

## 초등영어 예비교사 정체성 및 이에 영향을 미치는 요인: 현직교사의 관점에서\*

안경자

(서울교육대학교)

Ahn, Kyungja. 2018. Pre-service elementary English teacher identities and factors that affect them: Perspectives from in-service teachers. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 18-4, 556-579. This paper aims to investigate the identities of pre-service elementary English teachers and factors that affected their identities, especially from the perspectives of in-service teachers. The participants were 18 in-service elementary teachers who were graduate students enrolled in the second language teacher education course taught by the researcher. Pre- and post-survey responses, autobiographic essays, and reflective journals were collected and qualitatively analyzed using content analysis. The findings are as follows: most of the teachers had positive pre-service elementary English teacher identities, whereas some had negative or weak English teacher identities, homeroom teacher identities, and English learner identities. Various institutional factors affected their identities the most, followed by individual and macro-structural factors. Institutional factors were pre-service English teacher education programs, English teaching practicum, native English-speaking teachers, and peer pre-service teachers. Individual factors included the participants' English skills, English teaching skills, and experiences studying and travelling abroad. Lastly, macro-structural factors covered the Teacher Employment Test and the English subject teaching system. The findings revealed the importance of institutional mediation and human mediation by teacher educators, mentor teachers, and peers in pre-service teacher identity development. Further important implications regarding pre- and in-service English teacher education, development of English teacher identities, and English teachers' professional development are discussed.

**Keywords:** pre-service elementary English teacher identity, pre-service English teacher identity, English teacher identity, English teacher education, second language teacher education

### 1. 서론

제 2언어 습득에서 학습자의 정체성과 관련된 연구가 다수 이루어져 왔다. 최근에는 제 2

---

\* 2018년도 서울교육대학교 교내연구비에 의하여 연구되었음.

언어 교수 및 학습에서 차지하는 교사의 위치와 역할이 주목을 받으면서 제 2언어 교사의 정체성 연구도 진행되어 왔다(Miller 2009, Varghese, Morgan, Johnston and Johnson 2005). 교사 정체성(teacher professional identities)은 교사의 자기 효능감, 교수 동기, 직업 만족도 등에 지대한 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(Day, Stobart, Sammons and Kington 2006). 이러한 교사 정체성은 교사의 개인적, 기관적, 사회문화적 맥락에 따라 다양하게 형성되고 변화되며, 제 2언어 교사의 정체성은 제 2언어 교수 및 학습에도 큰 영향을 미치게 된다(안경자 2018).

우리나라에서는 제 2언어 중에서도 국제어로 상용되는 영어를 교수·학습하는 경우가 대부분을 차지하고 있어 제 2언어로서 영어를 교수하는 교사의 정체성에 대한 연구가 이루어져 왔다. 영어 교사 정체성에 대한 연구는 영어 교사가 처한 맥락, 영어 교사와 교사 정체성을 바라보는 관점에 따라 다양하게 연구되어 왔다(안경자 2014b, 2015). 영어 원어민 및 비원어민 교사의 정체성, 현직 및 예비 영어 교사의 정체성, 신규 및 고전문성 영어 교사의 정체성, 다양한 대상(초·중등·대학생, 일반인)을 가르치는 영어 교사의 정체성 관련 연구가 진행되었다. 이러한 연구들은 대부분 영어 교사의 정체성을 밝히고, 정체성의 구성 요소, 정체성 형성 혹은 발달 과정을 분석했다.

영어 교사 정체성이 맥락과 밀접하게 연관되어 있고 학생들의 영어 학습에 영향을 주며 영어 교사의 전문성 발달에도 관련이 있으므로, 교사 정체성에 대해 보다 심층적인 연구가 필요하다. 아울러 영어 교사 정체성을 교사교육 프로그램에 포함시켜 영어 교사들이 다면적인 자신의 모습과 목소리 및 정체성을 드러낼 필요성이 제기되어 왔다(안경자 2014b). 특히 영어 예비 및 현직 교사들의 정체성을 아우르는 교사교육은 효과적인 영어 예비 및 현직 교사교육을 위해 필요할 것이다. 영어 예비 및 현직 교사의 정체성에 대한 연구는 별도로 이루어져 왔는데 영어 현직 교사가 예비 교사 시절에 가졌던 예비 교사 정체성에 대해 살펴본다면 예비 및 현직 교사교육 프로그램에 시사하는 바가 클 것이다. 특히 우리나라에서 영어 공교육이 시작되는 초등학교에서 영어를 담당하고 있는 예비 및 현직 교사들에 대한 정체성 연구는 영어 공교육 발전의 밑바탕이 될 것이다. 이에 현직 초등영어 교사의 예비 교사 시절의 예비영어 교사 정체성에 대해 살펴보고 이를 바탕으로 초등영어 예비 교사교육 프로그램의 발전방안을 연구할 필요가 있다.

따라서 본 연구에서는 현직 초등영어 교사가 인식하는 초등영어 예비 교사로서의 정체성 형성 및 발달, 그리고 이러한 정체성 형성 및 발전에 영향을 미친 요인을 분석하여 초등영어 예비 교사교육의 개선방안을 도출하고자 한다. 본 연구에서 초등 영어 교사의 예비 교사 정체성에 대한 인식 및 정체성에 영향을 미치는 요인을 분석하고자 다음과 같은 연구문제를 탐구하고자 한다.

첫째, 초등학교 현직 영어 교사의 예비 영어 교사 정체성에 대한 인식은 어떠한가?

둘째, 초등학교 현직 영어 교사의 예비 영어 교사 정체성에 영향을 미치는 요인은 무엇인가?

## 2. 이론적 배경 및 선행 연구

### 2.1. 정체성 및 교사 정체성

제 2언어 교사의 정체성에 대한 연구에서 정의하는 정체성을 살펴보면 정체성이 관계성 속에서 형성되고 협상되어 실행되며 변해가고 발전한다는 핵심어가 포함되어 있다(Miller 2009). Norton(1997)의 경우 정체성을 “사람들이 세상과의 관계를 어떻게 이해하고, 그 관계가 시간과 장소에 따라 어떻게 형성되며, 미래에서의 관계의 가능성을 어떻게 보는지”로 정의했다(p. 410). 유사하게 Johnson(2003)은 정체성을 “공유된 경험과 협상된 상호작용 속에서, 자신이 다른 사람들을 어떻게 바라보고, 다른 사람들이 본인을 어떻게 바라보는지에 따라 변하는 것”이라고 했다(p. 788).

정체성을 자리매김(positioning)으로 보고 한 개인이 타인과의 상호작용 속에서 자신을 위치시키는 것(Davies and Harré 1999)으로 간주하기도 한다. 정체성을 자율성(agency)과 연관짓기도 하는데 개인에게 부여된 정체성(assigned identity)에 도전해 새로운 정체성을 상상하고(imagined identity) 이를 위해 행동한다는 것이다(Duff 2012). 나아가 사회문화이론(sociocultural theory)이나 후기구조주의적 관점(post-structural perspectives)에서는 정체성을 역동적으로 변화한다고 본다(Firth and Wagner 1991, Norton 1997). 유사하게 Varghese 외 3인(2005)은 언어 교사 정체성이 역동적이고 발전적임을 강조한다. 언어 교사 정체성은 다면적이고 변화하며 충돌하고, 사회·문화·정치적 맥락과 연관되어 있으며, 언어와 담화로 형성·협상·유지된다는 것이다.

교사 정체성에 대해 Varghese(2006)는 교사들이 자신들을 어떻게 바라보고, 각 교사들이 처한 맥락에서 교직을 어떻게 수행하는지에 대한 것이라고 했다. Connelly와 Clandinin(1999, 2006)은 교사 정체성을 교사가 가르치는 학교 및 교사의 개인적 실제적 지식(personal practical knowledge)의 영향으로 이루어진 교사 이야기로 보았다. 또한 교사의 지식, 맥락 및 정체성이 상호 관련되어 있으며, 교사 정체성 탐구 및 형성 요인을 분석하기 위해 내러티브 탐구나 서사 연구(narrative inquiry)가 유용하다고 했다. 이처럼 교사 정체성은 거시적인 사회·역사적 맥락, 개인적인 맥락 및 교실에서의 상호작용 속에서 형성되는 교사 본인에 대한 인식과 자리매김이라 할 수 있다. 이러한 교사 정체성은 다면적이고 역동적이며, 학생, 가족, 관리자 및 다른 사람들과 살아가며 끊임없이 구성되고 재구성된다.

