

초등학교 초임교사의 음악교과 정체성 형성 과정에 관한 사례연구

A Case Study on Formation Process of Music Teacher Identity of First-time Elementary Teachers

김지혜*

Jihye Kim 

초록 본 연구의 목적은 초등학교 초임 교사들의 음악교과 정체성 형성 과정을 탐구하는 것이다. 초임교사 기간에 형성되는 음악교과 정체성은 교사가 앞으로 음악을 가르치는 모습에 큰 영향을 끼치게 되므로, 우리나라 초등학교 초임 교사들의 정체성 형성 과정의 양상을 이해하는 것이 필요하다. 본 연구에서는 인천과 경기도에 재직중인 경력 5년 미만의 초등학교 교사 5명을 대상으로 사례연구를 실시하였다. 연구자는 연구참여자 당 2~3회 인터뷰를 통해 자료를 수집하고, Stake의 사례연구방법으로 분석하여 주제를 도출하였다. 연구 결과, 초등학교 초임교사의 정체성 형성 과정에 대하여 ‘개인적인 음악 경험과 제한된 예비교사교육에 의존하는 모습’, ‘교사의 음악교과 지식 부족과 환경적 요인에 의한 어려움’, ‘음악교과에 대한 적극적인 상호작용 기회의 부족’, ‘학생 중심 교사와 다재다능한 교사의 균형을 이루려는 노력’의 4가지 주제로 나타내었다. 이를 바탕으로 예비교사 및 현직교사 교육에서 음악수업 참관 및 수업실연 기회 확대, 선후배 교사 간 음악교과 관련 소통 강화, 음악수업에 필요한 실기 및 음악 소양 관련 연수 확대를 제안하였다.

주제어: 초등학교 교사, 초임교사, 음악교과 정체성, 교사 정체성, 음악교사교육

Abstract The purpose of this study is to explore the process of forming music teacher identity of the first-time elementary school teachers. It is necessary to understand the aspects of the identity formation process of first-time elementary school teachers in Korea because music teacher identity formed during the first-time teacher period greatly affects the way teachers teach music in the future. A case study was conducted on 5 elementary school teachers with less than five years of experience. The researcher collected data through interviews 2-3 times per research participant, and analyzed them by the case study method of Steak to derive the subject. As a result of the study, the process of forming the identity of first-time teachers were presented as four themes: 'relying on the personal music experience and limited pre-service teacher education', 'lack of knowledge of the music subject and difficulties due to environmental factors', 'lack of active interaction opportunities for music subjects', 'efforts to balance student-centered and all-around teacher'. Based on the research results, implications for the field of teacher education were suggested.

Key words: elementary school teacher, first-time teacher, music teacher identity, teacher identity, music teacher education

* Corresponding author, E-mail: jesalang@gmail.com

Teacher, Incheon Saebom Elementary School, 34, Aenggogae-ro 104beon-gil, Yeonsu-gu, Incheon, Korea

Received: 29 November 2024, Reviewed (Revised): 30 December 2024 (4 January 2025), Accepted: 4 February 2025

© 2025 Korean Music Education Society.

I. 서론

음악수업을 성공적으로 이끌기 위해서는 학습자에 알맞은 교육과정을 계획하고 실행하는 교사의 역할이 중요하다. 교사는 교육과정을 해석 및 재구성하여 음악수업을 구현하는 능동적인 교육과정의 실행 주체이기 때문에, 교사의 음악교과에 대한 지식과 인식을 바탕으로 한 수업 실행에 따라 음악수업의 질이 결정된다. 최근 교육 분야에서는 이러한 실행 주체로서 교사 담론으로 교사 정체성에 대해 주목하고 있고(So & Choi, 2019), 음악교육 분야에서도 음악을 가르치는 교사의 음악교과 정체성에 관한 논의가 이루어지고 있다.

음악교과 정체성은 음악을 가르치는 교사의 전문적, 내적, 사회적 측면의 여러 하위 요소들로 구성된다(Chua, 2018; Kim, 2022; McClellan, 2017; Wagoner, 2011). 긍정적인 음악교과 정체성을 형성하기 위해서는 교사가 음악교과에 대한 내용지식, 실천적 지식, 반성적 지식을 갖추고, 음악을 가르치는 교사로서 높은 자기효능감과 헌신적인 태도를 함양하는 것이 필요하다(Kwon & Seog, 2016; Wagoner, 2011). 또한, 교사를 둘러싼 물리적, 인적 환경 등과 상호작용하며 음악수업을 발전시켜 나가야 한다(McClellan, 2017).

교사의 음악교과 정체성은 교사가 음악교과와 관련된 지식, 환경 등에 영향을 받아 음악수업을 실천하면서 자신이 어떤 교사인지에 대해 인식하는 과정을 말한다(Wagoner, 2011). 교사는 음악교과 정체성을 형성하는 과정을 통해 과거에 어떤 요소들이 음악을 가르치는 교사로서의 인식에 영향을 미쳤는지 파악하고, 자신의 현재 모습을 이해하며, 미래에 어떠한 교사로 변화할지 설계할 수 있다(Beauchamp & Thomas, 2009). 이는 음악을 가르치는 교사가 자신의 역할을 인식하는 양상에 따라 다르게 나타난다(Bouij, 1998). 음악가적 정체성과 교사 정체성의 모습이 통합되어 음악교과 정체성으로 드러나는데, 이는 교사의 개인적 경험, 교사교육 맥락 등에 영향을 받아 형성된다(Chua, 2018).

초임교사 기간의 음악교과 정체성은 교사의 예비교사교육, 개인적 경험과도 밀접하게 연결되어 있으며, 초기 수업에서의 경험과 교직생활에서의 상호작용을 통해 발전해 나간다(Ballantyne & Zhukov, 2017). 교사들은 초임교사 기간에 수업에서 많은 시행착오를 거치거나 멘토링, 장학, 교사 모임 등 외부와 상호작용을 통해 교과에 필요한 지식을 터득하고, 이를 바탕으로 교사는 미래에 수업을 이끌어 갈 방향을 결정하게 된다(Ahn & Yim, 2019).

우리나라 초등학교 교사들은 예비교사 기간부터 초등학교의 여러 과목을 가르칠 수 있는 교육을 받는다. 이들은 음악을 가르치는 교사이기 이전에 초등교사로서의 정체성을 먼저 갖추게 되고, 실질적으로 교육 현장에 임용되고 나서 처음 음악수업을 제대로 가르치는 기회를 갖게 된다. 따라서 교사들이 임용되기 전 어떠한 음악적 경험과 예비교사교육을 받는지 알아보고 이러한 경험이 교사가 된 후 음악교과 정체성 형성에 어떠한 영향

을 주는지 분석하는 것이 필요하다. 또한, 교사들이 처음 임용되고 나서 음악수업을 하는 동안 음악교과 정체성 형성과 관련한 어떠한 경험을 하는지 면밀히 살펴보는 연구가 필요하다.

본 연구의 목적은 초등학교 초임 교사들의 음악교과 정체성 형성과 관련된 경험을 분석하여, 초등학교 초임 교사들의 음악교과 정체성 형성 과정을 사례연구로 탐구하는 것이다. 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 초임교사들은 음악교과 정체성 형성과 관련된 어떤 경험을 하는가?

둘째, 초등학교 초임교사들의 음악교과 정체성 형성과정은 어떠한가?

셋째, 연구결과를 통해 예비 및 현직 교사교육에 제시할 수 있는 시사점은 무엇인가?

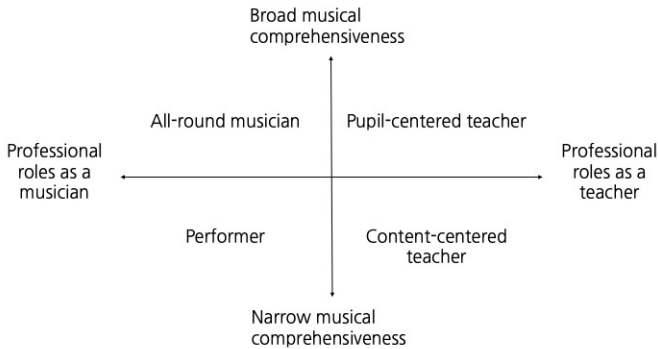
II. 이론적 배경

1. 초등학교 교사의 음악교과 정체성

교사의 음악교과 정체성은 음악을 가르치는 교사로서 자신을 인식하는 관점을 말한다(Chua & Welch, 2021; Kim, 2022). 이 개념은 교사가 음악 교과를 가르칠 때 자신의 역할이나 효능감, 지식 등에 대해 인식하는 것으로 교사 정체성 개념과 관련이 깊다. 교사는 자신이 기존에 갖고 있는 개인적인 신념을 바탕으로 현장에서의 전문적인 실천을 통해 교사 정체성을 형성한다(Noonan, 2019). 교사의 개인적인 신념과 경험 등 개인적인 측면은 교사가 된 후의 정체성 형성에 밑바탕이 되며, 지속적으로 영향을 미치는 요인이다(Mockler, 2011). 더불어 교사 정체성에서는 교사의 전문적인 실천에 주목하는데, 이는 교사를 교육 변화의 능동적인 주체로 인식하는 관점을 보여준다(So & Choi, 2019).

교사 정체성은 교사의 교육적인 실천에 따라 계속해서 변화하며 형성해 나가는 과정에 주목한다(Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). 교사 정체성과 관련하여 여러 교사들의 경험을 사례로 탐구하거나, 직접 수업을 실행하면서 교육자로서의 정체성이 확립되는 과정을 살펴보는 연구들이 많이 이루어지고 있다. 교사들의 이야기에서 그들의 생애사와 연관지어 정체성 형성 과정을 구체적으로 관찰할 수 있다.

교사의 음악교과 정체성은 교사가 자신의 교사 정체성에 음악교과에 대한 역할 인식, 전문적 지식 등을 반영하여 형성된다. Bouij(1998)는 음악교사가 자신의 역할을 어떻게 인식하는가, 그리고 음악 지식의 성격에 따라 연주자로서의 교사(performer), 다재다능한 교사(all-round musician)¹⁾, 학생 중심 교사(pupil-centered teacher), 내용 중심 교사(content-centered teacher)로 음악교과 정체성을 분류하였다(Figure 1).



