

질적 연구방법을 활용한 교장의 진정성 리더십 의미 구조 분석*

주 영 효(경상대학교 부교수)

요 약

리더의 윤리성, 구성원의 심리적·정서적 안녕 및 신뢰도 증대 필요성에 대한 공감대가 형성됨에 따라 진정성 리더십 주제의 양적 연구가 최근 확산되고 있다. 하지만, 국내 교육행정학 분야의 진정성 리더십 연구는 서구인의 개인주의 문화에 기초한 이론과 양적 연구방법으로 개발된 요인을 활용하는 경향을 보여주고 있다. 사회문화적 특징과 조직의 고유 특성을 반영하지 못한 리더십 요인은 교육행정학 이론과 실제 간의 괴리를 확대할 수 있다. 이와 같은 맥락에서 본 연구는 질적 연구방법을 활용한 교장의 진정성 리더십(authentic leadership) 의미 구조 분석을 목적으로 한다. 이를 위해 눈덩이 표집과 전형적 사례 표집 방법으로 선정된 초·중등학교 교사 및 교장과 심층면담을 실시하였다. 다음으로 수집된 면담 자료는 Colaizzi의 현상학적 연구방법을 적용하여 분석하였으며, 최종적으로 연구 참여자들이 경험한 진정성 리더십의 의미를 통합적으로 구조화하였다. 분석 결과, 연구 참여자들이 경험한 진정성 리더십의 의미 있는 진술은 691개가 추출되었다. 본 연구는 교사와 교장이 중복 또는 유사하게 진술한 의미를 분류·통합하여 36개의 의미로 형성하고, 9개로 주제화 뒤 최종 3개의 주제 묶음으로 도출하였다. 구체적으로 교장의 진정성 리더십 주제와 주제묶음은 ① 자아 성찰·인식, 자아 개방, 자아 규제 등과 같은 “교장 개인의 진정성”, ② 교사 긍정심리자본 형성, 교사 전문성을 인정·신뢰하며, 공정하고, 개방적 소통·의사 결정하는 교장 등의 “학교 업무 관계에서의 진정성 리더십”, ③ 교사와 정서적 신뢰관계를 형성하는 인간미 있는 교장 등 “일상적 인간관계에서의 진정성 리더십” 등으로 분류 및 범주화 되었다. 본 연구의 분석 결과는 교육행정학 분야 진정성 리더십 이론의 학문적 정체성 확립과 현장 적합성 제고, 리더십 개발과 훈련, 학교 조직 문화 개선 등을 위한 중요 기초 자료가 될 수 있을 것으로 판단한다.

[주제어] : 진정성, 진정성 리더십(authentic leadership), 긍정심리자본, 질적 연구, 현상학적 연구방법

* 이 논문은 2016년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2016S1A5A8020276).

■ 접수일(2019.02.28), 심사일(2019.03.17), 게재확정일(2019.04.13)

I. 서론

2000년대 초 Worldcom과 Enron사의 대규모 회계부정과 투자자들의 막대한 손실, 그에 따른 경제 침체와 사회 불안 및 공포, 불확실성이 미국 전역으로 확산되면서 학계는 공동선(共同善), 신뢰와 믿음의 긍정적 심리 능력을 강조하는 진정성 리더십에 주목하기 시작하였다(Luthans & Avolio, 2003: 241-242; Northhouse, 2016: 195). 다시 말해, “리더의 자아 인식, 도덕성, 균형 있는 정보처리와 투명한 관계” 의미가 내포되어 있는 진정성 리더십이 리더의 비윤리적인 경영 태도와 권력 남용, 불법 행위, 언행 불일치와 무책임으로 유발될 수 있는 구성원의 심리적·정서적 안녕(well-being)과 신뢰도 감소, 조직성과 저하 등과 같은 우려를 불식시키기 위한 리더의 핵심 자질(core quality)과 기존 리더십의 대안으로 강조되어 왔다(George, 2003: 36; Walumbwa et al., 2008: 90-91, 94).

실제로 “Leadership Quarterly”가 2005년 진정성 리더십을 주제로 특별호를 발간한 이후, 경영학, 행정학 분야 리더십 연구에서 관련 연구가 활성화되는 추세이다. 국내·외 교육행정학 분야에서도 리더의 윤리성과 책임 증대, 리더-구성원 상호관계 증진을 통한 조직 역동성과 구성원의 긍정심리자본 형성이 필요하다는 공감대가 형성되면서 교장의 진정성 리더십에 관한 학술적 논의와 연구가 점증하고 있다(Duignan & Bhindi, 1996: 196-198). 특히, 우리나라의 경우 교권 추락, 업무 스트레스에 따른 교사들의 심리적·정서적 고통 증가, 학교 구성원 간 교류와 소통이 감소되는 현실에서 긍정적 문화와 심리자본, 학교 효과성과 조직 개선 방안으로써 교장의 진정성 리더십 연구가 확산되고 있다(김지현 외, 2018; 이기용, 2017; 주영호 외, 2015).

지금까지 국내·외 진정성 리더십 학술 연구 주제는 진정성 리더십의 기원 및 개념, 기존 이론과의 차이(Avolio & Gardner, 2005; Duignan & Bhindi, 1996), 진정성 리더십 구성 요인 개발(김지현 외, 2018; Walumbwa et al., 2008), 진정성 리더십의 영향과 효과 분석(이봉재, 강경석, 2016; Bird et al., 2012) 등으로 대별 가능하다. 이 가운데 국내 교육행정학 분야 학술 연구는 Walumbwa 등(2008)이 개발한 진정성 리더십 질문지(Authentic Leadership Questionnaire[ALQ])를 활용한 양적 효과 분석 연구(예: 류근하, 최은수, 2013; 이기용, 2017)가 대다수를 차지하였으며, 그 연장선에서 최근 김지현 외는 ALQ를 우리 학교 현장에 적용한 요인 타당화 연구를 수행하였다. 결국 국내 진정성 리더십 관련 연구는 서구인의 개인주의 문화에 기초한 이론과 요인을 활용한 양적 관계 및 효과 분석에 치중해 왔으며, 한국 조직과 한국인의 사회문화적 특징을 반영하지 못하고 있다는 한계를 지닌다(홍정순, 2017: 149).

물론 양적 연구를 통해 밝혀진 진정성 리더십 요인 연구(예: 김지현 외, 2018; Walumbwa et al., 2008)는 명시적으로 정의하기 난해한 진정성과 진정성 리더십의 의미

를 규정함으로써 실증적 연구 확산에 기여할 수 있다(Bird et al., 2012). 그럼에도 불구하고, 리더 개인의 주체와 내면, 공적 영역 간 순환적 상호관계에 기반한 리더십 행동과 특성, 리더의 심리와 감정의 의미를 드러내주기에는 한계가 있을 수밖에 없다(김홍중, 2009; Duignan & Bhindi, 1996). 왜냐하면, 진정성 리더십은 사회문화적 특정 맥락과 리더-구성원 상호관계 속에서 리더 개인의 성찰 결과가 표출되어 나타나는 감정, 행동, 특징으로 규정될 수 있기 때문이다(Walker & Shuangye, 2007).

그동안 리더십의 양적 연구는 조직 효과성 확인, 연구 결과 확산, 학제 간 연구 촉진 등의 긍정적 순기능을 해왔다. 다만, 리더십 연구가 과도하게 양적 연구방법에 의존하고 있다는 비판과 우려(주현준, 2016: 29-36; Bryman, 2004: 730-731)에 주목할 필요가 있다. 이는 조직 내·외부의 리더십 실행 환경, 조직 문화와 구성원 특성, 조직구조 양상의 다양성으로 인하여 특정 리더십이 효과적인 상황과 내용이 조직에 따라 달라질 가능성을 강조하는 대목으로 이해할 수 있다. 뿐만 아니라, 특정 학문 분야에서 개발된 리더십 이론과 내용이 다른 학문 분야에서는 효과성과 유의성 등이 달라질 수 있기 때문에 리더십 이론-실제 간 괴리가 나타날 가능성 또한 시사한다. 따라서 교육행정학 리더십 분야 질적 연구는 행정학, 경영학 등의 특정 학문에서 도출된 리더십 내용과 의미를 재해석하고, 교육 현장 적합도가 높은 이론 형성을 위해 필요하다(Beard, 2013: 1024; Bryman, 2004: 751-752 참고), 서구 이론과 양적 연구에 경도된 우리나라 교장의 진정성 리더십 연구도 예외가 아니다.

이 같은 맥락에서 본 연구는 질적 연구방법을 활용하여 한국의 학교 조직 맥락에서 구성원들이 경험한 교장의 진정성 리더십 의미 구조 분석을 목적으로 한다. 이를 위해 교장의 진정성 리더십 현상에 대한 경험을 적절하고 충분하게 제공해 줄 수 있는 연구 참여자로부터 수집한 뒤 현상의 '본질(essence)'과 의미 구조 분석에 적합한 현상학적 연구방법(이남인, 2014: 15-18; Creswell, 2007: 60)을 적용하여 분석하고자 한다. 지금까지 한국적 교육행정학 이론 부재, 교육행정학 이론-실제 간 괴리, 양적 연구방법으로의 경도 등과 같은 문제가 학계에서 지속적으로 제기되어 왔다(예: 강영삼, 2013; 박선형, 2010; 신현석 외, 2014)는 점을 고려해 볼 때, 본 연구 결과는 교육행정학 이론의 현장 적합성 제고, 교장 리더십 개발과 훈련, 학교 조직 문화와 구성원 의사소통 개선(김이경 외, 2008; 유미라, 김도기, 2017; 주현준, 2016; Blase, 1987 참고) 등에 기여할 수 있을 것으로 판단된다. 특히, 본 연구를 통해 도출된 진정성 리더십의 의미 구조는 타 학문 분야의 양적·질적 선행연구에서 제시하고 있는 진정성 리더십의 구성 요인과의 비교를 통해서 서구와 대비되는 우리나라 학교 조직과 교장 리더십 특성을 밝히는 중요 기초 자료가 될 수 있을 것이다.

II. 선행연구 고찰

1. 진정성과 진정성 리더십의 의미 고찰

진정성 리더십(Authentic leadership)은 학자별로 진성 리더십, 진실 리더십 또는 원어 발음을 그대로 옮겨 오센틱 리더십 등으로 불리고 있다. 정의 또한 매우 다양한데, 국내·외 연구에서 광범위하게 인용되고 있는 Luthans와 Avolio(2003: 243, 251)는 “진정성 리더십 개발 모형(authentic leadership development model)”에 기초하여 진정성 리더십을 “긍정적 심리 능력(positive psychological capacities)과 고도로 발달된 조직 맥락에서 파생되는 과정”으로 보면서 “리더와 구성원의 자아 인식과 자아 통제적 긍정 행동을 야기하여 긍정적 자기 개발을 촉진하는 리더십”으로 정의하고 있다. 이에 덧붙여 이들은 “진정성을 갖춘 리더” 또는 “진정성 리더”(authentic leader)는 “자신감, 희망, 낙관성, 회복력, 투명성, 도덕성, 윤리성을 가지고, 가치와 신념에 더해 합리적인 동료 설득”에 우선순위를 둔다고 하였다. 한편, Walumbwa 등(2008: 94)은 사회심리적 진정성 개념과 진정성 리더십 연구 고찰에 기초하여 진정성 리더십을 “리더가 구성원들과 함께 자아 인식 능력, 내면화된 도덕적 시각, 균형 잡힌 정보처리 능력, 관계의 투명성을 높여 조직의 긍정 심리 능력과 윤리 풍토를 촉진하는 리더 행동의 유형”으로 보다 명료하게 규정하는데, 이들은 Luthans와 Avolio와 동일하게 긍정 심리 행동을 강조하면서도 리더의 윤리성을 한층 더 강조하고 있다는 차이점이 있다.

Luthans와 Avolio, Walumbwa 등의 진정성 리더십 정의와 진정성을 갖춘 리더의 특성에서 살펴볼 수 있는 것처럼, 진정성 리더십의 의미 속에는 “참되고 애뜻한 정(진심, 眞心)”을 뜻하는 진정(眞情)과 “참되고, 거짓 없이 신빙성, 확실성, 진실성 등을 통하여 자기가 진정 누구인지를 표현하는 상태”를 의미하는 진정(眞正)(Naver 국어사전)이 복합적으로 투영되어 있다. 따라서 진정성 리더십의 정의는 “진정성(眞正性, authenticity)”을 어떻게 정의하고, 그 내용과 범위를 어떻게 규정하느냐에 따라 다양하게 해석될 수밖에 없을 뿐만 아니라 진정성의 주체와 대상, 맥락에 따라 이질적인 의미 요소가 복합되어 있기 때문에 명확히 단정 짓기가 난해하다(서용석, 2011: 50). 이는 진정성 리더십의 의미를 구체화하기 위해 진정성에 대한 의미 분석이 선행될 필요가 있음을 시사한다.