교사 정체성을 교사 역할 정체성(teacher role identities)의 측면에서 보기도 한다. 교사 역할 정체성은 교사의 역할 및 위치에 대한 자기 인식으로 교사 정체성의 바탕이 된다. Burns와 Richards(2009)는 정체성을 “개인이 본인을 어떻게 바라보고, 다양한 상황에서 각자의 역할에 대해 성찰하는 것”으로 보고(p. 5), 정체성에 역할이라는 개념을 포함시키고 있다. 이처럼 교사 역할 정체성은 교사가 놓인 맥락에서의 교사의 역할에 대한 인식, 교사가 된다는 것과 가르친다는 것에 대한 믿음, 가치, 가정을 포함한다(Farrell 2011).

## 2.2. 제 2언어 교사 및 예비 교사에 대한 정체성에 대한 연구

제 2언어 교사의 정체성에 대한 연구는 원어민과 비원어민 교사의 정체성을 분석하는 연구가 대부분이다. 해외 연구는 주로 ESL 맥락의 교사들을 대상으로 교사 정체성 연구가 이루어져 왔으나, 최근에는 한국, 일본, 중국 등 EFL 맥락의 교사들의 정체성에 대한 연구도 증가하고 있다(Abednia 2012, Canh 2013, Ha 2007, Hay 2009, Liu and Xu 2011, Tsui 2007, Xu 2013). 이러한 연구들은 비원어민 교사가 외부의 편견에 맞서 정체성을 형성하는 과정에 주목하거나, 교육과정, 학교 현장의 요구, 학습자들의 반응, 정책적 변화 등이 교사들의 정체성 인식에 미치는 영향에 초점을 두었다. 연구 대상을 살펴보면, 주로 경력 있는 현직 교사에 대한 연구가 많고, 예비 교사나 초임 교사에 대한 정체성 연구는 상대적으로 적었다.

국내연구에서도 영어 교사의 정체성에 관련된 연구가 이루어져 왔다. 대표적인 연구로 영어 교사 정체성 연구에 대한 체계적 문헌고찰(systematic review)로 신동일과 박성원(2013), 김신혜(2014), Jeon(2009), 안경자(2014b)가 있다. 이들 연구는 고찰한 연구들의 범위가 상이해 각각 언어 교육 분야의 학습자와 교사 정체성, ESL/EFL 맥락의 원어민과 비원어민 교사, 비원어민 영어 교사의 정체성, 한국 영어 교사의 정체성과 관련된 연구를 분석하였다.

본 연구와 유사하게 국내 영어교육 맥락에서 수행된 비원어민 영어 교사의 정체성과 관련된 연구를 살펴보면, 원어민 교사와 협력수업(co-teaching)을 하는 비원어민(한국인) 영어 교사의 정체성 및 역할 정체성에 대해 분석한 홍영숙(2013), M. Kim(2010), Y. M. Kim(2013)이 있다. 이 연구들에서 한국인 영어 교사들은 원어민 교사 및 학생 등과의 관계, 교수 맥락, 거시적 영어교육 정책에 대한 이해와 관련된 교사 정체성을 형성하고 있었다. 특히, 비원어민 예비 교사의 정체성에 대한 국내의 연구는 Lim(2011)이 있다. 중등영어 교사교육 프로그램에 재학 중인 비원어민 예비 교사의 정체성을 양적, 질적으로 분석하여 교사 정체성 형성의 핵심 요소(영어 교사가 되려는 이유, 우수한 영어 교사 및 영어지도에 대한 개념, 우수한 영어 교사 관련된 자신감과 기대)를 밝혀냈다. 이는 중등 영어 교사에 대한 연구로 초등 영어 예비 교사의 정체성에 대한 연구는 미흡한 실정이다.

영어 예비 교사에 대한 연구는 예비 교사 양성 교육과정, 예비 교사의 영어 능력, 마이크로티칭, 교육실습 측면에서 주로 이루어져 왔다(안경자 2014a). 그러나 영어 예비 교사, 특히 초등영어 예비 교사의 정체성에 대한 연구는 아직 연구가 활발하지 않은 실정이다. 초등학교 영어교육 현장을 담당하는 교사들을 양성하는 초등영어 예비 교사교육의 중요성을 감안할 때, 초등영어 예비 교사의 정체성에 대한 연구가 보다 심도 있게 이루어질 필요가 있다.

### 3. 연구방법

#### 3.1. 연구 대상

본 연구의 참여자는 총 18명의 초등학교 교사(남 1, 여 17)로 초등영어교육 전공의 석사 과정에 재학 중이며, 본 연구자가 담당하는 대학원 강좌의 수강생이었다. 총 5학기의 석사 과정 중에 이들은 2~5학기에 재학 중으로, 2학기 재학생이 12명으로 가장 많고, 4학기 재학생이 6명, 5학기 재학생이 1명으로 구성되어, 대학원에 입학한지 1년 이내의 대학원생이 대부분이었다. 사전 설문조사의 응답을 살펴보면 교직경력은 평균 4.3년으로, 1년에서 10년에 걸쳐 있었고, 5년 이하의 저경력 교사가 13명(72%)이었다. 영어교수 경력은 교직경력의 절반 정도인 평균 1.9년이었고 모두 5년 이하로, 2년 이하의 영어교수 경력 교사가 14명(78%)이었다. 이처럼 연구대상자들은 초임 및 저경력 교사가 대부분이었다.

본 대학원 강좌에서는 초등 영어 교사의 정체성과 관련된 주제를 중심으로 참여 교사들이 이론적인 배경 및 논문을 분석하여 발표하고 토론하며, 실제 초등영어교육 현장과 연관시켜 소그룹별로 토의하고 전체적으로 토의 결과를 공유했다. 이 과정에서 설문조사가 진행되었고 자서전적 에세이 및 성찰 일지가 작성되었다. 학기말에는 논문계획서, 체계적 고찰, 자료 분석 연구 중 택일하는 연구보고서를 개별적으로 수행하고 발표하고 토론했다.

#### 3.2. 연구 자료 수집 및 분석 방법

연구 자료로 연구 대상자의 과제물이 수집되었다. 이는 사전 설문조사 및 자서전적 에세이, 1, 2차 성찰 일지, 사후 설문조사, 연구 보고서로 모두 전자파일 형식으로 강좌의 온라인 웹사이트에 제출되었다. 강의 계획서, 읽기 자료, 연구자의 각 수업 관련 현장노트도 수집되었다. 참여 교사들이 영어 교사 정체성에 대해 성찰하고 발전시키기 위한 도구로 사전 설문조사, 자서전적 에세이, 성찰 일지, 사후 설문조사가 활용되었다. 첫째, 사전 설문조사는 학기 초에 실시되었는데, 초등 교사 재직 경력 및 영어교수 경력을 기재하고, 강좌 수강 목표 등을 기술하도록 했다. 둘째, 학기 초에 진행된 자서전적 에세이는 초등 영어 교사들의 영어 학습, 교수, 연구 경험 등에 대해 적어보도록 했다. 셋째, 영어 교사 정체성 관련 1차 성찰 일지는 강좌가 진행되는 중간인 7-8주차에, 2차 성찰 일지는 학기 말인 15주차에 작성하도록 했다. 넷째, 사후 설문조사는 전반적인 강좌에 대한 만족도 조사로 이루어졌다. 사전 설문조사와 자서전적 에세이는 통합 제출되었으며 개인별로 1~4쪽이 작성되었고 평균 1.8쪽이었다. 1차 성찰 일지는 개인별로 2~3쪽 작성되었고 평균 2.3쪽이었다. 2차 성찰 일지와 사후 설문조사는 통합되어 교사별로 2~3쪽, 평균 2쪽이 작성되었다.

본 연구가 초등 현직 교사의 영어 예비 교사로서의 정체성 및 정체성에 영향을 미치는 요인에 중점을 두어 분석하고 있으므로 성찰 일지를 주요 연구 자료로 하여 주로 질적 분석을

실시했다. 각 자료를 여러 번 읽고 코딩하고 재코딩하여 최종 주제를 도출했다. 이러한 내용분석(content analysis)을 통해 연구 참여자들의 예비 교사 정체성 및 이러한 정체성의 형성과 발달에 영향을 미치는 요인을 살펴보았다. 필요시 빈도분석도 활용해 정체성의 유형 및 영향을 미치는 요인의 빈도 등을 비교했다.

