

Exploring the Perception of Teachers on the Concept of School Autonomy¹⁾

Park, Heejin (Keimyung University, Assistant Professor)

Kang, Hosoo (Kyungpook National University, Assistant Professor)

Lee, Dongyup²⁾ (Korean Educational Development Institute, Research Fellow)

< ABSTRACT >

The purpose of this study is to explore the perception of teachers' on the concept of school autonomy. To this end, ten elementary school teachers participate in focus group interviews, five elementary school principals, ten middle school teachers, and five middle school principals. The results showed that teachers perceived school autonomy in three ways. First, school autonomy orients toward the ideal value of democratic citizenship education in terms of value. Second, in terms of the educational activity-centered approach, school autonomy is the process or result of finding the priority of school educational activities. Third, in terms of practice, school autonomy is the standard for appropriate and effective school organizational management. Based on the results, to comprehensively define school autonomy, we suggested that it is necessary to include various members and educational activities; linked with school effectiveness. This study is meaningful in that it confirmed and expanded the concept of school autonomy, which had remained at the theoretical level, based on the perceptions of elementary and middle school teachers who are practice it in the school field.

Key Words : School autonomy, value, educational activity, practicality, focus group interview

1) This study is drawn from a KEDI research report named "Issues and Tasks of Teacher Policies from the Perspective of School Autonomy" (RR 2021-05) and developed for the academic publication.

2) Corresponding Author: Lee, Dongyup, Research Fellow, Korean Educational Development Institute, 7 Gyohak-Ro, Deoksan-Yup, Jinchun-Gun, Chungbook, Korea, 27873 / ldy0515@kedi.re.kr

학교자치 개념에 대한 교원의 인식 탐색¹⁾

박희진 (계명대학교, 조교수)

강호수 (경북대학교, 조교수)

이동엽²⁾ (한국교육개발원, 연구위원)

< 요약 >

본 연구의 목적은 학교자치 개념에 대한 교원의 인식을 탐색하는 것이다. 이를 위해 초등학교 교사 10명, 초등학교 교장 5명, 중학교 교사 10명, 중학교 교장 5명을 대상으로 초점집단인터뷰를 실시하였다. 연구결과, 교원들은 학교자치를 세 가지 차원으로 인식하고 있었다. 첫째, 가치론적 차원에서 학교자치는 민주시민 교육의 이상적 가치를 지향한다는 것이다. 둘째, 교육활동 차원에서 학교자치는 학교 교육활동의 우선순위를 찾는 과정 혹은 결과라는 것이다. 셋째, 실용적 차원에서 학교자치는 적절하고 효과적인 학교 조직운영의 기준이라는 것이다. 이 연구결과를 바탕으로 학교 자치의 개념 정의에 있어서 다양한 구성원의 포괄, 교육활동의 직접적 명시, 학교 효과성과의 연계 등을 고려할 필요가 있다는 점을 시사점으로 제시하였다. 본 연구는 기존의 이론적 차원에 머물렀던 학교자치의 개념을 학교 현장의 초등학교 및 중학교 교원들의 인식을 근거로 확인하고, 확장하였다는 점에서 의의가 있다.

주요어 : 학교자치, 가치, 교육활동, 실용성, 초점집단면접

1) 이 연구는 한국교육개발원 기본연구 『학교자치 관점에서 본 교원정책의 쟁점과 과제(연구보고 RR 2021-05)』의 일부 내용을 토대로 수정, 발전시킨 것이다.
2) 교신저자: 이동엽, 연구위원, (27873) 충청북도 진천군 덕산읍 교학로 7, 한국교육개발원 / ldy0515@kedi.re.kr
논문투고일자: 2022. 5. 17 / 심사일자: 2022. 5. 17 / 게재확정일자: 2022. 6. 6

I. 서론

교육자치제도의 가장 중요한 목적은 헌법 제31조 제4항을 통해 보장되어 있는 ‘교육의 자주성·전문성·정치적 중립성’을 실현하는 것이다. 이를 위해 중앙의 교육행정 권한을 지방으로 분산시킴과 동시에 교육행정을 일반행정으로부터 분리·독립하여, 주민이 선출한 자체의 전문 기관에 의해 교육과 학예에 대한 사무를 집행하게 하는 제도라고 할 수 있다 (Joo et al., 2015; Kim et al., 2019). 우리나라는 1991년 ‘지방교육자치에 관한 법률’의 제정으로 실질적 교육자치를 실현할 수 있는 토대가 마련되었다. 이후 세 번의 직선제를 통한 교육감 선출과 교육자치를 실현하기 위한 다양한 정책의 추진 과정을 통해 많은 사회적·교육적 이슈들이 만들어졌다.

교육자치는 ‘분권’과 ‘자율’이라는 핵심 가치를 가진다. 이 가치를 실현하는 과정에서 교육 거버넌스의 변화가 초래되고 있다. 중앙정부(교육부)는 교육의 권한을 교육청으로 이양하고 있으며, 단위 학교에서는 자율적이고 민주적인 학교 운영을 의미하는 학교자치가 강조되고 있다(Han et al., 2019). ‘학교자치’는 “학교의 자율권을 인정하고, 구성원의 전문성을 존중하며, 사회적 책무성을 다해 민주적으로 학교 운영을 하는 것” (Kim et al., 2018, p. 126), “교육공동체인 학교가 교육주체인 교사, 학생, 학부모의 참여하에 학교수업과 학교 생활에 관해 외부로부터 부당한 간섭을 받지 않고 자기 책임하에 결정하고 분권적으로 수행하도록 하는 학교 조직의 원리” (Lee, 2005, p. 106) 등으로 정의할 수 있다. 이는 학교나 교사가 교육부나 교육청으로부터 하달된 명령을 단순히 이행하는 것이 아니라 학생들과 그들의 삶의 터전을 알고 있는 교사들이 학부모, 지역사회와 함께 학생과 지역공동체의 성장이라는 공동 목표를 위해서 협력해야 한다는 것을 의미한다(Lee et al., 2020).

학교자치는 필연적으로 교원에게 새로운 역할을 요구하고 있다. 전통적으로 교사는 지식 전달자로서 국가 교육과정이 제시하는 틀 안에서 효율적으로 교과 지식을 전달하는 것이 주요 역할이었다. 그러나 학교자치 하에서는 미래 학생들이 갖추어야 할 핵심 역량을 함양하기 위해 새로운 학습 패러다임에 기반한 다양한 교수방법과 교육과정 재구성을 시도하고, 교사 스스로 네트워크와 팀, 공동체 속에서 지속적인 전문적 학습을 추구하며, 사회 변화에 적극적으로 적응해야 한다(Lee et al., 2020; Park, 2009; Park, 2021). 또한, 교사는 ‘학급경영’을 넘어 학교경영 관리자로서의 역할을 부분적으로 담당하게 된다. 교사는 학교 교육의 비전 설정, 학교의 주요 의사결정 과정에 직접 참여함으로써 학교경영에 주체로서의 역할을 수행하게 된다(Lee & Ryu, 2019; Park, 2009; Son et al., 2018). 한편, 학교자치가 다양한 구성원의 의사결정 참여를 권장한다는 측면에서 교사에게는 정치적 역할이 새롭게 요구되고

있다. 교육과정을 결정하고, 희소자원 분배 및 질서를 마련하는데 있어서 교사는 학교 구성원들과 끊임없이 협상하고 갈등을 해결해야 하는 역할을 부여받게 된다(Kim, 2021; Park, 2009). 학교장의 경우에는 지도성 행사를 독점하지 않고 교사들에게 권한을 이양하거나 위임하는 ‘분산적 리더십’ 과 다양한 참여 민주주의 제도(학교운영위원회, 교직원회의, 학생회, 학부모회 등)를 적극 활용하여, 행정과정을 투명하게 공개하고, 구성원들과 지속적으로 소통하고, 그들의 의견을 수렴하여, 합리적이고 타당한 결정을 이끌어 내는 ‘민주적 리더십’ 이 요청되고 있다(Kim, 2018; Muijs & Harris, 2006; Neeleman, 2019).

이처럼 교원들에게 새로운 역할이 요구되는 이유는 그들이 가장 핵심적인 학교자치 정책의 실행자이기 때문이다. 교원들은 실제적 정책업무 수행에 있어서 “수행 가능한 정도로 정책을 재해석하여 실행” 하는 모습을 보인다(Hwang et al., 2017, p. 315). 교원들이 학교자치 관련 정책들을 대하는 방식은 그들이 생각하는 학교자치의 개념과 속성에 영향을 받을 수밖에 없다. 학교자치가 학교 개혁을 위해 새로운 지향점으로 공감을 얻어가고 있음에도 불구하고, 교원들에게 있어서 학교자치의 개념은 아직까지 흥미하고 생소하게 남아있다. 이에 따라 학교자치를 실현하는 과정과 제도적 기반을 마련하는 과정에서 다양한 문제들이 초래되고 있다(Baek, 2016; Cheng et al., 2016; Kim, 2021). 교원들은 ‘학교자치’ 가 무엇인가? 에 대한 충분한 반성적 사고의 기회를 제공받지 못한 채, 학계와 교육부 및 교육청이 규정한 학교자치의 개념을 일방적으로 수용해야 하는 상황에 놓여 있으며, 교육청에서는 교원의 학교자치에 대한 이해를 면밀히 고려하지 않고, 조례를 통한 학교 자치 조직 및 역할 분담 법제화를 선제적으로 추진하고 있는 상황이다(Baek, 2016).

따라서 본 연구의 목적은 학교자치의 개념이 이론적, 학문적으로 여전히 진화하고 있는 개념이라는 전제하에 학교자치에 대한 학교현장 교원의 경험과 실행을 귀납적으로 탐색하여 교원이 인식하는 학교자치의 개념을 규명하는 것이다. 이를 통해 학교자치가 학교 현장에서 어떻게 실행되고 있으며, 교원이 인식하는 학교자치의 개념과 현재까지 논의되고 있는 학교자치의 개념과의 차이점과 공통점을 분석할 수 있을 것이다. 이는 향후 학교자치 실현을 위한 정책의 방향에 다양한 시사점을 제공해 줄 수 있을 것이다.

