



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

중등교사양성기관 소속 교수로서의  
정체성 연구

- 사범대학 교과내용학 교수를 중심으로 -

2023년 2월

서울대학교 대학원  
교육학과 교육행정전공  
박 승 중

# 중등교사양성기관 소속 교수로서의 정체성 연구

- 사범대학 교과내용학 교수를 중심으로 -

지도교수 신 정 철

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함  
2022년 12월

서울대학교 대학원  
교육학과 교육행정전공

박 승 중

박승중의 석사 학위논문을 인준함  
2023년 1월

위 원 장 \_\_\_\_\_ 정 동 욱 (인)

부위원장 \_\_\_\_\_ 엄 문 영 (인)

위 원 \_\_\_\_\_ 신 정 철 (인)

## 국문초록

본 연구는 사범대학 교육에 꾸준히 제기되고 있는 현장성 부족 문제를 해결하는 데 시사점을 얻고자, 문제의 중심에 있는 사범대학 교과내용학 교수에 주목하여 그들의 정체성이 어떻게 형성되는지를 알아보고자 하였다. 이를 위하여 설정한 연구문제는 아래와 같다.

첫째, 사범대학 교과내용학 교수의 교수가 되기 이전 경험은 어떠한가?

둘째, 사범대학 교과내용학 교수는 교수가 된 이후에 어떠한 어려움을 경험하였는가?

셋째, 사범대학 교과내용학 교수는 어려움 속에서 어떠한 정체성을 만들어 나가는가?

연구문제의 해결을 위해, A대학교 사범대학을 연구현장으로 선정하여 재직 중인 교과내용학 교수 8명과 심층 면담을 실시하였다. 그들의 정체성을 폭넓게 이해하고자, 다양한 문서 정보 분석, 교과교육학 교수 2명과의 심층 면담을 추가로 진행하였다. 수집된 자료의 분석 결과, A대학교 사범대학 교과내용학 교수의 정체성 형성은 시간적 흐름에 따라 사범대학 교수가 되기 이전의 경험, 사범대학 교수가 된 이후의 어긋남과 흔들림, 사범대학 교수의 정체성 재구성이라는 주제로 구조화할 수 있었다.

주요 연구결과 및 논의를 토대로 결론을 요약하면 아래와 같다.

첫째, A대학교 사범대학 교과내용학 교수는 내용학 전문가로 성장하여, 학생 시기의 사회적 학습과 교수직 채용 기준을 토대로 교육에 대한 깊은 고민 없이 사범대학에 들어왔다. 그들은 대학원 과정을 통해 내용학을 연구하는 전문가가 되었으며, 이후에 내용학을 계속하기 위해 사범대학 교수직에 지원하였다. 내용학만을 강의·연구하는 사람으로 학습한 교과내용학 교수의 역할, 교육과 관련된 조건이 두드러지지 않았던 교수직 채용은 그들이 교육에

대한 충분한 고민 없이 사범대학 교수직에 지원하도록 하였다.

둘째, A대학교 사범대학 교과내용학 교수는 사범대학에서 교수직을 시작한 이후 해매고, 내용학과 교육 사이에서 갈등을 겪었다. 내용학 전문가 정체성이 있었지만, 외부로부터 교육 전문가 정체성을 요구받으면서 불일치가 나타났다. 불일치 속에서 내용 자체의 전달에 집중하고 실제와 떨어진 이론 중심의 수업을 진행하였다. 또한 대학 구조 속에서 내용학 연구는 하기 어려워지고, 새로운 교과교육 연구를 함께 해야 하는 상황에 놓였다. 내용학 연구에 집중하는 것은 어려웠지만, 그들은 평가를 잘 받기 위해 내용학 연구에 더 투자할 수밖에 없었다. 그들은 사범대학 소속 교수로서 교과교육 연구의 중요성을 인지하였으나, 서로 다른 두 연구분야를 동시에 하는 것에 부담을 느꼈다. 뒤처지는 내용학 연구에 대한 우려, 교과교육 연구로 학계의 인정을 받기 어려운 현실이 작용하였다.

셋째, A대학교 사범대학 교과내용학 교수는 다양한 경로를 통해 교육에 대해 학습하였으며, 그 결과로 그들의 정체성은 재구성되었다. 교수가 된 이후의 학습이 교육 및 연구 활동을 교육 현장과 연결짓는 방향으로 변화시키면서, 정체성 재구성을 일으키기도 하였다. 교육 활동에서는 내용 전달자의 역할을 유지하는 지식전달형, 이론과 실재를 연결하고자 노력한 학습촉진형이 나타났다. 연구 활동에서는 교수가 되기 전부터 가지고 있었던 내용학자로서의 강한 정체성을 유지하는 유지집중형이 많이 나타났다. 그러나 학습을 통한 긍정적 경험, 수업과 연구의 연계, 교과내용학과 교과교육학이 통합된 학과 분위기 등의 요소는 내용학 연구와 교육 연구를 비슷한 비중으로 가지고 가거나 교육 연구로 초점을 이동시키면서 교집합형, 중심이동형, 확장형과 같은 재구성 양상을 일으켰다.

연구의 결론을 바탕으로 사범대학 교과내용학 교수에 대한 시사점을 제시하면 아래와 같다.

첫째, 교과내용학 교수는 예비교사뿐만 아니라 예비 교과내용학

교수에게 롤모델이 될 수 있음을 인지하여야 한다. 교과내용학 교수가 이전에 학생으로서 경험한 대로 내용학에만 집중하고 이론 중심의 수업을 진행한다면, 이를 모델링한 학생은 교과내용학 교수가 되어서 그대로 이론 중심의 수업을 할 가능성이 크다. 둘째, 교과내용학 교수가 교육 현장에 대해 학습할 수 있는 환경이 마련되어야 한다. 현장과 소통할 수 있는 기회와 함께 이러한 기회에 적극적으로 참여할 수 있는 조직 차원의 노력이 필요하다. 셋째, 교과내용학 교수의 채용 과정에서 교과교육이 고려되어야 한다. 지원하는 사람들이 교과내용학 교수의 역할을 내용학에 한정하지 않고 교과교육을 함께 생각하도록 하는 장치가 필요하다. 넷째, 교과내용학의 차별성을 위해 교과내용학 교수의 역할에 대한 논의가 필요하다. 본 연구가 사범대학다운 교과내용학 교육 및 연구 활동은 무엇이며 이를 수행하는 교과내용학 교수는 어떠한 해야 하는지에 대한 논의의 출발점이 될 것이다.

**주요어** : 사범대학, 사범대학 교수, 교과내용학, 정체성, 정체성 재구성, 사례연구

**학 번** : 2021-27045

# 목 차

제 1장 서론 .....	1
제 1절 연구의 필요성 및 목적 .....	1
제 2절 연구문제 .....	4
제 3절 연구의 범위 및 한계 .....	5
제 4절 용어의 정의 .....	6
1. 중등교사양성기관 .....	6
2. 교과내용학 교수 .....	6
3. 정체성 .....	6
제 2장 이론적 배경 .....	8
제 1절 중등교사양성체제 .....	8
1. 중등교사양성체제의 특징 .....	8
2. 중등교사양성의 국내 현황 .....	11
제 2절 사범대학 .....	12
1. 사범대학의 역사 및 구조 .....	12
2. 사범대학의 교육 .....	15
제 3절 사범대학 교수의 정체성 .....	16
1. 정체성의 정의 .....	16
2. 정체성을 바라보는 이론적 관점 .....	17
3. 교사양성기관 교수의 정체성 .....	20
제 3장 연구방법 .....	25
제 1절 연구설계 .....	25
제 2절 연구현장 및 참여자 .....	27

1. 연구현장 .....	27
2. 연구참여자 .....	29
<b>제 3절 자료수집 및 분석 .....</b>	<b>32</b>
1. 자료수집 .....	32
2. 자료분석 .....	35
<b>제 4절 연구의 타당성 및 윤리적 고려 .....</b>	<b>37</b>
1. 연구의 타당성 확보 .....	37
2. 연구의 윤리적 수행 및 안정성 배려 .....	39
<b>제 4장 연구결과 .....</b>	<b>41</b>
<b>제 1절 사범대학 교수가 되기 이전의 경험 .....</b>	<b>41</b>
1. 정체성의 기반 마련 .....	41
2. 사범대학 교수직 지원 .....	49
<b>제 2절 사범대학 교수가 된 이후의 어긋남과 흔들림 ...</b>	<b>52</b>
1. 시선의 불일치 .....	52
2. 새로운 환경 속 헤맸 .....	54
<b>제 3절 사범대학 교수의 정체성 재구성 .....</b>	<b>70</b>
1. 배움의 경험 .....	70
2. 사범대학 교수의 정체성 재구성 양상 .....	73
<b>제 4절 소결 .....</b>	<b>88</b>
<b>제 5장 논의 .....</b>	<b>90</b>
<b>제 1절 정체성 형성에서 학습의 중요성 .....</b>	<b>90</b>
1. 학생 시기의 사회적 학습 .....	90
2. 사범대학 교수가 된 이후의 학습 .....	92

제 2절 내용학을 바라보게 만드는 대학 구조 .....	93
1. 내용학 연구실적이 중요한 교수 채용 .....	93
2. 양적 성과가 강조되는 교수 평가 .....	95
제 6장 결론 및 제언 .....	97
제 1절 요약 및 결론 .....	97
제 2절 제언 .....	101
참고문헌 .....	104
부록 .....	113
Abstract .....	117

## 표 목 차

<표 II-1> 주요국 중등교사양성체제의 특징 .....	10
<표 II-2> 2021년 국내 중등교사양성 현황 .....	12
<표 II-3> 국내 사범대학의 학과 구조 및 담당 예시 .....	14
<표 II-4> 정체성에 영향을 미치는 조직 요인 .....	18
<표 II-5> 교사 교육자의 정체성 .....	24
<표 III-1> A대학교 사범대학의 추진 목표와 전략 .....	27
<표 III-2> 연구참여자 정보 .....	31
<표 III-3> 면담 질문지 .....	34
<표 III-4> 포괄적 분석절차 .....	35
<표 III-5> 개념을 토대로 도출된 범주 및 주제 .....	37
<표 IV-1> 학부 수업의 강의계획서 예시(학습촉진형) .....	76
<표 V-1> 전임교원 채용 공고 비교 .....	95

## 그 립 목 차

[그림 III-1] 컴퓨터 프로그램을 활용한 개념화 과정 .....	36
[그림 IV-1] 연구별 비중(유지집중형) .....	80
[그림 IV-2] 연구별 비중(교집합형, 중심이동형, 확장형) .....	82
[그림 IV-3] 연구실적 경향(중심이동형) .....	85
[그림 IV-4] 사범대학 교과내용학 교수의 정체성 형성 .....	89

# 제 1장 서 론

## 제 1절 연구의 필요성 및 목적

제4차 산업혁명으로 사회는 기술의 발전과 함께 빠르게 변화하고 있으며, 학령인구의 감소 등으로 학생 맞춤형 교육의 필요성은 높아지고 있다. 앞으로도 이와 같은 변화가 예상되는 가운데, 학생들이 미래 환경에 대응할 수 있도록 교육의 변화와 함께 교사의 변화가 요구되고 있다(안종배, 2017). 교사는 교육 현장에서 학생과 직·간접적으로 상호작용을 하면서 교육을 실천하는 주체로, 교사가 변화된 교육 정책을 학교에서 이행할 때 교육이 달라질 수 있다는 점에서 중요하다. 다시 말해, 교육의 질을 개선하기 위해서는 교사의 질을 높이기 위한 노력이 선행되어야 한다. 교사의 질을 높이기 위해서는 교사가 될 개인의 노력도 중요하지만, 교육을 통해 교사가 될 준비를 시키는 교사양성기관의 중요성이 무엇보다 크다고 할 수 있다. 그중 사범대학의 역할과 책임은 중등교사의 양성경로 중 교직과정과 교육대학원을 축소하는 교육부(2021.12.10.)의 개편안을 고려할 때 점점 더 커질 것으로 예상된다.

그러나 교사양성기관인 사범대학 교육은 학교 현장을 제대로 반영하지 못하고 있다는 ‘현장성 부족’ 문제에 오래전부터 직면하고 있다(국가교육회의, 2021). 한 사범대학의 재학생들을 대상으로 한 설문조사에서는 절반 이상의 학생들이 학교 현장과 사범대학 교육에 괴리가 있으며, 이를 해결하기 위해서는 사범대학 교육에 전반적인 변화가 필요하다고 응답하였다(A대저널, 2021.10.29.). 현직교사, 교원단체 및 교원양성기관장협의회도 이를 교사양성과 관련된 중요한 문제로 인식하고 있다(국가교육회의, 2021). 현장성 부족 문제는 사범대학의 정체성 문제와도 이어져 있다. 사범대학은 정체성이 약한 상태에서 시작하였기에, 출발부터 위기론과 함께 하였다(김병찬, 2003). 현재까지도 사범대학이 본래의 설립목적인 교사양성 역할을 잘 하고 있는지, 그렇지 않다면 사범대학은 필요

한 것인지에 대한 물음이 제기되고 있다. 또한 사범대학은 구조적으로 종합대학에 소속되어 있기에, 소속 대학의 영향에서 자유롭지 못하다. 그래서 대학, 특히 연구중심대학은 사범대학 교수에게 교육 역량보다는 학문적 연구 역량을 우선적으로 요구하며, 교수는 이에 영향을 받는다. 사범대학에서 학문 연구가 강조되면서, 교사양성에서도 교육보다 학문이 더 강조된다. 이러한 분위기 속에서 사범대학 전공과목이 다루는 내용은 교사양성보다 전공 연구자나 교수요원 양성에 더 적합하다는 비판이 있다(박남기 외, 2019). 교사양성기관에서 교육이 부수적으로 기능하고 있는 역설적인 상황 속에서(이혁규, 2021), 사범대학은 본연의 기능인 교사양성에 대한 문제에 직면하고 있다. 그러나 거시적인 수준에서 체제를 변화시키는 것만으로 현장성 부족 문제를 해결하기는 어렵다. 이와 같은 문제 해결을 위해서는 사범대학에서 예비교사를 가르치는 교수에 주목해야 한다.

사범대학 교수는 실질적으로 교사교육을 실천하면서 예비교사와 많은 시간을 보내는 사람으로, 비 사범대학 교수와 다르게 그들에게는 예비교사에게 본보기가 될 수 있는 품격 및 건전한 교육관과 교직관이 요구된다(김영우, 1994). 그들의 말과 행동이 예비교사에게 롤모델로 작용할 수 있기에 그들은 예비교사에게 중요한 존재이다(황혜영, 2013). 그러나 사범대학 교수의 정체성과 관련된 비판이 있다. 박남기(2017)와 이혁규(2021)는 사범대학 교수가 ‘교사 교육자’로서의 정체성을 강화해야 한다고 주장하였으며, 이론 중심의 수업에서 벗어나지 못하고 있으므로 수업 변화가 필요하다는 주장도 제기되었다(강호수 외, 2019). 특히 교과내용학 교수는 내용학 기반의 학문적 수월성을 추구하면서 내용학 연구자의 정체성을 강하게 가질 수 있다(이혁규, 2021). 교과내용학과 교과교육학이 한 학과 내에서도 사실상 분리되어 있는 구조에서 그들은 내용학에 더 집중하고, 어문계열·인문사회계열·이학계열 교수로서의 정체성을 확고히 하려고 애쓰는 모습을 보이기도 한다(교육정책네트워크정보센터, 2021.05.20.). 사범대학 교육과 가장 느슨하게 결합되어 있는 교과내용학 교수가 현장성 부족 문제의 중심에 있으며(변종민, 2018), 사범대학 교육이

현장과 연계되기 위해서는 그들의 변화가 이루어져야 함을 보여준다(허주 외, 2021). 그럼에도 지금까지 교과내용학 교수를 포함하여 사범대학 교수에 주목한 연구는 적었으며, 이들에 관한 관심은 부족하였다(박남기 외, 2019).

한편 교과내용학 교수는 지금까지 해 온 것과 다른 요구를 사범대학에 와서 받으면서, 본인이 추구해야 할 방향에 의문과 함께 정체성에 대한 고민을 가지고 있다(정원규, 2020). 교수의 정체성이 그들의 교육·연구 등의 활동에 영향을 미칠 수 있음을 고려한다면, 그들의 정체성은 궁극적으로 교사양성교육, 교육을 통해 양성되는 교사의 질에 영향을 줄 수 있다. 그러므로 사범대학 교수와 그들의 정체성은 미래 교육을 책임질 예비교사에게 영향을 줄 수 있다는 점에서 중요하게 다루어져야 한다. 그러나 지금까지 교사교육을 담당하는 교수의 정체성에 관한 연구는 많지 않으며(Korth et al., 2009), 그 중에서도 국내의 맥락을 반영한 연구는 거의 찾아볼 수 없었다. 제한적으로 이루어진 연구도 대개 연구자 본인의 경험을 소재로 하여 셸프 연구, 자문화기술지, 자서전적 연구와 같이 자전적인 특징을 가지는 연구 방법론을 활용하였다. 이를 통해 교사교육을 담당하는 교수 개인의 전문성을 신장시키고, 비슷한 환경에 있는 동료들에게 도움이 될 수 있는 실제적 지식을 제공하였다(황혜영, 2013). 그러나 연구자 본인을 타자화하여 바라보는 자기 성찰적 관점을 취해서 내부자적 관점과 균형을 맞추는 것이 현실적으로 쉽지 않다는 점을 고려할 때, 연구의 타당성 측면에서 한계가 있다(최예슬, 2021).

이에 본 연구는 사범대학에 꾸준히 제기되고 있는 현장성 부족 문제의 해결에 시사점을 얻고자 사범대학 논의에서 중요한 주제임에도 지금까지 학문적으로 잘 고려되지 않았던 교수의 정체성을 다루었다. 교수 중에서도 정체성 고민이 크게 나타날 것으로 예상되는 교과내용학 교수에 주목하여, 그들의 정체성이 어떻게 형성되어 왔는지를 살펴보았다.

## 제 2절 연구문제

연구목적을 달성하기 위하여 설정한 연구문제를 구체적으로 서술하면 아래와 같다.

**첫째, 사범대학 교과내용학 교수의 교수가 되기 이전 경험은 어떠한가?**

개인의 정체성은 전체 삶의 맥락에서 형성된다(Hayler & Williams, 2020). 교과내용학 교수로서 가지는 정체성은 교수가 되기 이전 경험의 기반하에서 만들어진다. 그러므로 본 연구는 먼저 교과내용학 교수의 대학교 학부 입학부터 교수가 되기 이전까지의 경험과 그것이 그들의 정체성에 미친 영향을 알아본다.

**둘째, 사범대학 교과내용학 교수는 교수가 된 이후에 어떠한 어려움을 경험하였는가?**

교과내용학 교수는 사범대학에 와서 지금까지 해 온 것과 다른 요구를 받으면서 정체성 고민을 할 가능성이 크다(정원규, 2020). 이에 본 연구는 그들이 예상한 것과 달랐던 사범대학의 모습과 교과내용학 교수로서의 역할, 그로 인해 새로운 환경 속에서 직면한 어려움을 알아본다.

**셋째, 사범대학 교과내용학 교수는 어려움 속에서 어떠한 정체성을 만들어 나가는가?**

마지막으로 본 연구는 교과내용학 교수의 어려움에 대한 반응을 살펴본다. 교과내용학 교수는 어려움을 남겨둠으로써 본인의 기존 정체성을 지킬 수도 있지만, 어려움과 직접 부딪치면서 정체성 변화가 나타날 수도 있다. 교과내용학 교수들이 본인만의 정체성을 어떻게 만들어 나가며, 이 과정에서 영향을 미치는 요소나 경험을 탐색한다.

### 제 3절 연구의 범위 및 한계

첫째, 연구현장의 범위에 따른 한계가 있다. 본 연구는 중등교사양성기관의 한 유형인 사범대학에 주목하였으며, 국내 46개 사범대학 중에서 A대학교 사범대학 한 곳을 연구현장으로 선정하였다. 선정된 A대학교 사범대학은 수도권 소재로, 지방 소재의 사범대학과는 다른 환경에 놓여 있다. 지방 소재의 대학은 학령인구 감소와 수도권 소재의 대학 선호 현상으로 학생모집에 어려움을 겪고 있다(손준중, 오영재, 2006; 오마이뉴스, 2022.05.26.). 이에 지방 소재의 사범대학에서는 취업에 해당하는 중등교사임용시험 합격률을 높이는 것이 중요하다. 그리고 A대학교 사범대학이 소속된 대학은 연구중심대학이다. 비 연구중심대학에 소속된 사범대학과 비교하여 교수들에게 연구가 강조된다. 이처럼 대학의 소재지와 연구중심대학 여부에 따라 각 사범대학이 처한 상황이 다를 수 있으며, 서로 다른 상황 속에서 소속 교수의 정체성도 달라질 수 있다.

둘째, 연구참여자의 범위에 따른 한계가 있다. 본 연구에서 주목한 교과내용학 교수는 대학원 과정에서 교육학을 전공한 교과교육학 교수와는 다른 정체성을 가질 수 있다. 본 연구에서 보조적으로 소수의 교과교육학 교수로부터 자료수집을 하였으나, 이는 중심으로 다루어지지 않았다. 동일 주제의 연구가 교과교육학 교수에게 수행된다면, 본 연구와는 다른 결과가 나올 수 있다. 또한 본 연구는 특정 교과교육과가 아니라 A대학교 사범대학 교과교육과의 전반적인 이야기를 하고자 하였기에, 각 교과교육과를 학과계열로 구분하여 학과계열별 연구참여자를 균형 있게 모집하고자 하였다. 연구참여자 선정 기준을 충족하면서 연구참여에 동의하는 교수를 학과계열별로 고르게 모집하는 것은 쉽지 않았으나 학과계열별 연구참여자를 다양하게 모집하기 위해 노력하였다.

## 제 4절 용어의 정의

### 1. 중등교사양성기관

중등교사양성기관은 보통교과, 전문교과 등에 대해 교사양성교육을 운영하고, 학생이 일정한 기준을 충족했을 때에 중등학교 교사자격을 부여하는 곳이다. 중등교사양성기관에는 사범대학, 사범계학과, 교직과정, 교육대학원과 같이 다양한 기관들이 포함된다(교육부, 2021.12.10.).

### 2. 교과내용학 교수

교과내용학 교수는 국문학, 영문학, 과학 등 내용학의 세부 영역을 전공한 교수이다(이혁규, 2021). 이를 토대로 연구자는 A대학교 사범대학 교과내용학 교수를 ‘A대학교 사범대학 교과교육과에 소속되어 있으며, 대학원 과정에서 내용학의 세부 영역을 전공한 교수’로 정의하였다. 이혁규(2021)에 의하면, 이 용어는 국어교육학, 영어교육학, 과학교육학 등 특정 교과의 교육과 관련된 영역을 전공한 교수인 교과교육학 교수와는 대개 구분되어 사용된다.

### 3. 정체성

사범대학 교수는 대학 교수이자 교사 교육자이다. 따라서 본 연구의 핵심 용어인 정체성은 대학 교수의 정체성 개념을 제시한 이석열(2022)의 연구와 교사 교육자의 정체성을 제시한 Erickson et al.(2011)의 연구를 토대로 정의하였다. 대학 교수의 정체성은 “교수의 직무와 역할에 대한 인식을 바탕으로 교수로서 삶의 가치와 의미에 대해 갖는 심리적 일체감과 행동적 성향” (이석열, 2022: 434)이다. 교사 교육자의 정체성은

교사 교육자가 되는 것(being a teacher educator)과 교사교육을 하는 것(doing teacher education)을 모두 포함하는 것으로, 교사 교육자가 본인을 어떻게 인식하고 동시에 무엇을 하는지에 관한 것이다(Erickson et al., 2011). 따라서 선행연구의 내용을 종합하여, 특정한 지위에 있는 사람의 정체성을 ‘본인의 직무와 역할을 어떻게 인식하고, 이를 토대로 무엇을 하고 있는지에 관한 것’으로 정의하였다.

## 제 2장 이론적 배경

### 제 1절 중등교사양성체제

#### 1. 중등교사양성체제의 특징

중등교사는 고등교육기관 학부와 대학원 수준에서 주로 양성된다. 특히 주요 선진국들은 현장과 연계된 질 높은 교사양성교육을 제공하기 위해 대학원 수준 교사양성을 하는 경향이 있다(정일화, 천세영, 2017). 학부 과정 이후에 추가로 대학원 과정을 이수하여 석사학위나 이에 준하는 자격증을 소지한 사람이 교사가 된다. 영국은 1년의 PGCE<sup>1)</sup>(김천홍, 홍수진, 2017), 프랑스는 국가 인증의 석사학위를 수여하는 기관인 Inspé가 2년의 MEEF<sup>2)</sup> 과정을 제공하며(이민경, 2020), 핀란드는 5년의 학·석사 연계 과정이 있다(김병찬, 2013). 아시아 국가인 싱가포르, 한국에서도 대학원 수준에서 교사가 양성되지만, 유럽 국가와 비교해서는 학부 수준에서 양성되는 비중이 크다.

중등교사양성의 수준은 교육과정 제공방식과 관련이 있다. 교육과정 제공방식은 Musset(2010)이 구조적 특성으로 제안한 교사양성체제 유형인 동시형(concurrent), 연속형(consecutive), 혼합형(concurrent and consecutive) 모델이 있다. 동시형 모델은 학생이 하나의 과정에서 교과내용학, 교과교육학 및 교직 과목을 함께 이수한다. 교과내용과 교육이 통합된 학습이 일어날 수 있으나, 교직에 대한 개방성이 낮아진다. 연속형 모델은 학생이 특정 학과에서 교과와 관련된 학위를 받은 후, 대학원 과정에서는 교과교육학 및 교직 과목을 집중적으로 이수한다. 교과내용 지식이 탄탄하게 갖춰지고 교직에 대한 개방성이 높아지지만, 교과교육학 및 교직에 대한 지식과 이의 교과내용학과의 연결성이 부족할 수 있다.

1) PGCE(Postgraduate Certificate in Education)

2) MEEF(Metiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation)

혼합형 모델은 동시형 모델과 연속형 모델을 모두 가지고 있기에 학생이 선택할 수 있지만, 비용 측면에서 비효율적이다.

Musset(2010)의 교사양성 유형을 적용하면, 대학원 수준 교사양성은 학생이 교과와 관련된 학부 전공학과에서 교과내용학 과목을 이수한 것으로 판단하고 이어지는 대학원 과정에서 교과교육학 및 교직 과목을 제공한다는 점에서 연속형 모델이 적용된다. 학부 수준 교사양성은 약 4년에 걸쳐서 교과내용학, 교과교육학 및 교직 과목을 함께 이수하므로 동시형 모델이 적용된다. 동시형 모델이 적용되는 학부 수준 교사양성이라도, 교과내용학 과목 담당에 차이가 있다. 교과내용학 과목 담당이 영국은 교육을 다루지 않는 전공학과이지만, 아시아 국가인 싱가포르와 한국은 교과교육과이다(단, 한국에서 일반대학 학생이 교직과정 이수를 하는 경우는 교과내용학 과목을 학생의 전공학과에서 담당한다. 이는 두 아시아 국가의 경우, 학부 교과교육과와 전공학과에서 교과내용을 다루는 유사한 과목이 존재함을 보여준다.

<표 II-1>은 위 내용을 종합하여 주요국의 중등교사양성체제의 특징을 수준, 기간, 교육과정 모델과 담당으로 정리한 것이다. 한국은 사범대학, 일반대학 교육과 및 교직과정이 해당하는 학부 수준 교사양성, 교과와 관련된 학사 학위를 받은 후 교육대학원 과정을 이수하는 대학원 수준 교사양성이 모두 존재한다. 두 수준 교사양성에서는 개설되는 과목 수를 기준으로 교과내용학 과목이 가장 많으며, 교과교육과 혹은 교과교육전공이 교과내용학 과목을 제공한다는 공통점이 있다.

<표 II-1> 주요국 중등교사양성체제의 특징

국가	수준	기간	교육과정	
			모델	교과내용학 담당
영국	학부	3-4년	동시형	학부 전공학과
	대학원(PGCE)	3-4년(학부)+1년	연속형	학부 전공학과
프랑스	대학원(MEEF)	3년(학부)+2년	연속형	학부 전공학과
핀란드	대학원	5년(학·석사 연계)	혼합형	학부 전공학과
싱가포르	학부	4년	동시형	교과교육과
	대학원(PGDE)	4년(학부)+1-2년	연속형	학부 전공학과
한국	학부	4년	동시형	교과교육과 학부 전공학과
	대학원(교육대학원)	4년(학부)+2.5-3년	연속형	교과교육과 학부 전공학과

출처: 김병찬(2013); 김천홍, 홍수진(2017); 서지영 외(2015); 이민경(2020); NIE 웹 사이트의 자료를 종합하여 연구자가 재구성

주: 한국의 학부 수준 중등교사양성에서 학부 전공학과가 교과내용학을 담당하는 것은 교직과정에만 해당함

## 2. 중등교사양성의 국내 현황

국내 중등교사양성은 앞서 살펴본 것처럼 사범대학, 일반대학 교과교육과, 일반대학 교직과정을 포함하는 학부 수준과 대학원 수준에서 모두 이루어지고 있다. 대학원의 경우, 현직교사 재교육 기능을 중심으로 하면서 일부 양성기능을 포함하고 있다. 교육부(2021.12.30.)에 따른 2021년 중등교사양성기관 현황은 <표 II-2>와 같다. 기관 수를 기준으로 하면, 일반대학 교직과정을 운영하는 기관, 대학원을 운영하는 기관 순으로 많았다. 학부와 대학원을 함께 운영하면서 두 수준에서 모두 중등교사를 양성하는 곳도 있었다. 교사자격을 받을 수 있는 학생정원을 기준으로 하면, 전체의 약 38.6%는 사범대학에서, 약 37.0%는 대학원에서 양성 혹은 특별승인인원에 포함되어 교육을 받고 있다. 대학원의 승인인원은 기관별로 제시되어 타 학교급 혹은 학교급과 무관한 교사자격을 취득하는 인원이 포함되어 있음을 고려한다면, 중등교사양성에서 사범대학의 학생정원이 실제 차지하는 비율은 더 높다.

한편 교육부(2021.12.10.)는 중등교사양성체제의 개편안을 발표하였다. 일반대학 교직과정의 경우, 사범대학과 중복해서 양성되는 분야를 줄이면서 전문교과, 제2외국어, 신설 및 신규분야, 비교과 중심으로 개편하는 안이 제안되었다. 대학원의 경우, 사범대학과 중복해서 양성되는 분야에 대해 교사자격을 발급하는 양성과정 기능을 축소하고, 현직교사 재교육 기능을 중심으로 바꾸는 안이 제안되었다. 이에 따르면, 앞으로 정규적 양성이 필요한 공통과목 등을 담당하는 중등교사양성은 학부 사범대학을 중심으로 이루어질 것이다. 그러나 대학원 수준 교사양성 및 사범대학 혁신이 필요하다는 주장 하에 교육전문대학원 시범운영 계획이 발표되었다(교육부, 2023.01.05.). 이처럼 중등교사양성체제의 변화를 요구하는 여러 제안이 나오고 있다.

<표 II-2> 2021년 국내 중등교사양성 현황

과정	학부				대학원	합계
	사범대학	일반대학 교육과	일반대학 교직과정	계	계	
기관 수	46 (17.4)	14 (5.3)	122 (46.2)	182 (68.9)	82 (31.1)	264 (100.0)
학생정원	8,884 (38.6)	637 (2.8)	4,951 (21.6)	14,472 (63.0)	8,490 (37.0)	22,962 (100.0)

출처: 교육부(2021.12.30.)의 자료를 연구자가 재구성

주 1) 단위의 경우, 기관 수는 교(%), 학생정원은 명(%)

2) 대학원 학생정원은 입학정원 중 양성승인인원과 특별승인인원을 합한 값임

## 제 2절 사범대학

### 1. 사범대학의 역사 및 구조

#### 가. 사범대학의 역사

중등교사양성에 있어서 중요한 역할을 하는 사범대학의 특징은 사범대학의 역사를 통해서 확인할 수 있다. 사범대학 이전에, 학문에 정통한 사범을 양성하는 학교인 사범학교가 있었다. 이후 사범학교 경험을 바탕으로, ‘독립된 중등교사교육기관’이라는 아이디어와 ‘대학에서의 중등교사교육’이라는 아이디어가 합쳐진 사범대학 설립이 제안되었다(박수정, 2003). 사범학교였던 경성사범학교와 경성여자사범학교가 독립된 중등교사교육기관으로서 4년제 대학의 형태인 사범대학으로 승격될 예정이었다. 그러나 1946년 국립서울대학교 창설과 함께 경성사범학교와 경성여자사범학교는 국립서울대학교라는 종합대학에 소속되었다. 이에 따라 두 사범학교가 통합되어 종합대학 안의 단과대학 형태로 사범대학이 처음 설립되었다(민현식 외, 2016). 역사적으로 사범대학은 종합대학 속

에서 출발하였다. 중등교사교육을 담당하는 4년제 대학이 나타났다는 의의가 있지만, 사범대학이 제안되었을 당시에 추구한 독립된 중등교사교육기관이 되지는 못하였다. 국립서울대학교 사범대학 이후에 설립된 사범대학 중에는 독립된 중등교사교육기관으로 시작한 경우도 있었지만, 이 또한 종합대학이 설립되면서 종합대학 소속 단과대학으로서의 사범대학으로 전환되었다. 결과적으로 사범대학은 학문의 탐구를 중시하는 종합대학의 영향을 받으며 성장해왔으며(박수정, 2003), 학문 중심의 풍토를 가지게 되었다. 현재에도 사범대학 대부분은 종합대학에 속해 있으며, 학생 선발, 교육과정 운영 등에 있어서 종합대학 차원의 큰 틀을 따르고 있다.

## 나. 사범대학의 구조

종합대학 내 사범대학은 <표 II-3>과 같이 대개 교육학과와 여러 개의 교과교육과로 구성되어 있다. 교육학과는 교육학과 학생들을 위한 전공 과목, 사범대학 학생들을 위한 교직 과목, 전체 학생들을 위한 교육관련 교양 과목을 제공한다. 교육학과의 교수진은 교사교육이 아닌 교육학의 세부 학문을 전공한 교수들로 구성되어 있다. 교육학과 학생들은 교과교육과 학생들과 마찬가지로 일정 기준을 충족할 경우, 교육학 과목에 대한 중등교사 자격증을 받는다. 그러나 교육학 과목에 대해 중등교사 선발이 거의 이루어지지 않고, 교육학과 학생들이 사회교육과 등 사범대학의 다른 교과교육과를 복수 전공하는 것이 일반적인 상황임을 고려할 때(허은정, 2021), 교육학과는 사범대학에 속해 있음에도 교과교육과와는 다른 여건에 처해있다고 볼 수 있다.

