creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

Disclaimer

dCollection

체육학 박사학위 논문

초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체의 실천 과정과 효과 탐색

2017년 2월

서울대학교 대학원
체 육 교 육 과
장 경 환

국 문 초 록

초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체의 실천 과정과 효과 탐색

장 경 환
서울대학교 대학원
체 육 교 육 과

본 연구는 초등 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성을 개발하기 위한 목적으로 수행되었다. 이를 위해 다수의 초임교사를 대상으로 그들이 필요로 하는 체육 교육과정 관련 실행 맥락을 살펴보고, 이를 기초로 단위 학교의 협력적 탐구공동체 운영 프로그램을 개발하여 적용하였다. 구체적인 연구 문제는 첫째, 체육 교육과정의 전문적 실행을 위한 초임교사의 요구는 무엇인가? 둘째, 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체는 어떻게 구성 및 운영되는가? 셋째, 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체 참여는 어떠한 효과가 있는가? 넷째, 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발에 영향을 미치는 요인은 무엇인가? 이다.

연구 방법은 질적 연구의 전통을 바탕으로 구성주의 패러다임과 참여적 실행연구 패러다임을 취하였다. 질적 연구 방법론은 사례 연구로서 2015년 3월부터 2016년 12월까지 총 22개월 동안 실행연구 순환 모형(Kemmis & McTaggart, 1988)에 의거하여 연구를 진행하였다. 연구 참여 교사는 경력 5년 미만의 초임교사 20명으로 이들을 대상으로 사전 심층 면담을 진행하였고, 그 중 연구자와 같은 학교에 근무하고 있는 10명과 함께 13개월 동안 협력적 탐구공동체를 운영하였다. 질적 자료는 심층 면담, 수업 관찰, 현지 문서, 현장 일지를 통해 수집되었으며, 자료 분석은 기술, 분석, 해석(Wolcott, 1994)에 따라 단계적, 순환적, 귀납

적으로 이루어졌다. 질적 연구의 진실성을 높이기 위해 다각도 분석, 연구 참여자의 검토, 동료 간 협의를 활용하였으며, 연구 윤리 규정을 준수하였다.

이상의 연구 과정을 통해 도출된 결과 및 논의는 다음과 같다. 첫째, 체육 교육과정의 전문적 실행을 위한 초임교사의 요구는 수업 관리하기, 알고 가르치기, 직접 해보기, 서로 나누고 배우기로 나타났다. 이와 같은 주제는 교직 입문기에 겪게 되는 체육 수업 관련 어려움과 결부되어 나타난 것으로 연구 참여자들은 탐구공동체 참여를 통해 이러한 어려움을 극복하고자 하였다. '수업 관리하기'는 체육 교육과정 실행의 기초적 성격을 띠는 것으로 파악되었다. '알고 가르치기'는 교육과정 실행의 중추를 이루는 내용과 방법적 측면에 있어서의 요구로 도출되었다. 또한, 신체활동을 매개로 하는 체육 교과의 특성상 직접 몸으로 움직이며 참여하는 학습 경험에 대한 요구인 '직접 해보기'는 기존의 교사 전문성 개발 연구를 보완할 수 있는 컨텐츠가 될 것으로 기대된다. '서로 나누고 배우기'는 자신들이 배우고 있는 것, 가르치고 있는 것에 대하여 나누고 함께 모여 공부할 수 있는 기회를 얻는 것에 대한 요구였다. 공동체 학습에서 참여자의 요구를 확인하는 것은 프로그램의 목적과 목표, 방향성 및 내용을 설정하기 위한 필수적인 절차로써 수용될 필요가 있다.

둘째, 협력적 탐구공동체 프로그램은 초임교사의 요구와 기초적인 정보들을 바탕으로 하여 13개월 동안 총 12회차에 걸쳐 운영되었다. 프로그램의 목적과 목표는 초등 현장의 다양한 맥락을 고려하여 체육 교육과정을 이해, 해석하고 반성적, 비판적으로 실행하여 궁극적으로는 교육과정 실행 전문성을 개발하는 것으로 설정하였다. 프로그램의 구성 원리는 탐구공동체의 속성과 지향성을 담아 자율적 참여성, 상호적 관계성, 실천적 통합성, 공동체적 책무성, 반성적 탐구성 등 총 5가지로 제시하였다. 탐구공동체 프로그램의 내용 범주는 크게 '생각하는 교육과정' 즉, 교육과정 문서와 이론, 이슈에 대한 워크숍 방식의 학습 과정과 '움직이는 교육과정' 즉, 실제 몸으로 움직이며 신체활동과 마이크로티칭 등을 경험해 보는 과정으로 구성하였다. 한편, 프로그램의 참여 빈도는 3주에 1회씩 수요일 오후 시간을 150분간 할애하였고, 학습 내용은 '2009 개정 체육과 교육과정'의 학년군별, 영역별 주제를 선정하여 워크숍의 방식으로 진행하였으며, 수업 지원을 위해 연구 참여 교사의 체육 수업을 멘토링의 형식으로 지원하였다.

셋째, 협력적 탐구공동체의 참여 효과는 체육 교육과정에 대한 교사의 이해와

지식이 실행과 어떠한 관계를 맺으며 발현되고 있는가라는 물음에 주목하면서, Cochran-Smith와 Lytle(1999)의 '지식-실천의 관계'를 분석틀로 정하여 세 가지 차원에서 설명하고자 하였다. 형식적 지식 차원에서 교육과정 실행 전문성은 교육과정에 대한 이념적, 문서적 의도와 내용을 이해하게 된 것과 연관이 깊은 것으로 국가수준 교육과정에 제시된 다양한 신체활동을 인식하고 적절한 것을 선별해 내는 감식안 갖기, 다양한 체육과 내용지식 습득하기, 교육과정에 대한 부정적 인식을 친숙하고 긍정적인 인식으로 전환하기 등이 주요 주제로 도출되었다. 실천적 지식 차원에서는 알고 있는 지식을 실천 행위로 전환하는 것과 관련된 것으로 지식과 실천의 간극 좁히기, 교육과정 변주하기, 그리고 보다 적극적인 관점에서의 재구성으로써 새로운 교수·학습 방법에 도전하기 등이 주요 주제로 제시되었다. 마지막으로 생성적 지식 차원에서는 교육과정 실행에 대하여 보다 확장되고 변형된 관점을 형성하게 된 것과 관련되는 것으로서 체육이라는 렌즈 안에서 아이들을 발견하게 됨으로써 체육 교육과정을 실행하는 주체와 관심에 대한 인식이 변화된 점, 교육과정이 지향하는 인간상과 목표를 체육 교과안에서 실현하게 된 점, 그리고 개인적 교육관을 체육 안에서 수용 및 적용하게 된 점이 주요 주제로 드러났다.

넷째, 협력적 탐구공동체는 교사의 학습이 일어나는 과정, 그리고 결과를 발생하는 요인 간의 관계를 규명하고자 Clarke과 Hollingsworth(2002)의 전문적 성장의 상관 모델(IMPG)을 분석틀로 설정하였다. 먼저 IMPG에서 상정한 네 가지 영역인 개인 영역, 외부 영역, 실행 영역, 결과 영역을 본 연구의 수행 맥락인 협력적 탐구공동체의 특징에 맞도록 재개념화하였다. 이어서 행위와 반성을 매개로 성립되는 IMPG 영역 간 관계 탐색을 통해 탐구공동체 내에서의 교사의 성장이 직선적 형태나 순차적 변화로 이루어지는 것이 아닌, 영역 간 양방향의 인과 관계가 고려된 성장망(growth network)의 패턴으로 나타남을 확인하였다. 이는 교사의 성장이 일회적으로 그치는 것이 아닌 장기간의 성장의 토대가 된다는 점에서 유의미하다고 볼 수 있다. 마지막으로 학교 맥락이 탐구공동체 학습에 미치는 영향을 탐색함으로써 IMPG 안에서의 교사의 학습을 뒷받침하고자 하였다. 학교 맥락적 요인으로는 관리자 및 동료 교사의 맥락, 공동체 구성원 간의 호혜적 환경, 공동체를 지원하는 촉진자 요인 등이 도출되었다.

이와 같은 결과를 바탕으로 한 종합적 논의는 첫째, 초임교사를 위한 협력적

탐구공동체의 구성과 운영은 구성원의 상태를 정확하게 진단하고 요구를 파악하여 프로그램을 구안하는 것으로부터 시작하되, 공동체 학습은 전적으로 함께 이야기를 나누는 호혜적 학습 환경, 실제 수업 사례를 바탕으로 한 현장 친화적 학습에 근거해야 한다. 둘째, 체육 교육과정 실행 전문성은 궁극적으로 교사의 지속적 전문성 개발을 위한 유용한 방향을 제시할 수 있으며 동시에 미래 교육환경의 변화 및 교육과정 자율화에 발을 맞추는 출발점이 될 수 있다. 셋째, 단위학교 교사 공동체는 위계 문화보다는 동등한 집단 문화를 선호하는 교직 문화의 특성에 부합하여 상호보완적 성장을 도모할 수 있으며, 학교의 교육활동과 연장선상에서, 그리고 1년 이상의 장기적 관점에서 접근되어야 할 필요가 있다.

마지막으로 교사교육 및 정책을 위한 제언은 첫째, 교과 리더십을 향상시킬 수 있는 각 교과별 전문가(subject leader)의 양성이 필요하다. 둘째, 초등교사 양성기관의 체육 교과 관련 커리큘럼을 보완·정비하는 것이 필요하다. 셋째, 초임교사를 위한 형식적, 비형식적 차원의 전문성 개발 활동이 증가될 필요가 있다. 넷째, 초등교사의 체육 교육과정 실행, 나아가 체육 수업 전문성 제고를 조력할 수 있는 다양한 정책적 지원이 요구된다. 후속 연구를 위한 제언은 첫째, 단위 학교 공동체에 관한 연구는 교직문화 연구, 교육행정 연구, 교사 리더십 연구, 조직 효율성 연구와 결합하여 보다 세부적인 논의를 이어나갈 필요가 있다. 둘째, 교사 공동체 연구에서 리더 또는 촉진자의 역할을 규정하고 특성을 밝히는 연구가 필요하다. 셋째, 교사교육 관련 연구에서 전문적 성장의 상관 모델(IMPG)의 적합성을 규명하고 한국의 맥락에서 유용성을 확인하고자 하는 연구가 추가적으로 이루어질 필요가 있다. 넷째, 교사의 체육 교육과정 실행이 학생의 학업 성취에 미치는 영향을 보다 심도 있게 고찰하는 연구가 필요하다.

주요어 : 초등체육, 초임교사, 교육과정 실행 전문성, 탐구공동체

학 번 : 2013-30466

목 차

Ⅰ. 서 론 ····· 1

1. 연구의 필요성 ····· 1
2. 연구 목적 ····· 6
3. 연구 문제 ····· 7
4. 용어의 정의 ····· 7
5. 연구의 제한점 ····· 8

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 9

1. 초등 체육 ····· 9
가. 초등 체육의 개념 및 특성 ····· 9
1) 正과 反: '초등' 체육과 초등 '체육' ····· 10
2) 合: '초등 체육' ····· 16
나. 초등 체육 교육과정 ····· 24
1) 제1-4차 체육 교육과정의 시기 (1955-1987) ····· 25
2) 제5-6차 체육 교육과정의 시기 (1987-1997) ····· 26
3) 제7차 체육 교육과정의 시기 (1997-2007) ····· 26
4) 2007 개정 이후 체육 교육과정의 시기 (2007-) ····· 27

2. 초등 체육 교육과정의 실천과 연구 ····· 29
가. 실천 주체 ····· 29

1) 학급담임교사 ····· 29
2) 체육전담교사 ····· 30
3) 스포츠강사 ····· 35
나. 실천 수준 ····· 40
1) 이념적 수준 ····· 40
2) 문서적 수준 ····· 44
3) 실천적 수준 ····· 48

3. 초등 체육 교육과정 실행과 교사 전문성 ····· 52
가. 교육과정 실행 ····· 52
1) 개념 및 배경 ····· 52
2) 교육과정 실행의 관점 ····· 55
3) 교육과정 실행 주체로서 교사의 역할 ····· 59
나. 초임교사의 체육 교육과정 실행 ····· 64
다. 체육 교육과정 실행과 교사 전문성의 관계 ····· 68

4. 초등 체육 교육과정 실행을 위한 교사 전문성 개발 ····· 72
가. 교사 전문성에 관한 두 가지 접근 ····· 72
1) 관리적 접근 ····· 72
2) 민주적 접근 ····· 73
나. 전문성 개발을 위한 공동체적 접근 ····· 74
1) 공동체적 접근의 이론적 기반 ····· 74
2) 공동체적 접근의 유형과 선행 연구 ····· 77
다. 협력적 탐구공동체에서의 교사 전문성 개발 ····· 82
1) 협력적 탐구공동체의 이론적 기반 ····· 82
2) 전문적 성장의 상관 모델 ····· 83

Ⅲ. 연구 방법 ····· 88

1. 연구 설계 ····· 88
가. 연구의 패러다임과 논리 ····· 88
나. 연구 절차 및 단계 ····· 91
2. 연구 환경 ····· 94
3. 연구 참여자 ····· 95
가. 연구자로서의 나 ····· 95
나. 연구 참여자 ····· 97
4. 자료 수집 ····· 100
가. 심층 면담 ····· 100
나. 수업 관찰 ····· 102
다. 현지 문서 ····· 103
라. 교사의 현장 일지 ····· 103
5. 자료 분석 ····· 104
가. 자료의 기술 ····· 104
나. 자료의 분석 ····· 105
다. 자료의 해석 ····· 105
6. 연구의 진실성 ····· 106
가. 다각도 분석 ····· 106
나. 연구 참여자의 검토 ····· 106
다. 동료 간 협의 ····· 107
7. 연구의 윤리 ····· 108

Ⅳ. 연구 결과 및 논의 ····· 109

1. 체육 교육과정의 전문적 실행을 위한 초임교사의 요구 ····· 109
가. 체육 수업 관리하기: “운동장에만 나가면…” ····· 110
나. 체육 수업 알고 가르치기: ‘아는 것과 가르치는 것의 양면성’ ····· 112
1) 학습자에 대한 이해와 적용 ····· 112
2) 교육 환경에 대한 수용과 대처 ····· 114
3) 교수지식과 내용지식의 보강 ····· 116
다. 신체활동 해 보기: ‘백문이 불여일동(動)’ ····· 118
라. 나누고 배우기: “잘 하고 있는지 모르겠어요.” ····· 121
1) 반성적 배움, 반성적 수업의 불확실성: “내가 잘 배우고 있는가?, 내가 잘 가르치고 있는가?” ····· 121
2) 나눔의 부재: “머리를 맞대면 더 좋아지지 않을까요?” ····· 122

2. 협력적 탐구공동체 프로그램의 구성 및 운영 ····· 125
가. 목적과 목표 ····· 125
나. 구성의 원리 ····· 126
1) 자율적 참여성 ····· 128
2) 상호적 관계성 ····· 129
3) 실천적 통합성 ····· 130
4) 공동체적 책무성 ····· 130
5) 반성적 탐구성 ····· 131
다. 실천의 내용과 방법 ····· 132
1) 내용 ····· 133
가) 생각하는 교육과정 ····· 134
나) 움직이는 교육과정 ····· 147
2) 방법 ····· 148

가) 운영의 방식 ····· 148
나) 운영의 전략 ····· 150

3. 협력적 탐구공동체 참여의 효과 ····· 154
가. '체육과 교육과정을 비로소 알다' ····· 154
1) 신체 활동을 보는 감식안을 갖다 ····· 157
2) 풍부한 내용지식으로 무장하다 ····· 159
3) 와 닿지 않던 교육과정을 친숙한 교육과정으로 인식하다 ····· 160
나. '아는 것을 실천하고, 생각하다' ····· 163
1) 지식과 실천의 간극을 좁히다 ····· 164
2) 교육과정을 변주하다 ····· 169
3) 새로운 교수·학습 방법에 도전하다 ····· 171
다. '교육과정 지식에서 지혜로 나아가다' ····· 173
1) 체육이라는 새로운 렌즈 안에서 아이들을 발견하다 ····· 175
2) 교육과정의 울타리 안에서 체육의 본질을 묻다 ····· 179
3) 체육 안에서 초등교사로서의 교육관을 마주하다 ····· 182

4. 체육 교육과정의 전문적 실행에 영향을 미치는 요인 ····· 185
가. 협력적 탐구공동체에서의 IMPG 영역 개념화 ····· 186
1) 개인 영역 ····· 186
2) 외부 영역 ····· 187
3) 실행 영역 ····· 188
4) 결과 영역 ····· 188
나. 협력적 탐구공동체에서의 IMPG 영역간 관계 탐색 ····· 189
다. 학교 맥락이 탐구공동체 학습에 미친 영향 ····· 200
1) 관리자 및 동료 교사의 맥락 ····· 201
2) 공동체 구성원 간의 호혜적 환경 ····· 203

3) 공동체를 지원하는 촉진자 요인 ····· 206

5. 종합 논의 ····· 208
가. 초임교사를 위한 협력적 탐구공동체 프로그램의 구성과 운영 ····· 208
나. 교사 전문성 개발 관점에서 본 체육 교육과정 실행연구 ····· 211
다. 단위 학교 교사 공동체의 의의와 가치 ····· 212

Ⅴ. 결론 및 제언 ····· 215

1. 결론 ····· 215
2. 제언 ····· 218
가. 교사 교육 및 정책을 위한 제언 ····· 218
나. 후속 연구를 위한 제언 ····· 220

참고문헌 ····· 223

부 록 ····· 256

Abstract ····· 264

표 목 차

표 1. 초등 교육의 특성 ····· 12
표 2. DPEG의 발달적 체육 교육과정을 위한 5가지 원리 ····· 21
표 3. 체육전담교사 배치 필요인원 추계 예측 ····· 32
표 4. 교육과정 재구성과 관련된 국가수준 교육과정 문서 내용 발췌(제7차 이후) ····· 60
표 5. 교사 학습의 중점 과제 ····· 65
표 6. 교사 학습의 이론적 기초 ····· 76
표 7. 연구 수행 절차 ····· 93
표 8. 연구 참여 교사 ····· 99
표 9. 사전 심층 면담의 면담 가이드 ····· 100
표 10. 사후 심층 면담의 면담 가이드 ····· 101
표 11. 전문가 집단 구성 ····· 107
표 12. 협력적 탐구공동체 프로그램의 구성 ····· 134
표 13. 3학년 체육과 교육과정(교과서)의 재구성 사례 일부 발췌 ····· 138

그 림 목 차

그림 1. 다이아몬드형 커리큘럼 모형 ····· 18
그림 2. 체육 교육과정 사조 및 원천의 관계 ····· 53
그림 3. 교육과정 실행 관점 ····· 58
그림 4. 교육과정과 교사 역할 간의 관계 ····· 64
그림 5. 교사 변화 모델 ····· 84
그림 6. 전문적 성장의 상관 모델 ····· 85
그림 7. 실행연구의 순환 모형 ····· 92
그림 8. 체육 교육과정 실행을 위한 초임교사의 요구 ····· 109
그림 9. 협력적 탐구공동체 프로그램의 구성 원리 ····· 127
그림 10. '교육과정 다시보기' 학습 장면 ····· 136
그림 11. 교구를 활용한 창의적 게임 구안하기 ····· 143
그림 12. 초등학교 교사 체육수업 발표대회 공문서 및 수업 장면 ····· 144
그림 13. 공개 수업 과정안 및 수업 참관 소감 나누기 ····· 145
그림 14. 멘티 교사 임상장학 공개수업 및 사후협의회 ····· 146
그림 15. '움직이는 교육과정'을 통한 협력적 탐구공동체 운영 모습 ····· 147
그림 16. 체육 수업 역량강화 직무연수 공문서 및 참여 사례 ····· 148
그림 17. 수업 관리 능력의 향상 ····· 166
그림 18. 교수 방법의 향상 ····· 168
그림 19. 체육 교육과정을 실행하는 주체와 관심에 대한 인식의 변화 ··· 178
그림 20. 연구 참여자의 체육 교육과정 은유 변화 ····· 181
그림 21. 협력적 탐구공동체의 IMPG 관계망 ····· 190
그림 22. 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발 모델 ····· 217

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성

A : 선생님, 오늘 체육 시간에 뭐해요?
B : 선생님, 어제 체육 시간에 뭐했어요?

지난 10여 년 간 초등교사로 학교 현장에 근무하면서 많은 사람들을 만났다. 한 해가 바뀔 때마다 매번 새로운 동료 교사와 학생들을 만나서 일 년을 보냈고, 인간은 사회적 동물이듯 그들을 대하는 과정에서 나의 교육관이나 정체성도 조금씩 변화를 거듭했다. 위의 A와 B는 얼핏 아무 문제 소지가 없어 보이는 단순 질문일 수 있으나 나는 위와 같은 질문을 지난 시절동안 꽤 많이도 받았고, 질문에 대한 답을 고민하는 과정에서 연구자로서의 상심이 생겨났다. 초등 체육을 둘러싸고 발생하는 학교 현장에 대한 문제의식, 그러한 문제의식을 교사연구자로서 이론과 실제의 연결 맥락 안에서 해갈하고 싶은 바람은 본 연구를 시작하게 된 바탕이 된다.

A와 B는 같은 문장인 것처럼 보이지만 실제로는 매우 다르다. A는 학생들의 이야기, B는 동료 교사들의 이야기이다. 주 3회 배정된 체육 시간이 있는 날이면 학생들은 어김없이 A를 나에게 묻는다. 물론 한 학기 동안 체육 시간에 무엇을 배울지, 무엇을 평가할지에 대해서는 계획서를 통해 학기 초에 거듭 안내가 된 바였다. 그럼에도 불구하고 학생들은 내게 묻는다. 안타까운 점은 학생들이 연간 학습 계획을 안내 받았다는 사실을 잊어서 묻는 것이 아니라는 것이다. 학생들은 연간 계획과는 관계없이 자신들이 하고 싶어 하는 체육 활동이 있다는 것을 은연 중 교사에게 드러내는 것이고, 연간 계획은 계획일 뿐이라는 것도 알고 있다. 오늘 체육 시간에 무엇을 할 것인지 교사에게 묻는 행위는 학생들이 겪어 온 지난날의 경험을 비추어 주는 것임과 동시에 ‘원하는’ 체육 수업에 대한 갈망도 담겨 있다.

B는 질문의 시제만 다를 뿐 A와 같은 질문이지만 학생이 아닌 동료 교사들로부터 나오는 것이다. 같은 학년 교사를 중심으로 형성되는 초등학교의 동학년 문화는 초등의 대표적인 교직 문화를 형성한다. 학생들이 하교 한 후, 동학년 교사

들은 학습 지도, 평가, 학부모 상담, 학교 업무, 교육과정 운영 등 다양한 안건을 함께 모여 의논하여 처리하곤 한다. 이 때, B와 같은 질문은 단연 단골손님이다. 마찬가지로 학년별 교육과정이 학년 초에 작성되면서 체육 교육과정도 준비가 된 상태이다. 그럼에도 불구하고 이와 같은 질문을 스스럼없이 한다는 것은 초등 체육 안에 무언가 작지 않은 균열이 내재되어 있음을 짐작하게 해 준다. 동료 교사는 나의 경력이 많고 적음에 관계없이 내가 대학원에서 체육을 공부하고 있다는 점에 기대어 그러한 질문을 한다. 학생들과 마찬가지로 교사 역시 국가수준의 체육 교육과정이나 학년 교육과정에 크게 연연하지 않고 있다는 점, "무엇을 했나요"라는 질문을 통해 교과가 추구하는 본질적인 목표나 특성과 관계없이 한 시간을 채울 수 있는 '내용' 내지는 '활동 거리'에만 주목하고 있다는 점을 간파할 수 있다. 이러한 현상은 초등 체육이 지니는 가치, 교과로서의 위상을 흔드는 것으로 본 연구를 시작하면서 간과할 수 없는 대목이다.

초등학교 시기는 자아가 형성되는 결정적 시기로서 이 시기의 체육 경험, 자신감 형성은 평생 체육으로 이어지는 첫 걸음이 된다(Graham et al., 2007; Jess, 2012; Kirk, 2005; Sloan, 2010). 체육이라는 교과에 대한 전반적인 이미지를 처음으로 형성하는 단계(김방출, 2009)이기도 하며, '낭만의 단계'(Whitehead, 1929)로서 체육에 대한 정서적 호기심을 환기함으로써 이후의 체육 활동에 밑거름(최의창, 2005)이 되는 등 초등 체육의 가치는 지금껏 다양한 측면에서 논의되어 왔다. 그러나 이와 같은 초등 체육의 중요성에도 불구하고 초등학교에서 체육 수업이 잘 이루어지게 하는 데 있어서는 여러 가지 현실적 어려움이 존재한다. 시설 및 장소, 용·기구 등 환경적 요인(이호철, 권오륜, 정우식, 2005), 교사의 전문성과 관련한 교사 요인(김재운, 2014; 백종수, 2004; 양갑렬, 2000; 유생열, 2013), 수업 내용의 선정과 운영의 어려움과 관련된 교육과정 요인(공연주, 김종욱, 김현식, 2006) 등과 같은 어려움은 중등 교사와는 달리 거의 모든 교과목을 가르쳐야 하는 초등 교사의 태생적 여건에서 비롯되는 것으로 볼 수 있다.

가르침에 대한 어려움은 곧 무엇을 어떻게 가르치는지에 대하여 어려움을 갖는다는 것을 의미하며 그것은 교육과정의 맥락에서 접근할 필요성을 갖는다(제성준, 2015). 교육과정은 교육에 대한 목표와 내용, 방법, 평가 및 운영을 포괄적으로 다루는 종합 계획으로 볼 수 있기 때문이다(박상봉, 2012; 함수곤 외, 2003). 현행 교육과정은 교사의 교육과정 재구성 능력을 강조하고 있다. 즉 개별 교사가 더 이상 국가수준의 교육과정을 학생에게 전달하는 수동적 역할에만 머무는 것을 지양하고, 다양한 교수·학습의 맥락을 고려하여 능동적으로 교육과정

을 다루는 전문가가 될 것을 요구하고 있다. 이러한 상황에서 교육과정 실행과 관련한 교사의 역량은 현직 교사교육에서 필수적으로 요구되는 분야이다. 교육과정 실행에 관한 연구는 교육과정의 행위 주체인 교사들의 목소리를 들을 수 있는 기회를 제공하고, 그들에게 있어 교육과정에 대한 주인 의식(ownership)을 갖도록 안내할 수 있다는 점(Kirk & Macdonald, 2001)에서 중요성을 가질 수 있다.

그러나 체육 교육과정의 실행과 관련하여 우선적으로 짚고 넘어가야 할 문제가 있다. '교육과정에 무관심한 교사'(curriculum-proof teacher[1])가 나타나게 된 배경을 분석하고 이를 극복하기 위한 대안을 모색하는 것이다. '교육과정에 무관심해진 교사'에 대하여 박도순과 홍후조(1999)는 국가 주도의 하향식 교육과정에 익숙해진 교사가 교육과정의 재구성 능력이 소진됨으로써 교육과정에 대한 자율성과 전문성이 약해진 현상으로 분석하였다. 이는 다시 말해 교육과정을 교사 수준에서 학교나 학급, 학생의 실정에 맞게 자율적으로 재구성할 의지나 역량을 상실한 상태를 말하는 것으로 서두에 질문으로 제시한 문제 현상과 깊은 관련이 있다. 현행 체육과 교육과정은 문서상으로 교육과정 재구성에 관한 교사의 역할을 분명하게 명시하고 있다. 그럼에도 불구하고 여전히 교육과정에 대한 주인 의식은 갖지 못한 채 '배제'로 일관하려는 태도는 교사 전문성 개발로부터 요원해질 수밖에 없다. 교육과정 실행 전문성 개발은 교육과정에 무관심해 지는 교사가 발생하지 않도록 예방하고, 자율적 교육과정 재구성자로 거듭날 수 있도록 하는 데 밑거름이 된다.

한편, 본 연구는 다양한 경력 단계의 교사 집단 중 경력 5년 미만의 초임교사에 집중하였다. 교사는 교직에 입문하는 순간 이전까지 경험하지 못했던 수많은 과업을 마주하게 된다. 학생 관리, 교육과정 계획과 실행 및 평가, 학부모 상담, 학교 업무 등 그들이 해결해야 할 많은 새로운 당면 과제(Kirby et al., 2004), 연공주의 교직문화에서 비롯되는 업무분장의 불공평함과 결과와 실적을 중요시 하는 외부적 요소로 인해 수업 개선에 정성을 기울일 수 없는 주객전도의 상황(노지영, 2014), 낯선 교직사회에 대한 두려움과 걱정(최희진, 강신복, 2000) 등은 경력교사에 비해 초임교사가 직면할 수 있는 교직의 어려움을 대변하고 있다. 또한 교사 사회화 연구에서 변함없이 다루어지는 주제 중 '현실충격'(reality

1) 'Curriculum-proof Teacher' 개념에 대하여 서명석과 김외솔, 박상현(2012)은 두 가지 상반된 의미로 제시하였는데, 먼저 소극적 의미(negative meaning)는 교육과정에 대하여 무관심한 교사로서 국가수준의 교육과정에 대하여 운영의 전문성과 자율성을 발휘하지 않는 교사로 설명하고 있으며, 적극적 의미(positive meaning)는 어떠한 교육과정이든지 가장 효과적인 방식으로 활용하는 교사를 의미하는 것이라고 하였다(p. 286).

shock)(Lawson, 1983)과 '세척효과'(wash out effect)(Zeichner & Tabachnick, 1981)[2]는 직업사회화의 측면에서 초임교사 교육이 절실함을 말해준다.

지난 2014년, OECD 교수·학습 국제조사 기구(TALIS: Teaching and Learning International Survey)의 연구 보고에 의하면 우리나라 교사의 교직 만족도가 OECD 국가 중 최하위권으로 보고되고 있으며, 특히 1년차 교사 중 18%, 2년차 교사 중 41%가 교직에 만족을 느끼지 못하는 것으로 나타났다(OECD, 2014). 통계 자료를 통해 초임교사들이 가르치는 일에 대해 어려움을 느끼고 있다고 단정하기는 어려우나 적어도 초임교사를 위한 다각도의 정책과 지원을 통해 일에 대한 만족도를 높여 주어야 할 시점에 이르렀음은 직감할 수 있다.

최적의 교수를 위해 필요한 지식이나 기술은 직전 교육을 통해 충분히 개발하는데 무리가 있다(Darling-Hammond & Bransford, 2007). 어떤 것을 아는 것과 그것을 왜 해야 하는지, 어떻게 해야 하는지를 아는 것 사이에는 큰 차이가 존재하기 때문이다(Simon, 1980). 따라서 본 연구에서는 초임교사들이 체육 수업과 관련하여 당면하게 되는 어려움을 다양한 측면에서 살펴본 후, 그들에게 필요한 것이 무엇인지 확인하고 그것을 돕기 위해 조력할 수 있는 여건을 마련할 필요가 있다. 초임교사의 경우 입직 초기에는 교사 자신과 자신이 수행하는 교수 활동에만 초점을 맞추다가 점차적으로 교육과정, 효과적 교수 전략, 평가 등에 대한 관심으로 옮겨가는 경향이 있다(Fullan, 1969). 또한 체육의 경우 초임교사 시절 접한 전문성 개발 경험이 교직 생애에 걸쳐 꾸준하게 자리 잡으면서 발전할 가능성이 높다(장경환, 이옥선, 2014a). 역설적으로 초임교사 시절에 전문성 개발 경험을 갖지 못하면 이후에는 경력과 관계없이 지속적으로 체육 수업에 대해 어려움을 가지고 갈 우려가 높다는 말이기도 하다. 이러한 측면에서 초등 체육을 가르치는 교사들은 초임교사 단계에서부터 그들의 체육 수업 전문성을 한 단계 도약할 수 있는 기회를 제공받는 것이 요구된다.

초임교사를 대상으로 한 많은 연구들은 멘토와 멘티의 관계에서 비롯되는 멘

2) Stroot & Ko(2006)는 초임 체육교사들의 성공에 영향을 미치는 학교 맥락적 요인을 다섯 가지로 정리하여 제시한 바 있다. 그것은 첫째, '현실 충격'(reality shock)으로 초임교사가 기대했던 것과는 다른 양상으로 주어지는 그들의 현실적 문제에 대한 괴리(Lawson, 1983), 둘째, '세척 효과'(wash out effect)로 직전 교사교육에서 배운 지식을 실제의 상황에서 발휘할 수 없게 되는 현상(Zeichner & Tabachnick, 1981), 셋째, '업무'(workload)로 가르치는 일 이외에 담당해야 할 수 많은 업무에 대한 부담감(Smyth, 1995), 넷째, '주변성'(marginalization)으로 체육 교과가 학교의 핵심 교육 활동에서 벗어난 주변 교과로 치부되는 것(Sparkes, 1993), 다섯째, '고립'(isolation)으로 초임교사들이 물리적, 사회적, 심리적, 그리고 전문성 측면에서 경력 교사에 비해 소외감을 갖는다는 것이다.

토링의 방식을 취하는 경우가 많았다(고문수, 이대형, 2011; 신붕섭, 2009; 이영국, 2008; 정하나, 2015). 그러나 멘토링의 경우 비교적 인위적인 관계가 설정되며, 단기간의 계획된 프로그램을 통한 효과(장현숙, 배성아, 2012)를 검증하기 위한 목적으로 실시되는 경우가 많다는 점에서 다소의 한계를 갖는다고 볼 수 있다. '의지'는 모든 자발적 행동의 근본적인 동인이 될 수 있을 만큼 능동적인 실행을 위해 결정적인 역할을 한다(Rovegno, 2003). 학습을 위한 교사의 의지가 외부로부터 강요된 것이 아닌, 본인의 '의지'로 비롯되는 환경을 만들어 줄 수 있어야 진실된 학습이 가능하다는 것을 유념해야 한다.

초임교사의 학습을 위해 공동체적 접근을 지향하는 본 연구는 단위 학교를 기반으로 한 교사 전문성 개발(school-based teacher professional development)에 주목하였다. 이는 교사의 학습이 일어나는 기본 맥락이 공동체 학습에 근거하고 있음을 가정하며, 그것은 인지주의 학습 관점이라기보다는 사회·문화적 관점에 가깝다고 볼 수 있다. Lave와 Wenger(1991)에 의하면 교사 전문성은 교사가 존재하는 상황과 밀접하게 연관된다고 설명하면서 교사의 근무 환경 및 그것을 규정하는 사고방식 등이 중요하게 작용한다고 주장한 바 있다. 또한 Feiman-Nemser 외(1999)는 학교 환경에 첫걸음을 내딛은 초임교사들에게 일반적인 교사교육 프로그램보다는 학교 현장의 상황이 반영된 환경을 제공하는 것이 학교에 성공적으로 적응하는 데 더 큰 영향을 미친다고 하였다. 본 연구가 교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발에 목적을 두고 있고, 교육과정 실행은 단위 학교를 중심으로 운영되고 있는 만큼 교사들이 실제 근무하는 학교를 연구 수행의 맥락으로 삼을 때 연구 수행의 정합성을 높일 수 있다.

아울러 본 연구는 스포츠교육학 분야의 연구 영역을 복수로 통섭하는 성격을 띤다. 다양한 차원의 스포츠교육학 학문 내의 연구 영역을 Silverman과 Ennis(2003)는 '체육 교육과정'(curriculum), '체육 교사교육'(teacher education), '체육 수업'(teaching)으로 분류한 바 있는데, 그들은 세 가지 연구 영역이 완전하게 분리된다고 말할 수는 없으나 일반적인 연구가 한 가지 분야에만 해당하는 경우가 많음을 언급하고 있다. 우리나라의 경우에는 세 영역 중 특히 '체육 수업'에 관한 연구가 주류를 이루어 왔다는 지적(강신복, 2003, 2009)과 앞으로의 지향점은 세 개 하위 영역 간 통섭 연구로 향해야 한다는 관점(유정애, 2010)이 있었다. 스포츠교육학의 학문적 영역에 비추어볼 때 본 연구는 '교육과정' 및 '교사교육' 연구를 통섭하는 연구로서의 성격을 띤다. 개별 교사가 교육과정을 이해하고 실행하는 전문성을 갖출 수 있도록 돕는 것이 곧 현직 교사

교육이 추구하는 지향점과 다르지 않다고 보는 것이다.

이상의 논의와 같이 초등 현장에서 초임교사의 체육 수업 전문성 개발은 중요성을 논하기에 더할 나위가 없다. 교직 사회에 입문하여 젖어들게 되는 다양한 맥락의 타성을 억제하고, 진정한 교육 전문가로 거듭나기 위해서는 초임 시절부터 자신의 수업을 반성하고 연구하여 개선하는 학습자로서의 태도를 갖추어 나가야 한다. 초임교사 시절부터 형성된 '공부하는 교사'를 위한 태도는 이후 그들의 교직 생애 전반에 걸쳐 긍정적 영향을 발휘할 가능성 또한 높다. 그리고 그 출발점은 체육 교육과정에 대한 깊숙한 이해를 바탕으로 자율적 역량을 발휘할 수 있는 실행 능력을 제고하는 것이 되어야 한다. 이를 위해 본 연구에서는 단위 학교를 기반으로 하여 다양한 정체성을 가진 초임교사들을 대상으로 협력적 탐구공동체를 운영함으로써 그들의 체육 교육과정 실행 전문성 제고에 기여하고자 한다. 이를 위해 연구자는 참여적 실행연구(participatory action research)의 맥락 안에서 초임교사의 공동체 학습에 조력하고, 나아가 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 바람직한 운영 방안을 모색하고자 한다.

2. 연구 목적

본 연구의 목적은 단위 학교 내에 근무하고 있는 경력 5년 미만의 초등 초임교사를 대상으로 한 협력적 탐구공동체를 통해 체육 교육과정 실행 전문성을 개발하는 데 있다. 이를 위해 다수의 초임교사를 대상으로 하여 그들이 필요로 하는 체육 교육과정 관련 실행 맥락을 살펴보고, 이를 기초로 협력적 탐구공동체의 운영 프로그램을 개발하고자 한다. 또한, 협력적 탐구공동체 참여가 초임교사들의 체육 교육과정 실행에 어떠한 영향을 미치는지를 분석함으로써 교직 입문기의 초등교사가 체육 교육과정 실행 전문성을 개발할 수 있는 하나의 실천 사례를 제시하고자 한다.

3. 연구 문제

첫째, 체육 교육과정의 전문적 실행을 위한 초임교사의 요구는 무엇인가?

둘째, 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체 프로그램은 어떻게 구성 및 운영되는가?

셋째, 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체 참여는 어떠한 효과가 있는가?

넷째, 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발에 영향을 미치는 요인은 무엇인가?

4. 용어의 정의

○ 교육과정 실행 전문성

본 연구에서 사용하는 교육과정 실행 개념은 교사가 이념적, 문서적 수준으로 존재하는 교육과정을 이해, 해석하는 것을 포함하여 교육 현장의 다양한 맥락을 총체적으로 고려하여 반성적, 비판적으로 실행하는 것에 이르는 제반의 활동을 의미한다. 교육과정 실행 전반에 걸쳐 그 주체는 체육 수업을 실제로 수행하는 교사가 되어야 하며 그러한 일을 탁월하게 수행하는 것을 교육과정 실행 전문성으로 본다.

○ 협력적 탐구공동체

교사 학습에 대한 공동체적 접근은 선행 연구를 통해 몇 가지 형태로 제시(서경혜, 2013)되고 있으나, 그 중 본 연구에서는 공동체에 속한 교사들이 교과 지식이나 실천적 지식을 다루는 것에 그치지 않고, 공동체 안에서 그들의 해석과 실행에 대해 스스로 질문함으로써 새로운 유형의 지식 창출(Cochran-Smith & Lytle, 1999)을 도모한다는 점에서 탐구공동체로 규정한다. 아울러 공동체적 접근을 통한 교사의 학습이 근본적으로 구성원 상호 간의 협력성을 근간으로 한다는 점에서 ‘협력적 탐구공동체’(Collaborative Inquiry Community: CIC)로 명명한다.

○ 초임교사

교사 경력 단계의 구분은 연구 관점에 따라 여러 가지로 제시된 바 있으나, 우리나라의 공립 초등교사는 경력 5년을 기점으로 1급 정교사 자격연수 대상자로 선정되는 제도적 특성, 일반적으로 5년을 주기로 학교를 옮기는 인사 규정에 근거하여 교직 발령 후 첫 학교에 근무하고 있는 경력 5년 미만의 초등 교사를 초임교사로 분류하여 연구 대상에 포함시키고자 한다.

5. 연구의 제한점

첫째, 본 연구는 초등학교 교사 경력 5년 미만의 초임교사만을 연구 참여자로 설정하였으므로 연구에서 제시된 협력적 탐구공동체 프로그램을 5년 이상의 경력 교사 군에게 확대하여 적용하기 위해서는 다양한 환경 및 참여자 특성 등을 종합적으로 고려하여 수정, 변용할 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서 사용하는 '교육과정'이라는 표현은 용어 자체가 포함하는 다양한 정의를 아우르지 않고, 국가 수준에서 제시하는 체육과 교육과정 문서 및 그것을 실행하는 교사 수준의 교육과정에 국한된 의미를 갖는다.

Ⅱ. 이론적 배경

본 연구의 목적은 단위 학교에서 교사를 대상으로 이루어지는 협력적 탐구공동체 프로그램을 통해 초등학교 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성을 향상하는데 있다. 연구 수행을 뒷받침하는 이론적 토대를 제시하기 위하여 제 1절에서는 초등 체육의 개념과 특성을 다양한 관점에서 살펴본다. 제 2절에서는 초등 체육 교육과정이 누구에 의해서(실천 주체), 어떠한 방식(실천 수준)으로 개발되고 실천되어 오고 있었는지 고찰해본다. 제 3절에서는 초등 체육 교육과정 실행에 대한 개념과 배경을 살펴봄으로써 실행의 관점을 정리하고, 실행의 주체로서 교사의 교육과정 실행 전문성의 중요성을 제시한다. 마지막으로 제 4절에서는 초등교사의 체육 교육과정 실행 전문성 향상을 위해 탐구공동체가 적절한 방안이 될 수 있는 근거를 살펴보고, 이와 관련하여 그 간의 논의를 정리하고 연구의 방향을 탐색한다.

1. 초등 체육

가. 초등 체육의 개념 및 특성

양질의 체육교육을 제공하는 것이 어느 때보다 절실히 필요하게 된 상황이다. 시대·사회적 요구에 의하여 청소년의 건강, 비만, 체력, 인성, 안전 등에 관한 이슈가 지속적으로 강조되고 있는 시점이며, 이러한 의지는 체육 수업 시수의 증가, 학교체육활성화 정책 등을 통하여 현장에 스며들고 있다. 하지만 상대적으로 초등 체육이 가지는 이론적 근거나 그에 따른 실행 연구가 충분하지 않은 상황(Haydn-Davies, 2012; Hunter, 2006)에서 초등 체육은 ‘이러한 교과이다’라는 정의는 내리지 못한 채 ‘이러한 활동들을 한다’ 정도의 논의가 이루어져 온 실정이다(Capel, 2000a). 이러한 상황에서는 초등 체육에 내재된 근본적 가치가 무엇인지, 학습의 종착점에서 보여질 수 있는 학습자의 모습은 무엇인지에 대한 명확한 그림을 그려내기가 쉽지 않다.

이에 따라 본 연구의 이론적 배경은 초등 체육의 개념과 특징을 정리해 보는 작업으로부터 시작할 필요성을 갖는다. 그간 여러 학자들이 초등 체육을 개념화

해 온 방식은 크게 두 가지 접근으로 정리해 볼 수 있다. 하나는 초등 교육을 이루는 하위 교과로서 초등 체육을 바라보는 방식으로, 교육에 대한 정의로부터 초등 교육을 논하고, 이어서 초등 체육을 개념화하는 접근이다. 또 다른 하나는 체육의 본질과 가치를 우선적으로 정리하는 과정에서 초등 체육이 가지는 의미를 탐구하는 방식이다. 전자는 '초등'이라는 말에 중심이 있다고 본다면, 후자는 '체육'을 우위에 둔 상태에서 초등 체육을 이해하기 위한 것으로 볼 수 있다. 이와 같은 두 가지 접근에 대해서 초등 체육이 어떻게 개념화될 수 있는지 살펴본 후, 이어서 변증법적 방식으로 초등 체육에 대한 이해의 폭을 넓히고자 한다.

1) 正과 反 : '초등' 체육과 초등 '체육'

가) '초등' 체육

초등 체육은 초등학교 교육과정에서 반드시 가르쳐야 할 과목으로서 교육과정에 편성된 다른 교과목들과 병렬적인 위치에 놓여 있다. 현행 교육과정인 2009 개정 교육과정 총론에 따르면 초등학교의 교육 목표는 "학생의 학습과 일상생활에 필요한 기초 능력 배양과 기본 생활 습관을 형성하는 데 중점"을 두는 것으로 규정하고 이에 따라 체육 등 10개 교과목의 교육과정을 별도로 제시하고 있다. 따라서 초등학교의 교육 목표를 다시금 고찰하는 것은 물론, 이를 위해 각 교과목이 교육 목표 달성을 위해 어떠한 기여를 할 수 있는지를 보다 근본적인 차원에서 파악해 보려는 노력이 필요하다. 이 때, 초등 체육은 초등 교육이라는 중심 맥락에서 어떠한 위치를 차지할 수 있는가와 관련하여 중요성을 갖게 된다.

초등 교육의 개념과 특징을 탐구하기 위한 노력은 이미 오래 전부터 다양한 방면에서 논의되어왔다. 엄태동(2003)은 그의 저서를 통해 초등 교육을 재개념화하고자 기존의 인식들을 해체하고 본질을 재구성하고자 하였다. 초급의 지식을 다룬다고 하여 초등 교육이라고 한다면 그것의 내재적 가치를 상정하는 데 있어서 사고가 제한될 수밖에 없음을 지적하고, 지식의 우열이 아닌 교육 활동 그 자체에서 비롯하는 내재적 가치(intrinsic value)에 초점을 맞출 것을 주장하였다. 초등 교육의 영어 표현이 primary education이고, 중등 교육은 secondary education 이듯이 그것은 본래 지식의 위계를 나누는 표현이 아닌, 논리적이거나 시간적인 순서상 일차적 교육, 그리고 이차적 교육으로 이해하는 것이 바람직하다는 언급을 한다. 같은 맥락에서 학습에 대한 학습, 즉 메타학습(metalearning)[3]이 초등

교육의 지향점이라고 하였는데, 이것은 기초적인 교과지식을 전달하는 준비 차원의 교육이 아닌, 교과 학습에 대한 내재적 동기를 부여할 수 있는 문제 해결 성격을 띠는 교육을 말하는 것이다. 초등학교에서 담임교사가 여러 과목을 가르치는 이유도 바로 초등 교육은 교과학습보다 메타학습을 지향하기 때문이라는 설명이 가능하다. 요컨대, 초등 교육에 대한 개념 정립은 교과지식의 수준으로 교육 활동의 질을 결정하려는 인식에서 벗어나 그것이 가지는 고유의 내재적 가치를 최우선적으로 고려해야 한다는 점(이홍우, 1998; Hirst, 1974; Peters, 1966)에 주목해야 한다는 것이다.

최의창(2010)은 초등 교육에 관한 위와 같은 개념 정리를 바탕으로 "초등 체육은 학생으로 하여금 학습의 가치를 알고 이를 추구하면서 스스로 학습할 수 있는 역량을 형성하고, 그러한 학습역량을 체육활동에 적용하고 시험하면서 자신에게 잠재된 체육적 가능성을 확인하는 교과"라고 개념화하였다(p. 66). 즉, 메타학습을 초등 교육의 방향으로 설정한 가운데 체육 활동을 통하여 아동에게 잠재된 체육적 가치를 발견하는 것이 초등 체육의 주된 역할이라고 본 것이다.

엄태동(2003)의 논리에 따르면 초등교사가 가르쳐야 하는 10여 개의 교과목에 대하여 모두 교사로 하여금 전문적인 지식을 갖추도록 하는 것은 초등 교육을 제대로 이해한 것으로 보기 어렵다. 마찬가지 논리로 초등 체육을 가르치는 교사가 운동 기능을 포함한 체육의 지식을 깊이 있게 가지고 있어야 한다는 것도 이율배반에 가깝다. 초등 교육이 메타학습에 중점을 두어야 한다면 초등 체육 또한 마찬가지로 체육을 학습하기 위하여 내재적 동기는 물론 다양한 신체 활동을 유기적으로 연결할 수 있는 역량을 기르는 것과 관련된다고 보는 편이 맞을 것이다.

유한구(2006)는 이념 수준의 연구를 통해 초등 교육의 성격에 대하여 고찰하였다. 초등 교육의 정체성을 확립하기 위한 그 동안의 논의가 의무교육, 보통교육, 기초교육, 전인교육 등의 개념에 의존하였지만 보다 초등 교육의 구체적 실제에 부합하는 논의로 이어질 필요가 있다고 하였다. 그리고 초·중등을 막론하고 학교교육에서는 심성 함양 교육을 가장 근본으로 해야 한다는 입장을 펼쳤다. 그러한 의미에서 초등 교육은 인간의 심성 함양을 위한 근본 교육으로서 일차적인 중요성을 가진다. 교과를 가르쳐 심성 함양을 이루는 것이 학교교육의 중대한 목

3) 메타학습(metalearning)에 대하여 엄태동(2003, p. 110)은 "학습의 가치를 제대로 체험할 수 있도록 학습을 구성하는 요소적인 활동들을 유기적으로 연결시켜 최적의 조화를 형성하는 학습의 역량"을 의미하는 용어로 사용하였다.

적이라면 초등 체육 역시 초등 교육에서 이상적으로 그리는 심성 함양에 기여할 수 있음을 가정할 수 있다. 그렇다면 초등 체육을 개념화하기 위해서는 먼저 체육이라는 교과에 본래적으로 들어 있는 심성 함양적인 측면이 무엇인지, 그리고 그것을 초등 교육의 울타리 안에서 어떠한 내용과 방법을 가지고 펼쳐낼 수 있을지를 우선적으로 해결하는 작업이 필요하다.

고재천(2001)은 초등 교육의 특성을 분석하기 위한 준거의 관점을 교육의 성격, 교육의 목표, 교육의 내용, 교육의 방법, 교육의 제도 등 다섯 가지로 구분하고 각각의 측면에서 다음과 같이 제시하였다.

표 1. 초등 교육의 특성 (고재천, 2001, p. 176을 재구성함)

교육의 성격	통합 교육 (integrative education)	분절적 지식과 경험의 제공보다는 전체적으로 '통합된' 지식과 경험을 '통합적으로' 제공
교육의 목표	전인 교육 (whole-child education)	지적, 정의적, 사회적, 신체적, 도덕적 제 영역이 고르게 발달한 조화된 인격체를 기르는데 목적
교육의 내용	기초 기본 교육 (basic and fundamental education)	일상생활에 필요한 지식, 기능, 태도 등 초보적인 능력과 자질을 길러주는 교육 / 후속하는 모든 교육의 토대를 마련하는 교육
교육의 방법	보통 일반 교육 (common and general education)	모든 사람들이 공유할 수 있는 보편적인 지식이나 경험을 제공하는 교육
교육의 제도	무상 의무 교육[4] (free and compulsory education)	사명감과 봉사 정신을 가지고 국가에서 정한 일정 기간의 교육을 무료로 제공하는 것

위와 같은 5가지 분류는 초등 교육에서 강조되어야 할 특성들이 무엇인지 밝히기 위한 목적에서 제시된 것이다. 다만 이러한 특성들은 유아 교육, 중등 교육 등 다른 교육 분야와의 공통성 및 차별성을 둘 다 가지고 있는 것으로 특히 초등 교육에서 강조되어야 할 것들임을 강조하였다(고재천, 2001). 초등 교육의 특성을 기본으로 하여 초등 체육의 특성을 탐색하는 것은 위에 제시한 다섯 가지 분석틀에 의거하여 정리가 가능하다. 그러나 간과하지 말아야 할 점은 과연 체육이라는 교과목의 특성이 충분히 반영될 수 있는 분류인지, 일반 교육의 특성

4) 고재천(2001)은 무상 의무 교육 시행을 초등 교육의 제도적 특성으로 제시하였으나, 2004년부터 중학교까지 무상 의무 교육이 전면적으로 확대되었으므로, 초등 교육만의 특성으로 보기에는 무리가 있다.

에 빌어 초등 체육의 개념을 정의하고자 하는 것은 아닌지 유념해야 한다.

나) 초등 '체육'

체육이 처음 학교에서 가르쳐지기 시작할 무렵의 교육 패러다임은 '신체의 교육' (education of the physical) 관점이었다. 19세기 후반에는 스웨덴식, 독일식 체조와 질서를 중시하는 군대식 훈련이 체육을 대표했다. 교과의 명칭도 신체 훈련(physical training)으로 사용되다가 1900년대에 들어서야 체육(physical education)이라는 용어가 공식 문서에 등장하기 시작했다(Chedzoy, 2012). 이 때 체육의 가치는 형식적인 본질에만 들어있었을 뿐, 인간의 신체 생리 작용에 두드러지는 효과를 나타내는 데 교육의 목표가 집중되었다. 1·2차 세계대전을 통해 체력이 체육 교육 목적에 지대한 영향을 미쳤으며, 현대에는 아동의 비만 확산과 체력 저하 문제가 체육 교육과정의 중심에 놓이게 된 것(Graber et al., 2008)도 비슷한 맥락이다.

20세기에 들어서 근대 체육의 아버지라 불리운 Hetherington(1910)의 논문이 발표되면서 '신체의 교육' 패러다임은 '신체를 통한 교육' (education through the physical)으로 전환기를 맞이하게 된다. 헤더링턴은 그의 논문에서 체육의 4가지 목표로서 신체적 교육(organic education), 심동적 교육(psychomotor education), 인성적 교육(character education), 그리고 인지적 교육(intellectual education)을 언급함으로써 민주사회의 시민으로서 필요한 능력이 체육을 통해 길러질 수 있음을 보여주고자 했다. '신체를 통한 교육' 패러다임은 당시 지배적이었던 진보주의 교육 철학과 맥을 같이 하는 것으로 오랜 시간동안 지속적으로 체육교육 목표에 지대한 영향력을 행사하였다. 그것은 일반 교육의 목표와도 부합할 수 있었기 때문에 후에 전인적 발달(whole child)라는 명분으로 개발된 다양한 종류의 활동들, 대표적으로 '종합상자형 체육프로그램' (the multiactivity approach to physical education)이 개발되는데 근본적인 작용을 하였다(최의창, 2003a).

이와 같이 체육교육의 패러다임은 '신체의 교육'에서 '신체를 통한 교육'으로 이어져 오랜 시간 동안 체육이 신체적, 정신적, 사회적, 정서적 목적 등의 외재적 가치를 함양할 수 있다는 것에 집중되어 왔다. 이후, 1970년대에 들어서야 비로소 체육 활동의 내재적 가치에 관심을 두는 학자들이 등장하였다. 대표적으로 '놀이 교육' (play education)이라는 개념으로 체육 활동의 내재적 가치를

설명하고자 한 Siedentop(1980)은 체육이 놀이의 한 부분이며, 놀이교육은 외재적 목적 보다는 신체 활동 그 자체로서 중요성을 갖는다고 설명함으로써 외형적 결과에 의한 정당화에 의문을 제기하였다. 그는 같은 논의 선상에서 개념을 발전시켜 '스포츠교육'(sport education)을 제안하였는데(Siedentop, Mand & Taggart, 1986), 스포츠가 놀이로부터 유래하였으며 보다 발전된 형태로써 문화 형성에 중요한 역할을 한다는 점에 주목하였다(최의창, 2003a). 스포츠 교육은 이 후 점차적으로 이론이 정교화 되어 스포츠교육 모형이라는 이름으로 체육교육 현장에 널리 활용되고 있다.

체육은 이처럼 태동기에서부터 현재에 이르기까지 조금씩 패러다임을 변화시켜왔다. 이를 염두에 두고 초등 체육을 개념화하기 위해 한 가지 생각해 보아야 할 문제가 있다. 초창기부터 체육의 정체성을 찾기 위한 노력은 학습의 대상에 중점을 두고 따져 보았다기 보다는 체육이 사회적으로, 그리고 이념적으로 어떠한 기여를 할 수 있었는지가 우선시 되어왔다는 점이다. 적어도 체육의 내재적 가치가 논의되기 시작한 1970년대 이전에는 더욱 그러하였으며, 이 후에도 유아 및 청소년의 발달 단계에 맞추어 체육의 가치를 논하기 보다는 성인의 눈에서, 다시 말해 스포츠에 내재된 가치를 체육에 적용하는 방식으로 논의가 이루어져 왔다고 보는 편이 맞을 것이다. Kay(2003)는 아동중심이지 못하고, 활동중심에만 국한되는 것은 체육의 죽음을 알리는 것과도 같다고 하였다. 즉, 아동의 발달 상태를 고려하지 않고 성인 스포츠의 축소판의 형태로 체육 수업을 채워나가는 것이 위험한 일일 수 있음을 경고한 것이다. 초등 체육을 개념화하기 위해 아동중심의 눈을 가지는 것이 필요함을 시사 받을 수 있는 대목이다.

Graham(1995)은 학생들의 눈과 목소리를 통해 체육교육의 목표를 설정할 필요가 있음을 주장한 바 있다. 어린 학생들이 저마다 다른 흥미와 능력을 가지고 있음에도 불구하고, 체력 측정이나 경쟁 활동 위주로 대변되는 일방향적 체육 수업이 몇몇 학생에게는 불행한 기억을 전해줄 수 있다고 하였다. 또한, 종목 위주의 단기간 수업이 결코 괄목할만한 기능 향상을 가져다주지는 않으므로 무엇보다도 모든 학생이 성공적이고 즐겁게 참여하는 경험을 갖도록 하는 것이 가장 중요하다는 점을 피력하였다.

한편, 초등 체육에 관한 연구에서 꾸준히 제기되고 있는 이슈 중 가르치는 사람의 자질이나 전문성에 관한 문제도 있다. 이 문제 역시 '초등 체육'을 '체육'의 한 갈래로 분류하려는 접근에서 파생되는 것이다. 체육을 전공하지 않은 교사(초등의 경우 담임교사)가 체육을 가르치는 것을 초등 체육 수업의 질과 연

관 지어 주장하는 것이 바로 ‘체육’ 우위의 접근에서 비롯된 사고인 것이다. 체육을 비전공한 다수의 초등 담임교사들이 체육 수업에 어려움을 느낀다는 견해(Morgan & Bourke, 2008; Xiang, Lowy, & McBride, 2002), 그것이 운동 수행과 연관되어 체육 수업에 대한 자신감 부족과 연결될 수 있다는 견해(Carney & Chedzoy, 1998)들은 초등 교육이 처한 현실과 앞으로 해결해야 할 과제를 단적으로 보여주고 있는 것이라 할 수 있다. 높은 질이 담보되지 않은 초등 체육 수업이 학생들에게 성공, 즐거움, 다양한 신체 활동의 경험을 제공하기 어렵다는 것은 자명하다(Morgan & Bourke, 2008). 그러나 ‘양질의 초등 체육 수업’이 무엇으로 구성되는가에 대하여 탐구하고자 한 노력은 충분히 이루어지지 못했다. Evans(2003)는 체육 수업과 관련된 논의의 대부분이 비만과 건강에 관련되어 있고, 체육의 철학이나 본질에 대한 탐구 노력이 부족한 점을 지적하였다. 초등 체육을 바라보는 위와 같은 견해들이 초등 체육을 가르치는 자의 ‘운동 수행’ 능력과 관련지어, 즉 체육을 우위에 두고 초등 체육을 이해하고자 한 경향성이 있는가에 대해서도 따져볼 필요가 있다. 체육이 신체 활동을 기반으로 하는 교과인 것은 분명하다. 초등 체육의 특수적 맥락을 이해함에 있어서 기존에 ‘체육’을 바라보는 인식으로 접근하고 있는 것은 아닌지, 과연 교사의 운동 수행 능력을 어느 정도까지 중요한 변인으로 받아들여야 하는지에 대해서는 보다 깊은 수준의 고찰이 필요하다.

초등학교에서도 체육 전담교사(PE specialist)가 필요하다는 주장(Revel, 2000; Severs, 1995)은 ‘체육’ 우위의 관점에서 비롯된 것으로 많은 과목을 담당해야 하는 담임교사의 부담을 덜어주고, 교육 수요자에게 탁월한 전문 지식을 제공할 수 있다는 점(Revel, 2000)을 근거로 들고 있다. 그러나 이러한 주장은 초등 교육의 본질적 특성을 깊이 고려하지 못했다는 점, 교과 교육의 목적을 지식(기능) 함양에 우선하였다는 점에서 타당한 것으로 받아들이기에는 어려움이 있다. 초등 체육을 정당화할 수 있는 내재적 가치를 고찰하고, 그것을 학교 교육과정에 반영하는 것이 초등 체육을 위한 것이라는 견해(Wright, 2004)와는 상반된다.

조금 다른 각도에서 초등 체육을 이해하기 위한 방편으로서 체육과 스포츠를 차별화하는 과정에서 체육의 정체성을 찾으려는 연구가 도움이 될 수 있다(Kirk & Gorely, 2000; Knox, 1995; Tinning, 1995; Waring & Warburton, 2000). 이들의 연구는 전통적으로 경쟁 게임과 스포츠에 의존하여 체육을 이해하고자 했던 것의 위험성(Kirk & Gorely, 2000)을 알림으로써 스포츠와 체육 간의 관계가 모호해지는 것에 대하여 경계하였다. 또한 Capel(2000b)은 경쟁 게임은 체

육의 일부일 뿐 전체가 아니므로 그것을 통해 일부 엘리트 선수를 키워내는 것은 체육이 지닌 다양한 측면을 배제하는 것이라고 설명하면서 체육은 능력에 관계없이 모든 학생들에게 이로운 혜택을 제공할 수 있어야 한다고 하였다. 이와 같은 견해들은 체육의 가치를 독립적으로 볼 필요가 있다는 인식에서 기인한 것으로 초등 체육을 정의하기 위한 접근 방식에서도 반드시 견지해야 할 부분이다. 스포츠와 체육의 관계가 얼핏 밀접하게 보여질 수 있으나 다른 개념이듯 초등 체육을 개념화하기 위해서도 스포츠 내지는 체육과 비슷하면서도 다를 수 있는 고유의 개념을 찾기 위해 노력할 필요가 있다는 것이다.

선행 연구를 통해 살펴본 지금까지의 논의를 정리하면 초등 체육이 더 이상 건강 증진, 비만 예방, 체력 향상, 지능 개발 등 공리주의적 관점으로부터 개념화되는 것, 스포츠나 경쟁 게임 등에서 파생되는 '작은 체육'의 차원으로써 인식되는 것을 재고할 필요가 있다는 점이다. '초등 체육'만의 고유한 가치와 목적을 정립하고자 하는 노력이 초등 체육을 정당화하고 학교 현장에서 활성화를 이루기 위한 초석이 될 수 있다.

2) 合 : '초등 체육'

초등 체육을 바라보는 대안적 접근은 앞서 살펴본 두 가지 접근을 모두 포함하는 성격을 띨 수 있다. 즉, 교육의 근본적인 종착점인 전인을 위한 체육교육을 초등 교육의 관점에서, 더불어 체육교육의 관점에서 시도하는 것과 밀접하다. 그러기 위해서는 초등 체육을 다른 교육 목적 달성을 위한 수단으로 이용하기보다는 그 자체의 목적에 초점을 맞출 필요가 있다(최의창, 전세명, 2011; Haydn-Davies, 2012). 초등 체육은 아동들이 처음으로 접하는 체계적인 신체 활동이라는 성격을 갖기 때문에 이 시기는 체육에 입문하는 데 있어 결정적 시기라고 볼 수 있다(Sloan, 2010).

중등학교 체육에 비해 초등 체육은 그 개념을 논하는 작업이 활발하지 못했다. 중등 체육은 전문적 환경에서 보다 전문화된 교사에 의해 특화된 과목이라는 정체성이 오랜 시간동안 자리 잡고 있었기 때문이다(Haydn-Davies, 2012). 반면에 초등 체육은 중등 체육의 '물탄 버전'(watered-down)라는 인식이 지배적이었으며(Jess, 2012), 국내에서도 전통적으로 학급담임교사에 의해 지도된 교과목으로 근래에 들어 체육전담교사, 스포츠강사 등 다양한 주체들이 생겨나고 있지만 개념 정리의 폭이 넓지 못했다. 초등 체육의 주체가 다양해짐에 따라 초등

체육의 목적과 범위, 가치를 종합적으로 고찰함으로써 초등 체육 고유의 개념과 특성을 정립하고자 하는 활발한 노력이 이루어져 오고 있다.

앞서 제시한 두 가지 관점 중 '초등' 체육의 관점은 초등 교육에 대한 개념화를 바탕으로 초등 체육을 따져보는 방식이다. 초등 교육을 본위에 두고, 초등 교육의 근본적 목적을 달성하기 위한 수단적 근거로써 체육을 바라보는 것이다. 그렇지만 이러한 논의의 방식이 갖는 제한점은 초등 교육 자체에 대한 개념화에 집중한 나머지 체육이 가지는 본질적인 특성을 살리는 데 한계가 발생한다는 점이다.

두 번째 관점인 초등 '체육'은 체육의 정체성을 논하는 가운데 초등 체육의 개념을 풀어내는 방식으로 교육적 측면에 대한 비중보다는 체육적 측면에 대한 비중이 높다. Green(2004)은 학교체육이 학생들의 신체 활동에 관한 라이프스타일을 고려하지 못했다는 점을 지적하면서 '경쟁 스포츠 중심'에서 '생활 밀착형 신체 활동'으로 전환해야한다고 주장하였다. 학교체육에서 더 이상 성인 수준의 스포츠를 체계 없이 접하는 것을 지양하고, 평생 체육의 토대가 될 수 있는 다양한 신체 활동 경험을 가지는 것이 중요하다는 뜻을 포함하고 있다.

일찍이 Dewey(1916)는 '진보적 교육' 또는 '순차적 교육'(progressive education)이라는 개념을 통해 대학교육에서 출발한 제도 교육이 중등, 초등 교육의 성격을 좌우한다고 비판하였다. '아동만의 특유한 활동 세계'가 제도 교육에서 간과되고 있음을 지적하면서, 놀이가 곧 학습이고, 학습이 곧 놀이가 되어야만 아동의 능동적 참여가 내재적 흥미로 연결되어 궁극적인 성장을 도모할 수 있다고 하였다. 이에 따라 '초등 체육'은 더 이상 교육의 관점에서 체육을 수단화하는 것도, 체육의 본위에서 교육을 정의하는 방식도 아닌 '초등 체육' 고유의 가치와 내재성을 겨냥해야 할 시점에 이르렀다. 그러기 위해서는 '놀이에 관한 아동의 본래성'에 다시금 주목할 필요가 있다. 교사는 아동의 능동적 놀이 학습을 안내하고 조력하는 역할을 담당할 필요가 있으며, 학교라는 제도 안에서 더 이상 '스포츠 지향적'으로 초등 체육에 접근하는 방식에서 벗어나 본질적으로 '경험의 재구성'을 위한 활동으로 제시되어야 한다. '초등 체육'을 그 자체로서 개념화하기 위한 노력은 근래에 들어 다양한 관점에서 연구가 수행되고 있다.

초등 체육이 국가적 수준의 건강에 대한 관심으로 주목을 받으면서(Hunter, 2006), 일례로 미국체육교육협회(National Association for Sport and Physical Education: NASPE, 2004)는 유능한 운동 기술, 개념・원리・전략의 이해, 정기적

인 신체 활동 참여, 건강 증진 운동의 지속, 개인적, 사회적 행동에 책임 갖기, 신체 활동의 가치 등 학생들이 체육 수업을 통해 이해하고 함양해야 할 여섯 가지 표준(standards)을 제시하였다. 이것은 국가수준에서 교사들로 하여금 체육교육 목표와 방향에 대해 뚜렷한 기준을 가지고 수업을 이끌어 가게 하겠다는 의지를 보여 주고 있으나, 국내의 상황에서도 유의미하게 적용할 수 있는가에 관해서는 충분한 검증이 이루어지지 않았다.

Graham, Holt-Hale 및 Parker(2007)의 다이아몬드형 커리큘럼 모형(The Curriculum Diamond)은 NASPE의 기준에 근거하여 학령기의 움직임 발달을 폭넓게 제시한 모델이다. 다음의 <그림 1>과 같이 취학 전 아동부터 12학년까지(pre K to 12)의 기간을 3단계(유·초등, 중등, 고등)로 나누고 각각 기초 세우기(building a foundation), 가능성 탐색하기(exploring possibilities), 전문성 개발하기(developing expertise)로 제시하였다. 그리고 공간 인식, 노력, 관계 등 움직임 개념(movement concept)과 이동, 비이동, 조작 기술 등 운동 기술(motor skill)을 기초적인 단계에서부터 습득할 필요가 있음을 강조하였다.

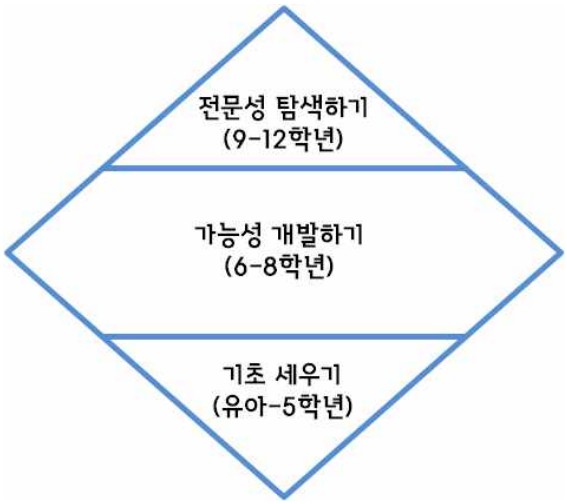


그림 1. 다이아몬드형 커리큘럼 모형 (Graham, Hole-hale, & Parker, 2007)

Pickup(2012)은 체육교육의 고유한 특성이 초등 체육에 반영될 필요가 있음을 주장하였다. 체육은 다른 과목과 달리 신체의 활동을 통해 이루어진다는 특성을 가지고 있으며, 운동장, 수영장 등 교실과 다른 환경 요인이 교사와 학생으로 하

여금 새로운 도전과 상호작용의 터전을 마련해 준다는 점에 주목하였다. 또한, 신체 발달의 관점에서 학생들의 수준에 맞는 놀이 활동 경험이 초등 체육 안에서 충분히 제공될 때, 초등 교육이 추구하는 교육 목표가 달성될 수 있다고 보았다. 기본적인 움직임의 토대를 세우고 이를 활용한 신체 활동을 통해 운동 기능은 물론, 사회적 상호작용 및 인지 학습의 기회를 갖게 된다는 것이다. 또한 모든 학생들에게 공평하게 제공되는 양질의 체육 교육은 바로 교육과정을 통해 가능한 일이며, 경제적, 사회적 이유로 체육에서 소외된 아동들에게 학습으로 접할 수 있는 유일한 창구로써 초등 체육의 중요성을 언급하였다.

최의창(2005)은 학교체육이 내실화되기 위한 선결 과제로서 초등 체육의 중요성을 주장하면서 Whitehead(1929)의 아이디어를 접목하여 초등 체육의 특징을 정리한 바 있다. Whitehead(1929)는 일찍이 「교육의 리듬」(The Rhythm of Education)이라는 저서를 통해 교육적 성장의 세 단계를 각각 '낭만의 단계'(the stage of romance), '정밀의 단계'(the stage of precision), '일반화의 단계'(the stage of generalization)로 제시하였다. 그가 설명한 낭만의 단계는 학습의 대상에 대해서 초기 단계에 갖게 되는 호기심 내지는 탐색 활동과 관련이 있다. 어떠한 내용을 깊이 알아가기 이전에 전체적인 감을 잡고 마음의 자세를 가다듬는 단계, 즉 정서적으로 '관심'이 일어나는 단계를 말한다. 정밀의 단계는 '관심'으로서의 '낭만'이 좀 더 구체화 되어 한 가지 학습 대상에 대하여 깊이 파고드는 단계를 뜻한다. 구체적인 정보를 습득하여 자신의 지식으로 만듦으로써 학습 내용에 대한 명료한 지식 체계를 형성하는 과정으로 볼 수 있다. 마지막으로 일반화의 단계는 학습한 내용을 다른 상황에 적용할 수 있는 단계로 Whitehead는 설명한다. 정밀의 단계에서 자세하게 학습한 지식을 일상생활이나 다른 교과의 학습에 일반화시킴으로써 보다 창의적이고 발전된 관점을 갖게 되는 단계인 것이다. 그리고 이와 같은 교육의 리듬이 인간의 성장기에 걸쳐 나타날 수 있으며, 낭만의 단계는 유년기, 정밀의 단계는 청소년기, 그 이후에는 일반화의 단계로 이어지는 것으로 보았다.

Whitehead(1929)의 아이디어를 최의창(2005)은 초등 체육에 접목함으로써 낭만의 단계로서 초등 체육의 중요성을 강조하였다. 유소년기에 경험하는 다양하고도 즐거운 유형의 신체 활동이 이후 청소년기의 체육 활동에 긍정적인 밑거름이 될 수 있다는 것이다. 나아가 성인이 되었을 때, 그러한 경험이 일반화 되어 체육활동이 생활의 한 부분으로서 자리 잡을 수 있다고 설명한다. 따라서 초등 체육은 교육의 리듬에 비추어 볼 때, 낭만의 단계로서 가장 기초, 기본적이며 핵심인 성

격을 갖는다고 주장하였다. “학생들의 가슴과 행동으로 체육활동에 대한 로맨스”(p. 29)를 시작할 수 있도록 만드는 것이 바로 초등 체육인 것이다. 체육활동에 대한 로맨스는 체육을 잘 하는 것이 아닌, 좋아하도록 하는 것과 관련이 깊다. 그리고 그는 이와 같은 논의에 진일보하여 낭만의 단계로서의 초등 체육이 통합적 접근을 취할 필요가 있음을 주지하고 있다. 통합적 접근의 체육은 ‘게임중심적인 통합적 접근’, ‘개념중심적인 통합적 접근’, ‘서사중심적인 통합적 접근’으로 가능할 수 있는데, 그 중 서사중심적인 통합적 접근의 초등 체육수업을 통해 학생들의 감성과 덕성을 자극하는 경험을 제공함으로써 전인교육의 통로가 될 수 있다고 하였다.

한편, Whitehead(2001)는 ‘피지컬 리터러시’(physical literacy)라는 개념을 통해 체육교육의 목표를 설정하고자 하였다. 피지컬 리터러시는 전 생애를 통해 개인에게 적합한 수준으로 신체 활동을 유지하는데 필요한 지식을 알고 이해하는 것과 관련되는 개념으로 초등학교 시기에는 신체 활동에 대한 능력과 태도가 형성되는 결정적 시기로서 운동 능력만큼이나 신체 활동에서 자신감을 느끼는 것이 중요한 시기임을 강조하고 있다. 그러므로 피지컬 리터러시에는 신체적 능력(physical competency)뿐만 아니라 동기와 자신감(motivation and confidence), 그리고 지식과 이해(knowledge and understanding) 등 체, 지, 덕의 개념이 통합적으로 그려져 있다. 이에 대하여 최의창(2013)은 ‘운동소양’(sport literacy)이라는 개념을 제안함으로써 Whitehead의 개념을 보다 전인교육을 지향하는 체육의 목적에 맞도록 보완하였다.

> 운동 소양은 말 그대로 한 사람의 기본적 능력과 자질을 이루는 소양을 말하되, 운동적 측면의 소양을 포괄적으로 의미한다. 즉, 운동 소양은 운동을 할 수 있는 능력, 운동에 관한 지식, 그리고 운동을 대하는 태도적 측면들을 포함하는 종합적 자질이다. 이 측면들 각각을 운동능(運動能), 운동지(運動智), 운동심(運動心)이라고 부른다. (p. 168)

‘운동 소양’은 초등 체육의 목적이 전인(全人)에 있다고 할 때, 반드시 함양해야 할 자질을 정리한 것으로 교육철학적 관점에서 ‘실천전통에의 입문’(initiation into a practice)으로서의 교육관(홍은숙, 2007)과 논리적 맥을 같이 한다(최의창, 전세명, 2011). MacIntyre(1984)가 제안한 ‘실천전통’(a practice)은 “고유한 가치, 규범과 덕, 정서, 역사 등을 가지고 발달해 온 사회적이고 역사적

인 인간 활동" (홍은숙, 2007, p. 19)을 지칭하는 표현으로 운동 소양은 실천전통으로서의 체육 활동에 입문함으로써 길러질 수 있고(최의창, 2010), 그럼으로써 체, 지, 덕이 조화롭게 형성된 인간으로 성장할 수 있다는 뜻을 지닌다. 다만 운동 소양의 함양이 초등 체육 현장에서 어떠한 모습을 통해 구체적으로 그려질 수 있을지에 관해서는 현장 중심의 체계적인 연구가 필요한 것으로 볼 수 있다.

체육 교육을 바라보는 최근의 추세는 '스포츠 기술로써의 체육'에서 '평생 체육의 기반이 되는 체육'으로 관점이 이동되고 있다는 것이다(Jess, 2012). 분절적인 기능을 습득하고 스포츠를 체험하는 것에서 벗어나 보다 넓은 범위의 신체 활동을 발달단계에 맞도록 배우는 것이 강조되는 것이다. 이는 Whitehead (1929) 및 최의창(2005)의 관점과도 상통하는 것으로 초등 체육이 낭만적 성격을 띠고 다양한 신체 활동에 대한 로맨스를 가꾸어 나가야할 필요가 있다는 뜻을 담고 있는 것이기도 하다. 이와 같은 노력의 일환으로 스코틀랜드의 에딘버러 대학에서는 2001년부터 평생 체육의 기초로서 초등 체육의 비전을 제시하기 위한 종단 프로젝트(DPEG: Developmental Physical Education Group)를 수행하였다. 이 프로젝트에서는 아래의 <표 2>와 같이 3세부터 14세까지 아동들의 체육 교육과정 원리를 발달적 관점에서 정리함으로써 보다 명확한 비전을 제시하고자 하였다.

표 2. DPEG의 발달적 체육 교육과정을 위한 5가지 원리 (Jess, 2012)

원리1	초등 체육은 발달적으로 적합해야 한다. (Developmentally Appropriate)
원리2	초등 체육은 자기주도적이어야 한다. (Self-Organizing and Emergent)
원리3	초등 체육은 통합적이어야 한다. (Inclusive)
원리4	초등 체육은 유기적이어야 한다. (Connected)
원리5	초등 체육은 범생활적이어야 한다. (Lifewide)

<원리 1>은 초등 체육이 중등 체육의 '물탄 버전'이 아닌 아동의 인지, 사회, 정서 발달에 대한 이해를 기초로 제공되어야 한다는 점을 강조한다. 발달에 대한

이해를 바탕으로 할 때 그들의 배움이 긍정적인 영향으로 작용할 수 있다는 것이다. <원리 2>는 학생들마다 학습을 받아들이는 정도가 차이가 있고, 개인차에 의해 서로 다른 방식을 선호할 수 있으므로 체육 수업 안에서 스스로 자신의 움직임을 조정하고 창조할 수 있는 형태로 조직될 필요가 있음을 시사한다. <원리 3>은 원리 1, 2와 연결되는 것으로 교사가 개개인 아동의 출발점을 평가하고 심동, 인지, 사회, 정서적 측면에서 통합적이고 적합한 수준의 배움의 경험을 제공할 필요가 있다는 의미를 내포한다. <원리 4>는 전통적으로 체육 수업에서 행해져온 분절적인 기능 습득에서 벗어나 학생들의 체육 경험이 서로 유기적으로 연결될 수 있도록 조직되어야 한다는 것이다. 마지막으로 <원리 5>는 초등 체육이 학교 울타리 안으로 국한되지 않고 공동체와 가정으로 이어짐으로써 그들의 실제 삶(real life)과 만날 수 있도록 관련성을 가져야 함을 의미한다. 외국의 사례이지만 이와 같이 초등 체육의 본질을 재창출하고자하는 노력은 분명 우리나라의 초등 체육에 대하여 개념을 정립하는 데 있어서도 시사하는 바가 많을 것이다.

이 밖에 다양한 연구 문헌에서 초등 체육의 개념과 특징을 정리하기 위한 시도가 있었다. 최근의 연구로 조기희(2015)는 다양한 관점의 초등 체육 연구를 종합하여 초등 체육의 성격을 다섯 가지로 정리하였는데 그것은 첫째, 초등 체육은 체육이라는 교과목에 대한 긍정적인 체육을 심어주는 낭만 체육이어야 한다. 둘째, 스포츠에 입문할 수 있도록 안내하는 입문 체육이어야 한다. 셋째, 발달적 측면에서 토대를 마련하는 기초 및 기본 체육이어야 한다. 넷째, 초등 교육 측면에서 연계 및 통합 체육이어야 한다. 다섯째, 초등 체육은 전인 체육이어야 한다고 하였다. 이와 같은 개념 정리에는 앞서 언급한 '초등' 체육의 관점과 초등 '체육'의 관점이 적절히 통합되어 있다. 최근의 관점은 더 이상 초등 체육은 초등 교육의 하위 교과목으로써의 성격만을 가지는 것도, 중등 체육의 희석된 차원으로써 이해되는 것이 아닌, 초등 체육 고유의 성격을 가질 필요가 있다는 점이다.

또한, 안양옥(2010)은 초등 체육의 교육적 가치를 다섯 가지로 설명한 바 있는데 그것은 첫째, 아동의 성장 및 체력 발달의 촉진이다. 신체 조직과 근육, 기관 및 뼈가 빠른 속도로 성장하는 초등학교 시기에 적절한 신체 활동은 발달을 촉진하는데 도움이 된다. 둘째, 체육 활동은 아동의 사회성, 태도, 가치 및 행동을 습득하는데 유용한 환경을 제공한다. 타인과의 의사소통이 활발하게 이루어지는 체육 활동을 통해 타인과 조화롭게 살아가는 법을 배우고, 민주시민 의식과 협동심을 배양할 수 있다. 셋째, 체육 활동은 심리치료적인 가치를 지닌다. 신체 활동

에 대한 인간의 욕구를 건전하고 적극적인 방식으로 해소함으로써 정신 건강을 도모할 수 있으며, 활기찬 학교생활 및 일상생활을 이루어 나갈 수 있다. 넷째, 체육 활동은 도덕성을 발달시키는 데 중요한 역할을 한다. Rousseu(1974)는 그의 저서 「Emile」에서 인간의 신체는 지속적인 운동을 하면 성품과 현명함이 강해지고 건강해진다고 하였으며, Arnold(1997)는 스포츠가 합리적이고 보편적인 원리에 근거한 도덕적인 것이라고 하였다. 스포츠에 내재된 페어플레이 정신을 어린 학생들이 체득함으로써 도덕성을 갖춘 인간으로 살아가는 데 밑거름이 될 수 있다. 마지막으로 다섯째, 체육 활동을 통하여 지적 발달을 촉진할 수 있다. 체육 활동에 참여하는 동안 자신의 수행에 대하여 끊임없이 생각하고 더 나은 수행을 위해 적절한 판단을 하는 가운데 의사결정능력 등 인지적 능력이 발달할 수 있다.

초등학생은 '작은 어른'이 아니다. 그 자체로서 전인적 인격체로 바라볼 수 있어야 하며, 아동의 본래적 속성에 주목해야 한다. 처음 '체육'과 만나는 시기인 만큼 낭만의 감정을 싹틔울 수 있도록 수업이 구성되어야 한다. 그것이 초등 체육의 목적이 될 수 있다. Wright(2004)는 국가수준 교육과정의 내재적 가치를 철학적 차원에서 검토하고 초등 체육의 가장 큰 본질로서 '행복 추구'(desire for happiness)를 언급하였다. 체육에서의 행복 추구는 즐거움 지향 체육(joy-oriented PE)과도 밀접한 것으로 Kretchmar(1994)는 도덕적 가치를 지키는 순수성(purity)과 성취를 위해 끊임없이 행하는 지속성(durability)이 즐거움의 원리가 된다고 하였다. 그리고 이는 학생들로 하여금 초등 교육과정의 통합적 부분으로서 체육을 바라보게 할 때, 아울러 교사가 학생들을 전인적 인격체로 파악할 수 있을 때 가능한 일이다(Wright, 2004).

이를 위한 초등 체육의 내용은 놀이가 곧 학습인 형태로 구성되어야 한다. 운동을 할 수 있는 능력, 운동에 관한 지식, 운동에 대한 태도, 즉 운동 소양(최의창, 2013)을 골고루 함양할 수 있는 내용이되, 학생들로 하여금 체육에 대한 학습 동기를 불러일으킬 수 있는 메타학습적 성격을 띠는 것이어야 한다. 발달 단계와 아동 개개인의 흥미를 고려한 운동 능·지·심 체육, 그리고 초등 시기의 체육 학습으로 말미암아 중등 교육, 평생 교육으로 이어질 수 있도록 돕는 것이 초등 체육을 이루는 핵심 내용이 될 수 있다. 요컨대 초등 체육은 인간의 전인적 성장을 목적으로 아동의 발달 단계와 흥미를 고려한 기초 및 기본 단계로서의 체육 활동이자 체육 학습으로 정의할 수 있다.

이러한 내용을 바탕으로 해서 실제로 초등 체육이 이루어지는 학습은 다시금

아동중심적 접근(child-centered approach)에 주목할 필요가 있다. 이옥선(2013a)은 초등 체육이 발전하기 위해서 '아동에 관한 연구'(research on children)에서 '아동을 위한, 아동과 함께 하는 연구'(research for/with children)로 관점이 전환될 필요가 있다고 하였다. 아동에 관한 연구는 성인의 관점에서 탈피하는 것이 어렵다. 아동을 위한, 아동과 함께 하는 연구는 곧 아동중심의 체육 수업을 지향하는 것을 뜻한다. 그러기 위해서는 교사 스스로 학습자의 수준으로 '하강'(엄태동, 2003)하여 그들의 눈높이에 적절한 수업 방법을 펼쳐낼 수 있어야 한다. 성인의 수준에서 일방향적으로 전달하는 방식의 수업은 돌아오지 않는 메아리를 보내는 것과 다를 바 없다.

체육학은 이미 고유한 연구 대상과 축적된 지식 체계, 그리고 다양한 연구 방법론을 가진 독립된 학문 영역(a discipline)으로 성장하였고, 국내에서는 초등 체육에 대한 관심 또한 1990년대 이후로 증대되고 있다(이옥선, 2013a). 초등 체육이 보다 명확한 모습으로 학문적으로, 실천적인 뿌리를 내려야 할 시점이다.

나. 초등 체육 교육과정

우리나라의 국가수준 교육과정은 초·중등 교육의 살아있는 역사와도 같다. 1955년 제1차 교육과정이 공포된 이후 지난 2015년 9월 고시된 2015 개정 교육과정까지 총 9차례의 개정이 이루어져 왔다. 교육과정의 개발과 고시는 전통적으로 중앙집중식 개발모형(R&D: Research and Development 또는 RDD: Research, Development and Dissemination)에 기반을 둔 체제를 말한다(우정호, 2003). 즉 국가적 차원에서 교육과정을 연구하고 개발하여 각 학교에 까지 보급되도록 교육과정이 설계된다는 의미이다.

공식적 교육과정의 주요 구성은 교육과정 총론, 교과 교육과정, 특별활동 교육과정으로 나누어볼 수 있다(김기철, 2008). 본 연구에서는 체육과 교육과정 실행 전문성 개발을 주요 주제로 다루고 있으므로, 초등 체육과 교육과정에 대한 역사적 흐름을 되짚어 보는 것이 교육과정 연구를 수행하는 데 있어 기초적인 작업이 될 수 있다. 이번 절에서는 제1차 체육과 교육과정부터 최근 고시된 2015 개정 체육과 교육과정까지의 흐름을 교육과정의 목표, 내용, 교수·학습 방법, 평가 영역의 주요 변화를 중심으로 짚어보고자 한다. 10차례에 걸쳐 개발된 교육과정은 이옥선(2013b)의 분류에 의거 교육과정 실행을 담당하는 단위 학교의 주체성 비중에 따라 네 단계[5]로 나누어 살펴볼 수 있다.

1) 제1-4차 체육교육과정의 시기 (1955-1987)

제1-4차 시기의 체육과 교육과정은 국가수준에서 제시된 문서적 수준의 교육과정을 학교 현장에서 그대로 따르도록 했다는 점에서 '수동적·일률적 실행의 시기'라고 할 수 있다(이옥선, 2013b).

제1차 체육과 교육과정 시기(1955)는 교과 자체를 중시하는 교육과정이 처음으로 적용된 시점이라는 데서 의미를 가지며, 교과의 명칭이 '보건과 및 체육'으로 제시되었다. 교과 중심 교육과정, 아동의 생활과 경험 중심 교육과정(강신복, 2009)이라는 특징이 있으며 교육과정 내용은 체조, 놀이, 리듬놀이, 위생 등 네 가지 영역으로 구성되었다.