II. 이론적 배경

1. 학교자치의 개념

학교자치의 개념이 교육계에서 활발히 논의된 것은 비교적 최근의 일로서 지방교육자치

제도가 안정화 된 이후부터라고 할 수 있다. 1990년 후반부터 2010년 전후까지 일반자치와 교육자치 ‘통합론’ 과 ‘분리론’ 의 논쟁이 치열하게 진행되었다(Lee & Kim, 2011; Lee, 1998). 분리론을 견지했던 교육학계의 경우 ‘학교자치’ 라는 용어 사용에 적극적이지 않았다. 그 이유는 통합론을 주장했던 일반행정학계에서 교육자치의 정의를 “교육자치란 학교자치를 의미한다. 학교자치란 교육 공동체인 학교가 교육의 주체인 교사, 학부모, 학생의 참여하에 학교수업과 학교생활에 관하여 외부의 부당한 간섭을 받지 않고 자기책임 하에 결정하고 수행하도록 하는 학교조직 원리이다(Lee, 2005, p. 106).” 라고 규정함으로써 교육자치를 학교자치로 규정했기 때문이다. 이 관점에서는 교사, 학부모, 학생 등을 교육자치의 주체로 보며, 이들이 형성하는 공동체의 최소 단위가 학교이므로, 교육자치의 문제들은 학교자치를 중심으로 논의된다. 이는 교육자치의 단위를 지방(지역)이 아닌 학교로 축소시켜 인식하고 있는 것이다. 이 관점에서는 독립된 교육자치기관이 교육자치의 본질적 요소가 아니다(Lee & Kim, 2011; Lee, 1998). 오히려 학교 위에 존재하는 모든 행정기관은 부당한 권력을 행사하여 단위 학교를 중심으로 하는 교육자치에 부정적 영향을 미치는 장애요인이 될 수 있다. 이처럼 교육학계에서는 ‘학교자치’ 를 논하는 것은 일반행정과 교육행정의 통합을 지지하는 것으로 비춰질 수 있기 때문에 그 접근이 매우 조심스러웠다고 할 수 있다. 학교자치에 대한 담론은 2010년 이후 지방교육자치제도가 안정적 궤도를 찾게 됨과 동시에 진보교육감 및 혁신학교의 등장, 신자유주의적 학교 자율성 논의에서 탈피 한 학교 민주주의, 민주적 학교 문화 조성 등의 아젠다가 사회적으로 주목을 받게 됨에 따라 본격적으로 부상하였다(Kim et al., 2018; Sung et al., 2020). 그동안 제시된 학교자치의 개념들은 <표 1>과 같이 다양하다. ‘자율’, ‘민주’, ‘자주’, ‘전문성’, ‘책무’, ‘책임’ 등의 가치들이 등장하는 것을 확인할 수 있다.

<표 1> 학교자치의 개념

구분	개념 정의
Kim et al.(2018, p. 126)	“학교의 자율권을 인정하고, 구성원의 전문성을 존중하며, 사회적 책무성을 다해 민주적 학교 운영을 하는 것”
Jeong et al.(2012, p. 7)	“단위학교가 학교교육 운영에 관한 권한을 갖고, 학교구성원의 교육운영과 관련된 일을 자주적으로 결정하고, 실행하며, 또한 그 결과에 책임을 지는 것”
Lee & Ryu(2019, p. 19)	“학교 교육활동 및 운영 권한에 대한 학교 자율성 보장을 바탕으로, 학교 구성원의 참여를 통해 민주적인 의사결정과 학교경영이 이루어지는 것”

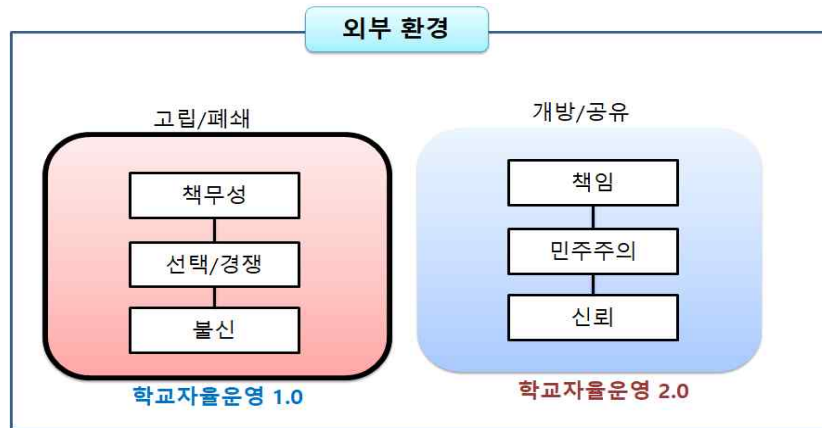
Lee(2005, p. 106)	“교육 공동체인 학교가 교육의 주체인 교사, 학부모, 학생의 참여하에 학교수업과 학교생활에 관하여 외부의 부당한 간섭을 받지 않고 자기책임 하에 결정하고 수행하도록 하는 학교조직의 원리”
Ministry of Education & National Council of Governors of Education (2017, p. 1)	“단위학교가 학교교육 운영에 관한 권한을 갖고, 구성원들이 학교의 고유한 교육과정을 구성하여 운영하고 평가하는 과정에 함께 참여하며 그 결과에 책임지는 것”

학교자치의 개념을 이해하기 위해서는 대칭점에 있는 학교 자율화의 개념에 대해 살펴볼 필요가 있다. 본래 학교 자율화는 다양한 관점에서 정의가 가능하고, 중립적으로 사용될 수 있으나, 우리나라에서는 신자유주의에 기반한 1995년 5.31 교육개혁 이후 학교 책임경영 논의가 신자유주의 맥락에서 학교 혁신의 방법으로 논의되었으며, 단위학교 책임경영제를 ‘학교 자율화’로 지칭하게 됨으로써 이념적 편향성을 갖게 되었다(Han, 2003; Jeong et al., 2012; Kim et al., 2018; Kim, 2021; Park, 2010). 이후 ‘학교 책임경영제를 위한 학교 자율화’라는 용어 사용이 빈번해 짐에 따라 ‘학교 책임경영=학교 자율화’라는 도식이 생겨나게 되었다.

반면, 교육자치를 강조하는 입장에서는 학교 자율화와의 차별성을 두기 위해 학교자치라는 용어를 사용하게 되었다. ‘학교 민주주의를 위한 학교자치’라는 용어를 사용하여 ‘학교 민주주의=학교자치’라는 새로운 도식을 탄생시켰다고 할 수 있다(Kim, 2021; Ministry of Education & National Council of Governors of Education, 2017). 학교자치의 개념은 단위학교 책임경영제와는 결이 다른 헌신과 이해, 상호이해와 존중 등을 강조하는 ‘학교 공동체’ 이론에 많은 영향을 받았다고 할 수 있다(Chung, 2008; Kim et al., 2018; Sergiovanni, 1994).

단위학교 책임경영제 기반한 학교 자율화와 학교 공동체론에 근거한 학교자치 간에는 서로 다른 지향 가치가 있다. Kim(2019)은 이를 [그림 1] 과 같이 학교자율운영 1.0과 학교자율운영 2.0으로 대비하여 설명하고 있다. 학교자율운영 1.0은 단위학교 자율경영제에 기반한 학교 자율화라고 할 수 있다. 그것은 신공공관리에 기반한 접근법으로서 교사를 ‘불신’한다. 교사를 믿을 수 없기에 ‘선택과 경쟁’, ‘책무성 기제’를 활용하여 교사가 특정 행위를 하도록 강제한다. 반면, 학교자율운영 2.0은 학교 공동체이론과 일맥상통하며 학교자치의 지향 가치와 관련이 깊다고 할 수 있다. 학교자율운영 2.0은 ‘신뢰’를 기반으로 교사가 ‘책임감’을 가질 수 있도록 하는 것을 중요한 목표로 삼는다. 또한, ‘민주주의’를 통해 책임감이 고양되도록 하는 것을 중시한다. 한편, 외부 환경과의 관계와 관련하여, 학교자율운영 1.0은 개별 학교 차원의 변화를 도모한 것이다. 이는 고립과 폐쇄적인 특징을 보이며,

공동 성장을 위한 다른 학교 혹은 지역사회와의 협력이 충분히 발휘되기 어렵다. 반면, 학교 자율운영 2.0은 학교 간, 그리고 “학교와 지역사회 간의 연대와 협력, 동반 성장”을 추구한다(Kim, 2019, p. 135).



[그림 1] 학교자율운영 1.0 및 2.0 비교

출처: Kim(2019), p. 135 reorganization

2. 학교자치 관련 선행연구 분석

학교자치 관련 연구는 학교자치 모형 개발, 학교자치를 위한 법적·제도적 정비 방안, 각 지역 교육청별 학교자치에 대한 구성원의 인식 조사 연구 등으로 구분할 수 있다.

먼저, 학교자치 모형에 대한 연구는 대체적으로 투입-과정-산출이라는 학교체제의 관점에서 접근하고 있다(Lee & Ryu, 2019). 다양하게 제시된 학교자치 모형들의 공통된 핵심은 교육 3주체 간 권한의 분배 및 협력체제 구축에 있다(Jeong et al., 2012; Kim & Park, 2005; Kim et al., 2018). 즉, 학생, 교원, 학부모, 지역사회의 참여와 협력을 기반으로 한 학교 운영의 민주적 의사결정 프로세스를 제시하였으며, 학생회, 학부모회, 교직원회 및 교무회의와 같은 자치기구의 위상과 권한을 어떻게 설정해야 하는지가 중요하게 논의되었다. 교원과 관련해서는 교사들의 의사결정 참여권을 보장하기 위해서는 실질적 의사결정 기구로서 교무회의가 그 기능이 회복, 강화되어야 한다는 의견이 제시되었다.

