



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

초등학교 교사의 직업 정체성 형성:  
경력 중기 평교사의 학습경험을 중심으로

2018년 2월

서울대학교 대학원  
교육학과 평생교육전공  
장 형 운



# 초등학교 교사의 직업 정체성 형성:

경력 중기 평교사의 학습경험을 중심으로

지도교수 강 대 중

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함

2017년 12월

서울대학교 대학원

교육학과 평생교육전공

장 형 운

장형운의 석사학위논문을 인준함

2018년 1월

위 원 장 한 승 희 (인)

부 위 원 장 오 헌 석 (인)

위 원 강 대 중 (인)

## 국 문 초 록

이 연구는 경력 중기 초등학교 교사들이 형성해 나가는 직업 정체성을 생애경로의 관점에서 살펴보고, 직업 정체성이 형성되는 과정에서 드러나는 학습의 특성을 파악하고자 하였다. 이를 위해 각기 다른 생애경로를 거쳐 온 초등학교 교사 4명을 연구 참여자로 선정하고, 면담을 실시하여 자료를 수집하였다. 녹음된 면담 자료 전사본 외에도, 연구 참여자들의 생애경로가 드러난 자료를 분석하여 직업 정체성의 형성과정과 학습의 양상을 네 가지로 규명했다.

연구 참여자들이 교직 입문 전 초등학교 교사 직업을 이해하는 방식은 크게 세 가지로 드러났다. 우선, 연구 참여자들의 대부분이 IMF전후의 사회·경제적 맥락에 영향을 받았으며, 특히 부모님 등 개인적 가정환경에 따라 교직을 “안정적인” 직업으로 인식하는 경향이 있었다. 진로를 선택할 때, 연구 참여자들은 경제적 측면에 의미를 두고 “일찍 돈 벌 수 있는” 직업인 초등학교 교사를 선택하게 되었다. 둘째로, 대학 입학 전에는 자신이 학창시절 경험한 교사들의 모습을 바탕으로 교사를 주로 지식을 전달하는 직업으로 이해하였고, 대학 입학 후에는 점차 지식만이 아니라 가치를 전달하는 등, ‘전달하는 직업’으로서의 교사를 더 폭넓게 이해하게 되었다. 그러나 결국 이런 방식의 이해도 교사라는 직업이 절대적인 기준에 비추어 옳다고 여겨지는 것을 전달하는 직업이라는 데에 그쳐있다. 따라서 연구 참여자들은 교직 입문 전에 초등학교 교사라는 직업을 막연하게 이해한 것으로 보인다. 교직 입문 전 연구 참여자들은 교사를 인격적인 모범으로, 즉 피상적으로만 이해하고 있었으며, 본격적인 직업 정체성은 교직 입문 후에 직접 교사 역할을 수행하면서 학습하였다.

연구 참여자들은 각자의 생애경로에 따라, 초등학교 교사 직업 정체성에 경험을 관여시키는 네 가지 방식을 보였다. 우선 교직 입문을 기점으로 초등학교 교직에 부여하던 학습 지도자 역할의 의미가 부정되는 경험을 통해 교사는 좌절을 경험한다. 이를 통해 연구 참여자들은 전문성 측면에서 이

전의 “잘 전달하는” 역할보다 확장된 의미의 전문성을 정당화하게 되었다. 두 번째로는 상담 및 생활 지도 경험을 통해 학부모와 학생을 모두 포함한 “삼각 트라이앵글”에 초등학교 교사 전문성이 있음을 깨닫고 노력하게 된다. 셋째로, 이전에는 경제적 수단으로서의 의미가 강했던 교사라는 직업에 대한 이해가, 교직 입문 후에는 자아실현을 지향하는 노동자 정체성으로 수정되었다. 넷째로 막연하게만 생각하던 “인격적 모범”이라는 정체성에서 “다양한 롤 모델”로서의 가치관을 교사가 어떻게 제시할지 고민하게 된다. 이 때, 사회·문화적 맥락은 연구 참여자들의 경험이 직업 정체성 형성으로 이어지는 데에 영향을 미친다. 사회·문화적 맥락에 대한 이해는 연구 참여자들이 생애경로의 관점에서 스스로의 경험을 해석할 때에 더욱 명료해졌다. 예를 들어 연구 참여자들은 자신이 직접 경험하는 학생·학부모·학교를 넘어 사회의 교직에 대한 비판적 분위기도 인식하게 된다.

이러한 맥락에서 연구 참여자들이 직업에 부여하는 의미가 변해가는 과정을 직업 정체성의 형성 과정이라고 할 수 있는데, 이 과정은 네 가지로 학습에 대한 논의를 가능하게 한다. 첫째, 연구 참여자들은 교사로서의 역할 수행 경험을 스스로 돌아본다. 교직에 입문한 후에 경험하는 역할 수행은 교직 입문 전 경험들과도 밀접하게 연관되었다. 둘째, 연구 참여자들은 경력 중기까지 누적해온 경험을 스스로 평가한다. 연구 참여자들은 직업 정체성에 따라 각기 다른 지향점을 가지고 있었는데, 각자의 경험들을 객관화 하면서 자신의 지향점을 기준으로 현재 수준을 판단하고자 하였다. 그 과정에서 본보기가 되는 다른 교사들을 롤 모델로 삼거나, 커뮤니티에서의 상호작용이 도움이 되었다. 셋째, 연구 참여자들은 행위자성을 발휘한 선택을 한다. 선택을 통해 교사들은 역할을 수행하는 데 한계로 작용하는 것들로부터 적극적으로 벗어나려고 하였다. 이를 위해 연구 참여자들이 학부모와의 관계를 재설정하거나, 학교 구조의 관행을 타파하면서 자신의 직업 정체성과 부합하지 못하는 현실의 제약을 과감히 극복하는 모습을 드러냈다. 넷째, 연구 참여자들이 학습한 교사 역할의 의미는 그 직업 정체성에 걸맞은 노력을 통해 지속적으로 정당화된다. 이들은 교사 역할에 도움이

되는 교사 연수는 물론이고, 교직에 관한 철학을 가지하고자 하는 노력들이 초등학교 교사의 전문성을 증명하는 중요한 방법이라고 생각한다. 그 과정에서 연구 참여자들은 단기 목표를 설정하고 그를 달성하고자 하고, 시행착오를 통해 자연스럽게 자신의 역할이 갖는 한계를 알게 되기도 한다. 이 같은 직업 정체성 경험과 대응 과정은 교직 입문 이전에 직업에 부여하던 의미를 변화시키고, 새로운 직업 정체성 학습으로 이어졌다.

본 연구는 경력 중기의 초등학교 교사를 구조(structure) 속에서 행위자성(agency)을 갖고 지속적으로 노력하는 학습자로 상정했다. 학부모, 학생, 학교, 사회 전체 등 다양한 구성원과의 상호작용은 교사를 둘러싼 구조(structure)에 해당한다. 연구 참여자들은 자신이 직업에서 수행하는 역할의 의미에 걸맞은 행위를 선택하면서, 자신의 직업 정체성을 구체화시키고 정당화 하였다. 행위자성 발휘와 그에 따른 선택은 학습자로서의 교사가 갖는 자유의지와 자발적 행동을 보여준다. 이는 기존 연구에서 두드러지던 수동적 사회화나 적응으로서의 교직 사회화 관점을 극복하는, 직업 정체성에서 드러나는 학습 양상이라는 점에 의의가 있다.

**주요어:** 초등학교 교사의 직업 정체성, 경험, 교사 발달, 초등학교 교사의 전문성, 생애경로, 생애사 연구

**학번:** 2015-23042

# 목 차

I. 서 론 .....	1
1. 문제 제기 .....	1
2. 연구 문제 .....	6
II. 이론적 배경 .....	7
1. 교사의 직업 정체성 형성 과정 .....	7
1) 교사의 직업 정체성 .....	7
2) 직업 정체성 형성 요인 관점 .....	11
3) 교직 사회화 관점 .....	12
4) 직업 정체성 학습과 생애경로의 관점 .....	15
가) 경험에 대한 의미형성 과정으로서의 직업 정체성 학습 .....	15
나) 직업 정체성에 대한 생애경로 접근과 행위자성(agency) .....	16
2. 초등학교 교사의 특성 .....	18
1) 초등학교 교사의 역할 .....	18
2) 초등학교 교사의 전문성 .....	20
III. 연구 방법 .....	24
1. 생애사 연구 방법 .....	24
1) 생애사 연구 방법의 배경 .....	24
2) 생애사 연구 방법의 과정 .....	26
2. 연구 대상 .....	29
1) 연구 참여자 선정 기준 .....	29
2) 연구 참여자 .....	30
3. 윤리적 고려 .....	32



<b>IV. 연구 결과</b> .....	<b>34</b>
<b>1. 교직 입문 전의 초등학교 교사 직업에 대한 의미</b> .....	<b>34</b>
1) “일찍 돈 벌수 있는” 직업 .....	34
가) “IMF”의 사회·경제적 맥락 .....	34
나) “부모님”을 만족시켜드릴 수 있는 “안정적인” 직업 .....	36
2) “잘 전달하는” 직업 .....	38
가) 대학 입학 전 : “지식 전달자” .....	39
나) 대학 입학 후 : “가치 전달자” .....	40
3) 해 보지 않은 직업에 대한 “막연한” 기대 .....	42
가) “인격적 모범” .....	42
나) 해보지 않아 “문자로만” 이해한 직업 .....	44
<b>2. 교직 입문 후의 직업 정체성 경험과 대응</b> .....	<b>47</b>
1) 학습 지도자 정체성 : “잘 배울 수 있게” 하는 직업으로 .....	48
가) 학생에게 “잘 전달하는” 역할 돌아보기 .....	48
나) 학부모의 “피드백” 경험 .....	52
다) 학습 지도자 역할 좌절을 극복하는 학습 경험 선택과 대응 .....	53
라) 학습 지도자 정체성의 정당화 : “방법의 전문성” .....	59
2) 상담 및 생활 지도자 정체성 : “즐거운 학교생활”을 만드는 직업으로 .....	66
가) 상담 및 생활지도의 실제 경험 .....	66
나) 관점 변화 경험의 대응 - “이해가 되더라구요” .....	70
다) 상담 및 생활 지도자 정체성 정당화 : “삼각 트라이앵글” .....	76
3) 노동자 정체성 : “자아실현” 위한 직업으로 .....	81
가) 학교 조직에서의 경험 : “소모품 같은 느낌” .....	81
나) 사회 인식의 경험 : 전문가가 아닌 “철밥통” .....	84
다) 초등학교 교사의 전문성 학습 경험 선택과 대응 .....	88
라) 노동자 정체성의 정당화 : “전문성을 증명하기 위한 노력” .....	102

4) 인격적 모범 정체성 : “가치관”이 있는 직업으로 .....	106
가) 막연하던 “인격적 모범”의 실제 경험 .....	106
나) 다양한 “롤 모델”이 되기 위한 대응 .....	109
다) 다양한 “롤 모델” 정체성의 정당화 : “가치관” .....	112
<b>V. 논의 및 제언 .....</b>	<b>118</b>
<b>1. 논의 .....</b>	<b>118</b>
1) 경험 돌아보기 .....	118
2) 현재의 행동 평가하기 .....	121
3) 직업 정체성에 적합한 행동 선택하기 .....	123
4) 직업 정체성 정당화하기 .....	126
<b>2. 제언 .....</b>	<b>128</b>
<b>참고문헌 .....</b>	<b>130</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>143</b>

## 표 목 차

<표 1> 초등학교 교사의 전문성 구성요소 .....	22
<표 2> 연구 참여자 정보 .....	30

# I. 서론

## 1. 문제 제기

‘군사부일체(君師父一體)’라는 말에서 엿보이듯, 역사적으로 한국사회에서 교사는 임금, 부모만큼이나 존경의 대상이었다. 그러나 1960년대부터 교사도 노동자라는 의견이 제기된 이래 교사는 더 이상 존경의 대상만으로 여겨지지 않았다. 1990년대 이후 교사를 평생고용이 보장된 전문 직업인으로 보는 입장이 널리 퍼졌다. 최근에는 교사가 교육 공급자라는 시장주의 관점도 등장하였다(권미경·김천기, 2015). 학교 붕괴론, 공교육의 위기로 대표되는 학교 제도와 운영의 경직성(이종태 외, 2000)과 교사의 권위 하락 현상(류방란, 2001)은 앞으로 더 심각해 질 것으로 보인다(윤철경 외, 1999: 48). 교사는 권위 하락이라는 사회적 현상 속에서 정체성의 위기를 겪고 있다(박은혜·이성희, 2010).

초등학교 교사는 상담 및 생활 지도와 십 여 개 과목의 학습 지도를 담당하는데, 이러한 역할을 수행하는 초등학교 교사는 여러 교과와의 관계 속에서 다중 정체성을 형성한다(정혜정·남상준, 2012: 145). 엄태동(2003)은 초등학교 교육의 과제가 메타학습, 소질과 적성의 방향 탐색을 포함한다고 본다. 그러므로 초등학교 교사의 직업 정체성 연구는 중등학교 교사와는 구분되게 초등학교 교사가 실제로 수행하는 다양한 역할들에 비추어 파악될 필요가 있다. 이와 같은 필요에도 불구하고 중등학교 교사에 비해, 초등학교 교사의 직업 정체성과 관련한 논의는 많이 이루어지지 않았다. 국내에서 초등학교 교사의 직업 정체성을 다룬 연구는 극히 소수에 불과하다(허난설, 2016; 정혜정, 2013). 이마저도 교사 정체성(정혜정, 2013; 홍영숙, 2013), 직업적 정체성(김희영·이나래, 2014), 초등학교 교사됨(박세원·김윤미, 2010) 등으로 용어를 다르게 사용하고 있는 실정이다.

직업 정체성은 교사 전문성 논의와 밀접하게 관계되어 있다. 하지만 전

문성의 다양한 요소 중 교사들이 중요하게 받아들이고 있는 요소를 파악하기 어렵다는 지적이 늘어나고 있다(강석영, 2008; 김윤교, 2005). 최근에는 교사들이 품고 있는 인식과 그들이 실제 수행하는 활동에 초점을 두고 교사의 전문성을 논의하려는 시도가 활발하게 전개되고 있다(임희연, 2008). 초등학교 교사로서 자신의 직업에 대해 어떻게 생각하는가와 관련된 직업 정체성은 교사의 학습에 있어서 중요한 구성요소이다(Alsup, 2006). 정체성은 내가 어떤 종류의 사람인가에 대한 자기 이해이며, 자신에게 강력한 정신적 반향을 일으키기 때문이다(Holland et al., 1998). 자기 선택적이고 긍정적인 직업 정체성은 직업적 성공, 사회적 적응, 심리적 웰빙 등에 중요한 영향을 미친다(유홍준, 2014). 그 직업에 자신이 부합하지 못하고 있다고 생각할 때, 개인은 자신이 수행하는 역할의 효과성뿐 아니라, 개인적 정당성을 획득하기 어렵다(Goffman, 1959 ; Leary and Kowalski, 1990). MacLure(1993)에 따르면, 정체성은 교사가 하는 행동과 결정에 대한 정당화나 의미 형성의 이유가 된다. 따라서 직업 정체성은 교사의 성향을 형성하고, 교사가 어떤 것에 노력을 기울이고 직업적 발달의 기회를 추구할지의 여부와 방법을 결정한다(Hammerness, Daling - Hammond, & Bransford, 2005). 그러므로 자신이 어떤 역할을 하는 사람인지를 반영하는 직업 정체성은 교사로 하여금 향후 어떤 전문성을 가진 교사를 지향하는지에 영향을 미친다. 교사가 자기의 전문성을 어떻게 규정하느냐에 따라 그에 근거한 행위를 정당화할 것이기 때문이다. 주어진 상황에서 판단을 내리고 환경과 상호작용하면서 교사는 스스로 자신의 직업과 전문성에 의미를 부여한다. 이러한 교사의 직업 정체성 형성 과정은 교사 전문성과 교사 직업 발달 연구에서 심층적으로 분석되어야 하는 주제인 것이다.

교사의 직업 발달이란, 예비교사 시기부터 교직생활 전체 기간을 통하여 전문적 지식, 기술, 행동, 태도, 신념, 관심사 등의 교직 수행과 관련한 모든 영역에서 변화되어 가는 포괄적 개념(윤홍주, 1996)이다. 때문에 교사의 직업 발달은 교사가 자신의 역할에 대한 의미를 부여하는 직업 정체성을 포함한다. 그러나 교사 직업 발달 연구 중 교사의 직업 정체성 형성 과정

에 중점을 둔 연구는 부족하다. 직업 발달에 대한 대부분의 연구들은 직업 정체성이 형성되는 과정을 간과하거나 축소한 경우가 많다(류태호, 2000). 대표적으로 Butler & Constantine(2005)은 미국 학교 상담자들을 대상으로 직업 정체성의 요인인 집단적 자기존중감과 소진의 부적 상관관계를 밝혔고, 사회적 적응과 심리적 웰빙 등의 관계와 비추어 직업 정체성의 영향력을 살폈다(Skorikov & Vondracek, 2011). 이들은 직업 정체성을 단일하거나 경직된 속성을 가진 개념으로 바라보는 관점을 취한다. 한국에서는 허난설(2016), 유홍준 외(2014)가 사회 정체성 이론에 기초한 개인의 심리적 일체감을 바탕으로 직업 정체성을 양적인 관점에서 접근하였다. 이들은 직업 정체성의 역할을 규명하고, 직업 정체성과 다른 요인의 관계를 살피는 의의가 있으나, 그것이 형성되는 과정에는 관심을 두지 않았다. 이는 이 연구들이 직업 정체성을 개개인이 이미 구축한 결과적 속성으로 보기 때문이다. 즉, 이 연구들은 직업 정체성이 구체적으로 어떤 경우에 퇴보하고, 어떤 경우에 발전하는지 그 형성 과정에 주목하지 않았다.

교사의 직업 정체성 형성 과정에 대한 연구들은 주로 학교에서의 교직 사회화 관점에서 이루어졌다. 초등학교 교사가 교직 수행 과정에서 이상적인 선배 교사를 모방하면서 교직 수행에 필수적인 지식과 기술을 전수받고, 이에 따른 직업 정체성을 형성한다는 것이다(최상근, 1993; 강재태·여태전, 1996) 사회화는 사람들이 새로운 역할을 수행하기 위해 필요한 기술, 사회적 규칙 및 기준들을 보여준다는 점에서 의미가 있다(Sutton, 1991). 교직 사회화 관점은, 교직에 축적된 가치의 일방적 내면화와, 그 과정에서 직업 정체성 형성에 주목한다. Ibarra(1999)는 사회화 연구들이 정체성의 변화를 수반하는 역할이 어떻게 변화했는가는 밝혀냈지만, 정체성의 진화 과정 자체를 설명하지 못했다고 지적하였다. 정체성 형성은 사회화 관점에서 바라보는 내면화와는 확연하게 구분되는 특성을 갖는다(Hogg & Turner, 1987). 정체성이 '나'에 대해 사회 분류기준의 용어를 이용해 설명하는 것이라면, 내면화는 개인 외부에 존재하는 사회의 기준들을 내가 믿는 것으로 통합시키는 것이기 때문이다. 사회화에 근거한 이론들은 내부자

의 시각이 아닌 외부자의 시각으로 일종의 교육목표를 설정하고, 학습의 주인인 교사의 시각을 간과할 위험이 있다(Nittel, 1999). 교직 사회화 발달 단계는 성인 학습의 관점에서만 만족할만한 이론이 되지 못한다. 교사는 자발성과 주체성을 가지고 스스로 직업적 자기완성과 직업 정체성을 고민하는 성인이다. 그것을 정형화된 발달단계로 제시하게 되면 교사의 개별 경험이 갖는 고유한 사회·문화적 맥락을 무시할 가능성이 높다. 교사의 직업 정체성은 가정, 학교 환경, 교사양성과정, 정책 등 다양한 사회·문화적 상황 속에서 지속적으로 변화하고 생성되어 가는 개념으로 이해되어야 하는 것이다(정혜정, 2013).

