



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](#)

체육학 석사학위 논문

초등교사의 체육평가 체험과 의미에 관한
현상학적 탐구

2019년 8월

서울대학교 대학원

체육교육과

김 영 준

초등교사의 체육평가 체험과 의미에 관한 현상학적 탐구

지도교수 이 옥 선

이 논문을 체육학 석사학위 논문으로 제출함
2019년 4월

서울대학교 대학원
체육교육과
김 영 준

김영준의 체육학 석사학위 논문을 인준함
2019년 6월

위 원 장 _____ 최 의 창

부위원장 _____ 권 순 용

위 원 _____ 이 옥 선



국 문 초 록

초등교사의 체육평가 체험과 의미에 관한 현상학적 탐구

김 영 준
서울대학교 대학원
체 육 교 육 과

본 연구의 목적은 초등교사가 체육을 평가한다는 것의 의미를 탐색하는데 있다. 초등교사는 과거에는 체육을 평가받는 학생으로 살아왔고, 현재에는 체육을 평가하는 교사로 살아가는 독특한 존재자다. 따라서 본 연구는 초등교사의 학생으로서 체육평가 체험, 교사로서의 체육평가 체험 모두를 해석학적 현상학의 렌즈로 들여다봄으로써, 초등체육평가의 의미를 심도 있게 포착하고자 하였다. 연구 문제는 첫째, 초등교사는 학생으로서 체육평가에서 어떤 체험을 했는가? 둘째, 초등교사는 교사로서 체육평가에서 어떤 체험을 하는가? 셋째, 초등학교에서 체육을 평가한다는 것의 의미는 무엇인가? 이다.

본 연구의 이론적 배경으로 초등체육, 체육평가, 해석학적 현상학에 관한 선행연구들은 연구의 전 과정에서 지속적으로 검토하고 분석하였다. 연구방법인 해석학적 현상학의 탐구 절차에 따라 2018년 8월부터 2019년 6월까지 총 11개월간 수행되었다. 연구 참여자는 자신의 평가 체험에 관해 생생

하고 풍부한 묘사가 가능하며, 체육 교과를 가르치는 5명의 초등교사로 설정하고 목적 표집을 통해 선정하였다. 현상학적 자료들은 현상학적 인터뷰 및 체험 묘사, 관찰, 교사일지 및 평가 관련 문서들을 통해 수집되었다. 자료의 기술과 분석은 본 연구의 분석의 도구로 활용되는 ‘인간 경험을 구성하는 4가지 실존체(Merleau-Ponty, 2012; van Manen, 1990; 2016b)를 통해 체육평가 체험을 이루는 신체성, 공간성, 시간성, 관계성을 드러내고자 하였다. 이렇게 생생하게 기술된 체험은 연구자에 의해 해석의 과정을 거쳤다. 기술된 텍스트들은 재구성·재창조되어 해석학적 현상학만이 갖는 생생하고 의미있는 공명(resonating)을 독자들에게 제공할 수 있도록 노력하였다(van Manen, 2016b). 연구의 진실성을 높이기 위해 다각도 분석, 연구 참여자의 검토, 동료 간 협의를 활용하였으며, 연구의 윤리성을 확보하기 위해 생명윤리위원회의 심의를 통과하였다.

연구결과 및 논의는 연구문제를 해결하기 위하여 3가지로 구성하였다. 연구결과 첫째는 학생으로서의 체육평가 체험을 기술했다. 먼저, 체험된 신체의 관점에서 ‘떨리는 몸’, ‘측정되는 몸’이 주제화되었다. 이는 체육평가를 통해 자신의 몸이 등급화되고 점수화됨에 따라 자신의 신체가 떨리고 초조했던 체험을 사실적으로 드러내고 있다. 또, 체험된 공간의 관점에서 ‘독백을 강요받는 무대’, ‘동떨어진 공간’이 주제화되었는데, 체육평가의 공간이 강요받는 무대이자, 학생의 삶과는 완전히 동떨어진 공간으로 체험하고 있음을 알 수 있었다. 또, 체험된 시간의 관점에서는 ‘눈 깜짝할 사이’, ‘몰입하지 않는 시간’으로 주제화되었다. 체육평가의 시간은 순식간에 지나가는 것이었고, 그들의 열정이 나타나지 않았던 시간임을 드러내고 있다. 마지막으로, 체험된 관계의 관점에서 ‘선생님은 교관이셨죠’, ‘일방통행’으로 주제화되었는데, 이러한 체험들은 교사와 학생의 관계가 수직적이며 하향식의 관계였음을 드러내주고 있었다.

연구결과 둘째는 교사로서 체육평가 체험을 기술했다. 먼저, 체험된 신체의 관점에서 ‘안주하는 몸’, ‘복제된 몸’으로 주제화되었는데, 이는 교사로서 익숙함과 편리함만으로 체육평가를 실행하고 있는 것으로 나타났으며, 심지어 과거 부정적인 은사님의 체육평가 방식을 그대로 따라하고 있었음을 알

수 있었다. 또, 체험된 공간의 관점에서 ‘공기가 변하는 공간’, ‘발산이 아닌 수렴의 장’으로 주제화되었다. 교사가 인식하는 체육평가의 공간을 학생들이 긴장해서 엄숙해지는 공간이자, 그들의 움직임 욕구가 하나로 모여지는 부정적인 공간으로 체험하고 있었다. 또, 체험된 시간의 관점에서 ‘섞이지 않는 시간’, ‘성장의 시간’으로 주제화되었다. 초등교사로서 열심히 체육평가를 준비했으나, 학생들의 반응은 차가웠던 체험, 그리고 예기치 못한 결과를 통해 교육자로서의 성찰과 반성의 체험으로 드러났다. 마지막으로 체험된 관계의 관점에서 ‘학생을 위한, 학생을 향한 지향성’과 ‘암중모색’으로 주제화되었다. 참여자들은 체육평가 속에서 학생을 지향하고 있었고, 그것의 구체적인 방법은 명확히 보이지 않지만, 어둠 속에서 하나씩 하나씩 더듬어 찾아 나가는 체험을 하는 것으로 나타났다.

먼저, 교육적 주체가 중심이 되는 체육평가다. 참여자들의 체육평가 체험 속에서 교사는 가르침의 주체로, 학생은 몸과 학습의 주체로 존재했다. 그러나 참여자들의 체육평가 체험 속에는 이론, 상식, 정책들로 설명할 수 없고 드러낼 수 없는 실천들이 존재했다. 기존의 교육(education)과 교사(teacher)를 나타내는 일상적 용어들은 고정된 의미로 이해되기 때문에, 실제 실천 맥락에서 생성되는 실천적 의미의 확장을 막고 있었다. 그러므로 일상적 용어 대신, 실천적이면서 실제적인 이해를 불러넣어 줄 수 있는 페다고지(pedagogy)와 페다고그(pedagogue)로의 용어변경이 요청된다. 또, 학생은 몸의 주체로서 세계와 적극적으로 상호작용하는 ‘세계-내로-존재(Merleau-Ponty, 1945)’이면서 동시에 능동적 체육 학습자로서 그 지위를 격상시킬 것이 요청된다.

다음은, 학생의 질적 성장을 지향하는 체육평가다. 연구 참여자들의 체험을 들여다보면 학생들은 주로 탈맥락적 운동기술 평가, 분절적 스포츠 기능 평가, 건강체력 평가 속에 던져졌다. 이는 학생의 움직임을 지나치게 대상화, 객체화, 도구화시키는 일이었고, 여기에 표준이나 규준이란 것이 더해지면서 주체가 유리된 심각한 도구주의를 초래했다(Ingerslev, 2013; Slatman, 2014). 움직임 소양은 학생을 몸의 주체적 역할을 강조하는 떠오르는 개념이다. 움직임 소양은 ‘침착하고 균형있게 움직이기’ 그리고 ‘지각적으로 환

경 읽고 쓰기'로 구성되는데, 학생 자신의 움직임에 대해 스스로의 해석과 평가를 강조한다(Standal, 2015). 표준이나 규준이 아닌 학생 개인 스스로의 반성을 통해 탐구적인 학습환경에 참여하게 하고, 궁극적으로 체육평가에 몰입하여 참여하도록 해야 한다는 것이다. 이와 더불어 초등교육은 낭만의 단계(Whitehead, 1929)이며, 최의창(2005)은 초등체육을 체육에 대한 로맨스가 시작되는 낭만체육으로 규정한다. 이처럼 초등체육평가는 선별과 서열화의 기제보다는 기다림을 통한 학생들의 무한한 삶의 가능성과 체육적 성장을 제공하는 하나의 교육적 역할을 수행해야 될 필요가 있다.

마지막으로 교사의 질적 성장을 지향하는 체육평가다. 연구 참여자들의 체육평가 체험에서는 의도치 않은 결과들이 노출되었다. 교육은 그 자체로 선한 것이지만, 그것의 결과는 전혀 예상치 못한, 의도치 않은 결과를 초래하기도 한다(Hay & Tinning & Engstrom, 2015). 이에 참여자들은 자신의 실천을 치열한 반성과 성찰을 통해 되묻고 되짚어보면서 무엇이 옳은지를 찾으려는 노력을 기울이고 있었다. 이러한 성찰행위는 좋은 체육평가의 원동력이자 좋은 체육평가의 주체로서 갖추어야 할 훌륭한 자질로 자신의 교육실천을 개선할 수 있다. 또한, 연구 참여자들은 평가가 이루어지는 즉흥적인 상황에서 촉발된 예기치 못한 순간을 체험하는데, 그럴 때마다 참여자들은 순간순간에 즉각적으로 반응하였고 이러한 반응은 이론이나 개론서에 쓰여진 기술적이고 처방적 방식이 아닌 상황특수적이며 노하우가 체화된 행위로 나타났다. 이를 교육적 택트(pedagogical tact)라 부르는데, 교육적 상황에 무엇을 해야하는지 알고 교육적으로 옳은 판단을 하는 지혜를 뜻한다(van Manen, 1991). 이것은 오로지 학생을 지향하는 사려깊음(thoughtfulness)의 태도 속에서 저절로 발휘되어 나타나는 것으로, 체육평가의 장면에서도 교육적 택트의 발휘와 경험 축적을 통한 그것의 성장을 충분히 기대할 수 있음을 알 수 있었다.

주요어 : 체육평가, 초등체육, 초등교사, 현상학, 체험, 의미

학 번 : 2017-29855

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구 목적	8
3. 연구 문제	8
4. 용어의 정의	9
5. 연구의 제한점	10
II. 이론적 배경	11
1. 초등체육	11
가. 초등체육	12
나. 초등체육	13
다. 온전한 초등체육	15
2. 초등체육평가	16
가. 교육평가	16
나. 초등체육평가	19
1) 체육평가	19
2) 초등학교 속 체육평가	21
다. 체육평가 관련 선행연구	22
1) 평가방향	23
2) 평가방법 및 평가전문성	24
3) 평가실태	25

3. 해석학적 현상학	26
가. 해석학적 현상학 연구의 필요성	28
1) 철학으로서의 현상학의 문제점	28
2) 실천으로서의 현상학: 해석학적 현상학	29
나. 해석학적 현상학의 기본 가정 및 개념	32
1) 인식론: 지향성과 생활세계	32
2) 탐구의 어려움: 자연적 태도	34
3) 탐구방법: 현상학적 태도와 환원	35
4) 탐구대상: 체험	37
다. 체육 관련 현상학 선행연구	39
Ⅲ. 연구 방법	46
1. 연구 설계	46
가. 연구의 패러다임 및 논리	46
나. 연구 절차 및 단계	48
2. 연구자 및 연구 참여자	50
가. 연구자의 주관성	50
1) 성찰 글쓰기: 연구자로서의 나	50
2) 성찰 인터뷰: 연구자의 체육평가 체험	52
나. 연구 참여자	54
3. 자료 수집	56
가. 현상학적 인터뷰 및 체험 묘사	56

나. 관찰	59
다. 현지문서	59
4. 자료 분석 및 해석	60
가. 자료의 기술	60
나. 자료의 분석	61
1) 분석의 도구: 경험을 구성하는 4가지 실존체	61
다. 자료의 해석	63
5. 연구의 진실성 및 윤리	65
가. 연구의 진실성	65
1) 삼각검증법	65
2) 구성원 간 검토	65
3) 동료 간 협의	66
나. 연구의 윤리	66
IV. 연구 결과 및 논의	68
1. 학생으로서의 체육평가 체험	68
가. 체험된 신체	69
1) 떨리는 몸	69
2) 측정되는 몸	72
나. 체험된 공간	75
1) 몸의 독백을 강요받는 무대	75

2) 동떨어진 공간	77
다. 체험된 시간	80
1) “눈 깜짝할 사이”	80
2) 몰입하지 않은 시간	82
라. 체험된 관계	85
1) “선생님은 교관이셨죠”	85
2) 일방통행	88
2. 교사로서의 체육평가 체험	89
가. 체험된 신체	89
1) 안주하는 몸	89
2) 복제된 몸	92
나. 체험된 공간	95
1) 공기가 변하는 공간	95
2) 발산이 아닌 수렴의 장	97
다. 체험된 시간	100
1) 쉼이지 않는 시간	100
2) 성장의 시간	105
라. 체험된 관계	110
1) 학생을 위한, 학생을 향한 지향성	110
2) 암중모색	113
3. 초등학교에서 체육을 평가한다는 것의 의미	116
가. 교육적 주체가 중심이 되는 체육평가	116
1) 페다고그로서의 교사	117
2) 몸과 학습의 주체로서의 학생	121
나. 학생의 질적 성장을 지향하는 체육평가	125

1) 움직임 소양	125
2) 가능성의 기다림	128
다. 교사의 질적 성장을 지향하는 체육평가	132
1) 교육적 성찰	133
2) 교육적 태트	136
4. 종합논의	140
가. 페다고지로서의 초등체육평가	140
나. 초등체육평가의 실천적 지식을 생산하는 연구 ..	145
다. 초등체육평가 현상학 연구의 의의와 가치	147
VI. 결론 및 제언	151
1. 결론	151
2. 제언	155
가. 현장 실천을 위한 제언	155
나. 후속 연구를 위한 제언	157
참고문헌	159
부록	179
Abstract	185

표 목 차

표 1. 연구 수행 절차 및 단계	49
표 2. 연구 참여자의 특성	55
표 3. 초등체육평가 체험에 대한 면담 가이드	57

그림 목 차

그림 1. 인간경험을 구성하는 4가지 실존체	62
그림 2. 페даго지로서의 초등체육평가	141

I. 서론

1. 연구의 필요성

한 톨의 모래 속에서 세계를 보고
한 송이 들꽃 속에서 하늘을 보라

(William Blake¹⁾, '순수의 전조' 中)

우리는 평가 속에 살고 있다. 평가는 우리 삶 어디에나 있다. 삶 속에서 우리는 평가하는 주체로 살아간다. 의식 혹은 무의식중에 우리는 타인이나 사물, 환경, 심지어는 우리 자신까지도 가치 매기고 판단한다. 왜 우리는 이처럼 평가하려 하는가? 우리가 세계의 탐험가이자 해석학자라는 점은 한 가지 가능한 대답이 될 수 있다. 인간은 진실을 알고자 하는 욕구를 지닌 존재(Foucault, 1990)이면서, 동시에 자신을 둘러싼 세계의 의미를 적극적으로 이해하고 해석하는 존재(진권장, 2005; Gadamer, 2004)이기 때문이다. 인간은 탐구 대상인 주변 세계를 이해하기 위해 자신이 갖고 있는 선경험과 선지식을 준거로 끊임없이 해석하며 살아가는 능동적인 평가자다.

우리가 평가자로만 존재하는 것은 아니다. 우리 대부분은 사회 혹은 특정 주체들이 만들어 놓은 평가들 속에서 피평가자로 살아간다. 우리가 받는 대부분의 평가는 선택이 아닌 필수다. 경쟁사회에서 원하는 것을 성취하고 획득하기 위한 방법은 평가가 거의 유일한 것이라고 봐도 무방하다. 평가의 결과로 평판 좋은 대학, 보수가 높은 직장이 결정되며, 피라미드 구조 내 타인들과의 경쟁 속에서 합법적으로 권력의 우위를 선점할 기회도 제공된다. 이렇듯 수단으로서의 평가는 경쟁사회에서 특정 목적을 달성하기 위한 선별과 서열화의 도구로서 작동한다(Evans, 2004; Fitzgerald, 2005). 평가는 오늘날 경쟁사회를 살아가는 현대인들에게 피할 수 없는 숙명과도 같은

1) 낭만적이고 신비로운 체험을 묘사했던 영국의 시인 겸 화가(1757-1827).

일이자, 보편적인 활동으로 자리하고 있다.

한편, 현대사회에 이미 만연하고 있는 수단으로서의 평가는 선별과 서열화 기제 때문에, 애당초 모두가 행복할 수는 없는 제로섬 게임(zero-sum game)의 성격을 지닌다. 객관적인 지표를 잣대로 측정하고, 결과를 수치화하여, ‘합격과 불합격’, ‘성공과 실패’, ‘우리와 우리가 아닌 것’, ‘1등과 꼴등’으로 구분 짓고 선별하는 활동이기 때문이다. 평가는 객관성, 수치화의 속성을 절대적 무기 삼아 평가대상을 단칼에 재단하는 폭력성과 냉혹함도 함께 가지고 있다. 예컨대, 학창시절 체육수업에서 체조 평가에 낮은 점수를 받아 좌절하고 창피했던 기억, 시험 점수가 낮게 나와 원하던 대학이나 회사 면접에 수차례 탈락했던 우리들의 경험은, 평가가 승자만이 독식하게 되는 제로섬 게임의 원칙을 충실히 따르고 있음을 알 수 있다. 또한 ‘평가’라고 하면 일단 긴장되고 떨게 되는 우리 몸의 자동적 거부반응은 평가가 가져올 냉혹하고 처참한 부정적 결과에 우리가 이미 충분한 학습이 되어왔음을 확증한다.

이처럼 보통의 사람들에게 평가는 특정 목적을 성취하기 위한 수단, 선별과 서열화의 도구다. 평가에 대한 이러한 일상적 의미는 우리 삶 곳곳에 존재하는 다양한 형태의 평가들에 고정적으로 적용되어 사용되고 있다. 학교에서 이루어지는 교육평가도 예외는 아니다. 교육평가는 전통적으로 개인의 사회·문화적 지위를 부여해 주는 재능을 능력으로 규정하며 능력에 따라 서열화하기 위한 목적으로 시행해왔으며(Evans, 2004), 과거부터 지금에 이르기까지 학생이 실제로 무엇을 할 수 있는지에 대한 증거를 거의 제공하지 못한 채, 선발과 등급화에 최적화되어 행해져 왔다(정수경, 2017). 지난 10년간 초등학교에서조차 성과주의로 인해 측정 가능한 수행성에 더 큰 가치를 두게 되었고(Ball, 2003), 이에 평가도 수행의 측정, 측정 결과의 비교와 서열화에만 집중하게 되는 결과를 낳게 되었다.

체육평가의 상황도 교육평가와 크게 다르지 않다. 평가의 일상적 의미가 체육평가에도 그대로 전이되어 사용되고 있다. 전통적으로 체육교사들은 운동기술 또는 체력측정 평가와 같은 객관적 평가를 사용해왔으며(Standal, 2015), 그것들은 주로 교육의 책무성 또는 학생들을 잘 세우려는 목적에 의

해 사용되었다(López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail & Macdonald, 2012). 체육교육에서 능력은 높은 등급이나 지위의 교환가치로 활용되고, 스포츠 경쟁과 맞물려서 양적 비교를 통한 서열화가 이루어지는 데(Evans, 2004), 이때 비교와 서열화를 완성하는 핵심 도구로써 평가가 역할을 해 온 것이다.

그러나 교육평가와 체육평가가 내포하는 일상적 의미로서의 평가는 ‘교육’ 본래의 목적을 상실하게 만드는 결과를 낳았다. 교육이라는 종착역을 향해 나아가던 일련의 교육적 노력들이 평가만 거치면, 선로에서 이탈하거나 교육과는 정반대 방향으로 역행하게 되는 것이다. 이홍우(2010)는 대학 입시 같은 평가가 교육을 완성하는데 도움이 되지 않음을 지적하고 있으며, 장상호(2004)도 교육을 위한 평가가 아닌 평가를 위한 교육이 되어버린 주객전도된 교육 현실을 꼬집는다. 체육에서도 체육적 능력을 표준으로 상정하면서, 학생에게 특정 수준을 뛰어넘어야 ‘능력있는 사람’이라는 메시지를 명시적·암묵적으로 전달한다(Wright & Burrows, 2006). 그리고 그러한 능력의 측정도구로써 실기 위주의 체육평가가 사용되며, 이는 비교와 서열화 기제 속에서 비인간화를 초래하고 있다(변혜선, 이세형, 2004).

그러나 다행스럽게도 최근 들어 평가에서의 ‘교육 부재’ 문제를 쇠신하려는 교육계의 다양한 노력들이 나타나고 있다. 먼저 평가 패러다임의 변화를 시도하는 노력들이 있다. 기존의 ‘책임성 기반 평가’(assessment for accountability)에서 ‘학습을 돕는 평가(assessment for learning)’로의 전환을 촉구한다(Hay & Penney, 2013). 체육에서도 대안적 평가방향으로서 학습을 돕는 평가로의 전환을 촉구하는 목소리가 증가하고 있으며(Leirhaug & MacPhail, 2015), 문경남, 한유정, 이옥선(2016)은 학습과 평가는 동전의 양면으로 인식되어야 할 필요가 있음을 강조한다. 또, Penney, Brooker, Hay, and Gillespie(2009)는 독립적이고 상호연결된 교육의 메시지 시스템인 교육과정-교수-학습-평가(Bernstein, 1971; 1996)의 일관성과 응집력을 강조하면서 평가도 하나의 교육임을 주장한다.

정책 및 연구의 측면에서도 평가를 쇠신하기 위한 노력들이 나타나고 있다. 교육 정책의 세계적인 흐름이 ‘교육과정 사용자로서의 교사’에서 ‘교육

과정 개발자로서의 교사’(Connelly, 1972)로 나아감에 따라 정책적으로 국가 수준의 평가 관련 문서를 적극적으로 해석하고 고려하는 교사를 장려하고 있다(소경희, 최유리, 2018; 유정애, 2010). 국내에서는 가장 최근의 평가 관련 정책으로 등장한 과정중심평가(한국교육과정평가원, 2018)는 국가 수준 체육과 교육과정 속 평가를 과정 중심 그리고 학습자 중심으로 송두리째 변화시키고 있다. 연구에서는 평가를 변화시키기 위한 담론을 형성하면서도, 구체적으로 교사의 평가 전문성을 제시하고 있다. 김상목, 채창목, 김영식(2017)은 타당한 평가를 위해서는 전문가의 평가 전문성이 필요함을 인정하고 있으며, Hay and Penney(2013)는 사회문화적 시각에서 평가자와 평가대상의 상호작용에 주목한 평가소양(assessment literacy)의 개념을 강조한다. Thompson and Penney(2015) 또한 초등학교 맥락에서 교사들이 평가에 대해 어떤 지식을 가지고 있으며, 얼마나 잘 실행하고 해석하는지를 들여다보는 전문성 연구가 필요함을 역설했다. 문경남 외(2016)도 전 과목을 담임교사 한 사람이 가르쳐야 하는 초등교사의 체육평가에 대한 어려움과 전문성 탐색 연구의 필요성을 강조했다.

이상의 체육평가를 쇄신하려는 노력들은 체육평가에 대한 대안적 담론들을 생성하면서 체육교육 발전에 이바지했다. 그러나 과연 이러한 노력들이 교사와 학생들에 의해서 실천되고 있는 체육평가의 모습을 얼마나 바꾸었는가? Nohl(1935)에 따르면, “꿈과 현실 사이에는 언제나 간격이 있는 법이고, 교육의 경우에도 이론과 실천 사이의 긴장은 언제나 존재한다.” 즉, 교육이론이 직접적으로 교육실천에 완벽하게 작용할 수는 없다. 실천은 시공간적으로 특수하고 구체적인 행동인 데 반하여, 이론은 추상적이고 관념적인 지성이기 때문이다(허영주, 2005). 따라서 체육평가 이론 또는 담론은 그것의 실천 주체인 교사와 학생을 통해서만이 하나의 실천으로 옮겨질 수 있다.

이처럼 체육평가의 교육적 성공을 논하려면, 그것의 ‘실천 주체’에 관심을 기울여야 한다. 실천 주체와 관련하여 우리 체육평가 현실에서도 짚고 넘어가야 할 문제들이 있다. 먼저, 현재 체육평가를 둘러싼 담론들은 그것의 실천 주체인 교사와 학생을 유리시키고 있다는 점이다. ‘체육평가는 이러해야 한다’ 또는 ‘체육평가 전문성은 무엇이다’와 같은 레토릭을 표방하며, 체육평

가의 의미가 교사와 학생과는 동떨어진 곳에서 일방적으로 정의되고 있다. 교사와 학생이야말로 교육의 최전선에서 서로 부대끼며 교육을 완성해내는 주체다. Heidegger(1962)는 인간이 세계-내-존재로서 세계 안에 있는 다른 존재자들과 적극적으로 소통하면서 세계의 의미를 주체적으로 구성해 나가는 삶의 주체임을 강조했다. 마찬가지로 체육평가를 실천하는 주체로서 교사와 학생은 체육평가의 의미를 적극적으로 구성하는 주체가 되어야 하며, 그들이 구성된 의미들이 곧 진정한 체육평가의 의미가 되어야 하는 것이다.

또 다른 문제는, 체육평가는 그것의 실천 주체인 교사와 학생에게 전반성적(pre-reflective)이고 무비판적인 태도로 살아가는 생활세계(Husserl, 1970)라는 점이다. 생활세계를 살아가는 사람들은, 필연적으로 그 속에서 모든 것들을 너무도 익숙한 나머지, 당연시 여기는 자연적 태도(natural attitude)로 살아간다. 체육평가를 운동 기술 중심으로 구분하고 줄 세우는 것으로 이해하는 것은 과거부터 내려오던 체육평가에 대한 상식, 관습, 전통, 가정들을 너무도 당연시한 나머지 자연적 태도로 인식한 처참한 결과다. 안양옥, 박상봉, 박명화(2006)의 연구에 따르면, 초등교사들은 작년에 사용했던 평가방식을 그대로 체육평가에 사용하거나, 동학년 교사의 평가 아이디어를 그대로 따르는 것으로 나타났다. 여기서 드러나듯, 초등교사들은 체육평가를 반성적이고 비판적으로 이해하기보다 당연시 여기며 살아간다. 이처럼 체육평가를 이해하는 우리의 관점이 일상적인 상식, 관습, 전통, 가정에 국한되어 있다면, 체육평가에 대한 더 이상의 확장적인 논의는 불가능하다. 전통은 완전무결한 구성체(Bernstein, 1983)가 아니다. 역사 속에서 새로운 이해의 생성이나 발전은 전통에 대한 순응이 아닌, 전통에 대해 도전하고 맞섬으로써 이루어졌다. 그렇기에 우리는 어떤 것의 의미가 절대적이거나 불변의 진리라는 착각 속에서 벗어날 필요가 있다. Freire(1970)가 주장하듯, 모든 실재는 항상 유동적이며 조건적이다. 실재는 “우리를 위한 실재”이며, 우리가 누구인지를 더욱 잘 이해하도록 해주는 확장된 세계를 열어준다(진권장, 2005). 인식의 주체와 인식의 대상은 서로 관련을 맺으며, 어떠한 방식으로든 인식대상은 주체를 비추고 드러낸다. 따라서 체육평가의 의미 또한 실천주체들에 의해 끊임없이 변화해나가는 실재로 이해되어야 하

며, 상식의 잣대에서 혹은 전통과 관습에 의해 단순화시켜 이해하고 간주해 서는 안 된다.

우리는 지금 바로 이 순간에도 학교 운동장에서 교사와 학생들에 의해 탐 흘리며 실천되고 있는 체육평가 속을 들여다볼 필요가 있다. 그 속에서 교사와 학생이 체육평가의 의미를 경험적으로 어떻게 만들어내고 구성하고 있는지를 살펴보는 연구가 절실히 필요하다. Arnold(1991)는 “실천적 지식은 이론적 지식에 선행하는 것이다.”라고 주장하면서, 체육의 실천적 맥락에서 실천 주체들에 의해 그 의미가 구성되고 만들어지는 실천적 지식의 중요성을 역설했다. 그러나 실천적 지식의 한 가지 난점은 그것을 포착해내기가 어렵다는 데 있다. 왜냐하면 현상에 대한 지배적인 전통, 편견, 선입견이 새로운 이해의 생성을 막고 있기 때문이다. 우리는 우리도 모르게 체육평가를 둘러싼 이미 알려진 사실, 상식, 이론, 이데올로기들의 렌즈를 쓰고 현상을 이해한다. 교육에서 이론적, 실증적, 분석적 접근은 교육자가 교육적 상황의 생생한 장면을 포착하기 어렵게 만든다(Standal, 2015).

현상학적 접근은 구체적인 실천의 장면을 묘사하고, 그것을 실천적 지식의 형태로 드러낼 수 있는 방법을 제공한다(Svenaesus, 2009). 현상학은 일체의 독단, 편견, 선입견, 주관, 심지어는 기존의 지식이나 이론의 한계를 벗어나서 ‘사물 그 자체(things themselves)’로부터 새로운 이해를 형성하는 것을 추구하며(이근호, 2011), 현상들에 대한 자유로운 관점의 길을 개방시켜 놓는 역할을 한다(Bollnow, 1969). 또 현상학이 매력적인 이유가 우리 주변의 일상적인 존재들을 현상학적 시선으로 바라보면 보통의 것도 특별한 것으로 바꿔 놓기 때문이다(van Manen, 2016b). 평범한 것에서 특별한 것을, 당연한 것에서 이상한 것을 발견하는 것과 같은 ‘경이로움’의 경험은 현상학 연구의 가장 큰 매력이다.

현상학이 이처럼 고착화된 관습적·전통적 이해로부터 신선하고 새로운 이해의 생성을 가능케 하는 연구방법임에도 불구하고, 체육학 연구에서 현상학적 교육학(phenomenological pedagogy) 연구는 주류가 아닌 주변부에 머무르고 있다(Brown & Payne, 2009). Tinning(2010) 또한 현상학적 교육학을 체육교육의 개념을 이루는 한 가지 정향으로 인정하면서도, 여전히 체육

교육 분야에서 그 수가 부족함을 지적하고 있다.

체육평가도 현상학적으로 바라보아야 한다. 체육평가 영역은 이미 편견, 상식, 이론, 담론들이 그것의 의미를 잠식하고 독식하고 있다. 이는 체육평가와 관련된 더 이상의 실천적이고 심도 있는 확장된 논의들을 막고 있기에 문제가 있다. 그렇다면 구체적으로 어떻게 해야 하는가? 먼저, 체육평가 실천 주체들의 체험(lived experience)을 드러내는 것부터 출발해야 한다. 체험은 현상학적 탐구의 시작점이자 종결점이라고 할 수 있다(van Manen, 1990). 또한, 체험은 생각과 언어에 의해 중재되지 않고 그 자체로 발현되어 나타나는 것(van Manen, 2016b)을 의미한다. 있는 그대로의 체험을 포착하고 기술함으로써 현상을 둘러싸고 있던 기존의 전통, 가정, 상식들을 한꺼풀 벗겨내는 것이다. 이처럼 체험을 들여다보는 일은 현상학 연구의 핵심 도구이자, 현상학을 가능케 하는 필수요소다.

다음으로, 현상학 연구에 참여하는 모든 사람은 현상학적 태도로의 변경이 필요하다. 현상학이 추구하는 현상의 의미와 이해는 대개 실존적, 정의적, 상황 의존적, 그리고 체화된 것으로 드러나기 때문에, 인지적 능력보다는 실제적이고 직관적이며 상황을 있는 그대로 보려는 능력이 요청된다. 체육평가 체험 속에서 그것의 체화된, 실존적, 실제적 의미를 찾기 위해서는 현상학 혹은 체육 관련 지식을 많이 아는 것보다, 실천 주체들의 체육평가 ‘체험(lived experience)’을 아주 민감하고 주의 깊게 살피면서 새로운 의미 생성을 막는 기존의 선입견을 최대한 적극적으로 인식하는 태도가 중요하다. 현상학자는 과거의 경험과 지식이 현재 상황을 이해하는 데 개입하는 것을 원치 않는 태도를 지닌 ‘끊임없이 초심을 유지하려 노력하는 사람(perpetual beginner)’이다(Merleau-Ponty, 2012).

본 연구는 초등체육평가의 의미를 드러내기 위해, 초등교사를 주된 연구 참여자로 삼는다. 초등교사는 학교라는 세계에 ‘내던져진 존재’이자, ‘세계-내-존재(Being-in-the-world)’다(Heidegger, 1962). 아무런 의미의 발견 없이, 그저 주어진 것을, 어제처럼 오늘을 살아내는 생활세계의 존재자이기도 하다. 초등교사에게 체육평가는 생활 세계적 공간이며, 전반성적이고 무비판적으로 주어지는 것으로 누구도 체육평가에 대해 고민하지 않으며 살아간

다. 또, 본 연구에서 초등교사는 매우 중요하고 독특한 존재 양식으로서 가치를 지닌다. 교육의 두 주체인 학생과 교사를 모두 경험했기 때문에, 학생으로서 체육평가를 받았던 체험과 교사로서 체육평가를 실행해본 체험 모두를 가지고 있다. 따라서 본 연구는 체육평가에 대한 학생과 교사 두 가지 양상의 체험 모두를 연구 참여자들로부터 드러낸다. 이를 통해 드러난 체육평가의 두 주체가 구성하고 있는 체육평가의 실천적이고 생생한 의미와 진실을 찾고자 노력했다. 본 현상학적 연구를 통해 우리가 당연하게 생각하고 묻어 버린 체육평가의 의미와 진실을 드러내고, 그 동안 상실해온 교사와 학생의 주체성을 찾는 데 기여할 것으로 기대하는 바이다.

2. 연구 목적

본 연구의 목적은 초등교사가 체험하는 체육평가의 현상학적 의미를 탐색하는 데 있다. 이를 위해 5명의 초등교사를 연구 참여자로 선정하여, 그들이 학생으로서 경험한 체육평가 체험과 교사로서 경험한 체육평가 체험 모두를 살펴본다. 이를 통해 초등체육평가를 실천하는 주체들이 구성하고 만들어내는 초등체육평가를 현상학적으로 기술한다. 이렇게 드러난 ‘있는 그대로’의 초등체육평가 현상은 연구자의 통찰과 해석을 통해 새로운 이해를 부여하고, 실천적 지식으로서의 초등체육평가의 의미를 탐색하고자 한다.

3. 연구 문제

첫째, 학생으로서 체육평가에서 어떤 체험을 했는가?

둘째, 교사로서 체육평가에서 어떤 체험을 하는가?

셋째, 초등학교에서 체육을 평가한다는 것의 의미는 무엇인가?

4. 용어의 정의

● 초등체육평가

초등체육평가는 그 본질상 이론과 실천이 뒤섞여 혼재해 있는 영역이다. 그러나 본 연구에서 주목하는 초등체육평가는 초등학교 맥락에서 실제로 실천되고 있는 체육평가의 모습과 양상이다. 초등체육평가를 둘러싼 수많은 이론과 담론은 실천의 길잡이로서 매우 중요한 역할을 한다. 그러나 본 연구는 이론과 담론을 해석하고 적용하고 변용하는 주체인 초등교사의 행위로 드러나는 체육평가 실천 모습을 탐색하는 것이 본 현상학적 탐구의 목적과도 부합한다. 따라서 본 연구에서는 체육평가의 이론과 실체가 얼마나 부합하고 다른지에 대해 보는 연구가 아닌, 실제 초등교사의 체험 속에서 드러나는 초등체육평가의 의미를 탐색하고 나아가 실천적 지식으로 나아갈 수 있는 가능성까지 모색하고자 한다.

● 해석학적 현상학

본 연구에서 연구방법으로 채택하고 있는 해석학적 현상학은 현상 그 자체의 의미를 있는 그대로 파악하기 위해, 그 현상이 우리의 체험 세계에 드러나는 그대로를 탐색하고 기술하며 이후에 연구자의 통찰을 통해 풍부한 해석을 더하는 묘사적(descriptive) 방법론이다. 이는 Heidegger와 Gadamer의 철학적 작업에 기반을 두고 있으며, van Manen(1990)에 의해 체계화된 실천 중심의 현상학을 말한다. 이러한 현상학 연구는 구체적인 실천의 장면을 묘사하고, 그것을 실천적 지식의 형태로 드러내는 방법을 제공하기도 하고(Svenaeus, 2009), 현상들에 대한 자유로운 관점의 길을 개방시켜 놓는 역할을 하기도 한다(Bollnow, 1969). 이처럼 인간 경험을 심층적으로 이해하고, 이념의 옷(Husserl, 1962)으로 진실이 숨겨져 있는 현상에 새롭고 신선한 이해를 부여할 수 있다는 점에서 질적 연구로서 강점이 매우 크다고 할 수 있다.

5. 연구의 제한점

현상학은 연구자가 연구 참여자의 의식체계로 깊숙이 참여하고, 그 본질 현상을 파악한다는 점에서 ‘장기간의 참여관찰’과 심층 인터뷰가 필수적이다(배상식, 2013; 2014; 조용기, 2001). 한편, 본 연구는 연구 환경이 공립 초등학교로, 학습권과 교육권으로 인해 학교장의 동의를 받기가 어려운 점이 있어, 장기간의 참여관찰이 어려운 점이 존재한다.

장기간의 참여관찰로 얻을 수 있는 이점은 연구 참여자의 생활양식, 의식, 감정, 신념에 대한 파악(김영천, 2016; Bogdan, 1973)이다. 따라서 본 연구에서는 연구 환경의 제한점으로 인해 연구 참여자를 연구자와 이미 정서적 유대(rapport)가 충분히 형성되어 있는 체육에 관심이 많은 초등교사 5명으로 선정한다. 이를 통해 연구 참여자들에 대한 기본적인 정보들을 충분히 파악한 상태에서 연구를 진행하였으며, 연구 참여자에 대한 선행된 이해를 가지고 최대한 체육평가의 현상에 깊게 탐구하기 위해 노력하였다.

II. 이론적 배경

본 연구의 목적은 초등교사가 체험하는 체육평가의 현상학적 의미를 탐색하는 데 있다. 연구 수행을 뒷받침하는 이론적 토대를 제시하기 위하여 제 1절에서는 초등체육을 정의하는 전통적인 두 가지 해석을 살펴보고 미래 초등체육의 가능태를 살펴본다. 제 2절에서는 초등체육평가를 살펴보기 위해 교육평가, 체육평가, 초등학교 속 체육평가, 체육평가 관련 선행연구들을 살펴본다. 이는 선행연구가 지닌 한계점 또는 문제점을 해결하기 위해 본 연구의 당위적 필요성을 이론적으로 뒷받침하고자 함이다. 제 3절에서는 본 연구의 연구 패러다임이자 연구방법인 해석학적 현상학을 살펴본다. 이를 통해 본 연구를 관통하고 있는 해석학적 현상학의 개념과 정의, 철학적 가정, 연구방법, 체육교육에서의 관련 선행연구에 대해 알아보고 연구의 방향성을 명료화하고자 한다.

1. 초등체육

초등체육을 정의내리는 일은 국내외 많은 연구자들에 의해 시도되어 왔다 (장경환, 2017; 조기희, 2015; 최의창, 2010; Graham, 1995, Griggs, 2015; 2018; pickup, 2012). 그러나 ‘초등교육’의 성격과 ‘체육교육’의 특성을 동시에 가질 수밖에 없는 초등체육의 숙명은 초등체육의 정체성을 정의하는데 난점으로 작용한다.

초등교육과 체육교육에 대한 각각의 정의는 비교적 체계화 되어 있는 데 반해, 초등과 체육을 합친 초등체육에 대한 정의는 상대적으로 불분명하고 체계적이지 않다. Haydn-Davies(2012)와 Hunter(2006)는 초등체육이 갖는 이론적 근거 및 관련 실행 연구가 충분치 않은 상황이라고 말한다. 초등과

체육의 합이라는 초등체육의 태생적 특성상 초등체육을 명증한 방식으로 정의하는 것이 아닌, 초등체육에서 할 수 있는 활동들을 나열하는 방식으로 정의하고 있다(Capel, 2000).

그럼에도 불구하고, 초등체육의 정체성은 ‘초등’과 ‘체육’을 벗어나서 생각할 수 없다. 따라서 본 연구에서는 Dewey(1902)의 교육철학에 기반하여 초등체육을 교과 본위의 초등체육과 아동 본위의 초등체육으로 재개념화하고자 한다. 교과 본위의 초등체육을 ‘초등체육’으로, 아동 본위의 초등체육을 ‘초등체육’으로 구분함으로써 초등체육을 정의하기 위해서 반드시 짚고 넘어가야 할, 서로 경합하고 있는 두 영역을 드러내고자 하였다. 더 나아가 최근에 교과와 아동 모두를 균형 있게 강조하는 온전한 초등체육의 모습은 어떠한지 살펴보려고 하였다.

가. 초등체육

초등체육은 ‘체육’ 즉, ‘교과’를 강조하는 초등체육의 개념이다. 체육은 과거 Hirst(1993)와 Peters(1983)의 영향으로 인해 교과적 지위가 주변화되면서, 끊임없이 학문적 가치를 정당화해야 하는 운명에 처해왔다(Fitzclarence & Tinning, 1990). 이처럼 체육학이 지난 30-40년 동안 급격히 학문화되는 과정에서(Henry, 1964), 중학교 이후의 체육교과가 지나치게 과학적 원리, 역사에 초점을 둔 상향적 지식을 제공하는 방식으로 구성되었다(박미림, 이옥선, 2014).

체육에 불어온 학문화 바람은 초등체육에까지 스며들었다. 중등체육의 ‘물탄버전’(watered-down)이라는 초등체육에 대한 지배적 인식(Jess, 2012)은, 초등체육이 서서히 교과 중심으로 학문화되었음을 보여준다. 이처럼 초등체육 내 교과(학문)의 위상이 높아짐에 따라, 초등체육은 체육의 가장 기초적인 것들을 가르치는 중요한 역할을 부여받는다.

교과를 강조하는 초등체육 개념은 Dewey(1916)가 말하는 아동의 흥미로부터 교육내용이 정해지는 ‘순차적 교육’이 아닌, 체육학의 가장 상층부에서

부터 아래로 내려오는 역차적 교육(엄태동, 2003)이다. 성인들이 행하는 스포츠를 체육의 정수로 상정하고, 고등학교-중학교-초등학교의 역차순으로 체육의 내용을 구성하는 것이다. 다시 말해, 체육의 내용 구성을 높은 수준의 스포츠에서 낮은 수준의 스포츠 순서로 설정하고, 초등체육은 가장 낮은 수준의 운동기술 훈련, 기초적인 스포츠 기술 교육을 지향하는 것이다.

교과를 강조하는 초등체육은 중등체육의 영향을 받았기 때문에, 그것을 가르치는 교수학습 방법 또한 스포츠 관련 모형들을 통해 이루어져 왔다. 구체적으로는 전통적인 스포츠 기술의 반복적 학습이 주를 이루며, 그 외에 학생의 움직임 욕구나 움직임 문화의 확장과 같은 것들은 고려되지 않았다(Crum, 1993). 초등체육의 목적은 가장 낮은 수준의 스포츠 기술 또는 기초 운동 기능의 습득 그 이상도 이하도 아니다.

한편, 초등체육 개념은 교육이 작용해야 하는 목적지와도 같은 아동을 고려하지 않는다는 비판을 피할 수 없다. 특히, 중등체육은 스포츠의 특성상 그 활동들이 복잡한 양상을 띠기 때문에, 학생들의 현재 발달 상태에 적합하지 않은 교육이 이루어지고 있다(Thorburn, Carse, Jess, Atencio & Penney, 2011). 또 스포츠 중심, 교과 위주, 교사주도, 하향식으로 이루어지는 중등체육의 교수학습 방법은 초등체육에서 아동이 소외되는 결과를 낳았다. Kay(2003)는 아동 중심적이지 않은 체육을 ‘체육의 죽음’이라고 까지 표현하고 있으며, 이처럼 중등체육의 물탄버전으로서 지나친 교과 본위의 초등체육 아동이 유리된 ‘절름발이’ 교육을 제공한다.

나. 초등체육

초등체육은 초등체육을 정의하는 데 있어 ‘아동’과 ‘초등’을 강조하는 개념이다. 교과보다는 아동을, 체육보다는 초등을 강조하는 초등체육은 아동의 발달과 경험 그리고 그들의 교육적 요구에 부응하는 교과로 본다. Graham(1995)은 체육교육의 목표가 학생들의 눈과 목소리를 통해 설정될 필요가 있음을 역설하였다. 즉, 초등체육은 아동이 처음으로 체계적인 신체

활동을 갖는 시기로, 이 시기는 체육에 입문하게 되는 가장 결정적 시기라고 볼 수 있다(Sloan, 2010).

이에 초등체육 내 많은 연구들은 아동의 핵심적 발달 움직임을 향상하는 개념적이고 실제적인 방법에 주목해왔다. Arnold(1979)의 ‘움직임 속’, ‘움직임을 통한’, ‘움직임에 대한’ 학습은 이제는 초등체육에서는 빠질 수 없는 개념적 틀이다. 이후, 초등체육은 아동의 움직임 욕구에 관심을 기울이고, 그것을 발달시키는 방법에 대한 연구들이 계속해서 나타났다. 대표적으로 피지컬 리터러시(Whitehead, 2001; 2007; 2010), 기본 움직임(Jess & Dewar, 2004), 기본 움직임 기술(Fundamental Movement Skills)(STEPS PD, 2007), 움직임 소양(Movement Literacy)(Standal, 2015) 등이 그것이다. 이러한 연구들은 모두 초등체육 개념의 관점에서 아동의 주체적인 움직임을 강조하고 학습의 주체로서의 아동에 주목한다.

특히, Standal(2015)은 아동이 체육을 학습했다는 것을 나타내는 하나의 도달점으로서, 움직임 소양을 제시한다. 움직임 소양은 움직임과 몸의 주체로서의 아동이 침착하고 균형 있게 움직이는 능력을 말하며, 이와 더불어 움직임의 배경이 되는 환경을 지각적으로 읽고 쓰는 능력을 말한다. 예컨대 축구에서 공을 받기 전, 초보자와 숙련자의 환경을 읽어내는 능력은 현저하게 차이난다. 초보자는 공을 받기 전에 공에만 집중하고, 숙련자는 공을 받기 전에 고개를 최소 세 번, 네 번 돌리면서 자기 주변의 빈 공간, 팀원, 상대선수의 위치 정보까지 끊임없이 읽어내는 것이다. 움직임 소양은 아동의 움직임에 대한 자기반성적 이해와 관련된다.

이처럼 초등체육은 교과와 체육이 아닌 아동과 초등에 주목한다. 그러나 스포츠나 운동의 높은 기술을 학생에게 전달하려고 하는 초등체육과 달리, 초등체육은 학생의 움직임 욕구를 인정하고 드러내면서, 그것을 발달시키는 방법에 더 관심을 갖는다. 물론, 교육은 추구하는 목적이나 가치를 교과를 떠나 논의하는 것은 불가능(Dewey, 1916)하다. 따라서 초등체육은 교과와 아동 사이에서 초등체육이 어떤 가치에 더 큰 무게를 두느냐에 따라 초등체육과 초등체육으로 서로 양립하면서 발전해온 것이다.

다. 온전한 초등체육

교육에서 ‘교과 vs 아동’에 관한 뜨거운 논쟁은 교육이 존재하는 한 한 사라지지 않을 것이다. 아동 중심의 진보 교육철학은 좀 더 융통성 있고 자율적인 교육적 분위기로 나아가게 했다(Dewey, 1916). 아동은 그저 앉아서 정보를 받는 수동적 학습자가 아닌, 교사에 의해 구성된 학습 환경 속에서 능동적 학습자로 인식되었다(Entwistle, 2012).

그러나 중요한 점은, Dewey가 완전히 아동의 욕구만을 강조했다고 오해해서는 안 된다. 오히려 교육이 지나치게 ‘교과’나, ‘아동’의 한쪽 극단에 치우치는 것을 우려한다(Dewey, 1902). 교육의 과정은, 아동이 자신의 실생활과 관련된 경험을 심화시켜가는 과정이며, 교과는 이러한 개별 경험들의 논리적·체계적 총체로서 길잡이 역할을 한다는 것이다. 교육에서 아동과 교과는 상호보완적인 관계로 이해되어야 한다는 것이다.

초등체육이 교과로 대변되는 ‘체육’에 지나치게 치우치게 되면, 아동의 실생활과는 떨어진 외부로부터 주어지고 아동의 경험과는 괴리되는 교육경험을 제공하는 우를 범할 수 있다. 반대로, 지나치게 아동만을 고려하여 학생의 경험을 과도하게 예찬하는 경우, 아동의 성장을 현재 상태에 멈추어 고착화시키는 비교육적인 결과를 초래할 수 있다.

최의창(2018)의 운동 소양(Sport Literacy)은 체육교과 안에서 서로 양립하고 경합하던 교과와 아동 사이에서 균형 잡힌 조화를 보여준다. 이는 초등체육을 하나의 교과로서 인정하면서 동시에 아동에 대한 지향을 그 바탕으로 한다. 두 마리 토끼를 다 잡은 셈이다. 이처럼 운동 소양은 과거 교과와 아동 중 한 쪽의 입장만을 취했던 지금까지의 초등체육의 정의들과는 달리, 초등체육을 정의하는 독특한 혼종(hybrid)의 개념이다. 운동소양에서는 궁극적으로 도달해야 할 교육의 목표는 운동 문화로의 입문이며, 동시에 Whitehead(1929)가 초등교육을 낭만의 단계라고 명명한 것을 초등체육에 접목하여 초등체육의 목표를 체육활동과의 로맨스가 싹트는 것으로 보고 있다. 이처럼 운동 소양은 교과와 아동의 만남이다. 또한, 듀이가 강조했던 것처럼 교과와 아동의 상호보완적인 관계를 추구한다. Crum(1994)의 움직임 문화

개념 또한 이러한 혼종 개념이다. 체육의 목적이 학생들을 움직임 문화 속으로 입문하는 것이며, 이러한 입문의 과정에서 학생들이 해방적이고 만족스러움을 느끼고 지속적으로 참여할 수 있도록 잠재력을 극대화 하도록 하는 것이다(Griggs, 2015).

같은 맥락에서 이옥선(2015)은 초등체육을 움직임 문화로 보고, 초등학교 안과 밖에서 이루어지는 체육활동 프로그램(정과 체육수업, 방과 후 수업활동, 학교 밖 체육프로그램)의 종합적인 계획과 청사진을 마련함으로써 교육적 시너지를 낼 필요가 있음을 강조한다. 이러한 초등체육의 움직임, 신체활동 중심의 문화는 학생이 전인으로 성장하는데 필요한 라이프스킬을 습득하게 하는 훌륭한 환경적 요인으로 작용하는 것이다.

이처럼 초등체육을 정의하는 혼종들은 계속해서 나타나야 한다. 물론, 하나하나의 날개의 것들로 온전한 초등체육을 정의내리는 일은 불가능에 가깝다. 하지만, 초등체육이 ‘초등’과 ‘체육’, ‘아동’과 ‘교과’가 서로 헤게모니를 주고받는 과정을 통해 계속해서 발전을 거듭해 왔듯, 초등체육을 정의하는 대립되는 서로 다른 개념들이 경합하는 과정을 통해 정반합의 변증법적인 새로운 이해(장경환, 2017)를 생성해낼 수 있을 것이라 확신한다. 초등체육의 새로운 혼종들을 계속해서 생성해 나가는 일은 온전한 초등체육에 가까워지는 데 훌륭한 교량 역할을 할 것이다.

2. 초등체육평가

가. 교육평가

교육을 온전히 정의하기 어려운 것만큼, 교육평가를 정의하는 일도 매우 어려운 일이다. 비슷한 것 같지만, 다른 뉘앙스를 풍기는 학자들의 다양한 정의들의 존재가 그 어려움을 말해준다. Sadler(2005)는 교육학 연구에서 평가에 대한 정의는 용어 해석을 둘러싼 의미적 차이는 물론, 이론과 실제에서

사용되는 쓰임새에도 차이도 존재하기 때문에 평가에 대한 깊은 학문적 논의가 방해받고 있다고 지적한다. 교육평가에 대한 학자들의 정의는 전통적으로 크게 3가지로 요약할 수 있다(McLaughlin & Phillips, 1991; Nevo, 1994).

첫째, 교육평가는 교육목표들이 실현되는 정도를 규명하는 과정이다. 이러한 관점은 교육계에서 가장 널리 받아들이고 있는 Tyler(1949)의 정의를 따른다. 즉, 처음에 세운 교육적 기대치와 실제 교육활동 후의 결과가 얼마나 일치하고 부합하는지 확인하는 과정이 바로 교육평가라는 것이다. 손천택(1999)은 목표 지향적 활동인 평가는 교육의 과정에서 필연적으로 따라올 수밖에 없는 것임을 강조함으로써, 교육평가를 교육의 과정에서 가장 마지막에 있는 활동으로 간주하고 있음을 알 수 있다.

둘째, 교육평가는 교육에 관한 정보를 수집·분석하여 교육적 의사결정에 도움을 주는 것(Cronbach & Shapiro, 1982; Stufflebeam, 1968)이다. 교육평가를 통해 평가자인 교사에게는 후속 교육활동을 위한 정보를 주고 평가대상인 학생에게는 교육목표 달성여부를 확인함으로써, 이후 교육활동의 목표를 어떻게 수정할지에 대한 정보를 제공하는 과정으로 본다.

셋째, 교육평가는 어떤 대상의 장점이나 가치를 판단하는 것(Scriven, 1973)이다. 이러한 관점에서는 평가자인 교사가 평가대상인 학생을 등급이나 점수 등으로 가치를 매기는 과정으로 본다. 이때, 표준 또는 기준과 같은 요소가 추가적으로 개입되었을 때, 교육평가는 학생을 서열화하고 선별하는 기제로서 작용하기도 한다.

그럼에도 불구하고, 이러한 전통적인 평가는 학교교육뿐만 아니라 학생들의 질을 떨어뜨린다는 문제가 계속해서 제기되어 왔다(Herman & Golan, 1993; Kellaghan & Madaus, 1991; Shepard, 1991). 이에 교육평가에 대한 종래의 해석을 거부하고, 새로운 시각에서 재개념화하려는 시도도 있었다. 채선희(1997)는 교육평가의 내재적 가치를 제시하였다. 교육평가는 ‘교육의 완성’, ‘평가자의 교육적 성장’, ‘가치판단을 통한 평가자와 평가대상 사이의 객체화된 소외 관계 극복’이 교육평가가 나아가야 할 내재적 가치이자 목적이 되어야 한다는 것이다.

또, 이흥우(2010)는 평가의 타당도를 새롭게 재해석함으로써, 교육평가의

의미를 새롭게 정의할 것을 강조했다. 종래의 전통적인 평가에서 타당도는 평가의 결과가 교육목표 달성도를 정확하게 지시해 주는 정도를 의미한다고 할 수 있다. 그러나 이러한 의미의 평가 타당도를 만족시키는 완벽한 평가 문항을 만드는 것은 불가능한 것이다. 평가 문항은 단지 가르친 내용의 일부분만을 포함하고 있기 때문이다. 정답을 맞혔다고 해서 교육목표에 달성했다라고 해석해서는 안 된다. 단지, 그럴 가능성이 있다는 것이다. 따라서 교육평가에 대한 새로운 재해석의 관점에서는 오히려 교육평가의 개념을 축소한다. 교육평가의 타당도는 단순히 ‘문항에 대한 오답으로부터 학생이 교육내용을 배우지 못했다는 판단을 내리는 것’에 국한해야 한다는 것이다.

이처럼 교육평가에는 교육평가를 바라보는 전통적인 해석과 새로운 시각에서의 대안적인 해석이 서로 혼재해 있다. 많은 이론과 연구들에서 교육평가란 무엇인가에 대해 정의내리고 있다. 그러나 이 모든 교육평가의 정의들은 위로부터의 해석 즉, 이론과 연구로부터 내려오는 것이다. 이제 교육평가에 대한 이론적이고 대안적인 해석들은 이미 포화 상태에 있다.

이제는 교육평가에 대해 아래로부터의 해석이 필요할 때다. 그리고 최근에 몇몇 연구에서 아래로부터의 교육평가 연구가 적게나마 나타나고 있다. 국외 연구에서 Li(2005)는 중국의 대입시험에서 학생들이 체험하는 평가의 현상학적 의미를 탐색한다. 체육평가의 주체인 학생의 대입시험 체험을 들여다봄으로써, 실천 맥락에서의 교육평가에 대한 의미를 찾아본다. 또한, 국내 연구에서 정상원(2014)은 초등교사들의 초등학교 평가 기록의 현상학적 의미에 대해 탐색을 주제로, 초등학교 평가의 주체인 교사의 성적통지표 기록 체험을 들여다봄으로써, 실천 속에서 교육평가의 의미를 탐색한다.

