Korean Journal of English Language and Linguistics
Vol. 19, No. 2, Spring 2019, 262-288
10.15738/kjell.19.2.201906.262

초등영어교사의 교사교육가로서의 인식 및 정체성 발달*

안경자
(서울교육대학교)

Ahn, Kyungja. 2019. Perceptions and identity development of elementary English teachers as teacher educators. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 19-2, 262-288. This paper aims to investigate the perceptions and identities of elementary English teacher educators who are elementary teachers. It also examines the development of their teacher educator identities and the factors that affected their identities. The participants were five in-service elementary teachers who were doctoral candidates majoring in elementary English education. Autobiographic essays, reflective journals, and interviews were collected and qualitatively analyzed using content analysis. The findings are as follows: First, the teacher educators perceived teacher education as sharing ELT experience and knowledge with teacher learners based on their needs. The teacher educators felt more burden for teaching in-service teachers rather than pre-service teachers. Second, teacher educators displayed teacher, learner, researcher, and leader identities. Third, the teacher educators went through three different stages including the initial, implementation, and expansion stages. Lastly, teacher educator identities were affected by various factors such as teacher learners' reaction and feedback, peer teacher educators' empathy and collaboration, conversion of theory and practice in graduate programs, and substantial assistance from in-service teacher training programs. The findings revealed the importance of human and institutional mediation in elementary English teachers' teacher educator identity development. Further important implications regarding English teacher educator identities, English teachers' professional development, and English teacher education are discussed.

Keywords: English teacher, teacher educator, teacher educator identity, second language teacher education, elementary English

1. 서론

최근 제 2언어 교사의 정체성 관련 연구가 많은 관심을 받아오고 있다(Miller 2009, Singh and Richards 2006). 이는 교사 정체성이 교사의 동기, 헌신, 자기효능감, 직업의 만족도에 직·간접적으로 영향을 미치며(Day, Stobart, Sammons and Kington 2006), 교사 전문성 신장에 중요한 요인(Varghese, Morgan, Johnston and Johnson 2005)으로 주목받고

* 이 논문은 2016년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2016S1A5A2A01027282).

있기 때문일 것이다. 또한 이러한 교사 정체성이 제 2언어 교육에 끼치는 영향이 지대함을 반영하는 것이다. 우리나라에서는 영어를 제 2언어로 지도하는 교사들의 정체성 관련 연구가 지속적으로 이루어져 왔다. 영어가 초·중등학교의 주요 교과목임과 동시에, 사회적으로 영어 능력에 대한 요구와 필요성이 높고, 국제어로 통용되는 언어(English as an international language)이기에 영어 교수·학습에 대한 관심이 매우 높은 데 기인한다.

영어 교사 정체성에 관한 최근의 관심은 영어교사교육과도 관련이 깊다. 영어 교사의 정체성 형성과 발달에는 교사교육 프로그램의 역할이 크다고 할 수 있다. 영어교사교육 프로그램은 영어교사들의 영어교육 현장 관련 인식과 교수 행동을 변화시킬 가능성이 있기에 매우 중요하다. 그러나 영어교사교육을 담당하는 영어 교사교육가에 대한 관심은 미비한 형편이다. 영어 교사교육가는 영어교사교육을 담당하는 전문가 집단으로 간주되어 왔는데, 영어 교사에 비해 상대적으로 다양한 교육적 배경을 가진다. 따라서 영어 교사교육가가 처한 개인적, 교육적, 사회적 맥락에 따라 정체성이 보다 다양하게 나타날 것으로 예상된다.

영어 교사교육가의 정체성이 각종 맥락과 밀접한 관련이 있고 영어교사의 전문성 신장에 영향을 미치며, 궁극적으로는 학생들의 영어 학습에 영향을 준다는 점을 고려할 때, 영어 교사교육가의 정체성 발달에 대한 체계적이고 심도 있는 연구가 필요하다. 특히 초등영어 교사교육가는 공교육에서 영어를 처음 가르치는 초등영어 예비교사를 양성하거나 현직교사를 재교육시킨다는 점에서 중요한 위치를 차지하고 있다. 따라서 초등영어 예비교사교육을 거쳐 현직교사로 재직하면서 현직교사 재교육을 받은 초등영어 교사교육가의 정체성을 살펴본다면, 전반적인 초등영어 교사교육 시스템을 고찰해 보고 개선방안을 살펴볼 수 있어 교사교육 프로그램 발전에 기여할 수 있을 것이다.

연구 방법 측면에서 영어 학습자 및 교사 정체성에 대한 연구는 소수의 연구 대상자를 중심으로 사례연구(case study)나 서사연구(narrative analysis, narrative inquiry)가 주로 이루어져 왔다. 영어 교사교육가도 이와 유사하게 소수의 연구 대상자를 집중적으로 연구하게 되는데, 보다 다양한 맥락의 교사교육가들의 정체성을 장기간 심층적으로 탐구할 필요가 있다. 나아가 연구의 진실성(trustworthiness)을 높이기 위해 연구 자료 및 방법의 다각화(triangulation)가 중요하므로, 교사 정체성 연구의 주요 분석 자료인 면담 이외에도 성찰일지, 자서전적 에세이, 심층면담, 교사교육 활동 등의 자료를 수집하는 것도 필요하다.

국내 영어 교사교육가에 대해 분석한 Park(2014)에서는 연구자이자 교사교육가인 대학교원 1명의 경험을 분석하였는데, 교사교육가 정체성에 대한 분석이 일부 포함되어 있다. 교사교육가 정체성 관련 연구로는 일반적인 교사교육가 및 타교과와 관련된 교사교육가의 정체성에 대한 연구가 진행되어 왔다(Klecka, Venditti, Donovan and Short 2008, Young and Erickson 2011). 그러나 초등영어교사가 교사교육가의 역할을 하는 경우가 빈번해지면서, 영어 교사교육가의 정체성에 대한 필요성이 높지만 이루어진 연구는 거의 없는 실정이다.

이에 본 연구는 영어 교사교육가의 인식과 더불어 그들의 정체성 발달에 대해 탐구하고자 한다. 특히 영어를 공교육에서 처음 접하게 되는 초등학생에게 영어를 교수하는 초등영어

교사들을 지도하는 초등영어 교사교육가의 정체성을 탐구함으로써 영어 공교육 시발점에서의 영어 교사교육을 면밀하게 살피고 그 발전을 위한 초석을 다지고자 한다. 나아가 연구방법론 측면에서 연구의 진실성과 타당성을 높이기 위해 다양한 연구 자료를 수집하고 심도 있는 질적 분석을 시행하여, 초등영어 교사교육가의 정체성 발달에 대해 심층적, 다각적으로 연구하고자 한다. 이에 다음과 같은 연구문제를 설정한다.

1. 초등영어 교사교육가의 교사교육가 및 교사교육에 대한 인식은 어떠한가?
2. 초등영어 교사의 교사교육가 정체성 및 정체성 발달은 어떠한가?
3. 초등영어 교사의 교사교육가 정체성 및 정체성 발달에 영향을 주는 요인은 무엇인가?

2. 이론적 배경 및 선행 연구

2.1. 교사 정체성 및 제 2언어 교사 정체성에 대한 연구 동향

정체성은 개인이 사회적 관계에서 본인을 어디에 위치시키고, 타인과 자신을 어떻게 구별하는지에 대한 인식이다. Norton(1997)은 정체성을 “사람들이 세상과의 관계성을 어떻게 이해하는지, 그 관계성이 시간과 장소에 따라 어떻게 다르게 형성되는지, 미래에 대한 관계성의 가능성을 어떻게 이해하는지”로 정의했다(p. 410). 또한 정체성은 일종의 자리매김(positioning)으로, 다른 사람과의 상호작용 속에서 자신을 위치시키는 것(Davies and Harré 1999)으로도 간주되기도 한다. 나아가 사회문화이론(sociocultural theory) 및 후기구조주의적 관점(post-structural perspectives)에서는 정체성을 역동적이고 변화하는 것으로 본다(Firth and Wagner 1991, Norton 1997).

Varghese(2006)는 교사 정체성(teacher professional identities)을 개별 교사들이 자신들을 어떻게 바라보고, 그들이 처한 맥락에서 어떻게 교직을 수행하는지에 관한 것이라고 했다. 특히, 언어 교사의 정체성에 대해 Varghese 외 3인(2005)은 역동적이고 발전적인 측면을 강조하고 있다. 이처럼 교사 정체성은 거시적인 사회·역사적, 개인적인 맥락 및 미시적인 교실 상호작용에서 형성되는 교사 본인에 대한 인식이나 자리매김이라고 하겠다. 이러한 교사 정체성은 다면적이고 유동적이며, 학생, 가족, 행정가나 기타 타인들과 살아가는 순간마다 끊임없이 구성되고 재구성된다. 교사 정체성은 교사 역할 정체성(teacher role identities)과도 연관된다. 교사 역할 정체성은 교사가 본인의 역할을 어떻게 인식하고 위치시키는지에 관한 것으로 교사 정체성의 근간을 이룬다. Burns와 Richards(2009)는 정체성을 “개인이 어떻게 스스로를 보는지, 서로 다른 상황에서 그들의 역할을 어떻게 수행하는지에 대해 성찰하는 것”(p. 5)으로 보면서, 정체성에 역할이라는 개념을 포함시키고 있다. 이처럼 교사 역할 정체성은 교사가 속한 세계에서 스스로의 역할에 대한 인식, 가르친다는 것

과 교사가 된다는 것에 대한 믿음, 가치, 가정을 포함한다고 하겠다(Farrell 2011).