이에 Elder(1994)가 생애경로 관점을 사회학을 보완할 주된 연구 패러다임으로 제시했다는 점을 주목할 필요가 있다. 그에 따르면 생애경로는 변화하는 삶과 사회의 관계, 인생의 시기, 타자와의 관계, 행위자성(agency) 모두에 주목하면서 사람의 삶을 보다 다양한 의미로 이해할 수 있는 가능성을 제시한다. 교사들이 교직에 입문하기 이전에 경험해 온 발자취를 살펴보는 생애경로 관점은 경력이 비슷하거나 같은 근무환경에 있는 교사일지라도, 각기 다른 직업 정체성 형성 과정을 경험하는 이유를 설명해줄 수 있다. 이는 교직 사회화 관점이 택한 연령중심적인 생애주기 접근과는 다른 직업 정체성 형성 과정을 드러낼 수 있을 것이다.

초등학교 교사가 직업 정체성을 형성하는 과정은 교직 입문 이후 사회화 과정이 아니라, 생애 전반의 경험과 그것의 사회·문화적 맥락 속에서 파악되어야 한다. 직업 정체성은 지속적이며 역동적인 삶의 경험을 통하여 형성되고 변한다. Wenger(1998: 149)에 따르면 정체성은 인간이 특정 공동체에 참여하면서 갖게 되는 생생한 경험, 즉 실천 속에서 형성된다. O'Conner(2008)는 교사의 정체성이 매우 복잡하고, 사회적인 상황에 의거한 삶의 경험에서 만들어진다는 것을 사례를 통해 보여주었다. 이처럼 교사의 직업 정체성은 교사의 인간관계, 역할, 사회 구조 등 다양한 요인이 상호작용하는 역동적인 과정 속에서 형성된다. 따라서 교사의 생생한 실천 경험이 어떻게 직업 정체성 형성으로 이어지는지 살펴 볼 필요가 있다. 이

와 같은 문제의식에 의해, 생애사와 내러티브를 통한 생태적 맥락 속에서 교사의 삶과 직업을 이해하고자 하는 노력들도 주목을 받고 있다(권미숙, 2004). 교사의 직업 정체성은 교사의 삶과 경험 속에서 스스로의 역할을 정의하는 가운데 형성될 것이기 때문이다. 교사의 역할은 사회적, 문화적으로 결정되기도 하지만, 개인의 직업적 기대를 반영하기도 한다(Zembylas, 2003). 직업 정체성은 교사 개인을 구성하는 다양한 정체성 중에서도 직업이 수행하는 역할에 비추어 파악될 수 있기 때문이다(Ibarra, 1999). 따라서 직업 정체성의 형성 과정을 살펴보기 위해서는 교사가 자신의 삶에 비추어 직업에 어떤 의미를 부여하는지에 주목해야 한다. 직업 정체성은 교사가 자신의 직업에 어떠한 의미를 어떠한 경우에 어떠한 방식으로 부여하는가와 관련된다. 즉, 직업 정체성 형성은 지속적인 재구조화를 거치는 의미 형성 과정이라고 할 수 있다(Giddens, 1997).

본 연구의 목적은 사회·문화적 맥락이 경력 중기 초등학교 교사의 직업 정체성 형성에 관여하는 방식을 이해하는 것이다. 어떤 분야의 전문가가 되기까지는 적어도 10년 이상의 집중적인 연습과 훈련이 필요하다(Ericsson & Lehmann, 1999). 경력 초기에도 초등학교 교사 정체성은 존재하지만, 경험과 직업 정체성 간의 상호 역동을 규명하기 위해서는 어느 정도 경력이 쌓인 경력 중기에 주목할 필요가 있다. 경력 5년까지의 교사를 초임교사로 보는 연구들은 교사가 평생 동안 사용하는 대부분의 기술과 전문성이 이 시기에 거의 획득된다고 보는 경우가 많다(이지현, 2002; 오현미, 2009). 반면 경력 후기에 이른 교사들은 부장교사, 교감, 교장, 수석교사 등의 다양한 역할에 맞는 정체성을 형성해 나갈 것이다. 따라서 경력 초기나 후기 교사에 한정된 연구들을 경력 중기 초등학교 평교사의 직업 정체성 형성 과정으로 일반화 할 수 없다.

이 연구에서는 기존의 초등학교 교사 직업 발달 연구에서 비교적 소홀하게 다루어졌던 직업 정체성 형성 과정을 경력 중기 평교사의 경험을 통해 살펴보고자 한다. Kolb(1984)에 따르면, 학습이란 지식이 생산되는 과정인 동시에 그로 인한 경험의 변화가 일어나는 과정이다. 만일 교사의 경험들

이 직업 정체성 형성에 관여하는 과정을 단순한 사회화나 적응이 아닌 학습의 관점으로 설명할 수 있다면 이는 평생교육의 이론적인 논의로 이어질 수 있을 것이다. 직업 발달 과정에서 성인학습자로서의 초등학교 교사가 경험을 통해 직업 정체성을 학습해 나가는 과정을 이해하는 단서가 될 것이기 때문이다. 이를 통해 초등학교 교사의 직업 정체성 형성 과정 연구는 교사교육에도 시사점을 도출해 낼 수 있을 것이다.

## 2. 연구 문제

본 연구의 목적은 교사들의 학습 경험을 통해 경력 중기 초등학교 평교사의 직업 정체성의 형성과정을 이해하는 것이다. 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 연구 참여자들은 교직에 입문하기 전까지 초등학교 교사 직업에 어떠한 의미를 부여하였는가?

둘째, 경력 중기까지의 연구 참여자들의 경험은 직업 정체성의 변화 과정에 어떻게 관여하는가?

셋째, 연구 참여자들의 직업 정체성 형성 과정을 학습의 관점에서 어떻게 설명할 수 있는가?



## II. 이론적 배경

이 장에서는 이론적 배경을 검토하면서 본 연구가 터한 학문적 흐름을 살펴보고자 한다. 이 연구는 생애경로 관점을 통해 경력 중기 초등학교 교사 직업 정체성의 형성 과정에 관한 이해를 확장하고자 한다. 이를 위하여 다양한 방식으로 기술된 교사의 직업 정체성 개념을 살펴보고 초등학교 교사의 역할 및 전문성이 가진 특성을 고려하여, 본 연구에서 다룬 직업 정체성의 개념을 조작적으로 정의하고자 한다. 또한 본 연구가 취한 관점이 기존의 직업 정체성에 관한 이론들과 어떠한 차이점이 있는지 선행 연구를 통해 살펴볼 필요가 있다. 이를 위해 초등학교 교사의 직업 정체성 형성 과정을 다룬 연구들이 취한 관점을 살펴볼 것이다.

### 1. 교사의 직업 정체성 형성 과정

#### 1) 교사의 직업 정체성

정체성은 내가 어떤 사람인지에 대한 자기 이해이다(Gee, 2000). 따라서 교사의 직업 정체성은 교사 개인이 가지는 다양한 정체성 중에서도 교사로서의 자신에 대한 자기 인식이며, 교사가 자신과 다른 사람들에게 스스로를 어떻게 정의하는지에 관련되어 있다(Lasky, 2005; 김희경, 이나래 2014: 172).

직업 정체성은 연구자마다 조금씩 다르게 정의되고 있는데, 크게 두 가지의 연구 방식으로 접근되었다. 첫째는 양적인 연구로, 직업 정체성을 개인의 사회적 적응과 심리적 웰빙, 소진 등의 관계와 비추어본 연구들이다(Volkman & Anderson, 1998; Butler & Constantine, 2005). 둘째로는 질적 연구 방식으로 직업 및 역할 이행, 사회화와 관련하여 의사의 직업 정

체성 형성과정(Rockmann & Kaufmann, 2006)을 살펴본 연구들이다.

전문직업적 정체성, 혹은 직업 정체성으로 해석되는 Professional identity가 국내에 들어오면서 의미에 혼동이 생길 여지가 있다. 우선 사회학에서는 직업 정체성을 주로 ‘전문직업적 정체성’으로 한정하여 측정하였다. 전문직업적 정체성으로 번역된 경우, 이는 “특수성과 독자성을 내포한 전문직을 가진 사람이 스스로의 직업적 신념에 대해 내리는 주관적 평가(김정숙·유금란, 2010)”를 의미한다. 혹은 “개인이 자신을 전문직 역할로 정의하는 것과 관련된 속성, 신념, 가치, 동기와 경험 등의 비교적 안정적이고 지속적인 집합(Greenwood & Hinings, 1993; Ibarra, 1999)”으로 이해하기도 한다. 이 정의에 따르면 전문직업적 정체성은 사회적 환경 내에서 개인이 그들의 전문직 역할을 정의하고, 그 역할에 적응하는 과정을 통해서 형성된다(Ibarra, 1999). 그러나 이렇게 전문직 역할에만 국한된 논의는 전문직 종업원들에게만 초점을 맞추었다는 한계가 있다. 전문직적 요소에 비추어 볼 때, 교직은 전문직에 해당한다(안미화, 2005). 이와 반대로, 우리나라 교직이 전문직의 기준에 부합하는가에 회의적인 연구들도 있다(허병기, 1994; 김성열, 1984). 실제로 경제적 보상, 외부의 간섭, 사회적 홀대 등의 측면에서 교사는 전문직에 맞는 예우를 받고 있다고 보기 어렵다. 교직의 전문성과 자율성에 관한 실질적 보장이 미약한 반면, 공공성 부담이 유독 크기 때문이다(류태호, 2000). 또한 “전문직 역할을 정의하는 것과 관련된 속성, 신념, 가치, 동기와 경험 등”을 안정적이고 지속적인 집합으로 어떻게 드러낼 것인가가 문제가 된다. 직업 정체성이 직업 동일시(김원형, 1998), 직업 몰입(Vandenberg & Scarpello, 1994), 경력 몰입(Colarelli & Bishop, 1990)의 개념과 혼용되어 이해될 수 있기 때문이다.

유홍준(2014)은 직업 정체성을 측정할 수 있는 양적 개념으로 규정하였다. 직업 정체성을 “한 개인이 자신의 직업에 대하여 심리적 일체감을 가지고 있는 정도와 자아상에서 자신의 직업이 차지하는 중요도(유홍준 외, 2014)”라고 정의한 것이다. 이 정의에 따르면, 직업 정체성은 다른 직업과 구별되는 자기의식, 직업과 관련된 감정과 성향, 그리고 무의식에 의해 결

정된다. 동시에 전문직업적 정체성이 직업을 가진 모든 사람에게 적용될 수 있는 개념이 아니므로, 전문직업적 정체성(professional identity)은 직업 정체성(job identity)의 하위 개념에 속하게 된다. 직업 정체성은 전문직만이 아니라, 비전문직 종사자도 가질 수 있고 직업을 가지고 있는 모든 사람에게 적용될 수 있는 개념이기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 교사의 직업 정체성을 협의의 전문직업적 정체성(professional identity)으로만 국한하지 않고, 비전문직의 정체성을 포함한 광의의 직업 정체성(job identity)으로 보고자 한다.

또한 “심리적 일체감을 가지고 있는 정도”나 “자아상에서 자신의 직업이 차지하는 중요도”를 나타내는 다양한 양적 지표를 어떻게 측정할 것인가도 어려운 문제이다. 때문에 이 연구는 직업 정체성을 “본인 직업 역할의 구체적인 의미”라고 조작적으로 정의하고, 이를 생애사라는 질적 연구 방법을 통해 접근해 보고자 한다. 역할이란, 사회적·문화적으로 결정되는 것이며, 개인의 직업적 자기에 대한 기대이기 때문이다(O'Connor, 2008). 교사의 정체성은 교사 개인의 삶의 과정, 개인과 그를 둘러싸고 있는 사회의 역사, 교사로서의 역할을 통해서 정의되고, 그들의 정치적, 사회적, 개인적, 구조적인 환경의 변화 속에서 개인이 원하는 교사상과, 가치를 통해서도 정의된다(권미경, 2016). 결국 교사가 직업인으로서의 자신을 어떻게 이해하느냐의 문제는 역할 수행의 맥락에서 교사가 수행하는 역할에 비추어 의미를 해석할 수밖에 없다. “직업적 행동이 곧 직업적 정체성을 행하는 것(Watson, 2006)”이라는 표현은 이러한 직업 정체성의 개념을 잘 드러내주고 있다. 어떤 직업의 역할과 그 정체성을 구분하는 것은 매우 어렵기 때문이다(Becker et al., 1961). 즉, 직업 정체성은 교사 개인이 자신의 직업이 지닌 의미를 협상하고, 사회적으로 자신의 직업 역할을 반영하는 방식이라고 볼 수 있을 것이다.

교사의 직업 정체성은 교사의 성향을 형성하고, 어디에 노력을 기울일지, 직업적 발달의 기회를 추구할지 여부와 어떻게 추구할지를 결정한다(Hammerness, Darling-Hammond, & Bransford, 2005). 특히 직업 정체성

은 교사의 직업적 성공, 사회적 적응, 심리적 웰빙(well-being)등에 중요한 영향을 미친다는 것은 많은 연구들에 의해 뒷받침 되고 있다(Skorikov & Vondracek, 2011). 또한 교사의 직업 정체성은 그 자신의 삶뿐만 아니라 학생들의 교육과 삶에도 직접적인 영향을 끼친다(권진옥·오진아·김은하·한대동, 2015). 때문에 교사의 정체성 발달은 전문성 있는 교사가 되어가는 과정에 관한 이론적 틀로 사용되고 있으며, 교사교육에서 중요한 구인 중 하나다(Burn, 2007; Luehmann, 2007; Smith & Southerland, 2007).

이렇게 교사의 직업 정체성이 학교 변화로 이어지는 주요한 자원이 된다는 이론이 설득력을 얻으면서부터 이 분야에 대한 관심이 고조되고 있다. 교사의 삶에 관련한 여러 맥락에 대한 이해는 교육과정의 실제적 연구에 영향을 끼치고, 학생들이 더 나은 상태로 변화하도록 도움을 준다(김성란, 2006; 정현주·전영국, 2014).

초기의 정체성 연구에서는 정체성을 안정적이고 탈 맥락적인 것으로 다루었다. 그러나 최근에는 정체성을 지속적으로 변화하며, 시간에 따라 타인과 상호작용을 통해 발달하는 동적인 과정으로 본다(Lemke, 2003; Watson, 2006). Akkerman & Meijer(2011)은 교사의 정체성을 단일하고도 다중적(multiple)이며, 지속적이면서도 단절되는, 개인적이지만 동시에 사회적인 실체로 묘사한다. 이들에 따르면, 교사의 정체성은 “지속적으로 다중적인 나를 위치지어(I-position)연관시키는 협상의 과정이고, 다양한 삶의 참여를 통하여 유지되는 자신에 대한 인식이다(Akkerman & Meijer, 2011: 315). Zembylas(2003)의 연구는 교사의 직업 정체성을 둘러싼 권력관계에도 주목한다. 즉, 단순히 가르치는 사람이라는 직무행위만으로 교사의 직업 정체성을 규정할 수 없다는 것이다. 이러한 직업 정체성의 특성은 교사 전문성과 역할에 대한 사회적 요구라는 맥락을 필연적으로 내포하고 있다. 교사의 직업 정체성은 그의 전 생애와 사회적 맥락이 만나는 교차점에서 살펴보아야 하는 복잡한 개념인 것이다. 본 연구는 다양한 역할과 전문성의 요구 속에서 개인이 형성해 나가는 사회적 정체성인 직업 정체성에 대한 조명이 필요하다고 본다.

## 2) 직업 정체성 형성 요인 관점

많은 선행연구들은 교사의 직업 정체성을 단일하거나 경직된 속성으로 바라보는 관점을 취한다. 대표적으로 Butler & Constantine(2005)은 미국 학교 상담자들을 대상으로 직업 정체성의 요인인 집단적 자기존중감과 소진의 부적 상관관계를 밝혔고, 사회적 적응과 심리적 웰빙 등의 관계와 비추어 직업 정체성의 영향력을 살폈다(Skorikov & Vondracek, 2011). 한국에서는 허난설(2016), 유홍준 외(2014)가 사회정체성이론에 기초한 개인의 심리적 일체감을 바탕으로 직업 정체성에 양적으로 접근하였다. 유홍준 외(2014)는 직업 정체성 척도를 개발하면서, 선행 및 결과변인을 탐색하는 데 초점을 두었다. 이 같이 직업 정체성은 주로 산업심리학의 관점에서, 직업 동일시(김원형, 1998), 경력몰입(Colarelli & Bishop, 1990), 직업 몰입(Vandenberg & Scarpello, 1994)과 구분되는 개념으로 고유한 핵심 요소를 포착하고자 하였다. 이들은 직업 정체성의 역할을 규명하고, 다른 요인과의 관계를 살폈으나, 직업 정체성이 형성되는 역동적인 과정에는 관심을 두지 않았다. 이들 연구는 직업 정체성을 개개인이 구축한 결과적 속성으로 이해하기 때문이다.

정순경·손원경(2016)은 교사 정체성의 요소와 형성과정을 다룬 질적 연구를 메타 분석하여, 교사 정체성의 핵심요소가 교사의 어려움, 교사 이전 경험, 수업 경험, 교사의 보람, 반성과 통찰임을 밝혔다. 그러나 각각의 요인들이 교사 정체성의 형성에 있어서 중요하게 작용한다는 것은 드러나지만, 구체적으로 교사의 삶의 경험 안에서 어떠한 방식으로 상호작용하며 직업 정체성을 형성해 나가는가 하는 과정적 측면을 충분히 드러낸다고 보기는 어렵다. 각 연구가 다루는 미시적인 사례들에서 공통되는 핵심요소를 추출해 낼 수는 있지만, 추출하는 그 순간 개별 경험 맥락은 간과될 수 있기 때문이다. 즉, 정체성 형성의 과정에서 교사의 개별 경험의 영향을 파악하고자 할 때 어떤 경우에 직업 정체성에 퇴보하고, 어떤 경우에 발전하는지 설명하기 위해서는, 기존의 교사 정체성의 핵심 요소를 통해 접근하기 어렵다.

또한 이미 형성된 직업 정체성이 그 상태에서 머무르는 것이 아니라, 전체 교직 생활의 시기와 상황에 따라 계속 변화하는 과정임을 우리는 이전의 선행연구를 통해 파악할 수 있다(류태호, 2000; 정혜정, 2013; Sarup, 1996). 그러나 시기와 상황은 보편적이고 영속적인 속성이 아니라, 각기 다양한 사회문화적 맥락의 상호작용 과정에서 생겨난 결과물이다(Papadopoulous, 2008). Rocco & West (1998: 173)는 “복합적 현실(polyrhythmic realities)”이라는 개념을 통하여 지속적으로 변화하는 정체성의 의미를 명확히 한다. 복합적 현실이란, 동일한 환경에서 개인이 자신의 다양한 속성으로 인해 어떤 상황에서는 자율성과 권한을 행사할 수 있는 존재로서 정체성을 발현하지만, 어떤 상황에서는 스스로 소외되고, 억압 받는 존재로서 정체성을 파악하는 현실 상황을 의미한다. 교사는 학교의 상황을 구성하는 저자(양은주, 2007: 437)로서, 자신의 역할에 의미를 부여하는 자율적 존재이다. 교사의 직업 정체성은 개인의 삶의 과정 속에서 단순히 교사로서의 역할뿐 아니라, 그들이 원하는 교사상과 가치를 통해서도 형성된다(권미경, 2016; Day, 2004). 그렇기 때문에 교사의 직업 정체성은 일관적이거나 특정 요인에 의해서 결정되는 것이 아니라, 그가 처한 현실 상황에 따라 가변적이다.