[Figure 1] Classification of identities based on the role recognition of music teachers

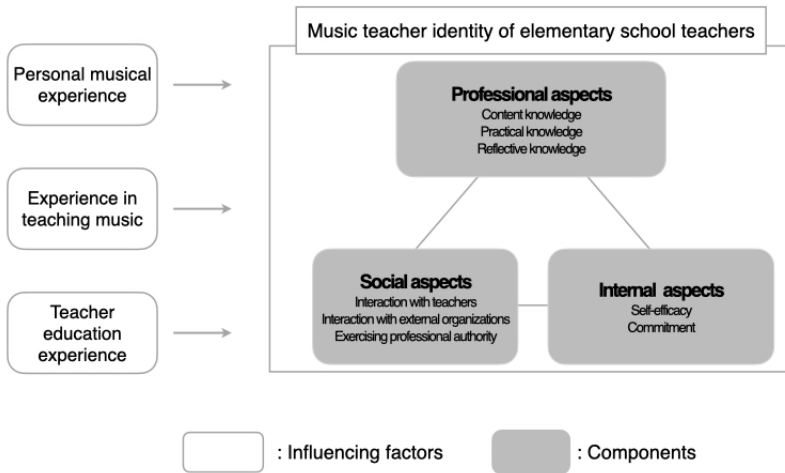
교사 역할 인식에 따라 정체성을 분류하면, 다재다능한 교사와 연주자로서의 교사 정체성은 음악가로서의 전문적인 역할을 중시하는 음악가적 정체성이 더 두드러지는 유형이다. 이들은 음악을 가르칠 때 학생들의 음악적 기능 연마에 초점을 두는 경향이 있다. 반면, 학생 중심 교사와 내용 중심 교사 정체성은 교사로서의 전문적 역할을 중시하는 유형이다. 이들은 음악교육을 통한 학생들과의 상호작용에 교육의 중점을 둔다. 음악 지식의 성격에 따라 정체성을 분류하면, 연주자로서의 교사와 내용 중심 교사는 음악 내용을 깊게 이해하는 것을 중요하게 생각하는 유형이다. 이 유형의 교사들은 음악 수업에서 학생들이 음악 이론과 음악 기능을 깊게 익혀 수준 높은 음악성을 기르는 것에 중점을 둔다. 반면, 다재다능한 교사와 학생 중심 교사도 학생들이 음악성을 향상하는 것을 중요하게 여기지만, 보다 다양한 음악적 장르와 영역을 학생들에게 경험하게 하는 것에 초점을 맞춘다.

교사의 음악교과 정체성은 교사 정체성과 마찬가지로 교사의 자기효능감, 헌신 등 자아개념, 음악교과 전문성, 음악교과와 관련된 구성원과의 상호작용하는 사회적 정체성과 관련한 개념들로 구성된다(Chua, 2018; McClellan, 2017; Wagoner, 2011). 교사의 음악교과 정체성을 구성하는 요인들은 교사의 개인적인 음악적 경험에 영향을 받아 형성되고, 교사의 현재 음악 수업 맥락, 주변 환경과의 상호작용에 영향을 받아 변화해 나간다(Lee, 2021).

Kim(2022)은 우리나라 초등학교 교사들의 음악교과 정체성을 측정하고, 음악교과 정체성 구성 요소와 영향을 주는 경험을 분석하였다. 또한, 경력 10년 이상의 초등학교 교사

1) 다재다능한 교사는 ‘all around musician’을 번역한 것으로, 음악 어느 한 분야를 깊게 배운다기보다는 음악 전반적인 분야에 대해 두루 교육받은 교사를 의미한다(Bouij, 1998).

10명을 대상으로 음악교과 정체성 형성 과정을 탐구하였다. 이를 통해 초등학교 교사의 음악교과 정체성이 전문적, 내적, 사회적 측면으로 구성되고 개인의 음악적 경험, 교사교육 경험, 음악수업 경험의 영향을 받아 형성된다는 것을 [Figure 2]와 같이 개념화하였다.



[Figure 2] Components and influencing factors of elementary school teachers' music teacher identity

음악교과 정체성의 전문적 측면은 음악 교과 지식 전문성, 음악 교수 기술적 전문성, 반성적 실천 전문성 등의 요소로 구성된다(Baik, 2016; McClellan, 2017; Kim, 2022). 음악교과와 관련된 이론, 실기 관련한 지식을 숙지하고 알맞은 교육방법을 활용하여 수업하는 것은 교사에게 필수적인 능력이고, 교사의 음악교과 정체성을 형성하는 데 중요한 영향을 끼친다. 또한, 교사가 자신의 음악수업을 반성하고 평가할 수 있는 반성적 실천 전문성은 미래의 음악수업을 개선하기 위해 필요한 음악교과 정체성의 전문적 측면에 해당한다.

음악교과 정체성의 내적 측면은 자기 효능감과 헌신으로 구성된다(Kim, 2022; Wagoner, 2011). 자기효능감과 헌신 등 교사의 자아개념은 음악을 가르치는 교사로서 자기 자신을 어떻게 바라보는가에 관한 내면적 요소에 해당한다. 정체성 개념이 결국 자기 자신에 대한 인식을 나타내는 것이기 때문에, 내면적 요소는 교사의 음악교과 정체성의 중요한 요소라 할 수 있다.

음악교과 정체성의 사회적 측면은 음악을 가르치는 교사를 둘러싼 동료교사와의 상호작용, 음악교과와 관련된 단체와의 상호작용, 교사의 음악교과 관련 전문적 권한 행사의 요소로 이루어진다(Kim, 2022; Lee, 2018; McClellan, 2017). 학교에서 교사가 음악 교과 전문성을 인정받아 관련 권한을 행사할 수 있는 자율성과 교사를 둘러싼 구성원(동료

교사, 학생 등)과 음악교과로 상호작용하며 자신이 음악교과와 깊은 관련이 있다고 인식하는 것은 교사 정체성을 구성하는 핵심적인 요소이다.

2. 초임교사의 음악교과 정체성 연구의 해외사례

교사 정체성에 관한 많은 연구들에서는 교직에 임용된 지 얼마 되지 않은 초임교사의 정체성 형성에 주목하고 있다. 교사들은 처음 교직에 입문하여 수업을 하면서 자신의 개인적인 경험, 예비교사 때 배웠던 지식 등을 활용하게 된다. 많은 교사들은 자신이 알고 있던 지식과 실제 가르칠 때 필요한 지식과의 차이가 생기게 되는 실행의 간극(praxis shock) 현상을 경험한다(Ballantyne & Zhukov, 2017). 예비교사 시절 배웠던 이론으로만 경험했던 교과 지식, 학생들의 특성 등을 현장에서 적용할 때 초임교사들은 홀로 실전에 내던져진 느낌에 불안감, 막막함 등을 겪게 된다(Roh, 2019). 이러한 막막함 속에서 교사들은 동료 교사, 학생 등 주변 환경과 상호작용하면서 교직이라는 새로운 환경에 적응해 나간다. 이때, 학교 현장 안과 밖에서 초임교사의 다양한 경험은 초기 교사정체성을 형성해 향후 교직생활에 큰 영향을 끼치게 된다(Ahn & Yim, 2019).

음악을 가르치는 초임교사의 정체성에 관한 연구들은 주로 해외에서 이루어졌다. 해외의 맥락은 우리나라 초등학교 교사 맥락과는 조금 다르지만, 초임교사시절 음악교과 정체성을 긍정적으로 형성하는 것이 앞으로 음악을 가르치는 데에 중요한 의미를 가진다는 점을 알 수 있다.

초임 음악교사에 대한 연구 초반에는 초임 음악교사의 고립과 실패의 감정, 외로움 등의 어려움과 이에 따른 교직 이탈 방지에 대한 연구들(Madsen & Hancock, 2002; Russell, 2008)이 주를 이루었다면 최근에는 초임교사들을 위한 멘토링과 전문성 개발에 관한 것으로 관심이 옮겨가고 있다(Chua, 2018; Pellegrino, 2019). 이는 초임교사 기간이 단지 교사 직업 유지를 위한 것으로 인식되지 않고, 자신이 어떤 음악교사가 될 것인지 인식하는 교사 정체성 개념과 연관됨을 의미한다고 볼 수 있다. 최근 해외의 초임교사 정체성 연구들을 살펴보면, 음악전담교사(music specialist)와 일반음악교사(general music teacher)에 따라 음악교과 정체성 형성 양상이 다른 것을 알 수 있다. 많은 연구가 미국에서 이루어졌는데(Ballantyne & Zhukov, 2017; Draves, 2019), 이 경우 대부분 음악전담교사를 대상으로 한 연구가 이루어졌다. 하지만 영국과 캐나다 초등학교 교사를 대상으로 한 일부 연구(Kraay, 2013; Stunell, 2010)에서는 초임 일반음악교사에 대한 정체성을 탐구하였다.

음악전담교사는 자신의 세부 전공에 따라 합창, 기악, 밴드 등 특정 영역의 음악만을 가르치는 교사를 말한다(Downey, 2007). 이들은 “가르칠 수 있는 음악가(musicians who also teach)”로서 음악을 가르치는 교사이기 이전에 음악 연주가로서의 정체성이 우선시되고,

따라서 자신이 배운 음악 문화 테두리 안에서 학생들을 가르치는 경향이 있다(Jose & Julius, 2021). 하지만 교사로서 실천을 하면서 교사 정체성을 음악가 정체성과 통합하는 모습을 보여주기도 한다(Draves, 2019). 또한, 멘토링, 현직교사 대상 연수 등을 통해 교직에 필요한 실제적인 지식을 습득하고, 긍정적으로 정체성을 변화시킨다는 연구 결과도 나타났다(Ballantyne & Zhukov, 2017).

일반음악교사는 일반음악(*general music*)과목을 가르치는 교사이다. 이들은 “음악을 아는 교사(*teachers who know music*)”로서 음악가적 정체성 보다는 교사 정체성이 우선시된다(Jose & Julius, 2021). 일반음악교사들은 자신이 담임으로서 다른 과목과 함께 음악 과목을 가르치거나, 일반음악만을 따로 맡아 가르치기도 한다. 이들은 음악을 가르칠 때 음악의 미적 측면보다 교과 내용에 보다 집중해서 가르치는 경향이 있다(Jose & Julius, 2021). 일반음악교사들이 예비교사교육 과정에서 음악에 대한 교육을 제대로 받지 못하는 경우, 유년기 1차 사회화 과정에서의 음악교육 경험에 영향을 많이 받아 음악을 가르치는 경우가 많다(Kraay, 2013). 또한, 음악과 다른 과목들을 함께 가르치는 경우 음악이 다른 과목들보다 우선순위가 밀리는, 즉 중요성이 낮은 과목으로 인식되어 교과 특성의 정체성 형성하기 어려워한다(Stunell, 2010).

