

예비체육교사교육에서 비판적 전문성 함양의 의미와 방법

정현우* (서울대학교)

본 연구의 목적은 비판적 교육(critical pedagogy) 이론을 토대로 예비체육교사교육에서 필요한 비판적 전문성의 개념과 특징을 살펴보고, 비판적 전문성 함양의 의미와 구체적인 방법을 이론적 수준에서 탐색하는데 있다. 체육교사 전문성에 있어서 기존의 지배적인 기능적 접근에서 1990년대 이후 반성적·비판적 접근이 주목받는 이때, 비판적 전문성은 반성적 접근에서 강조하는 수업에 대한 반성뿐만 아니라 학교체육을 둘러싼 사회·문화적 문제를 비판적으로 검토하고 발전시킬 수 있는 역량이다. 그러나 그동안 예비체육교사교육에서 비판적 접근은 실천성이 떨어지고, 이에 상응하는 교육적 대안과 방향성을 충분히 제공하지 못하였다. 따라서 예비체육교사 전문성에 있어 비판적 접근에 대한 개념의 명료화를 위해 사회적 민감성, 비판적 반성, 비판적 사고, 실천성을 비판적 전문성의 핵심요소로 도출하였다. 비판적 전문성을 함양하기 위한 구체적인 방법으로 마이크로티칭, 토론중심의 수업, 비판적 읽기자료와 비판적 글쓰기, 다양한 교재의 활용을 중심으로 한 탐구중심 예비체육교사교육을 제시하였다. 예비체육교사교육에서 비판적 전문성 함양을 위해서 예비교사를 능동적 지식창조자로 이해하고, 교육과정의 변화와 학교체육의 정책적 측면을 이해할 수 있는 정책소양(policy literacy) 발달을 위한 구체적인 방안이 모색되어야 한다. 더 나아가 다양한 탐구중심 수업을 통해 '비판의 장'을 충분히 마련해주어 예비체육교사들이 현대 사회에서 학교체육의 목표와 교육적 측면을 동료와 고민하고, 보다 인간적이고, 도덕적이며, 사회를 개선하는 데 중요한 역할을 할 수 있는 발판을 마련해야 한다.

주요어: 예비체육교사교육, 체육교사 전문성, 비판적 전문성, 비판적 교육, 탐구중심 예비체육교사교육

서 론

지식·정보화 사회를 거쳐 현대사회는 유비쿼터스·역량기반 사회로 변화하고 있으며, 이러한 상황에서 학교 현장은 더욱더 불안정하고 역동적으로 변화하고 있다(한국교육과정평가원, 2013). 사회와 문화의 변화는 학교체육의 목표와 내용을 재개념화 하는 등 학교체육의 모습을 변화시킨다(유정애, 2015; 정현우, 2014a). 기존의 스포츠를 비롯하여 다양한 형태의 신체활동의 실

천이 상업화의 영향을 받고 있으며, 학교체육은 체육교육의 주요 목표인 전인교육을 비롯하여, 자살방지, 인성 함양, 건강증진, 스포츠 문화 향유 등 사회의 선(social good)을 이루기 위한 수단과 주요한 방법으로 그 영역이 확장되고 있다(정현우, 2014a). 최근 사회의 급속한 변화는 우리에게 지금까지 당연하다고 생각하는 체육에 대한 다양한 관점을 제공하는 한편, 건강, 스포츠와 관련된 체육의 의미와 가치에 대한 특정한 관점을 미디어를 통해 강요하는 이중성을 지니고 있다. 이러한 맥락에서 예비체육교사 역시 일방적인 정보의 습득이 아닌 정보를 취사선택하는 과정을 통해 복잡한 삶의 양식을 형성하고 있다(Wright, 2004).

현시대에는 고도의 전문성을 지닌 체육교사에 대한 요

논문 투고일 : 2015. 08. 25.

논문 수정일 : 2015. 10. 13.

논문 확정일 : 2015. 10. 26.

* 저자 연락처 : 정현우(c14365@snu.ac.kr).

구를 증가시키고 있고, 예비체육교사가 갖추어야 할 전문성과 자질에 대한 새로운 논의를 불러일으키고 있다. 전문성의 개념이 다양한 차원과 측면을 지니고 있고, 체육교사가 현대 사회에 맡은 임무가 다측면적인 성격을 지니고 있다는 점에서 교사 전문성에 대한 연구는 예비체육교사교육에 중요한 시사점을 지닌다. 무엇보다 전문성에 대한 구체적인 논의와 범주의 설정은 예비교사 전문성 신장을 위한 프로그램 개발의 기초가 되는 작업으로서 예비체육교사교육의 목표와 방향을 제시한다(유정애, 2000). 또한, 예비체육교사 전문성 연구는 임용시험 준비를 위해 단편적인 지식 암기가 중점을 이루는 예비체육교사교육의 현 실태를 인지하고, 예비체육교사로서 사회에 대해 깊이 성찰하여, 학교체육과 관련된 문제 개선에 적극적인 참여를 이끌어 낼 수 있는 기회를 제공하기 위한 예비체육교사 프로그램의 기반이 된다(박세원, 2011).

시대적 변화에 따른 체육교사 또는 예비체육교사가 갖추어야 할 전문성에 대한 논의는 지난 삼십여 년 전부터 이루어져 왔다(장경환과 이옥선, 2014; 최의창, 2009). 개인의 경험에만 의존하는 주먹구구식 수업에서 벗어나 수업의 과학적 원리와 효율성을 추구하는 기능적 접근(performance pedagogy) 중심의 체육교사 전문성이 1970년대에 최초로 주목받기 시작하였다. 예비체육교사교육에서는 체육수업의 목표, 준비, 실행, 관리, 조직 등에 필요한 효과적인 수업기능을 습득하는 것을 최우선 과제로 선정하였다(Siedentop & Tannehill, 2000). 1980년대와 1990년대에는 이미 생성된 지식을 교사가 현장에서 효율적으로 사용하는 '기능적 합리주의'(technical rationality, Schon, 1983)에서 벗어나 교사가 스스로 필요한 지식을 만들어 내고 분석하는 '반성적 전문성'을 향상해야 한다는 반성적 접근(reflective teaching)에 대한 관심이 부각되었다. 이에 따라, 체육교사가 자신의 교수활동이 일어나는 순간은 물론 교수활동이 끝나고 본인의 수업에 대해서 되돌아보고 심사숙고 할 수 있는 반성적 사고 능력을 예비체육교사교육에서 미리 준비시켜야 한다는 목소리가 높아졌다(Lawson, 1990). 반성적 접근과 비슷한 시기에 기능적 접근을 강력하게 비판하고, 사회적 정의를 추구하기 위해 사회 불평등 개선에 관심을 기울이고, 학생들

이 민주사회에 기여할 수 있는 민주시민으로 성장하는데 도움을 줄 수 있는 예비체육교사교육을 주창하는 비판적 접근도 몇몇 학자에 의해 소개되었다(Kirk, 1986; Tinning, 1991).

국내에서도 체육교사와 예비체육교사 전문성에 대한 연구가 지속적으로 진행되어 왔다. 주로 기능적 접근과 반성적 접근의 체육교사 전문성을 함께 아우르는 연구들이 주를 이룬다. 교사 전문성에 대한 기본적인 개념의 소개(유정애, 2000)로부터 체육교사의 전문성 요소 탐색(권민정과 김경숙, 2011), 반성적 사고 능력 향상을 통한 체육전문인교육(김선희, 2006), 체육교사 전문성 형성의 변화(강유석, 2013), 체육교사 전문성 발달을 위한 교사공동체 운영(조기희, 2015), 마이크로티칭 수업에서 교육과정의 해석과 적용(박정준과 최의창, 2010)과 교육실습 기간에 따른 예비교사의 수업지식 형성과 관련된 연구(윤현수, 2011)가 진행되었다. 최근에는 인격적으로 훌륭한 체육교사의 인성과 심성적 자질에 관련된 교사전문성에 중점을 둔 연구(최의창, 2011)가 소개되는 등 다양한 측면에서 체육교사 전문성 증진을 위한 연구들이 진행되어 온 것은 고무적이다. 이러한 연구들은 대체로 체육수업의 직접적인 운영 및 수업 진행과 관련된 전문성과 이와 관련된 교사 개인의 성장과 발달에 중점을 두었다.

체육수업의 실제적 운영 방식 및 교수학습능력과 관련된 전문성과 더불어 체육교육과 밀접하게 연관된 사회의 정치·사회·도덕·경제적 맥락 등 사회 구조적 요인까지 이해하는 예비체육교사 전문성 논의의 필요성이 높아지고 있다(유정애, 2000; Curtner-Smith, 2007; Kirk, 2010). 이와 같은 맥락에서 현대사회에서 중요한 신체문화로 자리 잡은 건강과 스포츠에 대한 비판적인 소비에 대한 이해와 실천이 강조되는 등 체육교사가 갖추어야 할 역량의 깊이와 너비가 확장되고 있다. 그러나 전통적 방식의 예비체육교사교육에서 지식과 실천, 이론과 실제의 괴리가 분명하여 대학에서 배운 내용이 현장에서는 소용없다는 인식이 지배적이다. 더욱이 체육의 사회·문화·정치적인 측면을 예비체육교사가 이해하고 체육현상에 대한 비판적인 판단능력을 키우는 데 기존의 방식들에서는 분명히 한계가 있었다(Curtner-Smith, 2007; Kirk, 1986). 따라서 예비체육교사교육에서

기존의 운동기능과 지식의 숙달을 넘어서 체육교육에서 기존의 지배적인 '운동 기능 숙달', '경쟁 스포츠' 중심의 수업 목표와 내용에 대한 반성과 어떠한 형태의 신체활동이 교육적으로 의미가 있는지 분석하고 실천할 수 있는 비판적인 안목을 가질 수 있는 전문성이 필요하다(Kirk, 2010).

