

제 2 언어 교사의 정체성 연구: 한국의 영어 교사를 중심으로

안경자
(서울교육대학교)

Ahn, Kyungja. (2014). Research on second language teacher identity: Focusing on English teachers in South Korea. *Foreign Language Education Research*, 17, 61-85.

This study aims at exploring the theoretical perspectives and research related to second language teacher identities. In particular, this paper focuses on the studies on the identities of English teachers in the Korean educational system. Major findings are as follows: First, based on the previous literature on teacher identities, teacher identities are defined as dynamic, multidimensional, and changing, as they continuously interact with individual, social, and cultural contexts. Second, it was found that studies have focused on (1) the meta-analyses of English teacher identities, (2) native-speaking English teacher identities, (3) the identities of non-native-speaking English teachers co-teaching with native-English-speaking teachers, (4) the identities of non-native-speaking English teachers including pre- and in-service teachers, and (5) teacher identity development through teacher education activities. Lastly, this paper brings up issues and suggestions on the formation and development of English teacher identities. It also offers directions for the future research on professional identities of second language teachers.

Key words: teacher identity, second language teacher identity, English teacher identity, identity formation, identity development

I. 서론

정체성은 나는 누구이며 내가 타자를 어떻게 바라보고 있고 타자가 나를 어떻게 보는지와 관련되어 있다. 이러한 정체성에 대한 연구가 이제까지 제 2 언어 교육 및 외국어 교육에서 활발하게 이루어져 왔다. 이는 학습자의 정체성(learner identity)이 언어습득과 밀접한 연관성이 있기 때문이다. 최근에는 학습자 이외에도 제 2 언어 교육에 연관된 이들의 정체성 연구도 관심을 받고 있다. 그 중에서도 교사의 정체성(teacher identity, professional identity)에 대한 연구가 중요한 연구 주제로 떠오르고 있다(Miller, 2009; Singh & Richards, 2006). 또한 교사 정체성은 교사의 전문성 신장 및 교수의 사회, 문화, 정치적 측면에서 중요한 요소로 간주되고 있기 때문에(Varghese, Morgan, Johnston & Johnson, 2005), 교육

연구에서 별도의 연구 분야로 떠오르고 있다(Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). 아울러 교사 정체성은 교사의 자기 효능감, 동기, 헌신, 직업의 만족도에도 영향을 주므로(Day, Stobart, Sammons & Kington, 2006) 좋은 교사가 되기 위해서 정립해야 할 중요한 요인이라고 할 수 있다.

제 2 언어 교육에서 교사의 정체성 연구가 떠오르고 있는 것은 교사가 객관적인 지식을 습득하고 지식 전달 방법을 훈련 받아 그 지식을 학습자들에게 전달하는 단순한 지식 전달자에서 그치는 것이 아니라, 개인, 학교 및 사회문화적 맥락에 따라 교사 정체성이 다양하게 형성되며, 이러한 교사 정체성이 제 2 언어 교육에 큰 영향을 미치고 있음을 반영하는 것이다. 제 2 언어 교육 중에서는 국제어로서 영어를 교수·학습하는 경우가 높은 비중을 차지하고 있다. 이에 제 2 언어로서 영어를 교수하는 교사의 정체성에 대한 연구가 지속적으로 이루어져 왔다. 이러한 맥락에서 영어 교사의 정체성과 관련된 이론적 배경과 선행연구를 살피는 것은 영어교육의 중요한 주제 중의 하나인 교사의 개인적이고 사회적인 삶에 대해 심도 있게 고찰하는 것으로 교사가 영어교육에서 차지하는 중요성을 고려해 볼 때 필요성이 높은 연구라고 하겠다.

영어 교사의 정체성에 대한 연구는 교사가 처한 맥락, 그리고 교사와 교사 정체성을 바라보는 관점에 따라 다양한 측면으로 연구되어 왔다. 우선 영어 교사에게 영어가 모국어인지, 제 2 언어인지에 따라 원어민과 비원어민 교사¹의 정체성에 대한 연구가 활발히 이루어져 왔다. 또한 현재 영어를 가르치고 있는지 앞으로 가르치게 될지에 따른 현직 교사와 예비 교사의 정체성, 영어 교수 경력에 따른 초보 및 경력 있는 교사의 정체성, 가르치는 대상에 따라 초중등 및 대학생을 가르치는 영어 교사의 정체성 등에 대한 연구가 이루어져 왔다. 이러한 연구들은 주로 영어 교사의 정체성을 규명하고 그 정체성에 영향을 미치는 요인에 대해 밝히고자 했다.

영어 교사의 정체성 연구에 대한 본 논문에서는 제 2 언어로서의 영어 교사의 정체성에 대한 이론적 배경과 연구 성과 및 향후 전망에 대해 탐구하고자 한다. 특히 영어 교사의 정체성에 대한 국내의 선행연구를 집중적으로 조망할 것이다. 영어 교사의 정체성에 관련된 선행연구를 분석한 국내 논문에서는 ESL/EFL 맥락에서의 원어민과 비원어민 교사의 정체성(김신혜, 2014), 비원어민 영어 교사의 정체성(Jeon, 2009)이 다루어졌다. 또한 언어 교육 분야에서 이루어진 국내의 정체성 연구 동향을 정리한 메타 연구(신동일, 박성원, 2013)에서 학습자 정체성과 함께 교사

¹ 원어민, 비원어민의 구분에 대한 논란이 있으나(Cook, 1991, 1999; Kramsch, 1997, 1998; Tang, 1997), 이러한 범주는 실제 영어 교사들의 정체성 인식 및 형성에 큰 영향을 주는 요소로 나타나고 있으므로 본 연구에서는 이 구분을 사용하기로 한다.

정체성 연구 동향이 파악된 바 있다. 그러나 교사 정체성이 교사가 처한 개인적, 교수적, 사회·문화·정치적 맥락과 밀접하게 연관되어 있음을 볼 때, 영어 교사의 정체성에 대해 국내 맥락 및 국내에서 이루어진 최근까지의 연구를 보다 심도 있고 집중적으로 탐구하는 연구가 필요하다.

이에 본 연구에서는 영어 교사 정체성에 대한 국내 연구를 정체성에 대한 이론적 배경, 연구 주제, 결과, 방법론을 중심으로 살펴볼 것이다. 이처럼 제 2 언어로서 영어를 가르치는 교사의 정체성을 바라보는 이론적 토대를 탐색하고, 다양한 맥락에 있는 영어 교사의 교사 정체성에 대한 연구를 살펴며, 도출된 연구 결과를 영어 교사교육 및 전문성 신장에 활용할 수 있는 방안을 제안하고 추후 연구의 방향을 가늠하는 것은 영어 교수·학습에 대한 보다 심도 있는 이해를 바탕으로 영어 교사교육, 영어교육 및 교사교육 그리고 이와 관련된 정책 발전에 기여할 것으로 기대된다.

II. 제 2 언어 교사의 교사 정체성

정체성은 우리가 우리 자신 및 타인을 누구라고 이해하는지(our understanding of who we are and who we think other people are)에 대한 인식(Danielewicz, 2001)으로 정의할 수 있다. 유사하게 정체성은 본인과 타인의 범주를 정하고, 타집단과의 관계에서 사회적 정체성 및 사회적 차별성을 깨닫는 과정(Tajfel, 1974)이라고 할 수 있다. 즉, 정체성은 개인이 사회적 관계에서 자신을 어디에 위치시키고, 타인과 자신을 어떻게 구별하는지에 대한 인식이라고 하겠다.

20 세기 중반까지의 모더니즘 시기에는 근본주의적이고 총체적인 관점을 바탕으로 일정 범주 안에서 개인의 위치를 찾는 것을 정체성의 형성 과정으로 보았다. 하지만 20 세기 중반 이후에는 포스트모더니즘의 영향으로 개인의 정체성은 능동적이고 지속적으로 형성되고 발전되는 것으로 이해되기 시작했다(김신혜, 2014).