선행연구를 종합하면, 음악전담교사와 일반음악교사의 음악교과 정체성 형성 양상이 다르게 나타나고 이러한 결과는 자신을 어떠한 존재로 인식하는가, 즉 자신을 교사 또는 음악가로 인식하는가에 따라 달라지는 것을 알 수 있다. 우리나라 초등학교 교사들과 맥락이 유사한 해외의 일반음악교사 대상 연구에서는 주로 음악수업에 대한 낮은 자신감과 그 요인에 초점을 맞춰 연구가 진행되었다. 하지만 일반음악교사들이 그러한 낮은 자신감을 극복하기 위해 어떠한 노력을 하는지, 어떻게 변화하는지에 대한 연구는 음악전담교사 대상 연구보다는 부족한 실정이었다. 따라서 본 연구에서는 우리나라 초등학교 초임 교사들의 인터뷰 결과를 통해 해외 사례에 나타난 결과와 유사한 부분이 있는지 살펴보는 것에 더 나아가, 교사들이 정체성 변화를 위해 어떤 방식으로 노력하는지에 대해서도 분석하려 한다.

3. 초등학교 초임교사의 정체성 특징

우리나라의 초등학교 교사들은 처음 임용된 후 학교라는 새로운 상황에 적응하며 교사 직에 적응해 나가게 된다. 교사들은 4년간의 예비교사 교육 기간을 마치고 실제 교육 현장에 학생, 동료교사, 학부모 등과 상호작용하며 사회적인 학습을 하게 된다. 대개 첫 학교에서의 경험이라 불리는 초임교사기간은 나머지 교직 생활에 중요한 영향을 주기 때문에 이 기간의 적응, 시행착오, 쟁점 등에 대한 연구가 많이 이루어지고 있다.

교사가 된 첫 학기에는 정체성 혼란, 업무부담으로 인한 수업 집중 곤란, 생활지도 및 학급 경영 미숙 등의 특징이 나타난다(Ahn & Yim, 2019). 초임교사들은 예비교사기간 배운 내용에 대해 교육대학교에서 기본적인 소양과 학문적인 내용을 가르쳐야 하지만, 그보다 현장에서 유용한 지식을 가르쳐야 한다는 생각을 가지고 있었다(Roh, 2019). 하지만 이에 대한 부족한 교육 때문에 현장에 임용되었을 때 막연한 두려움과 준비되지 않았다는 느낌을 많이 받게 된다. 제한적인 실습기간으로 인해 아동에 대한 이해가 부족하여 현장에 나왔을 때 발달 단계 및 특성을 파악하지 못해 지도 문제가 생기고, 학습지도보다 점차 더 많은 비중을 차지하는 생활지도에의 어려움 때문에 교직 자체에 회의감을 느끼는 경우도 적지 않다(Roh, 2019). 이 때 자신이 가지고 있던 교육철학과는 다르게 학생들을 다그치거나 방임하게 되어 혼란을 느끼기도 한다. 또한, 학교 및 선배교사가 요구하는 가치관과 자신의 가치관이 대립하는 경우가 많은데, 이때 많은 초임교사들이 이에 맞서 혼란과 좌절을 근본적으로 극복하기 보다는 현실에 타협하는 경향을 많이 보인다(Ahn & Yim, 2019).

최근 초임교사들의 연령대를 밀레니얼 세대라 일컫기도 하는데, 이 세대의 교사들은 다른 세대와 구별되는 정체성의 특징이 나타난다. 이들은 교사로서의 대외적 목표 달성보다는 개인적인 목표 달성에 좀 더 초점을 둔다(Park & So, 2021). 따라서 개인적인 목표 달성을 위해 교사 직무에 전념하는 일이 전문적 정체성과 통합하는 결과를 가져오기도 한다. 밀레니얼 교사들은 학교 안의 교직 문화에서의 서열과 상호작용보다 온라인 환경에서의 학교 밖 동료 교사를 찾는 것에 관심을 가지는 경향이 있다.

초등학교 교사들은 예비교사 때부터 음악교과에 대한 전문성을 계발할 수 있는 교육에 대해 중요하다고 생각하지만, 이에 비해 자신의 음악교수 수행 능력을 낮게 인식하고 있다(Choi, 2015). 또한, 경력 5년 미만의 초등학교 초임교사들은 5년 이상 경력의 교사들보다 교수내용지식(pedagogical content knowledge)에 대한 인식이 부족한 것으로 나타났다(Chung & Choi, 2022). 특히, 음악교과의 여러 영역들에 대한 실기기능에 대한 자신감 부족으로 인해 음악수업을 부담스럽게 느끼는 경우도 많으며, 학교 내 음악실이나 악기 등의 관리 상태의 미비로 인해 음악수업에 대해 부정적인 인식을 갖게 되는 경우도 적지 않다(Moon, 2009). 초임교사들은 학교 안에서의 음악교과 관련 상호작용 측면에서도 경력 교사들보다 소극적인 면을 보였으며, 음악교과 관련 전문적인 권한도 경력 교사들보다 적게 가지는 것으로 나타났다. 이는 초임교사들의 음악교과에 대한 낮은 자신감과 효능감으로 이어지는 결과로 이어진다(Kim, 2022).

III. 연구 방법

1. 사례연구

본 연구는 질적연구 접근 방법 중 하나인 사례연구방법을 사용하여 진행하였다. 사례연구는 특정 사례를 설명할 수 있는 여러 체계들을 탐색하는 연구방법으로, 분명히 확인할 수 있는 경계를 가지는 사례들에 대한 이해를 하는데 유용하다(Creswell, 2015). 사례연구는 분석의 목적과 사례의 수에 따라 단일 도구적 사례연구, 집합적 사례연구, 본질적 사례연구로 분류할 수 있다(Stake, 1995). 이 중 집합적 사례연구는 한 가지 논제에 대해 여러 사례를 연구대상으로 분석하는 것이다. 이 연구 방법은 어떤 논제를 예증하기 위한 도구로서 사례들을 분석하고 보여준다는 특징이 있다.

본 연구에서는 초등학교 초임교사의 정체성 형성 과정을 탐구하는데, 초임교사라는 경계에 해당하는 교사들의 집합적인 사례를 조사하여 교사들의 정체성 형성 과정에서 나타나는 공통적인 주제와 각 교사마다의 맥락에 따라 다르게 나타나는 점들을 분석하려고 한다. 이 관점에서 본 연구에서는 Stake(1995)의 집합적 사례연구 방법에 따라 연구를 설계하였다.

2. 연구참여자

연구참여자는 경기도와 인천 지역의 공립 초등학교에서 근무하고 음악 교과를 가르친 경험이 있으며 자료수집 기간 기준(2024. 8.) 음악을 가르치고 있는 교직 경력 5년 미만의 초등학교 교사 5명을 선정하였다. 연구주제를 예증하기 위해 적합한 사례를 선정해야 하는 사례연구의 특성상, 연구참여자는 연구자 주변 지역에서 근무하는 교사들 중에서 자격에 부합하는 대상을 목적표집으로 선정하였다. 경력을 5년 미만으로 선정한 것은, 통상 초등학교에서 1급 정교사 연수를 받기 전의 2급 정교사들을 초임교사로 지칭하고 있기 때문이다.

연구참여자들은 인천과 경기도에 소속되어 근무중이었지만 출신 대학교는 G교대, D교대, C교대 등 다양한 지역에서 학부를 졸업하였다. 이를 통해 교육대학교마다 다른 음악과 교육과정을 살펴 보고, 같은 교육대학교를 나온 교사들에게서도 예비교사교육에 대해 느끼는 점을 비교할 수 있었다. 모든 연구참여자들은 심화 전공 과목을 음악이 아닌 다른 과목을 전공하였다. 음악을 심화전공한 경우 타 심화과목 전공보다 음악 교과 관련하여 많은 예비교사교육을 경험하기 때문에, 교사들의 예비교사교육에 따른 음악교과 정체성 형성을 동등한 수준에서 분석하기 위해서 음악을 심화전공하지 않은 교사들로

선택하였다. 연구참여자들의 인적사항은 모든 인터뷰가 마무리된 2024년 7월 말을 기준으로 작성하였다. 최종 선정된 연구참여자의 인적 사항은 다음 <Table 1>과 같다.

<Table 1> Personal information of study participants

Name (pseudonym)	Sex	Undergraduate school(initial letter)	Major	Total career	Career in teaching music
Kim	Woman	G	Special (inclusive)	6 month	6 month
Lee	Woman	D	Math	3 years	2 years and 6 month
Park	Man	G	Childhood	4 years	3 years and 6 month
Jung	Woman	G	Special (inclusive)	1 year and 6 month	1 year and 6 month
Choi	Woman	C	Childhood	4 years and 4 month	2 years and 6 month

3. 연구절차

1) 연구단계

본 연구는 질적 사례연구의 연구절차에 따라 진행하였다. 연구단계는 <Table 2>와 같다.

<Table 2> Research procedures

Research procedures	Content of the study
Literature review	Review of literature on teacher identity, music teacher identity, and first-time teacher teaching music
Case sampling	Selection of study participants and case sampling to analyze the identity of music teachers of first-time elementary school teachers
Data collection	Conducting interviews of study participants
Data analysis	Data transcription, coding, and thematicization
Conclusion deduction	Draw conclusions and implicaitons according to the topic

첫째, 관련된 문헌을 탐색하고 분석하였다. 교사 정체성과 관련한 국내외 연구를 탐색하여 교사 정체성의 정의와 특징에 대해 살펴보았고, 음악교사 정체성 관련한 최근 해외 연구들을 탐색하였다. 이를 바탕으로 음악교과 정체성의 유형(Figure 1)과 연구자의 선행

연구(Kim, 2022)의 내용을 보완하여(Figure 2) 자료수집에 대한 분석적 틀을 마련하였다.

둘째, 초등학교 초임교사의 음악교과 정체성 형성 과정과 특징을 분석하기 위해 사례 연구 방법을 채택하고 이에 따른 연구 참여자를 선정하였다. 모두 경력 5년 이하의 초임 교사들을 대상으로 연구참여자를 선정했지만, 참여자 간의 경력이 모두 다르고 그에 따른 음악 수업 경험도 상이하였다. 이는 사례연구의 특성상 각 개별 사례는 독립적인 사례의 특성을 가지기 때문이다.

셋째, 연구 참여자를 대상으로 1:1 심층 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰는 2024년 3월부터 8월 사이에 이루어졌고, 현장 교사를 대상으로 실시하기에 일과 후 해당 교사의 학교로 찾아가거나 화상회의(Zoom)을 통해 인터뷰를 실시하였다.

넷째, 인터뷰는 모두 녹음하여 전사하였고, 연구자는 전사 자료를 반복해서 읽으며 코딩 구조화 및 주제화 하였다. 코딩 구조화 및 주제화는 질적자료분석시스템 파랑새 2.0 시스템을 활용하였다.

다섯째, 코딩 및 주제화한 내용들을 바탕으로 연구결과에서 초등학교 초임교사들의 정체성 형성의 특징을 대주제로 나타내었다. 결론에서 이에 대한 선행연구와의 연관성과 연구자의 해석을 기술하고, 본 연구결과를 통해 교사교육에 대한 시사점을 도출하였다.