먼저, Harter(2002: 382)가 제시하는 진정성 정의를 살펴보면, 개인적인 수준에서 “자신의 사고, 감정, 욕구, 선호, 신념 등의 경험을 소유하고, 자아(oneself)를 인식하며, 내적 생각과 느낌과 일치하는 방식으로 자아를 표현 및 행동”하는 것으로 설명하고 있다. Harter의 정의는 진정성이 개인과 개인의 내면적 성찰에 대한 이해가 선행되어야 한다는 점을 강조하는 것으로써 진정성 논의가 심리학적 관점에 기초할 때 그 의미가 보다

풍부해 질 수 있음을 보여준다. 여기서 김예실, 이희경(2010: 4-7)의 논의가 유용하게 활용될 수 있는데, 이들은 진정성이 자유, 욕구, 감정과 같이 개인 심리를 중시하는 “개인 특성”, 맥락 속에서 형성되는 부산물로 이해하고 있는 “관계 구성”, 개인과 구성원의 상호관계를 통해 형성되는 “조합” 등 세 가지 측면에서 개념 규정이 가능하다고 하였다. 다만, 이들은 진정성의 핵심이 “자아의 이해와 그에 따른 행동”이기 때문에 개인 기질로 단순히 이해하기보다는 사회관계적 맥락에서 진정성과 비진정성(inauthenticity)을 판단할 필요가 있다고 강조하였다. 이는 진정성이 참된 “나”를 개인이 발견하면서 발견되기는 하지만, 필연적으로 관계적 차원(relational dimension)으로 확대될 수밖에 없음을 강조하는 대목이다.

상술하고 있는 Harter와 김예실, 이희경의 논의는 관점에 따라 진정성이 개인, 사회 등의 단일 차원 또는 양자 간 복합적 측면에서 이해될 수 있음을 보여준다. 다만, 본 연구는 “리더십”에 초점을 맞추고 있기 때문에 개인 심리학적 “진정성” 자체의 의미 해석과 논의를 확장하여 조직 범주 수준에서 “진정성 리더십”을 이해할 필요가 있다. 따라서 진정성 발휘 주체를 조직의 장(長)으로 규정하고, 그 대상과 관계를 조직 구성원 및 리더-구성원 간 영향력 등으로 제한하여 조직사회학적 관점에서 의미 해석이 요구되며 (Walker & Shuangye, 2007: 186), 이 경우 진정성과 진정성 리더십 의미는 한층 명확해질 수 있다. 이에 대해서는 김홍중(2009: 9-10, 13-17)의 “진정성의 기원과 레짐 구조” 논의가 유용한 이해의 단초를 제공해 주는데, 그에 따르면 진정성은 자신과 타인에게 거짓 없는 신실성(sincerity), 공동체 도덕과 개인 윤리¹⁾가 내면화되어 드러나는 마음과 태도의 총체로 규정된다.²⁾

다시 말해 개인-사회관계 측면에서 진정성은 미시적으로는 개별 인간의 내면(마음)적 성찰이며, 거시적으로는 공적 영역이 개별 인간에게 행사하는 도덕적 압력에 따라 나타나는 행동 내지 태도로 이해 가능하다. 결국 김홍중이 주장하는 진정성은 “주체-내면-공적 영역” 간 순환적 관계에서 형성, 표출되기 때문에 개인의 심리, 감정, 특성, 행동뿐만 아니라 사회문화적 환경 속에서의 개인 간 관계가 포괄적으로 고려되어야 함을 강조한다. 따라서 앞서 살펴본 Harter와 김예실, 이희경의 논조가 대체로 개인의 심리에 방점이 있는 반면, 김홍중의 해석은 보다 거시적 차원에서 진정성이 이해되고, 형성, 표출될

1) 김홍중(2009: 15)은 도덕과 윤리를 사회문화 차원과 개인 차원으로 구분하면서 도덕(morale)을 “공동체가 개체에게 부과하는 외부의 객관적 준칙”, 윤리(ethics)를 “도덕이 개인의 판단, 성찰, 숙고 영역으로 전이된 상태에서의 개인 판단 영역”으로 정의하고 있다.
 2) 진정성 리더십 의미 속에 윤리와 도덕이 전제 또는 내재되어 있다는 점에서 윤리적 리더십, 변혁적 리더십과의 차이가 모호해 질 수 있다. 이들 이론과 차별화되는 진정성 리더십의 특성으로는 리더의 진정성, 리더 자신과 구성원들의 긍정심리자본 소유 및 발달 촉진, 리더의 자아 인식, 구성원과의 균형 있는 상호관계 형성 등의 강조로 요약할 수 있다(Avolio & Gardner, 2005: 323, 329-330; Walumbwa et al., 2008: 101).

수 있음을 보여주고 있다.

한편, 리더십을 리더-구성원 간 상호관계, 영향력 또는 영향력 행사 과정처럼 포괄적으로 규정할 경우, 진정성 리더십은 “단편적인 개인의 특성, 심리라기보다는 자아 성찰, 사회문화적 도덕 및 윤리적 준칙에 따른 상호관계 행동 또는 산물”로 정의될 수 있다 (Duignan & Bhindi, 1996: 201). Duignan과 Bhindi의 정의는 김홍중의 진정성 논의와 같은 맥락으로 볼 수 있는데, 이는 진정성 리더십이 단지 특정 개인의 특성 측면에만 국한되지 않는다는 점을 명시하는 대목이다. 진정성과 진정성 리더십 간 의미 차이는 진정성 리더십을 유형화하여 정의하고 있는 Northhouse(2016: 196)의 언급에서 확인 가능하다. 즉 Northhouse는 진정성이 진정성 리더십의 하나의 축을 형성한다고 보면서 리더의 자아 인식, 자아 개념과 조절 등과 같은 성찰에 기초한 본질적·고정적 특성과 행동으로 바라보는 “내부적(intrapersonal) 정의”, 리더 내부의 긍정심리자본에서 진정성이 발전되어 리더 행동 유형으로 연결된다는 “발달적(developmental) 정의”, 리더-구성원 간 의견, 가치 교환 등의 상호작용 과정에서 진정성이 표출된다고 보는 “상호관계적(interpersonal) 정의” 등으로 대별하고 있다.

요컨대, 상술한 정의들(Duignan & Bhindi, 1996; Luthans & Avolio, 2003; Northhouse, 2016; Walumbwa et al., 2008)은 진정성 리더십이 개인의 “진정성”에만 초점을 맞춘 자기중심적 사고와 신념, 심리나 감정에 따른 행동과 특성이 아니라는 점을 보여준다. 오히려 진정성 리더십은 “공동체 도덕에 기초한 개인 성찰 결과가 사회문화적 맥락, 타인과의 상호관계 과정에서 내면화되어 표출되는 긍정적 심리와 감정, 조직행동과 특성 및 과정”으로 정의하는 것이 타당하다. 하지만, 선행연구 정의만으로는 진정성 리더십과 진정성을 갖춘 리더(authentic leader)의 구체적 내용을 탐색하는데 한계가 노정되고 있다는 점에서 아래의 진정성 리더십 요인 고찰은 진정성 리더십의 본질적 의미 파악을 위한 이론적 토대가 될 수 있다.

2. 진정성 리더십의 요인 고찰

선행연구 분석을 통한 리더십 요인 탐색은 타당성 높은 요인 도출과 연구 확산, 리더십 개발과 훈련에 의미 있는 시사점을 제공해 준다(Cooper et al., 2005: 477). 또한, 기존의 대다수 리더십 연구들이 양적 연구방법을 통해 리더십 요인을 도출해 왔다는 점을 고려해 볼 때, 선행 리더십 요인 고찰은 질적 연구 분석 결과와의 유사점과 차이점을 살펴보는데 중요 정보를 제공해 줄 수 있다. 특히, 진정성 리더십 요인 고찰이 중요한 이유는 앞서 진정성 리더십의 의미 분석에서도 살펴본 것처럼, 그 의미가 리더 개인의 진정성을 포함하여 리더-사회문화적 맥락 간 상호작용 속에서 규정되고 있기 때문이다.

결국 교육행정학과 타 학문 분야에서 연구되고 있는 요인 고찰은 학교 현장에서 교장의 진정성 리더십을 구성하는 새로운 의미와 주제 발견을 위한 유의미한 과정이라고 볼 수 있다.

가. 진정성 및 진정성 리더십 요인 연구

국내·외의 진정성, 진정성 리더십 구성 요인 관련 연구로는 먼저 성공한 기업 경영자 125명과 인터뷰를 진행한 George(2003: 36)의 연구를 살펴볼 필요가 있다. 그는 질적 자료 분석을 통해 진정성 리더(authentic leader)가 전 생애에 걸쳐 발달 할 수 있는 “사람을 섬기는 순수한 열망, 자아 인식, 자신의 핵심가치(core values)에 근거한 리더십 발휘” 등의 특성을 가지고 있음을 발견하였다. 구체적으로 진정성 리더는 진정한 목표의식에 따른 열정(purpose→passion)과 따뜻한 마음을 가진 동정심(heart→compassion)을 소유하며, 유대관계 형성으로 인간적 신뢰 관계(relationships→connectedness)를 구축하고, 자신의 가치관에 근거한 행동(values→behavior)과 목표 달성을 위한 자제력을 가지면서 일관성(self-discipline→consistency)을 유지하고 있었다. George의 이 같은 발달적인 진정성 리더십 관점을 준용하고 있는 Avolio 등(2007)과 Walumbwa 등(2008)은 이론적 검토와 중국과 미국에서 수집된 자료 분석을 통해 타당도를 갖춘 진정성 리더십의 네 가지 요인을 개발하였다. 즉 이들은 자신에 대한 통찰을 의미하는 “자아 인식(self-awareness)”, 자기 조절과 통제를 뜻하는 “내면화된 도덕적 시각(internalized moral perspective)”, 편견 없이 정보를 분석하고 타인의 의견을 검토하는 “균형 잡힌 정보처리(balanced processing)”, 자신의 참된 모습을 공개하고 소통하는 “관계의 투명성(relational transparency)” 등을 도출하였다.

다음으로, 국내 진정성, 진정성 리더십의 구성 요인 관련 연구를 살펴보면, 20대 이상의 일반 성인을 대상으로 양적 연구방법을 활용한 홍정순(2017: 149-150)은 느낌, 경험, 표현 간의 “일치성”, 감정과 생각을 그대로 자각하고 인식하는 “내적 경험에 대한 비판향적인 자각”, 상대에 대한 이해와 관심, 주의를 기울이는 “진심어린 태도” 등 세 가지로 진정성 요인을 구안하였다. 홍정순의 연구는 한국 사회 특성을 반영한 진정성 요인을 밝혀냈다는 점에서 의의가 있지만, 개인의 내적 특성과 태도에 초점을 맞추었다는 한계가 있다. 따라서 Avolio 등(2007)의 진정성 리더십 요인과 문항을 우리나라 교육 현장에 적용하여 요인을 도출한 김지현 외(2018: 159)의 연구는 한국 학교 특성과 조직 내 개인-사회적 관계를 반영하고 있기 때문에 교육행정학적 의의가 있다. 이들은 Avolio 등이 제시한 관계의 투명성, 내면화된 도덕적 시각, 자아 인식 등 세 가지를 교장의 진정성 리더십 요인으로 도출하면서 균형 잡힌 정보처리가 다른 요인에 포함된 이유를 학교 조직의 이완 결합적 특성과 이로 인한 도덕성과 투명성 강조에서 기인한다고 설명하고

있다.

상술한 선행 진정성 리더십 요인 연구 결과는 리더 개인이 리더십 범주의 중심에 있기는 하지만, 그 지향점이 조직과 구성원에 있으며, 진정성 리더십이 단순히 리더의 성격, 감정, 특성, 행동만을 강조하지 않는다는 점을 잘 보여준다. 이는 도덕의 내면화와 자아 성찰과 조절 및 통제를 통한 구성원들과의 소통과 관계 형성, 중국적으로는 공동선을 지향하는 진정성 리더십 정의와 요인을 통해 살펴볼 수 있다. 특히, Walumbwa 등과 김지현 외 등의 선행 양적 연구는 난해할 수 있는 진정성 리더십의 정의와 요인, 그 의미를 드러내 주었다는 측면에서 학술적으로 주목할 필요가 있다. 다만, 연구 분야와 조직 맥락이 다른 George의 질적 연구 결과에 기초한 진정성 리더십 요인의 학술적 확산은 경계할 필요가 있으며, 그 근거는 진정성 리더십 요인이 다르게 도출된 김지현 외의 연구를 통해 확인 가능하다. 결국 국내 진정성 리더십 이론 및 연구 확산, 학교 현장 적용도를 높이기 위해서는 우리나라 학교 현장 맥락에 기초한 진정성 리더십의 질적 연구가 요구된다고 볼 수 있다.