본 연구에서는 자료 수집, 분석과정, 분석 결과의 신뢰성과 타당성을 확보하기 위해 자료 다각화(data triangulation), 세밀한 기술(thick description), 동료 연구자 검토(peer debriefing)를 진행했다(Creswell 2003). 첫째, 자료 다각화로 다양한 자료(설문조사, 에세이, 성찰 일지, 수업 현장노트 등)를 수집해 분석하거나 참고하여, 단일 연구 자료를 분석한 결과가 범할 수 있는 오류를 줄이고자 했다. 둘째, 연구 대상자 관련 정보와 맥락을 자세하고 세밀하게 기술해 분석 결과와 해석에 기여했다. 셋째, 한국 초등영어교육 및 EFL 맥락의 영어교육에 정통한 동료 전문 연구자에게 자료 수집 및 분석 방법, 연구 결과 해석 등에 대한 검토 및 자문을 구했다.

#### 4. 연구 결과

수집된 자료를 내용 분석한 결과 예비 교사로서의 정체성과 이러한 정체성에 영향을 준 요인을 참여자별로 살펴보면 <표 1>과 같다.

전반적으로 연구 참여 교사들은 초등영어 예비 교사로서의 정체성을 대부분 가지고 있었으나, 영어교수 학습자, 담임교사의 정체성을 보다 강하게 드러낸 교사들도 있었다. 정체성에 영향을 준 요인은 개인적, 기관적, 거시구조적 요인으로 나타났으며, 기관적 요인이 가장 많고, 개인적, 거시구조적 요인이 그 뒤를 이었다.

표 1 예비 교사 정체성 및 정체성에 영향을 미친 요인\*

참여 자	배경정보			예비교사 정체성		개인적 요인		기관적 요인		거시구조적 요인		
	전체/영 어교수 (년)	대학원 학기	성 별	주요 정체성	경향성	영어 (교수) 능력	해외영 어학습/ 사용	교사교 육 그림 실습	영어 원어민 강사	동료 예비 교사	영어 임용 시험	영어전 담교사 제도
A교사	1.5	1.5	2학기	여	영어교사	긍정적	(+)	(+)	(+)	(+)		
B교사	10	2	2학기	여	영어교사	중/부정적	(+)	(+)				
C교사	3.5	2.5	2학기	여	영어학습자	긍정적	(+)				(+)	
D교사	3	2	4학기	여	영어교사	긍정적	(+)	(+)	(+)			
E교사	2.6	0.6	4학기	여	영어학습자	긍정적	(+)		(+)		(+)	
F교사	6	2	2학기	여	영어학습자	긍정적	(+)	(+)			(+)	
G교사	4	3	2학기	여	담임교사	긍정적	(+)	(+)	(+)			
H교사	6	2	4학기	여	담임교사	긍정적	(+)	(+)				(-)
I교사	1	0.5	4학기	남	영어교사	부>긍정적	(+)	(+)			(-)	
J교사	5	2	2학기	여	영어교사	약함	(+)	(-)			(-)	(-)
K교사	2	1	2학기	여	영어교사	부정적	(+)	(-)	(-)			
L교사	7.5	4.5	5학기	여	영어교사	약함						(+)
M교사	4	2	4학기	여	영어교사	긍정적	(+)		(+)	(+)		
N교사	3	0	4학기	여	영어교사	긍정적	(+)		(+)			
O교사	3	1	2학기	여	영어교사	긍정적	(+)		(+)			
P교사	3	1	2학기	여	영어교사	긍정적	(+)				(+)	(+)
Q교사	8	4	2학기	여	영어교사	부정적	(-)	(-)		(-)		
R교사	3	2	2학기	여	담임>영어교사	긍정적	(+)	(+)	(+)	(+)		

\*(+)는 긍정적인 경향, (-)는 부정적인 경향을 나타냄

#### 4.1. 초등영어 예비 교사 정체성

##### 4.1.1. 초등 영어 교사 정체성

초등 영어 교사의 정체성을 드러낸 연구 참여자들은 초등영어 예비 교사로서 긍정적인 정체성을 가진 경우, 부정적이고 불안정한 경우, 긍정적이고 부정적인 정체성의 양면을 가지고 있거나 정체성이 약한 경우가 있었다. 한편, 영어 교사로서 긍정적인 정체성에서 부정적인 정체성으로 변화하기도 했고, 담임교사에서 영어 교사 정체성으로 변화하기도 했다.

첫째, 초등영어 예비 교사로서 긍정적인 정체성을 가지고 있는 경우가 많았다(A, D, M, N, O, P, R교사). 해당하는 각 교사들의 일지에서 이를 확인할 수 있었는데, 이를 대표적으로 A교사와 D교사의 일지를 통해 확인할 수 있다.

예비 교사 시절에 영어교육을 심화 전공으로 했었기 때문에 ... 영어교육 관련 수업을 많이 들었고 영어 수업 시연할 기회가 많았었다. 따라서 ... 영어 수업에 자신 있었고 나중에 교사가 되면 영어 수업시간에 어떻게 해야겠다는 구상도 많이 했었다 (A교사)

초등영어교육과에 4년 동안 재학하였다. 다른 과보다 “초등영어교육”에 관해 좀 더 심화된 수업을 듣는다고 자부하며 최대한 열심히 하려고 노력했다. ... 어떻게 하면 잘 가르칠까?”에 관해 고민한 적이 많았고 ... 대학교에 다니면서 예비 교사로서 내 정체성은 꽤 긍정적이었다. 실습을 하며 대표수업을 하였는데 그때의 수업 공개 과목이 ‘영어’였다. 지도 담임 선생님께서 영어에 전문적이셨기 때문에 단기간에 그 분에게 정말 많은 것을 습득했던 것 같다. (D교사)

둘째, 초등영어 예비 교사 정체성이 부정적이고 불안정한 경우가 있었다(K, Q교사). Q교사는 자신의 영어 실력에 대해 부족하다고 느끼고 자신감이 낮았다. K교사는 교대 교육과정이나 실습에서 실패를 경험한 예비 교사로서 다음과 같이 부정적이고 불안정한 정체성을 형성하고 있었다.

처음에는 초등학교 선생님이 대한 동경으로 교대에 입학하였으나, 교생 실습에서 반복되는 실패를 경험한 후, 자신감도 떨어지고, 교사로서의 자부심 또한 매우 미비했던 것이 사실이다. 내가 교사인가? 하는 의구심도 들었다. 즉 나의 정체성은 부정적이었을 뿐 아니라, 불안정하였다. (K교사)

셋째, 초등영어 예비 교사로서 긍정적이고 부정적인 정체성의 양면을 가지고 있거나(B교사), 영어 예비 교사로서의 정체성이 약한(J교사, L교사) 경우도 있었다. L교사는 예비 교사로서의 본인을 “교사가 될 준비가 안 되어 불안했던 사람”으로 묘사했다. J교사는 예비 교사라는 주변의 기대가 부담스럽고 스스로 예비 영어 교사로서 갖추어야 할 영어 및 영어교수능력 자질이 부족하다고 느끼기도 했다. B교사와 J교사의 일지를 살펴보면 다음과 같다.

개인적으로 영어에 대한 흥미와 자신감이 있었지만, 과연 교실 현장에서 학생 앞에서 영어를 가르칠 수 있는 정도의 실력과 자격을 갖추었는가에 대한 의문은 항상 있었다고 생각합니다. 다른 과목에 비해 영어 교과는 다소 부담스러운 과목으로 여겨졌습니다. (B교사)

학부시절에는 영어 예비 교사로서 정체성은 매우 약했다. 먼저, 진로를 정하지 못한 상황에서 학부생이었던 나를 예비 교사로 부르는 것에 관해 큰 거부감이 있었다. 또한 예비 교사라는 말에 많은 역할(도덕성, 준법의식)을 부여하는 듯한 교수님과 주변 어른들의 기대가 부담스러웠다. 부족한 영어실력을 가지고 있어 영어 예비 교사로서 자질이 부족하다고 생각했다. 학교현장에 가더라도 나 아닌 영어실력이 우등한 다른 교사가 영어 교사로서 적합하다고 판단했다. (J교사)



넷째, 예비 교사로서 긍정적인 정체성에서 부정적인 정체성으로 변화한 경우(I교사)가 있었고, 담임교사에서 영어 교사로의 정체성에 변화가 보인 경우(R교사)가 있었다. 먼저, I 교사의 성찰 일지를 보면 긍정적인 영어 예비 교사로서의 정체성을 가지고 있었으나 교사 임용 직전에는 다소 부정적인 정체성으로 변화하였다.