교과교육과는 사범대학의 교과별 학과 체계를 보여주는 것으로, 중등교육에서 다루어지는 국어, 수학, 영어 등 특정 교과와 관련된 교과내용학 및 교과교육학 과목을 담당하고 있다. 교수진 구성이 명시적이지는 않지만, 보통 교과내용학 교수와 교과교육학 교수로 역할이 구분되어 있다. 김병찬(2003)에 의하면, 사범대학 교과교육과 교수 중 교과내용학, 즉

교과의 모학문이 되는 일반 학문을 전공한 교수들이 많으며, 교과교육학 교수는 적거나 학과에 따라서는 없는 경우도 있다. 교과교육학 교수가 부족함을 문제로 제기하고 그 비율을 늘리려는 노력이 필요하다는 주장도 있었다(조경원, 2004). 현재도 사범대학의 각 교과교육과에 교과교육학 교수는 2명 이내로, 교과내용학 교수들이 주류를 차지하고 있다(박영숙 외, 2017). 박사학위논문을 기준으로 살펴본 한 사범대학의 2021년 교과교육과 교수진 분포에서도 교과내용학 교수가 약 73%를 차지하였다(이혁규, 2021).

<표 II-3> 국내 사범대학의 학과 구조 및 담당 예시

대학교	단과대학	학과	담당
B대학교	사범대학	교육학과	교직 과목 제공
		국어교육과	각 교과교육과별 교직 과목, 교과교육학 과목, 교과내용학 과목 모두 제공
		영어교육과	
		역사교육과	
		지리교육과	
		사회교육과	
		윤리교육과	
		수학교육과	
		물리교육과	
		화학교육과	
		생물교육과	
		지구과학교육과	
		체육교육과	

출처: B대학교 사범대학 웹사이트의 내용을 토대로 연구자가 재구성

주 1) 학부 수준의 교사양성만을 고려함

2) 담당은 교사양성 교육과정 중 제공하는 과목을 나타냄

## 2. 사범대학의 교육

사범대학은 대개 종합대학에 소속되어 있으며, 내부적으로 교과별 학과 체계를 가지고 있다. 그리고 교수진 구성 등을 고려할 때, 교과내용학 비중이 높다. 이러한 사범대학의 구조 속에서 중등교사를 양성하기 위한 교육이 이루어지고 있다. 사범대학 교육의 특징은 사범대학 재학생 및 졸업생, 사범대학 교수 등 여러 관점에서 사범대학 교육을 밝힌 국내 연구를 토대로 알아볼 수 있다. 먼저 사범대학 재학생의 관점을 바탕으로, 이정우(2004)는 사범대학 교육을 통해 얻는 교육적 소양이 체계적이지 않고 모호함을 지적하였다. 김갑성(2011)은 사범대학 4학년 학생들로부터 사범대학만의 교육 부재, 교육 현장과의 연계성 부족 등의 문제를 확인하였다. 현직교사인 졸업생의 관점을 바탕으로 연구를 수행한 김승정 외(2015)는 현장과 분리된 이론 중심의 사범대학 교육이 실제 교사로서 업무수행을 하는 데 도움이 되지 않는다는 인식을 보여주면서, 사범대학 교육의 현장 적합성 부족 문제를 드러내었다. 사범대학 재학생 및 졸업생이 바라보는 사범대학 교육은 차별성 및 현장성이 부족하였다.

사범대학 교수의 관점을 다룬 연구(이도영, 2020; 장덕호, 백선희, 2020; 장덕호, 백선희, 2021)는 사범대학 교수의 수업 경험을 토대로 사범대학 교육의 실태를 드러내고, 이에 영향을 주는 요인들을 밝혔다. 이도영(2020)은 교직 과목 교수자의 수업 경험에 주목하여, 학생 및 교수자 요인 외에도 사범대학 평가, 교사임용시험과 같은 사범대학을 둘러싼 제도가 수업에 영향을 주고 있음을 밝혔다. 장덕호, 백선희(2020)는 사범대학 교육이 교과외의 기반이 되는 모학문으로부터 영향을 받고 있으며, 교과교육학 수업, 정규 수업으로 익히기 어려운 요소들의 함양을 위한 비교과 활동이 절대적으로 부족함을 주장하였다. 또한 교사임용시험, 각 교과의 모학문이 사범대학 교육의 구성과 운영에 영향을 미치는 반면, 학교 현장의 요구는 잘 반영되지 않고 있음이 나타났다(장덕호, 백선희, 2021). 사범대학 교수가 바라보는 사범대학 교육은 교과외의 모학문이 되는 내용학, 사범대학을 둘러싸고 있는 여러 제도의 영향 하에서 이루어

지고 있었다.

## 제 3절 사범대학 교수의 정체성

### 1. 정체성의 정의

정체성은 존재의 변하지 않는 본질과 관련된 것으로, 이를 깨닫는 성질 또는 그 성질을 가진 독립적 존재를 의미한다(국립국어원 표준국어대사전, 2008.10.09.). 그러나 현실에서 개인의 정체성은 타인, 소속된 기관 등 환경과의 상호작용 속에서 개인에 의해 선택되는 구성물이다. Heinich(2018)가 제시한 삼원적 모델의 관점에서는 정체성이 인식(autopercption), 소개(presentation), 명명(designation)의 과정으로 획득되고, 작용한다. 자기 인식을 바탕으로 타인에게 자신을 소개하고, 타인에 의해 자신이 명명되며, 타인에 의한 명명이 자기 인식에 영향을 준다. 인식, 소개, 명명은 정체성을 구성하는 요소로, 이 요소 간 차이가 긴장을 일으킨다. 비슷한 맥락에서 김정석, 심우정(2021)은 정체성을 개인 내부와 정치적 관계를 포함한 외부 환경과의 상호작용을 통해 형성되는 ‘나는 누구인가’에 대한 주관적 감각으로 정의하였다.

정체성은 자기 내부에서 일관된 동일성을 유지하는 것과 타인과 구별되는 어떠한 본질적인 특성을 지속해서 공유하는 것에 대한 개인의 주관적인 감각으로도 정의된다(Erikson, 1968). 정체성을 의미하는 영어 단어 ‘identity’의 어원을 보면, 정체성은 타인과 구별되는 차이로만 구성되는 것이 아니다. 어원은 존재 자체를 의미하는 라틴어 ‘ipse’, 유사성을 의미하는 라틴어 ‘idem’ 두 가지로 볼 수 있으며, 이는 정체성이 차이와 유사성이라는 반대되는 의미를 모두 가지고 있음을 보여준다. 즉, 정체성은 개인이 타인과 구별되는 차이를 나타내는 개별적 특성, 타인과 함께 공유하는 유사성인 공통적 특성을 모두 포함하는 것이다. 한 집단에 소속된 개인의 정체성은 다른 집단에 소속된 개인과의 차이, 집

단 내 타인과의 차이뿐만 아니라 같은 집단 내 타인과의 유사성을 내포한다.

## 2. 정체성을 바라보는 이론적 관점

### 가. 분석 틀로서의 정체성

정체성은 본성적 정체성(nature-identity), 기관적 정체성(institution-identity), 담화적 정체성(discursive-identity), 친화적 정체성(affinity-identity)의 네 가지 분석 틀로 바라볼 수 있다(Gee, 2000). 본성적 정체성에서 정체성은 생물학적 관점에서 고정되고 정해져 있는 것으로, Heinich(2018), 김정석, 심우정(2021)의 연구에서와 다르게 인간과 환경의 상호작용이 고려되지 않았다. 기관적 정체성에서 정체성은 개인이 본인에게 부여하거나 자연적으로 얻는 것이 아니다. 기관이 개인에게 특정한 지위를 주고, 개인이 지위에 대한 역할과 책임을 어떻게 인식하고 수행하는지가 정체성이 된다. 그러나 우리는 다른 사람과 함께 상호작용을 하면서 살아가므로, 담화적 정체성도 고려해야 한다. 담화적 정체성에서 정체성은 개인적 특성으로, 동료들 포함한 타인과의 대화 또는 담화를 통해서 만들어진다. 친화적 정체성에서 정체성은 어떤 집단에 소속되어 경험을 공유함으로써 만들어진다. 본 연구는 Gee(2000)의 네 가지 관점 중에서 기관적 정체성, 담화적 정체성 관점에 주목하였다. 중등교사양성기관 교수의 정체성은 자연적으로 생기는 것이 아니며, 대학이라는 기관에 의해 주어진다. 이는 동시에 동료 교수, 학생 등과의 상호작용을 통해 만들어지므로, 기관적 정체성, 담화적 정체성과 관련성이 크다.

### 나. 정체성 형성의 메커니즘

Gee(2000)의 기관적 정체성, 담화적 정체성의 틀에 따르면, 정체성은

소속 조직, 구성원 등과의 관계 속에서 형성된다. 이를 고려하여 정체성 형성의 메커니즘을 알아보고자, 먼저 선행연구에서 나타난 특정 직업을 가진 사람의 정체성에 영향을 주는 조직 요인을 <표 II-4>와 같이 정리하였다. 정체성에 영향을 미치는 조직 요인으로는 보상체계, 채용구조, 구성원 관계, 학습기회 제공, 업무환경, 조직기대가 있었다.

<표 II-4> 정체성에 영향을 미치는 조직 요인

	보상 체계	채용 구조	구성원 관계	학습 기회 제공	업무 환경	조직 기대
박근수 외(2012)	●		●	●	●	
강용관, 이웅, 임유신(2013)	●		●	●		
Hwang(2010)	●		●		●	
채현순, 장유진(2016)			●		●	
정순경, 손원경(2016)			●		●	
남미자(2017)		●	●		●	●
유은선, 이종연(2017)	●		●		●	●

보상체계는 승진과 같은 보상과 보상의 근거가 되는 성과평가를 포함한다. 채용구조는 비정규직 중 정규직으로의 채용 비율, 정규직 채용 시 조직에서 선호하는 경력이 박사후 연구원의 정체성과 관련이 있다는 남미자(2017)의 연구에서 그 영향이 나타났다. 구성원 관계는 조직 내 의사소통 체계와 소통 정도, 역할이나 조건이 다른 구성원에 대한 인식과 그들과의 관계를 포함한다. 학습기회 제공은 조직이 특정 직업과 관련된 경험을 통해 전문성을 개발하는 기회를 제공하는 것이다. 이는 조직 구성원의 직업 역량을 향상시키고, 직업과 조직에 대한 이해를 토대로 정체성 형성에 영향을 준다. 업무환경은 업무수행과 직접 관련된 업무량, 업무의 자율성, 재정 및 자원 지원이 있었다. 조직기대는 조직이 구성원에게 주는 정체성으로, 조직기대가 구성원이 기존에 가지고 있거나 직업

에 기대한 정체성과 차이가 난다면, 정체성 갈등이 나타난다. 학습기회 제공, 조직기대는 Burke & Stets(2009)가 제안한 정체성 형성의 세 가지 메커니즘에도 반영되어 있다.

Burke & Stets(2009)는 정체성 형성을 사회적 학습(social learning), 직접적 사회화(direct socialization), 반영된 평가(reflected appraisals)의 메커니즘으로 설명하였다. 사회적 학습은 인간이 자라는 일반적인 환경 속에서 일어난다. 가정, 학교와 같은 공간에서 다양한 역할을 관찰하고, 이를 통해 역할이 가지는 의미와 기대를 이해하는 것이다. 또한 새로운 일을 시작할 때, 본인과 비슷한 위치에 있는 사람들을 관찰하며 일에 대한 사회적 학습이 일어나기도 한다. 현재의 사범대학 교수는 학생 시절에 사범대학 교수의 수업을 듣고 이들을 관찰하면서 사범대학 교수의 역할을 배웠거나, 만약 이전에 사범대학 교수를 만나지 못했다면, 그들이 경험한 교수에게 보았던 것을 학습했을 것이다.

직접적 사회화는 새로운 일에 대해 기대되는 것을 공식적 혹은 비공식적으로 수업받는 것으로, 사전 훈련, 오리엔테이션이 포함된다. 이 과정에서 새로운 일에 대한 시행착오가 있지만, 막상 일이 시작되면, 직접적 사회화를 거친 사람은 일을 능숙하게 해 나갈 수 있다. 김승정(2017)의 연구에 따르면, 대학 교수의 직전 교육으로 볼 수 있는 국내 대학원 과정은 연구자가 되기 위한 훈련 중심으로, 교육자가 되기 위한 훈련은 부족하다. 즉, 교육 활동에 대한 직접적 사회화는 충분히 이루어지지 않은 상태로 대학 교수가 되며, 처음으로 수업을 시작하는 동시에 많은 어려움을 겪게 된다.

반영된 평가는 조직기대와 같이 타인이 본인을 바라보는 시선을 고려하는 것으로, 이는 시간이 지남에 따라 기존 정체성에 변화를 일으킬 수 있다. 만약 사람이 기존 정체성을 가지지 않는다면, 반영된 평가는 더 강하게 작용할 것이다. 만약 사람이 반영된 평가와 일치하지 않는 기존 정체성을 가지고 있다면, 그들은 반영된 평가에 저항하는 모습을 보일 수 있다. 사람들 대부분은 기존 정체성을 유지하고 변화를 일으키는 힘에 저항하는 방향으로 행동하기 때문이다. 그러나 저항하는 힘이 부족할

경우, 정체성은 궁극적으로 외부에서 세운 모습에 순응하는 방향으로 바뀔 것이다. 타인의 인식이 본인의 정체성에 영향을 미치고 반영된다. 외부에서 사범대학 교수를 어떻게 바라보고 있는지에 대한 생각이 그들의 정체성을 변화시킬 수 있다.

박현미 외(2013)의 연구는 노조 활동가의 정체성 형성을 노조 참여 이전의 삶, 노조 적극 참여, 노조 간부 활동으로 시간적 흐름에 따라 3단계로 구분하고, 각 단계에서 세 가지 메커니즘을 확인하였다. 연구의 결과로 책, 동료의 노조 활동 관찰 등을 통한 사회적 학습, 시민단체, 학생 운동 경험 등을 통한 직접적 사회화, 외부의 평가에 따른 지위와 책임감의 영향인 반영된 평가가 노조 활동가의 정체성 형성에 영향을 주었음이 드러났다. 이처럼 정체성 형성을 설명할 수 있는 조직 요인과 메커니즘은 특정 직업을 가지는 사람들의 정체성 형성을 알아보기 위한 이론적 틀이 될 수 있다.

### 3. 교사양성기관 교수의 정체성

본 연구에서 주목하는 교사양성기관 교수는 사범대학 교수이며, 이들은 대학 교수인 동시에 교사 교육자이다. 이에 교사양성기관 교수의 정체성을 대학 교수의 정체성, 교사 교육자의 정체성으로 구분하여 살펴보았다.

#### 가. 대학 교수의 정체성

교수의 정체성은 교수가 누구이며, 어떤 일을 맡아서 어떻게 하고 있는가 등의 질문에 대한 답이다. 이석열(2022)은 교수의 정체성을 교수의 역할에 대한 인식을 토대로 교수 개인이 자신의 존재 가치와 신념에 대해 가지는 정서적 일체감과 그에 따른 행동적 특성으로 정의하였다. Strange(2020)는 교수의 정체성을 교수가 소속된 대학과 학과, 그리고 대학 내외의 다른 사회적 맥락과 영향을 주고받는 교수 개인의 자기 개념

으로 보면서, 교수의 전문적, 학문적 역할에 대한 신념, 가치, 동기, 경험 등으로 정의하였다.

교수의 정체성은 교수 개인이 학생일 때부터 발달한다(Reybold, 2003; Robert & Carlsen, 2017; Trede et al., 2012). Trede et al.(2012)은 사회적 기대, 대학과 학과의 맥락과 같은 외적 요소뿐만 아니라 개인의 신념이나 이전의 경험과 같은 내적 요소가 교수의 정체성에 영향을 줄 수 있다고 보았으며, Robert & Carlsen(2017)은 대학원 시기에 형성된 개인적인 목표와 열망이 교수가 교육과 연구를 바라보는 관점에 영향을 줄 수 있음을 주장하였다. Reybold(2003)는 교육계열 박사과정 학생이 교수가 되면서 나타나는 교수로서의 초기 정체성 구성과 발달을 설명하였다. 박사과정 경험이 교수직에 대한 관점, 즉 교수로서의 역할과 의무에 대한 이해, 교수가 된 이후의 행동에 대해 기대와 기준을 형성하여, 교수의 정체성 형성에 영향을 미침을 보여주었다.

교수의 정체성은 교수가 소속된 대학과 학과의 특성에도 영향을 받는다. 연구중심대학에 소속된 교수들은 본인을 교육자와 연구자에 모두 동일시할 수 있는데, 개인과 기관이 추구하는 가치가 다를 때, 두 정체성은 긴장 관계에 놓인다. 기관인 대학이 교육과 연구 중 어디에 더 가치를 두고 있는지는 교수의 정체성에 큰 영향을 미친다. 교육과 연구의 가치, 다른 사람들이 교육과 연구를 어떻게 바라보는지가 교수의 정체성과 관련이 있다. 그리고 같은 종합대학 소속 교수일지라도, 사범대학 교수는 국가 차원에서 실시하는 점검에 대비해서 수업에 대한 정교하고 주기적인 보고서를 준비하여야 한다는 점에서 타 단과대학 교수와는 다른 상황에 놓여있다(Dinkelman, 2011). 사범대학은 교사교육을 담당하여 교육현장과 연결되어 있지만, 대학으로서 학문을 추구하고 연구를 하면서 학계와도 연결되어 있다. 그래서 어느 한쪽을 더 강조하면, 다른 한쪽에서는 비판이 따라온다. 양쪽을 모두 고려하기 위해서는 교육과 연구 모두에 많은 시간과 노력을 들여야 하지만, 현실적으로 교육과 연구 사이에서 균형을 잡기는 쉽지 않다. 사범대학 교수에게 학과장, 교사 연수 등의 봉사 업무도 주어지면서 이는 더 어려워진다. 교육과 연구, 봉사를

모두 해야 하는 것에서 오는 어려움은 종합대학의 타 단과대학에 소속된 교수에게도 나타나지만, 사범대학에 소속된 교수에게 더 확연하게 나타난다(Dinkelman, 2011).

한편 대학과 사회가 교수에게 기대하는 정체성과 교수 본인이 인식하는 정체성의 차이로 인해 갈등이 생길 때, 교수는 정체성 위기를 겪는다(손준중, 2003; 이석열, 2022). 지성호(2011)에 의하면, 정체성 위기는 교수 본인과 대학에 긍정적 혹은 부정적으로 작용할 수 있다. 정체성 위기는 교수가 본인을 성찰하면서 새롭게 정체성을 구성해나가는 계기가 되어 그들을 성장시키고 교육과 연구의 질을 높여 대학조직을 발전시킬 수 있다. 그러나 다른 한편으로 정체성 위기는 교수의 의욕을 떨어뜨리고, 그들이 대학과 사회가 요구하는 것을 최소한으로만 하도록 만들 수 있다. 이로 인해 교수의 활동은 제한 혹은 위축되고, 교육과 연구의 질은 낮아질 수 있다. 결과적으로 그들의 수업을 듣는 학생에게 부정적 영향이 가고(이석열, 2022), 대학 차원에서도 그들의 교육과 연구의 질이 보장되지 않는다면 대학의 경쟁력 제고에 도움이 되지 않는다.

## 나. 교사 교육자의 정체성

대학 수준 교사양성기관에 소속된 교수의 정체성은 국외에서 일부 논의되었다. 국외에서는 교사양성기관 교수보다 ‘교사 교육자(teacher educator)’라는 표현을 더 많이 사용하고 있으며, 이에 따라 교사 교육자 관련 국외 선행연구를 먼저 분석하였다. Klecka et al.(2008)은 교사 교육자의 정체성을 교사, 교육 분야의 학자, 협력자, 학습자, 리더의 다섯 가지 측면으로 드러내었다. 다섯 가지 측면 중 주된 정체성은 교사였으며, 교사 교육자의 경험과 책임 인식 수준에 따라 교사 외에 다른 측면의 정체성도 나타났다. Dengerink et al.(2015)은 2011년까지의 관련 선행연구들을 종합하여 교사 교육자의 주된 역할로 교사들의 교사, 연구자, 코치를 보여주고, 그 외에도 교육과정 개발자, 교직원문 관리자, 단위학교와 교사양성기관 사이의 연결자라는 역할을 제시하였다.

국내에서도 대학 수준 교사양성기관에 소속된 교수의 정체성을 다룬 연구가 제한적으로 있었다. 김영우(1994)는 사범대학 교수의 정체성을 교육 연구자이자 교사 교육자로 보고, 그들이 어떠한 교육과 연구를 해야 하는지를 논의하였으나 실제 교수의 이야기를 담아내지는 못하였다. 이후 Hwang(2010)은 전국의 교육대학 소속 교수들이 본인의 정체성을 교육자와 연구자 중 연구자로 인식하는 경우가 더 많았음을 드러내었고, 임희진(2019)은 사범대학 신입교수가 교사교육에 대한 낮은 관심과 연구자로서의 높은 정체성을 가지고 임용되며, 교육자라는 새로운 역할을 수행하는 과정에서 시행착오와 정체성의 변화를 경험하게 됨을 보여주었다. 그 외 국내 연구들은 대부분 자기연구(self-study)로 수행되었다. 대표적으로 이동성(2011)은 교사 교육자로서 자신의 교수경험을 돌이켜 보면서, 상황에 따라 학교 교사로서의 교사 교육자, 대학원 시간강사로서의 교사 교육자, 교육 연구자로서의 교사 교육자로 자신을 인식하였다. 교사 교육자의 정체성을 구성하는 하위 정체성이 있으며, 하위 정체성 간에는 중첩되는 부분이 있을 수 있음을 밝혔다. 한재영(2012)은 사범대학 과학 교육 조교수로서 자신의 삶을 자서전적 연구로 살펴보면서, 중등 예비 및 현직 과학 교사에게 강의하는 교육자, 과학 교육 연구자, 대학 내외로 다양한 활동을 하는 봉사자, 학교 현장과 교육과정 등에 대해 배우는 학습자로 자신을 인식하였다.

종합하면, 교사 교육자의 정체성은 <표 II-5>와 같이 교육자, 연구자, 협력·봉사자, 학습자라는 하위 정체성으로 구성될 수 있다. 특히 교육자, 연구자 정체성의 경우, 일부 연구는 교사들의 교사, 교육 연구자와 같이 일반 대학 교수와 구분될 수 있는 정체성을 구체적으로 제시하였다. 국내 선행연구들은 주로 자기연구를 통해 교사양성기관 교수의 정체성을 연구하였으며, 교사양성기관 교수로서 본인에 대한 깊이 있는 성찰을 바탕으로 여러 정체성을 드러내었다. 그러나 교사양성기관 교수에 대한 전반적인 이해를 높이기 위해서는 본인의 이야기를 넘어서는 것이 필요하며, 더 넓은 맥락에서 관련 연구가 이루어질 필요가 있다(Dengerink et al., 2015). 일부 연구는 2명 이상의 교사양성기관 교수를 연구참여자

로 하여 수행되었지만(Hwang, 2010; 임희진, 2019), 교육자, 연구자로 정체성을 포괄적으로 구분하였으며, 전국의 교육대학 교수나 비수도권의 특정 사범대학의 신입교수만을 연구참여자로 선정하였다는 한계가 있다. 본 연구는 선행연구들의 한계를 보완하여, A대학교 사범대학 교수 중 경력 5년 이상의 교수 10명을 연구참여자로 하여, 그들의 정체성 변화를 다양하게 탐색하였다.

<표 II-5> 교사 교육자의 정체성

	교육자		연구자		협력·봉사자	학습자
	포괄	교사 교육자	포괄	교육 연구자		
Dengerink et al.(2015)		●	●		●	
Hwang(2010)						
Klecka et al.(2008)		●		●	●	●
김영우(1994)		●		●		
이동성(2011)	●			●		
임희진(2019)	●		●			
한재영(2012)		●		●	●	●

주: 교육자, 연구자 정체성은 구체적으로 교사 교육자, 교육 연구자로 정체성을 언급하지 않은 경우에 포괄로 구분함

## 제 3장 연구방법

### 제 1절 연구설계

본 연구는 사범대학 교과내용학 교수가 어떻게 본인의 정체성을 만들어 나가는지를 탐색하는 데 목적이 있다. 이 목적을 달성하기 위해서 연구자는 본 연구를 질적연구로 설계하였다. 개인의 정체성은 타인, 소속 집단 등과의 상호작용 속에서 형성되므로 개인을 둘러싸고 있는 맥락과 분리되기 어렵다. 즉, 개인의 정체성을 이해하기 위해서는 맥락에 대한 이해가 함께 필요하다. 양적 측정과 통계적 분석은 수치로 정체성의 수준만을 보여주며, 정체성이 형성되는 맥락을 드러내지 못한다. 맥락을 고려하여 개인의 정체성을 복합적으로 이해하는 것은 개인의 생생한 이야기를 통해서 가능하다. 따라서 현상을 맥락과 함께 심층적으로 이해할 수 있는 질적연구가 활용되었다(Creswell & Poth, 2018).

본 연구는 질적연구의 한 방법론인 사례연구로 설계되었다. 학자마다 사례연구를 다양하게 정의하고 있으나, 연구자는 Yin(2018)과 Merriam(1998)의 관점에서 사례연구를 바라보았다. Yin(2018)에 의하면, 사례연구는 관심이 있는 현상에 대해 ‘어떻게’ 또는 ‘왜’의 문제를 해결함으로써 사례를 조사하는 연구이다. Merriam(1998)에 의하면, 사례연구는 프로그램, 기관, 사람 등 한정된 현상에 대해 총체적으로 설명하고 분석하는 연구이다. 종합하면, 사례연구는 특정 현상을 탐색하여 그 특징을 찾아내는 방법론이다. 본 연구는 사범대학 교과내용학 교수의 정체성이라는 현상에 주목하여, 그들이 본인의 정체성을 어떻게 만들어 나가는지 그 특징을 찾아내고자 하므로 사례연구 적용이 적절하였다. 사례연구 중에서도 단일사례연구가 활용되었다. 단일사례연구는 하나의 사례에 주목하는 것으로, 해당 사례가 독특하고 알려지지 않은 것을 밝혀낼 수 있는 경우에 유용하고 정당화될 수 있다(Yin, 2018). 본 연구에서 사례로 선정된 A대학교 사범대학은 연구중심대학 내 중등교사양성기관이라는 독특

성을 가지고, 사범대학 교과내용학 교수의 정체성을 다룬 연구가 거의 없는 상황에서 이전에 알지 못했던 내용을 드러낼 수 있는 사례였다.

다양한 관점에서 현상을 심층적으로 묘사하고 분석하여 어떤 의미를 도출해내는데 본질적인 목적을 가지는 사례연구는 곽영순(2014)과 Yin(2018)에 의하면 세 가지 특징을 가지고 있다. 첫째, 경계를 가지는 특정 사례가 있다. 복잡한 배경을 가지는 개인, 소집단, 조직과 같은 구체적인 독립체뿐만 아니라 지역사회, 관계, 의사결정 과정 등이 사례가 될 수 있다. 사례는 시간, 공간, 특정 사람으로 범위가 정해진 경계를 가진다. 사범대학 교과내용학 교수의 정체성을 알아보고자 선정한 사례인 A대학교 사범대학은 다른 사범대학 및 중등교사양성기관과 공간적으로 구분되어 있다. 둘째, 사례의 현상은 맥락과 쉽게 분리되지 않는다. 현상과 맥락을 구분하여 맥락을 통제할 수 있는 실험연구와 달리, 사례의 현상과 맥락은 서로 복잡하게 얽혀 영향을 주고받기 때문에 분리하기 어렵다. 사범대학 교과내용학 교수의 정체성은 그들의 생애적 맥락과 교수 채용 및 평가 제도, 교사임용 및 교사양성기관 역량진단 제도, 종합대학 속 사범대학의 위치 등 대학 내외 요인들과의 상호작용 속에서 끊임없이 재구성된다. 또한 이 과정에서 연구자는 실험연구와 같이, 사범대학 교과내용학 교수의 정체성과 이에 영향을 미치는 맥락을 통제할 수 없다. 셋째, 현재 상황이 강조된다. 사례연구는 지난 과거만을 보는 것이 아니라, 과거부터 현재까지 시간의 경과에 따른 변화를 다루면서 현재를 강조한다. 사범대학 교과내용학 교수의 정체성은 그들이 교수가 되기 이전부터 현재까지 오면서 형성되었으며, 그들이 하는 여러 행동을 통해서 나타난다.

## 제 2절 연구현장 및 참여자

### 1. 연구현장

연구현장인 A대학교 사범대학은 1895년 개교한 사범학교를 전신으로 하는 우리나라의 첫 번째 사범대학이다. A대학교 사범대학은 오랫동안 국내 교육 정책 및 현장에 큰 영향을 주었으며, 현재도 교사교육을 선도하고 있다. 세계적 수준의 교육·연구에 기초한 교육 전문가 양성을 비전으로 하여, <표 III-1>과 같이 추진 목표와 전략이 계획되었다.

<표 III-1> A대학교 사범대학의 추진 목표와 전략

영역	추진 목표	추진 전략
교육	우수교사, 교육 전문인력 양성	<input type="checkbox"/> 교육과정의 지속적 개편 <input type="checkbox"/> 학생 상담 및 지도 강화 <input type="checkbox"/> AI 분야 교사교육
연구	교과교육, 교육학 및 관련 학문의 창의적 연구	<input type="checkbox"/> 자기주도적 연구역량 강화 <input type="checkbox"/> 연구 능력의 수월성 강화 <input type="checkbox"/> 효과적인 연구 환경 지원
봉사	품격 있는 교육문화 발전에 기여	<input type="checkbox"/> 지역사회 연계 교육봉사 네트워크 구축 및 서비스 제공 <input type="checkbox"/> 글로벌 시민의식 및 다문화 감수성 함양

출처: A대학교 사범대학(2021)의 내용을 연구자가 재구성

A대학교 사범대학의 특징은 첫째, 수도권 소재 연구중심대학에 소속된 단과대학이다. 연구중심대학 내 사범대학은 연구가 강조되는 전반적인 대학 분위기 속에서 교사양성보다는 학문연구와 연구인력 육성에 더 집중하는 모습을 보일 수 있으며(Labaree, 2004), 학문 중심의 교육이 두드러진다. 둘째, 학과 구성을 보면, 학부에 14개의 교과교육과와 1개의 교육학과, 대학원에 전공별 석·박사과정과 7개의 협동과정, 1개의 계약

학과가 있다. 학부에서 체육교육과, 교육학과를 제외한 학과는 모두 동일한 학문 내용을 다루는 학과가 타 단과대학에 존재한다. 셋째, 구성원인 교수와 학생의 특징이다. 2021년 4월 기준, 교과교사 양성을 목적으로 하고 있는 교과교육과의 전체 전임교원은 96명이다.<sup>3)</sup> 전임교원을 박사학위 논문을 기준으로 교과내용학 교수와 교과교육학 교수로 구분할 때, 교과내용학 교수가 전체 전임교원의 약 73%를 차지하고 있다(이혁규, 2021). 동일 시기 기준, 재학생은 1,978명(학부 과정 1,418명, 대학원 과정 560명<sup>4)</sup>)이다.<sup>5)</sup> 특히 학부 과정의 학생들은 모두 우수한 성적을 가지고 A대학교 사범대학에 입학하지만(한국대학신문, 2020.08.11.), 이들 중 졸업 후 중등교사를 하는 비율은 50% 이하로 높지 않으며, 교과내용학과 관련된 다른 직종의 일을 하는 비율도 낮지 않다.<sup>6)</sup> 구성원의 특징은 교과내용학의 영향력이 큰 A대학교 사범대학의 환경을 보여준다.

따라서 연구자는 국내 교사교육을 선도하고 있지만, 교육 현장과의 괴리, 교육보다 학문 강조, 내용학을 중시하는 분위기가 나타날 수 있는 A대학교 사범대학에서 연구가 이루어질 필요가 있다고 판단하였다. 또한 연구자 본인의 이해도와 접근성을 고려할 때, A대학교 사범대학은 다른 사범대학보다 적절한 연구현장이었다. 연구자는 A대학교 사범대학 학부 교과교육과를 졸업한 이후에 중등교사로 근무하였기 때문에, A대학교 사범대학 교육을 학생과 교사의 관점에서 모두 바라보고 이 현장의 맥락을 깊이 이해하고 있었다. 이와 함께 A대학교 사범대학 강의계획서, 교수 강연자료 등 다양한 자료에 대한 연구자의 접근성이 높아서 현실적으로 연구주제에 대해 가장 풍부하게 논의할 수 있는 연구현장이었다.

---

3) 출처: 대학알리미 웹사이트(<https://www.academyinfo.go.kr/index.do>)

4) 대학원 재학생에는 대학원 과정으로만 운영되는 협동과정 재학생이 포함되었으며, 체육교육과에서 교사양성 외 목적으로 운영되는 글로벌스포츠매니지먼트전공 재학생은 제외함

5) 출처: 대학알리미 웹사이트(<https://www.academyinfo.go.kr/index.do>)

6) 출처: A대학교 사범대학 웹사이트(<https://edu.snu.ac.kr>)

## 2. 연구참여자

사범대학 교과내용학 교수의 정체성은 동일 소속임에도 교과교육학 교수로 구분되는 교수와의 비교를 통해 더 잘 드러날 수 있다. 이에 연구참여자에는 교과내용학 교수 외에 일부 교과교육학 교수도 포함되었다. 연구참여자 선정 시 고려한 기준은 사범대학 학부 경험, 박사학위 전공, 교사경험, 현임교 교수경력, 학과계열이다. 이 기준을 고려하여, 연구자는 A대학교 사범대학에 재직 중인 교수 중에서 다양한 연구참여자를 선정하였다. 선정 기준을 구체적으로 살펴보면 아래와 같다.