다음으로 학교자치를 위한 법적·제도적 정비 방안 관련 연구들이 수행되었다. Kim(2005)은 초등학교가 공공성을 지닌 영조물임에도 불구하고, 활동 영역에 따라 자치권을 행사할 수 있다고 하였다. 이러한 자치권의 실효성 있는 행사를 위해서 학교운영위원회의 학교 운

영에 대한 집중적·적극적 참여, 집단별로 고유 영역에 대한 의사결정권을 인정하기 위한 교사회, 학부모회, 학생회의 법제화, ‘교육부-교육청-학교’로 이어지는 관료제적 교육 운영 시스템의 개편을 통한 단위학교 자치 역량 발휘를 위한 제도적 여건 조성을 주장하였다. 한편, Baek(2017)은 학교자치의 입법정신에 기반하여 학교자치의 개념을 학교운영의 자율성을 존중하기 위해 법령과 조례를 통해 교직원·학생·학부모 및 지역주민의 학교운영 참여권과 교사의 전문적 자율성(교육내용·방법·평가권 등), 보호자의 교육의견 제시권, 학생의 자치활동 보호권 등을 보장하는 것으로 규정하였다. 특별히, 교원과 관련하여 교사의 전문적 자율성(교육내용·방법·평가권 등)의 존중, 교직원의 노동권 보장, 교사회와 직원회 설치 및 심의권 부여 등을 제안하였다. Kim et al.(2018)은 학교자치 관점에서 존치가 요구되는 규제, 폐지가 요구되는 규제, 수정이 요구되는 규제를 구체적으로 파악하였다. 교무학사, 행정, 일반영역 규제 944건 가운데 학교자치 관점에서 폐지나 수정이 필요한 규제가 649건이었으며, 이는 68.7%를 차지하는 매우 높은 비율이었다. 학교자치를 위해서는 관료주의적인 형식과 문서를 중시하는 문화와 법 규정을 통한 과도한 통제를 지양해야 한다는 것을 강조하였다.

다음으로는 각 지역교육청별 학교자치 관련 구성원의 인식 조사 연구가 있다. Lee et al.(2018)은 대전 지역에서의 학교자치 실태 인식 및 활성화 방안에 대해 교사, 학생, 학부모 대상으로 인식 조사를 실시하였다. 교사들은 학교장의 지역사회 발전 노력, 학교장의 교육목표 공유, 학교장의 학교교육 방향 공감 및 실천 노력, 학교장의 학교 공동체 문화 증진 노력, 교사 개인의 교육활동 참여에 대해 긍정적인 인식이 상대적으로 높았다. 반면, 학부모의 교육활동 참여 및 지원, 업무분장과 인사의 공정성, 자율성 보장, 행정적 및 재정적 지원, 지역주민의 학교활동 참여 보장의 경우에는 긍정적인 인식이 상대적으로 낮았다. 또한, Lee & Ryu(2019)는 부산 지역의 학교 구성원을 대상으로 학교자치에 대한 인식조사를 수행하였다. 교원들은 교육과정 및 학교운영(학교민주주의) 영역이 교원인사 및 예산 운용 영역보다 자치 수준이 높다고 인식하고 있었으며, 학교자치의 필요성과 교직원회 및 교사회의 법정기구화의 필요성을 높게 인식하고 있었다. 반면, 학교자치의 법제화가 행정부담으로 이어질 가능성에 대해 우려도 나타내었다. Byeon(2021)은 충북지역 교직원을 대상으로 학교자치에 대한 인식을 분석하였다. 교직원들은 학교자치의 개념과 관련하여, ‘학교구성원들이 학교교육과정을 구성, 운영, 평가하는 과정에 함께 참여하는 것’, ‘단위학교가 학교 교육 운영에 관한 전반적인 권한을 갖고 결과에 책임지는 것’으로 인식하는 비율이 가장 높았다. 또한, 학교자치의 저해요인으로 학교업무 과중, 관리자 중심의 의사결정 풍토, 학교구성원의 학교자치에 관한 소극적, 수동적 태도를 주요하게 인식하고 있었으며, 촉진요인으로는 학교예산의 자율성 확대, 교육과정 자율 편성 및 운영, 평가권 보장, 학교자치에 관한 개념 이해 및

인식 전환, 교직원 간 이해를 바탕으로 한 협력적인 조직 문화 등을 중요하게 생각하고 있었다.

이상의 연구들에서 상정한 ‘학교자치’의 개념은 학계에서 논의되고 있는 기존 개념을 활용한 것이다. 즉, 학교자치의 개념이 이미 주어진 것으로 상정하고, 연구를 수행하였다. 그러나 학교자치의 개념은 이론적, 학문적으로 여전히 진화하고 있는 개념이며, 이런 개념의 변화를 정확히 파악하기 위해서는 우선적으로 학교현장 교원들의 학교자치에 대한 경험과 실행을 귀납적으로 탐색하여 교원이 인식하는 학교자치의 개념을 우선적으로 규명할 필요가 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 조사개요

본 연구에서는 교사들의 실제 경험과 인식을 토대로 ‘학교자치’의 의미를 탐색하고자 초점집단인터뷰를 실시하였다. 이는 학교자치의 개념이 이론적, 학문적으로 여전히 진화하고 있는 개념이라는 선행연구 분석 및 전문가 간담회 결과와 이에 대한 연구진의 합의된 인식을 토대로 한다. 학교현장 교원의 경험과 실행을 귀납적으로 탐색하여 교원이 인식하는 학교자치의 개념을 규명하고, 저해 요인과 지원 요구를 탐색하여 교원정책 쟁점 및 개선의 시사점을 도출하고자 초점집단인터뷰를 진행한 것이다. 조사를 위해 반구조화된 면담 질문지를 구성하였으며, 이를 바탕으로 면담을 실시하였다. 초점집단인터뷰를 진행하기 전 가장 우선적으로 고려해야 할 사항은 집단의 구성이다(Seo, 2015). 초점집단인터뷰가 주로 특정 주제에 대한 참여자들의 상호작용 과정과 의견교환을 통해 다차원적인 자료수집을 목적으로 하기 때문에 집단 구성원 간 원활한 상호작용이 원활한 효과적인 인터뷰 진행에 필수적이기 때문이다(Stewart & Shamdasani, 2015).

본 연구에서는 탐색하고자 하는 관심 주제인 학교자치가 주로 초등학교와 중학교에서 활발하게 적용, 실행되는 점을 감안하여, 초등학교와 중학교 교사를 연구 참여자를 모집하였으며 지역, 직급, 교과 등을 고려하여 다양한 배경을 가진 교원이 참여할 수 있도록 안내하였다. 또한 학교자치라는 연구주제의 특성상 관리자와 교사 간 인식 차이가 존재할 수 있음을 감안하고 초점집단 내에 수평적인 의사소통을 장려하기 위해 직급에 따라 별도의 집단을 구성하여 인터뷰를 실시하였다. 초점집단인터뷰의 모든 절차는 공인된 기관의 생명윤리심의 위원회(IRB)의 사전승인을 득하여 진행되었다(승인번호: IRB No. 2021-19-06T-N).

2. 연구 참여 교원의 배경 특성

초점집단인터뷰는 주제에 대한 참여자 간의 상호작용을 통해 보다 심층적인 이해와 통찰을 얻기 위한 목적으로 수행되는 것으로 연구목적에 고려하여 참여자를 선정함으로써 참여자 간에 생산적인 대화와 토론이 가능하도록 한다(Rabiee, 2007). 본 연구에서는 학교자치를 실천 중에 있거나 그 가치를 지향하는 초, 중학교에 재직 중인 교원(교사, 교장)을 면담 대상으로 하여, 학교자치에 관한 전문가, 연구자, 시도교육청 학교자치 담당자의 추천을 받아 학교 급, 학교 규모, 지역적 특성을 고려하여 학교 급당 15명(교장 5명 포함), 총 30명을 모집·선정하여 9개의 집단으로 나누어 인터뷰를 진행하였다. 이와 같은 면접집단의 규모는 선행연구에서 제안하는 바, 한 가지 주제에 대해서 충분한 자료를 수집하기 위하여 요구되는 집단의 최소 수인 3-4개(Rabiee, 2007)를 충분히 상회하는 것으로 풍부한 자료의 수집과 의견의 청취가 본연구의 주요한 강점에 해당한다고 볼 수 있다.

또한, 본 연구에서 탐색하고자 하는 관심 주제인 학교자치가 주로 초등학교와 중학교에서 활발하게 적용, 실행되는 점을 감안하여, 초등학교와 중학교 교사를 참여대상으로 참여자를 모집하였으며 지역, 직급, 교과 등을 고려하여 다양한 배경을 가진 교원이 참여할 수 있도록 안배하였다. 결과적으로 대부분의 참여자들이 지역별 혁신학교 관련 활동을 통해 학교자치를 경험, 구현, 지향하는 교원들로 구성되었다. 초점집단인터뷰 참여자에 대한 보다 상세한 배경 정보는 <표 2>에 제시한 바와 같다.