나. 우수 교장 리더십 특성 및 교장상 연구

진정성 리더십은 조직 환경 속에서 리더-구성원 관계를 통해 표출되는 리더의 진정성에 초점을 맞추고 있다. 따라서 우리나라 학교 조직에서 나타나는 우수 교장(김이경 외, 2008) 또는 부정적 교장 리더십(주현준, 2014), 학교장상(學校長像)(김병찬, 2008) 특성과 행동 결과를 보고하는 선행 질적 연구 또한 교장의 진정성 리더십 의미 구조 분석에 유의미한 시사점을 제공해 줄 수 있다. 먼저, 김이경 외(2008)는 15명의 초중등교장과 자기보고(self-report) 형식의 심층 면담을 통해 우수 교장의 리더십 특성을 리더십 행위 및 리더 사고와 인성, 과업, 조직 구성, 리더십 경험 등의 측면에서 제시하였다. 김이경 외의 주요 결과를 살펴보면, 우수 교장의 리더십 행위는 참여와 협력 촉진을 위해 수용형, 조장형, 위임형 의사결정 방식을 취하며, 과업 추진에서는 술선수범, 업무의 공정 배분, 동참과 인간적 유대관계 구축, 칭찬과 관심 표현, 신뢰 및 위임, 공정한 보상 등의 특징을 보여주었다. 또한 우수 교장의 인성은 자신감과 소신, 열정과 진취성, 배려로 정리될 수 있으며, 사고 특성으로는 공동체 및 학습장으로서의 학교관, 비전, 원칙, 책임감, 도덕성을 가지고 봉사 및 술선수범하며, 교육 전문가라는 교장관을 지니고 있었다. 김이경 외의 연구에서 특히 의미 있는 결과는 우수 교장이 자기 연찬과 반성, 긍정적·부정적 역할 모델로부터 자신의 사고와 행동 및 리더십을 형성해 왔다는 내용이다.

한편, 주현준(2014)은 초중등교사를 대상으로 설문조사와 심층면담으로 교장의 부정적 리더십 인식 실태를 보여주고 있는데, 김이경 외의 연구와 달리 교장의 비진정성(inauthenticity)의 단면을 파악해 볼 수 있다는 점에서 의의가 있다. 주현준(2014:

108-112) 연구에서는 설문 응답 교사들의 74.1%가 교장의 부정적 리더십을 경험하고 있었으며, 그 이유는 교장의 인성(56.0%), 행동(21.1%), 업무능력(4.3%) 등의 순이었다. 심층면담에서는 부정적 리더십의 이유로써 인성 측면의 행동 차원에서는 교장의 비윤리성과 비도덕성, 편파성과 불공정성, 신뢰할 수 없음, 무시와 비난, 공격성과 방관, 성격 차원에서는 쉽게 흥분하거나 지나친 회의감, 자신감 결여, 비개방성과 센 고집 등이 드러났다. 또한 직무수행 측면에서는 과거 경험과 지식 고수, 교수-학습과 업무 등에서의 무지가 부정적 리더십 인식의 이유로 분류되었다.

끝으로 김병찬(2008)은 10명의 중등 과학교사의 자유기술과 심층면담을 통해 “교육적 소신”을 가지고, 인격과 융통성을 갖추면서 “교사를 존중·격려”하며, 학교 업무 내용과 상황을 잘 알고 있는 “행정적 능력과 전문성”을 갖춘 교장상을 제시하였다. 이 같은 결과에 대해 김병찬(2008: 139-142)은 교사들이 교장의 “관계 능력”을 핵심 역량으로 인식하고 있으며, 학교 조직의 관료적·전문적 특성으로 인해 업무 능력까지 갖춘 “수퍼맨형”을 선호하는 것으로 해석하고 있다. 또한 “관계 능력”과 “수퍼맨형”은 “리더십을 갖춘 교장상”으로 귀결될 수 있으며, 교장상을 구성하는 다섯 가지 요인은 ‘교육적 소신=미션, 가치 강조’, ‘인격=도덕성’, ‘융통성=환경과의 상호작용 및 열린 관계 역량’, ‘교사 존중·격려=헌신·내적동기 자극’, ‘행정적 능력과 전문성=추진력’과 같이 선행 리더십 요인과 각각 연계하여 이해할 수 있다고 하였다.

요컨대, 우수 교장 리더십 관련 선행 질적 연구 결과는 교장의 인성, 사고, 행동 및 업무관계가 교장 리더십의 긍정적·부정적 요소들로 작용하고 있음을 보여준다. 이는 진정성 리더십 요인 연구에서 제시하고 있는 개인적·관계적 요인과 연계되고, 학교 조직만의 고유한 전문적 특성과 관료제 특성 또한 반영되어 있다는 점에서 교장의 진정성 리더십 의미 구조 이해를 위한 중요 단초가 될 수 있다. 다만, 진정성 리더십이 리더 개인의 고유한 특성뿐만 아니라 리더의 자아 인식, 특정 환경 속에서 구성원과의 상호관계를 통한 역동적·발달적 관점을 취하고 있음을 고려해 볼 때(Northouse, 2016: 196), 여전히 학교 조직의 공간에서 리더-구성원 간의 순환적 관계에서 표출되는 특성과 행동 의미 구조 파악에는 한계가 있다. 이는 진정성 리더십의 의미 분석을 위해서는 교사뿐만 아니라 교장이 경험했던 내용, 특징 등의 현상 분석 또한 필요하다는 점을 시사한다(Colaizzi, 1978; Merriam, 2009 참고).

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 참여자 선정 방법

본 연구는 교장의 진정성 리더십 의미 구조 분석을 목적으로 하기 때문에 교장의 진정성 리더십에 대한 생생한 경험(lived experiences) 유무와 빈도, 깊이가 연구 참여자 선정에서 가장 중요한 기준이라고 할 수 있다. 또한, 본 연구의 참여자 선정에서 고려해야 할 요소는 교장의 진정성 리더십 경험을 “누구로부터 수집할 것인가”이다. 왜냐하면, 진정성 리더십 문헌들(김홍중, 2009; Duignan & Bhindi, 1996)이 제시하는 것처럼, 교장의 진정성 리더십은 “교장-교원이 포함된 사회문화적 공적 영역 간의 관계 속에서 사회문화적·심리적으로 구성·표출되는 행동, 특성 및 과정”으로 볼 수 있기 때문이다. 이는 전통적 리더십 연구가 주요 연구 대상을 교사에게 초점을 맞추는 것과 달리 진정성 리더십은 성찰적 자아를 강조하고 있다는 점에서 교사와 교장을 연구 참여자로 포함해야 한다는 의미로 해석할 수 있는 대목이다. 실제로 선행 진정성 리더십 관련 경험적 연구는 교사, 종업원을 주요 대상으로 하면서도 조직 리더를 대상(Beard, 2013; George, 2003)으로 하거나 조직 구성원과 리더를 연구 대상에 함께 포함(홍성화, 2013; Bird et al., 2012)하는 경향을 보여주고 있다.

이 같은 맥락에서 본 연구는 연구 주제와 목적에 부합하는 “일반적인 현상”을 경험하였고, 최적의 정보를 충분히 제공해 줄 수 있는 교사와 교장을 “적절성과 충분성의 원칙”에 근거하여 “의도적 표집(purposeful sampling)”하였다(유기웅 외, 2013: 176-177). 구체적으로 먼저 교사의 경우, 교장과 접촉 빈도가 높은 담임 또는 부장 업무를 담당하는 교직경력 5년 이상의 교사를 기준으로 설정하여 최초 선정된 연구 참여자로부터 본 연구의 기준에 부합하는 교사를 소개받는 눈덩이 표집(snowballing sampling) 방법을 적용하였다. 다음으로 교장의 경우에는 교육청 장학관 1명, 초·중등학교 재직 경력 15년 이상의 교육행정학 전공 교수 1명 및 국책연구기관 연구위원 1명에게 진정성 리더십 주제를 설명하고, 연구 참여자로서 적절한 정보와 경험을 제공해 줄 수 있는 진정성 리더의 “전형적 사례(typical case)”를 소개받아 표집하였다(Creswell, 2007: 125-129 참고). 연구 참여자의 적절 인원수에 대해서는 질적 연구방법 및 학자별로 상이한 기준을 제시하고 있지만(예: Creswell, 2007: 131; Seidman, 2013: 58), 본 연구는 질적 자료가 포화(saturation) 되어 새로운 의미 있는 경험이 드러나지 않는다고 판단되는 상황에서 심층면담을 중단하였다. 그 결과 최종 연구 참여자 수는 교사 12명, 교장 6명 등 총 18명이며, 세부적인 인적 사항은 아래 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 참여자 인적 사항

연구 참여자명	학교급	성별	근무지	교직경력	연령대	담당/직위
T1	초등	남	중소도시	11년	30대	담임/부장
T2	초등	여	중소도시	29년	50대	수석
T3	초등	남	대도시	6년	30대	담임
T4	초등	여	대도시	11년	30대	담임/부장
T5	초등	남	대도시	11년	30대	담임/부장
T6	초등	여	대도시	12년	40대	담임/부장
T7	중등	남	중소도시	12년	40대	담임/부장
T8	중등	여	중소도시	10년	30대	상담
T9	중등	여	대도시	11년	30대	특수
T10	중등	남	대도시	15년	40대	담임
T11	중등	여	대도시	11년	30대	담임
T12	중등	여	대도시	6년	30대	담임
P1	초등	남	중소도시	32년	50대	교장
P2	초등	남	대도시	32년	50대	교장
P3	초등	남	대도시	40년	60대	교장
P4	중등	남	중소도시	33년	60대	교장
P5	중등	남	중소도시	35년	60대	교장
P6	중등	여	대도시	36년	60대	교장

2. 자료 수집 과정 및 방법

본 연구는 질적 연구 자료 수집을 위해 “현상의 의미 기술”에 유용한 심층면담 (in-depth interview)을 활용하였으며(Creswell, 2007: 131), 자료 수집에 앞서 연구 책임자 소속 기관생명윤리위원회(Institutional Review Board[IRB])의 심사·승인 절차를 거쳤다. 구체적으로 국가과학기술인력개발원의 연구책임자 온라인 연구윤리 교육과정을 수료(제2016-06-06-H-E-001478)한 후 IRB로부터 연구 참여자 모집과 동의 취득 절차의 안정성과 타당성에 대한 심의를 받고 승인을 얻었다. 또한 연구책임자는 IRB에 생명 윤리, 연구 참여자의 개인정보 보호, 사생활 및 비밀 보장 등의 내용을 담은 연구윤리 준수 서약서 및 연구 참여자 동의서 서식을 작성·제출하였다. 최종적으로 연구 진행 승인 서류(IRB 20170002)를 전자공문으로 수령한 후, 본 연구자는 표집된 연구 참여자에게 심층면담에 앞서 전화로 심층면담 참여 가능 여부를 먼저 확인하였다. 이때 심층면담 참여 동의 의사를 표했을 경우, 연구 참여자들에게 연구 목적과 내용, 면담 방법 및 질문의 주요 내용을 구두로 설명하였으며(Seidman, 2013: 50 참고), 이 내용을 문서로 작성하여 이메일로 다시 안내하였다.

심층면담 전후 일부 연구 참여자들은 민감할 수 있는 교장의 진정성과 리더십을 주제로 하고 있기 때문에 이름과 소속의 외부 유출에 따른 불이익 가능성을 염려하였다. 따라서 연구자는 심층면담 진행에 앞서 개인정보와 비밀 보장 서약서, 면담 결과의 익명

활용을 담은 서약서를 연구 참여자에게 문서로 확약하고, 연구 참여자의 자발적 심층면담 참여 여부를 재확인하여 녹취 동의를 받은 뒤 자료 수집을 시작하였다. 또한, 면담 중 또는 종료 후 연구 참여자의 의사에 따라 녹음, 전사 자료폐기 요청이 언제든지 가능함을 안내하였다. 심층면담은 자료 포화를 위해 두 차례로 나누어 총 7개월 동안 진행하였다. 1차면담은 2017년 3월부터 7월까지 4개월 동안 교사 8명, 교장 6명을 대상으로 진행하였으며, 2차면담은 1차 수집 자료를 전사하고 분석하는 과정에서 자료 포화 여부 판단을 위해 교사 4명과 2018년 12월부터 2019년 2월에 걸쳐 추가 실시하였다. 심층면담 장소는 일상 속에서 경험하는 교장의 진정성 리더십을 편안히 이야기 할 수 있도록 학교 안·밖에 제약을 두지 않고 연구 참여자가 정하였다. 개인별 심층 면담은 연구 참여자가 경험을 재구성하고, 의미를 부여하기에 충분한 90분에서 최대 120분 동안 진행하였고(Seidman, 2013: 23-24), 추가 질문과 면담 내용 확인은 전사와 분석 과정에서 이메일과 전화를 활용하였다.

한편, 심층면담은 사전에 예상 질문과 진정성 리더십의 의미를 간략하게 제공하였지만, 연구 참여자가 진정성 리더십 경험의 내용을 심층적이고 폭넓게 이야기할 수 있도록 비구조적 형태(unstructured interview)로 진행하였다(유기웅 외, 2013: 188-190). 특히, 본 연구가 연구 참여자의 진정성 리더십 경험에 관한 의미 분석과 국내·외 선행연구가 제안하는 요인과의 비교를 목적으로 하기 때문에 진정성 리더십 요인 정보는 제공하지 않았다. 대신에 “교사가, 교장 자신이 생각하거나 경험했던 ‘진정성 있는(authentic)’ 혹은 ‘진정성 없는(inauthentic)’ 리더는 어떤 사람이고, 왜 그렇게 생각하며, 어떤 상황이었는가?” 등과 같은 개방적 질문을 제시하고, 연구자가 개별 답변에 대하여 세부적인 경험, 정보를 추가 요청하는 일상적인 대화 형식으로 면담하였다. 면담 전후·진행 과정에서 본 연구자는 연구 참여자와 공감대(rapport) 형성에 주력하였으며, 필드노트에 심층면담 날짜, 장소, 면담 내용과 분석시 주안점 등을 작성하였다(Creswell, 2007: 270). 심층면담 내용은 자료 손실 방지를 위해 스마트폰과 디지털 녹음기를 사용하여 중복 녹음하였고, 전사(transcribe) 작업 후 아래의 자료 분석 및 타당성·신뢰성 검증 방법에 따라 연구를 진행하였다.