이처럼 교육평가에 대한 새로운 해석과 의미를 그것을 실천하는 교사와 학생의 체험으로부터 찾을 필요가 있다. 이로써 기존의 이론 중심적이고 거대 담론 중심적이었던 교육평가의 제한적인 의미에서 벗어나, 미시적이지만 실제적이고 실천적인 교육평가의 의미로의 확장을 도모해야 할 것이다. 본 연구 또한 초등체육평가의 맥락에서 그러한 일을 실현하는 것을 목표로 하며, 이 또한 교육평가의 의미를 실천적 지식의 차원에서 확장하는 데 기여하는 일일 것이다.

나. 초등체육평가

1) 체육평가

평가(assess)의 라틴어 어원을 추적해보면, 평가란 학습자 옆에 앉아서 학습과 학생 성취에 대한 정보와 증거들을 수집하고 그것의 향상을 촉진시키는 것으로 정의된다(Thompson, 2017). 한편, 교육에서의 평가는 확인, 규제, 선별, 지시, 동기유발, 책무성, 학습의 측면에서 다양한 목적을 지니고 있다(Broadfoot & Black, 2004; Hargreaves, Earl & Schmidt, 2002). 교육평가의 한 갈래인 체육평가를 두 가지 관점에서 분류한다면, 책무성 기반 평가와 학습을 돕는 평가로 나눌 수 있다(Hay & Penney, 2013).

먼저, ‘책무성 기반 평가(assessment for accountability)’는 학습의 해석(account of learning)으로서의 평가(Hay & Penney, 2013), 심하게는 평가를 위한 평가(assessment for assessment)로 불리기도 한다. 책무성 기반 평가는 전통적으로 교육의 맨 마지막 단계에서 학생에게 평가 결과에 대한 해석을 제공해주고, 다음 교육과정에 반영하도록 지시하는 특징을 갖는다(Ranson, 2003).

그러나 책무성 기반 평가는 교육의 과정에서 평가의 역할을 번들 상품과 같이 그저 수동적으로 따라오는 것으로 본다는 점에서 비판을 피할 수 없다. 문경남 외(2016)는 교육의 과정에서 교육을 교육과정-교수-학습-평가의 순차적 관점으로 보면서 평가를 교육의 과정에서 가장 마지막 단계로 인식하는 Tyler(1949)식 사고에 익숙해지는 것을 경계해야 함을 강조했다. 또, Blackmore(1988)와 Broadfoot and Black(2004)은 종래의 교육평가가 학생에게 작용하는 교사의 권력을 보장하려는 강력한 통제 메커니즘으로 보았다. 이상의 문제들을 차치하더라도, 책무성 기반 평가의 가장 심각한 문제는 평가와 학습의 연결고리가 끊어져 있다는 점이다.

‘학습을 돕는 평가(assessment for learning)’는 책무성 기반 평가와는 반대로 평가를 학생의 학습을 촉진하기 위한 관점에서 등장한 평가 패러다임이다. 학습을 돕는 평가 패러다임에서는 학생들이 평가에 참여함으로써 자기 스스로에 대한 능력과 미래 가능성에 대해 알 수 있다(Reay & Wiliam,

1999; Redelius & Hay, 2009). 문경남 외(2016)는 학습과 평가는 동전의 양면으로 인식되어야 함을 강조하고 있다. 더불어, 학습 결과의 평가(assessment of learning)에서 학습을 돕는 과정의 평가(assessment for learning)로, 더 나아가 학습이 곧 평가(assessment is learning)라는 관점으로의 전환이 필요하다(Black & William, 2011).

평가는 그 자체가 하나의 독립된 교육이다. Bernstein(1971; 1996)은 교육을 교육과정(curriculum), 교수·학습(pedagogy), 평가(assessment)의 상호 연결된 독립적인 세 개의 메시지 시스템으로 구성된다고 보았으며, Penney et al.(2009)은 효과적인 교육은 이 세 개의 메시지 시스템들 사이의 일관성과 응집력 여부에 달려있음을 강조했다. 이러한 주장들을 받아들인다면, 평가를 비롯한 교육과정, 교수·학습의 세 가지 메시지 시스템은 ‘교육’이라는 하나의 꼬챙이에 끼워서 각자가 ‘교육적’ 메시지를 전달해야 하는 활동으로 이해되어야 한다.

그런데 ‘평가 = 교육’이라는 레토릭(rhetoric)은, 평가를 정의 내림에 있어 필연적으로 교육이 무엇인지에 대한 확장된 논의를 요구한다. 학습을 돕는 평가에서 지향해야 할 교육이란, ‘학생’의 경험을 무엇보다 중시했던 Dewey(1902)의 교육관과 그 맥을 같이 한다. 학생의 개별 경험의 심화가 학생의 성장과 발달을 보장하듯, 평가의 경험 또한 자신이 배운 것을 다시 한 번 가다듬는 정교화 하는 교육적 경험으로서, 그 최종 목적은 학생의 성장과 있다는 것이다.

국내 초등체육평가는 다양한 요인들에 의해 영향을 받는다(Lee, 2018). 가장 큰 영향요인으로는 학업성취 중심의 학교문화를 들 수 있다(Lee & Choi, 2015). 입시, 학업과는 거리가 먼, 주지 교과로 규정되지 않은 체육교과는 주변화되고 소외되었으며, 자연스레 체육평가의 주변화로 연결되어 체육평가는 그저 형식상 책무성 중심의 평가에 머무르는 결과를 초래했다(Lee, 2018). 그러나 최근 국내 체육평가도 다양한 평가 방법에 대한 적용과 함께 ‘학습을 돕는 평가’에 대해 강조하는 분위기다(Lee, 2018). 그러나 평가방법은 다양해 졌지만, 교사가 평가의 결과를 해석하는 데 있어 어려움을 겪고 있으며, 처방적인 평가결과는 운동 실기 및 결과 위주의 체육평가

로의 부작용도 함께 작용하고 있다(Lee, 2018).

2) 초등학교 속 체육평가

초등체육평가는 양날의 검(double edged sword)과도 같다(Thompson & Penney, 2018). 너무 엄격하게 평가를 적용하거나, 또 너무 느슨하게 평가를 적용하는 양상을 보인다. 실제로 전 세계적으로 대부분의 체육평가 연구는 중등체육을 중심으로 이루어지고 있는데, 이는 진로와 입시에 영향을 받는 이해관계가 얽혀있어 부담되는 평가(Thompson & Penney, 2018)이기 때문이다. 초등체육평가 또한 이러한 중등체육의 영향을 많이 받아 규준이 엄격하게 적용된 체육평가의 특성을 보인다. 실제로 초등학교 체육에서 평가는 체크리스트를 통해 증거들을 수집하기 위해 시험의 형태로 사용되고 있는데(Thompson & Penney, 2015), 이것은 매일의 일상적인 학습과는 별개로 이루어지는 것이며, 신체검사나 특정 운동스킬, 기본 움직임 기술을 측정하는 도구로 사용된다(Thompson & Penney, 2018).

한편, Thompson and Penney(2015)는 호주의 초등학교 체육평가를 ‘전혀 부담이 없는 것’(low stakes)으로 정의 내리고 있다. 초등학교에서 체육평가는 입시의 영향을 덜 받는 것이기 때문에, 대부분의 초등교사들은 교사 자율성을 바탕으로 학생들의 학습을 유연하게 적용했으며, 동시에 체육평가까지 유연해지면서 체육교육의 입지를 낮추고 주변화시켰다. 국내에서도 체육평가는 학생과 학부모에게 관심의 대상이 아닌, 성적표에 한 자리 차지하고 있는 것에 불과한 것이다(Lee, 2018). 이처럼 입시에 대한 부담이 상대적으로 적은 초등학교 맥락에서 발달에 초점을 맞추고 즐기고 참여하면서 체육평가에 힘을 빼는 것이 마치 전문적인 것처럼 이해하도록 만들어왔다. 이는 즐겁고, 행복하고, 좋으면(busy, happy, and good) 그만인 것으로 초등체육을 이해하려는 한 버전(Placek, 1983)의 영향력을 보여준다고 할 수 있다.

안양옥, 박상봉, 박명화(2007)의 연구를 살펴보면, 초등학교 체육수행평가의 이런 문제점을 여실히 드러내 주는데, 초등체육평가는 아무런 고민 없이 동학년 교사 또는 작년 것을 그대로 적용되고 사용되고 있으며, 철저한 준거지향 평가를 표방하고 있지만 한편으로는 교사의 자의적이고 일관성 없는 평가가 실행되며 평가결과에 대한 후속 조치도 전혀 없었다. 이를 뒷받침하는 Svennberg(2017)의 연구에 따르면, ‘직감(gut feeling)’은 체육평가와 판단에 영향을 끼치며, 그것의 영향을 주는 요소로는 스포츠 수행력, 이주배경, 부모교육으로 나타나고 있다.

그러나 초등체육에서 평가는 양질과 공정함의 측면에서 중요하다(Hay & Penney, 2013). 또, Tan(2013)은 어떻게 하면 평가를 질 높고, 사회적으로 공정하도록, 그리고 학생들이 매우 큰 위험 부담이 아닌, 진지하게 참여할 수 있는 활동으로서의 평가를 만들 수 있는지 질문을 던진다. 초등체육평가를 질 높게, 사회적으로 공정하게, 학생들이 진지하게 참여하지만 그들로부터 체육적 흥미나 가능성을 앗아가지 않는 범위 내에서 이루어질 필요가 있다.

이처럼 초등학교 체육평가는 양립할 수 없는 것들이 서로 공존하는 모양새다. 게다가 또한 초등학교 체육평가는 그것을 둘러싼 다양한 이해관계자와 정책결정자들과 연관이 되어있기 때문에(Ball, Maguire, Braun & Hoskins, 2012; Lee, 2018), 그들과 끊임없이 영향을 받아야만 하는 취약한 영역이다. 앞으로 체육평가의 미래가 어떻게 될지 아무도 모른다. 그러나 체육평가에 대한 교사와 학생의 비판적 참여는 현재의 체육평가를 발전시키는 데 일조할 것이다.

다. 체육평가 관련 선행연구

체육평가 관련 선행연구들을 종합하여 분석한 결과 몇 가지 핵심 범주로 분류할 수 있었다. 1990년 중반에서부터 학회지에 실린 체육평가 논문들을 중심으로 종합 분석하였다. 체육평가 관련 선행연구들은 크게 평가방향, 평

가방법, 평가실태, 평가전문성의 4가지의 범주로 분류할 수 있었다. 각 범주 안에서의 연구동향은 사회적 변화, 새로운 교육정책의 도입, 국가교육과정의 개정 등에 따라 시간을 거둬하며 변화해 오고 있었음을 알 수 있었다.

1) 평가방향

먼저 평가방향과 관련된 체육평가 연구동향이다. 평가방향 관련 연구들은 체육평가 관련 패러다임, 이데올로기를 제시하면서 실천적 측면이 아닌 담론적 측면에서 체육평가가 나아가야 할 방향을 제시한다. 안양옥(1996)은 초등체육 교육과정에서 평가가 앞으로 나아가야 할 방향을 제시하면서, 한국의 신체문화에 적합한 교육과정의 변화노력, 초등교사를 교사연구자로 권한 격상, 교육과정 개발절차의 투명성을 강조하고 있다. Chen(2005)은 국가교육과정(NASPE) 기준에서 제시하는 학습의 내용과 평가를 일치시켜야 함을 강조한다. 오수학, 유정애, 김병준(2007)의 연구에서는 체육의 정의적 영역 평가에 대한 체육교사와 학생의 관점을 비교 분석하여, 평가방법의 다양화, 태도와 정의적영역의 차이점, 국가적 관심 촉구 등의 시사점을 도출하고 있다. James, Griffin and Dodds(2009)는 교사와 학생이 인식하는 체육평가 실태를 분석하고, 생태학적 관점에서 체육평가가 나아가야 할 미래 방향성을 제시한다.

이러한 연구동향과는 달리, 새로운 관점과 시각으로 평가방향을 다룬 연구들도 있었다. Penney, Jones, Newhouse and Cambell(2012)은 중등 체육에서 디지털 평가방법에 대한 학생들의 인식 조사 및 미래 평가에 대한 방향성을 제시하고 있다. 또, Lorente-Catalán and Kirk(2014)는 비판적 교육학의 관점에서 민주적 평가실천의 사례를 검토하면서 기존의 전통과는 다른 비판적인 시각에서 체육평가를 조명하고 있다.

학습을 돕는 평가와 관련된 평가방향 연구도 있었다. Forrest(2015)는 체육교육 분야에서 학습을 돕는 평가를 바라보는 다양한 관점과 양상에 대해 탐색하고자 하였다. 또, Hay, Tinning and Engstrom(2015)은 교육에서 평

가가 교육과정, 교수학습과 더불어 가장 기초적인 부분으로 인식되어야 함을 제고하고 있다. Tolgfors(2018)는 체육교육 분야에서 학습을 돕는 평가의 다양한 양상들을 살펴보면서, 체육평가에서 중요한 것은 평가기준을 학생에게 주입시키는 일이 아니라, 가르치는 일을 학생에게 적응시키는 것에 있음을 강조한다.

2) 평가방법 및 평가전문성

다음은 평가방법과 관련된 체육평가 연구동향이다. 평가방법과 관련된 대부분의 체육평가 연구들은 기존의 실기위주의 체육평가를 개선하거나 극복할 수 있는 평가방법들을 제시하거나 그 효과들을 검증하고 있다. 실기위주의 체육평가의 대안으로 학생을 감시하는 역할이 아닌 학생의 능력을 향상시키는 참평가(authentic assessment)를 강조하는 연구들(조한무, 1996; Desrosiers, Genenvolet & Godbout, 1997)은 학습을 위한 평가의 구체적인 평가방법으로서 제시되고 있었다.

또한, 수행평가가 교육과정에 도입된 2000년 초반부터는 체육평가에서도 수행평가 관련 연구가 많이 나타났다(성기훈, 이승배, 2011; 이호철, 정우식, 2011; 조한무, 2000; 차옥수, 김진희, 2001). 이러한 수행평가의 등장은 교육과정 중심의 과정평가와, 학습과정 중심의 평가로 전환, 정의적 및 심동적, 지적 영역의 평가로 확대 실시됨으로써 바른 인성과 창의성이 신장 될 것으로 기대되었으나(허인수, 1999), 그렇지 못한 결과를 가져왔다. 2009 개정교육과정(교육과학기술부, 2012)에 따르면, 체육교과의 평가는 대개 실기평가로 지칭되는 ‘운동기능검사’가 주를 이루어 왔다고 지적하면서, 체육교과에서 얻을 수 있는 ‘다양한 신체활동가치’를 평가하기 위해서 학생의 심동, 인지, 정서의 표출을 각각 효과적으로 담아낼 수 있는 다양한 평가도구의 개발과 변형 그리고 적용이 필요하다고 언급하고 있다.

이와 함께 다양한 평가방법들에 대한 연구들도 등장했다. 동료평가와 관련된 연구들(박대권, 김영식, 박창범 2016; 박제현, 조한무, 2008)과 포트폴리오

평가 연구(황시우, 조한무, 2009)는 평가방법의 다변화를 꾀하려는 체육평가 연구의 동향을 파악할 수 있다. 또, 가장 최근에는 개정된 2015 체육과교육과정(교육부, 2015)의 등장으로 평가를 학습의 전 과정에서 강조하는 과정중심 평가의 도입에 따라 실천적 맥락에서 이것을 어떻게 구현해 낼 수 있는지에 대한 연구들(김상목, 채창목, 김영식, 2017; 정수경, 2017)도 새롭게 등장하고 있다. 이처럼 체육평가에서 평가방법은 세계적인 교육의 흐름과 국내 교육정책 및 교육과정의 변화에 영향을 많이 받아 이루어지고 있음을 알 수 있다.

평가전문성과 관련된 체육평가 연구동향도 있었다. 가재범, 김영옥, 오수학(2006)은 체육교사와 타 교과교사의 학생평가 전문성을 비교 분석하였는데, 한국교육과정평가원에서 개발한 '학생평가 전문성 진단도구'를 활용하여 체육교사가 타 교과 교사들보다 전문성이 높음을 설문조사 및 통계기법을 활용하여 양적으로 검증하고 있다. Thompson and Penney(2015)는 초등체육에서 평가를 재조명 하고 있으며 평가소양에 대한 이론적 틀을 제시하고 있다.

3) 평가실태

평가실태와 관련된 체육평가 연구동향이다. 평가실태는 현장에서 실천되고 있는 체육평가의 문제점이나 개선방안 등을 교사나 학생의 인식을 통해 드러내는 연구들이다. 먼저 교사의 인식을 통해 체육평가의 실태를 드러내는 연구들이다. 홍창진과 임상용(1999)은 초등학교 체육평가에 관한 실태 연구에서 평가 영역은 심동-정의-인지 순으로 기능 중심 평가가 주를 이루었으며, 평가결과의 활용이 오로지 성적으로 밖에 활용되지 않고 있는 문제점을 드러내준다. 또, 박대권과 박창범(2006)은 초등교사들의 체육평가 행위 문제점을 교사의 인식을 통해 체육평가의 명확한 기준 부재, 일회적 평가, 조화롭지 못한 세 영역에 대한 평가, 평가 전문성의 부재 등으로 드러내고 있다.

조영제(2007) 또한 초등체육평가를 개선하는 데 장애가 되는 요인들을 교사의 측면에서 파악하고 있다. 이주순과 조한무(2011)의 연구에서는 초등체육수업에서 교사에 따라 실기평가 방법의 유형을 탐색하고, 이를 통해, 각

교사가 겪는 독특한 경험을 확인하고자 했다. 박대권과 남석희(2012)는 개정 교육과정에 따른 초등학교 교사들의 체육평가 실행 양상을 탐색하면서, 교사들의 평가 목표 설정과 이를 실행하는 과정에서 구체적으로 사용한 구체적인 방법, 전략 그리고 평가의 과정에서 교사들이 느끼는 어려움을 탐색하고자 했다.

다음은 학생의 인식을 통해 체육평가의 실태를 드러내는 연구들이다. 이대형(2010)은 초등학생의 매트운동 수행평가에 대한 인식 연구에서 교사와 함께 평가의 또 다른 주체인 초등학생들로 드러나는 체육 수행평가에 대한 인식들을 알아보려고 했다. Redelius and Hay(2012)는 스웨덴의 체육교육 맥락에서 준거참조평가 즉, 절대평가에 대한 학생들의 인식을 탐색하는 연구를 통해 기존의 교사 중심이 아닌, 학생에게 목소리를 부여하는 체육평가의 가능성을 모색하고 있다.

이처럼 체육과 평가와 관련된 다양한 연구자들에 의해 다양한 연구들이 존재해 왔다. 그러나 이것들은 대개 하나의 이론과 담론을 생성하는 것이거나, 혹은 교사나 학생의 인식을 알아보는 연구들이었다. 이들 연구의 한계점은 주로 체육평가 현상의 의미가 외부에서 객관적으로 주어진다 생각하거나, 또는 이론이나 정책의 용어로 자신의 실천을 설명한다는 것이다. 이것은 주체에 의해 실천되는 체육평가의 다양한 의미들을 경시하거나 왜곡시키는 것이다. 이처럼 체육평가의 주체가 그것을 실행하면서 체험하는 서로 독특하고 개별적인 체육평가를 탐색할 필요가 있다. 체육평가 관련 연구는 꽤 있었지만, 현상학적 렌즈로 들여다보는 연구는 거의 희박했다. 따라서 본 연구에서는 현상학적 렌즈로 초등교사가 체험하는 체육평가의 의미를 탐색하고자 하였다.

3. 해석학적 현상학

질적 연구자로서 누구나 한번쯤은 ‘현상학’의 유혹에 기웃거린다. ‘현상이 갖는 본질적 의미’, ‘현상 그 자체로 돌아가서’, ‘세계 경험에 대한 원초적

탐구'와 같은 현상학을 나타내는 표어들은 인간 현상을 이해하고 그 의미를 발견하고자 하는 질적 연구자들에게는 상당히 매력적인 카드다. 하지만, '현상학'에 한 발 가까워지기 위해 '현상학' 서적과 연구들을 뒤적이는 순간, 사태는 급속도로 나빠지는 것을 경험하곤 한다. “지극히 난해하다.”, “실제 적이지 못하고 공허하다.” 등의 세간의 평가들은 곧 연구자 자신이 봉착한 어려움으로 귀결된다. 연구 수의 부족, 철학과의 뒤섞임 때문에 현상학을 연구방법으로 채택하는 것은 연구자로서는 큰 부담으로 작용한다.

또, 객관적인 것은 믿을만하며, 주관적인 것은 믿을만하지 못하다는 세간의 인식 때문에 현상학은 설 자리를 잃곤 하는데, 인간 경험을 다루는 연구들 특히, 인간 경험의 복잡성이 들어있는 교육 연구에서는 일반화된 법칙의 생성보다는 개인의 주관성을 통해 그것의 복잡성을 드러내는 것이 필요하다(Barritt, Beekman, Bleeker & Mulderij, 1983). 현상학 연구는 단번에 하나의 규칙에 도달하고자 하는 것이 아닌, 인간 경험이 내재하는 역설, 불합리성, 혼란, 어려움에 직시하고 바르게 평가해 봄으로써 복잡한 현상에 대한 참된 이해에 도달하고자 하는 궁극적인 목적을 지니고 있다(Barritt et al., 1983).

한편, 혹자들은 현상학 연구를 흔히 말하는 질적 연구 방법의 한 종류로서 쉽게 생각할지도 모르겠다. 배상식(2014)도 지적하듯, 현재 교육학 연구에서 드러나는 현상학 연구는 엄밀한 의미에서 현상학 연구가 아니다. 또한, 질적 연구에서 '현상학적'이라는 용어가 지나치게 피상적으로 사용되는 현실에 대해서도 비판한다(Martinková & Parry, 2011). 단순히 특정 현상 또는 경험을 들여다본다고 해서 현상학 연구라고 이름 붙이거나, 현상학의 일부 기술적 방법을 적용했다는 이유만으로 그것을 현상학이라고 보아서는 안 된다는 것이다.

따라서 본 연구자는 해석학적 현상학이 무엇이며, 왜 필요한지, 현상학이 갖고 있는 인식체제와 기본개념들은 무엇인지 짚어보고자 한다. 왜냐하면, 연구로서 현상학을 하기 위해서 현상학에 대한 철학적 가정, 기본 지식을 아는 일은 너무도 필수적인 일이기 때문이다. 또, 본 연구의 연구 패러다임이기도 한 현상학에 대한 독자와 연구자 사이의 선지식 또는 선이해의 차이

를 배우기 위해서는 반드시 필요하다. 현상학에 대한 철학적 가정, 인식체계, 기본 개념, 구체적 방법 등에 대해 독자와 연구자가 어느 정도 일치된 이해를 가짐으로써, 현상학에 대한 관심이 있는 또 현상학에 대한 토론과 건설적인 피드백을 주고받을 수 있길 기대해 본다. 본 연구의 주제인 초등 체육평가와 해석학적 현상학의 만남이 왜 필요하며 의미 있는 일인지에 대한 이론적 근거를 탐색하고자 한다.

가. 해석학적 현상학 연구의 필요성

1) 철학으로서의 현상학의 문제점

현상학이 ‘난해한 것’, ‘실제적이지 못한 것’이라는 세간의 인식을 얻게 된 까닭을 이근호(2007)는 다음과 같이 설명한다.

일반적으로 현상학이 지칭하는 바를 크게 두 가지로 나누어 생각할 수 있다. 하나는 후설(Husserl) 이래로 다양한 학자들과 사상가들에 의하여 논의되어 온 특정한 철학 내용 체계로서의 현상학이고, 다른 하나는 그러한 논의가 가능하게 했던 현상학만의 독특한 관점과 태도 혹은 그러한 관점과 태도를 바탕으로 하는 탐구 방식으로서의 현상학이다(p.42).

일반적으로 보통의 질적 연구자들이 ‘현상학’을 공부하면 할수록, 그것을 파악하기 어려운 까닭은 현상학을 전자의 방식으로 이해하기 때문이다. Burch(1989)는 현상학은 새로운 정보를 산출하는 것을 목표로 하기보다는 체험 속에 이미 함축되어 있는 의미들을 전유하고 해석하는 일을 표적으로 한다고 보았다. 이처럼 현상학의 천재로 불리는 대표적인 철학자들의 현상학을 ‘철학 내용 체계’로 보고, 그것을 주석하고 전유하는 수준에 머무른다. 그러나 시에 관한 지식만으로 시인을 만들 수 없듯이, 현상학에 대한 지식이 현상학자를 만들어 낼 수 없다(Verhoeven, 1972).

따라서 우리가 현상학에서 지향해야 하는 바는 현상학의 개념, 이론, 대

표적 사상가들에게 친숙해지고 통달하는 일이 아닌, 현상학을 실제로 행하고, 탐구하는 것에 있다. Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty와 같은 현상학자들이 독특한 현상학을 창안해내기까지 어떤 관점과 안목으로, 그리고 어떤 탐구과정을 거쳤는지에 대해 알고자 노력해야 한다. van Manen(2016b)은 이를 ‘현상학의 현상학’(Phenomenology of phenomenology)이라는 구체적인 표현으로 제시하는데, 이처럼 현상학에 대한 두 가지 정의 중 우리는 후자의 방식을 택하여 현상학을 이해하려 노력할 필요가 있다.

또한 이근호(2007)는 현상학이 난해하다고 인식하는 이유는 그것을 대하는 일반인들의 잘못만은 아니라고 지적한다. 현상학적 지식을 생산하는 현상학자들의 잘못도 있음을 말한다. 현상학자들이 일반인들과 소통하려는 노력 또한 절실히 필요함을 촉구한다. 현상학자들부터 자신들의 탐구방식을 분명히 하고, 그것들을 공유하고, 보다 많은 사람들이 자신의 탐구에 동참하도록 이끌어줄 수 있어야 한다고 지적한다. 그렇게 되었을 때, 현상학은 표피적 관심을 넘어 사람들의 생각과 행위를 인도할 학문으로 기능할 수 있음을 강조한다.

현상학에 대한 이러한 철학적 발전은 현상학이라는 학문적 깊이를 심화시키는 데 결정적인 역할을 했지만, 현상학이 소수의 정통 철학자들만 소유할 수 있는 지적 전유물로 고착화하고 자리매김하는 데 부정적으로 관여했다. van Manen(2016b)은 현상학에 대한 지식이 현상학자를 만들지 않음을 지적한다. 시인이 되기 위해 우리가 반드시 ‘시학’의 고수가 될 필요가 없듯, ‘현상학 지식을 아는 것’(Knowing about phenomenology)만으로는 우리 삶 속에 숨어있는 의미의 수수께끼들을 풀기에는 충분치 않다.

2) 실천으로서의 현상학: 해석학적 현상학

현상학의 철학적 전통을 통해 알 수 있듯, 현상학의 뿌리는 Husserl로부터 등장했다. 그는 진리는 검증 가능한 것이며 객관적이어야 한다고 믿는 실증

주의, 과학만능주의를 비판하면서, 인문과학 연구의 성격은 인간 현상의 법칙을 발견하는 것보다 인간 경험의 복잡한 양태를 드러내는 것의 중요성을 역설한다. 그러면서 그는 ‘사태 그 자체로(to the things themselves)’를 강조하며 과학만능주의에 맞섰는데, 지나치게 엄격한 철학으로의 성격을 지녔기 때문에 현대에 와서 Husserl의 철학을 그대로 활용하는 경우는 거의 적다(Barritt et al., 1983). Husserl에 의해 싹튼 현상학은 이후에 그의 후학들에 의해 꽃 피우게 된다.

현상학은 하나의 통일된 성격을 갖는 이론체계라기보다 유사한 학문적 취지에서 출발한 각기 다양한 형태와 방향의 철학적 흐름이다(Spiegelberg, 1984). Husserl 이후 현상학은 Heidegger, Merleau-Ponty, Sartre 등의 저명한 현상학자들에 의해 각각의 독특성과 차별화를 거치면서 발전되어왔다. 이러한 발전을 거듭한 결과, 연구방법으로서의 현상학에 대한 논의도 계속되면서, Heidegger, Gadamer, van Manen으로 이어지는 현상학의 지류는 지금에 이르러 실천적 성격을 띠는 연구방법으로서의 현상학의 지평을 확장하고 있다.

철학보다는 실천을, 현상학을 잘 아는 것(knowing phenomenology)보다는 현상학을 하는 것(doing phenomenology)을 중요시하는 현상학의 한 지류를 ‘실천 현상학(Phenomenology of practice)’이라 부른다. 현상학이 우리 삶과 연결되었을 때, 그것의 본질적인 의미를 찾을 수 있다는 것이다(van Manen, 2016b). 또, ‘현상학을 하는 것’은 현상학의 학문적 대중화에도 기여할 수 있다. 실천 현상학은 주로 교육학, 심리학, 의학, 간호학, 특수교육학 등의 전문직 배경을 가진 학자들(교육학: van Manen, 심리학: Giorgi, Moustakas, 간호학: Benner)에 의해 발전되었다. 이들은 전문적 실천이 강조되는 삶의 영역에서 활동하면서 전문직으로서의 자신의 삶에 대한 본질적 의미들을 탐구하고자 하였다.

실천 현상학자들은 현상학을 하나의 철학으로 인정하면서도 동시에 실천적 탐구 양식으로 바라본다. 지금까지의 현상학은 Husserl의 철학적 뿌리로부터 나와서 곧장 Heidegger, Merleau-Ponty와 같은 저명한 학자들의 현상학적 결과물을 전유하는 것에만 그쳐왔다. 뿌리와 열매만으로 최고의 현상학자들이 사고하는 방식, 탐구하는 방식을 추론하는데 그칠 뿐, 정확히 어떤

사고과정과 탐구과정을 거쳤는지 알 수 있는 방법이 없었다. 실천 현상학자들은 ‘현상학의 현상학’의 방식을 통해 보통의 일반인들 또는 연구자들에게 현상학이라는 열매가 있기까지의 과정인 ‘줄기’에 해당하는 내용들을 제공하는 역할을 한다. 다시 말해, 이들 실천 현상학자들은 연구방법, 탐구방식으로서의 현상학을 보여주는 일을 하는 것이다.

특히 교육학 분야에서는 van Manen이 이러한 ‘실천적 현상학’을 표방함과 동시에, 교육학 맥락에서 연구할 수 있는 구체적인 현상학적 연구방법을 발전시켰다. ‘해석학적 현상학’(Hermeneutic phenomenology)이 바로 그것이다. 해석학적 현상학의 전통은 Heidegger와 Hans-Georg Gadamer의 철학적 작업에 기반을 둔다. 해석학적 현상학은 현상 자체의 의미를 있는 그대로 파악하기 위하여, 그 현상이 우리의 체험 세계에 드러나는 그대로를 탐색하고 기술하려는 기술적(descriptive) 방법론이다. 그것은 발견 지향적 방법이며 예기치 못했던 의미들의 출현까지도 포용하는 개방적 태도를 연구자에게 요구한다(Giorgi, 1997).

해석학적 현상학은 Husserl의 제자였던 Heidegger에 의해 등장한 현상학의 지류이다. Heidegger는 Husserl의 현상학을 대부분 동의했으나 그 중 환원에 대해서는 거부했다(Gadamer, 1985). 왜냐하면 그에 따르면, 인간은 세계 안에서 실존하는 세계-내-존재로서, 개인이 가지고 있는 선입견, 선이해를 완전히 배제할 수 없기 때문이다. 그러면서 그는 해석학적 순환을 강조하였는데, 부분에 대한 파악을 통해 전체를 이해하고, 전체를 나눔으로써 부분에 대한 이해가 이루어진다고 보았다(Crotty, 1996).

van Manen(1990)은 이러한 Heidegger의 해석학적 현상학을 발전시켜 교육학 분야에서 실천 가능한 해석학적 현상학을 주창했다. 해석학적 현상학은 본질(현상 혹은 사태)을 파악하고 기술한 다음, 그 의미를 해석하는 일이다(van Manen, 2016b). 현상에 대한 의미를 해석하고 공론화하여 소통하는 일은 그 현상에 대한 이해의 지평을 넓히기 위한 필수적인 작업이다(Gadamer, 2000). 또한, 해석학적 현상학은 단순히 텍스트가 말하는 것을 읽어내는 것을 통해 체험을 재경험하는 연구가 아니라, 텍스트가 독자들에게 드러내고 남겨진 것들을 해석하는 연구다(van Manen, 1990). 즉, 연구 참여

자가 드러내고 표현하는 것들에 그치지 않고 해석이 가미되어야만, 해석학적 현상학이 완성되는 것이다(Clark, Ferkins, Smythe & Jogulu, 2018).

나. 해석학적 현상학의 기본 가정 및 개념

1) 인식론: 지향성과 생활세계

현상학이라는 배를 타고 항해를 떠나기 위해서는 가장 먼저 지향성과 생활세계에 대한 이해가 반드시 선행되어야 한다. 지향성(intentionality)과 그것을 기반으로 한 생활세계(life world) 개념은 항해를 출발한 배가 떠다닐 수 있는 배경이 되는 바다에 해당한다. 바다가 없으면 배가 출항조차 할 수 없듯, 지향성과 생활세계 개념은 현상학을 가능케 하는 현상학의 대전제이자, 현상학을 이루는 인식론에 해당한다. 현상학에서 인간의 '삶'은 무엇이고, 그것은 어떻게 획득되는지에 관한 의미가 담겨있는 것이 바로 지향성 개념이며, 생활세계는 이러한 의미로 구성된 세계를 말한다.

먼저 지향성 개념은 과거 인간의 삶에 관해 근원적 물음을 던졌던 Descartes의 전통적 인식론과는 정반대되는 개념이다. 전통적 인식론이 세계에 대한 우리의 삶이 고정적이고 객관적인 형태의 '주어지는 것'으로 보는 것(이근호, 2011)이라면, 지향성 개념은 삶이 '주체'와 '대상'의 상호작용 또는 구성 작용에서 비롯되는 것으로 본다. 현상학의 창시자 Husserl 또한 인식의 주체와 인식의 대상 사이에는 밀접한 관련을 맺고 있다고 보았다(Spiegelberg, 1984). 인간의 의식(consciousness)은 본디 지향적이며, 우리의 모든 의식 행위나 경험은 본질적으로 '-에 관한' 것일 수밖에 없다고 주장한다. 즉, 우리가 지각하고, 느끼고, 사고하는 것은 필연적으로 무엇에 관한 지각, 느낌, 사고를 수반한다는 것이다. 인식의 주체는 인식의 대상과 결코 분리될 수 없는 '불가분의 관계'다. Husserl은 이것을 '지향성'이라는 용어로 표현했으며, 이 개념은 현상학의 기본원리이자 인식론적 바탕이 된다.

이처럼 지향성 개념을 인식론적 바탕으로 하는 현상학에서, 삶이란 삶의

주체와 대상 사이의 상호작용, 구성 작용에서 비롯된다. 그리고 이렇게 구성된 얇은 고정적이거나 객관적인 형태로 주어지는 것이 아닌, 주체와 대상이 상호작용하여 구성한 새롭고, 독특하며, 유일한 것이다. 다시 말해, 주체와 대상은 분절적이고 단절된 독립체가 아닌, 상호주관성을 띠며 서로에게 영향을 주는 의존체이다. 실제로 대상은 주체의 인식을 통해서만 구성되는 것이고, 그렇게 구성된 대상은 주체와 불가분의 관계를 맺는다. 예컨대, 20세 젊은이가 인식하는 24시간과 90세 노인이 인식하는 24시간은, 물리적 시간은 같지만, 각각이 인식하는 24시간의 의미는 다르다.

‘라면’을 떠올려보자. 연구자에게 라면의 의미는 에너지 공급원이라는 고정적인 의미만을 지니지 않는다. 오히려 주체와 대상의 상호작용을 통해 연구자에게 라면은 독특하고 유일한 새로운 의미를 구성한다. 군 입대 전날 밤, 어머니께서 파를 송송 썰어 끓여주신 라면 한 그릇의 의미는 며칠 전에 출출해서 먹은 라면 한 그릇의 의미와 결코 같을 수 없다. 주체가 인식하는 대상의 의미는 개별적이고, 독특하며, 유일하다. 우리가 사는 세계는 지향성이라는 인식론적 특성 때문에, 서로 다른 주체와 대상이 만들어내는 무수히 많은 의미들의 집합이라고 볼 수 있다.

다음으로 생활세계(Husserl, 1970)는 위에서 언급한 지향성으로 구성된 세계를 말한다. 생활세계는 자연과학적 객관주의 패러다임이 지배하는 시기에 수학적 물리적으로 규정된 객관적 세계만을 참된 진리의 세계라고 간주하는 것에 대한 비판으로 등장하게 된 개념이다. 생활세계는 우리가 일상적으로 경험하는 주관적이고 상대적인 세계를 말한다. Husserl에 따르면, 자연과학에 의해 제시된 객관세계는 사실상 직관적 경험세계인 생활세계에 이념의 옷(Husserl, 1962)이 입혀진 것일 뿐이며, 참된 세계는 오히려 생활세계라는 것이다.

생활세계는 이른바 자연과학의 객관적 세계에서 잊혀져버린 의미를 기반으로 하는 근원적 세계다. 실제로 우리 세계는 지향성으로 인해 무수히 많은 의미들로 구성되어 있다. 그럼에도 불구하고, 자연과학적 패러다임으로 인해 우리는 지식, 이론, 이념 등으로 우리가 살아가는 세계를 고정적으로 이해한다. 우리가 사는 세계는 의미 기반인 생활세계인데, 마치 과학적 패러다임이

만들어낸 객관적 세계처럼 삶의 의미를 축소하고 고정시키며 나아가고 있는 것이다.

우리의 세계는 그 의미가 주체와 관련을 맺고 있으며, 다양함과 복잡함을 특징으로 하는 생활세계다. 그런데 마치 이론과 이념의 옷을 잠깐 빌려 입은 채 객관세계처럼 착각하면서 살아갈 뿐이다. 현상학은 이렇게 당연한 생활세계를 되짚어 보고 현상에 대한 의미들을 다시 생각해 보기를 요청한다. 현상학을 통해 우리가 묻어 버리는 삶의 진실과 의미를 들춰내는 일은 과학 만능주의의 폐단을 극복하고 복잡다단한 인간 현상을 다채롭게 이해하는데 도움을 줄 수 있다.

2) 탐구의 어려움: 자연적 태도

현상학의 목적은 지향성의 세계 즉, 생활세계를 구성하는 다양하고 독특하며 개별적인 의미들을 포착해내려는 데 있다. 그러나 여기서 한 가지 중요한 사실은 현상학적 탐색과 기술이 결코 쉬운 일이 아니라는 점이다. 그 까닭은 우리가 이 세계 속에서 있는 기본적인 자세가 자연적 태도(natural attitude)에 있기 때문이다(이근호, 2006).

자연적 태도는 우리의 일상적인 생각과 행동에 대해 당연시 여기는 것 뿐만 아니라, 세계가 우리와는 별개로 독립적으로 존재한다고 보는 우리의 성향 혹은 태도를 뜻한다(van Manen, 2016b). 즉, 세계는 우리와 별 상관없이 당연히 존재하는 것이며, 그 세계를 인식할 때도 일상적이고 상식적인 견해만으로도 충분하다고 보는 태도(이근호, 2006)라는 것이다.

자연적 태도는 세계에 대한 우리의 전반성적(pre-reflective) 인식태도를 말하며, 이는 당연시함(taken for grantedness)을 의미하기도 한다. 한편, 어떤 것이 당연시된다는 것의 의미는 그것에 대한 비판과 의심이 개입할 여지가 없음을 역설적으로 보여준다. 우리 대부분은 자연적 태도로 삶을 살아간다. 우리 주변의 세계가 너무도 익숙하기 때문에, 이 세계를 다른 시각과 태도로 생각해 볼 필요가 없다. 그저 관성에 이끌려서 어제처럼 오늘을 살

아가는 것이다. 이처럼 우리는 자연적 태도로 인해, 지향성의 세계인 생활세계 속에서 무비판적이고 전반성적으로 살아간다.

한편, 생활세계가 전반성적으로 주어져 있다는 것은 생활세계가 담고 있는 삶의 진실이 때로는 무시되거나 소홀히 다뤄질 가능성이 있다(이근호, 2007). 이처럼 자연적 태도는 현상학의 인식론인 지향성과 생활세계 개념을 어렵게 하는 요인으로 작용한다. 우리가 살아가는 생활세계는 주체에 의해 상호작용 하며 관련을 맺는 지향성으로 인해 다양하고 개별적인 의미들로 이루어져 있음에도 불구하고, 우리는 특정 거대 이론, 전통, 담론, 관습에 의해 하나의 의미만으로 세계를 이해하고자 하는 것이다. 따라서 본 연구에서는 현상학을 적용하면서, 초등교사가 당연시 여기고, 거대 평가 이론과 담론의 옷을 입고 있는 체육평가 현상에 새로운 의미를 찾아내고자 한다. 이를 통해 하나의 평가이론(Assessment)을 지양하고, 다양한 평가들(assessments)의 의미를 탐색하고자 한다.

3) 탐구방법: 현상학적 태도와 환원

한편, 지향성이라는 개념을 통해 알 수 있듯, 우리가 살고 있는 세계, 그리고 그것의 의미는 우리의 상식적이고 일상적인 이해보다 훨씬 다차원적이며 복잡하다. 따라서 인간과 세계가 서로 소통하면서 부여하는 의미들을 온전히 파악하기 위해서는 일단 자연적 태도를 유보하고 관성적 사고를 잠시 멈출 필요가 있다. 즉, 세계를 대하는 태도를 변경해야 한다. 자연적 태도와는 반대로 체험 속에서 현상의 출발점, 사태 자체가 드러나는 그대로의 사태로 돌아가는 것을 현상학적 태도(Sokolowski, 2000)라 한다. 현상학적 태도는 익숙한 것을 익숙하지 않은 것으로, 당연한 것을 당연하지 않은 것으로 바라보는 태도다. 현상학은 변경된 태도 속에서 현상에 담긴 진실된 의미의 탐구를 추구한다.

그렇다면, 우리는 자연적 태도를 어떻게 현상학적 태도로 변경시킬 수 있을까? 현상학에서는 이렇게 태도의 전환을 가능케 하는 구체적인 방법을 명

시하고 있는데, 이를 환원(reduction)이라 일컬으며, 이것은 현상학의 구체적인 방법으로서 중요한 역할을 한다. 주체에 내재하는 지향성을 찾기 위해서는 아주 특별한 방법을 써야하는데, 이것이 바로 현상학적 환원이다(이남인, 2006). 현상학적 환원은 에포케(epoche), 판단중지(suspension), 괄호치기(bracketing) 등의 다른 이름으로도 불리기도 한다. 환원의 목적은 앞에서 살폈듯, 자연적 태도를 현상학적 태도로 변경하기 위함이다. 이처럼 환원이란 세계를 당연한 것이라거나 자명한 것으로 여기지 않기 위해, 심각하게 숙고하고 검토하는 조치를 말한다. 현상을 직시하는데 혼선을 주는 상식과 이론, 관습, 전통, 관성적 사고 등을 괄호 안에 넣음으로써 사태 그 자체로 돌아가도록 하는 것이다.

현상학은 이처럼 인간과 세계에 관한 보다 진전된 이해를 획득하기 위해서는 자연적 태도를 잠시 동안 보류하고 현상학적 태도로 태도 변경을 이를 것을 요청한다. 환원은 우리가 검토해보기 이전에 주어지는 일체의 편견과 선입견을 중지하고 모든 가정들을 괄호로 묶고 제반 주장들을 해체하며, 우리가 관심을 갖는 현상과 경험에 대해 개방적 태도로 전환하는 것이다(van Manen, 2001). 이처럼 환원은 현상학에 있어 가장 핵심적인 철학적 개념이자 방법론으로 간주되는데, 이러한 환원의 엄격한 적용이 곧 엄밀한 의미에서 현상학을 현상학답게 사고하는 것으로 여겨지곤 한다(예를 들면, 배상식, 2013). 그러나 실제로 한 개인으로부터 모든 선입견, 선이해, 전통, 관습을 배제하고 제거한다는 것은 불가능에 가깝다. 가능하다고 한다면, 이것은 엄밀한 철학을 강조한 Husserl과 그의 후학들을 지나치게 따르는 교조주의에 지나지 않는다. Spiegelberg(1984)가 말했듯, “현상학은 하나의 통일된 성격을 갖는 이론체계라기보다 유사한 학문적 취지에서 출발한 각기 다양한 형태와 방향의 철학적 흐름이다.”

교육학의 지평을 넓히는데, Husserl의 자연적 태도와 생활세계 개념은 새로운 교육학의 지평을 넓히는데 도움을 주었지만, 이미 기존에 갖고 있는 선입견, 편견, 주관성과 같은 것들을 완전한 제거하고 배제하고자 한 엄밀한 철학으로서의 현상학을 추구했던 Husserl의 환원 방식을 온전히 수용한다는 것은 불가능한 일이다(van Manen, 1978). 따라서 현상학적 환원은 사태의 본

질 파악에 혼선을 주는 기존의 전통, 가정, 언어, 상식, 인식을 배제하고 괄호 치는 일이라는 소극적 의미뿐 아니라, 우리의 일상적 체험의 실재가 어떻게 그것들에 의해 구축되는지를 알기 위해 오히려 그것들에 직접적으로 마주하고 그것들을 드러내는 일이라는 적극적 의미로 이루어진다(van Manen, 2016b).

이처럼 van Manen은 엄밀한 철학으로서의 현상학 보다는 실천적이고 반성적인 방법론으로서의 현상학에 관심을 가지며 교육학에 특화된 실천 현상학을 주창했다. 현상학의 학문적 계보에서 Husserl이 초월적 주관성 관점에서의 현상학을 주창했다면, van Manen은 Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty와 같이 실존적이고 존재론적 관점의 현상학과 그 맥을 같이하고 있다(Standal, 2015). 구체적으로 van Manen의 현상학 -해석학적 현상학- 에서 환원의 방식은 엄밀한 철학적 방법인 환원의 개념이 적용되는 것이 아닌, 탐구하고자 하는 현상과 관련된 일체의 편견, 선이해, 신념 따위들을 명백하게 드러내는 일로서의 넓은 의미의 환원 개념을 적용한다.

이처럼 해석학적 현상학에서는 환원을 통해 현상의 진실과 의미를 감추고 있던 전통, 이론, 상식, 가정들을 철저히 파헤치고 공공연히 드러냄으로써, 현상에 대한 우리의 이해를 진전시킬 수 있는 수단으로 활용할 수 있다(van Manen, 1984). 또한, 환원은 현상을 연구하기 위해 반드시 적용해야 하는 기술적인 절차, 규칙, 전략, 전술, 혹은 결정요인이 아니며, 오히려 그것은 판단을 중지함으로써 세계에 대해 개방적이고 주의 깊은 태도로의 전환을 의미한다(van Manen, 2016b).

4) 탐구대상: 체험

체험(lived experience)은 현상학적 탐구의 시작점이자 종결점이다(van Manen, 1990). 체험이란 생각과 언어에 의해 중재되지 않는, 그 자체로 발현되고 나타나는 것(van Manen, 2016b)으로 정의된다. 체험에 대해서 최초로 체계적인 설명을 시도했던 Dilthey(1987)는 체험을 우리가 삶을 살아갈

때, 의식의 시간성 속에 내재된 반성적이면서 스스로 얻을 수밖에 없는 인식으로 정의한다. 실제로 우리는 삶을 살면서 무언가를 의식하며 살지만, 의식이라는 것이 본래 시간적 속성 때문에 순식간에 지나가 버린다. 바로 이 부지불식간에 지나간 순간을 체험이라고 부르며, 이것을 다시 해집고 들어가 그 순간이 무엇이었는지 밝히는 것이 현상학이다. 현상학은 인간의 체험에서 의식의 구조 혹은 거기서 파생되는 의미 탐색을 표적으로 한다 (Polkinghorne, 1989).

체험은 경험과는 구분된다. 질적 연구에서 흔히 사용되는 경험은 우리의 의식 속에 나타난 현상에 대한 반성의 결과물이다(Gadamer, 2004). 우리가 무언가를 ‘경험했다는 것’은 대상 그 자체에 대해 그대로 인식하는 것이 아니라, 이 대상으로부터 유래된 경험을 경험하는 것이다. 즉, 경험은 우리의 이해와 우리 의식의 지향성과 관련을 맺는다. 우리가 실제로 만나는 것은 대상 자체가 아니라 대상물과의 경험이며 우리의 개념을 통하여 구조화된 경험인 것이다(Kneller, 1984). ‘경험’이 반성의 영역이라면, ‘체험’은 전반성적 영역이다.

반면, 체험은 Dilthey, Husserl, Merleau-ponty와 그들의 후학들의 연구들에서 인간 실존 즉, 우리가 살아가는 삶의 본래적이고 전반성적 차원을 직접적으로 탐구하려는 의도로 사용되는 용어다. 이근호(2006)는 체험이라는 개념은 모든 종류의 개념화, 범주화, 대상화 이전에 전반성적으로 주어지는 원초적이고도 즉각적인 세계 경험을 지칭하는 것이라 했다. 누구나 경험은 쉽게 얘기하지만, 체험을 말하기는 어렵다. 체험, 즉 순간에 내재하고 있던 의식은 순식간에 지나가 버리기 때문이다.

체험에는 두 가지 차원을 갖고 있는데, 하나는 경험의 내용(content of what is experienced)이고, 다른 하나는 경험의 즉시성(immediacy of experience)이다(Gadamer, 2004). 체험은 즉시성을 내포한 경험이라는 것이다. 여기서 ‘즉시성’은 해석, 재구성, 의사소통 등과 같은 일체의 반성적 행위에 선행하는 것으로, 부지불식간에 파악되는 ‘무엇’을 의미한다(Gadamer, 2004). 체험은 즉시성을 내포한 경험으로, 탐구, 반성, 해석 행위의 첫 시작점으로서 연구 방법적 가치를 지닌다.

체험은 해석 행위의 첫 시작점이다. 그런데 우리의 체험은 또 다른 경험들의 누적된 총체이기도 하다. 세계는 내가 생각하는 것이 아니라 내가 살아가는 것이고, 자신이 살아가는 세계에 대해 연구하고자 한다면 있는 그대로의 경험에 대한 직접적인 기술로부터 시작해야 한다(Merleau-Ponty, 2012). 이처럼 우리는 생각하기보다 먼저 체험한다. 따라서 진정한 삶 속에 들어있는 의미의 수수께끼를 파악하기 위해서는 체험을 들여다보아야 한다(van Manen, 2016b).

한편, 체험은 그리 쉽사리 포착될 수 있는 것이 아니다. 즉시성을 속성으로 하는 체험의 속성상, 전반성적이며 순간적인 경험이다. 따라서 체험의 의미를 살피기 위해서는 본래 그것으로 돌아가야 하는 일이 필요하다. 그러나 우리가 체험으로 다시 돌아간다는 것은 물리적으로 불가능한 일이다. 따라서 체험을 되돌리기 위해 우리가 할 수 있는 일은 우리의 경험을 본래의 그것으로 기술(description)하여 되돌리는 일이다. 즉, 체험의 첫 시작은 경험을 현재의 것이 아닌, ‘본래 그 순간의 것’으로 기술하는 것으로부터 시작된다.

본래 그 순간의 것으로 기술하기 위해서는 체험 주체의 의식적인 노력이 필요하다. 주체가 현재에 갖고 있는 지식, 이론, 태도, 언어, 관습들로부터 스스로를 괄호 치는 노력을 하면서, 동시에 그 순간에 나타난 것을 기술해야 한다. 체험은 이렇게 파악된다. 그리고 이것을 현상학에서는 현상학을 가능케 하는 방법으로서 환원(reduction)이라고 불리는 방법을 명시하고 있다.

다. 체육 관련 현상학 선행연구

현상학적 전통은 체육교육을 정당화하는 매커니즘으로서 움직임 속에서 의미를 찾는 것을 채택하는데, ‘나는 누구이고, 무엇을 할 수 있고 성취하는가?’와 관련된 실존적 질문을 다루는 것으로 인간주의적 전통으로 불린다(Stolz, 2014). 한편, 현상학적 관점에서 체육을 정의하는 방식은 현실과는 전혀 탈맥

략적이며, 사회적으로 나약하다는 비판을 받아오고 있지만, 그럼에도 불구하고 교육학의 한 지류인 인간주의적 전통에 의해 강력히 지지되고 있다.

일반적으로 교육학 분야에서는 질적 연구방법을 많이 활용한다. 교육학에 산재하는 복잡하고 다양한 인간 경험의 의미들을 이해하는데 질적 연구방법이 적합하기 때문이다. 스포츠교육학도 마찬가지다. 스포츠교육학에서 질적 연구방법은 외부자적 관점에서 파악될 수 없는 유일하고 독특한 의미들을, 스포츠교육의 내부자적 관점에서 이해하고 탐색하고자 함이다.

스포츠교육학 분야에서의 현상학 연구를 살펴보면 국외 연구와 국내 연구로 나눌 수 있다. 먼저, 국외 스포츠교육학 연구 중 현상학 연구의 동향을 살펴보면, 체육 활동을 하는 학생의 체험을 다룬 현상학 연구들이 있었다. Groves and Laws(2000)는 체육수업에 대한 학생들의 경험을 현상학적으로 분석하여 체육수업의 주체인 학생을 통해 체육수업의 의미를 탐색하고자 하였고, Nilges(2004)는 창의적 무용 단원 수업을 통해 초등학교 5학년 학생들의 움직임의 의미를 현상학적 렌즈로 파악하고자 하였다. Gearity(2012)는 코치에 의해 부실한 코칭을 받고 있는 선수들의 부실한 코칭에 대한 현상학적 경험을 탐색하고자 하였다. Bredahl(2013)는 장애를 가진 학생들의 체육수업의 어려움에 대한 현상학적 연구를 통해 그들의 체험을 들여다보았다. 또, Standal and Engelsrud(2013)은 현상학적 접근을 통해 움직임의 체험적 의미를 탐색하고자 했으며, Clark, Ferkins, Smythe and Jogulu(2018)는 스키 활동 체험의 의미에 대한 해석학적 현상학 연구를 통해 스포츠를 행하는 주체의 체험을 드러내고자 이를 해석하고자 하였다.

체육을 가르치는 교사의 체험을 살펴본 연구도 있었다. Hodge, Tannehill and Kluge(2003)는 자기 성찰적 반성일지를 통해 예비체육교사들의 실습 경험의 의미를 탐색하고자 하였으며, Cronin and Armour(2017)는 유소년 코치들이 체험하는 '코치가 된다는 것'과 '코칭 활동'에 관한 현상학적 의미를 탐색한다. Papageorgaki(2018)는 교사들이 체험하는 체육교육에 대한 있는 그대로의 의미를 생생하게 파악하고자 하였다.

독특하게도 아주 적은 수이지만, 본 연구의 주제인 체육평가와 관련된 현상학 연구도 있었다. Thorburn(2008) 체육 평가의 내용으로서 '신체'를

Merleau-Ponty의 현상학에 입각하여 바라보고, 이러한 현상학적 신체를 평가할 수 있는 스코틀랜드형 체육평가의 방향 및 구체적인 평가척도를 제시하고 있다.

다음으로 국내 스포츠교육학에서의 현상학 연구의 동향이다. 국내 스포츠교육학에서 다루는 질적 연구방법 중 현상학 연구 또는 현상학적 연구는 매우 부족한 실정이다. 한만석과 김은혜의 연구(2015)에 따르면, 2000년에서 2014년까지 총 15년간 한국 스포츠교육학회지에 실린 질적 연구방법을 사용한 논문 168편 중 단 8편만이 현상학 연구였다. 이에 한만석과 김은혜(2015)는 기존의 협소했던 현상학, 근거이론 등을 활용한 새로운 연구 패러다임을 구성한다면, 복잡한 체육현상을 다각적으로 드러내고 의미를 찾을 수 있을 것이라고 강조했다.

초등체육 관련 현상학적 연구 몇 가지를 살펴보면, 전현욱, 조순목, 정영정(2009)은 초등학교 남자 아이들의 일상 속 축구 경험에 관한 현상학적 연구를 진행하였다. 초등학교 5학년 남학생을 대상으로 그들의 일상 속 축구 경험을 탐구하고 그 속에 흐르는 체험 구조를 밝힘으로써, 축구의 교육적 의미를 현상학적으로 분석하고자 하였다. 여기에 더해, 이영국(2010)은 초등학교 체육 수업에 대한 현상학적 비평이라는 주제로 연구를 진행하였다. 이 연구에서 연구자는 자신의 체육수업을 스스로 반성하고, 다른 사람의 관점에서 분석한 것을 토대로 현상학적인 관점에서 체육수업 상황에 대하여 비평을 시도한다. 그리고 임수진(2013)의 연구에서도 신체표현활동 수업지도의 난점을 파악하고 개선방안을 탐색하기 위해, Moustakas(1994)가 제시한 현상학적 자료 분석을 활용하고 있다.