제2차 체육과 교육과정 시기(1963)는 생활중심 교육과정이 총론의 철학적 기반으로 등장하였고, 내용 구성이 보다 구체적으로 제시된 것이 특징이다. 체조 놀이(맨손체조놀이, 재주놀이), 놀이(달리기 놀이, 던지기 놀이, 뛰뛰기 놀이, 공놀이, 물놀이), 춤놀이(리듬놀이, 표현놀이), 보건위생과 같이 1차 시기에 비해 세부적인 형태로 교육과정 내용 체계가 구성되었다. 목표는 학년군별(1-2학년, 3-4학년, 5-6학년)로 제시되었다. 1-2차 시기의 체육과 교육과정에 대해 강신복(2009)은 체육이 국가의 교육정책에 많은 영향을 받아 건강과 체력 향상을 위해 존재하는 과목이라는 점, 제한된 수업 내용의 획일적 지도로 일관되었다는 점에서 '단순과 무지'의 시대로 평가하였다.

제3차 체육과 교육과정 시기(1973)는 학문 중심 교육과정의 영향을 가장 많이 받은 교육과정으로 설명될 수 있다. 내용 체계가 이전보다 더욱 세분화 되어 기초력 운동, 기계운동, 육상운동, 공운동, 수영, 무용 등 6가지 영역이 모든 학년별로 제시된 것이 특징이다. 목표 또한 각 학년별로 제시되어 2차 시기 때보다 세분화되었다.

제4차 체육과 교육과정 시기(1981)는 각 학년별로 공통된 내용 영역이 제시되었던 3차 시기와는 달리 학년별 내용의 계열성을 보다 강조한 것이 특징이다. 1학년부터 3학년까지는 기본운동, 게임, 무용, 보건으로 제시되었고, 4학년에는 기

---

5) 강신복(2009)은 교육과정 철학 및 정권의 변화가 교육 정책에 미친 정도의 변화를 중심으로 제1·2차 교육과정 시기, 제3·4차 교육과정 시기, 제5·6차 교육과정 시기를 각각 묶고, 제7차 교육과정 시기를 별도로 구분하였고, 이옥선(2013b)의 분류는 큰 차이는 없으나 제1차~4차를 하나로 묶어 '수동적·일률적 실행의 시기'로, 제5-6차를 '과도기적 실천의 시기'로, 제7차를 자율적 실천의 시기, 이후 수시 개정 체제 하의 체육과 교육과정을 '신체 활동 가치 중심' 교육과정 시기로 제시하였다.

계 운동과 계절 및 민속 운동이 추가되었다. 그리고 5,6학년에서는 게임이 육상과 구기로 구분되어 제시되었다.

요컨대 1-4차 체육과 교육과정은 국가의 교육과정을 수동적으로 실천하는 데서 벗어나기가 쉽지 않았던 시기로 볼 수 있다. 내용적 측면에서는 운동 기능 내지는 스포츠 종목 중심의 교육과정이 구성된 것으로 분석해볼 수 있다. 교육과정 문서상의 변화로 실제 학교 현장의 체육 수업을 단정하기에는 무리가 있으나, 광복과 6·25전쟁을 겪었던 우리나라의 초창기 교육과정이 국가가 요구하는 차원의 교육에서 벗어나기는 어려웠을 것으로 판단된다.

2) 제5-6차 체육교육과정의 시기 (1987-1997)

제5차 체육과 교육과정(1987)의 가장 큰 특징은 1, 2학년의 교육과정이 즐거운 생활 교과로 분리되었다는 점, 체육과의 목표가 심동적, 인지적, 정의적 목표로 제시되기 시작했다는 점이다. 목표와 내용이 같은 항으로 포함되었으며, 기본운동, 리듬 및 표현 운동, 기계 운동, 게임, 계절 및 민속 운동으로 제시되었다.

제6차 체육과 교육과정(1992)은 문서 체제에 있어서 가장 큰 변화를 보인 시기로 성격, 목표, 내용, 방법, 평가 등 5개 항목의 구성이 마련되어 이후 2007 개정 교육과정까지 지속적으로 이어졌다. 체육과의 본래적 특성과 방향성을 명시하고자 한 '성격' 항의 신설을 주목해 볼 수 있다. 내용 체계는 기본운동(5,6학년 제외), 리듬 및 표현운동, 기계운동, 게임, 계절 및 민속운동, 체력운동(3-4학년 제외)이 각 학년별로 제시되었다.

제5-6차 시기의 체육과 교육과정은 교육과정 실행의 주체성 비중 측면에서 '수동적·일률적 교육과정'에서 '능동적·자율적 교육과정' 체제로 넘어가는 '과도기적 실천의 시기'라는 것이 주요 특징이다. 구체적 내용 지도에 대하여 단위 학교에 의사 결정권을 이양하기 시작함으로써 실천적 교육과정의 기틀이 마련되기 시작한 것이다(이옥선, 2013b).

3) 제7차 체육교육과정의 시기 (1997-2007)

제7차 체육과 교육과정(1997)은 10개 학년(1~10학년)의 국민공통 기본교육과정 체제와 11, 12학년의 선택중심 교육과정 체제로 제시된 점이 특징이다. 초등 체육의 내용 체계에 있어서는 학년이 높아질수록 점진적으로 분화함으로써 교과

내용을 최적화한다는 교육과정의 취지에 따라 3, 4학년은 체조 활동, 게임 활동, 표현 활동, 보건으로 제시되었고, 5, 6학년은 3, 4학년의 네 가지 영역에 육상 활동과 체력 활동이 추가되었다. 이와 같은 변화와 더불어 내용 영역별 지도에 있어서도 학습자 중심의 교수·학습이 강조되어 '창의성', '자기주도적 학습', '흥미와 발달 단계의 고려', '다양한 활동의 경험' 등과 같은 지도 원리가 포함되었다.

한편 제7차 교육과정 시기부터 교사의 교육과정 재구성 능력이 문서상으로 강조되었다. 체육의 학습 내용을 선택함에 있어 "학생의 요구, 능력, 흥미, 학교 및 지역의 실정 등을 고려하여 영역 및 종목의 수를 자율적으로 선택" 할 수 있도록 하였다(교육부, 1997). 국가에서 정하는 모든 내용을 일률적으로 학생들에게 가르치는 것이 아닌, 해당 학교를 둘러싼 다양한 환경적 맥락을 고려하여 교육과정을 재구성할 수 있다는 방침을 문서상으로 공포하게 된 것이다. 국가가 제시한 교육과정에 전적으로 의존하는 것에서 벗어나게 되었다는 측면에서 '자율적 실천의 시기'(이옥선, 2013b)로 볼 수 있다.

4) 2007 개정 이후 체육교육과정의 시기 (2007~)

2007 개정 교육과정(2007)은 우리나라의 국가수준 교육과정 역사에서 가장 큰 전환기를 맞이한 시점이다. 정권의 교체와 맞물려 개정을 거듭했던 주기적·전면적 개정 방식에서 수시적·부분적 개정 체제로 전환되었기 때문이다. 이에 따라 교육과정의 명칭도 제7차 교육과정을 끝으로 차수를 명시하던 것에서 벗어나 부분 개정 교육과정이 고시된 년도를 표기하는 방식으로 변화하였다.

체육과 교육과정에 있어서도 가장 큰 변화가 시도되었다. 교과 교육과정의 근간을 이루는 패러다임이 변화하게 된 것이다. 제1차 교육과정부터 제7차 교육과정까지는 운동 기능 중심의 사조를 근간으로 했다면, 2007년 개정 교육과정에 따른 체육과 교육과정부터 현행 교육과정, 그리고 차기 교육과정까지 모두 '신체 활동 가치' 중심의 패러다임이 체육 교육과정의 중심 철학이 되었다. 체육과 교육과정 '성격' 항에 다음과 같이 기술하고 있다.

> 체육과 교육 내용은 건강, 도전, 경쟁, 표현, 여가라는 '신체 활동 가치'를 중심으로 이루어지며, 이 교육적 가치들은 인문 사회적, 자연 과학적, 예술적 현상을 탐구하고 실천하는 특성을 가진다. (…) 초등학교 체육(3, 4, 5, 6학년)은 '신체 활동 가치

의 기초 교육'을 담당하기 위해 올바른 건강 생활 습관 형성, 기초 체력 증진, 운동 기본 능력과 표현 능력의 향상, 바람직한 운동 질서 및 규범의 형성, 활기찬 여가 생활 태도 형성을 강조한다(교육인적자원부, 2007, p. 1).

또한, 단위 학교 및 교사 수준의 교육과정 재구성, 운영의 자율성 부여 측면도 점진적으로 확대되고 있는 추세이다. 교육과정 내용 체계에서 각 학년 및 신체 활동 가치 영역별로 '신체 활동의 선택 예시'를 제시함으로써 교육과정 재구성 및 자율적 운영에 대한 폭을 넓힌 것으로 분석할 수 있다.

2009 개정 체육과 교육과정(2011)은 2013년부터 시행된 현행 교육과정으로 이전 교육과정의 신체 활동 가치 중심 패러다임을 그대로 승계하였기 때문에 내용 요소 수준의 통합과 조정 이외에는 외형상으로 큰 변화가 없다. 다만, 교육과정 총론에서 지향하는 '창의·인성 함양'의 강조가 교과 교육과정에 반영된 점, 체육과에서 추구하는 인간상을 제시함으로써 신체 활동 가치와 관련된 교과의 본질적 특성을 정립하고자 했다는 점, 학년군별(3-4학년군, 5-6학년군) 내용 체계와 성취 기준을 제시했다는 점에서는 차이가 있다.

2015 개정 체육과 교육과정(2015)은 지난 2015년 9월 고시되었으며, 2018학년도부터 각 급 학교에 시행될 차기 교육과정이다. 본 교육과정 역시 신체 활동 가치 중심의 패러다임을 그대로 유지하고 있으나 국가·사회적 요구가 반영되어 여가 활동 영역이 건강 영역 내로 편입되고, 안전 영역이 별도로 신설되었다. 또한 역량 중심 교육과정이라는 교육과정 총론의 지향점에 의거하여 체육과의 역량으로서 '건강 관리 능력', '신체 수련 능력', '경기 수행 능력', '신체 표현 능력'이 반영되었다.

이전 교육과정과 마찬가지로 각 영역별로 신체 활동 예시를 제시하였다는 점은 동일하다. 다만, "신체 활동은 교육과정의 목적에 근거하여 선택하되, 학교의 교육 여건을 고려하여 다른 영역의 신체 활동 예시나 새로운 신체 활동을 선택할 수 있다. 단, 단위 학교의 학년 협의회를 통해 결정한다."(교육부, 2015, p. 306)고 명시함으로써 이를 통해 교육과정 내용 선정 및 운영에 대한 자율성을 보다 확대하고자 하는 의지를 확인할 수 있다.

2. 초등 체육 교육과정의 실천과 연구

초등 체육이 무엇인지, 어떤 특성을 지니고 있는지를 살펴보는 일은 근본적인 수준에서 초등 체육의 정체성을 확인하고 위상을 세우는 중요한 작업이라고 할 수 있다. 이와 더불어 지난 시기의 체육 교육과정을 돌아보고 현재의 시점에서 논의할만한 주제를 찾음으로써 누가, 어떤 목적을 가지고, 어떠한 방법으로 체육을 가르쳐야 하는지에 한 걸음 다가갈 수 있는 토대를 세울 수 있다.

이 같은 맥락에서 본 장에서는 초등 체육 교육과정을 실천하는 세 주체(학급담임교사, 체육전담교사, 스포츠강사)에 대한 개념과 배경을 살펴보고, 관련 연구를 통해 최근의 이슈를 확인하고자 한다. 아울러 국가수준의 교육과정이 이념적, 문서적, 실천적으로 실행되고 있는 양상을 초등 체육의 시각에서 고찰하고자 한다.

가. 실천 주체

1) 학급담임교사

우리나라는 초등 교육에서 전통적으로 학급담임제를 취하고 있다. 초·중등교육법 시행령(2015.02.01.)에 의하면 학급담임을 지칭하는 학급담당교원에 대하여 다음과 같이 명시하고 있다.

> 제36조의5(학급담당교원) ① 초등학교·중학교·고등학교 학급에는 학급담당교원을 두되, 학생의 수가 일정 규모 이상이거나 학급관리를 위하여 필요한 경우에는 학급담당교원 1명을 더 둘 수 있다.
> ② 학급담당교원의 증치에 필요한 구체적인 사항은 교육부장관이 정하는 기준에 따라 관할청이 정한다.
> ③ 학급담당교원은 학급을 운영하고 학급에 속한 학생에 대한 교육활동과 그와 관련된 상담 및 생활지도 등을 담당한다.

학급담당교원, 즉 학급담임은 학급을 운영함에 있어서 학급 학생들에 대한 교육활동뿐만 아니라 학교 생활지도까지 포괄적으로 아우르는 역할을 담당하는 교사이다. 특히, 초등학교의 경우 1992년 교과전담제가 실시되면서 일부 교과를 교

과전담교사가 맡아 지도하고 있으나 기본적으로 학급담임이 대부분의 교과를 담당하여 수업을 해야 하는 체제를 취하고 있다.

초등학교 교과학습에서 학급담임제를 취하고 있는 이유는 아동이 전일체로서 통합지향적인 특성을 가지고 있기 때문에 분과 위주의 접근보다는 통합적 접근이 더욱 바람직하다는 데서 찾을 수 있다(김재복, 1985). 사회적 실재에 입문하는 첫 단계에서 학급담임에 의한 총체적 접근이 통합적, 전인적 발달에 기여할 수 있다는 근거에서 비롯되는 것이다(Taylor, 1999). 초등학교의 경우 담임교사는 아동의 학교생활 전반에 걸쳐 중요한 안내자이자 본보기로서의 역할을 담당한다. 이 때, 담임교사의 역할은 학습 지도자로서의 역할, 생활 지도자로서의 역할, 인간관계로서의 역할, 학급 경영자로서의 역할을 담당하므로(강선희, 2010), 초등학교에서의 학급담임제는 그 중요성을 논하기에 부족함이 없다. 학급담임제는 담임교사가 교실에 상주하면서 수업지도와 생활지도를 겸하기 때문에 융통성이 있을 뿐더러 교과목 지도가 긴밀하고, 학생들과의 상호작용에서도 효율성을 발휘할 수 있다(유지영, 2013). 이와 같은 근거는 앞 절에서도 논의한 바와 같이 초등 교육의 특성과 목표에 비추어 보아도 초등학교에서 학급담임제를 취하고 있는 현 제도를 뒷받침하고 있다.

다만, 학급담임교사의 역할 비중을 어디에 두느냐에 따라 제도가 지향하는 바는 달라질 수 있음을 유념해야 한다. 다음 절에서 제시할 교과전담교사의 등장 배경에는 학습 지도자로서의 역할이 보다 강조된 관점이 내포되어 있기 때문이다. 1992년부터 국내에는 교과전담교사제가 도입되었는데 이는 초등교사가 전 과목을 지도하는데서 비롯되는 비효율성을 지적하고, 효율적인 교과 학습을 지향하는 가치 정향이 반영된 것이라고 볼 수 있다. 이어서 체육전담교사의 개념과 등장 배경, 관련 연구를 살펴봄으로써 학급담임제와 교과전담제를 비교하여 알아본다.

2) 체육전담교사

가) 개념 및 등장 배경

우리나라의 초등학교는 학급담임제를 원칙으로 하고 있으며, 이에 교과전담교사제를 병행하는 제도를 취하고 있다. 학급담임제는 학급담임교사가 1년 동안 한 학급의 담임을 맡으며 학생들의 교과 지도 및 생활 지도, 특별 활동 지도를 모두

맡는 것이다. 반면 교과전담교사란 초등학교에서 학급담임교사처럼 모든 과목을 가르치지 않고 체육 등 특정 교과 수업만을 전담하여 가르치는 교사를 말한다. 초등학교에서는 고학년으로 갈수록 교과 지도, 특히 실기가 포함되는 체육, 음악, 미술 및 생활지도에 대한 부담이 크다는 문제점이 지적되어 왔다. 이에 따라 1985년 교육부에서는 초등학교의 교과전담제 시행을 위한 단계적 접근 방안을 제시하였고, 이후 1992년 교육법 시행령 제37조 2항을 개정하여 초등학교 4학년 이상에 교과전담교사를 둘 수 있는 제도적 장치를 마련하였다(성기훈, 1996).

이와 같이 1992년 교육법 시행령에 의거 공식적인 교과전담교사 제도가 실시되어 오다가, 1999년에 이르러 교원 정년 단축으로 초등교사가 부족해짐에 따라 새로운 제도가 한시적으로 시행된 바 있다. 중등 교사 자격증 소지자들을 대상으로 선발고사를 실시하고, 300시간의 체육전담 연수를 통해 계약제 초등학교 체육전담교사로 임용한 것이다(고문수, 손천택, 2003). 그러나 이들은 이후 비전공과목에 대한 700시간 이상의 연수를 통해 체육전담교사뿐만 아니라 초등학교 담임교사의 역할을 수행하고 있기도 하다.

최근의 법령은 2009년 초등교육법시행령 제33조 2항, “초등학교에는 각 학급 담당교사 외에 음악, 미술, 영어 기타 교과의 전담을 위하여 교과전담교사를 둘 수 있으며, 그 산정기준은 학교별로 3학년 이상 3학급마다 0.75인씩으로 하되, 학교별 배치기준은 관할청이 정한다”를 따르고 있었으나, 2013년 2월 15일자로 이러한 규정이 포함된 초·중등 교육법 시행령 제37조가 삭제되었다(장용규 외, 2013).

나) 운영 현황

1992년 개정된 교육법 시행령에 의거하여 초등학교에는 체육을 포함한 음악, 미술, 영어, 실과 등의 과목에 전담교사제가 현재까지 운영되어 오고 있다. 20여 년이 지난 시점에서 그 동안 전담교사제에 대한 다방면의 연구가 수행되었지만, 전반적으로 이를 바라보는 관점은 그리 희망적이지 않았다. 초등학교 현장의 형편상 전담교사제의 본래 취지보다는 교사 개인의 사정을 우선시하여 체육전담교사제가 파행적으로 운영되어 왔으며, 그 필요성에 대한 인식 부족과 시설적 차원의 지원 부족 등으로 대부분의 교사들이 체육전담교사를 담당하는 것을 꺼려하고 있음을 알 수 있다(김성훈, 2011; 김효정, 2007; 안양옥, 2010). 이를 해결하기 위해서는 교사교육기관을 통한 체계적인 체육전담교사 양성 시스템의 도입, 학교

현장에서 실제로 전담교사를 배정하는 데 있어 발생할 수 있는 문제점의 해소, 교육청 차원의 정책적 지원 등이 선결 과제로서 요구된다는 지적이 있었다(김성훈, 2011). 즉, 체육전담교사제가 초등 체육 수업의 질을 높이고자 보완적 차원에서 도입된 정책임에도 불구하고 크고 작은 문제점들이 상존해 왔으며, 이를 해소하기 위해서는 보다 체계적인 제도적 뒷받침이 마련될 필요가 있음을 시사하고 있다.

최근에는 지난 2013년 출범한 박근혜 정부의 교육 관련 국정 과제에 '학교체육 활성화'가 부각되면서 추진 계획으로서 체육전담교사 및 스포츠강사의 확대 배치가 포함된 바 있다(박주한, 2013). 구체적으로 교육부(2013)의 학교체육 활성화 추진 방안에 따르면 3가지 주요 골자로서 '학교체육 내실화', '여학생 체육활성화', '체육에 소질 있는 고등학생에 대한 맞춤형 지원'이 발표 되었는데, 이 중 '학교체육 내실화'의 세부 내용으로 2017년까지 모든 초등학교에 체육전담교사를 배치한다는 계획이 수립되었다. 이에 따라 2013년에는 전국 2,713개 초등학교에 3,948명의 체육전담교사가 배치되었고, 2014년에는 3,515개교 4,970명으로 증원되어 전체 초등학교의 59.1%에 체육전담교사가 배치되기에 이르렀다(교육부, 2015). 2015년 이후 추가 배치 확대를 위한 필요 인원 추계는 다음의 <표 3>과 같다.

표 3. 체육전담교사 배치 필요인원 추계 예측(교육부, 2015)

연 도	13년	14년	15년	16년	17년	계
추가배치 인원	-	1,030명	719명	718명	718명	3,185명
누적인원	3,940명	4,970명	5,689명	6,407명	7,125명	

위와 같이 체육전담교사제는 최근 들어 정책적인 차원에서 다시 강화되는 추세에 있다고 볼 수 있다. 따라서 현 시점에서는 체육전담교사의 양적 증가에 따른 질적 제고를 함께 논의함으로써 보다 발전적인 교육 정책으로 나아갈 필요성이 있다.

이러한 맥락에서 현 정부의 '학교체육 활성화' 정책에 따라 체육전담교사의 효율적 배치를 위한 교육부의 정책 연구가 수행(장용규 외, 2013)된 바 있는데, 이 연구에 따르면 체육전담교사를 맡을 수 있는 자의 자격(현직 초등교사 또는

교육대학 출신 예비교사), 체육전담교사제 운영 활성화를 위한 다양한 행·재정적 지원, 중·장기적인 발전을 위한 방안 등이 구체적인 수준에서 제안되었다. 서지영 외(2014)의 연구도 이와 비슷한 맥락에서 초등학교 체육전담교사 배치 확대 정책의 성공적인 정착을 위해서 세 가지 방안을 제안하였는데 첫째, 체육 수업 환경의 개선, 둘째, 체육전담교사에 대한 인센티브 마련, 셋째, 체육전담교사의 전문성 제고를 위한 연수 확대이다.

외국의 사례도 국내의 배경과 크게 다르지 않다. 호주에서도 국가·사회가 요구하는 양질의 체육 수업을 실현하기 위한 목적으로 높은 비용을 감수해서라도 외부로부터 체육전담교사(PE specialist)를 고용해야 한다는 목소리가 나오고 있다(Curry, 2012). Petrie(2011)는 '누가 초등 체육을 가르쳐야 하는가'라는 주제로 뉴질랜드의 국가·사회적 상황을 초등 체육의 주체와 관련지어 연구를 수행하였다. 체육전담교사의 경우 체력과 건강, 스포츠에 대한 사회적 관심이 높아짐에 따라 보다 풍부한 내용 지식(content knowledge)을 갖추었다는 인식이 많으며, 반대로 담임교사의 경우 체육전담교사에 비해 내용 지식이 부족하다는 점이 표적이 되고 있다고 하였다. 그러나 체육전담교사의 경우 다른 교과 교육과정과의 연계적 지도가 어렵다는 점, 긍정적이고 안전한 학습 환경을 보장하는 데 어려움을 갖는다는 점, 학습자나 학교 맥락에 대한 깊은 이해의 부족 등을 한계로 나타난다고 지적하였다. 학습자에 대한 깊은 이해를 바탕으로 할 때 전인교육의 실현이 가능하다고 언급하면서 예비교사교육 기관에서 체육교육과 관련한 충분한 교육시간을 제공할 것, 현직의 담임교사들이 체육을 더 잘 가르칠 수 있도록 제도적 지원을 제공할 필요성을 제안하였다.

이와 같은 시대적 흐름은 인간의 삶의 질 향상에 신체 활동이 공헌할 수 있다는 사회적 분위기가 확산되면서 체력, 건강, 비만 예방, 스포츠 기술의 향상 등과 같은 외재적 가치에 주목하게 된 현상에서 비롯된다. 그것은 정책적으로 정부 차원의 막대한 예산 투입을 자초하면서 결국 누가 초등 체육을 더 잘 가르치는지에 대한 문제로 귀결된다. 체육을 전문적으로 전공한 전담교사나 외부로부터의 강사 요원들이 정부의 지원 뒤에서 초등 체육을 담당하는 상황이 벌어지고 있다. 이에 대하여 Petrie(2011)는 정규 체육 교육과정을 교육 전문가가 아닌 사람이 대체하는 것에 대한 위험성, 체육을 스포츠, 체력, 기능적 측면에만 집중하는 것에 대한 경계, 학교가 가지는 오랜 관습에 대한 단절, 정부 재정의 불안정성으로부터 초래되는 위험 등을 경고하고 있다. 요컨대 범세계적으로 벌어지고 있는 이와 같은 상황은 초등 체육의 목적이나 내용, 방법에 대한 사회적 합의의 부재가

‘가르치는 자’를 규정하는 것에 대해 혼란을 야기할 수 있음을 보여주고 있는 것으로 다시금 본질로 돌아가서 생각할 필요성을 암시해 주고 있다.

다) 관련 연구

지난 1992년부터 시행된 교과전담교사제도에 따라 체육전담교사에 관한 연구도 매우 폭넓게 수행되었다. 체육전담교사에 관한 연구를 크게 다섯 가지로 범주화 하면 첫째, 체육전담교사에 대한 인식을 알아보거나 제도의 타당성을 검증하기 위한 연구, 둘째, 체육전담교사와 학급담임교사를 비교하는 연구, 셋째, 체육전담교사제의 운영 실태를 확인하고 개선방안의 제시를 시도한 연구, 넷째, 체육전담교사의 전문성이 무엇인지 탐색하고자 한 연구, 그리고 다섯째, 내러티브를 바탕으로 체육전담교사 삶과 학교생활을 질적으로 탐구한 연구이다.

먼저 조영자(2001)는 초등교사 200명을 대상으로 체육전담교사제에 대한 인식을 조사한 결과, 체육전담교사제가 초등 체육의 질적 향상 및 교직의 전문성을 위해 중요한 의미를 가질 수 있다고 주장하였다. 박재정(2004)은 전담교사의 체육수업에 대하여 학생들의 인식을 분석한 결과 수업내용, 교수방법, 수업운영에 있어서 체육전담교사에 대한 긍정적 인식을 보고하였다. 이와 같이 초등학교에서 체육전담교사는 교사와 학생에게 있어 긍정적인 제도로 인식되고 있다는 연구가 지배적이나, 배종희와 이안수(2011)의 경우 체육전담교사가 학생들의 문제 행동에 대처하는 방식을 분석함으로써 역할에 대한 한계점을 보여주고, 초등 체육의 현실을 돌아보게 함으로써 이를 해결하기 위한 기초적인 정보를 제공하기도 하였다. 이종형(2011)도 비슷한 맥락에서 체육전담교사의 수업에 대한 학생의 참여 태도를 분석하여 체육 교육과정 운영의 활성화를 위한 방안을 제시한 바 있다.

한편, 체육전담교사와 학급담임교사를 역할, 인식, 전문성 등의 차원에서 다양하게 비교한 연구도 다수 이루어졌다. 먼저 성기훈(1996)은 체육전담교사와 학급담임교사의 체육수업을 분석하여 양측 모두 수업 중에 효율적인 교수행동보다는 비효율적인 교수행동에 더 많은 시간을 사용하고, 학생들의 운동참여 비율이 비교적 낮지만 질문행동은 전담교사가 더 많이 활용한다는 점을 보고하였다. 이 연구는 체육전담교사와 학급담임교사의 수업 시간 중 교수행동을 분석한 가장 초창기의 연구로서 후속되는 비교 연구를 위한 다양한 제언을 제공하였다. 이 후 교수행동을 비교한 연구로 신상옥과 양갑렬(2006)은 개인차, 시범, 규칙, 피드백, 수업분위기, 통제, 발문 항목에 대하여 교수행동을 비교하였다. 김태형과 김정희

(2008)는 학생들의 관점에서 학급담임교사와 체육전담교사에 대한 인식을 비교하였고, 체력, 운동기능, 건강, 바람직한 태도, 운동 경기 이해 등 5가지 측면에서 모두 체육전담교사의 수업을 받은 학생들의 인식이 더욱 긍정적인 것으로 보고하였다.

다음으로는 체육전담교사제의 운영 실태를 분석하고 개선 방안을 제시한 연구로서 대표적으로 성기훈과 박기호, 임영무(2001)는 국내·외의 교과전담교사 제도의 현황과 역사를 알아본 후, 초등교사 757명을 대상으로 설문조사를 한 결과 체육전담교사의 선발, 배치, 재교육, 수업 시수 등에 관하여 문제점을 지적하고, 거시적인 차원에서의 수급 정책이 이루어질 것을 제안하였다. 또한 이승배와 서장원(2010)도 체육교과전담제의 목적, 자격, 선정, 교육 내용, 교수 방법 등의 차원에서 문제점이 있음을 지적하고, 교사, 학교, 행정적 차원에서 다양한 의견을 개진하였다.

위와 같은 연구 동향에 보조를 맞추어 일각에서는 체육전담교사의 전문성 신장을 목적으로 한 연구도 진행되었다. 조순묵(2000)은 초등 체육전담교사의 과제 제시, 피드백의 유형과 방법을 분석하고, 반성적 수업을 통해 긍정적으로 교수활동에의 변화를 가져올 수 있음을 피력하였다. 이재용(2001)은 체육전담교사의 전문 영역과 비전문 영역에 대하여 질적 연구를 수행하고 교과전문성이 전담교사의 내용교수지식에 가지는 의미에 대하여 고찰하였으며, 고문수와 손천택(2003)도 지식적인 측면에서 중초교사들의 수업지식 습득 경로와 사고과정을 이해하여 전문성 개발을 위한 시사점을 제공하고자 하였다.

마지막으로 근래에는 체육전담교사의 삶이나 학교생활을 내러티브 측면에서 드러내고자 한 연구들(김지헌, 김승재, 2008; 이동성, 2011; 이상돈, 2015; 임현주, 김승재, 2009)이 수행되었는데, 모두 초등 체육전담교사의 역할과 삶을 심층적으로 이해함으로써 더 나은 교육적 방향을 위한 대안적인 관점을 제시하고자 했다는 점에서 공통점을 갖는다.

3) 스포츠강사

가) 개념 및 등장 배경

체육전담교사제와 더불어 학교체육 활성화라는 타이틀을 필두로 체육교육 현장에 등장한 또 다른 주체로서 스포츠강사[6]가 있다. 스포츠강사가 등장하게 된

배경에서 가장 큰 화두는 초등 체육의 활성화였다. 스포츠강사를 정책적인 차원에서 탄생시키고 이를 학교 현장에 널리 배치하도록 한 것은 초등학교 체육수업의 전문성 제고를 목적으로 하였으며, 초등교사의 업무 부담, 높은 여교사 비율, PAPS(학생건강체력평가제) 업무 추진의 전문성 부재 등의 문제를 해소할 수 있다는 논리를 수반하였다(박주한, 2012).

스포츠강사 제도는 2008년 9월 체육보조강사라는 이름으로 문화체육관광부의 시범사업으로 도입되어 교육과학기술부와 문화체육관광부의 MOU 체결 이후 배치 숫자가 꾸준히 증가하였다(홍석호, 고문수, 2012). 2013년 3월 23일자로 시행된 학교체육진흥법 제2조 7항에 따르면 “스포츠강사란 「초·중등교육법」 제2조 제2호에 따른 초등학교에서 정규 체육수업 보조 및 학교스포츠클럽을 지도하는 체육전문강사를 말한다.”고 명시되어 있다. 이어 제13조에는 스포츠강사의 배치에 관한 조항을, 동법 시행령 제4조에서는 자격기준을 제시함으로써 법률적 근거를 마련한 상태이다. 교육부와 문화체육관광부(2015)의 「2015년도 초등(특수)학교 스포츠강사 지원 계획」에 따르면 스포츠강사의 역할로서 담임교사 책임하의 체육수업 협력 지도(정규 체육시간 21시수), 정규수업 외 학교스포츠클럽 지도, 학생 안전관리, 체육교구 및 시설관리, 학생건강체력평가제(PAPS) 업무 지원, 체육대회 등 체육관련 행사지원, 정규수업 외 학교스포츠클럽 지도, 기타 학교체육 관련 업무, 방학 프로그램 운영 등을 제시하고 있다(교육부, 문화체육관광부, 2015).

나) 운영 현황

2008년 825명으로 시작된 스포츠강사제는 이후 꾸준하게 그 숫자가 증가하며 초등 체육 현장에 연착륙 하는듯한 동향을 보여 왔다. 교육과학기술부와 문화체육관광부(2010)가 공동으로 발표한 「초·중등 학교체육 활성화 방안」에 따르면 2008년도의 시범사업 평가 결과를 인용하여 교사의 95.5%, 학생의 79.8%가 만족하고 있다고 보고하고, 2015년 2,500명까지 확대 배치하는 계획을 발표하였다. 그러나 이러한 계획은 2014년 2,911명을 채용함으로써 지속적으로 증가하다 2015년

6) 스포츠강사라는 명칭은 첫째, 2009년부터 초등학교에 배치된 스포츠강사, 둘째, 2012년부터 전국 초·중·고 및 특수학교에 배치된 토요스포츠강사, 셋째, 2012년 9월부터 중학교 교육과정 내 학교스포츠클럽활동을 담당하는 스포츠강사 등 세 가지로 혼용되고 있으나(진연경, 2014), 본 연구에서 스포츠강사는 초등학교에 배치된 체육지도자를 의미하는 용어로만 제한하여 사용하고 있다.

에 이르러는 사업 예산 감소 등의 이유로 2,445명을 채용하여 감소되는 추세로 전환되었다(교육부, 문화체육관광부, 2015).

2013년 학교체육진흥법에 의해 스포츠강사제의 법적 근거는 마련되었으나, 박주한(2012)이 지적하였듯 스포츠강사의 신분안정 및 처우에 관한 문제, 안정적 재원의 확보 등이 해결되지 못한 상태에서 장기적 제도화(홍석호, 고문수, 2012)로 이어지기에는 다소 역부족인 상황인 것으로 보여 진다. 이에 대하여 전세명과 정현우(2015)는 2015년에 이르러 스포츠강사 배치가 감소한 상황을 체육전담교사 배치 확대 정책과 맞물린 것으로 분석하고 있다. 앞 절에서 살펴보았듯이 정부는 2017년까지 모든 초등학교에 체육전담교사를 배치하는 계획을 보여주고 있는데 이는 초기에 초등 체육 현장에 스포츠강사를 배치하겠다는 논리와 다르지 않으므로 이를 초등 체육 정책의 중요한 변환기로 보고 있는 것이다.

실제로 교육부와 문화체육관광부(2015)의 「2015년 학교체육 주요업무 계획」을 살펴보면 2008년 이후 초등 체육을 담당하는 주체로서 스포츠강사가 부각되어 온 것과는 다른 양상으로 초등 체육 정책의 중심이 체육전담교사로 이양되고 있으며 초등 체육전담교사 배치의 확대와 착근을 위하여 배치 방안과 방법, 전담교사 연수 강화 등 여러 가지 전략을 마련하고 있음을 확인할 수 있다.

다) 관련 연구

스포츠강사제가 도입된 것은 채 10년도 되지 않았지만, 체육교육과 관련된 많은 연구자와 현장 교사들에 의해 다방면의 연구가 수행되었다. 스포츠강사에 관한 연구는 크게 세 가지로 범주를 나누어볼 수 있다. 첫째, 스포츠강사에 대한 교육 주체의 인식을 알아보는 연구, 둘째, 스포츠강사제도의 정책을 분석하고 문제점과 개선방안을 제시하는 접근 방식의 연구, 셋째, 스포츠강사제가 초등 체육 수업에 기여하는 효과성을 분석하거나 그에 따른 전문성 개발을 제안하는 연구이다.

먼저 인식에 관한 연구는 스포츠강사를 바라보는 교육주체인 교사, 학생, 학부모의 인식을 알아보는 연구가 많이 이루어졌다. 박창범과 박대권(2010), 그리고 채창목 외(2011)는 초등학교 교사가 스포츠강사를 어떻게 인식하는지에 대한 연구를 수행하였다. 스포츠강사 본연의 역할이 학교 현장에서 잘 구현되고 있는지, 그리고 이에 대한 초등교사의 인식은 어떠한지 살펴봄으로써 스포츠강사제의 보다 효율적인 운영과 정착을 위한 기초 자료를 제공하고자 하였다. 대체로 현장

교사들은 스포츠강사가 담임교사와 협력적인 관계를 유지한 상태에서 더 나은 체육 수업의 장을 만들어 나갈 수 있도록 노력해야 한다는 것에 공감했으며, 장기적인 시각에서 제도를 정착시킬 수 있는 방안이 필요하다고 인식하고 있었다. 송지환과 서연희(2011)는 스포츠강사가 참여한 수업을 받은 학생들의 인식을 조사하고 교수방법의 전문성, 수업내용의 다양성, 수업운영의 효율성, 수업의 정상화 등 네 가지 측면에서 다른 인식을 가지고 있음을 확인하였다. 이를 통해 스포츠강사가 초등 체육수업에서 교사의 수업 전문성을 높이는데 기여할 수 있다는 점, 학생들에게도 보다 가치 있고 의미 있는 체육 수업을 제공할 수 있다는 점을 시사했다.

스포츠강사에 관한 연구 중 가장 많이 수행된 분야는 정책 관련 연구이다. 전례에 없었던 체육수업 보조 인력이 법적 근거에 의해 체육 수업 현장에 자리를 잡았고, 국가 차원의 이러한 정책이 과연 어느 정도 실효성이 있는 것인지, 문제점은 무엇이고 개선해야 할 점은 무엇인지를 탐색하고자 한 연구가 다수 이루어졌다. 먼저 김명수와 최흥섭(2009)은 스포츠강사제의 도입을 초등 체육의 내실화의 관점에서 분석하고 발전방향을 모색한 연구를 수행하였다. 현장에서 근무하고 있는 스포츠강사 219명을 대상으로 제도의 도입 취지에 비추어볼 때 실제로 어떻게 운영되고 있는지 객관적 자료를 수집함으로써 스포츠강사의 업무와 역할에 대한 명확한 체제가 필요함을 주장하였다. 체육 수업이 스포츠강사에게 일임되고 있는 현실을 냉정하게 지적하고 초등 체육이 정체성과 내실화를 이룰 수 있기 위해서는 무엇보다도 초등교사 스스로 전문가가 되기 위한 노력을 해야 할 것을 제언하였다.

홍석호와 고문수(2012)도 비슷한 맥락에서 스포츠강사제 운영의 교육적인 가치를 탐색하고 이를 지원하기 위한 방안을 제시하였다. 스포츠강사제 운영이 초등학교 현장에서 긍정적인 변화를 불러오고 있고, 교사, 학생들에게도 긍정적으로 평가되고 있는 만큼 그들의 신분 보장과 관련하여 진중한 검토가 요구된다고 하였다. 그리고 그들이 학교 현장에서 책무성을 가지고 소임을 다할 수 있도록 정부 차원의 관심, 학교 차원의 배려, 전문성 향상을 위한 교육적 지원이 필요하다고 하였다.

전세명과 정현우(2015)는 정책 문서 분석과 초등교사 및 스포츠강사의 심층면담을 통해 제도를 심층적으로 분석하고 향후 초등 체육 정책의 발전 방향을 모색하고자 하였다. 스포츠강사 정책에 대한 시사점을 정책 형성, 정책 실행, 정책 평가 단계에서 각각 탐색함으로써 정책의 흐름을 이해하고, 지속가능한 발전을

위한 제언을 하였다. 한 가지 특징적인 점은 7년 동안 지속해 온 스포츠강사 제도가 2015년을 기점으로 서서히 막을 내리고 있다고 판단하였고, 그 간의 전통이 정책 변화에 따라 묻히지 않고 교훈으로 삼을 수 있도록 주의를 기울여야 한다고 주장한 점이다. 우수한 사례를 널리 알리고, 향후 정책적 차원에서 체육전담교사제의 확대가 도모된다면 이를 거울로 삼아야 할 필요가 있는 것이다.

스포츠강사에 대한 선행 연구는 앞서 살펴본 바와 같이 인식에 대한 연구, 정책 관련 연구가 주류를 이루어 온 가운데 스포츠강사가 초등 체육 수업에 효과적으로 제 역할을 다 하고 있는지 그 효과성을 살펴본 연구, 이에 따른 전문성 개발에 관심을 둔 연구들도 이루어졌다. 고전규(2011)는 스포츠강사가 참여하는 체육 수업을 직접 관찰하고 담임교사의 체육 수업 진행 유형을 '활동 참여형', '관망형', '회피형', '업무 처리형'으로 분류하였다. 이 중 '활동 참여형'을 제외하고는 모두 담임교사가 체육 시간에 자신의 역할을 등한시한 채 스포츠강사에게 많은 권한을 이임하는 형태로 이루어지고 있어 제도의 수정이 불가피한 상황임을 지적하고 있다. 교육 효과를 극대화하기 위한 스포츠강사의 채용, 교육, 근무여건 등을 개선할 필요가 있음을 알 수 있다. 박대권과 김영식(2014)은 스포츠강사와 담임교사의 협력 수업이 계획, 실행되는 양상을 살펴보고, 여전히 담임교사들에게 협력 수업 방법에 대한 혼란이 남아 있다는 점, 수업의 주도성을 갖는 문제 등을 지적하면서 수업의 방식이나 역할의 분담에 대해 좀 더 명확한 지침이 필요할 것을 제안하였다. 진연경(2014)은 스포츠강사 교육과정 운영의 실태와 문제점을 분석한 것을 바탕으로 하여 역량 강화를 위한 교육과정을 제시하였다. 질 높은 스포츠강사 교육이 선행되어야 정책도 안정적으로 뿌리내릴 수 있다는 것을 전제로 하여 스포츠강사가 함양하고 발전시켜야 할 역량을 분야에 대한 전문적 지식, 종목에 대한 전문적 능력, 바른 인성, 반성적 수업 능력 등 4가지로 제시하였다. 그리고 그것을 기반으로 하여 교육 프로그램을 개발하고 이를 위한 정책적 뒷받침이 필요함을 제안하였다.

이 밖에도 다양한 주제로 스포츠강사에 관한 연구가 수행되었으나, 스포츠강사는 담임교사의 체육수업을 보조하는 역할로 자리매김을 하여서 그런지 체육전담교사와 담임교사를 비교하는 연구는 많았던 반면 스포츠강사 관련 연구의 경우 그렇지 않은 경향을 보였다. 스포츠강사와 초등 체육을 거시적인 관점에서 파악하고자 한 연구는 상대적으로 많지 않았다.

나. 실천 수준

1) 이념적 수준

가) 개념 및 특성

체육 교육과정이 구현되는 수준은 일반적으로 이념적, 문서적, 실천적 수준에서 논의된다. 먼저 이념적 수준은 체육 교육과정이 추구하는 목표, 내용과 방법, 그리고 평가에 이르는 논의를 철학적 차원에서 다루는 것을 의미한다(최의창, 2000). 따라서 이념적 수준의 체육 교육과정은 가시적인 형태로 드러나는 것은 아니지만, 체육교육이 지향하는 방향성이라고 볼 수 있으며, 문서적, 실천적 수준에서 교육과정을 논의하기 위한 철학적 기반이자 사고 체계가 되기도 한다.

이념적 수준에서 나타나는 체육 교육과정은 크게 '체육 교육과정 사조', 그리고 '체육 교육과정 모형'이라는 두 가지 개념으로 제시할 수 있다(최의창, 2000). 교육과정 사조는 다른 말로 '가치정향'(value orientation)으로 표현되기도 하는데, 이는 교사가 학생들을 가르칠 때 어떤 내용을 어떻게 가르쳐야 하는지에 대하여 의사결정을 하는 준거가 된다. 즉, 학습을 위해 교육적 목표로서 지향하는 철학적 관점인 것이다(Ennis, 1992a). 체육교육 분야에서 일반적으로 받아들여져 온 교육과정 사조는 '내용숙달'(disciplinary mastery), '자아실현'(self-actualization), '학습과정'(learning process), '사회재건'(social reconstruction), '생태통합'(ecological integration) 등 다섯 가지이다(Jewett, Bain, & Ennis, 1995).

'내용숙달' 사조는 '어떠한 지식이 가장 가치로운가'라는 물음이 근저에 깔려 있다. 이에 따라 교과가 가지고 있는 핵심적인 지식을 완벽하게 학생들에게 전달, 습득하도록 하는 것에 중점을 둔다. Ennis(1992a)는 체육교육에서 내용숙달 사조가 다음의 세 가지로 범주화되어 구현된다고 하였는데 그것은 첫째, 체력과 기능 향상에 중점을 둔 과학적 연구 중심적 접근(Newell, 1990), 둘째, 다양한 스포츠 기능의 숙달과 이를 통한 경쟁으로 대변되는 전통적 스포츠 기반의 접근(Siedentop, 1990), 셋째, 생애 전반에서 걸쳐 건강하고 활동적인 라이프스타일을 위한 건강 체력 프로그램적 접근(Hoeger, 1988)이다. 즉, 내용숙달 사조를 지향하는 체육 교사는 운동 기능, 체력 향상, 스포츠 능력 숙달을 지향하므로 설명, 시범, 기능 연습, 피드백을 통한 수업 방법을 주로 활용하는 것으로 간주할 수 있

다(최의창, 2003a).

내용숙달 사조가 과학적 접근에 중심을 두었다면 '자아실현' 사조는 Maslow(1979)와 Rogers(1983)의 이론에 기반하여 인본주의적 관점을 지향한다(Ennis, 1992a). 이는 교육과정이 학생 개개인의 성장과 자기 관리 능력을 개발하는데 중점을 둔다는 것이며, 이것이 학습자 개인에게 의미 있는 것이어야 함을 뜻한다. 따라서 자아실현 사조 안에서 체육교육은 학생의 자발적인 참여를 유도하는 개방적인 수업 방식을 통해 학생 개개인이 가진 본래의 자질과 성품을 실현시킬 수 있도록 구성된다(최의창, 2010).

'학습과정' 사조는 교육과정에 대한 의사결정에서 학습자의 능동적인 역할을 강조하는 것으로 보다 확장된 개념으로서의 자아실현 사조로도 볼 수 있다(Kilpatrick, 1918). 학습과정 사조의 핵심은 '어떻게' 학습해야 하는지에 관심을 두는 것으로 무한한 지식을 모두 배울 수는 없으므로 학습을 지속하기 위한 과정적 기술을 배우는 것을 중요시한다. 따라서 학습과정 사조에서의 체육 수업은 문제 상황에서 학습자가 다양한 방법을 탐색하는 활동을 통해 수업이 전개되는 특징을 갖는다(최의창, 2003a).

'사회재건' 사조는 사회의 필요가 개인의 필요보다 우선한다는 가정을 가지고 있으며, 스포츠를 '축소화된 형태의 사회'로 간주한다. 이에 따라 교육과정에서도 타인에 대한 존중, 성평등, 사회적 인간관계의 개선 등을 목표로 삼고 이를 체육 수업 관련 운동과제를 통해 구현하고자 한다(최의창, 2003a). 기존 사회 구조의 개혁보다는 기존의 구조 안에서 작은 규모이더라도 사회의 변화를 위한 개선을 중시하므로 학생들은 지속적인 물음을 통하여 교실과 학교 사회를 개선시킬 수 있는 전략에 대해서 학습할 것을 강조한다(Ennis, 1992a).

마지막으로 '생태통합' 사조는 개인의 의미 추구를 강조한다는 점에서 자아실현 사조와 공통적인 부분이 있으나, 학생이 속한 시공간적 환경 안에서 개인의 통합을 강조한다는 측면에서 자아실현 사조의 한계를 넘는다. 나아가서는 교육과정 안에서 교과, 학생, 그리고 사회가 조화롭게 균형을 이룸으로서 생물적 환경과 사회적 환경이 하나로 통합되도록 하는 학습 활동을 추구하고자 한다(최의창, 2003a).

나) 관련 연구

이념적 수준에서의 체육 교육과정에 대한 국내 연구는 '2007년 개정 교육과정

에 따른 체육과 교육과정’에서 체육교육의 패러다임이 급변한 것을 기점으로 그 의미를 철학적으로 논의하고자 한 것이 특징적이라고 할 수 있다. 우리나라의 체육 교육과정의 경우 제1차 교육과정부터 제7차 교육과정까지가 운동 기능 중심의 사조를 지향했다면, ‘2007년 개정 교육과정에 따른 체육과 교육과정’부터 시작하여 현행 교육과정에 이르기까지는 ‘신체 활동 가치’ 중심의 패러다임을 강조하고 있다. 이에 따라 2007 개정 시기를 기점으로 하여 패러다임 전환에 따른 체육교육의 의미, 교과의 정당성을 고찰하고자 한 연구, 연구자의 관점에서 교육과정을 재해석하고자 시도한 연구들이 수행되었다.

이대형과 전세명(2011)은 2007 및 2009 개정 교육과정 총론의 주요 내용을 바탕으로 체육 교육과정의 의미가 무엇인지 탐색하고자 하였다. 개정 교육과정 총론이 강조하고 있는 시대적 요구, 교육과정의 철학 및 운영 방법에 대하여 깊은 수준에서 고찰하고 이를 토대로 초등 교육에서 초등 체육 교육이 가지는 의미를 제시하였다. 시대가 요구하는 미래 사회의 생활 기술(life skill) 교육을 위해 건강과 여가 활동 영역에 이를 반영하고 있으며, 통합적 개념으로서 전인교육에 있어서도 합일점이 있음을 확인하였다. 그리고 이러한 교육적 가치들이 초등 체육이라는 교과 안에서 올바로 실천될 수 있다는 가능성(안양옥, 2008)을 제시함으로써 초등 체육의 교육적 가치와 역할을 조명하였다.

장용규(2010)는 개정 교육과정의 의미를 체육 교과의 정당화 측면에서 논의하고자 하였다. 체육 교과가 다원주의 사회에서 보편적 가치를 지향할 수 있는 문화교육으로서 지지받을 수 있는 정당화 노력이 필요하며, 이를 위해서는 체육이 인류의 문화유산으로서 그 가치를 인정받고 체육 교과 안에 내재적으로 담겨 있는 문화적 의미를 고양하는 것이 필요하다고 하였다. 그러한 의미에서 2007년 개정 체육과 교육과정은 전통적 관점의 건강 교육 및 미래사회의 비전으로서 문화교육을 모두 포함할 수 있는 교육과정임을 확인하였다.

유정애(2009)는 신지식 기반 사회를 대비하는 시점에서 2007년 개정 체육과 교육과정을 교과 지식의 의미와 특성의 관점에서 재해석하고 체육 교육과정의 비전과 역할을 제시하고자 하였다. 먼저 지식 기반 사회가 중요시 여기는 지식이 실용성과 경제성을 지나치게 강조함으로 인해 교과의 학문성과 정통성을 경시하는 경향이 있음을 지적한다. 이때, 체육 교육과정에서는 체육 고유의 본질적 가치가 배경으로 후퇴하는 현상이 발생하고, 사회 윤리적 가치 및 학문적 가치 또한 간과될 수 있음을 밝힌다. 이에 따라 체육과 지식은 본래 몸과 마음이 하나로 통합된 관점으로 인식되어져야 한다는 점, 그러기 위해서는 인지, 심동, 정의적

영역이 통합된 체육과 지식을 가르쳐야 하며 그것은 바로 핵심 역량이라는 개념으로 연결될 수 있음을 주장하였다. 국가수준의 체육 교육과정이 지향해야 하는 이념적, 철학적 기반에 대해 명확한 관점을 제시한 연구로 볼 수 있다.

초등 체육에서 가치 정향에 관한 연구는 주로 교사를 대상으로 한 연구들이 이루어졌다. 먼저 안양옥과 백인선(2008)은 초등교사의 가치 정향을 알아보는 설문을 통해 가치 정향의 차이에 따른 교수행동을 정량적으로 분석하여 가치 정향에 따라 교사의 수업 관련 행동, 수업 비관련 행동에 차이가 있음을 확인하였다. 이를 통해 현장 교사들의 요구 및 가치 정향을 고려한 교육과정이 개발될 필요가 있음을 주장하였다. 한편 구성모와 안양옥(2003)은 초등교사와 학생의 가치 정향을 비교한 연구를 수행하였다. 즐거움을 선호한 부분, 내용 숙달 및 학습 과정 가치 정향에 대한 낮은 선호를 보인 점은 교사와 학생의 공통점으로 나타났고, 체육 수업에서 교사가 표면적으로 사회적 책임감 가치 정향을 강조한 점을 차이점으로 보았다.

이념적 수준의 연구로 분류되는 선행 연구 가운데는 국가수준 체육 교육과정을 역사적 관점에서 반성하고 발전 방향을 제시한 연구(유정애, 2005a)도 있었다. 이 연구에서는 먼저 지난 제1차 교육과정부터 제7차 교육과정까지 주기적인 교육과정의 개정이 있었지만, 체육 교육에 있어서는 근본적인 변화를 가져올 수 없었던 가장 큰 이유를 '교육과정 철학의 전환 부재'로 꼽았다. 교육과정 철학에 대한 반성 없이 운동 기능 중심의 체육 교육과정을 꾸준히 고수해 왔던 것을 지적하고 교육과정의 패러다임을 전환할 것을 주장하였다(Penny & Chandler, 2000). 또한, 통합적·포괄적 목표 진술에 대한 필요성 제시, 신체 활동 지식을 토대로 한 교육과정의 내용 제시, 학습자 중심의 교수·학습 방법, 평가 위주의 체육 수업 지양 등을 제안함으로써 이후 2007 및 2009 개정으로 이어지는 체육 교육과정 개발에 적잖은 영향을 준 연구로 평가할 수 있다.

Ennis(1992b)는 교사의 체육 교육과정에 대한 의사 결정에서 가치 정향이 어떠한 기능을 하는지에 관하여 알아보기 위해 경력 15년 이상의 초등교사 3명과 그들의 학생들을 대상으로 질적 연구를 수행하였다. 교사가 생각하는 학습 목표와 학생 성취에 대한 기대 수준이 그들의 가치 정향과 어떠한 관계가 있는지, 왜 그것에 가치를 부여하는지, 그리고 학생들은 교사의 목표와 기대를 어떻게 이해하는지에 대하여 확인하고자 하였다. 자료 수집을 위해서는 Ennis와 Hooper(1988)가 개발한 가치 정향 인벤토리(VOI)가 활용되었다. 그 결과 교육과정 내용을 선택하는 교사의 관점은 혼재된 가치 정향을 반영하며, 그것이 교사가 정하는 학습

목표, 학생의 성취에 대한 기대 수준, 교육과정 내용의 선택과 학생의 이해에 이르기까지 영향을 미치는 것으로 분석하였다. 그렇지만 교사가 이상적인 것으로 설정하는 교육 관점 내지는 가치 정향이라고 해서 그것이 실제 수업에까지 그대로 반영되는 것은 아니라는 점에 주목하였다. 즉, 가치 정향에 대한 교사의 선호는 학습자, 교수 환경 및 사회적 맥락 등 다양한 요인에 의해 변화될 수도 있다는 여지를 남김으로써 상황적 맥락의 중요성을 강조하였다.

2) 문서적 수준

가) 개념 및 특성

체육 교육과정의 문서적 수준은 이념적 수준에서 그려진 교육과정이 막연한 것이 되지 않도록 보다 구체적인 수준에서 제시함으로써 객관적으로 이해될 수 있도록 명문화된 형태로 만든 교육과정을 뜻한다(최의창, 2010). 앞서 살펴본 이념적 수준의 교육과정을 명시적인 형태로 제시한 것으로 우리나라의 경우 현재까지 10차례에 걸쳐 제시되어온 국가수준 교육과정 문서 및 해설서, 그리고 체육 교과서와 교사용지도서 등이 대표적인 문서적 수준의 교육과정이라 할 수 있다.

우리나라는 국가수준 교육과정 체제를 고수하고 있는 전형적인 국가 중의 하나이다. 현행 교육과정인 ‘2009 개정 교육과정에 따른 체육과 교육과정’의 경우 체육과의 방향과 역할, 체육과에서 추구하는 인간상, 체육과에서 지향하는 다섯 가지 신체 활동 가치 영역, 체육과의 목표를 학교 급별로 제시하고 있다. 또한 내용 영역과 이를 성취하기 위한 기준을 학년군별로 제시하고 있으며, 창의·인성을 지향하는 교수·학습 방법, 개인차를 고려한 수준별 수업, 자기 주도적 교수·학습 환경 조성, 통합적 교수·학습 활동, 효율적 교수·학습 방법의 선정과 활용 등 다섯 가지를 교수·학습의 방향으로 설정하고 있다. 그리고 마지막으로는 평가의 방향과 계획까지 비교적 구체적인 형태로 문서화하여 교육과정을 편성, 활용하고 있는 실정이다.

또한 고시된 국가수준 교육과정에 대하여 각 시·도 교육청에서는 초·중등교육법 제23조 2항에 의거하여 지역적 특수성을 반영한 ‘시·도 교육청 교육과정 편성·운영 지침’을 학교 급별로 개발한다. 이 지침은 각 시·도의 초·중등학교와 이에 준하는 학교에서 편성·운영해야 할 학교 교육과정의 일반적인 기준

과 시·도 교육청의 지원 사항을 제시하는 수준에서 작성된다. 또한 지침의 기본 방향은 단위 학교가 국가수준 교육과정의 기본 정신과 기준을 준수하면서 다양한 교육적 요구를 수렴하여 학교 교육과정을 자율적으로 편성·운영할 수 있도록 설정된다(서울특별시교육청, 2012).

나) 관련 연구

문서적 수준의 교육과정 연구는 대표적으로 국가수준 체육 교육과정 문서나 교과용 도서(이하 교과서)를 분석하고 문제점이나 개선방향, 연구자의 학문적 관점을 제시한 연구를 들 수 있으며, 이 밖에 교육과정 문서의 국제 비교 연구, 교육과정 연구의 동향을 분석한 연구 등이 있었다.

먼저 국가수준 체육 교육과정 문서를 분석한 연구로 신기철(2013)은 2009 개정 체육과 교육과정 문서를 교육과정 총론이 지향하는 창의·인성교육의 개념으로 분석하고 이를 위한 지도 방향을 탐색하는 연구를 수행하였다. 교육과정이 추구하는 핵심적인 교육 요소로서 창의성과 인성이 도입된 배경과 개념 및 구성요소, 두 개념 간의 관계를 원론적으로 고찰한 후 체육교육에서 창의·인성 교육의 가능성과 한계를 논하고자 하였다. 보다 구체적으로 목표, 내용 영역과 기준, 교수·학습 방법, 평가에 걸친 교육과정 문서상의 지향점을 창의·인성교육으로 초등 체육에서 구현할 수 있는 방안을 제시한 것이다. 창의성과 인성이 유기적으로 통합될 것, 학습자 중심으로 창의성과 인성 요소가 재정립 될 것, 교육 내용 편성에 있어서 교사가 창의·인성 요소의 선택권을 가질 것을 주장하였다.

유정애(2011a)도 비슷한 맥락에서 창의성 교육 관점에서 체육 교육과정을 분석하였다. 이 연구에서는 한국교육과정평가원에서 제시한 창의성 교육 내용 분석 기준(이경언 외, 2010)을 활용하여 2007 개정 체육과 교육과정 문서의 창의성 교육 요소를 분석하였다. 결과로 교육과정 문서의 모든 항목에서 창의성 교육 요소가 부분적으로 반영되었음을 확인하였으나, 전반적으로 체계적인 교육을 위한 준비가 부족하다고 지적하였다. 이에 따른 향후 과제로 창의적 사고 및 창의적 심성을 통합한 교육이 필요하며 체육과의 특성에 적합한 창의성 요소가 발굴될 필요가 있다고 하였다. 이 밖에도 교육과정 문서를 분석한 많은 연구들이 수행되었는데 체육 교육과정의 개정 시기를 전후로 하여 교육과정의 구성방향을 논의한 각종 세미나와 포럼, 학술대회 문헌을 분석하거나(조한무, 전세명, 2011), 차기 교육과정을 위한 제언적 성격으로서 현행 교육과정의 문서 체제 및 쟁점을 분석하

고 개선 방향을 탐색한 연구(강신복, 2007; 고문수, 2010; 안양옥, 2004; 유정애, 2011b; 유정애, 김주완, 황용주, 2011; 이광무, 2010; 장용규, 이정택, 2016)들이 있었다.

다음으로 문서적 수준의 체육 교육과정 연구로 체육 교과서를 분석한 연구는 크게 교과서 개발 방향을 제언하는 목적의 연구와 교과서의 내용, 체제, 삽화 등을 분석한 연구로 나누어 볼 수 있다. 김명수(2012)는 2011년 8월 고시된 2009 개정 교육과정에 따른 체육과 교육과정을 기반으로 교과서 개발의 방향성을 제시하기 위한 연구를 수행하였다. 이를 위해 기 개발된 검인정 교과서가 교육과정의 의도를 충실히 반영하고 있는지 여부를 살펴보고, 다양한 교육내용이 제공되지 않았다는 점, 학교의 실태 고려가 미흡했다는 점을 지적하였다. 교과서를 통해 교육과정이 현장에서 구현된다는 점을 반드시 유념하고, 목표, 내용, 방법, 평가에 걸쳐 개정 교육과정의 정신을 충실히 담은 교과서가 개발되어야 하며, 이를 검증하는 검정 시스템이 명확해야 한다고 하였다. 강신복 외(2008) 또한 비슷한 관점에서 당시 고시되었던 2007 개정 체육과 교육과정에 따른 향후 초등 체육교과서 개발 방향을 탐색하였다. 이를 위해 현행 교육과정에 대한 체육교과서의 내·외적 체제를 검토하여 문제점을 지적하고, 차기 교육과정의 철학과 의도를 충분히 반영한 교과서를 개발하기 위하여 통합적인 성격을 담아낼 수 있어야 한다고 주장하였다.

교과서 연구와 관련한 두 번째 분류는 교과서 내용을 구성하고 있는 각 영역이나 단원, 특정 운동 종목 분야에 대한 구성 체제 및 내용을 분석한 연구가 포함된다. 수차례 개정된 교육과정에 따라, 그리고 이를 구성하고 있는 내용 영역에 따라 매우 다양한 연구들이 수행되었다. 대표적으로는 현행 교육과정인 2009 개정 체육과 교육과정의 주요 특징으로 제시된 간접체험활동이 체육교과서에 어떠한 방식으로 제시되었는지를 알아본 연구(박재정, 2015), 국정 및 검정 교과서의 건강 활동 내용을 비교·분석한 연구(임문택, 2014a), 여가활동 영역의 내용을 분석한 연구(한만석, 이해령, 김매이, 2014), 도전활동 영역에 포함되는 육상교육과 관련하여 교과서 내용을 분석하고 현장교사들의 목소리를 담아 발전 방향을 모색한 연구(김방출, 조기희, 2013), 동작도전 활동의 내용선정과 구성체제를 분석한 연구(이승배, 전세명, 서장원, 2012), 거리 도전활동의 내용을 분석한 연구(김영범, 이호철, 2012; 임문택, 2014b), 네트형 경쟁활동의 내용을 분석한 연구(이승배, 서장원, 전세명, 2012), 여가활동 영역에 포함된 민속놀이 내용의 특성을 분석한 연구(공기화, 2010)를 들 수 있다. 이 밖에 체육교과서의 삽화 연구로 한·

일 비교 연구(이다영, 장지훈, 구봉진, 2012), 양성평등교육 관점에서의 삽화 연구(홍상완, 박재우, 2008)가 있었으며, 학습자 중심 교육을 지향하는 현행 교육과정의 흐름에 맞춰 교과서에 대한 학습자의 평가를 시도한 연구(우준하, 유정애, 2015)도 수행된 바 있다.

한편, 교육과정의 국제 비교 연구 또한 문서적 수준의 교육과정 연구로 분류할 수 있다. 먼저 서지영과 유창완(2014)은 우리나라의 학교체육 정책과 유사한 정책을 시행한 영국의 사례를 실증적으로 살펴봄으로써 벤치마킹의 기본 자료로 활용하고자 하였다. 영국은 우리나라와 비슷하게 국가수준에서 교육과정을 제시하고 있는 국가로 지난 1990년 국가 교육과정을 처음 개발하였다. 가장 최근의 교육과정은 2014년 9월부터 적용되었는데, '경쟁 스포츠' 참여를 강조하는 특징을 띠고 있다. 경쟁 활동을 통해 스포츠에 대한 즐거움, 지속할 수 있는 동기, 의사소통능력 및 대인관계능력을 기를 수 있다고 보고 있으며, 우리나라처럼 초등 단계에서는 스포츠를 직접적으로 접하지 않고 있었다. 교육과정이 지향하는 건강하고 활동적인 삶을 사는 것 역시 우리나라의 현행 교육과정과 공통 분모가 있는 것으로 보여 진다.

프랑스 교육과정과의 비교 연구는 근래에 두 차례 수행된 바 있다(김기철, 김명수, 엄우섭, 2013; 김명수, 이종형, 2012). 두 연구 모두 프랑스 체육 교육과정의 문서체제와 내용구성을 분석하여 우리나라 교육과정과의 유사점, 차이점을 확인하였다. 개정의 시스템이나 문서 체제, 내용구성은 우리나라와 비슷하지만, 초등 1~2학년(기본학습과정)부터 시작되는 학년군제의 적용, 종목별 성취기준이 수준별로 제시되는 점이 우리나라 교육과정과 차이를 보였다. 이를 통해 수시·부분 개정 시스템을 도입한 우리나라가 기초적으로 수행해야 할 과업으로 내용의 범위와 계열성 측면, 학습 주제의 타당성 측면 등을 제안하였다.

이와 같이 영국과 프랑스 교육과정과 관련한 선행 연구들은 우리나라가 2007 개정 시기부터 주기적, 전면적 개정 체제에서 수시적, 부분적 개정 체제로 전환했다는 점, 체육 교육과정 패러다임이 신체 활동 가치 지향 패러다임으로 급격한 전환기를 맞이했다는 측면이 특징적이다. 이에 따라 비슷한 교육과정 개정 체제를 갖추고 있는 다른 국가들의 교육과정과의 비교 연구가 활발했던 것으로 분석해볼 수 있다. 이외에도 일본 교육과정으로부터 초등 체육 학습 내용 비교 연구(김기용, 2012), 중국의 초등학교 체육 교육과정과의 비교 연구(공기화, 김준호, 2007), 남북한 및 일본과의 3개국 초등 체육 교육과정 비교 연구(이종목, 1999) 등이 수행된 바 있다.

마지막으로 체육 교육과정 연구의 동향을 분석한 연구로 박용남과 홍연종(2015)은 수시 개정 체제 이후의 교육과정과 관련하여 신체 활동 가치 영역별 연구를 고찰하였다. 건강, 도전, 경쟁, 표현, 여가활동 각 영역별로 연구의 동향을 분석하고 향후 발전 과제로서 영역 간 균형 있는 연구가 수행될 필요성, 신체 활동 가치가 구현되고 있는 양상을 검증·평가·공헌하는 연구의 필요성을 제시하였다. 박대원(2013)은 1997년부터 2011년까지 체육 교육과정 관련 연구물 71편을 분석하여 교육과정 변화의 인과적 상황을 이해하고, 향후 연구 과제를 논의하고자 하였다. 15년간의 체육 교육과정 연구를 교육과정 실행 및 실태에 관한 연구(28.2%), 교육과정 분석 연구(23.9%), 교육과정 국제 비교 연구(9.9%), 교육과정 개발자 연구(9.9%), 교육과정-교과서 분석 연구(28.2%)로 유목화 하였다. 향후 연구과제로 첫째, 교육과정 설계에서 체육과 지식 구조에 관한 연구, 둘째, 교육과정 내용 구성요소의 재검토에 관한 연구, 셋째, 개정 교육과정을 대비한 교육과정 개선 방안 연구가 필요함을 제안하였다.

3) 실천적 수준

가) 개념 및 특성

체육 교육과정의 실천적 수준은 문서를 통해 제시된 교육과정이 목적, 내용, 방법, 평가의 측면에서 실현되는 교과지도활동을 의미한다(최의창, 2010). 교육이 지향하는 근본적인 목적이 학생의 학습 경험과 관련된다고 할 때, 학생에게 스며드는 교육과정의 최종 모습은 바로 실천적 수준의 교육과정에서 찾을 수 있다고 볼 수 있다. 교육과정의 철학을 논하는 이념적 수준, 그리고 그것이 명문화된 방식으로 공신력을 갖게 되는 문서적 수준의 교육과정의 종착역은 실천적 수준의 교육과정인 것이다.

실천적 수준의 교육과정의 주체는 교사와 학생이다. 교사가 가지고 있는 교육과정에 대한 가치 정향, 그것을 위해 시도하는 다양한 유형의 교수 방법에 의하여 실천적 수준의 교육과정은 각양각색의 모습으로 존재할 수 있다. 물론 교사가 실천적 수준의 교육과정만 다루는 것은 아니다. 교사는 이념적, 문서적 차원에서 교육과정을 해석하고 실행하고 반성하는 세 가지 활동을 하게 되는데, 이를 수동적인 차원에서 수행하는 것이 아니라, 자신의 교육철학과 지식, 역량을 바탕으로 새롭게 재구성하는 역할 또한 교사의 몫이라 할 수 있다(최의창, 2010). 반면, 교

사가 실천적 수준의 교육과정을 구현할 때 이를 받아들이고 자신의 학습 성취로 가져가는 것은 학생의 몫이다. 이 때 학생 또한 수동적인 교육과정 수용자로서의 역할만을 하지는 않는다. 실천적 수준의 교육과정을 받아들임에 있어서 교사의 수업에 대하여 가시적, 암묵적 환류를 공급함으로써 교사는 반성을 하게 되고, 이를 통해 또 다른 모습의 실천적 교육과정이 모습을 드러내는 데 있어 결정적인 역할을 하게 된다.

나) 관련 연구

실천적 수준의 교육과정에 대한 연구는 현장 교사 및 교사교육자에 의하여 다양한 방면으로 수행되었다. 세 가지 수준의 교육과정 중 가장 가시적으로 드러나는 교육과정인 만큼 지금까지 누적된 연구물도 가장 많은 분야로 볼 수 있다. 교육과정의 실천적 수준과 관련된 선행 연구는 크게 세 가지로 범주를 나누어볼 수 있는데, 첫째, 교육과정에 근거한 체육 수업을 실행한 후 변화된 모습을 확인하는 효과 탐색 연구, 둘째, 체육 교육과정이 실제로 구현되고 있는 학교 현장의 체육 수업을 충실도 측면에서 관찰하고 나아가 문제점이나 개선방안 등을 모색하고자 한 연구, 셋째, 수업 모형, 교수나 평가 전략, 교육 매체 적용 등 체육 수업을 더 나은 방향으로 개선하기 위한 목적으로 새로운 교수·학습 전략을 적용하고 널리 제언하는 연구이다.

먼저 교육과정 실천 연구의 대표적인 유형은 효과 탐색 연구이다. 전형적인 유형은 ‘A 운동의 실행이 초등학생의 B에 미치는 영향’과 같이 독립변인 A와 종속변인 B에 대한 가설을 설정하고 사전, 사후의 유의한 변화를 통계 기법으로 검증하는 양적 연구이다. 이러한 형태의 연구는 국내 각 대학 교육대학원의 석사학위논문을 통해 연구된 경우가 많았고 누적 연구물이 수백 건에 이를 정도로 폭넓게 이루어졌다. 그러한 이유로는 교육대학원에서 수학하는 석사과정 대학원생은 현직 교사이거나 교사를 준비하고 있는 예비교사, 스포츠강사 등 학교 현장과 밀접한 직업군이 많은 비중을 차지하고 있기 때문인 것으로 분석해 볼 수 있다.

효과 탐색 연구에는 연구 참여자의 인식 변화를 주제로 한 연구도 포함할 수 있다. 교육과정에 기반한 체육 수업을 통해 교사나 학생이 체육수업에 대해 갖는 인식이 변화하였다는 것은 연구 설계로 계획된 수업의 긍정적 효과로 볼 수 있기 때문이다. 일례로 이대형(2010)은 예고(notice)-선택(option)-예약(subscription)으

로 이어지는 수행 평가 모델을 활용하여 초등학생의 매트운동에 대한 인식이 어떻게 변화하였는지 탐색하였다.

두 번째 유형은 교육과정의 충실도를 확인하는 연구이다. 교육과정에 따른 체육 수업이 학교 현장에서 충실하게 이루어지고 있는지 그 실제를 확인하고 나아가 더 나은 방향을 위한 제언을 제시하는 연구가 해당된다. 유정애(2004)는 국가 수준 교육과정이 추구하는 목표, 내용, 교수·학습 방법, 평가의 측면이 실제로 초등학교 현장에서 어떻게 이루어지는지 운영 실태를 파악하였다. 전국의 초등교사 1,120명을 대상으로 설문 조사 및 수업 관찰(6개교), 교사 집단 면담, 문서 분석 등을 통해 자료를 분석하였다. 그 결과 체육 교육과정의 목표, 내용, 교수·학습 방법, 평가의 영역이 실제 현장에서는 재구성 측면, 학습자 중심 측면, 다양화·특성화 측면에서 구현되고 있음을 확인하고, 교육과정의 충실한 실행을 위해 시설 및 기구의 충분한 확보, 체육전담교사의 배치, 다양한 연수 기회의 제공, 교육과정의 내용 조정 등이 필요함을 제언하였다.

김영범과 이호철(2010)은 4명의 초등 체육전담교사가 2007 개정 체육과 교육과정에서 제시한 교수·학습 방법을 어떻게 적용하고 있는지 질적 연구 방법을 통해 탐구하였다. 연구 결과는 교육과정에 제시된 항목에 따라 개인차를 고려한 수준별 수업(개별성), 통합적 교수활동(통합성), 창의적 교수·학습 방법의 선정과 활용(창의성)에 따라 정리하였고, 세 가지 교수 활동이 문서상으로는 독립적으로 기술되어 있지만, 실제로는 상호간의 보완성과 연계성이 전제될 필요가 있다고 주장하였다.

이 밖에도 내러티브적 접근으로 초등교사의 체육교육과정 구현 양상과 실제 경험을 드러내고자 한 연구(이치훈, 안양옥, 2011), 전략적 지식과 전술적 의사결정을 강조하는 경쟁활동 영역의 게임 수업에서 학생들의 전술적 인지가 실제로 어떻게 나타나는지 확인하고자 한 연구(김원겸, 조순묵, 2012), 초등학교 경쟁활동 수업에서 교사가 가지는 실천적 지식의 구조를 다섯 가지 측면(교사 자신, 교수·학습, 교과내용, 교수·학습 환경, 교육과정)에서 탐색함으로써 수업을 깊이 이해하고 개선하기 위한 연구(김주열, 2014), 초등학교와 중학교의 체육과 교육과정 연계성을 탐색하기 위해 초·중학교의 체육수업 관찰 및 교사 심층 면담을 통해 분석하고자 한 연구(박미림, 이옥선, 2014), 초등학교의 동작도전활동에 대한 교사들의 부담 정도 및 원인을 파악하고 개선방안을 제시한 연구(정성우, 2014) 등이 같은 범주의 연구에 포함될 수 있다.

마지막 유형은 체육 수업 개선의 목적을 가지고 새로운 유형의 교수·학습 방

법, 수업 모형, 교육 매체 등의 적용, 교육과정의 재구성을 시도하고 시사점을 도출한 연구이다. 김명수(2007)는 도전 활동 영역 속에 포함된 기록 도전 활동 수업을 개선하고자 협동적 수업 구조를 구안하여 재구성된 차시에 적용하였다. 협동적 수업 구조는 운동 기능이 낮아 체육 활동에 소외된 학생, 체육을 기피하는 학생 등이 적극 참여할 수 있도록 조직되었으며, 개인 및 모둠의 기록 도전을 적절히 배치하여 수업 목표에 도달하고자 하였다. 그 결과 기능 여부에 관계없이 기록 도전에 최선을 다하는 학생의 태도 함양, 체・지・덕이 통합된 체육 교육의 가능성을 확인하였다.

이규일과 한만석(2012)은 수업 전략의 측면에서 경쟁 활동 영역 중 필드형 게임의 가치를 구현할 수 있는 발야구 수업을 설계하고 실제로 적용하였다. 연구 결과로 학생의 신체 활동량 증진, 전술적 사고 활성화, 긍정적 정서 체험이 이루어졌다고 보고 하였으며, 교사 주도의 수업 설계와 현장 연구의 중요성을 제언하였다. 배성제(2011)는 초등학생의 거리 도전활동 수행 수준을 높이기 위한 목적으로 운동학적 변인을 비교・분석한 연구를 수행한 결과 효율적인 멀리뛰기 기술 모형을 제시하는 성과를 보고하였다. 정일홍(2014)은 최근 관심을 받고 있는 인문학적 접근을 통한 투기 도전활동의 교육 프로그램을 개발함으로써 학교 현장에서 태권도 지도의 가치를 높일 수 있는 연구를 수행하였다.

이 밖에 새로운 교육 매체를 통한 체육과 수업의 개선을 위한 연구로 안양옥과 박상봉, 황숙영(2013)은 표현활동 영역에서 스마트러닝을, 임문택(2014c)은 도전활동 육상 수업에서의 스마트 기기를 적용한 체육 수업의 가능성을 탐색하였고, 황명자와 이수민(2014)은 다양한 교구를 활용하여 표현활동 수업의 흥미와 질을 높이기 위한 연구를 수행하였다.

3. 초등 체육 교육과정 실행과 교사 전문성

이념적, 문서적, 실천적 수준에서 존재하는 교육과정을 실제로 다루는 주요 주체는 교사 그리고 학생이다. 아무리 훌륭한 교육 철학을 기반으로 교육의 이상을 지향하는 교육과정이라고 할지라도 학교 현장에서 실천되지 않는다면 무용지물에 불과할 수 있다. 잘 계획된 교육과정은 교사에 의해서 실행되며, 이는 다양한 모습으로 학생에게 스며든다. 이번 장에서는 '교육과정 실행'(curriculum enactment)[7]에 대한 개념을 고찰하고, 그것이 교사의 체육 수업 전문성 개발과 밀접한 연관이 있음을 확인함으로써 본 연구의 논리적 흐름을 이어가고자 한다.

가. 교육과정 실행

1) 개념 및 배경

교육과정이 구성되고 실현되는 수준은 Eisner(1985a)에 의해 의도된 교육과정(intended curriculum)과 실행된 교육과정(operational curriculum)으로 분류된 바 있다. 의도된 교육과정은 교육적 의도를 가지고 계획된 활동으로 앞 장에서 제시한 분류에 따르면 이념적 수준의 교육과정과 문서적 수준의 교육과정으로 이해할 수 있다. 즉, 학생에게 교육적 효과를 전해줄 수 있기 위해 '계획'의 수준에서 존재하는 교육과정을 말한다. 반면 실행된 교육과정은 학급 내에서 발생하는 모든 활동을 아우르는 의미로 사용되므로(최진영, 1996), 의도된 교육과정이 '실제로' 발생하여 나타나는 교육적 현상을 뜻한다고 볼 수 있다. '머릿속에 그리고 있는 교육과정'이 의도된 교육과정이라면 실행된 교육과정은 '실제로 가르쳐 지고 있는 교육과정'인 것이다(조호제, 2008; Fullan & Pomfret, 1977). 우리나라는 국가수준의 교육과정을 제도적으로 채택하여 적용하고 있다. 현재까지 9차례의 교육과정 개정이 진행되면서 '의도된 교육과정'은 많은 변화를 거듭하고 있지만, 그것이 실제 현장에 적용되는 데 있어서 발생하는 괴리는 교육과정의 근본적인 문제로 지적되어 오고 있기도 하다(김두정, 1992).

교육과정에 관한 논의는 그 중심을 사회, 교과, 학생 중 어디에 두느냐에 따라

---

7) 교육과정 실행(curriculum enactment)이라는 용어에서 실행은 실천(practice), 이행(implementation), 운영(management), 적용(application) 등과 같은 용어와 함께 쓰이는 경우도 있으나, 본 연구에서는 '실행'(enactment)으로 일관되게 사용하고자 한다.

관점이 달라진다(이경진, 김경자, 2005). 교육과정에 대한 사조가 여러 갈래로 나뉘는 이유도 바로 이러한 경향 때문이라고 볼 수 있다. 교육과정 사조만 보더라도 교육과정이 시대·사회적 요구에 관심을 둘 것인가, 학생의 학습에 관심을 둘 것인가, 교과가 추구하는 본질적 가치에 관심을 둘 것인가에 대한 논의는 있어왔지만(그림 2 참조), 교사가 논의의 중심에 놓임으로써 주목을 받게 된 것은 1970년대 이후로 그리 오래 된 일이 아니다. 1960년대 미국의 국가중심 교육 개혁은 프로그램 개발에만 관심을 둔 나머지 현장의 변화에 있어서는 두드러진 성과를 거두지 못하였고, 이에 따라 그 원인을 찾는 과정에서 교육과정 실행에 있어서의 교사 역할에 주목하게 된 것이다(소경희, 2003; 손승희, 2008; 조호제, 2008). 1970년대 이전의 교수(teaching)에 관한 연구가 효과성에 초점을 맞추어 과정-결과(process-product)의 메커니즘을 통해 과학적으로 접근하던 것에서 이후에는 교사의 사고 과정 등 인지를 강조하는 연구 패러다임으로 변화한 맥락(Beijaard & Verloop, 1996)과 매우 유사하다.

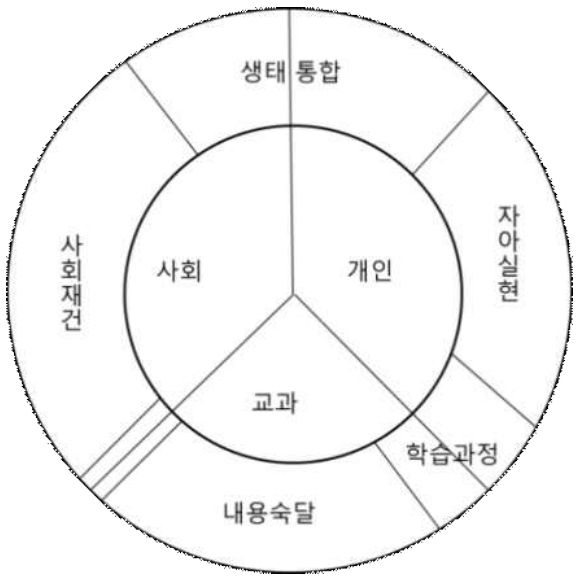


그림 2. 체육 교육과정 사조 및 원천의 관계(최의창, 2003a, p. 78을 편집함)

체육도 마찬가지로 거듭되는 교육과정 개정에도 불구하고 교사들이 여전히 아나공 수업(roll out the ball)을 하거나 저항하는 이유는 교육과정 실행에 있어서 교사와 학생의 역할을 간과했기 때문이라는 지적도 있다(Kirk & Macdonald,

2001; Macdonald, 2003). 이는 교육과정을 바라보는 기존의 관점이 무엇을 어떻게 가르칠 것인지에 관해 집중하는 처방적(prescriptive) 관점이었다면 근래에는 '누가' 무엇을 어떻게 가르치는 지에도 관심을 갖는 기술적(descriptive) 관점으로 흐름이 전환된 것으로도 이해할 수 있다(박승렬, 2009). 교육과정을 '개발'로 바라보는 접근에서 '이해'로 바라보는 접근으로 전환된 중심에는 '교육과정 실행 주체자로서의 교사'가 놓여 있다.

교사를 교육과정의 중심에 두고 논의를 시작하게 된 것은 Fuller(1969)가 교육과정에 가장 강력한 영향을 미치는 요인으로 교사의 관심에 주목하면서 '교사의 관심에 기반한 교육과정 실행 모형'(CBAM: Concerned-Based Adoption Model)을 개발한 것으로부터 출발한다(손승희, 2008). CBAM 모형이 개발된 것을 기점으로 교육과정 연구의 흐름은 교육과정의 실행 주체로서 교사를 주목하기 시작하였고, 학문적·실천적인 차원에서 '교육과정 실행'이라는 용어가 키워드로 등장하게 되었다(Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992).

따라서 '교육과정 실행'에 주목하는 것은 계획된 교육과정이 학교 상황에서 어떻게 실현되는지, 그것이 학생들에게 어떠한 경험으로 전해지는지에 관심을 갖는 것과 다르지 않다. 이 때 교사가 교육과정을 이해하고 실행하는 것은 계획된 교육과정이 궁극적 목적을 달성하기 위한 선행조건이라고도 볼 수 있다(박승렬, 2009). Marsh와 Willis(2003)는 교육과정 실행 개념을 설명함에 있어 의도된 교육과정을 해석하는 과정을 포함하여 실제로 행하는 '과정'으로 간주할 수 있다고 하였다. 문서상의 교육과정에 제시된 것을 단순히 수업으로 실현하는 것을 넘어서 학생과 학급, 그리고 학교의 여건 등 여러 상황들을 고려하여 교육과정을 해석하고 나름대로의 교육과정으로 개발하여 실행하는 것을 포함하는 개념인 것이다. Eisner(1985a)가 제시한 의도된 교육과정, 실행된 교육과정에 한 가지를 추가하여 경험된 교육과정을 포함함으로써 이 세 가지 교육과정이 합성된 형태로 나타나는 것을 곧 교육과정 실행으로 본 것과 다르지 않다. 이러한 관점에서 Marsh와 Willis는 교육과정 실행에 대하여 다음의 비유를 들어 설명하였다.

> 의도된 교육과정과 실행된 교육과정의 관계는 곧 연극 대본(text of a play)과 배우에 의해 무대에 올려진 실제 연극(performance of the play)과 같다 … 연극 대본이 무대 위로 올라가면서 배우에 의해 해석되는 것처럼 의도된 교육과정은 교사에 의해 해석됨으로써 행해지는 것이다(Marsh & Willis, 2003, p. 233).

체육 교과에서 바라본 교육과정 실행의 관점도 이와 크게 다르지 않다. 체육도 마찬가지로 그 동안의 이론가들의 관심이 오직 교육과정을 '계획'하는 데만 있었고, 현장에서도 '실행'에 대한 관심이 부족했다는 점(Gress, 1978)이 부각되면서 교육과정 실행에 관한 패러다임이 필요하다는 의견이 제기되었다. 교육과정이 실제로 가져다주는 효과에 관심을 가지게 되면서 교육과정 실행에 관한 연구가 주목받게 되었고, Virgilio(1984)는 '교육과정 실행'을 '교수·학습이 구성되고 이루어지는 과정에서 실체화된 총체'로 정의하였다. 또한 교육과정 실행의 핵심 요소로서 인적·물적 지원, 전략 변화, 소통 창구, 교사 연수, 교수 계획을 제시하였다. 체육 교과와 관련하여 최근에는 구성주의 관점에서 교육과정 실행을 바라보는 경향이 나타나고 있다(Zhu, Ennis, & Chen, 2011). 이것은 학습 환경과 관련된 학교의 여건 및 교사 개인의 선호, 신념이 교사의 교육과정 의사결정에 영향을 미침으로써 교육과정의 실행 양상을 결정한다고 보는 것이다.

2) 교육과정 실행의 관점

교사가 교육과정을 실행한다고 했을 때, 이를 바라보는 두 가지 대립된 관점이 논의되어 왔다. 하나는 개발자가 의도한 바에 맞도록 계획된 교육과정을 충실하게 적용해야 한다고 보는 '충실도 관점'(fidelity perspective)이고, 또 하나는 교육이 이루어지는 실제 상황에 맞도록 유연하게 적용해야 한다는 '상호적응 관점'(mutual adaptation perspective)이다. 본 연구에서는 위와 같이 대립되는 두 가지 관점과 더불어 '교육과정 생성 관점'(curriculum enactment)도 함께 다루고자 한다.

가) 충실도 관점

충실도 관점(fidelity perspective)은 교육과정의 실행이 의도된 교육과정과 어느 정도 일치하는가를 알아보는데 중점을 둔 관점이다(소경희, 2003; Zhu, Ennis, & Chen, 2011). Fullan과 Pomfret(1977)에 의해 처음 소개된 개념으로 '충실도'란 교육과정 개발자의 의도대로 충실하게 실행되었는지를 판단하는 준거가 된다. 따라서 충실도 관점은 이념적, 문서적 수준에서 제시된 교육과정이 학교 현장에서 얼마나 충실하게 적용되고 있는지에 집중하기 때문에 잘 짜여진 교육과정을 만드는 것을 중요하게 여긴다. 교육과정이 추구하고자 하는 것을 교사가 충실하게

이행했을 때 비로소 학생의 학습 성취도 이룰 수 있으며 교육목적에 도달할 수 있다고 보는 것이다. 그러나 충실도 관점에서는 교사들의 교육과정 이해와 실행 능력이 높지 않다는 것을 가정하기 때문에 그들은 교육과정을 이해하고 가르치는데 있어서 명확한 지침과 훈련을 제공받아야 하는 존재로 여겨진다(이경진, 김경자, 2005; 최진영, 1996).