2) 자료 수집 및 분석

(1) 자료 수집

본 연구에서는 사례연구방법에 따라 면담(interview)의 방법으로 자료를 수집하였다. 반구조화된 면담을 통해 각 사례자들에게 연구주제에 초점을 맞춰 질문하되, 각 사례에서 나타나는 개별적이고 특수적인 통찰을 포함하려 하였다(Kil et al, 2001). 질문 문항은 반구조화 면담을 위해 이론적 배경을 분석한 내용을 바탕으로 큰 주제 단위로 작성하였고, 연구참여자에게 실제 인터뷰를 하는 과정에서 중요한 사실을 발견하게 되면 새로운 질문을 하거나 추가 인터뷰를 실시하였다. <Table 3>은 반구조화 인터뷰 질문에 쓰인 질문 내용이다.

<Table 3> Semi-structured interview questions

Topic	Question contents
Experiences before teaching music	<ul style="list-style-type: none"> • What are your personal experiences related to music before becoming a teacher? • How did these experiences affect your current teaching of music? • Please tell me what your experience related to music subject when you were a pre-service teacher.

<Table 3> Continued

Topic	Question contents
Music teaching experiences	<ul style="list-style-type: none"> • What knowledge and skills do you use to teach music classes? • Please tell me about the music class you experienced that impressed you. • What kind of attempts are you making to improve your music classes?
Awareness of music teacher identity	<ul style="list-style-type: none"> • How do you perceive yourself teaching music? • What is the same and different about the 'music teacher' you thought about before becoming a teacher compared to the present?

질문 내용은 [Figure 2]의 음악교과 정체성의 구성 요소와 영향을 준 경험에 관한 이론(Kim, 2022)을 바탕으로 구성하였다. 질문 대영역을 ‘음악을 가르치기 전 경험’과 ‘음악수업 경험’, ‘음악교과 정체성 인식’으로 분류하였다. ‘음악을 가르치기 전 경험’은 연구참여자들이 교사가 되어 음악을 가르치기 전의 정체성 모습을 알아보기 위한 질문으로, 개인적인 음악 경험과 예비교사교육 경험에 대한 질문을 포함하였다. 두 번째 대영역인 ‘음악수업 경험’은 Kim(2022)의 음악교과 정체성 요소에 따라 살펴보기 위하여 전문적, 사회적, 내적 측면에 따른 질문을 구성하였다. 전문적 측면은 연구참여자들이 음악수업을 할 때 어떤 지식과 기술을 중점으로 두고 수업하는지에 대하여 질문하였다. 사회적 측면에서는 음악수업을 개선하기 위한 노력에 대해 질문하였다. 내적 측면에서는 자신이 인상 깊게 경험한 음악수업에 대해 질문하였다. 세 번째 영역인 ‘음악교과 정체성에 대한 인식’에서는 음악수업을 하는 자신에 대한 인식, 과거와 현재를 비교하여 음악을 가르치는 자신의 모습이 어떻게 같고 다른지에 대해 질문하였다. 이 질문들은 1차, 2차 인터뷰에서 모두 질문하여 변화된 점을 살펴보고자 하였다.

최종적으로 구성된 인터뷰 문항으로 목적표집으로 선정된 5명의 연구참여자들에게 인터뷰를 실시하였다. 한 교사 당 기본 2회의 인터뷰를 실시했으며, 자료를 분석하면서 명확하지 않은 내용이 있는 경우에는 1회 추가 인터뷰를 하였다. 인터뷰 전에 연구참여자들에게 자발적인 인터뷰 참여와 중지에 대해 설명하였고, 모든 자료는 연구 종료 후 파기됨을 안내하였다. 인터뷰는 1회당 2시간 정도 소요되었고, 추가 인터뷰는 30분 정도 소요되었다. 본 연구에서는 연구참여자들의 정체성 형성이 현재 계속해서 변화하는 특성을 관찰하기 위해, 인터뷰의 시기를 학기 초(3~4월)와 학기 말(7~8월)로 나누어 실시하였다. 연구 참여자의 초반 인터뷰에서는 개인적인 음악 경험, 예비교사교육 경험, 교사가 되기 전에 가졌던 음악교육 관련 철학, 음악수업 경험이 있는 경우 초반 수업에 대한 경험에 대해 이야기하였다. 2회차 인터뷰에서는 이전 음악수업 때와 달라진 점, 앞으로 음악을 가르치는 교사로서 변화하고 싶은 점에 대한 주제를 다루었다.

(2) 자료 분석

본 연구는 Stake(1995)의 집합적, 도구적 사례연구방법에 따라 자료를 분석하였다. 집합적 사례연구에서는 각 사례들이 가지는 내적인 분석(within-case)과 사례 간 분석(cross-case)이 함께 시행되어야 한다(Stake, 1995). 따라서 연구참여자별 전사한 자료를 독립적으로 각각 분석한 후, 이를 사례 간 대주제로 묶는 범주적 집합(categorical aggregation), 직접적 해석(direct interpretation)의 방법으로 자료를 분석하였다(Stake, 1995). 이 작업을 할 때 파랑새 2.0 프로그램을 활용하였는데, 이 질적 분석 프로그램은 전사 자료의 코딩과 각 코딩 자료를 유목화 할 때 용이하게 활용된다.

분석 과정은 다음과 같다. 첫째, 연구참여자 별 각각 전사자료를 코딩하였다. 코딩은 연구 참여자의 발화에서 연구에 의미를 가지는 내용을 작은 주제로 구조화 하는 것인데, 줄 단위로 분석하여 몇 문장의 단위로 코딩 제목을 붙여 목록화하여 연구참여자 별로 50개 내외의 코딩을 생성하였다. 둘째, 모든 연구참여자들의 코딩 목록들을 전체적으로 보며 연구참여자별 코딩에서 범주들 사이에 일치하는 것들을 패턴(pattern)화 하였다. 셋째, 패턴들에서 나타나는 주제가 관련된 이론에 적용할 수 있는지 살펴보고 이를 연구 결과로서 자연주의적 일반화(naturalistic generalization) 하는 단계를 거친다. 이와 같은 과정에 따른 범주화 결과는 <Table 4>와 같다.

<Table 4> Categorization results

Coding examples	Patterns	Themes
<ul style="list-style-type: none"> • Being confident in singing through the experience of choir club in school • Feeling the importance of various instruments through orchestra experience 	Apply personal music experiences to first music class	Initial identity- relying on personal experience and limited pre-service teacher education experience before becoming a teacher
<ul style="list-style-type: none"> • Sing at sight- Helpful for reading sheet music or accompaniment in music class • Theory classes that are difficult to apply in practice • Observing limited music classes helped in the first music class 	Limited experience in pre-service teacher education	
<ul style="list-style-type: none"> • Difficulty giving feedback in music creation class • Failed to make Danso sound 	Difficulty in practical skills	Difficulties that first-time teacher experience in teaching music
<ul style="list-style-type: none"> • Difficulty presenting a variety of activities • Difficult to organize a two-hour class with one song 	Difficulty in organizing music lessons	
<ul style="list-style-type: none"> • Students who are passive in their participation • Students who show a distracted attitude in music classes • Less important to students than other subject 	Difficulties in student guidance and control	
<ul style="list-style-type: none"> • Difficulty in teaching in a regular classroom • Difficulty in equipping various instruments 	Environmental difficulties	

<Table 4> Continued

Coding examples	Patterns	Themes
<ul style="list-style-type: none"> Helped by a senior teacher who is interested in music Peer open classes: Consultation within the same grade 	Inside the school: Interaction centered on the same grade	Lack of active interaction with music subjects
<ul style="list-style-type: none"> Indischool: Mainly receiving and using data Youtube: Teaching and learning materials, teacher training materials 	Out of school: Mainly relying on online media	
<ul style="list-style-type: none"> Pay attention to the active participation of students in music classes Use of teaching methods in other subjects 	Current identity: Student-centered teacher	Efforts to balance student-centered teacher and all-round musician
<ul style="list-style-type: none"> Hope to handle instruments better to communicate with students Hope to develop music knowledge and practical skills for various activities in music class 	Hopes for the future identity: All-round musician	

IV. 연구 결과

이 장에서는 본 연구에서 도출한 정체성 형성 과정을 ‘개인적인 음악 경험과 제한된 예비교사교육에 의존하는 모습’, ‘교사의 음악교과 지식 부족과 환경적 요인에 의한 어려움’, ‘음악교과에 대한 적극적인 상호작용 기회의 부족’, ‘학생 중심 교사와 다재다능한 교사의 균형을 이루려는 노력’의 4가지 주제로 나타내었다.

1. 개인적인 음악 경험과 제한된 예비교사교육에 의존하는 모습

1) 개인적인 음악 경험

연구참여자들은 음악을 가르치는 초반에 개인적으로 음악을 배우거나 음악활동을 한 경험을 바탕으로 음악수업을 계획하고 실행하는 경향을 보였다. 연구참여자들은 교사가 되기 전 모두 개인적인 음악 경험을 가지고 있었다. 교사마다 경험한 음악 활동의 종류와 기간은 달랐지만, 경험의 많고 적음과는 관계없이 음악적 경험 당시 얼마나 효능감을 많이 느꼈느냐에 따라 음악 수업에 대한 초반 태도가 다른 것을 볼 수 있었다. 개인적으로 음악을 배우거나 음악활동을 했을 때 높은 효능감을 느낀 교사들은 그만큼 음악을 가르치기 전에 높은 자신감을 가지고 있었다.

대학교 때 피아노 연합동아리에 들어가서 한 학기에 3번 연주회를 했었어요. 모두 전공자가 아니었는데도 이렇게 음악 연주회를 할 수 있었다는 게 아주 뿌듯해요. 이게 모두 어렸을 때부터 피아노를 꾸준히 배웠기 때문인 것 같아요.

(김교사 1차 인터뷰 중)

반면, 개인적인 음악 경험에서 자신이 음악을 잘 하지 못했다고 느낀 교사들은 음악을 가르치기 전 자신 없어 했던 모습을 보였다. 이는 교사들이 초반 음악수업에서 자신이 인식하는 음악적 능력을 음악수업 능력과 어느 정도 동일시켰다는 것으로 해석된다. 최교사는 어렸을 때 노래 부르는 것을 좋아하여 합창부에 지원을 했으나 떨어졌던 경험이 있었다고 하였다. 이때 자신이 ‘좋아하는 것’과 ‘잘하는 것’이 다름을 깨닫고, 음악에 재능이 없다고 느꼈다고 한다. 박교사는 피아노학원을 초등학교 시절 다녔었는데, 배운 기간에 비해서 많이 늘지는 않았다고 회상하였다. 이 때 음악 이론과 실기 지식을 배울 수 있었지만, 동시에 그의 음악적 재능이 높지 않은 것을 확인하게 되었다. 이처럼 개인적인 음악 경험을 통해 효능감을 많이 느끼지 못한 교사들이 오히려 음악을 가르치기 전에 낮은 자신감을 보이게 되는 계기가 되었다.