이처럼 예비체육교사 전문성과 관련된 논의에서 비판적 접근의 필요성이 다시 부각되고 있다. 예비체육교사의 비판적 전문성은 그들이 사회적 변화를 이끄는 잠재적인 힘을 지니고 있다는 전제에서 출발한다. 우리가 당연하다고 생각하는 실제에 대한 비판적 성찰과 반성을 통해 비판적 전문성 함양이 가능하며, 체육을 '어떻게' 가르칠까에 대한 초점을 '왜' 학교체육이 이루어져야 하는 지에 것으로 변화시킴으로써 예비체육교사의 경험의 의미와 가치를 현대사회의 변화에 적합하게 확장시킨다(Giroux, 1997). 무엇보다 비판적 전문성에 대한 연구와 관심은 국내 체육의 상황에서 더욱더 절실하다. 2010년 이후 급격히 성장하고 변화하고 있는 학교체육 정책의 양상과 더불어 정권의 교체에 따라 개정되는 교육과정의 현실은 예비체육교사에게 기존의 체육에 대한 고정관념에서 벗어나 보다 넓은 관점을 가질 것을 요구한다(정현우, 2014b). 더욱이 학교폭력, 청소년 자살, 왕따 등 도덕성 및 사회성과 관련된 사회 문제와 비만 증가에 따른 건강에 대한 국가적 관심이 높아지고, 체육이 이러한 사회적 문제를 해결하기 위한 중요한 역할을 부여받음에 따라 체육과 사회의 관계를 이해하기 위한 비판적 전문성의 중요성은 더욱 높아지고 있다. 따라서 예비체육교사의 학습과 발달을 학교의 테두리를 넘어 일상이 놓여 있는 사회구조 및 맥락에서 학교체육이 지닌 다양한 기능과 가치에 대한 문제를 비판적으로 반성하기 위한 비판적 접근에 대한 이해와 필요성에 대한 연구와 관심이 요구된다.

그러나 그동안 예비교사교육에서 비판적 접근은 실천성이 떨어지고, 이에 상응하는 교육적 대안과 방향성을 충분히 제공하지 못하였다(Tinning, 2002). 기존의 비판이론이 교육이 일어나는 현장의 다양성과 교육의 맥락성을 고려하지 않고 교육의 장면에 그대로 적용하면서, 예비교사들이 비판적 관점을 내면화 하지 못하고, 초임교사가 되어 교육현장에서 현실과의 갈등 속에서 결

국 과거의 경험을 바탕으로 학생을 가르치게 되는 경우가 많았다(서경혜, 2005). 따라서 기존의 일방적으로 사회적인 정의와 문제를 예비체육교사에게 주입하는 급진적인 비판적 접근에서 벗어나 대안적이고 절충적인 관점에서 현실성을 고려하여 예비체육교사가 비판적 반성과 사고, 실천 능력을 갖출 수 있도록 해야 한다.

본 연구의 목적은 예비체육교사교육에서 필요한 비판적 전문성의 특징과 핵심요소를 명확하게 드러내고, 비판적 전문성 함양의 의미와 구체적 방법을 기존의 연구를 토대로 이론적 수준에서 탐색하는 데 있다. 이를 위해, 기능중심 전문성에서 반성중심 전문성으로 변화한 체육교사 전문성의 변화 과정에 대해 살펴보고, 비판적 교육(critical pedagogy) 이론을 중심으로 비판적 전문성의 의미와 특징을 살펴본다. 이어서 비판적 전문성을 구성하는 핵심요소를 드러내고, 비판적 전문성을 향상하기 위한 구체적인 방법으로 탐구중심 예비체육교사교육(inquiry-oriented teacher education)에 대해서 알아본다. 예비체육교사의 비판적 전문성을 고려한 이 같은 연구는 한국의 학교체육의 모습이 빠르게 변화하고 있는 상황에 적합한 예비체육교사교육의 방향성을 제시하고, 향후 다양한 형식과 내용으로 예비교사 및 현직교사의 비판적 전문성 개발을 위한 실천적 기반을 제공할 것으로 기대된다.

체육교사 전문성의 변화: 기능적 접근에서 반성적·비판적 접근으로

기능적 접근

체육교사와 예비체육교사 전문성에 대한 본격적인 논의는 1970년대에 시작되었다고 볼 수 있다(최의창, 2009). 이때부터 교사의 교수학습활동을 체계적이고 과학적인 측면으로 이해하고 개발하려는 기능중심 교사교육(competence based teacher education)이 주창되는 등 교사의 기능적 전문성 발달이 주목을 받았다. 기능적 접근에서는 체육수업에 대한 전문적인 지식과 함께 효율적인 수업 운영 능력을 갖춘 '효과적인 교

사'(effective teacher)를 전면에 내세웠고, 이와 같은 맥락에서 예비체육교사교육에서는 행동주의적 관점에 기반을 둔 교사교육의 방법이 적극적으로 제안되고 활용되었다(Siedentop & Tannehill, 2000).

기능적 접근은 현재에도 가장 지배적인 체육교사 전문성의 한 측면으로 기능적 전문성이 발달한 교사는 학생들에게 해당 수업에 대한 명확한 목표를 제시하고, 예방적 수업 관리를 하며, 체계적인 수업계획을 바탕으로 적절한 피드백과 학생들의 동기를 적극적으로 유발시켜 최대한의 학습시간과 학습기회를 제공하고 학생들의 학습에 대한 명확한 평가를 할 수 있다. 기능적 관점에서 예비체육교사 교육의 목표는 객관적이고 과학적인 체육 수업연구를 통해서 드러난 수업계획, 설명, 시범, 피드백 등 효과적인 교수전략, 교수기술, 교수행동을 체계적인 방법으로 예비체육교사에게 제공함으로써 현장에서 그들이 빠르게 적응하고, 배운 지식을 충분히 활용할 수 있는 것에 있다(최의창, 2009).

반성적 접근

반성적 접근에서 교사교육은 기능적 전문성에 대한 비판에서 비롯되어, 합리적 사고를 중시하는 Dewey(1928)의 반성적 사고(reflective thinking)와 실천적 인식에 보다 중점을 둔 Schon(1983)의 반성적 실천(reflective practice)의 논의를 기반으로 1990년대에 제기되었다(서경혜, 2005; 조덕주, 2009). 기능적 접근에서 체육교사는 대학에서 생성한 이론이나 원리, 처방된 지식을 수업에서 제대로 해석하고 적용하는 역할만을 담당하게 되어 '무엇이 좋은 체육수업인지'에 대한 고민과 반성이 부족한 수동적인 존재로 인식되었다(Schon, 1983). 또한, 대학의 연구와 교사의 실천의 위계가 형성되는 등 이론과 실천의 분리를 초래하였다. 이러한 점에서 반성적 접근에서는 교사들이 본인의 수업을 성찰적으로 되돌아보고 이에 대한 분석을 토대로 수업의 문제점을 개선하는 등 본인의 수업을 발전시킬 수 있는 반성적 성찰능력을 강조한다. 이를 통해 교사는 '반성적 실천가'이면서 '연구자'가 된다(최의창, 2011). 반성적 전문성을 지는 교사는 단순히 주어진 이론적 지식을 통해 교육 현장의 문제 상황을 해결하는 실행자가 아니라 그들의 안목과

가치관이 현장에서의 경험과 결합되어 문제 상황을 제대로 파악할 수 있는 실천적 지식을 창출하는 주체가 된다(조덕주, 2009; Lawson, 1990).

반성적 접근에서 예비체육교사교육은 예비체육교사가 미래에 학교 현장에서 본인의 수업, 학생지도, 행정업무 등을 체계적으로 준비, 실행, 분석, 개선하기 위한 반성적 사고능력을 함양하는 데 중점을 둔다. 즉, 예비체육교사의 반성적 성찰능력과 실행능력을 갖춘 전문인 배양하는 것은 예비체육교사교육의 핵심적 목표 가운데 한 가지가 되어야 한다(Lawson, 1990). 예비체육교사의 현장 중심적 사고를 증진시키기 위해 반성일지, 포트폴리오, 토론과 발표 등을 활용할 수 있다(최의창, 2009). 반성적 접근에서 예비체육교사는 체육에 대한 개념과 지식을 단순히 암기하고 숙달하는 것이 아니라 학생들의 전인적 발달을 위한 기존의 체육수업에 대해 철학적·실제적으로 되돌아보고, 학생들의 체육 실천에서 이루어지는 상황들에 대한 성찰을 통해 체육교육에 필요한 지식을 스스로 연구·개발·실천하는 역량을 키워야 한다.