교육과정이 차지하는 위상을 절대적인 것으로 간주하고 이를 충실하게 따를 것을 강조하는 충실도 관점이 일견에서는 비판을 받아 오기도 했다. 성열관(2005)은 표준화된 교육과정의 전수를 주장하는 전통주의자의 관점에 힘입어 태어난 1983년 미국의 낙오자 방지법(NCLB: No Child Left Behind)에 의해 충실도 관점이 지지를 얻은 선례를 제시하였다. 외적 권위를 통한 상세한 지침서를 교사가 온전히 이해하고 교육할 때, 학생들의 학업성취는 높아진다고 보았던 것이다. 그러나 이러한 방식의 미국의 교육개혁이 일선 학교에서의 교육적 성공을 보장하지는 않았음을 밝히면서 교사의 자율성과 지식을 존중하는 국지적 교육과정의 역할이 필요함을 역설하였다. Noddings(1986)는 '배려의 윤리'(ethic of caring) 차원에서 충실도의 의미를 설명하였는데, 충실도 관점은 실제 학습 상황에서 학생들의 학습에 좀 더 유의미하게 영향을 미치기 위해 이루어지는 적응의 개입 가능성을 차단한다는 점에서 바람직하지 않다고 주장하였다.

나) 상호적응 관점

상호적응 관점(mutual adaptation perspective)은 의도된 교육과정이 학교 현장에서 실제로 수행되는 데 있어서는 다양한 교육 환경 및 맥락, 교사와 학생의 수준과 역할 등이 변인으로 작용한다는 입장을 취한다. 충실도 관점에서는 개발된 교육과정을 수동적으로 받아들이는 교사의 역할을 강조했다면, 상호적응 관점은 교사와 학생이 처한 상황에 따라 교육과정을 적절하게 해석, 재구성하는 능동적인 역할을 중요시 여긴다(소경희, 2003; 조호제, 2008). 즉, 의도된 교육과정은 교사와 상호적응의 과정을 거치면서 실행된다는 것이다.

우리나라와 같이 국가수준의 교육과정을 적용하는 나라는 개발된 교육과정을 충실하게 적용하는 것이 곧 좋은 수업을 하고 있다는 것으로 인식되는 경향이 없지 않았다. 그러나 국가수준의 교육과정을 적용하고 있다고 해서 문서에 적힌 지침과 교육 방법을 그대로 실행한다는 것은 여러 가지 측면에서 위험성이 있다는 주장이 제기되어 왔다(성열관, 2006; 전용진, 이규일, 2011). Rovegno와

Bandhauer(1997)가 지적하였듯, 교사가 교육과정을 이해하고 실행하는 데는 이미 경험한 것들, 그리고 교사 개인의 신념 및 교수 상황이 바탕이 되는데 충실도 관점에서는 이러한 제한점을 설명하지 못하고 있기 때문이다. 그렇다고 해서 상호적응 관점에서 교육과정 실행의 충실도를 완전히 배제하는 것은 아니다. 상호적응 관점은 충실도 관점과 전혀 대비되는 관점이 아닌 어느 정도의 충실성을 포함(이경진, 김경자, 2005)하며, 다만 실행의 '과정'에 보다 집중하는 접근인 것이다. 충실도 관점이 한 방향의 실행 양상을 강조한 것이라면, 상호적응 관점은 양방향의 소통을 강조하는 관점으로 이해할 수 있다.

다) 교육과정 생성 관점

충실도 관점과 상호적응 관점이 서로 대립된 각을 이루며 논의의 근거로 인용되고 있는 상황에서 '교육과정 생성 관점'(curriculum enactment)을 대안적 관점의 교육과정 인식틀로 받아들이는 견해도 있다. Snyder와 Bolin, Zumwalt(1992)는 앞서 제시한 두 가지 관점에 추가하여 교육과정 생성 관점을 제시하였는데, 그들은 이 관점을 '학생과 교사가 함께 만들고 개별적으로 경험하는 과정'으로서 교육과정을 보는 틀이라고 설명한다. 교육과정 생성 관점에서는 외부에서 주어진 교육과정을 하나의 자료로 여기며, 실제 교육과정은 학생과 교사에 의해 생성되는 교육과정으로 본다(이경진, 김경자, 2005). 따라서 세 가지 관점 중 교사의 역할이 가장 큰 비중을 차지하는 관점으로 볼 수 있다. 교사는 미리 만들어진 교육과정을 수동적으로 실행하는 사람이 아니라, 학생과 더불어 점진적으로 교육과정을 '만들어' 가는 사람으로 보기 때문이다. 또한, 이러한 과정에서 교사와 학생에게 실제로 경험되고, 학습되는 교육과정을 핵심으로 강조하고 있다(Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992).

Fullan(2000)은 1990년대 미국 교육정책의 큰 흐름이 수월성을 내세우는 충실도 개념과 교사 전문성 향상을 내세우는 적응성 개념으로 양분된다고 하였다. 충실도 개념을 기반으로 한 미국의 NCLB법이 교사들을 탈전문화 시키고 있다는 우려가 제기(성열관, 2005)되면서 '연구자로서의 교사'(teacher as researcher)라는 개념을 발전시킨 Stenhouse(1975)와 '반성적 실천가'(reflective practitioner)로서의 교사의 역할을 주장한 Schön(1983)의 관점을 지지하는 상호적응 관점이 부각된 것이다. 반면 교육과정 생성관점에서는 교육과정 실행의 문제를 바라봄에 있어서 학생과 교사가 생성한 경험, 경험을 생성하는 과정, 생성과정에 영향을

미친 외적 요소, 실제로 생성된 교육과정이 학생들에게 미치는 영향 등에 관심을 갖기 때문에 충실도 관점이나 상호적응 관점과는 기본 가정이 다를 수 있다고 본다(손승희, 2008).

지금까지 살펴본 교육과정 실행을 보는 세 가지 관점을 도식화 하면 다음의 <그림 3>과 같이 나타낼 수 있다.

그림 3. 교육과정 실행 관점(이경진, 김경자, 2005)

교육과정 실행 관점과 관련한 연구로 이옥선(2013c)은 국내의 체육교육 현장에서 체육 수업 모형이 실제로 어떻게 실행되고 있는지를 알아보고 개선 방향을 탐색하기 위한 연구를 수행하였다. 책임감 모형의 실행 양상을 알아보기 위하여 충실도 관점과 적응성 관점에서 모형이 얼마나 충실하게 또는 수정, 변형되어 적용되었는지 살펴보았다. 그 결과 충실도 관점만 놓고 보더라도 몇 가지 형태의 적용 양상이 나타날 수 있음을 확인할 수 있었다. 외적 구조와 특징만을 반영하는데 충실한 '외적충실, 내적빈곤의 실행', 환경적 제약으로 인해 필요한 부분만 취사선택하여 적용하는 '카페테리아식의 실행', 모형의 철학을 견지한 채 교육 실정에 맞게 적절히 변용하여 활용하는 '원형과 변용의 균형적 실행' 등 세 가지 양상으로 현장에서 적용되고 있다고 보고하였다. 외적 충실성을 높인다고 하여 그것이 학생에게 유의미한 것으로 보는 데는 무리가 있으므로(Noddings, 1986), 기계적인 적용보다는 교사, 학생, 환경의 상호작용을 복합적으로 파악할 수 있는 평가틀에 관한 연구가 필요함을 제언하였다.

Zhu와 Ennis, Chen(2011)은 구성주의 관점에서 체육 교육과정 실행을 위한 문

화기술지 연구를 수행하였다. 현재의 교육과정은 학생과 교사의 역할을 간과하는 경향이 있고, 충분한 임상 검증이 수행되지 않아 지역 간 격차가 발생하고 있다는 점을 지적하였다. 이로 인해 교사가 체육 교육과정을 실행함에 있어 학습 환경과 관련된 학교의 여건을 고려하는데 제약이 발생하며 그것이 교사가 교육과정에 대한 의사결정을 하는데 영향을 미칠 수 있다고 하였다. 체육 교사의 교육과정 실행은 여러 가지 제약에도 불구하고 학습의 기회일 수 있다는 점을 제시하면서 이를 위해서는 변화를 위한 의지와 더불어 교육과정의 가치에 대한 신념이 필요하다고 주장하였다. 이들의 연구는 교육과정 실행이 충실도 관점을 넘어서 상호적응 관점 및 교육과정 생성 관점으로 이양될 필요가 있음을 시사하는 것으로 볼 수 있다.

3) 교육과정 실행 주체로서 교사의 역할

교육과정 실행을 바라보는 관점으로 충실도 관점, 상호적응 관점, 교육과정 생성 관점에 대한 개념과 배경에 대하여 살펴보았다. 세 가지 관점은 교육을 통해 이루고자 하는 것을 무엇으로 보는지에 대해서 다소 관점의 차이가 있으나 그렇다고 해서 서로 명확하게 대립되는 것이 아니며 상호 중첩적인 측면을 일부 공유하고 있다고 볼 수 있다. 가장 큰 공통점이 있다면 세 관점 모두 교육과정 실행 주체로서 교사의 역할 수행을 불가피한 것으로 상정한 것이다. 교육과정을 개발, 계획하는 주체가 누구이든 관계없이 그것을 교육 현장에서 펼쳐 보이는 것은 교사, 그리고 학생일 수밖에 없다는 가정을 수용하고 있다. 그렇다면 우리나라의 현행 교육과정에서는 교육과정 실행 주체로서 교사를 어떻게 바라보고 있는가? 교육과정 실행 상에서 교사가 실제로 수행하는 역할은 무엇인가? 이러한 물음에 대한 답을 살펴봄으로써 본 연구를 위한 이론적 줄기를 세울 필요가 있다.

우리나라 교육과정은 제7차 교육과정 시기(1997년 고시)부터 교사의 교육과정 재구성 능력을 문서상으로 강조하고 있다. 체육의 학습 내용을 선택함에 있어 “학생의 요구, 능력, 흥미, 학교 및 지역의 실정 등을 고려하여 영역 및 종목의 수를 자율적으로 선택”할 수 있도록 한 것이다. 교육과정에 대한 체육 교사의 자율권이 확대된 기점을 2007 개정 시점으로 보는 견해도 있으나(유정애, 2010), 실제로는 다음의 <표 4>와 같이 이보다 앞선 제7차 교육과정 시기부터 이미 자율권 확대를 위한 근저가 마련되었음을 알 수 있다. 다만 유정애(2010)의 관점은 체육 교육과정의 패러다임이 급격히 변화를 이룬 시점이 2007 개정 시기이고, 당

시 ‘신체활동 가치’ 중심의 교육과정이 표방되면서 학습 내용 제시 방식에서 ‘신체활동 예시’라는 용어가 등장한 것과 관련되는 것으로 풀이할 수 있다. 즉, 교육 내용을 선정함에 있어 국가 수준의 획일적 내용 전달을 지양하고, 단위 학교와 교사가 ‘선택’할 수 있도록 활동의 ‘예시’를 제시했다는 점에서 교육과정에 대한 자율성은 이전 보다 크게 확대된 것으로 판단해 볼 수 있다.

표 4. 교육과정 재구성과 관련된 국가수준 교육과정 문서 내용 발췌(제7차 이후)

교육과정 (개정 연도)	교육과정 문서상의 내용	
제7차 교육과정 (1997)	공통	[편성·운영] 교과와 특별 활동의 내용 배열은 반드시 학습의 순서를 의미하는 것이 아닌 예시적인 성격을 지니고 있으므로, 필요한 경우에 지역의 특수성, 계절 및 학교의 실정과 학생의 요구, 교사의 필요에 따라 각 교과목의 학년별 목표에 대한 지도 내용의 순서와 비중, 방법 등을 조정하여 운영할 수 있다
	체육과	[교수·학습 계획] 교수·학습 계획은 지도 내용의 성격, 시간 배당, 학급 인원 수, 학생들의 성취 수준 및 발달 특성, 시설 및 용구, 계절성, 학교 및 지역의 특성, 학교 행사, 날씨 등을 고려하여 학년별로 연간, 월간, 주간 계획을 수립하고 그에 따라 매시간의 계획을 세우도록 한다.
		[교수·학습 내용의 선택] 학습 내용은 학생의 요구, 능력, 흥미, 학교 및 지역의 실정 등을 고려하여 영역 및 종목의 수를 자율적으로 선택하도록 한다.
2007 개정 (2007)	공통	[교수·학습 방법] 계절, 학교 및 지역적 특수성, 다른 교과와의 연계성 등을 고려하여 교육과정을 재구성한다.
	체육과	[교육과정 운영 계획] … 각 내용 영역(건강 활동, 도전 활동, 경쟁 활동, 표현 활동, 여가 활동)의 지도 시 단위 학교 및 지역의 실정 상 학년별 신체 활동 예시를 선택하여 지도하기 어려운 경우, 학년 또는 체육 교과 협의회를 바탕으로 교육과정 취지에 벗어나지 않는 범위 안에서 적절한 신체 활동을 선택하여 지도하도록 한다.
2009 개정 (2011)	공통	[편성·운영] 학교 교육과정을 편성·운영함에 있어서는 교원의 조직, 학생의 실태, 학부모의 요구, 지역 사회의 실정 및 교육 시설·설비 등 교육 여건과 환경이 충분히 반영되도록 노력한다. (…) 교과와 창의적 체험활동의 내용 배열은 반드시 학습의 순서를 의미하는 것이 아닌 예시적인 성격을 지니고 있으므로,

		필요한 경우에 지역의 특수성, 계절 및 학교의 실정과 학생의 요구, 교사의 필요에 따라 각 교과목의 학년별 목표에 대한 지도 내용의 순서와 비중, 방법 등을 조정하여 운영할 수 있다.
	체육과	[교육과정 운영 계획] 신체 활동은 단위 학교 및 지역의 현실적인 여건을 고려하여 영역별 내용 지도에 적절한 것으로 선정한다. 교육과정에 제시된 신체 활동의 활용 예시를 선택하여 지도하기 어려운 경우에는 학년 또는 체육교과 협의회를 통해 적절한 신체 활동을 다양하게 선택할 수 있도록 한다.
2015 개정 (2015)	공통	[편성·운영] 학교 교육과정을 편성·운영할 때에는 교원의 조직, 학생의 실태, 학부모의 요구, 지역사회의 실정 및 교육 시설·설비 등 교육 여건과 환경을 충분히 반영하도록 노력한다.
	체육과	[성취 기준] 신체활동은 교육과정의 목적에 근거하여 선택하되, 학교의 교육 여건을 고려하여 다른 영역의 신체활동 예시나 새로운 신체활동을 선택할 수 있다. [교수·학습 활동 계획] 성취기준에 보다 쉽게 도달할 수 있도록 영역의 특성과 학습 주제, 학생의 특성 및 가용 자원, 학습 환경을 고려하여 학습 활동을 재구성한다.

앞의 <표 4>는 교육과정 재구성자로서의 교사의 역할을 국가수준의 교육과정에서 어떠한 구문으로 제시하고 있는지 확인하기 위한 목적으로 정리한 것이다. 교육과정 문서상으로도 분명 교육과정을 실행하는 주체인 교사가 교과의 내용 등 여러 가지 여건을 명확히 이해하고, 재구성자로서의 역할을 담당할 필요가 있음을 확인할 수 있다.

먼저 제7차 교육과정 시기에는 체육과 지도 내용의 순서와 비중, 방법 등을 조정할 수 있다는 여지를 열어두었다는 점에서 교사가 재구성하는 교육과정을 문서상에서 지향한 것으로 볼 수 있다. 이 후, 2007 개정 교육과정에서는 신체활동 가치로 건강, 도전, 경쟁, 표현, 여가활동이 체육과 교육과정의 대영역으로 등장하였다. 이 때, 학년별로 지도할 수 있는 신체활동의 예시를 제시해줌으로써 이미 정해진 내용이 아닌, 교육과정의 취지 안에서 신체 활동을 재구성할 수 있다는 보다 개혁적인 근거를 제공하게 되었다. 2011학년도부터 적용된 2009 개정 교육과정에서도 이전 교육과정의 운영 지침을 그대로 승계하여 영역별 내용 지도의 자율성을 부여하였다. 이러한 교육과정에 대한 자율성은 2015 개정 교육과정

시기에 이르러 문서상으로 보다 확대된 움직임이 드러났다. 2015 개정 교육과정에서는 체육 교과를 통한 학생들의 성취 기준을 제시함에 있어서도 '다른 영역의 신체활동 예시나 새로운 신체활동을 선택' 할 수 있도록 함으로써 교육과정 재구성의 비중이 보다 큰 범위에서 이루어질 수 있음을 명시한 것이다.

교육과정에서 교사의 재구성 능력을 강조하게 된 시대적 흐름은 1990년대의 반성적, 비판적 접근에서 비롯된 것으로 볼 수 있다. 1980년대까지는 체육교사교육 분야에서 기능적 접근(performance pedagogy)이 주류를 이루었다(Tinning, 1991). 즉, 체육 수업을 객관적으로 관찰하고 체계적으로 분석이 가능한 것으로 보고, 체육 수업의 계획에서부터 설명, 시범, 피드백, 관리 등에 이르는 교수 행동을 효율성의 관점에서 분석, 처방하고자 했던 것이다. 그러나 효과적 체육교사(effective PE teacher)를 지향했던 기능적 접근은 1990년대 반성적, 비판적 접근에 의하여 재검토가 불가피하게 되었다(최의창, 2004a). Dewey(1928)와 Schön(1983)의 아이디어로부터 비롯된 반성적 관점은 1990년대 체육교사교육 연구의 주류를 이루는 패러다임으로서 자리매김하였다. 교사의 교수행동은 과학적, 합리적 관점에서 설명할 수 없는 부분이 존재하며 보다 복잡한 사고과정이 작용하기 때문에 교사의 반성적 활동을 통해 보다 질 높은 수업이 가능하게 된다는 믿음에 근거한다. 이에 따라 체육교육에서도 Lawson(1990), Graham(1991), Hellison과 Templin(1991) 등에 의하여 체육교사는 체육전문인으로서 반성적 판단능력과 실행능력을 갖출 필요가 있다는 관점의 연구가 꾸준히 진행되었다. 제7차 교육과정 이후로 우리나라의 교육과정이 반성적 관점에서 교사의 교육과정 재구성 능력을 강조하게 된 것은 이와 같은 학문적 흐름의 영향이 작용한 것과 무관하지 않다.

제7차 교육과정을 끝으로 교육과정 개정은 전면 개정 체제에서 수시 개정 체제로 전환되었고 동시에 단위 학교 및 교사가 갖는 교육과정 운영의 자율성은 점차로 확대되고 있다. 교육과정 실행 주체로서 교사가 어떠한 위치에 있는지에 대해서는 앞 절에서 논의하였다. 그렇다면 교육과정 실행의 중심에 있는 교사의 역할은 구체적으로 무엇을 말하는 것일까? 지금까지 등장한 키워드는 교육과정에 대한 교사의 '자율성 확대', '재구성 강조' 정도로 요약할 수 있다. 그리고 그것은 한편으로는 교육과정 '개발자' 로서의 교사로 보는 견해로도 설명이 가능하다. 교사를 교육과정 개발자로 보는 관점(Teacher as curriculum maker)은 Connelly와 Clandinin(1992)의 연구에서 처음 소개되었고 이후, Oliva(2001), 유정애(2005b, 2010), 강현석과 이자현(2006), 조호제(2008), 김원정과 유정애(2010), 전용진과 이규일(2011), 김원정(2012) 등에 의해 지지되어 왔다.

체육의 경우 다른 교과와는 달리 교육 내용의 범위와 순서가 정해져 있지 않다. 학생의 수준과 지역의 특성, 학교 여건, 계절 등에 따라 교사가 자율적으로 재구성할 수 있는 여지가 많은 교과이기 때문에 교육과정을 교사 수준에서 개발하는 것이 불가피하다. 게다가 2007 개정 체육과 교육과정 이후, 체육교육은 기존의 스포츠 기술 교육에서 신체활동 가치 및 통합적 체육 수업을 지향하게 되면서 새로운 관점에서 교사의 역할을 요구하고 있다. 유정애(2010)는 체육교사에게 요구되는 새로운 전문적 능력으로 '교육과정 실행 능력'을 제시한 바 있다. 여기서 실행은 단순히 문서상의 교육과정을 수동적으로 수행하는 것을 의미하는 것이 아니고, 적극적인 관점에서 교육과정을 재구성 또는 개발해야 한다는 것을 의미한다. Eisner(1985b)가 주장하였듯이 교사는 교육과정을 스스로 만드는 창조자(creator)이자 자신의 교육활동에 대하여 평가할 수 있는 논평자(critics)로서의 역할을 해야 한다. 이 말에는 교사가 교육과정을 만드는 역할에서만 그칠 것이 아니라, 반성적 관점에서 스스로 자신의 교육활동을 돌아보고 개선점을 찾기 위한 노력을 병행하여야 한다는 의미가 들어 있다. 같은 맥락에서 전용진과 이규일(2011)은 교육과정 개발자로서의 체육교사라면 첫째, 교육과정 문서를 수동적으로 인식하지 않는다는 점, 둘째, 교육 맥락에 따라 교육 내용이나 방법을 주체적으로 해석한다는 점, 셋째, 가치 수준에서 반성적 기준을 설정한다는 점을 주장하였다.

이제 교사는 누군가가 상세히 개발한 틀을 학생들에게 수동적으로 전달하는 역할에서 벗어나 보다 적극적이고 능동적인 교육과정의 개발자로서의 역할을 다해야 한다. 교육과정의 실행이 충실도 관점에서 상호적응 및 교육과정 생성의 관점으로 전환될 필요가 있다는 근거이기도 하다. 이것은 교육과정이라는 상품의 소비자를 넘어 스스로가 교육과정 개발의 주체적 역할(Elliot, 1991)을 맡을 때 가능할 것이다.

지금까지 살펴본 교육과정 실행 주체로서 교사의 역할은 교육과정 실행에 관한 세 가지 관점 및 교육과정 개발자로서의 교사관에 따라 다음의 <그림 4>와 같이 정리해 볼 수 있다.

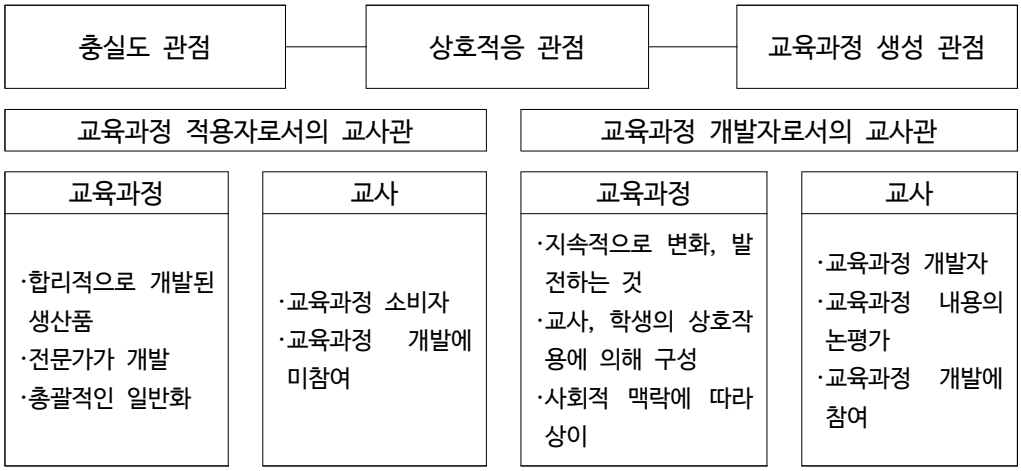


그림 4. 교육과정과 교사 역할 간의 관계 (Paris, 1993을 재구성)

Marsh와 Willis(2003)의 표현을 빌려, 체육교사는 '체육교육'이라는 연극을 위해 '체육 교육과정'이라는 대본을 가지고, '체육수업'이라는 훌륭한 공연을 펼쳐낼 수 있는 역할을 할 수 있어야 한다. 그러기 위해서는 학문적, 이론적 기반 위에서 개발된 국가수준의 교육과정을 실천적인 수준에서 구현할 수 있는 연결자로서의 역할, 교육과정 실행 주체로서의 역할, 마지막으로 교육과정의 개발자로서의 역할을 해 낼 수 있어야 한다.

나. 초임교사의 체육 교육과정 실행

초임교사를 연구의 대상으로 삼는 배경에는 기본적으로 '교사 발달' 관점이 포함되어 있다. 교사 발달이란 교사가 교직 생활 전체의 기간 동안 양적, 질적 차원에서 가치관, 지식, 신념, 행동 등에 있어 변화를 이루어 나간다는 것을 의미한다(이정욱, 최영남, 1999; 조호제, 윤근영, 2009). 본 연구에서는 교사 발달의 다양한 관점 중 현직 교사교육 프로그램 운영을 통한 교사의 전문적 발달에 초점을 맞추어 교사 발달을 바라보고자 한다. 교사 발달의 관점에서 초임교사는 교직에 처음 입문하는 교사군을 지칭하는 뜻으로 사용될 수 있으며, 초임교사의 발달에 관한 연구 또한 지식, 신념, 전문성 등 여러 영역에서 이루어져 왔다.

교사 발달 단계를 구분한 초창기 연구는 대표적으로 Fuller(1969)와 Katz(1972)의 연구를 들 수 있다. Fuller(1969)는 교사 발달 단계를 크게 세 단계로 구분하고 특정한 관심사가 없는 '교직 이전의 단계', 교사 자신에 대해서 관심을 갖게

되는 ‘초기 교직 단계’, 아동에게 관심을 갖게 되는 ‘후기 교직 단계’로 구분하였다. 또한 Katz(1972)는 교사의 발달 단계를 생존단계(0-1년), 보강단계(2-3년), 갱신단계(3-4년), 성숙단계(5년 이후)로 구분하고 발달단계에 따라 교사의 욕구가 달라지므로 그에 맞는 적합한 연수 방법을 제공해야 한다고 하였다. 이후에도 다양한 학자들이 교사 발달 단계를 나름의 기준에 근거하여 제시해 왔으며, 비교적 최근의 연구로 Feiman-Nemser(2001)는 교사의 발달을 예비교사 단계, 초임교사 단계, 지속적 전문성 개발 단계로 구분하고 각 단계에서 필요한 교사 학습의 중점 과제(CTLT: Central Tasks of Learning to Teach)를 다음의 <표 5>와 같이 제시한 바 있다.

표 5. 교사 학습의 중점 과제(Feiman-Nemser, 2001, p. 1050)

예비교사	초임교사	지속적 전문성 개발
1. 좋은 수업에 대한 신념 확인 2. 교과 수업 지식의 습득 3. 학습자와 학습, 다양성에 대한 이해 증진 4. 초기 전략 준비 5. 학습하는 교사를 위한 자질 구비	1. 학생, 교육과정, 학교 공동체에 대한 맥락 인지 2. 맥락을 고려한 교수 프로그램 계획 3. 교실 학습공동체 만들기 4. 초기 전략 실행 5. 전문적 정체성 확립	1. 교과 수업 지식의 확장 2. 교육과정, 교수·학습, 평가 방법의 다양화 및 개선 3. 교수 기술 및 학습 자질 강화, 교수 실제의 개선 4. 책임감 및 리더십 확장

이 프레임워크는 교직 생애 전반에 걸쳐 교사가 각 단계별로 해결해 나가야 할 다양한 과제를 제시한 것으로 경력 단계에 따른 교사 전문성 개발 연구에서 분석틀로 활용될 수 있다(McCormack, Gore, & Thomas, 2006). 초임교사 단계를 살펴보면, 예비 교사 단계와 비교해 볼 때 근무하고 있는 학교를 둘러싼 맥락적 요인을 고려하는 것이 중요하게 작용하고 있음을 알 수 있다. 가르치게 될 학생, 학교의 교육과정, 그리고 학교 구성원 등 공동체의 맥락은 상황 특수적이며, 그러한 요인들을 고려한 교수·학습 계획의 수립과 실행이 필요함을 말하고 있다. 아울러 교사로서 지녀야 할 전문적 정체성을 확립하는 단계로서도 초임교사 단계가 중요할 수 있음을 시사하고 있다.

교사 발달 단계를 구분한 다양한 연구들을 종합해 볼 때, 대체적으로 교직 경력 5년을 중요한 기점으로 볼 수 있다(이윤식, 1999; 최진영, 이경진, 2007). 5년을 기준으로 초임교사 단계를 구분하는 것은 다음과 같은 제도적 특성에 근거하여 적합성을 가질 수 있다. 첫째, 학교 현장에서 초임교사를 5년까지 보고 있다

는 점이다. 교사가 한 학교에서 근무하는 기간은 공립학교 인사 규정상 5년이다. 이에 따라 첫 학교에 근무하는 5년을 초임기로 볼 수 있다. 이 기간 동안 교사들은 매년 임상장학을 통해 자신의 수업을 모든 교사에게 공개하고 자기 연찬을 할 수 있는 기회를 가진다. 둘째, 경력 5년에 도달한 교사는 1급 정교사 자격연수 대상자에 포함된다. 자격 연수는 1급 정교사 자격 연수, 교감 자격 연수, 교장 자격 연수 등 세 가지 종류의 연수만 있다. 그만큼 교사로서 한 단계 자신의 전문성을 도약할 수 있는 기점을 5년으로 보고 자격 연수를 제공하는 것으로 보아도 될 것이다.

교사 발달에 대한 연구에서 초임교사 단계를 따로 분리하여 제시하는 이유는 복잡하지 않다. Katz(1972)가 교직 첫 1년을 생존기라고 하였듯이, 초임교사는 발령 초기에 여러 가지 어려움을 겪으며 교직 사회에 적응한다. 수업 준비를 포함한 학교 업무에 대한 부담감, 교직에 대한 신념의 재조정 과정, 학교 조직 풍토에의 적응 어려움(권미숙, 2003; 김영천, 정정훈, 2003), 교육 현장의 감당할 수 없는 불확실성(오욱환, 2005), 교사 발달단계 중 수업 전문성이 가장 낮은 단계(조호제, 윤근영, 2009), 초임교사의 수업전문성을 위한 학교 현장의 지원 부족(정하나, 2015), 심리적 불안감(이제행, 2015), 현실충격(Lawson, 1983)이나 세척효과(Zeichner & Tabachnick, 1981)와 같은 표현들은 초임교사의 어려움을 대변하기에 충분하다. 직전교육을 통해 초임교사가 실제 수업 상황에서 모든 교수 활동을 혼자 해낼 수 있을 것이라는 믿음은 신화에 가깝다(Moir & Gless, 2001). 초임교사에 관한 연구가 오래 전부터 수행되어 왔음에도 불구하고 현 시점에도 지속적으로 관련 연구가 진행되는 것은 그들의 학교 적응과 전문성 개발을 위해 여전히 충분한 장치가 마련되지 않았다는 방증이기도 하다. 꾸준히 관심을 갖고 지원을 해야 할 대상으로 바라볼 필요가 있음을 말해주고 있다.

McCormack와 Gore, & Thomas(2006)는 앞서 제시한 Feiman-Nemser(2001)의 프레임워크를 활용하여 16명의 초·중등교사를 대상으로 질적 연구를 수행하였다. 그 결과 교직에 처음 입직한 초임교사의 경우 전통적 방식의 공식적 프로그램이나 멘토링 등이 유용한 것을 확인하였으나, 동료나 선배로부터의 협력적이고 비공식적이며 우연적인 학습 기회가 더욱 의미 있는 지원 방법이 될 수 있다고 하였다. 초임교사가 겪는 어려움 중 하나는 새로운 환경에의 적응이다. 따라서 새로운 환경에서 이루어지는 학습의 맥락이 유의미한 영향을 미칠 수 있다. Williams(2002)에 의하면 새로운 맥락에서 발생하는 교직 초기의 전문적 학습은 비공식적이고 협력적인 환경에서 가장 효과적이라고 하였다.

또한, 신붕섭(2009)은 미국 캘리포니아 주에서 시행하고 있는 초임교사 유도 프로그램(BTSA: Beginning Teacher Support and Assessment)에 대한 사례 연구를 통해 초임교사의 전문성 개발을 위한 프로그램의 시사점을 도출하였다. 그 결과 초임교사에게는 평가보다는 지원과 조력이 더욱 강조되어야 한다는 점, 초임교사들이 학교 현장을 중심으로 협력적으로 전문성을 개발할 수 있도록 시스템과 환경을 마련함으로써 반성적 실천 능력을 높일 수 있음을 제안하였다.

체육 분야에서 초임교사에 관한 연구는 주로 체육 수업에 대한 지식과 경험 부족에서 기인하는 어려움에 대한 문제, 초임교사를 현직교사교육의 주요한 교사군으로 보고 멘토링, 반성적 수업, 학습공동체 등을 통해 체육 수업 전문성 함양을 모색한 연구가 주요 범주를 이룬다. 손준구(2008)는 경력 3년 미만의 초등 초임교사가 기능, 지식, 교과관 등의 교수 전문성 부족, 열악한 수업 환경, 학생의 학습참여 부진 등의 이유로 체육 수업에서 고충을 겪고 있다고 보고하였다. 초임교사들은 수업 환경이 열악했을 때 대체적으로 활용할 수 있는 용·기구에 대한 아이디어가 부족하거나, 학생의 학습참여 부진을 적극적으로 해결할 수 있는 유연한 교수·학습 방법을 다양하게 알지 못한다고 하였다. 이는 결국 지식·기능·태도 등 총체적 측면의 전문성 부재가 있음을 연구를 통해 확인할 수 있다.

초임교사들이 겪는 이러한 어려움을 연유로 초임교사들의 체육 수업 전문성을 높이기 위한 다각도의 노력이 수행되어 왔다. 먼저 멘토링에 관한 연구로 고문수와 이대형(2011)은 초등 초임교사를 위한 멘토링을 수행하고, 체육 수업의 가치 공유, 창의적 수업 전개 전략, 반성적 실천성 등에 있어 긍정적인 영향이 있었음을 보고하였다. 이영국(2008) 및 이국재와 이재용, 이제행(2015)도 체육수업 멘토링을 받은 초임교사의 체육교과의 가치관이 어떻게 변화하였는지 확인하고 긍정적 결과를 확인하였다.

이 밖에 초임교사의 체육 수업을 개선하기 위한 기초 연구로 김기철과 유창완, 윤현수(2009)는 초등 초임교사의 체육교과 전문지식이 사회화 과정에 따라 어떻게 형성되어 가는지 탐색하기 위한 질적 연구를 수행하였다. Grossman(1990)이 제시한 네 가지 전문 지식 영역(수업 목표 지식, 학생 이해 지식, 수업 전략 지식, 교육과정 지식)이 관찰견습, 직전교사교육, 현직교사교육 기간에 따라 어떻게 변화(형성)되었는지 탐구하고 긍정적 형성 과정 및 교사교육의 중요성을 제언하였다. 이의재(2015a)는 초임체육교사들의 교육실천공동체 참여 실태를 분석하는 연구를 수행하였다. 전국의 5년 이하 초임체육교사 280명을 대상으로 양적 연구를 실시하였고, 응답자의 79.3%가 초임교사 시절 학습공동체와 같은 전문성 개발

경험이 필요하다고 보고하였다.

다. 체육 교육과정 실행과 교사 전문성의 관계

국가수준 교육과정에서 교사의 자율성 및 교육과정 재구성 역량을 강조하게 됨에 따라 교육과정 실행의 중심에 교사를 배제할 수 없게 되었다. 그리고 이는 자연스럽게 교사가 교육과정을 실행함에 있어서 가져야 할 전문성에 대해 고민하게 한다. 교육에 있어서 전문성에 대한 논의는 그 중요성만큼이나 다양한 각도에서 논의되어 왔다. '전문성'이라는 용어 자체가 여타의 직업과 구별되는 특수성을 부각시키는 개념(박종덕, 2007)으로서 본 연구의 논리적 전개를 위해 체육 교육과정 실행과 교사 전문성과의 관계를 따져볼 필요가 있다.

먼저 전문성(專門性, professionalism)에 대한 개념 고찰을 위해 어원적인 의미를 살펴보면, 전문(專門)은 '오로지 전'에 '문 문'자로 이루어져 있다. 전문은 '한 가지 학문이나 사업에만 전적으로 전심한다'는 사전적 의미를 생성하게 되었다. 한편, 영어의 pro는 '앞'(forth)을 의미하는 접두어이고, fess는 '말하다'(say)는 뜻을 가지고 있어 profess는 앞에 나아가 말한다는 의미를 담고 있다. 그래서 professor라는 단어는 '앞에 나아가 말을 하는 사람'이라는 의미를 가지고 만들어졌다고 볼 수 있다. 의학 분야에서 DeRosa(2006)는 '전문성'(professionalism)이라는 용어가 적어도 2,000년의 역사를 가지고 있으며, 로마시대(A.D. 47년) 의사였던 Scribonius에 의해 의학 분야에 처음 등장한 것으로 소개하였다. 그는 전문성이라는 용어를 의사가 관용, 연민, 헌신을 가지고 환자의 고통을 경감시키는 행위로 사용했다. 이 후, 이 의미는 히포크라테스의 선서와 연결되었다는 설명도 있다. 이와 같은 개념 탐색을 통해 전문성이라 함은 '자신의 일을 잘 해내는 여러 가지 차원의 자질이나 능력', '한 가지 일에 전적으로 전심하는 상태'와 연관되는 것임을 확인할 수 있었으나 이를 구체적인 말로 표현해 내기 위해서는 그 일이 벌어지고 있는 실제적인 맥락으로 들어가 보아야 할 필요가 있다. 체육에 대한 교사의 전문성이 존재한다면 그것은 학문의 세계에서 만들어지는 것이 아닌 실제로 일어나고 있는 체육 수업 안에 존재할 가능성이 높기 때문이다. 교사 전문성의 본질은 이와 같이 개인적이고도 경험적인 맥락에 위치한다(박순경, 2003; Lampert, 2000).

같은 맥락에서 교육과정 연구의 경우에도 계획된(planned) 교육과정에서 실행된(enacted) 교육과정, 경험된(experienced) 교육과정으로 이론화가 진행된 만큼

이제는 학생 편에서 그리고 그 이전에 근본적으로 교사 개개인이 실천적으로 경험한 교육과정에 눈을 돌릴 필요가 있다(박순경, 2003). 교사 전문성을 바라보는 시각에 있어서도 변화가 요구되는 바, 강현석과 이자현(2006)은 교사의 교육과정 개발이야말로 교사의 전문성이 가장 구체적으로 실천될 수 있는 분야라고 설명한다.

체육의 경우에도 이러한 교육과정학의 큰 흐름과 맥을 같이 한다. 2007 개정 체육과 교육과정 이후, 국가수준의 교육과정은 단위 학교 및 교사가 상황 특수적인 맥락을 고려한 교육과정의 재구성을 강조하면서 교육과정에 대한 자율성을 부여해 오고 있기 때문이다. 특히, 체육의 경우 지도 내용의 순서와 범위가 엄격하게 규정되어 있지 않기 때문에 교육의 질이 교사의 교육과정 재구성 능력에 달려있다고 해도 과언이 아니다(유정애, 2010). 즉, 2007 개정 체육과 교육과정부터 제시되어 온 '신체활동 예시'는 단순히 운동 종목을 선택하는 것 이상으로 교사가 체육 교육과정을 깊이 있게 이해하고 재구성하여 지도하는 능력을 요구하는 발돋움이라고 보아도 무리가 없다.

이렇듯 교육과정 재구성자, 즉 교육과정 개발자로서의 교사 역할이 강조되고 있는 현상은 교사의 질을 논할 때, 자연스럽게 교육과정 실행 전문성 여부로 귀결된다. 그리고 이 문제는 교사의 전문성이 교육과정을 재구성하는 역량과 밀접하게 연관된다는 것을 의미하며 그것은 체육 교육이 실제로 일어나고 있는 현장의 깊숙한 맥락 안에서 반성적 실천가인 교사가 자신의 수업을 꾸준히 돌아보고 개선하는 가운데 빚어내는 자신만의 교육과정을 통해 드러난다고 볼 수 있는 것이다. 기능적 접근에서 체육 교사의 전문성을 시범, 피드백, 효율적인 수업 관리 등과 같은 능력을 수행하는 것으로 보았다면, 근래의 관점은 반성적이고 비판적인 교육과정 개발자로서의 역량을 곧 교사의 전문성으로 보고 있는 것이다.

Ennis(1994)는 교육과정의 기저를 이루는 교사의 지식과 신념에 대해 연구를 수행한 바 있다. 수업이 이루어지는 특정한 맥락적 상황에서 교사가 교육 내용을 선택하고 전달하는 것이 교육과정 전문성과 관련된다고 설명한다. 그리고 교육과정에 대한 의사 결정 과정에 교사가 가지고 있는 지식과 개인적 신념이 작용한다고 하였는데 여기서 말하는 지식은 개인의 가치에 의해서 의미가 부여된, 다소 주관적인 성격의 지식을 포함하는 것이기도 하다. 국가수준의 체육 교육과정을 받아들임에 있어서 개개인의 체육 교사가 자신의 지식 기반과 신념을 바탕으로 이해·해석하는 것을 아우르는 개념인 것이다. 요컨대, 교육과정 전문성이라 함은 학문적 지식의 기반이 매우 광범위한 상황에서 다양한 지식 체계를 교과 학

습의 내용으로 전환하는 능력을 함의한다. 교사가 처한 특정한 맥락을 고려하여 학습자에게 적합한 내용으로 선정하는 것, 그리고 그것을 실행하는 능력까지 포함하는 의미이다. 같은 관점에서 국가수준의 교육과정에서 제시한 체육의 목표와 방향을 교사가 정확히 이해한 후, 주체적인 의사결정(Elliott, 1991) 과정에 따라 재구성하고 새로이 개발하여 실행하는 역량이 강조될 필요가 있다.

Kirk와 Macdonald(2001)는 교사가 교육과정의 변화에 대하여 주인의식을 가져야 할 필요가 있음을 역설하였다. 교육과정에 대해서 교사가 그들의 목소리를 내는 것이야 말로 개념적인 수준의 아이디어(계획된 교육과정)가 실행으로 옮겨지는데 있어 핵심적인 역할을 할 수 있다고 보았다. 교사가 경험한 특수한 상황에서 비롯된 지식이 교육과정 개발에 주체적으로 반영될 필요가 있으며, 그러한 과정에서 학생에 대한, 가용한 자원에 대한, 수업 환경에 대한 지식들이 유용하게 적용됨으로써 더 나은 교육과정의 실행이 가능하게 된다고 하였다.

Kinchin과 O’Sullivan(2003)은 학생들의 입장에서 그들이 받아들이는 새로운 체육 교육과정의 인식에 대하여 질적 연구를 수행한 바 있다. 결론적으로는 학생들을 위한 성공적인 교육과정 실행을 위해 적절하고도 세심하게 교수·학습을 계획하고 내용을 선정하는 것이 관건이라고 주장하였다. 보다 세부적으로는 학습 참여에 대하여 학생들의 책무성을 높여줄 필요성이 있다는 점, 동료들과의 상호 참여에 대한 동기를 불러일으켜야 한다는 점, 구성원으로서 기여할 수 있는 요소를 만들어 줄 필요가 있다는 점이 제기되었다. 연구자들은 교육과정을 실행하고 평가하는데 있어 학생의 관점을 고려하는 연구가 부족했다는 점을 지적하면서 교육과정의 성공적 실행을 위해서는 학생 중심의 환경 조성이 또한 중요하게 여겨져야 함을 제안하였다.

유정애(2010)는 교사 전문성 연구 패러다임이 수업 전문성에서 교육과정 전문성으로 전환될 필요가 있음을 주장하였다. 교육과정 수시 개정 체제 하에서 교사는 교육과정을 이해하는 것을 넘어서 개발에 대한 책무성과 전문성을 가질 것이 요구됨에 따라 그 역할도 함께 변해야 한다는 것이다. 교육과정 개발자로서의 체육 교사에 대해서는 그 의미를 세 가지로 설명하였는데 첫째는 교육과정 개발자로서 체육 교사는 교육과정의 의미를 주체적으로 구성할 수 있다는 것이다. 두 번째는 교사가 체육 교육과정에 대한 해석 능력을 제고할 수 있다는 것이다. 즉, 이론적 수준에서 문서상으로 제시된 교육과정을 주체적으로 이해하고 이를 실천적 맥락 안에서 풀어냄에 있어 ‘해석’이라는 연결고리를 통해 이론과 실천의 접점을 모색할 수 있다고 본 것이다. 그리고 마지막으로는 교육과정을 개발하는 과

정 안에서 그들의 반성적 실천으로 말미암아 교사 스스로 발전적인 변화를 도모할 수 있다고 하였다. 이를 통해 타성적으로 교육과정을 수용하는 상황을 예방하고, 교사가 주체적으로 교육과정을 개발할 수 있는 환경이 조성될 것을 제안하였다.

4. 초등 체육 교육과정 실행을 위한 교사 전문성 개발

가. 교사 전문성에 관한 두 가지 접근

교사 전문성은 교육학 분야 연구에 있어 근래의 화두가 되었다. 전문직 사회가 도래하면서 모든 직업 분야는 고도의 전문성을 지닌 전문인을 요구하고 있기 때문이다(장경환, 이옥선, 2014a). 박종덕(2007)은 교사 전문성에서 '전문성'이라는 용어가 직업의 일반적 특징을 공유하면서도 동시에 여타의 직업과는 구별되는 차별적인 개념으로 설명하였고, 고재천(2001)은 교직의 전문성을 논하기 위해서는 교직이라는 직업이 타 직업에 비해 어떠한 특성으로 인해 전문직일 수 있는지 답할 수 있어야 한다고 하였다. 즉, 교사 전문성은 교사가 그들의 직업을 수행함에 있어 고유하게 펼쳐낼 수 있는 모종의 역량과 관련되는 것이다.

교사 전문성을 바라보는 관점은 그 동안 다양한 연구를 통해 수행되어 왔으나, 본 연구에서는 Sachs(2001)가 제시한 '관리적 접근'(managerial professionalism)과 '민주적 접근'(democratic professionalism)으로 나누어 살펴보고자 한다.

1) 관리적 접근

관리적 접근은 학교에서 교사들이 하는 일에 대하여 효율성, 책무성을 강조하는 관점이다(Sachs, 2001). Clarke(1995)은 보편성(universalism) 개념을 통해 모든 조직이 기본적으로 특수한 기능과는 무관한 같은 속성을 지니고 있다고 보고 효율성을 추구할 필요가 있음을 설명하고 있다. 교사 전문성을 바라보는 이와 같은 관점은 1980년대 이후 미국의 신자유주의 정책이 국내에 영향을 미치면서 교육 정책에 있어 교사의 책무성이 이전보다 더욱 강하게 요구된 것에서 비롯되었다는 견해가 있다(오욱환, 2005). 그는 학교에 대한 외부의 기대가 상승하면서 그 책임이 교사에게 돌아가고 있으며, 이에 따라 교사의 열정이나 전문성이 표적이 된 것으로 분석하고 있다.

관리적 접근은 효율성을 강조하기 때문에 교사의 전문성을 표준화된 기준(standardized criteria)으로써 달성할 수 있다는 논리를 가정한다. 교직 시스템을 경영 관리 마인드(Sachs, 2001)로 보는 것과도 같다. 교수 활동을 체계적으로 관찰함으로써 효율적인 것과 비효율적인 것을 가려내고, 가르치는 일을 계량적으로 파악할 수 있다는 것이다. 이는 1970년대 교사 교육 연구를 대변했던 '기능 중

심 교사교육 모형'(Competency-Based Teacher Education: CBTE)에 의한 접근(Flinchum & Pease, 1985)과도 밀접하다. 효율적 교수 행동으로 규정할 수 있는 하나하나의 기능들을 지속적이고 체계적인 방식으로 교사들에게 교육함으로써 교사의 전문성을 높일 수 있다고 보았던 관점이다(최의창, 2009).

그러나 교육 현상에 경영 관리의 잣대를 적용하는 것은 교사들의 다양한 요구와 경험, 그리고 학습이 일어나는 현상을 배제한 것으로 교사의 탈전문화와 직결될 수 있다는 문제제기가 가능하다(오욱환, 2005; Diaz-Maggioli, 2004). 교사의 전문성 개발에 대한 자율성이 줄어들고 외부의 통제가 강화된다는 것은 곧 그들의 전문적 지식이나 판단에 대하여 낮은 가치가 부여되는 것(Ritzer & Walczak, 1988)과 같으므로 전문성 향상이라는 궁극적인 목적에는 위배된다는 근거가 될 수 있다.

2) 민주적 접근

Apple(1996)은 전통적인 전문성 관점에서 벗어나 민주적 접근으로써 전문적 직업에 관하여 설명하고, 교사, 학생 등 교육 당사자들의 유기적인 관계를 구축해야한다고 주장한 바 있다. 전통적인 전문성 관점이 정책 결정자들로부터 하향의 방식을 통해 이루어지는 것이라면 민주적 접근은 직업 현장에 기반한 전문성 개발이 중요하다는 관점이다. Sachs(2001)는 민주적 전문성 접근의 핵심은 교사 및 다른 교육 당사자들 간의 협력적 행위를 강조하는 것에 있다고 설명한다. 아울러 교사 전문성 개발은 민주적 접근을 통해 현장의 교사, 그리고 학문을 연구하는 이론가 간의 밀접한 협력이 이루어지고, 그럼으로써 가르치는 일에 들어 있는 지식 체계가 굳건해질 수 있다고 주장한다. 이러한 전문성 개발 접근은 최근 학교 기반의 교사 탐구공동체(school-based teacher inquiry community)의 이론적 기반으로서 교수·학습 실행에 있어서 교사의 이해와 실행력 증진, 그리고 그들의 실행에 대한 인식론적 기반 형성에 기여할 수 있다는 의견이 제기되었다(Cochran-Smith & Lytle, 1998; Sachs, 1999).

교사 전문성 개발에 있어 민주적 접근의 요체는 교육 행위를 실제로 담당하는 당사자들이 자율성과 주도성을 가지고 교육 행위의 개선을 도모한다는 점, 그리고 그것은 교사가 그들의 일을 수행하는 현장을 기점으로 한다는 점에 있다. Darling-Hammond와 McLaughlin(1996)은 전문성 개발이 '참여자 주도'를 통해 이루어질 때 가장 효과적임을 주장하였으며, Fullan(1995)은 학교의 문화가 전문

성 개발의 중요한 요인이 될 수 있다고 하며 민주적 접근을 지지하였다. 국내의 연구에서도 하향식 연수 등 관주도의 전문성 개발 방식을 탈피하고 학습공동체 등 교육 현장의 필요와 수준에 맞는 자발적, 자율적 교사 학습이 더욱 효과적이라는 연구(김진규, 2009; 신현석, 오찬숙, 2013; 이경호, 2010; 조기희, 2015)가 이루어진 바 있다. 또한 Diaz-Maggioli(2004)는 교사들은 개개인별로 학생들과의 상호작용에 관해 매우 풍부한 경험과 지식을 가지고 있으므로 이것을 탐구하고 공유해야 함을 주장하고, 행정의 수단으로써 교사 전문성이 다루어지는 것을 경계하였다.

나. 전문성 개발을 위한 공동체적 접근

1) 공동체적 접근의 이론적 기반

교사 전문성 개발을 위한 공동체적 접근은 교사 학습(teacher learning)의 관점에서 핵심을 찾을 수 있다. 교사가 전문성을 개발한다는 것은 어떠한 방식에서든 그들의 교수 행위(teaching practice)를 긍정적인 방향으로 변화한다는 것을 의미한다고 볼 수 있다. 교사가 그들의 직업을 수행하는 장(場)은 바로 교수와 학습 활동이 일어나는 교육 현장이며, 그곳에서 교수·학습 행위를 개선시키는 것이야 말로 전문성을 최적의 상태로 발휘하는 것으로 볼 수 있기 때문이다. 소경희(2009)에 의하면 교사 학습은 교사가 되기 전의 직전교육에서부터 시작하여 교사가 되고 난 이후의 각종 연수, 장학, 교과연구회, 학회 등 다양한 차원의 전문성 개발 활동을 포함한다고 설명한다. 즉, 교사가 교수 행위의 개선을 위해 수행하는 모든 차원의 활동이 교수 학습이며 그것이 곧 교사 전문성 개발과 밀접하게 연결될 수 있다는 것이다. 전문성 개발로 가는 과정 안에 교사 학습이 들어있다.

소경희(2009)는 교사 학습에 대한 근본적인 논의를 위해 필요성과 방법, 내용 및 성격을 탐색하고자 하였다. 요약하면 먼저 교사 학습의 필요성은 '변화 요구' 에 있다고 설명한다. 사회의 변화 및 지식의 생산 속도가 빨라짐에 따라 학생뿐만 아니라 교사가 갖추어야 할 지식이나 기술도 새롭게 요구되고 있다. 이에 따라 교수 행위 역시 끊임없이 변화를 통한 개선을 이루어내야 하며 그 중심에 교사 학습이 자리 잡고 있다는 것이다. 아울러 교사 학습은 특정 훈련이나 연수 등을 통한 선형적 과정 못지않게 새로운 맥락 안에서 구성원들과의 상호작용을

통한 '역동적 과정'(Kelchtermans, 2005) 또한 중요함을 강조하고 있다.

다음으로 교사 학습의 방법에 대해서는 인지주의적 접근, 사회문화적 접근, 탐구적 접근 등 세 가지로 분류하였다. 인지주의적 접근은 개인이 지식을 습득하는 것을 학습에서 강조하는 관점이다. 해당 분야의 전문가 집단으로부터 발생한 지식 체계를 학습함으로써 전문성을 함양할 수 있다고 보는 것이다. 사회문화적 접근은 학습을 사회적, 상황적인 것으로 본다. 고정불변의 지식보다는 사람들이 속한 사회적 맥락 속에서 생겨난 '실천적 지식'(Cochran-Smith & Lytle, 1999)을 강조하며 이러한 지식을 습득하기 위해서는 사회적 공동체 안에 실제적으로 참여하는 것이 필요(Lave & Wenger, 1991)함을 강조한다. 마지막으로 탐구적 접근은 해당 분야에 대한 의도적이고 체계적인 탐구를 통해 학습이 일어난다고 보는 관점이다. 가장 중요한 요소로 교사가 탐구공동체에 속함으로써 협력적으로 학습한다는 것이다 이러한 측면은 사회문화적 접근과 유사하다고도 볼 수 있다. 다만 구성원들의 관계 설정에 있어 보다 수평적인 동료 학습자를 지향함으로써 스스로 교수 행위에 대한 지식을 끊임없이 생성해 나갈 수 있다고 본다. 본 연구에서는 교사의 학습 방법이 어느 한 가지 접근에 치우치지 않고 서로 유기적으로 연결될 수 있으며, 궁극적으로 '교육과정 실행 전문성 개발'이라는 목표에 접근하기 위해 이들 세 가지 차원의 접근법을 통섭적으로 아우르는 방식을 취하고자 한다.

마지막으로 교사 학습의 내용과 성격은 앞서 제시한 방법적 측면과 연결된다. 즉 인지주의적, 사회문화적, 탐구적 접근을 통해 학습될 수 있는 세 가지 차원의 지식을 각각 형식적 지식(knowledge *for* practice), 실천적 지식(knowledge *in* practice), 생성적 지식(knowledge *of* practice)[8]으로 제시하였다. 형식적 지식은 주로 학자들에 의해 만들어진 지식으로 '성문화된 지식'(codified academic knowledge)(Wilson & Demetriou, 2007)으로 불리기도 한다. 교육학에서는 Shulman(1986, 1987)이 제시한 '교과 내용 지식', '일반 교육학 지식', '교육과정 지식', '내용교수 지식', '학습자 및 학습자 특성에 관한 지식', '교육적 상황에 관한 지식', '교육의 목적, 가치 및 철학적, 역사적 배경에 관

8) 교사 학습의 개념을 지식과 실천의 관계로 제시한 Cochran-Smith와 Lytle(1999)의 연구 「Conceptions of Teacher Leaning: 3 Knowledge-Practice Relationships」에는 세 가지 차원의 지식(knowledge for practice, knowledge in practice, knowledge of practice)이 소개된 바 있다. 이에 대하여 각각 소경희(2009)는 형식적 지식, 실제적 지식, 국지적 지식으로 번역하였으나 본 연구에서는 장경환, 이옥선(2014b)이 사용한 용어인 형식적 지식, 실천적 지식, 생성적 지식을 그대로 사용한다.

한 지식' 은 교사 교육 분야의 지식 체계를 명료화하는데 기여할 수 있는 대표적인 지식의 예로 볼 수 있다. 다만 형식적 지식을 많이 아는 것이 곧 잘 가르치는 일과 직접적으로 연관되는지에 대해서는 다른 각도에서 생각해 볼 필요가 있다. 실천적 지식은 훌륭하다고 판단되는 교수 행위 안에 들어 있는 지식을 말한다. 교사가 학습해야 하는 지식은 잘 가르치는 교사의 실천 속에 담겨져 있으며, 그것은 기성복과 같이 이미 잘 만들어져 있는 것이라기보다는 역동적인 상황에서 나타나는 의사결정을 포함하는 것으로 볼 수 있다(장경환, 이옥선, 2014b). 또한 생성적 지식은 앞의 두 가지 지식 차원과는 조금 다른 관점의 지식으로 교사가 자신의 교수 행위에 대하여 정립하는 탐구 자세(inquiry as stance)를 주요 쟁점으로 여긴다(Cochran-Smith & Lytle, 1999). 지식에 대하여 어떠한 탐구 자세를 취하는지에 따라 교사가 학습하게 될 지식의 성격이 달라질 수 있으므로 일생동안 끊임없이 지식을 발견, 생산, 재구성해 나가는 태도를 강조한다. 이 때 탐구공동체 안에서 협력적으로 일구어 나가는 가르치는 방식에 대한 고찰, 지식의 생성에 주목함으로써 교사의 학습과 지식을 바라보는 보다 확장된 관점을 제안하였다.

지금까지 소경희(2009)가 제시한 교사 학습에 대한 이론적 배경을 요약하여 정리하면 다음의 <표 6>과 같다.

표 6. 교사 학습의 이론적 기초(소경희, 2009를 참조하여 정리함)

교사 학습의 필요성	• 시대, 사회적 '변화 요구' • 교수 행위의 개선을 위한 역동적 과정
교사 학습의 방법	• 인지주의적 접근 • 사회문화적 접근 • 탐구적 접근
교사 학습의 내용과 성격	Cochran-Smith와 Lytle(1999) • 형식적 지식(knowledge *for* practice) • 실천적 지식(knowledge *in* practice) • 생성적 지식(knowledge *of* practice)

이와 같은 논의를 바탕으로 하여 전문성 개발을 위한 교사 학습은 첫째, 교사가 속한 맥락적 환경을 고려해야 한다는 점, 둘째, 맥락 내에 위치한 주체들 간의 협력적 상호작용이 유용하다는 점, 그리고 셋째, 교사는 평생의 학습자로서

끊임없이 배우고자 하는 태도를 가질 필요가 있다는 점 등을 핵심 요소로 제시할 수 있을 것이다.

2) 공동체적 접근의 유형과 선행 연구

가) 공동체적 접근의 유형

교사 학습이 전문성 개발에 주요 키워드로 회자되면서 지식 전달 위주의 전통적 교사교육 또는 반성적 사고를 강조하는 개인적인 차원의 방식보다는 공동체를 통한 협력적 전문성 개발이 주목을 받아 오고 있다. Armour & Yelling(2007)은 효과적인 교사 전문성 개발을 위해 협력적 관계를 기반으로 한 교사공동체가 중요한 역할을 할 수 있다고 주장한 바 있다. 국내에서는 대표적으로 서경혜(2013)가 교사 학습에 대한 공동체적 접근이 교사교육에 있어 어떠한 함의를 갖는지 탐구하였다. 교사 전문성에 대한 기존의 관점이 학문적 지식을 습득하고 이를 교육에 적용함으로써 발달한다는 것이었다면, 새로운 관점은 교사들이 함께 연구하며 협력적으로 전문성을 개발하는 것에 중점을 둔다고 설명한다. 또한 1990년대 들어 대두되기 시작한 학습공동체를 세 가지 유형으로 분류하였는데 그것은 전문가학습공동체(PLC: professional learning communities), 실천공동체(CoP: communities of practice), 탐구공동체(IC: inquiry community)이다.

서경혜(2013)는 전문가학습공동체(PLC)를 다양한 전공을 가진 교사 내지는 행정가들이 하나의 팀을 이루어 학생의 교육 성취 증진을 위하여 함께 연구, 실천하는 전문가 집단으로 정의하였다. 전문가학습공동체의 특징으로는 DuFour와 Eaker(1998)가 제시한 미션・비전・가치의 공유, 공동 탐구(collective inquiry), 협력적 팀, 실천 및 실험 지향성, 지속적인 개선(반성적 실천), 결과 지향성 및 Hord(1997)가 제시한 가치와 비전의 공유, 집단창의성(collective creativity), 개인 실천의 공유, 지원적인 공유 리더십(supportive and shared leadership), 지원적 환경을 확인할 수 있다. 이러한 특성들에 기반한 전문가학습공동체는 교사 전문성 개발을 위한 새로운 접근방식으로 폭넓게 확산되고 있다.

다음으로 실천공동체(CoP)는 Lave와 Wenger(1991)에 의하여 처음 개념이 소개된 이후, 전문가학습공동체와 더불어 주목을 받아왔다. 실천공동체는 학습을 사회적 참여의 과정으로 설명하고, 상황학습 이론(Situated Learning)[9]에 근거하여

9) 상황학습이론(Situated Learning)은 Lave와 Wenger(1991)가 그들의 저서를 통해 소개한

다양한 공동체 구성원이 실천을 공유해 나가는 과정이 곧 학습임을 강조한다(Lave & Wenger, 1991). 서경혜(2013)는 실천공동체를 “공동의 일을 더 잘하기 위하여 서로에게서 배우며 공동학습하는 공동체”로 정의하였다(p. 175). 실천공동체에서 학습이 이루어지는 방식은 상황학습 이론에 따라 공동체를 구성하는 구성원, 그리고 새로이 참여하는 구성원이 주변적 참여에서 시작하여 의미 교섭(negotiation of meaning) 과정을 통해 전면적 참여자로 나아가는 흐름을 취한다는 것이 특징이다. Wenger(1998)는 실천공동체를 이루는 세 가지 특성을 공동의 업무(joint enterprise), 상호 참여(mutual engagement), 공유된 자산(shared repertoire)을 통한 지식의 축적과 전수로 제시하였다,

마지막으로 탐구공동체(IC)는 앞서 살펴본 Cochran-Smith와 Lytle(1999)의 지식-실천 관계틀에 따라 공동체에서의 학습이 세 가지 지식 유형(형식적 지식, 실천적 지식, 생성적 지식)을 형성해 나가는 것에 주목한다. 학문적 접근을 토대로 형성된 형식적 지식을 습득하고 그것을 실제 수업에 적용하는 과정에서 발전되는 실천적 지식, 그리고 더 나아가 스스로의 교육 행위를 토대로 탐구의 과정을 통해 창출되는 생성적 지식에 이르는 전문성 개발이 탐구공동체를 통해 가능하다고 설명한다. 서경혜(2013)는 탐구공동체의 특징을 다섯 가지로 정리하여 제시하였는데 첫째는 교육에 관련된 지식 창출의 주체를 교사로 본다는 점이다. 둘째, 구성원간의 일방적 관계보다는 양방적 관계를 기초로 한 동등한 협력을 지향한다. 셋째, 탐구 행위가 비판적 성격을 띤다. 넷째, 더 나아가 학교 교육의 변혁에 관심을 둔다. 다섯째는 궁극적으로 사회 변혁을 지향한다는 점이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 교사 학습을 바라보는 공동체적 접근은 외형적으로 큰 차이가 없다. 각각 ‘학습’, ‘실천’, ‘탐구’를 핵심 키워드로 설정하고 있지만 이는 서로 연계되며 구성원간의 유기적 상호작용을 특징으로 한다(서경혜, 2013). 다만 학습의 방식이나 지향점에 있어서는 미세한 차이를 보이고 있다. 전문가학습공동체는 구성원의 성격이 다양하며 집단창의성과 문제해결을 통한 협력학습을 강조한다. 전문가학습공동체의 맥락에서 교사를 주요 구성원으로 한정하는 ‘교사학습공동체’라는 용어도 호환적으로 사용되고 있다(서경혜, 2009; 조기희, 2015). 실천공동체는 상황학습 원리를 적용하여 구성원이 전면적 참여자가 되도록 지원한다. 탐구공동체는 동등한 위치에서의 협력을 강조하며 새로운

이론으로 실천공동체의 참여 과정을 설명한 것이다. 공동체에 처음 참여하는 자는 합법적 주변적 참여(legitimate peripheral participation), 즉 부분적으로 공동체 활동에 참여하는 것으로 시작하여 점차적으로 구성원으로서의 역량을 키워나가며 전면적 참여자(full participant)로 성장한다는 의미를 담고 있다.

유형의 지식 창출에 관심을 둔다. 이 중 본 연구는 공동체의 구성원이 체육 교육 과정에 대한 다양한 차원의 지식을 습득하고 그것을 실행하는 것 간의 관계에 주목한다는 점, 지식을 수용하는 것을 넘어 보다 진보된 차원의 지식을 창출하고자 한다는 점에 근거하여 탐구공동체적 접근을 취하고자 한다.

나) 선행 연구

교사 학습을 위한 공동체적 접근은 사회적 상호작용을 통해 인지 발달이 이루어진다는 Vygotsky(1978)의 견해와 상황학습 이론을 제시한 Lave와 Wenger(1991)의 학설에 뿌리를 두고 1990년대 이후 꾸준한 연구가 진행되어왔다. 앞서 제시한 세 가지 유형의 공동체적 접근은 유사한 지향점을 많은 부분 공유한다는 측면에서 '교사 공동체'로 포함시켜 활발한 논의가 이루어진데 반해 이들의 차이점을 부각시키는 연구는 깊게 이루어지지 못했다. 공동체적 접근과 관련된 선행 연구는 유아 교육 분야에서 가장 활발하게 이루어져 왔으며, 이 밖에도 각 교과 교육의 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로 꾸준히 관심을 받고 있다.

교사 학습을 위한 공동체적 접근과 관련된 선행 연구는 크게 두 가지 영역으로 나누어 살펴볼 수 있다. 첫째, 학습공동체가 성립할 수 있는 배경이나 논리적 기반을 문서적, 이론적 수준에서 고찰하거나 외국의 사례 등을 통해 국내 생성 여부를 고찰한 연구이다. 둘째, 연구 패러다임의 관점에서 볼 때, 사례 연구에 해당하는 연구로서 다양한 유형의 학습공동체의 운영 과정이나 맥락, 효과, 개선 방안 등을 탐색하기 위한 목적으로 수행된 연구이다.

먼저 권낙원(2007)의 연구는 학습공동체와 관련한 초기 연구로 전문학습공동체가 구성될 수 있는 가능성을 탐색하고자 하였다. 문헌 분석을 통해 전문학습공동체의 개념과 특징을 정리한 후, 성공적인 정착과 운영을 위해 연구 결과에 기초한 교육과정, 일반적이고 교과특수적인 교수·학습 기술을 아우르는 교육과정이 구비되어야 한다고 하였다. 교수·학습 과정에서는 코칭, 반성과 대화, 지속적 학습, 다양한 평가 등이 필요함을 제안하였다. 한편, 공동체의 주체자로서 교사는 학습, 참여, 수행, 협력의 역할을, 학교장은 비전 공유, 권한 부여, 정보 제공, 신뢰 구축, 결과 지향 등의 역할을 수행해야 한다고 하였다. 현직 교사 교육의 대안적 방안으로 전문학습공동체를 제안하고 그 구성 가능성을 원론적인 차원에서 고찰한 연구라 할 수 있겠다.

다음으로 서경혜(2009)의 연구는 교사학습공동체의 가능성을 탐색한 점에서 앞

의 연구와 유사한 접근일 수 있으나, 보다 진일보하여 주요 쟁점을 분석하고 시사점과 한계를 고찰하였다. 한・미・일의 교사학습공동체의 사례를 통해 주요 특징으로 사회적, 협력적, 실천적, 상황적 특성이 존재함을 확인하였다. 반면 현실적인 차원에서 주요 쟁점을 해결할 필요가 있음을 언급하였는데, 그것은 교사들이 일과 시간에 협력을 할 수 있을만한 시간적 여유가 많지 않다는 점, 모인다고 해서 협력이 자연스럽게 발생하지는 않는다는 점, 협력이 자칫 집단의 사고를 강요하고 자율성을 억압하는 도구로 전락할 수 있다는 점이다. 교사학습공동체와 관련된 주요 쟁점을 제시함으로써 후속 연구와 실천은 이러한 쟁점을 긍정적인 방향으로 보완해 나갈 수 있어야 한다고 제언한다.

두 번째 유형인 학습공동체에 관한 사례 연구로는 대표적으로 이경호(2010)의 연구를 들 수 있다. 그는 10년 동안 전문가학습공동체를 운영해 온 미국의 한 초등학교를 사례 학교로 선정하여 구체적인 실현 모습을 분석하고 우리나라 교육정책에의 시사점을 구하고자 하였다. 연구 결과는 Hord(1997, 2004)가 제시한 전문가학습공동체의 다섯 가지 속성인 지원적 공유 리더십, 협력적 학습과 적용, 공유된 가치와 비전, 지원적 환경, 개인 실천의 공유에 따라 분석하였다. 다섯 가지 속성을 모두 긍정적으로 적용하고 있음을 확인함과 동시에 우리나라 정책에의 시사점으로 학교장이 구성원들의 리더십 개발을 적극 지원할 것, 협력적 학습을 위한 장학요원을 배치할 것, 학교 의사결정에 구성원들의 적극적 참여를 권장할 것, 학교 구성원이 함께 모여 학습할 수 있는 물리적・재정적 지원 시스템을 구축할 것, 마지막으로 교사들 간의 수업 공개가 활발할 수 있도록 도울 것을 제안하였다.

또 다른 사례 연구로 서경혜(2008)는 학교 밖 교사학습공동체에 대한 사례연구를 실시하였다. 학교 밖에서 이루어지는 교사 학습은 전통적으로 교사연구회를 가장 대표적인 유형으로 볼 수 있는데, 최근 학습공동체에 대한 관심이 높아지면서 학습공동체의 형태로 운영되는 교사연구회의 사례가 많다. 이 연구에서는 경기도의 한 지역에서 운영되는 협동학습연구회를 대상으로 자료를 수집하고 교사학습공동체의 특성과 학습의 양상 등을 살펴보았다. 그 결과 교사들의 학습 양상은 이론과 실천의 고찰, 전문지식의 구성, 지식의 실천, 실천에 대한 반성, 전문지식의 재구성이 순환적으로 이루어지는 양상을 보였으며, 학습의 특징은 다차원 협력, 부분협력, 장외협력의 특징을 보였다. 또한 학습의 모든 과정은 물론 반성의 과정까지 협력적인 공동체로서의 모습을 보였다는 점에 주목할 수 있었다.

이 밖에도 근래 초등 교사들의 온라인 커뮤니티로 각광을 받고 있는 ‘인디스

쿨’ 이라는 학습공동체를 대상으로 온・오프라인 모임에서 이루어지는 운영상의 특징을 밝힌 연구(서경혜, 2011), 교육지원청이 지원하는 초등 교사학습공동체를 대상으로 참여자들의 내적 동기와 협력 전략, 참여자들의 관계 등을 탐색한 연구(김송자, 맹재숙, 박수정, 2013), 최근 새로운 교사 전문성 개발 방안 중 하나로 시행되고 있는 교과연수년 직무연수 중 교사학습공동체를 기반으로 하고 있는 사례를 알아본 연구(조윤정, 배정현, 2015)도 있었다.

체육 교과와 관련해서는 이승배와 김택천, 박윤혁(2010)이 초등교사의 체육교과 학습공동체 연구를 수행하였다. 그 결과 학습공동체의 형성은 맹아적 학습공동체(적극적/소극적 참여 혼재), 형식적 학습공동체(소극적 참여), 자기주도적 학습공동체(적극적 참여), 협력적 학습공동체(이해-배려-지원적 참여)로 이어지는 단계가 있음을 확인하였다. 그리고 이러한 학습공동체의 형성 조건으로 친밀한 인간관계, 조력자의 의지와 역량, 공식적 조직 구성, 자율성을 도출하였으며, 형성 원리로는 호혜성, 실존지향성을 제시함으로써 학습공동체 형성 메커니즘이 작용하고 있음을 밝혔다.

최근의 연구로서 조기희(2015)는 초등 교사의 체육수업 전문성 증진을 목적으로 교사학습공동체를 운영하고 그 실천 과정과 효과를 탐색한 연구를 수행하였다. 이 연구는 대학을 기반으로 한 교사학습공동체라는 태생적 특성을 가지고 있으며, 연구자가 공동체의 참여 교사 모집에서부터 프로그램 개발 및 적용과 효과 분석까지의 전 과정을 질적 사례 연구로 수행하였다. 교사학습공동체 프로그램의 구성 원리로 관계, 통합, 실천, 협력, 참여를 설정하였고, 1년간의 운영 과정을 통해 지식, 수행, 심성, 성찰 등 네 가지 영역의 전문성 증진에 긍정적인 효과가 있음을 보고하였다. 또한, 이와 같은 유형의 교사학습공동체가 성공적으로 운영되기 위해서 환경 요인, 동기 요인, 촉진 요인, 프로그램 요인이 중요하게 작용함을 확인하였다.

이 밖에도 교사학습공동체의 초기 모습으로 존재해 온 체육교과연구회 활동을 통한 초등 초임교사의 다양한 경험과 반성의 과정을 살펴본 이호철과 정우식(2011)의 연구, 한 지역에 근무하는 중등 여자 체육교사의 체육학습공동체의 형성 과정을 연구한 최덕묵과 고문수(2011)의 연구, 체육교사학습공동체에 참여하는 교사의 전문성 향상이 어떠한 모습으로 나타나는지, 그리고 그러한 변화를 이끈 요인은 무엇인지를 탐색한 오승현(2014)의 연구, 초등교사의 체육학습공동체 활동경험과 그에 따른 교육적 의미를 질적 연구방법에 의해 탐색한 양정모(2015)의 연구, 초임체육교사의 교육실천공동체 참여에 대한 실태와 활동 양상, 중단

요인 및 미참여 요인을 양적으로 분석한 이의재(2015a)의 연구, 초등교사 및 지역 교육과정 담당자, 프로젝트 조력자 등이 하나의 실천공동체를 형성하여 체육교사의 전문성 개발과 학습공동체 간의 연관성을 탐구한 Parker 외(2010)의 연구 등이 학습공동체와 관련한 사례 연구에 포함된다.

다. 협력적 탐구공동체에서의 교사 전문성 개발

1) 협력적 탐구공동체의 이론적 기반

지금까지 교사 학습을 위한 공동체적 접근의 이론적 접근 및 그와 관련한 선행 연구들을 고찰함으로써 본 연구의 수행 맥락을 확인하였다. 또한, 공동체적 접근의 다양한 유형 중 탐구공동체와 유사한 맥락을 취하고자 함을 밝힌 바 있다. 본 연구에서 교사의 탐구공동체는 의도적이고 체계적인 교사 학습을 지향하며, 체육 교육과정의 자율적 재구성 역량 함양을 통해 궁극적으로는 교사 수준의 체육 교육과정을 개발하여 실행하는 단계에까지 이르고자 한다. 이를 곧 교육과정 실행 전문성 개발로 본 것이다.

또한 보다 명확한 교사 탐구공동체의 구성 및 실천 원리를 정립하기 위해 '협력'이라는 용어를 사용하여 논리적 흐름을 이어가고자 한다. '협력적 탐구공동체'라는 표현은 Petrie와 Burrows, Cosgriff(2014)가 대학교수 3인과 초등교사 4인으로 구성된 체육학습공동체 연구에서 'community of collaborative inquiry'라는 표현으로 소개한 바 있다. 그러한 이유는 학습공동체의 실행에서 나타나는 문제제기, 문제해결, 유의미한 대화와 토론, 공동 작업에 대한 이론화 등, 반성 등의 과정이 모두 개인적인 수준보다는 협력적인 상황에서 발생하는 경우가 많다고 가정할 수 있기 때문이다.

실제로 교사 공동체 연구의 선구자적 역할을 한 Wenger(1998)의 실천공동체 개념을 살펴보면 공동체 내의 학습 과정이 필수적으로 견지해야 할 세 가지 요소를 제시하면서 그 중 하나로 "진보된 형식의 상호 참여"(evolving forms of mutual engagement)를 설명한다(p. 95). 그리고 실천공동체 개념이 근본적으로 사회적 학습 이론에 뿌리를 두고 있다고 설명함으로써 상호 작용을 기반으로 한 공동체 학습이 불가피함을 상정하고 있다. Kirk와 Macdonald(1998) 또한 실천공동체의 개념을 "삶의 특정 영역에서 공공의 실천에 함께 기여하는 집합체"(p. 380)로 설명하면서 교사 집단이 하나의 실천공동체를 이룰 수 있고, 그것은 구성

원 개개인이 하나의 학습자로서 상호작용을 통해 사회적으로 학습하는 것에 근거한다고 주장하였다. DuFour와 Eaker(1998)도 전문가학습공동체의 특징 중 하나로 '공동 탐구'(collective inquiry)를 제시한 바 있다.

구체적인 연구로 Gates(2010)는 교사의 고립(isolation)과 협력(collaboration) 간의 관계를 섬과 군도의 메타포를 사용하여 협력적 탐구공동체를 통한 교사 전문성 개발을 강조한 바 있다. 연구자는 협력적 탐구공동체를 통해 교사 개개인이 함께 모여 그룹을 구성함으로써 새로운 집단 정체성을 형성할 수 있다고 하였다. 또한 그것은 교사의 학습이 역동적이고 사회적이며, 구성적이고, 협력적이라는 신념에 근거하여 전문가가 제공하는 방식의 전통적인 교사 전문성 개발의 대안으로서 학습 환경을 조성하는데 기여한다고 주장한다. 그리고 그러한 특징은 공동체의 협력성에서 기인하는 것이라고 부연함으로써 교사 공동체 학습의 이론적 기반을 지지하였다.

Wang과 Ha(2008)는 체육교사교육에서 전문성 개발과 관련한 문헌 분석 연구를 실시한 결과 리뷰한 논문의 92.9%에서 교사의 협력적 학습(collaborative learning)을 지지하였다고 밝혔다. 전통적인 교사 전문성 개발이 분절적이고 학습 상황과 밀접하지 않으며, 교사들의 요구를 반영하지 않았다고 비판하였다. 반면 협력적 학습은 새로운 생각과 반성을 창출하며, 실제 맥락과 관련됨으로써 구성원들이 협력적으로 생성한 지식을 강조한다고 하였다. 다만 극복해야 할 요인으로 시간과 장소의 부족, 공동체에의 헌신 부족, 학교 관리자와 기관의 지지 부족 등을 언급하였다.

2) 전문적 성장의 상관 모델

협력적 탐구공동체를 통한 교사의 교육과정 실행 전문성 개발은 여러 가지 관점에서 탐색 가능하다. 그것은 교사 학습이라는 큰 맥락에서 이루어지는 것으로 볼 수 있으며, 동시에 교사 전문성 개발이라는 궁극적인 목표를 지향하고 있다. Kennedy(2005)는 교사 전문성 개발이 이루어지는 과정과 결과를 분석하는 프레임워크로 아홉 가지 핵심 모델[10]을 정리한 바 있다. 그 중 본 연구가 수행되는

10) Kennedy(2005)가 제시한 교사의 지속적인 전문성 개발(continuing professional development)을 분석하는 9가지 모델은 the training model, the award-bearing model, the deficit model, the cascade model, the standards-based model, the coaching/mentoring model, the community of practice model, the action research model, 그리고 the transformative model이다.

맥락은 구성원의 상호작용을 통한 학습을 도모하는 '실천공동체 모델'(the community of practice model)에 가장 부합한다고 볼 수 있다. 실천공동체 모델은 교사의 전문성 개발이 일어나는 전체적인 양상, 교사의 학습이 발생하는 기본 가정, 구성원 개개인의 관계 등을 설명할 수 있다는 점에서 유용하다. 그렇지만 보다 구체적인 실행 맥락으로 들어가서 교사의 학습이 어떠한 경로를 통해 이루어진 것이고, 그것이 전체 맥락에서 어떠한 위치에 자리 잡고 있는지를 총체적으로 파악하는 데는 어려움이 있다.

이에 따라 본 연구에서는 협력적 탐구공동체 안에서의 교사의 학습이 그들의 체육 교육과정 실행 전문성 개발에 미친 요인을 탐색하기 위한 이론적 틀로 Clar-ke과 Hollingsworth(2002)가 제안한 '전문적 성장의 상관 모델'(Interconnected Model of Professional Growth: IMPG)을 채택하고자 한다. 이 모델의 뿌리는 학습의 결과를 극대화하고자 하는 것이 과정을 깊이 이해하는 것으로부터 시작된다는 가정에서 시작한다. 즉, 학습이 일어나는 환경이나 조건, 요인들을 포함한 전체의 과정을 면밀하게 이해하는 것이 결과적으로 학습을 통한 교사의 전문성 개발에 도달하는 것과 다르지 않다고 보는 것이다.

교사의 성장 과정을 보는 모델이 이전에 없었던 것은 아니다. 가장 널리 받아들여졌던 모델 중 하나는 Guskey(1986)의 '교사 변화 모델' (a model of teacher change)이다. 교사 변화 모델이 교사 전문성 개발에 지배적인 패러다임으로 자리 잡게 된 이유는 전통적인 교사 교육 패러다임의 대안으로 제시되었기 때문이다. 전통적 방식에서는 교사를 지식과 기능이 부족한 존재로 보고 일정한 훈련(training)을 통해 결핍(deficit)을 채워주는 접근을 강조했다면, 교사 변화 모델은 교사를 능동적인 학습자로 보고 지속적이고 계획적인 활동을 통해 전문적 성장을 이루게 되는 과정을 중요시하였기 때문이다.

교사 변화 모델은 다음의 <그림 5>와 같이 교사의 전문성 개발이 그들의 수업 행위의 변화를 가져오고 그것은 학생의 학업 성취에 영향을 미치며, 학생의 성취 변화는 다시 교사의 신념과 태도의 변화로 이어진다는 것을 설명하는 이론이다.

그림 5. 교사 변화 모델(Guskey, 1986)

그러나 Clarke와 Hollingsworth(2002)는 교사의 성장이 선형적 모델로 제시한 Guskey(1986)의 이론보다 복잡한 경로를 통해 이루어진다고 보았다. 기존의 다양한 교사 전문성 개발 모델이 교사 성장의 다측면성을 설명하는데 적합하지 않다고 보고, 기존의 학습 이론을 포괄하면서도 대안적 관점을 갖는 전문적 성장 모델을 제시하고자 한 것이다. 그들이 제시한 '전문적 성장의 상관 모델'(IMPG)은 기본적으로 교사의 성장을 둘러싸고 있는 네 개의 영역(four distinct domains)과 두 가지 매개 요인(mediating processes)을 상정한다(그림 6 참조).

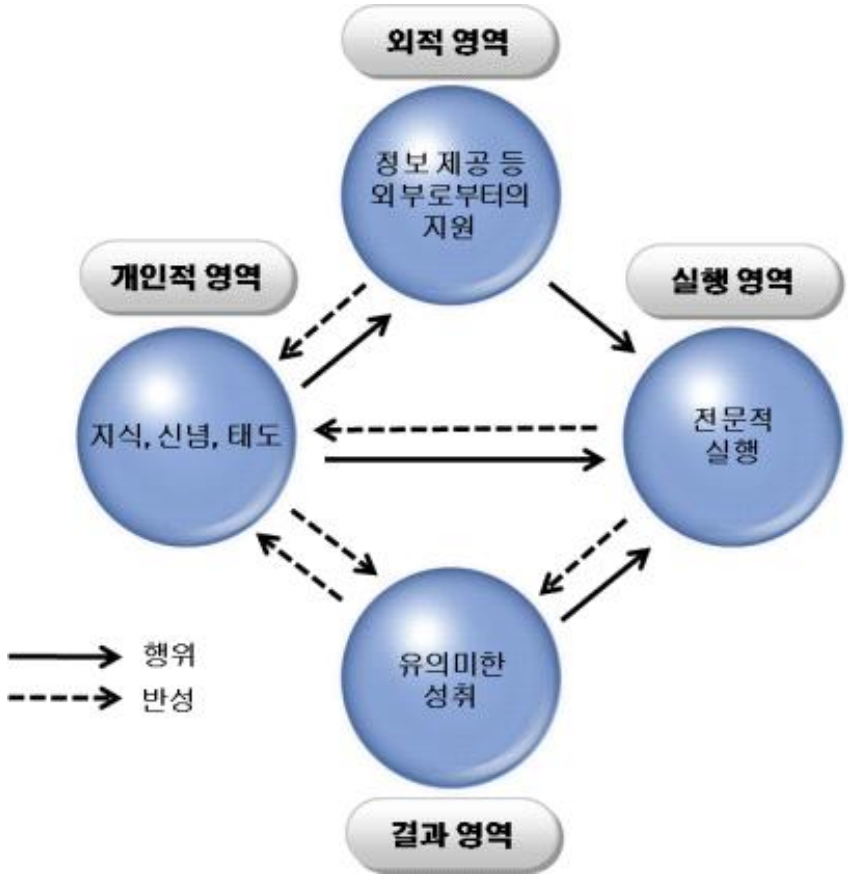


그림 6. 전문적 성장의 상관 모델(Clarke & Hollingsworth, 2002, p. 951)

먼저 네 개의 영역은 첫째, 교사의 지식, 신념, 태도 등과 같은 '개인 영역'(personal domain), 둘째, 교사가 교실 안에서 실행하는 수업 관련 전문적 행

위를 나타내는 ‘실행 영역’(domain of practice), 셋째, 학생의 학습 성취와 같은 ‘결과 영역’(domain of consequence), 넷째, 외부로부터의 정보 제공, 지원 등과 같은 ‘외부 영역’(external domain)으로 이것은 개인 영역의 밖에 있는 곳, 교사가 새로운 아이디어와 만나는 곳이다. 이와 같은 네 가지 영역은 Guskey(1986)가 교사 변화 모델에서 제시한 개념과 크게 다르지 않다고 볼 수도 있다. 다만 Clarke와 Hollingsworth의 모델에서는 반성(reflection)과 행위(enactment)라는 두 가지 매개 요인을 설정하고, 그것이 네 가지 영역 안에서 화살표로 연결되는 관계망을 묘사한 것이 주된 특징이다. 즉, 교사의 성장이 다양한 경로를 통해 이루어지는 비선형적 과정임을 설명하고자 한 것이다. 특히, 반성과 행위의 두 가지 매개 요인은 하나의 영역에서 다른 영역으로 이어지는 일종의 메커니즘으로서의 교사 변화를 설명하는데 핵심적인 도구가 된다(Clarke & Hollingsworth, 2002).

전문적 성장의 상관 모델이 활용된 대표적인 연구로 Justi와 Driel(2006)은 초임 과학교사의 지식 개발을 목적으로 전문성 개발 프로젝트를 진행함에 있어서 IMPG 모델[11]을 기본 프레임워크로 사용하였다. 주목할 만한 점은 IMPG 모델에서 반성과 행위의 두 가지 매개 요인으로 연결되는 각각의 과정을 하나하나 분리한 후(총 9개의 화살표이므로 9가지의 영역 간 관계가 도출됨), 각 관계가 성립하기 위한 기준을 구체적인 문장으로 서술하였다는 점이다. 그리고 프로젝트에 참여한 5명의 교사들이 학습을 통해 전문적 성장을 이루어 가는 과정과 개별 교사의 특징을 분석하였다. 그들은 이 연구를 통해 IMPG 모델이 교사의 전문적 성장에서 갖는 역할로 분석 도구로서의 역할, 예측 도구로서의 역할, 새로운 질문을 만들어 내는 역할을 제시함으로써 교사의 지식 발달을 이해하는 데 있어서 IMPG 모델의 유용성을 확인하였다.

또한, Witterholt 외(2012)는 수학 교사가 실천적 지식 및 교수·학습 전략을 습득하는 순환적 변화 과정을 IMPG 모델에 근거하여 탐색하였다. 먼저 한 수학교사의 2년간의 학습공동체 참여 활동이 실천적 지식형성에 어떠한 영향을 미쳤는지 살펴보았고, Shulman(1986)의 내용교수지식(PCK: pedagogical content knowl-edge)과 관련하여 다양한 범주의 지식이 생성되었음을 확인하였다. 또한 지식의 생성이 IMPG 모델 안에서 시간의 흐름에 따라 순환하는 과정이 나타났음을 보고

11) Justi와 Driel(2006)의 연구에서는 IMPG 대신 IMTPG(Interconnected Model of Teach-er Professional Growth)를 사용하였지만, 본 연구자는 Clarke와 Hollingsworth(2002)의 원저(p. 951)에 사용된 표현을 그대로 따라 IMPG로 사용하고 있음을 밝혀 둔다.