이상과 같이, 초등체육 관련 현상학 연구는 턱없이 부족하다. 그리고 이러한 연구의 대부분은 현상학을 질적 연구방법의 하나의 방법적 측면으로 차용하고 있다. 그러나 그것도 주로 '분석'의 과정에서만 활용할 뿐 전체 연구를 아우르는 현상학의 기본 철학과 가정들에 대한 엄밀한 적용이 없다는 것이 선행연구들의 공통된 문제점이다. 이에 배상식(2014)은 교육학 분야에서 현상학 연구들에 세 가지 문제점을 지적한다. 본 연구자는 이러한 지적에 동의하는 부분도 있지만, 동의할 수 없는 부분도 함께 있음을 미리 밝히

는 바이다.

그의 지적에 따르면, 첫째로 ‘현상학의 학문성과 개념에 대한 올바른 이해’가 연구자에게 필요함을 강조한다. 많은 연구자들이 현상학에서 얘기하는 ‘사태 그 자체로(to the things themselves)’ 돌아가서 사태의 의미와 본질을 파악하고 싶은 생각으로 현상학 연구에 뛰어들지만, 철학으로서의 현상학에 대한 전통과 기본 개념에 대한 뿌리없이 연구방법 또는 기술적 측면에서 현상학을 활용한다는 점에서 한계가 있음을 지적한다. 이 부분은 본 연구자도 충분히 동의하는 바이다. 현상학은 단순히 현상학적 방법의 기술적 적용이 아닌, 현상학적 자세와 관점의 문제이기 때문이다.

둘째, ‘연구자의 선입견 배제와 태도변경의 문제’다. 연구자는 현상학을 하기 위해 가장 중요한 철학적 가정 중 하나인 환원(reduction)을 수행해야 한다. 이를 위해 괄호치기(bracketing) 또는 에포케(epoche)를 통해 사태에 대한 자신의 주관을 배제해야 한다. 그러나 대부분의 교육학 연구에서는 그러한 철학적 엄밀성의 적용이 연구의 전 과정에서 드러나지 않고 있음을 지적한다. 대부분의 연구에서 그것을 표면적으로 서술하는 데만 그치며, 환원의 과정(괄호치기, 에포케)이 연구의 자료수집 단계나 자료기술 단계에서 얼마나 철저하게, 그리고 의식하면서 적용하였는지를 보여주지 못하고 있음을 강력하게 지적한다.

본 연구에서는 배상식(2014)의 지적에 따라 환원의 과정을 포함시켜 활용한다. 그러나 연구에 환원의 방법을 사용하였다고 하여, 해석학적 현상학 연구가 완성된다는 착각에 빠져서도 안 된다. 특히나 인간경험 속 의미를 이해하고자 하면서 선입견과 선이해를 완전히 제거하고 배제한다는 엄밀한 환원의 방식은 실현되기 불가능에 가까운 일일 것이다. 왜냐하면, 인간은 누구나 과거와 선이해, 선지식에 의존하고 해석하는 존재이기 때문이다. 그럼에도 불구하고 현상학의 창시자인 Husserl은 현상학적 방법론으로서 환원을 통해 우리가 주목하는 현상을 이념, 전통으로부터 벗어나, 있는 그대로의 경험을 기술할 것을 강조한다. 그러나 이렇게 드러난 순수한 상태의 경험은 우리에게 어떤 의미를 주는가? 선입견을 모두 배제한 채, 특정 현상을 바라보면 그 현상의 의미는 딱딱하고 무미건조한 것으로 다가온다.

예컨대, 축구라는 현상의 본질을 알고 싶은 연구자가 있다고 하자. 이 연구자는 4-3-3, 4-5-1과 같은 전술, 오프사이드 반칙, 페어플레이 규정 등에 대한 선지식과 선이해를 모두 배제하고 축구를 바라보고 가장 순수한 형태로 기술하였다. 이러한 기술이 과연 축구라는 인간 현상에 어떤 새롭고 발전된 이해를 제공하는가? 새로운 이해의 진전이라기보다는, 퇴보된 이해를 부여할 가능성이 크다. 이미 알고 있는 것의 재진술에 불과한 것이다.

따라서 van Manen(1984)은 단순히 전통, 이론, 상식, 가정들을 제거하고 배제하는 것만이 환원이 아님을 강조한다. 해석학적 현상학에서의 환원이란 현상의 진실과 의미를 감추고 있던 전통, 이론, 상식, 가정들을 철저히 파헤치고 공공연히 드러내고, 이를 통해 현상에 대한 우리의 이해를 진전시킬 수 있는 수단(van Manen, 1984)으로서의 역할을 지니는 것이라고 강조한다. 우리가 이미 알고 있는 것들까지 모두 배제할 필요는 없다. 다만, 우리가 이미 알고 있는 것이 무엇인지 아는 일이 중요한 것이다. 우리가 우리를 지배하는 이념의 옷을 벗기려면, 우리가 옷을 입고 있다는 사실을 알아야 한다. 현상학은 지금까지의 현상이 갖고 있는 문제점을 들추어내거나, 새로운 대안적인 이해를 제공하는 일을 제공할 수 없다. 본 연구에서 활용되는 환원은 적극적인 환원의 방식을 취한다. 모든 과거의 선지식, 선이해를 인정하되 우리가 그러한 것에 지배를 받거나 영향을 받는다는 사실을 적극적으로 인식하는 것이다. 적극적 의미의 환원은 새로운 이해의 진전을 위해 현상에 씌워진 ‘진실이 아닌 것’을 벗겨내고 ‘진실’에 대면할 수 있도록 하는 일인 것이다.

한편, 적극적 의미의 환원에 대한 구체적인 방법은 스포츠교육학 분야의 저명한 학술지인 PESP(Physical Education and Sport Pedagogy)에 실린 현상학 연구인 Gearity(2012)의 연구를 참고할 수 있다. 이 연구에서는 환원의 과정을 적극적으로 드러내기 위해, 두 가지 방법을 사용한다. 하나는 성찰적 글쓰기를 통한 사태에 대한 자신의 주관성을 드러내는 것이고, 다른 하나는 연구자 자신이 면담대상자가 되어 면담을 통해 사태에 관한 자신의 경험을 더욱 명확히 하고 드러내는 것이다. 그런 다음 사태에 대한 자료 분석 단계에서 자신이 수집한 자료들과 주관성을 적극적으로 마주하기 위해

실시했던 성찰적 글쓰기와 인터뷰의 내용과 비교하여, 연구자의 주관의 분석에 영향을 미치지 않도록 하는 과정을 거친다.

셋째, ‘현상학과 해석학의 차이 인식’의 문제다. 현상학과 해석학은 학문적으로 엄밀히 구분된다. 기존의 연구들은 사태를 있는 그대로 들여다보려는 ‘현상학’을 나타난 사태의 의미를 보다 적극적으로 해석하려는 ‘해석학’과 구분하지 못하고 있다. 특히 Heidegger에 의해 제창된 해석학적 현상학의 특성상, 현상학과 해석학은 뒤섞일 수밖에 없다. 그렇다고 해서 그것이 동일하다는 것이 아니며, 연구의 전 과정에서 명확하게 그것이 드러날 필요가 있다. Heidegger가 ‘존재’의 의미를 이해하기 위해, 존재가 나타나는 것(현상학)을 인간 현존재가 이해하는 것(해석학)으로 관련지어 해석하였듯이, 자료의 수집·기술·분석의 단계는 철학으로서의 현상학을 통해 ‘사태’와 ‘현상’ 그 자체에 주목하되, 자료의 해석과 결론 부분에서는 해석학을 통해 그것의 의미를 적극적으로 해석하고 본질을 찾고자 하려는 시도를 해야 할 것이다. 본 연구자는 적어도 해석학적 현상학을 연구하는 연구자라면, 해석학과 현상학 각각이 어떤 의미인지는 알고 그것을 연구에 적용해야 한다고 생각하기에 동의하는 바이다.

교육학에서의 현상학의 문제점을 지적한 것과 비슷하게, 체육학에서도 이러한 현상학 연구들의 문제들을 지적하고 있다(예를 들면, 김홍식, 2017). 하지만 앞에서 언급했듯이, 실천 현상학 즉, 해석학적 현상학은 실천을 위한 실천에 대한 현상학으로서 충분히 그 의미가 있다. 철학자가 아닌, 보통의 연구자들이 현상학의 방법으로 사태를 있는 그대로 파악하고 해석학의 방법으로 사태의 의미를 새롭게 해석해내려는 ‘해석학적 현상학’은 질적 연구의 깊이(depth), 풍부함(richness), 복잡성(complexity) 등을 발견(정혜경, 홍성하, 2001)하는 데 기여할 수 있다. 다만, 배상식(2013)의 연구에서 강조하듯, 철학으로서의 현상학에 대한 연구자의 진지하고 치열한 고민과 그것을 연구에 반영하고자 하는 성찰적 노력은 진정한 ‘현상학’의 자세와 관점을 견지한 연구자에 의해 좀 더 완성도 높은 ‘현상학’ 연구로서의 가치를 갖게 될 것이다.

이상으로 본 연구자는 선행연구에서 드러난 교육학과 체육학에서의 현상

학 연구들의 문제점에 대한 지적들을 일부 수용하고, 일부 반박하였다. 현상학 연구를 통해서 누구에게나 보편적인 체험의 의미를 파악할 수 없듯, 완벽한 현상학 연구 또한 이 세상에 존재하지 않을 것이다. 따라서 본 연구자는 연구의 전 과정에서 연구방법으로 채택한 해석학적 현상학에 대한 배경 지식을 아는 것뿐만 아니라, 자기 성찰적 노력을 통해 현상학적 자세와 관점을 실천하고자 한다. 이러한 노력은 ‘현상학에 대해 아는 것’과 ‘현상학을 하는 것’(van Manen, 2016b)이며, 초보 연구자로서 이 두 마리 토끼 모두를 잡으려는 시도와 노력 그 자체로도 완성도 있는 현상학 연구를 만들 것이라 확신하는 바이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 설계

가. 연구의 패러다임 및 논리

본 연구의 목적은 5명의 초등교사가 학생으로서, 교사로서 겪은 체육평가 체험을 상세히 살펴봄으로써, 실천 주체가 체험한 초등체육평가의 독특하고 개별적인 의미를 탐색하는 데 있다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 본 연구는 질적 연구방법 중 해석학적 현상학의 연구방법을 따른다. 현상학은 우리가 당연시 해온 것을 당연하지 않게 보려는 시도를 한다는 점에서 본 연구에 적합하다. 본 연구에서도 현상학의 렌즈를 통해 초등교사들의 체육평가 체험을 있는 그대로 기술함으로써, 기존의 전통과 상식의 옷을 벗어 던지고 현장에서 실천되고 있는 체육평가 체험을 드러낸다. 또 이렇게 드러난 생생한 체험을 적극적으로 해석해냄으로써 그것의 의미를 심도 있게 포착하고자 한다.

패러다임은 세계가 어떤 질서를 이루는지, 무엇이 지식인지, 그리고 그 지식은 어떻게 획득되는지 여부에 대한 총체적인 사고의 방식이다(Khun, 1970). 연구 패러다임이란, 하나의 연구를 이끄는 존재론적, 인식론적, 방법론적, 가치론적 전제를 형성하는 기본적 신념체계다(김영천, 2016; Hatch, 2002). 다시 말해, 연구에서 연구자가 주목하는 현상을 바라보는 총체적 사고방식을 의미한다. 이처럼 연구에는 연구자가 현상을 바라보는 패러다임이 존재하며, 그것을 밝히는 일은 연구자가 연구 중에 가졌던 신념체계 또는 사고방식을 독자에게 투영하는 과정이다. 이를 통해 독자들이 연구에 대한 잘못된 해석을 방지하고, 연구자가 의도했던 연구의 의미로부터 이탈하는 것을 막을 수 있다.

본 연구에서는 Lather(2007)가 제시한 사회과학 탐구의 네 가지 패러다임(실증주의, 해석주의, 비판이론, 포스트모더니즘) 중 ‘해석주의 패러다임’을

취하고 있다. 해석주의 패러다임이 추구하는 핵심은 ‘이해’에 있다(김영천, 2016). 해석주의 패러다임은 구성주의 패러다임으로도 불리며, 패러다임의 속성상 존재론적, 인식론적, 방법론적 전제들을 내포하고 있다. 구체적으로 ‘상대주의적 존재론’, ‘주관주의적 인식론’, ‘자연주의적 방법론’은 해석학적 패러다임을 구성하는 대전제이나 가정이다. 상대주의적 존재론과 주관주의적 인식론에 따르면, 실재는 인간의 지각과 독립적으로 존재할 수 없으며, 따라서 실재의 의미는 인간의 행위와 인식 속에서 찾고 해석하여 드러내는 것이므로 다수의 실재(realities)가 존재할 수 있다(곽영순, 2009). 자연주의적 방법론에 따르면, 연구방법의 단계나 프레임에 얽매이지 않는다. 따라서 질적 자료수집방법뿐만 아니라 실증주의자들이 사용하는 양적인 자료수집방법의 거의 모든 형태가 허용된다.

해석주의 패러다임은 본 연구의 전 과정에서 적극적으로 활용된다. 본 연구를 시작하게 한 최초 모티프 또한 해석주의 패러다임의 신념을 가진 연구자의 상심에서 출발한다. 연구의 필요성에서 연구자는 초등체육평가의 의미를 고정되고 유일한 것으로 상정하면서, 체육 평가에 대한 확장적인 논의를 막고 있는 지금의 현실에 문제가 있음을 지적한다. 인식주체와 인식대상은 개별적으로 존재하는 것이 아닌 둘 사이의 적극적인 상호작용을 통해 서로 다른 의미들이 구성된다는 상대주의적 존재론과, 주체가 대상을 인식하는 방식 또한 독특하고 개별적이라는 주관주의적 인식론의 해석주의 패러다임 논리가 본 연구의 중심이 된다. 연구자는 하나의 담론으로 정의되는 초등체육평가가 아닌, 개별의 초등교사들이 인식하는 독특한 체육평가의 실재들(realities)과 의미들을 탐색하는 것이 진정한 초등체육평가의 의미를 찾는 일임을 해석주의 패러다임의 논리로 드러내고 있다. 따라서 본 연구는 하나의 초등체육평가(An assessment)가 아닌, 수많은 초등체육평가들(assessments)의 존재 의미를 밝히는 것을 궁극적으로 지향하고 있다.

연구의 모티프뿐만 아니라 연구의 전 과정에서 해석주의 패러다임을 반영하고 있다. 연구방법, 분석, 해석의 과정은 해석주의 패러다임의 구성요소 중 하나인 자연주의적 방법론을 취한다. 자연주의적 방법론은 면담과 관찰 등과 같은 자료수집 방법에 대해 엄밀한 단계나 형식을 강조하지 않는 것을

뜻한다. 본 연구에서도 연구 참여자인 초등교사의 체육평가 체험을 들여다 보기 위해 형식에 구애받지 않고 다양한 자료수집방법(현상학적 인터뷰, 관찰, 수업일지, 비디오 촬영, 녹음)을 사용한다. 이처럼 모든 형태의 자료수집 방법을 수용하고, 현상에 대한 선입견을 최대한 배제하면서 현상을 있는 그대로 풍부하게 기술하고자 한다.

자료 분석과 해석의 단계에서 수집된 자료들에 대한 깊은 성찰과 연구자의 통찰이 강조된다. 자료 분석 방법은 해석학적 현상학을 체계화시킨 van Manen(2016b)에 의해 체계화된 ‘경험을 구성하는 4가지 실존체(four existentials)’을 활용하여 초등교사들의 초등체육평가 체험을 분석하고자 한다. 한편, 분석의 도구로 활용되는 이 4가지 실존체는 반드시 따라야 할 절차나 절대적인 프레임이 아니다(이근호, 2006). 따라서 자연주의적 방법론에 따라 추가적으로 필요한 요소들을 새로 더하거나 배제할 수 있는 융통성을 발휘할 수 있는 것이다. 그러나 본 연구에서는 4가지 실존체를 중심으로 초등교사의 체육평가 체험을 분석하고 있다.

나. 연구 절차 및 단계

본 연구는 2018년 8월부터 시작하여 2019년 6월까지 총 11개월간 수행되었다. 연구 절차 및 단계는 계획, 자료 수집 및 분석, 결과의 세 단계로 구분되었다.

계획 단계에서는 연구자의 개인적 관심과 고민으로부터 시작된 연구주제를 3달간의 문헌분석으로 연구방법을 설정하고 연구 문제로 구체화하였다. 문헌분석은 연구의 전 과정에서 지속적으로 이루어졌다. 연구 문제에 적합한 연구방법 및 자료 수집을 위하여 문헌분석을 통해 해석학적 현상학 연구방법의 체험을 분석하는 ‘경험을 구성하는 4가지 실존체(four existentials)’을 활용하여 개방형 설문을 구성하였다. 4가지 실존체를 통해 구성된 설문은 지도교수 및 동료 연구자의 자문과 파일럿 테스트를 통해 확정하였다. 이후에 서울대학교 생명윤리위원회에서 연구 계획을 심의를 완료하였다.

자료 수집 및 분석 단계는 연구 참여자를 확정하는 것으로 시작하였다. 해석학적 현상학 연구의 특성상, 연구 참여자를 자신의 평가 체험에 관해 생생하고 풍부한 묘사가 가능하며 체육 교과를 가르치는 5명의 초등교사로 설정하고 목적표집을 통해 선정하였다. 연구 참여자의 평가 체험을 생생하게 관찰하기 위해, 5명의 초등교사를 대상으로 1회의 수업관찰 및 2회의 심층면담을 실시하였다. 심층면담을 통해 부족하거나 궁금하게 된 점은 전화 또는 메신저 등을 통하여 추가적으로 자료를 수집하였다. 또한 평가에 관한 교사일지 및 평가관련 문서들(학년 교육과정, 평가 점수표 등)이 수집되었다. 수집된 모든 자료는 워드 프로그램에 정리하고, 구체적인 경험을 묘사한 일화는 연구자가 재구성하거나 재창조하여 해석학적 현상학만이 갖는 생생하고 의미 있는 공명(resonating)을 독자에게 제공하도록 하였다(van Manen, 2016b).

결과 단계에서는 분석된 자료를 바탕으로 해석하고 결과를 도출하였다. 2019년 2월부터 6월까지 진행되었으며, 현상학적 글쓰기로 연구의 최종 결과 및 논의 작성이 학위 논문으로 정리되었다. 이와 같은 연구의 구체적인 연구 수행 절차 및 단계는 다음과 같다.

표 1. 연구 수행 절차 및 단계

연구내용		기간		2018년 8월 ~ 2019년 6월 (11개월)											
				2018					2019						
				8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	
계획단계	연구 주제 선정														
	문헌분석														
	연구 문제 및 계획 수립														
수집 및 분석단계	연구 참여자 선정														
	자료 수집														
	자료 분석														
결과단계	해석 및 결과														
	결론도출														
	현상학적 글쓰기														

2. 연구자 및 연구 참여자

가. 연구자의 주관성

해석학적 현상학에서 환원은 연구자의 주관성, 가치관, 신념, 의견, 태도 등을 완전하게 제거하고 배제하지 않는다. 오히려 자신이 가지고 있는 선입견, 선이해, 전통, 가정, 관습 등을 적극적으로 의식하고 마주하면서, 현상의 체험적 의미를 둘러싸고 있던 이념의 옷(Husserl, 1962)으로부터 벗어날 수 있는 기회를 제공한다.

이를 위해 본 연구에서 환원은 2가지 방법으로 자료의 기술과 분석 단계에서 적극적인 방식으로 의식하면서 환원을 적용하고자 한다. 첫 번째 방법은 연구자의 성찰 글쓰기를 통한 평가에 대한 연구자의 주관성 드러내는 것이고, 두 번째 방법은 성찰 인터뷰를 통해 연구자도 연구 참여자와 똑같은 방식으로 피인터뷰자가 되어 스스로의 평가 경험을 들추어내는 것이다.

이상의 2가지 방법을 통해 체육 평가에 대한 연구자의 주관성 및 경험들을 적극적으로 드러낸다. 기술되고 분석된 자료에 연구자가 사전에 글쓰기와 인터뷰를 통해 드러낸 주관성이 어떻게 영향을 미치는지 끊임없이 대조하고 성찰하고자 하였다. 그리하여 주관성, 신념, 이념 등을 직시하고 이를 통해 연구 참여자들의 평가 체험을 있는 그대로 생생하게 기술하고자 하였으며, 이후에 해석 단계에서 다시 연구자의 통찰을 통해 텍스트에 의미를 부여하면서 연구 참여자들의 체육평가 현상을 풍부하게 해석해내고자 하였다.

1) 성찰 글쓰기: 연구자로서의 나

나는 본 연구의 연구 참여자들처럼 서울특별시 소재 초등학교에 근무하고 있는 4년 차 초등교사다. 교사가 된 이후부터 줄곧 나는 현상학에서 이야기하는 ‘자연적 태도(natural attitude)’로 살아왔다. 여느 보통의 초등교사처럼, 내가 하는 모든 교육 활동들을 당연히 여기며, 어제와 같은 오늘을 살

아왔다. 체육수업에서 평가활동도 마찬가지다. 그저 ‘내가 해야만 하는 것’, ‘내게 주어진 것’ 쪽으로 생각했다. 나는 다른 교사들 속에 숨어 ‘딱 남들만큼’ 살았다. 체육 평가는 내게 아무런 의미를 떠올릴 필요가 없었던 ‘당연한 것’이었다.

이런 나의 ‘자연적 태도’가 전환점을 맞이한 것은 스포츠교육학 관련 대학원에 진학 후 관련 공부를 시작하고 나서부터다. 공부를 통해 아는 것이 많아지면서 나는 체육 관련 교육과정, 교육학, 평가 등에 대한 사고가 확장되었다. 그리고 연구와 실천을 동시에 할 수 있었던 덕분에, 배운 것을 실천하며 지낼 수 있었다.

그러나 문제는, 막상 연구의 지식들 또는 담론들을 학교와 같은 실천의 맥락에 적용했을 때, 잘 들어맞지 않거나, 적용조차 할 수 없는 쓸모없는 지식들이 허다했다는 점이다. 특히 체육평가에 관한 다양한 담론들은 넘쳐났지만, 실제 내가 실천하는 체육평가의 모습과는 상당한 거리감이 있었다.

물론 이론과 연구에서 말하는 체육평가 또한 실천을 좀 더 정교하게 수행하기 위한 하나의 가이드 또는 길잡이로서 중요한 역할을 할 수 있음을 부정할 수 없다. 그러나 이론, 정책, 담론이 초등체육평가를 끊임없이 정의내리면서, 마치 그것만이 정당처럼 여겨지는 현실은 교사로서 내가 견디기 어려운 것이었다. 왜냐하면 곧바로 그것은 전문성이라는 새로운 이름으로 나를 옥죄었기 때문이다.

‘나는 전문성이 부족한 교사인가?’, ‘내가 하고 있는 실천에는 교육적인 평가의 모습은 없는 것일까?’ ‘실제로 이론, 정책, 담론들이 초등체육평가를 변화시킨 다기보다는, 체육평가의 최전선에서 교육이라는 것을 사이에 두고 서로 부대끼고 있는 교사와 학생만이 그것을 변화시킬 수 있는 것이 아닌가?’와 같은 내 안에서 샘솟은 질문들을 현상학 연구를 통해 이해하고 싶은 마음이다.

나의 지도교수님께서 주신 한권의 책 - van Manen의 가르침에 대한 현상학적 저서 *tact of teaching* - 은 나의 상심들을 조금이나마 해결해 줄 수 있는 단초들을 제공해주었다. 이후에 줄곧 현상학에 관심을 가져 현상학을 전유하는데 그치지 않고 그것을 적극적으로 실천하는 현상학자로서 거듭

나도록 부단히 노력했다. 현상학에 대한 공부가 정련되면서, 다시 내 관심과 시선은 풀리지 않던 초등체육평가에 대한 상심으로 돌아오게 되었다. 내가 현상학을 통해 깨닫게 된 사실 -초등체육평가라는 것의 의미가 무엇인지를 알고 싶다면 그것이 실제로 이루어지고 있는 교사들의 체험을 들여다보아야 한다는 것- 이 본 연구를 진행하면서 좀 더 명확해지고 구체화되길 바란다. 그리하여 초등체육평가의 의미를 그것의 실천 주체로부터 찾고, 이론과 실천의 간극을 조금이나마 좁히기를 기대해 본다.

2) 성찰 인터뷰: 연구자의 체육평가 체험

● 학생으로서의 체육평가 체험

질문1: 학생으로서 당신은 체육평가에서 신체 혹은 몸은 어떻게 체험했나요?

나: 체육평가 때 제 몸은 상당히 웅크려져 들었던 것 같아요. 긴장되니까 시야는 엄청 좁아지고 제 몸에 있는 털 끝 감각 하나에도 집중해요. 사실 이걸 집중이라고 표현해야 될지는 모르겠지만, 오로지 제 퍼포먼스에만 신경썼던 것 같아요.

질문2: 학생으로서 당신은 체육평가에서 공간은 어떻게 체험했나요?

나: 체육평가 때 공간은 조금 다르죠. 예전에 태권도를 배운 적이 있는데, 그 때 품세 대회에서 동작 뽐낼 때처럼 그런 느낌이었죠. 제가 잘 하는 모습을 딱 그 자리에서 보여줘야하는 공간이죠. 오디션 무대인 것 같기도 하고요.

질문3: 학생으로서 당신은 체육평가에서 시간은 어떻게 체험했나요?

나: 체육평가 때 시간은 준비하기까지는 엄청 길었다가, 실제로 보여주는 시간은 엄청 짧죠. 순식간에 지나가요. 특히 제가 못하는 영역일수록 허무하게 끝나버리는 시간이에요. 제가 잘하는 동작이나 수행일 땐 남들도 보고 있으니까 내 능력을 과시하는? 시간이기도 해요.

질문4: 학생으로서 당신은 체육평가에서 은사님과 관계에 대해서는 어떻게 체험했나요?

나: 관계적인 측면에서는 선생님이 엄청 무섭게 느껴졌어요. 평가가 저와 선생님의 관계를 유지하게 하는? 그런 느낌이었죠. 평가 때문에 선생님의 말에 복종할 수 밖에 없었어요. 선생님이 저를 평가하니까 저는 선생님이 하라는대로, 시키는대로 따라했어요. 선생님이

원하는 정답과 같은 움직임, 교과서가 추구하는 움직임이 정해져 있기 때문에, 또 그걸 평가받기 때문에 그럴 수 밖에도.

● 교사로서의 체육평가 체험

질문1: 교사로서 당신은 체육평가에서 신체 또는 몸에 대해 어떻게 체험하나요?

나: 교사가 되서는 제가 체육평가 때 저도 모르게 저를 다른 사람으로 둔갑시켜버려요. 친절 한 선생님에서 차갑고 냉철한 선생님이로요. 저도 모르게 그렇게 돼요. 평소에는 절대 안 그래요. 체육평가 땀 꼭 그래요. 아이들을 통제시키는 것만큼, 저 스스로도 객관적인 사람처럼 보이게끔 통제시켜요.

질문2: 교사로서 당신은 체육평가에서 공간은 어떻게 체험하나요?

나: 공간에 대한 체험은 상당히 제한시키는 느낌이 들어요. 구역을 나누고 콘을 세우면서 평가의 공간을 제가 만들죠. 그리고 학생들을 거기에 들어가게 하고 평가를 하는거죠. 일종의 무대를 만들어요. 제가 안 오르기 때문에 학생들을 상대로 시험하는 무대죠.

질문3: 교사로서 당신은 체육평가에서 시간은 어떻게 체험하나요?

나: 시간에 대한 체험은 되게 복잡한 것 같아요. 체육평가를 열심히 준비해도 학생들은 집중 하지 않을 때도 있고, 또 어떤 학생은 엄청 긴장하는 경우가 있어요. 아예 관심이 없는 경우도 있고요. 그래서 딜레마예요. 체육평가 시간은 교사로서 어찌해야할 바를 모르겠어요. 제가 편하자고 점수만 매기고 넘어가자니 학생들에게 아무런 의미 없는 시간인 것 같고... 참 어려운 시간이에요.

질문4: 교사로서 당신은 체육평가에서 학생들과의 관계는 어떻게 체험하나요?

나: 관계에 대한 체험 같은 경우엔, 학생들과 대화가 현저히 줄어들음을 경험해요. 저도 학생들이 저에게 가까이 오지 않았으면 좋겠고, 학생들도 제게 가까이 오질 않아요. 왜냐면, 둘 사이에는 평가 점수가 얽혀있기 때문에, 혹시라도 객관적이지 않다거나 했을 때 민원의 소지가 있거든요. 평소에는 친절하게 대하다가도 평가 때면 조금은 멀어지는 편이에요. 근데 사실 속마음은 학생들이 10개 해야 할 걸 8개 했다고 하면, 그냥 좋은 점수를 주는 편이에요. 초등학생은 아직 성장가능성이 있고, 지금 이 시기에는 부족했지만 분명히 능력이 향상될 것이라 믿기 때문이죠. 그럼에도 불구하고 외적으로 보면 아주 차가운 관계예요. 별로 말도 안하고요. 그러나 제가 할 수 있는 건 점수 잘 주고, 평가가 다 끝나고 나서 아쉬운 소리 해주는 거죠. “조금 자세를 고쳐서 했더라면 좋았을 텐데.” 이런 식으로요.

이상의 주관성을 드러내는 과정을 통해 종합된 연구자의 주관성은 다음과 같다. 연구자는 체육평가에 연구적 흥미를 갖고 있는 연구자로서의 역할과 실제로 체육평가를 실천하는 초등교사의 역할을 동시에 수행하고 있다. 연구자도 과거 한때는 체육평가를 실천하면서 자연적 태도를 견지했다. 체육평가는 여느 교사처럼 실기 평가 후에 점수 주고, 줄 세우는 방식이었다. 이것에 의심해본 적도 없었으며, 의심을 할 수 없었던 시스템 속에 살고 있었다.

그러나 대학원에 진학한 이후 이론과 실천을 드나들면서 이 둘에 간극이 있음을 통감하게 된다. 특히, 연구나 이론에서 제시하는 체육평가의 의미는 실천에서 실행되고 있는 체육평가의 모습을 대변하지 못했고 실천 속에 존재하는 체육평가 현상은 이론에서 제시하는 이상적 모습의 체육평가와는 달랐다. 연구자가 경험한 바로는, 체육평가 현상은 이론, 전통, 상식이 제시하는 것보다 훨씬 복잡하고, 미묘하고, 주체에 따라 그 의미가 달라질 수 있는 유동적인 것이다. 이에 실천 또는 체험 속에서 현상의 의미를 찾으려는 것을 목적으로 하는 현상학은 본 연구자에게 강력한 끌림을 주었다. 이후에는 실천 속에서, 비록 초보적인 수준이지만, 실천하는 교육활동을 되돌아보고 성찰함으로써 현상의 의미를 파악해보려고 노력하는 초보 현상학자로서 새로운 인생을 살아가고 있다.

나. 연구 참여자

현상학에서 연구 참여자들은 현상(phenomenon)을 경험한 사람들로 주의 깊게 선택해야 한다(Creswell, 2006). 본 연구의 연구 참여자는 연구의 목적을 충실히 대변할 수 있을 뿐 아니라, 연구자가 주목하고자 하는 ‘현상’ 즉, 초등교사로서 체육 평가에 대한 자신의 경험을 생생하게 들려줄 수 있어야 한다. 따라서 본 연구의 연구 참여자는 목적 표집(purposeful sampling)을 통해 선정되었다(김영천, 2016). 특히, 본 연구자가 주목하는 ‘초등교사의

체육 평가'라는 현상을 체험하였으며, 또 그러한 체험을 세세하게 묘사해줄 수 있는 언어적 민감성과 유창성이 높은 연구 참여자들로 의도적인 표집 및 선정이 이루어졌다.

한편, 현상학은 연구자가 연구 참여자의 의식체계로 깊숙이 참여하고, 그 본질 현상을 파악한다는 점에서 '장기간의 참여관찰'과 '심층 인터뷰'가 필수적이다(조용기, 2001). 또한 배상식(2013; 2014)에서 지적했듯, 장기간의 관찰이 아닌, 2~3회의 인터뷰로 연구대상의 본질을 파악하는 일이 쉽지 않다. 한편, 본 연구에서는 학교라는 상황적 맥락이 장기간의 수업관찰이 어려운 점, 체육 평가 시기가 일정하지 않기 때문에 연구의 연속성을 확보하기 어려운 점 등의 제한점을 고려하여 본 연구의 연구 참여자는 연구자와 10년 정도 알고 지내면서 이미 정서적 유대(rapport)가 충분히 형성되어있는 서울특별시 소재 초등학교 교사 5명을 선정하여, 이러한 문제점을 최소화하고 현상의 본질과 의미에 직시할 수 있도록 노력하였다.

표 2. 연구 참여자의 특성

순번	이름 (가명)	성별	나이	경력	근무 지역	특징
1	김소정	여	26	4	동작관악	체육교육 석사과정 중에 있으며, 자신이 실천하는 교육활동에 대해 늘 반성하는 교사
2	박민기	남	33	7	동작관악	체육교육 박사과정 중에 있으며, 어떻게 하면 학생을 잘 가르칠 수 있을지에 대해 고민하는 교사
4	김제인	여	33	8	서부	교육학 석사이며, 과거 자신의 체육적 경험을 바탕으로 체육수업에서도 학생들을 열정적으로 가르치는 교사
3	박미린	여	37	12	남부	체육교육학 박사이며, 이론과 실천의 괴리를 느끼는 한편, 그 속에서 타협과 저항과 같은 다양한 실천 양상을 보여주는 교사
5	장경훈	남	38	14	성동광진	체육학 박사이며, 체육적 전문성을 바탕으로 초등체육 교과서 집필 및 연구활동에 참여하며, 경력이 쌓일수록 자신도 함께 변화하는 교사

3. 자료 수집

본 연구에서는 다양한 해석학적 현상학의 연구방법들을 취사선택하고자 한다. 현상학에서 연구방법은 고정된 것이 아니며, 해석주의 패러다임의 구성요소 중 하나인 자연주의적 방법론을 취한다. 자연주의적 방법론은 면담과 관찰 등과 같은 자료수집 방법에 대해 엄밀한 단계나 형식을 강조하지 않는 것을 뜻한다. 따라서 모든 형태의 자료수집 방법을 수용한다.

따라서 본 연구에서도 연구 참여자인 초등교사의 체육평가 체험을 들여다 보기 위해 형식에 구애받지 않고 다양한 자료수집방법(현상학적 인터뷰, 관찰, 현지문서)을 사용한다. 본 연구에서는 이처럼 다양한 연구방법들을 취사선택적으로 적용하고 활용하면서, 현상의 의미를 다각도로 포착하고자 하였다.

가. 현상학적 인터뷰 및 체험 묘사

본 연구에서는 총 2회의 심층면담을 기본으로 하여, 필요시 추가적으로 자료 수집을 진행하였다. 본 연구가 초등 체육평가의 현상학적 의미를 탐색하는 해석학적 현상학 연구이기 때문에, 질문의 질이 이후에 있을 자료의 분석과 결과에 큰 영향을 미친다. van Manen(2016b)은 현상학적 연구에서 필요한 질문이 인간 현상의 체험적 의미에 관해 경험적으로 인식가능하며, 경험적으로 접근 가능해야 함을 강조한다.

한편, 현상학 연구에서 질문이 너무 추상적이거나 이론적인 경우, 또는 질문이 설명을 요청하거나 인식이나 의견 또는 해석을 요구하는 경우에는 현상학적 탐구와 성찰이 결코 일어날 수 없다(van Manen, 2016b). 따라서 연구 참여자들에게 현상에 대한 그들의 생각, 인식, 의견, 신념, 해석 등이 아닌, ‘체험 묘사(lived experience descriptions: LEDs)’를 요구해야한다(van Manen, 2016b). 예컨대, “이것에 대해서 어떻게 생각하나요?”와 같이 연구 참여자들의 생각, 인식, 의견, 신념, 해석 등을 요구하는 질문은 현상학 연구에서 좋지 않은 질문이다. 이것은 질적 연구방법을 사용하는 연구에는 도

움이 될지 모르나 현상학 연구에서는 그렇지 않다.

현상학적 인터뷰에서 사용되는 질문은 연구의 모든 단계에서 가장 중심부에 위치하는 심장과도 같은 역할을 한다(van Manen, 2016b). 따라서 현상학에서는 구체적인 경험을 이끌어 낼 수 있는 질문이 중요하다. 예컨대, “처음 그것을 경험했을 때 어땠나요?”, “가장 최근에 그것을 경험했을 때 어땠나요?”, “가장 기억에 남는 순간은 무엇인가요?” 등의 질문을 통해 연구 참여자들로 하여금 경험을 이끌어 낼 수 있도록 해야 한다.

따라서 본 연구자는 현상학 연구에서 면담의 질문이 차지하는 중요성을 인식하면서, 구체적인 면담 가이드를 구성하였다. <표3>에 있는 면담 가이드는 크게 학생으로서의 체육평가 체험, 교사로서의 체육평가 체험으로 구분하였으며, 그에 따른 예시 질문을 체험의 본질을 다루는 연구에서 자주 사용되는 분석의 도구이자 렌즈인 ‘경험을 구성하는 4가지 실존체(four existentials)’(Merleau-Ponty, 2012; van Manen, 1990; 2016b)를 참고하여 구성하였다. 1차 면담에서는 본격적으로 체험에 대해 회상하기 전 준비 단계의 질문하고 2차 면담에서 연구 참여자들이 떠올려야 할 체험의 성격, 에피소드의 구체성, 생생한 체험을 위한 현재시제의 사용 등과 같은 준비사항들을 알려주었다. 이후 2차 면담에서는 본격적인 체험에 관하여 질문하고, 되도록 구체적인 이야기, 일화, 상황, 순간들에 대한 묘사를 요청하면서 진행하였다.

표 3. 초등체육평가 체험에 대한 면담 가이드

1. 학생으로서의 체육평가 체험	
1차 면담: 본격적인 체험으로 들어가기 전 예비 질문	가. 학창시절 체육을 평가받았던 경험을 말씀해주시겠어요? 나. 학창시절 기억나는 체육평가 경험이 있을까요? 에피소드나 구체적인 상황을 말씀해주시겠어요? 다. 평가를 받으면서 특별했던 순간이 있을까요? 묘사해주시겠습니까? 라. 체육평가 전 평가를 연습하거나 준비하면서 당신이 흥미롭게 느꼈던 재미있는 경험을 말씀해주시겠습니까? 마. 체육평가 후에는 어떤 경험을 했습니까? 평가 이후에 선생

	<p>님과 얽힌 에피소드라던지, 평가 결과를 받고나서 받은 충격이라던지 그런 경험에 대해 묘사해주시겠습니까?</p>
<p>2차 면담: 체험의 4가지 실존체에 따른 질문</p>	<p><신체성>: 평가를 받았던 상황은 어떤 기분이었나요? 몸은 어떻게 느꼈나요?</p> <p><공간성>: 어디에서 평가받았나요? 평가의 공간은 평소 체육수업 시간의 그것과 달랐습니까? 달랐다면 어떻게 달랐나요?</p> <p><시간성>: 가장 기억에 남는 체육평가 시간은 어떤 시간이었나요? 지루해서 길게 느꼈습니까? 아니면 너무 즐거워서 순식간에 지나가는 것이었습니까?</p> <p><관계성>: 당신과 선생님과의 관계는 어떠했습니까? 체육평가에서 선생님은 당신에게 어떤 존재입니까?</p>
<p>2. 교사로서의 체육평가 체험</p>	
<p>1차 면담: 본격적인 체험으로 들어가기 전 예비 질문</p>	<p>가. 가장 처음 체육을 평가했던 경험을 말씀해주시겠어요?</p> <p>나. 가장 최근 체육을 평가했던 경험을 말씀해주시겠어요?</p> <p>다. 평가를 하면서 특별했던 순간이 있을까요? 묘사해주시겠습니까?</p> <p>라. 평가 전 당신이 흥미롭게 느꼈던 재미있는 경험을 말씀해주시겠습니까? 예를 들면 동학년 평가 협의회라던지, 부장선생님과의 대화라던지, 아니면 대학원에서의 수업, 혹은 당신의 유년시절 삶에서의 평가 경험이라던지 모든 경험도 괜찮습니다.</p> <p>마. 평가 이후의 경험은 어떻습니까? 평가 이후에 학생들과 함께하면서 겪은 에피소드가 있을까요? 혹은 동료교사들과의 경험도 좋구요.</p>
<p>2차 면담: 체험의 4가지 실존체에 따른 질문</p>	<p><신체성>: 평가를 했던 그 상황은 어떤 기분이었나요? 몸은 어떻게 느꼈나요?</p> <p><공간성>: 어디에서 평가했나요? 평가의 공간은 평소와 달랐습니까? 달랐다면 어떻게 달랐나요?</p> <p><시간성>: 첫 평가경험은 어떤 시간이었나요? 시간이 길게 느껴졌나요? 아니면 짧게 느껴졌나요?</p> <p><관계성>: 당신과 학생의 관계는 어떠했습니까? 체육평가에서 당신은 학생의 무엇을 평가하나요? 체육평가에서 학생은 당신에게 어떤 존재입니까?</p>

나. 관찰

본 연구는 연구 참여자인 초등교사가 체험하는 체육 평가의 모습이 어떠한지 참여관찰을 통해 생생하고 순간적인 체험의 장면을 포착하고자 하는 참여관찰 연구다. 참여관찰은 관찰자로서의 거리를 유지하면서 연구 참여자의 삶에 참여하는 현장 활동을 말한다(Fetterman, 1991). 참여관찰은 질적 연구에서 가장 핵심적인 연구방법으로서 현장의 상황, 활동, 사람, 의미를 기술하고자 할 때 활용하면 효과적이다(Patton, 1990).

본 연구에서는 연구 참여자와의 사전 협의 및 연구 참여자의 학교장 동의를 구한 후, 1회의 수업관찰을 실시하였다. 수업관찰은 연구 참여자가 체육 평가를 실행하는 날로 진행하였다. 연구 참여자가 체육 평가를 어떻게 체험하는지를 제대로 포착하기 위해, 사진 및 동영상 촬영을 병행하여 실시하였다. 이러한 질적 연구의 자료 수집 방법으로서의 시각적 자료(visual methods)의 활용(Harper, 2005)은, 연구자가 놓치기 쉽거나, 포착하지 못하는 순식간에 일어나는 체험의 양태를 볼 수 있도록 보완하는 유용한 도구로 작용할 것이다.

다. 현지문서

질적 연구가 수행되는 현장에서 수집된 문헌들은 연구자와 연구 참여자들이 활동한 기록에 대해 설득력을 높여주는 역할을 한다(박정준, 2011). 본 연구에서는 연구 참여자들이 계획하거나 학년에서 계획된 체육 평가관련 교육과정 문서 및 평가기준표, 그리고 평가기록지, 평가 때 참고하는 평가자료, 학생 평가 포트폴리오 등을 사전 동의 후 연구 자료로서 수집되었다.

4. 자료 분석 및 해석

가. 자료의 기술

본 연구는 해석학적 현상학의 연구방법을 따른다. 따라서 본 연구에서는 자료를 기술하는 방법에 있어서도 현상학적 기술(phenomenological description)이라는 현상학적 접근의 기본절차를 이행하고자 노력하였다. 현상학적 기술이란 최대한 현상 그대로의 생생한 장면과 상황적 특징을 구체적으로 묘사함으로써, 그 현장에 대한 연구자의 경험과 이해를 독자와 공유할 수 있도록 하는 것이다(van Manen, 2016b). 유혜령(2014)은 현상학적 기술을 “구체적인 언어로 치밀하고 풍부하게 표현함으로써, 체험의 섬세한 빛깔과 감촉 등의 표현불가능하고 형언할 수 없는 측면이 살아나게 하는 일”(p.1)이라고 정의하고 있다.

따라서 현상학에서는 인터뷰한 자료를 단순히 전사(transcript)하는 것에 그쳐서는 안 된다. 본 연구의 인터뷰에서 연구 참여자들은 단순히 자신이 체험한 체육 평가에 대해 말할 것이다. 그러나 이것을 전사 후에 그대로 연구에 내어놓는 것은 연구의 독자들로 하여금 연구자와 연구 참여자가 포착했던 체육 평가 경험의 순간적이고 즉시적인 체험을 포착할 수 없게 만든다. van Manen(2016b)은 생생한 ‘체험 묘사(LEDs)’의 획득은 어려우며, 이를 위해서는 연구 참여자의 체험을 상세히 듣고 난 후, 연구자가 그것을 ‘비닛(짧은 이야기)’ 또는 ‘일화(anecdotes)’로 새롭게 재창조하였을 때 의미를 가질 수 있다고 보았다.

질적 연구로서 현상학 연구의 목적이 인간 경험에 대해 이해하는 것이라고 한다면, 연구자가 연구 참여자들의 체험에 근거하여 충분히 그럴듯하고 생생하게 구성된 짧은 글이나 일화는 연구에서 매우 중요한 가치를 갖는다. 왜냐하면 인간 경험의 복잡하고 미묘한 양태를 드러내주며, 독자들에게 연구자와 연구 참여자가 경험한 체험 속으로 들어가는 통로 역할을 하여 깊은 울림과 공명(resonating)을 제공할 수 있는 측면에서 질적 연구에서 그 무엇도 이것보다 중요한 것이 없기 때문이다. 특히 현상학 연구는 현상의 일반

화가 목적이 아닌 현상 또는 체험의 독특함의 포착을 목적으로 하기 때문이다. 이에 본 연구에서도 연구 참여자들의 체험을 상세히 기술하는 것에 그치지 않고, 이러한 체험들을 반영하여 충분히 일어날 수 있는 개연성을 확보함과 동시에 생생하고 구체적인 짧은 이야기와 일화로 구성하여 제시하고 있다.

나. 자료의 분석

해석학적 현상학은 다양한 방법으로 인간 경험의 의미와 구조들을 드러내고자 노력한다. van Manen(2016b)은 크게 경험적 방법과 반성적 방법이 있는데, 경험적 방법으로는 인터뷰, 관찰, 언어분석, 문학이나 예술 작품에 대한 참조 등이 있고, 반성적 방법에는 경험을 구성하는 4가지 실존체를 활용하는 실존적으로 인도된 반성, 주제적 반성, 어원추적이거나 개념분석 등의 언어적 반성을 포함한다. 그러나 이것들은 연구자가 필요에 따라 취사선택할 수 있는 것들로서, 분석에 있어 특정 방식의 강제성을 요구받지 않는다.

이와 더불어 추가적으로 인터뷰 분석을 통해서도 연구의 주제를 도출하는 방법으로 활용하고 있다. 현상학적 인터뷰를 통해 자료가 수집되면 녹음된 것을 들으며 전사하고, 이 때 연구에서 포착하고자 했던 초등체육평가의 의미 탐색이라는 초점을 잃지 않으면서 읽기와 다시 읽기를 통해 주제분석을 실시하면서 체험의 본질에 해당하는 주제를 도출하였다. 또한, 본 연구에서는 이상의 것들 외에도 관찰 분석, 언어 분석, 어원 추적(평가의 라틴어 전통 추적, 페다고지의 어원추적) 등의 방법을 통해서도 주제들을 도출하면서, 정형화된 방법이 아닌 다양한 방법들 중 필요한 것을 취사선택하여 분석에 활용하고 있다.

1) 분석의 도구: 경험을 구성하는 4가지 실존체

본 연구에서는 분석의 길잡이로서 ‘인간 경험을 구성하는 4가지 실존체(four existentials)’(Merleau-Ponty, 2012; van Manen, 1990; 2016b)를 적극 활

용하고 있다. van Manen(1990)은 인간 경험의 의미와 본질에 접근하기 위해 체험연구(lived experience) 를 기술하고 해석할 때 분석의 길잡이로 경험을 이루는 4가지 실존체 - 신체성(lived body; corporeality): 스스로 느끼고 지각하는 몸이며, 세상과 교류하는 주체로서의 몸, 관계성(lived relation; relationality): 타자들과 맺고 있는 체험적 관계, 공간성(lived space; spatiality): 상황에서 내가 자신에 대해 발견하게 되는 공간적 느낌, 시간성(lived time, temporality): 물리적 시간 또는 객관적 시간이 아닌 주관적 시간 - 를 제시하였다(van Manen, 1990). 본 연구에서는 이것을 단순히 분석의 길잡이로만 활용하는 것이 아니라, 면담 질문을 구성할 때 뼈대가 되는 틀로도 활용되고 있어, 초등체육평가 체험을 생생하게 포착하기 위한 발견의 지침으로 역할하고 있다.

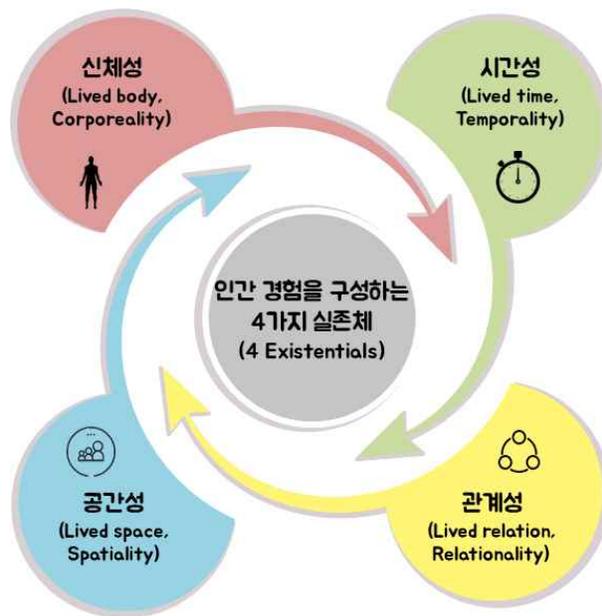


그림 1. 인간경험을 구성하는 4가지 실존체

4가지 실존체는 인간 경험이 몸, 시간, 공간, 타자에 관한 객관적이고 과학적 이해로는 온전히 파악될 수 없음을 가정한다. 왜냐하면, 인간 경험은

주체의 실존과 밀접한 관련을 맺고 있기 때문이다. 이근호(2006)는 다음과 같은 예를 들어 4가지 실존체에 대해 설명한다.

십분이라는 동일한 시간도 우리가 누군가를 애타게 기다리고 있을 때와 지루한 강의가 제발 끝나기를 기다리고 있을 때에 전혀 다른 방식의 체험이 이루어진다. 사랑하는 이와 함께 할 때는 그토록 포근하고 아늑하던 곳이, 내가 미워하는 사람과 함께 있는 경우 그야말로 거북하고 숨이 막힐 것 같은 공간으로 변해버리고 만다. “그 이에 대한 내 마음을 아무리 숨기려 해도 그 사람 앞에만 가면 벌써 볼은 발그레해지고 숨이 가빠오는 것을 어찌할 수 없어요.” 한참 사랑에 푹 빠져있는 연인들은 종종 그들의 의지를 무시하는 몸의 반란에 대해서 이야기하곤 한다(p.19).

한편, 이근호(2006)는 4가지 실존체가 인간 경험을 포착하는 것을 돕는 지침 이상의 의미를 갖지 않으며, 그것은 결코 우리가 맹목적으로 따라야 할 어떤 절차나 프레임이 아니라는 것을 강조한다. 실제로 인간 경험은 부분으로 쪼개어 생각할 수 없는 것으로, 그 자체로서 통합적인 성격을 띤다. 그럼에도 복잡한 인간 경험을 구분하고 분리하여 이해하려는 까닭은 이렇게라도 하지 않으면 그것을 드러내는 것은 쉽지 않기 때문이다. 따라서 현상의 특수성에 따라 필요하다면, 새로운 실존체 요소가 추가될 수 있다. 새롭게 추가된 한 예로 van Manen(2016b)은 물질성(lived things; materiality)을 제시하고 있다. 그러나 본 연구에서는 새롭게 추가하지 않고, 기본적인 4가지의 실존체 요소들로만 초등교사의 체육평가 경험을 분석하고 있다.

다. 자료의 해석

현상학적 접근은 어떠한 객관적 도구에 의존하지 않고 구체적이고 생생한 현장성과 주체의 경험에 기초하여 인간의 경험과 현상의 의미를 이해하고자 하는 방

법론이다. 특히 해석학적 현상학에서 ‘해석학적 분석’ 과정은 현상학적으로 기술된 인간 체험에 대한 자료나 텍스트의 해석을 돕고, 체험 속 의미를 더욱 풀어헤친다(van Manen, 1990). 현상에 대한 의미를 해석하는 일이 중요한 까닭은 그것을 공론화하고 소통함으로써 그 현상에 대한 이해의 지평을 넓히기 위한 필수적인 작업이기 때문이다(Gadamer, 2000).

현상학 연구의 특성은 본질적으로 기존의 이론 체계에 얽매이지 않는 개방적인 태도에 있으므로(van Manen, 1990), 해석적인 작업에 의존하는 현상학적 접근에서는 해석적 주제로서 연구자가 원초적 해석 능력과 민감한 감수성을 가지고 스스로 해석하는 것에 중요성을 둔다(유혜령, 2014). 본 연구에서도 연구자의 통찰과 민감성을 바탕으로 기술된 체험을 능동적이고 새로운 방식으로 해석하고 있다.

해석은 재해석의 가능성을 염두에 두며, 이 둘은 서로 변증법적 관계를 갖고 있다(Gadamer, 2004). 텍스트가 말하도록 하길 원한다면, 연구자는 해석의 과정에서 적절한 언어를 사용할 것을 요청받는다(Gadamer, 2004). 텍스트 속의 대화는 공동의 것이 아니다. 서로 다른 독자들은 똑같은 텍스트를 읽고도 매번 서로 다른 해석을 낳기 때문이다(Gadamer, 2004). 텍스트의 의미는 해석하는 사람에 따라 달라지며, 해석하는 사람은 텍스트에 따라 매번 다른 의미를 부여한다(Smith, 1997).

따라서 현상학 연구에서 가장 중요한 것은 해석하는 사람으로서의 연구자다. 연구자가 연구에 어떤 독특한 해석적 렌즈를 부여할 수 있는지는 연구의 큰 관건이다(van Manen, 1990). 따라서 연구자는 연구하고자 하는 현상에 한 인간 감각의 모든 것을 동원해야한다(van Manen, 1990). 텍스트를 해석하기 위해 연구자는 선택적 읽기 과정을 통해 가장 근본적인 주제를 확인하고(van Manen, 2016b), 연구문제에 답하려는 시도를 한다. 본 연구에서도 연구자는 초등교사가 체험하는 체육평가의 의미에 연구적 초점을 맞추고 연구자의 통찰과 모든 지적 능력을 동원하여 연구문제에 답하고자 노력하였다.

5. 연구의 진실성 및 윤리

가. 연구의 진실성

양적 연구는 신뢰도와 타당도를 통해 그 연구가 얼마나 믿을만하고 정확한지 보여주듯이, 질적 연구는 진실성(trustworthiness)이라는 개념이 사용된다(Guba, 1981). 본 연구에서는 Lincoln and Guba(1985)가 질적 연구의 진실성을 높이기 위하여 제시한 방법인 다각도 분석, 연구 참여자의 검토, 동료 간 협의를 활용하였다.

1) 삼각검증법

질적 연구의 진실성 확보를 위해 다양한 자료들을 수집하고 비교해야 한다(Mathison, 1988). 본 연구에서는 연구 참여자의 체육 평가 경험의 사전, 사후 심층면담 및 수업관찰을 주요 자료 수집 방법으로 하여 동영상 자료, 사진 자료, 녹음 및 녹화, 현지 문서, 교사 현장 일지, 체육 평가지 등 다양한 자료를 수집하여 결과 도출의 타당성을 확보하고자 하였다.

2) 구성원 간 검토

우리는 우리 자신의 주관성(subjectivity)을 완전히 제거할 수는 없기 때문에, 비록 우리가 원하지 않더라도, 그것에 굉장한 주의를 기울여야 한다(Cheater, 1987). 본 연구자 또한 연구 참여자들과 마찬가지로 초등교사이며, 연구를 수행하기 이전부터 가지고 있던 평가에 대한 신념, 가치관, 경험 등을 가지고 있다.

특히, 본 연구는 해석학적 현상학을 연구방법으로 사용하는 연구로서, 기술의 단계에서 현상을 '사태 그 자체로' 보려는 노력이 더욱 필요하다. 따라서 연구 과

정에서 연구 참여자들에게 연구자의 이해와 해석이 지나치게 과대 해석되었거나, 주관적인 해석이 아닌지 확인하는 절차를 거쳤다. 본 연구는 구체적으로 연구 참여자에게 인터뷰 내용의 분석 및 해석 자료, 결론의 초안을 검토 받았다.