비판적 접근

교사 전문성에서 비판적 접근은 1980년대 이후 등장하였다. 비판적 접근과 반성적 접근의 구분은 모호하나 Van Manen(1977)의 연구에서 비판적 전문성을 반성적 전문성의 확장된 개념으로 이해 할 수 있다. Van Manen은 반성의 수준을 개인의 실천 행위에 내포된 사회·문화·경제·정치적 맥락에 대한 비판적 고찰까지 포함하여 세 가지 수준에서 제시하였다. 기술적(technical) 수준에서는 교육목표의 성취여부와 관련된 도구적 합리성을, 해석적(interpretive) 수준에서는 개인의 교수행위와 관련된 경험, 의미, 인식, 전제 등에 대한 명료성을 중시하는 한편, 비판적(critical) 수준에서는 정치적, 윤리적 맥락에서 교사의 가치를 검토하고 교육 이면에 내포된 사회적 불평등과 같은 이데올로기의 정당성에 의문을 던진다(서경혜, 2005). 대부분의 비판적 접근은 기술적 수준과 해석적 수준의 반성과 더불어 세 번째 반성의 수준에서 사회의 잘못된 관행을 개선하고 적극적으로 사회 정의를 실현하는 데 관심을 가진다.

예비체육교사교육에서도 전문화된 기능과 과학적 수

업방법에만 의존하는 기능주의적 이데올로기를 비판하고, 예비체육교사들이 체육교과와 사회의 맥락을 제대로 파악하여, 그들이 사회의 부조리와 불평등을 해결하는데 기여해야 한다는 주장이 제기되었다(Kirk, 1986; Macdonald & Brooker, 2000). 또한, 비판적 접근에서 예비체육교사교육은 남성 중심적 헤게모니를 벗어나 학교체육에서의 성차별적 구조를 해결하는 데 관심을 기울이고, 스포츠과학 중심의 예비교사교육 프로그램의 성격과 구조에 대한 근본적인 재조정을 통해 학생들에게 체육을 올바르게 가르칠 수 있는 비판적 반성능력과 안목을 키우는 데 중점을 두고자 하였다(Gore, 1990, 1993). 따라서 비판적 전문성이 발달한 체육교사는 수업에서 벌어지는 도덕적, 사회적, 정치적 맥락과 수업과 사회문화 등 거시적 측면과의 연관성을 이해하고, 민주시민의 정신이 투철하며, 사회적인 문제와 이와 관련된 정치적인 활동에 참여하여 보다 정의롭고 평등한 삶을 이루는 데 적극적으로 기여할 수 있다(Ruiz & Fernandez-Balboa, 2005).

그러나 앞에서 언급하였듯, 비판적 접근은 활발한 연구와 필요성에 비해서 이것이 갖는 급진적이고, 사회개혁적인 성격에 의해 현실적인 호응과 실효성에 대한 신뢰가 매우 낮은 형국이다(최의창, 2009). 따라서 다음절에서는 '비판적 교육'(critical pedagogy) 이론을 통해 비판적 전문성의 개념과 특징을 보다 명료히 드러내어, 보다 현실적인 관점에서 예비체육교사교육에서 비판적 전문성 함양을 위한 구체적인 방향성과 방안을 모색하고자 한다.

비판적 교육과 비판적 전문성

비판적 교육(critical pedagogy)은 Habermas(1971)와 같은 비판이론가들의 영향을 받아 Giroux(1983)가 처음으로 '비판적 교육' 용어를 사용하기 시작한 이후 다양한 분야에서 적용되었다. 비판적 교육은 우리의 실제적 삶의 경험을 억압하고 소외하는 가치, 담론, 이데올로기 등을 드러내고, 이를 새롭게 재구성하는 과정에서 해방적 자기 형성을 가능하게 한다는 것을 전제로 한다. 이러한 측면에서 학교교육은 사회의 지배적인 담론을 전

달하는 것이 아니라 자율적인 주체를 길러내는 민주시민교육의 장이 되어 사회를 개선하고 변화할 수 있도록 공헌해야 한다(이명숙, 2010). 따라서 비판적 교육에서는 일방적인 지식의 주입과 탈맥락적인 교육활동을 지양하고, 세계와의 관계 속에서 학생들이 자유의식을 가지고, 자신의 삶을 둘러싼 사회·역사·정치·경제적 맥락을 비판적으로 이해하고 개선해 나가는 과정을 중시한다(Giroux, 1983).

체육교육에서는 1980년 후반부터 Gore(1990), Kirk(1986, 2006)와 Tinning(1991, 2002) 등을 중심으로 비판적 교육이 본격적으로 논의되어 상식처럼 여겨지는 현재의 체육 실천의 모든 측면에 의문을 제기하고, 체육의 정치적, 사회적, 도덕적, 윤리적인 측면을 부각시키고자 하였다. 그러나 체육교육에서 비판적 교육의 문제의식과 중요성에 비해 실질적인 실천에 대한 고려와 이론에 대한 명확하고 완전한 이해에 있어서 한계가 분명히 존재하였다. 더욱이 기존의 전통적인 교육 시스템과 보수적인 학교의 분위기는 예비체육교사의 비판적 전문성을 함양하는 데 어려움으로 작용하였다(Tinning, 2002). 비판적 교육의 현실적인 한계점을 되돌아보고, Tinning(2002)은 기존의 적극적인 비판적 교육 주창자에서 입장을 바꿔 '절충적 교육학'(a modest pedagogy)의 입장에서 사회에 비판적인 안목뿐만 아니라 기능적이고, 인문적인 능력을 지닌 예비체육교사 양성을 함께 강조하였다.

비판적 교육을 통해 비판적 전문성을 지닌 체육교사는 지적인 실천가로서 반성적 접근에서와 유사하게 자신이 하는 일에 탐구적인 자세로 수업에서 발생하는 일들에 대해서 반성하고, 검토하며, 비판하는 능력과 역량을 지닌 사람이다. 즉, 비판적 교사는 교육적인 지식을 생산하는 '지식의 생산자'이자 교육과정을 설계하는 핵심적인 사람이다. 비판적 전문인으로서의 체육교사는 본인의 '수업활동'을 관찰하고 분석하는 데 그치지 않고, 학교체육을 사회적 환경에 비춰서 비판적으로 검토하고 해석하여 체육교육과 사회적 불평등, 성차별과 같은 거시적인 문제에 민감하고 이를 판단할 수 있는 안목을 지녀야 한다(Kirk, 1986). 이러한 과정이 결국 학교체육의 교육적인 측면을 보다 더 명확히 드러내고, 현실적인 세계에서 학생들이 체육을 즐기고, 학교체육이 민주주의 발달

과 사회 개선을 위해 고려해야 할 사항을 명료하게 해준다(Giroux, 1997). 이에 예비체육교사교육은 기능적이고 효율적인 방식의 테두리에서 주어진 목표를 달성하는 것을 넘어, 학교체육 현장을 개선하기 위해 체육에서 젠더, 공정한 기회, 다양성 존중, 불합리한 실천에 대해 부각시키고, 체육과 관련된 담론과 권력, 문화에 대한 문제의식을 가진 '비판적 지식인'으로서의 체육교사를 양성해야 한다(Giroux, 1997).

비판적 교육의 중요한 의미 중 하나는 예비체육교사교육에서 예비교사들이 배우는 지식과 내용이 그들의 삶과 무관하고 교육현장에서 분리된다는 문제점을 드러내고 있다는 점이다. 즉, 이론의 일방적 적용에서 비롯되는 이론과 실천의 괴리를 문제 삼는다. 따라서 비판적 전문성 함양을 위해서 예비체육교사교육은 스포츠문화, 건강, 여가, 평생체육 참여 등 대중적인 신체문화를 좀더 직접적으로 반영해야 할 뿐만 아니라 긍정적인 방향으로 신체문화의 계승과 창달에 기여를 해야 한다(정현우, 2014b; Kirk, 2010). 예를 들어, 비판적 전문성 함양을 위해서는 기존의 지배적인 운동기능 및 능력 숙달 중심의 학교체육 지식의 형태에 대한 의문과 더불어, 다양한 신체활동을 학생에게 어떠한 방식으로 가르치는 것이 교육적으로 의미가 있는 지에 대한 비판적 성찰과 반성이 요구된다. 비판적 전문성을 가진 체육교사는 스포츠, 피트니스, 레저 문화를 이해하고, 이러한 문화에 비판적으로 참여 할 수 있는 능력과 함께 학생에 대한 사랑, 사회적 평등, 정의 등 사회적 문제에 관심을 기울일 수 있는 교사이다.