따라서 기존 연구들이 드러낸 교사의 정체성 형성 요인만으로 경력 중기의 초등학교 교사 직업 정체성의 형성 과정을 완전히 설명하기 어렵다. 직업 정체성 형성 과정을 명확하게 이해하기 위해서는 경력 중기 초등학교 교사가 어떠한 사회·문화적 맥락에서 경험을 하고, 이것이 어떠한 양상으로 직업 정체성 형성에 이어지는가에 대해 과정적으로 접근해야 한다.

### 3) 교직 사회화 관점

사회화는 개인이 기존 문화를 학습하는 과정이다. 개인은 사회화를 통해 자아를 발달시키고, 사회는 사회화에 의해 문화의 연속성과 사회의 통합을 유지해 나간다(Tillmann, 1989). 그러나 사회화는 사회 구성원들이 정체성에

관계된 정보를 구체적으로 어떻게 활용하고, 어떻게 정체성을 구성하는지에 대해서는 많은 정보를 제공하지 못한다(Rockmann & Kaufmann, 2006: 237). 그럼에도 불구하고 직업발달에 관한 많은 선행연구는 대부분 학교의 일상적 조건 하에서 학교 문화와 교직사회의 문화에 적응하는 과정을 탐색하는 형태로 이루어졌다(김한별, 2008; 이두휴, 2005; 정정훈 · 김영천, 2005). 교직 사회화는 학부모, 학생, 동료 교사, 그리고 학교 상황이 첫 3년 동안의 교직 생활에 영향을 미친다고 알려져 있다(이명우, 1997). 초임교사의 교직 사회화에 영향을 미치는 요소는 교사 개인적 측면, 교직의 맥락적 특성, 교사의 발달을 촉진하기 위한 환경조성 및 개입으로 나눌 수 있다(김지현, 2011).

교직 사회화 연구는 직업 정체성에 영향을 미치는 제도적 변인을 확인하는 데에 주목한다. 예를 들면, 한 교사의 교직에 관한 관점 발달은 그 교사가 근무하는 학교가 결정한다는 것이다. 여기에서의 개인은 저항, 배척, 그리고 재창조를 하지 못하고, 수동적으로 자신의 역할을 수행할 뿐이다(Wentworth, 1979). 그런 맥락에서 교직 사회화 연구들은 제도규범에 맞추어진 개인을 그려내고 있다는 특징이 있다.

그런데 직업 정체성을 사회화로 설명하게 되면, 내면화와 적응의 측면만을 강조하는 오류를 범할 수 있다. 교사는 학교의 상황을 구성하는 저자(양은주, 2007: 437)로서, 자신의 역할에 의미를 부여하는 자율적 존재라는 점이 상대적으로 소홀하게 다루지는 것이다. 교사의 정체성은 개인의 삶의 과정, 그를 둘러싼 사회의 역사, 교사로서의 역할만이 아니라, 그들이 원하는 교사상과, 가치를 통해서도 정의된다(권미경, 2016; Day, 2004). 교사는 다양한 자신의 능력을 바탕으로 효과적인 해결 방안을 모색해 나가기도 한다. 이를 뒷받침하는 연구들로는 김석례 · 손민호(2011)의 연구가 있다. 이들은 두 초등학교 교사의 생애사를 통하여 전문성이 상황판단과 교사 개인의 사적 동기에 좌우된다고 주장하였다. 우연적 상황요인과 교사의 선택에 의해 지식학습이 발생한다고 보는 연구(정금현 · 장홍재, 2005)도 직업발달이 결코 개인의 자율성과 무관하지 않음을 제시하고 있다. 마찬가지로 이경희·박성

회(2006)는 학습이 사회 구조적으로 결정된 경로를 따라 구성되는 것이 아니라, 정체성과 같이 개별적인 삶의 환경에 따른 학습자 각자의 반응에 따라 삶을 살아가며 구성되는 것이라고 본다. 이는 교사의 자율성이 직업 정체성 형성 과정에 관여한다는 것을 명백히 드러내는 것이다.

따라서 교사의 직업 정체성을 자율적인 역할에 대한 의미형성으로 볼 때 더욱 설득력을 얻을 수 있다. 정체성 획득은 사회화 관점에서 바라보는 내면화와는 확연하게 구분되는 특성이 있다(Hogg & Turner, 1987). 정체성이 나에 대해 사회의 분류기준 용어로 설명하는 것이라면, 내면화는 가치, 태도, 규준들을 내가 믿는 것으로 통합시키는 것이다. Giddens(1979)는 정체성을 사회 구조와 개인 주도성 간의 끊임없는 긴장관계 속에서 형성되어 가는 것으로 설명한다. 즉, 교사로서 자신이 누구인지 바라보는 것은 결국 자신이 행하는 것에 의해 상당 부분 구성되는 것이다. 같은 맥락에서 Zembylas(2003)은 후기 구조주의의 관점에서 자율적인 교사를 설명한다. Zembylas(2003)에 따르면 교사는 지배적인 담론을 수용하기도 하지만, 동시에 거부하면서 자신의 정체성을 형성해 나간다. 그러나 지금까지의 교사 직업발달 연구는 직업 정체성 형성 과정의 자율적인 측면보다는 사회화에 의해 조형되는 개인을 그리는데 중점을 두었다.

결국 초등학교 교사의 직업 정체성 형성은 두 가지 측면에서 보완되어야 한다. 첫째, 많은 연구가 교사 직업 정체성의 맥락을 개인, 사회적, 조직적, 정치·경제적 요인 등으로 분절하였으며, 이들 요인 간 상호작용 형태에는 관심을 기울이지 않았다. 이 경우 직업 정체성 형성과정에서 드러나는 교사의 직업발달을 제대로 설명할 수 없다. Zembylas(2003)의 연구에서도 알 수 있듯, 교사의 직업 정체성은 고정된 것이 아니라 개인의 성찰과 그가 속한 문화 사이를 교차하며, 지속적으로 변화하는 미완의 것이다. 개인과 사회의 접점에 있는 교사가, 자신을 어떻게 바라보는가 하는 문제는 개인 생애와 사회 전체가 교차하는 지점에 있기 때문이다.

둘째, 기존 연구는 학교 구성원 및 교사문화라는 일반적 상황 속에서만 교사의 직업 정체성을 다룰 뿐, 교사의 전체적인 사회·문화적 삶의 맥락을



고려하지 못하였다. 대부분의 교사연구가 학교공간이나 교실환경 내에서의 경험에 대한 연구에 집중되어 있고, 교사의 삶 속에서 총체적이고 중요한 의미를 지닌 경험에 대한 철학적 해석의 관점을 가진 연구는 많지 않다(현교종 외, 2013: 166).

#### 4) 직업 정체성 학습과 생애경로의 관점

##### 가) 경험에 대한 의미형성 과정으로서의 직업 정체성 학습

초등학교 교사가 교직에 입문한 후에 경험하는 역할들은 직업 정체성을 형성하는데 매우 중요하다. Holstein(2000: 25)는 삶의 변화에 대한 많은 접근들 중에서도 의미에 집중한다. 의미가 사용되는 방식이 변화하는 경우 그 다음의 모든 것을 객관화하고 조향시키게 되기 때문이다. 교사의 직업 정체성은 개인의 경험 및 삶의 방식에 상당 부분 근거한다. 교사가 자신의 역할에 관해 의미를 구성한다는 것은 다시 말해, 무엇을 할 수 없는지, 어디까지가 스스로의 역할인지를 지속적으로 판단하는 과정이기도 하다. 자신의 역할 경험에 의미를 형성하는 과정이 직업 정체성과 밀접하게 연관되어 있는 것이다.

Wenger(1998: 215)는 자신을 누구인지, 무엇을 할 수 있는지를 변형시키는 정체성 경험이 학습이라고 본다. Javis(2006: 17) 또한 학습을 사회적 맥락 속에 위치시켜, 상호작용하는 현상이지 고립된 내적 프로세스로 보지 않았다. 경험을 처리하면서 "그 사람의 자아가 우리의 정신적, 신체적으로 토의했던 모든 것들의 습득은 물론이고 정체성, 자신감, 자아존중감 등도 바뀐다"는 논의를 생각해 볼 때, 자신의 역할에 대해 의미를 만들어나가는 직업 정체성 형성은 학습의 관점과 맞닿아있다.

제도 규범에 맞추어 사회화된 교사를 그리는 기존 연구들은, 역할 경험에 대한 의미 형성의 과정을 충분히 그려내지 못한다. 그마저도 특정 과목

에서의 교과 전문성, 실천적 지식 등의 인지적 측면에 국한하여 직업 정체성을 논하거나(정혜정·남상준, 2012; 류태호, 2000), 직업 정체성을 수치화된 형태로 다루어 직업 정체성과 다른 심리적인 요인의 관계를 분석하는 데 집중한다(허난설, 2016; 유홍준 외, 2014; 오정수 외, 2015). 이들 연구는 이미 형성된 고정된 형태로 직업 정체성을 다루기 때문에, 이들의 관점에서는 직업 정체성이 형성되는 교사의 사회적 맥락 및 학습의 양상이 충분히 드러나지 못한다. Ibarra(1999: 765)의 연구 결과에서 알 수 있듯, 사회화 연구는 역할의 변화를 결과로 다룰 뿐, 정체성의 형성 과정을 온전히 설명하기에는 충분치 않다. Illeris(2004, 2007)는 정체성(identity)이 변화하는 과정을 개인의 인센티브, 환경, 내용이 모두 관여하는 총체적인 학습으로 설명했다. 교사의 역할 경험에 대한 의미 형성의 과정을 지금까지의 직업 정체성 연구가 간과한 학습의 시각으로 이해할 필요가 있다.

#### 나) 직업 정체성에 대한 생애경로 접근과 행위자성(agency)

정체성은 타자와의 접촉과 선택의 상황을 통해 더 분명하게 인식된다(Benwell & Stroke, 2006; Buckingham, 2007). 공동체나 사회적 구조가 타자와의 접촉이나 선택이 될 수 있다. Wenger(1998: 149)의 말처럼 “정체성이 특정 공동체에 참여하면서 갖게 되는 생생한 경험”이라면, 직업 정체성 인식 계기가 되는 상황은 교사가 공동체의 구성원으로 경험하는, 역할 수행 생애 전반에 걸쳐 발생한다.

그러나 선행연구에서 드러나는 교사의 직업발달은 시계열적 생애과정 중에서도 교직의 전반기(이윤식, 1991; Bullough, 1987)에 초점을 맞추어 이루어졌다. 초임교사의 역할을 강조한 논문들은 교사가 평생 사용하는 대부분의 기술이 교직 입문 시기 동안 획득된다고 보고, 이 기간이 교사의 전문성 신장에 중요한 역할을 한다고 주장한다(이지현, 2002; 오현미, 2009). 그러나 대부분 교사들의 직업 수행은 24~25세의 초임 교사 시기뿐 아니

라, 63세의 정년에 이르기까지 40여년의 긴 기간 동안 발달한다. 직전 교육이 평균적으로 대학 시기의 4년 남짓이라면, 현직 교원 교육은 30년 이상에 해당하는 긴 시간동안 이루어진다. 그럼에도 불구하고, 교사의 평생에 걸친 발달과 학습에 대한 논의는 경력 초기, 직전 교육의 것에 비하여 많이 부족하다(김병찬, 2004; 박상완, 2007).

특히 전 생애 차원에서 교사의 학습을 보는 관점은 미비한 수준이다. 이는 교사가 가르치는 사람이라는 인식과 상명하달식, 일회적 성격의 교사교육에 대한 부정적 시각이 만연해 있기 때문이다(서경혜, 2006). 양민석(2016)은 상대적으로 교사 임용 후의 현직 교원 교육에 대한 중요성을 등한시하고 있다고 지적한다.

여기에 Life course라 불리는, 평생학습의 생애경로 개념이 유용한 대안이 될 수 있다. Holstein et al(2000: 7)은 개인적인 경험이 생애에 걸쳐 획득하게 되는 의미를 해석하는 작업의 결과로 생애경로를 제시하고 있다. 생애경로는 나이가 들어가면서 우리 삶의 흔적들을 형성해주고, 경험에 대한 의미에 집중한다.

Elder(1994)는 생애경로 관점이 사회학과 사회심리학 분야에서 사회화를 대체할 주된 연구 패러다임으로 등장했음을 지적하였다. 생애경로 관점에서는 2차 세계대전과 같은 사회적 배경이나, 실패한 결혼과 같은 관계적 측면, 개인의 선택과 같은 행위자의 특성 등을 바탕으로 사람들의 삶을 설명한다는 것이다. Elder(1994: 8)는 인생에서 변화가 발생하는 이유를 인간의 자율적인 선택에서 찾았다. 사회화는 개인별로 다르게 겪게 되는 생애의 지속성과 변화를 적절하게 설명하지 못하기 때문이다. 예를 들면, 어떤 아동이 문제가 있다고 하여, 그들이 모두 커서 문제가 있는 어른이 되지는 않는다(Robins, 1966). 사회화 연구는 개인이 삶에서 겪는 어려움이 어떻게 발생하였고, 왜 발생하였는가에 대한 근원적인 해답을 제공하지 못한다. 이는 사회화를 넘어선 인간의 선택, 사회적 지지와 스트레스 하에서의 대처 전략, 업무 경험을 포함하는 새로운 연구 관점의 필요성을 제기한다. 인간의 나이를 중심으로 하는 발달단계에 주목하는 생애주기 접근과는 다르게,

생애경로 관점은 세대나 당시의 역사적 배경, 그리고 개인적 변수 등을 바탕으로 사람들의 삶을 설명함으로써 사람의 삶을 보다 다양한 의미로 이해할 가능성을 가지고 있음을 의미한다. 환경 선택에 필요한 대응과 그에 필요한 인간의 행위자성(agency)에 주목하기 때문이다.

행위자성(agency)은 행동을 위한 사람들의 자율적인 능력을 일컫는다(Ecclestone, 2009). 철학적으로 이 개념은 자유의지와 자발적 행동의 개념과 연결되어 있다. 사회학에서는 행위자성(agency)과 그를 둘러싼 사회 구조에 대한 논쟁을 거쳐 왔다. 여기에는 세 가지의 주요 입장이 있다. 첫째, 사회생활이 주로 사회 구조에 의해 결정되며, 개인의 행위는 대부분 구조의 결과로 보는 이론(구조주의, 기능주의 등)이다. 둘째, 이와 반대로 자신의 세계를 구성하고 재구성하는 개인의 행위 주체적 측면에서 설명하고자 하는 이론(방법론적 개인주의, 현상학, 민속방법론)이다. 셋째, 위의 두 접근을 절충하는 것으로, 사회구조를 변화시키는 행위 주체와, 그 행위에 관한 구조의 영향을 모두 강조하는 접근이다. 본 연구에서는 이 세 가지의 논의 중에서 구조와 개인 행위자성 모두를 인정하는 관점에 주목했다. 개인과 사회의 접점에 있는 교사가 자신의 행위자성을 구조 속에서 어떻게 발휘하는가의 문제는 그의 삶 속에서 파악될 수 있기 때문이다. 이는 같은 구조 속에 있는 교사가 왜 다른 직업 정체성을 갖고 있으며, 다른 선택을 하는지에 대한 질문에 실마리가 될 수 있다.

본 연구에서 살펴보고자 하는 초등학교 교사의 직업 정체성 형성 과정은 생애경로의 관점과, 그 안에서 드러나는 교사의 행위자성(agency)을 중심으로 더욱 분명하게 드러나게 될 것이다.

## 2. 초등학교 교사의 특성

### 1) 초등학교 교사의 역할

본 연구에서 다루고자 하는 초등학교 교사의 역할은 중등학교 교사의 역할과 구분된다(고재천, 2000: 176). 중등학교의 교사에게는 한 과목을 지도하는 역할이 부여되지만, 초등학교 교사는 담임 학급의 국어, 수학, 사회, 과학을 비롯한 10여개 교과를 모두 가르치기 때문이다. 가르치는 역할 외에도 초등학교 교사는 교육공무원으로서의 행정가, 동료교사의 역할뿐 아니라, 학부모에게는 상담자의 역할, 학생과의 관계에서는 인격적 모범의 역할을 수행한다. 교과 지식의 내용 전달에 중점을 두는 중등학교에 반해, 초등학교는 상대적으로 연령이 어린 학생들에 대한 보살핌이나 양육기능과 같은 역할이 중요하게 부각되기도 한다(안아라·김한별, 2013). 이 때 다양한 역할들은 각각이 요구하는 다중적인 정체성을 포함한다(정혜정·남상준, 2012: 145).

중등학교 교사의 정체성에 대해서는 많은 연구가 이루어졌으나, 초등학교 교사가 어떠한 직업 정체성을 갖고 있는지에 대해서는 연구가 많이 이루어지지 않았다. 일반적인 과목을 모두 담당하는 교사와, 그 과목에 전문화된 중등교사 사이에는 그 정체성에 분명한 차이점이 존재할 것이다(Davis et al., 2006; Madden & Wiebe, 2015). 그러나 국내에서 초등학교 교사가 갖는 직업 정체성을 다룬 연구는 극히 소수에 불과하다(허난설, 2016; 정혜정, 2013). 이마저도 교사 정체성(정혜정, 2013; 홍영숙, 2013), 직업적 정체성(김희영·이나래, 2014), 초등학교 교사됨(박세원·김윤미, 2010) 등으로 직업 정체성의 측면을 포함하고 있지만 이를 지칭하는 용어의 사용이 각기 다르고, 결국 교사의 정체성 형성 과정을 포착하는 데 어려움으로 이어지고 있다. 그 외에 교사의 정체성 형성과정을 다룬 많은 질적 연구들도 상황학습이론, 실천공동체 이론, 발도르프 습식 수채화 경험과 같은 특정한 관점에 국한하여 이루어졌다(권미경, 2016; 김효정·정가운·이현주, 2013; 윤지영·손지현, 2015). 이를 극복하기 위한 생애사적 연구(김미화, 2011; 김진희, 2014; 류태호, 2000)도 각기 미술가, 수석교사, 체육교사 등 특정한 교과나 지위와 관련한 두드러진 정체성을 다룰 뿐, 초등학교 평교사의 다양한 역할을 포함한 직업 정체성으로 일반화하기에는 부분적인 한계가 존재한다.