제 2언어 교사의 정체성 관련 해외 연구는 원어민과 비원어민 교사의 정체성을 분석하고 있다. ESL 맥락의 교사들을 주로 고찰하고 있으나, 최근에는 한국, 일본, 중국 등 EFL 맥락의 교사들에 관한 연구도 증가하는 추세이다. 이러한 연구들은 비원어민 교사가 외부 편견에 대항해 어떻게 정체성을 형성하는지에 주목하거나, 원어민, 비원어민 교사들의 정체성 인식에 교육과정, 정책 변화, 학교 현장의 요구, 학생 반응 등이 어떠한 영향을 주는지에 초점을 두고 있다. 대표적으로 Tsui(2007)는 EFL 맥락의 비원어민 중국인 남교사 한명의 교사정체성 발달을 서사 연구로 분석했다. Pavlenko(2003)는 ESL 맥락에 있는 비원어민 예비교사의 정체성을 후기구조주의적 관점에서 탐구했다.

제 2언어 교사 정체성에 관한 국내 연구는 체계적 고찰(systemic review)로 신동일과 박성원(2013), 김신혜(2014), Jeon(2009), 안경자(2014)가 있다. 이들 연구는 각각 언어 교육 분야 학습자와 교사, ESL/EFL 맥락의 원어민과 비원어민 교사, 비원어민 영어 교사, 한국 영어교사 정체성 관련 선행연구들을 분석하고 있다. 국내 원어민 영어 교사의 정체성에 대한 연구(S. Kim 2011, 2012, S. Lee 2009)는 대부분 대학 교원을 대상으로 하고 있다. 원어민 교사와 협력수업(co-teaching)을 하는 한국인 영어 교사의 정체성 및 역할 정체성 관련 연구로는 홍영숙(2013), M. Kim(2010), Y. M. Kim(2013)이 있다. 한편, 비원어민 영어 예비교사 정체성에 대한 국내 연구로는 Lim(2011)이 있다. 비원어민 영어 현직교사의 정체성은 대학 영어강사의 정체성에 대한 연구(Choe 2008)가 있다. 한편으로 영어 교사교육 활동을 통해 비원어민 영어 교사의 정체성이 발전한 사례가 초등교사와 대학교원을 중심으로 연구되었다. 현장 연구 수행(H. Lee 2010) 및 대학교원 공동체 참여(김영미, 정성희 2012)라는 교사 활동을 통한 교사의 정체성 발전과 전문성 신장 과정을 분석했다.

2.2 교사교육가의 정체성에 대한 국내외 연구 동향

국내에서 영어 교사교육가에 대해 분석한 연구는 Park(2014)이 있다. 대학원 교원으로서 예비·현직 영어교사 교육을 담당한 교사교육가의 전문성 신장을 조사한 이 연구는 연구자 및 교사교육가로서의 본인의 경험을 자기민족지학(autoethnography)으로 분석했다. 연구자 본인과 교사교육 참가 대학원생의 내러티브(면담)를 비교해 대학원 강좌 참가자와의 상호작용을 연구했다. 연구자는 역사적, 문화적, 전기적(biographical) 맥락을 이해하려 했고, 이를 통해 본인과 학생들, 한국의 TESOL 맥락(문화간 의사소통의 장)에 대한 이해가 심화되었다고 했다. 이 연구는 연구자이자 교사교육가인 대학교원의 경험에 관한 연구로 교사교육가의 정체성은 연구의 주제로 일부 포함되어 있다.

본 연구와 관련된 교사교육가의 정체성에 대한 연구로는 일반적인 교사교육가 및 타교과와 관련된 교사교육가의 정체성에 대한 연구가 진행되어 왔다. 이러한 연구들은 소수 교사를 질적으로 탐구하여 정체성의 실제 및 발전에 대해 분석했다.

Klecka, Venditti, Donovan과 Short(2008)는 교사교육가 관련 기준(Standards for Teacher Educators) 평가 프로젝트인 교사교육가 기준 집단(Teacher Educator Standards Cohort)에 참여한 14명의 교사교육가를 대상으로 교사교육가 정체성을 분석했다. 이들은 교수 9명, 박사과정생 3명, 교사 2명, 전직 교사교육 프로그램 진행자 1명, 교생 지도자 1명으로 구성되었다. 이들이 e-포트폴리오를 작성하는 과정에서 교사, 학자, 협력자, 학습자, 리더로서의 교사교육가 정체성을 드러냈다. 대부분 교사 정체성을 가졌지만, 개별 교사들의 차별화된 책임감과 경험 수준은 다른 측면의 정체성에 영향을 미친 것으로 나타났다.

Newberry(2014)는 교사교육가의 정체성 발달은 그들이 교사, 학자, 학습자로서의 의무를 어떻게 협상하는지에 시사점을 주었다고 논했다. 기존에 미국의 교사교육가 정체성 연구는 주로 공립학교 교사로 경력을 시작한 전통적인 교사교육가를 대상으로 해 온 반면, 이 연구는 공립학교 교사 경력으로 시작하지 않은 교사교육가를 대상으로 분석했다. 배경요인, 학교 맥락, 개인적 교육관 등의 요인이 전통적인 교사교육가와 마찬가지로 교사교육가 정체성에 영향을 미치지만, 그 경험과 과정에서 유의미한 차이가 있었다. 특히 연구자 본인의 연구자-교사교육가로서의 정체성에 대한 탐구가 주목할 만하다. 교사교육을 위한 대학원 세미나 과정을 담당하며 정체성 발달에 대해 쓴 교사들의 저널을 분석하고, 연구자 본인도 저널을 쓰며 이를 분석했다. 본인의 교사교육가로서의 정체성 발달을 교사가 되는 것에 대한 저항(resisting), 교사라는 직업을 비판적으로 조사(investigating), 교사로서의 본인 능력에 대한 의심과 주저(hesitating), 관찰되는 교사들의 모습 모방(imitating), 기대되는 행동을 수행하며 참여(participating), 소속감을 찾는 추구(seeking)의 과정임을 밝혀냈다.

Butler, Burns, Frierman, Hawthorne, Innes와 Parrott(2014)은 교사교육 세미나 참여자인 교사교육가 5명의 정체성 발달을 분석했다. 교사교육에 관한 대학원 박사과정 세미나에 참여한 현직 및 예비 교사교육가의 정체성으로 떠오른 주제는 협력적 사고방식, 교사교육가-연구자 관점, 비평적 자기인식의 발달이었다. 교사교육가의 개인적, 교직의 역사를 살펴봄으로써 현직, 예비 교사교육가 정체성에 영향을 주는 요인들을 도출할 수 있었다.

Young과 Erickson(2011)은 교사교육가이자 전직 공립 초등학교 교사인 연구자 본인들의 정체성을 분석했다. 교사 및 교사교육가로서의 발전을 기록한 내러티브를 작성하여 교사로서의 이전 경험이 교사교육가 정체성에 미치는 영향을 탐구했다. 교사교육가의 정체성 저변에는 교사의 정체성이 있음을 밝혀냈다. 즉 교사가 될 것을 상상하고(imagining teachers), 교사가 되어 갔고(becoming teachers), 교사인(being teachers) 과정을 보여주었다.

McDonough와 Brandenburg(2012)는 대학 교원인 두 연구자의 예비교사 교육실습 멘토링 경험을 교사교육가 관점에서 분석했다. 이메일, 설문지, 회의 내용 등을 분석해 5가지 주제를 도출해 냈다. 이는 이상과 현실, 감정과 가정(assumption), 새로운 리더십 역할로의 전이, 변화하는 경험으로서의 전이, 보다 넓은 시각보다는 어려운 순간에 집중하는 터널 비전이었다. 당연하다고 생각되는 가정들이 실제로 교수 및 교사교육에 영향을 미치고 있으며, 감정과 전이가 교사교육가로서의 정체성 발달에 큰 영향을 주고 있음을 밝혀냈다.

3. 연구방법

3.1. 연구 대상

본 연구에서는 초등영어교사의 교사교육가로서의 인식과 정체성을 살펴, 초등영어 교사교육 체계의 발전, 그리고 초등영어교사와 교사교육가의 전문성 신장을 도모하고, 궁극적으로는 초등영어교육의 발전을 이끌어 내고자 한다. 따라서 본 연구는 초등영어교사 중에서 영어 교사교육가로 활동하고 있는 교사들을 섭외하여 설문조사와 심층 면담을 진행하고 일지를 작성하며 교사교육에 대한 경험 및 인식에 대한 자료를 수집했다. 연구참여자는 대학원의 박사과정에 재학 중인 초등영어교사로 교사교육가로 활동하고 있다. 특히 초등 교사 양성 대학의 부속기관에서 예비교사들을 대상으로 초등교원 임용시험의 영어수업실연과 인터뷰를 대비하는 프로그램을 연말에 2주 정도 실시하는데, 이들은 이 프로그램에서 모두 초등영어 교사교육가로 활동하고 있다. 이러한 교사교육가들 중에서 연구에의 자발적인 협조 의지와 연구 현장의 접근 가능성 등을 고려해 5명의 교사교육가를 대상으로 연구를 진행했다. 연구에 참여한 교사들의 기본 정보는 <표 1>과 같다.

표 1. 연구참여자의 배경 정보

	총교사 경력	영어교수 경력(영어전담/담임)	교사교육 경력	예비교사교육 경력	현직교사교육 경력
A교사	26년	23년 (5년/18년)	16년	수업실연	심화연수, 컨설팅
B교사	18년	7년 (2년/5년)	3년	수업실연, 교육실습	심화연수, 직무연수
C교사	11년	8년 (3년/5년)	4년	수업실연, 교육실습	심화연수
D교사	9년	5년 (3년/2년)	3년	수업실연	직무연수
E교사	8년	5년 (4년/1년)	1년	수업실연	-

연구참여자들의 총교사 경력은 8년에서 26년에 이르고 평균 14.4년이었다. 영어교수 경력은 5~23년에 걸쳐 평균 9.6년에 달해 총교사 경력 중에서 영어 지도 경력은 67%를 차지했다. 담임교사로 영어를 지도한 경력은 평균 5.4년(1~16년)에 비해, 영어전담교사로 영어를 지도한 경력은 평균 6.2년(1~18년)으로 더 높았다. 교사교육 경력은 햇수로 1년에서 16년으로 평균 5.4년이었다. A교사가 교사교육 경력 16년으로 매우 높고, B-D교사는 3-4년으로 비슷했으며, E교사는 경력이 1년으로 낮았다. 나이는 40대 후반(A교사), 40대 초반(B교사), 30대 중반(C교사), 30대 초반(D, E교사)이고, 남자교사 1명(D교사)과 여자교사 4명이었다. A교사는 총교사 경력, 영어교수 경력과 교사교육 경력이 매우 높다. 상대적으로 E교사는 총 교사 경력과 영어 교수 경력이 낮지만, 영어전담교사 경력의 비중이 높은 편이었다. 교사교육 경력은 1년으로 영어 교사교육가 경험은 상대적으로 많지 않았다.