비판적 전문성의 핵심요소

비판적 전문성 함양을 위한 여러 연구들은 직전교사교육에서 비판적 전문성에 대한 구체적인 요소와 이에 대한 이해 부족을 공통적으로 지적한다(Gore, 1990; Macdonald & Brooker, 1999; Ruiz & Fernandez-Balboa, 2005). 따라서 비판적 전문성의 핵심요소를 정의하는 것은 예비체육교사교육에서 비판적 전문인을 양성하기 위한 보다 구체적이고 실질적인 방안을 모색하기 위한 핵심적인 작업이다. 더 나아가 예비체육교사 교

육자의 비판적 전문성에 대한 해석과 이해의 정도에 따라서 그 성과가 달라짐에 따라 비판적 전문성에 대한 구체적인 요소에 대해서 살펴볼 필요가 있다. 앞장에서 제시한 비판적 교육의 핵심적인 문제의식들과 함께 기존에 예비체육교사교육에서의 비판적 접근의 논의와 연구(Curtner-Smith, 2007; Macdonald & Brooker, 2000; Kirk, 1986; Wright, 2004)를 토대로 비판적 전문성의 공통된 핵심요소로 (1)사회적 민감성, (2)비판적 사고, (3)비판적 반성, (4)실천성을 들 수 있다. 보다 구체적으로 (1) 사회적 민감성은 건강, 시티즌십, 여가 등 현대 사회의 주요 신체문화담론과(정현우, 2014b) 정책적인 상황이 체육교육의 성격, 목표, 내용과 교사의 수업활동에 영향을 미치는 중요성에 대한 이해에서, (2) 비판적 사고는 학교체육의 형태와 방식에 의문을 제시하고, 이를 개선하기 위한 방안을 제시 할 수 있는 안목의 차원에서, (3) 비판적 반성은 반성적 접근의 연장선으로 교사의 반성 및 탐구의 수준을 개별 수업에서 수업, 학교, 지역사회·문화적 맥락까지 확대할 수 있는 역량에서, (4) 실천성은 비판적 반성, 사회적 민감성, 비판적 사고를 실질적으로 체육수업 현장에 실천할 수 있는 능력에서 비판적 전문성의 핵심요소로 도출하였다.

사회적 민감성

사회적 민감성은 사회에서 벌어지는 문화, 정치, 도덕적인 변화와 흐름을 구체적으로 인식하는 것으로, 예비체육교사가 체육교육과 관련된 여러 가지 사회적 이슈들(예. 민주주의, 젠더, 스포츠와 사회문제, 폭력, 프로스포츠, 건강, 스포츠의 도덕적 측면 등)에 대해서 분석하고 문제를 발견할 수 있는 능력이다(Breuning, 2005). 이는 최근 한국에서 벌어지고 있는 학교스포츠클럽, 스포츠 강사 등 학교체육정책의 시행과 더불어 학교체육이 건강, 평생체육 등과 연결되어 학교체육의 영역이 확장되는 상황에 대한 예비체육교사의 이해 능력과 밀접하게 연결된다. 사회적 민감성은 체육활동에서 성별, 인종, 신체, 나이에 대한 불평등에 대해 민감하게 반응하고, 스포츠맨십을 발현하여 부정행위를 하지 않는 자세를 포함한다(Kirk, 1986). 즉, 사회적 민감성은 학교체육에서 벌어지는 일들을 보다 큰 사회·문화적 맥락에서 이해하고 분석하는 원동력이다. 학교체육에서 사회적, 도덕

적, 정치적으로 가치 있다고 여겨지는 신체활동의 종류와 지식을 규정하고 정당화하는 데 관심을 기울일 수 있는 비판적 전문성의 주요 요소이다. 아래와 같이 사회적 민감성을 향상시키기 위해 필요한 질문을 던질 수 있다 (Giroux, 1997; Gore, 1990).

- 체육교과의 지식은 누구의 이익과 관심에 의해서 생산되고 정당화되는가?
- 체육교과로부터 전통적으로 혜택을 많이 받은 집단과 소외된 집단은 누구인가?
- 어떠한 지식이 체육교과의 지배적인 지식인가?
- 체육교과에서 지식으로 간주되는 것은 무엇인가?
- 체육교과와 다른 교과와의 관계는 어떠한가?
- 체육교과에서 배우는 지식과 사회 실제의 모순은 없는가?
- 체육교과가 어떻게 사회 정의, 평등 등 중요한 도덕적, 정치적 문제해결에 기여를 할 수 있는가?

예비체육교사교육에서는 예비교사들이 사회적 민감도를 극대화 할 수 있는 최신의 미디어 자료와 통계를 활용하고, 체육교육과 사회적 이슈와 연결하여 남성 중심적인 경쟁스포츠에서 여성과 운동 못하는 남학생의 소외 문제와 같은 주제로 토의하고 고민하며, 글로 표현하고 발표하는 기회를 충분히 제공해야 한다. 특히 영화, 다큐멘터리, 뉴스와 같은 비디오 자료를 활용하여 예비체육교사의 체육과 관련된 사회적 민감도를 높일 수 있다. 사회적 민감성이 뛰어난 예비체육교사는 체육에서 소외된 소수의 목소리에 주목하여, 체육수업은 물론 구조적인 원인에 대한 근본적인 원인을 찾고자 한다. 더 나아가 사회 전반에 걸친 불평등한 부조리에 대해 인식하여 체육수업을 통한 사회통합에 관심을 기울인다.

비판적 사고

비판적 전문성은 예비체육교사의 비판적 사고를 발달시켜 본인의 수업관련 행동을 변화시키는데 목적이 있다. 비판적 사고는 철학적으로 논리적 추론에서 비롯되어 문제해결(problem-solving) 능력과 같은 고차원적인 사고 기술이라 볼 수 있다(Wright, 2004). 한편, 비판적 사고는 일반적으로 학습자가 적절한 시기에 적절한

질문을 던질 수 있는 능력이다. 진실이라고 여겨지는 가정에 대한 도전과 타인의 신념에 대한 실험을 통해 비판적 사고 능력을 키울 수 있다. 보다 구체적으로, 기능중심의 학교체육의 현실과 괴리 등 기존 학교체육의 형태와 방식에 의문을 제기하고, 새로운 도전을 맞이하려고 하는 개인의 의지는 비판적 사고(critical thinking)에서 비롯된다(이명숙, 2010; Kirk, 1986). 호주의 교육과정에서는 학생들의 비판적 사고 발달을 통해 체육교육의 사회·문화적(socio-cultural) 관점을 습득하는 것을 강조하고 있다. 예를 들어 호주 퀸즈랜드 체육교육과정에서는 비판적 사고를 지닌 평생학습자 양성을 위해 다음과 같은 목표를 설정하고 있다(Wright, 2004).

- 체육에 대해 깊은 이해가 가능하고 지식이 풍부한 사람
- 복잡한 형태의 사고가 가능한 사고력이 뛰어난 사람
- 창조적 사람
- 활동적 탐구자
- 반성적 학습자

예비체육교사는 비판적 사고를 통해 사회·문화적 요소가 개인의 정체성, 사회적 관계, 신체활동 참여에 어떠한 영향을 미치는지 되돌아보아야 한다. 이와 더불어 사회·문화적 요소가 미친 영향을 비판적으로 평가하여 체육활동이 어떻게 건강과 개인의 발전에 기여할 수 있는지 이해하고 직접 실천할 수 있어야 한다. 따라서 예비체육교사교육에서는 예비교사들이 스스로 체육교육 지식의 가치를 판단하고, 교육적 실천에 필요한 지식이 무엇인지 비판적으로 사고 할 수 있는 논쟁적 토론과 글쓰기가 중점적으로 이루어져야 한다. 예를 들어, 최근 학교체육의 건강에 대한 역할이 높아지고 있는 만큼 예비체육교사들은 체육과 건강에 대한 비판적 탐구가 절실하다. 많은 학생들이 건강에 대한 개념과 이해가 모호하고, '마른 몸이 곧 건강'(healthism)이라고 오해하고 있는 상황에서 예비체육교사 본인의 건강에 대한 개념을 점검하고, 체육이 어떠한 방식으로 웰빙을 포함한 총체적인 측면에서 건강에 기여 할 수 있는지 고민할 수 있는 장이 마련되어야 한다(정현우, 2014b). 또한, 학교폭력 예방, 자살 방지 등 학교체육정책에서 추구하는 인성관

런 목표를 달성하기 위해 학교스포츠클럽에서 체육교사, 교과내용, 수업방식 등 어떠한 교육적인 과정과 노력이 필요한지 비판적으로 고민할 수 있는 기회를 교사교육자들이 제공해야 한다.

비판적 반성

비판적 전문성은 반성적 교사의 양성에서 비롯된다고 해도 과언이 아니다. 다만, 비판적 전문성에서 비판적 반성(critical reflection)은 기존의 효과적인 교수행동에 직접적으로 관련이 있고, 반성적인 자기발전을 위한 역량 발달을 목표로 하는 합리적인 반성뿐만 아니라, 교사의 지식을 교육과정과 연계하고, 교사의 역할을 학교와 지역사회까지 확장하는 등 자기반성의 폭을 넓힐 수 있는 능력이다(Gore, 1990; Kirk, 1986). 예비교사가 개인이 배워야 하는 것에 대한 책임감을 가지고, 그들의 삶과 관련된 지식을 생성하고 해석할 수 있는 능력이 비판적 반성에서 중요하다(Van Manen, 1977). 비판적으로 반성하는 예비체육교사는 운동기능과 기술적 지식을 단순히 배우는 것이 아니라 새로운 지식을 스스로 개발하고 창조해내는 비판적 전문인이다(Giroux, 1983).