하였다. 순환 과정의 주요 특징 중 하나로 교사의 수업 실행이 학생의 학업 성취에 영향을 주지만 역으로 학업 성취에 의해 교사의 실행이 변화하기도 한다는 점, 수업의 실행으로 인해 교사 개인의 지식이나 태도가 변화하지만, 역으로 개인의 변화가 수업의 변화로 이어질 수도 있음을 확인하였다. 결론적으로 이 연구는 교사의 전문성 개발이 교사 조직 안에서 성공적으로 이루어지기 위한 세 가지 특징을 제시하였는데, 첫째, 공동체가 교사 개개인의 아이디어를 교류할 수 있는 장이 되어야 한다는 점, 둘째, 같은 학교 교사로 이루어진 모임일 경우 구성원 간의 협력성(collegiality)과 헌신이 강화되어야 한다는 점, 셋째, 교사 교육자는 중재자, 모임 구성, 정보 제공 등의 역할을 해야 한다는 점이다.

지금까지 살펴본 바와 같이 IMPG 모델은 본 연구에서 단위 학교의 협력적 탐구공동체의 운영 프로그램을 계획하고, 운영 과정을 이해하며, 참여 효과를 분석하는 데 있어 유용하게 사용될 수 있을 것이라고 판단된다. 선행 연구에서도 확인할 수 있었듯이, 교사가 하나의 공동체를 이루어 학습을 이루어나가는 환경을 제공하는 것이 IMPG 모델의 '외부 영역' 관점에서 중요한 비중을 차지할 수 있다. 또한 공동체 안에서의 학습은 교사 개인의 지식과 신념, 태도와 더불어 그들의 전문적 실행과 학생의 학습 성취와도 밀접한 관련을 맺을 수 있다.

Clarke과 Hollingsworth(2002)는 교사가 전문성 개발 과정에 참여하는 가운데 경험하게 되는 다양한 유형의 지식 구성 과정이 곧 교사의 성장과 직결되는 것으로 보았는데 이 관점은 본 연구의 지향점과 부합하는 부분이라고 볼 수 있다. 또한 IMPG 모델이 강조하는 관점 중 '학습자로서의 교사'(teachers as learners)와 '학습공동체로서의 학교'(schools as learning communities)는 본 연구가 단위 학교를 기반으로 하는 교사 전문성 개발 활동이라는 측면에서도 정합성을 갖는다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 설계

가. 연구의 패러다임과 논리

연구의 설계는 연구자가 연구에 대한 철학적 가정을 세우는 것으로부터 출발한다(Creswell, 2006). 연구를 바라보는 철학적 가정은 '인간의 행동을 이끄는 기본적인 신념 체계'(Guba, 1990, p. 17)와 관련된 것으로 그것은 곧 연구의 패러다임을 의미한다. 연구자가 설정한 본 연구의 패러다임과 연구 논리는 다음과 같다.

첫째, 연구자의 철학적 인식론은 질적 연구의 전통을 바탕으로 한다. 질적 연구는 실증주의적 인식론에 바탕을 둔 양적 연구와는 달리 현상학적 인식론에 바탕을 두고, 사물과 현상을 최대한 '있는 그대로' 보기 위하여 인위적 표준이나 척도, 범주를 통한 부차적 감환(reduction)을 최소화하고자 하는 연구 논리를 지지한다(조용환, 1999). 국내에서 교육과정 연구 분야에서의 질적 연구는 1990년대를 기점으로 활발한 연구가 이루어져 오고 있으며, 주로 학교 및 교실 생활에서의 경험과 학습을 주요 주제로 삼음으로써 현장 교사가 교육 연구자가 될 수 있도록 동기를 부여할 수 있었다는 평가를 받고 있다(김영천, 조재식, 2001). 연구자는 체육 교육과정이 초등학교 현장에서 어떠한 주체와 맥락에서 실행되고 있는지 그 세계에 속한 연구 참여 교사들과 나의 눈으로 보고, 더 나은 교육 현상을 만들어 내기 위한 연구를 수행하였다. 또한, 연구가 수행되는 학교의 맥락과 연구자가 보고자 하는 현상(현장)을 최대한 일치시키기 위한 의도를 가지고 있다는 점에서 질적 연구의 전통에 포함될 수 있다.

둘째, 질적 연구를 형성하는 패러다임은 '현상학', '구성주의', '해석주의' 등으로 나누어볼 수 있고(조용환, 1999), 삼자를 '구성주의' 패러다임으로써 묶어서 보는 견해(Guba & Lincoln, 1994)도 있다. 또한, Creswell(2003)은 질적 연구를 특징짓는 패러다임을 후기실증주의, 구성주의, 옹호/참여주의, 실용주의로 구분하여 제시하기도 하였다. 이 중 본 연구는 사람들이 실제로 살아가고 활동하는 세계에 주목하며, 그들이 특정 사물이나 현상에 대해 부여하는 주관적 의미에

관심을 갖는다는 점에서 구성주의 패러다임을 취하였다. 여기서 말하는 주관적 의미라 함은 개인이 타인과의 상호작용을 통해서, 그리고 그들의 삶에 작용하는 역사적, 문화적 규범에 의해서 형성된 의미를 뜻한다(Creswell, 2006). 본 연구에서는 연구 참여자로서의 초등 교사가 체육 교육과정에 대해 앎의 맥락을 형성하는 과정이 단순한 모사(模寫)를 통한 수동적인 과정이 아닌, 앎을 구성(construct)하는 적극적 능동적인 과정을 지향한다는 점(이혁규, 2004)에서 구성주의 패러다임과 맥을 같이한다고 볼 수 있다.

셋째, 본 연구의 패러다임은 구성주의와 더불어 참여적 실행연구(Participatory Action Research: PAR) 패러다임을 통섭적으로 취한다. 참여적 실행연구는 Lincoln & Guba(2000)가 질적 연구 핸드북 제 2판에서 실증주의, 후기 실증주의, 비판 이론, 구성주의를 포함하여 다섯 가지 연구 패러다임 중 하나로 제시한 바 있다. 이에 대하여 이혁규(2004)는 연구 활동의 윤리적이고 실천적인 측면이 부각되는 시대 분위기로 말미암아 참여적 실행연구가 패러다임의 반열에 새롭게 등장한 것으로 평가하였다.

실제로 실행연구(action research)를 질적 연구를 이루는 패러다임으로 포함하는 것에 큰 무리는 없다. 실행연구의 기원은 Lewin(1946)의 연구에서 찾는 견해가 일반적이다(이혁규, 2004; 최의창, 1995, 1998; Tinning, 1992). 이후 Stenhouse (1975)의 '연구자로서의 교사'(teacher as researcher) 및 Schön(1983)의 '반성적 실천가'(reflective practitioner) 개념의 지지를 얻어 그 중요성을 인정받아 왔으며(최의창, 1995), 체육교육 분야에서도 1980년대 후반부터 활발한 연구가 이루어져 왔다[12]. 실행연구[13]의 개념에 대하여 최의창(1995)은 "교사로 하여금 교사 자신의 교육활동을 스스로 탐구하도록 함으로써 교육활동 개선을 위해 필요한 지식과 기능을 만들어낸다"(p. 91)는 의미로 정의하였다. 그리고 실행연구가 교사를 위한 어떠한 설명을 제공하는 것이 아니라, 교사 자신을 연구자로 가정한다는 점, 교실에서 벌어지는 현상에 대한 교사 자신의 이해를 촉진한다는 점에서 중요성을 갖는다고 하였다(최의창, 1996).

한편, 참여적 실행연구에 대하여 Reason & Bradbury(2000)는 '구성적인 세계

12) 체육 분야에서는 대표적인 학술지 가운데 하나인 JTPE(Journal of Teaching in Physical Education)에서 Martinek & Butt(1988)가 실행연구 관련 연구를 처음으로 게재한 이후, 1991년 체육교육 국제학술대회인 AIESEP에서 실행연구에 대한 세션(Building bridges through action research)이 별도로 마련되기도 하였다(Tinning, 1992).

13) 최의창(1995, 1996, 1998)은 'action research'를 번역함에 있어 "현장 중심적이고 개선 지향적인 성격을 충분히 살리고 기존 연구방식들과 구별되도록 하기 위한"(최의창, 1998, p. 381)목적에서 '현장개선연구'로 사용하고 있다.

관은 참여(participation)라는 은유를 통해 가능할 수 있다' 는 점(p. 6), 실행연구가 사람들의 일상사와 함께 함으로써 참여적 연구(participatory research)의 성격을 갖는다는 점에서 실행연구[14]와 맥을 같이 한다고 보았다. 본 연구에 참여하는 모든 초등교사는 연구자와 함께 협력적 탐구공동체의 구성원을 이룬다. 같은 학교에서 근무함으로 인해 상황 특수적인 맥락 및 조직의 문화를 공유하면서 개인적으로, 그리고 공동으로 갖는 체육 교육과정 실행에 대한 문제의식을 드러낸다. 이 때, 참여적 실행연구는 공동체 구성원이 직면한 다양한 교육적 문제에 대하여 이해와 개선을 통한 해결 방안을 마련해줌으로써 전문적 능력을 개발하고, 모든 과정에 대해 스스로 비판적 검토의 기회를 제공한다는 측면에서 유용하였다(Cochran-Smith & Lytle, 1993). 또한 본 연구에서는 공동체 구성원들이 체육 교육과정 관련 지식을 수용하고 체육 수업을 통해 실천하는 것을 넘어 개인적 교육관 내지는 교육 철학과 관련된 새로운 지식의 형태를 생성해 내는 것에 주목하였다. 이는 참여적 실행연구에서의 지식이 사회적 관계에 근거하고 있으며, 실행을 통해 협력적으로 생산될 때 가장 큰 힘을 가진다(Fine et al., 2001)는 주장, 연구의 방향이 '사람에 대한 연구' (research on people)에 국한될 것이 아니라, '사람과 함께 하는 연구' (research with people)로 나아갈 필요가 있다는 관점(Heron & Reason, 2000)에도 부합한다.

넷째, 위와 같은 연구 패러다임을 바탕으로 본 연구는 Creswell(2006)이 제시한 다섯 가지 연구 방법인 내러티브 연구, 현상학, 근거이론, 문화기술지, 사례연구 중 사례연구를 채택하였다. 연구의 일반화를 목적으로 대규모의 표집을 활용하는 양적연구와는 달리, 질적 연구 방법론으로서 사례연구는 연구자가 관심을 두고자 하는 특정 사례에 대하여 심층적인 연구를 수행하는 것을 목적으로 한다(김영천, 2006). 본 연구자는 단위 학교 내의 협력적 탐구공동체를 운영함으로써 연구 참여 교사가 체육 교육과정 실행 전문성을 개발해 나가는 시종의 과정을 시간의 흐름에 따라 살펴보았다. 아울러 단일 사례 연구의 맥락에서 수행되는 협력적 탐구공동체의 참여 효과와 더불어 체육 교육과정 실행 전문성 개발에 미친 요인을 심층적으로 탐구하고자 하였다.

---

14) Reason과 Bradbury(2000)가 실행연구 핸드북(Handbook of Action Research)에서 제시한 실행연구의 특징 네 가지는 첫째, 실행연구가 사람들의 일상사에 유용한 실천적 지식(practical knowledge)을 생성하는 것을 주요 목적으로 한다는 점, 둘째, 실행연구는 새로운 형태의 이해를 창조하는데 주목한다는 점, 셋째, 실행연구는 연구자뿐만 아니라 모든 연구 참여자들과 함께 수행될 때 비로소 의미 있는 연구가 된다는 점, 넷째, 실행연구는 탐구의 결과뿐만 아니라 과정 자체를 중요시함으로써 과정을 통해 얻어진 지식을 knowledge가 아닌 knowing으로 본다는 점이다(이혁규, 2004).

나. 연구 절차 및 단계

본 연구는 2015년 3월부터 2016년 12월까지 총 22개월간 수행되었으며, 교사의 협력적 탐구공동체를 실행하기 위한 단계는 Kemmis와 McTaggart(1988)가 제시한 '실행연구 순환 모형'에 의거하여 연구를 진행하였다.

실행연구의 순환 모형의 첫 단계는 문제 파악을 통한 개선 계획의 수립이다. 연구자는 자신의 교육 활동에서 벌어지는 문제 현상에 대해 정확히 진단하고 정의를 내려야 한다. 초임교사의 경우 학생들이 체육 수업에 적극적으로 참여하지 않는 현상, 교육과정 재구성의 어려움에서 비롯되는 흥미 저하, 학습자의 수준 고려 미흡, 교육 내용의 선정·구성 및 배열 등 다양한 어려움이 존재할 수 있다. 문제 현상에 대한 진단을 바탕으로 문제를 개선하기 위한 계획은 '현실성'을 바탕으로 준비해야 하며, 개선을 위해 필요한 활동, 자원 및 자료, 윤리적 지침 등을 고려해야 한다(최의창, 1998). 본 연구에서는 2015년 3월부터 8월까지 연구 주제와 관련된 문헌 분석을 실시하였고, 초임교사 20명의 심층 면담을 통해 체육 교육과정 실행과 관련한 요구 및 문제점을 분석하였다. 이후, 분석된 결과를 반영하여 단위 학교의 협력적 탐구공동체 운영 프로그램을 계획하였다.

두 번째 단계는 실행 및 관찰이다. 이 단계는 계획된 내용을 실제로 실행하는 것을 의미하는데, 계획된 것을 그대로 옮기는 것이 아니라 다양한 상황과 맥락을 고려하여 적절한 타협과 절충을 이루어 나가는 것을 포함한다. 더불어 실행의 진행 과정을 전체적으로 관찰하고 실행에 영향을 미치는 다양한 요인들을 고려함으로써 이 후 단계인 반성을 위한 자료를 수집하게 된다. 본 연구에서는 2015년 9월부터 2016년 9월까지 13개월간 협력적 탐구공동체를 운영하여 연구 참여 교사들의 체육 교육과정 실행 전문성을 개발하고자 하였다. 연구 참여 교사들은 탐구공동체에 참여할 뿐만 아니라, 자신의 체육 수업을 동영상으로 촬영하고, 교사 수업 일지를 작성하는 등 자료 수집에 동의하고 참여하였다.

세 번째 단계는 반성이다. 반성 단계에서는 실행 단계에서 수집한 자료를 바탕으로 자신의 수업을 비판적으로 돌아보고, 초기에 설정한 문제가 해결되었는지, 계획에 의거하여 잘 실행하였는지 분석하는 활동을 하였다. 이 때, 탐구공동체의 특성을 살려 촬영된 수업 동영상을 모든 구성원이 공유하고 아이디어를 나누었다. 연구자는 연구 참여 교사들에게 반성의 활동을 촉진할 수 있는 분석틀을 제공하는 등 조력자의 역할을 수행하였다. 또한 공동체 활동 중에 주제 토크의 시

간을 마련하여 체육 교육과정 실행에 대한 자신의 관점을 확인하고 조정하는 기회를 제공하였다. 반성 단계는 2016년 3월부터 9월까지 실행 단계와 중첩 및 독립하여 수행하였다.

네 번째 단계는 계획의 수정 단계이다. 반성 단계에서 분석된 개별 교사의 문제점을 보완할 수 있는 개선된 형태의 계획을 수립하는 단계이다. 미처 해결하지 못했던 부분을 파악하고 새롭게 생겨난 문제점을 진단한다. 이를 바탕으로 본 연구에서는 계획의 수정 단계에서 체육 교육과정을 교사 수준에서 재구성하고, 나아가 개발하는 단계에까지 이르고자 하였다. 지금까지 제시한 일련의 연구 절차를 '실행연구 순환 모형'에 따라 다음의 <그림 7>과 같이 제시할 수 있다.

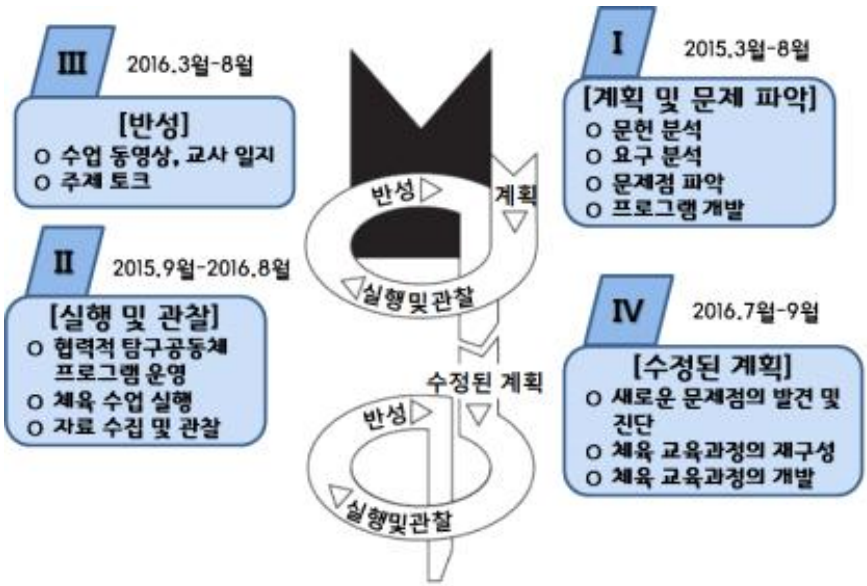


그림 7. 실행연구의 순환 모형(Kemmis & McTaggart, 1988, p. 11)

구체적인 연구 수행 절차는 다음의 <표 7>과 같다.

표 7. 연구 수행 절차

기간 / 연구내용	2015년 3월~2016년 12월 (22개월)																						
	2015										2016												
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1. 체육 교육과정의 전문적 실행을 위한 초임교사의 요구는 무엇인가?																							
문헌 분석	■	■	■	■	■	■																	
요구 분석 (심층 면담)			■	■	■	■																	
2. 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체 프로그램은 어떻게 구성 및 운영되는가?																							
프로그램 구상			■	■	■	■																	
프로그램 개발					■	■	■	■	■	■	■	■											
3. 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체 참여는 어떠한 효과가 있는가?																							
프로그램 실행							■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
자료 수집							■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
수업 관찰													■	■	■	■	■	■	■				
4. 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발에 영향을 미치는 요인은 무엇인가?																							
요인 분석																		■	■	■	■		
연구 결과 정리																							
결과 분석																			■	■	■	■	
결론 도출																			■	■	■	■	

2. 연구 환경

본 연구는 연구 패러다임으로 구성주의와 참여적 실행연구를 채택하여 단위 학교를 기반으로 운영되는 초등 초임교사의 협력적 탐구공동체에 대한 사례 연구를 수행하였다. 연구 사례가 위치하고 있는 환경에 대하여 대략적으로 기술하면 다음과 같다.

연구의 배경이 되는 학교는 서울특별시 S구 소재의 M초등학교로서 전교생 750명 내외의 중규모 학교에 해당한다. 전체 학급 수는 32학급으로 한 학급당 23명 내외의 학생들이 배정되어 있다. 학교 주변은 아파트와 주택가, 그리고 밀집 상가 지역으로 이루어져 있고, 생활수준은 비교적 안정적인 중산층으로 조사되고 있다.

2006년 개교한 학교로 시설은 매우 현대적이고 깨끗한 편이나, 체육 시설은 여의치 않다. 운동장은 가로 40m, 세로 25m로 작은 편에 속하며, 체육관은 초등학교와 연결되어 있는 M중학교와 함께 사용하고 있는 실정이다. 주 2회를 초등학교에서, 주 3회를 중학교에서 사용하고 있고 그나마 주 2회 중 오후 시간은 방과 후 체육 부서가 사용하고 있어 32학급이 실제로 체육관에서 수업을 하는 횟수는 턱없이 부족한 형편이다. 넓지 않은 운동장도 3학급 이상 한 시간에 몰리게 될 경우 정상적인 수업 운영이 어려워질 수 있기 때문에 시간을 배정하여 사용하고 있다. 2016학년도에는 무용실을 겸한 다목적 체육 교실이 신설되면서 협소한 장소 문제를 해결하는 데 보탬이 되고 있다.

반면 체육 관련 용·기구는 비교적 풍부하게 갖추어져 있는 상태이다. 2011년부터 2014년까지 교육실습 협력학교로 지정되면서 교육실습교생 및 지도교사의 수업 준비를 원활하게 하기 위해 뉴스포츠 용·기구를 포함한 체육과 교육과정 운영에 필요한 교구를 대부분 갖추어 놓은 상태이다.

연구자는 보직교사로 생활지도부장과 체육교육부장을 역임하고 있다. 학생들의 학교폭력예방과 안전한 학교생활을 위해 놀이 시설과 체육 시설을 꾸준히 점검하고 있고, 체육교육과정 운영에 필요한 용·기구는 최대한 확보하여 수업에 어려움이 발생하지 않도록 힘쓰고 있다. 각종 교·내외 체육 행사 및 학교스포츠클럽의 활성화를 위해 노력하고 있으며 연구가 진행된 2015, 2016년에는 체육전담교사를 희망하여 5, 6학년 학생들의 체육 수업을 진행하고 있다. 전교생이 담임교사의 지도하에 아침건강달리기 클럽에 참여하고 있으며, 토요스포츠데이 프로

그램으로는 국민생활체육회의 강사 지원을 받아 토요티볼 교실과 토요댄스 교실을 운영하고 있다. 토요댄스 교실의 경우 여학생의 참여도와 만족도가 매우 높은 프로그램으로 여학생체육활성화를 위한 좋은 사례가 될 수 있다.

한편, M초등학교는 2014년까지 교육실습 협력학교를 운영한 것에 이어 2015년부터는 연수협력학교로 지정되어 인근 학교의 교사들이 직무연수를 수강하러 방문하는 경우가 많다. 본교 교사들에게 있어서는 자신이 근무하는 학교에서 연수를 받을 수 있다는 장점이 있으나, 연수 인원이 충분치 않을 경우 본교 교사들(특히, 초임교사)이 연수에 참여하도록 권장되는 일이 생기기도 한다. 이 점은 본 연구에서 진행되고 있는 협력적 탐구공동체 운영에 제한이 되는 측면으로 단위학교 내에서 이루어지는 교사 공동체가 고려해야 할 환경적 요인 중 하나가 될 수 있다.

3. 연구 참여자

가. 연구자로서의 나

질적 연구에서 연구자 자신은 그 자체로 가장 기본적인 연구 자료가 된다(Lee, 2005). 연구자가 살아온 배경과 정체성, 연구와 관련된 과거의 경험 등은 연구를 수행하는 모든 과정에 영향을 줄 수 있기 때문이다. 연구자로서의 나를 기술하는 작업을 통해 스스로의 정체성을 다시금 확인하고, 연구 결과에 미치는 주관성을 배제하기 위한 준비를 할 필요가 있다.

경기도 남부 지역에 위치한 작은 도시에서 태어나 학창 시절을 보낸 나는 그야말로 운동과 함께 할 때가 가장 행복했던 평범했던 소년으로 회고된다. 운동하는 시간이 가장 행복하다고 생각한 것은 이미 유년 시절부터 조금씩 생겨난 감정이었다. 운동에 대한 즐거움을 가장 처음 느낀 건 동네축구를 통해서이다. 학원에 갈 필요도 없었고, 숙제를 할 필요도 없었다. 동네 축구를 주름잡기 위해 해진 후 컴컴한 밤에도 혼자 축구공을 들고 집 앞 공터에서 맹연습을 했던 나는 일 년 내내 신고 다녔던 1만 2천 원짜리 K사 축구화가 3만 원짜리 A사 축구화로 바뀌게 된 날, 세상을 다 가지게 되었다. 토요일이면 시내버스를 타고 이 학교 저 학교 원정을 다니며 학교 간 축구 시합에 참여했던 경험은 성인이 된 지금도 잊지 못할 소중한 추억이다. 종료 1분을 남겨 놓고 역전패를 당하고는 친구들과

부둥켜안고 악에 받친 눈물을 흘리기도, 거친 태클을 당한 친구를 지켜 주고자 불끈 쥔 주먹을 날려보기도, 프리킥 벽을 쌓으면서 땀에 찌든 우정 냄새를 맡아 보기도, 가차 없이 차가운 운동장에 쓰러져 가쁜 숨을 몰아쉬기도 했었다.

고등학생이 되었을 때, 저녁 급식 시간에 남자 선생님들께서 고3 학급과 돌아가면서 축구 시합을 해 주시던 문화가 있었다. 창문에 걸터앉아 급우들과 선생님들의 매치를 구경하는 수백 명의 친구들 앞에서 경기를 하는 기분은 마치 국가대표가 된 것만큼이나 설레는 일이었다. 역시나 그 곳에도 환희와 번민이 공존한다. 수백 명의 관중 앞에서 결정적인 골을 넣었을 때의 기분은 마치 영웅이라도 된 듯 18년이 지난 지금에도 생생하다. 역도부 친구와 부딪쳐 2개월 간 병원 신세를 지면서 모의고사 점수가 폭락했던 쓰라린 경험도 생생하다. 축구를 하면서 가졌던 많은 감정과 체험들의 소중한 이야기가 지금껏 나를 자라게 했다. 그렇게 축구는 나에게 있어 삶을 가르쳐 준 스승이었다. 부모님의 사랑도, 친구와의 우정도, 냉혹한 승부의 세계도, 팀이라는 것의 소중함도, 혼자만의 그릇된 이기심도, 나는 그런 것들을 축구에서 배웠다.

비교적 평범했던 학창 시절을 보낸 나는 교육대학교에 진학하게 되었다. 체육을 가르치는 사람이 되고 싶다는 생각을 가지고 있었기 때문에 사범대학 체육교육과에 가고 싶었지만, 초등교사가 되어도 체육을 가르칠 수 있다는 부모님의 권유로 교육대학교에 원서를 넣었다. 남중, 남고를 졸업했기 때문에 여학생이 많은 교육대학교에 적응하는 것이 쉽지는 않았지만, 심화과정으로 학과를 분류하고 있어 비교적 남학생이 많은 체육교육과에 가게 된 것은 행운이었다. 축구 소모임과 음악 동아리 활동으로 보람 있는 대학 생활을 보낼 수 있었다. 대학 생활은 내가 교사로서 기본 바탕이 되는 태도와 자질을 함양할 수 있었던 소중한 시간이었다.

대학 졸업과 동시에 2년 4개월 동안 육군 장교로 군 복무를 했다. 30명 내외의 소대원을 이끌 수 있고, 신체 활동이 많다는 매력을 갖고 있는 보병 병과에 지원했다. 새벽 공기를 마시며 부대원들과 운동하고, 훈련 시에는 산자락을 뛰어다니며 지냈던 지난 생활도 지금은 모두 소중한 추억이다.

군 복무를 마치고 지난 2006년부터 초등교사의 삶이 시작되었다. 학생들을 만나는 것은 언제나 설레고 가슴 벅차는 일이었다. 그토록 원했던 체육 수업도 얼마든지 할 수 있었다. 그러던 와중 체육 수업이 결코 쉽지만은 않다는 것을 조금씩 절감하게 되었다. 나 스스로가 체육을 가장 좋아했고, 대학에서 심화전공을 했음에도 불구하고 체육 수업이 가장 어렵게 느껴진 것은 아이러니와도 같았다. 체육 수업에 대한 어려움을 대학원 진학을 통해 풀고 싶은 마음이 들었고, 교육

대학원에 진학하여 5학기 동안 수학하면서 약간의 자신감을 가질 수 있게 되었다. 학급에 있는 30여 명의 학생들이 모두 체육을 좋아하는 것은 아니라는 점, 체육 시간에 소외를 당하거나 즐거운 경험을 하지 못하는 학생들도 있다는 것을 비로소 알게 된 것은 교직 경험이 두 세 해 정도 지나고 난 후였다. 교사가 살아온 배경이 때로는 위험할 수도 있음을 깨닫게 된 순간이었다.

초등체육교육 전공으로 석사 학위를 받고 난 후, 근무하는 학교에서 체육에 대해 이야기를 하게 되는 시간이 부쩍 늘어났다. 많은 선생님들은 내가 대학원에서 배운 것을 공유해 주기를 바랐고, 나는 틈틈이 내가 배우고 수업 시간에 실제로 적용했던 것들을 그들에게 전해주면서 배움을 나누는 것 또한 값진 일이라는 것을 알게 되었다. 그러나 마음 속 한편으로는 얕은 지식을 섣불리 전하는 것에 대한 불확실성, 체육교육에 대해 왈가왈부 하는 것의 이면에 숨어 있는 확고한 철학의 부재를 느꼈고 그것은 후에 박사 과정에 진학하는 근본적인 동기가 되었다. 보다 확실한 지식 체계와 철학을 가지고 체육 수업을 어려워하는 주변의 교사들을 만나게 되면 좋겠다는 소망을 가지게 된 것이다.

박사 과정에 진학하면서 교육대학과 사범대학에서 예비교사들을 만나게 될 기회를 가지기도 했다. 특히, 교육대학에서는 내가 담임을 맡았던 몇몇 학생들과 마찬가지로 체육을 부담스러워 하고, 가르치는 것은 더 부담스러워 하는 많은 예비교사들이 있다는 것을 알게 되었고 이들에게 체육 가르치기에 대한 자신감을 불어 넣는 것에 책임감을 갖게 되었다. 몇 차례 직무연수 강의를 통해 만났던 현직교사들도 예비교사와 크게 다를 바가 없다는 사실은 충격적이기까지 했다. 그것은 경력이 많고 적음의 문제가 아니었던 것이다. ‘학급 관리는 그렇게 잘 하시는 선생님들이, 다른 과목은 눈감고 공개 수업을 할 정도로 척척해내시는 분들이 왜 유독 체육 수업은 어려워하실까?’ 내가 그렇듯 다른 많은 예비교사와 현직교사들도 나처럼 체육 수업이 즐거우면 좋겠다는 다소는 이기적인 소망이 생겨났다. 이러한 나의 희망사항은 결국 현직교사의 체육 수업 전문성 개발이라는 맥락에서 학위논문을 쓰는 데까지 이르게 되었으며, 덕분에 현재 근무하는 학교에서 여러 선생님들을 만나며 연구 활동을 진행하게 되었다.

나. 연구 참여자

본 연구는 결과 분석을 제외하고 크게 두 단계로 나누어볼 수 있다. 첫 번째 단계는 협력적 탐구공동체의 프로그램 개발을 위해 초등 초임교사 20명(남교사 5

명, 여교사 15명)을 대상으로 심층 면담을 통해 자료를 수집하였다. 연구 참여자의 선정은 LeCompte & Goets(1984)의 준거적 표집(criterion-based sampling)에 따라 첫째, 현재 초등학교에 근무하고 있는 경력 5년 미만의 초임교사, 둘째, 교육과정에 기반한 체육 수업을 경험해 본 교사로 선정하였다. 이 중 2명의 교사를 대상으로 예비 면담(pilot interview)을 실시하여 면담 가이드를 수정하였다. 1단계 연구 참여자는 전체적인 연구 흐름에서 부제보자로 볼 수 있다.

1단계 연구에서 수집한 자료를 분석하여 2단계 연구에서는 협력적 탐구공동체 프로그램을 개발하였고 부제보자 20명 중 연구자와 같은 학교에 근무하고 있는 10명의 초임교사와 함께 운영하였다. 연구자가 근무하고 있는 학교에는 총 11명의 초임교사가 동료교사로 근무하고 있어 이들에게 연구의 취지를 설명하고 참여의 동의를 구하는 전자메일을 발송하였다. 개인적인 사정으로 참여가 어려운 1명의 교사를 제외한 10명의 교사가 협력적 탐구공동체에 참여하겠다는 의사를 밝혔다. 이들 10명의 교사를 주제보자로 볼 수 있다. 주제보자는 1, 2단계 연구에 모두 참여하였고, 부제보자는 1단계 연구에만 참여하였으며 이들의 배경 정보는 다음의 <표 8>과 같다.

표 8. 연구 참여 교사

순	성명	성별	나이	교육경력	체육수업 경력	심화전공	담당학년	비고
1	박은제	여	25	3개월	1개월	영어교육	6학년	주제보자
2	정두리	여	25	10개월	6개월	실과교육	5학년	
3	임혜지	여	27	1년	6개월	미술교육	5학년	
4	김혜리	여	28	1년	6개월	국어교육	교과(과학)	
5	유영의	여	26	1년 2개월	6개월	윤리교육	5학년	
6	신지수	여	26	1년 3개월	6개월	국어교육	4학년	
7	이진희	여	26	1년 4개월	6개월	과학교육	4학년	
8	김영설	여	28	1년 5개월	1년 5개월	컴퓨터교육	6학년	
9	김희아	여	30	2년	1년	국어교육	교과(영어)	
10	정원진	여	36	3년	2년	국어교육	3학년	
11	정은연	여	25	6개월	4개월	사회과교육	5학년	부제보자
12	김정혁	남	26	6개월	2개월	윤리교육	2학년	
13	정호철	남	30	1년 1개월	8개월	미술교육	6학년	
14	김민아	여	26	1년 6개월	1년 6개월	체육교육	4학년	
15	박건형	남	29	1년 6개월	6개월	윤리교육	5학년	
16	정수철	남	28	2년 3개월	1년 7개월	체육교육	교과(체육)	
17	김호령	남	31	3년 6개월	3년 6개월	컴퓨터교육	6학년	
18	김리나	여	27	3년 6개월	3년 2개월	교육학과	2학년	
19	홍혜정	여	27	3년 6개월	2년 6개월	체육교육	5학년	
20	최경민	여	30	4년	3년	사회과교육	4학년	

4. 자료 수집

가. 심층 면담

면담은 정보나 의견에 대하여 연구 참여자의 관점을 표현하도록 유도하는 언어적 의사교환(Maccoby & Maccoby, 1954)이자 '목적을 가진 대화'(Lincoln & Guba, 1985)를 뜻한다. 대화는 사회와 인간에 대한 해석을 얻기 위한 가장 기본적이고도 효과적인 상호작용 방식이며, 따라서 심층 면담(in-depth interview)은 질적 연구의 대표적인 연구 방법 중 하나이다(김영천, 2006).

본 연구에서는 연구자가 사전에 만든 면담 가이드에 의한 면담을 진행하되, 참여자의 답변으로부터 파생될 수 있는 새로운 질문을 허용하고, 자유식 면담의 비예측성을 줄일 수 있는 반구조화된 면담(semi-structured)(Patton, 2002)을 활용하였다. 사전 심층 면담은 협력적 탐구공동체의 프로그램 개발을 위해 초임교사의 체육 수업 관련 경험, 체육 교육과정에 대한 개인적 관점과 실행 상의 난점, 프로그램에 대한 요구 등을 중심으로 주제보자를 포함한 20명의 초임교사에게 실시하였다. 면담 시간은 1시간 내외로 소요되었으며, 구체적인 면담 가이드의 내용은 다음의 <표 9>와 같다.

표 9. 사전 심층 면담의 면담 가이드

범주	내용
체육수업 관련 사전경험	■ 교직에 나와 처음 체육 수업을 할 때의 느낌이나 소감을 말씀해 주시겠습니까? - 지금은 어떠한가요? ■ 체육 관련 연수나 멘토링, 컨설팅, 임상장학 등 전문성 개발 관련한 경험에 대해 말씀해 주시겠습니까? - 어떤 점이 도움이 되었나요? - 어떤 점이 보완되면 좋겠다고 생각하나요? ■ 체육 수업을 할 때, 잘 되고 있는 부분(강점)과 어려운 점을 말씀해 주세요. - 그 이유는 무엇이라고 생각하나요? ■ 부족한 점을 보완하기 위해 어떠한 노력을 하고 계시나요? (또는 체육 수업과 관련한 조언이나 팁을 주로 어디에서 얻으시나요?) - 그 내용은 주로 무엇인가요? - 어떤 도움이 되었나요? - 도움이 되지 않았다면 그 이유는 무엇입니까? - 이러한 수업 개선 노력에 도움이 되는 요인들은 무엇입니까?

	- 이러한 수업 개선 노력에 방해가 되는 요인들은 무엇입니까?
체육 교육과정 실행도 확인	■ '체육과 교육과정은 □다'에서 교육과정을 비유할 수 있는 메타포가 있다면 무엇인가요? ■ 체육과 교육과정 문서에 대한 이해 수준은 10점 만점에 몇 점 정도 된다고 생각하시나요? 그 이유는 무엇인가요? ■ 체육과 교육과정에 대한 실행 수준은 10점 만점에 몇 점 정도 된다고 생각하시나요? 그 이유는 무엇인가요? ■ 체육과 교육과정을 실행하는데 있어 어려움을 느끼는 부분은 무엇인가요?
프로그램 요구 확인	■ 체육 수업을 잘 하는 교사는 어떤 교사라고 생각하시나요? ■ 체육 수업 전문성을 높이기 위해 어떠한 도움을 필요로 하십니까? - 어떤 내용을 다루기를 희망하나요? - 운영 횟수는 월 몇 회가 적당하다고 생각하나요? - 참여 형태는 강의, 토의/토론, 실기 등 어떤 것이 좋다고 생각하나요? ■ 탐구공동체가 활성화되기 위해서 개인적 측면에서는 어떠한 노력이 필요할까요? ■ 탐구공동체가 활성화되기 위해서 외부적 측면(학교나 교육지원청, 지역사회 등)에서는 어떠한 지원이 필요할까요? ■ 초등교사로서 체육 수업을 잘 하기 위해서 어떠한 노력을 해야 한다고 생각하십니까? ■ 탐구공동체가 잘 운영되기 위한 제안을 해 주신다면 어떤 것이 있을까요?

사후 심층 면담은 협력적 탐구공동체의 참여 효과 및 체육 교육과정 실행 전문성 개발에 미친 요인을 분석하기 위한 목적으로 하며, 주제보자 10명의 초임교사를 대상으로 실시하였다. 구체적인 면담 가이드의 내용은 다음의 <표 10>과 같다.

표 10. 사후 심층 면담의 면담 가이드

범주	내용
참여 효과	■ 체육수업 탐구공동체에 참여한 경험에 대해서 자유롭게 말씀해 주세요. ■ 체육수업 탐구공동체를 참여하며 예상했던 모습과 지금의 모습을 비교한다면 무엇이 같고, 무엇이 다른가요? ■ 체육수업 탐구공동체 참여를 통해 체육에 대해 얻은 지식은 어떠한 것들이었나요? ■ 목표, 내용 또는 방법적인 측면에서 체육 수업을 통해 새롭게 적용해 본 것들이 있습니까? ■ 체육수업 탐구공동체 참여를 통해 체육 수업에 대하여 새롭게 갖게 된 관점이

	있으십니까? 그것은 선생님의 개인적인 교육관이나 사회관에 비추어볼 때 어떠한 의미를 갖습니까? ■ 체육수업 탐구공동체 참여를 통해 갖게 된 “나만의 고유한 체육 수업 지식”이 있다면 무엇인지 말씀해 주시기 바랍니다. ■ 다른 교사와 선생님이 공부하신 내용을 공유해 본 경험이 있으십니까?
체육 교육과정 실행도 확인	■ ‘체육과 교육과정은 □다’에서 교육과정을 비유할 수 있는 메타포가 있다면 무엇인가요? ■ 체육과 교육과정 문서에 대한 이해 수준은 10점 만점에 몇 점 정도 된다고 생각하시나요? 그 이유는 무엇인가요? ■ 체육과 교육과정에 대한 실행 수준은 10점 만점에 몇 점 정도 된다고 생각하시나요? 그 이유는 무엇인가요? ■ 체육과 교육과정을 실행에 있어 새롭게 갖게 된 관점이 있다면 무엇인가요?
전문성 개발에 미친 요인	■ 체육수업 탐구공동체를 통해 선생님이 체육 수업에 대해 가지고 있던 신념이나 태도는 어떻게 변화하였습니까? - 영향을 미친 요인은 무엇이라고 생각하십니까? ■ 수업 실천에 있어서 달라진 점은 무엇입니까? - 영향을 미친 요인은 무엇이라고 생각하십니까? ■ 학생들에게는 어떠한 변화가 있었습니까? (학업, 학교생활, 체력, 운동기능, 태도, 정서, 인성 등) - 영향을 미친 요인은 무엇이라고 생각하십니까? ■ 체육수업 탐구공동체에 참여하며 힘들었던 점은 무엇인가요? (전문성 개발에 방해가 되었던 요인은 무엇인가요?) ■ 자신의 체육교사로서의 전문성은 어느 정도 성장했다고 생각하나요? ■ 좋은 체육 수업에 대해 생각이 달라진 측면이 있다면 말씀해 주시기 바랍니다. ■ 마지막으로 체육수업 탐구공동체와 같은 모임이 더욱 발전하기 위해 조언을 해주신다면 어떠한 것이 있을까요?

나. 수업 관찰

본 연구는 연구자가 연구 참여자와 함께 협력적 탐구공동체 안에서 활동하면서 그들의 학습 과정에 내부자로서 참여하는 참여 관찰 연구이다. 참여 관찰은 ‘관찰자로서의 거리를 유지하면서 연구 참여자의 삶에 참여하는 현장 활동’을 의미한다(Fetterman, 1991, p. 94). 참여 관찰은 심층 면담과 더불어 질적 연구에서 가장 널리 활용되는 연구 방법으로 참여자가 일상적인 삶에 대하여 말로 설명하는 것을 꺼리는 등 제한이 있을 때 활용하면 효과적이다(Patton, 2002).

연구자는 협력적 탐구공동체 내에서의 교사의 학습이 그들의 체육 교육과정 실행에 어떠한 영향을 미치는지 확인하기 위하여 연구 참여자의 체육 수업을 직접 관찰하고 자료를 수집하였다. 계획된 수업을 실제 체육 시간에 어떠한 모습으로 구현하는지에 대하여 체육 교육과정 실행의 관점에서 살펴봄으로써 연구의 결과가 보다 구체적으로 그려질 것을 기대하였다. 수업 관찰은 주제보자인 10명의 교사에 대하여 약 20회 이상의 수업을 직접 관찰하여 관찰일지에 기록하고, 사진 및 동영상 촬영을 병행하여 실시하였다.

다. 현지 문서

질적 연구의 현장에서 수집된 문헌들은 연구자와 연구 참여자들이 활동한 기록에 대하여 설득력을 높여주는 역할을 한다(박정준, 2011). 본 연구에서는 연구 참여 교사들이 체육 수업을 위해 작성한 체육과 연간 지도 계획 및 교수·학습 과정안, 학생 평가 자료, 학급 게시물, 체육 수업 관련 학생의 일기와 소감문 등이 사전 동의 후 자료로서 수집되었다. 탐구공동체 운영을 위해 개발된 프로그램 자료집 또한 현지 문서로서 가치를 지닌다. 탐구공동체 운영 중에는 활동의 모습을 담은 사진 자료와 동영상 자료를 기록으로 남김으로써 현장의 생생한 분위기를 회상하는 자료로 활용하였다. 이러한 시각적 자료의 활용(visual methods)은 사회학, 인류학 등 문화 연구 관련 학문 분야에서 질적 연구의 자료 수집 방법으로 널리 활용되고 있다(Harper, 2005).

라. 교사의 현장 일지

질적 연구가 수행되는 현장에서 작성되는 현장 일지는 역사적 기록임과 동시에 반성적 연구를 수행하기 위한 자극제 역할을 한다(김영천, 2006). 먼저 연구자는 협력적 탐구공동체를 운영하는 과정에서 사실적으로 보고 들은 것과 감정 등을 글로 기록하는 연구자 일지를 누적적으로 작성하였다. 아울러 연구 참여 교사는 자신의 체육 수업을 수행하고 난 후의 소감을 교사 일지로 기록함으로써 반성적 수업 개선을 위한 자료로 활용하였다.

5. 자료 분석

질적 연구에서 자료 분석은 정량적으로 제시된 자료가 아닌 문서화된 자료 또는 언어화된 자료를 기술하고 이해한다는 측면에서 양적 연구와는 다른 특징을 갖는다. 또한 자료의 수집과 분석이 서로 독립적으로 이루어지 않고 순환적, 반복적으로 이루어진다는 점에도 차별성을 갖는다. 질적 자료를 분석하는 것은 인간세계에 대한 심도 깊은 이해를 위해 민감성과 감수성을 바탕으로 하기 때문에 반성적이고도 예술적인 특징을 가진다(Guba & Lincoln, 1981). 아울러 연구의 결과는 은유를 통해 표현된다는 점에서 연구자가 은유를 생성해 낼 수 있는 능력이 요구된다(Ely et al., 1997).

본 연구에서는 수집된 질적 자료를 Wolcott(1994)이 제시한 기술(description), 분석(analysis), 해석(interpretation)에 따라 단계적, 순환적으로 분석하였다. Wolcott은 “연구자가 본 것을 독자가 보게 하는(see)” 기술과, “연구자가 안 것을 독자가 알게 하는(know)” 분석, 그리고 “연구자가 이해한 것을 독자가 이해하게 하는(understand)” 해석(p. 412)은 방법론상의 구분이며 상호보완적으로 이루어져야 한다는 단서를 덧붙이고 있다.

가. 자료의 기술

자료의 기술은 질적 자료 분석의 가장 첫 단계로서 수집된 자료를 정리하는 과정으로 볼 수 있다. 조용환(1999)은 질적 자료 기술의 핵심은 독자가 연구 현장을 최대한 ‘생생하게’ 체험하는 데 도움을 줄 수 있도록 이루어지는 데 있다고 하였다.

본 연구에서 자료 기술의 주요 작업은 전사(transcribing)와 메모이다. 수집된 자료를 가능한 빠른 시점에 한글 프로그램으로 전사하면서 문서화하고, 의미있게 여겨지는 표현에 밑줄이나 음영으로 표시한 후 메모를 통해 떠오르는 생각과 은유를 기록으로 남겼다. 또한 전사와 메모 작업을 마친 후에는 연구자의 초기 분석을 글로 남겨 이후 이어질 분석과 해석의 과정을 뒷받침하는 자료로 활용하였다.

나. 자료의 분석

Wolcott(1994)은 자료의 분석을 수행하는 목적은 연구자가 주장하고자 하는 바가 옳다는 것을 보여주는 데 있다고 하였다. 분석 단계의 주요 작업은 코딩(coding)이라고 볼 수 있다. 코딩은 자료의 기술 단계에서 작성한 전사된 자료를 반복적으로 읽으며 주제를 찾아냄으로써 텍스트가 담고 있는 메시지와 의도를 최초로 개념화 시키는 작업이다(김영천, 2006). 기술된 자료가 체계적 형태로 자리 잡는 과정으로 볼 수 있다.

본 연구에서의 자료 분석은 Strauss(1987)가 제시한 개방적 코딩(open coding), 축코딩(axial coding), 선택적 코딩(selective coding)에 의하여 실시되었다. 개방적 코딩은 아무런 제한이 없는 상태에서 주요 주제들을 설정하고 검토하는 방식이고, 축코딩은 주제 하나하나를 중심축으로 설정하고 다른 주제들을 수렴시키는 과정이며, 선택적 코딩은 검토한 모든 주제들을 하나의 체계로 정리하고 그 체계에 따라 자료들을 나열, 정리하는 것을 말한다(조용환, 1999).

다. 자료의 해석

자료의 해석은 질적 연구의 결과를 도출해 내기 위한 핵심적인 단계로 고도의 통찰이 요구되는 과정이다. Wolcott(1994)에 의하면 기술과 분석이 자료를 변환(transfom)하는 과정이라면, 해석은 자료를 초월(transcend)하는 과정이라고 하였다. 이것은 연구자의 관점이 전혀 다른 형태로 전환되는 것으로 조용환(1999)은 분석을 “현상의 구조를 파악하는 작업”으로, 해석을 “현상의 의미를 이해하는 작업”(p. 57)으로 설명하였다. 주제별로 정리된 자료가 연구자가 궁극적으로 추구하는 연구의 목적에 비추어, 그리고 연구 참여자들이 살아온 실제 삶의 맥락에 비추어 어떠한 메시지를 전해주는지 가장 깊은 곳에서 이해하는 과정이라고 말할 수 있다.

본 연구에서는 협력적 탐구공동체에서 함께 활동한 연구 참여자들의 이야기가 초임교사의 교육과정 실행 전문성에 어떠한 의미를 전해주는지를 통찰해 내는 것이 가장 중요한 작업 중의 하나였다. 그들의 이야기는 실제 삶의 현장에서 경험을 통해 만들어진 생생한 이야기이기 때문이다. 연구자는 그들의 이야기가 분석에 그치지 않고, 보다 거시적인 차원에서 널리 이해될 수 있도록 기술-분석-해

석의 반복적인 순환 과정을 통해 의미의 통로를 만들어 낼 수 있어야 한다.

6. 연구의 진실성

연구 수행 절차가 정확하고, 연구 결과를 많은 사람들에게 믿을만한 것으로 전해 줄 수 있는가를 가늠하기 위해서 양적 연구에서는 신뢰도와 타당도 개념으로 설명할 수 있으나, 질적 연구에서는 진실성(trustworthiness)이라는 개념으로 이해할 수 있다(Guba, 1981). 본 연구에서는 Lincoln과 Guba(1985)가 질적 연구의 진실성을 높이기 위하여 제시한 방법인 다각도 분석, 연구참여자의 검토, 동료 간 협의를 활용하였다.

가. 다각도 분석

어떤 사실에 대한 이해는 한 가지 방법에 의존하는 것보다 여러 가지 방법이나 근거 자료에 의존하였을 때 정확할 수 있다(Mathison, 1983). 다각도 분석(triangulation)은 삼각검증이라는 용어로도 쓰이는데, 김영천(2006)에 의하면 여러 가지 자료 수집을 함으로써 한 가지 자료 수집 방법으로부터 야기되는 단점을 보완할 수 있으며, 두 가지 이상의 방법이 동일한 결과를 도출하였을 시에 보다 신뢰로울 수 있다고 하였다.

본 연구에서는 연구 참여 교사의 사전·사후 심층 면담 및 수업 관찰을 주요 자료 수집 방법으로 하여 동영상 자료, 사진 자료, 워크샵 녹음 및 녹화, 현지 문서, 교사 현장 일지 등 다양한 자료를 수집하여 결과 도출의 타당성을 확보하고자 노력하였다.

나. 연구 참여자의 검토

질적 연구에서는 연구자의 주관성(subjectivity)을 최대한 배제하는 것에 유념해야 한다. 본 연구자는 연구 참여자들과 마찬가지로 초등교사이며, 개인의 정체성과 직업적 특성, 환경적 맥락에서 비롯되는 주관성을 가지고 있기 때문이다. 연구자의 주관성이 결과에 미치는 영향을 배제하기 위해 연구의 결과와 결론을 연

구 참여자들에게 확인하는 절차가 필요하다. 이것을 연구 참여자의 검토(member check)라고 하며, 본 연구에서는 동일한 연구 맥락 안에서 협력적 탐구공동체 활동을 경험한 연구 참여자에게 심층 면담 내용의 분석과 해석 자료, 결과 및 결론의 초안에 대해 검토를 받는 과정을 거쳤다.

다. 동료 간 협의

동료 연구자에 의한 조언과 비평은 단일 연구자가 범할 수 있는 연구 방법적, 해석적, 절차적 오류를 줄이는데 기여한다. 동료 연구자는 연구의 목적과 수행 맥락을 잘 알고 있는 사람이나 해당 학문 분야의 전문가로 초청하는 것이 적합하다(김영천, 2006). 마찬가지로 연구자의 주관성이 깊이 개입되지 않도록 예방하는 절차가 될 수 있으며, 연구자가 미처 생각하지 못한 관점에 대해 조언을 얻을 수 있는 기회가 되기도 하였다.

본 연구에서의 동료 간 협의는 연구자가 속한 대학에서 연구하고 있는 박사학위 소지자 4인과 박사과정생 1인, 그리고 연구자와 같은 학교에 근무하면서 연구의 맥락을 잘 이해하고 있고 실질적인 조언을 해 줄 수 있는 교육학 박사학위 소지자 1인으로 구성하여 수행하였다. 배경 정보는 다음의 <표 11>과 같다.

표 11. 전문가 집단 구성

성명	나이	성별	직위	학력
최승리	53	남	교수	스포츠교육학 박사
이진실	46	여	교수	스포츠교육학 박사
조용기	41	남	교사	스포츠교육학 박사
김슬기	39	여	교사	교육행정학 박사
정도현	36	남	연구원	스포츠교육학 박사
박새롬	34	여	교사	스포츠교육학 박사 과정

7. 연구의 윤리

질적 연구에서의 연구윤리는 탈실증주의 패러다임의 대두와 함께 보다 중요하게 강조되고 있는 추세이다. 근본적으로는 인간의 삶에 대한 이해와 개선을 목적으로 하는 사회과학 연구에서 연구자가 선택한 연구 참여자를 윤리적으로 고려하지 않는다는 것은 그 자체로서 모순일 수 있다(김영천, 2006).

연구 참여자에 대한 윤리적 보호를 위해 본 연구자는 2015년 2월 3일 CITI(Collaborative Institutional Training Initiative program) KOREA에서 제공하는 사회적·행동적 연구 분야에 대한 연구 윤리 교육을 이수하였다. 2015년 8월 4일에는 연구자가 속한 대학교의 연구윤리심의위원회 IRB(Institutional Review Board)에 연구 계획 심의를 의뢰하였고, 동년 8월 18일 심의를 승인받았다. 연구 계획 심의 의뢰 시에는 심의용 연구계획서, 연구 참여 동의서, 연구 결과 정리 양식(심층 면담 및 수업 관찰), 연구 참여자 모집 문건, 지도교수 서약서, 연구자 경력, 사전 및 사후 인터뷰 가이드를 서류로 제출하였다.

연구 윤리를 준수하기 위하여 연구를 수행하는 모든 과정에 걸쳐 연구 절차와 목적을 자세히 설명하고 동의를 얻는 과정을 거쳤다. 연구자의 이름은 모두 가명으로 처리할 것이며, 면담 내용은 오직 연구의 목적으로만 사용할 것을 밝혔다. 또한 연구 윤리 규정의 범위 안에서 연구 참여자의 개인 정보를 보호하였으며, 수집된 자료는 시건 장치가 있는 서류함과 이중 보안 장치로 된 개인용 컴퓨터에 보관하였다.

Ⅳ. 연구 결과 및 논의

1. 체육 교육과정의 전문적 실행을 위한 초임교사의 요구

교육 개선을 위해 이해 당사자의 인식과 요구를 확인하는 것은 프로그램의 목적과 방향성을 설계하는 데 있어 필요한 정보를 제공받을 수 있다는 점에서 유용하다(이옥선, 2015). 본 연구에서 초임교사의 요구를 확인하고자 하는 것은 체육 교육과정을 실행하는 행위인 수업에 있어서 그들이 스스로 부족하다고 느끼는 것, 교수·학습 내용이나 방법의 측면에서 실행력을 제고하기 위해 필요로 하는 것을 드러내고자 하는 목적을 가진다. 협력적 탐구공동체를 운영하기 위해서 연구자는 초임교사들이 체육 수업 전문성 신장을 위해 어떠한 프로그램 내지는 정책적 지원, 학습 환경 등을 필요로 하는지 파악할 필요가 있었다. 본 연구는 단위 학교를 기반으로 한 교사 전문성 개발(school-based teacher professional development)에 중점을 두고 있으므로, 연구에 참여하는 초임교사의 요구를 통해 탐구공동체 운영 프로그램을 구안하고, 1년간의 운영 계획을 세우기 위한 의도를 가지고 시작하였다. 이에 따라 일차적으로 경력 5년 이내 초임교사 20명을 대상으로 심층 면담을 통해 이와 같은 요구를 탐색하고자 하였다. 결과의 주제는 수업 관리하기(managing), 알고 가르치기(knowing and teaching), 직접 해 보기(doing), 서로 나누고 배우기(sharing and learning)로 범주화해 볼 수 있으며, 다음의 <그림 8>과 같이 도식화가 가능하다.

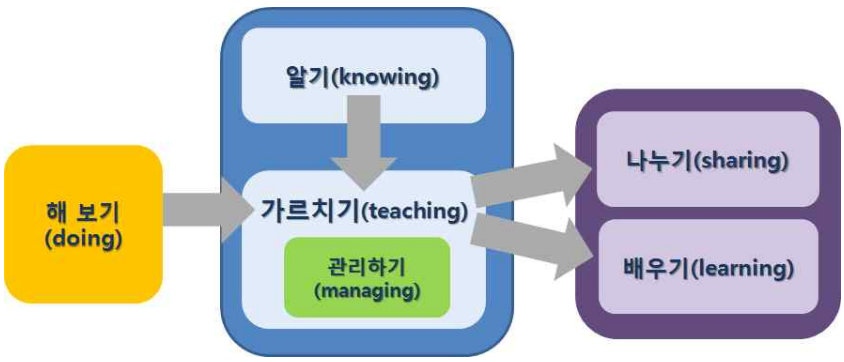


그림 8. 체육 교육과정 실행을 위한 초임교사의 요구

가. 체육 수업 관리하기: “운동장에만 나가면…”

교사가 체육 수업을 이끌어 나가는 일련의 행위들, 즉 전체적인 수업을 관리(managing)하는 것은 <그림 8>에서 볼 수 있듯이 ‘수업’(teaching)이라는 큰 범주 안에 포함되는 것이면서도 교육과정 실행의 가장 기초적인 성격을 띠는 것으로 수업과는 별개의 문제로 접근할 필요가 있다.

연구 참여자들은 자신들 스스로를 수업 경험이 많지 않은 초보교사로 인식하고 있었기 때문에 수업 관리의 측면에서 가장 큰 어려움을 겪을 수밖에 없었던 경험들을 이야기해 주었다. 한 차시의 수업을 진행해 나가는 데 있어서 필요한 체육 교과의 수업 관리 노하우, 게임 수업에서 심판보기, 학생 통제하기 등을 배울 기회가 있었으면 좋겠다고 토로하였다.

> 처음 체육 수업했을 때, 제가 되게 못한다고 생각을 했어요. 우선은 줄서는 거나 준비운동부터 뭘 어떻게 해야 되는지 전혀 감이 안 왔다고 해야 되나. 막상 아이들 한테 우향우, 좌향좌 구령붙이는 것도 되게 어렵다는 느낌이 많이 들었고, 줄을 어떻게 서야 아이들이 조직적으로 움직이는가도 고민이었어요. 이게 왜냐하면 규칙 지키고, 줄서고 이러는 게 생활지도와도 연결이 된다고 생각을 했는데 제가 느끼기에는 그게 잘 안 되는 것 같아서 힘들었어요. (정원진 교사, 사전 심층면담)

> 체육 수업을 진행하는 과정에서 체육 수업에서만 특별히 필요한 것이 있잖아요. 예를 들면, 줄 세우기라든지 수신호라든지 이런 특별한 것들이 있는데, 다른 교과에서 필요한 건 이미 교대에서 수업 시연하거나 이럴 때 충분히 익혀서 오자마자 적용하는 것이 어렵진 않았어요. 그런데 체육은 아이들을 어떻게 다루어야 할지 잘 몰라서 나가서도 허둥지둥, 이거했다가 저거했다가 끝이 났어요.
>
> (정두리 교사, 사전 심층면담)

정원진 교사는 교실 수업에서처럼 운동장에서도 아이들이 교사의 지시에 따라 불란하게 움직이는 수업이 체육의 기본이라고 생각하고 있었으며, 그것이 곧 학생을 통제할 수 있는 수단이라고 여기고 있었다. 정두리 교사는 자신이 저경력 교사이고, 체육 수업 경험이 별로 없기 때문에 운동장에서 학생들을 대하는 세부적인 노하우가 부족하다고 느끼고 있었다. 이는 교실과는 다른 환경에서 수업을 해야 함으로 인해 발생하는 대표적인 사례이다. 이렇듯 초임교사의 체육 수업의

경우 수업 관리의 측면은 다른 과목 수업과는 달리 환경 요인에 기인하는 경우가 많다(공연주, 김종욱, 김현식, 2006; 안양옥, 2010).

> 교실에서도 22명의 아이들을 통제하기가 쉽지는 않은데, 운동장은 공간도 넓고, 아이들의 집중력이 교실보다 굉장히 떨어져서 아이들에게 뭔가 전달할 때도 전달이 잘 안돼서 힘들어요. 발령 받고 첫 학기 수업은 굉장히 정신없고 체육을 하고 들어오면 교실에서 훈화를 한 번 더 할 수밖에 없을 정도로 체계가 안 잡히는 수업이었던 것 같아요. (유영의 교사, 사전 심층면담)

한 차시의 체육 수업을 마치고 학생들과 정리 활동을 하는 데 있어 유영의 교사는 운동장 환경이 힘들어 교실에 들어와서 정리를 했을 정도로 부담을 느끼고 있었다. 닫힌 공간에서 정해진 의자에 앉아 교사의 수업에 집중할 수 있는 교실 환경과 트인 공간에서 진행되는 운동장 환경 간에는 분명 차이가 존재하며, 그러한 환경의 변화를 잘 다룰 수 있는 수업관리 기술이 초임교사들에게 필요한 대목으로 여겨졌다. 한편, 환경적 요인에서 비롯되는 어려움에는 게임 수업에서 일반적으로 심판을 봐야 하는 교사의 역할도 포함되는데 이것 또한 초임교사들이 겪게 되는 공통적인 현상으로 도출되었다.

> 제가 늘 어려운 점은 심판을 보는 거예요. 저는 요즘 영역형 게임을 하고 있는데, 라인 밟는 것과 같은 사소한 것부터 처리하기가 힘들어요. 아이들에게 심판을 시켜도 너무 의견이 충돌되고 그것 때문에 감정이 상할 때가 많아서 제가 아무리 단호하게 해도 응어리는 남는 것 같아요. 일기장을 보면 꼭 한 두 명은 꼭 그것 때문에 졌다고 이야기를 하니까 저도 열심히 준비한 입장으로서는 서운할 때가 있어요. (이진희 교사, 사전 심층면담)

게임 활동에서 심판을 보는 역할은 교사가 맡을 수도 있지만, 학생들에게 역할을 부여하는 경우도 있다. 어느 경우이든 심판의 판정은 명확하고 권위가 있어야 공정한 게임을 진행할 수 있는데, 그 역할에 대해 애를 먹는 모습을 빈번하게 관찰할 수 있었다. 게임에 대한 규칙의 명확한 인지, 수신호나 호루라기를 통한 판정, 그리고 그것을 수용하는 학생들의 태도에 이르기까지 초임교사들이 체육 수업을 위해 기본적으로 갖추어야 할 관리적 측면의 요소들이 분명 있다고 여겨진다.

나. 체육 수업 알고 가르치기: '아는 것과 가르치는 것의 양면성'

아는 것과 그것을 가르치는 것은 서로 별개의 문제이다. 아는 것이 많다고 잘 가르치는 것은 아니며, 지식이 없는 상태에서 가르치는 기술만 있는 것도 어불성설이기 때문이다. '교사가 무엇을 알고 있는가? 그 지식은 어떻게 습득되었으며, 교육의 장면에서 어떻게 펼쳐지는가? 또한 그것은 어떻게 범주화되는가?' 에 관한 물음은 교사 지식 관련 연구의 오랜 화두가 되어 왔다. 이에 대한 대답으로 Shulman(1986, 1987)의 내용교수지식(pedagogical content knowledge: PCK) 이론은 교육학계에서 교사 전문성을 이루는 준거로서 널리 받아들여지고 있는 개념 중 하나이다.

체육 교과도 마찬가지로 교과의 핵심 지식을 다루는 내용지식(content knowledge)과 그것을 학생의 발달 단계에 맞게 가르치는 일로 구현하는 교수지식(pedagogical knowledge)이 존재한다. 연구 참여자들은 교사교육 기간을 거쳐 체육 교과의 내용지식과 교수지식을 어느 정도 습득했다고 볼 수 있다. 그러나 실제 현장에서 체육 수업을 마주하면서 알고 있는 것과 가르치는 것 사이의 차이를 경험하게 되었고, 자신의 전문성을 한 단계 신장시키기 위해 체육과의 내용교수지식을 배울 기회가 있으면 좋겠다는 의견을 주었다. 본 연구에서 연구 참여 교사의 요구는 Shulman(1987)의 7가지 교사 지식[15] 중 학습자와 학습자 특성 지식, 교육환경 지식, 그리고 교과 내용지식과 교수지식에서 가장 두드러지게 나타나고 있었기 때문에 각각의 주제로 다루고자 한다. Shulman의 개념 분류 이후에 수행된 Grossman(1990)의 연구에서 제시된 교수방법지식, 교과내용지식, 내용교수지식, 상황지식도 본 연구에서의 주제 범주화와 맥락을 같이 한다.

이와 관련된 초임교사의 요구는 첫째, 학습자에 대한 이해와 적용, 둘째, 교육환경에 대한 수용과 대처, 셋째, 교수지식과 내용지식의 보강으로 주제가 범주화되었다.

1) 학습자에 대한 이해와 적용

교수·학습 활동의 성패 여부는 학습자의 학습 성취와 가장 밀접하게 연관된

15) Shulman(1987)이 제시한 7가지 교사 지식은 내용지식, 교수지식, 내용교수지식, 교육과정지식. 교육환경 지식, 학습자와 학습자 특성 지식, 교육목적지식을 포함한다.

다고 해도 과언이 아니다(Villegas-Reimers, 2003). 국가수준 교육과정의 교수·학습 방향 역시 학생중심의 수업을 지향하고 있으며, 학생의 수준이나 성별, 흥미를 고려하지 않은 수업은 돌아오지 않는 메아리를 외치는 것과 다름없다. 연구에 참여한 교사들도 교육적으로 바람직하면서도 모두가 즐겁고 행복한 체육 수업을 이루어 나가는 것을 갈구하고 있었으나, 자신의 교수 능력이 그것에 미치지 않는 경우 좌절을 경험하기도 한다고 하였다.

> 모두가 흥미 있게 수업하는 게 잘 안 되는 것 같아요. 여학생들을 배려해 주면 남학생들이 재미가 없다며 시큰둥해지고, 남학생들을 배려해주면 여학생들은 너무 어렵다, 못 하겠다 하니까 수준을 어떻게 맞춰서 해야 할지도 잘 모르겠고, 어떻게 해야 아이들이 다 재밌어 할 지 이게 어려운 것 같아요.
>
> (임혜지 교사, 사전 심층면담)

> 제가 아이들의 수준을 파악하지 못해서인지, 예를 들어 주먹 야구에서 파울선을 그릴 때, 제 예상과는 달리 애들이 너무 못 치는 거예요. 쳤는데 아래로 뚝 떨어지니까 파울 라인 같은 걸 자꾸 수정해야 되고, 수정해 놓고 보니까 여자랑 남자랑 또 차이가 커서 여자선이랑 남자선이랑 따로 그어야 되고 이런 상황들이 있어서 제가 아이들 활동 수준을 파악하지 못하고 있다는 것을 느꼈어요. 그런데 그게 새로운 것을 할 때마다 계속 반복되는 거죠. (정두리 교사, 사전 심층면담)

체육 수업에서의 성별 고려는 수업 개선의 오랜 과제이기도 하다. 혼성 학급의 경우 분명 성별을 고려한 체육 수업의 조직은 현대의 체육 수업에서 필수적인 요소로 자리매김하고 있으며, 그간 여러 연구들이 진행되어 왔다(강신복, 이충원, 김택천, 고재범, 2003; 김낭규, 2009; 엄우섭, 한은상, 이정택, 차민철, 2015; 이강순, 2015; 조한무, 임승엽, 2012; 홍연종, 2016). 성별 고려와 더불어 학생의 체력이나 운동 기능 수준을 고려한 체육 수업도 마찬가지로 모든 학생들이 체육을 통해 유의미한 성취를 이루어 내기 위한 필수적인 과제로 여겨진다(임현주, 2006). 성별 및 학생의 수준과 흥미를 고려한 체육 수업이 비단 초임교사에게만 국한된 이슈는 아니나, 연구 참여자들은 그것에 대한 뚜렷한 수업 계획을 갖추지 못한 채 여러 시행착오를 겪으며 주먹구구식으로 수업을 해 나가고 있다는 것을 확인할 수 있었다. 설령 학생의 수준이나 흥미를 고려한 수업을 사전에 계획하고 나름대로의 수업을 진행한다 하더라도 또 다른 난관에 봉착하게 되는 경우도 있

었다.

> 어려운 것은 예를 들어, 뉴스포츠에서 플라잉디스크가 있으면 그것을 지도할 때 단순히 던지고 받는 기능적인 연습을 넘어서 저도 변형시키려고 하고 새롭게 재미있게 하려고 하는데, 실제로는 아이들한테 잘 안될 때가 있고, 저는 분명 이게 재밌을 것 같아서 소개했는데 수업에서는 아이들이 너무 지루해 하는 경우도 있어요. 아직은 저도 경력이 얼마 안 되고 또 저 혼자만의 생각으로 이걸 짜다보니까 수업 내용이나 질적으로 이게 우수한 건지 나쁜 건지도 전혀 판단할 수도 없고요.
>
> (김호령 교사, 사전 심층면담)

김호령 교사는 체육에 매우 관심이 많은 남교사이지만, 학생의 수준이나 흥미에 대한 인지가 부족한 상태에서 수업을 하다 보니 학생의 요구를 맞추지 못한 경험을 하곤 했다. 또한, 자신의 수업이 교육과정의 맥락에서 적합한 것인지 여부를 판단하는 것도 어렵다는 언급을 하였다. 결론적으로 학생의 수준이나 흥미, 성별을 고려한 체육 수업은 초임교사가 자신의 수업을 한 단계 개선하는 데 있어 중요하게 작용하고 있음을 수업의 계획, 실행, 반성의 측면에서 확인할 수 있었다.

2) 교육 환경에 대한 수용과 대처

교수·학습 계획의 수립은 체육 수업의 실행으로 이어진다. 수업을 실행하는 가운데 체육은 예상치 못한 변수가 가장 많이 발생하는 교과 중 하나로, 부족한 활동 공간이나 돌발적인 상황의 발생과 같은 교육 환경의 변화는 교사들을 난처하게 하는 요인으로 작용한다. 이러한 부분까지 사전에 어느 정도 예상하고 대안을 마련하는 것이 가능할 수 있으나, 연구 참여 교사들에게는 분명 부담스러운 요소로 다가오고 있었다.

> 공간이 작을 때도 뭔가 활용을 잘 해야 될 것 같은데, 수업 시간에 여러 반이 나오지 않는 경우도 있지만, 만약 세 반 정도 나오면 활동을 크게 생각했다가 어렵게 되는 경우가 있어요. 어떤 반은 달리고 있는데, 어떤 반은 발야구를 하고 그럴 수는 없으니까요. 그리고 체육관에 갔을 때도 어떻게 하면 공간을 잘 활용할 수 있을지도 그렇고요. (유영의 교사, 사전 심층면담)

> 농구 드리블 수업을 하는데, 저도 나름 유아스포츠단 출신이기도 해서 드리블 시범을 보였는데 공이 얼굴에 딱 맞은 거예요. 아이들도 바로 아는 거예요. 방과후학교 강사 같은 분들이랑 볼 터치도 다르고 하니까 바로 무시를 당한 거죠. 뒤에서 "그렇게 하는 거 아니에요." 딱 이렇게 말하는데 그게 무례한건 아니지만 아무 말도 할 수가 없었어요. 그 순간부터 모든 게 다 와르르 무너졌어요. 시범은 함부로 하면 안 되는 건가 하는 생각도 들고. (이진희 교사, 사전 심층면담)

두 교사가 전해준 사례 이외에도, 체육 시간에 발생할 수 있는 예상치 못한 상황은 빈번하게 존재한다. 전영한(2014)은 초등학교 체육수업 시간에 발생하는 예측하지 못한 상황에 대한 연구를 수행하였는데, 상황을 크게 학생이 주체가 된 상황, 교사가 주체가 된 상황, 환경이 주체가 된 상황으로 나누어 결과를 제시하였다. 저경력 교사의 경우 예측하지 못한 상황의 극복을 함에 있어 효과성과 효율성이 다소 부족함을 언급하였으며, 계획된 수업의 변경 등을 통한 개선의 노력도 경력 교사에 비해 충분치 않음을 보고하였다.

운동장이나 체육관 사용 시간표를 짜서 여러 반의 수업이 겹치는 것을 방지하고자 하더라도, 여름철에는 비교적 덜 더운 이른 오전 시간에, 겨울철에는 비교적 덜 추운 오후 시간에 많은 학급이 몰리는 경우가 있다. 사전에 공간 활용에 대한 부분을 미리 생각했음에도 불구하고, 이와 같은 상황에서는 효율적으로 대처하기가 쉽지 않다. 또한, 학생의 돌발적인 말이나 행동, 용·기구 수량의 부족 또는 안전사고 등에 대해서 경험이 많지 않은 초임교사들은 당황하기 일쑤였다. 책을 통해서 얻을 수 있는 지식이라고 보기는 어렵다. 여러 명의 교사가 모여 이와 비슷한 자신들의 경험을 공유하고, 함께 해결책을 모색하는 기회를 제공할 필요성이 제기되는 대목이다.

한편 체육 관련 용·기구의 비치와 활용 또한 체육교육이 이루어지는 환경 변인에 해당한다. 체육 관련 용·기구는 교육과정에 제시된 신체활동 예시와 관련된 것들만 구비하더라도 상당히 다양하다. 교사들이 학창 시절에 배웠던 체육 수업, 예비교사 시절 접해봤던 경험들로도 충족이 되지 못할 만큼 다양하며, 요즘에는 뉴스포츠가 학교체육에 보급되면서 아예 접해보지도 못한 교구도 등장하고 있다. 체육 자료실에 비치된 수 십 종의 교구들을 능수능란하게 활용하기 위해서는 많은 시간 동안 개인의 노력이 불가피한 실정이다. 그러다보니 자신이 익숙하거나 이전에 경험해봤던 교구들을 위주로 체육 수업을 진행하는 경우가 일반적이었으며, 반대로 새로운 교구에 대한 활용도는 매우 낮은 실정임을 확인할 수

있었다.

> 학교에서 부장님이 교구 활용 연수를 해 주신 적이 있었어요, 저 같은 경우에는 그런 기회가 없었으면 체육관 안에 있는 물품들을 거의 활용하지 못하거든요. 워낙 새롭게 나오는 것도 많고 그래서 전혀 모르는데 어떻게 활용하면 된다 이렇게 한 번 다 같이 해보기도 하고 하니까 훨씬 좋았던 것 같아요.
>
> (김리나 교사, 사전 심층면담)

> 체육과 관련해서 좋은 교구가 많은 것 같은데 제 이해도가 부족해서 잘 활용을 못해요. 뉴스포츠 기구도 많아서 좀 더 활용하면 더 재미있을 것 같은데, 체육 교구에 대한 이해가 많이 부족하다고 생각해요. (김정혁 교사, 사전 심층면담)

교구의 활용도가 낮은 상태에서 교사가 교육과정에 제시된 다양한 신체활동 예시를 학교와 학급, 학생의 실정에 맞게 적용하는 것에는 제한이 발생할 수밖에 없다. 교육과정을 창의적으로 재구성하여 적용하는 실행력을 제고하기 위해서는 과학교사가 실험 기구를 능숙하게 활용하는 것과 마찬가지로, 체육을 가르치는 교사도 교구에 대한 이해를 바탕으로 폭넓은 활용성을 갖추고 있어야 할 것이다. 이는 위의 김리나 교사가 언급한대로 개인의 노력보다는 집단 차원의 연수 노력이 효과적일 수 있다는 필요성을 도출해 볼 수 있다.

3) 교수지식과 내용지식의 보강

가르치는 방법과 가르칠 내용을 고민하는 것은 교육 활동의 가장 기본이 된다. 한 시간의 수업을 위해 교사는 학습 목표를 세우고 학습자와 환경에 적합하도록 교수 방법과 내용을 결정한다. 이 과정에서 작용한 것이 교사의 교수지식과 내용지식이다. 교수지식은 수업을 위해 활용되는 수업 모형, 전략, 교수스타일이나 기법에 관한 지식(양정모, 2010; 유정애, 2007)을 말하며, 내용지식은 신체 활동의 유형이나 개념에 대한 지식을 포함한 이론 관련 지식 및 그것에 대한 실행 관련 지식을 아우른다(Tinning, 2002).

연구 참여 교사들은 교사 양성기관에서 교육 방법에 대한 지식과 교과 내용에 관한 지식을 중점적으로 학습하는 경험을 가졌지만, 실제로 초등학생을 대상으로 체육 수업을 해 본 경험이 거의 없었기 때문에 새로운 어려움에 봉착하였다. 이

에 따라 기존에 알고 있는 지식 체계의 수정 및 정교화, 새로운 지식의 보강을 필요로 했다.

> 체육 수업은 그냥 교과서대로 가야겠다는 생각밖에 없었기 때문에 뭘 해야 될지 알고는 있었는데 교과서를 보고 수업을 하는 방법, 그러니까 풀어내는 방법을 거의 모르고 있다는 것을 깨달았어요. 그리고 그게 실제로 아이들한테 전달도 안 된다는 걸 체험했고요. 그래서 당황스러웠죠 되게. (정두리 교사, 사전 심층면담)

> 체육 수업에 대한 컨텐츠가 아직은 많이 부족한 부분이 있는 것 같아요. 알고 있는 것에 한계가 있고, 변형을 해도 한계가 있는 것 같더라고요. 그래서 수업 컨텐츠 같은 것들을 다양하게 알고 있으면 제가 취사선택을 해서 할 텐데 그런 점이 부족한 것 같아요. 다양한 방식으로 학생들을 단계적으로 가르칠 수 있는 방법에 대해 배우는 것이 저한테는 도움이 될 것 같아요. (정수철 교사, 사전 심층면담)

일반적으로 연구 참여자들은 교육대학교 수업과 임용시험 준비 과정을 통해 초등 체육에서 어떠한 내용들이 다루어지고 있는지에 대한 지식을 가지고 있는 상태였다. 다만 정두리 교사의 인터뷰에서 알 수 있듯이, 알고 있는 것을 실제 수업에서 풀어내는 것은 지식을 많이 가지고 있는 것과 별개의 문제이며, 초임교사들이 흔히 겪는 어려움이라고 볼 수 있다. 한편 정수철 교사의 경우 교과 내용지식의 부재를 언급하였다. 교수법 지식뿐만 아니라 체육 교과의 내용지식은 상호보완적 성격을 띤 것으로 현직 교사교육을 통해서도 꾸준히 쌓아갈 필요가 있음을 확인할 수 있는 대목이다. 전영한과 한만석(2015)의 연구에서도 초임교사가 문서나 책을 통해서 습득한 교수법 지식이나 내용지식이 한계에 맞닥뜨리는 사례를 보고하면서 PCK와 관련한 ‘살아있는 지식’은 학교 현장에서 선배나 동료 교사와의 상호 작용을 통해 얻을 수 있음을 제언한 바 있다.

그러나 교수법 지식이나 교과 내용지식을 습득한다고 해서 교육과정을 실행하는 교사의 전문성이 갖추어질 것이라는 판단은 섣부르다. PCK에 관한 초기 연구의 경향이 단순히 PCK를 교수법 지식과 내용지식의 조합으로 인식하는 데 있다(유정애, 2007)고 한 것에서 알 수 있듯이, 수업의 맥락이나 교육과정과의 연관성이 고려되지 않은 교수법 지식, 내용지식은 교사의 지식을 설명하기에 다소 부족한 측면이 있다는 점을 간과해서는 안 된다.

주변 선생님들로부터 새롭게 소개받는 것은 많은데, 교육과정과 어떻게 연계되어야 할지가 막막한 거예요. 물론 낙하산 활용 수업도 재밌고, 새로운 뉴스포츠도 재밌고 정말 아이들이 재미있게 할 수 있겠다 생각되는 것이 많은데 그럼 그건 그냥 한 차시 수업으로 정해서 해야 되는 건지 아니면 내가 가르쳐야 되는 교육과정의 네트형 게임이 있는데 어떻게 연결 시켜야할 지를 잘 모르겠더라고요. 그래서 기본적으로 교육과정을 토대로 새로운 내용을 어떻게 재미있고 유익하게 가르칠 수 있을지를 선생님들끼리 같이 머리를 맞대면 더 다양하고 내가 생각 못했던 것도 나올 수 있으니까 뭔가 그런 게 좀 있었으면 좋겠어요.

(김리나 교사, 사전 심층면담)

초임교사의 요구에 대하여 인터뷰하는 과정에서 만난 김리나 교사는 4년차로 다른 연구 참여자들에 비해서는 경력이 많은 편에 속한다. 단순히 교과 내용을 알고 있는 것을 넘어서 교육과정과 연계될 수 있는 방향을 찾고자 한다는 것을 느꼈다. 김교사는 자신이 많은 게임들을 알고 있어서 자신감이 있었는데, 그것들을 모두 소진했을 때 겪게 되는 공허감에 대해서도 말해 주었다. 초임기 교사일수록 결핍의 보충을 지향하는 내용지식, 즉 특정 운동 종목에 대한 규칙, 기능 시범, 심판법, 변형 게임 등에 관심을 두다가 경력이 늘어갈수록 성장 추구형의 지식을 지향한다는 관점(장경환, 이옥선, 2014a)에도 부합하는 것으로 본 연구에서 협력적 탐구공동체가 나아가야 할 방향에 대해 단서를 얻을 수 있는 부분이다.

다. 신체활동 해 보기: ‘백문이 불여일동(動)’

다른 교과와 차별화되는 체육 교과만의 가장 뚜렷한 특징 중의 하나는 신체를 매개로 하는 교과라는 점이다. 음악이나 미술 교과 또한 신체 부위를 활용하여 표현을 만들어 낸다는 특징을 가지고 있지만 체육은 학생과 교사가 그들의 신체를 통해 서로 같은 시간과 공간을 공유하는데서 비롯되는 상호신체성(相互身體性)을 가진다는 점에서 독자성이 있다고 할 수 있다. 2018학년도부터 순차적으로 적용될 ‘2015 개정 체육과 교육과정’ 문서에도 체육과의 본질을 다음과 같이 명시하고 있다.

신체활동은 ‘체육’을 타 교과와 구별 지을 수 있는 가장 핵심적인 요소이다. 체육과

에서는 신체활동을 교육의 본질이자 교육의 도구로서 활용한다. 모든 교과는 각 교과의 교육적 도구를 활용하여 교과의 탐구 대상을 분석함으로써 서로 다른 방식으로 우리 주변의 세계를 알아가도록 한다. 체육과는 교과의 핵심 본질이자 도구인 '신체활동'을 통해 학생들이 세상을 이해할 수 있도록 돕는다. (p.292)

유정애(2007)는 PCK의 본질로부터 체육 교과교육에서의 PCK의 개념과 특성을 명시화하는 연구를 수행하였다. Shulman(1987)의 7가지 교사 지식을 기반으로 하여 체육과 PCK의 특성을 정리하고, 구성 요소를 탐색하여 6가지로 제시하였다[16]. 그 중 '교과로서의 체육에 대한 지식'은 바로 신체활동(physical activity)을 매개로 하는 체육 교과를 가르치는 교사가 체육의 목적 및 체육과 다른 교과와의 관계에 대한 지식을 가질 필요가 있다는 것으로 설명한 것이다.

본 연구를 통해 초등학교 초임교사인 연구 참여자들은 자신들이 체육 수업을 함에 있어서 신체를 움직이는 것에 상당한 부담을 느끼고 있음을 알 수 있었다. 그리고 기회가 된다면 직접 움직이는 경험을 통해 배우기를 희망하고 있었으며, 이는 체육과 교육과정의 맥락 속에서 그리고 학생의 흥미나 수준 등을 고려하는 가운데 경험되었으면 하는 바람을 보여주었다.

체육과 직무연수를 받은 적이 있었어요. 처음에는 여름이고 더운데 계속 운동한다고 그래서 좀 꺼려졌는데 막상 직접 움직이면서 하니까 재미있는 거예요. 원래 알고 있던 뉴스포츠도 실제로 해 보니까 잘 와 닿고 뭔가 움직이는 것에 대해서 마음이 열렸다고 해야 되나. 직접 해 보니까 아이들한테 어떻게 해야 잘 된다 이런 피드백도 할 수 있고 해서 많이 도움이 된 것 같아요.

(김리나 교사, 사전 심층면담)

게임 같은 것도 좀 했으면 좋겠고, 체육은 실제로 해보는 게 중요하다고 생각해요. 해 봐야 알더라고요. 교사들끼리 스터디를 한다고 했을 때, 2시간이면 이론도 하고 직접 해 보는 것도 좋지 않을까 생각해요. 체육은 해 봐야 아는 것 같아요. 학창시절에 체육을 많이 해 본 스타일이 아니라서 교대 다닐 때 체육 하느라고 되게 힘들었거든요. 초등 선생님들이 국어, 수학, 과학은 다 잘하시는데 예체능은 그렇지 않은 것 같아요. (정원진 교사, 사전 심층면담)

16) 한국교육과정평가원의 연구보고에서 유정애(2007)는 체육과 PCK의 6가지 구성 요소를 교과로서의 '체육'에 대한 지식, 체육과 교육과정 지식, 체육과 교수법 지식, 신체 활동에 대한 학생의 학습 지식, 체육과 평가 지식, 체육과 교육 환경 지식 등으로 분류하였다.

김교사와 정교사를 비롯한 대부분의 연구 참여자들은 자신을 스스로 신체활동과 가깝지 않은 사람으로 여기고 있었다. 학창 시절은 물론, 예비 교사 기간이나 교사가 된 이후에도 취미로 삼을만한 운동을 별로 경험해 보지 않았음을 토로하였다. 체육 활동을 많이 해 보지 않았는데 체육 수업을 해야 하는 상황, 마치 악기를 능숙하게 다루지 못하는 연주가가 관객들 앞에서 공연을 해야 하는 상황에 빗댈 수 있을까. 물론 운동 능력이 우수한 것을 훌륭한 교수 활동과 직접적으로 연결시키는 것은 무리다. 하지만 어느 정도의 경험은 분명 가르치는 활동에 있어서 긍정적인 작용을 할 수 있다는 것을 연구 참여자들과의 면담을 통해 확인할 수 있었다. 게다가 한 가지 의미 있었던 시사점은 위의 면담 자료와 같이 그들이 많이 움직여 보지 않았다고 해서 움직이는 활동을 꺼려하는 것은 아니라는 사실을 확인했다는 점이다.

> **저는 교육과정에 있는 것과 맞춰서 처음에는 기초적인 활동부터 다루고, 이어서 게임 위주로 하되, '어떤 식으로 변형할 수 있다'까지 해서 같이 이야기를 나눈 다음에 몇 개만 추려서 직접 해 보고 이런 기회가 있으면 좋을 것 같아요. 실제로 참여하면서 게임도 해 보고 싶고, 말로만 듣는 것보다 한 번씩 해보고 싶은 것들이 있어요. (김영설 교사, 사전 심층면담)**

협력적 탐구공동체의 다양한 운영 모습 중 하나가 신체활동을 직접 해 보는 것으로 구성될 필요가 있음을 확인할 수 있는 장면이다. 그리고 그 방향성은 체육과 교육과정에 제시된 다양한 신체활동 예시를 몸으로 직접 체험해 보는 것과 무관할 수 없음도 알 수 있었다. 기존의 많은 체육과의 교사학습공동체는 신체활동의 직접적 체험보다는 강의, 토의/토론, 컨설팅, 멘토링 등의 형식을 가진 경우가 많았다(양정모, 2010; 이승배, 김택천, 박윤혁, 2010; 이영국, 2008; 이의재, 2015b; 조기희, 2015). 이와 같은 선행 연구의 연장선상에서 본 연구는 운동 체험에 익숙하지 않은 초임교사들과 함께 초등 체육과 교육과정에 제시된 다양한 신체활동 예시를 직접 해 보는 파트를 탐구공동체 프로그램의 한 갈래로 설정하게 될 것이다.

백문이 불여일견이라는 말이 있지만, 체육과 교육과정의 실행은 백문이 불여일동(動), 즉 자신의 신체를 직접 움직여 보고 체험해 가는 과정에서 교과에 내재된 본래적 특성과 의미가 드러날 수 있다는 점을 유념할 필요가 있다.

라. 나누고 배우기: “잘 하고 있는지 모르겠어요.”

초등교사는 중등학교 교사처럼 교무실이나 교과별 연구실에 모여 함께 근무하지 않는다. 교과전담교사를 제외하고 모든 학급담임교사는 각자의 교실에서 학생들을 만나고, 하교 이후에도 교실에서 근무한다. 주 1회 정도 실시되는 동학년 협의회를 제외하고는 동료교사와의 소통이 많지 않은 구조를 가지고 있는 것이 사실이다. 교사의 직업적 고립은 오래 전부터 이미 제기되어 온 현상이며, Rudduck(1991)은 교직을 “안전한 장소에서 고립된 상태로 일할 수 있는 것이 가능한 마지막 직업” (p. 31)이라고 묘사한 바 있다.

Fullan과 Hargreaves(1996)는 이미 20년 전에 이러한 문제 현상을 제기하면서 교사의 고립은 불확실성 그리고 개인주의와 맞물려 정체된 학교 분위기를 생성하는데 일조하고 있음을 지적하였다. 본 연구는 초등학교 현장을 연구의 배경으로 삼고 있다. 연구 참여 교사들은 실제로 교직 생활을 경험하면서 동료 교사들로부터 활발히 배우고 서로 교류하는 것이 제한된 학교 문화 풍토에 대해 적잖이 당황하고 있음을 내비쳤다. 그러한 당황스러움은 수업의 개선을 위한 자신들의 노력에 좋지 않은 영향으로 작용하고 있었으며, 협력적 관계 지향을 통한 배움과 나눔의 교직 문화를 희망하고 있음을 확인할 수 있었다.

