

중등 중국어 교사의 정체성 변화 연구: 교사 행위주체성을 중심으로

오지영*

상해외국어대학교

A Study on Teacher Identity Development of a Chinese Teacher Based on Life History: A Focus on Teacher Agency

Oh, Ji-young*

Shanghai International Studies University

ABSTRACT: The purpose of this study was to explore the process of teacher identity development and teacher agency manifestation through the life story research based on a secondary school Chinese teacher's life experiences. To this end, the researcher conducted six semi-structured interviews over a ten month period with a Chinese teacher who had 22 year's experience in secondary school. The was analysed and the results are as follows. Teacher Choi's teacher identity went through a dynamic development process throughout her career in teaching, and she manifested teacher agency in a different way in each identity development process. During the period of identity confusion, she maintained her status as a teacher through "searching and sharing for survival" and her initial identity was formed through "understanding students by imitating the ideal teacher". Teacher Choi's agentic choice and action to develop as a professional teacher led to the strengthening of her teacher identity, and the "resistance and challenges" led to a shift. As a result of resisting negative social perceptions of China and conducting "contributing to the development of Chinese education," her teacher identity as a professional Chinese teacher has changed into one of a Chinese educator.

Key words: teacher identity, teacher agency, teacher education, Chinese teacher

I. 연구의 필요성 및 목적

20세기 70년대에 이르러 교사는 단순한 지식 전달자가 아닌 교육 정책의 구체적 실행자이자 의사 결정자라는 주장이 제기되면서, 교사가 어떤 생각과 믿음을 바탕으로 교수 활동을 하는지에 관한 교사 인지 연구가 활발하게 진행되었고(Borg, 1999a; Woods, 1996), 이는 교사 정체성(teacher identity) 연구로 이어졌다(Akkerman & Meijer, 2011; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). 교사 정체성이란 '교사로서 나는 누구인가'에 대한 자문자답이다(Lasky, 2005; Volkmann & Anderson, 1998). '나는

누구인가'라는 질문은 '나는 무엇을 할 수 있는가?'라는 질문과 분리하여 이해할 수 없으므로(Norton, 1997), 교사는 자신의 정체성을 통해 자신의 업무를 이해하고 행동하며 존재한다고 할 수 있다(Sachs, 2005). 교사 정체성은 교수 실행의 기본 틀로 작용할 뿐 아니라, 교사의 헌신, 행복감, 직무 만족도에 중요한 역할을 한다(조동근, 임세영, 2017; Bullough, 2015). 따라서 교사 정체성은 교사 교육의 중요한 연구 과제라고 할 수 있다.

<2015 초·중등학교 교육과정 개정> 중 중국어 교육과정의 '성격' 파트)에 명시한 바와 같이, 국제 사회에서 중국의 위상이 날로 높아지고 있고 양국의 교류도 점차

활발해지는 만큼, 미래의 우수한 중국어 인재를 양성하는 것은 중요한 국가사업 중 하나라고 할 수 있다. 하지만 역설적으로 중등 교육 과정이 개정될 때마다 중국어 교과목의 위상은 지속적으로 추락해왔고(김석영, 2017; 손민정, 2016; 조항근, 2010), 급기야 2015 교육 개정부터는 생활·교양 영역으로 편성되어 외국어 교과목으로서 그 정체성마저 위협받고 있는 현실이다. 그에 따라 중국어 교과목의 비주류 현상은 일반고와 외고를 막론하고 점차 심화되고 있다. 조항근(2010)은 경기도 소재의 중학생과 일반고 및 외고에 재학 중인 학생 중에서 제2외국어로 중국어를 선택한 학생을 대상으로 설문조사를 실시²⁾, 중학생의 78.5%가 ‘높아지는 중국어 위상 때문에’ 중국어를 제2외국어로 선택한 반면, 일반고의 77.25%는 ‘중국어 반의 수업 분위기가 좋아서(다른 공부를 할 수 있으므로)’, 외고의 30.83%에 달하는 학생은 ‘영어를 전공하고 싶었지만 점수가 되지 않아서’ 중국어를 선택했다면서, 고등학교 중국어 교육이 학교 유형을 막론하고 본래의 교육적 역할을 수행하지 못하고 있음을 지적했다. 한국교육과정평가원의 보도자료³⁾에 따르면, 2021학년도 수능 총 응시생 421,034명 중 제2외국어·한문 영역 응시생은 13%에 불과한 54,851명에 그쳤으며, 그마저도 약 70%에 달하는 38,157명이 배우지도 않은 아랍어를 선택한 것으로 집계되었다. 이는 조항근(2010)의 지적이 타당함을 입증한다고 볼 수 있다. 이러한 사회적 현실 속에서 중등 중국어 교사는 어떠한 교사 정체성을 가지고 교단에 서고 있을까? 혹시 명확한 교육적 신념이나 뚜렷한 목표 의식을 찾지 못하고 정체성 혼란을 느끼고 있는 건 아닐까? 안타깝게도 국내 중국어 교사를 대상으로 정체성을 연구한 사례는 아직 없는 실정이다.

국내 교사 정체성 연구는 김귀식(1999)의 문학 교사 정체성 연구를 시작으로, 일반 교육 영역에서는 주로 체육, 미술, 가정, 도덕 등의 비주류 교과목 교사나 상담, 보건, 영유아, 특수, 공업계 고등학교 교사 등 전문 교사들이 특정 사회적 맥락 속에서 어떤 정체성을 형성했는지에 관한 연구가 주를 이루고 있다. 외국어 교육 영역에서는 영어 교사를 대상으로 한 연구가 전부라고 해도 과언이 아닌데, 영어가 일종의 권력 수단인 한국 사회에서 영

어 교사들이 비원어민 교사로서 어떠한 정체성을 형성했으며, 그 과정에 영향을 미친 요인은 무엇이었는지에 관한 연구가 활발히 진행되었다(김신혜, 2014; 나경희, 2016; 홍영숙, 2013, 2014; Vorst, 2017). 선행 연구들은 교사 정체성의 개념 확립이나 정체성 형성 과정 및 형성 요인 측면에서 풍부한 이론적 성과를 거두었지만, 대부분 특정 사회적 맥락과 담론이 개별 교사의 정체성에 미치는 영향에 관심을 기울이고 교사 정체성 개발을 위한 사회적, 정책적 지원을 제언하였다. 반면, 교사가 어떠한 행위주체성(teacher agency)을 통해 교사 정체성을 발전시켰는지에 관한 국내 연구는 아직 찾아볼 수 없다. 이는 교사를 교육 개혁의 주체(agent)로서 강조하면서, 교사 행위주체성을 교사 정체성 발달의 핵심 요소로 바라보는 최근의 해외 연구 분위기와는 다소 동떨어진 현상이라고 볼 수 있다. 교사 행위주체성이란 교사가 현재 자신이 놓인 사회 구조와 자신의 관계 속에서 능동적으로 행위는 능력을 지칭한다(Tao & Gao, 2017: 소경희, 최유리, 2018에서 재인용). 서두에서도 밝혔듯 교사는 교육 과정의 의사 결정자이므로, 같은 환경에서도 각자 다른 행위주체성을 발현하여 다른 정체성을 형성할 수 있다. 따라서 본 연구는, 교사는 행위주체성 발현을 통해 정체성을(재)구성해 나아가는 주체적 존재라는 관점에서 교사 정체성 발달 과정을 탐구하고자 한다. 기존 연구들이 교사 정체성 개발을 위한 사회적 차원의 이론적 근거를 제시했다면, 본 연구는 교사가 사회 구조 속에서 자신의 정체성 발달을 위해 어떠한 행위주체성을 발현하는지에 관한 데이터를 제공한다는 데 의의가 있다.

본 연구의 목적은 한 중국어 교사의 생애사 자료를 수집하여 그가 교사로서 겪은 주요 사건을 되짚어보고, 그의 교사 정체성 변화 과정과 각 과정에서 그가 발현한 행위주체성을 탐구하는데 있다. Goodson(1992)이 우리가 교사의 개별적 데이터를 갖추지 못해 교육을 이해하는 데 심각한 괴리가 생겼다고 지적했듯이, 교사를 이해하기 위해서는 교사의 개인적 경험에 관한 데이터가 필요하다. 가르치는 것은 지극히 개인적인 경험이고, 교사 정체성 역시 개인의 성찰을 통해 형성된 개별 교사의 결과물이기 때문이다(Korthagen, 2004). 본 연구에서 구체적으로 기술된 중국어 교사의 경험과 성찰,

1) 교육부(2015c, p.249)

2) 중국어를 제2외국어로 선택한 수원시 소재 5개의 중학교 3학년 400명(남213명, 여187명), 고등학교 3학년 400명(남217명, 여183명), 경기도 소재 외고의 1, 3학년 학생들 각각 120명(남66명, 여54명)을 대상으로 선정

3) 한국교육과정평가원 2021학년도 대학수학능력시험 채점결과 보도자료(한국교육과정평가원, 2020)

그리고 그 과정에서 얻은 교훈은 다른 현장 교사들에게 자신의 삶과 정체성을 돌아보고 고민할 수 있는 기회를 줄 것이다. 또, 중국어 교사 정체성에 관한 이론 개발 혹은 연구 가설 설정에 이론적 배경이 될 수도 있다. 연구 목적을 달성하기 위한 질문은 다음과 같다.

첫째, 연구 참여자가 중국어 교사로서 교직 생애 중 겪은 주요 사건은 무엇이었으며, 그에 따른 정체성 변화 과정은 어떠한가.

둘째, 그의 정체성 변화 과정에서 연구 참여자가 발현한 행위주체성은 무엇인가.