교사가 되기 전에는 영어 학습에는 굉장히 흥미를 느끼고, 평소에도 열심히 했다. 그 습관이 지금까지도 이어져 지금도 역시 영어공부는 하고 있다. 그런데, 교사로 임용되기 직전에 막상 영어 교사가 된 자신의 모습을 상상하니 굉장히 부끄럽고 자신이 없었다. 학생들에게 좋은 발음, 정확한 영어 지식을 전달해야 하는데 그러지 못할 것이 너무나도 분명해 정말 교사가 되기가 두려웠다. 영어를 좋아하는 것과 영어를 가르치는 것은 별개라는 것을 절실히 깨달았던 시기였다. (I교사)

R교사의 경우는 다음 일지에서 진술되어 있듯이 주로 담임교사 정체성을 지니고 있었지만 영어심화전공 등을 통해 영어 예비 교사로서의 정체성도 드러나게 되었다.

예비 교사로서 초등영어에만 국한시켜 생각하기보다는 전반적으로 초등 교사로서의 정체성에 대한 생각이 더 컸다. 한 과목에 집중하기보다 다양한 과목을 다룰 수 있다는 점에서 초등 교사에 대한 매력을 느꼈기 때문이다. ... 초등영어 심화 소속이 되면서 초등 교사로서 영어교육에 이바지할 수 있는 부분을 고민하고 영어 관련 전문지식을 좀 더 갖추려고 노력하는 예비 교사라는 믿음 하에 정체성을 형성해 나갔다. (R교사)

대부분의 연구 참여 교사들이 초등영어 예비 교사 정체성을 드러냈다. 긍정적인 정체성이 대부분이나 부정적이거나 약한 정체성을 보이기도 했다. 또한 긍정적인 정체성이 부정적으로 변하거나 담임교사에서 영어 교사 정체성이 보다 두드러지는 양상을 보이기도 했다.

#### 4.1.2. 학습자 정체성

연구에 참여한 일부 교사들에게서 예비 교사로서 영어 및 영어교수에 대해 배우는 학습자 정체성이 크게 드러났다(C, E, F교사). C교사는 정식 현직 교사가 아니기에 교사로서의 정체성이 안정되어 있지 않은 상태로, 교생 실습 기간 중에 수업을 가르치며 아직 배울 점이 많다고 인식하는 학습자의 정체성을 보여주고 있다. 이를 다음 일지에서 확인할 수 있다.

초등영어 예비 교사로서 나의 정체성은 Learner에 가까웠다. 교생 실습 기간 중에 처음으로 실제로 수업을 해보니 Teaching이 굉장히 어려운 것이고 많은 공부를 필요로 한다는 것을 깨달았다. 또한 능력 있는 현직 선생님들의 시범 수업을 참관하고 난 뒤 스

스로 부족한 점을 많이 깨닫고 Learner의 자세로 많은 공부를 해야 된다는 것을 깨달았다. (C교사)

E교사와 F교사의 경우는 영어를 배우는 학습자로서의 정체성을 드러내고 있다. 물론 다음 일지에서 볼 수 있듯이 이를 영어를 가르치는 측면과 연결시키고 있다.

대학 학부 시절 나는 대체로 English learner identity의 정체성을 많이 느꼈다. 교실 영어는 일반 생활 영어와는 다르게 어린 초등영어 학습자를 위하여 간단하고 짧게 설명을 해야 하므로 그에 맞게 스스로의 발화 수준을 조정해야 했기 때문이다. (E교사)

초등영어 예비 교사일 때는 영어 교사에 대한 정체성이 전혀 확립되어 있지 않았다고 해도 과언이 아닐 것입니다. 조금 영어를 잘하는 선생님께서 영어를 가르치는 것이 초등영어교육이라고 생각했고, 영어는 나를 위한 발전 수단으로 생각하는 측면이 매우 컸던 것 같습니다. 영어에 관심이 많았던 만큼 많은 사람들에게 과외를 하면서도 영어는 계속 배워야 하는 것, 계속 가르쳐야 하는 과목이라는 생각이 내재되어 있었던 것 같습니다. (F교사)

위의 연구 참여 교사들은 영어와 영어교수에 대해 지속적으로 배우고 발전시키려는 학습자로서의 정체성을 주로 보여주고 있다. 아울러 영어 학습과 교수를 밀접하게 관련시키고 있음을 알 수 있다.

#### 4.1.3. 담임교사 정체성

일부 연구 참여자들은 예비 교사 시절에는 영어 교사라는 특정 교과에 대한 정체성보다는 담임교사 정체성이 강했다고 언급했다(G, H교사). 이는 중등교사와 대비되는 초등 담임제도와 교과전담제도의 특성이 반영된 것이다. 다음 일지에 나타나 있듯이, 초등 교사로 임용된 교사들은 영어전담교사보다는 담임교사로 배정될 확률이 높기 때문에 예비 교사들은 예비담임교사로서의 정체성이 강하며 특정 교과에 대한 예비 교사의 정체성은 낮거나 막연했다.

교대생들은 졸업을 하고 임용시험에 합격한 후에 ... 대부분 담임교사를 하게 되기 때문에 교과 교사로서의 정체성을 가지는 경우가 드물다. 나 역시 학생으로서, 예비 교사로서 담임이 되어 전 과목을 가르쳐야 한다는 생각을 강하게 가졌고 초등영어 예비 교사로서의 나를 생각해보지 않았던 것 같다. (H교사)

예비 교사로서 교대에서 공부를 하면서는 담임교사가 되기를 기대하면서 정체성을 성립

해 갔지만, 초등 영어 교사가 될 것은 예상하지 못했었다. 하지만 막연히 영어를 가르치는 것이 재미있다고 생각했었고, 영어 전담 교사가 되면 어떨까 생각했었다. (G교사)

전반적으로 연구 참여 교사들은 예비 교사로서 영어 교사 정체성을 대부분 가지고 있었는데 긍정적인 정체성도 있었지만 부정적인 정체성도 보였다. 예비 교사로서 영어 및 영어교수 학습자의 정체성도 드러냈으며, 담임교사 정체성을 보다 강하게 드러낸 교사도 있었다.

## 4.2. 초등영어 예비 교사 정체성에 영향을 미친 요인

### 4.2.1. 개인적 요인

#### 4.2.1.1. 영어능력 및 영어교수능력

영어능력 및 영어교수능력이 연구 참여자 대부분의 예비 영어 교사로서의 정체성에 큰 영향을 주었다. 자신의 영어능력 및 영어교수능력에 대해 긍정적으로 인식할 경우, 다음 일지와 같이 예비 영어 교사로서의 긍정적인 정체성을 형성했다.

실습을 나가거나 친한 다른 과 친구가 영어 수업을 하는 것을 보거나 나에게 질문을 하는 경우, 그들보다 다양한 효과적인 교수 방법 및 자료를 가지고 있다는 점이 뿌듯했고 아주 잘하는 것은 아니었지만 그들보다 교실영어를 잘 사용한다는 점이 나의 자신감을 높여주었다. (A교사)

예비 교사 때에는 개인의 영어 능력에 비례하여 초등영어 교사의 정체성이 긍정적인 방향으로 형성된다고 생각하였습니다. (P교사)

반면, 본인의 영어능력이나 영어교수능력이 낮다고 인식하는 경우 영어 교사로서 부정적인 정체성을 드러냈다. 이를 다음 인용문에서 확인할 수 있다.

예비 교사, 대학생 때의 영어 교사에 대한 정체성은 native-like teacher[가 되고 싶은 것]이었다. 소위 영어를 공부했고 영어를 가르치는 사람이라고 할 수 있으려면 유창한 발음과 어느 상황에서는 당황하지 않고 영어로 상황을 대처할 수 있는 정도의 수준이 되어야 한다고 생각했다. 따라서 항상 나의 영어실력을 부족하다고 생각하고 자신감 있게 행동하지 못했던 것 같다. (Q교사)

## 4.2.1.2. 해외 영어 학습 및 사용 경험

연구 참여 교사들 중에 영미권 국가에서 해외어학연수(B교사, H교사, R교사)나 해외여행(F교사)을 경험한 경우가 있었다. 이로 인해 영어능력에 자신감을 가지면서 영어능력이 향상되기도 했다. 이러한 경험이 영어 예비 교사 정체성 형성 및 발달에 기여했음을 다음 일지를 통해 살펴볼 수 있다.