1) 반성적 배움, 반성적 수업의 불확실성: “내가 잘 배우고 있는가?, 내가 잘 가르치고 있는가?”

교직 사회의 ‘학습부재환경’(learning impoverished environment)(Rosenholtz, 1989)은 교사가 동료로부터 배움의 경험을 제한적으로 받음으로 인해 자신의 수업에 대해 불확실성을 가지게 되는 것을 말한다. 임상장학이라는 이름으로 실시되는 초임교사의 공개 수업에 대한 사후협의회에서도 수업에 대한 냉철한 분석이나 조언보다는 그저 ‘열심히 준비한 수업에 대한 격려’와 ‘수고에 대한 위로’로 협의회가 갈음되는 경우가 일반적이다. 교육과정 작성에 있어서도 다를 바 없다. 동학년의 교사가 힘을 모아 연초에 학년 수준의 체육과 교육과정을 작성하고, 이를 토대로 연간의 수업을 진행해 나가야 함에도 불구하고 실제로는 다른 학교의 체육과 교육과정을 짜깁기 하거나, 학년부장이 ‘알아서’ 작성하고 형식적으로 제출하는 것으로 마감된다(전영한, 한만석, 2015). 이렇듯 협력적 배움

의 교직 풍토가 제한되는 상황에서 초임교사들이 동료나 선배 교사들로부터 배움의 경험을 기대하기는 어렵다.

> 아직은 저도 경력이 얼마 안 되고 또 저 혼자만의 생각으로 (체육)교육과정을 짜다 보니까 수업 내용이나 질적으로 이게 우수한 것인지 나쁜 것인지도 전혀 판단할 수도 없어요. 그런 부분은 아직도 좀 더 제가 보완해야 해야 하는데, 혼자 공부를 많이 해야 되는 거 같긴 해요. (김호령 교사, 사전 심층면담)

> 아무 생각이 안 들어요. 제가 체육 수업을 잘 했는지 못했는지도 모르겠고, 이게 아이들한테 도움이 되는지도 모르겠고. 저 자체가 체육을 못 즐겨서 좀 부담감이 아직 많은데 그냥 시간표에 체육이 있으니까 혼자 하는 거예요. 무엇을 개선해야 될지 이런 것을 꼼꼼히 체크해두면 모르겠는데, 수업을 계속 한다고 발전이 있다고 하기도 그렇고. 애들이 잘 배웠는지 못 배웠는지 알기 어렵다는 거죠.
>
> (송아리 교사, 사전 심층면담)

김호령 교사는 자신의 체육 수업에 대해서 협의를 나눌 동료가 부재하다보니, 수업 연구가 제대로 이루어지지 않는 느낌을 받게 되었다고 하였다. 체육과 교육과정을 스스로의 노력으로 작성하고 그것을 통해 수업을 하지만 과연 옳은 방향으로 나아가고 있는 것인지 확인하기 어렵고, 결국 혼자의 힘으로 수업 연구를 진행해야하는 어려움을 갖게 된 것이다. 송아리 교사도 비슷한 맥락에서 자신의 체육 수업이 잘 되고 있는지에 대한 의문 부호를 내비쳤다. 그리고 그것은 결국 학생이 잘 배우고 있는지에 대한 중요한 문제로까지 이어짐을 느낀다고 하였다. 이는 교사의 수업 개선이 학생의 배움과 분리될 수 없다(Armour, 2006; Deglau & O' Sullivan, 2006)는 근본적인 문제와 결부되는 것으로 개선의 여지를 도출할 수 있는 부분이다. 교사의 지속적이고 성공적인 변화를 위해서는 "개인주의의 철벽에 금을 내는 일"이 필요하다고 하였듯(최의창, 2006), 동료 공동체를 통한 학습의 필요성이 부각되는 대목이다.

2) 나눔의 부재: "머리를 맞대면 더 좋아지지 않을까요?"

교직 사회의 고립과 불확실성은 개인주의로 이어지며, 개인주의는 보수주의를 강화시킨다(Fullan & Hargreaves, 1996). 그들은 개인주의에서 파생된 보수주의는

교사들이 서로 나누는 것에 자신이 없음으로 인해 자신들이 가지고 있는 것들을 감추고자 하는 성향과 관련된다고 설명한다. 그렇지만 본 연구를 통해 만나게 된 초임교사들은 개인주의와 보수주의의 성향을 가지고 있다고 보기 어려웠다. 어쩌면 아직 오랜 기간 교직에 몸담지 않았다 보니 그러한 성향을 가지게 되는 이전의 단계로 볼 수 있는 것은 아닐까? 이러한 생각으로 인해 초임교사들에게 있어서 협력을 기반으로 한 탐구공동체의 필요성에 대한 의지는 더욱 확고해졌다.

> 임용시험 면접 스터디를 같이 한 친구가 6명 있는데, 막상 학교 나가니까 선생님들이 다 개인플레이고 수업에 대해 연구하거나 창의적인 수업이나 이런 것들에 대한 노력이 거의 없다는 거예요. 그래서 우리끼리라도 연구회를 만들자 해서 하고 있거든요. 안하면 저도 그렇게 될 것 같아서요. 얘기를 해 보고 싶은데 별로 얘기하는 분위기가 아니더라고요. 아예 너 맘대로 해라 그러니까. 뭔가 신규선생님들이라도 다 같이 모여서 고민 같은 걸 서로 얘기해 볼 수 있는 시간이 있었으면 좋겠고, 연구하는 게 필요할 것 같아요. 마인드만 가지고 잘 할 수 있는 건 아니니까요. (정은연 교사, 사전 심층면담)

> 학교에 체육교과연구회 같은 것이 있으면 어떨까 이런 상상을 해요. 학년군이나 영역별로 체계적으로 공부할 수 있는 모임이요. 농구형 게임 수업을 하려고 자료를 찾아보면 막상 별로 없어요. 체육은 인터넷에서 자료를 찾는데 한계가 있어요. 마치 요즘에 커뮤니티들이 요리법 같은 것을 공유하잖아요. 그런 것처럼 같이 나눌 수 있는 기회가 있었으면 좋겠어요. 머리를 맞대면 아이디어가 좋아지잖아요. 그런 장이 있으면 충분히 자기 개발에 있어서도 도움이 되지 않을까요.
>
> (이진희 교사, 사전 심층면담)

본 연구를 진행하면서 인상적으로 느낀 점 중 하나는 면담에 참여한 교사들이 함께 모여서 배우는 것에 대한 열의가 강하다는 것이었다. 이러한 특성은 비단 초임교사에게만 국한된 것은 아닐 것이라는 추측도 해 봄직하다. 자신의 수업을 개선함으로써 가르치는 일의 수준을 높이고자 하는 열망은 교사라면 누구나 생각할 수 있는 바람일 것이기 때문이다.

초임교사들의 요구에 있어서 배움에 대한 열의와 더불어 한 가지 추가적인 단서는 바로 '함께 공부' 하는 일에 대한 것임을 알게 되었다. 다만 그 작업을 어디서부터 시작해야 하는지, 어떠한 방식으로 꾸려나가야 하는지에 대한 문제는 이번 장에서 논의된 여러 가지 쟁점을 바탕으로 하여 조직해야 할 것이다. 또한

한 가지 유념해야 할 것은 그들이 대체 왜 '함께' 배우고 싶어 하는지를 파악하여 그 요점을 반영해야 한다는 점이다. Fullan과 Hargreaves의 오래된 관점이 여전히 교직 사회에 남아 있다면, 그것은 배움에 대한 열의, 그리고 함께 배우는 보람을 통해 극복해 나갈 수 있다는 희망을 가져보게 되었다.

다음 장에서는 연구 문제 2번과 관련하여 본 연구에서의 협력적 탐구공동체 프로그램이 어떻게 구성, 운영되었는지 살펴봄으로써 논의를 이어가고자 한다.

2. 협력적 탐구공동체 프로그램의 구성 및 운영

제1장에서는 체육 교육과정의 전문적 실행을 위한 초임교사의 요구를 확인함으로써 탐구공동체 운영과 프로그램 개발을 위한 기초적인 정보를 정리하였다. 탐구공동체에 직접 참여하는 연구 참여자들의 관심과 요구는 공동체 학습의 목적과 목표를 설정하고, 내용과 방법의 방향성을 정립하는 데 중요한 준거가 된다. O' Sullivan과 Deglau(2006)는 교사 전문성 개발을 위한 4년간의 프로젝트를 통해 전문성 개발 프로그램을 구성하는 7가지 원리를 소개한 바 있다. 그 중 프로그램의 목표와 비전이 참여하는 교사들의 요구와 부합하는 것이 목표 달성에 있어 중요한 원리로 작용함을 주장하였다. 또한 그것은 그들이 처한 교수·학습의 맥락 안에서, 그리고 서로 공유하고 소통하는 활발한 학습 분위기 안에서 추진력을 발휘할 수 있다는 결과를 보여주었다.

본 연구에서 지향하는 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체의 구성 원리와 운영의 방향은 연구 참여 교사의 사전 심층면담 자료와 문헌 연구를 바탕으로 도출하였다. 이를 프로그램의 목적과 목표, 구성 원리 및 실천 내용과 방법 등 세 부분으로 나누어 제시하고자 한다.

가. 목적과 목표

협력적 탐구공동체의 목표는 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발이다. 교육과정 실행은 서론에서 제시한 바와 같이 교사가 이념적, 문서적 수준으로 존재하는 국가수준의 교육과정을 이해, 해석하는 것을 포함하여 교육 현장의 다양한 맥락을 총체적으로 고려하여 반성적, 비판적으로 실행하는 것에 이르는 제반의 활동을 뜻한다. 교육과정 실행 전문성을 개발한다는 것은 곧 그러한 일을 탁월하게 수행하는 것과 같은 맥락에 있으며, 그것은 교사의 수업 전문성이 높은 수준에 도달해 가고 있음을 의미하기도 하다. 교육과정 실행 전문성 개발을 위해 초임교사들은 협력적 탐구공동체의 일원으로 참여하면서 체육 교육과정의 이념적, 문서적, 실천적 수준에 관하여 다양한 측면에서의 탐구 활동을 경험하였다.

협력적 탐구공동체의 목표가 교육과정 실행 전문성 개발에 있다면, 그 목적은 종국적으로 체육 수업 전문성 함양에 있다고 할 수 있다.

나. 구성의 원리

협력적 탐구공동체의 목적과 목표를 지탱하는 운영 프로그램의 구성 원리는 연구 참여자들의 면담 자료와 문헌 분석을 통해 도출되었다. 최근의 연구로 김대훈(2014)은 협력적 교사학습의 원리를 공동의 원리, 공유의 원리, 자발성의 원리, 분담의 원리, 토론의 원리로 제시하였고, 조기희(2015)는 학습성, 실천성, 공유성, 소통성, 협력성, 책임성, 지속성을 보고하였다. 이와 같은 연구들은 모두 Wenger (1998)의 실천공동체(CoP: Community of Practice) 이론에 뿌리를 두고 있는 연구로서 그는 실천공동체의 세 가지 특성을 공동 업무(joint enterprise), 상호 참여(mutual engagement), 공유 자산(shared repertoire)으로 제시한 바 있다. 선행 연구들은 Wenger가 제시한 실천공동체의 특성들을 자신들의 연구 환경과 맥락에 접목하여 새로운 원리를 도출하거나 기존의 원리를 재논의하는 차원에서 이루어졌다는 특징을 띤다.

본 연구는 교사 학습에 대한 공동체적 접근이 DuFour와 Eaker(1998)의 전문가 학습공동체(Professional Learning Communities), Wenger(1998)의 실천공동체(CoP), 그리고 Cochran-Smith와 Lytle(1999)의 탐구공동체(Inquiry Community)의 갈래로 파생하여 실천되어 오고 있다는 서경혜(2013)의 분석에 주목하였고, 그 중 탐구공동체의 접근을 취하는 것으로 방향성을 수립하였다.

이에 따라 태생적으로 '협력성'을 특징으로 하는 교사의 학습공동체적 접근을 기반으로 다음의 <그림 9>와 같은 다섯 가지 공동체 운영 원리를 도출하였다. 첫째, 자율적 참여성은 탐구공동체 학습에 참여하는 구성원들의 참여가 기본적으로 자율적인 학습 의지에 바탕을 두어야 한다는 것을 의미한다. 둘째, 상호적 관계성은 1장의 연구 결과에서처럼 공동의 목적을 위해 '함께 공부'하는 것의 효과성을 극대화하기 위해서는 구성원 상호간의 긍정적 래포와 신뢰가 우선적으로 형성될 필요가 있다(O' Sullivan & Deglau, 2006)는 관점에서 비롯되었다. 셋째, 실천적 통합성은 교사가 가진 이론적 지식이 실제로 가르치고 있는 수업 현장에서 성과로 나타나야 의미를 갖게 됨(Villegas-Reimers, 2003)을 반영한 원리이다. 넷째, 공동체적 책무성은 자율적 참여를 바탕으로 한 구성원들이 공동체의 구성원으로서 학습에 참여할 때에는 공유된 권한에 따른 책무성, 그리고 자신의 문제를 함께 나누고 해결책을 모색하는 가운데 갖게 되는 실천적 조언자로서의 책무성을 가질 필요가 있음을 드러내는 원리이다. 마지막으로 반성적 탐구성은 구성원들이 공동체 학습의 종착역을 자신들의 수업 개선에 두고, 끊임없는 반성

과 실천의 순환 과정을 통해 체육 교육과정의 실행 전문성을 점진적으로 발전시켜 나아가야 한다는 것을 의미한다. 체육 교육과정 실행 상에서 나타나는 다양한 문제 현상에 대해 공동의 힘으로 해결책을 모색하고 반성적 실천을 도모하거나 자신의 교육과정 실행에 대한 깊은 고찰을 통해 개인 교사로서의 관점을 탐구적 태도로 형성해 나가는 것과 관련된다.

이 중 상호적 관계성, 공동체적 책무성 및 반성적 탐구성은 협력적 탐구공동체의 특성을 반영하는 원리이다. 공동체에 속한 교사들이 교과 지식이나 실천적 지식을 다루는 것에 그치지 않고, 공동체 안에서 그들의 해석과 실행에 대해 스스로 질문함으로써 새로운 유형의 지식 창출(Cochran-Smith & Lytle, 1999)을 도모한다는 의지를 담고 있다.

그림 9. 협력적 탐구공동체 프로그램의 구성 원리

1) 자율적 참여성

전문가로서의 교사 집단이 다른 직업과 차별성을 갖기 위해서는 관료주의적 통제에 의한 실천보다는 동료적 협력에 의한 자율적 실천이 중요하다(Day, 1999). 본 연구에서는 협력적 탐구공동체에 참여하는 모든 초임교사들에게 타의에 의한 참여를 지양하고, 자발적 학습 의지에 의한 참여를 강조하였다. 타의에 의한 강제적 참여는 학습 능률이 높지 않을 뿐 아니라, 지속성과 동기 또한 소실될 우려가 있다. 연구 참여에 동의했다 하더라도 실제로 공동체가 운영되는 1년 남짓의 시간에 대한 참여는 모두 자율성에 달려있음을 상기하고자 하였다. 때때로 연구 참여 교사들은 개인적인 사유로 인해 공동체 모임에 참여하지 못하는 것에 대하여 연구자에게 유감을 표시하기도 했지만, 그러한 분위기 자체가 자발성을 기초로 하는 공동체의 성격에 반하는 것으로 연구자는 이러한 부분을 지속적으로 참여자들에게 일깨우고자 노력하였다.

교직의 협력적 문화(collaborative culture)는 자발적 교사 공동체, 발전 지향성, 시·공간적 허용성 등을 특징으로 한다(Hargreaves, 1991). 연구자는 연구 초기에 참여자들에게 공동체의 비전과 목표, 운영 방침과 방향에 대한 충분한 설명을 실시하였고, 연구자의 학교에 근무하는 5년 미만의 모든 초임교사들이 공동체 구성원이 되는 것에 동의하였다. 이후로부터의 참여는 그들의 몫이 되었다. 개인적인 사정, 학교 업무, 상담, 출장, 연수, 건강 상태 등 공동체 참여에 저해되는 많은 요인들이 있었지만 함께 모여 공부하는 것을 자신이 스스로 결정하는 것에 있어서는 연구자의 개입을 차단하였다. 하나의 교사 학습 구조를 형성함에 있어 단위학교를 둘러싼 맥락적 환경은 우선적인 고려사항(소경희, 2009)이 되어야 하기 때문이다. 여러 가지 맥락적 환경을 연구 참여자들이 스스로 통제하고, 제한적 요인들을 극복하면서까지 공동체에 참여할 수 있는 분위기를 조성하는 것이 일차적인 과제가 되어야 한다. 그래야 진정한 의미의 자발적 학습이 가능하고, 이를 통한 학습의 효율을 도모할 수 있다.

따라서 책무성을 강조하는 관리적 접근이 아닌 당사자들 간의 협력적 행위를 강조하는 민주적 접근(Sachs, 2001)의 수용과 더불어 자발적 참여를 전제로 하는 교사 공동체(이의재, 2015b)의 성립을 위해 ‘자율적 참여성’은 협력적 탐구공동체의 기본 원리로 작용할 필요가 있다.

2) 상호적 관계성

교사가 학습하는 공동체의 가장 근본적인 성립 조건은 사람이다. 사람이 모여 이루는 공동체는 특정한 목적을 위해 서로 협력하기도 하고 때로는 반목하기도 한다. 공동체가 추구하는 목적을 위해 개인의 이익과 단체의 이익이 상충되는 경우도 있다. 하나의 목표를 향해 구성원 모두가 개인의 역할을 다 하기 위해서는 개인주의(individualism)에서 탈피하여 개별성(individuality)을 유지한 가운데, 공동의 목표에 기여해야 한다. 이 때, 개별성은 서로가 처한 입장을 이해하고 존중하는 가운데 발휘되는 특질로서 신뢰와 배려가 수반된 긴밀한 인간관계 속에서 자연스럽게 형성되는 것이라고 할 수 있다.

교사의 공동체 학습에 관한 선행 연구에서 이승배(2008)는 구성원들 간의 친밀한 인간관계를 공동체 학습의 중요한 형성 조건으로 보고하였다. 공동체적 성인 학습에서는 서로에게 가르치고 배우는 교학상장의 분위기가 무엇보다 전제되어야 하는데 이를 위해서는 상호간의 친밀한 인간관계를 토대로 한 신뢰와 배려, 지원이 필수적이라고 하였다. 실제로 본 연구의 사후 면담에서도 이진희 교사는 다양한 연령대가 분포된 공동체였다면 말 한마디를 나누는 것도 초임교사의 입장에서 부담스러울 수 있는데, 비슷한 경력 대의 교사들이 서로 친밀한 관계를 형성할 수 있었기 때문에 대화에 참여하는 과정을 자연스럽게 받아들일 수 있었다고 언급하였다.

상호적 관계성 형성을 위해 연구자는 공동체 모임 초기 구성원 상호 간의 래포 형성에 주력하였다. 이미 같은 학교에서 근무하고 있는 교사들인데다가 서로 연령대가 비슷하여 3-4명 단위로 어느 정도의 래포는 형성되어 있는 상태였지만, 10명이 모여 함께 공부하는 것은 또 다른 차원의 관계 형성이 필요하다고 판단하였다. 모임 초기에는 간단한 다과를 나누면서 일상적인 대화를 나누는 것으로 시작하여 워크숍 3회차 당 한 번 정도는 단합을 위한 회식 자리를 갖기도 하였다. 워크숍에서 대화를 나눌 때는 10명이 집단 토의식으로 참여하거나, 5명씩 두 개 그룹으로 나누어 소그룹 토의를 진행하면서 특정 주제를 바탕으로 한 관계 형성을 이루어 나갔다. 일상적인 학교생활에서는 모바일 메신저를 활용하여 서로 간의 체육 수업 실천 사례나 아이디어를 공유(조기희, 2015)하기도 하였으며, 학교의 크고 작은 행사에 함께 팀을 이루어 업무를 수행하기도 했다. 이러한 활동들은 모두 교사의 전문성 개발에서 비형식적 차원의 활동(informal activities)에 해당하는 것으로 책무성이 거의 없는 상태에서 우연적, 자율적으로 참여하게 되

는 동료 교사와의 상호작용(장경환, 이옥선, 2014a; Akiba, 2012)으로 볼 수 있다. 비형식적 배움의 기회는 전문성 개발을 위한 긍정적 학교 문화를 형성하는 데 있어 주된 요소로 작용할 수 있다(WestEd, 2000).

이와 같은 상호적 관계성은 본 연구에서의 탐구공동체가 유의미한 목표를 이루는 데 있어 중요한 요인으로 작용하였으며, 구성원들은 공동체 이외의 일상생활이나 학교 업무 처리 등에 있어서도 긍정적인 협력 관계를 유지해 나가는 모습을 확인할 수 있었다.

3) 실천적 통합성

교사 변화의 관점에서 전문성 개발을 연구했던 Guskey(2002)는 교사가 학습을 통해 무언가를 잘 배웠다면 그것이 교사 행동에서의 변화를 가져오지만 궁극적으로는 학생의 배움 향상이 수반되어야 진정한 전문성 개발을 이루는 것이라고 주장하였다. 즉, 교사가 가르치는 행위는 학생의 배움과 밀접한 상관관계를 가진다. 하지만 일반적인 교사 학습의 원리는 실천에 대한 학습보다는 이론에 대한 학습을 통해 실천을 개선하고자 하는 경향이 있다. 실제로 이전까지 수행된 많은 교사 공동체 관련 연구 또한 기본적으로 교사가 가진 지식 체계를 풍부하게 하기 위한 접근을 취하는 경우가 많았다.

그러한 연유로 교사가 가진 이론적 지식이 실제로 가르치고 있는 수업 현장에서 성과로 나타나게 하는 것은 공동체의 역할이라기보다는 개인의 역할에 맡겨두는 경향이 있었던 것이 사실이며, 이 문제는 이론과 실제 사이의 간극에 대하여 끊임없는 논쟁거리를 수반해왔다. Shulman과 Shulman(2004)은 교사들이 전문성을 개발함에 있어서 이론적 지식을 실천적 지식으로 전환하는 것의 중요성을 주장하면서 공동체적 학습을 제안한 바 있다. ‘실천적 통합성’은 본 연구에서 협력적 탐구공동체가 운영되는 기본 원리로 설정되어 프로그램의 개발에 반드시 고려되어야 할 필요가 있을 것으로 판단된다.

4) 공동체적 책무성

Armour(2013)는 교사가 스스로 전문적 실천인임을 자처하기 위해서는 평생 동안 배우고자 하는 학습자로서의 태도를 지닐 필요가 있으며, 그것이 곧 ‘직업적 책무’(professional responsibility)에 해당한다고 하였다(p. 230). 본 연구는 근본적

으로 교사가 교직 생애 전반에 걸쳐 끊임없이 배우는 역할을 수행해야 하는 '연구자로서의 교사'(teacher as researcher)의 관점(Stenhouse, 1975)에 입각하였으며, 그러한 일을 잘 수행하기 위해서는 교사 학습의 터전인 공동체 안에서의 책무성이 일정 부분 수반되어야 할 것으로 보았다.

본 연구에서 협력적 탐구공동체의 첫 번째 구성 원리는 '자율적 참여성'이다. 얼핏 자율적 참여성과 공동체적 책무성이 서로 반하는 개념으로 인식될 수 있으나, 이 둘은 대조적 개념이 아닌 호환적 개념으로 받아들여질 필요가 있다. 공동체 참여에 대한 의사 결정은 참여 교사들이 스스로 내린다. 자발적 학습 의지가 가장 중요한 동인이 되어야 한다는 의미이다. 그러나 일단 공동체에 참여하는 것으로 스스로 결정을 내린 이후에는 구성원 서로가 책무성을 공유한다. 이는 능동적 학습자로서의 태도를 강조하기 위한 것으로 수동적인 참여는 개인 및 공동체의 발전에 저해 요인으로 작용할 수도 있기 때문이다. 탐구공동체에 참여하는 모든 구성원들은 학습에의 능동적 참여, 그리고 개개인이 맡은 공동체 내 역할에 대해 책무성을 가지는 것에 동의하였다.

연구 참여자들은 먼저 학습 및 실천에 대한 책무성을 가졌다. 교육과정을 문서적 수준과 실천적 수준에서 학습함에 있어 적극적인 태도로 임하는 것, 주제토크 시 능동적 태도로 활발히 상호작용하는 것, 교육과정 재구성 사례 발표의 준비 및 체육교구를 활용한 창의적 게임 구안 시 공동체에 기여하고자 하는 마음으로 충실하게 임하는 것 등이 해당된다. 두 번째로는 공동체 내 역할에 대한 책무성이다. 1회차의 공동체 학습을 위해서는 모임 날짜와 시간 및 장소의 공지, 자료의 준비와 복사, 교구와 기자재 준비, 장소 섭외, 자리 정리, 간식 준비, 사진 및 동영상 촬영 등 준비해야 할 일들이 많이 있었는데, 그러한 역할을 서로가 한 가지씩 나누어 맡고 각자의 책무를 다하였다. 공동체가 남의 것이 아닌 나의 것, 우리의 것이라는 '주인 의식'과 책무성을 갖는 것이 바로 성공적 학습을 위한 토대가 될 수 있다.

5) 반성적 탐구성

교사의 전문성 개발(teacher professional development)에 관한 여러 선행 연구에서는 이미 '반성적 실천'(reflective practice)을 전문성 함양의 주요 요소로 제시하고 있다(고문수, 이대형, 2011; 서경혜, 2013; 성열관, 2005; 신붕섭, 2009; 조기희, 2015; 최의창, 1995, 2004; Armour, 2013; Ko, Wallhead & Ward, 2006;

O’ Sullivan & Deglau, 2006). Dewey(1928)와 Schön(1983)의 아이디어로부터 비롯된 반성적 관점은 1990년대 이후, 교사교육 연구의 주류를 이루는 패러다임으로서 꾸준히 자리매김해 왔다. 교사 학습의 관점에서 ‘연구자로서의 교사’(teacher as researcher) 개념 또한 기본적으로 반성적 실천을 전제한다. 과학적, 합리적 관점으로 설명하기 어려운 수업의 다측면적 어려움을 교사의 반성적 활동을 통해 개선하고자 했던 것이다.

본 연구에서 ‘반성적 탐구성’은 앞에 제시한 네 가지 탐구공동체의 기본 원리를 포괄하면서도 질적으로 한 단계 발전시키기 위한 원리로 실천에서 나아가 탐구적 태도를 견지할 필요성을 담고 있다. 연구 참여자들은 탐구공동체에서 배우고 경험한 것들을 자신의 체육 수업에서 지속적으로 실천하였다. 체육 수업 후에는 수업에 대한 반성과 소감, 개선할 점 등을 ‘체육수업일지’로 정리하고, 이를 다음 공동체 워크숍 때 공유하는 순환의 과정을 반복하였다. 이러한 과정에서 연구 참여자들은 실제로 ‘반성’과 ‘개선’이 어떠한 메커니즘에 의해 발생하고 그것이 자신들의 수업 실천에 어떠한 방식으로 도움이 되는지에 대하여 직접적으로 탐구하였다. 또한 다음 절에 제시 될 탐구공동체 프로그램 중 ‘주제토크’ 시간에 교육과정 실행과 관련하여 어려움을 겪고 있었던 다양한 문제 현상에 대해 함께 모여 해결 방안을 모색하고 자신의 대안을 정리하여 실천, 반성하는 가운데 탐구적 태도를 견지할 수 있었다. 교육과정 이슈에 대해 대화를 나누었던 시간에도 마찬가지로 단지 자신의 생각을 구성원들에게 털어 놓고 생각을 공유하는 차원을 넘어 나의 실행은 왜 그런 것인지, 다른 사람의 실행과는 어떤 차이가 있는지에 대해 끊임없는 반성과 탐구의 순환과정을 거치고자 하였다. 체육 교육이 실제로 일어나고 있는 현장의 깊숙한 맥락 안에서 반성적 실천가인 교사가 자신의 수업을 꾸준히 탐구하고 개선하고자 하는 노력 안에서 자신만의 체육 교육과정이 빚어진다.

다. 실천의 내용과 방법

협력적 탐구공동체는 2015년 9월부터 2016년 9월까지 총 13개월 간 운영되었다. 실행연구의 순환 모형 절차에 따라 1) 계획 및 문제 파악의 단계, 2) 실행 및 관찰의 단계, 3) 반성의 단계, 4) 수정된 계획 및 실행의 단계의 흐름에 따라 실천되었다. 이 중 1단계 계획 및 문제 파악의 단계는 공동체 학습이 시작되기 전인 2016년 8월까지 수행되었으며, 그 결과를 연구 문제 1과 관련지어 제시하였

다. 실제로 탐구공동체가 운영된 실행연구의 단계는 2), 3), 4) 단계로 볼 수 있다. 실천 과정에서 핵심 단계로 볼 수 있는 2) 실행 및 관찰의 단계는 총 13개월 동안 수행되었는데, 그 기간은 다시 두 단계로 나뉜다.

실행 및 관찰의 단계에서 전반부 6개월은 기초적 성격을 띠는 단계로서 연구 참여자들의 체육 교육과정 이해와 해석, 반성적 실행 및 개선에 중점을 두고 실행되었다. 그리고 후반부 7개월은 심화 단계로 체육 교육과정에 대한 주관적 재구성과 반성 및 교육과정 개발에 관한 지식 생성에 중점을 두었다. 탐구공동체의 운영은 내용과 방법의 측면으로 나누어 제시하고자 한다.

1) 내용

협력적 탐구공동체 프로그램의 내용은 기본적으로 1장에서 제시한 초임교사 요구를 바탕으로 구성되었다. 구성의 기본 원리는 '실천적 통합성'에 뿌리를 둔다. 대부분의 연구 참여 교사는 예비교사 교육 기간 동안 배운 지식의 실제적 활용 측면에 가장 많은 관심을 가지고 있었으며, 실제로 몸으로 움직여 보지 못한 교육과정 내용들을 가지고 수업을 해야 한다는 점에서 많은 부담감을 가지고 있었기 때문이다. Cochran-Smith와 Lytle(1999)은 일찍이 '지식과 실천의 관계'(relationships of knowledge and practice)라는 글을 통해 교사가 '더 아는 것'과 '더 잘 가르치는 것'이 의미하는 바가 무엇인가라는 문제를 고민하였고, 교사 학습의 맥락에서 지식과 실천이 어떻게 연관되는지에 관하여 고찰하였다.

같은 맥락에서 '실천적 통합성'은 본 연구 전반에 걸쳐 우선적인 고려 사항으로 설정되었고, 협력적 탐구공동체 프로그램의 내용과 방법을 설정하는 기본 원리가 되었다. 내용의 범주는 크게 '생각하는 교육과정'과 '움직이는 교육과정'의 두 가지 구조로 나누어 제시하였으며 전체적인 요약은 다음의 <표 12>와 같다.

표 12. 협력적 탐구공동체 프로그램의 구성

<table>
<tr><th rowspan="3">회
차</th><th colspan="2">생각하는
교육과정</th><th>움직이는
교육과정</th></tr>
<tr><th colspan="2">1-2교시 (15:00-16:20)</th><th rowspan="2">3교시
(16:30-17:30)</th></tr>
<tr><th>교육과정 다시보기</th><th>주제토크와 교육과정 재구성</th></tr>
<tr><td>1</td><td>도전활동
(5-6학년군)</td><td>▪ 교육과정을 바라보는 메타포
(교육과정은 □다)</td><td rowspan="8">교육과정
다시보기의
해당 영역에서
실습 활동을
선정하여 실시</td></tr>
<tr><td>2</td><td>도전활동
(3-4학년군)</td><td>▪ 교육과정 실행에 대한 자기 평가
(나의 교육과정 이해/실행 점수는 몇 점?)</td></tr>
<tr><td>3</td><td>경쟁활동
(5-6학년군)</td><td>▪ 신체활동 가치 함양에 대한 관점
(체육 시간에 ‘경쟁’을 가르칠 수 있는가?)</td></tr>
<tr><td>4</td><td>건강활동
(5-6학년군)</td><td>▪ 체육수업 발표대회 참관 후, 수업 비평
(수업 계획, 실행, 평가의 관점으로)</td></tr>
<tr><td>5</td><td>표현활동
(5-6학년군)</td><td>▪ 신체활동 가치 함양에 대한 관점
(표현활동 영역 지도의 빛과 그림자는?)</td></tr>
<tr><td>6</td><td>표현활동
(3-4학년군)</td><td>▪ 새 학년 체육 수업은 이렇게 준비하자!
▪ 교육과정 실행에 대한 비판적 관점
(교육과정을 잘 실행한다는 것의 의미는?)</td></tr>
<tr><td>7</td><td>건강활동
(3-4학년군)</td><td>▪ 교육과정 재구성 실행의 사례 나누기
(타 교과 포함)
▪ 골칫거리 나누고 함께 해결하기</td></tr>
<tr><td>8</td><td>경쟁활동
(3-4학년군)</td><td>▪ 교육과정 내용 체계의 학년 간 계열성에 대한 의견 나누기
▪ 골칫거리 나누고 함께 해결하기</td></tr>
<tr><td>9</td><td>여가활동
(3-4학년군)</td><td rowspan="2">▪ 골칫거리 나누고 함께 해결하기
▪ 학년별 교육과정 재구성 사례 발표</td></tr>
<tr><td>10</td><td>여가활동
(5-6학년군)</td><td rowspan="3">구안한 신체활동
실제로 해 보기</td></tr>
<tr><td>11</td><td colspan="2" rowspan="2">▪ 골칫거리 나누고 함께 해결하기
▪ 학년별 교육과정 재구성 사례 발표
▪ 체육교구를 활용한 창의적 신체활동 구안</td></tr>
<tr><td>12</td></tr>
</table>

가) 생각하는 교육과정

‘생각하는 교육과정’은 공동체 참여 교사들의 체육 수업 관련 지식의 확장,

교육과정에 대한 이해와 해석 능력 제고, 자신들이 가지고 있는 PCK의 공유와 실천, 주제토크를 통한 비판적이고 창조적인 관점 생성을 목적으로 하였다. 1회 운영 시간 150분 중 80분의 시간을 할애하였다. 모임 장소로 지정된 교실에 모여 80분 동안 진행되는 것으로 체육 교육과정 영역의 학년군별 내용을 다루는 '교육과정 다시보기', '내용교수지식 나누기', '교육과정(교과서) 재구성 사례 발표하기', '주제토크', '교구를 활용한 창의적 게임 구안하기', '체육 수업 사례에 대한 비판적 관점 공유하기' 등이 주요 내용이다.

(1) 교육과정 다시보기

본 연구에서는 협력적 탐구공동체를 통한 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 제고에 주목한다. 따라서 교육과정을 공동체 학습의 주요 주제로 다루고 그것의 이해와 해석, 그리고 반성적이고 비판적인 실행, 나아가서 교사 수준에서 교육과정을 개발하는 단계까지 이르고자 하였다.

'교육과정 다시보기'는 초임교사들이 임용 시험을 준비하면서 문서적 수준의 체육과 교육과정을 공부한 경험을 배경으로 삼았다. 현행 교육과정인 2009 개정 체육과 교육과정에 제시된 내용을 체육과에서 추구하는 인간상, 초등학교 체육과의 목표, 영역별 내용체계와 신체활동 예시, 교수·학습 방법 및 평가 등을 중심으로 유인물을 통해 살펴보았다. 내용 영역은 앞선 <표 12>에 제시한 바와 같이 체육과의 다섯 가지 영역(건강, 도전, 경쟁, 표현, 여가)과 학년군(3-4학년군, 5-6학년군)에 따라 총 10회차에 걸쳐 다루었다.

이 시간에는 단지 교육과정 문서를 함께 읽고 내용을 숙지하는 것에서 그치지 않고, 그러한 내용이 어떠한 이유에서 교육과정에 제시되었다고 생각하는지 자신의 의견을 나누는 기회도 가졌다. 연구 참여자들은 다음의 이진희 교사의 말처럼 이전까지는 교육과정이 왜 그렇게 만들어졌는지 생각해 볼 여지가 없이 단지 임용 시험을 위한 목적으로 수동적으로 암기했던 경험을 가지고 있는 경우가 대부분이었다.

> 아직은 체육 교육과정이 구체적으로 뭔지 모르겠다는 생각이 들어요. 임용 시험 공부할 때도 교육과정에 나와 있는 목표나 이런 거를 보면서 무슨 뜻인지는 대강 알겠는데 구체적으로 어떤 의도가 담겨있는 건지는 모르겠다는 생각을 했어요. 물론 다양한 논의를 거쳐서 만들어진 것이겠지만, 그 과정을 깊이 이해하지 못하니 그냥

외우기만 했죠. (이진희 교사, 워크숍 참여관찰)

그림 10. ‘교육과정 다시보기’ 학습 장면

교육과정 다시보기는 ‘수동적 교육과정 수용자’로서의 교사를 극복하고 초등 체육의 넓은 맥락 안에서 예비교사가 아닌 현직교사의 입장으로 체육 교육과정의 의도와 교육적 의미를 이해하기 위한 목적에서 설정되었다. 교육과정의 실행은 문서 수준의 교육과정을 문자 그대로가 아닌, 교육적 관점에서 ‘이해’하고 서로의 관점을 공유함으로써 비판적 탐색의 장으로 나아가기 위한 초석을 마련할 때 비로소 가능할 것이다.

(2) 내용교수지식 나누기

내용교수지식(pedagogical content knowledge: PCK)은 아는 것과 가르치는 것 간의 양면성 문제의 대안으로 등장하여 널리 받아들여지고 있는 교육학 개념이다. 체육 교과에 들어 있는 고유의 내용지식과 그것을 가지고 학생들에게 수업할 때 발현하는 교수지식 및 다양한 맥락적 상황을 고려한 지식들이 모두 PCK의 개념 안에 포함된다고 할 수 있다.

연구 참여자들은 체육 수업의 경험이 많지 않은 초임교사들이고 따라서 개인적으로 가지고 있는 PCK가 풍부하다고 볼 수 없었다. 함께 나누고 배울 수 있는 경험을 가졌으면 좋겠다고 했던 사전 면담의 요구를 바탕으로 서로의 PCK를 나누는 장을 마련하는 것은 중요한 구성 요소가 될 수 있다. 그러나 그들의 PCK가 풍부하지 않았던 점은 전반부 6개월 동안은 활발한 정보 교류의 제한점으로 작용하였다. 전반부에 연구자의 개입이 많을 수밖에 없었던 이유이기도 하다.

그렇지만 연구가 진행되는 동안 개개인이 가지게 된 PCK의 활용 범위는 점차적으로 넓어졌으며 온・오프라인의 직무연수를 수강하는 등 그것을 확장하기 위한 별도의 노력도 병행되었다. 후반부 7개월 동안은 연구자 중심으로 PCK가 제공되던 양상에서 벗어나 서로가 가진 PCK를 자유롭게 공유하고 이를 반성적으로 실천하는 모습을 확인할 수 있었다.

(3) 교육과정(교과서) 재구성 사례 발표하기

교육과정을 문서적인 수준에서 이해하고, 그것을 해석하는 경험을 나누었던 초임교사들에게는 그들의 교육과정 실행 수준을 한 단계 높이기 위해 다른 차원의 학습 경험을 제공할 필요가 있다. 그것은 바로 그들이 직접 실행해야 할 체육과 교육과정을 자신들의 교수 전략이나 학생의 특성, 환경 등에 적합하도록 재구성하는 것과 연관된다. 교육과정에 대한 이해와 해석은 관념적인 수준에서 행해지는 것이므로 그것은 구체적 현실에 터하지 않은 추상적 표상에 그칠 우려가 있기 때문이다. 따라서 이해와 해석을 바탕으로 실제로 체육 수업을 실행한 경험은 반성적 재구성의 환류 과정을 통해 한 단계 높은 수준으로 나아갈 수 있다는 판단을 낳게 되었다.

교육과정과 교과서의 주관적, 반성적 재구성 경험은 이해와 해석의 수준이 어느 정도 자리 잡고 난 이후인 후반부 7개월 동안 진행되었다. 그 방식은 학년별 재구성 사례 발표 및 의견 교류의 형태로 이루어졌다. 공동체 참여 교사는 2016학년도를 기준으로 2학년 담임교사 2인, 3학년 3인, 4학년 4인, 5학년 3인으로 구성되었는데, 모임이 있기 전 사전에 학년별로 모여 학년 체육과 교육과정과 교과서를 살펴보고 재구성 경험이 있거나 재구성이 가능한 내용을 요약하여 정리하는 시간을 가졌다. 발표 유인물의 형태로 이를 정리하여 공동체 모임에서 학년별로 발표하고, 좋았던 점이나 우려되는 점, 개선할 점에 대해 서로 이야기를 나누면서 재구성과 관련된 사고의 영역을 확장시키고자 하였다. 다음의 <표 13>은 연구 참여 교사들이 3학년 체육과 교육과정을 재구성하고, 자료를 작성하여 공동체 워크숍 시 발표한 사례이다.

표 13. 3학년 체육과 교육과정(교과서)의 재구성 사례 일부 발췌

재구성의 취지	▸체육 수업의 시기적 특성(날씨, 학교행사) ▸제시된 활동들 간의 계열성(기초, 응용) ▸학생의 정서적 특성(협동 또는 경쟁) ▸3-4학년군 신체활동 예시에 포함되지 않는 활동(도전 혹은 경쟁)도 수준을 조절하여 구성

월	영역	단원 및 주제	재구성 방향 및 근거
3월	건강 활동	건강과 생활습관 -건강과 체력의 뜻 -체격과 체력측정 -준비 운동과 정리 운동(맨손, 도구) -줄넘기	▸체육오성지수를 저학년용으로 수정할 필요가 있음 ▸3월 한 달은 체육시간의 기본 규칙을 익히고 체육수업 루틴을 잡아가는 시기로 사용 ▸준비운동을 학생들이 스스로 만들기 활동 ▸줄넘기를 활용한 다양한 놀이로 체력 향상
	도전 활동	속도도전 -빠르게 걷기 -빠르게 달리기	▸경보, 50m 달리기 등을 통해 교사가 학생들의 기본 운동 기능을 파악함. 달리기의 바른 자세를 배움으로써 모든 체육활동의 기초를 다짐
4월	도전 활동	속도도전 -빠르게 달리기 -이어달리기 -장애물 넘어 달리기	▸달리기 자체만으로 즐거움을 얻을 수 있는 시기가 3학년 초반 시기인 것으로 판단. 이를 활용한 다양한 게임을 건강활동과 연계하여 구성 예) 까마귀와 까치, 신문지 달리기, 고양이와 쥐 ▸이어달리기의 기초를 잘 쌓아놓으면 이후에 각종 게임과 접목할 수 있음. 학년별 이어달리기 대회 연습도 병행하여 실시 예) 떡배달 릴레이, 가위바위보 릴레이, 스쿠프릴레이, tic-tac-toe, 고무줄 릴레이 등 ▸장애물 넘어 달리기는 단독 게임으로 활용해도 좋고, 위의 게임들에서 활용하여 난이도를 올리는 방법으로 활용하는 것도 좋음 예) 허들, 훌라후프, 어둠탈출 ▸ 빠르게 달리는 것이 피하기형 게임의 기초가 됨
	경쟁 활동	술래 피하기형 게임 -안전한 위치 찾기 -안전한 방향으로 이동하기 -술래의 움직임 예상하기 -술래 속이기	▸4월 초반에 배운 빠르게 달리기를 바탕으로 각종 피하기 전략을 추가함 ▸여러 게임이 있으나 비슷비슷해서 흥미가 저하될 수 있으므로 다양한 도구를 이용하여 게임의 흥미를 높임 예) 얼음땡→바나나(뽕망치)→수건돌리기→꼬리잡기(태그)→초능력런닝맨(초능력카드)

(4) 주제 토크

체육과 교육과정에 대해 교사로서 하나의 관점을 형성해 나가는 과정은 교육과정 실행 전문성을 한 단계 높이기 위한 가교가 될 수 있다. 수동적, 맹목적으로 교육과정을 인식하는 단계에서 벗어나 능동적, 비판적으로 교육과정을 바라보는 렌즈의 전환을 가능하게 해 주기 때문이다. 그러한 과정은 공동체 학습의 최대 장점인 '함께 이야기 나누기'의 방식을 통해 접근해 볼 수 있으며, 이를 위해 '생각하는 교육과정' 시간에 '주제 토크'파트를 편성하게 되었다. 주제토크는 크게 교육과정 전반에 대한 관점 형성을 지향하는 '교육과정 토크'와 연구 참여자들의 당면 문제를 해결하기 위한 '골칫거리 나누기' 등 두 가지 양상으로 진행되었다.

주제 토크는 Deglau 외(2006)가 제시한 '전문적 대화'(professional dialogue)의 방식을 통해 실시하였다. 전문적 대화는 공식적인 차원의 교사 협의라기보다는 비형식적 상호작용에 바탕을 둔 것으로 구성원 간의 아이디어나 실천을 공유하되, 반드시 그들이 직면한 이슈와 관련한 주제를 다루는 것이 핵심이다.

먼저 '교육과정 토크'는 체육과 교육과정을 바라보는 연구 참여자들의 인식과 자신의 관점 확인, 상호 간의 관점 공유를 위해 연구자가 설정한 몇 가지 주제를 나누는 형태로 실시하였다. 주요 주제는 앞선 <표 12>에서 제시한 바와 같이 교육과정을 바라보는 메타포, 교육과정 이해와 실행에 대한 자기 평가, 신체활동 가치(경쟁 또는 표현 가치를 중심으로) 함양에 대한 관점, 교육과정 내용체계의 학년간 계열성에 대한 의견 등으로 구성되었다.

A교사: 체육 교육과정은 필요하다고 생각하는 쪽이라서. 왜냐하면 없으면 너무 막막하니까 내가 뭘 가르쳐야되는지 모르니까 주는 건 좋은데 너무 과도하거나 또는 이걸 만든 사람들이 현실을 모른다는 생각이 들어서 현실 반영이 되는 교육과정이 나온다면 전 좋다고 생각을 해요.

B교사 : 임용 공부할 때 제일 막막한 게 교육과정이잖아요. 줄대로 다 외워야하니까.

C교사 : 너무 탁상공론인거 같아요. 현실적이지 않고. 그런데 체계적으로 아이들을 교육시키려면 확실히 국가 교육과정이 있어야 할 것 같아요.

B교사 : 그리고 내가 학부모라면 교육과정이 없으면 반마다 다 다를 거 아녜요. 좀 그럴 거 같아요. 교사 역량에 따라 천차만별 되고.

C교사 : 교육과정이 없어지면 우리나라는 사교육이 더 쎄지지 않을까요.

A교사 : 성취기준은 좀 덜 주되, 그리고 적게 하는 게 불만이면 차라리 예시를 많이 주고 하도록 하면 될 거 같아요. 할만 한 거 골라서 하도록 하면 다양성도 추구할 수 있고.

(워크숍 참여관찰 '교육과정 토크' 중 일부 발췌)

한편, 주제토크의 영역은 '교육과정 토크' 이외에도 연구 참여자들이 실제로 체육수업에서 당면해 온 문제를 다루는 파트도 포함하여 '골칫거리 나누기'라는 이름으로 진행하였다. 그것은 '나의 문제는 결코 나만의 문제가 아닌, 우리 모두의 문제'이기도 하므로 서로에게 자신의 고민을 털어 놓고 함께 해결방안을 모색한다는 취지를 담고 있었다. 많은 과목을 가르쳐야 하는 초등교사의 역할에서 체육 수업에 대한 부담과 어려움은 다른 어떠한 과목보다 상대적으로 크다(공연주, 김종욱, 김현식, 2006; 김주영, 2014; 김중형, 백종수, 2011; 박경석, 2011; 안양옥, 2010; 이영석, 방신웅, 이온, 2010). 연구 결과 1을 통해 초임교사들이 겪는 체육 수업에 대한 어려움도 충분히 확인되었으며, 그러한 어려움들을 협력적 탐구공동체라는 울타리 안에서 해결하고자 하는 의지 또한 본 연구에 반영될 필요는 충분히 있다고 보여졌다.

골칫거리 나누기는 처음에 즉석에서 자신의 고민을 주제화된 형식으로 제시하고 이를 가지고 구성원들이 경험과 해결방안을 나누는 방식으로 실시되었다. 그러나 활발한 의사 교류가 이루어지지 못했고, 2회차부터는 다소 방향을 수정하여 실시하게 되었다.

미리 생각할 기회를 주지 않고, 즉석에서 논의 주제에 대한 생각을 정리하여 의견을 나누려다 보니 참여 교사들이 논의거리를 미처 잘 떠올리지 못하는 느낌이었다. 사전에 주제를 정해고 미리 말할 거리를 생각해 오는 방식으로 전환할 필요성을 느낀다. (연구자 참여관찰일지)

한 사람이 사전에 체육 수업과 관련된 주제를 공지하면 다른 구성원들은 그것에 대해 충분한 시간동안 고민을 한 뒤, 워크숍 장소에서 만난다. 대화의 주제는 사전에 한 사람씩 돌아가며 온라인 대화방에 제시하는 방식으로 하였다. 설명을 효율적으로 하지 못하는 것에 대한 어려움, 승패에 민감한 반응을 보이는 학생들에 대한 지도, 체육 수업에 대해 미온적 반응을 보이는 학생 대처, 체육 시간 팀

편성에 대한 학생들의 불만 문제, 몸이 실제로 아프거나 꾀병으로 참여를 꺼리는 학생의 참여 문제 등이 주요 이슈로 다루어졌다.

A교사: 저희 반엔 4개 모둠이 있어요. 처음에는 달리기 실력에 따라 모둠을 나눴는데, 점점 잘하는 팀이랑 못하는 팀이 생기니까 아이들한테 불만이 나오더라고요. 그래서 잘 하는 아이를 여기 저기 한 번씩 포함시켰더니 이번엔 그 아이가 불만을 토로하고요. (중략) 팀 짜는 문제가 가장 고민이예요.

B교사: 체육 모둠이 따로 있나요? 몇 달에 한 번 바꿔요?

A교사: 정해진 기간은 없고 그 때 그 때 하는데, 불만이 나와서 2학기 때 제대로 정한다고 했어요.

B교사: 저는 아이들이 민감해 해서 한 달에 한 번씩 바꾸거든요. 여자 조장 한 번, 남자 조장 한 번씩 하고, 딱 봐가면서 이번 달에 피구형 게임이다 그러면 피구 실력을 위주로 팀을 편성하는 식으로 해요.

C교사: 던지기 활동이다 그러면 던지기 해 보고 정하는 거예요?

B교사: 그렇게 까지는 못하니까 제가 그냥 보고 하는 거죠.

C교사: 저는 그게 감이 안 잡혀서 무작위로 하거든요. B 선생님처럼 하면 좋을 것 같은데 그게 판단이 잘 안 되어서요.

연구자: 두 분의 차이가 뭐냐 하면 교사에 의해 팀이 나눠졌을 때, 아이들한테 불만이 생긴다 그러면 아예 운에 맡겨 버리는 걸로 가는 거죠. 그럼 아이들도 선생님이 한 게 아니니까 불만이 적어질 수 있는 거고.

B교사: 반에 따라 조금씩 다른 것 같아요. 아이들 성향에 따라서. 저희 반에는 특출나게 잘 하는 아이가 1명 있는데, 그 아이가 어느 팀에 가는 지에 따라 다른 팀의 밸런스를 맞춰요. 그걸 아이들한테도 납득이 가도록 설명을 하고요. (후략)

(워크숍 참여관찰 '골칫거리 나누기' 중 일부 발췌)

골칫거리 나누기 시간을 운영하는 데 있어 우선적으로 고려한 사항은 연구자의 개입을 최대한 줄이는 것이었다. 연구자의 개입 여지가 커질수록 주제 토크에서 활발한 의사소통이 이루어지지 않음을 초반부 시행착오를 통해 확인할 수 있었고, 사전에 생각할 시간이 충분히 주어졌을 경우 구성원들이 적극적으로 참여하는 양상을 보였기 때문이다.

위의 참여관찰 자료에서 B교사는 3년 차 교사이지만 연구 참여 교사 중 체육 수업 전문성 수준이 가장 높은 교사 중 한 명이다. 팀 구성 방식을 주제로 이야

기를 나눌 때도 B교사는 팀 구성의 핵심 포인트를 정확히 짚고 다른 교사들에게 도움을 주기 위한 정보를 제공하고 있었다. 운동 능력의 고려, 학생들이 불만이 생성되는 지점, 교사의 권위 등을 적절히 상황 속에 녹여내어 자신만의 방식을 실천해 나가고 있었으며, 후에 B교사의 조언으로 다른 교사들도 많은 도움을 얻게 되었다고 진술하는 모습을 볼 수 있었다. 교사들이 겪게 되는 실천 관련 난점들이 공동체 학습을 통해 서로 고민하고 나누는 과정에서 해결될 수 있음은 많은 연구들을 통해 보고된 바 있다(김지영, 2010; 서경혜, 2008; 조기희, 2015). 이렇듯 '골칫거리 나누기'는 공동체 안에서 교사 학습의 주요 포인트인 '함께 나누고 공부하고 실천'하는 데 있어 주된 역할로 자리매김할 수 있었다.

(5) 창의적 신체활동 구안하기

체육과 교육과정 실행 전문성 제고를 위한 또 한 가지의 고려 사항은 교구의 활용 문제를 개선하는 것이었다. 1장에서도 살펴보았듯, 교사가 직접 접해 보지 못한 체육 교구는 체육 수업에서 활용될 여지가 극히 제한되는 것으로 나타났다. 이를 극복하기 위한 방안으로 협력적 탐구공동체에 실기형 파트를 포함하여 프로그램을 구성하기에 이르렀다. 그리고 이와 더불어 교실 안에서 진행되는 '생각하는 교육과정' 파트에서는 '교구를 활용한 창의적 신체활동 구안하기'라는 코너를 추가적으로 편성할 필요성이 있었다.

교육과정 실행은 교구 활용과도 밀접한 관련이 있음을 가정할 때, 그 실행력을 제고하기 위해서는 단순한 활용 이상의 무언가가 필요했다. 그것은 바로 교구를 가지고 새로운 형태의 신체활동을 구안해 보는 경험을 제공하는 것이다. 통합적 체육 수업이나 이해중심게임수업 모형 관련 연구에서 기존에 제시된 게임을 변형하거나 새로운 게임을 만들어 내는 연구들(고문수, 2015; 안을섭, 2010; 이승배, 2012; Hopper, 2011)은 꾸준히 수행되어 왔다. 그러나 모두 기존에 있었던 게임을 학습자의 유형이나 수준, 수업 목표를 고려하여 변형하는 수준에서 이루어졌을 뿐, 교육과정의 맥락에서 새로운 형태의 게임, 활동을 구안하는 연구는 폭넓게 수행되지 않았다.

교육과정의 맥락에서 새로운 신체활동을 구안하기 위해서는 교육과정의 철학과 내용 및 방법, 그리고 단위 차시 수업 목표와 학습자에 대한 이해가 선행되어야 한다. 한 단원 내지는 차시의 수업 목표를 달성하기 위해 기존에 교과서에 제시된 활동보다 더욱 적합하다고 판단되는 신체활동을 만들어 내는 과정, 그 일을

함에 있어 주어진 교구를 최대한 활용하는 능력은 곧 교육과정 실행력 제고와 직결되는 것이라 할 수 있다. 창의적 신체활동의 구안은 교육과정 재구성 역량을 보완하는 기능을 할 수 있음과 동시에 다양한 교수·학습의 맥락을 고려하게 된다는 점에서도 의미가 깊다.

그림 11. 교구를 활용한 창의적 게임 구안하기

저희 조는 스쿠프를 가지고 3가지 활동을 생각했어요. 먼저 캐치볼 형태로 주고받기를 하되, 성공여부에 따라 거리를 늘리거나 줄이기, 그리고 삼각형이나 사각형 대형으로 주고받기 형태인데 술래를 정해서 뺏기 활동을 할 수도 있고, 주고받으면서 릴레이 형태로 할 수도 있을 것 같다는 의견이 있었어요. 6학년이라면 간이 네트를 설치하고 배구형 게임인데 도구만 달리해서 하는 방법도 있고요.

(워크숍 참여관찰 '교구를 활용한 창의적 게임 구안하기' 중)

앞선 1장에서 초임교사들이 체육 교구 활용에 있어 제한적이라는 문제점을 지적한 바 있다. 교구의 폭넓은 활용성이 교육과정 실행과 밀접한 연관을 가지고 있는 만큼 초등 체육은 전통적 체육 교구뿐만 아니라, 새롭게 개발되고 있는 다양한 교구에 대한 활용성 제고를 통해 발달 수준에 적합한 교육 경험을 제공할 수 있을 것이다. 이러한 측면에서 창의적 신체활동을 구안하는 경험은 초임교사들에게 유의미한 학습 기회가 될 수 있다.

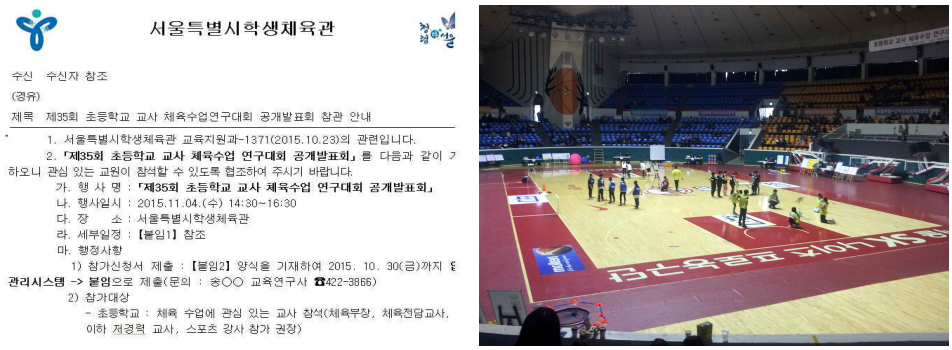
(6) 체육 수업 사례에 대한 비판적 관점 공유하기

동료나 선배 교사의 체육 수업을 보는 것은 자신의 체육 교육과정 실행을 개선하는 데 있어 좋은 본보기가 될 수 있다. 그러나 교육 실습 기간 동안 갖게 되

는 몇 차례의 참관 경험 이후에 현직 교사들이 다른 사람의 체육 수업을 참관할 수 있는 기회는 많지 않다. 학교교육력제고(수업방법개선) 연구교원의 수업 공개를 안내하는 교육청 공문을 종종 확인할 수 있으나 체육 수업을 대상으로 하는 경우는 실제로 거의 없는 실정이기 때문이다.

우수한 체육 수업을 참관하는 것은 모델링의 한 가지 방법으로도 유용하지만, 수업을 보는 비판적 관점을 형성할 수 있다는 점과 이를 통해 자신의 수업을 반성적으로 성찰할 수 있다는 장점을 가진다. 이러한 기회를 공동체 안에서 갖기 위해 세 차례의 참관 경험을 제공하였다. 첫 번째는 초등학교 교사 체육수업 연구대회 공개발표회를 단체로 참관하는 것이고, 두 번째는 공동체 구성원 중 한 명의 교사가 체육 과목으로 임상장학 수업을 하고 그 수업을 동영상으로 함께 보는 것이었다.

초등학교 교사 체육수업 연구대회는 서울특별시교육청 주관으로 매년 열리는 교사 연구대회의 일환으로 10월 하순경 잠실학생체육관에서 금상(1등급) 수상 수업을 공개한다. 교육청 차원에서도 공문으로 '5년차 이하 저경력 교사'의 참관을 권유하고 있었다. 연구자는 연구 참여 교사와 함께 2015년 11월과 2016년 10월, 두 차례에 걸쳐 본 공개발표회를 참관하는 기회를 가졌다.



서울특별시학생체육관

수신 수신자 참조
(경유)
제목 제35회 초등학교 교사 체육수업연구대회 공개발표회 참관 안내

1. 서울특별시학생체육관 교육지원과-1371(2015.10.23)의 관련입니다.
2. 「제35회 초등학교 교사 체육수업 연구대회 공개발표회」를 다음과 같이 ㄱ
하오니 관심 있는 교원이 참석할 수 있도록 협조하여 주시기 바랍니다.
가. 행 사 명 : 「제35회 초등학교 교사 체육수업 연구대회 공개발표회」
나. 행사일시 : 2015.11.04.(수) 14:30~16:30
다. 장 소 : 서울특별시학생체육관
라. 세부일정 : 【붙임1】 참조
마. 행정사항
1) 참가신청서 제출 : 【붙임2】 양식을 기재하여 2015. 10. 30(금)까지 ㅎ
관리시스템 -> 붙임으로 제출(문의 : 송○○ 교육연구사 ☎422-3866)
2) 참가대상
- 초등학교 : 체육 수업에 관심 있는 교사 참석(체육부장, 체육전담교사,
이하 저경력 교사, 스포츠 강사 참가 권장)

그림 12. 초등학교 교사 체육수업 발표대회 공문서 및 수업 장면

공개발표회 수업을 참관하기 위하여 사전에 학교장의 결재를 득한 후, 교육청에 참가 공문을 전송하였다. 연구 참여자들과 함께 체육수업을 참관하면서 우수 수업이라고 맹목적으로 수용하는 태도에서 벗어나 비판적이고 창조적인 관점에서 수업을 참관할 것을 조언하였다.

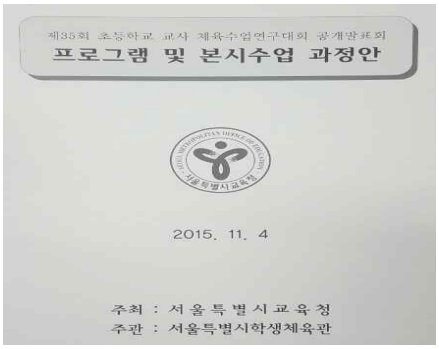


그림 13. 공개 수업 과정안 및 수업 참관 소감 나누기

A교사: 기본 활동을 할 때, 이미 아이들이 많이 뛰고 본 활동에 들어가는 바람에 지쳐있는 느낌이었어요. 쉴 시간이 없어 4개 스테이션을 계속 뛰는 것도 그렇고.

B교사: 활동장이 4곳이었는데, 수준의 계열이 있는 것인지 아니면 병렬적인 형태로 구성된 것인지 알기가 힘들고, 제가 볼 때는 4개 활동이 모두 체력 부담이 큰 활동처럼 보여 졌어요.

C교사: 건강 체력 관련 공개 수업을 하면 보통 스테이션식 수업을 하는데 왜 그런지 모르겠어요. 다른 방법은 없을까요?

B교사: 아무래도 우리가 대학교 때 배웠던 실제학습시간을 높이기 위해서 그렇게 하는 것이 아닌지 싶어요.

(중략)

B교사: 학습 목표에 대해서도 의아했던 것이 활동을 보고 목표를 유추하라고 했을 때, 배려라는 덕목을 유추할 수 있을까 의문이긴 해요. 책임감 모형인데 자료를 보면 오히려 '배려'보다는 '노력과 참여'에 가깝지 않았나 하는 생각이 들었어요. (…) 전체적인 느낌은 영어로 치면 성문 영어 공부하는 느낌이었어요. 문법책처럼 고전적인 느낌의 체육 수업이요. 다만 확실히 전체 학생이 다 참여하고 배워가는 게 있는 수업이라서 그런 면에 있어서는 긍정적인 평가를 줄 수 있을 것 같아요.

(체육수업연구대회 공개발표회 참관 후, 수업 소감 나누기 참여관찰 중)

두 번째 참관 경험은 동영상 녹화를 통해 간접적으로 이루어졌다. 연구자가 근무하는 학교에서는 3년차 이내의 초임교사를 대상으로 연 1회 임상장학 수업이 이루어진다. 경력 교사 중 한 명을 멘토로 선정하고, 수업 과목을 정한 후에 멘

토 교사와의 협의 하에 교수·학습 과정안을 세안으로 작성하여 학교장, 교감 및 부장교사를 대상으로 수업을 공개하는 것이다.

연구 참여 교사 중 임혜지 교사는 연구자에게 체육 수업의 멘토 교사 역할을 해 줄 것을 의뢰하였다. 연구자는 멘티 교사의 임상장학 수업을 코칭하였고, 사후협의회에서 좋은 평가를 받을 수 있었다. 이후, 탐구공동체 모임에서 임혜지 교사의 수업을 함께 영상으로 보고 이야기를 나누는 자체적인 수업협의회로 자연스럽게 이어졌다. 임혜지 교사는 성공적으로 최초의 체육 수업 공개를 마무리 지었음과 동시에 다음의 인터뷰 내용과 같이 자신의 체육 수업이 한 단계 발전하는 경험을 할 수 있었다고 하였다. 초임교사 시절 공개 수업은 하나의 '성장의 계기'가 되어 해당 과목의 전문성을 높이는 데 있어 중요한 기회이자 발판이 될 수 있다(장경환, 이옥선, 2014a).

> 체육 공개 수업은 처음이었는데 자료를 하나하나 준비하고 점검하는 과정이 쉽지는 않았어요. 막상 수업에 들어가니 아이들이 활동별 과제를 이해하고 열심히 참여하는 모습을 보여줬는데, 활동이 일찍 끝난 모둠에 대해 생각을 미리 하지 못했던 것을 반성하게 됐어요. 이번 수업을 계기로 학생들 모둠 구성이나 활동 구성에 대해서는 조금 더 잘 할 수 있게 된 것 같아요. 교사 입장에서도 제가 뭘 하고 싶어도 이게 잘 안 되는 구나. 학생들의 수준을 파악해서 활동을 구성하는 걸 생각하게 됐다는 게 좋은 것 같아요.
>
> (임혜지 교사, 체육과 임상장학 수업공개 후 면담)

그림 14. 멘티 교사 임상장학 공개수업 및 사후협의회

나) 움직이는 교육과정

협력적 탐구공동체 프로그램에 ‘움직이는 교육과정’ 파트를 포함한 것은 ‘실천적 통합성’이라는 구성 원리에 부합하는 것임과 동시에 체육 교과를 기반으로 하는 교사 공동체의 방향성을 제시하고자 하는 목적 또한 담고 있다. 연구 결과 1을 통해 초임교사의 체육 교육과정 실행은 신체활동을 매개로 하는 체육 교과의 특성을 배제할 수 없다는 결론을 이끌어낼 수 있었고, 연구 참여 교사의 요구에 따라 실기형 학습인 ‘움직이는 교육과정’ 파트를 결합하는 것이 공동체 학습에 유의미한 효과를 가져올 수 있다는 판단을 하게 되었다.

‘움직이는 교육과정’ 파트는 1회 운영 시간 150분 중 60분의 시간을 할애하여 진행하였다. 1교시 80분을 ‘생각하는 교육과정’ 파트로 진행한 후, 10분의 이동시간과 휴식시간 후에 체육관이나 실내 체육실에서 이루어졌다. 주요 내용은 ‘교육과정 다시보기’에서 다루었던 영역별, 학년군별 내용들 중 교사들에게 생소한 운동 종목 체험하기, 뉴스포츠 맛보기, 5분 마이크로 티칭 경험하기 등으로 구성하였다.

그림 15. ‘움직이는 교육과정’를 통한 협력적 탐구공동체 운영 모습

한편, ‘움직이는 교육과정’의 교사 학습을 보완하기 위한 추가적인 방편으로 연구 참여자들에게 참여형 직무연수를 권장하기도 하였다. 연수 프로그램은 지역 교육청에서 제공하는 ‘체육 수업 역량강화 직무연수’로 공문서 내용에 ‘5년차 미만교사의 필수 참여’를 권장하는 문구가 있었고, 학교장의 결재를 통해 연구자를 포함한 모든 연구 참여 교사가 함께 연수 과정에 참가하는 경험을 가졌다. 연수는 주로 체육관에서 실기와 지도법이 결합된 형태로 이루어졌으며, 공동

체 프로그램 안에서 접해보지 못했던 새로운 활동이나 지도 전략을 접하는 데 있어 많은 도움을 받게 되었다.

서울특별시성동광진교육지원청

수신 수신자 참조
(경유)
제목 2016 초등 체육수업 역량강화 직무연수 계획 및 참가신청 안내

1. 관련 : 초등교육지원과-6566(2015.5.17.)호
2. 「2016 초등 체육수업 역량강화 직무연수」를 다음과 같이 실시
많은 교사가 참가할 수 있도록 적극 협조하여 주시기 바랍니다.
가. 연수과정명 : 2016 초등 체육수업 역량강화 직무연수
나. 연수 장소 : 서울동명초등학교 체육관 및 소강당
다. 연수 기간
- 1기 : 2016. 6. 20(월) ~ 6. 24(금), 15:00~17:50(1일 3시간
- 2기 : 2016. 6. 27(월) ~ 7. 1(금), 15:00~17:50(1일 3시간
라. 대상 : 관내 초등학교 교사 80명(기별 40명)
마. 행정사항

제출 문서	제출 기한	제출처 및 문의
[붙임2]참가신청서	2016.6.8.(수)	초등교육지원과 (☎2286-3615, 장학사 김○○)

그림 16. 체육 수업 역량강화 직무연수 공문서 및 참여 사례

2) 방법

가) 운영의 방식

협력적 탐구공동체의 운영 방식은 사전 심층면담 질문을 통해 연구 참여자의 의견을 최대한 반영하였다. 첫째, 참여 빈도는 3주 당 1회 모임으로 계획하고, 수요일 오후 시간(15시부터 17시 30분까지)을 활용하기로 하였다. 수요일은 초등학교에서 학생들이 가장 일찍 하교하는 요일로 교사의 입장에서는 다른 요일에 비해 회의나 업무 부담이 덜하기 때문에 함께 모여 공부하기에 가장 적합하다는 의견이 대부분이었다. 또한 3주에 한 번씩 모이되, 출장이나 상담, 회의 등의 일정을 고려하여 모임 1주일 전에 참석자 조사를 실시하였다. 공동체 참여 교사 10인 중 과반수가 참석할 수 있을 때, 공동체 모임을 진행하기로 한 것은 연구자의 의지였으나, 총 12회 중 1회를 제외하고는 대부분의 구성원(10명 중 평균 8인)이 참석한 상태에서 진행되었다. 과반수가 참석하지 못한 1회의 모임은 별도의 요일을 정해 미참석자를 대상으로 추가적으로 진행하였다. 전체 12회의 워크숍 중 절반의 교사가 12회 모두를 참가하였으며, 최소 참석 참여자는 8회 참가하였다.

둘째, 공동체 학습의 내용은 앞서 <표 12>에 제시한 바와 같이 현행 교육과정인 2009 개정 체육과 교육과정의 학년군별, 영역별로 주제를 설정하였다. 학년군은 두 가지(3-4학년군, 5-6학년군), 그리고 영역은 건강, 도전, 경쟁, 표현, 여가

등 다섯 가지로 나뉘기 때문에 최소한 10회차의 운영 프로그램이 요구된다. 연구 참여 교사들이 교직 생활을 하는 동안 언제 어떤 학년을 맡게 될지 알 수 없기 때문에 3학년부터 6학년까지 모든 학년의 교육과정을 두루 다루는 것이 필수적이라고 볼 수 있다.

셋째, 탐구공동체의 운영은 워크숍의 방식을 채택하였다. 워크숍은 연구 집회를 의미하는 용어로 '공동 수련', '공동 연수', '연구 협의회'라는 용어로 순화되어 사용되기도 한다(국립국어원, 2016). 본 연구에서 정기적으로 진행된 워크숍은 초임교사가 체육 교육과정 실행 전문성 개발이라는 목적을 가지고 함께 연수를 진행한다는 취지를 담고 있다. 워크숍은 앞서 제시한 바와 같이 회차 당 총 150분간의 시간을 '생각하는 교육과정'(교육과정 다시보기와 주제토크로 구성) 및 '움직이는 교육과정'의 두 가지 구조로 구성하여 진행하였다. 관련 선행 연구에서 조기희(2015)는 초등교사로 구성된 교사학습공동체를 워크숍의 형태로 운영하여 교사의 전문성 개발에 유의미한 효과가 있음을 질적 사례연구를 통해 밝힌 바 있다.

마지막으로, 수업 멘토링의 방법을 통해 연구 참여 교사들의 체육 수업을 연구자가 직접 비참여 관찰하고, 이후 수업에 대해 함께 이야기를 나누는 시간을 가졌다. 수업 멘토링은 연구 참여자별로 약 2회씩 총 20회의 수업을 연구자가 직접 참관하고, 체육 교육과정 실행과 관련하여 수업 중에 드러난 주요 이슈를 중심으로 대화를 나누었다. 멘토링은 작게는 수업 및 학생 관리에 대한 부분부터 시작하여 교육과정의 맥락에서 변형이나 재구성을 시도했던 부분과 그 이유, 계열성이나 학생 수준에 비추어 교육과정 적용이 어려웠던 부분 등에 관한 것까지 폭넓은 대화 주제로 이야기를 나누는 것으로 진행되었다. 수업 후, 해당 교사의 교실에서 대화를 나누는 형태로 실시하였으며, 함께 이야기를 나눌 필요가 있는 주제들 가령, 경쟁 활동 수업 시 심판법, 교육과정 재구성을 할 때 고려해야 할 사항 등은 워크숍 시간에 하나의 주제토크로 편성하여 다루기도 하였다.

> 경쟁활동 수업에서 판정에 대한 시비 문제를 다루는 것이 주요 이슈가 될 수 있다. 오늘 수업에서도 공이 라인 위에 있었을 때, 판정 시비가 있었지만 교사가 신속하게 가위바위보로 하자는 결정을 내렸고, 더 이상의 분쟁은 없었다. 판정 시비가 있을 때, 명확한 결정을 내리는 것도 중요하지만 신속한 결정도 못지않게 중요함이 드러나는 장면이었다. 워크숍 때 이 문제에 대해 함께 이야기를 나누어 보아야겠다. 교과서에는 제시되지 않았지만 여학생 득점 시 2점, 남학생은 1점으로 규칙을

정한 것도 학생들에게 큰 동기부여가 되었다. 수업에 있어서의 세심한 계획과 의사 결정 능력이 전보다 많이 갖추어진 느낌이었다.

(연구자의 수업 관찰 일지 중)

나) 운영의 전략

탐구공동체를 운영하기 위한 프로그램을 구안하면서 계획된 프로그램을 무리 없이 운영하는 것도 관건이지만 긍정적 효과를 창출할 수 있는 세부 전략 또한 마련할 필요가 있었다. 운영의 세부 전략은 협력적 탐구공동체 프로그램의 구성 원리로 제시하였던 자율적 참여성, 상호적 관계성, 실천적 통합성, 공동체적 책무성, 반성적 탐구성을 토대로 한 것으로 거시적 차원에서는 크게 다르지 않지만, 이러한 원리들을 보다 세부적으로 이행하기 위한 실행 전략에 해당한다.

운영의 전략은 권한 이양으로 소속감 높이기, 미리 준비하여 완성도 높이기, 소그룹으로 효율성 높이기 등으로 나누어 적용하였다.

(1) 권한 이양으로 소속감 높이기

권한 이양(empowerment)은 책임감 모형(Hellison, 2011)에서 수업 운영의 권한을 학생들에게 이양한다는 의미로 사용된 용어로 수동적 학습 태도에서 탈피하여 책임을 다하는 기회를 많이 가지는 것이 학습에 도움이 된다(김윤희, 김병준, 이옥선, 2015)는 관점을 취한다. 탐구공동체의 운영 원리 중 '자율적 참여성'과 '공동체적 책무성'은 구성원들이 공동체 학습에 자유 의지를 가지고 참여하되, 공동체 내에서 일정 부분의 책무를 가진다는 의도로 설정되었다. 그렇지만 어떠한 권한을 공동체 구성원에게 부여하는 것에는 고려해야 할 단계와 정도가 있다. 또한 어떠한 시점에서 어느 정도의 책무를 부여할 것인지 냉철하게 판단할 필요가 있다.

탐구공동체 운영에 있어 전반부에는 연구자가 운영의 많은 권한을 가졌다. 한 번의 모임을 가지기 위해 날짜 및 장소의 선정부터 자료의 제작 등 준비 과정부터 시작하여 2시간 남짓 진행되는 워크숍의 전 과정을 주도하는 편이었다. 그 이유는 참여 교사들이 모두 5년차 미만의 초임교사인데다가 스스로를 운동을 잘 못하고 체육 수업에 두려움을 가지고 있는 교사로 여기고 있었기 때문이었다. 자주적인 태도보다는 수동적으로 지식과 노하우를 얻어가고자 하는 태도를 가지고

있었다. 그렇지만 본 연구와 같은 사례 연구는 특정 학교 환경 안에서의 공동체 학습을 드러내는 것도 중요하지만, 연구 목적에서 추구하는 '교육과정 실행 전문성 제고'를 궁극적으로 도모하기 위해 능동적 학습자를 길러내는 것이 무엇보다 중요했다.

권한의 이양은 작은 역할을 나눠주는 일로 시작했다. 1, 2회 워크숍까지는 모든 것을 연구자가 준비하였지만, 3회부터는 모임 참석 여부 파악, 날짜와 시간 및 장소의 공지, 자료의 준비와 복사, 활동 교구 및 기자재 준비, 장소 섭외, 자리 정리, 간식 준비, 사진 및 동영상 촬영, 소그룹 주제토크 진행 등의 소소한 업무를 본인의 희망에 따라 하나씩 나눠가졌다. 그리고 이러한 역할들을 참여자들이 하나하나 꼼꼼하게 챙겨 나가는 모습을 보면서 비로소 공동체로서의 모습이 갖추어져 가고 있음을 확인하였다.

다음으로는 보다 적극적인 권한 이양으로 교육과정 실행 전문성 제고를 목표로 하는 탐구공동체의 구성원이 자신들의 학습을 적극적으로 구성하고 실행하도록 하는 전략에 초점을 두었다. 후반부로 들어가는 7회차 워크숍부터는 연구자의 개입을 최소한으로 줄이고, '그들'에 의해 동력이 생성되는 공동체를 만들고자 하였다. 구체적으로는 주제토크 시 연구자의 개입 최소화하기, 서로 돌아가며 워크숍 진행하기, 교육과정 영역과 학년군을 하나씩 맡아 재구성 자료 준비하고 발표하기 등이다. 이러한 운영 전략은 궁극적으로 한 사람의 리더에 의한 공동체 운영에서 벗어나 모두가 함께 만들어 나가는 공동체를 지향함으로써 그 지탱의 힘을 강화할 수 있다는 장점이 있다고 볼 수 있다. 이와 같은 권한 이양에 대해 김혜리 교사는 '소속감'과 '책임'을 가질 수 있는 기회가 되었다고 사후 심층면담에서 언급하기도 하였다.

> 참여를 지속하고자 했던 의지는 유대감과 그 단체만의 소속감 때문이었던 것 같아요. 무언가 맡은 역할이 있어야 책임도 지고, 오려고도 하죠. 또 너무 장벽이 있으면 안 되고 누구랑 친하고 누구랑 안 친하고 이런 것이 없어서 모임이 잘 이루어지지 않았나 싶어요. 궁극적인 목적을 향해서 함께 가는 거니까요. 나는 가서 이야기하면서 고민도 나누고 싶은데 그 이야기를 들어주는 사람이 있으니까 오는 거지 그 이야기를 아무도 안 들어준다 생각을 하면 가기 싫어지지 않을까요.
>
> (김혜리 교사, 사후 심층면담)

(2) 미리 준비하여 완성도 높이기

탐구공동체의 운영 프로그램은 체육 교육과정 실행 전문성을 제고하기 위한 목표 아래 교육과정 문서를 살펴보고 주요 이슈에 대한 관점을 공유하는 '생각하는 교육과정'과 이를 실제로 체험해 보고 지도 방법을 실습하는 '움직이는 교육과정'의 구조로 구성되었다. 그러나 '생각하는 교육과정' 시간에 실시되었던 교육과정 문서 다시보기, 내용교수지식 나누기, 교육과정(교과서) 재구성 사례 발표하기, 주제토크의 경우 사전에 체육과의 영역과 학년군에 대한 공지만 있었을 뿐, 세부 주제에 대한 안내가 선행되지 않아 다소 간의 시행착오를 겪었다. 그것은 참여 교사들이 특정 주제에 대해 미리 생각해 볼 시간을 갖지 못한 채, 워크숍에 와서 즉흥적으로 무언가를 생각해서 말을 해야 했기 때문인 것으로 판단되어 즉시 운영 전략을 수정하는 과정을 거치게 되었다.

> 공동체 모임이 후반부에 접어들면서 오늘부터는 '골칫거리 나누고 함께 해결하기' 파트가 추가적으로 운영되었다. 지난 6개월 동안 탐구공동체가 운영되었고, 여기에서 배운 것들을 실행하면서 발생하는 갖가지 어려운 문제들을 가지고 와서 테이블 위에 올려놓고 해결방안을 함께 모색하고자 함이었다. 그런데 미리 공지를 하지 않아서 그런지 선생님들이 갑자기 생각해 내는데 어려움을 느끼는 것처럼 보였다. 타 교과에서의 교육과정을 재구성해 보았던 사례를 공유하는 시간에도 비슷한 현상이 발생했다. 모임에서 다룰 주제에 대하여 미리 공지를 하고, 자신의 고민거리나 주제토크에 대한 관점을 미리 생각해 오는 과정이 필요할 것으로 보여 진다.
>
> (7회차 워크숍 후 연구자일지)

이 후에는 모임 1주일 전에 어떤 주제로 워크숍이 진행될지에 대하여 참여 교사들에게 사전 공지를 실시했고, 이 전보다 훨씬 활발한 의사 교환이 이루어질 수 있었다. 구성원들이 공동체 모임에 대해서 미리 준비하고 임하는 과정 또한 공동체의 책무성 차원에서 고려되어야 할 사항으로 드러났다.

> 지난 모임에는 갑작스럽게 얘기를 꺼내서 그런지 활발한 토의가 이루어지지 못했는데, 이번에는 사전에 미리 주제를 공지했더니 한 가지 이상씩 이야기 거리를 가지고 오는 경우가 생겼다. 특이하게 생각했던 부분은 첫째, 이들이 궁금해 하고 어려워하는 것을 나 역시도 그렇게 느끼고 있다는 것이었고, 둘째, 내가 무언가 해결

해 주려고 이리저리 머리를 굴려도 답이 선뜻 떠오르지 않는 것이 11명이 모인자리에서는 누군가가 해답을 준다는 것이었다. 내 고민은 나만의 고민이 아니었던 것이다. 그것은 이미 누군가가 이전에 고민을 했던 문제인 것이고, 그것에 대해 나름 자신만의 작은 해답을 가지고 있는 사람이 분명 있다는 것이다. 그것을 공유하고 함께 해결하는 것이 공동체의 힘인가 싶다. (8회차 워크숍 후 연구자일지)

(3) 소그룹 활동으로 효율성 높이기

탐구공동체는 성격과 목적에 따라 구성원을 이루는 방식이 다양할 수 있다. 본 연구는 단위학교에 근무하는 5년 미만 초임교사를 대상으로 하였고, 10명의 구성원이 참여하여 진행되었다. '탐구'를 목적으로 하는 공동체의 성격 상 특정 주제에 대하여 서로의 관점을 나누고 공동의 과제를 해결하는 경우가 많았는데, 10명을 하나의 그룹으로 운영하기에는 개개인의 참여도가 떨어진다는 측면에서 재고의 여지가 있었다.

이에 따라 전체의 구성원을 때에 따라 학년 구성에 따라 5명씩 두 개 그룹으로 나누어 운영하였다. 같은 학년의 교사를 같은 그룹에 편성한 이유는 교육과정 재구성이나 새로운 신체활동을 구안할 때, 공동체로서 모이는 시간 이외에 그룹별 미팅을 원활하게 하기 위함이었다. 실제로 교육과정을 재구성하고 발표 자료를 만들기 위해 같은 그룹의 교사들은 학생들이 하교하고 난 오후 시간에 함께 모여 그룹별 탐구 활동을 진행하는 경험을 가짐으로써 공동체 학습의 효율성을 높이는 데 일조하기도 하였다.

또한, 그룹별 운영은 워크숍 시 주제토크 시간에도 활용하였다. 처음에는 모든 주제 토크에 대하여 10명이 전체 토의를 하는 방식으로 진행하였으나, 특정 교사만 주로 발언권을 가지고 진행하는 경향이 생겨 3회차 워크숍부터는 2개의 그룹으로 나누어 실시하였다. 이 전보다 보다 활발한 논의가 이루어지는 모습을 확인할 수 있었음과 동시에 연구자가 대화를 이끌어가는 패턴에서 벗어나 그룹별 대표 교사가 토의를 진행하는 방식으로 전환할 수 있게 되었다는 점에서 의미를 가질 수 있었다.

3. 협력적 탐구공동체 참여의 효과

연구 결과 1, 2장을 통해 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 초임교사의 요구와 더불어 협력적 탐구공동체 운영 프로그램의 목적과 목표, 구성 원리 및 프로그램의 내용과 방법을 제시하였다. 협력적 탐구공동체는 연구자를 포함한 12명의 교사들로 구성되어 지난 2015년 9월부터 2016년 9월까지 총 13개월 동안 운영되었으며, 그 효과를 이번 장에서 기술하고자 한다.

공동체 참여 효과는 초임교사들의 체육 교육과정 실행 전문성이 어떠한 방식과 유형으로 개발되었는지에 중점을 두고 분석하였다. 본 연구에서 말하는 교육과정 실행 전문성은 교사가 이념적, 문서적 수준으로 존재하는 체육 교육과정을 이해, 해석하는 것을 포함하여 교육 현장의 다양한 맥락을 총체적으로 고려하여 반성적, 비판적으로 실행하는 것에 이르는 제반의 역량을 의미한다. 따라서 그러한 전문성의 핵심은 체육 교육과정에 대한 교사의 이해와 지식이 실행과 어떠한 관계를 맺으며 발현되고 있는지에 대하여 탐구하는 과정에 있다고 하겠다. 이를 위해 본 연구의 이론적 배경에서 공동체적 접근의 이론적 기반으로 제시한 Cochran-Smith와 Lytle(1999)의 '지식-실천의 관계'를 분석틀로 설정하고, 인지주의적 접근, 사회문화적 접근, 탐구적 접근에서 공동체 학습의 효과를 규명하고자 하였다. 이러한 접근을 통해 학습될 수 있는 세 가지 차원의 지식인 형식적 지식(knowledge *for* practice), 실천적 지식(knowledge *in* practice), 생성적 지식(knowledge *of* practice) 개념은 교육과정 실행 전문성 개발을 설명할 수 있는 개념틀로서 역할을 하였다.

가. '체육과 교육과정을 비로소 알다'

교사가 교육과정을 처음 접하는 것은 문서로부터 시작된다. 교사가 되기 위해 교사 양성기관에서 교육과정 관련 여러 개념 정의나 국가수준의 교육과정을 이론적인 수준에서 마주하면서 시작되는 것이다. 이와 같은 이론적 형태의 배움은 해당 분야의 관련 학자들에 의해 이미 개발된 것이기 때문에 예비교사들은 이에 대해 수동적 수용의 방식으로 배우는 경우가 일반적이다. Cochran-Smith와 Lytle(1999)은 이러한 유형의 지식을 형식적 지식(knowledge *for* practice)으로 분류하였다. 그들이 말하는 '지식'(knowledge)이라는 개념은 일반적으로 알려진

인지적 차원의 인식 또는 이해를 의미하는 것을 넘어 행위로 나타나는 실천성을 내포한 개념, 나아가 한 사람의 가치관이나 교육관을 지배하는 보다 광범위한 사고 체계까지 포괄한다.

그 중 형식적 지식은 잘 아는 것이 곧 잘 가르치는 것으로 연결된다는 가정에 근거하고 있으며 그것은 주로 이미 널리 인정받고 있는 성문화된 지식을 습득하는 것과 관계된다. 대학의 연구자나 학자 등 해당 분야의 전문가에 의해 개발된 지식으로 공식성을 가진 명제적 지식으로 볼 수 있으며, 이러한 지식을 잘 배우는 것이 곧 훌륭한 실천의 바탕이 됨을 가정한다. 실천을 위한 기본 전제가 되는 지식이라는 측면에서 'knowledge *for* practice'로 명명되었다. 그렇기 때문에 Feiman-Nemser와 Remillard(1996)는 이러한 유형의 명제적 지식에 대해서 교사들은 한 가지 영역의 지식만을 사용하지 않고, 특정 맥락 안에서 무엇을 할 것인지에 대한 다양한 영역의 지식들을 혼합하여 사용할 것을 주장하기도 하였다.

체육 교육과정 실행에 대하여 초임교사가 가지고 있는 형식적 지식은 교사 양성기관에서의 교육과 임용 시험 준비 과정을 통해 어느 정도 습득된 상태라고 볼 수 있었으나, 사전 심층면담과 탐구공동체 워크숍을 통해 그러한 지식들이 깊은 이해가 수반되지 않은 암기형 지식이라는 특징을 발견해낼 수 있었다. 임용시험을 통과하기 위해 이해를 하지 못했어도 문자 그대로를 외워야 했던 많은 교사들의 경험은 학교 현장에서 그러한 형식적 차원의 교육과정 지식들을 거부하거나 여전히 수동적 태도로 수용하는 경향을 보였다는 점에서 개선의 여지가 있었다.