II. 이론적 배경

1. 교사 정체성

가. 교사 정체성의 정의

정체성은 크게 전통적 관점과 현대적 관점으로 구분하여 특징지을 수 있다(Sarup, 1996). 전통적 관점에서 정체성은 가문, 성별, 신분 등에 의해 부여된 단순하고 안정적이며 고정불변한 개념으로 이해되었다. 신생아나 알츠하이머 환자도 성, 연령, 국적 등에 따른 정체성을 가지고 있는데, 이는 사회가 부여한 전통적 관점의 정체성이라고 할 수 있다. 현대 사회에서 정체성은 포스트모더니즘의 영향을 받아 사회·문화적 맥락 속에서 끊임없이 변화하는 다중적인 개념으로 인식되기 시작했다. 즉, 정체성은 선천적으로 주어진 특성이 아니라, 한 개인이 자신과 세계 사이에 발생한 사건을 해석하는 과정에서 ‘나는 누구인가’라는 질문에 스스로 얻은 대답인 자기 개념이라는 것이다(Erikson, 1956; Giddens, 1991; Sarup, 1996). 같은 맥락에서 Lasky(2005)는 교사 정체성이란 교사가 자기 자신에 대해 스스로 정의하는 방식으로, 타인과의 상호작용을 통해 만들어지고 경력 단계에 걸쳐 끊임없이 변화하는 개념이라고 주장하였다.

학자에 따라 각기 다른 관점에서 교사 정체성을 정의하고 있지만, 많은 문헌에서 공통적으로 제시하고 있는 교사 정체성의 특징은 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 교사 정체성은 고정 불변의 것이 아니라, 시간이나 경험에 따라 지속적으로 변화하는 역동적인 개념이다(Conway, 2001; Cooper & Olson, 1996; Kerby, 1991; Schutz, Nichols & Schwenke, 2018). 둘째, 개별 교사와 유의미한 타인과의 상호작용 혹은 사회적 맥락과의 상

호작용을 통해 형성된다(Akkerman & Meijer, 2011; Lasky, 2005; Reeves, 2018). 셋째, 서로 상충되거나 조화를 이루는 다양한 하위 정체성으로 구성된다(Beijaard et al., 2004; Mishler, 1999; Valkmann & Anderson, 1998). 이와 같은 특징으로 볼 때, 교사 정체성은 본인이 교사로서 해야 한다고 느끼는 혹은 사회가 그에게 요구한 다양한 역할을 기준으로 자기 자신을 평가한 결과로, 교직 생활 중 겪게 되는 새로운 경험에 따라 지속적으로 변화하는 개념이라고 정의할 수 있다.

나. 교사 정체성의 형성

교사 정체성은 교사의 개인적 측면과 전문적 측면이 지속적으로 통합되는 과정이므로(Beijaard et al., 2004), 교사의 교사되기 이전과 이후의 삶뿐 아니라 그의 교실 안과 밖의 삶을 연속적으로 통합적으로 조망해야 한다(송경오, 2015; Lasky, 2005; Reeves, 2018). Flores & Day(2006)는 교사의 과거 경험(출신 배경, 학습 과정, 예비 교사 교육과정)과 교직 상황(교실 상황, 학교 문화, 교육 정책)뿐 아니라 이전에 형성된 교사 정체성도 현재의 교사 정체성에 영향을 미치므로 이러한 요소를 종합적으로 고려해 교사 정체성을 연구할 것을 제안했다. Matsuda(2017)는 외국어 교사의 정체성에 영향을 미치는 요소로서 문화적 요소, 외국어에 대한 관념, 외국어 학습자로서의 경험 등을 꼽으며 그에 대한 통찰을 요구하였다. 한편, 교사의 삶은 거시적 구조(macro structures), 중간 구조(meso structures), 미시적 구조(micro structures)로 구분할 수 있다(Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006). 거시적 구조는 사회적 제도, 문화적 환경, 정부의 정책 등이 포함된다. 중간 구조는 학교 시스템, 교사 교육 단체의 구조 등을 꼽을 수 있고, 미시구조는 동료, 학생, 부모님 등 유의미한 타인과의 관계를 꼽을 수 있다. 따라서 교사 정체성에 영향을 준 요소를 살펴보기 위해서는, 연구 참여자의 삶을 거시적 관점과 미시적 관점에서 입체적으로 조망할 필요가 있다. 단, 본 연구에서는 개인에게 일방적 영향을 미치는 사회적 구조를 거시적 구조(ex. 정부 정책 등), 개인과 사회의 쌍방향적 상호작용이 일어나는 구조를 중간적 구조(ex. 학교 문화, 유의미한 타인과의 관계), 그 외 개인적 결정을 미시적 구조(ex. 출산, 이직)로 보았다.

Helms(1998)의 교사 정체성 구성 모델에 따르면, 교사 정체성은 교사의 신념 및 가치관, 미래상, 행동, 타인의 기대라는 네 가지 요소의 상호작용으로 구성되고,

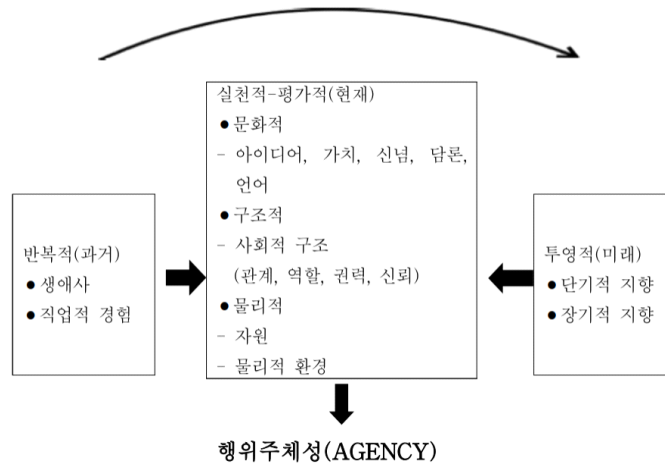
사회·문화적 맥락이라는 틀 안에서 형성된다. 그중 교사의 신념 및 가치관은 교사 정체성을 구성하는 핵심 요소이다. 여기서 신념 및 가치관이란, 교과목이나 학생에 대한 믿음, 교직 생활의 사명이나 목표, 사회적 맥락을 해석하는 관점 등을 뜻한다. Helms(1998)은 교사의 신념 및 가치관은 교사의 미래상과 강한 연결고리를 형성한다고 주장했는데, 이는 교사 정체성은 ‘나는 누구인가’에 대한 대답에서 그치는 것이 아니라 ‘나는 장차 어떠한 교사가 될 것인가’하는 미래상을 포괄한다는 Beijaard et al.(2004)의 주장과 일맥상통하는 부분이다. 따라서 교사의 신념 및 가치관 변화에 따른 교사 정체성의 변화 과정을 살펴보는 것은 유의미한 연구 방법이라고 할 수 있다. 정순경(2018)은 26년 경력의 유치원 교사 1인을 대상으로 총 4차례에 걸쳐 인터뷰를 진행하여, 연구 참여자의 교육적 신념과 사회적 담론의 변화에 따라 그의 교사 정체성이 기능적 정체성에서 실존적 정체성으로 변화했음을 밝혀냈다. 홍영숙(2014) 역시 초등학교 영어교사 1인을 총 9회 인터뷰하여 그의 영어 관념과 정체성의 상관관계를 탐구하였다. 그 결과, ‘영어는 권력 수단’이라는 언어관을 가지고 있었던 연구 참여자는 스스로를 ‘영어 못하는 영어 교사’ 평가했으나, 영어를 소통의 수단으로 바라보면서 ‘가르치는 기술이나 학생에 대한 이해도가 높은 교사, 원어민 교사 교육자’의 정체성을 형성하였다. 본 연구 역시 교사의 신념을 정체성의 핵심 구성 요소로 보고, 연구 참여자의 신념 변화에 따른 정체성의 변화를 살펴보았다.

교사 정체성은 개별 교사의 특정 경험을 통해 변화 발전한다(정순경, 손원경, 2016). Schutz et al.(2018)는 개별 교사의 특정 경험을 주요 사건(critical event)이라는 용어로 표현하였다. 교사의 주요 사건이란 개별 교사의 감정적 변화(절망, 실망, 분노 등 부정적 감정과 보람, 만족, 행복 등 긍정적 감정을 모두 포함)를 일으킬만한 사건이며, 어디까지나 개별 교사의 주관적 경험을 뜻한다. Schutz et al.(2018)에 따르면, 개별 교사는 주요 사건을 통해 자신의 신념, 목표, 가치 준거를 되돌아보고 주요 사건의 인과를 나름의 기준으로 해석하는 귀인(attribution)의 과정을 거쳐 정체성을 (재)구성한다. 이 과정에서 핵심 기제로 작동하는 것이 바로 교사의 성찰인데, 개별 교사가 주요 사건을 어떻게 통찰하는지에 따라 교사 정체성 발달 양상이 각기 다르게 드러나기 때문이다. 정순경, 손원경(2016)의 연구에서도 교사 정체성 형성 과정의 핵심 요소는 통찰과 반성으로 나타났는데, 어려움에 직면한 교사가 통찰과 반성을

통해 인식, 정서, 행동에 긍정적 변화를 일으키면 정체성 형성 혹은 강화로 이어지고, 반대로 어려움 앞에 수동적 반응을 보인 교사는 인식, 정서, 행동에 부정적 변화를 일으키면서 정체성 혼란을 겪었다. 교사 정체성 형성 과정을 정체성 협상 과정으로 해석하는 시각도 있다. Buzzelli & Johnston(2002)은 사회가 교사에게 부과한 정체성(assigned identity)과 교사가 주장하는 정체성(claimed identity) 간의 갈등을 극복하는 가운데 교사 정체성이 만들어진다고 보았고, Norton(2000)은 교사는 실제 정체성(actual identity)과 상상한 정체성(imagined identity) 사이의 괴리를 협상하는 과정에서 전문 교사의 정체성을 형성해 나간다고 주장했다. 이러한 시각에서도 교사 정체성의 변화를 이끄는 것은 개별 교사의 주동적인 인지 활동이다. 따라서 개별 교사가 사회·문화적 맥락 속 경험을 주체적으로 해석하고 실천하는 이른바 교사 행위주체성이 교사 정체성 변화의 핵심 기제라고 할 수 있다(Beijaard et al., 2004; Buchanan.2015; Duff & Uchida, 1997; Eteläpelto, Vähäsantanen, & Hökkä, 2015).