3.2. 연구 자료 수집 및 분석방법

선정된 연구 대상자를 대상으로 다음과 같은 자료를 수집했다. (1) 자서전적 에세이는 현재까지의 영어 학습 경험, 영어 교수 경험, 영어 교사를 지도한 경험, 영어 교사교육 프로그램에 참여한 경험, 영어교육 관련 연구 경험에 대해 기술하도록 했다. (2) 성찰일지는 크게 3개 분야인 예비교사교육(지도) 경험, 현직교사교육(지도) 경험, 교사교육가로서의 발전 및 정체성에 대해 작성하도록 했다. (3) 반구조화된 면담(semi-structured interview)으로 심층면담을 실시했다. 각각 30분에서 1시간 정도의 면담자료를 녹음하고 전사했다. 면담에서는 초등영어 교사교육가로서의 경험, 소감, 어려운 점 등을 질문했다. 또한 예비 및 현직 교사교육 활동에 대해 질문했다. 특히 영어수업실연 관련 예비교사교육은 연구대상자들이 공통으로 교사교육가로서 참여하였기에 강의 방법, 내용, 어려운 점 등에 대해 면담했다.

수집된 연구 자료는 연구참여자인 교사교육가의 정체성 발달을 탐구하기 위해 주로 질적으로 분석했으며, 특히 내용분석(content analysis)을 활용했다. 자료를 여러 번 읽고 코딩하고 재코딩하여 최종 주제를 도출했다. 본 연구에서는 자서전적 에세이, 성찰일지, 면담 등에서 내러티브가 많이 수집되어 분석된 서사연구이다. 내러티브를 쓰는 것은 사회문화적·역사적 맥락의 경험을 해석하는 건설적 과정(Gee 1999)이다. 내러티브를 작성하며 교사는 교수를 배우는(learning to teach) 과정 및 교수 활동을 성찰하면서 전문성이 향상된다(Golombek and Johnson 2004). 따라서 교사교육에서는 교사의 일기, 교수일지, 자서전, 면담 등의 내러티브가 성찰 및 정체성 분석 자료로 사용되어 왔다. 이처럼 교사교육 및 교사 관련 연구를 분석하고 해석하는데 사용된 서사연구는 교사교육가 정체성을 분석하는 본 연구에서도 사용되었다.

본 연구는 자료 수집과 분석에서 신뢰성과 타당성 확보를 위해 자료의 다각화(data triangulation), 세밀한 기술(thick description), 연구참여자 확인(member checking), 동료 연구자 검토(peer debriefing) 등을 실시했다(Creswell 2003, Lincoln and Guba 1985). 첫째, 자료 다각화를 통해, 다양한 출처의 자료(자서전적 에세이, 성찰 일지, 심층면담)를 수집하고 이에 대한 분석을 실시했다. 이로서 한두개 자료를 분석해 도출된 결과에서 나올 수 있는 과일반화의 오류를 줄이고자 했다. 둘째, 연구참여자와 관련된 각종 정보와 맥락을 자세하게 기술하여 최종 분석 결과가 떠오른 구체적인 증거를 풍부하게 제시하고자 했다. 셋째, 수집된 자료의 내용 및 해석이 적절한지 연구참여자에게 확인했다. 자료에 대한 연구자의 자의적 해석을 방지하고, 연구참여자의 심리와 행동을 보다 정확하게 분석하여 연구의 신빙성을 향상시키려는 것이었다. 넷째, 우리나라의 초등영어교육이나 EFL 맥락의 영어교육에 정통한 동료 전문 연구자들에게 자료 수집과 분석 방법, 연구 결과 해석 등에 관해 자문을 구했다. 이를 통해 본 연구의 연구 방법, 분석 과정, 분석 결과 해석 등이 적절한지를 검증했다.

4. 연구 결과 및 논의

4.1. 초등영어 교사의 교사교육가로서의 인식

연구참여자들은 초등영어 교사이자 교사교육가로 예비교사 및 현직교사를 대상으로 교사교육을 한 경험이 있다. 이들의 교사교육가에 대한 인식, 예비교사교육, 현직교사교육에 대한 인식을 살펴보았다.

4.1.1. 교사교육가에 대한 인식

연구참여자들은 교사교육가를 지식 전달자라는 일방적인 관점보다는 교육대상자인 교사들의 요구에 부응하고 그들을 돕는다는 인식을 가지고 있었다. 또한 교사교육가로서 연수교사들과 지식과 경험을 공유한다고 생각했다(C교사, 면담). 더불어 교육대상자인 교사들과 함께 문제를 나누고 해결한다는 입장을 취했다. 이를 다음 교사 일지에서 확인할 수 있다.

> 좋은 교사교육가란? 이라는 질문에 대한 답을 해보았을 때, 초기에는 '내가 배운, 내가 알고 있는 전문 지식을 잘 전달하는 사람'이라는 인식을 했다면 연수를 진행하면서 '내가 가진 전문 지식을 해당 프로그램에 참여하는 사람들의 요구에 맞게 효과적으로 전달하는', 아니면 그 이상으로 '연수에 참여한 분들의 수업을 개선하고 돕는 해당 영역의 전문조력자' 정도가 아닐까 생각하게 된다. 저널을 작성하면서 드는 생각(교사교육가에 대한 이상일 확률이 크다)은 '그들의 문제를 함께 공유하면서 이를 함께 극복하기 위해 노력하는 과정에서 대표성을 갖고 목소리를 내어, 청중에게 나아가는 교과 전문가' 역시 교사교육가로서의 정체성의 하나가 아닐까 싶다. (D교사, 일지3)

> 제가 강사 경험을 갖기 전에는 '강사'에게 교육받는다는 생각을 하고 '강사'도 교육을 하는 사람으로 생각을 했던 것 같습니다. 하지만 강사 경험을 가지면 가질수록 교사를 교육시키는 대상으로 보기보다는 동료 교사로서 함께 어려움을 헤쳐나간다는 느낌이 큰 것 같습니다. (B교사, 일지3)

나아가, 다음 일지에서 확인 가능하듯이, 동료 교사이자 교사교육가를 보며 교사교육가에 대한 정체성을 형성시키고 발전시키는 경우가 있었다. 반면, 적절한 역할모델을 찾지 못한 경우도 보였지만, 우수한 교사교육가를 알게 되면 그를 본받고 싶다고 언급했다.

> [교사교육가의 일은] 현장에서 쌓은 경험이나 박사과정 또는 연수를 통해 얻은 지식 등을 다른 선생님과 공유하는 것이다. 연수나 강의를 하시는 주변의 동료 선생님들을 보

면 교사교육가로서의 정체성 형성에 동기 유발이 되는 것 같다. (E교사, 일지3)

이상한 점은 나 자신이 현장교사연구가이지만 현장교사 교사연구가 롤모델이 없다는 것이다. … 객관적으로도 실력과 능력을 갖추고 교육도 잘 하며 개인적으로도 관심과 긍정적 영감을 주셨던 분들을 보면서 나도 저런 교사교육가가 되어야겠다고 결심하게 된다. 이러한 교사교육가가 되도록 노력해야겠다. (A교사, 일지3)

4.1.2. 예비교사교육에 대한 인식

본 연구의 교사교육가들은 예비교사들에 대해 긍정적인 시선으로 공감했고, 본인이 알고 있는 중요한 교수내용과 방법을 최선을 다해 알려주고자 했다. 영어수업실연 준비 강좌의 경우 협의된 일관된 시스템 속에서 지도함으로써 교사교육가의 재량권이 제한적임을 이해하고 있었다(D교사, 면담). 모두 예비교사들의 열의와 동기를 감지하여 교수 동기가 향상되었다고 진술했는데, 대표적으로 다음 일지에서 보여주고 있다.

처음 예비교사들을 대상으로 특강을 했을 때는 어리고 젊은 예비교사들은 냉소적일 수 있다고 생각했는데 매우 절실한 눈으로 하나라도 놓치지 않겠다는 열의와 동기가 대단해서 단숨에 프로그램의 강사활동에 중독되었다. (A교사, 일지1)

하루에 듣기·말하기·읽기·쓰기·통합 수업 모형을 지도하고 실제 수업 동영상을 분석하였으며, 인터뷰 문항을 1~2문제 정도 다루었다. 프로그램 마지막 3일 정도는 예비교사 모의 면접 및 피드백으로 이루어졌다. … 처음에는 수업 설계에 막막해하던 예비교사들이 프로그램이 진행될수록 교실 영어 표현이나 수업 진행 등에 자신감을 갖고 모의 수업 실연에 임하는 것을 볼 수 있었다. (E교사, 일지1)

교육실습에서 예비교사를 지도한 경우, 예비교사들이 학교 현장과 학생에 대해 알고 학생들의 수준과 흥미뿐만 아니라 교육과정을 고려하여 수업하도록 지도하면서 예비교사들에게 성찰의 기회를 제공하고 있다고 했다.

