creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

**저작자표시**. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

**비영리**. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

**변경금지**. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

**저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.**

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

체육학 석사학위 논문

# 무용전공 체육교사의
# 전문적 정체성 형성과정 및 요인 탐색

- 이방인에서 개척인으로 성장하기 -

2017년 2월

서울대학교 대학원

체 육 교 육 과

장 서 이

## 국문초록

# 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정 및 요인 탐색

### - 이방인에서 개척인으로 성장하기 -

장 서 이
서울대학교 대학원
체 육 교 육 과

본 연구의 목적은 무용전공 체육교사가 지닌 전문성을 중심으로 전문적 정체성의 형성과정을 밝히고, 효과적인 정체성 형성에 영향을 미치는 요인을 탐색하는데 있다. 이를 위한 연구 문제는 1) 무용전공 체육교사는 어떠한 전문적 정체성의 모습을 지니고 있는가? 2) 무용전공 체육교사가 경험하는 전문적 정체성 형성과정의 특징은 무엇인가? 3) 무용전공 체육교사 전문적 정체성의 효과적 형성에의 영향 요인은 무엇인가? 로 설정하였다.

무용전공 체육교사들의 삶과 경험 속에서 그들 스스로가 인식하는 전문적 정체성을 파악하기 위해 구성주의 패러다임에 근거한 현상학적 연구 방법을 따라, 2015년 12월부터 2016년 12월까지 총 1년 간 연구를 수행하였다. 연구 참여자는 유목적적 표집법(Patton, 2005)에 의거해, 과거 예술가를 꿈꾸던 무용전공생에서 체육교사로 진로를 전환한 10명의 무용전공 출신

체육교사를 선정하였다. 자료 수집은 심층면담, 포커스그룹면담, 현지문서 수집 등으로 이루어졌으며, 수집된 자료는 Moustakas(1994)의 자료 분석 단계에 따라 분석 및 해석하여 결과를 도출하였다. 연구의 전 과정에서 다각적인 자료 수집을 통한 검증, 연구 참여자에 의한 검토, 동료 간의 협의를 통해 연구의 진실성을 확보하고자 노력하였고, 연구 참여자에게 어떠한 불이익이나 부정적 문제가 발생하지 않도록 연구 윤리에 유의하며 연구를 진행하였다.

이상의 연구 과정을 통해 얻은 연구의 결과 및 논의는 다음과 같다. 첫째, 무용전공 체육교사의 전문적 정체성은 1) 이방인 2) 적응인 3) 정착인 4) 개척인의 모습으로 나타났다. 1) 이방인은 체육 실기에 대한 부담, 미숙한 체육 수업 전문성, 힘 못 쓰는 체육교사의 특징들로 인해 스스로 위축된 모습을 보이며 부족한 '체육능을 좇으려하는 모습'이었다. 2) 적응인은 ① 사랑과 소통의 힘 지니기 ② 아이들의 인성 길러주기를 통해 '교육지를 추구하는 모습'이었다. 3) 정착인은 ① 춤에 대한 그리움 품기 ② 무용을 통해 체육에 공헌하기를 통해 '무용심을 발휘하는 모습'이었다. 4) 개척인은 ① 무용 수업의 교육적 가치 인식하기 ② 무용 문화로 입문시키기를 통해 '체육능·교육지·무용심이 알찬 모습'을 보이고 있었다.

둘째, 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정의 특징은 다음과 같다. 1) 이방인에서 적응인으로의 정체성 형성과정 중 ① 이방인으로 안주하기에서는 '무용전공 색안경 낀 시선'과 '무용전문성 발휘의 어려움'을, ② 적응인으로 성장하기에서는 '체육 수업의 요령 터득'과 '관계를 통한 성장'의 특징들을 발견할 수 있었다. 2) 적응인에서 정착인으로의 정체성 형성과정 중 ① 적응인으로 안주하기에서는 '체육교사로서의 자부심'과 '무용 가르치기의 한계 인식'을, ② 정착인으로 성장하기에서는 '무용전공 체육교사 표 표현활동'과 '다양한 무용전문성 발휘'의 특징들을 보이고 있었다. 3) 정착인에서 개척인으로의 정체성 형성과정 중 ① 정착인으로 안주하기

에서는 ‘열정의 부재’를, ② 개척인으로 성장하기에서는 ‘동료교사와의 나눔’과 ‘끊임없는 도전과 용기 발휘’의 특징들을 나타내고 있었다.

셋째, 무용전공 체육교사 전문적 정체성의 효과적 형성에의 영향 요인을 살펴보면 다음과 같다. ‘이방인에서 적응인으로’의 정체성 형성과정에 영향을 미친 1) 개인적 요인에서는 ① 교직 이전의 체육 경험 ② 체육인의 마음가짐 ③ 자신만의 역할 인식이, ‘적응인에서 정착인으로’의 정체성 형성과정에 영향을 미친 2) 환경적 요인에서는 ① 동료교사의 지지와 인정 ② 표현활동이 주는 매력이, ‘정착인에서 개척인으로’의 정체성 형성과정에 영향을 미친 3) 잠재적 요인에서는 ① 무용전공 체육교사로서의 사명감 ② 춤과 가르치는 삶의 합일이 전문적 정체성 형성에 있어 효과적인 영향을 미치는 요인들로 도출되었다.

이를 종합적으로 살펴본 본 연구의 결론은 다음과 같다. 첫째, 무용전공 체육교사의 전문적 정체성은 ‘체육능’, ‘교육지’, ‘무용심’을 중심으로 형성되고 있었으며, 그들 스스로 사명감을 가지고 ‘무용전문성’을 교육적으로 펼쳐낼 때 가장 이상적인 전문적 정체성의 모습으로 나타났다. 둘째, 무용전공 체육교사의 전문적 정체성이 효과적으로 형성되기 위해서는 그들만의 특별한 강점인 ‘무용전문성’이 적극 발휘되어야 하며, 이를 위한 학교 안팎의 관심과 환경적 여건이 마련되어야 한다. 더불어 무용전공 체육교사 스스로의 끊임없는 노력이 함께 요구된다. 셋째, 학교 무용교육이 궁극적으로 추구하는 목표를 달성하는데 있어 무용전공 체육교사가 그 역할을 충실히 해낼 수 있을 것으로 기대된다.

마지막으로 교사 교육과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 체육교사를 희망하는 무용전공자들을 포함하여 예비교사를 길러내는 교원양성기관은 ‘체육전문인 양성’의 관점으로 변화되어야 한다. 둘째, 무용전공 체육교사가 중심이 된 교사학습공동체, 무용 수업연구회의 활성화를 위한 제도적 마련과 관심이 촉구되어야 한다. 셋째, 무용전공 체육교사에 의해

학교 현장에 적합한 형태로 개발된 무용프로그램 및 실행 효과 등 무용전공 체육교사의 전문적 역량을 부각시킬 수 있는 후속연구가 필요하다.

---

**주요어: 무용전공 체육교사, 전문적 정체성, 무용전문성**
**학 번: 2015-21674**

# 목 차


Ⅰ. 서 론 ····· 1

1. 연구의 필요성 ····· 1
2. 연구 목적 ····· 9
3. 연구 문제 ····· 10
4. 용어의 정의 ····· 10
5. 연구의 제한점 ····· 11

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 12

1. 전문적 정체성 ····· 12
   가. 전문직의 개념 ····· 12
   나. 전문직으로서의 교사 ····· 14
   다. 정체성의 개념 ····· 16
   라. 교사의 전문적 정체성 ····· 20

2. 전문적 정체성 형성과 사회화 ····· 23
   가. 분야별 전문적 정체성 형성 ····· 23
   나. 교육전문인의 정체성 형성과 사회화 ····· 26
      1) 교직 사회화의 개념 및 이론 ····· 26
      2) 체육교사의 교직 사회화 ····· 28

3. 선행 연구 분석 ····· 29
가. 무용전문성 관련 연구 ····· 29
나. 무용전공 체육교사 관련 연구 ····· 34

Ⅲ. 연구 방법 ····· 40

1. 연구 설계 ····· 40
가. 연구의 패러다임 및 논리 ····· 40
나. 연구 절차 및 단계 ····· 41

2. 연구 참여자 ····· 44
가. 연구자로서의 나 ····· 44
나. 연구 참여자 ····· 47

3. 자료 수집 ····· 49
가. 심층면담 ····· 49
나. 포커스그룹면담 ····· 51
다. 현지문서 ····· 51

4. 자료 분석 및 해석 ····· 52
가. 자료 분석 및 해석 절차 ····· 52
나. 자료의 부호화 ····· 53

5. 연구의 진실성 및 윤리 ····· 54
가. 연구의 진실성 ····· 54
나. 연구의 윤리 ····· 55

Ⅳ. 연구 결과 ·····57

1. 무용전공 체육교사 전문적 정체성의 모습 ·····57
가. 이방인: 체육능을 좇는 모습 ·····59
나. 적응인: 교육지를 추구하는 모습 ·····63
1) 사랑과 소통의 힘 지니기 ·····63
2) 아이들의 인성 길러주기 ·····68
다. 정착인: 무용심을 발휘하는 모습 ·····72
1) 춤에 대한 그리움 품기 ·····72
2) 무용을 통해 체육에 공헌하기 ·····76
라. 개척인: 능・지・심이 알찬 모습 ·····80
1) 무용 수업의 교육적 가치 인식하기 ·····81
2) 무용 문화로 입문시키기 ·····82

2. 무용전공 체육교사 전문적 정체성 형성과정의 특징 ·····84
가. 이방인에서 적응인으로 ·····84
1) 이방인으로 안주하기 ·····84
2) 적응인으로 성장하기 ·····90
나. 적응인에서 정착인으로 ·····100
1) 적응인으로 안주하기 ·····100
2) 정착인으로 성장하기 ·····110
다. 정착인에서 개척인으로 ·····121
1) 정착인으로 안주하기 ·····121
2) 개척인으로 성장하기 ·····123

3. 무용전공 체육교사 정체성 형성에의 영향 요인 ·····131
가. 개인적 요인: 이방인에서 적응인으로 ·····131
1) 교직 이전의 체육 경험 ·····132
2) 체육인의 마음가짐 ·····135
3) 자신만의 역할 인식 ·····137
나. 환경적 요인: 적응인에서 정착인으로 ·····140
1) 동료교사의 지지와 인정 ·····140
2) 표현활동이 주는 매력 ·····144
다. 잠재적 요인: 정착인에서 개척인으로 ·····151
1) 무용전공 체육교사로서의 사명감 ·····152
2) 춤과 가르치는 삶의 합일 ·····156

V. 결론 및 제언 ·····160

1. 결론 ·····160
2. 제언 ·····164

참고문헌 ·····167

부 록 ·····185

Abstract ·····187

# 표 목 차

[표 1] 전문직의 정의 ·····13
[표 2] 전문적 정체성의 정의 ·····18
[표 3] 교사 정체성 관련 연구 ·····21
[표 4] 직업적 사회화의 정의 ·····27
[표 5] 무용교육자의 전문성 ·····30
[표 6] 무용 수업 전문성 기준 ·····32
[표 7] 무용교육자 전문성의 구성 요인 ·····33
[표 8] 무용전공 체육교사 관련 선행 연구 ·····34
[표 9] 연구 참여자 정보 ·····48
[표 10] 초기 면담 주요 내용 ·····50
[표 11] 자료의 부호화 ·····54

# 그 림 목 차

[그림 1] 혁신적 전문성의 개발 과정 ·····16
[그림 2] 무용교육자의 전문적 정체성 인식 과정 ·····24
[그림 3] 초등학교 보건교사 전문적 정체성 형성 패러다임 ·····25
[그림 4] 무용교육자의 전문성 ·····31
[그림 5] 무용교사 전문성 구성요소 ·····32
[그림 6] 연구 수행 단계 ·····42
[그림 7] 각 정체성별 체육능·교육지·무용심의 비율 ·····58
[그림 8] 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 4가지 모습 ·····83
[그림 9] 이방인의 두 단계 ·····85
[그림 10] 적응인의 두 단계 ·····101
[그림 11] 학생들이 만든 창작 무용 구성안 ·····114
[그림 12] 정착인의 두 단계 ·····123
[그림 13] 전문적 정체성 형성과정에서의 안주와 성장의 특징들 ·····130
[그림 14] 전문적 정체성 효과적 형성에의 영향 요인 ·····131
[그림 15] 전인중학교 창작 무용 작품 발표회 ·····145
[그림 16] 무용전공 체육교사의 무용 수업 사례 나누기 ·····154
[그림 17] 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정 및 요인 ·····159

# I. 서 론

## 1. 연구의 필요성

> 7년 전 우리나라 최고의 안무가이자 무용 예술가가 되겠다는 큰 꿈을 품고, 간절히 바랐던 대학 무용과 문을 두드린 한 신입생이 있었다. 주변 친구들보다 꽤나 늦은 시기에 무용에 입문해 한참이나 뒤쳐진 실력만큼 배로 노력하며 오로지 춤에 매진했던, 그리고 그 결과 꿈에 그리던 학교의 합격증을 받아들인 '나'의 모습이었다. 하지만 그 자신감 넘쳤던 얼굴은 그리 오래가지 않았다. 지방의 한 예술고등학교를 졸업한 나에게 있어 대학 생활은 고등학교 때와 별반 다른 것이 아니었다. 매 학기 개설되어 있는 전공 수업에서 즐겁게 무용을 하고, 졸업을 위해 필요한 수업 이수, 봉사 활동, 토익 점수 등을 취득하는데 전념했다. 또한 한 해의 가장 중요한 행사인 창작 발표회를 무대에 올리기 위해 한 학기 내내 공연 준비와 연습으로 바삐 보내야만 했다. 대학교 3학년 쯤 되었을까. 어느 날 문득 '졸업 후엔 뭐하고 살지?'라는 생각이 머릿속을 스쳤다. 화려한 무용 예술가를 꿈꿨던 대학 새내기의 모습은 온데간데없이 먹고 사는 것에 대한 진지한 고민이 시작된 것이다. 그러나 그것은 온전한 나만의 고민이 아니었다. 나의 동기들의 고민이자, 나의 선후배들의 고민이었다. '무용전공' 학생 대다수의 공통된 걱정과 우려와 불안이었다. 무용이 좋아서 대학 전공으로까지 선택한 이들에게 가장 희망적인 미래는 무용 예술가로서의 삶이었지만, '어떻게 먹고 살 것인가?'와 같은 현실의 자각은 간절했던 꿈을 스스로 벼랑 끝에 내몰게 만들었다. 나 역시 그들 중 하나였다. 이윽고 나는 그 질문에 대한 해답을 찾기 위하여 새로운 길에 도전하고 부딪쳤다. 여러 번의 시행착오 끝에, 체육교육과 대학원생으로서 현재를 살아가고 있는 지금, 나는 '무용전공 출신의 체육교사'가 머지않은 나의 장래 타이틀이 되길 희망하고 있다.
>
> 〈연구의 시작, 연구자 '나'의 이야기〉

위의 글은 연구자인 '나'의 이야기이다. 고등학교와 대학교에서 8년간 무용전공 학생으로 살았던 나는 대학 졸업 후 막막한 현실에 부딪치며 무용이 아닌 체육으로 진로를 전환하였다. 지난날 미래에 대한 의심 없이 대학 생활의 절반을 보내던 와중 소망했던 꿈이 완벽하게 실현될 수 없다는 것을 깨달았던 순간, 나에게 몰려왔던 회의감과 두려움은 이루 말할 수 없었다.

청소년기에는 입시 경쟁 속에서 공부에 박차를 가하던 일반 학생들과는 다르게 오로지 무용과 학생으로의 대학 생활을 기대하며 무용에 매달렸다. 멋진 작품을 무대에 올리는 안무가로, 학생들에게 무용을 가르치는 교육자로, 다재다능한 무용 예술가로서의 삶을 꿈꿨었다. 그러나 현실은 달랐다. 졸업한 선배들 대다수가 무용이 아닌 새로운 진로를 탐색하며 이곳저곳으로 흩어져가는 것을 보면서, 머지않은 나의 미래가 될 것이라 직감했다. 그

로부터 점차 확고했던 개인적 신념이 무뎌지는 동시에 ‘먹고 사는 것’이라는 인간의 삶에서 가장 현실적인 문제와 직접 대면하게 되었다.

결론적으로 나는 애매모호하고 흐릿하기만 했던 미래의 두려움으로부터 벗어나고자 삶의 ‘플랜 B’를 찾기 시작하였다. 그리고 자연스럽게 무용과 가장 맞닿아 있는 영역, 체육에 관심을 갖게 되었다. 무용과 체육, 두 영역은 신체 움직임을 본질로 한다는 점에서 상당히 닮은 부분이 있었고, 교육적 성취에 있어서도 관찰 가능한 운동 기술의 향상이 주로 논의된다는 점에서 마치 학문 간 사촌 관계에 있는 듯한 느낌을 주곤 했었다. 또한 현재 체육교육과정 안에는 체육의 하위 단원으로써 무용이 제시되어 있기 때문에 체육 수업에서 무용을 가르칠 수 있는 명분도 분명했다. 이러한 이유로 나는 체육과 무용을 함께 가르칠 수 있는 중등체육교사가 되기로 마음을 먹게 되었다.

보다 확실해진 진로 앞에서도 마음 한 편에는 또 다른 고민이 자라나기 시작했다. 그것은 ‘어떤 체육교사가 되어야 하는가?’ 라는 스스로에 대한 물음이었다. 체육 수업 안에서 무용을 가르칠 수 있는 명분이 있다한들 ‘체육교사이기에’ 체육 활동을 위주로 가르치는 것이 맞지 않은가? 그렇다면 나에게 이미 주어져있는 무용전문성은 현장에서 얼마만큼 활용될 수 있는 것인가? 혹시 그것조차도 지나친 욕심이라면 나의 전문성은 이대로 묻어두어야 하는 것인가? 다시 돌아와, 나는 어떤 체육교사가 되어야 하는가? 이 모든 의문들은 단 하나의 본질적 물음과 맞닿아있는 것이었다. ‘무용전공 출신 체육교사가 가져야 할 정체성은 무엇인가?’

앞선 연구자의 이야기는 그리 특별한 사례가 아니다. 최근 교사가 되기를 희망하는 무용전공자의 수가 증가하고 있기 때문이다. 일찍이 무용 분야에 입문한 전공자들은 오랜 시간 연습과 훈련 기간을 거치지만, 그중 상당수가 신체적·경제적·사회적 한계 등 다양한 어려움에 부딪히며 전공에 대한 혼란을 경험한다(박보미, 2012; 박현정, 2015; 한경아, 2008). 진로에 대한 불안은 곧 안정적인 직업을 희망하게 만들고(이보미, 2008; 정소민, 2012), 이를 대변하듯 교원자격증 취득을 위해 교육대학원에 진학하는 무용전공자의 비율 또한 점점 늘어나고 있는 추세이다(김명주, 2009; 김현정,

2014; 박보미, 2012). 현직에서 활동 중인 무용전공 체육교사의 수도 전국 체육교사 14,130명 중 739명에 달한다(이경원, 2006). 이는 체육교사 전체 인원수와 비교하면 소수의 정원이나 분명히 다른 전공으로 구분되는 '무용과' 출신의 체육교사로의 진입이 어느 정도 이루어지고 있다고 볼 수 있다. 이러한 흐름이 지속됨에 따라 예비체육교사 양성과정을 거친 무용전공 체육교사의 비율은 더욱 늘어날 것으로 예상된다(송효정, 2015).

질적으로 우수한 체육교사를 길러내기 위한 직전 교사교육의 단계는 매우 중요하다(최의창, 2009). 일반적인 체육교사들의 경우 사범대학에 속한 체육교육과에서 4년간 체계적이고 지속적인 직전 교사교육을 거치게 되는데 반해, 교직을 결심한 무용전공자 대다수는 대학 졸업 후 교육대학원에 진학하여 그 과정을 경험하게 된다. 그러나 최근까지 교육대학원은 교원자격증 취득을 위한 수단으로 변질되었다는 주장(김지희, 2013; 김현정, 2014; 박보미, 2012; 유경훈, 김병찬, 2011; 이가영, 2008)과 교사가 갖추어야 할 전문적 자질과 능력을 기르는데 적합하지 않은 교육과정으로 인해 비판받아왔다(김용환, 1991; 신승민, 2013; 임연기, 2009). 이러한 지적이 사실이라면 교육대학원에 진학한 무용전공자들은 겉핥기식의 예비교사교육을 받을 수밖에 없으며, 졸업 후 단지 '자격증만 손에 쥔' 무용전공자 모습 그대로 로 남게 되는 것이다.

오랜 시간 여성 비율이 압도적으로 높은 무용계에서 예술적 아름다움을 몸으로 표현해내는 것에 익숙했던 무용전공자에게 경쟁적이고 도전적인 특성이 강한 남성 중심의 체육과 적응과정은 결코 쉬운 일이 아니다(송효정, 2015). 특히 학업적 측면에서 본다면, 체육과 관련된 선수과목 준비가 충실히 되지 않은 상황이기 때문에 무용전공자가 겪는 고충이란 이만저만이 아닐 것이다(박보미, 2012). 이에 그치지 않고 학교 현장에서 체육교사의 주요 역할은 '체육 가르치기'이므로 다양한 체육 실기에 능통해야 하는 것이 당연하지만, 무용전공자의 경우 임용고사를 준비하는 과정에서 체육 실기를 접하게 되는 경우가 다반사이다. 결국 무용전공자가 체육교사가 되었다고 할지라도, 시험을 대비하여 준비했던 체육 실기만으로 학교 현장의 체육 수업을 운영해 나가기란 너무나 버겁고도 힘겨운 일이 된다(정소민,

2012).

실제 체육교사로 삶을 전환한 무용전공자들은 초임교사로서 학교에서의 적응 단계를 거치면서 많은 어려움에 직면하게 된다. 이은정(2010)은 무용전공 초임 체육교사가 교직 입문 후 교직 역할수행에 대한 교과지도, 학급운영, 운동부 지도, 행정업무, 동료와의 관계 측면에서 경험하는 어려움들을 지적하였다. 특히 '무용전공 출신' 초임 체육교사로서 겪는 가장 큰 어려움은 체육과를 졸업한 다른 교사들과 비교해 체육종목에 대한 지식이 부족하여 학생들을 지도함에 있어 한계를 경험한다는 것이었다. 이러한 경험은 교사 스스로 두려워하거나 어렵다고 느낀 종목들을 지속적으로 기피하도록 만드는 것이기도 하였다.

종합해보면, 무용전공 체육교사들은 교직에 뜻을 품는 순간부터 교원자격 취득 과정에서 일반 체육전공자들과의 경쟁을 거치고, 계란으로 바위치기와 같은 임용고사 합격 후, '무용전공 출신' 꼬리표를 단 초임교사로 살아가기까지 기나긴 대장정을 스스로 견디고 이겨내야 하는 상황에 처해있다. 다시 말해, 그들을 교직사회에 온전히 입문시키고 적응하도록 돕는 어떠한 지원 인력이나 시스템조차도 부재한 실정이라고 할 수 있다.

이뿐만 아니라 지금까지 무용전공 체육교사의 사회화, 교직 적응 과정 연구가 상당히 미흡했었다는 점은 그들 집단에 대한 학문적 무관심을 반증하는 것이기도 하다(박중길, 방미영, 2003). 그 결과, 교사를 희망하는 무용전공자들을 위한 세부 지원 체제나 양성기관의 교육과정에 있어 어떠한 질적 변화나 시사점도 제공해줄 수 없었다. 이러한 이유로 꽤 오랜 시간동안 학교 현장 안팎에 존재했던 무용전공 예비·현직 체육교사들은 지금까지도 홀로 고군분투하며 살아갈 수밖에 없었던 것이다. 그러나 교육의 중추적 역할을 담당하고 있는 교사가 교직에 제대로 적응하지 못한 상태에서 이루어지는 교육의 질은 어느 누가 담보할 수 있겠는가?

무용전공 체육교사의 효과적 교직 적응이 필요한 또 다른 이유는 지속되는 경험을 통해 형성되는 교사의 정체성과도 결부된다. 개인의 정체성은 인간의 생애 전반에 걸쳐 일어나는 발달과업이며, 주어진 일을 하는 과정 속에서 사회 구성원으로서의 역할과 존재가치를 스스로 발견해나가며 형성

되는 것이다(권진옥, 2014). 이와 마찬가지로 한 개인으로서 교사의 정체성은 ‘어떤 교사가 되어야하는가’를 지속적으로 고민함으로써 형성된다. ‘어떤 체육교사가 될 것인가’를 끊임없이 고민하는 일은 자신의 존재가치를 드높이며, 보다 의미 있는 삶을 살아갈 수 있는 기회를 제공해 준다. ‘어떤 삶을 살 것인가’는 ‘어떤 일을 하며 살 것인가’와 동일하기 때문이다(류태호, 2000). 결국 체육전문인으로 살아가기 위한 체육교사의 역할은 교육자이며, 제대로 된 교육을 실천하기 위해서는 교사의 ‘전문적 정체성(professional identity)’이 올바로 형성되어야 할 것이다(최의창, 2011a).

무용전공 체육교사들은 과거 예술적 감각이 뛰어났던 무용전공자로서의 경험에서 형성된 정체성과 체육을 가르치며 학생들을 전인적으로 성장시키는 체육교사로서의 정체성 두 가지 모두를 지니고 있는 특수한 집단이다. 그들이 지나온 경험과 과정들, 그 속에서 형성된 정체성을 밝히는 일은 향후 올바른 예비교사교육의 방향과 현직 교사들이 처해있는 어려움을 해결하는데 귀중한 실마리를 제공해줄 수 있을 것이다. 그 이유는 앞서 연구자가 밝힌 ‘어떤 체육교사가 되어야 하는가?’라는 본질적인 질문의 해답이 될 수 있기 때문이다. 뿐만 아니라 지금껏 주의 깊게 다뤄지지 않았던 무용전공 체육교사들의 정체성이 어떠한 모습으로 형성되어 가는지, 어떠한 특징을 띄는지를 밝히는 작업은 지금껏 주목하지 않았던 새로운 대상이 지니는 독특성을 드러낸다는 점에서 더욱 특별한 의미를 갖는다.

주류 교직사회의 뒤안길에 감춰져 있던 무용전공 체육교사는 ‘무용전문성’이라는 특별한 강점을 가지고 있다. 그리고 이것은 학교 체육 수업이 마주하고 있는 하나의 고질적인 문제를 해결하는 단초로 활용될 수 있다. 여기서 말하는 문제는 2007 개정 체육과 교육과정에서 시작된 신체활동 가치 중심의 5개 영역 중 ‘표현활동’ 영역이 지도상의 어려움을 이유로 체육교과에서 꾸준히 소외되어 왔다는 점을 지적한다(이현주, 박혜연, 2014; 임수신, 2016; 정상필, 2015; 황숙영, 2007).

학생들의 깊은 감수성과 비판적인 사고력을 바탕으로 한 다양한 신체 표현활동은 창의성을 기르는데 매우 효과적이다(교육과학기술부, 2011). 그럼에도 불구하고 남자 체육교사가 상당수를 차지하는 학교 현장에서는 표현

활동 기피현상으로 인해 제대로 교육되어오지 못하였다(홍희정, 조미혜, 2012; 황숙영, 2007). 표현활동이나 무용이 심미적이고 정적인 특성을 가진 '여성'들만의 영역이라는 고정관념은 남교사들이 표현활동을 외면하게 만들었다(김지연, 김두련, 2012; 김태희, 2009). 또한 대다수의 체육교사들이 직전 교사교육에서의 경험 부족과 무용전문성 부족에서 오는 거부감으로 인해 표현활동 수업을 제대로 운영하지 못한 결과이기도 하다(이주현, 김태현, 김경숙, 2015). 그러나 앞선 문제가 학생들의 표현활동 경험과 직결된다고 본다면, 표현활동을 충분히 경험하지 못한 다수의 학생들에게 예술교육의 진정한 의미를 심어주지 못할뿐더러 일종의 거부감이나 소극적인 태도를 보이게 하는 악순환으로 이어질 위험이 있다(신민경, 2010; 임수신, 2016).

교사의 수준에 의해 교육 수준이 좌우된다는 점을 고려할 때 수업 운영에서 주체적인 교사 역할은 매우 중요하다고 할 수 있다. 교육적 측면에서 보더라도 학생들의 창의성 발달과 자아를 표출하는 기회로써 표현활동 수업이 적극적으로 실천되어야 할 것이며, 그러한 필요성을 절감함에도 불구하고 교수 활동에 어려움을 겪는 체육교사들을 위한 다양한 방안들이 논의되어야 할 것이다(최진숙, 2009). 그렇다면 현직 체육교사들의 부족한 표현활동 교수 능력으로 인해 표현활동 교육이 외면되는 상황을 해결할 수 있는 방법은 무엇인가? 기존에 제공되는 현직 교사 연수만으로는 질 높은 표현활동 수업 운영이 보장되지 않는 상황에서(정상필, 2015), 학교 현장에 점점 늘어나고 있는 무용전공 체육교사들의 역할이 중요하게 부각될 수 있다.

무용전공 체육교사들이 다양한 학교 환경의 제약으로 잠시 감춰두었던 '무용전문성'은 곧, 시대가 이야기하고 있는 그들만의 특별한 강점이자 전문적인 역량이다. 이러한 전문성을 특화시켜 적극적으로 현장에 활용한다면 깊게 그늘졌던 체육의 한 영역을 더욱 빛나게 할 예술적 전문성으로 탈바꿈하는 계기가 될 것이다. 또한 그들은 실천적 수준의 무용전문성 발휘와 더불어 체육교육과정에 있어서도 표현활동 영역의 문서적 내실화에 적극적으로 의견을 피력할 수 있는 집단이다. 기존의 교육과정에서는 표현활동 영역이 무용과 표현활동에 해박한 전문가들에 의해 논의된 것인 반면,

이를 실천하는 이들은 대다수 무용에 무지하고 무용교육의 경험이 부족한 체육교사들이었다. 지금껏 그들은 교육과정 문서에서 제시하는 표현활동의 내용을 현장 수업에 적용하는 것부터 평가에 이르기까지 상당한 어려움들을 토로해왔다(김봉건, 2010; 이현주, 박혜연, 2014; 황숙영, 2007).

그러나 체육교사는 좋은 수업을 만들기 위해 체육교육과정을 해석하고, 실행하며, 개선하는 주체이다(이승율, 2012; 최의창, 2003; Housner, 1996). 체육교육과정이 교사들의 능력에 의해 좋은 수업으로 구현되기 위해서는 현장의 교사들이 실천할 수 있는 수준의 교육과정 구성이 필요함은 자명한 사실이다. 이때 학교 현장의 주요 실천가이자 무용전문성을 지닌 무용전공 체육교사들은 이론과 실천, 그 간극을 줄이고 조율할 수 있는 양쪽의 조력자로서 그 역할을 담당할 수 있을 것이다.

교육부(2014)가 발표한 2015 문·이과 통합형 교육과정 총론 주요사항 중 '국가·사회적 요구를 반영한 교육과정 개정 방향' 항목에는 "예술·체육 교육 활성화를 통한 인성교육 강화를 위해 연극교육 및 예술 동아리 활성화, 뮤지컬 등 활동 중심 예술교육 확대를 추진한다."고 명시되어있다. 공교육 현장에서 예술교육을 실천적으로 강화한다는 교육부의 방침에 따라, 현장에 있는 교사들이 이를 운영 및 구성해나가야 하는 상황에서 무용전공 체육교사들의 재량과 전문성이 충분히 발현될 수 있는 기회가 마련되었다고 본다. 이와 같이 무용전공 체육교사들이 지니는 전문적 무용 역량은 체육뿐 아니라 학교 교육의 내실화에 깊게 관여할 수 있는 중요한 전문성으로 인식되고 논의되어야 할 것이다.

앞서 제시한 무용전공 체육교사들의 다양한 잠재성을 종합해본다면, 그들을 보다 효과적인 교직 사회화 과정으로 안내하며, 학교 현장에서 바람직한 교사로 성장할 수 있도록 돕고, 무용전문성이라는 그들만의 강점을 되새겨 적극적으로 실천할 수 있는 환경을 마련해주는 것이 시급하다고 할 수 있다. 바람직한 체육교육 실현을 위해서라도 '교육의 전문가'인 교사 스스로가 가지고 있는 전문성에 대해 중요하게 인식하고 구체적으로 활용할 수 있는 방안들을 고안하여야 할 것이다. 특히 학교 환경 발전에의 높은 기여와 교육 전문가로서의 경력 개발 및 전문성 성장을 도모하기 위해서는

우선적으로 교사의 전문적 정체성을 이해하는데 달려있다(김지영, 주형철, 2013). 따라서 무용전공 체육교사들의 무용전문성이 학교 현장에서 실질적으로 발휘되기 위해서는 그들이 가진 전문적 정체성의 이해가 선행될 필요가 있다.

특정 직업에서의 전문직 여부와 그 직업이 어느 수준의 전문성을 가지고 있는지에 대한 판단은 쉬운 문제가 아니다. 대신 해당 직업인이 인식하는 전문적 정체성의 확인을 통해 그들이 전문적 영역에서 요구하는 삶을 살고 있는가에 대한 논의가 가능하다(허찬, 2013). 진정한 전문직업인의 표상은 그들이 소유하고 있는 전문적 지식 자체가 아니라 그러한 전문성을 어떻게 활용하느냐에 달려있다. 즉 전문직을 일반 직업과 구분하는 것은 구조적 속성이 아닌 구성원의 태도와 행동에 있다(박종우, 1994).

일선 현장에 존재하는 무용전공 체육교사들이 자신이 가진 역량과 더불어 스스로의 정체성을 어떻게 인식하는가를 밝히는 작업은 매우 중요하다. 그들을 학교 현장의 주변인이 아닌 체육교육의 주권자로 떳떳하게 살아가게 하고, 특별한 강점을 지닌 교사로서 자부심을 갖게 만드는 기회가 될 수 있기 때문이다.

예술이라는 자유로움을 누리며 여성화된 무용 집단에서, 보수성이 짙은 교직사회 속 남성중심의 체육과로의 삶을 전환한 무용전공 체육교사들은 그 존재가 매우 독특함을 갖는다고 할 수 있다. 이들은 남자 체육교사가 가진 한계를 보완할 수 있는 역할로서 여학생들의 체육 수업 롤 모델이 되어줄 수 있고(한국여성민우회, 2006), 이제껏 체육 수업에서 배제되어온 표현활동을 적극적으로 실천할 수 있는 표현활동 영역의 전문가로서의 가능성을 함께 지닌다. 더욱이 무용전공 배경을 바탕으로 한 질 높은 표현활동 수업 운영과 동시에 학교 현장에서 활발하게 이루어지고 있는 창의적 체험활동, 토요스포츠데이, 2016년부터 전면 도입된 자유학기제 등 학교 현장과 밀착된 예술교육 실천가의 모습까지 기대하게 만든다.

본 연구에서는 주변의 편견과 우려 속에서도 체육교사의 길을 선택한 무용전공 체육교사들이 어떠한 경험을 통해 교직에 적응해나가며 교사로서 성장해나가고 있는지, 그들만이 가진 독특한 경험들을 통해 형성된 전문적

정체성의 모습은 어떠한지를 심층적으로 탐색하고자 한다. 또한 이 연구를 통해 향후 무용전공 예비 체육교사들이 직면하고 있는 불분명한 정체성 가운데 그들이 적극적으로 지향할 수 있는 하나의 본보기를 제공할 수 있을 것이다. 학생들은 교육의 과정에서 새로운 전문직 문화와 행동에 대한 가치를 습득함으로써 전문적 정체성을 형성하게 되기 때문이다(Weidman, Twale & Stein, 2001). 이를 바탕으로 직전 교사교육에서부터 현직 교사교육에 이르기까지 그들의 효과적 전문적 정체성 형성에 도움을 줄 수 있는 교육과정과 제도 등에 아이디어를 제공하는 기초 자료로써 본 연구가 중요한 의의를 지닌다고 할 수 있다.

## 2. 연구 목적

본 연구의 목적은 무용전공이라는 독특한 배경을 지닌 현직 체육교사들이 어떠한 전문적 정체성의 모습을 지니고 있는가를 파악하는 것이다. 무용전공 체육교사가 교직사회에 입문하고 적응해나가는 과정에서 형성된 자신의 전문적 정체성을 어떻게 인지하고 규정하고 있는지 밝히고자 한다. 또한 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정의 이해를 바탕으로 효과적인 전문적 정체성 형성에 영향을 미치는 결정적 요인이 무엇인지를 탐색하고자 하였다.

## 3. 연구 문제

본 연구는 앞에서 제시한 연구 목적을 성취하기 위하여 다음과 같은 구체적인 연구 문제를 선정하였다.

**첫째, 무용전공 체육교사는 어떠한 전문적 정체성의 모습을 지니고 있는가?**

**둘째, 무용전공 체육교사가 경험하는 전문적 정체성 형성과정의 특징은 무엇인가?**

**셋째, 무용전공 체육교사 전문적 정체성의 효과적 형성에의 영향 요인은 무엇인가?**

## 4. 용어의 정의

### ◈ 무용전공 체육교사

초·중·고등학교 또는 대학교에서 전문적 무용교육을 받은 무용전공자 출신으로서 교육기관에서 교원자격증을 획득하고 국·공립 중등학교 또는 사립 중등학교에 종사하고 있는 체육교사를 의미한다. 또한 본 연구에서는 무용이 아닌 체육을 주요 교과목으로 담당하여 가르치고 있는 무용전공 출신의 현직 체육교사로 한정하였다.

### ◈ 무용전문성

무용전문성이란 무용전문인이 가지고 있는 전문적 무용 지식과 전문적 무용 기능의 수준을 뜻하며, 개인적·사회적 행동을 윤리적·직업적 기준에

일치시킬 수 있는 능력을 의미한다(최의창, 2011a). 본 연구에서는 무용전공 체육교사들을 대상으로 하여, 그들이 학교 현장에서 펼쳐낼 수 있는 다양한 무용 관련 역량들을 포괄적인 관점에서 '무용전문성'이라 제시하였다.

### ◈ 전문적 정체성

전문적 정체성(professional identity)은 직업적 정체성과 혼용되어 쓰이며, 전문적인 지식이나 기술이 필요한 직업 혹은 그 직업에 종사하는 집단인 전문직의 구성원이 스스로의 전문성에 대해 내리는 주관적 평가로써, 구성원이 갖고 있는 전문직업인으로서의 정체성을 말한다(박종우, 1994). 이러한 전문적 정체성은 사회적 환경 안에서 개인의 경력과정 동안 전문직 역할을 의식하고 그 역할에 적응하는 과정을 통해서 형성된다(Ibarra, 1999). 본 연구에서 교사의 전문적 정체성은 교직사회의 전문직 구성원으로서 교사들이 가지는 전문직업인으로서의 정체성으로 사용되었다.

## 5. 연구의 제한점

첫째, 본 연구는 질적 연구 방법으로 수행되었으며 무용전공 체육교사들이 가지는 다양한 전문성 중 그들만의 특별한 역량이라 할 수 있는 '무용전문성'에 초점을 맞추어 전문적 정체성의 모습을 밝히고자 하였다.

둘째, 본 연구는 서로 다른 무용전공과 경력을 가진 서울·경기 수도권 지역의 무용전공 체육교사 10명을 대상으로 하였기에 모든 무용전공 출신의 체육교사들에 관하여 일반화하기에는 다소 한계가 있다.

# Ⅱ. 이론적 배경

## 1. 전문적 정체성

### 가. 전문직의 개념

전문직(Profession)이란 일반직과 구분되는 개념으로 업무 수행에 있어 높은 지식과 기술 및 책임을 수반하고 전문 교육 기관에 의해 일정한 자격 요건을 갖추었을 때 그 자격이 인정된다(강기수, 2000; 안창선, 남경현, 이욱범, 1999).

Greenwood(1981)는 전문직이 갖는 세 가지 필수항목으로 지식체계, 서비스의 공공성, 서비스의 독점성을 제시하였다. 첫째, 지식체계는 전문가가 지닌 전문성이 이론이나 원리에 근거하여 실무와 조사연구, 제도화된 교육에 지적기반을 둔다. 다시 말해, 전문가는 전문적 이론과 원리에 기반하여 실제 현장에 최적화된 적응 능력을 지녀야 한다. 둘째, 서비스의 공공성은 고객의 성별, 능력, 사회적 지위 등에 차별을 두지 않고, 동등하게 최고의 전문적 서비스를 제공해야 한다. 셋째, 서비스의 독점성은 전문가만이 갖는 배타적 특권을 말하며, 전문교육기관의 인정, 자격증제도의 시험을 위한 구비요건 설정, 동료 전문가의 활동에 대한 규제 및 평가 등이 포함된다.

전문직의 개념은 전문직에 대한 학자들의 다양한 견해와 연구 관점에 따라 달리 정의된다. 우선 Cogan(1953)은 어떤 분야의 학문 혹은 과학의 이론 구조에 대한 이해이며 이런 이해에 부합하는 여러 가지 능력에 기초하여 실천되는 직업으로 설명하였고, Moore(1970)는 직업이 전문직으로 변화하는 과정을 설명하면서 전문직의 특성을 전업직(full-time job)으로의 확립, 소명의식, 직업조직, 높은 교육수준, 봉사지향성, 자율성으로 요약하였다. 그는 전문직이 고객으로부터 의뢰 받은 문제들을 해결하기 위하여 체계적으로 축적된 보편적 지식을 창조하고 이용하는 직업이라고 정의하였다. Zastrow(1978)는 전문직을 의사결정기능과 함께 높은 수준의 정신활동을 필요로 하며 학문적

이고 경험적인 훈련을 요구하는 직업으로, Friedlander & Apte(1980)는 특수한 능력(special competence), 기술(techniques), 실천가(practitioners), 서비스 개발에 대한 관심, 개인적인 책임을 지니는 직업으로, Robert(1987)는 특정한 욕구를 충족시키기 위해 가치, 기술, 지식 및 신념의 체계를 공통으로 사용하는 사람들의 집단이라고 정의하였다. 또한 Borgatta & Montgomery(1992)는 전문직의 고유한 특성을 갖춘 직업이 아닌 공중에게 전문직의 특성을 갖추고 있음을 확신시킬 힘을 가지고 있는 직업, 국내 김용주(1999)의 연구에서는 전문직업인이 직무수행 시에 갖게 되는 자기결정성, 고도의 이론적 지식과 기술에 바탕을 둔 직무, 직무수행에 대한 윤리적인 규범, 이타적 봉사정신에 기초한 직무수행, 동료중심의 참조집단을 완벽히 구비한 직업으로 보았다. 전문직의 다양한 정의는 다음 [표 1]에 정리하였다.

[표 1] 전문직의 정의(강용관, 2013 참고 및 수정 보완 제시함)

| 학자(연도) | 정의 |
|---|---|
| Cogan(1953) | 어떤 분야의 학문 내지는 과학의 이론구조에 대한 이해이며, 이런 이해에 부합하는 여러 가지 능력에 기초하여 실천되는 직업 |
| Moore(1970) | 고객으로부터의 의뢰 받은 문제들을 해결하기 위하여 체계적으로 축적된 지식을 창조하고 이용하는 직업, 전업직(full-time job)으로의 확립, 소명의식, 직업조직, 높은 교육수준, 봉사지향성, 자율성의 특성을 가짐. |
| Zastrow(1978) | 의사결정기능과 함께 높은 수준의 정신활동을 필요로 하며, 학문적 및 경험적 훈련을 요구하는 직업 |
| Friedlander & Apte(1980) | 특수한 능력(special competence), 기술(techniques), 실천가(practitioners), 서비스 개발에 대한 관심, 개인적인 책임을 지니는 직업 |
| Robert(1987) | 특정한 욕구를 충족시키기 위해 가치, 기술, 지식 및 신념의 체계를 공통으로 사용하는 사람들의 집단 |
| Borgatta & Montgomery (1992) | 전문직의 고유한 특성을 갖춘 직업이 아닌 공중에게 전문직의 특성을 갖추고 있음을 확신시킬 힘을 가지고 있는 직업 |
| 김용주(1999) | 직무수행 시에 갖게 되는 자기결정성, 고도의 이론적 지식과 기술에 바탕을 둔 직무, 직무수행에 대한 윤리적인 규범, 이타적 봉사정신에 기초한 직무수행, 동료중심의 참조 집단을 완벽히 구비한 직업 |

앞서 제시된 전문직의 정의들은 다소 차이가 있으나 대체적으로 비슷한 맥락에서 전문직을 이해하고 있음을 알 수 있다. 이를 종합해 교직의 특성

을 고려한 전문직으로서의 교직을 정의해보면 ‘축적된 학문적 지식체계를 갖추고, 교직 윤리 강령 아래 자율성, 책임감, 봉사정신을 지니며, 전문적 교육 서비스를 소명으로 삼는 직업’이라고 할 수 있을 것이다.

## 나. 전문직으로서의 교사

통계청의 「한국표준직업분류(통계청 고시 제 2007-3호)」에 따르면 교육 전문가 및 관련직을 “다양한 교육수준에서 학문에 대한 이론 및 실제를 가르치고 해당 학문분야를 연구하여 그에 대한 개념 및 운영기법을 개선, 개발하고 강의안, 교재 등을 작성한다. 직무훈련 강사, 대학 교육조교, 보조교사 등을 포함한다.”고 제시하고 있다. 즉 교직을 전문직으로 분류하고 있는 것이다. 교직이 전문직이라는 것은 장기간 동안 특별한 교육을 통해 일정한 자격기준을 획득하지 않고는 어느 누구도 종사할 수 없는 직업임을 나타낸다(한만석, 2014).

1966년 국제노동기구 ILO(International Labor Organization)와 UNESCO가 유네스코 특별회의에서 공동 작성한 「교원의 지위에 관한 권고」에서도 교원은 전문직으로 간주되고 있으며, 엄격하고도 지속적인 연구를 통해서 습득되고 유지되는 전문 지식과 전문 기술을 필요로 하는 공적 업무 아래 학생들의 교육과 복지에 대한 책임감을 가지는 교직은 필히 전문직이어야 함을 강조하고 있다(원기호, 1995).

교직을 직업적인 특성상 전문직이라고 정의한 안창선 외(1999)의 정의를 보더라도 이와 맥락을 같이한다. 그들에 의하면 전문적인 지식과 기술, 이론적 배경을 갖춘다는 점, 자체 통제와 자체 육성에 노력하는 자율적 자치단체를 수반한다는 점, 어느 전문직보다도 봉사적 사명을 필요로 한다는 점, 구성원들이 지켜야 할 윤리강령이 있다는 점, 직무수행이나 의사결정에 있어 자율성과 책무성이 있다는 점, 장기간의 준비교육과 현직 연수가 필요하다는 점을 근거로 들어 교직이 전문직에 포함된다고 보았다.

전문직으로서 교직만이 가지는 특수성은 교사가 학교라는 공적 시설에서 미성숙한 존재, 학생을 대상으로 하여 일정 기간 동안 정기적으로 교육 내

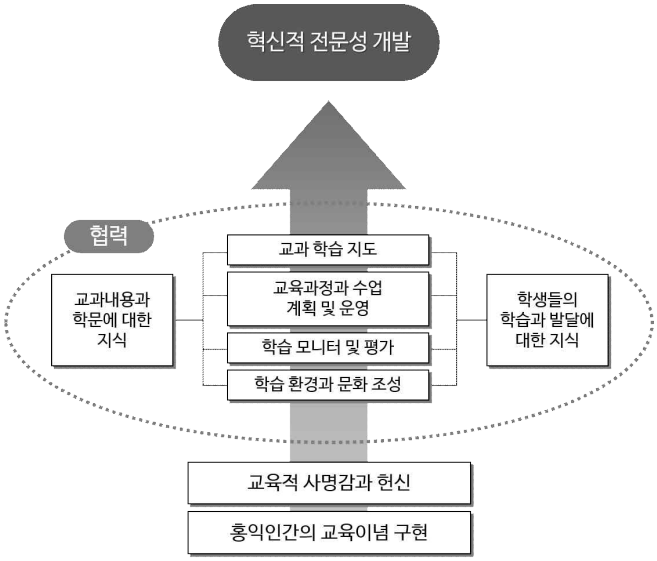
용을 전달함으로써 학생들 개개인이 가진 노력을 최대한 이끌어내도록 지도한다는 것이다(한만석, 2014). 따라서 교사는 교육 효과를 결정짓는 주체임을 인식하고 교수활동에 요구되는 권리를 지켜야 하며 동시에 그에 따른 책임적 의무를 지닌다. 교사에게는 '피할 수 없는 학생들'이 있기 때문에 자신의 교육 업무를 충실히 수행해야만 한다. 다른 전문직에 있어서 고객은 자신에게 필요한 전문가를 선택할 수 있는 반면, 교육에 있어서의 고객, 학생들은 매년 첫 시간 자신의 교육 전문가를 운명처럼 맞이하기 때문이다(오욱환, 2005).

Lieberman(1958)이 '전문직으로서의 교직'의 견해를 밝힌 이후, 교사전문성의 구성요소로 사회적 봉사기능, 고도의 지적인 기술, 장기간의 준비, 자율성, 책임권, 자치조직, 직업윤리 등이 강조되어 왔다. 이러한 교사의 전문성이 가장 잘 발현되는 공간은 교실이며, 수업을 통해 드러나는 교육 행위에서 발견될 수 있다.

교직을 전문직으로 보는 관점에서, 교사가 갖추어야 할 전문성의 핵심은 교육 행위를 주도하는 교수 전문성(teaching expertise)에 있다(교육인적자원부, 2005). 이는 교직이라는 이름 자체가 지니는 전문성이라기보다, 교사를 교수 활동에 있어서의 전문가로 보는 관점이다. 교사가 지향해야 할 교수 전문성은 적응적 전문성(adaptive expertise)으로, 전문가로서 교사는 자신의 핵심 역량을 변화시키고 전문성의 폭과 깊이를 계속해서 확장시킬 수 있다.

적응적 전문성은 다시 효율적 전문성과 혁신적 전문성으로 나뉘는데, 효율적 전문성은 일을 빠르고 정확하게 수행할 수 있는 능력을 의미한다. 즉 복잡하고 혼란스런 교실 상황에서 빠르고 정확하게 상황 판단을 하고 다양한 종류의 요구에 동시 즉각적으로 반응하여 문제를 능숙하게 해결하는 것이다.

반면, 혁신적 전문성은 새로운 역량을 개발할 수 있는 능력을 의미한다. 평소 효율적으로 하던 것을 버릴 수 있는 능력, 기존의 신념과 관점을 비판하고 재구성하는데서 생기는 모호함과 불안감을 견딜 수 있는 능력, 새로운 것을 배울 수 있는 능력을 포함한다(Bransford, Derry, Berliner, Hammerness, & Beckett, 2005). 혁신적 전문성의 개발 과정은 다음 [그림 1]에 제시하였다.




[그림 1] 혁신적 전문성의 개발 과정(교육인적자원부, 2005)

어떠한 교사라도 자신이 몸담고 있는 교직을 전문직으로 확신해야하며, 그에 걸맞은 전문성을 갖추기 위해 진지하고도 끊임없는 노력이 요구된다. 또한 교사는 전문성을 함양하는 그 자체로부터 행복과 즐거움을 느낄 수 있어야 한다. 학생들에게 의미 있는 존재로서 가르침을 통해 봉사할 수 있는 직업을 가진 교사들은 마땅히 '교육 전문가'이기 때문이다(오욱환, 2005).

## 다. 정체성의 개념

'정체성(正體性)'의 사전적 정의는 '변하지 아니하는 존재의 본질을 깨닫는 성질. 또는 그 성질을 가진 독립적 존재'이다(국립국어원, 2016). 정체성을 나타내는 용어인 'identity'는 라틴어 'identitas'에서 유래한 것으로 '전적으로 동일한 것', '그것의 자기 자신', '정체' 등의 의미를 지니고 있다.

정체성은 '누구인가'가 되는 것의 의미를 규정하는 사회적 역할이나 상황 속에서 개인에게 적용되는 일련의 의미를 일컬으며, 고정된 개인적 속

성이 아닌 관계적 현상 속의 경험과 재해석을 통해 이루어지는 과정이다(Burke, 1991). 이것은 ‘나는 누구인가’라는 자문에서 출발하며 타자와 구별될 수 있는 자의식이고, ‘나다움’과 관련된 감성이나 성향 또는 무의식이라 할 수 있다(정준영, 1998).

심리학자 Erikson(1956)은 정체성이란 용어를 가장 먼저 사용하면서 이론적 발전의 토대를 마련하고 실제로 적용함에 있어 많은 공헌을 하였다. 그에 의하면 정체성이란 사회적 상호작용의 결과로 형성되는 것이며, 자아의 뿌리가 개인이 아닌 사회 조직에 있는 것이다(Erikson, 1956). 또한 그는 정체성을 심리사회적 정체성(psychosocial identity)과 개별적 정체성(individual identity)으로 구분하였다. 심리사회적 정체성은 개인이 소속 집단에 대해 갖는 소속감 또는 일체감을 의미하며, 개별적 정체성은 개인이 속한 집단 속에서 타인과 구별되고 고유한 존재로서 갖는 정체감을 의미한다(이해춘, 2006). 개별적 정체성은 다시 개인적 정체성(personal identity)과 자아 정체성(ego-identity)으로 구분되는데, 개인적 정체성은 어떠한 상황의 변화에도 근본적으로 변함없이 갖게 되는 자신에 대한 동질성과 연속성을 의미하며, 자아 정체성은 개인의 자아가 그의 인격체를 통합하는 방식에 있어서 동질성과 연속성이 유지되고 있다는 사실을 아는 동시에 자기 존재의 동일성과 독특성을 지속시키고 고양시켜 나가는 자아의 자질을 의미한다(Erikson, 1956).

전통적 관점에서 바라본 정체성은 ‘주어지는 것’, ‘본질적인 것’, ‘고정적이며 불변하는 것’ 등 인간이 가지고 있는 내재적 속성이자 실체적 대상을 의미하였다. 그러나 객관적이고 절대적인 진리의 개념을 의심하는 포스트모던 사회의 풍토로, 불변의 대상으로 바라봤던 정체성의 개념은 점차 힘을 잃게 되었다. 그리고 현재에 이르러 한 개인의 정체성을 바라보는 관점은 유동적이며 다원적인 성격을 갖는 담론의 산물로 인식하게 되었다. 즉 개인의 정체성은 문화적 구성물인 동시에, 개인의 선택에 의해 끊임없이 변화하고 형성되는 불안정한 대상이 되는 것이다.

단일한 정체성이 아닌 변화의 가능성을 전제하는 정체성의 개념으로 인해 스스로 불안정한 정체성으로 위기를 느끼거나 선택의 순간에서 정체성

의 혼란을 느끼게 되는 경우가 증가하게 되었다. 이에 따라 혼란에 대응할 수 있는 힘을 기르는 교육에 대한 논의가 보다 강력히 요청되고 있다(송슬기, 2015).

이러한 정체성은 단지 존재하는 것에 그치지 않고 정립되고자 하는 것이기 때문에 지속적인 상호작용 속에서 사회적으로 어떻게 구성되는지, 그 과정을 추적하는 일이 함께 수반되어야 한다(Jenkins, 1996). 정체성이 정립되는 과정에 주목하는 작업은 시간적 고려가 필요한 것이며 과거와 현재, 미래라는 연속선상에 걸쳐 끊임없는 자기 인식과 자신을 둘러싼 타인과 사회와의 상호작용 속에서 구축될 수 있다.

정체성에 관한 논의의 범주를 직업 생활로 한정한 개념인 직업 정체성은 개인이 스스로를 직업인으로 인식하게 만드는 일련의 경험이나 인식들이 통합되는 과정 속에서 형성된 정체성을 말한다(오지영, 2014). 이러한 직업 정체성의 형성 또한 일시적이거나 단발적인 단순한 변화가 아니라 지속적이며 역동적인 과정을 통하여 형성되고 변화되는 것이다(류태호, 2000). 여기에서 더 나아가 전문적 정체성의 개념은 전문직에 종사하는 사람이 스스로를 전문직업인으로 여기는 주관적 평가라고 할 수 있다(박종우, 1994). 전문적 정체성에 대한 학자들의 정의는 다음 [표 2]에 제시하였다.

[표 2] 전문적 정체성의 정의(강용관, 2013 참고)

| 학자 | 정의 |
|---|---|
| 박종우(1994) | 전문직에 종사하는 사람이 스스로 전문직업인이라고 내리는 주관적인 평가 |
| 신원식, 이경은 (2005) | 다른 전문직과 구별되는 특성, 전문직업인이라고 내리는 주관적 평가 |
| 류태호(2000) | 사회 · 문화적으로 형성되는 자신과 자신이 속한 직업에 대해 가지는 감정적 동일시 |
| 이윤희(1999) | 자신과 자신의 집단에 대해 가지는 감정적 동일시, 역사적 산물, 실무자가 느끼는 주체성 |
| 이현재(2005) | 직업의 본질, 다른 직업과 구분되는 본질적인 역할 |
| 전태준(2006) | 전문직에서 요구하는 것과 일치하는 자아개념 |
| Erikson(1956) | 자신과 자신의 집단에 대한 감정적 동일시, 직무종사자가 느끼는 주체성 |
| Hall(1968) | 직무종사자가 자신의 일을 보는 태도 |

전문적 정체성은 여러 유형의 하위차원으로 분류되어 왔고, 대표적인 사

례는 Hall(1968)이 제시한 것이다. 그는 전문직의 속성을 구조적 측면, 조직적 측면, 태도적 측면으로 나누어 분석하고 있는데, 특히 전문직의 태도적 속성은 전문가가 하는 일의 중요한 부분을 구성하는 것으로 자신의 일을 보는 태도를 반영한다고 하였다. 그는 주요한 준거로써의 전문 조직의 활용, 공공에 대한 서비스의 신념, 자기규제에 대한 신념, 직업에 대한 소명의식, 자율성을 전문직의 태도적 속성으로 규정하고 이러한 요인들을 전문적 정체성의 5가지 차원이라고 하였다.

각 차원의 내용을 보면 첫 번째 차원은 주요한 준거로써 전문조직의 활용으로, 이는 전문직업인이 일을 할 때 사고와 판단의 주요한 원천으로써 공식조직과 비공식 동료집단 모두를 고려하는 것을 포함하며 이것이 바로 전문직의 핵심국면이고 이를 통하여 전문직의 '공동체 의식'이 생겨난다는 것이다(Greenwood, 1981). 교사는 교사가 되는 것에 그치지 않고, 지속적으로 교육 전문성을 길러나가야 하는 책무를 지닌다. 이러한 맥락에서 교사의 학습에 주목하고 학생의 학습 증진을 위해 협력적으로 배우고, 탐구하며, 실천하는 교사학습공동체 사례는 전문직으로서의 교사의 태도적 측면을 잘 반영하는 것으로 보인다.

두 번째 차원은 공공서비스에 대한 신념으로 전문직이 필수 불가결하다는 점과 전문직이 수행하는 일은 공중과 양자 모두에게 도움이 된다는 점을 포함한다. 교사 역시 국가가 필요로 하는 사회 구성원, 공적 인재를 길러내는 사람이며, 공교육이라는 평등한 교육 서비스를 제공하는 역할을 담당하고 있다.