제 2 언어 교사의 정체성에 대한 연구에서 정의하는 정체성에 대해 살펴보면, 정체성은 관계성 속에서 형성되고 협상되고 실행되며 변화하고 발전한다는 핵심어가 담겨 있다(Miller, 2009). 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). 마찬가지로 Johnson(2003)은 정체성을 “공유된 경험과 협상된 상호작용 속에서, 내가 어떻게 타인들을 바라보고, 타인들이 나를 어떻게 바라보는지에 의해 바뀌어가는 것” 이라고 했다(p. 788).

정체성은 자율성(agency)으로 언급되기도 하는데(Duff, 2012), 이는 개인에게 부과되는 정체성(assigned identity)에 대항해 개인이 새로운 정체성을 상상하고(imagined identity) 이를 획득하기 위해 행동을 취한다는 관점이다. 또한 정체성은 일종의 자리매김(positioning)으로, 개인이 다른 사람과의 상호작용 속에서 자신을 위치시키는 것(Davies & Harré, 1999)으로 보기도 한다. 나아가 사회문화이론(sociocultural theory) 및 후기구조주의적 관점(post-structural perspectives)에서는 정체성을 고정되어 있기보다는 역동적이고 변화하는 것으로 보았다(Firth & Wagner, 1991; Norton, 1997, 2000). 이와 같은 맥락에서 Varghese 외 3 인(2005)은 언어 교사의 정체성에 대해 연구하면서 정체성의 역동적이고 발전적인 측면을 강조하고 있다. 정체성은 (1) 다면적이고 변화하며 충돌하고, (2) 사회적, 문화적, 정치적 맥락과 연관되어 있으며, (3) 언어와 담화를 통해 형성, 유지, 협상된다는 것이다.

Connelly 와 Clandinin(1999, 2006)은 교사 정체성을 교사가 생활하고 일하는 학교라는 영향과 교사의 개인적 실제적 지식(personal practical knowledge)의 영향으로 이루어지는 교사 이야기로 간주한다. 아울러 교사의 지식, 상황 및 정체성이 서로 연결되어 있다고 보고, 교사 정체성 형성의 요인과 교사 정체성을 탐구하는 방법으로서 내러티브 탐구 혹은 서사 연구(narrative inquiry)가 유용함을 보여주고 있다. 한편, Varghese(2006)는 교사 정체성(teacher professional identities)을 개별 교사들이 자신들을 어떻게 보고 있고, 그들이 처한 맥락에서 교직을 어떻게 수행하는지에 대한 것이라고 했다. 이처럼 교사 정체성은 거시적인 사회·역사적 맥락, 개인적인 맥락 및 미시적인 교실의 상호작용 속에서 형성되는 교사의 본인에 대한 인식 및 자리매김이라고 할 수 있다. 이러한 교사 정체성은 다면적, 유동적이며, 학생, 가족, 행정가 및 기타 타인들과 함께 살아가는 매순간 지속적으로 구성되고 재구성된다고 하겠다.

교사 정체성은 교사 역할 정체성(teacher role identities)과도 일맥상통한다. 교사 역할 정체성은 교사가 본인의 역할을 어떻게 인식하고 위치시키는지에 대한 것으로 교사 정체성의 근간을 이룬다. Burns 와 Richards(2009)는 정체성을 “개인이 어떻게 스스로를 보는지, 서로 다른 상황에서 어떻게 그들의 역할을 수행하는지에 대해 성찰하는 것”으로 보면서(p. 5), 정체성의 개념에 역할이라는 개념을 포함시키고 있다. 이처럼 교사 역할 정체성은 교사가 그들이 속한 세계에서 그들의 역할에 대한 인식 그리고 가르친다는 것과 교사가 된다는 것에 대한 믿음, 가치, 가정을 포함한다고 할 수 있다(Farrell, 2011).

교사 정체성은 담화적 정체성(identity-in-discourse)과 실행적 정체성(identity-in-practice)으로 구분되기도 한다(Varghese 외 3 인,

2005). 정체성이 담화를 통해 자신을 어디에 위치시키는지에 따라 구성된다는 입장인 담화적 정체성은 앞서 언급한 자리매김이라는 개념과 밀접하게 연관되어 있다. Fairclough(2003)도 정체성은 사회적 관행 속에서 담화를 통해 형성된다고 보았다. 따라서 교사의 담화를 분석하는 연구는 교사 담화를 통해 교사의 지식, 경험, 발전이 어떻게 이루어지는지를 보여주하고자 한다. 반면, 실행적 정체성은 실행 공동체(communities of practice)의 관행을 공유하며 공동체의 일원으로 참여하면서 형성되는 것으로(Lave & Wenger, 1991), 개인의 정체성은 공동체와의 관계를 통해 발전된다고 본다. 나아가 Norton(2000)은 언어 학습과 정체성간의 관계를 설명하기 위해 상상된 공동체(imagined community), 상상된 정체성(imagined identity)의 개념을 제안한다. 개인의 상상으로 이상적 공동체를 형성하면서 자아 정체성을 확장해 나간다는 것이다.

한편, 담화적, 실행적 정체성을 분리되어 있다기보다는 상호구성적 관계에 있다고 보고, 이야기된 정체성(narrated identity)과 실행된 정체성(enacted identity)으로 구분하기도 한다(Kanno & Stuart, 2011). 즉, 담화를 통해 형성된 정체성에 대한 인식이 교사의 수업 활동에 영향을 주고, 교사의 수업과 공동체 관행에 참여하는 정도가 정체성에 영향을 준다는 것이다.

III. 제 2 언어 교사 정체성에 대한 해외 연구 동향

제 2 언어 교사의 정체성에 대한 연구는 대부분 원어민과 비원어민 교사의 정체성을 다루고 있다. 전반적으로 교사 정체성 관련 연구가 ESL 맥락의 교사들을 고찰하고 있으나, 최근에는 한국, 일본, 중국 등을 중심으로 EFL 맥락의 교사들에 대한 연구도 증가하고 있다. 이러한 연구들은 비원어민 교사가 외부의 편견에 대항해 어떻게 정체성을 형성하는지에 주목하거나, 원어민, 비원어민 교사들의 정체성 인식에 교육과정, 학교 현장의 요구, 학생들의 반응, 정책적 변화 등이 어떠한 영향을 주는지에 초점을 두고 있다. 해외에서 연구된 영어 교사의 정체성에 관한 연구를 범주화하면 다음과 같다.

원어민 교사에 대한 연구를 먼저 살펴보면, ESL 맥락의 원어민 교사 관련 연구는 캐나다에서 교수하는 원어민 교사(Farrell, 2011), 홍콩에서 가르치는 원어민 교사(Trent, 2012), 미국에서 가르치는 초보 교사(Kanno & Stuart, 2011)에 대한 연구가 있다. 한편, EFL 맥락의 원어민 교사에 대한 연구는 베트남에서 가르치는 원어민에 대한 연구(Canh, 2013)가 진행되었다. 원어민과 비원어민 교사를 함께 탐색한 연구도 실시되어, EFL 맥락에서 일본에서 가르치는 영어 교사에 대한 연구(Duff & Uchida, 1997; Simon-Maeda, 2004)가 시행되었다.

비원어민 교사에 대한 연구는 다양한 국적의 비원어민 교사를 대상으로 실행되었다. 먼저, ESL 맥락의 비원어민 연구로는 미국에서 가르치는 브라질인 교사(Figueiredo, 2011), 타이완인 교사(Huang, 2013) 및 다양한 아시아 국가 출신의 예비 교사(Pavlenko, 2003; Zacharias, 2010)에 관한 연구가 있다. 더불어 캐나다에서 교사교육 프로그램에 참가한 중국인 예비 교사(Ilieva, 2010) 및 일본인 예비 교사(Morita, 2000)에 대한 연구가 진행되었다. 홍콩에서 가르치는 중국인 교사(Tang, 1997; Trent, 2010, 2012; Trent & Decoursey, 2011) 및 예비 교사(Trent, 2011)에 대한 연구도 있다. 또한 싱가포르에서 가르치는 교사에 대한 연구(Chong, 2011)도 실행되었다. EFL 맥락의 비원어민 연구로는 중국에서 가르치는 중국인 교사(Tsui, 2007) 및 초보 교사(Liu & Xu, 2011; Xu, 2013)에 관한 연구가 있다. 나아가 베트남인 교사(Canh, 2013; Ha, 2007), 태국인 교사(Hays, 2009), 이란인 교사(Abednia, 2012)에 대한 연구가 진행되었다.