첫째, 사범대학 학부 경험의 유무이다. 사범대학 학부 교육은 학교 조직과 교사라는 직업의 특성에 대한 이해를 높이고, 학생이 본인만의 교육관을 만들어 나가도록 돕는다(최윤진, 전하람, 2017). 교육에 대한 이해도와 교육관은 사범대학 교수의 정체성에 영향을 줄 수 있다. 둘째, 박사학위 전공이다. 학생의 박사과정 경험은 그들이 교수가 되었을 때의 초기 정체성 형성에 영향을 준다(Reybold, 2003). 셋째, 중등학교에서 교사로 근무한 경험의 유무이다. 교사경험이 있는 사범대학 교수는 교수가 되기 이전에 중등학교 교사였다. 이 경험은 그들이 교수로서 하는 활동에 영향을 미칠 수 있다. 넷째, 현임교에서 교수로 근무한 경력이다. A대학교 사범대학에서 5년 이상의 교수경력을 가지는 교수는 사범대학에서의 충분한 경험이 있다고 볼 수 있으며(장덕호, 백선희, 2021), 중등교사 양성기관 소속 교수의 정체성에 대해 풍부한 이야기를 들려줄 수 있다. 이에 현임교 교수경력이 5년 이상인 경우만 연구참여자로 모집되었다. 다섯째, 소속된 학과계열이다. A대학교 사범대학의 여러 학과 중, 교육학과는 교사양성을 목표로 하지 않으며, 시·도교육청도 교육학 교사를 선발하지 않고 있다. 특히 A대학교 사범대학 교육학과는 대학원 중심·연구 중심의 학과로, 교과교육과와는 다른 환경에 놓여있다. 이에 교육학과를 제외한 학부 14개 교과교육과를 각 교과의 학문적 성격에 기반하여 계열로 구분하였다. 그리고 특정한 학과계열 교수들이 아닌 사범대학 교수들의 정체성을 전반적으로 탐색하기 위해, 한 학과계열에 치우치지 않

도록 연구참여자를 모집하고자 하였다.

목표 연구참여자 수는 선행연구의 연구참여자 수, 한국 교육행정학 분야의 질적연구 경향을 토대로 10~15명으로 산출하였다. 교육학 분야에서 정체성을 다룬 연구를 보면, 임희진, 박혜연(2020)은 학·연협동과정 학생연구원들의 정체성 인식을 탐색하기 위해, 10명의 학·연협동과정 학생연구원과 심층 면담을 하였다. 그리고 정혜주(2020)는 박사후연구원들의 박사후연수 경험을 통한 정체성 형성을 탐색하기 위해, 16명의 박사후연구원과 심층 면담을 하였으며, 안재현, 박미정(2020)은 남자 가정과 교사들의 정체성을 탐색하기 위해, 12명의 중학교 남자 가정과 교사와 심층 면담을 하였다. 이는 10~20명의 연구참여자를 통해, 특정 위치에 있는 사람들의 정체성을 이야기할 수 있음을 보여준다. 그리고 한국 교육행정학 분야의 질적연구에 한정하여 보면, 2012년 이후로 대부분 6~20명의 연구참여자를 대상으로 연구가 수행되었다. 11~20명인 경우가 약 35.5%로 가장 많았으며, 다음으로 6~10명인 경우가 약 30.9%로 많았다(한국교육행정학회, 2022). 따라서 본 연구는 목표 연구참여자 수를 10~15명으로 설정하여 연구참여자를 모집하였다. 이후 연구자는 각 연구참여자와 면담을 진행하면서, 새롭게 드러나는 내용이 있는지를 계속 확인하였다. 10명의 연구참여자와 면담을 진행하였을 때, 연구자는 자료가 포화 상태에 도달하여 더는 새로운 내용이 없다고 판단하였으며, 연구참여자를 추가로 모집하지 않았다.

연구참여자 정보는 <표 III-2>와 같이 정리하였다. 연구참여자 ID의 경우, 교과내용학 교수는 ‘내용’을 의미하는 영어 단어 ‘Content’의 ‘C’, 교과교육학 교수는 ‘교육’을 의미하는 영어 단어 ‘Education’의 ‘E’라는 알파벳과 연구참여에 동의한 순서를 나타내는 숫자의 조합이다. 예를 들어, C\_1은 교과내용학 교수 중 연구참여에 동의한 첫 번째 교수, E\_1은 교과교육학 교수 중 연구참여에 동의한 첫 번째 교수로 해석할 수 있다. 연구참여자 구성을 살펴보면, 연령은 평균 56.1세이고, 최소 46세, 최대 62세이다. 연령대로 보면, 40대 1명(10.0%), 50대 7명(70.0%), 60대 2명(20.0%)이다. 사범대학 학부 경험은 7명(70.0%)

이 있으며, 3명(30.0%)은 비사범대학에서 학부를 졸업하였다. 박사학위 전공은 교과내용학 교수는 8명 중 7명(87.5%)이 내용학으로 박사학위를 받았으며, 1명(12.5%)은 사범대학에서 교육학 박사학위를 받았으나, 학위 논문 주제는 내용학이었다. 교과교육학 교수 2명은 모두(100.0%) 교육학 박사학위를 받았다. 4명(40.0%)이 교사경험이 있으며, 6명(60.0%)은 없다. 현임교 교수경력은 평균 15.0년이고, 최소 5년, 최대 22년이다. 학과계열은 어문 4명(40.0%), 인문사회 2명(20.0%), 이학 3명(30.0%), 예체능 1명(10.0%)이다. A대학교 사범대학의 교과교육과는 어문계열 4개, 인문사회계열 4개, 이학계열 5개, 예체능계열 1개 학과로 구성되어 있다. 연구참여자 선정 기준을 충족하면서 연구참여에 동의하는 교수를 학과계열별로 고르게 모집하는 것은 쉽지 않았으나 학과계열별 연구참여자를 다양하게 모집하고자 노력하였다.

<표 III-2> 연구참여자 정보

ID	연령대	사범대학 학부 경험	박사학위 전공	교사경험	현임교 교수경력	학과계열
C_1	50	○	내용학	○	20	이학
C_2	60	○	내용학	○	21	이학
C_3	50	×	내용학	×	17	어문
C_4	50	○	내용학	○	10	인문사회
C_5	50	○	내용학	×	11	이학
C_6	50	×	내용학	×	12	어문
C_7	40	○	교육학	×	5	인문사회
C_8	50	○	내용학	×	17	어문
E_1	60	×	교육학	×	22	어문
E_2	50	○	교육학	○	15	예체능

주 1) 연령대는 생일을 고려하지 않는 연(年) 나이, 현임교 교수경력은 A대학교 사범대학에 전임교원으로 재직할 연수로, 2022년을 기준으로 계산함

2) 박사학위는 교육 전공 및 교육학 학위논문을 작성한 경우는 교육학, 그 외는 내용학으로 구분함

3) 학과계열은 한국연구자정보(KRI)의 사범대학 전공계열 구분에 근거하여, 소속학과를 기준으로 어문, 인문사회, 이학, 예체능으로 구분함

## 제 3절 자료수집 및 분석

### 1. 자료수집

본 연구에 활용된 주 자료는 연구참여자와의 심층 면담을 통해 수집된 자료이다. 그러나 심층 면담 자료만으로는 연구참여자의 이야기를 충분히 이해하고 신뢰하기 어렵다. 이에 연구참여자들의 이야기를 정확하게 표현하고 이로부터 얻은 결론을 확인하기 위해(Yin, 2018), 다양한 자료원이 사용되었다. 연구참여자들이 A대학교 사범대학에서 운영한 강의의 계획서, 연구물, 발표 및 기사 자료 등 연구참여자의 정체성과 관련될 수 있는 문서 정보와 A대학교 사범대학의 정보를 포함하고 있는 기록물을 수집하여, 자료를 다원화하고자 시도하였다.

연구참여자 모집은 앞서 제시한 연구참여자 선정 기준을 충족하면서 본인의 정체성 이야기를 풍부하게 들려줄 수 있는 연구참여자를 직접 찾아서 선택하는 목적 표집(김영천 외, 2019)으로 수행하였다. 목적 표집으로 모집된 연구참여자로부터 또 다른 적합한 연구참여자를 추천받는 눈덩이 표집을 보완적으로 활용하였다. 눈덩이 표집은 연구참여자 모집에 있어서 충분한 전략이 되지 않는다는(Glesne, 2016). 그러나 연구자보다 연구참여자가 본인이 소속된 특정 학과계열 교수들을 더 잘 알고 있으며, 연구자가 교수들과의 네트워크가 형성되어 있지 않아 직접 모집하기 어려운 상황임을 고려할 때, 눈덩이 표집이 본 연구에 유용하게 활용될 수 있었다. 구체적으로, 연구자는 지도교수와 협의를 거쳐 연구참여자 일부를 먼저 모집하였다. 이후 면담을 진행한 연구참여자로부터 본 연구에 적합할 것으로 생각되는 연구참여자를 추천받았다. 추천을 받은 연구참여자는 연구자가 직접 연락하거나 지도교수를 통해 연락하는 방법으로 모집하였다.

자료수집이 시작될 당시에 코로나19로 인한 사회적 거리두기가 해제된 시점임을 고려하여, 면담은 연구자와 연구참여자 간 상호작용이 더 활발하게 이루어질 수 있는 일대일 대면 면담으로 계획하였다. 계획은

실천하기 위해 연구참여에 동의를 얻는 과정은 연구참여자 모집과 함께 이루어졌다. 먼저 연구자는 연구참여자에게 이메일로 연구참여 설명문을 보내고, 그들이 연구에 관한 내용을 충분히 숙지한 후 연구자에게 동의 여부를 회신할 수 있도록 하였다. 동의 의사를 표현한 연구참여자에게는 면담 당일에 다시 한번 내용을 설명한 뒤, 동의를 서면으로 얻었다. 한 연구참여자는 개인 사정으로 인하여 실시간 화상 면담을 요청하여 해당 방법으로 면담을 진행하였다. 이 경우에 한정하여 동의는 이메일을 통해 동의서 스캔본을 받는 방법으로 구하였다.

연구는 반구조화된 질문지를 활용한 심층 면담으로 수행되었으며, 적절한 질문을 개발하고자, 사전에 예비연구를 실시하였다. 예비연구는 연구자가 본 연구를 하기 전에 연구의 과정, 면담 질문 그리고 연구자 본인에 대해 돌아보도록 한다는 점에서 필요한 과정이다(Glesne, 2016). 구체적으로 예비연구는 2022년 4월부터 7월까지, 3개월 동안 실시되었으며, 대학 교수의 정체성을 연구해 본 경험이 있는 타 대학교 사범대학교과교육과 소속 교수 2명과 각각 1시간 내외의 대면 혹은 비대면 면담 1회, 서면 면담 1회를 실시하였다. 예비연구의 결과, 본 연구에 활용할 수 있는 정도의 심도 있는 자료가 수집되었다. 그리고 예비연구를 통해 연구자는 연구문제를 이전보다 초점화하고, 초점화된 연구문제에 맞추어 면담 질문을 수정하였다. 또한 대학 교수와 면담을 하는 상황에서 학생이 아닌 연구자로서 어떻게 위치해야 하는가에 대해 깨달았다. 면담 질문은 예비연구 이후에도 계속 수정되었다. 본 연구는 최종적으로 사범대학 교수가 되기까지의 과정을 포함하는 ‘진로 결정’, 사범대학 교수로서의 ‘역할 인식’, ‘역할 수행’을 주요 내용으로 하는 <표 III-3>의 면담 질문지를 활용하였다.

면담은 연구참여자의 연구실 및 온라인 화상회의 플랫폼(ZOOM)에서 일대일로 진행되었다. 면담 질문지는 연구참여자가 미리 질문에 대해 생각해보고 관련된 경험을 떠올려볼 수 있도록, 면담 1주 전에 그들의 이메일로 송부하였다. 실제 면담은 2022년 8월부터 10월까지 약 3개월 동안 실시되었다. 면담은 먼저 각 연구참여자와 1시간 내외로 1회 진행되

었으며, 이후 면담 내용의 확인 및 보완을 위해서 연구참여자의 동의하에 추가 면담으로 1시간 내외의 대면 혹은 서면 면담이 실시되었다. 서면 면담은 연구참여자와 일정한 거리를 둔 상태에서 이루어지므로 대면 면담보다 정돈된 이야기가 나올 수 있다는 한계가 있으나(한국교육행정학회, 2022), 연구참여자의 일정과 선호를 고려하여 보조적으로 활용되었다. 면담 내용은 연구참여자의 동의하에 연구자의 노트북과 휴대폰으로 이중으로 녹음되었다.

<표 III-3> 면담 질문지

범주	질문 내용
진로 결정	<input type="checkbox"/> 학부, 대학원에서의 경험
	<input type="checkbox"/> 사범대학 교수가 된 이유
역할 인식	<input type="checkbox"/> 대학과 사회가 사범대학 교수에게 요구하는 것
	<input type="checkbox"/> 해야 하는 일과 하고 싶은 일
	<input type="checkbox"/> 사범대학 교수와 비 사범대학 교수의 역할 비교
	<input type="checkbox"/> 교과내용학 교수와 교과교육학 교수의 역할 비교
역할 수행	<input type="checkbox"/> 사범대학 교수로서 말았던 일에 대한 선호도
	<input type="checkbox"/> 사범대학 교수로서 힘들었던 점
	<input type="checkbox"/> 학부 수업에서 고려하는 사항
	<input type="checkbox"/> 수업하면서, 뿌듯했던 일과 힘들었던 일
	<input type="checkbox"/> 교수 임용 직후와 현재를 비교할 때, 수업에서의 변화
	<input type="checkbox"/> 연구 과정에서 고려하는 사항
	<input type="checkbox"/> 연구하면서, 뿌듯했던 일과 힘들었던 일
	<input type="checkbox"/> 현재 하는 연구와 교사양성 사이의 관련성

## 2. 자료분석

수집된 자료는 김영천, 정상원(2016)의 포괄적 분석절차에 따라 분석하였다. 포괄적 분석절차는 작은 개념에서 큰 주제로 나아가는 질적 자료 분석의 귀납적 성격을 잘 보여주고, 질적 자료 분석에 대한 종합적 시야를 제공한다(김영천 외, 2019). <표 III-4>와 같은 6단계 절차는 순차적인 것처럼 보이지만, 연구자는 내부적으로 각 단계 사이를 순환하면서 귀납과 연역의 논리를 오가게 된다(김영천, 정상원, 2016).

<표 III-4> 포괄적 분석절차

단계	세부 절차 및 내용
1단계	<input type="checkbox"/> 자료의 읽기 및 정리
2단계	<input type="checkbox"/> 분석적 메모 작성
3단계	<input type="checkbox"/> 1차 코딩: 개념과 범주의 초기 생성
4단계	<input type="checkbox"/> 2차 코딩: 개념과 범주의 관계 파악
5단계	<input type="checkbox"/> 3차 코딩: 범주들의 통합 및 주제 발견
6단계	<input type="checkbox"/> 연구결과 재현

출처: 김영천, 정상원(2016)의 내용을 연구자가 재구성

1단계인 자료의 읽기 및 정리는 면담 자료를 전사할 때부터 시작되었다. 면담 자료를 한번 듣는 것으로 전사가 완벽하게 될 수 없었기에, 여러 번 면담 자료를 반복하여 들으면서 기록하고, 기록한 내용을 면담 당시의 상황을 떠올리며 말해보았다. 전사 과정이 하나의 분석 과정이 되었고, 이 과정에서 자료의 반복적 읽기가 이루어졌다(김영천, 정상원, 2016). 전사 이후에는 전사 결과물을 읽으며 질문과 분석 아이디어를 떠올리고, 2단계인 분석적 메모 작성을 통해 이를 기록하였다. 궁금한 사항을 적으면서 연구참여자와의 추가 면담을 계획하고, 중요하다고 판단되는 표현들 사이의 관계를 그려보면서 본 연구의 결과가 어떠한 형태로 나올 수 있을지 고민하는 과정을 거쳤다. 2단계는 다른 연구참여자의 전

사 결과물과 그 외 수집한 문서정보 및 기록물을 다시 읽어보고 돌아오면서 1단계와 순환적으로 이루어졌다.

3단계부터 5단계는 코딩 과정으로, 1·2단계와 번갈아 가면서 실시되었다. 이 과정에서 연구자는 면담 자료에서 자주 나타나는 단어, 비유적 표현 등을 중심으로 표시하면서 개념들을 도출하였다. [그림 III-1]은 컴퓨터 프로그램(MAXQDA)을 활용한 개념화 결과 일부이다. 면담 자료를 프로그램에 옮겨서 읽은 후, 연구자는 개념 도출과 직접 관련된 부분을 색으로 표시하고, 이를 연구자의 언어로 바꾸어 기록하였다. 개념화 과정으로 도출된 개념들은 14개의 하위범주로 묶였으며, 이 범주들은 다시 6개의 상위범주, 3개의 주제로 묶였다. 주제는 연구참여자들이 A대학교 사범대학 교과내용학 교수가 되기 이전부터 현재까지의 시간적 흐름에 따라 구성되었다. 주제의 명칭은 시간적 의미뿐만 아니라 포함된 범주들의 내용을 드러낼 수 있도록 수정되었다. 그 결과는 <표 III-5>와 같다.



연구자: 그렸죠.

교수 B: 그러면 그 과목을 예를 들면 그 교수님이 개설하신 그 연구실에 학생이 많다고 하면 유지가 되겠지만 그것도 잘 안 되는 거예요 요즘에는 왜? 대학원생 수가 줄어들었기 때문에. 이런 상황에서는 저도 제가 여기서 제 역할을 하려면 그런 접점을 제가 스스로 고민해서 활발하게 하지 않으면 옛날처럼 계속 대학원생이 들어온다면 모르겠지만, 그렇지 않으면 저도 살아남기 이렇게 쉽지 않을 거 같아요. 고립화 돼서 저 혼자 연구한다는 게.

[그림 III-1] 컴퓨터 프로그램을 활용한 개념화 과정

<표 III-5> 개념을 토대로 도출된 범주 및 주제

주제	상위범주	하위범주
사범대학 교수가 되기 이전의 경험	정체성의 기반 마련	학생으로서 경험한 사범대학
		‘내용학 전문가’로의 성장
	사범대학 교수직 지원	‘학생 교수자’로서의 역할 수행
		학문과 생계를 함께 고려함
사범대학 교수가 된 이후의 어긋남과 흔들림	시선의 불일치	교육을 깊이 고민하지 않음
		내가 바라보는 나
	새로운 환경 속 헤매	외부에서 바라보는 나
		사범대학 교육과의 낯선 만남
사범대학 교수의 정체성 재구성	배움의 경험	‘내용학’과 ‘교육’ 사이에서의 갈등
		부족한 부분을 스스로 공부함
		주어지는 일로부터 배움
	사범대학 교수의 정체성 재구성 양상	교육 주체와 전문가로부터 배움
		교육자 정체성의 재구성 양상
		연구자 정체성의 재구성 양상

## 제 4절 연구의 타당성 및 윤리적 고려

### 1. 연구의 타당성 확보

연구자의 해석은 연구자에게만 타당하게 여겨지고, 독자들에게는 타당하지 않게 받아들여질 수 있다. 이러한 해석을 포함하는 연구는 연구참여자에 대한 왜곡된 인식을 만들 수 있으며, 나아가 우리가 살아가는 사회에 기여하기 어렵다. 따라서 연구의 타당성 확보를 위해, 본 연구에서는 김영천 외(2019)가 제시한 질적연구 타당도 준거에 따라 연구의 타당성을 확보하였다.

첫째, 삼각검증(triangulation)이다. 삼각검증은 현상을 입체적으로 이해하기 위해, 다양한 시각이 반영된 자료를 통합적으로 활용하는 것이다(김영천 외, 2019). 이를 위해, 본 연구는 먼저 다수의 A대학교 사범대학교과내용학 교수를 모집하였다. 동일 소속 교과교육학 교수도 일부 모집하여, 그들의 시각에서 본 교과내용학 교수를 확인하였다. 그리고 면담 자료는 연구참여자의 인식에 의존한 것이므로 이에 의존한 연구의 질은 담보하기 어렵다. 이에 연구참여자와 관련된 각종 문서 정보, 연구 현장과 관련된 기록물이 함께 수집 및 활용되었다.

둘째, 연구참여자의 확인(member checking)이다. 연구참여자를 자료의 해석 과정에 참여시키는 것은 그들의 관점을 제대로 반영하고 있는 연구임을 보여줄 수 있다. 본 연구는 연구참여자 대부분에게 면담 전사본과 연구자의 해석에 기반한 추가 질문들을 이메일로 보냈다. 그들은 추가 질문에 답을 하면서, 연구자가 자의적으로 해석한 부분들을 짚어주며 말의 의도를 자세하게 설명해주었다. 면담 전사본 제공은 그들을 난처하게 만들 수 있다(Glesne, 2016). 그러나 그들이 면담에서 특정한 말을 했을 때의 맥락을 기억하기는 어렵다. 따라서 연구자는 필요 시 참고할 수 있도록 그들에게 면담 전사본을 제공하였다.

셋째, 동료 연구자의 자문(peer review)이다. 자료수집 과정에 직접 참여하지 않은 동료 연구자는 혼자서 연구하는 과정에서 나타날 수 있는 주관적 해석이나 오류를 발견할 수 있다(김영천 외, 2019). 본 연구의 결과는 연구참여자의 확인 이후, 개인정보에 접근할 수 있는 지도교수에게 자문을 받았다. 연구주제와 관련이 없거나 개념과 범주, 범주와 범주 관계가 타당하지 않은 경우는 논의를 거쳐 수정되었다.

넷째, 연구자의 성찰이다. 연구자는 연구를 시작하기 전부터 연구주제에 대해 선형적 시각을 가지고 있다. 이 시각은 성찰을 통해 연구를 진행하는 과정에서 다듬어진다. 만약 연구자가 자료와 상관없이 본인의 처음 시각을 유지한다면, 연구자 개인의 관점만 담긴 연구가 된다. 따라서 본 연구에서 연구자는 선형적 시각을 내려놓고, 자료 그 자체에 집중하여 낯설게 보기 위해 스스로 노력하였다. 구체적으로 면담 자료는 한번

분석된 이후에 익숙함이 사라질 수 있도록 일정 기간이 지난 후에 재분석되었다. 서로 다른 두 시기의 분석 결과를 비교하면서, 연구자는 성찰의 시간을 가졌다.

## 2. 연구의 윤리적 수행 및 안정성 배려

연구자는 먼저 연구윤리 교육을 이수하였다. 구체적으로 ‘Social & Behavioral Research’ 라는 명칭의 CITI 교육을 이수하였다(Record ID : 41220470). 이후 서울대학교 생명윤리위원회에 본 연구에 대한 심의를 의뢰하여, 승인 통보를 받았다(IRB No. 2207/001-004).

연구의 진행 과정에서는 개인정보에 해당하는 성별, 연령대, 소속학과, 현임교 교수경력, 중등교사경력, 이메일 주소가 수집되었다. 이메일 주소를 제외한 개인정보의 수집목적은 자료 해석에 참고하기 위함이었다. 이메일 주소는 연구결과 확인을 위해 연구참여자와 소통하고, 비대면 면담 시에 사례를 지급하기 위한 목적으로 수집되었다. 연구참여자가 수집을 원하지 않는 정보, 고유식별번호 등 연구참여자에게 민감한 정보는 수집되지 않았다. 수집 이후, 개인정보가 기입된 문서는 잠금장치가 달린 연구자의 개인 사물함, 온라인 파일의 경우는 암호를 설정한 뒤 외장하드에 보관 및 관리되었다. 개인정보 접근자인 연구책임자 본인과 지도교수만 자료에 접근하였다. 면담 녹화자료는 면담 종료 후 녹음자료만 추출하고 영상자료는 제거하였다. 녹음자료는 전사작업을 완료한 후 즉시 파기하였다. 전사 과정에서 연구참여자는 <표 III-2>와 같이 익명화되었으며, 면담 내용에서 그들을 추측할 수 있는 개인정보는 기호로 표시하여 전사되었다. 연구참여 동의서는 관련 법령에 따라 잠금장치가 달린 연구자의 개인 사물함에 연구 종료 후 3년간 보관 후 폐기하고, 그 외 연구와 관련된 자료는 서울대학교 연구윤리 지침에 따라 작성일로부터 5년을 보관할 예정이다. 이러한 과정을 통해, 연구자는 연구참여자를 윤리적으로 고려하면서 그들의 사생활을 존중하고자 하였다.

연구참여자에 대한 안정성도 고려되었다. 연구자는 연구참여자가 언제

든 참여 도중 참여 거부 의사를 표현할 수 있으며, 그들에게 어떠한 불이익도 작용하지 않음을 사전에 안내하였다. 참여 거부를 원하는 경우, 그들은 연구자에게 즉시 의사를 표현하고 그만둘 수 있었다. 그러나 본 연구에서 중도에 참여 중단을 요청한 연구참여자는 없었다. 면담은 대면 면담을 원칙으로 하여, 연구참여자가 편안하면서 안전함을 느끼는 장소인 그들의 연구실에서 주로 이루어졌다. 코로나19 상황이 완전히 종료되지 않았던 시점임을 고려하여, 면담이 코로나19 방역수칙을 지키면서 실시되는지 추가적으로 판단하였다.

## 제 4장 연구결과

### 제 1절 사범대학 교수가 되기 이전의 경험

#### 1. 정체성의 기반 마련

사범대학 교수의 정체성은 교수직을 해 나가면서부터 만들어지는 것이 아니다. 정체성은 어린이, 청소년, 대학(원)생으로서 했던 경험과 분리될 수 없으며, 개인적 삶을 반영한다(Hayler & Williams, 2020). 개인적 삶의 경험은 정체성의 기반을 마련하고, 교수가 된 이후에도 그들의 정체성에 영향을 미치게 된다. 대학(원)생으로서의 경험이 교수의 정체성 발달과 관련이 있다는 Reybold(2003)의 연구와 마찬가지로, 학부 및 대학원 경험은 그들의 초기 정체성을 형성하였다. 학생으로서 사범대학을 경험한 연구참여자들은 교육에 관심을 가지고, 교과내용학 교수에 대해 사회적 학습을 하였다. 연구참여자들의 대학원 경험은 그들 본인을 ‘내용학 전문가’로 인식하게 만들었다. 일부 어문계열 연구참여자들은 대학원에서 ‘학생 교수자’가 되어 수업을 진행하면서 내용학 전문가와 ‘언어 교수자’의 정체성을 함께 가지게 되었다.

#### 가. 학생으로서 경험한 사범대학

##### 1) 교육에 관심을 가지게 됨

##### 가) 교육에 관심이 적은 상태로 입학함

사범대학 학부를 나온 연구참여자 대부분은 학부 입학 전까지는 교육에 관심이 적었다. 그들은 특정 교과를 좋아하여, 교과 내용을 심화해서

배울 수 있는 학부로 진학하기를 희망하였다. 그래서 문리과대학으로 진학한 연구참여자도 있었지만, 불안정한 사회 상황 속에서 주위의 권유로 졸업 후 교사자격증을 받을 수 있는 사범대학으로 진학한 연구참여자도 있었다. 교사가 되고 싶다는 뚜렷한 동기가 없었던 연구참여자들은 입학 당시에 비 사범대학 학생과 교육에 관한 관심 수준에서 차이가 없었다. 연구참여자 C\_4는 당시 상황을 떠올리며 사범대학 학부 입학을 ‘운명’으로 표현하였다. 사범대학 학부를 나온 연구참여자 대부분은 교육과 거리를 두고 있다가 사범대학에 들어가면서 운명처럼 교육을 만나게 되었다.

그 시기에 어려운 가정 형편에서 대학 졸업조차 여의치 않는(은) 그 과(문리과 대학의 학과)를 선택하는 것보다는 ○○<sup>7)</sup> 공부를 하고 싶으면 똑같은 ○○ 공부를 하되 그리고 졸업을 하고 나면 자격증이 부여되는 사범대학의 ○○교육과를 가는 게 어떨겠나라고 선생님이... (중략) 어 그래서 나는 사실 운명처럼 사범대학에 왔죠.

연구참여자 C\_4와의 1차 면담(2022.09.06.) 내용 중 발췌

## 나) 교육을 배우고 생각함

사범대학에 입학하여 받은 학부 교육은 연구참여자들이 교육에 관심을 가지는 계기가 되었다. 당시 사범대학 환경을 고려하면, 학부에서 교육을 배울 기회는 많지 않았다. 연구참여자 대부분이 학부를 졸업하였거나 재학 중이었던 1990년대에 이르러서야 사범대학 교육과정에서 교직 과목이 강화되기 시작하였다(박남기 외, 2019). 사범대학 교과교육과의 교수진 구성은 교과내용학 교수의 비율이 전체의 75% 정도로, 교과내용학을 중심으로 교육이 이루어지고 있었다(김병찬, 2003). 이러한 환경에도 불구하고 교육학 내용을 배우고 교육실습도 하면서 연구참여자들은 교육과 가까워졌다. 교육이 왜 중요하고 교사라는 직업은 어떠한지를 생각해보며 ‘교육에 관심이 있는 사람’이 되어 갔다. 교육에 관한 관심

7) ○○은 교과명이며, 이후 면담 내용에서 나오는 ○○도 동일함

은 그들이 사범대학 교수가 된 이후에 교육의 중요성을 인지하면서 교육 활동을 해 나가는 기반이 되었다.

학부 때는 ○○도 배우고 교육도 배웠으니까. 그래서 이제 어떤 식으로 교육이 진행돼야 되고, 관심을 가지고 어떻게 노력해야 되고, 적어도 이런 걸 알고 동의도 하고 함께 노력한다든가 이런 게 있는 거지. 그렇지 않은 사람(학생으로서 사범대학의 경험이 없는 교수)은 나 몰라라 하는 거야.

연구참여자 C\_2와의 1차 면담(2022.08.04.) 내용 중 발췌

학부 동안 교사를 희망하지는 않았지만, 교생실습 후 교사라는 직업에 대한 관심이 생겼습니다. 사범대학에서 공부하는 동안 자연스럽게 교육의 중요성을 인식하게 되어 교수가 된 이후 큰 도움이 됩니다.

연구참여자 C\_5과의 2차 면담(2022.10.05.) 내용 중 발췌

일부 연구참여자들에게는 사범대학 학부 경험이 현재 사범대학 교수로서 가지는 정체성에 큰 영향을 주었다. 연구참여자 C\_1은 사범대학에서 학부 교육을 받았다는 이력으로 인해서 이후에 내용학 연구만을 하는 과정에서도 학외 및 외부의 교육 관련 업무를 다른 사람들보다 더 많이 제안받았다. 사범대학 학부 교육으로 그는 교육과 계속 연결되었다. 연구참여자 C\_4는 현재 시점에서 사범대학 교수로서 본인이 가지는 정체성의 근본은 사범대학 학부 교육이라고 이야기하기도 하였다.

그 ○○, ○○ 학회에서도 내가 사범대 (학부)를 나왔다는 그런 것 때문에, 교육 쪽(분과)에 위원 쪽으로 배정시켜서 뭔가 진행되게 부탁을 하고. 그러니까 일단은 그... 음... 기본적으로는 어, 사범대라고 하는 이 부분도 다른 사람한테 인식되기로 교육을 경험해본 사람, 그러니까 조금 더 잘 할 수 있을 거라고 보는 관점, 이러한 것들이 내가 기본적으로는 ○○을 하고 있었지만은 동시에 이제 교육 쪽으로 조금 더 머물게 했던 그런 부분도 있었다고 봐야 되겠죠?

연구참여자 C\_2와의 1차 면담(2022.08.04.) 내용 중 발췌

(사범대학 교수로서의 정체성은) 이미 형성이 되어 있었죠. 사범대학 교육을 거쳤으니까. (중략) 그... 나의... 학문적 정체성의 가장~ 근본은 본질은 학부 교육이었다고 봐. 그게 사대 교육이 가지고 있는 정체성으로서 우리가 유지해야 하

는 거지.

연구참여자 C\_4와의 1차 면담(2022.09.06.) 내용 중 발췌

오랫동안 교육학을 공부해 온 교과교육학 교수의 관점에서는 학부에서 소수의 교직 과목을 들은 것만으로 사범대학 교수로서 교육을 다룰 수 있다고 말하기는 어려웠다. 그러나 교과내용학 교수에게는 교수가 되기 이전에 교육을 배운 거의 유일한 경험이 학부 교직 과목이기에 그 경험은 크게 다가왔다. 교과내용학 교수가 교육에 관심을 가지고 교수직을 해 나갈 수 있는 발판이 되었다.

그냥 학부 때 달랑 한 거야. 학부 때도 교육학 했나 그 사람들이? 그냥 교직 과목 몇 개 들은 거 아니야. 그걸로 가지고 석박사는 댄 데... 댄 걸 해 놓고 와 갖고, 교육하려니까 ‘아니 나도 할 수 있어.’ 그러면 나같이 석박사를 (교과교육학으로) 몇 년 한 사람의 입장에서 봤을 때는 ‘아~ 그 교육학은 아무나 하네’ (중략) 그런 생각이 드는 거야.

연구참여자 E\_1과의 1차 면담(2022.08.25.) 내용 중 발췌

## 2) 교과내용학 교수의 역할을 학습함

사범대학에서 학부 혹은 대학원 과정까지 보낸 연구참여자들은 교과내용학 교수는 누구이며 무엇을 하는 사람인지에 대한 이미지를 가지게 되었다. 학생으로서 바라보았던 교과내용학 교수는 ‘교육이 아닌 내용학만을 다루는 사람’ 이었다. 수업을 들으면서, 교과내용학 교수가 무엇을 하고, 하지 않는지, 해야 하는지를 간접적으로 학습하였다. 간접적인 ‘사회적 학습’ 은 그 내용이 긍정적이든 부정적이든 관계없이, 교과내용학 교수로서 가지는 연구참여자들의 초기 정체성에 영향을 주었다.

연구참여자 대부분은 A대학교 사범대학에서 처음 사범대학 교수가 되었다. A대학교 사범대학에서 첫 교수직을 시작하거나, 타 대학교의 비사범대학 교수로 근무하다가 A대학교 사범대학으로 옮기게 된 경우였다. 따라서 A대학교 사범대학 교수가 되기 전 사범대학 교수직의 경험, 일부는 교수직의 경험이 없었다. 그래서 본인이 A대학교 사범대학으로부터

부여받은 교과내용학 교수라는 지위에 대해서, 이전에 학생으로서 경험한 교과내용학 교수의 모습을 떠올리며 따라가고자 하였다. 그들은 학습한 대로 교수직 초기에 ‘내용학을 강의하고 연구하는 사람’이 되었다.

어차피 이제 경험을 보고 오기 때문에, 나도 그냥 왔을 때 내 (내용학) 연구를 열심히 하면 되고, 그다음에 어... 학부 때 학생들이 이제 교사가 되고 싶은 애들이 있으니까 거기에 맞게 (내용학 지식) 충실하게 가르치면 될 것이다.