세 번째 차원은 자기규제에 대한 신념으로 이는 직업의 전문적인 업무를 가장 잘 판단할 적임자는 동료라는 것으로 동료통제에 대한 신념이다(Goode, 1957; Greenwood, 1981). 교사는 특수한 교과 내용 지식을 필요로 하며, 학생들을 가르치기 위한 일련의 직전 교사교육을 필요로 한다. 학교교육과정의 내용 구성과 교육과정에 따른 교과서 제작과 같은 업무는 교사집단만이 의사 결정을 내릴 수 있는 부분이다. 특별한 지식이 필요하다는 가정 하에 그 직업을 가진 동료들만이 그들의 일을 판단할 수 있다고 보았을 때, 교사의 동료에 대한 신념 또한 매우 적절한 준거가 될 수 있다.

네 번째 차원은 직업에 대한 소명의식으로 하는 일에 대한 전문적 헌신을 비롯해 적은 외부적 보상이 주어진다 해도 그 일을 하고 싶어 하는 감정을 반영한다(Gross, 1958). 교사는 주어진 보수에 비해 과중한 업무와 많은 학생들에 대한 막중한 책임감을 지니지만 일에 대해 계산적으로 보상받고자 하는 마음보다는 맡은 일 자체를 가치 있게 여기고 받아들인다.

다섯 번째 차원인 자율성에 대한 신념은 고객, 해당 분야의 비전문가, 고용 조직으로부터의 외부적 압력 없이 스스로 결정을 내릴 수 있는 직관을 말한다(Scott, 1965). 교사는 교육 내용을 구성하고 전달하는 것을 비롯하여 전반적인 교육 행위에 있어 자율성을 보장받고 본인 행동에 대한 분명한 책임을 지닌다.

위와 같은 기준에 전적으로 부합하는 교사는 다시금 전문직으로서 그 위치를 공고히 하는 것이라 할 수 있다.

### 라. 교사의 전문적 정체성

최근 전문적 정체성에 대한 연구가 주목을 받는 이유는 직업 자체의 구조적 속성보다 전문직 구성원의 태도와 행동이 전문직과 비전문직을 구분할 수 있으며(Gross, 1958), 개인과 개인이 속한 집단에도 긍정적인 영향을 미치기 때문이다(박종우, 1994; 전태준, 2006). 이 같은 맥락에서 오늘날 다양한 직업 영역들이 전문성 강화와 함께 이에 부합하는 정체성 확립을 위해 많은 노력을 기울이고 있다.

‘학교’라는 공적 공간은 한 개인이 사회구성원으로 성장하고, 삶을 살아가는데 있어 필요한 기회를 확대시키며, 건강하고 정의로운 사회를 이루고, 건전한 시민정신을 함양하는데 많은 공헌을 하고 있다. 이와 같은 교육적 목적들을 달성하기 위해 학교 현장에는 교육의 전달자, 교육의 전문가인 ‘교사’들이 존재한다.

훌륭한 교사란 지식의 양과 기술의 탁월함을 보여주는 사람이기보다는 직업을 향한 열정과 희망적 태도, 가능성을 지닌 채 교육의 혁신을 이끌어 나가는 사람이다(오욱환, 2005; Hargreaves, 1998). 이러한 교사가 된다는 것

은 곧 정체성을 형성하는 것이며(Danielevicz, 2001), 교사의 정체성은 '교사로서 나는 누구인가?'라는 물음의 답을 찾는 과정이다(정혜정, 2013).

교사의 정체성을 정의 내리는 것은 그 개념이 매우 복잡하기 때문에 연구 목적에 따라 다양하게 제시되고 있다(Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). 여러 연구자들에 의해 실행된 교사의 정체성 연구는 다음 [표 3]에 제시하였다.

[표 3] 교사 정체성 관련 연구(이효신, 2015 참고 및 수정 보완 제시함)

| 저자(연도) | 연구 내용과 결과 |
|---|---|
| Reynolds(1996) | 교사의 정체성 발달은 교사를 둘러싸고 있는 사회적 맥락 속에서 타인의 기대와 같은 교사로서의 정체성에 영향을 미치는 변인들을 교사가 어떻게 수용하는지에 따라 달라짐. 또한 사회적 관계 속에서 변화, 구성되는 것으로 고정적, 중립적이지 않음. |
| Gee(2000) | 교사의 정체성 형성은 교사의 개인적 요인과 그들이 살고 있는 사회 맥락 속에서 형성됨. 정체성을 바라보는 4가지 방식으로 타고난 본성, 사회적 제도, 타인과의 대화, 개인이 선호하는 문화 집단의 성격으로 규정함. |
| Varghese et al. (2005) | 교사 정체성은 다양하고 변화하며 갈등을 일으키고, 사회적 · 문화적 · 정치적 상황과 연계. 또한 담화를 통해 구성되고, 유지되고 타협이 이루어짐. |
| Flores & Day (2006) | 신규교사의 교사로서의 정체성은 개인적 요인들, 전문적 요인들, 맥락적 요인들의 상호작용에 의해 형성됨. |
| Beauchamp & Thomas(2008) | 정체성은 역동적이기에 감성과 같은 내적 요소와 특별한 경험과 같은 외적 요소의 영향을 받아 시간의 경과에 따라 변화하는 특성을 지님. |
| Cohen(2008) | 교사들이 역할을 성공적으로 달성했을 때 인정을 받고 긍정적으로 평가된다는 점에서 강력한 조직 구조임을 강조 |
| Burns & Richards(2009) | '각기 다른 환경에서 개인이 자신을 어떻게 보며 자신의 역할을 어떻게 수행 하는가'가 반영된 것 |
| Lee(2010) | 교사는 협력적 실행 연구를 진행하며 역량이 강화되고, 이 과정에서 교사의 정체성 성장, 비원어민으로서 지니고 있었던 취약점에 대해 긍정적으로 생각하는 태도, 협력적 실행 연구에 참여한 경험, 지속적인 자기 성찰, 연구과정에서의 주인 의식이 교사의 정체성 성장에 긍정적 영향 |
| Kanno & Stuart(2011) | 교사의 지식 뿐 아니라 실행을 통한 학습이 정체성 형성에 중요한 역할 |
| 정혜승(2011) | 들이 실습을 하는 동안 학교에서의 위치, 교육실습생의 역할, 교사로서의 전문성 관점에서 외부자, 보여주는 자, 회의하는 자로서의 정체성 갈등을 겪음. |
| Kim(2012) | 영어원어민보조교사의 정체성 형성은 다층적이고 상충되는 하위 정체성 간의 모호성을 관리해나가는 과정 |
| 박은혜, 이성희 (2012) | 유치원 교사의 정서경험은 정체성 혼란, 위기, 강화, 재형성에 영향 |
| 이두휴(2012) | 중초교사들은 '초등출신들과 거리두기', '초등교사로서의 자신의 능력 입증하기 전략'을 통해 초등교사로서 정체성 확립 |

| 저자(연도) | 연구 내용과 결과 |
|---|---|
| 안아라, 김한별 (2013) | 초등학교 남교사의 정체성은 여성의 다수인 교직 사회에 적응하는 소수자, 물리적 힘을 기반으로 한 관대한 호랑이 선생님, 학생 성별에 따라 선택적으로 인식되는 성이미지, 학교에서 환영받는 중추적 일꾼, 관리자와의 긴밀한 유대관계 속 상호의존적 협조자, 원하던 원치 않던 승진을 추구해야만 하는 존재 등을 지님. |

교사가 가지는 전문적 정체성은 교사인 한 개인이 가지고 있는 다양한 정체성 중에서 전문직업인 교사로서의 자신에 대한 인식이며, '교사가 자신과 다른 사람들에게 스스로를 어떻게 정의하는지에 관한 것'이다(Lasky, 2005). 이러한 교사의 전문적 정체성을 이해하는 것은 교사의 진로 결정, 동기, 직무만족, 감정, 헌신, 이직과 같은 교사의 직업적 삶의 중요한 부분을 조망하는데 핵심적이다(Day, 2011; Day, Elliot, & Kington, 2005; Hong, 2010). 특히 교사가 학생들과의 관계에서 스스로를 위치지음하거나 상황을 형성하여 학생들에 대한 신념에 효과적으로 적응하도록 도울 수 있다(정혜정, 2013).

교사를 직업으로 바라볼 때 전문적 정체성은 맥락에 따라서 두 가지의 의미로 활용될 수 있다. 첫째, 전문직으로서의 교사라는 직업 자체가 갖는 정체성이다. 둘째, 전문직에 종사하는 사람인 교사가 자기 자신을 전문직업인으로 인식하는 주관적 평가를 말한다. 다시 말해, 전문직의 구성원인 교사로서 가질 수 있는 전문직업인으로서의 정체성을 말하는 것이다(박종우, 1994). 특히 능동적으로 자신의 전문적 정체성을 형성한 교사들은 주어진 환경 안에서 유의미한 탐색을 통해 자기주도성, 효능감, 자율성 등의 긍정적인 정서를 경험한다(정현주, 2011).

본 연구에서는 교사의 전문적 정체성을 '교직사회의 전문직 구성원으로서 교사 스스로가 가지는 전문직업인으로서의 정체성'이라고 정의하고자 한다. 교사의 전문적 정체성은 교실 환경을 비롯해 전반적인 학교 환경 발전에의 기여와 교육 전문가로서의 경력 개발 및 전문성 성장을 함께 도모할 수 있다(김지영, 주형철, 2013).

교사의 전문적 정체성을 정의함에 있어 교사 개인의 자아를 보는 관점을 어떻게 드러낼 것인가는 매우 중요하다. 이것이 곧 교사의 전문적 정체성

을 바라보는 관점을 결정하기 때문이다(이완희, 박찬옥, 2005). 그러나 이것은 학교 현장에서 하루아침에 형성되는 것이 아니라, 지속적인 교육과 사회화의 과정 속에서 축적되는 결과물이다(Kinch, 1968). 교사들은 자신에게 주어진 직업적 삶에서 자아실현의 욕구를 충족시킬 뿐 아니라, 교직의 구성원으로서 인정과 소속감을 누리며 자신의 사회적 경력을 쌓아가고 있다(장용분, 2002).

교사들의 전문적 정체성은 개인적 특성뿐 아니라 교육행정당국, 학교관리자, 동료교사, 학생, 학부모 등 타인과의 상호적 관계를 통해서도 형성되고 변화한다. 이들과의 관계 속에서 교사는 나름대로 자신의 지위와 역할을 해석하고 실천하는 것이다(류태호, 2000). 그러나 각각의 집단들은 그 성격과 기대하는 바가 서로 다르기에 교사들은 자신의 정체를 둘러싼 갈등을 경험하기도 하며, 그 갈등을 해소하기 위한 나름의 전략을 마련하며 고군분투하게 된다(권진옥, 2014).

## 2. 전문적 정체성 형성과 사회화

### 가. 분야별 전문적 정체성 형성

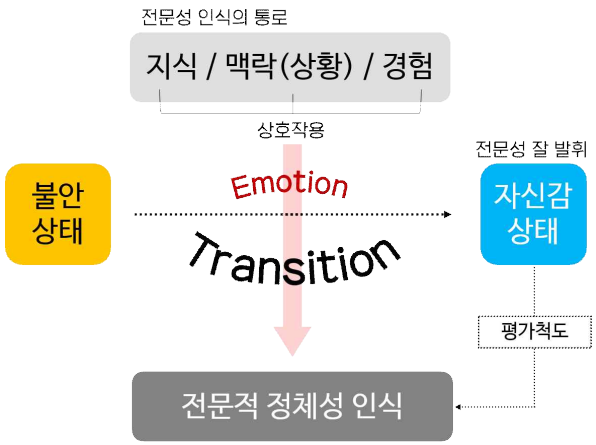
지금까지 의료 교육, 법학 교육 등 다양한 전문 직업 분야에서 전문적 정체성에 관한 연구가 이루어져왔다. 전문적 정체성의 형성은 교육과 상호작용을 통한 전문직 사회화 과정을 거쳐 형성되고, 이 과정에서는 다양한 요인들이 영향을 미치는 것으로 나타났다(Merton, Reader, & Kendall, 1957; Kinch, 1968).

우선 의료교육을 살펴보면 의료 전문인의 전문적 정체성의 형성과정과 그에 영향을 미치는 요소를 분석한 결과, 롤모델, 멘토, 임상, 비임상 경험 등이 전문인 정체성 형성의 사회화 과정에 영향을 주는 요소로 밝혀졌다. 또한 복잡한 의식과 무의식적 습득 과정을 통해 의사가 되기 위해 필요한

형식지와 암묵지의 습득이 이루어지는 것으로 나타났다(Cures, Cruess, Boudreaux, Snell, & Steinert, 2015).

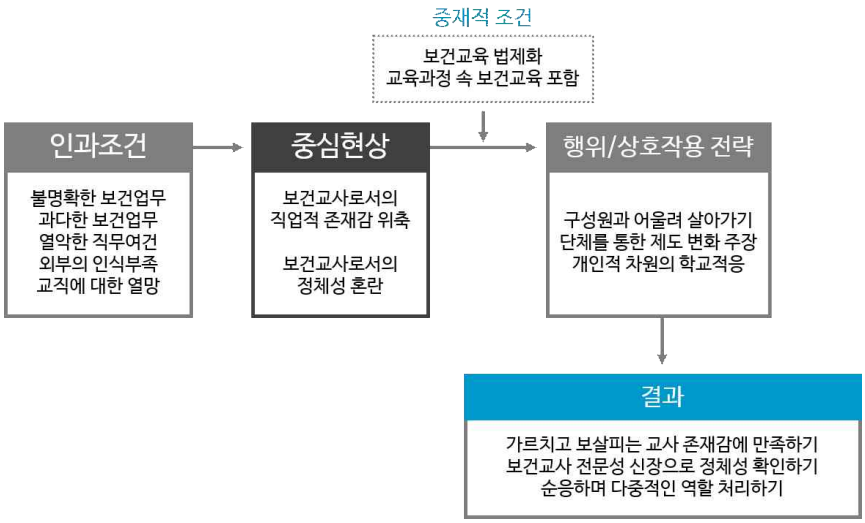
예비 전문인은 정체성을 형성시키기 위해 요구되는 역량을 반드시 습득해야 할 필요가 있다. 의료 전문인의 경우 고도의 지식과 그에 비례하는 지식의 양을 습득해야 하며, 견고한 조직 생활 속에서 다양한 역할을 수행해내야만 한다. 그 과정에서 마주하는 모호한 상황 속에서도 예비 전문인은 의사처럼 행동함으로써 의사가 되는 단계를 지나게 될 것이다.

Susan & Gianna(2012)는 무용교육자의 전문적 정체성이 형성되는 과정을 밝히고, 전문성이 갖는 내적인 의미를 부여하고자 하였다. 이들이 전문성을 얻는 방법은 학위의 수료, 일정 워크숍 및 인턴십 프로그램 참여, 해당 직위 상태 등 외적인 요인에 의한 1차적 방법과 학위 취득을 위해 대학원에 진학하는 것과 같은 개인 내적으로 구성되는 요인인 2차적 방법으로부터 계발되어진다고 하였다. 즉 경험에서 나타난 정서들의 중심 역할(centrality), 특히 불안 상태에서 자신감의 정서 상태로 옮겨가는 동안 나타나는 정서 이동(transition)에 초점을 두었으며, 이러한 자신감의 형성은 전문적 정체성의 인식 통로로서 무용 지식, 맥락(상황), 경험이라는 세 가지 주제 범주들이 상호작용하며 중요한 역할을 하게 된다고 강조하였다(김지영, 주형철, 2013). 무용교육자의 전문적 정체성 인식 과정은 다음 [그림 2]와 같다.




[그림 2] 무용교육자의 전문적 정체성 인식 과정
(김지영, 주형철, 2013)

권진옥(2014)은 초등학교 보건교사들이 그들의 역할을 수행하며 경험하는 행위, 상호작용 전략과 결과를 분석하여, 전문적 정체성 형성과정의 전체적 구조를 이해하고 이에 근거한 이론을 구축하고자 하였다. 학교사회에서 유일한 의료인의 자격으로 살아가는 보건교사들은 불명확한 보건업무, 역할 확대와 기대 증가, 열악한 환경, 교직의 열망, 외부 인식부족 등의 혼란을 겪는 가운데 직업적 존재감 위축, 정체성 혼란이라는 중심현상이 파악되었다. 이 상황에서 지지 세력의 부재, 조직 화합을 위한 부당한 업무 수용 환경, 교직에 대한 사기 저하 등은 앞선 중심현상을 유지시키는 기제로 작용하였다. 이러한 중심현상에 극복 전략으로 단체를 통한 권리 주장, 어울려 살아가기를 통해 소속감과 존재감을 확인하고자 노력하였고, 개인적 차원 적응하기를 통해 대처하는 모습이 드러났다. 권진옥(2014)의 연구에서 밝혀진 초등학교 보건교사 직업정체성 형성과정에 대한 이론적 모형은 [그림 3]과 같다.




[그림 3] 초등학교 보건교사 전문적 정체성 형성 패러다임(권진옥, 2014)

전문적 정체성 과정에는 사회경제적 요인, 아동기에 경험한 정서적 분위기, 지능, 인지 유형 등과 더불어 공식기관에서의 교과내용, 수업구조, 교수

와의 관계 경험 등이 전문적 정체성 형성의 예측요인으로 밝혀져 왔다(Miller, 2010; Weidman et al., 2001). 이러한 요인은 전문적 정체성 형성에 긍정적(Merdinger, 1982) 혹은 부정적(Merdinger, 1985; Rubin, Johnson, & DeWeaver, 1986)인 영향을 미치는 것으로 각기 다르게 인식되어 왔다.

## 나. 교육전문인의 정체성 형성과 사회화

### 1) 교직 사회화의 개념 및 이론

교육전문인의 정체성 형성과 밀접한 관련을 맺고 있는 연구 영역은 교직 사회화라는 이름으로 실행되어왔으며, 이는 교사의 정체성 형성단계를 이해하는데 도움을 줄 수 있다(권진옥, 2014). 교직 사회화란 교사로 임용되어 교직 생활을 지속하는 과정에서 학교의 상황과 관련된 다양한 규범이나 가치, 태도, 지식, 기술 등을 습득하고 내면화하면서 그것을 해석하고 반응하는 교사의 질적 변화 과정을 의미한다(이윤철, 2007; 최상근, 1992).

지난 20여 년간 수행되어온 교직 사회화 연구의 흐름은 기능주의적 관점에서 해석학적 관점으로의 변화를 보여주고 있다. 전통적인 관점인 기능주의적 관점에서 바라보는 사회화는 사회의 구성원으로서 필요한 역할을 학습해나가는 과정으로 이야기한다. 반면, 해석적 관점에 있어서 사회화는 인간이 다양한 환경과 지속적으로 상호작용하는 과정에서 자신의 정체성을 형성해나가는 능동적인 역할을 강조한다(한국교원학회, 2007; Templin & Schempp, 1989).

즉 인간은 사회적으로 요구되는 직업의 역할기대나 사회 규범들을 있는 그대로 순응하는 존재가 아니라 자신이 가지고 있는 생각, 가치, 철학 등을 통해 적극적으로 반응하는 존재로 보는 것이다. 이러한 관점의 변화를 통해 교사들은 학교에서 정해진 규범이나 역할기대에 그대로 순응하는 것이 아닌, 스스로의 주관에 기대 각각의 상황들을 판단하고, 타협하며, 행동해 나가는 능동적인 주체자로서 위상을 얻게 되었다(Lawson, 1983a; Zeichner & Tabachnick, 1985).

앞선 관점들이 교사를 수동적인 존재로 볼 것인가 혹은 능동적인 존재로 볼 것인가로 구별되는 것에 더해, 절충적인 존재로 바라보는 비판론적 관점도 등장하였다. 비판론적 관점은 일상에서 당연시 여겨지는 것들에 대해 비판하려는 시도로써 산업사회의 구조로부터 발생하는 억압이나 조작, 왜곡 등을 극복하여 자유, 정의, 평등 그리고 인간의 존엄성 회복의 목적을 둔 사회적 형성 관점에서 파악하고자 하는 것이다(Wexler, 1987). 비판론적 관점을 취하는 연구자들은 소수 권력 집단의 이익과 요구를 보장하고 특권화하기 위한 방식으로 체육이 정의된다고 주장하기도 한다.

교사의 사회화는 곧 교직이라는 직업 사회로의 사회화를 나타내는 것이기도 하다. 교사의 직업적 사회화는 다양한 학자들에 의해 정의되고 있는데, Lortie & Clement(1975)는 직업의 내적 구조에 설정된 가치와 규범에 융합되는 과정으로, Lacey(1977)는 교사가 공통적인 과업과 상황 속에서 태도, 가치, 관심을 선별적으로 습득하는 과정으로, Banks(1968)는 교직에서의 교사의 역할을 수행하기 위해 필요한 행위를 습득하는 과정으로, Webb(1989)은 다른 신념, 기질, 성격을 가진 신임교사들이 학교구조, 교수 상황에서 다른 사람과 상호작용하여 성격, 태도, 행동이 변화되는 과정으로 정의했다. 이를 종합하여 이윤철(2007)은 교사로서 종사하는 동안 교사로서 갖춰야 할 지식이나 지위 역할 달성에 필요한 행동이나 관점이 변화하는 과정의 일체화를 이루는 과정으로 교사의 직업적 사회화를 정의하였다[표 4].

[표 4] 직업적 사회화의 정의(이윤철, 2007 참고)

| 학자 | 직업적 사회화의 정의 |
|---|---|
| Lortie & Clement(1975) | 직업의 내적 구조에 설정된 가치와 규범에 융합되는 과정 |
| Lacey(1977) | 교사가 공통적인 과업과 상황 속에서 태도, 가치, 관심을 선별적으로 습득하는 과정 |
| Banks(1968) | 교직에서의 교사의 역할을 수행하기 위해 필요한 행위를 습득하는 과정 |
| Webb(1989) | 다른 신념, 기질, 성격을 가진 신임교사들이 학교구조, 교수 상황에서 다른 사람과 상호작용하여 성격, 태도, 행동이 변화되는 과정 |
| 이윤철(2007) | 교사로서 종사하는 동안 교사로서 갖춰야 할 지식이나 지위 역할달성에 필요한 행동이나 관점이 변화하는 과정의 일체화를 이루는 과정 |

교직 사회화의 단계는 크게 단순·직선형 단계 모형과 복합·순환적 단계 모형으로 나눠볼 수 있다. 단순·직선형 단계 모형은 교직 사회화 과정이 직선적으로 발달, 성장, 변화하는 것을 의미하며 그 방향이 일차적이다. Fuller(1969)는 교사의 변화와 발달을 단계별 주요 관심사를 중심으로 개념화하며 교직이전-초기교직-후기교직 3가지 발달 단계를 제시하였다. 그러나 단순·직선형 단계 모형이 시간의 흐름에 따른 교직관의 변화를 보인다는 것에는 의미가 있으나 실제 교직의 복잡하고 다양한 변화 단계를 나타내기에는 한계가 있다는 지적이 있었고, 이에 대한 대안으로 복합·순환적 단계 모형이 새로이 제시되었다.

이처럼 직전 교사교육에서 현직 교사교육에 이르는 연속성과 교사의 단계적 성장을 나타내는 교직 발달에 관련한 연구들과 그 과정이 복합적이며 순환적 성장을 띈다고 밝힌 교사 사회화 연구들이 활발히 이루어져 왔다.

### 2) 체육교사의 교직 사회화

체육교사의 교직 사회화 연구는 예비체육교사과정에서부터 체육교사가 되어 업무를 수행하고 살아가는 전 과정을 알아보고자 하는 목적을 가지고 있다. 체육교사로 성장하는 그 과정을 보다 상세히 파악하여, 체육교육의 실천이 더욱 효과적이고 바람직한 방향으로 개선될 수 있도록 돕는 기초자료를 제공한다(최의창, 2003).

이러한 체육교사의 직업적 사회화 과정은 직업 선택을 포함하는 예상적 사회화(anticipatory socialization), 예비 전문인으로서 대학에서 직전교육을 받는 전문적 사회화(professional socialization)와 직업인이 되고 난 후 직업생활에 적응해 가는 직업사회화(occupational socialization)로 구분된다(이재용, 1996; Grossman, 1990; Lawson, 1983b; Lortie & Clement, 1975; Wright, 2001). 그러나 이러한 세 단계가 명확히 구분되어진다기보다 서로 지속적으로 상호작용하며 이루어지는 과정이라고 할 수 있다.

1980년대 초반에는 경험적 연구를 비롯해 이론적 개념화가 시작되었고, Templin & Schempp(1989)와 Stroot(1993)이 그동안 쌓인 연구들을 총 정리

하여 체육교사의 교사 사회화 과정의 이해 수준을 높여주는 역할을 담당하였다. 일반적으로 체육교사로 성장하는 단계는 교사교육 전 단계, 교사교육 단계, 충원 및 초임단계, 중년단계, 그리고 퇴임단계의 5단계로 구분할 수 있다(Schempp & Graber, 1992).

Lawson(1986)은 체육에서의 교직 사회화 개념을 정의하였는데, 체육과에 입문하는 과정에 영향을 주는 다양한 사회화 요소들과 체육교사의 행동과 식견에 영향을 주는 사회화 요소의 총체라고 하였다. 따라서 체육교사의 교직 사회화는 '교직에 종사하고 있는 체육교사들이 교직과 관련된 규범, 가치, 태도, 지식, 기술 등을 배우고 반응하거나 내면화하면서 교직에 대한 일체감을 형성하는 과정'이라고 할 수 있다(이효진, 1996).

## 3. 선행 연구 분석

### 가. 무용전문성 관련 연구

우리나라에서 무용교육과 관련한 연구는 1980년대를 기점으로 증가하기 시작하였고, 그 중 무용을 가르치는 교육자를 대상으로 한 연구는 1990년대에 이르러 본격적으로 이루어졌다(강미선, 1998). 무용교육자 대상의 연구는 대부분 현장에서 벌어지는 교수현상에 초점을 두는 것이었으며, 최근 2000년대에 들어서며 무용교육자의 '자질'과 '전문성'에 대한 관심을 보이기 시작하였다(김명주, 2004; 박중길, 장선애, 2004; 신지혜, 정지혜, 2010).

무용전문성이란 무용전문인이 가지고 있는 전문적 무용 지식과 전문적 무용 기능의 수준을 뜻하며, 개인적·사회적 행동을 윤리적·직업적 기준에 일치시킬 수 있는 능력을 의미한다(최의창, 2011a). 학교 현장에서 무용전공 체육교사가 자신의 전문성을 발휘할 수 있는 곳은 체육 수업 안에서이다. 즉 교사의 전문성 중 가장 눈에 띄는 요소인 '수업 전문성'은 해당 교과에 대한 폭넓은 지식을 활용하여 학생들을 효과적으로 교육할 수 있는

중요한 능력이라고 할 수 있다. 이를 바탕으로 무용 수업의 전문성을 정의해보면, '무용에 대한 예술적, 미학적, 문화적 이해를 바탕으로 무용기법이나 교수법을 적용하여 학생들의 끊임없는 상호작용을 통해 학생들과 소통하는 수업을 이끄는 능력'으로 이야기할 수 있다(서예원, 2016).

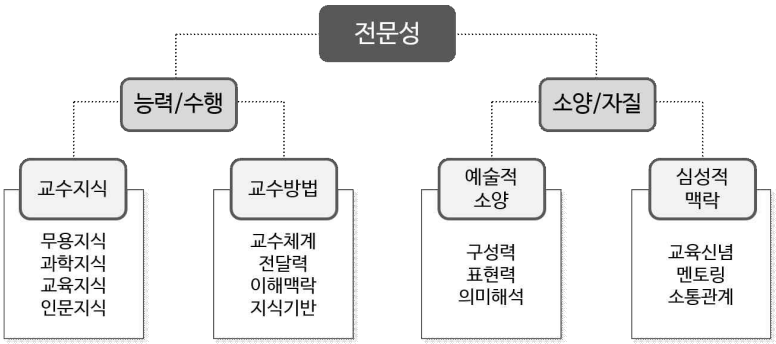
한국무용학회(1996)는 무용교육자의 전문성으로 무용교수를 위한 지식(무용에 대한 지식, 교수법에 대한 지식), 무용교수를 위한 프로그램(수행기초 프로그램, 창의적 자아표현 프로그램, 학문 기반 프로그램), 효율적인 무용교수(무용 기술의 발전, 공연감각의 발전, 무용 수업의 조직화, 다양화, 긍정적 분위기, 교육의 조직화와 지도원칙)를 포함시켰다. 이는 무용지식과 기술을 가르치기 위한 수업 전문성 측면에 집중되어 있는 것으로 볼 수 있다.

홍애령(2012)은 무용교육자가 지니는 전문성의 핵심 차원으로 '심성적 자질'에 주목하였다. 무용교육자의 전문성을 규명하는데 있어 최의창(2002, 2009, 2010, 2011b)의 구분을 참고하여 '능력적 자질'과 '심성적 자질' 두 가지 차원의 전문성을 지닌다고 하였다[표 5]. 능력적 자질은 무용 지식(무용지), 무용 기능(무용능)으로 이루어지며 학습과 연습을 통해 함양이 가능한 반면, 무용 태도(무용심)와 무용 인성(무용성)으로 이루어진 심성적 자질은 스스로를 반성하고 성찰하는 체험과 수양을 통해 함양시킬 수 있다고 하였다. 이는 무용과 관련된 활동 속에서 쌓는 무용 내적 체험과 그 밖의 활동이라 할 수 있는 외적 체험을 함께 경험함으로써 신장되는 것이며, 특히 교육자의 심성적 자질은 '한 사회의 언어, 개념, 신념, 규칙 등에 담겨 있는 공적 전통에 개인이 입문함으로써 발달'되는 것으로 보았다(홍은숙, 2007).

[표 5] 무용교육자의 전문성(홍애령, 2012)

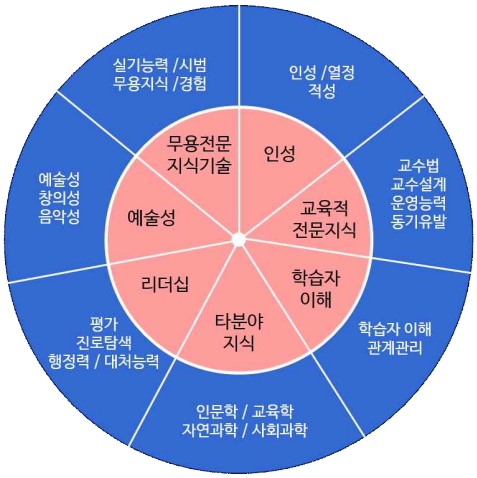
| 전문성의 차원 | 자질의 측면 | 함양 방법 |
|---|---|---|
| 능력적 자질 | 무용 지식(무용지) | 학습 |
| | 무용 기능(무용능) | 연습 |
| 심성적 자질 | 무용 태도(무용심) | 체험 |
| | 무용 인성(무용성) | 수양 |

김지영, 주형철(2013)은 무용의 특수한 맥락을 고려하여 무용교육자의 전문성 구성 요인을 살펴보고자 하였다. 그들은 대학과 대학원에서 무용을 전공하고 현재 무용교육 현장에서 전문가로 활동하고 있는 무용교육자들을 모집단으로 선정해 개방형 설문을 실시하였고, 문헌연구와 선행연구와의 결과를 비교하여 능력/수행(교수지식, 교수방법), 소양/자질(예술적 소양, 심성적 맥락)이라는 무용교육자의 전문성을 도출하였다[그림 4].




[그림 4] 무용교육자의 전문성(김지영, 주형철, 2013)

문영(2014)은 무용교사 전문성의 개념과 구성요인을 탐색하고, 일반적인 교사 전문성과의 공통되는 요인과 무용교사만이 가지는 특수적인 요인을 함께 추출하여 총 7가지의 전문성 요인을 제시하였다. 제 1요인은 무용전문 지식기술(실기능력, 시범, 무용지식, 경험), 제 2요인은 인성(인성, 열정, 적성), 제 3요인은 교육적 전문지식(교수법, 교수설계, 운영능력, 동기유발), 제 4요인은 학습자 이해(학습자 이해, 관계관리), 제 5요인은 예술성(예술성, 창의성, 음악성), 제 6요인은 리더십(평가, 진로탐색, 행정력, 대처능력), 제 7요인은 타 분야 지식(인문학, 교육학, 자연과학, 사회과학)으로 도출되었다[그림 5].




[그림 5] 무용교사 전문성 구성요소(문영, 2014)

서예원(2016)은 국가수준의 교육과정에서 지향하는 교육철학 및 방향과 문화예술교육으로서의 가치와 특징을 반영하여 4개의 대영역(지식, 계획, 실천, 전문성)과 7개의 중영역, 29개의 기준으로 구성된 '무용 수업의 전문성 기준'을 개발하였는데 이는 다음의 [표 6]에 제시하였다.

[표 6] 무용 수업 전문성 기준(서예원, 2016 참고)

| 평가 영역 | | 평가 기준 요소 |
|---|---|---|
| 대영역 | 중영역 | |
| 지식 및 능력 | 무용교육 내용 및 방법 지식 | 1. 무용교육 내용에 대한 지식 |
| | | 2. 무용 교육과정에 대한 지식 |
| | | 3. 무용 교수학습 방법에 대한 지식 |
| | | 4. 타 교과 통합 지식 |
| | 학생 이해 | 1. 학생들의 발달적 특성과 학습 능력에 대한 이해 |
| | | 2. 학생들의 개인차를 이해 |
| | 무용 능력 | 1. 무용 수행 능력 |
| | | 2. 무용 창작 능력 |
| | | 3. 무용 읽기(literacy) 능력 |
| 계 획 | 수업설계 | 1. 학습 목표와 내용 선정 |
| | | 2. 교수 학습 모형 및 절차 계획 |
| | | 3. 교수 학습 활동 및 방법 계획 |
| | | 4. 학습 자료 및 매체 활용 |
| | | 5. 학생 평가 계획 |

| 평가 영역 | | 평가 기준 요소 |
|---|---|---|
| 대영역 | 중영역 | |
| 실 천 | 학습 환경 조성 및 학급운영 | 1. 안전한 수업 환경 조성 |
| | | 2. 상호작용과 존중의 분위기 조성 |
| | | 3. 수업운영 |
| | | 4. 학생행동 관리 |
| | 수업실행 | 1. 동기유발 전략 |
| | | 2. 학습 목표와 학습 활동 관련 |
| | | 3. 다양하고 적절한 수업 전략 |
| | | 4. 수업계획의 실천과 유연한 상황 대처 |
| | | 5. 다양한 상호작용과 소통 |
| | | 6. 피드백 제공 |
| | | 7. 평가 실행 |
| 전문성 | 교수학습에 대한 지속적 노력 | 1. 반성적 성찰 |
| | | 2. 동료교사와의 협력 |
| | | 3. 학부모 및 지역 단체와의 협조 |
| | | 4. 전문성 발달 노력 |

지금까지 다루어진 선행 연구들에서 제시된 무용교육자 전문성의 구성 요인은 크게 기능, 지식, 태도적 측면으로 구분될 수 있으며, 이를 종합적으로 정리한 내용은 다음 [표 7]과 같다.

[표 7] 무용교육자 전문성의 구성 요인

| 학자 | 무용교육자 전문성의 구성 요인 | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 한국무용학회 (1996) | 무용교수지식 (무용, 교수법 지식) | | 무용교수프로그램 (수행, 창의적 자아실현, 학문기반) | | 효율적인무용교수 (기술, 공연감각, 수업 조직화, 다양화) | | |
| 홍애령(2012) | 능력적자질 (무용 지식, 무용 기능) | | | | 심성적자질 (무용 태도, 무용 인성) | | |
| 김지영, 주형철 (2013) | 교수지식 (무용, 과학, 교육, 인문) | | 교수방법 (교수체계, 전달력, 이해맥락, 지식기반) | | 예술적소양 (구성력, 표현력, 의미해석) | | 심성적맥락 (교육신념, 멘토링, 소통관계) |
| 문영(2014) | 무용전문 지식기술 | 인성 | 교육적 전문지식 | 학습자 이해 | 예술성 | 리더십 | 타분야 지식 |
| 서예원(2016) | 무용교육 내용및 방법지식 | 학생이해 | 무용능력 | 수업설계 | 학습환경 조성및 학급운영 | 수업실행 | 교사학습의 지속적노력 |

## 나. 무용전공 체육교사 관련 연구

무용전공 체육교사와 관련한 국내의 연구는 활발히 진행되었다고 보기 어렵다. 그렇기 때문에 본 절에서는 교사가 되기 이전 단계인 직전 교사교육에서의 무용전공생들이 경험한 내용을 포함하여, 무용전공 현직 체육교사를 다룬 선행 연구 분석과 도출된 시사점을 함께 제시하고자 한다. 선행 연구 분석에 활용된 연구 목록은 다음 [표 8]에 정리하였다.

[표 8] 무용전공 체육교사 관련 선행 연구

| 대상 | 저자(년도) | 연구 제목 | 연구방법 |
|---|---|---|---|
| 교육대학원 무용전공생 | 박지숙(2008) | 무용전공생의 교사사회화 과정에 대한 내러티브 탐구 | 질적 |
| | 박보미(2012) | 무용전공자의 교육대학원 교육경험에 관한 이야기 | 질적 |
| | 김지희(2013) | 무용전공자의 교육대학원 삶에 대한 내러티브 탐구 | 질적 |
| | 송효정(2015) | 무용전공자에서 예비체육교사로 성장하기 | 질적 |
| 무용전공 체육교사 | 유지영(2006) | 체육교사의 무용교육 교수활동 실태 분석 및 개선방안 : 서울지역 중등학교 '무용을 전공한 체육교사'를 대상으로 | 양적 |
| | 김보미(2009) | 중등체육교사의 무용교육 수행과정 현황분석 : 무용전공교사와 체육전공교사의 대비를 중심으로 | 질적 |
| | 이은정(2010) | 무용전공 초임 체육교사의 교직역할수행 | 질적 |
| | 정소민(2012) | 체육교사의 고충과 실천적 노력에 관한 인식분석 : 무용전공 체육교사를 중심으로 | 질적 |
| | 김현정(2014) | 무용전공 여성체육교사로서의 삶 | 질적 |

우선 직전 교사교육단계라고 할 수 있는 교육대학원에서의 경험을 다룬 연구들을 살펴보고자 한다.

박지숙(2008)은 교육대학원에 재학 중인 무용전공생들의 교육실습 경험의 의미를 내러티브 연구 방법으로 분석하였다. 연구 참여자들은 교육실습에서 경험한 내용과 각 경험이 주는 의미들을 다음과 같이 이야기하였다. 첫째, 교육대학원에서의 교사교육과 학교 현장과의 괴리감을 경험했다고 하였다. 이러한 경험은 교사교육에서 습득한 이론과 현실의 괴리가 교육실습에 효과를 주기보다 오히려 무용전공생들이 지닌 다양한 재능과 그들의 성장을 방해하는 요인으로 인식되었다. 둘째, 무용교사와 체육교사, 두 가

지 역할을 함께 경험했다고 하였다. 특히 그들은 교육실습의 성패를 수업의 성공 여부로 판단하였기 때문에 본래 전공이 아닌 체육교사의 역할에 더욱 큰 부담감을 느끼는 것으로 나타났다. 셋째, 지도교사 모방을 통한 수업실연을 경험했다고 하였다. 그들은 이전까지 접해보지 않았던 체육 실기 종목을 지도하기 위해 교과담당 교사를 통한 단기간 실기 기술 습득, 교과서나 관련 자료를 통한 스스로 학습 등의 노력을 보였다. 특히 교과지도 교사와의 관계 형성은 교육실습생의 능력차를 좁히는데 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다. 넷째, 학교환경, 교사, 학생 등의 학교 현장을 이해하는 경험을 했다고 하였다. 그들은 교육 실습이 수업 위주로 이루어짐에 따라 수업과 관련된 학교 현장의 이해를 배워나가게 되는데, 이것은 열악한 수업 시설과 환경의 안타까움에 공감하고 교사와 학생 이해를 도모하는 기회를 제공할 수 있는 것으로 보았다.

박보미(2012)는 무용전공자들의 교육대학원에서의 교육경험을 알아보고, 교육경험에 대한 교육적 의미를 제공하고자 하였다. 우선 무용전공자들이 교육대학원을 선택하는데 있어 교사를 희망하여 진학하게 되는 경우도 있지만, 교원자격증 취득에 더욱 큰 의미를 두고 있는 것으로 나타났다. 즉 교원자격증이 갖는 부수적인 장점이 교육대학원 선택에 영향을 미치며, 이러한 결과는 본래 교육대학원의 취지를 변질시키는 것이라고 해석했다. 또한 교육대학원이 현직 교사 재교육과  양성교육을 함께 담당하면서 교육과정이 구분 없이 이루어지고 있음을 지적하였는데, 흥미롭게도 무용전공생의 교육대학원 진학 목적에 따라 극명한 차이를 보여주고 있었다. 교원자격증 취득의 목적을 가진 무용전공생의 경우 학과공부에 대한 보람과 교육대학원의 경험을 긍정적으로 받아들이는 반면, 교직 임용을 목표로 진학한 무용전공생의 경우 경험한 교육과정의 실망으로 인해 교직 동기가 약화되는 것으로 나타났다. 마지막으로 교육실습에 참여한 무용전공자들은 체육실기에 대한 어려움을 경험한다고 하였다. 앞선 결과들은 교육대학원에서 이루어지는 교육과정이 가지는 한계를 드러내며, 보다 실제적인 수준의 교육과정 변화의 필요성을 시사하고 있었다.

김지희(2013)는 무용전공생들이 경험한 교육대학원 입학과정, 생활, 문화,

교생실습, 교육과정 등의 전반적인 교육대학원의 삶을 기술하고자 하였다. 그들은 교육대학원의 경험을 통해 무용전공생의 적성과 진로 파악에 중점을 둔 교육과정의 필요성과 그들에게 가해지는 권위적 문화의식의 변화를 촉구하였다. 또한 교육 현장에서 주로 마주하게 될 학생들과의 소통 능력 향상을 위한 다양한 실습 프로그램과 현직 교사의 멘토링 도입을 요구하였다. 더불어 교육활동을 생각하고 개선하는 실천적 연구자로서 적극적인 자세가 필요함을 연구 참여자들 스스로 느끼고 있었다. 이러한 노력을 통해 가르치는 것과 교사가 갖는 의미를 깊은 수준에서 이해할 수 있으며, 교사의 정체성 발달을 위해 지속되어야 한다고 거듭 강조하였다.

송효정(2015)은 예비교사로서의 성장에 초점을 맞춰 교직의 동기와 교육대학원에서의 경험을 분석하였다. 무용전공생들의 체육 전공 선택 동기는 무용에서 체육영역으로의 저변 확대, 체육활동에 대한 소질과 흥미, 체육의 측정 및 평가의 명확성에 대한 신뢰로 나타났고, 교직 선택 동기는 체육교수법에 대한 학습의 필요성 인식과 안정적인 직업의 선망으로 인한 것이었다. 교육대학원에서의 경험은 교직과목을 통해 자신의 경험을 이해하고 성찰하는 기회에서 학습자에 대한 이해의 확대로 전이되어 예비교사로서의 자질과 역량을 성장시키는 것으로 나타났다. 또한 교직과목과 전공과목의 지식을 통합적인 차원으로 형성하였지만, 교육실습 경험의 경우 동기의 저하와 정체에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이것은 체육 실기의 부족으로 인한 부정적인 교육실습 경험의 결과로 볼 수 있었다. 앞서 박보미(2012)가 제시한 것처럼 현직 교사교육과 예비교사교육이 동시에 이루어지는 교육과정을 문제 삼으며, 차별화된 예비교사교육이 필요함을 강조하였다. 현직 교사교육과 예비교사교육의 목적과 방향이 분명히 다름에도 불구하고 하나의 교육과정으로 통합되어 운영된다는 점은 양측 교육의 질을 담보하지 못할 뿐더러, 선행 연구에서 밝힌 예비교사의 동기 저하와 같은 부정적 사례들을 지속시킬 위험이 있다.

직전 교사교육과정에서 무용전공생들의 경험을 분석한 선행 연구들의 결과를 종합해보면, 무용전공생들은 현직 교사교육과 혼재된 예비교사교육을 받게 됨으로써 학교 현장에 적용할 수 있는 지식이나 실습의 부족과 같은

다양한 어려움을 경험하고 있었다. 특히 체육 수업의 핵심이라 할 수 있는 체육 실기의 미숙함으로 인해 자신감 상실뿐 아니라 교직에 대한 꿈을 포기하게 만드는 극단적인 상황에까지 놓이게 됨을 알 수 있었다.

다음으로 무용전공 현직 체육교사를 대상으로 한 연구들을 살펴보고자 한다. 초기 연구의 특징은 교육 내용으로서 '무용교육'에 중점을 두고, 무용전공 체육교사의 인식을 살펴본 연구들이었다.

유지영(2006)은 무용을 전공한 중등학교 체육교사를 대상으로 무용교육 교수활동 실태 분석 및 개선방안을 탐색하였다. 체육교육과정의 한 단원으로 포함되어있는 무용이 실제 학교 현장에서는 잘 가르쳐지지 않고 있음을 지적하며, 무용교육 실천의 가능성을 지닌 무용전공 체육교사들이 마주하는 현실적 어려움을 파악하고 이에 따른 해결 방안을 제시하고자 했다. 교사의 인식을 알아보기 위해 활용된 설문지의 내용은 무용교육과정 운영의 실태, 무용교육을 위한 시설·환경 및 교과서 내용구성, 교사활동의 전문성 등이었다. 연구 결과는 연구 참여자들의 일반적인 특성(경력 비교, 공립과 사립교사의 비율 등)과 무용교육 현황(수업 시수, 수업에서 활용되는 주된 무용의 종류, 시설의 만족도 등)이 간단하게 기술되었고, 각각의 문제들을 해결할 수 있는 방안으로 제시된 내용들은 매우 포괄적이고 추상적인 특징을 띄었다. 연구에 언급한 문제들을 실질적으로 해결하기 위해서는 가능한 보다 적극적이고 구체적인 수준의 방안 제시가 필요할 것으로 사료된다.

비슷한 맥락에서 김보미(2009)는 중등체육교사의 무용교육 수행과정 현황을 분석하였다. 앞선 연구와 구별되는 것은 무용전공과 체육전공이라는 체육교사 유형을 분류하여 비교 분석하였다는 점이다. 연구 방법은 면접조사 사례분석을 통해 교사 각 개인의 사례를 나열식으로 기술하였고, 학교 문화예술교육의 지원여부를 기준으로 종합적인 교사들의 인식을 제시하였다. 하지만 각각의 사례가 참여자들의 경험담을 기술하는 것에 그쳐, 기술된 내용을 분석하여 공통적인 수행과정의 특징이나 올바른 무용교육의 방향을 제시하는 체계적인 시사점을 도출하지 못했다는 한계를 지닌다.

한편 무용전공 체육교사라는 '대상'에 보다 초점을 맞추고, 교직 경험과 교사 사회화 관점에서 수행된 연구들도 있었다.

가장 먼저 시도된 이은정(2010)의 연구는 무용을 전공한 초임 체육교사들이 임용고사 준비과정에서부터 교직에 입문하여 교직역할을 수행하기까지에 걸쳐 경험한 어려움을 밝히고자 하였다. 그들이 경험한 어려움은 첫째, 교과지도에 있어서 체육 지식의 부족으로 나타나는 어려움. 둘째, 학급운영에 있어서 잦은 업무처리와 교과지도에 따른 시간부족으로 인한 학생들과의 소통시간과 공감대형성 부족, 교사가 없는 곳에서 이루어지는 일과 학생들의 이중적인 면에서의 어려움. 셋째, 운동부 지도에 있어서 수업 장소의 시설 부족과 선수 수급, 재정적 지원의 결여로 인한 열악한 환경의 어려움. 넷째, 새롭고 낯선 행정업무와 잦은 공문처리, 대외적인 체육관련 대회출전으로 인한 업무와 일처리 시간의 부족으로 인한 업무부담의 어려움. 마지막으로 동료교사와의 관계에서 선임교사의 의견을 일방적으로 따라야하는 어려움을 겪는 것으로 나타났다.

정소민(2012)은 무용전공 체육교사가 학교 현장에서 경험하는 고충과 이를 극복하기 위한 실천적 노력을 분석하였다. 입문기, 과정기, 적응기 세 단계의 교직 사회화 과정과 각 단계에서 겪는 어려움뿐 아니라 어려움을 극복하기 위해 시도한 노력들을 함께 제시하였다. 입문기에서는 막연하게 교사가 되고픈 마음, 주변의 권유와 추천, 직업의 안정성으로부터 교직의 희망을 품게 되었고, 무용교사가 아닌 체육교사가 될 수밖에 없는 현실에 순응하며 교사의 길을 택하는 것으로 나타났다. 과정기에서는 체육전공자와의 경쟁과 그들을 부러워함으로 인해 발생하는 심리적 스트레스, 정보의 무지함, 홀로서기의 고충, 체육 실기의 부담감 등의 어려움이 있었고, 주변의 도움, 시험을 위한 학원 수강, 심리적 마인드컨트롤 등으로 어려움을 해결하고자 하였다. 교직 입문 후 경험한 고충들은 낯설은 수업, 따라다니는 무용인 꼬리표, 무용에 대한 미련과 그리움 등이었고, 동료 수업 엿보기, 주변의 도움, 새로운 배움과 도전 등의 실천적 노력을 통해 극복해나가는 모습을 보이고 있었다.

김현정(2014)은 무용전공자 출신의 여성체육교사의 삶을 주제로 생애사 연구를 실행하였다. 생애사 연구 방법은 개인의 경험을 재구성함으로써 개인의 정체성을 재인식한다는 특징을 갖는다(박성희, 2004). 무용전공 체육

교사의 삶의 경험을 시간적 맥락에 따라 재배열하고 재해석하여, 명과 앎이라는 두 측면에서 의미와 가치를 조명하고자 하였다(김현정, 2014). 특히 이 연구에서는 무용전공자가 체육교사로서 갖게 되는 새로운 정체성에 대해 처음으로 주목하였다는 점에서 중요한 의의가 있다. 그러나 무용전공 체육교사의 정체성이 개인의 수준, Erikson(1956)이 말한 '자아 정체성'의 틀에서 논의되었을 뿐, 전문직으로서의 무용전공 체육교사가 갖는 전문적 정체성을 다룬 연구는 현재까지 매우 미흡하다고 볼 수 있다.

무용전공 체육교사와 관련한 선행 연구들을 고찰한 결과, 연구들이 갖는 공통적인 특징은 1편을 제외한 모든 연구들이 질적 연구 방법으로 수행되었다는 점이다. 이는 무용전공 체육교사라는 독특한 대상을 심층적으로 파악하고자 하는 본 연구의 맥락과도 일치되는 것이라고 할 수 있다.

반면, 무용전공 체육교사라는 연구 대상에 초점을 맞춘 연구들은 교직 이전과 교직생활을 중심으로 '무용전공자'였기 때문에 경험한 어려움들을 살펴본 연구가 대부분이었다. 올바른 체육교육의 발전을 위해서는 경험적 수준을 넘어, 보다 실천적 수준의 논의가 필요하다. 다시 말해 어려움을 해결할 수 있는 단순 방안 제시로 그치는 것이 아니라, 그러한 어려움을 미연에 방지할 수 있는 체계적인 지원체제의 구성에 도움을 줄 수 있어야 할 것이다. 이에 앞서 무용전공 체육교사들이 지니고 있는 특별한 역량인 무용전문성이 적극적으로 발휘될 수 있도록 하는 토대 마련도 선행되어야 한다. 지금까지의 연구들이 '무용전공자였기 때문에 겪은 어려움'에 주목했었다면, 본 연구에서는 '무용전공자였기 때문에 가지는 전문역량과 잠재력'을 중심으로 학교 현장에서 당당히 교육의 한 축을 담당할 수 있는 그들의 가능성을 탐색하고자 하였다.

무용전공 체육교사가 가지고 있는 구체적인 전문역량과 그들의 전문적 정체성이 어떠한 모습을 띄고 있는가를 밝히는 과정은 매우 중요하다. 교사를 전문인으로 바라보는 현 시대의 관점에 발맞춰, 본 연구는 무용전공 체육교사의 정체성을 전문인으로서의 갖춰야 할 전문적 정체성으로 바라보고 앞서 소외되어왔던 무용전문성의 가능성을 드러내는 동시에 십분 발휘될 수 있는 방안 등을 함께 모색하고자 하였다.

# Ⅲ. 연구 방법

## 1. 연구 설계

### 가. 연구의 패러다임 및 논리

본 연구에서는 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정과 형성 요인을 밝히기 위해 질적 연구 방법을 활용하였다. 본 연구의 목적을 성취하기 위해 필요한 연구 참여자들의 경험을 심도 깊게 탐색하는데 있어 적합한 연구 방법이기 때문이다. 질적 연구 방법을 선택하는 연구자는 특정한 입장을 반영한 연구 패러다임을 통해서 자신의 연구를 보다 구체화시키고자 한다. 여기서 말하는 연구 패러다임이란 연구를 바라보는 인식 체계로서 연구자의 철학적 견해를 반영하며 존재론적, 인식론적, 방법론적 가정에 근거한 연구자의 기본 신념 체계라 볼 수 있다(이경준, 이원일, 김영준, 2011; Guba & Lincoln, 1994; Lincoln & Guba, 1985).

대표적인 연구 패러다임은 Creswell(2013)이 제시한 후기실증주의, 구성주의, 옹호 및 참여주의, 실용주의 4가지로 구분되는데, 본 연구에서는 구성주의 패러다임에 기반을 두고 연구를 수행하였다. 구성주의적 연구 패러다임에서는 객관적 사실을 지닌 지식보다도 연구 참여자 개인에게 의미를 갖는 주관적 지식을 강조하기 때문에 이러한 의미들을 찾아낼 수 있는 연구 참여자의 시각을 최대한 신뢰하고자 한다(Creswell, 2013).

또한 본 연구는 구성주의적 연구 패러다임에 기초하면서, Creswell(2013)이 제시한 내러티브(narrative), 현상학(phenomenology), 근거 이론(grounded theory), 문화기술지(ethnography), 사례 연구(case study)의 다섯 가지 질적 연구 방법 중 현상학적 연구를 주요 연구 방법으로 채택하였다. 현상학적 질적 연구란 인간의 경험을 있는 그대로 바라보며, 그러한 경험이 바로 그 경험이게 만드는 본질적 구성요소를 분명하게 파악하고 기술함으로써 체험의 본질을 탐구하는 것이다(김영천, 2013). 여기서 말하는 체험이란 우리가

개념화하고 범주화하는 것, 또는 반성 그대로의 세계가 아닌 반성 이전의 경험이자 우리가 겪는 그 자체의 세계를 의미한다(van Manen, 1990). 또한 현상학적 연구는 개인의 경험을 탐구하는데 있어 주관적인 해석과 설명이 어떠한 원인과 이유, 의미를 통해 나타나는지를 과학적으로 접근하며, 개인 의식의 흐름 속에 존재하는 의미를 발견하고자 하는 것이 큰 특징이다(박성희, 2004).

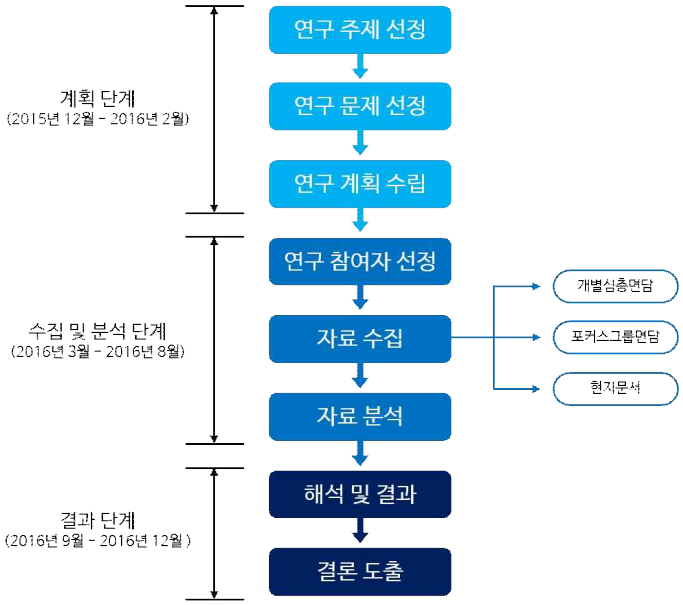
무용전공 체육교사들은 과거 무용이란 전문 분야를 전공으로 택하였지만 각자가 마주한 여러 가지 계기를 통해 체육 분야로의 진로 전환을 경험하였다. 이러한 현상 속에는 무용을 전공했던 일전의 경험과 체육교사로서의 삶, 두 가지 분명한 공통요소를 가지고 있지만 그 사이를 이어주는 다리, 무용에서 체육으로의 진로 전환을 결심하게 만든 결정적 요인들은 개인마다 서로 다를 수 있다. 뿐만 아니라 교직에 입문해 체육교사로 살아가는 현재의 삶 속에 각 개인이 처해있는 환경과 맥락, 그리고 그 속에서 형성되어가는 정체성 또한 개인에게 서로 다른 의미를 전달한다.

그럼에도 연구자는 그들을 '무용의 나라에서 체육의 나라로 귀환한' 하나의 동일한 경험을 공유한 동질 집단으로 바라보고자 하였다. 즉 본 연구에서는 무용전공 체육교사 각 개인의 다양한 체험들 속에서도 단일한 개념이나 현상을 발견하고 그 속에서 드러난 전문적 정체성의 모습과 형성과정의 특징, 형성 요인 등을 밝혀 그들만의 독특성을 부각시키고자 하였다. 또한 이를 통해 학교 교육 현장에 새로운 시사점을 줄 수 있는 결론을 도출하고자 하였다.

## 나. 연구 절차 및 단계

본 연구는 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정을 밝히고, 올바른 전문적 정체성 형성에 필요한 요인들을 탐색하여 보다 바람직한 체육교육의 실현을 이루기 위한 목적으로 진행되었다. 연구자는 체계적인 연구 진행을 위하여 연구의 전 과정을 크게 계획, 수집 및 분석, 결과 단계로 구분하고 그에 적절한 기간을 설정해 연구를 수행하였다. 연구기간은 연구의

틀을 구상한 2015년 12월부터 연구 집필을 마치는 2016년 12월까지 총 1년 동안 진행되었다. 이를 위한 연구 절차와 단계를 정리하면 다음의 [그림 6]과 같다.




[그림 6] 연구 수행 단계

첫째, 계획 단계(2015년 12월~2016년 2월)이다. 본 연구자는 고등학교와 대학을 포함하여 약 10년간 현대무용을 전공하였으며, 현재는 대학원 석사 과정에서 스포츠교육학을 공부하고 있다. 대학원 진학과 동시에 체육교사라는 꿈을 진로로 삼으면서부터 연구자와 같이 과거 무용을 전공한 이력을 가진 현직 체육교사들의 삶에 대한 호기심이 날로 커져만 갔다. 그것은 향후 연구자가 지향해야 할 삶의 방향이었다. 특히 오랫동안 연마해 온 무용 전문성을 체육교사로서 어떻게 활용하고 풀어나갈 수 있을지 혹은 그조차 불가능한 것은 아닌지에 대한 깊은 고민은 '무용전공 체육교사가 가져야 할 정체성은 무엇인가?'라는 물음으로 이어졌다.