2. 교사 행위주체성

행위주체성에 관한 개념 정의는 다양한 학문 영역에서 계속되어 왔다. 심리학 영역에서 행위주체성은 인간이 자신의 사고 과정과 행위를 제어할 수 있는 역량을 뜻한다(Bandura, 1982). 이와 같은 정의는 행위주체성을 개인의 역량으로 귀속시키며, 사회 구조가 미치는 영향보다는 개인의 능력을 강조한다. Fu & Clark(2017)은 심리학적 관점의 행위주체성을 통해 교사들이 자기 스스로를 연구하거나, 자기반성, 질문, 실천의 순환성 구조로 구성되는 성찰적 실천을 통해 실천적인 변화를 이룰 수 있다고 주장하였다. 반면, 사회문화적 접근에서는 사회적 구조와 개인의 상호작용에 주목한다. 행위주체자는 사회 구조의 영향을 받지만, 행위주체자의 행위로 인해 사회 구조가 구성, 재구성되기 때문이다. Giddens(1984)에 따르면, 행위주체성이란 사회 구조 속 행위주체자가 특정 행동 단계에서 각기 다르게 행동 양태를 보이는 것이다. 현재 많은 국내외 연구자들이 주목하는 Priestley, Biesta, & Robinson(2015)의 생태학적 행위주체성 모델[그림 1]에 따르면, 행위주체성은 과거의 삶과 경험의 영향을 받아 장·단기적인 목표를 향해 미래로 나아가는 능력인데, 현재의 문화, 구조, 자원에 의해 지원을 받거나 제약을 받는다[그림 1]. 유용모, 김미숙(2020)은 Priestley et

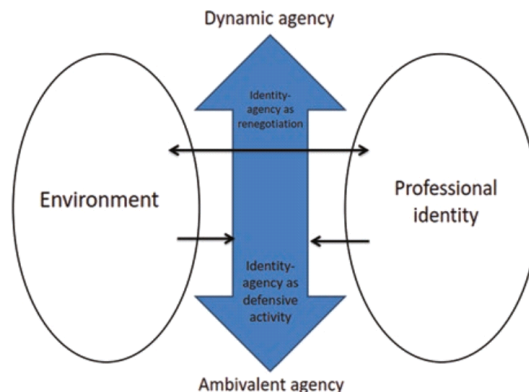


[그림 1] 교사 행위주체성 생태학적 접근 모델(Priestley et al.,(2015, p.30), 유용모, 김미숙(2020)에서 재인용)

al.(2015)가 제시한 생태학적 행위주체성 모델을 바탕으로 연구 참여자의 행위주체성 성취 맥락을 탐구했다. 초보 교사 시절 생소한 업무에 익숙해지기 위해 노력하며 두려움을 없앤 과거의 경험을 바탕으로 행복한 학교 만들기 및 교사가 보람을 느끼는 학교 구조 만들기 등의 미래 목표를 수립한 연구 참여자는, 학생과 교사 관계 개선, 동료 교사 관계 개선 등 학교 문화 구조를 변화시키기 위한 다양한 행위주체성을 성취한 것으로 드러났다.

위에서 밝힌 바와 같이 교사 행위주체성은 교사가 현재 자신이 놓인 사회 구조와 자신의 관계 속에서 능동적으로 행위하는 능력을 지칭하며, 사회 및 외부에서 부과한 정책에 대응하는 교사들의 각종 실천을 이해하고자 하는 개념(소경희, 최유리, 2018)으로 볼 수 있다. 사회가 교사에게 부과한 정체성에 도전하여 새로운 정체성을 상상하고 그에 따라 행동하는 과정을 교사 정체성 형성 과정이라고 볼 때(안경자, 2014), 교사 정체성의 변화는 그

의 행위주체성의 발현과 함께 이루어진다고 할 수 있다. Ruohotie-Lyhty(2018)에 따르면 교사의 행위주체성은 교사 정체성과 사회적 환경 사이의 매개 역할을 한다[그림 2]. 교사가 기존에 구축한 정체성에 반하는 새로운 경험을 할 때, 행위주체성을 발현하여 기존의 정체성을 재구성하거나 유지한다는 것이다. 즉, 교사 정체성 형성 과정에서 교사의 행위주체성은, 사회가 부과한 정체성에 저항하고 도전하여 상상한 정체성을 획득하는 행위와, 부과된 정체성에 순응해 상상한 정체성을 포기하는 행위를 모두 포함한다고 할 수 있다. 한편 Soini, Pietarinen, Toom, & Pyhältö(2015)는 교사 행위주체성을 의도된 학습 통제 및 전문성 개발을 이끄는 맥락 기반의 임무 수행 전략이라고 정의하였다. 즉, 교사는 자신의 전문성 개발을 주체적이고 의도적으로 통제하기 위한 일련의 전략을 사용하는데, 그것이 곧 교사의 행위주체성이라는 것이다. 따라서 본 연구에서는 교사 정체성 형성 과정에서 교사



[그림 2] Ruohotie-Lyhty(2018)의 정체성-행위주체성 모델

가 정체성 변화를 이끌어 내기 위해 사용한 전략이 곧 그 의 교사 행위주체성의 발현이라고 보았다.

Tao & Gao(2017)는 교사 행위주체성을 Wenger(1998)의 실천공동체 이론 중 참여(participation)의 개념으로 해석하였다. 교사가 자신을 사회의 어느 위치에 자리매김하는가, 교사가 어디에 관심을 두고 어디에 무관심한가, 교사가 이해하려고 노력하는 것과 무시하려고 노력하는 것은 무엇인가, 교사가 누구와 관계를 맺으려 하고 누구와 멀리하려 하는가, 교사가 자신의 에너지를 어디에 분배하는가, 교사가 자신을 어느 방향으로 이끄는가하는 여섯 측면에서 교사 행위주체성이 발현된다는 것이다. Tao & Gao(2017)는 총 7명의 교사를 대상으로 질적 연구를 진행, 교사들이 학습(learning), 교수(teaching), 연구(research) 세 가지 분야에서 행위주체성을 발휘하였음을 밝혔다.

이상의 선행 연구 고찰 내용을 바탕으로, 본 연구는 교사 정체성의 핵심 요소인 교사의 신념과 가치관에 변화를 일으킨 주요 경험을 바탕으로 그의 정체성 변화 과정을 살펴보고자 한다. 교사 정체성은 교사의 행위주체성 발현을 통해 발생하므로, 교사가 기존의 정체성을 변화시키거나 유지하기 위해 사용한 다양한 전략을 통해 그의 행위주체성을 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구는 중등 중국어 교사의 삶의 이야기(narratives)를 수집하여 그의 주요 경험과 정체성 발달 과정을 탐구하는데 그 목적이 있다. 연구자는 비교적 긴 호흡에서 중국어 교사의 정체성 발달 과정을 탐구하고자 하였으므로, 경력 15년 이상의 베테랑 교사 중에서 다른 교사보다 다양한 경험을 한 교사를 유목적적 표집법(purposeful sampling)으로 찾기로 했다. 연구 기획 당시 연구자는 중국 Z시에 거주하고 있었으므로, 한국 소재의 중등학교에 재직 중인 교사를 연구 참여자로 선정하기에는 시공간적 부담을 느끼고 있었다. 그러던 중, 연구자의 연구 의도를 익히 알고 있던 연구자의 석사 동기이자 중등 중국어 교사인 지인(그는 교사 경력 2년 차의 초보 교사로, 본 연구자의 연구 의도에 부합하지 않았다)을 통해 중국 Z시와 가까운 Y시의 “C 한

국 중·고등학교(이하 ‘C한국학교’))에 재직 중인 경력 15년 이상의 한국인 중국어 교사 3인을 소개받았다.

연구자는 연구 후보자들의 일정에 따라 C한국학교 근처 커피숍에서 한 사람씩 따로 만나 연구 의도와 연구 방법, 연구 기간, 연구 윤리에 관해 자세히 설명했다. 가장 처음 만난 최경희(가명) 교사는 22년 경력의 베테랑 교사로, 연구 의도를 듣고 이십여 년에 걸친 자신의 교직 생활을 돌아보고 교직의 의미를 찾을 수 있는 좋은 기회가 될 것 같으며 적극적인 참여 의사를 밝혔다. Creswell(2015)은 내러티브 연구에 있어 “연구자는 접근 가능하고 정보를 기꺼이 제공해 주며, 업적이나 일상이 독특한 개인, 또는 연구할 특정 현상, 탐구될 이슈에 대해 충분히 설명해 줄 사람을 찾아야 한다”고 했다. 그는 첫 면담에서 유덕화가 좋아 중국어를 시작했고 대학도 중국어과로 진학했지만, 졸업 당시 자신이 교사가 될 거라는 생각은 한 번도 해 본적이 없다고 했다. 하지만 지금은 중국어 교사의 매력에 푹 빠져 중국 국제학교로 파견까지 나와 있는 상황이라고 했다. 더불어 중국어 교사로서 외고, 공립고 등 다양한 제도권 교육 환경에서 교편을 잡으며 변화무쌍한 교육 정책을 경험했고, 교과서 편찬 및 주요 국가시험 출제 위원으로 참여하거나 중등 중국어 교사 및 원어민 교사 대상 교사 연수 프로그램을 기획한 것과 같은 독특한 경험을 개괄적으로 들려주었다. 타의에 의해 교직에 입문한 연구 참여자가 현재는 누구보다 적극적으로 교직 생활에 임하고 있는 이유는 과연 무엇일까? 중국어 교사로서 어떤 사명을 갖게 되었기에 해외 파견 근무까지 하면서 열정을 불태우는 걸까? 중국어 교사로서 교직 생애에 걸쳐 어떤 경험을 하였기에 22년이 지난 지금까지 교사로 살아가고 있는 걸까? 연구자는 교직 생애 전반에 걸친 정체성 변화와 그 과정에서 발현한 행위주체성을 탐구하기에 최 교사가 적절한 연구 대상이라고 판단하여 그를 연구 참여자로 선정하였다. 반면, 참여 후보자였던 A교사와 B교사는 연구가 인터뷰 형식으로 진행되는 데 시간적 부담을 느끼고 소극적으로 참여하여 연구 참여자에서 제외하였다. 최 교사는 1970년대 한국 서울에서 태어나 전형적인 강남 교육을 받으며 성장했고, 홍콩 영화를 위시한 중국 문화에 흠뻑 빠져 학창 시절을 보냈다. 1992년 한중 수교 직후에 중국어과에 진학하여 중국어를 본격적으로 배우고 중국으로 어학연수를 다녀온 세대로, 중국의 눈부신 경제적 발전과 국제 사회에서 중국의 발언권이 날로 강해져 온 역사를 몸소 체험한 장본인이다. 대학에서 교직 과정을 이수하고 정교사 자격증을 획득했지만 교사를 꿈꾼

적이 없던 그는, IMF가 몰고 온 취업난 때문에 졸업과 동시에 경기도 소재의 “A외국어 고등학교(이하 ‘A외고’)”에 취직해 15년 동안 근무했고, “B공립 고등학교(이하 ‘B고’)”로 이직해 4년간 근무한 뒤, 중국 Y시의 C한국학교에 파견되어 2년간 한국인 교사로서 교편을 잡았다. 그리고 현재는 다시 한국으로 돌아와 “D공립중학교(이하 ‘D중’)”에 재직 중이다.