교대 1학년 과정을 마치고 캐나다로 어학연수를 다녀왔던 경험을 통해 영어에 대한 부족한 자신감을 어느 정도 향상시킬 수 있었습니다. (B교사)

대학 3학년 여름, 전공 교수님께서 추진하신 1개월 예비 교사 어학연수 프로그램에 참여하면서 만나게 된 선생님께서 영어 교사의 자세에 대해 많은 깨달음을 얻고, 채워나가야 할 부족한 부분을 인식하는 기회를 가졌다. (R교사)

외국에 다닌 경험이 제게 큰 영향을 미쳤던 것 같습니다. 해외에 나가서 다른 나라의 문화를 확인하고, 그들의 교수학습방법을 확인하면서 영어교육에 대한 흥미와 관심을 가지게 되었습니다. 말이 통하지 않는 곳이었지만 영어로 의사소통할 수 있다는 것을 알게 되었고 ... 그런 모습을 보면서 우리처럼 영어를 접하기 어려운 EFL 상황에서 초등교육에서 영어교육은 매우 중요한 부분 중에 하나라고 생각하게 되었습니다. (F교사)

반면, 어학연수에서 부정적인 경험을 한 경우도 있었다. Q교사는 원어민과 같은 영어를 구사하고자 했지만 기대했던 만큼 영어능력을 향상시킬 수 없어 실망하고 있음을 다음 일지에서 드러내고 있다.

학교에서 추진하는 호주 어학연수 프로그램에 지원하여 5주 동안 시드니에서 language school을 다니며 homestay를 경험하였다. 지금 생각해보면, native-like와 같이 되어야 한다고 생각했던 생각이, 오히려 native speaker들과 자연스럽게 의사소통하는 경험을 제한했던 것 같다. 그 곳에서 다양한 나라에서 온 다양한 영어를 구사하는 사람들을 만났지만, 수업 시간에 해야 하는 단순한 활동들 이외에는 대화하는 것이 답답하게 느껴졌던 것 같다. (Q교사)

예비 영어 교사의 정체성에 긍정적 혹은 부정적인 영향을 미친 개인적 요인으로는 예비 교사별로 가진 영어 능력 및 영어교수능력, 해외어학연수 및 여행을 통한 영어사용 경험과 영어능력 향상으로 나타났다.

## 4.2.2. 기관적 요인

## 4.2.2.1. 영어 예비 교사교육 프로그램

영어 예비 교사교육 프로그램이 예비 영어 교사 정체성에 영향을 미친 것으로 나타났다. 먼저, 다음 일지에서 확인되는 바와 같이, 영어 심화 전공자로서 다수의 영어교육 관련 강좌를 수강했고 영어 수업 시연 경험이 많아 영어교수에 높은 자신감을 가지고 있는 경우가 있었다(A, D, R교사).

예비 교사 시절에 영어교육을 심화 전공으로 했었기 때문에 타전공의 학생들보다 영어교육 관련 수업을 많이 들었고 영어 수업 시연할 기회가 많았다. 따라서 타전공 학생들에 비하여 영어 수업에 자신 있었고 나중에 교사가 되면 영어 수업시간에 어떻게 해야겠다는 구상도 많이 했었다. (A교사)

초등영어 심화 소속이 되면서 초등 교사로서 영어교육에 이바지할 수 있는 부분을 고민하고 영어 관련 전문지식을 좀 더 갖추려고 노력하는 예비 교사라는 믿음 하에 정체성을 형성해 나갔다. (R교사)

또한, 프로그램에서 수강한 강좌의 내용 및 교수자의 도움도 정체성 형성에 영향을 주었다(A, G, I, R교사). 영어교육 관련 강의를 수강하며 영어교육의 흐름과 영어교수학습 방법에 대해 알게 되어 정체성 형성에 도움이 되었다고 다음 두 교사는 기술하고 있다.

영어교육에 대한 기초를 배웠던 영어교육학 강의였다. 전 세계적으로 영어가 어떻게 교육되어 왔으며, 현재 영어 교육의 흐름과 그 세부 내용에 대해서 배우면서 내가 어떻게 영어를 배웠고, 지금의 아이들은 어떻게 영어를 배우는지 생각해보게 되는 시간이어서 나의 정체성 형성에 많은 영향을 미쳤다. (G교사)

교수님들의 열정적이고 정말 내용도 알찬 강의가 영어교육에 관하여 흥미를 느끼게 했고, 내가 흥미를 느끼고 열심히 하는 모습을 보신 교수님이 꼭 나중에 영어과 대학원에 오라고 까지 말씀해 주셨었다. 그래서 대학생 시절에는 미래의 영어 교사가 된 내 모습에 기대가 많았다. (I교사)

반면, 초등영어 교사들 중에는 예비 교사로서 영어로 진행되는 강의를 잘 이해하지 못해 자신감이 하락되었고 영어실력이 부족했기에 영어 교사가 되기 어려울 것이라는 부정적인 정체성을 형성한 참여자도 있었다. 관련 일지에서 확인해 보면 다음과 같다.

영어교육에 관한 강의가 전부 영어로 이루어졌던 교사교육 환경이었다. 학창시절에도 몰입교육에 경험이 없었고 문법/읽기 위주의 교육을 받았는데, 교대 입학 후 들을 수 있었던 1, 3학기 영어교육 관련 강좌는 원어민 교수님의 영어수업이었고, 내용을 거의 이해할 수 없었다. 개인적인 영어능력을 높게 요구하였으며 나처럼 낮은 수준의 영어능력을 지닌 학생에 대한 배려가 없었기 때문에 영어 교사교육에 환멸감을 느꼈다. 영어 실력이 부족하면 영어 교사를 할 수 없다는 인식을 강하게 가지게 되었다. (J교사)

한편, 학부 수업에서 실시한 수업실연에서 정확한 영어구사가 요구되어 부담스러웠던 경험(J교사)과 영어 수업실연에서 좋은 성과를 거두지 못한 실망스러운 경험(K교사)을 통해 예비 영어 교사로서 부정적인 정체성을 형성하기도 했다. 관련 일지는 다음과 같다.

5학기에 수강한 한 교수님은 수업시연에서 교사의 100% 발화 정확도를 요구했던 강의도 부정적인 정체성 형성에 영향을 미쳤다. (J교사)

학부 때 과대표로 교수님과 전체 학우들이 보는 가운데, 실제 초등학교 어학실에서 4학년 아동을 대상으로 영어 수업을 한 적이 있었다. 같은 과 학우와 협력 수업을 하였는데, 생각처럼 팀워크가 맞지 않아서 준비한 것의 절반도 보여주지 못하였다. 그 수업 녹화본을 가지고 강의실에서 다른 학우들과 함께 분석한 적이 있었는데, 너무 부끄럽고 실망스러웠다. (K교사)

#### 4.2.2.2. 영어교과 교육실습

영어교과 교육실습에서 예비 교사들이 경험한 영어 수업 관찰, 영어 수업 진행, 지도교사의 멘토링이 예비 영어 교사로서의 정체성 형성 및 발달에 영향을 주었다. 즉, 동료 예비교사(A교사) 혹은 지도교사의 우수한 영어 수업을 관찰하거나(B, C교사) 직접 수업을 진행한 경험(A, D, G, N, R교사)이 예비 영어 교사 정체성 발달에 영향을 주었다. 교육실습에서 우수한 지도교사의 멘토링을 받은 경험(D, N교사)도 예비 영어 교사로서의 정체성이 발달하는 데 영향을 미쳤다. 다음 N교사의 일지에서 이를 확인해 볼 수 있다.

실습 때 영어로 대표 수업을 실시하게 되는 기회가 있어서 무지하던 실제 영어 지도법을 익힐 수 있었고, 학생들과 상호 교류하며 교과서를 자세히 살펴볼 수 있는 경험이 되었다. 성공적인 수업의 경험은 긍정적인 정체성을 형성하는 데 도움이 되었다. 다음으로는 실습 지도 담당 선생님의 영향이다. 영어 교육에 일가견이 있던 선생님이 영어 수준이 뛰어난 건 아니었지만, 영어를 가르치는 데 다양한 지도법을 익히고 계시고 연구도 많이 하셨다. 매끄러운 영어 수업을 하는 모습을 보고 영어 교사의 정체성은 영

어 교육 연구에 있다는 것을 느꼈다. 그 때 배운 영어 지도안 작성법과 교실 영어, 교실 활동, 제스처 등은 영어 교육 방법의 기반이 되었다. (N교사)

국내외 교육실습 및 교육 봉사를 통해 교육실습을 경험한 예비 교사도 있었다(E, M, O교사). 해외 혹은 국내 미국인 학교에서 실시된 교육실습을 통해 영어를 가르치고 영어로 의사소통하는 경험을 했고 이는 긍정적인 정체성 형성에 기여했음이 일지에 적혀있다.

