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

체육학석사 학위논문

중등 체육교사의 직업적 정체성 형성과정과 요인 탐색

- 교과교육, 학생지도, 행정관리지향적으로 성장하기 -

2019년 2월

서울대학교 대학원

체육교육과

이 원 희

중등 체육교사의 직업적 정체성 형성과정과 요인 탐색

- 교과교육, 학생지도, 행정관리지향적으로 성장하기 -

지도교수 최 의 창

이 논문을 체육학 석사학위논문으로 제출함
2018년 10월

서울대학교 대학원
체육교육과
이 원 희

이원희의 석사학위논문을 인준함
2018년 12월

위 원 장 이 옥 선 (인)

부위원장 조 기 희 (인)

위 원 최 의 창 (인)

국문초록

중등 체육교사의 직업적 정체성 형성과정과 요인 탐색

- 교과교육, 학생지도, 행정관리지향적으로 성장하기 -

이 원 희
서울대학교 대학원
체 육 교 육 과

본 연구는 다양한 양상, 환경, 관심을 가진 체육교사들의 직업 정체성을 탐구하는 것이다. 연구문제는 첫째, 중등체육교사가 지니고 있는 직업적 정체성은 어떠한 모습인가? 둘째, 중등체육교사의 직업적 정체성은 어떠한 과정을 거쳐 형성되는가? 셋째, 중등체육교사의 직업적 정체성 형성에 영향을 미치는 중요한 요인은 무엇인가? 로 설정되었다.

체육교사를 대상으로 한 선행연구를 우선 검토하였다. 교사 발달과 사회화, 교사 관심과 직무, 교사 정체성을 살펴보았다. 교사 발달에서는 교사가 경력과 나이에 따라 선형적으로 발달하거나 순환-복합적인 발달의 모습을 보임을 확인하였다. 교사사회화 에서는 문화동화, 예비교사, 현직교사시기로 구분하여 단계별 다양한 영향요인을 알아보았다. 체육교사가 가지는 관심의 영역으로 학생, 수업, 업무, 자아가 연구되었으며, 마주하는 직무로는 교과지도, 교과 외 지도, 생활지도, 학급(교) 경영(지원), 대외 관계, 전문성신장의 영역들이 보고되었다. 교사 정체성에서는 Marcia(1966)의 정체성 상태모형을 확인하였다. 연구자별 교사 정체성의 정의, 교사 정체성의 개념적 특징으로 단일-복합, 연속-분절, 개인-사회적 스펙트럼을 확인하였다.

연구는 내러티브 탐구의 절차를 따라 2018년 1월부터 12개월간 진행되었다. 109명의 체육교사에게 '기본정보', '현재 관심사', '학교환경에

대한 반응', '개인과 교사사이의 균형'의 네 가지 주제에 대한 설문을 실시하였다. 설문의 결과에서 '관심', '환경', '모습'의 세 가지 기준으로 12명의 참여자를 선정하였다. 이들에게서 면담과 관찰, 현지문서를 통한 자료를 구성하였으며, 분석은 개연적인 삼단논법의 절차를 따랐다. 자료에서 코드를 만들고, 범주화를 거쳐 이야기를 만들어 갔다. 진실 된 연구를 위해, 연구의 참여성 검토, 삼각검증, 참여자확인, 연구자 편견의 고백, 동료연구자 검토를 하였다. 윤리적 연구를 위해, 생명윤리위원회 심의를 받았으며 관련 프로그램과 수업을 받았다.

연구결과 첫째, 체육교사 직업적 정체성의 모습을 1)교과교육지향적, 2)학생지도지향적, 3)행정관리지향적으로 나타내었다. 각 정체성의 모습은 정체성이 표현되는 생각과 행동을 기술하였다. 1)교과교육지향에는 '인성교육의 실천가', '스마트 교육 연구자'가 확인되었다. 2)학생지도지향에는 '측은지심의 운동부 조력자', '학생활동의 지도자'의 모습이 나타났다. 3)행정관리지향의 모습으로는 '업무처리의 해결사', '학교폭력사안의 전담자'가 있었다. 종합적인 모습을 은유적으로 표현하고자 체육교사 직업적 '정체성 부채(identity fan)'를 나타내었으며, 체육교사 모두는 세 가지 영역에 관여하며, 개인의 부채의 모양-비율은 다양하고, 특정상황에서 어느 한 영역이 부각되며 변화한다는 부연속성을 덧붙였다.

연구결과 둘째, 체육교사 직업적 정체성 형성의 과정은 1)형성의 동인, 2)상태모형, 3)과정도식, 4)네 가지 사례로 나타내었다. 1)형성의 동인으로는 '성찰'과 '실천'이 확인되었다. 성찰의 수준을 다시 '적극적 성찰', '소극적 성찰', '무성찰'로 구분하였으며, 실천은 '이행', '적용과정', '불이행'으로 제시하였다. 이를 바탕으로, 2)상태모형에서 성찰과 실천을 두 축으로 한 9가지 정체성 상태를 제시하였다. 각각, '성취', '획득', '훈습', '적극적 유예', '소극적 유예', '순응', '상실', '유실', '소실'로 나타내었다. 3)과정도식에서 9가지 상태가 단계적으로 어떻게 나타나는지를 도식을 그려 제시하였다. 체육교사는 성찰과 실천의 수준 결정을 통해 각각의 영역으로, 짧거나 긴 정체성 상태를 가지게 되는 것으로 설명하였다. 4)네 가지 사례에서는 앞에서 설명한 동인과 상태, 과정도식이 사례에서 어떻게 나타나는지 설명하였다. '학생지도지향적 정체성의 성취', '교과교육지향적 정체성의 획득', '행정관리지향적 정체성의 훈습', '교과교육(학생지도)지향적 정체성의 상실(유실)'을 차례로 설명하였다.

연구결과 셋째, 체육교사 직업적 정체성 형성의 영향요인을 영역별로 '적극적 성찰요인', '소극적 성찰요인', '무성찰 요인', '실천 이행요인', '실천 불이행요인'의 다섯 가지 기준에 따라 구분하여 나타내었다. 먼저,

1)교과교육영역에서 적극적 성찰요인으로 '연수', '독서', '국가교육과정'이, 소극적 성찰요인으로 '과거 운동경험'이, 무성찰요인(모든 영역 동일)으로 '과도한 행정업무', '타성적 입문', '입문과정의 어려움', '교직의 낮은 지위'가 확인되었으며 실천 이행요인으로는 '교육환경의 마련'이, 실천 불이행요인으로 상명하복의 체육과 문화가 확인되었다. 2)학생지도 영역에서는, 적극적 성찰요인으로 '부모의 교육', '선배교사의 조언', 소극적 성찰요인으로 '교사의 능력', 실천 이행요인으로 '학군과의 교감', 실천 불이행요인으로 '관리자의 통제'가 확인되었다. 행정관리영역에서 소극적 성찰요인으로 '관리자의 응원', '열악한 학교체육환경', 실천이행요인으로 '법과 제도의 구속성', 실천불이행 요인으로 '교직의 개인주의', '경직된 학교행정체제'가 나타났다.

연구결과를 종합한 논의에서 먼저 체육교사 1)직업적 정체성 모습의 의미를 다루었다. 첫째, 직업적 정체성의 모습과 교사 전문성과의 관계를 논의하였다. 정체성의 다양한 모습은 전문성의 다방향가능성 의미하며, 연구관점의 확장 필요성을 말하였다. 정체성은 전문성과의 상호보완적인 관계임을 논하였다. 자신 스스로의 방향설정과 전문적인 능력을 함양하는 것을 통해 사회적인 존재가 되는 것이, 바람직한 교사 정체성 형성의 모습이 될 수 있음을 주장하였다. 둘째, 사회화 연구와의 비교를 하였다. 정체성 연구는 미시적인 관점의 사회화 연구가 될 수 있음과, 발달단계에서의 나타나는 모습들에 대한 보완적 설명이 가능함을 논하였다. 셋째, '교과'교사 정체성 형성의 의미로써, 교사들이 스스로를 교과 위주로 생각하며 정체성이 형성될 수 있음과 체육교과에서 추가적으로 나타날 수 있는 역동적 정체성의 가능성을 말하였다.

다음은 2)직업적 정체성 형성의 의미를 다루었다. 첫째, 정체성 형성 과정에 있어 성찰은 '자기-성찰'적 의미를 가지되, 지성적인 사고의 추구, 기능적 합리성에 대한 반대도 부분 포함한다. 둘째, 상태모형이 가지는 의미는 협상과정의 자세한 묘사, 후속연구의 틀 제공가능성, 교사 사회화의 전략들에 대한 보완적 설명, 성찰의 위계성의 지지로 제시하였다. 셋째, 정체성은 교사 행위주체성의 출현의 기반으로서 위치할 수 있음을 말하였다. 성취, 획득, 적(소)극적 유예의 상태에서 행위주체성은 출현하며, 바람직한 주체성의 기준으로 교사 성찰의 수준을 제시하였다.

주요어: 체육교사, 직업적 정체성, 정체성 상태, 성찰, 실천
학번: 2017-24981

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구의 필요성 ····· 1
2. 연구의 목적 ····· 6
3. 연구문제 ····· 7
4. 용어의 정의 ····· 7
5. 연구의 제한점 ····· 7

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 9

1. 교사 발달과 사회화 ····· 9
   가. 교사 발달 ····· 9
   나. 교사 사회화 ····· 10

2. 교사의 관심과 직무 ····· 14
   가. 교사의 관심 ····· 14
   나. 교사의 직무 ····· 17
   다. 체육교사의 직무 ····· 20

3. 직업적 정체성 ····· 23
   가. 정체성 연구의 역사 ····· 23
   나. 직업적 정체성의 개념 ····· 26
   다. 교사 정체성의 특징 ····· 30
   라. 선행연구 검토 ····· 35
      1) 교사 정체성 ····· 35
      2) 체육교사 정체성 ····· 38

Ⅲ. 연구방법 ····· 42

1. 연구의 철학적 가정 ····· 42

2. 내러티브 탐구 ····· 46
가. 연구방법으로써 내러티브 ····· 46
나. 이 연구에서 왜 내러티브 인가? ····· 49

3. 연구의 과정 ····· 50
가. 현장에 존재하기: 이야기 속으로 들어가기 ····· 51
1) 나는 어떻게 '그것'을 보기 시작하였는가? ····· 51
2) 나는 무엇으로 '그것'을 인식하였는가? ····· 54
3) 나는 이야기를 듣기 위해 어떻게 다가갔는가? ····· 56
나. 현장에서 현장텍스트로: 이야기 공간에 존재하기 ····· 61
1) 누가 이야기를 들려주었는가? ····· 61
2) 어떻게 이야기를 듣고, 이해하였는가? ····· 64
다. 현장텍스트 구성하기 ····· 67
라. 현장텍스트에서 연구텍스트로: 경험에 대한 의미구성 ····· 69
마. 연구텍스트 작성하기 ····· 73

4. 연구의 진실성 제고 ····· 74

5. 연구의 윤리성 ····· 76

Ⅳ. 연구결과 및 논의 ····· 78

1. 체육교사 직업적 정체성의 모습 ····· 78
가. 교과교육지향적 정체성 ····· 79
1) 인성교육의 실천가 ····· 79
2) 스마트교육 연구자 ····· 86
나. 학생지도지향적 정체성 ····· 90
1) '측은지심'의 운동부 조력자 ····· 90
2) 학생활동의 지도자 ····· 96

다. 행정지향적 정체성 ····· 99
1) 업무처리의 해결사 ····· 100
2) 학교폭력사안의 전담자 ····· 104
라. 체육교사 직업적 정체성의 종합모습 ····· 110

2. 체육교사 직업적 정체성의 형성과정 ····· 112
가. 직업적 정체성 형성의 동인 ····· 112
1) 성찰 ····· 113
2) 실천 ····· 116
나. 정체성 상태 모형 ····· 119
다. 정체성 형성 과정도식 ····· 121
라. 형성의 네 가지 사례 ····· 125
1) 학생지도지향적 정체성의 성취 ····· 125
2) 교과교육지향적 정체성의 획득 ····· 128
3) 행정관리지향적 정체성의 훈습 ····· 133
4) 교과교육(학생지도)지향적 정체성의 상실(유실) ····· 136

3. 체육교사 직업 정체성 형성의 영향요인 ····· 142
가. 교과교육지향에 영향을 미치는 요인 ····· 143
1) 적극적 성찰 요인 ····· 144
2) 소극적 성찰 요인 ····· 147
3) 무성찰 요인 ····· 149
4) 실천 이행요인 ····· 152
5) 실천 불이행요인 ····· 153
나. 학생지도지향에 영향을 미치는 요인 ····· 154
1) 적극적 성찰요인 ····· 155
2) 소극적 성찰요인 ····· 156
3) 실천 이행요인 ····· 157
4) 실천 불이행요인 ····· 158
다. 행정관리지향에 영향을 미치는 요인 ····· 159
1) 소극적 성찰요인 ····· 160
2) 실천 이행요인 ····· 161
3) 실천 불이행요인 ····· 162

4. 종합논의 ····· 166
가. 체육교사 직업 정체성의 모습 ····· 166
1) 교사 전문성과의 관계 ····· 166
2) 교사 사회와 연구와의 비교 ····· 169
3) '교과'교사 정체성 형성의 의미 ····· 171
나. 체육교사 직업 정체성의 형성 ····· 173
1) 성찰의 성격과 목적에 관한 논의 ····· 173
2) 상태모형이 가지는 의미 ····· 174
3) 교사 행위주체성(agency)과의 관계 ····· 176

Ⅴ. 결론 및 제언 ····· 179

1. 결론 ····· 179

2. 제언 ····· 181
가. 현장 실천을 위한 제언 ····· 181
나. 후속 연구를 위한 제언 ····· 182

참 고 문 헌 ····· 184
Abstract ····· 200

표 목 차

<표 1> 교사발달 단계의 국내외 연구(홍애령, 2013, p. 75) ····· 11
<표 2> 체육교사의 교직생활 관심사(조홍식, 조한무, 2008, p. 118) ····· 16
<표 3> 교사의 직무영역 및 직무내용(정미경 외, 2010, p. 145-146) ····· 19
<표 4> Gee(2000)의 4가지 정체성 구분(p. 100) ····· 25
<표 5> 교사정체성에 대한 연구자별 정의(김규태, 2018, p. 494) ····· 27
<표 6> 연구의 패러다임: 주요 질문과 입장 ····· 42
<표 7> 연구참여자 선정의 기준 ····· 57
<표 8> 연구 참여자 정보 ····· 61
<표 9> 1차면담 가이드 ····· 64
<표 10> 연구 현장참여, 면담, 관찰에 걸린 시간 ····· 66
<표 11> 관찰일지 예시 ····· 69
<표 12> 운동부 감독교사의 업무 영역과 세부 업무 ····· 91
<표 13> 생활지도부 교사가 가지는 두 가지 역할 ····· 107
<표 14> 성찰 수준 구분의 기준 및 증거 ····· 116
<표 15> 실천 수준에 따른 정체성의 의미 ····· 117
<표 16> 실천 수준 구분의 기준 및 증거 ····· 118
<표 17> 직업적 정체성 형성의 영향요인 ····· 143
<표 18> 교사 전문성과 정체성의 관계 ····· 168

그 림 목 차

<그림 1> 교사의 순환적 발달 모형(김윤호, 2007, p. 86) …… 10
<그림 2> 직업적 사회화 이론(Richards, Templin & Graber, 2014, p. 128) 13
<그림 3> 정체성 상태 모형 …… 24
<그림 4> The Onion: 교사 변화의 수준 모형(Korthagen, 2004, p. 80) …… 28
<그림 5> 정체성의 3가지 특징 스펙트럼 …… 30
<그림 6> 정체성의 불연속성(좌, 개념적)과 연속성(우, 실제적) …… 32
<그림 7> 정체성의 개인적/사회적 속성 …… 34
<그림 8> 질적 연구의 일반 모형(조용환, 2012, p. 13) …… 43
<그림 9> 경험의 재현: 내러티브 연구의 개념도(p. 14에서 수정) …… 47
<그림 10> 내러티브 3차원 탐구공간 …… 48
<그림 11> 기간별 연구의 단계와 내용 …… 50
<그림 12> 현상과 이론적 개념틀 …… 54
<그림 13> 정체성 개념도식 …… 55
<그림 14> 소개받은 연구 참여자와의 대화(내용 재구성) …… 58
<그림 15> NVivo11 사용 장면 예시 …… 71
<그림 16> 3차 코딩: 의미의 만국기 달기(김영천, 2016) …… 72
<그림 17> 교과교육지향적 정체성의 주요 관심영역 …… 79
<그림 18> 학생지도지향적 정체성의 주요 관심영역 …… 90
<그림 19> 행정관리지향적 정체성의 주요 관심영역 …… 100
<그림 20> 체육교육 실천영역에 대한 동욱의 생각과 실제 …… 109
<그림 21> 정체성의 모습: 정체성 부채(Identity Fan) …… 111
<그림 22> 성찰의 세 가지 수준 …… 113
<그림 23> 실천의 세 가지 수준 …… 117
<그림 24> 정체성 상태 모형 …… 119
<그림 25> 정체성 형성과정 도식 …… 121
<그림 26> 세 영역에서의 정체성 형성과정 도식 …… 123
<그림 27> 체육교사 직업적 정체성 모습과 상태의 종합 …… 124
<그림 28> 지섭의 정체성 형성 과정 …… 125
<그림 29> 찬헌의 정체성 형성 과정 …… 128
<그림 30> 찬헌의 '알바' 시절 일과표 …… 129
<그림 31> 노준의 정체성 형성 과정 …… 133
<그림 32> 민우의 정체성 형성 과정 …… 136
<그림 33> 민우의 생각과 실천 …… 140
<그림 34> 직업적 정체성 형성의 영향 요인 …… 142
<그림 35> 교과교육지향적 정체성 형성의 영향요인 …… 144
<그림 36> 학생지도지향적 정체성 형성의 영향요인 …… 155
<그림 37> 행정관리지향적 정체성 형성의 영향요인 …… 159
<그림 38> 중등 체육교사의 직업적 정체성 형성과정과 요인 …… 165

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성

우리는 교사를 어떻게 바라보는가? 학생에게 직접 가르치는 일을 한다는 점에서 교사는 축구의 스트라이커와 같다. 축구에서 패스로 공을 잘 연결하여 마무리 슈팅으로 골을 넣듯이, 교육과정이 개발되고 전달되어 교실에서 수업이 이뤄지는 과정을 생각해보면 스트라이커라는 비유는 크게 억지스럽지 않다. 공격수의 슈팅이 제대로 되지 않으면 그 과정이 아무리 훌륭한들 무의미해져 버리는데, 이는 교육에서도 마찬가지이다. 실제로 교육과정의 설계와 교실의 실제 수업은 그 내용과 수준에서 많은 차이가 발생할 여지가 있다(최의창, 1998). 내용이 잘 설계되고 만들어져서 처방되더라도, 현장에서 잘 가르치지 못하면 소용이 없는 구조이다.

결국, 교육의 목적과 내용을 구성하는 일 못지않게 현장에서 교사가 무엇을 또 어떻게 가르치려고 하는가에 대한 관심이 매우 중요해진다. 교사가 가진 역할의 위치뿐만 아니라 속성을 생각해보면 교사는 단순한 전달자가 아니며, 현장에서 교육할 내용을 고르고 재구성하여 가르치는 교육과정 개발자(유정애, 2010; Clandinin & Connelly, 1992)로 보아야 한다. 교육 개혁의 성공에 교사의 역할은 매우 핵심이라는 인식이 증가하고 있으며(Spillane, 1999), 교사를 대상으로 한 연구는 교육학에서 매우 중요한 분야가 되었다(강신복, 2009; Hoffman, 1998).

교육학 연구에서 교사에 대한 관심은 그들이 가진 능력에 집중되었다. 교직이 전문직으로 인정되어야 한다는 당위성을 바탕으로, 교사가 가진 전문적인 능력을 규명하고 밝혀내는 '교사 전문성' 연구가 주를 이루었다. 교사가 가진 지식의 종류를 나누어 분석하며 교사만의 지식이 있음을 주장하며(Shulman, 1986, 1987), 전문성의 영역을 지식-기능-신념적인 측면에서 바라보고 접근하면서 그 세부적 요소는 어떠한지를 밝히려는 노력이 이어졌다. 교사로서 교과전문지식, 교육학지식, 생활지도기술, 사무처리 능력, 사명감, 봉사정신 등과 같은 다양한 전문적 요소를 가져야 한다는 것이다(김이경 외, 2004; 조동섭, 2005).

전문성의 규명은 교사와 교육을 더욱 성공적으로 이끌었을까? 전문직

으로서 교사의 권위를 확보하기 위한 연구는, 오히려 그 내용이 확인되고 정립이 되면 될수록 교직의 탈전문화를 부추기는 역효과를 가져오기도 하였다(곽영순, 2014; 오욱환, 2005; Apple, 2006; Beck, 2008). 신자유주의적으로 효율성을 추구하고 교육을 표준화한다는 것은 결국 교사를 정부에 의해 규정된 전문가로 환원시키고(Beck, 2008), 자율성을 규제하게 되는 한계를 가지게 된다는 지적이다(Apple, 2006). 객관적인 것을 중시하는 분위가 심해지고, 교사들이 순종의 문화(Lieberman & Mace, 2008)에 직면하게 되면서 그들의 전문성이 실천으로 융화될 수 없게 한다는 비판이 있다(Phelan, 2015). 쉽게 비유하자면, 스트라이커를 단순한 슈팅기계로만 한정 짓게 된 셈이다[1].

전문성 연구의 한 가지 아쉬운 전제는, 실증주의적 관점에서 교사와 지식을 구분 짓는다는 점이다. 역량을 교사가 '획득해야 할 것'으로 생각한다. 객관적으로 획득 가능한 지식과 기술이 교사의 외부에 있는 것으로 가정한다. 오욱환(2005)은 실증주의적 전문성 연구의 문제를, 전문직으로서 교사가 입문 시 요구되거나 조직에서 필요로 하는 조건이 단지 "구비된 전문성"에 불과하기 때문인 것으로 지적한다. 교육의 실제에서는 규정되고 합의된 기준 너머로 교사의 "실현된 전문성"이 필요하다는 것이다. 규명된 행동과 지식만으로는 교육의 핵심적 부분을 제대로 성취하기 어렵다는 논지이다(Korthagen, 2010). 교육의 실제에서는 이론적 지식과 실천적 행동사이의 분명한 괴리가 존재하며, 교사는 배우고 획득한 것을 그대로 활용하는 것이 아니라, 행동을 통해 자신의 일을 관찰하고 반성(Schön, 1983)할 때에, 진정한 전문가로 거듭난다는 주장이 더해진다. 전문성을 규명하는 연구들의 아쉬움을 종합하면, '교사 전문성'은 교사의 밖에 따로 떨어져 있는 것이 아니라 스스로 행하며 구성해가는 것으로 보는 '교사가 직접 구성한 전문성'으로 재해석이 필요하다는 결론에 이른다.

그리고 또한, 우리는 교사를 어떻게 바라보는가? 다른 한 편에서, 교사대상 연구는 '교직에 어떻게 적응하는가'의 질문에 답을 하는 관점에서 많이 다뤄졌다. 교사의 직업 단계에 관한 연구에서는 교사가 선형적

1) 실제로 축구 공격수는 공을 받아서 슈팅'만' 하지 않는다. 스스로 판단에 의해 경기한다. 때론 수비에 참여하기도 하며, 좋은 찬스가 아니다싶으면 오히려 뒤로 패스하기도 한다.

으로 발달(Fuller, 1969; Katz, 1972)하거나 순환적 모형(Burke, Christensen & Fessler, 1984)에 따라 변화함을 설명한다.

사회화 연구에서 역시, 교사를 조직에 '맞춰서 적응'하는 존재로 가정하는 관점의 아쉬움이 지적된다(Richards, Templin & Graber, 2014). 기능주의적 관점에서 조직과 교사를 바라보는 것에는 한계가 있는 것이다. 사실 사람은 물건이나 부품처럼 예상이 모두 들어맞거나 설명되지 않는다. 실제로 교사 모두가 성공적으로 사회화되지는 않으며, 때론 은밀하게 저항(covert resistance)하기도 한다(Skelton, 1990). 사회화라는 큰 파도 속에서는 교사 나름의 위치와 각자의 사정은 잘 보이지 않게 된다. 교사 개인의 내부에서 어떠한 과정을 거쳐서 사회화된 결과로 나타나게 되는지는 자세히 설명되지 않는다. 왜 모두가 이상적인 한 가지 모습으로 되어지지 않는 사실에 대해서도 충분치 않다. 교사들 모두가 성공적으로 사회화되었다고 가정한다면, 교육은 더 이상 개혁의 대상이 아니겠으며, 공교육 붕괴의 주범으로 교사가 지목받는 일은 없어야 하고, 체육교사에 대한 인식(김창종, 2007; 오문례, 2005)도 보다 긍정적이어야 하겠다.

결국, 교사 전문성과 교직 사회화의 연구로는 교사를 충분하게 설명하지 못하는 아쉬움을 남긴다. 다음 사례의 체육교사들을 생각해보자.

A: 교무부장이다. 교장의 뜻을 받아 학교를 잘 운영하는 것에 열정이다. 담임은 안 한지 오래이며, 수업도 적은 시수를 받았다. 운동장에서 체육을 가르치는 것도 좋지만, 좀 더 크게 학교를 잘 운영하는 것이 더 교육적인 일이라 생각한다. 승진을 통해 좋은 관리자가 되길 바란다.

B: 운동부 감독교사이다. 운동시간과 전지훈련, 지방의 시합에 항상 함께 한다. 학생선수들의 상담과 진학에 큰 관심을 가진다. 잦은 출장으로 수업과 업무에 공백이 생기기도 하지만, 감독교사로서 소임에 집중하다 보면 어쩔 수 없다. 학생선수 지도도 아주 중요한 일이다.

C: 학생부장이다. 학교 폭력사안을 많이 처리하다 보니 감정적인 소진이 크다. 학생을 바라보는 시선도 달라졌음을 느낀다. 지적할 것이 없는지 무의식적으로 '스캔'하는 자신이 놀랍다. 열심히 수업하던 예전의 자신 모습이 기억나지 않는다.

이상의 체육교사들은 전문적인가? 비전문적인가? 성공적으로 사회화되었는가? 실패하였는가? 대답이 쉽지 않다. 두 연구관점의 사각지대에서 교사연구의 새로운 접근 필요성을 느끼게 하는 사례이다.

그렇다면 우리는 교사를 어떻게 '다르게' 바라보아야 한다는 말인가? 구성주의적 지식관에 입각하여, 교사의 경험을 지식이자 자질로써 개념화하려는 시도에서 한 가지 대답을 들을 수 있다(소경희, 2009). Elbaz (1983)는 교사가 경험을 통해 알아가는 것을 실천적 지식(practical knowledge)으로 부르고, 그것이 교직 경력에서 다양한 분야에 걸쳐 형성되며 교사의 신념 안에서 통합되며 실제 상황에 맞는 방향으로 형성됨을 주장한다. 지식과 교사가 구분되는 것이 아니라, 지식이 교사 안에서 내면화되고 재구성됨을 말한다. 교사의 내부에서 재구성되는 앎에 대해서는 Polanyi(1958)의 인격적 지식(personal knowledge)의 주장에서 출발한다. 인간의 가능성은 객관적 정보에 대해 개인이 가지고 있는 이해체계의 융합에서 만들어진다는 점이다. 다시 말해, 교사가 자질을 갖추게 된다는 것에 있어, '획득한 결과'이기보다 '구성한 과정'에 중점을 두고 바라보아야 하며, 그 지식은 구분되거나 분절성을 가진다기보다는 종합적이고 맥락적이라는 것이다.

이처럼 교사의 경험적인 지식을 강조하는 것은, 교사의 교수행위가 기계적인 반응이 아니라 현장과 상호작용하며 나타나는 자신만의 고유한 행위라는 점을 부각한다(김자영, 김정효, 2003). 교사의 지식이 그 맥락에서 고유한 의미를 가지는 국지적(local)인 성격을 가지는 것으로 이해할 수 있다(소경희, 2009; Cochran-Smith & Lytle, 1999). 또한, 경험은 어느 한 순간을 따로 떼어보기 보다는 시간적 흐름에 비추어 보는 것이 자연스럽다. 이전의 경험들로 구성된 지식들이 현재 그의 모습을 설명한다(이은미, 2008).

이러한 맥락에서, Clandinin과 Connelly(1995)는 교사의 전문적 전경(professional landscape)이라는 표현으로 교사의 개인적-실천적인 지식(personal practical knowledge)을 넓게 펼쳐서 전체적으로 조망할 것을 요청한다. 교사의 가지고 있는 지식을 시간, 환경이 포함된 맥락적 성격으로 이해하길 바라는 것이다. 이러한 노력을 통해 교사의 지식을 이해하기 시작하면, 그 전문성의 요체는 교사 자체의 독특성이 된다(정정훈, 2017).

교사가 경험적으로 지식을 구성한다는 주장은, 더욱 나아가 교사를 심층적으로 바라보도록 요청한다. 사람과 지식을 구분하는 것이 아니라, 사람 속에서 재구성된 지식이자 존재 자체로서의 지식으로의 전환이다. 이 관점은 교사의 겉으로 보이는 행동과 기능을 넘어, 내면으로의 관심을 가질 수 있게 한다. Korthagen(2004)는 "바람직한 교사의 본질(essence)을 찾아서: 교사교육에의 보다 총체적(holistic) 접근"이라는 제목의 논문에서 양파와 같은 모형으로 교사의 심층 수준(level)을 제시한다. 환경-행동-역량-신념-정체성-사명감의 단계이다. 그의 주장을 받아들이면, 교사와 환경의 상호작용에서부터 내적인 재구성의 과정까지를 총체적으로 이해할 수 있게 된다. 교사의 행동과 지식, 역량을 결정하는 교사 실천의 원천으로써 '정체성'에 주목이 가능해진다.

교사의 정체성은 '지금 이 순간, 교사로서 나는 어떠한 존재인가?'의 질문에 대한 스스로의 대답이다(Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Gee, 2000, Lasky, 2005). 개인은 매순간 자신을 어떠한 존재로 규정하게 되고 이는 자신의 행동을 이끈다. 교사의 정체성은 그의 교육실천의 기저가 된다. 정체성의 렌즈로 교사를 바라보게 되면 다양한 교사들의 모습과 실천의 양상을 더욱 적합하게 이해할 수 있게 된다.

기존 전문성 위주, 사회화의 관점에서는 교사의 능력이 '있느냐-없느냐' 또는, 사회화에 '성공-실패'의 기준에서 판정할 수밖에 없었다. 하지만 직업 정체성의 관점에서는 전문성이 부족하거나, 성공적으로 사회화되지 못한 교사들의 사정을 이해할 수 있는 다양한 실천의 방향이 허락된다. 사회화에 실패한 교사가 아니라, 다른 방향으로 성장하는 교사로 볼 수 있다. 예컨대, 전 과목을 모두 가르쳐야하는 초등교사이지만 어느 과목에 특히 애정을 가지고 자신을 그 과목 전문교사으로 생각하는 사례들이 보고된다(장경환, 2017; 정혜정, 2013). 교사와 운동부 지도의 역할사이에서 갈등하는 모습(박명기, 1994; 박성기, 김성훈, 이안수, 2012)은 정체성의 형성과 협상의 관점에서 흥미롭게 연결될 수 있다. 교사는 운동부 지도에 더욱 경도된 존재로 거듭날 수도 있다(Curtner-Smith. 2009).

체육교사의 정체성을 위한 탐구는 현재 어떠한 관심과 직무를 가지고 있는지를 살펴보는 것을 통해 접근이 가능하다. Fuller(1969)는 교사의 관심(concern)을 연구하였다. 자신에게서 시작하여 수업과 학생의 교육

효과로 관심이 단계적으로 성장한다고 말한다. 조홍식, 조한무(2006)에서는 관심을 흥미에 가깝게 해석하여 체육교사가 가지고 있는 학생, 수업, 업무, 자아의 네 가지 관심사를 밝혔다. 직업적인 근무의 환경에서 여러 관심사가 펼쳐질 수 있음을 보고하였다. 한편, 교사 직무를 분석한 연구(김이경 외, 2005; 박영숙, 정광희, 1999; 정미경 외, 2010; 한유경 외, 2008)를 종합하면 수업, 특별활동, 생활지도, 학급 운영, 학교 경영, 대외관계, 전문성 신장의 7가지 영역에서 직무를 요구받고 있음을 알 수 있다. 체육교사는 추가적으로 각종 대회 운영 및 참가, 건강체력 평가 및 지도, 운동부, 청소년 단체 등의 직무를 마주하고 있다(최의창, 2013).

이러한 상황에서 체육교사가 형성하게 되는 직업적인 정체성은 어떠한지로 질문이 구체화되지만, 체육교사 정체성을 연구한 기존의 연구들에서는 확실한 답을 들을 수가 없었다. 선행연구에서는 전문적인 교사되기로의 정체성을 다루거나(박대원, 2015; 이용진, 2018; 전세명, 홍애령, 정현수, 2017), 생애 전반이 아닌, 짧은 기간을 살피고(유생열, 2013; 이승배, 서장원, 전세명, 2011; 조기희, 이옥선, 2012a, 2012b), 무용전공, 여성 등 일부대상에 집중(장서이, 2017; 장윤정, 2018)된 양상이었다. 다양한 모습의 일반 체육교사가 생애에 걸쳐 형성한, 직업 자체에 대한 인식과 태도, 실천을 알아볼 필요성으로 연구의 초점이 맞춰진다.

2. 연구의 목적

본 연구는 다양한 양상, 환경, 관심을 가진 체육교사들의 직업 정체성을 탐구하는 것이다. 그들이 형성한 '교사로서의 나'가 어떠한지 살펴본다. 직업적 정체성의 관점에서, 교사들이 보이는 실천의 양상은 어떠하며, 어떠한 상황 속에서 자신의 위치를 정해가고 있는지를 알아본다. 전문성 개념으로는 설명되지 않던 현장의 이야기들을 통해 교사 전문성의 재개념화 필요성, 바람직한 교사의 직업적 정체성 형성을 위한 교사 교육과 환경적 고려사항은 어떠해야 하는지에 대해 논의한다.

3. 연구문제

첫째, 중등체육교사가 지니고 있는 직업적 정체성은 어떠한 모습인가?
둘째, 중등체육교사의 직업적 정체성은 어떠한 과정을 거쳐 형성되는가?
셋째, 중등체육교사의 직업적 정체성 형성에 영향을 미치는 중요한 요인은 무엇인가?

4. 용어의 정의

- 직업적 정체성(occupational identity)

교사의 직업적 정체성(occupational identity)은 '지금 교사로서 나는 누구인가?'에 대한 대답이라고 볼 수 있다(Lasky, 2005). 자주 혼용되는 전문적 정체성과는 다르다. 전문적 정체성은 전문가로서 스스로의 전문성에 대해 내리는 주관적 평가(박종우, 1994)라면, 직업적 정체성은 본질적인 자아를 성찰하는 과정에서 얻어지는 사유의 결과물임과 동시에 사회와의 상호작용을 통해 부과되고 지각된 수많은 역할(Korthagen, 2004)이라 볼 수 있다. 교사가 교직사회와 상호작용을 통해 부과된 역할에 대한 개념과 그것에 대한 자신의 인식을 일치시키는 것을 말한다(안아라, 2013). 직업적 정체성은 전문적 정체성을 포함하는(유홍준, 유태용, 정태인, 배성호, 조아름, 2014)것으로써, 주체의 직업적 존재 물음에 이어진 자아의식이다.

5. 연구의 제한점

이 연구는 중등체육교사의 직업적 정체성에 대한 모든 것을 밝히지 못하였다. 나는 참여자들과의 대화, 관찰을 통해 그들의 정체성을 최대한 구체화하려고 노력하였지만, 전부를 낱낱이 드러낸 것이라고는 생각하지 않는다. 연구가 종료되고 알게 된 것은 체육교사 직업적 정체성의 부분적 진실(Clifford, 1986)일 뿐이다.

또한, 이 연구는 중등 체육교사의 직업적 정체성 형성의 일반적 경향을 살펴 원인을 찾고 결과를 예측하는 것이 아니다. 나는 체육교사의 직업적 삶과 정체성의 모습을 더 잘 이해하고 해석하려 노력하였고, 내가 알게 된 것들을 여기에서 설명하고 전달하는 것이다.

이와 관련하여, 7년 경력의 체육교사로서의 나의 주관성은 가능성과 한계를 동시에 가진다. 연구주제의 설정과 구체화, 이야기로 다가가기 위한 과정에는 도움이 되었으나 현장에서 참여자들의 삶을 마주할 때에는 방해가 되기도 하였다. 여기서 말하는 주관성은 '마음대로의 해석'을 뜻하지 않는다. 존재와 타자와의 관계에서부터 필수적으로 발생하는 상호주관성에 대한 인정을 말한다(곽영순, 2014, 조용환, 1999).

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교사 발달과 사회화

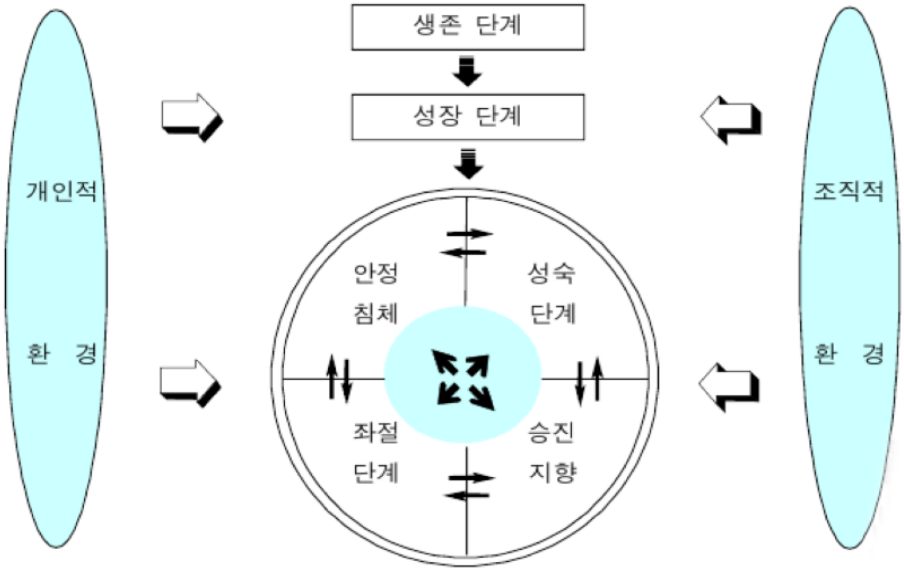
가. 교사 발달

교사의 발달은 교사가 교직생활의 전체 기간을 통하여 교직과 관련된 제반 영역에서의 가치관, 신념, 태도, 지식, 기능, 행동에 있어서 보이는 양질의 변화를 의미한다(이윤식, 1999). 교사발달에 관한 연구는 크게 두 가지 관점으로 분류할 수 있다.

첫째, 직선적-순차적으로 발달을 바라보는 것이다. Fuller(1969)는 ①교직이전: 특별한 관심이 없는 단계, ②생존관심: 자기 자신에 관심을 가지는 단계, ③후기교직: 아동에 대해 관심을 기울이는 단계로 제시하였다. Katz(1972)는 교사의 초기 4년을 기준으로 각 1년씩을 생존-보강-갱신-성숙의 단계로 제시하였다. Unruh와 Turner(1970)는 성숙의 단계에 이르기 까지 15년이 걸리기도 한다고 보았다. Newman(1978)은 교사의 발달은 처음, 중간, 마지막으로 각 10년 단위로 구분하였다.

둘째, 순환·복합적으로 발달을 바라보는 관점이다. 이들은 교사들이 일정한 순서와 패턴을 따르는 것이 아니라 각자가 처한 환경의 영향으로 다양한 모습을 보이며 발달한다고 주장한다(김윤호, 2007). Burke, Christensen & Fessler(1984)는 기존의 선형적 발달의 주장을 비판하며 이 모형의 기반을 다졌다. 김윤호(2007)은 그것을 <그림 1>과 같이 제시한다.

생존단계는 교직에 입문한 후 경험을 쌓아가는 단계이다. 성장단계는 직무와 업무에 대한 자신감이 생기는 단계이다. 성숙단계는 업무에 대한 자긍심이 강해지며 더 많은 관심을 가진다. 전문성 신장을 위해 노력하고, 교직에 만족을 느낀다. 좌절단계는 승진의 어려움을 느끼는 교사들이 교직에 대해 회의를 느끼며 좌절감에 빠지는 시기이다. 승진단계는 장학사나 교감 등으로의 승진에 관심을 보이며 업무 수행에서 많은 일을 처리한다. 안정침체 단계에 속하는 교사들은 현상유지를 선호하며 자기 개발에 몰두하지 않는 특성을 보인다(김윤호, 2007).



<그림 1> 교사의 순환적 발달 모형(김윤호, 2007, p. 86)

교사발달에 대한 연구에서는 교사들이 연령이나 경력, 인지발달을 기준으로 다른 발달단계를 보이는 것으로 보고 구분하였다. 교사발달에 대한 국내외 연구들의 단계구분을 정리하면 <표 1>과 같다.

나. 교사 사회화

교사 사회화란 교사입문 과정을 포함하여 교직을 선택하고 교사로 임용되어 은퇴하기까지의 모든 과정에서의 교직사회로의 적응양상을 말하며, 교직생활의 내용 영역을 구성하고 있는 교육관, 교사관, 교육과정관, 수업지도관, 학생관 등에서의 질적 성격의 변화과정을 말한다(한국교원교육학회, 2007).

교사의 사회화를 설명하는 이론적 관점에는 구조·기능주의적 관점과 해석학적 관점, 비판적 관점이 있어왔다(최희진, 2002). 첫째, 구조기능주의관점에서는 사회가 개인보다 앞서는 것을 규정한다. 사회적인 역할을 개인이 수행하는 데 있어 요구되는 태도와 기능을 학습하는 것에 관심을 가진다. 이들이 생각하는 사회화의 목적은 '재생산'이 된다.

<표 1> 교사발달 단계의 국내외 연구(홍애령, 2013, p. 75)

구분	형태	특성	출처	교사 발달 단계				
국내	직선적 순차적	교직 경력	이난숙 (1992)	양성	형성	성장	원숙	
			최상근 (1992)	생존	재평가	평정		
			김정규 권낙원 (1994)	직전 교사	초임 교사	발전 교사	실습 교사	숙련 교사
		인지 발달	박준기 (2010)	전문성 형성	전문성 적용	전문성 심화	전문성 지도	
	복합적 순환적	연령 생애 주기	윤홍주 (1996) 김윤호 (2007) 임희연 (2008)	생존	성장	성숙	직업 좌절	승진 지향	안정 침체
			백승관 (2003)	생존	안정 침체	성장	좌절	성숙	승진 지향
		교직 경력	김영만 (2004)	입문수용	능력구축	열중성장	안일안주	
국외	직선적 순차적	교직 경력	Fuller (1969)	교직이전	초기교직	후기교직		
			Katz (1972)	생존	공고화	쇄신	성숙	
		인지 발달	Gregorc (1973)	형성	성장	성숙	원숙	
			Oja & Ham (1984)	인습	과도기	목표지향	자아인식	
	복합적 순환적	연령 생애 주기	Burke, Christensen & Fessler (1984)	교직이전	교직입문	능력구축	열정·성장	
				직업과정	안정침체	직업쇠퇴	퇴직	

둘째, 해석학적 관점은 개인의 의식과 주관성을 존중하며 그들의 질서 세계 속 에서 일어나는 사회적응과정에 관심을 가진다. Lacey(1977)는 기존의 연구관점이 개인이 어떻게 조직에 순응하는지만 살피는 점을 지적하며, 교사를 적극적 사회화의 주체로 인식한다. 이들의 관점은 참여자의 주관적인 의미에 강조를 두는 특징을 가지며, 사회화과정의 변증법적인 모습을 잘 드러내 보이려 노력한다. 해석학적인 관점은 기능주의적 관점이 결여하고 있거나 무시해버린 측면을 들추어낸다(한국교원교육학회, 2007).

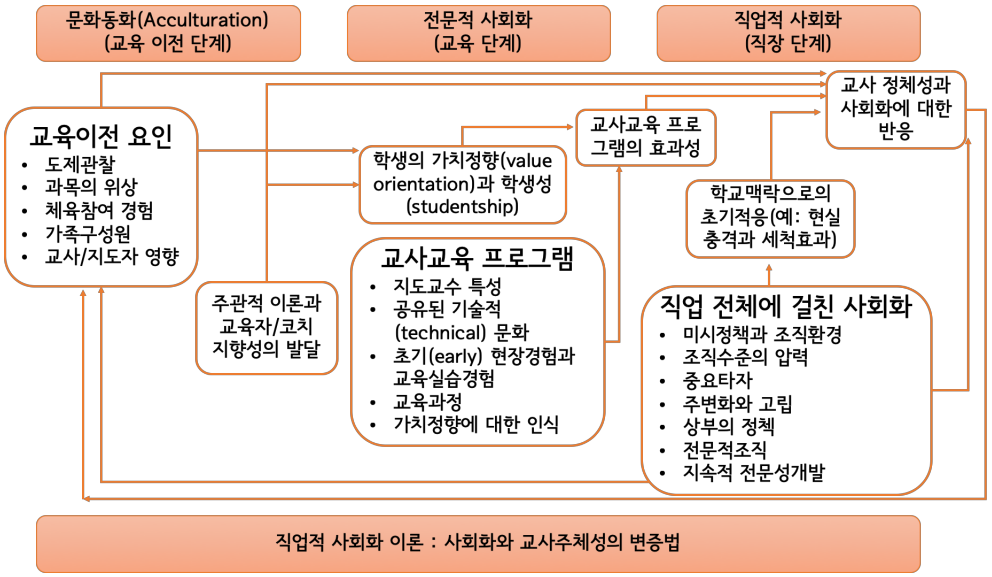
셋째, 비판론적 관점의 주요관심은 정의와 평등, 자유와 같은 가치이며 사회의 변형이다(Zeichner & Gore, 1990). 비판적 관점에서 사회화 연구는 교직 내에서의 직위, 성, 인종의 관계에 중점을 둔다.

Templin, Padaruth, Sparkes & Schempp(2017)은 체육교사 사회화 연구의 역사적 검토를 하였다. 그들의 정리에 따르면, 1970년대와 80년대는 연구의 기반을 닦은 기간이다. 교사의 사회화를 시기별로 3단계로 나누어 연구하기 시작하였다. 교직이전을 문화동화(acculturation)시기, 예비교사시기, 현직교사시기로 구분하여 바라본 것이다. 이 시기에 활발한 연구가 행해졌는데, 교사 지원자들이 다양한 이유에 의해 예비체육교사가 되며, 그들이 경험한 체육교사, 코치, 동료, 가족 등의 영향을 받아서 교사교육이 시작될 때에는 백지(blank slate)가 아닌 상태라는 것을 연구하였다(Lawson, 1983). 한편, 지원자들은 대체적으로 운동기술지도 지향성(coaching orientation)을 가지고 있었으며, 교사가 된 이후에도 교육자와 기술지도자의 역할 사이에서 갈등을 경험하는 것으로 보고되었다(Locke & Massengale, 1978).

1990년대에는 질적 연구방법을 토대로 사회화연구의 기반을 넓힐 수 있는 시기였다. 상대적으로 문화동화시기는 관심을 덜 받았으며 현직교사의 사회화연구가 중점적으로 다뤄졌다. 이전보다 자세한 수준에서 교사들의 근무환경과 사회화의 관련성이 밝혀졌다. 초임교사가 겪는 기구사용 접근의 어려움, 큰 수업의 규모, 불규칙적인 체육시간표의 영향 등이 다뤄졌다. 초임교사들의 전략적인 순응(strategic compliance)과 조정을 밝힌 연구도 있었다(Locke, 1992).

2000년대 이후로는 사회화 연구의 다양화를 언급한다. 교사의 지속적 전문성 개발(Armour & Yelling, 2004)이나, 대학원생이 교사교육자로

준비하는 사회화(Lee & Curtner-Smith, 2011) 등으로도 연구의 관점이 넓어지고 있다. Richards, Templin & Graber(2014) 등은 체육교사 사회화 연구의 30여년을 종합하는 연구를 실시하여 <그림 2>와 같이 정리하였다.



<그림 2> 직업적 사회화 이론(Richards, Templin & Graber, 2014, p. 128)

2. 교사의 관심과 직무

가. 교사의 관심

Fuller(1969)의 연구는 교사의 관심(concern)을 발달적으로 개념화하며 후속연구의 기초를 마련하였다. 교사가 가지는 관심을 자기중심과 학생중심의 두 가지 유형으로 범주화한다. 자기중심은 다시 두 가지로 나뉘는데, 첫 번째는 '자신의 수행'이고 두 번째는 '수업의 규율과 통제'에 관련된 것이다. 그녀는 교사 관심을 단계에 따른 선형적인 발달을 주장한다. 교사의 발달은 3단계로 일어나는데, 무관심으로부터 자기중심을 거쳐 학생과 수업의 효과에 대한 관심으로 변하며 성장한다는 것이다.

첫 단계는 교직이전이다. 이때의 (예비)교사는 관심이 존재하지 않는다. 자기중심은 교사생활의 시작하는 시기에 관련된다. 주로 교사로서 가르치는 일의 전문적 능력에 대한 관심을 의미한다. 어디에 서서 있어야 하는지, 언제 말을 시작해야 하는지와 같은 문제에 관심을 갖는다. 마치 교생실습에 온 교사처럼 간단해 보이는 일도 쉽게 수행하지 못하는 과정에서 '내가 교사로서 잘 할 수 있을까?'와 같은 질문을 가지며 스스로의 능력과 위상에 대한 관심을 가진다. 교사가 자신의 기본적인 수준에 관심을 가지게 되는 것으로 '생존하기(Katz, 1972)'와 같이, 눈앞의 당장 중요한 것들을 해결하는 수준에서 보이는 관심으로 볼 수 있다.

후기 교직 생활에는 학생과 수업의 효과에 대한 관심으로 옮겨간다. 이전 단계에서 자신에 대한 관심이 충족되고 나면 대상이 자신의 수업과 그 결과로 이동한다. 학생이 무엇을 얻었고, 자신의 수업의 효과가 학생에게 어떠한지를 비춰 자신을 평가한다. 축구공의 드리블에 익숙해지기 시작하면, 고개를 들고 점차 전체 경기장과 동료들의 움직임을 볼 수 있는 것처럼 교사도 더욱 높은 수준의 교육현상에 집중한다는 것이다. 성숙한 수준(Katz, 1972)이 되며 주변에도 시선을 두는 것으로 볼 수 있다.

Fuller의 시도는 교사의 '관심사'를 개념화함으로써 교사들이 어디를 바라보는 지에 대한 인식적 확장을 가져옴으로써 후속 연구의 토대가 되었다고 평가된다(이윤식, 1991). 하지만, 선형적인 형태로의 발달만을 가정한다는 지적을 받는다(Fessler, 1985). Burke 등(1984)의 연구에서는 순환·복합적인 교사 변화를 보고하며, 모두의 관심이 획일하게 직

선을 그리며 발달하는 것만이 아님을 주장한다. 실제로 다른 학자들의 연구에서, Fuller의 주장과 맞지 않는 연구결과가 다수 보고되었다 (Boggess, Mcbride & Griffey, 1985; Meek & Behets, 1999).

교사관심사 영역을 수직적 성장의 단계가 아닌 수평적으로 넓게 확장하여 해석하는 시도가 필요하다. 하나의 트랙을 설정하고 그 위만 달리는 존재가 아니라 다른 트랙을 더 가정하고 그 곳을 달리려는 관심에도 조명이 필요하다. 실제로, 교사의 직업을 가지고는 있지만 온전히 교사로서 스스로를 받아들이지 못하는 사람도 있을 수 있다. Alsup(2006)은 교사의 생활을 시작하며 개인적 정체성과 교사로서의 직업적 정체성이 충돌하는 내용을 고백한다. 그 경계에서의 고민과 갈등을 '경계지대 담론(borderland discourse)'이라 표현한다. Fuller는 교사라면 당연히 교육에의 관심을 가질 것으로 생각하고 그 수준이 어떠한 단계를 거쳐 성장하는 지를 설명하였지만, 당연히 그러하지 않은 교사도 존재할 수 있다.

한국교원학회(2007)에서는 교직관을 성직, 노동직, 전문직의 세 가지로 제시한다. 교사 관심의 수평적 다양화는 직업을 보는 관점이 다를 수도 있다는 점에서 맥을 같이한다. 교사는 수업 외적(non-instructional)으로 관심을 가질 수도 있다(Boccia, 1989).

조홍식, 조한무(2006)는 '중등 체육교사의 교직생활 관심사 분석'에서 400여명의 체육교사를 대상으로 한 설문, 8명의 심층면담을 종합하여 교사의 교수 관심사를 분석하고 이를 수평적으로 해석한다. 연구의 결과로 범주화된 유형은 학생, 수업, 업무, 자아의 4가지 영역이다. 이 중, 업무는 수업 외의 '잡무'에 해당되는 것이다. 자아는 근무환경과 승진, 인간관계와 자기개발에 관련된 부분을 지목한다. 수업 밖으로 교사를 끄집어낸 것이다. 그리고 무엇에 관심을 가지는 지 확인하였다. Fuller의 관심은 '걱정(concern)'에 가까웠다면, 이들이 연구에서 사용하는 관심이라는 단어는 '흥미(interesting)'에 가깝다. 이 연구에서 "교직생활을 하면서 가장 관심을 가지고 있는 것은?"이라는 질문에 대한 참여자들의 응답은 <표 2>와 같이 종합된다.

교사의 관심을 신경에서 흥미로, 수직에서 수평적으로 관점을 전환하기 시작하면, 다른 장면도 눈에 들어오기 시작한다. 많은 교사들이 가장 중요한 부분에 대해, 자신의 근무환경과 직무수행을 지목한 것이다.

<표 2> 체육교사의 교직생활 관심사(조홍식, 조한무, 2008, p. 118)

교직생활 관심사	하위범주	반응빈도(전체%)
학생관심사	학생들의 성취도	38(10.9%)
	학생참여 및 동기부여방법	33(9.5%)
	수업 반응	28(8%)
	개인차	18(5.2%)
	상호작용	9(2.6%)
	소계	**126(36.4%)**
수업관심사	교수법 및 교재연구	40(11.5%)
	수업조직 및 내용선정	27(7.8%)
	수업안전	11(3.1%)
	수업여건 및 환경	9(2.6%)
	학습평가	7(2.0%)
	목표수준 및 난이도 설정	5(1.4%)
	학생통제 및 학습관리	3(0.8%)
	기타(교육과정)	1(0.2%)
	소계	**103(29.7%)**
업무관심사	생활지도	57(16.4%)
	담임업무	10(2.8%)
	상담지도	4(1.1%)
	업무분담 및 업무량	7(2.0%)
	소계	**78(22.5%)**
자아관심사	근무환경 및 여건	18(5.2%)
	승진 및 고과점수	7(2.0%)
	사회인식 및 인정	6(1.7%)
	인간관계	4(1.1%)
	자기개발	4(1.1%)
	소계	**38(10.9%)**
총계		346(100%)

교사의 관심을 넓게 풀어보면 여러 모습과 유형이 드러나며, 교사의 관심의 충족에 관련한 문제로 생각이 이어진다. 교사의 다양한 관심은 건전하게 추구되고 또 충족되어야 한다. 관심의 추구와 충족의 불균형은 교사의 직업생활에 여러 문제를 야기하는데, 수업과 업무, 개인적 관심사와 직업 사이에서 균형을 잡는 일에서 문제와 갈등이 보고되고 있다(Pinkham, 1994; Moreira, Sparkes & Fox, 1995). 나아가 Wood(1983)는 개인과 직업사이의 균형잡기에 실패하고 교사로서의 생활을 지루해하고 기계적으로 출퇴근만 하는 교사를 보고한다. 교사가 교직생활에서 적극적인 직업적 성취가 되도록 조성할 필요가 명백히 드러난다(Morgan, 1986).

나. 교사의 직무

흔히 생각할 때 교사는 학생을 가르치는 일만 하는 것으로 생각할 수 있으나 실제로 교사는 수업 외에도 많은 종류의 일을 한다. 교원의 직무 수행에 관한 연구(박영숙, 정광희, 1999)에서는 교사들이 하는 일이 전문직적인 특성과 공무원과 같은 관료제적 특성이 있는 이원적인 구조임을 밝힌다. "느슨하게 결합된 전문적 관료제"의 이중적인 특성으로도 보고 된다(김이경, 한만길, 박영숙, 홍영란, 백선희, 2005). 교실에서 수업을 할 때에는 전문적인 능력이 인정받지만, 교무실에서 업무를 할 때에는 행정 공무원과 같은 역량이 요구되는 조직 특성이 있는 것이다.

하지만, 복잡하고 넓은 범위를 다루는 교직의 특성(Stronge & Tucker, 2003)으로 인해 실증적인 수준에서 정확한 분석이 되기 어려운 실정이다(한유경, 박상완, 서경혜, 전제상, 2008). 교사가 하는 모든 활동이 학생 지도의 연장으로 이해할 수도 있는가 하면 직접적 수업이 아닌 활동은 불필요한 업무로 해석도 가능하다. Coolahan, Santiago, Phair & Ninomiya(2004)가 참여한 OECD의 연구에서, 한국은 교사 직무에 명확한 기준이 없음을 지적되기도 하였다.

교사들은 학생을 가르치는 일 외에 어떠한 일들을 (해야)하는 것일까? 어디서부터 어디까지가 교사의 일의 범위인지를 정확히 할 필요가 있다(한유경 외, 2008). 우리나라의 교사 직무는 국가수준의 법령에서부터 규정되고 있는데, 규정된 내용을 정리하면 ①학생교육 및 관리 영역, ②전문성 신장 영역, ③복무 영역, ④대외관계 영역의 네 가지로 볼 수 있다(박영숙, 정광희, 1999). 교사는 국가수준의 법령에 의해 학생을 교육하고, 교육자로서 갖추어야할 품성과 자질을 지속적으로 함양하고, 공무원으로써의 복무 의무를 다하여야 한다.

지침으로써 국가수준의 직무 규정은 현장에서 명확하게 구분되어 적용되기에는 어려움이 있다. 실제 현장에서 수행되는 교사들의 업무는 학교 수준에서 살펴볼 필요가 있는데, 박영숙과 정광희(1999)는 학교의 교육계획서를 분석하여 ①수업지도(수업계획, 수업실시, 수업평가), ②학생지도(학습지도, 생활지도, 특별활동), ③학급경영(계획, 환경조성, 자치활동), ④연수활동(교내연수, 교외연수, 행정관련연수), ⑤교육과정운영(학교 일정편성, 교육과정 편성·운영, 학생자치활동지도, 방과후교육활

동), ⑥지역사회 및 대외협력(지역사회관계, 학부모관계) ⑦학교행정사무(교무분장업무 및 행정처리), ⑧전문적 책임과 업무수행 등으로 총 8개 유형, 19개의 하위 내용으로 분석하였다.

교원의 직무 수행 실태를 분석하는 기준을 개발하는 연구(김이경 외, 2005)에서는 문헌분석, 전문가와 현장교사 간의 수차례 협의를 거쳐 교사의 직무 수행 기준을 ①수업지도, ②학생지도, ③학급경영, ④학교 교육과정 편성·운영, ⑤학부모 및 대외관계, ⑥학교 경영 지원, ⑦전문성 신장으로 제시한다.

한편, 한유경 등(2008)의 연구에서는 총 13개의 대영역으로 직무를 구분한다. ①수업계획 및 준비, ②수업, ③수업 외 학생과제검사 및 평가, ④수업 전/후 학습지도, ⑤학생생활지도, ⑥특별활동지도, ⑦학급경영, ⑧학교 교육과정 평성·운영, ⑨학부모 관계, ⑩대외관계, ⑪교무분장 업무수행 및 학교운영관리, ⑫교내연수참여, ⑬교외연수참여가 그 것이다. 정미경 외(2010)의 연구에서는 이상의 내용을 종합하고 정리하여, 6개의 영역에서 <표 3>과 같이 내용을 제시하였다.

선행연구들에서 공통적으로 지목하고 있는 직무영역을 종합하면 ①수업, ②특별활동지도, ③생활지도, ④학급운영, ⑤학교경영, ⑥대외관계, ⑦전문성신장 7가지 영역으로 이해할 수 있다.

<표 3> 교사의 직무영역 및 직무내용(정미경 외, 2010, p. 145-146)

직무영역	직무내용
교과지도	국가 수준의 교육과정을 이해하고, 교육목표 달성을 위해 적합하게 구성한다.
	교과 특성 및 학생 특성에 적합한 교수-학습을 설계한다.
	교수-학습 활동에 적합한 교육기자재를 활용 한다.
	다양한 교수 전략을 활용하여 수업을 실시한다.
	학습과제물을 제시하고 검사한다.
	이원목적분류표에 의거 문항유형을 결정하여 출제하고, 채점한다.
	수행 평가를 한다.
	학생에게 평가 결과에 따른 적절한 피드백을 제공한다.
	평가 결과를 다양하게 활용한다.
	성적을 산출한다.
	평가결과를 전산입력한다.
교과 외 활동지도	특별활동을 지도한다.
	창의적 재량활동을 지도한다.
	방과 후 프로그램 지도에 참여한다.
	기타 활동(동아리 활동 및 각종 대회 등)을 지도한다.
	학생들의 교과외 교육활동을 누가기록하며, 그 결과를 평가·활용한다.
생활지도	학교 내 기본생활습관을 지도한다.
	급식 생활지도를 한다.
	교우관계를 지도 한다.
	건강 및 보건교육을 한다.
	학생이 처한 문제, 진로에 대한 상담을 하고, 적절한 지원을 한다.
	안전사고 예방 및 학교폭력 예방 교육 등을 실시한다.
	안전사고 및 학교폭력 사안 에 대한 문제를 해결한다.
학급경영 및 학교경영 지원	자기주도 학습을 지도한다.
	독서지도를 한다.
	학급 사무관리를 한다.
	학급회 조직 및 학생 업무 분장표를 작성한다.
	학급 홈페이지를 관리·운영한다.
	각종 학교행사에 참여한다.
	담당 교무분장 업무를 수행한다.
	특수교육 대상 학생(영재학생, 다문화학생, 학습부진학생)을 지도한다.
학부모 및 대외관계	학부모 협의회를 운영한다.
	학부모와 상담 한다.
	학생의 학습 및 복지를 위해 학교 밖 인적, 물적 자원을 활용한다.
전문성 신장	각종 연수를 받는다.
	각종 교·내외 연구회에 참여한다.

다. 체육교사의 직무

체육교과의 경우에는 일반교과와는 다르게 특수한 요구를 받는 경우가 있다(이충원, 2003; 임혜림, 이옥선, 2016). 박영숙, 정광희(1999)의 '교사 직무 개발 연구'에서는 체육교과에 해당하는 특수한 직무 영역으로 운동장 개방 및 이용, 체격·체질검사, 교내 체육활동 관련 행사 주관, 체육특기자 선발, 체육실 관리와 체육운동 설비 및 장비 보관·관리 등을 제시한바 있다.

최의창(2013)은 체육교직실무 매뉴얼을 작성하였는데, 일반 학교업무와 구분하여 체육교육에 관련되는 업무를 8가지로 구분하여 제시한다. ①교과협의회, ②각종 대회운영 및 참가, ③스포츠클럽 활동, ④방과후 학교 수업운영, ⑤학생 건강·체력평가 제도(Physical Activity Promotion System: PAPS), ⑥운동부 운영, ⑦청소년단체 활동, ⑧기타 체육교육업무이다. 8가지 유형에서 볼 수 있듯이 체육교사는 단순히 교과지도교사의 역할로 국한되지 않는다. 특별활동지도나 학교경영의 분야에서 추가적인 직무를 수행한다. 한 가지 예로, '각종 대회'는 그 유형만 해도 교내 육상대회, 교내 구기대회, 교내 종합체육대회, 교외 스포츠클럽 대회 정도로 다양하고, 이하 세부적인 참여 횟수나 지도 시간, 운영을 위한 노력 등은 헤아릴 수 없다. 직무를 수행하기 인한 교사의 어려움이 존재한다(이종민, 이근모, 2015).

체육교사에게 요구되는 많은 직무를, 어려움 속에서도 학생을 위한 교육적 사명감으로 받아서 하는 경우가 있다. 두드러지는 부분은 운동부지도자 역할이다(박명기, 1994; Richards, Templin & Graber, 2014). 체육교사는 다른 교과목의 교사와 다르게 운동선수를 지도해야하는 일을 특히 요구받는다. 박명기(1994)는 463명의 체육교사에게 운동부지도경험을 물었고, 절반에 가까운(44%)가 긍정의 대답을 하였다. 그 중 약 72%의 교사들이 수업과 운동부지도 사이의 갈등의 경험을 고백하였다. 체육교사들에 대한 운동부지도 직무는 역할갈등을 유발한다(박성기, 김성훈, 이안수, 2012; Richard & Templin, 2012).

한 편, 스포츠클럽은 정부주도의 시범사업으로 시작하여 최근 학교 안팎으로 많은 관심 받고 양적 확대를 하고 있는 학교스포츠 참여 유형이다(오대균, 2014). 체육교사에게 스포츠클럽을 운영·지도하는 것이 추

가적으로 해야 할 일로 기대되기 시작했으며, 그 과정과 경험을 다룬 연구(이종민, 이근모, 2015; 제성준, 손천택, 2013; 허창혁, 오교문, 2013)들이 연구되고 있다. 예로, 이종민과 이근모(2015)는 체육교사로서 스포츠클럽 지도 경험이 가져온 변화를 살펴보았다. 학교 안으로는 과중한 책무를 부여받아 본연의 업무에 충실하지 못하게 되는 모습과, 학교 밖으로는 가정과 일의 불균형으로 인한 문제를 보고한다.

체육교사의 학교 일에 대한 대응 방식을 다룬 연구(이충원, 류태호, 2004)가 있다. 이 연구에 참여한 체육교사들은 여러 가지 학교의 일에 대해 '누군가는 해야 할 일'로 수용하며, 적극성을 보이며 개인적 성취의 욕구실현의 대상으로 삼는다. 그 속에는 '잘 돌아가는 학교'로 만들기 위해 동료교사/관리자와의 타협을 하는 일도 포함된다. 이런 과정에서 자신의 수업이 잘 안되기도 하고, "억압의 대행자"와 같은 역할을 수행해야 하기도, 개인적인 희생을 감내하며 갈등하는 보습이 보고된다. 이러한 부침을 거쳐 교내 자신의 지위를 확고히 하고, '특별한 일'을 수행하는 자부심을 가지며 자신의 반응에 명분을 찾으려는 모습도 보인다. 순응과 타협, 갈등과 합리화의 양상으로 생활하는 체육교사의 교내 모습이다.