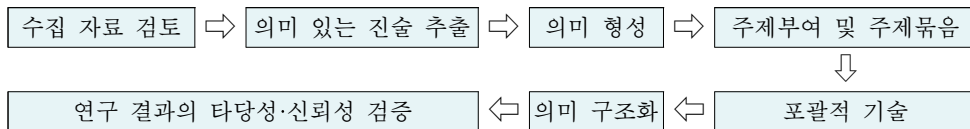
3. 자료 분석 및 타당성·신뢰성 검증 방법

본 연구는 교장 진정성 리더십의 의미 구조 분석을 위해 심층면담 자료를 질적 연구 방법 가운데 인간 경험의 본질 탐색을 통하여 그 의미 구조에 대한 논리적 기술(description)이 가능한 현상학적 연구방법(phenomenological research method)을 적용하여 분석하고자 한다(Moustakas, 1994: 47). 인간이 경험한 현상 분석을 목적으로 하는

현상학적 연구방법(권향원, 2016; Colaizzi, 1978; Seidman, 2013)은 학교의 사회문화적 환경 속에서 “구성원이 경험한 진정성 리더십 현상의 본질적 의미와 구조” 도출에 유용한 연구방법이다. 이 같은 맥락에서 본 연구는 현상학적 연구방법 가운데 연구 참여자의 개별적 경험보다는 “공통·공유하는 경험의 속성을 통합·함축적으로 제시”(김분한 외, 1999: 1214-1218)할 수 있는 Colaizzi 분석 방법을 활용하였다.

Colaizzi(1978: 58-62)가 제시하고 있는 분석 절차는 [그림 1]과 같이 전체 일곱 단계로 구분할 수 있으며, 이를 준용한 본 연구의 단계별 자료 분석 방법을 제시하면 다음과 같다. 첫 번째로 전체 면담 녹음 파일과 전사 내용을 반복 검토하면서 다음 단계에서 교장의 진정성 리더십 주제와 연관된 구절과 문장 등을 ‘의미 있는 진술로 추출(extracting significant statements)’하였다. 3단계에서는 이들 진술들에 ‘의미를 형성·부여(formulated meanings)’하였으며, 4단계로는 형성된 의미들에 ‘주제를 부여(themes)’하고, 동일 주제별로 ‘주제묶음(clusters of themes)’하면서 이들을 범주화하였다. 5단계에서는 각 범주별로 연구 참여자 경험을 포괄적으로 기술(exhaustive description)하고, 최종 6단계에서는 교장의 진정성 리더십 경험의 본질적 의미 구조(fundamental structure)를 도식화하면서 상세하게 기술하고자 하였다.

한편, Colaizzi의 현상학적 연구방법은 “현상에 충실(fidelity to phenomena)”한 생생한 경험을 담은 자료 수집과 분석을 요구(Colaizzi, 1978: 52; Seidman, 2013: 17)하기 때문에 [그림 1]에서 확인할 수 있는 것처럼, 연구 결과의 타당성·신뢰성 검증을 자료 분석 절차에 포함하고 있다. 본 연구는 자료 수집 및 분석의 타당성·신뢰성 제고와 검증을 위해 두 가지 방법을 활용하였다. 먼저, <표 1>과 같이 질적 자료의 타당성 제고를 위해서 자료원의 다차원적 “삼각화(triangulation)” 기법에 기초한 교사와 교장의 자기보고(self-report) 형식의 심층면담 자료를 수집하였다(Merriam, 2009: 216 참고). 다음으로 주제묶음 단계에서 연구자 검토와 “연구 참여자 확인법(member check)”을 활용하였다(Colaizzi, 1978: 62). 이는 연구 자료 수집과 분석 과정의 “정확성(accuracy)과 신빙성(credibility)”을 담보할 수 있는 방법(Lincoln & Guba, 1985: 314)이다. 본 연구 또한 자료 분석과 결과 해석의 타당성·신뢰성을 검증하기 위하여 주제묶음 단계 이후 전 과정에 연구 참여자의 견해와 확인을 요청하였다.



[그림 1] 자료 분석 절차 및 방법

IV. 연구 결과

[그림 1]에서 제시한 Colaizzi의 현상학적 연구방법 또는 분석 절차는 연구 자료 분석, 연구 결과의 타당성·신뢰성 검토가 분리되지 않고 자료 분석 단계부터 상호 연계·수행되는 특징을 보여준다. 이 같은 절차에 따라 심층면담 자료를 분석한 결과, 연구 참여자들이 경험한 유의미한 진술은 691개가 추출되었다. 이처럼 많은 유의미한 진술이 도출된 이유는 연구 참여자가 진술한 하나의 문장 또는 문단속에 다중적이고 복합적인 의미가 내포되어 있었기 때문이다. 본 연구는 교사와 교장이 중복 또는 유사하게 진술한 의미를 분류·통합하여 <표 2>와 같은 의미를 형성하고, “주제”화한 뒤 최종 교장 개인의 진정성, 학교 업무 관계와 일상적 인간관계에서의 진정성 리더십 등으로 “주제묶음”하였다. 아래에서는 연구 결과에 기초하여 연구 참여자들이 경험한 진정성 리더십의 의미를 구체적으로 기술(記述)하고자 한다.

<표 2> 교장의 진정성 리더십 의미와 주제

의미 형성	주제	주제묶음
<ul style="list-style-type: none"> ▪투철한 교직관과 교육철학을 가진 교장 ▪교사의 성찰 기회를 만들어주는 교장 	<ul style="list-style-type: none"> ▪자아 성찰하고, 장·단점을 이는 교장 ▪변화된 학교 환경에 적응해 나가는 교장 	교장 개인의 진정성
<ul style="list-style-type: none"> ▪생각을 솔직하게 말하는 교장 ▪자신을 드러낼 줄 아는 교장 	<ul style="list-style-type: none"> ▪자신의 한계를 드러내는 교장 ▪잘못을 인정하는 교장 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪자기 욕심을 버리는 도덕적인 교장 ▪교육 가치 중심으로 행동을 규제하는 교장 	<ul style="list-style-type: none"> ▪감정을 조절하는 교장 ▪가치관과 언행에 일관성이 있는 교장 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪외부 압력에 보호막이 되어주는 교장 ▪실수를 허용하고, 자존감을 높여주는 교장 	<ul style="list-style-type: none"> ▪공정적 사고·태도를 보이는 교장 ▪솔선수범하고, 모범을 보이는 교장 	학교 업무 관계에서의 진정성 리더십
<ul style="list-style-type: none"> ▪교사 능력을 믿고, 위임해주는 교장 ▪교사 업무 의견을 존중하는 교장 	<ul style="list-style-type: none"> ▪교사 노력과 역할을 인정하는 교장 ▪교사 직무를 이해·인정하는 교장 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪공평하게 대우하는 교장 ▪정당한 절차에 따라 투명·공정하게 업무 처리하는 교장 	<ul style="list-style-type: none"> ▪이성적이고, 상식적인 교장 ▪편견 없이 전후사정을 종합적으로 파악하는 교장 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪강요하지 않고, 설득하는 교장 ▪탈권위적인 교장 	<ul style="list-style-type: none"> ▪정보를 공유·공개하는 교장 ▪경청하고, 반대를 수용하는 교장 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪가족같이 편안한 교장 ▪교사와 일상적 친분 관계를 형성하는 교장 	<ul style="list-style-type: none"> ▪공감대를 형성해 가는 교장 ▪교사의 일상에 관심을 가지고, 걱정 해주는 교장 	일상적 인간관계에서의 진정성 리더십
<ul style="list-style-type: none"> ▪인간적으로 존중·대우해 주는 교장 ▪감동을 주는 교장 	<ul style="list-style-type: none"> ▪정(情) 있고, 친절함 교장 ▪교사를 이해·배려해주는 교장 	

1. 교장 개인의 진정성

가. 자아 성찰·인식하는 교장

진정성 있는 리더는 과거의 경험으로부터 “나는 어떤 사람이고, 어떤 가치관과 능력”을 가졌는지를 성찰(self-reflection)하고, 인식(self-awareness)하는 과정을 순차적으로 거치게 됨으로써 자신의 리더십을 개발하고, 도덕적인 지도자상을 갖출 수 있게 된다(Luthans & Avolio, 2003: 250-252, 257). 즉, 진정성 리더십에서 리더의 자아 성찰과 인식은 별개로 존재하거나 정체된 특성이 아니라 리더십의 발달적 과정(process)에서 핵심적인 요소이며, 진정성 리더십을 구성하는 다른 요인을 연결 짓는 구심점 역할을 한다고 볼 수 있다. 특히, 리더의 자아 성찰과 인식이 중요한 이유는 리더 자신이 가진 경험, 가치관, 감정, 능력의 기저를 이해하고 인식하게 됨으로써 인간관계와 업무관계에서의 투명성과 개방성, 진정성 있는 신뢰관계 형성으로 이어질 수 있기 때문이다(Avolio & Gardner, 2005: 322).

되게 자존심 높은 집단이 교사 집단이잖아요? 변화를 별로 좋아하지 않고. 오로지 한 길만 가려고 그러는? 그쪽에다가 자꾸만 물결은 바뀌는데 나만 가만히 있으면 되나? 바뀌어야지 나도. 그렇게 학교 경영을 펴니다.(P3)

교사성, 교사의 역량, 교사의 심리, 그러니까 선비의 정신, 가르치는 긍휼함이 우리 안에는 다 있거든요. 교사 안에는 있습니다. 회사 사원이라든가, 기술자라든가, 이런 사람하고 다른 교사적인 독특한 DNA가 있거든요. 그걸 건드려 주고, 계속 자극하고 인간적으로 먼저 선생님한테 부탁할 때. 우리가 교사 DNA 이런 거를 잃어서는 안 되겠다. 저는 교직사라는 걸 굉장히 강조를 많이 하거든요? 10년 후의 내 교사 모습은 어떻게? 내공은 어떻게 쌓을 것이며, 누구를 모델로 할 것이며, 이런 것들을 생각해보자. 이런 말들을 사석에서도 하고.(P6)

한번 돌아 볼 수 있는 마음의 여유가 생기더라고요. 이 어머니께 되게 뽀족하게 가고 그런 어머니의 입장을 생각할 여유가 없었는데, 근데 교장 선생님께서는 OO선생님 입장은 이렇고, 어머니의 입장은 이렇고, 이렇게 정리를 해주셨어요. 그래서 그때 여유가 생긴 거죠. 제가 아직 역량이 모자라다는 생각을 되게 많이 했어요.(T9)

본 연구의 참여자가 인식하는 진정성 있는 교장 또한 선행연구들이 밝히고 있는 모습과 크게 다르지 않다. 구체적으로 자아를 성찰하고 인식하는 교장은 ① 교육의 가치를 우선하는 교육철학 및 투철한 교직관을 가지고, 교장 연수 당시 가졌던 초심을 잃지 않기 위해 노력하였다. 또한, ② 교장 자신의 장·단점을 인식하고 끊임없이 성찰하면서 동시에 ③ 변화되어가는 교육 환경과 학교 조직, 교사들의 변화된 교직관에 적응해 나가는 모습을 보여주었다. 주목해서 살펴볼 결과는 ④ 교장의 자아 성찰·인식이 교사들에게 교육자로서의 “나” 자신을 성찰하고, 되돌아 볼 수 있는 계기를 만들어 주고(T1, 6,

9), 교장의 경험이 교사들에게 전수·공유되는 결과로 이어진다(P1, 3, 6)는 점이다. 이 같은 내용은 김홍중(2009: 9-10)이 언급한 “주체-내면-공적 영역” 간의 순환적 관계 논의와 같은 맥락에서 이해 가능하며, 교장 자신이 지닌 교육 가치관과 철학에 대한 성찰과 인지가 학교라는 공적 영역으로 확대·발전되고 있음을 보여준다.

나. 자아 개방하는 교장

자아 개방(self-disclosure)은 진정성 리더가 자신이 가진 본래의 모습을 드러낸다는 뜻이다. Avolio 등(2007)과 Walumbwa 등(2008)은 이를 리더-구성원 간의 수평적 의사소통을 전제로 한 “관계의 투명성(relational transparency)”으로 명명하고 있다. 하지만, 본 연구의 참여자들은 의사소통, 관계를 매개로 한 리더의 감정, 생각, 마음의 공개도 중요하지만, 리더가 스스로 어떻게, 어떤 내용을 드러내는지에 전반적으로 방점을 두고 리더의 진정성 여부를 판단하고 있었다. 다시 말해, 우리나라 교사와 교장들은 교장이 주도적으로 공간과 시간을 마련하고, 그 속에서 스스로 자아 개방하는 교장을 진정성 있다고 보고 있었다. 이러한 이유로 자아 개방을 업무관계, 인간관계에서의 진정성 리더십에 포함하지 않고 “리더 개인의 진정성”으로 주제묵음하였다.