이러한 제 2 언어로서의 영어를 가르치는 교사의 정체성에 대한 해외의 선행연구 중에서, 영어 교사의 교수 맥락, 연구 방법론, 연구 결과 등에 있어 특징적인 최근의 선행연구를 다음에서 살펴보고자 한다.

Farrell(2011)은 ESL 맥락의 원어민 교사의 역할 정체성에 대해 탐구했다. 캐나다 대학의 ESL 프로그램에서 가르치는 15 년 이상의 교수 경험을 가진 여교사 3 명을 대상으로 집단 면담을 2 년간 12 회 실시했다. 수집된 자료를 분석하여 이들 교사들의 역할 정체성을 밝혀냈다. 원어민 교사들은 자신들을 감독자로서의 교사(teacher as manager), 문화적 동화자(acculturator), 전문적 협조자(professional collaborator) 등으로 인식하고 있었다.

Simon-Maeda(2004)는 EFL 맥락에 있는 원어민과 비원어민 여교사의 정체성을 탐색했다. 이 연구는 일본 대학에서 가르치는 다양한 국적의 원어민 교사 7 명, 비원어민 교사 3 명을 면담하여 이들의 정체성에는 교실내의 삶뿐만 아니라 가족, 이전 학교 경험, 교육에 대한 관점 등이 복합적으로 영향을 미치고 있음을 보여주었다. 특히 원어민 교사들은 일본 사회에서 존경을 받는 대학 교원이지만 2 류 시민(second-class citizen)이라는 인식을 가지고 있었다. 즉, 일본 내에서 본인들은 사회적, 교육적 구조의 변화에 영향을 미칠 수 없으며, 단순히 기존 사회 구조 안에서 학생들의 영어 능숙도를 향상시키는 역할을 할 뿐이라는 것이다. 아울러, 원어민 교사들은 전문적인 외국어 교사라기보다는 앵무새나 걸어 다니는 녹음기(parrots, walking tape-recorder)와 같은 존재로 느낀다고 밝혔다.

Tsui(2007)는 EFL 맥락의 비원어민 중국인 남교사 한명을 내러티브 탐구로 연구했다. 영어 학습자로서 영어를 주로 전통적인 방식으로 공부하고 대학교원이 된 Minfang 이 의사소통 중심 접근법을 지지하는 교육정책의

맥락에서 자신의 교사 정체성을 어떻게 형성하고 협상해 나가는지를 탐구했다. Minfang 은 초보 교사로서 국가와 기관의 교육정책에 부응하려는 과정 속에서 점진적으로 본인이 원하는 교수·학습 방식과 혁신적인 교수법을 절충하는 방법을 찾아가면서 교사로서의 전문성을 지닌 영어 교사의 정체성을 형성해 가고 있었다.

Pavlenko(2003)는 ESL 맥락에 있는 비영어민 예비 교사의 정체성을 후기구조주의적 관점에서 고찰했다. 이를 위해 미국 대학의 TESOL 석사 과정생 44 명(미국인 24 명, 유학생 20 명; 남 10 명, 여 34 명)의 언어 학습 및 교수 경험에 대한 자서전적 에세이를 분석했다. 유학생들(한국인 14 명, 일본인 2 명, 중국인 2 명, 인도인 1 명, 알바니아인 1 명)은 원어민-비영어민이라는 이분법에 민감하고, 원어민 수준의 문법체계를 가지고 원어민과 유사한 발음을 구사하기를 원했다. 이들은 원어민 공동체(native-speaker community)에 들어가고 싶어했지만 그렇지 못한 현실을 깨닫고 좌절감을 느끼고 있었다. 일부 유학생들은 본국에서는 영어 교사였으나 미국에서는 비영어민 학습자 집단(non-native speaker/L2 learner community)에 속하게 되면서 정체성이 변화되었음을 드러냈다. 그러나 대학원 수업에서 접한 다각적 능력(multicompetence)이라는 개념을 알게 되면서 자신들이 다언어/제 2 언어사용자 공동체(multilingual/L2 user community)에 속한다고 인식하게 되었다. 이처럼 이론적 개념, 의식(consciousness)과 상상력(imagination)이 영어 학습자 및 예비 교사로서의 정체성을 새롭게 위치시키는(positioning) 원동력이 되었다.

해외에서 진행된 영어교사 정체성에 대한 연구를 살펴보면 원어민 및 비영어민 교사에 관한 연구로 크게 나뉘볼 수 있고, EFL 맥락보다는 ESL 맥락에서 연구가 더 많이 진행되었음을 알 수 있다. 특징적인 것은 비영어민 교사에 대한 연구는 아시아 국가의 교사가 대부분을 차지한다는 점이다. 그만큼 국제어로서의 영어를 교수·학습하는 것에 대한 관심이 아시아에서 높다는 것을 보여준다. 또한 연구의 경향을 살펴보면 경력 있는 현직 교사에 대한 연구가 많으며, 초보 교사나 예비 교사에 대한 정체성 연구는 상대적으로 적었다. 연구 자료로는 면담(개별, 집단)이 제일 많았고, 설문조사, 교실 관찰, 교수일지, 성찰일지, 교사 내러티브가 수집되었으며, 주로 사례연구, 내러티브 탐구 등 질적 분석을 바탕으로 하고 있다.

IV. 영어 교사 정체성에 대한 국내 연구 동향

영어 교사 정체성에 대해 국내에서 이뤄진 연구를 연구의 유형, 대상자의 특성 및 교수 맥락에 따라 총 6 개 분야로 나누어 살펴보고자 한다(부록 참조). 먼저 영어 교사 정체성에 관한 메타 연구를 고찰한다. 이어 원어민

영어 교사의 정체성, 협력 수업 맥락에서의 원어민-비원어민 영어 교사의 정체성, 비원어민 예비 및 현직 교사의 정체성을 분석한 연구를 탐색한다. 마지막으로 교사교육 활동을 통한 비원어민 교사 정체성의 발전에 대한 연구를 살핀다.

1. 영어 교사 정체성에 관한 메타 연구

교사 정체성에 관한 국내의 메타 연구는 신동일과 박성원(2013), 김신혜(2014), Jeon(2009)의 연구가 있다. 이 세 연구는 메타 분석의 범위를 달리하고 있어, 각각 언어 교육 분야의 학습자와 교사 정체성, ESL/EFL 맥락의 원어민과 비원어민 교사, 비원어민 영어 교사의 정체성을 연구하고 있다. 정체성을 바라보는 관점에서도 가장 지배적인 이론을 중심으로 하거나 정체성과 관련된 여러 이론들을 소개하고 있다.

먼저, 신동일과 박성원(2013)은 국내의 언어 교육 분야에서의 정체성 연구를 후기구조주의 관점에서 정리했다. 국내 학술지에 2000 년부터 2012 년에 소개된 언어 교육 분야의 정체성 관련 연구를 수집해 언어 학습자(영어, 한국어, 이중언어)와 언어 교사(영어)의 정체성으로 분리해 분석했다. 언어 교사의 정체성 연구에서는 크게 원어민, 비원어민 교사로 나누어 고찰했다. 특히 비원어민 교사 관련 연구에서는 원어민 교사들과 비교해 본인들을 열등한 존재로 인식하는 부정적인 교사 정체성이 나타난다고 밝혔다. 따라서 교사가 적절한 정체성을 형성할 수 있도록 교사교육 프로그램에서 도와야 한다고 지적했다. 이 연구는 우리나라에서 진행된 정체성 연구의 전반적인 경향성을 보여준다는 점에서 의의가 크다. 반면, 교사를 주요 연구 대상으로 하여 교사 정체성에 관한 논의를 보다 심화시킬 필요성을 남기고 있다. 또한 후기구조주의 관점 이외에 교사 정체성과 관련된 다양한 이론적 배경을 고찰할 필요도 있음을 보여주었다.