교내 재학생 지원 프로그램 중 미국 000 주립대학교 및 초등학교 실습과 용산 미국인 학교 실습 경험이 ... 도움을 주었다. 지난 학창시절 동안 학교 원어민 교사 외에는 외국인과의 대화를 나누어 본 경험이 없었기 때문에 한 달간 실제 생활 영어를 접하고 미국 사람들과 대화하며 영어를 더 열심히 익혀야겠다는 생각을 했기 때문이다. (E교사)

마지막 수업실습을 미국에서 했다. 한 달간의 경험이었지만 실제 영어를 모국어로 사용하는 나라의 수업을 참관하는 것은 잊지 못할 경험이었다. OO주에 있는 초등학교였는데 읽기쓰기에 부족한 학생이 많았으니 학생들을 위한 도서관 연계프로그램, 수업 보충 프로그램을 보았다. ... 현장에서 학생들을 가르칠 때도 ... 수업 방법 및 자료를 잘 활용하면 잘 할 수 있을 것이라는 자신감도 그 당시에는 많이 생겼다. (M교사)

나의 초등영어 예비 교사로서의 정체성에 영향을 미쳤던 요인은 국제 교육 실습에 참여했던 것과 TaLK 영어 봉사 장학생으로 일했던 것이다. (O교사)

한편, 교육실습에서 다른 예비 교사와 비교되어 상대적 열등감을 느꼈다는 교사도 있었다(K교사). 다음 일지에서 살펴볼 수 있듯이 부정적인 교육실습 경험과 우수한 다른 교생과의 대조적인 자신의 모습은 예비 교사로서 열등감을 느끼게 했다.

한 초등학교에 1학년, 6학년 담당 교생실습을 나간 적이 있는데, 나의 노력과 애정의 양과 질에 있어 반비례적으로 반응하는 아이들 앞에서 고개를 숙이게 되었다. 반대로, 같은 반에 배정받았던 다른 과 학우는 아이들이 너무 잘 따랐고, 수업 또한 훌륭하였다. 동료 교사와의 관계도 나보다 훌륭했으며 담당 멘토 선생님께도 신임을 받게 되어 상대적인 비교, 대조 효과로 나는 더욱 열등감에 빠지게 되었다. (K교사)

#### 4.2.2.3. 영어 원어민 교원

예비 교사교육과정에서 수강한 원어민 교원의 강좌가 예비 교사로서의 정체성 형성에 긍정적인 영향을 주었다(M, Q교사). 특히 예비 교사를 대상으로 영어교육을 열정적으로 준비

하고 가르치는 원어민 교원을 보며 영어 예비 교사로서 본인의 모습을 성찰하게 되었다. 이는 M교사의 일지에 잘 나타나 있다.

수업을 들었던 원어민 교수이다. 수업 시간에 문화와 관련된 활동을 많이 했는데 자기 문화를 알리기 위해 이렇게 열심히 준비하고 수업을 하는가 라는 생각이 들 정도로 미국의 문화를 자주 안내했다. ... 강의가 끝날 쯤에 한국문화와 관련된 장소 및 책을 설명하면서 한국에서 강의를 하고 살면서 문화를 모른다는 것은 자신이 한국에서 머무는 시간을 헛되게 보내는 것이라 생각하기 때문에 주말이면 여행도 다니고 공부도 한다고 했다. 그래서 자기처럼 영어를 가르칠 사람이라면 간접적으로라도 영어문화를 많이 접하게 하기 위해 수업을 구성했다고 설명했다. ... 초등학생들을 가르칠 교사들을 교육시키고 있으므로 초등학교 영어수업이 어떻게 진행되는지 파악하고 있어야 하기 때문에 초등학교 참관수업도 자주 다닌다고 했다. 나는 물론 일반대학의 전공처럼 한 분야만을 공부하지는 않지만 초등영어교육과를 다니면서 초등학생을 알려고 노력하고 영어를 깊게 파고 들어 이해하려는 마음이 있었나라는 생각이 들었다. (M교사)

반면, Q교사처럼 원어민 화자와 같이 유창한 영어를 구사해야 한다는 압박감으로 오히려 영어로 의사소통을 원활하게 하지 못하면서 부정적인 정체성을 형성하게 된 경우도 있었다. 관련 일지를 살펴보면 다음과 같다.

학부 때 원어민 교수님이 나와 같은 배구 동아리를 하였었다. 따라서 배구 연습뿐만 아니라 식사 자리에서 즐겁게 대화할 기회가 많았다. 그러나 항상 원어민 교수님과 대화할 때 정확하고 유창한 자연스러운 영어를 구사해야 한다는 압박감이 있었던 것 같다. 원어민 교수님이 하시는 말씀을 한 번에 못 알아들을 때면 자연스럽게 다시 묻지 못하고 알아들은 척 하거나 그 자리를 피하려고 했던 기억도 있다. (Q교사)

#### 4.2.2.4. 동료 예비 교사

영어에 관심 많은 동료 예비 교사들의 영향으로 긍정적인 혹은 부정적인 정체성을 형성하도록 한 경우가 있었다(A, F, P교사). F교사는 영어에 관심이 많은 동료 예비 교사로 인해 영어 공부와 영어 교수의 즐거움을 알게 되었다고 했다. P교사는 동료 예비 교사의 수업시연을 통해 영어 교사의 자질에 대해서 인식하는 계기가 되었으며 그러한 인식이 현재의 영어 교수에도 영향을 미친다고 진술했다. 관련 성찰 일지는 다음과 같다.

영향을 주었던 사람은 동기들이었습니다. 영어에 매우 관심이 있는 예비 교사 선생님이 있었고 지금도 여전히 영어에 관심을 가지고 최선을 다해서 자신의 전문성을 신장시키



려고 노력하는 선생님입니다. 제가 그 친구와 함께 다니면서 영어의 즐거움을 알게 되었고, 영어를 가르치면서 즐거움을 더욱 느끼게 되었던 것 같습니다. (F교사)

예비 교사 시절에 초등영어 교사 정체성에 영향을 미쳤던 요인으로는 같은 과 동기들의 수업 시연이 있었습니다. 같은 단원, 같은 주제를 가지고 정말 창의적이고 재미있는 수업 연구 발표를 보고 많이 자극이 되었습니다. 그때 어렴풋이나마 ‘영어 교사는 영어만 잘 하는 사람이 아니라, 재미있는 사람이 되어야 할 필요가 있구나.’ 하고 느꼈습니다. 그리고 그때의 그 생각이 현재에도 영어 수업을 할 때에도 보다 더 ‘재미있는 영어 선생님’이 되고자 하는 태도에 영향을 많이 미칩니다. (P교사)

반면, 동료교사로 인해 영어 교사로서의 자신감이 낮아진 경우도 있었다(I, J교사). I교사의 경우는 예비 교사로서 정식 교사로 발령받기 전에 대학원에 재학하고 있는데, 열정이 넘치고 능력이 높은 대학원 동료 교사들을 보며 초등영어 예비 교사로서의 부정적인 정체성을 형성하게 되었다고 다음 성찰문에서 밝히고 있다.

졸업 후에 ... 영어 교사가 되는 것에 대해 굉장히 두려웠는데 이러한 생각에 가장 많은 영향을 미쳤던 것은 대학원이었다. 교사로 임용되기 전에 대학원에 입학하여 정말 영어교육에 열정이 넘치시는 선생님들을 많이 뵈다 보니 정말 더더욱 자신감이 하락했다. (I교사)

J교사는 영어 능력이 우수한 동료교사들로 인해 본인은 영어 수업시연을 피할 수 있던 경험을 상기하면서 이로 인해 본인이 영어를 잘 가르쳐야 한다는 부담감에서 벗어나려고 했음을 다음 일지에서 드러내고 있다.

한편으로 영어 및 영어교수능력이 뛰어난 동료 예비 교사 덕분에 주변 친구들의 영어 능력이 월등해서 수업 시연 등을 잘 피해갈 수 있었던 것이다. (J교사)

예비 교사들의 정체성 형성에 영향을 준 기관적 요인은 영어 예비 교사교육 프로그램, 영어교육실습, 영어 원어민 교원, 동료 예비 교사로 밝혀졌고, 개인적, 거시구조적 요인보다 많이 나타났다. 교사교육의 교육과정과 교사 교육가와 동료 등의 시스템 및 인적 자원이 영어 예비 교사 정체성에 영향을 주었다고 할 수 있다.

#### 4.2.3. 거시구조적 요인

##### 4.2.3.1. 초등학교 교사 임용시험

연구 참여 교사들은 초등 교사 2차 임용시험에서 실시하는 영어 수업실연과 영어 면접을 준비하고 경험하는 과정에서 예비 영어 교사 정체성을 발전시켰다고 했다(C, E, L, P교사). 다음 성찰문에서 이를 확인할 수 있다.