## 2) 초등학교 교사의 전문성

전문가(expert)는 초보자(amateur)에 대비되어 특정한 분야에서 최상의 활동을 수행하는 사람들이며, 또한 최상의 활동을 일회적이 아니라 지속적으로 수행하는 사람들이다(Morris, 2004). 전문성은 이러한 전문가들의 특성으로서, 그 분야에 대한 노련함, 숙련됨을 의미한다(유정애, 2000). 일반적인 전문성에 대한 정의는 3세대에 걸쳐, 다양한 학자들에 의하여 연구되어 왔다(Holyoak, 1991). 크게 기술과 지식을 중점으로 한 정의는 King(1985)의 “기술, 지식, 보통 이상의 수행결과를 내는 인간이 가진 기술과 지식”이 있으며, 수행에 중점을 두어 조작적 정의를 내린 Herling(1998)은 전문성이 “특정 영역 그리고 관련 영역에서 실행에 있어서 최상의 효율성과 결과의 효과성을 가진 개인의 행위들이 일관되게 보이는 형태로 나열되는 행동”이라고 보았다. 또 Swanson(1994), Johnson(1987)과 같이 전문가와 초보자를 구별해주는 특성으로 전문성을 정의하는 학자들은 전문성을 “전문가가 일관되게 우수한 수준의 수행을 할 수 있게 해주는 인지적, 인식작동, 생리적, 메커니즘”이라 정의 내렸다. 물론 이러한 전문성 정의는 Kuchinke(1997)이 지적한 바와 같이 완벽하게 일반화 할 수 없다. 전문성 개념과 전문성의 결과가 분리되지 못하여 문제들이 발생하기 때문이다. 전문성은 도착지(destination)가 아니라 하나의 여정(journey)이라는 Swanson(2001)의 가정은 전문성의 정의에 전제조건이나 과정이 포함되어야 함을 시사한다.

교사의 전문성 발달은 주로 연령, 경력과 같은 수평적인 축을 중심으로, 크게 두 가지 방향으로 이루어졌다. 하나는 전문직이 가진 일반적인 특징에 비추어 교직이 전문직으로 인정받기 위해 어떤 기준을 갖추어야 하는가에 대한 연구들이다(김성렬, 1997; 윤현숙, 2002; 안미화, 2005; 조동섭, 2005). 이에 반하여 다른 하나는 교직의 바깥에서 주어지는 전문성이 아니라, 교사가 수행하는 활동의 특성을 부각시켜 교직의 전문성을 일종의 블랙박스로 취급하는 연구들이 있다(박채형·박상완, 2009). 여기에는 교육 활동에 비추어 교사의 역할을 중심으로 전문성을 개인적 차원, 조직적 차원, 사회적 차원

등으로 나누어 보거나(김이경 외, 2005), 교사들이 품고 있는 인식과 그들이 실제로 수행하는 활동에 초점을 두고 교사의 전문성을 바라보는 연구들이 해당한다(강석영, 2008; 김윤교, 2005). 이들 연구에 따르면 교사 전문성 발달은 개인 요인 및 학교 규정, 학교 경영 형태, 사회적 신뢰, 교원 단체 등 교사가 수행하는 활동에 작용하는 다양한 환경적 요인과 밀접한 관련이 있다(임희연, 2008).

그러나 교직 바깥에서 주어지는 전문성에 초점을 두고 교사가 수행하는 역할을 평가하거나, 그들로 하여금 그러한 기준을 갖추도록 하는 것이 과연 바람직한가 하는 의문은 끊임없이 제기되고 있다(Myers, 1973; 정태범, 2003). 이론적 수준의 전문성 논의에서는 전문성을 이루는 하위 요소 중에서 어떤 것이 교사들에게 가장 주된 요소로 간주되고 있는가를 파악하기 어렵다는 문제가 있다. 또한 모든 교사가 발달의 각 단계를 동일하게 경험하지 않고 다양한 요인에 따라 특정 단계가 나타나지 않거나 반복되는 변수가 존재하는 경우(홍애령, 2013)를 설명하기 어렵다는 한계를 가지고 있다. 교사의 전문성은 고정된 것이 아니라, 그들이 수행하는 활동에 비추어 새롭게 개념화되어야 할 대상인 것이다(Begun, 1981).

그러므로 초등학교 교사의 전문성은 그 역할 수행 과정에서 파악되어야 한다. 중등학교와 다르게 초등학교 교사는 담임교사가 한 학급의 여러 과목을 가르치는 역할을 맡는다. 본 연구에서는 이 같은 점에 유의하여 전문성의 전제조건이나 과정을 포함하여 정리한 오헌석·김정아(2007)의 정의를 수용하여 교사 전문성을 전제하고자 한다. 이는 “①특정 분야에서 ②다양한 경험과 훈련을 통하여 뛰어난 ③기술과 지식을 가지고 있는 것이며, 이를 바탕으로 업무의 고성과를 창출할 수 있는 ④수행능력을 포함한 잠재역량”의 크게 네 가지 전문성과 과정적 요소에 중점을 둔 것이다.

엄태동(2003: 17)은 초등학교 교사의 교수활동을 초급수준의 지식을 가르치는 것으로 규정하는 세태를 비판하고, 초등교육의 과제가 메타학습, 소질과 적성의 방향 탐색을 포함한다고 본다. 이를 담당하는 교사는 단순한 제도교육의 준비단계로서의 초급지식을 전달하는 자가 아니라, 다양한 교과를

동시에 제공하며 상대적으로 학습자가 의욕을 보이는 교과가 어떤 것인지를 식별할 수 있게 된다는 것이다. 따라서 초등학교 교사의 전문성이란 교과 수업, 학생생활지도 외의 기타업무, 예컨대 비교과활동 지도, 행정사무처리, 학교 운영 등 다양한 영역에서 조직의 흐름을 파악하고 수월하게 대처하는 능력까지의 범위를 포함하고 있는 점에 차이가 있다(김석례·손민호, 2011: 165). 이 외에도 국내 초등학교 교사의 전문성에 대한 연구는 다음과 같이 정리할 수 있다.

학자 (연도)	초등학교 교사의 전문성 구성요소
고재천 (2001)	통합적 안목, 생활지도 모델, 전 교과 지도 능력, 발달수준에 맞게 가르칠 수 있는 능력, 사명감과 봉사 정신
박채형 · 박상완 (2009)	학습지도 능력, 생활지도 능력, 초등교육 및 교육학에 대한 이해 능력, 학생 발달에 대한 이해 능력, 학생들에 대한 사랑, 교사로서의 태도
김용조 (1997)	전 교과를 폭넓게 학습할 수 있도록 도와주는 전문가로서의 교사, 생활지도의 전문가로서의 교사, 학급경영의 전문가로서의 교사, 아동과 학교와 지역사회에 대한 봉사자로서의 교사로 초등학교 교사의 전문성을 규정

<표 1> 초등학교 교사의 전문성 구성요소

이처럼 교사, 그 중에서도 초등학교 교사의 전문성에 대한 다양한 접근을 종합해 보면, 전문성에 대해 크게 두 가지 접근이 이루어지고 있다. 한 접근은 초등학교 교사가 수행하는 단순한 지식 전달자로서의 역할에 관한 전문성을 강조하고, 다른 하나는 교사로서의 태도, 사명감과 봉사 정신 등의 정의적 측면을 강조한다. 사명감과 봉사정신(고재천, 2001), 교사로서의 태도(박채형 외, 2009)와 같은 성격의 구성요소들은 기존의 교과지식, 교수학습 지식과 구분되는 교사의 개인적 특성에 해당한다. 이를 뒷받침하는 연구들



로는 김석례·손민호(2011)의 연구가 있다. 이들은 두 초등학교 교사의 생애사를 통하여 전문성이 상황판단과 교사 개인의 사적 동기에 좌우된다고 주장하였다. 우연적 상황요인과 교사 개인의 선택에 의해 지식학습이 발생한다고 보는 연구(정금현·장홍재, 2005) 또한 교사 전문성 논의가 결코 개인의 삶의 맥락, 자신에 대한 이해와도 무관하지 않음을 제시하고 있다. 자신이 누구인지는 자신이 행하는 것에 의해 구성되기 때문이다(Middleton, Lesh & Heger, 2003).

결국 개인과 사회의 접점에 있는 인간으로서의 교사가 스스로의 삶에 비추어 자신의 직업이 갖는 전문성을 무엇으로 바라보는가 하는 문제는 직업 정체성 형성에 대한 중요한 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 생애사 연구 방법

##### 1) 생애사 연구 방법의 배경

인문사회과학의 여러 분과학문의 계보에서 생애사는 다양한 형태로 발달해 왔다. 우선 인류학의 계보에서, 생애사 연구 방법은 1920년대 미국 대륙의 원주민 인디언 연구에서 중요 인물들의 생애에 대한 자료들을 수집해 대개 문학적인 형태로 출판한 것에서 비롯되었다. 이는 문화나 사회의 구조에 관한 연구 결과를 문화기술지로 출판했던 것과는 대조적이었다. 1980년대 이후 인류학의 생애사 연구는 여성이나 소수민족처럼 기록을 남기지 못하는 비 특권 계층의 목소리와 경험을 드러내기 위해서 많이 사용되었다(윤택림, 2004: 95 - 98).

사회학에서 첫 생애사 연구는 1920년대 Thomas and Znaniecki의 ‘미국과 폴란드 농민에 대한 연구’이다. 이들은 사회 문제를 직접 경험한 내부자 입장에서 수집한 자료를 중심으로 연구를 진행하였고, 이 연구는 시카고학파의 상징적 상호작용론자들에 계승되었다(강대중, 2009).

심리학에서는 인간발달 연구의 일환으로 생애사가 활용되었다. Eric Erikson 등이 제시한 생애 발달 단계 연구들은 생애사 자료를 활용한 심리학의 연구 경향을 보여준다. 역사학에서는 생애사가 구술사(oral history)의 형태로 다루어졌다. 여기서 구술사(oral history)는 연구자가 한 사람이나 여러 사람으로부터 사건과 그 사건의 원인, 영향에 대한 개인의 기억을 모으는 접근방법이다. 이러한 정보는 녹음을 통해 수집되거나, 이미 사망한 사람 또는 현재 살아있는 사람의 저작 등을 통해 다양하게 수집될 수 있다(Creswell, 2005). 윤택림·함한희(2006)는 기록된 사료 외에 동시대 인물들

의 구술 자료에 기초한 역사 서술로서, 역사학의 새로운 지평을 여는 시도라고 평가하였다. 이렇게 생의 대부분을 담고 있는 각종 전기적 자료를 이용한 생애사, 구술사 연구 방법은 전기적인 접근(biographical approach)으로 부를 수 있다. 그러나 생애사는 “연구자 개입에 의해 얻어진 제보자의 자기 반성적인 이야기를 기초로 제보자와 연구자 사이에서 구성된다는 면에서 일기, 편지, 자서전 등의 다른 전기적 자료들과 다른 특성을 갖는다. 자서전적 방법은 개인의 삶의 이야기를 기본으로 하되 인종, 계층, 성, 타자화와 같은 주변부적 쟁점이 층위된 것으로 사회적 관계를 비판적으로 보는 것까지를 포함하는 것이다(한혜정, 2006: 79)

인간의 구체적인 생애에 기초한 연구 방법에 대한 여러 학문분야의 관심은 실증주의(positivism), 결정주의(determinism), 사회적 구성주의(social constructionism)등의 사회과학 담론이 사람들의 실제 삶으로부터 유리되어 있다는 반성에서 비롯되었다(강대중, 2009). 생애사는 시간에 따른 삶의 과정을 역사적, 문화적 맥락에서 해석하고 보여줄 수 있다. 개인은 생애 시간에서 만나는 사회적 실재를 자신의 행위를 통해 해석하고 대응함으로써 삶의 이력인 생애사를 만들어 나간다. 그러나 생애사는 학습 전기에 대한 회고적 접근으로서, 과거의 삶의 과정에 대한 이해가 중심이 되고, 시점의 차이 때문에 생기는 개인의 기억이 갖는 특징에 주목할 수밖에 없다(윤택림, 2004: 105). 따라서 생애사는 개인의 경험이 본질적으로 이야기된 삶이라고 보고 이에 주목하여 현재의 관심과 관점에서 화자의 이야기를 재구성함으로써 그들이 겪은 사건이나 경험을 추적하는 접근 방법이다(이재인, 2005; 이희영, 2005).

연구자는 개인의 학습 경험을 재구성함으로써, 그의 삶에 있어서 중요하게 의미 부여된 한 단면을 이해할 수 있다는 점에서 학습 생애사(강대중, 2009)를 연구 방법으로 선택하였다. 현재의 관점에서 재구성된 이야기라는 점에서 생애사적 이야기는 초등학교 교사라는 규범적 집단에서 학습을 통해 직업 정체성의 전형들이 어떻게 형성되는지를 이해하는 데 적절한 연구 방법을 제공해줄 수 있을 것으로 기대된다.

## 2) 생애사 연구 방법의 과정

강대중(2009)에 따르면, 생애사 연구는 ①연구 계획, ②자료 수집, ③수집된 자료의 해석, 그리고 ④글쓰기라는 네 가지 작업이 동시다발적·순환적·복합적으로 이루어진다. 연구 계획은 연구자가 평소 수집해 온 자료에서 비롯되며, 자료 수집의 순간부터 해석 작업이 시작되고, 해석은 글쓰기와 불가분의 관계에 있다. 그리고 해석과 글쓰기 과정에서 새로운 자료의 필요성이 부각되기도 한다(강대중, 2009: 209). 연구자는 다음과 같은 네 가지의 과정에 의하여 연구 참여자들에 대한 연구를 진행하였다. 각 과정 중 해석과 글쓰기 과정에서는 맥락에 따른 지속적인 수정을 통해 동시다발적으로 연구 문제와 질문을 구체화하는 데에 도움이 되었다.

### 가) 연구 계획

강대중(2009)은 학습 생애사 연구를 위해 연구자가 제보자에게 자신의 연구의도를 완전히 이해시키는 것이 반드시 필요한 일은 아니라고 이야기한다. 연구 의도를 완전하게 이해하는 것이 오히려 풍부한 자료를 얻는데 방해가 될 수 있기 때문이다. 이에 따라 연구자는 연구 계획서의 전체 내용을 모두 연구 참여자에게 세세히 이해시키려고 하지 않았다. 연구 참여자가 자신의 생애 이야기를 본의적인 판단에 의해 선별적으로 감출 가능성도 배제할 수 없기 때문이다. 또한 연구자는 연구 목적에 대해 일반적인 설명을 하고, 본격적인 연구 문제에 대한 질문에 앞서, 광범위한 생애 이야기를 수집하였다. 이를 바탕으로 연구자는 연구 참여자들에 대한 폭넓은 이해를 할 수 있었고, 추후 해석과 글쓰기 과정에서 연구 의도에 맞는 핵심적인 내용을 간추리는 데에 도움이 되었다.

### 나) 자료 수집

생애사 자료는 제보자가 연구자의 고유한 목적을 가진 인터뷰에 응하는 형태로 수집된다. 이 때 연구 참여자는 연구자에게 이야기하는 과정에서

자신의 삶을 의도적으로 돌아보게 된다. 박성희(2004: 244-245)는 제보자가 생애사 구술 과정의 자기반성을 통해 자아 정체성을 만들어 간다고 보았고, 이경희·박성희(2006)는 자신의 삶을 되돌아보면서 삶의 문제를 해결하며 미래를 설계해나가는 학습이 연속적으로 일어나는 것을 “생애사 학습”이라고 부른다. 생애사 연구와 같이 특정 인물에 대하여 장기간에 걸친 다양한 경험에 대해 깊이 있는 자료를 얻고자 할 경우 연구자는 비구조화된 질문을 주로 사용하게 된다(최영신, 1999).

생애사, 그 중에서도 학습의 경험을 중심으로 한 학습 생애사를 연구하기 위하여 연구자는 심층면담을 진행하였다. 생애경로에서의 이행은 그가 처한 사회·문화적 환경과 분리되어 다룰 수 없는 현상이다. 이를 담아내기 위하여 연구자는 연구 대상과의 긴밀한 래포 형성을 통하여 그의 경험 이면에 있는 생애사적 배경에 대해 면담하고자 하였다. 연구 참여자 총 4명에 대하여 면담을 각각 3회 이상씩 진행하였고, 각 면담 당 1시간 내지 1시간 30분이 소요되었다. 심층 면담은 연구 참여자의 동의하에 모두 녹음했다. 녹음 후에는 연구자가 직접 녹취록을 작성하였다. 녹취록은 면담이 진행된 후 최소 하루, 최대 일주일 안에 작성을 완료하였다.

더불어 연구자는 참여관찰을 통하여 자료를 수집했다. 생애사 방법론은 경험과 해석의 중층성을 특징으로 하는데, 연구 참여자는 자신의 전 생애를 반성적으로 성찰하게 된다. 조용환(1999: 130-133)은 이 중층성이 불가피하게 선택과 배제, 축소와 확대, 변형과 왜곡을 수반한다고 본다. 이 과정에서 연구자와 제보자가 각각 처해있는 상황맥락이 작동하며 독자들과 공감할 수 있는 생애사가 구성되기 위해서는 면담 외의 추가적인 자료가 필요하였다. 따라서 연구 참여자가 생활하는 학교 환경과 교실을 관찰하는 것도 중요한 연구의 자료가 되었다. 그 외에 연구 참여자가 작성해 온 일기, 저서, 교원인사카드 등도 중요한 추가 자료로 활용되었다.

#### 다) 수집된 자료의 해석

생애사를 통해 수집된 자료는 이야기의 형태를 지닌다. 자료를 해석하는

방식은 여러 가지가 있지만 그 중에서도 포스트모던 내용분석이 한 가지가 될 수 있다. 이는 학습 생애사의 의미를 고정시킬 수 없다고 본다. 연구자에 의해 발견될 수 있는 고유한 의미가 들어있지 않으며, 그 의미는 끊임 없이 변한다고 보는 것이다. 이 외에도 강대중(2009)에 따르면 학습조건, 학습사건, 학습자 자세, 그리고 조건화된 학습자라는 활동(activity)으로 학습을 들여다보는 측면으로 학습 생애사를 분석하는데 유용한 단위가 될 수 있었다. 연구자는 자료를 수집하는 과정에서부터 해석 작업을 진행하였다. 면담과 참여관찰 과정에서 중요한 말은 메모하였고, 사진으로 찍어 남겨두었다. 한 회의 면담이 종료 된 후에는 면담 과정에서 떠오른 생각과 새로운 질문들을 기록하였다. 이 외에도 반복적인 출처자료 읽기와 읽은 결과에 대한 부단한 쓰기를 멈추지 않았다. 이 과정은 연구자가 녹취록을 여러 번 반복해서 코딩하는 데에 참고자료가 되었다.

#### 라) 글쓰기

생애사 연구 방법을 활용하는 연구자마다 각각 다른 다양한 방식의 글쓰기를 시도한다(강대중, 2009: 217-218). 예컨대 한 사람의 생애에 집중하거나(손병우, 2006), 여러 사람의 생애사를 유형으로 나누어 제시하는 방식이 그것이다(박경용, 2007; 이회영, 2006). 혹은 특정 관점에 따라 생애사를 분석하고 그에 따른 글쓰기를 시도할 수도 있다(Mandelbaum, 1973). 이 중 연구자는 생애경로의 관점에 따라 연구 참여자들의 생애사를 분석하는 세 번째 방법을 선택하였다.

해석한 내용을 글로 구조화 하는 과정에서, 연구 계획단계에서는 미처 생각하지 못했던 코드가 등장하기도 하고, 다시 다듬는 과정에서 이것이 사라지기도 하였다. 이 과정에서 처음 생각했던 막연한 연구 질문들이 초등학교 교사의 직업 정체성에 대한 질문으로 조금 더 구체화될 수 있었다.