김신혜(2014)는 ESL 및 EFL 환경의 원어민-비원어민 영어 교사의 정체성에 대한 연구를 고찰했다. 먼저 교사 정체성 연구의 이론적 배경을 밝히고, 이어 국내외의 주요 선행연구를 정리하고 있다. 이 선행연구들은 교사 정체성의 다면성과 역동성을 강조하고 있으며, 다면적 정체성간의 갈등은 원어민-비원어민의 이분법에서 가장 명시적으로 드러난다고 분석했다. 한편, 이제까지의 정체성 연구에서 ESL 환경의 비원어민 교사에 대한 정체성 연구가 주를 이루고 있고, EFL 환경에 있는 원어민과 비원어민에 대한 연구는 상대적으로 미흡하여 다양한 맥락에 있는 교사들에 대한 심도 있는 연구가 필요하다고 밝히고 있다.

Jeon(2009)은 비원어민 영어 교사의 정체성에 집중하여 그 이론적 배경과 연구를 정리하고 이와 관련된 중요한 이슈를 다루고 있다. 비원어민 교사의

정체성과 관련된 연구를 비영어민의 정의, 특징, 교사 정체성 형성에 영향을 미치는 요인, 정체성 형성에 긍정적 영향을 주는 요인으로서의 교사교육 프로그램에 대한 연구로 범주화해 설명하고 있다. 비영어민 교사의 정체성 형성과 관련된 중요한 이슈로는 원어민-비영어민 이분법이 가지는 두 교사 집단간 힘의 불균형, 고용 절차에서의 차별, 교사교육 프로그램에서의 교사 역량 강화(empowerment), 즉, 내외적인 통제력을 주고 교사의 능력을 강화시키는 것에 대해 논하고 있다.

2. 원어민 영어 교사의 정체성

국내의 원어민 영어 교사의 정체성에 대한 연구는 대부분 대학 교원을 대상으로 하고 있다. 이들 연구에서는 공통적으로 원어민 영어 교사는 자신의 수업 외의 활동에서는 적극적인 의사결정권을 가질 수 없다고 인식하는 다소 제한된 정체성을 가지고 있음을 보여준다.

S. Kim(2011)은 뉴질랜드에서 온 영어 원어민 교원(Sarah, 여)을 대상으로 면담을 실시하고 근거이론(grounded theory)을 활용해 교사 정체성을 질적으로 분석했다. Sarah 는 한국의 대학에서 영어를 가르치고 있는데, Sarah 의 인종, 교사교육 경험, 대학내 지위가 교사 정체성 형성에 영향을 미친다는 점을 밝혀냈다. 학생들이 원어민 교원을 연예인(entertainer)으로 인식하는 것에 대해 Sarah 는 동의하지 않고, 학생들의 학습을 도와주는 촉매자(facilitator)로 자신을 바라보았다. 또한 학생들과의 관계가 본인을 자신감 있는 교원으로 성장시키는데 영향을 준다고 인식했다. 하지만 대학의 원어민 교원이 실제 연구 활동, 행정적인 의사결정 과정에 별로 영향을 미치지 못한다는 것을 깨닫고, 본인이 생각하는 교수라는 신분과 실제 지위 간에 괴리가 있음을 깨닫게 되었다.

S. Kim(2012)은 한국 대학에서 영어를 가르치는 4 명의 원어민 교원(여 1 명, 남 3 명)을 대상으로 개별 및 집단 면담을 실시한 자료를 근거이론(grounded theory)에 의거해 분석했다. 연구 결과를 보면, 원어민 교원들은 교수·학습 신념에 따라 수업 활동을 하는 자율성을 가지고 있고, 스스로를 학생들과의 신뢰 관계를 바탕으로 교수 전문성을 가진 교원으로 인식하고 있었다. 반면, 교내의 한국인 교수 사회 및 지역 사회로부터 거리감을 느끼고 있다. 표면적으로는 환영과 존중을 받지만 중요한 의사결정에는 참여할 수 없는 외부인(respected but separated)이라는 정체성을 형성하고 있었다.

S. Lee(2009)는 한 대학의 원어민 교원 2 명(남)을 대상으로 해석학에 기반해 교사 정체성을 탐구했다. 세 번의 면담을 실시해 수집한 자료를 내용분석(content analysis)으로 분석했다. 원어민 교원들의 교사 정체성은

개인적 활동보다는 공동체 활동과 협동을 통해서 형성된다고 보았다. 또한 에너지, 개방성, 융통성이 언어 교사가 가져야 할 요소이며, 이러한 요소들이 교사 정체성을 발전시키는 요인임을 밝혀 냈다.

유인희와 이정희(2008)는 영어 교사의 정체성과 역량 강화(empowerment) 요인에 대해 탐구했다. 11 명(남 6, 여 5)의 대학 원어민 교원을 대상으로 포커스 집단 면담(2 시간)으로 수집된 자료를 질적으로 분석했다. 원어민 교원들은 영어 수업만을 담당하는 부분적 정체성을 가지고 있었다. 즉, 학생들의 영어실력 향상을 위해 채용되었으므로 총체적 삶으로서의 교사 정체성을 가지는 것은 아니었다. 원어민 강사의 정체성에 영향을 주고 직장생활에 가장 큰 의미를 준 것은 학생들과의 관계였다. 원어민 강사의 역량 강화의 긍정적 요인으로는 학생과의 상호 존중 관계, 학생들의 영어실력 향상, 장기간의 교수 경험, 다양한 외국 문화 경험이 있었다. 반면 부정적 요인으로는 불투명한 미래, 고용 불안, 행정기관의 무관심, 차별적 대우, 교수 능력 향상에의 지원 부족, 수업 자율성의 제한, 학생들의 소극적이고 의존적인 성향, 교육과정 개발이나 교실수업 관리 등 의사결정 과정에서 소외된 구조적 환경 요인들이 추출되었다. 이처럼 이 연구는 원어민 교원들의 제한적인 교사 정체성이 형성되는 요인들을 밝혀주고 있다.

3. 원어민-비원어민 협력수업 맥락에서의 영어 교사의 정체성

원어민 교사와 협력수업(co-teaching)을 하는 한국인 영어 교사의 정체성 및 역할 정체성에 대한 연구는 한국인 영어 교사의 원어민 교사 및 학생 등과의 관계, 교수 맥락, 거시적 영어교육 정책에 대한 이해와 관련되어 교사의 정체성이 형성되고 있음을 보여준다.

홍영숙(2013)은 원어민 보조교사와 협력수업을 하고 그들을 관리하는 3 명(여)의 비원어민 초등영어 전담교사의 정체성을 탐구했다. 교사들과의 개별 면담(4-6 회, 각 1-2 시간), 교사 일지(내가 과연 누구이며 누가 되어가고 있는지), 연구자의 연구일지와 현장노트를 내러티브 탐구를 통해 분석했다. 세 교사의 교수 경력을 보면, 초등교사 경력은 13-23 년, 영어전담경력은 6-7 년, 협력수업 경력은 2 년반-7 년이며, 자료 수집 당시까지 협력수업을 함께 한 원어민 교사는 2-5 명이였다. Connelly 와 Clandinin(1999), Norton(1997) 등의 이론을 정체성 분석과 해석의 틀로 활용한 연구 결과를 보면, 영어는 힘과 능력이라는 사회적 통념, 그리고 교수 맥락과 주변인과의 관계(학생 영어 수준, 원어민 교사와의 관계성, 동료 교사, 학교 분위기)가 교사들의 영어 관념과 정체성 형성에 영향을 미쳤다. 즉, (1) 영어에 대한 사회적 가치와 영어 교사로서 기대되고 전체된 영어 유창성으로 인해 지속적인 긴장감을 가지고 영어학습에 임하면서 '영어

학습자 정체성'을 형성하고 있다. (2) 학습자의 영어 수준이 매우 높은 학교에서는 '영어 교수 능력이 부족한 교사'로, 학습자의 영어 수준이 낮은 학교에서는 '능력 있는 영어 교사'로 학생들 수준에 따라 서로 다른 정체성이 형성되었다. (3) 영어 유창성에 대한 열등감으로 관리 교사인 본인과 원어민 보조교사와의 권력 관계에도 혼란이 있었으나, (4) 효율적인 영어교육을 목표로 하는 '원어민 보조교사 사업'의 본질을 인식하면서, 영어 교사의 정체성과 원어민 교사교육가로서의 정체성을 형성했다. 이처럼 이 연구는 교사 정체성은 유동적이고 다면적이며, 시간의 흐름과 교사가 당면한 상황에 따라 다르다는 것을 밝혀냈다.