연구참여자 C\_5과의 1차 면담(2022.08.31.) 내용 중 발췌

내가 여기서(A대학교 사범대학) 대학원 다닐 때 모습. 그~대로 하고 싶다는 거지. 그럼 대학원생들도 내용학 연구를 하고, 나는 내용학 연구를 가르치고. 그 생각밖에 안 하고 온 거지.

연구참여자 C\_1과의 1차 면담(2022.08.03.) 내용 중 발췌

사범대학 교육을 통해 교과내용학 교수의 역할을 학습한 것은 연구참여자들이 내용학에만 집중하게 만드는 한편, 수업의 방식과 태도를 긍정적인 방향으로 변화시키기도 하였다. 연구참여자 C\_1은 수업방식에 대해서는 그대로 따라가지 않고 경험에 기반하여 이전 수업과는 다른 수업을 운영해 나갔다. 본인이 학생으로서 들었던 교과내용학 수업의 아쉬웠던 점을 교과내용학 교수가 된 이후에 ‘타산지석’으로 삼아서 보완하기 위해 노력하였다. 연구참여자 C\_7은 자신에게 교과내용학 수업을 해주었던 교수의 철저한 준비성과 열정을 보면서 수업에 임하는 교수의 태도를 본받고자 하였다. 학생으로서 바라보았던 교수의 모습에 대한 ‘모델링’이 나타났으며, 이는 사범대학 학부 경험이 없는 연구참여자에게서도 확인할 수 있었다.

그건(재미를 고려하는 것) 내 경험 때문에 그래요. 내가 △△<sup>8)</sup>학을 (교과교육과에서) 처음에 들을 때는 설명만 들었기 때문에 재미가 하나도 없었어. 무조건! 외워야 되는 거야. 응? 근데 이제 외우더라도 ‘어, 그래. 이걸 뭐가 어떨고...’ 하면서 재미를 느끼면, 거기서 하나의 특징이 나한테 다가오는 게 있다면은 재밌게 외울 수 있잖아.

8) △△은 내용학의 세부 학문 영역이며, 이후 면담 내용에서 나오는 △△도 동일함

당시에 교수님께서서는 어쨌든 은사님께서서는 어... △△과 관련된 교육적으로 하시지는 가르치지는 않으셨거든요. 그래서 지도를 하시진 않으신 거 같아요. 그런데 교수님하고 답사를 가게 되면 잘 모르는 길을 막 이렇게 헤쳐 나가기도 하고 뭐 그런... (중략) 그리고 또 이제 거기서 꼼꼼하게 지도해주셨던 그런 것들이 아 되게 귀감이 됐던 거 같아요.

## 나. ‘내용학 전문가’ 로의 성장

### 1) 내용학을 하기 위해 대학원에 진학함

연구참여자들은 내용학 공부를 위해서 대학원에 진학하였다. 비 사범대학 학부를 나온 연구참여자들은 전공을 이어서 대학원에 진학하였으며, 사범대학 학부를 나온 연구참여자 중에서도 상당수는 비 사범대학 석사 혹은 박사과정에 진학하였다. 사범대학 대학원을 진학한 연구참여자들도 교육학이 아닌 내용학을 공부하기 위해 진학하였다. 즉, 연구참여자들이 하고 싶었던 공부는 교육학이 아닌 어학, 과학과 같은 내용학이었다. 당시 대학을 둘러싼 여러 사회적 문제들과 좋지 않은 공부 여건으로 인해 제대로 배우지 못했다는 아쉬움(연구참여자 C\_2, C\_3, C\_5), 교사 일을 하면서도 마음 한쪽에서 커지고 있었던 공부에 대한 열망(연구참여자 C\_1, C\_4), 학계에 남고 싶은 마음(연구참여자 C\_6) 등이 연구참여자들을 대학원으로 이끌었다. 각자의 상황은 달랐지만, 연구참여자 모두 좋아하는 내용학을 더 배우고 싶었다.

이제 어떤 대학가에서는 그 뭐 어떤 민주화 운동 같은 것들이 아주 많이 일어나고 있었고, 그러다 보니까 이 정상적인 그런 어떤 어 대학 수업이 진행이 잘 안 됐어요. 수업 거부도 많이 하고, 뭐 학생들도 공부 자체는 별 뜻이 없고. (중략) 원래는 원해서 △△학을 전공을 했는데, 고등학교 때부터 정말 원해서 왔는데, 공부를 너무 안 하고 졸업하는 것 같아서, 대학원 가서 공부를 조금

해보겠다라는 생각을 했고. 어... 대학원 오면 교수가 된다는 생각도 별로 안 했어요.

연구참여자 C\_3과의 1차 면담(2022.08.30.) 내용 중 발췌

이제 교사가 됐죠. 교사가 됐고, 하지만 이제 가지고 있었던 그... 학문, 학문에 대한 관심, 공부에 대한 이제 에... 열망과 지향은 이제 계속돼 있었고.

연구참여자 C\_4와의 1차 면담(2022.09.06.) 내용 중 발췌

△△학을 공부하면은 조금 잘 안 풀려도 ○○ 선생은 되기 때문에, 예. 이제 뭐... 여러모로 먹고 사는데 덜 지장이 있겠다라는 그런 고려가 있어가지고. 근데 기본적으로는 이제 인문학으로서의 △△학 공부를 하고 싶어서 대학원을 간 거죠.

연구참여자 C\_6과의 1차 면담(2022.09.15.) 내용 중 발췌

## 2) 내용학 연구 경험을 쌓음

내용학을 공부하기 위해 대학원에 진학한 연구참여자들은 대학원 과정 동안 내용학 연구를 위한 ‘훈련’을 받았다. 6년 이상의 오랜 기간에 걸쳐서 연구참여자들은 내용학 전문가이자 연구자로서 요구되는 학문적 역량의 기반을 갖추고(정혜주, 2020), 가치, 행동, 규범을 내면화하였다. 결과적으로 연구참여자들은 독립적인 ‘내용학 연구자’이자 ‘내용학 학문 사회의 일원’으로서 정체성을 가지게 되었다(Antony, 2002). 동시에 내용학에 대한 열정은 이전보다 더 커졌다. 일부 연구참여자들은 한국과 다른 외국의 환경에서 배우고 저명한 학자들과 함께 연구하면서 내용학 연구에 자신감과 자부심을 얻었다(연구참여자 C\_1, C\_2, C\_6). 이러한 긍정적인 심리는 그들을 내용학 연구자의 삶으로 이끄는 강한 원동력으로 작용하였다. 훈련의 과정이었던 대학원 과정은 연구참여자들을 ‘내용학을 공부하는 학생’에서 ‘내용학을 연구하는 전문가’로 성장시켰다(Gardner, 2008).

(××<sup>9</sup>)에서의 박사과정은) 오히려 더 훨씬 그... 큰~ 이제 열정으로 공부를 하게 된 계기가 예. 그렇게 이제 되지 않았다. 그러니까 이제 본고장(××)에서 △△

공부를 이제 한다라고 하는 게 그게 이제 박사과정에서... 이제 ××에서 하게 된 그 큰 의미였던 것 같아요.

연구참여자 C\_6과의 1차 면담(2022.09.15.) 내용 중 발췌

△△학 분야에서 매우 훌륭한 능력을 갖춘 지도교수에게서 훈련을 받았네요. 하여 국내에서 그 누구보다도 뒤지지 않는 △△학적 연구 배경을 가지고 있다고 자부해요.

연구참여자 C\_2와의 1차 면담(2022.08.04.) 내용 중 발췌

박사학위를 받은 이후에도 연구참여자들은 내용학 연구에 몰두하고 국제 학회 등에 참여하면서 내용학 연구자로서 계속 성장해나갔다. 내용학 연구 활동을 이어나가면서 연구자로서의 지위는 더 탄탄해졌으며, 내용학 연구자 정체성은 강하게 자리잡았다. 교과내용학 교수 대부분이 사범대학 교수가 되기 직전에 1편의 교육 논문<sup>10)</sup>을 출판하거나 오직 내용학 논문만을 출판한 것은 그들의 내용학 연구 외길을 보여준다. 연구참여자 C\_4는 다른 연구참여자들과 다르게 사범대학 교수가 되기 전에 교육대학교 교수로 근무하면서 교육 논문을 일부 작성하였다.

이게 환경이 좋으니까 연구 또 뭐 학회, 학술 활동하기 위한 환경이 ××만큼 좋은 데가 없는 것 같아요. (중략) 세계적인 학자들인데 이제 이런 사람들 세미나가 있는데 같이 발표하고 또 교정도 받고 피드백도 받고 그러면서 이제 엄청 이 분야(내용학)에서는 박사 받고 난 뒤부터도 계속 성장을 한 거예요.

연구참여자 C\_8과의 1차 면담(2022.10.13.) 내용 중 발췌

#### 다. ‘학생 교수자’로서의 역할 수행

어문계열(외국어) 연구참여자들은 학부 교육의 상당 부분을 대학원생이 담당하는 외국 고등교육의 구조적 특성(임희진, 2019)에 따라서 대학

---

9) ××는 국가, 지역 혹은 대학명을 나타내며, 이후 면담 내용에서 나오는 ××도 동일함  
10) 교육 논문은 논문 제목 및 주요어에 ‘교육’의 포함 여부를 기준으로 판단함. 학술지명에 ‘교육’이 포함되어도 내용만을 다루는 논문도 함께 있으므로, 학술지명은 부수적으로 고려함

원생으로서 강의 조교(Teaching Assistant, TA)를 맡아 직접 교양과목인 언어 수업을 진행하였다. 이 과정에서 그들은 연구뿐만 아니라 수업을 위한 훈련도 받았다. 교수가 되었을 때 할 것으로 기대되는 수업에 대해서 ‘직접적 사회화’ 과정이 일어났다(Burke & Stets, 2009). 이 경험은 교육자로서 학습자에 대한 이해와 수업 역량을 향상시켰으며, 교과내용학 교수로서 진행하는 수업의 기초를 형성하였다. 다른 학과계열과 다르게 수업에서 ‘학생 교수자’ (student teacher)로서 역할을 하면서 ‘교육자 정체성’, 정확하게는 ‘언어 교수자’ (language teacher) 정체성이 만들어진 것이 두드러졌다. 그들은 내용학 연구자이자 언어 교수자 정체성을 가지게 되었다.

그... ×× 대학생들의 그 ○○에 대한, ○○ 구사에 대한 현실을... 그러니까 굉장히 말을 ○○이니까 잘하는 듯 하지만은 실제 이제... 이... 문장을 구성하고, paragraph(문단)을 구성하고, 더 나아가서 이제 하나의 그... 그 서론, 본론, 결론 이 짜여진 글을 구성하는 그 능력에는 그 친구들도 굉장히 variation(차이)가 많고, 또 특유의 특징도 있고, 문제도 많고, 뭐 이런 이제 것들을 이제 발견하면서 이제 재밌었던 기억이 있구요. (중략) 직접 △△을 가르치는 수업이었기 때문에, 나~중에 이제 한국에서도 이제 계속 지금도 하게, 하고 있는 △△ 선생, △△ 선생으로서의 어... 어떤 기초 모델을 만드는 (중략) 후반 2년에 했던 그 △△ 수업은 특히 이제 굉장히 큰 도움을 주었, 주었던 것 같습니다.

연구참여자 C\_6과의 1차 면담(2022.09.15.) 내용 중 발췌

## 2. 사범대학 교수직 지원

### 가. 학문과 생계를 함께 고려함

내용학 전문가인 연구참여자들이 교수직을 염두에 두고 공부한 것은 아니었다. 그들은 단지 내용학을 좋아하고 지금까지 해 온 내용학을 계속하고 싶었다. 그래서 내용학을 하면서 생계를 유지하는 직업이 필요하였다. 그들이 교수직을 지원할 당시 어문·인문사회계열에서는 연구원으로 갈 수 있는 연구소가 많지 않았기 때문에, 내용학으로 생계를 이어나

갈 수 있는 유일한 길은 교수직이었다. 해당 계열의 연구참여자들은 ‘기회가 생기는 대로’ 교수직에 지원하였으며, 교수직은 선택할 수 있는 것이 아니었다. 이학계열의 연구참여자들은 생계 외에도 활동의 자유도, 사회적 평판 등 연구원과 비교했을 때 교수직이 가지는 장점들을 고려하여 교수직을 선택하였다.

지금도 뭐, 어 교육과정평가원에서 ○○이나 ○○교육 관련되는 그 몇 명 안 되는 연구원들이 있지만, 뭐 과거에는 전혀 없었고. 내가 공부를 하던 시절에는. (중략) 내 학문을 위해서 가장 적합한 조건은 교수일 수밖에 없는 거죠. 그게 지금 이제 한국 사회, 선진국이 이제 어느 지표로도 선진국이, 선진국이 되어 있는 한국 사회의 가장 큰 인문학, 기초학문, 또 그 기초학문에 대한 교육 경력이 가지고 있는 문제점이죠. 교수가 아니면 생업을 이어가기 어려운 그런 조건인 거죠.

연구참여자 C\_4와의 1차 면담(2022.09.06.) 내용 중 발췌

그쪽(○○교육과)에도 계속 자리...가 있고, 기회는 있으니까. 저도 이제 그런 식으로 해서, △△학 전공자...이고, 어... 기회가 생겨가지고, ○○교육과로 오게 된 그런 경우라고 할 수 있습니다. (중략) 기회가 생기는 대로 가는 거죠.

연구참여자 C\_6과의 1차 면담(2022.09.15.) 내용 중 발췌

## 나. 교육을 깊이 고민하지 않음

연구참여자들은 내용학을 전공하였기에, 동일 학문을 다루는 비 사범대학 교수직에 지원하여 그곳에 갈 수도 있었다. 그러나 결과적으로 그들은 사범대학 교수가 되었다. 사범대학 교수직에 지원한 데에는 교육과 관련된 특별한 이유가 있지는 않았다. 사범대학은 교사교육을 담당하는 곳으로 교육이 강조되어야 함에도 불구하고, 교수직에 지원하는 과정에서 교육에 관한 고민은 두드러지지 않았다.

연구참여자들은 학부 ‘모교’ 이고, 교수직 ‘자리’ 가 생겼기 때문에 사범대학 교수직에 지원하였다. 연구참여자 C\_1과 C\_8은 사범대학에서 본인이 해 오던 내용학 연구를 더 발전시키고자 하였다. 학생으로서 사범대학을 경험하면서 교과내용학 교수를 내용학에 집중하는 사람으로 인

식하게 된 사회적 학습이 작용하였다. 또한 당시 교과내용학 교수 채용 과정에서 내용학 연구가 중요하게 고려되었던 것과는 관련이 있었다. 교과내용학 교수는 가르쳐야 하는 내용학 세부 영역으로 모집되었으며, 채용 과정에서 전공 적합성, 즉, 모집하는 내용학 영역에 대해 얼마나 잘 알고 있으며 많은 연구실적을 가지고 있는가가 중요하게 고려되었다. 내용학 연구 중심의 채용 과정은 그들이 교육을 깊이 고민하지 않고 사범대학 교수가 되도록 하였다.

거기는 어차피 출신이고. 학부를 나왔고. (중략) △△학에 대해서 해왔던 걸 쪽 ××대 와서도 더 develop(발전)시키고 더 이렇게 해 나가고자 했던 게 굉장히 강했지.

연구참여자 C\_8과의 1차 면담(2022.10.13.) 내용 중 발췌

가르치는 거 위해서 응? 교과목을 담당하기 위해서 전공을 찾아서 뽑는다면은 그러면 그 사람은 내 전공을 가르치려고 온 거고. 그다음 연구는 얘기도 없는 거야. 아무것도. 아무것도 없어요. 연구 어떻게 해야 되는지. 연구 업적만을 (이야기)하는데 그 가르치는 과목에 대한 전공(내용학) 논문만 갖고 평가를 해갖고 왔다고. (중략) 뭐 △△학 하든 ○○교육하든 같이 해서, 해서 그거를 가지고 평가를 해서 뽑았다면 괜찮은데. 그러지 않고 완전히 별개로 뽑았잖아.

연구참여자 C\_1과의 1차 면담(2022.08.03.) 내용 중 발췌

연구참여자 C\_3은 사범대학 교수가 교육과 관련된 일을 해야 하는 것으로 인식하고 있었으나 교육학 지식은 없는 상황이었다. 그럼에도 불구하고, 교육에 관한 관심을 바탕으로 교육도 할 수 있을 것이라고 생각하였다. 연구참여자들은 내용학만을 해 오고 이것만을 바라보면서 사범대학 교수가 되었다. 그 결과, 사범대학 교수가 된 이후에 예상과 다른 사범대학 환경 속에서 어려움을 겪게 되었다.

이쪽 분야, 교육 쪽도 조금 한번 해볼 만하다는 생각이 들었고, 또... 여기 이제... 어... 어떤 교수 모집...이 있어서 어찌다가 여기 오게 된 거죠.

연구참여자 C\_3과의 1차 면담(2022.08.30.) 내용 중 발췌

반면 사범대학에서 교과교육학 교수는 교과교육을 가르치기 위해 모집되어, 교과교육에 관한 연구실적이 채용에서 중요하게 작용하였다. 교과교육학 교수는 ‘교육 전문가’로서 사범대학 교수직에 지원하였다는 점에서, 교과내용학 교수와는 교수직 시작부터 동일 선상에 있지 않았다. 이러한 채용 시스템 속에서 대부분의 교과교육과에서는 교과내용학과 교과교육학은 분리 상태였으며, 교과내용학 교수는 교육과는 분리된 내용학을 하는 사람이 되었다.

## 제 2절 사범대학 교수가 된 이후의 어긋남과 흔들림

### 1. 시선의 불일치

사범대학에 들어온 이후에 연구참여자와 외부의 시선 불일치가 나타났다. 불일치는 ‘사회적 스트레스’와 ‘심리적 불편함’을 만들며 (Burke, 1991), 이로 인해 정체성의 갈등이 발생할 수 있다. 연구참여자들은 이전의 경험을 통해 만든 ‘내용학 전문가’ 정체성을 가지고 사범대학에 들어왔지만, 대학과 사회로부터 ‘교육 전문가’ 정체성을 요구받았다. 기존의 정체성과 다른 정체성을 요구받을 때, 처음에는 불일치를 유지하면서 나의 시선과 다른 것을 ‘차단’하는 모습이 나타나기도 하였지만, 시간이 지남에 따라 ‘수용’과 ‘타협’의 모습으로 불일치를 해소하기 위한 노력이 나타나기도 하였다. 교수 본인이 중요하다고 생각하는 역할과 대학이 교수에게 요구하고 기대하는 역할에 차이가 있으며, 이때 교수에게서 역할 갈등이 나타났다는 손준중, 오영재(2006)의 연구와 맥을 같이 한다.

#### 가. 내가 바라보는 나 : ‘내용학 전문가’인 ‘교육 비전문가’

대학원 과정의 훈련을 거쳐, 연구참여자들은 ‘내용학 전문가’가 되

었다. ‘내용학 전문가’로서, 교수직 초기에 그들은 사범대학에서 본인이 잘 알고 있는 내용학을 가르치고 연구하는 것으로 역할을 인식하였다. 동일한 학문을 다루는 비 사범대학 교수와 다르지 않았다. 그것이 학생으로서 경험한 사범대학 교과내용학 교수의 모습이자, 사범대학이 교수 임용 시 요구한 모습이였다.

(사범대학에) 와도 처음에. 자연대에 있을 때하고 여기 있을 때하고 똑~같아요. 그게 바로 뭐냐하면 아까 얘기했었죠. 내가 여기에서 정체성을 인식하기 이전 단계에서 그냥 똑같이 하는 거야. 왜? 나는 여기 △△학 교수로 왔으니까 학문적인 것만 하면 된다는 거예요.

연구참여자 C\_1과의 1차 면담(2022.08.03.) 내용 중 발췌

반면 연구참여자들은 ‘교육 비전문가’였다. 교육은 잘 모르는 분야이고, 그들은 본인을 교육 관련 업무에 적합하지 않은 사람으로 인식하였다. 연구참여자 C\_6의 경우, 사범대학 교수에게 들어오는 교육 관련 업무들을 거절하면서, 교육과는 ‘보이지 않는 벽’을 세우기도 하였다.

그... 교직...과목도 이수를 안 했던 사람이기 때문에, 어... 솔직히 말씀드리면은 (교육에 관한) 큰~ 지식은 없었죠. ○○교육이나 그냥 교육학에 대한... 대한 지식이 없었죠. 없었... 고, (중략) 특히 처음 1년 정도는 그... 나는 △△학자다라는 아이, 이 정체성이 굉장히 강했던 것 같아요. 그래 가지고 그때는 심지어 이제 그... 여러 가지 그... 뭐 평가원이나 아니면 이제 국가기관 같은 데서 이제 그 ○○교육과 교수로서 이제 그 무슨 의뢰 같은 출제라든지 아니면 뭐 교과서 같은. 하여튼 뭐 그런 여러 가지 교육과 관련된 그런 것도 처음에는 되게 주저하고 잘 안 하려고 했었던 것 같아요. 저는, 저는 △△학자이기 때문에, 그런 쪽으로 적합하지 않습니다. 막 이런 식으로 대답했던 기억도 있고.

연구참여자 C\_6와의 1차 면담(2022.09.15.) 내용 중 발췌

## 나. 외부에서 바라보는 나 : ‘교육 전문가’

사회적으로 사범대학 교수를 바라보는 시선은 ‘교육 전문가’였다. 교육부는 1998년부터 현재까지 사범대학 등 교사양성기관을 대상으로 역

량진단을 실시하고 있다. 역량진단에서는 사범대학을 중등교사양성기관으로 보고, 우수한 예비교사 확보 및 유지, 교사임용률 향상을 성과진단의 중요한 기준으로 설정하고 있다(한국교육개발원, 2019). 이러한 교육부의 정책은 중등교사를 양성하는 ‘교사 교육자’로 사범대학 교수를 바라보고 있다. 교육부의 발표들을 매체를 통해 접하면서 영향을 받는 대중들 또한 사범대학 교수를 ‘교사 교육자’로만 바라보기 쉽다. 연구참여자들은 이와 같은 외부의 시선을 알고 있으며, 교과교육을 강조하는 사범대학의 분위기와 학회에서 본인을 바라보는 비 사범대학 교수들의 시선을 느끼면서, 외부에서 바라보는 사범대학 교수는 넓은 범위에서 ‘교육 전문가’라고 인식하였다.

항상 안에서든 논의가 되는 게 사범대의 정체성이 무엇이나, 이제 그래서 맨 처음에 나온 교원양성대학이라고 이제 말을 하잖아요. 그리고 아까 말한 사대 평가도 사실은 다~ 그 큰 objective(목표)에 이제 입각해서 하는 거잖아요. 어... 그러면 사람들도 일단 그렇게 볼 수도 있겠죠. 사대 교수 그러면은 교사 키우는 교육을 하는 사람. 근데 이제... 어... 저는 그냥 제 개인적인 또 생각으로는 사대를 그렇게 규정해서만은 안 된다고 생각을 하고요.

연구참여자 C\_6과의 1차 면담(2022.09.15.) 내용 중 발췌

사범대에서 했다 하면은 일단 사실은 그 뭐 외국, 외국 나가서 제가 이제 발표를 하고 보면은 끝나고 나면 외국 사람이 또 사범대에서 일하냐? 이렇게 물어보는 거야. 그런 것들이 많, 많거든요. 이게 어긋나 있는 거야.

연구참여자 C\_5과의 1차 면담(2022.08.31.) 내용 중 발췌

## 2. 새로운 환경 속 헤맴

### 가. 사범대학 교육과의 낯선 만남

#### 1) 처음이기에 어려움

시선의 불일치 속에서 연구참여자들은 사범대학 수업을 맡게 되었다.

이전에 수업 경험이 없었던 연구참여자는 모든 것이 처음이었기 때문에 수업 그 자체에 어려움을 느꼈다. 타 대학의 비 사범대학에서 교수로서의 수업 경험이 있었던 연구참여자들도 교사가 될 학생들 대상의 수업은 처음이었으며, 사범대학의 ‘학생’ 과 ‘교육’ 에 대한 정보가 부족하였다. 이러한 상황에서 어떻게 수업을 해야 하는지에 대한 막막함이 있었다.

처음에 그러니까 강의라는 걸 처음 해본 거기 때문에, 에... 일단 어떻게 준비해야 될지도 모르겠고, 학생들 수준이 어떤 건지도 모르겠고, 그다음에 에... 그... 아무래도 이제 앞에 나와서 다른 애들한테 얘기하는 것도 익숙하지 않으니가 전달하는 것도 조금 문제가 많았었고. 강의를 준비하고 그다음에 학생들에게 그 내용들을 효과적으로 전달할 수 있던 것들이 조금 힘들었던 것 같고요.

연구참여자 C\_5과의 1차 면담(2022.08.31.) 내용 중 발췌

교육도 만약에 인문학적인 △△학자로서 그 대학에서 강의를 한다 그러면 그것은 그냥 △△학적인 내용과 △△학적인 그런 어떤 연구방법을 알려주면 되는 거예요. 그럼 이제 연구방법은 대학원에서 하겠지만. 그런데 어... 사범대에서 교육을 한다는 것은 어떤 내용학도 가르쳐야 되고, 그걸 어떻게 교육할 것인가에 대해서 가르쳐야 되니까... 이게 어려운 거죠. 그러니까 어... 내가 (사범대에) 올 때 생각한 것보다 훨씬 더 여기(사범대)는 다른 분야였고. 그래서 되게 당황한 거지.

연구참여자 C\_3과의 1차 면담(2022.08.30.) 내용 중 발췌

## 2) 다루어야 할 내용이 방대함

처음이 주는 어려움과 함께, 연구참여자들은 기대와 다르게 본인이 전공하지 않은 다른 세부 영역도 가르쳐야 하는 상황에 놓였다. 내용의 방대함 속에서 수업은 부담으로 작용하였다. 이는 사범대학의 교육 환경상 피할 수 없는 부분이었다. 사범대학 교과교육과는 타 학과에 비해 적은 수의 교수로 구성되며, 그중 교과내용학 교수는 학과당 5명 내외였다. 중등교육에서는 교과의 모학문이 되는 내용학의 전체 영역을 아우르기 때문에, 적은 수의 교수들에게 많은 영역의 수업이 할당될 수 밖에 없었다.

다. 또한 사범대학 교과교육과에서 운영하는 과목은 교육부의 틀에 맞추어 개설되었다. 중등학교 교사자격의 무시험 검정을 위해서 교육부가 지정한 기본이수과목(또는 분야)(교육부 고시 제 2020-240호, 2020.10.30.)에 근거를 두었다. 결과적으로, 사범대학 교과교육과는 대개 타 단과대학 학과에서 각각 하나의 과목이 되는 세부 영역들을 합쳐서 한 과목으로 운영하는 경우가 많았다.

교수님이라 할지라도 해서 특정 분야의 전문가이겠지만, 보통 사범대 수업이라는 것은 되게 개론 수업이 많잖아요. 그래서 그거를 이제 강의할 때 사실은 준비할 때 처음부터 배워서 공부하는 거였거든요? 그러니까 저도 이제 학부 때 배운 내용을(만) 갖고 있다가, 계~속 좁은 범위, 좁은 범위로 나와서 박사를 받은 거기 때문에, 그때 전체 내용을 다시는 다 한 20년 만에 다시 보게 되는 거죠? (중략) 처음에 그래서 시간이 많이 걸렸던 것 같고요.

연구참여자 C\_5과의 1차 면담(2022.08.31.) 내용 중 발췌

어쨌든 가르쳐야 할 그런 내용을 한 학기 만에 가르쳐야 되니까 그것들을 잘 가르쳐야 되는데 내용이 방대하고 그러니까 이런 것들을 어떻게 조금 잘 가르쳐 줄 수 있을까? 이런 고민들을 또 안 할 수가 없고.

연구참여자 C\_7과의 1차 면담(2022.10.13.) 내용 중 발췌

### 3) 내용 자체의 ‘전달’에 집중함

‘내용학 전문가’였던 연구참여자들은 ‘방대함’이 주는 어려움 속에서 교수직 초기에는 내용 전달에 초점을 두었다. 방대한 내용을 한 학기 동안에 모두 가르치도록 하는 것은 연구참여자들이 내용과 관련된 교수학적 지식을 고려하지 못하고, 내용 전달에 급급하도록 만들었다(변종민, 2018). 그렇게 교수직 초기에 연구참여자들은 ‘내용학 지식 전달자’가 되어 수업을 진행하였다. ‘예비교사’가 아닌 ‘내용의 전달’에 집중하는 것은 동일한 내용학을 다루는 타 학과의 교수와 다르지 않은 모습이었다. 연구참여자인 C\_1의 경우, A대학교 사범대학에서의 초기 학부 수업을 이전 근무지인 문리과대학에서의 수업과 비교하면서 다르지 않았음을 이야기하기도 하였다. 특히 교수직 초기에, 사범대학 교과내용

학 교수의 수업은 사범대학만의 차별성이 부족하며, 이론 중심으로 이루어질 가능성이 높음을 확인하였다.

일단 학부에서 이제 고려하는 거는 예전에 이제 제가 지금 5년 차인데, 처음에 왔을 때는 어쨌든 ‘그 내용 자체를 잘 이해할 수 있도록 가르쳐야 된다’ 이 생각이 되게 컸고. (중략) 이제 그거를 그냥 과거에 책에 나오는 교재 순서대로, 예를 들면 A면 A, B면 B, C면 C, 그렇게 쪽 그냥 개별적으로 이제 다뤘고. 그러다 보니까 학생들이 그냥 이론 따로, 실제 따로?

연구참여자 C\_7과의 1차 면담(2022.10.13.) 내용 중 발췌

## 나. ‘내용학’ 과 ‘교육’ 사이의 갈등

연구참여자들은 내용학을 연구하고 싶은 마음으로 사범대학 교과내용학 교수가 되었다. 그러나 사범대학에서의 현실은 예상과 달랐다. 내용학 연구를 함께 할 학문적 동료들을 찾는 것이 어려웠다. 또한 그들은 교수 평가로 인해 연구에 압박을 느꼈으며, 내용학 연구뿐만 아니라 교과교육 연구도 동시에 해야 하는 상황 속에서 연구의 압박과 어려움을 크게 느끼기도 하였다. 이러한 어려움 속에서 지금까지 해 오던 대로 내용학을 깊이 있게 계속 해 나가는 것과 교육까지 고려하여 넓게 해 나가는 것 사이에서 고민이 나타나기도 하였다. 고민은 결국 ‘나는 누구인가?’, ‘나는 어떤 사람이 되고 싶은가?’ 라는 질문과 이어졌다.

### 1) 함께 할 ‘내용학 동료’ 가 부족함

#### 가) 함께 할 대학원생이 부족함

대학원생을 중심으로 연구를 진행해나가는 연구참여자들의 경우, 내용학 연구를 함께 할 대학원생 수의 부족함을 경험하였다. 학과마다 편차는 존재하지만, 연구참여자들이 소속된 학과의 대학원생 수 평균은 석사과정 18명, 박사과정(석박사통합과정 포함) 9명이었다(A대학교 기획처,

2022)11). 석사과정은 중등교사 자격증을 취득하거나 교직 경험을 토대로 교과교육을 공부하기 위해 들어오는 경우가 많았다. 박사과정(석박사통합과정 포함)도 교과교육을 하기 위해 들어온 대학원생을 제외하고, 학과별 교과내용학 교수 수를 고려하면, 교과내용학 교수 1명당 박사과정(석박사통합과정 포함)의 수는 많지 않음을 확인할 수 있었다. 이는 외부에서 사범대학 교과교육과를 ‘교과교육’을 배우는 곳, 소속 교수는 ‘교육 전문가’로 바라보고 있음을 보여준다. 연구참여자는 내용학을 학문적으로 오랫동안 함께 해 나갈 ‘내용학 동료’를 찾기 어려웠다.

많은 경우는 그... 뭐... 교원 자격증을 따러 오는 곳이니까. 2년, 2년만 있다가 나가는 곳이니까. 그렇게 해 가지고서는 연구에 이제 깊이 있는 연구를 하기는 어렵다고 보는 거고.

연구참여자 C\_2와의 1차 면담(2022.08.04.) 내용 중 발췌

여기 들어오는 학생들도 어쨌든 대학원에 들어온 학생들이 제 연구를 같이 계속 할 수 있는 결국은 동료가 되는 건데, 들어올 때부터 마음가짐이 다른 학생들이 들어오는 거예요.

연구참여자 C\_7과의 1차 면담(2022.10.13.) 내용 중 발췌

내용학을 배우고자 하는 학생의 입장에서 사범대학은 좋은 선택지가 아닐 것이다. 유사한 내용학 영역을 다루는 학과가 타 단과대학에 존재하고, 그곳이 연구비 지원을 포함하여 내용학 연구 환경을 더 잘 갖추고 있기 때문이다. 이학계열 연구참여자들의 경우, ‘내용학 동료’가 부족한 현실을 받아들이면서도, 이로 인해 좋아하는 내용학 연구를 깊이 있게 하지 못하는 데 아쉬움을 가지기도 하였다. ‘내용학 전문가’로 내용학 연구를 하기 위해서 사범대학에 왔지만, 막상 사범대학에 와서는 내용학 연구를 제대로 할 수 없는 아이러니한 상황에 놓이게 되었다. 이러한 상황에서 사범대학 교과내용학 교수가 되기 전부터 가지고 있었던 ‘내용학 전문가’ 정체성은 흔들리기도 하였다.

---

11) 연구참여자들이 소속된 학과의 대학원생 수를 2021년 재학생 기준으로 확인함

이제 대학원생을 뽑을 때 사대에 오는데 내용 쪽에 연구하러 오는 애들이 거의 없잖아. 대부분 와도 석사, 할 수 없이 하는 석사밖에 없어. (중략) 그럼 연구의 깊이가 없지. 2년 있다가 가버리는데. 연속성이 없는 거야. 그 박사 정도 해야 뭐 4년, 5년까지 가니까 그 정도 해야 이제 제대로 좋은 결과가 나오는데. 그게 없으니까 어떻게 되냐 이게? 연구의 능력이 자꾸자꾸 떨어지는 거죠.

연구참여자 C\_1과의 1차 면담(2022.08.03.) 내용 중 발췌

하다 보니까 또 이제 (최신 내용학) 연구에 대해서 많이 보는 거예요. 그러면은 거기에 굉장히 연구를 액티브하게 하는 사람들도 많고, 뭐 했을 때 나도 그렇게 하고 싶은 거지. 그렇지만 내가 가지고 있는 인적 자원이라든가 이런 부분들은 거기에 따라가지 못한 부분이 있고.