박진식(2001)은 현직 체육교사의 입장에서 체육부서 내에 초임, 기획, 부장 등 역할별로 다르게 부과되는 일의 성격을 밝힌다. 부장, 기획, 시설기구관리, 청소년단체운영, 민방위, 학생수련, 운동부관리, 급식, 안전이다. 이외 비공식적으로 기대받는 일로 질서, 생활지도, 행사를 언급한다. 그는 체육부서 내에서 체육교육과 체육교사의 일을 전반적으로 다루는데, 부장교사의 수업시수를 후배 초임교사가 더 해주는 '예우' 같은 일도 다룬다. '예우'는 '배려'라는 이름이 되기도 하는데 바로 비담임이 담임에게 하는 수업시수 줄이기 같은 경우를 말한다. 초임교사는 수업과 담임업무를 하기에도 힘들어 한다. 이런 초임교사를 위해 부서의 다른 교사들은 그의 업무를 경감시켜주기 위해 신경을 쓴다. 기획교사의 경우는 부서의 공문서처리, 보고, 내부 기안, 행사 등의 모든 업무를 다룬다. 수업과 학급운영에 요령이 생기고 체육관련 행사의 주도성을 가지게 된다. 부장은 행정과 행사를 '빈틈없이' 수행해야 한다. 부서원들에게 일을 적절히 분배하는 일을 하고, 예상치 못한 경우 타부서나 관리자와의 정치를 통해 원만하게 처리하는 능력이 필요하다. 보이지 않는 인간관계 속에서, 특히 관리자와의 관계에서 부서의 위상이나 예산

등의 민감한 부분을 다룬다. 초임부장의 경우, 이렇게 전혀 다른 일의 유형에 적응하는 데에 어려움을 겪는다고 보고한다.

부서의 장으로서 일하며 겪는 과정을 더 가까이 서 바라본 연구(유정애, 진연경, 2013)에서는 체육부장의 역할기대와 수행을 자세히 알려준다. 자신이 초임부장이라서 부원들이 모두 원로교사로 배정되면서, 체육과 관련없는 업무도 주어지고 이를 자신이 직접 처리해야 하는 어려움을 고백한다. 갑작스레 텃밭 가꾸기 일을 해야 하는 것이나, 과학행사에 천막을 쳐주는 일도 기대되며 '도를 넘은 기대'라고 표현한다. 초임부장은 마지못해 수용하면서 책임감과 부담을 느꼈다. 보건교사가 약을 잘 주지 않는다는 교장의 지적을 대신 전달하며, 부드러운 소통을 위해 신경을 써야하는 일도 겪는다. 이런 역할 기대 속에서 체육부장교사는 즐거운 학교문화조성, 소통을 위한 스포츠 활동, 회식에 신경을 쓰고 있다.

이상의 선행연구에서 밝히고 있듯이, 체육교사는 일반교사로서의 공통 직무를 넘어, 추가적이거나 강조되는 직무를 기대·요구받는 경우가 있다.

3. 직업적 정체성

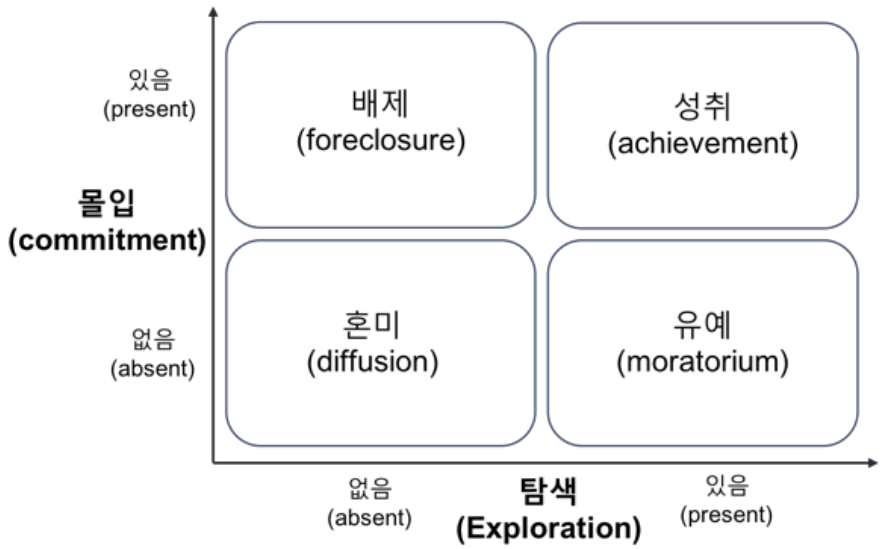
가. 정체성 연구의 역사

학술적으로 정체성은, 미국의 정신분석학자 Erikson(1956)의 연구에서 본격적으로 시작되었다. 그는 자신이 만났던 환자들에게서 나타나는 모호하고 혼란스러운 자기인식을 자아 정체성(self-identity)이라고 부르기 시작하였다. 모든 생물들은 정체성을 가지지만, 오직 인간만이 의식을 가지며 의도적으로 변화시킬 수 있다고 보았다(Erikson, 1959). 개인이 이러한 정체성과 삶의 유형을 만들어가는 것도 사회 속에서 가능한 것으로, 개인-사회를 함께 고려한 심리사회적 관점에서 연구해야 함을 주장하였다(Adams & Marshall, 1996). 그의 연구는 주로 청소년들의 발달에 주목하였고, 청소년들이 성인에 대한 동일시를 바탕으로 정체성이 확립된다고 보았다. 어려서부터 성인에 이르기까지 갈등을 해결하는, 일생을 통해 발달하는 발달과정이자 성숙의 발달단계임을 주장하였다(박아청, 1993). 특히, '유예(moratorium)'이라는 것을 중요하게 여겼는데, 이는 종교, 정치, 직업 관련 문제에 대한 확고한 정의를 유보하고 자신이 어떤 입장을 취해야 하는지를 결정내리지 못한 시기를 의미한다(문경숙, 2009). 이 과정의 청소년들은 과도한 부담이나 책임감을 주기보다는 자신을 찾아가는 과정으로써 용인하고 기다려주기를 요청하였다(Cote & Levine, 1987; Erikson, 1960). 예컨대 우리가 신발을 구매할 때에도 "여러 켤레의 신발을 신어본 후 결정하듯"(문경숙, 2009) 여러 가지 시도를 거쳐 자신을 알아가는 것이 필요하다는 의미가 되겠다. 더불어, '정체감 위기'도 함께 강조하였다. 정체감 위기는 자신의 모습과 역할에 대해서 자기와 타인의 인식이 다를 경우, 또는 자신이 알고 있는 가치관과 현재의 상황이 다를 때 발생한다(Erikson, 1968). 그는 개인은 사회의 요구에 자신을 맞춰서 수정하기도, 자신이 바라는 것이 무엇인지 고민해보기도 하면서 위기를 극복하고 성숙해 간다고 보았다.

Marcia는 Erikson의 연구를 더욱 발전시켰다. 실제 과학적인 검증을 시도하였다. 그는 청소년이 탐색(exploration)과 몰입(commitment) 수준에 따라 정체성의 네 가지 상태를 제시하였다(Marcia, 1966). 탐색은 자신이 선택한 가치관과 신념을 찾는 것이며, 몰입은 그것을 얼마나 확

고하게 행동으로 옮겼는가 하는 것이다. 그가 구분한 정체성의 네 가지 상태는 성취(achievement), 유예(moratorium), 배제(foreclosure), 혼미(diffusion)이며, <그림 3>과 같다. 높은 탐색과 몰입은 성취, 낮은 탐색과 몰입은 혼미의 상태로 볼 수 있다.

그는 후속 연구(Marcia, 1980)에서 정체감 위기를 겪었는지 여부를 더욱 적용시켜 모형을 발전시켰는데, 몰입과 위기의 두 가지 축으로 구분하여 아래와 같이 개념화하였다. Marcia의 연구는 정체성의 상태를 규명하여 심리학 관점에서 많은 후속연구로 이어지게 되었다(이상희, 심희준, 2014).



<그림 3> 정체성 상태 모형

한편, 사회학적인 관점에서는 Mead(1934)의 연구를 주목할 만 하다. 그는 사회적 행동(gesture)이 타인의 행위에 반응하여 나타나며, 그것은 의미있는 상징(significant symbol)(Mead, 1922)의 형태로 나타난다고 하였다. 사회적 제스처는 개인의 감정표현이 아니라 사회적 상호작용의 한 부분으로 파악해야 한다는 것이다(양해림, 2011). 예컨대, 누군가 "불이야!"를 외치는 것을 우리가 듣는다면, 우리는 그것을 소리자체로 듣지 않는다. 그것을 듣는 동시에 불이 난 곳의 위치에 대한 탐색, 위험 정도의 파악, 행동적 예상을 즉각적으로 판단한다. 그 반응은 누군가의 제스처, "불이야!"에 의해 시작된 것이며, 이렇게 "의미있는 상징들은 사람들에게 자신의 행동을 통제하는 능력을 부여"(양혜림, 2011)하며, 결

국 자아에 대한 의식이 된다. 다시 말해, 이러한 상징적인 상호작용을 통해 개인은 자신을 바라볼 수 있는 정신이 생겨나고 반사적으로 바라볼 수 있게 되며, 이것을 '자아(self)'로 볼 수 있다. 이러한 인식을 통해, 주체적인 자아: I 와 객체적 자아: Me 를 구분하여 개념화하며 그 관계를 설명하였다. "타인의 태도를 받아들이며 Me가 등장하여 그 Me에 대해 우리는 I로 반응(Mead, 1934)"한다고 보며, 개인의 자아를 사회적인 것과 개인적인 것으로 구분하여 이해할 수 있는 개념을 제시하였다. 특히 "자아는 태어나자마자 존재하는 것이 아니라, 사회적 경험과 활동 과정에서 등장하는 것"이며 "완전한 자아는 '주체로서의 나'와 '객체로서의 나'의 조화에서 온다"라고 주장하며, 인간이 사회 내에서 존재가 가능하며, 상호작용을 통해 자아의 완전성이 추구될 수 있다하였다.

교육학에서의 정체성 연구는 Gee(2000)의 연구가 있었다. 그는 정체성 분석을 위한 도구(lens)로서 4가지 프레임을 <표 4>와 같이 제안하였다. 본성적(nature) 정체성은 자연적인 힘에 의해 발달되는 상태(state)이며, 제도적(institution) 정체성은 기관에서 권위에 의해 권한이 부여되는 지위(position)이다. 담화적(discourse) 정체성은 이성적인 관계의 사람들과의 담화에서 인식되는 개인적 특성이다. 마지막으로, 친화적(affinity) 정체성은 친화적 그룹에서의 실제 생활(practice)에서 공유되는 경험으로 구분하였다. Gee의 구분은 개인의 정체성을 상태, 지위, 특성, 경험의 네 가지 수준에서 특성적으로 분류할 수 있는 틀을 제공함으로써 후속연구에서의 이론적 틀로서 많이 활용되었다(Settlage & Ceglie, 2008).

<표 4> Gee(2000)의 4가지 정체성 구분(p. 100)

정체성	획득 과정	동인(power)	원천(source)
본성적(N)	발달(developed)	힘(force)	자연(nature)
제도적(I)	부여(authorized)	권위	제도(institutions)
담화적(D)	인식(recognized)	대화	이성적 존재 (rational individuals)
친화적(A)	공유(shared)	생활(practice)	친화적(affinity) 모임

Gee는 시대에 따라 다른 정체성 요소의 부각을 설명하였다. 같은 사람이라도 어떤 특징을 전경으로 놓을 것인가에 따라 다른 정체성으로 받아들여질 수 있다는 것이다. 과거 중세에서는, 신성의 강조로 부여받은 제도적 정체성이 중요하게 여겨졌고, 본성적 정체성도 함께 종속되었다. 이후 르네상스, 계몽운동에서 부터 성취된 담화적 정체성을 추구하는 시도가 시작되었다. 예를 들어, 아이비리그 졸업생은 우수한 학생으로 머물기보다는 부와 자산, 여행을 즐기는 엘리트로 해석되는 것을 말한다(유은정, 2009). 그리고 오늘날에는 포스트 모더니즘의 영향으로 성, 민족, 계층을 넘어 제도 밖에서 개인이 어떠한 모습을 만들어가는가에 대한 친화적 정체성이 주목받고 있다.

나. 직업적 정체성의 개념

교사는 직업적 상황에서 가지는 의무와 관심 사이에서 고민한다. 그 고민과 협상, 갈등의 결과로 교사는 자신의 어떠한 모습을 규정하게 되고, 교육의 행동으로 옮기게 된다. 교사의 내부에서 규정된 '자기 모습'은 그들의 행동을 설명하는 출발점이 된다. 여기에서는 그들이 고민하여 만들어낸 '자기상(自己想)'에 관한 내용을 풀어서 설명하고자 한다. 후반부에는, 다른 유사개념 중 전문적 정체성과의 개념적 관계를 다룬다.

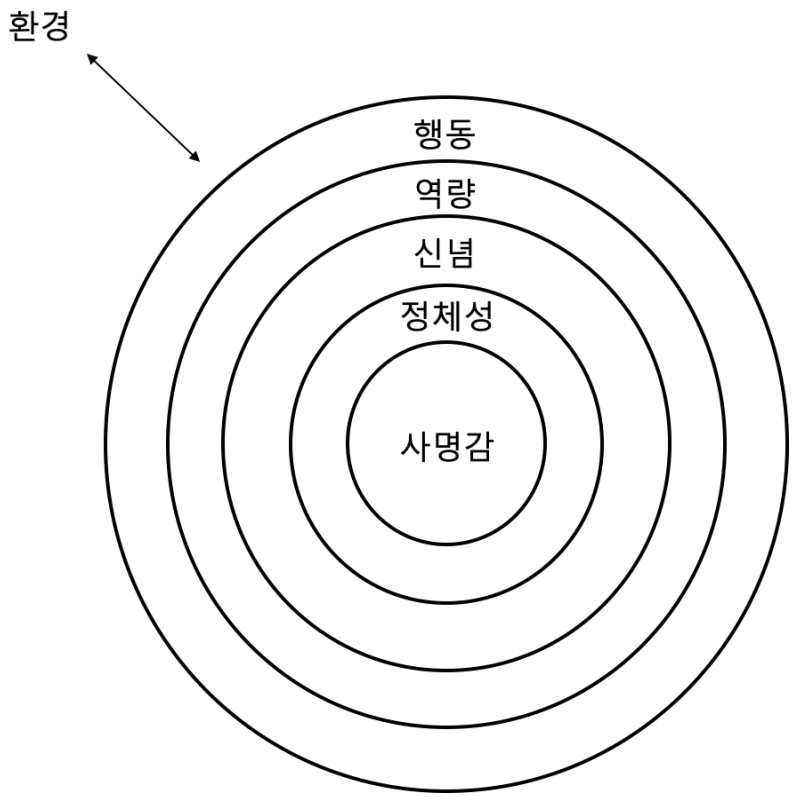
정체성의 개념은 추상적이고 모호하다. 유사 개념으로는 개인적 정체성, 전문적 정체성, 교사상 등이 다뤄지고 있으며 <표 5>와 같이 국내외 학자간의 정의하는 내용도 다양하다.

이들의 의견을 종합하면, 우선 자신에 대한 인식, 집단적이고 사회적인 구성, 자신의 직업에 대해 가지는 생각과 가치, 계속적으로 변화하는 속성 등으로 이해할 수 있으며, 전문적인 성격에 대해서는 중립적이거나, 지향성이 있는 등의 입장차이가 있음을 알 수 있다. 보다 자세히, 개념적인 이해를 시도해보자. 교사의 정체성은 직업적 상황에서 어떻게 이해될 수 있을까?

<표 5> 교사정체성에 대한 연구자별 정의(김규태, 2018, p. 494)

연구자	정의
Beijaard, Verloop & Vermunt(2000)	교사들이 자기에 대해 인식하고, 의미부여하며, 평가하는 방식이다.
Beijaard, Meijer & Verloop(2004)	교사되어감에 대한 개인적이고 전문적 측면의 지속적인 해석, 재구성, 통합과정이다.
Lasky(2005)	교사들이 자신에 대해 정의하는 방식이며, 경력단계에 걸쳐 변화되는 전문적 자아의 구성이며, 학교나 정책적 맥락에 따라 재구성될 수 있는 것이다.
Cohen(2010)	교사자신과 그들이 수행하는 일을 이해하고 내외적 기대를 조정하는 지속적이고 역동적인 과정이다,
Mockler(2011)	교사가 개인적으로 그리고 집단적으로 교사로서 자신을 어떻게 보고 이해하는 방식이자 내용이다.
유홍준 동 (2014)	한 개인이 자신의 직업에 대해 심리적 일체감을 가지고 있는 정도와 자아상에서 자신의 직업이 차지하는 중요도이다.
정순경, 손원경 (2016)	교사개인의 정치적, 사회적, 개인적, 구조적인 환경의 변화 속에서 개인이 원하는 교사상과 가치를 통해 구성된다.
송경오(2015)	교사가 스스로 가르침에 대하여 스스로를 돌아보고 성찰하는 과정을 통해 자신의 직업에 대한 본연적 가치와 의미를 깨닫는 것이다.
허난설(2016)	개인적 자기상과 교사역할 사이에서 개인이 구축한 복합적, 역동적인 마음상태이다.

Korthagan(2004)은 <그림 4>의 양파와 같은 모형을 통해 교사의 내적인 부분이 그의 교육 행동을 하는데 있어 중요한 기제가 됨을 설명하려 하였다. 사명감은 교사로서의 모습을 잡는데 근간이 되고, 이를 바탕으로 신념과 역량, 지식 등을 구성하여 행동으로 옮기게 된다. 이 때의 과정은 일방적이지 않다. 안에서부터 밖으로만 향하는 것이 아니다. 외부의 환경과 교사의 행동은 신념과 정체성을 바꾸기도 하는 것이다.
예컨대, 학습환경이 나쁜 곳에서의 교사 행동은 규율과 통제가 더욱 많아 질 것이고, 이는 더욱 효과적인 통제능력에 대한 필요와 요구로 이어지며, 이는 교사에게 '교육은 통제가 절대적으로 필요하다'라는 신념으로까지 이어지게 된다.



<그림 4> The Onion: 교사 변화의 수준 모형(Korthagen, 2004, p. 80)

최의창(2011)은 교사의 전문성 논의에서 '심성적 차원'에 대한 주목이 필요함을 주장하였다. 겉으로 드러나는 행동과 기술적인 차원이 아니라 교사 내면에 대한 관심을 요청한다. Korthagen과 최의창의 주장을 종합하여 생각하면, 교사의 내부에 대한 주목이 명확해지기 시작한다. 양파와 같은 여러 껍질로 복잡하게 생각하기보다 조금 단순화하여, 환경-표층(행동+역량)-심층(신념+정체성+사명감)으로 생각하는 것이다. 교사가 환경에 대응에 어떠한 겉의 변화를 보이거나 속의 깊은 변화가 일어나거나 하는 일에 대한 설명이 가능해진다.

이 관점에서는 기존의 '표층-역량' 중심의 교사 전문성 논의에서 한 걸음 더 나아가 보다 근원적으로 '심층-정체성' 중심으로의 관심을 가지길 요청한다. 교사가 외부의 자산을 취득(acquisition)하는 것만 따지는 관습을 넘어서는 것(Akkerman & Meijer, 2011)이며, '교사가 무엇을 가졌는가?' 의 물음이 아니라 '어떠한 존재가 되었는가?' 의 물음을 가지는 전환이다. 이 관점에 의하면, 교사가 처한 다양한 직무와 관심의

사이에서의 고민의 결과로 '존재의식'을 상정할 수 있게 된다. 이것은 다시 말해, 교육 현장에서 교사 실천의 양상(행동)을 근원적으로 설명할 수 있는 개념으로써 '교사의 내부 사정: 정체성'이 되는 것이다. 예를 들어, 대학진학이 매우 중요한 고등학교에 근무하게 되면서 체육교사가 진학지도에 매진하게 되는 경우, '진학지도를 잘 할 수 있는 사람'으로 정체성을 형성하게 되고 이는 그의 현재의 행동을 설명할 수 있는 근거가 되는 것이다.

Korthagen의 양파모형을 통해 교사를 바라보면 두 가지의 인식적 확장이 가능해진다. 첫째, 교사의 변화가능성이다. 교사는 외부적 환경과 내부적 사명감 사이에서 변증법적 과정을 거치며 변화한다. 둘째, 교사의 변화 수준이다. 때로 교사는 행동만 변하기도 하고, 잠시 생각만 변하기도 한다. 때로는 교육자적 사명감이 바뀔 수도 있다. 같은 도시의 인근 학교로 전근한 경우, 대도시에서 시골도시로 전근한 경우, 해외 학교로 파견근무를 갔을 경우를 생각해보자. 교사는 겉의 행동수준에서 변화할 수도 있고, 깊은 수준에서 변화해 갈 수도 있다. 정체성 렌즈의 사용은 교사의 변화를 설명할 수 있는 주요한 개념이 된다. 다양한 환경과 교사사이 상호작용은 다양한 정체성을 형성한다. Hermans(2003)는 그것을 '변화무쌍(a great variety of shifting)'하다고 묘사한 바 있다.

한 편, 본격적으로 연구를 시작하기 전에 정체성 범위와 속성을 명확하게 구분할 필요가 있다. 교사 정체성에 관련된 연구물 다수에서 개념의 명확한 정의가 누락되어 있으며(Beijaard, Meijer & Verloop, 2004), 어느 정도 합의된 모습이 보이지 않는다는 연구(Beauchamp & Thomas, 2009)가 이의 필요성을 요청한다. 선행연구들에서 나타난 어려운 부분을 심리학 분야의 연구에서 힌트를 얻고자 한다.

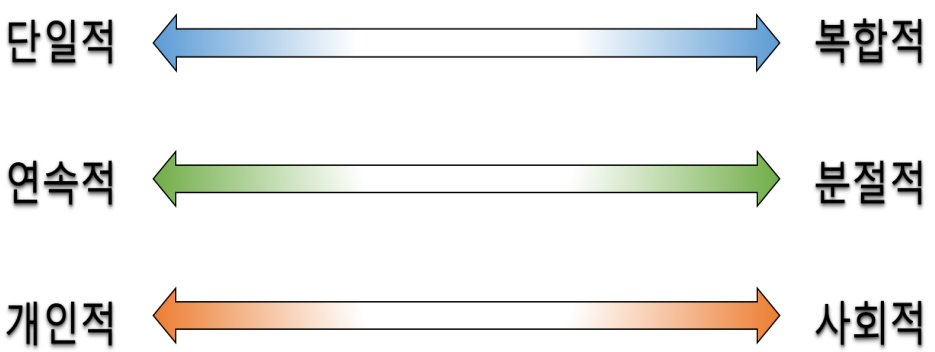
유홍준 등(2014)은 직업정체성 척도개발에 관련된 연구에서 직업적(occupational) 정체성과 전문적(professional) 정체성의 차이를 지적한다. 전문적 정체성은 "스스로 인식한 전문가로서의 주체성"(박종우, 1994)이고, 직업적 정체성은 "개인이 자신의 직업에 대하여 심리적 일체감을 가지고 있는 정도와 자아상에서 자신의 직업이 차지하는 중요도"이다(Skorikov & Vondracek, 2011). 직업적 정체성을 전문적 정체성의 상위개념으로 둔다(유홍준 외, 2014).

이를 교사의 정체성으로 가져와 정리하면, 교사를 대상으로 하여 연구

를 시작하려 할 때 한 편은 전문가로서 교사를 가정하고, 후자는 직업인으로서의 교사를 가정한다고 볼 수 있다. 전자는 교사 전문성 연구에 더 가까운 입장으로 볼 수 있다. 교사는 당위적으로 교육의 전문가(오욱환, 2005, 허병기, 1994)임이 마땅해야 하겠지만, 전문적 정체성의 규명이 전문성연구의 아쉬움을 보충할 수 있을지는 의문이다. 나의 연구에서는 규정된 하나의 트랙에서 전문가로 거듭나지 못하는 교사들에게 다른 방향성에 대한 질문을 던지는 것이다. 이를 위해서는 당위적인 전문성을 잠시 내려놓는 일이 필요하다. 보다 넓은 직업적 정체성이라는 개념에 기대어 교사들의 모습을 살펴보려 한다.

다. 교사 정체성의 특징

Akkerman & Meijer(2011)는 여러 문헌에서 나타나는 정체성의 변화적 특징을 세 가지로 정리하였다. 정체성은 ①단일적이기도 복합적이기도 하며, ②연속적이기도 분절적이기도 하고 ③사회적이기도 개인적이기도 하다는 것이다. 그 특성은 <그림 5>와 같이 나타낼 수 있다. 교사의 정체성은 전반적으로는 양쪽을 포괄하는 속성이나, 한 순간을 지목하여 골라보면 어느 한쪽 성격에 잠시 머무른 것으로 해석할 수도 있다. 변화는 계속 진행되기 때문에, 어느 한 순간에 잠시 나타난 모습을 통해 전체의 모습을 투영해 볼 수 있지만 그것 역시 그 순간에 국한된다. 정체성의 세 가지 특징을 정리하면 다음과 같다.



<그림 5> 정체성의 3가지 특징 스펙트럼

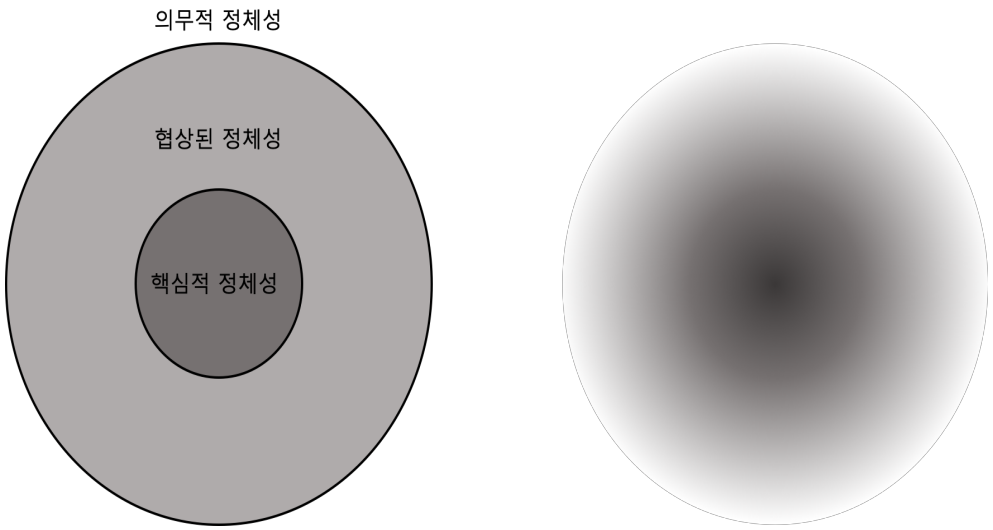
첫째, 다중성은 교사가 개인으로서 가지는 정체성이 어떤 순간에는 하나일 수도 있지만, 여러 개일 수도 있다는 것에 대한 주장이다. 예를 들어, 초등학교 남교사로 근무하며 형성되는 정체성에 대한 연구(안아라, 2012)를 보면, 초등 남교사는 학교의 환경에서 7가지의 정체성을 만들어 낸다. 때론 관대한 호랑이 선생님이자, 때론 승진을 당연히 추구해야 하는 존재이기도 하다. 7개의 정체성은 함께하면서도 순간 한 가지의 모습이 비교우위로 드러나기도 한다. 단일성과 복합성의 스펙트럼에서 교사의 정체성은 상황에 맞게 다른 모습을 드러낸다. 하나이기도 하고, 여럿이기도 하다.

둘째, 정체성은 연속성과 불연속성의 어느 선상에 위치한 지속적인 형성과정에 있다. 정체성의 형성은 상황과 맥락에 큰 영향을 받는다(Rodgers & Scott, 2008). 교사를 둘러싼 환경은 언제고 새로운 상황을 연출하는데, 교사는 그 과정 속에서 끊임없이 대응의 양상과 전략을 가져야 한다. 계속해서 진화(constantly evolving)하는 정체성을 만들어내야 입장이다(Beauchamp & Thomas 2009). 담임으로서 교사는 해마다 같은 역할을 수행하지만, 학급 구성원에 따라 해마다 조금씩 모습을 달리하여 드러내기도 한다. 엄격함, 쾌활함 등의 모습이 달라지기도 하고 수준이 미세하게 바뀌기도 한다. 1년의 단위로 길게 보지 않더라도, 짧게는 매 시간의 수업사태마다 달라지기도 한다. 1교시와 2교시의 수업은 환경적 요인으로 인해 영향을 받으며 변화한다. 점심시간을 앞둔 4교시, 교사는 유독 짜증스럽게 반응이 생길지도 모른다. 즉, 교사 정체성이 환경에 민감하게 반응하는 속성으로 인해 계속해서 그 모습이 달라지고 있는 중(on going)이라는 설명이다. 이러한 속성에 주목하여 교사의 정체성을 '자리잡기(positioning)'로 설명하려는 시도도 존재한다(Arvaja, 2016; Henry, 2016).

연속적인 선상에 정체성을 놓고 바라보면 자연스레 한 가지 속성을 더 생각할 수 있게 된다. 바로 시간의 흐름에 따라 영향을 받는다는 점이다. 과거로부터 만들어진 정체성은 현재의 사태에 영향을 미치고, 이는 다시 미래의 상황에도 영향을 미치는 속성을 가진다. Cladinin과 Connelly(2000)는 Dewey(1938)의 경험의 개념에 기대어 교사의 내적으로 '만들어지는 것'에 대한 설명을 다음과 같이 시도한다.

> 경험은 다른 경험으로부터 생겨나며, 또 다른 경험을 이끌어낸다는 견해이다. 경험을 스스로 이러한 연속선상, 즉 현재 상상하는 것, 과거에 상상했던 것, 미래를 상상하는 것의 어디에 위치하든지 그 지점은 과거의 경험에 토대를 지니고 있고, 미래의 경험을 이끌어낸다(p. 33).

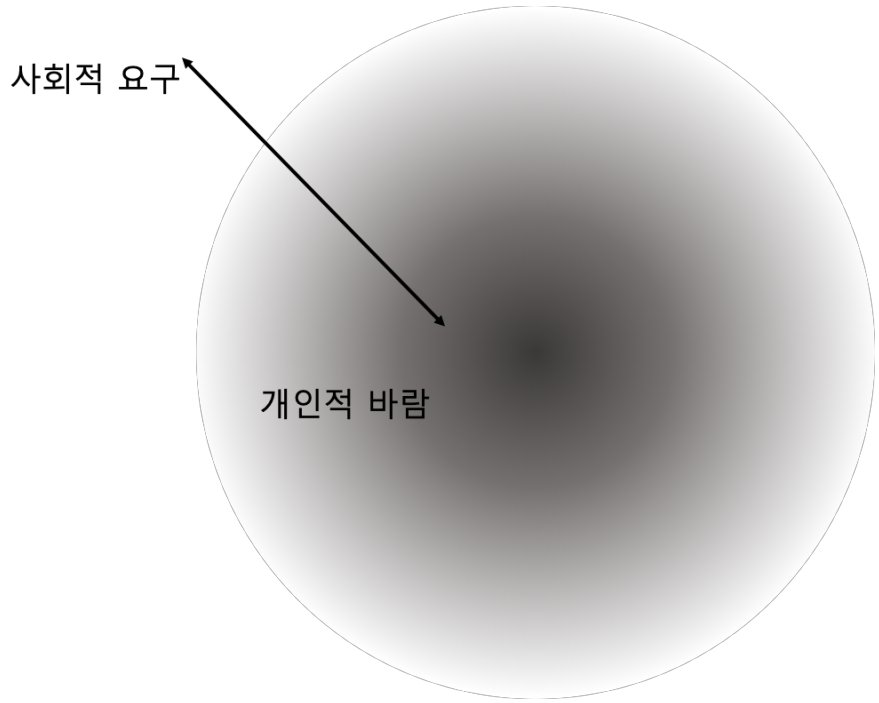
그들의 설명에 따르면 개인의 정체성은 시간의 흐름에 따라 연속적으로 형성됨과 동시에, 때론 불연속적으로 나타나는 특성으로 이해할 수 있다. 한편, 시간이 아닌 차원에서, 연속/분절을 설명하는 시도도 가능하다. 공간적 차원에서의 설명이다. 환경과 개인이 만나는 지역에 협상이 일어나서 무엇인가 만들어지는 그 '경계'에 대한 주목이다. Alsup(2006)은 "경계지대 담론(borderland discourse)"이라는 표현으로 대립되는 요소가 만나는 지역에서 협상이 일어나고 있음을 말한다. 개인의 심층적 정체성과 외부의 환경에서 요구되는 정체성은 상황에 따라 상충되기도 한다. 예를 들어, 수업을 중요하게 여기는 교사의 개인적 신념과 학교업무를 충실하게 수행하도록 기대되는 요구가 있다. 교사는 기대와 욕구사이에서 교사는 고민한다. 그 결과로써, 사이의 존재를 만들어내고 규정한다. 이 관점에서 개인의 정체성은 실제적(actual)인 수준과 만들어진(designated) 수준이 존재한다고 볼 수 있다(Sfard & Prusak, 2005).



<그림 6> 정체성의 불연속성(좌, 개념적)과 연속성(우, 실제적)

Lauriala와 Kukkonen(2005)은 자아의식을 정체성과 동일한 것으로 보고 세 가지 차원에서 제시한다. 의무적 자아(ought self)는 사회와 외부 집단이 요구하는 모습, 실제적 자아(actual self)는 현재 우세한 모습, 이상적 자아(ideal self)는 개인이 지향하는 모습을 말한다. 이러한 정체성의 수준과 차원, 깊이에 대한 논의는 다양하다. Gee(2000)는 핵심적 정체성(core identity)라고 하였고, Rodgers와 Scott(2008)은 내/외적 측면(internal/external aspects)이 있음을 주장하였다. 정체성은 이렇게 공간적으로 여러 수준에서 이념적 구분이 가능하지만, 항상 공존과 협상이 일어나고 있다는 점에서 때로는 경계 구분이 없고, "끊임없이 유동적으로 변화하며 서로 영향을 미치는" 모습이기도 하다(Olsen, 2008). 정체성의 경계와 수준의 (불)연속성에 대한 의견을 종합하여 도식화하면 <그림 6>과 같다. 특히, 중간에 위치한 실제적 자아는 계속 변화하는 가운데 붙였다가 땔 수 있는 이름표(label)와 같은 속성(Olsen, 2008)을 가진다. 의무와 신념사이에서 만들어낸 이름표를 어느 한 시기, 어떤 장소에서만 나타나는 개인의 특이한 모습으로 설명할 수 있는 개념이 된다.

셋째, 정체성은 개인적인 성격을 가지기도 하지만, 사회적인 속성을 띄기도 한다. 개인은 누구나 자신만의 생각과 신념이 존재하면서도 동시에 사회적인 요구를 마주한다. 자신의 색깔을 강하게 내세우는 사람도 있고, 주변을 잘 맞춰주는 사람도 있다. 이건 개인의 성격과도 관련이 있지만, 그(고집이 쎈)사람의 경우만 놓고 생각해보면, 또 다르다. 그 사람도 매번 그렇지는 않은 것이다. 정말 고집이 쎈 사람이 존재하는가 하면, 정말 들어줄 수밖에 없는 부탁도 있다. 결국, 누구나 개인과 사회 사이에서 고민상황을 경험한다고 보는 것이 타당하다. 정체성은 하나의 상태이거나, 단면적으로 나타낼 수 있는 개념은 아니다. 변화하는 상태이고, 입체적인 개념으로 이해할 수 있다. 겉과 속이 존재(Rodgers & Scott, 2008)하고, 속과 겉의 연결은 흐르는 강물과도 같다. 개인의 정체성을 <그림 7>과 같이 구와 같은 형태로 생각해보자.



<그림 7> 정체성의 개인적/사회적 속성

정체성은 깊은 수준의 개인의 바람과 바깥에서의 사회적 요구를 모두 포함한다. 화살표의 좌우를 '왔다-갔다'하며, 순간적으로 필요한 수준의 존재를 만들어낸다. 일과를 마치고 집에 들어온 철수는 개인적 정체성을 더욱 보일 수 있다. 직장에서는 '성실맨'이지만, 집에서는 간단한 청소조차 꺼려할 수도 있다. 그것은 두 환경의 차이에 따라 달리 결정한 정체성에 기인한다. 그렇다고 해서 다른 정체성이 환경에 따라 반드시 다르게 형성되는 것은 아니다. "경험은 다른 경험을 이끈다"(Dewey, 1938)의 말처럼, 환경적 요구에 반응하여 형성되었던 정체성들은 다음 사태에서개인의 결정에 영향을 미치는 것이다. 나의 경우, 군복무 시절 해병대에서의 극기(克己)체험이 전역이후 의사결정에 영향을 미치는 경험을 하였다. '무엇이든 할 수 있던 해병'의 내가 다음의 삶의 인생장면에서 '쉽게 포기하지 않는 나'로 방향을 정하는데 영향을 준 것이다. 물론 나의 성격이 본디 그럴 수도 있지만, 당시의 경험이 나를 더욱 분명하게 만들었다고 느낀다. 나의 성격(개인적)과 경험(사회적)이 지금의 나를 설명하는 것이다. 이렇듯 개인의 정체성은 상황에 따라 개인적이기도 하고, 사회적이기도 하다. 정확히 말하면, 그 둘의 중간쯤 어딘가이

다. Akkerman과 Meijer(2011)는 "우리는 우리를 오직 다른 사람을 통해, 다른 사람과 비교를 하며 알 수 있다"며 정체성의 개인적이고도 사회적인 속성을 설명한다. Valsiner와 Van der Veer(2000)는 이러한 정체성의 이중적 본성(dual nature)에 대해, 모든 개인이 가진 "사회적 참여자임과 동시에 자율적이고 독특한(unique)" 속성으로 설명한다.

라. 선행연구 검토

1) 교사 정체성

국내의 교사 정체성에 관한 메타분석(정순경, 손원경, 2016)의 결과를 보면 교사 정체성 형성과정과 영향요인이 본격적으로 연구되기 시작한 것은 2010년에 이르러서다. 국어 등의 주요교과 교사를 대상을 하기보다는 미술, 기술, 가정교과에서 주로 진행되거나, 초등 남교사, 초등 '사회과' 교사를 대상으로 이뤄졌다.

김미화(2011)는 '교사인가, 미술가인가?'라는 제목에서 미술가로 활동하는 초등학교 교사 7명의 이야기를 다룬다. 아동시기에는 예술적 소양이 형성되었고, 청소년시기에는 재능의 발견과 진로의 좌절을 경험하였다. 대학시기에는 교사와 미술가를 동시에 준비하였으며, 교사초임시기에는 두 정체성의 갈등을 경험한다. 중견교사시기에는 역할이 조화를 이루게 되지만 승진지향과 거부, 학부모와의 관계 등의 새로운 갈등이 대두됨을 결과로 제시하였다.

정혜정(2013)은 초등교사가 스스로를 '사회과 교사'라고 인식하게 되는 참여자들을 대상으로 그들이 보이는 실천과 형성과정의 특징을 연구하였다. 들뢰즈의 '이기'와 '되기' 정체성 개념과 자서전적 글쓰기 방법을 적용하였다. 연구의 결과로는, 그녀의 연구 참여자들은 되기로서의 정체성을 가지게 되었으며, "진정한 의미의 자기다움에 도달하고 질적으로 변화된 존재"로 거듭났으며, 존재적으로도 성장하였다고 보고하고 있다.

안아라(2013)는 초등남교사의 정체성은 Gee(2000)의 개념틀에 비추어 바라보았다. 연구의 결과로 7가지 정체성이 있음이 도출되었는데, 성적 소수자 남성, 물리적 힘의 호랑이 선생님, 중성적인간, 중추적 일꾼,

관리자 사이의 협력자, 승진추구존재, 남교사에대해 이중적 인식을 자각하는 존재가 그 모습들이다. 이들은 상호 보완적이며 맥락에 따라 가변적인 속성을 보이고 있음을 말한다.

이경재(2016)는 7명의 미술교사들을 대상으로 한 연구에서 그들의 정체성이 교사로서의 모습과 미술가로서의 모습이 공존하고 있음을 밝혔다. 그의 연구에 따르면, 미술교육과가 아닌 미술과에 소속된 참여자들은 교사의 뜻이 있더라도 미술가로서의 정체성을 우선적으로 "강요"받는다. 이후 교직에 입문하며 교사로 되기 위한 과정에서 내적 혼란을 경험하게 된다. 그 혼란은 크게 세 가지 형태로 나타나는데, 교사자신과 교과, 학생과의 관계에서의 어려움과 고민이다. 교사로서의 자신이 되어가지만, 여전히 미술가로서의 정체성은 포기할 수 없는 관계를 "저항적 순응"이라는 용어로 명명한다. 점점 참여자들의 내부자적(emic) 세계로 들어가면서 연구자는 미술이 교육과 예술이라는 관점에서 구분되어 사용되고 있음을 확인한다.

> '교육으로서 미술'이 '예술로서 미술'과 구분되는 가장 큰 특징은 교육의 목적이 미술가의 양성이 아니라는 점이다. 개인 의 창의성과 심미성으로 작품 제작을 목적으로 하는 예술과, 미술을 통해 개인의 심미성과 창의성을 증진시키는 교육은 서로 마주보고 서있다. 이러한 특징을 예술가의 시각에서 보자면, 교육에서의 미술의 주술 관계는 예술에서 미술의 주술 관계에 역류하는 형태를 지니고 있다(p. vi).

미술교사에게 미술이라는 교과와 미술이라는 예술의 위치가 서로 상충하는 성격은 "역류"를 만들고 있었지만, 참여자들은 이를 "은폐"한다. 이경재는 이를 "은폐된 역류"라 부른다. 미술가에서 미술교사로 거듭나는 참여자들의 경험을 현상학적 연구방법에 기반하여 살펴본 연구이다.

조동근(2017)은 공업고등학교 기계과 교사로 40년 가량 근무한 두 명의 평교사를 대상으로 생애사 연구방법을 통해 직업정체성을 탐구하였다. 참여자들은 40년의 교직생활에서 ①정밀가공기능사 양성, ②기능반 지도, ③새로운 산업분야 도입, ④끊임없는 학습과 동료 교사와의 공유 ⑤공업계 고등학교 위상의 급격한 변화, ⑥실습장 안전사고 예방의 여섯 가지 유형의 경험을 가졌으며, 그 경험의 진행에 따라 정체성도 변화하였다. 그것을 표류-안정-전환-유보-승화-통합의 6가지 단계로 표현하였다. 이러한 정체성의 형성에 영향을 미친 요인으로는 개인적 요인으로

교직 초기 경험, 개인의 호기심, 성공경험, 인간관계가 있었고, 사회적 요인으로 정부 정책, 공고 학생의 수준 변화, 학교 문화가 있음을 밝혀내었다. 최종적으로 참여자들이 형성한 직업정체성을 응집하며 나타낼 수 있는 문장을 인용하는데, "열을 알고, 하나를 갈켜라"와 "교사가 바뀌면 학교가 바뀌고, 결국 교육이 바뀐다"이다. 이 참여자들이 언급한 말을 그들을 상징적으로 나타내주는 문장으로 표현하여, 연구의 결론부에 제시하고 있다. 이 연구에서는 공업고등학교 기계과 교사들이 주요활동하는 영역을 자격증지도/기능반지도/교육혁신/실습장 안전/배움 및 나눔/학생의 성장으로 구분하여 참여자들이 시기별로 다른 영역에 관심을 가지고 있음을 확인하기도 하였다.

최수진(2017)은 세 명의 가정과 교사들의 정체성 형성과정을 내러티브 탐구로 접근하였다. 참여자들의 삶을 시간의 흐름에 따라 '바라보기: 꿈꾸거나, 머뭇거리거나, 가슴 떨리거나', '내딛기: 넘어져도 괜찮아', '걷기: 다시 일어나 앞으로', '도약하기: 더 단단한 나를 향해' 라는 주제로 제시하였다. 참여자들의 이야기를 '항해의 시작, 바다로 흐르는 물', '풍랑을 만나면 배를 가볍게 하라', '바다에 몸을 내던진 소금인형처럼', '항해의 필수품: 나침반', '풍랑이 일 면 더 힘차게 노를 저어라'의 주제로 다시 이야기하는데, 정체성 형성과정과 가정과 교사를 "항해"와 "선장"으로 은유하며 그 과정의 어려움과 주체로서의 중요성을 강조한다. 연구의 결과를 놓고 개인적 수준, 실제적 수준, 사회적 수준의 정당성을 주장하며 교사의 바람직한 정체성 확립 노력이 필요함을 제언한다.

이정표(2018)는 학급담임으로서의 초등교사가 자신의 역할을 어떻게 인식하는지를 연구하였다. 양적인 연구설계와 설문의 통계적 분석을 통해 초등교사 역할정체성을 확인할 수 있는 8가지 구성 요인과 총 42개의 문항을 밝혀내었다. 구성요인은 직무가치성, 판단자율성, 직무기대성, 책임인식성, 교육소명성, 조직동일성, 교육전문성, 관계인식성으로 이뤄진다. 505명의 초등교사를 대상으로 한 본 검사의 결과로 이상적인 초등교사인 '소명의식형'(24%)과 현실적인 초등교사인 '직업유지형'(21%), 절충적모습인 '전문성추구형'(25%)과 '역할몰입형'(30%)의 유형이 있음을 밝혔다.

장형운(2018)은 경력 중기 초등 교사들이 형성해 나가는 직업 정체성을 생애경로의 관점에서 살펴보았다. 참여자들은 IMF의 영향을 받았

으며, 교직을 안정적으로 평가하는 성향이 있었다. 대학 입학 전에는 '지식을 전달하는 직업'으로 이해하다가, 대학에 와서 '가치도 전달하는 직업'으로 이해하였다. 교직을 시작한 이후로는 '잘 배울 수 있게 하는 직업', '즐거운 학교생활을 만드는 직업', '자아실현을 위한 직업', '가치관이 있는 직업'의 네 가지 의미를 추가로 부여하며 정체성을 형성해 가는 것으로 확인되었다.

최유리(2018)는 페미니스트 여자 교사를 대상으로 그들의 정체성을 분석한다. 페미니스트 교사들에게 세상은 매우 "이중적"이었다. "많이 달라졌다"와 "여전히"의 인식과 페미니즘와 학교교육의 충돌, 활동가로서의 자신과 교사로서의 자신 등 많은 상황에서 갈등을 만들고 있었다. 연구참여자들은 "이중의 코르셋"속에서 페미니스트로서의 성인 여성 정체성과, 교사로서의 정체성의 단순 합(合)이 아닌 "어디에도 속하지 않는 제 3의 영역", 페미니스트 교사정체성을 가지게 되었다. 이것의 속성을 "혼종적(hybrid)"이라는 함축적인 용어로 표현하였다.

일반 교사의 정체성 연구를 종합하면, 주로 갈등적 상황에서 경험하는 교사들의 정체성 협상과 형성과정을 드러내고 있다. 독특한 사례와 배경의 교사들이 어떻게 일반적인 보통 교직에서 적응을 하는지를 연구하였다. 혹은, 고경력교사의 교직생활을 생애사적으로 풀어내면서, 교직의 국지적 상황과 장면에서의 모습과 전반적인 정체성의 모습을 연구하였다.

2) 체육교사 정체성

류태호(2000b)는 체육교사정체성이 16년 경력의 중년남성 체육교사를 대상으로 생애사적인 연구방법을 사용하여 직업정체성의 형성요인과 그 과정을 연구하였다. 요인으로는 직업정체성 형성요인으로 인간관계, 역할, 체육수업, 체육에 대한 사회적 인식이 확인되었고, 형성의 과정으로 무형-기능-비판-중용적 정체성을 차례로 가지게 되었음을 밝혔다. 이 연구는 최근 한국에서 관심을 받고 있는 교사의 정체성을 10여년 먼저 시도한 교두보적인 연구로 평가할 수 있다. 교사 정체성에 대한 그의 관심은 노량진에서 임용고시생을 하는 예비교사를 대상으로 이어진다. 그는 문화기술적인 연구를 통해, 노량진에서 예비체육교사가 가지는 생활

경험은 어떠하며, 그것을 바탕으로 형성된 교사정체성의 모습을 그려내었다. 노량진 임용고시생의 1년은 준비, 탐색, 확인, 최종점검 단계를 거치며, 그 과정에서 자신감이 떨어지고, 소외되는 인간관계를 경험하면서 최종적으로 부정적인 정체성을 가지게 됨을 보고한다(류태호, 2000a).

이후, 10년 정도는 국내에서 체육교사 정체성을 탐구한 연구는 드물었다. 2010년대에 와서 본격적으로 연구가 재개되기 시작하였는데, 초등체육분야에서 활발하였다. 초등학교 스포츠전담 강사의 적응을 정체성 형성이라는 관점에서 살펴본 연구가 있었다(이승배, 서장원, 전세명, 2011). 4명의 스포츠강사를 대상으로 한 장기간의 문화기술적 연구를 통해 '적응하기', '정체성 혼란', '새로운 시도와 변화', '목적과 실존의 상실'이라는 주제가 도출되었다. 결국, 초등스포츠강사는 신분과 소속감이 불투명한 가운데, 불안과 혼란스러움을 겪고 있었으며, 스스로 '선생님-되기'라는 사회화과정을 거치며 정체성을 만들어가고 있었다.

조기희, 이옥선(2012b)은 초등 예비교사의 정체성 형성을 위한 프로그램을 만들어 실행하였다. 초등교사처럼 생각하고, 알고, 행동하고 느낄 수 있도록 하여 '비교육적 렌즈에서 교육적 렌즈로', '운동능력 중심에서 잘 가르치기 중심으로', '비활동적에서 활동적으로', '무모한 자신감에서 조심스러운 자신감'으로의 변화를 확인하였다. 이 과정에서 교사교육자의 모델링이 매우 중요함을 확인하였는데, 그 유형으로 겉모습, 마음자세, 지식의 모델링이 도출되었다(조기희, 이옥선, 2012a).

유생열(2013)은 초등 체육전담교사의 정체성형성에 정서의 역할을 탐구하였다. 부정적 정서 표현으로 불안, 혼란, 실망, 무기력, 좌절, 불안정, 슬픔이 확인되었으며, 긍정적인 정서 표현으로는 찬사, 호의, 흥분, 즐거움이 있었다. 정서는 초등 체육전담교사의 정체성 형성에 있어 중요한 역할을 하고 있는 것으로 확인되었다.

한편, 최근에 와서 중등에서는 특수한 배경이나 사례를 대상으로 한 연구가 진행된 경향을 보인다. 무용전공, 예비교사의 마이크로티칭 경험, 여자체육교사, 성장단계가 그것이다. 장서이(2017)는 10명의 무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정을 연구하였다. 연구의 결과로써 무용전공 체육교사는 '이방인-적응인-정착인-개척인'의 전문적 정체성을 가지고 있었으며 각 단계에서 성장과 안주의 과정에서는 '무용전공

색안경 낀 시선', '체육 수업의 요령 터득', '무용전공 체육교사표 표현 활동'과 같은 특징적 모습이 관찰되었다. 무용전공자에서 체육교사로의 전문적인 정체성의 형성과정을 가까이서 묘사한 연구로 볼 수 있다. 정체성 형성의 영향요인으로는 개인적요인과 환경적요인, 잠재적 요인이 확인되었으며 잠재적요인의 내용은 '무용전공 체육교사로서의 사명감', '춤과 가르치는 삶의 합일'이 있었다.

전세명, 홍애령, 정현수(2017)는 마이크로 티칭 경험을 통한 예비 체육교사의 전문적 정체성 형성 과정을 탐색하였다. 예비교사인 사범대학 체육과 대학생 4명은 마이크로 티칭 경험을 통해 학습과 관련해 긍정적 경험을, 모형, 학생주도적 수업, 반성적 수업과 관련해 부정적 경험을 하였다. 전문적인 정체성 형성과정은 태동, 이해, 도전의 3가지 단계로 구분되었다. 예비교사들은 자신들이 장래에 교육과정의 개발자이자 실행가로서의 역할을 인식하고 어려움도 느끼게 되었다. 결과를 바탕으로 전공교과수업의 다양화, 체계화, 교육과정의 계열성 확보의 필요성을 주장하였으며, 학습 내용의 숙고 기간으로 '인큐베이팅' 시스템을 제안하였다.

장윤정(2018)은 여자 체육교사의 직업적 정체성을 젠더고정관념의 재생산위험의 관점에서 바라보았다. 6명의 여자체육교사를 대상으로 그들이 가지고 있는 여자체육교사로서의 직업정체성이 어떠한 과정을 통해 형성되었는지 연구하였다. 그 결과, 여자체육교사들은 성역할적으로 편견과 비교의 경험을 가지고 있었으며, 임신과 출산 육아의 특성과, 여성으로서의 따뜻함, 보살핌과 같은 특성을 기대받고 있었다. 정체성 형성의 과정에서 적응 또는 극복의 양상을 보였다. 이러한 결과를 '여자인 체육교사', '여자로서 체육교사', '여자체육교사'의 흥미로운 결과구조로 제시한 바 있다.

이용진(2018)은 5명의 성장단계의 체육교사를 연구하여, 무엇이 그들을 전문적 교사로 성장시키는 지를 탐구하였다. 7가지 특성이 확인되었는데, '소명의식', '사회적 책임감', '전문조직 활용', '서비스 정신', '도덕적 사고', '헌신적 태도', '자율성'이 있었다. 이것들을 다시 종합하여 '전문적 정체성 모형'을 제시하였는데, '나의 사명'을 중심으로 '꿈꾸는 나', '함께하는 나', '기대받는 나'로 구성된다.

이상의 체육교사의 정체성에 관한 연구를 종합하면, 전문적인 교사되기에 주목하여 정체성을 전문성에서부터 구분이 어렵게 하거나, 일부대

상을 주로 다루고 있어 전체적이고 보다 일반적인 모습이 확인되지 않는 아쉬움이 있다. '그래서 체육교사의 정체성은 어떠한 모습인데?'라는 시원한 답을 하기엔 어려운 형국이다. 이용진(2018)의 연구가 모형을 제시하고 있기는 하지만, 교과서적이고 모범적인 답변은 일반 교사들에게는 현실과 동떨어진 이야기가 될 수도 있다. 이론적인 배경을 정리하는 이 지점에서, 서두의 연구 필요성은 자동적으로 다시 한 번 종합된다. 중등 '일반'체육교사의 전문적 교사되기의 바깥영역에 대한 연구관심이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구의 철학적 가정

기존 연구에서 정체성개념에 대한 합의가 되어있지 않다는 점(최수진, 2017; Beauchamp & Thomas, 2009)은 연구의 철학적 가정이 어떠한지에 분명하게 밝힐 필요를 자극한다. 이는 방법론적 절차임과 동시에, 주제의 속성을 재설명하는 과정이다.

나의 연구는 구성주의적 입장을 취한다. 존재의 본질이 사람의 외부에 따로 떨어져 있는 것으로 생각하지 않는다. 무엇인가 '있다'라는 것은 사람이 의미로 받아들이고 바라볼 때 비로소 존재가 시작된다고 생각한다. 실재는 사람과 따로 존재함으로써 의미와 가치를 가지는 것이 아니라, 인식을 통해 사람에게 나타나게 된다. 진리는 각자마다의 주관적인 인식방법에 따라 달라진다. 존재는 인식을 통해 사람에게 구성되는 것이며, 연구는 참여자와 함께 구성해 가는 과정이다. 개인의 주관적 의미는 가치있게 존중받는다. 연구를 통해 내가 보고자 하는 것은 참여자가 존재를 인식하여 구성한 것의 일부이다. 참여자가 구성한 실재는 나와의 관계, 대화, 상황을 통해 재구성되어 나타난다. 패러다임의 주요 요소에 맞춰 다시 말하면, 교사들이 각자 어떠한 존재(상대주의적 실재)가 되기를 결정해 나가는지(실재의 인식으로서 구성)를 가능한 '있는 그대로' 바라보고 이해하겠다(자연주의적 질적 연구)는 것이다.

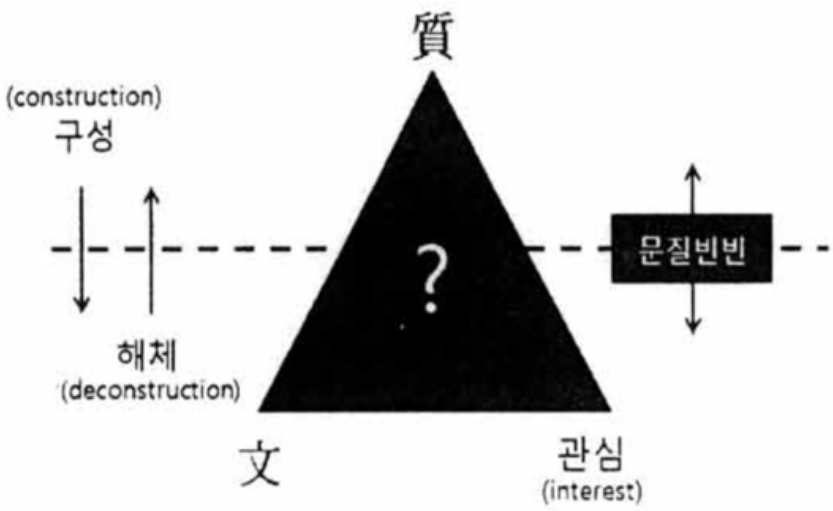
<표 6> 연구의 패러다임: 주요 질문과 입장

구분	주요질문	실증주의	구성주의
존재 (ontology)	실재는 어떻게 존재하는가?	사람의 외부 절대적 진리	사회적 구성 상대적 진리
인식 (epistemology)	실재를 어떻게 알 수 있는가?	이원론 객관주의적 인식	주관주의적 인식 연구자와 참여자 공동구성
방법 (methodology)	실재를 어떻게 획득할 수 있는가?	실험적 가설입증	해석적 자연주의적
가치 (axiology)	연구행위는 어떤 점에서 가치로운가?	보편적 법칙 발견	이해의 지평 확장

이러한 인식의 방향을 패러다임(Kuhn, 2012)이라 부른다. 존재와 인식, 방법과 가치에 관한 총체적인 사고방식을 말한다. 패러다임을 구분하기 위해서는 네 가지 요소에 대한 인식을 확인할 필요가 있는데, 구성주의와 실증주의의 입장을 종합(조용환, 1999; 곽영순, 2009, 2014; 김영천, 2016)하여 정리하면 <표 6>과 같다.

구성주의 입장과 질적 연구의 방법을 취하게 되면 반드시 연구 방법으로써 '해체'와 '재구성'을 마주하게 된다. 조용환(2012)에 따르면, 연구 참여자의 세상은 두 가지 차원에서 이뤄진다. 존재 자체로써 원래 그러한 것인 '질(質)'적인 곳과 사람들이 이름을 만들어 붙이고 의미를 부여하고, 문화를 형성한 '문(文)'적인 곳이다. <그림 8>으로 생각할 수 있다.

그런데 사람은 항상 문(text)적인 존재임을 벗어날 수 없다고 한다(Heidegger, 1927). 이는 곧, 인식할 수 없는 것은 '존재없음과 다름아님'의 이치이다. 김춘수 시인의 유명한 작품에서 "비로소 나에게 와서 꽃이 되었다"라는 표현은, 주체가 인식하고 이름을 부르는 '문'적 행위의 시작이, 그와 동시에 '질'적인 세계로의 사유를 방해함을 의미한다. 다시 말해, 한 번 '꽃'이 된 이후 꽃은 다른 것이 될 수가 없는데, 그것의 핵심은 내가 꽃으로 '부른 행위' 이다.



<그림 8> 질적 연구의 일반 모형(조용환, 2012, p. 13)

이와 같이 우리의 세상은 어쩔 수 없이 '문'적인 것이다. 머리를 비우고자, 생각 비우기를 노력한다면, '생각하지 말아야지'라는 생각이 이내 떠오르고 마는 인식의 한계이다. 개인의 경험 그 자체와 그것을 글로 표현하는 것의 차이에 대해서, '질'적인 것과 '문'적인 것의 비유적인 설명은 조용환(2012)의 글에서 여행이라는 체험이 기행문으로 쓰여지는 과정에서 잘 설명되어 있다.

> 십여 년 전 나는 이집트 여행을 한 적이 있다. 하지만 내가 이집트에 가기 전에도 이미 이집트는 존재해 왔다. 말하자면 본래 존재하는 이집트가 '질'이라면 나의 이집트 여행은 '문'에 비견되는 것이다. 이집트 여행에서 돌아왔을 때 나의 대학동료, 어머니, 술친구들은 내 여행 체험을 이야기로 듣고 싶어 했다. (중략) 나의 이집트 여행체험이 상대적으로 질적인 데 비해서 이집트 여행에 관한 나의 이야기와 기행문은 상대적으로 문적인 것이다. 텍스트로서 문은 그 배경, 바탕, 맥락인 콘텍스트에서 나오는 것이다. 상황에 맞는 적절한 말과 글을 위해서 우리는 이와 같이 문질빈빈을 하게 되어 있다(p. 11-12).

상대적인 '질과 문'의 관점에서 보면, 내가 연구를 하게 되며 마주하게 될 것은 참여자가 각자의 맥락에 맞게 구성한 문화이다. 참여자가 (무)의식적으로 이름붙이고 자신의 세상에 맞춰 구겨서 넣은 '문'을, 다시 '질'적으로 이해하기 위해서는 필수적으로 '해체(deconstruction)'의 과정이 필요하다(Derrida, 1976). 이름을 붙이기 전, 의미를 부여하기 전의 상태(context: 質)로 가려는 노력을 해야 한다.

해체를 통해 이해를 하는 것은 그것이 과연 가능한지 의심이 들 정도로 어려운 일이지만, 이것은 단지 시작일 뿐이다. 해체의 다음으로, 내가 이해한 그것을 다시 글(text: 文)로써 풀어내야한다. 내가 다시 구성, 재구성(reconstruction) 해야 한다. '질'의 세계로 들어가 맛을 보았지만, 결국은 나의 '문'으로 표현해야 한다. 1차적으로는 내가 이해한 것을 언어적으로 구성할 수 있고, 2차적으로는 다른 사람에게 글로써 공유할 수 있다. Denzin과 Lincoln(1994)은 이 과정에서 나타나는 순차적 감환(reduction)의 안타까움을 '재현의 위기'(crisis of representation)라는 말로써 나타내었다. 참여자가 구성한 의미를 연구자가 해체하였다가, 다시 연구자의 언어로 재구성해야하는 과정의 어려움을 나타낸다.[2)]

2) 안타깝게도, 사실 그들의 체험을 그대로 느낄 수 없다고 보는 것이 맞다.

질적인 세계, 현상의 이름이 아닌 현상의 자체를 보고자하는 것은 '진정한' 질적 연구가 추구해야 할 방향이다. 이러한 노력이 '문질빈빈(文質彬彬)'(조용환, 2012)의 태도라 할 수 있겠으며, 단순한 양과 질의 구분(조용환, 1999)에서보다 한 층 더 설득력을 가지는 설명이 된다.

질적 연구의 철학적 토대를, 공자는 『논어』를 통해 일찍이 힌트를 주고 있다. "바탕이 꾸밈을 이기면 촌스럽고, 꾸밈이 바탕을 이기면 텅빈 듯 하다"며, "문과 질이 잘 섞여 있는 조화로운 사람을 군자로 부를 수 있다"고 한다(김원중, 2017). 보통 이 용어는 겉과 속, 내용과 외면이 모두 훌륭해야 한다는 뜻으로 사용되고 있으나, 질적 연구의 관점에서 보면 겉과 속은 '해석된 상태'와 '원래의 상태'로 재해석 할 수 있다. 본디 그대로 있는 상태의 '바탕'은 '질'적인 것, 사람의 언어와 문화적 상태의 '꾸밈'은 '문'적인 것으로의 치환이 가능하다.

질과 문, 바탕과 꾸밈의 관계는, 비유적으로 우리 주변의 유리를 떠올려보며 이해할 수 있다. 매우 투명한 유리는 사람이 인식하지 못해 부딪힐 수 있다. 안전상의 이유든, 인식을 위해서이든, 그 유리에 종이를 붙이게면 우리는 비로소 유리의 존재를 알 수 있게 된다. 하지만 종이가 너무 크거나 많은 종이를 붙여서 유리를 가려버린다면, 본디의 그 상태인 유리를 알아볼 수 없게 된다. 종이만 보인다. 원래 그것은 유리인데, 종이인 것 마냥 오해하게 된다. 이 상태를 공자는 "꾸밈이 강해 바탕을 어지럽힌" 것으로 본다. 종이는 유리를 잘 알 수 있을 정도로 적당히 있어야하는데, 그 상태를 "빈빈(彬彬)"으로 말한다.

여기서의 '적당히'는 고정적인 한 상태가 아닌 행동 중인 과정으로 해석함이 바람직하다. 종이를 '때었다 붙였다'하며 계속 알아가는 진행형의 노력에 무게를 두는 것이다. 즉, 우리가 무엇인가를 '안다'라고 할 때, 알게 해준 이름과 개념을 새롭게 바라보려는 노력이 필요하다. '인식의 상태 그 전은 어떠하였는가?'의 질문으로 해체해보려는 시도를 말한다.

해체의 노력은 개인적 사유의 과정에서도 가능하지만, 타인의 세상으로 들어가는 경우도 성립이 가능하다. 질적으로 연구한다는 것은 참여자가 경험하는 유리에, 종이를 '때었다 붙였다'하기를 함께해보는 과정이다.

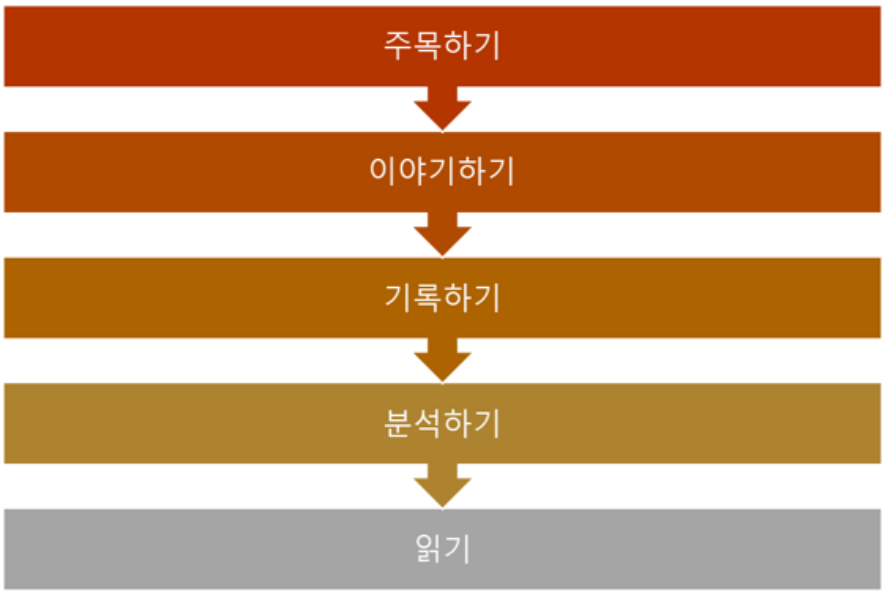
2. 내러티브 탐구

가. 연구방법으로써 내러티브

내러티브 연구는 경험을 이해하는 하나의 방식이다. 경험은 인간의 삶과 교육에 밀접하게 연관되어 있으며, "무엇인가를 연구한다는 것은 인간의 경험과 삶을 연구하는 것"이라는 Dewey(1938)의 철학에서 출발한다. 내러티브 연구를 방법론으로서 발전시킨 Clandinin과 Connelly(2000)는 자신이 마주했던 사람들의 다양한 경험들이 "단순히 숫자로 표현될 수 없다"고 하였다. 그가 마주한 경험들은 숫자로 표현할 수 없는, "복잡함, 희망, 꿈"과 같은 것이며 이야기의 형식으로 접근하고 이해될 수 있음을 말한다(Clandinin & Connelly, 2000). 염지숙(2003)은 내러티브를 인간의 경험을 가장 잘 설명할 수 있는 연구방법으로 참여자의 특정 경험에 대한 설명을 통해 그 경험을 심층적으로 이해하고 그 의미를 깨달을 수 있는 방법으로 정의한다. 내러티브는 사람 행위의 이유를 설명하는데 가장 적절한 방법이며, 인간의 경험세계를 이해하는 주요수단이다(Polkinghorne, 1988).