단순한 호기심으로 남아있던 작은 고민에 불씨를 던지는 하나의 사건이 발생한다. 대학원 첫 학기 '질적 연구법' 수업에서 관심 있는 주제를 선택

하여 소논문 형태의 기말 과제를 제출하는 숙제가 주어졌다. 학문적 관심을 충족해줄 연구 주제로 ‘무용전공 체육교사의 체육 수업 경험과 정체성 탐색’을 선정하였고, 이를 통해 처음으로 무용전공 체육교사들과의 만남과 인터뷰 기회를 갖게 되었다. 그렇게 기대한 인터뷰를 하던 와중, 큰 놀라움을 주었던 인터뷰 내용은 연구 참여자 대다수가 무용 수업은 이루어지지도 않고, 하물며 ‘하고 싶지도 않다’는 대답을 한 것이었다. 그러한 인터뷰 결과는 연구자에게 크나큰 상심을 불러일으키게 했다.

무용전공 체육교사는 그들만의 특별한 강점이자 전문역량인 무용전문성을 정녕 발휘할 수 없는 상황에 처해있는가? 만약 그렇다면 체육교사를 꿈꾸는 이들에게 무용과 관련된 학문 지식을 쌓는 것은 단지 시간 낭비에 불과한 것은 아닌가? 결국 기존에 축적된 무용전문성은 조속히 버리고, 체육만 잘 가르치는 이상적인 체육교사의 모습으로 탈바꿈되어야 한다는 것인가? 꼬리에 꼬리를 무는 질문의 끝자락에는 ‘그들은 도대체 왜 무용을 가르치지 않았는가?’에 이르게 되었다. 이것은 단순히 학교 시설과 환경의 열악함으로 인해 시도되지 않았던 이유를 말하는 것이 아니었다. 그들로 하여금 무용 가르치기를 ‘포기’하게 만든 본질적인 문제에 대한 의식이었다.

다시 정리하면, 정규 체육교과에서 무용교육을 가능하게 하는 주체로서 무용전공 체육교사의 정체성에 대한 고민이 필요했다. 앞선 연구자의 사례에 등장한 무용전공 체육교사들의 정체성에는 ‘무용’이 빠져있는 것처럼 보인다. 그들의 정체성은 ‘왜’ 무용이 빠진 채 형성된 것일까? 본 연구의 시작은 이러한 맥락에서 고민되어 왔다.

교사를 전문직으로 바라볼 때, 전문직으로서 교사가 갖춰야 할 전문성 계발과 이를 토대로 형성되는 전문적 정체성이라는 보다 구체적인 주제 탐색을 통해 종합적으로 ‘무용전공 체육교사의 전문적 정체성’이라는 연구 주제를 선정하게 되었다. 이를 바탕으로 2015년 12월부터 무용전공 체육교사, 전문적 정체성, 무용전문성과 관련된 선행 연구들을 상세히 고찰하였으며, 연구 목적을 효과적으로 달성하기 위해 필요한 연구 문제를 형성한 이후 본격적인 계획 단계를 수립하게 되었다.

둘째, 수집 및 분석 단계(2016년 3월~2016년 8월)이다. 연구 계획 발표를

마치고, 사전에 설계한 연구 절차 및 단계에 따라 개별 심층면담, 포커스그룹면담을 실시하였다. 연구 참여자는 유목적적 표본추출을 통해 연구 수행에 적합하다고 여겨지는 무용전공 체육교사 10명을 사전에 선정하였고, 약 6개월간 질적 자료 수집이 이루어졌다. 주요 자료 수집 방법은 심층면담으로 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정을 밝히는데 심도 있는 대화 속에서 풍부한 자료를 확보할 수 있었다. 면담의 주요 내용은 과거 무용과 직전 교사교육에서의 경험, 전반적인 교직에서의 경험, 무용/표현활동 수업의 사례, 무용전공 체육교사의 정체성 등으로 구체적인 인터뷰 질문들을 구성하여 이야기하였다. 또한 추가적으로 필요하다고 판단되는 현지문서 자료를 확보해 앞선 자료 수집 과정을 보완하고자 하였다. 수집된 자료의 분석은 현상학적 분석에 따라 이루어졌으며, 다각적 자료 수집을 통한 검증, 연구 참여자에 의한 검토, 동료 간의 협의를 통해 자료의 진실성을 확보하고자 노력하였다(Lincoln & Guba, 1985).

셋째, 결과 단계(2016년 9월~2016년 12월)이다. 실행 단계에서 수집된 자료의 분석을 바탕으로 해석이 이루어지고, 이를 통한 결론 도출 과정이 포함되었다. 분석된 자료는 연구자의 관점에 따라 재분석 및 재해석 될 수 있었으며, 구체적인 연구의 전체 틀이 구조화되었다. 수집된 자료의 총정리와 함께 반성적으로 재검토하는 과정을 거쳐, 전체 연구의 총체적인 마무리가 이루어졌다.

## 2. 연구 참여자

### 가. 연구자로서의 나

연구자 ‘나’는 중학교 3학년 끝자락에 처음으로 무용을 만났다. 어렸을 때부터 노래 부르고 춤추는 것을 좋아했던 나에게 형식적이지만 자유로움이 한껏 묻어있는 순수무용의 맛은 매우 새롭게 느껴졌다. 부족한 실력에

도 불구하고 지방의 한 예술 고등학교에 진학하여 3년이란 시간을 열렬히 보냈다. 이러한 노력은 누군가를 이기기 위해서라기보다 누구보다 늦었던 나의 선택이 틀리지 않았음을 증명해보이기 위해서였다. 그리고 당시 가장 존경했던 3학년 선배가 진학한 대학은 나의 첫 목표가 되었다. 실력이 아닌 실수로 인해 1년이 늦어졌지만 결국 원했던 대학의 합격증을 받아들게 되었다. 대학 생활은 나름 재미있었다. 다양한 교양 수업으로 부족한 식견을 넓힐 수 있었고, 매년 동기들과 함께 창작한 무용 작품을 무대에 올리는 것도 한동안 나의 마음을 들뜨게 했다.

그렇게 대학교 3년을 보내고 여느 때와 같이 동기들과 즐거운 수다 삼매경에 빠져있던 어느 날, '우리 나중에 뭐하고 살까?'라는 한 친구의 말에 분위기가 숙연해졌다. 그리고 그 말은 며칠 간 나를 괴롭히며 힘들게 만들었다. 졸업 후의 삶에 대해 단 한 번도 진지하게 생각해보지 못했던 나였지만 불현 듯 떠오른 '무용으로 먹고 살긴 힘들 것 같다'는 결론을 애써 부정하고 싶었기 때문이었다. 무용수로서의 삶을 꿈꾸기엔 갖고 있던 나의 기량이 날고 기는 대단한 무용수들에 비하면 그저 그런 수준이었다. 그럼에도 나의 강점은 즉흥 무용 수업에서 드러났고, 매번 주목을 받거나 과분한 칭찬을 많이 받았기에 무용을 쉽게 포기할 수도 없는 노릇이었다. 복잡한 진로의 고민 속에서 나를 더욱 발전시킬 수 있는 선택으로 '스포츠과학'을 복수 전공하기에 이르렀다.

무용과 비슷한 분야라고 생각되어 겁 없이 선택한 스포츠과학의 공부는 나름의 독특한 색깔과 재미를 지닌 학문이었다. 복수 전공 첫 학기, 전 과목 A+이라는 성취는 당시 내가 얼마나 흥미를 가지고 공부를 하였는가를 대변해준다. 이후 대학생으로서 남은 2년의 시간은 무용과 스포츠과학 두 학문을 병행하며 졸업식 날 양 손에 쥐어진 두 개의 학위, 그 이상의 뜻 깊은 경험으로 마무리되었다.

쉴 틈 없는 대학 생활을 끝마치고, 말 그대로 백수가 되었던 첫 한 달은 매일 밤이 고통스러웠다. 지독히 치열한 대학 생활을 보냈음에도 아무것도 할 수 없다는 사실이 스스로를 비참하게 만들었다. 다행히 얼마 되지 않아 청년인턴 사업에 선발되어 서울의 한 문화예술기관에서 1년간 일할 수 있

는 기회를 얻게 되었다. 지역구 문화 나눔 사업 업무와 해당 기관의 공연 홍보가 내게 주어진 역할이었다.

매일같이 춤추는 것이 주된 삶이었던 나에게 의자에 앉아 문서작업을 하던 1년의 시간은 나를 깊이 되돌아보게 만들었다. ‘내가 원하는 삶은 무엇인가?’ 이 질문에 대해 스스로 내린 답은 ‘배움’이었다. 4년의 대학 생활을 열심히 보냈지만 남은 것 하나 없는 나에게는 평생을 살아가게 할 새로운 배움의 원동력이 필요했다. 그렇다면 ‘무엇을 배울 것인가?’ 이 질문에 대한 답을 찾는 데는 조금 시간이 걸렸다. 과거 나의 경험 속을 되짚으며, 춤추는 것 다음으로 의미 있던 순간을 떠올렸을 때 아이들에게 무용을 가르쳤던 찰나의 기억이 스쳐갔다. 그리고 그 기억은 나에게 커다란 울림을 주었다.

인턴 계약이 종료된 직후, 작은 사설 학원에서 무용을 가르치기 시작했다. 가르치는 것에 대한 의식이 심어진 상태에서 잘 가르치기 위해 나름의 노력을 기했다. 하지만 잘 가르치고 있는지에 대한 평가는 확신 할 수 없었다. 그저 아이들이 내 수업을 통해 즐거워하는 모습을 보며 만족했을 뿐이었다. 이렇게 교육행위를 행하고 있었던 나는 좀 더 진지하게 배움의 의미를 고민하기 시작했다. 가르친다는 것은 무엇이고, 배운다는 것은 무엇인가?

이러한 과정을 겪은 나는 결론적으로 ‘가르침과 배움의 의미’를 찾고자 현재 재학 중인 대학원에 진학하게 되었고, 공교육이 이루어지는 학교 현장에서 아이들을 만나고 싶다는 이유로 체육교사를 꿈꾸게 되었다. 사실 무용 분야가 아닌 체육교사로의 진로 선택이 나의 삶을 뒤흔드는 특별한 결정은 아니었던 것 같다. 우리나라 정규 교육과정 내 무용 교과가 없기 때문에 어쩔 수 없이 체육교사가 되기를 희망한다는 일례의 무용전공자 사례와 다르게 나는 무용만큼이나 체육이 정말 좋고, 잘 가르칠 수 있을 것이라는 자신감을 가지고 있었다. 또한 아이들에게 주지교과 못지않게 체육이 전달할 수 있는 다양한 교육적 가치들이 존재한다는 것을 인정하기에 더욱 더 체육을 가르치고 싶다는 열정을 품게 되었다.

본 연구는 무용전공 체육교사의 전문적 정체성이 무엇인지를 밝히고자 하는 동시에 ‘나’를 찾아가는 여정이기도 하다. 과거 무용전공생에서 향후 무용전공 체육교사를 꿈꾸는, 그 과정 속에 놓여있는 현재의 ‘나’는 어떠한

정체성을 갖고 있는가? 지금 당장 나 스스로의 정체성을 정의내릴 순 없지만, 본 연구를 수행하는 과정에서 선배 무용전공 체육교사들의 경험과 맞닿아 있는 나의 경험을 파헤치다보면 '나는 어떤 체육교사가 되어야 하는가?'에 대한 해답을 찾을 수 있지 않겠는가.

무용전공 체육교사는 과거 무용전공생에서 체육교사로 삶을 전환한 사람들이다. 연구자 또한 그들이 꿈을 향해 걸었던 길을 아주 똑같진 않더라도 비슷하게 좇고 있는 상황이다. 연구자가 가진 전문 무용교육을 받았던 과거의 경험과 체육교사를 희망하며 예비교사교육을 받고 있는 현재의 경험은 어떤 연구자보다도 무용전공 체육교사, 그들만의 문화를 깊이 공감하고 이해할 수 있는 가능성이 농후하다. 하지만 연구자가 경험하지 못한 새로운 체험의 이야기들을 주의 깊게 포착하지 못하거나, 심지어 놓칠 수 있는 위험 또한 내재하고 있다.

따라서 본 연구자는 연구자로서 가지고 있는 강점과 한계점을 다양한 측면에서 직시하면서 연구를 수행하고자 하였다. 이를 위해 연구 수행 과정에서는 스스로의 관점을 반성적으로 되돌아보며 연구자의 주관성을 잃지 않기 위해 노력을 기했다.

## 나. 연구 참여자

질적 연구 접근에서는 연구 대상(subjects)이라는 용어보다 연구 참여자(participants)를 선호한다. 이는 연구자와 연구 참여자가 함께 연구를 수행해나가는 수평적인 관계로 바라보기 때문이다(유정애, 2004).

본 연구의 연구 참여자는 유목적적 표집법(purposeful sampling)(Patton, 2005)에 따라 과거 무용전공생으로서의 경험을 가지고 있으며, 현재 학교 공교육 현장에서 체육교과를 담당하고 있는 무용전공 체육교사 10명으로 선정하였다. 무용전공 체육교사 대상 선행 연구 대부분 평균 3명의 연구 참여자로 수행되었지만, 본 연구에서는 기존의 연구들보다 참여자 수를 확보함으로써 더욱 풍부하고 깊이 있는 경험들을 수집하여 기술·분석하고자 하였다.

연구자는 특히 직전 교사교육의 경험이 중요한 연구의 방향을 단락할 수 있다는 주관적 판단에 의해 ‘기준 표집’(criterion sampling)(Miles & Huberman, 1994) 전략을 사용하였다. 따라서 과거 무용전공 경험을 지닌 현직 체육교사라는 동일한 전제하에 교직 이수 제도가 없는 예술대학 무용학과를 졸업하고 ‘교육대학원에서 교원 자격증을 취득’한 7명의 체육교사와 ‘사범대학 소속 체육교육과’에서 무용을 세부 전공으로 선택한 3명의 체육교사 등 다양한 연구 표본을 추출하였다.

현상학적 연구에서의 표본 추출은 다른 연구 방법에 비해 매우 제한적이지만, 연구될 개인들이 그 현상을 경험한 사람들로 대표될 때 ‘기준’ 표본 추출이 가장 적합하다고 할 수 있다(Creswell, 2013).

따라서 기준 표집 전략은 연구 참여자들이 경험한 직전 교사교육의 형태가 다를지라도, 무용전공 체육교사의 정체성이라는 공통된 현상에 대한 개인의 경험들을 보편적 본질에 대한 기술로 축소하는 현상학적 연구에 있어 적절한 전략이라고 판단된다. 연구 참여자에 대한 정보는 다음 [표 9]에 제시하였다.

[표 9] 연구 참여자 정보

| 순 | 성명 (가명) | 나이 | 무용 경력 | 임용준비 기간 | 교직 경력 | 학력(♠:교원자격취득) | | 비고 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | 대학 | 학위 | |
| 1 | 박근면 | 49세 | 11년 | 1년 | 21년 | 예술대학/무용학과(♠) | 석사 | 교무부장 |
| 2 | 안소명 | 45세 | 13년 | 1년 | 15년 | 예술대학/무용학과 | 석사(♠) | 육아휴직 |
| 3 | 신환희 | 43세 | 11년 | 1년 | 15년 | 예술대학/무용학과 | 석사(♠) | - |
| 4 | 김열정 | 42세 | 6년 | 1년 | 14년 | 체육교육과(♠) | 석사 | - |
| 5 | 정행복 | 41세 | 13년 | 4년 | 9년 | 예술대학/무용학과 | 석사(♠) | - |
| 6 | 김희망 | 36세 | 12년 | 3년 | 10년 | 체육교육과(♠) | - | - |
| 7 | 엄성실 | 35세 | 19년 | 2년 | 9년 | 체육교육과(♠) | - | - |
| 8 | 유기쁨 | 35세 | 13년 | 2년 | 3년 | 예술대학/무용학과 | 석사(♠) | - |
| 9 | 성긍정 | 29세 | 12년 | 2년 | 1년 | 예술대학/무용학과 | 석사(♠) | 초임 |
| 10 | 강배려 | 29세 | 13년 | 2년 | 1년 | 체육교육과(♠) | - | 초임 |

## 3. 자료 수집

연구자는 연구 현장과 연구 참여자 선정 작업이 끝나면, 본격적으로 연구 문제를 해결하기 위한 활동들을 시작해야 한다. 이때 연구에 유용한 정보 수집을 목적으로 한 일련의 상호 활동이 요구되는데 이를 자료 수집 과정이라고 한다(Creswell, 2013).

질적 연구에서의 자료 수집 형태는 면담(폐쇄형면담, 개방형면담), 관찰(비 참여 관찰, 참여 관찰), 문서(사문서, 공문서), 시청각 자료(사진, CD 등)의 기본적인 네 개의 정보 유형으로 구분된다(Creswell, 2013).

본 연구에서는 연구 주제인 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정을 밝히는 것에 초점을 두고 심층면담, 포커스그룹면담, 현지문서 등의 다각적 방법을 통해 자료를 수집하였다.

### 가. 심층면담

심층면담은 주제에 대한 연구자와 연구 참여자 간의 깊은 대화를 통해 연구에서 필요로 하는 심도 있는 답변을 얻어내기에 용이하다. 많은 시간과 에너지가 소요되지만 면담을 이끄는 연구자의 능력에 따라 연구 참여자 내면의 풍부한 이야기들을 끄집어낼 수 있다는 장점이 있어 질적 연구 수행 시 주로 사용되는 자료 수집 방법이다. 특히 눈으로 보이지 않는 내면세계와 과거부터 현재, 미래에 이르는 삶의 광경들, 그리고 참여자 스스로 인식하는 자아개념 등을 이해할 수 있는 경로이기도 하다(최명선, 2013).

심층면담은 참여 관찰 중 일부라고 볼 수 있는데 이는 연구자가 참여 관찰의 과정 속에서 낯선 문화로부터 끊임없이 발생하는 의문들을 면담의 형태로 풀어나가기 때문이다(조용환, 1999). 이러한 심층면담은 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정을 심층적으로 알아보는데 가장 적합한 자료 수집 방법이다. 본 연구 과정에서는 사전에 면담 가이드를 작성하여 이를 토대로 하되, 면담의 상황적 유동성을 고려하여 반구조화된 면담

(semi-structured interview)형식을 사용함으로써 보다 폭넓은 진술을 제공받고자 했다. 우선 초기 면담의 내용은 교사의 전문적 정체성에 관한 개인적, 사회적 측면의 인식과 전문적 정체성의 형성과정 및 요인을 알아보기 위한 무용전공생으로서의 경험, 직전 교사교육에서의 경험, 전반적인 교직에서의 경험, 체육교사로서 무용전문성이 갖는 의미 등을 중심으로 구성되었다. 초기 면담의 주요 내용은 아래의 [표 10]과 같다. 이후 초기 면담의 자료를 바탕으로 하여 보다 구체적이고 집중적인 심층면담을 실시하였다.

면담 시에는 현장노트(field note)를 활용하여 중요하다고 판단되는 내용을 기록하고, 면담내용의 신뢰성 확보를 위해 공식 면담의 경우 보이스레코더로 녹음하였다. 녹음된 내용은 면담이 끝나는 대로 최대한 빠르게 전사하는 작업을 거쳐 보다 진실한 원자료를 확보하도록 노력하였다.

[표 10] 초기 면담 주요내용

| 범주 | | 내용 |
|---|---|---|
| 전문적 정체성 | 개인 | ○ 교사는 어떤 일을 해야 하는 사람이라고 생각하시나요?<br>○ 무용전공자 출신으로서 학교 체육교육에 어떠한 공헌을 할 수 있다고 생각하시나요? |
| | 사회 | ○ 사회적으로 체육교사에게 요구되는 역할은 무엇이라고 생각하시나요?<br>○ 사회적으로 필요한 이상적인 체육교사의 모습은 무엇이라고 생각하시나요? |
| 형성 과정 및 요인 | 무용 전공자 | ○ 무용을 처음 시작하게 된 동기는 무엇이었나요?<br>○ 무용 진로를 포기하게 된 결정적인 이유는 무엇이었나요? |
| | 예비 교사 | ○ 예비교사교육이 무용전공자에서 체육교사로의 준비 과정에 있어 어떠한 역할을 했나요?<br>○ 임용을 준비하는 과정에서 무용전공자로서 어려웠던 점은 무엇이었고, 이를 극복하기 위한 개인적 노력은 무엇이었나요? |
| | 교사 | ○ 초임교사시절 무용전공이라는 이유로 경험했던 어려움은 무엇이 있었나요?<br>○ 체육교사로서 갖춰야 할 전문적 자질은 무엇이라고 생각하며, 이를 위하여 어떠한 노력을 하였나요? |
| | 무용 전문성 | ○ 표현활동/무용 수업은 어떻게 하고 계신가요?<br>○ 선생님이 가진 무용전문성을 학교 현장에서 어떠한 수준으로 발휘하고 계신가요? |

### 나. 포커스그룹면담

포커스그룹면담이란 '특정한 주제와 관련 있는 선택된 사람들 사이에서 이루어지는 비공식적 토의'라고 정의할 수 있다(Beck, Trombetta, & Share, 1986). 포커스그룹면담의 목적은 면담 참여자들의 솔직하고 깊은 생각들을 함께 공유하면서 그들의 공통된 의견을 파악하는데 있다. 포커스그룹의 참여자들은 타인의 견해에 자신의 견해를 덧붙임으로써 눈덩이 효과(snowball effect)를 낳기도 하며, 대인적 상황에서 답하는 것을 꺼리는 사람들도 그룹 속에서 활발한 의견을 표출할 수 있다는 장점을 가지고 있다. 즉 포커스그룹면담은 쟁점이 되거나 다양한 견해가 표출될 수 있는 논의에 대하여 보다 심층적인 의견 교환을 나눌 수 있는 자료 수집 방법이라고 할 수 있다.

본 연구에서는 무용전공이라는 공유된 경험을 바탕으로 현재 학교 체육을 이끌어나가고 있는 연구 참여자 7인과 포커스그룹면담 2회를 실시하였다. 면담의 내용은 연구 주제의 맥락에서 무용전공 체육교사로서 전반적인 교직 생활, 학교 무용 수업 사례, 학교 현장에서의 어려움, 무용전공 체육교사의 역할 등 다양한 주제들을 다루었다.

### 다. 현지문서

현지문서란 연구 현장에서 얻을 수 있는 다양한 문서 자료로서 현장의 이해를 돕는 공식적인 문서에서부터 연구 참여자 개인의 문서를 포함하며, 연구 대상과 관련된 모든 문서들이 분석될 수 있다(Merriam, 1998). 문서는 전통적인 문서 형태로만 국한되지 않으며 컴퓨터 한글 파일, 사진이나 동영상, 온라인 자료 등을 포함하여 다양하게 나타나고 있다.

본 연구에서 현지문서 자료는 학교 현장의 맥락과 교사의 교직 생활을 보다 심층적으로 이해하는데 매우 유익한 자료로서, 심층면담과 관찰만으로는 파악할 수 없는 현상을 설명해주는 보완 자료로 활용하였다. 수집된 현지문서는 교사의 수업 반성일지, 교육과정 계획서, 단원계획안 및 교수·학습계획안, 교수·학습자료, 학습활동 과제 등이었다. 특히 교사의 개인 자

료는 교사 개인적 맥락과 수업 반성과의 관계 해석에 용이하므로 교사 정체성을 이해하는 중요한 자료로 활용 될 수 있었다(정혜정, 2013).

## 4. 자료 분석 및 해석

자료의 분석은 연구 참여자로부터 수집된 자료들에 일련의 질서, 체계, 의미를 부여하여 '어떤 유형'을 도출해내는 과정으로 자료 수집 이상의 중요성을 갖는 단계이다(Guba & Lincoln, 1989; Marshall & Rossman, 1989).

질적 연구에서는 수집된 원자료를 어떻게 분류하고, 분석하고, 이해하고, 검토할 것인가에 있어 자료를 해석하는 연구자의 관점에 따라 다른 연구결과를 도출해낼 수 있다. 질적 연구의 연구자는 그 자체로서 자료 수집과 해석의 도구이기 때문에 연구자 스스로 선입관을 가지고 있다는 사실 자체를 자각하고 있어야 한다(Gadamer, 1960). 따라서 연구자는 주관성을 최소화하고자는 노력과 함께 수집된 자료의 체계적 분류·구조화를 통한 자료의 객관성을 확보하고자 노력하였다.

### 가. 자료 분석 및 해석 절차

질적 연구의 자료 분석 과정은 모든 자료의 수집을 끝마치고 수집한 자료를 분석하는 선형적 과정이라기보다 자료 수집과 동시에 자료 분석이 이루어지는 순환적 과정으로 이루어진다(김영천, 1997). 조용환(1999)은 필요한 자료를 다 수집한 상태에서 분석 작업에 들어가는 것이 아니라 어느 정도 자료가 확보되면 일단 그 수준에서 분석을 하고 그 결과에 따라 자료 수집을 확대, 심화하는 방식으로 전개할 것을 강조했다. 따라서 본 연구에서는 자료 수집과 자료 분석을 순환적 과정으로 바라보고 수집과 분석이 동시에 이루어질 수 있도록 노력하였다.

현상학 연구의 자료 분석의 첫 작업은 초기 자료를 코딩하는 것으로부터

시작된다(creswell, 2013). 코딩이란 ‘현장의 내면적 구조를 분석하기 위해 자료에서 반복적으로 등장하는 어휘, 주제, 장면 등을 조사하여 일정한 코드를 부여함으로써 자료를 체계화하는 작업’이다(조용환, 1999).

현상학 연구의 주요 자료 분석 단계는 자료의 수평화(horizonalization), 의미군(cluster of meaning)으로의 변형, 조직적 기술(textual description)과 구조적 기술(structural description) 형성과정을 거치게 된다(Moustakas, 1994). 본 연구에서도 이러한 절차를 준수하기 위해 우선 연구자는 판단중지(epoche)한 상태에서 개인적 경험과 현상의 본질을 기술하였다. 초기 코딩을 마친 수평화 단계에서는 연구 참여자들에 의해 제공된 정보 속에서 연구 주제와 관련된 의미 있는 진술이나 문장 등을 따로 분류해냈다. 그리고 분류된 진술들을 바탕으로 한 의미군의 변형 단계에서는 연구 참여자들의 전문적 정체성과 그것을 이루고 있는 세부 형성 요인을 파악하여 유사한 의미를 묶어내는 것이 필요했다. 다음으로 기술 형성 단계에서는 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성에 영향을 미친 경험들을 중심으로 무엇을 경험했는지를 기술하는 조직적 기술과 어떻게 그것을 경험했는지를 기술하는 구조적 기술을 형성하였다. 마지막으로 두 기술을 결합하여 경험의 본질이 전달될 수 있도록 더욱 깊은 수준의 기술을 실시하였다(creswell, 2013). 이러한 과정에서 실제 연구 참여자들의 목소리를 그대로 반영하여 해석할 수 있는 연구자의 에틱(etic)한 관점이 유지되어야 했다.

질적 연구에서 말하는 해석의 과정이 ‘배우게 된 교훈’(lessons learned)(Lincoln & Guba, 1985)으로 불리는 것처럼 자료를 제대로 이해하는 것과 더불어, 코드와 주제를 넘어 더욱 큰 의미로 요약되어야 한다(creswell, 2013). 연구자의 시각에 의해서 각각의 주제 요소들에 부여된 의미는 현상의 구조를 확인하는 단계를 넘어 이해 지향적으로, 범주화된 공통 주제 요소 분석 결과의 의미를 깊이 있게 이해하는데 도움을 주었다.

### 나. 자료의 부호화

본 연구의 결과를 도출하기 위해서는 다양한 연구 참여자들을 통해 수집

된 자료들의 체계적인 정리가 필요하다고 생각되었다. 따라서 수집된 자료의 분석과 해석을 용이하게 하기 위해서 자료를 부호화하는 작업을 거쳤다. 이를 위해 연구 참여자인 교사의 이름은 가명으로 처리하였고, 심층면담(interview), 포커스그룹면담(Focus group interview), 현지문서(document)의 영어식 표기 첫 글자를 따서 각각 I, F, D로 출처를 밝혔다. 또한 날짜와 회차를 함께 표기하여 연구 과정의 시간의 흐름을 파악함으로써 자료 분석과 해석에서 발생할 수 있는 혼란을 최소화하고자 하였다.

연구를 위해 수집된 자료는 다음의 [표 11]와 같이 교사 이름, 출처, 날짜, 회차로 부호화하여 관리되었다.

[표 11] 자료의 부호화

| 연구 참여자 | 출처 | | 날짜 | 회차 |
|---|---|---|---|---|
| 교사 이름 | 심층면담 | I | yymmdd | n |
| | 포커스그룹면담 | F | | |
| | 현지문서 | D | | |

# 5. 연구의 진실성 및 윤리

## 가. 연구의 진실성

질적 연구에서는 연구자의 주관을 온전히 배제할 수 없기 때문에 연구의 방법과 절차, 결론이 타당하고 일관적으로 신뢰할 수 있는지에 대해 반드시 확인하여야 한다. 즉 연구자는 연구 참여자가 진술한 경험에 대해 올바르게 이해하고 해석하였는지를 검토해야 하며, 이러한 과정은 연구의 진실성을 확보하는 과정이라 할 수 있다(이용숙, 김영천, 1998). 본 연구에서는 다각적 자료 수집을 통한 검증, 연구 참여자에 의한 검토, 동료 간의 협의의 세 가지 신뢰성 준거를 활용하여 연구의 왜곡을 방지하고 진실성을 확보하고자 노력하였다.

다각적 자료 수집을 통한 검증은 질적 연구에서 가능한 다양한 경로를 통해 수집된 자료의 타당도를 검증하고자 하며, 같은 현상을 다른 방법으로 접근해 연구의 진실성을 확보하고자 하는 노력이다(조재식, 허창수, 김영천, 2006). 본 연구자는 다양한 원자료를 수집하고 자료 간 상호 비교를 통해 연구 결과의 분석 과정에서 발생할 수 있는 연구자의 판단 오류를 최소화하고자 하였다.

연구 참여자에 의한 검토는 연구 참여자 중 일부를 선정하여 임의적 분석과 도출된 결론에 대해서 그 결과의 타당성을 점검하고 재평가 받는 과정을 의미한다(김영천, 2006). 이 과정에서 연구 참여자의 적극적인 참여는 더욱 질 높은 자료의 수집을 가능하게 한다(한광웅, 2012).

본 연구에서는 개별 심층면담, 포커스그룹면담, 현지문서 등으로 수집된 자료의 해석상 오류를 방지하기 위하여 연구 참여자로 선정된 무용전공 체육교사들과 함께 검토 과정을 거치고자 하였다.

동료 간의 협의는 연구 과정에 개입되지는 않으나 연구 배경과 학문 분야가 비슷한 동료 연구자들을 선정하여 연구자의 분석과 해석에 대한 평가나 조언 등을 구하는 것이다. 이러한 과정은 자료 수집에서부터 분석과 해석의 단계까지 자료의 진실성을 높일 수 있는 좋은 방안으로 활용되어왔다(김영천, 1997).

본 연구에서는 연구자가 소속된 대학원의 스포츠교육학 전문가 교수 2명과 스포츠교육학연구실 소속 석·박사 동료들의 도움을 받아 연구의 논리 및 절차, 방법에 대해 논의하였다. 연구자는 정기적인 동료 간 협의 과정을 통해 보다 객관적인 연구 자료 수집과 분석 및 해석이 이루어졌으며, 진실성 있는 연구 결과를 도출하도록 노력하였다.

## 나. 연구의 윤리

어떠한 연구라도 연구 과정에서 연구자와 연구 참여자간의 접촉은 불가피한 것이다. 특히 질적 연구는 필수적으로 참여자의 '자기노출'(self-disclosure)이 수반되므로 연구의 시작부터 연구가 끝나는 순간까지

철저한 윤리적 고려가 필요하다(염지숙, 1999). 따라서 본 연구의 과정 전반에 걸쳐 연구의 윤리를 지키는 것은 매우 중요한 과제라고 할 수 있다.

연구 참여자들을 대상으로 한 심층면담은 개인이 경험을 드러냄으로써 생성되는 자료이기 때문에 노출의 위험성이 다분하다고 판단되었다. 따라서 연구자는 사전에 연구의 목적 및 방법, 익명성 보장, 면담 과정에서의 녹음 등에 대한 내용을 구두와 서면으로 설명하였고, 연구 참여자들의 자발적인 동의를 얻었다. 연구의 실행 단계인 심층면담에 앞서 관련 동의서를 작성하여 연구 과정 중 발생할 수 있는 윤리적 문제에 대한 연구자의 책임을 분명히 하고자 하였다.

또한 연구자는 연구윤리교육 프로그램인 CITI 교육(Collaborative Institutional Training Initiative Program)을 2015년 7월 9일 이수하였다.

# Ⅳ. 연구 결과 및 논의

연구 결과는 다음과 같이 세 단계로 구성된다. 첫째, 무용전공 체육교사의 전문적 정체성을 네 유형으로 분류하여 각각에서 드러나는 모습들을 기술하였다. 둘째, 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정의 특징들을 구체적으로 나열하고 분석하였다. 셋째, 무용전공 체육교사 전문적 정체성의 바람직한 형성에 영향을 미치는 요인들에 대해 탐색하고 설명하였다.

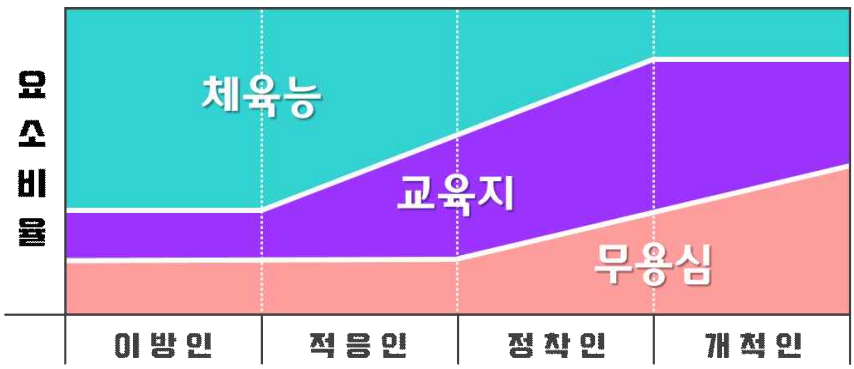
## 1. 무용전공 체육교사의 전문적 정체성의 모습

최근 사회적 분위기에 따라 삶의 안정성을 추구하는 많은 이들이 직업을 선택하는 주된 기준으로 직업의 안정성을 삼고 있다. 그러나 예술을 업으로 삼는 이들에게 안정성 있는 직업을 얻기란 사막에서 바늘 찾기와도 같은 일이다. 본 연구의 대상인 무용전공 체육교사들 대부분 표면적으로는 무용계에서 먹고 살기 어려운 현실에 맞닥뜨리며 무용의 이웃 동네, 체육의 세계로 넘어온 사람들이다. 이들은 과거 무용을 전공했던 경험들을 뒤로하고 현재 학교 현장에서 체육의 발전을 위해 고군분투하며 살아가고 있다.

점차 교직을 희망하는 무용전공자가 늘어나고 있는 현 상황에서 주목할 점은, 무용전공자들이 일반적으로 체육교사들이 경험하는 체계적인 예비교사교육을 거치지 못할 뿐만 아니라, 전문적 역할 인식형성의 기회를 제공받지 못한 채 교직 현장으로 들어오고 있다는 것이다(정소민, 2012). 또한 아름다움을 추구하며 여성성이 강조되는 무용계와 반대로 보다 남성적이며 보수적인 체육의 교직 세계는 현저히 다른 분위기를 나타낸다고 할 수 있다. 그렇기 때문에 앞서서 무용을 경험하고 체육과의 교사로 살아가는 이들의 삶을 반추하는 과정은 추후 교사를 꿈꾸는 후배 무용전공자들에게 있어 현장에 대한 이해와 그들이 가질 수 있는 정체성의 모습들을 제시해줄 수 있을 것이다. 더불어 드러난 정체성의 모습 속에서 예비교사교육, 현직교사교육에 중요한 시사점을 줄 수 있는 단서를 발견할 수 있다.

본 연구에 참여한 대상들은 반년 차 초임교사부터 20년 이상의 고경력 교사까지 다양한 경력 스펙트럼을 지닌 교사들로 구성되어 있다. 교직에 입문한 교사 모두 동일한 경험을 겪는다고 말할 순 없지만 교직사회의 특성상 대개 비슷한 경험을 하게 되는 경우가 많다. 그러나 그들의 교사 정체성이 질적으로 다를 수밖에 없는 이유는 '어떤 경험을 하느냐' 보다도 각 개인이 '그 경험을 어떻게 받아들이느냐'가 다르기 때문이다(한경임, 2016). 정체성에 대한 고민은 어떤 특정 시기에서만 이루어지는 과정이라 할 수 없으며, 그 과정은 역사적 흐름을 가진다. 따라서 무용전공 체육교사가 정체성을 형성하기까지의 전반적인 삶의 맥락을 충분히 이해하지 않는다면 그들만의 독특한 경험과 배움은 물론, 배움으로 확장된 삶의 지평을 제대로 이해할 수 없을 것이다(송호현, 2014).

본 연구의 결과, 무용전공 체육교사들에게 나타는 전문적 정체성의 모습은 크게 4가지 형태로 구분되고 있었다. 각각의 정체성의 모습들은 자신이 나고 자란 세계를 뒤로하고 단 한 번도 발 딛은 적 없었던 새로운 타국으로 이민을 떠난 '이민자'의 적응과정과 유사한 양태를 띄고 있음을 발견할 수 있었다. 특히 이들의 정체성을 구성하는 데에는 체육의 전문성인 '체육능', 교육의 전문성인 '교육지', 무용의 전문성인 '무용심'이라는 3가지 전문성이 각 정체성에서 서로 다른 비율과 크기[그림 7 참조]를 차지하며 그 특징들을 달리 나타내고 있었다.




[그림 7] 각 정체성별 체육능 · 교육지 · 무용심의 비율

### 가. 이방인: 체육능을 좇는 모습

체육교사가 체육학 지식뿐 아니라 체육 실기 수행 능력을 함께 갖춰야 함은 일반 교사들과 가장 구분되는 특징이다(손천택, 2002). 그러나 무용전공자들에게 있어 체육교사가 되기 위해 필요한 체육 이론과 실기의 경험은 대부분 임용을 준비하는 과정에서 쌓이게 된다(박지숙, 2008). 즉 어렸을 때부터 지속적인 체육 경험을 통해 체화된 것이 아닌, 임용 시험 합격을 위한 수준에서의 실기를 비교적 단기간에 경험하고 있음을 알 수 있다. 김진경(2012)은 무용전공 체육교사들이 체육 수업에 많은 부담을 느끼고 있으며, 그 수준이 한계에 다다를 경우 높은 좌절감에 빠질 수 있다고 하였다. 이와 비슷한 맥락으로 본 연구에서 교직에 갓 진입한 무용전공 체육교사에게 나타나는 초기의 모습은 안정감 있는 체육교사의 모습이라기보다는 실기에 대한 불안함과 부담감으로 가득 찬 '반쪽짜리 체육교사'의 특징을 보여주고 있었다.

> 무용 전공자면 그나마 나는 조금 운동을 좋아해서 덜 느꼈기는 하지만 그래도 운동실기에 대한 부담 있어요. 특히 고등학교니까 애들... 여학생은 뭐 그래도 나보다 못하는 학생... 요즘에는 워낙 잘하는 애들도 있고 스포츠에 관심 많은 애들도 있어서 그런 거에 대한 부담 있어요. 남학생들은 뭐 이미 나보다 잘하는 애들, 달리기 빠른 애들, 축구, 농구 이런 건 나보다 훨씬 잘하니까. 영어 선생님이 영어 시간에 나보다 영어 잘하는 애를 놓고 영어 수업하는 거랑 비슷한 상황이 많아요. 그랬을 때 그 상황을 내가 이 아이들에게 내가 필요 없는 사람은 교사가 아니지 않나. 그런 상황에 대해서 계속 준비하고 내가 있어야 되는 이유에 대해서 끊임없이 계속 생각해보는. 초반에는 내가 이 아이들한테 실기를 얘네들보다 못하는데 여기에 서있으면서 선생님 얘기를 듣는 게 너무 부끄럽고 그랬어요.
>
> (엄성실-I-160809-1)

위의 면담에서 엄성실 교사는 초임 당시 경험했던 운동실기의 부담감에 대해 언급하고 있다. 체육 수업의 가장 기본이라 할 수 있는 구기 종목들은 여성이 대다수인 무용전공 체육교사들에게 취약한 종목이기 때문에 학

생들을 지도하는데 있어 큰 부담감으로 다가오게 된다. 뿐만 아니라 체육 수업 안에는 어렸을 때부터 다양한 신체 활동에 노출된 환경에서 자라나 체육 활동에 적극적인 태도는 물론 뛰어난 실기 기량을 보이는 남학생들이 다수 존재한다. 여자체육교사가 교수 상황에서 경험하는 두려움 중에는 운동기능이 뛰어난 남학생에게 느끼는 두려움이 발생하는데, 이는 자신의 능력보다 더욱 전문가적 기질을 발휘하는 학생에 의해 '체육 수업의 전문가'라는 자격에 대한 위협을 느끼기 때문이다(우송희, 2012; 이은정, 2010).

이처럼 기능이 뛰어난 학생들을 체육 수업에서 마주하게 되는 무용전공 체육교사는 스스로 체육교사로서의 역할을 제대로 수행하지 못하는 쓸모없는 사람으로 여기게 되며 자존감이 하락하는 등의 부정적인 형태를 보이게 된다. 엄성실 교사 역시 운동을 잘하는 학생들 앞에 선 자신이 '필요 없는 사람'은 아닌지에 대한 생각으로부터 선생님으로 불리는 것에 대한 부끄러움을 견딜 수 없었고, 스스로의 존재 이유에 대한 끊임없는 질문을 던졌다고 하였다.

> 아무래도 교과 전문성 측면에서 그런 거 같애요. 그니까 다 잘할 수는 없지만 그래도 어느 정도 운동능력도 그렇지만 가르치는 수업 능력 면에서 조금 전문가적인 면이 빨리 나왔으면 좋겠는데 아직도 못해본 종목들이 너무 많고 지도해본 것들이 너무 적고. 그 다음에 아직 3년차밖에 안됐기 때문에 아직도 스스로 수업을 하는데 있어서 더 잘했으면 좋겠다 이런 생각이 되게 강하기 때문에 수업 방법 면에서 전문가가 되었음 좋겠어요. 그래서 아무래도 좀 더 많은 아이들한테 다양한 면에서 영향력을 끼칠 수 있지 않을까. 그런 수업에 대한 전문성이 떨어지면 아무리 그 사람이 좋다고 해서 선생님으로서는 매력이 떨어지지 않을까.
>
> (유기쁨-1-160811-1)

이러한 측면은 초임교사 시절 더욱 잘 드러나는 부분이다. 3년차 교사인 유기쁨 교사가 바라는 이상적인 체육교사의 모습은 '다양한 체육 종목을 잘 가르칠 수 있는 전문성을 지닌 교사'로 일컬어지고 있다. 체육교사로의 참 면목은 실기에 있어서 자신의 장기 종목은 말할 것도 없이 타 종목에 대해서도 대체적인 시범은 할 수 있어야 하며, 비록 기술적으로 뛰어나지

않더라도 종목을 지도하는데 있어서 중요한 핵심을 간파하고 있어야 한다(김보현, 2009).

수업은 교육적 행위의 출발점이자 교사전문성의 기준과 의미를 부여하게 되는 근원으로 가장 기본적인 업무이면서도 교사전문성 측면에서 가장 중요한 업무, 즉 기본기로 빗대어 이해될 수 있다(송호현, 2014). 유기쁨 교사에게는 3년이라는 짧은 교직 기간 동안 다루었던 종목이 굉장히 제한적이었기 때문에 보다 많은 종목들을 지도할 수 있는 수업 능력을 교사가 지녀야 할 최고의 전문성으로 보고 있었다. 또한 체육을 잘 가르치는 것이 우선 되어야만 수업에 참여하는 학생들에게 영향력을 행사할 수 있다는 믿음과 동시에, 현재 자신의 모습을 체육 수업의 전문성이 부족한 교사로 바라보고 있음을 알 수 있었다.

> 체육교사라면... 일단은 다른 남자 선생님들은 학교에 궂은일을 도맡아서 하시는 게 바로 체육교사거든요. 예를 들어 무거운 짐을 다 옮기고, 뭐를 다 정리를 하고, 창고 정리를 하고 뭐 이런 것도 다 체육교사가... 힘쓰는 일들을 다 체육교사가 하는데. 약간 거기에 괜히 오기가 생기는 거지. 나도 되게 그런 것도 잘하고 싶은 거예요 딱. 내가 체육교사니까 그래도... (중략) 힘쓰는 거 이런 거는 조금 제가 많이 부족하고 이러니까 주변 선생님들한테 조금 죄송스럽기도 하고. 체육교사로서 그래도 내가 다 알고 있어야 될 것 같은데 잘 그런 거는 모르고 있는 거 같애서. (중략) 나도 다 할 줄 알아야 할 것 같은데. 그래서 그런 게 수업만 잘해서는, 잘하는 게 체육교사가 아니다 라는 그런 부분에서 생각이 들더라구요.
>
> (강배려-I-160822-1)

학교 현장에서는 어떠한 교사보다도 체육교사들을 향해 요구되는 것들이 많다(이충원, 2003; 정호광, 2014). 그 중에는 소위 '몸 쓰는 것'과 관련된 일들이 많은데, 여초 사회로 일컬어지는 교직 현장에서 물리적 힘을 발휘할 수 있는 '남교사'가 많은 교과가 바로 체육이기 때문이다. 또한 체육 수업이 이루어지는 운동장, 체육관과 같은 시설과 수업에 활용되는 각종 용기구들을 관리하는 일 역시 해당 교과를 담당하는 체육교사의 몫이다. 그러나 현장에서 요구되는 '힘쓰는 일'에 대한 압박과 부담감은 특히 여자체

육교사들에게 있어 더욱 큰 어려움으로 작용되기도 한다(정호광, 2014).

위의 면담에서도 드러나듯이 학교 안에는 수업 이외에도 체육교사가 해야 할 일들이 다양하게 존재하고 있다. 이러한 상황에서 체육교사로서 해야 할 일들을 스스로가 제대로 수행하지 못하고 있다고 판단한 강배려 교사는 '체육교사답지 못한' 자신을 부끄럽게 여기고 있었다. 이것은 체육교사라는 직무가 남성 위주로 형성되어 있는 관행과 분위기를 따져 봤을 때(김현정, 2014), 체육교사라면 당연히 힘 좀 쓸 줄 알아야 된다는 기존의 고정된 남성적 성 역할을 갈망하는 모습으로도 볼 수 있을 것이다. 이와 비슷한 맥락에서 김진경(2012)은 여성체육교사들이 자신이 여성임을 드러내기보다 오히려 남성만큼이나 강한 존재임을 강조해야 하는 상황에서 큰 압박감을 느끼게 된다고 보고하였다. 정리해보면 강배려 교사가 앞서 토로한 어려움은 무용전공 때문이라기보다는 '여성' 체육교사로서 경험하게 되는 내적 갈등에 더욱 가까운 것으로 보인다. 그러나 학교라는 작은 사회 안에서도 고정된 성 역할의 경계가 점점 무너지고 있는 현 흐름을 고려해보면 여자체육교사만이 해낼 수 있는 색다른 역할에 대해 인지하고 이를 인정해 줄 수 있는 교직사회의 분위기 형성 또한 필요한 부분이라고 할 수 있겠다.

지금까지의 면담 내용들을 종합해보면, 무용전공 체육교사들은 체육 실기도 미흡할뿐더러 체육을 가르칠 수 있는 교수 자질의 부족을 스스로 인식함에 따라 자신감이 결여된 모습을 나타내고 있었다. 또한 그들이 '여성'이기 때문에 경험하게 되는 어려움으로도 해석할 수 있었다. 하지만 그들은 여성체육교사로서의 한계를 경험하는 동안에도 체육교사의 수업 전문성뿐 아니라 학교에서 요구되는 체육교사다운 모습을 갖춰나가기를 지속적으로 갈망하고 이를 추구하고 있었다. 그것은 마치 새 삶을 찾아 새로운 나라로 건너온 이민자들이 초기에는 그 문화에 익숙하지 않은 상태에서 스스로를 '이방인'으로 여기고 이를 벗어나고자 노력하는 모습과 비슷한 것이었다. 즉 무용전공 체육교사들은 체육 수업의 전문가로 성장하기를 희망하며 체육의 전문성, 체육능을 끊임없이 좇는 체육의 '이방인'으로서의 정체성을 보이고 있었다.

## 나. 적응인: 교육지를 추구하는 모습

학교는 청소년들의 발달단계에서 가장 중요한 시기인 아동기와 청소년기의 대부분을 보내는 공간이다. 그리고 학교라는 공간 안에는 학생과 밀접한 거리에서 끊임없이 상호작용을 이루는 교사들이 존재하고 있다. 교사는 청소년의 성장에 영향을 미치는 주요 타자라고 볼 수 있는데, 그들은 기본적으로 학생들에게 새로운 지식을 전달하는 것과 동시에 학생들이 올바른 사회 구성원으로 자라날 수 있도록 그 방향을 안내하는 가이드의 역할도 함께 하고 있다. 또한 학생들이 가장 가까이에서 보고 배울 수 있는 역할 모델로서 학생들 간의 관계를 조정하는 조정자, 잘못된 행동에 대한 지적과 행동 수정을 돕는 조력자, 기쁨과 슬픔 등의 인간적인 감정을 공유하는 공감자 등의 다양한 역할들을 수행해낸다고 할 수 있다. 관점을 달리해보면, 교사의 역할 그 중심에는 그들이 지도하는 학생들이 존재한다.

무용전공 체육교사들 역시 시간이 지남에 따라 자신의 역할을 학생들과의 공생 관계에 초점을 두고 학생보다 더욱 성숙한 인격체로서 삶의 지혜를 전달하는 '교육지'를 펼쳐내고 있었다. 이러한 행위는 무용전공 체육교사들로 하여금 교직의 세계에서 더 이상 이방인이 아닌, 보다 적응된 모습으로 살아가게 만드는 것이었다.

### 1) 사랑과 소통의 힘 지니기

> 옛날에는 교사가 가장 갖춰야 되는 게 무엇이지 했을 때 갖춰야 되는 거 뭐지? 잘 떠오르지가 않았거든요. 이제는 확실하게 애들을 사랑할 수 있는 거. 사랑하는 거. 그런 마음? 그게 가장 갖춰져야 할 덕목인 거 같애요. 그게 만약에 없으면 교사하면 안 되는 거 같애. (중략) 애들도 다 알아요 신기하게. 그리고 아무리 만약에 혼을 내도 선생님이 자신을 사랑해서 혼을 낸다? 이건 알아요 애들이. 다 알아. 그래서 원래 초임 때는 애들 혼내고 그러면 관계가 안 좋아져서 더 그러지 않을까 걱정하고 그렇게 하잖아요. 그래서 안하고 이러는데 오히려 이제 사랑을 담지 않고 혼을 내면 애들도 알아서 미워하게 되고 이랬는데 만약에 사랑을 담아

서 이렇게 하는 거는 애들이 눈빛이나 말에서 다 알기 때문에 관계가 더 좋아져요. 끈끈해지고.

(김열정-I-160426-1)

김열정 교사는 교사가 갖춰야 할 가장 중요한 덕목으로 '아이들을 사랑하는 마음'이라고 언급하였다. 교사가 학생들을 교육하는데 있어 단지 수업의 가르침을 받는 대상으로 여기기보다는, 그들의 삶을 보다 좋은 방향으로 변화시키고자 하는 마음을 사랑이라고 이야기할 수 있다(홍애령, 2013). 이처럼 교사는 청소년기에 있는 학생들과 많은 시간을 함께하기 때문에 그들의 지적, 사회적 측면의 성숙을 도울 뿐 아니라 정서적 적응에도 커다란 영향력을 미치게 된다(최명선, 2005).

김열정 교사가 강조한 사랑이라는 덕목은 교사의 인성적 자질이자 학생들을 교육하는데 간접적으로 영향을 미칠 수 있는 교사의 행동, 즉 간접교수행동(정현우, 2010; 최의창, 2010)의 한 면모라고 볼 수 있다. 교사가 주는 사랑과 같은 간접교수행동은 학생들이 잘못된 행동을 저질렀을 때 그에 합당한 벌을 주는 상황에서도 함께 발휘될 수 있는 부분이다. 김열정 교사는 교사가 사랑을 담고 혼을 내느냐, 담지 않고 혼을 내느냐 그 여부는 아이들이 직접 느끼며 구분해낼 수 있다고 이야기하였다. 또한 사랑이 담긴 꾸중은 이를 기꺼이 받아들이는 아이들과의 깊은 관계 형성에도 긍정적인 영향을 끼칠 수 있다고 확신하고 있었다.

저는 사실은 학교가 사랑을 많이 받는 학생들보다는 사랑을 많이 받지 못하는 경우에게 더 필요한 곳이라고 생각을 해요. 사실은 요즘에는 사회가 불안정하다보니까 안정되지 않은 가정들이 되게 많아요. 그러다보니까 직장도 편치 않으시고 돈도 잘, 생계비 유지가 안 되시고 그러신 가정이 많은데. 그런 가정에서 온 아이들은 제가 주는 사랑을 받으면 정말 눈에 띄게 너무나 달라져서 쑥쑥 크죠. 되게 못됐던 아이임에도 불구하고 저한테는 엄청 잘하고, 엄마같이 대하고. 저하고는 같이 손잡고 울 수도 있고. 이런 것들이 제가 주는 사랑에 따라서 되게 많이 크죠. 그게 보람 아닐까요? 그게 가장 큰 보람이죠. 애들이 예쁘게 변하고 웃는 모습을 보는 게 보람인 거죠.

교사는 사랑이 많은 사람이어야 돼요. 사랑이 적고 냉정한 사람보다 작은 일에도 같이 웃고 울어줄 수 있는 사람이어야 된다고 생각을 해요.

(정행복-I-160802-1)

‘학교는 사회를 반영하는 거울이다’라는 말이 있듯이, 점점 불안정해지는 사회와 가정환경 속에서 자라나는 청소년들의 우울증과 불안에 대한 보고가 늘어나고 있다. 청소년 자살률이 높은 수준으로 지속되는 것 뿐 아니라 현 시대가 청소년들에게 지독히도 불행한 사회라는 지표들이 꾸준히 밝혀져 왔다. 정행복 교사는 이 같은 사회 속에서 ‘학교’가 ‘사랑 받지 못한 아이들’을 위해 필요한 곳이 될 수 있다고 설명하고 있었다.

교실 안에는 각기 다른 환경에 처해 있는 다양한 아이들이 존재하며, 교사는 그 중 엎드려 있거나, 힘들어 하거나, 울고 있거나, 죽고 싶어 하는 몇 몇의 아이들을 발견하게 된다. 이러한 아이들에게 따뜻한 ‘말 한마디’, ‘머리 쓰다듬기’, ‘사탕 하나’를 통해 힘이 되어 주고, 진심어린 사랑을 나눠주고자 하는 교사의 마음과 태도는 아픔을 지닌 청소년들의 삶을 변화시킬 수 있는 매우 중요한 자질로 볼 수 있을 것이다. 이와 비슷한 맥락에서 김지혜(2015)는 학교에서 문제행동을 자주 일으키거나 자신감이 부족한 학생 행동의 원인은 주로 가정의 문제에서 출발하기에, 학생들을 지도하는 교사에게 있어 아이들의 마음을 알아줄 수 있는 이해와 사랑이 가장 중요하다고 밝히고 있다.

애들만 바라봤을 때 소통하는 교사. 원래부터 그런 교사를 하고 싶었어. 어쨌든 학교 자체가 선생님이랑 학생이 함께 있는 그런 공간이잖아. 근데 이제 나 혼자 떠들고 한다고 해서 오는 것도 아니고 서로 마음을 연 상태에서 이게 오고 가는 게 있어야 되는 거잖아. 그걸 또 나는 소통이라고 생각하거든 사실. 뭔가 마음과 마음으로 대화할 수 있는 그런 교사?

(성긍정-I-160819-1)

초임교사인 성긍정 교사는 자신이 꿈꾸는 교사의 모습으로 ‘소통하는 것’에 주목하고 있었다. 학교 안에서 벌어지는 다양한 문제들의 원인은 관

계 속에서 제대로 이루어지지 못하는 소통의 부재로 귀결되곤 한다. 서로의 감정을 읽어주지 못하고, 서로의 입장을 이해하지 못하는 상황에서 학교 폭력이나 왕따와 같은 심각한 문제들이 발생하게 되는 것이다. 물론 학생과 학생 간의 대등한 관계에서 이루어지는 소통이 중요하기도 하지만, 어려운 점은 현재 그들이 어른의 과정으로 나아가고 있는 미성숙한 존재들이라는 점이다. 그렇기 때문에 학생들에게 소통의 방법을 알려줄 수 있는 사람, 그보다 먼저 문제를 예방할 수 있는 차원에서 아이들의 마음을 읽어줄 수 있는 교사의 역할, 소통의 자세가 매우 중요하다고 할 수 있겠다.

> 아이들한테 어떨 때에는 기에 눌린다 라고 생각할 때가 가끔 있어요. 요즘은 감정에 휘둘리지 않고 아이들하고 잘 소통하는 방법. 올해는 그런 거에 많이 중점을 두고 내가 연수를 들은 것 같애.
>
> 미래의 목표는 정말 이제 아이들과 잘 소통하는 선생님? 그래서 아이들이 즐겁게 참여하는 수업? 그리고 체육 수업이 이제 점수에서 좀 멀어졌으니까 정말 즐겁고 기다려지는 수업? 그리고 내가 나이가 들어도 아이들한테 인기 있는 교사가 되기 위해서는 부단한 노력이 필요할 것 같애요. 연구해야 되고. 그니까 처음에는 이게 너무 힘들다 이렇게 생각을 했는데 나도 이제 연수를 받다보니까 내가 변해야지 된다는 거? 내가 먼저 변해야 되겠구나 이런 거를 느끼게 되는 거죠. 나를 변화시키면서, 이 변화를 가지고 수업을 더 잘하는 거.
>
> (박근면-I-160811-1)

소통에 대한 고민은 교직 경력 20년차인 박근면 교사에게도 해당되는 부분이었다. 박근면 교사와의 면담에는 학생들과의 소통이 우선된다면, 체육 수업이 학생들로 하여금 즐겁게 참여할 수 있는 형태로 흘러갈 수 있다는 생각이 담겨져 있다. 또한 여기에는 경력이 쌓임에 따라 축적된 노하우와 대비되는 측면으로, 나이든 교사로서의 고충이 함께 드러나는 부분이었다.

과거 교직의 모습이 권위적인 교사의 행동이나 태도가 당연시되는 분위기였다면, 요즘에는 학생들을 대하는 데에 있어 '존중'을 밑바탕에 둔 교육이 끊임없이 강조되고 있는 실정이다. 20년의 교직 생활 동안 앞선 두 가

지의 흐름을 몸소 경험했던 박근면 교사는 시대와 함께 변화된 학생들과의 관계에서 어려움을 겪고 있었다. 또한 '인기 있는 교사'가 되고 싶다는 바람은 단순히 친근하고 유머러스한 교사의 모습을 의미한다기보다 체육교과에 대한 전문성을 갖추고 수업을 잘 가르치는 것으로 인정을 받고자 하는 포괄적인 의미를 함축하는 것이기도 했다(정혜정, 2013).