학급실태에 따른 심도 있는 학생관찰과 교과수업과의 연계를 통해 실제를 바탕으로 한 수업 지도 및 수업 나눔을 실천할 수 있도록 하였습니다. … 수업 기술이나 수업 지도안 작성 기술뿐만 아니라 학생 및 학교 현장에 대한 안목을 키울 수 있는 기회를 통해 예비교사로서 가져야 할 마음가짐에 대해 자신을 돌아보는 성찰의 기회가 되었던 것 같습니다. (B교사, 일지1)

> 예비 선생님들이 재미있는 수업, 학생들의 실제적인 수준과 흥미를 반영하는 수업을 해 보길 희망하는 경우가 대부분이기 때문에 교육과정을 벗어나거나 수업 모형에 정확하게는 들어맞지 않는 수업을 설계하게 되는 경우가 많음. 이 때에는 어떻게 하는 것이 좋을지 지도하는 입장에서 고민하게 되었음. 예비 선생님들의 아이디어와 의도를 최대한 살리고, 원하는 방향으로 수업을 하되, 정해진 기본 원칙(?)이 무엇인지를 언급하고 이를 알고 있어야 함을 말해 주는 방식으로 지도하고 있음. (C교사, 일지1)

4.1.3. 현직교사교육에 대한 인식

본 연구의 연구참여자들은 현직교사교육의 경우 동료교사들을 지도한다는 것에 대해 부담을 가진 경우가 많았다. 또한 현직교사들은 동기와 열정이 다소 낮은 경우가 있어 교사교육에 어려움을 느끼고 있었다. 오히려 개인적 컨설팅을 통한 맞춤식 지원을 하는 경우가 효과적이라는 교사교육의 방향을 제시하기도 했다.

> 동료 교사로서 특정 내용을 교육한다는 것이 아직은 부담스러운 것 같다. 경험을 쌓아나가는 것이 이를 극복하는 방안이 될 수 있을 것이다. (E교사, 일지3)

> 현직교사들은 학교를 떠나서 배울 수 있는 것 자체에 의미를 많이 두고 아주 동기가 높지는 않고 표현도 적극적이지 않을 때가 있기 마련이다. … 개인적으로 예비교사들을 대상으로 하는 강의를 더 선호하는데 [현직교사 대상 강의는] 아무래도 동료교사이기 때문에 부담스러운 면도 있다. 공식적인 연수지도보다 개인적이나 컨설팅을 의뢰해서 맞춤식 지원을 하는 경우가 더 의미 있고 효과적이라고 생각한다. (A교사, 일지2)

반면, 본인이 심층적으로 공부한 분야에서 동료교사들과 경험과 지식과 생각을 공유하며 자기주도적으로 함께 배워가는 기회로 현직교사교육을 간주하는 경우 보람을 느끼고 있었다. D교사는 현직교사 연수에서는 소통과 공감이 중요하며, 공동의 사고를 통해 문제를 해결해 가려는 모습에서 이상적인 전문학습공동체의 측면을 발견했다고 했다(일지2). 다음 일지에서도 교사교육가의 현직교사교육에 대한 인식을 보여주고 있다.

> 이미 영어교육에 대한 경험과 배경 지식이 많은 교사들이었기 때문에 내가 무언가를 전달하는 연수라기보다는 본인과 연수 참가자들이 함께 서로의 경험과 지식을 공유하는 연수가 되었다고 생각함. 강사는 그러한 공유의 장을 마련하고, 조금 더 매끄럽게 진행되는 것을 돕는 역할을 수행한 것이라고 볼 수 있음. 강사도 연수 참가자들도 함께 배울 수 있는 시간이 되어서 좋았음. (C교사, 일지3)

> 같은 교사로서 동료교사들을 대상으로 연수 강의를 하는 상황에서 겸손하지만 발전에 도움이 되는 명료한 메시지를 주어야 하는 것에 대해 항상 조심스럽고 어려웠습니다. … 연수를 교사들의 생각과 경험을 나누는 워크숍 형태로 진행하면서 각 지역의 교사들이 어떤 고민과 생각을 가지고 실천하고 있는지, 또한 향후 각자가 처한 상황에서 어떻게 실천할 것인지에 대한 마음가짐을 나누는 소중한 경험이었습니다. (B교사, 일지3)

4.2. 초등영어 교사의 교사교육가 정체성

초등영어 교사교육가인 연구참여자들의 교사교육가 정체성은 크게 교사, 학습자, 연구자, 리더의 역할 정체성으로 도출되었다.

4.2.1. 교사 정체성

교사교육가인 연구참여자들은 근본적으로 교사 정체성을 가지고 있었다. 그들은 교육대상자들이 교사로서 성찰하고 발전하도록 지도하고자 했다. 특히 연수 대상 교사들이 영어 학습자와 학교 맥락에 적합한 영어교수를 하도록 안내하고자 했다. 나아가 교사교육가 정체성은 교사 정체성과 함께 발전한다고 인식하고 있었다. 이를 다음 일지에서 확인할 수 있다.

> 학생들은 세부적인 지도안 작성 방법, 수업 기술 등 임용고사 시험과 관련된 정보에 치중하는 반면, 현장교사인 저는 학생과 학교의 실제에 대한 안목을 키우기를 바라는 마음이 컸습니다. 수업 기술 그 자체뿐만 아니라 학생에 대한 이해를 바탕으로 스스로의 교육적 가치관에 대해 성찰하도록 다양한 시도를 하였고 학생들이 실습을 마칠 때 많은 깨우침이 있었다는 피드백을 받고 보람이 있었습니다. (B교사, 일지1)

> 학생들을 직접 가르친 경험, 학생 지도에 대한 다양한 케이스가 누적되는 것이 교사교육가로서의 전문성에 영향을 미치는 것이 아닐까 생각이 됨. … 교사교육가로서의 정체성과 교사로서의 정체성은 함께 형성되고 발전되는 것이라 생각함. (C교사, 일지3)

나아가 교사 정체성을 드러내면서 동료 교사들을 가르치는 것이 부담스럽게 느껴진다고 진술하기도 했다(A교사, 면담; D교사, 일지2). 이는 다음에 제시된 초임 교사교육가의 면담 내용에도 잘 나타나 있다.

> 교사로서 교사를 가르치는 것이 부담스럽죠. 예비교사여서 했지, 현직교사라고 했으면 좀 힘들었을 것 같아요. 동료교사로서 서로 발표하는 형식이면 모를까. (E교사, 면담)

4.2.2. 학습자 정체성

교사교육가들은 직무연수나 대학원 프로그램에서 배우는 학습자 정체성을 드러냈다. 국내외 석사과정에서 학습자로서 영어교육 및 교사교육에 대해 배우거나(A교사, 일지3), 인상적이었던 연수에 참여하여 배운 내용을 교사들을 지도할 때 활용한다고 했다(D교사, 일지3; E교사, 일지3). 아래 면담 내용에서 볼 수 있듯이, 정해진 예비교사교육 프로그램 시스템에서 지도 내용과 방법을 익히면서 연수대상 교사들과 함께 배워나간다고 인식하고 있었다.

> [예비교사교육 프로그램에서] 저는 배우는 입장에서, 열심히 따라가느라고. 제가 임의로 선택하는 건 아니고, 모든 선생님들의 교수 내용을 일관적으로 하려고 [팀장이] 애쓰셨어요. … [교육실습 지도하면서도] 제가 많이 배웠어요. 그 분들도 성장하셨겠지만, 아이디어도 참신하고, 성실하고. 얘기 나누면서 제가 정리가 안 된 채로 있었던 것도 의미를 부여하게 되었고, 저도 개선도 하게 되고. (B교사, 면담)

나아가 교사교육가들은 교사교육이 학생들의 교육과 밀접하게 연관되어 교사 발전이 학생 발전을 이끈다고 보았다. 학생들의 교육을 위해 학습한 것들이 교사교육에도 활용되며, 연수대상 교사들과의 교류를 통해 알게 된 교수지식을 학생교육에 활용한다는 것이다.

> 교사교육을 통해 성장하는 '교사', 학습하는 교사가 아닐까 싶음. 교사교육과 학생교육이 서로 연결되어 있다고 봄. 학생교육을 위해 그리고 학생교육을 통해 학습하는 것이 결국 교사교육에 활용되며, 교사교육에 참여하며 예비 교사 및 현직 교사와 나누었던 것들이 다시 나의 학생들을 가르치는 현장에 환원되는 과정이 반복적으로 이루어지는 것 같음. (C교사, 일지3)

4.2.3. 연구자 정체성

교사교육가들은 영어교육 및 교사교육 관련 연구를 진행하는 연구자의 정체성을 드러내고 있었다. C교사는 교사교육 관련 연구에, E교사는 학습자들의 영어능력 향상 관련 연구에 관심을 가지면서 교사교육에 임하고 있었다. A교사는 다음 일지에서 볼 수 있듯이 교사교육을 진행하며 터득한 교수방법을 연구하여 학술지 발표 논문으로 발전시키기도 했다.

> 예비교사들을 다년간 지도하니 예비교사들의 반복되는 교실영어 오류에 자연스럽게 관심을 갖게 되었다. 이러한 관심은 어떻게 하면 짧은 시간에 예비교사들을 일정 수준에 올려놓을까라는 고민에서 시작되었고 아예 명시적으로 이러한 오류가 많으니 이렇게 해라라고 가르치니 더 효과적이었다. 이를 바탕으로 … 연구도 재미있게 수행하고 학술지

에 발표할 수 있었다. (A교사, 일지1).

나아가 연수 강의 내용에서 석사과정 및 박사과정 논문의 연구 결과를 반영하면서 이를 교사들의 딜레마와 문제를 해결하고 정리하는 계기로 삼기도 했다.