연구참여자 C\_2와의 1차 면담(2022.08.04.) 내용 중 발췌

한편 중등교사 자격이나 교과교육 공부를 원하는 대학원생은 기본적으로 중등교사가 되거나 교과교육을 중심으로 수업을 듣고자 하며, 이들에게 내용학 수업은 ‘나와는 관련 없는 어려운 과목’으로 인식될 수 있다. 연구참여자들이 대학원생들과 내용학에 대한 학문적 교류를 하고 싶다는 생각과는 상반된다. 이를 인식한 연구참여자 C\_7의 경우, 사범대학 내에서 ‘학문적 고립’에 대한 걱정을 드러내기도 하였다. 그는 수강 인원 미달로 대학원 수업을 열지 못하는 상황을 막고, 사범대학 안에서 ‘고립’되지 않기 위해 애썼다. 대학원 수업에 교육적 요소를 많이 포함시켜, ‘내용학 동료’가 아니더라도 함께 학문적인 이야기를 공유할 수 있는 ‘동료’를 만들고자 하였다.

내용학으로 들어오는 대학원생이 많은 상황이면 문제가 안 되는데 그게 아니면 그 과목(내용학을 중심으로 하는 대학원 수업) 듣지를 않아요. 왜냐면 그냥 ○○교육 전공하는 특히 대학원생이나 그런 경우에는 이거를 너무 어려워하니까. (중략) 전문으로 파고든다, 그럼 교사로서 배워온 사람이 그걸 들겠어요? 수강하겠어요? 물론 그런 지식이 있으면 좋긴 하겠지만, 우선순위에서 밀려나는 거예요. (중략) 이런 상황에서는 저도 제가 여기서 제 역할을 하려면 그런 점점을 제가 스스로 고민해서 활발하게 하지 않으면, 옛날처럼 계속 대학원생이 들어온다면 모르겠지만, 그렇지 않으면 저도 살아남기 이렇게 쉽지 않을 거 같아요. 고립화돼서 저 혼자 연구한다는 게.

연구참여자 C\_7과의 1차 면담(2022.10.13.) 내용 중 발췌

## 나) 함께 할 동료 교수가 부족함

교수라는 동등한 위치에서 내용학에 대한 학문적 교류를 나눌 수 있는 동료 교수 또한 부족하였다. 사범대학은 작은 종합대학처럼, 그 안에 다양한 학문을 전공한 교수들이 모여있다. 교육학만이 아니라 다른 사회과학, 인문학, 자연과학 등 성격이 상이한 여러 학문을 하는 사람들이 모여있는 곳이다. 다양한 교수 구성을 가지는 환경 속에서 연구참여자들은 스스로를 ‘다수’가 아닌 ‘소수’로 바라보았다. 타 단과대학의 경우, 동일 분야의 학문을 하는 교수들로 구성되어 있기 때문에, 서로의 학문적 고충을 이해하고 의견을 나누는 교류가 활발하게 일어날 수 있다. 반면 사범대학의 경우, 그 안에 여러 ‘소수’ 집단이 있다. 교과내용학 교수들 안에서도 각자의 학문 분야가 다르기 때문에, 학문적 고민을 이해하고 함께 이야기할 동료 교수가 많지 않았다. 연구참여자 C\_6의 경우, 오히려 사범대학 안에서는 학문 분야에 따라 서로 상반되는 견해들이 나타날 가능성이 높음을 이야기하였다. ‘소수’로서의 경험은 내용학 연구를 발전적으로 해 나가기 어려운 환경을 만들었다.

사대에서는 이런 얘기(인문계열에서는 국제학회 투고가 어려움)를 했을 때, 이해할 수 있는 사람이 사대 교수가 120명에 가까운 교수 중에서 한 5~6명밖에 없어요. 예. 그렇기 때문에 그... 심지어 이제 자연과학 쪽 하시는 분들은 이런 얘기하면은 콧방귀 끼는 경우도 많죠. (중략) 그러니까 그런 학문 간의 너무 성격이 달라서 어... 뭐랄까... 그 전반적인 어... 이해를 받기 어려운 점? 이런 점이 △△학 연구자로서... 조금 힘들었던 점이었던 것 같아요. 그러니까 사대... 그게 아마 인문대 ○○학과에 있었으면, 없었을 고민이었을 텐데...

연구참여자 C\_6과의 1차 면담(2022.09.15.) 내용 중 발췌

## 2) 평가에서 벗어나 수 없음

### 가) 교육과 연구를 모두 잘 해야 함

A대학교 사범대학이 소속된 대학은 연구중심대학으로, 특히 ‘연구

경쟁력’을 요구하고 있다. 그러나 A대학교 사범대학은 연구중심대학 소속인 동시에, 다른 한편으로는 중등교사를 양성하는 곳이다. 이에 A대학교 사범대학은 교원양성기관 역량진단 평가 기준 등을 고려하여, 교육에 대해서도 교수들에게 많은 요구를 하고 있다. 연구참여자들은 교육과 연구라는 두 마리 토끼를 모두 잡아야 하는 ‘만능 인간’이 되어야 했지만, 물리적으로 제한된 시간 속에서 그렇게 되기란 쉽지 않았다.

(사범대학이 소속된 종합대학이) 요구하는 거는 연구중심대학이죠. 연구 경쟁력이죠. global. 그런 거에 되게 관점이 가 있으니까. 어쨌든 그래서 제가 얘기했듯이 이런 거(교육을 고려하는 것)을 하는 순간, 본부에서 요구하는 건(연구경쟁력) 쉽지가 않은 거예요.

연구참여자 C\_7과의 1차 면담(2022.10.13.) 내용 중 발췌

여기 (사범대학)에 있으면서 좋은 그... 연구를 하고, 좋은 논문을 내고, 뭐 하라고 하면서, 에... 그와 같은 학생들, 학부생들을 탐구적으로 그렇게 많이 가르치고, 에, 에너지를 쏟으라고 하는 것도 그게 맞지도 않을 수도 있고. 그러니까 conflict(갈등)이 생기는 거예요. 이게. 이게? 교수보고 만능 인간이 되라는 것은 어렵잖아요.

연구참여자 C\_2와의 1차 면담(2022.08.04.) 내용 중 발췌

## 나) 평가로 인해 연구 압박을 느낌

특히 연구참여자들은 교수의 승진 및 정년보장 기준을 고려할 때, 교육보다 연구에 더 신경을 쓸 수밖에 없었다. 교수의 승진 및 정년보장에는 교육 활동(40점), 연구 활동(40점), 봉사 활동(10점), 기관장 평가(10점), 가산점(5점 이내) 등의 항목이 고려되고 있지만(A대학교 사범대학, 2022), 그중 연구 활동이 가장 중요하고 어려운 요소였다. 교육 활동은 점수상으로 연구 활동과 같은 40점의 비중이지만, 교수로서 수업과 학생 지도를 자연스럽게 맡아 하게 된다는 점에서 해당 점수는 상대적으로 받기 수월하다고 여겨지기 때문이었다. ‘평가’로 인해, 연구에 대한 ‘압박’을 느끼고 있음이 드러났다. 평가를 잘 받기 위해서는 연구를 해야만 하고, 글로벌 연구 경쟁력을 강조하는 분위기 속에서 국제적인

수준의 국외 학술지 논문을 써야만 하는 어려움이 있었다. 평가로 인해 좋아하던 연구에 압박과 어려움을 느끼는 것은 비단 교과내용학 교수에게만 해당되는 것은 아니다.

tenure(정년보장) 받을 때 제일 어려운 거는 해외 저널에 실는 사람들은 그게 어렵고. 우리는 대신 이제 저서나 이런 걸 많~이, 상대적으로 많~이 해야 되니까 조금 부담스럽고.

연구참여자 C\_3과의 1차 면담(2022.08.30.) 내용 중 발췌

해외 논문을 뭐 필수로 뭐 해야 된다, 뭐 이제 이런 식의 그 압박이 굉장히 강하잖아요? 근데 그게, 그거는 이제 우리 분야 사람들은 매번 했던 얘기는 한데, 어... 사실 그런 식의 소위 말해 이제 globalization(세계화)라든지 (중략) 이제 이런 식의 그... 일종의 명분으로 이제 그런 정책들이 이제 계속 이제 교수들에게 가해지는 거잖아요?

연구참여자 C\_6과의 1차 면담(2022.09.15.) 내용 중 발췌

## 다) 교과교육 연구는 낫설어도 해야 함

사범대학 교과내용학 교수는 전공한 내용학이 아닌 교과교육 연구도 해야 하는 상황에 놓이면서, 그들만의 어려움을 추가로 겪게 된다. A대학교 사범대학은 ‘교과교육, 교육학 및 관련 학문의 창의적 연구’를 연구 영역의 목표로 설정하고 있으며(A대학교 사범대학, 2021), 승진 및 정년보장 기준에서도 현 직급 기간 중 교과교육 발전에 기여하는 연구 실적물, 즉 교과교육 연구를 1건 이상 포함하도록 정하고 있다(A대학교 사범대학, 2022). 이 목표와 기준은 연구참여자들에게는 부담으로 작용하였다. 지금까지 해 왔던 내용학 연구에 올인하여 연구실적을 쌓는 것만으로도 버거운 상황에서, 연구참여자들은 별도로 내용학과는 방법론 등에서 많은 차이를 보이는 분야인 교과교육 연구도 해야만 하였다. 교과교육 연구는 교과 내용을 통해 내용학과 연결되어 있지만, 내용학과는 다르며, 연구참여자들이 지금까지 경험하지 못한 것이었다. 따라서 연구에서 오는 어려움은 한 가지 분야의 연구에 집중하면 되는 다른 교수들

보다 더 클 것임을 이야기하기도 하였다.

연구...만 가지고 생각한다면, 연구는 이제  $\Delta\Delta$ 도 연구해야 되고, 교육도 연구를 해야 되는 거죠. 그런데 그  $\Delta\Delta$ 도 물론 이렇게 역동성이 있지만, 교육이라고 하는 거는 학습자가 진짜 인간, 살아있는 인간인 것이기 때문에 상~당히 이거는 역동적이고 되게 움직이는 그런 사물이죠.  $\Delta\Delta$ 를 연구한다는 것은 이렇게 과녁이 하나고 그것도 움직이지 않는 과녁인데, 교육까지 하게 되면 과녁이 두 개가 되고 조금 움직이는 과녁을 맞춰야 되는 것 같은 그런 어떤 연구에 있어서도 어려움이 있고.

연구참여자 C\_3과의 1차 면담(2022.08.30.) 내용 중 발췌

## 라) 평가 기준에 맞춤

평가로 인해 내용학 연구와 교과교육 연구라는 두 개의 과녁을 동시에 맞추어야 하는 상황에서, ‘평가 기준 맞추기’의 모습이 나타났다. 이 모습에서 ‘질보다는 양’, ‘내용학 연구에 집중’, ‘교과교육 연구는 최소한’의 특징이 드러났다. 먼저 국내외 연구실적 수가 평가의 주요소이기 때문에, 연구참여자들은 연구실적의 ‘양’을 고려하게 되었다. 학술지 게재 등이 되어야 실적으로 인정을 받으므로, ‘어떻게 하면 게재가 될까?’와 같이 게재 방법을 고민하기도 하였다. 그러나 ‘양’에 대한 관심 증가는 ‘질’에 대한 관심 감소와 동반되었다. 연구참여자 C\_6의 경우, 국외 학술지에 논문을 게재하기 위해서 독특성을 고려하다 보면, 한국의 맥락에 적용되기 어려운 논문을 쓰게 됨을 지적하기도 하였다.

특히  $\Delta\Delta$ 학으로 해외 저널의 논문을 실으려면은 어... 광~장히 독특한 논문을 써야 돼요. (중략) 논문으로서의 나름 흥미를 끌 수 있을... 있을지 모르고, 실릴 가능성은 높지만은, 사실 우리나라  $\Delta\Delta$ 학 교육 현장에서는 아~무 쓸데없는 연구예요. 그리고 고거에 관심 있는 소~수의 사람을 제외하고는  $\Delta\Delta$ 학하는 사람 전체 풀에서도 그 부분에 관심...을 별로 갖기가 어려워요. 특히 우리나라 문맥에선 별로 중요한 얘기도 아니예요.

연구참여자 C\_6과의 1차 면담(2022.09.15.) 내용 중 발췌

연구실적을 쌓기 위해서 그들은 두 개의 과녁 중 하나의 과녁에 더 집중하기도 하였다. 그들이 익숙하고, 잘 할 수 있는 내용학 연구에 더 집중하였다. 교과교육 연구에 대해서는 경험 부족, 내용학 연구와의 방법론 차이 등으로 인해, 교과교육 연구로 연구실적을 쌓거나 특히 국외 학술지에 논문으로 내는 것은 어렵다고 인식되었다. 그래서 그들은 내용학 연구에 더 집중하였으나, 이것만으로도 버거움을 느꼈다. 결과적으로 교과교육 연구는 평가 기준을 충족하는 수준으로 최소한만 수행하는 모습이 나타나기도 하였다.

뭐 사실은 뭐 그 사범대 ○○교육과 교수님들이 승진하기 위해서는 어쩔 수 없이 또 써야 되는 게 있거든요. 그거는 임용 조건이 아니고 승진 조건이기 때문에. 그런 것들을 채우기 위해서는 몇 가지 (교과교육) 연구를 하긴 했었죠. (중략) 그냥 정말로 미니멈(minimum)을 맞춘 것 같아요. 학교에서 요구하는 것만큼은.

연구참여자 C\_5과의 1차 면담(2022.08.31.) 내용 중 발췌

연구는 내적인 동기에서 시작해야 됩니다. 지금까지 ○○교육 연구는 내적 동기보다는 외적 강제에 의해서 수행했습니다. 승진을 위해 어쩔 수 없이 ○○교육 연구를 했습니다.

연구참여자 C\_5과의 2차 면담(2022.10.05.) 내용 중 발췌

연구참여자 C\_5의 경우, 승진이라는 ‘외적 동기’에 의해 교과교육 연구를 수행했지만, 본인이 한 것이 진정한 교과교육 연구인가에 대해 의문을 가지기도 하였다. 교과교육 연구가 어떤 것이며, 교과내용학 교수로서 할 수 있는 교과교육 연구는 무엇인지에 대해 연구참여자가 느끼는 ‘불확실성’을 엿볼 수 있었다. 연구참여자 C\_2의 경우, 교과내용학 교수가 이러한 불확실성을 덜 느끼고 사범대학에 잘 적응하도록 하기 위해서는 ‘교과내용학 교수가 교과교육 논문도 내면서 연착륙을 할 수 있는 가이드’가 필요함을 제안하기도 하였다.

아마도 (교과교육 연구는) 내용학을 하는 교수들에게 계속 고민을 안겨주는 규정일텐데, 부교수로 승진하고자 할 때는 꽤 부담이 될 수 있는 의무사항이지

요. 왜냐하면 방법론이 달라 생각보다 많은 시간과 스트레스를 줄 수 있기 때문이지요. 따라서 내용학을 전공하는 교수가 ○○교육 논문도 내면서 연착륙을 할 수 있도록 가이드가 필요한 부분이 있네요.

연구참여자 C\_2와의 1차 면담(2022.08.04.) 내용 중 발췌

## 마) 평가는 계속되고 있음

연구참여자들은 승진 및 정년보장 평가에 통과하면, 평가로부터 자유로워질 것을 기대하였다. 그러나 그들은 정년보장 이후에도 BK21 사업, 교원양성기관 역량진단 등으로 인해 여전히 평가에서 벗어날 수 없었다.

지금은 이제 또 BK 책임을 맡고 있으니, 책임자의 업적이 너무 낮으면 또 평가가 안 좋으니, 여전~히 논문을 열심히 써야 돼서 지금. 지금도 약간 아, 투덜투덜하면서 논문을 쓰고 있는 그런 상황이에요.

연구참여자 C\_3과의 1차 면담(2022.08.30.) 내용 중 발췌

한편 교육부의 교원양성기관 역량진단에 대해서는 사범대학이 소속 교수들에게 평가 기준에 맞추도록 요구하고 있었다. 그러나 연구참여자들은 평가에 형식적으로 맞추면서, 부정적 입장을 드러내기도 하였다. 교원양성기관 역량진단은 사범대학을 중등교사 양성기관으로 바라보고 있으며, ‘현장과의 연계’를 점점 더 강조하고 있다. 그러나 일부 연구참여자들은 사범대학과 현장은 다를 수밖에 없으며, 현장과의 연계는 교과교육학 영역에서 집중적으로 다루어져야 할 부분이라고 이야기하였다. ‘내용’보다 ‘교수법’을 요구하는 평가는 교과내용학 교수들이 ‘내용’을 중심으로 형성한 정체성을 흔들면서, 그들의 ‘저항’을 일으킬 수 있었다.

이제... 근데 약간 저항을 할 것 같아요. 수업을 모, 모조리 그렇게 어... 바꾸는 게 의미가 있을까... 라고. 어... 왜냐하면 그리고 현장은 현장대로 또 배워야 되는 거지~ 이게 지금 자~꾸 문제가... 심지어 아까 말한 뭐 ○○교수법을 배운다고 해도요? 그 배운 그거랑 현장에서 (배우는 건 다르죠) ~

연구참여자 C\_6과의 1차 면담(2022.09.15.) 내용 중 발췌

○○(교육)과에는 현장의 수업을 어떻게 구성할 것인가라는 과목이 따로 있어요. 교사 교재 및 연구법이라는 수업이 그걸 하고 있어요. 그런데 이제 지금 교육부에서는 뭘 얘기하고 있냐면은 그런 내용을 개별 △△ 과목에서도 다 해야 된다고 그러고 있죠. 그러면 어떤 일이 벌어질까요? (중략) 그럼 교사가 ○○에 대해서 풍부한 이해를 전제로 해서 ○○ 인식을, 자기 ○○ 인식을 가지도록 훈련을 시켜주고 여기 이 공간밖에 그 이제 연 장이 없는데, 이 장이 끊임없이 이제 교수법 중심으로 가는 거죠.

연구참여자 C\_4와의 1차 면담(2022.09.06.) 내용 중 발췌

### 3) ‘깊이’ 와 ‘넓이’ 사이에서 고민함

#### 가) 양쪽에 발을 담그기는 어려움

연구참여자들은 내용학 연구와 교과교육 연구 사이에서 딜레마에 빠지기도 하였다. 그들은 내용학 분야에서 ‘첨단’ 을 건던 연구자였다. 그러므로 ‘깊이’ 를 선택하여 계속 내용학 연구에 집중한다면, 지금까지 해 온 것처럼, 앞으로도 내용학 분야를 선도해나갈 수 있었다. 그러나 사범대학에서 교과교육 연구를 요구하고, 사범대학에 소속된 교수로서 그들도 교과교육 연구가 수행될 필요가 있음을 인지하고 있었다.

그러나 ‘넓이’ 를 추구하면서, 새롭게 해 나가야 하는 교과교육 연구를 기존의 내용학 연구와 함께 하는 것에는 ‘깊이’ 의 희생이 필요하였다. 그들은 내용학 분야에서 앞에서 이끌어 가는 것이 아닌, 뒤에서 따라가는 연구자가 될 수 있음을 염려하였다. 지금까지 쌓아 온 내용학 연구 경쟁력을 내려놓는 것은 내용학 전문가로서의 정체성이 강한 그들에게 쉽지 않은 선택이었다. 따라서 내용학 분야의 경쟁력을 잃지 않는 것과 사범대학 교수로서 교과교육 연구를 해야 하는 것 사이에서 고민이 있었다.

처음 출발점이었던 그 어떤 △△학 분야에서 △△학의 어떤 좁은 분야 중에서도 △△론(학)이라는 분야에서는 그 당시로서는 나는 가장 이 첨단...을 건던 사람이었는데, 이쪽(○○교육)에 오니까, 이제 이쪽(○○교육)을 하다 보면 이쪽(△△학)을 아무래도 할 수가 없게 되고. 그러면 이쪽도 못하고, 저쪽도 못하고,

그런 어떤 약간 딜레마같이.

연구참여자 C\_3과의 1차 면담(2022.08.30.) 내용 중 발췌

기존에 하던 거... 기존에 해왔던 △△학 내용 자체에 대한 연구에 대해서는 조금 소홀해 질 수도 있는 거고. 사실 그렇게 되면 또 경쟁력도 떨어질 수도 있는 거고. 남들은 이제 또 그 부분을 계속 발전시키면서 연구를 할 거니까? 그게 사실 조금 힘들어요.

연구참여자 C\_7과의 1차 면담(2022.10.13.) 내용 중 발췌

특히 이학계열 연구참여자들의 경우, 내용학에서 빠르게 새로운 연구들이 나오고 있기 때문에, 내용학 연구에만 집중해도 그 최신 지식을 따라가기 쉽지 않았다. 이학계열은 지식의 축적과 변화가 빠르게 나타나면서 대학에도 최신의 지식과 이론이 빠르게 유입된다는 김승정 외(2015)의 연구와 맥을 같이 하였다. ‘내용학 전문가’로서의 강한 정체성을 가지고 있었던 그들은 뒤처지지 않기 위해서 내용학 연구에 더 집중해야 하는 상황이었다. 교과교육 연구에 발을 들이면, 내용학 연구를 이전만큼 따라가지 못하면서 틈이 생겼다. 한번 생긴 틈은 이후 연구비 확보의 어려움으로 이어져, 특히 연구비가 필요한 영역을 전공한 연구참여자들은 점점 더 내용학 연구를 하기 어려워지고, 결과적으로 이를 내려놓게 만들 수도 있었다.

이러한 결과가 나타날 수 있음을 고려할 때, 선뜻 ‘넓이’를 선택하여 내용학 연구와 교과교육 연구를 같이 비등하게 끌고 나가는 것은 어려웠다. ‘깊이’를 선택하는 것은 본인이 관심이 있으며 잘 할 수 있는 것에 집중하는 것이다. 그러나 이 경우는 ‘내용학 전문가’로서의 정체성이 더 단단해지면서, 내용학적 관점을 반영한 이론 중심의 수업이 나타날 가능성이 크다. 이론 중심의 사범대학 교육이 중등교사들로 하여금 사범대학 교육의 현장 적합성을 낮게 인식하게 한다는 김승정 외(2015)의 연구에 근거할 때, 이는 사범대학 교육을 현장과 멀어지게 한다는 점에서 고민이 필요한 부분이다.

우리 자연계에서는 굉장히 큰 차이가 있어요. 그래서 양손, 양쪽에다가 이렇게

발을 담그기 어려운 거야. 교육학하고 내용하고. 굉장히 어려워요. (중략) (두 가지를 다 하는) 그 순간에 어떻게 돼 이게? 이쪽(교육학)에 한 번 조~금 발 들였다가 (내용학을) 다시 하려면 못! 가는 거야 이제. 내용 쪽에서 △△학에서 이게 계~속 있어야 되는데 이쪽에. 계~속 발전하고 계~속 좋은 게 자꾸 자꾸 나와야 되기 때문에 그래. 그래야 연구비도 따고, 그 연구비 가지고 학생 지원하고, 또 연구 재료비 같은 거 쓰고 해서 하고. 그게 선순환이 되는 거죠.

연구참여자 C\_1과의 1차 면담(2022.08.03.) 내용 중 발췌

한편 내용학 연구와 교과교육 연구를 병행하였던 연구참여자 C\_3의 경우, ‘넓이’를 선택함으로써 연구의 폭이 넓어졌지만, 여전히 넓은 곳에서 헤매고 있음을 이야기하였다. 내용학 연구와 교과교육 연구, 두 가지에 모두 어려움과 어색함이 나타났다. 자신이 있었던 내용학 연구에서도 부족함을 느끼게 되고, 처음부터 한 것이 아닌 교과교육 연구는 여전히 모르는 부분이 많아서 부족함을 느끼고 있었다. 내용학만을 해 오고 그것으로 채용되었음에도 불구하고, 교과내용학 교수는 내용학 연구를 제대로 하기 어려운 상황에 놓이고, 요구되는 교과교육 연구를 하게 되면서 기존의 내용학 전문성을 유지하기 힘들어지는 딜레마적 상황에 놓인다.

약간 어... 내가 이 분야에서 어떤 1급 학자였는데, 이거는 이제 이쪽(△△학)도 뭐 한 2~3급 학자, 이쪽(○교육)도 2~3급 학자가 된 게 아닌가 하는 그런 어떤... 건 있지만, 어차피 인생이라는 게... 기회비용을 들여야 되니까... (중략) 이제 사범대이기 때문에 아까 말한 것처럼, 어떤 깊게 들어가지 못하고 교육하고 막 내용에서 헤매다가 마는 것 같은 그런 느낌이 있죠.

연구참여자 C\_3과의 1차 면담(2022.08.30.) 내용 중 발췌

## 나) 학계로부터 인정받기 어려움

연구참여자들은 ‘깊이’와 ‘넓이’ 사이에서 고민하면서, ‘넓이’를 선택하기 어려운 이유로 학계의 분절적인 인식을 이야기하기도 하였다. 학계는 내용학과 교과교육학을 분리해서 바라보고 있었다. 사범대학 교과내용학 교수로서, 내용학을 가지고 교과교육 연구를 하는 것은 내용

학, 교과교육학 중 어느 한쪽에서라도 인정을 받기 어려운 것이 현실이었다. 일부 내용교육학회와 같은 학술지가 있지만, 이 분야에 대한 전반적인 관심은 낮다. 그들의 외부 환경인 학계에서 내용학과 교과교육학을 ‘분리’ 해서 바라보는 분위기는 그들이 교과교육 연구를 시도하기 어렵게 만들었다. 또한 그들 자신을 내용학 혹은 교과교육학 중 하나를 하는 연구자로 바라보게 하였다. 그들은 모두 내용학만을 해 온 연구자였기에, 학계의 기준과 인식에 따르면, 내용학을 하는 사람이었다.

○○교육학이라는 이미 정립된 학문 분야 사람들이 △△학을 통한 ○○교육이라는 주제를 인정하지 않는 점이 어려운 점이겠지요. 궁극적으로 △△학자들과 ○○교육학자들 사이에는 보다 심화된 학문적 소통이 필요하다고 생각합니다.

연구참여자 C\_6과의 2차 면담(2022.10.17.) 내용 중 발췌

이제 그... 논문을 써도 이쪽 논문(을) 써도 조금 어색하고, 저쪽 논문(을) 써도 어색하고. 평가도 뭐 당연히 이렇게 이제 심사를 받았을 때, 이쪽(○○교육)으로 나는 이렇게 시각을 넓혀봤더니 좁은 분야(○○학)에서는 이렇게 공격받고, 또 이제 이쪽(○○교육)은 처음부터 교육을 한 사람이 아니기 때문에, 그 어떤 연구 방법론이나 그런 데서 어떤 문제가 있고 그렇죠.

연구참여자 C\_3과의 1차 면담(2022.08.30.) 내용 중 발췌

△△학 교육. 지금 그런 분야는 없어요. 우리가 앞서 나가자 사대에서. 앞서 나가고, △△학 교육으로 (교수를) 뽑아 갖고, 이 사람이 그 분야를 더 앞서게 하면 어떨겠냐? 그런 제안은 내가 굉장히 많이 했는데, 아무도 받아들이지를 않아. 그 이유가 뭐냐면 새로운 분야라는 거야. 아무도 인정해 주지 않는다는 거예요, 지금!

연구참여자 C\_1과의 1차 면담(2022.08.03.) 내용 중 발췌

## 제 3절 사범대학 교수의 정체성 재구성

### 1. 배움의 경험

연구참여자들은 어긋남과 흔들림을 극복하기 위해서 혹은 주어진 환경 속에서 자연스럽게 ‘학습자’가 되었다. 교사가 교수자이자 학습자인 것처럼, 사범대학 교수에게도 교수자이자 학습자인 모습이 나타났다. Klecka et al.(2008), 한재영(2012)의 연구에서 교사 교육자가 가지는 정체성의 한 가지 차원으로 학습자를 제시한 것과 맥을 같이 한다. 구체적인 배움은 ‘스스로’, ‘주어지는 일로부터’, ‘교육 주체와 전문가로부터’ 나타났으며, 각각은 분리되어 있지 않고 서로 연결되어 있었다. 이를 통해, 연구참여자들은 잘 알지 못했던 교육에 대한 이해를 높이고 본인만의 정체성을 만들어 나갔다.

#### 가. 부족한 부분을 스스로 공부함

연구참여자들은 전공하지 않은 세부 영역을 가르쳐야 하고, 지금까지 해 왔던 내용학 연구와는 다른 교육 연구도 함께 할 것을 요구받았다. 이러한 상황에서 그들은 자발적으로 부지런하게 공부하여 어려움을 극복하고자 하였다. 혼자서 견뎌내는 공부, 학문적 동료와 함께하는 공부 등 다양한 방법으로 노력하였다. 수업개선을 위해 되새김을 하는 반성적 실천이 나타나기도 하였다. 공부의 과정은 그들이 내용학과 교육 모두에 대한 이해를 높이는 시간이 되었다. 연구참여자 C\_5는 전공하지 않은 내용학 영역을 공부하면서 학문을 보는 시야가 넓어졌으며, 수업뿐만 아니라 연구에서도 도움이 되었다고 이야기하였다.

교육학의 연구 방법론을 공부해서 부분적으로 적용한 연구를 하기도 했지만, 완전히 해결하지는 못하고 있어요. (중략) 적응하는 과정에 도움이 된 것은 대학원 학생들과 정규 수업과 별도로 한 달에 두 번 정도 하는 스터디 모임이 도

움이 되었고.

연구참여자 C\_3과의 2차 면담(2022.10.11.) 내용 중 발췌

계속 매년 강의 준비를 하고, 만들고 나서 그다음 해에 다시 또 강의노트를 보고 다시 준비하다 보면서 이제 제가 계속 되새김을 하기 때문에, 저도 10년 동안에 굉장히 많~이 배웠습니다.

연구참여자 C\_5과의 1차 면담(2022.08.31.) 내용 중 발췌

## 나. 주어지는 일로부터 배움

타의로 본인에게 주어지는 일들로부터 배움이 일어나기도 하였다. 주변의 요청을 받아서 시작한 일이었지만, 그 일들은 교육 현장과 거리가 있었던 연구참여자들이 현장을 이해하고 교육에 대한 본인의 생각을 만들어 가도록 도왔다. 그들은 고교학점제 정책 사업, 사범대학 내 위원회 등과 같이 교육과 관련된 다양한 일들에 참여하면서 대학과 교육 현장, 교육 정책 사이를 넘나들었고, 본인의 생각을 구축하였다. 이 과정에서 그들은 사범대학 교수로서 의식화되었으며, 교육에 대해 고민이 많아지고 깊어지게 되었다.

특히 이제 제가 이제 주니어 시절에는 여러 가지 주어지는 일들이 많기 때문에, 그것을 하다 보니까 배우는 것도 있었고. 그다음에 이제... 뭐 예를 들어, 임용고사 대비를 시킨다든지, 어. 그리고 이제 학생들로부터 이제 면담을 한다든지 해도 이제 그 친구들이 교사... 그러니까 장래에 그, 그 직업을, 교사에 대한 여러 가지 고민을 이제 들어준다든지. 뭐 이제 이러면서 그거에 대한 인식이 점점 올라가고.

연구참여자 C\_6과의 1차 면담(2022.09.15.) 내용 중 발췌

무슨 위원회가 꾸러지게 되고, 위원회에 들어오셔서 이제 뭐 의견을 얘기하고 그런 기회가 생겨요. 그런 데 가서 이제 아무 생각 없이 갔다가 ‘어이구! 이게 간단한 문제가 아니구나. 이게 사실은.’ 그렇게 느껴지는 거죠. 그러니까 소위 말해서 이제 그... 어... 사범대 교수로서 의식화가 되는 거죠. (중략) 특별히 뭐 제가 어떻게 했다고보다는 그냥 외부에(서) 인풋이 계속 들어오는 거예요. 사범대에 있다 들어와서 그런 걸 느끼게 되고, 그러면 고민을 한 번 더 하게 되고.

그런 거.

연구참여자 C\_5와의 1차 면담(2022.08.31.) 내용 중 발췌

일하는 과정에서 긍정적 경험을 한 연구참여자들은 일의 의미를 ‘요청받아서 하는 일’에서 ‘중요해서 하고 싶은 일’로 긍정적으로 인식하게 되었다. 연구참여자 C\_2는 내키지 않았던 일을 주변의 권유로 시작하였지만, 일하는 과정에서 변화하는 학생들의 모습을 직접 보고 사범대학 교수로서 교육 소외를 겪는 학생들에게 교육 기회를 제공할 필요성을 인식하였다. 인식의 변화는 일을 자발적으로 지속해나가는 시작점이 되었다. 이지은(2013)의 연구에서도 알 수 있듯, 사범대학 수업과 관련된 교육 현장의 모습을 보고 부족하거나 필요한 부분을 확인하는 것은 수업 개선의 계기로도 작용하였다. 결과적으로 그들에게 주어진 일은 이후에 그들이 하는 선택에 영향을 주었다.

××시에는 진짜 열악해. terrible. 학부모의 관심도 없고, 애들도 굉장히 체념적이고 패배적인 그런 생각을 많이 가지고. 그런데 가만히 보면 굉장히 눈이 반짝반짝하고 또렷한 애들이 있어요. 그런 애들한테 그런 교육 기회를 제공을 했는데, 이게 1년 만에 너무 달라요. 매일이 너무 달라져.

연구참여자 C\_2와의 1차 면담(2022.08.04.) 내용 중 발췌

#### 다. 교육 주체와 전문가로부터 배움

사범대학 교수직을 해 나가는 과정에서 만나게 되는 다양한 교육 주체와 전문가로부터 배움이 일어나기도 하였다. 대학교육의 주체 중 하나인 학부 학생이 수업에서 보이는 반응으로부터 연구참여자들은 수업에 대해 배웠다. 학생이 수업을 잘 이해하는 것, 본인에게 배운 것을 이후 교육 봉사나 같은 활동에서 사용하는 것 등을 보면서, 그들은 수업 구성의 방향을 판단하고 아이디어를 얻었다. 이는 대학 교수가 본인의 수업을 실천하고 그 결과를 학생들의 반응과 성과를 근거로 성찰하면서, 교수(teaching) 전문성을 학습하게 되었다는 이지은(2013)의 연구에서도 확인되었다. 중등교육의 주체 중 하나인 교사는 연수나 파견을 통해 연구

참여자들과 관계를 맺고 함께 연구하는 기회가 있다. 이는 교사에게 전문성 신장의 기회가 되었지만, 연구참여자들에게는 교육 현장의 목소리를 들으면서 현실을 이해하는 기회가 되었다. 또한 연구참여자 대부분은 사범대학에 있기에 교육을 다루는 전문가들과 학회 등에서 만날 기회가 생겼으며, 이들과의 교류를 통해서 교육에 대한 이해를 높이고, 교육을 연구하는 방법에 대해서 도움을 받았다.