박근면 교사는 앞서 면담에서 밝힌 어려움 속에서도 지속적인 연수와 반성을 통해서 스스로 변해야 한다는 깨달음을 얻기도 하였다. 아이들을 하나의 인격체로 대우할 수 있는 존중의 마음은 박근면 교사가 희망하고 있는 '소통하는 교사'가 되기 위해 선행적으로 갖춰야 할 중요한 자질로 해석될 수 있을 것이다.

> 솔직히 말해서 애들이 마음을 열고 안 열고 그게 중요한 그거는 아니야. 애들은 다 마음을 열고 있어. 근데 그거를 같이 할 선생님이 많진 않지. 그래서 학교에서의 교사는 어떤 관점에서 애들을 보느냐에 따라서 많이... 뭐 교권이 무너졌다 뭐 이랬다 해도 애들이 선생님에 대해서 의지하고 기대하는 바는 엄청 크거든. 학교에서의 나는 그래도 힘들 때 수업을 땡땡이 하더라도 함께해줄 수 있는 교사? 그래서 매일 같이 아이들이 만나달라고 하는 선생님?
>
> 우리 사회의 모습을 그냥 깨끗하게 드러내는 모습이 중학생들의 모습이고 그걸 이상하게 생각하지 말고 우리 가정이 저렇구나 생각하면은 낫고. 누구보다도 힘들어하는 게 걔네들이거든. 담배는 끊고 싶은데 필 수밖에 없고, 집에 들어가고 싶은데 발은 안 들어가지고. 그래서 걔네들을 이해하지 않고 혼내는 것보다는 애들이랑 얘기해주면 그래도 너가 이렇게 버티고 학교도 왔다 갔다 하는 게 기특하게 느껴져. 대견하다. 또 참 잘한다. 그랬구나. 이렇게 누구는 중학교 졸업이 굉장히 힘든 숙제거든.
>
> (신환희-I-160806-2)

신환희 교사와의 면담에서도 학생들과 소통하고자 하는 노력을 엿볼 수 있었다. 특히 면담을 통해 확인할 수 있었던 것은 신환희 교사가 느낀 학생들의 태도였다. 교사가 학생들과의 소통을 목적으로 그들의 마음을 열기

위한 노력을 하지 않더라도, 이미 학생들은 교사를 향해 열린 마음을 지니고 있다는 점이다. 이러한 기대에 부응하듯 신환희 교사는 아이들이 자신을 필요로 하는 어느 순간에라도 '아이들 편에서 함께해줄 수 있는 선생님', '아이들이 간절히 원해서 찾아올 수 있는 선생님'의 모습을 보여주고자 하였다.

학생들은 학교라는 공간 안에서만큼은 부모의 역할을 교사로부터 기대하고 있지만, 교사와 학생간의 깊은 관계 형성이 우선되지 않는다면 서로의 필요성에 대해 쉽게 인식하지 못하게 된다. 이러한 관계 형성의 시작은 소통하려는 노력에서 기인되는 것이며, 교사가 서로 다른 세대의 언어와 이해관계를 학생의 입장에서 전달함으로써 그 간극을 좁혀나갈 수 있는 것이다. 하나의 교실 안에 존재하는 30여 명의 아이들과 그들이 가지고 있는 각기 다른 30여 개의 생각들을 소통으로써 읽어주고, 이해해주고, 기꺼이 그들의 편에 서줄 수 있는 교사의 모습은 그들을 감동케 하고, 나아가 그들의 삶을 바람직한 방향으로 이끄는 데 일조할 수 있을 것으로 보인다.

종합해보면, 무용전공 체육교사들은 아이들을 사랑하는 마음과 소통하고자 하는 노력들을 통해 소명을 가진 교사로서의 정체감을 형성해나가고 있었고, 이는 새로운 세계의 발을 디딘 체육 이방인의 모습에서 '적응인'으로서 변화되어가는 과정을 보여주는 단락이기도 하였다.

### 2) 아이들의 인성 길러주기

인성의 함양은 학교 교육의 본질적인 목표이며, 교육과정 안에서 '전인적 성장'이라는 표현으로 제시되어 왔다. 최근의 인성교육은 '도덕적 가치 교육뿐 아니라 사회적 관계를 형성할 수 있는 사회적 인성과 예술적 삶을 즐길 수 있는 감성적 인성 등을 포괄하는 개념'으로 확대되어 강조되고 있다(한국교육과정평가원, 2013). 이처럼 인성을 길러주는 교육은 매우 중요하다고 할 수 있으며, 인성교육을 담당하는 이는 매일같이 아이들을 마주하고 지도하는 교사들에 의해 이루어지게 된다. 이처럼 교사는 학생을 가르치는 지적 전문가이자 인격적인 감화자의 역할을 동시에 수행한다고 할 수

있다(김진한, 2004).

본 연구에 참여한 무용전공 체육교사들은 아이들의 인성 함양을 교육의 중요한 목적으로 삼고 실천해나가는 모습을 보이고 있었다. 또한 그러한 노력은 곧 그들이 생각하는 교사로서의 굳은 사명이기도 했다.

> 기능을 가르치는 것이 아니라, 이 아이들에게 농구를 잘하게 하는 거보다 농구를 함으로써 즐거움. 그 다음에 친구들과 함께 땀 흘리는 즐거움. 그 다음에 배워가면서 얻는 성취감. 그니까 내가 진짜 못했던 거였는데 한 2주 만에 완성했을 때 성취감. 이 성취감을 가지고 이건 다른 데에도 다 적용이 돼. 니가 인생을 살아가면서 많은 시간 투자하면 어디서든지 성취감을 얻을 수 있다 라는 것들을 가르쳐 주는 거라 생각해요. 그래서 교사는 이제는 인성과 가치를 가르치는 직업이 아닌가 싶어요.
>
> (정행복-I-160802-1)

정행복 교사는 체육 수업을 통한 인성 함양에 노력을 기울이고 있었다. 지·덕·체 통합의 교육이 가능한 체육 수업 안에서 농구의 기능만을 가르친다기보다는 같은 반 친구들과 함께 농구의 맛을 느끼는 즐거움, 처음엔 잘 되지 않았던 농구 기술을 꾸준히 연습한 끝에 이뤄내는 성취감 등의 체육 활동을 하는 와중에 얻게 되는 가치로운 경험들을 제공해주는 것이었다. 체육교사의 역할은 학생들 스스로가 체육 활동 속에서 의미를 느낄 수 있도록 지속적인 피드백을 주어야 하며, 학생들이 동기유발 되어 적극적이고 진중한 자세로 깨달음을 얻을 때까지 기다려주는 인내심 또한 교사에게 요구되는 중요한 덕목이다(김지혜, 2015).

정행복 교사는 학생들이 체육 수업을 통해 얻은 가치적 측면들이 삶으로 전이될 수 있도록 도와주는 역할까지 자신의 몫으로 여기고 있었다. 인성교육의 장으로써 체육이 화두에 올라있는 현재, 체육 수업을 통해 드러나는 아이들의 인성과 신체활동 속에서 지도될 수 있는 인성교육의 가능성을 긍정적으로 바라보고 있었다. 차분히 앉아있는 교실에서는 결코 마주할 수 없는 '아이들 본연의 모습 바라보기', 서로 몸을 부대끼면서 경쟁과 협동을 경험하게 하고 '올바른 스포츠맨십 길러주기', 순위 매김을 당함으로써 상

실감을 갖게 되는 아이들에게 ‘성공의 경험 제공하기’ 등 아이들이 신체로 참여하고 마음으로 느낄 수 있는 인성적 발달의 내용을 촉진시키고자 노력하고 있었다. 이처럼 바람직한 체육 현장의 모습은 신체활동과 삶의 가치를 골고루 조합한 ‘체육을 통한 인성교육’을 가능케 하는 교사의 역할이 충실히 수행될 때 이루어질 수 있는 것이었다.

> 조금 더 한 단계 올라간 거는 뭐냐면 애들이 내가 내 역할을 잘하기 위해서는 사회적 기술이 필요한데 그 사회적 기술이라는 게 자꾸 해주는 말들이야. (중략) 의도적으로 하는 말들을 우리가 함으로 인해서 발전되는 거거든요. 애들은 알고 있지만 안할 수 있기 때문에 이런 사회적 기술에서, 니 역할에서 담당할 수 있는 말들을 자꾸 만들어주는데. (중략) 체육시간이라고 해서 운동만 하는 게 아니라 팀 포스터도 그려보고 그러면서 이제 팀워크를 다지는 거야. 쟤는 운동도 못하고 쟤가 오면 우리 팀은 망했어. 이렇게 서슴없이 말하거든요. 그렇지만 걔가 만약에 미술을 잘해가지고 팀 포스터를 잘 그리면 걔네 팀에서 걔가 역할을 하는 게 있잖아요.
>
> (박근면-I-160811-1)

박근면 교사 또한 체육 수업 안에서 학생들의 인성 함양을 가장 중요한 목표로 삼고 있었다. 수업에서 활용한 인성 함양의 방법은 모둠별로 각 학생들에게 자신만의 역할과 책임감을 부여해주는 것이었다. 담당한 역할에 충실하다는 것은 자신의 역할이 타인에게 영향을 끼칠 수 있음을 의미하는 것이며, 맡은 역할을 중심으로 팀원들에게 직접적인 이야기들을 반복함으로써 타인과의 사회적 기술을 발전시킬 수 있다고 보았다. 더불어 학생들 간의 협동 활동 속에서 각자가 자신 있는 역할을 선택하고, 그 역할들을 제대로 수행해냈을 때 팀원들 간의 끈끈한 팀워크가 형성된다고 하였다.

> 내가 3월 초에 애들 처음 만났을 때 있잖아. 그런 얘기를 하지. 나는, 선생님은 우리 반이 어떤 모습이 됐음 좋겠다. 나는 우리 반이 행복한 학급. 근데 행복이라는 거는 한 사람이 행복하면 안 되고. 우리 모여 있는 30명, 너희들과 선생님 모두 포함해서 우리가, 같은 교실을 쓰는 우리 모두가 행복해야 하는데 그 중에 한 명이라도 불행하다 힘들다 그러면 그거는 우리 모두의 책임이고 그러기 때문에

나는 행복한 교실을 추구한다. 그러기 위해서 가장 제일 우리가 해야 되는 거는 나는 배려와 존중이라고 생각한다. 그리고 배려와 존중을 하기 위해서는 나와 같지 않은 다름. 그런 거를 인정해 줄 수 있어야 되는데 그게 쉽지는 않다. 선생님도 인간이기 때문에 쉽지 않은데 그래도 그거를 연습을 통해서 내가 계속 가꿔나가야 된다.

(김열정-I-160426-1)

김열정 교사는 아이들을 '바른 사람으로 길러내는 것'이 교사의 역할이자 교사로서의 사명임을 밝혔다. 김열정 교사가 학교 현장에서 몸소 느낀 부분은 교사가 어떠한 가치관을 가지고 있느냐에 따라 그 반의 모습들이 완전히 다르게 나타난다는 것이다. 예를 들어, 아이들 사이에서 어떤 사건이 발생했다고 가정할 때 담임교사가 어떠한 지도 없이 무심코 지나갔을 경우에는 아이들 또한 그런 문제에 대해 심각성을 느끼지 못하고 무관심해지게 된다. 하지만 담임교사로서 각자의 교육적 철학을 교육 안에 녹여내어 지도한다면, 반의 분위기 또한 교사가 의도한대로 함께 물들어갈 수 있다.

이처럼 김열정 교사는 매년 일관적인 형태로, 인간관계에 있어서 배려와 존중을 하나의 맥으로 삼아 아이들을 교육하고자 하였다. 위의 면담에 나타난 것처럼 우선 학기 초 전반에 걸쳐 자신의 교육 모토인 배려와 존중에 대해 전달을 한 다음, 학기 중 사건이 발생한 상황이 생기게 된다면 당시 기억을 떠올리게 하여 아이들 스스로가 잘못에 대해 인정할 수 있게끔 학급 운영을 이끌어간다고 하였다. 그리고 그러한 방법은 아이들의 인성적인 측면에서 큰 자극이 될 뿐만 아니라 교사가 목표한 대로 변화되어간다고 하였다.

제가 한 학기동안 애들 때문에 정말 힘들었는데... 변화되는 모습을 보이는 학생들이 있어요. 그 모습을 볼 때 약간 감동을 받더라고요 저도 모르게. 그니까 제가 원하는 이렇게... 원하는 형상으로 애들이 변해가는 모습이 정말 되게 안 좋은 습관을 가지고 있는데 이런 거는 제가 얘네들을 이렇게 바꿨다 라는 것에 뿌듯함이 그런 것도 있고.

(강배려-I-160822-1)

강배려 교사 역시 자신의 교육 철학에 따라 변화되어 가는 일부 아이들의 모습을 보면서 교사로서 가슴 깊은 벅참을 느끼고 있었다. 아이들의 긍정적인 변화는 무용전공 체육교사가 스스로 자신감을 갖게 되는 중요한 계기가 되었으며, 자신의 교육 철학에 대한 강한 믿음이 생겨나는 것이기도 했다. 그것은 교사로서의 사명, 아이들의 인성을 기르는 주도자로 스스로가 역할을 잘 해내고 있다는 만족감과 함께 보다 이상적인 교사의 모습으로 성장해나가는 것이었다.

교육자라면 교육의 정의를 오로지 지식을 전달하는 것으로 한정짓기보다는 삶과 인성적 가치를 함께 고민하고 가르침의 내용으로 생각하여 감동을 전하는 교육에 대한 의미를 추구해야 할 것이다(송호현, 2014).

### 다. 정착인: 무용심을 발휘하는 모습

체육의 나라로 온 무용전공 체육교사들이 무용, 그 세계를 떠난 이유는 무용이 싫어져서 혹은 지독하게 질려서도 아니었다. 그에 대한 근거는, 현재 체육교사로 살아가고 있는 그들 마음 깊은 곳에 여전히 춤에 대한 그리움과 열정이 살아 숨 쉰다는 것이다. 이제는 무용의 나라로 되돌아갈 수 없는 상황에 놓여있지만, 고향에 대한 향수를 품고 살아가는 무용전공 체육교사, 그들의 가슴 한 구석에는 뜨거운 무용심이 뛰고 있었다.

#### 1) 춤에 대한 그리움 품기

전문적인 선수를 키워내는 엘리트 체육교육과 마찬가지로 무용에도 전문적 수준의 예술가를 길러내는 엘리트 무용교육이 있다. 평균 10년 이상에 달하는, 청소년기부터 성인 단계 초기까지 삶의 대부분을 무용 하나에만 매달렸던 연구 참여자들에게 무용이 갖는 의미는 남다를 수밖에 없다. 현재 체육교사의 이름으로 살아가면서도 춤에 대한 그리움을 안고 사는 그들의 이야기를 들어보고자 한다.

무용이요? 그냥 인생의 반이라고 해야 되겠죠. 그니까 인생의... 처음에 전부라고 무용을 생각했었는데 이제 무용에 너무 목숨을 걸게 되면은 저도 지치고... 무용이라는 거 자체가 되게 너무 주관적이고 추상적이고 그거에 대해서 다른 사람들한테 인정을 받고 이런 것도 솔직히 쉽지 않은 거고... 그래서 무용을 그래도 놓치고 싶지 않은 존재? 라고 해야 되나. 무용은 그런 저에... 그래도 저와 함께 평생을 같이 가야 할 친구 같은 존재 같애요. 그래서 하고 싶으니까. (중략) 계속 배우고 싶어요. 제가 지금 무용을 뭐 무대에 서고 싶기도 한데 제가 놓지 않고, 제가 다 까먹기 전에... 예를 들어 장구 장단을 배운다던가, 무용 관련된 춤을 연수를 들어서 제가 배우거나 이런 식으로 제가 배우러도 가고 싶고. 또 그거를 제가 다른 사람들한테도 보여주고... 예를 들어 뭐 양로원이나 노인정이나 이런 데라도 다 상관없이 돈을 벌 목적이 아니라 그냥 저를 기뻐해줄 수 있는 사람이 있다면은 그래서 하고 싶은 생각도 있고.

(강배려-I-160822-1)

강배려 교사는 소위 말하는 무용계의 엘리트 코스를 차례대로 밟은 무용전공 출신의 체육교사이다. 강 교사는 무용이 가지고 있는 추상적이고 주관적인 평가 방식에 실증과 답답함을 느끼면서 무용계의 진로를 접게 되었다. 대신 평생 자기 발전을 위해 살아갈 수 있는 교사라는 직업에 매력을 느껴 몇 년 간의 끈질긴 노력의 결실로 올해 첫 신규 발령을 받게 되었다.

이러한 강배려 교사에게 '무용이 갖는 의미는 무엇이냐'는 연구자의 질문에 대한 답은 '인생의 반', '놓치고 싶지 않은 존재', '평생을 같이 가야 할 친구'로 표현되고 있었다. 이것은 체육교사로 살아가고 있는 현재 삶의 한 영역이자 정체감의 일부로 '무용'이 함께 차지하고 있음을 유추할 수 있었다. 지금은 춤을 추고 있지 않을지언정 언젠가 다시 만날 인연의 끈으로 무용을 갈망하며 그리워하고 있는 것이었다. 또한 그 열망은 자신이 홀로 추는 차원에서 해소될 수 있는 것이 아니라, 자신의 움직임을 기뻐해줄 수 있는 타인들에게 공유하고자 하는 바람으로 발휘되고 있었다. 이는 강배려 교사가 과거 경험했던 잊지 못할 공연의 맛을 다시금 떠올리며, 무대 위에서 발현되는 예술적 기량을 타인으로부터 높이 평가 받고자 하는 예술가의 본능적인 욕구를 함께 품고 있음을 알 수 있었다(김영희, 2007).

무용을 내가 하고 싶다고 그랬잖아요. 춤을 추고 싶고 딱 이렇다고 했잖아요. 춤이 되게 나의 정체성인 거 같애. 뭐냐면 그 말은 이제 춤이라는 게 되게 그런 게 있잖아요. 그냥 마약 같은 부분? 그런 게 있잖아요. 하고 싶고, 추고 싶고 그런 게 있잖아. 맛 봤기 때문에. (중략) 요즘에는 춤을 안 추잖아요. 근데도 요즘에는 춤을 추고 싶다 춰야 되겠다 이런 생각이 많이 들고. 혼자서 딱 출 때도 있고 그래요. 무용실에서 연습으로. 그러긴 하는데 만약에 이게 없으면 되게 삶이 풍족하진 않았을 거 같다. (중략) 난 욕심이 그건 있어. 지금도 그래요. 뭐냐면 우리의 몸짓을 내 몸에 담고 싶어. 우리의 몸짓. 우리나라의 춤에 몸짓 있잖아요. 우리의 그거를 내 몸 안에 담고 싶어. 내가 손 하나 들으면 그게 나오는... 춤추고 싶어요. 그런 게 있어. 내가 이한국 선생님처럼 팔 하나 들어도... 그게 있잖아. 전율이 느껴지고. 팔 하나 들어도 소름이 끼치고 그런 게 있잖아요. 다리 하나를 들어도 아... 저게 우리나라 멋이야. 맛깔스럽다. 딱 이런 게 있잖아요. 선생님 춤출 때 아... 정말. 그런 거를 나도 하고 싶어. 그래서 어떠냐면 수묵화나 뭐 이런 걸 보면 흰 화선지 있잖아. 거기에다가 두꺼운 붓 있지. 붓으로 탁 이렇게 했을 때 그 느낌 있지. 수수하면서도 묵직한 그 느낌 있잖아. 그런 춤을 추고 싶어.

(김열정-I-160426-1)

김열정 교사는 다른 연구 참여자들에 비해 비교적 늦은 시기에 무용에 입문하였다. 그러나 춤에 대한 열정은 어떤 교사보다도 가장 강하게 드러내고 있었으며, 무용을 향한 그리움을 면담 내내 끊임없이 토로하기도 하였다. 김열정 교사와의 면담에서 가장 주목할 만 한 부분은 그 스스로 '무용은 나의 정체성이다'라고 느끼고 있었다는 점이다. 현재 김열정 교사에게는 과거, 스승의 춤을 보면서 느꼈던 전율과 감동을 자신의 몸짓으로 녹여내고자 했던 일전의 꿈이 다시금 피어오르고 있었다. 그것은 한국의 맛과 멋이 담긴 우리만의 움직임을 계속해서 이어가고자 하는 열정을 연구자로 하여금 끊임없이 느끼게 하였다. 여기서 김열정 교사가 갈망하는 움직임이란 '몸'이라는 '붓'을 통해 화려한 수채화를 그리는 것이 아닌, '수묵화'의 모습으로 표현되는 담백하고 수수한 한국의 춤으로써 매우 구체적인 형태로 설명되었다.

> 무용을 해보니까 약간 그런 뭘 무용과 관련된 뭔가를 보면 끓는 뭔가가 생기고. 그리고 나는 남편이 연극을 하고 뮤지컬을 하니까, 이제 그런 걸 보면 무대에 좀... 내가 저기서 무용을 하면 이제 어떤 그림이 나올까 이런 생각도 들고. 그래서 그냥 막연한 꿈은 있어요. 나는 이제 남편 연습실이 있어서 친구들. 그니까 지금은 애들이 아직 어려서 이제 엄마랑 안 떨어져서 애들이 이제 초등학교, 중학교 가면 엄마가 좀 덜 필요하니까 그때 친구들을 모아서 이제 한번 공연을 우리끼리... 우리 가족만 불러서 한번 해보자 라는 얘기를 애들하고 가끔 해요. (중략) 그게 중독이잖아. 무대에 서는 게 한번 그 맛을 알면 쉽게 못 잊잖아.
>
> (김희망-I-160825-2)

무용을 그만두지 10년이 훌쩍 넘은 김희망 교사는 무용과 관련된 무언가를 마주할 때면, 멈춰있는 듯 했던 심장이 다시금 끓어오르는 경험을 한다고 하였다. 그럼에도 불구하고 현재 체육교사로서, 그리고 두 아이의 엄마로서 두 가지 역할을 수행해내야 하는 상황에 놓여있기에 어떠한 마음의 여유도 품지 못한 채 무용에 대한 그리움을 가슴 한 편에 묻어두고자 하였다. 대신에 상상 속에서라도 무대 위의 자신을 그려봄으로써 그 허전함을 달래고, 막연하지만 언젠가는 다시 시작할 수 있을 거라는 희망을 놓지 않고 살아가고 있었다. 이처럼 무용전공 체육교사들은 체육교사로 살아감에 있어서도 무용을 할 수 없는 여건이나 상황들로 인한 회의감을 비롯해 무용에 대한 미련과 그리움 등을 경험하게 된다(정소민, 2012).

지금까지의 면담 내용을 종합해보면, 무용전공 체육교사들에게 과거 무용전공자로서의 정체성은 교직 초기에는 잘 드러나지 않는 부분이었다. 그러나 체육교사로서 어느 정도의 적응 단계를 거치고 난 이후에는 사라진 것처럼 보였던 무용을 향한 열정이 또 다시 피어나게 되는 것을 발견할 수 있었다. 결국 무용이 자신의 삶을 보다 풍성하게 만들었다는 믿음 속에서, 재차 춤을 추고 싶다는 희망을 내비친 무용전공 체육교사의 정체성은 '체육교사로 살아가면서도 무용인의 그림자를 지닌' 형태로 나타나고 있음을 알 수 있었다.

### 2) 무용을 통해 체육에 공헌하기

무용교육은 움직임을 통한 다양한 문화의 체험과 생각의 표현, 예술에 대한 안목을 길러주며, 활동을 통한 인성 함양에도 효과적이다(배소심, 2005). 이처럼 무용의 교육적 가치에 대한 인정은 끊임없이 이어져오고 있다. 그럼에도 현재 학교에서의 무용교육은 잘 다뤄지지 않고 있으며, 그 존재감 또한 현저히 떨어진다. 그에 대한 이유로는 무용교과 내용을 가르칠 수 있는 능력을 가진 교사, 무용 수업이 가능한 체육교사가 부족하기 때문이다(김태덕, 김미숙, 2008; 이경원, 2006). 교사의 수준에 의해 교육 수준이 좌우된다는 점을 고려할 때 수업 운영의 주체로서 교사 역할은 매우 중요하다고 할 수 있다. 특히 독립된 교과가 아닌 체육교과 속의 하나의 영역으로 존재하는 무용은 어떤 수업보다도 교사의 개인적 주관에 의해 좌우된다(윤지영, 2008).

그런데 현재 무용 수업을 잘 가르칠 수 있는 가능성이 농후한 교사들이 학교 현장에 존재한다. 그들은 바로, 오랜 무용 경험을 가지고 체육을 가르치며 살아가는 무용전공 체육교사들이다. 그들은 무용 가르치기를 어렵게 만드는 학교 환경적 제약에 굴복하지 않고, 무용만큼이나 제대로 이루어지지 않고 있는 표현활동 수업을 적극 지도하는 것으로 자신의 무용전문성을 발휘해나가고 있었다.

> 내가 여태까지 몇 십 년 해온 게 마이너스로 작용하는 거는 하면 안되겠다 라는 생각이 문득 들더라고. 내가 지금까지 나름 자부심을 가지고 잘한다는 소리를 듣고 열심히 했는데 이게 긍정적으로 도움이 될 수 있는 길을 가야겠다 라는 생각이 다시 들어서. (중략) 그냥 나중에는 아이들한테 분명히 무용선생님도 필요하고 여학생들한테 표현활동, 무용은 정말 필요한 운동이고. 남자선생님 위주의, 남학생 위주의 구기 수업이 대부분인데 표현활동, 내가 할 수 있는 뭔가를 무기로 삼아서 한번 해보자 라는 생각도 하고.

> 근데 너무 웃긴 게 애들이 이러는 거야. 선생님 되게... 선생님 되게 신나보이세요. 그니까 애들도 아는 거야. 내가 자신 없는 수업 할 때는 나도 지루해 하고 빨리 빨

> 죄 끝내줘고 하고 이게 보이는데, 이거는 내가 되게 의욕을 갖고 딱 그러니까 애들도 선생님 되게 신나시죠. 선생님 표정이 되게 즐거워 보인다고. 그 얘기를 전교 1등하는 여자애가 하더라고. 그래서 뜨끔. 애들도 아는 구나. 내가 자신감 있게 하는 수업이랑 내가 좀 자신감 없게 하는 수업을 애들도 아는 구나 그때 알았지.
>
> (김희망-I-160825-2)

김희망 교사가 대학 졸업 후 무용이 아닌 진로 선택 과정에서 굳게 다짐했던 점은 오랜 시간 함께 해온 무용이 마이너스가 되는 일은 하지 않겠다는 것이었다. 대신에 무용이 플러스가 될 수 있을 것이라 판단해 선택한 직업이 바로 체육교사였다. 그 당시 김희망 교사가 그린 체육교사의 모습은 경쟁 위주의, 남학생들이 판을 치는 체육 시간이 아닌 여학생들이 주도할 수 있는 체육 수업, 그리고 그 안에서 꼭 가르쳐져야 하는 표현활동, 그 모든 것을 만들어낼 수 있는 자신의 역할이었다. 김희망 교사는 교직을 결심하는 과정에서부터 '무기'라 표현된 자신의 무용전문성을 적극적으로 활용하고자 하는 의지를 가지고 있었다고 할 수 있다. 즉 체육 실기에 대한 두려움과 함께 하면서도 체육교사, 그 이상의 역할을 할 수 있다는 자신감을 가지고 교직에 들어선 것이었다. 또한 이러한 열정은 현재까지도 이어져오는 부분이었다.

표현활동 수업 안에서 아이들의 눈을 통해 비춰지는 김희망 교사는 신나고, 즐거워 보이는 무용선생님의 모습이었다. 이것은 체육 수업 안에서 자신감이 떨어진 체육교사로서의 자신과 비교되는 새로운 '나', 표현활동 수업 속에서 더욱 더 반짝거리며, 뜨겁게 빛나던 '무용전공 체육교사'의 모습이었다.

> 저는 체육교사로는 꽝이에요. 왜냐하면 스포츠를 그렇게 즐겨 하는 게 아니라서 이 시대를 잘 못 읽어. 어디서 뭐 축구 선수 누가 잘하고, 기량이 어떻고. 이런 것들도 내가 좀 많이 알고 테니스, 배드민턴, 내가 가르치는 그 종목에 대해서는 좀 내가 연구하고 그래야 되는데 거기까지는 내가 잘 안 되더라고. 그런데 무용에 관련해서는 무용교육학회를 대학원 가면서 바로 등록을 했어요. 그래서 매년 거기 강습회도 가고, 세미나도 가고, 작년에는 거기 이사도 했어요. 그러면서 거기

활동 하면서 계속 선생님들, 교수님들... 나는 논문을 안 내지만 선생님들 연구하시는 거를 보면서 그것들이 학교에 들어올 수 있게, 내 교과안에서 실행될 수 있게끔 해보는 거지.

(안소명-I-160323-1)

교직 경력 15년차 안소명 교사는 체육교사로서 자신의 모습을 '꽝'이라고 표현하고 있었다. 자신의 역할이 체육교사임에도 불구하고 스포츠를 즐겨하는 편도 아니고, 스포츠 관련 정보력에도 약한, 더불어 잘 가르치고자 수업을 연구하는 노력조차 쉽지 않음을 솔직히 고백하였다.

반면, 자신의 전공이었던 무용에서만큼은 어떤 체육교사보다도 적극성을 가지고 있었다. 무용 수업과 관련한 전문성을 기르기 위한 목적으로 전문 무용학회에 등록해 다방면으로 열심히 활동하는 등의 지속적인 참여가 그 예였다. 안소명 교사는 무용의 전문가들이 모여 만든 연구물과 프로그램들이 학교 무용교육에서 어떻게 적용될 수 있을지를 고민하고, 실제로 시도해 보는 등의 구체적인 노력을 함께 실천하고 있었다.

물론 안소명 교사가 체육교사다운 역할을 온전히 해내고 있다고 평가할 수는 없겠지만 많은 이들로부터 무관심 받았던 영역, 학교 무용교육에 대한 끊임없는 관심과 노력들은 학교 체육교육에 있어서도 조금은 다른 형태로 공헌되어 왔다고 할 수 있을 것이다.

한 10년? 그리고 그 안에서 표현활동 이런 거 하고, 그런 거에 중점을 두고, 이런 걸 좀 잘해봐야겠다? 그 정도 수준이었던 것 같애요. 근데 이제는 솔직히 어떤 마음이 드냐면... 실은 제가 한국무용이잖아요. 그러니까 조금 이제 한국무용이라는 게 아이들한테 내가 지도를 그동안... 동아리 활동? 이런 걸로만 잠깐 해봤었지 실제적인 수업에서 녹여본 적은 없어요. (중략) 근데 지금은 이제 고민하는 부분들이 그거를 어떻게 쉽게 풀어내서 애들이 그것들을, 한국무용 수업을 들을 수 있을지 그거에 대해서 방법을 좀 고안하고 싶고, 연구해보고 싶은 마음이 있거든요? 그래서 내가 지금 체육교사로서, 무용을 전공한 그거로서 나는 한국무용을 조금 학교 현장에, 수업에 적용을 해서 애들한테 한국 춤 같은 거에 대한 그런 것들을 조금 많이 알리고 그런 거에 대해 그런 맛? 한국의 맛? 멋을 느낄 수

있게 해주는 그런 수업을 해보고 싶어요.

(김열정-I-160426-1)

김열정 교사가 표현활동 수업을 시작하게 된 계기는 교사 5년차 당시 우연한 기회로 200명의 아이들에게 한국 전통 무용인 강강술래를 가르쳐 학교 체육대회 무대에 올린 경험을 하고나서부터이다. 그 이전까지 무용을 가르치는 것에 있어 두려움을 가지고 있었지만, 앞선 강강술래의 성공적인 경험은 그 필요성에 대해 인식하게 만들었고 표현활동을 본격적으로 시작하게 한 계기가 되었다. 그렇게 10년의 시간동안 열정적으로 표현활동 수업을 펼쳐낸 김열정 교사에게 최근 새로운 고민이 자리 잡기에 이른다. 그것은 표현활동이 아닌 본연 그대로의 무용을 가르쳐보고 싶다는 생각이었다. 자신의 정체성이라고 밝혔던 '춤'을 추고 싶다는 열망에 더하여, 자신이 담당하고 있는 아이들에게 한국무용의 재미를 가르치고 싶다는 열정이었다.

물론 김열정 교사에게는 일전에 동아리 활동을 하면서 한국무용을 가르쳐본 시도들이 몇 번 있었다고 한다. 그러나 요즘 아이들이 바라보는 한국무용이란 옛날 느낌, 고루한 전통이 묻어있는 그저 따분하고 재미없는 수업일 뿐이었다. 그 결과, 아이들에게 결코 와 닿는 수업이 되지 못했고 실패로 돌아갈 수밖에 없었다. 그럼에도 자신의 정체성이라고 할 수 있는, 자신이 사랑하는 무용의 맛과 멋을 아이들이 느끼고 알게 해주고 싶다는 김열정 교사의 진심어린 바램 속에는 무용을 전공한 체육교사로서의 사명감이 절실히 드러나고 있었다.

무용으로 쭉쭉쭉 이어온 그 길들이 나한테는 되게 도움이 많이 됐기 때문에... 아이들한테 니네가 뭘 하든 본인이 정말 하고 싶은 거를 찾아라. 선생님은 춤이 정말 좋아서, 예고에 너무 가고 싶어서 공부를 했고. 그러다보니 잘 됐고. 그리고 예고에서도 춤이 너무 좋아서, 이 춤을 더 잘 추기 위해서, 내가 무얼 하기 위해서 목표를 가지고 거기에 최선을 다해서 노력을 했더니 또 대학도 좋은 결과가 있었고. 이런 식으로 니네가 무엇을 하던 간에 니네가 꿈을 갖고 목표를 가지면 다 할 수 있다고, 극복할 수 있다고 어떤 어려움이든. 근데 꿈이 없고, 목표가 없고, 동기가 없으면 아무것도 하기 싫고 의욕이 없고 그렇다. 내가 춤을 추면서의 삶의

자세와 그런 과정들에 대해서 애들한테 얘기를 해주면 그게 또 애들한테는 되게 도움이 많이 되는 거 같애요. (중략) 옛날 제자들도 그때 내가 해준 진조에 관한 조언들을 가지고 되게 잘 된 애들도, 아직도 연락도 하고 이런 애들이 있어서. 그니까 그런걸 보면서 내가 춤을 추고 그 춤이 너무 좋아서 계속 쭉쭉 해왔던 과정을 애들한테 얘기해주는 게 되게 도움이 많이 되고. 춤을 가르쳐줄 수는 없지만 그런 면에서 되게 춤이 많이 나한테는, 내 인생의 교사 직업을 가지는데 있어서 되게 많이 도움이 됐더라고.

(김희망-I-160825-2)

김희망 교사는 자신의 삶이자 지나온 무용의 길들을 특별한 이야기로 삼아 아이들의 삶에 영향을 줄 수 있는 긍정적인 메시지로 활용하고 있었다. 중학교 아이들은 시기가 시기인 만큼 사춘기와 정체성에 대한 혼란을 경험하기 때문에 주변 분위기에 휩쓸리기 쉽다. 이러한 시기임을 인지한 김희망 교사는 자신의 사례를 이야기해주는 것이 아이들에게 직접적인 도움이 되고 있음을 몸소 체험하면서, 무용을 했던 지난 시간들이 헛되지 않고 소중하고도 값진 경험이었음을 다시금 깨닫게 되었다. 또한 교사로서 살아가는 현재의 역할에 큰 힘이 되는 자부심이기도 하였다.

지금까지의 면담 내용을 종합해보면, 무용전공 체육교사들이 학교 현장에서 무용을 활용하여 중요한 역할을 해낼 수 있다는 가능성을 보여주고 있었다. 또한 특별한 공헌을 하고자 하는 그들의 의지 속에는 무용전공 출신의 체육교사로서 보다 뚜렷한 무용인의 정체성을 드러내면서, 무용전공과 체육교사 사이에서 되기(becoming)를 끊임없이 시도해 나가는 존재로 성장해나가고 있었다(정혜정, 2013).

### 라. 개척인: 능・지・심이 알찬 모습

체육의 나라에 정착인으로 살아가는 무용전공 체육교사들은 더욱 더 높은 차원, 체육능·교육지·무용심이 가장 알찬 형태를 보이게 되는데 이는 새로운 영역을 열어나가는 '개척인'의 모습을 띄게 된다. 무용은 체육 교육과

정이라는 제도 아래 분명한 존재의 이유를 가지고 있지만 실제로는 척박한 환경의 제약으로 인해 제대로 실천되고 있지 못한 상황이다. 이러한 한계 속에서 무용전공 체육교사 또한 처음에는 자신의 전공이라는 책임감과 무용을 꼭 가르쳐야겠다는 굳은 의지로 실천했다기보다는, 우연히 시도된 무용 수업을 통해 그 가치를 몸소 체험하면서부터였다. 그러한 경험들이 그들로 하여금 학교 교육 현장에서의 무용 수업 필요성에 대해 깊이 고민하게 하고 나아가 적극적인 실천을 도모하게 만드는 것이었다.

### 1) 무용 수업의 교육적 가치 인식하기

> 표현활동을 기다리고 표현활동을 맛보지 못해서 그렇지만은 거기에 달란트와 능력이 있는 애들 분명히 있거든. 그런 게 그림 그릴 때도 도움이 되고, 음악 하는데도 도움이 되고, 뮤지컬 할 때도 도움이 되고, 연극할 때도 도움이 되는데. 심지어 체육과 배드민턴 수업할 때도 도움이 되는 거거든. 자기 몸에 대해서 인지하고 자꾸 움직여보고 뭐 이런 것들. 몸에 대해서 어깨에 대해서 자기 무릎에 대해서 자기 허리에 대해서 이렇게 움직일 수 있구나 내가 이렇게 움직이면 이런 느낌이 드는 구나 이런 것들에 대해서 분명히 도움이 되니까.
>
> (신환희-I-160806-2)

신환희 교사는 무용 수업의 경험이 학생들의 다양한 예술적 측면에 전이되어 신체를 해석하는데 큰 도움이 될 수 있음을 확신하고 있었다. 이는 학생들 스스로가 움직이는 자신의 몸에 대해 관심을 가짐으로써 신체 부위를 하나씩 움직여보고, 몸을 직접적으로 느끼며, 몸을 인식하는 새로운 태도를 형성하게 된다는 것이었다. 이처럼 무용전공 체육교사는 무용이 다른 분야 예술과 접목된 통합적인 경험을 제공하고, 몸을 더욱 진지하게 바라볼 수 있는 안목을 형성할 수 있다는 점을 높게 인식하고 있었다.

> 무용은 이 움직임을 통해서 내 몸을 알고 그 다음에 서로의 감정을 느끼고 그래서 너를 알고 그 다음에 협력을 통해서 공동체를 아는 것.
>
> (안소명-I-160323-1)

안소명 교사는 무용 수업이 아이들로 하여금 움직임 속에서 자신을 알고, 상대를 느끼고, 서로 협력하는 과정이라고 이야기하였다. 이는 표현활동의 일부인 무용이 비경쟁적인 형식의 특징을 이루며 협동작업과 정서조절, 상상력, 열정 등의 감정을 유발하여 인성함양을 도모할 수 있다는 점(차은주, 2014)에서 볼 때, 무용을 통해 이루어질 수 있는 인성적 가치에 대해 인식하는 것이라고 볼 수 있다. 이러한 인식은 안소명 교사를 비롯해 무용전공 체육교사들의 무용 수업 실천에 크나큰 자극이 되어 교육적으로 펼쳐내고자 하는 의지를 불러일으킬 수 있으며, 이는 곧 학교 현장에서 무용 수업이 더욱 잘 실현될 수 있다는 열린 가능성을 보여주는 것이었다.

### 2) 무용 문화로 입문시키기

> 얘네들이 그렇게 딱 배우면 어디서 우리 춤을 딱 보더라도 그 춤을 보면서 탁 느낌을 내가 줘봤기 때문에 알 거 아니야 그 표피를. 그니까 이 풍물 하는 애 중에 한 애가 강강술래 공연을 봤잖아요. 내가 체육 하러 나갔어. 내가 나갔더니 그 청어엮자 그 노래를 하는 거예요. 자꾸 귀에 맴돌아요. 미치겠다고 이러면서. 그런데 나도 그 말이 맞는 거 같애. 입문시킨다? 그런 방향으로 가도록 노력하고 싶어요. 근데 그게 한 순간으로 안 되고 끊임없이 자극을 줘야 돼 애들한테.
>
> (김열정-I-160426-1)

앞선 무용 수업의 가치 인식에서 비롯하여 무용전공 체육교사들은 아이들로 하여금 '무용'이라는 문화에 '입문'시키고자 하는 열망을 품고 있는 것으로 나타났다. 학교에서 행해지는 무용 수업은 하나의 '문화 전통'으로써 전수해 온 무용 활동에 학생들을 입문시키는 과정이 된다(이덕영, 2007; 최의창, 1997; Almond, 1989). 학교에서 행해지는 무용 수업은 전통 문화의 가치를 경험하게 하고, 체득할 수 있는 여건을 조성한다(차은주, 2014). 이를 바탕으로 무용교육을 단순히 기능적인 측면으로만 국한시키는 것이 아니라, 오래도록 전수해 온 '문화적 측면'으로 접근하여 온전히 체험하는 것을 넘어 무용을 '향유'할 수 있는 수준으로 안내하고자 하는 것이었다.

프로그램들은 내가 혼자 만들기에는 너무나 어려운 점이 있으니 전문적인 그런 사람들이 같이 협의가 되고, 같이 이렇게 할 수 있는 사람들이 있으면 그렇게 해서 프로그램을... 1학년 뭐, 2학년 뭐, 3학년 뭐 딱 체계적으로 해서 좀 해보고 싶은 그런 생각이 있어요. 그래서 얘네들도, 장구한 애들 있잖아요. 3년 동안 이걸 배웠잖아 얘네들. 그러니까 그렇게 배워야 애들이 나 어디 가서 우리 것 배웠다고 할 수 있지 않나? 라는 생각이 드는 거지. 애들도 자신감 있게.

(김열정-I-160426-1)

이러한 노력은 개인의 수준과 노력보다도 같은 마음을 지닌 사람들과 함께 체계적이고 전문적인 프로그램을 구상하여 다수가 즐기고 향유할 수 있는 학교 무용 문화로 자리매김하기 위한 바람을 품는 것이었다. 앞선 김열정 교사의 이야기처럼 학교 무용교육의 발전을 위해서는 수업을 실천하는 교사의 전문성이 강력히 요구되며 무용교과연구회, 무용교과연수회 등의 협력을 통한 교사 자질을 개발해 실제 교육현장에서 걸맞은 질적 수업을 마련할 필요가 있다(김태덕, 김미숙, 2008). 이를 통해 다수가 즐기고 향유할 수 있는 학교 무용 문화를 만들기 위한 지속적인 노력과 시도들이 이루어질 수 있을 것이다(송미숙, 2012).

[그림 8] 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 4가지 모습

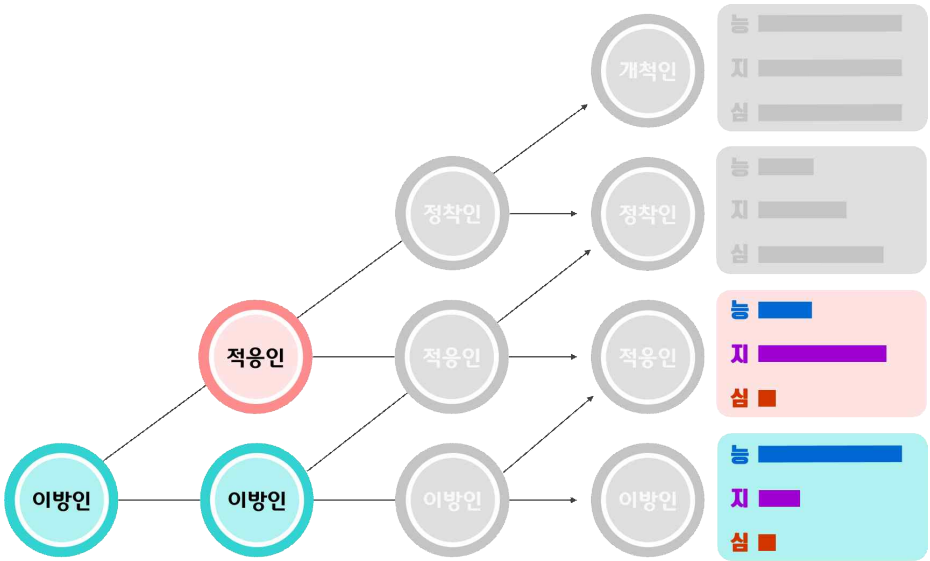
## 2. 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정의 특징

무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정은 순차적인 단계로 발달되는 것이 아니라 개인에 따라 어느 한 단계에 머물기도 하고 몇 단계를 뛰어넘기도 하는 등 서로 다른 형태들을 보이고 있었다. 하지만 각각의 형태들을 종합해보면, 앞서 밝힌 전문적 정체성 4가지 모습들 각 단계에서 그대로 안주하려하거나 다음 단계로 발전해나가고자 하는 대조적인 특징들을 발견할 수 있었다. 또한 무용전공 체육교사의 전문적 정체성이 형성되어가는 과정은 교직에서 보내는 시간의 흐름과 비례하며, 쌓여가는 경력에 따라 전문성이 함께 성장하게 되는 것으로 확인되었다.

### 가. 이방인에서 적응인으로

#### 1) 이방인으로 안주하기

무용전공 체육교사는 교직 초반, '무용전공'이라는 타이틀에 의해 직·간접적인 편견에 맞서야 하는 경우가 종종 발생하게 된다. 특히 무용전공 초임교사들은 임용고사를 통과하여 체육교사가 되었음에도 불구하고 스스로 체육 실기와 교과 지식적 측면에서 큰 부담을 느끼게 된다. 또한 체육교사로서 부족한 자신의 모습에서 자신감을 상실하게 되며, 이러한 상황에 더해 타인으로부터, 심지어는 자의에 의한 편견어린 시선들은 그들을 보다 소외된 '이방인'으로 안주하게 만든다.




[그림 9] 이방인의 두 단계

### (가) '무용전공' 색안경 낀 시선

무용전공 체육교사가 과거 무용을 전공했다는 것은 결코 부정할 수 없는 사실이다. 그러나 이것이 때로는 타인으로부터 인식되는 체육교사답지 못한 행동들에 있어서 '무용을 전공했기 때문'이라는 원인으로 결부되기도 한다. 이처럼 색안경 낀 시선은 무용전공 체육교사의 정체성 혼란에 영향을 미칠 뿐 아니라, 그들을 주변인으로 머물게 만든다. 실제로 무용전공 체육교사를 바라보는 외부의 지나친 편견들은 그들로 하여금 심한 내적갈등을 경험하게 한다(김현정, 2014; 이은정, 2010; 정소민, 2012).

> 내가 교사가 되어야 하니까... 근데 무용과 나왔으니까 다른 교과로는 갈 수가 없잖아. 사실 전과할 생각도 했었어요. 다른 과목으로 내가 대학원을 가서. 왜냐하면 이제 자꾸 체육선생님들이랑 부딪치더라고.

> 저처럼 체육교사 자격증으로 체육 안에 있으면 계속 부딪치거든 체육선생님이랑. (중략) 좀 이렇게 체육선생님답게 좀 해. 이렇게 하기도 하고. 무용과 티내지 말

> 라고 그러고 이런 선생님이 있어. 넌 체육선생님이야. 뭐 그러면서...
>
> (안소명-1-160323-1)

안소명 교사는 오로지 교사가 되어야 한다는 신념 아래, 체육교사가 되었다. 무용교사가 따로 있는 것이 아니기 때문에 어쩔 수 없이 차선책으로 선택한 체육의 길이었다. 하지만 체육부 안에서의 삶은 녹록치 않았다. 무용 전공으로서 자부심을 가지며 이를 학교에서 녹여보고자 했던 안소명 교사의 바람은 오히려 동료 체육교사로부터 '무용과 티내지 말라'는 비난의 목소리로 돌아왔다. 그러한 비난은 안소명 교사에게 있어 다른 교과로의 전과라는 극단적인 생각까지 하게 만들었다. 이와 같은 교직 생활이 연장됨에 따라 안소명 교사는 체육계의 '이단아', '체육 전공이 아닌 사람이 체육을 가르치는 것' 등의 다소 부정적인 시선으로 스스로를 낙인 짓고 있었다.

또한 이러한 내·외부적 편견은 체육을 잘 가르치고자 하는 체육 수업전문성 신장의 열망에 영향을 주기보다, 본래 가지고 있었던 무용인으로서의 정체성에 힘을 실으며 스스로 하여금 무용에 더욱 더 매달리게 만들었다. 그것은 자신이 체육보다도 무용을 통해 더욱 가치 있는 교육을 실천해낼 수 있다는 믿음과 함께 학교 현장에서 무용교육을 풀어내고자 하는 끝없는 시도를 이끄는 것이기도 하였다.

> 그런 자존심도 있어요. 넌 무용을 하니까 체육을 못 하겠구나 라는 주변에 대한 생각을 깨고 싶은 거 전 있어요. 자존심이 상해요. 그리고 우리 과, 체교과에 있으면서 무용전공자들에 대한, 사실 체육전공자들의 생각이 너그럽지 않아요. 너희들은 무용과가 아니라 체육교육과야. 그러면 체육을 제대로 해야지. 체육을 하면서 플러스 무용의 전문가, 이런 거를 요구하는 경우가 많거든요.
>
> 물론 다른 선생님들도 축구전공자는 축구를 잘하고 나머지 탁구든, 수영이든 이런 걸 못하는 선생님이 있기는 해요. 근데 그런 체육에서의 종목별로 차이나는 거를 바라보는 시선하고 무용, 체육으로 나눠서 그 실기의 능력 차이가 나는 거를 바라보는 시선이, 차이가 커요. 선입견, 편견이.
>
> (엄성실-1-160809-1)

엄성실 교사는 체육교육과의 무용전공으로 입학하여 대학 생활을 지냈다. 즉 무용학과를 졸업한 무용전공 체육교사와 비교해보았을 때, 보다 체계적인 예비교사교육의 과정을 거친 것으로 판단해볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 대학생이었던 당시 엄성실 교사는 주변 체육전공자들의 편견에 노출될 수밖에 없었다. 그녀가 체육교육과 학생이었음에도 불구하고 그 이전까지 엘리트 무용을 전공한 무용특기생으로 대학에 입학하였기에 체육종목으로 입시를 치른 체육전공자들 눈에는 체육과 학생보다 무용과 학생으로 바라보게 되는 선입견이 존재하였다고 볼 수 있다. 또한 엄성실 교사의 면담에서처럼 무용전공자들이 체육교육과에서 요구되는 모습에 어울리는 행동을 하지 않을 경우에는, 그들을 향한 편견의 깊이는 더욱 깊어질 수밖에 없다. 결국 체육교사가 갖추어야 할 체육전문성이 선행되지 않는다면, 그들이 가지고 있는 무용전문성 발휘란 기대조차 할 수 없을 것이다.

이처럼 타인에 의해 따라 붙게 되는 '무용전공 꼬리표'는 무용전공 체육교사로 하여금 체육교사의 행색을 제대로 갖추지 못한 체육교사의 모습으로 소외시키고 있었다.

> 제 스스로 약간 자신감이 없으니까 종목들에 대해서. (중략) 그리고 학생들한테도 무용했다고 전에는 전혀 얘기를 안했어요. 괜히 편견을 갖게 될까봐. 그래서 선생님이 체육을 못한다고 생각을 할까봐. (중략) 그냥 약간 무용과 소리 안 들으려고 더 열심히 하는 거 같애요 나름. 남이 뭐라고 한다기보다는 내 스스로.
>
> (유기쁨-I-160811-1)

> 아이들은 제가 무용을 전공했다 라는 걸 극소수만 알아요. 제가 그렇게 굳이 얘기를 하지 않았어요. (중략) 숨기진 않고 굳이 나 무용 했어 얘길 하면은 저를 그냥 체육선생님으로 보기보다는 무용선생님으로만 볼 거 같아가지고. (중략) 나는 무용 전공 했기 때문에 이건 잘 몰라 이런 이미지를 주고 싶지는 않아서 그래서... 굳이 내 입으로 이렇게 얘기하진 않았던 거 같애요.
>
> (강배려-I-160822-1)

무용인으로서의 색안경은 타인뿐만 아니라 자기 자신으로부터 나타나는

것이기도 하였다. 특히 교직 경력이 다른 연구 참여자들에 비해 상대적으로 짧은 유기쁨 교사와 강배려 교사가 무용을 전공했다는 사실에 대해 스스로 떳떳하지 못했던 면담의 일화는 초임교사에게 더욱 부각되는 측면이라는 것을 알 수 있었다. 또한 그것은 자신이 담당하는 '학생들'로부터의 편견에 대한 두려움을 가장 크게 드러내는 부분이기도 했다.

교직에 들어선지 얼마 되지 않은 초임 체육교사들이 겪는 어려움은 경험의 부족으로부터 오는 체육 수업의 부담이 가장 크다(정현수, 2010; 최희진, 2002). 이러한 관점에서 무용전공 체육교사가 생각하기에는 무용을 했다는 사실로 인해 아이들이 자신을 체육교사로 바라보지 않는다거나 체육을 못하는 체육교사로 낙인찍을 수 있다는 두려움이 발생하여, 자신의 과거에 대해 밝히기 꺼려지는 상황이 된다는 것이다. 이것은 체육교사라면 당연히 운동 기능이 뛰어나야한다는 이미지의 산물 속에서, 곧 자의로부터 생성된 무용전공 출신에 대한 부정적 편견이 가미된 것이라고 볼 수 있다.

결국 무용전공 체육교사가 무용이라는 편견의 벽을 부수지 못한 채 살아가게 된다면, 그들의 정체성은 무용전공 출신의 이단아이자 체육계의 이방인의 모습으로 머물게 될 수밖에 없을 것이다.

### (나) 무용전문성 발휘의 어려움

> 나중에라도? 음... 잘 모르겠어요. 왜냐면 저 같은 경우는 여중, 여고 나왔을 때 수업이 따로 있었거든요? 체육 내에. 그런데 여기 아이들 같은 경우는 제가 아직... 뭐라 그래야 되지. 좀 여성스러운 거를 안 좋아하는 애들이 되게 많아가지고. 자신이 없더라고요. 무용 한다 그러면 싫어할까봐?
>
> 무용 전공한 선생님들이 무용을 지도하기보다는 당장에 수업에 관련된 그 종목들이나 이런 것들을 배우고 가르치기에도 너무 버겁기 때문에 자기 전공을 어떻게 살리고 이걸 활용해야 되겠다 그런 것까지 미처 생각을 못하시는 거 같애요.
>
> (유기쁨-I-160811-1)

유기쁨 교사는 체육교과의 표현활동 영역 중 하나로 제시되어있는 무용

을 학생들이 ‘싫어할까봐’ 가르치기가 꺼려진다고 이야기하였다. 앞서 유기쁨 교사가 자신이 가진 무용전공 배경에 대해 학생들이 편견을 가질 수 있다는 두려움과 같은 맥락에서 그들이 무용을 배우는 것에 대해 부정적일 것이라는 입장이 함께 드러난 부분이었다. 문제는 그러한 생각이 지속됨을 가정했을 때, 교직 경력이 쌓인 이후에도 무용을 가르치는 것에 대한 적극적인 태도와 교육의 의지를 불러일으키기가 어려울 수 있다는 점이다.

유기쁨 교사와 같은 초임 체육교사들은 그 무엇보다도 체육을 잘 가르치는 일이 교직 생활의 가장 우선순위이다. 체육교사로서 스스로에 대한 부족함을 인지하고 있는 무용전공 체육교사들은 코앞에 닥친 체육 수업을 준비하고, 매끄러운 진행을 위해 노력하는 것만으로도 매우 벅찬 상황에 놓여있다. 이러한 상태와 더불어 앞선 면담을 통해서도 엿볼 수 있듯이, 무용전공 체육교사들이 지니고 있는 무용전문성이 교직 초창기에 발휘되기란 상당히 어려운 일임을 알 수 있었다.

> 현직에 나와 보면 무용에 대해선 내가 실제로 준비하거나 하지 않더라도 그간 경험만으로도 누구보다도 전문가더라구요. 내가 거기에 대해서 딱 표면적으로 고민을 하고 뭔가를 쓰고 대비하지 않았어도 이미 그 부분에 대해서는 다른 사람보다 잘 하고 있더라구요. (중략) 현장에 왔을 때에는 내가 갖고 있는 그 전문분야를 인정을 받으려면 내가 속해있는 영역, 체육과 이 영역에서 요구하는 것들을 우선적으로 소화를 잘 해내야 나의 전문성도 인정을 받을 수 있다 라는 생각?
>
> (엄성실-I-160809-1)

엄성실 교사는 학교 현장 안에서 무용을 전공한 체육교사들이 자신의 전문 분야였던 ‘무용의 전문가’로서의 역할이 언제라도 가능하다고 이야기하였다. 대신에 자신이 가진 무용전문성을 인정받기 위해서 선행되어야 할 것이 있는데, 그것은 학교나 사회가 체육교사로부터 원하는 역할들을 그 무엇보다 우선적으로 소화해낼 수 있어야한다는 것이었다. 즉 체육교사의 이름으로 살기 위해서는 단연 체육교사가 갖고 있는 전문성이 발휘될 수 있어야 하고, 이것이 충족되었을 때 본래 가지고 있던 무용전문성 또한 플

러스로 작용될 수 있다는 것이다.

덧붙여 엄성실 교사는 무용전공 체육교사들이 그들만의 고유한 전문성을 인정받기 위해서 뿐만 아니라 무용전공 출신들을 향한 조금은 편견 어린 몇몇의 시선들에 맞서기 위해서라도 체육교사로의 역할을 제대로 해내는 것이 매우 중요함을 강조하였다.

### 2) 적응인으로 성장하기

무용전공 체육교사는 초기 소외된 이방인의 모습에서 체육교사로서 나름의 구색을 갖추어나가는 변화를 보여주기도 하였다. 그것은 교직에서의 시간이 흐름에 따라 점차 쌓여가는 경험들과 함께 능숙한 체육교사로 발전하고자 했던 노력의 결과였다.

최희진(2006)에 따르면 초임교사는 체육 수업 운영의 미숙으로 인해 많은 시행착오를 겪으면서도 경력이 쌓임에 따라 교과의 전문지식을 형성하게 된다고 하였다. 본 연구 참여자인 무용전공 체육교사들 역시 교직 초기에는 반쪽짜리 체육교사의 모습으로 미흡한 수업 운영을 포함한 여러 어려움을 겪고 있었지만, 점차적으로 '체육 수업의 요령'을 터득함으로써 완숙한 체육교사로 적응해나가는 양상을 보이고 있었다.

또한 그들을 교직에 적응하도록 만드는 데에는 함께 협력하며 도움을 주고받는 동료교사와 같은 의미 있는 타자와의 '관계 형성'에 따라 성장해나가는 모습을 보여주기도 하였다.

#### (가) 체육 수업의 요령 터득

> 내 수업에 정말 체육 못하는 애들도 100점 맞는 경우도 있고 그랬어요. 왜냐면 지·정·의 이렇게 해가지고 수업 준비도 평가에 들어가고 그 다음에 뭐 약속하는 것. 예를 들어 체육복 입고 와야 한다. 수업 시간 안에 들어와야 된다. 도구를 잘 챙겨야 된다. 이런 것들이 수업 준비 안에 들어오거든요 평가에. (중략) 그런 애가 1명 있었어 10년 동안. 걔가 전교 1등 하는 앤데 체육 때문에 항상 점수가

안 나왔었데. 좀 뚱뚱하고 체육을 못하는 애였어. 그런데 정말 성실하게 잘 하는 애. 노력한 대조 나오는 거야. 걔가 울더라고 체육 100점 맞고.