3) 동료 간 협의

동료 간 협의는 연구자의 부족한 연구 경험과 학문적 지식을 보완할 수 있도록 질적 연구의 경험이 풍부한 지도교수와 같은 연구실에서 함께 하는 동료들과 함께 협의하였다. 특히 연구실의 동료들과의 스터디를 통해 면담과 관찰의 자료들을 이해하고, 분석하고, 해석하는 과정을 함께 했다. 이를 통해 연구자의 한계를 넘어서고, 현상학적 기술을 통해 현상의 본질을 더욱 치열하게 보고자 했으며, 그렇게 기술된 민낯의 현상들을 다시금 언어로서 풍부하게 해석해 낼 수 있도록 하는 노력이 동시에 수반되었다.

나. 연구의 윤리

연구 참여자에 대한 윤리적 보호를 위해 본 연구자는 2018년 9월 11일 CITI 연구 윤리교육을 이수하였고, 지도교수 및 동료들과 함께 연구 윤리를 위한 사전 협의를 실시하였다.

2018년 12월 1일에는 연구자가 속한 대학교의 연구윤리심의위원회 IRB(Institutional Review Board)에 연구 계획 심의를 의뢰하였고, 2019년 1월 14일 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 가명이며, 면담 내용은 오직 연구의 목적으로만 사용할 것을 밝혔다. 또한, 연구 윤리 규정의 범위 안에서 연구 참여자의 개인 정보를 보호하였으며, 수집된 자료는 시건장치가 있는 서류함과 이중 보안 장치로 된 개인용 컴퓨터에 보관하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

본 연구의 연구결과는 교육의 두 주체인 교사와 학생을 모두 경험한 초등 교사의 독특한 존재양식을 적극 활용한다. 본 연구의 참여자인 초등교사는 학창시절 체육평가를 받았던 학생으로서의 체험을 가지고 있음과 동시에 교사가 되고 나서는 체육평가를 실천하는 교사로서의 체험을 가지고 있다. 본 연구에서는 먼저 현상학적 렌즈를 통해 학생으로서의 체육평가 체험과 교사로서의 체육평가 체험은 각각 어떠한지를 상세히 드러낸다(결과1, 결과2). 다음으로, 이렇게 순수하게 드러난 체육평가 체험의 단면을 연구자의 통찰을 통해 초등학교에서 체육을 평가한다는 것이 어떤 의미를 갖는지 교육적으로 새로운 이해를 부여하고 해석하고자 하였다(결과3 및 논의).

이렇듯 초등교사를 대상으로 학생과 교사의 체육평가 체험 모두에 관심을 가짐으로써, 비로소 초등체육평가를 온전히 이해할 수 있도록 한다. 여기에서 온전한 이해란, 선지식을 바탕으로 더 나은 앎을 추구하려는 현상학적 의미의 이해(전현욱, 2012)이며, 종래의 초등체육평가 연구에서는 제대로 드러내지 못했던 교육 주체의 독특하며 실천적 의미의 이해를 말한다.

본 장에서는 해석학적 현상학을 통해 초등체육평가를 둘러싼 연구, 담론, 전통에서 말하지 않았던 교육 주체들의 체험을 생생하게 기술한다. 이렇게 기술된 체험에 연구자의 새로운 시각과 통찰로 생명을 불어넣으며 초등체육평가의 의미를 해석해내고 탐색하고자 한다.

1. 학생으로서의 체육평가 체험

아무리 동일한 경험이라도 그것의 체험은 결코 같을 수 없다. 그것을 체험하는 주체에 따라 체험은 그 폭과 깊이가 달라지기에, 체험은 그 어느 것 과도 똑같을 수 없다. 본 연구에서 연구 참여자들이 학생으로서 받았던 체육평가 체험도 마찬가지다. 참여자들이 학창시절 체육평가를 받았던 체험들

은 모두 개별적이고, 독특하며 고유하다.

체육평가를 이해하는데 우리가 체험에 주목해야하는 이유는 단 하나다. 이미 체육평가 현상은 수많은 담론들, 이론들 그리고 사람들의 편견들에 지배를 받고 있기 때문에, 이는 실천되고 있는 다양한 체육평가들을 반영하지 못한다. 이 때문에 우리는 주체들의 개별 체험으로 돌아가야 한다.

참여자들이 학창시절 받은 체육평가 현상에 담긴 다양한 개별 체험의 단면들을 낱낱이 들여다봄으로써, 새롭고 독특한 체험의 의미들을 생산해낸다. 이는 체육평가의 본질적 의미에 가깝게 다가가는 일이며, 현상의 본질을 이해하는 또 하나의 조각을 수집해내는 일이다.

가. 체험된 신체

1) 떨리는 몸

참여자들은 학창시절 체육평가 속에서 특정한 신체 경험을 체험한다. 참여자들이 체험한 체육평가의 대부분은 다른 동료들 앞에서 자신의 몸으로 무엇인가를 보여주어야 하는 것이다. 또, 체육평가에서 수행횟수의 기회가 제한되어 있기 때문에, 한 번의 실수가 곧바로 점수에 큰 영향을 미친다. 동료들이 보는 앞에서 평가가 이루어지고, 기회가 한정되어 있는 체육평가 경험들의 누적은, 체육평가에서 참여자들이 부정적인 신체 체험을 겪도록 한다. 게다가 체육평가 수행에서의 불확실성과 운의 작용은 어떻게 될지 모르는 자신의 평가 결과에 대한 불안감을 가중시키기도 한다. 참여자들은 체육평가 순간에 극도의 긴장으로 인해 부담감을 느끼고 있었으며, 이는 참여자의 관점에서 ‘떨리는 몸’으로서 체험하고 있다.

다른 교과의 경우에는 자리에 앉아서 필기시험을 치고 점수를 내는데, 체육 같은 경우에는 남에게 보여지잖아요. 내가 할 때 내 친구들이 다 보기 때문에 그런 심적 부담감이 컸어

요. 스스로 위축된다고 해야 되나? 그리고 혹시라도 빠듯하게 되면, 전교등수가 달라지기 때문에, 그런 과열된 모습이 있었던 걸로 기억해요.

〈미린, 면담〉

체육평가 경험을 회상했을 때, 저에게 가장 먼저 떠오르는 단어는 ‘긴장감’이에요. 평소 수업 중 연습한 것이 체육 평가하는 날 잘 발휘하지 못할까, 실수할까 두려웠어요. 평상시엔 잘하지만 이 기능을 단 한 번의 기회로 점수를 받게 되니 여간 부담되고 긴장되는 일이 아니었어요.

〈제인, 면담〉

체육은 다른 과목에 비해 지필평가보다 수행으로 보여주는 평가의 비중이 상당히 크잖아요. 체육 수행평가의 경우 대부분은 하나의 운동 종목을 일정기간 동안 연습하고, 그 결과물을 시험 보는 형태로 평가를 봤어요. 근데 이 결과물을 발표하는 날만 되면 제 머리 속에 딱 한 가지 단어만 떠올라요. “긴장감” 평소 수업에서 연습할 때는 잘 했던 동작을 체육평가하는 날에 실력을 발휘하지 못할까 엄청 두려웠어요. 보는 눈이 많잖아요. 선생님도 보고 친구들도 보니까 평소에 잘하는 것과는 별개로 그 시간, 그 순간에 잘 해내지 못하면 말짱 도루묵인거예요.

〈소정, 면담〉

체육평가가 아닌 다른 교과 평가는 대부분 교실에 앉아 정답을 글로 쓰거나 보기 문항을 선택하는 지필시험으로 이루어진다. 하지만 체육평가는 운동장, 체육관과 같이 모두에게 열린 공간에서 오로지 자신의 몸으로 보여주는 평가다. 또한 참여자들이 체험한 체육평가는 다른 교과 평가와 달리, 평가의 결과가 공공연하게 드러나는 형태로 이루어진다. 즉, 내 수행을 다른 친구들이 보고, 다른 친구들의 수행을 내가 볼 수 있다. 이처럼 체육평가는 보는 눈이 많은 평가다. 교사의 눈과 친구들의 눈을 의식하고 그것을 견뎌내야 하는 것이 체육평가다. 이에 참가자들은 체육평가에서 자신의 수행 실패를 주변의 모든 사람들이 볼 수 있다는 사실만으로 몸이 위축됨을 체험하였다고 말하고 있다.

배구는 제자리에서 언더리시브를 몇 번 하면 되는지를 개수로 세는 게 평가였고, 80개 이상해야 A다 이렇게 단절적인 과제가 주어졌고, 그것을 일요일에 놀이터에서 연습을 해요. 80개를 해요. 그리고 그것으로 끝이에요. 그리고 기회는 한정되어 있어요. 만약에 평소에 80개를 하던 아이더라도 그날 삐끗해서 못했어요. 그래도 두 번째 기회가 주어지지 않았던 것 같아요. 그래서 더 떨려요. 일단 애들이 많았고, 학급당 인원수도 많았고, 선생님들이 학생들에게 그리 관심을 갖지 않던 시절이어서...

〈미린. 면담〉

체육평가에서 수행횟수 기회는 제한적이다. 제한된 수행횟수 안에 목표를 도달해야 하므로, 한 번의 실수는 평가 결과가 뒤바뀔 수 있다. 연습 때 아무리 잘 해도 실제 평가에서 잘 해야 된다는 압박감은 평가 때 더 큰 떨림과 긴장을 유발한다.

오늘은 농구 수행평가를 보는 날이다. 수행평가는 자유투 성공률이다. 농구를 배운지 채 한 달도 되지 않았는데 벌써 수행평가를 보는 날이다. 그래도 체육시간마다 농구 슈팅을 연습했다. 농구공은 어찌나 크고 무거운지, 선생님께서 알려주신 자세대로 슈팅해보려 하지만 뜻대로 되지 않았다. 어쩔 수 없이 평가를 위해서는 공을 잘 넣는 요령을 익히는 쪽을 택해야 했다. 비록 자세는 별로겠지만, 어차피 수행평가는 공이 들어간 개수만 세서 점수를 주니까 괜찮다. 공을 살짝 던져서 뒤에 있는 백보드만 맞춰주면 공이 쉽게 들어간다. 오늘 보니 나 말고 다른 친구들도 다 점수를 잘 받으려고 이런 요령을 쓴다.

드디어 내 차례다. 연습을 많이 했지만 긴장되고 떨리는 마음은 어쩔 수 없다. 차분히 시작했지만, 들어가지 않는 공이 많아지면서 점점 마음이 급해진다. 골대를 맞고 튕겨 나오는 공이 많아지고 내 몸을 더 이상 내가 컨트롤 할 수 없다. 손과 다리는 사시나무 떨리듯 떨고 있다. 마지막 공이 내 손에서 떠났다. 역시나 불발이다. 연습에서보다 실수가 더 많았다. 후회해도 소용없다. 농구 수행평가는 그것으로 끝났다. 슈팅연습을 하면서 농구 게임 규칙과 전술도 궁금하기도 했지만, 아무렴 이제 평가가 끝났으니 농구는 더 이상 쳐다보기도 싫은 존재다.

〈소정. 체험 묘사〉

위 일화는 소정이 학창시절 받았던 체육평가 체험을 자신의 관점에서 1인칭으로 서술한 것이다. 소정은 체육평가를 하는 도중에 자신의 몸을 통제할 수 없음을 느낀다. 이는 체육평가가 주는 긴장감과 압박감의 크기를

보여준다. 체육평가에서의 수행과 연습에서의 수행은 완벽히 일치하지 않는다. 소정이가 연습 때 활용했던 백보드에 공을 맞춰 득점하는 요령 혹은 공식은 실제 체육평가 수행에서는 효과적으로 적용되지 않는다.

체육평가에서 몸이 하는 수행은 ‘불확실성’과 ‘운’이 작용한다. 이 때문에 자신의 수행이 실패할지 모른다는 사실은 평가 결과에 대한 불안과 걱정을 가중시킨다. 결국 소정은 불안의 신체적 반응으로 ‘떨리는 몸’을 체험한다. 체육평가에서 흔들리지 않고 침착해야 할 소정의 손과 다리는 극도의 떨림을 체험한다. 그리고 이 주체할 수 없는 떨림은 체육평가 수행에 치명적인 약점으로 작동하며 동시에 체육에 대한 부정적인 이미지를 형성하는데 작용한다.

2) 측정되는 몸

참여자들은 학창시절 체육평가 속에서 자신의 신체가 ‘측정’되고 ‘점수화’되는 체험을 겪었다. 참여자들은 주로 체육평가에서 실기 중심, 기능 중심의 체육평가를 받았으며 이들 평가에서 신체는 측정 대상이 된다. 체육평가에서 학생들은 몸을 객관화하고 대상화하도록 요구받았다. 이에 따라 학생들은 객관화된 몸과 운동기술 척도에 적응하며 살아가야 했다. 신체적 능력이 뛰어난 학생과 그렇지 못한 학생은 서로 다른 체험을 가지고 있으며, 이에 따라 체육평가에 대한 각기 다른 인식을 갖고 있는 것으로 나타났다.

음, 체육평가는 어떤 운동 기능을 얼마만큼 잘 수행하는지를 측정 받았던 것으로 기억해요. 평가방법에 있어서 초,중,고 시절 모두 특별한건 없었어요. 뽀뽀 몇 단까지 넘느냐, 체력장 하면 800m를 얼마나 빨리 뛰느냐 이런 거죠. 아, 800m하니까 기록을 줄이려고 약착같이 뛰다가 도착하고 나서 구역질 한 경험이 있네요.

〈민기, 면담〉

아까도 말씀드렸듯이, 사실 체육평가를 떠올려보면, ‘리시브 평가’였어요. 배구를 몇 개 튀기는 정도? 몇 개 튀겨야지 ‘잘함’을 받냐 이렇게 밖에 기억이 안 나네요. 체육평가는 그저 기능위주의 평가였던 걸로 기억해요.

〈제인, 면담〉

참여자들의 면담에서 알 수 있듯, 그들의 학창시절 체육평가는 기능 위주의 평가, 실기 중심의 평가를 의미한다. 체육에서 기능과 실기 평가는 몸 즉, 신체를 평가 대상으로 삼는다. 몸으로 발현되는 수행력과 특정 운동스킬을 수치화시키고 점수화시켜 평가하는 것은 체육평가의 유일한 평가방식이었다고 참여자들은 입을 모아 말하고 있다.

학생 때는 대부분 한 종목을 얼마나 잘 수행하는지를 측정하고 이걸 점수화하고 서열화 받는 평가를 주로 받았어요. 근데 이 과정에서 내게 생긴 선입견, 편견 같은 것들이 있어요. 좀 과하게 이야기한다면, 체육 평가는 타고난 신체적 능력을 측정 받는 자리라는 거예요. 타고난 운동 신경이 좋은 친구들은 항상 주목받고 여유가 넘치는 반면, 운동 신경이 부족한 친구들이 체육평가에서 설 자리는 없어요. 결국은 학년이 올라갈수록 운동 신경이 부족한 친구들은 체육 수업에서 철저히 소외돼요. 제 경험 상 어떤 과목보다 체육 교과의 진입 장벽은 상당히 높고 배타적이에요. 신체 능력이 뛰어난 사람은 쉽게 주목받을 수 있지만 그렇지 못한 사람에게는 어려운 일이에요.

〈미린, 면담〉

체육평가는 대부분 실기였어요. 농구 레이업 슛을 한다고 하면 자세나 슈팅성공률 보고. 축구도 마찬가지로 콘 사이로 지그재그 드리블을 몇 초 안에 돌아올 수 있고 콘을 쓰러뜨리지는 않고 얼마나 정확하게 하는지. 배구는 토스 몇 개 하는지. 또 100m도 진짜 초를 잴고, 옛날엔 체력장이라고 불렀는데 턱걸이, 제자리멀리뛰기 그런 것들로도 체육 평가를 했었어요. 생각해보니, 지필평가도 있었던 것 같은데 그냥 책에 있는 것들 선생님이 밑줄 쳐주면 달달 외워서 시험보고 평가받았던 기억도 있어요. 그래도 저는 다른 애들에 비해 그래도 노력에 비해서 성과가 체육적으로는 나온다고 생각하고 있었어요. 조금만 연습을 하면 남들 보다는 그래도 항상 평가는 잘 받았기 때문에, 그런 체육 평가에 대해서는 불만은 없었던 것 같아요. 그 당시에는 잘 모르기도 했고. 이정도 선생님이 제시한 기준이 있으면, 조금만 연습하면 넘고 했으니까.

〈경훈, 면담〉

체육평가는 측정, 점수화, 서열화의 방식으로 두 부류의 학생을 수면 위로 끄집어내는 역할을 한다. 신체적으로 뛰어난 학생과 그렇지 않은 학생이 이 두 부류에 해당한다. 두 부류의 학생이 경험한 체육평가 체험은 완전히 상반되며, 이에 체육평가, 나아가 체육에 대해서도 180도 반대되는 인식을 낳게 되었음을 알 수 있다.

먼저 미린의 경우, 신체적 탁월함을 갖고 있지 못하기 때문에 항상 체육에서 주변화되고 소외되었다고 말하고 있다. 그리고 이러한 부정적인 체험 때문에 학생 때부터 체육평가가 지나치게 몸과 신체 능력을 강조하고, 학년이 올라가면서 그것을 계속해서 심화시킨다는 문제의식을 갖고 있다. 체육평가가 자신을 체육으로부터 주변화하고 소외하게 만드는 장치로 작용했음을 비판적으로 인식하고 있었다.

반면, 경훈의 경우 원래부터 체육을 잘하고 신체적인 능력도 뛰어난 학생이었다. 그의 경우엔 선생님이 제시하는 대부분의 평가 기준은 조금의 노력만으로도 넘길 수 있는 것이었으므로, 그에게 체육평가는 ‘식은 죽 먹기’와 같은 수준의 것이었다. 신체 능력이 뛰어난 경훈은 이런 방식의 평가에 만족하고 있었기 때문에, 당시 체육평가에 대해 전혀 불만을 갖지도, 비판적인 시각으로 체육평가를 바라보지도 않았다.

대학교 4학년 어느 여름날이다. 체조 수업에서 구르기과 뒹굴 평가 받는다. 여태 우리과 동기들과 한달의 수업 시간동안 앞구르기, 뒤구르기 그리고 뒹굴 넘기, 뒹굴 위에서 앞구르기를 연습해왔다. 평소 연습에서 나는 곧잘 넘었기에, 그리 걱정이 없다. 친구 도경이가 마음에 걸린다. 도경이는 초중고 시절부터 알아온 운동을 잘 못했던 학생이다. 마침내, 도경의 차례가 되었다. 항상 열심히 하는 성격이라 포기하지 않고 시도한다. 역시나 구르지 못한다. 다가가 괜찮다고 이야기했지만 마음 한켠이 착잡했다. 사실 한달 전 나와 연습할 때부터 자기가 아무리 노력한다고 되지 않을 것임을 이미 직감한 듯 했다.

“난 진짜 안될 것 같아.”

평가 일주일 전 빈 체육관에 둘이 남아 연습하던 날, 도경이가 말했다. 아무리 세계 달려 해도 발이 무겁고, 아무리 높이 점프해도 한 뼘도 채 뛰어올라지지 않는단다. 아마 이 체육평가는 애당초 시작부터 도경이에게는 불가능했는지 모른다. 그럼에도 선생님이 하라고 했으니까, 또 성적에 들어가니까 해야만 했다. 도경이는 객관화되고 측정 가능한 이상적인 몸의 기준에 도달하려고 안간힘을 쓰다가 결국 좌절한다. 나는 도경이에게 어떤 위로의 말

도 건네지 못한다.

〈미린, 체험 묘사〉

미린의 체험 일화에도 드러나듯, 미린의 친구 도경은 초등학교, 중학교, 고등학교 3개 학교 급을 다니는 동안 계속해서 체육을 못했던 학생이다. 그런 도경이가 대학교에서 한 달 만에 운동기능 평가에서 좋은 결과를 얻기란 거의 불가능에 가까운 일이다.

처방전처럼 정해져 내려오는 체육평가에 도경이의 몸은 처방전의 기준대로 측정된다. 결국, 도경에게는 불가능에 가까운 도전에 실패하고 좌절을 경험한다. 미린이는 도경에게 어떤 위로의 말도 건넬 수 없음을 느낀다. 도경에게 체육평가는 결국 이렇게 결론이 날, 결말이 뻔한 스토리의 평가였기 때문이다.

나. 체험된 공간

1) 몸의 독백을 강요받는 무대

참여자들은 또 체육평가 속에서 공간에 대한 주관적 체험으로 무대 위에 올라간 느낌을 받았다고 한다. 그러나 주목할 점은 여기서의 무대는 참여자들이 간절히 원해서 올랐던 무대가 아닌, 어쩔 수 없이 한 번은 반드시 해야만 하는 무대로 상당히 부정적인 이미지였음을 참여자들의 면담을 통해 알 수 있었다.

표현활동 같은 경우에는 특히나 무용이나 줄넘기 같은 걸 하는데, 수업시간에 친구들이랑 안무를 짜거나 혼자 창작 무용한다고 하면 안무 짜고 하루 날을 정해서 평가 받는거지. 무대 위에 선 느낌? 그런 느낌이 강하게 들지. 이게 뭐하는 건가 싶기도 하고, 약간, 무대 위에 선 느낌? 근데 이 무대라는게 내가 원해서 하는 건 아냐. 어쩔 수 없이 해야 하는거지.

〈민기, 면담〉

학창시절 체육평가 공간은 고독하고 발가벗겨짐을 느끼는 공간이에요. 옆에 있는 친구 누구도 저를 대신해서 평가해 주지 않아요. 그래서 고독하죠. 그리고 모두가 저를 쳐다보니까, 모든 시선은 저에게 쏠려있어요. 발가벗겨진 느낌이죠. 저는 체육을 그다지 잘 하지 못하는 편이어서, 더욱 그렇게 느낀 것 같아요.

〈제인, 면담〉

참여자들은 학창시절 체육평가에서 ‘혼자됨’, ‘고독함’, ‘발가벗겨짐’을 체험한다고 이야기했다. 민기는 무용과 줄넘기의 체육평가에서 유독 무대에 오른다는 느낌이 강하게 들었다고 말하고 있다. 안무를 스스로 창작하는 과정에서 큰 부담감을 갖고 있었음을 보여준다.

제인은 체육평가 체험을 독특하게 인식하고 있었다. 체육평가야 말로 발가벗겨짐의 공간이라는 것이다. 모든 눈이 자신에게로 향해있고, 나의 동작 하나하나가 낱낱이 파악이 되는, 그래서 마치 아무 옷을 입고 있지 않은 듯한 착각이 들게 만드는 ‘발가벗겨짐’을 체험하고 있다.

체육평가의 공간을 저는 이렇게 얘기하고 싶어요. 깜깜한 무대 위에 단 한명의 무용수가 있고, 오로지 그를 위한 매우 강력한 스포트라이트가 무대 위를 비추는 거죠. 무용수는 숨을 곳이 없어요. ‘몸이 하는 독백’이 끝나야만 조명이 꺼져요. 그 전까지는 무대에서 내려올 수 없어요. 무용수의 숙명인거죠. 제가 그 무용수였어요.

〈경훈, 면담〉

체육평가는 실로 홀로, 고독하게, 많은 사람들 앞에서 몸으로 보여주는 독백이다. 경훈의 체험된 체육평가의 공간 인식은 너무나 생생하다. 불빛 하나 없는 무대 위에 단 하나의 스포트라이트가 나를 향해 비추고 있는 무대 위다. 그리고 경훈은 그 무대 위에서 혼자 춤을 춰야만 하는 무용수다.

이 무용수의 비극은 숨을 데가 없으며, 반드시 자신의 공연이 끝나야만 조명이 꺼진다는 사실이다. 조명이 꺼진다는 것은 나를 주목하는 시선들의 사라짐을 의미한다. 다른 표현으로 무용수 자신이 다른 사람들처럼 어둠 속

으로 숨고 싶음을 의미할 것이다.

체육평가 체험 속에서 무용수 즉, 경훈은 조명으로부터 숨고 싶었다. 자신이 보여주는 동작 하나하나가 다른 사람들에게 보여지고 무언의 평가를 받는 것이 두려운 일이었다. 왜 해야 하는지 모르는 그 숙련된 몸짓, 움직임, 동작들로 무대 위에 올라야만 한다. “몸이 하는 독백”은 그런 점에서 슬프다. 원해서 오르는 무대가 아님에도, 주목 받고 평가받으며 심지어 혼자서 해야 하는 숙명을 지녔다. 체육평가의 “몸이 하는 독백”은 경훈의 체험에서 그의 독특한 공간 인식이 어떠한지를 생생하게 보여준다.

2) 동떨어진 공간

참여자들은 학창시절 체육평가 속에서 자신들만의 독특한 공간을 체험한다. 참여자들은 체육평가의 공간은 자신의 삶과 어떠한 관련을 맺지 못하고 있었다고 말한다. 체육평가를 받아야 하는 이유에 대해 사전에 충분히 설명을 해주거나 이해하게 했던 교사는 없었다. 그럼에도 당시 참여자들은 학생이었기 때문에, 교사의 말대로 따를 수밖에 없었다고 답했다. 학창시절 참여자들의 체육평가 속에서 공간에 대한 인식은 ‘삶과 동떨어진 공간’이었으며, 이들은 자신의 삶의 맥락과는 동떨어지고 본질적인 체육평가 체험을 통해 체육평가와 자기 자신이 괴리되는 체험을 하였음을 말하고 있다.

사실 음악줄넘기라고 했을 때 음악줄넘기 자체를 해보는 것이 완전히 의미 없다고는 할 수 없는데, 최소한 대학교 때 뭐 예비교사를 위한 예비체육교사를 위한 교육과정이라고 하면 이 활동을 하는 이유, 이 활동을 하는 얻는 건 뭔지, 이 활동을 통해서 아이들이 배울 수 있는 가치가 뭔지 이런 것들에 대해 진지하게 좀 고민해보는 시간이 있어야 될 것 같아요. 왜냐면 그냥 냅다 음악줄넘기 좋고 애들이 좋아하니까 ‘해라’ 그리고 어려운 동작 많은데 이거 다 ‘연습해서 해봐라’, ‘안무를 짜봐라’ 이런 식으로 이걸 왜 해야 하는지 그런 것에 대한 진지한 고찰은 전혀 없었던 것 같아요. 단순히 그냥 작년에 잘 했던 선배들 결과물 영상으로 보여주고 ‘우와 우리도 저렇게 해야되나’ 막 이런 생각을 많이 했었는데. 그런 것

보단 미래의 아이들하고 이 활동을 했을 때 어떤 게 좋은지, 또 아이들이 여기서 어떤 걸 어려워하고 어떤 걸 즐거워하고 어떤 걸 아이들이 협력을 할 수 있는지 이런 것에 대해서 진지한 고민이 하나도 없었던 것 같아요.

〈민기, 면담〉

학생들이 왜 이 평가를 받아야하는지 교사가 알려줘야지, 단기간에 하더라도 조금 더 본인이 고민을 할 수 있다고 생각해요. 근데 그런 연관성을 전혀 제시해주지 않으셨고, 피드백도 제시해주지 않으셨으니까 저에게는 그저 스쳐지나가는 평가였던 거예요. 큰 의미 없는. 만약에 선생님이 이걸 왜 우리를 해야될까라는 질문을 조금만 도입부에 제시하셨더라면, 그래도 조금은 그 나름대로, 공부를 안 했을지라도, 고민을 해보지 않았을까 싶어요.

〈제인, 면담〉

대학시절 음악줄넘기 평가를 받은 민기는 ‘왜 우리가 이 평가를 받아야 하는지’ 궁금했다고 한다. 그러나 교사로부터 돌아온 대답은 미래에 가르칠 아이들이 줄넘기를 좋아하기 때문이라는 막연한 이야기뿐, 더 구체적으로는 들을 수 없었다. 민기가 다니던 교육대학교에서의 체육평가는 이전의 초,중,고 학교급에서의 체육평가와 크게 다르지 않았던 것으로 나타난다.

민기는 당시 교육대학교 학생으로 미래에 초등학생을 가르칠 예비 초등교사이기도 하다. 그러나 정작 자신이 받았던 음악줄넘기 체육평가의 내용과 방식은 자신의 미래 삶과 서로 관련을 맺지 못했다. 왜 이 평가를 받아야 하는지에 대한 교사와 학생 사이의 합의가 아닌 오로지 교사에 의해 처방되는 평가였다. 혹여나 관련이 있었다고 하더라도, 그러한 관련성을 대화를 통해서 함께 소통하고 이해시키려는 노력은 없었음을 면담에서 알 수 있다.

제인도 마찬가지다. 체육평가에 대한 안내에 있어 교사의 소통 노력의 부재는 제인의 면담에서도 잘 드러난다. 체육평가를 안내할 때 도입부에 학생들의 삶과 연결시켜주길 바라는 제인의 마음은 안타깝기까지 하다. 제인이 왜 말하지 못한 이유는 교사와 학생 사이의 수직적 관계가 역할을 했던 것으로 보인다. 이처럼 민기와 제인 이 둘을 비롯한 참여자들 대부분은 체육평가가 자신의 삶에 동떨어져 있었으며, 도움이 될 것이라는 상상조차 하지 못했음을 이야기했다. 그럼에도 불구하고 학생이라는 신분 때문에 그저 시

키는 대로, 그래야만 했기에 그렇게 체육평가를 받아왔음을 알 수 있다.

경기랑은 전혀 관계없는 떼어진 분절된 운동수행을 얼마나 잘하는가 이걸 평가하는 거예요. 체육평가 공간을 생각해보면 체육관 전체를 제가 사용한 적은 한 번도 없어요. 딱 한정되고 독립된 ‘제3의 공간’에서 리시브면 리시브, 토스면 토스, 리프팅이면 리프팅 개수로 평가를 봤죠. 실제 게임과는 전혀 상관없는 기술들. 배구 수행평가는 2번이나 했는데 실제로 배구게임을 접한 것은 대학에 와서고 그 전까지 배구의 룰도 몰랐으니 말 다 했죠. 그래서 실제 배구게임을 잘하는 애가 리시브 개수를 채우는 체육평가에서 좋은 점수를 받을 수 있을까? 지금 생각해보면 아니에요. 그만큼 제가 받았던 체육평가는 굉장히 분절적이고, 운동수행중심이었고, 오프 더 스포츠였어요..

〈미린, 면담〉

미린은 체육평가가 실제 게임과는 전혀 상관없는 기술들을 평가해왔다고 말한다. 그리고 그러한 기술들이 대개 한정되고 독립된 “제3의 공간”에서 이루어졌다고 한다. 제3의 공간은 일반적으로 끊어짐과 분절됨을 의미하는 공간 이해다. 미린의 공간에 대한 이러한 인식은 분절된 운동 기술이 전체적인 운동과는 끊어져 있고 분절되어있는 지향성을 담고 있다. 분절된 운동스킬의 합은 운동의 전체상태 또는 게임으로의 단순 합이 아니다.

운동의 전체 모습을 보지 못하고 계속해서 분절적인 운동기술을 수치로 기준삼아, 그것의 도달 여부로 평가하는 일은 학생들을 ‘체육적으로 외딴섬’ 또는 ‘체육적으로 우주공간’에 정체하게 만든다. 대부분의 참여자들은 분절적 운동스킬 위주의 평가는 받았지만, 운동의 종합적인 측면이나 게임 상황에서의 평가는 받아보지 못했다. 그러니, 미린의 경우에도 배구와 관련된 수행평가를 2번이나 받았음에도 불구하고, 배구의 게임 나아가서 문화적인 측면은 경험해볼 수가 없었던 것이다.

“제3의 공간”은 ‘학생의 삶’으로부터 동떨어져 있고, ‘운동의 전체 모습’과도 동떨어져 있는 체육평가 체험을 적나라하게 드러내고 있는 공간 인식적 표현이다. 미린의 면담에서는 “오프 더 스포츠”(off the sport)라는 표현도 나온다. 게임 즉 운동의 전체 모습과 떨어져 있다는 뜻이겠다. 비슷하게 체육평가가 학생들의 삶과 관련을 맺지 못한다는 점에서 ‘오프 더 라이프’(off the

life)다. 참여자들이 체험하는 체육평가 공간은 운동의 전체 모습과도 떨어져 있고(off the sport), 삶과도 동떨어진(off the life) “제3의 공간”인 것이다.

다. 체험된 시간

1) “눈 깜짝할 사이”

참여자들이 학생일 때 체육평가를 체험한 시간은 그야말로 순식간에 지나가는 어떤 것이었다. 참여자는 학생일 때, 짧게는 3주, 길게는 3달의 기간 동안 체육평가를 위해 준비한다고 했는데, 그에 비해 체육평가는 매우 짧은 시간에 끝나버리는 것이었다.

이게 딱 한 번의 수행으로 끝나는 거니까. 정말 후딱 지나가요. 준비한 게 이만큼(두 손으로 큰 원을 그리며)이라면, 실제 평가받는 건 요만큼(엄지와 검지 손톱을 서로 겹치며)인거죠. 평가는 그 시간으로 끝나버리는 시간이죠. 조금 허무해요.

〈소정, 면담〉

축구 리프팅 평가 날이다. 두 달가량 연습했던 시간들이 주마등같이 스쳐간다. “18번, 나와!” 내 차례다. 모든 신경이 곤두선다. 선생님의 “시작” 소리에 공을 띄웠다. 발을 뻗는다. 발등에 가볍게 터치되어야 할 공이 아빨싸, 시작부터 요동을 치기 시작한다. 내 가슴은 공만치 뛰다. 몸 따로 공 따로. 둘 다 내가 컨트롤 할 수 있는 것이 아니다. 제 멋대로 튕공은 4개쯤 찻을 때, 바닥에 쳐박힌다. “경훈이, 4개!” 결과를 알려주는 선생님의 목소리가 들린다. 정신을 차리고 보니, 평가가 끝나있다. 그렇게 평가를 위해 달려온 두 달 간의 여정은 ‘눈 깜짝할 사이’에 끝나버렸다.

〈경훈, 체험 묘사〉

소정은 연습하고 준비하는 시간에 비해 단 한 번의 수행으로 끝나는 체육평가를 몸짓으로 표현한다. 평가를 준비하고 연습하는 시간은 두 손으로 큰

원을 그린 것은 ‘시작은 장대했음’을, 평가를 하는 시간은 엄지와 검지를 겹치면서 표현한 것은 ‘끝은 그렇지 못했음’을 보여준다. 단지 그 시간으로 평가가 완전히 종료되는 시간이다. 미린은 그것을 허무하다고 말한다.

경훈의 체험 일화는 체육평가를 받는 학생의 시각에서 생생하고 제 3자의 입장에서 흥미로운 체험을 보여준다. 경훈은 체육평가를 준비하는데 2달 동안의 연습의 시간을 보냈다면, 그가 평가의 시간에 할애한 시간은 채 공을 공중에 4번 정도 찰 수 있는, 채 10초가 되지 않는 짧디 짧은 시간이다. 경훈의 체육평가는 연습의 시간과 무관하게 리프팅 4개로 순식간에 끝나버렸다. 소정과 미린에게 체육평가의 시간은 “눈 깜짝할 사이”에 끝나버리기 때문에, 허무한 것으로 체험되고 있다.

평가 후요? 선생님은 말도 없으신 적도 많아요. 그냥 결과를 알려주시죠. 평가를 위한 평가로서 그냥 끝났고. 그건 나중에 성적표로 돌아오는 게 전부라고 볼 수 있죠.

〈경훈, 면담〉

아니요. 기억나지 않아요. 사실은 평가라는 게 어.. 그 때가 몇 차 교육과정인지 모르겠지만, 평가하고 피드백을 준다는 것은 통지서에 나와 있는 수치뿐이지, 아이의 실력에 대해서 ‘너가 이걸 보완해야하고, 너가 이걸 잘했고’ 이런 피드백은 없었어요.

〈제인, 면담〉

겉으로 볼 때는 포트폴리오 평가가 맞거든요. 근데 과정을 봐야지, 지금 생각해 보면, 과정을 봐야 포트폴리온데 과정을 보지 않고 그것도 나중에 발표할 시간을 주고 마지막에 했기 때문에 허울은 포트폴리온데 그게 과연 포트폴리오일까라고 돌이켜 생각해 보면 아니라는 생각이 들어요. 실기평가와 다르지 않았어요. 중간 중간에 어떤 수행과정에 대한 피드백은 전혀 없었어요.

〈미린, 면담〉

참여자들에게 평가 후의 활동은 없었는지 물었다. 그러자 위와 같은 대답들이 돌아왔다. 아무것도 없었다는 것. 그리고 참여자들은 현재 아이들을 가르치는 교사이기 때문에 피드백이라는 이야기를 아무 고민

없이 꺼냈다. 학생들을 위한 피드백은 없었다는 것이다. 참여자들의 학창시절 체육평가는 순식간에 짧게 끝나버리는 것이었으면서도, 동시에 그것 이후에 아무것도 없었던 활동으로 체험된다.

평가가 이루어지기 전 연습과정에서도 피드백을 위한 당시 선생님들의 노력도 적었으며, 평가가 이루어지고 나서도 이후에 교사들은 학생의 동작이나 움직임의 개선을 위해 혹은 학생의 미래를 위해 도움을 주지 않았다. 오로지 결과로서, 성적통지표 속 점수로 학생과 소통했다. 평가에서 교사와 학생의 일방향적 소통은 많은 참여자들이 공통적인 체험의 내용이다. 순식간에 끝나버리고 그 이후에 아무것도 없는 체육평가 체험은 결국 소통이 이루어지지 않는 체육평가의 단면을 드러낸다.

2) 몰입하지 않는 시간

참여자들은 체육평가가 긴장되는 것이기는 했지만, 그것이 몰입을 의미하지는 않는다고 이야기한다. 참여자가 학창시절 받은 체육평가의 시간에 대한 인식은 ‘몰입하지 않는 시간’이었다. 다음 몇 가지 이유들로 인해 참여자들은 학창시절 체육평가에 몰입하지 못했다고 말하고 있다.

신체변화도 있었고, 공부가 가장 컸던 것 같아요. 그 당시 약간 인식이 예체능을 굳이? 약간 시간을 투자한다는 개념도 없었고, 워낙 국영수 과목에 집중하다보니까 잠깐 휴식시간으로 밖에 기억되지 않아요.

〈제인, 면담〉

내가 즐겁지 않았으니까... 몰입을 경험하지 못했어요. 오히려 분산됐죠. 다른 친구들이 보면 어쩌나, 실수하면 어쩌나 여러 개의 눈들에 더 신경쓰느라 오히려 본 평가에 더 신경을 쓰지 못한거죠.

〈미린, 면담〉

제인은 학창시절 사춘기를 겪으면서 신체적으로, 정서적으로, 사회적으로 변화를 경험했다. 또 학년이 올라가면서 입시교육의 영향을 받게 됐다. 그녀에게 체육교과는 다른 주지 교과와는 달리 중심부가 아닌 주변부의 위치를 차지했다. 제인은 대학을 들어가기 위한 내신 성적에 체육이 포함되지 않기 때문에 체육평가에 몰입할 수 있는 여력이 없었다고 말한다. 미린은 체육평가 체험은 몰입이 아닌 오히려, 분산되는 경험이라고 말한다. 교사뿐만 아니라 다른 친구들의 이목까지 신경 썼기 때문에 몰입하기가 쉽지 않았음을 말하고 있다. 특히 아래 소정의 현상학적 체험글쓰기에서는 사춘기를 지나고 있는 여학생의 체육평가 체험의 단면을 적나라하게 보여준다.

배구 기능을 평가하는 날이다. 오버핸드, 언더핸드 토스의 평가가 차례로 이루어진다. 번호 순으로 진행하기 때문에 남학생들의 평가가 먼저 이루어졌다. 대부분의 남학생들은 탄탄한 기본기를 바탕으로 곧잘 토스를 해냈다. 선생님의 표정도 흐뭇하다. 여학생들의 평가가 시작됐다. 첫 순서인 소현이 차례다. 하나, 둘. 선생님은 2개라고 외치고 인상을 찡그리며 기록지에 적는다. 다음 순서인 아람이도 세 개를 채 넘지 못한다. 다음 차례도 마찬가지로, 그 다음 차례 친구도 마찬가지다. 연습 기간이 무색할 만큼 결과는 처참하다. 대부분의 여학생 친구들은 정말 ‘대충’ 평가 임했다. 잘하고자 하는 의지가 없다. 나도 여자지만 대부분의 청소년기 여학생들은 체육활동을 회피한다. 1년 전만 해도 그렇지 않았던 친구들도 지금은 선생님께서 주신 연습시간에도 땀 흘리는 것이 싫어 그늘에 앉아 수다를 떠다. 평가 날에도 이러한 일이 그대로 이어진 것이다. 결국 선생님에게 크게 혼이 난다. 선생님은 왜 이런 태도냐며 화를 내신다. 나도, 우리들도 사실 왜 그런지 모르겠다. 내 친구들의 이런 평가 장면을 목격하면서 나도 점점 체육은 멀어지게 되고, 체육은 남학생들의 과목이라는 인식이 강해졌다.

〈소정, 체험 묘사〉

학창시절 소정은 배구 체육평가를 받으면서, 또래 여학생들이 몰입하지 않고 대충대충 임하는 모습을 본다. 그리고 이러한 사춘기의 또래 여학생들의 체육평가에 임하는 이런 태도를 학습됨을 느끼고 있다. 또래를 중시하는 사춘기의 특성이 체육평가에 꽤 부정적인 영향을 미치고 있음을

보여준다. 한편, 이를 개선하려는 교사의 노력은 소정의 체험에서는 보이지 않는다.

교사가 체육평가에 몰입하도록 노력을 했음에도 불구하고 여학생들의 태도가 그랬던 것인지, 아니면 노력을 아예 하지 않은 것인지에 대해서는 현상학적 기술을 써내려가는 연구자의 입장에서는 답을 내리기는 어려울 것 같다. 하지만 한 가지 확실한 것은 소정은 체육시간 뿐만 아니라 체육평가 장면에서 ‘몰입하지 않은 시간’을 체험했다는 것, 그리고 그러한 체험이 소정의 체육에 대한 이미지에 영향을 주었다는 점이다.

소정의 체험 일화를 통해 알 수 있듯이, 체육평가는 꽤 복잡하다. 1년 전만 해도 그렇지 않았던 또래 친구들이 지금은 체육시간과 체육평가 시간에 ‘대충’ 평가에 임하고 오히려 친구들과 수다를 떨기 위해 노력한다는 것이다. 이는 체육평가 행위가 결코 단순하지 않으며, 고려해야 될 경우의 수가 헤아릴 수 없음을 보여준다. 저학년과 고학년에 따라, 남학생과 여학생에 따라, 운동 기능이 뛰어난 학생과 그렇지 못한 학생에 따라, 또래를 중시하는 질풍노도의 시기를 겪고 있는지 아닌지에 따라, 평가가 그들에게 주는 부담의 정도에 따라 체육평가 체험은 180도 달라지게 되는 것이다.

소정의 체험 일화에 좀 더 적극적인 해석을 곁들인 현상학적 기술을 하자면, 체육평가를 받는 학생이 성장 중에 있다는 점이 그들의 체험에 지대한 영향을 끼쳤다. 이처럼 학생이 성장 중에 있다는 사실은, 체육평가 또한 필연적으로 계속해서 변화하는 것일 수밖에 없다는 사실을 말해준다. 학생이 성장통을 겪듯, 체육평가도 성장통을 겪게 되는 것이다. 이러한 종류의 성장통은 교사의 기계적이고 처방적인 행위로 그 통증을 결코 완화시켜줄 수 없다.

그런데, 소정의 체육평가 체험에도 이러한 성장통이 분명 있었음에도 불구하고 소정의 선생님은 민감하지 못했고 남학생들과 똑같은 방식으로 여학생들의 체육평가를 실행했다. 성장하는 학생을 다루는 일은 매우 민감하고 섬세한 노력이 필요한 일임에도 불구하고, 소정의 선생님은 체육평가를 실행하게 바빴다. 만약 소정의 선생님이 성장 중인 개별

여학생에 대해 진심을 다해 이해해보려 했다면, 그들의 관심과 언어로 다가갈 때 말 한마디, 눈빛, 손짓 등의 제스처를 취했다면, 그들에게 체육평가가 좀 더 의미 있는 것이 되지 않았을까.

라. 체험된 관계

1) “선생님은 교관이셨죠”

학창시절 참여자들은 체육평가 장면에서 교사와 적극적으로 관계 맺으며 체육평가를 체험하게 된다.

중학교 2학년의 어느 봄 날, 나는 달리기는 빠르지만 키가 작은 편이라 걸러 넘어질까봐 떨린다. 지난주에 몇 번 연습을 한 게 전부라서 아직 허들을 넘는 게 익숙하지 않다. 3번, 내 차례다. 허들이 철조망이라고 생각해보기로 한다. 어렸을 때 동네에서 친구들과 철조망을 뛰어 넘으며 놀던 기억을 떠올린다. 그리고 철조망을 넘으면 일단 빠르게 달린다. 시작... 지난 시간에 배운 동작같은 걸 생각할 겨를은 없다. 사실 뭘 제대로 배우지도 않았다. 책에 있는 동작을 말로 한 번 대강 설명하고 5번 정도 뛰어본 게 전부다. 그냥 무조건 빠르게, 그리고 힘차게 점프. 몸이 가는데로 움직여본다. 몇 초가 지난다. 끝. 해구신은 아무 말도 하지 않고 초시계를 보고 차트에 뭐라고 적는다. 난 잘 한 거 같은데 어떤 말도 들을 수 없었다. 해구신은 시종일관 무표정이었고, 나는 잔소리나 꾸중을 듣지 않은 것만으로도 못하지는 않았다는 것을 짐작할 뿐이다. 몇몇 친구들은 허들에 걸리기도 했고, 열심히 넘느라 속도가 많이 늦춰지기도 했다. 해구신은 몸집이 통통하거나 지나치게 느린 친구들에게 뭐라 잔소리를 하는 것이 멀리서 보였다. 그 외에는 그저 묵묵하게 쳐다보고 적을 뿐이었다. 또, 몇몇은 그저 혼나지 않을 정도로만 대충 달렸다.

〈경훈, 체험 묘사〉

해구신은 경훈의 체육교사다. 체육평가 장면에서 해구신은 초시계, 종이꽃은 차트, 나무 지휘봉을 갖고 있으면서 무섭고 카리스마 넘치는 교사다. 다행히 경훈은 허들을 못하지 않는 편이다. 그래서 다행히 혼나지 않는다.

해구신은 경훈이 달릴 때 그에게 어떤 코멘트도 남기지 않았다. 경훈은 이를 오히려 다행이라 여긴다. 코멘트를 남기면 혼이 나는 것이기 때문이다. 체육평가의 장면에서 이 둘은 신참내기 병사와 간깐한 PT조교로 조우한다. 이러한 느낌의 만남은 다른 참여자들의 체험에서도 다수 등장하고 있다.

선생님은 군대에 있는 교관이셨죠. 군인이고, 수치로 딱 말하는? 이 아이가 체육시간에 얼마나 열심히 했고, 태도가 어땠고, 조별과제에 얼마나 열심히 했고 이런 것은 중요하지 않고. 그날 평가하는 날 그날 그 아이가 몇 개를 했는지 에다가 선생님이 거기에다가 필기 시험을 더해서 점수를 냈던거죠...

<미린, 면담>

뭐 다 공감할텐데, 예를 들면 테니스 서브시험이다하면 한쪽에 의자를 딱 놓고 그늘막을 딱 친 다음에 평가지를 열고 “어 해봐”, “실패, 성공, 실패, 성공” “다음” 이런 이미지가 딱 기억에 남고, 골프 같은 경우도 딱 앉아서 “몇 개, 너 몇 개” 막 이랬던 게 이미지지. 항상 평가자는 학생을 관찰하고 거기서 측정 가능한 결과를 기록해서 평가하는 느낌?

<민기, 면담>

군대는 군대만의 목적을, 학교는 학교만의 목적을 갖고 있다. 선생님이 군인 같아 보였다는 것은 선생님이 선생님의 역할을 다하고 있지 못함을 의미한다. 선생님이 군인 같다는 말은 체험되는 관계가 군인이 풍기는 차가운 이미지와 일맥상통함을 의미한다. 친절함 속에서의 소통과 대화보다는 신속하고 빠르게 정제된 행동을 요구하는 군인의 이미지가 참여자들이 체육평가 때 체험하고 느낀 선생님의 실제 모습인 것이다.

수업을 할 때는 친절한데, 평가를 할 때는 단호하다고 해야 하나? 수업을 할 때는 피드백도 주고, 원가를 어떻게 해야 할 지를 잘 알려주고, 동작 하나하나에 코멘트를 달아주지만, 평가를 할 때는 진짜 평가만. 그냥 애가 할 수 있는지 몇 개를 했는지, 학생의 수행을 보고 그것을 기록하고 그랬던 것 같아요. 별 도움이 안 됐죠.

<소정, 면담>

소정의 면담에서는 체육수업 때와 체육평가 때의 교사를 각각 비교한다. 수업 때만해도 친절하시던 분이 평가 때는 단호하다고 묘사하고 있다. 딱 평가만 하고 동작에도 코멘트나 피드백도 없다. 왜 그래야만 하는지에 대한 이유는 없다. 소정은 그런 체험이 크게 도움이 되지 않았다고 느낀다.

경훈: 저는 예전의 저희 선생님들이 어쩔 수 없이 이미지메이킹을 해야만 했다고 생각해요. 물론 몇몇 선생님들은 정말 귀찮아서, 줄 세우기 편하니까 측정만으로 평가를 해버리는 분도 계셨겠죠. 평가라고 하면 우리 머릿속에 ‘객관성’이랑 ‘공정성’을 가장 먼저 떠올리잖아요. 그런거죠. 평가를 통해서 그런 것들을 확보하기 위해서는 교사 스스로가 냉철한 판사가 될 필요가 있었던 거죠.

〈경훈, 면담〉

단호하게 평가하는 모습을 보면, 선생님이 공정하게 하고 있구나라는 느낌을 받긴 해요. 집중하고 계시구나, 평가를 중요하게 생각하구나 이런 생각?

〈소정, 면담〉

한편, 경훈은 체육평가는 평가이므로 공정성을 담보해야한다고 말하면서, 체육평가에 임하는 교사도 객관성 담보를 위해 어쩔 수 없이 판사처럼 행동했을 것이라고 추측한다. 또 소정은 자신의 선생님이 집중하시면서 단호하게 체육평가에 임하시는 모습을 보고 평가가 공정하게 진행되고 중요한 의미를 가진 활동임을 간접적으로 느꼈다고 말한다. 체육평가가 교육보다 객관성과 공정성만을 추구한다는 것은 문제가 있다. 체육평가에서 교육자와 학습자로 만나야 하는 관계가 교관과 병사, 판사와 피고인 관계로 체험된다는 점은 학생의 배움 없이 줄만 잘 세우면 된다는 체육평가의 주객이 전도된 모습을 드러내고 있다.

2) 일방통행

참여자들은 학창시절 체육평가에서 교사로부터 자신의 몸짓, 행동, 움직임이 감시되고 기록되어지는 것을 체험했다. 몸짓을 기록하는 행위는 체육평가에서 가장 두드러지는 교사의 모습이었으며, 이를 통해 서로의 관계가 기록자와 기록대상으로, 학생이 굉장히 수동적인 형태로 존재하게 되는 양상을 보였다.

기록하는 사람ियो. 왜냐면 파일철 잡고 펜으로 체크 체크하는 모습 때문에... 뭔가 저를 감시하고 있는 느낌을 많이 받았어요.

〈소정, 면담〉

그냥 이거지. (종이와 펜을 들고 눈을 아래로 깔면서) “1번 나와” 이려고, 또 뭔가를 적지 여기다가(웃음). 기록을 적던가, 시간을 적던가, 멘트를 적던가 하겠지? 뭐 우리들한테는 보여주지는 않았지만 구체적인 것은. 항상 이런 모습이지. 그런 이미지가 남아있어.

〈경훈, 면담〉

소정과 경훈의 면담에서 알 수 있듯이, 그들이 체험한 교사의 모습은 그들의 몸짓을 기록하며, 감시하는 사람이었다. 공통적으로 교사는 노란색 파일철과 펜을 양손에 들고 학생의 행동을 기록했다. 면담에서 소정과 경훈은 교사가 적고 있는 내용은 비밀스러운 “뭔가”라고 표현한다. 경훈은 그것을 ‘기록’, ‘시간’, ‘멘트’라고 추측하지만 당시 그들은 어떤 내용인지 정확히 그것을 들여다보지 못했기 때문에 알 수 없었다. 이 장면 하나만 보더라도 참여자들의 학창시절 체육평가에서 교사와 학생의 관계는 한 쪽이 다른 한쪽의 정보를 기록하고, 수집하고, 판단하는 위치에 있었던 수직적 관계다. 학생은 이러한 수직적 관계의 하부층에 존재하면서 수동적으로 자신의 몸짓, 움직임으로 정보를 제공하고 제공한 대가로 어떠한 이득을 취할 수도 없었던 취약한 존재였다고 할 수 있다.

체육이 신체활동을 매개로 하는 굉장히 특이한 교과거든요. 이 교과가. 그러니까 신체활동을 매개한다는 것은 어떻게 보면은 순간에 일어나는 수행을 평가해야 되는거니까, 공정한

근거로 남기기 어려운 특성이 있잖아요. 서예는 연습지를 걷을 수 있죠. 서예는 그렇게 하잖아요. 10장 모아서 가지고 와. 그래서 학생들이 이의를 제기하면 연습지를 꺼낼 수 있어요. 근데 체육은 할 수가 없어요. 그러니까 계속해서 기록에만 의존하게 되고, 일례로 기록에 남는 평가는 기계체조 평가였는데, 매 순간순간 선생님이 저희들의 동작을 기록하셨어요. 한 학기 내도록 불안에 떨면서 체육수업을 받았던 기억이 나요.

〈미린, 면담〉

한편, 미린은 체육평가가 기록에 의존할 수밖에 없는 것이 체육평가가 다루는 정보에 기인한다고 말하고 있다. 체육평가가 다루는 정보는 대개 몸짓, 움직임과 관련된 것으로 일시적이고, 휘발적이며, 어떠한 동작도 이전 동작과 정확하게 일치할 수 없다. 이렇게 매 순간순간 달라지는 몸짓을 보완하기 위해 평가의 순간에서만큼은 기록에 의존한다.

몸짓을 기록하는 행위는 체육평가에 임하는 교사라면 누구나 하게 되는 보통의 일이며 상투적인 일이다. 그러나 미린의 경우처럼 매 수업마다 자신의 몸짓이 감시되고 기록되는 체험은 체육에 대한 부정적 이미지를 심어줄 수 있다. 체육평가에서 교사들이 기록행위를 전면에서 드러내 놓는 일은 학생들로 하여금 자신들이 체육평가에서 수동적 존재자라는 사실을 더욱더 심화하고 강화시키는 체험을 제공할 수 있다.

2. 교사로서의 체육평가 체험

가. 체험된 신체

1) 안주하는 몸

우리는 우리가 일상적으로 하는 일들에 대해 큰 고민 없이 행하며 살아간다. 체육평가도 그렇다. 초등교사에게 체육평가는 많은 생각과 고민이 필요한 교육적 행위이기 이전에, 학교와 수업 속에서 반드시 해야만 하는 수많은 일상의 일들로서 자리하고 있다. 참여자들 또한 일상적이고 보통의 일로

서의 체육평가를 실행하면서 어제와 같은 오늘을 살아내고 있다. 체육평가의 ‘익숙함’, ‘편리함’, ‘열심히 잘 하고 있다는 믿음’은 참여자들로 하여금 ‘안주하는 몸’으로써 체험하고 있다.

최근 4년 동안 6학년 담임을 3번이나 했다. 그래서 그런지 체육평가가 3년째 그대로다. 작년 재작년에 하던 평가를 하면 되니까 익숙해서 좋다. 지난 3년 동안 학생들에게 큰 불만도 받지 않았다. 올해도 작년처럼 고민하지 않고 평가를 실행했고 똑같은 방식의 평가를 3번이나 했기 때문에 몸이 기억하는 수준이다.

〈제인, 체험 묘사〉

내가 초임 때는 체육관련 지필평가 같은 것들을 학년에서 배분해서 줬었어요. 다섯 문제 정도 되는 평가지가 대대로 내려와서 한 선생님이 복사해서 돌려주시면 그걸 평가하고 했어요. 저도 그로부터 한 3년은 계속 그 평가를 했던 것 같아요 별 생각 없이. 익숙하니까 그렇게 되더라고.