> 이번 연수 강의 경험은 그동안 석박사과정, 강의 경험, 박사과정 논문 연구를 모두 녹여내 워크숍 형태로 교사들과 함께 생각을 나누고 발전시킨 소중한 경험이었습니다. 그동안 제가 했던 연구 결과를 소개한 후 각자의 생각을 나누는 방법으로 진행하였습니다. 교사들이 자신들이 갖고 있던 딜레마와 부채감, 복잡한 생각들에 대해 그 원인을 이해하고 정리할 기회가 되도록 하였습니다. 영어 교사로서 가져야 할 방향성에 대해서 사례연구를 바탕으로 설득력 있는 근거를 들어 제시하였습니다. (B교사, 일지2)

D교사의 경우는 다음 일지에서 볼 수 있듯이 본인이 참여한 개정교육과정 교수학습자료 개발 연구 활동과 연계되어 교사교육 프로그램이 이루어졌기에, 교사교육가로 강의하면서 연구자로서의 정체성과 교사교육가의 정체성이 융합되었다고 볼 수 있다.

> [본 연수는] 전국 17개 시·도교육청에서 추천한 교과별 핵심요원을 대상으로 2015 개정 교육과정에 대한 안내와 구체적인 수업 적용 방법에 대하여 연수하는 과정이다. … 본 연수의 경우 교수·학습자료 개발 연구 활동을 하는 중에 연수가 이루어지는 것이었기 때문에 함께 연구하는 선생님들과 공동으로 자료를 개발하고 연수 프로그램을 기획·운영하는 협력적 과정이 있어서 크게 어렵지는 않았다. (D교사, 일지3)

4.2.4. 리더 정체성

다른 교사교육가나 교사에게 모범을 보이고 초등영어 및 초등영어 교사를 이끌어간다는 리더의 정체성을 보여주는 교사교육가들이 있었다(A, B, D교사). 특히 예비교사교육 프로그램에서 의사소통, 강사 관리, 행정 및 진행 등을 담당하는 A교사는 다음 일지처럼 리더로서 강한 책임감과 보람을 느끼고 있었다.

> OOOO년도부터 교재를 집필하고 메인 강사로 활동했으며 OOOO년부터는 프로그램팀장으로 주관하여 진행하게 되었다. 이러한 경험은 지도하는 반뿐만 아니라 전체 프로그램의 조정이나 의사소통, 강사관리, 행정진행 등을 총괄해야 하는 일이라 쉬운 일만은 아니다. 하지만 가장 오랫동안 본 프로그램을 진행해왔기에 나름대로 예비교사교육에 큰 역할을 수행하고 있다는 자부심이 크다. (A교사, 일지1)

D교사는 교사교육을 시작한 초반기에는 적응하느라 분주하고 감정적인 안정도 필요했으나 3년차부터는 오히려 1년차 교사교육가에게 노하우를 제공하는 등 리더로서의 특징을 보여주었다.

> 처음에는 하루 [준비]해서 하루 [수업]하는 느낌이었고요. 다른 경력 있는 분들이 어떻게 할지 들었고. 1년 먼저 하셨던 샘들이 감정적인 교류도 좀 많이 했었던 것 같고. 작년 3년차에는 거의 모든 흐름을 알기 때문에 시간을 많이 쏟지 않아도 스킬이 좀 생겼다고나 할까요. 경력 … 3년차 때는 처음 하시는 1년차 선생님들에게는 알려드리기도 했어요. 이렇게 하면 된다고. (D교사, 면담)

B교사의 경우 워크숍 형태로 교사교육을 진행하면서 연수교사들의 고민과 생각과 실천에 대해 공유하고 연수교사들이 스스로 어려움을 극복하는 역량이 있음을 발견하는 리더십을 발휘했고, 이로서 초등학생들의 자기주도적 학습능력 신장으로 이어지도록 했다.

> 연수를 교사들의 생각과 경험을 나누는 워크숍 형태로 진행하면서 각 지역 교사들이 OOO에 대해 어떤 고민과 생각을 가지고 실천하는지, 또한 향후 각자가 처한 상황에서 어떻게 실천할 것인지에 대한 마음가짐을 나누는 소중한 경험이었습니다. … 교사들이 스스로의 잠재력을 바탕으로 영어 수업에서 겪는 어려움을 극복할 수 있는 역량이 있음을 발견하도록 하였습니다. 이를 바탕으로 학생들이 자기주도적으로 기초학습능력을 신장시키는 교수 기술과 가치관도 가지도록 도움을 주었습니다. (B교사, 일지2)

4.3. 교사교육가 정체성의 발달

교사교육가 정체성 형성 및 발달은 예비교사교육의 경우 자신의 예비교사 시절을 상기하고 공감과 격려를 하면서 적절한 교수 방법을 알려주는 과정에서 이루어졌다. 선배 교사들의 조언을 중심으로 지도하다가 본인이 창의적으로 효과적인 지도 방법을 구안하여 적용하고 초임 교사교육가에게 알려주면서 발전해 나감을 다음 일지에서 확인할 수 있다.

> 처음 예비교사를 지도할 때에는 '무엇(내용)'과 '어떻게(방법)'에 대한 경험이 부족해서 많은 어려움을 겪었었다. 그래서 내가 임용시험을 보던 때의 과거 경험을 떠올리며 후배들에게 시험에 임하는 자세와 효과적인 준비법을 알려주었고, 자신감을 북돋아 주는 등의 정서적인 공감과 격려를 하는 부분을 많이 고민했던 것 같다. 그리고 함께 프로그램을 운영하는 선배 선생님들의 조언을 적극 수용하여 수업에 많은 반영을 하였다. 한편, 해가 거듭할수록 프로그램에 참여한 예비교사들이 가장 필요로 하는 것이 무엇인지 명확하게 알게 되고, 효과적인 지도 방식에 대한 나만의 노하우를 터득하게 되어, 내용

> 과 방법적 측면에 대한 전문성을 스스로 갖추게 되었음을 어느 순간부터 인지하게 되었다. 선배 선생님들의 조언을 받아들이되 나만의 창의적인 방법과 효과적인 방법을 시도해볼 수 있는 여유가 있었는데 특히 3년차에는 다른 1년차 선생님들에게 나의 경험과 노하우를 알려드리기도 했다. (D교사, 일지1)

현직교사교육에서도 교사교육가로서의 어려움을 경험하고 이를 극복하면서 정체성을 발전시키고 있었다. 다음 일지에서 볼 수 있듯이, D교사는 연수대상 교사들에 대한 정보를 수집해 최적의 지도를 하고자 했다. 교사교육가가 가진 전문적이고 실제적인 지식을 공유한다는 차원으로 연수를 진행했고 경험이 많아지며 자신감이 향상되었다고 했다.

> 처음 연수를 의뢰받아 연수를 준비할 때에는 어느 정도의 수준과 초점을 두고 내용을 준비하면 좋을지 감이 잘 오지 않아 애를 먹었다. 담당자에게 문의드렸을 때는 5년 미만의 저경력교사들이 많이 참여할 것이라는 말씀을 하셔서 부담을 조금 덜 수 있었는데 막상 학교에 방문했을 때는 그렇지 않아 긴장되었던 것 같다. 그러나 연수에 참여하신 동기가 영어교과전담을 오랜만에 혹은 처음 맡으셔서 영어수업에 대해 배우고자 하시는 열정으로 참석하신 것임을 알고 나서는 내가 가진 노하우와 전문성을 함께 나누는 마음으로 비교적 무리 없이 연수를 진행했던 것 같다. 같은 내용으로 2개의 학교에서 연수를 하면서는 더 편하게 여유 있게 할 수 있었으며, 그 이후 단계의 연수 과정은 경험을 더할수록 자신감이 생겼다. (D교사, 일지2)

이러한 교사교육가의 정체성 발달은 크게 다음 3가지 단계를 거치는 것으로 파악되었다. 입문단계에서는 교사교육을 시작하는 설렘과 부담감을 가지고 있고, 진행단계에서는 교사교육 프로그램에 적응하고 새로운 방식을 시도하며, 확산단계에서는 전문적인 내용과 방법을 공유하고 다른 교사교육가 및 교사들에게 확산시키고 있었다.

4.3.1. 입문단계: 설렘과 부담

입문단계에서는 교사교육을 시작하는 초반기에 초등영어 교사교육가로서 다른 교사들을 지도하는 설렘과 두려움과 부담감을 가지고 있었고, 이를 극복하기 위해 노력했다. 특히, 현직교사교육에서는 교육 경력이 풍부한 교사들을 대상으로 연수한다는 것에 대한 심리적인 부담을 모든 교사교육가들이 가지고 있었다. 예비교사교육의 경우는 임용시험이라는 고부담 시험 대비를 한다는 점에서 공통적으로 부담감을 가지고 있었다.

예비교사교육의 경우 D교사는 교사교육가 초기에 어려움을 겪을 때 본인의 예비교사 시절을 떠올리며 지도했다고 했다(일지1). B교사는 예비교사교육에서 시간과 시스템의 제약으로 수업 실제에 대한 심도 있는 지도가 어려웠다며 아쉬워했다(일지1). 한편, 다음 일지

에서 A교사는 예비교사들의 열정에 감동받아 열심히 지도할 수 있었다고 했다.

> 처음 예비교사들을 대상으로 특강을 했을 때는 어리고 젊은 예비교사들은 냉소적일 수 있다고 생각했는데 매우 절실한 눈으로 하나라도 놓치지 않겠다는 열의와 동기가 대단해서 단숨에 프로그램의 강사활동에 중독되었다. (A교사, 일지1)

E교사는 초임 교사교육가로서의 기대와 선배 교사교육가의 배려와 협력을 바탕으로 예비 및 현직교사의 경험을 교사교육에서 활용할 수 있었다. 한편으로 C교사는 새로운 경험에 설레지만 예비교사들이 치러야 하는 고부담 시험에 대한 압박으로 진중하게 임했다고 했다. 이는 다음 면담 내용에서 확인할 수 있다.