<표 2> 초점집단인터뷰 참여자의 배경 특성

학교급	집단 구성	교사명	지역	교직 경력	비고
초등학교	그룹1 (초등교장)	교장1	서울	40년	혁신학교 공무교장 (내부형)
		교장2	경기	30년	혁신학교 공무교장 (외부형)
		교장3	전남	30년	혁신학교 공무교장 (내부형)
		교장4	광주	29년	혁신학교 공무교장 (내부형)
		교장5	부산	26년	혁신학교 공무교장 (내부형)
	그룹2 (초등교사)	교사1	서울	15년	혁신학교 근무경험
		교사2	서울	8년	혁신학교 근무경험
		교사3	경기	10년	혁신학교 근무경험, 교무
		교사4	경기	29년	혁신학교 근무경험, 교무
		교사5	전북	20년	혁신학교 근무경험
	그룹3 (초등교사)	교사6	경기	4년	혁신학교 근무 중
		교사7	서울	21년	혁신학교 부장
		교사8	광주	16년	혁신학교 주무
		교사9	전남	34년	혁신학교 근무 중
		교사10	부산	32년	혁신학교 리더교사

중학교	그룹4 (중등교장)	교장6	경남	29년	혁신학교 공모교장
		교장7	부산	29년	혁신학교 공모교장 (내부형)
		교장8	경기	29년	혁신학교 공모교장
	그룹5 (중등교장)	교장9	서울	36년	혁신학교 공모교장
		교장10	경기	29년	혁신학교 공모교장 (내부형)
	그룹6 (중등교사)	교사11	대구	20년	교무부장 경험
		교사12	대구	17년	교무부장 경험
	그룹7 (중등교사)	교사13	부산	24년	혁신학교 부장
		교사14	서울	30년	혁신학교 부장
		교사15	서울	31년	혁신학교 부장
	그룹8 (중등교사)	교사16	경남	22년	혁신학교 부장
		교사17	경기	24년	혁신학교 근무 중
		교사18	경기	23년	혁신학교 근무 중
	그룹9 (중등교사)	교사19	광주	26년	혁신학교 부장
		교사20	전남	21년	혁신학교 근무경험

3. 조사 내용과 방법

연구 참여자들에게 사전에 유선을 통해 연구참여 전반에 대해 설명하였으며, 자발적 참여 의사를 표명한 교원에게 이메일로 연구참여동의서를 발송하여 서면 동의를 득한 후 이메일로 연구도와 연구참여 방법 등을 구체적으로 안내하였다. 학교 급에 따라 학교교육에 대한 경험의 특성이 상이할 수 있다는 점을 고려하여 학교 급에 따라 집단을 구성하였으며, 학교자치라는 연구주제의 특성상 관리자와 교사의 인식 차이가 존재할 수 있음을 감안하고, 초점집단 내에 수평적인 의사소통을 장려하기 위해(Stewart & Shamdasani, 2015) 직급에 따라 별도의 집단을 구성하여 인터뷰를 실시하였다.

최종적으로 초등 3개, 중학교 6개 총 9개의 집단을 구성하여 초점집단인터뷰를 실시하였다. 조사는 2021년 7월 26일~8월 20일 기간 동안 독립된 9개 세션으로 구성, 진행되었으며, 코로나19 상황을 고려하여 대부분의 초점집단인터뷰를 비대면으로 실시하였다. 각 그룹의 면담 시간은 약 2시간이었다. 모든 인터뷰에 연구진이 1~3명 참석하여 참여자의 동의를 얻어 녹화 및 녹음하였으며, 이를 전사하여 문서화하였다. 면담을 위해 반 구조화된 질문지를 사용하였으나, 면담자들이 편안한 분위기 속에서 본인의 경험과 생각을 공유할 수 있도록 대화형식으로 유연하게 진행하였다. 또한 초점집단인터뷰의 장점을 최대한 살리기 위해서 면담자 간 상호작용을 촉진하는 방향으로 면담을 유도하였다. 초점집단인터뷰에서 사용된 질문지의 주요 내용은 <표 3>과 같다.

<표 3> 초점집단인터뷰 주요 내용

영역	주요 내용
도입	본 연구의 목적, 참여연구진, FGI 실시 취지에 대한 소개 참여자 소개: 교직 경력 및 학교자치에 대한 업무 경험 중심
전개 학교자치에 대한 이해	학교자치에 대한 개념을 접한 시기, 계기 학교자치의 개념과 범위에 대한 인식 학교자치에 관한 업무 경험과 관심
마무리	기타 보충 의견 마무리 인사

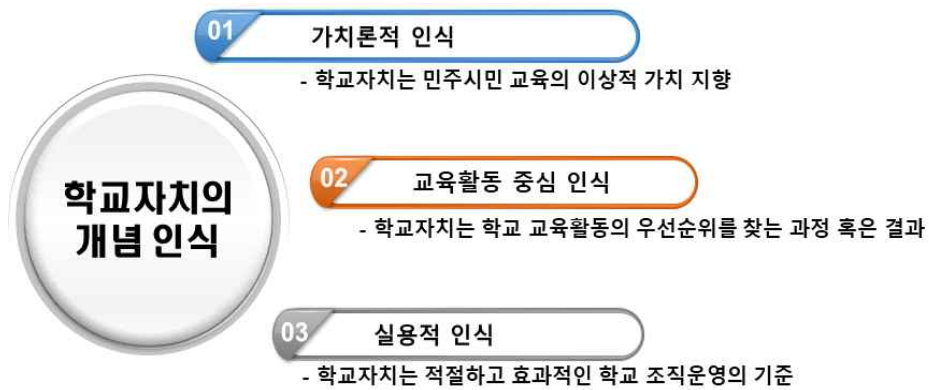
모든 초점집단인터뷰 내용은 참여자의 동의를 받아 화상 인터뷰 장면을 녹화하거나, 녹음하였으며, 이를 전사하여 문서화하여 분석에 활용하였다. 분석을 위하여 초점집단인터뷰에 참여한 모든 연구진이 전사내용을 공유하였으며, 교환한 주요 범주에 대한 의견을 분석에 적극 활용하였다. 전사된 면담내용은 개방코딩으로 범주화하였으며, 이를 연구진 회의에서도출된 범주와 비교하여 정리하였다. 최종적으로, 본 연구의 연구진과 관련 전문가의 서면 검토를 거쳐 수정, 보완하여 마무리하였다.

IV. 연구결과 및 해석

본 연구에서는 여전히 진화하고 있는 개념인 학교자치의 개념과 속성을 학교에서의 실제적 경험과 인식을 토대로 귀납적으로 규명하고자 초점집단인터뷰를 실시하였다. 학계에서와 마찬가지로 학교현장에서도 학교자치의 개념은 모호하고 애매한 것으로 받아들여지고 있는 것으로 보인다. 학교자치의 개념을 어떻게 규정해야 하는지, 도무지 그 개념이 포괄하는 바가 무엇인지 알기 어렵다는 언급이 거의 모든 초점집단인터뷰에서 반복적으로 등장하였다. 교원에 따라서는 소위 광의의 개념, 협의의 개념을 조작적으로 정의하려는 시도를 하는 경우도 없지 않았지만, 대체로 개념 정립의 혼란이 실행의 혼란으로 이어지는 경향을 보였다. 또한, 학교자치를 실행하는 학교에서도 개별학교의 여건에 따라 발생하는 구성원의 요구에 민감하게 반응하여 학교가 운영되다 보니 해마다 학교운영의 방향성이 달라지곤 하는 데 이러한 실행의 변화는 개념의 모호성에서 기인하는 것이라는 해석도 있었다.

즉, 교사의 학교자치 개념에 대한 인식은 모호하고 정의하기 어렵다는 문제의식을 공통의 출발점으로 하여 개별 교사가 각자의 경험과 처한 상황에 따라 이를 모색해 가는 과정으로서의 속성이 강했다. 명확하게 규명된 개념이라기보다는 현장에서 교원의 실천 경험과 사고

가 축적되는 과정에서 진화하고 구체화되어가는 과정이 진행 중인 개념이라는 것이다. 이를 정리하여 보자면, 현장 교원들의 학교자치에 대한 인식은 아래 [그림2]와 같이 크게 3가지 인식의 차원으로 기술될 수 있을 것으로 보인다.



[그림2] 학교자치 개념에 대한 교원의 3가지 인식 차원

첫째, 학교자치에 대한 가치론적 인식이다. 학교자치에 대한 구체적인 실행 모습을 상정하기 보다는 학교 민주시민 교육의 이상적 가치 지향을 가치로 두고 포괄적인 학교자치 실행을 이 가치에 견주어 판단하는 것이다. 자기주도권, 민주적 의사소통, 참여와 책임 등이 이 가치를 드러내는 학교자치의 모습으로 인식된다고 할 수 있다. 둘째, 학교자치에 대한 교육활동 중심의 인식을 확인하였다. 학교자치를 이전 학교운영의 방식에 대한 문제의식에 근거한 대안적 가치의 실현 과정 혹은 그 결과로 인식하는 경향을 뜻한다. 학교자치의 핵심 내용은 행정 업무 활동이 아니라 교육활동이기 때문에 학교자치는 다양한 교육활동의 우선순위를 찾는 과정이며, 이로 인한 성과가 수반되기 마련이라는 것이다. 셋째, 학교자치는 하나의 조직문화이고, 이는 학교 조직운영의 적절하고 효과적인 기준이라는 실용적 인식이다. 학교와 교직의 고유한 내재적 특성으로 인해 학교자치는 필연적 조직운영의 원리가 된다고 보는 입장인 것이다. 이에 대한 구체적인 내용은 아래와 같다.

1. 가치론적 인식: 학교자치는 민주시민 교육의 이상적 가치 지향

교원들의 학교자치에 대한 가치론적 인식을 확인할 수 있었다. 이는 학교자치에 대한 구체적인 실행 모습을 상정하기 보다는 학교 민주시민 교육의 이상적 가치 지향을 가치로 두

고 포괄적인 학교자치 실행을 이 가치에 견주어 판단하는 것이다. 자기주도권, 민주적 의사소통, 참여와 책임 등이 이 가치를 드러내는 학교자치의 모습으로 인식된다고 할 수 있다. 학교자치의 개념이 학교 현장에서도 여전히 모호한 개념으로 인식되지만, 재량권의 확대가 학교자치의 중요한 가치 혹은 실행형태라는 데에는 이견이 없는 것으로 보인다. 교원에 따라서 재량권을 가지는 구성원의 범위에 대해서는 인식의 차이가 있지만, 학교의 ‘구성원이 스스로 움직이는’ 상태를 구현하게 되는 것을 학교자치의 모습으로 인식하는 경향을 보이는 것이다.

현재는 저도 학교자치 부분에 대해서 그러니까 아까처럼 구성원 스스로 움직이려고 하는 지금의 용어로 학교 자치라고 표현할 수도 있고 이렇게 말할 수 있을 것 같은데... (FGI 그룹1, 초등학교 교장5)

스스로 결정하는 데 참여하고 그 참여에 책임지고 주위의 모든 것을 지원해 나가는 형태가 자치라고 민주시민(교육)이라고 본다면 민주시민을 양성하는 것 자체가 학교자치의 과정이라고 생각을 하고... (FGI 그룹3, 초등학교 교사10)

이와 같이 구성원 스스로 결정할 수 있는 권한을 부여하는 것이 중요한 이유로 교사10은 이것이 다름 아닌 민주시민 교육 그 자체라고 생각하기 때문이라고 밝혔다. 민주시민을 양성하는 것이 우리나라 초중등교육의 목표인데, 학교자치의 과정이 바로 민주시민을 양성하는 교육과정의 실현이라는 것이다.