〈경훈, 면담〉

제인과 경훈은 모두 체육평가를 실행하면서 익숙함에 이끌리는 몸을 체험한다. 그들에게 체육평가가 익숙한 것이 되어버렸기 때문에, 그들의 몸도 별다른 제동장치 없이 과거의 체육평가를 그대로 실행하는 체험을 한다. 한편, 익숙함은 편하고 좋은 것을 의미하기도 하지만, 한편으로는 새롭지 않고, 과거의 것으로 머물러 있음을 뜻하기도 한다. 제인과 경훈도 지금까지 해왔던 체육평가의 경험들이 누적되어 익숙해졌기 때문에, 체육평가를 계속해서 새롭게, 다르게 보아야 하는 것이 아닌 유지하고 보존해야하는 것쯤으로 바라보는 것이다. ‘익숙함에 이끌리는 몸’은 체육평가를 변화로부터 거부하고 정체시키는 일이다.

편한 게 최고죠 사실. 별로 고민하지 않고 작년에 했던 거 그대로 하는게 베스트예요. 고민해봐야지 해봐야지 하다가도, 결국 교직에 있다보면 편안한 쪽으로 몸이 그냥 자동으로 기우는 것 같아요.

〈경훈, 면담〉

최근에는 그게 있었네요. 사실 현장에서는 어떻게 보면, 교육과정 중심적인거고, 어떻게 보면 편의중심적이긴 한데. 학예회를 하면서 같이 표현활동평가를 묶어서 많이 해요. 저희가 학예회를 했었고, 어차피 학예회를 하니까 표현활동을 묶어서 간거예요. 스포츠태킹으로 학예회도 하고 체육평가도 하고 두 마리 토끼를 잡는거죠. 체육평가는 편하게 하려면 끝도 없이 편하게 할 수 있어요. 작년 교육과정 받아서 평가 하나도 안 바꾸고 하면 되거든요.

<미린, 면담>

경훈은 작년 체육평가를 올해도 그대로 사용한다고 말한다. 작년에 했던 것을 하면 편리하고 편안하기 때문이다. 그렇다고 경훈이 전혀 고민을 하지 않는 것은 아니다. 고민해보겠다고 마음을 먹어도 결국 다시 편안한 쪽으로 몸이 기운다. 자신도 모르게 편안한 쪽으로 몸이 기울게 되는 경훈의 체육평가 체험은 미린에게도 비슷하게 체험되었다. 학예회 지도를 하면서 함께 체육평가 까지 곁들여 하는 것이다. 미린의 체육평가는 학습과 생활의 통합이라는 측면에서 큰 문제점은 보이지 않지만, 고민하지 않고 편리하기 위해 체육평가를 선택하고 실행한다면 문제가 있다. 더 나아가서 이러한 체험들은 체육평가의 개선가능성 혹은 변화가능성을 막고 있다고 할 수 있다.

평가하는 과정 같은 경우에는 저는 초등은 이미 수행평가를 잘 해왔다고 생각하거든요. 왜냐하면 중등처럼 아이들을 안보고 있었던 것이 아니라, 매일 아이들을 보기 때문에 과정중심평가일 수밖에 없어요. 계속 보고 있잖아요 변화과정을. 중등처럼 뭐 체육시간 아니면 안만나는 게 아니잖아요. 저는 지금 교육부에서 요구하는 과정 중심 평가를 잘해왔다고 생각해요.

<미린, 면담>

“악은 평범하다.” 독일의 철학자 한나 아렌트의 말이다. 지금 내가 무엇을 하고 있는지 생각하지 않고 살다 보면, 악은 지극히 평범한 것이 된다. 그렇기에 자신이 무엇을 하고 있는지 알면서 사는 일은 중요하다. 교사는 미약한 존재인 학생에게 영향력을 전달하는 존재다. 혹여나 학생에게

악행을 범하고 있을지 모르는 사태를 대비하기 위하여, 교사에게 일상의 것을 늘 반추하고 곱씹어보는 일이 요청된다.

면담에서 미린은 자신이 하고 있는 초등학교 체육평가가 지금껏 잘 해왔다고 말하고 있다. 열심히 잘해왔으니까 별로 다르게 생각할 필요가 없다는 뜻일까? 물론 면담에서 드러났던 그녀의 뉘앙스는 그런 것은 아니었다. 그러나 체육평가에 대한 자신의 실천에 문제가 없다고 생각하는 태도는 체육평가를 현재상태(status quo)에 머무르게 하고 정체시킨다. 옛말에 우스갯소리로 “바보가 신념을 가지면 무섭다.”라는 말이 있다. 학생에게 해가 되는 체육평가를 실천하는 교사가 자신의 실천에 문제없다고 여기는 것이야말로 바보가 신념을 가진 꼴이요, 악의 평범함에 빠진 격이다. 이처럼 ‘익숙함’, ‘편안함’, ‘잘하고 있다는 생각’은 교사 자신들이 하고 있는 일에 대해 자가당착에 빠질 수 있는 가능성을 높인다.

악한 마음을 먹고 교육활동을 하는 교사는 없다. 그러나 자신들의 실천이 영향을 미치는 학생들에 대한 고려는 전혀 하지 않는 교사들이 많다. 이들에 대한 민감한 시선과 고려가 교사들에게 요청된다. 자신의 의도와 실천이 그것의 영향을 받는 학생에게 어떻게 작용할지에 대해 민감하게 여기는 태도는 끊임없이 새로운 체육평가의 가능성을 열어준다. 왜냐하면 학생들을 성장시키고 도움이 되는 것은 취하고, 그렇지 못한 것은 버리면서 질적으로 더 나은 체육평가의 지평을 확장시킬 수 있기 때문이다.

2) 복제된 몸

과거는 나를 비추는 거울이다. 우리는 과거로부터 결코 자유로울 수 없다. 참여자들도 마찬가지다. 참여자들은 교사이기 이전에 모두 학창시절 체육평가를 체험했던 과거를 갖고 있다. 과거 학창시절 받았던 체육평가 경험은 참여자들이 현재 초등교사로 체육평가를 실천하는데 있어 큰 영향을 미치고 있었다. 자신이 과거에 받았던 체육평가의 거의 동일한 형태로 평가를 한다거나, 혹은 과거 당시 자신의 은사님을 그대로 따라하는 방식으로 과거

가 그들의 현재에 영향을 미치고 있었다.

3교시는 멀리뛰기 평가 시간이다. 특별한 방법이 없는 나는 과거의 방식을 택했다. 다른 선생님들도 그렇게 하니, 똑같은 방식으로 측정한다. “1번부터 뛰면 되고 기록 확인 하고 가면 된다. (1번이 된다) 2미터 73센치”...(중략)... “애들아, 기록 확인 했죠? 방금 점수까지 환산했으니까 점수 확인하세요.” 3교시 마치는 종이 울린다. 오늘따라 아이들이 내게 다가오지 않았다. 평가라서 선글라스를 껴는데, 이 때문인가 싶다. 손을 씻으러 화장실에 들어갔다. 거울에 내 모습이 비친다. 예전 선생님들이랑은 완전히 다르다고 생각하면서 살았었는데, 예전 체육선생님의 시그니처 ‘아이템’들을 들고 있다. 노란색 파일과 필기구 그리고 눈을 가리는 도색된 미러형 선글라스. 거울에 비친 내 모습은, 한 손엔 학생들의 멀리뛰기 기록을 측정할 기록지를 든, 선글라스 뒤에 눈을 숨긴 차가운 느낌의 교사다. 딱 예전 내 체육선생님. 예전에 그 무서웠던 체육선생님이 지금의 내 모습이라니, 섬뜩하다.

〈소정, 체험 묘사〉

소정은 멀리뛰기 체육평가 후에 거울에 비친 자신의 모습을 보면서 과거 자신의 체육선생님과 조우한다. 거울에 비친 소정의 모습은 예전 체육선생님의 시그니처 아이템을 자신이 하고 있음을 발견한다. 노란색 파일과 펜 그리고 선글라스까지, 모든 것이 똑같다. 소정은 도색된 미러형 선글라스 뒤에 자신의 눈을 숨겼다. 덕분에 무서운 표정을 지을 필요도 없다. 선글라스로 눈이 보이지 않기 때문에 학생들은 소정과 소통하지 못한다. 소정의 평가 수업에서는 일방적인 대화가 있었을 뿐 소통은 없었다. 소정은 자신도 모르게 평가 교관같이 무섭고 차가운 과거의 체육교사를 닮아가고 있었기에, 섬뜩함을 체험한다.

약간 뭐랄까, 내가 좀 더 약간 그런 권위라던지 ‘내가 너희들을 평가하는 사람이야’라는 그런 약간 되도 않는 권위? 그런 느낌은 좀 있는 것 같아요. 그 다음에 일단 이게 나는 되게 권위적인 것 같아요. (노란색 파일을 들면서)이거 드는 거. 이걸 들면, 뭔가 ‘내가 니네들을 심판하는 사람이다’ 이런 느낌을 스스로도 받고, 내가 학창시절 때도 이제 그런 선생님들을 이걸 가지고 평가를 하는 것을 보고서 나도 모르게 생겼을 수도 있는데... “나는 니네들을 심판하는 사람이니까 너희들은 똑바로 해야돼 안그러면 ‘씩’ 그어버릴거야.” 이런

느낌? 물론 그런 것들을 애들한테 드러내지는 않겠지만, 제 느낌 상. 과거 속의 선생님을 나도 모르게 따라하고 있는거죠.

〈경훈, 면담〉

소정과 달리 경훈은 교사의 ‘권위’를 보여주기 위해 과거 체육선생님의 모습을 따라함으로써 그것을 이용하는 체험을 한다. 평가를 교사가 학생에게 행사할 수 있는 하나의 권력도구로 사용하는 것이다. 일부러 파일철을 들고, 일부러 펜을 들며, 무게를 잡고, 딱딱하고 무서운 척을 한다. 경훈은 과거 자신의 선생님과 같이 권위적인 척 함으로써 학생들에게 권력에서 우위를 점하는 교사로서 자신의 존재를, 그리고 체육평가에 대한 경각심을 준다. 이러한 경훈의 행동이 ‘교육적’인지에 대해서는 생각해 볼 필요가 있겠지만, 경훈의 이러한 체험은 과거 자신이 받았던 체육평가에 기인하는 것으로 오랜 시간 누적된, 자신도 모르게 체화된 형태로 발현되는 것이라 할 수 있겠다.

어떤 평가에 대해서 잘 모르거나 자신이 없으면, 교사가 더 예전처럼 평가관의 역할을 하는 것 같아요. 제가 오히려 더 많이 알고 있을 땐, 좀 더 여유로워지고 학생들에게 피드백도 많이 주게 되고 평가가 좀 더 퀄리티 있게 진행되는데, 그렇지 않은 경우엔 단호하게 되고 엄격해지고 근엄한 표정으로 전문성 있는 것처럼 학생을 대하죠. 그러다가 저보다 더 잘 아는 애를 만나면 그게 되게 교사에 있어서 위기라고 생각해요. 적어도 학생보다는 체육적으로 많이 알아야 돼요. 그게 꼭 지식은 아니고, 전체적인 노하우라도.

〈제인, 면담〉

한편, 제인은 교사가 자신의 체육평가에 대해 자신이 없을 때 과거의 체육교사의 모습, 즉 평가관으로서의 교사로 돌아간다고 말하고 있다. 교사 스스로가 자신 있는 체육평가에서는 좋은 피드백이 이루어지고 평가가 학생에게 도움되도록 질 높게 이루어지지만, 그렇지 않은 경우에는 과거의 선생님의 방식으로 회귀하고 복제된다는 것이다.

제인은 교사가 학생보다 체육적 전문성이 부족하다고 느끼는 순간이야말로 교사로서 큰 위기라고 말하고 있다. 제인은 체육평가에서 전문성 부족으로 인해 과거 체육교사의 모습으로 회귀한 부정적 경험 통해 경험은 수정되고 새로운 이해를 도출한다. 이처럼 제인은 체육평가에서 교사는 체육적 앎 또는 노하우로 표현되는 지혜가 필수적이라고 말한다.

나. 체험된 공간

1) 공기가 변하는 공간

교사로서 참여자들은 체육평가를 특정한 물리적 공간에서 실행해왔다. 대표적으로는 운동장, 체육관, 실내 교실, 체육활동실 등의 물리적 공간이다. 한편, 교사들은 이 물리적 공간에서 체육평가를 실행하면서 공간을 새롭게 인식하고 체험한다. 참여자들은 운동장, 체육관, 실내 교실, 체육활동실의 체육활동을 하는 공간으로서의 물리적 공간에서 ‘공기의 변화’가 있는 공간으로서의 체험된 공간으로 공통적으로 체험하고 있었으며, 그것을 실행하는 주체에 따라 공간에 대해 서로 다른 체험이 나타나는 것을 보였다.

민가: 일단 평가하는 장소는 똑같은 장소라도 ‘공기’가 다르죠.

나 : “공기가 다르다?”

민가: 왜냐하면 그 전에는 사실 애들이 그냥 실기 연습을 하는데 그냥 자유롭게 내 끼를 발산하면 되는데. 근데 평가를 한다, 관찰 평가를 한다라고 하면, 내가 주의를 기울여서 아이들을 봐야하고, 아이들에게 좀 더 주목하는 분위기가 조성되면서 공간 내에 뭐랄까, 공기가 확 달라지는 느낌을 받죠.

〈민가, 면담〉

왜 드라마 ‘왕좌의 게임’ 같은데 보면 중요한 사람이 죄를 저지르면, 많은 사람들이 둘러싸인 고대 법원 같은데서 심판하잖아요. 그런 곳의 공기는 엄청 엄숙하고, 다들 눈치보고 있고, 무섭죠. 그런 느낌을 체육관에서 많이 받죠. 수업할 때랑은 다르게. 평가할 때는 체육

관의 공기 자체가 엄숙한 공기, 냉랭한 공기로 바뀌어서 아무래도 차가운 느낌이 든다고 보면 될 것 같아요.

〈경훈, 면담〉

민기와 경훈은 자신들이 체육평가를 실행하는 장소를 공기의 변화로서 체험하고 있다. 수업할 때는 그렇지 않았던 운동장, 체육관, 실내 교실, 체육활동실 등의 물리적 공간은 평가할 때는 평가할 때는 무겁고 엄숙한 공기로 바뀌는 것을 체험했다.

민기의 경우 관찰평가에 임하는 자신의 태도가 전체 학생들을 관망하는 태도에서 한 학생에게 주목하고 집중하는 태도로 바뀌게 되면서 공간을 새롭게 인식했음을 말해준다. 엄숙하고 무거운 공기로의 변화는 공기의 무게감이 달라지는 체육평가 체험을 말해준다. 경훈의 경우에는 체육 평가 시 공간에 대한 인식을 공기의 무게감뿐만이 아닌, 공기의 온도감으로도 인식하고 있다. 경훈이 체험한 체육평가 공간의 공기는 냉랭하고 차가웠다. 이는 경훈이 체육평가를 긴장되고 진지한 것으로 인식하고 지향하고 있음을 여실히 보여주는 대목이다.

실제로 경훈의 면담에서 알 수 있듯, 경훈은 체육평가의 장면을 고대의 법원과 같이 많은 사람들 앞에서 심판하는 장소를 떠올린다. 모두가 눈치보며 숨죽이는, 차갑고 무서운 분위기의 공간을 체육평가의 공간으로 인식함으로써 경훈의 체육평가 공간에 대한 인식이 심판적이고 평가적인 공간을 지향하고 있음을 알 수 있다.

사실 제가 한 2~3년은 평가를 엄격한 자세로 했던 것 같아요. 평가 날은 저도 딱 긴장을 하고, 애들도 긴장해 있고 그런 느낌으로. 그런데 지금은 전에는 많이 힘이 빠져 있어요. 전에는 체육평가하면 더 강하고 엄숙하고 그랬죠. 그래서 체육평가 공간도 엄숙한 공간이었어요. 근데 경력이 쌓이면 쌓일수록 초등에서는 평가로 인해서 학생에게 체육에 대한 좌절감을 주는 게 아니라 자신감을 줘야되기 때문에, 그냥 즐겁게 한번 한테까지 해보는데 의의를 많이 두고요. 그래서 최근엔 체육평가 때의 공간이나 체육수업 때의 공간이나 크게 다르지 않아요.

〈미린, 면담〉

한편, 미린의 경우, 초등교사의 경력이 쌓이면 쌓일수록 체육평가 때의 공간과 체육수업 때의 공간이 점차 일치함을 체험했다고 말한다. 과거에는 엄격하고 진지한 태도로 체육평가에 임했고 그로 인해 엄숙한 공간으로 체육평가 공간을 체험했다면, 지금은 그렇지 않고 평소 수업 때와는 비슷한 공간 체험을 갖는다는 것이다. 체육수업의 공간이 곧 체육평가의 공간이고, 체육평가의 공간이 곧 체육수업의 공간이 된 것이다.

경력이 쌓일수록 미린의 체험에 변화를 가져오게 된 이유는, 체육평가에 대한 자신의 지향성이 영향을 주었던 것을 알 수 있다. 초등학교 체육평가의 목적이 체육에 대한 좌절감이 아닌, 자신감을 심어주는 것으로 되어야 한다는 소정의 인식 변화가 체육평가 공간에 대한 체험으로까지 연쇄적으로 변화를 이끌어내고 있음을 보여준다.

2) 발산이 아닌 수렴의 장

참여자들은 체육수업의 공간을 학생들의 신체 에너지가 외부로 발산되는 장이 아닌, 그것이 하나의 점으로 모여 ‘수렴’하는 장으로 체험했다. 참여자들이 체험한 체육수업의 공간이 학생들이 아무런 목표 없이 에너지를 분출하는 공간이었다면, 그들이 체험한 체육평가의 공간은 그러한 에너지의 발산이 잠시 멈추고 하나의 교차점으로 다시 새롭게 모이고 수렴되는 장이다.

그 전에는 체육수업이 그냥 딱히 목표 없이 그냥 에너지를 발산하는 장이었다면, 지금체육평가 때 에너지의 발산이 한 점에 모여서 집중되고 수렴되는 장이죠. 그래서 저는 체육평가를 교실에서 하는 편이에요. 저는 체육평가를 학생들의 관찰평가를 대부분으로 대체하기 때문에, 도전활동을 제외하고는 나머지는 다 교실에서. 경쟁, 표현, 건강 영역 모두 할 것 없이.

〈민기, 면담〉

민기는 체육평가의 공간을 학생의 신체에너지의 방향이 어디 뻗어있는가에 주목하여 체험을 묘사한다. 민기는 체육수업 때의 공간은 “에너지”가 분출되고 발산되는 장으로, 체육평가 때의 공간은 그러한 무질서한 “에너지”가 하나의 점으로 수렴되는 것으로 체험한다.

소정: 평가를 할 때 체육관은 좀 더 제한된 곳이라고 해야되나? 평가를 할 때는 좀 더 제한구역이 돼요. 제가 분명하게 그것에 대해 알려주죠. “여기까지는 이런 것을 하면 안 되고, 이런 것을 할 수 있어.” 이렇게 정해줘요.

나 : 평소에 체육수업하실 때의 공간은 어떻게 인식하고 계신가요?

소정: 체육 수업할 때는 반면에 자유롭죠. 경기장 구역이 있다면 구역을 나누지만, 완전히 오픈된 공간이죠. 수업 때는 공간 제약 없이 자유롭게 하죠.

〈소정, 면담〉

소정의 경우, 체육평가의 공간을 “제한구역”으로 체험하고 있다고 말한다. 게다가 소정은 자신이 오히려 더 적극적으로 체육평가 때는 공간을 제한하고 한정되게 만든다고 말한다. 체육수업 때의 공간 활용 방식은 훨씬 자유롭고 열려있는 공간으로서 체험하다가 체육평가 때는 좀 더 공간을 제한하고 있음을 알 수 있다. 이것은 체육평가 장면에서 교사 스스로가 학생들의 신체 움직임에 제한하고 그것의 범위를 축소하는데 적극적인 역할을 하고 있음을 알 수 있다.

평소 체육수업과는 달리 학생들의 에너지를 느낄 수 없다. 평소 같았으면 교실에서 체육관으로 이동하면서 끊임없이 “선생님, 오늘 뭐 할거예요?”라고 물어보는 아이들이 오늘은 웬일인지 조용하다. 잔뜩 긴장한 아이들의 모습이다. 내가 체육관 조명을 켜는 동안 체육관에 입성하자마자 몸을 던져 슬라이딩부터 하는 강인이는 오늘은 이상하리만큼 다운되어있다. 반면 제 집 영역표시라도 하듯 체육관을 한 바퀴 뛰는 호태도 오늘 기분은 그렇지 못한 모양이다. 호루라기를 분다. 고개를 들어 아이들의 얼굴을 본다. 하나 같이 걱정스런 표정이다. 체육평가가 아니라면 신나게 뛰어놀 생각만 할 아이들의 에너지가 지금은 억지로 하나로 수렴되고 있다는 게 느껴진다. “오늘 너네 표정이 너무 ‘엄근진’(엄격, 근엄, 진지)

줄여서 표현하는 신조어)인데?”라고 농담을 던져보지만, 아이들은 그리 즐거워하지 않는다.

〈제인, 체험 묘사〉

제인의 체험 일화는 평소 수업에서 제인의 반 아이들이 보여주는 모습과 체육평가 때 그들이 보여주는 모습이 얼마나 대조적이고 상반되는지를 적나라하게 보여준다. 제인의 반 아이들은 평소 체육수업에서는 역동적이고 생명력 넘치는 에너지들을 표출한다. 체육수업에 대해 기대하고, 에너지가 너무나도 넘치기에 체육관 바닥을 만나자마자 몸을 부비고 체육관을 몇 바퀴씩 뒀다.

그러나 체육평가에서는 그러한 모습이 모두 사라진다. 180도 달라진 이들의 태도는 신체에너지, 즉 움직임 욕구가 발산되지 못하고 있음을 말해준다. 학생들의 움직임 욕구는 하나로 통일되고 수렴된다. 체육평가는 제인의 반 학생들의 다양한 에너지를 분출할 수 있는 통로를 막은 듯하다. 학생들의 다양한 움직임 욕구를 ‘하나로 수렴되는 에너지’로 변환함으로써 학생들에게 그리 좋은 영향을 미치고 있지는 않은 것 같다. 체육하고 싶은 마음에 슬라이딩 하고 뛰어다니는 에너지 넘치는 아이들이 체육평가 땀 사라져버린다.

애들은 저마다 욕구가 다 달라요. 어떤 애는 표현활동을 좋아하고요. 어떤 애는 아무 생각 없이 뛰는 걸 좋아하고, 어떤 애는 친구랑 수다 떨면서 돌아다니는 게 좋대요. 스포츠에 강한 애도 있고. 다 다르죠. 그런 애들에게 욕구를 발산하게 하고 행복하고 즐겁게 해주는 게 체육수업인 것 같아요.

〈미린, 면담〉

체육교육은 교육이므로, 학생 없이 존재할 수 없다. 그렇기에 체육교육의 목적은 언제나 학생을 향한 지향성을 갖고 있어야 한다. 체육평가도 마찬가지다. 체육평가는 체육교육이 가는 길 위에 있는 하나의 활동이다. 체육평가도 학생을 향한 지향성을 갖고 있어야 한다. 아이들의 움직임 욕구는 아이

들의 숫자만큼 다양하고 많다. 체육교육은 아이들의 다양한 움직임 욕구를 인정하고 이를 드러내도록 해주는 교과다.

그러나 앞서 참여자들의 체험에서도 보았듯이, 체육평가는 학생의 움직임 욕구를 하나로 통일시키려는 시도를 한다. 이는 학생의 입장에서 결코 자연스럽지 못한 일이다. 제인의 체험에서도 체육평가를 맞이하는 학생들의 반응은 그리 달갑지 않다. 학생들은 더 이상 즐거워하지 않고, 오히려 걱정하는 얼굴들을 하고 있다. 왜냐하면 그들은 자신들의 움직임 욕구를 하나로 수렴하도록 요구받았기 때문이다.

학생들의 움직임 욕구가 하나로 모아진다는 것은 신체 에너지의 분출이 수동성을 띠도록 한다. 또, 하나로 수렴되는 움직임 욕구가 자신의 것과 다를 경우에는 그것을 싫어하게 되거나 반감을 갖게 된다. 이러한 수동성과 반감의 측면은 학생들이 체육평가 나아가 체육을 대하는 태도적인 측면에 부정적으로 작용할 수 있다. 미린의 면담에 체육평가가 가야할 길이 숨겨져 있다. 우리는 알면서도 그것을 하나로 모으려는 시도를 했는지도 모른다. 움직임 욕구를 그대로 인정하는 일이야말로 체육교육의 대전제이며, 체육평가가 가야 할 방향이고, 길이다.

다. 체험된 시간

1) 섞이지 않는 시간

교사로서 참여자들이 체험한 체육평가 시간은 그것을 실행하기 전과 후 그 사이 변화를 통해 드러난 ‘섞이지 않는 시간’이었다. 체육평가를 열정적으로 준비한 참여자들은 그것을 실행하고 난 이후에는 그 열정이 차갑게 식는 체험도 함께 하였는데, 이는 체육평가를 대하는 학생들의 태도가 자신들의 열정과는 반하는 것이었기 때문이었다. 이에 참여자들은 학생과의 체육평가 체험을 마치 물과 기름처럼 ‘섞이지 않는 시간’으로

체험했으며, 평가에 대한 뜨거웠던 열정이 차갑게 식어버리는 체험도 부수적으로 체험한 것으로 나타났다.

먼저 참여자들 대부분은 교사로서 평가를 준비하는 것이 어렵지만 보람차고 재미있는 일임을 이야기하고 있었다.

민기: 일단 체육평가를 준비하고 생각하는 건 ‘재밌죠.’

나 : “재밌다?”

민기: 평가지는 여차피 간단하고 단순한데, 내가 이 평가들을 아이들에게 어떻게 이야기를 해야 애들이 신경써서 평가를 할까 그런 고민의 시간들이 굉장히 즐거운 시간이기도 해요. 그런 고민을 할 때 내가 해답을 내는 과정에 아이들이 수업을 참여하는 느낌이나 태도 분위기를 종합적으로 고민하고 고려도 해야 되고. 그 다음에 애들이 이 평가를 딱 받아들였을 때 어떤 생각을 할까? 그리고 평가지에 조별 이름을 다 쓰면서 과연 애네끼리 평가를 과연 어떤 식으로 할 것인가? 거기서 예상되는 그런 뭐랄까 부정적인 영향들 이런 것도 생각을 해야 되고, 긍정적인 영향도 마찬가지로. 이런 것들을 고민해서 내가 할 발문을 좀 생각을 해줘야 내가 할 수 있으니까. 그런 것은 되게 즐거운 시간이긴 해요. 반별 특성이 나오기도 하고, 그리고 내가 어떻게 얘기를 해야 내가 생각하는 태도 평가에 맞는 아이들의 관찰 평가의 모습이 나올까 이런 고민의 시간이 즐거운거죠.

〈민기, 면담〉

소정: 그냥 즐거워요. 제가 체육을 교환수업으로 해서 한다고 했잖아요. 제가 먼저 평가를 결정한 다음에 선생님들에게 이거 괜찮은지 물어보거든요. 예를 들면 표적도전 이런 거 계획할 때 이런 거 하면 재밌겠다라는 생각을 하죠. 혼자 시뮬레이션을 돌려봐요. 혼자 강당에서. 이렇게 이렇게 팀 나눠서 하면 되겠다 이렇게 시뮬레이션 머릿속으로 돌리고. ‘어 재밌을 것 같은데?’ 내가 예상되는게 있잖아요. 내가 이런 이런 시나리오로 진행하면 이런 그림이 나오겠구나 할 때 즐겁죠.

나 : 재밌다는게 구체적으로 어떤 감정인가요?

소정: 내가 스스로 보람을 느끼는거, 약간 뿌듯한거 이런 것을 만들어 냈어 하는?(웃음) 어, 이거 하면 전략세우기에 도움이 되겠는데? 이런 것 있잖아요. 배구라고 치면, 다른 팀이 게임할 때 이런 항목들을 쓰면, 좀 더 애들이 생각을 많이 하지 않을까?

나 : 아~ 서브 성공, 토스 횟수, 경기결과, 조연 이런 것들?

소정: 경기결과를 관찰을 열심히 했냐 안했냐 하는 것을 제가 체크할 수 있는거고, 친구에게 주는 조연 같은 것도 내가 감독이 되어서 전략을 생각해보는 거고. 서브성공, 토스횟수는 얼마나 친구 경기에 집중을 하고 있는지를 평가하는거고. 내가 꼭 경기를

하는 사람의 입장에서 뿐만 아니라 감독이 되는거잖아요. 평가이름이 ‘내가 감독이 되어’ 이런 것이었던 말이에요.

나 : 하나하나 고민하시면서 평가항목을 정하시다니, 정성이 많이 들어간 평가네요. 제가 많이 배우고 가네요.

〈소정, 면담〉

민기는 체육교과 전담교사다. 민기는 6학년 체육을 담당하면서, 자신의 교육철학에 따라 모든 영역의 체육평가를 학생들 스스로의 관찰을 통해 자신과 동료들 평가를 하는 방식으로 체육평가를 실행하고 있다. 학생들이 체육평가의 주체가 될 수 있도록 하기 위해서 민기는 많은 시간을 고민하고 또 생각해서 평가를 준비한다. 반 분위기, 평가 방법에 대한 전달, 예상되는 긍정적·부정적 결과를 모두 고려한 발문을 고민하고 생각한다. 그리고 민기는 이렇게 체육평가를 준비하는 일이 매우 즐겁다고 말한다. 학생에게 체육평가의 주도권을 넘겨주기 위해 민기는 더 많이 고민하면서 체육평가에 교육적 열정을 보여준다.

소정도 그렇다. 평가의 장면에서 학생들이 얼마나 즐거울지, 그리고 실제 평가할 활동과 평가내용의 타당성이 얼마나 확보되는지 따져보고 고민해보는 일은 소정에게는 재미있고 즐거운 일이다. 또, 체육평가를 위해 강당에 혼자 가서 시뮬레이션을 돌려보며 학생들에게 좀 더 도움이 되는 평가를 하기 위해 노력하는 모습은 열정이 충만한 교사의 모습을 여실히 드러내 준다. 한편, 평가는 준비 단계만으론 끝나는 것이 아니다. 계획한 체육평가를 학생과의 관련 속에서 실천에 옮겨야 한다. 이 과정에서 역시나 그들에게도 문제가 발생하고 있었다.

근데 이걸 실제로 제가 학생들과 함께 평가하게 되면, 제가 준비한 시간에 비해 너무 짧게 끝나는 느낌을 받아요. 평가를 할 때 내가 느끼는 시간은 정말 찰나의 시간이 지나간 느낌? 뭐랄까 평가의 시간이 예를 들어 100이라면, 95는 평가를 계획하는 시간, 또 평가 당일 평가의 이유, 평가의 중요성, 평가에 임할 때 너희들이 가져야 할 태도, 너희들이 중점적으로 생각해야하는 사항 같은 것들을 95만큼 쪽 얘기하면, 아이들은 5밖에 안 되는 비중으로 후루룩 평가해버리는 그런 느낌? 노력한 것에 비해서 아이들이 얼마나 배우고 도움

이 됐는지는 솔직히 잘 모르겠어요.

<민기, 면담>

초임 때는 너희 체육평가 이거니까, “뭐 해야 돼” “너희들 이 기준에 도달해야 돼” 이거였죠. 나는 열심히 떠드는데, 저만큼 애들은 즐겁지 않아 보이더라고요. 이걸 선생님은 왜 하고 있는건지 오히려 저한테 되묻는 느낌이었어요. 그러니까 저도 이게 무슨 소용이 있는가 싶었죠. 제가 노력한만큼 애들도 좀 따라줘야 되는데, 그렇지 않으니까 힘들었죠.

<경훈, 면담>

가끔 “선생님 평가종이 잃어버렸어요.” 하는 애들이 있다고 했잖아요. 근데 이게 교과서에 달려있는 건데...(웃음) 잃어버렸다고 하니까 화가 나고...(웃음) 화가 나죠 이런 일에(웃음). 그래서 좀 후회를 한 게 내가 이것을 좀 더 자세히 설명을 해줬어야 했나? 그런 생각이 들었죠. 내가 좀 더 자세히 설명을 해줬어야 했나? 내가 무책임했나? 이런 생각이 들더라고요. 사실 저는 충분히 했다고 생각하거든요.

<소정, 면담>

교사가 열심히 계획한 대로 실행에서 학생이 잘 따라주면 좋겠지만, 그렇지 못한 경우가 흔하다. 교육이 어려운 이유가 거기에 있다. 컴퓨터라면 계획한 것을 투입하면 매번 같은 결과값이 나오겠지만, 교육은 복잡하다. 같은 입력값에도 매번 다른 결과값이 나오는 게 교육이고, 체육평가다. 민기, 경훈, 소정도 모두 자신이 열심히 계획한 체육평가를 실행하면서, 학생들이 ‘대충’, ‘즐겁지 않게’, ‘최선을 다하지 않고’ 평가에 임하는 모습을 체험했다. 참여자들의 체육평가에 대한 뜨거운 열정은 학생의 냉랭한 반응에 순식간에 얼어붙어 차가워짐을 체험하고 있다.

오늘은 6학년 우리 반 아이들에게 건강활동 평가로 내줬던 운동실천기록표를 평가하는 날이다. 한 달 전에 평가를 안내했고, 한 달의 기간 동안 운동하고 실천하면서 기록할 것을 평가로 주었고, 오늘은 그간 기록한 것을 확인하고 평가하는 날이다. 아이들이 얼마나 잘 해왔을지 기대가 된다. 체육시간이 되었고, 나는 아이들에게 자신이 한 운동실천기록표를 제출하라고 했다. 그러자 갑자기 한 아이가 대뜸 “선생님, 저 못했어요.”하며 손을 든다. 그러자 5명 정도가 더 자신도 못했다고 손을 든다. 이들 중 절반은 운동실천기록표를 잃어버렸다고 했다. 화가 나는 것도 모자라 순식간에 나는 힘이 짝 빠진다. 허탈하기 그지없다.

‘내가 이틀 동안 고민하면서 만든 평가인데...’ 사실, 이렇게 될 줄은 예상 했다. 열심히 평가에 대해 설명하고 있는데, 저 멀리서는 관심도 없이 떠돌고 있었고 내가 몇 번의 주의를 주면서 평가를 안내했던 기억부터, 중간 중간에 “하고 있니? 잘 하고 있는지 선생님한테 중간점검 받아라.” 이렇게 적어도 두 번 이상은 얘기했는데, 애들이 잘 안하는 애들까지. 어떻게 할 줄 모르겠으면 선생님에게 물어보라고도 했는데, 물어보러 오는 학생은 전혀 없었는데, 어제는 내일이 제출하는 날인데 “선생님 어떻게 하는지 모르겠어요.” 이런 식으로 하는 학생이 등장했다. 막상 해 온 아이들의 결과물도 성의 없게 해온 것들이 대부분이다. 허탈하기도 하고 ‘왜 이러지?’ 이러면서 짜증도 나고, ‘진짜 모르면 물어보아야지 물어보지도 않고 이런 식으로 한단 말이야’ 이런 생각이 자꾸 든다. 평가 중간 중간에 피드백을 주려고 했었음에도 불구하고, 아이들은 나만큼 이 체육평가에 열정이 없다. 나는 뜨거운데 학생들은 차갑다. 아이들의 열정이 없는 곳에 앞으로 더 열정을 쏟을 수 있을지 나 자신도 나를 모르겠다.

〈소정, 체험 묘사〉

체육평가는 교사 혼자서만 하는 일이 아니다. 진정한 체육평가 체험은 교사와 학생이 상호작용을 통해 드러나는 것으로서의 체험이다. 소정의 체험 일화는 체육평가 시간에 교사와 학생 사이의 태도적인 측면이 완전히 상반됨을 보여준다. 교사에게 체육평가 시간은 자신의 교육적 열정을 드러내는 ‘뜨거움’의 시간인데 반해, 학생의 태도는 그러한 교사의 열정에 찬물을 끼얹는다. 소정은 체육평가 시간 속에서 ‘뜨거움’에서 ‘차가움’으로 순식간에 변화하는 시간을 체험한다. 이는 곧 물과 기름처럼 체육평가 장면에서 학생과 교사가 섞이지 않는 시간이다.

체육평가가 아이들이 원치 않는 것이라면, 체육평가의 존재 의미를 다시 한 번 생각해볼 필요가 있다. 체육평가는 그저 있어야만 하는 존재가 아니라, 교육을 위해 존재한다. 이런 점에서 체육평가는 아이들, 학생들을 지향해야 하는 것이다. 학생들의 신체에너지, 움직임 욕구를 그대로 살리면서, 학생들이 즐겁게 참여할 수 있도록 하는 것이 되어야 하겠다.

체육평가에 대한 교사의 뜨거운 열정을 따라가지 못하는 차가운 학생들을 그저 나 몰라라 무시할 수만은 없다. 지금 우리가 행하는 체육평가가 진정으로 학생을 위하고 있는지 생각해보는 일부터 시작해야 한다. 체육평가를 실행하는 교사가 더 이상 좌절을 체험하지 않도록, 뜨거운 교육적 열정이

차갑게 식어버리는 체험을 하지 않도록, 체육평가는 지금의 방식과는 다르게 보완되어야 할 필요성이 있다. 교사의 시간과 학생의 시간은 물과 기름처럼 섞이지 않는 시간이다. 체육평가라는 하나의 목적을 두고 교사와 학생이 하나의 시간에 마음이 섞여야 좋은 교육에 도달할 수 있다. 그러나 교사의 체육평가 체험을 통해 알 수 있듯, 체육평가를 열심히 준비한 교사의 선한 의도는 좌절되고, 오히려 학생들과 물과 기름처럼 섞이지 못하게 되는 좌절의 시간인 것이다.

2) 성장의 시간

참여자들은 체육평가를 통해서 교육적으로 좋은 결과만 얻은 것은 아니었다. 그들이 의도한 것과는 다르게 전혀 예상치 못한 결과를 낳기도 했으며, 교육적으로 좋지 않은 결과가 나타나기도 했다. 이에 참여자들은 자신들의 체육평가 경험들을 반성하고 성찰하는 활동과 다른 선생님들과 평가에 대해 고민을 나누는 시간을 통해 ‘성장의 시간’을 체험하고 있다.

오늘은 우리 반 줄넘기 대표를 뽑는 날이다. 뽑힌 줄넘기 대표는 반대표로서 학년 대회에 출전하게 된다. 이번 학기 평가 항목에도 줄넘기 관련 내용이 있어 검사검사 체육평가도 진행하려한다. 아이들에게 줄넘기를 사물함에서 꺼내 준비시켰다. 다른 아이들이 걸려 넘어 지지 않도록 어깨에 줄넘기를 잘 매도록 한 후 강당으로 이동해 평가를 진행했다. 방법은 간단하다. 오래 살아남으면 된다. 나의 호각 소리와 함께 아이들은 일제히 줄넘기를 양발 모아 넘기 시작했다. 금세 2~3명의 아이들이 줄넘기가 발에 걸려 자리에 앉는다. 그리고 어느새 재유와 나경이만 남았다. 우리 반 줄넘기 대표가 모두 선발되었다. 나는 이 결과를 토대로 챙겨온 평가지에 결과를 기록했다. 끝까지 남은 아이들은 ‘잘함’을 주었고, 시작과 동시에 걸려 자리에 앉은 친구들은 ‘노력요함’에 표시했다.

이 때, 한 쪽에서 눈물이 그렇그런한 한 아이가 눈에 띄었다. 서준이다. 서준이는 평소 굉장한 노력파이다. 독서기록장을 빼먹은 적이 단 하루도 없다. 심지어 다른 아이들이 1개 써 올 때, 서준이는 너 다섯 개는 거뜰히 적어오는 아이이다. 그렇지만 체격이 작고 통통한 탓에 체육 활동 중에 날쌔진 못하다. 내가 직접 보진 못했지만, 아마 집에 가서 엄마와 함께 줄넘기를 부단히 연습한 모양이다. 학기 초 줄넘기를 처음 시작했을 때보다 지금의 실력

은 눈에 띄게 성장한 것을 나는 알고 있다. 그렇기에 물론 나는 서준이의 노력과 발전 과정을 지켜보았기에 수행평가 점수를 잘 주었다. 그러나 서준이가 느끼는 자신의 결과는 ‘실패’라고 생각하나보다. 반대표에 선발되지 못한 것이 그 이유일 것이다. 나는 나의 평가 방법에 대해 깊은 고민에 빠졌다. 교사의 입장에서선 과정평가라고 하여 꾸준히 관찰하고 이에 대한 결과를 평가에 반영하고 있지만, 학생의 입장에서선 결국 잘하는 아이만 뽑히고 나머지는 탈락되는 결과만을 받아들여지게 된다. 사실 이 아이에게 내가 주는 점수는 중요하지 않은 것 같다. 이 아이가 느꼈을 실망감을 보상해줄 방법은 없을까? 조금 더 평가기준에 대해 충분히 안내가 되었어야 했을까? 고민들이 넘쳐난다. 다음 평가는 조금 더 나아지길 희망해본다.

〈미린, 수업 후 반성일지〉

미린은 줄넘기 반대표를 뽑으면서 줄넘기 체육평가도 함께 병행하여 실시했다. 그 결과, 한 학생에게 상처를 주게 되는 예상치 못한 일이 일어났다. 미린은 자신이 의도한 평가의 취지와는 다르게 나타난 결과에 상심을 갖고 있다. 이에 미린은 반성일지를 통해 자신의 체육평가를 되짚어보고 반성한다. 추후 면담에서 미린이 생각하기에 자신의 이 줄넘기 평가의 문제점을 평가기준에 대해 교사와 학생간의 합의가 서로 없었던 것을 꼽았다.

실제로 미린의 줄넘기 체육평가에서 가장 큰 문제라고 하면, 교사와 학생이 평가기준에 대해 사전에 충분히 논의되지 않았다는 점이다. 평가 전에 미리 상세히 평가기준에 대해서 이야기 나누었다면, 그 학생은 평가 결과에 대해 납득하고 받아들였을지 모른다. 그렇지 않았다면, 서로 오해가 생겼다. 그래도 다행인 것은, 미린이 체육평가를 실행한 후 스스로를 되돌아보고 반성하고 있다는 점이다. 이러한 반성과 성찰활동은 체육평가에 대한 감수성과 민감성을 높여 질적으로 향상된 체육평가가 되는데 기여한다.

초임 때, 멀리뛰기 수행평가를 하는데, 평가시기는 다가와서 해야되고 촉박해서 2주만에 연습하고 평가를 봤어요. 평가보고 오후에 남아서 결과를 정리하는데 ‘아차’ 싶더라고요. 원래 운동 잘했던 애들은 전부 ‘잘함’인데, 원래 못했던 애들은 다 ‘노력요함’인거죠. 몇 번 연습하지도 않고서 평가보고 점수를 이렇게 준거죠. 제가 온전히 제 수업에서 가르친 활동을 가지고 학생을 평가했는지 이런 생각이 들었어요. 수업에서 배우기 이전에 선천적으로 타고

나거나, 태권도나 이런 학원시설에서 배우거나 연습한 친구도 있을텐데. 물론 모든 교육에서의 교과 시험이라는게 물론 다 그런 면이 있겠지만, 체육평가가 이것을 그대로 지향해서 안되지 않을까라는 고민을 그 때 했어요. 운동기능만을 잘해가지고 점수 받고 이런 모습을 아이들한테 심어주기 보다는 열심히 참여하고 체육만의 즐거움을 느끼는 쪽으로 평가가 돼야 되지 않을까 그런 생각을 했어요. 그게 저한테는 전환점이 돼서 모든 체육평가 태도와 관찰평가에 의존해서 하고 있어요.

〈민기, 면담〉

초임교사 시절 민기는 평가시기에 쫓겨 2주만에 멀리뛰기 평가를 했다. 짧은 기간의 연습을 준 평가였기 때문에, 민기의 평가는 오롯이 민기가 가르친 내용을 평가했기 보다는, 원래 체육에 소질이 있는 아이들, 체육관에서 정과수업 외 학원에서 배우는 학생들에게 유리하게 작용했다. 결과도 처참했다. 원래 기능이 좋은 아이들은 좋은 점수를, 평소에 실기능력이 떨어지는 아이들은 좋지 못한 점수를 받게 된 것이다.

민기는 평가 후에 고민에 빠졌다. 그러한 고민 끝에 체육평가에 대한 완전히 다른 시각을 갖게 되었다. 체육평가로 인해 체육의 존재 의미를 묻고, 목적을 자신의 방식으로 새로운 이해를 도출한다. 나아가 체육평가는 체육의 목적에 얼마나 부합한지에 대해서 고민한다. 고민의 결과, 모든 체육평가를 ‘태도’와 ‘관찰평가’에 의존한다. 그에 따르면, 초등학교 체육의 목적은 체육만의 즐거움을 느끼고 열심히 참여하는 것이기 때문이다.

나: 평가를 하고나서 반성을 하셨다고 했는데, 어떤 것들에 대해 반성하셨나요?

제인: 저 같은 경우엔, 너무 죽대 없고 무책임한 평가를 한다는 생각을 많이 했어요. ‘이걸 잘 배웠는지 확인하기 위해서 어떻게 평가를 하고 어떤 피드백을 줘야지’라는 생각은 하지 않은 채, 그냥 해야만 되는 평가를 해야 되기 때문에 그냥 동학년 선생님에게 “선생님~ 평가 어떻게 하세요?” 이렇게 물어보는거죠. 사실 이렇게 물어보는 것 자체가 좀 별로라고 생각이 들거든요. 우리 반 아이들이랑 저 반 아이들이 다르니까, 똑같은 방식으로 평가를 할 수가 없는데 그냥 다른 선생님의 평가 방식을 물어보고 쉬운 것 같으면 그냥 쓰는거예요. ...(중략)... 그러니까 제가 정말 잘 할 수 있는 평가는 열심히 하지만, 제가 잘 할 수 없는 평가는 ‘휘리릭’ 지나가버리는 거예요. 고민하지 않았기 때문에 남의 평가를 차용을 해도 크게 생각이 없는거죠. 결국 중요한

건 고민을 했냐 안했냐예요. 고민이 없다보니까 무책임해지고, 뭘 갖다 써도 상관없어요. 마지막엔 아이들의 평가점수가 후해지는 걸로 이렇게 귀결되더라구요.

〈제인, 면담〉

제인은 체육평가 후 반성활동을 통해 체육평가에 관해 고민하지 않았던 과거의 자신을 돌아보고 있다. 고민하지 않고 다른 선생님들이 했던 쉽고 편리한 방식의 평가를 차용하다보니 별다른 생각을 하지 않았던 것이다. 제인이 해야 했을 고민은 무엇일까? 제인의 면담에 나타나듯, ‘가르친 것을 잘 배웠는지 정리’하고, ‘학생에게 도움 되는 평가방식으로 평가’하고 ‘피드백’을 제공하고 있는가와 관련된 것이다. 이처럼 제인은 자신이 했던 체육평가를 되돌아보면서, 가르치고 배우는 활동으로서의 체육평가에 대해 얼마나 시간을 투자해 고민하고 있는지 반성하고 또 성찰하고 있음을 보여준다.

“선생님 그 다음 체육평가는 뭐예요?” 한 아이가 물어본다. “표현활동 할거야.” “왜 씨름 이랑 태권도는 평가 안 봐요?” (잠시 생각하다 답할 타이밍을 놓친다) 그 학생이 내 걸을 떠나고 많은 생각이 든다. 실제로 나는 내가 좋아하고 잘하는 영역만을 선택적으로 평가한다. 다양한 재능, 욕구를 뽐낼 수 있는 평가가 아닌, 내가 할 수 있는 평가를 그저 할 뿐이다. 아이들에게 미안한 마음이 든다. ‘내가 자신 없는 영역이라도 노력은 해보았나?’

〈제인, 수업 후 반성일지〉

제인도 고민의 내용만 다를 뿐, 체육평가 후 반성하고 성찰하는 활동을 반성일지를 통해 드러낸다. 제인은 특정 영역, 즉 자신이 잘 알고 잘 아는 익숙한 영역의 평가만을 계획하고 실행한다. 그러다가 한 학생이 다른 영역의 평가에 대해 물어오자, 말문이 막히는 경험을 갖는다. 한 쪽 영역에 체육평가의 내용이 쏠리는 현상은 학생들의 다양한 움직임 욕구들을 모두 충족시키지 못한다. 표현활동을 좋아하는 학생에게 표현영역의 평가는 몰입하는 시간이 될 수 있다. 또 도전활동을 좋아하는 학생에게는 도전영역의 평가는 즐거움의 시간이 될 수 있다. 제인은 스스로 반성하는 활동을 통해 자신과 지금까지의 자신이 실행했던 체육평가를 되돌아본다.

동학년 협의회를 통해서 학생들이 하기 싫어하고 동기가 떨어지는 평가같은 것은 다음 해에 수정을 하죠. 예를 들면, 작년에 아이들이 오래달리기 평가를 했는데, 그냥 무작정 뛰는게 너무 동기부여가 안 되었던거죠. 그래서 선생님들끼리 회의에서 여러 가지 아이디어가 나왔는데, 결국엔 배려 셔틀런으로 수행평가를 하기로 한거죠. 모든 동학년 협의회가 이렇게 긍정적이지만은 않아요. 그래도 회의에서 평가가 조금씩 다듬어지기도 해요. 평가가 한 단계 업그레이드 되는거죠.

<경훈, 면담>

동학년이 같이 하구요. 준비하는 것도 혼자하지 않고, 협의를 많이 하죠. 근데 협의가 안 될 때가 있어요. 저는 태도를 많이 넣어서 하고 싶은데, 다른 선생님들은 아니라고 하는거죠. 평가기준 정할 때 제가 “이거 어때요? ‘모듬발, 엇갈려넘기를 재미있게 잘하고 그것을 이용해서 끈기나 노력을 기를 수 있다’ 이렇게 평가 기준을 정하자고 합시다”라고 했을 때, “안 돼, 그렇게 하면 누구나 ‘매우잘함’ 받아~ 2단 뛰기 정도는 넣어줘야지. 그래야 좀 줄이 세워지지.” 이런 말씀을 하시는데. 그러면 이제 갈등이 생기는거예요. 애네들이 2단 뛰기를 어디서 배웠을까요? 태권도 학원이죠. 태권도 학원 간 애들이 잘하는 2단 뛰기를 평가기준에 넣는 게 맞을까요? 이렇게 물어보면서 약간의 충돌이 있죠. 싸움까진 아니어도. 그런 적은 있어요. 그렇게 2단 뛰기를 넣어야지, 딱 극명하게 애들을 한줄서기가 되거든요. 2단 뛰기 안 넣으면 하루 종일 해야 돼요. 계속 넘어 애들이(웃음). 그런 걸로 많이 부딪치고. 더 심각한 것은 못하는 애들은 걸리면 계속 앉아 있어야 돼요. 잘하는 애만 계속 하고 있어요.(웃음) 그게 뭐예요 저게. 의미가 없잖아요. 저는 그런 거 안하고 많은 아이들이 못하더라도 즐겁게 참여하게 하는 게 의미 있다고 보는거죠.

<미린, 면담>

초등학교 체육평가의 경우, 동학년 선생님들 간의 협의를 통해 결정된다고 봐도 과언이 아니다. 결정된 평가를 실행해보고, 이 평가가 적절했는지, 그렇지 않았다면 왜 그런 것인지에 대해서 논의한다. 경훈의 경우, 동학년 협의회를 통해 학년의 평가 방식을 좀 더 나은 방향으로 개선하고 있다. 한편, 미린의 경우, 동학년 선생님들과 갈등을 빚는다. 체육평가에 대한 서로 간의 입장 차는 각 선생님마다의 교육관, 평가관에 의해 극명히 갈리는 것을 알 수 있다. 미린은 이 때문에 곤혹스러운 상황에 처해있다. 이처럼 다

른 선생님과 평가에 대해 논의하는 시간은 성장의 시간이면서 동시에, 필연적으로 합의를 거쳐야하는 성장통을 겪는 시간이기도 하다.

이상으로 참여자들은 체육평가를 실행하고 난 이후 반성의 시간 속에서 ‘성장의 시간’을 체험하고 있다. 교육은 복잡하고 어려우며, 교사는 이런 교육적 상황을 모두 통제할 수 없다. 그렇기에 교사는 자신의 실천을 성찰해야 한다. 반성하고 성찰함으로써 자신의 실천이 ‘실패’할 확률을 줄이고 ‘성공’으로의 가능성을 높인다. 체육평가도 마찬가지다. 좋은 체육평가는 체육개론서에 나온 기술적 접근에 치중한 평가가 아니다. 오히려, 교사가 도전하고 부딪혀보면서 실천한 수많은 체육평가와 관련된 실패와 성공 경험들 그리고 그러한 경험들을 되돌아보는 반성과 성찰이 뒷받침되어야 한다. 교사의 이러한 노력은 자신과 더불어 체육평가를 한 단계 성장시킬 수 있는 동력이 되는 것이다.

라. 체험된 관계

1) 학생을 위한, 학생을 향한 지향성

참여자들은 교사로서 학생에 대한 지향성을 체험하는 것으로 나타났다. 이는 교사가 체육평가 장면에서 학생의 편이 되어 학생을 위한 체험을 하는 것으로, 체육평가 속에서 사려깊은 마음으로 학생에게 배려하고 마음 쓰는 일로 드러났다.

음.. 요즘에는 이걸(파일철) 안들고, 대신 ‘기억’을 해요. 외우는거죠. 어떤 식으로 외웠냐면, 최근에는 ‘배드민턴을 하는데 넷트형게임을 알고 배드민턴의 전략을 적극적으로 참여할 수 있다’라는 평가기준이라면, 애들하고 나는 체육관 가서 한명씩 3분간 배드민턴을 쳐줘. 그러면서 3분씩 아이의 행동을 보는 거야. 기능적으로 잘 못하겠지만, 몇몇 중에 열심히 해보겠다고 적극적으로 노력하는 애들 있죠? 그런 애들을 기억했다가, 일단 파일철을 들고서 쓰면은 엄숙한 분위기가 될 것 같으니까 그게 싫어가지고, 일부러 수평적인 분위기를 만들고,

‘선생님은 너희랑 같이 배드민턴을 치면서 놀아주는 사람이야.’라는 인식을 심어줘요. 물론 중간 중간에 그림이 잘못됐다거나 동작이 잘못됐다거나 하면 고쳐주긴 하죠. 그러면서 이제 피드백도 주면서 평가까지 하는데, 중간에 잠깐 시간 간격을 뒹요. 그런 다음에 체육관 구석에 방송실 같은데 들어가가지고 핸드폰에다가 막 메모를 해요. 기억한 것을. 그리고 또 나와가지고 다음 번호도 하고. 그 방식을 한 2년 동안 하고 있어요. 파일철을 막 안들고. 이걸 들고 있으면, 예전의 내가 그랬듯이, 뭔가 애들도 위축되고 그런 느낌을 줄 것 같은거예요. 그게 싫었던 거죠.

〈경훈, 면담〉

경훈은 체육평가에서 학생들이 받을 긴장감과 위화감을 줄여주기 위해서 일부러 평가한다는 것을 말하지 않고, 수행의 과정을 평가한다. 또, 과거 학창시절의 경험을 통해 무서운 평가자로서의 교사가 아닌, 학생의 성장을 돕고 옆에서 피드백을 건네는 수평적인 교사가 되기 위해 평가의 장면에서 파일철과 펜을 들지 않는다. 대신에 ‘기억하기’의 방법을 사용한다. 학생들의 수행을 기억해놓았다가, 중간에 텀을 두어 체육관 한쪽에 가서 기억한 것들을 메모하는 것이다.

이처럼 경훈은 체육평가의 장면에서 학생들을 향해, 학생들을 위해 학생으로 내려간다. 위축되고 긴장하지 않도록 하기 위해, 좋은 체육평가를 제공하기 위해 학생의 입장에서 생각한다. 피드백을 주고, 결과가 아닌 과정을 평가하고, 파일철을 들고 엄숙한 평가 분위기를 조성하는 것이 아닌 수평적이고 일상적인 수행 속에서 평가하려는 노력은 학생을 위하는 깊은 배려심과 사려깊음으로 나타나는 것이다. 그리고 이러한 경훈의 노력은 학창시절 수직적이고 권위적인 체육교사와의 부정적 체험에 기인하는 것이라 할 수 있다.