> [예비교사교육이] 저는 너무 좋았어요. 내가 임용 준비했던 거니까. 현장에서 했던 경험들 … 교실영어도 쓰던 거니까. 실제로 현장에서 쓰니까 자연스럽게 나오더라구요. 신기하기도 했고. 저는 처음 들어가서 배려를 많이 해 주셨어요. 협업이 잘 이루어졌어요. (E교사, 면담)

> 처음에는 … 새로운 경험을 하는 것 자체에 대해 긍정적으로 생각했던 것 같아요. 맨 처음에 가서 다른 선생님과도 얘길 나눠보고 실제로 수업을 가보니까. 저와 OOO 선생님이 되게 고민이 많았어요. 막상 투입하니까 못할 것 같다고 이런 얘길 많이 했어요. 부담감. 임고 합격을 목표로 하는 분들이 왔다는 것. 아이들은 제 얘기 한마디 한마디를 소중하게 듣는 거에요. 농담 한마디 못하겠다. 이 친구들에게는 정말 중요한 거구나 그래서 정말 나의 책임감이 막중하구나 이런 생각을 많이 했어요. (C교사, 면담)

4.3.2. 진행단계: 적응과 시도

진행단계에서 교사교육가들은 교사교육 프로그램에 서서히 적응해가면서 시행착오를 거치기도 하고 성취감도 느끼게 되면서 자신감의 향상으로 이어졌다. 이를 바탕으로 새로운 시도를 해 보기도 했다. 다음 일지와 면담 자료에서 이를 찾아볼 수 있다.

> 현장에서 쌓은 경험이 예비교사 지도에 많은 도움이 됨을 느꼈고 보람도 있었다. 또한 예비교사 지도 자료를 동료 교사와 함께 준비하여 부담이 적었고 수업 지도에 집중할 수 있었던 것 같다. (E교사, 일지1)

> [1년차 지나고 2년차에 수업을] 준비할 때는 제가 좀 더 능숙해졌겠지 했는데 막상 프로그램에 들어가니까 운영체제에는 익숙해졌지만 우리반 앞에서는 저는 여전히 긴장되

> 고, 굉장히 많은 시간을 준비해야 했었고 그랬었어요. 4년차에는 2~3년차에는 객관적으로 준비시간이 줄었던 것 같아요. (C교사, 면담)

A교사의 경우, 한국인 영어교사로서 영어능력에 한계를 느꼈으나, 현직교사로서의 경험과 연수를 통한 영어 및 영어교수능력 향상을 기반으로 자신감을 회복해 나갔다. 연수에서는 연수대상 교사들의 참여를 독려하여 수업 고민, 수업사례를 분석하고 공유하도록 했다(일지3). D교사는 다음 일지에서 볼 수 있듯이 자신이 전문성을 갖춘 분야를 인지하면서 효과적으로 연수를 진행할 수 있었다고 했다.

> 특정 분야에서는 내가 더 많은 공부를 하였기 때문에 전문성을 갖추고 있다는 사실을 어느 순간 인지하게 되면서 그런 부담에서 자유로울 수 있었다. 그리고 청중의 주목을 끌 수 있는 효과적인 전달법, 활동에 참여하도록 독려하는 나만의 전략 등을 고민하고 익히게 됨으로써 부드러운 분위기 속에서 호응을 얻고 연수를 진행할 수 있었고 초기에 비하면 연수가 훨씬 매끄럽게 진행되는 느낌을 스스로 받게 되었다. (D교사, 일지3)

B교사도 다수의 교사교육을 진행하면서 전문성이 높은 교사들(TEE-M 등)을 지도한 경험에서 부정적인 경험보다는 긍정적인 경험을 할 수 있도록 수업 방법을 개선했다(일지2). 즉, 서로의 전문적 지식으로 지적 중심의 수업 나눔이 된다면 감정이 상하는 부정적 경험이 될 수 있으므로, 발표 교사들의 아이디어를 존중하고 서로의 장점을 중심으로 수업 나눔을 하고 개선방안을 겸손하고 명료하게 제안하도록 했다고 진술했다.

4.3.3. 확산단계: 공유와 확장

확산단계에서는 교사교육가가 전문적인 분야의 내용과 방법을 연수교사들과 함께 나누면서 소통과 공감의 기회를 갖게 되었다. C교사의 경우, 현직교사 심화연수에서 연수교사들의 능력과 요구를 분석하여 이론을 전달하는 연수보다는 서로의 경험과 지식을 공유하는 연수로 함께 배울 수 있는 계기로 삼았다(일지2). B교사와 D교사는, 다음 일지에서 볼 수 있듯이, 연수교사들과의 공감과 공유를 통해 문제를 해결해 나가고 있었다.

> 제가 운 좋게 좋은 환경에서 ... 훌륭한 교육을 받아서 조금 더 알고 조금 더 직시하고 조금 더 통찰하게 된 것은 사실이지만, 이 모든 것을 동료 교사들과 나누고 선생님들의 가려운 부분을 긁어주었을 때, 그래서 그들이 마음의 빗장을 열고 자신의 경험들을 하나둘씩 나눌 때 기쁨을 느낍니다. 연수를 마칠 때 선생님들 표정에서 시원함을 느낄 때 큰 행복을 느낍니다. (B교사, 일지3)

> 연수를 하면서 들었던 생각은 결국 해당 교과 혹은 지식에 대한 전문성은 교사교육가가 반드시 갖추어야 하는 자질임은 분명하나, 연수에 참여하는 선생님들과의 소통과 공감이 가장 중요하며 이를 어떻게 유쾌하고 즐거운 분위기 속에서 감동이 있는 하나의 스토리로 엮어낼 수 있는가를 고민한다면 좋은 교사교육가가 될 수 있겠다는 것이었다. (D교사, 일지3)

나아가, 이러한 내용과 방법을 다른 교사교육가나 교사들에게 확산시키고 있었다. 즉, 교사교육가의 역량은 본인으로 끝나지 않고 다른 교사들에게 확산시키면서 교사교육가로서의 성과를 확장시키고 있었다(D교사, 면담). 또한, A교사의 경우는 교사교육가로서의 역량을 높이고 교사교육의 질을 제고하고자 하며, 이는 다음 면담 내용에서 확인할 수 있다.

> 학생들을 위해서라면 하시던 분들이 해야 되거든요. 처음 하시는 분은 … 처음에 연수를 해야 해요. 시행착오가 1~2년은 있거든요. 같은 해에서도 두 번째 가르칠 때 더 잘할 수 있거든요. 최근 2~3년에 시스템을 … 한 선생님이 두 강좌씩 하도록, 선생님들 피드백은 처음에 할 때 부족했던 부분을 두 번째 반에서는 채워질 수 있게. 두 번째 반은 더 잘 지도하게 되더라구요. (A교사, 면담)

4.4. 교사교육가 정체성에 영향을 미친 요인

교사교육가들의 정체성 형성 및 발달에 영향을 미친 요인으로는 교육을 받는 예비 및 현직교사들, 동료 교사교육가, 대학원 과정, 직무연수 프로그램으로 나타났다.

4.4.1. 예비 및 현직 연수교사들의 반응과 피드백

예비교사나 현직 연수교사들이 교사교육가의 교육에 보여주는 반응과 피드백이 교사교육가 정체성에 영향을 미친 것으로 드러났다. B교사의 경우 예비교사 교육실습 후에 교생들로부터 많은 깨우침이 있었다는 피드백을 받고 보람을 느꼈다(일지1). E교사는 예비교사들이 프로그램이 진행될수록 교실영어 표현이나 수업 진행에 자신감을 가지고 모의 수업 실연을 하는 것에 보람을 느꼈다(일지1). A교사의 경우는 다음 일지에서 볼 수 있듯이 예비교사들의 열정과 참여로 인해 교수 동기가 높아지고 있었다.

> 예비교사들의 열정적인 배움과 참여도도 교수열정을 높이는데 큰 몫을 했다. … 예비교사들은 당장 코앞에 닥친 임용시험을 통과해야 하는 절실함이 있어서 더 매달리고 최선을 다하는 모습이 아름답고 대견했다. 그들의 열정이 아름답게 느껴져 하나라도 더 도움을 주고 싶어 강의 시간이 3시간이라면 하루를 거의 강의 준비와 개인적 피드백에

사용했다. 그래도 전혀 힘들지 않았고 매우 의미 있는 활동에 참여하고 있다는 보람이 컸다. (A교사, 일지1)

현직 연수교사들의 공식적이거나 비공식적인 긍정적인 피드백과 정서적인 지원이 교사교육가의 자신감을 상승시키는 것으로 나타났다. 다음 C교사와 D교사의 일지에서도 이는 잘 드러나 있다.

개인적으로는 교사교육 프로그램 참여자들의 (비공식적인) 피드백이 긍정적인 영향을 미쳤음. 교사교육 경험이 많지 않아서 매번 '도움이 되는' 강의가 되고 있을까? 에 대한 우려가 컸는데 프로그램 중이나 후, '도움이 되었다', '몰랐던 것을 알게 되었다', '관심이 있는 주제였는데 관심이 있는 선생님을 알게 되고 함께 강의를 들은 다른 선생님들도 관심을 갖게 된 것 같아서 좋다' 등과 같은 긍정적인 피드백, 정서적인 지지가 있을 경우 자신감도 생기고 더 의욕적으로 참여하게 됨. (C교사, 일지3)

오랜 시간 준비하고 논의하였기 때문에 막상 연수 당일에 연수를 진행하는 것은 전혀 어렵지 않았다. 준비하고 계획했던 일정대로 좋은 분위기 속에서 연수를 진행할 수 있었던 것 같고, 연수에 참여하셨던 선생님들의 긍정적인 피드백도 더러 듣게 되었는데 이는 많은 힘이 되었었다. (D교사, 일지2)

4.4.2. 동료 교사교육가들과의 공감과 협력

동료 교사교육가들과 공감하고 협력하는 분위기가 교사교육가의 정체성에 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 교사교육가들은 예비교사교육 프로그램을 위해 강사진들과 공동으로 교재를 집필하고, 수업 내용, 수업 방법에 대해 협의회 시간 등을 활용해 논의하였다. A교사는 팀장으로서 이에 대한 합의를 이끌어내고자 노력하였다(일지1). D교사도 교사교육가들 간의 협력이 중요함을 경험했다고 했다(일지1). 다음의 C교사의 일지에서도 영어수업 실연 대비 예비교사교육 프로그램에서 나타난 교사교육가들 간의 협력이 잘 드러나 있다.