따라서 예비체육교사교육에서는 비판적 반성 능력을 키우기 위해서 대학에서 제공되는 다양한 형태의 강의, 티칭 경험, 연구 경험 등이 예비체육교사의 자서전적 교육 전기를 형성할 수 있도록 현장에서 필요한 지식과 아이디어를 스스로 구성할 수 있는 기회와 여건을 충분히 제공해야 한다. 예비체육교사가 체육교사가 되기로 결정한 주관적 근거(subject warrant)를 함께 공유하여 예비교사 각자의 직업 정체성을 들여다 볼 수 있는 기회를 제공하고, 개인의 다양한 정체성이 체육교사로서 바람직한 비판적인 전문성을 가진 체육교사 정체성으로 형성되기 위한 교육이 함께 요구된다(Lawson, 1983). 예를 들어, 체육지도법 관련 수업에서 마이크로티칭을 중심으로 체육을 가르치는 각각의 상황에서 수업 전략과 기술을 배우는 것을 넘어 체육교사로서의 정체성과 현대 사회에서 체육교사와 체육의 역할에 대해서 생각할 수 있는 질문을 함께 토론하고 발표 할 수 있는 기회가 병행되어야 한다.

실천성

비판적 전문성은 효과적 원리와 기술의 습득에 그치는 것이 아니라 올바른 실천을 중시하는 전문성이다. 예비체육교사교육에서 습득한 지식과 교육현장 간의 괴리를 최소화하고, 현장개선을 추구할 수 있는 역량이다. 따라서 예비체육교사는 학생중심의 교육을 중시하고, 각자의 역할에 최선을 다하는 것과 동시에 공동의 노력으로 민주적이고 평등한 사회에 기여하는 '변화를 주도하는 지식인'이 되어야 한다(Kirk, 1986; Wright, 2004). 비판적 전문성에서 실천성은 예비체육교사가 체육활동과 관련하여 겪는 개인적 문제들을 사회, 문화, 정치, 도덕적 맥락과 관계 속에서 이해하고, 이를 개선하기 위해 탐구적인 자세로 본인의 가치를 반성하고, 행동 개선에 기여하는 능력을 의미한다.

교사 전문성에서 비판적 접근은 기존의 일방적 지식 전달방식의 예비교사교육이 현장에서 실질적으로 도움이 되지 못한다는 문제의식에서 등장하였다. 이에 예비체육교사교육에서는 실천과 괴리된 지식을 가르치는 것을 지양하고, 예비교사교육에서 배우는 지식이 예비교사의 삶과 서로 상호작용할 수 있도록 그들의 개인적 가치관, 과거의 경험과 밀접하게 연관되어 비판적 반성과 해석이 이루어 질 수 있는 기회를 제공해야 한다. 체육교육 관련 지식이 사회적으로 구성되어 이러한 지식들이 예비교사의 행동과 인식으로 연결될 수 있는 가능성을 비판적 안목을 통해서 인식하는 작업도 함께 필요하다(Kirk, 1986). 따라서 예비체육교사교육에서는 비판적인 이론과 반성이 실천과 함께 실습할 수 있는 교육봉사와 교육실습의 기간을 확대하고, 마이크로티칭 수업과 토론 중심의 수업을 통해 비판적 반성, 비판적 사고, 사회적 민감성 등이 교육활동에 묻어 날 수 있게 충분한 연습을 실시해야 한다(박정준과 최의창, 2010). 특히 평소에 저널쓰기에 대한 연습을 통해 예비체육교사들은 본인의 실습 경험을 자신의 언어로 이야기해보고, 동료와 함께 경험으로 다시 돌아가서 검토하고 해석할 수 있어야 하며, 교사교육자는 비판적 반성, 비판적 사고, 사회적 민감성과 관련된 질문과 함께 피드백을 제공해야 한다. 저널을 통해 예비체육교사들이 그 동안 배운 지식과 경험이 실제 교육실천의 상황에서 어떻게 드러났는지 개

인적인 수준에서 사회적 수준으로 확장할 수 있을 때 비판적 전문성을 체육수업에서 실천할 수 있다.

비판적 반성, 사회적 민감성, 비판적 사고, 실천성을 중심으로 실제로 어떻게 예비체육교사의 비판적 전문성을 향상시켜야 하는 지에 대한 보다 현실적인 교육방식을 찾는 것이 중요하다(최의창, 2009; Tinning, 2002). 이러한 점에서 비판적 접근이 지나치게 사회 정의 실현에 초점이 맞춰져 있는 만큼, 기존의 기능적이고 반성적인 접근에서 필요한 점을 절충적으로 받아드릴 필요가 있다(Tinning, 2002). 예비체육교사가 새로운 시대에 배워야 하는 비판적 전문성의 주요 요소인 비판적 반성, 사회적 민감성, 비판적 사고, 실천성을 통합적으로 함양하기 위한 보다 구체적인 방법과 방향성으로 탐구중심 예비체육교사교육을 들 수 있다(최의창, 2009; Kirk, 1986; Wright, 2004).

탐구중심 예비체육교사교육

탐구중심 예비체육교사교육의 특징과 장점

기존의 비판적 전문성 함양을 위한 프로그램은 학생의 다양성과 주관성이 고려되지 않고, 해방적이고 계몽적인 가르침을 근간으로 하는 이성적인 작용에 지나치게 치우친 점이 있다(Tinning, 2002). 예비체육교사의 비판적 전문성 함양을 위한 연구에서도 학생들은 학교체육과 관련된 도덕적, 정치적, 사회적 이슈에 대한 반성이 거의 나타나지 않고, 주로 체육수업의 기술, 전략, 운영 방식과 관련된 반성이 주를 이루었다(Curtner-Smith, 2007; Tinning, 2002). 예비체육교사들마다 과거의 경험, 가치관, 자라온 환경이 다르고 그들의 삶과 경험들이 졸업 후에도 지속되는 사회화·재사회화의 과정을 고려할 때 일방적인 교수방식으로는 비판적 전문성을 향상하는 일은 불가능하다.

예비교사들은 각자의 해석으로 상황을 이해하기 때문에, 이성적인 판단과 숙고에만 의존하지 않고 개인적 체험과 경험을 돕는 탐구 중심적 수업이 이루어져야 한다. 체육수업에 필요한 이론, 실기를 일방적인 방식으로 예비교사에게 전달하는 것을 넘어서 학교체육의 본질에 대

한 탐구, 보다 넓은 사회적 맥락에서 학교체육의 역할 탐구와 더불어 그 속에서 교육을 실천하는 각자의 삶에 대한 탐구가 함께 진행되어야 한다(박정준과 최의창, 2010). 따라서 예비체육교사교육은 학교현장에서 벌어지고 있는 체육수업의 현 실태를 학생의 교육적 성취, 사회의 요구, 정책적 맥락 등에 비춰 문제점들을 드러내고, 이러한 문제점들을 직면하고 해결 할 수 있도록 예비교사가 각각의 문제들을 비판적으로 탐구할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 탐구중심 예비체육교사교육은 운동기능, 운동의 과학적 원리나 효율적 교수방법 등을 배우고 그것을 확인하는 형태의 수업이 아니라 학생의 발달, 교사와 학생의 교육적 관계, 수업모형, 교사행동, 학교체육의 정책적 환경 등을 포함하는 교육적 본질과 교육을 둘러싼 다양한 가치에 대한 비판적 질문을 교사교육자가 제시하고 예비교사가 이에 대한 답을 찾는 과정을 중시하는 방식으로 이루어진다(Lawson, 1990).

탐구중심 교사교육(inquiry-oriented teacher education)은 주로 반성적 접근에서 교육학 이론의 양적 성장에 비해 이론과 실천의 영역의 간극이 커지는 점을 문제로 삼고 이를 해결하기 위해 제시된 개념이다(최의창, 2009; Breuning, 2005). 이론의 단순한 적용이 실천이 아니라는 점과 예비체육교사의 경험과 맥락, 사회적 환경에 대한 고려를 통해 예비교사교육이 이루어져야 하는 것은 반성적 접근과 비판적 접근에서 공통적으로 강조하는 점이다. 이러한 점에서 탐구중심 교사교육은 비판적 전문성을 키우는 데에도 마찬가지로 핵심적인 역할을 한다(최의창, 2009). 학생의 기능, 지식, 태도에 대한 명확화를 위해서 탐구중심 교육은 학생들이 최대한 적극적으로 주체적으로 학습과정에 참여할 수 있도록 고안된 방식이다. 따라서 탐구중심 예비체육교사교육은 학교체육과 관련된 다양한 사례와 실천중심 수업으로 예비교사에게 필요한 실천적·구체적인 교수 방법은 물론 그들의 성장을 촉진하여 보다 넓은 사회적 맥락과 연계되어 예비교사들이 본인의 교육관을 가지고 실천가로서의 역량을 비판적이고, 반성적인 자세로 개발 할 기회를 제공한다.