나는 이 사람을 내 동료 이전에 어쩌면 내 어떤 막내 동생쯤 되는 나이니까 내 나름대로 진정으로 다가가서..... 쪽 지를 믿어주고 또 그 친구는 묘하게도 기안 같은 이런 건 참 잘하더라고요. 그런 잘하는 부분을 인정해주고 저하고 이렇게 밥을 먹으면서 소통한다든지. 나도 선생님 보다 더 심했는데 뭐, 이런 부분 보니까 또 옛날 내 생각난다. 나는 그때 이렇게 했더라든지, 이래서 그 친구에 대한 어떤 정보를 받은 거에 대해서 부정적으로 그 친구를 이렇게 봤다가 보다는 가능성을 열어주고. 나는 그것보다 더 했노라 이야기하면서. 나는 그때 이래 하니까 지금 좀 이렇게 좀 바뀌더라, 바뀌었다.(P2)

나도 정말 많이 실수를 했었다. 학교 쓰레기통에 불도 내보고, 학생들하고 이런 갈등도 있었고, 또 교장선생님한테 이렇게 혼도 나봤고, 또 교감선생님한테 이런 혼도 나봤고 이런 인간적인 모습도 그냥 실도하고. 그렇게 하면서 그때 마다 나에게 힘을 줬던 순간들은 역시 학생들이었다. 그때마다 내가 다시 일어날 수 있었던 것은 새록새록 자라나는 학생들이었다. 그걸 보는 거보다 더 큰 기쁨은 없다. 한명도 포기하지말자.(P6)

본인이 갖고 있는 마음을 그대로 털어냈을 때, 훨씬 더 설득력도 있고, 교사들도 공감하게 되고, 같이 동기부여도 되고, 그렇게 해서 영향력을 긍정적으로 미칠 수 있을 것 같아요.(T10)

본 연구의 참여자들이 진술하고 있는 “자아 개방하는 교장”은 자아 성찰·인식에 기초하여 ① 자신의 생각을 솔직하게 말하고, ② 자신이 가진 장단점을 파악하여 한계를 드러내며, ③ 속마음을 허심탄회하고 드러내면서 ④ 자신의 잘못을 인정하거나 자신의 과거 실수를 드러내는 특징과 행동을 보여주는 교장 등의 의미들로 정리될 수 있다. 또한,

대다수의 교장들(P1, 2, 3, 5, 6)의 경우에는 자아 개방을 통해 교사들의 업무 협조를 이끌어 내거나 인간적 관계를 만들어 나가는 모습을 보여주었다. 특히, 앞서 살펴본 자아 성찰·인식과 연계된 자아 개방은 업무관계에서 “교사의 긍정심리자본” 형성, “개방적 소통과 의사결정”뿐만 아니라 교사와 교장 간의 “정서적 신뢰관계”를 구축하고, “인간미 있는 교장” 등의 진정성 리더십을 구성하는 의미 및 주제와 관계되고 있었다.

다. 자아 규제하는 교장

리더의 자아 규제(self-regulation)는 진정성 리더가 자아 성찰과 자아 인식의 결과로써 자신의 사고와 행동 방식을 통제한다는 의미이다(Luthans & Avolio, 2003: 257). 자아 규제의 개인 내부적 과정을 구체적으로 정의·설명하는 Avolio와 Gardner(2005: 325)는 자아 규제를 “진정성 리더가 자신의 가치관과 행동을 일치하는 과정”으로 보면서 리더의 내부 표준(internal standards) 설정, 내부 표준과 실제 사이의 불일치성(discrepancy) 평가, 불일치성 조정을 위한 의도된 행동 등이 포함된다고 하였다. Avolio와 동료들이 제시하는 자아 규제의 의미와 과정을 종합하면, “리더 개인의 진정성”의 한 축인 자아 규제는 자아 성찰·인식과 불가분의 선후관계에 있으며, 리더 자신이 설정하고 있는 가치관, 목표, 사고방식 등의 내부 표준에 준하여 말과 행동, 감정의 안정성을 유지한다는 의미로 볼 수 있다.

교장님이 한계를 느끼셨다고 생각해요 지금 학교가 너무 크잖아요. 움직일 수 있는 교사의 수도 한계가 있어요. 개인적으로 봤을 때에 교장님은 에너지를 많이 가지고 계시는 분 이세요. 에너지를 많이 가지고 있다는 거는 우리학교에 이것도 해 주고, 저것도 해 주고 싶고 하는 마음이 많으신 거죠. 근데 이것도 하고 저것도 하면 학교가 너무 들쭉날쭉해지고, 일하는 사람도 힘들고 하니까, 굉장히 참고 계신다는 생각이 든 거예요. 그럼 안 해야지 하고.(T4)

본인이 학생들한테 대하는 그 모습 자체가 말씀과 같을 때, 그럴 때 좀 느껴지는 거 같아요. 물론 교장선생님이 학생들을 직접 대면할 일이 그렇게 많지 않은데, 일부러 이벤트라도 마련해서 이렇게 학생들을 만나면서 되게 살갑게 해주시는 그런 분들이 있더라고요.(T1)

아유, 그럼 불만 당연히 있죠. 없을 수 있어요? 더군다나 학부모 민원 전화 같은 게 있잖아요? 그러면은 절대 이야기안하고 혼자서 저쪽 한 바퀴 이렇게 돌고 학교 이렇게 돌고 풀고, 혼자 풀어야지. 그거를 직접 전달하면은 감정이 전달되잖아요? 그러면은 그 불신의 고리들이 믿음의 고리가 불신의 고리로 자꾸만 바뀌어나가니까 좋은 거는 툭툭 쳐주고.(P3)

위 진술에서 보여주는 것처럼, 본 연구 참여자들과의 면담에서도 교장의 자아 규제는 진정성 리더십의 주요 특성으로 진술되고 있었다. 선행연구에서 제시하는 자아 규제 내용과 대동소이한 결과를 보여주었는데, 구체적으로 교장 개인의 자아 규제의 의미로 ①

자신의 이익과 성공 등 사적 욕심을 버리고 흠 잡힐 일을 하지 않는 도덕적인 교장, ② 행정 역할에 치중하기 보다는 학생과 교사의 입장에서 교육 가치 중심의 교육활동 목표를 설정하고 이행하는 교장, ③ 감정을 절제하고 조절하는 교장, ④ 자신의 평소 가치관에 따라 말과 행동이 일치하는 교장 등을 제시하였다. 이 가운데 “도덕적인 교장”은 교사 일부(T1, 2, 12)를 제외한 연구 참여자 대부분이 교육 가치 강조, 일관성 등과 함께 진정성의 주요 의미로 언급하고 있었다.

특히, 학교에서 부장교사직을 맡고 있는 교사들의 경우 여러 사업에 관여하고 있었기 때문에 교장의 도덕성과 교육 가치 중시를 진정성 리더의 중요 의미로 강조하는 경향을 보여주었다. 자아 규제하는 교장의 모습은 교사들에게 심리적 접근성을 허용하고, 교장의 행동 예측가능성을 높여줌으로써 리더의 진정성 인식을 배가시켜주는 긍정적 기능에 하게 된다(Northouse, 2016: 199-200 참고). 결국 교사들이 언급하는 도덕성과 교육 가치 강조는 Avolio와 Gardner의 “내부 표준”과 맞닿아 있으며, Walumbwa 등(2008: 95-96)이 진정성 리더십의 요인으로 제시하는 “내면화된 도덕적 시각”을 자아 규제 과정으로 언급하는 이유도 같은 맥락으로 볼 수 있다.

2. 학교 업무관계에서의 진정성 리더십

가. 교사의 긍정심리자본을 형성하는 교장

긍정심리자본(positive psychological capital) 형성은 진정성 리더십의 목표이자 진정성 리더십이 발휘될 수 있는 토대이다(Luthans & Avolio, 2003: 251; Walumbwa et al., 2008: 94). 다시 말해, 자아 성찰·인식, 자아 개방과 규제 등으로 구성되는 리더의 진정성은 리더와 구성원 모두의 긍정심리자본 형성을 지향하며, 긍정심리자본이 고도로 발달된 조직에서 리더의 진정성 리더십이 파생될 가능성이 높아지게 된다. 다만, 앞서 살펴본 것처럼 선행 진정성 리더십 요인 관련 연구들(Luthans & Avolio, 2003: 256; Walumbwa et al., 2008: 95)은 자아 효능감, 희망, 낙관주의, 회복력 등과 같은 긍정심리자본을 진정성 리더십의 주요 요인으로 제시하기 보다는 여러 요인들에 걸쳐있는 심리적 요소로 인식하거나 긍정성이 조직 맥락(positive organizational context) 또는 리더의 도덕성에 투영된 특성으로 언급하고 있다.

학부모가 학생 말만 듣고 담임교사에 오해가 있어 학교로 민원 제기를 했을 때, 학교장은 자초지종을 따져보기 보다는 무조건 학부모의 입장에서 교사를 질책하거나 학부모에게 사과하라고 종용하는 경우 진정성이 없다고 생각해요. 교사들은 내가 믿고 의지하는 교장이라 하면 나름대로 판단해서 교사를 보호해 줄 수 있는 거는 보호해주고, 학부모가 악의성을 가지고, 학생의 말만 듣고서 사실관계가 아닌 것을 그대로 항의했을 때 교사는 피해자가 될 수 있지

요. 이럴 때 교장에 대한 불신이 높아지고, 부정적으로 느끼게 되지요. 진정성 측면에서
는.(T10)

집에 있으면, 선생님들이 전화가 옵니다. 너무 교장선생님 말씀이 좋고, 교장선생님 오서가
지고 제가 행복합니다. ‘그 이유가 뭔데요’ 했더니, ‘정말 잘 도와주고, 그렇게 잘하지도 않는
데 어 잘한다.’고 칭찬도 해주시고, 교장선생님께서 ‘그래 그럴 수 있어, 그런 실수가 있어야
발전도 있지’하고, 이해를 해주시니까 학교에서 일을 해도 두렵지가 않고, 학교 가도 교장선
생님 꾸중들을 거 보다 교장선생님 밝은 얼굴 보니까 마음이 놓이고 그래서 행복해요.(P1)

선생님 마음이 상할 텐데, ‘요즘 세상이 그렇다. 그 너무 서운하게 생각하지 마라.’ 학교
에 사고가 나면 교장선생님들이 다 그런 것은 아니지만 책임을 그 담임 선생님한테, 당사자
한테 전가하는 경우가 있거든요. 사실 학교라고 하는 특성상 모든 그 책임을 교장이 피할 수
가 없지 않습니까? 그 선생님한테는 ‘소신대로 하고 책임은 내가 질게. 소신껏 하십시오.’ 자신
감을 넣어주는..... 선생님들은 그게 굉장히 고마웠던 모양입니다.(P5)

반면, 위 진술들은 긍정심리자본 형성이 학교 업무관계에서 교장의 진정성 리더십을
구성하는 핵심 주제라는 사실을 보여준다. 구체적으로 연구 참여자들은 ① 교육활동에
집중할 수 있도록 학부모 민원으로부터 보호막이 되어주고 환경을 만들어주는 교장, ②
부정적으로 교사를 대하기보다는 긍정적 사고와 태도를 지닌 교장, ③ 업무 실수를 용
인하면서 칭찬과 격려를 통해 자존감을 높여주는 교장, 마지막으로 ④ 전문성을 바탕으로
책임감 있게 솔선수범하면서 모범을 보여주는 교장 등을 “긍정심리자본을 형성하는
교장” 의미로 진술하였다. 이 같은 결과는 현재 학교가 당면하고 있는 현실, 우리 학교
조직과 교사들이 가진 고유한 특성과 함께 관료제에 기반한 교사들의 교장 기대를 반영
하고 있다. 즉 학부모 압력과 민원에 따라 교사의 감정노동이 증가되고 있는 시점에서
교사들은 학교 책임자이자 어른인 교장이 방패 역할을 해 주기를 기대하고 있으며, 자
존감 또한 높여 주기를 바라고 있었다.

마찬가지로 연구 참여 교장 또한 교사들의 진술과 크게 다르지 않은 결과가 나타났
다. 예를 들어, 교장들(P1, 5, 6)은 교사들의 감정노동을 이해하면서 희망과 행복감을 주
고, 교사들의 실수를 용인하는 가운데 자존감을 살려주면서 위로와 격려, 지지를 아끼지
않았다. 또한, 학교 업무 전반을 파악하면서 난관에 봉착한 업무 해결방법과 방향을 제
시하는 책임지고 솔선수범하는 모습은 교사들이 교장을 전문성과 진정성 있는 존재로
각인하게 함으로써 교장의 진정성 리더십을 인식하는데 중요한 역할을 하고 있었다. 이
는 선행연구(김병찬, 2008; 김이경 외, 2008; 주현준, 2014)가 밝히는 업무 관계에서의 우
수 교장의 특성 및 행동 측면과 같은 맥락의 내용이다.