교육과정이나 각종 국가고시 등에 참여하면서 ○○교육 분야 교수나 연구원들과 교류가 늘어나면서 직간접적으로 도움을 받았어요.

연구참여자 C\_3과의 1차 면담(2022.08.30.) 내용 중 발췌

자연스럽게 또 이제... 그... ○○교육과의 이제 내부의 여러 행사들을 접하면서 ○○교육하시는 분들과 많은 접촉을 하면서, 이제 그쪽... 분... 그러니까 그 분야 분들의 여러 가지 이제 그... 생각과 뭐 고민과 이제 이런 것들을 많이 듣게 됐죠.

연구참여자 C\_6과의 1차 면담(2022.09.15.) 내용 중 발췌

## 2. 사범대학 교수의 정체성 재구성 양상

배움을 통해 연구참여자들의 교육에 대한 이해는 높아졌다. 그러나 이것이 모든 연구참여자에게 정체성의 변화로 이어지지는 않았다. 각자가 처한 환경 그리고 그 속에서 어떠한 배움이 일어났고 배움의 과정에서 긍정적 경험을 하였는지 등에 따라 정체성 재구성은 다르게 나타났다. 정체성 재구성 양상은 교육과 연구 활동에서 차이가 확인되었다. 교육 활동에서 드러나는 교육자 정체성은 이전과 다르게 재구성됐지만, 연구 활동에서 드러나는 연구자 정체성은 기존과 큰 차이 없이 유지된 연구참여자도 있었다. 이에 연구참여자들이 교육자 정체성과 연구자 정체성을 어떻게 재구성하였는지 그 양상을 유형화하여 살펴보았다.

## 가. 교육자 정체성의 재구성 양상

연구참여자들에게서는 Kember & Kwan(2000)의 연구에서 제시한 대학 교수의 수업인식 두 가지 유형인 ‘지식전달’, ‘학습촉진’ 유형이 나타났다. 내용 자체의 충실함을 추구하고 지식의 전달에 집중하면서 기존 방식을 유지하고 있는 연구참여자도 있었지만, 교사가 될 수 있는 학습자의 학습을 촉진하는 것에 집중하여 교육적 적용을 고려하는 방향으로 초점을 바꾸는 연구참여자도 있었다. 나아가 교육대상을 확대하여 모두를 위한 교육자가 되기도 하였다.

### 1) 지식전달형: 내용의 충실함에 집중

일부 연구참여자들은 내용을 충분히 알려주어야 학생이 학교 현장에서 잘 가르칠 수 있다는 인식을 유지하고 있었다. 이러한 인식하에서, 그들은 수업 내용이 많고 어렵기 때문에 학생이 수업을 힘들어할 수 있음을 고민하기도 하였다. 그럼에도 불구하고 최신의 내용을 포함하여 많이 알고 소양으로 일정 수준 이상의 내용은 알고 있어야 한다는 생각으로, 그들은 내용 자체의 충실함을 유지하거나 더 강화하여 수업을 진행하였다. 시간이 흐름에 따라서 수업이 익숙해지고 고정된 수업 세팅이 생겼다. 수업의 초점은 여전히 내용 그 자체에 있었다. 이 선택의 이면에는 ‘학생들에게 도움이 되고 싶은’ 마음이 있었다.

지식전달형 연구참여자들은 사범대학 교과내용학 수업을 타 단과대학 수업과 동일한 모양새로 바라보았다. 사범대학 교과내용학 수업이 타 단과대학 수업과 비교하여 가지는 차별성은 ‘넓은 내용을 알게’ 다룬다는 ‘범위’의 측면에서 인식되었다. 연구참여자 C\_5는 타 단과대학에서 현재의 사범대학 교과내용학 수업과 같이 넓은 내용을 알게 다루는 개론 수업을 운영한다면, 사범대학 교과내용학 수업의 차별성은 약해질 수 있음을 이야기하기도 하였다. 교사가 될 학생들을 위한 특별한 ‘교육적 고려’는 두드러지지 않았다. 사범대학 교과내용학 수업은 대부분 과목

명칭에 ‘교육’을 포함하거나 강의계획서상 수업 목표에 ‘교육과 관련된 고찰’과 같은 교육적 의미를 포함하고 있다. 그러나 교원양성기관 역량진단 등의 기준에 맞추어 표면적으로 반영한 경우가 있으며, 실제 수업은 교과와 관련된 내용 및 이론만을 다룰 수 있다.

타 대학(동일 내용학을 다루는 타 단과대학)과 비교해서 저, 전혀 그... 어... 내용적으로 부족하지 않을 정도로 충~분히 채워서 전달을 합니다. 그래야지만 학생들이 그걸 배워서 나중에 학교에 나가서 써먹을 수 있기 때문에. (중략) 정말로 가장 최신의 내용도 가르쳐야 되고, 그다음에 그 깊이, 그 뒤에 숨어 있는 어떤 ○○적 의미까지 전달해야 되기 때문에, 어... 전문적인 연구자가 강의를 해야 되는 이유가 그 그 부분인 것 같고.

연구참여자 C\_5과의 1차 면담(2022.08.31.) 내용 중 발췌

이제 사실 그 수업이 학생들에게는 벅찬 수업이에요. 굉장히 comprehensive하고(포괄적이고), 읽을 양도 많고, 그다음에 이제 옛날 △△학 자료를 읽어야 되기도 하기 때문에, 리딩이 굉장히 어려워요. (중략) 이제 조금 전공자로서 끼어들 수 있는 그런 의미는 조금 만들어줘야 되지 않나. 그 전공, 그니까 그... 이 ○○ 전공자라고 한다면은~ 그런 생각을 조금 버릴 수가 없어 가지고,

연구참여자 C\_6과의 1차 면담(2022.09.15.) 내용 중 발췌

## 2) 학습촉진형: 새로운 초점을 반영

### 가) 내용의 ‘교육적 적용’을 고려함

학습촉진형 연구참여자들은 수업에 대한 초점을 변화시켰다. 교수직 초기에 이론을 잘 전달하는 것에 초점을 두었던 그들은 교육에 대해 깊이 고민하는 과정을 거치면서 <표 IV-1>과 같이 이론을 실제와 연결하고자 노력하였다. 실체는 중등교사가 되었을 때 마주하게 될 학교 현장 및 학생들의 삶이었다. 그들은 내용을 어떻게 가르쳐야 하는가와 같은 교수·학습 방법의 고려, 수업 내용의 재구성, 실습 확대 등으로 수업에 변화를 주고 있었다. 사범대학 교육의 문제로 여겨지는 현장성 부족을 극복하고 교사가 될 학생들에게 직접적인 도움이 되기 위한 노력이었다.

<표 IV-1> 학부 수업의 강의계획서 예시(학습촉진형)

2020년 ○○△△교육론 강의계획서	2022년 △△학교육 강의계획서
제2주: △△교육, △△의 본질 · 강의: 주교재 및 보충교재 · 토론 주제: △△교육의 목표는 무엇인가? · 과제 : △△교육의 필요성과 목표에 대한 본인의 견해 정리	제3주 · 강의: 주교재 · 발표: 초·중등학교에서 다루는 △△학 관련 내용 1 · △△학 관련 프로그래밍 실습
제15주: △△평가와 ○○교육 · 강의: 주교재 및 별도 자료 · 과제: 최근 수학능력시험 △△문항의 문제점에 대해 자기 생각 간략히 정리	제11주 · 강의: 주교재 · 발표: 내용 이해에 도움이 되는 통계 발표 · 프로그래밍 실습의 학교 수업 적용

출처: A대학교 사범대학 수강신청 시스템에 공개된 자료 일부를 연구자가 재구성  
 주 1) 제시된 두 강의계획서는 서로 다른 교과교육과 수업의 강의계획서임  
 2) 교육적 적용이 반영된 부분은 밑줄로 표시함

노력은 수업에 그치지 않았고, 연구 및 저술 활동과도 연결되었다. 연구참여자 C\_3은 기존 내용학 교재는 교육적 관점이 반영되어 있지 않아 실제와의 관련성이 떨어진다고 판단하여, 직접 교육적 관점을 반영한 내용학 교재를 제작하였다. 연구참여자 C\_7은 내용학 강의 내용을 재구성하고 예비교사를 위한 실습 프로그램을 개발하는 것을 수업에 적용함과 동시에, 논문으로 작성하여 교과교육에 기여하고자 하였다. 그들은 기존에 없었던 길을 스스로 개발하며 만들어 나갔다.

교과서에서 어떻게 구현되고 그러면 실제 학교 현장에서는 어떻게 가르쳐질 수 있을까? 그걸 계속 고민을 하면서 이제 뭐 내용 중에서 조금 약간 지나치게 깊이 들어갔다 싶은 부분을 조금 배제한다든지 어떤 교재를 조금 바꿔본다든지 뭐 그런 노력을... 하고 있죠.

연구참여자 C\_3과의 1차 면담(2022.08.30.) 내용 중 발췌

이제 그런 단계(내용 자체를 잘 전달하는 데 집중)에서 조금 벗어나서 이제 예비교사 혹은 애네들 자체가 어쨌든 △△을 조금 생각하는 이론만 따로 노는 그

런 게 아니라 애네들이 어쨌든 일상에서 △△을 느낄 수 있고 주변에 어쨌든 그런 △△ 현상을 이해할 수 있도록 가르쳐야 되고. 그렇게 될 수 있도록 수업 내용을 조금 조직하는 걸로 바꿨어요.

연구참여자 C\_7과의 1차 면담(2022.10.13.) 내용 중 발췌

학습촉진형 연구참여자들은 학부 수업에 중등교사양성기관으로서의 정체성을 반영하여, 예비교사를 수업의 중심에 두고 있었다. 사범대학이 설립된 목적이었던 중등교사양성을 가장 우선적인 수업 목표로 바라보고 있었다. 그들은 학생들이 교사가 되어서 수업을 받은 대로 할 수 있기를 기대하면서, 예비교사에게 수업의 모델을 제공하고 나아가 가르치는 사람에 대한 ‘사회적 학습’을 일으키고자 하였다. 연구참여자 C\_1은 학생 시기에 당시의 교수로부터 교수의 역할을 학습한 것처럼, 이제는 그들이 교수가 되어 학생들에게 가르치는 사람에 대한 사회적 학습을 일으키고자 하였다. 연구참여자 C\_1은 학생들이 교수에게 배운 것을 그대로 적용하여 가르치는 모습을 통해 롤모델 역할의 중요성을 알게 되었다. 이후 그는 학습을 토대로 수업 구성 시 실질적으로 학생들이 교사가 되었을 때 도움이 될 수 있는 다양한 경험을 제공하고자 하였다.

그렇게 하면 그 친구들도 나중에 똑같이 똑같이 (가르치는 학생에게) 할 수 있지 않을까...

연구참여자 C\_7과의 1차 면담(2022.10.13.) 내용 중 발췌

본 거를 가지고 지도를 하는 거지. 보지도 않고 새롭게 한다? 그러면 굉장히 큰 노력이 하기, 필요하기 때문에 정~말로 열심히 하는 교사를 빼고는 안 하는 거지~. 근데. 열심히 하지 않는 교사도 내가 경험했으면 하는 거야 그냥. (웃음) ‘어, 나 했으니까 괜찮아.’ 이렇게 하니깐. 그래서 이렇게 경험(중등학교의 교육프로그램으로 이어질 수 있는 실습)을 해보는 게 굉장히 중요해요. 여기서 (사범대학에서).

연구참여자 C\_1과의 1차 면담(2022.08.03.) 내용 중 발췌

## 나) 교육대상을 확대함

내용의 교육적 적용을 고려하는 것과 함께, 교육대상을 ‘중등교사가 될 수 있는 학생’에 제한하지 않고, 자발적으로 교육 활동을 진행하는 연구참여자도 있었다. 연구참여자 C\_2는 교육 기회로부터 상대적으로 소외될 가능성이 높은 지방 소재 학교의 ‘중등학생’까지 교육대상을 확대하였다. 활동의 기반에는 타의로 시작했던 교육 활동에 대한 긍정적 경험이 있었다. 연구참여자 C\_3은 평생교육의 관점에서 ‘지역주민’에게도 학습의 기회를 제공하기 위한 시민대학의 강사로 참여하고 있었다. 위와 같은 연구참여자들의 활동은 조동섭(2005)의 교육대상에 따른 사범대학의 기능 범주화에 근거할 때, 사범대학의 중등교사양성이라는 ‘기본 기능’을 넘어서는 것이며 대학의 구성원인 학생 외 중등학생, 지역주민을 교육대상으로 한다는 점에서 ‘확장 기능’에 해당한다. ‘내용학 지식 전달자’가 초점을 바꾸어 ‘학생을 중심에 둔 교육자’가 되었고, 이후에 교육대상을 확대하면서 ‘모두를 위한 교육자’가 되었다. 모두를 위한 교육자는 교육 협력을 활성화하여 사범대학의 교육력 강화 및 확장에 긍정적인 영향을 줄 수 있다(조동섭, 2005).

이번에 그... 내가 돈 받, 하나도 받고 한 것도 아니고, 내가 이제 그... ○○교육과 교수와 함께 그... open-lab이라고 해 가지고, 실험실에 어떤 식으로 이제 실험실에 있는 부분들을 오픈해서 학생들한테 보여주고. 줌으로? 내가 이제 이렇게 이제 그 카메라 움직이면서 이거를 ××도에 있는 학교를 대상으로 한 거예요. 고등학생 대상인가? 중학생 대상인가? 이렇게 해서 줌으로. (중략) 그거는 어떠한 그런 그... 사범대 교수로서 교육에 대해서 생각하는 부분이 없다고 한다면은, 사범대 내에서도 그런 사람이 있고 없고 그러는데, 그럼 못하는 거예요. 그 돈 하나도 안 받은 상태에서 우리가 저기 저... 교육을 위해서 한번 해보자. 그렇게 한 거지.

연구참여자 C\_2와의 1차 면담(2022.08.04.) 내용 중 발췌

초중고에만 한정된 게 아니라 심지어 외국인으로도 확장되고, 그다음에 저기 더 나이 든 성인들의 능력, 이런 쪽으로도 관심을 가지고 뭐 강의도 하고 뭐 연구도 하고 그렇죠. (중략) 요즘은 뭐 교육도 잘 알다시피 평생교육이라든지,

뭐 생애주기별 그런 교육에 관한 관심들이 많잖아요. 우리나라뿐만 아니라 외국도. 그러니까 이 ○○교육도 마찬가지로 그런 관점에서 접근을 하고. 그리고 뭐 또 ××시민대학 같은 데도 강의를 이번에 맡기로 했고. 뭐 그런 식으로 점점 확대되어 나가는 거죠.

연구참여자 C\_3과의 1차 면담(2022.08.30.) 내용 중 발췌

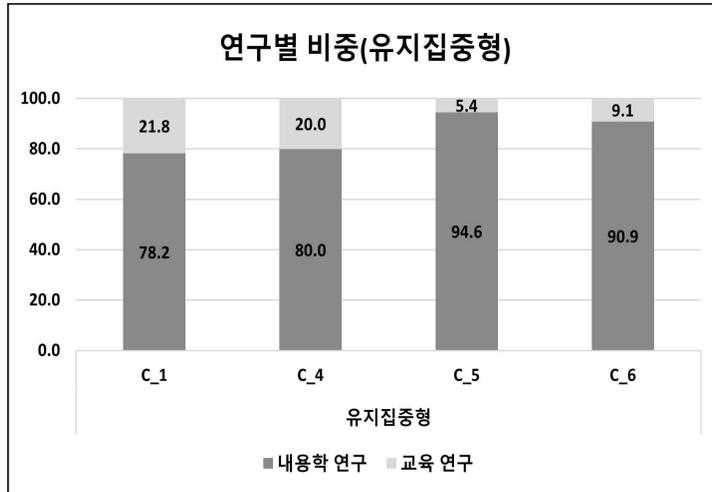
## 나. 연구자 정체성의 재구성 양상

### 1) 유지집중형: 내용학 연구에 집중

두 가지 역할이 있을 때, 사람은 둘 중 우선순위가 더 높은 것에 집중하여 하나가 다른 하나보다 높은 비중을 차지한다. 유지집중형은 교육 연구를 요구받는 상황에서 교과내용학 교수가 되기 이전부터 잘 해오고 있던 내용학 연구에 집중하면서 내용학자 정체성을 유지한다. 유지집중형에는 연구참여자 C\_1, C\_4, C\_5, C\_6이 해당한다. 유지집중형 연구참여자는 내용학 연구를 1순위에 놓고 교육 연구를 외부에서 요구하는 수준에서 혹은 부수적으로 실시하였다. 교과내용학 교수가 된 이후의 연구 실적에서 내용학 연구와 교육 연구의 비중은 [그림 IV-1]과 같이 약 8:2 혹은 9:1이었다.

나는 △△학 쪽이 훨~씬 더 크지~ 한 8대 2이나 7대 3 정도나 되겠지. 응? 하지만 예를 들면, 학계에서는 내가 ○○교육 전문가라고는 아~무도 생각하지 않죠. 왜냐하면 내가 쓰고 있는 7이나 8의 그... 그... 그 비중이 에... 한국 사회에서 top 수준이 안 되면은 ××대 교수가 못 되었겠지.

연구참여자 C\_4와의 2차 면담(2022.10.30.) 내용 중 발췌



[그림 IV-1] 연구별 비중(유지집중형)

출처: 한국연구자정보(KRI)에서 확인되는 해당 연구참여자의 A대학교 사범대학 교과내용학 교수가 된 이후의 연구실적(논문)을 연구자가 재구성

연구참여자 C\_4를 제외한 유지집중형 연구참여자는 교과내용학 교수가 되기 전에 순수하게 내용학 연구만을 해 온 내용학자였다. 연구참여자 C\_1, C\_5는 사범대학에서 교육학 석사학위를 받았으나 실질적으로 그곳에서 내용학 연구를 하였으며, 이후 문리과대학에서 내용학 박사학위를 받았다. 즉, 그들은 문리과대학 교수와 다르지 않은 연구자 정체성이 있었으며, 이전까지 해오던 대로 내용학 연구에 몰두하였다. 일부는 교과내용학 교수 경험을 바탕으로 내용학자로서의 성장을 경험하기도 하였다. 연구참여자 C\_5는 수업을 준비하면서 본인의 세부전공 외 다른 전공도 학습해야 해서 어려움을 겪었지만, 이 과정은 기존 내용학 연구에 대한 이해를 높이고 연구 분야를 넓혔다. 연구참여자 C\_6은 교육 관련 일을 하면서 내용학이 교육을 매개로 현실과 연결될 수 있음을 깨달았다. 그는 나만의 연구실에서 벗어나 현실을 바라볼 수 있는 내용학자가 되었다.

다른 분야를 이해를 하면 연구가 잘 될 분야가 있는데 그 분야까지 기본적인 개론 수준에서 이해를 하고 있으니까 어... 아니 논문을 볼 때 도움이 되고요.

그니까 일단은 제일 중요한 게 어... 사실은 모르는 것보다는 익숙하지 익숙하지 않아서 모르는 것처럼 느끼는 게 되게 많잖아요? 용어 같은 것도? 근데 일단 용어를 다 알고 있으니까 다른 논문을 볼 때도 조금 일단 장벽이 하나 하나 낮아진 거죠. 그래서 그런 것들이 있어서 연구할 때 조금 되게 도움이 많이 돼요.

연구참여자 C\_5과의 1차 면담(2022.08.31.) 내용 중 발췌

유지집중형은 교육 연구의 필요성을 인지하고 있으며 관련 연구도 하였다. 그러나 교육 연구는 내용학 연구에 비하여 부수적인 것이었고, 내용학 연구가 주가 되었다. 그들은 교육 연구의 전문가를 교과교육학 교수로 보고 본인의 연구와 교과교육학 교수의 연구를 분리해서 바라보았다. 연구참여자 C\_5는 대학원생이 내용학 연구를 하기 위해 들어오는 상황에서 내용학 연구가 주가 되었으며, 본인의 연구가 문리과대학 교수의 것과 차이가 없다고 생각하였다. 다른 내용학자와의 상호작용 속에서 본인이 한 내용학 연구가 사범대학에 기여하는 것인지 그리고 사범대학에 어떻게 기여할 수 있는지 고민을 하기도 하였으나 명확한 답을 찾지는 못하였다. 연구참여자 C\_6은 내용학 연구일지라도 간접적으로 교육에 도움이 된다는 생각을 가지고 내용학자 정체성을 유지하며 연구를 해 나가고 있었다.

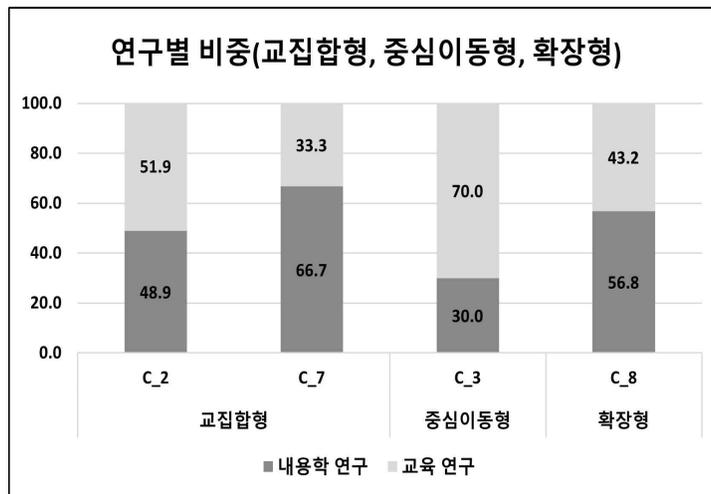
한편 유지집중형 연구참여자도 좋아하는 내용학 연구를 마음껏 하고 싶은 마음이 있었다. 연구참여자 C\_1은 교육적 적용을 고려하여 교육 활동을 해 나가면서 꾸준히 수업에 변화를 주었던 반면, 연구에서는 남은 교수직 동안 교육 연구를 내려놓고 내용학 연구만 하기를 희망하였다. 연구참여자 C\_6도 앞으로 본인의 학문 활동이 내용학에서 계속될 것임을 이야기하였다. 내용학자 정체성은 오래전부터 만들어져 견고하였다.

나는 교육을 내려놓고 △△학만 연구하고 싶어요. 이제.

연구참여자 C\_1과의 2차 면담(2022.08.03.) 내용 중 발췌

## 2) 교집합형: 내용학 연구와 교육 연구의 병행

유지집중형 외 다른 연구참여자들은 [그림 IV-2]와 같이 상대적으로 교육 연구의 높은 비중을 보였다. 내용학 연구와 교육 연구의 비중은 7:3부터 3:7까지 유형 및 연구참여자 간 차이가 있었다. 이중 연구참여자 C\_2, C\_7은 교집합형에 해당한다. 교집합형은 두 가지 역할이 주어질 때 병행해나가면서 둘 사이의 접점을 만들고 그 접점을 통해 양쪽을 왔다 갔다 이동하면서 균형을 잡는다. 이 과정을 통해 정체성이 재구성된다 (전수연, 2022).



[그림 IV-2] 연구별 비중(교집합형, 중심이동형, 확장형)

출처: 한국연구자정보(KRI)에서 확인되는 해당 연구참여자의 A대학교 사범대학 교과내용학 교수가 된 이후의 연구실적(논문)을 연구자가 재구성

교집합형 연구참여자들의 사범대학 교수직 시작 당시의 연구양상은 유지집중형과 같았다. 그들은 유지집중형과 마찬가지로 내용학 연구만을 해 왔고, 교육 연구에 대해서는 아는 바가 없었기 때문에 시작 당시에는 내용학 연구에 집중하였다. 그러나 시간이 흐름에 따라 교육 연구를 시작하였고, 내용학 연구와 교육 연구 중 어느 하나가 아닌 둘 모두에 집중하면서 병행하였다. 연구참여자 C\_2는 일정 기간 내용학 연구, 이후에

일정 기간 교육 연구와 같이 둘을 상황에 따라 번갈아 하였으나 때로는 두 연구를 동시에 진행하였다.

시간이 흐르면서 이제 어... 이제 ○○교육 논문이 조금 나오게 되겠고. 그런데 이제 어... 지금은 또 이제 또 ○○ 논문이 나오고 있고 더붙어서 이제 ○○교육 논문이... 지금은 ○○ 논문, ○○교육 논문이 이제 상당히 그... 믹스돼가지고 조금 함께 많이 나오고 있는 부분이라고 보면 되겠고. 두 개를 동시에 다 하고 있는 부분이 되겠죠.

연구참여자 C\_1과의 1차 면담(2022.08.03.) 내용 중 발췌

교집합형 연구참여자들이 두 가지 병행을 하는 것은 사범대학 교수로서의 사명이 영향을 주었다. 사범대학 교수이기에 내용학 연구만을 할 수는 없으며 교육 연구도 병행하여 교육에 기여해야 한다는 인식이 있었다. 연구참여자 C\_7은 본인의 위치를 내용학 연구와 교육 연구를 다 잘 해야 하는 변명할 수 없는 위치, 교과교육과에 왔기 때문에 그에 맞는 역할을 해야 하는 위치로 표현하며 사범대학 교수로서의 책임을 드러내었다. 연구참여자 C\_2는 교과내용학 교수가 내용학 연구와 교육 연구를 모두 잘 알고 할 수 있어야 실제적으로 교과교육에 많은 도움이 될 수 있다는 의견을 내기도 하였다.

뭐 제가 변명할 수는 없는 위치에 있는 거니까, 둘 다 잘 해야지 뭐. (중략) 여기 사범대학에 △△학 교수가 있는데 그래도 조금 ○○교육에 도움이 될 수 있는 그런 게 내가 역할을 해야 되지 않겠나 하는 그런 사명?

연구참여자 C\_7과의 1차 면담(2022.10.13.) 내용 중 발췌

○○ 경험을 가지고 있을 때, 본인이 ○○교육에 대해서 큰 틀에서 연구도 할 수도 있고, 교육과정에 대한 거, 교육평가에 대한 거, 모든 부분들을 굉장히 practically하게(실제적으로) 적용할 수 있고. 실질적으로 도움을 줄 수 있게끔 저기 들어갈 수 있지 않겠느냐라고 하는 거예요.

연구참여자 C\_1과의 1차 면담(2022.08.03.) 내용 중 발췌

그러나 다른 사람이 한 가지에만 집중할 때, 두 가지 중 어느 것 하나

뒤쳐지지 않고 잘 하는 것은 어려운 일이었다. 한 가지에 집중할 때보다 더 많은 시간과 노력이 필요하였다. 이때 교집합형 연구참여자는 일과 교육 연구를 연계시키면서 힘들 속에서 교육 연구를 놓지 않고 지속해나가며 균형을 잡았다. 연구참여자 C\_7은 교사가 될 수 있는 학생들을 위해서 학부 내용학 수업을 어떻게 설계할 것인가에 대한 고민이 교육 연구로 이어졌다. 연구를 통해 개발한 수업 구성을 실제 수업에 적용하였고, 그 결과가 논문으로 나왔다. 연구하여 수업에 반영한 것이 학생들에게 좋은 반응을 얻고, 그것이 논문으로 나오게 된 것은 사범대학 교수로서 보람이 되었다. 이러한 긍정적 경험 속에서 그는 내용학 연구와 교육 연구 두 가지를 동시에 가지고 가면서 그 사이의 접점을 찾기 위해 노력하고 있었다. 내용학 전문가로서 내용학자라는 경계를 유지하던 그들은 경계를 허물고 내용학 연구와 교육 연구를 병행하며 균형을 잡는 학자가 되었다.

아... 뿌듯했던 경험. 일단은 사범대학 교수로서의 역할을 이렇게 어쨌든 제가 계획하고 작은 시도지만 그런 프로그램들을 구성을 하고 그런 것들이 조금 잘 전달되고? 그런 것들에 대해서 학생들에게 이렇게 조금 좋은 반응이 올 때 그때가 사실 제일 좋죠. (중략) 그래서 그게 사범대학 교수로는 그게 뿌듯한 거고. 뿌듯한 거? 그거죠. 연구, 수업. 네. 수업. 그리고 그게 또 연구로 나왔으니까.

연구참여자 C\_7과의 1차 면담(2022.10.13.) 내용 중 발췌

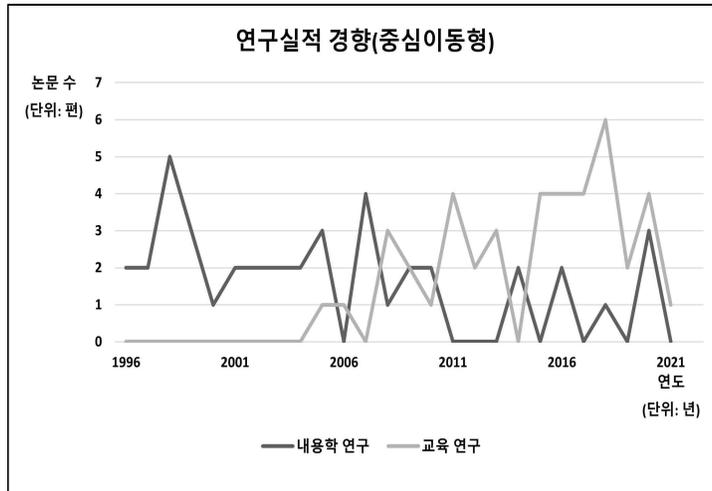
### 3) 중심이동형: 내용학자에서 내용교육학자로의 이동

중심이동형은 교과내용학 교수가 된 이후로 연구자 정체성의 중심을 한쪽에서 다른 쪽으로 이동시킨 유형으로, [그림 IV-3]의 연구실적 경향을 보이는 연구참여자 C\_3이 해당한다. 중심이동형 연구참여자는 다른 유형과 비슷하게 사범대학에 오기 전까지 내용학자였다. 사범대학 교과 내용학 교수가 되면 교육 연구를 해야 한다는 생각을 하였으나, 내용학 연구에 큰 비중을 두었기에 연구자 정체성 중심은 내용학이었다. 그러나 그는 사범대학에 온 이후 내용학자에서 내용교육학자로 연구자 정체성을

재구성하였다. 내용학과 교육 둘 사이의 접점이 되는 내용교육을 다루는 연구를 수행해나가면서 내용교육학자가 되어갔다.

특히 △△교육 전공자나, △△학자나, 했을 때는 이제 많은 경우 △△교육 학자라고 써요. 물론 이제 여러 개 쓸 수 있을 때는 △△교육, △△, 이렇게 쓰는 거죠. 근데 뭐... 연구 재단이나 그런 데(에) 이제 △△교육 전공자로 등재를 하고, 그리고 소개를 할 때도 그렇게 하죠. 왜냐하면 내 정체성을 이제 이쪽(○○교육)으로 볼 수밖에 없으니까. (중략) (연구 비중이) 교육 쪽으로 많이 간 거죠.

연구참여자 C\_3과의 1차 면담(2022.08.30.) 내용 중 발췌



[그림 IV-3] 연구실적 경향(중심이동형)

출처: 한국연구자정보(KRI)에서 확인되는 중심이동형 연구참여자의 박사학위 취득 이후의 연구실적(논문)을 연구자가 재구성

유지집중형, 교집합형과 다르게 한쪽으로의 이동이 일어날 수 있었던 것은 중심이동형 연구참여자가 소속된 학과의 특징에 있다. 다루는 교과의 특성상 해당 학과는 세계적으로 교과교육을 이끌어나가고 있으며, 2021년 기준 정원내 대학원생이 총 71명, 전임교원당 대학원생 수는 약 9명으로 타 학과와 비교하여 많은 편이다.<sup>12)</sup> 유지집중형 연구참여자의

12) 출처: 대학알리미 웹사이트(<https://www.academyinfo.go.kr/index.do>)

경우와 다르게 대학원생 대부분은 내용학보다 교육을 연구하기 위해 들어왔다. 이와 같은 상황 속에서 중심이동형 연구참여자는 사범대학에서 수업과 대학원생 지도를 하기 위해서는 교육 연구를 해야 함을 몸소 느꼈다. 교육 연구는 교집합형과 마찬가지로 사범대학 교수로서의 책무가 되었다. 또한 중심이동형이 소속된 학과에서는 연구에 있어 교과내용학 교수와 교과교육학 교수 사이의 분리가 없었다. 학과 차원의 논의를 통해 두 교수가 각자의 분리된 역할을 수행하는 것이 아니라, 역할 구분 없이 다 같이 교과교육을 하는 방향으로 변화가 있었다. 학과 차원의 맥락과 변화 속에서 중심이동형 연구참여자는 연구자 정체성의 중심을 내용학에서 교육으로 이동시킬 수 있었다. 이동의 결과로 내용교육학자 정체성이 새롭게 구성되었지만, 이 정체성을 유지하기 위해서는 내용학과 교육을 모두 잘 알고 있어야 하므로 기존보다 두 배의 노력이 필요하였다. 교집합형과 같이 이 과정에서 내용학과 교육 중 어느 하나도 깊이 있게 하지 못하면서 부족함을 느끼기도 하였지만, 그럼에도 불구하고 사범대학 교과교육과 교수이기에 가야하는 길이었다.

#### 4) 확장형: 할 수 있는 것을 찾아 나섬

확장형은 교과내용학 교수가 된 이후로 연구의 범위를 내용학 연구, 교과와 관련된 교육 연구를 넘어서 타 분야까지 넓혀나간 유형으로, 연구참여자 C\_8이 해당한다. 확장형 연구참여자도 이전의 다른 유형과 같이 대학원에서 내용학 연구 중심의 훈련을 오랜 기간 받으면서 내용학 자로서의 강한 정체성을 가지고 교과내용학 교수가 되었다. 그는 사범대학에서 본인이 해 오던 내용학 연구를 더 발전시키고 싶었으나 소속 학과의 상황이 여의치 않았다. 해당 학과에서 본인과 동일한 세부 전공을 한 동료도 없었고, 학과에서 다루는 교과의 국내 수요가 감소하는 상황에서 국내에서 본인이 하고 싶었던 내용학 연구를 마음껏 펼치기는 어려웠다.