[예비]교사교육 프로그램을 통해 전달하려는 내용을 선정하고 구성하는 것뿐만 아니라 전달 방식에도 노하우가 필요한데 강사진들과의 협의를 통해 경험을 공유하고, 최선의 것을 함께 결정한 점이 도움이 되었음. 프로그램 운영 당시에는 힘든 과정이었으나, 그러한 협의 시간이 있었기에 어떠한 문제에 대해 스스로 깊이 고민하고, 다른 사람들의 생각을 들어볼 수 있었으며, 이러한 과정에서 배움이 일어나게 되었고 그러한 배움이 다음 (교사교육 프로그램에의) 참여에 긍정적으로 기여했다고 생각함. (C교사, 일지3)

특히 초임 교사교육가들끼리 상호 협력하여 매 수업시간을 함께 준비해서 수업에 임하면서 교사교육가의 역량을 발전시킬 수 있었다. 최근까지 초임 교사교육가였던 E교사는 이러한 협업의 장점을 활용할 수 있었다. 다음의 C교사의 면담 내용에도 이는 잘 드러나 있다.

> [예비교사교육 프로그램에서 다른 한] 선생님과 저만 신규멤버이기도 해서. 저희끼리 남아서. 협의가 끝난 다음에 따로 모여서 내일 어떻게 수업을 진행하면 좋을까. 다른 샘들이 이런 얘길 했는데 이런 거 맞지? 이러면서 우리끼리 맞춰보고 수업에 들어갔어요. (C교사, 면담)

현직교사를 위한 연수 프로그램에서 4명의 교사교육가가 협력하여 원고를 집필하고 경험을 공유하면서 어려움을 극복하고 의미 있는 교사교육 프로그램을 진행할 수 있었다. 이를 다음 일지 내용에서 살펴볼 수 있다.

> 4명의 강사가 협력하여 강의 내용을 구성하고 원고 및 시나리오 작성을 하는 과정에서 서로에게 영감을 주고받는 유의미한 경험이 되었습니다. 처음에는 초등영어교과에서 [그 주제 관련] 개념과 실천 방법이 명료하게 구체화되어 있지 않아서 이를 연수 내용으로 도출해 내는 것에 막연한 어려움을 느꼈습니다. 하지만 사전에 구축한 이론적 배경을 바탕으로 강사들 각자의 연구와 실천 경험을 공유하면서 강의에서 전달할 핵심 내용을 구성할 수 있었습니다. (B교사, 일지2)

4.4.3. 대학원 과정의 이론 및 실천의 융합

본 연구의 참여자들은 박사과정에 재학 중으로, 이들에게 대학원 과정은 초등영어교육에 대한 이론을 습득해 교육현장을 이해하고 개선시키는 계기를 제공하면서 교사교육가 정체성에 긍정적인 영향을 미쳤다. D교사와 E교사도 대학원 프로그램을 통한 교사 재교육이 교사교육가 정체성에 미치는 긍정적 효과를 진술했다. A교사와 B교사의 경우도 다음 일지에서 볼 수 있듯이 대학원 과정의 긍정적인 측면을 제시하고 있다.

> 영어교육 석사과정 입학의 영향이 가장 컸다. 이 때는 교사로서도 경력이 10년이 되었고 적극적으로 나의 할 일을 찾아 동료들과 교류하고 싶었다. 대학원 입학준비로 읽게 된 전공 관련 서적에서 현장에서 느꼈던 고민거리들의 답을 알 수 있었기에 아하, 그렇구나! 라는 깨달음을 얻어 기뻤다. (A교사, 일지3)

> 대학원 석사과정에서 영어교육 이론을 공부함으로써 그 동안 해소되지 않았던 영어교수 상황에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있었습니다. 하지만 여전히 '보고는 있지만

보이지 않는, 경험하고 있지만 이 경험의 의미가 무엇인지 알지 못하는' 직시와 통찰의 힘의 부족함을 느끼고 박사과정에 진학하게 되었습니다. 교육 실행, 업무, 연구, 연수를 동시에 진행하면서 실행도 연구도 부족한 것은 아닌지 하는 아쉬운 마음이 드는 한편, 미약하나마 이론과 실천을 겸비하는 것에 대해서 어렴풋이 알게 되었고, 이는 강의를 하면서 선생님들과 다양한 나눔의 기회가 긍정적인 결과로 나타남으로써 박사과정 학업에 대한 동기를 유지하는 데 큰 도움이 되는 선순환의 경험이었습니다. (B교사, 일지3)

실제로 대학원 과정의 강좌에서 이론과 함께 알게 된 교수방법이 실제 연수 프로그램에서 활용했을 때 연수교사들로부터 긍정적인 반응을 얻으면서 교사교육가로서 대학원 과정의 유용함을 느끼게 되었다고 했다. 이는 다음 일지 내용에서 나타나 있다.

현직 교사를 대상으로 한 연수의 경우, 선생님들이 이미 영어교육에 대한 지식이나 경험이 다양하고 충분한 상태라고 생각했음. 이 선생님들에게 뻔하지 않은 내용, 실제적인 도움이 될 내용은 무엇일지 고민하게 되었음. 이 때 대학원 과정에서 학습한 내용 중 본인에게 새로웠던 것, 이전 본인이 연수 대상자가 되어 참여한 연수 중 좋았다고 생각하는 연수의 진행 방식 등을 떠올려 이를 적용한 강의를 준비함. (C교사, 일지3)

4.4.4. 직무연수 프로그램의 실제적 도움

교사교육가들이 연수교사로서 직무연수를 받은 경험이 실제로 본인이 교사교육 프로그램에서 강의를 할 때 유용한 것으로 나타났다. D교사도 연수교사로서 직무연수에 참여한 경험을 언급하며 이러한 경험이 교사교육가로서 활동하는 데 도움을 주었다고 언급했다(일지3). B교사도 직무연수를 통해 영어구사능력과 다양한 수업 기술을 익히게 되었다고 진술했다(일지3). A교사, C교사, E교사는 다음 일지에서 볼 수 있듯이, 기존에 경험한 교사연수 프로그램을 떠올리며 현재 교사교육가로 지도하는 강좌를 구성하고 발전시킬 수 있었다.

직무연수 중 영향력이 컸던 연수는 서울시교육연수원에서 실시한 영어교사 대상의 원어민 영어 연수이다. 수업을 잘 하는 원어민 교사들의 실제 도움 되는 자료를 접하고 영어로 수업을 하면서 해외에서 연수를 받고 있는 느낌이었다. 영어로 수업하되 교수법적으로도 우수해야 좋은 수업으로 여겨지는데 본인이 받았던 원어민 교사 3명은 매우 우수해서 즐겁게 학생 교사로 참여했다. (A교사, 일지3)

연수와 같은 현직교사교육 프로그램에 참여한 경험은 예비교사들에게 다양한 영어 교수 학습 활동을 소개하는 데 도움이 되었다. (E교사, 일지3)

가장 많은 영향을 미친 것은 현직교사교육 프로그램이라고 생각함. 좋았던 연수와 그렇지 않았던 연수를 떠올려 보고, 각 연수에서 연수 강사가 다루었던 주제, 강의 방식 등을 상기하게 됨. (C교사, 일지3)

5. 결론

본 연구는 초등영어 교사교육가로 활동하고 있는 초등교사 5명을 대상으로 하여 교사교육가 정체성에 대해 분석했다. 특히 교사교육가의 교사교육가 및 교사교육에 대한 인식을 살펴보고, 이들의 교사교육가 정체성 및 정체성 발달을 탐구하며, 이에 영향을 주는 요인을 밝히고자 했다. 이를 위해 자서전적 에세이, 성찰일지, 심층면담의 자료를 수집하여 질적으로 분석했으며 그 결과는 다음과 같다. 첫째, 연구참여자들은 교사교육가에 대해 일방적인 지식 전달자보다는 연수교사들과 교수 경험과 지식을 상호 공유하면서 그들의 요구에 부응하고 그들을 돕는다는 인식을 가지고 있었다. 예비교사교육에 대해서는 긍정적인 시선으로 공감하면서, 중요한 교수 내용과 방법을 최선을 다해 알려주고자 했다. 반면, 현직교사교육의 경우 동료 교사들을 지도한다는 것에 대해 부담을 가진 경우가 많았으나 소통과 공감으로 함께 배워가는 기회로 인식하고 있었다. 둘째, 초등영어 교사교육가인 연구참여자들의 정체성은 교사, 학습자, 연구자, 리더의 역할과 관련된 정체성으로 도출되는 다면적인 모습을 보여주었다. 이러한 교사교육가의 정체성 발달은 3단계로 파악되는데, 입문단계에서는 교사교육 초기의 설렘과 부담감을 보이고, 진행단계에서는 교사교육에 적응하면서 새로운 방식을 시도하며, 확산단계에서는 다른 교사교육가 및 교사들과 전문적인 내용과 방법을 공유하고 확산시키고 있었다. 셋째, 교사교육가들의 정체성에 영향을 미친 요인으로는 교육을 받는 예비 및 현직교사들의 반응과 피드백, 동료 교사교육가들과의 공감과 협력, 대학원 과정에서의 이론 및 실천의 융합, 직무연수 프로그램의 실제적 도움으로 나타났다.