교사들은 초반 음악수업에서 개인적인 음악 지식들을 많이 활용하는 모습을 보였다. 김교사는 학기 초에 제재곡 반주 뿐 아니라 동기유발 등에서도 피아노 연주를 활용하여 수업에 적용하였다. 이교사는 음악을 가르친 첫 해에 학생들에게 2부 합창을 가르쳐 작은 음악회의 무대에 오르는 경험을 하게 해 주었다. 정교사는 자신이 오케스트라에서 활동하면서 다양한 악기를 경험하는 것의 중요성을 느껴, 처음 음악을 가르칠 때 학교에 있는 다양한 악기들을 학생들에게 경험하게 해 주려고 노력하였다. 이러한 결과는 초임교사들의 음악교육적 경험이 많지 않았기 때문에 자신의 개인적인 음악 경험을 활용하여 음악 수업을 하는 경향을 보인 것으로 해석할 수 있다.

2) 제한된 예비교사교육 경험

교사들은 처음 음악수업을 할 때, 예비교사교육 때 받은 음악교육 관련 지식들을 활용하여 수업하였다. 예비교사교육 경험은 학부 때 들었던 음악 관련 강좌(음악과교육론, 음악실기)와 실습 경험으로 나누어 살펴보았다.

인터뷰한 모든 교사들은 실기 과목에 대한 기억을 이론과목보다 구체적으로 이야기하였다. 몇몇 교사들은 실기 과목에 대해 현장에서 유용하게 활용할 수 있어 긍정적으로 평가하였다.

국악을 배운게 특히 기억에 남아요. 2학년 때 단소를 배우고 3학년 때 장구를 배웠는데, 이때 이 악기들을 다룰 줄 알게 되어서 현장에 나와서도 아이들 가르칠 때 그래도 제가 시범을 보일 수 있어서 좋은 것 같아요.

(박교사 1차 인터뷰 중)

3학년 때 소금을 배운다고 해서 악기를 샀는데 코로나 때문에 다 비대면으로 대체되어서 제대로 수업을 못 받았던 것 같아요. 악기도 제대로 볼지 못하고 학기가 끝났으니까요. 그때 교수님께서도 줌으로 가르쳐 주시긴 했는데 거의 이론 위주였고 학생들도 집중을 좀 잘 못한 것 같았어요.

(김교사 1차 인터뷰 중)

G교대에서 학부를 졸업한 박교사는, 여러 음악 교과 관련 과목들 중에 국악수업을 배웠던 것이 지금까지 도움이 많이 되었다고 하였다. 그는 교사가 되기 전에 국악실기를 다뤘던 것은 현장 나와서도 국악수업을 할 때 활용할 수 있었다고 이야기했다. 반면 같은 G 교대를 졸업한 김교사와 정교사는 국악실기를 배웠을 때 Covid-19 상황 때문에 비대면으로 수업을 하여 실기를 제대로 배울 수 없어 아쉬워했다. 이처럼 같은 교육대학교를 졸업했더라도 당시 수업 상황 등에 따라 학부 때 배운 음악교과에 대한 인식은 교사마다 차이를 보였음을 알 수 있다.

C교대를 졸업한 최교사는 합창지도실기를 배운 것이 기억에 남았다고 하였다. 그녀는 노래부르는 것에 자신이 없는 편이었는데, 해당 과목을 수강하면서 노래를 가르치는 것에 대해 조금은 자신감을 얻었다고 하였다. 또한, D교대를 졸업한 이교사의 경우 실기에서 시창을 배운 것을 언급하였는데, 시창 수업을 통해 음악수업에서 처음 보는 곡의 악보를 반주하거나 읽을 때 도움이 많이 되었다고 하였다. 서로 다른 교육대학교를 졸업한 연구참여자들은 음악실기 과목에서 다른 과목을 경험하였다. 이에 따라 자신감을 가지게 되는 음악 영역도 달라지고, 실제 음악수업에서도 음악교과 영역에 대한 인식과 태도가 다르게 나타나게 되었다.

교사들은 음악과교육론 수업에서는 실기 수업에 비해 대체적으로 부정적인 의견을 나타내었다.

...하지만 음악교육론에서는 제가 예전에 (피아노학원에서) 배웠던 지식보다 심화적이지 않다고 느껴졌어요. 그리고 교대에서 여러 과목을 함께 배워서인지 음악교과에서의 교수법에 관한 내용이 특별하게 더 기억에 남지는 않아요.

(박교사 1차 인터뷰 중)

음악과 이론 수업은 너무 학문적인 이론만 다뤘고, 지금 현장에서 활용할 때 잘 쓰지 않고 있어요. 배운 내용들을 수업할 때 어떻게 적용해야 할지 조금 막막했고 학생들이 생각보다 그렇게 적극적이지 않아서 참여를 이끌어내는 방법이라든지 이런 내용이 좀 더 있었으면 하는 아쉬움이 있어요.

(정교사 1차 인터뷰 중)

박교사와 정교사의 인터뷰처럼, 교사들은 교대에서 배웠던 타 교과교육론 수업과 많이 차별화되지 않아 아쉬웠다고 하였다. 교대에서 많은 과목을 배우면서 음악 교육론을 배운 것이 기억에 많이 남지 않았다고 하였다. 실제 현장에서 적용할 수 있는 유용한 교수법적인 내용이 부족했다는 의견도 있었다. 이처럼, 교사들은 교육대학교의 음악수업에서 이론적인 내용을 현장 상황에 적용할 수 있는 능력을 충분히 습득하지 못하였다고 인식하였고, 첫 해에 현장에 나가서도 제대로 활용하지 못하는 경향을 보였다.

또한, 교사들이 교생실습 때 수업을 참관한 경험은 좋은 음악수업을 인식하는 기준이 되었지만, 실습 때 음악수업을 참관할 기회가 많지 않았다.

실습 때 (음악)수업을 참관한 횟수가 많지는 않았던 거 같은데요. 그래도 기억에 남았던 것은 음악수업을 할 때 항상 아이들이 즐거워했다는게 보였어요. 구체적으로 어떤 활동을 했는지는 기억이 잘 나지는 않는데, 그때 느낀건 음악수업은 즐거워야 하는구나를 느꼈어요.

(이교사 1차 인터뷰 중)

교사들은 대부분 한 두 번 수업을 참관한 것이 전부였지만, 실습 참관때 보았던 음악수업이 교사들이 실제 수업을 하기 전에 참고할 수 있는 거의 유일한 수업이었기 때문에 중요한 의미를 부여하고 있었다. 많은 초임교사들은 실습 때 참관한 수업을 모델링하여 첫 해에 음악수업을 하였다. 다만, 교사들은 실습 때 참관한 수업을 비판적으로 수용하기 보다는 대체적으로 좋은 수업으로 인식하고 있었다. 구체적으로 음악교과의 어떤 영역에서 참관한 수업기술을 적용해야 효과가 있는지를 생각하기보다는, 대략적인 수업의 분위기나 학생들의 반응에 따라 수업을 평가하는 경향을 보였다.

초임교사들은 예비교사교육과 자신의 개인적인 음악 경험을 적절하게 통합시켜 올바른 교수법을 활용하여 음악수업을 하기보다는, 자신이 개인적으로 배웠던 음악 기능을 중심으로 수업을 하거나 교생실습 때 참관한 수업을 무비판적으로 수용하여 답습하는 모습을 보였다. 또한, 예비교사교육에서 배운 내용들을 충분히 활용하지 못하고 일부 실기 기능 정도를 기억하여 수업에 적용하고 있었다. 초임교사들이 교사가 되기 전 충분한 음악교육적인 경험을 가지지 못하였기 때문에 자신의 개인적인 과거 음악 경험과

제한적인 예비교사교육에 의존하여 수업하게 되는 모습으로 나타났다. 따라서 이 시기의 음악교과 정체성은 아직 불안정하며, 제대로 형성되기 전 단계라고 볼 수 있다.

2. 교사의 음악교과 지식 부족과 환경적 요인에 의한 어려움

1) 교사의 음악 수업에 필요한 지식 부족

연구참여자들은 음악수업을 하며 음악 수업에 필요한 지식이 부족함을 느꼈다. 교사들은 음악교과 영역별로 교과 내용 지식이 부족함을 느껴 수업에 있어 소극적인 태도를 보였고, 음악수업에서 다양한 활동을 어떻게 이끌어내야 할지 막막했다고 하였다. 음악 수업을 하기 전에 개인적인 음악 경험을 통해 자신감을 보였던 교사들도 자신이 가지고 있던 음악적 능력을 수업에서 적절하게 활용하지 못하는 것에 대해 아쉬움을 나타내기도 했고, 자신이 경험하지 못한 영역을 가르칠 때의 당혹감을 표현하기도 하였다.

음악 한 단원에 2차시 정도 배분이 되어 있잖아요. 그런데 사실 아이들에게 이제 노래를 들려주고 이 노래를 아이들과 같이 노래를 부르고 표현해 보고 하면 사실 한 차시에서도 뭔가 어중간하게 끝나는 경우가 많더라고요. 그럼 이제 나머지 한 차시에 어떻게 뭔가 제가 전문적인 지식을 좀 알려줘야 하는데 어떤 걸 가르쳐줘야 할지 막막했고 그래서 불렀던 노래를 또 부르면 아이들도 좀 지루해하는 거 같았어요.

(정교사 1차 인터뷰 중)

정교사처럼 많은 초임교사들은 음악수업을 노래를 부르는 수업이라고 인식하는 경향이 있었고, 노래 따라부르기가 끝난 후에는 어떤 활동을 해야 할지 막막하게 생각했다. 이 경우, 자신의 음악적인 지식이 부족해서 노래를 부르는 활동 외에 자신이 전문적인 음악 지식을 알려주는 것에 망설이는 경우도 있었다.

몇몇 교사들은 학생들의 발달에 따른 교과 내용을 체계적으로 제시하기보다는 음악 이론적인 내용에 치중하여 수업을 하는 모습을 보였다.

학생들이 처음에 음악수업을 했을 때 음표, 쉼표 같은 기초가 부족한 것 같았어요. 그래서 그런 기초 이론에 대해 좀 잘 알려줘야겠다는 생각이 들어서 초반에는 그런 이론 위주로 수업을 좀 했었어요. 그런데 이제 학습지를 나눠주고 알려주는데 학생들이 뭔가 너무 어려워하고 지루해하는 게 느껴졌어요. 이게 음악시간에 노래도 좀 하고 즐겁게 해야 되는데 처음에 너무 이론을 해서 그런가 학생들이 음악시간을 좀 재미없게 인식하는 것 같더라고요.