형식적 지식으로 대변할 수 있는 교육과정 문서에 대한 '이해'에 대해서는 공동체 학습 초기에 대부분의 연구 참여자들이 '이상적이다'라는 느낌을 가지고 있었다. 임용 시험을 위해 전체 내용을 암기하면서 공부했지만, 그것이 정말 체육 교과에 내재된 고유의 가치를 온전히 반영하고 있는가라는 물음에 있어서는 의문을 표시했다.

> **교육과정을 만드신 분들께는 죄송하지만 너무 체육과 같지 않게 고매한 이상적인 내용을 넣어서 '이것을 체육과에서 과연 왜 실현해야 하는 것인가' 하는 생각이 들었어요. 설령 그런 것들이 체육과에서 길러질 수 있다고 한다면 저는 그런 측면에서 깊숙이까지는 이해를 하지 못하고 있다고 생각했죠.**
>
> **(2회차 워크숍 참여관찰, 김혜리 교사)**

체육과 총론은 저도 완전히 이해하지 못했지만, 텍스트 상에 있는 그대로는 이해했던 것 같아요. '아 이런 말이구나' 정도로요. 그런데 저는 각론이 더 어려웠던 게 '내가 이걸 왜 글로 보면서 외우고 있지'라는 생각을 엄청 많이 했거든요. 나가서 해 보면 알 것 같은데, 그럴 여건은 안 되고, 주먹야구나 씨름, 태권도처럼 해 본 적이 없는 활동은 더 이해가 안 되더라고요. 정말 글자 그대로만 받아들였던 것 같아요. (2회차 워크숍 참여관찰, 임혜지 교사)

김혜리 교사의 말처럼 대부분의 연구 참여 교사들은 체육과 교육과정 문서에 대해 깊은 이해를 갖지 못한 채 공부한 경험을 가지고 있었으며, 그러다보니 그것이 수업 실행으로 이어지는 데 있어서 간극이 발생할 수밖에 없는 한계를 노출하고 있었다. 교육과정 이해와 실천에 대한 이와 같은 간극을 줄이는 것이 일차적인 과제가 될 필요가 있다는 점이 탐구공동체 초기 학습에서 발견되었으며, 이에 따라 공동체 학습의 방향을 일부 수정하여 프로그램에 반영하였다.

전반적으로 교육과정을 문서에 적힌 의미상으로는 이해하고 있었으나 그것이 과연 초등 체육에서 가능한 일인지, 실제 수업 현장에서 어떻게 구현해야 하는지에 대해서는 막연한 느낌을 가지고 있었다. 이것은 비단 초임교사에게만 국한된 문제는 아닐 것이라는 생각도 해 본다. 현실과 동떨어진 교육과정이라는 인식은 교육과정을 배제하는 교사를 낳게 된다는 측면에서 위험할 수 있다. 교육과정의 현장 적합성이 필요하다는 의견에는 대부분이 공감하게 될 것이다. 초등교사로서 누구나 이해할 수 있는 쉽고 편안한 교육과정, 실제 수업과 밀접히 연관될 수 있는 교육과정으로 인식할 수 있게 하기 위한 조력이 필요하다.

(1회차 워크숍 참여관찰 후, 연구자 반성일지)

탐구공동체 초기에 연구자가 줄곧 고민해 왔던 생각은 교육과정에 대한 초임교사들의 적응성이 높지 않다보니 교과서에 있는 내용을 변형이나 재구성 없이 그대로 적용하고자 하거나, 아니면 아예 배제하는 패턴으로 수업이 진행되었다는 점에서 비롯된다. 실제로 여전히 아나공 수업을 하는 몇몇 교사의 이야기를 들어보면 교육과정이 있고, 교과서도 있지만 그것을 수업으로 어떻게 풀어야 할지 모르겠다는 이야기를 전해 주기도 한다. 얼핏 생각하기에 그러한 문제는 실행의 어려움에 기인하는 것으로 판단할 수 있으나 본 연구에서는 실행 문제 이전에 교육과정에 대한 이해의 결핍에서부터 필연적으로 이어지는 현상으로써 파악할 수

있었다. 문서 수준의 교육과정을 글자 그대로 수동적으로 수용한 경험만 가지고 있다 보니 교육과정 상의 목표를 추구하는 한 단계 발전된 수업까지는 생각하는 것조차 힘겨웠기 때문인 걸로 해석해 볼 수 있다. 이해가 뒷받침되지 않는 교육과정 실행은 시도하는 것조차 어려울뿐더러 지속적인 추진력을 갖기 어렵다.

이에 따라 본 연구에서 탐구공동체는 초임교사의 교육과정 실행 전문성 증진을 위한 기초적 성격의 과제로 먼저 문서 수준의 교육과정의 이해력을 제고하고자 하였다. '생각하는 교육과정' 파트 중 학년군별, 영역별 '교육과정 다시보기'를 통해 체육 교육과정이 추구하는 인간상과 체육과의 목표, 내용 체계, 교수·학습 방법 등이 어떠한 논리적 맥락을 가지고 구성되었는지 예비 교사가 아닌 현장 교사의 입장에서 고찰하고자 하였다. 아울러 교육과정 주제 토크를 통해 서로의 관점을 확인하고 정교화 하는 과정을 거쳤으며, '움직이는 교육과정' 파트를 통해서는 실제 교사와 학생의 입장에서 다양한 신체활동 예시를 체험해보기도 하였다. 이와 같은 탐구공동체 학습을 통해 형식적 지식의 측면에서는 교육과정 실행 전문성에 대하여 '신체 활동을 보는 감식안 형성', '풍부한 내용지식의 함양', '와 닿지 않던 교육과정에서 친숙한 교육과정으로 인식' 등 세 가지 주제가 도출되었다.

1) 신체 활동을 보는 감식안을 갖다

현행 교육과정인 2009 개정 체육과 교육과정의 '교육과정 운영 계획' 항에는 교사의 교육과정 운영과 신체 활동의 선정에 대해 다음과 같이 명시하고 있다.

> **'신체 활동은 단위 학교 및 지역의 현실적인 여건을 고려하여 영역별 내용 지도에 적절한 것으로 선정한다. 교육과정에 제시된 신체 활동의 활용 예시를 선택하여 지도하기 어려운 경우에는 학년 또는 체육교과 협의회를 통해 적절한 신체 활동을 다양하게 선택할 수 있도록 한다.'**

교수·학습 내용 선택에 있어서 자율성은 이미 1997년 고시된 제7차 교육과정부터 교육과정 문서에 명시되어오고 있으나, 그럼에도 불구하고 연구 참여 교사들은 이에 대하여 수동적인 입장을 가지고 있었다. 실제로 '적절한 신체 활동을 다양하게 선택'하는 과정이 초등 체육 현장에서 그것도 초임교사들에 의해 이루어지는 경우는 거의 없었다.

1년 여 진행된 탐구공동체 학습을 통해 연구 참여 교사들은 학생의 수준이나 흥미 등을 고려하여 적합한 활동을 선별해 낼 줄 아는 '감식안'을 갖게 되었다. 이는 체육 교육과정의 올바른 이해로부터 비롯된 역량으로서 이후 교사들이 교육과정을 자율적으로 재구성하는 데 있어서 주춧돌의 성격을 띤 지식인 셈이다. 이미 교육과정 문서에 자율적 신체 활동 선택 및 재구성에 대한 부분이 명시되어 있음에도 불구하고, 그간 초임교사들이 그것을 혼자의 힘으로 온전한 지식으로서 받아들이는 데는 역부족이었던 것이다.

> 예전에는 '교육과정이 왜 이래'라고 생각했다면 이제는 '다 담으려고 그랬구나'라는 생각이죠. 우리가 많은 활동들을 알게 되면서 그 사이에서 좋은 걸 구별할 수 있는 안목이 생기고, 교사는 기본적으로 모두 수업을 연구하는 사람이니까 머리를 맞대면 좋듯이 같이 얘기하면 무궁무진한 얘기가 나오고 어느 순간 활동들을 비교하게 되고, 그 중에서 또 좋은 걸 추려낼 수 있는 눈을 가지게 됐어요. 일단은 많이 알고 보자. 그럼 학생한테 제일 잘 맞는 걸 선택해서 하면 되겠구나. 샐러드바, 뷔페 같은 느낌도 드는 거예요.
>
> (이진희 교사, 사후 심층면담)

이진희 교사는 교육과정에서 제시된 신체활동 예시의 무분별한 수용의 경험을 언급했다. 다양한 신체활동을 알고 있지 못한 상태에서 이미 예시로 제시된 활동들만을 가지고 수업을 구성했다면, 지금은 공동체에서의 의사소통을 통해 여러 가지 활동을 접하면서 활동 각각의 적합성에 대한 판단력을 가지게 되었다는 것이다. 교육과정 문서의 취지를 한 걸음 더 '이해'하게 됐다는 점, 그 안에서 자율적 교육과정 재구성 역량의 싹을 틔워나갔다는 점에서 의미가 깊다. 또한 다음 유영의 교사의 면담을 통해 성격이 매우 비슷한 두 가지 활동을 놓고도 좀 더 체육과 영역의 특성에 적합한 활동을 고려하는 모습도 확인할 수 있었다.

> 저는 킥볼이랑 발야구를 비교해 보았어요. 발야구만 했을 때는 오히려 기능 차이가 많아서 잘 못 차는 학생들이 아예 포기하고 무기력하게 차는 경우가 생기더라고요. 아웃이 되거나 공수교대가 빨리 이루어져서. 그런데 킥볼은 모든 학생들이 한 번씩은 다 차는 규칙이 있고, 피하면서 달린다는 특징 때문에 다들 열심히 뛰는 모습이었어요. 빈 곳으로 공을 보내는 전략도 오히려 더 잘 적용하려고 하더라고요.
>
> (유영의 교사, 사후 심층면담)

5학년 교육과정에 제시된 야구형 게임의 기본 전략은 빈 곳으로 공 보내기이다. 주먹야구와 발야구, 그리고 티볼과 같은 야구형 게임이 기본적인 신체활동 예시로 등장한다. 각각의 게임은 나름의 특성이 있고 그것을 가지고 수업을 하는 교사와 학생에 따라 게임의 진행 양상은 천차만별이 될 수 있으나, 유영의 교사는 경쟁형 게임의 기본 전략을 이미 인지한 상태에서 학생의 특성을 고려하여 게임을 선별해 보았던 경험을 들려주었다. 변형된 게임은 경쟁활동 영역에서 충분히 고려해 볼만한 사항임에도 불구하고 그 동안 그 점을 간과해왔던 것이고 비로소 활동의 특성을 파악하여 적합한 활동을 선별해 낼 줄 아는 감식안을 가지게 된 것으로 해석해 볼 수 있다.

2) 풍부한 내용지식으로 무장하다

체육 활동에 대한 감식안을 가지에 된 배경에는 풍부한 체육과의 내용지식(content knowledge: CK)이 있었다. 앞서 제시한 이진희 교사의 면담을 통해 '많은 활동들을 알게 되면서 그 사이에서 좋은 걸 구별할 수 있는 안목이 생긴다'는 얘기를 들을 수 있었다. 따라서 적합한 활동을 판별해 내기 위해서는 그 이전에 교육과정 상의 신체활동 예시를 포함한 다양한 체육과 내용지식을 습득하는 것이 필요하다고 볼 수 있다. 이 점은 이미 사전 면담을 통해 분석된 결과와도 일치하는 것으로 교사가 1년간의 학년 체육과 교육과정 운영 계획을 수립하고, 학생의 특성에 맞게 변형 또는 재구성을 시도하고, 나아가 교육과정의 큰 철학 안에서 새로운 교육과정을 생성해 나아가는 진보를 이루기 위해서 요구되었던 선결 과제였던 것이다. 체육과 내용지식의 측면에서 연구 참여 교사들은 많은 발전을 이루어 냈음을 확인할 수 있었다.

> 예전엔 약간 총체적 난국이었어요. 할 수 있는 게 많지 않아서 피구를 많이 하고 그랬는데 요새는 활동의 가지 수가 늘어났다는 거예요. 제가 가지고 있는 자원이 많이 늘어났다는 거죠. 교구 하나를 가지고도 굉장히 많은 컨텐츠가 있다는 걸 알게 됐는데 그런 면에서 전문성이 높아졌다고 생각을 해요. 겉핥기로 이런 게 있다가 아니라 제가 공동체에서 다 해 본 거고 가르칠 수 있기 때문에 이게 전문성이라고 생각해요. (김영설 교사, 사후 심층면담)

사실 체육하면 교과서도 되게 의미 없어 보였었는데 교과서에 나와 있는 활동들도 잘 변형하면 재밌게 할 수 있다는 것, 그리고 변형 게임이 굉장히 많다는 것을 알게 됐죠. 멤버들이 동영상 공유하는 것이 많은 도움이 됐었거든요. 체육 시간에 뭐 할지 고민이 많았는데 그걸 좀 줄일 수 있었던 것 같아요. 내용면에서 풍성하게 할 수 있었던 것 같아요. (임혜지 교사, 사후 심층면담)

1년 이상 지속한 탐구공동체 학습을 통해 연구 참여 교사들은 폭넓은 체육과 신체 활동들을 접하고 이를 몸과 머리로 학습하는 경험을 가졌다. 그러한 경험을 통해 습득된 것이 곧 초등 체육과 교육과정의 내용지식인 셈이다. 이러한 유형의 지식은 실제로 교사 양성기관에서도 충분히 습득할 수 있는 형식적 차원의 지식으로 볼 수 있다. 그렇지만 현재 교육대학의 수업은 주로 초등 체육 교육과정의 영역에 따른 수업이 아닌 단위 종목별(육상, 체조, 무용, 게임 등) 수업으로 이루어지고 있어 폭넓은 지식을 학습하는데 제한이 되며(전영한, 한만석, 2015), 심화 전공 및 담당 과목 간의 교수 내용 불일치에 따라 배우는 내용이 다를 수 있다(성기훈, 이승배, 2013)는 지적이 있었다. 이에 따라 교육대학교 체육과 교육에서 교과 내용지식의 습득을 위한 과목의 개설, 이를 위해 하위 요소에 대한 교사교육 자간의 합의가 필요하다(김명수, 2014)는 주장이 제기되기도 하였다.

현재로서는 현직교사교육을 통해 이와 같은 제약을 극복하는 방법이 요구될 수밖에 없는 이유다. 교육대학의 특성 상 체육과의 내용지식 습득에 많은 시간을 할애할 수 없는 어려움을 보완하기 위해서라도 각자가 처한 환경에 밀접한 방식으로 학습이 이루어질 필요가 있다. 명제적 지식조차 배우지 못한 상황에서 그것을 실천적 지식으로 발전시키는 데는 분명 한계가 있을지 모른다.

3) 와 닿지 않던 교육과정을 친숙한 교육과정으로 인식하다

교사 양성기관에서 4년을 보낸 경험을 가진 초임교사들에게서 공통적으로 발견해낼 수 있었던 특징은 체육 교육과정에 대한 깊이 있는 이해가 뒷받침되지 않은 학습을 했다는 점이었다. 이러한 문제점에 대하여 선행 연구에서는 '학습으로만 접하는 교육과정'(김기철, 2008), '문서로만 존재하는 교육과정', '기계적 암기에 의한 지식 쌓기'(전영한, 한만석, 2015) 등으로 지적된 바 있다. 예비교사가 교육과정을 공부하는 것에 대해 부정적인 느낌을 가지고 있다는 것을 확인할 수 있다. 교육과정에 대한 이와 같은 인식은 그들이 교사가 되어 현장에

서 교육과정을 실행함에 있어 거부감의 요인으로 작용할 여지가 있기 때문에 위험할 수 있다.

사물이나 현상에 대한 '인식'은 인식 이후의 사고와 행동에 영향을 미친다는 점에서 중요하다. 초임교사의 체육 교육과정에 대한 불완전한 인식, 때로는 오해로 빚어질 수 있는 현재 수준의 이해 상태를 올바른 것으로 전환하기 위한 도움이 필요하다고 판단했다. 교육과정은 학교교육의 방향을 제시할 뿐 아니라 교육이라는 항해의 지도 역할(교육과학기술부, 2012)을 한다는 점에서 초임교사기는 시기적 중요성을 갖기도 한다. 연구 참여 교사들은 형식적 지식 차원에서 이미 방향성을 가지고 개발된 국가수준 체육 교육과정의 취지와 의미를 보다 온전한 모습으로 받아들일 수 있게 되었다.

> 첫 해에는 교과서를 안 봤어요. 일단은 재미가 없었어요. 예를 들어 피하기형 경쟁은 그냥 술래를 피하는 건 다 똑같은데, 조금씩만 바꿔서 활동들을 억지로 교과서에 끼워 넣었다는 느낌을 많이 받았어요. 그런데 지금은 교과서, 지도서를 볼 필요가 있다고 느낀 것이 다양한 교구들, 그리고 방법들이 뭔가 좀 더 다양해졌다는 생각이 들었어요. 모르겠어요. 지도서가 바뀌었는지 제가 보는 눈이 바뀌었는지.
>
> (김영설 교사, 사후 심층면담)

> 우선 교육과정은 임용 공부하고 나서는 솔직히 쳐다보지도 않았거든요. 너무너무 지겨워서요. 근데 우리가 탐구공동체에서 교육과정을 보면서 이런 용어가 있었다는 것이 생각났고, 예전보다 거부감이 없어졌어요. 아이들한테도 "지금 너희들이 하는 건 경쟁이라는 건데 여기서는 예절을 지켜야 돼." 이런 걸 제가 조금 더 짚어줄 수 있게 됐고요. 실은 놓치고 가는 부분이 예전에는 있었거든요. 교육과정 쪽에 있어서. (정원진 교사, 사후 심층면담)

위의 두 교사 이외에도 대다수의 연구 참여 교사들이 교육과정을 바라보는 자신의 인식 변화를 언급하였다. 김영설 교사의 경우, 교과서가 바뀌지 않았음에도 불구하고 그것을 받아들이는 자신이 이전과는 다른 태도를 보였다는 점을 언급하였다. 체육 교육과정에 대해 부정적인 태도로 일관했던 기존의 경험에서 나아가 교육과정과 교과서를 체육 수업에 활용하는 교사로 거듭나게 되었다는 점을 의미 있게 볼 필요가 있다. 정원진 교사도 마찬가지로 교육과정에 제시된 신체활동 가치들을 이미 '외워서' 공부한 경험이 있지만 실제로 그러한 가치들을 체

육 수업에 녹여 가르치는 것에 대한 필요성을 느끼기 시작한 건 그리 오래 된 일이 아니었다. 형식적 지식 측면에서 교육과정 실행 전문성의 가장 큰 핵심은 교육과정이 추구하는 의도를 비로소 '이해' 하게 되었다는 것이다.

이러한 변화에서 주목해 볼 수 있는 것은 교육과정에 대한 이론과 실제가 연결될 수 있는 개연성이 작게나마 드러났다는 점이다. 교육과정을 배제했던 시절에는 그것이 실제 현실과 동떨어진 것이라는 인식이 지배하고 있었던 반면, 지금은 자신의 체육 수업을 위해서 그리고 학생들의 배움을 위해 교육과정에 제시된 다양한 의미들을 조금씩 수용하려는 방향으로 태도의 변화가 생겨났다. 형식적 지식이 실천적 지식으로 이어질 수 있는 단서가 포착된 지점이다.

> 저는 무엇보다도 교육과정과 실제의 연관성을 파악하게 됐어요. 이론과 실제의 결합, 연결고리를 체험해볼 수 있었고, 사실 불과 몇 년 전 임용공부를 했을 때는 이런 덕목이나 심동, 인지, 정의적 차원이 있다면 막연히 이렇겠구나라는 생각이었지만 지금은 덕목이라든지 학년간, 영역간의 계열성도 한 번 짚게 되면서 아이들이라는 구체적인 이야기를 두고 교육과정을 접목시키게 된 거죠. 또 모임에서 선생님들의 생생한 경험담이 넣어지니까 '아! 이게 이래서 이렇구나', '왜 아이들이 체육시간에 열광하지?' 그런 모든 이유들이 결합되더라고요.
>
> (이진희 교사, 사후 심층면담)

외우기만 했던 지식, 알았지만 안 해봐서 와 닿지 않았던 모호한 지식이 공동체 학습과 경험의 힘으로 가치를 가지게 되었다. 이렇듯 형식적 지식은 이론과 실제를 연결할 수 있는 고리의 역할을 할 수 있는 지식으로서 기능을 할 수 있다. 문서상으로는 이미 개발되고 고시된 것이지만, 표면적 수용을 넘어 깊숙이 그 의미를 이해하고 활동의 경중을 판별해 내며 마침내 학생에게까지 눈을 돌리게 하는 차원의 지식인 셈이다. 그러한 지식은 혼자의 힘으로 얻어내기 어렵다. 공동체에서의 학습 등 다양한 상황이 결합된 것으로 요인에 대한 부분은 연구 결과 네 번째 장에서 '체육 교육과정 실행 전문성 개발에 영향을 미치는 요인' 으로서 제시될 것이다.

> 임용 시험 공부할 때는 '이게 필요하니까 만들어졌겠지. 발달단계에 맞으니까 이렇게 해놨겠지. 그러니까 이걸 따라야 해. 그대로 해야 해'라는 생각이 강했어요. 지금 보면 아이들 개인차도 되게 크고 심지어 같은 반인데도 사람마다 다르잖아요.

> 교육과정이 있는 건 권고사항이니까 그걸 참고는 해도 되지만 학년 수준에 맞게 활동을 다양하게 재구성하면 어떨까 하는 생각은 들더라고요. 그대로 안하고 융통성 있게. (송아리 교사, 사후 심층면담)

와 닿지 않았던 교육과정이 친숙한 교육과정으로 인식된 양상은 체육 교육과정에 대한 한 단계 진보된 이해와 해석으로 보여 지기도 했지만, 한편으로는 위의 면담 자료에서처럼 교사 수준에서 교육과정을 재구성할 수 있다는 단서를 남겨두었다는 점에서도 의미를 가진다. 그러나 어떠한 교육과정 내용이나 교수 방법을 교사가 재구성했다는 것은 형식적 지식의 차원으로 보기 어렵다. 교육과정 문서는 재구성에 대한 허용성을 개방하였을 뿐, 어떻게 재구성하는지에 관한 문제는 전적으로 실천의 문제에 가깝기 때문이다. 교육과정 재구성과 실천은 다음 절에서 실천적 차원으로서의 교육과정 실행 지식과 관련하여 별도의 주제로 도출해 볼 수 있다.

나. ‘아는 것을 실천하고, 생각하다’

이론적 지식을 잘 아는 것과 실제 수업을 잘 하는 것은 별개의 문제이며, 잘 가르치기 위해서는 이론적 지식을 실제 상황의 맥락에 맞게 재구성하는 능력이 요구된다. 그것이 곧 실천적 지식이다(박정준, 최의창, 2010). 실천적 지식의 주요 쟁점은 역동적인 상황성, 즉 맥락에 있다. 어떠한 환경에서 체육 수업이 이루어지는지, 그 상황에서 발휘되는 교사의 지식은 어떠한 모습으로 발휘되는지에 관심을 둔다. 고정불변의 성격을 지닌 형식적 지식이 처음으로 가공되는 순간이다.

체육교육에서 실천적 지식을 연구한 대다수의 연구는 역동적인 실천의 순간에서 나타나는 교사의 행위와 판단에 중점을 두고 진행되었다(김원정, 박인규, 2010; 김진필, 박대원, 박종률, 2016; 남석희, 김주열, 박대권, 2010; 박정준, 최의창, 2010). 실천을 주요 쟁점으로 여기기 때문에 일반적으로 학교 현장의 사례를 대상으로 연구가 진행된다. 그리고 실천적 지식이 풍부한 교사를 ‘현장 전문가’라고 부르기도 한다.

본 절에서 교육과정 실행 전문성을 설명하기 위해 주제로 다루는 ‘실천적 지식’(knowledge *in* practice)(Cochran-Smith & Lytle, 1999)도 같은 맥락에서 사용되었다. 그들은 이 개념을 실행과 관련된 지식, 반성, 탐구, 실천에 관한 내러티브를 통해 나타나는 것으로서의 지식으로 설명하였다. 그리고 이 지식은 교사의

경험과 깊은 반성을 통해 얻어지는 것으로서 반성적 실천가'(reflective practitioner)로서의 교사의 역할을 주장한 Schön(1983)의 관점을 지지한다. 이 때 교사의 경험과 반성은 공동체(community) 안에서 보다 활발하게 이루어질 수 있음을 언급하기도 하였다. 실천적 지식은 경험을 통해 왔다는 것, 그리고 실천을 통해 표현된다는 것이 중요하다. Carter(1990)는 실천적 지식을 '수업 상황에서 교사가 가지고 있는 지식이 유의미한 실행으로 이어지는 데 있어 직면하는 실제적 딜레마'(p. 299)라고 하며 상황성을 강조하였고, Fenstermacher(1994)는 실행의 결과로서 얻어지는 지식이 곧 실천적 지식이라고 설명하며 실행성을 강조하기도 하였다.

교육과정 실행에 있어서 실천적 지식을 발휘하는 것은 알고 있는 지식을 실행으로 옮기는 과정에서 드러난다. 그 과정에는 전문적 실천에 이미 담겨 있던 행위 관련 지식들을 꺼내어 자신의 것으로 만들고, 지식의 활용에 대한 공동체의 검증을 거치는 행위도 포함된다. 또한 실행에 대한 검증은 수업을 통해 이루어진다. 수업은 교육과정 실행에 관한 계획과 가설을 경험적으로 검증하기 위한 일종의 실험실로서의 역할을 하게 되는 것이다(McKernen, 2015). Stenhouse(1981)는 이러한 방식의 수업 실행 연구에 대하여 '자기 비판적이고 체계적이며 지속적인 탐구'(p. 113)라고 규정하였다.

초임교사의 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체는 문서 수준의 교육과정의 이해 수준을 발판으로 하여 점진적으로 적극적 실천의 단계로 나아갔다. 체육 교육과정 실행 과정에서 연구 참여 교사들이 함양하게 된 실천적 지식은 '지식과 실천의 간극을 좁히기', '교육과정의 변주자 되기', '새로운 교수·학습 방법에의 도전하기' 등 세 가지 주제로 분석되었다.

1) 지식과 실천의 간극을 좁히다

교육과정 이슈에 대하여 지식과 실천의 관계성을 탐색하는 일은 양자의 학문적 발전과 책무성 증진을 위하여 가장 기본적인 문제가 되어야 하며, 교육과정 연구의 논리적 구조를 명백히 하기 위해서도 중요하다(한명희, 1998). 실천적 지식의 첫 단계는 형식적 지식 차원에서 습득하게 된 지식을 체육 수업 시간에 행하는 것으로부터 시작되었다. 배워서 알게 된 지식이 실천으로 드러나는 순간 그것은 그 자체로 또 하나의 지식 영역으로서의 가치를 지니게 된다. 체육 교육과정의 실행 양상을 파악하는 과정에서 지식과 실천의 간극이 좁혀져 나가게 된

결과는 수업 관리적 측면과 수업 방법적 측면으로 나누어 제시할 수 있다.

가) 실천의 장애물을 넘다

교사가 수업을 관리(managing)하는 것은 연구 결과 1장에서 초임교사의 요구를 통해 이미 드러난 주제로서 체육 교육과정을 실행하는 데 있어 기초적 성격을 띤다. 탐구공동체를 운영하는 초반기에 연구 참여 교사들의 수업 관찰에서도 가장 두드러지는 문제점으로 드러난 부분이기도 하다.

> 앉아번호하기, 줄서기, 준비운동하기 등 본 활동이 시작되기 전까지 18분이 소요될 만큼 관리 시간에 많은 시간을 할애하고 있었다. 활동을 하면서도 학생들 사이에서 분쟁이 있었을 때 잘 정리가 되지 않은 점, 그로 인해 담임교사의 목소리만 점점 커졌지만 그렇다고 해서 상황이 딱히 정리되지도 않았던 점, 일탈 학생에 대한 관리 방법으로 타임아웃만을 유일하게 사용하고 있는 점이 주요 문제점으로 나타났다. 줄 세우는 데도 시간이 굉장히 오래 걸렸고, 남학생들이 잘 통제가 되지 않으니 여학생들의 참여율도 저하되었다. (연구자 수업관찰일지 중)

위의 수업관찰일지는 하나의 수업을 통해 관찰된 특수적인 현상이라기보다 초임교사의 수업에서 일반적으로 확인해 볼 수 있는 현상이었다. 탐구공동체 학습을 통해 교사들은 수업 관리의 측면에서 많은 변화를 만들어갈 수 있었다. 준비운동, 활동장의 구성 및 교구 배치 등 수업을 시작하기 전 미리 생각해야 할 부분들에 있어 실행상의 변화가 있었다. 수업 도입부 활동에서부터 자연스러운 흐름을 가져간다는 것은 이후 활동에도 많은 영향을 미칠 수 있기 때문에 각별히 유념해야 할 부분이다. 초임교사들의 입장에서 볼 때, 수업 관리에 대한 염려는 교육과정 실행을 방해하는 장애물이 될 수 있으므로 이 문제가 우선적으로 해결되어야 비로소 교육과정 실행을 구체적으로 생각할 수 있는 단계로 넘어갈 수 있다고 보여 진다.

> 저는 준비운동을 제가 안하고 모둠별로 한명씩 조장을 정해서 하게 된 것이 참 좋았던 것 같아요. 그 동안 저는 도구 준비하고 셋팅하면서 준비할 수 있고 학생들도 준비 운동의 순서나 방법을 외워서 알게 됐고요. 잘하는 아이들 중심으로 팀 구성하거나 운동을 잘 못하는 친구는 어떻게 지도한다던지 하는 것도 그렇고요.

(임혜지 교사, 사후 심층면담)

체육 수업 나가면서 제가 아이들한테 “너희 준비운동 하고 있어” 하고 체육자료실 가서 생각했던 거예요. ‘뭐할까.’ 그랬었는데 이제는 미리 준비를 하는 거죠. 체육도 우미 활용해서 줄도 미리 그어놓게 하고 걔네는 그리고 나서 운동을 미리해요. 다른 아이들 준비운동 할 동안 정리정돈 하고, 한 바퀴 뛰고 그리고 나서 같이 체육을 하는 거예요. 미리 준비를 하게 됐어요. 저는 이게 저의 수업실천에 있어서 가장 크게 달라진 점이예요. 예전에는 그때그때 생각해서 ‘에이 할 거 없다 피구하자’ 그랬는데, 공동체에서 공부하면서 어떤 준비물이 필요하다는 걸 알고 미리 생각을 하고, 라인도 꼭 주전자로 안 긋고 콘으로 표시하는 것처럼 시간을 단축할 수 있는 방법들도 알게 된 거죠. (김영설 교사, 사후 심층면담)

그림 17. 수업 관리 능력의 향상

수업 관리 능력이 향상되었다는 것은 한 차시의 수업을 ‘미리 생각’하게 되었다는 점과도 관련이 깊다. 그 때 그 때 생각해서 수업을 하던 방식에서 미리 생각하고 준비하게 된 수업 방식으로의 변화는 수업을 관리한다는 측면에서 변화를 야기하게 된 근본적인 원인이 될 수 있기 때문이다. 수업 관리가 수업 준비로부터 시작된다는 점은 교사들의 수업을 전체적으로 변모시켜나갈 수 있는 출발점이 된다. 아울러 아래 면담 자료를 통해 수업 준비뿐만 아니라 수업 실행 중에 있어서도 예상치 못하게 발생하는 돌발적인 상황에 대처하는 능력 또한 한층 발전하고 있음을 알 수 있다.

공이 라인 위에 있을 때, 판정 시비가 있었지만, 교사가 신속하게 가위바위보로 하자고 해서 더 이상의 분쟁은 없었다. 판정 시비가 있을 때, ‘명확한 결정을 내려

주는 것도 중요하지만 신속한 결정도 매우 중요하다'는 것을 보여주는 장면이었다.

(연구자 수업관찰일지 중)

체육 수업은 예상치 못한 상황이 빈번하게 발생하는 교과 중 하나이다. 위의 사례 이외에도 교사들은 날씨의 변화, 공간 및 용·기구의 부족 등 여러 가지 상황에서 대처하는 요령을 터득해가면서 수업 관리를 학급 경영의 연장선상에서 이루어내는 '체육 경영자'로서 거듭나고 있었다. 예상치 못한 상황에 대한 교사의 반응이 경력이나 체육 수업 관련 지식, 그리고 체육 수업에 대한 인식에 따라 차이가 발생할 수 있다고 보고한 전영한(2014)의 연구 결과와도 같은 맥락으로 파악해볼 수 있다.

나) 실천의 노하우로 무장하다

수업 관리적 측면에서 사전에 생각하는 수업, 예상치 못한 상황에 대한 대처 등이 조명되었다면, 수업 방법적 측면은 체육 교과에 대해 습득한 다양한 내용지식을 내용교수지식으로 전환하는 과정에서 발현되었다. 이미 알고 있던 지식이었지만 어떻게 구성해야 할지 몰라서 어려움을 겪었던 것들, 설명이나 시범을 좀 더 원활하게 하게 된 점, 활동 중에 수업 방법의 변경을 시도하고자 했던 점, 혼성 수업 및 동료 교수 방법 등 교육학적 지식을 활용하는 방법 등이 주요 결과로 확인되었다.

분명히 다른 반에서 반응이 좋았다고 해서 적용했는데 싸운다거나 아니면 아이들이 "재미없어요" 하는 순간 좌절하는 거죠. 그런데 그런 부분에 있어서 대응 능력이 생긴 점이 아이들이 어떤 부분이 재미없거나 힘들다 그러면 '그래 그럼 내가 재구성하면 되지', '내가 고치면 되지.' 이런 생각이 생겼어요. 일단 다른 아이들 의견도 들어보고 "그럼 고칠게. 잠시 앉아서 전략 짜고 있어". 저는 그 동안 게임의 요소를 수정하고 활동장을 새롭게 조정해서 할 수 있게 된 것이 있어요.

(정두리 교사, 사후 심층면담)

여유라고 표현하는 게 맞지 않나 싶은데 사실 달리기를 한다고 해도 반마다 차이가 있는데, 이 게임을 했다가 아이들 반응이 별로 아닌 것 같다 하면 제가 바로 다른 게임으로 바꿔서 할 수 있으니까 정말 여유를 많이 갖고 있다는 느낌이 들었

어요. '이거 안 되면 저거 할 수 있지' 라는 생각을 가지고 바로바로 전환될 수 있어서 좋은 것 같아요. (유영의 교사, 사후 심층면담)

교사가 아무리 수업 준비를 철저하게 했더라도 학생의 수준이나 흥미에 따라 각양각색의 반응이 나타나기 마련이다. 다양한 내용지식이 갖춰진 상태에서 교사들은 활동의 종류나 방법, 규칙 등을 자유롭게 변형하며 실행하는 모습을 보여주었다. 이는 체육과 교육과정에서 추구하는 '효율적 교수·학습 방법의 선정과 활용'에 있어 하나의 실천적 지식으로 자리매김하고 있었다. 한편 효율적 교수·학습 방법의 선정은 활동 자체에 대한 폭넓은 활용성 이외에도 혼성 수업 및 동료 교수 등 교육학적 지식 체계에 대한 필요성을 느끼고 이를 적용하는 과정에서도 드러났다.

처음부터 공을 줘도 친숙하게 활동하는 아이들이 있는 반면에 그렇지 않은 아이들도 많잖아요. 지난번 공동체 모임에서 혼성 수업에 대한 얘기를 나누면서 생각해봤어요. 저는 항상 따로 했었거든요. 기능이 너무 달라서. 그런데 이번에 얘기를 듣고 해봤어요. 서로 가르치고 도와줄 수 있도록 모둠을 구성해서 하도록 했어요. 그랬더니 제 예상과는 다르게 남학생들이 여학생들을 굉장히 격려하거나 알려주는 모습을 많이 보게 된 거예요. 이 부분에 대해서 더 알아 봐야겠구나 생각했어요.
(정원진 교사, 사후 심층면담)

그림 18. 교수 방법의 향상

초등학교는 혼성 학급을 기본으로 하고 있으나 체육 수업에서의 혼성 수업에 대한 연구는 그리 많지 않은 실정이다. 교사에 따라 차이가 있기 마련이나 연구 참여 교사들은 대부분 기능 및 성향 차이 등을 고려하여 남녀학생을 분리한 상

태에서 체육 수업을 진행하고 있었다. 공동체 워크숍을 통해 교육과정에 제시된 ‘개인차를 고려한 수준별 수업’을 다루면서 운동 기능이나 성차 등을 고려한 교수·학습 방법에 대해 이야기를 나눈 것을 바탕으로 하여 정원진 교사는 혼성 수업을 주제로 교수 방법의 변화를 추구하였다. 이와 같은 노력은 혼성 수업이 ‘지도 방법 선정의 다양화’, ‘수업 환경 조성자로서의 교사’에 의해 방향성을 가질 수 있다고 주장한 강신복, 이충원, 김택천, 고재범(2003)의 주장과도 일치하는 부분이 있다고 할 수 있겠다.

이와 같이 알고 있는 것을 실천으로 옮기는 과정에서 교사들은 실천적 지식으로부터 비롯되는 교육과정 실행 전문성을 보여주었다. 수업을 관리하는 측면에서 그리고 수업을 풀어가는 과정에서 발전을 보여주었는데, 이러한 현상들의 특징은 ‘주먹구구식 수업에서 체계가 있는 수업’으로 나아가는 과정에 있다는 점이었다. 무엇을 할지 몰라 어리둥절했던 경험, 예상치 못한 상황들로 인해 좌절했던 경험, 계획한 대로 수업을 온전히 이끌지 못해 어려움을 느꼈던 경험을 극복하는 여정에서 그들은 실천적 지식의 습득과 활용으로 교육과정 실행의 전문성을 높여가고 있었다.

2) 교육과정을 변주하다

제7차 교육과정 이후로부터 교육과정 재구성은 국가수준의 교육과정에서 주요 화두가 되어 왔다. 교육과정 재구성은 교사가 이념적, 문서적 차원에서 교육과정을 해석하고 실행하고 반성하는 활동을 하는데 있어 이를 수동적인 차원에서 수행하는 것이 아니라, 자신의 교육철학과 지식, 역량을 바탕으로 새롭게 구성하는 것을 말한다(최의창, 2010). 교육과정 문서를 적극적 태도로 이해하고 자신의 교육관을 토대로 해석하고자 했던 연구 참여 교사들은 체육 수업을 실천하는 과정에서 교육과정의 재구성을 이루어내는 역량을 보여주었다.

초등교사가 교육과정을 재구성하는 것은 학생의 학습을 극대화하기 위한 목적에서 시작되며, 교육과정 실천자로서의 스스로의 역할을 인식하는 데 기인한다(신기철, 2007). 연구 참여자들의 면담을 통해 그들이 공동체 학습을 경험하면서 스스로를 교육과정 실행자로 인식하게 된 점을 확인할 수 있었으며, 체육과의 목표 및 내용 영역, 학습자의 특성에 맞게 재구성의 과정을 거치는 것을 확인할 수 있었다는 점에서 선행 연구와 맥락을 같이 한다고 볼 수 있다.

하나의 종목 안에서도 다양한 게임, 예를 들면 예전에는 플라잉디스크하면 당연히 던지고 받기로만 끝나는 줄 알았는데 플라잉디스크를 가지고 여가활동이나 경쟁활동 안에서도 여러 가지 수업을 하게 되었다는 거죠. 자세를 바르게 하는 동작도전이 될 수도 있고, 멀리 날리기를 하면 거리도전이 될 수 있잖아요. 기초체력을 다지면 건강활동도 되고. 이런 식으로 교육과정 영역에 맞게 다양하게 적용할 수 있다는 관점이 생겼어요. (이진희 교사, 사후 심층면담)

교육과정에 제시된 신체활동 예시를 바탕으로 체육 수업을 이루는 활동을 조직하면서 교사는 수업 내용의 선정과 전달 방법에 대한 조정 과정을 거친다. 이러한 조정 과정에 대하여 Shulman(1995)은 '교과내용의 변환'(curricular transformation)으로 설명하였다. 수업 상황에 대한 교사의 지식이나 인식을 근거로 하여 수업 내용과 방법을 선정하는 지식을 형성해 나가는 과정으로 본 것이다. 이진희 교사는 플라잉디스크 활동의 예를 들면서, 하나의 종목이나 도구를 활용한 활동이 영역의 특성에 따라 여러 가지 형태로 '변주'될 수 있음을 알고 실천하게 되었다. 아울러 다음 면담 내용을 통해 수업 내용의 영역 간 변환 이외에 활동 내용의 재구성 또한 유의미한 변화로 주목해 볼 수 있다.

제가 탐구공동체에서 다 해 본 거고 가르칠 수 있기 때문에 이게 전문성이라고 생각해요. 알고 있는 거를 넘어서서 가르칠 수 있느냐. 그것을 학년이나 학생 수준에 맞춰서 교육과정에 맞게 변형, 재구성하고요. 여러 학년의 선생님들이 모여서 공동체를 하잖아요. 그런데 같은 내용이라도 '아 3학년이면 이 게임은 거리가 너무 멀어서 안 되겠다. 뭐를 바꿔야겠다'는 것을 선생님들끼리 모여서 얘기를 하고, '이런 어린이들은 과제를 어떻게 변형해줘야겠다. 이건 좀 어렵겠다.' 이런 얘기가 되잖아요. 공동체가 아니고 저 혼자라면 해보지는 않고는 모르거든요.

(김영설 교사, 사후 심층면담)

김영설 교사의 말처럼 여러 학년의 교사가 모여 함께 공부하는 공동체는 학년 간 수준 및 특성을 함께 공유할 수 있다는 장점을 가졌다. 이를 통해 자신이 맡고 있는 학년에 따라 활동 내용을 변형하거나 수준을 조절하는 것이 가능할 수 있었던 것이다. 교육과정을 수동적, 의존적으로 여겼던 초기의 모습과는 확연하게 대조된다. 이렇듯 교사와 학생이 처한 상황에 따라 교육과정을 적절하게 해석, 재구성하는 상호적응 관점을 가지게 된 것은 실천적 지식을 체육 수업을 통

해 펼침으로써 경험하고, 그것에 대하여 반성하는 과정을 통해 생겨난 것으로 해석이 가능하다.

3) 새로운 교수・학습 방법에 도전하다

상호적응 관점(mutual engage perspective)에서 교육과정과 교사의 관계를 살펴볼 때, 교사는 교육과정의 소비자(consumer)로서의 역할뿐만 아니라 생산자(producer)의 역할도 함께 한다. 강묘숙과 조순묵(2007)은 교사의 이러한 역할을 '프로슈머'(prosumer)에 빗대어 설명한 바 있다. 이미 만들어진 지식을 사용하는 것과 자신이 처한 상황에 맞게 새로운 실천적 지식으로 생성하는 두 가지 관점을 모두 수용하는 것이다(장경환, 이옥선, 2014b). 이러한 관점에서 교육과정의 내용이나 교수・학습 방법을 새롭게 구안하는 것은 보다 적극적인 관점에서의 교육과정 재구성에 해당한다고 볼 수 있다. 이미 있던 것을 변형하는 것에서 한 단계 나아가 새로운 것을 시도하는 것이기 때문이다.

> 저는 아이들이 처음 접하는 기구가 있으면 일단 창의성과 탐구심을 자극하기 위해서 일단 마음대로 가지고 활동하게 하고 지켜봐요. 예를 들어, "여기 배드민턴이라는 도구가 있어. 여기 훌륭한 파리채같이 생겼지? 이걸로 어떻게 놀 수 있을까?" 셔틀콕이랑 같이 줘요. 본 적은 있으니까 아무렇게나 쳐요. 그런데 서브도 안 되고, 랠리도 안 되죠. 어떻게든 가지고 놀아요. 그러고 나면 배우고 싶은 마음이 생기는 거예요. 그 다음 시간에 "너희들이 쳐보니까 어때? 잘 맞니? 그래? 그럼 선생님이랑 같이 배워볼까?" 그러면 집중도도 확 올라가고 자세 연습도 엄청 열심히 해요. 그런 식으로 처음에는 교구가 새로 생기면 그냥 경험만 시켜줘요. "이걸로 어떻게 놀이할래?" 하면서 탐구 욕구를 자극하는 거예요. '다른 사람들은 어떻게 이렇게 잘 칠까? 나는 왜 안 되지?' 이런 마음을 가지도록 해야 된다고 생각해요. 처음부터 자세 연습하고 그러면 지루해하고 그러니까. (정두리 교사, 사후 심층면담)

> 동작 학습이 중요한 것은 촬영을 해서 그걸 보면서 연습할 수 있도록 해줘요. 그 아이만의 QR코드를 만드는 거예요. 네이버나 구글에서 QR코드를 만들고 업로드하면 내가 처음에 했던 거, 두 번째, 세 번째 했던 것 여러 개를 올릴 수가 있어요. 자신의 영상을 보면서 '내가 처음에는 이렇게 했구나. 두 번째는 이렇게 했구나'라고 알 수 있는 거죠. 한 번 만들면 바꿀 수 없는 게 아니고 계속 수정도 가능해요. 아이가 이것만 가지고 있으면 교사는 여기에다가 메모 형태로 피드백을 넣어

줄 수도 있고 동영상을 추가로 줄 수도 있고, 사이트 참고하라고 링크 걸어줄 수도 있어요. "너 오늘 가서 QR코드 찍어봐 선생님이 올려줄게." 이런 식으로 활용하고 있어요. (김영설 교사, 사후 심층면담)

새로운 교수·학습 방법을 구안하고 새롭게 시도한 노력은 모든 연구 참여자에게서 나타난 점은 아니다. 탐구공동체 학습에서 자신들이 맡고 있는 학년의 교육과정과 교과서를 재구성하여 자료를 만들고 워크숍 시간에 사례 발표의 시간을 가졌지만, 대부분의 교사는 적응성 관점에서 재구성을 실행하였다. 일부 교사들이 교육과정 생성 관점(curriculum enactment)에서 새로운 교수·학습 방법 사례를 발표하거나 QR코드와 같이 ICT를 활용한 교수·학습 방법을 구안하였고, 최근 고시된 2015 개정 체육과 교육과정의 안전 영역의 지도를 생활밀착형 체육의 방법으로 접근할 수 있는 아이디어를 발표하기도 하였다. 가장 적극적인 형태의 교육과정 실행이라고 볼 수 있다.

교수·학습 방법을 새롭게 구안하는 것은 실천적 지식에서 가장 상위에 있는 수준으로 파악할 수 있다. 전문가의 행위 안에서 도출할 수 있는 다양한 유형의 실천적 지식을 수용, 적용하는 것을 넘어서 누구도 시도하지 않은 자신만의 방식을 추구하는 작은 도전이기 때문이다. 따라서 그 방향은 전적으로 옳다고만 볼 수도 없으며, 초임교사들에게 반드시 필요한 것으로 보는 데도 무리가 있을 수 있다. 모든 교사가 교육과정의 창조자가 되어야 하는 것은 아니며, 1년 남짓한 학습 경험으로 실천적 지식의 생성을 기대하는 것이 오히려 교육과정에 위배된 방향으로 나아가게 될 우려를 낳을 수도 있기 때문이다. 다만 새로운 것에 대한 도전이 늘 체육 교과의 정체성 안에서, 그리고 체육 교육과정이라는 큰 울타리 안에서 얼마든지 시도될 수는 있음을 알게 하는 것도 또 다른 측면의 전문적 실행으로 볼 여지는 있다.

교육과정을 실행함에 있어 실천적 지식을 함양하게 된 것은 이렇듯 형식적 지식에서 출발한 교사들의 학습이 꾸준한 실천과 반성의 과정을 통해 정교화, 세련화 되고 있음을 의미한다. 교사가 가진 지식이 최고의 역량을 발휘하는 순간은 수업 장면에서 나타난다. 때로는 실패와 시행착오를 통해, 때로는 학생의 성공적인 학습을 통해 자신의 실행을 가다듬어 가는 과정에서 실천적 지식의 가치를 더욱 높여나갈 수 있을 것이다.

다. ‘교육과정 지식에서 지혜로 나아가다’

생성적 지식(knowledge *of* practice)은 흔히 생각하는 일반적 관점의 ‘지식’ 차원을 넘어선다. 이 개념에 내포된 교사 학습을 통한 지식은 수업 실행에 대한 부분을 넘어서 교육에 관한 전반적인 것까지 아우르는 이미지(image)로서 존재하는 영역까지도 포함한다. 따라서 실행(practice)에 대해 교사가 가지고 있는 변형되고 확장된 관점을 강조하는 개념이며, 이론과 실천의 관계에 대해 어떠한 입장을 취하는 것과도 관련된다(Cochran-Smith & Lytle, 1999).

이 때, 생성적 지식은 공동체 학습의 세 가지 접근(인지주의적 접근, 사회문화적 접근, 탐구적 접근) 중 탐구적 접근에 가장 밀접하다(소경희, 2009). 탐구(inquiry)라는 용어 자체로부터 수동적 지식 수용이 아닌 적극적 지식 탐색의 의도를 짐작해 볼 수 있다. 교사가 지식에 대해 어떠한 탐구 자세(inquiry as stance)를 취하는지에 따라 학습하게 될 지식의 성격이 달라질 수 있는데 생성적 지식은 탐구공동체의 맥락 안에서 비로소 배울 수 있다(Cochran-Smith & Lytle, 1999). 즉, 탐구공동체 안에서 자신의 해석과 가치관 내지는 실행에 대해서 끊임없이 스스로에게 질문할 기회를 가지게 됨으로써 이미 가지고 있던 자신의 지식체계에 대해 확인하고 수용과 변화 및 개선과 확장을 이루어 나가는 과정을 강조하는 것이다.

구체적으로 본 연구에서는 교육과정 실행에 관한 초임교사의 생성적 지식 확장을 위해 탐구공동체 운영 프로그램에 몇 가지 요소를 삽입하였다. 주제토크를 활용하여 교육과정 이슈에 대한 서로의 생각을 확인하고 자신의 관점을 다져나가는 시간을 가졌다. 교직 생활을 겪는 동안 자신도 미처 생각하지 못한 부분에 대해 깊은 생각을 끌어내고, 이를 개인적 교육관이나 사회관에 비추어 다른 구성원의 생각과 비교해 보는 과정을 거쳤다. 또한 체육 수업에 대한 골칫거리를 나누거나 교육과정을 재구성하고 공유하며 토의하는 과정에서 자신의 잘못된 생각을 바로잡기도 하고, 새로운 관점을 생성해 나가기도 하였다. 이러한 모든 과정들은 수동적 태도가 아닌 적극적이고 능동적인 태도 안에서 수행될 것이 요구되었다. ‘탐구’를 지향하는 공동체의 특성이 반영된 지점이다.

[주제토크: ‘체육시간에 ‘경쟁’을 가르친다는 것의 의미는?‘]

(…)

A교사: 저는 경쟁활동 수업을 하면서 그런 생각이 들어요. 경쟁보다는 약간 자기조

절, 분노조절 그런 것들을 가르치는 느낌이요. 다른 애들은 시키지 않아도 협동을 잘 하는데, 몇몇 아이들은 경쟁을 통해 분노조절을 가르치고 있어요.

B교사: 경쟁활동이라는 영역을 보고도 이런 생각을 해 본 적이 없고, 경쟁은 지양해야 된다고 생각했었네요. (…) 협동이랑 연관시켜 생각하지는 않았지만 이번 기회에 협동이랑 경쟁이 한 세트구나 생각을 했어요. 전략을 세워서 이기기 위한 것도 있을뿐더러 지거나 자기가 실수했을 때 베푸는 관용이랄까 그런 것도 함께 배울 수 있는 기회가 되는 것 같네요. 전략, 협동, 관용, 배려 이런 것들을 다 가르칠 수 있다는 생각이 문득 들었습니다.

C교사: 경쟁 자체가 인간의 본성이 아닐까요. 그걸 우리가 가르칠 수 있냐는 의문이 드네요. 오히려 우리는 경쟁을 가르치고 있는 게 아니라, 경쟁은 인간의 본성이고 우리는 경쟁을 합리적으로 잘 할 수 있게, 서로 관용하면서 하는 걸 가르쳐야 된다고 보면 되지 않을까요.

D교사: 교사가 경쟁을 어떻게 보고 임하는가가 중요한 것 같아요. 협동이나 전략을 강조하면 자연스럽게 배우겠다 싶었는데 그게 잘 안되어서 고민하다가 체육 수업 끝나고 교실에 와서 10분 동안 경쟁에 대해 느낀 점 같은 걸 발표하고 마무리하니까 아이들이 점점 경쟁을 대하는 태도가 단순히 이기자가 아니라 팀의 단합이나 전략 같은 것을 생각하게 되더라고요. (…)

(3회차 워크숍 참여관찰 중, '주제토크'의 일부 내용 발췌)

교육과정 이슈를 정하고 함께 이야기를 다루는 '주제토크' 시간에는 '전문적 대화'(professional dialogue)의 방식을 활용하였다(Deglau 외, 2006). 전문적 대화에는 교육 전문가인 교사들이 참여하며 그들의 일상적인 이야기와 밀접한 주제를 가지고, 비형식적 상호작용으로 자유롭게 소통한다. 때로는 생각하기 어려운 주제를 마주하여 소통에 어려움을 느끼기도 하였으나, 대부분의 교사들이 자신의 경험이나 사고에 비추어 자신의 생각을 활발하게 개진하였다. 그리고 이후에는 수업 실행이라는 경험의 샘에서 반성의 과정을 통한 자기 연구를 각자의 방식으로 펼쳐 나갔다.

결과적으로 말해 생성적 지식 관점에서 연구 참여 교사들은 체육, 그리고 체육교육과정을 둘러싼 여러 가지 사고틀의 변화와 확장을 경험하였다. 본 연구의 주제가 '교육과정 실행 전문성'을 키워드로 설정하고 있으나, 생성적 지식 관점에서 때로는 이를 초월하기도 하였다. 교육과정 실행과 관련하여 본 연구에서의 생성적 지식 관점의 주제는 '체육이라는 새로운 렌즈 안에서 아이들을 발견하

다’, ‘교육과정의 울타리 안에서 체육의 본질을 묻다’, ‘체육 안에서 초등교사로서의 교육관을 마주하다’ 등 세 가지로 도출되었다.

1) 체육이라는 새로운 렌즈 안에서 아이들을 발견하다

탐구공동체 초기에 초임교사들의 체육 수업을 관찰하면서 발견할 수 있었던 주된 특징은 ‘교사 중심의 수업’이었다. 그들이 가르쳐야 하는 많은 교과목 중 ‘체육’은 부담스러운 존재였고, 한 차시 수업이 무사히 잘 끝나기를 바라며 ‘조심스럽게’ 이루어지는 경우가 많았다. 행여 발생할지 모르는 안전사고에 대한 부담, 학생 관리에 대한 부담은 초임교사의 체육 수업을 규율에 의해 진행되는 지시형 수업으로 일관되도록 암묵적으로 강요하였다. 가르치는 내용지식도, 방법적 지식도 부족한 상태에서 20명이 넘는 학생들과 체육 수업을 ‘무사히’ 만들어 나간다는 것은 그 자체로 부담스러운 일이 아닐 수 없었을 것이다.

교사 중심의 지시형 수업은 시간이 지날수록 학생을 생각하는 수업으로 변모했다. 이는 체육 교과를 학생 통제의 수단으로만 여겼던 지난날의 경험을 딛고, 교육이 이루어지는 장으로서 체육 교과를 여기게 된 교사의 태도 변화가 주요한 기능을 한 것으로 판단해볼 수 있다.

> 예전에는 좋은 체육 수업하면 일단 안 다치는 것, 안전이 제일 중요하다는 생각이 너무 심해서 아이들을 너무 가두려고만 했던 것 같아요. 활동 제한을 심하게 하지 않았나 하는 생각을 했는데, 요즘은 그걸 좀 더 넓혀야겠다는 생각을 해요. 안전도 중요하지만 좀 더 다양한 활동을 경험하고 그런 것이 중요한 것 같아요. 학부모들이 교문 밖에서 보고 있다는 부담감 같은 것도 있었는데 그런 것보다는 아이들이 즐겁고 좀 더 많은 걸 해 보고 싶다는 마음을 들게 하는 게 좋다는 생각이 들어요. 안전 지도는 사전에 철저하게 하고. (임혜지 교사, 사후 심층면담)

> 저는 처음 발령 받고 많이 위축되어 있었어요. 체육 수업할 때는 무조건 칼 같아야 된다는 생각뿐이어서 무조건 지시형이었어요. 요즘에는 기본적인 건 유지되면서 줄 서는 거나 이런 부분은 명확한데, ‘아이들이 땀 흘리고 운동에 열심히 참여하면 된다. 그게 좋은 체육수업이다’라는 생각이 들어요. 가뜩이나 뛰어놀 시간이 많이 없잖아요. 교사 중심에서 학생 중심으로 생각이 변한 것 같아요. 애들이 헉헉 거리면서 “물 마시러 가도 되요?” 그러면 뿌듯하더라고요. (송아리 교사, 사후 심층면담)

교사라면 누구나 학생이 행복하고 즐거운 수업을 만들어 나가기를 꿈꾼다. 연구 참여 교사들은 체육 수업을 통해 학생의 웃음을 보게 되었다. 그러한 경험이 누적되면서 그들이 바라보고 있었던 '체육'이라는 흐릿한 렌즈는 새롭고 투명한 렌즈로 바뀌었고, 그 안에 '아이들'이라는 주인공이 있음을 알게 되었다. Nietzsche(2004)는 자신의 저서에서 '가장 좋은 교육은 아이들에게 웃음을 가르치는 일이다'라고 하였다. 많은 학생들이 체육을 가장 선호하는 교과로 꼽는 이유는 아마도 신나게 뛰며 땀을 흘리고 함박 웃을 수 있기 때문인 것은 아닐까. 그렇다면 그러한 일을 도와주는 사명은 교사에게 있다.

학생을 교육의 중심에 두고 생각하는 것은 van Manen의 교육적 행위(pedagogical tact) 개념(Manen, 1991)을 통해 추가적인 논의가 가능하다. 해석학적 현상학으로 잘 알려진 캐나다의 교육과정 학자 van Manen은 교육이 일어나는 '현상' 자체에 집중함으로써 교육의 본질이 교육적 행위(pedagogical tact)에 있다고 보고 있다. 그리고 교육적 행위를 구성하는 것 중 한가지로 사려깊음(thoughtfulness)을 제시하고 있다. 교육적 행위가 교사의 수업, 더 자세히 말해 교육 내용을 학생들에게 전달하고 지도하는 것을 말한다면, '사려깊음'은 눈앞에 드러나는 능력은 아니지만, 학생이 처한 상황과 맥락에서, 그들의 존재를 위해 민감하게 이해하는 노력을 말한다. 이것은 보다 구체적인 상황에서 교육 행위를 통해 드러난다고 하였는데, 다음의 사례를 제시해 볼 수 있다.

> **티볼 수업 시간, 한 여학생이 타석에 들어섰다. 표정을 보니 부담스러운 기색이 역력하다. 남학생들은 그 아이가 잘 못 친다는 것을 알고 있었기 때문에 전진해서 수비를 하려고 모여들었다. 여학생은 머뭇거린다. 학급 아이들은 빨리 치라고 아우성이다. 시간이 많이 흘렀고, 결국 여학생은 배팅을 포기하고 뒤돌아서는 선택을 하게 되었다. 학급의 학생들은 야유를 보낸다. 교사는 그 학생의 어깨를 감싸고 무어라 작게 속삭인다. (연구자 수업관찰일지 중)**

이러한 상황에서 일반적으로 교사들은 교수법 이론에 따라 여학생이 왜 공을 치지 않았는지 묻고, 자신감을 북돋워주거나, 한 번 더 기회를 주는 방법, 친구와 개별적으로 연습하게 하는 방법 등을 택할 수 있다. 그러나 사려깊음이 있는 교사는 여학생이 배팅석에 들어서서 미세하게 떨고 있는 모습을 관찰했을 것이고, 평소에 그 여학생이 실패를 두려워하는 성향을 가지고 있다는 사실을 기억한 후

에 어떻게 교육적으로 접근할지 진지하게 고민할 것이다. 공을 치는 것을 두려워하는 근본적인 이유를 그 학생의 입장에서 이해하고 이를 교육적인 장면에 가져오는 것이 바로 사려깊음과 관련되는 것이다. 그렇지만 여기서 간과하지 말아야 할 것은 van Manen이 제시한 교육 행위 개념에 사려깊음이 포함된다는 것이다. 즉, 체육이라는 렌즈를 통해 학생을 본다는 것은 이렇듯 교사의 교육적 행위 안에 사려깊음이 포함될 수 있음을 의미한다.

10가지 교과목을 가르쳐야 하는 초등교사의 숙명 안에서 '체육'이라는 흐릿한 렌즈를 가지고 있었다면, 이제는 새롭고 선명한 렌즈를 가지고 바라볼 수 있게 되었다. 그리고 그 렌즈 안에는 우리가 교육에서 늘 염두에 두어야 할 '아이들'이 있음을 발견하게 되었다. 그 아이들에게 '사려깊음'을 보여줄 수 있게 되었다.

학생에 대한 관심이 생성적 지식에 이르러 비로소 생겨난 것은 아니다. 앞서 제시한 실천적 지식 영역에서 교사가 교육과정 재구성의 필요성을 느끼게 되면서 이미 학생의 흥미와 참여를 고려하는 단계가 시작되었다. 교육과정 재구성의 중심은 학생에 있으며 학생 요인이 주요 고려사항이 되어야 하기 때문이다. 다만 체육을 생각하면서 학생을 함께 보게 된 교사의 변화는 학생을 고려하여 교육과정 재구성을 실행하는 실천적 지식의 차원과는 별개인 하나의 '관점'이자 '태도'인 것이다.

한편, 교사 중심의 수업에서 학생 중심의 수업으로 전환을 이루어 낸 것은 다시 그 안에서 한 번 더 도약의 과정이 있음을 발견할 수 있었다. 다시 말해, 초기의 학생 중심 체육 수업이 '흥미와 참여'를 고려하는 것에 중점을 두었다면, 이후에는 점진적으로 '목표와 배움'을 생각하는 단계로 발전해 나가는 경향성도 있다는 점이다. 교육과정을 실행하는 주체를 인식하는 경향이 교사에서 학생으로 나아갔다면, 학생 중심 체육 수업의 관심은 흥미와 참여에서 목표와 배움으로 확장될 수 있다는 설명으로 가능하다.

A교사: 제 생각에 교육과정을 잘 실행한다는 것은 결과적으로 학생들이 그 과목에 대해서 필요한 지식을 얻고 기능을 수행할 수 있고, 그것에 대한 태도를 가질 수 있도록 하는 것이라고 생각해요. 수업 내용은 교사들마다 다르게 하실 수도 있고, 교사가 실행할 수 있는 게 다르니까, 그런 건 달라도 나중에는 잘 실행이 되었다고 말하고 싶으면 학생들의 결과가 그렇게 나타나야 될 것 같아요.

B교사: 저도 동의해요. 교육과정에 성취 기준이 있잖아요. 그것을 달성하게 해 주는 걸 생각하게 되더라고요. 항상 고민되는 부분인데, 어느 날 문득 '내가 주어진 대로만 하고 있구나'라는 생각이 들다가도, 아이들이 이건 꼭 알아야겠다는 생각이 드니까. 교육과정을 잘 실행했다는 것은 과정이 어쨌든 체육과의 성취 기준을 도달하게 하는 것이라는 생각이 요즘은 들어요.

(6회차 워크숍 참여관찰 중, '주제토크'의 일부 내용 발췌)

항상 교실에서부터 수업 목표를 강조하고 운동장에 나가게 되었어요. 아이들이 목표를 잊어버리고 승부에만 집착하는 경우가 많았거든요. 나가기 전에 "오늘은 축구 인사이드킥을 상대방을 배려하면서 하는 게 목표야. 그것만 하면 성공하는 거야"라는 식으로 알려주려고 하거든요. 그래도 막상 나가면 아이들은 잊는 경우가 많지만, 다시 돌아와서 상기시켜주고 도달한 학생들 잘했다고 칭찬해 주고, 졌어도 잘한 거다 이런 식으로 해 주거든요. (신지수 교사, 사후 심층면담)

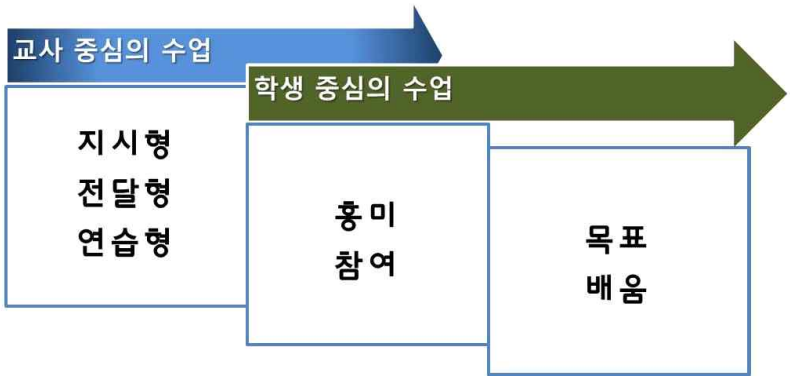


그림 19. 체육 교육과정을 실행하는 주체와 관심에 대한 인식의 변화

이와 같은 변화는 좋은 체육 수업에 대한 인식의 변화와도 관련이 깊다. 일사불란하게 움직이는, 다치지 않고 안전하게 아무 문제없이 끝나는 체육 수업을 위해 교사 중심의 수업을 진행하고자 했던 것이 학생의 흥미와 참여를 고려하는 체육 수업으로 변모하게 되었고, 나아가 목표와 배움을 중시하는 체육 수업에까지 관심을 두게 된 것이다. 이러한 변화는 수업의 중심에 교사가 아닌 학생을 위치하면서 빚어진 결과로 볼 수 있으며, 그것은 곧 교육과정을 잘 실행한다는 것의 의미를 학생의 배움에 두는 것과 다르지 않다.

2) 교육과정의 울타리 안에서 체육의 본질을 묻다

체육 교과에 대한 인식의 변화가 생성적 지식 관점의 첫 번째 변화라면 그 다음은 체육과 교육과정에 대한 인식의 변화에서 또 하나의 주제를 제시해 볼 수 있다. 교육과정이라는 거대한 범주 안에서 체육 교과의 가치를 비로소 생각하게 되었다는 의미이기도 하다. 연구 참여 교사들이 탐구공동체 참여를 통해 체육 교육과정에 대한 이해와 지식의 영역을 넓혀 나갔던 경험은 곧 교육과정을 바라보는 관점의 변화로 이어졌다. 모호한 허상으로 인식했던 체육 교육과정의 내적 가치를 비로소 보게 되었다. 이는 교육과정이 지닌 바람직한 속성(desirability)(Walker, 1971)에 대한 수용이기도 하다.

> 2009 개정 교육과정에서 가장 포인트였던 인성 부분을 실현하는데 현실적으로 가장 크게 도움을 줄 수 있는 과목이 체육과라고 느꼈어요. 사실 다른 과목들도 다 있잖아요. 그런데 사실 다른 과목들은 실천이라기보다는 그냥 배경지식 쌓는 느낌이랄까. 심지어 도덕도 그렇고 지식적인 측면이 많이 있지만 행하는 것으로 연결이 잘 안되는데, 체육은 원래 행하는 과목인데다가 그런 측면이 녹여져 있다 보니 아이들이 확실히 다른 과목 시간에 모둠활동 하면서 협동을 하는 것보다는 체육을 하면서 했던 협동을 훨씬 더 크게 기억하는 것도 있어요. 그걸 통해서 저도 '아 협동이 좋은 결과를 이끌어내는구나'라는 걸 훨씬 크게 느끼는 것 같고, 내면화도 되는 것 같고, 그래서 체육과 교육과정 자체에 대한 새로운 인식이 생겼어요.
>
> (정두리 교사, 사후 심층면담)

> 저는 교육과정이 필요하다는 걸 알게 된 것 같아요. 사실 영역이 나눠져 있는데도 불구하고 건강이나 표현 영역은 스킵해도 되지 않을까 생각했었거든요. 운동장에 나가야 체육을 한다는 부담도 있었고, 그걸 아이들이 받아들일까 하는 생각이 있었는데, 그러한 영역에서도 여러 가지 적용을 해보니까 그 속에서 아이들이 굉장히 발전되는 것도 많고 체육적 요소도 많이 있어서 '교육과정에서 이렇게 해 놓은 데는 다 이유가 있구나.' 다 의미 있고 체육의 특성을 고려해서 만든 거니까 교육과정에 대해서 신뢰가 더 생기게 된 것 같아요. (유영의 교사, 사후 심층면담)

교육과정 총론의 지향점을 체육 교육과정의 내적 가치로 연결하여 생각하게 된 것은 교육과정관의 변화를 뜻한다. 교육과정관은 교수 행위 전체에 대한 가치관을 형성하는 하위 요소 중 하나(탁영희, 1997)로서 교사가 수행하게 될 수업의

방향성을 결정짓는데 주요하게 작용할 수 있다. 위의 면담 자료를 통해 정두리 교사는 2009 개정 체육과 교육과정 총론에서 지향하는 인간상의 목표를 체육 수업 안에서 실현할 수 있다는 가능성을 공감하였으며, 유영의 교사는 여러 가지 교육적 지향점을 내포한 체육과의 신체활동 가치에 대해 긍정적 인식을 형성하였음을 보여 주었다.

김봉건과 이종목(2011)은 체육교육학 관련 석사학위 이상 소지자 및 교육 경력 10년 이상인 초등교사를 대상으로 2007 개정 체육과 교육과정에 대한 인식 사례 연구를 실시하여 체육과의 목표 및 내재적 가치, 전인교육의 지향, 신체활동 가치에 따른 목표 체계에서 긍정적인 시각을 가지고 있음을 보고하였다. 이 연구는 체육과 교수·학습에 대해 어느 정도 전문성을 가지고 있는 교사를 대상으로 한 연구인만큼 초임교사의 인식과는 차이가 있을 수 있으나, 전반적으로 개정 교육과정에 대해 긍정적 인식을 가지고 있음을 확인할 수 있었다. 초등 체육과 수업에 대한 전문성이 형성되는 교사 군을 통해 도출된 결과로서 본 연구에서는 초임교사들의 교육과정관 변화와 비교하여 생각해 볼 수 있는 연구이다.

한편, 체육 교육과정에 대한 관점의 변화는 '교육과정 은유 변화'(박용남, 이옥선, 2016; 유정애, 2015; Jewett, Bain, & Ennis, 1995)를 통해서도 간접적 해석이 가능하다. 은유는 인간의 인식과 사고, 행동을 구성하는 개념적 도구(Lakoff & Johnson, 2003)가 될 수 있다는 측면에서 체육 교육과정을 바라보는 연구 참여 교사들의 인식 체계 변화를 확인하는 데 유용하게 활용할 수 있다. 본 연구에서는 체육 교육과정 은유에 대하여 사전, 사후 심층 면담과 교육과정 주제 토크를 통해 연구 참여자들로부터 자료를 수집하였고, 해석상의 유의미한 변화를 도출할 수 있었다. 다음의 <그림 20>은 탐구공동체 실행 전후로 파악된 연구 참여 교사들의 체육 교육과정 은유 변화를 정리한 것이다.

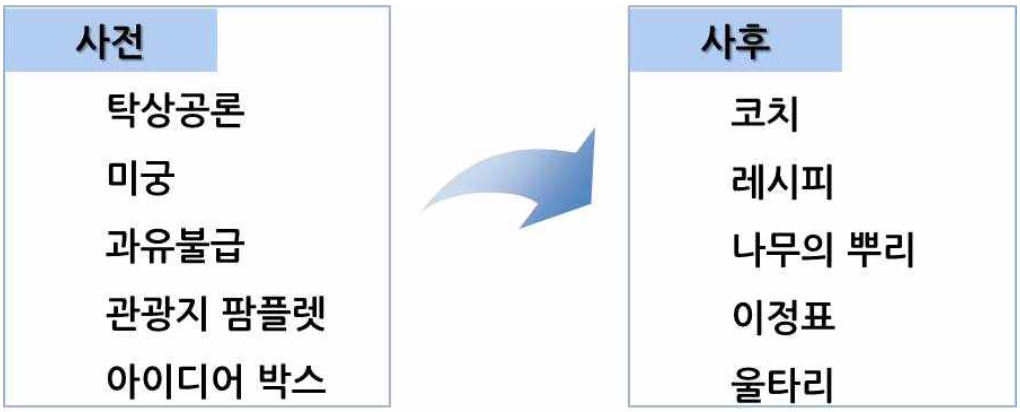


그림 20. 연구 참여자의 체육 교육과정 은유 변화

그림에서 확인할 수 있는 연구 참여자들의 은유 변화는 대략적으로 '부정에서 긍정'으로의 변화, '모호성에서 구체성'으로의 변화가 있었음을 알 수 있다. '탁상공론', '미궁', '과유불급' 등의 은유는 용어 그 자체로 체육 교육과정에 대한 부정적인 인식을 보여주고 있으며, 교육과정이 현실과는 동떨어진 문서일 뿐이라는 인식(탁상공론), 공부를 해 본 경험은 있으나 그 실체가 무엇인지 알 수 없는 불확실한 상태(미궁), 지나치게 많은 내용이 제시된 교육과정(과유불급)이라는 인식을 포함한다. 또한 '모호성'은 여러 가지 여행지 중 가고 싶은 곳을 골라서 여행을 떠나는 '관광지 팜플렛', 교사가 꺼내어 활용할 수 있는 '아이디어 박스'처럼 체육과의 다양한 내용 영역 중에서 교사의 기호에 따라 선택적으로 수업에 활용하는 현실을 반영한 비유가 제보되었다. 이는 '체육과 교육과정이 무엇이다'라는 인식보다는 '교육과정이 교사의 체육 수업에 어떠한 기능을 하는가'에 초점을 둔 상태에서 도출된 은유라는 점에서 구체적인 해석이 부재된 모호성을 띤다.

반면 사후 면담을 통해 도출된 교육과정 은유는 전반적으로 긍정적 이미지를 연상하는 단어로 표현되었으며, 그 의미 또한 보다 구체적인 관점을 포함하고 있다. '코치'는 마치 운동선수를 코치가 올바른 방향으로 이끌 듯 교육과정이라는 코치가 교사라는 운동선수의 실행에 도움을 줄 수 있다는 존재로 인식하고 있음을 보여준다. '레시피'는 모든 요리사가 하나의 레시피로 음식을 만들지 않듯이 교사도 체육 교육과정을 하나의 레시피로써 참고할 뿐, 다양한 재구성을 이루어내는 것은 교사의 몫이라는 의미를 담고 있다. '나무의 뿌리'는 초등 체육이라는 열매를 맺기 위해 교육과정이 중요한 근간으로 작용할 수 있다는 점,

‘이정표’는 체육교육이 지향해야 할 최종 목표를 위해 교육과정이 하나의 방향성을 제시할 수 있다는 의미로 제시되었다. 그리고 ‘울타리’는 교육과정이 체육 교과의 울타리 역할을 해 주고 있기 때문에 교사는 그 안에서 여러 가지 교육활동을 계획하고 실행할 수 있는 터전을 갖게 된다는 의미를 갖는다. 이와 같이 사후 면담에서의 교육과정 은유는 이전의 것에 비해 교육과정과 교과의 관계를 보다 긍정적이고, 구체적으로 드러내고 있다. 또한 교육과정의 큰 영역 안에서 가지는 개별 교사로서의 역할에 대해서도 보다 명확한 관점을 생성하였다는 점을 보여준다.

박용남과 이옥선(2016)은 예비체육교사의 체육과 교육과정 은유 변화에 미친 요인으로서 교육과정 문서 분석과 교수자의 강의, 현장탐방 등을 제시하였는데 본 연구에서도 비슷한 맥락에서의 탐구공동체 학습이 이루어졌다는 점에서 연구의 맥을 같이한다고 볼 수 있다. 다만 본 연구는 예비교사 교육을 통해 교육과정 문서와 실천을 어느 정도 접해 본 현장 교사들을 대상으로 한 연구이므로, 체육 교육과정에 대해 거의 처음 접해본 경험을 가진 선행 연구의 제보자들의 입장과는 다소 차이가 있을 수 있다.

3) 체육 안에서 초등교사로서의 교육관을 마주하다

초등교사는 대략 10개 교과목에 대해 전문성을 갖추고 있어야 하는 숙명을 지녔다. 초등 교육이 통합 교육 및 기초·기본 교육으로서의 성격(고재천, 2001)을 띠고 있기 때문에 한 가지 교과에서의 심도 있는 지식을 다루기보다는 통합된 지식과 경험을 제공하는 것에 중점을 두고 있기 때문이다. 일과 중 거의 모든 시간을 학급 아이들과 같은 장소에서 지내기 때문에 초등교사 한 개인의 교육철학이나 교육관은 시간과 장소의 구별 없이 학생들에게 스며들기 마련이다. 학생들의 입장에서 본다면 국어 선생님, 체육 선생님이 아니라 국어 시간에도 우리 선생님, 체육 시간에도 우리 선생님인 것이다. 이와 같은 초등 교육의 특성으로 인해 교사의 교육관은 시공은 물론이고 때로는 교과의 영역을 초월하여 학생들에게 영향을 미친다.

본 연구의 초반기에 만난 연구 참여자들은 대부분 체육 교과에 대한 용기와 자신감보다는 우려와 부담을 안고 있었던 것이 사실이다. 초등교사로서의 교육철학을 체육 수업에 반영하는 일이 쉽지 않음으로 인해 가치관의 충돌과 좌절을 경험하기도 하였다. 그러한 경험은 스스로에 대한 방어기제를 작동시켜 교실 수

업과 운동장 수업을 별도의 차원으로 인식하게 되는 현상으로까지 이어질 수 있기 때문에 위험하다. 한 가지 교육 철학을 일관되게 가져가지 못하고 분리시켜 적용해야 하는 상황이 발생하기 때문이다.

탐구공동체 학습의 여러 가지 요소들은 초등 초임교사들이 자신의 교육관에 대해 지속적인 물음을 던지고, 스스로의 관점을 확인하고 정교화해 나갈 수 있도록 조력을 제공하였다. 때로는 타인의 관점을 자신의 그것과 비교하는 과정에서 개인의 교육관을 수정하거나 강화시키기도 하였다. 이는 수업전문성의 재개념화가 교사의 학생관이나 교육관 등 사고 체계의 변화와 관련된다는 함영기(2009)의 연구 결과와도 상통한다. 이와 같은 변화는 공동체 학습이 갖는 가장 큰 강점으로 볼 수 있다. 연구 참여 교사들은 지난 1년 간 체육 교육과정 실행을 다양한 각도에서 경험하면서 자신이 기존에 가졌던 초등교사로서의 교육관을 조금씩 체육이라는 교과 안에서도 접목해 나가기 시작하였다. 체육 교육과정에 대해 가지고 있던 해석의 틀을 자신의 교육관에 근거하여 어떻게 보완, 개발해 나가는지에 대한 지식을 형성했다는 점에서 생성적 지식으로 분류할 수 있다.

> 저는 인성을 제대로 갖추어진 아이들을 기르는 것에 관심이 많아요. 체육은 경기하면서 감정이 상하기도 하고, 열심히 하려고 하는데 그게 뜻대로 풀리지 않을 때도 있잖아요. 아이들이 그런 경험을 통해서 발전하더라고요. 주지교과 시간에만 인성교육하는 것이 아니라 체육이 진짜 훌륭한 인성교육의 도구이자 장이 되지 않을까. 여러 상황에서 제가 차분하게 대처하게 되니까 그런 것들이 보이는 것 같아요. 하나씩 얘기를 들어보고 속상한 걸 공감해주고 하니까 자기들끼리 풀리더라고요. 그리고 그 방법을 아이들끼리 또 해요. 이제야 제가 원하는 모습을 아이들이 조금씩 보여주고 있는 것 같아요. (송아리 교사, 사후 심층면담)

> 저는 늘 노력하는 교사가 되고 싶었어요. 체육도 나름대로 노력을 해 왔지만 뜻대로 잘 안돼서 답답하던 찰나에 공동체 모임을 하게 되었고. 제가 가장 만족스러운 것은 딱 그거예요. 자신감을 정말 많이 얻었다는 것, 체육도 노력하면 되는구나. 제가 체육수업을 잘한다가 아니라 열심히 노력하면 잘 할 수도 있겠다. 그런 생각이 잡히면서 오히려 다른 과목에서도 하나씩 단계를 잡아나가야겠다는 생각이 많이 들었어요. 저한테는 의미가 되게 컸어요. 제가 되고 싶었던 교사라고 하면 부족하지만 하나씩 채워나가는 기분으로 노력하는 교사였으니까요.
>
> (정원진 교사, 사후 심층면담)

두 교사는 체육 수업을 통해 교육 활동에 대해 자신이 가지고 있었던 기존의 사고 양식을 다시금 확인하였다. 그리고 개인적 교육관과 체육교육관이 분리되지 않고 가까워지게 된 스스로의 모습을 보여주었다. 이러한 측면은 어떠한 유형의 지식(knowledge) 습득이라기보다는 체육 교육과정에 대한 의도적 탐구 활동을 통해 서서히 다져진 관점(perspective)에 가깝다.

생성적 지식은 반성과 탐구의 과정을 거쳐 다시 실천적 지식으로 수렴된다(장경환, 이옥선, 2014b). 초임교사들이 체육 교과에 대해, 체육 교육과정에 대해, 그리고 자신의 교육관에 대해 새로운 관점을 형성해왔던 경험은 다시금 반성과 탐구의 역순환과정을 통해 실천적 지식으로, 그리고 또 다시 생성적 지식으로 순환되어 또 다른 차원의 지식 유형을 만들게 될 것이다. 그 과정에서 협력적 탐구공동체는 체육 교육과정 실행에 대한 지식을 개발하는 데에 있어 촉매로서 기능할 수 있다. 변화에 대한 개개인 교사의 확고한 의지, 실천에 대한 반성과 탐구의 태도가 원동력으로 작용한다.

4. 체육 교육과정 실행 전문성 개발에 영향을 미치는 요인

단위 학교 기반의 교사 탐구공동체(school-based teacher inquiry community)는 지난 1년 여간 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 목표로 운영되었다. 연구 참여 교사들은 체육 교육과정의 이해와 실천의 측면에서 유의미한 성과를 보여주었고, 나아가 한 개인 교사로서 체육 교육과정을 바라보는 안목과 지혜를 생성하였다. 교사의 지속적인 전문성 개발(Continuing Professional Development: CPD)이 교사 교육 연구의 주된 화두가 된 것은 그리 오래 된 일이 아니나, 학교 기반의 교사 공동체와 같은 비형식적 학습보다는 하향식으로 이루어지는 공식적인 전문성 개발 프로그램(official course)이 더욱 지배적인 접근으로 작용했던 것이 사실이다 (Armour & Yelling, 2007).

본 연구는 기존의 공식적 차원의 교사 전문성 개발 활동에서 개선의 쟁점으로 지목되었던 개인적, 수동적, 비현장적 인식을 보완하면서 비슷한 맥락 내에 위치한 동일 관심사의 교사들을 협력적, 능동적으로 수용할 수 있는 비형식적 학습에 무게를 두고 시작하였다. 또한 그 동안의 교사 전문성 개발이 내용과 결과에만 관심을 두는 경향이 짙었고, 상대적으로 교사의 학습이 일어나는 과정(Mundy, Russel, & Martin, 2001)이나 결과를 발생하는 요인 간의 관계(Beijaard, Verloop, Wubbels, & Feiman-Nemser, 2000)를 규명하는 것에 대해서는 소홀했던 측면을 살펴보고자 하였다.

이에 따라 본 장에서는 앞선 3장에서 제시한 다양한 유형의 교육과정 실행 관련 지식 개발이 어떠한 관계로써 설명될 수 있는지에 대한 이해를 제공하고, 탐구공동체 학습에 작용한 맥락적 요인들에 대하여 구체적으로 기술한다. 이와 같은 연구 과제를 수행하기 위한 이론적 틀로는 Clarke과 Hollingsworth(2002)가 제안한 '전문적 성장의 상관 모델'(Interconnected Model of Professional Growth: 이하 IMPG)을 채택하였다. IMPG는 교사의 성장 과정을 이해하는 모델로 오랫동안 널리 받아들여져 왔던 Guskey(1986)의 교사 변화 모델의 선형적 특성을 입체적으로 보완하였다는 평가를 받고 있다. Clarke과 Hollingsworth(2002)는 교사의 성장을 '교사가 전문성 개발 프로그램에 참여하고 수업에서의 실행을 통해 다양한 유형의 지식을 구성하는 과정'(p. 951)으로 설명하면서 IMPG의 활용성을 강조하였다.

IMPG는 교사의 성장을 둘러싸고 있는 네 개의 영역을 각각 개인 영역(personal

domain), 실행 영역(domain of practice), 결과 영역(domain of consequence), 외부 영역(external domain)으로 제시하고 교사의 변화가 일어나는 각 영역 간의 관계를 설명하는 두 가지 매개 요인으로서 행위(enactment)와 반성(reflection)을 상정하였다. '행위'와 '반성'이라는 매개 요인은 기존의 교사 성장 모델에서 제시된 바 없었던 것으로 하나의 영역에서 다른 영역으로 이어지는 일종의 메커니즘으로서의 교사 변화를 설명하는데 핵심적인 도구가 될 수 있다(Clarke & Hollingsworth, 2002).

본 장에서는 먼저 체육 교육과정 실행 전문성이 개발된 경로와 요인을 알아보기 위하여 IMPG 모델에서 제시된 네 가지 영역을 본 연구의 상황에 맞게 개념화하고 이어서 각 영역 간의 관계를 설명한 후, 마지막으로 전체의 과정에 영향을 미친 학교 맥락(school context)의 기능과 중요성을 제언하고자 한다.

가. 협력적 탐구공동체에서의 IMPG 영역 개념화

IMPG 모델의 네 가지 영역은 교사가 전문성의 개발을 이루어 나가는 데 관여하는 주요 구성 요소를 뜻한다. 네 가지 영역에 대한 구체적인 설명은 모델을 제시한 Clarke과 Hollingsworth(2002)의 연구에 제시되어 있다(본 연구의 이론적 배경 91쪽 참조). 그러나 교사의 학습이 이루어지는 맥락은 모든 환경에서 다른 양상으로 나타날 수 있으므로 각 프로젝트에 적합한 방식으로 IMPG의 각 영역이 개념화될 필요가 있다(Justi & Driel, 2006).

IMPG는 교사 학습에서 과정 중심의 상호작용(process-based interaction)을 지향한다(Eilks & Markic, 2012). 공동체 내에서 이루어지는 교사의 학습을 통한 최종 결과물도 중요하지만 그 과정에서 어떠한 일이 벌어졌는가를 이해하는 것은 공동체 학습의 전체적인 맥락을 파악하는 데 도움이 된다.

1) 개인 영역

본 연구에서 개인 영역(personal domain: PD)을 이루는 요소들은 IMPG 모델에서 기본적으로 상정한 교사 개인의 지식, 신념, 태도로부터 출발한다. 연구 참여 교사들은 적게는 1개월에서 많게는 2년까지의 교직 경력을 가진 상태에서 탐구공동체 활동을 시작하였다. 사전 심층면담을 통해 기존에 가지고 있었던 체육 수업에 대한 경험과 소감, 전문성 개발 경험, 체육 교육과정의 이해와 실행 수준,

체육 교육과정 실행 전문성 증진을 위한 탐구공동체 프로그램에 대한 요구 등에 대하여 자료를 수집하였다. 사전 면담에서 제보된 내용과 더불어 교사들이 체육 수업에 대해 기존에 가지고 있던 교육과정 실행 관련 지식과 신념, 그것을 대하는 태도는 IMPG 안에서 서로 다른 경로를 통해 전문성이 개발되어 나가는 과정의 바탕이 된다.

탐구공동체 참여 이전의 PD로 볼 수 있는 초임교사들의 요구는 연구 결과 1장에서 체육 교육과정 실행을 위한 '관리하기', '알고 가르치기', '직접 해보기', '서로 나누고 배우기'로써 제시되었다. PD는 연구 참여자의 사전적 배경으로부터 시작하지만 탐구공동체 학습이 수행되는 과정에서 끊임없이 수정과 변화를 거듭한다. 따라서 PD는 사전에 형성된 교사의 지식, 신념, 태도뿐만 아니라 공동체 학습을 통한 상호작용의 결과물로 이해될 수도 있다(Justi & Driel, 2006). 이 때 IMPG의 다른 세 가지 영역들이 행위와 반성의 매개를 통해 PD의 변화에 영향을 미치게 되는 것이다.