2. 연구 절차

가. 자료수집

Connelly & Clandinin(1999)에 따르면 교사 정체성은 교사의 살아내는 이야기(teachers' stories to live by)이며, 자아 성찰과 타인과의 교류를 통해 수정되고 ‘이야기(narrative)’를 통해 만들어진다(Sutherland, Howard & Markaustatite, 2010). Ricoeur(1991)는 자신의 삶을 이야기하는 과정 속에서 형성되는 서사적 정체성(narrative identity)이야말로 유동적이고 다양한 자아들 사이에 통일성을 유지하는 통합적 정체성이며, 자아와 타자의 관계 및 사회적 맥락을 고려하는 정체성이라고 했다(고미숙, 2003에서 재인용). 교사 정체성은 모든 교사가 표준적으로 획득한 특징의 집합이라기보다는 개별 교사가 자기 성찰을 통해 스스로 재정의해 나아가는 개념이므로(Sugrue, 1997), 교사정체성을 분석하기 위해서는 대화, 내러티브, 생애사 등을 통한 담론 분석이 필요하다(Alsup, 2018; Cohen, 2010).

본 연구는 생애사 연구(life history research) 방법으로 연구 참여자의 삶을 조명하였다. 생애사 연구란 연구자가 연구 참여자의 삶에 관한 이야기를 듣고 그 개인적 경험을 사회적·역사적·문화적 맥락 속에서 재해석하여 의미 있는 현상을 도출해내는 질적 연구 방법이다(강민수, 문용린, 2007; 김영천, 한광웅, 2012). 연구 참여자가 자신의 삶의 경험을 이야기하면서 과거를 돌아보고 현재를 성찰하며 미래를 설계한다는 점에서 자서전 혹은 전기와 유사해 보이지만, 생애사 연구는 연구자가 연구 참여자와 상호작용하면서 자신만의 렌즈를 통해 연구 참여자의 이야기를 재해석한다는 점에서 다른 형태의 내러티브 연구와 구별된다. 생애사 연구의 주된 자료 수집 방법은 면담(interview)이다(김영천, 2010). 연구자는 연구 참여자인 최 교사의 교직 생애 전반에 걸친 주요 경험을 수집하기 위해 2019년 9월18일부터 11월22일까지 4개월간 6회에 걸쳐 대면 인터뷰를 진행했고, 총 16

시간에 달하는 인터뷰 내용을 모두 전사하여 텍스트 자료로 전환하였다. 첫 인터뷰 시점부터 2020년 5월까지 총 10개월간 자료 분석 및 추가 수집 단계를 거쳤다. 질적 연구는 자료를 수집하는 동시에 분석하는 과정을 거치기 때문에, 연구자는 매 인터뷰 때마다 지난 인터뷰 내용을 분석하고 연구 참여자에게 확인하며 추가적인 정보를 수집하는 일련의 과정을 거쳤다. 또, C한국학교의 중학교 2학년 초급 중국어 수업 1 시수와 고등학교 1학년 초급 중국어 수업 1시에 참여하여 최 교사의 수업 내용 및 강의 전략, 교실에서의 역할, 교사와 학생의 상호작용 등을 기록했는데, 이러한 수업 참여 관찰 자료는 최 교사가 이야기한 정체성을 확인하기 위한 보조 수단으로 활용하였다. 추가적으로 연구의 신뢰성 강화와 질적 자료의 다양화를 위해 최 교사가 직접 작성한 교사 연수 프로그램 기획안과 결과 보고서 등 총 6개의 관련 자료를 수집해 참고하였다. 생애사 연구는 연구자와 연구 참여자 간의 상호 작용이 중요시 되는 연구 방법이므로, 연구자는 연구 참여자와 수평적 관계를 형성하여 그의 삶의 여정을 함께 둘러보는 여행의 동반자가 되어야 한다(김영천, 2010). 연구를 시작할 당시 연구자는 최 교사와 일면식이 없던 사이였기 때문에, 1회, 2회 인터뷰 시에는 인터뷰 이외의 시간을 적극 활용하여 중국 생활담을 나누며 공감대를 형성하였고, 연구자의 연구 환경과 연구 배경 등에 관해 솔직하게 털어놓으며 라포르(rapport, 친밀한 관계)를 형성했다. 인터뷰 장소 역시 연구 참여자가 재직 중이던 C한국학교 교실, 학교 구내식당, 교내 커피숍 및 근처 외부 커피숍 등으로 하여 최대한 연구 참여자가 편안한 환경에서 진행하였다. 인터뷰는 사전에 질문지를 준비하지만 연구 참여자의 대답에 따라 즉석에서 질문 내용을 수정하여 진행하는 반구조화 인터뷰(semi-structured interview) 방식으로 유연하게 진행하였고, 질문 내용 역시 최 교사의 삶의 일대기에 따라 시간 순으로 준비하였다. 하지만 최 교사의 의식의 흐름에 따라 시간적으로 뒤에 있는 이야기가 먼저 나오는 경우도 있었다. 인터뷰는 최 교사의 교사되기 이전의 삶과 이후의 삶, 교실 안의 삶과 밖의 삶에 관한 이야기 속에서 그의 정체성, 교육적 신념, 행위주체성의 발현을 확인하기 위한 과정이었으므로, 유년시절의 경험, 중국어 학습자 시절의 경험, 교직 생활에 관한 이야기를 두루 듣고, 교사의 정체성 변화를 확인하기 위해 ‘당시 어떤 교사였는지’ 묘사하게 했다. 또, 교사의 신념을 확인하기 위해 ‘중국어 교사의 자질’, ‘좋은 선생님의 기준’,

〈표 1〉 주요 인터뷰 질문(예시)

구분	질문
질문1	선생님의 유년 시절 이야기를 들려주세요.
질문2	중국어를 전공했던 대학시절 이야기를 들려주세요.
질문3	중국어 교사가 된 이유는 무엇인가요?
질문4	교직 입문 당시, ‘나는 중국어 교사다’라는 생각을 하셨는지요?
질문5	좋은 중국어 교사가 갖추어야 할 자질은 무엇이라고 생각하시는지요?
질문6	당시 좋은 중국어 교사가 되기 위해 어떤 노력을 하셨는지요?
질문7	중국어 교사로서 가장 힘든 일은 무엇이었으며, 어떻게 극복하셨는지요?
질문8	선생님이 느낀 학생들의 가장 큰 어려움은 무엇이며, 어떻게 해결해주고자 하셨는지요?
...	...

‘이상적인 교사상’ 등에 관해 질문했고, 행위주체성을 파악하기 위해 ‘좋은 선생님이 되기 위한 노력’, ‘힘든 순간을 이겨내기 위한 전략’ 등을 확인했다(<표 1> 참고).

나. 자료 분석 및 해석

이동성(2015)에 따르면, 생애사 연구에서 자료를 분석할 때 연구자는 세 가지 역할을 해야 한다. 참여자로부터 수평적이고 호혜적 태도로 자료를 획득하는 1차적 해석자, 참여자의 내러티브를 재해석하는 2차적 해석자 그리고 연구의 과정과 결과에 타당성을 부여하고 자신의 반영성을 강조하는 3차적 해석자가 바로 그것이다. 연구자는 1차적 해석자로서 연구 참여자가 자신의 삶을 이야기 형식으로 자연스럽게 구술할 수 있는 환경을 조성하고 자료를 수집하였고, 2차적 해석자로서 수집한 자료를 전사하여 반복적으로 읽으면서 연구 참여자의 이야기에 일관성이 있는지 검토하였다. 그리고 3차적 해석자로서 최 교사의 삶을 연대기로 정리하고 본 연구의 연구 문제와 관련된 개념을 도출하여 연구 결과를 작성하였다. 3차적 해석자 단계에서는 우선 Mandelbaum(1973)의 생애사 분석 단위를 활용했다. Mandelbaum은 생애사 연구를 연대기에 따른 서술적 분석에서 벗어나 분석적 수준으로 발전하기 시키기 위해 차원(dimension), 전환(turnings), 적응(adaptation)에 따라 타임라인을 구성할 것을 제안했다. 본 연구에서 ‘차원’은 교사의 전반적인 삶을 시간적 차원과 사회적 차원으로 구분하였다. 교사 정체성을 심도 있게 파악하기 위해서는 교사의 개인적 삶과 교사로서의 삶을 통합적으로 확인해야 하므로, 시간적 차원에서는 최 교사의 유년 시절, 학창 시절, 중국어 학습자 시절 그리고 교직 생애로 구분하

였다. 사회적 차원은 최 교사의 부모를 포함한 가족 관계, 최 교사가 부모인 가족 관계, 학습자로서의 학교, 교사로서 근무한 학교로 구분하였다. ‘전환’은 최 교사의 정체성 형성 과정을 살펴보기 위한 설정 단계로서, 최 교사의 내러티브 속에서 교육적 신념 및 가치관의 변화를 찾아냈으며, 그 과정에 결정적 역할을 한 유의미한 타인이나 개인적, 제도적, 사회적, 문화적 사건으로 분류하였다. 마지막으로 ‘적응’은 최 교사가 교사 정체성을 발달하기 위해 사용한 전략을 찾아냄으로서 정체성 발달의 행위주체성을 파악하는 과정이었으며, 그 결과 (재)구성된 정체성을 분석할 수 있었다. 연구자는 자료 분석 및 해석을 거치는 과정에서 타당성을 확보하기 위해 연구 참여자에게 검토를 요청하였고, 내용의 사실성을 검증받았다.