우리 영역이 굉장히 넓었을 때는 우리 영역 내에서도 할 수 있는 것들이 많잖

아요. 그랬는데 이제 우리 ○○ 교육이 이렇게 이제 축소가 되다 보니까 사실은 조금 이제 여기에서 어느 정도 내 분야에서는 국제적인 성과를 내지만, 한국 내에서 여기에 대해서 이렇게 내가 조금 더 보람을 갖고 일을 할 수 있는 큰 무대는 조금 이제는 사라져 버린 거지. (중략) (대학원생도) 요새는 뭐 한 average(평균)로 보면은 한 2명, 네 학기에 한 2명 정도 들어온다? 한 2명, 3명? 많이 줄었죠.

연구참여자 C\_8과의 1차 면담(2022.10.13.) 내용 중 발췌

이때 확장형 연구참여자는 내용학 연구 외에도 본인이 전공한 ‘언어’를 활용할 수 있는 연구 분야를 찾아 나서며 우물 안을 벗어나고자 하였다. 언어는 해당 언어를 사용하는 국가의 여러 자료를 해석하는 수단이 된다. 그러므로 연구자가 모국어 외에 특정 언어를 구사하는 것은 남들이 접근할 수 없는 여러 자료에 접근하여 지금까지 없었던 연구를 수행할 기회를 제공한다. 그 또한 모국어인 한국어 외에 다른 언어를 구사할 수 있었고, 결과적으로 본인이 전공한 내용학 분야가 아니더라도 역사학 등 다른 분야에서 언어가 되어야만 할 수 있고 언어가 되지 않으면 할 수 없는 연구를 찾아서 수행할 수 있었다.

순전히 언어가 되니까 그거를 이제 나는 역사 쪽으로 들어가는 거죠. 그러니까 이걸 약간 Multi-disciplinary? Inter-disciplinary? 약간 (다)학제적인 연구인데 여기서 워낙 이야기를 안 하잖아요. 우리나라 이야기는 하는데 50년 전의 역사 이야기죠. 근데 이제 이거(특정 국가의 언어로 기록된 자료를 활용하는 것)를 아무도 안 했으니까. 이제 방법은 이 자료를 역사학자에게서 취 가지고 이거 한번 해보세요(하면) 누가 하겠어요? 언어도 안 되는데.

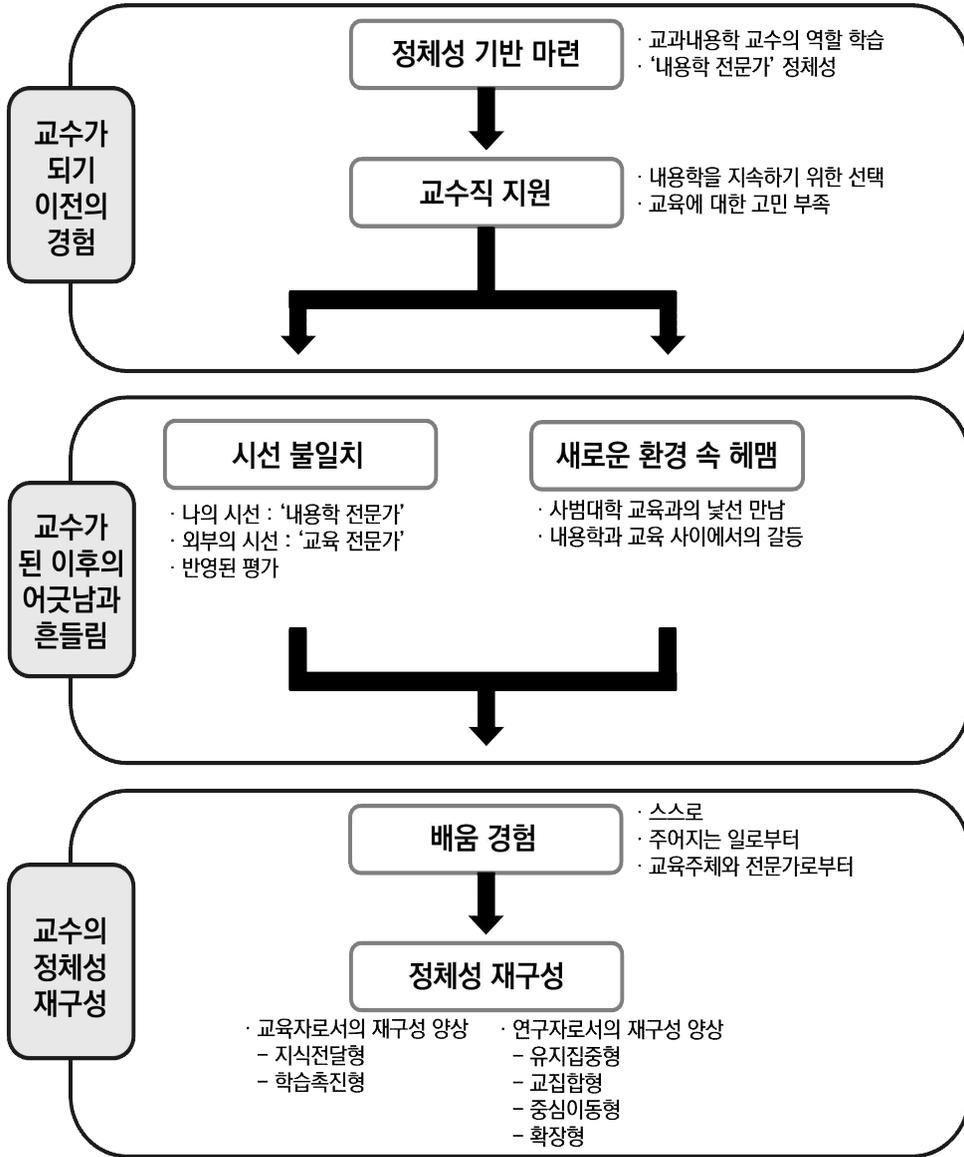
연구참여자 C\_8과의 1차 면담(2022.10.13.) 내용 중 발췌

동시에 확장형 연구참여자는 교과와 직접 관련되지는 않는 다문화 교육에 관심을 가지고 연구를 활발히 진행하였다. 언어 교과와 연결될 수 있는 다문화 교육 일은 주위의 권유로 맡게 되었다. 그러나 일을 하면서 본인이 이전에 외국에서 거주한 경험을 토대로 다문화에 대해 공감하면서 이해도를 높였고, 이 과정에서 해당 분야의 연구는 본인이 잘 할 수 있는 것이라고 여겼다. 이후 활발하게 수행된 관련 연구는 해당 분야에

서 그를 인정받게 하였다. 이처럼 여러 분야를 아우르는 확장형이 될 수 있었던 것은 확장형 연구참여자가 연구자로서 가지는 욕심도 영향을 주었다. 본인이 전공한 분야가 아니더라도 나만이 할 수 있는 것, 최초의 연구를 높게 평가하였고, 그러한 연구를 수행하여 세계적 연구물을 만들고 확산시키는 것에 학자로서의 보람을 느끼고 있었다.

## 제 4절 소결

[그림 IV-4]는 연구결과를 구조화하여 사범대학 교과내용학 교수의 정체성 형성을 나타낸 것이다. 사범대학 교과내용학 교수는 교수가 되기 이전의 경험으로 정체성의 기반을 마련하였다. 학생으로서 경험한 사범대학은 교과내용학 교수의 역할을 내용학에 한정지어 보는 사회적 학습을 일으켰으며, 대학원 과정에서 이루어진 내용학 연구 훈련은 내용학 전문가 정체성을 만들었다. 이러한 기반에서 그들은 내용학 영역으로 채용하는 사범대학 교수직 공고를 보고, 내용학을 계속하기 위해서 사범대학 교수직에 지원하였다. 교육을 깊이 고민하지 않았던 그들은 사범대학 교수가 된 이후에 어긋남과 흔들림을 겪었다. 본인의 시선과 외부의 시선 사이에서 불일치가 나타났다. 또한 사범대학이라는 새로운 환경 속에서 전공하지 않은 것까지 방대하게 다루는 수업에 해매고, 교수 평가를 위해 내용학과 교육 연구를 동시에 요구받으면서 갈등이 발생하기도 하였다. 어려움 속에서 그들은 다양한 경로를 통한 학습으로 교육을 이전보다 더 이해하게 되었다. 학습을 토대로 행동의 변화를 주면서 정체성은 재구성되었다. 교육자 정체성은 지식전달형과 학습촉진형, 연구자 정체성은 유지집중형, 교집합형, 중심이동형, 확장형으로 재구성 양상이 나타났다.



[그림 IV-4] 사범대학 교과내용학 교수의 정체성 형성

## 제 5장 논의

### 제 1절 정체성 형성에서 학습의 중요성

#### 1. 학생 시기의 사회적 학습

특정 직업을 가지는 사람의 정체성은 직업을 가지기 이전에 어떠한 경험을 하였는가와 관련이 있다. 기존 연구들은 박사과정이 교수가 되기 위한 직전 교육이라는 Austin(2002)의 관점과 일관되게 박사과정 경험이 교수의 정체성과 밀접한 관련이 있었음을 밝히고 있다(Reybold, 2003). 본 연구에서도 교과내용학 교수는 박사과정 경험을 통해 ‘내용학을 연구하는 전문가’가 되었으며, 이때의 정체성이 사범대학 교수직 초기에 그들의 중심이 되는 정체성이었다.

본 연구에서는 기존 연구들에서 잘 드러나지 않았던 박사과정 이전 학습 경험과의 관련성도 나타났다. 특히 학부 학생으로서 경험한 사범대학은 교과내용학 교수의 정체성 기반을 마련하였다. 학생으로서 교과내용학 교수의 모습을 관찰하면서, 교과내용학 교수의 역할은 ‘내용학만을 강의하고 연구하는 사람’으로 학습되었다. 사범대학 학부 경험이 없는 경우는 본인이 학생으로서 관찰한 교수의 모습인 ‘내 공부를 하는 사람’을 떠올리며, 교수직을 시작하였다. 내용학만을 하는 것으로 역할을 학습하고, 내용학 연구를 중심으로 훈련을 받은 교과내용학 교수들이 사범대학에 와서 내용학에 집중하는 것은 그들의 입장에서 자연스러운 것이었다.

교수의 역할에 대한 사회적 학습은 교수라는 직업을 가진 사람을 대개 처음 만나게 되는 학부 시기부터 이루어진다. 이 시기에 일어나는 사회적 학습은 교과내용학 교수가 교수직 초기에 내용학에만 집중하게 만들었다. 내용학을 중심에 두면서 학문 중심의 교육이 이루어지고, 사범대학 교육은 교육 현장과 멀어졌다. 따라서 사범대학 교육의 현장성 부

죽 문제를 해결하기 위해서는 미래에 어떻게 해야 한다는 것이 아니라 지금 변화가 있어야 미래가 달라질 수 있다는 인식이 필요하다. 학부 학생이 미래의 교과내용학 교수임을 고려할 때, 현재 교과내용학 교수가 달라지지 않는다면, 그들로부터 학습하는 미래의 교과내용학 교수도 지금과 다르지 않을 수 있다.

지금까지 교사가 학생에게 롤모델로 작용할 수 있음을 밝힌 연구는 많았지만, 사범대학 교수와 같은 교사 교육자의 영향을 탐색한 연구는 거의 없었다(조기희, 이옥선, 2012). 그러나 교사는 교사가 되기 이전에 교사교육을 받는 학생이고, 예비교사를 가르치는 사람은 사범대학 교수임을 고려할 때, 사범대학 교수가 예비교사에게 롤모델로 작용하는 것은 가능한 일이다. 예비교사는 사범대학 교수로부터 지식을 전달받으면서 동시에 가르치는 사람의 역할, 수업에 대한 방법과 태도 등을 학습할 수 있다(박종덕, 2007). 이를 뒷받침하는 조기희, 이옥선(2012)의 연구는 교사 교육자의 모델링이 걸모습, 마음자세, 지식, 교수법과 같이 다양한 차원에서 이루어지며, 이러한 모델링이 예비교사가 교사로서의 정체성을 발달시키는 데 긍정적인 영향을 주었음을 밝히고 있다. 그러나 학생이 교사가 아닌 사범대학 교수가 되더라도, 학생 시기에 일어난 사회적 학습이 그들이 사범대학 교수로서 가지는 초기 정체성에 영향을 줄 수 있다. 교사 교육자가 ‘메신저(messenger)’ 처럼 지도교수가 했던 대로 수업을 하고, 학생으로서 경험했던 활동을 반영하는 모습을 밝힌 Lee(2016)의 연구는 학생 시기의 사회적 학습이 사범대학 교수의 초기 정체성과 활동에 직접 영향을 줄 수 있음을 보여주었다.

Burke & Stets(2009)의 사회적 학습을 통해 정체성이 형성될 수 있다는 관점에서 보면, 사범대학 교수의 롤모델 역할은 앞으로 관심이 더 필요한 부분이다. 사범대학 교수는 본인이 예비교사뿐만 아니라 미래 사범대학 교수에게 롤모델로 작용하여, 그들의 초기 정체성에 영향을 미칠 수 있음을 인지하여야 한다. 인지를 토대로 한 신념의 변화는 그들의 행동을 바꾸어 예비교사와 미래 사범대학 교수가 교육 현장과 더 가까워지는데 일조할 것이다.

## 2. 사범대학 교수가 된 이후의 학습

교과내용학 교수 모두가 사범대학 학부 경험, 현장 교사의 경험을 가진 것은 아니었다. 그러나 이러한 경험이 없더라도, 그들은 교수가 된 이후의 학습을 통해 내용학만을 생각하는 것에서 벗어나서 교육과 가까워질 수 있었다. 즉, 교수가 된 이후의 학습도 교수가 되기 이전의 학습만큼 중요하게 작용하였다.

본 연구에서는 교수가 된 이후에 ‘주어지는 일로부터’, ‘교육 주체와 교육 전문가로부터’ 학습이 일어남을 확인하였다. 그중 교육 현장과 연계된 정책 사업에 참여하는 것은 자발적으로 하게 된 일이 아니었지만, 그들은 해당 업무를 수행하면서 교육에 대해 많은 것을 배울 수 있었다. 타의로 시작한 업무에서 학습한 것을 바탕으로, ‘모두를 위한 교육자’가 되어 본인만의 교육 활동을 전개해 나가기도 하였다. 교육과 관련된 다양한 경험이 제공될 때, 그들은 교육에 관해 학습하고, 향후 교수직을 해 나갈 때 학습한 것을 활용할 수 있다. 또한 학생, 교사, 교육 전문가 등과 만나면서 교육 현장에 대한 이해가 높아졌다. 교과내용학 교수라는 위치에서 만들어지는 사회적 네트워크가 교육에 대한 ‘무형식학습’을 일으켰다(박혜선, 이찬, 2012). 학습은 교수로서의 활동 초점의 변화로 이어지기도 하였다. 이는 교과내용학 교수에게 교육에 대한 유의미한 학습이 일어날 수 있는 환경을 만들어줌으로써, 사범대학 교육의 현장성 부족 문제를 줄일 수 있음을 보여준다. 사회적 네트워크 속에서 이루어진 학습의 결과로서, 교사 교육자의 이론 중심 수업이 교육 현장을 고려한 수업, 이론과 실제를 연결시키는 수업으로 변화하였음을 보여준 Lee(2016)의 연구는 이를 뒷받침한다.

그렇다면 대학은 교과내용학 교수가 학습할 수 있도록 어떠한 지원을 하고 있는가? 현재 A대학교 사범대학을 포함하고 있는 연구중심대학은 교수학습센터 주관의 교수지원 프로그램을 제공하고 있다. 구체적으로 재직 교수를 대상으로 교수법 워크숍, 강의 촬영 및 컨설팅, 공과대학·자연과학대학 컨설팅, 신입교원 수업컨설팅, 온라인 교수법 콘텐츠가 제

공되고 있다. 그러나 제공되는 프로그램은 포괄적인 수업방법에 대한 것이며, 교사교육을 담당하는 사범대학 교수, 그중에서도 교육에 대해 어려움을 더 크게 느낄 수 있는 교과내용학 교수를 위한 별도의 프로그램은 찾아보기 어렵다. 공과대학과 자연과학대학 교수를 위한 별도의 프로그램이 있는 반면, 다른 단과대학보다도 교수의 교육 역량이 중요한 사범대학 교수를 위한 별도의 프로그램은 찾아보기 어려운 현실이다.

다른 한편으로 사범대학 교수는 타 단과대학 교수와 다를 바 없이 여러 가지 업무로 학습 자체에 투자할 시간이 부족한 상황이며, 교육부 등 외부로부터 많은 요구를 받으면서 타 단과대학 교수보다 더 바쁜 상황에 놓이기도 한다. 이는 MacPhail et al.(2019)의 연구에서 교사 교육자들이 동료들과의 학습을 원하는데도 불구하고 업무량이 많아 학습에 참여하기 어렵다는 결과로도 확인할 수 있다. 대학 차원의 지원 프로그램과 같이 다양한 학습의 기회가 주어져도 학습을 할 수 있는 물리적 환경이 갖추어지지 않는다면 그 효과는 크지 않을 것이다.

## 제 2절 내용학을 바라보게 만드는 대학 구조

### 1. 내용학 연구실적이 중요한 교수 채용

사범대학의 교수 채용은 담당해야 할 영역에 따라 실시된다. 교과내용학 교수의 경우, 채용 분야는 대개 내용학의 세부 영역이다. 교과교육에 ‘관심’이 있거나 연구가 ‘가능한 분’과 같이 모두에게 해당할 수 있는 조건이 붙기도 하지만, 이는 지원하는 사람들의 눈길을 끌기 어려우며 해야 한다면 하는 가벼운 것으로 여겨진다. 또한 사범대학 전임교원 신규채용에서 전공과 관련된 연구실적이 전체 점수의 70%를 차지하므로, 가장 중요한 기준이 된다(A대학교 사범대학, 2022). 채용 분야를 고려할 때, 교과내용학 교수는 내용학의 세부 영역에 대한 연구, 즉 내용학 연구의 실적이 많은 사람이 채용될 가능성이 크다.

임용할 때 그... 공고문에 있었죠. 이제 ‘○○교육 연구가 가능한 사람’이라는 거였거든요? 그거야 사실은 그게 오픈된 거기 때문에 사범대 출신이 아니더라도 뭐 가능하겠지라고 생각하고 올 수 있으니까 그거는 특별한 요구라고 볼 수는 없는 것 같아요. 특별하게 사범대 교수로서 임용될 때 요구되는 것은 없었던 것 같다고 해도 됩니다.

연구참여자 C\_5과의 1차 면담(2022.08.31.) 내용 중 발췌

<표 V -1>은 최근 A대학교 사범대학이 소속된 A대학교 타 단과대학교수 채용 공고를 사범대학의 것과 비교한 것이다. <표 V -1>의 위 세 가지 경우를 보면, 사범대학의 많은 교과내용학 교수 채용 공고는 동일 학문을 다루고 있는 비 사범대학의 것과 실질적으로 다르지 않다. 그러므로 교과내용학 교수에 지원하는 사람들은 채용 분야인 내용학만을 바라보고 교수직에 지원하며, 내용학 강의와 연구를 하는 것으로 역할을 예상한다. 그 결과 그들이 사범대학에 교과내용학 교수로 들어왔을 때, 예상과 다름에서 유발되는 시선의 불일치, 어려움 그리고 갈등을 겪는다. Gee(2000)의 기관적 정체성 관점에서 교과내용학 교수의 정체성은 사범대학이 부여하는 것임을 고려할 때, 채용 때 그들에게 주어진 역할은 내용학을 강의하고 연구하는 것이었다. 그러므로 교과내용학 교수가 특히 교수직 초기에 교육 현장과 떨어져 있고, 내용학의 학문적 수월성을 추구하는 것은 교수 개인의 책임으로만 보기는 어렵다.

일부 교과교육과가 교과내용학 교수의 채용 과정에서 교과교육을 강조하는 것은 주목해야 할 부분이다. 이들 학과는 채용 분야를 <표 V -1>의 국어교육과 전임교원 채용 공고와 같이, ‘교과교육(내용교육)’ 혹은 ‘내용학 및 교과교육’ 과 같이 표기하고 있다. 추가로 교과교육 논문이 반드시 필요하거나 심사 논문에 포함된다는 조건이 붙기도 한다. 교과내용학 교수라고 할지라도, 교과교육을 중요하게 고려하여 채용하고자 학과 차원에서 고민한 결과이다. 본 연구에서 중심이동형 연구참여자의 정체성 재구성도 교수 채용부터 교과교육을 중심에 놓는 학과의 분위기 속에서 가능하였다.

<표 V-1> 전임교원 채용 공고 비교

순번	시기	학과	분야	조건
1	2019	영어영문학과	1945년까지의 미국문학 (시 전공자 제외)	
	2018	영어교육과	영미문학	미국소설 강의 가능 및 영어교육 관심
2	2018	지리학과	역사지리학	
	2018	지리교육과	지형학	자연지리교육 강의 및 연구 가능
3	2019	물리천문학과	양자정보관련 분야 실험 및 이론	
	2022	물리교육과	광학 또는 양자정보	물리교육 연구 가능
4	2018	국어국문학과	한국고전문학 (문학사 및 문학사상)	
	2022	국어교육과	국어교육 (고전산문교육)	

출처: A대학교 사범대학 채용 페이지에 올라온 전임교원 채용 공고 내용을 연구자가 재구성

## 2. 양적 성과가 강조되는 교수 평가

사범대학은 종합대학의 영향 아래에서 교육 활동, 연구 활동, 봉사 활동이라는 세 가지 활동을 중심으로 소속 교수를 평가한다. 평가 결과는 사범대학 교수의 승진 및 정년보장에 반영되고 있다. 평가 영역 중 교수들은 연구 활동에 주로 부담을 느끼고 신경을 썼다. 김승정, 우한솔(2014)의 연구에서 제시된 것처럼, 교육 활동, 봉사 활동 영역에서는 교수들 간 점수 차이가 크지 않으므로, 다른 어떤 활동보다 연구 활동에 집중하는 모습이 나타났다.

연구 활동에 집중함으로써 연구 성과가 향상되는 것은 긍정적으로 바

라볼 수 있다. 그러나 연구의 ‘질’ 보다는 ‘양’ 을 고려하여 평가가 이루어지면서 교수는 연구 활동의 양적 기준을 맞추는 것에 집중하게 된다. 이로 인해, 본 연구에서 결과로도 제시된 ‘평가 기준에 맞추는 연구 수행’ 이 단기적 양적 성과를 얻기 위한 교수의 적응 행위로 나타날 수 있다(김승정, 우한솔, 2014). 특히 사범대학 교과내용학 교수의 경우, 연구의 ‘양’ 외에도 국제적 수준의 연구 실적물 포함, 교과교육 발전에 기여하는 연구 실적물 1건 이상이라는 여러 기준을 적용받는다(A대학교 사범대학, 2022). 그로 인해 역할과다 갈등이 나타나기도 하며(지성호, 2011), 평가 기준에 맞추는 연구 수행 행위는 더 두드러질 수 있다.

내용학만 집중적으로 연구를 해도 버거운 상황에서, 그들은 평가 기준에 맞추고자 교육 연구를 최소한으로만 수행하기도 한다. 그렇게라도 교육 연구를 경험하는 것이 의미가 있을 수 있으나, 실질적으로 연구가 교육에 기여하고 이후 다른 교육 연구의 수행으로 이어지기 어렵다. 동시에 교육 연구의 부담 속에서 그들이 잘 할 수 있는 내용학 연구에 할애할 수 있는 시간이 부족해지고, 사범대학 내 학문 동료의 부족 등 내용학 연구를 하기 어려운 상황에 놓인다. 이러한 상황 속에서 그들은 내용학 연구에서도 ‘질’ 을 고려하기 어려워지며, 내용학 연구의 효율성을 추구하게 된다. 국제적 수준의 연구 실적물 기준 또한 그들이 내용학 연구에 몰두할 수밖에 없는 환경을 만드는 데 일조할 수 있다. 교육을 잘 모르고 관련 연구의 경험이 없는 채로 채용된 그들이 교육 연구를 국제적 수준으로 하기는 쉽지 않기 때문이다. 그들 스스로도 이와 같이 생각하면서, 효율성을 위해서 내용학 연구에 더 집중하여 양적 기준과 국제적 수준의 연구 실적물 기준을 충족시키고자 할 것이다.

따라서 현재의 교수 평가가 그대로 유지되는 한, 교과내용학 교수는 최소한의 교육 연구를 하면서 내용학 연구에서 양적 성과를 내기 위해 더 많은 시간과 에너지를 쏟을 가능성이 크다. 이처럼 대학의 평가를 받는 교과내용학 교수의 현실은 사범대학 교수의 현장과 연계된 교육 연구 확대에 현장성을 강화하고자 하는 교육부의 방향(교육부, 2021.12.10.)을 그들이 따라가기 어렵게 만든다.

## 제 6장 결론 및 제언

### 제 1절 요약 및 결론

교육의 질을 개선하기 위해서는 교사의 질을 높이기 위한 노력이 우선되어야 하며, 교사의 질을 높이기 위해서는 교사를 길러내는 교사양성기관의 중요성이 크다고 할 수 있다. 그중 중등교사양성의 중심에 있는 사범대학은 학교 현장과 떨어져 있다는 현장성 부족 문제에 오래전부터 직면하고 있으며, 이 문제는 여전히 남아있다.

사범대학의 현장성을 강화하기 위해서는 사범대학 교수에 주목해야 한다. 사범대학 교수는 실질적으로 교육을 실천하면서 예비교사와 많은 시간을 보내는 존재라는 점에서 중요하다. 그러나 그들은 교사 교육자로서의 정체성이 약하고(박남기, 2017; 이혁규, 2021), 이론 중심의 수업에서 벗어나지 못하고 있다는 비판을 받고 있다(강호수 외, 2019). 이는 사범대학이 현장과 연계되기 위해서는 사범대학 문제의 중심에 있는 교수의 변화가 이루어져야 함을 시사한다(허주 외, 2021). 특히 교과내용학 교수는 내용학 기반의 학문적 수월성을 추구하면서 내용학 연구자의 정체성을 강하게 가질 수 있다(이혁규, 2021). 교과내용학 교수는 사범대학 교육과 가장 느슨하게 결합되어 있으며(변종민, 2018), 현장과도 멀리 떨어져 있을 수 있다. 따라서 사범대학 교수 중 교과내용학 교수에 주목하여, 그들은 누구이며 무엇을 하고 있는지를 의미하는 정체성을 알아볼 필요가 있다.

이에 본 연구는 사범대학에 꾸준히 제기되고 있는 현장성 부족 문제를 해결하는 데 시사점을 얻고자, 교과내용학 교수의 정체성을 탐색하고자 하였다. 국내 교사교육을 선도하고 있는 A대학교 사범대학을 연구현장으로 선정하였으며, 연구목적을 달성하기 위해서 연구문제는 다음과 같이 설정하였다.

첫째, 사범대학 교과내용학 교수의 교수가 되기 이전 경험은 어떠한가?

둘째, 사범대학 교과내용학 교수는 교수가 된 이후에 어떠한 어려움을 경험하였는가?

셋째, 사범대학 교과내용학 교수는 어려움 속에서 어떠한 정체성을 만들어 나가는가?

연구문제의 해결을 위해서 단일사례연구가 활용되었다. 사례이자 연구현장은 국내 교사교육을 선도하고 있으며 연구자의 학생 경험과 접근성으로 풍부한 논의를 끌어낼 수 있는 A대학교 사범대학이다. 연구참여자는 사범대학 학부 경험, 박사학위 전공, 교사경험, 현임교 교수경력, 학과계열을 고려하여 A대학교 사범대학에 재직 중인 교수 총 10명이 목적 표집과 눈덩이 표집으로 모집되었다. 2022년 8월부터 10월까지 약 3개월 동안 진로 결정, 역할 인식, 역할 수행에 대한 연구참여자와의 심층면담이 실시되었으며, 연구참여자의 정체성을 알아볼 수 있는 문서정보 등이 다양하게 수집되었다. 수집된 자료들은 포괄적 분석절차(김영천, 정상원, 2016)로 분석되었다. 이 과정을 통해 도출된 개념들은 14개의 하위범주로 묶였으며, 다시 6개의 상위범주, 3개의 주제로 통합되었다. 주제는 사범대학 교수가 되기 이전의 경험, 사범대학 교수가 된 이후의 어긋남과 흔들림, 사범대학 교수의 정체성 재구성으로 시간적 흐름에 따라 구조화되었다.

위 과정을 통해 밝혀낸 연구결과는 다음과 같다. 첫째, A대학교 사범대학 교과내용학 교수는 내용학 전문가로 성장하여 교육에 대한 깊은 고려 없이 사범대학 교수가 되었다. 그들은 내용학을 하기 위해 대학원에 진학하여 그곳에서 내용학 연구 훈련을 받았다. 학위과정을 마친 이후에도 내용학 연구를 이어가며 내용학을 연구하는 전문가가 되었다. 그들은 내용학을 지속하면서 생계를 유지하기 위해 교수직을 선택하였다. 비 사범대학 교수직에 지원할 수 있었음에도 사범대학 교수직에 지원한 특별한 이유는 나타나지 않았다. 그들은 사범대학 교수가 되어도 내용학에

집중하고 내용학 연구를 발전시켜나가는 역할을 기대하였다. 사범대학 학부를 경험한 경우는 학생 시기에 교과내용학 교수의 역할을 내용학만을 강의하고 연구하는 사람으로 학습한 것이 작용하였다. 또한 채용 당시에 교육과 관련된 조건은 없거나 모두에게 열려 있었으므로 교육에 대해서는 깊이 고민하지 않았다.

둘째, A대학교 사범대학 교과내용학 교수는 사범대학에서 교수직을 시작한 이후 해매게 되며, 내용학과 교육 사이에서 갈등을 겪었다. 그들은 내용학 전문가 정체성을 가지고 있었지만, 외부로부터 교육 전문가 정체성을 요구받으면서 시선의 불일치를 경험하였다. 불일치 속에서 사범대학 교육과의 첫 만남이 있었다. 처음과 방대함 속에서 내용 자체의 전달에 집중하면서 수업은 실제와 떨어진 이론 중심이 되었다. 동시에 그들은 지금까지 해 온 내용학 연구는 하기 어려워지고, 새로운 교육 연구를 함께 해야 하는 상황에 놓였다. 내용학 동료의 부족, 교육 연구까지 신경써야 하는 상황에서 교과내용학 교수가 내용학 연구에 집중하는 것은 어려웠다. 역설적이게도 평가를 잘 받기 위해서는 내용학 연구에 더 투자할 수 밖에 없었다. 그들은 사범대학 교수로서 교육 연구의 필요성은 인지하였으나, 서로 다른 두 연구 분야를 동시에 하는 것에 부담을 느끼고 있었다. 자신감이 있었던 내용학 연구를 앞서지 못하고 뒤에서 따라가게 되는 것의 우려, 교과내용을 다루는 교육 연구에 대해 아직 학계로부터 인정받기 어려운 현실이 작용하였다.

셋째, 어긋남과 헤맬을 겪은 A대학교 사범대학 교과내용학 교수는 다양한 경로를 통해 교육을 알아갔으며, 그들의 정체성은 여러 양상으로 재구성되었다. 부족한 부분을 스스로 공부하면서, 주어지는 일을 하면서, 교육 주체와 전문가를 만나면서 학습이 일어났다. 학습의 과정에서 이전에 경험해보지 못했던 교육 연구, 교육 현장에 대해 이해가 높아졌으며, 사범대학 교수로서 의식화가 되었다. 그러나 학습의 결과가 항상 활동의 변화로 이어지지 못했다. 교육 활동에 대해 일부는 이전처럼 내용 자체의 충실함에 계속 집중하는 지식전달형의 모습을 보인 반면, 학생을 중심에 둔 교육자가 되어 이론과 실제를 연결하고 더 나아가 모두를 위

한 교육자가 되는 학습촉진형의 모습을 보인 경우도 있었다. 연구 활동의 경우는 교육 활동에 비해 변화를 선택한 경우가 적었지만 변화 양상은 다양하였다. 교수가 되기 전부터 가지고 있었던 내용학 연구자 정체성을 유지하여 내용학 연구에 계속 몰두한 유지집중형, 내용학 연구와 교육 연구 사이에서 접점을 찾고 균형을 잡아나간 교집합형, 내용학에서 교육학 쪽으로 초점을 이동시키며 내용교육학자라는 정체성을 만든 중심이동형, 내용학 연구와 교육 연구 외에 본인이 학자로서 관심을 가지고 있으며 할 수 있는 분야까지 나아간 확장형이 있었다. 정체성 재구성은 학습 과정에서의 긍정적 경험, 일과 교육 연구의 연계, 교과내용학과 교과교육학이 통합된 학과 분위기 등의 영향을 받아 나타났다.

연구결과를 바탕으로 진행한 논의를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 학습이 교과내용학 교수의 정체성 형성에 중요하게 작용하였다. 학생 시기에 관찰을 통해 일어난 사회적 학습은 교수의 역할에 대한 이미지를 만들었고 교수직 초기의 정체성이 되었다. 그러나 교수가 된 이후에 다양한 경로로 일어나는 학습이 정체성을 변화시킬 수 있었다. 교육과 그 현장에 대한 학습이 교육 및 연구 활동의 변화로 이어지면서 정체성이 재구성되었다. 둘째, 교수 채용 및 평가는 교과내용학 교수가 내용학만을 바라보게 하고, 현장성 강화를 어렵게 만들었다. 내용학 영역에 맞춘 모집과 내용학 연구 실적이 가장 중요한 교수 채용은 교과내용학 교수가 교육에 대한 충분한 고민 없이 교수직을 시작하도록 하였다. 사범대학에 들어온 이후에는 연구 활동 평가의 양적 기준 충족을 위해 이전과 같이 내용학 연구에 집중하게 되었다. 이러한 대학의 시스템 속에서 교과내용학 교수가 이론과 학문 중심의 활동에서 벗어나 교육 현장을 고려하기란 쉽지 않았다.

## 제 2절 제언

본 연구의 결과와 논의로부터 제안하고자 하는 바는 다음과 같다.

첫째, 교과내용학 교수는 예비교사뿐만 아니라 예비 교과내용학 교수에게 롤모델이 될 수 있음을 인지하여야 한다. 본 연구에서 사범대학 학생의 경험을 가진 연구참여자들은 학생으로서 본 교과내용학 교수의 모습을 떠올리며 교수직을 수행하였다. 이는 현재 교과내용학 교수의 노력이 사범대학의 미래를 바꾸는 시작점이 될 수 있음을 시사한다. 만약 교과내용학 교수가 이전에 학생으로서 경험한 대로 내용학에만 집중하고 이론 중심의 수업을 진행한다면, 이를 모델링한 학생은 교사나 교과내용학 교수가 되어서 그대로 현장과 떨어진 이론 중심의 수업을 할 가능성이 크다. 따라서 교과내용학 교수는 그들이 학생들에게 롤모델이 될 수 있음을 인지하고, 현장성 강화를 위해 솔선수범하는 모습을 보여야 한다. 이 과정에서 교과내용학 교수도 수업을 더 철저히 준비하면서 수업의 질이 높아지는 긍정적 경험을 하고, 이로 인해 수업에 자신감을 얻어 더 수업을 열심히 준비하게 되는 선순환적인 영향(조기희, 이옥선, 2012)이 나타날 것이다.