(안소명-I-160323-1)

안소명 교사는 일반적인 체육 수업 안에서 주로 평가의 대상이 되는 체육 기능에 초점을 두는 것이 아닌, 심동·인지·정의를 함께 녹여낸 통합적 수업 평가 방식을 활용하고 있었다. 이것은 체육 잘하는 아이들에게만 즐거운 체육 시간에서 벗어나, 어느 누구라도 성실함만 뒷받침된다면 그에 합당한 대가를 받을 수 있는 수업의 형태를 구성한 것이었다.

만약 체육교사가 체육 수업 안에서 달성해야 할 목표를 신체의 탁월한 기량 발휘로만 설정하게 된다면, 선천적으로 타고나지 못한 아이들에게 있어 체육 수업은 참여하기 싫은, 피하고 싶은 시간이 될 수 있다. 그러나 안소명 교사는 신체 기능뿐 아니라 필기시험과 같은 지식적 측면과 평소 수업 준비에서 드러나는 성실성을 평가의 요소로 종합하였다. 특히나 체육 실기를 평가하는데 있어서도 공정함을 기반으로 한 체계적이고 반복적인 평가 방식을 취하고 있었다. 즉 '체육 못하는 아이도 100점 맞을 수 있는 체육 수업' 모토를 자신만의 요령으로 삼아 보다 많은 아이들이 적극적으로 참여할 수 있도록, 가지고 있는 기량 이상의 좋은 결과를 성취해낼 수 있는 기회를 마련해주고 있었다.

내 시범이 없더라도 아이들은 어떠냐면 지네들 친구들 보는 그 시범으로 오히려 더 캐치가 빠를 때가 있거든요. 그러니까 이해력이 더 빠를 때가 있어서 실은 저는 지금 이제 시범 보여줄 때 항상 애들, 학생 시범을 많이 보여줘요. (중략) 잘하는 애들, 못하는 애들 같이 비교해서. 그니까 하는 것 딱 보면 잘하는 포인트, 내가 애들한테 짚어줘야 할 포인트가 있잖아요 그 수업시간에. 그 애들한테 전달하고 싶은, 그 포인트가 있는 그거를 정확하게 보여주는 애가 있어. 그리고 그거를 못 보여주는 애가 있어요 아주. 그러면 그게 완전히 극명하게 딱 드러나잖아요. 그럼 그럴 때 애들한테 비교해서, 본인이 비교해서 할 수 있게 A, B를 같이 보여주면서 이제 설명을 해서 딱 이렇게 해주는 식으로.

(김열정-I-160513-2)

김열정 교사는 무용전공 초임 체육교사들이 주로 경험하는 시범에 대한 두려움을 '학생 시범'이라는 전략을 활용하여 극복하는 모습을 보여주었다. 교사가 직접 시범을 보여주는 것에서 사고를 전환해 아이들을 통한 시범이 오히려 더 효과적인 교수법이 될 수 있다는 것을 캐치해낸 것이다. 이러한 방법은 학생들이 수업에 함께 참여하는 친구들의 동작 시범과 교사의 명확한 설명이 어우러진 내용을 보고 들음으로써 신체 움직임의 중요한 포인트를 잘 이해하도록 돕고 아이들 스스로 '나도 할 수 있다'라는 일종의 자극제로도 사용될 수 있다. 또한 정시범과 오시범을 동시에 제시해주는 전략은 아이들로 하여금 그 차이를 극명하게 인식할 수 있게 하는 동료 교수 활용의 한 형태로도 볼 수 있다. 이러한 전략들은 수업의 주인인 학생들이 보다 주도적으로 이끌어갈 수 있는 수업의 가능성을 보여주는 것이었다.

> 저는 뭔가 지도하기보다는 그 아이들의 신체 활동 욕구를 해소하는 쪽으로 실기 활동을 많이 시키고 그렇게 하는 방법으로 해요. 내가 뭔가를 지도하고 가르쳐주고, 그런 압박감에서 조금 벗어나야 될 것 같더라구요. 오히려 그 아이들에게 내가 뭔가 가르치려고 막 하면 역효과가 날 거 같아요. 그래서 내가 부족한 부분에 대해서 딱 인정을 하고. 선생님은 너희들보다 이런 실기부분에서 이런 면은 부족해. 그건 인정해. 너희도 나이 들어봐 이렇게 농담도 하면서. 그렇게 인정할 부분은 인정하고 대신 내가 해줄 수 있는 부분은 이 면에서 너희들보다 공부를 한 게 있으니까 이런 면에서 도움을 주고. 그 다음에 내가 너희들을 지도를 하거나, 규제를 하거나 하지 않은 대신 너희들에게 어떤 자율성과 너희들이 하고 싶어 하는 활동 욕구를 충족시켜줄 수 있는 그런 기회를 제공할 테니 너희들은 그 안에서 지킬 건 지켜줘라 라고 좀 더 자율성을 주죠.
>
> (엄성실-I-160809-1)

엄성실 교사가 보여준 체육 수업의 요령은 우선 다양한 실기 종목을 지도하는데 있어 스스로 부족한 부분에 대해 분명히 인정을 하면서, 학생들이 가지고 있는 신체 활동의 욕구를 충족시켜주는 방향으로 수업을 꾸려나가고 있었다. 엄성실 교사는 남녀공학인 고등학교에서 수업을 지도하고 있기 때문에 중학생을 대상으로 가르치는 것보다 더욱 더 신체 기량에 대한

부담을 가질 수밖에 없는 상황이다. 그러나 체육교사로서 부족한 기능적 수준에 대해 부끄러워하기보다는 떳떳하게 인정하는 태도와 이를 보완할 수 있는 방향으로 학생들에게 자율성을 부여하는 전략을 활용함으로써 서로가 만족할 수 있는 체육 시간을 구성해나가고 있었다.

> 요즘에는 역량 강화 연수가 되게 많아요. 그니까 그런데 이제 가서 하루 특강 뭐 이렇게 듣고 하면은 충분히 그 특강을 듣고도 아이들에게 지도할 만큼의 팁을 얻을 수 있어요. 내가 실기 능력이 좋지 않아도 아이들한테는 충분히 가르칠 수 있어요. 대신에 알아야 되죠. 그니까 정확하게 내가 아주 잘해서 시범을 보여줄 순 없지만 어떻게 되는지 그런 거에 대해서만 안다면 애들하고 문제될 건 없는 거 같애요. 오히려 아이들이 되게 쉬운 것부터 차근차근 알려주셔서 좋다는 평이 더 많아요 제 수업을 들었을 때.
>
> (정행복-I-160802-1)

현직 교사교육 방법 중 하나인 교사 연수 역시 무용전공 체육교사들의 체육 수업 운영을 위한 중요한 전략으로 활용되고 있었다. 시대가 발전해 나감에 따라 교육의 대상인 학생뿐 아니라 교육을 전달하는 교사의 교수전문성이 매우 중요시되고 있다. 이에 발맞춰 양질이 보장된 다양한 형태의 교사 역량 강화 연수 또한 늘어나고 있는 추세이다. 체육 수업에 어려움을 경험하는 많은 교사들은 이를 해결하기 위한 방안으로 인터넷 자료 검색, 교재연구, 교사 연수 등을 적극적으로 활용하고 있다(공연주, 김종옥, 김현식, 2006; 김해경, 2008; 정소민, 2012). 정행복 교사 역시 특강 형태의 짧은 연수를 받는 것만으로도 아이들을 지도하는 데에 큰 무리가 없음을 이야기하였다. 이처럼 교사의 직무연수는 짧은 시간 동안 현장에 직접적으로 도움이 되는 핵심 내용만을 압축하여 제공되기에 현직의 체육교사들에게 많은 도움을 주고 있다(문상이, 임영무, 2011).

또한 위의 면담에서 무용전공 체육교사가 갖는 강점으로 발견된 부분은 학생들에게 기능을 지도함에 있어 가장 기본에서부터 단계적으로 천천히 설명해줄 수 있다는 점이었다. 실제로 무용전공생들은 임용시험을 준비하는 과정에서 체육의 기능을 체계적으로 습득하게 된다. 그 과정에서 기본

움직임부터 응용 움직임에 이르기까지 단계별로 숙달된 기능과 경험들은 현재 교육 현장에서 학생들을 지도하는데 긍정적으로 작용되고 있음을 알 수 있었다.

> 제가 플로어볼을 3년 가르쳤는데 첫 번째 가르친 해는 완전 망했고, 두 번째 가르친 해도 그냥. 연수를 한 3년 정도 꾸준히 들으면서 올해 가르쳤던 수업이 제 맘에 들게 딱 됐던 거 같애요. 차시 구성도 그렇고 이게. 새로운 걸 계속 해보는 것도 좋지만 하나의 종목을 몇 년 정도 하다보면 그 수업은 언제든지 다시 봐도, 다른 학교 가서 한다 그래도 다시 할 수 있잖아요. 그런 나만의 종목을 몇 개 가지고 있는 게 되게 중요하다 라는 생각이 들더라구요. 그래야 어디 가서든지 다른 체육교사하고 얘기를 나눴을 때도 밀리지 않을 정도죠.
>
> (정행복-F-161014-2)

정행복 교사는 다양한 실기 종목을 경험해보지 못했던 스스로의 한계를 극복하기 위한 노력으로, 한 해 한 해 꾸준한 연습과 시도를 통해 자신만의 특기 종목 만들기를 실연하고 있었다. 앞서 두어 번의 실패를 경험하였지만 그러한 실패 속에서 쌓인 노하우들을 온전히 자신의 것으로 만듦으로써, 어느 순간부터 수업에 대한 여유를 가지게 되고 자신만의 특기 종목으로 자리매김하여 자신감을 형성하게 되는 것이었다.

무용전공 체육교사들의 개인적 노력을 통한 다양한 체육 수업 요령의 터득은 그들이 보다 체육교사다운 모습을 갖춰나가는데 일조하며, 체육의 전문가로 성장해가도록 만드는 특징을 이루고 있었다.

### (나) 관계를 통한 성장

학교라는 사회에서 교사들은 다양한 관계를 맺으며 살아가게 된다. 학교 조직 내의 인간관계가 원만할 경우 심리적으로 안정감을 찾을 수 있고, 안정된 심리 상태에서 자신감을 바탕으로 한 사명감과 의욕이 고조되어 교사 자신만의 교육철학을 펼치는 것이 가능하게 된다(양기수, 2014; 유상석, 정구인, 2009). 또한 학교와 교사간의 상호작용, 의미 있는 타자와의 관계 경

험은 교사의 정체성 형성과 연결되기도 한다. 교사의 정체성은 교육 행위를 결정짓는 데 중요한 요인이 되기 때문에 교사의 인간관계 속에는 서로 상호 보완하고 협력하는 것이 무엇보다 우선되어야 한다(Knowles, 1992).

익숙지 않은 업무 수행으로 인해 어려움을 겪는 초임교사들은 동료교사와의 관계 형성 속에서 도움을 받으며 교사로서의 역할을 차근차근 해나가게 된다. 이때 초임교사에게 겸손을 갖추고 시키는 일만 잘하는 착한 이미지보다는 모르는 것에 대해서 적극적으로 도움을 요청하고 자신이 할 일을 스스로 찾아서 수행하는 능동적인 자세가 동료교사와의 인간관계 형성에 긍정적인 영향을 미친다(이항명, 2008). 더불어 교사의 성장은 매사에 열정적이고 적극적인 선배교사의 솔선수범에 자극을 받은 후배교사들이 스스로 배움의 길에 들어서고 자기계발을 함으로써 이루어지기 때문에 이를 보고 배울 수 있는 동료교사와의 관계 형성은 매우 중요하다고 할 수 있다(김정은, 2008).

> 나는 다행히 감사하게 첫 학교에서 되게 선진형 선생님을 만났어. 그니까 되게 수업을 열심히 하시고 우리 대학 선배였어요. (중략) 예를 들면 이해중심 게임모형을 정말 농구에다가 넣어서 진짜 평가를 그렇게 하고 계신 거야. 거기에다 적절, 부적절 이렇게 해서 계산법도 만들고 하셔서 애들이 실제 게임에서 게임 장면을 체크해서 그게 점수화될 수 있는 애들이 뭐 공격을 성공했을 때, 적절한 행동, 공격, 수비 이런 거를 했을 때, 적절이 올라가고, 뭐 파울을 하거나 반칙을 했을 때는 부적절을 체크해서 이거를 어떻게 계산을 하면 애들 점수가 짝짝짝 나오고. 뭐 이런 식으로 되게 그거를 실제 수업을 도입하는 모델이 되신 분이 우리, 거의 내 멘토셨어. (중략) 초임 때는 사실 내 머릿속에만 있지 많이 해보지 않았으니까 애매한데. 늘 막연하게 수업이 다가왔는데 그 선생님 하는 거 보고 되게 많이 배웠어요.

> 첫 학교에서 어떤 선생님을 만나고 어떤 분위기에서 이걸 배우느냐가 앞으로 교직을 쭉 이어가는데 있어서 되게 크게 좌지우지하는 거 같애. 나는 그 첫 학교에서, 그 선생님한테 2년을 같이 배웠거든. 사실 딱 처음 발령 나면 2월 28일 날 그 학교 발령 난 걸 소식 듣고 3월 2일 날 난 담임 조회를 해야 되는데 뭘 아냐고. 출석부 쓰는 것부터 아무것도 모르잖아. 근데 그 선생님은 딱 불러다가 출석부 쓰는

법부터 뭐 하는 법 다 알려주셨어. 그래서 되게 고마운 거지. 되게 인복이 그래도 있었던 거야. (중략) 신규인데 그 선생님이 먼저 손을 내밀어서 이렇게 끌어주셔야 되는데 내가 먼저 그 선생님한테 가서 도와주세요 하는 것도 힘든 거니까.

(김희망-I-160825-2)

교과지도에 있어서 어려움을 경험하는 교사에게는 해당 교과의 전문성을 지닌 동료교사, 그 중에서도 자신과 친밀한 교사에게 얻는 조언이 큰 힘이 되기도 한다(김도형, 2003). 풍부한 교직 경험과 질 높은 수업전문성을 지닌 동료교사의 멘토링은 초임교사가 직면하는 어려움들을 극복하고 이들의 수업전문성을 높이는데 기여할 수 있다. 실제로 몇 해 전부터 시행된 수석교사제는 학교 내 멘토링 활성화의 신(新) 전기로 주목받기도 하였다(정하나, 2015). 멘토교사란 초임교사들이 직면한 문제들을 해결해나가는 과정 속에서 상담자로서 역할을 하고, 그들이 전문인으로 성장하도록 돕는 경험과 지식이 풍부한 교사를 의미한다(Debolt, 1992).

김희망 교사는 교직의 첫 발령을 받은 학교에서 만난 '멘토' 이자 '선진형 선생님'을 본보기 삼아, 초임교사로서 감히 시도하기 어려운 다양한 체육 수업 운영 방법과 평가 방안들을 모방하여 활용하였다고 한다. 또 다른 영향은 신규교사였던 자신에게 먼저 손을 내밀어 준 선배교사로부터 용기와 힘을 얻고 적극적인 자세로 교직에 임하게 되어, 미숙한 초임의 모습을 남들보다 일찍이 벗어내는 계기가 되기도 하였다. 이와 비슷한 맥락에서 김문태(2013)는 초임 체육교사의 성장은 선배교사 혹은 멘토교사의 수업을 관찰하고 모방하는 모습, 동료교사와의 정보를 교류하는 노력 등의 외적 발판을 통해 이루어진다고 하였다.

김희망 교사는 첫 학교, 그리고 그곳에서 어떤 교사를 만나느냐가 매우 중요하다고 언급하였다. 학교에 갓 들어온 초임교사들은 동료교사와의 상호작용에 의해 전반적인 학교의 풍토를 이해하게 되고 교직 속에서 보이지 않은 규율들을 내면화하게 되기 때문이다(정현수, 2010). 특히 초임 단계에서 형성된 교직관과 행동양식은 그대로 고착화되기 쉬우며, 김희망 교사의 말처럼 교직 적응 이후에도 지속되는 부분이기에 첫 단추를 끼우는 그 시

점이 매우 중요하다고 할 수 있다. 그것은 함께하는 동료교사와의 관계로부터 시작되기도 하고, 그들과 어떠한 이해관계를 형성하느냐에 따라 성장의 폭이 달리 나타나게 된다.

이처럼 무용전공 체육교사들은 교직 현장에서 만난 모범적인 동료교사를 모델로 삼아 따르고자 하였고, 그들과 이해관계를 맺음으로써 스스로 발전하고자 하는 마음가짐과 노력들을 함께 쌓아나가고 있었다.

> 내가 원채 5년 동안 갈등이 있었어요. 교사를 그만 둘까 생각을 했었어. 왜냐면 학교를 들어왔는데 나는 내가 교사에 적합하지 않은 사람이라는 생각이 들었어요. (중략) 우리 남편을 5년차일 때 만났어요. 5년차 들어갈 때, 근데 남편이 나에게 뭐라고 그랬냐면 그때 소개팅 첫 날이었거든요. 나는 또 만나는 사람마다 그 당시에도 계속 학교를 막 이렇게 욕하고 다녔었거든. 무슨 교사 너무 힘들고 어쩌고 맨날 만나는 사람마다 그랬거든. 근데 나랑 만나서 얘기한 사람들 중에 전부 다 나한테 그러냐고 다 호응해주고 그랬었는데 우리 남편은 내가 얘기를 막 했더니 딱 그러는 거예요. 자기는 열정씨가 하는 일이 이 세상에서 제일 값어치 있고 소중한 직업이라고 생각을 한다. 자기네들은 돈을 벌지만 돈은 아무것도 아니다 인생에. 사람 살아가는데 제일 중요한 거는 인간인데 그 인간을 변화시키는 그런 일은 교사밖에 없다. 그래서 자기는 교사를 최고의 직업이라고 생각을 한다. 그리고 나는 김열정씨가 존경하는 선생님이 됐으면 좋겠다. 딱 그런 얘기를 하는데 나는 지금까지 나한테 그런 얘기를 해준 사람이 한명도 없었고, 나는 지금까지 그 얘기를 듣기 전에는 선생님에 대해서 존경한다 라는 느낌을 내가 한 번도 받은 적이 없어. (중략) 이게 같이 갈 수가 있네? 이러면서 내 주위에 학생들이 바라볼 때 존경할 만한, 존경스러운 선생님은 누구지? 라는 생각이 들더라구요. 그래서 내가 주위에 이렇게 눈을 돌리게 된 거야. 우리 교과가 아니라, 다른 교과 다 포함해서. 우리 학교에 근무하는 선생님 중에 아이들이 그 선생님을 그냥 예뻐서 좋아하는 게 아니라 나이가 있을지언정 존경의 눈빛으로 보는 선생님은 누구지? 하고 그 선생님을 봤어요. 애들이 그런 눈빛을 보이는 선생님을 봤을 때, 그 선생님이 애들을 대하는 태도들? 이런 것들이 보였을 거 아니에요. 그걸 보면서 아 저렇게 되는 구나. 저런 게 존경받는 거구나. 그런 생각이 들더라구요. 그래서 나도 그때 이후로 아이들한테 존경스러운 선생님이 되도록 해야겠다. 나도 그래야 되겠다 라는 마음이 들었어요.
>
> (김열정-I-160426-1)

김열정 교사는 체육교사가 된 이후 5년 동안 교사로서 심각한 내적 갈등을 경험하였다고 한다. 그것은 스스로가 교사에 어울리지 않은 사람이라는 생각에서 오는 두려움이었다. 피나는 노력 끝에 들어온 교직이었지만, 체육을 잘 가르치는 체육교사의 모습이 도무지 나타나지 않는 자신의 부족한 능력을 인지하게 된 것이었다. 심지어 초임 시절에는 교사라는 직업을 부끄럽게 여겨 남들에게 스스로를 백수라고 소개하기도 했으며, 전문 진로적성 검사를 통해 본인의 성향과 체육교사라는 직업이 반대 성격이라는 것을 알고선 '교사를 그만 둬야겠다'는 결심에 이르기도 했었다. 그럼에도 부모님의 완곡한 반대와 조금만 버텨보라는 달램 속에서 힘들게 교직 생활을 이어갈 수밖에 없는 노릇이었다. 그러한 어려움을 겪던 와중 현재 그녀의 '남편'을 만났다고 한다. 남편은 김열정 교사가 가지고 있었던 고리타분한 교사에 대한 선입견을 와장창 무너트리며 '존경받는 교사'의 가치관을 새로이 심어주었다. 그리고 그것은 억지로 버텼던 교직 생활에 숨통을 트이게 한 결정적 터닝 포인트가 되었다.

'존경받는 교사는 어떤 사람인가?'에 대한 고민은 오로지 자신에게만 머물렀던 시선을 학교 주변으로 확장하여 둘러볼 수 있게 만들었다. 교과목, 성별, 경력할 것 없이 아이들로부터 존경받는 동료교사의 모습은 곧 김열정 교사의 이상이자 목표가 되었다. 즉 교직관에 새로운 변화가 일어난 것이었다. 교직관은 교사가 교직을 바라보는 체계화된 견해로써, 직업을 어떻게 보느냐하는 의식적 문제이자 직무 성격을 어떻게 파악하느냐와 관련된다(김종철, 1994). 일반적으로 교사의 교직관의 유형에는 성직관, 노동직관, 전문직관으로 분류할 수 있는데(이윤식, 2007), 김열정 교사의 경우 교직 초기 학교라는 직장에 고용되어 정신적, 육체적 노동을 제공하고 그에 따른 보상을 받는다는 노동직관으로 교직을 살아온 것이었다(남정걸, 2003). 그러나 남편이라는 '의미 있는 타자와의 관계'를 경험하며 새로운 깨우침을 얻게 된 후에는 교직을 교육행위의 본질인 교사와 학생 간 인격적인 만남을 토대로 특별한 소명의식을 가진 직분으로 보는 '성직관'과 교사를 교육전문성을 지닌 교육전문인으로 보는 '전문직관'으로 변화되었다 것을 그 스스로 털어놓았다. 이러한 변화의 바람 속에서 김열정 교사는 자신을 넘

어, 아이들을 위해 헌신하는 교사의 모습으로 발전해나갔다.

> 체육교사? 거의 사역자 같단 생각이 들었어. 목사님? 사역? 글쎄... 사명, 플러스 알파. 사명과 관련된 게 교사구나 라는 걸 내가 무엇을 할까 찾고 있는 중에 만난 거지. 선교발레가 나의 또든 비전인줄 알고 했다가 아 공부를 더 해야겠다 이건 아닌 거 같다고 왔을 때 만난 분이 최인성 교수님이셨고. 그때 그 플러스알파가 나한테 굉장히 쇼킹했어. 그 전에 지덕체, 체지덕 이런 것들만 알고 있었는데 어떻게 보면은 체지덕, 덕도 비슷한 분야잖아. 근데 덕만 아니라 플러스알파를 계속 생각하게 된 거야. 뭘까 플러스알파? 그런 고민을 계속하다가, 그걸로 인해서 매력을 느낀 거지. 학교, 매력 있다. 투자해볼 만한... 나의 열정과 노력을 투자해 볼 만한 가치가 있겠네?
>
> (신환희-I-160806-2)

신환희 교사는 교사 이전 단계에서 '성직관'을 형성하고 교직에 들어온 사례이다. 교직에 대한 진로를 전혀 생각하지 않고 교육대학원에 다녔던 당시, 전공 수업에서 만난 한 '교수님'의 영향을 받아 교직에 뜻을 품게 되었다. 예비체육교사의 위치에서 체육교육에 대한 깊은 사고와 성찰을 도모할 수 있게 만든 교수님의 수업 방식 속에서 신환희 교사는 '체육교사가 하는 일'이 '체육 가르치기'에 국한되지 않는다는 사실을 깨닫게 되었다고 하였다. 체육 가르치기 이상의 사명, 그 사명이라는 것은 플러스알파에 해당하는 '교사의 철학'이었다. 이를 계기로 그 이전까지 무용과 관련된 일을 하고자 했던 다짐들은 완전히 포기가 되었고 오로지 학교만 바라보는 교사가 되고자 하는 간절함 속에서 그 꿈을 이루게 되었다. 그리고 현재까지도 그 옛날 교수님이 강조하셨던 교수철학을 그대로 이어받아 실천하며 살아가고 있었다. 신환희 교사는 교사가 자신만의 교육철학을 가지고 있느냐, 없느냐의 차이가 아이들의 모습을 통해 여실히 드러난다고 이야기하였다. 그렇기 때문에 자신을 교직의 품으로 이끌어준 교수님의 철학을 온전히 담아내기 위한 노력을 현재까지도 지속하는 중이라고 하였다. 이와 같이 신환희 교사의 '성직관'은 예비교사교육단계에서 만난 교사교육자와의 관계 속에서 형성된 것으로 파악할 수 있었다. 그리고 이것은 다른 체육교사들보다 교직에

빠르게 적응하도록 이끄는 것이기도 하였다.

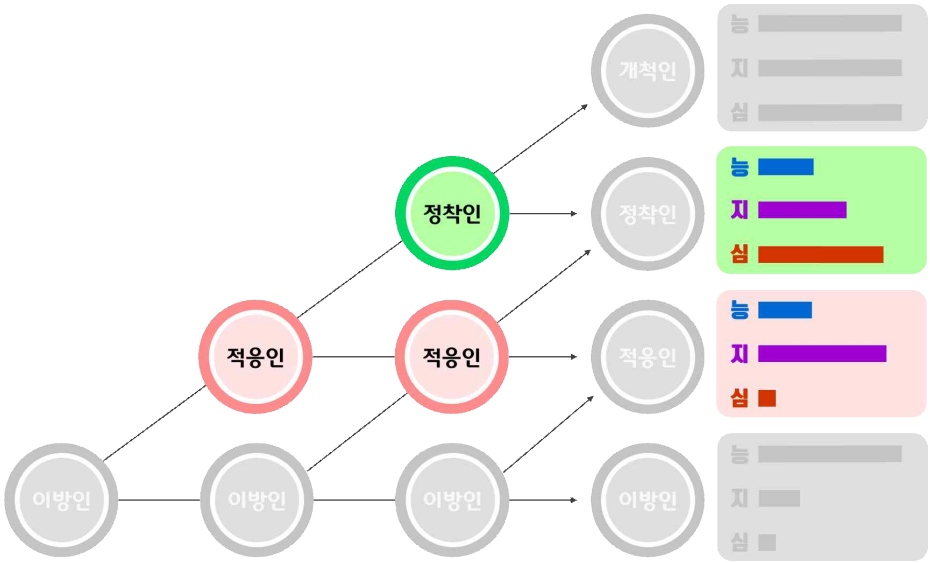
무용전공 체육교사들은 자신을 둘러싼 중요 타자들과 좋은 인간관계를 형성하면서 체육교사로서의 적응기를 잘 이겨내 나가는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 무용전공 여성체육교사의 교직 적응 과정에 있어 학교와 관련된 주변 네트워크인 교사와 학생에 의해 큰 영향을 받는다고 밝힌 김현정(2014)의 연구 결과와도 상당히 일치되는 부분이었다.

## 나. 적응인에서 정착인으로

### 1) 적응인으로 안주하기

시간과 경험이 비례하듯, 무용전공 체육교사들은 교직 경력이 늘어남에 따라 체육전문인으로 갖는 자신감 또한 함께 증가하게 된다. 그들이 다년간 살아온 교직사회는 점차 익숙한 삶으로 자리매김하며 어느 순간부터 '체육 가르치기'란 부담스러운 일이 아니게 된다. 즉 그들에게 무용전공생으로서의 과거는 더 이상 큰 걸림돌이 되지 않는다.

그들이 체육의 세계에서 당당히 살아가게 되었다는 것은 그들이 본래 가지고 있었던 무용전문성을 펼쳐낼 수 있는 토대가 마련되었다고 볼 수 있다. 체육 수업 자체만으로 버거웠던 시기에는 결코 꿈꿀 수 없었던 그들의 특별한 역량을 펼쳐낼 수 있는 기회가 찾아온 것이다. 그러나 이러한 기회에도 불구하고 이제 막 적응기에 다다른 몇몇의 무용전공 체육교사들은 어느새 편안하고 익숙해진 '체육교사'로서의 삶에 그대로 머무르고자 하는 '안주인'의 모습을 보여주고 있었다.




[그림 10] 적응인의 두 단계

### (가) '체육' 교사로서의 자부심

> 퇴근하는 시간 정확히 있지. 방학 정확하게 있지. 딱 하루만 나오면 되지. 그리고 혜택도 되게 많잖아 사실. (중략) 내가 몇 십 년 후에 이 나이가 돼서 저 (여)선생님이 돼있는 걸 생각해보면은 되게 괜찮더라고. 딱 순간의 힘듦과 스트레스가 있겠지만 멀리 내다보면은 이만한 건 없다고 생각해. 여자로서.
>
> (성긍정-I-160819-1)

'체육교사로서 가장 좋은 점은 무엇인가'라는 연구자의 질문에 대한 성긍정 교사의 답변에는 교직이 주는 외재적 동기 '칼퇴근', '방학', '안정적인 월급'의 보장이라는 오로지 '여자로서 최고의 직장'임을 대변하는 장점들로 일컬어지고 있었다. 즉 교사라는 직업 자체가 주는 가장 큰 장점은 굳이 자신을 희생해가며 힘들게 노력하지 않더라도 잘릴 위험이 없는, 직업 그 자체가 지니고 있는 '안정성'이었다. 해가 가면 갈수록 우리나라에서 교직이 선망의 직업으로 굳건히 자리매김하고 있다는 사실은 의심할 여지가 없다. 하지만 앞서 제시된 외재적 동기로 교직을 선호하는 현상은 교사

가 가져야 할 사명감 혹은 정체성을 형성하는데 부정적인 영향을 줄 가능성이 있다(박미림, 이옥선, 조기희, 2015). 성긍정 교사 역시 마찬가지로 직업이 주는 외재적 동기로 인해 현재의 모습에 안주해버리고 마는, 자신이 가진 무용전문성을 펼쳐내는 것에 대해 그다지 적극적이지 않은 태도들을 내보이고 있었다.

> 교과목으로 치면 애들이 제일 좋아한다? 제일 그래서 어떠냐면 정말 만약에 국어나 영어 같은 거 다른 교과목들 한 시간 더 한다고 그러잖아요? 애들 다 난리 나고 화내고 막 그러거든요. 그런데 체육 한 시간 더 한다 그러면 애들 되게 좋아해요. 그리고 체육 한 시간 빠지잖아요. 오늘 체육선생님 안 왔다 보강을 다른 거 해야 된다 그러면 애들 완전 다 열 받고. 막 애들 뿌시고 난리나요 그 정도로.
>
> (김열정-I-160513-2)

> 체육 수업이 무용 수업보다 에너지는 덜 들기 때문에 굳이 내가 노력하지 않아도 애들이 행복할 수 있거든요. 그냥 안하시는 선생님들 많아요. 생각보다 무용전공 하셨지만 체육선생님으로 계시는 분들이 있더라구요.
>
> (안소명-I-160323-1)

김열정 교사가 말하는 체육교사로서의 장점은 체육이 그저 공만 던져주는 아나공 수업일지라도 아이들에게 환영받을 수 있는 '인기 있는 교과'라는 점이다. 체육 수업은 교실 수업에 지쳐있는 아이들에게 있어 유일하게 자유로이 뛰어 놀 수 있는 시간, 묶여있던 몸의 답답함을 벗어내며 움직임의 욕구를 실컷 풀어내는 것이 허락된 시간이다. 또한 더욱 직접적인 안소명 교사의 이야기처럼 굳이 노력하지 않더라도 체육 수업 자체만으로 아이들이 행복해하기 때문에 자신의 무용전문성을 그대로 묵혀버리는 무용전공 체육교사들의 사례는 이미 체육교사로서의 모습에 적응된 나머지 그대로 안주해버릴 가능성이 크다는 것을 나타내주고 있다.

이처럼 교사가 큰 노력을 하지 않더라도 교사라는 직업 자체가 주는 혜택과 아이들이 선호할 수밖에 없는 교과를 담당했다는 사실은 무용전공 체육교사들이 '체육'교사로서의 현재의 삶에 고착화될 수 있는 위험성을 내

포하는 것이었다. 사실상 그들은 학교의 구성원으로서 할당된 업무들을 처리해내는 것만으로도 벅찬 상황에 처해있기에 굳이 추가적인 힘과 노력을 들일 필요나 강제성도 없다. 또한 그들이 현재의 삶에 어느 정도 만족하고 있는 경우라면 그들만의 전문성을 적극 발휘한다는 것은 예사로, 그저 체육 가르치기에 열중한 체육교사로 머물게 될 수밖에 없는 것이었다.

> 사실 기초 생활 이상의 어떤 삶의 질을 높이는 분야인 거잖아요 체육이. 반드시 필요한 분야가 아닐 수도 있다 라고 얘기하는 사람도 있지만 그게 없었을 때 피폐해지는 걸 생각하면 오히려 굉장히 수준 높은 그런 분야라서. 또 다른 과목 선생님들도 취미조 선생님 체육 좀 알려줘 하는 거에서, 그 선생님들도 인정을 해주는 부분에서 보람을 느끼고 그래요. 보람을 느끼면서 할 수 있는 분야인 거 같애요 체육 분야.
>
> (엄성실-I-160809-1)

체육교사로 살아간다는 것은 과거 무용전공자였던 그들의 현재의 삶, 그 자체라고 해도 과언이 아니다. 그들에게 형성된 체육교사로서의 자긍심은 주변의 사람들에게 인정을 받게 되면서 더욱 커져나가게 된다. 엄성실 교사는 자신이 담당하고 있는 체육교과가 기초 생활 이상의 삶의 질을 높이는 분야임과 동시에 없음으로 인해 삶을 피폐하게 만들 수 있는 수준 높은 분야라는 것에 자부심을 보이고 있었다. 뿐만 아니라 주변 교사들로부터 자신이 체육전문가임을 인정받게 되면서 체육교사로 살아가는데 큰 보람을 느끼는 것으로 나타났다. 일반교과의 교사들은 학교의 각종 체육행사에서 보여주는 주도적인 역할과 운동장 혹은 체육관에서 이루어지는 체육 수업의 운영 등을 통해 체육교사가 지닌 뛰어난 전문성에 대해 인식하게 된다(최순철, 2011).

> 수업 시간에 우리는 되게 활동을 하잖아요. 활동을 하기 때문에 오히려 인성적인 부분에서 애들한테 드러나는 것들이 더 많은 거 같애요. (중략) 우리 교과 같은 경우는 이제 활동을 하면서 아 얘가 이런 성향이구나. 얘가 요즘에 이런 면 때문에 고민이 있구나. 아니면 얘가 아... 이 반에서 조금 소외가 되네? 애들이, 반

분위기가 좀 이상하네? 막 그런 것도 있죠. 아 여기 조금 폭력적인 조짐이 보이네? 뭐 이런 것들 있죠. 그런 것들이 진짜 잘 보여요 우리 체육과에서.

(김열정-I-160513-2)

체육 활동을 통해 인성을 발달시킬 수 있다는 주장은 이미 오랜 시간동안 이어져왔으며, 학생들이 스포츠 참여를 통해 신체 기능의 성장뿐 아니라 정서적 안정, 사회적·도덕적 인성의 함양 등을 향상시킬 수 있다는 사회적 분위기가 주를 이루고 있다(박정준, 2011). 이는 김열정 교사와의 면담에서도 확인할 수 있는 부분으로, 체육 활동의 내재적 가치라 할 수 있는 인간의 움직임 욕구를 표출해내는 과정에서 아이들이 본질적으로 가지고 있는 성향, 성격들을 있는 그대로 발견할 수 있게 된다. 체육 수업 중 순간순간 포착되는 아이들의 모습은 교실 안에서 보여주는 모습과 사뭇 다르게 나타나기도 하며, 아이들 간의 권력관계, 애매모호한 반 분위기, 소외된 아이들 등의 다양한 양상으로 두드러지게 나타난다. 이처럼 김열정 교사는 아이들의 인성을 들여다볼 수 있는 장인 체육 수업의 담당교사로서 교과에 대한 자부심과 함께 주어진 역할에 대해 높이 평가하고 있었다.

지금까지의 내용을 종합해보면, 무용전공 체육교사들은 무용전공자로의 옛 모습은 완벽히 탈피하고 누가 보아도 체육교사다운 모습으로 교직 현장을 살아가고 있음을 알 수 있었다. 이것은 교직 초창기 무용전공출신으로서 받았던 핍박을 떠올려보면 너무나도 바람직한 변화였다. 그러나 연구자는 다시 한 번 그들에게 묻고 싶은 새로운 질문이 생겼다. '정말 바람직한 모습인가?' 한때 그들의 정체성을 대변했던 과거의 삶이 이전과 또 다른 형태로 다시 소외되고 있었다. 그렇다면 앞서 체육교사의 역할에 만족하며 살아가는 것이 가장 이상적인 삶이라 말할 수 있는가? 과연 그들의 무용전문성은 '안' 활용되는 것인가? 아니면 '못' 활용되는 것인가?

### (나) 무용 가르치기의 한계 인식

제법 어엿한 체육교사의 모습을 갖춘 무용전공 체육교사들은 학교 현장

에서 나름의 톡톡한 역할을 해내며 살아가게 된다. 개중에는 오랜 시간 잠시 잊고 있었던 자신의 무용전문성을 한번 활용해볼까 하는 마음이 조금씩 꿈틀거리기도 한다.

반면, 그러한 생각과 상이한 입장을 지닌 교사들도 존재한다. 다른 체육교사들과 어느 정도 대등한 위치에서 잘 살아가고 있는 그들에게는 어느새 학교에서 무용 가르치기란 꽤나 부담스러운 일이 되어버렸기 때문이다. 그렇다면 무용을 전공한 체육교사들의 체육 수업에서 무용 수업은 과연 가능한 것인가?

안타깝게도 일반 초·중·고등학교 현장에서는 무용교육이 지니고 있는 교육적 가치에 대한 인식이 부족할뿐더러 교수 내용과 방법에 대한 구체적 지침도 부족하여 체육 수업 속에서 실천되지 못하거나 가령 실천된다 할지라도 본연의 목적이 실현되기는 어려운 것으로 보인다(윤지영, 2008). 특히 학교 현장에서 무용 수업이 이루어지기 어려운 까닭은 무용시설 및 교구의 부족, 교사의 전문성 결여, 프로그램 및 자료의 부재 등의 열악한 환경적 제약이 가장 큰 이유이다(김보미, 2009; 김정아, 2003; 김해성, 2012; 배소심, 2005; 채순희, 2006).

이러한 한계 속에서도 연구자의 가슴 깊은 곳에는 무용을 전공했던 체육교사라면 꽤 오랜 시간 무용이라는 전공 분야를 가지며 수행 기능과 관련 지식을 꾸준히 쌓아왔을 터인데, 체육 수업 안에서 무용을 지도하는 것이 일반 체육교사보다는 비교적 나은 수준으로 가능하지는 않을까 라는 희망이 있었다. 그렇다면 실제 교직 현장을 살아가고 있는 무용전공 체육교사들의 입장은 어떠한가?

> 무용 수업이라는 게 뭔가 혼자하기는 어려운 거잖아요. 작업이라는 것도. 그리고 또 생각을 해보면 절대 그렇게 체계적으로 배운 느낌도 없는 거예요. 뭔가 그냥 당연히 알려준 것들에 대해서 배우고, 응용했던 거지. 뭔가 체계적인? 체계성이 조금 떨어지지 않나.
>
> (유기쁨-I-160811-1)

무용은 어려웠이기 때문에 아예 포기를 했어. 그니까 무용을 내가 할 수 있을 거 란 생각을 아예 포기했고 그리고 실제로 내가 이제 무용을 안 하잖아. 거의 임용 준비 때문에만 무용을 했고. 다시 무용 수업을 하는 게 나는 부담이 돼. 왜냐면 다시 처음부터 제동작하고 기본 가르쳐야 되고 그러면서 나도 다시 동작을 따야 되고. 그런 것도 그냥 아예 포기를 했기 때문에 오히려 더 포기도 되게 빠르고 마인드 전환도 빨라.

(김희망-I-160521-1)

위의 면담에서 나타나듯이 무용 수업은 무용전공 체육교사들에게도 큰 부담으로 다가오는 것이었다. 무용 가르치기의 어려움이란 유기쁨 교사에게는 '무용이 가지는 체계성의 부족'으로, 김희망 교사의 경우 '가르치기 위해 다시 배워야하는 두려움'이었다. 이러한 요인들은 무용전공 체육교사들로 하여금 무용 가르치기를 '포기'하게 만드는 장애물로 작용되었다. 지금껏 학교 현장에서 실천된 무용교육은 교수학습 내용이나 방법 등이 가르치는 교사 개인의 역량에 의해 선정되고 운영되어 왔다. 즉 계획적인 수업 설계의 부재는 교사가 임의적으로 교육목표를 세분화하여 수업을 진행하도록 만들었다(윤지영, 2008).

또한 무용을 가르치기 위해 수업 내용으로서 무용을 선정한다는 것은 무용전공 체육교사들에게도 애매한 형태로 느껴지는 것이었다. 여기에서 그들에게는 과거 무용전공자로서 경험한 '무용'과 학교 현장에서 녹여내야 하는 '무용교육' 간의 큰 괴리가 존재하고 있었다. 이것은 안소명 교사와의 면담에서 보다 절실히 드러나는 부분이었다.

정말로 무용과 무용교육은 다른 거 같애요. 학교에서도 그렇지만 지금 우리가 예술대학 안에 무용과를 나와서 무용교사를 가지만 우리가 4년간 배우는 건 무용교육이 아니라 무용 기능, 무용 예술이잖아요. 근데 이거를 가지고 우리가 학교로 가라 그러면 정말로 계란으로 바위치기인거야. 그리고 계란으로 돌이라고 얘기하는 거야. 너무 시스템도 다르고, 가치관 자체가 달라요.

(안소명-I-160323-1)

안소명 교사는 대학에서 경험한 무용교육과정을 토대로 현장에서 녹여내기란 '계란으로 바위치기'라고 비유하며 설명하고 있었다. 대학 무용교육과정을 통해 무용전공자가 습득하는 내용은 '예술로서의 무용'이지만, 학교현장에서 요구되는 것은 '교육으로서의 무용'이라는 큰 차이가 존재한다. 이것은 대학 무용교육의 가장 큰 모순으로 예술가 양성, 교육자 육성 두 측면의 어느 쪽도 만족시킬 수 없는 불투명한 교육이 되었다는 이야기와도 맥락을 같이 한다(김화숙, 1988). 심지어 이러한 문제는 학교 현장에 예술교육 활성화의 목적으로 전문 무용예술강사를 파견하여 시행되고 있는 학교문화예술교육에서도 나타나고 있다. 무용교육의 방향은 예술교육으로서의 무용이 되어야 할 것이며, 예술교육으로서의 무용이 되기 위해서는 먼저 무용이 추구하는 교육목적에 대한 논의가 필요하다. 그렇기 때문에 지금껏 기능 중심으로 다뤄져온 무용교육을 벗어나 새로운 관점으로 바라볼 수 있는 고민이 요구되는 시점이라 할 수 있다(최의창, 2011b; 최의창, 임수진, 2013).

학교 체육 수업에서는 5가지 신체 가치 영역에 따라 해당 차시를 배분하여 가르치게 되는데, 주어진 시간 내에 표현활동의 목표에 알맞은 무용 수업을 구성하기 위해서는 몇 가지 고려해야 할 사항들이 존재한다. 그러나 목적에 따른 프로그램의 방향과 구체적인 수업 내용 등을 설정하는 일은 더 이상 무용전문인이 아닌, 다양한 행정업무들로 연구시간 조차 확보가 되지 않는다는 무용전공 체육교사들에게 있어 부담스러운 작업이 될 수밖에 없다.

> 우리 춤은 움직임이잖아요. 계속 움직임의 흐름이 계속 연결되고 이게 되잖아. 그리고 이게 작품 평가도 해야 되고. 이 작품이 어떻게 창의적으로 구성이 됐는지 구성면도 봐야 되고 여러 가지 볼 것들이 많잖아요. 이것들을 객관적으로 평가하는 게 쉽지 않은 거지. (중략) 그니까 표현활동 수업이 제대로 춤 활동으로 갈 수가 없어요. 좀 힘들어 그게.
>
> (김열정-I-160513-2)

저는 제가 하는 거를 좋아하거든요. 근데 그거를 누군가한테 가르치는 거에는 제가 한계를 좀 느끼기도 하고. 왜냐면 내 마음이 이런... 추상적이고, 어떤 주관적이고, 그 다음에 평가하기 어려운 이런 모호함에 대해서 나도 답답함을 느끼기 때문에 이거를 누군가한테 명확하게 가르칠 수 없는 것도 있어요.

(엄성실-I-160809-1)

무용전공 체육교사들이 설명한 무용 가르치기의 또 다른 어려움은 무용이 지니고 있는 '평가의 모호함'이었다. 무용이나 표현활동 수업은 창의성을 발현하는 실질적인 장이 될 수 있다. 그러나 이것은 학생들에게 동일한 모습으로 기대되는 것이 아니라 각 개인의 개성에 따라 발현되는 것이기 때문에 이를 평가하는 기준은 교사의 주관성에 의해 좌우될 수밖에 없다. 특히나 몸을 매개로 하여 자신의 내면을 분출하는 행위인 무용은 평가의 개념이 더욱 불명확하다는 한계를 지닌다. 정상필(2015)의 자기 수업 연구에서는 표현활동의 질적 평가에 있어서 그 기준을 나름대로 설정하여 명료한 정의를 내리고자 하였으나, '얼마나'라는 주관적이고 모호한 표현은 평가자에 따라 그 객관도가 위협받을 수 있다고 진술하였다.

물론 무용 콩쿠르와 같이 전문무용인들의 우위를 가르는 평가에서는 예술성을 포함해 철저한 기본기와 동작의 기술적 탁월성이 그 기준이 될 수 있다. 하지만 학교 교육에서 무용교육의 목표는 아이들에게 적극적으로 자신을 표현할 수 있는 기회를 제공하는 것이므로 동작 수행 능력이나 기술 난이도를 평가하는 것은 의도에 맞지 않으며 무의미한 평가가 될 수 있다. 결국 학교 현장에서 아직까지 명확한 무용 평가 기준이 부재하다는 점은 학교 무용교육 활성화를 방해하는 큰 장애물로 여겨지기도 한다.

항상 학생들보다는 학부모가 어렵고, 학부모보다는 교사가 제일 어려워. 하지만 교사들의 협조 없이는 정말 재밌는 수업이 이루어지지 않거든. 동교과도 마찬가지고, 학년제에서도 그런 움직임도 마찬가지고. 그래서... 난 그래. 선생님들을 잃고 아이들을 챙길 순 없다. 아이들의 좋은 수업을 얻을 순 없다. 순간적으로 좋을 순 있어도 선생님들의 관계가 깨져버리면 내년, 후년은 같은 수업하기 어렵거든. 올해 수업이 이럴지언정 그 선생님이 표현활동에 대해 좋은 마음이 있다면 성공. 내년에도 또

할 수 있는 가능성이 있으니까 내년에도 이렇게 하면 되는 거니까.

(신환희-I-160806-2)

학교 현장은 교사가 가르치고자 하는 것만을 가르칠 수 있는 환경이 아니다. 어떤 교사라도 그 주변에는 수업을 함께 고민하고 구성해나가야 할 동료교사가 존재하기 때문이다. 신환희 교사 역시 학생, 학부모보다 더 어려운 것이 동료교사라고 언급하였다. 담임교사가 전 과목을 담당하는 초등과 달리 중등학교는 각 과목에 해당하는 교과 선생님이 있고, 한 학년 전체를 맡지 않는 이상 두어 명의 동교과 교사가 학년을 분반해서 가르쳐야 하는 경우가 대부분이다. 그렇기 때문에 신환희 교사의 말대로 동료교사의 협조가 보장되지 않는 상황이라면 아무리 유익하고 즐거운 수업을 준비해 놓는다 한들 질 높은 수업을 기대하기란 쉽지 않다. 실제로 같은 교과의 교사들이 동학년을 함께 가르칠 때에는 차시 계획에서부터 마무리 평가까지 동등한 객관적 지표를 마련하고 기준으로 삼아 운영하게 된다.

체육의 경우, 1학기 시작을 앞두고 체육교사들 간의 타협과 조율을 거쳐 실기 종목들이 선정되고 차시별 수업 구성이 이루어지게 된다. 그러나 대다수가 남자교사인 체육과 특성을 제외하고도, 표현활동이 지니는 교육적 가치를 낮게 평가한다거나 독단적인 의사 결정을 하는 체육교사와 같은 학년을 맡게 되는 경우라면 표현활동 수업 실천은 하늘의 별따기만큼이나 어려운 일이 되기도 한다(정상필, 2015). 그러나 신환희 교사의 이야기처럼 동료교사를 끊임없이 설득하는 과정과 공감대를 형성하기 위한 지속적인 노력은 무용 수업에 대한 열린 가능성뿐 아니라 수업의 '또', '다시'를 보장하게 만드는 큰 밑거름이 될 수 있다.

아이들이 무용이라 하면은 되게 멀리 있는 거라고 생각을 해요. 댄스는 가까이 있는 거구요. 무용은 멀리 있는 거예요. 애들이 생각하는 춤은 케이팝에서 추는 아이돌의 춤이 전부인 거구요. 무용은 다른 세계의 사람들이 하는 거라고 생각을 해요.

(정행복-I-160802-1)

현재 학교에서 가르쳐지고 있는 무용교육에 대한 전반적인 인식은 무용 가르치기를 더욱 어렵게 만드는 요인이 되는데 그것은 무용이 특수한 계층들의 전유물로 이해되는 경향이 있다는 것이다(김윤희, 2002; 여순심, 2007; Gray, 1989). 정행복 교사의 면담에 등장한 '춤', '무용', '댄스'라는 용어는 서로 다른 이름으로 불리지만 본질적으로 자기표현이라는 동일한 목적을 추구한다고 볼 수 있다. 그러나 아이들이 쉽게 접하는 친숙한 움직임의 형태는 대중매체를 통해 소비되는 '연예인의 춤'이나 '댄스'로 일컬어지기 때문에 그들에게 '무용'은 더욱 생소한 대상으로 다가오게 된다. 결국 무용을 바라보는 학생들의 편견은 무용전공 체육교사들이 극복하지 못하는 장애요소이자 그들에게 일찍이 무용 가르치기를 포기하게 하는 좌절 요인이 되기도 한다.

하지만 무용 경험이 있는 학생들이 경험이 없는 학생들보다 무용 수업에 대한 참여가 높을 뿐 아니라 만족도 또한 높게 나타난다는 선행 연구들(안지영, 2000; 이선영, 2008; 좌유경, 김경숙, 2001; 한지형, 2006)을 고려해본다면, 청소년들에게 무용 경험은 필히 제공되어야 할 것이다. 미적 안목을 바탕으로 질 높은 문화를 향유하여 풍요로운 삶을 살도록 만들게 하는 무용교육이 제대로 실현되지 못한다면, 많은 학생들로 하여금 무용교육이 '왜' 필요한지, 무용교육이 이들에게 '어떠한' 영향을 미치게 되는지 제대로 알 수 있는 기회조차 주지 않게 되는 것이다(황국향, 2002). 그렇기 때문에 무용 활동을 제공하는데 앞서 무용에 대한 학생들의 인식을 어렵지 않게, 보다 친숙한 대상으로 전환시켜줄 필요가 있다.

종합해보면, 무용전공 체육교사들은 그들이 가진 무용전문성을 교육으로 온전히 담아내는데 여러 가지 한계를 마주하게 됨으로써 깊이 묵혀두었던 것을 꺼내볼 틈도 없이 고스란히 남겨둔 채, 체육교사로 안주하며 살아가게 됨을 알 수 있다.

### 2) 정착인으로 성장하기

체육 현장의 체육교사로서 적응을 거친 무용전공 체육교사들은 조금 더

적극적으로 자신의 정체성을 형성해나가는 ‘정착인’의 단계로 나아가게 된다. 그것은 깊숙이 숨겨두었던 무용의 그림자를 드러내며 ‘표현활동의 전문가’가 되어가는 길이었다.

표현활동은 학교 현장에서 연간 교과지도 계획에 편성되어 있음에도 불구하고 일부 내용 영역으로 편중되어 버리거나 잘 가르쳐지지 않는 유명무실한 활동이 되기도 한다. 그 이유는 대다수의 체육교사들이 표현활동의 학습 경험 및 지도 경험의 부족으로 인해 수업에 대한 자신감 결여뿐 아니라 많은 부담감을 안고 있기 때문이다(박수영, 2016; 정상필, 2015).

그러나 예술적 신체활동인 표현활동은 다른 교과목에서 배울 수 없는 것을 배울 수 있는 특별한 기회를 제공하기도 한다. 이러한 교육적 필요성에 근거한다면 무용전공 체육교사의 적극적인 표현활동 수업 운영은 그들의 역할을 체육교사 그 이상으로 확장시킬 수 있는 계기가 될 수 있다.

### (가) 무용전공 체육교사 ‘표’ 표현활동

공간지각 표현수업으로 내가 잘하는 게 있는데. (중략) 공간을 바꾸는 거야. 직진하다가 방향을 바꿔서 이제 공간에 몰리지 않게 서는 거야 부딪치지 않게. 그러면 애들이 생각 없이 막 부딪치고 이런 경우가 많은데 그러면서 싸우는데. 내가 이 애가 어디로 가는지 방향을 보고 부딪치지 않게 서야 되는 거야. 공간을 인지하면서 사람을 관찰하게 되는 거야. 그러면서 창을 넓어서는 수업을 해요. 거기 섰을 때 가위 바위 보를 해서 한명은 창이 되고, 한명은 창 너머의 것을 보는 거야. 그래서 그것의 일환으로 마음을 보기야. 그 마음 안으로, 창 안으로 들어가기. 그때 느낌을 나누는 거야. (중략) 그렇게 해서 공동으로 해서 붙다보면 두 팀이 되잖아. 그렇게 하면 가위, 바위, 보를 뭐할지를 정해야 하잖아. 한명이 하는 게 아니라 다같이. 그럼 확 다 모여서 우리 이번에 주먹, 비기면 가위, 그 다음엔 보자기. 그래서 똑청 높여 가위 바위 보! 가위 바위 보! 완전히 크게 애들이 가위 바위 보를 해. 그러면 뭔가를 이렇게 큰 소리를 동일하게 제창을 할 때는 뭔가 우리가 한 마음이 됐다는 거를 애들이 그냥 느끼게 되거든요? 단합으로도 너무 좋은 거야. (중략) 그리고 나서 애들이랑 어땠는지 감정을 꼭 나눠요. 아 이때 이랬어요. 누구랑 부딪쳤는데 이전에 사실 얘랑 관계가 좋지 않았는데 기분이 안

나빴어요. 우리가 그냥 좋은 관계가 된 것 같애요 이런 식의. 이런 창작의 움직임 수업을 통해서 애들이 인격적으로 성숙해지는 것 같애.

(안소명-I-160323-1)

안소명 교사가 학교 현장에서 실천한 표현활동은 타자를 관찰하는 수업, 더 나아가 타자의 마음을 들여다볼 수 있는 공간 지각 형태의 표현 수업이었다. 수업의 진행 과정에서 처음에는 주어진 공간 내에 놓여있는 학생들이 서로의 빈 공간을 찾아 멈추지 않고 움직이는 활동을 하게 되는데 이때 모두가 하나, 둘, 셋 구령에 맞춰 방향을 트는 동시에 멈추게 된다. 갑작스런 방향의 전환은 사람 사이의 부딪침을 만들고 심지어 싸움으로 번지는 상황을 발생시키기도 한다. 하지만 그러한 경험은 곧 다음번 움직임에 대한 새로운 생각의 자극을 불러일으킨다. 아이들은 서로 부딪치지 않기 위해 조금 더 세심하게 움직이게 되고, 자신의 몸 밖으로 스쳐지나가는 타자의 움직임을 관찰하게 되는 것이다. 이러한 개별 활동을 바탕으로 하여 좀 더 발전된 형태의 공동의 움직임이 가능하게 되는데, 이때 크게 두 팀으로 나뉘어 '창 너머의 것 보기' 활동이 시작된다. 나뉜 두 팀이 가위, 바위, 보를 해서 이긴 팀은 창이 되고 진 팀은 창 너머의 것을 보기 위해 즉흥적으로 움직이는 일명 '공동체 창 넘기 창작 작품'이 만들어지게 된다. 아이들은 활동 군데군데 녹아있는 협력을 몸소 체험하고 느끼면서 '나'와 '너', 그리고 '우리'를 인식하는 과정을 순차적으로 경험하게 된다.

안소명 교사의 표현활동 수업 중심에는 '공동체'가 있었다. '나'에게서 시작된 움직임은 점차적으로 나를 너머선 주변 '타자'를 관찰하게 하였고, 그들의 마음을 들여다보는 과정의 끝에는 나와 너를 넘어선 '우리'의 존재를 인식하게 하였다. 결국 공동체, 하나를 이루기 위해서는 '나와 너로 만들어진 우리'가 필요하다는 것을 아이들이 직접 몸과 마음으로 겪음으로써 인격적 성숙의 순간을 맛보게 되는 것이었다.

무용이라는 게 실은 예술이잖아요. 그거는 정말... 표현 예술이거든? 근데 그런 것들을 표현해낼 때 제일 중요한 거는 나는 동작을 연결하는... 그거는 진정한 무용

이 아니라는 생각을 하거든요? 단순한 동작의 연결은 이어진 동작을 만들어내서 동작을 연결하는 건 순서에 불과할 뿐이지. (중략) 내 개인적인 생각이지만 제일 중요한 거는 그 동작 안에 담고 있는 의미라든지, 정신? 이게 제일 중요한 거잖아. 그걸 표현하는 거잖아. 몸으로써 표현하는 거잖아요. 그렇게 표현활동 수업이 가야 된다 라고 생각을 해요.

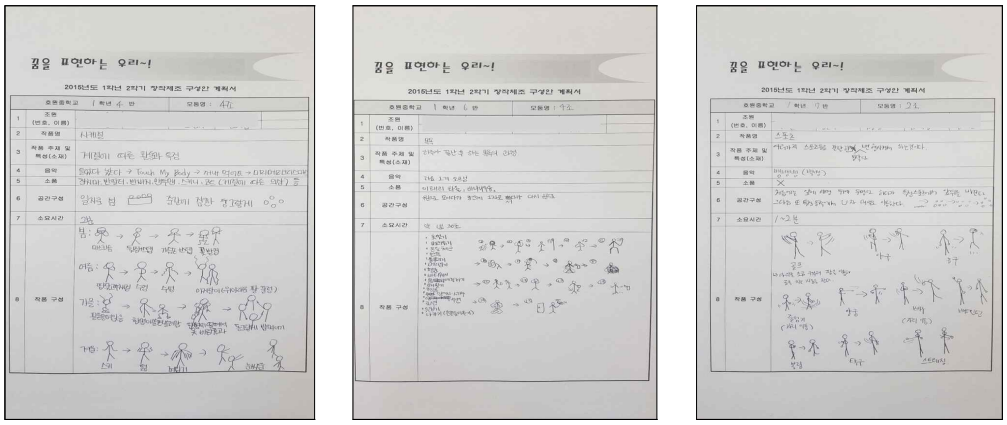
(김열정-I-160426-1)

경험해보면 알겠지만은 이 수업이 재밌거든 하다보면. 창작, 예술이잖아. 예술에 기쁨이 있잖아. 물론 고통스럽고 힘든 게 있지만. 애들도 분명히 머리가 아파. 얼마나 머리가 아프겠어 응급실을 몸으로 표현하려면. 어떤 애는 불침이 주제야. 그래서 불침핀이더라고 지들이. 뭐 굴리고 뭐하고 스트라이크 치고 이런 것들을 표현해 가지고 되게 기발했어. 타이밍이 적절하게 탁, 스트라이크 하고선 이렇게 하더라고. 얼마나 고생이 많겠어 애들이. 불침핀으로서, 불침공으로서, 선수로서, 가게 사장님으로서. 근데 분명히 재밌어하고 다음에 걔네가 불침장 가봐. 다르게 보일걸?