탐구중심 예비체육교사교육은 비판적 교육의 기본 방향을 중심으로 비판적 전문성의 주요 요소인 비판적 반성, 사회적 민감성, 비판적 사고, 실천성을 통합적으로

항상 시키는 방향으로 진행되어야 한다. 이를 위해서는 Tinning(2002)이 제시한 절충적 접근(a modest pedagogy)에서 볼 수 있듯, 기능적 접근에서의 실증적인 로고스적 언어(logos), 반성적 접근에서의 개인에 대한 서사적인 이야기를 통한 반성이 가능하게 하는 뮈토스적 언어(mythos), 비판적 접근에서 강조하는 사회 불평등에 항거하는 사회적 논의인 티모스적 언어(thymos)를 모두 갖춘 예비체육교사를 양성하는 데 중점을 뒀다. 다양한 언어 습득을 중심으로 한 탐구중심적인 예비체육교사교육은 예비체육교사가 스스로 생각하고, 분석하며, 반성하고, 개선하는 과정 속에서 학교체육의 위치를 명확하게 이해하고, 본인만의 체육수업을 나아지게 만들려는 의지와 열망을 불러일으키고, 체육교과의 비판적 지식의 이해와 반성, 이론과 실제의 결합 등을 통해 사회적으로 책임감 있는 전문가를 양성하는 중요한 통로를 제공한다(최의창, 2009; Macdonald & Brooker, 2000).

탐구중심 예비체육교사교육의 내용과 방법

비판적 전문성 함양을 위해서는 예비교사의 자서전을 통한 사회·심리학적 작용과 그들의 주관성을 수업 목표 및 내용과 연결시키는 일이 중요하다(Vavrus, 2009). 비판적 텍스트와 관련된 강좌, 예비교사의 자서전적 내러티브와 실제 사회에서 벌어지는 사례가 결합된 예비체육교사교육을 통해 합리성에 기반한 규칙을 학습하는 것을 넘어 각자의 교수학습에 대한 구체적인 기술(記述)과 깨달음을 유도해야 한다. 정답을 제시하는 수업이 아니라 체육교육과 관련된 비판적 질문들에 대한 답을 찾는 과정을 예비교사의 경험이나 교육가치관과 연결시켜 진행해야 한다. 더 나아가 단순히 예비교사들의 경험을 드러내는 것에 그치지 않고, 넓은 문화로 확장하여 각자의 교사 가치관의 올바른 형성 및 교육적 자질과 실천에 대한 변화를 추구해야 한다. 예를 들어, 젠더와 관련하여 체육교육에서 성별에 따른 본인의 경험을 토대로 젠더에 대한 고정관념을 글을 쓰고, 동료와 글에 대해서 함께 토의를 한다. '여학생이 원래 운동을 못하고 싫어하는가?' 와 같은 주제나 최근 여학생 체육활동 활성화 정책에 대한 사례도 활용한다. 마이크로티칭에서는 여학생을 위한 체육활동과 관련하여 수업지도안 작성과

수업시연 경험을 제공한다. 또한, 예비교사의 성별에 따라서 젠더에 대한 인식이 어떻게 다른지 함께 토론을 하여 각자가 가지고 있는 체육교육에서 젠더에 대한 고정관념을 확인하고 바람직한 체육교육의 방향성에 대해서 함께 탐구한다.

탐구중심 수업을 위해서는 비판적 반성, 사회적 민감성, 비판적 사고, 실천성을 중심으로 비판적 전문성을 향상시키기 위한 보다 구체적인 방법과 시도가 요구된다. 이때 탐구중심 수업은 학습활동, 저널쓰기, 그룹 토론, 발표, 현장학습, 비판적 텍스트 읽기과제, 비판적 사건 글쓰기, 마이크로티칭, 비디오 및 사진 자료 활용 등과 같이 다양하고 구체적인 방법들을 예비교사의 경험과 삶과 연결하여, 사회적으로 재구성되는 학교체육의 모습을 이해하고 그 속에서 수업을 개선할 수 있도록 활용되어야 한다(박세원, 2011; Curtner-Smith, 2007; Gore, 1990; Macdonald & Brooker, 1999; Tinning, 2002).

요컨대, 탐구중심 예비체육교사교육은 학생중심의 서사적인 방식에 기초하여 진행되어야 한다. 이러한 방식들은 체육교육에서 지배적 담론에 대한 비판과 이 속에 담긴 편견을 인식하고, 예비체육교사의 관점에 영향을 미친 여러 요인을 비판적으로 반성·평가하여 실천 할 수 있는 기회를 제공한다(임민정, 2014). 아래와 같은 4가지 교수방식을 예비체육교사교육에서 중점적으로 사용할 수 있다.

마이크로티칭

마이크로티칭은 20-30분 정도의 짧은 시간에 실제수업과 유사하지만 축소된 환경에서 수업을 직접 시연하고, 수업의 과정을 녹화하여 관찰 및 분석을 통해 본인의 교수 행동을 체계적으로 탐구 할 수 있는 기회를 제공한다(정태희, 2004). 특히, 예비체육교사에게 직접적으로 체육수업을 경험 할 수 있는 기회를 제공함으로써 학습자 중심의 수업에 대한 인식, 반성적 실천, 체육교사로서 바람직한 태도를 형성 할 수 있다(박정준과 최의창, 2010; 서윤경, 2009).

마이크로티칭을 통해 수업기술 및 전략적 측면과 함께 각자의 교수에 대한 평가를 동료와 함께 실시한다. 마이크로티칭 초기에는 주로 교수 기술 향상에 초점을 맞추고 이후에는 보다 비판적 접근을 통해서 기존의 교

육과정을 토대로 본인만의 교육과정을 재구성하는 연습을 하여 개인적 수준의 반성에서 사회적 수준의 비판적 반성이 이루어지도록 유도한다. 기존 교수방식에 대한 의문제기, 학습풍토와 학생들의 성취, 다양한 학생의 요구와 어려움의 이해, 사회에서 학교체육의 역할 등 체육교육에 대한 다양한 관점을 수용하는 연습을 하고 마이크로티칭 중심의 수업에서 연습하는 기회를 통해 실천성을 높인다. 예를 들어, 장애 아동이나 다문화 가정 학생들을 포함한 체육수업에 대해서 구상하고 직접 실습을 진행하며, 실습 후에는 이와 관련된 내용에 대해서 글을 쓰고, 토론을 실시한다. 이를 통해 다양한 배경의 학생들을 위한 수업을 직접 실천해보고, 이에 대한 시행착오와 재평가 과정을 통해 비판적 전문성을 실천할 수 있는 기회를 가진다.

토론중심의 수업

논쟁이 되는 이슈에 대한 대화와 토론 그 자체가 민주적 발달과 사회적 개선의 핵심적인 요소이다(Ruiz & Fernandez-Balboa, 2005). 토론 수업을 통해서 체육의 학교에서의 위치에 대한 고민과 교육적 역할(예, 체육에서 젠더, 불평등, 소외, 엘리트 스포츠 중심의 문화 등)에 대해서 동료와 함께 공유하고 토론 할 수 있는 기회를 가진다. 체육교육과정의 변화와 관련하여 교육과정의 지배적인 이념과 가치를 분석하여 어떠한 지식이 주로 강조되었고, 어떠한 지식이 소외되었는지 함께 고민하고 토론하도록 한다.

탐구능력을 키우기 위한 토론의 방법으로 기존의 배운 내용을 검토 할 수 있는 '부정적 수업'을 활용한다(최의창, 1995). '무엇이다'를 이야기하는 것이 아니라 '무엇이 아니다'라는 것에 중점을 둔다. 예를 들어, 체육교육이 학생의 건강에 미치는 긍정적인 영향과 더불어, 미디어와 사회에서 건강에 대해서 어떠한 방식으로 의미를 구성하는지 검토해보고, 건강에 대한 학교체육의 부정적인 기능이나 문제점에 대해서 비판적으로 분석하고 발표를 한다. 건강에 대한 예비체육교사의 고정관념을 드러내고, 다양한 측면에서의 건강에 대한 관점을 비교하여 교육적으로 타당한 건강의 개념을 바탕으로 교육방법을 모색하도록 한다.

비판적 읽기자료와 비판적 글쓰기

학생 개인의 일화와 자서전이외에 스포츠와 관련된 다양한 뉴스, 신문기사, 수필, 소설, 시를 활용한다. 기존의 운동 기능 및 기술과 관련된 읽기 자료가 아닌 역사적, 문화적, 사회적 이슈 등 다양한 읽기자료는 예비체육교사의 체육교육에 대한 편견을 깨고 본인만의 관점을 확장하는 데 매우 중요한 역할을 한다(Gore, 1990). 비판적 읽기를 통해 기존의 체육관련 논문에서 제시하는 주제와 내용에 대해 비판적으로 질문을 하고, 이에 대해서 비판적인 글쓰기 활동을 함께 병행한다. 예를 들어, 학교체육과 학생의 인성발달에 관련된 논문들을 모아서 학교체육과 인성의 인과관계 및 인성함양을 위한 주요한 교수방식과 수업 내용을 분석하여, 본인의 수업에서 분석된 내용을 토대로 어떻게 실천할 수 있는지 비판적인 글쓰기를 실시한다.

비판적 읽기자료의 적절한 활용과 글쓰기는 상식적인 체육수업에 대한 선입관을 명료화하고 되돌아보며, 체육을 가르치는 일이 매우 복잡하고, 의무와 책무감이 따르는 일임을 깨닫게 하는 데 유용한 방법이다(Vavrus, 2009). 따라서 적절한 비판적 읽기와 쓰기는 체육교육을 통해 학생과 사회에 기여하기 위한 체육교사의 의무와 책임을 예비교사들이 보다 명확하게 인지하도록 도우며, 보다 나은 각자의 교사상을 형성하는 데 기여한다.