IV. 연구 결과

1. 교사라기보다는 학원 강사

N대 중국어과 94학번인 최 교사는 체계적인 중국어 교사 교육을 받지 못한 세대다. 성적 상위권 학생들만 들을 수 있었던 교육학을 이수해 정교사 2급 자격증을 획득했는데, 당시 교육학 수업은 중국어 교과목과의 교집합이 전혀 없는 내용으로 구성되었다. 따라서 교육학 수업은 중국어 교사에 대한 동기 부여가 되지 않았다. 게다가 교생 실습 즈음에는 사회적으로 중국어 교육이 보편화되지 않은 시점이어서 학교 배정에도 애를 먹었다. 최 교사는 중국어 교사가 되기를 꿈꾼 적이 한 번

도 없었지만, IMF로 인한 경제 한파의 영향으로 취업의 문턱은 한없이 높았다. 최 교사는 당시 최연소 초등학교 교장이 되신 어머니의 권유로 경기도 소재의 A사립 외국어 고등학교(이하 ‘A외고’)에 채용 시험을 치렀고, 1999년에 중등 중국어 교사로 교직에 입문했다. 당시 A외고는 설립한지 3년이 채 되지 않은 신생 사립학교로, 빠른 시일 내에 학교 위상을 높이려는 목표를 가지고 있었고, 자연스레 교사들에게 ‘학교에 헌신하며 학생들의 성적을 끌어올리는 열정적인 교사’가 되기를 요구했다. 최 교사는 학교가 부과한 정체성에 순응하여 ‘학원 강사처럼 잘 가르치는 중국어 교사’라는 정체성을 상상하고, 중국어 원서 동화책을 교재로 선정해 수업을 시작했다. 하지만 학생들의 중국어 수준은 원서 수업을 따라갈 정도가 되지 못했다. 교사가 자기 스스로가 누구인지 모르면 자신이 가르치는 교과목과 학생에 대해서도 알 수 없다는 Palmer(1997)의 말처럼, 최 교사는 자기가 누구이며 무엇을 할 수 있는지 모르는 상태였으므로 학생의 수준과 가르쳐야 할 내용도 제대로 파악하지 못했다. 준비되지 않은 교사였던 최 교사에게 가르치는 일은 생각보다 쉽지 않았지만, 학교에 계속 남아있으려면 더 열심히 하는 수밖에 없었다. 하지만 그가 할 수 있는 것은, 학습자 시절에 기억 남은 선생님들의 수업 방법을 회상하거나, 동료 교사들에게 도움을 청하는 것이 전부였다. 그야말로 ‘생존을 위한 탐색(2차 인터뷰 중에서)’을 계속해 나가는 수밖에 없었던 것이다. 소경희, 최유리(2018)에 따르면, 교사의 행위주체성은 교사가 더 나은 교육적 목적을 위해 교육 정책에 저항하는 행위뿐 아니라, 침묵을 통해서도 실현된다. 최 교사는 교사 정체성이 확립되지 않은 상황에서 능동적으로 할 일을 찾아 나서기 보다는, 타 교사의 행위를 관찰하고 탐색하는 행위주체성을 발휘하였다.

저는 교사가 될 생각은 없었고, IMF 때문에 취업난이 심각했어요. 그런데 저희 어머니가 교사였거든요. 어머니 권유로 시작하게 됐죠(주요 사건). 처음에는 ‘나는 교사다’라는 것은 사실 굉장히 적었고 역시 그냥 직업인(정체성). 음, 학원이나 혹은 뭐 과외 교사처럼(상상한 정체성) 지식을 잘 전달을 해야 된다(신념). 그런, 이삼 년 동안은. -1차 인터뷰-

그냥 좋아서 배운 걸 이제 가르치라고 하니까 많이 서툴렀어요. 애들 수준도 잘 몰랐고. 학교에서는 애들 성적을 빨리 올리기를 원했으니까(부과된 정체성) 욕심을 내서 원서로 수업을 한 게 이제 완전히 실패를 한 거지(주요 사건).

그래도 어떡해요, 해야지. 좋아했던 선생님이 나 교수님 수업 방법을 떠올려보고, 다른 선생님들은 어떻게 하나 기웃거리고 물어보기도 하고, 어머니께도 여쭙고(행위주체성) 그러면서 방법을 모색하려고(행위주체성) 진짜 노력 많이 했던 것 같아요. -1차 인터뷰-

한편, 이른 출근과 늦은 퇴근을 요구하는 신생 사립학교의 살인적인 근무 시간과 보수적인 학교 문화는 최 교사에게 교직에 대한 회의감을 안겨주었다. 하지만 최 교사는 복경으로 어학연수를 가기 위해 24시간 동안 배와 버스를 타야 했던 대학 시절의 경험을 인생의 가장 즐거웠던 시간으로 꿈을 만큼 중국과 중국어를 좋아했다. 그런 최 교사에게 원어민 교사와의 교류는 학교생활의 소중한 재미를 안겨주었다. 최 교사는 자신이 좋아하는 중국어의 중요성과 중국 문화를 학생들과 공유하고 싶다는 생각에, 문화제 활동 등을 적극적으로 펼치며 학생과의 거리를 좁혀가기 시작했다. 최 교사는 학교가 원하는 교사가 되려고 열심히 노력했으나, 여전히 ‘중국어 교사라기보다는 중국어 강사’라는 생각을 떨칠 수 없었다.

2. 학생과 함께 성장하는 교사

최 교사는 3년차에 담임 교사 역할을 맡는다. 타 교사들의 수업 방식과 교직에 대한 신념을 탐색하던 최 교사는, 전교생의 이름을 모두 외우고 불러주던 A외고 김 교장에게 깊은 감명을 느끼고 것처럼 ‘학생을 인격체로 바라보는 교사’가 되기를 꿈꾸기 시작한다. 학교는 ‘학생들을 잘 통솔하는 교사’가 되기를 요구했지만, 최 교사는 그 이상을 상상한 것이다. 김 교장처럼 자신이 가르치는 학생들을 하나하나 기억하기로 마음먹은 최 교사는 학생 개인 조사서를 바탕으로 1:1 면담을 하면서 학생의 객관적인 환경과 심리적인 상태를 파악했다. 그 과정에서 ‘담임 교사라는 것이 아이들한테는 되게 의지가 되고 또 뭐가 그래도 도움을 받을 수 있는 존재(2차 인터뷰 중에서)’라는 생각이 들자, 교사는 학생에게 단순히 지식을 전달하는 사람이 아니라 긍정적인 삶의 방향으로 이끄는 사람이라는 신념이 생긴다. 최 교사는 조-종례 시간을 형식적으로 흘려보내지 않고, 학생들의 표정과 분위기를 살피고 격려하는 시간으로 소중하게 활용했다. 수업에 적극적으로 참여하지 않는 학생을 보면 먼저 꾸짖기보다, 따로 불러다 면담하고 해결책을 찾아주려고 노력했다. 그러자 먼저 다가와 고민을 털어놓는 학생들이 생기기 시작했고, 최 교사는

그제야 스스로 교사가 되어가고 있음을 자각했다.

담임을 하고 아이들과 면담을 하고 보니까(주요 사건), 학생들도 결국은 사람이었던 거죠. 저마다 나름의 고민도 있고 성장통도 겪는. 그걸 알고 나니 괜히 잔하기도 하고(주요 사건), 이제 정말 내가 책임져야하는 내 아이구나 싶었어요(신념). 담임을 하면서 한 사람의 인생에 내가 중요한 역할을 할 수 있겠구나(신념), 그런 생각을 했던 것 같아요. -2차 인터뷰-

예전에는 반 아이 전체를 어떻게 하면 애들이 다 잘 따라올까를 좀 봤는데, **이제는 아이들 한 명 한 명의 필요가 보이기 시작하더라고요(주요 사건).** 애가 옆드려 자고 있으면 그래, 얼마나 힘들면 그러겠니, 아니면 아, 재는 또 게임했구나. 그런 생각이 드니까 학생들이 잔해 보이더라고요. **그때부터 수업 내용이나 속도를 조절했어요. 그러니까 애들이 수업을 따라오기 시작하더라고요(주요 사건).** 교장 선생님처럼 아이들과 많이 가까워지기도 했어요(상상한 정체성). 그때부터는 이제 내가 교사라는 자각을 한 것 같아요(정체성). -2차 인터뷰-

교사가 자신의 역할을 규정하고 교직의 가치를 인식하는 과정을 교사 정체성이 형성되는 과정(송경오, 2015)이라고 본다면, 최 교사는 이 시기에 진정한 교사 정체성을 형성했다고 할 수 있다. 최 교사는 이상적 교사상을 수립하고 그의 행위를 모방함으로써 새로운 교육적 신념을 확립했고, 학생의 입장을 이해하고 그들의 마음을 공감하면서 교수 실천에 변화를 일으켰다. 그리고 마침내 ‘학생을 일방적으로 통솔하는 교사’가 아니라 ‘학생과 서로 긍정적인 영향을 주고받으며 함께 성장하는 교사’라는 정체성을 형성하기에 이른다.

3. 전문성을 인정받아 쓰임이 많은 중국어 교사

최 교사의 본보기였던 김 교장은, ‘교사라면 모름지기 수업을 마치고 나올 때 뒤통수가 따갑지 않아야한다’며 교사 전문성을 늘 강조했다. 훌륭한 중국어 교사는 정확한 유창한 중국어 구사 능력을 바탕으로 수업을 지루하지 않게 끌고 갈 수 있는 카리스마를 갖추고, 학생들에게 중국어 학습에 대한 동기 부여를 할 수 있는 재밌고 유익한 수업을 해야 한다고 생각한 최 교사는 ①중국어 능력 개발, ②교수 전문성 개발이라는 두 가지 트랙에서 전문성 개발에 힘쓴다. 우선 원어민 교사와 회화 및 작문 훈련을 진행하면서 중국어 구사 능력을 키워나갔다. 특히 원어민의 사고방식으로 중국어를 구사하기 위해 작문 훈련에 공을 들였는데, 학생들이 말하기 대회 원고를 쓰듯

이 원고를 써서 최소한 주 3회 가량 첨삭 지도를 받곤 했다. 또, 교사학습공동체에 적극 참여했다. 한 번은 경기도 교사 연수회에서 수업 사례를 발표하고 타 학교 선배 교사들로부터 비판적 의견을 받고 신랄한 자아성찰을 경험하기도 했다. 몹시 부끄러웠지만 자신의 수업을 돌아보는 좋은 계기가 되었다고 생각한 최 교사는, 그 후로 교사 연수 프로그램에 적극적으로 참여하여 다른 교사들의 교수법을 배우고 실제 수업에 적용하면서 A외고의 수업 환경, 학생 수준, 그리고 자신에게 맞는 교수법을 천천히 찾아 나가기 시작했다. 특히 2008년도에 경기도에서 진행된 합숙 연수는 최 교사의 뇌리에 깊이 남아 있다. 무려 한 달간의 긴 연수였지만, 힘들거나 짜증이 나기는커녕 오히려 교직에 대한 자신의 애정과 헌신을 느꼈기 때문이다. 초보 교사부터 중견 교사까지 다양한 교사들과 함께 의견을 나누면서, 교사라는 직업의 가치와 의미도 되짚어볼 수 있었다. 최 교사는 교사의 역량 강화, 휴식, 동 교과 교사와의 공감 및 교류 확대에 있어 교사학습공동체의 중요성을 느끼고 적극 참여했다.