또한, 구성원들이 스스로 움직이고 참여하도록 하는 것이 공동체 구성원의 역량 발휘를 위한 중요한 전제가 되고 이를 통해 구성원의 최대치 역량이 학교에서 발휘될 수 있다는 믿음을 밝히는 교사들도 있었다. 예컨대 혁신학교의 선발주자로서 알려진 △△중학교 공모교장으로 재직 중인 교장10의 경우 학교자치를 통해 △△중학교는 이미 구성원의 최대치가 구현된 곳이라고 자평하기도 하였다.

△△중학교는 선생님들의 최대치를 발휘할 수 있는 학교, 그다음에 학생들의 최대치를 발휘할 수 있는 학교, 학부모의 최대치를 발휘할 수 있는 학교, 그다음에 마을공동체 선생님들의 최대치를 발휘할 수 있는 학교 그런 학교의 모습을 가지고 있죠. (FGI 그룹5, 중학교 교장10)

이미 교육정책 용어로 자리 잡은 학교혁신 혹은 혁신학교의 개념과 학교자치의 개념 구분이 굳이 필요한 것인지 혹은 과연 개념적으로 구분 가능한 것인지 구분한다면 어떻게 구분해야 할 것인지에 대한 의문도 때때로 등장하였다.

먼저, 전문가들과 시도의 관계자들이 학교자치 실행 경험이 있는 교원에 대한 추천 의뢰에, 대부분 혁신학교 근무경험을 가진 교원을 대상으로 회신하였다는 점에서 현재 우리 교육계에서 학교자치는 곧 혁신학교의 운영가치로 여겨지는 측면이 없지 않은 것을 확인할 수 있다. 교사1의 언급에서도 이는 유사한 양상을 보인다. 혁신학교와 학교자치가 개념상 중복되는 현상은 우리나라에서 ‘그나마 학교의 자치력을 갖추기 시작한 게 바로 혁신학교’라고 보기 때문이라는 것이다.

혁신학교와 학교자치(자치학교)가 개념상 중복되는 그런 모습으로 비춰지다고 말씀을 하시는데 사실 그럴 수밖에 없는 것 같습니다. 우리나라의 일반학교에서 그나마 학교의 자치력을 갖추기 시작한 게 바로 혁신학교들이 나타나면서라고 보고 있거든요. (FGI 그룹2, 초등학교 교사1)

하지만 혁신학교가 곧 학교자치의 전형이 될 수는 없고, 혁신학교라고 해서 반드시 학교자치가 구현되고 있다고 볼 수도 없으며, 학교자치가 이루어지는 곳은 혁신학교라는 등식도 성립하지 않다는 인식을 공유하는 교원들도 있는 것으로 보인다. 예컨대 교사5가 현재 재직 중인 학교를 설명하는 모습에서 이는 확인될 수 있다. 교사5에 의하면 ○○초등학교는 학교자치를 학교운영의 가치로 포함하고 있을 것으로 기대되는 혁신학교의 체제를 구조적으로는 포함하고 있지 않지만, 학교 운영의 모습에서 학교자치를 경험하고 있는 학교라고 한다. 교사5는 지역의 혁신학교 운영의 주축으로 십여 년간 활동한 이력이 있는 교사로 혁신학교의 운영은 물론 관련 학교 컨설팅에 이르기까지 다양한 경험을 축적하고 있는 교사였다. 현재 교사5가 근무하고 있는 ○○초등학교는 혁신학교가 아니고 혁신학년도 운영하지 않고 있지만, 그러함에도 불구하고 구성원 간 의사소통이 민주적으로 이루어지기 때문에 교사5는 제도적인 측면에서의 혁신학교 여부를 떠나 ○○초등학교를 학교자치가 실행되고 있는 학교인 것으로 판단하였다. 학교자치의 실행 여부를 판단함에 있어, 민주적인 의사소통을 주요한 가치로 전제하기 때문인 것이다.

지금 제가 있는 ○○초등학교는 혁신학교도 아니고 혁신학년도 없습니다. 그런데 교장 선생님, 교감 선생님, 선생님들이 의사소통이 굉장히 민주적으로 잘 이루어져 있고요. (FGI 그룹2, 초등학교 교사5)

구성원들의 자발성, 자기 주도성, 민주적인 의사소통 문화와 함께, 학교자치의 구현에 대한 교원의 인식에서 발견되는 또 하나의 가치로 다양한 구성원을 포괄하려는 태도에 대한 강조를 들 수 있겠다. 학교자치에 대한 인식을 공유하는 과정에서 ‘모두’에게 해당하는

것이라는 표현이 연구참여 교원들을 통해 자주 등장한 것이다. 이를테면, ‘모든 교사,’ ‘학생, 학부모, 지역사회 모두’와 같은 방식이며, 3주체에 대한 잦은 언급이 그것이다.

학교자치를 생각을 할 때 우리가 3주체라는 얘기를 굉장히 많이 하잖아요. 3주체 맞죠. 학교 비전을 만들어 갈 때도 교사나 학생이나 학부모가 저희는 다 참여하고 있고 학교 규칙이라든가 학생에 관계된 모든 규약 같은 것을 만들 때 각각 전부 다 자기 의견을 조율해 가는 과정을 잘 지키려고... (FGI 그룹3, 초등학교 교사10)

사실 두 가지가 같이 가야 되는 것 같죠. 자치에는 내가 그것을 주도권을 가지고 행사를 하되 거기에 따른 책임도 함께 갈 수 있는 그런 것이 저는 자치라고 생각하고요. 자기가 책임질 수 있는 힘을 키워가는 게 저는 자치의 역량이라고 생각을 합니다. (FGI 그룹5, 중학교 교장10)

학교자치의 구현에 있어서 학교 내 권한의 이양과 분산, 저마다의 목소리 확보, 다양한 구성원의 참여에 대한 강조가 기본적인 공감대를 이루는 사안이었다면, 권한의 이양과 함께 수반되어야 할 책임의 중요성에 대해서도 강조하는 참여자도 있었다. 교장10의 경우 스스로 ‘책임을 질 수 있는 힘’을 자치 역량으로 규정하면서 강조하기도 하였다.

2. 교육활동 중심 인식: 학교자치는 학교 교육활동의 우선순위를 찾는 과정 혹은 결과

교원들의 학교자치에 대한 교육활동 중심의 인식을 확인하였다. 이는 학교자치를 이전 학교운영의 방식에 대한 문제의식에 터한 대안적 가치의 실현 과정 혹은 그 결과로 인식하는 경향을 뜻한다. 예컨대 기존에 교원에게 주어지는 업무를 행정적인 사안의 처리로 생각했다면, 이제는 교육적인 시각에서 이를 이해하고 해석하려는 시도를 하고 있고, 이를 학교자치의 실행형태라고 보는 것이다. 교사10은 이전에 ‘행정적으로 내려온 업무’를 했던 방식은 바뀌어나가야 했던 방식으로 변화의 방향은 ‘교육활동 중심’이 되어야 한다는 의견을 공유하였다.

그동안 학교에는 행정적으로 내려온 업무를 했다고 하면 그것부터 바뀌나갔던 것 같아요. 교육 활동 중심의 업무를 어떻게 교육활동 중심으로 교사가 학교에서 어떤 일을 해야 되는가 그런 것들을 중심으로 놓고 만들어갔던 것 같아요. (FGI 그룹3, 초등학교 교사10)

교사12의 경우도 유사하다. 교육청에서 요구하는 사안이 많아질수록 동료 교사들이 지켜

가는 상황을 관찰하던 중에 그 이유가 추가되는 업무에서 교육적 의미를 찾지 못하기 때문이라는 통찰을 하게 되었다는 것이다. 단순히 평가나 감사를 대비해서 하는 일에서는 자발적인 참여나 창의적인 접근을 기대할 수 없을 뿐만 아니라 업무에서 사람이 소외되는 노동 소외 현상까지 발생할 수 있다는 점을 발견하였다는 것이다. 이를 극복하기 위한 노력으로 교사12가 소속된 학교에서는 교육청의 요구에 대한 즉각적인 응답을 유예하고 스스로의 가치, 즉 ‘우리 학교에서 실제로 정말 해야 하는,’ ‘중요하고 필요한 일’에 대해서 대화하기 시작하였다는 것이다. 이를 교사12는 본인의 주요한 학교자치 경험이자, 학교자치의 가치를 조직 내에서 추구할 수밖에 없었던 이유로 기억하였다.

그래서 선생님들하고 그걸 시작을 한 거죠. 우리 학교가 교육청에서 뭘 하라고 하라든 학교 평가 못 받으면 어떻게 상관없으니까 우리 학교에서 실제로 정말 해야 하는 게 뭐고, 중요한 게 뭐고, 필요한 게 뭔지를 얘기를 해보자. 그리고 그걸 펼쳐나갈 수 있는 계획들을 짜보자. (FGI 그룹6, 중학교 교사12)

몇몇 교사들은 학교자치는 곧 교육과정 자치라고 주장하기도 했다. 교육과정과 연계되고, 아이들의 경험과 연관되는 학교 교육활동 운영이 학교자치의 내용이자 지향점이라는 것이다. 이때 교육과정 운영의 진정한 자치는 지역은 물론 학교에 따라 달라져야 한다는 것이다. 이와 같은 주장은 교사들의 교육과정 편성의 자율성이 보장될 때, 교사의 수업역량이 최대치로 발현될 수 있다는 믿음에 근거한 주장이다. 또한, 지역의 여건과 마을공동체의 참여, 생활과의 연계 속에서 학생들의 학습 경험이, 보다 실제에 가까워지고, 풍부해질 것이라는 기대가 주요한 근거가 되는 것으로 보인다.