3차 영어 수업 시연을 준비하는 과정에서 다양한 내용의 수업을 구성할 때 그에 적합한 활동 아이디어를 떠올리려면 교사가 knowledgeable 해야 됨을 느꼈다. (C교사)

임용고시를 준비하면서 영어 교수가 타 과목과 확연히 다른 부분이 있고, 특수한 학습 계획과 전략 및 지도방안이 필요하다는 것을 알게 되면서 영어 교사로서 가져야 할 정체성에 대해 재고할 수 있었습니다. (P교사)

임용고사 준비는 단순히 교사 시험을 위한 준비가 아니라, 내가 선생님이 되었을 때 쓸 수 있는 것, 가르쳐야 할 것이라고 생각했고, 그래서 공부하는 게 재미있었다. 교사가 되고 싶은 마음을 잘 가다듬고, 한 가지 공부에만 집중할 수 있었던 그 시기가 지금도 참 감사하다. (L교사)

반면, 임용시험의 영어 수업실연과 면접을 대비하는 과정을 거치면서도 영어 교사 정체성 형성보다는 시험 합격에 의미를 두었다는 다음과 같은 진술도 있었다(H교사). 이는 H교사가 예비 교사로서 담임교사의 정체성을 강하게 지니고 있기 때문으로 보인다.

임용 3차 시험에서 영어 면접, 영어 수업 실연을 본다고 했기 때문에 약 한달 간 수업안을 짜고 연습을 했던 기억은 있다. 하지만, 시험을 준비하면서도 내가 영어교과 전담 교사가 될 거라는 생각은 하지 못했고, 그저 통과해야 할 시험의 일부라는 생각밖에 없었던 것 같다. (H교사)

##### 4.2.3.2. 초등학교 영어전담교사제도

영어전담교사제도도 예비 교사 정체성 형성에 영향을 미쳤다. J교사는 초등학교에서 영어를 전담교사가 가르치기 때문에 본인은 영어를 가르치지 않아도 되므로 예비 교사로서 영어를 교수하는 것에 대해 노력을 많이 기울이지 않았다고 다음 일지와 같이 회고했다.

학교현장에서 영어과목이 전담제로 운영되는 것을 잘 알고 있었고 담임교사로서 가르칠 필요가 없겠다는 예상을 했기 때문에 개인적으로 노력할 필요도 많이 없다고 생각했다. (J교사)

거시구조적 요인으로 영어임용시험과 영어전담교사제도가 예비 영어 교사의 정체성 형성에 영향을 주었다. 이처럼 다양한 개인적, 기관적, 거시구조적 요인들이 예비 교사의 정체성 형성 및 발전에 영향을 주었다. 전반적으로 그러한 요인들은 성공적인 경험과 관련된 경우는 긍정적인 영향을 주었으나 실패 경험과 관련된 경우 부정적인 영향을 주기도 했다.

## 5. 결론

본 연구에서는 대학원에 재학 중인 현직 초등 교사들이 예비 교사 시절의 초등 영어 교사 정체성에 대해서 어떻게 인식하고 있고, 이러한 정체성 형성 및 발전에 영향을 미치는 요인이 무엇인지를 분석했다. 초등 예비 교사로서 연구 참여자들은 대체로 긍정적인 정체성을 가지고 있었으나 약하거나 부정적인 경우도 있었다. 또한 영어 및 영어교수 학습자나 담임 교사로서의 정체성을 보다 강하게 드러낸 교사도 있었다. 초등영어 예비 교사 정체성에 영향을 미친 요인은 기관적, 개인적, 거시구조적 요인의 순으로 나타났다. 예비 교사교육기관 관련 요인으로는 영어 예비 교사교육 프로그램, 영어교과 교육실습, 영어 원어민 교원, 동료 예비 교사가 포함되었다. 예비 교사의 개인적 요인은 영어 및 영어교수능력, 해외 영어 학습 및 사용 경험이었다. 거시구조적 요인으로는 초등 교사 영어 임용시험, 초등학교 영어전담교사제도로 나타났다.

연구결과 나타난 주목할 만한 점을 논의하면 다음과 같다. 첫째, 초등영어 예비 교사들의 정체성에 영향을 미친 개인적, 기관적, 거시구조적 요인들은 초등영어 예비 교사들의 정체성에 긍정적이거나 부정적인 영향을 주었다. 영어 예비 교사로서 긍정적인 정체성을 가진 경우, 영향을 미친 요인들이 그러한 정체성 형성 및 발달에 긍정적으로 기여했다. 반면, 영어 예비 교사로서 약하거나 부정적인 정체성을 가진 경우에는 개인적, 기관적, 혹은 거시구조적 요인들이 부정적인 정체성 형성에 영향을 미친 것으로 나타났다. 본 연구에서는 이러한 요인들이 긍정적으로 나타난 경우가 더 많았지만, 동일한 요인이 긍정적 혹은 부정적인 영향으로 달리 나타나고 있어 주목할 만하다. 연구 참여 교사들이 처해 있는 맥락, 관련된 이전 경험과 능력 수준, 교사 지식과 신념, 변화 혹은 발전하려는 의지의 정도 등이 다르기 때문으로 볼 수 있다. 예비 교사교육 프로그램에서는 이러한 요인들이 예비 영어 교사로서의 정체성 형성 및 발달에 보다 긍정적인 영향을 줄 수 있는 방안을 고려할 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서 교사정체성 발전에 인적 자원의 매개(human mediation)가 크게 작용했다는 점은 주목할 만하다. 연구 참여 교사들은 강의 담당 교수, 원어민 교원, 교육실습 지

도교사, 동료 예비 교사 등 자신보다 우수한 능력을 갖춘 사람들(expert or more capable peer)과 상호교류하며 도움을 받아 영어 예비 교사로서의 능력을 향상시키고 정체성을 발전시킬 수 있었다. 예비 교사들이 이러한 인적 자원과 사회적으로 상호작용함으로써 잠재된 역량이 활성화되었고 이를 통해 개인적인 교사학습이 내재화(internalization) 될 수 있음을 보여주고 있다(Vygotsky 1978).

셋째, 본 연구는 교사 정체성에 관한 선행연구 결과와 일맥상통하면서도 새로운 결과를 보여주고 있다. 현직 교사가 회상한 초등영어 예비 교사의 정체성이 다면적이고 상호 연관되어 있고 가변적이며 때로 상충한다는 특징을 보여주고 있다(Varghese 외 3인 2005). 아울러 교사들의 인지적, 정의적 갈등(dissonance)이 교사 정체성 형성 및 발전에 중요한 역할을 했음이 드러났다(안경자 2017, Johnson 2009). 영어 예비 교사로서 영어 및 교수능력에 대해 지속적으로 평가하고 학생들의 입장에서 본인의 영어 교사로서의 자질을 가늠하기도 했다. 이러한 과정에서 동기가 유발되고 자신감 있고 만족하면서도 끊임없이 불안해하고 불안정한 감정을 느끼고 좌절하는 모습을 보여주었다. 나아가 본 연구에서는 예비 교사로서의 경험 및 정체성이 이후 현직 초등 영어 교사로서의 교수에 영향을 미치는 사례도 나타나 초등영어 예비 교사로서의 정체성이 중요함을 일깨워주었다.

넷째, 본 연구의 자료 수집의 장인 교사교육 관련 대학원 프로그램이 영어 교사의 발전을 돕는 매개적인 공간(mediational space)을 제공했음을 알 수 있다. 대학원 강좌를 통해 현직 영어 교사들이 예비 교사 정체성에 대해 회상하면서 현재의 영어교수에 관해서도 성찰하고 발전시킬 수 있었다. 교사들은 내러티브를 통해 생각을 외면화시켜 객관화시키고 이를 내면화시켰다. 이는 내러티브를 교사교육 프로그램에서 도입하여 효과적으로 활용한 연구들(안경자 2017, 2018, Ahn 2009 등)의 결과와 일치한다. 이처럼 영어 교사교육에서 교사 정체성에 대해 인식할 수 있는 기회를 제공하는 것이 필요하다. 특히 본 연구에서 드러난 현직 영어 교사들이 회상하는 예비 교사 정체성은 예비 교사교육에 시사하는 바가 크다. 예비 교사교육에서도 예비 교사들이 다양한 자아와 목소리를 드러내면서 예비 영어 교사 정체성을 형성하고 발전시킬 수 있도록 지원해야 할 것이다.