연수원에서 교류를 하면서 중국어 문법을 조금 더 재밌게 가르치는 법, 중국 문화를 수업에 접목 시키는 방법, 신조어로 학생들 흥미를 유도하는 법 그런 걸 많이 배웠고 수업에 활용할 수 있었어요(주요 사건). 게임도 정말 많이 배웠고요. 개인적으로 저는 게임을 활용한 수업을 별로 좋아하지는 않아요. 그런데 그것도 연수를 통해서 배운 내용을 직접 해 보면서 알게 된 거죠(행위주체성). -4차 인터뷰-

어느 순간부터 선생님 사랑해요라는 말보다 선생님 때문에 중국어과 선택했다는 말이 더 좋더라고요(주요 사건). 그때부터 아, 내가 아이들 인생에 이렇게 영향을 끼치는데 중국어 교사로서 진짜 잘 해야겠구나(신념) 싶어서 중국어 공부도 더 열심히 하고 연수도 많이 갔어요(행위주체성). 발표자로 나서기도 많이 하고. -5차 인터뷰-

2008년에는 언젠가 중국 학생들에게 한국어를 가르쳐 보고 싶다는 생각에 K대 “외국어로서 한국어 교육학” 석사 학위를 취득했는데, 한국어와 중국어의 구조적 차이나 단어와 문장의 뉘앙스 차이를 이해하고 그것을 수업에 활용할 수 있게 되면서 역설적으로 중국어 수업에 큰 도움을 받았다. 덕분에 학교 안팎으로 중국어 교사로서 전문성을 인정받은 최 교사는, 내부적으로는 교육과정 편제, 국제교류업무, 각종 행사 기획 등의 업무를 맡았고, 외부적으로는 국가시험 출제 및 검토 위원, 교재 및 교과

서 편찬 등에 참여하면서 ‘학교 안팎으로 쓰임이 많은 전문 중국어 교사’로 정체성을 강화하였다.

4. 우물 안 개구리에서 더 넓은 세상으로

외부 활동이 많아진 최 교사는 타 학교 교사들의 무궁무진한 역할을 작·간접적으로 체험한다. 사립 외고의 정제된 분위기와는 달리, 공립학교의 중국어 교사들의 삶은 전쟁에 가까웠다. 그들은 교과 편제와 시수 축소의 불안감에 시달리고 있었고, 담임이나 중국어 교사의 역할 뿐 아니라 가출한 학생을 찾거나 불안정한 학생들의 심리상태를 보듬어주는 등 경찰, 부모, 상담 교사 역할까지 수행하고 있었다. 또, 어떤 교사들은 관리자로 승진하거나 해외 파견근무를 가기 위해 노력하고 있었다. 그에 비하면 최 교사의 삶은 온실 속 화초 같았다. 최 교사는 스스로 베테랑 교사라고 자부할 만큼 만족스러운 생활을 하고 있었지만, 발전이 멈췄다는 생각을 떨칠 수 없었다. 타인의 삶을 통해 자신의 삶을 성찰한 최 교사는, ‘새로운 환경, 새로운 역할에 도전하는 교사’라는 상상한 정체성을 확립한다.

발전이 멈췄다고 생각한 것 같아요(주요 사건). 여기서 즐겁게 일하고 있지만, 다른 환경에서 새로운 도전을 하고 싶다, 그런 생각이 들더라고요(**상상한 정체성**). 밖에서 만난 선생님들이 그러더라고요, 중국어 교사라고 교실 수업만 하는 건 아니다, 나중에 관리자가 될 수도 있고, 연구사도 있고 외국으로 파견 나갈 수도 있다고. 그때 내가 너무 우물 안 개구리였구나(**정체성**). 그런 생각이 들더라고요. -4차 인터뷰-

한편, 출산 및 육아는 최 교사의 교직 생애에 또 다른 전환점이 된다. 우는 아이를 보모에게 맡기고 출근했다가 점심 때 잠깐 들여다보고 다시 교단에 서는 생활을 반복하면서 정서 소진을 경험한 것이다. 온종일 학교에서 학생들과 부대끼다가 집으로 돌아가 아이를 보면, 남의 아이 가르친다고 정작 내 아이는 내팽개쳤다는 죄책감에 시달렸다. 하지만 다시 교단에 서면 하늘이 자신을 여기에 세웠다는 생각이 들 정도로 행복했다. 개인의 정체성과 사회적 정체성 사이의 괴리를 느낀 최 교사는 교직 생활 자체가 문제가 아니라 높은 목표 의식으로 교사의 희생을 강요하는 사립학교의 치열한 시스템이 문제라는 진단을 내린다. 그리고 ‘학교에 헌신하는 중견 교사’라는 부과된 정체성에 저항하여 ‘일과 삶에 균형을 찾은 교사’라는 상상한 정체성을 수

립하고 2015년도에 공립 고등학교 교사 전환 시험을 통해 B공립 고등학교(이하 ‘B고’)교로 이직해 ‘일과 삶에 균형을 찾은 행복한 교사’라는 정체성을 확립한다. 그는 행복한 교사가 행복한 수업을 만든다(최 교사가 작성한 2017년 수업페스티벌 리뷰 원고 중에서)고 생각한다. 교사 정체성은 교직에 헌신하도록 하는 역할, 능력과 가치를 포함하는 개념이다(Lee & Schallert, 2016). 이미 강한 교사 정체성을 수립한 상태였던 최 교사는 교직을 포기하는 대신 업무 환경을 바꾸어 행복한 교사가 되기로 결심하고 새로운 환경에 과감히 도전한다.

5. 중국어 교육 발전에 기여하려 노력하는 교사

B고에서 중국어 교사는 최 교사가 유일했다. 학교는 그에게 교과 교사뿐 아니라 교과 부장의 역할을 동시에 요구했다. 교과목 편제와 시수를 고민하면서 비주류 교과목 교사의 소외감을 느꼈지만, 학생들이 중국어의 중요성을 인식할 기회도 얻지 못한 채 고등학교를 졸업한다는 것이 더욱 안타까웠다. 국제사회에서 중국어의 위상이 점점 더 높아질 거라 믿어 의심치 않은 최 교사는 ‘학생들에게 중국어의 중요성을 알리는 교사’라는 정체성을 상상한다. 전교생을 대상으로 중국의 현재와 미래에 관한 강연을 기획하고, 대학 시절 중국 시사를 가르치셨던 박 교수를 초청해 강연을 개최했다. 매년 중국어 말하기 대회에 학생들을 준비시켜 내보내고 대상을 받기도 했다. 말하기 대회에 참가할 실력이 되지 않는 학생은 봉사활동자로라도 데려가서 현장의 열기를 느끼고 동기 부여할 수 있도록 격려했다. 최 교사는 비주류 교과목 교사로서 소외감을 느끼고 위축되기 보다는 중국어 교육 발전에 이바지하기 위해 노력했다. 2016년에는 교육과정-수업-평가 일체화라는 국가 교육 정책에 발맞춰 경기도 중국어 교사를 위한 연수를 기획, 개최했고, 2017년에는 원어민 중국어 보조 교사 연수를 기획, 개최하였다. 교사 정체성은 직무에 대한 만족도를 향상시킬 뿐 아니라, 궁극적으로 그 역할과 직업의 발전에 중요한 기틀을 제공한다(Brott & Myers, 1999). 상술한 최 교사의 일련의 행위가 커다란 명예나 부를 가져다주는 것은 아니었지만, ‘중국어 교사로서 사회의 발전에 이바지한다는 보람과 사명으로 최선을 다했다(6차 인터뷰 중에서)’는 최 교사의 내러티브는, 능동적 정체성을 형성한 교사는 주어진 환경에서 유의미한 탐색을 거쳐 자기주도성과 자기효능감(self-efficacy), 그리고

자율성을 보여준다는 정현주(2011)의 연구 결과와도 일맥상통하는 부분이다. B고에서 4년을 근무한 최 교사는 2018년에 C한국학교에 파견되어 눈부신 발전을 이룩한 중국의 사회, 경제, 문화를 몸소 체험했다. 학생들은 학교 안팎에서 원어민과 접촉할 기회가 많았고, 최 교사보다 더 유창한 중국어를 구사하는 학생도 있었다. 최 교사는 그런 학생들의 앞날을 위해 ‘미래의 중국어 인재를 키우는 교육자’라는 정체성을 상상한다. 하지만 학생들이 무의식중에 보이는 중국에 대한 부정적 인식을 경험할 때마다 최 교사는 화가 나기도 하고 안타깝기도 했다. 미래의 중국어 인재가 갖추어야 할 첫 번째 전제 조건이 문화 수용이라고 생각한 최 교사는 언어를 가르치기에 앞서 상대의 문화를 이해하고 존중하는 법을 먼저 가르치겠다는 목표로 중국 영화, 드라마, 음악 등의 콘텐츠를 활용해 중국 사회 현황, 중국인의 생활상, 중국인의 사고방식 등을 알려주려고 노력했다.