(신환희-I-160806-2)

김열정 교사와 신환희 교사 모두 표현활동에 있어 '움직임이 담고 있는 의미'를 가장 중요한 요소로 보고 있었다. 단순히 동작의 순서를 연결하여 하나의 시퀀스를 만드는 과정은 제대로 된 표현활동의 경험이라 이야기 할 수 없으며, 각각의 동작이 담고 있는 의미를 어떻게 부여하고 표현해낼 것인가에 따라 진정한 예술적 경험이 이루어질 수 있다는 것이다. 이를 위해서는 아이들 스스로 표현하고자 하는 주제를 직접 선택하는 것과 그것을 가장 효과적으로 표현할 수 있는 매체에 대해 신중히 고민하고, 가장 적절한 표현방법은 무엇인지를 자신의 흥미와 관심에 기초하여 탐색할 수 있도록 활동의 장을 제공할 수 있는 교사의 능력이 요구된다고 할 수 있다. 이처럼 학교 무용교육은 무의미한 움직임 대신 춤 동작이 가지고 있는 의미를 생각할 수 있는 존재 지향적인 춤 교육의 방향으로 나아갈 필요가 있다(김경숙, 2009). 그리고 그것은 청소년들의 감성 개발과 상상력을 자극할 수 있는 보다 창의적인 접근을 활용함으로써 가능하며(김현숙, 조진영, 2010) 그러한 접근이야말로 진정한 의미의 표현활동 세계를 열어가는 과정

으로 볼 수 있을 것이다.



[그림 11] 학생들이 만든 창작 무용 구성안

요컨대, 앞선 무용전공 체육교사들의 사례처럼 감정을 다루고, 이를 구현하여 전달하는 예술적 신체활동의 맥락 속에서 '움직임'과 '자신', 그리고 그들의 '삶 세계'가 확장될 수 있는 방향으로 표현활동 교육이 실천되어야 할 것이다(정은영, 최현주, 2010).

> 수행평가 다 끝나고 기말고사 끝나고 하는 축구 수업, 편한 축구 수업에 내가 이제 심판을 보는 중에 음악을 틀어 주거든? 음악을 틀어주고 순간순간 아 이땐 이 음악이 좋겠다 음악을 틀어주고, 아이들이 움직이고, 가끔 아이들이 노래도 부르고. 그것도 나는 표현활동으로 보이거든? 근데 하는 아이들은 그걸 표현활동인지 모르지. 그럴 땐 애들한테 멋있다고 이때 음악 딱. 어떤 세레모니 이런 것들이 보이는 사람은 보이잖아. 멋있고 뭐 이런 것들... 아이들한테 이런 걸 가르쳐주고 싶은 거지. 왜냐면 본인은 하는데 본인이 그런 멋있다는, 정말 이건 예술이다 라는 걸 본인은 잘 모르지. (중략) 축구, 배드민턴 잘하는 애들 봐봐 정말. 어떤 무대보다도 훌륭하거든. 운동장이, 체육관이 무대처럼 보이는 거야.
>
> (신환희-I-160806-2)

신환희 교사는 경쟁적이고 기능적인 신체 활동 속에서 발현되는 움직임에 주목하며 표현활동을 바라보는 새로운 관점을 제시하였다. 여기서 말하

는 새로운 관점이란 체육교육과정에 제시되어 필히 가르쳐지기를 요구받는 ‘표현활동’ 가치 영역이 아닌, 어떠한 체육 활동 속에서도 발견될 수 있는 보다 광의적인 개념인 동시에 그 깊이가 남다른 수준인 ‘표현활동’의 모습을 이야기하는 것이었다. 예를 들어, ‘축구 경기 중 슬라이딩을 하며 공을 수비하는 모습’은 몸으로 드러나는 하나의 표현 예술로 인식될 수 있다. 즉 포착된 움직임에 어떠한 표현적 의미를 부여하느냐에 따라 그것이 지니고 있는 예술성을 맛볼 수 있게 되는 것이다. 신환희 교사가 바라보고 있는 표현활동의 모습은 2015 개정 체육과 교육과정에 새롭게 등장한 표현활동 세부 영역의 ‘스포츠 표현’ 관점과 비슷하게 정의될 수 있을 것이다. 2015 개정 체육과 교육과정에 제시된 스포츠 표현은 ‘신체 움직임의 심미성을 표현하는 스포츠 활동으로, 동작 습득을 강조하기보다는 심미적 스포츠에 존재하는 움직임의 원리와 예술성 등을 체험하고 이를 창의적으로 표현하는 것’으로 서술되고 있다(교육부, 2015). 이는 신 교사가 앞서 말한 표현활동의 특징과 거의 일치하는 것으로 바라볼 수 있다.

또한 신환희 교사는 이러한 발견이 부단히 새롭고 특별한 것이 아니라고 덧붙였다. ‘어떻게 볼 것인가’라는 것은 기존의 관점을 살짝 달리해보면 어떠한 체육교사라도 인지하고 느낄 수 있는 부분이기 때문이다. 그렇기 때문에 교사들은 ‘관점의 차이’를 인식하는 것에 우선적으로 관심을 둘 필요가 있다. 더불어 교사의 인식 전환을 통해 표현활동을 바라보는 새로운 관점을 아이들의 입장에서 그대로 전달될 수 있는 교육적 분위기가 마련된다면, 그동안 삶 속에서 놓치고 있었던 일상적인 것들을 아름답게 바라볼 수 있는 심미적 안목이 자연스레 함께 형성될 것이다.

### (나) 다양한 무용전문성 발휘

‘정착인’에 다다른 무용전공 체육교사들은 표현활동 수업 이외에도 무용을 특기로 한 전문성들을 다양한 형태로 펼쳐내고 있었다. 또한 그들만의 전문성 발휘는 무용전공 체육교사로서 새로운 자부심을 갖는데 중요한 계기가 되는 경험들로 구성되고 있었다.

내가 치어리딩을 하니까 교육청 자체에서 연수를 하잖아 체육교사들. 치어리딩 한 번 다뤄보자 해서 그때 수업강의 했었어 선생님들 불러다가. 선생님들 모아놓고 치어리딩 내가 했던 동영상 보여드리고 이제 파워포인트해서. 그니까 공개수업 하듯이 선생님들한테 보여주고 했었지.

(김희망-I-160521-1)

지금은 휴직 중이신데 교장 선생님이 그 전 학교에서 같이 교감으로 근무하셨었어. 내가 첫 학교에 있을 때 교감 선생님이셨는데 나중에 휴직 중에 봤더니 여기 교장 선생님으로 취임해서 오셨더라고. 근데 그 전에 치어리딩 수업 공개 수업하는 걸 보셨었고, 그냥 우리 학교 안에서 동료장학으로 우리 학교선생님만 보고 끝날 공개수업이었는데 보시더니 이틀 전에 이거 그냥 일주일 연기해서 교육청으로, 교육청 전체 공개수업으로 하면 안 되냐고 그냥 할 수업이 아닌 거 같다고 그래서. 우리 지구 한 세 네 학교 선생님들 오셔가지고 수업도 보시고, 연구 수업도 했었어요.

(김희망-I-160825-2)

김희망 교사의 무용전문성 활용 사례는 자신이 실천했던 표현활동 수업을 중심으로 하여 현직 교사 대상의 직무연수와 교육청 단위의 공개 연구수업을 통해 자기만의 수업 노하우들을 공유한 경험들이었다. 이는 교직 초창기 한참이나 부족했던 체육 수업 전문성을 갈망하며 여러 체육 관련 연수들을 닥치는 대로 찾아 좇았던 이방인 시절과는 전혀 반대되는 모습이었다. 지금껏 체육 수업과 체육교사들에게서 외면당해온 표현활동 영역을 자신만의 전문적 분야로 삼아 표현활동 수업전문성이 미흡한 체육교사들에게 되돌려줌으로써 자신만의 역할과 성장을 눈에 띄게 드러내주고 있었다.

연구수업이란 '수업방법의 개선 및 전파를 위해 수업연구의 결과를 가지고 장학담당자와 동료교사들 앞에서 보여주는 시범수업 및 협의활동'을 말한다(이정석, 2010). 바로 직전 학교에서 교감으로 만났던 현 학교의 교장 선생님은 일전에 눈여겨봤던 김희망 교사의 치어리딩 수업을 교육청 전체 공개수업으로 이끌 수 있도록 격려하였다. 이로써 학교 관리자로부터 자신의 전문성을 톡톡히 인정받은 김희망 교사는 무용전공 체육교사로서의 자신감을 회복하게 되었다. 또한 그녀가 체육교사를 선택한 이유이자 무용을

무기 삼아 아이들에게 소중한 표현활동 경험을 주고자 했던 바람은 그 꿈을 이룬 것은 물론, 김희망 교사만이 할 수 있는 특별한 전문성 발휘로 확장되어 크나큰 자부심을 형성하는 계기가 되었다.

> 임용 시험 실기 출제를 들어간 적이 있어요. 경력이 많거나 실력이 좋거나 이래서라기보다는 나의 어떤 확실한 명확한 전공이 있기 때문이거든요? (중략) 우리 무용 전공자들은 어렸을 때부터 한 엘리트 교육을 받은 선수인 거잖아요. 이 분야에 대해서는 내가 확실한 전문가라는 인식이 있으니까 그 분야에 대해서 어떤 조언을 하거나 시험 출제도 그렇고 그런 기회가 주어지는 건 있어요.
>
> 무용 관련해서 교과서 쓰는 것도... 교과서를 쓰게 됐는데 표현활동 면에서는 다른 체육선생님들에 비해서는 확실히 내가 더 잘 아니까 그런 전문적인 게 딱 있으니까 그런 기회가 주어지는 건 좋더라구요.
>
> (엄성실-I-160809-1)

과거 무용을 경험하며 쌓아온 무용전문성이 무용전공 체육교사들의 특별한 자랑이자 역량이 될 수 있다는 사실은 엄성실 교사의 사례에서 두드러지게 나타났다. 엄성실 교사가 지닌 역량의 발휘는 무용전문성이 진정으로 요구되는 곳에서 실현되고 있었다. 그것은 체육교사라는 '체육전문인'을 선발하는 자리인 체육 임용고사에서 실기 선택 종목으로 자리 잡고 있는 '무용' 영역의 평가단으로 활약함으로써 그녀가 가진 실질적 전문성을 정식적으로 인정받고 있음을 알 수 있었다. 또한 여기에서는 체육교사를 가려내는 체육과 임용시험에서 학습 내용으로 무용을 가르칠 수 있는 전문적 자질을 확인하고자 하는 것은 학교 체육에서 무용 수업이 꼭 이루어져야 한다는 오래된 주장에 힘을 싣는 근거가 된다고 할 수 있다(박종률, 2011).

더불어 엄성실 교사가 학교 현장에서 무용전문성을 실천적 수준에서 발휘할 수 있었던 부분은 체육교과서 집필이라는 특별한 기회를 얻은 것이었다. 매 시기마다 이루어지는 교육과정의 변화에 발맞춰 새로이 등장하는 교과서는 공식적 지식을 담고 있으면서도 현장에서 교사와 학생 간의 교육적 소통을 가능하게 하는 자료이다(김원정, 2008). 체육교과 속에서 적극적

인 표현활동 실천을 안내하는 지침서이자, 모든 체육교사가 구현해낼 수 있는 적절한 수준의 교과서 내용을 구성하는 작업은 표현 움직임의 전문가인 동시에 학교 체육의 전문가로 성장하고 있는 무용전공 체육교사들에게 안성맞춤의 역할이라고 볼 수 있다.

> 학교에 각종 행사 같은 거 있잖아요. 그런 예술제 같은 거, 그게 다 공연이잖아. 우리가 다 공연해봤기 때문에 그런 전문성은 발휘가 되더라구요. (중략) 무대 밟고 애들이 그거 하잖아. 그럴 때 나도 또르게 내가 담당이 아니거든? 근데 내가 담당이 아닌데도 마이크를 뺏어가지고 거기 있잖아. 얘기를 좀 해야겠다. 막 이렇게 간섭하게 되고 그런 게 좀 있더라고요. 뭔지 알겠지? 공연할 때. 그러면서 멀리서 구도를 보면서 이거 좀 이상한데, 이것 좀 이렇게 해야 될 거 같은데 이러면서. 그리고 만약에 프로그램 같은 걸 만드시잖아요 담당 선생님께서. 그러면은 그 순서, 식순이나 그런 거 보면 이거는 이런 식으로 바뀌는 게 더 좋지 않을까? 그런 식의 아이디어를 제공하게 되는 것 같애요. 그냥 지나치지가 않게 되는 거 같애 이렇게 아니까. 우리가 그걸 알잖아요.
>
> (김열정-I-160426-1)

김열정 교사는 학교에서 이루어지는 특별한 공연과 행사들을 운영하는데 있어 발휘되는 자신의 전문성을 언급하였다. 최근 자유학기제뿐 아니라 다양한 학교 행사들이 증가하면서 학생들이 무대에 오를 수 있는 기회가 점점 많아지고 있다. 이러한 학교 공연이나 행사를 더욱 풍성하게 만들고 성공적으로 진행하는 데에 있어서도 무용전공 체육교사들의 전문성 발휘가 충분히 이루어지고 있음을 알 수 있었다.

특히 무용전공자들은 관객들이 바라보는 무대 위에서 공연을 올리는 일이 일상다반사이기 때문에 일반인들에게는 쉽게 접하기 어려운 '무대 경험'이라는 것이 쌓이게 된다. 행여 공연자 스스로가 창작한 무용 작품을 올리는 경우에는 해당 작품에 어울리는 조명과 의상, 소품 등 직접 아이디어를 조합해 구성해내기도 한다. 무용전공 체육교사들은 일전에 그들이 '경험했기에' 형성된 높은 무대 안목을 바탕으로 학교 안에서 펼쳐지는 공연 연출 및 효과적 운영에 그들의 전문성을 발휘할 수 있게 된다.

무용 전공한 사람들은 체육 전공한 사람들보다 사고가 약간 더 넓다고 생각을 해요 저는 개인적으로. (중략) 협업을 그냥 구기 종목에서 하는 것 빼고는 체육에는 협업이 없잖아요. 그렇지만 저희는 어떤 작품을 무대에 올리기까지 끊임없는 협업이 필요하잖아요. (중략) 학교라는 게 되게 다양성이 너무나 강해요. 일단 개성 강한 선생님들이 50분 이상 계시구요. 다 틀리죠. 반에 들어가면 25명의 아이들이 또 다 틀려요. 그니까 그런 것들이 넓은 사고를 가지고 표현할 수 있는 것은 되게 장점 같애요.

자신감. 자신감도 제가 보기에는 되게 중요한 거 같애요. 강점인 거 같애요. 무대에 서봤던 사람이기 때문에 두려움이 없어요. 뭐 1000명 관객이 있는... 어쨌든 무대 위에서 스포트라이트를 받아봤잖아요. 학교라는 게 가면 1000명 이상의 사람이 있어요. 거기서 기죽지 않고 할 수 있는 강점들이 있죠. 그게 자신감인 거 같애요.

(정행복-I-160802-1)

정행복 교사 또한 마찬가지로 과거 전공자 시절 무대 위에 선 경험들로부터 형성된 무용전문성 발휘를 이야기하였다. 그 중에서도 하나의 무용 작품을 올리기 위해 필요한 무용수들 간 협업의 과정 속에서 쌓인 넓은 사고와 포용력을 중요한 강점으로 언급하였다. 무용 작품을 구성하는 데에는 혼자 추는 솔로 춤, 두 명이서 추는 듀엣 춤 외에 여러 명의 무용수들이 하나의 동작을 일률적으로 만들어나가는 군무가 있다. 특히 다수로 이루어지는 군무를 무대에 올리기 위해서는 몸의 방향과 높이, 시선의 각도와 속도까지 마치 한 명의 움직임처럼 보일 때까지 끊임없는 연습을 거듭하게 된다. 또한 여럿이서 한 편의 무용 작품을 탄생시키기까지에는 다양한 아이디어들을 공유하는 작업과 실제 움직임으로 형상화하여 발전시키는 과정들이 필요하며 그 속에서 공동의 노력, 협동심 등이 발생하게 된다. 정행복 교사는 무용을 했던 지난날 협업의 경험들이 현재 교직 생활을 지속하는데 있어서 매우 긍정적인 영향을 미치는 것으로 인식하고 있었다. 각자 다른 성향의 교사들과 개성 강한 수십 명의 아이들을 넓게 이해하려는 마음과 포용할 수 있는 태도는 무용전공 체육교사들만이 발휘할 수 있는 큰 장점

이라는 것이었다.

또한 정행복 교사는 과거 자신에게 집중되어 있는 많은 관객들의 시선에 아랑곳 않고 내면의 감정을 춤으로 토해내며 있는 그대로의 자신을 노출시킨 경험들이 학교 현장에서 만나는 다양한 사람들 앞에서도 기죽지 않고 있는 그대로의 자신을 내보일 수 있는 '자신감'으로 발휘된다고 하였다. 무용전공생들은 자기 자신의 예술적 기량을 타인들에게 선보이는 무대라는 공간에서 불안, 성취, 몰입의 경험들을 총체적으로 경험하게 된다(신주영, 2010). 무용전공 체육교사들은 총체적인 감정 변화를 느낄 수 있는 무대 위의 경험들을 지속적으로 쌓아옴에 따라 익숙함에서 비롯된 자신감을 형성하게 되었고, 이것은 학교라는 무대 위에서도 동일한 형태로 나타나는 것이었다.

> 2009년도에 OO시 스포츠클럽 활동 대회에 새천년 체조 부분이 있었어요. 거기 나가서 제가 1등을 했거든요. 그러고 나서 도 대회를 나갔어요. 시 대표로 뽑혔으니까 나갔는데 도 대회에서 무용과 출신의 체육교사가 가르친 팀이 있었어요. 근데 완전 무용작품을 만들어놨더라고요. 한복 입히고, 소고 가지고 새천년 체조 음악에 그 소고무하고 합쳐가지고 새천년 체조를 만들어서 하나의 작품을 올렸는데 저건 진짜 중요한 강점이다 라고 생각이 들었어요.
>
> (정행복-I-160802-1)

덧붙여 정행복 교사는 최근 정과 체육 이외에 크게 활성화되고 있는 학교스포츠클럽대회에서 발휘된 자신의 강점을 이야기하였다. 지금은 운영되지 않는 '새천년 건강체조 대회'가 활발히 진행되었던 2009년, 시 대표로 출전한 정행복 교사는 그 당시 시 단위 1등으로 출전한 팀들 대부분이 무용전공 출신의 체육교사들이 지도한 학교들이었다고 기억하였다. 여러 명의 무용전공 체육교사들이 만들어낸 새천년 건강체조 작품들은 서로 다른 전공에 따라 예술적 작품으로 재탄생되어 보는 이들을 깜짝 놀라게 했다고 하였다. 더욱 놀라웠던 점은 해당 작품들이 무용전공 학생들도 아닌 일반 학생들이 만들어낸 춤사위였다는 것이다.

정행복 교사는 당시의 경험이 하나의 사례가 될 수도 있지만, 보다 멀리 내다본다면 소년체전이나 큰 축제의 개막식 행사로 활용하기에도 손색없는 수준이라고 강조하였다. 또한 앞선 예시들이 평범한 청소년들에게 있어 매우 특별한 경험이자 삶에 보탬이 되는 커다란 성공 경험으로 남을 수 있기에 무용전공 체육교사들이 적극적으로 행동하기만 한다면 무궁무진한 일이 가능하다는 높은 기대감을 표출하고 있었다.

지금까지의 사례들은 직접적으로 나타나는 무용전문성의 발휘와 간접적으로 드러나는 다양한 강점들로, 무용전공 체육교사가 자신의 정체성을 더욱 뚜렷이 만들어가는 데 중요한 자양분으로 작용되고 있었다. 다시 말해 무용전공 체육교사가 '정착인'으로 성장해나가는 과정은 그들이 지닌 무용전문성이 가장 적극적으로 표출되는 단계로 표현활동의 전문가라는 타이틀에 걸맞은 체육계의 정착자로서 삶을 풍성하게 살아가는 것이었다.

## 다. 정착인에서 개척인으로

### 1) 정착인으로 안주하기

정착인의 단계에서 안주하려는 특징은 적응인으로 머물고자 했던 모습과 매우 유사하게 나타나고 있었으며, 추가적인 특성으로 '열정의 부재'를 발견할 수 있었다. 그들은 표현활동 수업을 펼쳐내고자 하는 의지를 가지고 있었지만 그것은 단순히 '자기만족' 수준에서 이루어지는 것이었고, 이는 좀 더 전문적인 무용 수업의 실천보다는 현재 학교 현장에서 일반적으로 이루어지는 수준에 만족하고 있음을 알 수 있었다. 뿐만 아니라 여전히 '체육'교사로서의 역할에만 집중한 나머지 체육교사라는 직업이 지니는 한계에 매몰되어 자신의 전문성을 발휘할 수 있는 기회마저 스스로 꺾어 내리고 있었다.

> 나 혼자 생각해서 하는 게 편한 거 같애. 더 좋은 거 같애. 뭔가 그런 차이인 거 같애. 더 깊이 들어가느냐 그냥 나의 생각에서 내가 하고 싶은 거를 애들한테 가

> 즈쳐주느냐. 이런 연구회는 진짜 연구하고 파고들고 어떻게 하면 애들이 더 좋아할까. 물론 다 똑같지만 내가 하는 것과... 근데 뭔가 나와 안 맞아 그런 거.
>
> (성긍정-I-160819-1)

성긍정 교사는 무용전공 출신이라는 것 자체가 학교 현장에서 큰 강점으로 발휘될 수 있음을 분명히 인식하고 있었다. 하지만 성긍정 교사가 인식한 무용전문성의 활용은 '무용' 그 자체가 주가 되는 무용 수업이 아니라 단순히 체육교육과정에서 제시하고 있는 표현활동 종목, 또는 타 교과목과의 융합 수업을 개발하는데 있어 무용을 부수적인 도구로 사용하고자 하는 소극적 수준의 활용 방식이었다. 또한 자신처럼 무용을 전공한 체육교사들과 학교 현장의 무용교육 발전에 앞장서고자 하는 의지를 가지고 있다기보다는 앞서 제시한 소극적 활용의 시도만으로도 자신의 역할이 충분하다는 입장을 보여주고 있었다.

> 걱정은 있어요. 수명이 짧은 거? 수명이 굉장히 짧아요. 남들은 교사가 철밥통이다 라고 얘기를 하잖아요. 정년이 보장 되는 거? 근데 저는 사실 정교사가 된지 얼마 안됐지만 정교사가 되자마자 어떤 고민을 했냐면 이제 나갈 준비를 해요. (중략) 어떤 제도에서 정년의 문제라기보다는 현장에서 내가 얼마나 필요한 사람이 될 수 있을까, 언제까지 필요한 사람일 수 있을까가 고민이 되더라구요. 아까 얘기했던 것처럼 체육엔 한계가 있잖아요 과목 특성상.
>
> (엄성실-I-160809-1)

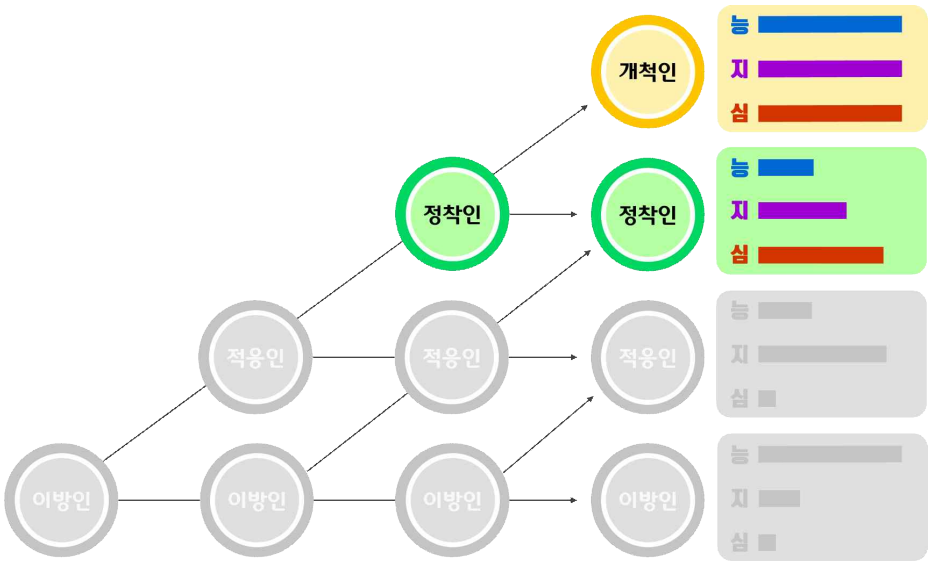
엄성실 교사는 나름대로 고군분투하며 체육교사로 살아가면서도 체육교사로서의 미래에 대한 불안 속에서 새로운 진로를 재탐색하는 과정에 있다고 하였다. 체육교사는 운동장과 체육관이라는 교실 바깥 환경에서 신체를 활용하여 아이들에게 교육을 전달해야 하는데, 그들도 인간이기에 나이가 듦에 따라 거스를 수 없는 노화가 함께 진행될 수밖에 없다. 이 같은 맥락에서 엄성실 교사는 미래의 중년 체육교사가 된 자신이 할 수 있는 역할은 점점 줄어들 수밖에 없을 것이라는 뜻밖의 두려움을 나타내고 있었다.

종합해보면, 무용전공 체육교사들의 면담에서는 소극적인 수준의 무용전

문성 발휘와 체육교사로의 역할에 스스로를 한계지음으로써 나타난 '열정의 부재'로 인해 '정착인'의 단계에 머물고 마는 특징을 보이고 있었다.

### 2) 개척인으로 성장하기

표현활동의 전문가로 성장한 무용전공 체육교사들은 더 나아가 학교 체육 전반에서 꺼져가는 불씨를 되살리고자 하는 시도들을 보여주고 있었다. 이러한 노력은 홀로 고군분투하는 것을 넘어서 주변 동료교사들을 끌어들이고 설득하여 함께 발전시켜나가기 위한 목적의식을 가지며 자신의 가진 모든 노하우들을 적극적으로 나누고자 하는 것이었다. 그들은 수업에 대한 실패를 당당히 마주할 각오와 거듭된 실패에도 아랑곳 않고 끊임없이 도전하겠다는 용기를 바탕으로 그 누구도 가지 않은 길을 헤쳐 나가는 '표현활동의 전도사'를 자처하고 있었다.




[그림 12] 정착인의 두 단계

(가) 동료교사와의 나눔

표현활동의 전도사로서 그들의 보인 노력은 자신이 개발한 표현활동의 스킬을 동료교사와 함께 나누는 것에서부터 시작되었다.

> 나는 솔직히 작년에 비하면 만족스럽진 않지만 그 동학년에 체육선생님은 완전 만족하는 거야. 아 나도 표현 수업을 하고 있구나. 표현 관련된 표현활동을 하고 있다는 만족감? 이렇게 하면 되는 거군요 이런. 처음 해봤데 그 선생님은. (중략) 이걸 할 생각도 안했는데 오히려 나랑 같은 학년을 맡으면서 우리도 해볼까요? 하는 제안에 선생님이 용기를 내서 시작한 건데 의외로 괜찮았던 거지. (중략) 보통은 동학년 선생님한테 창작 무용 수업해요 이러면 쉽게 오케이 하는 분들이 거의 안 계시거든. 그런데 우리 이거 해요 이렇게 내가 했던 영상 보여주고 이거 해요 그러면 오히려 선생님들은 마음을 여실 수 있어.
>
> 15년 동안 때해 창작 수업을 하면서 많은 시행착오를 겪고 있고, 지금도 겪고 있지만. 그러면서 쌓인 노하우들을 같이 하려면 선생님들에 대한 어떤... 그러잖아 배드민턴 재밌는 운동이지? 축구 정말 재밌는 운동이야. 어떤 그런 생각들. 아 춤추는 거? 인생 살면서 춤추는 묘미를 맛보셔야 돼요 딱 이런 거 있잖아. 춤에 대한 열린 마음들? 그런 것들을 체육선생님 스스로 갖는 게 무엇보다도 되게 중요해.
>
> (신환희-I-160806-2)

신환희 교사는 매년 어려운 환경 속에서도 꼭 한 번은 창작무용 수업을 진행하고자 하는 열정을 가진 교사이다. 특히 올해 새로 옮긴 학교에서는 같은 학년을 분반하여 맡은 남자 동료교사를 설득해 디스코의 일종인 허슬을 활용한 창작 표현활동 수업을 진행하였다. 함께 가르쳤던 동료교사는 교직에 들어온 이래 표현활동 수업을 단 한 번도 시도해보지 않은 일명 표현활동 초짜 교사였다. 이러한 상황에서 신환희 교사가 낸 방안은 표현활동에 필요한 음악과 해당 음악 1절의 안무를 미리 구성해 아이들에게 가르쳐주고, 2절의 안무는 아이들이 전적으로 자유롭게 창작하는 형태로 진행하는 것이었다. 처음 아이들에게 안무를 가르쳐주는 것 또한 신환희 교사

가 자신을 촬영한 영상을 SNS에 공유하여 아이들이 미리 영상을 보고 외워올 수 있도록 하는 거꾸로 수업을 활용했고, 동료교사가 담당한 반까지 합반하여 재차 점검해주는 식으로 초반의 수업 운영을 도왔다. 이러한 시작은 아이들 모두가 창작활동에 쉽게 접근할 수 있는 계기가 되었을 뿐더러 동료교사에게도 표현활동 수업을 할 수 있다는 성취감을 제공하는 것이었다. 표현활동은 다른 체육 수업과 비교해 프로그램이 부족할 뿐만 아니라 자료 공유가 잘 이루어지지 않기 때문에 학교 현장에서 효과적으로 실천되기란 매우 어려운 현실이다. 만약 표현활동 수업을 하기 위해 동료 체육교사와의 공감대를 형성하고자 한다면 신환희 교사의 사례처럼 그들이 가지고 있는 자료와 프로그램을 함께 공유할 수 있는 노력이 요구된다고 할 수 있다(최진숙, 2009).

신환희 교사는 처음에 시도조차 할 생각을 못했던 동료교사에게 과거 그녀가 창작 수업에서 시도한 다양한 창작품 영상을 공유해줌으로써 함께하면 할 수 있다는 자극과 용기를 불러일으키며 그의 공감과 실천을 이끌어내었다. 거기에 머물지 않고 자신이 가진 수업 스킬까지 함께 공유하여 동료교사의 자신감을 더욱 더 북돋았다. 결과적으로 동료교사의 창작 표현활동 교수 경험은 무용의 경험조차 무지한 동료교사 스스로에게 표현활동 수업을 할 수 있다는 새로운 자긍심을 낳는 계기가 되었다.

추가적으로 신환희 교사는 수업에 대한 노하우를 공유하기에 앞서 움직임을 바라보는 교사들의 사고와 마음 자체를 열린 방향으로 변화시키는 것이 그 무엇보다 중요함을 강조하였다. 체육교사 스스로 표현활동 움직임이 주는 묘미에 대해 경험해보지 않는다면 표현활동이 지니고 있는 교육적 가치를 비롯해 그 필요성에 대해 영영 무관심하게 될 수밖에 없고, 제대로 된 표현활동 교육 실현은 지금껏 그래왔듯 어려운 숙제로 남게 될 것이다.

> 나는 좀 더 수업을 준비하고 가고 싶어요. 교안을 많이 짜놓고 다방면으로 생각해놓고, 이런 확률적으로 내가 할 수 있는 범위들을 좀 많이 해서 나뿐 아니라 다른 선생님들한테도 내가 어떤 것들을 제시할 수 있어서 그 선생님들이 이런 수업을 할 수 있게 격려해주고 싶은 생각이 드는 거예요. 예전에는 내게 오는 애들

만 잘하면 된다고 생각했어. 근데 아까 얘기했듯이 선생님하고 공동 작업인 거예요. 나만 이런 생각을 가지고 있는 게 아니라 내 이런 생각이 옳다면 이게 곰팡이처럼 퍼져 나가면 선생님들도 같은 공동의 생각을 가지고 있다는, 우리도 같이 변해서 같이 다른 세상을 만들어갔으면 좋게는 거예요. 교사에게, 나에게는 30명이지만 이 교사도 30명이고 저 교사도 30명이고. 교사 한명을 변화시키면 더 많은 확산이 될 수 있기 때문에 나는 이제 교사들한테도 좀 생명적 있는 일을 하고 싶다는 생각이 들었어요.

(안소명-I-160323-1)

현재 육아휴직 중에 있는 안소명 교사는 현장으로 돌아가기 전 다양한 고민들을 가지고 있었다. 그 중에서도 가장 큰 고민은 자신이 가지고 있는 표현활동 수업의 노하우를 어떤 식으로 동료교사와 함께 나눌 수 있을지, 교직에 돌아가 실천해야 할 자신의 역할에 대한 인식이었다. 그것은 무용을 전공하지 않은 평범한 교사들도 표현활동 수업에 용기를 가지고 시도할 수 있도록 다양한 교안의 마련과 교수학습 방법적 측면에서 적극적인 도움을 주고 싶다는 의지였다.

학교는 교사 개인의 공간이 아닌 동료교사들과의 공동 작업이 기반이 되는 곳이다. 그렇기 때문에 아이들의 인격적 성숙을 끌어내는 표현활동 수업의 가치와 그 필요성에 대해 교사 모두가 공감할 수 있는 환경을 마련하고 이에 앞장서고자 하는 무용전공 체육교사의 큰 바람을 품는 것이었다. '체육 수업은 곧 체육교사'라는 말이 있는 것처럼 체육교사가 무용 수업을 실천하고자 하는 의지만 가지고 있다면, 그에게 달려있는 몇 백 명의 아이들은 새로운 경험을 제공받을 수 있고 이를 토대로 한 긍정적 변화의 가능성을 지닌다고 할 수 있다. 이러한 맥락에서 안소명 교사는 교사 한명의 노력보다도 수많은 아이들을 담당하고 있는 여러 명의 교사를 변화시킴으로써 그 효과가 배로 확장될 수 있다는 희망을 품으면서, 직접적인 경험에 초점을 맞춘 교사교육 활동의 열망을 가지고 있었다. 또한 그것은 교사를 통해 수많은 아이들을 바람직한 방향으로 변화시켜 새로운 세상으로 나아가게 만들 '생명력 있는 일'로 여겨지는 것이었다.

### (나) 끊임없는 도전과 용기 발휘

학교 현장에서 무용 수업과 표현활동을 펼치는 일은 무용을 전공한 이들에게도 굉장히 힘든 숙제이자 많은 희생이 뒤따른다. 하지만 몇 몇의 무용전공 체육교사들은 그러한 어려움 속에서도 해당 교육을 지속하고자 하는 노력을 보이고 있었다. 그것은 오로지 가르치고 싶다는 배짱만으로 버텨온 용기였다. 적응인의 모습에 안주하고자 했던 일부 무용전공 체육교사들처럼 '체육만' 잘 가르치는 체육교사로 남겠다하더라도 어느 누구 하나 '무용을 왜 가르치지 않느냐'라고 지적할 사람은 없었다. 그들은 이미 무용계를 떠나 체육인의 삶을 선택한 체육교사들이기 때문이다.

그럼에도 불구하고 무용을 했던 이전의 삶을 끝까지 등외시하지 않고 무용을 전공한 사람으로 남아있는 사명과 현재 체육교사로서의 삶을 연결시키고자 자신만의 무용전문성을 힘겹게 발휘하며 열정을 지속하는 이들이 있었다. 그러한 노력은 포기한다고 포기할 수도 없는, 끊임없는 도전과 용기를 구하는 일이었다.

> 체육 수업이랑 무용 수업이랑 뭐가 더 편할 것 같애요? 체육 수업이 더 편해요. 기능이고, 경기이기 때문에 그냥 지도만 하면 돼. 그런데 무용은 내가 참여해야 돼. 관찰하고 관찰해야 돼 애들을. 애들 마음을 관찰해야 돼. 쟤가 왜 저런 행동을 하는지 그 이면을 봐야 돼. 사실은 가르쳐보면 나는 (체육보다) 무용이 에너지가 많이 들어가고 힘들더라고. (중략) 교안 짤 때도 무용이 훨씬 평가하기도 힘들어요. 그러나 하고나면 너무 좋은 거야. 애들하고 도구조서의 무용이 너무 좋은 거예요.
>
> (안소명-I-160323-1)

> 솔직히 말해서 표현활동 외에 다른 수업이 훨씬 수업에 대한 부담은 없어. 오히려 축구 수업은 부담이 없는데 창작 무용 수업은 아이들도 만나지 못했던 수업이고. 나도 이런 수업을 해본 적이 없는 아이들을 가르쳐야 되는 거니까. (중략) 왜냐면 티칭이 어렵잖아. 내가 혼자 춤추는 거는 얼마든지 할 수 있는데 아이들 춤추게끔 하는 거는 어려우니까.
>
> (신환희-I-160806-2)

안소명과 신환희, 두 무용전공 체육교사들에게 무용 수업은 체육 수업보다도 어려운 일이었다. 그들이 무용을 전공했음에도 불구하고 어려운 이유는 이전에 밝힌 바와 같이 학교 현장에서 무용 가르치기를 어렵게 만드는 다양한 장애물들이 존재하고 있기 때문이다.

체육 안에는 아이들끼리도 잘 꾸려갈 수 있는 스포츠 경기, 게임이 있지만 무용 수업은 아이들에게도, 이것을 가르치는 교사에게도 그리 친숙한 수업이 아니다. 또한 체육에서 게임 운영 시 교사의 주된 역할은 승패와 경기 흐름을 제재할 수 있는 심판으로서의 역할이 가장 크지만, 안소명 교사의 말에 따르면 무용 수업에서 요구되는 교사의 역할은 아이들을 관찰하고 아이들의 마음을 읽는 일이다. 아이들이 표현해내는 움직임들이 갖는 의미는 무엇이며, 아이들은 왜 그런 움직임을 선택하였는지 그 이면을 관찰해야 한다는 것이다. 이를 위해서는 수업 속에서 아이들과 함께 움직임으로 교감하고자 하는 교사의 끊임없는 참여가 중요시됨을 알 수 있다. 또한 교사의 에너지 소모가 대단함에도 불구하고 아이들의 마음을 몸으로 관찰하는 도구로서의 무용은 그 가치를 무용전공자였던 그들이 몸소 경험했기 때문에 포기할 수 없는 귀중한 수업 소재로 활용되는 것이었다.

한편 신환희 교사가 면담에서 이야기한 창작 수업의 부담감은 이전까지 무용을 경험하지 못했던 아이들을 어떻게 춤추도록 만들 것인가와 관련된 것이었다. 현장에서 마주하고 있는 어려움들을 고려하면서 수업의 주인인 아이들의 참여를 적극적으로 유도하고, 창작 수업 활동의 의도대로 이끌어가기 위한 교사의 티칭 능력까지 이 모든 것을 함께 조율하는 일은 뛰어난 수업 전문가라 할지라도 힘든 작업이다. 그럼에도 무용 수업이 아이들에게 꼭 필요한 교육적 가치를 지니며, 아이들이 필히 경험해야 할 활동임을 잘 알고 있는 이들에게 눈앞에 놓인 장애물들은 전혀 문제가 될 리 없었다.

무용전공 체육교사들은 힘든 역경 속에서도 진정한 의미의 표현활동 수업이 무엇인지를 지속적으로 고민하고 학교 현장에서 풀어나가고자 하는 용기를 끊임없이 발휘하고 있었다.

정말 귀한 걸 가지고 있는데 우리가 학교에서 잘 못 쓰는 거죠. 분명히 다름은 있어요. 그래도 십 몇 년은 했으니까 눈이 달라요 눈이. 그렇기 때문에 그거를 이제 공유를 하든, 시행착오를 거치든 간에 자꾸 부딪쳐야 돼. 망하더라도... 자꾸 이렇게 부딪치면은. (중략) 그래서 무용 전공인데 무용 수업을 하지 않는 체육교사들은 정말 뭐야? 이런 시선으로 바라보게 되더라구요. 예를 들어 15년간 무용 수업을 학교에서 했다 이런 사람은 없는 거죠 별로. 어떻게 했어? 망하지만 때해 하긴 했어. 이건 안 돼. 이건 고등학교에선 안 돼. 남녀공학 고등학교에선 절대 안 돼. 이건 여중에서 할 수 없어. 이건 남중에서 하면 욕먹어. 그런 거 있잖아. 그런 것들이 우리만이 할 수 있는 그런 시행착오의 망한 경험은 우리만 할 수 있거든.

(신환희-F-160902-1)

무용전공 체육교사들이 모인 자리에서 신환희 교사는 무용 수업을 다음과 같이 표현하고 있었다. ‘우리만이 할 수 있는 것’ 이 표현은 무용전공 체육교사들의 전문적 정체성을 대변하는 것이기도 했다. ‘우리’란 ‘무용을 전공한 이들’을 의미하며, ‘할 수 있는 것’은 ‘무용을 전공한 이들이 학교에서 펼치는 무용 수업’을 뜻하는 것이었다. 신환희 교사는 매해 적극적으로 창작 표현활동 수업을 시도하는 열정을 보이고 있었는데, 그것은 단지 성공을 위한 도전이라기보다는 실패를 무릅쓰고라도 무용 수업을 해야만 한다는 자신의 정체성을 나타내는 것이었다. 오랜 시간 무용을 경험했었기에, 무용 활동에 내재되어 있는 강점을 잘 알고 있기 때문에, 또한 끊임없는 시도 속에서 교육으로서의 무용이 얼마나 중요한 역할을 하는지 그 가치를 분명히 발견했기 때문에 소위 ‘망한 경험’이 될지언정 무용전공 체육교사라면 무용 가르치기를 시도해야 된다는 것이었다.

신환희 교사의 말처럼 어려움 속에서 쌓인 시행착오의 경험들과 노하우들은 무용교육 실천에 대한 명백한 당위성을 마련해줄 것이며, 많은 이들로부터 소외된 무용 수업을 다시금 끌어올려 찬란한 전성기를 맞이할 수 있을 것이다. 그렇기 때문에 무용전공 체육교사들만이 할 수 있는 수업, 망해도 포기해서는 안 될 수업인 무용 수업은 곧, 무용전공 체육교사가 평생 안고 가야 할 숙명이자 전문적 정체성이 되어야 할 것이다.

표현활동을 좀 더 체계적으로 잘 가르칠 수 있는 뭔가가 있었으면 좋겠다. 연구회? (중략) 사실 무용이 수업 안에서 다 녹아들어가지는 않더라구요. 그냥 저한테는 다 똑같은 거 같애. 다른 종목을 가르칠 때랑 별 차이는 없었던 거 같애요. 그렇지만 욕심은 있죠. 조금 더 정확하게 잘 가르치고 싶다.

(정행복-I-160802-1)

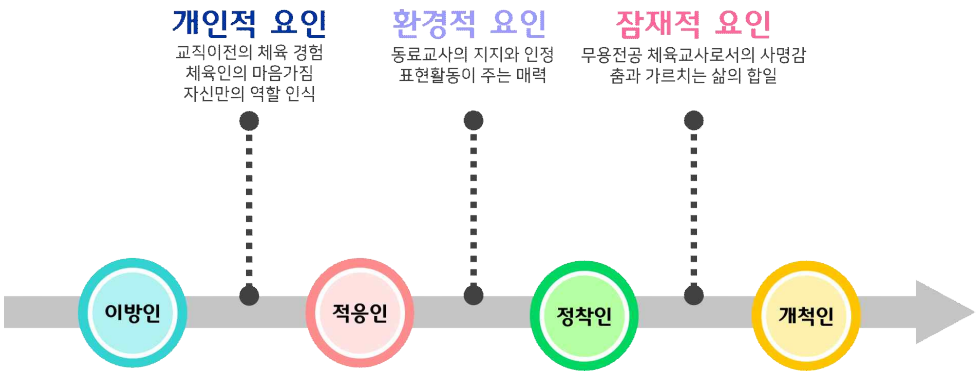
무용교육 활성화에 대한 노력은 교사 개인의 생각에 머물러 성취될 수 있는 부분이 아니다. 더욱 가까이서 힘을 모아 그 필요성에 대해 함께 주장할 수 있는 이들, 같은 고향을 떠나 온 체육계의 이민자들인 무용전공 체육교사들이 합쳐야만 가능한 일이다. 그들이 지금껏 무용 수업을 실천할 수 없었던 가장 큰 이유는 무용에 대한 타인들의 무관심과 무지에 맞서 '홀로' 방패막이가 될 수밖에 없었기 때문이었다. 또한 어느 누구도 시도하려고 하지 않은 길을 쓸쓸히 '홀로' 걸어가야 한다는 부담감이었다. 그러나 그들이 뭉치면 두려울 것이 없다. 정행복 교사가 이야기한 무용전공 체육교사들의 공동체 형성에 대한 바람처럼 작은 불씨가 희망의 불을 밝히듯 소소한 노력들이 모이기 시작한다면 여태껏 상상 속에서만 펼쳐졌던 학교 무용교육의 활성화는 실제로도 가능한 일이 될 것이다.

[그림 13] 전문적 정체성 형성과정에서의 안주와 성장의 특징들

## 3. 무용전공 체육교사의 효과적 정체성 형성에의 영향 요인

무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정은 '이방인', '적응인', '안주인', '정착인', '개척인'의 형태로 변화되어가고 있었다. 이 중 '이방인'은 부족한 체육능으로 인해 소외감을 느끼는 단계, '안주인'은 무용을 외면한 채 체육교사에 머물며 살아가는 양상을 띠고 있었다. 그럼에도 몇몇의 무용전공 체육교사들은 안주하는 단계를 뛰어넘어 자신의 무용전문성을 십분 발휘하는 '정착인'의 단계에 안착하게 되고, 더 나아가 학교 체육의 발전에 무용으로 기여하고자 하는 '개척인'의 모습으로 발전해나가고 있었다.

본 3절에서는 앞서 밝힌 무용전공 체육교사 전문적 정체성의 효과적 형성과정에 영향을 준 주요 요인들을 살펴보고, 발견된 특징들에 대해 기술하였다.




[그림 14] 전문적 정체성 효과적 형성에의 영향 요인

### 가. 개인적 요인: 이방인에서 적응인으로

주어진 역할은 분명 체육교사이지만 체육으로부터 소외된 느낌을 떨칠 수 없었던 무용전공 이방인들은 시간의 흐름에 따라 체육세계 속에서 사회화되며 적응인의 모습을 구축하게 된다. 이들로 하여금 체육인의 모습으로 동화되도록 만든 결정적 영향 요인은 축적된 교직 경험들과 함께 교사가

되기 이전부터 이어져온 ‘개인적 요인’들로 밝혀졌다.

보다 구체적으로 살펴보면 이방인으로 놓여있던 무용전공 체육교사들이 적응인 단계로 나아가는데 있어 긍정적인 영향을 미친 개인적 요인에는 ‘교직 이전의 체육 경험’, ‘체육인의 마음가짐’, ‘자신만의 역할 인식’이라는 세 가지 요인들로 구성되고 있었다.

### 1) 교직 이전의 체육 경험

무용전공 체육교사들에게 교직의 진입 이전 경험한 ‘체육의 긍정적 경험’은 체육교사로 적응해나가는데 중요한 도움이 되는 것이었다. 어린 시절부터 경험해온 다양한 신체 활동은 체육교과에 대한 높은 호감을 불러일으켰고, 체육교사로 살아가는 데 있어서도 긍정적인 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다. 만약 이들이 체육에 대한 선호를 조금이라도 가지고 있지 않았더라면, 무용의 길에서 체육의 길로 옮겨가기란 두렵고도 힘든 여정이 되었을지도 모른다.

> 내가 뭘 좋아하지 이런 생각들을 고등학교 때 하다가 보니까 그래도 대학교까지 가서 딱 이렇게 앉아서만 있고, 공부하고 딱 이런 것들은 너무 재미가 없을 거 같은 거예요. 그래서 아 이거 너무 재미없겠다. 대학교 가서는 마음껏 표출을 하고, 표출을 해야지 그래가지고 그때는 진로 교육도 되게 안됐잖아요. 그러니까 뭘 생각했냐면 교과목을 생각하게 되더라고. 아 교과목, 내가 좋아하는 교과목은 뭐지? 딱 이렇게 생각하다가 그래 난 체육시간이 젤 재밌고 젤 좋다. 그러면 대학교가서 체육시간에 내가 못해봤던 운동들을 대학에 가서 그냥 공짜로 다 배울 수 있구나. 그리고 또 춤도 그렇고. (중략) 예고 나온 친구들은 체육 수업 자체를 어려워했어요. 내 친구들도 그렇고. 왜냐면 이게 운동이잖아. 그런 허들 같은 거 넘어야 되고 그러니까. 난 어렸을 때 운동도 잘했거든요. 체육 시간을 되게 좋아했거든요. 그렇기 때문에 배우는 거는 너무 재밌었어요. 그래서 실기하는 데에 있어서 어려움도 없었던 거 같고 그래서 힘들지도 않았던 거 같애.
>
> (김열정-I-160426-1)

김열정 교사는 대학 진학을 앞둔 시점, 전공을 선택하는데 있어 학창시절 가장 좋아했던 교과인 '체육'을 떠올렸다고 한다. 학생 때 만났던 체육교사들 대부분이 진취적이고 매사에 적극적인 선생님들이었기에 체육에 대한 긍정적인 이미지를 한층 더했다. 거기에다 김열정 교사는 체육을 잘하기까지 했다. 이러한 이유로 여러 대학의 체육교육과를 알아보던 와중 한 체육교육과에서 무용전공을 뽑는다는 사실을 알게 되었다. 어렸을 때부터 무용에 대한 끊임없는 갈증을 가지고 있었던 그녀에게는 마치 사막의 오아시스라도 발견한 듯 했다.

그렇게 체육교육과의 무용전공으로 합격소식을 받아든 김열정 교사는 대학생활이 그 누구보다 즐거웠다고 한다. 학창시절부터 뛰어난 운동 실력을 갖추고 체육 시간을 즐겼던 학생이었기에 접해보지 못했던 다양한 운동종목을 만나고 배우는 체육과 대학생으로의 일상은 행복한 나날이었다. 더욱이 전문 무용을 전공생으로서 배우고 춤을 췄던 시간들은 김열정 교사가 너무나도 간절히 바라고 원했던 삶이었다.

이처럼 김열정 교사의 사례에 나타나듯 학창시절부터 이어져 온 체육에 대한 긍정적인 경험은 그녀로 하여금 체육교육과에 속한 무용전공 학생으로 살아가게 만들었으며, 체육과 안에서도 모든 체육 활동에 적극적으로 배우고자 하는 자세를 갖게 했다. 그러나 여기서 조금 색다른 점은 당시 체육교육과 학부생이었던 김열정 교사에게 체육교사가 되겠다는 진로 희망은 일절도 없었다는 것이다. 즉 중등학교 시절 체육에 대한 개인의 본질적 생애 경험(최희진, 2006)이 교사 교육 기관인 체육교육과를 선택하게 만들었지만 교원 양성 과정에서 교사의 꿈을 키우는 데에는 직접적인 영향이 없었던 것으로 판단되는 부분이었다.

김열정 교사는 대학 졸업 후 무용을 삶의 전부로 여기며 계속 춤을 추고자 대학원에 진학했으나 안정된 진로가 마땅치 않음을 실감하며 또 다시 '체육'으로 돌아오게 되었다. 그리고 그녀에게 체육교사라는 진로 선택의 빠른 전환이 가능했던 이유는 무용전공으로 체육교육과에 속한 특이한 이력을 지니고 있었기 때문이었다. 대학에서 무용을 전공하면서도 교사 양성의 목적이 뚜렷한 대학교육과정을 따른 김열정 교사에게 체육교사가 되는

길이란 다른 무용전공 교사들과 비교해 크게 어려운 결정이 되진 않았다. 실제로 그녀는 체육교사를 준비하는 과정에 있어 큰 어려움을 느끼지 못했다고 이야기하였다. 어린 시절부터 경험해 온 체육에 대한 열린 마음이 체육교육과를 선택하게 하였고, 체계적인 직전 교사교육과정과 가장 밀접한 진로 중 하나였던 체육교사로서의 진로 결정은 당연한 처사였다.

> 대학에 임용 팀이 있었고. 그때 한 12명 정도였는데 굉장히 팀웍이 좋았어. (중략) 나는 (이론) 정리하는 걸 좋아했고. 그래서 그걸 드렸고. 또 청소년체조나 이런 거 있잖아. 새천년 건강체조. 우리가 그런 건 또 잘하잖아. 그거랑 또 체조. 내가 또 어렸을 때 리듬체조 해가지고 덤블링이나 이런 거 있잖아. 잘하진 않지만 그분들한테 나는 그런 걸 도와드리고. 선배들은 또 나한테 하나씩 농구, 배구, 뭐 높이뛰기, 허들 이렇게 다 가르쳐주시고 서로. 다 팀웍이 되게 좋았던 거 같애.
>
> (신환희-I-160311-1)

> 갑자기 기억이 잘 안 나는데 아마 역학 교수님이었던 거 같애 등치 크고. 그 역학 교수님이 임용고시 반을 따로 만드셨어. 그래서 이제 학교에 수업 들으러 오는 애들이나 나같이 조교로 있는 대학원생들, 교사에 마음이 있는 학생들을 오후에 일주일에 두 번씩인가 모아서 임용고시에 필요한 체육 실기수업을 가르치셨어요. (중략) 사실은 내가 체육을 좋아했어요. 학교 다닐 때도. 잘하진 못했지만 즐겨했어요. 그때 임용고시반 하면서 체육관에서 몇 사람들이 모여서 같이 연습을 했어요. 배구, 농구, 이런 것들. 서로 가르쳐주기도 하고.
>
> (안소명-I-160323-1)

무용전공 체육교사들이 가지는 체육에 대한 긍정적인 경험은 임용을 준비하는 과정에서도 쌓이는 것이었다. 함께 체육교사를 희망하는 주변 체육전공자들과의 인적 네트워크 구성과 활용은 무용전공자들의 체육 실기 준비에 큰 도움을 줄 뿐 아니라 서로 상부상조하는 관계를 형성하기도 한다. 위에 면담에서도 알 수 있듯이 무용전공자들은 임용고시를 매개로 묶인 준비 집단에 흡수되어 혼자가 아닌 동료들, 체육전공 수험생들과의 '팀워크'를 통해 더욱 실질적인 시험 대비가 가능했음을 짐작해볼 수 있다. 무용전

공자들이 체육 임용시험을 준비하면서 가장 어려워하는 것이 체육 실기이며 심할 경우 시험을 포기 하게 되는 경우도 종종 발생하는데, 신환희와 안소명 교사 역시 임용을 준비하면서 실기 능력을 기르는데 많은 한계를 느꼈다고 이야기하였다.

하지만 동일한 꿈을 좇는 동료들과의 의기투합 속에서 팀워크를 발휘하는 과정은 무용전공자로 하여금 조금 더 일찍이 체육과 분위기에 물들게 만들었고, 학교 현장에 나아가 체육 실기를 활용하는데 있어 보다 빠른 적응이 가능하도록 이끈 개인의 긍정적인 경험들로 분석할 수 있었다. 또한 이방인에서 적응인으로 나아가는데 교사 양성과정 시기, 학생 간 동료 문화 요인의 단계적 특성이 반영된 것으로 확인되는 부분이었다(최희진, 2006).

### 2) 체육인의 마음가짐

무용전공 체육교사들은 자신을 뒤따르고 있는 '무용전공' 이름표를 떼기 위한 노력의 필요성을 거듭 강조한다. 이들 앞에 족쇄처럼 따라 붙는 '무용전공' 타이틀을 벗어던지기 위한 노력은 교사가 되기로 마음을 먹은 그 순간부터 시작되는 것이었다. 무용전공 출신의 체육교사 대신 체육과 이름에 걸맞은 체육교사가 되기를 희망하며, '체육교사로서 가져야 할 마음가짐'을 추구함으로써 보다 뚜렷한 정체성을 확립해나가고자 하는 의지를 보여주고 있었다.

> 무용을 하면 약간 그런... 편견들이 있잖아. 좀 특별하다. 무용하는 애들은 좀 뭔가 다르다. 그리고 잘 안 움직이고... 그니까 체육 활동을 할 때 좀 빼고, 못하고 약간 그런 편견들이 있는데. 그런 거랑 많이 맞서야 된다고 생각을 해요. (중략) 나도 모르게 내 몸에 항상 이게 뭔가 내 몸짓이나 내 생각이나 내 행동에 뭔가에 늘 그게 있는데 그걸 버려야 된다고 생각을 하고. 그냥 정말 체육 하는, 모든 체육교사를 준비하는 사람? (중략) 무용한 선생님들이 좀 본인이 좀 많이 내려놓고 배우려고 하고, 나서서 하려고도 하고. 이렇게 의욕적으로 해야 된다. 가만히

그냥 곱게 있어서는 안돼요. 그건 따찬가지야 애들도 알아. 애들도 알기 때문에 선생님이나 애들한테도... 좀 적극적으로 난 그냥 체육교사다. 무용 전공 떼고. 난 어쨌든 체육교사이기 때문에 체육시간에 하는 모든 거에 대해서 나는 모든 걸 다 알고 있어야 되고 전문성을 가지고 있어야 된다. 어떤 부분이건 간에.

(김희망-I-160825-2)

다양한 예술 영역 중에서도 무용은 특히, 여성의 전유물로 여겨질 정도로 여성 전공생의 수가 압도적이다. 아름다운 몸 선을 바탕으로 신체 움직임을 통해 뿜어져 나오는 우아함은 남성보다도 여성에게 더욱 깊이 느낄 수 있는 부분이다. 무용은 행위 그 자체부터 여성성을 부각하는 경우가 많고, 그것을 경험하는 주체자 역시 여성이 주가 되기 때문에 여성적인 가치 정향을 가지게 될 가능성이 높다. 반면, 무용과는 정반대의 성향을 가진 체육은 격렬한 신체 활동과 뛰어난 운동 기능이 기반이 되는 활발하고 남성적인 성향을 요구한다.