내러티브가 하나의 연구방법으로 자리잡을 수 있었던 것은 단순히 경험이 말로 이야기되기 때문만은 아니다. 염지숙(1999)은 내러티브 탐구에 대해 "인간 경험에 대한 이야기이며, 그러한 경험을 해석하고 재해석하는 방법까지를 포함"한다 말한다. 내러티브는 그 자체로 현상이자 다시 방법인 것이다(Clandinin & Connelly, 2000). Riessman(2008)은 인간이 경험을 하고 그것을 인식하여, 이야기한 다음, 기록되고 분석되어 다시 읽히는 과정을 '경험의 재현'이라 하며 <그림 9> 로 나타낸다.

개인의 경험은 텍스트화되며 손실과 왜곡이 발생되기 시작한다. 글을 쓰는 사람은 경험의 모두를 쓸 수 없을 뿐더러 그렇게 하지도 않는다. 상황에 따라 적절하지 않다고 생각하는 내용들을 빼기도 한다(Riessman, 2008). 이렇게 달라지고 왜곡된 경험은 독자에게 가서 글로 읽혀지는 순간에 다시 한 번 손상된다. 이러한 점에서 우리가 시도하는 방법은 제한적 묘사에 불과하고(Riessman, 2008), 독자가 알게 되는 것은 매우 부분적 진실(partial truth)인 셈이다(Clifford, 1986).



<그림 9> 경험의 재현: 내러티브 연구의 개념도(p. 14에서 수정)

연구자는 참여자의 말을 통해서 그의 경험을 이해해야 한다. 그리곤 돌아나와, '다시 글로' 설명해야하는 어려움을 마주한다. 내러티브 연구는 이 어려움을 대하는 방법으로 단계적으로 접근하길 추천한다(Clandinin & Connelly, 2000). 연구자가 현상과 마주하고, 체험한 후 다시 글로 옮기는 과정에서 생기는 생략의 과정들을 드러내기를 제안한다. 다시 말해, 현장의 현상이 연구자의 시각으로 어떻게 재구성되는지를 독자에게 솔직하게 털어놓기를 요구하는 것이다.

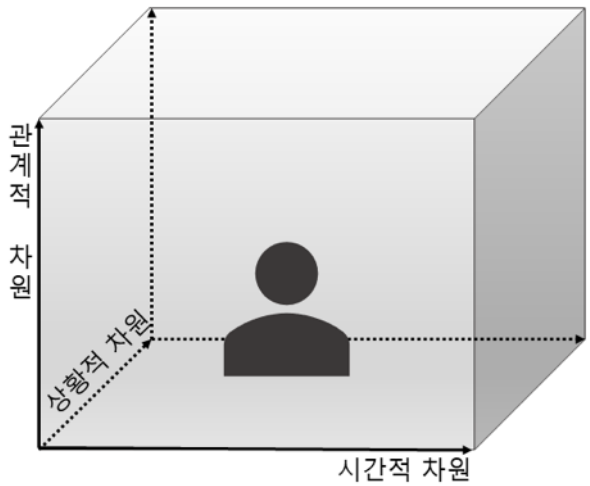
이 과정이 부족한 연구에서는 현장과 현상, 연구대상 등과 연구자를 구분짓고, 현장에 있던 자료를 '주워온' 것처럼 결과로 제시한다. 이것은 현상의 실제를 독자들에게 전달함에 있어 과정에서 발생한 변이를 잘 설명하지 못하는 문제를 안고 있다. 연구자가 자신의 연구과정에서 최초의 경험이 얼마나 왜곡되고 손상되었는지 알지도 못하고, 또 드러내지 못한다면 질적 연구가 추구하는 현상과 사람은 분리되어 버린다. 경험의 이해과정에 있어서, 그리고 연구도구로서의 연구자가 장애물이 되어버리는 것이다.

이런 이유에서 Clandinin & Connelly(2000)의 과정지침은 연구자가 그 현상을 연구함에 있어 심각한 문제가 되지 않도록 돕는다. 끊임없는 고민과 긴장의 상황을 느끼고 고백하도록 권유한다. 어려움의 과정에 연

구자를 위치시키고 경험과 재현의 반복 사이에 발생하는 감환(reduction) 마저 드러내길 요청한다.

내러티브 연구의 절차는 다른 질적 연구의 기법들과 크게 차이나지 않는다. 참여자를 선정하고, 현장에 찾아가 자료를 구성하고 분석하여 글을 쓰는 과정을 가진다는 면에서 동일하다. '현장에 존재하기-현장 텍스트로 이동하기, 현장 텍스트 구성하기-현장텍스트에서 연구텍스트로-연구텍스트 작성하기'라는 독특한 다섯 단계가 제시된다. 나의 연구는 경험이 재현되는 과정(Riessman, 2008)과 문질빈빈(조용환, 2012)의 원리를, Clandinin & Connelly(2000)가 제시한 내러티브 탐구의 5단계에 적용하여 실시한다. 연구의 과정 단계별 내용은 <그림 11>과 같이 기존의 연구에 비춰 이해할 수 있다.

한편, 내러티브가 경험 자체에 대한 접근을 시도하는 것이라면, 그것은 인간 경험의 특성을 그대로 담고 있다. Clandinin과 Connelly(1994)는 내러티브 탐구의 4가지 방향성을 언급하는데, 내적지향(inward), 외적지향(outward), 과거지향(backward), 미래지향(forward)의 4가지이다. 경험의 내적인 것은 개인적인 성향을 의미하고, 외적인 것은 사회적인 성향을 의미한다. 사람의 성향은 개인적으로 추구하는 것과 사회적으로 드러내는 것이 공존한다. 경험은 그러한 성향이 투영되어 현실에서 일어난다. 그리고 경험의 한 순간에서 선택이나 생각은 과거의 경험과 미래의 바람 사이에서 일어난다.



<그림 10> 내러티브 3차원 탐구공간

예를 들어, 차를 새로 구입하려는 상황(현재)에서, 검소하게 살아왔던 기억(과거)과 과시하고픈 욕망(미래)사이에서 고민하는 경우가 있다. 이 선택은 어떤 결정을 하든지 간에, 과거-현재-미래를 잇는 경험들로써 설명될 수 있다. 과거와 현재가 연결될 수도, 현재와 미래가 연결될 수도 있다. 개인의 경험은 시간의 연속선상에서 이해된다. Clandinin & Connelly(2000)는 공간적 요소를 추가하여 "3차원 내러티브 탐구공간"을 개념화한다. 사람의 경험은 상황(공간)적, 시간적, (상호작용)관계적인 특성을 지닌다는 것이다. 이를 바탕으로 도식화하면 <그림 10>과 같다. 이것은 개인의 경험에 대한 내러티브가 3가지 방향성을 가지고 접근할 수 있다는 것을 의미한다(김영천, 2013). 시간에 따른 경험의 변화를 보거나, 상황별 경험을 살피거나, 사람들과의 관계를 중심으로 탐구할 수 있다.

나. 이 연구에서 왜 내러티브 인가?

"남자는 여자하기 나름이예요."

이 말을 하는 사람은 어떠한 사람일까? 내러티브적 연구를 추구하는 나에게 이 말은 단순히 시대를 유행한 광고 멘트로만 남지 않는다. 이 말을 한 사람은, 여자가 주인공이란 인식을 가지고 있을 것이며 계획적이고 꼼꼼하게 사람을 다루겠다는 의지가 있다고 추측된다. 감정적인 공감능력도 갖추고 있을 법하다. 자신은 물론 타인까지 조정하겠다는 강한 포부도 느껴진다. 사람의 대화는 단어의 조합 수준이 아니다. 우리는 대화를 통해 의미를 주고 받고, 존재를 드러낸다. 한 문장의 진술은 그가 구성한 정체성과 그의 배경, 문화가 함께 들어있는 것으로 볼 수 있다.

Bakhtin(1981)은 다성적(polyphonic)소설에서 내면의 다양한 자아의 모습을 나타내며 분석하였다. 이를 발전시킨 Hermans(2003)는 대화를 할 때 우리가 가지는 모습이 "여러 목소리가 따로 또 같이(accompany and oppose)" 드러남과 그것이 "대화적 자아(dialogical self)"라고 부를 수 있음을 제안한다. 이런 노력을 통하면, 우리는 누군가의 말속에 담겨 있는 목소리를 듣고, 자아로 인식하고 받아들여 내면적, 사회적 상호작용으로까지 해석할 수 있게 된다.

내러티브 탐구의 의의는 이것이 하나의 연구 기법으로써의 가치보다 기본적인 가정과 정신에서 드러난다. 교사의 정체성은 교사로서 개인이 가진 총체적 경험과 크게 다르지 않는다. 그의 경험이 그의 정체성이고 그것이 나타나는 대표적인 형태는 말을 통해서이다. 참여자와의 대화에는 그의 삶과 정체성이 부분 드러날 수밖에 없다. 교사의 이야기는 자신의 정체성이 나타나는 현상이 된다. 내러티브 탐구를 통한 교사의 삶과 정체성 연구는 많이 이뤄져왔다(윤현수, 2016; 장용규, 김동식, 2015; 정혜정, 2013; 최수진, 2017; Akkerman & Meijer, 2011). 이렇듯 내러티브는 연구의 방법이자 현상자체이기도 하다(Clandinin & Connelly, 2000).

3. 연구의 과정

나의 연구는 2018년 1월부터 12월까지 1년 동안 진행되었다. 내러티브 탐구와 기존의 연구방법을 비교하여 전체의 과정과 내용을 기간별로 도식화하면 <그림 11>과 같다.

<그림 11> 기간별 연구의 단계와 내용

가. 현장에 존재하기: 이야기 속으로 들어가기

내가 그의 이름을 *'불러주었을 때'*, 그는 나에게로 와서 꽃이 되었다.

이 단계는 연구자가 현상을 의미로 인식하고 접근하는 단계이다. 사실 나의 관심과 상관없이 체육교사들의 세상은 그들의 방식대로 존재하였다. 하지만 내가 체육교사의 정체성 형성이라는 주제로 관심을 가지게 된 이후로, 그리고 이 논문에서 계속적으로 언급을 한 이후로 그 세상은 연구의 현상이 되었다. 내가 오늘 하루 지나친 이름 없는 들꽃이 얼마나 많을지는 알 수 없다. 관심을 가지고 인식을 할 때 의미 있는 존재가 되는 것이며, 내가 그것을 보고 부르게 된 과정과 배경이 있을 것이다. 내가 연구주제에 관심을 가지고 구체화해 나간 단계에 대한 설명이 필요하다. 여기에서는 연구의 배경과 구체화 과정에 대한 설명이 제시된다. 그리고 현상에의 접근을 위한 나의 노력을 기술한다.

1) 나는 어떻게 '그것'을 보기 시작하였는가?

7년간의 체육교사 경험에서 배운 것은 모두 사람에게서부터 나왔다. 나이 드신 부장님의 부드러운 학생관리와 인자함, '사수' 선배 교사의 유머와 높은 학생 참여도, 온라인 카페와 블로그에 교사들이 올린 내용 등은 나를 자극했다. 지역 학교의 체육교사 모임에도 나가서 수업뿐만 아니라 업무, 교사들과의 관계, 담임 요령 등을 묻고 배웠다. 그 당시 가진 생각은, '교사에게는 각자 자신의 색깔이 있고 주관이라는 게 있구나' 라는 것이다. 특히 수업이나 업무 등의 스타일은 사람의 성격과 얼굴이 모두 다르듯, 각자의 개성이 묻어났다. 자기가 맞다고 믿는 것을 각자의 방식으로 잘 해내고 있었다.

'사수'선배는 즐거운 수업을 잘 하였다. 다른 여자 선생님은 1년에 수백점씩의 벌점을 매기며 학생을 관리했다. "어떻게 그 귀찮은 벌점을 하나씩 다 매기냐?"의 질문에, "나는 여자라 애들이 잘 인정하지 않거든, 이렇게 해서 처리하는 게 귀찮지만 효과적이다"고 하였다. 매 시간 종이 침과 동시에 수업을 마치고 돌아와선, 30초가량을 투자해 직전 시간에 생긴 벌점을 넣는 것이 일종의 루틴이었다.

또 다른 선생님 한 분은, 해마다 반복되는 교육청 보고 업무에서 장학사에게 전화를 걸어 "전과 동!"으로 '호통보고'를 한다고 소문난 분이었다. 함께 근무하며 보게 된 그 분 수업의 특징은, "요즘 애들이 생각이 없음"을 한탄하며 수업의 시작과 끝에 긴 훈시를 하는 것이었으며, 수업의 중간에 자신은 알 수 없는 무술동작을 연마하곤 하였다. 교과의 내용 요소를 열심히 지도하는 모습을 (적어도 나의 기준에서는) 본 적이 없다.

내가 유독 유별난 교사들만 본 건지는 모르겠으나, 나는 여러 가지 모습으로 교육을 하고 있는 체육교사들과 함께 일하였다. 모두를 아우를 수 있는 한 가지 공통점은 개인적인 신념이 그 행동을 지지하고 있었다는 점이다. 그의 수업과 업무를 하는 모습뿐만 아니라 대화나 평소의 모습을 통해 그의 가치관을 짐작할 수 있었고, 때로는 그 자신이 직접 "나는 이런 사람이야"라고 언급하는 경우도 있었다.

때로는, 교사 특유의 개성이 바뀌는 장면도 있었다. '노(老)부장'은 30년의 교직 경력이 있지만, 즐거운 수업을 하는 '사수' 선배의 모습을 칭찬하였다. 그리곤 자신도 "일단 애들이 웃잖아. 그거면 된 거지"라며 학생들이 즐겁게 뛰어 놀 수 있는 수업의 모습으로 변화를 시도하였다. 스포츠클럽이 활성화 되면서, 클럽의 지도에 매진을 하게 되는 모습의 교사도 보았다. "일반 학생들 보다 참여도가 높은 클럽지도가 더 신나고 적성에 맞다"고 하였다. 다른 동문선배는 학교운동부를 맡게 되면서 "수업에 관심이 줄어들게 되었다"고 말하기도 하였다. 이전의 모습이 각양각색이라면 이번에는 변화무쌍이랄까. 이렇게 변하는 모습의 체육교사를 바라보며 다시 질문이 생겼다. '그들은 행동만 잠깐 바뀐 것일까 아니면 신념까지 변해버린 것일까?'

질문에 대한 답을 더욱 어렵게 한 것은 학교의 전근(轉勤)이었다. 두 번째 근무 학교는 남자중학교였다. 남학교는 체육교사로서 일하기 매우 좋은 곳이었다. 아니, 정확히는 매우 편한 곳이었다. 수업시간에 학생들에게 별 다른 노력을 하지 않아도 '알아서들' 잘하기 때문이다. 체육수업지도에서 남학생들에게 자유로운 축구를 '허락'하는 것은 최고의 포상이었고 미덕인 경우가 많았다. 체육을 매우 사랑하던 학생들은 교사로서 내가 잘 가르치지 못하더라도 '귀신같이' 이해하고 '특공대원'처럼 움직였다. 나는 그들 덕택에 더 좋은 체육교사가 된 것처럼 느껴졌다. 체육교사인 것만으로도 벼슬을 얻은 느낌이었다. 내가 매우 중요한 위치의

인물이 된 느낌도 들었다.

너무 좋으면 익숙해지고 타성에 젖는다고, 동료들의 수업모습은 자유방임형 '아나공' 그 자체였다. 수업이 끝날 때면 어디선가 나타나서 방출된 공의 숫자를 체크했다. 수업 중간 중간에 학생들의 일탈적 행동이 있으면, "야~!" 라고 소리치곤 했다. 이 고함은, 일탈행동의 제지를 위함이기도 했지만, '내가 여기 너희들 보고 있다'라는 걸 주기적으로 알리기 위함이었다. 수업시간이었지만, 교사들은 체육관의 뒷방에 앉아서 흡연을 하거나 가십거리를 보거나하며 앉아 쉬곤 했다. 나 또한 일부 그 모습에 참여하며 편한 수업을 맛보기도 하였다. 몸은 편할지 모르나 마음은 불편했다. 내가 생각하는 체육수업의 모습이 아니었다. 가르침과 배움이 없었다. 자율을 빙자한 방치가 있었으며, 학생은 보람대신 재미만 느꼈다.

동료교사 중 한 명은 수업 대신에 운동부 운영, 배구동호회, 외국학교 근무에 관심이 있었다. 담당한 운동부의 연습경기까지 쫓아다니며 감독의 역할을 위해 노력했으며 선수상담도 자주 했다. 주말이면 전국을 다니며 자신의 아마추어 배구시합에 출전하였다. 그러면서 외국 학교에 파견근무를 위해 알아보고 지원하였다. 중국학교에서 2년을 근무하고 돌아온 그 해에, 다시 지원을 알아보는 모습은 한국보다는 외국에서 살기를 더 선호하는 모습이었다. 그에게서 체육교사로서의 보람과 긍지는 찾아보기 힘들었다. 그는 나쁘거나, 무기력한 사람은 절대 아니었다. 함께 밥을 먹으면 항상 그가 먼저 계산대로 가려했다. 나에게는 개인적으로 좋은 선배교사였다. 단지 수업에 별 관심과 노력이 보이지 않았을 뿐이다. 자신이 좋아하는 분야는 누구보다 열심이었다. 교직원 배구대회에 나가면 훈련부터 전술지도까지 도맡아할 정도로 매우 열성적이었다는 제보도 들었다.

한편으론, 덕분에 나의 질문은 더욱 또렷해졌다. '교사들은 자신이 하고자 하는 것을 어떻게 정하게 되는 걸까? 그것은 언제 변하게 되는 걸까?' 이 질문과 답답함은 나를 대학원진학으로 이끌었는 지 모른다. 그리고 이 논문의 주제로 구체화되었다.

2) 나는 무엇으로 '그것'을 인식하였는가?

여기에서는 내가 어떻게 그 현상을 이론적으로 구체화하였는지를 기술한다. 내가 주목한 것이 어떻게 이론적으로 구성되어 왔는지의 과정이다. 다시 말해, 질적인 것이 어떻게 문적으로 되었는지를 드러낸다. 2장에서 다룬 바와 같이 교사는 직무와 관심의 사이에서 협상을 통해 어떠한 존재를 만들어 낸다. 그것은 정체성으로 부를 수 있는데, 그 특징으로는 단일-복합/연속-분절/개인-사회적인 복잡한 형태를 들 수 있다(Akkerman & Meijer, 2011). 나는 교사의 다양한 모습과 변화를 경험하며 인식하기 시작했고 대학원에 진학한 후 문헌들을 읽으며 더욱 텍스트화 되었다. 정체성이라는 개념으로 현상을 인식하기로 마음먹었다.

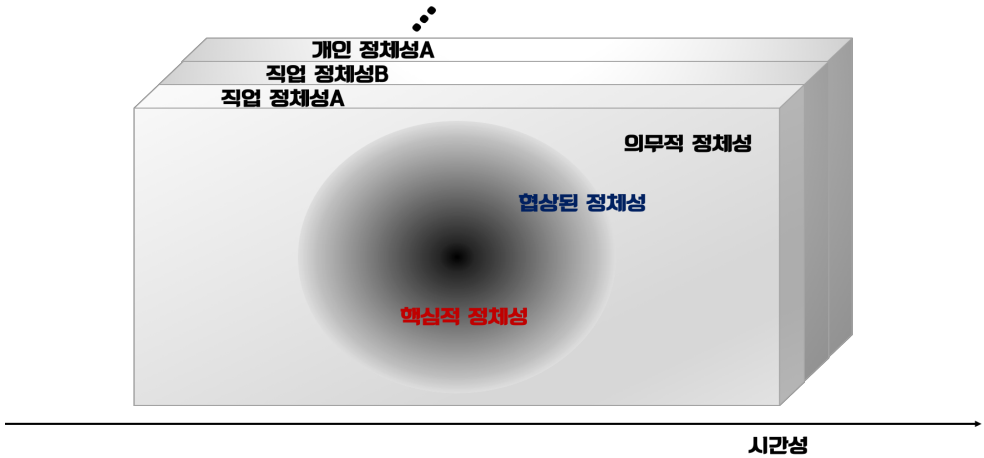
이론적 개념틀(theoretical framework)은 현상을 바라보는 인식의 통로이자 한계이기도 하다(윤기준, 2017). 현상의 진짜 형태는 알 수가 없지만 내가 선택한 개념의 렌즈로 통해 볼 때, 그만큼의 현상을 볼 수 있게 된다. 현상이 구름의 모양이고 나의 렌즈가 동그라미라고 한다면, 나는 동그라미 모양 안의 구름 모양의 현상을 보게 될 것이다. 동그라미의 경계선 너머의 구름은 볼 수가 없다. 부분적으로 구름의 곡선이 동그라미 안으로 들어갈 수도 있다. 그곳은 동그라미 개념인 부분이되, 현상이지는 않은 곳이다. 현상은 최대한 비슷한 개념틀로 설명하려고 노력할 뿐이다. 이를 표현하면 <그림 12>와 같다.

<그림 12> 현상과 이론적 개념틀

나의 정체성 개념화는 <그림 13>에 기반한다. 내적인 핵심부분과 외적인 환경부분, 그 중간의 임시부분이 있다. 이는 해석을 위한 상상적인 구분이지만 이는 연속적으로 그 구분이 어딘지 알기 어렵게 구성된다. 그리고 레이어(layer)[3]의 구조이다(Gibson, Dollarhide & Moss, 2010). 직업적 상황의 모습이 가장 많이 드러나지만, 직업적 상황을 제외한 개인적인 정체성도 반영된다. 교사임과 동시에 부모이기도 한 사람은 순간순간 상황의 변화에 정체성을 바꿔가며 대응한다. 레이어는 실제적 이라기 보다 상상의 구분에 가깝다. 불투명한 기름종이를 여러 장 겹쳐 놓은 듯한 모습을 생각할 수 있다.

하나의 레이어는 '협상된 정체성'으로 대표되는데, 그것을 만든 것은 개인 안에서부터의 핵심과 밖에서 부터의 의무이다. 우리가 타인을 마주할 때 표면적으로 느끼게 되는 것은 협상된 것의 결과로써의 첫 레이어이다. 뒤로는 관련 있는 레이어들이 층층이 배열된다. 그 상황에 맞는 레이어들이 자동적으로 배열되어 재조직된다. 결국 우리는 매우 불투명한(경우에 따라서는 매우 투명한) '기름종이'들을 체험한다고 볼 수 있다.

나의 연구에서는 그 레이어들을 정체성이라고 부른다. 그리곤 다시, 교사가 자신의 직업적 상황에 맞게 만들어낸 것이기에 직업적 정체성이라고 부른다. 직업적이라고 해서 개인적인 것들과 완전하게 분리된다고 보기는 어렵다. 겹쳐진 당연히 직업에 관련된 레이어가 가장 진하고, 제일 먼저 존재할 것이라고 짐작하게 한다.



<그림 13> 정체성 개념도식

3) 레이어는 층이라는 뜻이지만, 영어의 표현이 더욱 잘 이해되기에 '레이어'로 표기한다.

협상의 양상은 두 가지 경로로 생각할 수 있다. 첫째, 한 가지 상황에 형성된 핵심과 의무사이에서, 둘째, 하나의 레이어와 다른 레이어 사이에서 이다. 우선순위 경쟁이기도, '짙음의 정도'를 놓고 하는 논쟁이라고도 생각할 수 있다.

여기서 포함해야 할 것은 시간성이다. 한 사람의 정체성은 어느 한 시점에 머무르는 성격이기 보다는, 과거에서 미래로 이어지는 과정이자 계속 만들어지는 중에 있다. 연구를 통해 어느 한 시점 드러난 모습을 기술할 수는 있으나, 연구자가 확인한 시점과 논문이 읽혀지는 시점의 연구 참여자 정체성은 동일하지 않을 것이다. 현재 시점의 정체성형성에 영향을 미치는 것은 과거의 경험과 형성했던 정체성 모습들, 그리고 미래에 지향하는 것의 복합이다.

3) 나는 이야기를 듣기 위해 어떻게 다가갔는가?

교사 정체성 연구의 핵심은 연구 참여자의 선정이 된다. 어떠한 교사가 '이야기 보따리'를 가지고 있는지(Pinnegar & Daynes, 2006)를 알아야 한다. 교사들이 자신의 삶의 영역 어딘가에 관심을 가지게 되는가를 알기 위해서는 현재 그의 생각을 묻거나, 환경을 통해 예상해보거나, 나타난 모습을 통해 확인하는 방법을 생각할 수 있다. 이를 근거로 하여, 연구 참여자를 선정하기 위한 기준은 다음과 같이 정하였다. ①다양한 관심영역을 가진 교사, ②특이한 환경을 가진 교사, ③특이한 실천양상이다.

첫째, 다양한 관심이란 교과지도 외의 영역을 말한다. 예컨대 운동부, 승진/전문직, 생활지도 등 체육 가르치는 일과는 다른 성격의 일에 더욱 몰두하는 교사를 대상으로 한다. 흔히 교실에서 수업을 지도하는 교사의 모습만을 상정하는 경우가 지배적이나, 실제 교사는 2장 2절 '교사의 직무와 관심'에서 설명한 바와 같이 다양한 직무요구 속에 있으며, 관심을 가진다. 이들 교사를 만나서 묻게 될 핵심 질문은 '어떻게 그러한 관심을 가지게 되었는가?' 이다.

둘째, 특이한 환경이란 운동부, 특성화고, 체육중/고, 생활지도부 등의 학교나 역할에 배정되어 있는 교사를 의미한다. 개인을 둘러싼 환경과 주어진 역할은 정체성 형성에 많은 영향을 미친다. 이들 교사를 만나

서 묻게 될 핵심 질문은 '그러한 환경이 미친 영향과 대응은 어떠한가?'이다.

셋째, 특이한 실천의 모습이라 함은 교사의 두드러지는 모습을 말한다. 이는 개인적 경험과 대화, 관찰로 선정할 수도 있고, 다른 참여자의 제보나 설문에 나타나는 답변을 토대로 선정될 수 있다. 예를 들어, 교원연수 등에 강사로 활동하는 현직교사의 모습, 수업보다는 승진이나 전문직 지원에 열정을 쏟는 모습, 교무부장을 맡고 있거나 장학사로 근무하는 경우, 현재 교직 만족도를 현저히 낮게 응답한 경우가 되겠다. 이들에게 묻고 싶은 주요 질문은 '현재의 모습을 보이게 된 과정은 어떠하였는가?'이다.

추가적으로, 경력 또한 고려할 만 하였다. 경력을 가급적이면 긴 사람을 선정하였다. 구성주의적 관점에서 사회환경과 상호작용하며 개인적 의미를 만들어 간다고 볼 때, 교사가 긴 시간 동안 여러 환경과 사건을 거치며 형성 및 변화되는 정체성의 모습이 확인된다면 이는 짧은 경력의 경우보다 연구에 적절한 사례로 볼 수 있다. 이상 정리하여 표로 제시하면, <표 7>과 같다.

<표 7> 연구참여자 선정의 기준

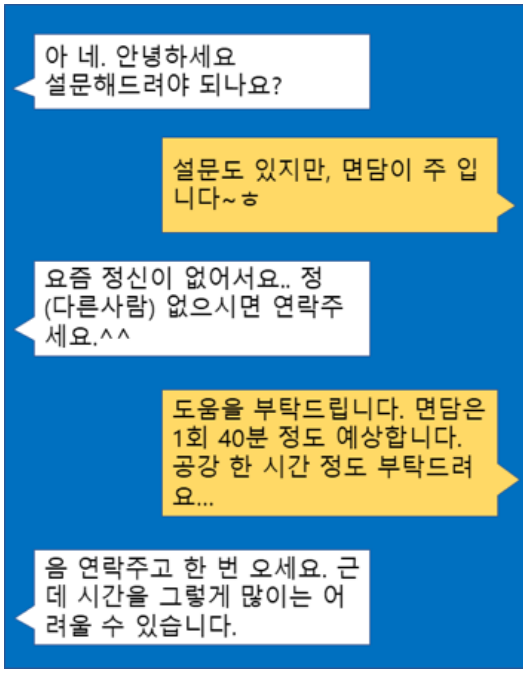
기준	예상 유형	주요질문
관심	학생지도 / 학급운영 운동부/스포츠클럽 승진 / 전문직 개인적 취미	어떻게 그러한 관심을 가지게 되었는가?
환경	특수목적학교 특성화고 생활지도부	환경이 미친 영향과 대응은 어떠한가?
모습	낮은 만족도 연구회 / 강사활동 교무부장/장학사	현재의 모습을 보이게 된 과정은 어떠하였는가?

참여자 선정을 위한 주요 방법으로, 우선 설문을 실시하였다. 설문은 크게 4개의 부분을 구성되는데, ①기본정보, ②현재 관심사, ③학교환경에 대한 반응, ④개인과 교사사이의 균형이다. 정도를 묻는 문항은 5점과 7점 척도로 제시하였다. '기본정보'에는 성별과 경력, 담당업무, 운

동부 여부와 교사가 된 결심의 시기와 계기를 확인하였다. '현재 관심사'는 6개의 영역을 제시하고 1, 2, 3순위를 골라 응답하도록 제시하였으며 교직 만족도를 물어보았다. '학교환경에 대한 반응'에 대해서는 근무교의 학군과 학구열, 학생들의 체육활동선호도, 환경과 분위기를 물어보았으며, 생각과 다른 상황을 마주할 때의 반응 유형을 '저항'부터 '무시'까지 제시하여 확인하였다. '개인과 교사사이의 균형'에서는 개인이 가지는 체육교사의 의미, '전체의 나'에서 교사로서의 정체성이 차지하는 비율을 확인하였다.

설문은 교사의 정체성을 만나기 위한 수단으로 활용되었다. 설문은 통계적 분석을 실시하기보다는 응답에서 나타나는 흥미로운 답변에 주목하였다. 답변을 토대로 해당 교사를 만나기 위함이었다. 설문은 온라인으로 행해졌다. 설문 응답자수는 크게 중요하게 생각하지 않았다. 충족요건은 위의 네 가지 기준에 해당하는 교사가 응답하는지 여부였다.

개인적인 친분이 있는 사람들과 소개를 받은 사람들에게 안부를 묻고, 인사를 하며 나의 연구관심을 설명하였고, 개별적으로 설문 주소를 전달했다. 모바일 메신저를 이용해 개인 대화창을 열어 안부와 근황을 묻고, 나의 관심과 연구를 간략히 설명한 후 설문주소를 넘겼다.



<그림 14> 소개받은 연구 참여자와의 대화(내용 재구성)

이 때 중요한 문제가 발생하였다. 그것은 바로 나와 사람들의 생각의 '진도'가 맞지 않는다는 점이었다. 내가 주목한 현상과 이론의 '문'적인 환상에 취해서 나는 교사들에게 실례를 끼쳤다는 느낌을 받았다. 사람들은 내가 무엇을 하려고 하는지조차 알지 못하였다. 궁금해 하지도 않았다. 이런 현상은, 특히 건너 소개받은 교사들과의 대화에서 더욱 두드러졌다. <그림 14>와 같은 대화가 오갔다. 사실 상식적으로도, 친분도 없는 사이에 연구참여는 고사하고 자신의 가치관을 얘기해준다는 것은 지나친 기대였던 것이다.

이런 확연한 온도차에, 나는 '혼자 어딘가 꽂혀서' 망상을 하고 있음을 알게 되었다. 반성이 필요했다. 연구 참여자와 같은 곳을 바라보고 같은 고민을 하여야 하지만 그렇지 못하였다. Clandinin과 Connelly(2000)는 연구자가 이야기를 탐구하기 위한 "적절한 시간과 장소, 관계가 적절한지를 되물어야 한다"고 하였다. 나는 그들의 표현대로 말하자면, "이야기의 한 가운데에 존재"하지 못했던 것이다. 현장으로의 출발과 동시에 좌절을 맛보던 순간과 나름의 해결 전략과 당시의 마음을 일지에 아래와 같이 기록하였다.

> 연구자 선정의 과정에서 느낀 점. 나는 굉장히 문제의식에 똘똘 뭉쳐, 가슴 속의 답답함과 '드디어 참여자를 만난다'는 설렘도 섞여 어설픈 단어를 늘어놓는데 비해, 참여자는 차갑거나 딱딱한 반응이 느껴진다. 이렇게나 다르다. 나의 인식과 그의 인식은. 나는 "도를 아십니까?"를 묻는 사람과 다를 바 없다. 그러니까 내 생각으로만 꽉 차서 그 사람에게 이해 안 되는 말과 진도 빠른 설명을 한 것이다. 심각한 짝사랑이다. 짝사랑은 짐작이라도 하지. 이건 뭐 눈치도 신호도 없다. 갑자기 연구랍시고 와 가지고는 이해 안 되는 말을 하는 사람. 달가울 리가 있나. "40분 면담요? 그렇게 긴 시간은 힘들 수도 있어요. 연락주세요." 답변을 받았다. 그는 소개받은 사람의 체면치레를 위해 정중한 거절의사를 드러낸 것과 같다. "연락주세요"는 나에게 '연락하지마세요'로 들린다. 당연하지. '갑툭튀' 해서는 "도를 아냐"고 묻는데.
>
> 뭔가 필요하다. 앞과 뒤를 설명해야 한다. 너무 길어서도 안 되고 복잡해서도 안 되겠다. 15초 광고와도 같이 짧지만 수긍이 가는 맥락을 만들어 만나야 한다. 한 장의 글에 나의 맥락을 쳐서 넣었다. 한 문장의 질문으로 제목을 달았다. 수차례 윤문을 하였다. 나의 진심을 담아야만 했다. 친한 사람만 연구하는 것이 자연적 연구의 성격으로 볼 수 없다. 그쪽은 오히려 '쉬운' 연구에 가깝다. 들어가는 단계의 어려움을 넘어서면 내가 진짜 알고 싶던 곳으로 갈 수 있을 거라 믿는다.

한 장의 글로, 나의 맥락과 진심을 정리하고 나니 한결 마음이 편하다. 연예의 고백은 분위기를 만들어야 한다고 그랬던가. 편지로 참여자에게 우선 전달하고자 하니 없던 분위기가 조금은 생긴 듯하다. 나의 텍스트를 해체하고 컨텍스트를 조금 담은 편지가, 그의 컨텍스트를 만나길 고대한다.

'당신은 어떤 체육교사가 되어왔습니까?'라는 질문을 제목으로 시작하는 한 장의 편지를 썼다. 연구의 목적과 내용을 담아 전달했다. 설문지만 덜컥 던지는 것과는 다른 반응이 느껴졌다. 편지를 받아 읽은 사람들은 조금씩의 반응을 보이며, 이전보다 덜 차가운 분위기에서 대화를 시작할 수 있었다. 아래는 내가 참여자들에게 작성한 편지의 일부이다.

제 질문은 교사 정체성이 '어떻게 형성되는지'입니다. 기대와 신념사이에서 만들어진, 현재 ~~한 모습의 체육교사의 이야기가 듣고 싶습니다. 어떠한 체육교사가 되고자 바래왔는지, 어떤 부분에서 가로막히고 바뀌어왔는지를 물어보겠습니다. 교사가 되길 마음을 먹기 시작한 순간부터 어떠한 희노애락을 거쳐오며 체육교사로 거듭났는지를 여쭙겠습니다. 결국, 교사로서의 삶과 경험에서 답을 얻겠다는 말이나 다름없겠네요.

이야기를 나누는 것은 저의 대학원과정 중 연구입니다만, 설문지 받고 돌아서듯 하지 않겠습니다. 저와 면담을 통해, 선생님의 교사로서의 삶을 함께 뒤돌아보고, 앞으로 내다볼 것입니다. 저와 비슷한 고민을 하신 분이 계신다면 대환영입니다. "체육교사입니다"라고 하면 아직도 "좋으시겠어요. (애들 공만 주면 끝이잖아요)"라는 반응을 보이는 사람들에게 진짜 체육교사를 알려주고 싶습니다. 체육교사가 처한 상황은 어떠하며 그 속에서 어떤 교육자적 존재로 거듭나는지를 말입니다. 더불어 바람직한 체육교사란 어떠한 사람인지도 얘기해보고 싶습니다. 한 교사의 개인사를 듣는 것과 동시에, 체육을 사랑하는 사람간의 체육교육에 대해 얘기를 나누는 시간이 될 것이라 생각합니다.

나는 좌절과 반성, 수정의 과정을 거쳐 조금씩 참여자에게 다가가고 있었다. 개인적 대화, 참여자의 추가 제보, 내가 경험했던 교사들에게 설문을 실시하였다. 설문은 총 125명의 중등체육교사에게 전달되었으며 그 중, 총 109부가 회수 되었다. 그 내용을 토대로 참여자 12명을 선정하였다. 최종적으로 연구에 참여한 12명의 교사의 정보는 <표 8>과 같다.

<표 8> 연구 참여자 정보

순번	이름	경력	근무교	최종학력	주요 관심영역	담당업무
1	고영수	6	중학교	석사과정	운동부	체육부장
2	권경은	4	고등학교	석사과정	운동부	생활지도
3	김동욱	8	중학교	학사	생활지도	생활지도부장
4	남민우	18	고등학교	석사	학급운영	생활지도
5	목찬헌	10	중학교	학사	수업	체육부
6	박노준	20	학생교육원	석사	학교경영	장학사
7	박대진	13	중학교	석사과정	수업	생활지도부장
8	신광민	13	고등학교	학사	학교경영	연구부장
9	이동주	11	고등학교	학사	학급운영	교무부장
10	전지섭	5	고등학교	학사	수업	2학년부
11	전형택	16	중학교	석사	수업	생활지도부장
12	허성진	17	중학교	석사	승진	교무부장

(연구에 사용되는 이름은 모두 가명이다.)

나. 현장에서 현장텍스트로: 이야기 공간에 존재하기

현장텍스트화 하는 것은 연구자가 참여자의 이야기를 듣고 이해하는 과정을 의미한다. 이야기를 어떠한 방식으로 듣도록 계획하고 실행하였는지, 과정에서 중요시한 부분이나 사용한 전략은 무엇인지를 언급한다.

1) 누가 이야기를 들려주었는가?

여기에서는 연구 참여자들이 가지고 있는 기본적인 배경과 특징적으로 처해있는 상황에 관한 설명을 한다. 먼저, 영수는 서울의 중학교에서 야구부를 담당하고 있다. 어린 시절 리틀 야구단에서 야구를 시작하여 중학교까지 엘리트선수로 운동한 경험이 있다. 초임 교사시절에는 축구부를 맡았지만, 수석코치의 문제로 운동부가 해체되고 감사를 받은 경험이 있다. 새롭게 학교를 옮기며 맡게 된 야구부에서는 체계적이고 투명한 운영을 위해 노력하고 있다. 자신의 야구 지식과 능력, 안목을 바탕으로

운동지도와 관련해서도 어느정도 관여를 하고 있다. 체육부장의 업무를 보고 있다.

경은은 특성화고에서 근무하고 있으며, 역시 운동부[4]를 맡고 있다. 주로 일하게 되는 장소와 업무는 운동부이지만, 생활지도부에 소속되어 있다. 교무실과 체육관의 거리도 멀어 일과 수업이 마치면, 체육관에 내려가 있는 경우가 많다. 자신에게 주어진 일이 너무도 많아서 다 감당하기엔 어려움이 있다고 하며, 담당부서에서는 자신이 폐를 끼치는 모양새라고 말한다. 일은 많이 하는데 비해 학교의 인정이 적고, 주변 교사들의 인식이 차가운 점을 아쉬워한다.

동욱은 서울의 고등학교에서 근무하다가 최근 지방 대도시로 이동하였다. 중학교로 내려가면서 생활지도부장을 떠밀려 맡게 되었다. 학교를 옮기며 특히 어려운 생활지도 업무를 처음 맡으며 매우 힘들어하고 있다. 수업에서 학생들과 교감하길 바라지만, 일에 쫓기거나 수업도 일의 연장이 되는 경우를 안타까워한다.

민우는 계속 교직에 있을 것인지를 고민하고 있다. 어려서부터 교사를 희망하였다. 변함없는 목표를 가지고 교사가 되었지만, 처음 두 학교에서 많은 선배교사들 사이에서 각종 일에 시달리며 어려움을 겪게 되었다. 반대로, 스카우트활동을 하며 만족을 얻었다. 이후 생활지도부장을 맡으며, 학교의 수많은 폭력사안을 마주하며 중학교를 떠났다. 고등학교로 전근하였지만, 이전의 폭력사안이 감사를 받게되며, 징계의 위기에 놓였다. 교사의 일에 대한 전반적인 회의감을 느끼게 하는 사건이었다. 그의 힘든 고민의 시기에 어렵게 만나 이야기를 들을 수 있었다.

찬헌은 나와 3년을 같이 근무하였던 교사이다. 일처리도 야무지고, 수업하는 모습은 늘 즐거웠다. 학생들도 그를 매우 좋아하고 따랐다. 재미있는 점은 그의 '변함없음'이었다. 승진에 대한 욕심이나, 수업개선에 대한 노력은 크게 눈에 띄지 않았다. "지금이 너무 좋다"라고 종종말하였다. 사적자리에서 때로는 그의 어려웠던 청년 경험을 말하였다. 그의 깊은 생각과 삶의 이야기를 듣기위해 다가갔다.

노준은 장학사로 근무하고 있다. 전문직 응시기간은 6년으로 매우 긴 편이었다. 지금은 한 기관의 부책임자로서 직원들을 관리하고 교육프로그램을 계획하고 검토하는 일을 맡고 있다. 20년의 교직경력을 가지고

4) 경은의 운동부 종목은, 참여자 개인정보의 보호를 위해 명시하지 않는다.

있으며, 대부분 중학교에서 근무하였다. 근무시절에는 학교의 여러 가지 업무를 맡아보았다고 한다. 교무부장, 연구부장 등을 두루 경험하였다. 뭔가 항상 새로운 시도를 하며 살아왔으며, 교직 내에서는 전문직 도전이 해당되었다.

대진은 13년차 이지만, 첫 학교에서 초빙을 받아 지금은 두 번째 학교이다. 체육수업을 잘 하는 것에 관심이 많아, 매 수업마다 일지를 작성하여 모아놓은 양이 상당히 많다. 체육수업에 관한 책을 써서 출판을 준비중이기도 하다. 대학원 석사과정이기도 한데, '체육교사의 성장'이라는 주제에 관심이 있다. 생활지도부장을 맡아서는 학생들을 포용하는 지도방식으로 지도하려 노력하고 있다.

광민은 체육 특수목적학교에서 근무하고 있다. 이 학교에서는 두 번째로 근무하고 있다. 원래 운동을 좋아하는 공대생이었다가 체육과에로 오게 되었고 교사가 되었다. 본인이 이 학교로 전근을 오게 되면서 많은 변화와 성장을 경험하였다고 한다. 학교의 특성상 교직원 수가 적어 맡고있는 업무의 양이 매우 많다. 대신, 수업시수는 반 이상 줄어든다. 수업시수에 운동부지도가 포함되고 있었다. 광민은 운동부도 하나 맡아서 지도하고 있었다. 광민의 경우에서 주요 주제는 학교 행정 업무와 그에 대한 반응이었다.

동주는 특성화고등학교로 옮겨 두 번째 해를 보내고 있다. 학교의 특성상 체육교과의 위상은 높지 않다. 학교는 특수교과위주로 돌아가고 있었다. 성적으로 구분되는 현행에서 학생들의 수준은 매우 낮았다. 작년에는 담임한 학급에서 절반이나 퇴학당하였다. 체육수업, 학급담임이 어려움을 겪으면서 많은 어려움을 경험하였다. 올해는 2학기에 덜컥 교무부장이 되고 말았다. 동주와의 면담에서는 좋았던 과거의 경험과 현재의 어려움이 대비되며 다뤄졌다.

지섭은 일반고등학교에 근무하고 있다. 지금은 이전 근무하던 중학교에 비하면 학생들의 성적이나 경제, 기본생활질서 준수하는 수준이 많이 좋지 않다. 해당 지역 내에서 '안 좋은 학교'로 인식되고 있었다. 지섭은 학년부에 소속되어 무겁지 않은 업무를 담당하고 있었다.

형택은 내가 교사연수에서 강사로 만났던 사람이다. 우연히 함께 팀이 되어 디지털교과서를 만드는 프로젝트를 하기도 하였다. 그는 새로운 교육 환경을 마련하여 더 효율적이고 좋은 수업에 관심이 많았다. 지금 체

육 특수목적학교에서 생활지도부장을 맡고 있지만, 수업시수가 매우 작지만, 여전히 그의 최고 관심은 수업이었다. 자신의 생각과 잘 맞지 않는 환경 속에서 자신을 지켜가고 있는 그의 이야기를 들어보았다.

성진은 교무부장이다. 노준과 비슷하게 수 년째 승진을 준비중이다. 친분이 있는 선배가 교장이 된 학교에 '스카웃'되어 일하고 있다. 하지만, 그 조건이 그를 힘들게도 하였다. 주변의 시선, 모두 따라야하는 지시 등이었다. 길어지는 승진의 기간이 힘들기도 하였다. 그에게서는 다른 응답이 있었는데, '승진'을 고른 것이다. 그가 승진에 관심을 가지게 된 과정과 지금의 상황에 대한 대화를 주로 나누었다.

2) 어떻게 이야기를 듣고, 이해하였는가?

1차 면담은 <표 9>의 내용으로 구성되었다. 현재 참여자가 가지고 있는 정체성의 모습을 확인하고, 생애사적으로 변화과정을 개괄하는 면담을 실시하였다.

<표 9> 1차면담 가이드

구분	주요질문
교사 이전 경험	당신은 어떤 학생이었나요? 체육교사가 되기로 결심한 계기가 있나요? 이때의 경험이 현재의 내가 있기에 어떤 영향을 주었나요?
교사 경험	초임시절 어떠한 교사가 되기로 마음먹었나요? 과거 경험한 학교에서 주로 어떤 모습의 교사였나요? 가장 좋(지않)게 생각하는 시기는 언제인가요?
현재 교수 맥락	현재 교사로서의 내가 요구받는 것은 무엇인가요? 개인적인 삶과 교사로서 일 사이의 균형은 어떠한가요? 현재 무엇에 중점을 두고 체육교사의 일을 하고 있나요? 교사로 근무하는데 영향을 주는 것들은 무엇이 있나요?
미래상/내적 신념	앞으로의 직업적 행보는 어떻게 예상하나요? 환경적 요구와 기대가 주어질 때 어떻게 반응하나요? 절대 양보할 수 없는 교육적 / 직업적 가치는 무엇인가요? 중요하게 생각하는 가치들은 언제 가지게 되었나요?

2차 면담에는 1차에서 확인된 주요사건과 관련된 세부경험을 자세히 확인하였다. 이전 면담에서 확인된 정체성의 모습이 업무현장과 수업에서 어떻게 나타나는지 관찰도 병행하였다. 자신이 형성해온 정체성을 도식화하고, 함께 짚어가는 참여자 확인(member-check)(Guba, 1981)과 병행하여 그것의 의미를 주제로 대화하였다. 1차면담이 기술(descriptive)적이었다면, 2차 면담은 구조적이고 비교/분석적인 성격이었다. 연구참여자의 현장사정에 따라 2차례의 면담은 다 이뤄지지 못한 경우도 있었다.

Seidman(2006)은 면담에 관련된 몇 가지 지침을 제공한다. 성공적 면담을 위해 세 차례의 면담을 추천한 바 있다. 첫 번째 면담에는 생애사에 집중하고, 두 번째에서는 경험의 세부사항을 재구성하며, 세 번째에서는 의미에 대해 숙고하기를 주제로 삼는다. 면담의 길이는 90분 전후를 추천하고 있으나, 면담이 이뤄지는 장소가 학교인 점을 고려해 기본적으로는 1개 수업시간 단위인 50분 전후로 실시하였다. 면담의 간격 또한, 고려의 대상이었다. 너무 짧으면, 참여자가 주제에 대해 숙고할 시간이 없거나 연구자가 분석을 할 시간이 부족하다. 반면, 너무 길 경우에는 면담 사이의 관련성이 떨어질 수 있기에 3일에서 1주일 간격으로 실시하였다(Seidman, 2006).

관찰은 참여자의 수업, 학급운영, 업무현장 등에서 실시하였다. 면담에서 나온 진술들이 행동적 모습으로 나타나는 지를 확인하였으며, 반대로 행동을 보며 생기는 질문은 면담에서 다루었다. Spradley(1980)는 관찰의 과정도 분석과 함께 진행되어야 함을 주장한다. 관찰 이후 분석을 거쳐 2차 관찰이 더욱 구체화 될 것을 말한다. 그의 조언을 따라, 전체적 조망의 '서술관찰'에서 영역을 좁혀가는 '집중관찰', '선별관찰'로 구체화되도록 노력하였다. 현장 참여에서 면담보다 관찰은 더욱 제한적이었다. 참여자들과의 개인적인 만남과 대화보다 공적인 자리에서의 업무와 수업 모습을 보는 것은 어려운 일이었다.

현지문서는 학교공문, 각종 계획서, 지도안, 학급 게시물, 교사 일지, 등을 수집하였다. 참여자와의 대화에서 보조적으로 활용되는 사진, SNS 자료 등도 포함되었다. 일부참여자는 나에게 자신이 직접 제작한 책자를 건내주기도 하였으며, 온라인상에 연재하고 있는 게시물을 보여주기도 하였다.

내가 참여자들과 공식적으로 대화를 한 시간과 현장에 참여한 시간,

관찰을 한 시간은 <표 10>과 같다. 이 내용은 현장참여연구에서 '참여성'을 얼마나 높였는지에 대한 간접적인 정보제공이다. 더불어, 면담 위주의 연구가 아닌 질적 연구의 정신에 더욱 부합한 연구를 위한 자기-반성이기도 하다. 나는 총 56시간을 연구 현장에 참여하였으며 그 중의 절반, 28시간을 면담하였다. 관찰은 약 10시간 가량 진행되었다.

이야기를 듣는 과정에서 나는 내부자적 시각(emic)과 외부자적 시각(etic)을 오갈 것이 요청되었다(Pike, 1954; 김영천, 2016). 참여자의 경험이 이야기 되는 것과 내가 이해한 게 된 것이 기본적으로 다를 수 있음을 인정해야 했다. 내가 이야기를 듣고 이해한 것이 절대적 사실이 아니며, 단지 내가 해석한 것으로 받아들이는 것이다. Gadamer(1960)은 '선이해와 지평의 융합'이라는 표현으로 자신과 타자의 특수성이 통합되어 보편성으로 고양된다 말한다(곽영순, 2014). Clandinin과 Connelly(2000)역시 연구자가 이야기의 깊은 이해와 객관적 분석이 동시에 행해져야 함을 주장하며, 내러티브 탐구자는 참여자와의 '사랑에 빠지기'와 '냉담하게 관찰하기'를 오가며 현장텍스트를 구성한다고 말한다.

<표 10> 연구 현장참여, 면담, 관찰에 걸린 시간

<단위: 시간>

참여자	1차			2차		
	현장참여	공식면담	관찰	현장참여	공식면담	관찰
고영수	4	2	0.5	3	0.5	2
권경은	2	1.5		7	1	0.5
김동욱	0.5	0.5		1.5	1.5	
남민우	3	1.5		2	2	
목찬헌	3	1.5	0.5	3	1.5	1.5
박노준	4	1.5	0.5	1.5	1.5	
박대진	2	1.5	0.5			
신광민	2	1.5	0.5	3	1.5	1
이동주	3.5	2	0.5			
전지섭	3	2				
전형택	2.5	1		2		1
허성진	3	1.5	0.5			
합계	32.5	18	3.5	23	9.5	6
	현장참여	**55.5**	**공식면담**	**27.5**	**관찰**	**9.5**

반면, 참여자의 이야기는 나의 선이해(先異解)로 인해 다르게 느껴질 수도 있었다. 하나의 이야기를 들으면서도 세부 주제나 상황에 따라 나는 때로 참여자의 경험을 완전하게 이해하기도, 전혀 다르게 이해하기도 한다는 것이다. 중요한 점은 내가 이야기를 들으며 꾸준히 해체와 구성을 위해 노력하는 것이었다. 이를 위해서는 나는 익숙한 것을 낯설게 보려는(make familiar thing strange)시도를 반복하였다(Erickson, 1986).

김영천(2016)은 좋은 질적연구를 위해 연구자가 가져야할 태도로 개방성, 호기심, 모호함의 수용, 성실성과 열의, 인내심, 기대 만족시키기를 강조한바 있다. 개방성은 연구자의 생각과 다른 장면들에 항상 열려있어야 하며(Jorgensen, 1989), 모순적인 발견을 중요하게 받아들일 때 새로운 결과가 나타날 수 있다는 것(Yin, 1989)을 말한다. 모호함을 수용하는 자세는, 때때로 연구가 잘 되지 않을 때에 연구자가 느끼는 불안감과 불확신감을 대할 때 필요하다. 설정된 연구문제는 계속적으로 바뀌기도 하고, 심지어는 정확한 이론이나 구체적 연구문제 없이 시작되는 연구도 가능하다. 연구자는 자신의 연구가 '가치 없음'의 의심을 가지면서도 인내심을 가지고 모호함을 수용해야 한다. 성실성은 참여자에게 의도적으로 보여줄 수 있는 모습이 되기도 한다. 제공되는 정보가 '가치있음'을 계속 표현 하거나, 많이 경청하려는 자세를 보이는 것이다. 때로 참여자가 연구자에게 요구를 하는 상황에 대해서는 기꺼이 참여하여 기대를 충족시킬 필요도 있다. 연구자와 참여자를 같은 맥락 속에서 위치시키려는 노력은 이야기가 더욱 진솔하고 깊게 재현될 수 있게 한다. 나는 이들의 조언을 바탕으로 연구참여자들의 이야기를 '듣고, 이해할 때'에 의도적으로 현장 속으로 깊이 들어가려는 노력과 밖으로 나오려는 노력을 동시적으로 반복하였다.

다. 현장텍스트 구성하기

여기에서는 내가 참여자의 이야기를 듣고, 기록하는 과정에 대한 내용을 기술한다. 이 단계에서 이뤄지는 내용은 전사(transcribe)라는 용어로 대체될 수 있다. 전사란 현장에서 수집하거나 기록한 자료를 추후 분석하기 위해 체계적으로 새롭게 받아 적는 것을 뜻한다(김영천, 2016).

즉, '현장텍스트 구성하기' 단계는 참여자들의 이야기에 대한 나의 이해를 기록하고 정리한다는 것을 의미한다. 내러티브를 듣고 구성된 나의 해석이 다시 한 번, 글로써 재구성되는 것이다.

Clandinin과 Connelly(2000)은 현장텍스트의 구성 역시 해석적 과정임을 말한다. 우리가 간접 체험하는 참여자의 경험이 글로 옮겨지면서 연구자의 관점이 영향을 미친다는 것이다. 연구자의 해석이 영향을 미친다는 측면에서 전사는 자료분석의 시작이나 마찬가지이다(김영천, 2016). 연구자는 참여자의 경험을 그대로 옮기는 것은 불가능하다. 이야기를 들으면서 체험한 본래의 현상을 최대한 손실없이 쓰려는 노력이 필요하다.

이런 측면에서, 전사의 대상은 면담의 내용만으로 국한되지 않는다고 봐야했다. 기록을 해야 할 것은 나와 참여자가 함께 구성한 현장의 이야기였다. 나의 연구 일지, 참여자가 기록했던 메모, 찍었던 사진, 편지 등 또한 최대한 모두가 '재기록의 대상'이 되었다. 그대로 옮기는 것이 아니라 현장의 자료들을 정제하고 세련화 하는 단계였다(김영천, 2016).

이때, 주의해야 할 것은 탈맥락적 글로 환원시켜버리는 것이었다. 면담을 예로 보면, 이야기를 나누는 장소나 시간 등의 차이에 따라 의미와 내용이 달라지곤 하였다. 교실에서 면담이나, 학교 밖 카페에서의 상황과 분위기가 다르기 때문이었다. 면담록을 전사할 시에는 면담의 일시, 장소 등 상황적 내용을 포함하는 것이 도움이 되었다. 특히, 혼잣말이나, 중얼거림과 같은 부분을 나의 판단으로 생략하는 오류를 주의했다(Riessman, 2008). 관찰일지를 기록할 시에도 가시적 행동을 넘어 내재적 감정, 전후 상황 등을 관찰일지의 옆에 초기의 분석적 메모를 기록하였다. 그것의 예는 <표 11>과 같다.

면담과 관찰, 연구일지, 현장 문서통해 수집한 모든 자료에는 분석적 메모를 함께 기록하여 현장의 분위기와 맥락을 녹여내려 노력하였다. 특히 전사나 관찰의 경우 발생당일에 기록을 마치도록 하였다. 이는, 현장감과 나의 경험이 최대한 글에 들어가 반영될 수 있도록 하는 의도였다.

<표 11> 관찰일지 예시

시간/ 장소	관찰내용	분석적 메모
21:30/ 코치실	경은과 함께 면담을 위해 코치실로 들어오자, 학생 3명이 컴퓨터를 만지작거리고 있다. 경은: 왜~?, 무슨일이야? 학생1: ppt에 동영상이 안 되요 컴퓨터 화면에는 "창의력 ~~~ 발표대회"라고 써있다. 경은이 아까 말한 그 대회와 학생들로 보인다. 학생은 운동 훈련시 사용되는 '디펜스맨'이 오뚜기식으로 되면서 전/후에 달라졌음에서 '창의성'을 강조하려는 듯 하다. 경은: 되(지)~~ 왜 안 되(냐)~~ 한 번 보자. 그거는 하이퍼 링크로 연결하면 되 경은과 학생1은 컴퓨터를 만지작 거리며 클릭을 반복한다. 학생2는 뒤에 앉아서 핸드폰을 본다. (경은과 학생1은 10분 정도 컴퓨터를 만진다 경은: 이게 하다가 안 되면, USB에 담아서 그냥 틀어. 내일 발표잘하고	경은이 말했던 학생 한 명, 한 명에게 진심으로 대하고 챙겼다는 것은 이런 모습이 아닐까 한다. 늦은 밤, 지도자 방에 어려움없이 자유롭게 들어올 수 있다는 점. 학생에 문제상황을 다정하게 지도하는 모습이 그렇다. 학생을 잘 챙겨주는 경은의 모습이다.

라. 현장텍스트에서 연구텍스트로: 경험에 대한 의미구성

이 단계는 '분석하기'에 해당한다. 내가 기록한 현장텍스트를 연구텍스트로 작성하기 위한 중간 과정이다. 질적 자료의 분석이란 수집된 자료에 일련의 질서, 체계, 의미를 부여하는 일(Marchall & Rossman, 2016)이자, 자료들을 이야기로 만드는 과정(van Mannen, 1988)이며, 자료로부터 의미를 이끌어 내는 과정이다(김영천, 2016).

분석 절차의 핵심적 원리는 개연적 삼담논법(김영천, 2016; Tavory & Timmermans, 2014)에 기초하였다. 개연적 삼단논법이란, 자료에서 나타나는 사실을 귀납적으로 분석하면서 연역적으로 가졌던 생각과 비교

하면서 새로운 직관과 통찰을 가지기 위한 시도를 말한다. 분석은 귀납과 연역을 오가는 자료에 대한 검토에서 시작하는 추론(Charmaz, 2014)이자 분석적 대화를 통한 순환적 행위(김영천, 2016)이다.

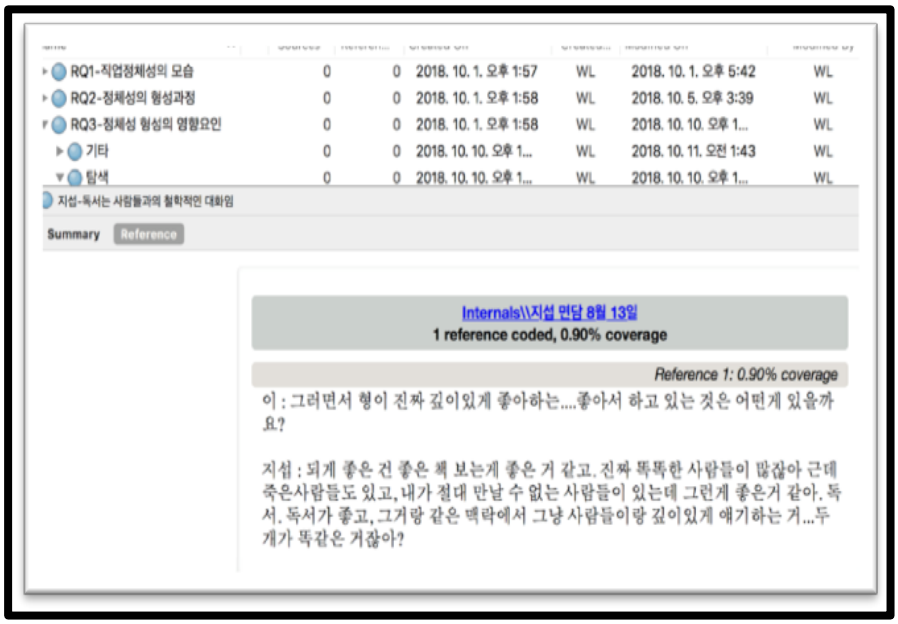
자료분석의 단계적 접근으로 김영천(2016)이 제시한 절차와 Miles, Huberman & Saldanã(2013)의 '요약(condensation)-전시(display)-결론도출(draw & verify conclusion)' 단계를 종합하여, '읽기-1차 코딩-2차 코딩-3차코딩-결론도출'의 다섯 단계로 진행하였다. 5가지 단계는 순차적이면서 동시에 순환적으로 진행되었다고 보는 것이 타당하다. 대체적으로는 읽기가 마친 후 코딩으로 진행이 되지만, 읽음과 동시에 메모하며 코딩이 진행되기도 하고, 반대로 코딩을 하면서 다시 자료를 읽을 수도 있었다. 다시 말해, 나는 현장에 머무르며 분석을 하기도 하였고, 분석을 하면서도 녹음을 듣거나 하며 다시 현장에 머무르기도 한 것 이다.

먼저, 자료의 읽기에서는 '밑줄 치기'와 '메모하기'와 함께 진행되었다. 한 가지 자료를 3차례 이상 읽으며 연필, 청색, 적색 볼펜의 순으로 밑줄치며 메모하였다. 반복적 읽기는 순차적으로 이루어지지 않고, 코딩의 단계와 병행하여 진행하였다. 이는 분석이 시작되며 새롭게 알게 된 점들이 놓쳤던 의미들을 다시 찾을 수 있도록 하는 의도였다. 자료분석의 시작부터 끝까지는 분석적 메모가 함께 진행되었다. 분석적 메모의 예시는 아래와 같다.

- 동석의 경우 체육과 선배들이 강요하는 문화가 큰 영향을 미쳤다. 무려 9년의 기간 동안 선배들의 영향으로 자유롭지 못하였다. 하고싶은 수업을 제대로 한 적이 없다고 말한다.
- 기성은 현재에 집중한다. 고민은 많이 하지만 매우 현실기반적이다. IMF 경제위기가 그를 안정적 교사로의 유도하였다. 매우 열심히 하고, 야무지지만, 장기적 계획이라기보다는 오늘을 산다.
- 질문을 하면 보통, 당시 자기가 열심히 했던 무엇인가에 대해 말을 하기 마련인데, 기성은 "열심히 학생을 지도했다"는 점 외에는 전문직 준비 전까지를 특징지어 말하기 힘들어 한다. 그의 교직경험(교사정체성)에 큰 의미가 없었다는 것으로 해석할 수 있다.
- 기성은 초임교사시절 생지부에 소속되면서, 학생관에 부정적 영향이 생김. "무조건 때려잡았다"고 기억한다. 업무가 정체성 형성에 중요한 영향을 미치게 되었다. 스탠포드 감옥실험이 생각난다.

메모의 작성은 자료에 대한 연구자 스스로의 대화이자 반성과 보고가 되며(Saldanã, 2015), 최종적 개념화와 이론형성에 도움이 되는 매우 중요한 부분이다.

참여자의 모든 이야기가 연구텍스트로 쓰일 수는 없기에(Wolcott, 1994) 의미 있는 자료를 골라내는(winnowing)(Cresswell, 2013) 작업이 필요하였다. 코드(code)는 자료를 압축적으로 표현하기 위한 단어나 구절을 의미한다(Saldanã, 2015). 코딩의 과정은 분석의 '뼈대'를 생성하는 작업(Charmaz, 2014)이 되며, 증거자료에 이름을 붙이는 것이라 할 수 있다(Cresswell, 2013). 1차 코딩에서는 원자료에서 코드가 만들어 지는 일을 한다. Strauss & Corbin(1998)은 이 단계를 개방(open)이라 부르며, Charmaz(2014)는 초기(initial)단계로 명명한다. 자료에 밑줄이 쳐진 부분과, 메모가 쓰여진 부분을 토대로 하여 구절을 구분 짓고 이름을 붙인다. 문장 형태, 동명사적 형태, 참여자 용어(in Vivo)형태로 코드부여가 가능하다(Charmaz, 2014; Saldanã, 2015). 이 때, 코드를 지나치게 단순화하여 자료가 가지고 있는 구체적인 정보가 빠지지 않도록 주의하였다. 코딩 작업에는 컴퓨터 프로그램인 NVivo11을 사용하였으며, 사용의 예시는 <그림 15>와 같다.