(김 교사 1차 인터뷰 중)

김교사는 학생들이 음악을 배우기 위해서는 먼저 기초적인 개념과 이론들을 알아야 한다고 생각하여, 수업 초기에 이론 위주의 수업을 하였다. 하지만 이러한 수업 방식은 초등학생들에게 어렵고 지루하게 느껴졌고, 오히려 음악교과를 재미없는 과목으로 인식하게 하는 부작용이 발생하였다. 그리고 이론을 강조하다 보니 교과서의 다른 활동들을 놓치게 되어 교과서에 있는 내용을 제대로 다루지 못하는 경우도 생겼다.

교사들은 음악수업에서 자신의 실기 기능을 시범보이는 것에 대하여 두려움을 보이기도 하였다.

음악 영역에 따라 수업의 질이 크게 달라져 당황했어요. 제가 단소나 소금 소리도 잘 못내고 국악 관련한 지식이 부족해서 국악 내용이 나오면 어떻게 수업할지 막막했어요. 제가 부르기가 어려운 (국악) 노래가 나오면 중간에 스킵하기도 했어요.

(이교사 1차 인터뷰 중)

이교사의 경우 음악수업을 하기 전에는 자신이 합창을 오랫동안 해온 경험에 높은 자신감을 보였지만, 국악 영역이 나올 때 당황하며 수업에 대해 두려움을 느꼈다. 교사 자신이 국악 실기적인 능력과 이론적 지식이 부족하다고 인식하면서 학생들에게 가르치는 것에 대해 부담을 느꼈다. 이로 인해 교과서에 국악 부분이 나오면 건너뛰고 가르치기도 하였다. 박교사는 가창지도할 때 자신없음을 많이 느꼈다고 하였는데, 그는 자신이 정확하게 음을 짚거나 박자를 맞췄는지에 대해 확신이 없었다. 따라서 음악수업이 끝날 때마다 학생들이 자신의 가르침을 통해 배움이 있었나에 대해 의구심을 느꼈다고 하였다.

교사들은 학생들의 참여를 이끌어내고, 학생들의 수업 태도를 통제하는 것에 대한 어려움도 이야기하였다. 김교사는 예비교사시절 학생들과 가깝게 지내는 실습 담당 교사의 수업을 본받아 자신도 학생들과 함께 즐거운 분위기에서 음악수업을 할 것이라고 생각하였다. 그녀는 수업 초반 자신이 좋아하는 피아노를 활용하여 학생들에게 ‘피아노 치는 친구같은 음악선생님’으로 다가가려고 했다. 수업 중간에 학생들에게 피아노 연주를 들려주면서 분위기를 환기시키려고 하였으나, 학생들은 오히려 교과 내용에 집중을 잘 안하고 김교사에게 수시로 연주를 해달라고 하는 등 산만한 태도를 보여 당황했다. 다른 교사들도 음악수업에서 학생들이 적극적인 참여를 하지 않는 것에 대해 언급하였다. 이교사는 학년마다 태도가 많이 달랐다고 하면서, 중학년인 3학년은 적극적인 참여 태도를 보이지만 악기를 붙지 않아야 할 때 부는 등 통제 측면에서 어려운 모습을 보였고, 고학년인 6학년은 전반적으로 참여 태도가 소극적인 모습을 보였다고 하였다. 이렇게 학년마다 다른 특성에 따라 음악교과에서 어떻게 다르게 지도해야 할지 막막했다고 하였다.

초임교사들이 음악수업에서 어려워하는 양상은 조금씩 달랐지만, 음악수업의 단원에

서 핵심적으로 가르쳐야 할 내용이 무엇인지, 그리고 학생들에게 어떤 방법으로 가르쳐야 효과적인지 찾기 어려웠다는 점은 공통적이었다. 즉, 음악지식들을 음악 수업 내용과 학습자에 알맞게 적용하는 음악교재분석에 어려움을 겪고 있었고, 이로 인해 학생의 발달단계, 영역의 고른 배분 등에 있어 충분히 고려하지 못한 수업을 하는 모습을 보여주었다.

2) 환경적 요인

교사들이 음악수업을 할 때의 사회적 환경, 음악교과에 대한 학교의 인식 등도 수업에 어려움을 느끼게 하는 요인이었다. 몇몇 교사들은 음악수업을 할 때 여러 환경적인 요인의 영향으로 음악수업을 더욱 어렵게 느끼게 되는 계기가 되었다고 하였다.

처음 학교에 임용되었을 때 코로나 상황 때문에 학생들의 등교가 중지된 상황이었고, 동학년 교사들이 돌아가면서 과목을 맡아 e학습터에 학습 내용을 올리는 방식으로 수업을 했어요. 저도 음악수업을 올리기는 했는데 교실환경이 아니라 일단 어떤 수업을 해야 할지 너무 막막했고요, 주로 음악 듣고 감상하고 그런 위주로 수업을 올렸던 것 같아요.

(최교사 1차 인터뷰 중)

최교사와 박교사는 처음 임용되었을 당시 Covid-19 상황 때문에 대면 수업이 불가능한 상황이었다. 최교사는 첫 음악수업에서 비대면 영상을 업로드 하는 수업을 할 때에 자신이 모든 음악수업을 맡아서 할 수 없었고, 수업의 내용도 영상을 업로드 하는 것이기에 음악감상 위주로 제한될 수 밖에 없었다. 박교사는 줌(ZOOM)으로 음악수업을 하였는데, 기본적인 가창수업을 할 때에도 학생들이 제창을 하거나 하는 활동을 하기 힘들었다고 하였다. 두 교사는 Covid-19 상황이 끝난 후에 음악을 가르칠 때에도 다시 처음 음악을 가르치는 것처럼 느껴졌으며, 어느 정도 비대면 상황에 익숙해졌는데 대면 수업에서 학생들 앞에서 시창하는 것이 어색하게 느껴졌다고 회상하였다. 이렇게 초반에 음악수업에 제약을 겪고 난 후, 교사들은 향후 음악수업에 적응하는 데에 더욱 많은 시간이 필요하게 되었고, 음악수업을 어려운 수업으로 인식하는 계기가 되었다.

이교사와 정교사는 근무하는 학교에서 음악교과를 덜 중요하게 생각하는 것 같은 분위기를 느꼈고, 이로 인해 자신들도 음악교과를 우선순위에서 뒤로 밀어 생각한 경향이 있었다고 하였다.

여기 학교가 학군지다 보니까 학생들이 초등학교 고학년부터 이제 국영수에 좀더 신경을 쓰는 분위기에요. 학부모님들도 그걸 더 신경써주길 바라고.. 그러다 보니 아무래도

국영수 진도를 나가다가 음악같은 경우 조금 더 소홀하게 되는 경우가 있죠.

(이교사 2차 인터뷰 중)

또한, 음악실이나 악기 등 수업에 필요한 물리적 환경이 잘 갖춰지지 않아 음악수업에 불편함을 느끼고, 이로 인해 음악수업에 대해 힘들다는 인식을 갖게 되는 경우도 있었다. 정교사처럼 악기가 잘 구비되지 않아서 수업에 불편함을 느끼는 경우도 있었는데, 이 경우 필요한 악기를 구매하려 할 때 관리자와의 소통이 잘 되지 않아 학교에서 음악교과를 중요하게 생각하지 않는 것 같다는 느낌을 받았다고 하였다. 최교사는 학급수의 변화로 인해 음악실을 일반 교실로 사용하게 되어 교실에서만 음악수업을 하다 보니 악기준비실에서 악기를 교실에 들고 가서 수업해야 하는 등 제한점이 많았다고 하였다.

3. 음악교과에 대한 적극적인 상호작용의 기회 부족

초임교사들은 음악수업을 개선하고 발전시키기 위해 자신이 근무하는 학교 안과 밖에서 상호작용을 하고 있었다. 학교 안에서는 주로 같은 학년에 소속된 교사들과 상호작용을 하는 형태를 보였다.

지금 동학년에 음악교과로 대학원을 다녀오신 선생님이 계시는데요, 이분이 평소에도 자료를 많이 주셔서 음악수업이 전보다 더 원활하게 되는 것 같아요. (이 자료들 덕분에) 음악시간에 가장 말고도 다양한 활동을 할 수 있게 되었어요.

(박교사 2차 인터뷰 중)

박교사처럼 몇몇 교사들은 음악교과에서는 동학년에 음악교과에 관심이 많은 선배교사가 있는 경우에 특히 영향을 많이 받았다고 이야기했다. 이 경우에는 선배교사로부터 음악교과 관련한 자료를 공유받거나, 수업에 관련된 조언을 듣기도 하였다. 하지만, 음악교과에 관심이 많은 선배교사를 만나지 못한 교사들은 동학년 협의 시 음악교과와 관련된 협의를 할 기회가 거의 없었다고 하였다. 동학년 협의를 할 때에 초임교사들의 입지가 다른 경력교사보다 높지 않아, 음악교과에 대한 의논을 하고 싶어도 쉽지가 않았다는 의견도 있었다.

교사들은 동료장학을 통해 음악수업을 참관하기도 하였는데, 동료교사들은 주로 주지교과인 국어, 사회, 수학 등을 선택하는 경우가 많고 음악수업을 선택하는 것은 흔치는 않다고 지적하였다. 따라서 동료교사 중에 음악교과에 관심이 많은 교사가 수업을 해야 참관을 할 수 있었다고 하였다. 수업 참관 후에도 반성적인 토론이 많이 이루어지지 않아,

수업경험이 적은 초임교사들은 참관 수업을 다소 무비판적으로 수용하는 경우가 있었다.

학교 밖에서 이루어지는 상호작용에는 초등교사 커뮤니티인 인디스쿨, 유튜브 등 온라인 매체와 학교 밖의 교사 전문적 공동체 모임 등이 있었다. 연구참여자들은 대부분 온라인 커뮤니티를 이용하고 있었고, 몇몇 교사들은 유튜브를 음악 수업 준비 및 수업 자료로 활용한다고 말하였다.

인디스쿨에 들어가서 여러 가지 활동에 대한 아이디어도 얻고, 수업을 아예 차시별로 구성해놓으신 것도 있는데 그런 것도 많이 활용하게 되요. 제가 그냥 교과서 보고 수업 준비하는 것 보다 훨씬 알차게 수업을 할 수 있는 것 같아요.

(이교사 2차 인터뷰 중)

교사들은 인디스쿨에서 다른 교사들이 올린 수업 관련 활동 자료들을 많이 활용하였다. 주로 자료를 다운로드 하는 방법으로 활용하고, 자신이 만든 자료를 업로드하지는 않는다고 하였다. 또한, 유튜브에 올라온 영상 자료를 음악 이론, 실기 지식을 배우는 공간으로 활용하기도 하였다. 이처럼 교사들은 음악수업의 발전을 위해 온라인 매체의 활용을 많이 하지만, 다소 수동적인 상호작용을 하는 모습을 보여줬다.