김희망 교사는 무용인을 떠오르게 하는 태도들은 곧 타인으로부터의 편견을 불러일으키기에, 체육교사가 되고자 하는 무용전공자라면 무용인으로서 가지고 있던 마음가짐과 행동들을 버려야한다고 이야기했다. 즉 무용이란 이미지가 주는 나약하고도 여성스러운 모습을 탈피해야 한다는 것이다. 무용전공 체육교사들은 그저 무용을 했다는 과거의 사실만으로도 '무용인'이 가지고 있는 이미지 그대로 낙인찍힐 수 있기 때문에 스스로 더욱 의욕적이고 적극적인 모습을 보여 극복해 나갈 필요가 있다는 것이다. 김희망 교사의 말대로라면 무용전공 체육교사들은 스스로 '나는 체육교사'라는 생각과 마음가짐을 끊임없이 제고해야 하며, 이를 바탕으로 적응인의 모습으로 발전해나갈 수 있게 되는 것이다.

준비하는 과정이 너무나 힘들기 때문에 그 안에서 겸손도 배우고, 좌절도 맛보고, 뭐... 엄청나게 힘든 과정들을 겪고 교직에 딱 오면 너무 감사하죠 일단. 내가 이렇게 녹봉을 받고 직업이 있고 평생 할 수 있는 직업을 가졌다는 거에 대해 너무 감사하기 때문에 그 안에 다 배울 수 있을 거 같애. 임용을 정말로 제대로만 준비한다면 결과도 좋을뿐더러 가져야 할 모든 덕망을 모두 가지고 올 수 있죠.

(중략) 제가 보기에는 임용고시를 힘들게 준비하시는 게 덕목이 가장 많이 쌓이는 거 같애요. 쉽지 않아요. 되게 많이 울고, 되게 많이 외롭고, 되게 많이 힘들었던 시간이었던 거 같애요.

(정행복-I-160802-1)

정행복 교사는 체육교사가 되기 위한 임용시험의 준비 과정 전반에서 교사로서 가져야 할 덕망을 모두 갖출 수 있다고 보고 있었다. 그것은 본인의 경험에서 비롯된 중요한 조언이었다. 무용전공자가 체육 임용고사를 준비한다는 것은 체육이라는 새로운 영역에의 무모한 도전이며 합격이 보장되지 않은 불확실함 속에서 홀로 힘든 시간을 버텨내야한다. 때문에 그 과정을 직접 겪음으로써 무엇과도 바꿀 수 없는 귀중한 경험들이 쌓이고 쌓여 일평생 직업에 대한 감사함을 지니고 살아갈 수 있다는 것이었다.

### 3) 자신만의 역할 인식

무용전공 체육교사들은 학교 현장에서 자신의 역할이 있다는 믿음 아래, 적응된 체육교사의 모습으로 동화되어가고 있었다. 특이한 것은 이러한 '역할의 발견'이 교사가 되기 직전, 무용전공자가 교직을 선택하게 만든 결정적 계기로도 작용되고 있었다는 점이다. 무용전공 체육교사들 중 일부는 단순히 막막한 진로 앞에서 체육교사의 길을 선택한 것은 아니었다. 몇몇의 교사들이 가진 '교사가 하는 일'에 대한 깊은 고민은 그들 스스로가 '교사로서 할 수 있는 일'을 떠올리게 했고, 그러한 '역할을 할 수 있다'는 확신을 이끌어내어, 그들로 하여금 체육교사를 꿈꾸게 했다.

이 같은 과정을 통해 교직에 들어선 몇몇의 이들에게는 체육교사로 살아가는 일이 큰 어려움이 되지 않았다. 자신들이 선택한 교육인의 길은 곧 그들이 지켜가야 할 사명이었기 때문이다.

춤이 내 인생에 다였던 거 같애. 교사가 꿈은 아니었어요. 그런데 내가 중학교 시절에 힘들었기 때문에 생명적 있는 일을 하고 싶다 라고 생각을 해서 내가 어떤

걸 도움을 줬을 때 크게 받아들여서 힘을 얻을 수 있는 그룹이 뭘까? 그게 중고등학교 학생들이었어. 뭔가 생각이 있고 갈등하는 시기.

내가 제일 싫어하는 직업이 교사였어요. 제일 고리타분하고 답답하고. 이 교직이라는 것을 생각만 해도 선생님들 고리타분하다고 생각했어요. 그리고 맨날 쳇바퀴처럼 출근해서 똑같은 애들한테 똑같은 거 가르치고 퇴근하고. 이런 걸 되게 지루하게 생각했던 거 같애요. 그런데 내가 어떤 생명적 있는 일? 이라고 했을 때 이 교사만큼 생명적을 부여할 수 있는 일이 없다고 생각하니까 내가 생각했던 그 답답한 거 아무 걸림돌이 아니더라고.

(안소명-I-160323-1)

과거 안소명 교사에게 교사라는 직업이 주었던 느낌은 '고리타분함'과 '답답함'이었다. 그러한 생각은 오로지 교사의 역할을 '가르치는 일을 하는 사람'이라는 한정된 시각으로 바라봤기 때문이었다. 한편, 안소명 교사가 진로를 탐색하는데 있어 가장 중요하게 고려했던 점은 자신만이 할 수 있는 '생명력을 지닌 일'은 무엇인가에 대한 고민이었다. 그리고 그것은 본인이 경험했던 가장 힘들었던 시기, 학창시절에서 힌트를 얻을 수 있었다. 그녀의 머리에 떠오른 생명력 있는 일이란 자신의 손길을 통해 크게 힘을 얻을 수 있는 대상, 바로 중고등학생들을 다루는 일이었다. 그리고 중고등학생을 가장 가까이에서 다룰 수 있는 직업이 '교사' 밖에 없다는 사실을 깨달은 후, '교사가 하는 일'에 대한 편견이 사라짐과 동시에 '생명력 있는 일을 하는 교사'를 꿈꾸게 되었다.

그냥 막연히 무용 쪽으로 해야지 했는데 교생을 나오고 나서 딱 느꼈어요. 내가 필요하겠다 라고 현장에는. 그거는 내가 너무나 자신 있게 얘기할 수 있는 부분인 거 같애. (중략) 교생 학교 와서 가르치는데 어떤 애가 너무나 잘하는, 가르치는 대로 너무나 흡수를 잘하는 아이가 있는 거예요 재밌어하고. 근데 그 아이들 보면서 아 내가 워낙에 그런 예중, 예고 애들을 가르치는 것도 가치 있겠지만 뭔가 빈부차이나 교육의 격차가 이런 게 약간 예술 쪽에서 더 난다 라는 느낌을 이 학교에서 받은 거예요. (중략) 국영수과 공부도 뭐 결핍이 있겠지만 그 어떤 것보다도

> 예체능 쪽에서의 결핍이, 빈부차이가 훨씬 더 많이 나는 것 같은 느낌? 그런 걸 딱 보고 나서 내가 꼭 수준 높은 걸 가르치는 것만 가치 있는 게 아니라 이렇게 뭔가 접하지 못하는 이 애들한테 좀 더 내가 춤추는, 이 춤에 대한 재미를 느끼게 해주고, 알게 해주고, 취미든 뭔가 볼 수 있는 눈이든 이런 걸 알려주면 이 애들이 뭔가 생활에 좀 더 풍요롭고 즐거울 수 있겠다 라는 생각이 그때 들었어요.
>
> (엄성실-I-160809-1)

엄성실 교사가 교직을 고민하게 된 계기는 직전 교사교육에서의 교생실습 중 마주한 결정적 사건을 경험하면서부터였다. 그것은 자신이 담당했던 학생들로부터 주지교과 못지않게 예·체능교과에서 나타난 교육의 격차를 몸과 마음으로 체험하게 되면서 자신이 학교 현장에서 중요한 역할을 할 수 있겠다는 깨달음이었다. 그 이전까지 오랜 시간 무용전공자로 살아온 엄성실 교사는 무용전공 학생이 아닌 일반 학생들을 대상으로, 무용이 아닌 체육을 가르치는 것을 자존심 상하는 일로 치부하였었다. 그러나 실제로 학교 현장에서 일반 학생들을 마주했던 경험은 전공자를 가르치는 것 이상으로 '가치 있는 일'로 다가왔으며, 그 역할을 자신이 해낼 수 있다는 믿음은 그녀가 자신 있게 체육교사의 진로를 선택할 수 있게 이끌었다.

> 체육교사가 되면 나같이 춤을 또즈던 친구들 있잖아요. 이렇게 어렸을 때부터나 주위에서 예고 나온 친구들 말고 나처럼 평범한 아이들도 춤이라는 거에 대해서 알게 되고, 그런 것들을 이제 좋아하게 되고. 이런 식으로 이끌어줄 수 있는 그런 교사가 되어야겠다고 항상 생각했죠.
>
> (김열정-I-160426-1)

같은 맥락에서 김열정 교사는 평범한 아이들에게도 무용의 재미를 경험할 수 있도록 해주고 싶은 마음이 교직을 선택하는데 중요한 영향을 미쳤음을 알 수 있었다. 김열정 교사는 대학 진학을 목적으로 어린 시절부터 오래도록 갈망했던 무용을 시작하였다. 그리고 비교적 늦은 시작이었음에도 불구하고 무용의 맛과 멋에 푹 빠지며 어느 누구보다 열정적으로 무용을 사랑했다. 이 같은 마음은 그녀가 체육교사가 되기로 결심하는데 있어

자신이 어떤 교사가 되어야하는가를 더욱 구체화시키는 중요한 요인으로 작용하게 되었다. 전문 엘리트 무용수를 꿈꾸며 시작한 무용은 아니었지만 그 속에서 깊이 경험했기에 알고 있는 '무용의 가치'를 일반 아이들도 체험하고 느낄 수 있도록 도와, 무용이라는 고유한 문화에 입문시키는 안내자로서 자신의 역할을 확장한 것이었다.

이처럼 무용전공 체육교사들이 교사를 결심하기 이전, 학교 현장에서 체육교사로서 자신만이 할 수 있는 특별한 '역할의 발견'은 이들을 소외된 이방인으로부터 빠르게 적응인의 단계로 나아가게 하는 긍정적 요인으로 밝혀졌다.

## 나. 환경적 요인: 적응인에서 정착인으로

무용전공 체육교사가 정착인의 단계로 나아가게 한 데에는 그들의 전문성이 적극 발휘되는 영역, '표현활동'과 직접적으로 관련된 환경적 요인들을 발견할 수 있었다. 그 중 하나는 표현활동 수업을 가능하게 만드는 '동료교사의 지지와 인정'이었으며, 또 다른 요인은 직접 수업을 실천하며 경험하게 되는 '표현활동이 주는 매력'이었다.

### 1) 동료교사의 지지와 인정

윤지영(2008)은 무용 수업을 방해하는 환경 요인 중 관리자와 동료교사의 인식 측면에서 동료교사의 사회적 지원이 충분하지 못한 부분을 지적한 바 있다. 이처럼 학교 현장에 무용전공 체육교사가 존재함에도 불구하고 무용 수업의 실천이 어려운 까닭은 동료 체육교사들의 인식의 문제가 상당한 부분을 차지한다(이주현, 김태현, 김경숙, 2015; 정상필, 2015; 정소민, 2012).

반면, 무용 수업에 적극적인 전문성을 발휘할 수 있는 무용전공 체육교사에게 동료교사의 지지와 인정은 큰 버팀목이 될 뿐만 아니라 그들을 더욱 발전토록 자극하는 주요 원동력으로 작용하게 된다. 이 같이 무용전공

체육교사의 무용 수업을 가능하게 하는 동료교사의 지지 형태는 '소극적 지지'와 '적극적 지지', 두 가지의 특징들을 나타내고 있었다.

> 예전에 제가 포크댄스 수업을 2학년 애들 전부 데리고 전 학년을 했어요. 근데 어떻게 했었냐면 그 남자 체육선생님이 그거를 가르칠 수가 없잖아. 그러고 별로 안 하려고 한단 말야. 그래가지고 제가 맡지 않은 두 반이 있었는데 그 두 반 담당하는 선생님한테 선생님 제가 선생님 반 수업 대신할게요. 대신할 테니까 걔네들 같이 공연 올리자고 그래서 내가 얘네 반까지 같이 묶어서 제가 그 반까지 수업을 했어요. (중략) 평가만 하시라고 내가 그랬거든요. 나중에 평가만 해라. 평가기준도 내가 보여주겠다. 그렇게 맞추자 이러고 나서 일단 지도는 내가 다했어요.
>
> (김열정-I-160426-1)

> 그냥 선생님 제가 다 할게요. 제가 다... 만약에 설명이 힘드시면, 그니까 선생님이 창 나창 수업이 겹칠 때가 있으면 그때 같이 오리엔테이션을 두 반을 모아서 하고. 그 다음 스턴트 동작 설명해야 되면 두 반 모아서 이제 설명해주고. 그리고 평가지나 이런 것도 다 만들어서 드리고 해서 주시면. 아니 애들한테 만들어서 이것만 적어서 내도록 해서 걸 다시 주시면 제가 점수 다 내서 입력만 하실 수 있게 드리겠다고. 선생님은 나이스에 들어가서 그냥 쳐 넣기만 하면 되게끔. 그렇게 해서 끌어갔어요. 그렇게 해서 했는데 왜냐면 하고 싶으니까. 애들한테는 그래도 좀 표현활동을 경험할 수 있는 기회를 좀 줘야 되고, 제대로 된 창작 활동을 하는 게.
>
> (김희망-I-160825-2)

무용전공 체육교사가 생각하는 동료교사의 지지 중 '소극적 지지'의 형태는 그들로 하여금 무용 수업을 할 수 있게 '허락'해주는 수준으로 나타나고 있었다. 이때 중요한 것은 동료교사의 허락 아래, 무용전공 체육교사의 '희생'이 뒤따른다는 것이었다. 여기서 이야기하는 희생이란 표현활동 수업을 준비하는데 있어 함께 가르치는 동료교사가 담당해야 하는 역할까지 무용전공 체육교사가 자신의 책임 영역으로 끌어와 진행하게 되는 것을 말한다. 이처럼 자신의 희생을 불사하더라도, 표현활동의 필요성을 인지하고 가르치고자 했던 무용전공 체육교사의 강한 의지는 단순히 동료교사가

따라와 주는 것만으로도 ‘소극적 지지’를 받고 있다 여기고 있음을 알 수 있었다.

> 그래도 보면 동료선생님들이 지금 다 연세가 많은 선생님들이신데 81학번, 82학번 다 그러시는데 표현활동을 그래도 하시더라고. 그니까 이게 여기는 교육과정이 그래도 다행히 매년 애들이 한번 씩은 표현활동을 할 수 있게 다 되어있어. (중략) 선생님들도 아예 불루투스 스피커도 다 내가 오기 전부터 다 있었어. 그래서 표현활동을 하고 계시더라고. 그래서 그런 거는 되게 열심히 하시고 협조적이시고. 그런 분위기여서 표현활동 수업을 하기에 큰 걱정은 없어요.
>
> (김희망-I-160825-2)

> 여기 계신 선생님들은 너무나 필요한 활동이다. 정말 내가 할 수 있으면 좀 배워보고 싶다. 내가 정말 잘할 수 있으면 했을텐데... 그니까 실제로 하기 까진 않더라도 그렇게 뭔가 생각해 주시는 분들이에요. 그래서 이 활동을 제가 무용, 표현활동을 하기에 너무나 지지를 많이 해주시고, 도와주시고. 동료교사의 역할이 커요. 다른 일선 학교를 보면, 동료교사를 보면, 동료교사들이 협조해주지 않아서 못하는 경우도 많아요.
>
> (엄성실-I-160809-1)

표현활동에 대한 동료교사의 ‘적극적 지지’는 표현활동 수업의 필요성에 대해 적극적으로 공감하고 함께 실천하고자 하는 건설적인 태도를 보이는 모습이었다. 김희망 교사에 따르면, 동료교사들이 교직 경력이 오래된 남자 체육교사들임에도 불구하고 매년 학교 체육교육과정에 표현활동 수업을 할당하여 시도해오고 있었음을 알 수 있다. 또한 선배이자 동료인 교사들의 솔선수범은 김희망 교사에게 큰 에너지가 되는 것이었기에 그녀로 하여금 부담이나 어려움 없이 표현활동 수업을 실천해나가도록 만들었다. 마찬가지로 엄성실 교사 역시 자신을 향한 동료교사들의 인정과 지지를 감사하게 여기면서, 표현활동 수업을 가능하게 하는 ‘동료교사의 역할’이 매우 중요함을 거듭 강조하고 있었다.

앞선 면담들을 살펴본 바, 표현활동 수업을 단지 허락하는 수준에 그치

는 동료교사의 ‘소극적 지지’는 체육교사라면 누구나 가르쳐야 할 의무를 지닌 표현활동 수업을 무용전공 체육교사에게 떠넘기는 것으로 밖에 보이지 않는다. 그러나 체육 현장의 발전은 동료교사의 ‘적극적 지지’를 비롯해, 체육교사라면 당연히 지도해야 할 수업이라 여기고 함께 이끌어 나가고자하는 노력이 보다 요구된다고 할 수 있다. 또한 이를 위해서는 표현활동 수업의 질적 향상을 담보한 체육교사들의 적극적인 실기 연수 기회가 제공될 필요가 있음을 시사한다(김영미, 2010; 김태희, 2009; 박은경, 2006; 박은규, 박순이, 2002; 안민지, 2011; 이선영, 2008). 학교 체육의 성패를 손에 쥐고 있는 많은 체육교사들이 표현활동을 향한 열정을 가지고 서로 협력하며 배움의 기회를 확대해나간다면, 학교 현장의 표현활동 수업 정상화는 기대해 볼만한 미래가 될 수 있을 것이다(정상필, 2015).

> 애들이 3학년이 됐는데 그때 우리 학교에 영어뮤지컬로 해서 3학년은 예술의 전당에서 공연을 했었어요 전 학년이. 근데 선생님들이 너무 그 학년이... 영어 뮤지컬 할 때 너무 잘해가지고 다 놀랜 거예요. 그러더니 국어 선생님이 나한테 뭐라고 했냐면 그 국어선생님이 50대 되신 분이셨어요. 내가 생각해보니까 김열정 선생님이 2학년 때 체육대회 때 애들 그런 거 가르쳐서 울리고 수업시간에 했던 그런 것들이 다 경험이 되어서 그런지 애들이 그게 아니었나 싶다고. 너무 애들이 잘했다고.
>
> (김열정-I-160426-1)

체육교육과 예술교육의 영역에서 교과로서의 무용이 수행해야 할 역할 중에는 새로운 문화에 대한 이해와 더불어 다른 분야와 접목하여 통합적인 경험을 제공해주는 역할이 있다(이희선, 1993). 위의 면담에서도 나타나듯이 아이들이 체육 수업에서 경험한 표현활동은 영어 뮤지컬이라는 새로운 문화 영역으로 확장되어갈 수 있음을 증명해주는 것이었다. 이를 목격한 다른 교과의 동료교사들은 아이들이 경험한 표현활동 수업의 긍정적인 측면을 인식하고 무용전공 체육교사가 펼친 특별한 역량을 인정해주었다.

이처럼 교직을 살아가는데 가장 직접적인 관계에 놓여있는 동료교사들의 열띤 지지와 인정은 무용전공 체육교사들이 ‘무용전공’으로서의 더욱 큰

자부심을 가지고 표현활동의 실천가로 살아가게 만드는 중요한 활력이 되는 것이었다.

### 2) 표현활동이 주는 매력

지적인 정신활동인 동시에 창의적인 신체 표현활동인 무용은 신체 기능뿐 아니라 정서적, 감성적 측면과 깊게 관련되는 중요한 가치를 지니고 있다. 또한 학교에서 행해지는 표현활동 교육은 개인으로부터 발현되는 개성의 표현과 창의적인 인간의 형성, 신체 움직임을 단련하는 운동교육, 무용의 본질적 가치를 다루는 예술교육, 관계와 조화를 이루며, 고유한 문화적 전통을 전수하는 '전인교육적' 특징을 갖는다. 주지교과에 집중된 제한적 교육을 일삼았던 공교육 현장에서도 문화예술교육의 필요성을 절감하고 가르치고자 하는 다양한 노력을 기울이고 있는 실정이다.

무용전공 체육교사들은 자신만의 강점이라고 할 수 있는 표현활동 수업을 실현하는 과정 속에서 그 필요성에 대해 더욱 절실히 깨닫게 되는 중요한 경험들을 하고 있었다. 그러한 경험은 표현활동 수업 안에서 발견된 아이들의 긍정적인 변화를 통해 표현활동이 지니는 가치에 대한 믿음을 더욱 확실하게 만드는 것이었다.

#### (가) 예술적 재능이 드러나는 수업

> 근데 분명히 36명 중에 표현활동 수업을 할 때 눈 반짝이는 다 여섯 명의 남자든 여자든 있거든? 축구 수업할 때 반짝거리는 10명의 아이들이 있듯이 표현활동에도 뜻밖에 아이들을 만나. 그 아이들은 그 수업을 통해서 새로움을 경험하는 거지. 어떤 애들은 정말 재능이 보이는 아이들도 있어. 예술가적 감각.
>
> (신환희-I-160806-2)

> 너무 재밌는 게 난 표현활동 수업이 제일 재밌거든요. 정말 제일 재밌어 너무... 그니까 창의적으로 애들이 만들어내는 게 있잖아. 결과물들이 너무 발칼하고 재밌

어가지고. 그 보는 재미가 있어서 좋아요. 근데 그걸 하면 좋은 게 남자애들이 되게 확실히 이제 춤을 춘다던지 이런 것들이 춤 문화, 그런 것들을 이제 편하게 생각하고 끼를 막 발산할 수 있는 기회가 된다는 면에서 되게 좋고. 창작 춤 이런 거 하면 남자애들 중에 반짝이들이 너무 많아요.

(김열정-I-160513-2)

무용전공 체육교사는 표현활동 수업에서 '뜻밖의 아이들'을 만날 수 있다고 이야기한다. 평소 말 수가 적고 존재감 역시 부족했던 아이들 중에서 표현활동 수업에서만큼은 눈이 반짝이는 아이들이 있다. 평소 이루어졌던 체육 수업에서는 그 낌새조차 눈치 챌 수 없었던, 오로지 표현활동 수업에서만 그 빛을 발하는 예술가적 기질을 지닌 아이들이다. 홍애령(2013)은 학교에서 실천되는 무용 수업이 모든 학생들의 신체 발달이 가장 왕성하게 이루어지는 시기에 숨겨져 있던 재능을 발견하거나 건강한 신체와 정신을 갖도록 만드는데 매우 중요한 역할을 한다고 보았다. 이러한 예술적 재능 발견은 바로 '경험'이 바탕이 된다. 무용전공 체육교사가 우연히 만난 뜻밖의 아이들은 교사가 적극적으로 마련한 표현활동 경험의 장에서 자신도 모르게 숨겨진 예술적 재능을 끌어내게 된 것이다. 이를 통해 본다면, 무용전공 체육교사는 주지교과에 편향된 학교 현장에서 몇몇의 아이들의 가진 예술가적 성향을 자극해줄 수 있는 활동의 장을 지속적으로 제공해주는 것이 매우 필요하다고 볼 수 있다.

[그림 15] 전인중학교 창작 무용 작품 발표회

학생들에게 춤에 대한 경험을 제공하는 것은 앞서 무용전공 체육교사가 직면했던 어려움, 무용 가르치기의 한계를 극복하는 계기가 될 수 있다. 춤

추는 게 어색한 남학생들도 무용 수업에 참여함으로써 '춤 문화'를 편하게 생각하고 더욱 적극적으로 흥과 끼를 분출할 수 있는 기회를 제공받게 된다. 지금껏 남학생들은 사회적 현장의 연장선상에서 아름다움을 추구하는 무용과 같은 종목에 대하여 학습할 기회를 가지지 못하였다(김태희, 2009). 비슷한 맥락에서 이선영(2008)은 무용 수업에 참여하는 학생과 참여하지 않은 학생은 성별에 따라 그 인식이 다르게 나타난다고 하였다. 무용 수업에 참여하지 않은 학생의 경우 부정적인 인식을 가지게 되는데, 특히 남학생이 여학생보다 더욱 부정적인 것으로 나타났다. 이는 남학생이 여학생에 비해 상대적으로 무용 경험이 부족하기 때문이다. 무용 수업의 긍정적인 인식이 무용 참여에서부터 시작된다고 한다면, 남녀 학생을 구분하지 않고 무용 수업의 경험을 제공해주는 것이 매우 중요함을 알 수 있다.

기능 중심의 신체 활동만을 추구하는 체육 수업 환경에서 내면 깊은 곳에 숨어 있는 '끼'나 '표현력'을 발휘하기란 말처럼 쉬운 일이 아니다. 그러나 아이들 각자 가지고 있는 내면의 훌륭한 것들을 쏟아내고 표현해낼 수 있는 기회는 스스로의 삶에 대해 보다 긍정적인 태도를 형성할 수 있으며, '나'도 무언가 될 수 있는 가능성을 경험함으로써 앞으로의 인생을 살아가는데 큰 자신감으로 발현될 수 있다.

> 제가 자유학기제 1학년 전체를 데리고 무대에 올라갔잖아요. 그런데 놀라운 건 보는 눈이 생긴다는 거예요. 그걸 한 학기동안 경험했으니까. 내가 주제를 만들고 한 걸 내가 했는데. 쟤네 주제 뭐지? 와 기발하다. 보는 눈이 같이 생기는 거예요. 예전 같으면 그런 거 쳐다도 안 봤을 거예요. (중략) 같이 한 학기동안 수업을 했으니 저게 뭐지? 선생님 저게 뭐예요? 그래서 아이들의 보는 눈이, 관찰의 눈이 그냥 업그레이드가 확 되는 거예요.
>
> (신환희-F-160902-1)

> 제가 동아리로 3년 전에 한국무용이라고 타이틀을 해가지고 했어요. (중략) 근데 남자애 중에 어떤 애가 있었냐면 걔가 전교 1등이에요. 근데 걔가 아주 끼가 있는 남자애야 아주. 춤도 잘 추고 관심 있고. 얘가 방송반이어가지고 원래 우리 동아리 활동하면 발표회하기 전에 여러 가지 영상 엮어 보여주잖아요 동아리 사진

찍는 거. 걔가 사진을 찍고 돌아다니면서 우리부도 온 거예요. 사진 좀 몇 컷 찍겠다. 얘가 와서 사진을 찍고 갔는데 그 다음에 저를 만나더니 하는 말이 선생님, 자기는 한국무용이 정말 멋있는 거 같다고. 제일 예쁜 거 같다고. 이러면서 아 춤이 보통이 아니라고. 근데 그 당시에 사진 찍을 때 어떻게 하고 있었냐면 별거 아니고 애들 기본 걷기만 하고 있었는데 그걸 보고선 걔가 그러더라구요. 그래서 보는 눈이 있는 애들이 있구나 라는 생각이 드는 거지. 안 보여줘서 그렇지.

(김열정-F-161014-2)

무용전공 체육교사는 표현활동의 창작 과정을 경험한 아이들의 변화된 안목에 대해 인식하고 있었다. 신환희 교사는 작년 자유학기제 프로그램의 일환으로 아이들이 직접 주제부터 동작, 작품 구성까지 모두 관여하도록 한 창작 무용 수업을 운영한 바 있다. 학기 마무리로 최종 결과물들을 공연 형태로 무대에 올리며 신환희 교사가 느꼈던 것은 아이들의 입으로부터 직접 전해진 그들의 향상된 안목이었다. 학생 본인들이 한 학기 동안 창작의 고통을 몸소 체험하며 작품을 만들어내는 과정 속에서 어느 샌가 타인의 창의적인 움직임과 완성된 작품에서 표현되는 의미들을 감상하며 평가할 수 있는 눈이 형성된 것이다.

또 다른 사례로 김열정 교사의 경우, 자신이 운영한 무용 동아리 수업을 우연히 보게 된 한 남학생이 전했던 이야기를 통해 얻은 깨달음을 언급하였다. 그녀가 깨달은 것은 경험의 부재로 인해 겉으로 잘 드러나지 않았던 '보는 눈'을 가진 학생들의 존재 가능성에 대한 인식이었다.

이들의 이야기가 공통적으로 가리키는 것은 바로 '경험'의 중요성이다. 물론 표현활동을 경험하는 모든 학생들이 뛰어난 안목을 지니고 발휘할 수 있다고 장담할 순 없겠지만, 분명 몇몇의 아이들에게 내재되어있는 예술성, 볼 줄 아는 눈을 이끌어 내주는 것은 무용전공 체육교사만이 할 수 있는 매우 중요한 역할이라고 볼 수 있다.

무용전공 체육교사들이 자신들의 역할에 대한 책임감을 갖고 충실히 수행해낸다면 교실 곳곳에 숨어있는 재능 있는 아이들을 발견해낼 수 있는 가능성이 다분하다. 또한 보다 많은 아이들로 하여금 예술을 동떨어진 대

상으로 바라보는 것이 아니라 우리의 삶, 사회의 모습을 반영하고 있는 친근한 것으로 받아들이고 향유할 수 있는 눈과 마음을 길러주는데 일조할 수 있을 것이다.

> 표현활동은 여학생이 되게 주도하는 수업. 요즘에 여학생 체육 활성화 되게 중점을 두고 있는데 그런 면에서 여자애들이 되게 적극적으로. 대부분 여자애들이 다 리드해서 하고.
>
> 애들이 뭔가 막 지네끼리 고민하고 계속 막 똑습 걸고 연습해서 맨날 아침에 7시에 나와서 연습하고 있고, 끝나고 교실마다 음악 틀어놓고 막 5시까지 연습하고 그런 거 보면 되게 뿌듯한 거 있잖아. 그니까 이거 20점이 뭐라고 사실. 뭐 그 창작, 사실은 A창 B창 2점밖에 차이 안 나는데 그걸 더 받겠다고 막 몇 시간을, 몇 주를 막 그렇게 하는 걸 보면 아 이래서 아직 그래도 체육이 보람이 있고. 그리고 내가 이런 수업을 계속 해야겠구나 라는 생각이 들고.
>
> (김희망-I-160825-2)

남녀 혼성 학급에서 여학생의 체육 수업 참여에 관한 문제는 어제 오늘 일이 아니다(김문휘, 이규일, 2008). 그러나 김희망 교사와의 면담에서처럼 체육 활동에 소극적인 성향을 나타내는 여학생들이 유일하게 표현활동 수업에서만큼은 높은 선호도를 보여 왔다(김윤희, 2002; 이주현, 김태현, 김경숙, 2015). 이것은 표현활동이 가지는 특징이라고도 볼 수 있는데, 경쟁이 주를 잇는 주요 체육 활동과 다르게 미적인 감각을 드러내는 표현활동을 여학생이 더욱 주도할 수 있다는 것이다.

일전에 제시한 것처럼 표현활동이 이를 경험한 남학생들에게 긍정적인 영향을 끼칠 수 있듯이 여학생들에게 있어서도 적극적인 체육 수업을 가능하게 하는 중요한 활동이라고 볼 수 있다. 이는 곧 성별이 분리되어 진행되었던 경쟁적인 스포츠 종목과 다르게 남녀학생들이 한데 어울려서 만들어나가는 이상적인 체육 수업의 모습을 그려낼 수 있기 때문이다. 또한 모든 학생들이 소외되지 않고 함께 구성해가는 표현활동의 매력은 무용전공 체육교사로 하여금 수업에 대한 필요성과 그 가치를 경험함으로써 보람을

느끼게 하며, 동시에 스스로에 대한 자신감과 자신의 역할에 대한 희망을 갖게 하는 것이었다.

### (나) 인성이 보다 잘 길러지는 수업

체육은 학교를 넘어 사회적인 문제로 대두되는 학교폭력의 예방과 더불어 인성교육을 강화할 수 있는 교과로 그 중요성이 강조되고 있으며, 실제 효과에 대한 긍정적인 결과 보고 또한 지속되고 있다(교육부, 2014). 이처럼 스포츠 활동에 참여하는 학생들이 바람직한 태도를 갖고 인성함양을 할 수 있다는 주장은 끊임없이 제기되어 왔다(전세명, 박정준, 김민철, 2014). 스포츠 활동과 마찬가지로 체육교과 내에서 지도되는 무용 수업 또한 창의적인 무용 활동을 통해 학생의 인성에 유익한 효과를 주고자 한다(배소심, 2005).

> 어떤 또둠이 약간 잘 어울리지 못하는 아이가 한 명 있었는데 걔가 움직임이 약간 어눌해. 어눌한데 걔네 또둠 주제를 걔 이름을 따라서 누구 따라하기로 정한 거야. 걔에 대해서 같이 공유해보자 그런 또둠이었어. 그러면서 걔네들이 정말 좋아진 거야 사이가. 그리고 걔가 처음에... 팔 벌려 뛰기도 이상하게 하고 그런데. 이게 걔네 또둠의 움직임이 돼버린 거야. 그게 정말 어떤 왕따? 이런 거를 없애주는 계기가 돼버렸어.
>
> (신환희-I-160311-1)

> 내가 했던 수업 중에 하나가 강강술래가 있어요. (중략) 한명씩 불러서 노는 게 있어요. 가운데 불러서 남생이 놀이라는 게 있어. 남생이 놀이를 하게 되면 웃긴 춤추는 거 있잖아요. 그러면 어떤 애는 팽이야 돌아라 팽이야 돌아라. 그러면 거기에 맞게 걔네들이 창작을 해서 어떤 동작을 하게. 그러면 이번에는 다 같이 나와서 놀았으면 좋겠네 이러면 다 같이 나와서 막춤을 추고 노는 거야. 이런 식으로 그 과정을 놀게 했어요. (중략) 거기서 왕따가 없는 거예요. 같이 놀아야 되니까. 손잡아야 되니까. 울라타야 되니까. 싫어도 부딪쳐야 되니까. 말을 해야 되니까.
>
> (안소명-I-160323-1)

무용전공 체육교사가 무용 수업을 통해 느낀 매력은 '왕따가 없는 수업'이 가능하다는 것이었다. 아이들이 무용 수업을 통해 해당 과목의 단순한 지식을 전달받는 게 아니라 수업 참여를 통해 사회를 배워간다는 것이 무엇인지를 깊이 깨닫게 된다고 하였다. 또한 아이들이 무용 수업에 참여함으로써 함께 협력하는 활동을 배우고 서로를 배려할 줄 아는 마음을 길러내는 것을 보며, 무용 활동 자체가 사회 구성원으로서 필요한 중요한 가치들을 전달할 수 있는 중요한 매개가 된다는 것을 인식하게 되었다.

갈등이란 없애는 것을 교육적이라고 보기보다는 어떻게 해결해 나가는가가 중요한 문제이다(강유원, 2005). 아이들은 자연스럽게 이루어지는 몸과 몸의 만남 속에서 깊이 응어리진 갈등의 실타래를 풀어나가는 경험을 하며 관계의 변화를 이루어내었다. 이처럼 무용교육은 내적 소통으로서 갈등 요인의 해소, 왕따, 학교 폭력, 자살 등의 문제해결에 긍정적으로 기여할 수 있음을 의미한다(김승일, 차은주, 2015). 또한 독립된 개체로서 인간에게 필요한 인성 함양에 도움을 줄 뿐만 아니라, 사람 간 또는 사회와의 관계 속에서 요구되는 인성적 덕목을 쌓는 데에도 긍정적인 역할을 담당하게 된다(박혜연, 2014).

> 강강술래 이야기했잖아요. 중 3이다? 근데 깽깽이 동작이 안 되는 거예요. 처음이었어 그런 애가. 그럼 내가 설명을 해줘. 한발 뛰고, 그 다음에 또 뛰고 또 뛰고. 그러면 이제 애들 하게 해놓고 걔를 옆에 딱 세워놓고 내가 걔 옆에 뛰면서 창피하지 않게. (중략) 진짜 끝까지 안 되는 거야. 근데 오히려 애들한테 자극이 됐어. 내 몸이 내 맘대로 움직일 수 있다는 게 감사하다는 거야. (중략) 얘는 노력해도 안 된다는 게 그냥 인식이 됐어. 그게 어떠 너는 이게 안 돼? 이런 게 아니라 아 노력해도 안 될 수도 있구나. 그냥 그럴 수도 있구나. 인정하게 되는 거지. 이게 별 큰 사건이 아니게 받아들여지게 됐어요. 걔도 부끄럽지가 않은 거야. 나는 최선인데? 그냥 안 될 수도 있구나. 인생이 내 뜻대로 안될 수도 있고, 타고나길 성격이 이럴 수도 있고. (중략) 교사가 이거를 어떻게 말하고, 공동체서 어떻게 받아들여지게 하느냐에 따라서 이게 삶의 다른 표현으로 애들한테 다가갈 수가 있는 거예요.
>
> (안소명-I-160323-1)

안소명 교사는 자신이 가르쳤던 강강술래 수업에서 반복적인 연습을 해도 동작이 되지 않았던 한 학생의 사례를 들었다. 반 학생들은 움직임이 자유롭지 않은 친구의 모습을 통해서 '내 몸이 내 맘대로 움직일 수 있다는 것에 대한 감사함'을 느끼게 되었고, 반 친구들의 자극이 되었던 친구 또한 '노력해도 안 될 수 있구나', '인생이 내 뜻대로 안될 수도 있다'는 스스로의 상태를 인정하며 삶을 새롭게 배우는 계기가 되었다고 이야기하였다. 감정이라는 것은 대화를 하지 않음으로써 숨겨질 수 있지만, 몸이라는 것은 겉으로 드러나고 감출 수 없는 부분이기 때문에 아이들은 서로의 몸을 보고 느끼고, 삶의 새로운 의미를 찾아가며 인격적인 성장을 이루어 나가고 있었다. 이때 교사의 역할은 매우 중요한데, 그 이유는 문제 상황이 발생하였을 때 아이들로 하여금 '어떻게 받아들이게 할 것인가'라고 하는 문제는 교사의 교육적 철학과 순간적 기지에 따라 '삶의 다른 표현'으로 이해될 수 있기 때문이다.

이처럼 무용 수업의 참여를 통해 성장하는 아이들의 모습은 무용 수업의 필요성과 함께 무용이 지성, 감성, 덕성, 영성을 포함하는 총체적 심성과 깊은 연관이 있다는 것을 다시금 깨닫게 만들어주는 것이었다(박혜연, 2014).

### 다. 잠재적 요인: 정착인에서 개척인으로

무용전공 체육교사가 체육 수업에서 가장 익숙하고 자신 있는 활동으로 표현활동 수업을 선택한 것은 아니었다. 그들은 '무용전공 출신으로서의 사명감'을 가지고 있었다. 그들의 사명은 삶에서의 특정한 역할이나 특별한 의미를 지향하는 태도이자 학생지향적 가치와 목표를 주요 동기로 삼음으로써 나타나게 되는 것이었다. 또한 그것은 체육교사가 지니는 역할 이상으로, 자신의 세계를 확장시켜나가고자 하는 의지를 뒷받침하는 것이기도 하였다. 그들이 시도하고자 했던 학교 현장에 무용 수업 뿌리내리기란 단순히 가르치는 것만으로 끝나는 것이 아니라 체육교사의 이름으로 살아가면서 무용을 지속적으로 경험하는 '춤추기'와 '가르치는 일'이 하나의 삶

으로서 구성되어야 하는 것이었다.

### 1) 무용전공 체육교사로서의 사명감

> 엄마 아빠의 역할이 있듯이 무용전공한 사람들 역할이 학교에서 분명히 있거든. 뭐... 체육 수업의 5분의 1이라 하더라도. 5분에 1초 딱 떨어져서는 아니지만 누군가는 그렇게 같이 나누고 하는 선생님이 있어야 되고. 그러기 위해서는 좀 학교에서도 다양하게 수업도 많이 하고. 생활안전부장도 좀 하고. 힘든 업무도 좀 하고. 체육대회 때 열심히 준비 하고. 수업 빵꾸난 거 있으면 보강도 같이 좀 해주고. 이런 관계들이 좋은 수업과 밀접한 관련이 있어. 그리고 내년, 후년 교육과정을 바꾸기도 해. 내년에는 아 우리 이런 식으로 수업을 해봐요 이게 가능한 거지. 올해 이만큼 했으면 그러면 많이... 올해만 보는 게 아니고 학교는 4년, 5년 이렇게 있으니까.
>
> (신환희-I-160806-1)

> 무용전공출신 선생님들이 눈에 띄어서 전도사 역할을 좀 했으면 좋겠어. 우린 경험했잖아. 몸을 경험했잖아. 일반 선생님들은 몸을 경험하지 않았기 때문에 경험이 없어서 못하잖아.
>
> (안소명-I-160323-1)

무용전공 체육교사들은 무용전공 출신의 체육교사로서의 사명감을 분명히 인식하고 있었다. 오로지 '그들만이' 할 수 있는 일에 대한 사명감이었다. 그것은 체육의 5분의 1을 구성하고 있지만 지금껏 학교 현장에서 잘 가르쳐지지 않았던 표현활동과 더욱이 시도가 힘들었던 무용 수업의 주도적인 실천가이자, 학교 체육 속에서 희망의 씨앗을 퍼트릴 수 있는 전도사로서의 역할이었다. 그들은 이미 자신의 몸을 충분히 경험하였기에 보다 잘 알고, 보다 잘 실천할 수 있는 가능성이 농후하기 때문이다.

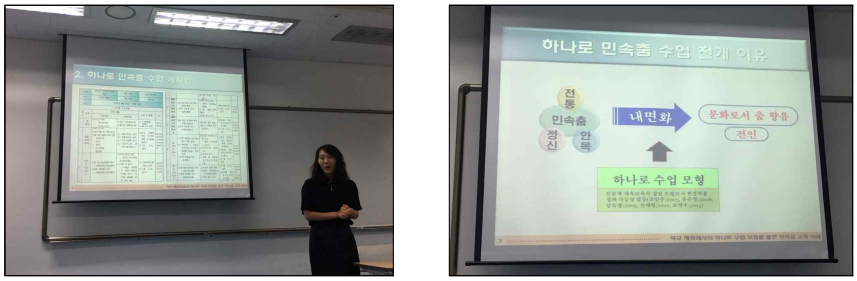
무용전공 체육교사들에게는 무용 가르치기를 어렵게 만드는 어떠한 환경적 여건에 놓여있을지라도 끝까지 포기하지 않고 실천의지를 갖는 것이 그 무엇보다 중요하다(박혜연, 2014). 그들은 열악한 학교 상황에 순응한 체육교사들에 의해 지속적으로 시도되지 못했던 무용, 그 본질적인 모습을 맛

보게 해줄 수 있는 유일무이한 그룹이다. 이러한 이유로 이들에게는 학교라는 공교육 현장에서 주도적으로 무용 수업을 이끌어나갈 수 있는 주체자로서 자신의 역할을 인식하고, 이에 따른 역량을 더욱 키우며, 가지고 있는 전문성을 함께 공유하고자 노력하는 사명감이 요구된다고 할 수 있다.

여기서 더욱 중요한 것은 자신이 할 수 있는 역할을 인정하되, '다른 체육교사들은 할 수 없는 특별한 것'을 다룬다는 교만한 마음에 매몰되지 않고, 학교 현장의 발전을 함께 책임지고 있는 동료교사들을 설득하여 변화시켜가고자 하는 의지를 가져야 한다는 것이다. 그것은 자신이 만나는 아이들만이 아니라 동료교사 한 명에게 달려있는 100명 이상의 아이들을 떠올린다면 가능한 일이 될 수 있다고 말한다.

> 애들한테 우리가 재밌는 거, 흥미. 원래 우리 배울 때 교육에 있어서도 그런 거를 중심으로 짜라고 이런 게 있잖아요. 지금은 어떠냐면 그런 거도 중요하게 고려해야 할 부분이지만 그거와 더불어서 고려해야 할 것은 얼마나 의미를 줄 수 있느냐. 만약에 이게 재미없다고 느껴지더라도 이거를 과정을 끝내고 진짜 의미 있는 활동이라면 이렇게 하면은 나중에 애들이 그걸 다 알고 그 안에서 더 많은 걸 발견하고, 더 좋은 교육이 될 수 있다 라는 생각이 들더라구요. 교사가 중요하다고 생각하는 거는 어쩌면은 좀 카리스마를 발휘해서 이건 중요하다 이러면서 계속 해서 가르쳐야 되는 거 아닌가?
>
> (김열정-F-161014-2)

김열정 교사와의 면담에서는 교사가 지닌 교육적 믿음의 중요성에 대해 언급하고 있다. 교육에 있어서 고려해야 하는 것들 중 하나는 학생들의 흥미를 이끌 수 있는 수업 내용과 방법을 구성하는 것이며, 이를 통해 아이들을 즐겁게 참여시킴으로써 효과적인 교육의 전달이 가능하다. 그러나 교육으로서의 무용이 어려운 까닭은 그것을 가르치고 배우는 과정의 끝에 느낄 수 있는 진정한 의미를 만나기까지 긴 시간을 필요로 하며, 꾸준한 경험과 노력이 함께 수반되어야하기 때문이다. 이처럼 의미 있는 경험을 전달하는 체계화된 수업 내용의 선정과 해당 수업을 준비하는 몫은 오로지 교사의 노력 여부에 달려있다.



[그림 16] 무용전공 체육교사의 무용 수업 사례 나누기

김열정 교사는 과거 본인의 경험을 돌아보며, 아이들을 무용 활동에 참여시키고 억지로 끌어갔던 과정들은 매우 힘들었지만, 그 결과로 아이들이 긍정적으로 변화한 모습을 보면서 충분히 훌륭한 교육이 될 수 있다는 희망을 직감하게 되었다고 한다. 그것은 또한 무용을 통한 교육적 의미에 대한 믿음에 힘을 실으며 무용전공 체육교사로서의 사명을 부추기는 것이었다.

> 우리가 교육과정 같은 거를, 커리큘럼 이런 걸 계획을 하잖아요. 근데 할 때 제일 중요한 거는, 제일 핵심은 철학이라고 해야 되나? 교육철학? 그니까 어떤 걸 목적을 가지고 하느냐 이게 제일 핵심인 거 같애. 목적이 달라져버리면 그거를 가르치는 방법 이런 것들도 다 달라지는 거잖아요. 커리큘럼 자체가. 그러기 때문에 목표, 목적을 아까 말한 것처럼 무용, 온전히 무용을 통해 전문가를 양성하는 그런 예술성 이런 걸로만 되게 치중되어 하는데 학교에서 가르쳐주는 무용은 또 다른 게 있잖아요. 그래서 그거와는 또 다른 우리만의 교육으로서의 무용 이런 거에 대한 좀 뭔가에 우리 공통된 철학이라고 해야 되나? 그런 걸 먼저 세울 필요가 있을 것 같아요.
>
> (김열정-F-161014-2)

김열정 교사는 교육적 의미와 더불어 학교 무용교육이 가져야 할 철학, 공동의 지향점 설정의 필요성에 대해 인식하고 있었다. 그것은 예술이 추구하는 무용예술로서의 목표와는 다른 학교 현장에 알맞은 형태로 나아가야함을 주장하는 것이었다.

문화예술교육의 내실화를 위해 기존의 장르 중심, 기능 중심적인 예술교육과 다른 차원의 새로운 예술교육 패러다임으로써 전공이 아닌 '일반인들도 음미할 수 있는 문화로서의 예술을 지향하는 교육'을 주장한 최의창

(2011b)의 말처럼 학교 무용교육 또한 새로운 패러다임을 기반으로 현장 중심의 교육철학을 구축해낼 필요가 있다. 그것은 같은 목표를 가진 공동의 집단, 무용전공 체육교사 공동체를 필두로 현장에 가장 적합한 무용교육의 모습을 만들어나가고자 하는 노력에서 시작될 수 있다.

지금까지 학교무용교육에 관한 연구는 학교 구성원에 의한 주체적 연구라기보다는 외부 관찰자의 시점에서 다뤄짐으로써 나름의 문제 지적과 이에 대한 대안을 제시하여 왔지만, 그것을 실행하는 현장 교사들과는 분리되어 현장의 개선으로 이어지는 수행 결과를 기대하기에는 어려움이 있어왔다(윤지영, 2008). 이러한 한계를 극복하기 위해서는 무용전공 체육교사들 스스로 학교무용교육에 대한 일정의 책임감을 가지고 현장을 바꿔나가고자 하는 끊임없는 문제의식이 요구된다. 그것은 학교무용교육에 대한 개념의 정립부터 학교무용이 추구해야 할 방향을 찾는 길은 하나의 공통된 철학을 중심으로 삼아 지속적인 도전과 용기를 발휘해내는 과정에서 가능한 일이라 할 수 있다. 어느 누구도 시도하지 못했던 이 중대한 작업은 동병상련을 경험한 체육계의 마이너리티, 무용전공 체육교사들이 함께 뭉쳐 이루어낼 수 있을 것이다.

> 체육 수업 나눔회에 남자 선생님인데 체육과 졸업한 분이신데 표현활동을 엄청 잘 가르치는 선생님이 하나 있어요. 근데 그 분 환경이 표현활동을 가르칠 수밖에 없어요. 엄마가 무용 전공이었나? 어렸을 때부터 무용학원에서 산거예요. 그래서 이번에 무용전공으로 대학원에 갔데요. (중략) 이 분이 일정 연수 체육교사 표현활동 강의 하시고 그 대열에서는 노력을 많이 하신데요. 그런 걸 보면 솔직히 반성하게 되죠. 우리가 더 잘할 수 있는 건데...
>
> (정행복-I-160802-1)

정행복 교사는 무용전공 출신이 아닌 체육교사, 그것도 남자 체육교사의 표현활동 가르치기의 열정을 높이 사면서 자신의 역할에 대한 진중한 제고와 깊은 반성을 토로하였다. 무용전공 체육교사로서 이미 가지고 있는 무용전문성을 제대로 활용하지 못한 스스로에 대한 안타까움과 번민이었다.

또한 자존심이기도 했다.

이러한 사례는 체육교사라면 당연히 체육을 잘 가르치는 것이 가장 중요하다는 학교 현장의 요구와 억압 속에서 자신만의 특기를 잊어버리고 사는 무용전공 체육교사들이 처해 있는 상황을 드러내는 것이었다. 동시에 잠시 잊어버린 것을 영영 잃어버릴 수도 있는 두려움을 교사 스스로 감지하게 했던 맥락이었다. 그들이 진정으로 '쓰임 있는 교사'가 되고자 한다면 깊이 묵혀둔 그들 고유의 전문성을 끄집어내어 학교 현장에 어울리는 모습으로 탈바꿈시켜 펼쳐내고자 하는 사명감을 갖는 것이 우선되어야 할 것이다.

### 2) 춤과 가르치는 삶의 합일

> 또든 종목이 정말 다양한 움직임을 많이 하는데 다른 점은 뭐냐면 무용을 전공한 사람들은 창작을 한다는 거지 정말. (중략) 그런 것들이 학교 내에서 이루어져야 되고 그럴려면은 무용한 전공한 사람들이 조금 더 열심히 연구를 하고 나눠줘야지. 나눠주고 쉽진 않지만 어렵다고 생각하면 또 시도되기 어렵지. 그리고 우선은 나이가 들건 상관없이, 엄마가 되건 상관없이 계속 춤을 춰야지 어떤 춤이든 간에. 춤을 좋아하지 않으면 춤을 가르칠 수 없잖아. 움직임을 하고 춤추는 거에 대해서 즐거워하고 이런 경험들을 직접 본인들이, 교사가 하지 않으면 수업은 정말 재밌을 수 없지.
>
> (신환희-I-160806-2)

> 솔직히 무용을 하나라도 하고는 있어야 돼요. 내가 놔버리면 가르치기 싫거든요. 그게 댄스스포츠든, 라인댄스든, 방송 댄스든 간에... 내가 뭔가를 하나라도 하고는 있어야 돼요.
>
> (신환희-F-160902-1)

신환희 교사는 무용, 표현활동을 가르치기 위해서는 그 종류가 무엇이든 교사 또한 꾸준히 춤을 추고 있어야한다고 이야기하였다. 무용을 직접 경험하면서 그 재미를 함께 느낄 수 있어야지만 온전한 무용 가르치기의 실현이 가능하다는 것이었다. 이는 일전의 무용전공자의 모습으로 무용을 통

해 펼쳐냈던 예술적 퍼포먼스와는 다른 차원의 경험이라고 할 수 있다. 과거에는 '예술가'의 모습으로 몸을 통해 새로운 움직임을 창조해내고 내면의 깊은 것을 표출해내기 위해 스스로를 쏟아낸 것이었더라면, 현재는 당시 춤을 췄던 느낌과 창작의 과정들을 아이들이 가장 비슷하게 경험할 수 있도록 잘 가르치기를 희망하는 '교육자'의 입장에서 새로이 제동을 거는 것이다.

무용인으로의 삶은 아주 먼 옛날의 이야기가 되어버렸다. 체육을 가르치는 삶에 모든 사활을 걸고 체육인의 모습으로 동화된 무용전공 체육교사들에게 무용 가르치기란 또 다른 적응과정이 요구되는 일이 되어버렸다. 그럼에도 앞으로의 남은 교직에서의 삶에 있어 체육 플러스알파인 무용, 과거의 소중한 강점을 되살려 자신의 전문성으로 삼아 제대로 활용하기 위해서는 또 한 번의 배움의 자세가 필요한 시점이라고 할 수 있다. 그들 스스로가 지닌 전문성이 더욱 견고해짐을 느낄수록 춤을 추며 가르치는 일은 그들 삶의 일부분으로 흡수되어 갈 것이다(홍애령, 2013).

> 춤과 삶은 합일되는 게 맞는 거 같애. 합일 돼야 그 다음에 아이들한테 교육할 때도 같이 풀어지지 않을까? 그런 생각이 들어요. (중략) 이거(무용 수업)를 잘하기 위해서는 이것(선생님이 추는 춤)도 같이 이렇게 하나로 되어야 되겠다 라고 생각을 하는 거지. 그래서 이렇게 하나로 하기 위해서 어떤 식으로 하는 게 현명하고 잘 될까 라고 고민하고 있는 중이에요.
>
> (김열정-I-160426-1)

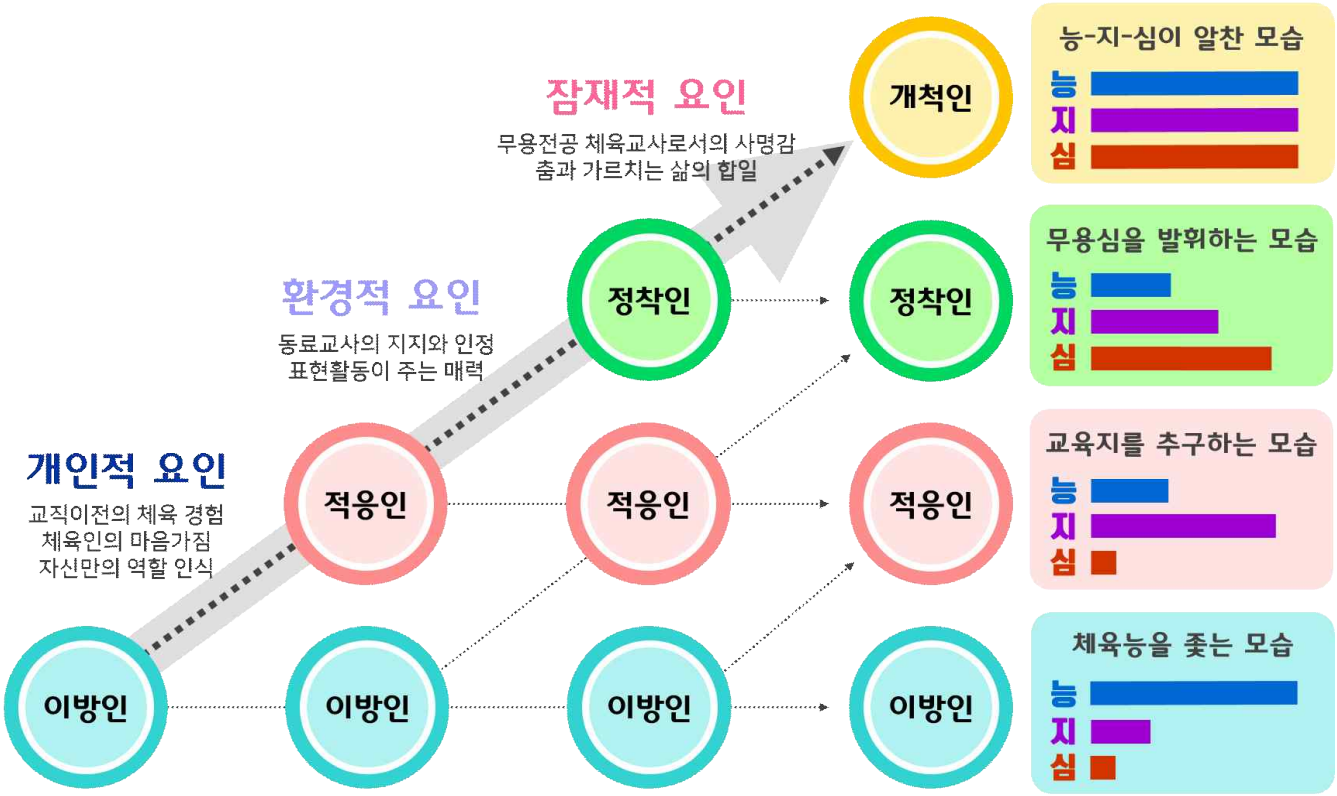
춤추는 삶과 가르치는 삶의 구분이 사라지는 경지는 개인과 영역, 환경이 점차 일치되어 감을 의미한다(오헌석, 2006). 김열정 교사는 춤과 삶이 '하나됨'을 이루어야지만 그들이 상상하고 꿈꾸는 무용의 가치를 학교 수업 속에서 풀어낼 수 있다고 믿고 있었다. 또한 앞서 신환희 교사의 이야기와 맥락을 같이 하며, 무용 수업을 펼쳐내기 위해서는 가르치는 것과 동시에 무용을 행하는 것이 함께 이루어져야한다고 보았다. 여기서 말하는 춤의 행함이란 과거 무용전공자의 모습으로 추었던 예술가의 춤이 아닌 체육교육의 발전에

공헌하고자 하는 ‘체육교육자’의 입장으로 접근되는 것이었다.

> 다른 선생님들이 내 수업에 대해서 열려 있으면 선생님이 편안하면 애들도 편안해요. 그니까 내가 긴장하면 애들도 긴장해요. 그래서 교사가 생각이 열리고 몸을 편안하게 해주는 게 나는 회복이 되는 거라고 생각을 하기 때문에 무용을 통해서 좀 릴렉스 되고, 내 몸을 관리하고, 내 몸을 알고.
>
> (안소명-1-160323-1)

무용 수업이 무용전공 체육교사들에게도 어려운 수업이라는 점을 고려할 때, 안소명 교사가 이야기한 것처럼 교사는 무용 수업에 대한 열린 마음과 몸의 긴장을 해소하고 편안하게 만드는 것이 우선되어야 한다. 자신의 몸에 대해 꾸준히 인식하고 알아가는 과정은 자신이 가르치는 아이들에게 움직임의 가치를 전달하는 데 있어서 스스로 느낀 바를 더욱 풍부한 언어와 몸짓으로 알려줄 수 있게 된다.

무용전공 체육교사들은 오랜 시간 무용을 경험하며 ‘무용적 삶’을 살아가다 진로의 전환을 거쳐 체육이라는 새로운 문화로 이주한 이들이다(신주영, 2016). 그들은 무용과 체육이라는 두 분야의 넘나듦을 통해 현재는 ‘체육’만을 가르치는 ‘체육교사’의 이름으로 살아가고 있다. 그러던 어느 날 이들의 가슴 속 깊이 멈춰져 있던 무용심이 다시 쿵쾅거리기 시작하면서, 그들로 하여금 새로운 무언가를 이룰 수 있다는 희망의 빛을 마주하게 한다. 그 빛은 영원한 꿈으로 남을 줄 알았던 이상을 현실로 바꿀 수 있는 순간이 도래하였음을 알리고 있었다. 그것은 무용전공 체육교사로서의 사명감을 불러일으키며, <우리 삶이 춤이 된다면>이라는 책의 제목에 빗대어 설명되듯이 교육자의 숙명인 ‘가르치기’와 가르침의 내용이 되는 ‘춤’과의 합일을 이루어 그들이 간절히 꿈꿔온 ‘체육전문인’으로서의 삶을 살아가게 만드는 것이었다.