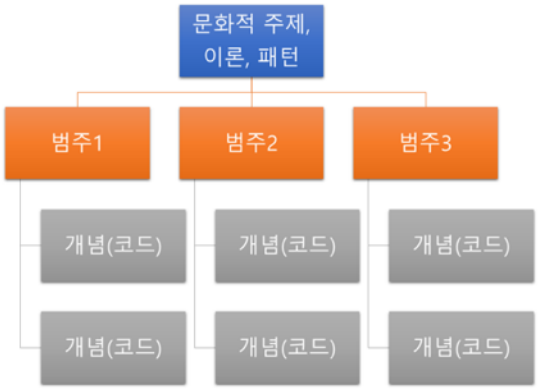
<그림 15> NVivo11 사용 장면 예시

2차 코딩에서는 코드들 사이의 같고 다름의 논리적 관계를 구분하여 범주화 하는 단계를 거쳤다. 코드의 상위 개념인 범주(category)는 축(axial)(Corbin & Strauss, 2014)이나 초점(focused)(Charmaz, 2014), 패턴(pattern)(Saldanã, 2015)등의 용어로 불린다. 같은 성격의 코드들을 분류하여 하나로 묶는 단계였다. 이 때 하나의 코드가 두 가지 이상의 속성을 가지고 있을 때에는 코드를 다시 부여하거나, 양쪽 범주에 모두 포함시켰다. 범주화는 지속적 비교분석(Corbin & Strauss, 2014)을 하는 과정으로써 분석과정의 심장(Westbrook, 1994)과도 같이 중요한 일이었다. 이는 분석의 시작부터 끝까지 반복되었다(김영천, 2016).

3차 코딩에서는 범주들 간의 논리적 연결을 찾고 큰 주제로써 상위범주화 하는 과정을 거쳤다. 상위범주를 통해 범주와 코드들을 연결하여 연구문제와 비교과정을 거쳐 이야기의 줄거리를 구성하였다. Clandinin & Connelly(2000)이 말한 이야기의 풍경(narrative landscape)을 위한 주제들을 만든 것이다. 책으로 따지면 목차를 작성할 때에 장(chapter)으로 묶고 이름을 붙이는 과정이었다. 김영천(2016)은 '의미의 만국기 달기'로 표현하며 <그림 16>과 같이 제시한 바 있다.

결국 코딩은 논문의 목차만들기에 다름이 아니었다. 나는 참여자들의 현장에서 그들의 직업적 정체성의 모습과 형성에 관한 이야기를 듣고, 정리하고 다듬어서 현재의 목차에 이르게 된 것이다.

결론 도출에서는 분석에서 만들어진 결과를 요약하여 이전 문헌들과의 대화를 시도하였다. 본 연구가 가지는 시사점과 추후 연구되어야 할 부분을 생각하여 제시하였다. 학문적 연구와, 현장에서의 실천 관점에서 나의 연구가 가지는 의의를 찾고 제시하였다.



<그림 16> 3차 코딩: 의미의 만국기 달기(김영천, 2016)

마. 연구텍스트 작성하기

이 단계는 '글쓰기'이다. 내가 보고, 듣고, 느낀 것들을 글자로 박아내야 하는 과정이었다. '우리는 말할 수 있는 것 보다 많은 것을 알고 있다'(Polanyi, 1967)는 말처럼 내가 알게 된 것들은 모두 전달할 수 없다는 긴장을 경험하였다. 결국은 많은 것들을 전달하지 못한 채 (지금도 여전히 복잡하지만) 최대한 다듬은 내용들을 텍스트에 담을 수밖에 없었다. 나는 글쓰기가 시작되던 시점, 현장에서 느꼈던 것들이 분산되어 흩어져버리는 순간을 안타까워하며 연구일지에 아래와 같이 기록하였다.

> 참여자들과의 대화나 현장에 머물 때 내가 느낀 감정은, 실제 생활 세계에서의 삶과 이야기가 너무도 생동감있고 간절하다는 것이다. 모두가 사정이 있고, 이유가 있다. 10년 전 상황을 말하더라도 바로 지금처럼 와닿게 느껴지고, 가슴 먹먹함과 눈물도는 사정에 감동하였다. 참여자들의 삶에 녹아 들어간 느낌이었다. 내가 알고 싶었던 다소 거친 질문, '체육교사의 여러 모습들은 어떻게 생겨났는가?'에 대한 답으로써 삶 그 자체를 들려주고 보여주고, 느낄 수 있게 해주었다. 난 참여자들이 잠시 허락한 그들의 삶에 (적어도 그 시간 만큼은) 들어갔었다고 믿는다.
>
> 하지만, 연구실에서 글쓰기를 하고 있는 지금, 연구의 결과를 제시하려는 지금의 느낌은 그 때와 사뭇 다르다. 많이 훼손되었다. 글을 쓰는 나의 체험이 아니라, 내가 제시하는 결과의 구조가 그렇다는 것이다. 내가 쓰고 있는 글에서 그러한 사정과 맥락이 느껴지지 않는다는 것이다. 그래서인지 작업의 속도가 더욱 더디다. 계속 '이게 아닌데'라는 생각이 브레이크를 건다. 그럼에도 어쩔 수 없이 하고는 있다. 이렇게 할 수밖에 없지 않는가.
>
> <연구일지-0822>

1, 2, 3차 코딩을 한 결과를 토대로 목차는 상세한 수준까지 작성되었다. 뼈대가 완성되고, 난후에는 살을 붙이는 과정으로 이어졌다. 체육교사 직업적 정체성에 관한 이야기는 내가 독자들에게 '다시 이야기'하는 과정이었다(염지숙, 2003). 그 과정에서 네 가지 고려사항이 강조되는데, '목소리', '서명', '형식', '독자' 이다(Cladinin & Connelly, 2000).

목소리는 참여자의 목소리와 나의 목소리의 섞임과 그 정도에 관한 것을 말한다. 내가 글을 쓰는 것은 참여자들의 목소리를 대신 전달하는 것이다. 하지만, 나는 어쩔 수 없이 나-중심적으로 인식하기 때문에(조광

제, 2009) 나의 목소리가 섞일 수밖에 없다. 결국, 그 정도에 대한 고민을 글쓰는 과정에서 가질 수밖에 없었다. 그 과정에서 최대한 쌍따옴표-참여자의 목소리를 살리기 위해 최대한 노력하였다. 이는 이야기를 전달하는 과정의 변곡과 감환을 줄이기 위한 노력이었다.

서명은 해석과 주관성에 관련된다. 이야기자체에 대한 의미를 글로 쓸 때에 나의 지나친 주관적 해석을 경계해야했었다. 경계는 연구참여자들의 확인으로부터 확보될 수 있었다. 서명의 의미는 두 가지를 지닌다고 볼 수 있다. 내가 목소리를 낼 때에 힘 있는 주장을 강조하며 서명[1] 한다는 것과 연구참여자가 자신들의 목소리에 서명[2] 을 한다는 것이다.

형식에 대한 검토는 다소 한계가 있었다. 내러티브 탐구의 저자들은 실험적이거나 예술적인 글쓰기 방법을 제안하기도 하였지만, 학위논문이라는 특성상 일반적이고 형식적인 절차를 따를 필요가 있었다. 다만, 연구방법적인 글쓰기에서 내러티브 탐구가 추구하는 바를 명확히 따라서 추구하기 위해 연구방법의 글쓰기는 새로운 시도를 해보았다.

독자에 대한 고려는 '중학교 2학년'에게 설명하는 것을 가정하였다. 정체성이라는 추상적이고 어려운 내용이기도 하고, 내가 만들어 놓은 연구의 세계에서 알아들을 수 없는 말을 하는 상황을 우려했기 때문이다. 그리고 이 것은 학술적 글이기에, 이야기를 전달하는 것에서 끝나지 않고 연구의 학문적인 위치와 의미에 대한 내용을 4장: 결과 및 논의의 후반부와 5장 결론에서 주로 다루었다.

4. 연구의 진실성 제고

내러티브 탐구는 다른 질적 연구방법처럼 신뢰도와 타당도, 일반화 가능성과 같은 기준 외에서 '잘 된 연구'임을 증명하려 노력한다. 다른 연구에서 주로 사용되는 용어들에 억지로 끼워 맞추지 않는 것이 필요하다(Clandinin & Connelly, 1990). 사실 타당도를 검토한다는 말은 논리적으로 보았을 때는, 연구하고자 한 바를 얼마나 잘 연구하였는가에 대한 검토라고 볼 수 있다(김영천, 2016). 이것은 다시 말해, 내가 참여자의 경험을 생생하게 이해하고 다시 글로 심층적인 표현(thick description)하려 기울인 노력을 확인하는 것이다. 이러한 입장에서, 내러티브 탐구

자들은 '깨어있는(wakefulness)연구'가 되어야 함을 주장(Clandinin & Connelly, 2000)하고, 연구의 진실성(trustworthiness)의 확보가 필요함을 말한다(Lincoln & Guba, 1985). 여기서 나아가 Creswell(2013)은 관점, 용어만 바꾸는 데에 그치지 않고 실제적인 방법이 포함되어야 함을 요청하고 있다. 아래에서는 여러 학자들의 타당성 확보노력을 종합하여 나의 연구의 진실성 제고를 위해 염두에 두었던 5가지 방법을 밝힌다.

첫째, 지속적인 관찰과 반복적인 면담이 되도록 노력하였다. 김영천(2016)은 질적 연구에서 인류학의 경우 1년 정도를, 교육학에서는 3개월 정도의 기간을 권장한다. 짧은 만남의 면담으로는 왜곡된 자료이거나 편파적인 지식을 제공하는 자료가 수집될 수 있음을 경고한다. 참여자를 한 차례만 만나서 확인하듯 묻는 방법으로는 그의 체험과 형성된 정체성을 충분히 확인하였다고 보기 힘들다. 나는 이런 문제를 예방하기 위해, 현장의 참여성이 얼마나 확보되는지 연구 일지를 기록하며, 참여시간과 면담시간, 관찰시간을 기록하였다. 이러한 면에서 류태호(2000b)의 연구에서 참여자와 함께 여행을 떠나며 대화를 나누었다는 것은, 얼마나 지속적이고 반복적인 현장참여 속에서 연구의 결과가 나타날 수 있는지를 생각해볼만한 사실이다.

둘째, 삼각검증(triangulation)(Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1988; Miles & Huberman, 1994)이 되기 위해 노력하였다. 삼각검증이란, 어떤 한 점의 위치와 거리를 다른 두 점의 측정을 통해 알아보는 방법을 말한다. 질적 연구에서는 참여자의 면담을 주로 증거자료로 제시하는 바가 있으나, 가능하면 현장에서의 모습을 관찰하거나 현지 문서나 사진 등의 방법으로 그 신빙성을 확인할 필요가 있다. 두 가지 자료에서 같은 결론에 이를 수 있으면, 보다 높은 타당성이 성립되는 것으로 간주할 수 있다(김영천, 2016).

셋째, 참여자 확인(member check)을 위해 노력하였다(Linconl & Guba, 1985; Merriam, 1988). 참여자의 이야기를 듣고 이해하여 분석하여 글을 쓸 때, 내가 해석한 것은 분명히 참여자의 경험이나 생각과는 다를 수 있다. 이를 위해 참여자와의 면담 이후에서 분석된 결과와 그 개요를 참여자들에게 확인을 받았다. 이 과정을 통해서 참여자는 연구의 대상이 아니라 동반자가 되었다고 느낀다. 자료는 내가 수집하는 것이 아니었으며, 함께 구성해간 것이었다.

넷째, 나의 편견(bias)의 고백을 위해 노력하였다(Merriam, 1988). 연구자의 주관성(subjectivity)는 배제해야 할 것이 아니라 오히려 드러내야 할 속성이다(Peshkin, 1988). 연구의 주제와 관련된 나의 경험과 생각을, 새로이 알게 되는 것들과 해석학적인 순환을 통해 연구의 방향을 계속적으로 수정하였다. 나의 편견과 새로이 알게 된 점들 간의 대화와 수정의 내용은 가능한 많이 고백하였다.

다섯째, 동료연구자 검토(peer briefing)를 하였다(Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1988). 질적 연구가 주관성을 인정한다고 하지만, '내 마음대로'의 연구를 뜻하지는 않는다. 정도가 지나치면 공감적인 타당성을 저해할 수 있다. 나는 주변의 스포츠교육학 전공 학위 소지자 및 함께 연구실 생활을 하는 과정생들의 의견을 수시로 물어보았다. 또 내가 보지 못하는 관점과 놓친 부분들에 대한 아이디어를 얻었다. 때로는 탄탄한 논리구조를 위해서, 내가 생각하는 주장에 반대되는 의견을 제시하는 '악마의 변호인(devil's advocate)'과 같은 동료에게 의견을 묻는 과정도 의미가 있었다(Lincoln & Guba, 1985). 이 과정은 공식적인 회의를 요청하기도 하였지만, 비공식적인 자리에서나 간접적인 형태로도 진행되었다.

5. 연구의 윤리성

질적 연구에서는 연구참여자를 대상화 하지 않는다. 연구자는 신뢰와 상호존중의 분위기에서 정보제공자(informants)와 함께 일한다(Mead, 1969). 나의 연구에서는 이런 입장에 근거하여 연구참여자를 동등한 관계이자 함께 의미를 구성해가는 존재로 대하고자 노력하였다. 연구참여를 위한 설문을 실시할 때에도, SNS의 단체 채팅창에 메시지를 띄우는 행동은 삼가하였다. 개인적으로 메시지를 보냈으며, 우선 안부를 묻고 무리하게 연구로 대화를 유도하지 않았다. 연구를 설명하는 한 장의 편지를 작성하여 읽도록 하였으며, 관심을 보이는 사람들에게 온라인 설문 주소를 전송하였다. 면담과 관찰을 실시할 때에도 참여자의 의사에 맞도록 하였으며, 연구 중 불편한 상황이 생기면 언제든 자리를 비킬 수 있음을 미리 알렸다. 모든 자료는 동의하에 수집되었으며, 개인별 자료 분

석의 내용은 참여자확인 과정을 거쳤다.

미국 인류학회의 윤리규정(1971)에 다르면 자발적 동의, 기밀유지, 호혜성의 세 가지를 지키도록 권고한다. 나는 온라인 설문의 첫 페이지에 연구의 목적, 참여자 수, 연구의 과정, 참여 기간, 포기가능성, 부작용과 위험요소, 이익 및 불이익, 비밀보장, 대가지급에 관한 설명을 제공하였고 자발적인 동의를 얻었다. 추가적으로 면담 중에 발생할 수 있는 민감한 정보와 같은 경우는 가명으로 처리됨을 알렸으며, 그 내용을 참여자에게 확인받았다. 참여에 대한 대가로 3만원의 음료상품권을 지급하였다.

2017학년도 3월에 연구윤리에 관련된 교육(Collaborative Institutional Training Initiative Program: CITI)을 이수하였으며, 2018학년도 봄 학기, 가을 학기에 서울대학교 연구윤리팀에서 진행하는『대학원 연구윤리』수업에 참여하여 내용을 숙지하였다. 최종적으로 본 연구를 위해 서울대학교 윤리위원회의 연구윤리 심의(No.1809/002-006)를 거쳤다.

Ⅳ. 연구결과 및 논의

나는 연구의 참여자들이, 그들의 직업맥락에서 경험하는 상황과 자신들이 만들어내는 모습을 가까이에서 면담과 관찰, 문서를 통해 체험하였다. 이제 여기에서, 보고, 듣고, 이해한 것들을 다시 풀어내고자 한다. 1절에서는 체육교사들이 가지고 있는 직업적 정체성의 모습, 2절에서는 체육교사 직업적 정체성의 형성과정, 3절에서는 형성에 영향을 미치는 요인의 구조로 진행해 나가겠다. 4절에서는 전체적인 연구의 결과가 시사하는 의미를 다른 연구들과 비교 속에서 다루겠다.

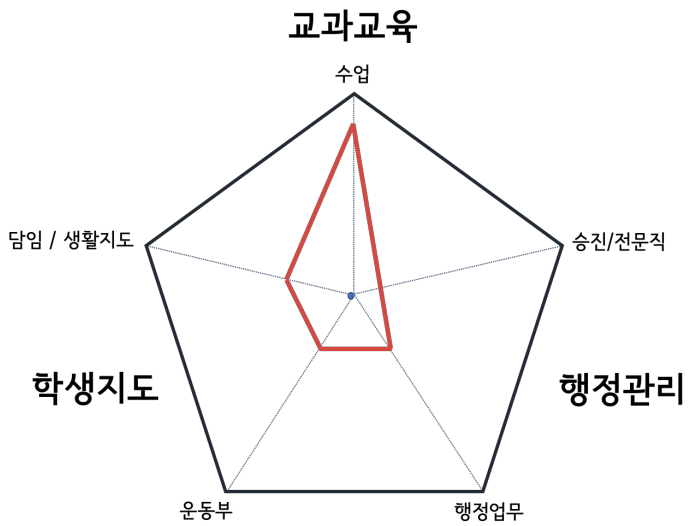
1. 체육교사 직업적 정체성의 모습

연구 설계에서 내가 사용한 체육교사 업무 영역의 구분은 수업, 학급운영, 생활지도, 운동부/스포츠클럽, 체육/학교 경영, 승진/전문직의 6가지였다. 하지만, 실제로 만나본 참여자들에게서 나타난 정체성의 모습은 구분이 무색할 정도로 다양했다. 영역의 구분이 모호한 성격도 있었고, 한 가지 영역 내에서도 여러가지로 나뉘어 나타나는 모습도 있었다. 한 가지 분명한 점은, 체육교사들은 모든 영역에 조금씩 관여, 관심, 노력을 하고 있었다는 것이다. 동시에 참여자들은 정도의 차이를 보이지만, 어느 한 쪽으로의 지향성을 가진 모습도 가지고 있었다.

결국 다시 환원되어 버리고 마는 불명확한 개인의 정체성의 모습을 기술하기 위해서 나는 특징적으로 나타난 모습을 중심으로 설명할 필요가 있다는 결론을 가지게 되었다. 다시 처음의 질문으로 돌아가서, '정체성이 어떠한 모습인가?' 라는 질문에 답을 하기위해, 여러 정체성의 기저에 흐르는 더욱 핵심적인 가치를 세 가지로 구분하였다. 그것은 '교과교육'과 '학생지도', '행정관리'의 세 가지이다. 이 절에서는, 세 가지 가치를 지향하는 정체성의 모습을 차례로 기술한 후, 그것의 종합적인 모습을 제시하고자 한다. 정체성의 모습으로 설명하는 예는 한 사람에 국한되지 않는다. 교사 모두는 교과교육과 학생지도, 행정관리지향의 정체성을 가지고 있었다. 여기에서는 그 중 가장 특징적으로 잘 드러난 사례를 꺼내어 제시하겠다.

가. 교과교육지향적 정체성

체육교사를 '체육'교사답게 하는 것은 다른 과목과 구분되는 교과의 특수성이겠다. 많은 참여자들이 "수업을 하는 것이 가장 기본적인 체육교사의 사명"이라고 응답하였다. 여기에서는 특히 교과교육에 관심과 노력을 보이는 교사들의 모습을 기술한다. 교과교육지향적 정체성을 가진 교사들은 <그림 17>과 같이 수업을 잘 하는 것에 중점을 두고 있었다.



<그림 17> 교과교육지향적 정체성의 주요 관심영역

1) 인성교육의 실천가

대진과의 면담은 수업이야기로 가득 찼다. 대진은 자신이 "당연하게" 수업에 가장 많은 관심을 가지고 있으며 그것은 '인성주제중심 체육수업' 으로 구체화되어 수 년째 실천하고 있었다. 그가 체육수업을 '할'때는, 확실한 목적의식을 바탕으로 내용과 방법, 평가에 이르기까지 한 가지 핵심적인 생각을 붙잡고 있었다. 그것은 바로 '인성지도'였다. 대진의 인성지도에 대한 관심은 혼자만의 생각으로는 보기 힘들다. 스포츠심리학자 Shields와 Bredemeier(2008)는 체육활동과 인성(character)발달의 관계를 다룬 문헌들을 검토하여, 좋은 프로그램과 역할 모델, 환경이 뒷받침될 때 참여자의 인성발달에 긍정적 영향을 줄 수 있음을 주장하였

다. 실천적으로도, 학습자의 개인적이고 사회적인 책임감을 함양하는 교육모형을 실행하는 주장(Hellison, 2003)도 있어왔다. 우리나라에서도 인성중심으로 교육과정을 개정하거나(교육과학기술부, 2009), 인성교육 진흥법을 제정하여 적극 반영하고 있다(교육부, 2015). 대진의 인성교육에 대한 관심과 노력은 학문과 정책적 노력이 현장에서 나타나고 있는 것으로 볼 수 있다.

> 개정된 체육과 교육과정 이래로 ...(중략)... 강조된 것 중 하나가 바로 '창의'와 '인성'입니다. 즉, 그것은 체육수업을 통해 학생들의 창의적인 사고를 촉진하고 바른 인성을 함양할 수 있는 수업을 요구하는 말입니다. ...(중략)... 이와 같은 수업을 해내야 한다면, 체육교사로서 어떠한 노력이 필요할까요?
>
> <대진-현지문서-교사 연수교재-0930>

위의 질문은 대진이 같은 체육교사를 대상으로 하는 교육청 연수 강의 원고로 쓴 것에서 발췌한 것이다. 그는 연수를 받으러 온 동료체육교사들에게 체육수업의 목적을 물었는데, 자기 자신에게도 던졌던 질문과도 같은 내용이었다. 그는 스스로의 대답으로, "제대로 된 전인교육"으로 가르쳐야한다는 결론을 가지게 되었다. 하지만 현실적으로 그렇게 하고 있지 못함을 반성하고, 나름의 해결방안을 위해 고심하였다.

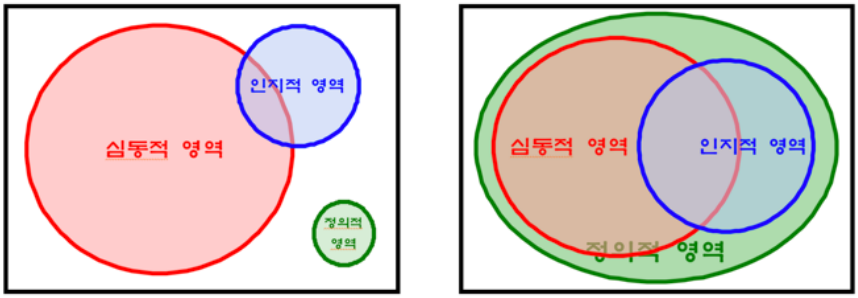
> 사유를 하는 이유는 보다 나은 무언가를 위해 꼭 의미를 찾고 가치를 찾기 위해서만은 아닙니다. 어떤 것에도 흔들리지 않는 자기중심을 세우기 위해, 또는 자신의 본연의 모습을 되찾기 위해 반드시 필요한 것이 바로 사유이기도 합니다.
>
> <대진-현지문서-교사 연수교재-0930>

대진은 자신이 하는 일에 대한 "사유"를 통해 체육교과의 내용에 대한 통념적 개념을 새롭게 해석하였다. Schön(1983)은 교사가 자신의 행위의 기저를 이루는 것에 대해 반성(reflection)을 통해 알게 되는 앎의 중요성을 강조한 바 있다. 대진이 말하는 '사유'는 Schön의 '반성'과도 같은 성격의 행동으로 볼 수 있다. 자신이 하는 일이 정확히 무엇인지, 또 어떻게 해야하는 지에 대해서 깊이 고민하고 생각하는 것이다.

대진은 기존의 체육수업이, 그 내용에서 심동적영역 위주로 되어있으며 스포츠 기능과 기술 가르치기에 경도되어 있는 문제를 지적한다. 교사들이 개정된 교육과정 문서 등으로 인해 심동적영역이 전부가 아닌 것

을 "알고는 있"지만, 실천에서 변하는 것 없이 하던 대로, 관행적으로 행해지고 있다는 것이다. 이와 같은 맥락에서 최의창(2010b)은, 체육활동을 하는 것과 가르침에 있어 "기법적인 차원"에만 주로 관심이 경도되고 있는 문제를 지적하며, "심법적 차원" 역시 중요하게 다뤄져야 함을 주장한 바 있다.

또한 대진은, 체육수업에 참여하는 학생들의 마음이 신체활동을 통해서 나타나기 때문에, 그 마음을 바꿔나갈 수 있는 수업이 바로 체육교과라고 생각하고 있었다. 체육수업의 목적이 신체를 건강하게 가꾸고, 기능을 탁월하게 키우는 것이 아니라, '마음' 을 건전하게 가꾸는 것임을 더욱 중요하게 생각하는 것이다. 대진이 출판을 준비하는 서적의 원고(가제: 인성적 체육수업)[5]에서 이러한 자신의 재해석을 도식으로 표현하고 있다.



체육수업 인성가치 중심 체육수업

<대진-현지문서-인성적 체육수업-0930>

그는 인성이라는 것이 기존의 방식처럼 "축구경기에 참여하면 팀워크가 함양되는 것은 아니"라고 생각한다. 축구경기 참여가 팀워크 함양에 도움이 될 수는 있지만, 충분조건은 아닌 것이다. 대진이 생각하기에는 축구경기 안의 차별과 따돌림, 비난과 욕설이 큰 문제로 남아있으며, 체육교사로서 자신은 "의도적으로 인성을 가르쳐야 하는 사람"으로 생각하였다. 최의창(2010b) 역시, 스포츠가 "제대로 가르쳐질 때 인성이 길러진다"고 주장하였다.

또한 대진은, 자신의 생각을 널리 퍼트리기를 원하고 있었다. 이 때, 자신이 고안한 한 가지 모델이 퍼지는 것이 아니라, 근본적으로 '체육

5) 참여자의 노출을 막기 위해 가제를 붙였다.

가르치기'에 대한 동료교사들의 '생각이 바뀌는 것'을 바라는 것이다. 자신의 수업은 전체 숲에서 "나무 한 그루"에 해당할 뿐이며, 다른 교사들이 함께 숲을 가꿔나가길 바라고 있었다. 교사들의 개인의 노력이 아닌 공동의 협력에 대한 강조는, 최근 학계에서도 많이 이뤄지는 주장(Cochran-Smith & Lytle, 2009; Wenger, 1998; 서경혜, 2009)과도 그 방향성을 같이한다.

대진은 그 뜻을 위해, 최근 수년간 교사연수의 강사로 나서며 자신의 생각을 동료교사들과 공유하고 있었으며, 인터넷 커뮤니티에도 자신의 수업에 대한 메뉴를 만들어 정기적으로 자료를 올리고 있었다. 또한, 자신의 생각과 수업에 대한 자료들을 책으로 정리하여 출판을 위한 준비도 하고 있었다.

> 그런 나무가 많을수록 체육수업은 발전하고 체육교육은 점점 좋아질 거죠. 그러면 애(학생)들이 컸을 때, 정책입안자가 됐을 때, 체육수업 관련해서 정책을 입안할 때, '체육수업은 꼭 필요하다'라고 이야기할 수 있겠죠.
>
> <대진-면담-0828>

대진은 자신의 교실과 운동장의 수준에서 사유의 결과가 멈추는 것을 바라지 않고 있었다. 그는 학교를 넘어 지역과 국가전체의 체육수업이 더욱 내실있고, 인정받는 교과로 여겨지길 바라고 있었다. 건강한 나무들이 자라 체육이라는 무성한 숲을 이루는 것을 희망하는 사람이었다.

수 업 진 행 계 획 표

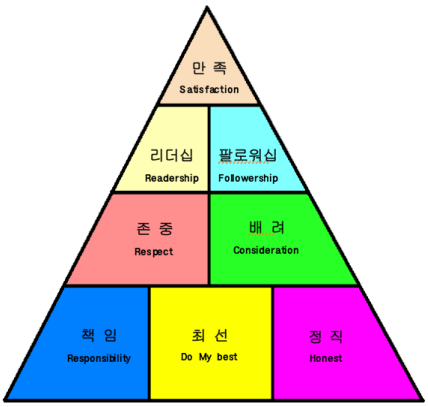
순서	진행	인성가치	중점사항	신체활동	수업진행	수업방법	장소	준비물	수행평가	과제
1	8/2 8/5 8/9 8/12 8/16 8/19 8/23 8/26 8/30 9/2 9/6 9/9 9/13 9/16 9/20	믿음 자기헌신	팀(팀원)에 대한 믿음과 자기헌신을 통해 규정동작과 창작동작을 만들어 갈 수 있음을 꾸미기체조를 통해서 느끼고 체험할 수 있도록 지도 인성피라미드 적용	꾸미기체조	오리엔테이션 꾸미기체조 진행 방법 설명 물구나무 서기	8명 1조 4개팀 구성(단일) 안전수칙 강조 규정동작을 보고 학생 스스로 문제 해결 방법 찾기 순회 지도 및 피드백 부여	유도장	MP3, 스피커폰 보기자료 (꾸미기체조) 학생 학습자료 팀 활동지 인성피라미드 현황판	수행평가 총 40점 1. 믿음과 자기헌신을 바탕으로 한 노력 20점 2. 자신감 20점	
2					2-3인 꾸미기체조					
3					4-5인 꾸미기체조					
4					6인 꾸미기체조					
5	× × × × × × × × × ×				창작 동작 구상 및 실행	꾸미기체조 창작 작품 주제 선정 후 구상 및 만들기				창작 작품 구상지
6	9/4 9/7 9/11 9/14 9/18 9/21 9/25 9/28 10/2	자신감	치어리딩의 목적이 잘 나타날 수 있도록 각자 자신의 역할에 최선을 다함으로써 자신감을 바탕으로 밝은 표정과 긍정적인 마음가짐을 가질 수 있도록 함 자신감은 노력에 의한 결과임을 인식시킴 인성피라미드 적용	치어리딩	치어리딩의 이해 치어리딩의 기본 동작	치어리딩의 목적과 방법 이해 치어리딩과 꾸미기체조를 응용하여 창작 작품 만들기 (창작체조동작, 꾸미기체조, 구호, 발차기 등 포함)	유도장	MP3, 스피커폰 보기자료 (치어리딩) 학생 학습자료 팀 활동지 치어리딩 구상지 인성피라미드 현황판		
7	9/5 9/8 9/12 9/15 9/19 9/22 9/26 9/29 10/3				치어리딩 작품 구상 및 연습1					
8	9/1 9/6 9/9 9/13 9/16 9/20 9/23 9/27 9/30 10/4				치어리딩 작품 구상 및 연습2					
9	9/1 9/6 9/9 9/13 9/16 9/20 9/23 9/27 9/30 10/4				1차 리허설					치어리딩 작품 구상지
10	9/2 9/5 9/9 9/12 9/16 9/19 9/23 9/26 9/30 10/3				치어리딩 수행평가	발표	유도장 (운동장)	인성피라미드 현황판		

<대진-현지문서-인성적 체육수업-0930>

그의 정체성은 보다 구체적으로 수업에서 확인할 수 있었다. 보통의 중등학교 체육수업이 종목중심으로 이뤄지는 반면, 대진의 1년 수업구성은 앞의 수업계획서 자료에서와 같이, '스포츠 종목'보다 '인성 가치' 중심으로 이뤄진다. 교사는 학생들에게 "이번 학기에는 축구수업을 진행한다"라고 말하는 대신 "이번에 배울 내용은 팀워크야"라고 말하는 것이다. 대진이 만들고 한 학기동안 휴대하고 다니는 "수업진행계획표"의 맨 왼쪽 열에는 '인성가치'가 가장 먼저 나온다. 그 가치를 달성하기 위한 수단으로 스포츠 종목이 활용되는 것이다. 스포츠 참여를 통해 청소년을 긍정적으로 발달시키는 것(positive youth development: PYD)은 학술적으로도 높은 관심을 받고 있다(Holt & Neely, 2011).

대진은 종목과 인성가치의 위치를 바꾼 것이 자신에게 "유레카"였음을 말한다. 단순한 시도였지만, "모든 것을 바꿀 수 있었던 시도"로 기억한다. 그가 고민하던 전인교육을 잘 실현할 수 있었던 방법이었다. 그의 수업에서 인성가치는 운동기능습득이나 체력의 증진보다 우선된다. 쉽게 말해, 우선순위와 주어/목적어가 바뀌는 것이다. 학생들은 팀워크를 이해하고 체득하기 위해 축구라는 신체활동이 필요하고, 전략이 강조되어야 하는 이치이다. 대진과 같은 맥락에서 Lerner 등(2005)은, 신체활동 참여를 통한 성취의 목표로 '5Cs: Competence(역량), Confidence(자신감), Character(성격), Connection(공동체 의식), Caring(배려)'를 제시한 바 있다. 체육교육에서 신체적인 목적을 떠나, 정의적인 영역에 더욱 초점을 맞췄다는 점에서 의미가 있다.

대진의 수업에는 또 하나 흥미로운 것이 있는데, 바로 "인성 피라미드"이다. NCAA의 존 우든 감독의 성공피라미드에서 착안하여 활용하였다고 한다. 학생들은 인상피라미드의 구조를 따라 개인적 가치에서 시작하여 공동의 가치를 거쳐 최고의 가치로 나아가는 인성요소를 위한 학습과제를 부여받는다. 학생들은, 조별로 목표한 인성가치를 실천하기 위한 활동을 토의하고 그 결과를 스스로 평가하여 스티커를 부착한다. 스티커를 위한 게시판에 조별 활동의 성취가 공유된다. 점차적으로 학생들은 자율적 권한을 부여받게 되며, 조별로 구성과 행동도 다양해진다. 최종적으로 교사는 인성 대주제만 정할뿐이다. 학생들은 세부 인성요소와 실천사항, 스티커 부착에 대해서 직접 결정하고 행동한다. 대진이 활용하는 인성피라미드는 다음의 자료에서 확인할 수 있다.

주제	인성피라미드 인성요소	인성요소별 실천사항		
팀워크		최고의 가치	만족	T볼을 통해 행복하기, 즐거워하기, 관계 좋아지기 등
		공동적 가치	리더십	팀이 나아갈 방향에 대해 생각하고 행동으로 실천하기
			팔로워십	리더를 믿고 잘 따라주기
			존중	이해하기, 내가 원하는 것만큼 다른 사람에게 먼저 행하기
			배려	욕하지 않기, 화내지 않기, 응원해주고 격려해주기 등
		개인적 가치	책임	자신의 역할을 알고 잘 하기
			최선	자신의 역할에 최선을 다해 수행하기
			정직	경기 규칙을 잘 지키기

<대진-현지문서-인성적 체육수업-0930>

한 차시의 수업이 끝날 때 마다 수업의 반성일지를 작성하고 있었다. 그의 교무실 책장에는 년도별로 구분된 수업일지가 10여개의 박스로 정리되어 있었다. 또한, 그는 자신의 모든 수업을 촬영하여 보관하였다. 객관적인 시선으로 자신이 어떻게 수업하고 있는지, 학생들의 반응은 어떠한지를 살펴보기 위함이다. 때로는 '고프로(GoPro: 머리에 부착하는 카메라)'를 착용하고 수업한 적도 있다고 한다. 대진은 자신의 수업 돌아보기에 대해서 다음과 같이 기록하고 있다.

> 사람의 기억력이 많은 것을 오랫동안 기억할 것 같지만 수업과 행정업무에 쫓기다 보면 바로 전 시간에 했던 수업에 대해서도 기억하지 못하는 경우가 종종 있다. ...(중략)... 만약 수업 시간에 학생들이 집중하지 못하고 떠들었다면 왜 그랬는지, 그 이유가 교사에게 있는지 또는 점심시간 바로 뒤 5교시였기 때문인지 아님 그 반에 말썽꾸러기 때문이었는지 등 수업에 관련된 것이라면 모든 것을 기록한다. 그것을 통해서 교사는 수업을 다시 한 번 돌아보고 더 좋은 수업이 될 수 있도록 체육수업을 개선하려는 노력을 할 수 있다. 또한, 수업을 하면서 학생들의 행동 변화 또는 사소한 사건 등과 같이 학생들을 관찰한 내용을 적을 수도 있으며, 수업을 진행하면서 떠오른 생각, 교사 자신의 감정 변화 등도 적을 수 있다.
>
> <대진-현지문서-인성적 체육수업-0930>

이와 더불어, 학생들에게는 매학기가 마칠 때 마다 수업에 대한 자세한 만족도 조사를 자체적으로 실시하고 있었다. 결과를 분석하고 내용을 읽으면서 끝없이 자신의 수업을 발전시키기 위해 노력하고 있었다.

대진의 꾸준하고 생활화된 성찰은, 미처 생각하지 못했던 부분에서도

자신을 변화시켰다. 체계적으로 계획된 수업의 과제를 학생들에게 부여하고 모두가 그대로 따라오기를 강요하던 스스로의 모습에서, "여유"가 필요함을 스스로 느끼고 변화되기를 시도한 것이다.

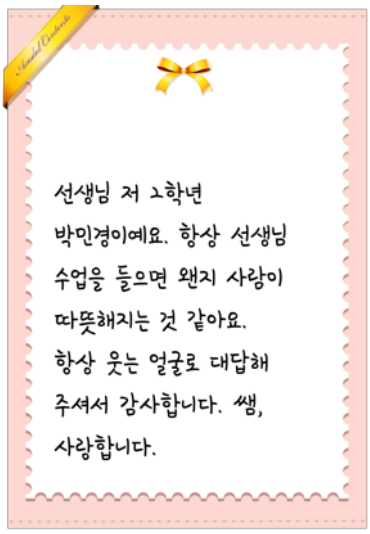
> 모니터링을 위해 매 시간 수업을 촬영했고, 수업 진행 계획대로 수업을 진행하기 위해 쉬는 시간도 없이 준비했고, 그 결과를 매번 설문 또는 상담을 통해 확인해야 직성이 풀렸다. 그러면서 나도 모르게 내 수업 속에 갇혀서 학생들을 돌아보지 못했던 것이다. 결국엔 내가 가진 열정이 나에겐 독이 되었던 것이다. 그래서 난 내가 처 놓은 울타리를 벗어나기로 했다.
>
> <대진-현지문서-인성적 체육수업-0930>

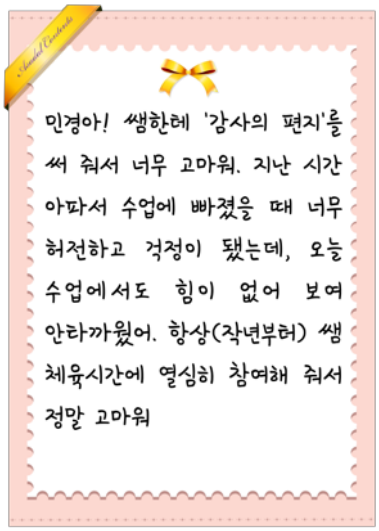
대진이 말하는 여유는 시간적 의미가 아닌 심리적인 것이었다. 기준을 정하고 따라오기를 독촉하는 것이 아니라, 천천히 따라올 수 있도록 '여유있게' 기다려주는 것을 말하였다. 그런 마음가짐에서 대진은, 학생들에게 감사의 편지쓰기를 시작하게 되었다. 대진은 학생들을 인성을 가르치기도 하지만, 인간적으로 관계를 맺으며 인성을 보여주기도 하였다. 학생의 작은 변화를 발견하여 칭찬하고 감사를 표하였다. 인성중심의 수업을 진행하면서 인간적인 관계맺음이 선행되어 있지 못한 점을 성찰하였다. 내용으로만 인성을 강조하고, 방법적으로는 그렇지 못하였다는 반성적 깨달음에서 기인한 것이다. 최의창(2014)은 '기법과 심법: 교수방법의 잃어버린 차원을 찾아서'라는 논문에서 '교수'와 '전수'(Oakeshott, 1967), '방법'과 '매너'(Fenstermacher, 1992)의 개념을 빌려 인성을 '인성적'으로 잘 가르쳐야 함을 주장하였다. 대진의 관계 맺기 행동은 '전수'를 '매너'있게 하는 것으로 볼 수 있다. 대진의 수업일지와 학생과 주고받은 편지를 엿보면 인성교육을 위한 인간적인 관계맺음이 어떻게 교육적 가능성을 가질 수 있는지 느낄 수 있게 한다.

> 2015년 4월 28일 화요일 6교시 후
>
> 민경(가명)은 '지(智)' 팀을 맡기에(주장으로서) 힘든 부분이 많다. 우선 적극적인 성격도 아니고 운동신경도 좋지 않다. 게다가 '지' 팀에 그 반에 장난이 심하고 함부로 하는 남학생들이 많이 몰렸다. 수업 초반 도윤(가명)과 은서(가명)가 팀으로 합류(사회 봉사 후 복귀)했다. 팀 회의를 가진 후 민경이는 상당히 어두운 얼굴로 내 곁을 지나갔다. 난 그런 민경에게
>
> "민경아, 결과가 좋지 않아도 돼, 네가 노력해서 만들어 나가는 과정도 중요하니까 힘내 보렴."하고 격려했다. 그런데 실제 경기에서 '지' 팀의 도윤과 은서가 잘

해주었다. 그래서일까? 수업 정리 때 팀 회의 후 민경이는 수업 초반의 어두운 얼굴 대신 조금 자신감을 찾은 얼굴로 '협동' 스티커를 붙였다.

<대진-현지문서-인성적 체육수업-0930>





<대진-현지문서-인성적 체육수업에서 재구성-0930>

어두운 얼굴로 교사의 곁을 지나갔다는 것을 교사가 알아차렸다는 점은 수업의 상황에서 학생의 고의성을 다분히 느낄 수 있는 지점이다. 교사에게는 일종의 도전처럼 느껴질 수도 있었다. 감정적으로 대처하게 되는 경우가 있다. "선생님에게 버릇없이!"라고 다그칠 수 있다. 하지만 대진은 학생의 마음을 읽고, '여유'를 가지고 민경을 대하였다. 다그침 대신에 격려를 하였다. 그가 중요시하게 여기는 인성교육을 할 수 있는 관계기반을 먼저 마련하고 있었다.

2) 스마트교육 연구자

형택은 서울시교육청에서 인정받는 '스마트교육'의 선구자이다. 지역청과 본청, 타시도를 가리지 않고 강연을 하고 있으며, 교사 연수에 강사로 몇 해 전부터 초빙되고 있다. 교육청에서 하는 미래학교 프로젝트에 교과 팀장으로도 참여하였다.

그는 초임시절부터 더 좋은 체육수업을 위해 끊임없이 연구를 이어왔

다고 말한다. 수업 준비가 충분하지 않고서는 용납할 수 없는 자신의 "소심한 성격" 때문에, 늘 수업에 있어서는 연구-실천-반성의 과정을 거쳐오고 있다고 한다. 초기의 관심은 영상평가, 영상자료 제작과 활용에서 시작되었고, 현재는 스마트교육에 관심과 노력을 투자하고 있다. 스마트교육은 테크놀로지의 발달을 기반으로 교육체제 전반의 혁신적 변화를 이끄는 새로운 교육 패러다임으로 인정받고 있다(교육과학기술부, 2011).

> 미래는 매시간 우리에게 다가오고 있다. 미래에 필요한 인재를 가르치기 치기 위해 학교는 지속적인 변화와 노력이 필요하다. 스마트교육은 미래를 살아갈 우리 아이들에게 제공해 줄 수 있는 교육의 한 패러다임이 아닐까 생각한다.
>
> <형택-현지문서-교사 연수교재-0930>

미래사회의 교수학습에 대해서 형택은 진지하면서도 고무적인 입장을 가지고 있었다. 항상 다가오고 있는 미래에 대비해 학교의 변화와 대처는 필수적임을 말하였다. 자신의 체육수업에서 기존의 방식에 머물러 있는 것은 "용납이 되지 않는 일"이며, 늘 효과적이고 새로운 것을 위해 노력해야 함을 강조하였다. 빠르게 변화하는 시대에서 학습자와 사회의 요구 등이 바뀌기 때문에 교육도 당연히 바뀌어야 함을 힘주어 말하였다. 예전과 같은 방식의 수업을 하는 "뻐꾸기"와 같은 존재가 되는 것은 참기가 어려운 일임을 고백하였다.

> (교육은) 무조건 바뀌어야 된다고 생각을 해. 왜냐면 애들이 바뀌어. 그 당시에 애들이 느꼈던 생각이나 태도와 지금 아이들은 한 해, 한 해 바뀌어. 그건 확실해. 그리고 애들만 바뀌는 게 아니라 ,우리 수업 환경도 더 다양한 방법으로 더 많이 바뀌어. 좋은 것들이 많이 생기고, 예전에는 어려웠던 것이 지금은 되게 쉽게 진행되고 그리고 사회가 바뀌어. 이 아이들이 살아가는 사회에서 요구하는 인재상도 바뀌어. ...(중략)...바뀌지 않으면 뭔가 진보적으로 하지 않으면 그건 뒤쳐지는 거라고 (생각해)
>
> <형택-면담-0814>

형택은 교육의 그러한 변화의 무게중심을 수업의 '효율성'에서 찾고 있었다. "기존에 했던 것 보다 더 수월하게" 할 수 있는 방법을 모색하는 것이다. 그가 말하는 "효과적인 것"과 "새로운 시도"는 스마트 기기를 활용한 시도에서 현실화되고 있었다. 그가 실천하는 스마트교육은 단순

히 몇 가지 기기가 어플리케이션을 활용하는 수준보다 훨씬 넓었다. 도입에서부터 평가까지의 수업과, 학교업무 전반에 걸쳐 두루 사용하고 있었다. 가정통신문의 경우, 예전처럼 "불필요하게" 종이를 사용할 필요가 없이 SNS를 활용하여 게시물을 업로드하면 되었다. 1시간의 공식 면담에서도 많은 부분의 대화주제는 스마트 체육교육의 방법과 예시, 그것의 효과에 집중되었다. 그는 자신이 강의하는 교사교육 연수에서 스마트교육의 적용을 6가지의 주제로 구분하며 아래와 같이 안내하고 있었다.

구분	활용	주요 도구 및 어플
스마트한 수업준비 및 운영	체육관에서 스마트기기 미러링하기 수업용 웹 공간 활용하기 코드 만들기 스마트폰으로 PAPS 기록 바로 정리하기	미라캐스트 동굴 구글 URL Shortener 구글 드라이브
소외되는 사람없이 함께하는 체육수업	대진표 어플을 활용한 경기진행 모두 함께 동료평가하기	대진표 어플
자기주도적 학습능력 신장을 위한 체육수업	딜레이 어플을 활용한 피드백 제공하기 혼자하는 팀 티칭 수업하기 혼자하는 운동습관 기르기	Slow Mirror, O'SEE Video delay, Bam video delay cafe interval timer, 나는 심판이다
시공간을 초월한 체육 수행평가	구글 드라이브를 활용한 경기 결과 기록정리	구글 스프레드 시트
창의성, 문제해결력 신장을 위한 체육수업	누구나 쉽게 UCC 만들기 동작분석 앱을 호라용한 동료피드백 활용하기	Coach's Eye
경기력 향상을 위한 테크놀로지 적용	심박수를 활용한 운동강도 조절 구간속도를 활용한 육상 경기력 향상 방안	미오퓨즈 프리랩

<형택-현지문서-교사 연수교재에서 재구성-0930>

형택이 생각하고 느끼는 '스마트한' 접근은 이처럼, 교육의 영역에서 전방위로 활용이 가능하다. 수업의 준비에서부터 시작하여, 수업 중 소외도 예방할 수 있고, "시공간을 초월하는 평가"까지 활용의 범위가 매우 넓다. 형택에게 있어 스마트교육은 단순히 '장비'에서 끝나지 않고 있는 것으로 이해할 수 있다. 이러한 형택의 관점은 Casey, Goodyear & Armour(2017)의 주장에서도 확인 할 수 있다. 그들에 따르면, 디지털 기술(technology)이 단순히 수업의 수단이나 방편으로 그치는 것이 아니라, 체육교육의 전체를 바꾸는 가능성을 가지고 있음을 말하고 있다. 형택 역시, 스마트교육이 가진 가능성의 신봉자이기도 하였다.

그게 제일 재미있어. 축구에 관련된 30분짜리 영화 애들 보여주면서 진로에 대해서 얘기할 수 있어. 그리고 스포츠 맨십에 대해서 얘기할 수 있어. 그리고 스포츠 과학에 대해서 얘기할 수 있어. 평소에 내가 하고 싶었던 축구 수업에 대해서도 얘기할 수 있어. 다~ 돼. 아이들은 거기에 대해서 재미있고. 내 스스로도 충분히 이 시간에 미세먼지가 됐든, 어떤 일기에 대한 상황이 됐든(상관없이 대처할 수 있고)

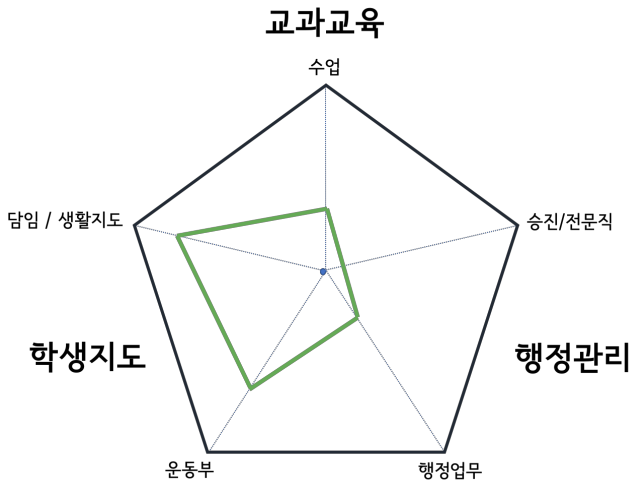
<형택-면담-0814>

형택에게는 스마트 교육이 "다 되는" '만병통치약'처럼 여겨지고 있었다. 면담에 예로써 제시된 '30분 짜리 영화'는 편집된 것을 말하는데, 45분의 중학교 수업시간에서는 한 가지 영화를 처음부터 끝까지 볼 수가 없기 때문에, 영상편집 기술을 활용하여 중학교 수업용 30분 스포츠 영화를 제작한 것이다. 형택의 수업에서는 30분 영화를 보여주고, 나머지 시간에는 관련된 수업을 진행하거나 학습지를 줄 수 있다. 영화'만' 틀어주는 것과는 다르다. 기술을 활용하여 그전에는 할 수 없었던 것이 가능해진 경우로 볼 수 있다. 김미선(2014)은 체육교사의 스마트교육 적용을 연구하였는데, 수업 효율성과 학생 참여도를 높일 수 있었으며 특히 영상자료를 통한 정서함양의 효과가 높음을 보고하고 있다. 형택의 실천양상 또한 같은 입장에서 이해할 수 있는 부분이다.

결국 형택은, 스마트교육이라는 자신의 여러 노력을 통해 자신이 중요하게 생각하던 '효율성'을 교육적인 측면에서 달성하고 있었다. 과제만 더욱 수월하게 하는 '경제적 효율성'이라기보다는 교수학습의 효과를 높이는 '교육적인 효율성'의 추구로 볼 수 있다. 교육부(2011)에서는 스마트교육의 효과적 특성으로 ①교육역량의 확장, ②교육방법의 확장, ③교육내용의 확장, ④시간의 확장, ⑤공간의 확장의 다섯 가지로 규정한 바 있다. 형택이 말하는 "교육적 효율성의 달성"은 여러 실행 연구(action study)에서도 증명되고 있다(김미선, 2014; 김의진, 2015; 박종필, 2015). 스마트교육의 적용은 학습자의 형식-비형식 학습의 연결, 학습자간 상호작용 증가, 적극적 학습태도 형성, 개인화된 학습을 가능케하는 장점이 보고되고 있다(문경남, 2017).

나. 학생지도지향적 정체성

학생지도지향의 정체성을 가진 교사들은 가장 중요한 가치가 교과보다는 학생에 있었다. 학급을 운영하거나, 운동부를 지도하는데 관심과 노력을 보이고 있었다. 예로, 운동부 감독교사는 운동의 기능을 지도하는 것이라기보다는 학생선수의 성장과 진로를 걱정하는 모습이었다. <그림 18>은 이 유형 정체성을 가진 교사들이 관심을 가지는 부분을 상대적으로 구분하기 쉽게 나타낸 것이다. 여기에서는, 학생들을 지도하는데 많은 관심과 노력을 보이는 교사들의 모습을 기술한다.



<그림 18> 학생지도지향적 정체성의 주요 관심영역

1) '측은지심'의 운동부 조력자

운동부 지도교사는 오늘날 체육교사들에게 인기있는 역할은 아니다(박성기, 권기남, 2018). 과도한 업무와 실제적으로는 주무에 해당하는 권한과 행정적인 실수가 발생할 시에는 1차적 책임자가 되기에 그렇다. 해야 하는 일은 많은데, 권한은 적고 책임'만' 많이 짊어지고 있는 셈이다. 이런 맥락에서, 영수는 중학교 야구부를 감독하는 자신이 학교에서 "똥을 치우"는 역할을 맡고 있다고 말하였으며, 운동부를 담당하고 있는 경은은 자신의 현재 역할이 "조연"이지만, 때로는 "얼굴마담"이라고도 하였다. 그들은 자신이 맡은 일에 부정적인 의견을 가지고 있었지만, 관심

영역의 최우선은 다시 '운동부 지도'라고 말하고 있는 역설적인 모습을 보이고 있었다. 둘에게 운동부 감독이라는 역할은 미우면서도 동시에 중요한 이중적인 성격이 되고 있었다. 운동부 감독 역할수행은 여가시간의 부재, 교사들의 이중고, 관계의 어려움의 맥락에서 교직생활의 스트레스로 이어지며, 이는 다시 교사로서 정체성을 재확립해 가는 것으로 보고된 바 있다(박성기, 권기남, 2018).

우선, 운동부 감독교사가 하고 있는 일, 담당 업무가 어떠한 것인지 확인하겠다. 학교 운동부업무에 관한 매뉴얼(교육부, 2018)에 따르면 <표 12>와 같이 운동부 감독교사가 해야 할 일이 정리되어있다.

<표 12> 운동부 감독교사의 업무 영역과 세부 업무

영역	세부 업무
선수지도 및 상담	- 일일, 주간, 월간, 연간 훈련계획 확인 - 학생 부상 관련 병원 진료 및 개별 상태 확인 - 학생 및 학부모 상담 및 상담록 작성 - 운동부 조회 / 종례
대회출전 및 전지훈련	- 대회 출전 참가신청서 작성 및 제출 - 대회 출전 관련 운동부 예산 사용 관련 에듀파인 및 내부기안 결제 - 기관카드 사용하여 결제 및 복귀 후 영수증 첨부하여 정산서 제출 - 대회 및 훈련지 사전 안전 점검 및 숙소/식당 확보 - 야간 숙소 지도 - 이동 간 교통안전 지도
공부하는 학생선수 육성	- e-school 수강 안내 계획 및 수강 진도 체크, 확인증 수합 - 시합 및 출전으로 인한 수업 결손 보충학습 실시, 자료 수합 및 보관 - 최저학력미달 학생 E스쿨 및 방과후수업에 참여하여 런업 과정 운영
학생선수 학사관리	- 국가대표 차출 시 학업성적관리위원회 개최(교무부 협조) - 참석 대회마다 수업일수 통계 - 결석계 첨부 서류 관련 각반 담임에게 안내 및 공지
인권친화적 운동부 운영	- 인권교육 계획 및 실시(학기별1회, 연4시간) - 연2회 이상 (성)폭력 예방 교육 계획 및 실시 - 도핑 방지 교육 계획 및 실시 - 운동부 내 학생 기본 생활지도 및 기숙사 지도
청렴한 운동부 운영	- 학부모 후원회 위원회 구성 - 후원회 정기 총회 계획 및 개최 - 학부모 대상 청렴 교육 및 문자 발송 - 후원회비 및 운동부 예산 사용 내용 홈페이지 게시, 공고 - 후원회비 미납금 관련 독촉 안내 및 공지 전달
지도자 관리	- 지도자 채용 공고 및 면접 심사 - 지도자 복무 관리(출퇴근부 사인 확인 및 연가, 공가 등 사용 안내 및 나이스 승인 등) - 지도자 평가

1개의 운동부를 감독하는 교사라면 누구나 해야 하는 업무들임에도 불구하고, 단순 나열만 해보아도 그 양이 상당히 많음을 알 수 있다. 영수는 자신의 수업이 없을 때면 늘 '일'을 한다고 하였다. 경은의 경우, 자신이 한 해 동안 운동부 관련해서 한 일이 너무도 많았던 어려움을 하소연하였다.

> 뭐 운동부 일 많지. 내가 작년에 240개의 공문과 30개의 자료집계와, 그 밖에 안 보이는 행정 일을 했으며, 임장지도하면서 2달 동안 모텔에서 생활했고, 1년 동안 (내가 한) 초과근무를 따져보면 어마어마하지.
>
> <경은-면담-0805>

경은이 말한 어렵고도 많은 '일'들 속에서 한 가지 없는 것이 있었다. 운동부 감독교사가 하는 많은 일들 중에 한 가지 빠져있는 일, 그것은 바로 선수에게 운동 종목과 관련된 기술 및 전술을 '직접 가르치는' 일이었다. 체육교사로서 학생을 가르친다는 것은 자신의 전공과목, '체육'을 가르치는 것을 의미하지만, 가장 중요한 역할은 정작 코치들에게로 넘어가 있었다. 영수는 운동기술지도에 있어서 "선을 넘지 않게" 조심하고 있었고, 경은은 "나는 가르치지 않는다"고 하였다. 교사에게서 핵심을 뺀, 나머지 많은 일들만 해야 하는 상황은 자신을 "조연"처럼 느끼게 하였으며, 흡사 "똥을 치우는 것" 같은 의미로 여겨지고 있었다.

그들이 운동부 감독교사를 계속 수행하게 하는 원동력은 학생선수들을 바라보는 그들의 '측은지심' 이었다. 면담 중에, 고개를 숙이고 힘없이 운동장을 가로질러 걸어가는 학생선수를 바라보며 영수는 말하였다. 낮은 야구 실력으로 전망이 밝지 않지만 운동부에 소속되어, 하루하루를 보내고 있는 학생선수들을 보면서 안타까움을 느끼고 있었다. 낙오가 예상되는 선수들에게 다른 진로도 있음을 알려줘야 한다는 생각과, 그 아이들이 더 잘 적응하고, 선수로 성장하길 바라는 마음으로 역할을 수행하고 있음을 말하였다.

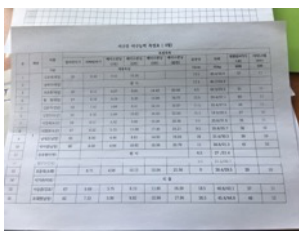
> 저런 애들 보면 안타까워. 야구도 잘 못해. 경기도 많이 못나가지...(중략)... 지들도 (그걸) 알아. 더 안쓰러워. 그래서 재한테 그러지 "공부하라"고, "너 (나중에) 뭐할 거냐고" ...(중략)...그런 애들 보면, 어차피 지들 선택이지만, 그래도 이런(다른 진로)게 있다는 걸 알려줘야 되거든.
>
> <면담-영수-0810>

낮은 야구 실력으로 전망이 밝지 않지만 운동부에 소속되어, 하루하루를 보내고 있는 학생선수들을 보면서 안타까움을 느끼고 있었다. 낙오가 예상되는 선수들에게 다른 진로도 있음을 알려줘야 한다는 생각과, 그 아이들이 더 잘 적응하고, 선수로 성장하길 바라는 마음으로 역할을 수행하고 있음을 말하였다.

경은은 학부모들이 숙소에 찾아와 음식을 하고, 뒷바라지를 마다않는 학부모들의 정성을 옆에서 지켜보며 그들의 마음에 감화되었음을 말하고 있었다.

> 내가 그런 모습들을 안 봤으면 나도 행정적 감독으로 끝났을 것 같은데, 우리가 기숙사가 있고 항상 어머님들이 이렇게 참여해주시고 왕래를 하니까. 어머님들이 항상 그 힘들어하는 모습, 빨래 애들 것 다 해가지고 음식 하루종일 하다가 애들 가져다 먹이고, 그리고 가끔 나한테 하소연하고. (그러다보니) 어느 순간부터 애들한테 (정이 생기는 거야) 애들도 안타깝고, 그러면서 정도 느끼고.
>
> <경은-면담-0805>

경은의 눈에 운동부 뒷바라지를 하는 어머님들의 모습이 "아른거리기 때문"에 더욱 운동부 지도에 집중하게 된다고 말하였다. 경은의 학교 일반학생들의 "터프한" 모습에 비하면, 운동부 학생들은 "각이 잡혀"있었다. 훨씬 순수한 모습이었다. 경은은 상대적으로 운동부 학생들에게 더 마음이 가기 시작하였다. 교사의 전문적인 실천을 논의하는데 있어서 이러한 정서적인 부분은 핵심적인 역할을 한다(Zembylas, 2003). 경은이 자신의 모습을 결정하고 만드는데 영향을 준 것이 학생과 학부모에 대한 '안쓰러움'이라는 감정이라는 것에 주목한다면, 정서가 교사의 정체성 형성에 어떠한 영향을 미치는지의 연구물음을 가질 만한 지점이라 생각된다.



<영수-현지문서-0810-고래의 꿈, 체력 측정표, 투수조 투구현황>

한 편, 영수는 "고래의 꿈"이라는 제목의 운동일지를 제작하여 학생들에게 나눠주었다. 선수들이 자신의 운동 내용을 기록하고 성장하길 바라는 의도였다. 코치들에게도 각종일지 관리 유지를 하도록 지시하여 더욱 체계적인 관리가 가능하도록 노력하고 있었다. 주기적으로 체력 측정을 해서 관리하는 일지를 유지하거나, 투수가 얼마나 많은 공을 던졌는지를 한 눈에 알 있게 하여 부상을 예방하는 노력 등이 그 예이다.

경기에서도, 실력을 떠나 공평하게 시합출전기회가 주어져야함을 꾸준히 강조하고 있었다. 이러한 노력은 영수에게 '선수'보다 '학생'이 우선되기 때문이었다. 팀의 승리보다 학생 한 명의 개인적 성장이 더욱 중요했기 때문이었다. 공식경기에서도 팀이 꼭 이기지 못하더라도 균등한 시합출전이 반드시 있어야 함을 강조하였다. 그것이 "훨씬 더 교육적인 것"이었다. Curtner-Smith(2017)는 교사들이 가지고 있는 운동기술지도 지향성(coaching orientation), 또는 교육지향성(teaching orientation)으로 구분[6]하였다. 그에 구분에 따르면, 선수의 기술향상보다 학생의 성장을 우선하는 영수는 교육지향적인 성향을 가지고 있는 것으로 볼 수 있다.

영수에게는 구청과 교육청에 적극적인 요청으로 돈을 "따와서" 시설과 환경을 마련하는 모습도 관찰되었다. 영수가 야구부를 위해 노력한 것들은 전용 체력단련장, 실내연습장, 운동장 흙 교체, 안전 트랙, LED 조명공사 등이 있었다. 경은도 이러한 노력은 마찬가지였는데, 그는 이것을 "따뜻하게 보듬어 주는 역할"이라고 설명하였다. 학생 및 학부모와의 면담이 언제든 자연스럽게 이뤄지고 있다고 하였다. 자신도 항상 현장에 위치하기 때문에, 가까운 가족처럼 오고가며 대화를 주고받을 수 있는 관계라고 말하였다. 영수와 경은은 선수의 기술향상 대신에 다른 부분을 신경쓰고 있었다. 경은은 그 예로, 학생 선수 개개인에 대한 인격적인 대우와 만남을 얘기하였다.

경은: 운동부 한 명, 한 명한테 정말 정성을 다해서 서포트를 했다고 생각을 해. 다 정을 줬어. (그래서) 애들이 나한테 대하는 태도가 정말 (다정해). 애들도 나를 좋아해.

나: 형이 그게 느껴져요?

6) 코칭과 교육을 비교하여 풀이하자면, '운동기술을 지도하는 것'과 '사람을 성장시키는 것'이 되겠다. 지향성(orientation)은 '더 많은 관심을 가지는 상태' 해석할 수 있다.

경은: 나도 애들이 좋고. ...(중략)...나는 애들이 행복한 삶을 살기 위해서 어떤 면에서 되게 노력 많이 했어. (여기가) 고등학교 다 보니까 대학가는 게 정말 컸지. 고3같은 경우는 정말 한 명, 한 명 한테 대학 떨어질까봐 정말 노력많이 했지. 1, 2학년 같은 경우는, 정말 운동하다가 다칠까봐 기량의 슬럼프가 오는 거 있으면 내가 멘토해 주고 경기 못 뛰는 애들한테도 멘토를 해주고. 되게 신경을 많이 썼어.

<경은-면담-0805>

경은은은 운동부를 학생-학부모-코치-감독교사의 사각형을 그리며 이 넷의 관계가 매우 중요하다고 말하였다. 자신이 나머지 셋의 관계에서 긴장을 조절하고 조율하는 역할을 하고 있으며 또 그것이 매우 중요한 것이라 말하였다. 코치는 "어떻게 해서든지 팀을 만들고, 성적을 내서" 학생들을 대학에 보내야하는 입장이라면, 자신은 거기서 발생하는 갈등이나 긴장을 해소해 줄 수 있는 역할에 있다는 설명이었다.

경은의 "조연 같은 역할"은 환경과 시설의 마련이나 안전 영역에서도 나타나고 있었다. 경은은 나와의 면담을 하면서, 체육관을 한 바퀴 돌며 여러 가지 시설을 두루 설명 해주었다. 체육관의 작은 구석구석까지도 신경을 쓰고 있었다. 코치가 경기전술과 운동 기능에 집중한다면, 감독교사는 그 외의 모든 부분에 신경을 쓰고 있었다.

뭐 어떻게 보면 감독교사가 진짜 중요한 부분이 있기는 해. 사고 안 날 때야 우리가 쩌리같이 보일 수도 있지만, 어떻게 보면 우리가 노력하고 있기 때문에 운동부에 큰 사고가 안 나고 지금까지 운영되고 있는 걸로 볼 수도 있어. 계속 관리를 해주니까.

<경은-면담-0805>

경은은은 잘 드러나지 않는 곳에서 운동부를 위해 노력하고 있었다. 체육관 근처에 심장 제세동기를 마련한다거나, 기숙사에 스프링클러를 설치하는 일을 하며 원활한 운영을 후원하고 있었다. 감독교사가 "쩌리"같이 보일 수도 있는 존재이지만, 보이지 않는 곳에서 중요해보이지 않는 일들을 도맡아 처리하고 있었다. 체육특기자와 행정중심의 교육 제도 속에서 운동부를 담당한 체육교사들은 여건의 어려움과 스트레스(박성기, 권기남, 2018) 속에서 '지원적 관리자'라는 정체성을 추가로 가지게 되었다. Richard & Hemphill(2017)은 교사 대상 연구에서 그들이 맡은 역할(role)에 대한 관심을 요청하였다. 그들의 주장대로 '운동부 감독'이

라는 역할은 경은과 영수의 직업적 삶에서 매우 중요한 영향을 미치고 있었다.

2) 학생활동의 지도자

> 그러면서, 거기서 나는 보람을 느끼는 거지. 교실에서 이루어지는 학급경영만 가지고 아이들 변화되는 것과...필드로 나가서 아이들이랑 부대끼면서, 아이들이 정말 착착감기는 느낌을...윤호중학교에서 받았지.
>
> <민우-면담-0614>

민우는 자신의 교육활동에서 가장 무게를 두는 곳은 학급운영이라고 답하였다. 체육교사로서 학급운영에서 잘 할 수 있는 것은 '필드'로 데리고 나가면서, 텐트치고 취사하는 야영활동하는 것이라고 말하였다. 첫 학교로 발령받고, 체육과 막내로 있으면서 "미친듯이 치이는" 일들 중에서 "볼륨감"을 느낄 수 있는 단 하나의 일은 스카우트(청소년 단체)를 지도한 것이었다고 말하였다.