다양한 교재의 활용

수업 교재는 개론서에 머물지 말고, 신문, 뉴스, 텔레비전, 잡지, 인터넷 등을 활용하여 학교체육, 신체활동, 스포츠 활동, 여성의 신체 등이 어떻게 현시대의 사회문화적 상황에서 그려지고 구성되는지 조사하고 학부모나 학생의 인식과 관련된 논문 등도 활용한다. 예를 들어, 여학생과 체육교육에서 여학생의 신체이미지와 신체규제에 대한 예비교사의 비판적 전문성을 위해 이에 대한 탐구중심 교육의 방법으로 여성의 몸 이미지와 스포츠 이미지를 미디어에서 조사하게 하고 토의를 진행한다. 그리고 이미지의 상업적인 활용으로 이익을 얻는 집단과 상처를 받는 집단을 살펴보고, 이러한 이미지를 주제별로 정리하여 포스터와 종합발표를 실시한다(Oliver & Lalik, 2004). 또한, 예비체육교사들의 학교체육 관련

된 사회적 민감도를 높이기 위해 체육에서 정책관련 인물, 스포츠 스타, 체육교사, 학교장을 초청하여 특강을 실시한다.

마지막으로 탐구중심 예비체육교사교육의 성과를 극대화하기 위해서는 교사교육자의 열정과 포용성이 요구된다. 교사교육자는 개방적이어야 하며, 본인의 주장이나 설명에 대한 적절한 증거와 이유를 설명하도록 노력해야 한다. 탐구하는 태도와 정당화된 신념으로 학생들의 생각을 잘 듣고, 그들의 사소한 질문도 중요하다고 믿어야 한다.

질문이 나오지 않는 수업과 다른 사람의 주장을 경청하거나 도전하지 않는 수업에서는 비판적 반성과 사고를 배울 수 없을 것이다. 교사교육자는 단순히 지식의 전달자가 아니라 탐구 공동체의 축을 이루어야 한다(이명숙, 2010). 즉, 교사교육자는 예비교사가 체육교사의 정체성에 대해서 탐구하고 반성하여 체육교육에서의 다양한 개념을 명료화하고, 체육교육이 이루어야 하는 가치와 목적에 대한 비판적 반성과 함께 체육교육이 위치한 사회적, 경제적, 정치적 맥락에 대해서 지속적으로 관심을 가지도록 유도해야 한다(조덕주, 2009). 이를 위해 전통적 지식 전달방식을 탈피하여, 학생들의 상호작용을 촉진시키는 수업을 추구해야 한다. 수동적인 자세에서 벗어나 비판적으로 지식을 이해하고 질문 할 수 있는 분위기를 조성해야 한다(Breunig, 2005).

결론 및 제언

본 연구에서는 현대사회에서 예비체육교사에게 필요한 비판적 반성, 사회적 민감성, 비판적 사고, 실천성 등 비판적 전문성의 핵심요소를 교사 전문성의 역사적인 변화과정과 비판적 교육 이론을 통해 제시하고, 구체적인 실천 방법으로 마이크로티칭, 토론중심의 수업, 비판적 읽기자료와 글쓰기, 다양한 교재의 활용 등을 중심으로 실시하는 탐구중심 예비체육교사교육을 소개하였다.

비판적 전문성 증진은 예비체육교사가 미래에 본인의 체육교육 실천에 대해 반성적인 자세를 배우고, 체육교육의 사회·문화적인 측면을 비판적으로 검토하고 발전시킬 수 있는 역량을 키우는 것과 일맥상통한다. 더 나

아가 예비체육교사에서 문제가 되는 이론과 실제의 괴리를 극복하고, 예비교사 본인의 경험을 중심으로 한 재구성된 교육과정 설계에 기여한다. 따라서 형식주의 예비교사교육에서 벗어나서 체육교육을 총체적인 입장에서 이해할 수 있는 비판적 전문성을 어떻게 함양시킬 수 있을지 더 많은 고민과 연구가 요구된다. 비판적 전문성에 대한 이론적·경험적 연구와 실천이 지속적으로 이루어질 때 익숙한 것을 낯설게 보는 반성적 경험과 함께 본인이 생각하는 체육교육에 대한 관점이 어디에서 왔는지 스스로 평가할 수 있는 기회를 예비체육교사에게 제공할 수 있다(Ruiz & Fernandez-Balboa, 2005).

예비체육교사 전문성 함양에 있어서 비판적 접근은 현실적인 제약과 기존 사회적 구조와 교육 형태로 인하여 예비교사 전문성 발달에 필요한 모든 것을 책임질 수는 없다(Tinning, 2002). 예비체육교사교육을 위해서 기존에 교원양성기관에서 전통적으로 실천하고 있는 기능적 전문성과 함께 상대적으로 최근에 강조되고 있는 반성적 전문성의 발달도 함께 고려해야 한다. 이와 함께 현대사회에서 다측면적인 체육교사의 임무 수행에 필요한 비판적 전문성의 필요성에 대한 적극적인 관심이 요구된다. 즉, 비판적 접근을 바탕으로 한 비판적 전문성이 기존의 기술적, 반성적 예비체육교사교육을 완전히 배척하는 것은 아니다. 오히려 그 동안 괄목할 속도로 발전된 체육교육지식과 이론을 제대로 쓸 수 있는 기회를 제공하는 것이다(Gore, 1990; Kirk, 1986; Tinning, 2002).

본 연구의 결과에서의 예비체육교사교육에 대한 시사점은 다음과 같다. 첫째, 예비체육교사에 대한 새로운 패러다임이 필요하다. 예비체육교사는 과거의 경험과 지식에만 의존하여 효율적으로 수업을 하는 '수동적 지식 습득자'가 아니라 장차 체육교육을 통해 학생이 학교를 포함한 사회 속에서 그들의 삶을 의미 있게 구성하고 바람직한 사회를 창조하는 힘을 가지도록 돕는 '능동적 지식 창조자'이다. 예비체육교사교육에서 비판적 전문성에 대한 보다 큰 관심을 가지고, 예비교사가 이론과 실제의 괴리에 대해서 이해할 수 있는 비판적 안목을 통해 보다 인간적이고, 도덕적이며, 사회를 개선하는 데 중요한 역할을 할 수 있는 발판을 마련해야 한다. 비판적 전문성 함양은 예비교사들이 현장에 갔을 때 현상에 대한 탐구

중심 연구를 수행 할 수 있는 동기와 지식을 준비시킬 수 있기 때문이다.

둘째, 현재 빠른 속도로 변화하고 있는 한국의 학교체육의 사회문화적 상황에서 비판적 전문성 향상을 위한 예비체육교사교육 기관의 노력과 관심이 요구된다. 특히, 학교체육진흥법을 기점으로 다양한 학교체육정책이 현장에서 펼쳐지고 있고, 학교체육의 사회적 역할에 대한 정치적 관심과 사회적 요구가 높아지고 있는 만큼 예비체육교사는 체육을 보다 거시적인 관점에서 바라 볼 수 있는 안목이 필요하다. 따라서 정책 소양(policy literacy)을 예비체육교사수업의 핵심 내용으로 선정하여 교육과정과 학교체육정책에서 어떠한 지배적 지식이 학교에 전달되고, 교사가 그것을 어떻게 가르치며, 학생에게 어떠한 교육적 의미가 있는 지 고민할 수 있도록 해야 한다. 예비체육교사가 정책 소양을 함양하는 과정에서 한국사회에서 주목받고 있는 학교체육을 통한 인성함양과 건강증진 효과가 현실성이 있는지를 고민할 때, 인성과 건강의 목표를 달성하기 위한 보다 현장중심적인 교육프로그램 개발과 실천이 가능하다.

셋째, 예비체육교사교육에서는 마이크로티칭, 비판적 글쓰기, 다양한 읽기자료 활용, 토론 등을 통해 예비교사의 삶과 실제 사회에서 벌어지는 사례를 중심으로 비판적 반성과 사고, 사회적 민감성, 실천성을 높여야 한다(Vavrus, 2009). 비판적 전문성 함양을 위한 과정이 하나의 수업에서 그치는 것이 아니라 예비교사 기간 동안 보다 체계적이고 구조적으로 연결 되어야 한다. 비판적 반성의 내용과 목표가 예비체육교사의 삶과 동떨어진 것이 아닌 각자의 삶에서 이루어짐을 깨달을 수 있는 탐구중심 수업을 통해 '비판의 장'을 충분히 마련해주어, 본인의 교수활동은 물론, 사회적 맥락과 연계하여 학교체육의 목표와 교육적 측면을 동료와 고민할 수 있는 등 체육의 본질에 대해서 생각할 수 있게 되어 졸업 후에도 예비교사교육에서 배운 깨달음과 숙고의 과정이 사라지지 않도록 해야 한다.