평가할 때마다 다들 긴장을 하잖아요. 긴장을 하니깐 내 평소 실력이 안 나오는 것 같다는 느낌을 항상 학생 때 생각을 했었는데, 그런 생각들이 제가 여기 교사가 돼서 평가를 할 때도, ‘우리 애들도 그러겠지?’ 그런 생각이 있어서 긴장을 풀어준다? 풀어주게 하려고 노력을 하는 것 같긴 한데, “평소처럼 해” 라는 말을 한다거나 아니면, 분위기를 평소에 하던 것처럼 한다거나. 그런데 그럴 때가 있는 반면에 어떨 때는 애들이 너무 낯 놓고 있

거나, 되게 대충대충 준비를 한다거나 하면 제가 또 뭐라고 하죠. 단호하게 해요. 그 때는 애들이 바짝 긴장을 하는 것 같은데. 사실 초등학생들이 그렇게 막 평가를 한다고 해도, 저희 학교 애들은 막 그렇게 긴장을 안 하고 “와 평가 한대, 오늘 평가 있죠?” 이런 애들이 대부분이라. 그래서 좀 대충하는 낌새가 보이면, “이거 평가라고” 이렇게 알려주고. 제가 생각해보니, 양면적이네요.(웃음)

〈소정, 면담〉

소정은 체육평가 속에서 긴장의 이중성을 체험하고 있다. 이는 소정이 긴장에 대해 느끼는 양면적인 감정으로, 학생의 입장과 교사의 입장을 동시에 견지하고 있기 때문에 나타나는 양립하는 특성을 보여준다. 소정의 학창시절, 체육평가에서의 긴장은 부정적인 체험이었다. 그래서 교사가 되고나서 “긴장하지 말라”고 학생들을 독려한다. 한편으론 교사로서 소정은 체육평가를 대하는 학생들의 안일한 태도가 못마땅하다. 그래서 역설적으로 오히려 ‘긴장하라’고 또 말한다는 것이다. 따져보면 이는 둘 다 학생을 배려하기 위해 나타나는 모순적인 행동이다. 학생을 경험했기에 긴장을 풀어주기 위해서, 긴장하지 말라고 말하지만, 학생에게 체육적 경험을 정리할 수 있도록 하는 체육평가를 안일하게 임하지 않았으면 하는 안타까운 마음에 긴장하라고 다그친다. 긴장에 관한 이러한 모순된 체험은 소정이 얼마나 학생을 생각하고 배려하며 마음 쓰고 있는지를 여실히 보여준다.

그런 평가에서는요, 예를 들면 피구나 축구 같은 평가에서는요, 그런 식으로 평가를 해요. 애들 이름을 포스트잇에다가 적어주고, 잘한 친구에게 스티커 붙여주기를 한다거나 그렇게 해요. 근데 그게 다르지 않더라고요. 제가 잘한다고 생각한 애랑 애들이 잘한다고 생각한 애랑 정확히 일치해요.

〈미린, 면담〉

전 일단 동료평가 관찰평가에 집중을 두니까, 일단 동등한 위치라고 할 수 있죠. “나는 그냥 일종의 판만 깔아주고, 주인공은 너희다. 너희가 이걸 어떻게 받아들이냐에 따라 평가가 갈린다.” 그런 얘기를 해주죠. 제가 앞에 세워놓고 “해봐, 몇 점. 해봐, 몇 점” 이런 평가는 전혀 아니죠.

〈민기, 면담〉

미린과 민기의 경우, 학생에게 평가의 주도권을 이양하고 있다. 관찰평가와 동료평가에 집중하기 때문에, 학생들에게 체육평가의 권한을 부여한다. 기존의 체육평가 구조가 교사 위주의, 교육과정 위주의 평가였다면, 이들이 보여주는 평가는 학생 중심의 평가다. 이를 통해 학생들이 좀 더 주체적으로 평가에 참여하고, 자신의 행동을 되돌아 볼 수 있도록 하고 있다. 미린과 민기는 블랙박스의 바깥에서 학생을 감시하고 처방적인 체육평가를 실행하던 과거의 교사가 아닌, 학생 곁으로 가서 학생이 직접 평가하도록 하고 그것을 장려하고 촉진하는 교사다. 체육평가에서 참여자들은 학생을 위해, 학생을 향해, 학생으로 내려가 학생을 지향하는 관계를 맺고 있다.

2) 암중모색

체육평가 속에서 교사와 학생은 부단히 상호작용한다. 대화와 같이 명백히 눈에 보이고 드러나는 상호작용에서부터 분위기, 뉘앙스, 제스처, 눈빛과 같은 보이지 않는 상호작용까지 다양한 형태로 관계 맺는다. 체육평가에서 일어나는 모든 상호작용이 명시적이고 명백한 특성을 지닌 대화라면 좋겠지만, 교육 속에서, 체육평가 속에서 교사와 학생이 맺고 있는 상호작용은 분위기, 뉘앙스, 제스처, 눈빛과 같은 보이지 않는 상호작용에 의존하는 경우가 많다. 체육평가는 드러나지 않는 상호작용, 즉 민감한 눈으로 속을 들여다보아야만 보이는 그런 관계적 특성에 영향을 많이 받는다. 참여자들은 체육평가 속에서 학생과 관계 맺으면서, ‘암중모색’적 체험을 하고 있음을 알 수 있었다. 여기서 암중모색이란 어둠 속에서 손으로 더듬어 찾는다는 뜻으로 당장은 해결점이 보이지 않는 막연한 상태에서 어렵하여 추측하거나 해법을 찾는 것을 뜻한다.

6학년 학생들 중엔 “오늘 아프다”, “배가 아프다” 이런 식으로 아예 체육평가에 참여를 안 해버리는 아이들이 있어요. 애네들이 실기나 이런 것들을 못해서가 아니라, 남 앞에서 보이는 체육평가의 특징 때문에 부끄러워하고 대충해요. 사춘기적 특성도 있고요. 그런 애들

을 말로 다그쳐봐도 그런 태도를 바꾸게 하는게 어렵고, 달래는데도 엄청난 노력이 소비돼요. 자기들이 점수 낮아도 괜찮다고 하니까. 그런 아이들을 제가 특별히 따로 평가를 보게 할 수도 없는 노릇이죠. 또 따로 평가를 본다는 것도 형평성에 어긋나죠. 다른 아이들도 그런 부담감을 이겨내고 평가받는 건데 공정하게 아니죠. 그래서 그냥 눈물을 머금고 안 좋은 점수를 줄 수밖에 없어요.

〈미린, 면담〉

미린의 면담에서처럼 6학년 학생들이 평소 주목받지 않는 연습에서는 열심히 참여했음에도 불구하고, 또래에게 둘러싸여 주목받아야하는 실제 평가 장면에서는 매우 소극적인 태도로 임하는 것을 알 수 있다. 미린은 대화를 통해 이들을 다그쳐보지만, 쉽게 변화를 이끌기가 쉽지 않다. 그냥 안 좋은 점수를 달라고 하는 아이들, 일종의 평가에 대해 내성이 생긴 아이들을 체육평가에 참여하도록 하는 일은 미린의 면담에서 보다시피 참으로 어려운 일이다.

특히, 체육평가를 받는 초등학교 고학년 학생들은 사춘기적 특성을 보인다. 신체에 뚜렷한 변화가 생기고, 다른 사람들의 시선을 많이 의식하며, 또래관계를 그 어떤 관계보다 중시하는 특성이 있다. 사춘기에 접어들면서 학생들에게 생기는 변화는 체육평가에도 영향을 미치는데, 학생 개인 안에서 나타나는 변화가 체육평가의 장면에서 교사와 상충하면서 일종의 충돌이 생기는 것이다.

오늘 3교시는 6학년 1반 배드민턴 수행평가가 있다. 체육관으로 가기 전, 교실에 놓여있는 태블릿과 호루라기를 챙긴다. 체육관으로 들어가는 길에 태블릿에 학생들 이름 및 평가결과를 기록할 노트앱을 켜다. 평가기준도 다시 한 번 확인한다. ‘파트너와 함께 랠리를 기준으로 잘함은 20회 이상, 보통은 10회 이상, 노력요함은 10회 미만’ 호루라기를 불어 학생들을 모은다. “지난 번에 평가 기준 공지했는데, 기억나죠?” “네” “그럼 바로 1번부터 평가하니까, 파트너랑 같이 나오세요.”

.... (중략)

유정: “선생님 저 파트너가 없는데요.”

“지금까지 연습은 어떻게 했니?”

유정: “...”

“그럼 다혜가 이미 평가봤으니까 같이 연습하고 10분 뒤에 와”

유정: “아, 저 그냥 다른 애랑 보면 안돼요?”

“지금까지 연습도 안 했다는 건데 뭘 한거야? 얼른 저 쪽 가서 연습하고 10분 뒤에 평가보러 와”

유정은 쭈뼛대며 다혜에게 간다. 다혜도 마지못해 함께 연습한다. 둘은 말이 없이 셔틀 콕만 친다. 지난주까지만 해도 열심히 했던 학생이었는데 일주일 사이에 체육수업에 임하는 태도가 달라지다니 이해하기 어렵다. 계속 다른 학생을 평가하면서, 흘깃흘깃 유정을 쳐다본다. 연습을 하면서 주변 다른 친구들의 눈치를 보고 있다. 친구들 사이에 갈등이 있었음이 분명하다. 10분이 지나고 평가를 한다. 역시 좋은 수행이 나올 리 없다. 지난 주 연습 때는 20회는 곧잘 했던 유정이지만, 오늘은 10회를 겨우 넘긴 것이 전부다. 안타까워 기회를 한 번 더 준다. 그래도 20회를 넘기지 못한다. 자신감이 많이 떨어진 모습이다. 평가가 아니라 상담이 필요해보인다. 허나 오늘 이 시간에 평가를 마쳐야 하는 나로서는 할 수 있는 것이 없다. 찝찝함이 떠나질 않는다.

〈경훈, 체험 묘사〉

경훈의 체육평가 체험은 미린의 경우보다 훨씬 더 복잡한 양상을 띠는 것으로 드러난다. 체육평가의 장면에서 경훈은 태도가 달라진 학생과 대화를 통해 소통하려 해보지만, 대화를 하면 할수록 이 학생을 이해하기가 어렵고 힘들어진다. 대화에서 알 수 있듯이 학생은 다른 이를 의식하고 있으며, 모두에게 개방되고 공개되어 있는 대화 공간 속에 자신을 숨긴다.

경훈은 비록 당장의 체육평가에서 대화를 통한 학생과의 소통은 실패했지만, 이후의 노력을 통해 그 학생을 이해하는 일을 포기하지 않았다. 경훈이 선택한 두 번째 전략은 대화가 아닌, 세심한 눈으로 바라보는 일이었다. 경훈은 민감하고 섬세한 눈으로 학생이 어떤 상태이고, 지금 현재 상황이 어떠한지를 파악하고자 평가 도중에도 계속 흘깃하며 쳐다본다. 결국 경훈은 이 학생이 자아내는 분위기, 뉘앙스, 제스처, 눈빛과 같은 미묘한 변화들을 포착해 친구들과의 다툼과 갈등이 있었음을 알아차린다.

미린과 경훈의 체험처럼 체육평가는 학생 개인적 문제에서부터 학생들 간에 벌어지는 관계적인 문제까지 심리적으로 매우 복잡하게 얽혀 작동한다. 그래서 체육평가에서 교사가 학생을 기계적으로 평가하겠다고 들어가게 되

면 낭패 보기 십상이다. 체육평가는 하나의 교육이며, 교육활동으로서 체육을 평가하는 일은 교사와 학생간의, 학생과 학생간의 미묘하고 복잡한 관계적인 특성을 지닌다. 체육평가 속에서 교사들의 이 같은 관계적인 체험은 ‘수수께끼’와도 같다. 한 번에 풀리지는 않지만, 이렇게도 보고 저렇게도 보면서 각도를 달리하다 보면 결국엔 풀리는 종류의 것이기 때문이다.

3. 초등학교에서 체육을 평가한다는 것의 의미

지금까지 결과1과 결과2에서는 학창시절, 교사시절 각각의 체육평가 체험들을 현상학적 기술의 방법으로 상세히 드러내고자 했다. 지금부터 결과3에서는 상세히 드러난 체육평가 현상을 연구자의 통찰, 철학을 기반으로 심층적이고 풍부하게 해석해내고자 한다. 또한 있는 그대로의, 생생한 체육평가 현상을 더욱 풍부하게 해석해내는데 필요한 선행연구와 이론들이 있다면 적극 활용하여 실천과 이론의 합일을 추구한다. 이를 통해 체육평가에 대한 새로운 이해의 지평을 열고, 초등학교 체육평가의 미래가능성을 모색하고자 하였다.

가. 교육적 주체가 중심이 되는 체육평가

‘교수중심주의’가 판치는 요즘 교육의 현실에서 교사와 학생 모두는 엄밀한 의미에서 교육의 ‘주체’가 되지 못한다(조용환, 2012). 참여자들의 체험에서도 드러나듯, 국가교육과정 속에 파묻혀 교사는 처방된 교육과정의 실행자로서, 학생은 처방된 교육과정의 수용자로서 살아간다. 이에 가르치는 일이 표준화, 시스템화 되어 있고, 학생은 그것들을 배우고 학습할 내적 동기도 결여되어있다. 교육의 두 주체가 주체성을 잃어버리고 가르치는 기계,

배우는 기계로 전락하는 이 사태에서 좋은 교육이 일어날리 만무하다.

체육평가도 마찬가지다. 질 좋은 체육평가를 위해서는 교육의 두 주체인 교사와 학생은 주체가 될 필요가 있다. 수동적인 존재가 아닌, 능동적인 존재로서 교사는 가르치는 일에, 학생은 배우는 일에 참여해야 한다. 교사와 학생을 교육적 주체로서 중심에 두는 일은 체육평가가 진정한 교육과 학습으로 역할 할 수 있게 한다. 학생을 위해 이끌겠다는 ‘페даго그로서의 교사’, ‘몸과 학습의 주체로서의 학생’ 이 둘의 만남은 체육평가를 페даго지로 가능케 하는데 도움을 줄 수 있다.

1) 페даго그로서의 교사

학창시절의 체육평가 체험에서, 참여자들은 자신들의 선생님을 ‘군인’, ‘평가자’, ‘기록하는 사람’, ‘교관’ 등으로 체험하고 있었다. 자신들이 몸과 신체로 보여주는 움직임을 평가하는 사람으로서의 교사에 대한 체험은 체육평가를 부정적으로 바라보게 했다.

나 : 선생님께서 학창시절에 체육평가를 실행하시던 선생님의 모습을 한 단어나 한 문장으로 묘사하신다면, 어떻게 표현할 수 있을까요?

소정: 교관이죠(웃음). 평가할 때만큼은 소통이 잘 안되고 되게 딱딱하셨어요. 파일철 잡고 체크 체크하는 모습이 전부였으니까요.

〈소정, 면담〉

미린: 근데 과거 제 선생님들이 이해는 돼요. 조금 엄격하게 해야지만, 객관적이고 공정하다는 얘길 들을 수 있으니까요.

〈미린, 면담〉

참여자들이 학창시절 체험했던 교사들의 모습은 공정함을 유지하기 위해 엄격하게 기록하던 평가자의 모습이다. 이들은 일상에서 누구나 흔히 알고

있는 ‘평가’의 사실, 이론들에 주목해 체육평가를 바라보았기 때문에, 객관성과 공정성의 추구하고 같은 기존의 평가에 대해 알려진 이해들을 체육평가에 기계적으로 적용했다. 이들은 체육평가를 ‘체육’과 ‘평가’의 합으로 바라본 결과는 참혹했다. 체육평가 지나친 객관성, 공정성의 추구로 이어지게 되었고, 결국 군인과 같은 교사가 되어버리는 참혹한 결과가 나타났다.

Bernstein(1990)이 교육을 교육과정(curriculum), 교수·학습(pedagogy), 평가(assessment)의 상호연결된 독립적인 세 개의 메시지 시스템으로 보았듯이, 체육교육에서 체육평가도 체육교육의 목적을 달성하는데 필요한 핵심적 구성요소다. 그러나 참여자들의 학창시절 교사들은 체육평가를 ‘교육’으로부터 완전히 분리시켰다. 이들은 체육평가를 실천하면서 교육을 지향하지 않고, 객관적으로 평가하고 점수 매기는 데만 치중했다. 또, 학생을 교육의 주체로 인식하기보다 평가의 객체 혹은 판단의 대상으로 여김으로써 학생을 평가로부터 소외시키는 결정적인 역할을 했다. 체육평가에서 교사의 인식은 이처럼 중요하고 교육의 성패를 좌우한다. 우리는 여기서 다시 체육평가를 실천하는 교사에 대해 생각해 볼 필요가 있다.

나 : 체육평가를 할 때 교사로서 뿌듯함을 느꼈던 때가 있으신가요?

제인: 체육을 싫어하는 학생은 아닌데, 공을 되게 무서워하던 여학생이 있었어요. 발레를 하던, 되게 가련한 학생이었는데 체육을 너무 좋아하지만 공을 무서워해서 수업시간에 마음만 있는거예요. 일기를 이 친구의 고민을 더 알게 됐어요. 적극적으로 나서기가 너무 무섭다는 거예요. 그걸 보고는 이후 체육수업부터는 정말 많은 시간을 이 친구에게 쏟았어요. 배구를 한다고 해도 일단 그 친구에게는 배구공을 바로 주지 않구요, 킨볼이나 탕탱볼로 저와 함께 연습을 하면서, 옆에 붙어서 계속 피드백을 주는 거죠. “안 무섭지?”, “거봐 잘하잖아”, “이번에 엄청 좋았다” 이런 식으로 평가를 준비하면서 제 에너지를 다 쏟았죠.

나 : 그게 쉬운일이 아닌데 힘드셨겠어요.

제인: 많이 힘들죠. 근데 어느 순간 애가 두려움을 극복해 나가면서, 공을 무서워하지 않고 적극적으로 하려는 모습을 볼 때. 그 때를 위해 하는거죠. 사실, 여학생들한테 그게 되게 많이 느껴지거든요. 운동할 때 소극적인 아이들이 평가를 준비하면서 제가 열심히 피드백 주고 연습하면서 자기도 모르게 적극적으로 리시브를 받고 기뻐하고 하이파이브를 하는 모습들을 보면서 좀 많이 변화하고 있구나라는 걸 느꼈던 것 같아요.

〈제인, 면담〉

제인은 교사로서 체육평가를 준비하는 과정에서 뿌듯함을 체험한다. 그녀의 세심한 보살핌으로 공을 무서워하던 한 여학생이 더 이상 무서워하지 않고 적극적으로 운동에 참여하게 되었다. 제인의 평가체험은 이론화된 체육평가 지식과 흔히들 체육평가에 대해 누구나 알고 있는 사실들로는 설명할 수 없다. 실천 속에서 학생들과 함께 하는 매일 매일의 경험세계를 들여다보면서, 가르침의 본질이 무엇인지 부단히 찾으려 노력해야 함을 강조(Aoki, 1992)하는 이유가 바로 여기에 있다.

교사의 실천 속에는 우리가 말하지 않은(말할 수 없는), 드러나지 않은(드러낼 수 없는) 체험들이 존재한다. 제인의 체육평가 실천을 들여다봄으로써, 학생을 위해 헌신하고 노력하여 결국 변화를 이끌어내는 교사의 모습을 확인할 수 있었다. 이는 이론과 사실들이 말해주지 않는 체육평가의 실천적 이해를 높이고 그것을 실천하는 교사는 누구인지에 대한 새로운 이해를 제공한다.

한편, 우리가 흔히, 그리고 널리 사용하는 교육(education)과 교사(teacher)라는 용어는 ‘가르치는 일’과 ‘가르치는 자’의 일상적 표현이다. 교육과 교사라는 용어가 주는 일상성 때문에 교육과 교사가 하는 일, 교육과 교사의 역할, 그 속에서의 행동 양식 등이 고정적으로 이해되는 경향이 있다. 일상적 의미로서의 교육과 교사는 그것에 관한 더 이상의 새로운 이해, 실천 속에서 생성되는 의미의 확장을 막는다. 따라서 교육과 교사라는 용어에 새로운 이해를 부여하기 위해서는 새로운 단어나 용어로의 탈바꿈이 요청된다.

페даго지(pedagogy)와 페даго그(pedagogue)는 하나의 대안적 용어가 될 수 있다. 어원을 추적해보면, 페даго지는 그리스어로 'paides(아동, 어린이)'와 'agogos(이끈다)'의 합성어다. 이는 아동을 학교로 이끌고 책임지며, 주의 깊게 바라보며 안내하는 것을 뜻한다. 여기에서 파생되는 페даго그는 아동과 보살핌의 관계에 있으면서, 주의 깊게 바라보며 이끄는 사람을 의미한다. van Manen(1991)은 ‘이끈다’(agogos)는 것의 구체적인 의미를 다음과 같이 묘사하고 있다.

“자, 여기 손을 잡으렴. 내가 세상을 보여줄게. 아이가 된다는 게 무엇인지 나도 조금은 알아. 나도 네가 지금 있는 그곳을 잠시 살았었거든. 그때 나도 너처럼 어렸었으니까.”
(van Manen, 1991, p.38)

한편 내가 페даго지와 페даго그의 어원을 추적한 까닭은 교육의 뿌리에 해당하는 것을 주춧돌 삼아, 실천 속에서 나타나는 새로운 의미와 이해들을 계속해서 확장해 나가기 위해서다. 페даго지와 페даго그는 기존의 교육(education)과 기존의 교사(teacher)가 설명하지 못하는, 실천 속에서 생성되는 새로운 지식과 이해들을 통해 그 의미를 확장시킬 수 있는 시작점이자 끊임없이 변화하고 확장하는 동적인 개념이다. 진정한 의미의 페даго지는 지속적으로 보완되고 수정되어야 하는 실제적 지식과 의미의 형태다(van Manen, 1982).

제인의 체험을 통해 알 수 있듯, 체육평가도 하나의 페даго지이며, 체육평가를 실천하는 교사는 한 명의 페даго그다. 체육을 평가하는 일도 ‘세심한 보살핌으로 학생을 이끄는 일’이다. 어떻게 이끄는가에 대한 문제는 상황특수적이며 상황에 대한 민감성과 사려깊음의 정도에 달려있다. 제인의 경우, 학생에게 세심한 배려를 통해 피드백을 주면서 함께 연습의 시간을 보냈다. 제인이 실천한 이러한 교육적 체험은 체육평가 관련 개론서에서는 전혀 파악할 수 없는 종류의 것이다.

이처럼 체육평가도 페даго지와 같이 학생을 이끄는 일에서, 체육평가를 실천하는 교사도 페даго그와 같이 학생을 이끄는 사람에서부터 출발한다. 체육평가도 ‘학생을 이끄는 것’이라는 본질적 의미의 토대 위에 실천적이고 실제적인 지식, 의미, 이해들이 더해지면서 그 의미가 끊임없이 수정·보완하며 재구성된다. ‘페даго그로서의 교사’ 또한 ‘학생을 이끄는 사람’이라는 본질적 의미의 토대 위에 실천을 통해 체육평가에 대한 새로운 실천적 지식을 생산해내는 주체다. 기존의 교육과 기존의 교사를 페даго지, 페даго그로 용어로 변경하는 일은 체육평가를 새로운 지평에서 새롭게 이해하는 첫 걸음이라고 할 수 있겠다.

2) 몸과 학습의 주체로서의 학생

체육평가의 두 주체가 있다면, 하나는 교사고, 또 다른 하나는 학생이다. 그러나 참여자들의 체육평가 체험을 통해 드러난 현상은 학생이 체육평가 속에서 주체가 되는 체험을 하지 못하고 있다는 점이다. 참여자들은 학창시절 체육평가 속에서 주체가 되는 대신에 학생으로서 그들의 몸이 대상화되고 객체화 되는 ‘측정되는 몸’을 체험한다. 이에 더해 학창시절 참여자들은 체육평가의 공간을 삶으로부터 ‘동떨어진 공간’으로, ‘독백을 강요받는 무대의 공간’으로 체험하고 있었다.

체육시간에 선생님들이 대개 무서웠고, 재미라기보다는 기술적인 면만을 부각시켰던 것 밖에 기억이 없어서, 제게는 그냥 ‘군말 없이 하는 연습시간’으로 밖에 기억되지 않아요. 구체적인 동작을 시범 보여주고 연습시간 주고, 그 다음에 일정시간이 지나면 개수를 평가하는 거예요.

〈제인, 면담〉

학창시절 제인에게 체육평가 체험은 ‘군말 없이 하는 연습시간’이었다. 이는 참여자들이 학창시절 공통으로 체험하고 있는 것으로, 참여자들은 선생님이 지시하는 활동을 그저 기계처럼 연습해서 기능을 숙달하기를 요구받았다. 그리고 그것의 끝엔 항상 평가가 있었다. 평가를 통해 특정 운동 수행, 운동 기술의 기준이 도달 여부를 측정하고 서열화했다.

전통적인 체육수업에서는 ‘운동 기술 습득’이라는 테마로 이루어진 하나의 세트에 여겨진다. 운동 기술 습득을 목표로 하며, 시범-설명-연습을 방법으로, 운동 기술 숙달 수준으로 서열화하여 평가한다(Kirk, 2010). 참여자들이 학창시절 체험한 평가도 이와 같다고 볼 수 있다. 운동 기술 숙달을 위해 선생님이 시범과 설명을 하면 연습해서 측정의 방식으로 평가받았다. 이러한 평가 방식은 주체로서의 학생의 관점에서 크게 두 가지 문제점을 갖고 있다. 하나는 학생이 자기 ‘몸의 주체’가 되지 못하고 있다는 점이고, 다

른 하나는 학생이 체육 ‘학습의 주체’로 역할하지 못하고 있다는 점이다.

첫째로, 체육평가에서 학생은 몸의 주체가 되지 못하고 있다. 학창시절 참여자들은 체육평가에서 수행이 측정되고 점수로 표현되는 경험을 통해 자신의 몸이 대상화되는 체험을 겪는다. 실제로 체육교육에서 몸은 외모나 건강, 수행 증진을 위해 관리되어야 하는 대상으로 취급 받고 있다(McKay, Gore & Kirk, 1990). 이렇듯 참여자들이 학창시절 체육평가 속에서 체험한 ‘객체화되고 대상화된 몸’은 과학적 관점에서 재구조화되고, 관리되며, 훈련을 통해 정복해야 할, 마음과는 독립된 실체로서의 몸 개념이다(이규일, 2019).

체육평가에서 이러한 몸 개념은 심신이원론적 사고에 기인한다. 몸과 마음(정신)을 위계적으로 구분 짓고, 몸을 정신에 귀속되는 것쯤으로 여기는 것이다. 물론 몸을 객관화 시키는 것이 필요할 때가 있다. 그러나 Stolz(2014)는 체현(embodiment)을 통해 몸이 의미와 상징을 구축하는 중심으로써 지위를 획득해야한다고 말한다. 실제로 우리 몸은 의미 획득의 최전선에 있다고 해도 과언이 아니다. 인간을 비롯한 살아있는 유기체는 모두 몸을 토대로 환경과 상호작용하며(Damasio, 1994), 세계의 의미는 움직임 과정에서 지각, 감각, 운동감각, 관계적 차원에서 받아들여지는 경험 과정에서 발견된다(Brown & Payne, 2009).

체육평가에서의 학생의 몸도 이러한 체현의 관점에서 이해될 필요가 있다. 체육평가에 참여하는 학생은 행위하는 인간으로서 신체를 매개로 세계와 소통한다(Damasio, 1994). 이러한 행위하는 인간으로서의 학생은 단순히 몸을 이용해 분절된 운동수행만을 반복 연습해서 처방된 움직임을 모방하는 기계적 존재가 아닌, 적극적으로 세계와 상호작용하는 ‘세계-에로-존재’(Merleau-Ponty, 1945)다. 그러나 참여자들의 체험을 통해 알 수 있듯, 체육평가 속에서 학생들의 몸은 무시되어 왔다. 몸, 그리고 몸이 만들어내는 움직임의 주체로서 학생을 바라보는 일은 체육평가에서 소외된 학생을 중심에 위치시키는 매우 중요한 일이다.

둘째로, 체육평가에서 학생은 학습의 주체가 되지 못하고 있다. 참여자들은 학창시절 체육평가 체험에서 교사에 의해 제시된 운동기술, 기능을 수동

적으로 수행하고 그것을 평가받았다. 체육평가를 교육을 위한 학습활동으로 보았을 때, 이들은 학습의 능동적이고 자발적인 참가자라기보다, 수동적이고 소극적인 방관자적 성격을 띤다. 참여자들의 학창시절 체육평가는 학생에게 학습이 아닌 ‘의무’였으며, 자신에게 아무런 의미가 없는 것으로 다가왔음을 드러내고 있다.

제 학창시절의 체육평가는 그냥 점수받으려고 했었죠. 이걸 왜 해야 하고 나한테 어떤 도움이 되는지에 대해서 단 한 번도 생각해본 적 없어요. 사실 저도 지금 그래요. 교사가 되고 나서도 교사 업무 중에 하나니까, 그리고 점수를 또 매겨야 되니까 하는거예요.

(미린, 면담)

교사와 학생은 같은 공간에서, 같은 시간에, 같은 일을 하며 가르치고 배운다. 겉으로 보기에 교육과 학습은 서로 같은 종류의 활동처럼 보인다. 그런데 정말 같은 것일까? 미린의 경우, 미린의 선생님은 교육활동으로서 체육평가를 제시했다. 미린은 어떠했는가? 미린은 선생님이 처음에 목표한 그 운동기술을 습득하기 위해 존재에 최선을 다하는 노력을 했는가? 그렇지 않았다. 이처럼 가르치는 것만큼 모두 배우는 것은 아니다. 개인에 따라 가르침을 뛰어넘는 배움을 얻어갈 수도 있고, 가르침과 동일한 수준에서 배움을 얻을 수도 있으며, 가르침보다 훨씬 못 미치는 배움을 얻을 수도 있다.

배우는 일, 즉 학습의 치명적 난점은 그것의 성격이 ‘개인적’이라는데 있다. 여기서 ‘개인적’이란 말은 ‘자기중심적’, ‘주관적’이라는 의미가 아닌, 자신의 삶과 가르치는 내용과의 관련을 탐색하면서 그것에 의미를 부여하고 더 나은 이해를 추구하려는 ‘주체적’ 노력을 뜻한다. 그리고 그러한 노력은 타인의 어떠한 강제·강요로도 결코 일어날 수 없다(전현욱, 2012). Gadamer(2000)는 모든 교육은 자기교육이며, 자기 교육은 무엇보다도 자신의 한계를 지각하는 그 순간 자신의 힘을 강화시키려는 노력에서 찾아져야 함을 강조한다. Polanyi(1962) 또한 지식의 발견 과정에서 한 개인이 보여주는 열정과 관여를 의미하는 ‘개인적 참여’의 중요성을 강조한다. 또한, 교육문화사적 관점에서도 학습에 대한 학생 개인의 내적 동기는 교수에 앞서

는 것이다(조용환, 1997). 나는 지금 체육평가에서 양질의 교육적 체육평가를 위해 교사의 역할이 쓸모없다는 것을 말하고자 하는 것이 아니다. 그것 못지않게 체육평가에 있어 학생의 주체적이고 개인적 참여가 중요함을 강조하는 것이다.

열심히 육상 평가에 대해 설명하고 활동하고 수업 종료 직전에 막 이제 평가를 하려는데, “선생님 이거 어떻게 평가해요?” 이렇게 뒤늦게 물어보는 애도 있고, 그냥 교실로 올라가 버리는 애들도 있고. ‘아 애들이 정말 평가에 관심이 없는구나’라는 생각을 하죠.

〈민기, 면담〉

위의 민기의 사례를 보더라도, 학생들은 체육평가라는 학습활동에 관심이 없다. 학생들은 실제로 평가를 학습으로 여기지 않는다. 배운 것을 정리하고 체계화하는 학습이 아닌, 점수나 서열에 집중한다. 전현욱(2012)은 평가에서 학생들이 평가내용에 대한 이해의 지평을 확장하기 보다는 ‘점수’라는 형식적, 추상적, 재현적 측면에만 집착함으로써 평가가 가질 수 있는 교육적 가능성을 스스로 축소, 왜곡하고 있음을 지적한다. 체육평가에서 학생을 학습의 주체로 되돌려야한다. 그래야만 체육평가가 학습으로서 제대로 된 역할을 할 수 있을 것이다.

학습의 주체로서의 학생은 교과지식을 자신의 힘으로 해석하는 일, 다시 말해 현재 자신의 삶의 맥락에서 자신의 것으로 이해하고 전유하는 일(Gadamer, 2004)을 요청받는다. 그러나 이 모든 것을 학생 스스로의 인식과 태도변경에 맡겨두고 교사는 손 놓고 있을 수도 없으며, 그래서도 안 된다. 온전히 교육의 관점에서, 학생의 체육적 성장의 시각을 겸비한 교사에 의해 설계된 체육평가와 함께여야만 그것이 의미가 있다. 흔히 교육의 두 주체라는 표현을 사용하면서 교사와 학생을 언급하곤 한다. 이제는 말로만 주체라고 표현하는 것이 아니라 진정한 의미에서 이 둘의 ‘주체성’을 회복해야 한다. 교사와 학생이 주체로서 역할을 할 때, 진정으로 교육적으로 유대 하는 체육평가로 나아갈 수 있을 것이다.

나. 학생의 질적 성장을 지향하는 체육평가

교육의 존재론적 이유는 학생의 성장에 있다. 체육평가도 하나의 교육으로 학생에 대한 지향성, 그들의 성장에 대한 책임을 갖고 있어야 한다. 이에 학생의 질적 성장을 도모하는 일은 체육평가의 지향점과도 같다.

1) 움직임 소양

참여자들의 체육평가 체험에서 알 수 있었듯, 체육평가에서 학생의 몸, 그리고 몸이 만들어내는 움직임은 체육이 ‘평가해야하는 것’, ‘평가 대상’으로 자리하고 있었다. 한편 참여자들이 체험한 체육평가에서 말하는 움직임은 운동기술, 스포츠스킬과 다르지 않았으며, 매우 분절되고 탈맥락적인 방식으로 특정 움직임을 표준, 기준으로 삼고 그것을 요구하고 있었다.

이는 결과1에서 나타난 참여자들이 학창시절 ‘측정되는 몸’, ‘몸짓의 기록’, ‘몰입하지 않는 시간’을 통해서 몸이 기록되고, 자신의 움직임 욕구를 표출하지 못하고 요구받는 분절된 특정 움직임을 수행해야만 하는 부정적인 체험을 확인할 수 있었다. 또 결과2에서 나타난 교사시절 ‘발산이 아닌 수렴의 장’을 통해서 학생들의 다양한 움직임 욕구가 처방된 하나의 움직임으로 수렴되는 부정적인 체험을 하는 것으로 드러나고 있었다.

팝스에서 건강체력 지표로 많이 평가하죠. 명확한 기준이 있으니까, 교사로서도 편리하고 학생들도 자기 기록을 조절하는데 편리하죠. 기준이 있으니까. 물론 거기서 아이들끼리의 보이지 않는 좌절하고, 서열 나누고 이런 나쁜 점들이 있죠. 그래도 거의 100이면 100, 대부분의 초등교사들은 기준이 명확하니까 그걸 그대로 적용해서 평가하죠.

〈미린, 면담〉

체육평가에서 학생의 움직임은 평가의 ‘대상’, ‘객체’, ‘도구’로서 역할한

다. 실제로 참여자들은 자신들의 움직임에 도구로 특정 움직임에 도달하는 체험을 학창시절에 경험했다. 학생은 움직임의 주체가 되지 못하고 특정 움직임의 하수인이 되고 있다. 움직임이 지나치게 대상화, 객체화, 도구화되는 것도 모자라, 여기에 ‘표준’ 또는 ‘규준’(normativity)이라는 것이 더해지면서 주체의 경험과는 유리된 도구주의(instrumentalism)의 문제를 지닌다(Ingerslev, 2013; Slatman, 2014). 특히 국내 체육평가에서 실시되고 있는 PAPS(학생건강체력평가)의 경우, 그 성격상 국가적으로 제시된 처방적이고 표준화된 기준에 학생들을 도달시키도록 만드는데, 이로 인해 체육평가가 운동기능 및 결과 위주로 전략하게 되는 부작용을 낳고 있으며(Lee, 2018), 결과적으로는 학생이 평가의 주체가 되지 못하고 있다(문경남 외, 2016).

실제로 현상학적 체현의 관점에서 몸의 중심성을 주장하고 피지컬 리터러시를 주창한 Whitehead(2007)는 신체를 객관화, 대상화하는 것이 필요한 딱 2가지 경우 - 건강과 운동스킬 습득에 한해서-를 인정하면서도, 이것들이 ‘표준’이나 ‘규준’으로 여겨질 때 문제가 될 수 있음을 지적한다. 또 Tinning(2010)은 미린의 면담에서 알 수 있듯, 체육교육에 건강지표들이 포함됨에 따라 학생들의 몸을 객관화시키고 객체화시킬 수 있는 부정적인 영향을 비판하고 있다.

이처럼 체육평가에서 움직임을 ‘수준이 높고/낮은 움직임’, ‘건강 수준의 높고/낮음’으로 구분해 표준화하는 것은 세계와 소통할 수 있는 유일한 연락창구로서의 몸(Whitehead, 1990)의 가능성을 막고 도구주의로 빠뜨리는 일이다. 따라서 체육평가에서 움직이는 주체의 시각에서 바라본 움직임의 개념을 새롭게 파악할 필요가 있다. 이에 Standal(2015)은 Todes(2001)의 움직임 개념을 심화하여 움직임 소양(movement literacy)을 제안하면서, 주체의 관점을 토대로 움직임의 속성을 변화시킬 필요가 있다고 주장한다. ‘잘 움직인다는 것’을 과거에는 ‘경제성과 효율성’에 근거한 양적 의미로 파악했다면, 이제는 ‘잘 느끼는 것’(feeling better)에 기반한 질적 의미로의 전환을 요청한다. 이는 학생 중심 평가이며, 학생에게 어떠한 표준이나 규준을 제시하는 것이 아닌, 학생이 자신의 학습에 대한 주도권과 통제권을 가지면서 반성적인 지능을 발휘하도록 하는 일이다(Broadfoot, 2000).

움직임 소양에서 새롭게 개념화하는 ‘움직임’의 의미는 ‘잘 느낀다는 것’이다. 이러한 움직임 개념은 학생을 주체로 인정하면서, 학생의 몸을 객관화하지 않는다는 점에서 기존의 체육평가의 폐단을 개선할 수 있는 가능성을 열어준다. Standal(2015)은 ‘움직임을 잘 느낀다는 것’을 두 가지의 학습 결과로 나타나는 것으로 구체화하고 있다. 하나는 침착하고 균형 있게 움직이기(moving with poise)이고, 다른 하나는 지각적으로 환경을 읽고 쓰기(reading and writing the environment perceptively)이다.

첫째로 ‘침착하고 균형 있게 움직이기’는 움직임을 질적으로 느끼는 경험을 뜻한다. Shusterman(2012)의 몸미학(somaesthetics)에서 발전시킨 ‘잘 느낀다는 것’(feeling better)은 두 가지의 의미로 해석되는데, 하나는 움직임과 관련하여 더 나은 기분을 느끼는 것을, 다른 하나는 자신의 움직임 경험을 더 정확하고 명료하게 지각하는 것을 의미한다(Standal, 2015). 여기서 후자의 의미가 매우 중요한데, 잘 느낀다는 것을 단순히 움직임 경험을 긍정적으로 묘사하는 수준을 뛰어넘는 차원이라는 점이다. 다시 말해, 움직임 소양에서 ‘침착하고 균형 있게 움직이기’는 움직임의 주체가 움직인다는 것이 어떠한 것인지 자세하고 정확하게, 그리고 명료하게 묘사할 수 있게 되는 능력을 의미한다.

둘째로 ‘지각적으로 환경을 읽고 쓰기’는 학생과 환경의 상호작용을 강조한 Dewey(1916)의 경험론을 움직임의 관점에서 새롭게 해석한 것이다. 여기에서 환경이란 고정적인 의미가 아니다. 움직이는 주체의 필요, 욕구, 목적, 능력에 따라 파악되는 의미로서 주체와 상호작용하며 변화하는 환경을 뜻한다. 축구 상황에서 초보자와 숙련자의 환경 파악능력은 완전히 다르다. 초보자는 공을 받기 전에 공에만 집중하는 반면, 숙련자는 공을 받기 전에 고개를 최소 세 번 이상 돌리며 내 주변의 빈 공간, 팀원, 상대선수의 위치까지 움직이면서 끊임없이 환경을 파악한다. 주체에 따라 환경이 움직인다는 것은 이런 의미에서 파악되어야 한다.

체육평가에서 학생을 그 중심에 위치시키려면, 움직임 소양을 중심으로 체육평가를 새롭게 개념화할 필요가 있다. 더 이상 전통적 체육교육처럼 하나의 운동기술 습득을 목표로, 시범-설명-연습을 방법으로, 운동기술 숙달

수준으로 서열화하여 평가(Kirk, 2010)해서는 안 된다. 학생에게 움직임의 주체가 되는 평가경험을 주어야 한다(문경남 외, 2016). 움직임의 주체로서 자신의 움직임을 ‘잘 느끼는 것’의 두 가지 방식을 질적으로 평가하고 자신의 움직임을 스스로의 반성에 의해 발전시킬 수 있도록 해야 한다.

또, 움직이면서 환경을 읽고 쓰는 능력을 평가함으로써, 움직임의 주체로서 환경과 어떻게 상호작용하는지 확인하고 발전시켜나갈 수 있도록 해야 할 필요가 있다. 그렇게 되었을 때, 학생은 자신의 몸의 주체이자 움직임의 주체로서 자기와의 관련을 맺고 이는 곧 학습의 주체로 이어질 수 있다. 움직임 소양을 통해 움직임에 의해 지각되는 느낌(feelings), 감각(sensation), 긴장(tension) 등을 반성적으로 묘사해 봄으로써 이제까지 체육에서 소외되었던 개인화된 체육경험을 구체화하고 실제화할 수 있는 지평까지 마련할 수 있다(이규일, 2019). 이러한 학생 중심 평가는 기존의 운동기능 중심의 체육평가 폐단에서 벗어나, 인지적 능력과 동기 그리고 정의적 태도까지 통합하여 평가할 수 있는 좋은 방법이 될 수 있다(O'Malley & Pierce, 1996).

2) 가능성의 기다림

Whitehead(1929)에 따르면 초등교육은 낭만의 단계다. Whitehead는 그의 저서 「교육의 리듬」(The Rhythm of Education)에서 낭만의 단계를 학습의 대상이 되는 것에 대한 초기 단계에 갖게 되는 호기심 내지는 탐색 활동을 하게 되는 시기라고 정의하고 있다. 조금 더 구체적으로, 배울 내용에 대해 전체적인 감을 잡고 마음의 자세를 가다듬는 단계, 즉 정서적으로 ‘관심’이 일어나는 단계를 뜻한다(장경환, 2017). 최의창(2005)은 이러한 Whitehead의 아이디어에 착안하여 초등학교 체육을 ‘낭만 체육’으로 정의하면서 “학생들의 가슴과 행동으로 체육활동에 대한 로맨스”(p.29)가 시작되는 시기임을 강조한다.

이처럼 초등체육은 운동을 ‘잘’ 하는 것에 있지 않다. 오히려 초등체육은 운동의 맛, 움직임의 즐거움을 느끼는 로맨스로서 역할해야 한다. 하지만 초

등체육 평가는 어떠한가? 교사로서 참여자들은 ‘안주하는 몸’, ‘복제되는 몸’의 체험을 통해 과거와는 다를 바 없는 운동기술을 연습하고 평가했던, 전통적인 체육평가를 그대로 답습하고 있다.

하고 있는 실기평가는 건강활동 같은 경우는 팝스 때문에 실기 위주로 평가로 하고, 스포츠 종목 같은 것도 드리블이면 콘 세워놓고 드리블 왔다갔다하기, 슈팅이면 슈팅 성공률 이런 걸로 운동기술 평가를 하죠.

〈소정, 면담〉

우리나라의 경우, PAPS라고 불리는 학생체력측정평가 도구가 존재한다. 그리고 대부분의 참여자들 학교에서 이것을 체육의 건강활동과 연계하여 실기평가를 실시하고 그것으로 등급을 나눈다. 국가 기관에서 학생의 체력을 등급화하고 체계적으로 관리하기 위해 실시하는 이 PAPS는 체력으로 인해 학생들이 서열화 된다. 이는 Tinning(2010)은 체육교육에 건강지표들이 도입되면서 학생들의 몸을 객관화시키고 객체화시키고 있음을 비판하는 것과 그 맥을 같이 한다. 한편, 초등체육이 모든 영역에서 학생을 객체화시키는 것은 아니다. 참여자들의 평가들에는 학생을 지향하고, 교사와 학생의 관계를 중시했던 평가도 있었다.

이건 정식평가는 아닌데, 스포츠 리그를 하니까 리그 끝나고 기록을 체육관 벽에 붙여줘요. 기록을 내가 다 수합해서, 딱 붙이고 나면 그 옆에서 딱 팔짱 끼고 있는거죠. 애들이 막 우루루 몰려오죠. “와 선생님 붙였네요. 우와 우리 몇 등이야. 누가 1등이네요?” 이런 게 제가 평가할 때 느끼는 보람의 시간이에요. 왜냐면 제가 이런 노력을 함으로 인해서, 아이들이 단순히 체육시간 말고 점심시간이나 쉬는 시간에도 제가 했던 스포츠 활동에 좀 더 고민해보고, “아까 우리 반 이겼지? 누가 잘했지? 애가 블로킹 몇 위였지? 오 애가 블로킹 몇 위였는데 우리가 잘했구나~ 우리 리시브는 누가 잘한거야?” 이런 생각을 조금이라도 해보고, 그런 체육문화에 빠져드는 시간을 올려주니까, 그런 소소한 장치들이. 그런 것들이 보람을 느끼지.

〈민기, 면담〉

민기는 스포츠리그 운영하면서 마지막에 반별, 개인별 순위를 체육관 벽면에 게시한다. 민기는 이러한 평가체험이 뿌듯함을 느끼는 체험임을 면담에서 말하고 있다. 학생들이 궁금해 하는 평가결과를 작은 노력을 기울여 포스터를 만들고 벽에 붙임으로써, 아이들이 체육시간이 아닌 체육시간 밖에서도 자신이 가르쳤던 운동 문화를 즐기는 경험을 볼 수 있기 때문이다. 이처럼 체육평가를 실천하는 교사는 학생을 위한 하나하나의 ‘소소한 장치’들을 잘 활용해야 한다. 이러한 소소한 장치들은 학생의 삶 속에 운동 문화 그리고 움직임 문화가 파고들 수 있는 중요한 매개체가 될 수 있다.

저희 반에 2학년 아이 학생이 있었는데, 인지적으로도 신체적으로도 많이 느린 아이였어요. 제가 당시에 줄넘기를 일 년 내내 가르쳤는데 줄넘기를 한번을 못 넘었어요. 그래서 개는 그냥 다른 아이들 줄넘기를 할 때, 저랑 마주보고 제가 ‘하나’하면 개가 딱 넘겨서 넘고 그러면 저는 ‘와 잘했다’ 박수쳐주고. 그것 밖에 안 했어요 1년 내내. 저는 솔직히 포기했었거든요. ‘얘는 줄넘기는 안 되겠구나 아픈 아이니까... 즐거우면 되겠구나.’ 그런데 작년에 얘가 4학년이 됐고, 지나가면서 봤는데 줄넘기를 하는거예요?(놀람) 애도 엄청 많이 컸고. 허~ 역시 나의 이 고정관념은...(웃음) 개가 느리긴 하지만 되긴 된다. 그게 노력도 있지만, 성장이 굉장히 크다. 제가 그 학생을 체육 평가에서 당시엔 ‘노력요함’을 줬지만, 발전가능성도 봐야된다고 생각해요. 그래서 흥미를 줘야 돼요. 좌절시키지 않도록. 저는 그걸 제일 크게 보거든요.

〈미린, 면담〉

못하는 친구들은 저는 많이 기다려요. 애네가 못하는 걸 수도 있지만, 성장이 느린 걸 수도 있어요. 학교에서 체육 못하는 애들을 자세히 보면, 생일이 늦은 애들이 많아요. 육상부라고 선발됐거나, 저희 학교에 야구부가 있는데 야구부 애들 보면 생일이 빨라요. 아니면은 늦게 학교 들어왔거나. 성장이 정말 많은 영향을 미치기 때문에, 못하고 잘하고를 평가하기 보다는 혹시 애네들이 생리학적으로 운동발달이 ‘지체’되어 있지 않은지는 되게 엄격하게 봐요. 그런 애들이 있거든요. 그런 애들은 잘 봤다가 학부모한테 얘기를 해줘요. 그렇지 않은 이상, 건강한 아이들의 경우에는 다 느려서 그렇지 많이 기다려줘요.

〈경훈, 면담〉

초등학교 아이들은 1년 사이에 신체적으로 몰라보게 성장한다. 초등학교

시기가 이러한 시기임에도 불구하고, 초등학교 체육평가는 학생의 현재 신체 수준에 따라 전통적인 방식으로 서열화, 객관화하는 평가방식을 따라왔다. 그러나 미린과 경훈의 사례처럼, 이러한 초등학교 학생들의 특성을 알고 느린 학생들은 기다려주는 평가를 실천하고 있었다. 이는 학생의 미래 ‘가능성’을 보려는 노력이며, 궁극적으로 학생의 가능성을 위해 기다려주는 평가라고 할 수 있겠다.

실제로 Heidegger에 따르면, 우리는 ‘세계 내 존재’이면서 동시에 가능성을 지닌 존재다. 인간 삶의 유한함 즉, 죽음은 인간(현존재)가 지니는 가장 확실한 가능성이지만, 인간의 고유한 존재 가능성은 무한하다(Heidegger, 1962). 인간은 무한한 가능성을 지닌 존재라는 것이다. 이러한 가능성의 존재로서의 인간관의 시각에서 학생은 정체된 존재가 아닌 ‘가능성’의 존재, ‘무한한 변용’이 가능한 존재로 바라보아야 한다. 지금까지의 체육평가는 학생의 삶의 다양한 ‘가능성’을 경시해왔다.

한편, Heidegger(1969)에 따르면, “기다림에서 우리는 우리가 원하는 것을 열어 놓는다.” 체육평가에서는 기다림이란 존재하지 않는다. 표준이 되는 지표를 들고 와서 현재상태의 학생을 재단하려 든다. 학생의 존재 가능성을 바라봐야 한다. 그리고 기다려야 한다. 교사가 희망을 버리지 않고, 학생의 성장을 느긋하게 기다림으로써 낭만의 단계에 있는 초등학생들에게 움직임, 운동, 스포츠, 체육의 맛보고 즐길 수 있는 기회를 주어야 한다. 진권장(2005)은 교수학습에서 “뜸들이기”를 강조한다. 학생들을 뒹달하고 왜 못했는지를 평가할 것이 아니라, 가르침을 주고 난 이후에는 학생들이 스스로 성장할 수 있도록 열린 공간에 던져 놓고, 가능성에 대해 믿음을 주고 기다리는 일이야말로 초등체육평가가 추구해야 되는 일일 것이다.

초등학교 학생들은 신체적으로도, 정신적으로도, 사회적으로도 계속 ‘성장’ 중에 있다. 체육평가는 이들에게 좌절을 주기보다는 기다림을 통해 삶의 가능성, 체육적 가능성을 줄 수 있어야 한다. 아래 경훈의 체험을 끝으로 마무리하려고 한다. 경훈은 실제로 체육평가에서 아이들이 상처받지 않도록, 학생의 가능성을 기다려주는 체육평가를 학생들에게 실천하고 있었다.

(성적표를 나눠주고) “애들아 체육성적 한번 봐봐. 선생님이 체육 성적 잘 준 것 같아?” 애들 몇몇이 고개를 끄덕끄덕 거린다. “학기 초에도 얘기했지만, 내가 너희들에게 체육평가에 대해서 관대하게 준 이유는 너희들도 체육에 대해서 절대 좌절하지 말고 ‘나도 잘할 수 있다.’ ‘나도 열심히 하면 평가를 잘 받을 수 있다.’라는 걸 보여주려고 이렇게 평가를 한 거야. 그리고 실제로도 너희들이 잘 했어. 그러니까 중학교 가서도 체육 좀 못한다고, 친구들한테 무시 받는다고 너무 상심하지 말고 꾸준히 열심히 했으면 좋겠어.”

〈경훈, 체험 모사〉

다. 교사의 질적 성장을 지향하는 체육평가

우리는 종종 갓 임용시험에 합격한 초임교사가 많은 교육이론을 겸비하고, 교육과정으로 무장하고도 그들의 교실에서 실패했다는 이야기를 듣곤 한다. 또 중년의 나이에도 불구하고 여전히 수업은 어렵고, 평가는 어떻게 해야 되는지에 대한 푸념의 목소리도 들려온다. 이처럼 교육이 어려운 이유는, 많은 교육학 이론들은 교육에 도움을 주는 하나의 지침은 될지 모르나, 모든 상황에 꼭 맞는 만능키가 될 수 없다는 데 있다.

이러한 교육의 어려움 때문에 교사는 계속해서 반성하고 성찰해야 한다. Gadamer(2000)도 더 나은 존재로 나아가는 진정한 변화를 이끄는 교육은 자기교육이며, 자기교육은 무엇보다도 자신의 한계를 지각하는 그 순간 자신의 힘을 강화시키려는 노력에서 찾아져야 한다고 강조한다. 학생에게도 적용되는 치열한 성찰과 반성은 체육평가를 실행하는 초등교사에게도 적용된다. 자신의 실천을 반성하고 성찰하면서 체육평가를 수정하고 보완해야 한다. 구체적으로 체육평가를 받게 되는 내 학생의 관심과 수준, 그들과 대화하는 방법, 그들과 관계 맺는 방법, 그들에게 좋은 교육적 평가를 제공하는 방법 등을 배워야 한다. 이처럼 교육에서 교사가 반성하고 성찰하는 행위는 그 자체로 교육적인 일이며, 학생을 위해, 더 나은 교육을 위해 반드시 행해져야 할 것으로 여겨져야 하겠다.

1) 교육적 성찰

참여자들은 교사로서 체육평가에서 많은 어려움을 느낀다. 그것은 평가에 대한 이론적 지식, 해박한 교육과정 지식들이 해결해줄 수 없는 것으로 각 교사마다 독특하고 유일한 형태의 고민과 어려움을 갖고 있다. 참여자들은 평가 후 자신들의 평가활동을 반추하면서 교사로서 자신이 한 단계 성숙해지는 ‘성장의 시간’을 체험하고 있다.

그게 제가 했던 평가가 옆 반 선생님이 해보고 학생들이 너무 좋아했던 평가라고 해서 그대로 제가 따라했던 평가였어요. 근데 제가 큰 고민하지 않고 좃대 없이 좋다는 평가방식을 따라하다 보니 애들 반응이 그렇게 좋지 않았던거죠. 교사인 제가 평가의 주인이 되지 못하니까, 애들도 평가에서 걸돌고 주변인이 되는 느낌? 내가 이만큼의 연차인데, 아직도 이런 행동을 하고 있다는게 되게 좀 내 자신으로서 약간 부끄러웠어요. 차근차근 조금씩 고쳐나가려고 하는 편이에요.

〈제인, 면담〉

‘한 사람 한 사람의 성장을 위해서 내 모든 걸 올인하고 있지는 않구나’하는 반성을 하죠. 또 바쁘잖아요. 체육평가만 하는 것도 아니고. 그래도 제가 분명히 학생들을 이 정도 수준까지는 좀 끌어올려 주어야겠다고 생각을 하고 여러 차시에 걸쳐 수업을 했음에도 불구하고, 지나고 나면은 “어.. 아.. 그다지..” 라는 생각이 드는거죠. 어떤 아이들에게는 제 체육평가 시간이 ‘그냥 흘러가는 시간’이었을 수 있겠다는 생각을 하죠. 그런 애들한테는 좀 미안한 생각이 들면서도, 내가 좀 더 열정적으로 했으면 어땠을까라는 후회가 돼서 아쉽기도 하고요.

〈경훈, 면담〉

교육의 좋은 점은 그것이 사회적 산물이거나 교육에 의한 결과가 아니라, 아이와 어린 학생들에 대한(of), 위한(for) 선량함을 그 자체에 내재하고 있다는 점이다(van Manen, 2016a). 이렇게 교육(pedagogy)은 그 자체로 선한 것이지만, 위 참여자들의 사례처럼 전혀 예상치 못한, 의도치 않은 결과를 초래하기도 한다(Hay, Tinning & Engstrom, 2015). 제인은 학생을 위하겠다는 선한 의도를 가지고 체육평가를 설계했다. 하지만 자신의 반 학생 수준, 흥미에 맞는 체육평가를 설계하지 않고 다른 사람들이 좋다는 체육평

가를 그대로 실시하다보니 학생들이 평가에 주인이 되지 못하고 겉도는 체험을 하고 있다.

제인에게 부족했던 것은 무엇일까? 사전에 진지한 고민 없이 체육평가를 기계적으로 적용했다는 점이다. 대신 제인이 칭찬받아야 할 것은 자신의 행동을 평가 이후에라도 되돌아보고 있다는 점이다. 경훈의 경우도 자신의 체육평가 실천을 되돌아보면서 학생들의 반응을 통해 자신을 반성하고 있다. 이처럼 교육 그 자체에 내재되어 있는 선한 의도는 선한 결과의 일대일 대응관계가 아니다. 그렇기에 교육에서 교사는 끊임없이 내가 잘하고 있는지에 대해 질문하고 의심하고 고민하면서(van Manen, 2016b) 그것을 좋은 방향으로 이끄는 노력을 경주해야 한다.