M. Kim(2010)은 원어민 보조교사(남)와 협력수업(co-teaching)을 하는 고등학교 한국인 영어 교사(교수 경력 11년; 여)를 대상으로 한국인 영어 교사의 성찰 일지(12회), 면담(면대면 2회, 이메일 3회) 전사 자료를 수집해 내러티브 탐구로 협력수업에 대한 인식을 분석하면서 교사로서의 역할 정체성을 밝혀냈다. 한국인 영어 교사로서 (1) 원어민 교사에 대해서는 협력수업을 하는 교수 동반자(instructional partner), 원어민 교사의 대소사를 관리해 주는 비서(secretary), 그리고 위기 상황 매니저(crisis manager), 즉, 수업 준비 및 수업에 불성실한 원어민 교사로 인해 학생들의 영어 학습에 위기가 찾아오자 원어민 교사를 파견한 기관에 항의해 원어민 교사를 교체해 줄 것을 요청하면서 원어민 교사의 교수 변화를 이끌어내는 역할을 한다고 보았다. (2) 학생과 관련해서는 원어민 교사 수업의 교실운영 조력자(class management aide), 원어민 교사와 학생간의 신중한 매개자(careful mediator), 학생들의 영어 학습에 대한 심리적 지원자(psychological supporter)의 역할을 한다고 인식했다.

Y. M. Kim(2013)은 서울 소재 대학의 한 강좌를 팀티칭하는 두 교수의 정체성이 교육적 맥락에 따라 협상되고 학생들의 정체성 형성에 영향을 준다는 점을 밝혀냈다. 영어로 진행되는 '문화간 의사소통(Intercultural Communication)'이라는 강좌의 비원어민 정교수(Yun)와 한국계 미국인(원어민)인 계약직 초빙교수(Kimberly), 수강생 14명(여)을 연구 대상으로 했다. 해당 수업을 관찰하고 면담한 결과를 후기구조주의적 관점에서 담화분석, 비판적 교실 담화분석을 활용해 분석했다. 연구 결과 교수들의 정체성이 사회문화적 담화 관습 속에서 형성되고, 이러한 교사 정체성은 학생들에게 교육적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 교수의 다양한 정체성이 학생들에게 역할모델로 작용한다는 것을 밝혀냈다. Yun의 경우는 수업 자체에 주목하고, 자신의 교육철학을 수업 시간에 강조했다. Kimberly 보다 상대적으로 높은 위치에 있다는 것이 교육과정 개발에 대한 책임감에도 영향을 미쳤다. 반면, Kimberly는 미국계 한국인인 자신의 정체성과 Yun보다 젊고 다정한 교수로서의 정체성을 드러냈다. 또한 계약직

교수이기에 정교수인 Yun 보다 낮은 지위에 있다고 느꼈고, 이에 따라 한국의 교육적 맥락을 바꿀 수 있다는 생각은 하지 않았다. 학생들은 Yun 을 자신들과 유사한 사회문화적 배경을 가진 역할모델로 인식했고, Kimberly 를 문화간 정체성(intercultural identity)의 역할모델로 보고 관점 확장의 기회를 제공하는 교수로 인식했다. 이 연구는 두 교수의 정체성이 맥락에 따라 협상되고 변해가는 과정을 밝혀냈고 학생들의 학습에 영향을 미치고 있음을 보여주었다.

4. 비원어민 영어 예비 교사의 정체성

비원어민 영어 예비교사의 정체성에 대한 국내 연구는 크게 EFL 맥락과 ESL 맥락에서 진행된 연구가 있다. 이는 한국인 예비교사가 교사교육 프로그램을 경험하는 맥락이 국내인지 영미권 국가 맥락인지에 따른 것이다.

먼저, EFL 맥락인 우리나라에서 교사교육을 받는 예비 교사에 대한 교사 정체성 연구로는 Lim(2011)이 대표적이다. 우리나라의 교사교육 프로그램에 재학 중인 비원어민 예비 교사의 정체성을 양적, 질적 연구로 분석해 교사 정체성 형성의 핵심 요소를 밝혀냈다. 국내 서울 소재 대학의 영어교육과 학부생 50 명, 석사과정생 40 명, 총 90 명을 대상으로 교사로서의 정체성에 대해 성찰하는 자서전적 에세이를 쓰도록 하여 개념도 분석법(concept mapping method)을 활용해 예비교사의 정체성을 분석했다. 또한 다면적 척도법(multidimensional scaling) 및 위계 군집 분석(hierarchical cluster analyses)을 통해, 교사 정체성의 핵심 개념을 추출했다. 이는 영어 교사가 되고자 하는 배경, 좋은 영어 교사 및 지도에 대한 개념, 좋은 영어 교사와 관련된 자신감과 기대였다. 아울러, 예비 교사의 전문성 신장의 촉매제는 개인적인 교사 자질(personal quality) 및 학교에서의 교수 실행(institutional practice)과 관련된 교사로서의 지식(knowledge)과 경험(experience)이라고 밝혔다. 질적 연구가 주류를 이루고 있는 교사 정체성 연구들이 많은 상황에서 이 연구는 통계 분석을 활용해 정체성의 핵심 개념을 도출한 연구로 연구방법 면에서 의의가 있다.

다음으로 ESL 맥락에서 교사교육을 받는 한국인 예비교사의 정체성을 포함한 연구를 살펴보고자 한다. H.-K. Kim(2011)은 미국 대학에서 TESOL 석박사 과정에 재학중인 3 명의 아시아인, 즉 한국인, 중국인, 대만인 예비 교사(여)를 대상으로 설문지(주관식)와 면담(60 분)으로 수집된 자료를 질적으로 분석했다. 비판적 이론과 정체성 이론을 바탕으로 한 이 연구는 비원어민 영어 교사의 정체성이 힘, 언어, 문화, 인종과 상호작용하는 것을 밝혀냈다. 또한, 원어민 이데올로기, 즉, 원어민이 사용하는 언어에 언어 사용의 진정성과 권위를 부여하여 원어민이 보다 적절한 언어 교사라는

인식에 영향을 받아 연구 대상자들이 비원어민 영어 교사로서 낮은 자존감을 가지고 있음을 밝혀냈다. 또한 연구 참여자들은 영어 향상에 대한 기대와 영어 사용의 실제에 괴리가 있음을 깨닫고 좌절감을 느끼고 있었다. 아울러, 자신의 의견을 표현하는데 말하기와 쓰기 능력이 계속적인 걸림돌이 된다고 보았다. 나아가 자신들의 모국어와 문화를 교수에 필요한 원천과 자료로 여기고 있는 반면, 미국에서 배운 영어교육 지식을 본국에 돌아가서 적용하는 것에는 부담을 느끼고 있었다.