동주도 비슷한 생각을 가지고 있었다. 그에게 교육은 체육 '교과교육'보다 '학생활동지도'에서 더 큰 의미를 가지고 있었다. 자신의 "교육활동의 효과가 가장 잘 드러나는 곳"이기 때문이라고 말하였다. 동주의 학생활동지도는 전교생, 전체학교를 대상으로 하고 있었다. 100여명에 이르는 학생회를 직접 지도하고 관리하여, 학교전체의 생활지도 시스템을 만들어 운영하였다. 그는 당시를 회상하며, 생활지도의 "꽃을 피웠다"고 말하였다.

이들 정체성이 잘 나타날 수 있었던 것은 '자율성의 추구'인 것으로 확인되었다. 동주는 직접 학생회를 지도하는 기간 동안 혼자 100명을 관리했지만 그 뒤에는 "이동주선생님 하는 일에 아무 말도 하지 말라"는 교장선생님의 지원이 있었다. 민우의 경우, 야영활동을 하는 스카우트에 매진하기 시작한 이유는 선배교사들의 방해를 받지 않는 곳에서 자신의 행위를 "온전히 나의 의지에 따라 행할 수 있었기 때문"이라 하였다. 같은 의미에서 민우는, 시간이 흘러, 자신의 "목소리를 내기 위해" 부장교사가 되었고, 자기의 주장이 학교운영에 반영됨에 따라 만족할 수 있었다고 말하였다.

나는 승진이 아니라 그것 때문에 부장을 하고 싶었어. 그리고 나는 내 목소리를 내고 싶었어. 부장회의가서 어떤 활동에 대해서 내 생각에 대해서 부장으로 얘기하면 반영이 되니까. 그런 면에서 나는 만족감을 또 많이 느꼈었거든 또. 한 편은 학생자치활동이나 학생회운영 이런걸 통해서 내 생각을 실제로 실행할 수 있었으니까. 보람도 느꼈고.

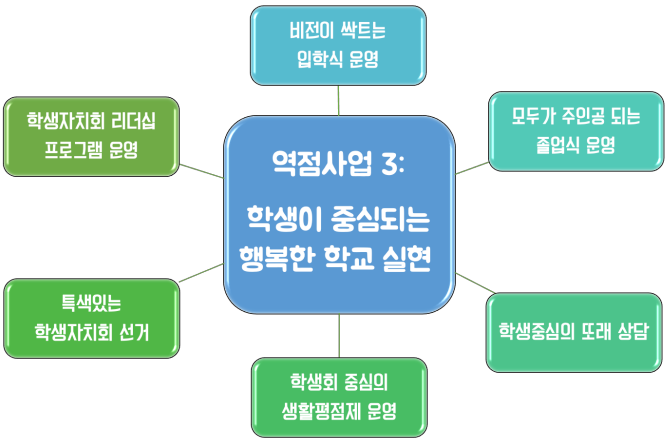
<민우-면담-0823>

이들에게 중요했던 또 하나는, 자신의 생각을 교육 실천으로 '옮기는 것'이었다. '자율성'만 확보되면 이들은 크게 문제될 것이 없었다. 민우의 학급은 단독으로 수학여행을 계획하여 다녀온 적도 있다고 하였다. 계획을 세우고 준비를 하는 양이 많았지만 크게 문제되지는 않았다고 한다.

힘든 일이라도 기어코 시도하고 해내는 모습, 민우와 동주의 자율성 추구 행위와 충족은 교사 행위주체성(agency) 개념으로 이해할 수 있다. 교사 행위의 주체성이란, 소속한 특정한 맥락에서 '성취되는 것'이며, 교사 실천의 복잡한 양상을 이해하는 유용한 틀이다(소경희, 최유리, 2018; Priestley, Biesta, & Robinson, 2015). 교사 실천의 방향성과 그 원천은, 교사의 주체적 선택이 얼마나 '성취되는가'의 관점에서 바라볼 필요가 있다는 것이다.

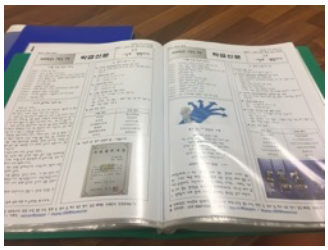
동주가 운영한 학생회의 특징은 학생들이 직접 학교운영에 참여하도록 한 것이다. 학급 종례를 학생들이 실시하기도 하였으며, '또래상담' 프로그램과도 연계되었다. 학생회에 소속되어 활동한 학생들의 "스펙이 어마어마"하게 되었고, 학생들은 담임교사의 가입 추천을 받기 위해 바른 생활을 해야 되는 진풍경이 펼쳐지기도 하였다. 동주는 "하나부터 열까지 살아있고, 진짜 움직이는" 학생회를 만들기 위해 연 5회의 야영 프로그램을 계획하여 실시하기도 하였다.

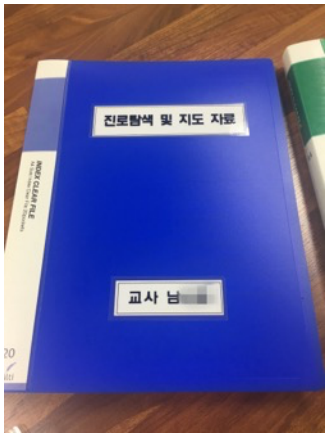
동주가 열성으로 운영하던 시기의 학교교육계획서에는 학생회 활동이 학교의 역점사업으로 등장한다. 6개의 중점 사업에 학생회 학생들이 깊이 관여되어 활동하였음을 알 수 있다. 입학식부터 졸업식까지 학교의 모든 행사에 학생들이 "진짜 주인이 되어" 참여하였다. 동주의 학교는 당시 '전국100대 교육과정'에서 최우수교로 선정되기도 하였다(교육과학기술부, 2013).



<동주-현지문서-학교교육계획서에서 재구성-0823>

민우의 학급종례시간에는 매일 '종례 신문'이 배달되고 있었다. 민우가 직접 만드는 소식지였다. 학생들의 진로에도 도움이 되는 자료도 같이 제공되고 있었다. 민우는 "한 명의 아이라도 내가 의도한 교육적 변화가 나타난다면 만족한다"면서 여러 가지 노력을 진심으로 전하고 있었다.





<민우-현지문서-0823-종례신문, 진로 지도 자료>

이러한 활동을 하기 위해서, 민우는 올 학기 초 교직원 회의에서 "강력하게 요구"하여 담임을 배정을 받았다고 하였다. 아이들과의 어울리며, 교사로서의 자신을 충전하고 싶은 이유에서였다. 교과에서 다 얻지

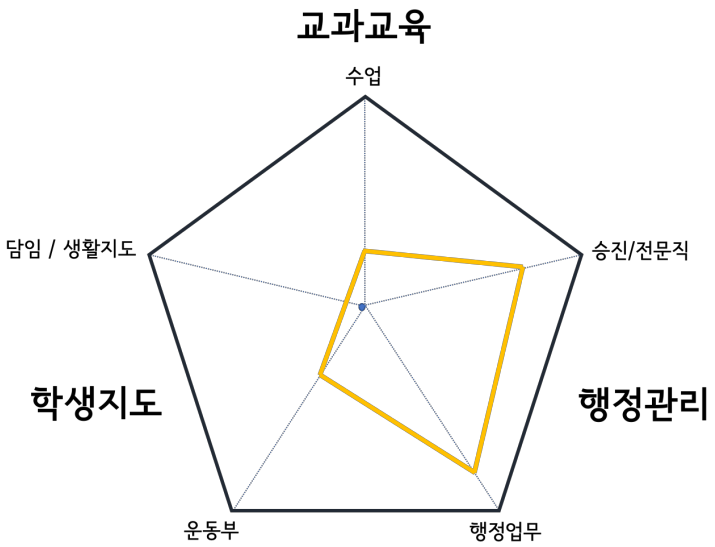
못했던 자기만족감과 교직 업무하며 얻었던 실망감을 대신 해줄 수 있었던 것은 바로 "아이들과의 부대낌"이라고 말하였다. 담임교사를 하나의 업무로 보고 회피하고자 하는 다른 교사들과는 비교되는 모습이었다. 자신이 담임을 할 때면 학급야영 등의 행사, 소규모 수학여행으로 추억을 만들어 왔다고 하였다. 담임이 아닌, 생활지도부장을 할 때에도 애들하고 "소통하고 싶어서" 금연학생 지도를 위한 1박2일 캠프를 체육관에서 텐트를 치고 진행하기도 하였다. 민우의 스카우트 지도 모습의 일부는 아래의 자료에서 확인할 수 있다.

<민우-현지문서-0823-스카우트 지도활동>

야외교육(outdoor education)은 여가의 가치를 충족할 수 있는 주요활동으로서 체육교과 내에서의 그 중요성이 주장되고 있다(이주욱, 2012). 민우가 추구하는 "필드에서의 부대낌"은 '공존과 소통, 안목의 교육'(이주욱, 류태호, 이병준, 2008)과 같은 뜻으로도 이해할 수 있다.

다. 행정지향적 정체성

학교의 행정을 처리하는데 관심을 보이는 교사들의 모습도 확인되었다. 혹은, 관심은 없지만 주어진 역할 자체를 수행하는 것만으로도 자신의 모습이 달라지는 모습도 있었다. <그림 19>와 같이, 이 유형의 교사들이 관심을 보이거나 행동적으로 주로 드러내는 영역에는 '승진/전문직 추구', '학교운영'이 있었다. 여기에서는 행적지향적 정체성을 가진 교사들의 모습을 설명한다.



<그림 19> 행정관리지향적 정체성의 주요 관심영역

1) 업무처리의 해결사

여기에서는 노준과 광민의 모습을 제시한다. 노준은 전문직 시험을 통해 연구사로 직위가 전환되어 학생수련교육을 하는 기관에서 근무하고 있으며, 광민은 특수목적고등학교인 오성고에 소속되어 있다. 노준은 전문직 준비를 본격적으로 시작하며 자신의 업무적 철학이 확고해 졌음을 말하였다.

> 나의 철학은 '안 되면 되게 하라'야, 어떻게든 주어진 것은 내가 책임을 지고 내가 다 해야 되고, 내 뒤에는 아무도 없는 거야. 그리고 (일이) 되게 하되, 가급적이면 최대한 빠르고, 정확하게. 항상 그걸로 살고 있어.
>
> <노준-면담-0628>

노준은 자신이 "군인보다 더 군인처럼" 살고 있다고 하였다. 수련원에서 학생들이 수련교육을 잘하고 갈 수 있도록 지도자와 조직을 관리하는 한편, 기관 자체의 사업을 해야 하며 방문한 학생들에게 만족감을 주는 "여러 가지일들"을 하고 있다고 하였다. 자신이 '일'을 할 때면 "원인을 분석하고, 보완책을 마련하는 것이 임무"로 생각한다고 하였다. 교육원 자신의 책상 옆에 쌓인 두꺼운 '시설 만족도 설문'을 보여주면서 "어떠

한 것들이 당면한 문제로 확인되는지, 그것을 또 어떻게 개선하여 사용자에게 제공해줄지" 고민하고 처리한다고 하였다.

노준이 말하는 업무처리의 무게중심은 '교육'보다 '문제해결'에 좀 더 가까이 있었다. 자신이 생각할 때 맡은 일이 비교육적인 업무일지라도, 일단 그 상황에 맞는 최선의 노력으로 해결하고 문제의식은 "가지고 있겠다"고 하였다. 나중에 "기회가 있을 때" 주변의 얘기를 들어보고 개선할 방안을 제시할 것임을 밝혔다. 노준에게 임무가 주어지면 일의 성격이나 목적에 관심을 두기보다, 해결에 주안점을 두고 있다고 이해할 수 있다. 노준의 일터[7]는 교육의 현장이지만, 업무와 그것을 대하는 자신의 자세는 일을 해결하는 사람에 가까운 것이다.

노준과 광민은 자신들이 "행정 쪽"으로 오면서 "시야가 더욱 넓어졌다"고 생각하고 있었다. 그들의 생각에서는 체육에 국한되었던 시야가 학교 전체를 보는 쪽으로 넓어진 것으로 느끼고 있었다. 광민의 경우, 오성중에서 근무하며 복지, 상담, 연구 등의 다양한 업무를 경험하며 "학교가 제대로 돌아가는" 것이 무엇인지 알게 되고 그 방향으로 생각하게 되었다고 말하였다. 이들은 자신들이 하는 일을, 학교라는 하나의 '기관이 하는 일'의 의미로 받아들이고 있었다. 넓어진 시야는 곧, 그들에게 전문성 신장과도 같은 것이었다. 광민은 오성중에서 자신이 "많이 성장"했다고 말하였는데, 여러 업무를 하는 경험이 자신의 성장에 영향을 준 것으로 느끼고 있었다.

노준과 광민은 업무를 잘 하고 또 많이 하고 있는 상황에서 일종의 효능감(Bandura, 1977)을 느끼고 있었다. 광민은 자신에게 일이 주어지면 "나를 믿고 맡기는 것"이라는 느낌을 받는다고 말하였다.

> 이제 교육청에서 나한테 일을 줬을 때, 내가 어느 정도 유능하고 이렇게 했기 때문에 '여기에 나를 줬다'라는 뿌듯함? '나를 믿고 맡겼다'라는 생각? 그리고 내가 이걸 정리해서 줬을 때의 성취감? 이런 것들...(중략)...저 말고 다른 사람한테 일이 넘어갔을 때는 '내가 좀 잘 못했나? 내가 조금 섬세함이 부족했나?' 이런 생각이 들 때도 있어요.
>
> <광민-면담-0809>

7) 주체의 의미부여와 그 정도에 따라 일터는 다르게 해석될 수 있다. 교육이라는 가치가 빠진 학교는 단순히 네모난 건물(박용남, 2018)에 그칠 수도 있다.

노준 역시, 업무와 관련해서 "정확하고 빠른 사람"으로 자신을 생각하고 있었다. 일을 할 때 되도록이면 그런 평가를 받으려 노력한다고 하였다. 이런 업무적인 효능감과 관련해 한 편으로는, 성공에 취한 모습이 관찰되기도 하였다. 광민은 일을 하고 있지 않고 한가할 때면 불안함을 느끼는 일종의 일중독 증상을 느낄 때도 있다고 고백하였다. 이와 관련하여 한병철(2012)은 현대를 '피로사회'로 규정하며, 현대인들이 생산성을 극대화하는 성과에 중독되어 "스스로를 착취하고 있다"고 지적한 바 있다.

'해결사'로서 노준과 광민의 모습은 행동이나 문서로도 확인할 수 있었다. 두 번째 만남에서 광민은 자신이 편집한 '오성중고의 역사서'를 나에게 건냈다. 500페이지가 넘는 방대한 양이었다. 광민이 말하는 역사서 편집은 "교장의 사적인 욕심에서 시작"되었고, "부서 내 동료교사들은 모두 반대" 하였으며, 자신이 맡았을 때는 "달랑 4장에 불과"했던 일이었다. 일을 하기에 어려운 상황인데다, 불쾌할 수도 있는 일이었지만, 광민은 일을 하기 시작하였다. 이것을 해결하는 것이 매우 힘든 시간이었음을 다분히 느낄 수 있었지만, 광민은 짧은 한숨과 함께 "하면 다 되더라"는 말로 그 과정을 생략했다. 나와의 면담 테이블에 "쾅"하며 내려놓는 결과물에 그 간의 감정이 고스란히 담겨 느낄 수 있었다.

<광민-현지문서-0831-오성중고의 발자취, 2018 학교운동부 업무 매뉴얼, 2017 학교체육 업무 매뉴얼>

그렇게 생략된 과정의 흔적들은 광민의 주위에 많이 남아있었다. 교무실 책상 주변 여기저기에서 "하면 다 되"곤 했던 결과물들을 더 확인할

수 있었다. 광민은 교육청의 여러 사업에도 "선수"로 참여해오고 있었던 것이다.

어렵고 힘든 일이더라도 일단 '맡게' 되면 광민은 다 해치워 버리는 사람이었다. 학교 밖 교육청 사업에서도 "선수"로 선발되어 일을 하고 있었다. 이충원(2003)은 체육교사들이 가진 독특한 문화로 '저돌성'을 언급한 바 있다. 동준이 말하는 "군인 같은 생활"이란, 광민의 문서 작업 "선수"처럼 "까라면 까는" 저돌적인 모습을 말하고 있는 것이라 이해할 수 있었다. 노준은 올해 담당하게 된 생존수영 사업의 성공을 위해, 시청과 한강사업본부를 직접 찾아가면서 업무의 추진속도를 높일 수 있었다고 말한다.

> 어쨌거나 목적은 한강에 그걸 열어서 빨리 교육을 시키는 게 목적이니까. 내가 좀 치사하고 더럽더라도, 가서 얘기할 건 얘기하고 굽힐 건 굽혀주고 그런 부분이 필요한 거지. 굳이 내가 그 사람한테 가서 명함들고 인사할 필요(까진)없거든. 근데 이제 빨리 점유허가가 떨어져야 그 다음이 진행이 되니까.
>
> <노준-면담-0819>

문서로 협조를 요청해도 되는 일이지만, 목적의 관철을 위해 "굳이" 찾아가서 대면으로 인사하는 과정을 거친 것이다. "업자대접"을 받으며, 15분 동안 명함을 들고 서있기까지 하면서, 노준은 "안 되면 되게"하는 추진력을 자신의 일의 현장에서 발휘하고 있었다. 이들의 업무 추진력에 대한 설명은 체육교사의 저돌적인 문화(이충원, 2003)보다는, 높은 책임감과 성과에 대한 집념(한병철, 2012)으로 보는 것이 더욱 설득력이 있다. 노준과 광민은 "체육교사이기 때문에" 일을 끝까지 한다라기 보다는 "내가 맡았기 때문에" 해내고 있었다. 그 자신이 엄격한 형태와 수준의 관료제의 일부분으로 기능(허병기, 2005)하고 있었다.

노준은 조직과 일의 목적의 달성을 위해서는 업무담당자가 좀 더 부드럽게 표현할 필요성이 있다고 말하였다. 혼자서 하는 일이 아닌 상황에서 시비를 가려 동료의 기분을 상하게 할 이유가 없다는 것이다. 그러한 행동의 중심이 '사람'자체에 대한 배려이기보다는, 조직과 업무의 성공을 중심에 둔다는 점에서 '해결사'적 면모가 드러나는 것으로 해석되었다.

결과가 잘 나오는 걸 원하는 거잖아. 그래서 이 사람이 기분 나쁘지 않게 뭔가 방향을 바꿔서 이게 나오게 하려면, 이 사람을 움직이는 방법을 쓰는 거지. 조직에 대한 구조도 알고, 사람에 대한 심리랄까? 어쨌거나 결과가 잘 이뤄지는 게 목적이라면 이게 되는 방향으로 생각해서 어차피 이 사람이 도와줘야 이 일이 잘 될 거니까 기분 나쁘지 않게 말해.

<노준-면담-0819>

일을 해내는 것과 사람과의 관계를 맺는 것의 사이에서 노준은 일을 더 중요시하게 여기고 있음을 드러낸다. 그가 말하는 "어쨌거나"의 기울기는 일을 향하고 있었다. 그의 입장에서는, 업무의 성과가 나오기 위해서 다른 사람과 관계가 나쁠 필요가 없는 것이다. 경주마는 주변의 관심을 생략하고 목표만을 지향하기 위해 양쪽 눈의 주변을 가린다. 노준 역시 무섭게 일과 그것의 결과에 집중하고 있었다.

일과 업무를 중심에 놓고 생활하는 노준에게는, 작은 부분도 철저하게 지키는 것을 강조하는 모습도 확인할 수 있었다. 노준은 잠시 30분을 외출하는 일이 있더라도, "반드시 업무시스템에 외출을 올리고 나간다"고 하였다. 작은 부분이더라도 뭐든지 정확하게 지키는 "틀"을 가지고 있는 것이 더욱 멋있는 것이라고 하였다.

이상의 말과 행동에서 확인한 체육교사 직업적 정체성의 모습은 일과 업무에 집중한 경주마와도 같다. 그들은 성과에 만족하며 일을 해결하는 것에 몰두하고 있었다. 그들이 가진 정체성은 '업무처리의 해결사'라고 말할 수 있겠다.

2) 학교폭력사안의 전담자

체육을 전공한 사람에게 통상 기대되는 것은 '철인'과도 같은 모습이다. 유비보다는 장비에 가까운, 울퉁불퉁 근육과 단단한 골격, 활달하고 당찬 성격을 기대한다(최의창, 2010a). 체육교사가 학교에서 기대받는 것은 이러한 모습이다. 강한 모습이 기대되는 곳은 특히, 생활지도부이다. 카리스마있는 모습으로 생활지도부의 대표를 맡아 평화로운 학교를 만들기를 기대 받는다. 체육교사의 건강하고 운동을 잘하는 강인한 이미지가, 학생들을 얌전하게 말을 잘 듣게 하기 위해서 '이용당하는' 것이다. 이 진술에 대한 증거는 내가 만난 교사들의 삶의 흔적에서 여지없이

묻어나왔다. 최종 선정된 12명의 참여자들 중, 생활지도부 경험이 있거나 지금 담당하고 있는 사람은 10명이었다. 체육교사이기 때문에 생활지도부를 맡길 기대받고 또 수행하였다고 볼 수 있다. 여기에서는 체육교사들이 학교 생활지도 분야에서 부여받게 된 역할과, 느끼고 행동하는 모습이 어떠한 지에 대해 기술할 것이다. 조직과 사회에서 개인에게 부여하는 역할(role)은 행동해야 하는 방식에 대한 기대치를 제공함으로써 그의 정체성 형성에 영향을 미친다(Richard, 2015).

생활지도부장의 정체성을 이해하기 위해서는, 학교폭력사안 처리 과정과 그 이면을 자세히 들여다 볼 필요가 있다. 학교폭력예방을 위한 특별법이 제정된 이후 학교폭력은 모두 규정과 법에 의거해 처리되고 있다. 학생들 사이에 작은 다툼이더라도 폭력성이 확인되거나 제보가 들어오게 되면, 시비를 가려 가해와 피해를 명시하고 재판과 흡사한 학교폭력대책위원회를 개최한다. 다음과 같은 사례들은 학교폭력특별법 안에서는 모두 적법하게 처리되어야 한다(왕건환 외, 2018).

- 피해학생의 피해가 경미한데도 자녀 보호를 이유로 학부모가 강력한 처벌을 원하는 경우
- 관련 학생들은 서로 사과하고 화해하여 친하게 지내는데 학부모가 강력한 처벌을 원하는 경우
- 피해정도의 차이는 있으나 양쪽 다 잘못이 있음에도 서로 자신이 피해자라고 주장하는 경우
- 증거가 불확실하여 사실규명이 쉽지 않음에도 서로 자기가 옳다고 주장하는 경우(p. 29)

상식적인 수준에서 적당히 화해하고 끝낼만한 경우도 모두 위원회를 개최하여 심사를 해야 하는 것이 현실이다. 이러한 과정에서 실수와 규정위반이 발생할 시에는 교사는 민원제기의 대상이 된다. 소송을 당하는 주변의 사례도 심심찮게 들려온다고 하였다. 그래서인지, 동욱은 면담할 때에도 '조사'가 아닌 "사실 확인", '가해자'가 아닌 "관련 학생"이라는 단어를 조심스레 사용하였다.

단어 선택에서 알 수 있듯이, 학생의 사안에 대한 '처벌'은 매우 민감하고 조심스러운 과정이었다. 학교폭력사건에서 학생을 '처벌'을 하는 것은 하지 않으면 "내가 다칠 수 있기 때문"에 해야만 하는 일이었다. 처벌하지 않으면 규정을 위반하는 것이고, 훗날 다른 학생이 "그 때는

왜 다르게 처리했느냐" 며 문제를 제기할 수 있었다.

처벌의 과정 또한 "내가 다칠 수 있기 때문"에 부단히 조심해야하는 일이었다. 사건에 관련된 학생과 학부모들은 촉각을 곤두세우고 사안의 처리과정을 지켜보았다. 처리는 공정하고 투명해야했다. 동욱은 매뉴얼을 항상 옆에 두고 보면서 일을 처리하거나, 일부러 시간을 내어 법과 규정을 "공부"한다고 하였다. 학생을 폭력사건을 절차대로 처리하는 것이 표면적인 모습이라면, 학교와 내가 다치지 않기 위해 방어하는 것이 그 이면에 자리하고 있었다.

폭력 사건이 발생하여 처리하는 과정에서 잘못을 따지기 위해서는 '사실 확인'이 매우 중요한 절차가 된다. 생활지도부 교사는 학교에서 일어난 일을 법과 규정대로 정확하게 처리하기 위해, 사건의 시작과 경위에 대해서 정확히 알고 있어야 할 필요가 있었다. 학생을 불러 자초지종을 물어야 하는데, 보통 교사가 해야 할 일과는 다르다. 찬헌은 학생을 '사건'으로 만나는 것과 자신이 "조사나 하고 있다"는 사실을 힘들어하였다. 동욱 역시 자신이 "형사"가 된 것처럼 느껴진다며 다음과 같이 말하였다.

> 사무적으로 사실에 근거해서만 진행하고, 학부모한테 절차를 알려주고 하는 이런 모든 절차나 과정 같은 것들이 우리가 경찰서 가서 조사 받는? ...<중략>...내가 하고 있는 게 형사랑 다를 게 없다고 느껴지는 거야. 그래서 그런 느낌을 굉장히 크게 받았지 처음에 할 때.
>
> <동욱-면담-0818>

학생의 생활을 지도하는 것은 사실, 모든 교사가 해야 할 일이다(김이경 외, 2005). 학생이 학교에 등교해서 집에 갈 때까지가 학교'생활'인 것이라면, 교육 자체와도 비교할 만큼의 큰 개념이다. 하지만, 많은 학교에서는 생활지도부를 '따로'두고 운영하고 있다. 행정적인 관점에서의 구분이다. 특히, 폭력사건과 같은 일을 누군가가 전담해서 처리하길 바란다. 누구 하나가 '총대를 메길' 바라게 되는 업무분장인 셈이다. 체육교사들은 때론 자신의 의사와 상관없이 생활지도라는 업무에 떠밀려 담당하는 경우도 있었다(임명규, 2016). 동욱의 경우, 동료교사가 자신이 담임하는 학생을 생활지도부로 "끌고" 와선 처리를 의뢰하며 "던져버리는 것"을 목격한 경험을 말하였다. 자신을 대신하여 '얘 좀 혼내 달라'

는 의미였다. 학생 생활지도에 있어 처벌만을 따로 구분해서 전가해버리는 모습이었고, 그것의 담당은 자신이었다.

학교에서는 모든 교사가 같이 고민해야 할 학생 지도라는 중요한 일에서, 처벌을 구분 짓고 담당자 한 명에게 몰아주고 있었다. 학교폭력이라는 사안을 두고 '폭탄 돌리기'를 하고 있는 상황이었다. 찬헌은 한 폭력 사안의 처리를 위해 학부모와 상담을 할 때를 다음과 같이 회상한다. 그 사건에 있어서 자신은 감정적 "총알받이"와 같은 일을 하는 느낌을 받았다고 말하였다.

> 난 잘못이 없잖아. 근데 왜 나한테 뭐라 그래. 그 담에 학교한테 뭐라 해야 하는 걸 나한테 뭐라 할 수 있는 거고, 그 담에 애들이 잘못한 걸 나한테 뭐라 그래. (그럴 때) 내가 무슨 총알받이 같은 느낌?
>
> <찬헌-면담-0823>

이러한 상황은 학교폭력사건에서 '처벌' 과정의 어려움으로 이상의 내용을 요약할 수 있겠다. 그 과정 속에서, 참여자들이 고민하는 것은 바로 '교육'이라는 가치의 실종이었다. 교사라면 당연히, 학생을 바르게 성장시키는 것을 주요한 목적으로 해야 하고, 생활지도는 학교의 모두가 해야 하는 일이었다. 그것을 구분하여 처벌만 따로 맡아 처리하는 것은 교사로서 받아들이기 힘든 일이었다. 이들은 처벌과 그 절차의 까다로움의 뒤에 교육이 가려져 보이지 않고 있다는 점을 답답하게 느끼고 있었다.

그들에게 '생활지도부 교사'는 두 가지 의미로 받아들여지고 있었다. 생활지도를 강조해야 하는 입장, 교사를 우선 강조하고 싶은 입장의 두 가지이다. 두 가지 입장은 학교업무의 현장에서 갈등하고 있었으며, 그 한 가운데에 참여자들이 자리하고 있었다. <표 13>은 그 의미를 구분한 것이다.

<표 13> 생활지도부 교사가 가지는 두 가지 역할

구분	'생활지도부' 교사의 생활지도	생활지도부 '교사'의 생활지도
의미	폭력사안 처리	학생을 바르게 성장시키기
성격	처벌적	교육적
은유	형사	스승

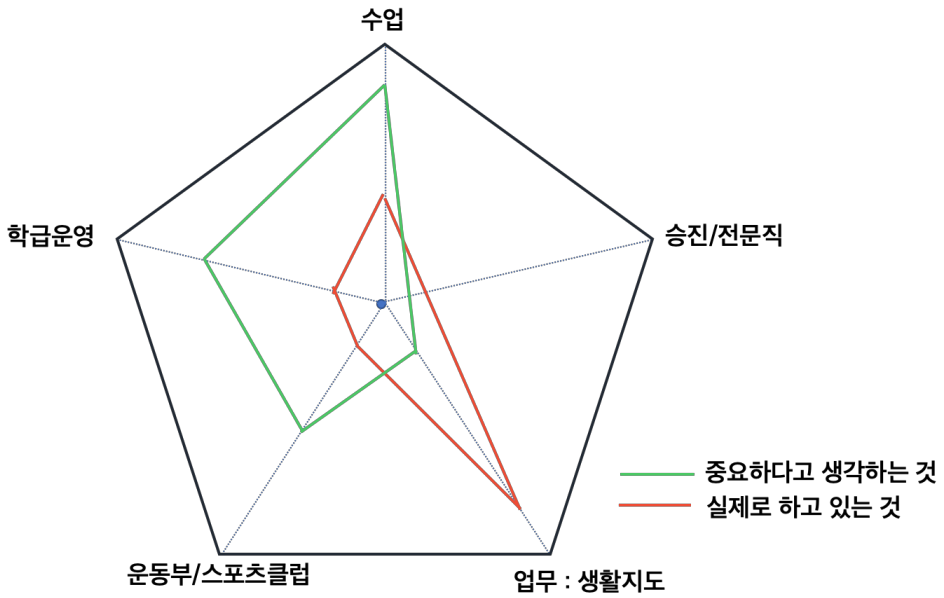
동욱은 이와 같은 상황에서, "나는 교육자인데 교육자가 아니"라며 자신이 하는 일의 가치적 혼란스러움을 토로하였다. 자신이 맡은 일에서 교육적 정체성이 사라질지도 모른다는 위험에 대한 인식이었다. Oolbekkink-Marchand 등(2017)은 교사가 학교에서 근무할 때 능동적으로 의미를 부여하여 활동하는 것을 개념적으로 이름을 붙여 '전문적 공간(professional space)'라고 하였다. 그들의 설명에 따르면, 교사는 자신에게 잘 맞다고 느끼는 공간에서 안정적으로 주체성을 발휘한다. 같은 맥락에서 Holland 등(1998)은 주체가 자신만의 '만들어진 세계(figured world)'속에 살고 있으며, 그 세계에 맞게 행동하고 반성한다고 하였다. 교육의 관점에서 생활지도부 소속 체육 교사가 존재하는 전문적 공간은 좁았으며, 구성된 세계 안의 그들의 역할을 적합하지 않았다. 동욱은 생활지도부장을 맡고서 한 학기를 보내면서 다음과 같은 일기를 작성하였다.

> 일에 치이다보니 내가 체육교사인지 행정공무원인지 분간이 되지 않을 정도였다. 힘들었는 지 체중은 자꾸 줄었고, 결국 우울증 증세도 오고 말았다. 내가 우울증이라니. 믿기지 않았지만 너무 힘들었다. 천직이라 믿고 누구보다 체육교사라는 자부심을 가지고 살아왔던 나인데, 단 몇 개월 만에 교직에 대한 회의감이 밀려왔다. 무너진 교권. 학교라는 교육의 장에서 아이들 앞에 법을 앞세워야 하는 상황들. 수업보다 업무에 치우쳐가는 내 모습. 생활교육부장으로서 처리한 업무에 대한 주변의 오해들. 업무 담당자로서 겪는 현실은 간접적으로 보았던 모습과 너무 달랐다. 많은 것들이 날 지치게 했다.
>
> 난 온전히 체육교사이고 싶다. 물론 학교에서 내가 맡은 업무 또한 잘 해내고 싶다. 하지만 생활교육업무는 다시 맡고 싶지 않다. 학생들의 생활지도는 당연히 교육자로서 해야 할 의미 있는 활동이지만, 업무 담당자이긴 싫다. 누군가가 맡아야할 중대한 역할이지만 지금의 나로선 버거운 것이 사실이다. 이런 상황에서 업무로 지치는 하루하루에도 아이들과 함께 땀 흘리며 수업을 할 때 힘을 얻고 즐거워지는 내 모습을 보면 천상 체육교사인 것 같다.
>
> <동욱-현지문서-교단일지-0820>

'생활지도'는 하나의 업무가 되어 참여자들의 교직생활에 들어오고 있었다. 생활지도부장들은 교육대신 처벌만 있는 업무에 어려움을 느끼는 사람으로 말할 수 있다. 동욱은 우울증을 겪었으며, 찬헌은 식사를 거르고 담배만 피우는 일이 많았다고 한다. "세 번이나 울었다"며, 그 역할을 담당하는 것의 고통을 설명하였다. 교사들은 직업환경의 근무경험에서 불안, 혼란, 실망, 무기력, 좌절, 불안정, 슬픔과 같은 부정적 정서를

느끼기도 하며 이는 정체성 형성에 영향을 미치는 것으로 연구된 바 있다(유생열, 2013). 그럼에도 안타까운 부분은 이러한 어려움에도 불구하고 여전히 처벌적 생활지도를 맡아야 하고, 또 맡고 있는 그 상황들이다. 참여자들은 "어쩔 수 없으니까", "맡은 기간 동안만" 그 역할을 받아들이고 있었다.

<그림 20>은 동욱이 그린 체육교사의 직무 영역의 중요성과 실천에 대한 도식이다. 자신이 생각하는 것과 행위의 불일치가 눈에 띈다. 특히, 업무로서의 생활지도는 동욱이 하고자 하는 교육적 활동과는 크게 다른 성격임을 알 수 있다. 체육수업과 학급담임 쪽으로 가지고 있는 생각이 충분히 행동으로 옮겨지지 않고 있으며, 이는 충족되지 않는 욕구로 볼 수 있다. 교사는 스스로의 전문적 공간(professional space)속에서 행위주체성을 발휘하며, 때론 환경에 얽매이고(bounded), 자신과 경쟁하는(contested)과정을 거친다(Oolbekkink-Marchand et al., 2017). 원하지 않는 역할을 하고 있는 동욱은 자신의 전문적 공간이 협소하게 느껴질 것이다. 동욱의 공간은 의무로 얽매어있으면서, 동시에 의지와 경쟁하고 있었다.



<그림 20> 체육교육 실천영역에 대한 동욱의 생각과 실제

라. 체육교사 직업적 정체성의 종합모습

연구설계에서부터 예상한대로, 참여자들의 지향성은 어느 한 쪽으로 길고 넓게 발달한 모습이었다. 체육교사들의 지향성의 방향은 교과교육, 학생지도, 행정관리 세 가지로 정리할 수 있었다. 이상의 세 영역은 모든 체육교사가 각자의 능력과 선택에 맞게 '개별 적절'의 분량으로 관여하고 있는 것으로 생각할 수 있다. 교과, 학생, 행정의 영역은 체육교사로 일할 때, 하나의 직업인으로서 담당하는 업무의 분야이다. 모두 다 조금씩은 참여하고 있다는 것이다. 개별 체육교사가 가지고 있는 세 영역으로의 관심과 노력의 방향성, 넓이가 각자 다른 것이다. 모두 다 넓게 발달한 경우, 모두 다 좁은 소극적인 모습, 한 쪽만 짧은 경우 등 여러 가지 모습을 상상하는 것도 허용된다. 마치, 우리의 얼굴 모양이 모두 다른 것과도 같다. 일란성 쌍둥이도 어딘가 조금은 다른 부분을 발견할 수 있는 것처럼, 체육교사 직업적 정체성은 '각자 개인이 모두 고유하다(unique)'라고 이해할 수 있다. 그리고 그 다양한 모습은 변화무쌍하다. '언제 어떠한 상황에서 어느 한 쪽이 부각될 수도 있다'라는 것이다. 정체성의 (비)연속적 특성(Akkerman & Meijer, 2011)처럼, '어떠한 상황에 처하게 되면 어느 한쪽이 부각되며 변화한다'라고 말할 수 있겠다. 이상을 세 가지로 정리하면 다음과 같다. 체육교사의 직업적 정체성은,

- 교과교육, 학생지도, 행정관리 세 가지 영역에 관여되며,
- 정체성 부채의 모양, 비율, 크기는 각자 다양하고,
- 특정상황에서 어느 한 부분이 부각되며 변화한다.

나는 체육교사의 직업적 정체성의 모습을 상징적으로 표현하기 위해 <그림 21>과 같은 '정체성 부채(Identity Fan)'을 은유(metaphor)로써 제시하고자 한다. 이는 항상 돌고 있기에 그 날개의 모습과 속성을 정확히 파악하기 힘들지만, 날개를 찬찬히 들여다보는 노력을 거치면 교과와 학생, 행정이 어렵사리 모습을 드러내는 것으로 이해할 수 있다. 모든 교사는 체육교육 영역의 날개를 가지고 있으며, 제각각 길이와 넓이가 다르다. 이것은 빠르게 돌고 있다. 그리고 정체성 형성은 계속 이어지고 있다.

<그림 21> 정체성의 모습: 정체성 부채(Identity Fan)

2. 체육교사 직업적 정체성의 형성과정

가. 직업적 정체성 형성의 동인

Marcia(1966)는 청소년의 정체성 상태를 설명할 때, 탐색(exploration)과 몰입(commitment)의 두 가지 기준을 제시한 바 있다. 그것의 정도와 유무에 따라 성취(achievement), 유예(moratorium), 배제(foreclosure), 혼미(diffusion) 상태를 <그림 3>과 같이 구분하여 제시하였다.

'몰입'은 자신이 하고 있는 일이 실제 행동적으로 행해지고 있는 정도를 말한다. '탐색'은 자신이 하고 싶은 것이 무엇인지를 생각하고 그것을 위해 노력하는 것을 말한다. 몰입이 행동적인 것이라면, 탐색은 사고적인 것이다. 둘을 기준으로 그 정도를 구분하여 생각할 때, '성취'는 탐색과 몰입이 모두 이루어진 상태이다. 자신이 원하는 행동을 하고 있을 때 가질 수 있다. '유예'는 탐색은 있지만 몰입이 없는 경우이다. 자신이 원하는 바가 있지만 그것이 행위로 충족되지 않는다. '배제'는 몰입은 하지만 탐색은 없는 경우이다. 행동은 하고 있지만, 자신이 원해서 노력하는 것이 아닌 경우라고 볼 수 있다. 개인의 행위에서 의식이 빠져 있다고 볼 수 있다. 깊게 생각하지 않고 바로 행동으로 옮긴다는 측면에서 '조기결정'으로 해석하는 이(문경숙, 2009)도 있다. '혼미'는 탐색과 몰입이 모두 낮은 경우이다. 하고자 하는 바도 없거나 불투명하며, 행동의 정도도 낮다.

정체성 상태모형은 나의 연구에서도 교사들의 상황을 분석하기에 적절하다. 다른 언어와 사고방식을 가지고 있는 것을 그대로 적용하기는 어렵지만, 아이디어는 빌려올 수 있었다. 몰입의 개념을 좀 더 명확하게 '실천'으로 수정하였다[8]. 생각과 행동을 분명히 구분하는 것이다. 문장으로 진술해 보면 '참여자들이 체육교사로서 직업적 정체성을 형성하는 과정에는 탐색과 행위의 수준에 따라 다른 양상이 나타났다.'라고 말할 수 있다. 보다 분명한 이해를 위해 한 가지 예를 떠올려보면, '체육교사가 생각한 대로 행동을 할 수 있을 때, 정체성을 확고하게 가지게 되는' 경우이다.

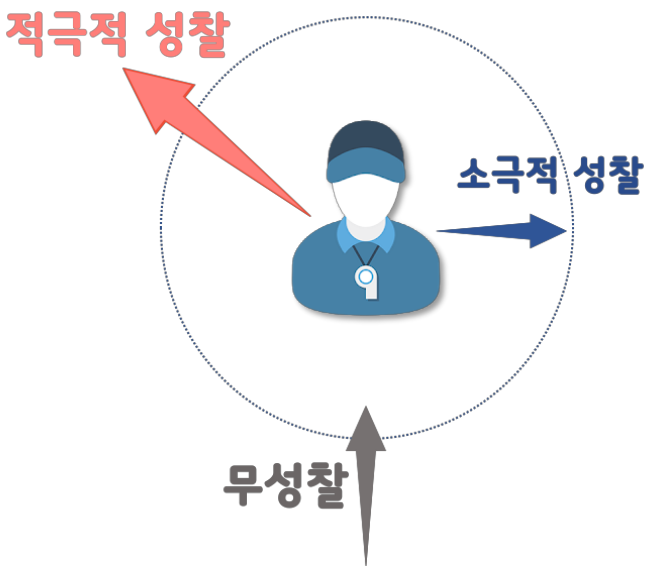
---

8) 몰입을 그대로 사용하면, 의도가 포함된 성격으로 해석할 가능성이 다분하다. 생각과 행위를 구분하고자 하는 시도에서는, 단어가 수정될 필요가 있었다.

탐색의 경우 '성찰'로 수정하였다. 자신과 자신의 일에 대해 깊이 탐구적으로 사고하는 행동을 의미한다. 하지만, 탐색이 자신의 일을 지속적으로 찾는 미래지향적인 성격이라면, 성찰은 과거와 현재, 미래를 포괄하는 성격이다. 특히 반성(reflection)의 성격을 담고 있어 더욱 적절하다고 판단하였다. 이를 종합하여 말하면, '체육교사는 생각(성찰)과 행동(실천)을 통해 정체성을 형성해가고 있다'라는 것이다. 아래에서는, 두 가지 동인이 각각 구체적인 수준에서 어떻게 작동하고 있는지를 살펴보겠다.

1) 성찰

'성찰'은 체육교사들이 자신의 일을 할 때 동인으로 가지게 되는 생각이다. 이곳의 내용은, '체육교사들은 자신의 일을 할 때 어떠한 생각을 바탕으로 가지고 있었을까? 교사의 실천을 이끄는 것은 무엇이었을까?'에 대한 답변이다. 내가 참여자들로부터 알게 된 사실은, <그림 22>와 같이 나타낼 수 있다.



<그림 22> 성찰의 세 가지 수준

체육교사는 자신의 일을 성찰하는 과정을 거치며 정체성형성의 첫번째 동인을 가지게 된다. 성찰은 그 정도에 따라, 탐색하지 않는 '무성찰', 낮은 수준인 '소극적 성찰', 높은 수준인 '적극적 성찰', 세 가지로 나누어 볼 수 있다. 먼저 '무성찰'을 설명하겠다. 체육교사가 자신의 일에 대해 성찰을 하지 않으면, 남는 것은 그를 둘러싼 의무일 뿐이다. 그는 교육공무원법에 의해, 또 교장의 명을 따라, 주변의 기대를 충족하기 위해 행동해야 한다. 수업을 하고, 학급을 맡으며, 학교의 업무를 수행한다. 그는 의무적으로 해야 하는 일을 하는 상황에 머무른다. 의무는 교사들 모두에게 주어지고 있다고 봐야하지만, 성찰을 기반으로 실천하는 교사들에게서는 그것을 따르는 모습이 크게 두드러지지 않았다. 혹은 하고 있더라도, 그것에 큰 의미부여를 하지 않았다. 이는 다시 말해, 성찰의 수준과 상관없이 해야 할 일들은 존재하는 것이며, 성찰을 하지 않는 교사들에게는 의무만 남게 것으로도 볼 수 있는 것이다. 결국에는, 그의 정체성 형성의 첫 번째 동인은 '의무'가 되는 셈이다. 무성찰은 곧 의무이다.

무성찰의 모습을 보이는 교사들은 "일단 하다보니까" 현재의 어떠한 모습에 이르게 되었음을 말하고 있었다. 성진의 경우, "뭐든지 다 열심히 하다 보니" 어느 순간, 부장교사를 맡고 있었고 승진을 준비하고 있었다고 말하였다. "어쩔 도리 없는 상황"이 계속 이어지면서 현재는 "강물에 던져진" 사람처럼 느껴진다고 하였다. 물살이 온 몸을 휘감듯이, 성진은 의무의 힘을 따르고 있었다. 주체적이고 분명한 목적의식 없이 당장 눈앞의 현실만 따르게 되는 것은 무성찰이라 할 수 있으며, 그의 정체성 형성의 동인은 외부에서 자신에게 주어지는 기대와 의무이다.

두 번째, '소극적인 성찰'이다. 의무만 따르는 것이 아니다. 현실상황 속에서 자신의 목소리를 듣는 일을 한다. 자신이 '할 수 있는 수준'이나, '좋아하는 것'을 향한다. 기호나 흥미, 능력에 기초한다. 적성이 그의 행위에서 동인이 되는 것이다. 그는 자신의 영역 내에서 최선을 다한다. 참여자들의 교육실천은 "할 수 있으니까", "좋아하니까"의 이유를 쫓아 나타나기도 하였다. 영수는 "야구를 좋아하고, 전문성이 있으니까"야구부 감독교사로서 더욱 열심히 활동할 수 있음을 말하였다. 찬헌은 자신의 강한 외모로 아이들을 "누를 수 있기 때문"에 학생들에게서 조금만 버릇없는 모습이 보이면 인성적인 부분을 강조해서 지도한다고 말하였

다. 교사들의 성찰의 수준을 그들의 적성과 능력으로 바라보면, <그림 22>의 점선을 그들의 만들어진 세계(figured world)(Holland et al., 1998)로 이해할 수 있다. 그 세계는 자신의 능력과 마음이 허락하는 범위를 말한다. 소극적 성찰의 모습의 교사들은 그들의 세계 안에서 할 수 있는 것들을 모색하고 있었다.

마지막으로 '적극적인 성찰'이다. 자신의 목소리를 듣는 것은 맞지만, 그 범위에서 다르다. 자신의 영역을 넘어 밖으로 나아간다. 소극적 성찰의 수준이 자신의 세계 안에서 머물렀다면, 적극적 성찰을 하는 이들은 자신의 세상을 넓히기 위한 노력을 하고 있는 것으로 볼 수 있다. 비록, 자신의 능력을 넘어서더라도 도전한다. 이들은 자신보다 '체육교사'자체에 더욱 관심을 둔다. '체육교사라면 어떠해야 하는가?'와 같은 질문을 가진다. 그 질문에 대한 답으로 자신의 행위를 규정한다. 그들의 정체성 형성 동인은 '철학'과도 같은 것이다. 지섭의 경우, "철학이 있어야 한다"고 정확히 강조해 말하기도 하였다.

이들 교사는 적극적인 탐색의 결과로 나름의 답변과 이유를 찾고 그것을 이루기 위해 노력을 시작한다. "해야 하기 때문"에 하지만, 그 온도 차이가 크다. 의무가 아닌 사유의 결과가 그를 움직인다. 대진과 지섭의 경우, 자신의 직업적인 삶에서 깊게 고심하여 결론을 내리고 그것에 따르는 모습을 보이고 있었다. 그것은 숙명과도 같았다. "이것이 아니면 안 되기 때문"에 하는 모습이었다. 지섭은 다음과 같이 말하고 있었다.

> 그러니까 나는 그런 거 같아. 이게 크게 효과(가) 없더라도 이런 방향으로 계속 갈 거야. '이게 맞다'라고 생각하기 때문에, 조금이라도 애들이 이런 경험을 하는 것만으로도 (의미 있고), 교육이 이런 방향을 가야되지 않을까 생각하고 있어.
>
> <지섭-면담-0813>

지섭의 실천을 뒷받침하는 것은 그의 강한 목적의식이었다. 지섭은 자신이 하는 일이 무엇이고 어떠해야 하는지에 대해 분명한 생각을 가지고 있었으며, 그것을 자신의 "철학" 이라고 불렀다. 그것이 아니면 절대 안 되는, 반드시 추구해야하는 것이라고 여기고 있었다. 이들에게는 그것이 매우 간절한 것으로 위치하고 있었다.

이대로 내 곁에 있어야 해요
나를 떠나면 안돼요
세상의 모든 걸
잃어도 괜찮아요
그대만 있다면 그대만 있다면

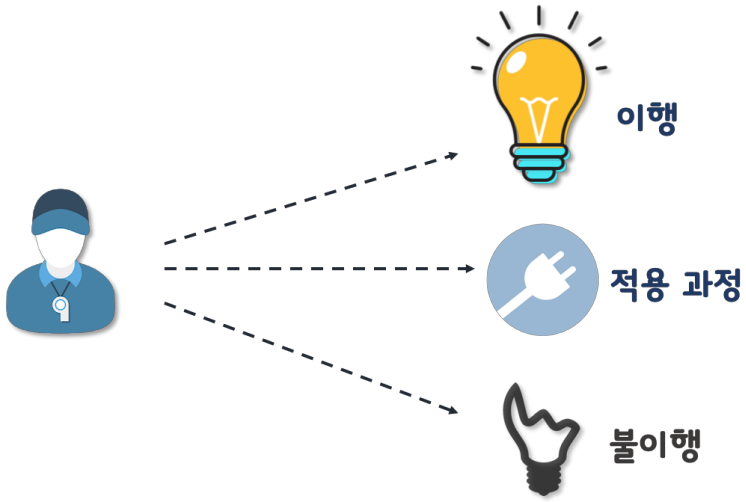
'그대만 있다면' 이라는 제목의 노래 가사이다. '그대'에 대한 간절한 필요성을 느낄 수 있다. 적극적 성찰을 한 교사들이 그 결과로 가지게 된 강력한 목적의식은 절대 양보할 수 없는 것이자, 노래가사 속의 "그대"와도 같은 것이었다. 그들은 자신의 직업적 삶에서 반드시 해내야 하는 것을 고심하여 선정하였고, 간절하게 그것을 추구하고 있었다. <표 14>는 내가 참여자들의 성찰의 수준을 구분할 수 있었던 말과 행동의 기준을 제시한 것이다.

<표 14> 성찰 수준 구분의 기준 및 증거

적극적 성찰	소극적 성찰	무성찰
- "이게 중요하기 때문" - 과제의 인식과 노력 - 명확한 개선전략	- "그게 안 되니까" - "할 수 있으니까" - "나랑 맞는 거 같아" - 불만족 경험과 대안적 선택 - 능력/기호(嗜好) 언급	- "일단 (열심히) 했지" - "무조건 따라야했어" - 행동에 대한 강조나 근거 없음 - 노력할 수 없는 상황 - 과거의 실천에 대한 불투명한 기억

2) 실천

체육교사의 성찰은 행동으로 옮겨지면서 정체성이 보다 완전히 형성된다. 교사의 실천이라 함은, 수업을 진행하는 것, 학급을 운영하는 것, 업무를 수행하는 것, 학교에서 동료교사와 관계를 맺는 것 등이 해당된다. 이 때, 모든 교사는 자신의 행위성에 대한 나름의 평가를 가진다. 실천의 이행여부를 스스로 가늠하는 것이다. 자신의 실천이 얼마만큼 생각대로 이뤄졌는지, 학생들에게 효과를 보이는지, 동료들에게 받아들여졌는지를 생각하고 평가한다.



<그림 23> 실천의 세 가지 수준

실천의 수준 역시 세 가지로 나누어 생각할 수 있다. '이행'과 '적용 과정', '불이행' 이다. <그림 23>은 체육교사의 정체성 형성에서 실천의 세 가지 수준을 나타낸 것이다.

실천의 '이행'은 교사들의 행위가 잘 되고 있는 상태이다. 환경적인 지원이 뒷받침되고 제약은 낮다. 반면, '불이행'은 교사의 행위가 이행되지 않는 상황이다. 환경적인 지원이 없고, 제약이 많은 상황으로 이해할 수 있다. 실천의 이행과 불이행에 따른 정체성은 <표 15>와 같은 진술로도 이해할 수 있다.

<표 15> 실천 수준에 따른 정체성의 의미

이행	적용과정	불이행
가지고 있다. 가지게 되었다. 강화되었다.	실험 중이다. 협상 중이다. 변화 중이다.	없다. 없어졌다. 약화되었다.

실천이 이행되고 불이행되는 결과로 나타나는 사이에는 어느 정도의 적용 과정이 존재한다. 적극적 성찰과 소극적 성찰, 무성찰이 각각 개인의 교육적 실천행위로 나타날 때에, 행위의 이행과 불이행의 결과로 바로 이어지는 것은 아니다. 교사가 성찰의 결과를 바탕으로 실천을 평가

할 때, 그 결과가 나타나기 직전의 상태이다. 혹은, 평가의 결과를 받아들이지 못하고, 다시 실천하는 상황이다. 예컨대, 이 상황은 교사가 자신의 성찰의 결과를 학교에서 실천할 때에 현장의 관성이나 저항을 느끼고 있는 상황으로도 이해할 수 있다. 혹은, 의무를 일단 이행하면서 개인적인 신념에 비춰 현실에서의 가능성(예를 들어, 그대로 수용할 만 한지의 검토)을 타진해보는 장면이 될 수도 있다. 일종의 협상과정인 셈이다. 이 적용기간에 대해서는, 다른 학자들의 비슷한 시도도 있었다. Porfeli, Lee, Vondracek & Weigold(2011)는 Marcia의 모델을 수정하며 몰입의 있음/없음의 중간을 개념화하려 시도한 바 있다. 이와 비슷하게, 이상희와 심희준(2014)의 연구에서는 유예를 '적응적 유예'와 '비적응적 유예'로 구분하여 제시하였다.

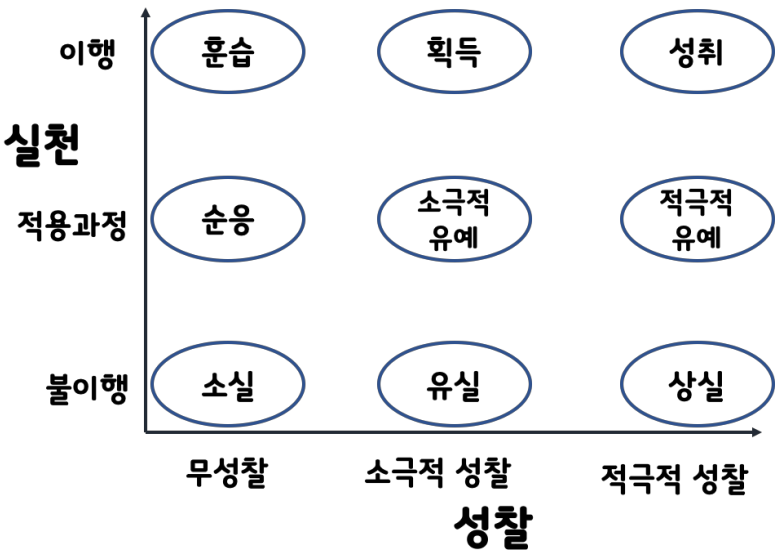
교사 실천의 달성 여부를 이행과 불이행으로 구분하는 것은 결과적인 것이다. 하지만, 항상 진행 중인 협상의 과정은 분명히 존재한다. 양쪽으로 나누어 설명하기 어려운 정체성의 상태를 나타내고자 한다면 반드시 필요한 부분이 된다. 실제로 그러한 모습들은 계속적으로 연구의 결과에서 확인할 수 있었다. 예를 들어 광민의 경우, 7년의 행정적 교사로 "근무해 본" 결과 현재의 생각과 모습에 이를 수 있었음을 말하였다. 그에게 있어 7년은 '적용의 기간'이었던 셈이다. 자신에게 부과된 의무를 일단 수용하여 행위의 이행과 불이행을 조금씩 판정하고 있었던 것이다. 여러 참여자들의 실천 수준을 구분하는 기준 및 증거는 아래의 <표 16>과 같다.

<표 16> 실천 수준 구분의 기준 및 증거

실천 이행	적용 과정	실천 불이행
- "꽃을 피웠지" - 달성에 대한 참여자의 긍정적 평가 - 행위의 결과물(보고서, 수업자료, 사진)	- "계속 해보고 있어" - "하기는 해야지" - 성공 또는 실패에 대한 판정의 결여	- "난 못한다" - 행위에 대한 부정적 반응 - 행위의 결과물 없음 - 분명한 제약 상황

나. 정체성 상태 모형

정체성 형성의 두 가지 동인을 겹치면, 정체성 형성의 9가지의 상태를 <그림 24>와 같이 나타낼 수 있다. 성찰과 실천의 3가지 수준에 따라 '성취, 획득, 훈습, 적극적 유예, 소극적 유예, 순응, 상실, 유실, 소실'의 상태를 가진다.



<그림 24> 정체성 상태 모형

먼저 이행된 실천의 경우, '성취'와 '획득', '훈습'의 상태로 명명된다. '성취'는 적극적 성찰이 실천로 이행된 상태이다. '획득[9]'은 소극적 성찰이 실천으로 이행된 상태를 말한다. 소극적 성찰 기반의 교사의 행동아 충족된 것이다. '훈습'은 의무를 쫓아 실천하던 교사가 그것에 일단 순응하다가, 시나브로 동화된 것을 말한다. 이 상태의 이해를 돕는 연구일지가 있다.

9) 성취보다 한 단계 낮은 수준의 '가진 상황'을 위해 취득, 습득 등의 단어와 비교검토하였다. 획(獲)자는 개사슴록변을 사용하는데, '개를 풀어 새나 짐승을 잡다'의 뜻을 가진다. 주인이 직접 잡는 것이 아닌, 간접적인 취득을 의미한다고 해석할 수 있다. 이는 성취라는 단어에 비해, '무엇을 얻어 가진다'는 의미의 정도가 '상대적으로 낮다'라는 추론으로 이어진다.

노준의 선택과 행동은 도전적으로 보이기도 하지만, 현실기반적이다. 즉, 어쩔 수 없이 선택하는 모양새라는 점. 교사가 된 것도, 장학사가 된 것도 큰 목적의식과 이유가 보이지 않는 모습이다. 자신이 '하고 싶어서 한다'라기 보다는, 상황이 이러하기 때문에 '그것을 고르는 것'이다. 가장 큰 의미를 두고 있는 것으로 보이는 전문직 수행도, 큰 뜻을 이루기 위함이라기보다는 '가만있으면 뒤쳐지기 때문에', '밀지 않으면 밀리기 때문에' 한다.

<연구일지-0713>

노준의 모습은 나에게 굉장히 신선한 충격이었다. 다른 교사와 구분되는 무엇인가가 그의 직업적 삶의 아래에 흐르고 있었다. 노준은 누구보다도 성실하고 열심인 교육자로서 하루하루를 치열하게 살았지만 과거와 미래에 대한 생각보다는 '오늘 하루 주어진 일'에 집중하였다. 1차 면담에서 그는 지난 교직생활 15년이 "기억이 나지 않지만, 열심히 했던" 시절로 회상하였다. 대신, 오늘은 "군인정신으로" 열심히 지낸다는 것이었다. 노준을 이끄는 것은 '현재 눈앞의 임무'였다. 노준의 교육행위는 우수하게 실천되고 다른 이들과 구분되는 정체성이 만들어 지고 있었지만, 그것의 동인은 적극적인 성찰이 아니라 의무에서 기인하고 있었다. 성찰 없이 주어진 것만 하던 상황에서 정체성을 가지게 된 상황이다. 정체성이 '훈습된 상태'는 노준의 사례를 통해 이해할 수 있다.

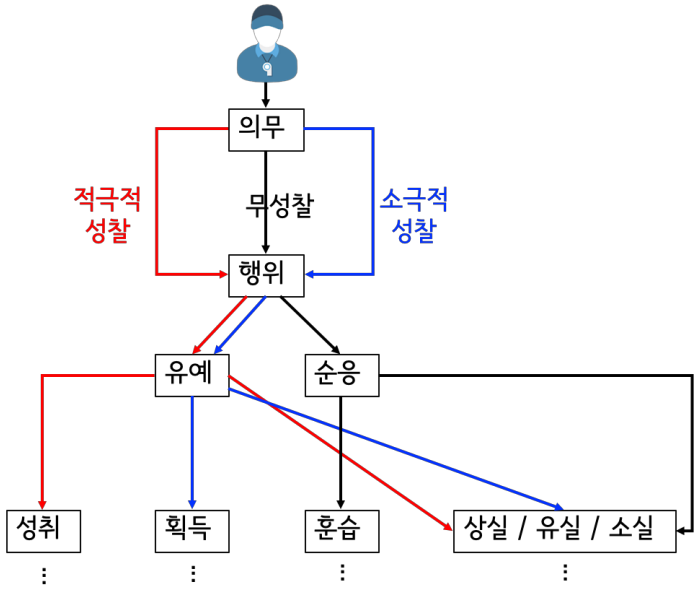
실천의 적용과정에서는 '유예'와 '순응'의 두 가지 상태가 나타난다. 유예는 교사의 성찰이 학교맥락에서 행동으로 옮겨질 때의 저항과 관성, 그것에 대한 교사의 반응을 말한다. 다시 말해, 행동을 옮기고는 있는데 그것이 잘 되지도, 안 되지도 않는 애매한 상황인 것이다. 교사 성찰의 결과로서의 행위 실천은 마음 먹는 즉시 이행되지는 않는다. 교사의 적극적 탐색은 학교 현장에서 잠시(때로는 없거나, 길게) 유예되고 있었다. 교사의 소극적 성찰에 기반한 행위 또한, 나름의 유예의 과정을 거친다. 하지만, 성찰의 수준에서 차이가 있듯이, 잠재적인 성공의 가능성도 차이가 있다. 유예를 두 가지로 구분하여 제시한 이유이다.

무성찰에 기인한 정체성의 상태, 의무에 따른 적용인 '순응'은 성격이 다르다. 의무에 기초한 행위가, 교사의 내부에서 받아들여지는지의 여부를 결정하는 과정이다. 유예와 마찬가지로 일시적이거나 장기적인 기간을 거쳐 (불)이행의 결과로 이어지게 된다. 이 과정을 개인과 사회의 힘겨루기라고 본다면, 유예가 상대적으로 확산적 성격이고, 순응은 수렴적인 성격으로 이해할 수 있겠다.

불이행된 실천은 '상실', '유실', '소실' 의 세 가지로 나타낼 수 있다. 어떠한 기제를 따르든, 행위의 실천이 금지되는 것은 정체성이 없는 것과 같지만, 개인이 느끼는 그것의 의미는 조금씩 다르다. 상실이 정체성을 잃어버린 상태를 말한다면, 유실(流失)은 떠내려가서 없어진 것을 말한다. 주체는 자신의 정체성이 눈앞에서 점점 멀어지는 것을 보지만, 상실에 비해서 다소 덤덤한 반응을 가지는데, 이는 성찰의 수준에 기인한다. 간절하게 바라는 정도에 따라 정체성이 없어지는 것도 상대적으로 의미가 다르다. 소실(燒失)은 불에 타서 완전히 없어진 것을 의미한다.

다. 정체성 형성 과정도식

앞서 언급한 정체성의 상태를 기초로 체육교사가 직업맥락에서 어떠한 상태로 나아가는지를 도식으로 표현하면 <그림 25>와 같다. 먼저, 교사의 성찰의 정도가 결정된다. 적극적으로 성찰하거나 소극적으로 성찰하거나, 성찰하지 않는 것이다. 세 가지 성찰의 결정은 교사의 교육적 행위: 실천으로 이어진다. 교사의 행위는 기존 학교맥락이나 개인적 신념 사이를 오가는 적용의 과정을 거친다. 성찰은 유예를, 무성찰은 순응의 단계로 들어가게 된다.



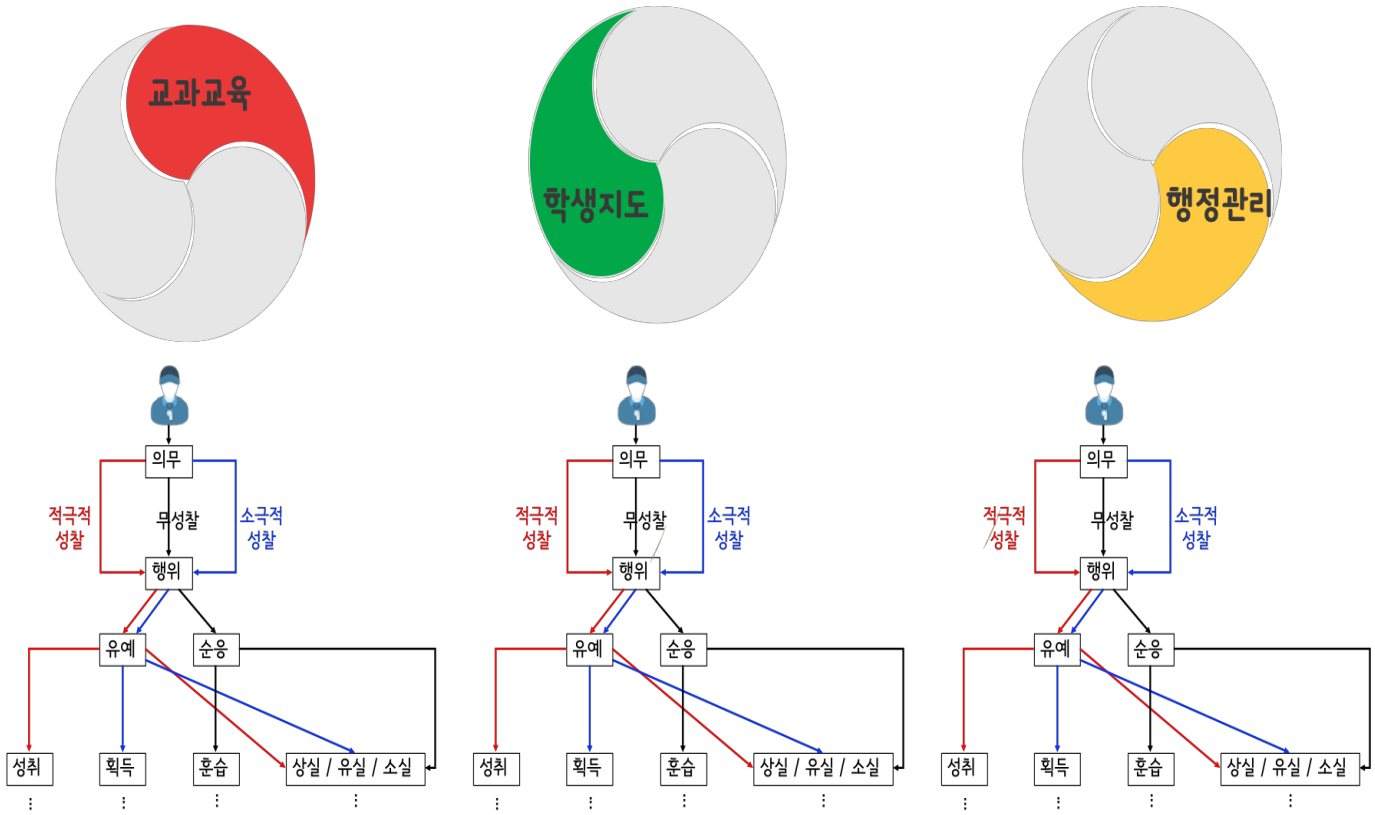
<그림 25> 정체성 형성과정 도식

적극적 성찰기반의 행위는 유예기간을 거친다. 실천 행위가 이행되면 성취의 상태로, 실천가 불이행되면 상실의 상태로 이동한다. 소극적 성찰기반의 실천 또한, 같은 과정을 통해 획득과 유실의 상태로 이어진다. 성찰하지 않는 교사는 순응의 과정을 거쳐, 행위의 달성 정도에 따라 각각 훈습과 소실의 상태로 이동한다.