사회 전반적으로 중국은 아직 후진국이라고 생각하는 경향이 많아서(주요 사건), 수업시간에 학생들이 중국어와 중국문화에 대해 긍정적인 시각을 가질 수 있도록 노력을 많이 했어요(행위주체성). 예를 들면 도움을 준 중국인에 대해 발표를 하게 한다든지, 거꾸로 우리 문화를 무시당하면 어떤 기분이 들지 토론해본다든지. **언어를 배울 때 그 나라 문화를 존중해야 한다고 생각하는데(신념),** 우리 학생들이 저변에 약간 무시하는 게 있어요. **저는 아이들에게 단순히 중국어를 가르친다기보다는, 나중에 나라를 위해 중요한 역할을 할 중국어 인재를 키우는 교육자라고 생각해요(신념).** 그래서 지식만 알려주는 것이 아니라, 중국을 바라보는 시각과 태도, 문화에 대한

존중을 함께 가르치고 싶어요. -3차 인터뷰-

또, 원어민 교사와 한국 학생 사이에 갈등이 생기면, 문화적으로 해석하고 중재하는 역할에 공을 들였다. 최 교사는 교직 생애에 전반에 걸쳐 중등 교육 시스템 속 중국어 교과목의 위상이 끊임없이 축소되는 정책적 환경과 중국에 대한 부정적인 사회인식을 경험했다. 교사가 소외감을 느끼고 존재감이 위축되면 정체성의 근간이 흔들리게 마련이지만(홍영숙, 2013; 권진옥, 2014), 최 교사는 교직에 헌신하면서 ‘중국어 교육 발전에 기여하려고 노력하며, 미래 중국어 인재를 양성하는 교육자’로 정체성을 승화시켰다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 22년 경력의 중등 중국어 교사의 삶을 심도 있게 들여다보고 그의 교사 정체성 변화 과정을 살펴봄과 동시에, 그가 행위주체자로서 어떠한 행위주체성을 통해 정체성을 변화시켰는지 탐구하였다. 연구 결과는 <표 2>와 같다.

최 교사는 스스로를 교사라고 인식하지 못한 초보 교사로 시작하여, 22년간의 경력을 통해 중국어 교육의 발전에 이바지하고 미래 중국어 인재를 키우는 교육자라는 확고한 정체성을 수립하였다. 그 과정에 그의 정체성은 주요 사건에 따라 끊임없이 변화했다.

최 교사의 교사 정체성 변화에 결정적 역할을 미친 주요 사건은 크게 거시적 사건과 중간적 사건, 그리고 미시적 사건으로 나눌 수 있다. 거시적 사건은 사회·문화적 환

<표 2> 연구 결과

주요 사건	준비되지 않은 교사로 교직 입문	담임 교사 담당, 이상적 교사상 수립	국가 주요 시험 출제위원 등 다양한 역할 소화	타 학교 교사들의 삶을 체험/일과 생활의 불균형	중국에 대한 부정적 인식 경험
신념	교사는 지식전달자	진정한 교육은 학생의 인생에 긍정적 영향을 미치는 것	학생에게 긍정적 영향을 미치려면 전문성을 갖춘 교사가 되어야 함	행복한 교사가 행복한 수업을 만든다	중국 제대로 알리기, 학생의 다문화 감성 높이기
행위주체성	생존을 위한 탐색과 공유	이상적 교사 모방하기, 학생의 입장 이해하기	중국어 실력 향상을 위한 학습, 전문성 개발을 위한 연수 참여	새로운 환경에 도전	중국 제대로 알리기, 학생의 다문화 감성 높이기
교사 정체성	교사라기보다는 중국어 강사	학생을 이해하고 함께 발전하는 교사	전문성을 인정받아 쓰임이 많은 중국어 교사	우물 안 개구리에서 더 넓은 세상을 꿈꾸는 교사	중국어 교육의 발전에 이바지하고 미래 중국어 인재를 키우는 교육자

경에서 발생한 사건으로, 교육 정책 조정에 따른 중국어 교과목의 위상 추락, 중국에 대한 한국 사회의 부정적 인식, 중국어 예비 교사 교육의 부재 등이 있었다. 중간적 사건은 학교 문화 및 유의미한 타인과의 관계에서 발생한 사건으로, 교사였던 어머니의 권유로 교사가 된 사건, A 외고 김 교장을 통해 이상적인 교사상을 수립한 사건, 학생이나 동료 교사의 인정을 받은 사건, 동료 교사의 삶을 통해 자신의 삶을 반성한 사건, 일과 삶의 균형을 무너뜨린 학교 시스템 등을 꼽을 수 있다. 마지막으로 미시적 사건은 새롭게 주어진 역할을 통한 성찰(ex. 담임 교사로 부임, 국가 시험문제 출제위원, 교사 연수 기획자/발표자 등)이나 출산 및 육아, 사립에서 공립학교로의 이직, 중국 국제학교 경험 등을 꼽을 수 있었다.

최 교사는 각 정체성 변화 과정에서 각기 다른 신념과 행위주체성을 드러냈다. 교직 입문 시절에는 ‘교사는 지식 전달자’라는 신념으로 ‘중국어 강사’라는 정체성을 수립했다. 당시에는 교직의 가치와 의미를 깨닫지 못하고, 정체성 혼돈을 겪으며 직업인으로서 살아남기 위해 ‘생존을 위한 탐색과 공유’라는 행위주체성을 발현하였다. 그가 교사 정체성을 찾기 위해 ‘탐색’이라는 전략을 사용하는데, 중국어 예비교사 교육의 부재가 가장 크게 작용했다. 교사 교육 과정에서 중국어 교사가 갖춰야 할 전문성을 배웠거나 교사의 정체성 형성에 영향을 미치는 정서 경험 등을 미리 습득했다면, 보다 효과적이고 경제적인 전략을 사용했을 가능성이 크다. 초보 교사의 가장 중요한 과제는 교사의 행위주체성을 찾는 것(Beauchamp & Thomas, 2009)인 만큼, 중국어 예비 교사를 위한 체계적인 교사 정체성 및 행위주체성 개발 모형을 마련하는 것은 시급한 문제라 할 수 있다. 최 교사는 담임 교사라는 새로운 역할을 부여받은 뒤, 학생과 진심으로 소통하려고 애쓰면서 학생의 인생에 긍정적 영향을 주는 것이 진정한 교육이라는 신념을 갖게 된다. 그는 이상적인 교사상을 제시한 학교장을 모방하고, 학생의 입장을 이해하기 위해 애쓰면서 비로소 학생을 위한 수업을 진행할 수 있게 된다. 그리고 그제야 스스로를 교사로 인식하고, 학생과 함께 발전하는 교사라는 정체성을 수립한다. 이 과정에서 ‘모방’ 전략은 특히 주목할 만하다. 예비 교사나 초보 교사를 위한 멘토링 프로그램이 교사 정체성 개발에 도움을 줄 수 있다는 단서가 되기 때문이다. 학생의 삶에 긍정적 영향을 주는 교사가 되겠다는 교육적 목표는, 중국어 교사로서 전문성 개발을 위해 더욱 노력하게 만든다. 그는 중국어 능력 강화와 교사 역량 강화라는 행위주체성을 통

해 동료 교사 그룹에서 전문성을 인정받으며 ‘전문적이고 쓰임이 많은 중국어 교사’로서 정체성을 강화해 나갔다. 특히 교사학습공동체를 통해 교직의 본연의 가치를 깨닫고, 교직에 대한 애착을 확인하면서 더욱 안정적인 정체성이 형성되었다. 한편, 타 학교 교사들의 삶을 통해 자신의 삶을 통찰하고, 출산과 육아를 통한 일과 삶의 불균형을 겪으면서 처음으로 학교가 부과한 정체성에 저항하였는데, 그를 통해 ‘베테랑 중국어 교사이지만 온실 속 화초 같은 존재’라는 자기 인식을 하였다. 행복한 교사가 행복한 수업을 만든다는 신념과 달리, 본인의 삶은 행복하지 않은 데 회의를 느낀 최 교사는 치열한 교직 문화에서 벗어나 교사 이후의 삶을 준비하기 위해 공립으로 이직을 선택하였다. 교사 정체성이 확고하지 않았다면 교사가 느끼는 소진은 곧 직업 이탈로 이어질 가능성이 크다(김정숙, 유금란, 2010). 하지만 최 교사는 확고한 정체성을 바탕으로, 직업을 포기하기보다는 새로운 환경에 도전하는 행위주체성을 보였다. 그리고 ‘우물 안 개구리에서 더 넓은 세상을 꿈꾸는 교사’라는 정체성을 확립한다. 교직 생애 전반에 걸친 중국어 교과목의 위상 축소와 중국에 대한 부정적인 사회인식은 최 교사에게 중국어 교사로서 새로운 사명을 심어주었다. 그는 중국과 관련된 강연을 개최해 학생들에게 중국의 긍정적인 면모를 알리려 노력했고, 수업 시간에 학생들의 다문화 감성을 높이기 위한 여러 가지 장치를 마련했다. 또, 국내 중국어 교사뿐 아니라 원어민 교사를 위한 교사 연수 프로그램 등을 기획, 개최하여 중국어 교육의 질을 제고하고, 양국의 문화 이해도를 높이기 위한 다양한 시도를 하면서 ‘중국어 교육 발전에 기여하려고 노력하며, 미래 중국어 인재를 양성하는 교육자’라는 정체성을 확립했다.

연구자가 연구 초기에 ‘좋은 교사란 어떤 교사일까요?’라는 질문을 던졌을 때, 최 교사는 ‘학생들이야 수업 짧게 끝내주는 선생님을 좋아하죠!’라고 농담 섞어 대답했다. 하지만 인터뷰가 진행됨에 따라 ‘좋은 교사는 학생을 잘 이해해주는, 전문성을 갖춘, 학생의 삶에 긍정적인 영향을 미치는, 스스로가 행복한’ 등의 답변을 내놓으면서 이야기 속에서 정체성을 구성해 나가는 모습을 보였다. 본 연구는 중국어 교사의 이야기를 통해 그의 삶을 입체적으로 살펴보고 그의 교사 정체성 변화 과정과 행위주체성 실천 전략을 묘사함으로써, 타 교사들에게도 자신의 삶과 정체성을 성찰할 기회를 제공했다는 점에서 의의가 있다. 하지만 한 명의 교사가 겪은 그만의 특별한 경험에 관한 이야기이므로, 모든

중국어 교사의 공감대를 불러일으키는 데는 한계가 있다. 본 연구는 중국어 교사의 정체성 연구에 물꼬를 튼 데 의미를 두고, 앞으로 더 다양한 중국어 교사를 대상으로 보다 활발한 후속 연구가 이어지기를 기대한다.