## 2. 연구 대상

### 1) 연구 참여자 선정 기준

본 연구의 목적은 경력 중기의 초등학교 평교사의 직업 정체성 형성 과정을 평생학습자로서 이해하는 것이다. 이를 위해 우리나라 교사들의 발달 단계를 교직경력을 중심으로 구분한 선행 연구를 참고하여, 연구 참여자를 선정하였다. 첫 발령으로부터 경력 5년까지의 초등학교 교사를 초임 교사로 보는 주장(노지영, 2014; 이주연·한대동, 2005)에 의하여 경력 5년 이전은 경력 초기로 본다. Ericsson & Lehmann(1999)에 의하면 일반적으로 특정 분야의 전문가가 되기까지는 적어도 10년 이상의 집중적인 연습과 훈련이 필요하다. 한편, 고완태(1999)의 연구에 의하면 우리나라 초·중학교에 재직 중인 경력 20년 이상의 교사들은 교직경력 및 연령 측면에서 성숙과 안정적 단계에 속한다. 따라서 이 시기의 많은 교사들은 부장교사, 교감, 교장, 수석교사 등의 직업 경로를 선택하고 이에 맞는 정체성을 형성해 나갈 것이다. 이는 연구에서 살펴보고자 하는 평교사의 직업 정체성의 역동적인 형성 과정을 살펴보기에는 무리가 있을 것이라 판단했다. 연구자는 이를 경력 후기로 보고 본 연구에서 제외한다. 따라서 본 연구에서는 경력 중기 교사를 직업적으로 나름의 관점과 철학을 형성하는 6~10년까지의 경력 교사(류재경, 1994; 이난숙, 1991)와 더불어 그동안의 교직 경험을 심화시키며, 이를 바탕으로 중추적인 역할을 수행하는 경력 10년부터 20년 사이의 교사로 정의했다.

둘째로, 평교사는 행정가 및 학교 관리자 등 여타의 역할에 따른 정체성을 제외한다. 특히 경력 중기의 교사들 중에서도, 앞으로의 교사 발달의 진로를 계획하는 교사가 있을 수 있다. 더군다나 경력 6년차부터는 1급 정교사 자격증을 수여받고, 보직교사로서의 역할을 수행할 수 있게 된다. 이는 본 연구가 달성하고자 하는 목적에 혼동을 줄 수 있으므로, 보직교사를 제

외한 평교사로 선정 기준을 설정한다.

## 2) 연구 참여자

위의 연구대상 선정 기준에 따라, 본 연구에서는 다음과 같은 네 명의 연구 참여자를 선정하였다.

대상(가명)	경력	성별	결혼여부/ 자녀유무	임용구분	면담 일시
이수영	11년	여	미혼/없음	공립초	2017. 07.27 / 08.01/ 08.30
손연지	10년	여	기혼/있음	공립초	2017. 07.24 / 07.27 / 08.10 / 09.14
박용진	11년	남	기혼/있음	사립초	2017. 08.09 / 08.16 / 09.06
정한결	10년	남	기혼/있음	공립초	2017. 08.24 / 08.27 / 09.16

<표 2> 연구 참여자 정보

### 가) 이수영

회사원인 아버지, 가정주부 어머니 사이에서 1남 1녀의 맏이로 태어났다. 고등학교 시절 본보기였던 사회 선생님처럼 되고 싶어, 사범대학 사회교육과에 진학하였다. 우연히 초등교육학과를 복수전공으로 선택하고, 초등학교에 실습을 나가게 되면서 초등학생을 가르치는 데 매력을 느꼈다. 특히 교생실습 지원 초등학교의 담임 보조교사로 1년간 활동하면서, 실질적으로 도움이 되는 학급 운영의 기본이 되는 지식과 기술을 학습하였다. 서울 지역 임용 후 3년차부터 사범대학의 교육대학원에 진학하여 교육방법을 전공하였다. 이 때 마침 설립된 대학교 부설 영재원에서 운영교사로 활동하면



서, 학급에 제한되어 있던 시각을 학교의 단위로 넓힐 수 있었다. 5년에 한번씩 정기전보를 하면서, 이수영은 현재 세 번째 학교에서 근무하고 있다.

#### 나) 손연지

손연지는 대입에서 의과대학에서 합격하였지만 피를 보는 것에 대한 두려움이 있었기 때문에 부모님의 권유로 안정적 직업인 초등학교 교사가 되기를 선택하였다. 교육대학 재학 중에는 고등학교와 별반 다르지 않은 교육과정에 실망하여, 재수학원에 등록하여 2주간 반수를 준비하기도 한다. 그러나 끝내 교직이 자신의 길이라는 것을 깨닫고는 자신의 선택에 후회가 없도록 맡은 일에 최선을 다하고자 한다. 초등영어에 대한 전문성을 길러야겠다는 생각에 교육대학원의 영어교육과 석사과정에 입학하기로 결심하였다. 영어 전담교사를 맡으며 해외파견 심화 연수, TEE 교사 인증 등 다양한 영어교육 연수에 참여하였다. 연수 후 2년 여 간 육아휴직을 하면서 슬하에 미취학 아이 둘을 두고 있다. 학부모 · 학생 상담에 관심이 많아져, 현재는 상담전공 대학원 진학을 고려하고 있다. 2번의 전보를 거쳐 현재 세 번째 학교에 재직 중이다. 초등학교 교사의 전문성은 과목 간 연계에서 오는 것이라는 자신의 신념을 뒷받침하기 위해서, 자신이 필요하다고 생각하는 연수에 적극 참여한다.

#### 다) 박용진

경찰 공무원인 아버지, 가정주부인 어머니의 1남 1녀 중 맏아들로 태어났다. 고등학교 입학 후 줄곧 우수한 성적으로 부모님의 기대를 받았으나, 기울어진 가정형편으로 비교적 등록금이 저렴한 교육대학교에 입학하였다. 대학 재학 중에는 사진, 기타, 컴퓨터 동아리 등 취미와 연관된 다양한 과외 활동에 적극 참여하였다. 학군 장교로 임관하여 군역을 마친 그는 공립 초등학교 교사 임용고사에서는 합격하지 못하였지만, 곧 사립재단의 A초등학교에 임용되었다. 박용진은 선배들이 야근으로 업무를 내지 못한 대학원 진학을 하고, 임용 후에도 교사에게 필요한 연수와 커뮤니티 활동에 적극

적으로 참여하였다. 그러나 가장 어린 막내 남교사로 업무 배분과 이에 대한 보상에서 부당함을 느꼈고, 주위 만류에도 불구하고 다른 사립초등학교 B로 이직을 결심한다. 여러 업무의 경험과 자격증을 갖춘 그는 높은 경쟁률을 뚫고 B학교로의 이직에 성공하였고, 이전보다 나은 대우와 인정으로 인해 이직에 만족하고 있다. 현재는 교사 온·오프라인 커뮤니티에서 운영진으로 활동도 겸하고 있다.

#### 라) 정한결

사업을 하는 부모님 슬하에서 2남 중 장남으로 태어났다. 어렸을 때부터 틈만 나면 낙서를 하는 등 그림 그리기를 좋아했다. 그러나 학창시절부터 아버지의 사업 실패로 각종 아르바이트를 하며 학비와 생활비를 벌었다. 교육 대학 졸업과 동시에 군에 입대한 정한결은 안보교육과 공보 업무를 담당하였다. 군 전역 후 공립학교에 임용된 정한결은 교수학습자료를 만드는 교사로 커뮤니티에서 유명해졌다. 이를 눈여겨 본 학부 지도교수의 제안으로 특수교육 전공 대학원에 입학하여, 정한결의 활동 범위가 더욱 넓어지게 되었다. 지금 정한결은 교수학습자료를 제작하는 전국의 초등학교 교사들을 모아 C교사학습공동체를 직접 만들어 운영하면서, 초등학생을 대상으로 한 문제집, 교과서 삽화, 미디어 자료 등을 제작하는 일을 하고 있다. 시간이 없어 학교 업무와 가정에서의 일이 많아 지칠 때도 있지만, 정한결은 무슨 일이든 최선을 다해 노력하고 있다. 초등학교 교사의 전문성이 교수학습자료 제작과 활용에 있다는 자신의 신념을 증명하고자 여러 커뮤니티 활동에 적극 참여하고 있다.

### 3. 윤리적 고려

연구를 시작하기 전 연구자가 속한 대학의 연구윤리위원회(IRB)에서 심사 및 승인(IRB No. 1707/003-019)을 받았다. 연구 참여자 모집과 섭외를

하면서 연구자는 연구 참여자에게 연구 목적과 내용을 설명하였다. 또한 면담의 내용은 휴대폰 2개의 저장 매체를 통해 녹음되며, 한글 파일로 전사된다는 점을 고지하였다. 연구 참여자는 의사에 따라 언제든지 연구 참여 결정을 철회하거나, 녹음 및 전사본의 파기 및 수정을 요구할 수 있다는 점, 연구 후 이 자료들은 폐기될 것이라는 설명을 들었다. 연구자는 수집된 자료가 연구 이외에 목적으로 사용되지 않을 것임을 고지하였다. 연구 참여자들이 모두 자발적으로 연구에 참여하기로 결정하였고, 이 내용은 동의서에 기록되어 있다. 본 연구에 사용된 모든 연구 참여자의 이름과 거주 지역, 근무 초등학교 이름 등 개인정보와 밀접히 관련된 모든 정보는 가명으로 처리되었다.

## IV. 연구 결과

### 1. 교직 입문 전의 초등학교 교사 직업에 대한 의미

직업 정체성은 자신이 속한 집단이나 조직에 의해 자신의 직업에 의미를 부여하는 사회적 정체성(social identity)의 일종이다. 즉, 교사가 직업에 부여하는 의미는 고정되어 있지 않고, 교사가 되었는지 여부에 따라서 달라질 수 있는 것이다. 따라서 경력 중기 초등학교 교사의 직업 정체성이 어떻게 학습되는지 파악하기 위해서는, 교직에 입문하기 전 이들이 갖고 있던 교사 직업에 대한 이해를 우선 살펴보아야 한다. 이로부터 출발할 때, 교사들이 교직에 입문하여 겪는 경험을 통해 의미 부여가 변화하는 양상을 설명할 수 있기 때문이다. 이에 본 장에서는 연구 참여자들이 교직에 입문하기 전, 초등학교 교사라는 직업에 어떤 의미를 부여했는지를 살펴보고자 한다. 이를 통하여 교직 입문 전 후로 직업 정체성을 어떻게 학습해 나가는지를 더 명백하게 포착할 수 있게 될 것이다.

#### 1) “일찍 돈 벌수 있는” 직업

##### 가) “IMF”의 사회·경제적 맥락

연구 참여자들이 진로를 결정하던 시기에 1997년 IMF 외환위기 이후 불안정한 고용이 문제가 되고 있었다. 기업들의 연이은 구조조정 등으로, 공무원의 직업 안정성에 대한 선호도는 급격히 상승했다. 그 중에서도 초등학교 교사는 교육대학교나 사범대학의 초등교육과를 졸업하면 거의 임용이 확실시 되었기에, 초등학교 교사가 되기를 희망하는 학생들이 눈에 띄게 늘어났다.

특히 정한결의 경우, 비교적 가난했던 집안 형편 때문에 취직을 일찍 서둘러야 했다. 그는 고등학교 때부터 안 해본 아르바이트가 없을 정도로 가정 경제에 도움이 되기 위한 노력을 많이 했다. 차압을 의미하는 빨간 딱지를 실제로 보기도 한 “최악의 경험”은 하루라도 더 빨리 취업을 해야겠다는 정한결의 간절함으로 이어졌다.

[정한결02-3] 저는 교대를 빨리 취직하려고 갔거든요. 빨리 취직하려고 갔는데, 좀 불우했던, 가난했던 집안 분위기가. 빨리 취직을 해야겠다. 이렇게.. 특별한 거 없었고. 애초에 재수할 때부터, 모의고사를 봤는데, 성적이 나오더라고요. 아, 이대로 교대를 갈 수 있겠다. 집도 가깝고, 취직을 해야겠다. 그래서 취직을 했어요.

박용진 또한 진로 선택을 하는 당시에는 교직에 “먹고 살기”위한 경제적 인 직업의 의미를 많이 부여했다. 그 당시 박용진은 사립대학의 높은 등록금을 낼 수 있는 여력이 없었다. 그에게는 “보장이 되는” 직업이 필요했다. 더군다나 남은 좁은 선택지 안에서도 그가 희망하였던 영어 중등학교 교사가 되기 위해서는 초등학교 교사보다 높은 경쟁률을 뚫고 시험에 합격해야 했다. 수 천만 원에 달하는 기부금을 내고 사립학교에 임용되는 방법이 있었지만, 그에게는 불가능했다. 따라서 박용진에게 유일하게 남은, 일찍 취직할 수 있는 방법은 교육대학교에서 비교적 저렴한 등록금으로 졸업하여 초등학교 교사가 되는 것이었다.

[박용진01-2] 고등학교 2학년 때쯤 말부터. 아버님이 무튼, 뭐가 집에 문제가 생겼어요. 보증 그런 게 생겨가지고. 아버님이 고3때 정도에, ‘아들아. 공부를 잘 해도, 사립대는 보내줄 수 없으니, 국립대를 가야 된다.’ 그런 선택지가 많이 없는 거죠. ... 수준을 낮춘 상태에서 갈 수 있는 선택지가 많지 않았는데, ... 막연하게 인제, 문과 이런 텔 가서, 공부를 한다는 게 좀. 보장이 안 되는 내 환경에서, 미래보장이 안될 것 같고. 그 당시에 우리학교에, 여자 선생님이 네가 선생님이 되고 싶으면, 사대를 가지

말고, 교대를 가라고 무조건, 무조건 그쪽으로 가라고 하더라고. 왜냐하면 사대 나와서 선생님 되기가 되게 힘들다. 또 그때도, 사대는 되게 힘들었던 시절이거든요. 아니면 우리 고향 같은 경우만 해도, 기부금 한 5 천만 원씩 그때 당시만 해도, 5 천만 원. 제가 기억하기론.

손연지도 마찬가지로 IMF이후 상황에서 진로 선택의 기로에 서게 되었다. 이미 의과대학에 합격했으면서도 의사라는 직업에서 피를 보는 것이 두려웠던 손연지는 교사가 되기로 결심한다. 입학 후에 손연지는 수업 선택의 자유가 없는 교육대학교 생활에 실망하여, 2주간 재수학원에 등록해 공부하기도 한다. 그러나 손연지는 IMF 직후의 취직이 어려운 사회 분위기를 경험하고는 다른 직업에 대해서는 생각하지 않게 되었다.

[손연지01-1] 대학 입시에서 나의 전공을 선택할 기회는 있었는데, 그때 당시에 IMF 이후 얼마 된 지 안됐을 때고, 나도 안정적인 직업이 괜찮다고 생각했고, 무엇보다 의사라는 직업을 내가 잘해낼 것 같다는 자신이 없었기 때문에 대체로 선택한 거예요... 그 이후에는 다른 진로에 대해서 사실 크게 생각해보지 않았어요. 교대에서 다 같이 모두들 똑같이, 하나를 위해서 공부를 계속 하니까. 이거 말고 다른 길이 있다고 생각해보질 않았고, 사실 사회적인 분위기가 교대 나와서 교사 말고 다른 직업을 가질 분위기가 아니어서. 다른 선택지를 생각하질 않았던 거 같아요.

#### 나) “부모님”을 만족시켜드릴 수 있는 “안정적인” 직업

연구 참여자들에게 ‘부모님’은 직업에 의미를 부여하는 맥락이 되었다. 의미의 정도는 달랐지만, 부모님을 만족시켜드릴 수 있는 직업은 네 연구 참여자들의 상황에서 무시할 수 없는 대상이었다. 손연지의 경우 대학 입시 전엔 교사가 되겠다는 의지가 없었고, 안정적인 직업으로 교사가 괜찮다는 생각만 하고 있었다. 손연지의 생각에는 “안정적인 직업”에 대한 부

모님의 권유도 작용하였다. 결국 손연지는 경제적인 요인과는 별개로, 결정적으로는 부모님의 권유에 따라 교육대학교에 입학하게 된다. 이는 부모님의 강권이 아니라, 피를 보는 것이 두려웠던 스스로의 판단에 의해 손연지가 차선으로 결정한 것이기도 하다.

한편, 정한결의 경우에는 진로 선택에 부모님을 기쁘게 해드려야겠다는 생각이 크게 작용하였다. 그가 교사가 된 후, 지은 책 『교사동감』에 드러난 시인 아버지의 이야기 또한 부모님을 생각하는 마음을 보여주고 있다. 그에게 있어 교사라는 직업은 일차적으로 집안 경제에도 도움이 되는 길이었지만, 부모님의 경제적 부담을 덜어드리고 만족시켜 드리고 싶은 정한결의 마음에서 비롯된 선택이기도 했다.

[정한결02-5] 현실적인 것도 그렇지만, 음... 그러니까 약간 그렇잖아요. 부모님들은 자식이 좋은 대학교 가는 걸 좋아하잖아요. 그런 게 좀 강했고요. 부모님들이 별로 재미가 없으니, 내가 그 길로라도 기쁘게 해줬으면... 그래서 굉장히 실제로 기뻐하셨고요. ...아버지 저 교대가요 했더니. 마흔 살에 교장 해야 그러셨어요. 그거 자체도 도움이 되었던 거 같아요. 아, 좋은 대학교 가서 부모님 기쁘게 해드려야겠다. 빨리 취직해서 집안 경제에 도움이 돼야겠다. 이렇게.

비슷한 맥락에서 박용진에게 초등학교 교사라는 직업은 어렸을 때부터 높았던 부모님의 기대를 만족시킬 수 있는 직업이라는 의미가 컸다. 동생에 비교해 상대적으로 공부를 잘했던 그에게 부모님은 많은 교육비를 투자했다. 고등학교에 입학할 때에는 다른 지역의 고등학교에서 스카우트 제의를 받기도 하여 아버지에게 큰 자랑거리가 되었다고 한다. 빚보증으로 가정 경제가 힘들었을 때에도 그는 스스로가 “엄마의 자존심”이었다고 말한다. 특히 경찰 공무원이셨던 박용진의 아버지는 안정적인 직업을 권유했다. 따라서 박용진에게 교육대학교에 입학하여 저렴한 등록금으로 일찍 사회생활을 시작할 수 있는 것은 부모님께 큰 만족을 드리는 선택이었다. 단기적으로 큰 돈벌이가 되지는 않더라도, 장기적으로 실직의 위험이 없는 교사

직업을 선택하는 데에 부모님의 영향이 있었던 것이다. 이처럼 경제적 기반이 취약했던 박용진의 사회·경제적 맥락은 부모님을 만족시키려는 박용진의 선택과 맞물려 초등학교 교사를 안정적인 직업으로 이해하는 결정적인 이유가 되었다.

[박용진02-10] 우리 엄마는 이게 엄청 자존심인거지 엄마의 자존심. 그래서 엄마가 무리하게 교육비를 나한테 많이 투자했지. 동생은 공부를 못해요...나만 공부를 했고. 암튼 그래서 그런 게, 이제 좀 뭐라 그럴까. 계속 그 인생이 갖고 가는 거 같애. ... 만약에 교육이나 투자하고 공부했듯이 그쪽으로 공부를 했으면 다를 텐데, 투자를 해도 망하고, 땅 사도 쓸 데 없는. 주식해도 망하는. 그래서 주식도 안하고, 크게 뭐 워낙 자산이 없으니, 부동산 이런 것도 관심이 없고, 내가 어느 정도로 자리 잡고 살지 정도만 관심이 있는 거지.

## 2) “잘 전달하는” 직업

교직 입문 이전에 네 연구 참여자들은 그 성격이 조금씩 다를지라도, 대개 초등학교 교사가 어떤 옳은 것을 “잘 전달하는” 직업이라고 이해하고 있었다. 그러나 교직 입문 이전의 ‘잘 전달하는 교사’에 대한 이해는 대학 시절을 기점으로 의미가 조금씩 달라지고 있었다. 현재 우리나라 교육 대학 및 일부 사범 대학 초등교육과는 초등학교 교직 입문에 필수적인 2급 정교사 자격증을 독점적으로 발급할 수 있고, 그를 위한 교육과정을 별도로 운영한다. 초등학교 교사라는 직업은 연구 참여자들의 대학 입학의 여부, 각자의 생애경로에서 이런 시기적 특성에 따라 조금씩 다른 의미로 해석됐다. 본 장에서는 교직 입문 전 교사들이 시기별로 초등학교 교사 직업에 의미를 어떻게 다르게 부여했는지를 살펴보도록 하겠다.