일단 저는 수십번 체육평가를 경험하면서, 아이들이 잘한 부분을 부각시켜서 그것에 대해서 평가를 잘 주려고 하는 편이에요. 대신에 부족한 부분은 피드백을 주는게 초등체육에서는 그게 좋겠다라는 생각을 경험이 축적되다보니 하게 됐어요. 초등학교 때는 최소한 학교라는 곳이 내가 가면 배울 점이 있는 곳, 내가 잘하는 것을 확인하고 나를 성장시킬 수 있도록 발판이 되는 곳, 즐거운 곳 이런 이미지를 학생에게 심어주는게 내 역할이라는 생각을 많이 했어요. 그게 이제 수업이나 평가에도 반영된다는 측면은 “너 뭐 못해, 뭐 못해가 아니라, 너 뭐 잘하니까 더 노력을 해봐” 이런 식으로 하는게 나는 초등교육에는 더 채찍보다는 칭찬이 훨씬 더 효과가 있다고 경험상 믿고 있어요. 실제로 평가를 하면서도 그런 부분을 부각을 시키니까 음... 아이들이 성장하는게 좀 더 보여지고, 못하는 건 아이들 스스로도 다 알더라고요. 내가 뭘 못하는지는 자기도 아는데, 어른들이 자꾸 “너 못하니까 잘해야 돼”라고 하는 건 그다지 도움이 되지 않는 것 같아요. 이렇게 잘한 것을 부각시켜주는 평가를 하다보니까, 나도 교육에 대한 관점이 좀 더 그것으로 인해서 좀 더 긍정적인 측면을 봐야겠다는 교육에 대한 관점도 생기고 그랬던 것 같아요.

〈경훈, 면담〉

경훈은 초등교사 경력이 10년이 훌쩍 넘은 베테랑 교사다. 체육평가 경험을 축적하고 누적해오면서 경훈은 체육평가의 방향성을 조금씩 수정함은 물론, 초등학교 체육의 목적까지 스스로 되돌아보며 재개념화하고 있다. 경훈에게 체육평가란 끊임없이 수정되고 재개념화되는 것으로, “교육은 지속적으로 보완되고 수정되어야 하는 실제적 지식과 의미의 형태”라고 주장했던 van Manen(1982)과 그 맥을 같이 한다. 체육평가에서 훌륭한 교사란 자신

의 체육평가 실천을 반성하고 돌아보면서 끊임없이 자기와 자신의 실천을 수정하고 보완하는 것이라 하겠다.

체육평가를 하나의 교육이라고 보았을 때, 교사에게 교육은 헤아릴 수 있으면서도, 또 헤아릴 수 없는 것이다. van Manen(2016a)에 따르면, 교육은 세상에서 가장 오래된 직업에 해당하는 부모와 자식 간의 양육(parenting)에서 유래하며, 선천적으로 상처받기 쉽고 취약하며 보호해야할 존재인 아이에 대한 어른의 반응이 곧 교육(pedagogy)이라고 말한다. 이런 의미에서 우리는 교육을 어느 정도는 헤아릴 수 있다. 예를 들어, 부모는 우는 아이를 모른 채 하지 않는다. 아이를 높이 들기도 하고, 감싸 앉기도 하며, 아이의 모든 것이 괜찮은지 부모는 걱정한다. 이것은 너무나도 자연스러운 반응에서 나오는 것이며, 그 자체로 선하고 좋은 일이다. ‘아이가 도움을 요청하면 다가가 안아주고 관심을 갖는 것’, 그 자체가 교육인 것이다.

그러나 교육은 우리의 합리적 이해를 뛰어넘는다는 점(van Manen, 2016a)에서 헤아릴 수 없다. 아이가 또 다시 운다. 부모가 지난번과 똑같은 방식으로 안고 미소 짓는다. 그러나 아이는 계속 운다. 그제서야 부모는 지난번의 방식이 통하지 않는다는 걸 안다. 새롭게 질문하고 의심하는 것이다. “내가 지금 잘하고 있는가?”, “다른 방식으로 해야 하나?”, “아이가 원하는 게 무엇인가?” 이렇게 질문하고 성찰하는 경험을 통해 보육과 교육은 본디 선한 목적을 달성할 수 있다.

교육은 이처럼 성공과 실패의 경험들의 축적을 통해 선한 의도를 선한 결과로 이끄는 행위다. 그리고 그러한 결과로 가는 길에는 부정적인 결과가 나타날 수 있으며, 그것은 계속해서 수정되고 보완되어야 한다. 이러한 행위는 자신이 실천하고 있는 교육에 관한 성찰과 소통을 통해 더 나은 교육으로 나아가고자 하는 행위, 달리 말하면 그 자신의 교육에 대한 교육이라는 점에서 ‘메타교육(metaeducation)’으로 볼 가능성도 충분하다(장상호, 2009; 전현욱, 2014). 다시 교육을 체육평가로 돌려보자. 체육평가를 실행하면서 ‘무엇이 옳은가?’를 끊임없이 묻는 교사의 반성과 성찰 행위가 좋은 체육평가의 원동력이다. 체육평가는 고정된 것이 아니다. 그렇기에 교육이 그러하듯 단번에 헤아리기 어려운, 심오한 수수께끼 같은 것이다.

2) 교육적 텍스트

참여자들은 특정 체육평가 상황에서 자신이 교사로서 겪었던 어려움이나 즉흥적으로 대처한 것들을 ‘뜨거움과 차가움’, ‘수수께끼’의 체험을 통해 드러내고 있었다. 체육평가에서도 즉흥적인 평가 상황에서 촉발되는 예기치 못한 순간이 있다. 그리고 교사는 순간순간에 따라 반응한다. 이 때의 반응은 이론이나 개론서에 쓰인 기술적이고 처방적인 방식으로 해결되는 것이 아닌, 상황 특수적이며 즉각적으로 나타나는 것이었다.

셔틀런 체육평가 날이다. 평가 전 종이를 나눠준다. “종이에 연습 때 했던 기록을 적고 선생님에게 제출하세요.” 종이를 받아들이고 셔틀런 평가를 시작한다. 80개쯤 되었을까. 영호는 거의 반쯤 올 것만 같은 얼굴이다. 이제는 포기 직전이다. 영호의 종이에 최고 연습기록 “83”이 적혀있다. “영호야! 너 3개만 더하면 네가 세운 기록 넘는다. 조금만 힘내라!” 내 목소리를 들었는지, 영호는 이를 악물고 다시 뛰어본다. 구경하던 여학생들까지 영호를 응원하기 시작한다. 영호는 결국 88개를 성공한다. 불가능할 것만 같은 한계를 뛰어넘어서일까. 그의 얼굴엔 힘듦과 기쁨이 공존한다.

〈민기, 체험 묘사〉

교사로서 민기는 셔틀런 체력 평가를 실행하면서 포기하려고 하는 영호를 본다. 그리고 즉각적으로 반응한다. 생각했다기보다는 몸이 반응했다. 그리고 순간적으로 영호에게 목표를 상기시킴으로써 영호가 좀 더 평가에 몰입하고 집중할 수 있게 했다. 민기의 행동은 교육적으로 기지를 발휘한 일이었다. 이렇게 교육의 순간에 즉각적으로 나온 민기의 재치는 반성이나 성찰의 결과물이 아니다. 그것은 즉각적이면서 순간적인 판단에 의해 교육적 상황에 무엇을 어떻게 해야 하는지 아는 것이다. 그리고 민기의 그러한 판단에는 민기의 영호에 대한 사려깊음이 들어있었으며, 결국 영호가 평가에 좀 더 몰입하도록 만들었던 옳은 판단이었다. 경훈의 사례에도 이러한 교육적 재치가 들어있다.

치어리딩 수행평가 할 때였어요. 남자애들이랑 여자애들이 의견이 안 맞아서 싸워가지고 온 거예요. 그 때는 남녀 분리를 시켜놓고 나서 이렇게 얘기를 하죠. 평가이기도 하지만 교육이기도 하거든요. 남자애들한테 “너네들은 뭐가 불만이야?” “여자애들이 너무 어려운 동작만 시켜요” “너희들은 어떠한 동작을 했으면 좋겠어?” “저희들은 더 쉬운 동작을 하고 싶고 여자애들은 그게 재미없다고 안한다고 해요.” “그러면 누가 목소리가 크니?” “여학생들이 커요.” “그럼 평소에는 운동장에서는 누가 목소리가 크니?” “저희요.” “그러면 선생님이 볼때도 확실히 게임이나 경쟁활동 시간에는 남자들이 좀 더 목소리도 크고 여자들한테 잔소리도 하고 막 이러는 것 같은데.. 표현활동은 선생님이 볼 때는 좀 아무래도 여자애들이 아이들 이런 것도 많이 보고 해서 감각도 있고 한데, 한번만 좀 양보하면 어떨까?” 그제서야 “네.” 이런 대답이 나와요. 그리고 더 덧붙이죠. “선생님 경험상 리더와 팔로워가 있는데 그런 역할이 나눠져있는 모둠들은 잘 굴러간다. 너네 모듬은 모두 리더가 되고자 하는 것 같다. 그러면 모듬이 잘 굴러갈 수가 없다.” 이런 얘기들을 같이 얘기하면서 융화를 이끌어내요. 그렇게 남자애들이 툭툭거리다가도 나랑 얘기하고 나서는 가서 잘 하고, 여학생들도 “재네랑 안할래요. 여자애들이랑만 할래요.” 이리다가도 남자애들이 열심히 하는 태도가 변하거나 노력하는 모습을 보이면 “그럼 다시 같이 해볼게요.” 이런 식으로 되는 모습을 보면서 칭찬도 해주고, 그런 학생들이 나중에 결과물을 만들어냈을 때 긍정적인 피드백을 칭찬과 함께 막 주면은 확실히 그 안에서 조금 성장했다는, 뭔가 성장했다는 느낌을 애들도 받고 나도 받고 그랬던 것 같아요. 10년 정도 넘게 경험이 쌓이다보니깐, 약간 노하우처럼 상황을 대처할 수 있게 되는 건 있더라고요.

〈경훈, 면담〉

경훈은 체육평가 상황 속에서 학생 간의 갈등이 발생한다. 같은 모듬 안에서 남학생과 여학생이 서로 대립하며 다툼이 발생한 것이다. 아이들은 사소하지만, 이런 것들로 인해서 체육평가에 진지하게 참여하지 않는다. 또 교사가 피상적으로 학생들의 갈등을 무마하고 임시방편으로 다그쳤더라면 상황은 더욱 더 커질 가능성이 농후하다. 경훈의 대처는 즉각적이었지만, 교사로서의 노하우를 담고 있으며 여학생과 남학생 모두를 기분 나쁘게 하지 않으면서 체육평가에 참여할 수 있도록 한다. 어떠한 평가 개론서에도 쓰여 있지 않은 경훈의 교육적 재치는 즉각적이었으며, 사려깊었고, 상황에 맞는 행동이었다.

교사들이 교육의 실천 속에서 순간순간 발현하는 이러한 재치를 교육적

택트(pedagogical tact)라고 부른다(van Manen, 1991). 교육적 택트는 민감함을 불러일으키는 상황을 보고, 보이는 것의 의미를 이해하고, 그 상황의 중요성을 감지하면서, 무엇을 어떻게 해야하는지 알면서, 실제로 옳은 일을 하는 것을 말한다(van Manen, 1991). 좀 더 구체적으로 말하면, 교육적 순간에 '사려깊음'을 통해 학생과 상황에 적합하게 행동하는 능력이다. 교육이라 단순화 시켜 규정하는 거대 담론, 이론, 지식에서 제시하는 처방적인 교수 능력이 아닌, 교육의 작은 실천 속에서 교사들이 실제로 발휘하고 있는 실천적 지식이다.

한편, 교육적 택트는 교육적 상황에 사용되는 방법이지만, 그것이 기술적(technical)이거나 구체적인 지침으로 표현되지 않는다. 실제로 van Manen(2016a)은 존재(being)와 행위(acting) 사이, 사려깊음(thoughtfulness)과 택트(tact) 사이에서 형성되는 열린 공간의 가능성을 통해서 발생하는 것이 교육임을 역설한다. 이것들은 서로 뒤엉키면서 형성되는 관계로서, 무엇이 먼저인지 포착하기 어려운 특성이 있다. 그러나 분명한 것은 각각의 것들은 떼려야 뗄 수가 없는 것이다. 사려깊음은 택트를 가능하게하고, 택트는 사려깊음 속에서 진정으로 빛이 난다. 따라서 교육적 택트라 규정되는 특정 교수 기술은 존재하지 않는다. 택트는 특정 기술이라기보다 학생에 대한 지향적 태도로 스스로의 존재를 드러낸다.

이에 교육적 택트를 '실천적 지식(practical knowledge)', 조금 더 구체적으로 '공감적 지식(pathic knowledge)'으로 규정하고 있다(van Manen, 1996; van Manen and Li, 2002). 공감적 지식은 교사와 학생 사이의 상호주관적 관계 속에서 형성되는 체화된 앎이며, 이것을 좀 더 세분화하면 행동적 앎, 일시적 앎, 상황적 앎, 관계적 앎으로 구분한다(van Manen & Li, 2002). 첫째로, 행동적 앎은 개인적인 교수스타일, 습관, 운동감각적 기억에 의해 나타나는 지식이다. 둘째로, 일시적 앎은 의도, 경향, 정향의 과거 지식이 미래를 향해 투사된 형태로 나타나는 임시적 지식이다. 상황적 앎은 우리 주변 세계와 우리가 상호작용하는 방식에 따라 놓여있는 지식이다. 관계적 앎은 다른 사람들과 형성하는 관계 속에 놓여있는 지식이다.

이에 따라 체육평가 속 경훈의 사례를 다시 살펴보면, 경훈은 10여년의 교육경험들의 축적을 통해 드러나는 행동적 앎을 통해 감각적이고 즉각적으로 학생들에게 대화를 시도한다. 또, 일시적 앎을 통해 경훈은 알고 있는 학습심리학적 지식들을 최대한 동원해 학생들에게 행동을 되돌아볼 수 있는 질문을 던진다. 또 상황적 앎을 통해 학생들의 문제 상황을 민감하게 받아들이고 해결하려고 한다. 그리고 관계적 앎을 통해 학생들과 상호작용하며 문제를 해결한다. 이처럼 체육평가 속에서도 교사의 실천적 지식, 공감적 지식으로서의 교육적 택트는 발휘되며, 이것은 체육평가를 하나의 교육으로 이끄는 데 필요한 교사의 중요한 능력이다.

그렇다면 체육평가 속 교사의 ‘교육적 택트’와 학생의 ‘움직임 소양’은 어떻게 함께 공존할 수 있을까? 움직임 소양과 교육적 택트의 만남은 매우 적절하다고 볼 수 있다. 움직임 소양이 학생의 몸, 움직임을 중심에 두는 것을 전제로 하며, 교육적 택트 또한 학생에 대한 민감성과 사려깊음을 근간으로 학생을 그 중심에 두고 있기 때문이다.

이는 Standal(2015)이 제시한 움직임 소양의 교육방법을 살펴보면 택트와의 공존가능성이 더욱 명확해진다. 그에 따르면 움직임 소양은 ①‘비선형적 교수’, ②‘참여함으로써 학습’, ③‘최소화된 교수’를 통해 교육된다. 이를 체육평가의 장면에 적용해보면, ①표준, 규준이 아닌, 학생 개인의 반성에 따른 움직임을 기준 삼아, ②학습으로서의 평가에 적극적으로 참여하게 하면서, ③교사는 탐구적이고 능동적인 학습환경을 조성하는 촉진자의 역할을 하는 것이다. 이러한 움직임 소양의 교육방법 또한 학생의 움직임과 몸을 강조하는 것에서부터 나오며, 이는 택트와 마찬가지로 학생에 대한 사려깊음을 통해 나타나는 것이다. 학생을 지향하는 사려깊음이 행동으로 드러난 것이 택트이며, 그것이 학생에게 도달하여 얻게 되는 것이 움직임 소양이다. 즉, 체육평가의 장면에서 교사는 택트를 발휘하고, 학생은 움직임 소양을 확인하고 기른다.

그럼에도 여전히 교육의 방법으로서 택트는 모호하다. 실천 속에서 발휘되는 교육적 택트는 구체적인 기술이나 방법을 의미하지 않기 때문이다. van Manen(2016a)이 언급했듯이, 교육적 택트는 사려깊음과 택트 사이의

열린 공간 어디쯤에서 형성되어 나타나는 것이다. 학생을 위해 사려깊게 사고하고 행동하면서 실천 속에서 얻어지는 앎인 것이다. 다행히도, 그의 저서에서 교육적 텍스트를 개발하기 위한 방법에 대한 힌트를 주고 있다. 현상학적 사건에 대한 일화, 비넛(짚막한 글), 체험 묘사는 중요한 역할을 하며, 교사가 현상학적 글을 읽고, 쓰는 일은 효과적인 방법이 될 수 있다고 말한다(van Manen, 1990). 즉 교육적 텍스트의 개발은 교육행위 속 전, 중, 후의 교사 스스로의 치열한 성찰과 반성 행위로부터 나오는 것이다.

4. 종합논의

본 연구에서는 현상학적 기술을 통해 초등교사가 학생으로서 체험한 체육평가, 교사로서 체험한 체육평가를 있는 그대로 드러내고, 이를 다시 새롭게 해석하여 초등체육평가의 현상학적 의미를 도출하였다. 본 장에서는 이상의 연구결과 및 논의를 종합적으로 평가함으로써 시사점을 제시하고자 한다.

가. 페다고지로서의 초등체육평가

초등체육평가는 그 자체로 홀로 독립적으로 존재할 수 없다. 실제로 초등체육평가는 다양한 이해관계자와 정책결정자들의 영향을 받고 있는데 (Ball, Maguire, Braun & Hoskins, 2012; Lee, 2018), 이 뿐만 아니라 초등체육평가는 교육의 구성요소로서 교육과 체육의 담론들에 지속적으로 영향을 받고 있으며, 실천 주체인 교사와 학생에 의해 영향을 받고 있다. 따라서 초등체육평가의 의미를 새롭게 한다는 것은 초등체육평가의 패러다임 변화, 평가방법의 수정, 교사 전문성 제고 등과 같이 분절적으로 기계 부품 같아 끼우듯이 이루어져서는 안 된다. 초등체육평가에 영향을 주고 있는 제반 시스템들 즉, 패러다임, 방향성, 구체적인 방법, 교사, 학생

과 같이 각 구성요소들을 연쇄적으로 변화시켜야만 초등체육평가의 의미가 새로워질 수 있다.

한편, 이렇게 새롭게 만들어진 초등체육평가도 언제든지 개선되고 바뀔 수 있는 동적이며 잠정적인 개념이다. 초등체육평가는 끊임없이 수정되고 변화됨으로써, 전통 우월주의나 독단주의에 빠지는 것을 경계해야 한다. 오로지 그것이 교육 즉, 페даго지로서의 초등체육평가를 지향하는가에 대해 실천 주체들의 끊임없는 성찰을 통해 개선되어야 한다. 만일 초등체육평가의 구조와 그것이 작동하는 메커니즘이 페даго지으로써 제 역할을 다하지 못한다면, 그 때야말로 초등체육평가에 대한 새로운 이해나 의미의 확장이 강력히 요청되어야 한다.

본 연구에서는 5명의 초등교사들의 체육평가 체험을 통해 있는 그대로의 체육평가를 드러내고, 초등체육평가의 의미를 연구자의 통찰과 민감성을 통해 새롭게 해석하였다. 연구결과를 종합한 결과, 초등체육평가의 의미와 방향성을 나타내는 구조적 메커니즘을 발견할 수 있었는데, 이를 도식화하여 다음과 같이 나타내었다.

페даго지로서의 초등체육평가

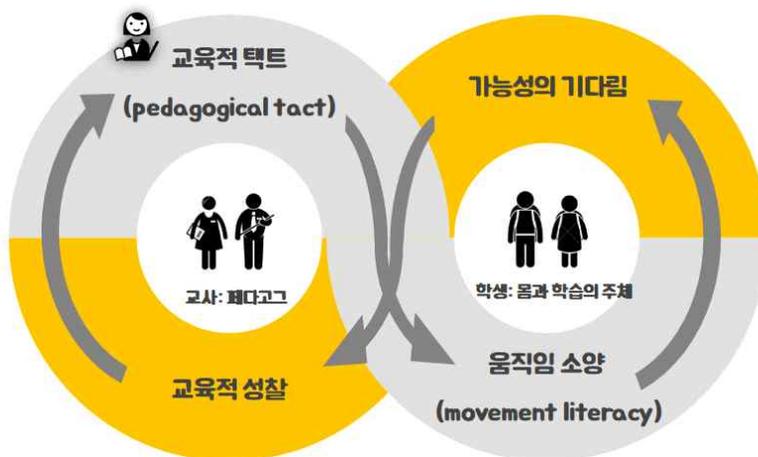


그림 2. 페даго지로서의 초등체육평가

첫째로, 초등학교 체육평가를 실천하는 두 주체는 새롭게 이해되어야 한다. 초등체육평가의 맥락에서 교사와 학생은 평가자와 피평가자, 교관과 병사, 판사와 피고인 관계와 같은 수직적인 관계다. 특히 교사는 몸짓 정보의 기록자로서 학생을 판단하고 평가하며, 학생은 이러한 수직적 관계의 가장 하부층에 존재하면서 수동적으로 자신의 몸짓, 움직임 정보를 제공하고 제공한 대가로 어떠한 이득을 취할 수 없었던 취약한 존재다. 종래의 교육평가가 학생에게 작용하는 교사의 권력을 보장하려는 강력한 통제 메커니즘으로 자리하고 있다는 Blackmore(1988)의 연구와 Broadfoot and Black(2004)의 연구는 이를 적나라하게 보여준다고 할 수 있겠다.

따라서 초등학교 체육평가의 두 주체는 새롭게 변화되어야 한다. 초등체육평가를 ‘세심한 보살핌으로 학생을 이끄는 일’인 페다고지로 상정하고, 체육평가를 실천하는 교사는 그것을 하는 사람인 페다고그로 용어를 변경함으로써 교육을 회복시키고 실천적 지식의 생산 주체로서 역할해야 한다. 마찬가지로 학생은 몸과 학습의 주체로 거듭나야 한다. 페다고지로서의 체육평가는 일방통행적 관계가 아닌 상호작용하는 관계이며, 수직적 관계가 아니라 수평적 관계여야 한다. Hay and Penney(2013)가 사회문화적 시각에서 교사와 학생 사이의 상호작용에 주목한 평가소양(assessment literacy)의 개념을 강조한 것처럼, 지금까지 초등체육평가에서 소외되었던 학생 몸의 지위를 높이고 학생이 학습의 주체라는 인식을 새로이 제고시킬 필요가 있다.

둘째로, 초등학교 체육평가가 페다고지가 되기 위해서는 가르칠 내용과 가르칠 방법에 대해 새롭게 이해되어야 한다. 배울 내용, 배울 방법이라는 표현은 가르칠 내용, 가르칠 방법을 학생 입장에서 서술한 표현이다. 페다고지로서의 초등체육평가가 제공해야 할 가르침/배움의 내용은 무엇인가? 그것은 바로 ‘움직임 소양’이다. 움직임 소양은 학생의 몸을 객체화 시키고 도구화시키는 것을 거부하고, ‘침착하고 균형 있게 움직이기’ 또는 ‘지각적으로 환경을 읽고 쓰기’와 같이 움직임 주체 스스로의 해석과 평가를 강조하는 개념이다(Standal, 2015). 이규일(2019)은 움직임 소양을 통해 움직임에 의해 지각되는 느낌(feelings), 감각(sensation), 긴장(tension) 등을 묘사해봄으로써 이제까지 체육에서 소외되었던 개인화된 체육경험을 구체화하고

실제화 할 수 있음을 강조한다. 초등학교 체육평가는 학생 스스로가 자신의 움직임에 자기참조에 근거하여 성찰해보고, 다양한 움직임을 맛보면서 체육을 즐기는 것에 그 목적을 둘 필요가 있다.

이상과 같이 가르치고 배울 내용이 가시화되었다면, 그것을 가르치고 배울 수 있는 방법은 무엇인가? 연구결과에 제시한 것처럼 움직임 소양의 3가지 교육방법과 교육적 택트를 조화롭게 활용할 수 있다. 이 둘의 공통점은 모두 학생을 지향하고 있으며, ‘사려깊음(thoughtfulness)’의 특성을 지니고 있다는 점이다. 움직임 소양의 3가지 교육방법은 ①‘비선형적 교수’, ②‘참여함으로써 학습’, ③‘최소화된 교수’를 통해 교육된다(Standal, 2015). 이를 다시 초등체육평가에 적용해보면, ①표준, 규준이 아닌, 학생 개인의 반성에 따른 움직임을 기준 삼아, ②학습으로서의 평가에 적극적으로 참여하게 하면서, ③교사는 탐구적이고 능동적인 학습환경을 조성하는 촉진자의 역할을 하는 것이다. 교육적 택트는 실천 속에서 발견되는 교육적으로 무엇이 옳고 그른지에 대한 지혜 또는 재치를 말한다(van Manen, 1991). 교육의 상황은 개론서에 나오는 이론의 단편적 적용이 아니다. 교육은 복잡하고, 미묘하며, 우연적이며, 아무리 좋은 이론을 적용해도 예상대로 흘러가는 것이 없다. 체육평가도 마찬가지다. 교사는 체육평가의 장면에서 순간순간의 교육적 판단을 요청받는데, 교육적 택트를 통해 학생에게 사려깊음을 몸소 실천하는 것을 말한다. 이것을 공감적 지식으로도 부르며, 테크니컬한 교수 방법이라기보다 학생을 위한 사려깊음의 태도로부터 촉발되어 몸으로 체득된 열린 형태의 교육방법이라 하겠다.

셋째로, 초등체육평가 장면 밖에서 교사의 치열한 교육적 성찰이 요청되며, 또한 학생의 체육적 가능성에 대해 믿고 기다리는 태도 혹은 자세가 필요하다. 교육은 그 자체로 선한 것이지만, 그것의 결과는 전혀 예상치 못한, 의도치 않은 결과를 초래하기도 한다(Hay, Tinning & Engstrom, 2015). 교육은 우리의 합리적 이해를 뛰어넘는다는 점(van Manen, 2016a)에서 헤아릴 수 없다. 마찬가지로 초등체육평가 장면 또한 교사가 의도한 것과는 달리 의도치 않은 결과들을 낳는다. 따라서 초등체육평가를 실천하는 교사는 실제 평가가 이루어지는 장외에서부터 자신이 과거 실행했던 체육평가에

대해 치열한 반성을 통해 되묻고 되짚어보면서 무엇이 옳은지 어떻게 개선할 수 있는지를 찾으려는 노력을 경주해야한다. 페다고지는 “지속적으로 보완되고 수정되어야 하는 실제적 지식과 의미의 형태”라고 주장했던 van Manen(1982)의 주장처럼, 페다고지로서의 체육평가 또한 실천 - 실천 후 반성 - 수정·개선된 실천의 과정을 거쳐 발전을 거듭해야 한다.

또, 초등체육평가는 학생의 체육적 가능성을 믿고 기다려 줄 필요가 있다. 왜냐하면 초등학교 시기는 낭만의 단계(Whitehead, 1929)이며, 최의창(2005)은 초등체육을 체육에 대한 로맨스가 시작되는 낭만체육으로 규정하고 있기 때문이다. 그러나 현재 초등체육평가에 기다림은 존재하지 않는다. Heidegger(1962)에 따르면, 인간 삶이 유한하고 죽음을 피할 수 없다는 사실은 인간(현존재)으로서 지니는 가장 확실한 가능성이지만, 인간의 고유한 존재 가능성은 무한하다고 하였다. 인간 존재의 무한한 변용의 가능성의 관점에서 지금까지의 초등체육평가에서 학생들의 체육적 가능성은 전혀 고려 대상이 아니었다. 따라서 초등체육평가는 학생들의 체육적 가능성에 대한 기대를 안고 기다림이 필요하다. 기다림에서 우리는 우리가 원하는 것을 열어 놓을 수 있다(Heidegger, 1969). 낭만의 시기인 초등학교에서 체육평가에서는 기준이 되는 지표를 가지고 현재상태의 학생을 재단할 것이 아니라, 성장 중에 있는, 무한한 체육적 가능성을 지닌 학생을 기다리는 교사의 태도나 자세가 요청된다. 이에 진권장(2005)은 교수학습에서 “뜸들이기”를 강조한다. 학생들을 닦달하고 왜 못했는지를 평가할 것이 아니라, 가르침과 평가 이후에는 학생들이 스스로 성장할 수 있는 열린 공간에 던져 놓고, 가능성에 대해 믿음을 주고 기다려야 한다. 초등체육평가에 대한 교사들의 인식과 태도는 이러한 성격이어야 한다.

이처럼 초등체육평가는 하나의 페다고지로 거듭나야 한다. 그러기 위해서는 초등체육평가를 이루는 모든 구성요소들이 학생에 대한 보살핌, 사려깊음이라는 관점에서 통합적이고 연쇄적인 변화가 필요하다. 초등체육평가의 두 주제, 가르치고 배우는 내용과 방법, 교사의 성찰 노력과 가능성을 기다리는 인식·태도를 변화시킴으로써 개별의 초등체육평가를 수정하고 보완하면서 페다고지에 한 걸음 가까워지는 발전된 초등체육평가를 맞이할 수 있을 것이다.

나. 초등체육평가의 실천적 지식을 생산하는 연구

현재 초등학교 체육평가의 현실은 양날의 검으로 불린다(Thompson & Penney, 2018). 중·고등학교 체육평가와는 달리, 현재 초등학교 속 체육평가는 독특하게도 두 가지 상반된 양상을 보인다. 한 가지 양상으로는 입시위주의 중·고등학교의 체육평가의 영향으로 인해, 초등학교 체육평가가 신체검사나 특정 운동스킬, 기본 움직임 기술을 측정하는 도구로 사용되고 있는 현실이다(Thompson & Penney, 2018).

또 다른 양상은 초등학교에서 이루어지는 체육평가는 입시, 진로와는 관련이 없는 평가이기 때문에, 초등학교 맥락에서 발달에 초점을 맞추고 즐기고 참여하는 것에 의미를 두고 초등학교에서는 평가가 큰 중요성을 두지 않고 있다. 실제로 Thompson and Penney(2015)는 호주의 초등학교 체육평가를 ‘전혀 부담이 없는 것’(low stakes)로 정의내리고 있으며, 초등체육평가에서 일관성이 없고, ‘직감(gut feeling)’이 판단에 큰 영향을 끼치고 있다는 연구결과들(안양옥, 박상봉, 2007; Svennberg, 2017)을 통해 알 수 있듯이, 초등체육평가는 초등체육에서 소외되고 주변화된 위치를 차지하고 있다.

한편, Bernstein(1990)에 따르면, 평가는 곧 교육이다. 초등체육평가도 교육이다. 초등학교 체육의 목적은 학생에게 체육적 로맨스를 경험하게 하는 것이다(최의창, 2005). 앞선 논의들을 통해, 초등체육평가는 그것이 폐다고지를 의미할 때 교육적으로 가치를 지닐 수 있다 하였다. 즉, 초등체육평가는 학생의 성장과 발달을 목적으로 하는 보살핌의 활동이며, 실천과 반성을 통해 끊임없이 수정되고 보완되는 형태의 것이어야 한다. 그렇다면 초등체육평가는 학생에게 배움과 성장 동력을 제공할 수 있어야 하는데, 과연 지금의 초등체육평가가 그러한 것들을 제공하고 있는가? 오히려 서로 다른 방향성을 가지고 교육과는 점점 멀어지고 있다. 하나의 직선에 교육을 가운데 위치시킨다면, 지금의 초등체육평가는 양 극단에 치우친 양상을 보이고 있다.

본 연구에서는 이렇게 초등체육평가가 양 극단에 치우친 작금의 현실을

비판하면서 ‘폐다고기’로의 변화를 요청한다. 중요한 것인 실제 운동장에서 벌어지고 있는 체육평가 장면 속 교육의 두 실천 주체이며, 실천 주체의 체험 속에서 ‘교육’, ‘배움’, ‘성장’에 의미 있는 것들이 초등체육평가를 구성하고 움직일 수 있도록 해야 한다는 것이다. 본 연구에서는 실천 주체인 초등교사의 학생으로서의 체육평가 체험, 교사로서의 체육평가 체험을 상세히 기술하고, 이를 연구자의 통찰과 해석으로 새로이 해석해낸다. 초등체육평가가 “양날의 검”이라고 하는 것은 연구들에서 하는 이야기이지, 실제로 교사들이 체험을 통해 드러낸 것은 아니다. 본 연구에서는 그들의 체험 속에서 이것들을 확인하고 있으며, 오히려 연구에서 제시하는 초등체육평가의 담론들이 그들의 체험을 기술하는데 있어 개입되지 않도록 적극적으로 의식하여 최대한 배제하고자 하였다. 대신에 초등체육평가 현상에 대한 의미를 해석하고 공론화하며 소통하는 일은 초등체육평가 현상에 대한 이해의 지평을 넓히기 위한 필수적인 작업(Gadamer, 2000)으로서 연구자의 통찰과 해석적 능력을 바탕으로 드러내고자 노력했다.

이처럼 초등교사의 체험을 통해 바라본 초등체육평가는 그 속에 교육적으로 의미 있는 체험들도 있었고, 그에 반해 교육과는 거리가 먼 부정적인 체험도 있었다. 본 연구에서는 이렇게 기술된 체험을 연구자가 해석해 낼 때, 정-반-합을 통한 더 나은 초등체육평가의 의미를 찾고자 노력하였다. 더 이상 초등체육은 중등체육의 물탄버전’(watered-down)이라는 지배적 인식(Jess, 2012)으로부터 벗어나야 하며, 또 초등학교 체육평가가 그것을 둘러싼 다양한 이해관계자와 정책결정자들의 영향을 많이 받는 영역(Ball, Maguire, Braun & Hoskins, 2012; Lee, 2018)으로부터 탈피될 필요가 있다. 하나의 평가이론(Assessment)보다, 수많은 평가실천들(assessments)에 주목해야 한다. 실천 주체들이 체험하는 초등체육평가 체험을 드러내고 실천적 지식을 생성하고, 또 반성을 통하여 실천을 개선해 나가며 실천적 지식으로 재생산됨으로써 선순환 되는 결과를 얻을 수 있을 것이다. 물론 본 연구에서 연구적, 사회문화적, 정책적으로 생성되는 하나의 평가이론을 완전히 무시하는 것은 아니다. 이론은 실천의 길잡이로서 큰 유용성을 지닌다. 그러나 지금까지의 초등체육평가는 이론과 정책에 지나치게 영향을 받아왔으며,

본 연구의 역할은 이러한 초등체육평가에 새로운 관점과 실천을 중시하는 대안을 제시함으로써 기존의 초등체육평가를 둘러싼 전통에 대한 도전 또는 저항하는 일을 하고 있는 것이다.

다. 초등체육평가 현상학 연구의 의의와 가치

본 연구는 해석학적 현상학을 연구 패러다임으로 삼아 초등체육평가 현상을 바라본다. 구체적으로 초등교사의 초등체육평가에 대한 체험연구다. 한편, 스포츠교육학 내에서 현상학 연구는 현상학 연구는 양적으로나 질적으로나 매우 빈약한 것이 현실이다. 한만석과 김은혜의 연구(2015)에 따르면, 2000년에서 2014년까지 총 15년간 한국 스포츠교육학회지에 실린 질적 연구방법을 사용한 논문 168편 중 단 8편만이 현상학 연구였다.

현상학 연구는 구체적인 실천의 장면을 묘사하고, 그것을 실천적 지식의 형태로 드러내는 방법을 제공하기도 하고(Svenaeus, 2009), 현상들에 대한 자유로운 관점의 길을 개방시켜 놓는 역할을 하기도 하며(Bollnow, 1969), 우리 주변의 일상적인 존재들을 현상학적 시선으로 바라보면 보통의 것도 특별한 것으로 바꿔 놓는다(van Manen, 2016b). 이처럼 인간 경험을 심층적으로 이해하고, 이념의 옷(Husserl, 1962)을 입고 있는 왜곡된 현상에 새로운 이해를 부여한다는 점에서 질적 연구로서 강점이 매우 크다고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 많은 연구들에서 현상학 연구가 활용되지 않는 까닭은 두 가지로 분석해 볼 수 있는데, 하나는 그것의 뿌리가 엄밀한 학의 철학에 바탕을 두기 때문이고, 또 다른 하나는 연구에 참여하는 모든 관련자들이 자신의 경험을 다시 곱씹어보는 치열한 성찰과 반성의 활동을 거쳐야 한다는 어려움이 존재하기 때문일 것이다.

본 연구에서는 이러한 어려운 점들을 극복하기 위해 부단한 노력을 거쳤다. 먼저 현상학의 뿌리인, 철학으로서의 현상학을 주창했던 Husserl의 현상학을 교육학과 실천 중심의 현상학으로 발전시킨 van Manen의 해석학적 현상학의 연구방법론을 연구 패러다임으로 정하여 연구를 전개하였다. 본

연구에서는 초등체육평가 현상에 대한 고답적이고 철학적이며 딱딱한 논의가 아닌, 초등체육평가와 관련된 두 주체인 교사와 학생의 실제 체험 나아가 그들의 삶까지 이해하려는 통로 역할을 자처한다.

또 현상학 연구는 참여하는 연구자와 연구 참여자 모두가 자신의 경험, 실천을 반성하고 성찰하는 과정이 필요한데, 이것은 굉장한 노력이 필요한 것이며, 이를 통해 연구자와 연구 참여자들은 자신의 실천을 반성하고 돌아볼 수 있는 현상학자로 거듭날 수 있다. 이들에게 좀 더 치열한 성찰과 반성을 요구하기 위해, 본 연구에서는 자신의 체험을 자신의 언어로 생생하게 적어보게 하는 성찰 글쓰기를 요구했다.

일단 이러한 어려움을 극복하고 나면 연구방법으로서의 현상학 연구는 연구적으로 매우 큰 의의와 가치를 지닌다. 먼저 현상학 연구는 상식, 전통, 이론, 패러다임, 혹은 개인의 자연적 태도 등으로부터 그 의미가 잠식되어 있고 진실이 왜곡되어있는 현상에 대한 새로운 이해와 의미를 부여할 수 있도록 해준다. 본 연구에서는 초등체육평가를 둘러싸고 있는 상식, 전통, 이론, 패러다임을 적극적으로 인식하면서 초등체육평가에 새로운 의미를 부여하고 대안을 제시하고 있다. 이는 전통에 대한 비판과 도전 정신이라고 할 수 있으며(이근호, 2006), 다른 질적 연구방법과는 달리 독특한 특징이며 이는 연구자들에게 신선한 매력을 주기에 충분한 일이다.

다음은 이론과 실천의 괴리를 메우기 위한 하나의 방안이 될 수 있다. 이론과 실천은 불가분의 관계다. 실천이 없는 이론은 하늘 위에 뜬구름처럼 잡히지 않는 이상향일 뿐이며, 이론이 없는 실천은 갈 길을 잃은 채 망망대해를 표류하는 배처럼 카오스일 뿐이다. 이론이 부재한 방법론적 논의는 공허하고, 실천의 길이 막혀있는 이상은 허황되다. Nohl(1935)에 따르면, “꿈과 현실 사이에는 언제나 간격이 있는 법이고, 교육의 경우에도 이론과 실천 사이의 긴장은 언제나 존재한다.” 그러나 지금의 초등체육평가의 현실에서 이론과 실천은 팽팽한 줄다리를 하고 있기보다는 이론이 실천의 모습과 의미들을 잠식시키고 왜곡시키는 상황에 있다. 이에 본 연구에서는 이들의 불균형적 관계를 정상으로 회복하고 원위치시키고자 하였다.

마지막으로 현상학은 연구자와 연구 참여자들의 삶과 연구를 하나로 통합

시키는 결과를 가져오게 되었다. 자신의 교육실천 즉 체육평가 실천을 치열하게 되돌아보고 곱씹어보는 과정을 통해 연구자와 연구 참여자 모두는 연구를 하고 있다는 생각보다는 자신과 자신의 삶에 대해 좀 더 알게 되는 계기가 되었다. 이근호(2007)는 현상학이 이러한 측면에서 ‘변증법적 탐구양식’이라고 표현한다. 기술과 해석, 반성과 글쓰기, 독특한 것과 보편적인 것, 개인적인 것과 사회적인 것, 주관적인 것과 간주관적인 것, 이론과 실천, 삶과 연구 이 모든 것들이 분절되는 것이 아는 하나의 흐름 속에서 통합되고 연속적인 것으로 파악되게 만든다는 것이다. 본 연구에서도 초등체육평가의 맥락에서 이러한 변증법적 통합이 이루어져 있다.

현상학은 일상을 살아가는 우리에게 생각의 씨앗을 심어주고, 의미 있는 부분들을 새롭게 포착할 수 있는 기회를 제공한다. 본 연구에서 활용된 해석학적 현상학은 이것에 그치지 않고 독자들과 더욱 적극적으로 소통하고, 독자들을 변화시키려는 시도를 한다. 포착한 의미에 대해서 타인과 적극적으로 공유하려 시도하며, 그러한 공유를 통해서 타인들을 생각하게 만들고 움직이게 만드는 일을 추구한다(이근호, 2011). 이를 이근호(2011)는 ‘의미와 이해의 공명학’이라 표현하는데, 실천 현상학이 독자들에게 공명의 역할을 하여 모종의 울림을 주고, 그들이 자신의 실천을 되돌아볼 수 있는 계기로 작용한다는 것이다. 이와 관련하여, 자신의 실천에 대한 일화, 비넛(짤막한 글), 체험 묘사와 관련된 현상학적 글을 읽고, 쓰는 일은 반성적 성찰의 가장 효과적인 방법(van Manen, 1990)이 될 수 있다. Sparkes(1992) 또한 향후 체육교육 연구의 성공은 교사의 성찰 글쓰기에 대한 인식을 높이고 그것을 개발하는 것에 있음을 강조한다. 본 연구에서도 초등체육평가를 실천하고 있는 수많은 초등교사에게 자신의 실천을 되돌아보게 함으로써 깊은 울림과 공명의 경험을 선사하기를 기대하는 바이다.

이러한 교사의 반성적 성찰과 관련하여 자기 연구(self-study)도 하나의 방법이 될 수 있다. 자기 연구는 자신과 실천의 뒤섞임을 자세히 들여다보는 것으로서 실천 속에서의 자신(self-in-practice)에 대한 연구(Ovens & Fletcher, 2014)를 말한다. 자기 연구는 교사 자신의 문제의식으로부터 나타나며, 그것의 목적은 실천의 개선에 있으며, 이를 위한 방법으로 다양한 경

로를 통해 자료를 수집하여, 연구자의 반성에 의해 해석하는 것을 특징으로 한다(Griffin & Fletcher, 2018).

즉, 자기 연구는 가르치는 일에 종사하는 사람들에게 그들의 실천을 개선할 수 있는 여지를 제공해 준다는 점에서 더 좋은 실천의 가능성을 열어준다. 한편, 자기 연구는 자신의 실천이 효율적이라는 것을 확인하는 자기 정당화(self-justification)에 그 목적을 두지 않는다(Loughran, 2004). 오히려 그것은 자기가 당면한 문제와 도전들을 깊게 탐구하고, 가르치는 일과 관련된 실천의 복잡성을 인정하면서, 가능한 해결책을 모색하는 것을 목적으로 한다(Casey, Fletcher, Schaefer & Gleddie, 2018). 또 다른 강점은 다른 연구들을 기다릴 필요 없이, 자신의 실천을 과감히 변화시킬 수 있다는 점에 있는데(Hamilton & Pinnegar, 2000), 자신이 실천 속에서 당면한 문제들을 가장 빠르고 직접적으로 해결할 수 있는 단초들을 얻어낼 수 있다.

최의창(2016)은 이러한 자기 연구를 좁은 의미로는 “자기수업연구”, 넓은 의미로는 “자기교육연구”라고 부르고 있다. 특히 후자인 “자기교육연구”는 자신의 교육 활동을 연구한다는 뜻뿐만 아니라, “자신을 교육시키는 연구”라는 이중적인 의미가 담겨져 있는 용어다. 이처럼 교육에서의 자기 연구는 자신의 실천을 연구하는 것뿐만 아니라 궁극적으로는 교육자 자신을 변화시키는 데 그 목적을 두어야 한다는 점이다. 이처럼 현상학을 통해 파생된 ‘반성하는 교사’는 ‘자기교육연구’라는 하나의 새로운 질적 탐구 방법을 통해 가능하며, 자신의 교육 활동을 개선하고 더 좋은 교사로서 성장해 나가는 길을 모색하는 중요한 방법이 되고 있다.

V. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 초등교사로서 나의 체육평가 체험에 대한 개인적 상심에서 출발한다. 나는 체육에 매우 관심이 많은 연구자이자 학생들에게 체육을 열성적으로 가르쳐주는 초등교사로 살면서, 실천과 이론을 오가며 이 둘의 간극을 메우고자 노력해왔다. 그 중 체육평가는 이론과 실천의 괴리가 가장 심했던 나의 약점과도 같은 영역이었다. 이론으로 불리는 체육평가 관련 교육과정, 답론, 전통, 상식들과 개별 교사인 나에 의해서 실천되는 실제의 체육평가 모습은 크게 달랐다. 그리하여 생기게 된 질문: ‘교사들이 체험하는 체육평가의 모습은 어떠한가?’, 좀 더 나아가 질문: ‘초등교사가 체험하는 초등학교 체육평가의 의미는 무엇인가?’에 답해보는 일은 내가 하는 일이 무엇인지 알기 위한 순수한 지적 호기심에 기인했다. 본래 연구란 자기 자신을 설득하고 이해시키는 것과 다르지 않다(조영태, 2017). 물론 학문 세계에 자그마한 보탬이 되고 싶은 목표도 있다. 체육평가와 관련하여 더 이상의 확장된 논의를 막고 있는 기존의 패러다임, 이데올로기, 전통, 권위들을 거부하고 이에 도전함으로써, 조금 더 확장되고 발전된 체육평가로 진일보할 수 있다.

본 연구의 목적은 초등교사가 체육을 평가한다는 것의 의미를 탐색하는데 있다. 초등교사는 과거에는 체육을 평가받는 학생으로 살아왔고, 현재에는 체육을 평가하는 교사로 살아가는 독특한 존재자다. 따라서 본 연구는 초등교사의 학생으로서 체육평가 체험, 교사로서의 체육평가 체험 모두를 해석학적 현상학의 렌즈로 들여다봄으로써, 초등체육평가의 의미를 심도 있게 포착하고자 하였다. 연구 문제는 첫째, 초등교사는 학생으로서 체육평가에서 어떤 체험을 했는가? 둘째, 초등교사는 교사로서 체육평가에서 어떤 체험을 하는가? 셋째, 초등학교에서 체육을 평가한다는 것의 의미는 무엇인가? 이다.

본 연구의 이론적 배경으로 초등체육, 체육평가, 해석학적 현상학에 관한 선행연구들은 연구의 전 과정에서 지속적으로 검토하고 분석하였다. 연구방법인 해석학적 현상학의 탐구 절차에 따라 2018년 8월부터 2019년 6월까지 총 11개월간 수행되었다. 연구 참여자는 자신의 평가 체험에 관해 생생하고 풍부한 묘사가 가능하며, 체육 교과를 가르치는 5명의 초등교사로 설정하고 목적 표집을 통해 선정하였다. 현상학적 자료들은 현상학적 인터뷰 및 체험 묘사, 관찰, 교사일지 및 평가 관련 문서들을 통해 수집되었다. 자료의 기술과 분석은 본 연구의 분석의 도구로 활용되는 ‘인간 경험을 구성하는 4가지 실존체(Merleau-Ponty, 2012; van Manen, 1990; 2016b)를 통해 체육평가 체험을 이루는 신체성, 공간성, 시간성, 관계성을 드러내고자 하였다. 이렇게 생생하게 기술된 체험은 연구자에 의해 해석의 과정을 거쳤다. 기술된 텍스트들은 재구성·재창조되어 해석학적 현상학만이 갖는 생생하고 의미있는 공명(resonating)을 독자들에게 제공할 수 있도록 노력하였다(van Manen, 2016b). 연구의 진실성을 높이기 위해 다각도 분석, 연구 참여자의 검토, 동료 간 협의를 활용하였으며, 연구의 윤리성을 확보하기 위해 생명윤리위원회의 심의를 통과하였다.

연구결과 및 논의는 연구문제를 해결하기 위하여 3가지로 구성하였다. 연구결과 첫째는 학생으로서의 체육평가 체험을 기술했다. 먼저, 체험된 신체의 관점에서 ‘떨리는 몸’, ‘측정되는 몸’이 주제화되었다. 이는 체육평가를 통해 자신의 몸이 등급화되고 점수화됨에 따라 자신의 신체가 떨리고 초조했던 체험을 사실적으로 드러내고 있다. 또, 체험된 공간의 관점에서 ‘독백을 강요받는 무대’, ‘동떨어진 공간’이 주제화되었는데, 체육평가의 공간이 강요받는 무대이자, 학생의 삶과는 완전히 동떨어진 공간으로 체험하고 있음을 알 수 있었다. 또, 체험된 시간의 관점에서는 ‘눈 깜짝할 사이’, ‘몰입하지 않는 시간’으로 주제화되었다. 체육평가의 시간은 순식간에 지나가는 것이었고, 그들의 열정이 나타나지 않았던 시간임을 드러내고 있다. 마지막으로, 체험된 관계의 관점에서 ‘선생님은 교관이셨죠’, ‘일방통행’으로 주제화되었는데, 이러한 체험들은 교사와 학생의 관계가 수직적이며 하향식의 관계였음을 드러내주고 있었다.

연구결과 둘째는 교사로서 체육평가 체험을 기술했다. 먼저, 체험된 신체의 관점에서 ‘안주하는 몸’, ‘복제된 몸’으로 주제화되었는데, 이는 교사로서 익숙함과 편리함만으로 체육평가를 실행하고 있는 것으로 나타났으며, 심지어 과거 부정적인 은사님의 체육평가 방식을 그대로 따라하고 있었음을 알 수 있었다. 또, 체험된 공간의 관점에서 ‘공기가 변하는 공간’, ‘발산이 아닌 수렴의 장’으로 주제화되었다. 교사가 인식하는 체육평가의 공간을 학생들이 긴장해서 엄숙해지는 공간이자, 그들의 움직임 욕구가 하나로 모여지는 부정적인 공간으로 체험하고 있었다. 또, 체험된 시간의 관점에서 ‘섞이지 않는 시간’, ‘성장의 시간’으로 주제화되었다. 초등교사로서 열심히 체육평가를 준비했으나, 학생들의 반응은 차가웠던 체험, 그리고 예기치 못한 결과를 통해 교육자로서의 성찰과 반성의 체험으로 드러났다. 마지막으로 체험된 관계의 관점에서 ‘학생을 위한, 학생을 향한 지향성’과 ‘암중모색’으로 주제화되었다. 참여자들은 체육평가 속에서 학생을 지향하고 있었고, 그것의 구체적인 방법은 명확히 보이지 않지만, 어둠 속에서 하나씩 하나씩 더듬어 찾아 나가는 체험을 하는 것으로 나타났다.

먼저, 교육적 주체가 중심이 되는 체육평가다. 참여자들의 체육평가 체험 속에서 교사는 가르침의 주체로, 학생은 몸과 학습의 주체로 존재했다. 그러나 참여자들의 체육평가 체험 속에는 이론, 상식, 정책들로 설명할 수 없고 드러낼 수 없는 실천들이 존재했다. 기존의 교육(education)과 교사(teacher)를 나타내는 일상적 용어들은 고정된 의미로 이해되기 때문에, 실제 실천 맥락에서 생성되는 실천적 의미의 확장을 막고 있었다. 그러므로 일상적 용어 대신, 실천적이면서 실제적인 이해를 불러넣어 줄 수 있는 페다고지(pedagogy)와 페다고그(pedagogue)로의 용어변경이 요청된다. 또, 학생은 몸의 주체로서 세계와 적극적으로 상호작용하는 ‘세계-내로-존재(Merleau-Ponty, 1945)’이면서 동시에 능동적 체육 학습자로서 그 지위를 격상시킬 것이 요청된다.

다음은, 학생의 질적 성장을 지향하는 체육평가다. 연구 참여자들의 체험을 들여다보면 학생들은 주로 탈맥락적 운동기술 평가, 분절적 스포츠 기능 평가, 건강체력 평가 속에 던져졌다. 이는 학생의 움직임을 지나치게 대상

화, 객체화, 도구화시키는 일이었고, 여기에 표준이나 규준이란 것이 더해지면서 주체가 유리된 심각한 도구주의를 초래했다(Ingerslev, 2013; Slatman, 2014). 움직임 소양은 학생을 몸의 주체적 역할을 강조하는 떠오르는 개념이다. 움직임 소양은 ‘침착하고 균형있게 움직이기’ 그리고 ‘지각적으로 환경 읽고 쓰기’로 구성되는데, 학생 자신의 움직임에 대해 스스로의 해석과 평가를 강조한다(Standal, 2015). 표준이나 규준이 아닌 학생 개인 스스로의 반성을 통해 탐구적인 학습환경에 참여하게 하고, 궁극적으로 체육평가에 몰입하여 참여하도록 해야 한다는 것이다. 이와 더불어 초등교육은 낭만의 단계(Whitehead, 1929)이며, 최의창(2005)은 초등체육을 체육에 대한 로맨스가 시작되는 낭만체육으로 규정한다. 이처럼 초등체육평가는 선별과 서열화의 기제보다는 기다림을 통한 학생들의 무한한 삶의 가능성과 체육적 성장을 제공하는 하나의 교육적 역할을 수행해야 될 필요가 있다.

마지막으로 교사의 질적 성장을 지향하는 체육평가다. 연구 참여자들의 체육평가 체험에서는 의도치 않은 결과들이 노출되었다. 교육은 그 자체로 선한 것이지만, 그것의 결과는 전혀 예상치 못한, 의도치 않은 결과를 초래하기도 한다(Hay & Tinning & Engstrom, 2015). 이에 참여자들은 자신의 실천을 치열한 반성과 성찰을 통해 되문고 되짚어보면서 무엇이 옳은지를 찾으려는 노력을 기울이고 있었다. 이러한 성찰행위는 좋은 체육평가의 원동력이자 좋은 체육평가의 주체로서 갖추어야 할 훌륭한 자질로 자신의 교육실천을 개선할 수 있다. 또한, 연구 참여자들은 평가가 이루어지는 즉흥적인 상황에서 촉발된 예기치 못한 순간을 체험하는데, 그럴 때마다 참여자들은 순간순간에 즉각적으로 반응하였고 이러한 반응은 이론이나 개론서에 쓰여진 기술적이고 처방적 방식이 아닌 상황특수적이며 노하우가 체화된 행위로 나타났다. 이를 교육적 택트(pedagogical tact)라 부르는데, 교육적 상황에 무엇을 해야하는지 알고 교육적으로 옳은 판단을 하는 지혜를 뜻한다(van Manen, 1991). 이것은 오로지 학생을 지향하는 사려깊음(thoughtfulness)의 태도 속에서 저절로 발휘되어 나타나는 것으로, 체육평가의 장면에서도 교육적 택트의 발휘와 경험 축적을 통한 그것의 성장을 충분히 기대할 수 있음을 알 수 있었다.

최종적으로 도출된 결론은 다음과 같다. 본 연구는 초등교사가 학생으로서 그리고 교사로서 경험한 체육평가 체험을 현상학적으로 기술하고 그것의 의미를 해석하였다. 학생으로서의 체육평가 체험은 주로 객체화되고 대상화된 신체, 공간, 시간, 관계 체험이 나타났으며, 교사로서의 체육평가 체험은 이보다는 복합적으로 나타났는데 학생을 지향하면서도, 한편으론 과거의 안 좋았던 평가 체험을 복제하고 모방하는 양면적인 모습을 보였다. 이렇게 현상학적 기술로 드러난 체험을 다시 새롭게 해석함으로써 초등학교에서 체육을 평가한다는 것의 체험적 의미를 도출하였다. 먼저 체육평가의 두 주체는 페даго그로서의 교사, 몸과 학습의 주체로서의 학생이며, 평가내용은 움직임 소양, 평가방향은 학생의 가능성을 기다려주는 것이다. 또, 평가의 순간에는 교육적 택트가 발휘되고, 평가를 마친 후에는 교육적 성찰을 통해 다시 한번 자신의 체육평가를 되돌아보는 선순환적 구조를 가지는 것이다.