넷째, 예비체육교사의 비판적 전문성 함양을 위한 첫 걸음은 결국 교사교육자의 역량에 달려 있다고 해도 과언이 아니다. 이에 교사교육자의 비판적 전문성이 우선 되어야 한다. 교사교육자는 기존의 수업방식처럼 일방적으로 지식을 전달하는 것에 그치지 말고 예비교사와 함

께 배우고, 비판적인 자세로 학교체육의 현 실태와 기존의 수업방식에 대해서 끊임없이 반성하는 사람이어야 한다. 따라서 비판적 전문성을 증진하기 위한 탐구중심 교육에서 교사교육자의 역할에 대한 연구와 관심이 필요하다.

하나의 담론과 고정관념이 사회에 자연스러운 상식처럼 여겨지면 그 속에서 그것을 객관적이고 비판적으로 보기는 매우 어렵다. 더욱이 비판적 전문성이 모든 교육적 문제를 해결하는 만병통치약이 아니다. 예비교사가 대학문화와 사회적 영향을 받을 수밖에 없는 위치에 놓여 있기 때문이다. 비판적 전문성은 체육교육을 둘러싼 복잡한 환경 속에서 다양한 신체활동을 교육적인 목적으로 학생들에게 전달하는 일은 기존의 틀에서 보다 확장된 경험과 인식, 반성과 비판을 통해 이루어 질 수 있다.

비판적 전문성을 기르는 가장 중요한 기회의 장소가 예비체육교사교육이다. 학교 현장을 바꾸는 핵심적인 위치에는 비판적 전문성을 지닌 교사가 있으며, 그들은 적극적으로 본인이 가진 가치관과 생각을 현장에서 실천을 하고 교육적인 의도와 효과의 비판적 중재자가 된다. 따라서 현재 한국 상황에서 요구되는 비판적 전문성의 핵심요소와 그것을 실천하기 위한 핵심역량에 대한 이론적·경험적 연구가 연구자와 실천가를 중심으로 지속적으로 이어져야 한다. 이와 함께, 현시대, 지역사회, 학교, 개별교사 등 사회문화적 특성과 복잡한 생태학적 교육환경을 고려하여, 비판적 전문성 향상을 위한 다양한 버전의 교육방법에 대한 연구도 차후 연구에서 발전시켜야 할 것이다.

참고문헌

- 강유석(2013). 수업컨설팅을 통한 통합체육교사의 전문성 형성 변화. *한국체육교육학회지*, 18(3), 61-80.
- 권민정, 김경숙(2011). 수업컨설팅 경험을 통한 중학교 체육교사의 전문성 요소 탐색. *한국스포츠교육학회지*, 18(4), 145-163.
- 김선희(2006). 반성적 사고 능력 향상을 위한 사례 방법과 체육전문인교육에의 적용 가능성 탐색. *한국체육학회지*, 45(6), 373-384.
- 박세원(2011). 비판적사고 교육을 위한 도덕수업 재구성: 비

- 판적 교육을 중심으로. *한국초등교육*, 22(1), 119-139.
- 박정준, 최의창(2010). 반성적 마이크로티칭에 나타난 예비 체육교사의 실천적 지식 내용과 수준 분석. *체육과학연구*, 21(4), 1595-1614.
- 서경혜(2005). 반성적 교사교육의 허와 실. *한국교원교육연구*, 22(3), 307-332.
- 서윤경(2009). 예비 교사를 대상으로 한 마이크로티칭의 효과와 운영 전략 탐색. *한국교원교육연구*, 26(4), 271-297.
- 이명숙(2010). 비판적사고 교육의 변천과 수업실제. *교육학논총*, 31(1), 1-18.
- 이재용(2011). 예비교사를 위한 체육교과 수업 컨설팅 사례 연구. *한국체육교육학회지*, 16(1), 15-28.
- 임민정(2014). 비판적 반성 중심의 다문화 교사교육을 통한 유아교사의 관점 변화. *어린이문학교육연구*, 15(3), 273-296.
- 유정애(2000). 교사 전문성 연구. *한국스포츠교육학회지*, 7(2), 41-59.
- 유정애(2015). 스포츠교육학의 공적 가치 의미와 기능 탐색. *체육과학연구*, 26(2), 329-341.
- 윤현수(2011). 중등 체육교육실습생의 수업지식 형성과정. 미간행 박사학위논문, 인천대학교 대학원, 인천.
- 장경환, 이옥선(2014). 초등체육교사의 체육 수업 전문성 개발 방향 탐색. *한국초등체육학회지*, 19(4), 1-17.
- 정태희(2004). 마이크로티칭 기법을 활용한 발표수업이 대학생의 자기효능감에 미치는 효과. *교육과정연구*, 22(4), 189-208.
- 정현우(2014a). 학교체육정책 분석과 이해를 위한 사회적 구성주의 관점의 적용가능성 탐색: 담론분석을 중심으로. *한국스포츠사회학회지*, 27(4), 87-108.
- 정현우(2014b). 담론분석을 통한 체육정책의 이해: 학교체육진흥법에 담긴 신체문화담론의 의미. *한국스포츠교육학회*, 21(1), 1-19.
- 조기희(2015). 체육수업 전문성 증진을 위한 교사학습공동체 실천 과정과 효과 탐색. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.
- 조덕주(2009). 반성적 사고 중심 예비교사 교육 프로그램 개발을 위한 기초연구. *한국교원교육연구*, 26(2), 411-436.
- 한국교육과정평가원(2013). 교사의 학교 수준 교육과정 편성·운영 역량 강화 방안. 연구보고 RRC 2013-7. 서울: 한국교육과정평가원.
- 최의창(1995). 스포츠 교육학: 탐구중심 교사교육과 체육교사교육. 33회 *한국체육학회 학술발표회* 논문집, 285-294.
- 최의창(2009). *체육전문인교육*. 서울: 생능출판사.
- 최의창(2011). 체육전문인 전문성의 재검토: 심성적 차원의 역할과 그 교육. *한국스포츠교육학회*, 18(2), 1-25.
- Breuning, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 106-122.
- Carlson, D. (1998). Finding a voice, and losing our way? *Educational Theory*, 48(4), 541-554.
- Curtner-Smith, M. D. (2007). The impact of a critically oriented physical education teacher education course on preservice classroom teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 35-56.
- Dewey, J. (1928). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gore, J. (1990). Pedagogy as text in physical education teacher education: Beyond the preferred reading. In D. Kirk & R. Tinning (Eds.), *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis*(pp. 101-138). London: Falmer Press.
- Gore, J. (1993). *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth*. New York: Routledge.
- Harbermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon.
- Kirk, D. (1986). A critical pedagogy for teacher education: Toward an inquiry-oriented approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(4), 230-246.
- Kirk, D. (2006). Sport Education, Critical Pedagogy, and Learning Theory: Toward an intrinsic justification for physical education and youth sport. *Quest*, 58, 255-264.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Lawson, H. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subject warrant, recruitment and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3-16.
- Lawson, H. (1990). Beyond positivism: Research, practice, and

- undergraduate professional education, *Quest*, 42, 161-183.
- Macdonald, D., & Brooker, R. (2000). Articulating a critical pedagogy in physical education teacher education. *Journal of Sport Pedagogy*, 5(1), 51-63.
- Oliver, K. L., & Lalik R. (2004). Critical inquiry on the body in girls' physical education classes: A critical poststructural perspective. *Journal of Teaching In Physical Education*, 23, 162-195.
- Ruiz, B. M., & Fernandez-Balboa, J. (2005). Physical education teacher educators' personal perspectives regarding their practice of critical pedagogy. *Journal of Teaching Physical Education*, 24, 243-264.
- Schon, D. (1983). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*(4th ed.), Mountain View, CA: Mayfield.
- 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. (2002). Toward a "modest pedagogy": Reflections on the problematics of critical pedagogy. *Quest*, 54, 224-240.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Vavrus, M. (2009). Sexuality, schooling, and teacher identity formation: A critical pedagogy for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 383.
- Wright, J. (2004). Critical inquiry and problem-solving in physical education. In J. Wright, D. Macdonald & L. Burrows (Eds.) *Critical inquiry and problem-solving in physical education*. London: Routledge.

The meaning and teaching methods of critical professionalism in physical education teacher education

Hyunwoo Jung

Seoul National University

There has been a growing advocacy for a critical approach to physical education teacher education(PETE) in the era of globalization and ubiquitous society. Drawing on critical pedagogy, the purpose of this paper was to explore the meanings and methods for developing critical professionalism in PETE through identifying the definitions and features of critical professionalism. The notion of critical professionalism includes four crucial components: critical reflection, social sensitivity, critical thinking, and practicability. This paper suggests an inquiry-oriented physical education teacher education to develop per-service teachers' critical professionalism in terms of providing a range of teaching methods centered on microteaching, discussion-based lessons, critical reading and writing, and using media materials. Building on findings, it was concluded that there is a need of programs for the development of policy literacy understanding complex social and cultural contexts of school physical education. Furthermore, PETE should focus on the processes of critical reflection on the teaching and learning act itself within wider social contexts, by using an inquiry-oriented approach to PETE, which will contribute to fostering teachers' critical capacities needed to guard the educational aims of physical education against political interference.

Key Words: Physical Education Teacher Education, Professionalism, Critical Professionalism, Critical Pedagogy, Inquiry-oriented Physical Education and Teacher Education 