나. 교사 전문성을 인정·신뢰하는 교장

업무관계에서 드러난 교장의 진정성 리더십의 두 번째 주제는 “교사 전문성을 인정·신뢰하는 교장”이다. 선행 진정성 리더십 연구는 구성원의 전문성 인정·신뢰를 구성 요소나 요인으로 고려하지 않고 있다. 진정성 리더십과 “교사 전문성을 인정·신뢰하는 교장”과의 연관성은 김이경 외(2008: 334-335)가 제시하는 교사의 전문성과 판단을 신뢰하여 의사결정권을 위임하는 우수 교장 특성에서 찾아볼 수 있다. 이와 유사하게 본 연구 참여자들의 진술은 ① 교사의 업무 능력을 인정하고, 위임하는 교장, ② 교사가 업무에 기울여온 노력과 역할을 인정하는 교장, ③ 업무 관계에서 교사 의견을 존중하는 교장, ④ 교사 직무를 이해하고 인정해 주는 교장 등의 의미로 구성되었다. 일견 중복되어 보일 수도 있지만, 이들 네 가지 의미들은 업무 그 자체와 업무 수행 과정에서 나타나는 교사 능력, 노력, 의견 등과 같이 업무관계에서 나타날 수 있는 다차원적이며 배타적인 의미 구조로 이해하는 것이 타당하다.

업무적인 면에서 많은 경험을 하셨겠지만, 부장교사나 선생님한테 적당한 선까지 방향을 제시해주는 그런 교장 선생님. 너무 세세한 면까지 다 제시를 하면, 대체로 많은 선생님들이 그런 교장선생님한테는 스트레스를 받더라고요. 선생님들도 학생과 마찬가지로 창의성을 발휘해서 업무를 추진하는 게 더 좋은 느낌을 받을 때가 많으니까.(T1)

수석교사는 교장 선생님이 인정해주면 선생님들이 저를 인정하죠. 작년 교장선생님은 인정 자체를 안 하셨어요. ‘수석교사가 무슨 컨설팅을 하나? 무슨 장학을 하나? 장학사가 장학을 하지’ 이런 마인드시니까 선생님들로부터 제가 존재감이 없다가, 올해 교장선생님은 ‘연수를 해야 된다, 수업이 중요하다, 연수도 시켜라’ 하시니 선생님들이 저를 인정하게 되죠.(T2)

‘고민 해 가지고 왔는데, 해보고 안 되면 다른 방향으로 해 봅시다. 그래 해주시니까 정말 제 실력을 믿어 주시는 것 같고, 마음을 내가 집중할 수 있는 것 같고, 그래서 너무 좋다’면서 결제 들어오면 그냥 나가면 좋은데 한마디씩 하고 나가요. ‘행복하고, 교장선생님 한결같이 웃어주시고 늘 그렇게 행복하게 해달라고.’(P2)

학교 업무에서 “교사 전문성에 대한 인정과 신뢰”는 교사들의 자아 효능감과 회복력 증진을 통해 긍정심리자본 형성에 기여하게 되며, 특히 교사들의 자존감 고양과 교사헌신 유발과는 직접적인 관계를 맺고 있음을 살펴볼 수 있었다(T1, 2, 3, 5, 6, 7). 이 같은 결과는 교사의 고유 영역이 보장되는 반면, 학교장의 권위와 영향력이 클 수밖에 없는 전문적 관료제 특성을 지니는 학교 조직 특성을 보여준다. 따라서 업무관계에서 교장의 교사 전문성 인정과 신뢰관계 구축은 교장의 자아 성찰과 인식, 자아 규제의 결과로도 생각해 볼 수 있다. 자존감이 높은 현재의 교사 세대에 대한 교장 자신의 이해에서 교사 전문성 인정과 믿음이 출발되기 때문이다.

다. 공정한 교장

공정성(fairness)은 윤리적 리더십 이론에서 도덕성의 한 측면으로 제시되고 있으며, 마찬가지로 진정성 리더십에서도 리더가 가져야 할 도덕성의 하위 요소로 분류되고 있다(Walumbwa et al., 2008: 102). 하지만, Walumbwa 등이 언급하는 공정성은 선입견과 편견이 없는 문제 해결 과정을 뜻하는 “균형 잡힌 정보처리”와 그 의미가 일치하기 때문에 단편적으로 도덕성 차원이나 <표 2>의 “리더 개인의 진정성” 또는 “자아 규제”의 범주로 보기에는 무리가 있다. 다시 말해 구성원들의 공정성 인식은 특정 업무의 처리 과정에서 파생되어 나오는 결과로 볼 수 있다는 점에서 본 연구는 “공정한 교장”을 “학교 업무관계에서의 진정성 리더십”으로 주제묶음하였다.

교장선생님이 오시고 연구학교를 시작을 했고, 젊은 사람들의 업무가 더 많아졌겠죠. 근데 젊은 사람들의 불만도는 더 낮아졌어요. 이유는 노는 사람들이 없어졌어요. 그 분은 업무를 n분의 1을 잘하셨어요. 모든 사람들이 일하는 학교였어요. 하하..... 상대적으로 나만 일하고 있다는 생각이 안 들잖아요. 상대적 불평등에 대한 불만이 싹 사라지는 거죠. 젊은 사람들은 일을 좀 많이 가져도 돼 이런 풍토였다면 많이 조율을 하셔서 ‘아, 이 정도는 불만이 없겠다.’(T4)

학부형들과의 갈등은 원인이랄까 이게 과정을 먼저 파악을 해야 되기 때문에 과정을 파악해서..... 저는 학부형들과고 선생님들 갈등은 일단 학부형들한테 직접 오시라고 그래요. 그래서 이제 다 들어 주는 거죠. 물론 교감선생님한테 먼저 만나고 오시겠죠. 어떻게 해결을 원하는 가, 뭘 원하는 가를 알아보고 이제 선생님들한테 직접 물어보고, 이제 조정을 하는 거죠.(P4)

정당한 절차나 아니면 정당하게 어떤 사유를, 아니면 선생님의 의견도 존중하지만, ‘내가 이런 것 때문에 이게 맞는 것 같아’라고 이야기 하시면 조금 낫긴 하겠지만, 근데 그럼에도 불구하고 자기가 무시당했다고 느끼거나 못살겠다고 느끼면 신뢰가 많이 떨어지죠.(T3)

실제로 연구 참여자들이 경험하고 있는 진정성 있고 공정한 교장의 모습은 학교 업무 과정에서 ① 교사를 공평하게 대우하거나 업무를 공평하게 분담해 주었으며, ② 학생, 학부모와의 사이에서 어느 한쪽에 치우침 없이 이성적이고 상식적으로 문제를 해결해 주었다. 또한, ③ 정당한 절차에 따라 업무를 처리하는 교장, ④ 업무 처리와 문제 해결을 위해 편견 없이 전후사정을 종합적으로 파악하는 교장 등을 “공정한 교장”의 주요 의미들로 진술하였다. “공정한 교장” 관련 진술에서 유의미하게 살펴볼 결과는 교사들의 공정성 인식이 “교사 전문성을 인정·신뢰하는 교장”과 상호관계를 형성하고 있을 뿐만 아니라 그에 따라 교장에 대한 인간적·업무적 관계에서의 신뢰 저하, 긍정심리자본을 구성하는 교사 효능감, 회복력 저하에 악영향을 미칠 가능성을 연구 참여 교사들(T1, 2, 4, 6, 8, 10)과 교장들(P1, 2, 4)이 보여주고 있었다는 점이다.

라. 개방적 소통·의사 결정하는 교장

교사와 교장이 학교 업무관계에서 경험했던 교장의 진정성 리더십에 관한 마지막 주제는 “개방적 소통과 의사 결정하는 교장”이다. “공정성 있는 교장”과 동일하게 선행연구(Avolio et al., 2007; Walumbwa et al., 2008)에서는 개방적인 의견 청취와 소통, 의사결정이 “균형 잡힌 정보처리”의 한 요소로 제시되고 있다. 하지만, 본 연구에서는 “개방적 소통과 의사 결정하는 교장”은 다차원적인 현상으로써 하나의 주제를 형성하고 있었다. 즉, 연구에 참여한 교사와 교장들은 소통과 의사 결정 과정에서 ① 설득은 하되 강요하지 않는 교장, ② 공론의 장에서 정보를 공유하고 공개하는 교장, ③ 권력으로 의사결정하지 않는 수평적이며 탈권위적인 교장, ④ 교사들의 의견을 경청하고, 반대를 수용할 수 있는 교장 등의 의미가 담긴 진술을 하였다.

함께 한다는 느낌이 들 때? 교장선생님도 선생님들 위해서 지시하시는 분이긴 하지만 함께 동료근무자로서, 학교의 일원으로써 같이 고민을 하고 선생님들의 의견을 열심히 들어주시기도 하고, 함께 한다는 느낌이 들 때에 선생님들이 힘이 나는 것 같습니다.(T1)

저는 그게 가장 저한테 큰 교훈이었어요. 교장이 자기 철학을 가지고 학교를 운영하는 건 맞아요. 학교경영은 교장 머리에서 나온다는 그런 말이 있듯이 학교장 철학에 의해서 학교가 발전하고 또 유지되는 것은 맞다고 생각합니다. 그런데 무턱대고 학교장만의 생각으로 학교가 유지되고 발전된다는 그런 생각은 뭐 옛날 관념이 아닌가 생각해요.(P1)

설득을 하려면 처음부터 관계형성이 돼야 한다고 생각합니다. 왜냐하면 교장으로서는 권위의 식만 내세운다면 예전 같지 않고, 예전 시절 같으면 교장이나 교감이 일을 막 지시해도 됐는데. 저는 나도 선생님의 말씀을 충분히 이해하는데, 우리 자식이라고 생각해보자. 더 기회를 줘보자. 이렇게 간곡히 부탁을 하죠. 그러면 수긍을 하지 않다가 더 설득 하면 교장선생님 말씀 듣고 한 번 더 말미를 줘보겠습니다. 이렇게 얘기를 해가지고 진행을 하죠.(P5)

연구 참여자들이 제시하는 “개방적 소통과 의사 결정” 과정에서 교장의 진정성 리더십은 특정 시점이나 주제에 국한되어 경험되는 것이 아니다. 오히려 자아 개방하는 교장의 진정성에서 출발하여 학교 업무관계에서 리더십의 형태로 나타난다. 다시 말해, 교장은 열린 토론의 장에서 교사 도움 없이는 어떤 일도 할 수 없다는 한계를 노출시킴으로써 의사소통·결정을 위한 정보는 공개되고, 강압보다는 수평적 관계 속에서 최적의 대안을 함께 만들게 된다. 이 과정에서 교사(T1~12)는 교장의 가치관을 인지하고, 교장으로부터 인정과 존중을 받고 있다는 느낌을 받게 되며, 교장(P1~6)은 자아를 성찰·인식, 규제한다. 주목할 내용은 학교 문화를 대변하는 개방적 소통·의사 결정이 후술하는 일상적 인간관계에서의 진정성 리더십에 의해 촉진되고, 그 역의 관계도 활성화되는 상보적(相補的) 관계에 있다는 사실이다.

3. 일상적 인간관계에서의 진정성 리더십

가. 교사와 정서적 신뢰관계를 형성하는 교장

일상적 인간관계에서 진정성 리더십의 첫 번째 주제는 “교사와 정서적 신뢰관계를 형성하는 교장”이다. 후술하는 “인간미 있는 교장”과 함께 국외 진정성 리더십 이론 연구, 양적 요인 연구에서 경시되거나 논의되지 않는 주제로써 우리나라 학교 조직 특성과 사회문화적 맥락을 보여주는 특수한 내용이다. 물론, 진정성 리더십을 “상호관계적(interpersonal)”으로 정의하거나(Northouse, 2016: 196) 구성원에 대한 동정심(heart)과 따뜻한 마음(compassion)을 진정성 리더십의 한 특성으로 제시하는 국외 사례(George, 2003: 40)를 볼 수 있다. 하지만, 이 같은 내용은 의미가 명확하지 않거나 편협하여 구성원 간 상호관계를 중시하는 진정성 리더십의 의미 특성이 드러나지 않는 한계가 있다.