H.-K. Kim(2014)은 미국에서 TESOL 대학원 과정에 재학중인 5 명의 아시아인(한국인 3 명, 대만인 2 명; 남 3 명, 여 2 명) 교사를 대상으로 개별 면담, 집단 대화 및 이에 대한 성찰문을 수집해 비판적 담화분석을 통해 교사 정체성을 연구했다. 이를 Gee(2001) 등의 담화적 정체성 형성(identity-building in discourse), Norton(1995) 등의 사회 정체성 이론(social identity theory), Wenger(1998)의 학습의 사회적 이론(social theory of learning), Britzman(1992) 등의 후기구조주의적 관점을 활용해 분석했다. 연구 결과 비원어민 교사들의 모국 및 미국에서의 개인적 교수·학습 경험이 사회, 문화, 정치적 가치 및 규범과 연관되어 있으며, 미국에서의 교사교육 프로그램에 참여하면서 그들의 정체성이 복잡해지고 변화되고 있음을 보여주었다.

5. 비원어민 영어 현직 교사의 정체성

비원어민 영어 현직교사의 정체성은 교수 맥락이 대학인 교사들의 정체성을 분석한 연구가 있다. 국내의 비원어민 대학 영어강사와 ESL 맥락에서 대학원 과정을 밟으면서 대학 ESL 수업을 가르치는 경우도 포함하여 분석했다.

Choe(2008)는 4 명의 한국의 비원어민 대학 영어강사를 대상으로 원어민-비원어민 이분법과 밀접하게 연관된 비원어민의 정체성을 탐구했다. 연구에 참여한 대학 강사들(남 1, 여 3)은 1-10 년간의 교수 경력이 있으며, 한국, 미국, 캐나다에서 TESOL 혹은 영어학에서 석사학위를 취득했다. 대상자별로 5 번의 면담(각 1 시간 소요)과 사적 대화 자료를 질적으로 분석했다. 대상자들은 높은 영어 능력을 소유하고 있지만, 원어민과 같은 발음이나 목표 언어에 대한 문화 지식이 미흡하다고 보고 스스로를 2 급 교사로 인식하고 있었다. 또한 비원어민이기에 영어교육 분야에서 학생, 학부모, 학교 관리자로부터 차별을 받는다고 인식했다. 이들은 이러한 부정적인 자기 이미지 및 원어민 교사에 대한 열등감에 저항하며, 영미권 국가에서 TESOL 교육을 받고 목표 언어 문화를 경험하는 전략을 사용했다. 대상자 중 3 명은 목표 언어 국가에서의 학문적, 문화적 경험을 기반으로 자신들의 교사

정체성을 긍정적인 이미지로 재구조화했지만, 나머지 한 명은 그러한 경험이 부족하여 자신의 정체성을 재구조화하지 못했다. 이 연구에서 형성된 부정적인 교사 정체성은 비원어민이라는 지위에 기반하고 있고, 스스로를 영어 교육가로서 위치시키는데 걸림돌이 되었는데, 교사들은 이러한 부정적인 교사 정체성을 극복하고자 목표 언어 사용 국가에서 교육을 받고 문화를 체험하는 전략을 사용했다.

Choi(2009)는 정체성에 대한 후기구조주의적 관점에 기반하여 미국 대학에서 ESL 을 가르치는 비원어민(한국인) 대학원생 1 명(진영, 여)의 교사 정체성 형성을 교실 관찰, 면담, 학생 설문지를 바탕으로 질적으로 분석했다. 진영은 원어민이 적절한 언어 교사라는 담화에 저항하여 스스로를 비원어민 교사보다는 영어 교사로 자리매김하고자 했다. 그러나 제한적인 언어 능력으로 인해 영어 교사로서 자신감을 잃게 되면서, 유능한 영어 교사로서의 자신의 정체성을 의문시하고, 학생들의 비원어민 교사에 대한 부정적인 태도를 수용하기에 이른다. 한편, ‘ESL 수업은 재미있어야 한다’는 통념적 담화와 학생들의 기대와는 달리 자신의 내성적인 성격이 반영된 교실 수업으로 인해 진영은 유능한 교사로서의 정체성을 형성하지 못하고 있었다. 이 연구는 한 비원어민 교사가 처한 맥락의 담화(원어민이 이상적 언어교사라는 개념, 재미있는 ESL 수업 등) 속에서 한 비원어민 교사의 정체성이 다면적이고 모순되며 힘겨운 과정을 통해 형성된다는 것을 보여주고 있다.

6. 교사교육 활동을 통한 비원어민 교사의 교사 정체성 발전

영어 교사교육 활동을 통해 비원어민 영어 교사의 정체성이 발전한 사례가 초등교사와 대학교원을 중심으로 각각 연구되었다. 실행연구 수행 및 대학교원 공동체 참여라는 교사 활동을 통해 교사의 정체성이 발전하고 전문성이 신장되는 과정을 분석했다는데 의의가 크다.

H. Lee(2010)는 16 년 경력의 초등학교 남교사가 협력적 실행연구(collaborative action research)에 참여하면서 교육정책에서 요구하는 바와 자신이 추구하는 정체성을 조화하는 과정을 통해 비원어민 교사로서의 제한된 정체성을 극복하고 성장해 나가는 과정을 보여준다. 연구 대상자의 교수일지와 면담 자료를 수집하여 질적으로 분석한 결과, 협력적 실행연구 전, 중, 후로 형성되는 교사 정체성의 변화와 이에 영향을 미치는 요인을 분석했다. (1) 실행연구 전에는 낮은 영어 교수에의 자신감과 영어 능력으로 영어 교사로서 취약성(vulnerability)을 가지고 있었고, (2) 실행연구 중에는 긍정적인 태도와 성찰로 교사 정체성을 성장(growth)시켰으며, (3)

실행연구 후에는 정체성의 재구조화로 적절한 영어 교사 정체성의 지속 가능성(sustainability)을 보여주었다.

김영미와 정성희(2012)는 교육현장 속에서 상호협력적 교수 전문성 개발 모임이 교육과정 운영 및 교사의 정체성에 미치는 영향을 연구했다. 서울의 한 사립대의 대학영어 발전을 위한 교사교육의 일환으로 13 명(여)의 한국인 강사 및 초빙교수의 모임을 참여관찰(9 회)하고, 상시 개별면담(3-5 인)과 사후 설문조사를 실시하여 질적으로 분석했다. 연구 결과 교수 전문성 개발 모임에서 구성원들이 합의하는 과정을 통해 교수들의 내적 교수동기가 향상되었으며, 특정 교육환경 및 교육과정이라는 사회문화적 요소를 반영하는 교수법과 교수·학습 전략 개발이라는 성과를 이뤄냈다. 이러한 교사 공동체는 비원어민 교사의 불안정한 정체성을 완화시키고, 상호 격려와 지원으로 교수의 자아 효능감과 정서적 안정감을 향상시켜, 보다 효과적인 교수·학습을 유도하는데 영향을 주었다. 이러한 연구 대상자들의 교사 정체성 변화 및 교수 동기 향상은 새로운 대학영어 교육과정을 안착시키는 데 긍정적으로 작용했다.

V. 결론

본 연구는 제 2 언어로서 영어를 가르치는 교사의 정체성에 대한 국내의 연구를 분석하여, 영어 교사의 정체성을 규명하고, 이에 영향을 주는 요인을 분석하며, 영어 교사의 정체성 형성과 발전 및 그 효과에 대해 탐구했다. 이를 통해 영어 교사 정체성의 다면적이고 역동적인 측면을 밝혀냈으며, 영어 교사의 정체성이 각 교사의 개인적, 교수·학습적, 사회문화적 맥락과 밀접한 관련이 있음을 확인했다. 또한 교사의 정체성이 학생들과의 관계에 영향을 받으며, 마찬가지로 교사의 정체성이 학생들의 학습에 영향을 미친다는 것을 밝혀냈다. 나아가 영어 교사교육 활동을 통해 긍정적인 교사 정체성을 발전시킬 수 있음을 확인해 이러한 과정이 영어 교사의 전문성 신장에 기여할 수 있음을 알 수 있었다.