저번에 한 번 동학년 선생님께서 본인이 참여하시는 교사 모임이 있다고 하셔서 같이 가본 적이 있어요. 음악 수업 관련한 모임이었는데 서로의 음악수업에 대해서 이야기하면서 교수법도 나누고 고충도 나누는 그런 자리였어요. 음악수업에서 하면 좋은 놀이 같은것도 공유하고요. 거기 가서 경력이 많으신 선생님들도 음악 지도하실 때 힘들어하신다는 걸 깨달았고요, 저도 약간 위안을 얻었다고 할까요, 그런 감정을 받았어요.

(김교사 2차 인터뷰 중)

김교사처럼 학교 밖의 음악교과 전문적 공동체 모임에 참석하는 경우도 있었다. 그녀는 이 모임을 통해 음악수업에서 교사들이 서로의 고충을 나누는 시간을 통해 다양한 경력의 교사들과 함께 음악을 가르치는 교사로서 소속감을 느낄 수 있었다고 하였다. 하지만 경력교사에 비해 현장경험이 부족한 초임교사의 입장에서 자신의 음악수업에 대한 자료를 공유하기보다는 선배교사들의 경험을 주로 경청하는 위치에서 참여할 수 밖에 없었다. 자신이 발언권을 갖고 적극적으로 참여하기 보다는, 경력교사들의 수업 문화를 그대로 받아들일 수 밖에 없는 상황이 많았다. 또한, 이러한 모임에 참여하게 되는 경로가 동학년 교사의 소개 등 다소 폐쇄적이고 비공식적인 경로로 이루어지고 있어, 많은 초임교사들이 모임의 존재를 인지하지 못하고 있는 경우가 많았다.

4. 학생 중심 교사와 다재다능한 교사의 균형을 이루려는 노력

연구참여자들은 짧은 경력이지만 음악수업을 거둬주고 시행착오를 거치며 음악수업을 대하는 태도가 달라졌다고 이야기하였다. 교사들은 초반에 개인적인 음악 경험에 많이 의존했던 음악수업의 방식에서 벗어나, 보다 다양한 활동을 음악수업에서 활용하려고 노력하고 있었다. 두 차례의 인터뷰에서 나타난 그들의 변화는 주로 학생들과의 상호작용 방식에 관한 것이었다. 인터뷰 초반에 교사들이 수업에서 자신이 가지고 있는 음악 지식을 전달하는 것에 그치는 모습을 보였다면, 마지막 인터뷰에서는 학생들이 음악수업에 보다 흥미를 느끼고 적극적으로 참여하게끔 하는 것에 대한 주제가 많이 나타났다.

음악시간에 학생들이 집중을 잘 못하고 좀 산만했던 것을 바꿔보려고 이런저런 시도를 했어요. 원래 모둠별로 자리 배치를 했었는데 이걸 짝 대형으로 바꾸고 앞을 보고 수업하니까 전보다 확실히 태도가 좋아진 것 같았어요. 그리고 스티커 제도를 도입해서 태도가 좋으면 스티커를 주고 쌓이면 보상을 하고 이런 방법을 쓰니까 집중을 더 잘하는 것 같더라고요.

(김교사 2차 인터뷰 중)

교사들은 음악수업에서 학생들의 참여를 이끌어내고, 집중하게 하는 방향으로 수업을 변화시키고 있었다. 초반 수업의 모습에서 학생들을 통제하지 못하거나 또는 과하게 통제했던 모습을 개선하기 위해 학급 배치, 보상제도, 동기유발 등을 활용하는 모습을 보였다.

이전에는 노래를 주로 많이 불렀는데요, 제가 다른 영역에는 자신이 없다고 느껴서. 그런데 좀 더 다양한 활동을 해서 꼭 음악적이지 않더라도 퀴즈라던지. 게임이라던지. 학생들이 좀 더 집중을 할 수 있는 활동을 같이 하면서 음악 개념도 좀 익히고 하면서 수업이 조금 더 다채로워진거 같아요.

(이교사 2차 인터뷰 중)

음악시간에 특히 학생들의 수준차이가 많이 난다고 느꼈어요. 그래서 사회시간에 협동학습을 해서 모둠원들끼리 역할을 나눠서 서로 가르쳐주는 것을 많이 하거든요. 그걸 음악시간에도 적용해서 리코더 서로 가르쳐주기를 하니까 어려워하는 친구들이 더 잘 배우는 것 같더라고요.

(박교사 2차 인터뷰 중)

교사들은 초반 수업에서 가창 위주의 수업, 이론 위주의 수업 등 수업 목표를 달성하기 위해 다양한 활동을 하지 못한 것에 대해 이야기했었다. 그들은 이를 변화시키기 위해

온라인매체, 동료교사 등과 상호작용하며 음악시간에 좀 더 다양한 활동을 시도하고 있었다. 퀴즈나 게임 등 음악외적 활동을 통해 학생들의 흥미를 이끌기도 하고, 타교과의 교수법을 활용하기도 하였다. 또한, 교과서에 제시되지 않은 다양한 노래들을 같이 부르거나 연주하기도 하였다. 다만, 이들은 교육과정에 제시된 음악 개념을 학습하기 위해 심화적인 활동을 한다기 보다는 학생들이 음악시간에 즐겁게 참여하는 것에 좀 더 중점을 두어 수업을 하고 있었다.

이처럼 초임교사들은 음악수업에서 학생과의 상호작용을 중시하는 학생중심 교사의 정체성 모습을 보이고 있었으나, 학생들과 음악을 통해 다양하게 소통하기 위해 앞으로 음악적 실기 및 이론 지식을 좀 더 함양하고 싶다는 희망을 드러내었다.

제가 악기를 연주하면서 가르치고 싶은 마음이 있어요. 지금은 악기를 연주할 환경도 아직은 안 된 것도 있지만 제가 (악기 다루는 것을) 못하기 때문에 수업에 자신이 없는 게 느껴지고, 학생들도 그걸 느끼는 것 같아요. 제가 음악을 좀 더 잘하고 좋아하면 학생들도 더 즐겁게 참여할 것 같아요.

(이교사 2차 인터뷰 중)

음악에서 그래도 한 분야라도 좀 전문적으로 끌고 갈 수 있는 자신감을 가진 교사가 되고 싶어요. 동학년 선생님 중에 장구를 잘 하셔서 그걸로 학생들과 음악극도 만드시고 하시면서 다양하게 수업하시는 분이 있거든요. 그 선생님은 음악으로 애들을 휘어잡는 것 같더라고요. 저도 뭔가 그런 무기 하나를 갖고 음악수업을 하고 싶어요.

(최교사 2차 인터뷰 중)

교사들은 학생들에게 보다 질 높은 음악 경험을 제공하기 위해, 교사 자신이 여러 가지 음악적 기능을 함양하고 싶다고 하였다. 교사가 직접 음악 기능을 시범보여 학생들에게 음악적으로 모델링을 할 때, 학생들도 음악수업에 더 적극적으로 참여할 수 있을 것이라고 생각하고 있었다. 이처럼, 교사들은 미래에 음악교과에서 보다 전문적인 실기적 지식을 갖추어 학생들과 보다 깊게 음악적으로 소통할 수 있는 교사의 모습을 꿈꾸고 있었다. 음악수업을 거둬하고 교수법을 개선하며 수업에 어느 정도 익숙해졌지만, 결국 음악수업의 질을 향상시키기 위해서는 교사 자신의 음악적 전문성이 필요하다고 느끼고 있었다.

V. 결론

본 연구는 초등학교 초임 교사들의 음악교과 정체성 형성과 관련된 경험을 분석하여

초등학교 초임교사의 음악교과 정체성 형성 과정을 사례연구로 탐구하였다. 연구결과에서 도출한 주제에 따른 결론은 다음과 같다.

첫째, 초임교사들은 자신의 개인적인 음악적 경험과 제한된 예비교사교육의 영향을 받아 정체성을 형성하였다. 교사들은 과거에 음악을 배우거나 활동했던 경험이 긍정적인 경험으로 남아 있는 경우에 음악교과에 더욱 자신감을 보이는 경향이 있었다. 이는 어렸을 때 음악 경험으로 음악에 대하여 좋은 인식과 자신감을 형성하고 음악수업을 하는 것에 대해서도 긍정적인 동기를 얻게 된다는 선행연구의 결과와도 일치한다(Draves, 2019; Kim, 2022). 또한, 연구참여자들은 개인적으로 경험한 음악 지식을 초반 음악수업에서 많은 부분 활용하고 있었다. 이는 음악을 별도로 전공하지 않은 일반음악교사들이 자신의 어릴 적 음악경험을 수업에 많이 투영하고 있다는 선행연구의 결과와 유사하다(Kraay, 2013). 예비교사교육 중 학부 강좌에서 초임교사들은 예비교사 때의 교과과정이 현재 수업에 실질적으로 영향을 얼마나 주는가를 중요하게 생각하고 있었다. 이는 음악 내용 지식을 수업에서 활용할 수 있는 실천적인 지식이 필요함을 시사하며(Kwon & Seog, 2016), 실천적 지식을 통해 초임교사들이 겪는 실천 충격을 줄여줄 수 있다는 선행 연구의 맥락과도 연결된다(Ballantyne & Zhukov, 2017).

둘째, 초임교사들은 음악교과 지식 부족과 여러 환경적 요인으로 정체성 형성에 어려움을 겪고 있었다. 이들은 음악교과 지식, 교수법 지식 부족으로 음악교과 정체성에서 전문적 측면의 형성에 어려움을 겪고 있었다(McClellan, 2017). 이는 연구자의 선행 연구(Kim, 2022)의 양적 연구에서 교사들이 자신의 전문성 부족을 음악수업에서 어렵게 느끼는 요인으로 나타난 것과도 일치한다. 교사가 자신의 전문성을 낮게 인식함으로써, 낮은 자신감과 헌신 부족 등 음악교과 정체성의 내적 측면의 형성도 어렵게 된다고 볼 수 있다(Kim, 2022; Wagoner, 2011). 또한, 음악교과를 중요하게 생각하지 않는 관리자, 학교 풍토에 의해 교사의 전문적 권한 행사가 충분히 이루어지지 않는 환경이 조성되어 음악교과 정체성의 사회적 측면이 낮게 형성될 수 있다(Baik, 2016; Kim, 2022).

셋째, 교사들은 음악교과와 관련하여 적극적인 상호작용이 부족한 모습을 보였다. 이는 음악교과 정체성 구성요소 중 사회적 측면이 낮게 형성되고 있다고 볼 수 있다(Kim, 2022; McClellan, 2017). 또한, 이 결과는 연구자의 이전 연구(Kim, 2022)의 10년차 이상 교사들이 전문적 공동체나 연수, 대학원 진학 등으로 적극적인 상호작용의 모습을 보인 것과는 다르게 나타났다. 이는 초임교사들이 학교생활에 적응해야 할 부분이 많아 상대적으로 음악교과에서 상호작용을 할 여유가 없었기 때문이라고도 해석할 수 있다. 따라서 초임교사때 보다 적극적인 상호작용을 할 수 있도록 교사교육 측면에서 제도적인 개선이 이루어져야 한다.