연구의 첫머리에 인용된 William Blake의 시는 초등체육평가가 지향해야 할 궁극적인 가치를 잘 보여준다. 시의 내용인 ‘미숙하고 미완의 존재 속에서 우주와 세계를 보는 일’은 바로 초등체육평가가 추구하고 완성해야 하는 일이다. 초등학생은 현재 성장 중에 있는, 미성숙한 미완의 존재다. 초등체육평가와 그것을 실행하는 초등교사는 미숙하고 보호받아야 할 존재인 초등학생들 속에 존재하는 거대한 우주와 세계를 끄집어내는 일을 해야한다. 그것은 체육적 잠재력과 가능성을 보고, 장려하고, 이끌어내는 일이며, 이를 통해 초등체육평가는 하나의 페даго그로서 교육적 제 역할을 할 수 있을 것이다.

2. 제언

가. 현장 실천을 위한 제언

연구의 결과와 논의를 바탕으로 현장에서의 적용과 교육을 위해 다음과 같이 제언한다. 첫째, 초등학교에서 체육평가를 실천하는 교사들은 현상학적

가 되려는 노력을 기울여야 한다. 여기서 말하는 현상학자는 반성하고 성찰하는 사람으로서의 현상학자다. 단순히 현상학의 지식들을 잘 안다고 해서 현상학자가 되는 것은 아니듯, 체육평가를 실천하고 자신의 체험을 다시금 돌아볼 수 있는 반성적 실천가가 될 것을 요청한다. 교육에서 교사의 성찰과 반성은 더 나은 교육으로 발전하게 한다. van Manen은 교사를 ‘교육에 대해 고민하는 사람, 교육을 생각하는 사람’으로 정의한다(van Manen, 2003). 이처럼 교사는 학생과 학생이 처한 상황에서 학생의 성장과 발달에 도움이 될 만한 것을 찾고, 학생이 배울 수 있는 것이 무엇인지를 스스로에게 되묻는 반성적 실천가가 되려는 노력이 필요하다.

둘째, 초등학교 체육평가가 학생들이 진지하게 참여하는 배움의 활동(high-stake)이되, 동시에 학생들에게 성공/실패, 1등/꼴등을 나누지 않는 운동 기능 위주 평가 활동(high-stakes)이 되지 않도록 하는 교사들의 인식 및 태도 개선 노력이 필요하다. 초등학교 체육평가는 양날의 검(double edged sword)과도 같다(Thompson & Penney, 2018). 실제로 Thompson and Penney(2015)에 따르면, 호주의 초등학교 체육평가를 ‘부담이 없는 평가’(low stakes)로 정의한다. 입시와 관련된 평가는 학교와 교사, 학생까지 모두 높은 책무성으로 연결되어 있지만, 입시에 대한 부담이 상대적으로 적은 평가 덕분에 초등학교 맥락에서 발달에 초점을 맞추고 즐기고 참여하면서 평가에 힘을 빼는 것이 마치 전문적인 것처럼 이해하도록 만들어왔다. 체육평가에 교육적 노력을 다하지 않는 것은 교사들의 직무유기다. 체육평가가 학생에게 크게 부담을 주지 않도록 하면서, 동시에 진지하게 참여하도록 만들도록 하는 교사의 주체적인 교육적 노력이 필요할 것이다.

셋째, ‘실패의 복제’가 나타나지 않도록 대학에서의 체육평가 관련 예비교사교육의 질적 개선이 절실히 필요하다. 교사로서의 체육평가 체험에서 드러났듯 ‘복제된 몸’은 그 복제의 대상이 실패한 교사 혹은 실패한 체육평가다. 교육적 의미를 찾을 수 없었던 과거 체육평가를 복제할 수밖에 없는 현실은 예비교사교육 현실을 재고해볼 필요가 있다. 초등학생을 가르치는 교사를 양성하는 교육대학교에서 체육평가에 관련하여 과거 중고등학교에서

받았던 평가의 방식과 동일하게 평가를 진행해서도 안 될뿐더러, 그것을 실천하는 구체적인 맥락과 상황을 맞볼 수 있도록 하는 교육이 필요하다. 예비교사교육에서는 교육적인 평가방식에 대해 예비교사들이 고민하게 하고, 현장에서 실천되고 있는 체육평가의 모습이 어떠한지 그것은 이론서과 개론서에 나온 지식 혹은 상식 수준의 것들과는 어떻게 다른지 제공할 수 있는 예비교사교육의 수준을 높이는 것이 필요하다고 하겠다.

나. 후속 연구를 위한 제언

연구의 결과와 논의를 바탕으로 후속으로 이뤄져야 할 연구에 대해 다음과 같이 제언한다. 첫째, 체육평가와 관련하여 실제 초등학생들의 체험을 들여다보는 연구가 필요하다. 본 연구에서는 초등교사에게 두 가지 평가체험-학생으로서의 평가체험과 교사로서의 평가체험-을 구체적이고 생생하게 얻기 위해 노력했다. 그러나 이는 한 개인으로부터 두 가지 존재 체험을 끄집어내야 하는 어찌 보면 연구 참여자들에게는 고통스러움을 요구한 연구였다. 본 연구에서 실제 초등학생들을 연구 참여자로 선정하지 못한 까닭은 첫째 아직 지적·언어적 능력이 덜 성숙하여 현상학적 태도변경의 어려움, 둘째는 현상에 대한 체험적 묘사 획득의 어려움, 셋째는 이상의 두 가지 모두가 가능한 초등학생 연구 참여자 선정의 어려움이 있었기 때문이었다. 따라서 후속 연구에서는, 실제 초등학생들을 대상으로 그들의 체험을 상세히 표현하고 기술하도록 하여, 현재 초등학생이 체험하는 체육평가의 모습은 어떠한지 알아보는 연구가 필요할 것이라고 생각한다.

둘째, 초등학교에서 일어나는 공식적 체육평가가 아닌, 비공식적 체육평가에 대한 학생들의 현상학적 체험연구가 필요하다. 초등학교에서는 공식적 체육평가와 비공식적 체육평가가 혼재되어 나타나는데, 공식적 체육평가는 특정 교육적 상황 즉, 수업에서 일어나는 평가이며, 비공식적 체육평가는 체육에서 학생과 학습을 판단하는데 중심적인 역할을 하는 평가로, 건강이나 신체 담론에 의해 학생이 비공식적으로 평가되는 것을 말하는데, 후속 연구

에서 이러한 비공식적 상황에서 이루어지는 평가에 대한 학생 개인의 체험을 들여다보는 연구는 체육평가의 다양한 맥락에서 이루어지는 평가 체험의 의미를 이해하는데 학문적으로 기여할 것이다.

셋째, 본 연구에서 제시하고 있는 초등체육평가의 의미를 실현해내는 평가내용으로서 움직임 소양을 평가할 수 있는 구체적인 케이스 연구나, 평가도구를 개발하는 연구가 필요하다. 움직임 소양은 아동 자신의 움직임을 기준으로 얼마나 자신의 움직임에 대해 잘 느끼고, 환경을 읽고 해석하는지를 말한다. 움직임을 깊이 있게 성찰하게 유도하는 평가 환경, 학습의 구조화하는 방법 등을 연구할 필요가 있다. 또한 학생들이 평가지를 해결하면서 차근차근 자신의 움직임을 단계별로 밝아 나감으로써 자신이 몸과 움직임의 주체로서 성장한다는 느낌을 받을 수 있도록 평가도구를 개발하는 연구도 요청되는 바이다.

참 고 문 헌

- 가재범, 김영옥, 오수학(2006). 체육교사와 타 교과교사의 학생평가 전문성 비교 분석. *스포츠과학논문집*, 18, 93-103.
- 곽영순(2009). *질적연구 - 철학과 예술 그리고 교육-*. 서울: 교육과학사.
- 교육과학기술부(2012). 2009 개정 초등학교 교육과정. 서울: 교육과학기술부.
- 교육부(2015). *체육과교육과정*. 교육부 고시 제 2015-74호 [별책 11]. 서울: 교육부.
- 김상목, 채창목, 김영식(2017). 초등학교 체육과 과정중심 평가 개발 방안. *한국체육교육학회지*, 22(1), 125-140.
- 김영천(2016). *질적연구방법론 I*. 파주: 아카데미프레스
- 김홍식(2017). 한국 체육학에서의 현상학적 연구와 방법적 적합성 (II). *움직임의철학: 한국체육철학회지*, 25(1), 175-193.
- 문경남, 한유정, 이옥선(2016). 초·중등 체육교육 평가에 관한 국내 연구 동향 및 과제. *한국초등체육학회지*, 22, 91-105.
- 박대권, 김영식, 박창범(2016). 초등학교 학생들이 경험한 체육수업에서의 상호평가. *한국체육교육학회지*, 21(2), 41-53.
- 박대권, 남석희(2012). 개정 교육과정에 따른 초등학교 교사들의 체육 평가 실행 양상. *한국초등체육학회지*, 17, 15-25.
- 박대권, 박창범(2006). 초등학교 교사들의 체육과 교육과정 재구성 실태. *한국체육학회지*, 45(4), 307-316.
- 박미림, 이옥선(2014). 초등학교와 중학교 체육과 교육과정 경쟁 활동영역의 연계성 탐색. *초등교육연구*, 27(1), 29-55.
- 박정준(2011). *통합적 스포츠맨십 교육 프로그램의 개발과 적용: 중등학교체육에서의 가능성과 한계점*. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.
- 박제현, 조한무(2008). 동료평가도구를 활용한 초등게임수업의 분석. *한국초등체육학회지*, 14, 35-46.

- 배상식(2013). '현상학적 교육학'의 의미와 연구방법의 문제. *철학연구*, 125, 191-214.
- 배상식(2014). 질적 연구를 위한 '교육학적 현상학'의 한계와 문제. *철학연구*, 129, 83-109.
- 변혜선, 이세형(2004). 고등학교 체육수업의 수행평가에 대한만족도 실태분석. *체육과학연구*, 10, 131-139.
- 성기훈, 이승배(2011). 초등학교 체육교과 활동과제평가지 개발. *한국초등교육*, 22(2), 167-187.
- 소경희, 최유리(2018). 학교 중심 교육 개혁 맥락에서 교사의 실천 이해: '교사 행위주체성' 개념을 중심으로. *교육과정연구*, 36(1), 91-112.
- 손천택(1999). 포트폴리오 평가방법이 중학교 체육교과의 수행능력에 미치는 영향. *한국체육학회지*, 38(4), 612-625.
- 안양옥(1996). 초등체육교육과정의 평가. *한국스포츠교육학회지*, 3(1), 37-47.
- 안양옥, 박상봉, 박명화(2007). 초등학교 체육 수행평가 활동에서 일어나는 교사와 학생의 사고과정 연구. *한국초등체육학회지*, 13(1), 67-80.
- 엄태동(2003). *초등교육의 재개념화*. 서울: 학지사.
- 오수학, 유정애, 김병준(2007). 교사와 학생의 시각에서 바라 본 체육과 정의적 영역의 평가 실태 비교 분석. *한국체육측정평가학회지*, 9(1), 29-45.
- 유정애(2010). 왜 교육과정 개발자로서의 체육 교사인가?. *한국스포츠교육학회지*, 17(4), 1-18.
- 유혜령(2014). 현상학적 글쓰기: "형언할 수 없는 그 무엇" 이 살아나는 공간 만들기. *교육인류학연구*, 17(4), 1-34.
- 이규일(2019). 체현 관점에서 바라본 몸의 교육적 가능성과 체육교육의 방향 탐색. *한국스포츠교육학회지*, 26(1), 1-26.
- 이근호(2006). 현상학과 교육과정 재개념화 운동. *교육과정연구*, 24(2), 1-25.
- 이근호(2007). 질적 연구 방법론으로서의 현상학-독특성과 보편성 사이의 변증법적 탐구 양식. *교육인류학연구*, 10(2), 41-64.
- 이근호(2011). 질적 연구 방법론으로서의 현상학: 의미와 이해의 공명학.

- 한국홀리스틱교육학회, 2011(3), 29-48.
- 이남인(2006). **현상학과 해석학**, 서울: 서울대출판부.
- 이대형(2010). 초등학생의 매트운동 수행평가에 대한 인식. **한국스포츠교육학회지**, 17(1), 71-87.
- 이옥선(2015). 방과 후 학교 체육활동의 운영특성 및 요구분석을 통한 라이프스킬 개발 프로그램의 방향 탐색. **한국체육학회지**, 54(1), 255-270.
- 이영국(2010). 체육수업에 대한 현상학적 비평. **한국체육학회지-인문사회과학**, 49(6), 335-349.
- 이주순, 조한무(2011). 초등체육수업에서 세 교사의 실기평가에 대한 이해. **홀리스틱융합교육연구**, 15, 77-91.
- 이호철, 정우식(2011). 학교·지역 단위 체육교과연구회 활동을 통한 초임교사의 경험과 반성에 관한 연구. **학습자중심교과교육연구**, 11, 135-158.
- 이흥우(2010). **교육과정 탐구**. 서울: 박영사.
- 임수진(2013). ‘즐거운 생활’ 신체표현활동 잘 가르치기: 교사수업지도의 난점과 개선방안. **한국초등체육학회지**, 19(1), 1-13.
- 장경환(2017). 초임교사의 체육 교육과정 실행 전문성 개발을 위한 협력적 탐구공동체의 실천 과정과 효과 탐색. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.
- 장상호(2004). 학교안의 교육과 비교육 1: 학교교육의 정상화를 위한 교육평가의 재구성. **교육원리연구**, 9(1), 83-176.
- 장상호(2009). **학문과 교육: 중**. 서울대학교 출판부.
- 전현욱(2012). ‘자기주도학습’의 의미에 관한 한 해석. **학습자중심교과교육연구**, 12, 373-392.
- 전현욱(2014). **교육운동 참여의 자유변경 과정에 관한 사례연구: 햇살교육연구회 세 교사를 중심으로**. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.
- 전현욱, 조순묵, 정영정(2009). 초등학교 남자 아이들의 일상 속 축구 경험에 관한 현상학적 연구. **한국스포츠교육학회지**, 16(4),

- 175-198.
- 정상원(2014). 초등학교 평가와 기록에 대한 현상학적 탐구. **내러티브와 교육연구**, 2(2), 75-105.
- 정수경(2017). 과정중심평가 측면에서의 백워드 설계 방식을 활용한 맥락적 수행과제 개발. **내러티브와 교육연구**, 5(3), 249-269.
- 정혜경, 홍성하(2001). 간호학에서의 질적 연구 방법에 대한 현상학적 고찰. **현상학과 현대철학**, 18, 176-202.
- 조기희(2015). 체육수업 전문성 증진을 위한 교사학습공동체의 실천 과정과 효과 탐색. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.
- 조영제(2007). 초등학교 체육평가 개선의 장애요인. **한국체육학회지**, 46(5), 213-228.
- 조영태(2017). **완전한 마을**. 서울: 교육과학사.
- 조용기(2001). 질적 연구의 성격. **교육인류학연구**, 4(1), 157-168.
- 조용환(1997). **사회화와 교육**. 서울: 교육과학사.
- 조용환(2012). 교육인류학과 질적 연구. **교육인류학연구**, 15(2), 1-21.
- 조한무(1996). 체육교육 평가의 대안: 참평가 고찰. **한국초등체육학회지**, 1, 47-60.
- 조한무(2000). 수행평가 실행을 위한 수업과 평가도구의 방향. **한국스포츠교육학회지**, 7(1), 65-82.
- 진권장(2005). 교수·학습과정의 재개념화: 해석학적 관점에서의 반성적 이해. 서울: 한국방송통신대학교 출판부.
- 차옥수, 김진희(2001). 창작 표현활동의 수행평가 도구 활용 방안. **한국초등체육학회지**, 7(2), 155-163.
- 채선희(1997). 교육평가의 내재적 가치와 그 실현 방안. **한국교육학회지**, 35(4), 155-174.
- 최의창(2005). 학교체육의 내실화와 초등체육의 역할. **한국체육정책학회지 세미나 자료**, 2005(1), 19-39.
- 최의창(2010). **인문적 체육교육과 하나로 수업**. 서울: 레인보우박스.
- 최의창(2016). 스포츠(교육학) 분야의 질적 연구 - 한 질적 연구자의 하프

- 라이프 스토리 -. 질적탐구, 2(2), 31-55.
- 최의창(2018). 스포츠 리터러시. 서울: 레인보우북스.
- 한국교육과정평가원(2018). 과정 중심 평가 적용에 따른 학교수준 학생평가 체제 개선 방안. 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2018-39-7. 진천: 한국교육과정평가원.
- 한만석, 김은혜(2015). 체육학에서의 질적연구 고찰: 스포츠교육학을 중심으로. *교육인류학연구*, 18(1), 29-65.
- 허영주(2005). 교육적 '택트'(tact)의 학문적 성격. *교육과정연구*, 23(3), 81-100.
- 허인수(1999). 초등교육 수행평가 현장적용 방안, 수행평가 현장정착을 위한 세미나 자료집. 한국교육과정 평가원.
- 홍창진, 임상용(1999). 논문집: 초등학교 체육평가에 관한 실태 연구. *체육과학연구*, 5, 147-174.
- 황시우, 조한무(2009). 포트폴리오 증거자료를 활용한 체육수업의 변화. *홀리스틱융합교육연구*, 13(2), 1-16.
- Aoki, T. (1992). Layered voices of teaching: The Uncannily correct and elusively true. In Pinar & Reynolds (eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (pp. 17-27). NewYork: Teachers College, Columbia University.
- Arnold, P. (1979). *Meaning in movement, sport and physical education*. London: Heinemann.
- Arnold, P. J. (1991). The preeminence of skill as an educational value in the movement curriculum. *Quest*, 43(1), 66-77.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-28.
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J., & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: 'Deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education*, 27(5), 513-533.
- Barritt, L., Beekman, T., Bleeker, H., & Mulderij, K. (1983). A

- handbook for phenomenological research in education. Ann Arbor, MI: University of Michigan. 홍기형 역(2010). *교육연구와 현상학적 접근*. 서울: 문음사
- Bernstein, B. (1971). *Class codes and control*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse, Vol IV: Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research and critique*. London: Taylor & Francis.
- Black, P., & Wiliam, D. (2011). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (ed.), *Assessment and learning* (2nd ed.) (pp. 19–35). London: SAGE Publications Ltd.
- Blackmore, J. (1988). *Assessment and accountability*. Geelong: Deakin University.
- Bogdan, R. (1973). Participant observation. *Peabody Journal of Education*, 50(4), 302–308.
- Bollnow, O. F. (1969). *Anthropologische Pädagogik*. Stuttgart: Haupt. 한상진 역(2006). *인간학적 교육학*. 파주: 양서원.
- Bredahl, A. M. (2013). Sitting and watching the others being active: The experienced difficulties in PE when having a disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(1), 40–58.
- Broadfoot, P. (2000). Assessment and intuition. In T. Atkinson & G. Claxton (Eds.), *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing* (pp. 199–219). Buckingham: Open University Press.
- Broadfoot, P., & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education*, 11(1), 7–26.

- Brown, T. D., & Payne, P. G. (2009). Conceptualizing the phenomenology of movement in physical education: Implications for pedagogical inquiry and development. *Quest*, *61*(4), 418–441.
- Burch, R. (1989). On phenomenology and its practices. *Phenomenology + pedagogy*, *7*, 187–217.
- 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: Routledge Falmer.
- Casey, A., Fletcher, T., Schaefer, L., & Gleddie, D. (2018). Self-study of practice. In A. Casey, T. Fletcher, L. Schaefer, & D. Gleddie (eds.), *Conducting practitioner research in physical education and youth sport: Reflecting on practice*. London: Routledge.
- Cheater, A. P. (1987). The anthropologist as citizen: The diffracted self. In A. Jackson (Ed.), *Anthropologist at home* (pp. 164–179). London: Tavistock.
- Chen, W. (2005). Examination of curricula, teaching practices, and assessment through national standards. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *10*(2), 159–180.
- Clark, K., Ferkins, L., Smythe, L., & Jogulu, U. (2018). Valuing the lived experience: a phenomenological study of skiing. *Sport in Society*, *21*(2), 283–301.
- Connelly, F. M. (1972). The functions of curriculum development. *Interchange*, *3*(2), 161–177.
- Creswell, J. W. (2006). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage.
- Cronbach, L. J., & Shapiro, K. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. Jossey-Bass.
- Cronin, C., & Armour, K. M. (2017). 'Being' in the coaching world:

- new insights on youth performance coaching from an interpretative phenomenological approach. *Sport, Education and Society*, 22(8), 919–931.
- Crotty, M. (1996). *Phenomenology and nursing research*. South Melbourne, Vic.: Churchill Livingstone.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339–356.
- Crum, B. (1994). Changes in movement culture: challenges for sport pedagogy. *Proceedings from the AIESEP conference, 2*, Sport Leisure and Physical Education, Trends and Developments
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*, New York, NY: Avon Book.
- Desrosiers, P., Genetvolet, Y., & Godbout, P. (1997). Teachers' assessment practices viewed through the instruments used in physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 211–228.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press. 박철홍 역(2016). *아동과 교육과정 경험과 교육*. 서울: 문음사.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. *An instruction to the philosophy of education*. New York: Macmillan. 이흥우 역(2008). *민주주의와 교육*. 서울: 교육과학사.
- Dilthey, W. (1987). *Introduction to the human sciences*. Toronto: Scholarly Book Services
- Entwistle, H. (2012). *Child-centred education*. London, New York: Routledge.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and 'ability' in physical education. *European physical education review*, 10(1), 95–108.
- Fetterman, D. M. (1991). *Using qualitative methods in institutional*

research. Jossey-Bass.

- Fitzclarence, L., & Tinning, R. (1990). Challenging hegemonic physical education: Contextualizing physical education as an examinable subject. *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis*, 169–193.
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis) ability in physical education and school sport. *Physical education & sport pedagogy*, 10(1), 41–59.
- Forrest, G. (2015). Systematic assessment of game-centred approach practices – the game-centred approach Assessment Scaffold. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 144–158.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality: An introduction*. Vintage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Herder & Herder.
- Gadamer, H. G. (1985). *Philosophical apprenticeships*. (R. R. Sullivan, Trans.). Cambridge; London: MIT Press.
- Gadamer, H. G. (2000). *Erziehung ist sich erziehen. Heidelberg: Kurpfälzischer Verlag*. 손승남 역(2004). *교육은 자기교육이다*. 서울 : 동문선.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method* (2nd ed.). (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). London, UK: Continuum. (Orig. 1975).
- Gearity, B. T. (2012). Poor teaching by the coach: A phenomenological description from athletes' experience of poor coaching. *Physical education & sport pedagogy*, 17(1), 79–96.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of phenomenological psychology*, 28(2), 235–260.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices: Implications for teachers and researchers.

- Journal of teaching in physical education*, 14(4), 364–371.
- Griffin, C., & Fletcher, T. (2018). Using self-study of practice to examine pedagogies that promote meaningful participation. In A. Casey, T. Fletcher, L. Schaefer, & D. Gleddie (eds.), *Conducting practitioner research in physical education and youth sport: Reflecting on practice*. London: Routledge.
- Griggs, G. (2015). *Understanding primary physical education*. London: Routledge. 이옥선, 조기희, 장경환, 박미림, 박용남 공역(2017). *초등체육의 이해*. 서울: 레인보우박스.
- Griggs G. (2018). Educational discourses and primary physical education. In G. Griggs & K. Petrie (Eds.), *Routledge Handbook of Primary Physical Education* (pp. 40–47). New York: Routledge.
- Groves, S., & Laws, C. (2000). Children's experiences of physical education. *European Journal of Physical Education*, 5(1), 19–27.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75–92.
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (2000). On the threshold of a new century: Trustworthiness, integrity, and self-study in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 234–240.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69–95.
- 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.
- Hatch, A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Setting*. New York: State University of New York Press.

- Hay, P., & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. London: Routledge.
- Hay, P., Tinning, R., & Engstrom, C. (2015). Assessment as pedagogy: A consideration of pedagogical work and the preparation of kinesiology professionals. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 31–44.
- 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.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). New York: Harper
- Heidegger, M. (1969). *Discourse on thinking : A translation of Gelassenheit*. (J. M. Anderson & E. H. Freund trans.). New York: Harper & Row.
- Henry, F. M. (1964). Physical education: An academic discipline. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 35(7), 32–69.
- Herman, J. L., & Golan, S. (1993). The effects of standardized testing on teaching and schools. *Educational measurement: Issues and practice*, 12(4), 20–25.
- Hirst P. H. (1993). Education, knowledge and practices: In R. Barrow & P. White (Eds.), *Beyond liberal education: Essays in honour of Paul Hirst*. London: Routledge.
- Hodge, S., Tannehill, D., & Kluge, M. (2003). Exploring the Meaning of Practicum Experiences for PETE Students. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(4), 381–399.
- 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.

- Husserl, E. (1962). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften*. Haag, Holanda, Nijhoff.
- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. (D. Carr, Trans.). Evanston: Northwestern University Press.
- Ingerslev, L. R. (2013). My body as an object: self-distance and social experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 12(1), 163–178.
- James, A. R., Griffin, L., & Dodds, P. (2009). Perceptions of middle school assessment: An ecological view. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 323–334.
- Jess, M. & Dewar, K. (2004). Basic moves; developing a foundation for lifelong physical activity. *British Journal of Teaching Physical Education*, 35(2), 23–27.
- 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.
- Kay, W. (2003). Physical education, RIP?. *British Journal of Teaching Physical Education*, 34(4), 6–10.
- Kellaghan, T., & Madaus, G. F. (1991). National Testing: Lessons for America from Europe. *Educational Leadership*, 49(3), 87–93.
- Khun, T. (1970). *The structure of scientific revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Kneller, G. (1984). *Movements of thought in modern education*. New York: Wiley & Sons.
- Lather, P. (2007). *Getting Lost: Feminist Efforts Toward a Double(d) Science*. Albany: State University of New York Press.

- Lee, O. (2018). Primary physical education in South Korea. In G. Griggs & K. Petrie (Eds.), *Routledge Handbook of Primary Physical Education* (pp. 229–241). New York: Routledge.
- Lee, O., & Choi, E. (2015). The influence of professional development on teachers' implementation of the teaching personal and social responsibility model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 603–625.
- Leirhaug, P. E., & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, education and society*, 20(5), 624–640.
- Li, S. (2005). *Pedagogy of examinations: A Phenomenological Inquiry into the Pedagogical Significance of Chinese Students' Lived Experiences of Examinations*(Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and These database. (UMI No. NR08675)
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76.
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2014). Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of physical education teacher education. *European physical education review*, 20(1), 104–119.
- Loughran, J. J. (2004). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell(eds.), *International hand-book of self-study of teaching and teacher education*

- practices* (pp. 817–869). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Martínková, I., & Parry, J. (2011). An introduction to the phenomenological study of sport. *Sport, Ethics and Philosophy*, 5(3), 185–201.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate?. *Educational researcher*, 17(2), 13–17.
- McKay, J., Gore, J. M., & Kirk, D. (1990). Beyond the limits of technocratic physical education. *Quest*, 42(1), 52–76.
- McLaughlin, M. W., & Phillips, D. C. (Eds.). (1991). *Evaluation and education: at quarter century* (Vol. 90). The National Society For The Study Of Ed.
- Merleau-Ponty, M. (1945). The body as expression and speech. *The Phenomenology of Perception*, 174–199.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. (D. A. Landes, trans.). London: Routledge and Kegan Paul.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Nevo, D. (1994). Combining internal and external evaluation: A case for school-based evaluation. *Studies in educational evaluation*, 20(1), 87–98.
- Nilges, L. M. (2004). Ice can look like glass: A phenomenological investigation of movement meaning in one fifth-grade class during a creative dance unit. *Research quarterly for exercise and sport*, 75(3), 298–314.
- Nohl, H. (1935). Die pädagogische Bewegung in *Deutschland und ihre Theorie*, 2. Aufl., Frankfurt a. m.
- O'Malley, J. M., & Pierce, L. V. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- Ovens, A., & Fletcher, T. (2014). Doing self-study: The art of turning inquiry on yourself. In A. Ovens, & T. Fletcher (eds.),

- Self-study in physical education teacher education* (pp. 87–98).
Dordrecht: Springer.
- Papageorgaki, Z. K. (2018). Researching the lived experience of physical education: some pedagogical insights. *Sport, Education and Society*, 23(9), 916–927.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442.
- Penney, D., Jones, A., Newhouse, P., & Cambell, A. (2012). Developing a digital assessment in senior secondary physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 383–410.
- Peters, R. S. (1983). Philosophy of education. In P. Hirst (Ed.), *Educational theory and its foundational disciplines*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pickup, I. (2012). The importance of primary physical education. In G. Griggs (ed.), *An introduction to primary physical education* (pp. 31–42). London: Routledge.
- Placek J. H. (1983). Conceptions of success in teaching: busy, happy, and good? In T. Templin and J. Olsen (eds) *Teaching in Physical Education*, Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press. 표재봉, 김봉미 역(2001). *개인적 지식: 후기 비판적 철학을 향하여*. 서울: 아카넷.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In R. S. Valle & S. Halling (eds.), *Existential-phenomenological*

- perspectives in psychology* (pp. 41–60). New York: Plenum.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *J. Education Policy*, 18(5), 459–480.
- Reay, D., & Wiliam, D. (1999). 'I'll be a nothing': structure, agency and the construction of identity through assessment. *British educational research journal*, 25(3), 343–354.
- Redelius, K., & Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275–294.
- Redelius, K., & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211–225.
- Sadler, D. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175–194.
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. *School evaluation: The politics and process*, 319–328.
- Shepard, L. A. (1991). Will national tests improve student learning?. *The Phi Delta Kappan*, 73(3), 232–238.
- Shusterman, R. (2012). *Thinking through the body: Essays in somaesthetics*. Cambridge University Press.
- Slatman, J. (2014). Multiple dimensions of embodiment in medical practices. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 17(4), 549–557.
- 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.
- Smith, D. J. (1997). Identity, Self and Other in the Conduct of Pedagogical Action: A West/East Inquiry. In T. Carson & D.

- sumara (Eds.), *Action Research as Living Practice* (pp. 265–280). New York: Garland.
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. New York: Cambridge University Press.
- Sparkes, A. (1992). Writing and the textual construction of realities: some challenges for alternative paradigms research in physical education. In Sparkes, A. (Ed.), *Research in physical education and sport: Exploring alternative visions* (pp. 271–297). London: The Falmer Press.
- Spiegelberg, H. (1984). *The Phenomenological movement* (3rd ed.). The Hague: Martinus Nijhoff Publishers. 최경호, 박인철 공역(1991). **현상학적 운동 I**. 서울: 이론과 실천.
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. London: Routledge.
- Standal, Ø. F., & Engelsrud, G. (2013). Researching embodiment in movement contexts: A phenomenological approach. *Sport, Education and Society*, 18(2), 154–166.
- STEPS, PD. (2007). *Fundamental movement skills*. Perth, Western Australia: ECURL.
- Stolz, S. A. (2014). *The philosophy of physical education: A new perspective*. New York: Routledge.
- Stufflebeam, D. L. (1968). *Evaluation as enlightenment for decision-making*.
- Svenaues, F. (2009). The phenomenology of falling ill: An explication, critique and improvement of Sartre's theory of embodiment and alienation. *Human Studies*, 32(1), 53–66.
- Svennberg, L. (2017). Swedish PE teachers' understandings of legitimate movement in a criterion-referenced grading system. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 257–269.

- Tan, K. (2013). A Framework for Assessment for Learning: Implications for Feedback Practices within and beyond the Gap. *ISRN Education, 2013*.
- Thompson, M. D. (2017). *We value what we measure....We measure what we value....Do we assess learning in, through and about movement?* Keynote presented at ACHPER.
- Thompson, M. D., & Penney, D. (2015). Assessment literacy in primary physical education. *European Physical Education Review, 21*(4), 485–503.
- Thompson, M. D., & Penney, D. (2018). Assessment and standards. In G. Griggs & K. Petrie (Eds.), *Routledge Handbook of Primary Physical Education* (pp. 74–85). New York: Routledge.
- Thorburn, M. (2008). Articulating a Merleau–Pontian phenomenology of physical education: The quest for active student engagement and authentic assessment in high–stakes examination awards. *European Physical Education Review, 14*(2), 263–280.
- Thorburn, M., Carse, N., Jess, M., Atencio, M., & Penney, D. (2011). Translating change into improved practice: Analysis of teachers' attempts to generate a new emerging pedagogy in Scotland. *European Physical Education Review, 17*(3), 313–324.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. London: Routledge.
- Todes, S. (2001). *Body and world*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(3), 311–327.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, Ill.: University of Chicago
- van Manen, M. (1978). An experiment in educational theorizing: The

- Utrecht School. *Interchange*, 10(1), 48–66.
- van Manen, M. (1982). Phenomenological pedagogy. *Curriculum inquiry*, 12(3), 283–299.
- van Manen, M. (1984). *Doing Phenomenological Research and Writing: An Introduction*. Edmonton, Canada: University of Alberta.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press.
- van Manen, M. (1996). Phenomenological pedagogy and the question of meaning. *Phenomenology and educational discourse*, 39–64.
- van Manen, M. (2001). Professional practice and ‘doing phenomenology’. In S. K. Toombs (ed.), *Handbook of phenomenology and medicine* (pp. 457–474). Dordrecht : Kluwer Academic.
- van Manen, M. (2003). *The tone of Teaching*. Routledge. 정광순, 김선영 공역(2012). *가르친다는 것의 의미*. 서울: 학지사.
- van Manen, M. (2016a). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do* [Kindle Android version]. Retrieved from Amazon.com
- van Manen, M. (2016b). *Phenomenology of Practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing* (Developing Qualitative Inquiry) [Kindle Android version]. Retrieved from Amazon.com
- van Manen, M., & Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 215–224.
- Verhoeven, C. (1972). *The Philosophy of Wonder*. (M. Foran, trans.). New York: macmilan
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education and other essays*.

London: The Free Press.

- Whitehead, M. (1990). Meaningful existence, embodiment and physical education. *Journal of Philosophy of Education*, 24(1), 3–14.
- Whitehead, M. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127–138.
- Whitehead, M. (2007). Physical literacy: philosophical considerations in relation to developing a sense of self, universality and propositional knowledge. *Sport, Ethics and Philosophy*, 1, 281–298.
- Whitehead, M. (2010). The concept of physical literacy. In M. Whitehead (ed.), *physical literacy: Throughout the lifecourse* (pp. 10–20). London: Routledge.
- Wright, J., & Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: a social analysis. *Sport, Education and Society*, 11(3), 275–291.

연구참여자유 설명문

연구 과제명: 초등교사는 체육을 어떻게 평가하는가?: 초등교사가 체형하는 체육평가의 현상학적 의미
연구 책임자명: 김영준(서울대학교 사범대학 체육교육과, 석사과정)

이 연구는 초등 체육평가의 주체인 초등교사들이 어떤 체형을 겪는지 알아보고, 궁극적으로 초등 체육평가의 새로운 의미를 찾는 연구입니다. 귀하는 초등학교에서 체육을 가르치는 초등교사로 본 연구에 참여하도록 권을 받았습니니다. 본 연구를 수행하는 서울대학교 소속의 연구책임자(김영준, [redacted])가 귀하에게 이 연구에 대해 설명해 줄 것입니다. 이 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝히시는 분에 한하여 수행될 것이며, 귀하께서는 참여 의사를 결정하기 전에 본 연구가 왜 수행되는지 그리고 연구의 내용이 무엇과 관련 있는지 이해하는 것이 중요합니다. 다음 내용을 신중히 읽어보신 후, 참여 의사를 밝혀 주시길 바라며, 필요하다면 가족이나 친구들과 의논해 보십시오. 질문이 있다면 언제든지 연구책임자가 자세한 설명해 줄 것입니다.

1. 이 연구는 왜 실시합니까?

이 연구의 목적은 다양한 평가 형태와 부수한 평가 이론이 갖는 내리는 '초등체육평가'가 아닌 초등교사 측, 주체가 인식하고 경험하는 '초등체육평가' 체형을 살펴봄으로써 '초등체육평가'의 본질적 의미를 새롭게 재조명하는 것입니다.

2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까? 기간은 어떠합니까?

연구에 참여하는 참여자는 현재 초등학교에 근무하면서, 체육교과를 가르치고 있는 5명의 초등교사입니다. 참여 기간은 IRB(서울대학교 생명윤리위원회) 승인일 이후 ~2019.05.31.입니다. 2회의 면담과 1회의 수업관찰 진행될 예정이지만, 실제로 연구자를 만나는 횟수는 2회입니다. 첫 번째 면담에는 1차 면담이 진행되고, 두 번째 면담에는 수업관찰과 2차 면담이 동시에 진행됩니다. 연구의 장소는 주로 선생님의 근무학교에서 진행되나, 선생님께서 편한 장소로 고르실 수도 있습니다. 연구참여자 간에 서로 만나게 되는 일은 없을 것입니다.

3. 단일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행될까요?

본 연구는 2회의 면담과 1회의 수업관찰이 진행됩니다. 먼저 1차 면담에서는 초등체육평가 관련 경험을 회상하는 질문으로 구성됩니다. ①초등학교 시절 경험한 체육평가, ②예비초등교사 시절 경험한 체육평가, ③초등교사 시절 경험한 체육평가의 3가지 주제로 구분하여 면담이 진행될 것입니다. 면담은 1시간 반 정도 진행될 예정이며, 편사를 위해 휴대용 앱을 이용해 녹음될 것입니다. 2차 면담은 수업관찰 직후에 이루어지는 것으로, 연구자가 연구참여자의 '체육 평가'수업을 관찰한 직후에 이루어집니다. 2차 면담은 ①체육 평가 전 ②체육 평가 중 ③체육 평가 후의 3가지 주제로 연구참여자가 체육 평가 수업을 계획-실행-반성하면서 어떤 체형을 하게 되는지에 대해 알아보고자 합니다. 수업관찰은 전체 연구과정 중 1회, 40분간 실시할 예정이며, 연구참여자의 체육 평가 수업을 관찰하고자 합니다. 수업관찰의 목적은 선생님께서 체육 평가를 실행할 때 어떤 체형을 겪는지 실제 관찰을 통해 살펴보고자 함이며, 관찰 중에 발생하는 궁금증이나 질문들은 직후에 있을 2차 면담에서 다루길 예정입니다. 이와 더불어, 체육평가 관련 문서도 수집될 예정입니다. 문서수집에는 체육평가 관련 학교공문, 각종 계획서, 지도안, 학급 게시물, 교사 일지, 글쓰기 자료, 사진, SNS자료 등도 포함됩니다.

4. 참여 도중 그만두어도 됩니까? 그에 따른 불이익이 있습니까?

면담과 관찰은 선생님의 자유의사에 따라 참여하시게 됩니다. 선생님께서 연구 참여를 희망하지 않으시거나, 중도에 그만두시더라도 불이익은 없습니다. 면담에 참여하지만, 현장문서나 관찰 등에는 거부하실 수 있으며, 연구에 부분적으로 참여하실 수 있습니다. 전체/부분의 불참 의사는 언제든지 밝히실 수 있습니다. 불참 의사를 밝히는 즉시, 관련 자료는 삭제되며 연구에 활용되지 않습니다. 연구자가 수집/활용하게 되는 자료는 선생님의 확인과 허락을 얻었습니다.



5. 부작용이나 위험요소는 없습니까?

없습니다. 선생님의 경험을 있는 그대로 말하고, 있는 그대로의 교육 현장을 잠시 보여주시는 것입니다. 선생님의 수업과 업무에 방해나 부담이 되지 않기 위해 신경 쓰겠습니다. 조금이라도 교육 활동에 영향을 미친 부분이 발생하면 즉각 말씀해주시고, 선생님의 성함과 학교명은 모두 가명 처리될 것이며, 개인 식별이 가능한 정보나 내용은 사용되지 않을 것입니다. 단일 연구 참여 도중 발생할 수 있는 부작용이나 위험요소에 대한 질문이 있으시면 연구자에게 즉시 문의해 주십시오.

6. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?

본 연구는 선생님께서는 지금까지 너무도 당연시해왔고, 지금도 그렇게 하고 있으며, 내일도 어제와 같이 실천할 계속 평가를 '당연하지 않은 대상'으로 바라볼 것을 요청합니다. 따라서 선생님께서는 기존에 갖고 있던 평가에 대한 선입견과 인식들을 떨치고, 선생님께서 실제로 체험하는 평가를 있는 그대로 보여 주려는 노력을 하게 될 것입니다. 이러한 연구의 과정은 선생님께서 갖고 있던 계속 평가에 대한 사고와 태도의 변환을 요청합니다. 이를 통해 어제와 같은 오늘을 살아내는 무비판적이고 수동적인 초등교사가 아닌, 주체적이고 능동적인 초등교사로 성장할 수 있는 힘을 길러줄 것입니다.

7. 연구에서 얻은 모든 개인 정보의 비밀은 보장됩니까?

이 연구를 통해 얻은 모든 개인 정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인 정보(면담 참여 시 제공되는 정보)가 학회지나 학회에 공개 될 때 연구 참여자의 이름 및 다른 개인 정보는 사용되지 않을 것입니다. 참여희망자 조사를 위해 수집된 '성명, 지역 및 소속학교, 연락처'는 연구종료 후 폐기됩니다. 온라인 설문조사의 연구 데이터 정보가 기재된 모든 자료는 암호화되어 연구자의 컴퓨터 또는 휴대용 저장매체에만 저장될 것이며, 보안에 취약한 클라우드 기반 웹사이트에 업로드 되지 않습니다. 관련된 자료의 인쇄물 등은 외부로 유출되는 일이 없도록 잠금장치를 한 사람에게 별도로 보관됩니다. 연구데이터는 본교 연구윤리지침에 따라 5년간 보관됩니다. 그러나 만일 법이 요구하면 연구 참여자의 개인정보는 제공될 수도 있습니다. 또한 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리위원회는 연구참여자의 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. 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 것으로 여겨질 것입니다. 또한, 본 동의서는 연구 종료 후 3년간 보관 후 폐기할 것입니다.

8. 만일 이 연구에 참여하지 않는다면 불이익이 있습니까?

귀하는 본 연구에 참여하지 않을 자유가 있습니다. 또한, 귀하가 본 연구에 참여하지 않아도 귀하에게 어떠한 불이익도 없습니다.

9. 이 연구에 참가하면 대가가 지급됩니까?

연구참여자로 선정되어 연구 과정에 함께해주시는 선생님께는 3만원의 용료교환권이 제공됩니다.

10. 연구에 대한 문의는 어떻게 합니까?

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생긴 시 아래의 담당자나 서울대학교 생명윤리위원회에 연락해주시고.

- 소 속 : 서울대학교 사범대학 체육교육과 석사과정 김영준 [REDACTED]

- 지도교수 : 이옥선 [REDACTED]

- 서울대학교 생명윤리위원회(SNU-IRB) : [REDACTED]



동 의 서 (연구참여자 보관용)

연구 과제명: 초등교사는 체육을 어떻게 평가하는가?: 초등교사가 체험하는 체육평가의 현상학적 의미
 연구 책임자명: 김영준(서울대학교 사범대학 체육교육과, 석사과정)

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 나의 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 법률이 규정한 국가 기관 및 서울대학교 생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 확인하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제든지 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나는 수집되는 자료가 본 연구 이외에 연구책임자 및 다른 연구자의 연구의 목적으로 사용되는 것에 동의합니다.
 동의함 동의하지 않음
8. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 나와 동의받는 연구원의 서명이 포함된 사본을 보관하겠습니다.
9. 나는 연구를 수행하는 중에 녹음 및 녹화가 진행되는 것에 동의합니다.
 동의함 동의하지 않음
10. 나는 나의 이름, 근무학교, 경력, 체육평가 경험 유무, 핸드폰 번호가 수집되는 것을 알고 있으며, 연구에 사용되는 것을 허락합니다.
 동의함 동의하지 않음

참여자 성명	서명	날짜(년/월/일)
연구책임자 성명	서명	날짜(년/월/일)



동 의 서 (연구자 보관용)

연구 과제명: 초등교사는 체육을 어떻게 평가하는가?: 초등교사가 체험하는 체육평가의 현상학적 의미
 연구 책임자명: 김영준(서울대학교 사범대학 체육교육과, 석사과정)

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 생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 법률이 규정한 국가 기관 및 서울대학교 생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 확인하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제든지 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나는 수집되는 자료가 본 연구 이외에 연구책임자 및 다른 연구자의 연구의 목적으로 사용되는 것에 동의합니다.
 동의함 동의하지 않음
8. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 나와 동의받는 연구원의 서명이 포함된 사본을 보관하겠습니다.
9. 나는 연구를 수행하는 중에 녹음 및 녹화가 진행되는 것에 동의합니다.
 동의함 동의하지 않음
10. 나는 나의 이름, 근무학교, 경력, 체육평가 경험 유무, 랜드폰 번호가 수집되는 것을 알고 있으며, 연구에 사용되는 것을 허락합니다.
 동의함 동의하지 않음

참여자 성명	서명	날짜(년/월/일)
연구책임자 성명	서명	날짜(년/월/일)



초등교사는 채목을 어떻게 평가하는가?

: 초등교사가 체험하는 채목평가의 현상학적 의미

연구자 : 서울대학교 석사과정 김영문()

본 연구는 초등 채목평가의 주체인 초등교사들이 어떤 체험을 겪는지 알아보고, 궁극적으로 초등 채목평가의 새로운 의미를 찾는 연구입니다. 다양한 평가 정책과 무수한 평가 이론이 정의 내리는 '초등채목평가'가 아닌 초등교사 즉, 주체가 인식하고 경험하는 '초등채목평가' 체험을 살펴봄으로써 '초등채목평가'의 본질적 의미를 새롭게 재조명하는 목적을 지닙니다.

본 연구의 연구참여자는 총 5명으로, 제일 먼저 1차 면담이 진행될 예정입니다. 1차 면담은 채목 평가 경험에 관한 먼 과거부터 가장 최근까지 있었던 주요한 일들에 대해 물어볼 예정입니다. 면담 소요시간은 90 분 내외이며 선생님께서 편하신 장소에서 진행하도록 하겠습니다. 1차 면담 이후, 채목 평가 수업관찰 및 2차면담이 진행될 예정입니다.

1차면담에서는 ①교사이전 채목평가 경험 ②예비교사 시절 채목평가 경험 ③교사시절 채목평가 경험의 세 가지 주제로 구분하여 이루어집니다. 1차면담을 통해 채목평가와 관련된 선생님들의 다양한 경험과 특색한 양상을 확인하고자 합니다.

이후에는 채목 평가 수업관찰이 있습니다. 관찰은 2차면담 전에 들어서 진행되며, 선생님의 수업을 위주로 관찰될 예정입니다. 수업관찰을 통해 면담의 내용을 보완하고 연구자가 관찰하면서 궁금했던 내용은 이후 면담에서 추가로 질문하고자 합니다. 이를 통해 선생님의 채목 평가 체험을 좀 더 풍부하게 보완할 수 있습니다.

2차 면담에서는 선생님께서 실천하신 채목 평가의 생생한 경험을 되물리는 질문들로 구성했습니다. ①채목평가 전 ②채목평가 중 ③ 채목평가 후에 어떤 체험을 했는지 묻는 질문을 통해 채목 평가의 주제로서 선생님들이 채목 평가에서 어떤 체험을 하는가를 알아보고자 할 예정입니다.

면담은 전사를 위해 연구자의 휴대전화로 녹음될 예정입니다. 2회의 면담, 수업관찰을 병행하여 평가 관련 문서수집도 진행됩니다. 1 회에 소요되는 관찰시간은 40 분, 면담시간은 90 분 내외입니다. 문서수집은 학교공문, 각종 계획서, 지도안, 학급 게시물, 교사 일지, 대화에서 보조적으로 활용되는 사진, SNS 게시물 등을 포함합니다. 연구 결과에 활용하게 되는 내용은 최종 참여자로 선정된 선생님들의 자료가 될 예정입니다.

선생님께서 원하시면, 언제든지 연구 참여를 중단할 수 있으며 그 즉시 모든 자료는 삭제되며 연구에 반영되지 않을 것입니다. 개인 식별정보가 노출되는 일이 없도록 하기 위해, 연구에 사용되는 모든 이름과 학교 명칭은 가명을 사용할 것이며, 연구 문서화되는 내용은 참여자의 내용 확인 과정을 거칠 것입니다. 또한, 본 연구참여자로 선정되어 연구 과정에 함께 해주시는 선생님께는 3 만원의 용로교환권이 제공될 예정입니다.

연구 참여를 원하시면, 상단에 명시된 연구책임자의 휴대전화(또는 이메일)로 연락주시면 됩니다. 이후 추가 자세한 내용은 대면 후 '연구참여 동의서'를 보면서 더욱 상세히 설명 드리겠습니다. 심사숙고하셔서 결정해주시면 됩니다. 감사합니다.





초등교사의 체육평가 체험과 의미에 관한 현상학적 탐구

LED(Lived Experience Descriptions, 체험 묘사)

본 연구에서는 선생님께서 교사가 된 이후 지금까지의 일들을 되돌아보고 회상해보기를 간곡히 요청합니다. 특히, 체육 평가를 실행하면서 또는 준비하면서 선생님의 기억 속에 가장 강렬했던 경험 또는 사건을 회상하십시오. 그리고 회상한 경험 또는 사건을 마치 지금 일어나고 있는 일처럼 생생하고 구체적으로 기술해주세요. 가능하다면 그 일에 대한 설명이나 해석은 피해주시고, 선생님께서 그 경험에 대해서 어떻게 생각하는지를 설명하려 하지 마시고, 그 경험을 하면서 체험한 것을 기술하여 주시면 됩니다.

<체험 묘사의 구체적 단계>

1. 체육 평가와 관련된 특정 경험을 떠올리세요.
2. 일어난 일의 상황 또는 생생함 때문에 선생님의 머릿속에 여전히 자리하고 있는 기억이나 느낌에 주목하세요.
3. 마치 의식의 흐름을 기술하듯, 선생님의 체험을 '현재 시제' 를 활용하여 기술해주세요.
4. 시적인 표현으로 과장하거나 미화하여 묘사할 필요는 없습니다. 다만, 선생님께서 경험한 순간을 최대한 정확하고 구체적으로 나타내는 데 집중해주세요.
5. 선생님께서 묘사하시는 하나의 체육평가 경험은 하나의 '스토리' 를 담고 있어야 함을 숙지하십시오. 아래는 선생님께서 작성할 글쓰기의 방향을 잡아주는 데 도움이 될만한 가이드라인입니다. 엄격한 잣대로 생각하지 마시고, 글쓰기의 방향을 잡는데 참고하는 정도의 기준이오니 편하게 작성해주시면 감사하겠습니다.

<체험 묘사 셀프 체크 가이드라인>

1. 짧고 단순한 이야기인가?
2. 하나의 사건과 관련되는가?
3. 중심 생각이 포함되는가?
4. 중요하고 구체적인 내용을 포함하는가?
5. 대화를 주고받는 인용구를 포함하는가?
6. 최대한 빠르게 결말에 접근하는가?
7. 이야기가 끝나기 직전, '한 방' 을 가지고 있는가?

Abstract

A phenomenological study on primary teachers' lived experiences and their meanings on physical education assessment

Youngjoon Kim

Department of Physical Education

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study is to explore the meaning of primary teachers' lived-experience of PE assessment. Primary teachers are unique beings who have experienced PE assessments as both students being assessed and teachers assessing. Thus, this study tried to capture primary teachers' lived-experience of PE assessment as both student and teacher based on hermeneutic phenomenology procedures. Accordingly, the research questions were set as followed: First, as a student, what is the lived-experience of PE assessment? Second, as a teacher, what is the lived-experience of PE assessment? Third, what is the meaning of assessing PE in primary school?

As theoretical backgrounds, Primary PE, PE assessment, and hermeneutic phenomenology underpinned this study. Followed by

hermeneutic phenomenology methodology, this study was conducted for a total of 11 months from August 2018 to June 2019. Participants were selected purposefully. 5 primary teachers who teach and practice PE were selected with an ability to give vivid and rich descriptions of their lived-experience in PE assessment practice. Phenomenological data were collected through phenomenological interviews, lived-experience descriptions(LEDs), observation, teachers' reflective journals, and documents related to PE assessment. Phenomenological data was described and analyzed by 'four existentials'(Merleau-Ponty, 2012; van Manen, 1990; 2016b) of human experience such as lived body, lived space, lived time, lived relations. Once lived-experiences were described as they were, hermeneutic process was implemented by researcher. Texts were recreated and reconstructed to provide readers with meaningful resonance(van Manen, 2016b) by researcher. In order to increase the trustworthiness of this study, the researcher utilized triangulation, member checks, and peer debriefing, plus, to guarantee the ethics of this study, this study was approved by Institutional Review Board(IRB).

The results and discussions consist of three to answer the research questions. Result 1, as a student once, their lived experiences of PE assessment were described. Lived-body experiences were thematized by 'trembling body', 'body being measured', which elaborates on their bodily experiences when their bodies were trembling and shaking as a result of being measured and graded in PE assessment. Lived-space experiences were thematized by 'a stage forcing bodily monologue', 'a space remote from their lives'. Lived-time experiences were thematized by 'in the twinkling of an eye', 'time not absorbing in' which revealed PE assessment moments went by in a flash and didn't draw their enthusiasms in some reasons. Lived-relations experiences were thematized by 'teacher was drill-sergeant', 'one-way traffic', which

accounts for their vertical and top-down relationship in PE assessment contexts.

Result 2, as a teacher, their lived experiences of PE assessment were described. Lived-body experiences were thematized by 'resting on their laurels', 'cloned body' which elaborates on that they practised their PE assessment with familiarity and convenience and copied their teachers' practices in the past without self reflection. Lived-space experiences were thematized by 'space shifting in the air', 'a field of convergence, not divergence'. The space that they, as primary teacher, engaged in PE assessment is atmosphere-changing field because students got so nervous that their bodily energy was focused on one spot. Lived-time experiences were thematized by 'like water and oil', 'time of growth'. Although they prepare for PE assessment so hard, their students' reaction to it was not as satisfying as they expected and also unexpected consequences of it let them participate in self-reflection to become better teachers. Lived-relations experiences were thematized by 'orientations for and toward students.' 'groping in the dark'. Participants oriented for and toward students in PE assessment practice and they looked for what's good in PE assessment gropingly by accumulating experiences of assessment practices.

Result 3, the meaning of assessing PE in primary school was interpreted and divided into three parts. Rich and vivid descriptions already made in result 1 & 2 were interpreted and newly understood through the researcher's interpretative lens. First, PE assessment centred on the educational subjects. In participants' lived experiences of PE assessment, the teacher existed as a subject of teaching, and the student existed as a subject of moving body and an active PE learner. But, through their lived experiences, there were practices that could not be explained and revealed by theories, common sense, policy documents.

But, the daily terms, 'Education' and 'Teacher', which have been commonly used in a static sense impede the expansion of practical meanings generated from educational practice contexts. Therefore, we are asked for replacing them with 'Pedagogy' and 'Pedagogue', which can provide practical and authentic understandings of PE assessment practices. In addition, student should be elevated as a subject of moving body that actively interacts with the world(Mereau-Ponty, 1945) and an active PE learner.

Second, PE assessment oriented to students' growth. With a closer look at primary teachers' lived experience, students were thrown in de-contextualized motor skills assessment, fragmented sport skills assessment, and fitness tests in PE contexts. This could regard students' body as objectification, instrumentalism of PE assessment, which is gotten worse when standards and normativity add up to it(Ingerslev, 2013; Slatman, 2014). Movement literacy(ML) is emerging terminology to keep students' bodily subjectivity from being objectified and instrumentalised. It consists of 'moving with a poise and perceptively' and 'to be perceptive in reading and writing the environment' leading students to interpret and assess their movements themselves. ML can give insights and make up to current PE assessment which is practised in de-contextualised and bodily objectified ways. By self-reflecting students' movement, not the standards, It can make students participate actively in exploratory learning environment and ultimately immerse in PE assessment. In addition, primary education is the stage of romance(Whitehead, 1929), and Choi(2005) defines primary PE as a romance PE in which the romance of physical education begins. Primary PE should play a important role in providing students with infinite possibilities of life and physical growth through waiting, rather than selections, ranks.

Third, PE assessment oriented to teachers' growth. In participants' lived experiences of PE assessment, unintended and unexpected consequences of PE assessment exposed. Pedagogy is good in itself, but its consequences could lead to unintended and unexpected results (Hay & Tinning & Engstrom, 2015). Participants tried to find out what was righteous actions by asking themselves and retracing their assessment practices. This pedagogical reflection is a driving force for better primary PE teacher and improve their assessment practice. In addition, participants experienced unexpected moments triggered by impromptu situations in their PE assessment practices. Each time, participants respond instantly to them with context-specific, know-how embodied reactions never written in the book, theory, policy. This is so called a pedagogical tact, which refers to the wisdom of knowing what to do in an educational situation and making an righteous judgment instantly (van Manen, 1991). Pedagogical tact comes from thoughtfulness for and toward students. Thus, in PE assessment contexts, it can be expected that teacher performs pedagogical tacts with thoughtfulness and develop it through accumulations of their experiences.

keywords : PE assessment, Primary PE, Primary teacher, Phenomenology,
Lived experience, Meaning

Student Number : 2017-29855