이러한 연구결과를 보면 지금까지는 주로 영어 교사 정체성의 구성 요소와 정체성 형성의 원인과 과정에 대한 연구가 이루어져 왔다. 따라서 이러한 영어 교사 정체성이 교사의 교수, 학생들의 학습, 교사의 발전, 교사교육에 미치는 영향 등에 대한 연구가 보다 면밀하게 진행될 필요가 있다. 이에 본 연구결과 및 연구의 시사점과 관련하여 다음과 같은 주제에 대해 보다 심도 있는 논의가 필요하고 관련 후속 연구가 이루어져야 할 것이다.

첫째, 영어 교사의 정체성과 학생들의 학습 및 정체성과의 관계를 보다 심도 있게 규명할 필요가 있다. 다수의 연구 결과(예: 유인희, 이정희, 2008; Y. M. Kim, 2013)를 통해, 영어 교사의 정체성과 학생들의 학습이

밀접한 관련이 있음을 알 수 있었다. 이러한 연구결과를 바탕으로 그 관련성을 연구의 초점으로 설정해 보다 면밀하게 연구할 필요가 있다. 이는 영어 학습자의 교육적 효과와 관련되어 있으므로 영어 교수·학습 발전 측면에서 의의가 높다고 하겠다.

둘째, 영어 교사 정체성에 대해 교사교육 프로그램에서 다룰 필요가 있다. 이를 통해 영어 교사들이 다면적인 자신의 모습과 목소리 및 정체성을 발견하고 발전시킬 수 있도록 도울 수 있다. 이는 학생들의 학습에 영어 교사의 정체성이 영향을 미친다는 연구 결과(유인희, 이정희, 2008; Y. M. Kim, 2013)로도 그 필요성을 짐작할 수 있다. 또한 비원어민 교사들이 자신들을 원어민 교사들보다 열등한 존재로 인식한다는 연구 결과(신동일, 박성원, 2013)가 있으므로, 비원어민 교사가 적절한 정체성을 형성할 수 있도록 교사교육 프로그램에서 지원할 필요가 있다. 비원어민 교사의 정체성 형성 및 발전을 위한 교사교육 프로그램 모형을 개발해 적용하고 그 효과를 살펴 교사교육 프로그램을 개선해 나가는 것이다. 이처럼 영어 교사 정체성 정립을 영어 교사의 전문성 신장의 기회로 발전시킬 수 있는 모형을 개발하고 그 효과를 고찰할 필요가 있다. 다수의 연구(김영미, 정성희, 2012; H. Lee, 2010)에서 교사교육을 통해 영어 교사의 정체성을 발전시킬 수 있음을 보여주었다. 따라서 교사의 정체성이 고정되어 있는 것이 아니라, 교사교육을 통해 긍정적으로 변화할 수 있으며, 이를 통해 교사는 전문성 신장의 기회를 가지게 될 것이다. 이러한 일련의 과정을 연구로 발전시켜 교사, 교사교육가, 정책 입안가, 이론가들이 공유하고 논의할 수 있는 장을 제공하는 것이 필요하다.

셋째, 국내의 교사 정체성에 관련된 연구들은 다양한 교사의 경력 및 전문성 단계를 고려하여 진행될 필요가 있다. 이제까지는 주로 경력 교사에 대한 연구가 많이 행해져 왔고, 초보 및 예비교사에 대한 정체성 연구는 상대적으로 미흡한 실정이다. 예비 및 초보교사의 경우 교사로서의 정체성 형성이 이루어지는 초기 단계이므로 이에 대한 연구가 보다 적극적으로 이루어질 필요가 있다. 이는 예비 및 초보 교사들의 본인 및 다른 교육 주체(학생, 동료 교사, 관리자, 학부모 등)에 대한 인식 및 교직에의 태도 관련 정보를 제공하여, 교사교육가들에게는 예비 및 초보 교사 대상의 교사교육을 진행하기 위한 귀중한 자료가 될 것이다. 이로서 예비, 초보 교사들이 자신들의 영어교사로서의 정체성을 인식하고, 올바른 영어 교사의 정체성을 형성하고 발전시킬 수 있도록 도울 수 있다. 나아가, 연구 대상 경력 교사들을 경력의 많고 적음이나 전문성의 정도 등으로 세분화하여 이들의 정체성을 각각 살펴볼 필요가 있다. 특히 교사 정체성이 교사의 전문성 신장과 연관이 있다는 연구 결과(김영미, 정성희, 2012; H. Lee, 2010)를 고려할 때, 전문성이 높은 교사에 대한 정체성 연구가 보다

활발하게 이루어질 필요가 있다. 이러한 연구결과는 교사교육에 긍정적인 자료로 활용될 수 있을 것이다.

넷째, 연구 방법론 측면에서 교사정체성에 대한 연구는 소수의 교사를 대상으로 하는 사례연구, 내러티브 탐구 등 질적 연구가 주로 이루어져 왔다. 따라서 보다 다양한 맥락의 교사들의 정체성을 장기적으로 탐구하고, 질적, 양적 분석을 통해 한층 심도 있고 광범위한 연구를 진행할 필요가 있다. 이에 연구 도구, 자료 수집 방법 및 분석 방법 개발이 필요하다. 특히 연구의 진실성(trustworthiness)을 높이기 위해 연구 자료 및 방법의 다각화(triangulation)가 중요하다. 교사 정체성 연구의 주요 분석 자료인 면담 이외에도 실제 교수가 진행되는 교실을 관찰하여 학생들과의 상호작용 및 교사 발화를 분석하는 것도 필요하다. 또한 교사들이 동료 교사, 학교 관리자 등 연관된 주변 인물들과 어떠한 담화를 공유하는지에 대해서도 자료를 수집하여 분석할 필요가 있다.

다섯째, 본 논문에서는 국내의 영어 교사 정체성에 관한 연구의 동향을 위주로 살폈으나 영어 교사의 정체성이 영어 교육 현장에 미치는 영향을 고려할 때, 향후에도 영어 교육 정책, 사회적 맥락, 교수·학습 환경, 교사의 개인적인 상황 등의 다양한 측면을 고려하는 연구가 심도 있고 활발하게 이루어질 필요가 있다. 특히 우리나라의 영어교육에 대한 사회적, 정치적 맥락, 영어교육 정책 등을 고려해 영어 교사의 정체성을 분석하는 연구가 필요하다. 소수 교사의 개인적인 맥락을 넘어서 보다 거시적인 측면의 맥락과 정책들이 개인 영어 교사 및 영어 교사 집단의 정체성에 미치는 영향과 그로 인한 영어 교수·학습의 양상을 연구하는 것은 우리나라 영어 교사 및 영어교육의 현실을 밝히고 발전적인 방향으로 이끄는 견인차가 될 것이다.

마지막으로 향후 연구에서는 해외의 제 2 언어 및 영어 교사의 정체성에 관한 연구에 대해서도 보다 심도 있게 고찰할 필요가 있다. 해외의 영어 교수 맥락과 우리나라의 교수 맥락이 다른 만큼 그 연구 결과도 다를 것이고 이를 비교분석하는 것도 의미가 있을 것이다.

제 2 언어 교사의 정체성을 다룬 본 연구와 여기에서 제안한 후속 연구들은 영어 학습자, 영어 교사, 영어 교사교육가, 정책 입안가의 영어 교사에 대한 이해를 높여 줄 것이며, 이를 기반으로 영어 교육과 영어 교사교육 및 관련 정책이 발전되기를 기대해 본다.