소통을 하시는 분들은 모임을 통해서 활발하게 같이 운동하면서 땀 흘리고 같이 맛있는 것도 먹고, 사적으로 소통 하고, 학교 근무시간에도 교장선생님 편하게 오셔서 형님처럼 말도 걸어주시면서 제가 성격이 편해지는 성격이 아닌데, 다른 동료들은 진짜 편하게 대화를 하고 그렇게 되더라고요. 직접 찾아오시기도 하고, 아니면 연락해서 부르셔서 대화나누기도 하고.(T1)

같이 운동하는 선생님들은 더 편하죠. 자기들이 불편한 것도 저한테 말하면 시정이 되고, 내가 원하는 것들을 운동 하다가 말할 수도 있는데, 같이 운동하지 않는 선생님들은 아주 정색을 하고 교장실을 찾아와서 건의를 해야 하고, 내가 그 선생님들한테 업무를 협의 할 때에도 한참 생각을 가다듬은 다음에 전해야 되니까. 훨씬 편하게 전할 수 있죠.(P5)

어제 그저께는 남자교직원회의가 있어 가지고, 비공식적인 조직이에요. 간단히 나가서 회식하자 회식자리에서 서로 자유롭게 이야기해주고. 교사들이 잘 따라와 주고요, 신규 교사들은 백일잔치도 해줘요. 백일동안 살아온 사진들 모아가지고 PPT 만들어서 선물로 드리고, 교직원생활하면서 그런 것들이 참 추억이 되지 않을까 그런 생각이 들어요.(P3)

본 연구의 참여자들이 진술하고 있는 “교사와 정서적 신뢰관계를 형성하는 교장”의 의미는 ① 가족같이 편안한 느낌을 주는 교장, ② 개인 일에 정서적 공감대를 형성해 나가는 교장, ③ 일상에서 교사와 친분 관계를 형성해 나가는 교장, ④ 교사의 개인적 일상에 관심을 가져주면서 걱정을 함께 해주는 교장 등으로 유형화될 수 있다. 이 같은 의미들은 학교 조직이 기본적으로 관료제 특징을 지니지만, 상하관계로만 업무 진행이 불가능할 수 있음을 시사한다. 왜냐하면, 본 연구에 참여한 대부분의 교사들이 담임과 보직 업무를 담당하는 상황에서 정서적 신뢰관계를 중요한 진정성 리더십 요소로 고려하고 있을 뿐만 아니라 실제로 정서적 신뢰관계가 업무관계에도 영향을 준다고 진술하고 있었기 때문이며, 교장(P1~5)도 예외가 아니었다.

나. 인간미 있는 교장

일상적 인간관계에서의 진정성 리더십을 구성하는 또 다른 주제는 “인간미 있는 교장”이다. 이 주제와 “정서적 신뢰관계 형성”은 교장과의 관계가 전제된다는 점에서 공통점이 있지만, “정서적 신뢰관계 형성”과 비교하여 상대적으로 관계성의 정도가 약한 대신에 교사의 느낌, 감정이 보다 중요하다는 점에서 차이가 있다. 또한, 조직 내 관계 측면보다는 보다 근본적인 인간성이 강조된다는 점에서도 차이를 보인다. 인간성 측면에서 “인간미 있는 교장”의 단면과 일부 특성은 주현준(2014)이 제시하는 ‘교사를 하대, 비난하는 교장의 어두운 면’을 통해서 역으로 확인가능하다. 비슷한 맥락에서 홍정순(2017)은 상대방에 대한 이해와 관심, 주의가 진정성의 한 축을 구성한다고 보고 있다.

와이프 아기 출산할 때 태아가 약간 건강상의 우려되는 점이 보였었어요. 걱정이 많아가지고 말씀을 드려서 특별휴가를 받고 그 이후에 학교를 못 나올 수도 있을 것 같다는 이야기를 드렸는데 신경 써 주시더라고요. 그런 점들이 업무적인 면도 있지만 감정적이거나 개인적인 측면에서도 관리자께서 걱정해주고 신경을 써주시는구나.....(T1)

배우자한테 최대한 헌신하면 좋겠다. 학교를 위해 너무 애썼다. 이번에 몸 좀 쉰다 말해 주죠. 연가나 병가로 찾아오는 거에 아주 조심스러워 하는 사람들이 있더라고요. 가정이 잘 되어야 학교든 사회든 나라든 바로 서니. 우리 교장선생님은 내 사안을 풀어 주신다. 그 자체가 학교에서 서로 뭉치는 힘이 됩니다. 제가 개인의 인권에 대해서는 온정적으로 해주지요.(P2)

그 분은 진짜 마음으로 존경하죠. 마음으로 와 닿으려고 노력하시는 게 느껴지니까 정이 가는 거죠. 평교사였는데 뭘 바라는지 알고 계셔서 끊임없이 학교를 순회하셨습니다. 어떻게 수업을 하고 있나? 뭐가 모자란 가? 끊임없이 보고 쓰레기가 있으면 주우시고 치우시고.(T4)

본 연구에서도 “인간미 있는 교장”을 언급하는 연구 참여자들은 교장과 교장 자신의 “진정성” 의미를 특별히 부각시키고 있었다. 구체적으로 본 연구를 통해 나타난 “인간미 있는 교장”은 진정성 있게 교사들에게 다가가면서 ① 교사를 인간적으로 존중하고 대우해 주며, ② 따뜻한 정이 있고, 친절할 뿐만 아니라 ③ 마음을 감싸주고 감동을 주면서, ④ 교사 개인과 가정을 이해하고 배려해주는 모습 등으로 그려지고 있었다. 이 같은 결과는 조직 구성원이기 전에 한 가정의 일원이고, 존재 가치를 지닌 교사를 인간미 있게 대우해 주는 일이 진정성 리더십 분야에서 중요하다는 점을 시사한다. 다시 말해 진정성을 갖춘 “인간미 있는 교장”은 학교 구성원의 일상적 인간관계에서 신뢰관계와 결속력을 강화시키고, 종국적으로는 학교업무 관계에서도 긍정적 기능을 상보적으로 가능하게 한다(T6, 10, 11, 12).

V. 논의 및 결론

1. 논의

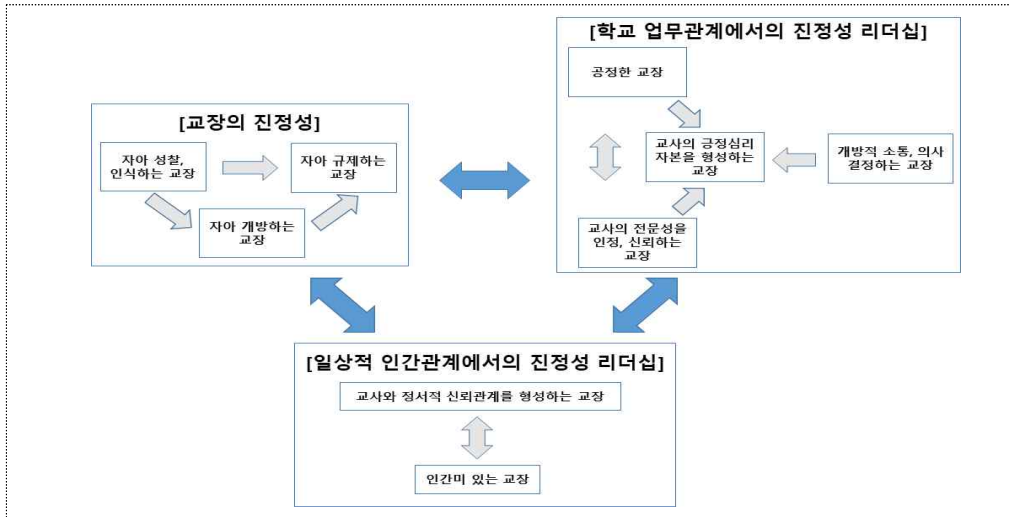
양적 연구방법을 활용한 진정성 리더십 연구가 점증하고 있음에도 불구하고, 국내 교육행정학 분야 선행연구는 서양의 사회문화적 맥락에서 양적 연구방법으로 개발된 요인을 활용함으로써 우리나라 고유의 학교 조직 특성을 반영하지 못한 한계를 보여주었다. 이 같은 맥락에서 본 연구는 질적 연구방법을 활용하여 우리나라 학교 조직 구성원들이 경험한 교장의 진정성 리더십의 의미 구조 분석을 목적으로 수행하였다. 이를 위해 질적 자료 수집에 앞서 연구 책임자 소속의 IRB 심사·승인 절차, 연구윤리 교육을 이수한 후, 눈덩이 표집과 전형적 사례 표집 방법을 통해 선정된 교사, 교장과 심층면담을 실시하였다. 수집된 면담 자료는 Colaizzi의 현상학적 연구방법을 활용하여 연구 참여자들이 경험한 교장의 진정성 리더십 현상의 본질(essence)과 의미를 분석하였다. 주요 분석 결과를 요약하여 정리하면, 교장의 진정성 리더십 주제와 주제묶음은 ① 자아 성찰·인식, 자아 개방, 자아 규제 등과 같은 “교장 개인의 진정성”, ② 교사의 긍정심리자본 형성, 교사 전문성을 인정·신뢰하며, 공정하고, 개방적 소통·의사 결정하는 교장 등을 포함하는 “학교 업무 관계에서의 진정성 리더십”, 마지막으로 ③ 교사와 정서적 신뢰관계를 형성하는 인간미 있는 교장 등 “일상적 인간관계에서의 진정성 리더십” 등으로 분류 및 범주화 되었다.

본 연구가 제시하는 교장의 진정성 리더십 주제와 주제묶음은 국·내외 선행 진정성 리더십 연구에서 제시하는 요인 연구 결과와 공통점과 차이점을 동시에 보여주고 있다. 우선 공통점으로 볼 수 있는 내용은 자아 성찰·인식, 자아 규제, 긍정심리자본, 공정성, 개방적 소통·의사결정 등의 주제가 선행 양적·질적 연구(예: George, 2003; Walumbwa et al., 2008)에서 도출된 요인과 명칭이 조금씩 상이하기는 하지만, 중요 주제로 부각되었다는 사실이다. 특히, 자아 성찰·인식, 자아 규제는 학교 조직에서도 교사들이 리더의 진정성 리더십 핵심 주제로 경험하고 있었다. 다만, Walumbwa 등의 연구에서 관계의 투명성, 균형 잡힌 정보처리의 하위 요소로 거론되고 있는 공정성, 개방적 소통·의사결정 등은 본 연구에서 독립적인 주제로 나타나고 있으며, Luthans와 Avolio(2003: 251)가 진정성 리더십의 선행 및 결과 요인으로 언급하는 긍정심리자본 주제 또한 본 연구 참여자들은 학교 업무 관계에서 핵심 주제로 경험하고 있었다. 한편, 일상적 인간관계에서의 “교사와 정서적 신뢰관계를 형성하는 교장”, “인간미 있는 교장” 주제와 학교 업무 관계에서의 “교사 전문성을 인정·신뢰하는 교장” 주제 등은 국외 선행연구에서는 경시되거나 논의에서 배제되고 있기 때문에 본 연구와 명확한 차이를 보여주기도 하였다.

이 같은 결과는 인간관계와 자신의 고유 업무 영역을 중시하는 등 우리나라 학교 조직만의 고유한 특성을 명시한다는 점에서 본 연구를 통해 도출된 의미 있는 결과 중 하나로 볼 수 있다.

이상의 분석 결과를 종합하여 연구자의 직관(이남인, 2014 참고)에 따라 교장의 진정성 리더십의 본질적 의미 구조를 도식화하면 [그림 2]와 같다. 주요 내용을 <표 2>에서 제시한 주제묶음과 주제로 나누어 논의하면, 먼저, 교장의 진정성과 학교 업무관계 및 일상적 인간관계에서의 진정성 리더십 등 세 가지 주제묶음은 순환적 상보관계를 형성하게 된다. 이는 교장의 진정성 리더십의 출처(source) 및 선후관계가 리더의 특성과 행동, 학교의 사회문화적 상황과 업무 관계, 교장과 교사 간 인간관계 등에 따라 불명료하며, 다양한 양상으로 발현될 수 있음을 시사한다. 실제로 본 연구에 참여한 교사와 교장들은 진정성 리더십의 의미를 각자의 경험에 따라 특정 의미를 강조하거나 복합적 의미로 진술 해주었으며, 그 결과 691개의 유의미한 진술들이 추출되었다. 진정성 리더십 발현 출처가 불명료하다는 사실은 진정성 리더십이 특정 개인에 초점을 맞추는 것이 아니라 개인, 개인의 내면적 성찰, 개인이 속한 공적 영역 간의 상호관계의 산물로 보는 김홍중(2009), 김예실, 이희경(2010), Duignan과 Bhindi(1996)의 주장과 일맥상통한다.

다음으로 순환적 관계를 보여주는 주제묶음 의미 구조와 달리 교장의 진정성 리더십의 9개 주제는 선후관계 또는 상호관계 등의 의미 구조 형태를 보여주었다. 구체적으로 연구 참여자들은 “교장의 진정성” 중 자아 성찰·인식하는 교장을 자아 개방과 자아 규제하는 교장의 선행 주제로 진술하고 있었으며, “학교 업무관계”에서 공정한 교장, 교사의 전문성을 인정·신뢰하는 교장, 개방적 소통·의사 결정하는 교장, 교사의 긍정심리자본을 형성하는 교장 주제는 선후 및 상호관계, “일상적 관계”에서 교사와 정서적 신뢰관계를 형성하는 교장과 인간미 있는 교장 주제는 상호관계로 각각 경험하고 있었다. 결국 9개 주제 가운데 명확하게 선행하는 주제는 자아 성찰·인식하는 교장과 개방적 소통·의사 결정하는 교장이며, 이는 Luthans와 Avolio(2003: 251, 256)의 “진정성 리더십 개발 모형(authentic leadership development model)” 내용과 일부 부합한다. 이들이 제시하는 모형에 따르면, 자아 인식하는 리더는 자신의 규제 행동 강화를 가져오고, 긍정적인 조직 맥락 또는 문화는 자아 인식을 촉진하는 요소로 언급되고 있다. 따라서 본 연구의 “교장의 진정성” 주제묶음에 포함되는 주제들의 선후관계 결과는 Luthans와 Avolio 모형과 대체로 일치하지만, 긍정적 조직 문화의 한 차원으로 볼 수 있는 “개방적 소통·의사 결정하는 교장”은 본 연구에서 자아 인식, 자아 규제와는 분리된 구조로 현상화(現象化)되고 있기 때문에 상이한 결과로 볼 수 있다.