본 연구는 교사교육 정체성 관련 선행연구 결과와 유사하면서도 다른 결과를 보여주고 있다. 교사교육 정체성이 다면적, 역동적이며 상호연관되어 있고 때로 상충한다는 특징을 보였다(Varghese 외 3인 2005). 아울러 교사들의 인지적, 정의적 갈등(dissonance)이 교사교육가 정체성 발달에 중요한 역할을 하는 것으로 나타났다(안경자 2017, Johnson 2009). 교사교육가 정체성으로 교사, 학습자, 연구자, 리더의 정체성을 보인 것은 Klecka, Venditti, Donovan과 Short(2008)의 연구 결과와 유사했으나, 이들이 주장한 협력자 정체성은 본 연구에서는 별도의 정체성으로 도출되기보다는 다른 정체성 저변에 깔려 있는 것으로 나타났다. 교사교육가의 정체성 발달은 Young과 Erickson(2011)의 경우 교사 정체성을 기반으로 하여 분석했으나, 본 연구에서는 교사교육가 정체성의 입문, 진행, 확산단계로 분석되어, 교사교육가가 될 것을 상상하고(imagining teachers), 교사교육가가 되어 갔고(becoming

teachers), 교사교육가인(being teachers) 과정을 살펴볼 수 있었다.

교사교육가 5명은 그 인식과 정체성 및 정체성 발달에 있어 유사한 점을 보여주었으나 개인차도 도출되었다. 영어교수교육 및 교사교육 경력, 그리고 개인적인 성향으로 인해, 정체성 중에서 보다 명확하게 드러나는 정체성이 보이기도 했다. 가령, 영어교수와 교사교육 경력이 많고 영어 및 교사교육에 매우 높은 관심을 가진 A교사는 교사교육자, 연구자, 특히 리더의 정체성이 강하게 나타났다. 교사 경력이 적은 E교사는 학습자의 정체성을 빈번하게 드러났다. 또한 정체성 발달 단계별로 차이점도 나타났다. 확산단계에서 A, B, D교사는 다른 교사들보다 활발한 양상을 보여주었다. 이와 같은 교사교육가들의 차이는 많은 경우 교사교육 경험에서 기인했다. 교사교육 경험이 적은 경우 두려움과 부담이라는 정의적인 측면과 더불어 본인의 교사교육 수업에 대한 의문과 성찰이 많이 나타났다. 또한 교사교육 능력 신장을 위해 보다 노력하고 전문가의 조언을 원했다. 그러나 교사교육 경험이 많은 경우 자신감과 만족도가 상대적으로 높았고 다른 교사들에게 도움을 주려는 의지가 높았으며, 다른 교사들을 도우며 보람과 성취감을 상대적으로 높이 느끼고 있었다.

본 연구에서 교사교육가 정체성 발전에 인적 자원이 매개(human mediation)로 크게 작용한 점은 주목할 만하다. 연구참여자들은 연수대상 교사들의 반응과 피드백. 동료 교사교육가와의 공감과 협력을 정체성 발달의 큰 요인으로 꼽고 있었다. 교사교육가들이 이러한 인적 자원과 상호작용하면서 잠재된 역량이 활성화되었고 교사교육가로서의 역량이 내재화(internalization)될 수 있음을 보여주고 있다(Vygotsky 1978). 나아가 교사교육 관련 대학원 프로그램이 교사교육가의 발전을 돕는 매개 공간(mediational space)임을 알 수 있었다. 대학원 강좌를 통해 이론과 실제를 융합할 수 있었고 이를 기반으로 교사교육 및 교육현장의 문제를 근본적으로 고민하고 해결해 나갈 수 있었다.

본 연구의 교사교육가들은 내러티브를 통해 생각을 외면화시켜 객관화하고 이는 교사교육과 관련한 발전으로 내면화되었다. 이는 내러티브를 교사교육 프로그램에서 효과적으로 사용한 연구들(안경자, 2017, 2018 등)의 결과와 일치한다. 이처럼 영어 교사교육 프로그램에서 교사들이 자신들의 정체성에 대해 인식할 기회를 제공할 필요가 있다. 교사 및 교사교육가들이 다면적인 자아와 목소리를 드러내면서 교사 및 교사교육가로서의 정체성을 발전시키고 전문성을 함양시키도록 지원해야 할 것이다.

본 연구는 초등영어 교사들의 교사교육가로서의 인식과 정체성 및 정체성 발달과 그 요인에 대해 살펴보았다. 연구의 제한점을 밝혀내고 후속 연구를 지속한다면 보다 심도 있는 결과를 도출할 수 있을 것이다. 첫째, 본 연구에서는 현실상의 제약으로 교사교육가들의 교사교육 활동에 대해 일지와 면담을 통해 수집했다. 교사교육 현장 관찰을 함께 진행한다면 보다 실제적인 결과를 얻을 수 있을 것이다. 둘째, 본 연구는 교사교육가의 정체성 발달과 그 요인을 분석했는데, 향후 연구에서는 교사교육가 정체성과 교사 요인(교사교육 경험, 교수 전문성 등) 및 학습자 요인(인지적, 정의적 발달)과의 관계를 다각적으로 분석할 필요가 있다. 셋째, 본 연구는 연구참여자의 공통적인 경향성을 위주로 살펴보았으나 개인적인 맥락

이 다르므로 각 교사교육가의 사례를 면밀하게 분석할 필요가 있다. 넷째, 본 연구는 5명의 초등교사를 대상으로 하고 있는데, 보다 많은 참여자들을 대상으로 한 양적 연구로 보완될 필요가 있다. 마지막으로, 본 연구는 성찰과 회상에 의거해 교사교육가 정체성을 밝혀냈는데, 보다 장기적인 관점으로 관찰하고 분석하는 연구가 필요하다.

본 연구는 초등영어 교사들의 초등영어 교사교육가로서의 인식과 정체성을 살펴보고, 정체성 발달과 그 요인을 분석했다. 그동안 주목받지 못했던 영어 교사교육가의 정체성과 발달에 대해 분석하여 교사교육 프로그램 발전과 교사교육 관련 연구 발전에 새로운 방향을 제시했다고 볼 수 있다. 이에 본 연구는 영어교육, 영어 교사교육, 특히 초등학교 영어교육과 초등영어 교사교육 분야의 이론과 실제 교육현장 발전에 이바지할 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.

김영미, 정성희(Kim, Y. M. and S. H. Cheong). 2012. 상호협력적 교수 전문성 개발 모임이 교수 자아정체성과 커리큘럼 운영에 미치는 영향(The effect of collaborative teacher development meeting on constructing teacher identity and developing a college English curriculum). *Foreign Languages Education* 19-4, 399-424.

신동일, 박성원(Shin, D-I. and S-W. 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.). 2014. 제2언어 교사의 정체성 연구: 한국의 영어교사를 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.). 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. 초등영어 예비교사 정체성 및 이에 영향을 미치는 요인: 현직교사의 관점에서(Pre-service elementary English teacher identities and factors that affect them: Perspectives from in-service teachers). ≪영어학≫*(Korean Journal*

of English Language and Linguistics), 18-4, 556-579.

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 and Literature Teaching*) 19-4, 427-453.

Burns, A. and J. C. Richards, eds. 2009. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.* New York: Cambridge University Press.

Butler, B. M., E. Burns, C. Frierman, K. Hawthorne, A. Innes and J. A. Parrott. 2014. The impact of a pedagogy of teacher education seminar on educator and future teacher educator identities. *Studying Teacher Education* 10(3), 255-274.

Choe, H. 2008. Korean nonnative English speaking teachers' identity construction in the NS-NNS dichotomy. *English Language and Linguistics* 26, 109-127.

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.

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.

Gee, J. 1999. *Introduction to Discourse Analysis.* London: Routledge.

Golombek, P. R. and K. E. Johnson. 2004. Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 10(2), 307-327.

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. 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, S. 2011. "I am not an entertainer": A native speaker teacher's identity

construction. *Journal of the Korea English Education Society* 10(3), 51-70.

Kim, S. 2012. Living as a welcomed outsider: Stories from native speaker teachers in Korea. *Korean Journal of Applied Linguistics* 28(2), 27-58.

Kim, Y. M. 2013. Teacher identity as pedagogy in an EMI course at a Korean university. *English Teaching* 68(3), 85-107.

Klecka, C. L., K. J. Venditti, L. Donovan and B. Short. 2008. Who is a teacher educator? Enactment of teacher educator identity through electronic portfolio development. *Action in Teacher Education* 29(4), 83-91.

Lee, H. 2010. Analyzing the effects of collaborative action research from the teacher identity perspective. *English Teaching* 65(1), 161-188.

Lee, S. 2009. Primordial teacher identity of native English speaking teachers. *Holistic Educational Research* 13(3), 157-172.

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.

Lincoln, Y. S. and E. G. Guba. 1985, *Naturalistic Inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage.

McDonough, S. and R. Brandenburg. 2012. Examining assumptions about teacher educator identities by self-study of the role of mentor of pre-service teachers. *Studying Teacher Education* 8(2), 169-182.

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.

Newberry, M. 2014. Teacher educator identity development of the nontraditional teacher educator. *Studying Teacher Education* 10(2), 163-178.

Norton, B. 1997. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly* 31(3), 409-429.

Park, L. E. 2014. Shifting from reflective practices to reflexivity: An autoethnography of an L2 teacher educator. *English Teaching* 69(1), 173-198.

Pavlenko, A. 2003. "I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education* 2(4), 251-268.

Singh, G. and J. Richards. 2006. Teaching and learning in the language teacher education course room. *RELC* 37(2), 149-175.

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.

Young, J. R. and L. B. Erickson. 2011. Imagining, becoming, and being a teacher: How professional history mediates teacher educator identity. *Studying Teacher Education* 7(2), 121-129.

예시 언어: 한국어
적용가능 언어: 한국어, 영어
적용가능 수준: 대학생 이상 성인

안경자 (교수)
서울 서초구 서초중앙로 96
서울교육대학교 영어교육과
Tel: 02-3475-2565
E-mail: kjahn@snue.ac.kr

투고 일자: 2019년 4월 15일
수정 일자: 2019년 6월 10일
게재확정 일자: 2019년 6월 17일