교육과정과 연계되지 않고, 아이들의 경험과 연관되지 않고, 교사의 성장과 연관되지 않은 모든 것은 학교 자치가 아니라고 저희들은 자꾸 그렇게 얘기를 하고 있어요. (FGI 그룹3, 초등학교 교사10)

교육활동 중심의 논의나 주장이 학교 내 의사소통 과정에서 매우 중요한 힘을 실어주는 명분이 되는 경험을 공유하는 교사도 있었다. 교사9는 교직 경력이 34년인 이론의 여지가 없이 명실상부한 고경력 교사였다. 하지만 우연한 기회에 발견한 학교자치의 가치로 인해서 ‘오로지 교사라서 우리 아이들 교육을 위해서 애쓴다’는 평가를 관리자로부터 받고 있다고 했다. 교사9는 이와 같이 어떻게 보면 고경력 교사로서는 특별한 본인의 교직 수행 모습이 학교 내에 관리자의 지지와 이해를 얻는 과정에서 도움이 되었다고 했다. 오로지 ‘아이들 교육을 위해서’라는 교육활동 중심의 사고와 노력이 명분이 되어준다는 것이다.

관리자도 마음에 들지 않지만 그래도 한 번 더 되돌아봐 주시는 게 제가 승진 욕심도 없고 오로지 교사로서 우리 아이들 교육을 위해서 애쓴다고 평가해주신 것 같다고 생각이 들거든요. (FGI 그룹3, 초등학교 교사9)

교사10도 비슷한 경우였다. 때때로 본인의 모습이 어찌면 과격하게 비칠 수 있는 수준의 것이라 ‘학교 전체 흐름과 자꾸 부딪히는’ 상황에 놓이더라도 그 목소리가 덮이지 않고 오히려 자신의 주장이 수용되는 경험을 한 이유가 자신의 주장이 ‘수업과 교육과정 내에서’ 이루어지는 교육 활동에 방점을 둔 노력이었기 때문인 것으로 이해하였다.

학교 전체 흐름과 자꾸 부딪히잖아요. 그럼 또 교장 선생님한테 뛰어가서 ‘이건 이렇게 하고 싶는데 만들어주세요. 학교 전체를 이런 시스템으로 해보실 생각이 없으십니까?’ 이러면서 (· · · · ·) 이런 게 받아들여진 게 수업과 교육과정 내에서 그것을 하려고 했기 때문에 조금 인정을 받았던 것 같아요. (FGI 그룹3, 초등학교 교사10)

교사11 또한 조직에서 교사가 본인의 목소리를 내기 위해서는 ‘저 사람은 정말 교육적으로 필요한 일’에 희생을 감수하고 헌신할 사람이라는 증명을 해야 한다고 이야기 하였다. 그런 교육활동 중심으로 이루어지는 실행에 대한 신뢰가 쌓여 있을 때에는 ‘교장 선생님, 그건 안 됩니다’ 라고 자신만의 소리 낼 수 있게 된다는 것이다. 즉, 교육활동 중심의 신뢰를 얻은 교사에게는 발언권이 주어지고, 그 발언이 교장 선생님의 뜻을 돌이키게 하거나 지체시킬 수 있는 소위 ‘과워’ 를 가질 수 있게 된다는 것이다.

“교장 선생님 그건 안 됩니다” 하는 말이 과워를 가지기 위해서는 그 전에 몇 가지 그런 선행되는 요구들이 있어요. (· · · · ·) ‘저 사람은 정말 교육적으로 필요한 일이라면 정말로 희생이 따르더라도 할 사람인데 이거는 지금 뭔가 안 맞기 때문에, 그리고 지금 이 아니라 이거는 조금 이따가 해야 하는 일이기 때문에.’ 그러니까 어떤 신뢰도 구축이 사실은 더 중요한 거예요. (FGI 그룹6, 중학교 교사 11)

교육활동을 중심에 두고 교사들이 자발적인 노력을 기울이다 보면 성과가 나타날 수밖에 없다. 우선적으로는 교사들의 지식 증대와 구성원 간 유대감의 질적 제고 효과가 있을 것이고, 학습된 다양한 지식의 발현을 통한 교수학습 질 제고로 이어질 것으로 기대된다. 이에 대해 교사11은 교사들이 교육활동을 중심에 두고 연구하고 학습하다 보면 자연스럽게 성과가 뒤따르게 되는데, 이러한 성과는 필연적으로 학교 내에서 발언권과 존재감의 제고와 연결될 수밖에 없다고 말한다.

일년 지나고 이년 지나니까 성과를 내요. 왜냐하면 계속 연구를 하니까 다른 조직에 비해서 연구하잖아요. 그러니까 성과가 날 수밖에 없어요. 점점 더 큰 성과가 나겠지요. 그러다 보니까 자연스럽게 교장, 교감 선생님들이 이 조직의 말을 무시할 수는 없는 거예요. (.....) 여론이 돼요. 학교의 여론을, 새로운 문화를 만들고, 새로운 여론을 만들고 새로운 권력을 만들고. (FGI 그룹6, 중학교 교사11)

교육활동을 통해 성과를 얻게 되는 교사의 그룹은 우선적으로는 교수역량 강화라는 열매를 얻게 되지만 더불어 자기 목소리를 가지는 여론형성의 주체가 되는 부차적인 결과가 수반된다는 것이다. 또한, 이와 같이 수업역량 제고를 통해 획득하는 발언권은 의도치 않더라도 학교 내 권한 분산과 권력 이양의 역할을 하게 된다는 것이다. 이러한 형태의 학교자치 실행의 모습은 구성원들이 지향하는 가치나 목표로서의 민주주의의 실행 형태라기보다는 학교교육활동에 집중한 결과 수반되는 현상으로 이해할 수 있을 것이다.

3. 실용적 인식: 학교자치는 적절하고 효과적인 학교 조직운영의 기준

교원들에게 학교자치는 하나의 조직문화이고, 이는 학교 조직운영의 적절하고 효과적인 기준이라는 실용적 인식을 확인할 수 있었다. 이는 학교와 교직의 고유한 내재적 특성으로 인해 학교자치는 필연적으로 조직운영의 원리가 된다고 보는 입장이다. 이윤을 중시하거나 성과가 명명백백하게 드러나는 여타의 산업이나 직업과 다른 학교 조직과 교직의 특성으로 인해 자발적인 참여와 자치의 실현이 구성원 개개인이 제 역할을 하도록 하는 데 중요한 기제가 된다는 것이다.

학교 조직 자체가 원하는 목표를 달성하기 위해서는 아까 교육적인 부분에 있어서 자치라는 게 필수적인 요소. 아까 사기업과는 다르게 성과 이런 것들이 되는 곳이 아니기 때문에 자치적인 요소들을 가지고 돌아가야지만 구성원들이 제 역할을 할 수 있게 되는, 제 역할을 하는 거죠. (FGI 그룹6, 중학교 교사12)

어쩌면 자조적일 수 있는 현실에 대한 자각으로 인해서 학교자치가 필요하다는 언급도 있다. 학교는 자발적으로 움직이기 어려운 조직이고, 교사는 능동적으로 움직이지 않아도 사실상 신분변화가 없이 직업적 안정을 보장 받는 직업이기에, 움직이지 않으려 하는 조직 구성원을 협력하게 만들고자 들이게 되는 관계적 에너지 소모가 적지 않은데, 이에 대한 제도적인 보완으로 학교자치의 가치를 생각할 수 있다는 것이다. 다시 말해, 교직생활 중에서 근무여건을 좌우하는 가장 중요한 요인이 학교 조직 문화인데 그 조직문화에 시스템적으로

영향을 미칠 수 있는 기제가 학교자치가 될 수 있다는 것이다.

(학교)자치가 사실은 조직문화에 영향을 미치기 때문에 그것이 중요하다고 생각을 해요.(.....) 사람은 모든 사람이 자기의 문제가 되었을 때 움직이는 거잖아요.(.....) 어쨌든 이 사람들을 일하게 만들어야 한다는 거지. 적어도 일하지 않으면 동의하게라도 만들어줘야 한다는 거지요. (FGI 그룹6, 중학교 교사11)

어떻게 보면, 학교 조직의 리더십은 움직이려 하지 않는 사람을 움직이도록 하는 능력이며, 조직문화는 이러한 움직임을 체계화하려는 노력의 일환인데, 학교자치가 이 과정에서 효과적인 기준을 제공할 수 있다는 것이다. 예컨대, 구성원의 자발성이라는 학교자치의 가치가 효과적인 조직운영의 시각에서 보면, 권한 이양을 통해 학교 구성원들이 자신감을 갖게 하여, 자발성을 끌어내고 이를 통해 효과적으로 학교를 운영하는 방식이 된다는 것이다. 교장2는 이러한 교사의 자발적 성공의 경험은 교직 효능감 증진을 통해 학생들과의 관계에서도 긍정적인 영향을 미친다고 관찰하기도 하였다.

그런데 그러면서 느끼는 건데 선생님들이 자신감을 갖고 내 할 일에 대해서 다양하게 해 보면 더 좋은 게 나오고 막 찾아와요. “더 하고 싶습니다.” 라고. 그런데 “이거 하지 마세요.” 이렇게 하면 못하더라고요. 그래서 “선생님, 괜찮아. 내가 책임질게. 다 해봐.” 이렇게 하면 되게 잘하세요. 그러면서 선생님들이 자신감을 얻으면 아이들한테 자신감 있게 하시더라고요. (FGI 그룹1, 초등학교 교장2)

학교자치를 통해서 구성원의 긍정적인 경험을 증대시켜 본 경험을 공유한 교장2와는 달리 교사12는 학교 내 ‘마치 노동 소외’와 같은 문제에 대한 대응책을 모색하는 과정에서 학교자치의 가치를 접하게 되었다고 했다. 학교에서 벌어지는 일에 대해서 교사들이 이유와 의미를 찾지 못하는 상황, 나와는 상관없는 일로 학교가 분주하기만 한 것처럼 느껴지는 소외의 현상을 목도하면서 ‘학교 내의 주요 구성원들’이 ‘스스로 분석하고 판단해서’ 학교 교육활동을 결정하고 실행하도록 해야만 했다는 것이다.