[그림 17] 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정 및 요인

# Ⅴ. 결론 및 제언

## 1. 결론

본 연구는 체육교사를 꿈꾸는 무용전공 출신 연구자의 ‘어떤 체육교사가 될 것인가?’ 라는 개인적 호기심에서 시작되어, 현재 학교 현장에서 소수집단으로 살아가고 있는 무용전공 체육교사들의 전반적인 삶의 모습을 알아보기 위함이었다. 무용의 나라에서 예술가로 살고자했던 그들이 체육이라는 다소 남성적인 영역으로 넘어와 체육교사로 살아간다는 것은 과연 어떠한 의미인가? 무용전공 출신의 체육교사, 그들의 정체성은 어떠한 모습이어야 하는가?

앞선 물음의 해답을 찾아 연구 문제를 선정하기에 앞서, 연구자가 주목한 것은 무용전공 체육교사들만이 가지고 있는 특별한 강점인 ‘무용전문성’이었다. 그들이 오랜 시간 쌓아온 무용전문성은 공교육 현장에서 체육수업 뿐 아니라 예술교육 내실화에 깊게 관여될 수 있는 전문적 역량으로서 가능성을 두고 논의될 필요가 있다고 보았다. 이러한 바탕아래, 본 연구는 체육교사의 길을 택한 무용전공자들이 어떠한 경험을 통해 교직에 적응해나가며 성장하고 있는지, 그들만이 가진 독특한 경험들 속에서 형성된 전문적 정체성의 모습은 어떠한지를 심층적으로 탐색하고자 하였다. 이러한 목적을 성취하기 위한 연구 문제는 첫째, 무용전공 체육교사는 어떠한 전문적 정체성의 모습을 지니고 있는가? 둘째, 무용전공 체육교사가 경험하는 전문적 정체성 형성과정의 특징은 무엇인가? 셋째, 무용전공 체육교사 전문적 정체성의 효과적 형성에의 영향 요인은 무엇인가? 로 설정하였다. 연구 결과 및 논의를 통해 결론을 제시하면 다음과 같다.

**첫째, 무용전공 체육교사의 전문적 정체성은 ‘이방인’, ‘적응인’, ‘정착인’, ‘개척인’의 4가지 모습을 띄고 있었다.** 우선 ‘이방인’은 ‘체육능을 좇는 모습’으로 교직 초창기에 짙게 드러나는 모습이다. 무용전공 체육교사들은 자격 요건을 갖추고 체육교사가 되었음에도 불구하고 ‘체육교사답지 못한’

스스로의 모습에 많은 어려움을 경험하게 된다. 보다 구체적으로 체육 실기에 대한 부담과 미숙한 체육 수업 전문성, 힘 못 쓰는 체육교사로서의 특징들은 그들로 하여금 '체육능'의 관점에서 자신의 정체성을 규정함으로써 부족한 체육능을 지속해서 좇으려하는 모습으로 나타나고 있었다. 다음 '적응인'은 '교육지를 추구하는 모습'으로, 사랑과 소통이라는 덕목을 지니고 아이들의 바른 인성을 책임지는 '교육자'로서의 정체성에 초점을 두고 있음을 알 수 있었다. 이러한 특징은 체육의 나라가 어색한 이방인으로서의 모습을 벗어나, 삶의 지혜를 교육으로 실천하는 적응된 교육인의 모습으로 살아가게끔 만들었다. 또 다른 정체성의 모습인 '정착인'은 '무용심을 발휘하는 모습'으로, 무용전공 체육교사가 시간에 지남에 따라 교직의 삶에 익숙해지면서 과거 자신이 몸담았던 무용에 대한 그리움을 품는 것이었다. 이러한 마음은 더 나아가 그들이 가진 '무용전문성'을 무기로 하여 여학생이 주도하는 체육 수업, 다양한 표현활동의 경험 제공, 전문 무용인들의 연구를 현장에 적용하고자 하는 노력 등 학교 체육에의 공헌으로까지 전이되는 모습으로 나타나고 있었다. 마지막으로 '개척인'은 '체육능·교육지·무용심이 알찬 모습'으로, '정착인'에서 더욱 심화된 정체성이자 가장 이상적인 모습이었다. 그들은 학교 체육 속에서 이루어지는 무용 수업의 교육적 가치들에 대해 분명히 인식하고, 그러한 인식에 기반하여 수업으로 풀어내고자 하는 노력을 보이고 있었다. 그것은 단순히 무용 수업을 실천하는 것을 넘어서 학생들을 무용이라는 문화에 입문시키고자 하는 것으로, 다수가 즐기고 향유할 수 있는 학교 무용 문화로 자리매김하기 위한 바람을 품는 것이었다.

**둘째, 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정은 앞선 정체성들이 순차적으로 성장하는 단계로서 가장 이상적인 특징을 띨 뿐만 아니라, 그 자리에 안주하는 등의 다양한 양상을 띠고 있었다.** 가장 먼저 '이방인'의 모습 그대로 남게 만든 데에는 주변 타자에 의해 따라붙는 무용전공 꼬리표와 자신으로부터 발현되는 편견에 대한 두려움으로써 '무용전공 색안경 낀 시선'의 압박으로 인한 것이었다. 또한 교직 초창기에는 무용전문성이 쉽게 발휘되지 못하고 있었는데, 이는 체육교사로서 요구되는 것을 소화해

낼 수 있는 ‘체육교사로서의 전문성’이 우선되어야함을 발견할 수 있었다. 반면, ‘이방인’에서 ‘적응인’ 단계로 나아갈 수 있었던 것은 통합적인 체육 수업 평가, 학생 시범 활용, 학생들에게 자율성 부여, 교사 연수 활용, 자신만의 특기 종목 만들기 등 ‘체육 수업의 요령을 터득’하는 것과 동료교사나 의미 있는 타자와의 ‘관계를 통한 성장’으로 형성될 수 있음을 알 수 있었다. 다음으로 ‘적응인’으로 안주하는 데에는 교사라는 직업이 주는 안정감과 체육교과목 자체로 만족감을 얻음으로써 ‘체육교사로서의 자부심’에서 벗어나지 못한 채 무용전문성을 그대로 묵혀버리는 특징을 보이고 있었다. 또한 무용의 필요성에 대한 의식을 가지고 있음에도 불구하고 ‘배운’ 무용과 ‘가르쳐야 할’ 무용교육 간의 괴리, 수업 운영에 대한 체계성의 부족, 무용 평가의 모호함, 무용을 바라보는 학생들의 편견어린 시선으로 인해 ‘무용 가르치기의 한계’를 경험하는 것으로 나타났다. 반면, ‘적응인’에서 ‘정착인’의 단계로 넘어가게 된 특징으로는 ‘무용전공 체육교사 표 표현활동’의 실천과 무용 수업 이외의 ‘다양한 무용전문성을 발휘’하여 스스로에 대한 자신감과 역할을 수행함으로써 형성됨을 알 수 있었다. 다음으로 ‘정착인’에 안주하려는 특징은 ‘적응인’에 머물게 한 특징들과 유사하게 나타났으며, 거기에 더해 ‘열정의 부재’를 발견할 수 있었다. 그것은 ‘자기만족’ 수준에서 이루어지는 표현활동 수업과 ‘체육’교사로서의 역할에 매몰되어 그것이 가지는 한계를 인식하여 자신의 전문성 발휘와 기회를 스스로 꺾어 내리는 것이었다. 마지막으로 ‘정착인’에서 ‘개척인’으로의 발전을 이끈 특징은 무용전공 체육교사가 홀로 무용전문성을 발휘하는 것을 넘어 ‘동료교사와의 수업 나눔’을 통해 학교 현장의 무용교육 활성화를 향한 의지와 더불어 진정한 의미의 표현활동 혹은 무용 수업에 대해 지속적으로 고민하고 이를 풀어내고자 하는 용기를 발휘하는 것이었다. 그것은 그들 스스로 ‘우리만이 할 수 있는 것’으로 일컬어지는 중요한 사명으로 받아들여지는 것이었다.

**셋째, 무용전공 체육교사 정체성의 효과적 형성에의 영향 요인은 ‘개인적 요인’, ‘환경적 요인’, ‘잠재적 요인’ 3가지 요인들로 밝혀졌다.** 우선 ‘개인적 요인’은 ‘이방인’에서 ‘적응인’의 단계로 나아가는데 영향을 미친 요인

으로, 교직 이전 ‘체육의 긍정적인 경험’과 무용전공이라는 타이틀을 떼고 스스로 ‘체육인의 마음가짐’을 갖는 것, 학교 현장에서 ‘자신만이 할 수 있는 역할의 인식’들이었다. ‘환경적 요인’은 ‘적응인’에서 ‘정착인’의 단계로 나아가는데 영향을 미친 요인으로, 동료교사의 허락과 무용전공 체육교사의 희생이 함께 뒤따르는 ‘소극적 지지’와 동료의 적극적인 공감과 실천적인 태도를 뜻하는 ‘적극적 지지’를 포함한 ‘동료교사의 지지와 인정’이 있었다. 또한 아이들의 예술적 재능이 드러나는 수업이자 아이들의 인성이 보다 잘 길러지는 수업으로서 ‘표현활동 수업이 주는 매력’이 이들을 성장하게 한 요인으로 밝혀졌다. 마지막으로 ‘잠재적 요인’은 ‘정착인’에서 ‘개척인’으로 나아가게 한 요인으로 무용 수업의 주도적인 실천가로서 갖는 ‘무용전공 체육교사로서의 사명감’과 온전한 무용 가르치기의 실현을 가능하게 하는 ‘춤과 가르치는 삶의 합일’ 이루기로 나타났다. 여기서 말하는 ‘춤’이란 과거 그들이 경험했던 ‘춤’과는 다른 차원으로 접근될 필요가 있다. 그것은 과거 무용인으로서 예술성을 표출해내기 위해 췄던 춤이 아닌, 현재 체육교육의 발전을 담당하고 있는 ‘체육전문인’의 입장에서 가르치기 위한 목적으로 실천하는 ‘춤’의 의미를 갖는다고 할 수 있다.

지금까지 실행된 무용전공 체육교사 대상 선행연구들에서는 무용전공 체육교사가 경험하는 어려움과 이를 해결하는 방안 등을 표면적 수준에서 제시할 뿐, 그들 집단에 필요한 실질적인 도움을 제공하진 못하였다. 또한 체육교사가 갖춰야 할 역량이 부족한 집단으로 체육 분야의 위축된 존재로서 소외시켜왔다. 이는 앞서 실행된 연구들의 초점이 오로지 체육교사로서 요구되는 ‘체육전문성’에 집중되어 탐구되었기 때문일 것이다. 하지만 본 연구에서는 그동안 외면 받아온 ‘무용전문성’에 주목하여 무용전공 체육교사의 전문적 정체성의 모습들을 살펴보았다. 그 결과, 가장 이상적인 정체성의 모습은 그들 스스로 ‘무용전공 출신 체육교사’로서의 사명감을 가지고 학교 맥락에 맞게 ‘무용전문성’을 교육적으로 펼쳐내는 것임을 발견할 수 있었다. 따라서 본 연구는 학교 체육교과 안에서 무용 수업이 합당하게 그 지위를 이어나갈 수 있도록, 무용교육이 궁극적으로 목표하는 바를 효과적으로 달성할 수 있도록 만드는 ‘무용전문성’ 발휘와 그것이 가능한 무용전

공 체육교사의 역할을 부각시켰다는 점에서 중요한 의의를 갖는다.

## 2. 제언

본 연구는 무용전공 체육교사들이 가지고 있는 '체육능', '교육지', '무용심'을 토대로 형성된 전문적 정체성 형성과정 및 영향 요인들을 총체적으로 살펴보았다. 연구의 참여자들은 서로 다른 전공과 경력뿐 아니라 개인이 속한 환경적 맥락에서 차이를 보였지만, 과거 엘리트무용을 전공한 예술인에서 공교육 현장의 체육을 교육하는 체육전문인으로서 전환된 삶을 살아가고 있다는 점은 공통된 경험을 공유하는 것으로 보았다. 또한 연구결과에서 밝힌 내용들을 통해 무용전공 체육교사들의 '무용전문성' 발휘 형태와 과정뿐 아니라, 그에 기반한 효과적 교직 적응 과정을 함께 살펴보는 기회가 되었다. 본 연구에서는 총 10명의 무용전공 체육교사들의 이야기를 교직에서의 경험을 중심으로 들어볼 수 있었다. 이에 따른 분석은 그들의 경험들을 통합적으로 기술한 후, 공통된 속성으로 발견된 결과들로 제시하였다. 추가적으로 후속연구에서는 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정에 있어 보다 면밀하고 심도 있는 결과 도출을 위해 교사들의 개인적 삶과 체험들을 깊이 살펴볼 수 있는 생애사 연구 혹은 종단적 연구가 필요할 것으로 보인다.

본 연구를 계기로, 학교 현장에서의 체육 수업과 무용교육 발전에 긍정적으로 기여할 수 있는 가능성을 지닌 무용전공 체육교사를 위한 교육과 제도적 측면에서 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

**첫째, 체육교사를 희망하는 무용전공자들을 포함해 예비교사를 길러내는 교원양성기관은 '체육전문인 양성'의 관점으로 변화될 필요가 있다.** 본 연구 결과에서는 무용전공 체육교사가 자신의 고유한 무용전문성을 펼치기 위한 선행 조건으로 체육전문성의 충족이 우선되어야 함을 밝힌 바 있다. 다시 말해, 그들의 전문적 역량이 발휘되기 위해서는 체육교사다운 자질을 보다 먼저 갖추는 것이 중요하다. 이러한 자질 함양은 교직에서의 경험과 노력만으로 저절로 얻어지는 것이 아니라, 체육교사를 준비하는 단계인 직

전 교사교육에서부터 시작되어져야 한다. 지금껏 예비교사교육과 현직 교사교육을 함께 제공해온 대다수의 교원양성기관은 교원자격증 취득의 수단 밖에 되지 못한다는 비판을 받아왔을 뿐 아니라, 학문적 이론과 실제 현장의 괴리로 인한 현직 교사들의 불만을 피하지 못하였다. 연구에 참여한 일부 무용전공 체육교사들 역시, 과거에 현실적으로 가장 필요하다 여겼던 체육교사의 자질, 체육 실기와 내용지식 등을 교원양성기관이 아닌 임용 전문 사설학원에 의지할 수밖에 없었다. 또한 현장에 나온 무용전공 체육교사들 중 극히 소수만이 오랜 시간 스스로 부딪치며 끊임없는 용기를 발휘한 끝에 자신의 사명에 대해 깨닫고 진정한 무용교육의 실천을 가능하게 했다. 이러한 문제들을 고려해봤을 때, 교원양성기관은 체계적이고 전문적인 교육과정에 기반해 진정한 체육의 가치를 전달하며 학생들의 전인적 성장을 이끄는 주체자로서 자신의 역할을 구체화하고 그에 걸맞은 전문성을 예비·현직교사 스스로 계발할 수 있는 '체육전문인 양성'의 관점으로 접근해야 할 것이다. 이러한 접근은 무용전공자로 하여금 동떨어진 새로운 영역으로의 진입이 아닌 자신의 영역을 확장하는 장으로써 체육교사의 역할을 넓히는 기회가 될 것이며, 교사로서 전문적 정체성을 확립하는데 큰 기여를 할 수 있을 것이다.

**둘째, 무용전공 체육교사가 중심이 된 교사학습공동체, 무용 수업연구회의 활성화를 위한 제도적 마련과 관심이 필요하다.** 수업의 질이 교사 개인의 교육적 역량에 달려있다면, 한 사람의 노력과 반성보다도 여럿이 함께 발전을 도모했을 때 높은 교육의 질을 담보할 수 있다. 교사학습공동체란 '교사의 전문성 발달과 학생의 학습 증진을 위해 공유된 가치와 비전을 가진 교사 모임으로, 협력, 소통, 공동의 실천을 특징으로 하며, 지원적이고 공유된 리더십과 책임감을 가지고 지속적으로 이어가는 집단'을 말한다(조기희, 2015). 또한 현재 학교 현장에서 가장 주목받고 있는 교사전문성 함양의 장이자, 그 속에서 다양한 경험의 교사들이 모여 자신의 경험과 지식을 공유하고 공통된 관심사를 함께 탐구하는 협동적 활동이 이루어진다. 본 연구에서 무용전공 체육교사들이 무용 수업을 실천하는데 있어 가장 큰 어려움으로 지적했던 점이자 필요로 했던 것은 주변 동료교사의 참여와 지

지였다. 따라서 무용전공 체육교사를 주축으로 하여 경험해보지 않은 이들에게 무용 수업의 가치와 수업 실천의 기회를 제공해줄 수 있도록, 서로 배우고 협력하는 분위기 속에서 학교 무용교육 실천에 대해 함께 고민할 수 있는 교사학습공동체, 무용 수업연구회가 활성화되어야 할 것이다. 이와 더불어 교사들의 자율적인 모임을 독려하며 물적, 정서적으로 적극적인 지원을 마다않는 학교 안팎의 관심이 요구된다고 할 수 있다.

**셋째, 무용전공 체육교사에 의해 학교 현장에 적합한 형태로 개발된 무용프로그램 혹은 실행 효과 등 무용전공 체육교사의 전문적 역량을 부각시킬 수 있는 후속연구가 필요하다.** 현재 우리나라는 '행복교육 구현'이라는 토대 아래 학교체육 활성화를 위한 노력의 일환으로 체육 수업 시수 증가를 비롯한 다양한 정책 과제들이 쏟아져 나오고 있는 상황이다. 이에 따른 중학교 체육 수업의 내실화는 필연적으로 요구되는 것이며, 그동안 학교 체육에서 도외시되어온 표현활동 교육에 있어 보다 체계적인 이해와 연구가 절실히 필요한 시점이라고 할 수 있다(홍희정, 조미혜, 2012). 본 연구에서는 무용전공 체육교사의 전문적 정체성의 모습 속에서 학교 풍토와 교육목표에 부합한 무용교육 실천의 가능성을 미약하게나마 확인하였다. 이를 기반으로 여전히 이론적, 경험적 설득력이 부족한 '학교 무용교육의 필요성'에 대해 명확한 목적의식을 가지고, 그들이 지닌 전문성 발휘와 그 실효성에 대해 검증할 수 있는 실행연구(action research)가 진행되어야 할 것이다. 체육의 마이너리티이지만, 크나큰 잠재력을 지닌 무용전공 체육교사의 특수한 전문성을 지속적으로 수면 위로 끌어올리는 작업과 학교 현장에서 '쓰임 있는' 교육자로서 그 역할을 뒷받침할 수 있는 많은 연구들이 확대되어야 한다. 특히 이러한 일은 현장 실천가인 무용전공 체육교사가 주체적인 교사 연구자로서의 역할을 자처해 적극적인 연구를 수행하였을 때 크나큰 빛을 발휘할 수 있을 것이다.

# 참고문헌


강기수(2000). **교사교육론**. 부산: 세종출판사.

강미선(1998). 무용교육자의 자질과 무용참가의 관계. **한국체육학회지**, **37**(4), 671-684.

강용관(2013). **전문직업적 정체성을 매개로 육군 전문인력의 조직몰입에 영향을 미치는 요인에 관한 연구**. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

강유원(2005). **몸으로 하는 공부**. 서울: 여름언덕.

공연주, 김종욱, 김현식(2006). 초등교사의 체육 수업 어려움 분석. **한국사회체육학회지**, **28**, 9-19.

교육부(2014). **「2015 문·이과 통합형 교육과정 총론 주요사항 발표」 보도자료**. 교육부.

교육부(2015). **체육과 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 11].

교육인적자원부(2005). **정책연구과제 「교원양성체제 개편 후속조치 정책연구」**. 교육인적자원부.

교육과학기술부(2011). **체육과 교육과정**. 교육과학기술부.

국립국어원(2016). 표준국어대사전. http://stdweb2.korean.go.kr./ 에서 검색.

권진옥(2014). **초등학교 보건교사의 직업정체성 형성 과정 : 근거이론적 접근**. 미간행 박사학위논문, 부산대학교 대학원, 부산.

김경숙(2009). **전통 승무의 정체성과 전통춤 교육의 재구성**. 미간행 박사학위논문, 한양대학교 대학원, 서울.

김도형(2003). **중학교 초임교사가 경험하는 어려움의 원인과 해결 방법에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 국민대학교 교육대학원, 서울.

김명주(2004). 무용교육자의 전문성에 관한 질적 연구. **한국체육학회지**, **43**(5), 747-755.

김명주(2009). 무용전공 대학생의 진로의식과 진로결정에 관한 연구. **대한무용학회논문집**, **58**, 19-39.

김문태(2013). **중학교 초임 체육교사의 교직적응과정 탐색**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.

김문휘, 이규일(2008). 뉴 게임을 활용한 여학생의 체육 수업참여 개선 연구. **한국체육학회지**, **47(**6), 303-313.

김보미(2009). **중등체육교사의 무용교육 수행과정 현황분석: 무용전공교사와 체육전공교사의 대비를 중심으로**. 미간행 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원, 서울.

김보현(2009). **여자 중·고등학생과 대학생들이 지각하는 체육교사 이미지 연구**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.

김봉건(2010). **2007 개정 초등학교 체육과 교육과정에 대한 초등 교사들의 인식**. 미간행 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원, 대구.

김승일, 차은주(2015). 인성교육 실행 기반 학교무용의 패러다임: 소통, 공감, 치유. **한국체육학회지**, **54**(5), 663-676.

김영미(2010). **교사의 관점에서 바라본 좋은 무용 수업**. 미간행 석사학위논문, 숙명여자대학교 교육대학원, 서울.

김영천(1997). 학교 교육현상 탐구를 위한 질적 연구의 방법과 과정. **교육학연구**, **35**(5), 135-170.

김영천(2006). **질적연구방법론 Ⅰ**. 서울: 문음사.

김영천(2013). **질적연구방법론 Ⅱ: methods**. 서울: 아카데미프레스.

김영희(2007). **무용전공 대학생의 무용 성취 수준이 무용학업적응과 진로결정 태도에 미치는 영향**. 미간행 박사학위논문, 단국대학교 대학원, 서울.

김용주(1999). 교직 정체성의 탐구를 위한 분석적 연구. **한국교사교육**, **16**(2), 49-79.

김용환(1991). **효율적인 체육 교수행동의 분석 연구**. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

김원정(2008). 체육교과서와 '삶' -기억하며 돌아보기, 그리고 지향하기-. **한국스포츠교육학회지**, **15**(3), 43-65.

김윤희(2002). 여중생의 무용 수업 체험에 관한 질적 연구. **한국스포츠교육학회지**, **9**(1), 109-127.

김정아(2003). **전북지역 중학교 무용교육 실태조사**. 미간행 석사학위논문, 원광대학교 교육대학원, 전북.

김정은(2008). **초등 여교사의 교직 사회화과정에 관한 구술사적 연구**. 미간행 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원, 서울.

김종철(1994). **최신교사론**. 서울: 교육과학사.

김지연, 김두련(2012). 하나로 수업 모형을 적용한 표현활동 수업에 따른 교사들의 수업 내용과 교수·학습방법 인식의 변화. **한국초등체육학회지**, **17**(4), 1-13.

김지영, 주형철(2013). 무용교육자의 전문성 구성요인 탐색 및 검증. **대한무용학회논문집**, **71**(5), 23-42.

김지혜(2015). **중등 체육교사의 교직생애사 연구**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.

김지희(2013). **무용전공자의 교육대학원 삶에 대한 내러티브 탐구**. 미간행 석사학위논문, 숙명여자대학교 교육대학원, 서울.

김진경(2012). **중등학교 여자체육교사 교사사회화 과정에서 겪는 갈등과 대처전략**. 미간행 석사학위논문, 연세대학교 대학원, 서울.

김진한(2004). 교사의 전문성 생애능력 개발을 위한 성인학습자로서의 삶에 관한 연구. **한국성인교육학회**, **7**(1), 35-53.

김태덕, 김미숙(2008). 고등학교 한국민속무용 교육 내용에 관한 분석. **한국무용연구**, **26**(1), 1-28.

김태희(2009). **남자체육교사들의 무용 수업 운영실태 및 부담요인 분석**. 미간행 석사학위논문, 전남대학교 교육대학원, 광주.

김해경(2008). **중학교 여자 체육교사의 교직사회화 연구**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.

김해성(2012). 한국문화예술교육 활성화를 위한 중등학교 무용교육 개선방안. **한국무용연구**, **30**(1), 59-94.

김현숙, 조진영(2010). 중학생의 학교 무용 수업 참가 동기와 신체적 자기효능감 및 무용추구행동의 관계. **한국무용과학회지**, **20**, 1-21.

김현정(2014). **무용전공 여성체육교사로서의 삶**. 미간행 석사학위논문, 숙명

여자대학교 교육대학원, 서울.

김화숙(1988). 무용교육 개혁의 긴급성: 중등교육을 중심으로. **대한무용학회 논문집**, **10**, 5-29.

남정걸(2003). **교육행정 및 교육경영**. 서울: 교육과학사.

문상이, 임영무(2011). 체육 교사의 직무연수에 관한 사례 연구: 강원도 교육청을 중심으로. **한국체육연구소지**, **18**(1), 1-18.

문영(2014). 무용교사 전문성의 구성 요인에 관한 이론적, 경험적 탐색. **한국무용학회지**, **25**(1), 1-21.

류태호(2000). 체육교사의 직업정체성 형성요인 분석. **한국체육학회지**, **39**(3), 725-739.

박미림, 이옥선, 조기희(2015). 초등 여교사들의 교사 경력 주기에 따른 체육 가르치기의 어려움 탐색. **한국스포츠교육학회지**, **22**(1), 1-23.

박보미(2012). **무용전공자의 교육대학원 교육경험에 관한 이야기**. 미간행 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원, 서울.

박수영(2016). **초등학교 남교사가 겪는 표현활동수업의 어려움**. 미간행 석사학위논문, 경인교육대학교 교육전문대학원, 인천.

박성희(2004). **질적 연구방법의 이해: 생애사 연구를 중심으로**. 서울: 원미사.

박은경(2006). **제7차 교육과정 중학교 교과서 무용단원의 현장 적용 실태 조사**. 미간행 석사학위논문, 경희대학교 교육대학원, 서울.

박은규, 박순이(2002). 초등학교 무용 수업의 운영실태 및 개선점 모색. **한국체육학회지**, **41**(2), 477-486.

박은혜, 이성희(2012). 유치원 교사의 교육과정 계획·실행·평가에 나타난 실천적 지식 분석. **열린유아교육연구**, **17**(4), 319-353.

박정준(2011). 스포츠는 인성을 길러줄 수 있는가?: 스포츠 인성교육의 이론적, 경험적 근거와 과제. **교육과정연구**, **29**(3), 173-202.

박종률(2011). 중등체육교사 임용 시험 체제에 대한 연구. **한국스포츠교육학회지**, **18**(4), 59-80.

박종우(1994). **사회사업가의 전문직업적 정체성 연구**. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

박중길, 방미영(2003). 한국 예술교육연구의 경향분석. **예술교육연구**, **1**(1), 40-55.
박중길, 장선애(2004). 교사교육과 무용교육자연구의 방향. **한국체육학회지**, **43**(1), 477-484.
박지숙(2008). 무용전공생의 교사사회화 과정에 대한 내러티브 탐구. **무용역사기록학**, **16**, 25-51.
박현정(2015). 무용과 졸업생의 취업준비과정 및 직업만족도 분석. **무용역사기록학**, **37**, 81-99.
박혜연(2014). 무용을 통한 심성교육: 문헌분석에 기반한 가능성과 과제 탐색. **무용역사기록학**, **34**, 91-115.
배소심(2005). 학생선택 중심교육과정 적용 이후의 고등학교 무용 수업 실태에 관한 통합방법적 분석. **한국여성체육학회지**, **4**(5), 291-303.
서예원(2016). 무용 수업 전문성 기준 탐색. **무용예술학연구**, **58**(1), 51-63.
손천택(2002). 체육교사교육의 현황과 개선방안. **한국스포츠교육학회지**, **9**(2), 26-42.
송미숙(2012). 문화예술교육으로서의 무용교육, 그 역할과 과제. **우리춤과학기술**, **17**, 9-35.
송슬기(2015). **자아정체성 교육의 철학적 접근 : 찰스 테일러의 자기진실성 개념을 중심으로**. 미간행 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.
송호현(2014). **전문직 체육교육자의 교직 생애사 연구**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.
송효정(2015). **무용전공자에서 예비체육교사로 성장하기**. 미간행 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원, 서울.
신민경(2010). **예술강사 지원사업에 따른 무용 수업 경험**. 미간행 석사학위논문, 숙명여자대학교 교육대학원, 서울.
신승민(2013). **교육대학원생의 대학원교육 만족도 조사 연구**. 미간행 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원, 서울.
신원식, 이경은(2005). 현장 사회복지사들의 사회복지전문직에 대한 주관적 인식 유형 : Q 방법론의 활용. **사회보장연구**, **21**(1), 59-84.
신주영(2010). **고등학교 무용전공 학생들의 몸에 대한 인식**. 미간행 석사학

위논문, 고려대학교 교육대학원, 서울.

신주영(2016). **무용전공 체육학 대학원생의 정체성에 대한 생애사적 연구**. 미간행 박사학위논문, 고려대학교 대학원, 서울.

신지혜, 정지혜(2010). 우수 한국무용 지도자들의 자질에 대한 질적연구. **한국여성체육학회지**, **24**(1), 45-58.

안민지(2011). **중등학교 체육교사의 무용 수업에 대한 인식 연구**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.

안아라, 김한별(2013). 초등학교 교직에서 남교사의 정체성 탐색. **교육문제연구**, 81-108.

안지영(2000). **무용교육경험이 무용의 인식도에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원, 서울.

안창선, 남경현, 이욱범(1999). **교사론**. 서울: 교육과학사.

양기수(2014). **교사가 지각하는 인간관계 및 자아탄력성이 직무만족도에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 충북대학교 교육대학원, 충북.

여순심(2007). 무용 및 무용교육에 대한 청소년들의 인식에 관한 연구 -중학교 남학생을 중심으로-. **예술교육연구**, **5**(2), 55-65.

염지숙(1999). 내러티브 탐구를 통한 유아 세계 이해: 유치원에서 초등학교 1학년으로의 전이 경험 연구를 중심으로. **교육인류학연구**, **2**(3), 57-82.

오욱환(2005). **교사 전문성: 교육전문가로서 교사에 대한 논의**. 서울: 교육과학사.

오지영(2014). **독립 PD의 노동경험과 직업 정체성에 대한 탐구: 교양 프로그램 독립 PD들에 대한 심층인터뷰를 중심으로**. 미간행 석사학위논문, 연세대학교 커뮤니케이션대학원, 서울.

오헌석(2006). 전문성 개발과정 및 핵심요인에 관한 연구. **직업능력개발연구**, **9**(2), 193-216.

원기호(1995). **교사의 전문성 신장을 위한 교내연수 프로그램 개발**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.

우송희(2012). **여자체육교사가 교수상황에서 경험하는 두려움 정서에 대한 이해**. 미간행 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원, 서울.

유경훈, 김병찬(2011). 교육대학원 경험 의미에 대한 질적 사례연구. **교육문제연구**, **39**, 131-160.

유상석, 정구인(2009). 체육교사의 교수전문성 리더십 개발. **교원교육**, **25**(4), 117-133.

유정애(2004). **체육학에서의 질적연구 논문작성법**. 서울: 무지개사.

유지영(2006). **체육교사의 무용교육 교수활동 실태 분석 및 개선방안: 서울지역 중등학교 '무용을 전공한 체육교사'를 대상으로**. 미간행 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원, 서울.

윤지영(2008). **학교무용교육의 가치와 수업 실천에 대한 고등학교 무용교사와 학생의 인식**. 미간행 박사학위논문, 세종대학교 대학원, 서울.

이가영(2008). **중등음악교원 양성제도와 임용제도의 문제점 및 개선방안**. 미간행 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원, 서울.

이경원(2006). **체육 임용고사에서의 무용전공자 실태 분석**. 미간행 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원, 서울.

이경준, 이원일, 김영준(2011). 특수체육 질적연구 패러다임들의 기여와 한계. **한국특수체육학회지**, **19**(1), 83-101.

이덕영(2007). 체육문화 입문으로서의 초등체육교육. **공주교대논총**, **44**(2), 39-53.

이두휴(2012). 중초교사의 교직사회화과정 연구. **교육사회학연구**, **22**(1), 141-170.

이보미(2008). **대학 무용 전공자들의 진로 선택에 관한 분석**. 미간행 석사학위논문, 상명대학교 대학원, 서울.

이선영(2008). **중학교 무용 수업에 대한 대안 탐색**. 미간행 석사학위논문, 건국대학교 교육대학원, 서울.

이승율(2012). **2007 개정 체육과 교육과정에 대한 중등학교 체육교사의 인식**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원, 충북.

이완희, 박찬옥(2005). 2세 영아반 초임 교사의 정체성 형성 과정. **유아교육학논집**, **9**(3), 5-30.

이용숙, 김영천(1998). **교육에서의 질적 연구**. 서울: 학지사.

이윤식(2007). **교직과 교사**. 서울: 학지사.

이윤철(2007). **고등학교 체육교사의 교직사회화에 대한 연구**. 미간행 석사학위논문, 경희대학교 교육대학원, 서울.

이윤희(1999). 한국 대학생들의 문화적 정체성에 대한 연구. **한국국민윤리학회**, **42**(1), 41-64.

이은정(2010). **무용전공 초임 체육교사의 교직역할수행**. 미간행 석사학위논문, 수원대학교 교육대학원, 경기.

이재용(1996). 체육교사의 사회화와 체육교사교육 개선을 위한 제언. **한국스포츠교육학회 학술발표논문집**, **1996**, 9-19.

이주현, 김태현, 김경숙(2015). 중학교 여학생의 표현활동 영역이 체육교과 인식 및 만족에 미치는 영향. **한국체육과학회지**, **24**(2), 963-978.

이충원(2003). **체육교사의 교직문화 형성**. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

이항명(2008). **일반계 고등학교 교사간 인간관계에 영향을 주는 요인**. 미간행 석사학위논문, 인천대학교 교육대학원, 인천.

이해춘(2006). 정체성 형성에 있어서 사이버공간의 역할. **교육연구**, **25**, 517-540.

이현재(2005). 정체성의 개념. **철학연구회**, **71**, 263-278.

이현주, 박혜연(2014). 표현활동에서 창의성 가르치기. **한국여성체육학회지**, **28**(3), 167-180.

이효신(2015). 교사 정체성 관점에서 분석한 수석교사제 연구. **학습자중심교과교육연구**, **15**(6), 295-317.

이효진(1996). **초등학교 초임체육지도교사의 교직사회화 연구**. 미간행 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

이희선(1993). 무용교육의 역할에 기초한 학습목표와 내용. **한국무용교육학회지**, **3**, 45-60.

임수신(2016). **중학생의 표현활동영역에 대한 재미거리 및 걱정거리 탐색**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.

임연기(2009). 교원양성기관평가의 발전 방향과 과제. **한국교원교육연구**, **26**(2), 123-143.

장용분(2002). **초등학교 경영에서 경력교사의 소외감 연구**. 미간행 석사학위논문, 서울교육대학교 대학원, 서울.

전세명, 박정준, 김민철(2014). 학생들의 체육적 인성과 인성교육에 관한 체육교사의 인식. **한국체육학회**, **53**(6), 247-258.

전태준(2006). **사회체육지도자의 전문직업적 정체성이 조직유효성에 미치는 영향 : 직무만족, 조직몰입, 직무성과와 이직의도를 중심으로**. 미간행 박사학위논문, 연세대학교 대학원, 서울.

정상필(2015). **중학교 체육교사의 표현활동(점프밴드) 수업실천 및 평가의 어려움**. 미간행 석사학위논문, 인하대학교 교육대학원, 인천.

정소민(2012). **체육교사의 고충과 실천적 노력에 관한 인식분석 : 무용전공 체육교사를 중심으로**. 미간행 박사학위논문, 단국대학교 대학원, 서울.

정은영, 최현주(2010). 무용철학: 구성주의적 시각에서 본 무용교육의 방향. **움직임의 철학: 한국체육철학회지**, **18**(1), 269-824.

정준영(1998). **정체성 논의에 대한 Norbert Elias의 문명화과정론의 사회학적 함의**. 미간행 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

정하나(2015). **초등 수석교사의 초임교사 수업멘토링에 관한 질적 연구**. 미간행 박사학위논문, 연세대학교 대학원, 서울.

정현수(2010). **중등 초임체육교사의 교직적응과정: 사례연구**. 미간행 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

정현우(2010). **체육교사 간접교수행동의 교육적 효과**. 미간행 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

정현주(2011). 초등학교 고령 여교사의 정체성 형성에 관한 질적연구. **초등교육연구**, **24**(4), 375-395.

정혜승(2011). 예비 초등 교사의 정체성 딜레마 -국어과 심화 학생의 교육실습 과정을 중심으로-. **한국초등국어교육**, **45**, 303-333.

정혜정(2013). **초등 사회과 교사 정체성에 관한 연구**. 미간행 박사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.

정호광(2014). **현직교원 복수전공 자격연수 제도 출신 체육교사의 교직생활 사례연구**. 미간행 석사학위논문, 고려대학교 대학원, 서울.

조기희(2015). **체육 수업 전문성 증진을 위한 교사학습공동체의 실천 과정과 효과 탐색**. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

조용환(1999). **질적 연구: 방법과 사례**. 서울: 교육과학사.

조재식, 허창수, 김영천(2006). 교육학, 교육과정 연구에서 질적 연구자가 고려해야 하는 타당도 이슈들: 그 다양한 접근들의 이해. **교육과정 연구**, **24**(1), 61-95.

좌유경, 김경숙(2001). 중·고등학교에서 무용교육이 평생무용활동에 미치는 영향. **한국사회체육학회지**, **15**, 127-143.

차은주(2014). 체육, 예술교육 정책 변화에 따른 학교무용의 가치체계 탐색 및 발전방안. **한국체육학회지**, **53**(4), 467-480.

채순희(2006). **초등학교 무용교육 활성화 방안 연구: 문화 예술 교육을 중심으로**. 미간행 석사학위논문, 경성대학교 교육대학원, 부산.

최명선(2005). 청소년이 지각하는 부모, 교사, 친구 이미지 연구: 성과 연령차를 중심으로. **한국청소년학회**, **12**(2), 213-233.

최명선(2013). **미술치료사의 전문가 되기 여정에 관한 존재론적 탐구**. 미간행 박사학위논문, 숙명여자대학교 대학원, 서울.

최상근(1992). **한국 초·중등 교사의 교직사회화 과정 연구**. 미간행 박사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원, 충북.

최순철(2011). **중학교 일반교과 교사들의 체육교사 이미지 연구**. 미간행 석사학위논문, 전남대학교 교육대학원, 광주.

최의창(1997). 학교체육의 정당화. **교육학연구**, **35**(4), 229-251.

최의창(2002). **인문적 체육교육**. 서울: 무지개사.

최의창(2003). **스포츠교육학**. 서울: 무지개사.

최의창(2009). **체육전문인교육**. 서울: 생능출판사.

최의창(2010). **인문적 체육교육과 하나로 수업**. 서울: 레인보우북스.

최의창(2011a). 체육전문인 전문성의 재검토 -심성적 차원의 역할과 그 교육-. **한국스포츠교육학회지**, **18**(2), 1-25.

최의창(2011b). 댄스 리터러시 혹은 무용소양: 문화예술교육으로서 무용교육의 목적 재검토. **한국무용기록학회지**, **21**, 139-161.

최의창, 임수진(2013). 발레정신 지도에 있어서 간접교수방법의 유형과 역할. **한국무용기록학회**, **30**, 219-243.

최진숙(2009). **중학교 남자 체육교사의 무용 수업 실천경험에 관한 사례연구**. 미간행 석사학위논문, 고려대학교 대학원, 서울.

최희진(2002). **중학교 초임 체육교사의 교직사회화**. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

최희진(2006). 중학교 초임교사의 체육교과 전문지식 형성과정. **중등교육연구**, **54**(2), 27-52.

한광웅(2012). **질적 연구방법으로 생애사연구의 의의와 원리. 한국사회교과교육학회 학술대회지**, **2012**(2), 165-187.

한국교원학회(2007). **교직과 교사**. 서울: 학지사.

한국교육과정평가원(2013). **교과교육을 통한 인성교육 지원 정책 탐색**. 한국교육과정평가원.

한국무용학회(1996). **무용교육이란 무엇인가**. 서울: 한학문화사.

한국여성민우회(2006). **청소년 학교 체육활동 경험 보고서**. 한국여성민우회.

한경아(2008). **무용인의 직업적 삶에 대한 희망과 좌절**. 미간행 박사학위논문, 단국대학교 대학원, 서울.

한경임(2016). **근거이론에 입각한 특수교사의 직업정체성 연구**. 미간행 박사학위논문, 창원대학교 대학원, 경남.

한만석(2014). **체육 교수의 수업전문성에 관한 사례연구**. 미간행 석사학위논문, 고려대학교 대학원, 서울.

한지형(2006). **대안학교 학생들의 무용교육에 대한 인식도 조사연구**. 미간행 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원, 서울.

허찬(2013). **예비청소년지도사의 전문직 정체성 및 영향요인에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 중앙대학교 대학원, 서울.

홍애령(2012). 무용교육자 전문성의 핵심 차원으로서 심성적 자질의 재조명과 함양 방안. **한국스포츠교육학회지**, **19**(1), 23-42.

홍애령(2013). **뛰어난 발레교육자는 어떻게 성장하는가?: 발레교수전문성의 재개념화를 위한 발달과정 분석**. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

홍은숙(2007). **교육의 개념: 실천전통에의 입문으로서의 교육**. 서울: 교육과학사.

홍희정, 조미혜(2012). 중등학교 표현활동 수업 창작지도를 위한 “SPREAD” 전략 개발. **한국여성체육학회지**, **26**(1), 33-52.

황국향(2002). **중학생들의 무용교육에 대한 인식고찰**. 미간행 석사학위논문, 세종대학교 교육대학원, 서울.

황숙영(2007). 초등학교 표현활동수업 실천의 어려움. **한국스포츠교육학회지**, **14**(2), 41-61.

Almond, L. (1989). The place of physical education in the curriculum. In L. Almond(Ed.), *The place of physical education in the schools*(pp.13-36). London: Kogan Page.

Banks, O. (1968). *The sociology of education* (Vol. 968). London.

Beauchamp, C., Thomas, L. (2008). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175-189.

Beck, L. C., Trombetta, W. L., & Share, S. (1986). Using focus group sessions before decisions are made. *North Carolina Medical Journal*, 47(2), 73-74.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*(2), 107-128.

Borgatta, E. F., & Montgomery, R. J. V. (1992). *Encyclopedia of sociology* (Vol. 2): Macmillan Reference USA New York.

Bransford, J., Derry, S., Berliner & Hammerness, K., & Beckett, K. L. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond, & J.

Burke, P. J. (1991). Identify Processes and Social Stress. *American Sociological Review*, *56*(6), 836-839.

Burns, A., & Richards, J. R. (2009). Introduction: Second Language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 1-8). New York, NY: Cambridge University Press.

Cogan, M. L. (1953). Toward a definition of profession. *Harvard Educational Review*, *23*(1), 33-50.

Cohen, J. (2008). 'That's not treating you as a professional': Teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *14*(2), 79-93.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design (3rd ed.) London: Sage, Inc. 조흥식, 정선욱, 김진숙, 권지성 공역(2015). 질적 연구방법론: 다섯 가지 접근. 서울: 학지사.

Cures, R. L., Cruess, S. R., Boudreaux, J. D., Snell, L., & Steinert, Y. (2015). A schematic representation of the professional identity formation and socialization of medical students and residents: A guide for medical educators. *Academic Medicine*, *90*(6), 718-725.

Danielevicz, K. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.

Day, C. (2011). Uncertain professional identities: Managing the emotional contexts of teaching. In C. Day & J. C-.K. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work Emotions and education change* (pp.. 45-64). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, *21*(5), 563-577.

Debolt, G. (1992). *Teacher induction and mentoring*. NY: State University of New Youk Press.

Erikson, E. H. (1956). The Problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 4,* 56-121.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, *22*(2), 219-232.

Friedlander, W. A., & Apte, R. Z. (1980). *Introduction to social welfare*.

Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, *6*(2), 207-226.

Gadamer, H. G. (1960). Play as the Clue to Ontological Explanation. *Truth and Method*, 91-118.

Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, *25*, 99-125.

Goode, W. J. (1957). Community within a community: The professions. *American Sociological Review*, *22(2)*, 194-200.

Gray, J. A. (1989). Dance Instruction. *Champaign, IL: Human Kinetics Books*.

Greenwood, E. (1981). Attributes of a Profession: Revisited. *The Emergence of Social Welfare and Social Work*.

Gross, E. A. (1958). *Work and society*. New York: Thomas Y. Crowell Co.

Grossman, P. (1990). *The making of a teacher : Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers college Press.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Forth generation evaluation*. CA: Sage.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (2nd ed., pp. 163-194), London: Sage.

Hall, R. H. (1968). Professionalization and bureaucratization. *American Sociological Review*, *33*(1), 92-104.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *14*, 835-854.

Hong, K. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, *26*(8), 1530-1543.

Housner, L. (1996). Innovation and change in physical education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction (pp. 367-390). Champaign, IL:

Human Kinetics.

Ibrarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administration Science Querterly*, *44*(4), 764-791.

Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. NY: Routledge.

Kanno, Y., Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, *95*(2), 236-252.

Kim, S. H. (2012). Living as a welcomed outsider: Stories from native English speaker teachers in Korea. *Korean Journal of Applied Linguistics*, *28*(2), 27-58.

Kinch, K. W.(1968). *A formalized theory of self-concept, symbolic interaction a reader in social psychology*. Boston: Bacon and Allyn.

Knowles, J. G. (1992). Models for Understanding Pre-Service and Beginning Teachers' Biographies. In Goodson, I. F. *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.

Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. Methuen and Co. Ltd. London.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 899-916.

Lawson, H. A. (1983a). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 3-16.

Lawson, H. A. (1983b). Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching (Part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, *3*(1), 3-15.

Lawson, H. A. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. J*ournal of Teaching in Physical Education*, *5*(2), 107-116.

Lee, H. (2010). Analyzing the effects of collaborative action research from the teacher identity perspective. *English Teaching*, *65*(1), 161-188.

Lieberman, M. (1958). *Education as Profession*. New York: Prentice Hall.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publication.

Lortie, D. C., & Clement, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study* (pp. 12-29). Chicago: The University of Chicago Press. 진동섭 역(1993). 교직사회: 교직과 교사의 삶. 서울: 양서원.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park: Sage.

Merdinger, J. M. (1982). Socialization into a profession: The case of undergraducate social work students. *Journal of Education for Social Work*, *18*(2), 12-19.

Merdinger, J. M. (1985). Professional development of the BSW student. *Journal of Society and Social Welfare*, *12*, 362-382.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study application in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merton R. K., Reader, G. G., & Kendall, P. L. (1957). *The student-physician: introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.

Miller, S. E. (2010). A conceptual framework for the professional socialization of social workers. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, *20*(7), 924-938.

Moore, W. E. (1970). *The Professions: Roles and Rules*. New York: Russell Sage.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd.

Reynolds, C. (1996). Cultural Scripts of Teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*, 69-77.

Robert, B. L. (1987). *The social work dictionary*. National Association of Social Workers, Mary Land.

Rubin, A., Johnson, P. J., & DeWeaver, K. L. (1986). Direct practice interests of MSW students: Changes from entry to graduation. *Journal of Social Work Education*, *22*(2), 98-108.

Schempp, P., & Graber, K. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(3), 329-348.

Scott, W. R. (1965). Reaction to supervision in a hetronomous professional organization. *Administrative Science Quarterly*, *10*, 65-81.

Stroot, S. A. (1993). Socialization into physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* [Summer Monograph].

Susan R. K. & Gianna L. M. (2012). Professionalism in dance education. *Research in Dance Education*, *13*(1), 83-97.

Templin, T. G. & Schempp, P. G. (1989). *Socialization into physical education: Learning to Teach*. Carmel. IN: Benchmark Press.

van Manen(1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London: The Althouse Press. 신경림, 안규남 역 (1994). 체험연구. 경기: 동녘.

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, *4*(1), 21-44.

Webb, R. B., Sherman, R. R. (1989). *Schooling and Society*. New York: Macmillan Publishing.

Weidman, J. C., Twale, K. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of graduate*

*and professional students in higher education: A perilous passage?* San Francisco: Jossey-Bass.

Wexler, P. (1987). *Social analysis of education: After the new sociology*. Taylor & Francis.

Wright, S. C. (2001). The socialization of Singaporean physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, *20*(3), 207-226.

Zastrow, C. H. (1978). Introduction to social welfare institutions: Social problems, services, and current issues. *Social Work*, *23*(3), 258-258.

Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspective: Social strategies and institution as control in socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 1-25.

부록 1. 연구 참여자 동의서

**연 구 참 여 자 동 의 서**

## 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정 및 요인 탐색

**연구자 : 장 서 이(010-0000-0000/hibonniekk@snu.ac.kr)**

본 연구는 무용전공 체육교사의 전문적 정체성의 모습과 형성과정의 특징, 효과적 형성에 영향을 미치는 요인들을 탐색하기 위한 연구입니다. 이 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝힌 교사 분들에 한하여 수행될 것이며, 귀하께서는 참여 의사를 결정하기에 앞서 연구에 대한 충분한 설명을 연구자를 통해 들으셨습니다. 본 연구를 수행하기 위하여 연구자는 선생님과의 개별 심층면담, 동질적인 경험을 지닌 여러 교사들과의 포커스그룹면담 등의 방식을 통해 자료를 수집할 계획입니다.

선생님은 연구에 대한 참여 여부를 자유롭게 결정할 수 있으며, 언제든지 연구자에게 참여 중단 의사를 전달할 수 있습니다.

연구자는 연구를 통해 얻은 모든 개인정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 만약 이 연구에서 얻어진 개인정보가 학회지나 학회에 공개될 경우 연구 참여자의 이름을 비롯한 개인정보는 무기명으로 처리될 것이며, 사진 및 기타 이미지 자료가 활용될 때에는 개인정보가 드러날 수 있는 부분에 대해모자이크 처리를 할 것입니다.

연구가 끝난 후 연구자는 연구 결과를 선생님과 공유할 것입니다. 본 연구의 참여를 통해 선생님의 교직 생활과 앞으로의 삶이 더욱 풍부해지고 발전할 수 있는 계기가 되기를 희망합니다. 다음의 사항들을 신중히 읽어보신 후, 성공적인 연구가 진행될 수 있도록 동의를 해주시면 감사하겠습니다.

1. **선생님은 '무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정 및 요인 탐색' 이라는 주제의 연구를 위한 연구 참여자로 선정되었습니다.**
2. **면담 내용은 녹음기를 통해 녹취될 것이며, 때에 따라 간단한 메모도 기록될 수 있습니다.**
3. **수집된 모든 자료는 오로지 연구목적을 위해서만 사용될 것이며, 항상 연구자의 연구실에 안전하게 보관될 것입니다.**
4. **선생님을 비롯한 모든 연구 참여자의 개인정보는 가명으로 사용될 것입니다.**

**2016년 월 일**

**연구참여자: (서명)**

부록 2. 교사 심층면담 질문지

| 범주 | | 내용 |
|---|---|---|
| 교사 전문적 정체성 개념 | 개인 | ○ 교사로서 스스로를 어떠한 사람이라고 생각하시나요?<br>○ 교사로서 스스로 어떤 일을 해야 하는 사람으로 생각하시나요?<br>○ 무용전공 체육교사로 살아가는 것은 어떠한 의미를 갖나요?<br>○ 무용전공자 출신으로서 학교 체육교육에 어떠한 공헌을 할 수 있다고 생각하시나요?<br>○ 무용전문성은 체육교사로 일하는 데에 어떠한 역할을 해야 한다고 생각하시나요? |
| | 사회 | ○ 사회적으로 체육교사에게 요구되는 역할은 무엇이라고 생각하시나요?<br>○ 사회적으로 필요한 이상적인 체육교사의 모습은 무엇이라고 생각하시나요? |
| 형성 과정 및 요인 | 무용 전공자 로서의 경험 | ○ 무용을 처음 시작하게 된 동기는 무엇이었나요?<br>○ 무용 진로를 포기하게 된 결정적인 이유는 무엇이었나요?<br>○ 무용이 아닌 체육을 선택하게 된 이유는 무엇이었나요?<br>○ 무용을 통해 배운 것들 중에서 현재 교사로서의 삶에 도움이 되는 것은 무엇인가요? |
| | 예비 교사 로서의 경험 | ○ 무용전공자로서 체육교육과에 적응하면서 어려웠던 점은 무엇이었고, 이를 극복하기 위해 어떠한 노력을 했었나요?<br>○ 예비교사교육이 무용전공자에서 체육교사로의 준비 과정에 있어 어떠한 역할을 했나요?<br>○ 임용을 준비하는 과정에서 무용전공자로서 어려웠던 점은 무엇이었고, 이를 극복하기 위한 개인적 노력은 무엇이었나요?<br>○ 개인적 노력으로 극복되지 않는 부분은 무엇이었고, 어떠한 지원이 필요하다고 생각하시나요? |
| | 교사 로서의 경험 | ○ 초임교사시절 무용전공이라는 이유로 경험했던 어려움은 무엇이 있었나요?<br>○ 현재까지 극복되지 않는 교사로서의 어려움은 무엇이 있고, 해결되지 않는 이유는 무엇인가요?<br>○ 체육교사로서 갖춰야 할 전문적 자질은 무엇이라고 생각하며, 이를 위하여 어떠한 노력을 하였나요? |
| | 무용 전문성 | ○ 선생님에게 수업은 어떠한 의미인가요?<br>○ 표현활동/무용 수업은 어떻게 하고 계신가요?<br>○ 선생님이 가진 무용전문성을 학교 현장에서 어떠한 수준으로 발휘하고 계신가요?<br>○ 표현활동/무용 수업의 어려움은 무엇인가요?<br>○ 학교 현장에서 무용전문성을 잘 발휘하기 위해 어떠한 노력이 필요한가요? |

## Abstract

# An Inquiry into the Processes and Factors of Dance Majored Physical Education Teachers' Professional Identity Formation

### - From Strangers to Pioneers -

**Seoi Jang**

**Dept. of Physical Education**

**The Graduate School**

**Seoul National University**

The purpose of this study is to examine the processes of formation and affecting factors of professional identity of physical education teachers who majored in dance. The three research questions that guided this study are: (a) What kind of professional identity do physical education teachers who majored in dance have?; (b) What are the characteristics of the processes of professional identity formation experienced by physical education teachers who majored in dance?; and, (c) What factors influence the effective professional identity formation of physical education teachers who majored in dance?

This study follows phenomenological qualitative study, specifically based on constructivist paradigm to understand professional identity as which physical

education teachers who majored in dance perceive themselves. This study was conducted from December 2015 to December 2016. Based on the purposeful sampling(Patton, 2005), participants were selected ten physical education teachers who had previously dreamed of becoming professional artists. Data were collected from interviews, focus group interviews, and field documents. Collected data were analyzed and interpreted based on qualitative method; Moustakas(1994)'s phenomenological method. To achieve truthfulness and ethics of the study, the study was progressed through triangulation, member checks, and peer debriefing.

Findings are as follows: First, the professional identities of physical education teachers who majored in dance are (a) strangers, (b) adapters, (c) settlers, and (d) pioneers. Firstly, (a) strangers appeared to be 'craving for physical education skills' because they were self-depressed due to the burden of physical education, the poor physical education class expertise, and the lack of strength as a physical education teachers. Secondly, (b) adapters appeared to be 'pursuing educational wisdom' through ⓐ having power of love and communication, ⓑ raising students' character. Thirdly, (c) settlers appeared to be 'presenting dance heart' through ⓐ embracing a longing for dance, ⓑ contributing to physical eduction through dance. Fourthly, (d) pioneers appeared to be 'well-balanced among physical education skills, educational wisdom, and dance heart' through ⓐ recognizing the educational value of dance classes, ⓑ introducing dance culture.

Second, the characteristics of the processes of professional identity formation of physical education teachers who majored in dance are as follows. (a) During the process of transferring from strangers to adapters, the characteristics of physical education teachers who majored in dance are divided into either ⓐ choosing to remain as strangers, as people have bias toward a dance major and they have difficulties displaying dance professionalism, or ⓑ progressing to adapters while they become more adept at physical education class and grow through meaningful relationships with others. (b) During the process of forming an identity from adapters to settlers, the characteristics of physical education teachers who majored in dance are once again divided into either ⓐ choosing to remain, as they are satisfied with present status or recognize the limitations of teaching dance, or ⓑ progressing as they attempt unique expression activities and demonstrate their

various dance professionalism. (c) During the process of forming an identity from settlers to pioneers, the characteristics of physical education teachers who majored in dance are finally divided into either ⓐ choosing to remain, as they face the absence of passion, or ⓑ progressing through shares with fellow teachers and show endless challenges and courage of their own.

Third, the factors affecting effective formation of professional identity of physical education teachers who majored in dance include individual factors, environmental factors, and potential factors. (a) Individual factors affecting the process of identity formation 'from strangers to adapters' are ⓐ experience of physical education before teaching profession, ⓑ mental attitudes that they have as sport professionals, and ⓒ recognition of their own role, (b) environmental factors affecting the process of identity formation 'from adapters to settlers' are ⓐ support and recognition of fellow teachers, ⓑ attractiveness of expressive activities, (c) potential factors affecting the process of identity formation 'from settlers to pioneers' are ⓐ sense of duty as a physical education teachers who majored in dance, ⓑ unification of dance and teaching life.

The conclusions of this study are summarized as follow; first, the professional identities of the physical education teachers who majored in dance are formed around physical education skill, educational wisdom, and dance heart. In addition, they appear to be the most ideal professional identity when educationally teaching themselves 'dance professionalism' with a sense of mission. Second, in order to effectively form the professional identity of physical education teacher majored in dance, 'dance professionalism', which is a special strength of their own, should be actively demonstrated. Besides, the interest and environmental conditions inside and outside the school should be prepared for that. Third, it is anticipated that the physical education teachers who majored in dance will be able to fulfill their roles in achieving the goals that school dance education ultimately pursues.

Some implications for teacher education and follow-up studies are as follows; first, teacher training institutes that nurture preliminary teachers including those majored in dance who wish to become physical education teachers should be changed to the perspective of 'training sport professionals'. Second, it is necessary to promote interest for the activation of the teacher learning

communities and the dance groups which are centered on the physical education teachers who majored in dance, and to make institutional arrangement for those. Lastly, further researches are needed to highlight the professional competence of physical education teachers who majored in dance, such as dance programs developed in the suitable form for schools or its performance effects.

---

**Key words: dance majored physical education teachers, professional identity, dance professionalism**

**Student number: 2015-21674**