본 연구는 예비 영어 교사 정체성과 정체성에 영향을 미친 요인을 밝혀냈다. 연구의 제한점을 고려해 후속 연구를 진행한다면 보다 심층적이고 다각적인 결과를 얻을 수 있을 것이다. 첫째, 심층면담 등을 통해 자료를 추가로 수집한다면 예비 교사 정체성에 대한 보다 심도있는 연구결과가 도출될 것이다. 둘째, 본 연구는 예비 영어 교사의 정체성과 그 정체성에 영향을 미치는 요인을 분석했다. 향후 연구에서는 예비 교사들의 영어 학습 및 교수 경험, 영어 교사교육 경험과 교수 전문성 등의 교사 요인과 교사 정체성의 관계를 보다 다면적으로 분석할 필요가 있다. 셋째, 본 연구는 참여한 교사들의 예비 교사 정체성에 대한 경향성을 살펴보았다. 각 교사들이 처한 맥락에 따른 개인차가 존재할 수 있으므로 각 교사들의 사례를 집중적으로 분석할 필요가 있다. 마지막으로, 본 연구는 현재 현직 초등 교사의 예비 교사 시절, 즉, 학부 대학 시절을 회상하면서 도출된 예비 영어 교사 정체성에 대한

인식을 분석했다. 초등영어 예비 교사 정체성과 현직 교사 정체성을 비교분석하는 보다 장기적이고 발전적인 분석이 필요하다.

본 연구는 초등학교 현직 영어 교사의 관점에서 초등영어 예비 교사의 정체성을 밝히고 정체성 형성 및 발달에 영향을 준 요인을 분석했다. 본 연구 결과는 예비 영어 교사 정체성 및 영어 예비 교사교육의 중요성을 일깨워주었다. 본 연구결과는 보다 효과적인 영어 예비 교사교육 및 영어 현직 교사 재교육 프로그램과 정책을 계획하고 실행하는 데 도움을 줄 것이다. 아울러 본 연구는 영어교육, 영어 교사교육, 특히 초등영어교육 및 초등영어 예비 교사교육 분야에서 이론 및 실제 교육현장 발전에 기여할 것으로 기대된다.

## 참고문헌

- 김신혜(Kim, S. H.). 2014. ESL/EFL 환경의 원어민-비원어민 영어교사의 정체성 연구에 대한 고찰(A review of teacher identity research on native and nonnative English teachers in ESL/EFL contexts). <<교사교육연구>>(*Teacher Education Research*) 53-2, 334-349.
- 신동일, 박성원(Shin, D. and S. Park). 2013. 언어교육 분야의 정체성 연구에 관한 경향성 탐색: 후기구조주의 관점을 중심으로(A trend analysis of research papers on identity in language education: From the perspectives of post-structuralistic theory). <<사회언어학>> (*The Sociolinguistic Journal of Korea*) 21-1, 99-127.
- 안경자(Ahn, K.). 2014a. 한국의 예비 영어교사 교육 연구 동향(Trends in research on pre-service English teacher education in South Korea). 권오량(Kwon, O.)(편), 『현대 영어교육학 연구의 지평』(*New Horizons in English Education Research*), 329-354. 서울: 서울대학교출판문화원(Seoul: Seoul National University Press).
- 안경자(Ahn, K.). 2014b. 제2언어 교사의 정체성 연구: 한국의 영어 교사를 중심으로 (Research on second language teacher identity: Focusing on English teachers in South Korea). <<외국어교육연구>> (*Foreign Language Education Research*) 17, 61-85.
- 안경자(Ahn, K.). 2015. 영어교육에 게재된 영어 교사교육 관련 연구 분석(An analysis of articles on teacher education in English Teaching). <<영어교육>> (*English Teaching*) 70-5, 161-192.
- 안경자(Ahn, K.). 2017. 초등영어교사의 교사연구자로서의 인식 및 정체성(Perceptions and identities of elementary English teachers as teacher-researchers). <<한국초등교육>> (*Korean Journal of Elementary Education*) 28-1, 277-292.
- 안경자(Ahn, K.). 2018. 초등영어교사의 정체성 발전을 위한 교사교육 모형 개발 및 적용

- (Development and application of a teacher education model for the identity development of primary English teachers). <<한국초등교육>> (*Korean Journal of Elementary Education*) 29-1, 101-123.
- 홍영숙(Hong, Y-S.). 2013. 한국초등학교에서 비원어민 영어교사로 살아가기: 교사정체성 형성을 중심으로(Living as non-native English teachers in Korean elementary school contexts: Focusing on teacher identity formation). <<영어어문교육>> (*English Language & Literature Teaching*) 19-4, 427-453.
- Abednia, A. 2012. Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education* 28(5), 706-717.
- Ahn, K. 2009. EFL teacher development through a graduate seminar: A narrative inquiry into a teacher learner's journal entries. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 10(1), 53-84.
- Burns, A. and J. C. Richards. eds. 2009. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.
- Canh, L. V. 2013. Native-English-speaking teachers' construction of professional identity in an EFL context: A case of Vietnam. *The Journal of Asia TEFL* 10(1), 1-23.
- Connelly, F. M. and D. J. Clandinin. 1999. *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M. and D. J. Clandinin. 2006. Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli and P. Elmore, eds., *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, 375-385. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Creswell, J. W. 2003. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davies, B. and R. Harré. 1999. Positioning and personhood. In R. Harré and L. van Langenhove, eds., *Positioning Theory*, 32-52. Oxford: Blackwell.
- Day, C., G. Stobart, P. Sammons and A. Kington. 2006. Variations in the work and lives of teachers: Relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12(4), 169-192.
- Duff, P. 2012. Identity, agency, and second language acquisition. In A. Mackey and S. Gass, eds., *Handbook of Second Language Acquisition*, 410-426. London: Routledge.
- Farrell, T. S. C. 2011. Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice. *System* 39(1), 54-62.

- Firth, A. and J. Wagner. 1991. On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81(3), 286–300.
- Ha, P. L. 2007. Australian-trained Vietnamese teachers of English: Culture and identity formation. *Language, Culture and Curriculum* 20(1), 20–35.
- Hays, D. 2009. Non-native English-speaking teachers, context and English language teaching. *System* 37(1), 1–11.
- Jeon, J. 2009. Non-native English speaking teachers' identity: Review of relevant studies and critical issues for future studies. *Modern English Education* 10(1), 20–45.
- Johnson, K. A. 2003. "Every experience is a moving force": Identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education* 19(8), 787–800.
- Johnson, K. E. 2009. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge.
- Kim, M. 2010. A narrative inquiry of a Korean English teacher's first journey through co-teaching. *English Teaching* 65(4), 179–207.
- Kim, Y. M. 2013. Teacher identity as pedagogy in an EMI course at a Korean university. *English Teaching* 68(3), 85–107.
- Lim, H.-W. 2011. Concept maps of Korean EFL student teachers' autobiographical reflections on their professional identity formation. *Teaching and Teacher Education* 27(6), 969–981.
- Liu, Y. and Y. Xu. 2011. Inclusion or exclusion?: A narrative inquiry of a language teacher's identity experience in the 'new work order' of completing pedagogies. *Teaching and Teacher Education* 27(3), 589–597.
- Miller, J. M. 2009. Teacher identity. In A. Burns and J. C. Richards, eds., *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, 172–181. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton, B. 1997. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly* 31(3), 409–429.
- Tsui, A. 2007. Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly* 41(4), 657–680.
- Varghese, M. 2006. Bilingual teachers-in-the-making in Urbantown. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 27(3), 211–224.
- Varghese, M., B. Morgan, B. Johnston and K. Johnson. 2005. Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education* 4(1), 21–44.

- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Xu, H. 2013. From the imagined to the practiced: A case study on novice EFL teachers' professional identity change in China. *Teaching and Teacher Education*, 31, 79–86.

예시 언어(Examples in): 영어(English)  
적용가능 언어(Applicable Languages): 영어(English)  
적용가능 수준(Applicable Level): 초등학생(Elementary)

안경자(Ahn, Kyungja)  
교수(Professor), 영어교육과(Dept. of English Education)  
서울교육대학교(Seoul National University of Education)  
서울특별시(Seoul 06639, Korea)  
서초구 서초중앙로 96(Seocho Jungang-ro 96, Seocho-gu)  
Tel: 02-3475-2565  
E-mail: kjahn@snue.ac.kr

논문 접수(Received): 2018년 11월 25일  
논문 수정(Revised): 2018년 12월 12일  
게재 확정(Accepted): 2018년 12월 16일