학교 내에서 하다 보니까 이걸 왜 하는지에 대해서 모르는 사람이 너무 많고, 타자화가 되고 객체화가 되는 거죠. 지금 내가 하고 있는 일들이 나랑은 상관없고 소외, 마치 노동 소외, 이런 현상들이 발생하니까.(.....) 자치라는 게 결국은 학교 내의 주요 구성원들, 교사, 학생, 이 정도의 사람들이 우리 학교에 대해서 필요한 것들, 해야 할 것들, 우리에게 요구되는 것들을 스스로 분석하고 판단해서 펼쳐나가는 것을 넓은 의미의 자치라고 생각을 하니까... (FGI 그룹6, 중학교 교사12)

이와 같이 일부 교원들은 효과적 학교조직 원리로서 학교자치의 가치와 실천을 이야기하면서, 학교자치의 결과 조직문화가 변화되는 경험, 조직의 효율성을 극대화되는 경험, 그리고 조직의 문제를 진단하여 그 해결책으로 학교자치를 도입, 실천한 경험 등을 공유하였다.

V. 결 론

본 연구는 학교자치의 개념이 이론적, 학문적으로 진화하고 있다는 점을 고려하여 학교자치의 개념을 확장하기 위한 목적으로 교원이 인식하는 학교자치의 개념을 분석하였다. 초등학교 교사 10명, 초등학교 교장 5명, 중학교 교사 10명, 중학교 교장 5명을 대상으로 초점집단인터뷰를 시행하여 분석한 결과, 교원들은 학교자치를 세 가지로 정의하고 있음을 발견하였다.

첫째, 학교자치에 대한 가치론적 인식이다. 학교자치에 대한 구체적인 실행 모습을 상정하기보다 학교 민주시민 교육의 이상적 가치 지향을 가치로 두고 포괄적인 학교자치 실행이 가치에 견주어 판단하는 것이다. 자기주도권, 민주적 의사소통, 참여와 책임 등이 이 가치를 드러내는 학교자치의 모습으로 인식된다고 할 수 있다. 학교자치의 핵심가치에 관한 이러한 교원들의 인식은 선행연구에서 제시된 학교자치의 개념과 매우 흡사하다고 볼 수 있다. 즉, 다양한 학자들과 기관에서 학교자치를 정의할 때 자기주도권(Jeong et al., 2012; Kim et al., 2018; Lee, 2005; Lee & Ryu, 2019; Ministry of Education & National Council of Governors of Education, 2017), 민주적 의사소통(Kim et al., 2018; Lee & Ryu, 2019), 책임(Jeong et al., 2012; Lee, 2005)을 강조한 바 있다. 다만, 다양한 구성원을 포괄하려는 태도는 선행연구에서 직접적으로 명시되지 않은 것으로 판단된다. 따라서, 학교자치를 정의할 때 다양한 구성원을 포괄해야 한다는 점을 직접적으로 명시하는 것을 고려해 볼 필요가 있다.

둘째, 학교자치에 대한 교육활동 중심의 인식을 확인하였다. 이는 학교자치를 이전 학교 운영의 방식에 대한 문제의식에 터한 대안적 가치의 실현 과정 혹은 그 결과로 인식하는 경향을 뜻한다. 학교자치의 핵심 내용은 행정 업무 활동이 아니라 교육활동이기 때문에 학교자치는 다양한 교육활동의 우선순위를 찾는 과정이며, 이로 인한 성과가 수반되기 마련이라는 것이다. 학교자치가 교육활동에 초점을 두고 진행될 때, 교사에 대한 신뢰, 권한 분산 등의 긍정적 효과가 수반된다고 인식하게 된 것이다. 본 연구에 참여한 교원들이 학교자치의 핵심 내용이 교육활동이라고 본 점은 학교자치에 관한 선행연구에서는 상대적으로 언급이 덜되었던 것으로 보인다. 즉, Lee & Ryu(2019)가 학교자치를 개념화할 때 학교 교육활동을 언급하고 이에 대한 학교 자율성 보장을 주장한 바 있으나, 이 연구 외에는 학교교육활동을

학교자치의 개념 정의에 직접적으로 사용한 연구가 많지 않은 것으로 판단된다. 선행연구에서는 학교교육활동 대신 주로 학교교육 운영(Jeong et al., 2012; Ministry of Education & National Council of Governors of Education, 2017), 학교수업과 학교생활(Lee, 2005), 학교 운영(Kim et al., 2018) 등의 용어를 주고 사용하고 있음을 알 수 있다. 따라서, 학교자치를 정의할 때 학교 교육활동을 직접적으로 명시하는 것을 고려해 볼 필요가 있다.

셋째, 학교자치는 하나의 조직문화이고, 이는 학교 조직운영의 적절하고 효과적인 기준이라는 실용적 인식이다. 이는 학교와 교직의 고유한 내재적 특성으로 인해 학교자치가 필연적 조직운영의 원리가 된다고 보는 입장이다. 즉, 학교자치는 경직될 수 있는 학교 조직문화를 변화시키고, 자발성을 이끌어 냄으로써 효과적으로 학교를 운영하는 방식으로 기능할 수 있다는 것이다. 본 연구에 참여한 교원들이 학교자치를 하나의 조직문화라고 정의하고, 효과적으로 학교를 운영하는 방식으로 인식했다는 점은 학교자치를 주제로 한 선행연구에서 찾아보기 힘든 새로운 발견이라고 볼 수 있다. 그동안 학교자치는 학교 민주주의와 동의어로 인식되는 경우가 많았고, 수단이 아닌 목적으로 인식되는 경향이 강했다(Jeong et al., 2012; Kim et al., 2018; Ministry of Education & National Council of Governors of Education, 2017). 그러나 학교자치는 교육 여건 및 교육학적 개선을 통해 학생의 역량을 함양하는 데 유용한 수단이 될 수 있으며, 학교자치가 중시하는 자율성이 교사의 전문성과 조직몰입에 긍정적인 영향을 미치게 됨으로써 학교 효과성과 직접적으로 연계될 수 있다(Cheng et al., 2016; Lim et al., 2019). 조직문화가 포괄적인 개념이라는 점을 고려할 때 학교자치를 정의할 때 조직문화를 포함할 것인가 하는 문제는 관련 근거들이 추가적으로 축적된 이후에야 판단 가능한 사안이지만, 학교자치의 개념을 학교 효과성과 연계시키고자 하는 노력은 향후 지속될 필요가 있다.

상술한 바와 같이 본 연구는 현재 학교 자치에 관심을 가지고 학교 현장에서 실천하고 있는 초등학교와 중학교 교원들의 인식을 근거로 기존의 이론적 차원에 머물렀던 학교자치의 개념을 실제적으로 확인하고, 확장하였다는 점에서 연구로서의 의의가 있다. 다만, 연구 대상이 되는 학교급을 초등학교와 중학교에 한정하였다는 점에서 한계가 있으므로 추후 연구에서는 연구 대상을 고등학교까지 확장하여 교원들이 인식하는 학교자치의 개념을 살펴보고, 정교한 양적 연구방법을 활용하여 개념을 타당화하는 작업이 필요하다.

References

- Baek G. H. (2016). Analysis of teachers' legal cognition of ordinance of school autonomy In Jeju Special Self-Governing Province. *The Journal of Law and Education*, 28(4), 45-79. <http://doi.org/10.17317/tjle.28.4.201612.45> ㉮ 국문: 백규호(2016). 제주특별자치도 교원의 학교자치조례에 대한 법인식 분석. *교육법학연구*, 28(4), 45-79.
- Baek. G. H. (2017). *Analysis of spirits of the legislation and legal cognition regarding school autonomy* [Unpublished doctoral dissertation]. Jeju National University. ㉮ 국문: 백규호 (2017). **학교자치의 입법정신의 규명과 법인식 분석**. 박사학위논문, 제주대학교.
- Byeon, S. (2021). A study on the analysis of faculty and staff perception on school autonomy. *Korean Journal of Teacher Education*, 37(2), 27-49. <http://doi.org/10.14333/KJTE.2021.37.2.02> ㉮ 국문: 변숙자(2021). 학교자치에 관한 교직원 인식 분석 연구. *교원교육*, 37(2), 27-49.
- Cheng, Y. C., Ko, J., & Lee, T. T. H. (2016). School autonomy, leadership and learning: A reconceptualisation. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 177-196. <http://doi.org/10.1108/IJEM-08-2015-0108>
- Chung, J. Y. (2008). A study of an autonomous school policy: Rising issues and tasks for success. *Korean Journal of Educational Administration*, 26(2), 415-435. ㉮ 국문: 정제영 (2008). 학교 자율화의 쟁점과 주요 과제. *교육행정학연구*, 26(2), 415-435.
- Han, E. J., Chung, M. K., Lee, S. Y., Ryu, K. H., Kim, S. C., & Shin, C. K. (2019). *Study on capacity-building strategies for local educational autonomy* (RR 2019-02). Korean Educational Development Institute. ㉮ 국문: 한은정, 정미경, 이선영, 유경훈, 김성천, 신철균(2019). **지방교육자치 역량 강화 방안 연구** (RR 2019-02). 한국교육개발원.
- Han, Y. (2003). *School autonomy policy-focused on responsible management of unit schools* (EP 2003-01-05). Korean Educational Development Institute. ㉮ 국문: 한유경(2003). **단위학교 자율화 정책-단위학교 책임경영제를 중심으로** (EP 2003-01-05). 한국교육개발원.
- Hwang, J. S., Park, K. Y., Lee, H. H., Ryu, K. H., Joo, Y. H., Yoon S. I., Kim, H. J., & Kim, S. N. (2017). *The research on Implement process and Improvement tasks of schools educational policies* (RR 2017-05). Korean Educational Development Institute. ㉮ 국문: 황준성, 박근열, 이희현, 유경훈, 주영효, 윤선인, 김홍주, 김순남(2017). **교육정책의 현장 실행과정 및 개선과제** (RR 2017-05). 한국교육개발원.
- Jeong, J. G., Kim, J. A., & Song, J. H. (2012). *Development of school autonomy operation*