## 가) 대학 입학 전 : “지식 전달자”

손연지의 회상에서 알 수 있는 바와 같이, 초등학교 교사의 의미는 중·고등학교 때 자신이 경험한 선생님들의 모습에서 비롯되었다. 학생 입장에서 바라보는 교사는 “효율적으로” 내용을 가르치는 사람이었다. 주어진 시간 안에 전달해야 하는 내용을 많이 전달해야 하는 것 이상의 의미를 갖고 있지 않았던 것이다. 이와 동시에 교사가 가르쳐야 할 지식은 “정확성”도 당연히 따라야 하는 것으로 생각하고 있었다.

[손연지04-1] 교대 입학 전에는, 효과적인 지식의 전달이었던 것 같아요. 조금 더 같은 내용을 가르치더라도, 더 효율적으로 쪽쪽 머리에 박히게 가르치는 것? 왜냐면 내가 그때까지 갖고 있던, 선생님에 대한 이미지는, 중·고등학교 때의 이미지가 큰 거 같아요. 사실 나 초등학교 5학년 때 선생님이 굉장히 기억에 많이 남는데, 열정적으로 가르치고, 애들에게도 많은 열정을 쏟았는데, 그 선생님도, 그렇게 공부를 열심히 가르쳤어요. 애들 남겨 가면서, 그때 다 그랬잖아요. 그러니까 내가 교대 입학 전까지 어쨌든 선생님이라면, 지식을 잘 전달해야 된다고 생각했어요. 그 내용의 정확성도 있겠죠? 근데 정확성은 당연히 따라야 되는데, 내가 생각할 땐 학생입장이었으니까. 좀 더 효과적으로, 같은 내용을 가르쳐도, 귀에 쪽쪽 박히게 가르쳐주는 사람. 그런 사람이 선생님이라고 생각했던 거 같아요.

박용진도 지식 전달을 중요한 교사의 역할 중 하나로 인식하였다. 나아가서 그는 “못 가르치는 사람”에 대한 나름의 기준도 가지고 있었다. 일례로 그는 “이 시간은 자는 시간이다”라는 생각을 하며, 특정 교사의 수업을 거부했던 기억도 가지고 있다. 그 때 당시 박용진의 생각으로는 교사가 “나보다 못하다”라는 인식이 있었기 때문이다. 고등학교를 2등으로 들어간 박용진은 “모의고사 기준 400점 만점에 393점”을 받고, “00광역시 영재교육원”을 수료하는 등 높은 학업 성취를 보였다. 즉, 못 가르치는 교사를 “알보는” 등 낮게 평가할 만큼, 교사란 잘 가르치는 사람이라는 의미 부여가

명확했다.

[박용진03-1] 교대 입학 전에는, 일단 학창시절 선생님에 대한 기준이 잘 가르치냐, 못 가르치냐였어요 솔직하게 얘기해서. 솔직히 되게 못 가르치는 사람은 되게 알았어요. 그런 게 있고, 나보다 못한다는 생각을 했을 정도로. 물론 오만한 생각이지만, 이 시간은 자는 시간이다. 간혹 가다 사립은 나이든 선생님. 그래서 첫 번째로 교사는 잘 가르치는, 잘 가르쳐야 하는 사람이다라는 생각을 했던 거 같아요.

#### 나) 대학 입학 후 : “가치 전달자”

교사의 역할에 대한 생각은 대학교에 입학 후 더 구체화되는 모습을 보인다. 정한결의 말처럼 단순하게 학습지도 중심으로 교사의 역할을 파악하던 것에서 벗어나 교사가 전달하거나 해야 하는 바에 대한 해석이 더 폭넓어진 것이다. 교육대학교에 입학한 후 정한결은 학생들을 사랑하는 것도 교사의 중요한 역할로 인식하게 되었다. 이 시기에 정한결이 생각하는 전달해야 할 것의 기준은 “내가 옳다고 생각하는 것”이었다.

[정한결02-7] 고등학교 땐 진짜 교사에 대해 생각이 없었고, 고등학교 때 내가 본 선생님들은 학습지도 쪽? ‘진짜 더럽게 못 가르친다’ 이런 생각이 든 적도 있었어요. 그런데 교대 입학 후에는 아무것도 모르니까, 아이들을 사랑하고 막 그런 것들. 교사가 가치전달자였던 거 같아요. 생활지도. 학습지도보다는. 가치전달이란 거 자체가, 내가 옳은 걸 아이들에게 전달하는 건데. 이때만 해도 약간 절대론적. 그게 있었어요.

박용진의 경우에도 대학에 입학한 후 교사가 전달해야 하는 것의 범위가 점점 넓어졌다. 교대를 입학할 당시, 그는 막연하게 “교과서의 것”을 가르치는 사람으로 교사를 생각했었다. 박용진은 경제적인 의미로서 직업을 생

각했을 뿐, 이전에 교사 역할과 관련된 직접적인 경험을 하지 않았다. 박용진이 감명을 받은 이상적인 교사의 모습도 갖고 있지 않았다. 그러나 교사 역할에 대한 생각은 교대 입학 후에, 특히 실습을 하면서 조금씩 바뀌었다. 즉, 단순한 지식 전달자라는 교사에 관한 이전의 이해가 단순히 지식을 전달하는 데 그치는 것이 아니라는 쪽으로 변화하는 과정이었다고 할 수 있다. 박용진은 생활지도 등 배운 내용을 바탕으로 학생들이 가치를 형성하는 과정에서 교사가 학생들을 이끌어야 한다고 생각하게 되었다. 그는 이 경험을 “시기적으로 느끼는 게” 있기 때문이라고 설명한다.

[박용진03-4] 학창시절에 교사로서의 롤 모델도 없었던 거 같아요. 딱히 이 사람들처럼, 이런 교사가 되어야겠다. 이런 것도 없었고. ... 교대를 입학하고 나서도 지식 전달자였고, 그러다가, 지도자로 좀 갔던 거 같아요. 내가 이끌어야 되는구나. 근데 사실 이게 복합적인 개념이지 딱 잘라 말하긴 어렵죠. 근데 이런 개념이 더 있다고 할까? 더 많이 ... 교생을 하면서 만난 선생님들이 대체로 잘 이끄는 선생님들이 많았고. 그런 모델링을 했던 거 같아요. 대체로 그런 사람들이 교생실습을 하니깐. 그랬던 거 같아요. 다들 그러지 않을까 싶어요. 그런 시기적으로 느끼는 게 있으니까.

박용진, 정한결의 교사 역할에 관한 이해는 대학 입학을 전후로 비슷한 양상으로 확장됐다. 이들은 교육대학 입학 전, 학창시절 보아왔던 교사의 역할에 관한 생각을 바탕으로 교사가 지식을 전달하는 데 의미를 부여했다. 한편으로는 경제적 유인인 “안정적 직업”으로 인식되는 교사를 선택했다. 이후 교육 대학에 입학하고서는, “전달하는 교사”라는 이해가 가치 전달 혹은 생활지도 등으로 좀 더 폭넓게 확대된다. 한편, 부분적으로는 초등학생에게 맞춘 교수법 등을 알게 되면서, 전달 방식이 더 다양할 수 있음을 알게 되기도 했다. 박용진에게 실습은 지식 전달자에 그쳐있던 직업 의미가 지도자라는 좀 더 포괄적인 의미로 바뀌는 결정적 계기가 되었다. 이를 통해 박용진이 말하는 것과 같이 교사의 생애경로 상에서 “시기적으로” 느끼는 직업에 대한 의미가 조금씩 달라진다는 것을 보여준다.

### 3) 해 보지 않은 직업에 대한 “막연한” 기대

#### 가) “인격적 모범”

연구 참여자들에게 교사는 무엇인가를 전달하는 역할 외에도 “인격적 모범”이라는 기대가 있는 직업이었다. 예를 들어 손연지는 초등학교 5학년 때 담임 선생님을 비롯한 은사님들의 모습을 통해 교직에 대한 생각을 정립했다. 그 선생님이 인격적으로 갖추고 있었던 끈기와 열정 등이 모범이 되었기 때문이다. 그 이후에도 고등학교 은사님에게서 보았던 모습들은 학창 시절을 거쳐 교사 역할에 대한 막연한 기대를 갖게 하였다. 비록 이 때에는 교사가 될 생각이 없었지만, 손연지는 막연하게 교사에 대해 기대했던 모습들에서, 스승이란 말이 갖는 “인격체”적인 측면을 인식하고 있었던 것으로 보인다.

[손연지05-1] 초등학교 5학년 때 선생님이 굉장히 열정적이셨어요. 애들한테 잘해주기도 하시면서, 어마어마하게 무서웠는데, 애들한테, 공부를 정말 열심히 시켜주었어요. 지금 생각해 보면, 그분이 엄청난 끈기와 열정을 갖고 했던 거 같아요. 그걸 보면서, 교사는 저렇게 해야 되는구나 라고 생각했고. 학창시절의 롤 모델이라고 해도 내가 고등학교 학생일 때, 많은 선생님들하고 생활해 가면서 교직에 대한 나의 생각이 정립이 되었던 거 같아요. 하지만 그 때 내가 선생님이 될 거라고 생각했던 건 전혀 없었고. 그냥 선생이라면 이래야지 라는 생각에 대한 정립이 되었던 거 같아요. 전체적으로 내 경험에 의해서 순전히 좌우 되어서, 이 관이 바뀌게 된 거 같은데. 음... 교대 입학 전까지는 선생님이 이제 막연하게 생각했을 때, 어떤 잘 가르치는 능력을 가지고 있는 지식 전달자라고 했잖아요? 그때 당시에 선생님이라고 하면, 지금과는 다르게, 사회적으로 상대적으로 그래도 지금보단 좀 더 높은 위치에 있었던 거 같고. 그 다음에 선생님이 어쨌든 가르치는 모습이. 지식 전달자. 전문직으로서의 모습뿐 아니라, 그 선생님 자체가 하나의 인격체로서도 좀 된 선생님을.. 좀 멋있게 우러러 보는 경

향이 있었던 거 같아요.

이수영의 경우는 교육 대학이 아닌 일반 대학교의 사회교육 전공이라는 점에서, 직업에 대한 의미 부여에 독특성을 드러낸다. 이수영에게는 상대적으로 경제적인 측면에서 교사 직업이 매력적으로 보이지는 않았다. 월급을 많이 받고 싶다면 애초에 이 직업을 하지 않았을 것이기 때문이다. 그보다 이수영은 대학 입학 이전에는 비판적인 사고방식을 갖춘 선생님처럼 되고 싶었다고 말한다. 고등학교 때 존경했던 선생님을 통하여 이수영은 지식, 가치 전달 등의 역할은 물론이고, 교사 개인의 성품이나 사고방식에 대해서도 나름의 이상향을 만들어왔다. 즉 교사가 “만능인”일뿐 아니라, “성직자”라고 할 만큼 도덕적으로도 이상적인 교사상을 가지고 있었다.

[이수영01-1] 교사 자체로는 사실 고등학교 때 존경하는 선생님이 사회 선생님이셨고, 지식, 학습, 학급경영, 성품 측면 모두에서 모두 존경했었던 거예요. 그래서 그 사람을 닮고 싶다는 마음에서 사회 교사가 되고 싶었어요. 사회교사는 어떤 측면에서 비판적이고 생각이 깨어있다는 느낌. 역사, 사회선생님은 지식을 가르치는 걸 넘어서서 학생들과 되게 끈끈하고 보기 좋은 모습이 있었어. 다른 선생님과 차별화되는. 그래서 선생님이 비판적인 사고방식이 되게 좋아보였고

[이수영03-1]교사가 되기 전에는, 선생님은 그야말로, 성직자라는 생각을 많이 했던 거 같고. 정말 도덕적으로 완벽하고, 우리가 교사에 대해 가지고 있는 환상이 있잖아. 선생님은 지식적으로도, 도덕적으로도 완벽하고, 선생님의 말은 틀림이 없고. 그런 식으로 생각을 했었던 거 같고.

정한결은 오히려 교사의 직업을 미리 경험했었다면 교육 대학에 오지 않았을 거라고 말할 정도로, 교직 입문 전에는 교사의 역할에 대해 정확하게 알지 못하였다. 정한결이 자신의 직업에 대해 구체적으로 의미를 부여하게 된 것은 교육 대학 입학 후였다. 교육대학교 학생인 예비 교사 또한 교사라는 집단에 소속될 준비를 하는 사람이며, 그에 걸맞은 역할을 준비해 나

가는 과정에 있기 때문이다. 정한결은 입학한 이유와는 상관없이 교사가 되기로 결심했다면 그 기대에 걸맞은 행동을 해야 한다고 생각했다. 술을 먹고 길바닥에서 자거나, 싸우는 행동들도 “절반인 선생님”인 정한결에게는 절대 해서는 안 되는 행동이었다.

[정한결02-3] [연구자] : 교대에서 배우기 이전의 경험들 중에서 교사의 직업 정체성을 형성하는 데 작용했다고 생각하는 것이 있는지?

[정한결] : 음 거의 없는 거 같아요. 왜냐면, 전 경험들도 많이 안 해봤고, 오히려 해 봤으면 교대를 안 왔을 거 같아요. 오히려...딱 정체성 형성한다는 거 자체가 대부분 교대 이후에 형성된 거 같아요. 그리고 교사를 하면서, 생기는 거 같기도 하고. 그 전에는 별로 없었고,

[정한결02-17] 솔직히 가르치는 거 좋아해서 교대 오는 사람들 얼마나 많겠어요? 그거 인정하고 가야지. 그냥 솔직하게 취직하려고 왔고, 그러면 되지. ... 대신 그 생각을 해야죠. 항상 내가 얘기하는 게. 교대 입학하면, 절반은 선생님이예요. 이유야 상관없는데. 일단 왔으면, 절반은 선생님이니깐, 술 먹고 길바닥에서 자지 말고, 싸우지 말고요. 이제 주먹질하고, 싸우지 말고, 그 얘기 항상 해주거든요. 그러니까, 저도 그렇게 했는데.

## 나) 해보지 않아 “문자로만” 이해한 직업

위에서 드러나는 것처럼 대학 입학, 경제적 배경 등에 의하여 개인의 생애별로 교사의 역할에 대한 의미는 조금씩 다르게 부여되었다. 그러나 연구 참여자들이 교직 입문 이전에 가지고 있었던 교사 정체성을 관통하는 공통된 특징이 있다. 바로 실천적인 측면이 부재한 채로, 막연하게 교사의 역할을 이해하는 데 그쳐 있었다는 점이다.

손연지는 기존에 의미를 부여하던 지식 전달 외에 존재하는 생활지도, 기본 생활습관형성 등의 교사의 다른 역할에 대해, 대학생 때도 “전혀 감이 없었다”고 회상한다. 직접 교사가 되어 역할을 수행해 보지 않은 상태

에서 대학에서 배우는 문자로만 교사의 역할을 이해했기 때문이다. 따라서 손연지의 교사 역할에 대한 이해는 전달하는 직업과 막연한 인격적 모범에만 그쳐 있었다. 하지만 실제 교사 역할은 이 둘 외에도 생활지도, 상담 등을 포함한다. 따라서 손연지는 교직 입문 후에 다양한 역할들이 추가로 요청되면서 자신이 생각하던 기존 교사 역할 간 “역학 관계가 바뀌었다”라는 생각을 갖게 되었다.

[손연지04-3] 그냥 문자로만 이해했어요. 그 전까지 입학 전까지 갖고 있던 선생님에 대한 정체성을 효과적 지식의 전달이 교사의 정체성이라고 여겼다면, 그 생각도 교대 입학 후에 계속 갔던 거 같아요. 그때 배웠던 글자를 되새겨보면, 전인적인 교육을 해 줘야하고, 아이들에게, 생활지도와 기본 생활습관형성과 기초학력을 길러주어야 된다고, 나왔잖아요? 그렇게 이해는 했어요. 근데 그걸 내가 외우고, 공부를 했지만, 그거에 대한 전혀 감도 없었고. ... 내가 생각하는 효과적 지식의 전달만하는 게 아니라, 선생님이 다른 부분도 생각하고 있단 거에 대해서는 전혀 생각 못했거든요? 생활지도? 상담이란 건 전혀 생각을 못했거든. 근데 교대 입학 후에 그런 부분을 선생님이 생각해야 된다는 걸 알고는 있었으나, 그냥 문자로만 이해했던 거 같아요.

이수영도 사범대학에서 초등교육과를 복수전공으로 공부하면서 교사 역할에의 막연한 기대에 어긋나는 교사들에 대해 인식하게 되었다. 사범대학의 교육과정상 무사안일에 빠진 선생님 등을 비판하는 과제를 하게 되면서, 이수영은 교사들이 정체되어 있다는 생각을 많이 했다. 그 과정에서 교직 입문 전의 이수영은 자신의 이상과 다른 교사 역할을 이해 할 수 없었다. 실천은 해보지 않은 상태에서 교육과정상의 “문자로만” 초등학교 교사의 역할을 기대했기 때문이다.

[이수영03-1] 지금 생각해보면, 그때 교수님들이 그리고, 혹은 그 커리큘럼이 의도 했던 바는 지금 문제가 있어서, 바꾸어야 한다가 아니라, 더

나은 교육환경을 위해 우리가 어떻게 해야 하는지. 미묘한 뉘앙스의 차이가 있잖아. 그거였던 거 같은데, 그때는 아직 어려서. 이게 더 나은 교육환경. 적어도 나는 더 나은 교육을 위한 교사의 모습이라기보다는, 지금 문제가 있고, 약간 그런 식으로 생각을 했던 거 같아. 내가 다른 사람은 몰라도, 적어도 내가 받아들이기에는 그랬던 거 같아. 그래서 그때는 기존의 교사 모습에 대해서 약간 비판적이었지.

한편 박용진은 교육대학교에서 배운 과목들보다, “실습”을 통해 막연하던 교사 정체성을 더 구체화시켰다. 수업 준비의 필요성, 교사가 얼마나 바쁘게 대한 간접 경험을 통해 박용진은 부속 초등학교 교사들이 가진 “자부심”을 느낄 수 있었다. 그러나 길지 않은 몇 주간의 교생실습 기간으로는 교사의 역할 중에 “수업”이라는 일부만을 경험할 수밖에 없었다. 따라서 교직 입문 전의 경험은 실제의 교사 역할과는 어느 정도의 괴리가 있을 수밖에 없었다.

[박용진03-2] 교대 입학 후에는 솔직히 크게 생각이 없었고, 교대를 오긴 왔는데, 이 초등학교 선생님에 대해서 처음에 실습 나가기 전까지 약 1년 반 정도는 거의 그런 개념이 없었고, 잘 배워야 잘 가르친다는 개념이 별로 없었고, 과목들도 교양 이런 게 되게 많다보니까 그냥 그런가보다 했고. 이제 실습을 나가 애들을 보고 나서 그런 게 생겼어요. 처음엔 관찰 실습을 하거든요 2학년 2학기 때, 아 선생님들은 바쁘구나. 손이 되게 많이 가는구나 애들한테. 그리고 우리 교생들은 수업을 잘해야 되니까, 수업에 관련된 그런 것들을 잘해야 되는구나 하는 걸 그때 처음으로 배웠고, 수업은 준비를 많이 해야 되는거구나라는 생각을 했던 거 같고.