2) 외부 영역

외부 영역(external domain: ED)은 교사 전문성 개발 프로그램에 들어 있는 모든 유형의 학습 활동을 포괄한다. 또한 변화의 과정에서 교사가 접한 전문적 서적, 다른 사람의 수업 참관, 구성원들과의 대화와 토론, 외부로부터의 정보 제공, 워크숍이나 연수의 참석 등 학습에 자극을 주었다고 판단되는 모든 요인들도 해당된다(Clarke & Hollingsworth, 2002).

본 연구에서는 체육 교육과정 실행 전문성 증진을 위한 협력적 탐구공동체의 프로그램 전반에 대한 내용이 모두 ED에 해당된다고 볼 수 있다. 협력적 탐구공동체 프로그램은 초임교사 20명을 대상으로 한 사전 면담을 통해 요구를 분석하였고 그 정보를 바탕으로 조직되었다. 앞서 연구 결과와 논의 2장을 통해 탐구공동체 프로그램의 구성 내용으로서 '생각하는 교육과정'과 '움직이는 교육과정'을 제시한 바 있다. '생각하는 교육과정'은 공동체 참여 교사들의 체육 수업 관련 지식의 확장, 교육과정에 대한 이해와 해석 능력 제고, 자신들이 가지고 있는 PCK의 공유와 실천, 주제토크를 통한 비판적이고 창조적인 관점 생성을 목적으로 하였다. 주요 내용으로는 체육 교육과정 영역의 학년군별 내용을 다루는 '교육과정 다시보기', '내용교수지식 나누기', '교육과정(교과서) 재구성 사례 발표하기', '주제토크', '교구를 활용한 창의적 게임 구안하기', '체육

수업 사례에 대한 비판적 관점 공유하기'를 들 수 있다. 한편 '움직이는 교육과정'은 '실천적 통합성' 원리에 부합하기 위해 '교육과정 다시보기'에서 다루었던 영역별, 학년군별 내용들 중 교사들에게 생소한 운동 종목 체험하기, 뉴스포츠 맛보기, 5분 마이크로 티칭 경험하기 등으로 구성되었다. 또한, 공식적인 탐구공동체 프로그램에 포함되지는 않았지만 구성원 개개인이 별도의 학습으로 수행한 온·오프라인 연수, 웹사이트 정보 검색, 독서, 공동체 외 다른 교사들과의 상호작용 등도 IMPG의 외부 영역에 해당하는 것으로 볼 수 있다.

3) 실행 영역

IMPG에서 실행 영역(domain of practice: DP)이 펼쳐지는 장면은 수업이다. 교사는 학습을 통해 습득한 지식, 신념, 태도 등을 수업 시간을 통해 드러내며 그 과정에서 투입된 계획, 실행, 평가의 모든 과정이 실행 영역을 이룬다.

본 연구에서는 탐구공동체 활동을 통해 교사들이 습득한 다양한 체육 교육과정 실행 관련 수업 모형이나 교수 전략, 교수 스타일 등을 자신의 체육 수업 상황에 적용하는 행위가 포함된다. 보다 구체적으로는 실천적 지식의 형태로 초임교사의 체육 수업이 변화된 모습으로 설명할 수 있으며, 수업의 관리와 방법 차원에서 지식과 실천의 간극을 좁히게 된 점, 학생의 학습을 극대화하기 위해 체육 교육과정의 재구성과 변주를 실행한 점, 보다 적극적인 관점에서 새로운 교수·학습 방법을 구안하고 적용한 점 등을 들 수 있다.

실행 영역은 행위(enactment)를 매개로 개인 영역과 외부 영역 및 결과 영역의 영향을 받는다. 개인 영역이 반성(reflection)을 매개로 다른 영역의 영향을 받는다면, 실행 영역은 단순한 행동(action)의 차원을 넘어선 교육학적 실행(pedagogical practice)(Clarke & Hollingsworth, 2002, p. 953)으로서의 의미를 갖는다. 따라서 실행 영역에서의 행위는 탐구공동체에서 학습한 실천적 지식을 다양한 교육 맥락과 환경, 교수 이론 등을 접목하여 실행으로 옮기는 것이라고 볼 수 있다.

4) 결과 영역

목적을 가진 모든 행위는 결과로서 평가된다. 본 연구는 초등 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 목적으로 하여 설계되었다. 탐구공동체 프로그램

(외적 영역)의 실행에 따라 교사들의 수업 실천(실행 영역)이 변화하였다. 그리고 그들은 체육 교육과정 실행 전문성을 함양하게 되었다. 이 점이 결과 영역(domain of consequence: DC)으로 분류된다. 본래 IMPG에서 설명하는 결과 영역은 '유의미한 성과'(salient outcome)로 설명되며 교사의 가치 체계의 변화를 포함한 전반적인 성장을 포함하여 학생의 동기나 성취 수준의 발전을 함께 담고 있다(Clarke & Hollingsworth, 2002, p. 953).

본 연구의 맥락에서 고찰해 볼 때, 결과 영역은 응당 연구 참여 교사들의 체육 교육과정 실행 전문성 증진과 관련하여 연구 결과 3장에 제시된 세 가지 차원의 지식 개발이 핵심을 이룬다. 세 가지 차원의 지식 개발은 체육 교육과정에 대한 이해와 지식의 습득, 아는 것을 실행하고 생각하게 된 실천적 지식의 함양, 그리고 교육과정에 대한 지식에서 지혜로 나아가는 여정으로 대변되는 지식의 생성으로서 논의된 바 있다. 다만 학생의 성취나 동기의 변화는 별도의 연구 문제로 다루어지지 않았으므로 심도 깊은 논의가 제한될 수 있다. 20회에 걸쳐 진행된 수업 비참여관찰을 통해 수집된 자료 및 연구 참여 교사들의 사후 면담 자료를 참고로 하여 학생의 성취를 논의해볼 수 있다.

나. 협력적 탐구공동체에서의 IMPG 영역 간 관계 탐색

IMPG 영역 간 관계의 탐색은 본 연구에서 체육 교육과정 실행 전문성이 어떠한 관계로써 설명될 수 있는지에 대한 이해를 제공하기 위한 단계로 과정 중심 탐구공동체 학습의 맥락을 규명하기 위한 주요 과업이 될 수 있다. 아울러 탐구공동체 학습에 작용한 맥락적 요인을 확인하는 과정을 통해 초등 체육의 주체와 관심, 체육과 교육과정, 공동체를 둘러싼 환경 등의 관계를 보다 구체적으로 그려볼 수 있다.

영역 간 관계는 다음의 <그림 21>과 같이 행위와 반성의 매개 요인에 따라 네 가지 영역이 화살표로 연결된 관계망에 근거하여 총 9가지 유형으로 기술이 가능하다. 또한 9가지 화살표의 연결 관계가 성립하기 위한 기준(Justi & Driel, 2006)을 본 연구와 관련지어 설명함으로써 보다 체계적인 이해를 도모할 수 있을 것이다.

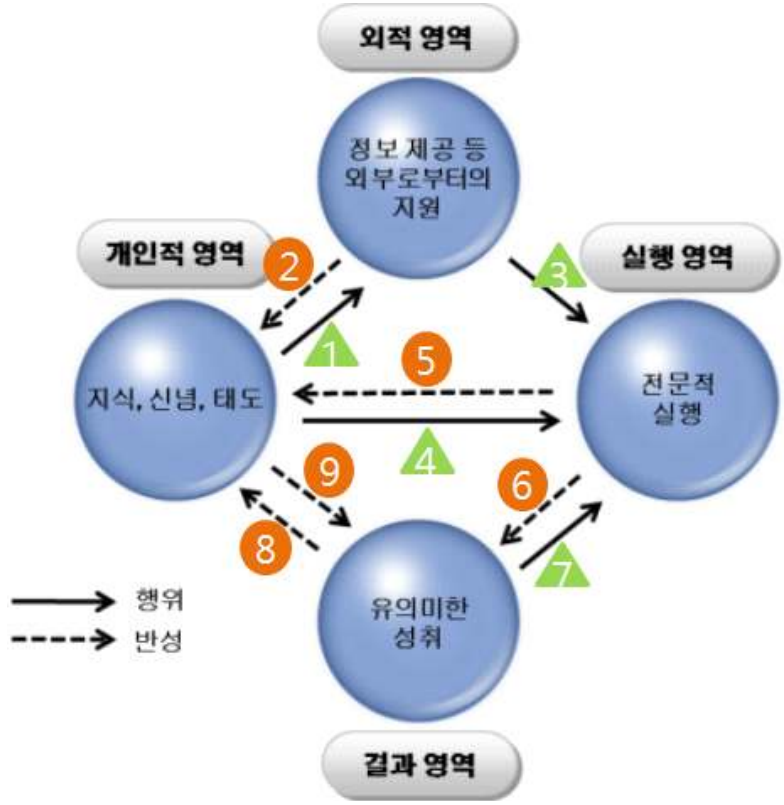


그림 21. 협력적 탐구공동체의 IMPG 관계망

위 그림에서 1번은 개인 영역이 행위를 매개로 외적 영역에 영향을 미치는 관계이다. 이를 위해 탐구공동체 프로그램을 구안하는 단계에서 연구 참여 교사들의 요구를 적극 반영하였다. 기존의 많은 교사 전문성 개발 프로그램이 학습자의 관심과 요구를 수용하지 않는 하향식(top-down) 방식을 취하고 있다는 점이 문제로 지적되어 왔다(김진규, 2009; 신현석, 오찬숙, 2013; 이경호, 2010; 조기희, 2015). 이에 따라 본 연구에서는 학습 주체의 의지와 요구, 관심을 최대한 반영하고자 하였고, 그 출발점은 초임교사라는 특징에서부터 시작하였다.

> 저 개인적으로는 제가 체육에 대해 자신 없는 이유가 학생이었을 때 체육을 잘 못 했던 경험이 있었던 것도 작용하는 것 같고, 제가 가르치는 방법에 대해서 지식이 부족한 것도 있어요. 아이들은 체육을 좋아하는데 제가 따라주지 못하니까 괴리가 생기는 것 같아요. 공부할 기회가 생긴다면 제가 부족한 부분을 채우기 위해 적극

적으로 임해야죠. 체육 수업은 다른 과목보다 더욱 제 입장에서 갖추어야 될 부분이 필요한 것 같아요. (정두리 교사, 사전 심층면담)

학창 시절, 입시 위주의 교육 환경에서 체육 교과와 그리 친하지 않았던, 수행평가를 위해서 그저 열심히 노력으로만 일관했던 체육 교과에 대한 이미지를 탈피하고자 했던 의지는 강했다. 학습자의 위치에서 수동적으로 체육을 받아들였던 태도에 대하여 변화의 필요성을 공감하였다. 그것은 가르치는 자의 위치에서만 느낄 수 있는 일종의 교육적 사명감으로도 볼 수 있다. 기능적인 면이 뛰어나지 않지만 공동체 참여를 통해 직접 몸으로 움직이면서 체험해 보고자 했던 열망, 임용시험을 잘 보기 위해 문자 그대로의 교육과정을 외우기만 했던 경험 등은 모두 한 교사의 지식이나 태도를 이루는 개인 영역에 해당하는 것으로 외적 영역, 즉 배움의 목표를 설정하고 탐구공동체 프로그램을 구성하는 데 가장 큰 영향을 미쳤다.

한편, 2번은 반대로 외적 영역이 개인 영역에 영향을 미치는 관계이다. 따라서 프로그램의 주요 특징적인 측면을 드러내볼 필요가 있다. 연구 참여 교사들은 탐구공동체 학습을 통하여 체육 교육과정 실행과 관련한 다양한 차원의 지식 체계를 형성하였다. 교육과정에 대한 인식의 변화로부터 실제 체육 수업에서 발현되는 실천적 지식의 형성, 나아가 교육과정 및 초등 체육의 내적 가치와 의미에 대한 고찰로 인해 신념과 태도의 변화까지 이루어냈다.

공동체에 참여하면서 처음과 끝의 느낌은 달랐어요. 처음은 되게 내가 배워가는 입장, 약간 수동적 입장이었다면 뭔가 점점 더 시간이 흐를수록 능동적 참여자가 된다는 그런 기분이 들었던, 뭔가 주인의식이 든 모임이어서 되게 유익한 시간이었던 것 같아요. 처음에는 빈 도화지 상태였다면 어느 순간 배경 지식도 쌓이고 약간의 지식을 바탕으로 경험과 합치니까 스캐폴딩 같이 다음 단계로 넘어갈 수 있는 힘을 얻게 되었다고 할까요? 그래서 후반기로 접어들면서 능동적 참여자가 됐고 끝 부분에 교육과정 재구성하는 시간을 가졌을 때 처음엔 잘 짜여진 교과서인데 내가 무슨 할 말이 있을까 생각했지만, '아 나도 뭔가 수업에 대해서 의견을 낼 수 있구나'라는 생각을 했던 것 같아요. (이진희 교사, 사후 심층면담)

개인 영역의 변화를 야기한 공동체의 가장 큰 요소는 참여 동기의 제공이었다.

다양한 유형의 교사 공동체 학습이 성공적으로 이루어지기 위한 조건은 참여이다(김송자, 맹재숙, 박수정, 2013; 조기희, 2015; Wenger, 1998). 참여를 위한 공동체 프로그램의 기초를 다지는 단계에서 초임교사의 요구를 탐색하였고 도출된 주요 특징은 첫째, 즉각적으로 활용할 수 있는 단편적 내용지식을 원하고 있다는 점, 둘째, 수업의 전반적인 과정을 교사의 계획대로 이끌어나갈 수 있는 수업 관리 지식의 결핍을 해소하기를 원하고 있다는 점이었다. 이 두 가지 문제를 우선적으로 해결해 줄 수 있는 공동체 프로그램이 제공되는 것이 그들의 깊은 참여를 이끄는 동력이 될 수 있을 것이라고 판단하였다. 이러한 요구를 수용하여 탐구공동체 워크숍을 구성하기에 이르렀고, 초임교사들이 당면하고 있었던 깊은 고민의 해갈은 교육과정 실행 전문성 개발의 단계로 나아갈 수 있는 토대를 형성하게 되었다. 아울러 상호 참여(mutual engagement)를 기반으로 한 구성원 간의 협력성 또한 성공적인 공동체 학습을 위해 핵심적인 고려 사항이 되어야 한다(Dufour & Eaker, 1998; Gate, 2010; Kirk & Macdonald, 1998; Petrie, Burrows & Cosgriff, 2014; Wang & Ha, 2008; Wenger, 1998)는 점에 따라 이를 탐구공동체의 구성 원리에 반영하였다.

3번은 외적 영역이 실행 영역에 영향을 미치는 관계이다. 즉, 탐구공동체에서의 배움의 경험이 교수실행으로 이어진다는 것이다. 공동체 프로그램의 여러 가지 내용들은 참여 교사의 체육 수업과 밀접하게 연관되는 것들로 구성되었다. 교육과정 문서에 대한 이해로부터 시작하여 그것을 실제 체육 수업에 어떻게 적용, 재구성, 개발하는지에 이르기까지 프로그램의 모든 내용은 초등 체육 교육과정 및 실행을 주제로 한 교사 학습을 지향하였다. 초임교사들이 일반적으로 겪는 갖가지 어려움들은 워크숍 시간에 서로의 고민을 털어놓고 함께 해결방안을 모색하는 가운데 조금씩 해결되었다. 그 과정에는 공동체에서 배운 것을 수업 시간에 실행하고자 하는 참여자들의 적극적 행위가 매개 요인으로 작용하였다.

외적 영역이 실행 영역으로 이어질 수 있는 성립 조건은 현장 지향성이다. 현실과 동떨어진 교사의 학습은 모호하며, 맹목적이라는 비판에서 벗어나기 어렵다. 절대적으로 교육 현장의 필요와 수준에 맞는 공동체 학습이 필요한 이유이다. 탐구공동체 프로그램 구성 원리 중 '실천적 통합성'은 외적 영역을 실행 영역으로 이어지는 관계를 성립하도록 하기 위하여 설정되었다.

막상 현장에 나오면 공부할 때 외웠던 종목 규칙은 거의 의미가 없고 저희가 재구

성하기 나름이잖아요. 그런데 공동체에서 얘기하면서 재구성을 어디까지 해야 되는지, 어떻게 할 수 있는지를 알게 된 것이 참 좋았던 것 같아요. 라면 끓이는 방법을 모르는데 라면을 주고 끓이라하면 못하잖아요. 배구 솔직히 모르는 사람 없고 야구도 웬만하면 다 알고 있는데 실제로 적용하는 방법을 여기서 공부하지 않았으면 아직도 헤매고 있지 않았을까. 실제 현장의 수업이랑 밀접한 연관이 있어서 그런 거죠. (임혜지 교사, 사전 심층면담)

4번은 개인 영역이 실행 영역에 영향을 미치는 관계이다. 교사가 가진 지식과 신념은 가르치는 일의 특성 상 그들의 수업 실행에 영향을 미치지 않을 수 없으며 그 관계를 파악하고자 하는 관심사가 교육 실행 연구에서 주요 관심 분야로 여겨져 왔다(조성민, 2006; Borko & Putnam, 1996; Tsangaridou, 2006). 4번 화살표의 인과 관계가 성립하지 않는다면 교사 성장 모델을 설명하는 것에 논리적 모순이 발생하는 것과 다름없다.

본 연구에서도 마찬가지로 초임교사들이 공동체로부터 학습한 지식을 실제 수업에 적용하는 과정이 이루어졌다. 다만 이러한 관계에서 간과되지 않아야 할 점은 교사 개인의 지식이 수업을 통해 단순히 전달(deliver)하는 것에 그치지 않고 교육적 행위(pedagogical enactment)로서 발현되어야 한다는 것이다. 전달에만 그칠 경우, 성장 모델에서의 상관 관계는 일회적인 것으로 그칠 가능성이 높다. 그러나 IMPG에서 가정하는 것은 교사의 성장이 일회적인 관계를 통해 형성되는 것이 아니라, 순환 과정을 통해 끊임없이 되풀이되어야 한다는 점이다. 그것은 개인의 지식과 신념이 고정불변의 것이 아니듯, 그 변화에 따라 교사가 수행하는 실행 영역의 모습도 반복적으로 변화할 수 있음을 뜻한다.

같이 얘기하면서 듣고 뭔가 방법들에 대해서 아는 게 생기니까 확실하게 관심도 더 생기고 제 안에서 동기부여가 되고 좀 더 잘해보고 싶은 욕심이 생기더라고요. 그러니까 그게 당연히 아이들한테도 영향이 가서 아이들도 다양한 활동을 해보게 되죠. 애들보다는 올해 애들이 좀 더 다양한 활동을 해봤고, 더 재밌는 놀이도 많이 해봤고 그런 식으로 조금씩 변화하고 있다는 느낌이 들었어요.

(정두리 교사, 사전 심층면담)

제가 체육 수업을 하면서 어려운 점은 중고등학교 때 배웠던 체육 수업을 자꾸 아이들한테 시키려고 하는 거 같아요. 예를 들어 농구 수업을 한다고 하면 기능 연습

만 배웠던 게 기억이 나요. 그런데 기능연습이 빠질 순 없잖아요 게임하거나 그럴 때. 체스트패스 이런 걸 해도 몇 번은 재밌어 하는데 '좀 거리를 달리해봐라 높이를 달리해봐라' 그래도 금방 지루해 하더라고요. 게임이 아니면 금방 사그라드는 것 같아요. (신지수 교사, 사전 심층면담)

신지수 교사의 경우 자신이 학창 시절 예기사회화를 통해 체육을 배웠던 경험을 그대로 드러내고 있었다. 곧, 사전에 이미 형성된 개인 영역을 현재의 수업에 그대로 적용하다보니 흥미, 수준 등 여러 측면에서 문제가 발생하고 있었다는 것이다. 체육 교육과정을 초등학생 수준에 맞게 이해, 해석, 재구성하는 능력이 부족함이 드러남에 따라 개인 영역의 변화를 통해 실행 영역의 개선을 도모해야 하는 대목으로 이해해볼 수 있다.

5번은 실행 영역이 개인 영역에 영향을 미치는 관계이다. 4번 화살표의 관계가 일회적인 것으로 그치지 않고 순환과정으로 성립하기 위해서는 반대로 실행 영역을 통한 교사의 반성이 다시금 지식과 태도에 영향을 미쳐야 한다. 실행과 반성의 순환과정을 통해 교사는 지속적인 성장을 도모할 수 있다.

본 연구에서 교사의 수업 실행은 반성을 통해 환류되었다. 그 과정에서 필수적인 요인으로 작용한 것은 공동체에서의 상호작용과 교사의 수업 일지였다. 연구 참여 교사들은 공동체를 통해 학습한 수업 전략과 기술을 직접 자신의 수업에 적용해보고 다시 공동체로 돌아와 어떠한 점에서 유용했는지, 어떤 점이 어려웠는지에 대하여 서로의 이야기를 공유하는 시간을 가졌다. 그 과정에서 다른 사람은 나와 비슷한 어려움을 어떻게 풀어나갔는지, 나는 겪지 않았으나 적용 과정에서 직면할 수 있는 또 다른 상황은 무엇인지에 대하여 반성적 탐구의 과정을 거쳤다. 또한 수업 일지를 통해 자신의 수업을 비판적으로 돌아볼 수 있는 경험을 하기도 하였다. 연구자는 이러한 과정에서 연구 참여 교사들에게 반성의 활동을 촉진할 수 있는 분석틀을 제공하는 등 조력자의 역할을 수행하였다. 이와 같이 자신의 실행에 대한 반성의 과정을 통해 교사는 자신이 가진 개인 영역의 여러 요소들을 수정하거나 개선할 기회를 갖게 된다.

수업 중에 문제가 생겼을 때 어떻게 극복해야 되는지 잘 몰랐는데 그런 공감되는 문제를 공동체에서 많이 의논하니까 제가 했던 것들을 돌아보게 되죠. 다른 선생님이 이런 방법으로 하니까 좋았다 하는 걸 빨리 적용하니까 해결되고 하는 게 있어

서, 얘기하는 장이 있어서 편했던 거 같아요. 제 수업에 대한 피드백을 빨리빨리 받는 느낌이랄까. (정두리 교사, 사전 심층면담)

저는 혼성 수업에 대해서 생각이 좀 바뀌었는데, 우리 모임에서 배운 활동을 제가 나름대로 접목을 해서 그런 것 같아요, 게임 수업은 그냥 남녀를 나눠서만 해야 된다고 생각했는데, 섞어서 하다 보니 또 다른 면들이 발견되는 거예요. 배려를 한다거나 좀 더 전략적으로 움직이는 부분에서. 그런 모습들을 보면서 남녀학생의 역량에 맞게 수업을 하게 되면서 여학생들도 되게 즐거워한다는 거에 대해서 고무적이었어요. (이진희 교사, 사전 심층면담)

6번은 실행 영역이 결과 영역에 영향을 미치는 관계이다. 5번과 마찬가지로 실행에 대한 반성이 주요 매개요인으로 성립해야 한다. 교사의 지식이 체육 수업에 영향을 미치고, 그것은 다시 반성의 과정을 통해 교육과정 실행 전문성 향상 및 학생의 학습 성취에 기여한다는 가정은 본 연구의 교사 성장 모델에서 필연적으로 성립되어야 하는 경로이다. 교사 성장의 최종 종착역이 바로 결과 영역, 즉 교사 및 학생의 유의미한 성취(salient outcome)가 되어야 하기 때문이다. 이는 앞서 5번에서와 마찬가지로 공동체에서의 상호작용과 교사의 수업 일지를 통한 반성의 경험으로 촉진된다. 또한 다른 동료 교사의 수업이나 자신의 수업을 비디오로 촬영하고 녹화된 영상을 공동체 워크숍에서 함께 보면서 이야기를 나눈 경험 역시 교육과정 실행 전문성으로 향하는 실행 영역에 대한 반성의 경험을 제공하기 위하여 실시되었다.

3학년 피하기형 게임에 나와 있는 술래잡기의 기본 규칙을 유지한 채로 다른 요소들을 변형하여 새로운 게임을 적용하였다. 아이들이 보다 복잡한 규칙을 적용했을 때, 깊게 몰입하는 경우를 보았기 때문이다. (…) 안전지대와 포로 교환소를 설치하고, 경기장 크기도 변화를 주었다. (…) 게임에 열중하면서 조금씩 전략을 더욱 구체적으로 세워가는 모습을 볼 수 있었다. 단순한 술래잡기의 경우 전략적 요소가 많지 않았지만 여러 가지 변형 요소들을 전략에 활용하였다. 스스로 전략을 만들고 실행하는 부분에서 많이 성장하고 있음을 알게 되었으며, 교사의 입장에서는 그러한 전략을 보다 다양하게 구성할 수 있도록 환경을 만들어 주는 것이 중요하다는 것을 알게 되었다. (정두리 교사, 교사 수업 일지)

학생의 성취는 교사의 수업 일지 이외에도 연구자의 비참여 수업 관찰 및 사후 심층면담을 통해 간접적인 방식으로 확인해볼 수 있었다. 교사의 실행이 변화하였을 때, 자연스럽게 학생이 갖게 되는 배움의 성취 수준 또한 변화할 수 있다. 이 점은 교육과정 성취 기준을 고려한 체육 수업, 학생의 창의나 인성 등 교육과정이 지향하는 체육과 수업을 위해 교사들이 실행 전문성을 갖게됨으로써 귀결되는 성과로 볼 수 있다.

> 교사가 수업 목표에 대해서 상기시키고 강조하는 것을 실천하면서 아이들도 변화되는 것 같아요. 그 전에는 달리기가 빠르거나 체육을 잘하는 애들이 체육 수업을 주도하는 분위기가 있었는데 목표를 꾸준히 강조하니까 그걸 도달하기 위해 노력하는 아이들이 많아지잖아요. 그럼으로써 성취감도 갖게 되는 거 같아요. 학기말에 좋아하는 과목 써서 상담 때 활용했는데 여자애 어머니가 보시고 체육이 써져 있으니까 놀라신 거예요. 원래 약하고 그런 여자아이인데요. 성취감을 맛보는 게 중요한 것 같아요. (신지수 교사, 교사 수업 일지)

7번은 반대로 결과 영역이 실행 영역에 영향을 미치는 관계이다. 6번과 대칭적 형태의 관계로 보여질 수 있으나 호환적 성격을 띤다. 교사 성장의 결과로 나타나는 교사와 학생의 유의미한 성취는 그 자체로 환류 역할을 하기 때문이다. 공동체 학습이 교사 개인에게 어떠한 성취가 있었는지, 또 학생의 배움에는 어떠한 발전이 있었는지 결과 영역으로 표출되며 그것은 교사가 처음에 목표로 했던 성장의 모습과 비교되면서 자연적인 피드백으로 작용하는 것이다. 자신과 학생의 성장에 대한, 즉 결과에 대한 피드백을 받은 교사는 다시금 실행 영역의 변화를 추구한다. 특히, 학생의 변화가 긍정적인 모습일 경우 교사의 학습 의지는 더욱 촉진되었다. 반대로 부정적인 모습이었을 경우에는 교사가 난관에 봉착하기도 하지만 새로운 실행을 위한 밑거름이 되기도 했다. 이 때, 교사의 ‘실행 의지’가 주요 변인으로 작용한다. 그것은 더 나은 결과를 위한 적극적 차원의 행위인 셈이다.

> A교사: 저는 진짜 열심히 준비를 했는데, 생각보다 아이들 반응이 너무 없으면 뭔가 허탈하고 진행하기 싫어지는 경향이 있어요. 제가 아이들 수준을 못 맞춘 거겠지만 그 반응에 따라 제가 너무 흔들리더라고요.
> 연구자: 저는 여섯 반을 수업하는데 사실 아이들 반응이 반마다 다 다르기는 해요.

오늘은 이 부분에 대해 이야기 좀 나누어 보도록 해요.

A교사: 아이들 성향인 거 같기도 한데, 어떤 활동을 이 단계에서 하면 참 좋겠는데 반응이 너무 안 좋을 때, 좀 독려해서 이끌어야 되는데, 스스로도 독려가 안 되는 거예요. 애들 반응을 보면서 난감하게 되요.

B교사: 저는 요즘에 개인적으로 관심을 갖는 것이 교사가 너무 짜주지 말고 유희본능이라고 해야 하나. 가이드라인을 10중에 얼마나 주는 게 우리 반 아이들한테 맞을지 그 수위조절을 하려고 해요. 너무 교사가 다 가지고 이끌려는 것도 때로는 좋지 않을 때가 있어서.

A교사: 네. 저도 그 부분을 좀 적용해 보아야겠어요. 아이들한테 권한을 좀 주고 변형해 보라는 식으로. (…)

(7회차 워크숍 참여관찰 '골칫거리 나누기' 중)

올해 아이들은 재밌으면 정말 그게 제 눈에 보이기 때문에 저도 좀 더 재밌게 해주려고 노력하고 싶은 마음이 생겼다고 해야 되나. '이렇게 하면 더 좋아할텐데'라는 생각이요. 아이들의 반응이 팍팍 오니까 그런 게 눈에 보이고 공동체로 공부하고 왔기 때문에 애들이 뭘 물어봐도 막히지 않고 대답할 만큼 저도 좀 여유 있고 아이들이 만족할만한 걸 생각해서 적용할 여유가 생긴 것 같아요. 상황에 따라 좀 유동적이게 할 수 있게 된 거 같아요. (임혜지 교사, 사후 심층면담)

또한 본 연구에서 교사의 실행 의지를 자극한 요인으로는 비슷한 경력대의 교사들로 구성된 공동체라는 특성이 작용했다. 자신과 비슷한 고민을 가진 교사들이 모여서 서로의 경험을 이야기하는 가운데, 적극적 개선의 의지가 자극되었다. 다른 사람이 하는 것을 보면서 나도 할 수 있다는 마음을 다지게 되었다. 이러한 요인들은 공동체 학습에 있어 촉매로 작용한 것으로 5년 미만의 초임교사로 구성된 공동체의 핵심적 특질을 보여주는 단서가 될 수 있다.

8번은 결과 영역이 개인 영역에 영향을 미치는 관계이다. IMPG 관계망에서 알 수 있듯이, 결과 영역을 포함하여 외부 영역 및 실행 영역 등 성장 모델의 모든 영역은 개인 영역에 영향을 미친다. 다만, 그 매개 요인으로는 공통적으로 '반성' 이 전제된다. 어떠한 전문성 프로그램의 결과가 참여자에게 피드백으로 작용하면 그것은 7번 화살표에서처럼 실행영역으로 이어지기도 하고, 8번처럼 반성을 통해 개인 영역에 영향을 미치기도 한다. 즉, 결과는 교사 개인의 변화 및 수업

실행 변화의 양방향으로 나아갈 수 있음을 뜻한다.

본 연구에서 결과 영역은 결국 교사들이 공동체에 다시 모여 자신의 실행 및 결과에 대해 다른 교사들과 공유함으로써 가치 판단의 과정을 거치게 되었다. 자신의 교육과정 실행이 어느 정도 수준에 도달하였는지, 그것을 통한 학생의 성취는 어떠하였는지에 대해 혼자만의 힘으로 판단하는 것은 어렵다. 다른 구성원들과의 대화와 토의를 통해, 그리고 그 과정에서 내면적 성찰과 탐구를 통해 자신이 이루어낸 결과를 겸허히 받아들이고 그 수준을 판단하였다. 교육과정 실행 전문성에 대한 현 상태, 학생의 긍정적 또는 부정적 변화가 공동체에서의 소통으로 말미암아 시나브로 한 교사의 지식 발달을 촉구하고, 태도의 변화를 야기하게 되는 것이다.

A교사: 저희 반 애들은 너무 승패에 민감한데 그걸 보면 제가 어떻게 해야 할지 모르겠어요. 남녀 나눠서 게임했는데, 여자 아이들이 이기고 나서 엄청 놀린 거예요. 남자애들 화나서 싸워가지고 결국 들어왔는데... 싸움이 나면 들어온다고 했었거든요. 들어와서도 자기들끼리 너무 그래서 승패를 가르는 게임을 하기가 너무 무서워진 거예요. 이런 고민이 제일 커요.

B교사: 거기에는 교사 개인의 성향도 들어가는데, 예를 들어 '나는 승패 가르는 걸 좋아하는 사람이다'라는 거예요. 그래서 점수를 하나하나 알려주고 했더니 A선생님 같은 현상이 생겨서 올해는 승패에 대해서 무딘 사람이 되고자 노력을 했어요. 점수도 모르는 척 하고.

C교사: 승패가 있어야 애들은 재밌어 하긴 하잖아요. 그렇게 한 다음에 게임이 끝나고 일렬로 세워서 서로 보게 한 다음에 승자는 패자한테 "감사합니다." 다 같이 인사하고, 패자들이 박수쳐 주는 그런 과정이 있으면 훨씬 더 나아지더라고요. 놀리거나 그런 과정이 없도록 아예 처음부터 그렇게 해버리면 존중을 하게 되는 것 같아요.

(8회차 워크숍 참여관찰 '골칫거리 나누기' 중)

A교사는 공동체에서 듣게 된 다른 교사의 이야기를 자신의 태도 변화로 가져가게 되었다고 사후 면담을 통해 알려주었다. 어린 시절부터 경쟁적인 환경을 선호했던 교사 개인의 성향이 체육 수업으로 이어졌지만 어려움에 봉착하게 되었고, 공동체에서의 소통을 계기로 반성의 기회를 갖게 됨으로써 자신의 태도를 변화시키기에 이르게 된 것이다.

마지막으로 9번은 개인 영역이 결과 영역에 영향을 미치는 관계이다. 8번과 마찬가지로 반성이 매개 요인으로 작용한다. 유일하게 8번과 9번의 상호관계만 양방향 모두 반성을 매개로 성립된다. 그 이유는 실행 영역이 가시적인 형태로 표출되는 것이라면, 개인 영역은 직접적으로 볼 수 없는 차원이기 때문이기도 하지만, 한편으로는 개인의 지식이나 태도의 문제는 반성과 같은 정신적 작용이 수반되었을 때 비로소 변할 수 있음을 뜻하는 것이기도 하다. 따라서 그 변화도 쉽게 알기 어려울 수 있다.

앞서도 언급하였듯이 개인 영역은 교사 성장 모델에서 가장 많은 변화를 거듭하는 영역이기도 하다. 지식은 학습을 통해 꾸준히 습득되며, 자신도 모르는 사이에 체육 교과를 바라보는 태도나 신념 또한 조금씩 변화할 수 있기 때문이다. 즉, 공동체 구성원으로서 한 개인의 지식, 신념, 태도의 변화에 대한 반성이 곧 교육과정 실행 전문성으로 이어질 수 있다는 어떻게 보면 가장 명백하고도 이의의 여지가 없는 성립 관계인 것이다.

> **놀이와 게임의 차이를 알고 수업을 고민하게 되면서 학생들이 규칙을 어겼을 경우 소리를 지르거나 서로에 화를 내는 등 민감하게 구는 모습이 줄어들었다. 나조차도 그런 상황을 통제하지 않고 당연한 것으로 받아들였었는데, 지금은 그 차이를 설명하고 이해시키려고 한다. 지금의 학생들은 스스로 페어플레이를 하려고 노력하는 모습을 보인다. (…) 다른 친구가 실수를 하거나 규칙을 어겼을 경우 화를 내지 않고 자신이 관찰한 바를 부드럽게 설명하고 심판이 판정을 내릴 때까지 판단을 유보한다. 심판의 중요성을 게임하는 과정에서 스스로 터득해 나가는 모습이었다.**
>
> **(김영설 교사, 교사 수업 일지)**

지금까지 협력적 탐구공동체를 통한 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 형성 과정 및 요인을 IMPG 모델에 근거하여 평가하였다. 교사의 성장을 둘러싼 네 가지 영역 및 그 관계에 대하여 본 연구의 맥락에서 살펴봄으로써 보다 깊은 이해를 도모할 수 있었다. 여기서 간과하지 말아야 할 점은 교사의 성장이 어느 한 가지 영역으로부터 발단하여 일방향으로 흘러가는 관계로 성립되지 않았다는 점이다. A와 B를 투입하여 C를 산출해 내는 직선적인 형태의 교사 성장이 아닌 여러 가지 경로를 통해 각 영역 간의 상호작용이 복합적으로 발생하는 양상으로 나타났다는 점이다.

이와 같은 복합적 패턴의 교사 성장에 대하여 IMPG에서는 성장망(growth network) 개념으로 설명하고 있다(Clarke & Hollingsworth, 2002). 즉, IMPG에서의 교사 성장은 가령, 외적 영역-실행 영역-개인 영역으로 이어지는 양상과 같이 단발성으로 이루어지는 순차적 변화(change sequence)가 아닌, 영역 간 양방향의 인과 관계까지 고려한 보다 다측면적 패턴을 보이는 성장망(growth network)에 가깝다는 것이다. 성장망에 의한 교사의 성장이 단기간의 변화(short-term change)에서 그치는 것이 아닌, 장기간에 걸친 성장(long-term growth)으로 이어지기 위해서는 탐구공동체 학습이 네 가지 영역에 대하여 지속적인 자극제로 작용해야 한다. 이 때, 행위와 반성은 호환적 관계로서 양방향의 화살표를 성립하게 하는 역할을 한다. 그것이 성장망의 형성을 가능하게 하는 기본 전제가 될 수 있다.

다. 학교 맥락이 탐구공동체 학습에 미친 영향

교육이 더 나은 방향으로 변화하기 위해 필요한 두 가지는 교육제도와 학교문화이다. 교육제도는 법률이나 규정과 같이 가시적 형태로 존재하지만, 학교문화는 풍토와 분위기를 반영하는 것으로 비가시적이다(최의창, 2006). 본 연구처럼 단위 학교를 기반으로 이루어지는 교사의 탐구공동체는 IMPG 모델과의 관련성에서 학교 맥락(school context)의 중요성을 배제할 수 없다(Clarke & Hollingsworth, 2002). 학교가 교사의 학습이 이루어지는 장(場)이 되며, 학습의 주체는 그 학교에서 근무하는 교사이기 때문이다. 따라서 학교 맥락에 따라 교사의 학습이 이루어지는 양상 또한 변할 수 있다. 일찍이 학교 맥락의 중요성을 연구해 온 Fullan과 Hargreaves(1996)는 교육 개선의 핵심을 단위 학교에 둘 것을 주장하였다. 하나의 학교가 변화하는 것이 다른 학교의 변화로 이어지며 결국 교육 전체에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있다고 보았기 때문이다.

같은 맥락에서 본 연구는 한 학교 안에서 13개월 동안 진행되어 온 협력적 탐구공동체를 둘러싼 여러 가지 환경과 맥락을 함께 살펴봄으로써 질적 사례연구의 이해를 돕고, 유사한 방식으로 운영되고 있는 다른 학교의 교사 공동체에도 시사하는 바를 제공하고자 한다. 본 연구에서의 학교 맥락은 크게 관리자 및 동료 교사의 맥락, 공동체 구성원 간의 호혜적 환경, 공동체를 지원하는 촉진자 요인으로 나누어 제시해 볼 수 있다.

1) 관리자 및 동료 교사의 맥락

관리자의 학교 경영관은 학교 내의 교사 문화를 형성하는데 영향을 미치는 가장 중요한 변인 중 하나이다. 교사 문화는 거시적인 학교 맥락에 포함되는 요소로서 교사가 어떠한 가치관을 가지고 직업적 책무를 다하고 있는지를 결정짓는데 많은 영향을 미친다. Fessler와 Christensen(1992)은 이와 같은 학교 맥락을 '조직적 환경 요인'으로 구분하였는데 여기에는 교사에 대한 공적 신뢰나 기대, 학교장의 경영 방식 등이 포함되어 교사의 전문성 개발에 영향을 미치는 요인으로 작용하기도 한다.

본 연구의 배경이 되는 M초등학교의 학교장은 2012년 3월 부임하여 만 5년의 임기를 채우고 2017년 2월 정년퇴임을 앞두고 있다. 학교 경영자로서 학교의 모든 일에 대해 관여하고 완벽한 업무처리를 지향하는 리더십 유형이라는 평을 받고 있다. 개별 교사의 입장과 학교 관리자의 입장은 분명 차이가 존재할 수 있으나, 대부분의 교사들이 수업보다는 업무와 행정을 우선시하는 학교장의 경영관에 부담을 느끼고 있던 것도 사실이다. 본 연구자조차도 이러한 환경에서 쉽사리 교사들이 함께 모여 공부하는 탐구공동체를 운영할 수 있을까라는 의구심을 가지고 시작하게 된 점을 부인할 수 없다.

게다가 연구 참여 교사들은 M초등학교에 처음으로 부임하여 교직 생활을 하고 있는 초임교사들이다. 따라서 그들이 함께 근무해 온 학교장은 현 교장이 유일하다. 불가피하게 학교장의 경영 마인드나 초임교사에 대한 장학, 업무지도 방식이 비교의 여지없이 흡수될 가능성이 높다. 연구 참여 교사들은 공통적으로 초임교사의 교직 적응을 다룬 선행 연구들의 결과처럼 업무에 대한 부담(조영재, 2015), 위계적 교직 문화에 대한 적응의 어려움(신붕섭, 2010), 관리자-교사 간 인식의 차이(구원회, 2012), 학교장이나 부장 교사의 리더십 수용에 대한 갈등(김현수, 이윤식, 2014), 자율성의 침해나 전문성 개발 의지에 대한 '하향평준화'(구원회, 2012) 등을 언급하였다. 이와 같은 연구들은 공통적으로 업무 경감을 통한 교사 본연의 업무인 수업 연구에의 집중, 더 나은 수업을 위한 지원 등을 제언하고 있었다.

> 관리자가 공개적으로 지지해줬으면 좋겠어요. 솔직히 우리가 궁극적으로 아이들 잘 되라고 하는 거지, 내가 뭘 바라고 하는 건 아니잖아요. 아이들도 잘 배우고, 단지

체육 수업이 아니라 아이들 정서든 생활지도든 다 연결되고, 아이가 즐거우면 부모님도 즐겁잖아요. 결론은 학교가 잘 되라고 하는 건데 관리자의 지지가 좀 부족했던 것 같아요. (이진희 교사, 사후 심층면담)

관리자 맥락에서는 확실히 탐구공동체의 성공적 운영을 위한 긍정적 기류가 형성되기 어렵다는 제한점을 가지고 있었다. 이와 같은 환경에서 체육이라는 교과 또한 예외일 수 없었다. 더군다나 다른 교과와 달리 체육은 연구의 필요성에서 살펴보았듯이 교과의 특성에서 비롯되는 어려움뿐만 아니라, 체육 가르치기를 회피하는 학교 문화(박미림, 이옥선, 조기희, 2015), 운동기능 부족에서 오는 체육 수업 기피나 전통적 수업방식에 대한 부정적 인식(김재운, 2007) 또한 하나의 맥락적 요인으로 자리 잡고 있기 때문이다.

공동체의 구성원이기도 했던 연구 배경 학교의 초임교사들은 각자 저마다의 방식으로 초임기의 어려움을 극복해 나가던 과정에서 연구자의 권유로 공동체에 참여하게 되었다. 다행스러웠던 점은 교직적응의 어려움을 겪고 있었던 시기임에도 불구하고 '기피' 하고 싶었던 체육 교과에 대한 공동체 학습에 기꺼이 참여 의사를 밝혔다는 점이다. 이 점은 연구자의 동기를 자극했을 뿐만 아니라, 주변의 동료 교사들의 지지에 힘입어 공동체 운영에 긍정적인 요인으로 작용하기에 이르렀다. 학교 조직의 구성원, 즉 동료 교사들의 역할은 교직 적응 과정에 중요한 영향을 미친다(Katz, 1972; Lortie, 1975). 초임교사 시절을 "가라앉거나 헤엄치기(sink or swim)" (Varah, Theune, & Parker, 1986)로 묘사한 것도 이와 같은 교직 문화의 중요성을 대변하고 있다.

저희는 학년 분위기가 서로서로 하고 싶은 얘기를 터놓고 할 수 있어서 공동체에서 배운 것들을 학년에 가서 자주 얘기해요. 좋은 공부를 하고 있다고 다른 선생님들이 많이 얘기해 주세요. 체육뿐만 아니라 다른 과목의 수업 아이디어도 다 공유하고 그래요. 플라잉디스크 얼티밋 규칙을 제가 파워포인트로 만들어서 3학년에 선생님들께 드리고 그랬었어요. 그냥 학년 연구실에서 연구하다가 자연스럽게 얘기하는 거예요. (김영설 교사, 사후 심층면담)

동료 교사들과의 상호 교류는 초임교사들의 교직 적응의 성패를 좌우한다는 점(오욱환, 2006; Bryk & Schneider, 2002; Rust, 1994)에서 동학년 교사의 정서적 지지는 초임교사들에게 든든한 지원군의 역할이 되어 주었다. 함께 모여 공부하

는 일이 교사로서 가치 있는 일이라는 점, 학습의 결과가 동료 교사에게도 도움이 될 수 있다는 인식은 공동체 학습을 꾸준히 이끌어나갈 수 있는 성장 동력이 되었다.

2) 공동체 구성원 간의 호혜적 환경

공동체 외부를 둘러싼 학교 관리자나 동료 교사들이 미치는 영향과 더불어 공동체 내 구성원 간의 관계 및 맥락적 환경도 고려해 볼 필요가 있다. Clarke과 Hollingsworth(2002)가 IMPG를 설명하는 연구에서 소개한 학교 맥락의 사례는 교사들의 협력적인 분위기의 정도, 배움의 뜻을 함께 하고자 하는 동료 교사의 여부에 따라 전문성 개발의 모습 자체가 다른 양상으로 이어질 수 있음을 지적하고 있다.

지난 15년간 교육공동체와 관련된 연구물에서 가장 높은 빈도를 나타낸 주요 키워드 중에 '구성원 간 관계', '신뢰', '협력'이 포함된다(이유나, 김춘화, 이상수, 2016). 그만큼 교사들이 이루는 '공동체'는 협력성을 바탕으로 한 관계 형성이 가장 중요한 주제 중 하나로 다루어져 왔다는 것을 뜻한다. 따라서 본 연구에서 협력적 탐구공동체를 성공적으로 운영하기 위해서는 구성원 간의 호혜적 환경을 갖추어 나가는 일이 무엇보다 중요한 관건이었다. 구성원 간 호혜적 관계는 학습자로서의 교사를 지향하는 자극제가 되었으며, 비슷한 경력대로 이루어진 교사 공동체의 특성 및 동일한 학교 문화의 공유로 인해 촉진되었다.

가) 학습자로서의 교사를 위한 자극제

교직 문화의 획일성과 경직화를 유연하게 만드는 데에는 시간과 노력이 필요했다. 개인의 자율과 학습 의지가 존중되기 보다는 제한적 의사결정과 상호불간섭(구원회, 2012)에 이미 익숙해져 있는 초임교사들의 인식을 전환해야 했기 때문이다. 연구 참여 교사들은 많지 않은 경력에도 불구하고 경직된 교직 문화 속에서 각자도생(各自圖生) 하고 있었다. 동료 교사와의 제한된 교류 안에서 10과목이 넘는 수업 연구를 홀로 이루어나가거나 철저한 업무 분장의 시스템 속에 갇혀 있었다. 닫혀 있는 환경에서 협력을 이끌어 내거나, 공동체의 자율적 참여, 책무성을 가진 학습을 독려하기는 쉽지 않다. 변화를 이끌어 낸 것은 좋은 수업을 지향하는 교사로서의 사명감을 자극하는 것, 그리고 비슷한 처지에 있는 교사

들이 서로 힘을 모아 어려움을 해결해 나갈 수 있다는 실마리를 제공하는 것이었다.

함께 모여 공부하는 것에 교사의 권리와 책임이 함께 있음을 일깨우고자 하였다. 아이들이 떠난 교실에 홀로 남아 다음 날 가르칠 수업 내용을 뒤적거리는 대신 교실 문을 열고 나와 함께 이야기를 나누자고 권유하였다. 다행히 연구 참여 교사들은 자신의 수업 발전을 위해 학습하는 교사(teacher as learner)로서의 태도를 조금씩 수용해 나갔다. 그리고 '함께' 공부한다는 것은 그들이 교사로서 그러한 태도를 형성해 나가는데 있어 유익한 자극제가 되었다.

> 같이 공부를 하고 연구를 한다는 점에서 뭔가 뜻 깊으면서 '아 이런 측면도 생각할 수 있구나'라는 생각을 했어요. 혼자 고민하는 것을 넘어 다른 측면까지 생각할 수 있게 되고, 그 점이 참 좋았고 아직 경력이 얼마 안 되지만 미래를 생각할 때 많이 배우는 기회가 되었습니다. (김혜리 교사, 사후 심층면담)

> 공동체에 참여하면서 다른 선생들께서 열심히 하시는 모습을 보고 저도 좀 자극을 받고, '아 이렇게도 체육을 할 수 있구나'라는 생각을 많이 했어요. 저는 아직 아는 것도, 경험도 많지 않아서 큰 도움을 드리진 못한 것 같지만 그래도 저는 그 자체로서 큰 자극을 받았다는 점에서 의미 있고 감사한 경험이었다고 생각해요.
>
> (박은제 교사, 사후 심층면담)

나) 비슷한 경력을 가진 교사 공동체의 강점

특정 교과 또는 주제로 형성되는 다양한 교사 공동체의 시도가 있어왔다. 그러나 교사의 경력 단계를 고려한 공동체 학습의 사례는 찾아보기 어렵다. 공동체는 자발적 학습 의지에 따른 교사 학습을 지향하는데, 그러다보니 모든 경력 단계의 교사를 포괄하더라도 구성원을 모집하여 하나의 공동체를 구성하는 것이 그리 쉬운 일은 아니기 때문이다. 본 연구에서는 경력 5년 미만의 초임교사를 공동체의 주체로 설정하였다. 비록 11명의 인원으로 구성된 소규모의 공동체이지만, 적은 숫자로도 학습 의지를 고취하여 효율적인 학습이 가능할 것으로 판단하였다. 초임교사를 주요 주체로 설정한 배경은 첫째, 모든 구성원이 입직 초기의 상태에 처해 있기 때문에 학교 적응에 직면하여 겪게 되는 다양한 어려움을 함께 해결할 수 있는 토대가 된다는 점, 둘째, 비슷한 연령대로 구성된 공동체이기 때문에

보다 자유로운 의사소통과 협력 체제를 도모할 수 있다는 점, 셋째, 초임교사의 학습 경험은 이후 평생 학습자로서의 기반을 다지는데 있어 유의미하게 작용할 수 있다는 점이었다.

OECD가 발간한 미래학교에 대한 시나리오에 따르면, 미래사회의 학교 문화는 교사효과성보다는 학교효과성을 추구하게 될 것이라고 하였다(OECD, 2006). 개별적으로 연구하는 조직 풍토에서 벗어나 학교의 차원에서 공동의 노력으로 연구하는 개혁적 시도가 필요하다는 뜻을 담고 있다. 미래사회의 중역이 될 초임교사들로 이루어진 탐구공동체는 함께 연구하는 조직 문화를 지향하는 데 있어 작은 불씨가 될 수 있었다.

> 다른 학교는 모르겠는데 우리 학교에서 이런 공동체가 굉장히 잘 이루어진 이유가 초임교사들의 단합된 분위기가 있어요. 그래서 오히려 위, 아래 권위의식 없이 10명 이상의 사람들이 모여서 자유롭게 토론하고 대화하는 분위기가 가능했던 것 같아요. 예를 들어 거기에 대선배님이 여럿 끼어있으면 "제가 뭘 해봤는데 좋더라." 이런 말을 할 수 없잖아요. 굼벵이 앞에서 주름잡는 것 같은 느낌. 내가 어떤 수업을 해서 성공했어도 되게 조심스러운 거예요. 왜냐하면 내가 했던 것을 모두가 이미 했던 것일까봐. (김영설 교사, 사후 심층면담)

> 제가 만약에 부족한 과목이 있다면 우수수업동영상을 가끔 보거든요. 그런데 그건 완벽하게 짜여 져 있는 수업이잖아요. 도움이 되긴 되는데, 약간 절망을 한다고 해야 하나. 그걸 나한테 못 가져 오는 거예요. 그런 것 때문에 사실 좌절과 절망, 제 능력을 탓했거든요. 그랬는데 이 공동체는 다 5년 미만이었잖아요. 저랑 비슷한 고민을 하고 있고 비슷한 경험을 갖고 있는 사람의 수업을 보고 고민을 나누니까 훨씬 와 닿았던 것 같아요. (신지수 교사, 사후 심층면담)

다) 동일한 학교 문화의 공유

단위 학교의 자율적 운영에 대한 관심이 높아지면서 공동체로서의 학교 관점 또한 부상하고 있음에도 불구하고 학교 단위의 학습공동체에 대한 연구는 미미한 실정이다(김종원, 2016; 김희규, 주영효, 2012). 학교 밖의 교사 공동체가 학교 문화의 변화나 동료 교사의 학습 시너지 효과를 이끌어 내는 데 제한적이라는 지적(서경혜, 2008)이 있었고, 이에 따라 최근에는 학교 안 교사 공동체의 필요성

이 대두되고 있다(박나실, 장연우, 소경희, 2015).

집단적 학습 환경(collective learning environment)의 형성은 교사의 변화는 물론 학교 전체의 변화를 도모할 수 있다(McLaughlin & Talbert, 2006). 이러한 측면에서 동일한 학교 문화를 공유하고 있는 교사 공동체는 집단적 학습 환경을 긍정적인 방향으로 형성할 수 있는 데 이점을 갖는다. 본 연구에서는 초임교사들이 체육 교육과정 실행 전문성을 개발함에 있어서 특히, 동일한 학교 문화를 공유함으로 인해 갖는 다양한 요인들이 탐구공동체 학습에 긍정적으로 영향을 미쳤다.

> **학교 상황을 서로 다 아는 사람들끼리 얘기를 하니까, 서로 통하는 면이 많았어요. 다른 분들이 요즘 뭐가 힘든지, 무슨 일을 하시는 지도 다 알고, 체육 같은 경우에도 용·기구라든지 장소 사용 문제를 상황에 맞게, 학교 현장에 맞게 할 수 있었던 것 같아요. 아이들에 대한 정보도 나누기 쉽고요. (송아리 교사, 사후 심층면담)**

동일한 학교 문화를 공유하는 공동체의 강점은 '나'의 문제를 '우리'의 문제로 보고 함께 해결방안을 도모할 수 있다는 점이다. 그 자체로 '생활공동체'로서의 성격을 갖는다(곽영순, 2015a). 실제로 연구 참여 교사들은 체육 교육과정을 실행함에 있어서 직면하게 되는 여러 가지 어려움 중 동일 학교 문화에서 비롯된 문제일 경우 함께 해결방안을 찾아가는 모습을 보여 왔다. 대표적인 예로는 학교 교육과정 또는 학년 교육과정 안에서의 체육 교육과정 실행에 관한 문제, 학생과 학부모에 대한 정보의 공유, 용·기구 및 장소, 시설 등 환경적 문제, 공동체를 바라보는 동료 교사나 관리자의 인식과 지원을 들 수 있다.

3) 공동체를 지원하는 촉진자 요인

교사 리더십 개념은 교사의 의사결정, 권한 강화, 공동체 형성 등을 포함하는 개념으로 관리자 리더십과는 대비된다(김종원, 2016). 정광희 외(2008)가 정리한 교사 리더십의 속성은 목표지향성, 공동체성, 과업주도성, 전문성 등으로 교사 공동체가 지향하는 목표와 상통하는 부분이 있다. 다만 본 연구의 맥락처럼 수평적 관계를 지향하는 탐구공동체는 구성원 간 위계적 관계를 배제할 수 있는 교사 리더십의 정체성을 정립할 필요가 있었다. 탐구공동체의 목표를 위해 참여 교사들을 이끌어 가는 리더십도 필요하지만, 그들이 동등한 위치에서 서로의 문제를

탐구하고 자유롭게 의사소통할 수 있는 구조를 형성하기 위한 리더십도 필요했기 때문이다. 이러한 목적에 따라 본 연구자는 공동체 내에서 학습에의 참여를 독려하는 촉진자(facilitator)로서의 역할과 공동체의 나아갈 방향을 조언하고 지원하는 안내자로서의 역할을 담당하였다. 이는 이주형(2007)이 제시한 실천공동체의 학습리더의 리더십 유형 중 성숙 단계의 리더십, 즉 구성원의 기본 역량을 중시하고 구성원 스스로가 주인의식을 갖도록 안내하는 역할로서의 리더십과도 상통하는 부분이 있다고 볼 수 있다.

> 학교 행사도 많고, 업무, 출장도 많아서 그런지 주기적으로 모이려면 누군가가 리더십을 발휘하는 사람이 필요한 것 같아요. 제 업무가 독서라 독서교육연구회를 운영하는데 딱 1번 모였거든요. 저는 리더십도 없고, 가장 중요한 건 의지가 없어요. (…) 자생적이라고 해도 뭔가 리드하는 사람이 한 두 명은 있어야 할 것 같아요. 다른 학교에서 하더라도 거기서는 체육 수업이 컨텐츠가 아니라 사람이 컨텐츠잖아요. 공동체 운영도 하나의 업무로 간주해서 전공자를 담당자로 정해주면 좋을 것 같아요. (김영설 교사, 사후 심층면담)

연구 참여자들도 대부분 공동체 리더의 필요성을 공감하였다. 공동체의 성공적 운영을 위해서는 모임을 주도해서 이끌고 안내할 수 있는 리더의 역할이 불가피해 보인다. 이는 학교 안 교사학습공동체가 성공적으로 운영되기 위해서는 '이끌어 주는 사람'이 필요하다고 한 윤정, 강에스더, 조영하(2016)의 주장과도 일치한다. 그러나 촉진자의 역할을 어느 선까지 정해야 하는 지에 대해서는 재고의 여지가 남는다.

> 확실히 함께 이야기를 나누는 시간에는 내가 많은 개입을 하지 않고 여러 사람의 이야기를 이끌어 내는 것이 훨씬 유익하다. 일단 그들이 제기하는 문제에 나 스스로 '이것이 100% 정답이다'라고 확신할만한 답을 가지고 있지 않다. 나의 답은 그냥 나의 경험에서 비롯된 답일 뿐이기 때문이다. 여러 사람이 모여 한 가지 주제를 가지고 이야기를 하다보면 5-6가지의 대안들이 나온다. 그러는 동안에 고민을 제기한 사람은 한두 가지의 의견을 수용하고 적용하는 시도를 할 것이다. 그리고 인상적인 점은 보통 나의 고민은 다른 사람의 고민이기도 하다는 점이다. 그렇기 때문에 같이 얘기하다보면 나조차도 그들의 대화 속에서 실마리를 찾게 되는 경우가 많다. 퍼실리테이터가 말을 많이 하거나 개입을 많이 할수록 다른 참여자의 참여도는 오히려 떨어진다. 편안하게 말을 할 수 있고, 경험을 공유하고, 때로는 시행착오

를 겪는다 하더라도 그런 장을 만들어 주어야 한다.

(4회차 워크숍 참여관찰 후, 연구자 반성일지)

본 연구자는 탐구공동체 운영 초기에 모임을 이끌어나가는 촉진자, 안내자의 역할을 담당하였다. 그러나 공동체 워크숍 시 연구자의 많은 개입은 반대로 참여자들의 소극적, 수동적 참여로 이어질 수 있다는 우려를 갖게 되었고, 실제로 몇 번의 시행착오 끝에 공동체의 운영 권한을 서서히 이양하는 전략을 시행하기에 이르렀다. 결과적으로 권한의 이양은 구성원들이 공동체에 '자율적'으로 임하되, 일정 부분의 '책무성'을 가지고 참여하는 데 있어 긍정적 요인으로 작용하기도 하였지만 그 정도를 어느 수준까지 해야 하는지에 대해서는 보다 심도 깊은 후속 연구와 논의가 필요하다. 학교 단위를 기반으로 하는 교사 공동체는 저마다 공동체를 둘러싼 학교 맥락과 더불어 구성원 요인, 학생 요인 등 다양한 변수가 작용할 수 있기 때문이다.

5. 종합 논의

본 연구에서는 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성을 위한 협력적 탐구공동체의 실천 과정과 효과, 요인을 확인할 수 있었다. 본 장에서는 이상의 결과와 논의를 종합적으로 해석함으로써 연구 결과의 논리적 구조를 평가하고 시사점을 제시하고자 한다.

가. 초임교사를 위한 협력적 탐구공동체 프로그램의 구성과 운영

교사의 수업 전문성 개발에 관한 연구가 활발해지면서 경력 단계별 발달에 주목한 연구 또한 맥을 같이 하여 수행되어왔다(박홍희, 2009; 윤근영, 2007; 이경화 외, 2012; 장경환, 이옥선, 2014a; Christensen & Fessler, 1992; Huberman, 1989; Villegas-Reimers, 2003; Wang & Ha, 2008). 본 연구도 같은 맥락에서 초등 체육 수업의 질적 제고를 위해 다양한 경력 단계 중 5년 미만의 초임교사에 주목하여 연구가 수행되었다. 특정 경력 단계 군에 대한 이해는 다른 경력 단계의 학습을

이해할 수 있는 기초 정보를 제공할 수 있으며, 동일 경력 단계 군의 관심과 요구를 반영할 수 있다는 장점을 가진다.

따라서 본 연구는 초임교사의 상태를 정확하게 진단하고 체육 교육과정 실행에 있어 그들이 겪고 있는 어려움과 요구를 파악하여 탐구공동체 프로그램을 구안하는 것으로부터 시작하였다. 연구 수행을 위해 많은 초임교사를 만나면서 도출된 결론은 우선적으로 그들이 체육 수업에 대한 가장 기초적인 지식(수업 관리 및 방법적 지식, 내용 지식)의 부재를 스스로 느끼고 있다는 점이었다. 체육 교육과정 실행의 제한적 요인으로 분석된 것은 공개된 장소에 수업을 함으로 인해 '매일하는 공개수업'과 같은 느낌을 받는다는 점(박미림, 이옥선, 2014), 경력교사와 차별되는 학부모의 기대 수준(노지영, 2014), 학교생활에의 어려움(이의재, 유정애, 2016), 학생의 학습참여 부진(손준구, 2008), 체육 교육과정에 대한 지식의 부재 등이었다. 기초적 지식에 대한 요구와 더불어 다양한 신체 활동을 직접 해보는 경험을 통한 학습과 자신의 지식을 함께 나누고 배우고자 하는 의지는 선행 연구를 통해 활발히 논의되지 못했던 부분으로 볼 수 있다.

이에 따라 연구 결과 1장에서 제시한 바와 같이 수업 관리하기, 알고 가르치기, 직접 해보기, 서로 나누고 배우기를 초임교사의 요구에 관한 주제로 정리하고 이를 탐구공동체 프로그램에 적용하였다. 먼저, 초임교사의 특성상 처음에는 자기 자신과 자신의 교수 행위에만 관심을 두다가 점차적으로 교육과정, 효율적인 교수, 학생의 학습 등과 관련된 관심으로 나아간다(Fullan, 1969)는 관점에 따라 우선적으로는 교수 실행에 도움을 줄 수 있는 내용 구성에 집중하였다. 그렇다고 하여 이들에게 일방향적으로 수업을 위한 교과 지식(subject matter knowledge)을 전달하기만 하는 것은 그 지식이 고갈되었을 경우 또 다른 난관에 봉착할 우려가 있다는 점에서 위험성이 있다. 물고기를 잡아 주는 대신 잡는 방법을 알려줄 필요가 있다는 것과 마찬가지이다. 지속적으로 만들어 나갈 수 있는 지식 기반의 형성과 학습 의지의 생성이 요구되었고, 그 문제는 체육 교육과정 실행력 제고를 통해 풀어나갈 수 있다는 단서가 포착되었다. 탐구공동체 학습이 수업 관리 지식, 내용지식의 습득에서 시작하여 점차적으로 교육과정을 문서적, 실천적으로 이해하고 자신의 관점에서 재구성, 개발할 수 있는 학습 환경 조성에 중점을 두게 된 것과 깊은 관련이 있다.

아울러 그러한 과정에서 학습의 주요 전략으로 활용한 것은 함께 이야기 나누기와 실제 사례를 통한 학습이었다. 공동체 안에서 이야기를 공유한다는 것은 초임교사들에게 있어 자신과 비슷한 입장에 있는 다른 교사들에게 자신의 이야기

를 함으로써 지적 관심사를 표출(Rogers & Babinski, 2003)하고, 공감하는 청자를 확보할 수 있는 '안전한 공간'이 될 수 있다는 점(Liberman, 1984)에서 유용하다. 특히, 초임교사의 경우 교직 문화 안에서 주로 듣는 역할에만 익숙할 뿐, 자신의 이야기를 적극 펼칠 수 있는 기회는 많지 않다는 점도 고려할 필요가 있었다. 자신의 이야기를 나누면서 이미 가지고 있었던 지식이나 교육관에 대해 수정, 정교화의 기회를 가지고 새로운 지식을 습득해 나갈 수 있는 경험을 쌓아간 것은 체육 교육과정 실행력 제고에 적잖은 영향을 미치게 되었다.

한편 사례를 통한 학습은 실천적 경험이 상대적으로 부족한 초임교사들이 자신이 알고 있는 이론과 실제를 연결하는데 있어 도움을 준다는 측면에서 유용하다(고문수, 이대형, 2011; 이영국, 조남용, 2014; 이재용, 태영숙, 2010; Shulman, 1996). 일반적으로 경력 교사가 가진 교과 지식은 초임교사보다 풍부하며, 상대적으로 초임교사의 지식은 분절적(fragmented)인 경우가 많다(Housner & Griffey, 1985). 따라서 어느 정도 수준의 교과 지식이 형성되기까지는 경력 교사인 연구자가 주체가 되어 가지고 있는 지식들을 공유하였으며(이국재, 이재용, 이제행, 2015; 김기철, 유창완, 윤현수, 2009), 동시에 자신이 이미 가지고 있는 경험적, 이론적 지식들을 나누는 과정을 진행함으로써 배움과 나눔의 두 가지 목적을 도모하였다.

협력적 탐구공동체에 참여한 교사들의 전체적인 학습 과정은 워크숍 방식에 따라 실시하면서 숙의적 실천(deliberate practice)에 입각하여 구성원이 처한 의도적인 맥락 안에서 수행됨으로써 '실제에서의 그리고 실제로부터의 학습'(learning in and from practice)(Ball & Cohen, 1999)을 지향하고자 하였다. 실제의 맥락은 공동체 구성원들이 속한 학교 맥락 안에서, 그리고 초등 체육의 맥락에서 발휘되어야 한다. 따라서 공동체 모임의 운영 시간과 빈도, 2009 개정 체육과 교육과정을 기반으로 한 학습 내용의 구성, 멘토링 등 기타 수업 지원 등의 모든 운영 방식이 학교 맥락(school context)을 기반으로 조직되었다. 이와 같은 학습은 초임교사가 처한 상황 요인(contextual factors)에 따라 많은 영향을 받을 수 있다(고재천, 2015; Wildman et al., 1992)는 관점에 따라 경력교사나 공동체 리더가 가진 개인의 사례가 아닌 공동체 구성원들이 실제 교수 환경에서 접해 본 자신의 사례를 활용하는 전략을 채택하고자 한 것이다.

나. 교사 전문성 개발 관점에서 본 체육 교육과정 실행연구

교사의 지속적 전문성 개발(continuing professional development: CPD)은 교사 교육 관련 정책과 연구에서 효율적 교수 실행을 위한 필수적인 요소로 자리매김하고 있다(Armour,2013). CPD는 좁은 의미로는 교사가 참여하는 공식적 차원의 연수를 포함하여 넓게는 교육 개선을 목적으로 참여하는 모든 형태의 활동(Day & Sachs, 2004)를 뜻한다(Yoon, 2016). CPD의 요체는 가르치는 직업을 가진 자가 전문적 학습자로서의 역할을 해야 한다는 점(Borko, 2004), 교사는 배우는 행위에 있어 평생 학습자로서 직업적 책무를 가져야 한다는 점(Armour, 2013), 공동체 학습이 현직교사교육의 일환으로 강조되고 있다는 점(이승배, 2008; 이의재, 2015a; 조기희, 2015; Yoon, 2016)이다.

본 연구는 위와 같은 선행 연구의 맥을 잇는 가운데 교사의 체육 교육과정 실행 전문성을 탐구하고자 하였다. 교사의 전문성 개발에 관한 논의는 전통적으로 '무엇을 어떻게 가르쳐야 하는가'의 문제와 직결되어왔으며, 그것은 곧 교육과정의 계획과 실천이라는 바탕에서 접근될 필요가 있다(강신복 역, 2008). 또한 국가수준 교육과정에서 교사의 역할이 강조되어옴에 따라 교육과정 개발자로서 교사를 이해하고자 하는 연구(강현석, 이자현, 2006; 김원정, 2012; 김원정, 유정애, 2010; 유정애, 2005b, 2010; 조호제, 2008)도 활발히 수행되고 있다. 이와 같은 연구의 흐름 안에서 본 연구 또한 교사 전문성을 개발하기 위한 맥락적 방편으로 교육과정 실행 전문성을 탐구하였다.

본 연구의 결과를 바탕으로 연구자가 개념화한 체육 교육과정 실행 전문성은 교사가 문서 수준의 교육과정을 이해, 해석하고 학습자 특성, 학습 환경 등 자신의 교수 맥락에 맞게 재구성하여 실행에 옮기며, 그 과정에서 끊임없는 반성과 탐구의 순환 과정을 통해 실행의 수준을 점진적으로 발전시켜나가는 역량이다. 연구 참여 교사들은 체육 교육과정이 추구하는 가치를 이해하고 이를 자신의 체육 수업 안에서 이행하고자 하였으며, 그 과정에서 실행을 위한 다양한 실천적 지식을 형성하였다. 문서상으로만 이해했던 이상적인 교육과정(김기철, 2008; 전영한, 한만석, 2015)을 아동의 체육 학습을 위한 실제적이고 친숙한 교육과정으로 인식 전환하였고, 국가수준 교육과정의 범주 안에서 다양한 내용 요소와 교수·학습 방법을 변주하는 역량(유정애, 2005b, 2010)을 보여주었다. 이러한 변화는 위와 같은 선행 연구에서 강조되어 온 '교사의 자율적 교육과정 재구성'과 맥락을 같이 하고 있으나, 본 연구는 이를 보다 초등 초임교사에 국한하여, 학교의

맥락을 고려한 가운데 실천적 결과물로 제안했다는 점에서 의미가 있다. 더 나아가서는 초등 교육과정의 울타리 안에서, 그리고 초등교사로서의 교육관 안에서 초등 체육을 바라보고 내적 가치를 성찰, 탐구하는 성과를 보여주기도 하였다.

교사는 자신의 수업 행위를 개선하기 위해 수업에 대한 진단과 자기치료능력을 갖추어야 하며 경험과 지식을 바탕으로 반성적 전문인으로서의 역할을 자처해야 한다(최의창, 2003b; 함영기, 2009). 수업 개선 노력과 반성적 태도는 교육과정 실행력 제고를 위해 필수적인 요소로 활용되었다. 초임교사들은 자신의 체육 수업을 돌아보고, 공동체에 모여 개선을 위한 대안과 해결 방안을 찾고자 하는 노력을 통해 스스로의 역할을 교육과정 실행자로 인식하였다. 탐구공동체 안에서의 장기간의 학습을 통해 그들은 교육과정에 대한 주인의식을 조금씩 가지게 되었고(Kirk & Macdonald, 2001), 교육과정 실행의 주체(홍후조, 2011)로서 역할을 하게 된 것이다.

다가오는 미래 교육환경의 변화, 그리고 교육과정의 자율화에 발맞추어 교육과정을 재구성하는 교사의 역할에 있어서도 재개념화가 필요하다(곽영순, 2015b). 구체적으로 미래학교의 교사는 교육과정 편성, 운영에 있어서 능동적인 주체가 되어야 하며 이를 위해 교직문화가 공동체를 중심으로 전환되어야 할 필요성이 있다는 것이다. 이는 교사의 역할을 개념화함에 있어 교육과정을 고스란히 전달하는 '우편배달부'로서의 역할에 그치지 않고, 학교수준에서 자율적으로 재구성하는 '현장전문가'로서의 역할로 전환해야 한다는 관점(조성민, 2006)과 다르지 않다. 교사의 교육과정 전문성은 학교교육력 제고를 위한 필수적인 요소(OECD, 2010)로서 교사 및 학생의 성취를 위한 이론적, 실제적 연구의 중심으로 자리매김할 필요가 있다.

다. 단위 학교 교사 공동체의 의의와 가치

본 연구는 교사 전문성 개발의 대안적 관점으로 부상하고 있는 교사 공동체 관련 연구의 큰 흐름 안에서 단위 학교 교사들로 구성된 탐구공동체를 연구의 중심 맥락으로 설정하였다. 기본적인 설정은 기존의 교사 전문성 관련 다양한 활동들이 접근성의 부족(O' Sullivan & Deglau, 2006), 단발성으로 끝나는 활동(최의창, 2004b; Makopoulou & Armour, 2011)에 치우쳤다는 지적을 극복하고자 현장중심적이며 장기적 관점의 공동체 운영에 주목하였다.

먼저 초임교사의 학습의 경우 학교의 합리문화나 위계문화보다는 혁신문화와

집단문화가 더욱 유의미한 상관을 가질 수 있다(신붕섭, 2010). 본 연구에서도 연구 참여 교사들은 비슷한 요구와 어려움을 가지고 있는 교사들의 공동체라는 점이 원활한 운영을 위한 강점으로 작용하였다. 박나실 외(2015)의 연구 결과와 마찬가지로 본 연구의 탐구공동체의 교사들도 공동체 안에서 '우리' 의식을 형성하였고, 체육 교육과정 실행과 관련된 문제를 함께 해결해 나가는 모습을 보여주었다. 그리고 일부 인원으로 구성된 공동체였지만, 학교의 교직 문화 전체에 파급 효과를 불러 일으켜 공동체에 참여하지 않는 교사들로 하여금 학습에의 의지를 환기시키는 마중물의 기능을 하기도 하였다. 집단이 모여 서로의 문제를 함께 연구하고 해결한다는 것은 아래로부터의 개혁(이승배, 2008)을 위한 주춧돌로써의 역할을 할 수 있을 뿐만 아니라 학교의 문화적인 측면을 공유할 수 있다는 점에서도 유익하다.

한편 단위 학교 공동체에 참여하는 교사는 자신의 역할을 연구자에 두고 탐구활동을 수행해 나갈 수 있다. 교사는 학교 문화 변화의 주역으로서 자기 성찰적 교사(self-monitoring teacher), 연구자로서 교사(teacher as researcher), 전문가로서 교사(the teacher as extended professional)가 되어야 한다(Goodson, 1992). 연결되는 맥락에서 미래학교에서는 학습자의 요구에 부응하기 위해 학교 단위 또는 교실 단위의 교육과정 실행력이 요구됨(곽영순, 2015b)에 따라 교사 스스로가 자신의 역할을 성찰자, 연구자, 전문가로서 인식할 필요가 있다는 것이다. 이 때, 유념해야 할 점은 단위 학교 내의 교사 공동체가 교육활동과 연장선상에서 인식되어야 한다는 점이다(곽영순, 2015b). 즉, 교사의 공동체도 궁극적으로는 학습의 유의미한 성취를 높이기 위한 목적으로 실행되는 것인 만큼 교육활동과 별개로써 다루어질 것이 아니라 하나의 큰 틀 안에서 유기적으로 결합되어야 한다는 것이다. 그것이 가능할 때 비로소 교사는 교육활동의 연구자로서 역할을 다할 수 있을 것이다.

마지막으로 단위 학교 교사 공동체는 1년 이상의 장기적인 관점에서 접근되어야 할 필요성이 있음을 확인하였다. 단발적으로 끝나는 교사 전문성 개발 활동은 이후의 지속적 학습을 보장하거나 학습자로서의 교사의 태도를 정립하는 데 있어 한계가 노출될 수 있다. Eilks와 Markic(2011)은 참여적 실행연구의 방법을 통해 6년간 IMPG 모델을 적용한 교사 전문성 개발 프로그램을 적용한 결과, 네 가지 영역 간의 상호작용이 교사의 PCK 개발에 유의미한 요인으로 작용하였음을 보고하면서 장기적인 관점에서의 공동체 운영을 제언하였다. 본 연구에서 탐구공동체는 13개월 동안 운영되었지만, 여전히 체육 교육과정 실행 전문성을 개발하

기 위한 과제를 남겨 두고 마무리되었다. 연구 참여 교사들은 사후 심층면담 과정에서 지난 기간의 공동체 참여 경험이 촉매로 작용하여 이후에도 기회가 있다면 참여하여 배우기를 희망한다는 바람을 보여주었다.

Ⅴ. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구의 목적은 단위 학교 내의 경력 5년 미만 초등 초임교사를 대상으로 협력적 탐구공동체를 통한 체육 교육과정 실행 전문성을 개발하는 데 있다. 이를 위해 설정한 연구 문제는 첫째, 체육 교육과정의 전문적 실행을 위한 초임교사의 요구는 무엇인가? 둘째, 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체는 어떻게 구성 및 운영되는가? 셋째, 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체 참여는 어떠한 효과가 있는가? 넷째, 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발에 영향을 미치는 요인은 무엇인가? 이다. 이와 같은 연구 문제에 대한 결과 및 논의를 종합적으로 아우르는 결론은 다음과 같다.

첫째, 체육 교육과정의 전문적 실행을 위한 초임교사의 요구는 수업 관리하기, 알고 가르치기, 직접 해보기, 서로 나누고 배우기로 나타났다. 이와 같은 주제는 교직 입문기에 겪게 되는 체육 수업 관련 어려움과 결부되어 나타난 것으로 연구 참여자들은 탐구공동체 참여를 통해 이러한 어려움을 극복하고자 하였다. ‘수업 관리하기’는 체육 교육과정 실행의 기초적 성격을 띠는 것으로 파악되었다. ‘알고 가르치기’는 교육과정 실행의 중추를 이루는 내용과 방법적 측면에 있어서의 요구로 도출되었다. 신체활동을 매개로 하는 체육 교과의 특성상 직접 몸으로 움직이며 참여하는 학습 경험에 대한 요구인 ‘직접 해보기’는 기존의 교사 전문성 개발 연구를 보완할 수 있는 컨텐츠가 될 것으로 기대된다. ‘서로 나누고 배우기’는 자신들이 배우고 있는 것, 가르치고 있는 것에 대하여 나누고 함께 모여 공부할 수 있는 기회를 얻는 것에 대한 요구였다. 공동체 학습에서 참여자의 요구를 확인하는 것은 프로그램의 목적과 목표, 방향성 및 내용을 설정하기 위한 필수적인 절차로써 수용되어 학습 과정에 적극 반영되었다.

둘째, 협력적 탐구공동체 프로그램은 초임교사의 요구와 기초적인 정보들을 바탕으로 하여 13개월 동안 총 12회차에 걸쳐 운영되었다. 프로그램의 목적과 목표는 초등 현장의 다양한 맥락을 고려하여 체육 교육과정을 이해, 해석하고 반성적, 비판적으로 실행하여 궁극적으로는 교육과정 실행 전문성을 개발하는 것으로

설정하였다. 프로그램의 구성 원리는 탐구공동체의 속성과 지향성을 담아 자율적 참여성, 상호적 관계성, 실천적 통합성, 공동체적 책무성, 반성적 탐구성 등 총 5가지로 제시하였다. 이와 같은 구성 원리는 연구 결과 1장에서의 초임교사들의 요구가 반영된 것으로 일부 원리는 교사 공동체의 선행 연구를 통해 제시된 원리와 맥락을 같이 한다. 탐구공동체 프로그램의 내용 범주는 크게 '생각하는 교육과정' 즉, 교육과정 문서와 이론, 이슈에 대한 워크숍 방식의 학습 과정과 '움직이는 교육과정' 즉, 실제 몸으로 움직이며 신체활동과 마이크로티칭 등을 경험해 보는 과정으로 구성하였다. 한편, 프로그램의 방법적 측면에서 참여 빈도는 3주에 1회씩 수요일 오후 시간을 150분간 할애하였고, 1주 전 참석자 조사를 하여 과반수 이상 참석시에 진행하였다. 학습 내용은 '2009 개정 체육과 교육과정'의 학년군별, 영역별 주제를 선정하여 워크숍의 방식으로 진행하였으며, 수업 지원을 위해 연구 참여 교사의 체육 수업을 멘토링의 형식으로 지원하였다.

셋째, 협력적 탐구공동체의 참여 효과는 체육 교육과정에 대한 교사의 이해와 지식이 실행과 어떠한 관계를 맺으며 발현되고 있는가라는 물음에 주목하면서, Cochran-Smith와 Lytle(1999)의 '지식-실천의 관계'를 분석틀로 정하여 세 가지 차원에서 설명하고자 하였다. 형식적 지식 차원에서 교육과정 실행 전문성은 교육과정에 대한 이념적, 문서적 의도와 내용을 이해하게 된 것과 연관이 깊은 것으로 국가수준 교육과정에 제시된 다양한 신체활동을 인식하고 적절한 것을 선별해 내는 감식안 갖기, 다양한 체육과 내용지식 습득하기, 교육과정에 대한 부정적 인식을 친숙하고 긍정적인 인식으로 전환하기 등이 주요 주제로 도출되었다. 실천적 지식 차원에서는 알고 있는 지식을 실천 행위로 전환하는 것과 관련된 것으로 지식과 실천의 간극 좁히기, 교육과정 변주하기, 그리고 보다 적극적인 관점에서의 재구성으로써 새로운 교수·학습 방법에 도전하기 등이 주요 주제로 제시되었다. 마지막으로 생성적 지식 차원에서는 교육과정 실행에 대하여 보다 확장되고 변형된 관점을 형성하게 된 것과 관련되는 것으로서 체육이라는 렌즈 안에서 아이들을 발견하게 됨으로써 체육 교육과정을 실행하는 주체와 관심에 대한 인식이 변화된 점, 교육과정이 지향하는 인간상과 목표를 체육 교과안에서 실현하게 된 점, 그리고 개인적 교육관을 체육 안에서 수용 및 적용하게 된 점이 주요 주제로 드러났다.

넷째, 협력적 탐구공동체는 교사의 학습이 일어나는 과정, 그리고 결과를 발생하는 요인 간의 관계를 규명하고자 Clarke과 Hollingsworth(2002)의 전문적 성장의 상관 모델(IMPG)을 분석틀로 설정하였다. 먼저 IMPG에서 상정한 네 가지 영

역인 개인 영역, 외부 영역, 실행 영역, 결과 영역을 본 연구의 수행 맥락인 협력적 탐구공동체의 특징에 맞도록 재개념화하였다. 이어서 행위와 반성을 매개로 성립되는 IMPG 영역 간 관계 탐색을 통해 탐구공동체 내에서의 교사의 성장이 직선적 형태나 순차적 변화로 이루어지는 것이 아닌, 영역 간 양방향의 인과 관계가 고려된 성장망(growth network)의 패턴으로 나타남을 확인하였다. 이는 교사의 성장이 일회적으로 그치는 것이 아닌 장기간의 성장의 토대가 된다는 점에서 유의미하다고 볼 수 있다. 마지막으로 학교 맥락이 탐구공동체 학습에 미치는 영향을 탐색함으로써 IMPG 안에서의 교사의 학습을 뒷받침하고자 하였다. 학교 맥락적 요인으로는 관리자 및 동료 교사의 맥락, 공동체 구성원 간의 호혜적 환경, 공동체를 지원하는 촉진자 요인 등이 도출되었다. 이를 종합하여 볼 때, 본 연구의 전반을 아우르는 전체적인 결론은 아래의 <그림 22>와 같이 도식화가 가능하다.

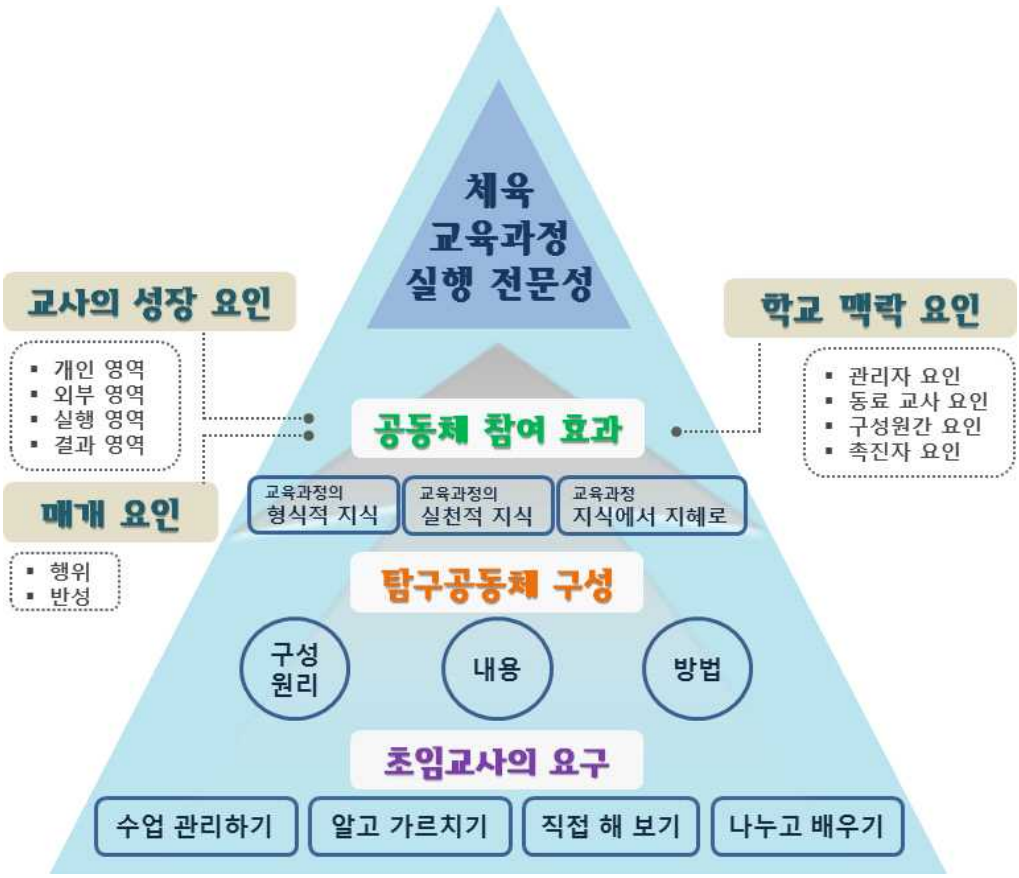


그림 22. 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발 모델

먼저, 초임교사의 공동체 학습을 위한 기초 작업은 우선적으로 공동체 참여자의 요구를 확인함으로써 프로그램의 방향성과 목표, 내용을 설정해야 한다. 이 점은 공동체에 참여하는 교사들이 수동적 참여자(passive participants)에서 적극적 학습자(active learners)가 될 수 있도록 하는데 밑바탕이 된다. 참여자의 요구를 근거로 공동체 학습 프로그램의 원리와 내용, 방법을 조직하고 이를 통해 효과적 학습을 도모할 수 있다. <그림 22>에서 제시한 전문성 개발 모델은 교사가 끊임없이 새로운 지식을 행위로 구현하고 반성하는 노력을 반복함으로써 지식을 개발하고, 자신과 학생의 성취를 제고해 나가는 과정을 강조하고 있다. 그 과정에서 교사가 가진 지식이나 신념, 교육관이 변화하고 그것이 또 다른 수업 상황에서의 실험(행위)으로 환류될 때, 비로소 교사는 교직에 있는 동안 지속적으로 발전할 수 있는 학습자(on-going & life-long learners)로서 역할을 다 할 수 있게 될 것이다. 이러한 과정을 통한 학습을 본 연구에서는 '협력적 탐구공동체'로 보았으며 궁극적으로 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발에 목적을 두고 연구가 수행되었다. 또한, 본 연구에서의 탐구공동체는 단위 학교를 근간으로 하고 있는 만큼 학교 맥락을 둘러싸고 있는 관리자, 동료 교사, 구성원, 촉진자 등 다양한 요인을 고려해야 한다.

2. 제언

지금까지의 논의를 바탕으로 초임교사의 협력적 탐구공동체를 통한 교육과정 실행 전문성 개발의 방향과 효과 및 요인 등에 대해 살펴보았다. 마지막 장에서는 본 연구의 결과를 바탕으로 향후 교사교육 및 정책에 대하여 의견을 제시하고, 후속 연구에 대해서도 제언하고자 한다.

가. 교사교육 및 정책을 위한 제언

본 연구는 교사교육 연구의 한 갈래로 수행되었다. 교사교육의 다양한 분야 중 초등교사, 그 중에서도 초임교사의 교육과정 실행에 중점을 두었다. 체육 교육과정 실행은 근본적으로 교사의 수업 전문성을 향상하기 위한 필수적인 과업으로 설정되었으며, 본 연구의 결과를 바탕으로 교사교육 및 정책과 관련하여 다음과

같이 제언할 수 있다.