참고문헌

- 김신혜. (2014). ESL/EFL 환경의 원어민-비원어민 영어교사의 정체성 연구에 대한 고찰. *교사교육연구*, 53(2), 334-349.
- 김영미, 정성희. (2012). 상호협력적 교수 전문성 개발 모임이 교수 자아정체성과 커리큘럼 운영에 미치는 영향. *외국어교육*, 19(4), 399-424.
- 신동일, 박성원. (2013). 언어교육 분야의 정체성 연구에 관한 경향성 탐색: 후기구조주의 관점을 중심으로. *사회언어학*, 21(1), 99-127.
- 유인희, 이정희. (2008). 영어권 원어민 교수의 임파워먼트 요인에 관한 질적 연구. *영어학*, 8(4), 473-500.
- 홍영숙. (2013). 한국초등학교에서 비원어민 영어교사로 살아가기: 교사정체성 형성을 중심으로. *영어어문교육*, 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.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Burns, A., & Richards, J. C. (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.
- Choe, H. (2008). Korean nonnative English speaking teachers' identity construction in the NS-NNS dichotomy. *English Language and Linguistics*, 26, 109-127.
- Choi, S. J. (2009). A Korean ESL teacher's construction of her professional identity as an English teacher. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 25(3), 109-137.
- Chong, S. (2011). Development of teachers' professional identities: From pre-service to their first year as novice teachers. *KEDI Journal of Educational Policy*, 8(2), 219-233.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teacher College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 375-385). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7(2), 103-117.

- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–209.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Davies, B., & Harré, R. (1999). Positioning and personhood. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory* (pp. 32-52). Oxford: Blackwell.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., & Kington, A. (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 & S. Gass (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 410-426). London: Routledge.
- Duff, P., & Uchida, Y. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, 31(3), 451-486.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourses: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Farrell, T. S. C. (2011). Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice. *System*, 39(1), 54-62.
- Figueiredo, E. (2011). Nonnative English-speaking teachers in the United States: Issues of identity. *Language and Education*, 25(5), 419-432.
- Firth, A., & Wagner, J. (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.
- Huang, I-C. (2013). Contextualizing teacher identity of non-native-English speakers in U.S. secondary ESL classrooms: A Bakhtinian perspective. *Linguistics and Education*, 25, 119-128.
- Ilieva, R. (2010). Non-native English-speaking teachers' negotiations of program discourses in their construction of professional identities within a TESOL program. *The Canadian Modern Language Review*, 66(3), 343-369.
- 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.

- Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95(2), 236-252.
- Kim, H.-K. (2011). Native speakerism affecting nonnative English teachers' identity formation: A critical perspective. *English Teaching*, 66(4), 53-71.
- Kim, H.-K. (2014). Between discourses: Constructing language teacher identity as a nonnative English speaker. *English Language & Literature Teaching*, 20(2), 43-58.
- 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.
- Kramsch, C. (1997). The privilege of the nonnative speaker. *PMLA*, 112(3), 359-369.
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byran & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 16-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Liu, Y., & Xu, Y. (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 & J. C. Richards. (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. (pp. 172-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Morita, N. (2000). Discourse socialization through oral classroom activities in a TESL graduate program. *TESOL Quarterly*, 34(2), 279-310.

- Norton, B. (1997). Language, identity, and the 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.
- 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.
- Simon-Maeda, A. (2004). The complex construction of professional identities: Female EFL educators in Japan speak out. *TESOL Quarterly*, 38(3), 405-436.
- Singh, G., & Richards, J. (2006). Teaching and learning in the language teacher education course room. *RELC*, 37(2), 149-175.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behavior. *Social Science Information*, 13(2), 65-93.
- Tang, C. (1997). On the power and status of nonnative ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 31(3), 577-580.
- Trent, J. (2010). Teacher identity construction across the curriculum: Promoting cross-curriculum collaboration in English-medium schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 167-183.
- Trent, J. (2011). Mainland Chinese students' perceptions of language, learning and identity in an English language teacher education program in Hong Kong. *The Journal of Asia TEFL*, 8(3), 243-270.
- Trent, J. (2012). The discursive positioning of teachers: Native-speaking English teachers and educational discourse in Hong Kong. *TESOL Quarterly*, 46(1), 104-126.
- Trent, J., & Decoursey, M. (2011). Crossing boundaries and constructing identities: The experiences of earlier career mainland Chinese English language teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 65-78.
- 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., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
- 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.

Zacharias, N. T. (2010). The teacher identity construction of 12 Asian NNES teachers in TESOL graduate programs. *The Journal of Asia TEFL* 7(2), 177-197.

부록. 영어 교사 정체성에 대한 국내 연구 요약

범주	연구	교수맥락	연구대상	연구자료 및 분석방법
영어 교사 정체성에 관한 메타 연구	신동일, 박성원(2013)	국내 언어교육 맥락: ESL, EFL, KHL, BL*	언어교육 분야(학습자, 교사) 정체성 관련 연구(2000-2012년 국내 학술지)	-메타 연구
	김신혜(2014)	ESL, EFL 맥락	ESL, EFL 맥락 원어민, 비원어민 영어 교사의 정체성 관련 연구	-메타 연구
	Jeon(2009)	ESL, EFL 맥락	비원어민 영어 교사 정체성 관련 연구	-메타 연구
원어민 영어 교사의 정체성	S. Kim(2011)	국내 대학교, 대학원 영어교육과 강좌	원어민 1명: 여(뉴질랜드)	-면담(각 2회) -근거이론
	S. Kim(2012)	국내 대학교 영문과, 영어교육과 강좌	원어민 4명: 남 3(미국 2, 아일랜드 1), 여 1(뉴질랜드)	-면담(각 1회), 집단 면담(1회) -근거이론
	S. Lee(2009)	국내 대학교 영어 강좌	원어민 2명: 남(캐나다)	-집단면담(3회) -내용분석
	유인희, 이정희(2008)	국내 대학교 영어 강좌	원어민 11명: 남 6(캐나다 3, 미국 2, 뉴질랜드 1), 여 5(캐나다 4, 영국 1)	-포커스 집단 면담(1회) -질적분석
원어민-비원어민 협력수업 맥락에서의 영어 교사의 정체성	홍영숙(2013)	국내 초등학교 영어 협력수업	한국인 3명(여)	-개별면담(각 4-6회), 교사일지, 연구일지 -내러티브 탐구
	M. Kim(2010)	국내 고등학교 영어 협력수업	한국인 1명(여)	-성찰일지(12회), 면담(5회: 면대면 2, 이메일 3) -내러티브 탐구

	Y. M. Kim(2013)	국내 대학교 문화간 의사소통 강좌 협력수업	한국인 교수 1명(여) 한국계 미국인 초빙교수 1명(여) 한국인 학부 수강생 14명(여)	-수업관찰, 면담 -(비관적 교실) 담화분석
비원어민 영어 예비 교사의 정체성	Lim(2011)	국내 대학교, 대학원 영어교육과 강좌	한국인 학부생 50명(남 4, 여 46) 한국인 석사과정생 40명(남 5, 여 45)	-자서전적 에세이 -개념도 분석법, 다면적 척도법, 위계군집분석
	H.-K. Kim(2011)	미국 TESOL 대학원 과정	비원어민 3명: 한국인, 중국인, 대만인(여)	-설문지, 면담(각 1회) -사례연구
	H.-K. Kim(2014)	미국 TESOL 대학원 과정	비원어민 5명: 한국인 3(남 2, 여 1), 대만인 2(여)	-면담, 집단면담, 성찰문 -비관적 담화분석
비원어민 영어 현직 교사의 정체성	Choe(2008)	국내 대학교 영어 강좌	한국인 4명(남 1, 여 3)	-면담(각 5회) -질적분석
	Choi(2009)	미국 대학교 ESL 프로그램	한국인 1명(여)	-교실관찰(10시간), 면담(6회), 학생 설문조사(2회) -사례연구
교사교육 활동을 통한 비원어민 교사 정체성의 발전	H. Lee(2010)	국내 초등학교 영어 수업	한국인 1명(남)	-교수일지, 면담(1회) -질적분석
	김영미, 정성희(2012)	국내 대학교 영어 강좌	한국인 13명(여)	-모임 참여관찰(9회), 상시 면담(3-5인), 설문조사 -질적분석

*KHL: Korean as a Heritage Language(계승어로서의 한국어); BL: Bilingual Language(이중언어)

안경자

서울교육대학교 영어교육과

서울시 서초구 서초중앙로 96

전 화: 02)3475-2565

이메일: kjahn@snue.ac.kr

Received on August 25, 2014

Reviewed on October 16, 2014

Revised version received on November 17, 2014

Accepted on December 10, 2014