아홉가지의 상태는 정체성 형성과정의 최종적 결과를 말하는 것이 아니다. Marcia(1980)가 말하였듯, 그것은 하나의 '상태(status)'인 것이며, 계속 진행중(on-going)인 과정이자, 되어가고 있는(becoming)것으로 보는 것이 타당하다(Beauchamp & Thomas, 2009). 한 가지 상태를 바탕으로 새로운 형성의 과정이 또 다시 시작되는 것이다. 한 가지 상황에 맞는 정체성 형성의 과정이 끝나게 되면, 교사는 그 상태를 가진 채로 살면서 또 새로운 상황을 마주한다. 지금의 정체성은 다가올 상황에서의 정체성 형성에 영향을 미친다. 한 가지 정체성은 삶의 총체에서 부분에 해당하는 조각이 되며, 그 부분은 전체에 영향을 미친다.

<그림 25>의 하단부 '...' 은 그러한 계속성과 연속성을 의미한다. 교사의 정체성은 한 가지 협상의 결과로 상황종료가 되는 것이 아니다. 연속적인 스펙트럼에서 계속 진행되는 과정으로 이해하여야 한다. 한 가지 정체성 협상은 부분에서 이뤄지지만, 전체의 관점에서 보면 완전히 '통채로' 작동하는 것은 또 아니다. 이는 연속적이면서도 불연속적이다(Akkerman & Meijer, 2011). 정체성 협상의 각 부분은 개인의 전체적인 삶 안에서 진정한 의미가 있으며 전체는 부분의 합, 그 이상인 것이다.

정체성 형성의 동인은 체육교사 직업의 세 가지 영역인 교과, 학생, 행정에 모두 적용하여 <그림 26>과 같이 이해할 수 있다. 한 명의 체육교사는 교과교육적으로, 학생지도적으로, 행정관리적으로 모두 정체성 형성의 과정을 가진다. 세 영역에서 각자의 형성과정을 거친다는 것은 형성의 결과로써, '체육교사들이 가지고 있는 직업적 정체성의 모습이 다양하다'라는 진술을 지지한다. 누구는 교과가 크고, 다른 누구는 행정이 더 클 수도 있다는 것이다.



<그림 26> 세 영역에서의 정체성 형성과정 도식

참여자들과의 만남과 자료의 분석, 상대적 비교를 통해 나는 교사들의 직업적 정체성의 전반적 모습과 크기를 나의 기준으로 정리해 볼 수 있었다. <그림 27>은 체육교사들의 직업적 정체성 모습과 상태를 종합하여 나타낸 것이다.

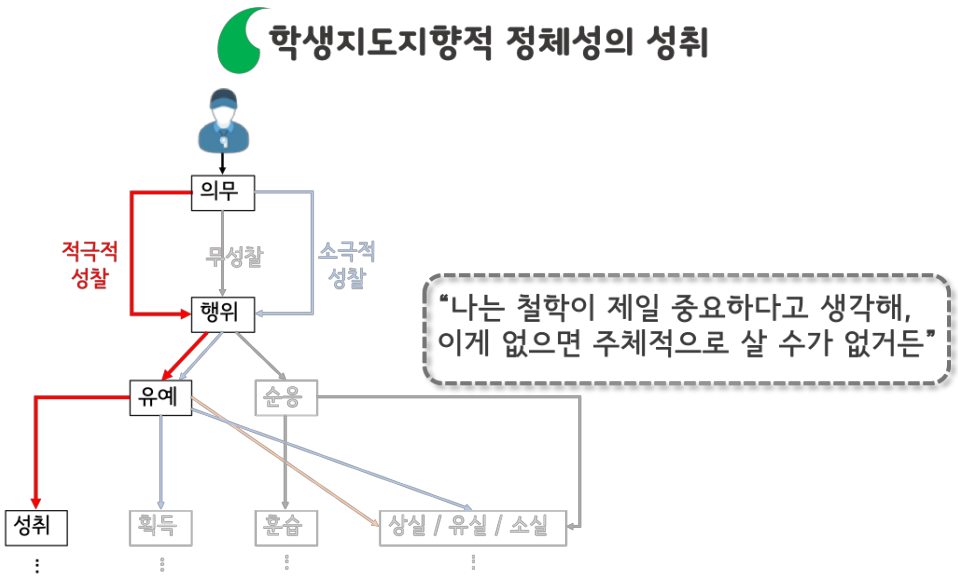
<그림 27> 체육교사 직업적 정체성 모습과 상태의 종합

우선, 좌측의 빨강, 초록, 노랑의 체육교사 정체성의 모습의 다양성이 눈에 띈다. 민우의 경우는 매우 작은 상태이고, 대진의 빨간색은 가장 크다. 반면, 노준에게는 노란색 태극이 가장 큰 모습이다. 오른쪽으로 눈을 옮기면, 세 가지 영역에의 정체성 형성의 상태가 나타나 있다. 영수는 교과적으로 유실, 학생적으로 획득, 행정적으로 순응의 상태라고 할 수 있다. 주황색으로 하이라이트 된 부분은, 세 가지 영역 중 가장 중요하게 여기는 부분이다.

라. 형성의 네 가지 사례

아래에서는 정체성 형성과정과 그 상태가 가장 잘 나타난 사례 네 가지를 골라 다루겠다. 성취, 획득, 훈습, 유실의 순서로 이어진다.

1) 학생지도지향적 정체성의 성취



<그림 28> 지섭의 정체성 형성 과정

지섭은 "기본적으로 행복한" 어린시절을 보냈다. 부모님들은 긍정적인 에너지를 가지신 분이셨다. 어떤 지시나 강요에 따르기보다는 하고싶은 바대로 생활하였다. 뚜렷한 장래희망을 가지고 있는 것은 아니었지만, 미래에 대한 막연한 자신감을 가지고 있었다. 노력하면 다 할 수 있을 것 같은 마음이 있었다.

그렇게 지섭은 막연하게 "운동이 좋아서" 체육과에 진학하였고, "교사하면 되겠지" 정도의 생각을 가지고 있었다. 치열하고 간절하지 않아서일까. 대학생활은 "놈팽이"로 회상하였다. 밤낮 구분할 것 없이 열심히 놀았다. 아침이 되어서야 자취방으로 들어와 잠이 들곤 하였다. 학교의 수업을 "째는" 것은 밥 먹듯이 하였다. 아무런 생각이 없이 노는 데 최

선을 다하였다. "임용고시를 봐야겠다[10]"라고 결심한 것은 주변의 친한 동문들이 하나 둘, 교사가 되는 것의 영향과, 많은 여가시간이 있어서 "좋아보였기 때문"이었다.

그렇게 교사로 '흘러들어온' 지섭이지만, 교직생활이 시작되면서 영화와 같은 반전이 시작되었다. 지섭은 교직에서 처음 2달 정도를 보내고, 자신의 일과 역할에 대한 깊은 고민을 하기 시작하였다. 실제로는 첫 수업을 마치자마자 고민이 시작되었고, 그 생각의 완성에는 좀 더 시간이 걸렸다. 그 중대한 변곡의 시점에 지섭은 아래와 같은 일지를 작성하였다.

> 지난 두 달 간 혼란을 느꼈다. 지금까지는 항상 배우는 입장이었기에, 그리고 전문 체육인들에게 스포츠 기능 위주의 수업을 받았기에 나 또한 그것을 가르쳐야 한다는 점에 의심이 없었고, 깊이 고민하지 않았다. 하지만 수업을 하면 할수록 나는 나의 생각을 계속 의심하게 되고, 고민하게 된다. 이 아이들에게 운동기능 향상 위주의 수업을 하는 것이 가장 좋은 체육일까? 이 아이들은 내가 아니다. 나처럼 체육을 전공할 학생이 아니며, 다양한 전공과 직업을 갖고 살아갈 아이들. 보편적 교육을 받아야 하는 보통의 중학생들이다.
>
> 그렇다면 내가 이 아이들에게 가르쳐야 할 것은 뭘까? 내가 이 아이들에게 줄 수 있는 가장 좋은 것은 무엇인가? 물론 운동기능과 체력 향상도 중요하다. 공교육 안에서 그 역할을 할 수 있는 교과는 체육 밖에 없다. 하지만 그것에만 목표를 두기에는 체육이라는 교과가 가진 힘의 다양성과 잠재성이 너무 크다. 체육은 아주 다양한 역량을 학생들에게 길러줄 수 있다.
>
> 나는 우리 아이들에게 가장 필요하지만 부족한 부분이 주체성이라는 생각이 든다. 피동적 사고만을 가진 사람은 남에게 영향을 받으며 살아갈 뿐이다. 그런 인생이란 남에게 받은 여러 가지 영향의 총합일 뿐이다. 그것은 마치 몇 만개의 부품으로 이루어진 자동차와 같다. 그것이 아무리 슈퍼카라 할지라도 자동차는 자신이 갈 길을 자신이 정할 수가 없다. 다만 운전자에 의해 이리저리 끌려 다닐 뿐이다. 사람이라면 멋진 자동차가 아니라 주체적 운전자가 되는 것을 목표로 여겨야하지 않을까. 우리 아이들은 자신의 일을 자신이 선택하는 훈련을 받지 못한다. 어려서부터 자기도 모르게 입시 경쟁에 뛰어들어 명품차를 만드는 매뉴얼에 따라 조립되어지는 것이 대부분이다. 아마 고3이 되어 수능시험을 치를 때쯤이면 자신이 시속 50km도 나오지 않는 고철덩어리라는 것을 깨닫고 좌절하는 자동차들이 수두룩하게 될 것이다. 자신이 왜 자동차가 되어야하는지 의심할 여유나 기회조차 갖지 못한 채 말이다.
>
> <지섭-현지문서-교단일지-1005>

---

10) "교사가 되어야 겠다"라고 말하지 않은 것은 당시 지섭의 마음가짐을 느낄 수 있게 하는 진술이다. 지섭은 목적이 아니라 수단을 말하였다.

지섭은 이러한 사유의 과정을 "철학"이라고 불렀다. '이건 왜 그렇지? 나는 뭘 해야 될까?' 와 같은 고민을 하였다. 교사이기 때문에 철학하는 것이기 보다는, 그것은 "사람이라면 당연히 해야 할 일"로 생각하고 있었다. 교사라는 직업이 아니더라도 "나는 이렇게 살 것"이라고 말하였다.

그의 철학은 학생지도에서 고스란히 드러났다. 학생을 대할 때 동등한 인간적 관계맺음을 우선시하게 되었다. 학교에서 모두 문제아로 여기는 학생과도 어렵지 않게 만날 수 있었다. 그 학생의 이야기를 듣고 이해할 수 있었다. 학생의 행동을 고치려는 것이 아니라 이야기를 듣고, 대화하는 것이 중요한 것이었다. 학생을 사람으로, 인격적인 주체로 그저 만나서 대화를 하는 것이었다.

이러한 개인의 철학을 바탕으로 지섭은, "DIY(Do It Yourself): 자기주도 체육수업"을 계획하였다. 그것은 학생들이 스스로 수업시간에 할 일들을 정하고 하는 수업이었다.

> 학생들은 모둠을 구성한 후 자기주도 체육수업 계획서를 작성한다. 수업의 계획·운영·평가방법을 교사가 아닌 학생들이 자율적으로 결정하는 것이다. 교사는 가용한 시설과 교구를 학생에게 안내하고, 학생들은 가용범위 내에서 자신의 수업을 직접 기획한다. 계획서 작성 첫 시간은 교실에서 전체적 틀을 구성하고 이후 3~4시간은 운동장 또는 체육관에서 직접 신체활동을 수행해보며 계획서를 완성한다.
>
> <지섭-현지문서-수업사례발표 원고-0820>

지섭의 수업은, 학생 입장에서 수업시간 자체가 '자유시간'인 셈이었다. 지섭은 학생들이 자신들의 신체활동을 계획하고 책임있게 실천하는 과정을 평가하였다. 이러한 시도는 소속교육청에서 우수사례로 선정되기도 하였다. 그렇게 지섭은 자신의 철학을 바탕으로 자신만의 교사 정체성을 만들어 나가고 있었다. 그 중심에는 자신의 확고한 철학이 자리잡고 있었다.

> 나는 철학이 제일 중요하다고 생각해 이게 없으면 내가 주체적으로 살 수가 없거든. 내가 뭔가에 욕구를 느낄 수는 있지. 필요한 게 있을 수도 있고. 아 내가 이번에 돈을 많이 벌어야겠다. '공부를 열심히 해야겠다', '재테크를 잘 해봐야겠다'라고 생각하는게 진짜 내가 깊은 고민에서 내 인생을 위해서 나를 위해서 그렇게 해야 내가 되기 때문에 하는 건 아니잖아. 그거는 철학에서 나온 욕구라고 보긴 어렵잖아. 그건 그냥 생존을 위해서, 아니면 대세를 따라서 (한 거지). 내가

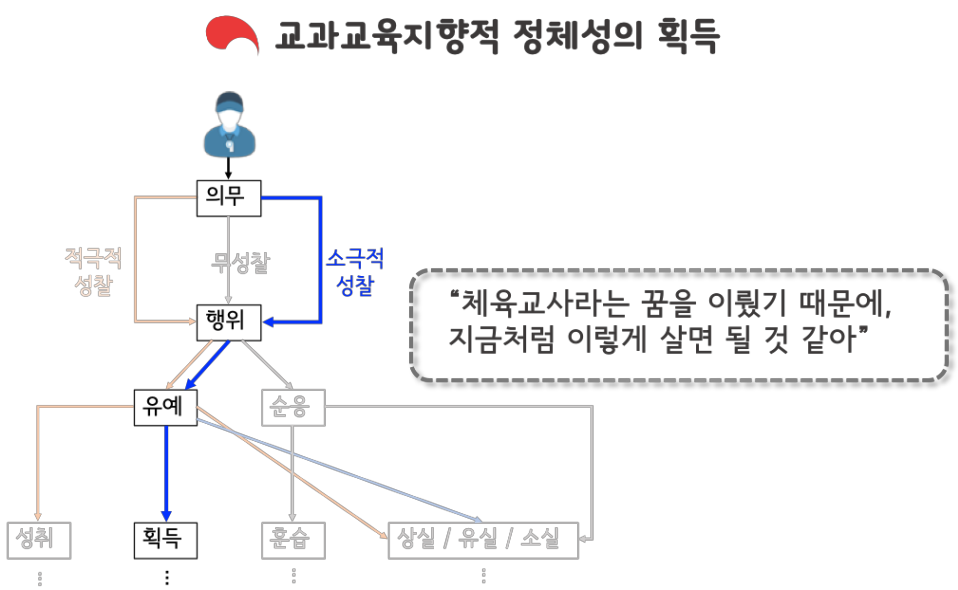
깊이 고민한 게 아니라, 남들이 고민하기 때문에 비교해서 나도 거기에 뒤쳐지지 않으려고 하는 것은 내가 봤을 땐, 주체적인 사고는 아닌 거 같아. 사람이 진짜 스스로 주체가 되려면, 이게(철학) 먼저 있고, 이걸 토대로 항상 선택을 해나가고 추구해나가야만 주체로서 살 수 있는 게 아닌가 (라고 생각해).

<지섭-면담-0813>

지섭이 생각했을 때 가장 중요한 것은 주체적인 생각과 행동이었고 그것은 또한, 학생들에게도 가장 필요한 것이었다. 학교에서 가르치고 있지 못하고 있는 것이었다. 어떤 행동을 할 때, 왜 하는지에 대해서 스스로 강한 의식을 가지는 것이 중요하였다. 그에게 주체성을 가르치는 것은 지식의 주입이 아니었다. 자신이 먼저 주체적으로 생각하고 행동하며, 주체적으로 행동하도록 기회를 주는 것이었다.

그저 행복했던 소년이 놀기만 하던 대학시절을 거쳐, 큰 포부없이 교사가 되었다. 교사로 일하면서, 자신의 일에 대해 적극적으로 탐색하였고, 주체성을 강조하는 학생지향의 정체성을 성취하게 되었다.

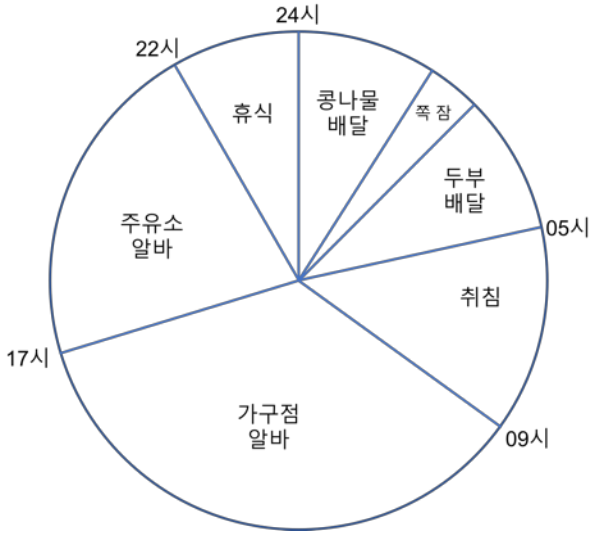
2) 교과교육지향적 정체성의 획득



<그림 29> 찬헌의 정체성 형성 과정

찬헌은 "2층 은행건물이 가장 컸던"작은 시골마을의 소년이었다. 운동하는 것이 좋아서 친구들끼리 각종 공과 라켓을 구입하여 놀곤 하였다. 중학교 3학년, 담임선생님은 체육교사였다. 그 분은 무서우면서도 재미있는 모습으로 찬헌에게 즐거운 운동경험을 제공하였다. 수업시간이고 방과후시간할 것 없이 담임선생님과 함께 운동하는 시간은 행복했다. 그 분은 찬헌에게 체육교사로서의 롤모델로 자리잡게 되었다. 찬헌이 경험한 즐거움은 훗날 자신의 수업에서도 중요한 가치로 여기게 되었다.

대학생이 된 찬헌에게 일생의 주요한 사건이 생기게 되는데, 바로 IMF 경제위기였다. 집이 "망해버려"서 찬헌은 스스로 돈을 벌어야 하는 상황에 직면하게 되었다. 학비와 생활비, 방값을 마련해야 했다. 그는 1년 6개월의 기간 동안, "악착같이" 돈벌이에 집중하였다. 주유소의 쪽방에서 지내며 새벽 콩나물배달, 낮의 가구점, 야간의 주유소 아르바이트를 하였다. 하루에 4시간도 자지 못하는 날이 많았다. 콩나물 배달이 늦어지면 가구점 소파에 누워 잠시 눈을 붙여야 했다. 하루에 쓰는 돈이라곤 "컵라면과 소주 한 병"이 전부였다. 친구도 만나지 않았다. 그럴 시간도 없었다. <그림 30>의 하루 일과표처럼, 하루 종일 돈버는 데 매달렸다. 누구는 '도서관'과 '집'으로 하루를 채웠다면, 찬헌은 '돈벌기'와 '(돈벌기 위한)체력보충'으로 하루를 보냈다.



<그림 30> 찬헌의 '알바' 시절 일과표

20대 초반의 나이에, 서울살이와 등록금을 홀로 감당하는 것은 쉬운 일이 아니었다. 어려웠지만, 견뎌내야 했다. 많은 사람들을 만나며 대인관계의 방법과 요령, 협상하는 방법 등을 익히기도 하였다.

등록금과 방값을 마련한 후, 드디어 교사되기 위한 본격적인 공부를 시작했다. 임용고시 준비와 응시는 만만한 과정이 아니었다. 항상 1차는 붙었지만, 2차에서 떨어졌다. 사립학교에도 지원을 병행했다. 재수를 하던 해에는, 면접을 하는 날 동시 지원했던 사립고등학교의 면접장으로 발길을 옮겼다. 그곳이 더 합격가능성이 높아보였기 때문이었다. 그 학교에서는 1년 기간제 기간을 거친 후, 정규채용을 약속하였다. 하지만 1년 뒤 추가 계약연장을 제안하더니, 3년차가 되던 날 누군가 '아는 사람'을 "꽂는" 인사에 밀려 채용되지 않았다. 소위 말하는 '낙하산' 타고 내려온 사람에게 밀린 것이다. 황당하고 처참했다. 받아들이기 힘든 장면이었다. 찬헌은 자살까지도 생각했던 당시의 심정을 아래와 같이 말하였다.

> 2년 기간제를 하고, 정교사를 안 시켜주더니 1년 계약을 더 하재. 2년 기간제 하고는 나를 낙하산으로 끝낸거지. 그 때에 나의 마음. 하.....(한숨) 자살....(중략)... 친한 친구들은 다 선생님 되어있었고. 내 나이가 서른하나야. 돈이 없어. 돈 천만원 있는 거랑, 차 한 대 사고, 난 아무것도 없어. 난 직장이 없어. 내 친구들 나보다 못하다고 생각한 애들이 다 선생하고 결혼하려고 있는데, 놀고 있는데 나는 직장이 없어. (나이)서른 하나에 백수야. 그때 나의 그...(낙심) 그런 거에 한 세 달을 술 먹었던 거 같아. 폐인이었어. 세 달을 폐인으로 살았어.
>
> <찬헌-면담-0705>

자본주의 사회에서의 돈과 직장은 생명과도 같다. 직장이 없다는 것은 사람구실을 하지 못하는 것이며, 해고는 살인을 당하는 것과도 같다(김승섭, 2018). 찬헌은 해고당시 "천 만원과 차 한 대"를 가지고 있었지만, "아무것도 없음"을 한탄하였다. '진짜' 교사가 되지 못한 상실감은 계속적으로 누적되며, 그의 아픔이 되고 있었다.

꽤 시간이 지나, 힘들게 용기를 회복한 찬헌은 임용고시에 세 번째 도전을 하였다. 그러나, 또 다른 불행이 그를 찾아왔다. 허리부상을 당하고 만 것이다. 그것도 실기 시험장에서 일어난 일이었다. 부상으로 몸을 움직이는 것조차 쉽지 않았다. 최고의 움직임을 뽐내야 할 시기에, 조금도 움직일 수 없는 상황은 너무나도 당황스러웠다. 또 모든 게 원망스러

웠다. 그렇지만 그대로 집으로 갈 순 없었다. 실격을 당할 수는 없었다. 절대 포기할 수 없었다. 수영종목 시험에서 움직이기 힘든 몸을 끌고 물에 들어갔다. 팔로만 헤엄쳐서 겨우 코스를 마칠 수 있었다. 그 순간, 삶의 고통은 눈물이 되어 흘렀다. 찬헌은 다음과 같이 회상하였다.

> 터치를 찍었는데, 거기서 찍자마자 너무 눈물이 나는거야. 얼마나 울었는지. 그냥 찍고 거기서 계속 울었어. 나오지도 못하고, 나를 누가 들어줘야 되는데, 어우 지금도 (생각하면) 눈물이 나려고 하는데. '나는 왜 이럴까 내 인생은 왜 이럴까 나름 열심히 살아왔는데, 왜 열심히 마음잡고 살아왔는데, 왜! 이럴까?' (이런 생각을 했어)
>
> <찬헌-면담-0705>

눈물 흘리며 수영을 완주하기는 했지만, 실기시험에서 높은 점수를 받기는 어려웠다. 그렇게 세 번째 시험에도 낙방하고 말았다. 다음해 또 다시 응시한 네 번째 시험에서 결국 합격하게 되었다. 마지막이라고 생각하였다. 이번에도 떨어지면, 모든 것을 청산하고 혼자 지방으로 내려가 택배기사나 하려고 마음도 먹었었다.

찬헌은 임용고시의 기억이 너무도 고통스러웠음을 말하였다. 합격통지를 받는 순간 인생의 가장 중요한 목표를 달성한 것처럼 기뻤으며, 그 이후로는 "내 인생에 더 이상 공부는 없다"고 (주위 사람들에게) 선언하기도 하였다. 임용고시 합격을 전후로 인생이 완전히 달라졌으며, 지옥에서 천국으로 온 것처럼 느껴졌다. 다른 누구보다도 교사라는 직업을 감사하게 여기고, 만족하며 살 것을 다짐하였다.

> 나는 더 이상 (할 게 없어) 난 꿈을 이뤘어. 체육교사라는 꿈을 이뤘기 때문에 거기에서 더 이상 나의 행복은 없고. 지금 애 낳았지? 결혼해서 애 무리없이 건강하고? 대한민국에서 나름대로 '안전빵'이라는 (직업을 가지고 있고), 집 샀고, 차 있고...다 있잖아? 그러니까 나는 더 이상, '그런 게' 없는 거야. 당연히 건강하면서 나 운동 좋아하니까 매일 운동했으면 좋겠고, 맨날 술 마셨으면 좋겠고 사람들하고 다 친하게 지냈으면 좋겠고. 지금처럼 이렇게 살기만 하면(될 것 같아.)
>
> <찬헌-면담-0823>

찬헌의 힘들고 불행했던 경험은 그를 강하게 만들기도 하였지만, 다른 한 편으로 그의 목표를 한정짓게 만들고 있었다. 교사가 된 사실에 감사

하는 마음은 있지만, 적극적인 성찰을 스스로 제한하고 있었다. 그의 실천을 이끄는 동인은 스스로 한정한 공간에서의 소극적인 성찰에서 시작하였다. 어렵게 얻게 된 직업에 대한 감사함은 만족을 지나 "여기까지"라는 목표의 한정으로 이어졌다.

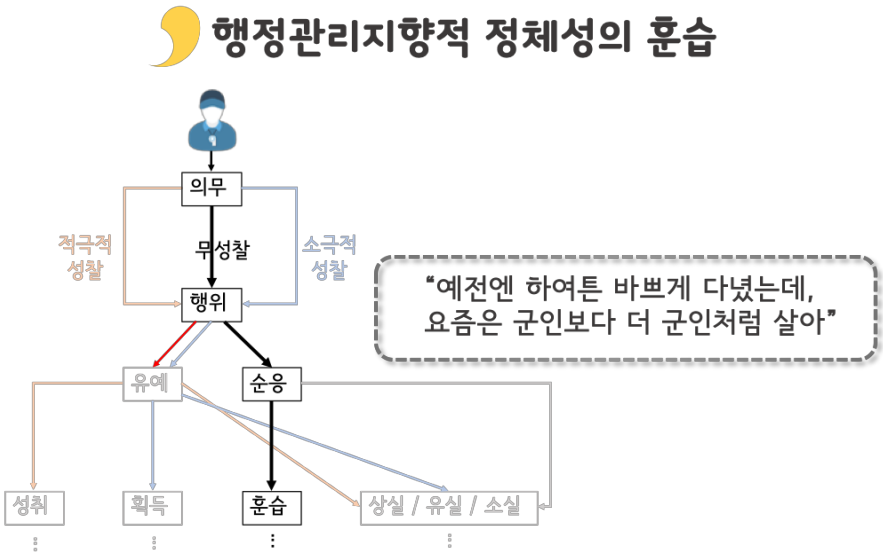
수업의 측면에서 그는, 자신이 과거에 느꼈던 운동의 즐거움을 학생들이 비슷하게 느꼈으면 좋겠다는 생각을 가지고 되었다. 그의 수업에서, 학생들은 많이 참여하여, 즐거워하며, 땀을 흘리면 그는 만족하고 있었다. 자신도 그들과 함께 뛰고, 땀을 흘릴 때면 체육교사로서 하는 일이 매우 행복함을 말하였다.

> 배드민턴 6개 코트가 설치되어있다. 한 코트에 4, 5명씩 들어가서 치고 있다. 남학생 15명가량, 여학생 15명 정도 이다. 찬헌은 여학생 5명을 한 코트에 넣어 놓고 배드민턴을 친다. 한 명씩 이름을 부르며, 균등하게 쳐주며 시합을 한다. 여학생들은 매우 집중하여 스트로크 한 번에 모두가 한 마음으로 집중한다. 찬헌은 웃으며 설렁설렁한다. 5점 내기시합이다. 한 여학생이 드라이브를 쳐서 득점을 한다. 5명의 여학생들은 만세를 부르며 뛴다. 찬헌은 웃으며 "너네 아이스크림~!"이라고 외친다. 여학생들은 환호한다.
>
> <찬헌-관찰-0823>

그의 수업에서 거의 모든 학생들은 분주하게 배드민턴을 치고 있었다. 찬헌은 돌아가면서 한 번씩 내기 시합을 하였다. 수업의 분위기는 밝았으며, 학생들은 즐거워했다. 학생들은 바쁘게 움직였으며, 시종일관 밝은 분위기 였다. 찬헌 또한 웃으며 함께 뛰었다. Placek(1983)이 말한 "많이 움직이고, 웃는 게, 좋은 수업(Busy, Happy, Good)"의 모습이었다. 찬헌은 수업을 할 때면 학생들을 넓게 조망하며, 열심히 한 아이들에게는 "자유시간"을 부여한다곤 하였는데, 그 기준은 자신의 관찰과 학생들이 흘린 "땀"이라고 하였다. 학생이 열심히 한 것을 주장하더라도, 흘린 땀이 보이지 않으면, 자유시간은 허락되지 않는다고 하였다.

마냥 뛰어노는 게 좋았던 소년 찬헌은 힘들었던 아르바이트 시절과, 고통스러웠던 임용고시 장수생을 거쳐 교사가 되었다. 소극적인 탐색의 결과로, 현재에 만족하는 교과지향적인 정체성을 획득하게 되었다.

3) 행정관리지향적 정체성의 훈습



<그림 31> 노준의 정체성 형성 과정

노준은 고등학교에서 이과를 선택했었다. 특별한 진로의식없이, 공대를 진학할 생각이었다. 체육을 좋아하긴 하였지만, "먹고 살기 힘들 것 같아"서 진로로 깊게 생각하진 않았다. 대학진학은 쉽지 않았다. 전기/전자/기계과에 모두 낙방을 맛본 후, 재수-후기로 토목과에 입학하게 되었다. 한 달 정도로 토목과에서 생활하였지만, 적성에 맞지 않음을 느끼고 다시 입시를 준비하게 되었다.

노준은 이 당시에 고민을 상당히 많이 하였음을 말하였다. 현실적으로 생각했을 때, 전망이 좋지 않은 체육과에 가는 것을 망설였었다. 하지만 다시 한 번 진학을 미루게 되면, 군대에 "끌려가야 하는 상황"이었다. 결국, 안전하게 진학할 수 있는 체육과로 진로를 결정하게 되었다. 체육과로 마음은 먹었지만 두 번째 고민이 기다리고 있었다. 학교를 고르는 문제가 있었다. 성적과 실기시험 내용에 맞춰서 갈 수 있을 만한 학교를 골라야 했었다. 노준은 또 한 번의 "고민고민" 끝에, 결국 구여대학교 체육교육과에 진학하게 되었다.

대학에는 진학했지만, 세부적인 직업을 갖는 것은 쉬운 일이 아니었다. 교사가 되는 것에 대한 이유모를 경외심과 거부감이 있었다. "교사는 감히 내가 할 일이 아니다"라는 생각이 있었다. 교직 외에는 헬스장

트레이너 정도만 할 수 있는 일로 여겨졌다. 그렇게 되니 상황이 좋지 않았다. 그러다 우연히 '운동처방'이라는 분야를 접하게 되었다. 체육계열의 진로에 대해 부정적 시각을 가지고 있던 차에, 운동처방은 "신세계"였다. 시간과 노력을 투자하게 되었다. 멀리 큰 대학병원을 찾아가선, 일도 하며 배웠다. 그러나 깊게 관여될수록 운동처방사의 좋지 않는 처우와, 의사중심적인 업무체계를 알게 되었다. 군대를 다녀온 대학교 4학년 때에, 결국은 의대에 진학하길 마음먹었다. 집에는 비밀로 하고, 도서관에 앉아 수능공부를 시작하였다. 의사가 되어 운동처방을 하면 되겠다는 생각이었다. 하지만, 그마저도 잘 되지는 않았다.

> 그 때 11월인가, 시험을 봤는데 그 점수가 내가 그렇게 원하는 대로 (높게) 나오질 않았어. 그래서 내가 지방의 성북대를 잠깐 넣었다가, 안 되가지고. 그렇게 안 됐어. 안 돼가지고...그 다음부터 혼란이 오더라고. '어떻게 해야 하는가?' 내가 생각하는 그 때 방법은 내가 의대를 가서 내가 의사로서 처방을 해야지만, 여기서 내가 뭔가를 할 수 있지, 처방사로서는 승부를 걸고 싶지 않더라고. 그래서 수능을 한 번 봤는데, 그게 안 되면서 일대 혼란이 왔어. '이거 이제 어떻게 할 것인가?'
>
> <노준-면담-0628>

원하는 대로 잘 풀리지 않던 시기, 설상가상으로 우리나라는 IMF 경제위기를 겪게 되었다. 기업의 구조조정으로 많은 사람들이 직업을 잃어버리는 시기였다. 안정적인 직장을 얻는 것이 중요한 분위기가 형성되었다. 더 이상 무리한 도전을 하긴 어려웠다. 대학진학과 취직의 과정의 고민의 기억과 어려움을 뒤로하고 노준은 "눈 한번 딱 감고" 교사가 되어보기로 하였다. 대학에서 그나마 배운 것은 그것이었기 때문이었다.

교사라는 직업을 가지게 된 것은 그에게 큰 영광이었다. 그 이유로 첫째는, 교직에 대해 가졌던 경외심이었고, 둘째는 그래도 직업을 구했다는 뿌듯함이었다. 매일 감사한 마음으로 교문을 들어섰다. "일단 뭐든지 열심히 해야겠다"는 자세로 근무를 하기 시작하였다.

> 나: 첫 학교에서 본인이 교사가 된 이후, '난 이런 선생이 되어야겠다'라고 가졌던 철학이나 가치관은 어떠한 게 있었을까요?
>
> 노준: 좀 오래되긴 했네, 가물가물한 거 보니까..쓥,...
>
> 나: 그 당시에 본인이 생각한 게 없다면, 지금 돌아보니 그 때의 나, 초임교사 자신은 어떠했다? (고 할 수 있을까요?)

노준: 굉장히 열심히는 뛰었는데, 열심히는 뛰어다녔던 거 같아. 생활지도도 처음에 2년을. 생활지도를 (열심히) 했던 것 같고. 청소년단체도 했던 것 같고...하여튼 바쁘게 다녔어 바쁘게. 바쁘게 다녔던 것 같아.

<노준-면담-0628>

흥미롭게도 노준은 장학사가 된 지금, 지난 19년의 교직 생활이 "잘 기억나지 않는다"고 말하였다. "열심과 바쁨"만 기억할 뿐이었다. 뭔가를 굉장히 열심히 또 바쁘게 하긴 했는데, 그 뭔가가 기억이 나지 않았다. 두 번째 만남에서 인사기록카드를 조회하고 나서야, 당시의 활동 내용을 부분 떠올릴 수 있었다.[11] 하지만 한 가지, 현재와 비교했을 때 큰 의미를 가지는 것으로 보기는 어렵다는 것을 느낄 수 있었다.

노준은 19년을 "열심히 바쁘게" 생활하였다. 수업에서는 늘 새로운 것을 추구하였으며, 여러 연구회 활동도 하였다. 대학원에서 학위를 취득하기도 하였다. 청소년 단체는 지역회장을 장기간 역임하기도 하였다.

교직의 12년차 즈음하여서는 전문직시험을 준비하기 시작하였다. "가만히 있으면 뒤쳐지기 때문"에 새로운 노력을 할 필요가 있었다. 교육계에서는 그다지 대안적인 선택지가 없었다. 점수를 통한 승진코스에 도전하거나, 전문직 시험을 보는 것이었다. 전문직으로의 전환도 쉬운 길은 아니었다. 노준은 5번이나 낙방을 경험하였다. 그 때마다 자신을 채찍질하였다. 탈락의 원인을 분석하고 수정하였고, 조금씩 체제에 적합한 사람으로 거듭났다. 자신이 맡았던 일만을 보고 생각하다가 학교전체를 보는 "넓은 안목"을 가지게 되었다. 문제가 생기면, 보다 발전적인 수준에서 해결방안을 모색하기 시작하였다. 노준은 다른 사람이 되었다.

(내가) 전문직을 준비하면서, 이렇게 부장을 하면서 달라진 거는, 어떤 문제가 생겼어. (그러면) "아 이거 이런 문제가 있습니다. 어떻게 하죠?" 전에는 이렇게 물어봤거든? (그런데) 이제는 조금 더 공부하고 생각하고 나서 달라졌던 것은, "이런 문제가 있습니다. 저는 1, 2, 3안을 가지고 있습니다, 어떻게 할까요?" 안을 가지고 가야 되. 나의 고민을 통해서 적어도 한 두개, 많으면 세 개까지. ...(중략)...그게 참모로서의 역할인거지. 전엔 거기까지는 생각 못 했지. "문제가 터졌습니다. 어떻게 할까요?" (이런 말은) 그저 명령만 기다리고 있는 거지.

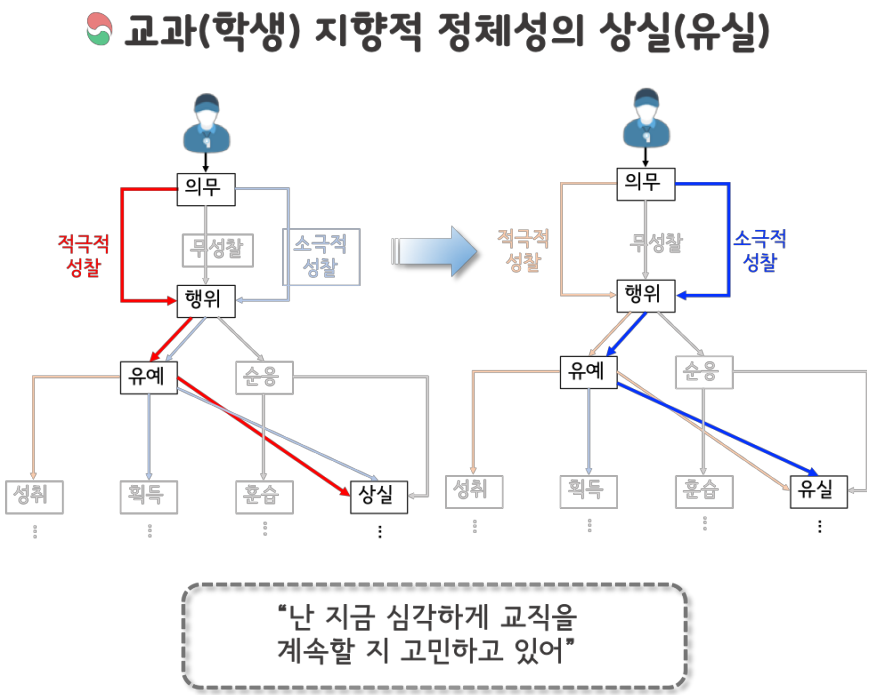
<노준-면담-0628>

11) 노준과 두 번째 만남을 하기 전, 나는 그에게 '숙제'를 주었다. 지난 19년의 교직생활을 기억해 보는 것과 그것에 대한 자료가 있는지 찾아보는 것이었다.

동료교사들을 대하는 방식도 겸손해졌다. 일이 되게 하려면 좋은 관계를 유지하는 것이 더 해결에 가까운 방법이었기 때문이었다. 또한, 장학사 입문의 과정에서, 비밀리에 자신과 함께 근무한 교사들에게, 교육청에서 자신에 대해 물어본다는 사실도 일부분 영향을 미쳤다. 동료교사들과도 잘 지내야 했다. "일이 되게 하는 것"과 승진의 절차가 그러하였다.

노준에게 중요한 것은 현실적 고려사항들이었다. 대학진학에서의 모습과, 교사로 입문에서의 모습이 그러하였다. 하지 않으면 안 되는 일들에 밀려서 하루하루 살아왔다. "군인"같은 모습으로 그 날의 임무에 충실하였다고 볼 수 있다. 그렇게 노준은 '오늘'을 치열하게 살고 있었다. 20년의 교직 생활에서 매일의 임무에 충실했던 어느 날, 임무 수행의 태도가 몸에 베이게 되었다. 어느 순간 돌아보니, 부장이 되어있었고 전문직을 준비하고 있었다. 마침내 지금은 "군인정신의 행정가"가 되어있었다. 노준은 행적지향적인 정체성이 훈습되었다라고 말할 수 있겠다.

4) 교과교육(학생지도)지향적 정체성의 상실(유실)



<그림 32> 민우의 정체성 형성 과정

민우는 중1때부터 체육교사를 꿈꿨다. 무척이나 예쁘셨던 영어선생님이 자신에게 관심을 가져주셔서 좋았기 때문이었다. 그 분의 영향으로 자신이 좋게 변화되는 것을 느끼고 교사가 되기를 바랐다. 학창시절 만났던 선생님들은 다들 다정하셨다. 갑작스레 오른 성적이 부정행위가 아님을 믿어주었던 고3때의 담임은 아직도 잊지 못하고 자주 찾아뵙는다고 하였다. 민우는 고3 담임과의 분명한 기억 일부를 들려주었다.

> 분필을 가지러 교무실로 갔는데, 우리 선생님이 학생부 기획이었어. 지금도 머릿속에 그 장면이 영화처럼 찍혀 있는 게, 학생부장 선생님이 학부모랑 우리 담임선생님이랑 같이 있었어, 우리 담임선생님이 소리를 질러. "이게 학교냐"고, "나한테 이런 것 시키면 안 한다. 학생이 열심히 노력해서 결과가 좋으면 인정하고 칭찬해주는 게 교사지, 학부모 치맛바람에 놀아나는 게 아니다" 이렇게 말씀하시는 모습(이었어).
>
> <민우-면담-0614>

민우의 경쟁 상대였던 학생의 학부모님이 와서, "OMR답안지를 확인해보자"라던 사건이었다. 그 장면은 민우에게 큰 감동으로 다가왔다. 담임교사가 학생인 자신을 믿어주고 대변해주는 모습을 '영화의 한 장면'처럼 기억하고 있었다. 훗날 자신도 '저런 교사가 되어야겠다'라고 생각했다.

준비된 체육교사, 민우의 꿈은 대학에서도 계속 이어졌다. 4년 내내 장학금을 놓치지 않았다. 복수전공도 하며 임용고시 가산점도 챙겼다. 미리미리 공부하며 준비하여 교사의 꿈을 이루게 되었다.

그러나, 동경해오던 체육교사로서의 시작은 잔혹했다. "나이먹은 영감님들 딱까리하느라" 자신의 열정을 발휘하기 힘들었다. 민우가 모셔야 했던 체육부장은, "컴퓨터로 한글 창을 못 띄우"고 "더블 클릭의 개념이 없는" 사람이었다. 민우는 첫 학교를 아래와 같이 기억하고 있었다.

> 첫 학교는 업무적으로 완전 혹사를 당했던 거였고, 1, 2, 3학년 시험문제 내가 다 내고, 1, 2, 3학년 수행평가 입력 다하고, 15학급씩 45학급이었어. ...(중략)...그거 플러스, 운동부가 6개였는데 대회도 다 주중에 있었고, 나 빼고 다 출장 달고 (나갔지). 수업변동이라는 개념이 없어서, 그냥 (출장)가면 (남아)있는 사람이 5, 6개 반 운동장에 공 뿌리고 (했었지) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7(교시를) 하는 경우가 빈번했어.
>
> <민우-면담-0614>

첫 학교에서 근무하며, 교직과 교사에 대하 가졌던 민우의 환상은 보기 좋게 깨져버렸다. 꿈꿔왔던 수업과 학급운영은 민우에게 "사치"나 다름없었다. 5년이 지난 시점[12]에서는 정기 전보도 마음대로 할 수 없었다. 선배들이 놓아주지 않았기 때문이었다. 부장교사가 와서는 "너 유임이야"라고 통보하였다. 그러한 처사에 대해서 민우는 "아니오"라고 말할 수가 없었다. 처음 시작하는 교직생활에서 부적응 교사라는 낙인이 찍힐 수는 없었다. 모두가 체육과 선배였다. 견디고 참아야 했다.

6년차에 옮기게 된 두 번째 학교. 안타깝게도, 동료교사 구성이 전과 비슷하였다. 민우는 또 다시 일꾼일 수밖에 없었다. 어쩌면 민우는 그 학교로 보내진 것일 수도 있었다[13]. 그렇게 다시 3년이 지났다. 민우는 이 때를 교직의 "암흑기"로 기억하고 있었다. 이 시기에 민우의 성찰은 제한된 상황이었다. 단지 실천만 강요되었다. 그렇게 교과지향적 정체성은 유예를 거쳐 상실되고 있었다. 민우는 아래와 같이 말하였다.

> 그렇게 간절하게 꿈꿔왔던 교직을 이뤘는데, 첫 학교는 그런 분위기였고. 슬럼프도 왔고 결국엔 극복하지 못했고 그러면서 체육선생님으로서의 보람이나 이런 걸 전~~혀 느끼지도 못했고, 써보지도 못했고, 시도해보지도 못했어. 내가 해보고 싶은 수업도 못했고. "이거 해"하면 항상 정해져있는 과목, 교육과정을 할 수밖에 없었고. 학급 경영? 내가 힘이 들고, 이렇게 야근해야 하는 상황에서 열정 외에는 해줄 수 있는 게 없고. 그러면서 첫 학교를 마무리를 짓고 둘째 학교를 갔는데, (똑같으니까) 고착화되(는거)지. 나의 패배감. 상실감은 '아. 학교를 옮겨도 바뀌는 게 없구나'
>
> <민우-면담-0614>

민우는 교과교육을 위한 노력을 할 수가 없었다. 자신에게 수업을 대신 넘겨버리고, 운동장에 아이들을 방출하는 선배교사 사이에서 교과교육을 내실 있게 하기가 어려웠다. 반대로 학급활동과 학생체험활동에서는 자신의 의사를 펼칠 수 있었다. 어려운 시기에 "대신" 선택하게 된 것이 '스카우트'라고 말하였다. 학교에서 제대로 뜻을 펴기가 어려우니, 아이들을 데리고 학교 밖으로 나갔다. 방해받지 않고 아이들과 "부대끼는" 활동을 선택한 것이다.

---

12) 중등교사의 정기전보는 보통 5년을 주기로 이뤄진다.
13) 민우의 첫 학교 체육부장과 선배 교사들은 "너 다음학교는 윤호중"이라고 종종 말하였다.

내가 체육교과를 가르쳤을 때 내가 보람을 느낄 수 없다. 학교에서 미치기 때문에 그 안에서 아이들과 교감할 수 없다. 그렇다면 필드로 나가자. 내가 담임을 하면서 그 반 아이들의 절반을 스카우트로 구성해서 (했지) 걔네들 입장에서는 담임과의 연속성있는 (학급)활동을 하는 거지.

<민우-면담-0614>

한 편, 민우는 10년차에 체육부를 "탈출"하는데 성공하였다. 교무부에 소속되면서 자신에게 일을 주던 체육교사들로부터 멀어질 수 있게 되었다. 주로 자신을 괴롭히던 교사와 "등을 돌리게" 되었다. 더 이상은 참지 못했던 것이다. 부서를 옮기고 등을 지면서, "업무 폭행"에서 해방되고 여유가 생기기 시작하였다. 민우는 처음으로 하고 싶은 일들을 하게 시작하였다. 이 시절, 민우는 소극적 탐색으로 학생지향의 정체성을 획득하였다.

이때가, 아이들이 완전 내 손에서 노는 거지. 그러면서 3학년 때 담임할 때는 애들이 완전히 나에 대한 믿음, 부모들도 나에 대한 믿음. 내 업무도 교무 쪽에서 하면서, 내가 내 목소리를 낼 수 있고. 수업도 내가 원하는 걸 시작할 수 있는.

<민우-면담-0614>

하지만, 꽃이 피어 있는 시기는 길지 않았다. 다시 학교를 옮기게 되었다. 11년 차, 여전히 젊은 체육교사에게 기대되는 역할이 한 가지 있었다. 세 번째 학교로 옮기게 되면서 맡게 된 것은 '생활지도부장'이었다. 무척이나 힘들었다. 학생들과 교감하는 것을 좋아한 민우였지만, 학교폭력의 상황에서 문제학생들만 만나는 것은 너무나도 괴로운 일이었다. 행정소송에 휘말리기도 하였다. 잠을 이룰 수가 없었다. 침대에 누우면, "큰 바위돌이 가슴을 누르"곤 하였다. 스트레스에 결근을 하는 일도 생겼다. 출근이 그렇게 괴로울 수도 없었다. 민우가 꿈꿨던, 교직생활은 이런 모습이 아니었다. 민우는 이 시기에 "자살도 생각"했다.

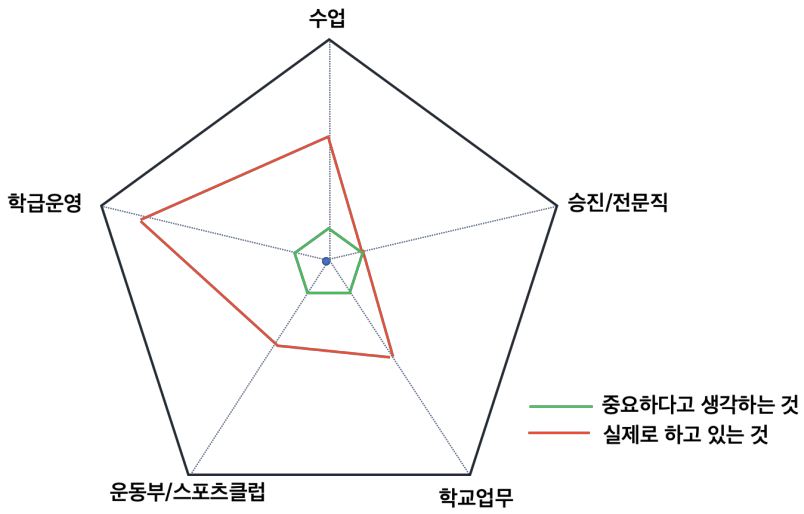
설상가상. 민우는 감사에 휘말리게 되었다. 자신과 일면식도 없는 교사가 제기한 '감사요청' 때문이었다. 그 교사는 문제가 많기로 유명한 "또라이"였다. 민우에게는 불똥이 튄 격이었다. 학생의 실수로 불거졌던 성추행사건을 규정대로 처리하지 않은 것이 문제시 되었다. 사실, 민우의 교육적인 조치로 처리한 건이었다. 학부모, 학생들과도 원만하게 "잘"

해결이 된 사건이었다. 실수로 일어난 일임을 피해측의 학생과 부모도 인지하였고, 작은 사건을 문제시 삼아 소문이 되는 걸 원치 않았다. 가해로 지목된 학생도, 실수를 인정하고 진심이 담긴 사과를 함으로써, 사건은 서로가 원하는 바대로 처리되었다. 그렇지만, 법과 규정에 따르면 그렇지 않았다. 순식간에 민우는 '성폭력사안 은폐 및 축소'한 교사가 되고 말았다. 감사관들과는 대화가 불가능하였다. 체크리스트를 가지고 와서는 하나씩 따져 물었다. '네, 아니오'로만 대답할 수밖에 없었다.

> 감사관들은 (와서 말하는 게) "자, 법에서 성추행 관련 사안 24시간 안에 보고하게 되어 있는데, 보고 했습니까? 안했죠?", "이거 (학교에서) 판단하지 말랬죠? 무조건 (위원회) 열어서 위원들이 판단하라고 했죠? 안 열었죠?" 이렇게 말하곤 징계하겠다고
>
> <민우-면담-0823>

하나씩 따져 묻는 감사관들의 질문은 결국, '당신은 성추행 사건을 은폐하였습니까?'로 치닫고 있었다. 민우는 맹세코 그러한 적이 없었다. 오히려 서로에게 좋은 결과를 위해 애썼다. 하지만, '네'라고 대답할 수밖에 없는 상황이 그를 둘러싸고 있었다.

민우는 자신이 원하던 체육교사로서의 삶이 제대로 펼쳐지지 않았다. 중간의 2년 정도를 좋게 기억하지만, 너무도 짧았다. 선배교사들로부터 시달렸으며, 생활지도부장으로 있으면서 견딜 수 없이 괴로웠다. 최근에는 감사와 징계까지 받게 되었다.



<그림 33> 민우의 생각과 실천

특히 징계는 결정적이었다. 마지막으로 버티고 있었던 둑이 터져버렸다. 너무도 낙심한 모습이었다. 교직의 관심분야를 묻는 육각형 그리기에서 <그림 33>과 같이 아주 작은 원을 그리고 있었다. 민우의 직업 정체성은 매우 위축되어 가고 있었다. 민우는 "애를 써서" 교직에 관심을 붙여야 하는 입장이라고 말하였다.

징계 이후에 민우의 생각과 행동은 매우 줄어들어가고 있었다. 그럼에도, 실제로 해야 하는 일들은 여전히 존재했다. 민우의 입장에서 받아들일 수 없는 것은, 자신의 행동이 '마음없이 행동만' 이뤄지고 있다는 것이었다. 징계사건으로 인해 교직자체에 대한 마음이 줄어든 상황에서, 기계적인 출퇴근과 '입만 뻥긋' 하는 수업을 하고 있다는 현실과 그것을 직시하는 것은 민우를 더욱 힘들게 하였다.

민우: 우리 집사람이나 주변에서 대부분 "그럼 앞으로 이런 교사를 하면 되"라고 얘기를 해. ...(중략)..."남들처럼 4시에 퇴근하고, 남들처럼 그냥 하는 만큼 하고, 이거 관심 없으면 그냥 이렇게 하면 되잖아. 민원걸리지 않을 정도로"

나: 그런 사람들 있잖아요. 적당히 하는.

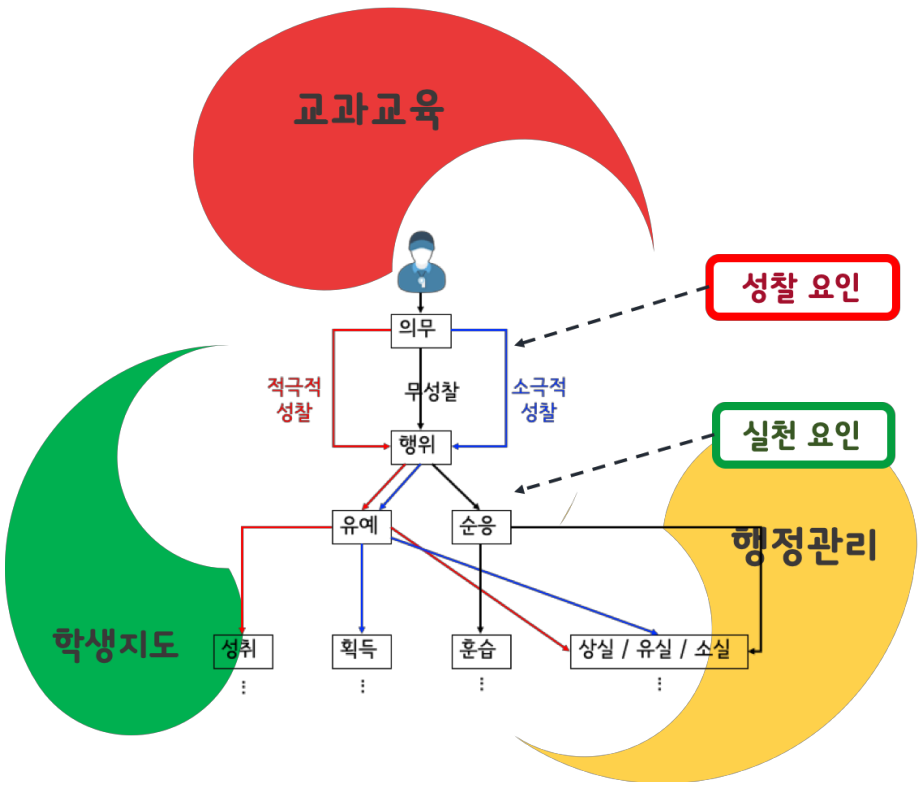
민우: 내가 지금 정말 '교직을 그만 둬야 하나?' 심각하게 고민하는 이유가. 이렇게 지금 상황이 이렇잖아? (그런데) 난 이렇게 할 수 없어. 교직을.

<민우-면담-0823>

체육교사를 소망하였던 민우는 대학시절에도 모범적으로 준비하여 교사가 되었다. 하지만 업무로 혹사를 당하며, 교과지향적인 정체성은 상실되고 말았다. 학생활동을 지도하며 잠시 정체성을 획득하였지만, 생활지도부에서의 일로 낙심하였다. 대신 선택하였던 소극적 성찰로, 잠시나마 획득하였던 정체성도 다시 유실되고 말았다.

3. 체육교사 직업 정체성 형성의 영향요인

체육교사가 직업적 정체성을 형성하는 과정에는 '성찰'과 '실천'의 동인이 작용하고 있는 것을 확인하였다. 여기에서는 어떠한 요인들이 <그림 34>에서와 같이 교사의 성찰과 실천에 영향을 미치는지를 알아본다.



<그림 34> 직업적 정체성 형성의 영향 요인

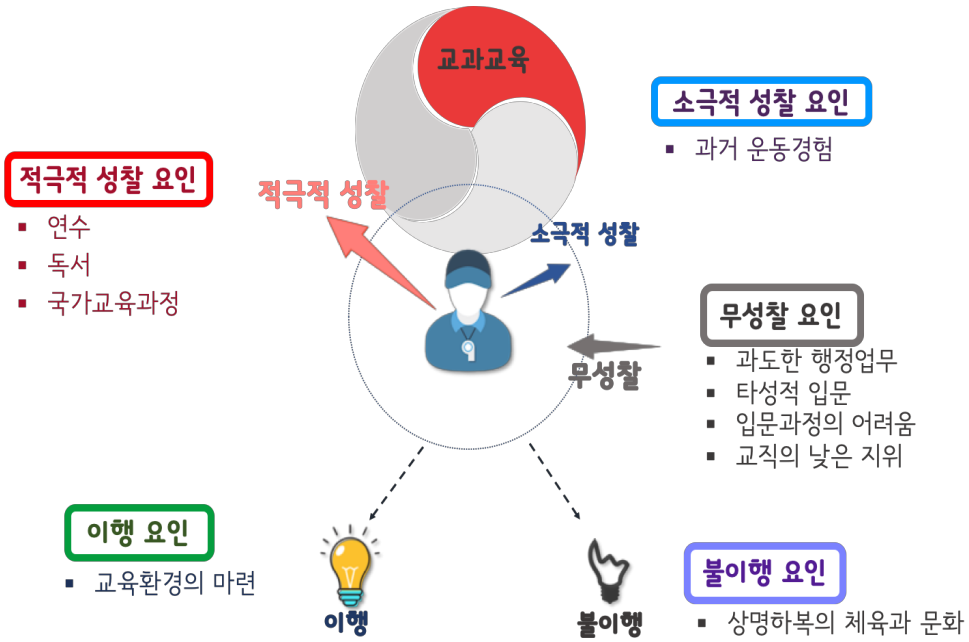
영향요인을 제시하는 첫 번째 기준으로는, 정체성의 세 가지 지향성인 '교과교육지향', '학생지도지향', '행정관리지향'의 세 가지로 잡는다. 두 번째 기준은 성찰과 실천의 수준으로 구분한다. 적극적 성찰요인, 소극적 성찰요인, 무성찰요인, 이행요인, 불이행요인이다. <표 17>과 같이 정체성 모습별로 교사의 성찰과 실천에 어떠한 요인들이 주요하게 영향을 미쳤는지를 한 눈에 확인할 수 있다.

<표 17> 직업적 정체성 형성의 영향요인

구분	교과교육지향	학생지도지향	행정관리지향
적극적 성찰 요인	▪ 연수 ▪ 독서 ▪ 교육과정	▪ 부모의 교육 ▪ 선배교사의 조언	
소극적 성찰 요인	▪ 과거 운동경험	▪ 교사의 능력	▪ 관리자의 응원 ▪ 열악한 학교체육 환경
무성찰 요인	▪ 과도한 업무량 ▪ 타성적 입문 ▪ 교직의 낮은 지위 ▪ 입문과정의 어려움	▪ 과도한 업무량 ▪ 타성적 입문 ▪ 교직의 낮은 지위 ▪ 입문과정의 어려움	▪ 과도한 업무량 ▪ 타성적 입문 ▪ 교직의 낮은 지위 ▪ 입문과정의 어려움
실천 이행 요인	▪ 교육환경의 마련	▪ 학군과의 교감	▪ 법과 제도의 구속성
실천 불이행 요인	▪ 상명하복의 체육과 문화	▪ 관리자의 통제	▪ 교직의 개인주의 ▪ 경직된 학교 행정체제

가. 교과교육지향에 영향을 미치는 요인

참여자들은 체육교사로서 자신의 일을 할 때, 교과를 가르치는 것에 관련한 모습을 모두 가지고 있었다. 성찰과 실천의 수준은 각기 다르게 나타났는데 여러 가지 요인들이 그것에 영향을 미쳤다. 교사를 둘러싼 시공간적 맥락은, 수많은 요인들로 교사의 교과교육지향적 정체성 형성에 영향을 미치고 있었다. 주요 요인은 <그림 35>와 같이 나타낼 수 있다. 여기에서는 교과를 가르치는데 영향을 미친 다섯 가지 요인을 구분하여 제시한다.



<그림 35> 교과교육지향적 정체성 형성의 영향요인

1) 적극적 성찰 요인

체육교사가 교과교육적으로 적극적인 성찰을 하도록 영향을 주는 요인으로는 '연수', '독서', '국가 교육과정'이 확인되었다. 첫째, '연수'에서, 경은은 1급 정교사 연수를 다녀온 후, 많은 생각을 가지게 되었다고 말하였다. 자신에게 감동을 주는 강사를 만나면서, 학교에서 체육 가르치는 일에 대해서 반성을 하고 새로운 결심을 하게 되었음을 말하였다.

> 강의를 듣는데, 와.....진짜 체육선생님이면 저 정도의 열정을 가지면서 해야되지 않겠나? 가슴을 울리는 강의를 해주신 선생님이 몇 분 계셔. 나를 반성하게 되었어 사실. 그래서 나도 학교를 다닐까 말까한 애들을 데리고 무슨 체육수업(을) 내가 하겠다고..."야 너희들은 하고 싶은 거 그냥 하고" 비위맞춰주는 식으로 했(었)지. 사실은 내가 잡고 막 "하자~" 이런 식으로 하기보다는, 약간 방임하다시피 했는데, 1정 연수 듣고 나서는 '큰 게 아니라도 작은 거라도 준비를 해가지고 애들한테 좀 뭐라도 울림을 줄 수 있는 뭔가를 해줘야겠다', 그래도 '선생님이 많은 건 아니더라도 너네들한테 전달하려고 노력하는 걸 알아줬으면 좋겠다', '이런 노력을 해야 되겠다'라고 생각(했지)
>
> <경은-면담-0820>

현직교사교육의 효과성에 대해서 많은 지적(최의창, 2009)이 있는 가운데, 경은의 사례가 가지는 시사점은 분명하다. 경은이 배운 것은 '지식'이라기보다는 수업에 대한 열정적 '태도'였다. 교사교육에서 교사학습자를 성찰하도록 자극하는 것이 중요한 부분이 될 수 있다(조덕주, 2009; Korthagen et al., 2001). 경은은 교사연수를 통해서 자신을 돌아보는 기회를 가지게 되었다고 말하였다. 학생들의 비위를 맞춰주고, 방임하던 수업을 반성하고, 작은 것이라도 전달할 수 있도록 노력할 것을 마음먹게 되었다. Guskey(2002)가 말하는 교사의 변화모형에 의하면, 전문성개발이 교사의 신념과 태도변화로 이어진다고 말하였다. 하지만 경은의 경우, 태도의 변화가 먼저 일어나는 모습이었다. 이는 교사의 태도와 전문성 변화의 상호연관성과 양방향성에 대한 검토가능성을 시사한다. 이와 관련하여 송경오, 허은정(2012)은 교사들이 공식적인 학습기회를 통해 정의적 영역에서 참여 효과가 크게 나타나고 있음을 밝힌바 있다.

또한, 경은이 참석하였던 교사연수는 경은의 태도를 변화시켜 적극적인 성찰을 하도록 자극하였는데, 예비교사교육뿐 아니라 현직교사교육에서도 교사가 반성적으로 실천(Schön, 1983)할 수 있도록 자극할 필요성을 강조하는 사례로 볼 수 있다.

둘째, '독서'이다. 지섭에게 독서는 "진짜 똑똑한 사람들과 깊이있게 얘기하는 것"이었다. 정확하게 짚어 '어떤 책 한 권'이 체육교사의 탐색을 이끄는 것은 아니었다. 여러 가지 책들을 읽으며, 자신의 직업적 맥락에 스스로 적용할 수 있는 가능성이 커지고 있었다. 명시적이고 분명한 지식이 주입되는 것이라기보다는, 암묵적인 앎의 과정을 거쳐 어느 순간 깨닫게 된 것이다. 한편, 대진은 자신의 교육과 수업에 대한 생각이, 존 우든[14]의 책 속에서 '성공 피라미드' 아이디어를 접하면서 수업에서 적용해 볼 수 있었음을 말하였다.

> 대진: (그 책의) 핵심이 뭐냐면, 성공을 하기 위해 무수히 많은 요소들이 필요하다. 그리고 막상 성공을 하더라도 그 성공은 성공이 아니다. 여러 가지 요소가 합쳐진 게 성공이라는 거죠. 그걸 보고 생각해낸 거죠.
> 나: 모든 게 피라미드처럼.

14) 미국 대학 농구의 전설적인 감독

대진: ...(생략)... 예를 들어 팀워크를 가르치려고 하는데 팀워크 하나만 가르칠 수 있나? 그럴 수도 있지만 팀을 이루면 두 명 이상의 선수가 있어야 하고, 그 두 명이 모여서 팀을 이루는데, 두 명 이상의 선수가 모이면 그 중 하나는 반드시 리더가 돼야 하고 나머지는 팔로어가 돼야 하는데, 그러면 리더십도 가르쳐야 하고 팔로어십도 가르쳐야 하잖아요? 다시 말해서 팀워크라는 인성요소 하나를 가르치기 위해서 여러 가지 무수히 많은 인성요소가 들어간다는 거죠. 그리고 그걸 의도적으로 가르쳐야지 인성이 함양된다는 거죠. 그런 생각이 떠오르더라고요. 그러면서 수업이 하나, 하나 완성돼가는 거죠.