[그림 2] 교장의 진정성 리더십의 본질적 의미 구조

2. 결론

이상의 분석 결과와 논의 내용에 기초하여 본 연구의 결론을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 특정 학교급 또는 학교에 초점을 맞춘 심층적인 교장의 진정성 리더십 의미 구조 탐색이 요구된다. 본 연구는 진정성 리더십이 사회문화적 공간과 맥락에서 구성·표출된다는 사실을 고려하여 교사와 교장을 연구 참여자로 선정하고, 우리나라 학교 조직 맥락에서 교장의 진정성 리더십의 의미와 주제, 구조를 도출하였다는 점에서 의의가 있다. 그럼에도 불구하고, 본 연구에서는 인간의 경험을 통해 나타나는 현상에 대한 의미 해석과 의식이 사람마다 다양하게 존재할 수 있으며(유기웅 외, 2013: 78-80), 학교 조직의 구조와 문화, 구성원 특성과 관계, 경험 등이 학교급·학교별로 상이할 수 있음(예: 김도기 외, 2017; 김병찬, 2003; 주영호, 2018)을 고려하지 못한 한계가 존재한다. 따라서 특정 학교급 또는 학교 중심의 진정성 리더십 의미 구조 탐색과 더불어 그 결과를 기초로 학교급·학교 간/내 교장과 교사 간 진정성 리더십 경험에 대한 비교 고찰 및 분석 연구가 필요하다.

둘째, [그림 2]의 본질적 의미 구조를 고도화한 한국적 교장의 진정성 리더십 모형(authentic leadership model) 개발과 관련 연구가 요구된다. 리더의 진정성과 진정성 리더십의 의미 구조가 다차원적이고, 해석이 난해한 측면이 존재하지만, 학교장의 진정성 리더십이 학교 효과성 제고(이기용, 2017), 교직 헌신(이봉재, 강경석, 2016), 조직 문화 개선과 교사 효능감 증진(류근하, 최은수, 2013) 등에 미치는 직·간접효과가 학술적으로

증명되고 있다. 또한, 본 연구의 진정성 리더십 의미 구조를 통해 살펴볼 수 있는 것처럼, 우리나라 학교 맥락에 부합하는 진정성 리더십 모형 개발은 학교 조직에서 진정성 리더십의 긍정적 기능과 효과를 배가시키는데 기여할 수 있다. 특히, 진정성 리더십 모형 개발에서 한 걸음 더 나아가 한국 학교에 부합하는 “진정성 리더십 개발 모형”은 교장 자격 연수와 직무 연수 프로그램에 적용 가능하고, 교사의 긍정심리자본과 개방적·민주적 학교 조직 문화 형성에도 기여(유미라, 김도기, 2017; 주현준, 2016; Blase, 1987) 할 수 있을 것으로 생각된다.

마지막으로, 진정성 리더십 이론이 다른 학문 분야의 리더십 이론을 차용하는 “라벨링 현상(labeling phenomenon)”(주현준, 2016: 33; Gunter, 2004: 21) 혹은 일시적 유행에 그칠 수 있다는 비판을 극복하고, 교육리더십 연구 분야에서 정체성을 확보하기 위해서는 우리나라 교육행정학 분야와 학교 조직 맥락에서 지니는 의미와 이론적 논거 분석이 중요하다. 지금까지 교장의 진정성 리더십 관련 국내 선행연구는 국외 경영학 분야 연구가 국내 교육행정학 분야로 유입되는 경향을 보여주었으며, 그 과정에서 심층적인 이론 분석과 논의는 배제되었다. 일례로, 윤리적 리더십, 변혁적 리더십 등 전통적 리더십 이론과의 차이에 대한 심층적 분석과 논의 보다는 개념과 구성 요인 간 차이를 단순 제시하는 연구가 다수였다는 점을 들 수 있다. 현실 처방을 위한 새로운 리더십 이론의 적용은 교육 조직이 당면한 문제를 반추하는데 기여할 수 있지만, 국외·타학문 분야 이론의 무비판적인 적용과 활용은 결국 탈맥락적 문제 진단과 개선안 양산으로 이어질 수밖에 없다(신현석, 2016: 1-3).

본 연구가 질적 연구 방법을 통해 국외 연구와 차별화되고, 우리나라 학교 조직의 고유한 맥락을 보여주는 [그림 2]의 주제묶음과 그 관계, 주제를 도출한 결과 등은 한국적인 새로운 리더십 이론과 모형 형성 가능성을 보여준다. 다만, 본 연구에서 제시하는 9개 주제가 우수 교장의 리더십 및 학교장상 연구(김병찬, 2008; 김이경 외, 2008; 주현준, 2014)에서 보고하는 리더 특성, 행동의 종합 범주에 전반적으로 포함되고 있음을 유의해야 한다. 결국, 진정성 리더십이 국내 교육행정학 분야에서 새로운 리더십 이론으로써 학문적 정체성을 확립하고, 기존 교육리더십 이론 또는 연구와 차별화되기 위해서는 우리나라 학교 조직의 사회·문화적 분석, 학교 구성원의 심리·정서적 분석 등을 기초로 기존 리더십 이론의 한계와 차이점 및 유사점, 진정성 및 진정성 리더십의 교육행정학적 연원(origin)과 의미 등에 대한 후속 이론 연구가 필요하다.

참고문헌

- 강영삼. (2013). **교육행정학의 학문 발달사**. 한국 교육행정학 연구 핸드북 (pp. 21-60). 서울: 학지사.
- 권향원. (2016). 현상학과 사회과학연구. **한국정책학회보**, 25(1), 355-394.
- 김도기 외. (2017). 중등학교 학교장의 직무역량 요구분석. **교원교육**, 33(2), 241-262.
- 김병찬. (2003). 중학교 교사들의 교직문화에 대한 질적 사례 연구. **교육행정학연구**, 21(1), 1-27.
- 김병찬. (2008). 교사들이 원하는 교장상 탐색 연구-저경력 중등 과학교사 사례. **교육인류학연구**, 11(2), 121-146.
- 김분한 외. (1999). 현상학적 연구방법의 비교고찰-Giorgi, Colaizzi, Van Kaam 방법을 중심으로. **대한간호학회지**, 29(6), 1208-1220.
- 김예실, 이희경. (2010). 진정성에 대한 고찰. **인간이해**, 31(2), 1-21.
- 김이경, 김도기, 김갑성. (2008). 우수 학교장의 리더십 특성에 관한 질적 사례 연구. **교육행정학연구**, 26(3), 352-350.
- 김지현, 고장완, 이정언. (2018). 진정성 리더십 척도 타당화 연구. **한국교원교육연구**, 35(4), 143-164.
- 김홍중. (2009). 진정성의 기원과 구조. **한국사회학**, 43(5), 1-29.
- 류근하, 최은수. (2013). 학교장의 오센틱 리더십, 학교조직문화, 교사효능감 및 교직원 신 변인 간의 구조적 관계. **Andragogy Today**, 16(3), 161-184.
- 박선형. (2010). 교육행정학의 학문적 발전을 위한 예비적 논의. **교육발전연구**, 26(1), 49-71.
- 서용석. (2011). 'Authenticity' 개념에 관한 교육학적 일고찰: 하이데거의 '죽음과 탄생'의 교육론. **교육철학연구**, 33(3), 49-72.
- 신현석, 주영효, 정수현. (2014). 한국 교육행정학 분야 질적 연구 동향 분석. **교육행정학연구**, 32(3), 53-81.
- 신현석. (2016). 한국 교육행정 연구의 문제와 과제 그리고 학문공동체. 한국교육행정학회 소식지 제126호.
- 유기웅 외. (2013). **질적 연구방법의 이해**. 서울: 박영사.
- 유미라, 김도기. (2017). 교장·교감과 교사 간 의사소통 특성에 관한 질적 연구. **교육행정학연구**, 35(5), 219-244.
- 이기용. (2017). 초등학교장의 오센틱 리더십이 학교조직효과성에 미치는 영향. **한국교원교육연구**, 34(4), 1-22.
- 이남인. (2014). **현상학과 질적 연구**. 파주: 한길사.
- 이봉재, 강경석. (2016). 초등학교장의 진성 리더십, 학교장-교사 교환관계, 교사의 팔로

- 위십 및 교직원신 간의 구조적 관계. *교육문화연구*, 22(4), 349-378.
- 주영호. (2018). 중학교 교사의 감정노동 경험에 관한 질적 연구. *교육행정학연구*, 36(1), 139-167.
- 주영호, 박균열, 엄준용. (2015). 긍정심리자본 형성을 위한 학교 리더십 개선 방안 탐색. *한국교육학연구*, 21(1), 27-51.
- 주현준. (2014). 학교장 리더십의 어두운 면(Dark Side)에 관한 연구. *교육정치학연구*, 21(4), 97-120.
- 주현준. (2016). 교육리더십 연구의 재조명. *교육행정학연구*, 34(1), 25-45.
- 홍성화. (2013). 오센틱 리더십 척도의 타당화를 위한 연구. *한국비교정부학보*, 17(3), 221-241.
- 홍정순. (2017). 진정성 척도의 개발 및 타당화. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 29(1), 129-158.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., & Walumbwa, F. O. (2007). *Authentic leadership questionnaire* Retrieved september 1, 2018, from <https://www.mindgarden.com/>.
- Beard, K. S. (2013). Character in action: A case of authentic educational leadership that advanced equity and excellence. *Journal of School Leadership*, 23(6), 1015-1046.
- Bird, J. J., Wang, C., Watson, J. R., & Murray, L. (2012). Teacher and principal perceptions of authentic leadership: Implications for trust, engagement, and intention to return. *Journal of School Leadership*, 22(3), 425-461.
- Blase, J. J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teacher's perspective. *American Educational Research Journal*, 24(4), 589-610.
- Bryman, A. (2004). Qualitative research on leadership: A critical but appreciative review. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 729-769.
- Colaizzi, P. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. Vale & M. King (Eds.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). New York: Oxford University Press.
- Cooper, C. D., Scandura, T. A., & Schriesheim, C. A. (2005). Looking forward but learning from our past: Potential challenges to developing authentic leadership theory and authentic leaders. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 475-493.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five*

- approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Duignan, P. A., & Bhindi, N. (1996). Authenticity in leadership: An emerging perspective. *Journal of Educational Administration, 35*(3), 195-209.
- George, B. (2003). *Authentic leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gunter, H. (2004). Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 25*(1), 21-41.
- Harter, S. (2002). Authenticity. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 382-394). New York: Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership: A positive developmental approach. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 241-261). San Francisco, CA: Barrett-Koehler.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: theory and practice* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Walker, A., & Shuangye, C. (2007). Leader authenticity in intercultural school contexts. *Educational Management Administration and Leadership, 35*(2), 185-204.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management, 34*(1), 89-126.

ABSTRACT

A Qualitative Research on the Meaning Structure of Principals' Authentic Leadership in Korean Schools

Joo, Young Hyeo(Associate Professor, Gyeongsang National University)

Recently, research on authenticity leadership is spreading as there is a consensus that the ethics of leaders, psychological and emotional well-being of members, and increased reliability are needed. However, Korean researches in the field of education and administration show a tendency to utilize authentic leadership factors based on Western quantitative research methods. Leadership factors that fail to reflect social and cultural features and the inherent characteristics of the organization can widen the gap between the educational administration theory and the practice. In this context, this study aims to analyze the meaning structure of the principal's authentic leadership using qualitative research methods. To this end, snowballing and typical sampling methods were used to conduct in-depth interviews with primary and secondary school teachers and principals. The collected interview data were analyzed by applying the phenomenological research method of Colaizzi, and finally the meaning of authentic leadership experienced by research participants was integrated into the substantial meaning structure. This study formulated 36 meanings by classifying and integrating the significant statements. Next, the present study assigned nine themes and finally classified three clusters of themes. Specifically, the meanings and themes are as follows: the principal's authenticity such as self-reflection and awareness, self-disclosure, and self-regulation; principal's authentic leadership in school work relationships including the formation of positive psychological capital for teachers, the recognition and trust of teacher expertise; and, principal's authentic leadership in everyday relationships such as a humane principal and a principal who have formed emotional trust with the teachers.

[Key words] Authenticity, Authentic Leadership, Positive Psychological Capital, Qualitative Research, Phenomenological Analysis Method