결국 연구 참여자들이 초등학교 교사라는 직업에 기대했던 의미들은 교직 입문 전의 개인적 특성만이 아니라, 사회·경제적 맥락에서의 경험에 의하여 형성되었다고 할 수 있다. 이는 교사가 되기 이전의 경험이 교사의 교수행위에 대한 관점과 태도를 형성하는 데 영향을 미친다는 Ball과 Goodson(1985)의 연구 결과와도 일치한다. 연구 참여자들이 교사 직업에



부여하는 의미를 통해 우리는 교직 입문 이전 교사들의 초등학교 교사 정체성에 대한 세 가지 역할 기대도 엿볼 수 있었다. 하나는 지식 및 가치 전달자로서의 전문성이고, 두 번째는 이러한 직업을 수행함으로써 개인에게는 사회·경제적 맥락에 대응할 수 있는 경제적 수단이 되는 직업이라는 점이다. 마지막으로 교사의 인격적 모범은 경험이 없이 막연한 기대에 근거하고 있다는 점이다.

나아가서 교직 입문 전 연구 참여자들에게 교사라는 직업에 관련하여 의미를 형성할 수 있는 실천 경험이 부재했다는 점에 주목해야 한다. 자신의 직업 역할에 의미를 부여하는 것이 교사의 직업 정체성이라는 점을 고려할 때, 교직 입문 후 이들의 경험도 반드시 고려되어야 할 것이다.

## 2. 교직 입문 후의 직업 정체성 경험과 대응

지금까지 살펴본 바와 같이 교직 입문 전의 네 연구 참여자가 초등학교 교사 역할에 부여한 의미는 각자가 겪었던 경험에 따라 조금씩 차이가 있었다. 그렇다면, 연구 참여자들이 교직에 입문한 뒤에 갖게 되는 경험에서는 어떠한 직업 정체성이 드러나게 되는지 살펴볼 필요가 있다. 본 연구는 경험에 의미를 부여하는 학습의 관점에서 직업 정체성 형성을 살펴보고자 한다. 그러기 위해서는 삶의 경험 맥락에서 연구 참여자들이 의미를 부여하는 직업 정체성이 무엇이고, 그에 따른 연구 참여자들의 대응 양상이 어떠한지를 살펴볼 필요가 있었다. 그 결과 연구 참여자들은 첫째, 단순히 “잘 전달하는” 역할이 좌절되는 경험을 겪으면서, 학습 지도자의 직업 정체성이 과목 간 연계와 재구성의 전문성을 갖춘 것으로 변화한다. 둘째, 상담 및 생활 지도자의 직업 정체성이 학부모를 포함한 가정과 밀접한 연관이 있다는 것을 알고 이에 대응하게 된다. 셋째, 학교 조직과 사회에서 좌

절을 경험하며, 이에 대응하여 자신의 직업을 외부가 아니라 스스로의 “자아실현”의 의미로 정립해 나갔다. 넷째, 완성된 모범이라고 생각하던 초등학교 교사 정체성을 동료교사와의 상호작용을 통해 실제로 경험하면서, “가치관”을 가지고 고민하는 교사의 직업 정체성으로 변화하게 되었다. 이 네 가지는 연구 참여자들이 자신의 역할에 부여하는 의미를 변화시키며, 초등학교 교사의 직업 정체성 형성으로 이어지고 있다.

## 1) 학습 지도자 정체성 : “잘 배울 수 있게” 하는 직업으로

### 가) 학생에게 “잘 전달하는” 역할 돌아보기

무엇보다도 가르치는 학생들과의 경험은 교사가 교직 입문 후에 직업 의미를 형성하는 데 결정적 영향을 미친다. 특히 초등학교 교사는 담임 제도의 특성상 교과목 시간을 제외한 쉬는 시간, 점심시간 등 대부분의 근무 시간을 교실에서 학생들과 함께 한다. 그만큼 이들이 기존에 부여한 직업의 의미가 변화하는 데에는 학생들과의 상호작용이 중요한 맥락으로 작용하였다. 연구 참여자들은 직접 학생들에게 전달하는 직업으로서의 역할 수행하는 과정에서 수많은 좌절에 직면하였다. 그리고 이러한 좌절은 기존의 잘 전달하는 역할에 기대하던 기존의 초등학교 교사 의미에 균열을 가져왔다.

일례로 박용진은 “잘 전달하는” 초등학교 교사의 역할에서 좌절을 경험하면서 자신의 직업 정체성에 의문을 품게 되었다. 과연 잘 전달하는 것이 무엇인지, 그리고 내가 전달하는 지식이나 가치가 과연 옳은지에 대해 좌절을 느끼게 되는 일련의 사건이 있었기 때문이다. 경력 초기에 박용진은 학습 지도자로서 자신의 역할을 다하고 싶어도 전혀 무지한 신규교사로서의 좌절을 경험했다. 무기력에 빠져 있거나, 공부를 안 하려는 학생들에게 어떻게 대처해야 할지를 몰랐던 것이다. 대학 재학 시절 글을 통해 이러한 학생들에게 어떻게 대처해야 하는지에 대해서는 배운 경험이 있지만, 실제

로 만나게 된 현실의 학생에게는 박용진의 “잘 가르치려는 노력”이 통하지 않았다. 이러한 경험을 통해 박용진은 “이게 아닌 것 같다”라는 생각을 하면서, 자신이 할 수 있는 학습 지도자로서의 역할이 무엇인지에 대해 고민하게 되었다.

[박용진01-10] 신규교사 때, 좀 나를 당황하게 만든 아이들. 무기력하거나, 공부 안하려고 하거나, 이런 아이들에 대해서, 전혀 무지하잖아요. 어떻게 이끌어줘야 되는지. 그런 걸 몰랐던 시절이었죠. 그럴 때 쯤. 쯤 힘들었죠, 그때. 이게 아닌 거 같은데.. 아닌 거 같은데.

학생들과의 상호작용에서 겪는 좌절은 손연지의 면담에서도 드러난다. 손연지는 학습 지도자로서 학생들에게 교육과정의 내용을 잘 전달하고자 많은 노력을 했다. 학생들이 재미를 느낄 수 있도록 손연지는 갖가지 수업 자료 준비에 열을 올렸다. 그런데 심심치 않게 손연지는 학생들로부터 “저거 선행 아니에요? 가르치면 안 되죠!” 혹은 “재미없어요!” 하는 이야기를 듣게 되었다. 이런 학생들의 반응은 지금껏 갖고 있던 잘 가르치는 역할에 대한 열정만큼이나 손연지에게 큰 좌절의 경험으로 남아 있다. 심지어 손연지는 학생들에게 “교사를 존중하는 느낌”이 없을뿐더러, “교사를 감시해야겠다는” 의지가 느껴졌다고 말한다.

그러나 손연지가 느낀 좌절감은 기존에 갖고 있던 교사 직업의 기대에 균열을 주었을 뿐, 잘 전달하는 역할이 갖는 의미 자체를 부정하는 것으로 이어지지는 않았다. 오히려 손연지가 학생들과의 상호작용에서 경험한 좌절감에서 “빠져 나와야겠다”고 결심하는 계기가 되었다. 교사로서 자신 있는 수업을 더 연구해서, 손연지 스스로가 학습 지도자로서 학생들에게 몇몇해지는 방법을 강구하게 되었기 때문이다. 손연지는 학습 지도자 역할 수행에 도움이 될 만한 경험에 어떤 것이 있을지를 찾게 되었다. 이를 통해 손연지는 기존에 가지고 있던 잘 전달하는 역할이 구체적으로 어떻게 변화해야 되는지에 대해 고민하게 되었다.

[손연지01-5] ‘어우 선생님, 저거 선행 아니에요? 가르치면 안 되죠!’ 하는 이야기도 2학년한테서 들었거든요. 아니면 뭐, ‘이렇게 하면 선생님, 나중에 우리 집에 가서 다 말할 거예요.’ 그런 얘기도 들어보고... 이런 분위기에서, 아직도 좀 그 좌절감에서 나오질 못했는데. 경험이 쌓이거나, 내가 배웠던 걸 적용하면 재미가 있겠죠?

이수영도 자신이 열성을 다해 가르친 제자들이 몇 년이 지나고 나면 “천태만상”의 모습으로 바뀌는 것을 보고 잘 전달하는 역할의 의미에 균열을 겪게 되었다. 가르칠 당시에는 미처 생각하지 못했던 학생들의 가능성이 나중에 발휘되기도 하고, 또 학교생활을 잘할 거라 생각했던 학생이 어느 날 학교를 그만 두었다는 소식이 들리기도 했기 때문이다. 이수영은 자신이 옳다고 생각하는 지식이나 가치를 전달하기 위해, “세련되지 않은” 방법으로 목소리만 높이던 예전의 자신을 오히려 미성숙하다고 생각하게 되었다. 실제로, 방과 후에 남겨서 학습할 내용을 더 잘 전달하려고 노력했던 이수영은 학생들이 “낙인효과”로 “기만 죽었다”는 것을 경험했다. 경험보다도 열정이 앞서, 학업 부진 문제를 해결하고 지식을 전달하려는 노력들이 학생에게 어떤 결과를 가져올지에 대해서는 경력 초기까지만 해도 잘 알지 못했기 때문이다.

[이수영 03-20] 학습 부진에 대해 반드시 탈출시켜야 된다는... 그것으로부터 내가 자유롭지 못했어. 엄청 그랬어. 2년차 때까지 그랬던 거 같애. 근데 한 명도 개선된 애가 없어. 방과 후에 남는 것도 그런 식으로 약간 낙인효과가 있을 거고. 근데 그렇게 했음에도 불구하고, 개네들은 그렇게 잘하지 못했어 다. 그냥 기만 죽었지.

이수영은 일련의 좌절들을 경험하면서, 열정을 쏟아 “격한 방법”으로 지도하는 것이 학생에 따라서는 옳은 방향이 아닐 수도 있음을 알게 되었다. 초등학교 교사 역할의 의미가 지식을 전달하는 것만이 아니라, 학생이 성공 경험을 통해 자존감을 가질 수 있도록 해주는 데 있다는 것을 깨닫게

된 것이다. 이에 대해 이수영은 “속도가 아닌 방향이 중요하다”고 지적한다. 학생이 지식을 빨리 습득하도록 하는 것이 아니라 언제든 올라갈 수 있도록 성공하는 경험을 만들어 주는 데 있지 않는가 하는 반성을 하게 된 것이다.

[이수영01-16] 옛날에는 격한 방법 써야 되고, 내가 아는 게 전부라고 생각했다면, 근데 그게 아이들에게는 열정인지 모르겠는데, 지금의 나는 그게 오히려 미성숙하게 보이거든. 세련되지 않은 방법이라는 생각이 들어. 그렇게 내가 생각하지 못한 어떤 가능성이 있을 수도 있고. 속도가 중요한 게 아니라, 방향이 중요한 건데. 속도에 신경을 쓰다보면, 아무래도 방향이 좀 부작용이 생길 위험이 더 높지. 그런 경험도 있었고. ... 그래서 그 때, 일단 나의 능력에 부재도 생각을 했고, 그 아이들이 초등학교 때 겪게 되는 가장 큰 거는 성공하는 경험. 자존감인거 같아. 이게 공부보다 훨씬 중요한 거 같고. 공부는 나중에 보니까, 중고등학교 갔는데, 성적이 오른 애들이 꽤 돼. 그리고 내려간 애들도 많아. 자존감과 이런 게 손상되지 않는다면, 언제든 올라갈 수 있거든.

정한결도 학생들과 상호작용하는 과정에서 잘 전달하는 역할에 변화를 줄 필요성을 느꼈다. 다채널 시대의 학생들에게는 교육 방송보다도 스마트폰과 유튜브가 더 친숙하다는 것을 알게 되었기 때문이다. 정한결은 학교에서 교사가 일방적인 전달을 하는 것만으로는 유튜브 세대의 학생들에게 충분하지 않다는 생각을 하게 되었다.

[정한결01-14] 다채널 시대에. 과연 교사가 할 수 있는 게, 학교에서만 배우는 게 다일까. 이런 생각도 할 수 있겠죠. 예전에는 EBS보라고 했지만, 이제는 볼까요? 안 봐요. 애들 스마트폰 보고, 다 유튜브 보는 데, 그럼 유튜브 세대에 아이들에게 가장 좋은 게 뭘까. 거기서 플립러닝도 나오는 거고, 그런 것들도 나오는 거죠. 좀 사회 변화와 맞물려서. 그런 것들.

## 나) 학부모의 “피드백” 경험

학생들 외에도 연구 참여자들의 역할 의미에 균열을 가져오게 되는 좌절 경험은 학부모와의 상호작용에서도 비롯되고 있다. 학부모들이 선택하는 사교육의 노선이나 프로그램이 이미 교사의 통제권 밖에서 이루어지고 있음을 알게 되었다. 이미 학부모들은 교사의 학습 지도 역할에 대해 신뢰나 기대를 하고 있지 않았다는 것이다. 나아가서 어떤 학부모들은 학습지도에서 이미 과외나 학원 수업으로 선행학습을 진행하고, 학교에서는 그저 즐겁게 생활을 했으면 좋겠다는 바람을 직접 교사에게 전달했다고 한다. 연구 참여자들이 당연하게 의미 부여하던 잘 전달하는 학습 지도자의 역할을 학부모들이 신뢰하지 않는다는 것을 알게 된 것이다. 심지어 손연지가 학생을 남겨 공부를 시키거나, 숙제를 내주면 오히려 학부모는 “학원이나 과외 활동을 하는 데 지장이 있다”는 부정적인 반응을 보이기도 했다.

손연지는 학습 지도가 더 필요한 학업 성취도가 낮은 학생들의 경우에서도 가정과의 연계에서 지속적인 좌절을 경험했다. 학생들을 남겨서 가르치는 것도 학생들에게 스트레스가 되기 때문에 손연지는 정해진 수업 시간 내에 해결하기 어려운 과제들을 학생들이 집에서 더 해올 수 있을 것으로 기대하였다. 그러나 집에서도 공부할 수 있게 손연지가 숙제를 내준다고 해도, 가정에서 협조가 이루어지지 않았다. 대부분이 어려운 가정 형편이나 양육자의 부재와 같은 현실적인 이유 때문이었다. 이러한 좌절은 직접적으로 학부모가 제공하는 부정적인 피드백은 아닐지라도, 손연지가 학습 지도자로서의 정체성에 대해 좌절하고 자신의 역할이 무엇인지를 고민하는 계기가 되었다.

[손연지01-8] 학부모들의 피드백을 받으면서, 학부모들이 실제로는 학교에서 공부를 잘 하고, 여기서 성적을 끌어올리기보다, 관심 있는 부모들은 자기 아이들에 대한 노선이나 프로그램을 개인적으로 마련한다는 생각이 들었어요. 그래서 대놓고 학부모들 몇 명이 나에게 즐겁게 다녔으면

좋겠어요, 공부보다는...’ 이런 말을 많이 듣고, 숙제를 냈을 때, 부모들이 싫어한다는 말을 많이 했어요. 이 경우에는 잘하는 아이들에게요. 잘하는 아이들은 원하는 게 따로 있는 거고, 못하는 아이들은 해봤자 그게 이어 지지도 않고. 숙제도 봐주지 않고, 더 이상 연계가 아니니까. 차라리 내가 남기든 숙제를 내던, 다 스트레스니까. 숙제 많이 내주는 걸 싫어해요. 학부모들이.

이수영은 학부모에게서 들어오는 민원을 통해 교사의 역할 수행에 대한 부정적인 피드백을 경험하였다. 특히 교육청이나 교무실이라는 우회적 방법을 통해 학부모들이 교사에게 주는 피드백은 교사의 역할에 대한 좌절을 심화시키는 맥락이 되었다. 공무원이라는 신분 구속에서 자유로울 수 없는 교사에게, 학부모의 민원이라는 강력한 피드백은 교사의 학습 지도 전문성을 정면으로 비판하는 것이기도 했다. 이수영은 교사의 교육 활동에 신뢰가 없는 학부모의 피드백이 사기 저하를 불러오고, 결국 학생들이 겪는 피해도 더 커진다고 본다. 이러한 조건 하에서는, 교사의 역할 수행이 위축될 수밖에 없기 때문이다.

[이수영01-6] 예를 들면, 교육청이나 교무실을 통해 ... 매일 민원이 너무 많이 들어오고, 그게 커지고. 그러다보니 교사는 믿음도 없고, 교육 활동에 있어 자신감도 없고, 면피만 하게 되고, 우왕좌왕하고 그게 더 많은 민원을 불러일으키고. 그렇게 하면서 아이들이 피해를 보게 되고. 그런 바람직한 가정과, 학교의 관계에 대해 좀 생각을 하게 되는 거 같아. 신뢰 관계가 없는 거 같아.

#### 다) 학습 지도자 역할 좌절을 극복하는 학습 경험 선택과 대응

박용진은 처음에 교사 역할에 대한 두려움이 있었고, 이에 “잘 적응하자”는 생각으로 임했다. 그래서 그는 경력 초기까지 옆 반 선생님의 모습을 보고 주어진 매뉴얼을 그대로 따라하곤 했다. 그러나 잘 전달하는 직업이라고 생각하던 교사의 역할이 교실에서 지속적으로 좌절되면서, 기존에 생각했던 교사의 역할로

만 직업 정체성을 고수하기에는 무언가 부족하다는 느낌을 받았다.

박용진은 부족한 것이 무엇인지에 대한 고민을 지속했다. 과연 자신이 현재에 전달하고 있는 지식이, 학생들의 미래에도 의미가 있는가 하는 의문이 들었기 때문이다. 그는 자신이 경력 초기부터 따라해 온 매뉴얼과 강의식 수업 외에도 좀 더 학생들을 깨워줄 수 있는 학습 지도자 역할을 경험해 보고 싶었다. 그리고 그런 의지를 실제로 행동에 옮기게 된다.

[박용진03-14] 계속 고민을 항상 하는데, 제 개인적으로 아이들의 미래를 위해서, 진짜 애네가 컸을 때를 대비해서, 뭘 가르쳐야 되는가를 지금 고민하는 거예요. 애네한테 필요한 게 뭘까. 어떻게 가르쳐야지 애네한테 도움이 될까를 고민하는 거고 찾고 있는 거죠. 나는 현재를 가르치는데, 내가 가르치는 현재가 애네가 컸을 때는 필요한 게..아닐 수도. 그게 요즘에 큰 변화라 하잖아요. 가르치는 방식에 대해서도, 나도 여전히 강의식 수업을 하지만. 뭔가 좀 더 그런 면에서는 좀 더 깨워주고 싶은 그런 욕구가 있다. 어떻게 하면 좋을까. 계속 고민하는 부분이라서. 그걸 고민하는 거죠.

이를 극복하기 위해 박용진은 온·오프라인 초등학교 교사 커뮤니티에 시간과 장소를 가리지 않고 적극 참여하였다. 어느 누구도 그에게 커뮤니티에 참여할 것을 강요하거나 요구하지 않았지만, 이는 박용진의 자발적인 선택이었다. 커뮤니티에서 박용진은 같은 시각을 공유하는 교사들과 자신의 역할에 대한 고민을 공유하고 다양한 수업 자료를 나눌 수 있었다. 박용진은 커뮤니티 활동을 통해 만나게 된 선배 교사들처럼 “재미있게” 학생들과 생활하면서 자연스럽게 학습 지도를 잘 해나가고 싶었다. 커뮤니티에서 경험한 것들은 그가 노력하지 않았더라면 얻기 어려운 것이었기에 박용진은 커뮤니티 경험을 자신의 교사 역할을 완전히 바꾼 “바깥세상”으로 비유했다. 나아가서 박용진은 자신이 알게 된 학습 지도자의 역할에 대한 실질적인 자료나 조언을 다른 교사들과도 지속적으로 공유하기로 결심했다. 중요하게 생각하는 것만을 가르치는 정형적인 학습 지도자의 정체성에 변화가 생



긴 것이다.