넷째, 교사들은 학생들의 적극적이고 즐거운 참여에 좀 더 중점을 두는 ‘학생 중심

교사' 정체성 모습으로 변화하면서도, 자신의 음악적 능력을 보다 다양하게 발전시키는 '다재다능한 교사'가 되려는 열망을 드러냈다. 교사들은 음악수업을 할 때 음악교과 내용의 깊이보다는 다양한 활동을 추구하고, 학생들의 참여와 동기 등을 좀 더 우선시하는 모습을 보여주었다(Bouij, 1998). 이는 연구참여자들이 '음악을 가르치는 교사'이기 이전에 '학급 관리자'로서의 정체성이 우선시되었기 때문이라고 해석할 수 있다(Lee, 2018). 교과전담으로서 연구에 참여한 김교사도 자신이 지금은 음악전담이지만 앞으로 계속 담임을 할 것을 염두해 두고 담임교사들과 공조하여 학생 관리 및 통제에 집중하고 있는 모습을 보여주었다. 즉, 학생을 관리해야 한다는 책임인식성이 교과 전문성보다 좀 더 우선적으로 작용한 결과라고 해석할 수 있다. 교사들은 음악교과 실기 및 이론에 관한 역량이 필요하다고 느끼며, '다재다능한 교사' 정체성을 발전시키기를 희망하였다. 이는 현재 초등학교의 초임교사들이 나타내는 정체성과 추구하는 정체성에 차이가 있다는 것을 보여주며, 음악가적인 정체성 모습을 추구하는 모습은 연구참여자들이 부족하다고 느낀 수업에서 보다 깊은 음악적 지식을 바탕으로 학생들과 상호작용할 필요성을 느꼈던 것이라고 해석할 수 있다(Bouij, 1998). 음악수업에서 일반적인 학급 경영 차원에서의 학생들 지도가 원활한 수업을 가능하게는 하지만, 보다 질 높은 음악수업을 하기 위해서는 초등학교 교사들의 음악적 전문성이 요구된다고 할 수 있다(Kwon & Seog, 2016).

이러한 맥락에서 초등학교에서 음악수업이 성공적으로 이루어지려면, 초등학교 교사가 음악수업에 대해 보다 중요성을 느끼고 스스로 실천할 수 있는 동력을 만드는 것이 필요하다. 본 연구에서 논의한 결과를 바탕으로 우리나라 예비, 현직 교사교육에 제언하는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 학부 음악 강좌와 교생실습에서 음악 수업을 참관하고 직접 실연해 볼 수 있는 기회를 늘려야 한다. 본 연구를 통해 교사들이 예비교사교육 과정에서 수업참관, 모의수업 등 이론적 지식을 실제 수업에 적용해보는 실천적 지식의 탐구 기회가 부족하여 현장에서 수업에 대한 두려움을 많이 느낀다는 것을 알 수 있었다. 따라서 학부 음악이론 과목에서 이론을 음악수업에 적용하여 활용할 수 있도록 수업 시연, 교과서 분석 등의 기회를 확대할 필요가 있다. 또한, 예비교사 실습 기간과 초임교사 기간에 좋은 음악수업 참관할 수 있는 기회를 확대해야 한다.

둘째, 온라인 기반 교사 커뮤니티, 주변 학교와의 연계 등을 통해 경력교사와의 소통 창구를 확대할 필요가 있다. 연구참여자들은 학교 안에서 동학년 위주의 비교적 좁은 범위의 상호작용을 하고 있었고, 온라인 커뮤니티에 많은 의존을 하고 있었다. 이에, 초임 교사들이 음악교과 관련하여 보다 적극적인 상호작용을 할 수 있도록 온라인 매체, 주변 학교 연계 등의 제도적인 창구를 마련할 필요가 있다. 현재 D교육청에서는 '수.수.친(수석 교사수업친구)'라는 동아리를 운영하고 있는데, 이는 수석교사들이 학교를 순회하며 신

규, 저경력, 고경력 교사들과 동아리를 구성하여 수업 철학 및 수업 공유 등을 통한 멘토링 활동을 하는 전문적 학습 공동체이다. 또한, 초등교사 온라인 커뮤니티 인디스쿨에서는 전국단위로 음악수업연수, 신규교사 연수 등이 이루어지고 있다. 이와 같이 현재 이루어지고 있는 교육청 및 온라인 커뮤니티 연수들에 주목하고 적극적인 홍보 및 참여 방안을 설계하여 연수를 확대하고 많은 교사들이 참여할 수 있도록 해야 한다.

셋째, 현직교사를 대상으로 음악 수업에 필요한 실기, 음악 소양 등을 재교육할 수 있는 연수 기회가 확대되어야 한다. 교사들은 음악수업의 질을 높이기 위해서 교사 자신의 음악적 전문성을 신장해야 할 필요성을 느꼈다. 현장에서 바로 활용할 수 있는 실기연수 뿐 아니라 초등교사들의 음악적 소양을 증진시킬 수 있는 다양하고 흥미로운 연수가 개발되어야 할 것이다. 이를 통해 교사들이 음악 자체에 흥미를 느껴 음악교과 지도에 보다 관심을 갖게 하는 것이 필요하다.

본 연구는 교사 5명을 대상으로 사례연구 한 것이기 때문에 연구 결과를 모든 초등학교사에 일반화 할 수는 없다는 점이 한계점이다. 하지만 이 사례들을 통해 초임교사들이 처음 현장에서 음악을 가르칠 때의 인식을 이해할 수 있고, 음악교과에서의 예비교사교육과 현직교사 교육의 중요성에 대해 정체성 형성 과정을 통해 살펴볼 수 있다는 점에 의미를 가질 것이다.

References

- Ahn, T. Y., & Yim, S. Y. (2019). Experiences of beginning elementary school teachers in the first semester: From the perspective of a community of practice. *Korean Journal of Teacher Education*, 35(4), 217-238.
- Baik, E. J. (2016). The development of professional self-identity measurement instrument for the early childhood teachers. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 36(6), 77-96.
- Ballantyn, J., & Zhukov, K. (2017). A good news story: Early-career music teachers' accounts of their "flourishing" professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 241-251.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers'

- professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bouij, C. (1998). Swedish music teachers in training and professional life. *Interantional Journal of Music Education*, os-32(1), 24-32.
- Choi, M. Y. (2015). A study on educational needs analysis of preliminary elementary school teachers for music teaching competency. *Korean Journal of Research in Music Education*, 44(2), 163-184.
- Chua, S. L. (2018). Growing music teacher identity and agency: Influencers and inhibitors. Unpublished doctoral dissertation, UCL Institute of Education, London.
- Chua, S. L., & Welch, G. F. (2021). A lifelong perspective for growing music teacher identity. *Research Studies in Music Education*, 43(3), 329-346.
- Chung, J., & Choi, M. Y. (2022). Elementary School Teachers' Music Class Experience and Perceprion of Music TPACK during the COVID-19 Pandemic in Korea. *The Journal of Future Music Education*, 7(1), 1-20.
- Conway, C. M. (Ed.) (2003). *Great beginnings for music teachers: Mentoring and supporritn new teachers*. Reston, VA: NAFME.
- Creswell, J. (2015). *Qualitative inquiry and research design* (3rd ed.). NY: Sage Publication.
- Downey, J. (2007). A response to "Specialist vs. non-specialist music teachers: Creating a space for conversation". In K. Veblen & C. Beynon (Eds.), *From sea to sea: Perspectives on music education in Canada* (E- book: Chapter 19). Ontario: Western Libraries.
- Draves, T. (2019). Teaching ambition realized: Paul's beginning music teacher identity. *Journal of Music Teacher Education*, 29(1), 41-55.
- Jose, L. A., & Julius, K. (2021). Generalist or specialist music teachers? Lessons from two continents. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 19-31.
- Kil, B., Kim, M., Ryu, S., Seog, M., Song, U., Lee, M., Lee, J., Jung, Y., Jo, Y., Jo, Y., Choi, S., & Choi, C. (2001). *Qualitative approaches to educational research*. Seoul: Kyoyookbook.
- Kim, J. (2022). The process of music teacher identity formation for elementary school teachers. Unpublished doctoral dissertation, Seoul National University.
- Kraay, J. (2013). Examining the construction of music teacher identity in generalist classroom teachers: An ethnographic case study. *Canadian Music Educator*, 55(1), 32-36.
- Kwon, D. W., & Seog, M. J. (2016). Understanding and application of PCK for music teachers. *Teacher Education Research*, 55(4), 460-471.
- Lee, H. (2021). Formation and change of identity of music teacher from a life-history

- approach. *Korean Journal of Research in Music Education*, 50(3), 133-160.
- Lee, J. (2018). An inquiry on the constructs of the self-contained elementary school teacher's role identity. Unpublished doctoral dissertation, Korea National University of Education.
- Madsen, C., & Hancock, C. B. (2002). Support for music education: A case study of issues concerning teacher retention and attrition. *Journal of Research in Music Education*, 50(1), 6-19.
- McClellan, E. (2017). A social-cognitive theoretical framework for examining music teacher identity. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(2), 65-101.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528.
- Moon, K. (2009). An investigation on the status of elementary music education in republic of Korea and recommendations for further improvement. *Journal of Ewha Music Research Institute*, 13(1), 1-43.
- Noonan, J. (2019). An affinity for learning: Teacher identity and powerful professional development. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 526-537.
- Park, Y., & So, K. (2021). The qualitative study on the Millennial primary teachers' identity formation. *The Journal of Korean Teacher Education*, 38(3), 391-419.
- Pellegrino, K. (2019). Becoming music teachers in a supportive string project community. *Journal of Music Teacher Education*, 28(3), 11-27.
- Roh, K. J. (2019). Critical reflection on pre-service primary teacher education: Emic issues from beginning primary teachers. *The Journal of Korean Teacher Education*, 36(3), 343-372.
- Russell, J. A. (2008). A discriminant analysis of the factors associated with the career plans of string music educators. *Journal of Research in Music Education*, 56(3), 204-219.
- So, K. H., & Choi, Y. R. (2019). A critical review on understandings of teacher identity revealed in Korean education research. *The Journal of Korean Teacher Education*, 36(3), 289-313.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. NY: Sage Publications.
- Stunell, G. (2010). Not musical? Identity perceptions of generalist primary school teachers in relation to classroom music teaching in England. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(2), 79-107.
- Wagoner, C. (2011). Defining and measuring music teacher identity: A study of self-efficacy and commitment among music teachers. Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina, Greensboro.