<대진-면담-0828>

대진은 자신의 수업에 핵심적인 개념이 된 '인성 피라미드'가 책을 읽으면서 구체화 되었다고 말하고 있었다. 이렇게 체육교사들의 독서는 그들이 적극적인 성찰을 하도록, 또 할 수 있도록 영향을 미치고 있었다.

셋째, '국가 교육과정'이다. 대진은 체육교과의 필요성과 존재이유에 대해서 깊게 고민하였다. 처음 교직에서 수업을 하기 시작하면서부터 고민하기 시작하였다고 한다. 그에게 기준을 제시한 것은 국가 교육과정이었다. 그와의 면담에서 손으로 밑줄 긋는 동작으로 강조했던 것 역시 국가교육과정 문서였다. 대진에게는 확실한 이정표이자, 디딤돌과도 같은 것이었다.

7차 교육과정부터 지금까지 여러 가지 수업 내용 등이 계속 바뀌고 있지만, 바뀌고 있지 않는 것이 하나 있다면, 체육교과의 필요성과 목적. 전인교육을 하기 위한 그런 건 안 바뀌고 있거든요? ...(중략)... 그런데 (제가) 실제로 (수업하러) 나갔을 때, 내가 그렇게 (안 좋은) 수업을 하지 않겠다고 맹세하고, 나는 제대로 된 전인교육으로서의 체육수업을 하겠다고 했는데. 그렇게 하지 못하는 저 자신을 보고 '체육교과가 왜 필요하지? 체육교사가 왜 필요하지?' 이런 생각을 많이 했었어요. 몇 년 동안. 그러면서 제 나름대로 제 방법을 찾아낸 거죠.

<면담-대진-0828>

대진은 나름대로 방법을 찾았지만, 그 방향을 먼저 가르쳐준 것은 교육과정이었다. 교육과정문서는 대진의 고민에 답을 알려주는 기준이었다. 대진은 그 기준에 비춰 '왜 체육을 가르쳐야 하며, 어떻게 가르쳐야 하는가?'라고 반복적으로 묻고 답을 구해왔다. "전인 교육 실현"이라는 것은 대진에게 뻔하거나, 당연한 것이 아니었다. 간절하면서도 답답한

것이었다. 대진의 생각으로 그 목적을 달성하기 위해서는, 더욱 적극적인 노력이 필요했다. 그냥 축구만 한다고 해서 전인교육이 완성되는 것은 아니라고 생각했다. 교육과정문서의 목적 진술은 대진이 자신의 일에 대해서 끊임없이, 적극적으로 탐색할 수 있도록 자극하였다. '나의 수업은 체육교육의 목적을 달성하고 있는가?'와 같은 질문을 던지고 답을 구하였다. 국가 교육과정은 대진의 교과지향적인 정체성 형성에 중요한 영향을 미쳤다. 이와 관련하여, '교육과정 문해력(curriculum literacy)'은 교사가 교육과정을 읽고, 해석하여 활용하는 능력(백남진, 2013)으로 최근 연구관심을 받고 있다. 교사는 각자의 교육과정 문해력을 통해 전문성을 발휘하고, 동시에 직업적 정체성이 형성된다.

2) 소극적 성찰 요인

체육교사가 소극적 성찰을 하도록 영향을 주는 요인으로는 '과거 운동경험'이 확인되었다. 찬헌에게 체육활동은 "재미있고, 땀 흘리는" 것이었다(Placek, 1983). 너무나도 즐거웠던 학창시절 체육시간의 기억은 찬헌이 자신의 수업에서 가르칠 때의 이상적인 모습에 대한 생각을 가지게 하였다.

> 내가 체육수업 받을 때 생각해보면, 난 너무 축구를 하고 싶은데, 우리 체육선생님이 줄넘기만 시키는 거야. 난 축구를 하고 싶은데..그 다음에 뭐 (다른 종목) 하면 뭐 (기본기) 만 시키는 거야. 그러니까 축구, 농구는 너무 좋은데, (그 중에서 특히) 게임을 하고 싶은데, 너무 기능만 하는 거야. 계속 그 드리블만 하고 있고. 꼬깔만 돌아오고. 그것도 나름 조금 재미있긴 하지만, 그래도 난 게임을 하고 싶은 거고. 근데 그렇게 안 해 주니까 '아 내가 체육교사 하면...(게임하게 해줘야지)' 그때 기억이 트라우마까지는 아니지만, 애들이 하고 싶은 운동을 체육시간이라도 다 시켜줘야 된다는 생각으로(이어졌지)
>
> <찬헌-면담-0823>

영수는 과거 야구 선수 경험이 있었다. 성인이 된 지금도 사회인 야구에 참여하고 있었다. 야구는 영수가 가장 잘하고, 좋아하는 종목이었다. 그리고 동시에, 선수로서 성공하지 못한 것에 대한 아쉬움도 있는 종목이었다. 영수는 야구를 "좋아하기 때문"에의 이유와, 학생선수들의 사정

과 마음을 "알기 때문"에 야구부 지도에 더욱 애정을 가지게 되었음을 말하였다. 그의 야구 사랑과 선수경력을 이어가지 못했던 경험의 아쉬움은 야구부 감독을 수락하고 수행하는데 영향을 미쳤다. 영수는 학생선수들이 순수하게 야구를 좋아해서 들어오지만, 배려받지 못하고, 관련 정보도 제대로 얻지 못하는 상황이 안타까웠다. 많은 선수들이 소리없이 낙오되고, 적응하지 못한다는 사실을 잘 알고 있었다. 자신이 "그랬었기 때문"이었다. 선수들이 낙오하지 않도록 하는 것, 그리고 잘 적응할 수 있도록 돕는 것이 그의 운동부 운영의 방침이 되어있었다.

나: 형이 야구를 했었고, 야구를 좋아하고 그러는 게 야구부 감독교사로 있는 것에 영향을 미친 거죠?

영수: (영향을) 미친 거지. (선수경험) 그거 아니었으면 안했지. 나 같은 애들이 나오지 않았으면 하니까. 그리고 어떻게 보면 나 같은 경우도 뒤늦게 공부해서 (성공)한 거니까 이런 이런 길도 있으니까 애들한테 이룰 수 있는 것이. 공부를 놓지 않게끔 하려고 하지.

나: 지도에 있어서 야구자체가 좋은 것도 하나 있는 거고, 관련해서 형이 가졌던 다 하지 못했던 경험. (그런) 선수들 마음을 이해하는 거잖아요? 선수들이 더 잘 되었으면 하는.

영수: (애들이 더 잘 되었으면) 하는 거지. 개인의 인생인데, 어떻게 보면 뭐 다른 일반 아이들도 똑같겠지만, (학생선수들은) 그냥 아무것도 모르고 시작하잖아. 막상 크고 이렇게 보면 현실적으로 계속 제외되는 거잖아. 탈락되는 거잖아. 그런 부분에 대해서 나는 겪었으니까 (애들이) 보험을 들게 해주고 싶은 거지.

<영수-면담-0810>

Richard, Templin & Graber(2014)는 체육교사의 사회연구를 종합하여 교사이전시기와 예비교사, 현직교사의 세 단계로 구분하였는데, 교사이전시기의 경험이 교사사회화에 가장 강력한 영향(Curtner-Smith et al., 2008)을 미친다고 하였다. 그 경험들에는 도제 관찰, 주관적 확신(subjective warrant), 과거의 경험, 가족, 멘토의 영향 등이 있다. 찬헌과 영수의 경우도 교사가 되기 이전시기의 경험들이 현재의 정체성에 이미 큰 영향을 미치고 있었다.

3) 무성찰 요인

체육교사가 성찰을 하지 않도록 영향을 주는 요인으로는 '과도한 행정업무', '타성적 입문', '입문과정의 어려움', '교직의 낮은 지위'의 네 가지가 확인되었다.[15] 첫째, '과도한 행정업무'이다. 관료적 학교 시스템에서 업무는 그 자체로 의무적 성격을 가진다. 업무의 목적과 배경, 과정은 생략되고 해야 할 일만 남았다. 모든 참여자는 하나의 부서에 소속되어 있었고, 시스템 내에서 한 분야를 담당하여 책임지고 있었다. 업무의 범위와 수준도 모두 정해져 있었다. 공문이 내려오면 처리하면 되었고, 연간계획에 맞추어 행사를 치르면 되었다. 교사는 업무에 대해서 생각할 필요가 없었다. 그냥 하기만 하면 되었다. '컨베이어벨트 앞의 노동자'처럼, 다음 물건에 새로운 나사만 조립하면 되었다. 외부로부터 주어진 업무에 대해서 굳이 탐색할 필요성은 찾기 어려웠다.

이충원(2003)은 체육교사가 업무에 대해 보이는 반응으로 '수용과 순응', '협조와 타협', '갈등과 합리화'로 제시하였다. 이충원의 연구에서 제시된 모습처럼 나의 연구 참여자들에게서도, '주어진 일'들은 교사의 탐색을 방해하는 요인으로 작용하고 있었다. 노준은 오성중에서 근무할 당시, 맡은 업무가 너무 많아서 힘들어했다고, 아래와 같이 말하였다.

> 교육계획서 업무꼭지가 열 몇 가지는 되었던 것 같은데 하나도 쉬운 게 없었어. 그걸 그냥 주구장창. 우리는 기본(으로) 저녁까지 남아서 하고 아침 7시 까지 출근하고. ...(중략)... 그러니까 (수업빼고) 나머지는 계속 일만 하는 거야.(컴퓨터 타이핑치는 시늉) 계속 일 해. 끊임없이.
>
> <노준-면담-0628>

노준은 수업하는 시간만 빼고서는 "전부 일만" 하였다. 아침 일찍부터 저녁까지 바쁜 일정에 시달리는 상황에서 자신의 교육을 성찰하고 탐색하는 것은 허락되지 않았다. 학교행정업무는 그 자체의 성격, 양의 많음이 교사의 탐색 수준에 영향을 미치고 있었다.

---

15) 무성찰의 네 가지 요인은 <표 17>에서와 같이 다른 정체성 모습에서도 동일하게 확인되었다. 이는 다시 말해, 직업자체에 대한 의미부여를 제약하는 요인으로도 해석이 가능하다.

둘째, '타성적 입문'이다. 모든 참여자들은 IMF 경제위기 이후에 교사가 되었다. IMF경제위기는 우리나라에 취업난을 가져왔으며 직업의 안정성을 추구하게 만든, 한국 현대사에 있어서 매우 중요한 사건이다. 노준의 경우는 자신이 하고 싶었던, 의대진학을 포기하고 "눈 한번 질끈 감고"서 교사가 되기를 결심하였다.

> 그 때 여건이 그럴 수밖에 없었던 게, 그 당시가 97년, 98년인데, IMF가 터져서 아무것도 취직도 될 수 없는 상황이었어 여건이. 그 때 당시는 제일 쉬운 게 시험이었어. 그리고 내가 배우고 한 게, 체육교육이다 보니까 임용고시가 내가 할 수 있는 가장 쉬운 것 중의 하나였어. 그래서 졸업하고 나서 1년 동안 임용고사 준비를 했지. 그렇게 임용고사 합격하고, 교직에 나오게 됐어. 시작은 그렇게 교직을 시작했어. 교직에 뜻이 있어서 나온 건 아니고, 이런 이런 과정을 거치고 어떻게 보면 살기 위해서 교직에 나온 거지.
>
> <노준-면담-0628>

대학을 졸업하고, 하루빨리 안정된 직장을 가지지 않고, 다른 노력을 한다는 것은 그 시기 청년들에게는 매우 위험한 선택이었다. 구직난이 이어지고 있는 사회경제적 상황은 많은 참여자들이 교직을 선택[16]할 수밖에 없도록 하였다. 노준은 "살기 위해" 교직으로 나오게 되었다고 표현하였다. 그렇게 시작된 교직생활에서, 반전처럼 적극적 성찰이 시작되는 것은 기대하기 어려운 일이었다.

참여자의 주변인물들도 타성적인 입문을 거들었다. 경은의 경우, 아버지가 "기왕이면 제일 편한 체육"을 자주 말씀하셨다고 하였다. 영수는 친했던 형들이 모두 교사가 되었기에 자신도 교직을 선택하였다고 말하였다. 체육교사를 희망하는 예비교사들은 연구중심적인 학문적 생각과는 다른 입장에서 교직으로의 입문을 준비할 수 도 있다(Richard & Hemphil, 2017). 예비교사들은 이미 만들어진 사회문화적인 자본을 가진 채 입문과정을 거치게 되며, 이는 강한 영향력을 가진다(Brown, Morgan & Aldous, 2017). 다시 말해, 백지상태(blank slate)가 아니라, 어느 정도 '만들어 진 상태'로 교사교육과 사회화가 시작된다는 것이다(Lawson, 1983). IMF 경제위기 속 참여자들은 어쩔 수 없이 하나의

16) '교사가 되는 것'과 '교직을 선택한 것'의 의미는 다르다. 전자가 가르치는 일을 하는 사람이라면, 후자는 학교에서 일을 하는, 교육청 소속 직원의 의미에 가깝다.

직업(a job)으로 입문하는 모습을 보여주고 있었으며, 그러한 '타성적인 입문'은 교사 정체성 형성에 성찰하지 않는 요인으로 주요하게 작용하였다. 교사들이 이러한 상황과 태도를 배경으로 입문을 시작할 수 있다는 사실은 큰 시사점을 가진다.

셋째, '어려운 교사 입문과정'이다. 찬헌은 자신이 "책을 보지 않는다"고 말하였다. 교사 입문의 시험과정이 길고 험난했기 때문이었다. 특히, 세 번째 응시에서 허리부상으로 눈물 흘리며 수영하던 처절한 경험은 교사 찬헌을 훗날 더 이상 성찰하지 않게 하였다. 찬헌은 아래와 같인 분명하게 '선을 그으며' 말하였다.

> 왜냐면 내가 책을 안 보거든. 그래서 이론 연수를 듣기도 전에 그냥 안 듣거든. 어떤 강의를 듣는 것도 아예 (안 해). 책을 (잠시 침묵) 진짜 만화책도 보기 싫어 잡지도. 차라리 그냥 멍 때리기가 낫지. 그때 이후로. 임용고시 이후로 난 책을 다 놨어.
>
> <찬헌-면담-0823>

"내 인생에 더 이상 공부는 없다"와 같은 생각을 하는 찬헌의 모습은 일종의 탈진과도 같다고 볼 수 있다. 그가 쓸 수 있었던 에너지는 과거에 다 소진되어 버린 것인지도 모른다. 『선생이 부서져간다』(中島一憲, 2003)는 정신과 의사가 바라본 일본교사들의 '소진 증후군'에 대해 자세히 다루고 있다. 교사들이 정서적인 에너지를 다 써버리게 되면서 학교의 현장에서 무기력하게 "부서지는 모습"을 생생히 묘사하였다. 찬헌의 경우 비록 부서지지는 않았을지 모르지만, 적극적으로 성찰하는 모습 또한 보이지 않았다. 그가 가진 에너지의 많은 부분을 교사가 되기도 전에 많이 써버린 것이다.

임용고시가 우수한 자격을 갖춘 교사를 임용하기 위한 시험이지만, 우수함을 가리기 위한 어려운 난이도로 인해, 예비교사들이 '시험만' 통과하는 데 집중해버리는 문제가 생길 수 있다는 점에 대해 생각해볼 필요가 있다. 능력중심적 교사관에 대한 문제제기(최의창, 1995; Kirk, 1986; Lawson, 1990; Schön, 1983)는 오래 전부터 있어왔다. 찬헌의 사례에서 그것의 또 다른 측면의 문제가 드러난다. 찬헌에게 있어 교사가 되는 높은 난관을 넘던 때는, "지옥같았던 시기"가 되었고 오히려 교사가 된 이후 그의 성찰을 제한하는 경험이 되고 있었다. 교사의 객관적

자질에 집중하고, 시험기준으로 적용하는 것은 결과적으로 그가 다른 분야에서 총체적으로 준비된 교사가 되는 것을 방해하기도 하였다. 최의창(2009)은 이와 관련하여, "어떻게 하면 임용고시에 잘 합격하는가?"와 같은 관심에 경도되는 것을 충고하였다. 예비교사들이 가져야 할 바람직한 질문은, "바람직한 체육교사는 어떠한 사람인가?"와 같은 물음을 가져야 할 필요성을 강조하였다.

네 번째는 교사의 '낮은 사회경제적 지위'이다. 초임교사 시절, 광민은 낮은 월급과 교직을 높게 인정해주지 않는 주변 인식의 영향으로 체육교사를 의미있는 직업으로 인정하지 않았다. 공대를 졸업한 자신의 친구들의 월급은 저보다 훨씬 많이 받는 모습에 실망하였다. 자신의 개인적인 삶에서 직업적인 분야에 대한 의미부여도 낮아졌다.

> 친구들이 억대 연봉을 받으니까 갑자기 상대적으로 아.. 쟤가 학교다닐 때 나랑 별 차이는 없었던 거 같은데 지금 선택이 이렇게 (차이가) 큰 가? 내가 어차피 일을 이렇게 하는데 돈을 더 많이 받는 사람을 했어야 했던 게 아닐까. 이런 거에 대한 회의감?...(중략)... 그래서 3월 달에 그 생각도 했었어요. 첫 3월에, 아내가 공대와서 다른 직업을 또 선택을 해야 하나. 이 생각도 했었어요. ...(중략)...그리고 외부에서 바라보는 친구들에 대한 그런 거? 연봉? 아 연봉도 있을 수도 있겠네요. 그런 게 가장 컸던 거 같아요.
>
> <광민-면담-0829>

대신 광민은 자신의 여가생활에 높은 관심을 가졌던 시기로 기억하였다. 적절한 인정과 급여가 확보되지 않는 상황에서 광민은 자신의 직업과 일에 큰 의미를 두지 않았다.

4) 실천 이행요인

교과교육지향적 정체성 형성과정에서 교사들의 실천의 이행을 돕는 요인으로는 '교육환경의 마련'이 확인되었다. 형택이 추구하던 교수방법의 효율성은 스마트한 교육환경이 마련되면서 극대화될 수 있었다.

> 뭔가 영상을 활용한 다양한 교수학습 방법이 내 관심사였는데, 그걸 가공하고 활용하고 하는 방법이 지금은 환경이 된 거야. 용량이나 네트워크냐 저장장소나

공유라든가 이런 게 다 너무 쉽게 된 거야. 그러니까 훨씬 더 구현하기 좋지. 그런 부분에 대해서 나는 관심이 많은 거고.

<형택-면담-0814>

오늘날 우리나라 교육의 정보통신 환경은 각 교실환경에 인터넷과 멀티미디어가 구비되어 수업이 가능한 지원체계를 갖추었다(장상현, 2011; 문경남, 2017). 형택이 바래왔던 체육수업은, 각종 장비나 어플리케이션, 인터넷과 저장장소, 공유방법이 환경적으로 마련이 되면서 가능하게 되었다. 방법이 확보되기 시작하며, 생각하지 못했던 수준의 수업도 시도할 수 있게 되었다. 교육환경은 그의 행위 실현에 결정적인 영향을 미쳤다. Casey, Goodyear & Armour(2017)는 기술(technology)을 통한 교수법의 확장은 교사의 능력 발달에 기여한다고 주장한 바 있다.

5) 실천 불이행요인

실천의 이행을 제한하는 요인, 즉 불이행요인으로는 '상명하복의 체육과문화'가 확인되었다. 민우가 청운의 꿈을 안고 발령받은 첫 학교에서는 자신을 제외하고 모두가 나이 많은 선배였다. 교장과 교감도 체육과였다. 자신은 체육과 후배로 학교에 들어갔지만, 실제로는 "일꾼"이었다. 체육과 선배들은 후배에게 일을 넘겨주는 일이 허다했다고 한다. 누구는 컴퓨터 사용능력이 아예없기도 하였고, 그 공간에서 막내이자 일꾼은 "암묵적인 업무의 폭력"을 느꼈음을 고백하였다.

교장, 교감이 그렇게 되고 그 담에 체육 선생들이 나이먹은 사람들...(중략)... 그 때 50대 선생님 네 분하고, 체육부장님은 컴퓨터로 한글 창을 못 띄워...더블클릭의 개념이 없는 사람.

<민우-면담-0614>

시키면 까야된다. 그런 조직문화가 체육과가 다른 데 보다 쌔고 ...(중략)...또 학교에서 별도의 분위기가 항상 존재하는. 관리자의 마인드 또한 불합리하다고 생각하지 않고, 이런 것(문화)들이 암묵적인 성향이지. 업무적인 폭력이지. 원치 않는 고통을 주는.

<민우-면담-0614>

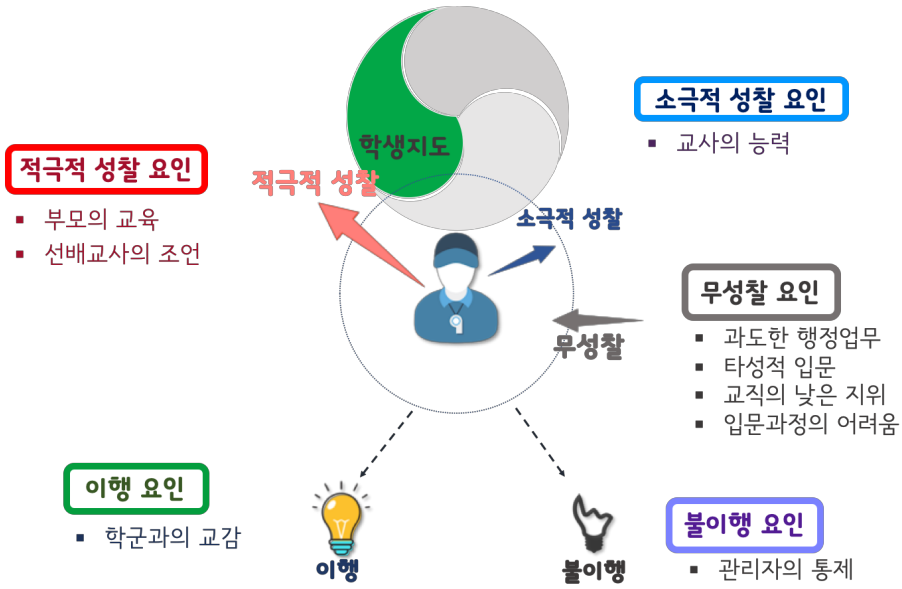
민우는 첫 학교를 "업무로 폭행을 당했던 시기"로 회상하였다. 선배교사들은 자신에게 수업을 떠넘기고 출장을 나가거나, 운동장에 아이들을 풀어버리곤 했다. 체육과 막내가 나서서 수습해야 했다. 민우는 '합반' 수업을 밥 먹듯이 진행하였다. 민우의 교사 시간표는 아침1교시부터 6교시까지 전부 다 수업이 있는 것이나 마찬가지였다. 그러한 상황 속에서 자신이 꿈꿔왔던 수업과 교육의 실천은 실현되지 못하였다. 원인은 다른 것이 아니었다. 단지, 자신이 '체육과 막내'였기 때문이었다.

상명하복의 체육과 문화는 그의 실천을 제한하고 있었다. 민우는 "찍힐 순 없기 때문"에 거대한 문화의 힘 앞에 굴복할 수밖에 없었다고 말하였다. 참는 것 말고는 할 수 있는 것이 없었다. 체육교사들은 다른 교과 교사들과는 "질적으로 다른 위계성"(이충원, 2003)을 문화로 형성하고 있다고 알려져 있다.

성진 역시, 선배교사와의 동학년 수업의 어려움을 말하였다. 뭔가 새로운 시도를 하고 싶었지만, 50대 교사에게 새로운 것을 전파할 수가 없었다. 선배교사에게 새로운 수업을 요구하는 것은 "개념없는" 행동이나 마찬가지였다. 일종의 하극상이었다. 선배가 시키는 대로 "받아서" 수업하는 것이 미덕이었다. 체육과 선배에게 후배가 수업을 시킬 수는 없었다. 시도조차 하지 못하였다. 선배교사와 함께 수업하는 그 해에, 자신이 하고 싶었던 수업이 실천으로 옮겨지지 못하면서, 성진의 교과지향적인 정체성은 약화되었다. 체육교사들 사이, 그들만의 공간에서의 게임(staff-room games)이 펼쳐지지고 하고 그것은 때로 불합리한 위험(absurdly dangerous)에 이르기도 한다(Rossi, Macdonald, Iisahunter & Christensen, 2017). 나의 참여자들이 속한 한국의 그 문화 속에는 선배가 후배에게 지시하고, 명령하는 것들이 자리잡고 있었고, 그것은 참여자들의 실천의 불이행요인으로 작용하고 있었다.

나. 학생지도지향에 영향을 미치는 요인

모든 참여자들은 그 수준을 달리하여 학생지도지향적 정체성의 모습을 가지고 있었다. 여기에서는 <그림 36>과 같이, 학생지도영역의 성찰과 실천의 수준에 영향을 미친 요인에는 어떠한 것들이 있었는지를 제시한다.



<그림 36> 학생지도지향적 정체성 형성의 영향요인

1) 적극적 성찰요인

체육교사의 학생지도지향적인 정체성 형성에서, 적극적인 성찰에 영향을 준 요인으로는 '부모의 교육', '선배교사의 조언'이 확인되었다. 먼저 부모의 교육은 지섭의 사례에서 확인되었다. 지섭은 현재 자신이 스스로 생각하고 행동할 수 있도록 할 수 있는 것이, 부모님의 교육으로 인한 것으로 생각하고 있었다. 자신의 직업적 삶을 이끄는 힘은 자연스럽게, 또 언제부터인가 조금씩 가지고 있었는데, 그것은 바로 "강요하지 않는 부모님 덕분"으로 생각하고 있었다. 지섭은 자신을 길러준 부모님에 대해서 다음과 같이 말하였다.

> 친구같은 아빠. 뭔가 어떤 권위에 복종해야 하고, 누가 시키는 대로 해야 되고 이런 식으로 생각하면서 살지 않았던 거 같아. 그러니까 자연스럽게 내가 하고 싶은거 대로 하고, 내가 스스로 판단하고 내가 생각하고...그런 게 아닐까?
>
> <지섭-면담-0813>

지섭이 학생들의 주체성을 가지고 기르는 것을 중요하게 가르치는 것은 다름아니라 본인이 그렇게 살고 있기 때문이었다. 또, 자신이 그렇게

교육받았기 때문이었다. 체육교사의 직업적 사회화 이론에서는, 문화동화(acculturation)단계에서 부모와 가정을 통해 지원자의 약력(profile)이 만들어지고 이는 사회화의 주요한 요인으로 작용하고 있음을 말한다(Richard, Templin & Graber, 2014). 지섭의 부모님이 자율성을 보장하는 훈육방식은 그의 주체적인 사고와 행동에 영향을 미쳤고, 이는 다시 그의 교육적 행동으로 나타났다.

둘째, '선배교사의 조언'이다. 동주는 자신의 초임교사 시절을 "신규 아닌 신규"로 회상하였다. 주변의 학겨에 대학동문선배들이 먼저 교사가 되어 근무하고 있었고, 정기적인 모임을 가지고 있었다. 동주와 선배들 사이에는 의견과 도움을 주고받는 멘토링 관계가 형성되었다.

> 형들한테 많이 의존을 했던거야. 처음에는 노준형[17]이라든지 영수형이라든지 많이 도움을 줬던(기억)....생활지도 파트는 영수형의 영향을 많이 받은 거고, 행정 쪽은 노준이형의 영향을 많이 받은거고.
>
> <동주-면담-0806>

의사들의 전문적 정체성 형성을 연구한 Cruess 등(2015)은 강력한 영향요인으로 역할 모델과 멘토를 꼽는다. 특히 초임 단계에서의 경력교사와의 멘토링은 대안적이고 효과적인 현직교사교육이 될 수 있다(이영국, 2008). 선배교사들의 조언은 동주의 직업적 정체성 형성에 영향을 미쳐 그가 학생지도지향성을 가질 수 있게 하였다.

2) 소극적 성찰요인

학생지도지향적 정체성에서 체육교사가 소극적으로 성찰하도록 영향을 주는 요인으로는 '교사의 능력'이 확인되었다. 찬헌은 자신의 "무섭게 생긴 외모가 있기 때문"에 학생들 생활지도가 훨씬 수월할 수 있었음을 말하였다. 학생들이 자신을 무서워한다는 사실은 그의 정체성 형성에 영향을 미쳤다. 찬헌이 무서운 체육선생님 정체성을 소극적으로 성찰하여 가질 수 있었던 것에는 그의 외모가 중요한 부분을 차지하였다.

---

17) 연구참여자 동주와 노준은 서로 아는 사이였다. 교사 모임에서 만난 서로는 노준이 멘토가 되어, 동주를 돕곤 하였다고 한다.

(학생이) 옆에서 개기고 있잖아? 못 참겠어. ...(중략)...나도 넘길 수 도 있겠지 나도 나이먹고 내가 귀찮을 때도 있고, 그럴 때가 있을 수 있지. 근데 아직까지는 자신이 있고 애들을 이걸로(힘으로) 이길 자신이 있고, 나의 풍기는 외모와 카리스마로 '충분히 이길 수 있다' 라는 생각이 드는데, 그래서 자신있으니까 하는 거야.

<찬헌-면담-0823>

교사의 능력은 해당 영역으로 그의 참여를 이끌기도 하였지만, 그 수준에서 만족하고 머무르는 모습들이 확인되었다. 즉, 능력은 가능성과 한계를 모두 가지고 있다고 볼 수 있다. 또한, 이러한 사실은 교사의 지속적인 전문성 개발의 필요성(Armour & Yelling, 2004)을 지지한다.

'교사의 능력'은 자신의 실천 영역을 '취사 선택'을 할 때의 배경이 되기도 하였다. 영수의 야구관련 능력과 지식은 그의 야구부 감독교사 정체성의 확고하게 만들고 있었다. 영수는 일반학생들에게 체육을 가르치는 것 대신에, 야구부 지도를 '선택' 했다고 볼 수 있다. 그의 지난 초임 교사시절과, 축구부 감독시절의 모습은 앞의 진술을 뒷받침한다. 영수는 "야구를 잘 알기 때문에" 감독교사를 '골라서 선택하였다'라고 말할 수 있는 것이다. 훈련일지 등을 검토하며 팀의 운영에 더욱 깊게 관여하였다. 코치들과 훈련 스케줄을 논의하였고, 선수선발에 관한 의견을 개진할 수 있었다. 영수의 이러한 모습은, 체육교사가 개인적인 선호(personal preference)에 의해 운동지도(coaching) 역할에 집중을 한다(Millslagle & Morley, 2004)는 연구 결과와 비교하여 생각할 수 있다. 능력과 외모와 같은 '주어진' 요소 또한 개인적 선호에 포함시켜, 더욱 넓게 생각할 수 있다.

3) 실천 이행요인

학생지도지향적 정체성 형성에서, 실천의 이행에 영향을 준 요인은 '학군과의 교감'이 있었다. 교사들은 학생들로부터 가장 민감하게 반응하고 있었지만, 학부모와 그들이 형성하고 있는 지역사회의 분위기까지도 넓게 보고 있었다. 민우는 학생들의 반응에 대해 다음과 같이 말하였다.

제일 큰 차이가, 사랑을 받은 아이들. 따뜻한 아이들이라는 거였어. "고마워요 선생님. 선생님 사랑해요"그러면서 복도에 가서 안기는 아이들. 윤호중학교 왔을 때 가장 큰 변화가 그거 였어

<민우-면담-0823>

민우는 자신의 두 번째 학교에서 큰 만족을 얻을 수 있었음을 말하였다. 그 배경 중에 중요한 하나는 바로 학생과 학군이었다. 우선적으로, 학생들에게 정이 많다는 것이었다. 자신의 교육 실천이 학생들의 정감있는 반응으로 나타나는 것을 보며, 그의 행동은 더욱 강화될 수 있었다. 이 때, 흥미로운 부분은 민우의 반응이 학생을 넘어 학부모와 지역사회로까지 확대되어 있었다는 것이다. 지역과의 교감이라는 측면에서 민우는 임용고시의 지역가산점의 의미를 다음과 같이 해석하고 있었다.

교사가 옛날에 임용고사 볼 때 지역가산점 줬잖아. 그게 난 임용 준비할 때 왜 있는지 몰랐는데. 발령받고 나니까. 교사가 자란 환경과 그것을 공유할 수 있는 같은 지역의 학생을 가르칠 때, 그것을 교감이나 이런 게 있기 때문에 지역가산점에 의미를 나는 찾았단 말이야.

<민우-면담-0614>

교사가 그 지역을 잘 이해하고 있다는 것은, 그의 교육 실천이 더욱 학습자들에게 적절한 수준과 맥락에서 전달될 수 있다는 것을 의미한다. 이와 비슷하게, Fullan(2016)은 교육을 논할 때 체제 전반적인(system-wide) 관점에서 접근을 해야 할 것을 주장한다. 교사의 정체성 형성에 있어서도 학군과의 교감이 주요하게 영향을 미치고 있었다.

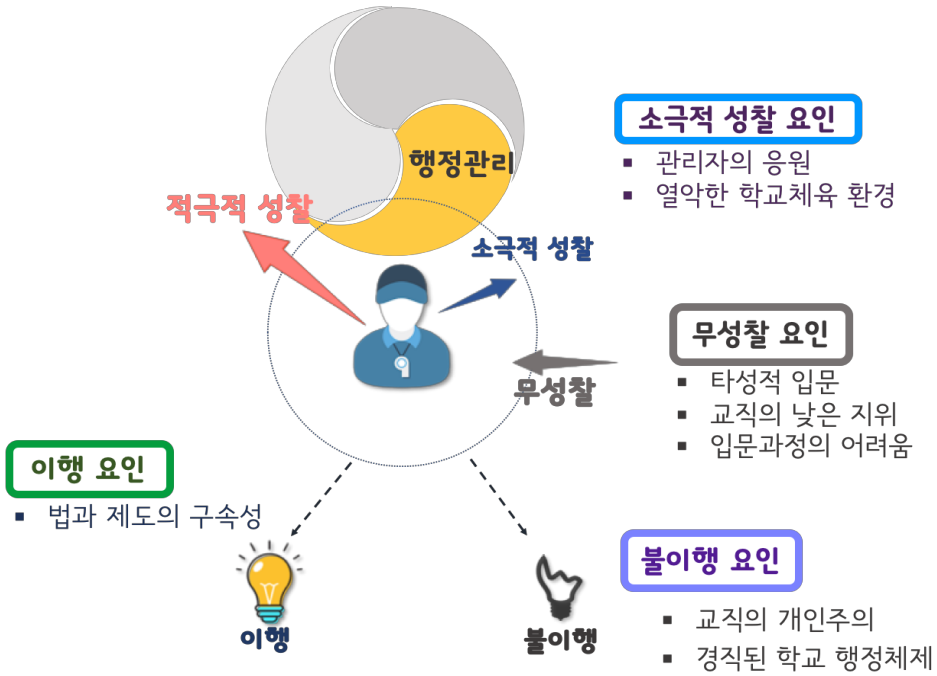
4) 실천 불이행요인

학생지도 정체성에서 실천의 불이행 요인으로는 '관리자의 통제'가 확인되었다. 학급야영, 청소년 단체지도를 하는 학생지도지향적 정체성에는 관리자의 영향력이 크게 작용하고 있었다. 관리자의 승인이 필수적이었다. 동주가 "생활지도의 꽃을 피운" 시기에, 새로이 학교에 온 관리자는 동주의 학생지도활동을 반대하기 시작하였다. 안전사고를 우려해 동주의

모든 학생지도활동을 축소하고 반대하였다. 어떠한 요인이 위험하기 때문이 아니었다. "다른 학교에서 사고가 났으니까", "시기적으로 안 좋기 때문"이었다[18]. 학생활동의 위험한 부분을 검토하고 보완하는 것이 아니라 "잠잠해질 때까지 대기하라"는 것이었다. 받아들이기 힘든 지시였지만, 관리자의 통제 하에서 실천이 이행될 수는 없었다. 결국, 3년째 이어오던 학생회 지도를 그만두기에 이르렀다. '학생활동의 지도자' 정체성은 실천의 불이행과 함께 상실되고 있었다. 그 핵심에는 관리자의 통제가 주요하게 영향을 미쳤다. 동주는 다음과 같이 당시를 회상하였다.

> 다 축소 축소 축소. 나보고 계획서를 만들라고. "난 (그렇게는) 못한다. 다른 사람시켜라. 너무한 거 아니냐? 내가 이걸 만들었는데, 이거를 만든 애 보고 다시 그걸 없던 거로 만드는 거는 너무 한 거 아니냐?" ...(중략)...그렇게 되면서 아무것도 못하게 되고. 나는 손을 놓기 시작한 거지. "난 못한다." (그래서) 부장이랑 교장이랑 알아서 해 가지고 계획서(작성)했지
>
> <동주-면담-0806>

다. 행정관리지향에 영향을 미치는 요인



<그림 37> 행정관리지향적 정체성 형성의 영향요인

18) 당시는 2014년 세월호 참사가 있던 시기였다.

연구참여자들이 가지고 있는 정체성의 마지막 영역은 행정관리였다. 다른 영역과 마찬가지로, 성찰과 실천의 수준에 따라 정체성의 한 가지 상태를 가지고 있는 것으로 확인되었다. 성찰과 실천의 과정에 영향을 미친 요인을 정리하면 <그림 37>과 같다. 행정관리지향에서는 적극적 성찰 요인이 확인되지 않았다.

1) 소극적 성찰요인

행정지향 정체성에서 소극적 성찰에 영향을 미치는 요인으로는 '관리자의 응원', '열악한 학교체육 환경'이 확인되었다. 먼저, '관리자의 응원'은 광민의 사례에서 가장 분명하게 확인되었다. 광민이 행정 업무 중심적인 오성중학교로 옮긴 시기에, 달라진 학교분위기로 인해 적응의 어려움을 겪었다. 그 때 관리자와의 대화, 응원의 도움은 그의 적응을 효과적으로 도울 수 있었다. 광민이 말하는 "적응"은 곧, 행정지향적인 정체성이 커지는 것을 의미하며 행정관련 방향으로 성찰이 시작된 것으로 해석할 수 있다.

> 그 때 만난 교감선생님이 굉장히 마음적으로 따뜻하고...이렇게 (말씀을) 해주셨어요 "교장, 교감선생님이 팥으로 메주를 쓴다고 해도 그거를 믿고 (같이) 가주지 않으면 아무런 것도 할 수가 없다."(라고) ...(중략)... 저를 믿어주고 편안하게 있었기 때문에. 그 때 많이 제가 성장하고. 지금 제가 행정적인 부분이나 이런 게 상당히 한 두 단계 이상 성장할 수 있었어요.
>
> <광민-면담-0829>

관리자의 존재와 역할은 학교에서 교육실천을 말할 때 매우 중요하다 (Fullan, 2016). 교사의 정체성 형성에서도 관리자의 역할은 성찰을 자극하기도, 실천을 제약하기도 하는 핵심적인 존재로 자리하고 있었다.

둘째, '열악한 학교 환경'이다. 경은이 첫 학교로 발령을 받은 학교는 특성화고등학교로 체육이라는 교과가 중요하게 인정을 받지 못하는 상황이었다. 행정적인 업무나 보고에서 시설과 교구, 학생의 참여와 관심도에 이르기까지 "황무지"와도 같았다고 한다. 같은 교정을 쓰는 중학교와 인문계고등학교 학생들까지 같은 체육관을 사용해야 할 정도로 공간이 협소했다. 경은은 그 어려움과 개선의 노력을 다음과 같이 말하였다.

어떻게든 우리의 환경을 개선을 하고 체육을 할 수 있게끔 꾸며놔야지. 체육이라는 게 공간과 기자재가 없으면 제약이 되게 많이 되잖아. 그래서 나는 가급적이면, 그 환경을 먼저 갖춰놓으려고 노력을 하고 (있어)

<경은-면담-0604>

좋지 않은 환경에서 교사는 개선을 위한 노력을 선택하고 있었다. 자신이 할 수 있는 상황이 무엇이 있는지를 찾고 노력하기 시작하였다. 경은은 빈 교실을 꾸며 체육수업이 가능한 환경으로 바꾸어놓았고, 교육청 사업에 신청서를 제출하기 시작하였다. 그의 소극적 성찰을 자극한 것은 그를 둘러싸고 있는 "황무지"같은 체육환경이었다.

2) 실천 이행요인

연구 참여자들의 행정지향적 정체성에서 실천이 이행되도록 하는 요인으로는 '법과 제도의 구속성'이 확인되었다. 동욱은 생활지도부에서 일하는데 있어서 '학교폭력특별법'이 매우 큰 구속력을 가진다고 말하였다. 학교폭력에 관련된 사건이 발생하게 되면 자신은 "뭐든지 법대로" 진행해야 했었음을 말하였다. 그것을 따르지 않는 것은 불가능한 상황이었다. 동욱은 차라리 "법이 없었으면 좋겠다"고 말하였다.

그냥 이 (학교폭력특별)법이 없었으면 좋겠어. 법이 없다면 (만약에 학생들이) 그냥 다퉜어. 애들이 다툴 수 있잖아? "왜 싸웠니? 그럴 땐 참고, 이럴 땐 이런 거야." 라고 교육하고, 부모님이랑 이야기해서 "아이들끼리 이럴 수 있죠." 이렇게 화해하면 좋은데 법이 문제야. ...(중략)... 법 때문에 우리도 그걸 지켜야 하고, 부모들도 "왜 이런 거 가지고 이렇게 까지 하냐?" 이러는데 법이 있으니까. 그런데 우리가 볼 때는 법이 완벽한 것도 아니고.

<동욱-면담-0818>

생활지도부에 학생사안이 발생하면, "올 것이 온" 상황이 되었다. 해야 할 일도 많고, 처리절차도 복잡하였다. 교사의 행동은 모두 절차대로 진행되어야만 했다. '교육적인 해결'은 허락되지 않았다. 자신은 법과 규정의 집행자가 되어 절차대로 처리하면 되었다. 정해진 대로 따르는 것만 해도 쉽지만은 않은 일이었다. 제도적으로 절차상의 작은 실수를

범했던 민우는 감사 후 징계를 받게 되기도 하였다. 학교폭력사안에서는 교육적 합목적성보다는 행정 절차상의 하자 여부가 판결의 주요기준이 되고 있다(왕건환 외, 2018). 법과 제도의 구속성 속에서, 교사들은 실천으로 이행하기만 하기에도 급급한 상황이 되고 있었다.

3) 실천 불이행요인

실천 불이행요인으로는 '교직의 개인주의'와 '경직된 학교 행정체제'가 확인되었다. 먼저, '개인주의 교직문화'이다. Lortie(1975)가 지적한 교직문화의 주요한 특징은 개인주의이다. 경은은 운동부를 담당하면서 출장이 잦았다. 그가 학교를 비울 때면, 동료교사에게 수업이나 업무를 부탁할 수밖에 없었다. 경은은 자신이 처한 상황을 이해해 줄 것으로 생각하였다. 스스로 생각했을 때, 업무량이 너무 많기 때문에 혼자서는 다 할 수 없는 상황이었다. 경은은 운동부를 인솔하는 출장으로 인해, 1년에 2개월을 모텔에서 잤다고 하였다. 어쩔 수 없이 동료에게 일을 부탁하였지만, 동료교사들의 반응은 좋지 않았다. 경은은 일을 떠넘긴 사람이 되고 말았다. 소속 부서와 운동부 운영의 사이에서 업무가 "폭주"할 때에, 경은은 동료의 도움이 필요하였다. 하지만, 개인주의적 교직문화는 오히려 그를 압박하였다. 경은은 자기 몫을 다하지 못하고 일을 넘기는 사람이 되어버린 것이다. 결국 경은은, 동료에게 간단한 도움도 청할 수 없게 되었다. 대신, 하고 있던 일들 중에서 하나 둘씩을 "놓게" 되었다.

개인주의의 영향은 선배교사와 같이 수업하게 된 광민의 사례에서도 나타났다. 작년과는 다른 수업을 하고자 하던 광민은 선배교사와의 수업 협의가 어려웠음을 말하였다. 그 선배교사의 수업전문성을 존중한다면, 수업을 놓고 "왈가왈부"얘기할 수 없었다. 새로운 수업을 하자고 제안하는 것은 개인주의적 교직문화에서 쉽사리 허용되지 않았다.

성진은 올해 수업시수를 나눌 때에, 이해할 수 없는 경험을 하였다. 자신은 교무부장으로서 학교에서 누구보다 많은 일을 하고 있었기 때문에, 낮은 수업시간을 받을 것으로 생각하였다. 하지만 동료들을 그렇지 않았다. "시수는 무조건 공평하게" 나누는 것을 주장하였다. 결국, 공평한 시수를 위해 3개 학년을 나누어 들어가게 되었다. 혼자 한 학년을

맡을 수 있는 것을 일부러 나눈 것이다. 성진은 그 답답함을 아래와 같이 표현하였다.

나: 1,2학년이 7학급, 3학년이 8학급.. 시수는 3,3,2 아닌가요 21,21,16 이렇게. 교무부장이니까 형이 16하면 되겠네요.
성진: 근데 그렇게 안 한다고.
나: 그렇게 해서 전담 가는 게 더 낫지 않나요? 서로 불편하잖아요.
성진: 그런데 여기는 수업을 안 한다고 그렇게. 자기 이익을 챙긴다고. 요즘은 그렇지 않다는 거지. 여기는 그렇지 않아. (교사들이)수업을 안 하는 게 좋다고 생각해. 그리고 내가 교무부장이다 보니까 나를 별로 생각을 안 해. 그리고 2학기 때 내가 연구수업 해야 해. 그 정도로 여기는 후배들이 생각을 잘 안 해줘. 내가 더 배려를 하지.

<성진-면담-0813>

결국, 성진은 너무도 가운데에 수업준비도 두 개 학년을 해야 하는 어려움에 직면하게 되었다. 이러한 어려움은 곧 개인적 부담으로 이어졌고, 그의 실천이 불이행되게 만들었다. 바쁜 와중에 수업에 관한 부담이 두 배가 되며, 결국은 수업에 노력을 덜 하게 되는 상황이 되고 말았던 것이다. 성진의 어려움을 배려해 줄 공동체주의적인 문화는 없었다. 후배교사의 태도와 행동은, 교직에 만연한 개인주의적 분위기를 보여주고 있었다. 그렇게, 성진의 교과교육적 정체성는 약화되고 있었다.

둘 째, '경직된 학교 시스템'이다. 학교는 사회의 여러 조직 중에서도 특히 보수적인 성격을 가지고 있다(Fullan, 2016). 개인주의 문화에 부딪혔던 경은이 요구했던 것은 '체육과 부서의 신설'이었다. 자신이 맡고 있는 업무의 과중은 하나의 부서를 만들 만큼의 일로 판단하였고, 합리적인 요구로 생각하였다. 객관적인 사실입증을 위해 "240개의 공문과 30개의 자료집계, 2달의 출장"을 세어 제시하기도 하였다. 자신이 맡고, 하고 있는 일이 너무 많으니 따로 부서를 만들어 동료 교사와 함께 나누어 할 수 있도록 해달라는 요구였다. 객관적 자료도 준비할 만큼 터무니없는 주장은 아니었다. 체육부서로 독립된 곳에서조차 체육교사는 많은 업무로 인해 곤란을 겪으며(박재정, 2014), 교사의 잡무와 해결에 대한 문제제기는 오래 전부터 있어왔다(정미경, 주영효, 정바울, 2013). 하지만, 경은의 학교는 그의 요구에 긍정적으로 반응하지 못하였다. 경은은 당시의 경험을 다음과 같이 기억하였다.

체육부 만들어 달라고 그랬더니 "다시 한 번 생각해보자. 부서를 만든다는게 쉽지가 않다" 이렇게 (마무리됐지) ...(중략)... (결국) 업무과도화지...업무가 폭발한 거지.

<경은-면담-0604>

경은이 대화하였던 중간관리자는, 공감도 약속도 아닌 반응으로 대화를 매듭지었다. "쉽지가 않다"라는 애매한 대답에 경은은 실망할 수밖에 없었다. 그가 학교의 행정업무를 힘들지만 해오던 행동들은 "도와줄 수 없다"는 딱딱한 대답으로 인해 좌절되고 말았다. 경은은 그 때의 상황을 "업무가 폭발하였다"고 표현하고 있었다. 학교의 경직된 행정 시스템은 행정관리지향적 정체성 형성에서 실천이 불이행으로 이어지도록 영향을 미치고 있었다.

이상의 연구결과들을 한 장의 그림으로 요약하여 제시하면 <그림 38>과 같다. 이어지는 절에서는 주요 연구결과를 바탕으로 선행연구들과 비교하여, 나의 연구의 학문적 위치를 찾는 종합 논의가 이어진다.

연구 결과 종합

적극적 성찰 요인

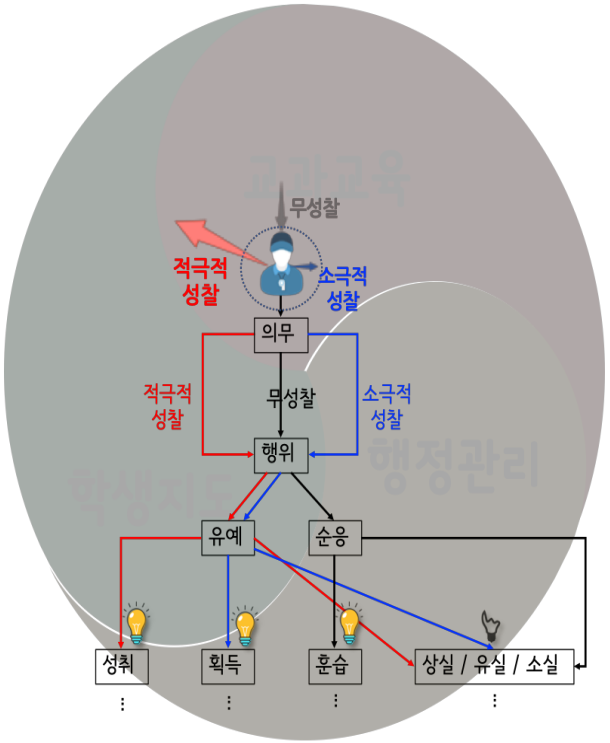
- 연수
- 독서
- 국가교육과정
- 부모의 교육
- 선배교사의 조언

소극적 성찰 요인

- 과거 운동경험
- 교사의 능력
- 열악한 학교체육환경
- 관리자의 응원

이행 요인

- 교육환경의 마련
- 학군과의 교감
- 법과 제도의 구속성



무성찰 요인

- 과도한 행정업무
- 타성적 입문
- 입문과정의 어려움
- 교직의 낮은 지위

불이행 요인

- 상명하복의 체육과 문화
- 관리자의 통제
- 교직의 개인주의
- 경직된 학교 행정체제

체육교사는 여러 요인의 영향 가운데, 성찰과 실천의 과정을 거쳐 교과교육 / 학생지도 / 행정관리 지향적 정체성을 만들어간다.

<그림 38> 중등 체육교사의 직업적 정체성 형성과정과 요인

4. 종합논의

가. 체육교사 직업 정체성의 모습

연구결과에서 체육교사들은 자신의 직업에 대해서 가진 태도, 생각, 실천으로 교과교육, 학생지도, 행정관리지향적인 모습을 보이고 있었다. 이 세 가지 영역은 모든 체육교사가 학교에서 조금씩 관여하고 있었으며, 정체성 부채의 모습으로 표현할 수 있었다. 부채의 문양의 크기와 비율은 각기 달랐는데, 일정시점과 상황에서는 어느 한 쪽이 강조되어 커지는 모습을 보였다.

체육교사 직업적 정체성의 모습은 이렇게 각자의 환경과 이야기의 풍경 속에서 다양하게 나타났다. 이러한 모습에 기초하여, 나의 연구의 위치를 다른 연구와의 관계에서 찾아보려한다. 아래에서는 교사 전문성 연구, 사회화 연구, 타교과교사 정체성 연구와의 비교에서 의미를 분명히 한다. 나아가 다양성 존중 속에서의 강조되어야 할 바람직한 교사의 직업 정체성 모습은 어떠한지에 대해 말하고자 한다.

1) 교사 전문성과의 관계

관료주의와 시장의 논리가 교육의 중요부분을 차지하면서(Hargreaves & Shirley, 2009) 교사대상연구의 큰 부분은 교사의 전문적인 지식과 능력을 밝히는 것이 되어왔다(강신복, 2007). '전문적인 교사가 가진 지식과 기능, 태도는 어떠하며 그것은 어떻게 교육시키는가?'의 질문과 그에 대한 대답으로, 교사 전문성을 밝히는 연구가 많이 이뤄졌다. 대표적인 연구으로는 Shulman(1986, 1987)의 교사지식을 들 수 있다. 특히, 그가 강조한 PCK라는 개념은 전문적인 교사 지식의 정수로 여겨지며, 여전히 많은 연구에서 다뤄지고 있다.

하지만 전문적인 능력에 주목하는 것은, 교사와 지식을 분리시켜 버리는 문제를 마주한다. 객관적 지식이 교사의 외부에 '따로' 존재하는 것으로 생각하게 되면서, 교사는 그 논의에서 주체성을 잃게 되는 결과가 초래되었다(곽영순, 2014). 이러한 구분은 시장중심 효율성의 논리에서

위험성을 드러낸다. 노동자의 탈노동화를 만든 원리가 교육에도 똑같이 적용될 수 있다는 것이다. 교사에 대한 전문성 강조는 교사의 탈전문화를 가속시키는 위험성을 안고 있다(Apple, 2006; Beck, 2008). 학원가 '스타강사'의 강의능력이 우수하여 '공부는 학원에서 한다'는 이야기가 들리는가 하더니, 이내 학교는 '잠자는 곳'으로 전락해버린 것이다(엄기호, 2013). 시장의 원리로 지배당한 학교에서 교육의 소비자, 학생과 학부모는 교사의 수업 전문성에 대한 의심의 시선을 거두지 않는다. 이러한 문제의 원인은 교직의 전문화[19]에 의한 역기능으로 볼 수 있다(오욱환, 2005).

전문인 교육에서 기능과 지식에 집중하기 보다는 전문적 정체성 형성을 주요한 목적으로 삼아야 한다는 주장(Cruess et al., 2015)은 이에 대한 대안적 접근이 될 수 있다. 지식과 주체를 분리하는 것이 아니라, 교사의 내면에서 부터의 전문성을 추구하는 태도를 바탕으로 한 실천성을 의미한다(이용진, 2018). 전문적인 정체성이 있음을 주장하는 이들은 교사의 앎이라는 것이 명시적인 부분 외에 암묵적인 영역(Polanyi, 1967)이 있음을 적극 수용한다. 교사가 전문적 존재로 거듭남에 있어 내부로부터 출발한 '성향'으로 인해 전문적인 '지식'과 '기술'로 연결되는데, 이 때의 성향과 지식, 기술 모두를 전문적인 정체성이라고 말하는 것이다. 예를 들어보면, 이용진(2018)의 연구에서는 "Hurricane"의 은유로 '나의 사명'과 '꿈꾸는 나', '함께하는 나', '기대받는 나'로 구성된 전문적 정체성 모형을 제시하였다. 장서이(2017)는 무용 능, 지, 심이 알찬 '개척인'을 전문적 정체성을 갖춘 사람으로 보고하였다. 이러한 연구는 교사가 가져야할 '정답'에 가까운 것을 보다 심층적으로 제시하였고, 객관적 지식을 교사의 내부로 연결하여 '체화된 앎으로서의 전문성'과 '존재 자체로서의 전문적 교사'를 규명하였다.

그러나, 전문적 정체성이라는 개념 역시 교사 전문성 논의에서 크게 벗어나지는 못한 논리적 한계가 존재한다. 전문성 요소에 그것을 가지려는 성향을 포함시킴으로, 좀 더 '깊어진 전문성'이라고도 생각할 수 있겠게 되었다. 하지만 나의 연구결과에서는 그 '전문성 신화 자체'에 문

19) 교직의 전문성과 교사의 전문성은 다르게 봐야한다고 말한다. 간단한 진술이지만 의미는 깊다. '교직전문성'은 구조와 기능주의적 입장, 관료주의와 시장중심적 진술, 주체를 생략하지만, '교사전문성'은 해석주의적이고, 주체중심적이다.

제를 제기한다. '과연 모든 교사가 학문에서 말하는 전문적 존재되기에 동의하는가?'의 물음을 던지고, 현장교사들이 어떠한 '방향'으로 스스로를 생각하고 만들어 가고 있는지를 확인한 것이다.

연구결과가 말하는 모습 다양성은 교사 전문성의 다방향성을 의미한다. Settlage & Ceglie(2008)는 정체성 연구가 "단계이론에서 사회문화적 이론으로 전이되었다"고 말한다(유은정, 2009). 나의 연구 역시, 교사정체성의 모습은 한 방향으로의 단계이기 보다는 여러 방향의 '다발'에 가까웠다. 크게 교과, 학생, 행정으로 나뉘며, 세부적으로도 구분이 되었다. 각자의 정체성 크기와 비율, 모습은 달랐다.

이것은 현장의 교사입장에서 인식하는 전문적인 존재가 학문의 주장과는 다를 수도 있다는 것을 말하며, 나아가 교사를 대상으로 한 연구 관점이, 보다 허용적이고 확장될 필요가 있음을 시사한다. 다시 말해, 교사 전문성의 재개념화 필요성을 이야기하는 것이다. 특히 '업무처리의 해결사'와 '폭력사안의 전담자'와 같은 행정관리지향적인 모습은 교사 전문성이 전혀 다른 방향과 모습으로 형성될 수 있음을 함의한다.

한편, 교사 정체성과 전문성의 관계는 양방향적이고 상호보완적인 모습으로 이해할 수 있다. 한 쪽으로 정체성이 형성되면 전문성이 생기기 시작하는 것과, 전문적인 능력(예를 들어, 나의 연구에서는 강한 외모)이 있기 때문에 정체성이 만들어지기 시작한 모습도 있었다. 김규태(2018)은 <표 18>과 같이, 그 경우들에 대해 3가지로 정리한 바 있다.

<표 18> 교사 전문성과 정체성의 관계

개념 간 관계	변수 간 영향
전문성=정체성	전문성↔정체성
교사전문성의 발달은 교사정체성의 발달과 선형적 관계	교사정체성과 교사전문성은 상호영향
전문성>정체성	전문성→정체성
교사전문성의 발달에 따라 교사성체성이 발달	교사전문성은 교사정체성 형성과 발달에 영향
전문성<정체성	정체성→전문성
교사정체성의 발달에 따라 교사전문성도 다르게 형성	교사정체성은 교사전문성 형성과 발달에 영향

마지막으로, 체육교사 직업적 정체성에 있어 '최소한의 방향성'은 어떠해야 하는지는 밝혀둘 필요가 있다. 세 가지 직업적 정체성의 모습, '행정'과 '학생', '교과'는 하나의 우산 안에서 상호보완적인 성격으로 이해되어야 한다. 세 가지 영역에서의 활동은 모두 '교육: 학생의 바른 성장'이라는 목적을 향해야 한다. 행정관리는 교과교육과 학생지도가 잘 되도록 이뤄질 필요가 있으며, 교과교육은 학생의 성장을 위한 '체육교과'적인 노력이다. 학생지도의 다양한 활동 또한, 결국은 학생의 올바른 성장을 위한 활동임에 틀림없다. 결국, 직업정 정체성의 다양한 모습들의 이면에는 교육이라는 가치가 자리잡고 있는 것이다. 그 확신과 추구를 '바람직한' 직업적 정체성이라 부를 수 있겠다. 정리하자면, 교사는 교육적 가치를 향함과 자신다움을 동시에 찾고, 자신의 전문성을 배양해야 하겠다.

이와 관련하여, 영국의 교육철학자 Biesta(2015)는 교육의 세 가지 목적[20]으로, '자질 갖기(qualification)', '사회화되기(socialization)', '온전한 자기 자신되기(subjectification)'를 제시한 바 있다. 특히, 세 번째 '온전한 자기 자신되기'는 나의 연구 결과가 말하고자 하는 것과 뜻을 같이한다고 할 수 있다. 교사전문성으로서 자신만의 독특성을 강조하는 것이다.(정정훈, 2017). 즉, 교사 스스로의 방향설정을 통해 전문적인 능력을 함양하고 사회적인 존재가 되는 것이, 바람직한 교사 정체성 형성의 모습이라고 할 수 있다.

2) 교사 사회와 연구와의 비교

교사의 사회화에 관한 연구는 초기 구조기능주의적 관점을 지나, 해석학적인 관점(Lacey, 1977)에서 개인 교사가 환경의 자극에 어떻게 반응하여 수용하고 저항하고, 수정하는지가 주로 연구되고 있다(김병혁, 이양출, 2018; Templin, Padaruth, Sparkes & Schempp, 2017). 사회화라는 큰 과정 속에서 교사의 정체성은 앞서 제시한 <그림 2>와 같이 자기-사회화(Lortie, 1975)의 핵심개념이 된다. 사회화된 결과이자 그것을 바탕으로 다시 사회화가 일어나는 재시작점으로 볼 수 있는 것이다(Richards, Templin, & Graber, 2014).

20) 교육의 목적은 곧 교사교육의 목적이기도 하다.

나의 연구는 교사의 사회화 과정에서 가장 구체적인 수준, 또는 미시적인 관점으로 현상을 살펴보았다고 할 수 있다. 사회의 입장에서 적응하는 교사를 보는 것이 구조주의적 관점, 교사의 입장에서 교직사회로 적응해가는 과정을 바라보는 것이 해석학적 관점이라면, 정체성이라는 개념은 교사의 입장 내부에서의 좀 더 미시적인 시도이다. 그 노력을 통해, 각기 다른 모습의 교사 모습을 밝혀내었다. 그리고 그 형성의 과정에 작용하였던 성찰과 실천이라는 동인을 확인하였다. 환경과 개인의 다양한 요인들이 교사의 정체성 협상과정에 있어서 구체적으로 어떻게 작용할 수 있었는지, 성찰과 실천의 수준에서 어떻게 관여하였는지를 확인하였다. 교사사회화가 거시적 관점이라면 교사 정체성은 미시적 관점이라 할 수 있다. 사회화 관점의 연구에서 앞으로 새로운 관점과 시도가 이어질 필요가 있다는 요청(Lawson, 2017)에, 정체성 연구는 하나의 의미있는 연구영역이 될 것이다.

한편, 사회화 연구의 관점과 관련하여, 교사의 '역할'에 주목할 것이 요청되고 있다(Richard & Hemphill, 2017). Richard(2015)는 교사 또한 행동할 것으로 기대되는 방식에 따라, 극장에 선 배우처럼 행동할 수 있음(Stryker, 2001)을 말하며, 역할이론과 직업적 사회화를 섞여 '역할 사회화 이론'을 주장하였다. 나의 연구에서는, 교사의 내부에 집중하여 인지적이고 행동적인 두 가지 축에 따라 정체성 형성을 설명하였다. 여기에 사회적 기대나 요구를 추가하여 살펴볼 가능성이 존재한다. 이러한 접근을 통해 '역할'이 미시와 거시의 중간에서 중요한 개념적인 틀(frame)로 위치할 수 있다. 이는, 교사의 사회화라는 연구에서 확장된 관점을 의미하며, 향후, 체육교육자를 대상으로 한 연구가 정체성-역할-사회를 하나의 선상에서 놓을 수 있음을 시사한다.

마지막으로, 직업 정체성의 다양한 모습은 교사발달 단계에 맞춰 설명할 수 있다. 선형적인 발달(Katz, 1972; Gregorc, 1973)에서 모두가 모범적인 단계를 따르지 않는 모습은, 그것을 한 가지 모습만으로 가정했기 때문이다. 특히 수업에 국한된 관점에서 전문적인 교사로 되지 않는 교사들은 "다른 방향으로의 정체성 형성이 이뤄졌기 때문이다"라고 설명할 수 있다. 예로, 영수는 경력 3,4 년이 지나며 운동부 지도자로서의 정체성 형성이 시작되었다. 우연히 내가 수업장면을 관찰하였을 때, "치부를 들킨 것 같다"고 말하기도 하였다. 그에게 교과교육적 정체성은

자랑스러운 모습이 아니었던 것이다. 교사 발달의 관점에서 이 모습은 생존에 실패한 교사로 말할 수 있겠다. 하지만, 학생지도적으로는 또 다르다. 생존을 지나, 성숙단계의 모습을 보이고 있었다.

교사 발달의 복합적 모형의 접근에도, 정체성을 통한 보완적인 설명이 가능하다. '복합적인 단계가 어떻게 일어날 수 있는가?'에 대한 대답으로 교사의 정체성을 제시할 수 있다는 의미이다. 예를 들어, 찬헌은 안정단계에서 변화가 없는 모습으로 볼 수 있는데, 그것은 그의 교사 입문 과정에서의 경험으로 형성하게 된 자신의 교사상 때문이었다. 교사의 복합적인 발달 단계는, 정체성의 관점에서 '원래 그런 교사였을 수도 있고 언제부터인가 새로운 존재로 거듭났기 때문'이라는 대답으로 설명이 가능하다.

3) '교과'교사 정체성 형성의 의미

연구결과가 말하고 있는 흥미로운 장면은, '경계지대 담론'(borderland discourse)(Alsup, 2006)이다. 여러 정체성들 사이의 대화와 협상이 존재한다는 것이다. 예컨대, 개인과 교사 사이에서(김영란, 2012; 최유리, 2018), 교육자와 공무원 사이에서, 체육 '교사'와 '체육'교사 사이에서의 경계가 그것이다. 여기서 주로 다루고자 하는 것은, 다른 교과와의 비교를 통한 교사와 '체육'교사 사이에서의 협상의 의미이다.

먼저, 교사들은 자신이 의미를 부여하는 쪽으로 스스로를 만들어 나가는데, 그것이 교과중심적으로 이뤄지고 있음이 확인되었다. 교사의 대표적 정체성이 '00과목 교사'가 되는 것이다. 정혜정(2013)은 초등교사이지만, 스스로를 초등 '사회과'로 생각하는 교사들이 있음을 연구하였는데, 이는 학교의 맥락에서 교사들이 스스로를 어떠한 교과중심인 존재로 생각하고 규정하며, 행동할 수 있다는 것을 의미한다.

중등의 경우 교육과정의 운영이 '교과'위주로 진행되는 학교 맥락에서, 일반교사정체성보다 교과교사정체성이 더욱 중요시 되는 것들을 볼 수 있다. 예컨대, 가정교과 교사되어가는 과정을 연구한 최수진(2017)의 연구에서는 '가정교과'적 정체성을 다음과 같이 드러낸다.