요약

본 연구는 한 중등 중국어 교사의 삶의 이야기를 통해 그의 교사 정체성 변화 과정과 그 과정에서 발현된 교사의 행위주체성을 탐구하였다. 이를 위해 연구자는 생애사 연구 방법을 활용하여 22년 경력의 한 중등 중국어 교사를 연구 참여자로 선정, 총 10개월간 자료를 수집 및 분석하였다. 연구 참여자의 정체성은 교직 생애 전반에 걸쳐 역동적인 변화 과정을 거쳤으며, 각 변화 과정에서 연구 참여자의 각기 다른 행위주체성이 발현되었다. 뚜렷한 교사 정체성을 확립하지 못한 시기에는 ‘생존을 위한 탐색과 공유’를 통해 교사라는 직업적 신분을 유지하기 위해 애썼고, ‘이상적 교사상 모방하기와 학생 입장 이해하기’라는 행위주체성을 통해 비로소 교사 정체성을 형성하였다. ‘중국어 학습과 교사 전문성 개발’에 시간과 에너지를 투자하면서 중국어 교사로서 더욱 단단한 정체성을 확립하였고, 타 학교 교사들과의 교류를 통해 ‘온실 속 화초’라는 자기 인식을 한 후에는 ‘부과된 정체성에 저항하고 새로운 목표에 도전’하면서 ‘행복한 교사’로 정체성 전환을 꾀하였다. 마지막으로 중국에 대한 부정적인 사회인식에 저항해 ‘학생의 다문화 감성 지수 높이기, 중국 제대로 알리기’라는 행위주체성을 발현하면서 미래 중국어 인재를 양성하는 중국어 교육자로 정체성이 다시 변화하였다.

주제어: 교사 정체성, 교사 교육, 중등 중국어 교사 교육

참고문헌

- 강민수, 문용린 (2007). 생애사 연구의 교육심리학적 고찰. **인간발달연구**, 14(1), 1-19.
- 고미숙 (2003). 정체성 교육의 새로운 접근: 서사적 정체성 교육. **한국교육**, 30(1), 5-32.
- 교육부 (2015). 제2015-74호 초·중등학교 총론 및 각론 교육과정. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=141&boardSeq=60747&lev=0&m=0304>
- 권진옥 (2014). 초등학교 보전교사의 직업정체성 형성 과정: 근거이론적 접근. 박사학위논문, 부산대학교, 부산.
- 김귀식 (1999). 문학교사의 정체성: 나의 문학교사상. **한국**

문학교육학회, 4(1), 305-319.

- 김석영 (2017). 한국의 중국어 교육 위상 변화와 글로벌 중국어 시대의 전망. **한중인문학포럼 발표논문집**, 11(1), 390-397.
- 김신혜 (2014). ESL/EFL 환경의 원어민·비원어민 영어교사의 정체성 연구에 대한 고찰. **교사교육연구**, 53(1), 334-349.
- 김영천 (2010). **질적 연구 방법론: 글쓰기의 모든 것**. 서울: 아카데미프레스.
- 김영천, 한광웅 (2012). 질적 연구방법으로 생애사연구의 성격과 의의. **교육문화연구**, 18(3), 5-43.
- 김정숙, 유금란 (2010). 전문상담교사의 역할갈등과 소진의 관계에서 전문직 정체성의 조절효과. **한국심리학회지 상담 및 심리치료**, 22(1), 53-69.
- 나경희 (2016). 예비영어교사의 참관실습 경험을 통한 교사로서의 정체성 형성 과정 분석. **언어학연구**, 38(1), 167-187.
- 소경희, 최유리 (2018). 학교 중심 교육 개혁 맥락에서 교사의 실천 이해: ‘교사 행위주체성’ 개념을 중심으로. **교육과정연구**, 36(1), 91-112.
- 손민정 (2016). 고등학교 중국어 교육 위상 제고 방안. **中國文學**, 89(1), 161-182.
- 송경오 (2015). 학교혁신을 위한 교사 전문적 정체성의 의미와 중요성: 자유학기제와 혁신학교 사례를 중심으로. **한국교육행정학회**, 33(4), 147-174.
- 유용모, 김미숙 (2020). 일반교 교육역량 강화 사업에 나타난 교사 행위주체성(teacher agency). **학습지중심교과교육연구**, 20(18), 905-935.
- 이동성 (2015). 두 초등학교 남자 교원의 경력 경로 및 경력 발달에 대한 생애사 연구: “우연과 필연의 이중주”. **교사교육연구**, 54(1), 102-119.
- 정순경 (2018). 공립유치원 교경력 교사의 삶과 정체성에 관한 내러티브 탐구. 박사학위논문, 신라대학교, 부산.
- 정순경, 손원경 (2016). 교사의 정체성 형성요소와 형성과정 에 관한 질적 메타분석. **열린부모교육연구**, 8(3), 181-202.
- 정현주 (2011). 초등학교 고령 여교사의 정체성 형성에 관한 질적 연구. **한국초등교육학회**, 24(4), 375-395.
- 조동근, 임세영 (2017). 공업계 고등학교 기계과 교사의 직업정체성에 관한 생애사 연구. **대한공업교육학회지**, 42(1), 1-29.
- 조항근 (2010). 중국어교육의 중요성에 대한 고찰 — 경기도 중·고등학교 학생들을 중심으로. **中國語文論叢**, 45(1), 19-43.
- 한국교육과정평가원 (2020). **2021학년도 대학수학능력시험 채점결과 보도자료**.

- https://www.kice.re.kr/boardCnts/view.do?boardID=10024&boardSeq=5062157&lev=0&m=050102&searchType=S&statusYN=W&page=2&s=kice
- 홍영숙 (2013). 한국초등학교에서 비 원어민 영어교사로 살아가기. *영어어문교육*, 19(4), 427-453.
- 홍영숙 (2014). 영어 관념의 유동성과 교사정체성의 다중성: 한 초등영어교과전담교사의 삶에 대한 내러티브 탐구. *언어학연구*, 19(2), 183-206.
- Akkerman, S., & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Alsop, J. (2018). Teacher identity discourse as identity growth: Stories of authority and vulnerability. In P. A. Schutz, H. Hong, & D. C. Francis (Ed), *Research on teacher identity* (pp.13-23). Cham, Switzerland: Springer.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122
- 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(2), 107-128.
- Borg, S. (1999a). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27(1), 19-31.
- Brott, P. E. & Myers, J. E. (1999). Development of professional school counselor identity. *Professional School Counseling*, 2(5), 339-348
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 700-719.
- Bullough, R. V. (2015). Theorizing teacher identity: self-narratives and finding place in an audit society. *Teacher Development*, 19(1), 79-96.
- Buzzelli, C. A., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: Language, power, and culture in classroom interaction*. New York: Routledge Falmer.
- Cohen, J. L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 473-481.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London: Althouse Press.
- Conway, P.F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 89-106.
- Cooper, K., & Olson, M. (1996). The multiple "I's" of teacher identity. In M. Kompf, D. Dworet, & R. Boak(Ed), *Changing research and practice* (pp.78-89). London:Falmer Press.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P.(2006). The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities. *British Educational Research*. 32(4). 601-616.
- Duff, P. A., & Uchida, Y. (1997). The Negotiation of Teachers' Sociocultural Identities and Practices in Postsecondary EFL Classrooms. *TESOL Quarterly*, 31(3), 451.
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(1), 56-121. 4.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 660-680.
- Flores, M., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Fu, G. & Clarke, A. (2017). Teacher agency in the Canadian context: Linking the how and the what. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 581-593.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1991). Modernity and self-identity. Cambridge: Polity Press. 권 기돈 역(1997). *현대성과 자아 정체성*. 새물결.
- Goodson, I. F. (1992). Studying Teachers' Lives: an emergent field of inquiry. I. F. Goodson (ed.), *Studying Teachers' Lives* (pp.1-17). Routledge.
- Helms, J. V. (1998). Science - and Me: Subject Matter and Identity in Secondary School Science Teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(7),

- 811-834.
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Lee, S., & Schallert, D. L. (2016). Becoming a teacher: Coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching. *Teaching and Teacher Education*, 56(1), 72-83.
- Mandelbaum, D. G. (1973). The study of life history: Gandhi. *Current Anthropology*, 14(1), 177-207.
- Matsuda, P. K. (2017). Second language writing teacher identity. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp.240-245). New York: Routledge.
- Mishler, E.G., 1999. *Storylines: Craft Artists' Narratives of Identity*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Norton, B. (1997). Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Pearson Education/Longman.
- Palmer, P. J. (1997). The heart of a teacher identity and integrity in teaching, change. *The Magazine of Higher Learning*, 29(6), 14-21
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Reeves, J.(2018). Teacher identity work in neoliberal schooling spaces. *Teaching and Teacher Education*, 72(1), 98-106.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative Identity. In D. Wood (Ed.), *On Paul Ricoeur: Narrative and interpretation* (pp.188-199). London: Routledge.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Identity-Agency in Progress: Teachers Authoring Their Identities. In P. A. Schutz, H. Hong, & D. C. Francis (Ed), *Research on teacher identity* (pp.25-36). Cham, Switzerland: Springer.
- Sachs, J. (2005). *Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher*. London; New York: Routledge.
- Sarup, M. (1996). *Identity, Culture and the Postmodernism*. Athens, GA: The University of Georgia Press.
- Schutz, P. A., Nichols, S. L, & Schwenke, S. (2018). Critical Events, Emotional Episodes, and Teacher Attributions in the Development of Teacher Identities. In P. A. Schutz, H. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on teacher identity* (pp.13-23). Cham, Switzerland: Springer.
- Soini, T. , Pietarinen, J. , Toom, A. , & Pyhältö, K. (2015) . What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom?. *Teachers & Teaching*, 21(6), 641-659.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225.
- Sutherland, L., Howard, S., & Markaustatite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465.
- Tao, J. & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform, *Teaching and Teacher Education*, 63(1), 346-355.
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 80(3), 293-310.
- Vorst, T. C. (2017). *Korean Adult Learners and their Experienced Identity Transitions in TESOL Certification*. 박사학위논문. 영남대학교, 경상북도.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.