첫째, 교과 리더십을 향상시킬 수 있는 각 교과별 전문가(subject leader)의 양성이 필요하다. 지난 2012년부터 각 시·도 교육청은 '교사의 행정업무 부담 경감 방안'을 시행하기 위한 세부 계획을 추진해 오고 있다. 학습공동체는 이러한 정책적 노력에 보조를 맞추어 교사의 행정 업무를 경감하고 수업 전문성을 증진하기 위한 정책적 방안으로 각 급 학교에 파급되고 있다. 그럼에도 불구하고 교과 전문가의 부재로 학교 현장에서는 형식적인 수준에서 교사 공동체가 운영되고 있는 실정임을 부인할 수 없다. 교사 공동체의 진정한 목적과 의미를 살리고, 교사들의 전문성 증진에 실질적으로 기여하기 위해서는 개별 교과별 전문가를 양성하는 시스템을 마련할 필요가 있다. 체육 교과 전문가는 단위 학교를 기반으로 한 공동체 학습에서 해당 교과를 위한 리더십과 방향을 제시하며, 학교와 교과목의 목적과 목표에 부합하도록 교과를 운영하고 조직할 수 있는 능력을 구비한 사람이다(Griggs, 2015). 초등학교의 경우 실제로 한 학교에 체육 교과 전문가가 많지 않은 실정이므로 교과 전문가의 양성은 다른 교사들의 체육과 교수·학습을 지원, 조력하고, 교육과정 실행이 내실 있게 이루어지도록 하는데 중추적인 역할을 담당할 수 있다. 각 급 학교 안에서 효과적인 역할을 수행하는 일종의 교사교육자를 기르는 체제가 뒷받침됨으로써 초등 체육 역시 교사의 수업 개선을 실질적으로 도울 수 있게 될 것이다.

둘째, 초등교사 양성기관의 체육 교과 관련 커리큘럼을 보완·정비하는 것이 필요하다. 현행의 커리큘럼은 각 대학별로 독자적으로 운영되고 있는 것이 일반적이기 때문에 질적 수준과 상관없이 교수자가 담당하는 과목 간의 교수 내용 불일치에 따라 배우는 내용이 달라질 수 있다. 개선의 방향은 수시 개정 체제의 교육과정 개정에 발을 맞추어 현행 교육과정의 방향성과 목표, 내용을 예비교사들이 이론적, 실제적으로 미리 접하는 것에 두어야 한다. 이는 예비교사 교육의 질적 제고는 물론이고, 체육 교육과정의 이해와 실천에 있어 학교 현장과의 간극을 좁힐 수 있다는 점에서 유용할 것으로 볼 수 있다. 이 때, 교사교육자간 교육방침과 내용에 대해서는 반드시 합의의 과정이 선행되어야 하며, 교육과정이 실제적(practical)이지 못하다는 교육과정 연구의 오랜 비판을 수용할 수 있는 전략을 과감히 실행에 옮길 수 있어야 한다.

셋째, 초임교사를 위한 형식적, 비형식적 차원의 전문성 개발 활동이 증가될 필요가 있다. 현직 교사가 형식적 차원에서 전문성 개발에 참여할 수 있는 기회는 각종 연수 프로그램, 컨설팅 장학, 동료 및 임상 장학, 교과교육연구회 등이

해당되나 실질적으로 초임교사의 입장에서는 발령 1년 후에 받게 되는 '신규교사 추수연수', 교내에서 실시되는 임상장학 공개수업 정도를 들 수 있다. 그러나 신규교사 추수연수의 경우, 이수 시간 수가 감축되었을 뿐더러 교육 내용 또한 최근에는 교과 지도 관련 내용이 사라지고 교수·학습 전반 및 생활지도에 관련된 내용들로 구성되는 추세이다. 임상장학의 경우에도 자신이 원하는 교과를 선택하여 공개수업을 준비하는 것이 일반적이기 때문에 체육 교과를 선택하는 경우는 거의 없다고 보아도 무방하다. 비형식적 활동은 우연적으로 참여하는 다양한 방식의 수업 전문성 개발 활동으로 초등학교의 동학년 협의회, 동료교사와의 상호작용, 대학원, 학회나 세미나, 사적 모임, 독서나 웹사이트 자료 수집 등이 있다. 전적으로 개인의 자율 의지에 기반하고 있기 때문에 상대적으로 적은 부담을 가지고 자유로운 분위기 안에서 배울 수 있다는 장점이 있다. 교사 교육의 측면에서 이와 같은 형식적, 비형식적 전문성 개발 활동에 대한 제도를 개선하여 초등교육을 전공한 초임교사들이 현장에 나와 겪게 되는 현실 충격(reality shock)(Lawson, 1983)을 완화할 수 있도록 도움을 주어야 한다.

넷째, 초등교사의 체육 교육과정 실행, 나아가 체육 수업 전문성 제고를 조력할 수 있는 다양한 정책적 지원이 요구된다. 먼저 체육과 검정 교과서와 지도서를 보완할 수 있는 교수·학습 자료 개발이 필요하다. 초임교사의 경우, 교과서와 지도서가 있어도 그것이 실제로 어떠한 모습으로 펼쳐지는지, 학생의 수준과 흥미에 맞춰 어느 수준에서 재구성이 이루어져야 하는지, 보충 또는 심화를 위한 또 다른 활동은 어떠한 것이 있는지 등에 대하여 잘 알지 못하는 것이 일반적이기 때문에 어려움을 겪는 경우가 많다. 이러한 문제점을 극복할 수 있도록 도움을 주는 현장 친화적인 교수·학습 자료의 개발은 초임교사의 체육 교육과정 실행에 든든한 지원군의 역할을 할 수 있다. 또한, 교사 학습에 대한 다양한 요구와 비판을 수용할 수 있는 행정 체제가 마련되어야 한다. 현재 각 급 학교에 활성화되고 있는 교사학습공동체를 비롯하여 각종 연수, 장학, 컨설팅 등 교사 전문성 개발을 위한 다양한 정책들에 대한 면밀한 성과 분석과 현장의 요구 수용을 통해 선택과 집중을 이루어낼 수 있는 과감한 행정이 이루어져야 한다.

나. 후속 연구를 위한 제언

마지막으로 본 연구를 마치며 후속 연구를 위한 몇 가지 제언을 하면 다음과

같다. 첫째, 본 연구의 맥락에서 단위 학교 공동체에 관한 후속 연구는 교직문화 연구, 교육행정 연구, 교사 리더십 연구, 조직 효율성 연구와 결합하여 보다 세부적인 논의를 이어나갈 필요가 있다. 단위 학교 공동체의 터전이 학교 안에 있으므로 연관된 이슈를 배제할 수 없기 때문이다. 본 연구는 초임교사의 체육 교육과정 실행을 단위 학교 맥락 안에서 하나의 사례연구로 바라보고자 했다면, 후속 연구는 특정 주제에 대하여 보다 미시적인 차원에서 연구를 수행함으로써 교육현상을 둘러싼 다양한 내·외부 체계에 대한 이해를 넓힐 수 있을 것이다. 보다 구체적으로 교직문화가 공동체 학습에 미치는 긍정적, 부정적 영향에 대한 심층적 분석, 부정적 맥락을 극복하기 위한 방안, 교육행정학 연구와 교사공동체 연구의 학문적·실제적 상생을 위한 연구 등이 이루어질 수 있다.

둘째, 교사 공동체 연구에서 리더 또는 촉진자의 역할을 규정하고 특성을 밝히는 연구가 필요하다. 본 연구를 포함하여 교사 공동체 관련 많은 선행 연구들은 공동체 내에서의 구성원 간의 동반 성장을 도모하는 리더 혹은 촉진자의 역할의 필요성을 제언하고 있다. 그러나 그 역할의 범위가 어디까지인지, 처방(prescription)과 촉진(facilitation)의 개념적 구분은 무엇이며, 어떻게 적용되어야 하는지, 그것이 공동체 활성화에 어떠한 기여를 하는지에 대해서 구체적으로 밝힌 연구는 미흡한 실정이다. 연구가 이루어지는 학교의 맥락적 특수성 내지는 공동체의 목적과 목표를 반영한 리더의 역할을 제시하고 유형화하는 연구가 수행된다면 공동체를 운영하는 많은 학교에게 좋은 참고 자료가 될 수 있을 것으로 기대한다.

셋째, 교사교육 관련 연구에서 전문적 성장의 상관 모델(IMPG)의 적합성을 규명하고 한국의 맥락에서 유용성을 확인하고자 하는 연구가 추가적으로 이루어질 필요가 있다. IMPG는 교사 공동체 관련 연구에서 유용하게 활용될 수 있는 모델이나 아직까지 이와 관련한 국내 연구는 많지 않은 실정이다. 또한, 공동체 내에서 교사의 성장이 어떠한 과정을 통해 이루어지는지, 그리고 IMPG의 각 영역 간 관계는 어떠한 조건 하에서 성립되는지를 살펴보는 후속 연구를 통해 결과지향적인 교사 전문성 개발 연구를 극복할 수 있음과 동시에 질적 사례연구의 이해도를 높일 수 있을 것이다. 반면에 소수 연구 참여자를 대상으로 보다 심층적인 변화과정을 살펴봄으로써 모델의 한계점을 드러내고 이를 보완하기 위한 연구도 충분히 수행될 수 있다. 연구 참여자 개개인의 성장 과정을 탐색하는 연구는 연구의 초점을 집단에 두지 않고 개인에 둘 수 있는 이점을 가질 수 있다.

넷째, 교사의 체육 교육과정 실행이 학생의 학업 성취에 미치는 영향을 보다

심도 있게 고찰하는 연구가 필요하다. 본 연구는 체육 교육과정 실행 전문성의 주요 주체를 초임교사에 두고 연구를 진행한 측면이 있어 교사의 성장이 학생의 학습 성취로 연결되는 것까지는 심도 있게 논의되지 못하였다. 교사의 수업 개선은 궁극적으로 학생이 잘 배우는 데 있는만큼 교육과정 실행 전문성의 세부 준거들이 학생의 학습과 어떠한 방식으로 긴밀하게 연결되는지를 살펴보는 후속 연구가 필요하다.

참고문헌

강선희(2011). 초등학교 담임교사의 역할에 대한 학생과 학부모, 교사의 기대 차이 연구. **초등교육학연구**, **17**(2), 1-25.

강신복(2003). 한국스포츠교육학 연구의 동향과 향후 과제. **한국스포츠교육학회지**, **10**(3), 1-28.

강신복(2007). 2007 개정 체육과 교육과정의 내용 분석. **스포츠과학리뷰**, **1**(2), 1-12.

강신복 역(2008). **체육교육과정이론** (개정판). 서울: 보경문화사.

강신복(2009). **현대 스포츠교육학의 이해**. 서울: 도서출판 레인보우북스.

강신복, 이승배, 전세명, 성기훈(2008). 초등학교 체육교과서 개발 방향 탐색. **한국스포츠교육학회지**, **15**(1), 39-61.

강신복, 이충원, 김택천, 고재범(2003). 중등학교 혼성학급 체육수업 프로그램 개발연구. **한국여성체육학회지**, **17**(1), 1-16.

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

고문수(2010). 초등학교 체육수업에서 교사의 교수전략. **한국초등체육학회지**, **16**(1), 29-38.

고문수(2015). 이해중심 게임수업 모형의 이해와 초등 체육수업 적용. **한국체육교육학회지**, **20**(1), 1-13.

고문수, 손천택(2003). 초등학교 체육전담교사의 수업지식 분석. **한국스포츠교육학회지**, **10**(3), 195-209.

고문수, 이대형(2011). 초임 교사의 체육수업 멘토링을 통한 체육교수의 변화. **한국체육교육학회지**, **16**(2), 43-58.

고재천(2001). 초등교사의 전문성 탐색. **초등교육연구**, **14**(2), 159-179.

고재천(2015). 초등학교 초임교사들이 인식한 수업전문성 개발의 저해요인 탐색. **학습자중심교과교육연구**, **15**(12), 1051-1074.

고전규(2011). 스포츠강사제 도입에 따른 초등교사의 체육수업 진행 유형. **한국스포츠교육학회지**, **18**(3), 85-97.

공기화(2010). 초등학교 체육교과서에 나타난 민속놀이 특성. **한국초등체육학회지**, **16**(2), 39-52.

공기화, 김준호(2007). 중국의 초등학교 체육과 교육과정. **한국초등체육학회지**,

13(1), 1-12.

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

곽영순(2015a). 교사 학습공동체의 발달 단계 탐색. **교육과정평가연구**, **18**(2), 83-104.

곽영순(2015b). 미래 학교교육 변화 및 교육과정 재구성에 필요한 교사 전문성 탐색. **교과교육학연구**, **19**(1), 93-111.

교육과학기술부(2011). **체육과 교육과정**. 교육과학기술부 고시 제 2011-361호 [별책 11]. 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부(2012). **2009 개정 초등학교 교육과정**. 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부, 문화체육관광부(2010). **초·중등 학교체육 활성화 방안**. 교육부 보도 자료(2010. 9. 30.).

교육부(1997). **체육과 교육과정**. 교육부 고시 제 1997-15호 [별책 11]. 서울: 교육부.

교육부(2013). **학교체육 활성화 추진 계획**. 교육부 내부 자료(2013. 11. 1.).

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

교육부, 문화체육관광부(2014). **2014 초등(특수)학교 스포츠강사 지원 계획**. 서울: 교육부, 문화체육관광부.

교육부, 문화체육관광부(2015). **2015년도 학교체육 주요 업무계획**. 교육부 내부 자료(2015. 3. 11.).

교육인적자원부(2007). **체육과 교육과정**. 교육인적자원부 고시 제 2007-79호 [별책 11]. 서울: 교육인적자원부.

구성모, 안양옥(2003). 초등학교 교사와 학생의 체육교육 가치정향 비교 분석. **한국스포츠교육학회지**, **10**(1), 1-18.

구원회(2012). 교사문화 분석에 기초한 전문성신장체제(PDS) 구축에 관한 연구: S 초등학교를 중심으로. **초등교육연구**, **25**(1), 97-122.

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

권낙원(2007). 전문학습공동체 구성 가능성 탐색. **학습자중심교과교육연구**, **7**(2), 1-27.

권미숙(2003). 초등학교 초임교사의 초기 6개월간의 교직 적응 과정 연구: 내러티브적 접근. **초등교육학연구**, **10**(2), 23-48.

김기용(2012). 한일 교육과정 개정에 따른 초등체육과 학습 내용의 변화 비교. **한국일본교육학연구**, **17**(1), 123-141.

김기철(2008). **체육과 교육과정 개발과 적용과정 탐색**. 미간행 박사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.

김기철, 김명수, 엄우섭(2013). 프랑스 체육과 교육과정 문서체제 및 내용 분석. **한국초등체육학회지**, **18**(4), 141-149.

김기철, 유창완, 윤현수(2009). 초등학교 초임교사의 체육교과 전문지식 형성과정. **한국초등체육학회지**, **15**(1), 145-157.

김낭규(2009). 뉴스포츠의 혼성체육수업 적용 가능성 탐색. **한국스포츠교육학회지**, **16**(3), 17-34.

김대훈(2014). **교사학습공동체 참여를 통한 지리교사 전문성 발달: 근거이론적 접근**. 미간행 박사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.

김두정(1992). 교육과정 개혁: 연구결과 및 한국의 과제. **교육학연구, 30**, 167-181.

김명수(2007). 2007년 개정 초등학교 체육과 교육과정에 제시된 도전 활동 가치를 지향한 육상 수업 실행연구. **한국스포츠교육학회지**, **15**(4), 107-125.

김명수(2012). 신체 활동 가치 구현을 위한 초등학교 체육 교과용 도서 개발의 방향. **한국체육정책학회지**, **10**(2), 1-12.

김명수(2014). 새로운 교육과정에서 교육대학교 체육과 심화과정 교육의 방향. **한국초등체육학회지**, **20**(3), 151-164.

김명수, 이종형(2012). 수시 개정 체제에서 프랑스 체육과 교육과정과의 비교를 통한 우리나라 체육과 교육과정 개정의 방향. **한국체육정책학회지**, **10**(4), 45-55.

김명수, 최흥섭(2009). 초등체육교육 내실화를 위한 스포츠강사제 운영의 방향. **한국초등체육학회지**, **15**(3), 147-156.

김방출(2009). 교대생들의 육상수업 스트레스가 체육수업 내적동기에 미치는 영향. **한국초등체육학회지**, **15**(2), 125-133.

김방출, 조기희(2013). 초등체육에서 육상교육의 현주소와 방향 모색. **한국초등체육학회지**, **19**(1), 111-127.

김봉건, 이종목(2011). 2007 개정 체육과 교육과정에 대한 초등교사들의 인식 사례연구. **교과교육학연구**, **15**(1), 203-222.

김성훈(2011). **초등 체육전담교사의 적응유연성 척도 개발 및 타당성 연구**. 미간행 박사학위논문, 경북대학교 대학원, 경북.

김송자, 맹재숙, 박수정(2013). 초등학교 교사학습공동체 운영 사례 연구. **교육연구논총**, **34**(1), 227-247.

김영범, 이호철(2010). 2007년 개정 체육과 교육과정 교수·학습 방법의 현장 적용에 관한 실행연구. **한국초등체육학회지**, **16**(1), 149-162.

김영범, 이호철(2012). 2007개정 초등학교 검정 체육교과서 거리 도전활동 내용 분석. **한국초등체육학회지**, **18**(2), 87-103.

김영천(2006). **질적연구방법론 Ⅰ**. 서울: 문음사.

김영천, 정정훈(2003). 잔인한 3월: 한국 초등학교 초임교사의 3월의 삶에 대한 생애사 연구. **초등교육학연구**, **10**(2), 49-78.

김영천, 조재식(2001). 교육과정 분야에서의 질적연구. 김영천(편). **교과교육과 수업에서의 질적연구**, 9-66. 서울: 문음사.

김윤희, 유정애(2004). 초·중등학교 체육교과서에 나타난 성 정형화 및 성 역할 실태 분석: 7차 교육과정을 중심으로. **한국여성체육학회지**, **18**(2), 11-22.

김윤희, 김병준, 이옥선(2015). 신체활동과 인성함양을 위한 체육 수업모형 개발. **교육문화연구**, **21**(1), 199-227.

김원겸, 조순묵(2012). 초등학교 게임 수업에서 나타나는 전술적 인지에 대한 탐구. **한국스포츠교육학회지**, **19**(3), 21-45.

김원정(2012). 예비체육교사의 교육과정 개발 과정을 통해 본 "행위 중 반성"에 관한 내러티브 탐구. **한국스포츠교육학회지**, **19**(2), 153-176.

김원정, 유정애(2010). 체육교육과정 개발자로서의 경력 교사가 경험한 실천적 딜레마와 실행 전략. **한국스포츠교육학회지**, **17**(4), 39-66.

김재복(1985). **교육과정의 통합적 접근**. 서울: 교육과학사.

김재운(2007). 바람직한 초등체육수업에 관한 담론: 예비 초등교사의 부정적 체육수업 인식 경험을 토대로. **한국사회체육학회지**, **31**, 39-47.

김재운(2014). 초등체육수업 운영상의 문제점과 활성화 방안모색. **한국체육교육학회지**, **19**(1), 1-14.

김종원(2016). 자기연구를 통한 교사학습공동체의 리더 역할 성찰: 학교 안 과학 학습공동체 사례를 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, **16**(5), 811-836.

김주열(2014). **초등 체육 경쟁 활동 수업에 대한 실천적 지식의 구조 탐구**. 미간행 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원, 대구.

김주영(2014). **초등 예비교사가 교육 실습 시 겪는 체육 수업에 대한 어려움 요인 분석**. 미간행석사학위논문, 전남대학교 대학원, 전남.

김중형, 백종수(2011). 체육교과 지도에 대한 초등교사의 관심과 어려움 요인 분석. **한국체육교육학회지**, **16**(1), 69-87.

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

김지영(2010). **수업 개선을 위한 교사학습공동체에서의 교사학습행위에 대한 사례연구**. 미간행 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

김지헌, 김승재(2008). 초등학교 체육전담교사의 일상적 학교생활에 대한 문화기술적 사례 연구. **한국스포츠교육학회지**, **15**(3), 123-137.

김진규(2009). 교사학습공동체 활용 평가연수의 실천 전략. **교육평가연구**, **22**(4), 939-959.

김태형, 김정희(2008). 체육전담교사와 담임교사에 따른 학생들의 수업목표에 대한 인식. **한국초등체육학회지**, **14**(1), 59-69.

김현수, 이윤식(2014). 교장의 변혁적 리더십과 부장교사의 리더십, 초임교사의 교직관 및 교직적응 간의 구조관계. **한국교원교육연구**, **31**(2), 105-130.

김효정(2007). 외국 교과 전담 교사제의 현황과 시사점. 초등학교 교과전담교사제 운영 현황 및 개선 방안에 대한 주제발표. **한국초등교육학회 학술대회 자료집**, **2007**(3), 49-63.

김희규, 주영효(2012). 학교단위 전문가학습공동체 형성 및 활성화를 위한 분산적 지도성 실행: 그 과제와 시사점. **교육문제연구**, **43**, 1-26.

남석희, 김주열, 박대권(2010). 초등학교 교사의 실천적 체육 수업 지식 구조 탐색: 경쟁활동을 중심으로. **한국초등체육학회지**, **20**(4), 33-44.

노지영(2014). 한국 초등학교 초임교사의 교직갈등에 관한 질적 연구. **교원교육**, **30**(3), 73-112.

박경석(2011). 초등예비교사의 체육수업실습 어려움 및 해결 전략 분석. **한국체육과학회지**, **20**(1), 661-670.

박나실, 장연우, 소경희(2015). 내부로부터의 학교 변화: 학교 안 교사학습공동체의 형성 및 발달에 관한 사례 연구. **교육과정연구**, **33**(4), 91-114.

박대권, 김영식(2014). 스포츠 강사를 활용한 초등학교 체육 협력 수업. **학습자중심교과교육연구**, **14**(7), 149-165.

박대원(2005). **중학교 초임 체육교사의 교과지도시 갈등 연구**. 미간행 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

박대원(2013). 체육과 교육과정 연구의 현황과 과제. **교원교육**, **29**(4), 19-46.

박도순, 홍후조(1999). **교육과정과 교육평가**. 서울: 문음사.

박미림, 이옥선(2014). 초등학교와 중학교 체육과 교육과정 경쟁 활동영역의 연계성 탐색. **초등교육연구**, **27**(1), 29-55.

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

박상봉(2012). **한 초등교사의 체육과 교육과정 실행경험에 관한 자서전적 연구**. 미간행 박사학위논문, 인천대학교 대학원, 인천.

박순경(2003). 교육과정 탐구 주제로서의 교사 전문성 논의에 대한 대안적 관점. **교육학연구**, **41**(2), 75-92.

박승렬(2009). 교육과정 실행연구에서의 교사변인 논의의 가능성과 한계. **학습자중심교과교육연구**, **9**(1), 223-240.

박용남, 이옥선(2016). 예비체육교사의 체육과 교육과정 수업 참여 경험에 따른 교육과정 은유 유형과 은유 변화 탐색. **한국스포츠교육학회지**, **23**(1), 41-61.

박용남, 홍연종(2015). 초등 체육과 교육과정 신체 활동 가치 영역별 연구 동향과 과제. **한국초등체육학회지**, **21**(1), 61-75.

박재정(2004). 전담교사의 체육수업에 대한 학생의 인식. **한국스포츠교육학회지**, **11**(3), 195-208.

박재정(2015). 초등학교 체육교과서에 제시된 간접체험활동 분석. **한국초등체육학회지**, **21**(1), 77-92.

박정준(2011). **통합적 스포츠맨십 교육 프로그램의 개발과 적용: 중등 학교체육에서의 가능성과 한계점**. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

박정준, 최의창(2010). 반성적 마이크로티칭에 나타난 예비 체육교사의 실천적 지식 내용과 수준 분석. **체육과학연구**, **21**(4), 1595-1614.

박종덕(2007). 인성교육과 교사의 전문성: 초등교사의 역할에 주는 시사. **초등교육연구**, **20**(3), 107-127.

박주한(2012). 스포츠강사제도의 정책윤리적 의미. **움직임의 철학: 한국체육철학회지**, **20**(1), 55-69.

박주한(2013). 박근혜정부 체육정책의 방향과 과제. **한국체육정책학회지**, **11**(2),

1-14.

박창범, 박대권(2010). 초등학교 스포츠 강사에 대한 교사들의 인식. **한국체육교육학회지**, **15**(1), 235-247.

박홍희(2009). 교사의 생애발달 주기를 고려한 교사평가 연구. **교육연구논총**, **30**(2), 2-25.

배성제(2011). 초등학생의 거리 도전활동 젖혀뛰기(Hang) 및 힛치-킥(Hitch-Kick) 기술의 교수단서. **한국체육교육학회지**, **16**(1), 145-157.

배종희, 이안수(2011). 초등체육수업에서 전담교사가 인식하는 학생들의 문제행동과 대처. **한국초등체육학회지**, **17**(2), 17-31.

백종수(2004). 초등예비교사의 기계체조 강의에 대한 걱정거리 분석. **한국체육학회지**, **43**(5), 183-192.

서경혜(2006). 교사의 학습과 교육과정. **교육과정연구**, **24**(2), 257-276.

서경혜(2008). 학교 밖 교사학습공동체에 대한 사례연구. **한국교원교육연구**, **25**(2), 53-80.

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

서경혜(2011). 온라인 교사공동체의 협력적 전문성 개발: 인디스쿨 사례연구. **한국교원교육연구**, **28**(1), 133-161.

서경혜(2013). 교사 학습에 대한 공동체적 접근. **교육과학연구**, **44**(3), 161-191.

서명석, 김외솔, 박상현(2012). **교육과정·수업·거대담론·해체**. 서울: 아카데미프레스.

서울특별시교육청(2012). **서울특별시 초등학교 교육과정 편성·운영 지침**. 서울특별시교육청 고시 제2012-12호 (2012.12.14).

서지영, 유창완(2014). **영국의 학교체육 정책 현황 분석**. 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2014-27-4. 서울: 한국교육과정평가원.

서지영, 유창완, 김택천(2014). **학교체육 활성화 정책 효과 제고 방안**. 한국교육과정평가원 연구보고서 RRC 2014-8. 서울: 한국교육과정평가원.

성기훈(1996). 초등학교 체육전담교사와 학급담임교사의 체육수업 분석. **한국스포츠교육학회지**, **3**(1), 77-91.

성기훈, 박기호, 임영무(2001). 초등학교 교과 전담 교사 제도 개선 방안 연구. **한국초등교육**, **13**(1), 315-351.

성기훈, 이승배(2013). 초등체육 직전교사교육 프로그램 비교분석. **한국초등체육학회지**, **18**(4), 97-111.

성열관(2005). 반성적 교사교육을 위한 교육과정 실천연구. **교육과정연구**, **23**(1), 261-282.

성열관(2006). 교육과정 실행연구의 성장과 주요 특징에 대한 이론적 고찰. **교육과정연구**, **24**(2), 87-109.

소경희(2003). 국가수준에서 개발된 교육과정의 실행 양상에 대한 이해 -초등학교 국어과 사례를 중심으로. **교육과정연구**, **21**(1), 129-153.

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

손승희(2008). 교육과정 실행과 실행형태의 탐색 -연구동향과 발전 방향. **교육연구논총**, **29**(2), 1-20.

손준구(2006). 초등학교 초임교사의 체육교수 전문성 제고를 위한 직전교사교육의 과제. **한국스포츠교육학회지**, **13**(4), 5-22.

손준구(2008). 초등학교 초임교사들이 체육수업에서 느끼는 세 가지 고충. **한국초등체육학회지**, **13**(2), 41-58.

송지환, 서연희(2011). 스포츠강사의 체육수업 참여 지도에 대한 학생의 인식. **한국체육교육학회지**, **16**(1), 59-68.

신기철(2007). 초등교사의 체육수업 내용 재구성 방식 이해. **한국스포츠교육학회지**, **14**(3), 71-88.

신기철(2013). 신체활동 본위의 창의·인성교육을 위한 초등 체육과 교육과정 분석 및 지도 방향 탐색. **한국초등체육학회지**, **19**(3), 125-139.

신붕섭(2009). 초임교사 유도 프로그램의 교사 전문성 개발. **한국교원교육연구**, **26**(3), 365-392.

신붕섭(2010). 학교조직문화와 초임교사 멘토링 및 교직적응 간의 관계. **한국교원교육연구**, **27**(1), 277-300.

신상옥, 양갑렬(2006). 체육전담교사와 담임교사의 수업행동 사례 분석. **한국초등체육학회지**, **12**(2), 95-106.

신종옥, 이안수, 최흥섭(2009). 중등학교 초임체육교사의 수업관과 수업지식 분석. **한국체육학회지**, **48**(1), 149-162.

신현석, 오찬숙(2013). 교원 현직연수 연구동향 분석: 연구 영역, 주제 및 연구 방법을 중심으로. **한국교원교육연구**, **30**(3), 431-462.

안양옥(2004). 통합적 재검토를 통한 초등 체육과 교육과정의 발전 방향 모색. **한국스포츠교육학회지**, **11**(2), 1-23.

안양옥(2008). 신체활동 가치중심 체육교육과정에 대한 소고. **우리체육**, **2**, 30-34.

안양옥(2010). **초등체육 교과교육론(개정판)**. 서울: 레인보우북스.

안양옥, 백인선(2008). 초등교사의 체육교육 가치정향 차이에 따른 교수행동 분석. **한국초등체육학회지**, **13**(2), 59-73.

안양옥, 박상봉, 황숙영(2013). 초등학교 표현활동 영역에서 스마트러닝(Smart Learning) 적용가능성 탐색. **한국초등체육학회지**, **18**(4), 1-16.

안을섭(2010). 킨볼게임 변형활동을 통한 유아의 협동 활동 프로그램 개발. **한국유아체육학회지**, **11**(1), 45-58.

양갑렬(2000). 초등 체육수업을 소홀히 하는 원인 분석. **한국체육교육학회지**, **4**(2), 18-28.

양정모(2010). **수업컨설팅을 통한 초등교사의 체육내용교수지식 변화와 교수전문성 발달**. 미간행 박사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.

양정모(2015). 초등교사의 체육학습공동체 활동경험과 교육적 의미 탐색. **학습자중심교과교육연구**, **15**(5), 29-50.

엄우섭, 한은상, 이정택, 차민철(2015). 초등학교 여학생 체육활동 참여 유도를 위한 프로그램 개발 및 적용. **한국초등체육학회지**, **20**(4), 57-72.

엄태동(2003). **초등교육의 재개념화**. 서울: 학지사.

오승현(2014). 학습공동체 참여를 통한 체육교사의 변화 경험과 요인 탐색. **한국스포츠교육학회지**, **21**(3), 67-88.

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

오욱환(2006). 수업장면에서의 교사에 대한 가치부가적 유형화. **교육학연구**, **44**(4), 57-84.

우정호(2003). '국가수준 교육과정 개정방식 개선안'에 대한 의견. **교육과정 연구**, **21**(3), 31-37.

우준하, 유정애(2015). 초등학교 체육교과서 내적 체제에 대한 학습자 평가. **한국체육학회지**, **54**(2), 209-221.

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

유정숙(2014). Prospective science teachers' knowledge development in modern

physics through reflective practices. 미간행 박사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.

유정애(2004). 제7차 교육과정에 따른 초등학교 체육 교육과정 및 수업 운영 실태 분석. **한국체육학회지**, **43**(3), 245-263.

유정애(2005a). 국가수준 체육과 교육과정의 역사적 반성과 발전 방향. **한국스포츠교육학회지**, **12**(3), 1-31.

유정애(2005b). 체육 교사 수준의 체육과 교육과정 개발 과정 및 내용. **한국스포츠교육학회지**, **12**(1), 31-56.

유정애(2007). **교육과정 개정에 따른 체육과 내용 교수 지식(PCK) 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2007-3-4. 서울: 한국교육과정평가원.

유정애(2009). 신(新)지식 기반 사회를 대비한 2007년 개정 체육과 교육과정에 대한 재해석. **한국스포츠교육학회지**, **16**(1), 1-18.

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

유정애(2011a). 창의성 교육 관점에서 본 체육과 교육과정의 분석과 과제. **한국체육학회지**, **50**(4), 145-156.

유정애(2011b). 2007년 개정 체육과 교육과정의 쟁점 분석과 개선 방향 탐색. **한국체육과학회지**, **20**(3), 1161-1175.

유정애(2015). **체육과 교육과정 총론**. 서울: 대한미디어.

유정애, 김주완, 황용주(2011). 2007년 개정 체육과 교육과정 문서 체제의 개선 방향 탐색. **교과교육학연구**, **15**(2), 493-512.

유지영(2013). **초등학교 담임교사의 학급경영 실제와 의미 탐색**. 미간행 박사학위논문, 충남대학교 대학원, 충남.

유한구(2006). 초등교육의 성격과 과제. **초등교육연구**, **19**(1), 1-16.

윤근영(2007). 초등교사의 발달단계와 수업전문성과의 관계. **초등교육학연구**, **14**(2), 59-76.

윤정, 강에스더, 조영하(2016). '학교 안 전문적 학습공동체' 운영과정에 대한 초등학교 교사들의 경험 분석: 미래초등학교 사례를 중심으로. **교육행정학연구**, **34**(4), 155-185.

이강순(2015). FGI를 통한 초등 여학생의 체육활동 참여 경향과 의욕 증진 방안. **한국체육교육학회지**, **19**(4), 95-105.

이경언, 이광우, 김현미, 임선하(2010). **창의성 제고를 위한 교육과정 개편 방안**

연구. 한국교육과정평가원 연구보고서 RRC 2013-3. 서울: 한국교육과정평가원.

이경진, 김경자(2005). '실행'을 중심으로 본 교육과정의 의미와 교사의 역할. **교육과정연구**, **23**(3), 57-80.

이경호(2010). 전문가학습공동체 운영사례와 정책적 시사점: 미국 'Cottonwood Creek School'의 실천을 중심으로. **한국교원교육연구**, **27**(4), 395-419.

이경화, 나귀수, 권나영, 김동원, 이환철, 이동환, 고은성, 박민선, 박미미, 이은정, 조진우, 박진형(2012). 한국형 수학교사 전문성 개발 체제(PDS) 모델 구축을 위한 기초 연구. **대한수학교육학회지 수학교육학연구**, **22**(4), 581-602.

이광무(2010). 2007년 개정 초등학교 체육과 교육과정에서 건강 교육의 방향. **한국초등체육학회지**, **16**(2), 1-8.

이국재, 이재용, 이제행(2015). 초임 초등교사가 경험한 체육수업 멘토링과 체육교과 가치관의 인식 변화. **교육논총**, **35**(2), 139-157.

이규일, 한만석(2012). 필드형 경쟁 활동의 의미 구현: 초등학교 발야구 수업의 설계와 실천. **한국초등체육학회지**, **18**(3), 65-82.

이다영, 장지훈, 구봉진(2012). 한국·일본 초등학교 체육 교과서의 삽화 비교연구. **한국스포츠학회지**, **10**(4), 271-279.

이대형(2010). 초등학생의 매트운동 수행평가에 대한 인식. **한국스포츠교육학회지**, **17**(1), 71-87.

이대형, 전세명(2011). 교육과정 개정에 따른 체육과 교육과정과 초등체육교육의 의미 탐색. **한국초등체육학회지**, **17**(3), 203-215.

이동성(2011). 초등학교 체육전담교사의 교수경험에 대한 자문화기술지. **초등교육연구**, **24**(4), 45-70.

이상돈(2015). 초등학교 체육전담 남교사로 삶에 대한 내러티브 탐구. **학습자중심교과교육연구**, **15**(6), 535-553.

이승배(2008). **초등교사의 체육교육 실천공동체 형성과 교수 전문성 개발에 관한 해석적 연구**. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

이승배(2012). 이해중심 게임수업의 수정모형 개발을 위한 실행연구: 초등학교 축구형 게임 중심으로. **한국스포츠교육학회지**, **19**(2), 243-272.

이승배, 서장원(2010). 초등체육 교과전담제 운영의 실태 및 개선 방안. **한국체육학회지**, **49**(4), 215-232.

이승배, 김택천, 박윤혁(2010). 초등교사의 체육교과 학습공동체 형성. **한국스포**

츠교육학회지, **17**(2), 101-125.

이승배, 서장원, 전세명(2012). 초등학교 체육교과서의 네트형 경쟁활동 내용분석 -배구형 게임 중심으로. **한국스포츠교육학회지**, **19**(2), 219-241.

이승배, 전세명, 서장원(2012). 초등학교 검정 체육교과서의 내용선정 및 구성체제 분석 -동작도전 활동을 중심으로. **한국초등체육학회지**, **18**(2), 273-285.

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

이영국, 조남용(2014). 초등학교 체육과 수업 멘토링 체험의 빛과 그림자 드러내기. **한국체육학회지**, **53**(2), 239-260.

이영석, 방신웅, 이온(2010). 교대생들이 지각하는 체육실기 수업 종목과 스트레스와의 관계. **한국초등체육학회지**, **16**(3), 51-59.

이옥선(2013a). 초등체육 발전을 위한 체육학 연구의 동향과 과제. **한국초등체육학회지**, **18**(4), 113-128.

이옥선(2013b). 중등학교 체육과 교육과정 개정 현황과 전망. **교육연구와 실천**, **79**, 101-115.

이옥선(2013c). 책임감 모형의 실행 양상 파악 및 실행 제고를 위한 모형의 개선 방향 탐색. **한국스포츠교육학회지**, **20**(1), 17-37.

이옥선(2015). 방과후학교 체육활동의 운영특성 및 요구분석을 통한 라이프스킬 개발 프로그램의 방향 탐색. **한국체육학회지**, **54**(1), 255-270.

이유나, 김춘화, 이상수(2016). '교육공동체'에 대한 최근 연구동향에 대한 비판적 고찰: 언어 네트워크 분석방법을 활용하여. **교육종합연구**, **14**(2), 153-185.

이의재(2015a). 초임체육교사의 교육실천공동체 참여 실태 분석. **한국스포츠교육학회지**, **22**(3), 23-50.

이의재(2015b). 체육교육 실천공동체의 의미 탐색 및 연구동향. *Asian Journal of Physical Education and Sport Science*, *3*(2), 27-40.

이의재, 유정애(2016). 교육실천공동체활동을 통한 초임 체육교사의 성장과정 이해. **한국체육학회지**, **55**(1), 285-298.

이재용(2001). 교과 전문성과 초등체육 전담교사 경험이 가지는 의미. **한국스포츠교육학회지**, **8**(2), 65-83.

이재용(2011a). 예비교사를 위한 체육교과 수업 컨설팅 사례연구. **한국체육교육학회지**, **16**(1), 15-28.

이재용(2011b). 체육교육 T-멘토링 프로젝트 참여자의 경험과 변화. **한국초등체육**

학회지, **17**(1), 15-30.

이재용, 태영숙(2010). 초등학교 4학년 게임 활동 수업 컨설팅 사례. **교육논총**, **30**(1), 85-103.

이정욱, 최영남(1999). 교사의 발달 단계에 따른 유아 교사의 신념에 관한 연구. **한국교사교육**, **16**(1), 223-238.

이제행(2015). 초등학교 초임 여교사의 직관적 사고에 의한 체육수업 과정 발견. **한국초등체육학회지**, **21**(3), 85-97.

이종목(1999). 남북한과 일본의 초등학교 체육과 교육과정에 관한 비교 연구. **한국체육학회지**, **38**(3), 327-344.

이종형(2011). 초등학교 체육전담교사의 체육수업에 대한 학습자의 참여태도. **아동교육**, **20**(3), 213-223.

이주형(2007). **실천공동체(CoP)에 영향을 미치는 학습 리더의 리더십 유형에 관한 사례연구**. 미간행 석사학위논문, 한양대학교 대학원, 서울.

이치훈, 안양옥(2011). 초등교사의 체육교육과정 구현 양상에 관한 내러티브 탐구. **한국초등체육학회지**, **17**(1), 31-46.

이혁규(2004). 질적 연구의 타당성 문제에 대한 고찰. **교육인류학연구**, **7**(1), 175-210.

이호철, 정우식(2011). 학교·지역 단위 체육교과연구회 활동을 통한 초임교사의 경험과 반성에 관한 연구. **학습자중심교과교육연구**, **11**(3), 135-158.

이호철, 권오륜, 정우식(2005). 초등 여교사의 체육수업 걱정거리. **한국체육학회지**, **44**(3), 329-340.

이홍우(1998). **교육의 목적과 난점** (제6판). 서울: 교육과학사.

임문택(2014a). 2007년·2009년 개정 교육과정에 따른 초등 체육 3-4학년 국정·검정 교과서의 건강 활동 비교 분석. **한국초등교육**, **25**(3), 167-187.

임문택(2014b). 2007년·2009년 개정 교육과정에 따른 초등 체육 검정교과서 도전활동의 거리도전 비교 분석. **학습자중심교과교육연구**, **14**(12), 691-720.

임문택(2014c). 초등학교 도전활동 육상 수업에서의 스마트 기기 적용 가능성 탐색. **한국스포츠학회지**, **12**(1), 121-132.

임현주(2006). 운동기능이 높은 학생들과 낮은 학생들의 체육수업 참여 경험. **한국스포츠교육학회지**, **13**(2), 63-81.

임현주, 김승재(2009). 초등학교 체육전담 교사의 실행연구에 관한 경험과 인식. **한국스포츠교육학회지**, **16**(1), 103-118.

장경환, 이옥선(2014a). 초등교사의 체육 수업 전문성 개발 방향 탐색. **한국초등체육학회지**, **19**(4), 1-17.

장경환, 이옥선(2014b). 모형 기반 체육 수업을 위한 교사 지식 탐색: 하나로 수업을 중심으로. **한국스포츠교육학회지**, **21**(4), 81-103.

장용규(2010). 초등 체육의 정당화 논의와 개정 교육과정의 의미. **한국초등교육**, **21**(2), 325-337.

장용규, 이정택(2016). 2015 개정 체육과 교육과정에서 역량중심의 의미와 초등체육의 지향. **한국초등체육학회지**, **22**(1), 77-91.

장용규, 안양옥, 류태호, 임종은, 최범규, 권민혁, 박상봉(2013). **초등학교 체육전담교사 배치에 관한 연구**. 교육부 위탁 연구. 서울: 교육정책연구소.

장현숙, 배성아(2012). 초임 교사시절 자연스럽게 형성된 비공식 멘토링 경험의 의미: 과학교사 사례를 중심으로. **교과교육학연구**, **16**(1), 75-98.

전세명, 정현우(2015). 스포츠강사 제도 분석을 통한 초등체육 정책 발전 방향 탐색. **한국초등체육학회지**, **21**(1), 197-209.

전영한(2014). 초등학교 체육수업 시간에 발생하는 예측하지 못한 상황에 대한 교사의 인식과 반응. **한국초등체육학회지**, **20**(2), 37-50.

전영한, 한만석(2015). 초등학교 저경력 교사들의 체육교과 PCK 형성 과정 탐색. **한국초등체육학회지**, **21**(1), 235-251.

전용진, 이규일(2011). '교육과정 개발자' 관점에서 바라본 체육교사의 교육적 성장과 교육과정 실천의 의미. **한국스포츠교육학회지**, **18**(3), 17-38.

정광희, 김갑성, 김병찬, 김태은(2008). **한국 교사의 리더십 특성 연구**. 한국교육개발원 연구보고 RR 2008-6.

정성우(2014). 초등학교 동작도전활동 수업 부담 및 개선방안. **한국초등체육학회지**, **20**(1), 1-13.

정일홍(2012). 인문학적 접근을 통한 투기 도전활동 교육 프로그램 개발: 태권도를 중심으로. **한국체육교육학회지**, **17**(3), 1-10.

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

제성준(2015). **초임교사의 교사수준 체육과 교육과정 개발하기의 근거이론적 이해**. 미간행 박사학위논문, 인천대학교 대학원, 인천.

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

조성민(2006). **교육과정 실행의 관점에서 본 수학교사 지식과 수업의 관련성 연구: 고등학교 함수내용을 중심으로**. 미간행 박사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.

조순묵(2000). 초등학교 체육전담교사의 수업능력향상 방안에 관한 연구. **한국스포츠교육학회지**, **7**(1), 33-47.

조영자(2001). **초등학교 체육교과전담제에 관한 인식조사연구**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.

조영재(2015). 초등 초임교사 교직적응곤란 영향 요인 분석. **초등교육연구**, **28**(1), 133-157.

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

조윤정, 배정현(2015). 교사학습공동체 기반 연수에 관한 질적 연구: 교과연구년 직무연수 사례를 중심으로. **한국교원교육연구**, **32**(2), 33-65.

조한무, 임승엽(2012). 초등학교 체육수업 내 성 고정관념의 전이 및 재생산, 그리고 교사의 딜레마. **한국초등체육학회지**, **18**(2), 1-14.

조한무, 전세명(2011). 2009개정 교육과정에 따른 체육과 교육과정의 구성방향. **한국초등교육**, **21**(3), 31-44.

조호제(2008). **국가 수준 교육과정의 실행 양상 분석**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.

조호제, 윤근영(2009). 교사의 발달단계에 따른 수업전문성의 차이 분석. **열린교육연구**, **17**(2), 183-207.

진연경(2014). 스포츠 강사 역량 강화를 위한 교육과정 개발. **한국체육정책학회지**, **12**(3), 201-215.

채창목, 김태형, 박문환, 김영식(2011). 초등학교 교사의 스포츠 강사 운영에 대한 인식. **학습자중심교과교육연구**, **11**(1), 335-366.

최덕묵, 고문수(2011). 중학교 여자 체육교사의 학습공동체 형성 과정. **한국체육교육학회지**, **16**(1), 133-144.

최의창(1995). 교사현장개선연구. **한국스포츠교육학회지**, **2**(1), 91-102.

최의창(1996). **체육교육과정탐구**. 서울: 태근문화사.

최의창(1998). 학교교육의 개선, 교사연구자, 그리고 현장개선연구. **교육과정연구**, **16**(2), 373-399.

최의창(2000). 체육교육과정 이해하기. **한국스포츠교육학회보**, **23**, 1-7.

최의창(2003a). **체육교육탐구(제2판)**. 서울: 도서출판 태근.

최의창(2003b). **스포츠교육학**. 서울: 도서출판 무지개사.

최의창(2004a). 가장 바람직한 체육교사는 누구인가? -체육교사교육 논의의 최근 동향과 과제. **한국스포츠교육학회지**, **11**(2), 25-49.

최의창(2004b). 중등학교 현직체육교사교육의 비판적 검토와 반성적 모형의 개발. **체육과학연구**, **15**(3), 81-101.

최의창(2005). 학교체육의 내실화와 초등체육의 역할. **한국체육정책학회지 세미나 자료**, **2005**(1), 19-39.

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

최의창(2013). **코칭이랑 무엇인가? 인문적 스포츠 코칭론 탐구**. 서울: 레인보우북스.

최의창, 전세명(2011). 운동소양의 함양: 전인교육을 위한 초등체육의 목적 재검토. **한국체육학회지**, **50**(1), 93-107.

최진영(1996). **교육과정에 대한 교사들의 관심도, 실행형태 및 실행수준의 관계**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.

최진영, 이경진(2007). 교직경력에 따른 초등교사들의 신념과 사회과 교수실제의 관계. **한국교원교육연구**, **24**(2), 313-335.

최희진, 강신복(2000). 중학교 초임 체육교사의 초기 곤란에 관한 연구: 한 체육교사의 사례연구. **한국스포츠교육학회지**, **7**(2), 1-14.

탁영희(1997). **초등학교 초임 체육전담교사의 교수가치관 분석**. 미간행 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

한만석, 이해령, 김매이(2014). 2009 개정 교육과정에 따른 초등학교 검정 체육교과서 여가활동 내용 분석. **한국체육학회지**, **53**(2), 227-237.

한명희(1998). 교육과정에 있어서 이론과 실천의 관계성: 관련성의 상황과 문제의 분석. **교육과정 연구**, **16**(2), 27-49.

함수곤, 김종식, 권응환, 왕경순(2003). **교육과정 개발의 이론과 실제**. 경기: 교육과학사.

함영기(2009). **수업 전문성 재개념화의 실천적 탐색을 위한 질적 사례연구: 온라인 지식교류 활동을 중심으로**. 미간행 박사학위논문, 성균관대학교 대학원, 서울.

홍상완, 박재우(2008). 양성평등교육관점에서의 초등학교 체육교과서 삽화 분석. **한국초등체육학회지**, **14**(1), 125-136.

홍석호, 고문수(2012). 초등 스포츠 강사제 운영의 교육적 가치와 지원 방안. **한**

국체육정책학회지, **10**(1), 61-75.

홍연종(2016). **초등 여학생 체육수업 참여 활성화를 위한 통합적 프로그램의 효과 탐색**. 미간행 석사학위논문, 서울대학교대학원, 서울.

홍은숙(2007). **교육의 개념**. 경기: 교육과학사.

홍후조(2011). **알기 쉬운 교육과정**. 서울: 학지사.

황명자, 이수민(2014). 교구를 활용한 즐거운 표현활동 수업 방안 모색. **한국초등체육학회지**, **19**(4), 219-240.

Akiba, M. (2012). Professional learning activities in context: A state wide survey of middle school mathematics teachers. *Education Policy Analysis Achieves, 20*(14), 1-36.

Apple, M. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.

Armour, K. (2006). Physical education teachers as career-long learners: a compelling agenda. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *11*(3), 203-207.

Armour, K. (2013). Effective career-long professional development for teachers and coaches. In K. Armour(Ed.), *Sport Pedagogy: An introduction for teaching and coaching* (pp. 229-243). London: Pearson Education Limited.

Armour, K., & Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, *26*(2), 177-200.

Arnold, P. (1997). *Sport, ethics, and education*. London: Cassell.

Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & S. Sykess (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and pratice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.

Beijaard, D. & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, *22*(3), 275-286.

Beijaard, D., Verloop, N., Wubbels, T., & Feiman-Nemser, S. (2000). The professional development of teachers. In R. J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 261-274). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the

terrain. *Educational Researcher*, *33*(8), 3-15.

Borko, H., & Putnam, R. (1996). Leaning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York: Macmillan.

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Capel, S. (2000). Re-reflecting on priorities for physical education: Now and in the twenty-first century. In S. Capel & S. Piotrowski (Eds.), *Issues in physical education* (pp. 209-220). London: RoutledgeFalmer.

Capel, S. (2000b). Physical education and sport. In S. Capel & S. Piotrowski (Eds.), *Issues in physical education* (pp. 131-143). London: RoutledgeFalmer.

Carney, C. & Chedzoy, S. (1998). Primary student teacher prior experiences and their relationship to estimated competence to teach the national curriculum for physical education. *Sport, Education, and Society*, *3*(1), 19-36.

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-320). New York: Macmillan.

Chedzoy, S. (2012). The development of the physical education curriculum in primary schools in the united kingdom. In G. Griggs (Ed.), *An introduction to primary physical education* (pp. 57-67). London: Routledge.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp.363-461). New York: Macmillan.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, *18*, 947-967.

Clarke, J. (1995). *Doing the right thing: Manageralism and social welfare*. Paper presented to ESRC Seminar, Professionals in late Modernity, Impenal College, London, 26 June.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1993). *Inside/outside: Teacher research and*

knowledge. New York: Teachers College Press.

Cochran-Smith, L., & Lytle, S. (1998). Teacher research: The question that persists. *International Journal of Leadership in Education*, *1*(1), 19-36.

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. 249-305). Washington, DC : American Educational Research Association.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2006). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage.

Curry, C. (2012). Why public primary schools need specialist PE teachers. *Active & Healthy Magazine*, *19*(2), 17-19.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. CA: Jossey-Bass. 강현석, 소경희, 조덕주 공역(2009). **21세기를 위한 최신 교사교육론.** 서울: 학이당.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (1996). Policies that support professional development in an era of reform. In M. W. McLaughlin & I. Oberman (Eds.). *Teacher learning: New policies new practices*. New York: Teachers College Press.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In Day, C. & Sachs, J. (eds.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 3-32). Berkshire: Open University Press.

Deglau, D., & O' Sullivan, M. (2006). The effect of a long-term professional development program on the beliefs and practices of experienced teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, *25*(4), 379-396.

Deglau, D., Ward, P., O' Sullivan, M., & Bush, K. (2006). Professional dialogue

as professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, *25*(4), 413-427.

DeRosa, P. (2006). Professionalism and virtues. *Clin Orthop Relat Res, 44*, 28-33.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An instruction to the philosophy of education*. New York: Macmillan. 이홍우 역(2008). **민주주의와 교육**. 서울: 교육과학사.

Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered: Professional development*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Dufour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Reston, VA: ASCD.

Eilks, I., & Markic, S. (2011). Effects of a long-term participatory action research project on science teachers' professional development. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, *7*(3), 149-160.

Eisner, E. W. (1985a). *The educational imagnation: On the design and evaluation of school programs* (2nd ed.) New York: Macmillan.

Eisner, E. W. (1985b). *The art of educational evaluation*. Lewes: Falmer Press.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.

Ennis, C. (1992a). The role of value orientation in curricular decision making: A rationale for teachers' goals and expectation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *63*(1), 38-47.

Ennis, C. (1992b). Curriculum theory as practiced: Case studies of operationalized value orientations. *Journal of Teaching in Physical Education*, *11*, 358-375.

Ennis, C. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, *46*, 164-175.

Ennis, C., & Hooper, L. (1988). Development of an instrument for assessing educational value orientations. *Journal of Curriculum Studies*, *20*, 277-280.

Evans, J. (2003). Physical education and health: A polemic or 'let them eat cake!'. *European Physical Education Review*, *9*(1), 87-101.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*,

103(6), 1013-1055.

Feiman-Nemser, S., & Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. In F. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook* (pp. 63-91). San Francisco: Jossey-Bass.

Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction*. Washington DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.

Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 20, pp. 3-56). Washington, DC: American Educational Research Association.

Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Allyn & Bacon.

Fetterman, D. (1991). A walk through wilderness find your way. In W. Shaffir & R. Stebbins (Eds.), *Experiencing fieldwork* (pp. 87-96). Newbury Park: Sage.

Fine, M., Roberts, R., Torre, M., & Upegui, D. (2001). Participatory action research behinds bars. *Critical Psychology: The International Journal of Critical Psychology*, *2*, 145-157.

Flinchum, B., & Pease, D. (1985). Competency-based teacher education. In C. L. Vendien & J. Nixon (Eds.). *Physical Education Teacher Education: Guidelines for Sport Pedagogy* (pp. 32-44). New York: John Wiley & Sons.

Fullan, M. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualizations. *American Educational Research Journal*, *6*(2), 207-226.

Fullan, M. (1995). The limits and potential of professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.). *Professional development in education: New paradigms & practices*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, *81*(8), 581-584.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What' s worth fighting for in your school*. NY: Teachers College Press. 최의창 역(2006). **학교를 개선하는 교사**. 서울:

도서출판 무지개사.

Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research of curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, *47*(2), 335-397.

Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, *6*(2), 207-226.

Gates, L. (2010). Professional development through collaborative inquiry for an art education archipelago. *Studies in Art Education*, *52*(1), 6-17.

Goets, C., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.

Goodson, I. (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.

Graber, K., Locke, L., Lambdin, D., & Solomon, M. (2008). The landscape of elementary school physical education. The Elementary School Journal, 108(3), 151-159.

Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices: Implications for teachers and researchers. *Journal of Teaching in Physical Education*, *14*, 478-482.

Graham, G., Hole-Hale, S., & Parker, M. (2007). *Children moving: A reflective approach to teach Physical Education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill Higer Education.

Graham, K. (1991). The influence of teacher education on perspective development: Beyond a custodial orientation. *Quest*, *43*(1), 1-19.

Green, K. (2004). Physical education, lifelong participation and 'the couch potato society'. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *9*(1), 309-322.

Gress, J. R. (1978). *Curriculum an introduction to the field*. Berkeley, CA: McCuchan.

Griggs, G. (2015). *Understanding primary physical education*. London: Routledge.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teacher College Press.

Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, *29*, 75-92.

Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialogue. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialogue* (pp. 17-30). Newbury Park, CA: Sage.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Guskey, T. (1986). Staff development and th process of teacher change. *Educational Researcher*, *15*(5), 5-12.

Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *8*(3), 381-391.

Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In J. Blasé (Ed.). *The politics life in schools: Power, conflict and cooperation* (pp. 46-72). London: Sage Publications.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, *6*(2), 151-182.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

Harper, D. (2005). What's new visually?. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Qualitative research* (3rd ed.) (pp. 747-762). Thousand Oaks, CA: Sage.

Haydn-Davies, D. (2012). The challenges and potential within primary physical education. In G. Griggs (Ed.), *An introduction to primary physical education* (pp. 25-36). London: Routledge.

Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D., & Templin, T. (1991). *A Reflective Approach to Teaching Physical Education*. Human Kinetics Publishers.

Heron, J., & Reason, P. (2000). The practice of co-operative inquiry: Research 'with' rather than research 'on' people. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 179-188). London: Sage.

Hetherington, C. (1910). Fundamental education. In A. Weston (Ed.), *The making*

of American physical education. New York: Meredith.

Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge & Kegan Paul.

Hoeger, W. K. (1988). *Principles and labs for physical fitness and wellness*. Eaglewood, CO: Morton.

Hopper, T. (2011). Game-as-Teacher: Modification by adaptation in learning through game-Play. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, *2*(2), 3-21.

Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Housner, L., & Griffey, D. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced Teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *56*(1), 45-53.

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teacher College Record*, *91*(1), 31-57.

Hunter, L. (2006). Research into elementary physical education programs. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O' Sullivan (Eds.), *Handbook of research in physical education* (pp. 571-586). London: Sage.

Jess, M. (2012). The future of primary physical education. A 3-14 developmental and connected curriculum. In G. Griggs (Ed.), *An introduction to primary physical education* (pp. 37-53). London: Routledge.

Jewett, A. E., Bain, L. L., & Ennis, C. D. (1995). *The curriculum process in physical education* (2nd ed.). Dubuque: Brown & Benchmark.

Justi, R., & Driel, J. (2006). The use of the interconnected model of teacher professional growth for understanding the development of science teachers' knowledge on models and modelling. *Teaching and Teacher Education*, *22*, 437-450.

Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teacher. *The Elementary School Journal*, *73*(1), 50-54.

Kay, W. (2003). Physical education, RIP? *British Journal of Teaching Physical Education*, *34*(4), 6-10.

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micro political literacy. *Teacher and Teacher Education*, *21*, 995-1006.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Geelong, Australia: Deakin University Press.

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, *31*(2), 235-250.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, *19*, 319-335.

Kinchin, G. D., & O' Sullivan, M. (2003). Incidencies of student support for and resistance to a curriculum innovation in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *22*(3), 245-260.

Kirby, S. N., McCombs, J. S., Naftel, S., Barney, H., Darilek, H., Doolittle, F. C., & Cordes, J. J. (2004). *Reforming Teacher Education: A First Year Progress Report on Teachers for a New Era*. Santa Monica, CA: RAND.

Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: The importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, *11*, 239-255.

Kirk, D. & Gorely, T. (2000). Challenging thinking about the relationship between school physical education and sport performance. *European Physical Education Review*, *6*(2), 119-134.

Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *17*, 376-387.

Kirk, D., & Macdonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, *33*(5), 551-567.

Knox, T. (1995). Partnership in physical education. *Bulletin of Physical Education*, *31*(3), 19-21.

Ko, B., & Wallhead, T., & Ward, P. (2006). Professional development workshops: What do teachers learn and use? *Journal of Teaching in Physical Education*, *25*, 367-412.

Kretchmar, R. S. (1994). *Practical philosophy of sport*. Champaign, IL: Human

Kinetics.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Lampert, M. (2000). Knowing teaching: The intersection of research on teaching and qualitative research. *Harvard Educational Review*, *70*(1), 86-99.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lawson, H. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *2*(3), 3-16.

Lawson, H. (1990). Beyond positivism: Research, practice, and undergraduate professional education. *Quest*, *42*, 161-183.

Lee, O. S. (2005). *Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school*. Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina at Greensboro.

Liberman, A., & Miller, L. (1984). *Teachers: Their world and their work*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Lincoln, Y., & Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.)(pp. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociology study*. The University of Chicago Press. 진동섭 역(1993). **교직사회: 교직과 교사의 삶**. 서울: 양서원.

Maccoby, E. E., & Maccoby, N. (1954). The interview: A tool of social science. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology: Vol. 1. Theory and method* (pp. 449-487). Reading, MA: Addison-Wesley.

Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, *35*(2), 139-149.

MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory* (2nd ed.). Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Makopoulou, K. & Armour, K. M. (2011). Teachers' professional learning in a European learning society: The case of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *16*(4), 417-433.

Manen, V. M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario, Canada: The Althouse Press.

Marsh, C. J., & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, Ongoing issue*. (3rd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Martinek, T., & Butt, K. (1988). An implication of an action research model for changing instructional practice. Journal of Teaching in Physical Education, 7, 214-220.

Maslow, A. H. (1979). Humanistic education. *Journal of Humanistic Psychology*, *19*, 13-27.

McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *34*(1), 95-113.

McKernen, J. (1996). *Curriculum action research* (2nd ed.). London: Routledge. 이광우, 정영근, 민용성, 이근호, 박창언, 홍원표, 허창수, 김사훈 공역(2015). **교육과정 실행연구.** 경기: 교육과학사.

McLaughlin, W., Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning community: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.

Moir, E., & Janet, G. (2001). Quality induction: An investment in teachers. *Teacher Education Quarterly*, *Winter 2001*, 109-114.

Morgan, P. & Bourke, S. (2008). Non-specialist teachers' confidence to teach PE: The nature and influence of personal school experiences in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *13*(1), 1-29.

Mowbray, C., Holter, M., Teague, G., & Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement, and validation. *American Journal of Evaluation*, *24*(3), 315-340.

Munby, H., Russel, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 877-904). Washington, DC: American Educational Research Association.

National Association for Sport and Physical Education (2004). *Moving into the future: National standards for physical education* (2nd ed.). Reston, VA: Author.

Newell, K. M. (1990). Physical activity, knowledge types, and degree programs. *Quest*, *42*, 243-268.

Nietzsche, F. (2004). **니체의 숲으로 가다: 니체의 사랑과 고뇌, 그리고 인간과 삶에 대한 열정**. (김욱 역). 서울: 지훈.

Noddings, N. (1986). Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard Educational Review*, *56*(4), 90-96.

OECD. (2006). *Schooling for Tomorrow: Think Scenarios, Rethink Education*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2010). *Education at a glance, Education indicators*. Paris: OECD Publishing.

Oliva, P. F. (2001). *Developing the curriculum*. New York : Longman.

O'Sullivan, M., & Deglau, D. (2006). Principles of professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, *25*(4), 441-449.

Paris, C. (1993). *Teacher agency and curriculum making in classrooms*. New York: Teachers College Press.

Parker, M., Patton, K., Madden, M., & Sinclair, C. (2010). From committee to community: The development and maintenance of a community of practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, *29*, 337-357.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Penny, D. & Chandler, T. (2000). Physical education: what future(s)? *Sport, Education, and Society*, *5*(1), 71-87.

Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London: George Allen & Unwin Ltd.

Petrie, K. (2011). An enduring issue: Who should teach physical education in New Zealand primary schools? *Journal of Physical Education New Zealand*, *44*(1), 12-17.

Petrie, K., Burrows, L., & Cosgriff, M. (2014). Building a community of collaborative inquiry: A pathway to re-imaging practice in health and

physical education. *Australian Journal of Teacher Education*, *39*(2), 45-57.

Pickup, I. (2012). The importance of primary physical education. In G. Griggs (Ed.), *An introduction to primary physical education* (pp. 13-24). London: Routledge.

Reason, P., & Bradbury, H. (2000). Introduction: Inquiry and participation in search of world worthy of human aspiration. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 1-14). London: Sage.

Revell, P. (2000). Strategic moves. *Sports Teachers*, Spring, 14-15.

Ritzer, G., & Walczak, D. (1988). Rationalization and the deprofessionalization of physicians. *Social Forces*, *67*(1), 1-22.

Rogers, C. (1983). *Freedom to learn. Columbus*. OH: Merrill.

Rogers, D. & Babinski, L. (2003). *From isolation to conversation: Supporting new teacher's development*. State University of New York Press. 조부경, 백은주, 고영미 역(2005). **초임교사를 위한 학습공동체**. 경기: 양서원.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organizations of schools*. New York: Longman.

Rousseu, J. J. (1974). *Emile*. Translated by B. Foxley. London: J. M. Dent.

Rovegno, I. (1992). Learning to reflect on teaching: A case study of one pre-service physical education teacher. *Elementary School Journal*, *92*, 491-510.

Rovegno, I. & Bandhauer, D. (1997). Psychological dispositions that facilitated and sustained the development of knowledge of a constructivist approach to physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *16*, 136-154.

Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change: Developing Involvement and Understanding*. Milton Keynes: Open University Press.

Rust, F. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher education*, *10*(2), 205-217.

Sachs, J. (1999). Using teacher research as a basis for professional renewal. *Journal of Inservice Education*, *25*(1), 39-53.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses,

competing outcomes. *Journal of Education Policy*, *16*(2), 149-161.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: New professionals think in action*. New York: Basic Books.

Sever, J. (1995). Physical education: The need for specialism. *Bulletin of Physical Education*, *31*(3), 7-9.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14.

Shulman, L. (1987). Knowledge of teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*, 1-21.

Shulman, L. (1995). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1996). Just in case: Reflection on learning from experience. In K. Colbert and P. Desberg (Eds.), *The case for education: Contemporary approaches for using case methods*. Boston: Allyn & Bacon.

Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, *36*(2), 257-271.

Siedentop, D. (1980). *Physical education: An introductory analysis*. Dubuque, IA: W. C. Brown.

Siedentop, D. (1990). Undergraduate teacher preparation. In C. B. Corbin & H. M. Eckert (Eds.), *The evolving undergraduate major* (pp.28-34). American Academy of Physical Education Papers, 23. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., Mand, C., & Taggart, A. (1986). *Physical education: Teaching and curriculum strategies for grades 5-12*. Mountain View, CA: Mayfield.

Silverman, S., & Ennis, C. (2003). Enhancing learning: An introduction. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.). *Student learning in physical education: Applying research to enhance introduction* (2nd ed.) (pp. 3-8). Champaign, IL: Human Kinetics.

Simon, H. A. (1980). Problem solving and education. In D. T. Tuma and R. Rief (Eds.), *Problem solving and education: Issues in teaching and research* (pp. 81-96). Hillsdle, NJ: Erlbaum.

Sloan, S. (2010). The continuing development of primary sector physical education: Working together to raise quality of provision. *European*

Physical Education Review, *16*(3), 267-281.

Smyth, D. (1995). First-year physical education teachers' perceptions of their workplace. *Journal of Teaching in Physical Education*, *14*(2), 198-214.

Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson(ed.). *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). New York: Macmilian Publishing Co.

Sparkes, A., Templin, T., & Schempp, P. (1993). Exploring dimensions of marginality: Reflecting on the life histories of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, *12*(4), 386-398.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, *29*(2), 103-114.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. New York: Cambridge University Press.

Stroot, S., & Ko, B. (2006). Induction of beginning physical educators into the school setting. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O' sullivan (Eds.). *The handbook of physical education* (pp. 425-448). London: Sage.

Taylor, P. (1995). *Primary education: Change or challenge*. Birmingham: The University of Birmingham Press.

Tinning, R. (1991). Teacher education pedagogy: Dominant discourses and the process of problem setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, *11*(1), 1-20.

Tinning, R. (1992). Reading action research: Notes on knowledge and human interests. *Quest*, *44*, 1-14.

Tinning, R. (1995). The sport education movement: A phoenix, bandwagon or hearse for physical education? *ACHPER Healthy Lifestyle Journals*, *42*(4), 19-20.

Tinning, R. (2002). Engaging Siedentopian perspectives on content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *21*, 378-391.

Tsangaridou, N. (2006). Teachers' beliefs. In D. Kirk, D. Macdonald, & M.

O' sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 486-501). London: Sage.

Varah, L. J., Theune, W. S., & Parker, L. (1986). Beginning teachers: Sink or swim?. *Journal of Teacher Education*, *37*(1), 30-34.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teachers professional development: An international review of literature*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.

Virgilio, S. J. (1984). A paradigm for curriculum implementation. *Journal of Teaching in Physical Education*, *4*, 57-63.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, D. F. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *School Review*, *80*(1), 51-69.

Wang, L., & Ha, A. (2008). The teacher professional development in physical education: A review of the literature. *Asian Social Science*, *4*(12), 3-18.

Waring, M. & Warburton, P. (2000). Working with the community: A necessary evil or a positive change in direction? In S. Capel & S. Piotrowski (Eds.). *Issues in physical education* (pp. 7-21). London: RoutledgeFalmer.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

WestEd. (2000). *Teachers who learn, kids who achieve. A look at schools with model professional development*. San Francisco, CA: WestEd.

Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education and other essays*. London: The Free Press.

Whitehead, M. E. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, *6*(2), 127-138.

Wilson, E., & Demetriou, H. (2007). New teacher learning: Substantive knowledge and contextual factors. *The curriculum Journal*, *18*(3), 213-229.

Witterholt, M., Goedhart, M., Suhre, C., & Streun, A. (2012). The interconnected model of professional growth as a means to assess the

development of a mathematics teacher. *Teaching and Teacher Education*, *28*, 661-674.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Wright, L. (2004). Preserving the value of happiness in primary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *9*(2), 149-163.

Xiang, P., Lowy, S., & McBride, R. (2002). The impact of a field-based elementary physical education methods course on preservice classroom teachers' beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education*, *21*(2), 145-161.

Yoon, K. J. (2016). *Professional development and its impact on teacher and pupil learning: A community of practice case study in South Korea*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Birmingham.

Zeichner, K., & Tabachnick, B. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience? *Journal of Teacher Education*, *32*(3), 7-11.

Zhu, X., Ennis, C., & Chen, A. (2011). Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *16*(1), 83-99.

부록 1. 연구 참여 동의서

『초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체의 실천 과정과 효과 탐색』 연구 참여 동의서

안녕하십니까, 오늘도 학교 현장에서 교육발전을 위해 수고 하시는 선생님들의 노고와 헌신에 깊이 감사드립니다. 이 연구는 〈초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체의 실천 과정과 효과 탐색〉에 관한 연구입니다.

1. 이 연구는 왜 실시합니까?

초임 초등교사가 체육 수업 전문성 개발에 대하여 어떠한 인식을 가지고 있는지를 탐색하고 이에 적합한 프로그램을 적용함으로써 교사 교육에의 시사점을 모색하는 데 목적이 있습니다. 초임교사를 위한 현장 기반의 전문성 개발(school-based teacher professional development)은 초등교사의 체육 수업 전문성을 높이는 데 긍정적인 기여를 할 수 있을 것입니다.

2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까? 기간은 어떠합니까?

이 연구는 위의 연구 목적을 달성하기 위하여 연구에 동의해 주신 현직 초등학교 교사 20명을 대상으로 40분 내외의 인터뷰를 진행할 예정입니다. 또한, 2차적으로는 탐구공동체 참여에 대한 별도의 동의를 해 주신 선생님들을 대상으로 월 2회, 회당 2시간 내외의 전문성 개발 활동을 1년 간 진행할 예정입니다.

3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행됩니까?

전문성 개발 활동이 진행되는 기간에는 4-5회 가량의 비참여 수업관찰 및 2회의 인터뷰가 추가적으로 실시될 예정입니다. 면담 내용은 연구원에 의해 녹음될 것이며, 연구 목적으로만 활용될 것입니다. 모든 과정은 선생님과 사전에 합의한 장소에서 진행하게 될 것입니다.

4. 참여 도중 그만두어도 됩니까? 그에 따른 불이익이 있습니까?

선생님께서 응답해 주신 내용은 절대 비밀이 보장 되며, 어떠한 경우에도 선생님의 개인 정보가 사용되는 일은 없습니다. 답변한 내용은 오직 연구의 목적으로만 사용될 것입니다. 만일 선생님께서 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 언제든지 연구 책임자에게 말씀해 주십시오. 연구에 참여하기를 희망하지 않는다고 해도 아무런 불이익이 없음을 알려 드립니다. 참여에 대한 동의는 전적으로 선생님의 의사에 달려 있습니다.

5. 부작용이나 위험요소는 없습니까?

없습니다. 만일 연구 참여 도중 발생할 수 있는 부작용이나 위험 요소에 대한 질문이 있으면 담당 연구원에게 즉시 문의해 주십시오.

6. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?

귀하가 이 연구에 참여하는데 있어서 직접적인 이득은 없습니다. 그러나 귀하가 제공하는 정보는 초등교사의 체육 수업 전문성에 대한 이해를 증진하는데 도움이 될 것입니다.

7. 연구에서 얻은 모든 개인 정보의 비밀은 보장됩니까?

개인정보관리책임자는 서울대학교 사범대학의 장경환 연구원(010-0000-0000)입니다. 저는 이 연구를 통해 얻은 모든 개인 정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인 정보가 학회지나 학회에 공개 될 때 선생님의 성함과 다른 개인 정보는 사용되지 않을 것입니다. 그러나 만일 법이 요구하면 귀하의 개인 정보는 제공될 수도 있습니다. 또한 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리심의위원회는 연구 참여자의 개인 정보에 대한 비밀 보장을 침해하지 않고 관련규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 실시 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구 결과를 직접 열람할 수 있습니다. 선생님께서 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 동의로 간주될 것입니다.

8. 이 연구에 참가하면 댓가가 지급됩니까?

귀하의 연구 참여시 감사의 뜻으로 20,000원 정도 되는 작은 기념품이 증정될 것입니다.

9. 연구에 대한 문의는 어떻게 해야 됩니까?

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 연락하십시오.

이름: 장경환 전화번호: 010-0000-0000

만일 어느 때라도 연구참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의 서울대학교 생명윤리심의위원회에 연락하십시오.

서울대학교 생명윤리심의위원회 (SNUIRB) 전화번호: 02-000-0000

위의 내용에 대하여 동의해 주신다면, 다음의 동의서에 서명을 해 주시기 바랍니다.

소 속 : 서울대학교 사범대학 체육교육과
책임자 : 박사과정생 장경환 (010-0000-0000)

동 의 서

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리심의위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 보건 당국, 학교 당국 및 서울대학교 생명윤리심의위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 직접적으로 열람하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 연구 참여가 끝날 때까지 사본을 보관하겠습니다.
8. 연구 수행 중 녹음이 이루어지는 것에 동의하며, 나의 개인 정보가 알려지지 않는 것에 대한 약속을 받았습니다.

연구참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
동의서 받은 연구원 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
연구책임자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)

사전 심층면담 질문지(교사용)

◎ 다음은 초등 초임교사의 체육 수업 전문성 개발 인식에 관한 질문입니다. 질문을 읽고 선생님의 생각을 자유롭게 이야기 해 주시기 바랍니다.

Ⅰ. 체육 수업 전문성 개발 경험

○ 교직에 나와 처음 체육 수업을 할 때의 느낌이나 소감을 말씀해 주시겠습니까?

- 지금은 어떠한가요?

○ 체육 관련 연수나 멘토링, 컨설팅, 임상장학 등 전문성 개발 관련한 경험에 대해 말씀해 주시겠습니까?

- 어떤 점이 도움이 되었나요?

- 어떤 점이 보완되면 좋겠다고 생각하나요?

○ 체육 수업을 할 때, 잘 되고 있는 부분(강점)과 어려운 점을 말씀해 주세요.

- 그 이유는 무엇이라고 생각하나요?

○ 부족한 점을 보완하기 위해 어떠한 노력을 하고 계시나요?
(또는 체육 수업과 관련한 조언이나 팁을 주로 어디에서 얻으시나요?)

- 그 내용은 주로 무엇인가요?

- 어떤 도움이 되었나요? 도움이 되지 않았다면 그 이유는 무엇입니까?

- 이러한 수업 개선 노력에 도움이 되는 요인들은 무엇입니까?

- 이러한 수업 개선 노력에 방해가 되는 요인들은 무엇입니까?

II. 체육 교육과정 실행도 확인

○ '체육과 교육과정은 □다'에서 교육과정을 비유할 수 있는 메타포가 있다면 무엇인가요?

○ 체육과 교육과정 문서에 대한 이해 수준은 10점 만점에 몇 점 정도 된다고 생각하시나요? 그 이유는 무엇인가요?

○ 체육과 교육과정에 대한 실행 수준은 10점 만점에 몇 점 정도 된다고 생각하시나요? 그 이유는 무엇인가요?

○ 체육과 교육과정을 실행하는데 있어 어려움을 느끼는 부분은 무엇인가요?

III. 체육 수업 전문성 개발에 대한 요구

○ 체육 수업을 잘 하는 교사는 어떤 교사라고 생각하시나요?

○ 체육 수업 전문성을 높이기 위해 어떠한 도움을 필요로 하십니까?
(내용, 참여 형태, 참여 주체, 장소, 빈도 등)

- 개인적 측면 / 외부적 측면(학교, 교육청 등)

○ 초등교사로서 체육 수업을 잘 하기 위해서 어떠한 노력을 해야 한다고 생각하십니까?

○ 탐구공동체가 잘 운영되기 위한 제안을 해 준다면 어떤 것이 있을까요?

수업관찰 후 질문지

◎ 다음은 협력적 탐구공동체가 체육수업 실행에 미친 영향을 알아보기 위한 질문입니다. 질문을 읽고 선생님의 생각을 자유롭게 이야기 해 주시기 바랍니다.

○ 전반적인 수업 소감을 말씀해 주세요.

○ 체육수업 탐구공동체에서 공부했던 것과 그것을 실제로 적용하면서 달랐던 점(또는 적용상의 문제점)은 무엇입니까? 사례가 있다면, 함께 말씀해 주실 수 있으십니까? 어떻게 해결하려고 노력하였습니까?

○ 그렇다면 공부한 것과 일치했던 것은 무엇입니까?

○ 실행이나 반성을 통해 선생님 나름대로 공부한 것을 발전(재구성)시키신 것이 있습니까?

○ 체육수업은 다른 교과 수업에 비해 변수가 많은데요, 체육수업 탐구공동체를 통해서 체육시간의 불확실성(변화하는 상황 등)에 대해 나름의 노하우를 가지게 된 것이 있습니까?

○ 체육수업 탐구공동체 참여를 통해 교사로서 체육 수업에 대한 신념이나 태도가 달라지고 있는 측면이 있나요?

○ 체육 수업을 공부하고 실행하면서 실천하신 반성(reflection)의 경험(교사일지, 수업촬영 및 분석, 포트폴리오 등)에 대해 말씀해 주시겠습니까?
- 반성적 노력을 통해 새롭게 알거나 터득하신 것은 무엇입니까?

○ 학생의 학습 성취에 대해서는 무엇을 기대하십니까? 실제로는 어느 정도 효과가 있었습니까?

사후 심층면담 질문지

◎ 다음은 협력적 탐구공동체가 체육수업 전문성 개발에 미친 영향을 알아보기 위한 질문입니다. 질문을 읽고 선생님의 생각을 자유롭게 이야기해 주시기 바랍니다.

Ⅰ. 체육수업 탐구공동체의 참여 효과

○ 체육수업 탐구공동체에 참여한 경험에 대해서 자유롭게 말씀해 주세요.

○ 체육수업 탐구공동체를 참여하며 예상했던 모습과 지금의 모습을 비교한다면 무엇이 같고, 무엇이 다른가요?

○ 체육수업 탐구공동체 참여를 통해 체육에 대해 얻은 지식은 어떠한 것들이었나요?

○ 목표, 내용 또는 방법적인 측면에서 체육 수업을 통해 새롭게 적용해 본 것들이 있습니까?

○ 체육수업 탐구공동체 참여를 통해 체육 수업에 대하여 새롭게 갖게된 관점이 있으십니까? 그것은 선생님의 개인적인 교육관이나 사회관에 비추어볼 때 어떠한 의미를 갖습니까?

○ 체육수업 탐구공동체 참여를 통해 갖게 된 “나만의 고유한 체육 수업 지식”이 있다면 무엇인지 말씀해 주시기 바랍니다.

○ 다른 교사와 선생님이 공부하신 내용을 공유해 본 경험이 있으십니까?

Ⅱ. 체육 교육과정 실행도 확인

○ ‘체육과 교육과정은 □다’에서 교육과정을 비유할 수 있는 메타포가

있다면 무엇인가요?

○ 체육과 교육과정 문서에 대한 이해 수준은 10점 만점에 몇 점 정도 된다고 생각하시나요? 그 이유는 무엇인가요?

○ 체육과 교육과정에 대한 실행 수준은 10점 만점에 몇 점 정도 된다고 생각하시나요? 그 이유는 무엇인가요?

○ 체육과 교육과정을 실행에 있어 새롭게 갖게 된 관점이 있다면 무엇인가요?

Ⅲ. 체육수업 탐구공동체를 통한 전문성 개발에 영향을 미치는 요인

○ 체육수업 탐구공동체를 통해 선생님이 체육 수업에 대해 가지고 있던 신념이나 태도는 어떻게 변화하였습니까?
- 영향을 미친 요인은 무엇이라고 생각하십니까?

○ 수업 실천에 있어서 달라진 점은 무엇입니까?
- 영향을 미친 요인은 무엇이라고 생각하십니까?

○ 학생들에게는 어떠한 변화가 있었습니까?
(학업, 학교생활, 체력, 운동기능, 태도, 정서, 인성 등)
- 영향을 미친 요인은 무엇이라고 생각하십니까?

○ 체육수업 탐구공동체에 참여하며 힘들었던 점은 무엇인가요?
(전문성 개발에 방해가 되었던 요인은 무엇인가요?)

○ 자신의 체육교사로서의 전문성은 어느 정도 성장했다고 생각하나요?

○ 좋은 체육 수업에 대해 생각이 달라진 측면이 있다면 말씀해 주시기 바랍니다.

○ 마지막으로 체육수업 탐구공동체와 같은 모임이 더욱 발전하기 위해 조언을 해 주신다면 어떠한 것이 있을까요?

Abstract

An Exploration on the Practices and Effects of Collaborative Teacher Inquiry Community for the Development of Novice Teachers' PE Curriculum Enactment Competence

Kyunghwan Jang
Department of Physical Education
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study was to develop PE curriculum enactment competence for elementary school novice teachers. For this purpose, the researcher investigated the enactment context of the curriculum related to PE curriculum that a number of novice teachers need, and developed and applied a collaborative inquiry community program for elementary school based on the result. Accordingly, specific research questions were set as follows: First, what are the needs of novice teachers for professional enactment of PE curriculum?; Second, how can be collaborative inquiry community for novice teachers' PE curriculum enactment competence constructed?; Third, what is the effect of participation in collaborative inquiry community for novice teachers' PE curriculum enactment competence?; Fourth, what are the factors influencing on collaborative inquiry community for novice teachers' PE curriculum enactment competence?

Constructivism paradigm and participatory action research (PAR) paradigm were chosen as the research methods, which were based on the tradition of qualitative research. Case study was utilized as qualitative research method, which was conducted for a total of 22 months from March 2015 to December 2016 based on action research cycle model (Kemmis &McTaggart, 1988). The participating teachers included 20 novice teachers with less than 5 years of career. Pre in-depth interviews were conducted on them, and 10 of them who were colleague of researcher participated in a collaborative inquiry community for 13 months. Qualitative data were collected through in-depth interviews, classroom observations, on-site documents, and field notes. Data analysis was performed inductively according to the description, analysis, and interpretation (Wolcott, 1994). In order to increase the trustworthiness of the qualitative research, the researcher utilized triangulation, member checks, and peer debriefing, and followed Institutional Review Board (IRB) regulations.

The results and discussions are as follows. First, the needs of novice teachers for professional enactment of PE curriculum were ‘class managing’, ‘knowing and teaching’, ‘doing physical activities’, and ‘sharing each other and learning’. These subjects were associated with the difficulties novice teachers experience regarding PE class, and the participants tried to overcome these difficulties through the participation of teacher inquiry community. ’Class managing’ was identified as a basic characteristic of PE curriculum enactment. ’Knowing and teaching’ was derived as a demand of the aspects from content and method that constitute the core of the curriculum enactment. On top of that, due to the nature of PE which utilizes physical activity, it is anticipated that ’doing physical activities’, which is a need for participating in learning experiences while moving their own bodies, would be a content that can complement the earlier research on teacher professional development. ‘sharing each other and learning’ was a need for the opportunities in which they can share what they are leaning and teaching, and studying together. Identifying the needs of the participants of community learning must be accepted as an indispensable procedure for setting the goal, objective, direction and content of the program.

Second, the collaborative inquiry community program had been running for 12

times in 13 months based on the needs of the novice teachers and basic information. The goal and objective of the program was to understand and interpret PE curriculum considering the various contexts of elementary school setting, to enact it reflectively and critically, and ultimately to develop PE curriculum enactment competence. The constitutional principles of the program included five factors based on the characteristics and aim of inquiry community, namely: autonomous participation, mutual relationship, practical integration, community accountability, and reflective inquiry. The content categories of the inquiry community program are largely classified into '*Thinking curriculum*', that is workshop style learning process regarding curriculum documents, theory, and issues, and '*Moving curriculum*', that is the curriculum including moving their bodies while experiencing physical activity and micro teaching, etc. The frequency of program was once every three weeks, and each session lasted for 150 minutes on Wednesday afternoon. The curriculum was performed as a workshop about the topics selected by domain of grade and area from 2009 revised PE curriculum.

Third, regarding the effect of participation in collaborative inquiry community, the researcher focused on the question that 'how the teacher's understanding and knowledge about PE curriculum is being expressed in relation to practice?', and tried to explain it in three dimensions, using 'Relationships of Knowledge and Practice' of Cochran-Smith & Lytle (1999) as a theoretical framework. In the dimension of *knowledge for practice*, curriculum enactment competence is related to the understanding of the ideological and documentary intentions and contents of the curriculum. In this light, the main theme included to recognize the various physical activities presented in the national curriculum and to have discerning eyes, to acquire a wide range of contents knowledge of PE, and to turn a negative perception of the curriculum into a familiar and positive one. In the dimension of *knowledge in practice*, curriculum enactment competence is related to the transformation of knowledge into practice. In this light, the main theme included to narrow the gap between knowledge and practice, to transform the curriculum, and to challenge new teaching and learning methods as a rebuilding from a more aggressive

perspective. Finally, the *knowledge of practice* is related to the formation of a more extended and transformed view of the curriculum enactment. The main theme included to change the perception of PE curriculum enactment by rediscovering the children in the light of PE, to realize the human character and goals that the curriculum is aiming for in the PE subject, and to accept and apply personal view of elementary education in PE.

Fourth, regarding the collaborative inquiry community Interconnected Model of Professional Growth (IMPG) of Clarke and Hollingsworth (2002) were set as the analysis frame in order to reveal the relationship between teacher's learning process and the factors that generate its results. First, the four domains proposed by IMPG - personal domain, external domain, domain of practice, and domain of consequence - were modified and re-conceptualized in order to fit in the characteristics of collaborative inquiry community which is the context of this research. Then, through the exploration on the relationship between the IMPG domains which is based on enactment and reflection, the researcher identified that the growth of teachers in the inquiry community shows a pattern of growth network considering causal interacting relationship between the domains rather than the linear or sequential change. This is significant because it means the growth of teachers is not only a one-stop but is a foundation of long-term growth. Finally, the researcher explored the impact of school context on inquiry community learning in order to support teachers' learning in IMPG. The found school contextual factors included the context of administrators and fellow teachers, the reciprocal environment among community members, and facilitator factors supporting the community.

The comprehensive discussion based on results of this study are as follows: First, the formation and operation of a collaborative inquiry community for novice teachers shall start from accurately diagnosing the status of the members, grasping their needs and designing the programs, and the community learning should be entirely based on a mutually beneficial learning environment for sharing stories, and contextualized learning based on actual teaching practices. Second, PE curriculum enactment competence can ultimately provide a useful direction for the continuing professional development of

teachers, and at the same time, it can be a starting point to accommodate the change of the future educational environment and the autonomy of the curriculum. Third, school-based teacher community should aim to complementary growth in accordance with characteristics of teaching culture that prefer egalitarian culture rather than hierarchical culture, and should be approached as the extension of school curriculum by long-term perspective for more than one year.

Finally, the suggestions for teacher education and policy are as follows: First, it is necessary to train subject leaders for each subject who can improve the subject leadership. Second, it is necessary to supplement and improve PE curriculum of elementary school teacher training institutes. Third, it is necessary to increase formal and informal professional development activities for novice teachers. Fourth, a variety of policy support is needed for helping elementary school teachers to enact PE curriculum and to help improving PE curriculum competence. The suggestions for the future study are as follows. First, the research on the school-based teacher community needs to be continued in more detail, in conjunction with teaching culture research, educational administration research, teacher leadership research, and organizational efficiency research. Second, in teacher community research it is required to study the role of the leader or facilitator in and clarify their characteristics. Third, in-service teacher education related research, it is necessary to verify the suitability of Interconnected Model of Professional Growth (IMPG), and to further investigate its usefulness in Korean context. Fourth, it is necessary to investigate the effect of PE curriculum enactment of teachers on students' academic achievement in depth.

Keywords : elementary school PE, novice teachers, curriculum enactment competence, inquiry community
Student ID number : 2013-30466