> 기술·가정과의 속사정을 잘 모르는 동료교사들이 가끔 기술에 대해 물어보거나 '너는 기술선생님이니까'라는 말을 들을 때마다 나는 가정과교사라 기술은 잘 모른다고 대답하며 내가 기술을 가르쳐야 한다는 사실을 받아들이려 하지 않았다. 신학기마다 기술수업을 안 해 보려고 발버둥 쳤지만, 교육청에서는 학교사정을 무시한 채 가정교사와 기술교사의 비율이 맞지 않게 발령내주는 경우가 많았고, 그럴 때면 울며 겨자 먹기로 기술수업을 맡아서 해야 했다(p. 5).

가정과 기술은 학교에서 묶여서 같이 가르쳐지는 경우가 많은데, 그녀는 자신이 가정교사라는 확실한 생각이 있기 때문에, 붙여서 가르쳐야 하는 경우에 회의감을 가지고 저항하는 모습을 보였다. 기술교과에 대한 연구에서는 자격증지도, 기능반지도, 산학협력 등의 영역에서 정체성이 발달하는 모습을 보였다(조동근, 2017). 영어교과에서는, 영어를 사용하는 수준이 다른 환경에서, 원어민과 비원어민 교사의 정체성형성이 다르게 이뤄짐을 말한다(김신혜, 2014). 비원어민 영어교사로 살아가며 "원어민 같지 못함을 부끄러워하며 영어교사로서의 정체성에 긴장과 위협"을 경험하는 것으로 알려졌다(홍영숙, 2013). 때로 어떠한 경우에서는, 그 정도가 높아 교과교사를 넘어 그 영역의 전문가로 인식하려는 모습도 있었다. 예컨대, 미술교사를 넘어서 '미술가' 정체성을 가진 경우(이경재, 2016)가 그것이다.

자연스럽게 관심은, '체육'교사이기 때문에 기대받고 형성되는 모습들로 이어진다. 나의 연구결과에서는 운동부 지도자, 폭력사안의 전담자, 군기를 잡(아야 하)는 사람의 모습, 위계적인 문화가 확인되었다. 다른 연구에서도, 체육교과의 특징에 기초한 직/간접적인 역할기대들이 보고된다. 체육교사를 둘러싼 문화와 역할에 대한 내용으로는, 과외적인 운동기술지도역할과 교사로서의 역할 사이의 갈등(Locke & Massengale, 1978), 근성과 저돌적인 문화(이충원, 2003), 스포츠클럽지도에 대한 압박(이종민, 이근모, 2015) 등이 있다. 특히, 유정애와 진연경(2013)은 '체육부장'의 역할기대로 '기피하는 힘든 업무 담당', '즐거운 학교문화 조성', '생활지도와 마당쇠', '싫은 소리 전달'등이 있음을 밝혔다. 또한, 체육교사가 가지고 있는 가치정향(value orientation)(Ennis & Zhu, 1991)과 운동기술지도(coaching)와 교육(teaching)에 대한 성향(orientation)의 차이도 존재(Curtner-Smith, 2009)한다. 이러한 기대와 상황은, 체육교사 직업적 정체성 형성에 큰 영향요인을 작용하고 있을 것이며, 더욱 자세한 연구가 이어질 필요가 있다.

나. 체육교사 직업 정체성의 형성

1) 성찰의 성격과 목적에 관한 논의

연구 참여자들은 성찰과 실천의 과정을 통해 정체성 상태를 가지게 되는 것으로 나타났다. 성찰에는 수준이 구분되었는데, 적극적인 성찰, 소극적인 성찰, 무성찰의 모습으로 확인되었다. 참여자들은 성찰에 수준에 따라 각기 다른 정체성의 상태를 가지게 되었다. 여기에서는 교사반성에 대한 Dewey, Schön, Habermas의 주장을 통해 나의 연구에서 확인된 '성찰'이라는 행위의 성격을 분명히 하고자 한다.

Dewey(1933)의 반성은 사고를 의미한다. 그는 기계적, 충동적으로 해오던 행위를 지성적인 것으로 바꾸기 위해 이성을 강조한다. 귀납적 방법에 따르는 경험적인 과학으로서 반성의 중요성을 강조하였다. 그는 우리가 시행착오적으로 겪는 행동에서도 반성적인 사고가 포함되어 있음을 말하였다. 사고는 행위와 이분되거나 괴리되는 것이 아닌 것이다. 특히, 인간의 본능과 충동을 지성적인 것으로 바꾸기 위해 과학과 이성에 따를 것을 제안하였다(정윤경, 2015).

Schön(1983)은 기술적인 합리성에 대한 비판으로 반성을 주장하였다. 전문가는 자신의 현장에서 지식을 기반으로 한 행위에서 '배운 대로 되지 않는 상황'을 마주한다. 그것은 불확실성, 불안정성의 성격을 가진다. 그는 그 과정을 통해, 자신만의 실천적인 지식을 구성하게 되는데 그것은 암묵적인 앎이다. 거기에서 의식적인 반성을 통해 행위 중 앎을 재구성하게 된다. Dewey와 Schön은 반성을 인지적인 과정으로 보았다고 할 수 있다(Olson, 1991).

하지만 반성을 사고로만 이해할 경우, 주체 자신을 돌아보는 반성이 생략되고, 반성의 대상에만 주목하는 문제가 있으며(정윤경, 2015), 실천의 역동적 상호작용이 사라지고 사고의 수동성만 남게 되어(서경혜, 2005), 반성자체가 하나의 기술이나 도구로 여겨지게 될 위험이 있다.

나의 연구에서 사용한 성찰이라는 개념은 사고 자체에 한정되기보다는, 교사 자신을 돌아보는 행위에 가깝다. 체육교사가 자신이 하고 있는 일과 자신에 대해서 깊게 생각해보는 것이다. 이러한 관점에서, 반성의 성격을 보다 분명하게 해줄 수 있는 이는 Habermas(1973)이다. 그가

주장하는 반성은 '자기 반성'의 의미가 강하다(정윤경, 2015). 그도 역시 실증주의를 비판하였으나, 주로 강조한 것은 주체의 역할이었다.

반성의 목적에 있어서도 학자들의 무게중심은 조금 다르다 Dewey는 본능적 행위에서 벗어난 지성적 행위를, Schön은 기술적 합리성의 극복을, Habermas는 현실의 개혁을 목적으로 한다. 나의 연구에서 확인된 교사들의 성찰의 목적은, 현실의 개혁과 지성적 행위의 두 가지에 부합한다고 볼 수 있다. 교사들은 암묵적인 앎을 통해 재구성이 이루어지긴 하였지만, 그들은 기술적 합리성을 극복하기 위해 성찰하지는 않았다.

'성찰'의 성격과 목적이 가장 잘 맞는 것은 Habermas가 말한 '자기-돌아보기'에 가깝다. 문장으로 풀어 설명하자면, '자신에 대한 성찰을 바탕을 현실을 개선해 나가려는 마음가짐'이 되겠으나, '깊은' 사고를 필요로 한다는 점에서는 Dewey의 뜻을 같이하고, 합리성을 추구하는 것과는 거리가 있다는 점에서 Schön의 주장과도 부분 뜻을 같이한다. 결국, 교사가 자신과 일에 대해서 성찰한다는 것은, 자신을 중심에 두고, 실천을 통해 알게 된 것을 지성적으로 사고한다는 것을 말한다.

2) 상태모형이 가지는 의미

연구결과의 2절에서는, Marcia(1966)가 제시하였던 정체성 상태모형을 수정하고 보완하여, 성취, 획득, 훈습, 적극적 유예, 소극적 유예, 순응, 상실, 유실, 소실의 9가지 상태로 나타내었다. 또한, 체육교사가 가지고 있는 하나의 정체성이 어떠한 원리를 통해 형성되는지를 설명하였다. 정체성 상태모형의 시도는 기존의 연구와 비교하여 다음과 같은 의미를 가진다.

첫째, 상태모형은 정체성 협상의 과정을 자세히 묘사하였으며, 후속연구의 분석의 틀로 활용될 수 있다. 여러 연구에서 정체성은 협상되는 것이라 말한다(Rodgers & Scott, 2008). 하지만 그 협상의 과정을 구체적으로 드러내는 데에는 어려움이 있었다. 참여자들의 이야기 전체를 나타내야지만, 전체적인 모습이 어렴풋이 드러나는 것이다. 이러한 이유에서, 많은 정체성 관련 연구들이 서술적(descriptive)이고 나열적인 모습이었다(예를 들어, 류태호, 2000c; 장형운, 2018; 최수진, 2017). 결

국 연구물들이 축적되고는 있지만 유용한 분석적인 틀이 마련되지 않았다는 아쉬움이 있다. 다양한 프레임을 통한 연구가 필요한 상황이 이어지고 있었다(김규태, 2018).

교육학 정체성 연구는 많은 경우 Gee(2000)가 제시한 자연적, 제도적, 담화적, 친화적의 네 가지 정체성을 따르고 있다(Settlage & Ceglie, 2008). 유은정(2009)과 이용진(2018)의 연구는 Helms(1998)의 분석틀에 기초하여 각각 과학교사, 체육교사를 분석한 바 있다. 나의 연구에서 활용한 상태모형은 정체성 연구에 있어 또 하나의 분석의 틀을 추가하였다는 의의가 있다.

둘째, 교사의 사회화 전략에 대한 상호보완적 설명이 가능하다. Lacey(1977)가 제시한 교사 사회화의 전략 세 가지는 '전략적 순응', '내면적 조정', '전략적 재정의(redefinition)'이다. 전략적 순응은 상태모형에 비춰봤을 때, 적(소)극적 유예에 해당한다. 교사가 성찰한 후 어떠한 생각을 가지고 실천으로 옮겼으나, 그것이 잘 되지 않는 것이다. 내면적 조정은 유예를 거쳐 정체성이 상(유)실 된 후, 새로운 영역이나 성찰의 수준을 바탕으로 실천으로 이어지는 과정, 순응에서 훈습으로 넘어가는 과정의 교사 내면의 변화를 말한다. 예를 들어, 민우는 교내에서 교과교육영역에서 정체성형성이 쉽지 않자, 청소년 단체를 구성하기 시작하였다. 광민은 자신의 생각과 다른 환경의 학교로 전근한 후, 내면적으로 조정하여 행정지향적 정체성을 형성하기 시작하였다. 전략적 재정의는 훈습 상태의 교사 내면의 목소리를 말한다. 외부적 의무를 따르다보니 그것이 자신의 목소리가 되어버리는 순간, 전략적인 재정의가 일어나고 있다고 볼 수 있다.

셋째, 성찰의 수준은 반성의 위계성을 지지한다. 서경혜(2005)는 반성적 교사교육의 허점으로 반성의 위계화를 지적한다. 교사가 "전문가로부터 제대로 배우지 않으면, 반성을 할 수 없는 존재로 추락할 위험이 있다"는 것이다. 물론 반성의 기술(technic)화, 도구화(정윤경, 2015)는 우려할 일이지만, 수준의 구분과 성격의 분류가 무조건 위계화를 의미하거나 부추기는 것으로 보기는 어렵다. 예컨대, Jay(1999)는 기술적(descriptive), 비교적, 평가적 반성으로 구분하였다. Jay의 구분은 그것의 수준의 차이에 따르는 '위계'라기보다는 성격에 차이에 기반한 '분류'에 가깝다. 사실 무엇이든지 구분을 짓고 보면, 어쩔 수 없이 그 품위에

서는 종차가 발생한다(장상호, 2000). 상대적인 차이, 수준의 높고 낮음이 생길 수밖에 없는 원리이다[21].

나의 연구에서 나타난 성찰의 수준은, '고민의 깊이'이기도 하였다. 자신의 능력과 적성에 맞게 할 수 있는 것들을 가까이서 찾았던 소극적 성찰과, 자신의 능력을 넘어 분명한 목적과 방법을 자신의 외부에서도 찾아서 추구하였던 적극적 성찰, 목적이나 능력에 대한 뚜렷한 생각없이 주어진 것들을 받아 처리하였던 무성찰의 모습이 있었다.

이것은 '자신'과 '능력'을 기준으로, 생각의 힘과 방향성이 얼마나 확산되느냐, 수렴되느냐로 놓고 구분한 것이다. 자연스레 위계성이 발생하였다. 앞서 '성찰의 의미'에서 논의한 바와 같이, 성찰을 사고로 국한하지는 않았다. 주체에 무게중심을 두고 반성을 실천기반의 행위로 보더라도, 확산성에 있어 정도의 차이는 확인되었다. 정순경과 손원경(2016)의 메타분석에서도, 교사들은 통찰과 반성을 통해 정체성이 형성되었지만, '수동적 반응'은 정체성의 상실로 이어졌다는 결과가 성찰의 위계성을 함께 지지한다.

3) 교사 행위주체성(agency)과의 관계

교사행위주체성은 최근 교육학에서 주요한 연구 주제가 되고 있다(소경희, 최유리, 2018; 이성회, 2017). 교사는 변화의 주체(agent of change)로 지목받지만 그 논의의 중심은 능력과 지식이라는 교사 전문성에서 벗어나, 교사의 행동이 어떻게 주체적으로 구성되어 나타나는지를 밝히려 노력한다. 전문적인 수행의 결과나 모습을 보는 것이 아니다. 교사의 내부에서 얼마나 충실하게, 자신의 행위에 동감하고 노력하는지가 중요하다는 것이다.

교육과정과 각종 정책이 하달되지만, 교실수준에서의 실천은 모두 다르게 나타난다. 교사는 현장에서 '재량껏' 가르치고 있다. 이 현상은 교

21) 항상 비교우위를 말하는 것은 아니다. 때로는 기술적인 반성이 평가적인 반성보다 우위에 있을 수도 있다. 축구의 예를 들면, 호날두는 역사상 최고로 위대한 축구선수임이 틀림없으나 활동량과 헌신성의 측면에서는 박지성이 더 우수할 수도 있다. 상황적으로도 수비를 견고히 해야 할 상황이 되면, 박지성이 더욱 우수한 선수로 여겨질 것이다.

사 행위주체성이라는 개념으로 구체화 된다. 이것은 '자율성'과는 연관이 높지만 다르다(Priestley, Biesta & Robinson, 2015). 자율성이 때로는 외부에서 주어지고 교사가 '이만큼 할 수 있다'고 느끼는 것이라면, 행위주체성은 '하고 싶다'라고 생각하는 것이다.

자율성과 행위주체성을 비유하자면, '형편'과 '소비 의도'로 생각할 수 있다. 형편이 좋으면 소비의도가 커지고 하고 형편이 좋지 않으면 소비의도는 줄어든다. 돈을 이만큼 가지고 있다고 해서 모두 소비로 이어지는 것은 아니다. 또한 반대로 정말 사야 될 것이 있다면 형편을 넘어 '할부 구매'를 할 수도 있다. 이러한 이치에서, 정책적으로 교사들에게 자율성만 부여한다고 해서 행위주체성이 완성되는 것은 아님을 이해할 수 있다. 행위주체성의 핵심기저는 교사의 내면에 있는 것이다. 행위주체성은 상시적으로 가지고 있는 것으로 보기는 어렵다. 맥락적 상황에서 어느 순간 출현(emergence)한다(Biesta & Tedder, 2007)고 볼 수 있다.

최유리, 소경희(2018)은 행위주체성이 "맥락에 적극적으로 가담함으로써 성취하는 어떤 것"이라고 말한다. 즉, 앞서 비유를 조금 수정하자면, '소비의도를 소비로 옮길 때 나타나는 것' 이라고 말할 수 있겠다. 활발한 행동이 행위주체성을 나타내는 전부가 아니다. 예를 들어, 한 정책에 반하는 신념을 발휘하여 '가만히 있음'을 선택하는 교사 또한, 행위주체성을 발휘하고 있는 것으로 볼 수 있어야 한다.

그렇다면, 행위주체성과 교사정체성의 관계는 어떠할까? 행위주체성이 '하고 싶어하는 강한 의도'라면, 그것은 어떻게 가능할까? 나는 그것에 대한 대답이 교사의 정체성이라고 답한다. 홍길동의 성장경험과 속한 환경이 그를 정의감 있는 사람으로 만들었고, 이는 다시 그의 의적행위로 이어졌듯이 행위주체성은 정체성과 밀접한 연관을 가지고 있다. 간단히 말해, '교사는 자신의 정체성에 기반하여 행위주체성을 발휘한다'라고 할 수 있겠다. 행위를 통한 성공경험은 정체성의 강화 또는 새로운 정체성의 형성에도 기여할 수 있는 관계에 있다.

또한, 정체성 상태모형은 행위주체성의 출현을 개념적으로 자세하게 설명할 수 있다. 적(소)극적 성찰의 축에서 나타나는 성취(획득)와 적(소)극적 유예의 네 가지 상태가 그것이다. 실천이 불이행으로 나타난 상태는 행위주체성의 발휘로 보기 어렵다. 교사가 정책에 반대하여, '아무것도 안 하겠다'라는 의도를 실천하는 경우는, 소실 또는 적극적 유예

로 볼 수 있다. 그때에 행동의 이유가, 나의 신념과 정책이 다르기 때문이라면 적극적 유예 상태의 정체성인 것이지만, '그냥'인 경우는 소실된 상태의 정체성이 되겠다. 행위주체성의 바람직한 출현은 교사 성찰의 수준을 통해 더욱 분명하게 이해할 수 있는 것이다.

Ⅴ. 결론 및 제언

1. 결론

이 연구는 나의 교직 생활에서 함께 생활하였던 교사들의 모습에 대한 궁금증에서 출발하였다. 함께 생활하는 운동장과 교무실에서, 다양하고도 고유한 그들의 실천의 양상을 보며 '저들은 어떻게 현재 모습의 교사가 되었나?'의 질문을 가져왔었다. 또한 동시에 이 연구는, 그들에게 조금씩 영향을 받는 나에 대한 질문: '나는 어떠한 교사가 되어가는 것인가?'의 답을 찾는 과정이기도 하였다[22]. 연구의 주제는 체육교사의 직업적 정체성을 탐구하는 것으로 설정되었으며, 구체적인 연구문제로는 첫째, 중등체육교사가 지니고 있는 직업적 정체성은 어떠한 모습인가? 둘째, 중등체육교사의 직업적 정체성은 어떠한 과정을 거쳐 형성되는가? 셋째, 중등체육교사의 직업적 정체성 형성에 영향을 미치는 중요한 요인은 무엇인가? 로 설정되었다.

연구결과 첫째, 체육교사 직업적 정체성의 모습을 1)교과교육지향적, 2)학생지도지향적, 3)행정관리지향적으로 나타내었다. 각 정체성의 모습은 정체성이 표현되는 생각과 행동을 기술하였다. 1)교과교육지향에는 '인성교육의 실천가', '스마트 교육 연구자'가 확인되었다. 2)학생지도지향에는 '측은지심의 운동부 조력자', '학생활동의 지도자'의 모습이 나타났다. 3)행정관리지향의 모습으로는 '업무처리의 해결사', '학교폭력사안의 전담자'가 있었다. 종합적인 모습을 은유적으로 표현하고자 체육교사 직업적 '정체성 부채(identity fan)'를 나타내었으며, 체육교사 모두는 세 가지 영역에 관여하며, 개인의 부채의 모양-비율은 다양하고, 특정상황에서 어느 한 영역이 부각되며 변화한다는 부연속성을 덧붙였다.

연구결과 둘째, 체육교사 직업적 정체성 형성의 과정은 1)형성의 동인, 2)상태모형, 3)과정도식, 4)네 가지 사례로 나타내었다. 1)형성의 동인으로는 '성찰'과 '실천'이 확인되었다. 성찰의 수준을 다시 '적극적 성찰', '소극적 성찰', '무성찰'로 구분하였으며, 실천은 '이행', '적용과정', '불이행'으로 제시하였다. 이를 바탕으로, 2)상태모형에서 성찰과 실천을

22) 이것은 연구가 마무리 될 시점 깨닫게 된 것이다. 나는 다른 교사들의 모습을 보며, 그들의 내면을 탐구할수록 나를 탐구한 것과 다름아님을 알게 되었다.

두 축으로 한 9가지 정체성 상태를 제시하였다. 각각, '성취', '획득', '훈습', '적극적 유예', '소극적 유예', '순응', '상실', '유실', '소실'로 나타내었다. 3)과정도식에서 9가지 상태가 단계적으로 어떻게 나타나는지를 도식을 그려 제시하였다. 체육교사는 성찰과 실천의 수준 결정을 통해 각각의 영역으로, 짧거나 긴 정체성 상태를 가지게 되는 것으로 설명하였다. 4)네 가지 사례에서는 앞에서 설명한 동인과 상태, 과정도식이 사례에서 어떻게 나타나는지 설명하였다. '학생지도지향적 정체성의 성취', '교과교육지향적 정체성의 획득', '행정관리지향적 정체성의 훈습', '교과교육(학생지도)지향적 정체성의 상실(유실)'을 차례로 설명하였다.

연구결과 셋째, 체육교사 직업적 정체성 형성의 영향요인을 영역별로 '적극적 성찰요인', '소극적 성찰요인', '무성찰 요인', '실천 이행요인', '실천 불이행요인'의 다섯 가지 기준에 따라 구분하여 나타내었다. 먼저, 1)교과교육영역에서 적극적 성찰요인으로 '연수', '독서', '국가교육과정'이, 소극적 성찰요인으로 '과거 운동경험'이, 무성찰요인(모든 영역 동일)으로 '과도한 행정업무', '타성적 입문', '입문과정의 어려움', '교직의 낮은 지위'가 확인되었으며 실천 이행요인으로는 '교육환경의 마련'이, 실천 불이행요인으로 상명하복의 체육과 문화가 확인되었다. 2)학생지도 영역에서는, 적극적 성찰요인으로 '부모의 교육', '선배교사의 조언', 소극적 성찰요인으로 '교사의 능력', 실천 이행요인으로 '학군과의 교감', 실천 불이행요인으로 '관리자의 통제'가 확인되었다. 행정관리영역에서 소극적 성찰요인으로 '관리자의 응원', '열악한 학교체육환경', 실천이행요인으로 '법과 제도의 구속성', 실천불이행 요인으로 '교직의 개인주의', '경직된 학교행정체제'가 나타났다.

연구결과를 종합한 논의에서 먼저 체육교사 1)직업적 정체성 모습의 의미를 다루었다. 첫째, 직업적 정체성의 모습과 교사 전문성과의 관계를 논의하였다. 정체성의 다양한 모습은 전문성의 다방향가능성 의미하며, 연구관점의 확장 필요성을 말하였다. 정체성은 전문성과의 상호보완적인 관계임을 논하였다. 자신 스스로의 방향설정과 전문적인 능력을 함양하는 것을 통해 사회적인 존재가 되는 것이, 바람직한 교사 정체성 형성의 모습이 될 수 있음을 주장하였다. 둘째, 사회화 연구와의 비교를 하였다. 정체성 연구는 미시적인 관점의 사회화 연구가 될 수 있음과, 발달단계에서의 나타나는 모습들에 대한 보완적 설명이 가능함을 논하였다. 셋째, '교과'교사 정체성 형성의 의미로써, 교사들이 스스로를 교과 위주로 생각하며 정체성이 형성될 수 있음과 체육교과에서 추가적으로 나타날 수 있는 역동적 정체성의 가능성을 말하였다.

다음은 2)직업적 정체성 형성의 의미를 다루었다. 첫째, 정체성 형성 과정에 있어 성찰은 '자기-성찰'적 의미를 가지되, 지성적인 사고의 추구, 기능적 합리성에 대한 반대도 부분 포함한다. 둘째, 상태모형이 가지는 의미는 협상과정의 자세한 묘사, 후속연구의 틀 제공가능성, 교사사회화의 전략들에 대한 보완적 설명, 성찰의 위계성의 지지로 제시하였다. 셋째, 정체성은 교사 행위주체성의 출현의 기반으로서 위치할 수 있음을 말하였다. 성취, 획득, 적(소)극적 유예의 상태에서 행위주체성은 출현하며, 바람직한 주체성의 기준으로 교사 성찰의 수준을 제시하였다.

최종적 도출된 결론은 다음과 같다. 체육교사의 직업적 정체성은 교사 전문성과 상호보완적인 관계이며, 교사 내부로 부터의 성찰과 실천을 통해 다양한 방향을 정해가는 것으로 확인되었다. 따라서 체육교사는 자신과 일에 대해 적극적인 성찰과 실천의 이행을 바탕으로, 교육본위의 바람직한 직업적 정체성을 형성해 나가야하겠다. 외부의 시선에서는 체육교사를 주체적 존재로 인정, 긍정적인 직무 환경의 마련, 교사교육에서 바람직한 정체성 형성을 강조하는 노력이 함께 경주되어야 하겠다.

2. 제언

가. 현장 실천을 위한 제언

연구의 결과와 논의를 바탕으로 현장에서의 적용과 교육을 위해 다음과 같이 제언한다. 첫째, 교사교육에서의 바람직한 정체성 형성을 위한 노력을 기울여야 한다. 교사교육의 주요한 목적은 지식과 기능을 갖추는 것을 넘어 바람직한 정체성을 형성하는 것이 되어야 한다. '온전한 자신되기(subjectification)'는 교사교육의 중요한 목적으로 고려할 수 있어야 하겠다(Biesta, 2015).

교사교육의 방법으로는 자신에 대해 적극적인 성찰이 일어나도록 하는 방법이 필요하다. 구성주의적인 철학을 기반으로 하여 학습자중심적, 학습자주도적, 협동지향적인 원리를 추구하는 것은 좋은 접근이 될 수 있다(최의창, 2009). 예비교사교육에는 자신의 학생시절의 받았던 체육교육의 방법을 분석적으로 되돌아보는 교육이 필요하다(강현석, 이자현, 2006; 소경희, 2004). 예비교사되기 이전의 경험이 큰 영향을 미치기

에(Curtner-Smith, 2017), 자신의 삶과 경험을 되돌아보는 서사적인 시도가 장려되어야 한다.

현직교사교육에는 성찰적 일지쓰기, 사례교육을 제언한다. 교사 자신의 교육 실천에서 받았던 느낌과 가진 생각들을 일지쓰기를 통해 정리하며, 기존의 지식과 행위 중 앎을 재구성하는 노력으로 자신의 교사정체성 협상에서 적극적인 주체가 될 수 있도록 도와주어야한다. 수업이나 업무의 구체적인 사례를 제시하여 교사가 그 상황을 간접체험하게 하는 것은 새로운 맥락 속에 교사를 위치시킴으로서 정체성 재협상이 일어나게 할 수 있다. 또한, 사례 내 교사에 대한 모델링효과는 정체성 형성을 자극할 수 있다.

둘째, 정책과 학교의 근무환경은 건강한 교사 정체성 형성을 위해 마련되어야 한다. 교사정체성 형성에 막대한 영향을 미치는 것은 환경적인 영향요인이다. 맥락적으로 구성되어 나타나는 고유한 교사 정체성에 대한 고려없이, 일률적이거나 일방적인 접근은 정체성 형성에 매우 부정적일 수 있음이 확인되었다. 특히, 학교폭력사안의 전담처리와 같은 경험은 교사의 가치관을 크게 흔들 수 도 있는 일이다(이재용, 2017; 최명희, 김진숙, 2016). 정책의 단순 하달은, 단위 학교에서 계획대로 이상적으로 일어나지 않는다(신현석, 2005). 정책 편성은 입안기관과 단위 학교의 기민한 관계 속에, 교사의 바람직한 정체성 형성을 위한 환경 마련의 노력이 필요하다. 혁신학교, 학교행정전담팀, 부서 학년담임위주 편성은 좋은 사례가 될 수 있다.

나. 후속 연구를 위한 제언

연구의 결과와 논의를 바탕으로 후속으로 이뤄져야 할 연구에 대해 다음과 같이 제언한다. 첫째, 교사 정체성에 관련된 개념들을 정리하고 확인하는 연구가 필요하다. 교사 직업적 정체성과 전문적 정체성에 대한 개념은 나의 연구에서 다루긴 하였지만, 여전히 비슷하면서도 다른 용어를 사용한 연구들이 많이 있다(김규태, 2018). 정체성에 관련된 정확한 개념을 철학적으로 정리하는 연구가 필요하다. 더불어, 전문성과 정체성의 관계도 정리될 필요가 있다. 개념적 정리 이후에는, 경험적인 증거가

채워져야 한다. 이를 통해 교사 연구의 지평이 확장되고, 세밀화가 이뤄질 것을 기대한다.

둘째, 다양한 직업적 정체성을 가진 교사들의 현장 실천 효과성을 검토하는 연구가 필요하다. 나의 연구는 다양한 정체성의 모습과 그것의 형성을 살펴보았다. 후속연구에서는 그러한 모습의 교사 실천이 어떠한 효과를 다르게 가져오는가를 살펴볼 필요가 있다. 학생의 학습결과, 학교의 문화 형성의 관점에서 교사 정체성의 영향이 어떠하게 나타나는지 탐구될 것을 요청한다.

셋째, 교사가 마주하는 사회적 기대와 역할에 관련된 관점의 연구가 필요하다. 나의 연구에서는 교사의 내면에서 일어나는 작용을 성찰과 실천의 관점에서 주로 살펴보았다. 개인적 차원을 주로 다루었지만, 교사를 둘러싸고 있는 맥락에서 영향을 미치고 있는 사회적 기대들이 존재한다. 예를 들어, 체육교사이기 때문에 생활지도나 '허드렛 일'을 기대받는 상황이다. 개인적 차원에 추가되어야 할 영역으로 사회적 차원에서 바라보는 정체성 연구가 필요하다. 역할 사회화 이론(role socialization theory)(Richard, 2015)은 그러한 접근으로 이해할 수 있다.

참 고 문 헌

강현석, 이자현(2006). 내러티브를 통한 교육과정 개발자로서의 교사 전문성의 재개념화. **교육과정연구, 24**(1), 153-180.

곽영순(2014). **교사 그리고 질적연구: 앎에서 삶으로**. 파주: 교육과학사.

교육과학기술부(2009). **초중등학교교육과정총론**. 서울: 교육과학기술부

교육과학기술부(2011). **스마트교육 추진전략 실행계획**. 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부(2013). **2012 전국100대 인성교육 실천 우수학교 워크숍 자료**. 서울: 교육과학기술부

교육부(2015). **인성교육진흥법. 교육부 법령집**, 서울: 교육부

교육부(2018). **2018 중등 체육과 1급 정교사 자격연수**. 서울: 서울특별시교육청교육연수원.

김미선(2014). **체육교사의 스마트교육 적용 사례연구**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.

김병혁, 이양출(2018). 체육교사 사회화 문헌연구: 교사 사회화 개념을 중심으로. **한국체육과학회지, 27**(4), 213-224.

김승섭(2017). **아픔이 길이 되려면**. 서울: 동아시아

김신혜(2014). ESl/EFL 환경의 원어민-비원어민 영어교사의 정체성 연구에 대한 고찰. **교사교육연구, 53**(2), 334-349.

김영란(2012). **때론 맘, 때론 쌤, 그리고 나**. 서울: 한언.

김영천(2013). **질적연구 방법론 Ⅱ: Method**. 서울: 아카데미프레스.

김영천(2016). **질적연구 방법론 Ⅰ: Bricoleur** (3판). 서울: 아카데미프레스.

김원중(2017). **논어: 인생을 위한 고전**. 서울: Humanist.

김의진(2015). **스마트폰 기반 자기모니터링이 학습자의 학업적 자기효능감과 운동기능 수행에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.

김이경, 유균상, 이태상, 박상완, 정금현, 백선희(2004). **교사평가 시스템연구**. 서울: 한국교육개발원.

김이경, 한만길, 박영숙, 홍영란, 백선희(2005). **교원의 직무 수행 실태 분석 및 기준 개발 연구.** 서울: 한국교육개발원.

김자영, 김정효(2003). 교사의 실천적 지식에 대한 이론적 탐색. **한국교사교육연구, 20**(2), 77-76.

김창종(2007). **고등학생들이 생각하는 체육교사의 이미지 비교 연구**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원, 충북.

류태호(2000a). 체육교사 임용준비생의 생활과 정체성: 노량진 학원생을 중심

으로. **한국스포츠교육학회지, 7**(1), 111-123.

류태호(2000b). 체육교사의 별명과 그 교육적 의미에 관한 연구. **한국스포츠교육학회지, 7**(2), 87-98.

류태호(2000c). **체육교사의 직업정체성 형성에 관한 생애사적 연구**. 미간행 박사학위 논문, 서울대학교 대학원, 서울.

문경남(2017). **운동소양 함양을 이끄는 통합적 초등 체육을 위한 스마트교육 콘텐츠 개발**. 미간행 석사학위 논문, 서울대학교 대학원, 서울.

박대원(2015). "체육교육론" 수업에서 예비교사가 되새기는 교육적 질문과 교과 정체성에 관한 내러티브 탐구. **한국스포츠교육학회지, 22**(3), 51-78.

박상완(2015). 신자유주의 교육개혁에서 교직의 전문성. **교원교육, 31**(1), 227-245.

박성기, 권기남(2018). 체육고등학교 운동부 감독교사의 교직생활 스트레스에 관한 연구. **한국체육학회지, 57**(2), 135-150.

박성기, 김성훈, 이안수(2012). 중등 체육교사의 운동부 담당에 따른 역할갈등의 근거 이론적 접근. **한국스포츠교육학회지, 19**(1), 101-122.

박영숙, 정광희(1999). 능력 중심의 교사 직무 개발 연구. 서울: 한국교육개발원.

박용남(2018). **인성친화적 학교문화 조성을 위한 포괄적 학교체육 운영 사례 연구.** 미간행박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

박재정(2014). 초등학교 체육부장의 1년 업무 돌아보기. 한국초등체육학회지, 19(4), 63-79.

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

박종필(2015). **스마트기기를 활용한 체육수업 SCAN 프로그램의 개발 및 효과 분석**. 미간행 박사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.

백남진(2013). 교사의 교육과정 해석과 교육과정 잠재력. **교육과정연구, 31**(3), 201-225.

서경혜(2005). 반성적 교사교육의 허와 실. **한국교원교육연구, 22**(3), 307-332.

서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. **한국교원교육연구, 26**(2), 243-276.

소경희(2004). 교사양성 교육과정에 있어서 '내러티브 탐구'(narrative inquiry)의 함의. **교육학연구, 42**(4), 189-211.

소경희(2009). 교사학습 이해를 위한 이론적 기초 탐색. **교육과정연구, 27**(3), 107-126.

소경희, 최유리(2018). 학교 중심 교육 개혁 맥락에서 교사의 실천 이해: "교사 행위주체성" 개념을 중심으로. **교육과정연구, 36**(1), 91-112.

송호현(2018). **체육교사 연구자의 역할 갈등을 통한 교육적 성장 탐색**. 미간행 박사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.

신현석(2005). 교육개혁업무의 추진과정에서 나타난 학교조직에서의 행정행태 분석연구. **한국교육학연구, 11**(1), 121-150.

안아라(2013). **초등학교 남교사의 정체성에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.

양해림(2011). 딜타이와 미드(G.H. Mead)의 사회이론: 미드의 상징적 상호작용론을 중심으로. **해석학연구, 27**, 145-170.

염지숙(1999). 내러티브 탐구(Narrative Inquiry)를 통한 유아 세계 이해: 유치원에서 초등학교 1학년으로의 전이 경험 연구를 중심으로. **교육인류학연구, 2**(3), 59-82.

염지숙(2003). 교육 연구에서 내러티브 탐구(Narrative Inquiry)의 개념, 절차, 그리고 딜레마. **교육인류학연구, 6**(1), 119-140.

오대균(2014). **학교스포츠클럽의 교육적 운영 개선을 위한 중학교 우수사례 질적분석**. 미간행 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

오문례(2005). **중학생의 학부모가 인식하는 체육교사의 역할과 개선점 연구**. 미간행 석사학위논문, 경희대학교 교육대학원, 서울.

오욱환(2005). **교사 전문성: 교육전문가로서의 교사에 대한 논의**. 파주: 교육과학사.

왕건환, 김성환, 박재원, 이상우, 정유진(2018). **학교폭력으로부터 학교를 구하라**. 서울: 에듀니티.

유생열(2013). 초등학교 체육교육환경에서 초급교사의 정서와 전문 정체성과의 관계. **한국체육교육학회지, 18**(3), 1-14.

유은정(2009). **전공의 벽을 넘어온 지구과학 예비교사들의 정체성 형성과정**. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

유정애(2010). 왜 교육과정 개발자로서의 체육 교사인가? **한국스포츠교육학회지, 17**(4), 1-18.

유정애, 진연경(2013). 체육부장교사의 중간관리자 역할 기대와 역할 수행 탐색. **한국체육학회지, 52**(6), 217-235.

유홍준, 유태용, 정태인, 배성호, 조아름(2014). 직업정체성 척도개발과 직업정체성의 선행 및 결과변인들 간 관계 검증. **한국심리학회지, 27**(4), 617-645.

윤기준(2017). 국외 스포츠교육학의 연구 주제 및 연구 방법. In 한국스포츠교육학회(Ed.), **2017년도 한국스포츠교육학회 춘계학술대회: 핵심역량**

함양을 위한 스포츠교육학의 연구와 실천과제(pp. 17-32). 서울: 레인보우북스.

윤현수(2016). 체육교사의 첫 부장교사 역할 경험에 관한 내러티브 탐구. **한국체육교육학회지, 20**(4), 19-32.

이상희, 심희준(2014). 진로정체감 유예 지위에 대한 고찰 : 적응적 유예와 비적응적 유예의 비교. **청소년상담연구, 22**(1), 71-91.

이성회(2017). 교사 행위자성(Teacher Agency) 개념모델이 교사학습공동체 논의에 주는 도전과 함의. **한국성인교육학회, 20**(2), 1-27

이승배, 서장원, 전세명(2011). 초등학교 스포츠강사의 직업정체성 형성 과정. **한국초등체육학회지, 17**(2), 33-48.

이영국(2008). **초등신임교사의 체육수업 전문성 신장을 위한 멘토링 체험연구**. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

이용진(2018). **성장단계 체육교사의 전문적 정체성 탐색**. 미간행 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

이윤식(1991). 우리나라 중등 교사들의 발달 과정에 관한 예비적 기술. **한국교육, 18**, 293-331.

이윤식(1999). 교사발달의 관점에서 본 장학. **한국교원교육연구, 16**(2), 1-27.

이은미(2008). **듀이 미학의 교육학적 해석**. 미간행 박사학위 논문, 서울대학교, 서울.

이재용(2017). 초등교사의 학교폭력 사안처리 경험에 관한 내러티브 탐구: 상처와 상실 속에 교사로 존재하기. **교육인류학연구, 20**(3), 67-102.

이종민, 이근모(2015). 중학교 체육교사의 학교스포츠클럽대회 지도에 따른 삶의 변화. **한국스포츠사회학회지, 28**(1), 65-88.

이주욱, 류태호, 이병준(2008). 중등학교 야외교육 활동 체험의 교육적 의미. **한국체육학회지. 47**(4), 137-148.

이주욱(2012). 야외교육의 체육교육적 가치와 실천에 대한 사례연구- 국제기구 야외교육을 중심으로. **교육종합연구, 10**(2), 257-284.

임혜림, 이옥선(2016). 초등학교 체육전담교사로 살아가기: 한 여교사의 교육적 성장과 그 의미. **교육인류학연구, 19**(4), 115-143.

장경환(2017). **초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체의 실천 과정과 효과 탐색**. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

장상호(2000). **학문과 교육(하): 교육적 인식론이란 무엇인가**. 서울: 서울대학교출판문화원.

장상현(2011). **교육 3.0과 스마트러닝**. 한국교육학술정보원 교육정보화 수요

포럼 발표 자료집.

장서이(2017). **무용전공 체육교사의 전문적 정체성 형성과정 및 요인 탐색**. 미간행 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

장용규, 김동식(2015). 초등학교 여성 체육부장으로서의 삶에 관한 내러티브 탐구. **한국초등교육, 26**(4), 183-209.

장윤정. (2018). **중등여자체육교사의 젠더인식과 교사정체성**. 미간행석사학위논문, 고려대학교 교육대학원, 서울.

전세명, 홍애령, 정현수(2017). 마이크로 티칭 경험을 통한 예비 체육교사의 전문적 정체성 형성 과정 및 특징. **한국스포츠교육학회지, 24**(4), 105-129.

정미경, 김갑성, 류성창, 김병찬, 박상완(2010). **교원양성 교육과정 개선방안 연구**. 서울: 한국교육개발원.

정미경, 주영효, 정바울(2013). 교사 업무경감 정책의 단위학교 추진 실태 분석. **한국교원교육연구, 30**(3), 377-40.

정순경, 손원경(2016). 교사의 정체성 형성요소와 형성과정에 관한 질적 메타 분석. **열린부모교육연구, 8**(3), 181-202.

정윤경(2015). **대안적 교사교육 탐색**. 서울: 학지사.

정정훈(2017). 교사전문성으로서의 독특성. **질적탐구, 3**(1), 29-65.

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

제성준, 손천택(2013). 고등학교 학생의 학교스포츠클럽 축구리그 운영경험에 관한 내러티브 탐구. **한국스포츠교육학회지, 20**(4), 179-192.

조기희, 이옥선(2012a). 초등 예비교사가 인식한 체육 교사교육자 모델링의 유형과 정체성 발달에의 효과. **한국교원교육연구, 29**(4), 585-614.

조기희, 이옥선(2012b). 초등 예비교사의 체육교사로서의 정체성 발달을 위한 교사교육. **한국체육학회지, 51**(3), 129-142.

조광제(2009). 몸과 살, 그 신비하고 불투명한 토대. In 우희종, 성태용, 강신익, 변희욱, 정준영, 조광제(Eds.), **몸, 마음공부의 기반인가 장애인가** (pp. 202-270). 서울: 운주사.

조동섭 (2005). 교사의 전문성 제고를 위한 정책방향과 과제. **한국교원교육학회 학술대회자료집**, 2-17.

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

조용환(2012). 교육인류학과 질적 연구. **교육인류학연구, 15**(2), 1-21.

조홍식(2001). **중등 체육교사의 교직생활 관심사 분석**. 미간행 박사학위논문, 단국대학교 대학원, 서울.

조홍식, 조한무(2006). 중등체육교사의교직생활관심사분석. **한국홀리스틱교육**

학회지, 10(2), 113-136.

최명희, 김진숙. (2016). 학교폭력 처리과정에서의 교사 경험: 질적 메타종합 연구. **상담학연구, 17**(5), 441-464.

최수진(2017). **가정과교사 되어가기에 관한 내러티브 탐구: 교사를 꿈꾸지 않았던 세 가정과교사를 중심으로**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.

최유리(2018). **교사의 혼종적 정체성(hybrid identity)에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

최의창(1995). 교사전문능력개발의 합리주의적 관점과 그 대안, **교육학연구, 33**(1), 331-348.

최의창(1998). 학교교육의 개선, 교사연구자, 그리고 현장개선연구. **교육과정연구, 16**(2), 373-399.

최의창(2009). 체육 전문인 교육. 서울: 생능

최의창(2010a). **가지 않은 길 3**. 서울: 레인보우북스

최의창(2010b). 스포츠맨십은 가르칠 수 있는가? **한국스포츠교육학회지, 17**(1), 1-24.

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

최의창(2013). **체육교사로 일하기: 체육교직실무 매뉴얼**. 서울: 레인보우북스.

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

한국교원교육학회(2007). **교직과 교사**. 서울: 학지사.

한병철(2012). **피로사회**. 서울: 문학과 지성사.

한유경, 박상완, 서경혜, 전제상(2008). 교사 직무수행 실태 분석. **열린교육연구, 16**(3), 183-206.

허병기(1994). 교직성격 고찰: 교직의 전문직성에 대한 반성적 논의. **교육학연구, 32**(1), 49-77.

허병기(2005). 교육운영의 관료제 비판 : 관료제와 교육적 규범의 상충성. **교육학연구, 43**(4), 141-170.

허창혁, 오교문(2013). 서울시 학교스포츠클럽 리그 운영에 관한 사례연구. **한국스포츠교육학회지, 20**(2), 51-70.

홍영숙(2013). 한국초등학교에서 비원어민 영어교사로 살아가기: 교사정체성 형성을 중심으로. **영어어문교육, 19**(4), 427-453.

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308-319.

Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: negotiating personal and professional spaces*. London: Routledge.

Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Market, standards, god a nd inequality*(2nd ed.), New York: Routledge.

Armour, K. M., & Yelling, M. R. (2004). Continuing Professional Development for Experienced Physical Education Teachers: Towards Effective Provision. *Sport, Education and Society, 9*(1), 95-114.

Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education, 59*, 392-402.

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher edu-c ation. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189.

Beck, J. (2008). Governmental professionalism: Re-professionalism or de-professionalism teachers in England? *British Journal of Educational Studies, 56*(2), 119-143.

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

Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults, 39*, 132-149.

Biesta, G. (2015). *Beautiful risk of education*. London: Routledge.

Boccia, J. A. (1989). *Beginning teachers speak out*: A study of professional concerns in the first three years of teaching. Retrieved from ERIC.

Boccia, J. A. (1991). *Beginning teachers speak out*: A study of professional concerns in the first three years of teaching. part II, elementary teachers. Retrieved from ERIC.

Boggess, T. E., Mcbride, R. E., & Griffey, D. C. (1985). The Concerns of Physical Education Student Teachers: A Developmental View. *Journal of Teaching in Physical Educaion, 4*, 202-211.

Brown, D., Morgan, K., Aldous, D. (2017). Changing the student teacher habits: Interweaving Bourdieu's theory of practice with pragmatism's

crisis, creativity, and problem based learning. in. Richard & K. Gaudreault(Eds.), *Teacher Socialization in Physical Education* (pp. 194-211). London: Routeledge.

Burke, P., Christensen, J. & Fessler, R. (1984). *Teacher career stages: Implications for staf development*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*(pp. 363-410). Thousand Oaks, CA: Sage.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In N. K. Denzin & Y. Lincoln(Eds.), *Handbook of Qualitative Research*(pp. 413-427). Thousand Oaks, CA: Sage.

Clandinin, J. D., & Connelly, F. M. (1995). Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of schools. *Educational Researcher, 25*(3), 24-30.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher. 소경희, 강현석, 조덕주, 박민정 공역(2007). **내러티브 탐구: 교육에서의 질적 연구의 경험과 사례**. 서울: 교육과학사.

Clifford, J. (1986). Partial truths. In J. Clifford & G. E. Marcus(Eds.), *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*(pp. 1-26). Berkeley: University of California Press.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L.(1999). Relationships of knowledge and practice : Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson(Eds.), *Review of research in education*(pp. 249-306). Washington, DC : American Educational Research Association.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2-14.

Coolahan, J., Santiago, P., Phair, R., & Ninomiya, A. (2004). *Attracting, developing and retaining effective teachers. Country Note: Korea*. OECD.

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of Qualitative Research: Techniqu-*

es and Procedures for Developing Grounded Theory (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*(3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications. 조흥식, 정선욱, 김진숙, 권지성 공역(2015) **질적 연구방법론: 다섯가지 접근**. 서울: 학지사.

Cruess, R. L., Cruess, S. R., Boudreau, 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.

Curtner-Smith, M. (2009). Breaking the cycle of non-teaching physical education teachers: Lessons to be learned from the occupational socialization literature. In L.D. Housner, M. Metzler, P.G. Schempp, & T. J. Templin (Eds.), *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education* (pp. 221-225). Morgantown: Fitness Information Technology.

Curtner-Smith, M. (2017). Acculturation, recruitment, and orientations. in Richard & K. Gaudreault(Eds.), *Teacher Socialization in Physical Education*(pp. 149-161). London: Routeledge.

Curtner-Smith, M., Hastie, P., & Kinchin, G.D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport Education and Society, 13*, 97-117.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S.(Eds.)(1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In *Handbook of Qualitative Research*(pp. 1-17). Thousand Oaks, CA: Sage.

Derrida, J. (1976). *Of Grammatology.* Baltimore: the Johns Hopkins University Press.

Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & company.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Macmillan.

Ennis, C. D., & Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 62*(1), 33-40.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock(Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161.) New York: Macmillan.

Fessler, R. (1985). a Model for teacher professional growth and development

in P. J. Burke & R. G. Heideman(Eds.), *Career-long teacher education*(pp. 181-193), Springfield, IL: Charles C. Thomas

Fullan, M. (2016) *The New Meaning of Educational Change* (5th Ed.) New York, NY: Teachers College Press. 이찬승, 은수진 역(2017) **학교개혁은 왜 실패하는가: 교육변화의 새로운 의미와 성공원리**. 서울: 21세기교육연구소.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal, 6*(2), 207-226.

Gadamer, H. G. (1960). *Wahrheit und methode: Grundzuge einer Philosophischen Hermeneutik*(6th Ed.), Tubingen: J. C. B. Mohr3 Verlag. 이길수, 이선관, 임호일, 한동원 공역(2012). **진리와 방법: 철학적 해석학의 기본 특징들**(제1부), 서울: 문학동네.

Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education, 25(1),* 99-125.

Gibson, D. M., Dollarhide, C. T., & Moss, J. M. (2010). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of new counselors. *Counselor Education and Supervision, 50*(1), 21-38.

Gregorc, A. F. (1973). Developing plans for professional growth. *NASSP Bulletin, 57*(377), 1-8.

Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries, *Educational communication and Technology Journal, 29* (2). pp. 75-91.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8*(3), 381-391.

Habermas, J. (1973). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.

Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 이찬승, 김은영 공역(2015). **학교교육 제 4의 길: 학교교육 변화의 역사와 미래방향**. 서울: 교육을 바꾸는 사람들.

Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*(2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Helms, J. V. (1998). Science-and me: Subject matter and identity in secondary school science teachers, *Journal of Research In Science Teaching, 35*(7), 811-834.

Henry, A. (2016). Conceptualizing Teacher Identity as a Complex Dynamic System: The Inner Dynamics of Transformations During a Practicum.

Journal of Teacher Education, 67(4), 291-305.

Hermans, H. J. M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology, 16*(2), 89-130.

Hoffman, D. M. (1998). A therapeutic moment? Identity, self, and culture in the anthropology of education. *Anthropology and Education Quarterly, 29*(3), 324-346.

Holland, D. C., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds. Cambridge*, MA: Harvard University Press.

Holt, L. H., & Neely, C. K. (2011). Positive Youth Development Through Sport: a Review. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 6*(2), 299-316.

Jorgensen, D. (1989). *Participant obsevation: a methodology for human studies*. Newbury Park, CA: Sage.

Katz, L. G. (1972). *Developmental stages of preschool teachers. The Elementary School Journal, 73*(1), 50-54.

Kirk, D. (1986). A Critical Pedagogy for Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 5*(4), 230-246

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 77-97.

Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching, 36*(4), 407-423.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T.(2001). *Linking Practice and Theory*. Mahwah, NJ: LEA. 조덕주 외 공역 (2007). **반성적 교사교육: 실제와 이론**. 서울: 학지사.

Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions* (50th anniversary ed.), Chicago, IL: University of Chicago press.

Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London, England: Methuen.

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*(8), 899-916.

Lauriala, A. & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In P. Denicolo & M. Kompf(Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*(pp. 199-208). Oxford: Routledge.

Lawson, H. A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education (part1). *Journal of Teaching in Physical Education, 2*(3), 3-16.

Lawson, H. A. (1990). Beyond Positivism: Research, Practice, and Undergraduate Professional Education. *Quest, 42*, 161-183.

Lawson, H. A. (2017). Reproductive, reformist, and transformative teacher socialization. in A. Richard & K. Gaudreault(Eds.), Teacher Socialization in Physical Education(pp. 243-261). London: Routeledge.

Lee, H. M., & Curtner-Smith, M. D. (2011). Impact of occupational socialization on the perspectives and practices of sport pedagogy doctoral students. *Journal of Teaching in Physical Education, 30*(3), 296-313.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Naudeau, S., Gestsdottir, S., von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study on Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence, 25*, 17-71.

Lieberman, A. & Mace, D. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education, 59*(3), 226-234.

Locke, L. F. (1992). Changing secondary school physical education. *Quest, 44*(3), 361-372.

Locke, L. F., & Massengale, J. D. (1978). Role conflict in teacher/coaches. Research Quarterly. *American Alliance for Health, Physical Education and Recreation, 49*(2), 162-174.

Lortie, D. (1975). *School teacher: a Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press. 진동섭 (역)(1996). **교직사회: 교직과 교사의 삶**. 서울: 양서원.

Marcia .J. E. (1966). Development and Validation of Ego-Identity Status. *Social Psychology, 3*(5), 551-558.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology, 9*(11), 159-187.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (2016). *Designing Qualitative Research*(6th ed.), Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.

Mead G. H. (1922). A behavioristic Account of the significant symbol. *Journal of Philosophy. 19*. 157-163.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press, Chicago.

Mead, M. (1969). Research with Human Beings: A Model Derived from Anthropological Field Practice. *Daedalus, 98*(2), 361-386.

Meek, G. A., & Behets, D. (1999). Physical education teachers' concerns towards teaching. *Teaching and Teacher Education, 15*(5), 497-505.

Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of youth and adolescence, 25*(5), 569-598.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldanã, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Millslagle, D., & Morley, L. (2004). Investigation of role retreats in the teacher/coach. *Physical Educator, 61*(3), 120-130.

Moreira, H., Sparkes, A. C. & Fox, K. (1995). Physical education teachers and job commitment: a preliminary analysis. *European Physical Education Review, 1*, 122-136.

Morgan, G. (1986). *Images of organization*. London: Sage.

Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education, 62*, 37-46.

Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity-one's own. *Educational researcher, 17*(7), 17-21.

Phelan, A. (2015). *Curriculum theorizing and teacher education: Complicating conjunctions*. New York, NY: Routledge.

Pinkham, K. M. (1994). *The school as a workplace: The perspectives of secondary school physical educators*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts at Amherst.

Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2006). Locating narrative inquiry historically. In D. J. Clandinin(Ed.), Handbook of *narrative inquiry: Mapping a methodology*(pp. 3-34). Thousand Oaks, CA: Sage.

Placek, J. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good? In T. J. Templin and J. L. Oslin(Eds.), *Teaching in Physical Education*(pp. 46-56). Champaign, IL: Human Kinetics,

Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.

Polanyi, M.(1967). *The tacit dimension*. NY: Doubleday. 김정래 역(2015). **암묵적 영역**. 서울: 박영사.

Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.

Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of adolescence, 34*(5), 853-871.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher Agency : What is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *flip the System : Changing Education from the Bottom up* (pp. 134-148). London: Routledge.

Richard, K. A. R., & Hemphill, M. (2017). Using role theory to understand the experiences of physical education teachers: Toward role socialization theory. in A. Richard & K. Gaudreault(Eds.), *Teacher Socialization in Physical Education*(pp. 149-161). London: Routeledge.

Richards, K. A. R., Templin, T. J., & Graber, K. (2014). The Socialization of Teachers in Physical Education: Review and Recommendations for Future Works. *Kinesiology Review, 3*(2), 113-134.

Richards, K. A. R. (2015). Role socialization theory: The sociopolitical realities of teaching physical education. *European Physical Education Review, 21*(3), 379-393.

Richards, K. A. R., & Templin, T. J. (2012). Toward a multi-dimensional perspective on teacher-coach role conflict. *Quest, 64*, 164-176.

Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. 김원옥, 강현숙, 조결자, 은영공역(2005). **내러티브 분석**. 서울: 군자출판사.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education*(pp. 732-755). London: Routledge.

Ross, T., Macdonald, D., Iisahunter & Christensen, E. (2017). Peering into the physical education office in Australian schools: The departmental office as a socialization space. in Richard & K. Gaudreault(Eds.), *Teacher Socialization in Physical Education*(pp. 226-240). London:

Routeledge.

Saldanã, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practicioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research(*3rd ed.), 박혜준, 이승연 역(2012). **질적 연구 방법으로서의 면담**. 서울: 학지사.

Settlage, J. & Ceglie, R. (2008). *A model for employing identity theory to examine learning within science education contexts*, Paper presented at the annual AREA meeting, NYC, March, 24-28.

Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher, 34*(4), 14-22.

Shields, D., & Bredemeier, B. (2008). Sport and the development of character. in L. Nucci. & D. Narvaez(Eds.), *Handbook of moral and character education*(pp. 500-519). New York: Routledge.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge ant Teaching: Foundations of the New Reform. *Havard Educational Review, 57*(1), 1-23.

Skelton, A. (1990). Development sites: A gradualist approach to strategic redefinition. *British Journal of Sociology of Education, 11*, 387-395.

Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). Occupational identity. in S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles(Eds.), *Handbook of identity theory and research*(pp. 693-714). New York: Springer.

Spillane, J.(1999). External reform initiatives and teachers' efforts to recon -struct practice : The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum studies, 31*, 143-175.

Spradley, p.(1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Stronge, J. H. & Tucker, P. D.(2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. London: Routledge.

Stryker, S. (2001). Traditional symbolic interactionism, role theory, and structural symbolic interactionism: The road to identity theory. In J. H. Turner(Ed.), *Handbook of sociological theory*(pp. 211-231). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Templin, T. J., Padaruth. S., Sparkes A. C., & Schempp P. G. (2017). A historical overview of teacher socialization in physical education. In A. Richard & K. Gaudreault(Eds.), *Teacher Socialization in Physical Education*(pp. 11-29). London: Routeledge.

Valsiner, J. & Van der Veer, R. (2000). *The social mind: Construction of the idea*. Cambridge: Cambridge University Press.

van Mannen, J. (1988). *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.

Westbrook, L. (1994). Qualitative research methods: A review of major stages, data analysis techniques, and quality controls. *Library & Information Science Research, 16*(3), 241-254.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Woods, P. (1983). Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint. London: Routledge & K. Paul. 손직수 역(1998). **학교사회학: 상호작용론적 견해**. 서울: 원미사.

Zeichner, K. G., & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houstion(Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*(pp. 329-348). New York: MacMillan.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice, 9*(3), 213-238.

中島一憲(2003). *先生が壊れていく: 精神科医のみた教育の危機*. 東京: 弘文堂. 신현정 역(2016). **선생이 부서져간다: 정신과 의사가 본 교육의 위기**. 서울: 글누림.

Abstract

An Inquiry into the Processes and Factors of Secondary Physical Education Teachers' Occupational Identity Formation

- Toward Subject, Student, Administration -

Wonhee Lee
Department of Physical Education
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study is to explore the occupational identity(OI) of physical education(PE) teachers with various aspects, environments and interests. The research questions were set as follows. First, what does PE teachers' occupational identity look like? Second, what is the process of shaping the OI of PE teachers? Third, what are the important factors influencing the formation of PE teachers' OI?

As literature review, teacher development and socialization, teacher interest(concern) and duty, and teacher identity have been analyzed. In teacher development, it was confirmed that teachers showed linear development or cycle/complex development within career stage and age. In teacher socialization, it was examined the various influencing factors for each phase in terms of acculturation, professional socialization, and occupational socialization. PE teachers' could have various interest along their work place,

students-class-administrational work, and self. The facing duties that PE teachers have were class teaching, extracurricular guidance, disciplining and caring the student, managing(supporting) class(school), external school affairs. In teacher identity, Marcia(1966)'s status model was confirmed. Unity-multiplicity, continuity-discontinuity and individual-social spectrum were identified as the conceptual characteristics of teachers' identity.

The research was conducted for 12 months from January 2018 following the narrative inquiry procedure. 109 PE teachers were asked about basic information, current interests, school environment, and balance between individual and teacher as a job by on-line survey. 12 participants were selected based on three criteria: interest, environment, and characteristic of practice. In the interviews, observations and field documents were collected, and data analysis followed the procedure of the abduction. Codes and narrative stories were made from the raw data to categorization. For the trustworthiness, deep participating, triangulation, member check, confession of my bias, and peer review were conducted. For the research ethic, study have reviewed by the Institutional Review Board(IRB) of university. Also, I had the class and official program about research ethic issues.

The results of this study are as follows: First, the physical identity of the teacher is expressed as Subject-oriented identity(SuOI), Student-orientied identity(StOI), and Administration-oriented identity(AOI). PE teacher's identity been described as thoughts and behaviors. In case of the SuOI, 'Practitioner of character education' and 'Researcher of smart technology' were confirmed. In the StOI, 'Caring athletic club assistant' and 'leader of extracurricular' appeared. In the AOI, there were 'Administrative resolver' and 'Full time worker for school-violence'. In order to express the synthetic image metaphorically, PE identity fan(IF) has been drawn. There were three conditions: 'all PE teachers are involved in three domains', 'the shape, proportion and size of each IF are diverse', 'it can be highlighted and changed in specific situation'.

Second, the process of shaping of PE teachers' OI is represented by driving forces, status model, process chart and four cases. Firstly, reflection and practice were confirmed as driving forces. The levels of reflection were

classified as 'Active reflection', 'Passive reflection' and 'Non-reflection', and the practice was suggested as 'Fulfillment', 'Applying' and 'non-Fulfillment'. Based on this, nine identity statuses have presented. The statuses are expressed as 'Achievement', 'Acquisition', 'Habituation', 'Active moratorium', 'Passive moratorium', 'Compliance', 'Fade', 'Disappear', 'Vanish'. Next, a process chart is drawn to illustrate how the nine statuses appear step by step. PE teachers have their own identity status through the levels of reflection and practice. Finally, four examples are described as 'Achievement of StOI', 'Acquisition of SuOI', 'Habituation of AOI', 'Fade(Disappear) of SuOI(StOI)'.

Third, the factors influencing the formation of professional identity of physical education teachers were presented according to five criteria. The five criteria were Active reflection factor(ARF), Passive reflection factor(PRF), non-reflection factor(nRF), fulfillment factor(FF), non-fulfillment factor(nFF).

First, in the SuOI, as ARF: Teacher training, Reading, and the National curriculum standards were confirmed. As PRF: Sports experience, as NRF: Heavy administrative work, Passive induction, Toughness of the entrance and Low status were confirmed. NRF was the same in other domains. As FF: Preparation of teaching environment, as nFF: Hierarchical climate were confirmed. Second, in the StOI, as ARF: Nurturing of parents, and Senior teacher, as PRF: Teacher capacity, as FF: Communion with school district, as nFF: Regulation of Principal were confirmed. Third, in the AOI, as PRF: Encouragement of principal and Poor PE environment, as FF: Regulation of institution, as nFF: Individualism of teachers and Stiffness of School administrative system were confirmed.

In the Discussion, first, the conceptual relationship between OI and teacher professionalism. The various aspects of OI implied the possibility of multi-directionality of professionalism, and the necessity of expansion of research perspective for PE teachers and complementary relationship of OI - professionalism were discussed. It has been argued that deciding self-direction, cultivating capacities, and having sociality can be a positive aspect of PE teachers' OI. Second, Study of OI has been compared with teacher socialization theory. It can be a micro-perspective of socialization, also possi-

ble to explain the specific features of the career stage. Third, it was discussed that teachers could think of themselves as 'subject-centered' in the formation of OI. Additional OI that may appear in PE have been described.

Second, the implications of OI formation were discussed. First, the Reflection includes both characteristic of 'self-reflection' and knowledge-based, mistrust of technical rationality. Second, the implication of status model have discussed about detailed description of the OI negotiation, a possibility of framework to future research, a complementary explanation of teachers' socialization strategies, and a support of hierarchical reflection. Third, it is discussed that OI can be the base of emergence of teacher agency(TA). TA can emergence at the Achievement, Acquisition, Active(Passive) moratorium of OI status. As a benchmark of positive TA, the level of teacher reflection was suggested.

Keywords: PE teacher, Occupational Identity, Identity Status, Reflection, Practice

Student number: 2017-24981

감사의 글

제가 이 글을 쓰고 있다니 믿기지 않습니다. 어디서 무슨 말 부터 꺼내야 할 지 모르겠습니다. 너무도 많은 감정과 사연들이 뒤죽박죽, 여기저기서 재생됩니다. 최대한 하나씩, 주제로 묶어 마지막 말을 전합니다.

- **내러티브**: 연구에 참여해주신 12명의 선생님들의 존재에 감사드립니다. 각자의 상황에서의 온전한 삶이 먼저 있었습니다. 그리고 그곳으로의 초대(사실은 허락)가 있어서 가까이 갈 수 있었습니다. '이야기' 들을 보여주시고, 들려주셔서 고맙습니다. 그 이야기들이 제 연구의 모든 것입니다. 부족한 능력을 쥐어짜내어, 최대한 담아내고자 노력했습니다. 선생님들의 이야기와 삶, 그리고 '거기 있음'에 감사드립니다.

- **인도**: 생활의 삶에서 철학의 삶으로 탈바꿈되었습니다. 5년 전 퇴근길에 길게 뱉었던 한숨의 의미를, 이제는 조금 알 수 있을 것 같습니다. 체육을 가르치는 일이 무엇인지, 어떻게 해야 할지, 또 왜 해야 하는 지를 계속 고민하며 살겠습니다. 다시 태어나는 것과 같은 어려운 과정을, 가장 높은 곳에서 인도해주신 최의창 선생님, 이옥선 선생님께 감사인사를 드립니다. 열심히 뒤를 따르겠습니다. 논문의 지도를 해주신 조기희 선생님, 고맙습니다. 우러르는 분의 지도를 받을 수 있어 영광이었습니다.

- **해방**: 질적 연구는 하나의 방법이 아니었습니다. 철학인가 싶더니, 예술이었습니다. 제가 알고 믿던 것들이, 아닐 수도 있음은 충격이었습니다. 저의 인식을 다시 생각하려 노력했습니다. 그렇게 저는 해방이 되었을까요? 영화 매트릭스의 주인공 네오가, 컴퓨터의 통제를 벗어나는 영화의 마지막 장면에서 한 대사를 빌립니다. "이것이 어떻게 끝날지 말하려는 게 아니다. 어떻게 시작할지를 말하는 거다."

- **도반**: 2년이라는 시간은 짧지 않았습니다. 해병대 시절은 차라리 아무렇지 않은 수준이었습니다. 어느 날 중간에는, 덜컥 겁이 나기도 했습니다. 너무도 어려워보였습니다. 평생해 오던 것과는 내용도 수준도 다른 일들이었습니다. 할 일들이 밀릴 때면, 견디기 힘들 때도 있었습니다. 그럴 때마다, 주위에 함께 이 길을 걷는 사람들이 있었습니다. 같이 하고 있다는 것만으로도 도움이 됐습니다. 혼자가 아님에 위로받았습니다. 궁금증을 같이 나누었고, 어려움은 함께 도왔습니다. SPiL의 연구실원들 덕분에 이 과정을 할 수 있었습니다. 모두 고맙습니다.

- **희생, 그리고 사랑**: 불 꺼진 밤에 들어가, 새벽에 다시 나오던 기억들이 떠오릅니다. 자고 있던 얼굴들 한 번 더 쳐다보곤 했습니다. 아내와 딸에게 미안합니다. 옆에 없던 시간이 많았습니다. 절 위해 참아주고, 배려해줬습니다. 예리, 주연. 제가 세상 가장 사랑하는 소중한 이름들 또렷이 불러봅니다. 포항과 서울의 양가 부모님들 고맙습니다. 물심으로 받은 것이 너무도 많습니다. 특히 장모님께서 육아를 많이 도와주셨습니다. 지금 저의 모두는, 가족의 사랑과 희생 덕분입니다. 평생 보답하겠습니다.