- model* (RR 2012-012). Jeollabuk-Do Education Research Information Center. ㉮ 국문: 정재균, 김정아, 송재혁(2012). **학교자치 운영 모델 개발** (교육정책연구 2012-012). 전라북도교육연구정보원.
- Joo, S. H., Chun, S. S., Kim, T. G., Shin, B. S., Lee, S. Y., Kim, Y. N., Lee, M. R., Lee, S. H., Jeong, I. H., Kim, M. J., & Cho, S. M. (2015). *Education Administration and Education Management*. hakjisa. ㉮ 국문: 주삼환, 천세영, 김태균, 신봉섭, 이석열, 김용남, 이미라, 이선호, 정일화, 김미정, 조성만(2015). **교육행정 및 교육경영**. 학지사.
- Kim, C. G., & Park, Y. J. (2005). A Study on the model development of school autonomy and validity analysis. *Journal of Education & Culture*, 11(0), 161-188. ㉮ 국문: 김창걸, 박운정(2005). 학교자치의 모형개발과 타당성 분석에 관한 연구. **인하교육연구**, 11(0), 161-188.
- Kim, H. D., Im, H. H., Kim, I. Y., Jung, S. H., & Ha, B. S. (2018). *A plan to realize unit school autonomy in the era of decentralization* (RR 2018-02). Gyeonggi Institute of Education. ㉮ 국문: 김혁동, 임현화, 김인엽, 정승환, 하병수(2018). **지방분권화시대의 단위학교자치 구현 방안** (RR 2018-02). 경기도교육연구원.
- Kim, H. G., Kim, S. M., Kim, H. S., An, S. J., & Choi, S. Y. (2019). *Education Administration and Education Management*. Hakjisa. ㉮ 국문: 김희규, 김순미, 김효숙, 안성주, 최상영 (2019). **교육행정 및 교육경영**. 학지사.
- Kim, S. Y. (2018). *Principal's job performance and leadership: Reality and tasks*. (pp. 113-162). 2018 Conference papers of Annual Meeting of the Korean Association for Education Administration and 134th KEDI Education Policy Forum. ㉮ 국문: 김성열 (2018). **학교장의 직무수행과 리더십: 현실과 과제** (pp. 113-162). 2018년 한국교육행정학회 연차학술대회 · 제134차 KEDI 교육정책포럼 자료집.
- Kim, S. K. (2005). Legal status of primary & secondary school and school self-government. *The Journal of Law and Education*, 17(1), 55-72. ㉮ 국문: 김성기(2005). 초·중등학교의 법적 지위와 학교자치. **교육법학연구**, 17(1), 55-72.
- Kim, S. C., Kim, Y. S., Park S. J., Seo, J. Y., Lim, J. I., Hong, S. G., & Hwang, H. J. (2018). *school autonomy*. Techville Education. ㉮ 국문: 김성천, 김요섭, 박세진, 서지연, 임재일, 홍섭근, 황현정(2018). **학교자치**. 테크빌교육.
- Kim, Y. (2019). *School autonomous operation 2.0 - Development and prospect of school reform*. Salimter. ㉮ 국문: 김용(2019). **학교자율운영 2.0 - 학교개혁의 전개와 전망**. 살림터.
- Kim, Y. (2021). School autonomy revisited: some lessons from the development of the concept of *schulautonomie* in Germany. *Korean Journal of Educational Administration*, 39(2),

- 43-68. <http://doi.org/10.22553/keas.2021.39.2.43> ☞ 국문: 김용(2021). 학교자치의 개념 정립의 과제: 독일 학교자치론 전개 과정의 교훈을 중심으로. *교육행정학연구*, 39(2), 43-68.
- Lee, D., & Kim, H. (2011). An analysis of the system change of board of education according to the historical institutionalism. *The Journal of Politics of Education*, 18(1), 83-109. ☞ 국문: 이동엽, 김혜숙(2011). 역사적 제도주의 관점에서의 우리나라 교육위원회제도 변화 원인 분석. *교육정치학연구*, 18(1), 83-109.
- Lee, D., Park, Y., Park, H., Choi, S., Kim, H., Lee, S., & Kim, B. (2020). *A study on the improvement of teacher qualification system according to the change of future education environment* (RR 2020-05). Korean Educational Development Institute. ☞ 국문: 이동엽, 박영숙, 박희진, 최수진, 김혜진, 이승호(2020). **미래교육환경 변화에 따른 교사자격제도 개선 방안 연구** (RR 2020-05). 한국교육개발원.
- Lee, K. W. (1998). Educational autonomy, school autonomy, and local educational administration system. *Journal of Korean Association for Local Government Studies*, 10(3), 165-188. ☞ 국문: 이기우(1998). 교육자치와 학교자치 및 지방교육행정제도. *한국지방자치학회보*, 10(3), 165-188.
- Lee, K. W. (2005). The essence and tasks of education autonomy. *Democratic Legal Studies*, 27(0), 100-125. ☞ 국문: 이기우(2005). 교육자치의 본질과 과제. *민주법학*, 27(0), 100-125.
- Lee, M J., Park, I. S., & Cheon, J. S. (2018). *A study on ways to revitalize school autonomy for sympathetic communication and school culture innovation* (RR 2018-118). Daejeon Metropolitan Office of Education. ☞ 국문: 이명주, 박일수, 전제상(2018). **공감적 소통과 학교문화 혁신을 위한 학교자치 활성화 방안 연구** (대전교육 2018-118). 대전광역시교육청.
- Lee, S. C., & Ryu, Y. C. (2019). *Diagnosis of the level of school autonomy and research on tasks to expand educational autonomy* (RR 2019-299). Busan Metropolitan Office of Education Education Policy Research Institute. ☞ 국문: 이상철, 류영규(2019). **교육자치 확대를 위한 학교자치 수준 진단 및 과제 연구** (부산교육 2019-299). 부산광역시교육청 교육정책연구소.
- Lim, H. K., Park, Y. J., & Jun, J. (2019). The effects of elementary school teachers' Job performance readiness, learning agility, job autonomy, and school organizational culture on school organization commitment. *Global Creative Leader: Education & Learning*, 9(5), 181-198. <http://dx.doi.org/10.34226/gcl.2019.9.5.181> ☞ 국문: 임혜경, 박영주, 전주성 (2019). 초등교사의 학교조직 몰입에 영향을 미치는 변인 분석. *Global Creative Leader:*

Education & Learning, 9(5), 181-198.

- Ministry of Education, & National Council of Governors of Education. (2017). *Educational autonomy policy roadmap for realizing school democracy* (2017.12.12). <https://moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=10165&boardSeq=74204&lev=0&searchType=S&statusYN=W&page=1&s=moe&m=0307&opType=> ㉞ 국문: 교육부, 전국시도교육감협의회(2017). **학교 민주주의 실현을 위한 교육자치 정책 로드맵**. 교육부, 전국시도교육감협의회.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*, 22(8), 961-972. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1), 31-55. <http://doi.org/10.1007/s10833-018-9332-5>
- Park, H. Y. (2021). Emergence of posthumanism and the shift of learning paradigm. *Global Creative Leader: Education & Learning*, 11(1), 45-71. <http://doi.org/10.34226/gcl.2021.11.1.45>. ㉞ 국문: 박휴용(2021). 포스트휴머니즘의 등장과 학습 패러다임의 변화. **Global Creative Leader: Education & Learning**, 11(1), 45-71.
- Park, K. Y. (2010). An analysis on school autonomy policy from the perspective of school based management(SBM). *Korean Journal of Educational Administration*, 28(2), 1-25. ㉞ 국문: 박균열(2010). 학교자율경영제(School Based Management) 관점에서의 학교자율화 정책 분석. **교육행정학연구**, 28(2), 1-25.
- Park, S. W. (2009). Analysis and tasks of the primary teacher preparation education from the perspective of school autonomy policy. *The Journal of Korean Teacher Education*, 28(1), 85-107. <http://doi.org/10.24211/tjkte.2009.26.1.85> ㉞ 국문: 박상완(2009). 학교 자율화의 관점에서 본 초등 교원양성교육의 진단과 과제. **한국교원교육연구**, 26(1), 85-107.
- Rabiee, F. (2007). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63(4), 655-660. <https://doi.org/10.1079/PNS2004399>
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1177/019263659407855931>
- Seo, Y. J. (2015). Korean language teachers' awareness on the identity and the role of Korean language education. *Korean Language Education*, 0(149), 111-143. ㉞ 국문: 서영진(2015). 국어교육의 정체성과 역할에 대한 국어 교사의 인식 FGI 연구. **국어교육**, 0(149), 111-143.
- Son, D. B., Bae, S. W., Bae, H. J., Eom, H. S., Jeon, I. S., Choi, E. M., & Hong, J. N. (2018).

- A study on policy measures for realizing school autonomy as a basis for innovative future schools* (RR 2018-109). Seoul Education Research and Information Institute. ㉮ 국문: 손동빈, 배성우, 배현주, 엄형수, 전인숙, 최은미, 홍제남(2018). **혁신미래학교의 토대로서 학교자치 실현을 위한 정책방안 연구** (서교연 2018-109). 서울교육연구정보원.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2015). *Focus groups: Theory and practice* (3th ed.). SAGE publications.
- Sung, Y. K., Jang, Y. J., Han, H. Y., Im, M. J., Cho, M. J., Son, H. J., Lee, Y. M., Cho, Y. J., Kim, S. Y., Yoon, E. J., Kim, S. J., Ban, S. J., Kim, I. C., No, S. Y., Hwang, S. H., Song, J. Y., Kim, M. H., & Lee, J. S. (2020). *Can a school be turned into a garden of democracy?* Salimter. ㉮ 국문: 성열관, 장영주, 한혜영, 임미자, 조민정, 손현정, 이유미, 조윤정, 김수연, 윤은진, 김서정, 반수정, 김인철, 노선용, 황수현, 송재영, 김명희, 이정선(2020). **학교를 민주주의 정원으로 가꿀 수 있을까?** 살림터.