둘째, 교과내용학 교수가 교육 현장에 대해 학습할 수 있는 환경이 마련되어야 한다. 현장 교사의 경험이 없더라도, 교수가 된 이후의 경험으로 그들은 현장에 대한 이해를 높이고 이를 수업과 연구에 반영할 수 있었다. 따라서 현장성 강화를 위해서는 그들에게 현장과의 소통 기회를 제공해 줄 필요가 있다. 한 교육대학교의 전임교원 현장적응성 강화 프로그램은 참고 사례가 될 수 있다. 해당 대학은 교육실습과 무관하게 실제 학교 현장을 방문하고 수업을 참관하는 기회를 교수에게 제공하고 있다(시사매거진, 2021.03.29.). 동시에 교수의 적극적 참여를 돕기 위해서는 업무부담 완화를 통한 시간 확보, 현장과 함께하는 연구 활동에 대한 보상과 같은 사범대학 조직 차원의 노력도 병행되어야 한다(박혜선, 이찬, 2012).

셋째, 교과내용학 교수의 채용 과정에서 교과교육이 고려되어야 한다.

사범대학의 교과교육과는 교과와 교육을 분리하여 가르치는 곳이 아닌 모두가 교과교육을 가르치는 곳이다. 그러므로 변화를 주고 있는 일부 교과교육과의 채용 과정처럼, 채용 공고에 표기하는 분야와 조건에서 교과교육을 더 고려할 필요가 있다. 이는 지원하는 사람들이 교과내용학 교수의 역할을 내용학에 한정하여 보지 않고, 교과교육을 함께 생각하도록 도울 것이다. 교과교육에 대해 고민을 한 사람이 교과내용학 교수가 되면, 기존의 교과내용학 교수가 교수직 수행 과정에서 겪었던 시선의 불일치, 어려움 그리고 갈등은 줄어들 가능성이 있다. 새롭게 채용된 교과내용학 교수는 교과교육에 관한 관심을 토대로 교육 현장과 잘 연결될 것이다.

넷째, 교과내용학의 차별성을 위해 교과내용학 교수의 역할에 대한 논의가 필요하다. 사범대학 교과내용학 수업과 문리과대학 전공 수업의 차이가 주로 내용의 범위와 깊이에서 인식되고 있으며, 교과내용학은 일반학과에서 가장 잘 배울 수 있다는 주장이 있다(김병찬, 2019). 또한 교과내용학 교수는 내용학과 교육 연구를 동시에 요구받으며 어디에 더 초점을 맞추어야 하는지 고민을 하고, 결과적으로 익숙한 내용학 연구에 대해 집중한다. 이러한 상황에서 사범대학이 교과내용학까지 담당해야 하는 것에 대한 문제 제기는 사라지지 않을 것이다. 해결을 위해서는 사범대학다운 교과내용학 교육 및 연구 활동은 무엇이며 이를 수행하는 교과내용학 교수는 어떠한지 하는지에 대한 논의가 필요하다(김갑성, 2011; 장덕호, 백선희, 2020). 본 연구에서 나타난 학습촉진형, 교집합형 및 중심이동형 정체성 재구성은 교과내용학 교수가 타 단과대학 교수와 구분되는 차별성을 가지고 교육 및 연구 활동을 수행해나갈 수 있는 예시를 보여주었다. 따라서 본 연구를 기초 자료로 하여 교과내용학 교수의 역할에 대한 논의가 활발하게 이루어져야 한다.

본 연구를 바탕으로 제안하는 후속연구는 다음과 같다.

질적연구의 특성상 본 연구는 연구현장과 연구참여자의 범위를 구체적으로 설정한 뒤에 수행되었다. 연구현장과 연구참여자에 대해 깊은 이해가 가능하였으나, 그 범위로 인한 한계가 남아있다. 그러므로 후속연

구에서는 A대학교 사범대학과는 다른 맥락에 있는 사범대학을 연구현장으로 하여 그곳의 교과내용학 교수가 가지는 정체성을 탐색하여 본 연구의 결과와 비교할 필요가 있다. 다른 한편으로 교과내용학 교수와는 다른 경험을 가지고 있으며, 함께 일하는 과정에서 갈등이 발생하기도 하는 교과교육학 교수의 정체성을 알아보는 것도 의미가 있을 것이다.

## 참 고 문 헌

- 강용관, 이용, 임유신. (2015). 육군 전문인력의 조직인식이 조직몰입에 미치는 영향: 전문직업적 정체성의 매개효과. **한국군사학논집**, 71(3), 127-159.
- 강호수, 정바울, 백선희, 채현우, 손다정. (2019). **학생중심교육을 위한 교사의 전문성과 초등교원 양성기관의 교육과정 관련성 분석 및 개선 방안**. (정책연구 2019-11). 경기: 경기도교육연구원.
- 곽영순. (2014). **교사 그리고 질적연구: 삶에서 삶으로**. 서울: 교육과학사.
- 교육부. (2021.12.10.). **초중등 교원양성체제 발전방안**.
- 교육부. (2021.12.30.). **2021년도 교원양성기관 현황 자료**.
- 교육부. (2023.01.05.). **2023년 주요업무 추진계획 - 교육개혁, 대한민국 제도약의 시작 -**.
- 국가교육회의. (2021). **미래학교와 교육과정에 적합한 교원양성체제 발전 방향 수립을 위한 조사·숙의 백서**. 서울: 국가교육회의.
- 김갑성. (2011). 학생 관점에서 바라본 사범대학 교육과정의 실제 분석. **한국교육문제연구**, 29(2), 1-22.
- 김병찬. (2003). ‘사범대학 위기론’에 관한 고찰. **교육행정학연구**, 21(3), 29-56.
- 김병찬. (2013). 핀란드의 교사양성교육 프로그램의 특성. **비교교육연구**, 23(1), 45-79.
- 김병찬. (2019). [주제발표 3] 2030 교육체제 구축을 위한 교원양성체제 개편 논의: 교육전문대학원 설치를 중심으로. **한국교육행정학회 학술연구발표회논문집**, 368-411.
- 김승정. (2017). 인문사회과학 전공 박사과정생의 학문적 정체성 발달에 관한 연구. **교육행정학연구**, 35(4), 317-345.
- 김승정, 우한솔. (2014). 대학 단위 외부 책무성 기제가 교수 연구 성과에 미치는 영향 분석. **교육행정학연구**, 32(2), 137-160.
- 김승정, 이수정, 신정철, 김재근, 유준희, 이경화, 홍훈기, 강은정, 권정희,

- 김은경, 김지애, 김현숙, 이일, 정태실. (2015). 수학, 과학 교과 중  
등교원양성 교육과정의 현장 적합성 분석. **아시아교육연구**, 16(4),  
1-30.
- 김영우. (1994). 교사교육프로그램과 교수. **한국교육학회**, 32(4), 39-76.
- 김영천, 정상원. (2016). **질적연구방법론 V**. 파주: 아카데미프레스.
- 김영천, 정상원, 조재성. (2019). **질적연구 아틀라스: 열다섯 가지 성공전략**. 서울: 아카데미프레스.
- 김정석, 심우정. (2021). 국내 교사 정체성 연구 동향 분석. **한국교원교육연구**, 38(4), 335-364.
- 김천홍, 홍수진. (2017). 영국 교원양성체제의 특징 분석과 시사점. **한국교원교육연구**, 34(3), 279-306.
- 남미자. (2017). 과학기술계 박사후 연구원의 정체성과 사회구조: 희망연구소 박사후 연구원의 사례를 중심으로. **교육학연구**, 55(3), 143-171.
- 민현식, 박동열, 임철일, 오선영, 정상환, 김진하, 모경환, 박평식, 신정엽, 정창우, 송진웅, 안지현, 전상학, 박경애, 나영일, 최영기, 서울대학교 사범대학 편찬위원회. (2016). **서울대학교 사범대학 70년사: 대한민국을 일깨운 사범교육**. 서울: 서울대학교.
- 박근수, 이미림, 신희정. (2012). 조직특성이 요양보호사의 직업정체성에 미치는 영향과 사회적 지지의 매개효과 검증. **노인복지연구**, 57, 315-332.
- 박남기. (2017). **교원 양성 및 채용 정책의 현장 적합성 진단과 혁신 방향**. 한국교육개발원·한국교원교육학회 공동포럼 자료집. 충북: 한국교육개발원.
- 박남기, 김병찬, 김왕준, 임승렬, 정대영, 정윤경, 정제영, 홍후조. (2019). **한국 교사교육: 성찰과 미래 방향**. 서울: 학지사.
- 박수정. (2003). 한국 사범대학 제도의 형성. **교육행정학연구**, 20(1), 135-157.
- 박영숙, 양승실, 황은희, 허은정, 김갑성, 김이경, 전제상, 정바울. (2017).

- 교직원환경 변화에 따른 교원 정책 혁신 과제(I): 교원 양성 및 채용 정책의 혁신 과제. (연구보고 RR 2017-06). 세종: 한국교육개발원.
- 박종덕. (2007). 인성교육과 교사의 전문성: 초등교사의 역할에 주는 시사. **초등교육연구**, 20(3), 107-127.
- 박현미, 이상학, 이상훈. (2013). 노조활동가 정체성 연구 - 금융산업 노조간부의 정체성 형성과정을 중심으로 -. (연구총서 2013-10). 서울: 한국노총 중앙연구원.
- 박혜선, 이찬. (2012). 무형식학습 영향 요인에 관한 통합적 문헌 고찰. **평생교육학연구**, 18(2), 213-246.
- 변종민. (2018). 사범대학 학부 지형학 강의의 내용 구성 모색. **지리교육논집**, 62, 9-27.
- 서지영, 임찬빈, 이양락, 전효선, 김혜숙, 조보경, 박도영, 서영진. (2015). 교사 양성 및 임용 체제 국제 비교. (연구자료 ORM 2015-50-30). 서울: 한국교육과정평가원.
- 손준중. (2003). 대학교수의 노동과정 연구. **교육사회학연구**, 13, 135-164.
- 손준중, 오영재. (2006). 지방사립대학교수의 삶에 관한 연구. **교육문제연구**, 24, 97-125.
- 안종배. (2017). 4차 산업혁명에서의 교육 패러다임의 변화. **미디어와 교육**, 7(1), 21-34.
- 안재현, 박미정. (2020). 남자 가정과교사의 정체성에 대한 내러티브 탐구. **한국가정과교육학회지**, 32, 159-178.
- 유은선, 이종연. (2017). 진로진학상담교사의 직업정체성에 대한 근거이론 연구. **진로교육연구**, 30(2), 127-156.
- 이도영. (2020). 사범대학 교직 교육과정 개선을 위한 근거이론적 탐구. **한국교원교육연구**, 37(2), 79-105.
- 이동성. (2011). 한 교사 연구자의 변환적인 역할과 관점에 대한 자문화기술지. **교육인류학연구**, 14(2), 61-90.
- 이민경. (2020). 프랑스의 교원 정책 분석: 교원양성과 임용, 전보를 중심

- 으로. **한국교육학연구**, 26(2), 205-230.
- 이석열. (2022). 대학 교수의 전문직적 정체성 진단 및 분석. **교육행정학연구**, 40(1), 429-458.
- Lee, J. Y. (2016). 한 여자 체육 교사교육자의 교수경험에 대한 탐구. **한국초등체육학회지**, 21(4), 93-102.
- 이정우. (2004). 사범대생의 눈으로 본 사범대학 교육의 의미: 서울대학교 사범대학 사회교육과의 사례를 중심으로. **사회과교육**, 43(4), 107-137.
- 이지은. (2013). 대학 교수의 성공적인 수업에 대한 인식과 수업성찰. **교육방법연구**, 25(1), 127-146.
- 이혁규. (2021). **한국의 교사와 교사 되기**. 서울: 교육공동체벗.
- 임희진. (2019). 사범대학 신입교수의 교수활동 적응과정에 관한 연구. **한국교원교육연구**, 36(1), 359-384.
- 임희진, 박혜연. (2020). 학·연협동과정 학생연구원들의 학업 경험과 정체성 인식에 대한 이해. **아시아교육연구**, 21(4), 1127-1155.
- 장덕호, 백선희. (2020). 사범대학 교수들이 바라보는 중등교원양성 교육과정의 구성과 예비교사의 준비도에 관한 탐색적 연구. **교육문화연구**, 26(5), 5-31.
- 장덕호, 백선희. (2021). 사범대 교육과정의 구성과 운영에 영향을 미치는 요인에 대한 탐색적 연구. **아시아교육연구**, 22(4), 949-975.
- 전수연. (2022). **예술가-교사(teaching artist)의 정체성 구축 과정에 관한 생애사 연구**. 서울대학교 박사학위논문.
- 정순경, 손원경. (2016). 교사의 정체성 형성요소와 형성과정에 관한 질적 메타분석. **열린부모교육연구**, 8(3), 181-202.
- 정원규. (2020). 사범대의 정체성?. **웹진 교육연구와 실천**, 4.
- 정일화, 천세영. (2017). 교육전문대학원 교원양성체제의 탐색. **한국교원교육연구**, 34(1), 149-173.
- 정혜주. (2020). **이공계 박사학위 취득자의 직업정체성 형성 연구**. 서울대학교 박사학위논문.

- 조경원. (2004). 중등교원 양성교육의 비판적 검토. **교육과학연구**, 35(1), 1-19.
- 조기희, 이옥선. (2012). 초등 예비교사가 인식한 체육 교사교육자 모델링의 유형과 정체성 발달에의 효과. **한국교원교육연구**, 29(4), 585-614.
- 조동섭. (2005). 교원양성대학의 기능과 역량 강화 방안. **교육행정학연구**, 23(2), 399-419.
- 지성호. (2011). 예술대학 교수의 역할갈등에 관한 질적 연구. **미래교육학연구**, 24, 23-55.
- 채현순, 장유진. (2016). 전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정에 관한 질적 연구. **한국교원교육연구**, 33(4), 167-192.
- 최예슬. (2021). 연구자로서의 교사 되기 과정에 대한 자문화기술지. **교육인류학연구**, 24(4), 227-266.
- 최윤진, 전하람. (2017). 예비교사들의 교직 정체성 형성과정: 공교육과 사교육 경험의 성찰과 재구성. **교육학연구**, 55(2), 77-115.
- 한국교육개발원. (2019). **2019~2020년 5주기 교원양성기관 역량진단 편람**. 충북: 한국교육개발원.
- 한국교육행정학회. (2022). **교육행정학에서 공공가치 탐색: 미래를 위한 재설계**. 2022 한국교육행정학회 연차학술대회 자료집. 서울: 한국교육행정학회.
- 한재영. (2012). 한 사범대학 과학 교육 조교수의 삶에 대한 자서전적 연구. **과학교육연구지**, 36(1), 1-13.
- 황혜영. (2013). 한국 교사교육자의 전문성 개발을 위한 셀프 연구 (Self-study) 의 도입. **한국교원교육연구**, 30(1), 59-80.
- 허은정. (2021). 교육학과 교육목표의 다양성에 따른 교육과정 특성 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 21(24), 239-254.
- 허주, 정미경, 박균열, 권순형, 민윤경, 정혜주, 김갑성, 최원석. (2021). **OECD 교육 2030 참여 연구: 역량교육을 위한 교사양성 교육과정을 중심으로**. (연구보고 RR 2021-03). 충북: 한국교육개발원.

A대학교 기획처. (2022). *A대학교 통계연보 2021년판*. 서울: A대학교.  
A대학교 사범대학. (2021). *A대학교 사범대학 가이드북*. 서울: A대학교 사범대학.  
A대학교 사범대학. (2022). *규정집*. 서울: A대학교 사범대학.

Antony, J. S. (2002). *Reexamining doctoral student socialization and professional development: Moving beyond congruence and assimilation orientation*. 349-380, In J.C. Smart (Ed), *Higher education: Handbook of the theory and research*. Vol XXI, Netherlands: Springer.

Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94-122.

Burke, P. J. (1991). Identity processes and social stress. *American sociological review*, 56(6), 836-849.

Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. New York: Oxford University Press.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (4th ed.). 조홍식 외 공역(2021). *질적 연구방법론: 다섯 가지 접근*. 서울: 학지사.

Dengerink, J., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2015). The professional teacher educator: Six roles. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 33(3), 334-344.

Dinkelman, T. (2011). Forming a teacher educator identity: Uncertain standards, practice and relationships. *Journal of education for teaching*, 37(3), 309-323.

Erikson, E. (1968). *Identity Youth and Crisis*. New York: WW Norton & company.

Erickson, L. B., Young, J. R., & Pinnegar, S. (2011). Teacher educator identity: Emerging understandings of person, positioning, roles, and collaboration.

- rations. *Studying Teacher Education*, 7(2), 105-107.
- Gardner, S. K. (2008). "What's too much and what's too little?": The process of becoming an independent researcher in doctoral education. *The journal of higher education*, 79(3), 326-350.
- Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Glesne, C. (2016). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction* (5th ed.). 안혜준 역(2017). 질적 연구자 되기. 파주: 아카데미프레스.
- Hayler, M., & Williams, J. (2020). *Being a Teacher Educator in Challenging Times: Negotiating the Rapids of Professional Learning*. Singapore: Springer Singapore.
- Heinich, N. (2018). *Ce que n'est pas l'identité*. 임지영 역(2021). 정체성이 아닌 것. 서울: 산지니.
- Hwang, H. (2010). *The influence of ecological contexts of teacher education on South Korean teacher educators' professional development*. University of Wisconsin-Madison Doctoral dissertation.
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28 (5/6) 469-490.
- Klecka, C., Donovan, L., Venditti, K., & Short, B. (2008). Who is a Teacher Educator? Enactment of Teacher Educator Identity through Electronic Portfolio Development. *Action in Teacher Education*, 29(4), 83-91.
- Korth, B. B., Erickson, L., & Hall, K. M. (2009). Defining Teacher Educator through the Eyes of Classroom Teachers. *Professional educator*, 33 (1), 1-12.
- Labaree, D. F. (2004). *The Trouble with Ed Schools*. 유성상 외 공역(2020). 교사교육의 딜레마. 서울: 박영 story.
- MacPhail, A., Ulvik, M., Guberman, A., Czerniawski, G., Oolbakkink-March, H., & Bain, Y. (2019). The professional development of higher education

- ion-based teacher educators: needs and realities. *Professional development in education*, 45(5), 848-861.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (2nd ed.). 강윤숙 외 공역(2005). 정성연구방법론과 사례연구. 서울: 교우사.
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *OECD Education Working Papers*, 48, 1-50.
- Reybold, L. E. (2003). Pathways to the professorate: The development of faculty identity in education. *Innovative Higher Education*, 27(4), 235-252.
- Robert, J., & Carlsen, W. S. (2017). Teaching and research at a large university: Case studies of science professors. *Journal of Research and Science Teaching*, 54(7), 937-960.
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). 신경식 외 공역(2021). 사례연구방법. 서울: 한경사.
- Strange, K. Z. (2020). *The impact of identity: Faculty identity and professional development in higher education*. Northern Arizona University Doctoral dissertation.

#### [웹사이트 및 온라인 자료]

- 대학알리미. <https://www.academyinfo.go.kr/index.do>
- 한국연구자정보(KRI). <https://www.kri.go.kr>
- A대학교 사범대학. <https://edu.snu.ac.kr>

A대학교 수강신청 시스템. <https://sugang.snu.ac.kr>

A대학교 채용사이트. <https://shine.snu.ac.kr/adm/adm/hura/wrct/noticeMattr.action?aplyFgType=FULL>

B대학교 사범대학. <https://edu.chungbuk.ac.kr>

National Institute of Education Singapore(NIE). <https://nie.edu.sg/>

교육부 고시 제 2020-240호. (2020.10.30.). 유치원 및 초등·중등·특수학교 등의 교사자격 취득을 위한 세부기준. <https://www.law.go.kr/행정규칙/유치원및초등·중등·특수학교등의교사자격취득을위한세부기준/2020-240,20201030> 에서 2022.12.01. 인출.

교육정책네트워크 정보센터. (2021.05.20.). 뉴노멀 시대, 사회적 협의를 통한 교원양성체제 개편의 의의. <https://edpolicy.kedi.re.kr/frt/boardView.do?strCurMenuId=10102&pageIndex=1&pageCondition=10&nTbBoardArticleSeq=830655> 에서 2022.11.09. 인출.

국립국어원 표준국어대사전. (2008.10.09.). 정체성 [온라인 사전]. <https://stdict.korean.go.kr/search/searchView.do> 에서 2022.06.19. 인출.

시사매거진. (2021.03.29.). 광주교육대학교, 전임교원 현장적응성 강화를 위한 부설초 참관 실시. <https://www.sisamagazine.co.kr/news/articleView.html?idxno=351555> 에서 2022.11.29. 인출.

오마이뉴스. (2022.05.26.). “소멸 실감”, “수도권 대학 갈 것” ... 준폐 위기 맞은 지방대. [http://www.ohmynews.com/NWS\\_Web/View/at\\_pg.aspx?CNTN\\_CD=A0002838266](http://www.ohmynews.com/NWS_Web/View/at_pg.aspx?CNTN_CD=A0002838266) 에서 2022.10.31. 인출.

한국대학신문. (2020.08.11.). A대 ‘최초’ 공식 입결 공개... 학종 교과성적, 정시 수능성적 70% 컷. <http://news.unn.net/news/articleView.html?idxno=233359> 에서 2022.11.21. 인출.

A대저널. (2021.10.29.). 우리 학교 사범대는 어떤가요? A대 사범대생에게 사범대 교육과정을 묻다. <http://www.snujn.com/news/53920> 에서 2022.11.17. 인출.

## [부록 1] 연구참여자용 설명문 및 동의서

### 연구참여자용 설명문(교수용)

**연구 과제명 : 중등교사양성기관 소속 교수로서의 정체성에 관한 사례 연구  
- 사범대학 교수를 중심으로**

**연구 책임자명 : 박승중(서울대학교 사범대학 교육학과, 석사과정)**

이 연구는 중등교사양성기관 소속 교수로서의 정체성에 관한 연구입니다. 귀하는 2022년 현재 사범대학에 재직 중이며, 사범대학에서 5년 이상의 교수경력을 가진 교수이기 때문에 이 연구에 참여하도록 권유를 받았습니다. 이 연구를 수행하는 서울대학교 소속의 박승중 연구원 이 귀하에게 이 연구에 대해 설명해 줄 것입니다. 이 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝히신 분에 한하여 수행될 것이며, 귀하께서는 참여 의사를 결정하기 전에 본 연구가 왜 수행되는지 그리고 연구의 내용이 무엇과 관련 있는지 이해하는 것이 중요합니다. 다음 내용을 신중히 읽어보신 후 참여 의사를 밝혀 주시길 바라며, 필요하다면 가족이나 동료들과 의논해 보시기 바랍니다. 만일 어떠한 질문이 있다면, 담당 연구원이 자세하게 설명해 줄 것입니다.

#### 1. 이 연구는 왜 실시합니까?

이 연구의 목적은 사범대학 교수가 중등교사양성기관 소속 교수로서 자신의 정체성을 어떻게 인식하고 있으며, 그러한 정체성이 형성되는 원인과 맥락을 살펴보기 위함입니다.

#### 2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까?

사범대학에 재직 중인 최대 18명의 교수들이 참여할 것입니다.

#### 3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행됩니까?

만일 귀하가 참여 의사를 밝혀 주시면 다음과 같은 과정이 진행될 것입니다.

- 1) 연구 안내와 함께 면담에서 사용될 질문지를 이메일로 귀하께 보내드릴 예정입니다.
- 2) 귀하께서 희망하시는 일정 및 면담 방법을 파악하고 결정합니다. 면담 방법은 대면 면담 또는 Zoom을 활용한 비대면 면담 중 귀하의 희망 여부를 바탕으로 결정합니다. 대면 면담은 연구참여자의 희망을 우선 고려한 장소에서, 코로나19 방역 수칙을 준수하여 진행됩니다.
- 3) 결정된 일정 및 방법에 따라 면담을 진행하며, 추가 면담이 필요할 시, 면담이 1회 더 이루어질 수도 있습니다. 면담 과정에서 내용 기록을 위해 녹음 혹은 녹화가 진행되며, 녹화자료는 면담 종료 후 녹음자료만 추출하고 영상자료는 제거됩니다. 녹음자료는 전사기록을 마친 즉시 삭제됩니다.

#### 4. 연구 참여 기간은 얼마나 됩니까?

사전에 결정한 일정 및 방법을 통해 진행되며, 약 1시간의 면담이 1회 진행될 예정입니다. 그러나 추가 면담이 필요한 경우, 귀하께서 동의하실 경우, 약 30분의 1회 추가 면담

이 이루어질 수 있습니다.

#### 5. 참여 도중 그만두어도 됩니까?

예, 귀하는 언제든지 어떠한 불이익 없이 참여 거부 의사를 표현할 수 있으며, 참여 도중에 그만둘 수 있습니다. 만일 귀하가 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면, 담당 연구원이나 연구책임자에게 즉시 말씀해 주십시오. 그만두는 경우, 수집된 자료는 귀하의 의사에 따라 폐기를 원하시면 즉시 폐기됩니다. 그러나 폐기를 원하지 않는다면, 수집된 자료는 본 연구의 자료로 사용됩니다.

#### 6. 부작용이나 위험요소는 없습니까?

이 연구는 귀하께서 희망하시는 일정, 방법으로, 편안함을 느끼는 장소에서 이루어지기에 특별히 예상되는 부작용이나 위험요소는 없습니다. 면담 과정에서 기분이 상하거나 불편함을 느낄 경우 언제든지 면담을 중단할 수 있으며, 담당 연구원은 신속하고 적절한 조치를 통해 가능한 부작용을 최소화하는 동시에 참여자의 안정을 위해 최선을 다할 것입니다. 나아가 이로 인해 참여자에게 어떠한 불이익도 주어지지 않습니다.

#### 7. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?

귀하는 이 연구에 참여하면서 중등교사양성기관 소속 교수로서 자신의 정체성을 이해하고 되짚어볼 수 있습니다. 이를 토대로 앞으로의 교육 및 연구 활동을 발전시킬 수 있을 것입니다.

#### 8. 만일 이 연구에 참여하지 않는다면 불이익이 있습니까?

귀하는 본 연구에 참여하지 않을 자유가 있습니다. 또한, 귀하가 본 연구에 참여하지 않아도, 귀하와 연구자에게는 어떠한 불이익도 없습니다.

#### 9. 연구에서 얻은 모든 개인정보의 비밀은 보장됩니까?

개인정보관리책임자는 서울대학교의 박승종 \_\_\_\_\_입니다. 본 연구에서 수집되는 개인정보는 성별, 연령대, 소속학과, 교수경력, 중등교사경력, 이메일 주소입니다. 이메일 주소를 제외한 개인정보의 수집목적은 자료를 해석함에 있어서 참고하기 위함입니다. 이메일 주소는 연구결과 확인을 위해 면담 이후 연구참여자와 소통하고, 비대면 면담 시에 사례를 지급하기 위한 목적으로 수집됩니다. 개인정보는 기입된 문서에 비밀번호를 걸고, 암호화된 외장하드에만 보관하여, 연구책임자 본인과 공동연구자이자 지도교수인 신정철에게만 접근 가능한 방법으로 관리될 것입니다. 녹화자료는 면담 종료 후 녹음자료만 추출하고 영상자료는 제거됩니다. 녹음자료는 전사기록을 마친 즉시 삭제됩니다. 서면 동의서는 관련 법령에 따라 잠금장치가 달린 연구자의 개인 캐비닛에 연구 종료 후 3년을 보관한 후 폐기할 예정입니다. 연구자료의 경우는 서울대학교 연구윤리 지침에 따라 작성일로부터 5년을 보관할 예정입니다. 저희는 이 연구

를 통해 얻은 모든 개인정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인정보가 학회지나 학회에 공개될 때, 귀하의 이름 및 기타 개인정보는 사용되지 않을 것입니다. 그러나 만일 법이 요구하면, 귀하의 개인정보는 제공될 수도 있습니다. 또한, 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리위원회는 연구참여자의 개인정보에 대한 비밀 보장을 침해하지 않고 관련 규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 시행 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구결과를 직접 열람할 수 있습니다. 귀하가 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 동의로 간주될 것입니다.

#### 10. 이 연구에 참여하면 사례가 지급됩니까?

본 연구에 참여하는 데 있어서, 3만원 상당의 소정의 기념품을 제공합니다. 면담 종료와 함께 참여자에게 직접 사례를 제공합니다. 비대면 면담으로 이루어지는 경우, 사전에 수집된 이메일 주소를 통해 기프트콘 형태로 사례를 제공합니다.

#### 11. 연구에 대한 문의는 어떻게 해야 됩니까?

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 연락하시기 바랍니다.

이름: 박승중      전화번호: \_\_\_\_\_

만일 어느 때라도 연구참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면, 다음의 서울대학교 생명윤리위원회에 연락하시기 바랍니다.

서울대학교 생명윤리위원회 (SNUIRB)      전화번호: 02-880-5153      이메일: irb@snu.ac.kr

## 동 의 서 (연구참여자 보관용)

연구 과제명 : 중등교사양성기관 소속 교수로서의 정체성에 관한 사례 연구  
- 사범대학 교수를 중심으로

연구 책임자명 : 박승중(서울대학교 사범대학 교육학과, 석사과정)

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 법률이 규정한 국가 기관 및 서울대학교 생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 확인하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나는 수집되는 자료가 본 연구 이외에 연구책임자 및 다른 연구자의 연구의 목적으로 사용되는 것에 동의합니다.

동의함       동의하지 않음

8. 나의 서명은 이 동의서를 받았다는 것을 뜻하며 나와 동의받는 연구원의 서명이 포함된 동의서를 보관하겠습니다.
9. 나는 연구를 수행하는 중에 녹음 및 녹화가 진행되는 것에 동의합니다.

동의함       동의하지 않음

10. 나는 나의 소속학과, 교수경력, 중등교사경력, 이메일 주소가 수집되는 것을 알고 있으며, 연구에 사용되는 것을 허락합니다.

동의함       동의하지 않음

_____	_____	_____
연구참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
_____	_____	_____
동의받는 연구원 성명	서 명	날짜 (년/월/일)

## **Abstract**

# **A Study on Identity as Professors Belonging to a Secondary Teacher Training Institution**

- Focusing on Subject-content Professors in  
College of Education -

Park, Seungjong

Educational Administration  
Department of Education

The Graduate School  
Seoul National University

The purpose of this study is to explore the identity of subject-content professors who are at the center of the problem, in order to obtain implications for solving a lack of practicality, which has been steadily raised in College of Education. The research questions for this purpose are as follows.

First, how was the experience before becoming a subject-content professor?

Second, after becoming a professor, what kind of difficulties did a

subject-content professor experience?

Third, in the midst of difficulties, what kind of identity did a subject-content professor establish?

In order to solve these research questions, the College of Education in A University was selected as a research site and in-depth interviews were conducted with eight subject-content professors. Analysis of various documents, in-depth interviews with two subject-education professors were additionally conducted to broadly understand their identity. The results of the analysis of the collected data are as follows. The identity establishment of subject-content professors is structured as the experience before becoming a professor in College of Education, the discrepancies and fluctuations after becoming a professor in College of Education, and the identity reconstruction of a professor in College of Education.

Based on the main research results and discussions, the conclusions are summarized as follows.

First, subject-content professors in College of Education in A University became content studies experts, and entered the College of Education without deep consideration for education based on social learning during the student period and the criteria of hiring professors. They became experts in research about content studies through graduate school, and later applied for professorship in College of Education to continue their content studies. The learned role of subject-content professors as people who taught and researched content studies, and the hiring system which did not have education-related conditions led them to look at content studies only and apply for professorship in College of Education.

Second, subject-content professors in College of Education in A University were at a loss after starting professorship in College of Education, and had struggles between content studies and education. Because the identity of an education expert was requested from the outside, discrepancies emerged as there was an identity as a content studies expert. In the midst of discrepancies, they focused on the delivery of the content itself and conducted theory-centered lessons away from reality. Moreover, in the structure of the university, it has become difficult to conduct research on content studies, which have been conducted so far. they were in a situation where they had to do new subject-education research together. It was difficult to focus on content studies research, but they had no choice but to invest more in content studies research in order to receive good evaluations. Although they recognized the importance of subject-education research as professors belonging to the College of Education, they felt burdened to do two different research fields at the same time. Concerns about falling behind in content studies research, and the reality that subject-education research was still difficult to be appreciated by the academic world came into play.

Third, subject-content professors in College of Education in A University learned about education through various paths. As a result, their identity was reconstructed. Learning after becoming professors changed the direction of education and research activities to connect them with the school field, causing identity reconstruction. In education activities, there were two types. One is content delivery type maintaining the role of content deliverer. The other is learning promotion type trying to connect theory and practice. In research

activities, the maintenance type was the most common. The strong identity as a content studies researcher that they had before becoming a professor was maintained. However, the elements like positive experience through learning, linkage between teaching and research, and an atmosphere in which subject-content and subject-education were integrated made the identity reconstructed by taking content studies and education research in a similar proportion or shifting the focus to education research. there were intersection type, center-shift type, expansion type of the researcher identity reconstruction.

Based on the conclusions of the study, the implications for subject-content professors in College of Education are as follows.

First, subject-content professors can serve as role models not only to pre-service teachers but also to pre-service subject-content professors. If subject-content professors focus only on content studies and conduct theory-oriented lessons as they have previously experienced as students, the students who model these are likely to become subject-content professors who teach theory-oriented lessons. Second, an environment in which subject-content professors can learn about the school field must be prepared. Along with opportunities to communicate with the field, organizational efforts are needed to have them actively participate to these opportunities. Third, subject-education should be considered more than now in the hiring process of subject-content professors. It is necessary to have a device that allows applicants to think about subject-education together, rather than limiting the role of subject-content professors to content studies. Last, it is necessary to discuss the role of subject-content professors for the distinctiveness of subject-content studies. This study will be

the starting point for discussions on what kind of subject-content education and research activities is suitable in college of education, and what subject-content professors should do.

**keywords : College of education, Professor in college of education,  
Subject-content, Identity, Identity reconstruction, Case  
study**

**Student Number : 2021-27045**