[박용진03-4] 나는 이걸 안 해봤잖아요. 그러니 두렵잖아요, 다들. 처음에는 오로지 잘 적응하자란 생각밖에 없었고, 그게 정확히 인디스쿨 하고 안하고 기점. 그래서 인디스쿨이 되게 나에게 큰 거죠. 인디스쿨에 나가서 바깥세상을 본거잖아요. 그 전까진 학교, 우리학교에서 필요한 교사로만 ... 처음엔 놀이 연수를 갔었어요. 거기서 그렇게 밝은 교육을 하는 느낌을 받았을 때, 아 이거 좋다. 첫 번째 학교에서 모범생을 만들기 위해 이런 걸 가르쳐야 된다는 느낌이었다면, 인디스쿨에 갔다 오고 나서는, 잘 가르친다는 개념 보다는 재미있게 애들이랑 생활하는 선생님들이 많구나. 나도 저런 사람이 되고 싶다는 걸로 좀 바뀌었던.

박용진은 이를 통해 자신이 이해할 수 없던 학생의 입장도 경험해볼 수 있었다. 예를 들어 감각통합 연수는 모범생으로 자라온 박용진이 몰랐던 감각발달이 느린 아이가 되는 경험이었다. 박용진은 교사가 학습 지도자로서 잘 전달하면 교사로서의 역할을 다한 것이라고 생각했다. 학생들에게는 잘 하고 싶어도 안 되는 것이 있다는 것을 실제로 경험해보지 못했던 것이다. 박용진은 지금까지 경험할 수 없었던 아이의 마음을 조금이나마 이해할 수 있게 된 연수에 매력을 느꼈다. 그리고 이런 연수의 기회를 다양하게 제공하는 커뮤니티에 더 적극적으로 참여하게 되었다. 이 선순환은 기존에 박용진이 가지고 있던 교사 역할의 수행 범위 및 학습 지도자로서의 의미가 다른 직업 정체성으로 변화하였다는 것과, 박용진이 변화한 직업 정체성에 적극적으로 대응하는 모습을 드러낸다.

[박용진01-13] 처음부터 상담에 관심 갖고 이런 건 아니구요. 다양한 아이들이 있으니, 난 개네들을 만날 수밖에 없고, ... 이를테면 감각통합 연수 같은 데에 가보면, 거울에 비춰서 별모양을 그리게 해봐요. 그러면 사람의 뇌가 이렇게 어렵구나... 이렇게 쉽게 그리는 별이, 해보면, 전혀. 내가 생각한 거랑 반대로 뻘뻘의 엉망인 상태로, 못 그리는 거예요.

이게 애들의 마음이에요. 잘하고 싶어도 안 되는 거지. 교사들이 대부분, 모범생이라고 가정했을 때, 그런 못하거나 안 되는 부분들에 대한 이해가 안 되었던 걸. 이해를 하게 되고.

손연지의 경우, 업무 중심으로 대화가 이루어지는 학교에서는 동료 교사들과 학습 지도에 대해 심도 있게 이야기하지 못했다. 각 반의 담임에게 주어지는 갖가지 행정 업무와 상담 및 생활지도에서의 어려움이라는 주제들이 동료 교사들과 대화의 주된 내용을 차지했기 때문이다. 대신 손연지는 온라인 교사 커뮤니티에 가입하고 활동하면서, 자신의 학습 지도자 직업 정체성을 정립하고자 하였다. 특히 아이를 양육하는 어머니 역할로 인해 시간 활용이 어려운 상황에서도, 손연지는 24시간 오픈된 온라인 교사맘 커뮤니티에 가입하였던 것이다. 이 커뮤니티에는 초등학교 교사 말고도 중·고등학교 및 보건 교사들도 많은 활동을 하고 있었다.

그런데 커뮤니티에서 초등학교 교사의 학습 지도 전문성을 무시하는 경우가 많았다고 한다. 일례로 교사맘 커뮤니티의 한 중등학교 교사가 초등학교에서 이루어지는 받아쓰기를 획일적인 교육활동이라며 비판한 글을 올린 적이 있었다. 중등학교 교사의 입장에서는 반복적으로 단어나 문장을 암기하도록 하는 것이 무의미하다는, 받아쓰기 교육에 관한 의구심을 제기하는 글이었다. 중등학교 교사는 암기나 반복에 대한 필요성을 무시하고, 초등학교 저학년 교사들이 더 고차원적인 사고방식을 포함한 토론을 진행하지 않는다면 비판했다. 손연지는 이에 대해 자신의 경험을 상기하면서 반대 주장을 떠올리는 것을 넘어서서, 초등학교 교사로서 “당연히 분노하게 되었다”고 한다. 손연지에게는 초등학생이 반복과 숙지를 거쳐야만, 이를 바탕으로 학생이 정확하게 글을 쓰고 응용을 할 수 있다는 나름의 학습 지도 경험이 있었기 때문이다. 나아가 손연지는 교육대학교 재학 시절에 공부했던 교재들을 다시금 펼쳐 보면서 중등학교 교사의 주장을 반박할 근거를 더 찾아보았다고 한다. 손연지를 비롯한 커뮤니티의 다른 교사들도 각자가 생각하는 초등학교 교사의 학습 지도 역할에 근거한 반박 댓글을

달았다. 많은 자료가 시각화되고 넘쳐나는 지금의 학습 환경에서 초등학생에게는 더욱 반복적인 학습이 필요하다는 것이 주된 근거였다. 많은 초등학교 교사들이 받아쓰기의 학습 지도 방법의 의미를 근거로 제시하며 치밀한 논리로 대응하자, 그 중등학교 교사의 글은 얼마 지나지 않아 삭제되었다고 한다. 손연지의 이러한 경험은 일회적인 것으로 그치지 않고 또 다른 의견의 글에 대해서도 반복되었다. 일련의 논란을 겪으면서 손연지는 초등학교 교사의 학습 지도자 정체성에 대해 확립하게 되었다고 한다. 초등학교 교사가 누구나 할 수 있는 게 아니란 걸 증명하기 위해서 “나는 이렇게 생각해, 이걸 아니지”와 같은 방식으로 반박하는 글을 쓰는 과정은 손연지의 학습 지도자 정체성 형성에 매우 중요한 경험이 되었다. 또한 손연지가 다른 직업인의 관점을 반박하면서 초등학교 교사의 역할이 갖는 전문성을 정당화한 경험은 지속적인 커뮤니티 참여로 이어졌다. 이는 이후에 손연지가 직업 정체성에 맞는 역할을 더 잘 수행하기 위해 연수, 대학원 진학 등의 다른 경험을 선택하는 계기가 되기도 한다.

[손연지01-13] 현장에서는 일단 내가 닦친 업무가 있으면 그걸 먼저 이야기하지, 이런 걸 이야기하지 않잖아요. 그런데 커뮤니티라는 건 24시간 오픈이 되어 있잖아요. 내가 새벽에 일어나서 글을 포스팅 할 수 있는 거예요. 그래서 생각을 좀 더 해서 할 수도 있고, 같은 교사로서 내가 몇 번 생각을 정리할 수 있고, 내 친구들 교대 친구들하고 이야기를 할 수 있고, 그러면서 내 생각이 정리된 거 같아요. 교사로서 내가 무엇인가. 라는 건 오히려 그 커뮤니티가 교사와의 대화를 통해서, 이끌어줬던 거 같고.

정한결의 경우에는 자신의 학습 지도 정체성에 부합하는 교수학습자료 제작 경험을 지속적으로 구축해 나갔다. 처음에는 프로젝트 그룹으로 시작했지만, C교사학습공동체는 교과서 삽화, 문제집 제작 등 교수학습자료를 제작하는 전문적 교사학습공동체로 자리 잡았다. 정한결은 C교사학습공동체에서 자료를 분석하고 적용해보면서, 수업에서 활용하기에 최적화 된 교수학습자료를 동료 교사들과 함께 만들어 나갔다. 학생들이 지루해하지 않

고, 동시에 교사들도 만족할 수 있는 자료를 제공하기 위해서는 이미지를 어떻게 활용할지에 대한 고민이 필요했다고 한다.

[정한결01-14] 그러니 저도 항상 콘텐츠 분석하잖아요. 그냥 나오는 게 아니라, 그런 것들을 분석을 해요. 요런 것들은 여러 가지. 이미지적인 측면, 정리 측면, 선생님들 편리 측면. 이렇게 써져 있어도 안 좋아하고, 비어있어도 안 좋아해요. 선생님들은 이렇게 칸 채우는 걸 제일 좋아해요. 나눠주고, 수업한 후에, 칸 채워봐라 하고 하나씩 맞춰보고. 근데 글만 되어 있으면, 아이들은 지루해서 안하니까. 그래서 항상 고민, 항상 고민하고, 어떤 게 먹힐까. 대부분 좋아하시더라고요.

연구 참여자들의 경험은 학습 지도자의 정체성 변화에 주요한 대응 양상을 드러낸다. 첫 번째는 연구 참여자들이 “초등학교 교사의 학습 지도 전문성”이라는 측면에서 좌절된 학습 지도자 역할을 극복할 수 있는 경험을 스스로 탐색하고 만들어갔다는 데 있다. 홍우림(2014)은 초등학교 교사가 교직 수행 과정에서 이상적 롤 모델로 설정한 동료나 선배 교사를 직접 모방하면서 교직 수행에 필수적인 지식과 기술을 전수받고 반복적인 수행 경험을 통해 전문적 수행 기술 등을 성장시킨다고 본다. 그러나 이 모방과 전수만으로는 연구 참여자들이 겪는 좌절이 완전히 극복되지 못했던 것으로 보인다. 예를 들어, 박용진은 학교의 동료교사들로부터 받는 기본적인 트레이닝에서 한계를 느꼈다. 학교나 교육과정이 제시하는 특정한 가르쳐야 하는 것들이 정해져 있고, 이것만으로는 자신의 학습 지도 역할이 충분하지 않았다고 생각했기 때문이다. 이 때 박용진은 좌절하는 데 그치지 않고, 이를 극복할 수 있는 연수에 참여하는 대응 방식을 선택하였다. 주말에는 쉬고 싶고, 하고 싶은 다른 공부도 많지만 학습 지도자인 교사로서 자신이 더 떳떳해지고 싶었기 때문이다.

두 번째는 비교적 반복적이고 지속적인 상호작용 경험의 맥락을 교사 스스로 선택하고 대응한다는 점이다. 특히 연구 참여자들이 자발적으로 선택한 커뮤니티라는 경험 맥락은 자신의 역할에 의미를 부여하고 의미를 구체

화하는 새로운 경험을 더 많이 제공해 줄 수 있는 환경이 되었다. 손연지의 예에서 알 수 있듯 커뮤니티에서 일어난 초등학교 교사에 대한 비판과 이에 대한 대응은 온라인이 갖는 상시성이라는 특성 때문에 더욱 활발하게 일어날 수 있었지만, 일회적인 사건으로 끝날 수도 있었다. 그러나 손연지는 초등학교 교사를 비판하는 글을 비판하기 위해 대학 때 공부했던 교육학 교재를 다시 꺼내 찾아보면서 자신의 직업 정체성을 뒷받침하고자 노력했다. 나아가서 다른 교사와의 소통과 정보 교류에 힘쓰면서 지속적으로 자신의 전문성을 정당화시키고자 하는 노력을 유지하였다. 지금까지도 그 교사맘 커뮤니티는 손연지가 동료 교사들과 교육활동에 대한 정보를 교류하고 토론하는 중요한 장이 되고 있다. 손연지는 직업의 역할에 대한 끊임 없는 문제 제기에 지속적으로 문답하면서 이에 대응하는 여러 경험을 스스로 만들어 나갔다. 정한결과 박용진도 교사 커뮤니티에 적극적으로 참여하면서 손연지와 마찬가지로 정보 공유에 열을 올렸다. 특히 정한결은 단순히 공유한 정보들을 수업에 활용하는 것에서 나아가 교사 연수나 정규 프로그램 등으로 동료 초등학교 교사들이 교수학습자료를 만들 수 있게 도와주기도 한다. 연구 참여자들은 자신이 좌절했던 학습 지도자의 정체성에 맞서서 당당하게 내세울 수 있는 초등학교 교사의 학습 지도 전문성을 나름대로 확립해 나가고 싶었던 것이다.

#### 라) 학습 지도자 정체성의 정당화 : “방법의 전문성”

초등학교 교사의 전문성이 무시 받는 현실에서 손연지는 “방법의 전문성”을 가진 사람으로 자신의 직업 정체성을 정당화한다. 이는 막연하게 인격적 모범이나, 무엇인가를 전달하는 역할로 초등학교 교사의 의미를 부여하던 것과는 차이가 있다. 중등학교 교사들은 주로 한 과목의 전문가로 가르치게 되지만 초등학교 교사는 전반적인 것을 아우르기 때문에 다양한 과목들의 연계성을 적극 활용할 수 있다는 것이다. 그의 주장은 다음의 설명

에서 자세히 드러난다.

[손연지03-15] 1 더하기 1 은 누구나 가르칠 수 있는 거, 사실이거든. 그걸 가르치는 방법에 초등학교 교사가 전문성이 있다는 건데, 사람들은 사실 잘 몰라요. ...나는 영어만 가르치는 건 아니잖아요? 난 이거 딱 여기 적용하면 되겠다. 이 생각이 든단 말이에요. 예를 들면, 이거 뭐 워낙 유명한 얘기지만, 'the very hungry caterpillar'라는 영어 동화책이 있어요. 이거 3학년의 배추흰나비 한살이에 딱 적용하면 돼요. 내가 중학교 선생님이인데, 국어시간에 이거 써야지? 안하거든요. 국어·사회·과학의 연결성을 찾으면서, 그 방법을 알맞게 그 내용을 가르치는 게 초등학교 교사의 전문성이라고 생각해요. 한마디로 교수 방법의 전문성이라고 설명할 수 있을 거 같아요. 그렇게 그냥 확립 했어요 나는.

정한결도 비슷한 맥락에서 초등학교 교사의 전문성 중 하나가 재구성 능력이라고 본다. 정한결은 실제로 교육부의 안전자료 제작 프로젝트에 참여하면서 초등학교 교사가 재구성 부분에 전문성이 있다는 것을 확신하게 되었다. 초등학교 교사들이 주어진 기본 자료를 재구성하여 만들어낸 자료들이 비교적 다양한 과목들의 주제와 방법으로 만들어졌다는 것을 목격한 것이다. 초등학교 학생을 지도하는 것은 유치원에서의 지도와는 다르게 학생들이 가지고 있는 각 과목들의 사전 지식도 어느 정도 활용할 수 있고, 중등학교 학생들을 지도할 때보다 유연하게 지도에 접근할 수 있다. 또한 초등학교 교사들은 다양한 과목을 동시에 지도하기 때문에, 다른 학교 급의 교사보다 과목 간 연계성을 파악하고 있었다고 한다. 이를 통해 정한결은 서로 다른 과목에서 공통점을 추출하여 연결시키는 재구성 측면에서 초등학교 교사가 “방법의 전문성”이 있다는 것을 정당화할 근거를 갖게 되었다.

[정한결01-7] 교수학습자료를 만들면, 교육부에서 하면 초중등 다 와요. 그러면 확실히 초등선생님들 자료가 훨씬 좋아요. 기본적으로 소스를 주잖아요. 소스를 주면 제가 구현을 하는데, 대부분 초등선생님들은 재구성

을 잘 해요. 초등학교 교사의 전문성 자체가, 유치원처럼, 사전 지식이 아무것도 없는 것도 아니고, 중고등처럼 이미 어느 정도 있어가지고 다 지들 스타일대로 가는 것도 아니고, 초등이야말로 진짜..가장 교육에 있어서 전문성 나타내기가 좋지 않을까. 그런 거 같아요. 그래서 초등학교만 해도, 교육방법이 정말 넘쳐나잖아요.

또한 박용진은 이전에 교사 역할을 “잘 가르치는 사람”으로 규정하던 것에 비해, “잘 배울 수 있게” 가르치는 사람으로, 교사의 의미를 다시 규정하고 있다. “바깥 세계”로 비유되는 커뮤니티에서 만난 교사들을 보면서 박용진은 시험에서 좋은 점수를 내거나, 실습에서 배웠던 교수법에 맞게 전달하는 것만으로는 교사의 역할을 이해할 수 없다고 생각했기 때문이다. 이같은 직업 정체성의 변화는 자신이 옳다고 생각하는 교사 역할에 방해가 되는 여러 현실적 한계를 비판하고, 이를 극복할 수 있는 원동력이 되었다.

[박용진03-20] 전자는 막연히 대입, 교과서의 것을 잘 가르치는 사람의 느낌이면, 후자는 좀 더 넓은 의미겠죠. 정말 애들이 잘 배울 수 있게끔 잘 가르치는 사람이겠죠. 약간. 왜냐면 실습을 받으면서, 맨날 교수법이니 무슨 동기유발이니 이런 것들 자료니 이런 얘기들 많이 듣잖아요. 그때 저런 게 좀.. 이때 너무 막연한 지식전달. 그냥 잘 가르치는 사람이었죠. 그런 거 있죠. 시험을 잘 가르치게, 후자는 정말 잘 배울 수 있게 잘 가르치는. 사실 이건 지금도 유효하지만, 지금 여기다 투자를 못하는 거죠. 다른 것도 해야 되고, 현실을 살아야 되니, 업무도 해야 되고 뭣도 해야 되고 그만큼 여유도 생겼고, 내가 이것까지 안 해도, 원리를 발견할 수 있다. 그리고 저런 수업은 특별한 날에 잘해야 된다고 생각하는 경향이 많죠. 그래서 그런 개념이 바뀌어야 한다고 생각해요.

이수영은 초등학교 교사의 전문성을 학생의 발달 단계에 대한 이해를 바탕으로 그에 맞추어 “학습 내용을 변환시키는 능력”으로 정당화한다. 이수영이 보기에 초등학교 교사는 중등학교 교사에 비해 어린 초등학생과의 발달 단계가 더 크게 차이 날 수밖에 없다. 그럼에도 불구하고 학생의 수준

에 맞게 학습 내용, 행동 등을 제시한다는 것은 그 발달 단계만큼의 차이를 교사가 극복할 수 있다는 것이다. 그 과정에서 “방법의 전문성”이 발휘될 수밖에 없다. 이수영은 초등학교 교사의 행동이나 말이 유치하다는 지인의 말을 듣고 처음엔 무척 불쾌했던 경험을 가지고 있었다. 그러나 학생의 눈높이에 맞추는 말과 행동의 전문성이 발현된 것이라는 생각을 하게 되면서부터, 유치하다는 것이 당연한 것으로 극복할 수 있었다고 한다. 교사가 유치하게 행동한다는 것은 학생의 발달 단계에 맞추어 자신의 성숙한 모습도 변환시킬 수 있는 능력이 있다는 의미기 때문이다. 성인인 교사와 학생의 발달 단계가 더 차이가 날수록 이 변환의 능력은 더 크게 요구될 것이다. 때문에 이런 “최적의 방법”이 초등학교 교사의 전문성이라고 말한다.

[이수영01-11] 초등학교 교사의 전문성은 아이들의 발달단계에 대한, 정확한 이해. 그리고 그 아이들의 발달단계에 맞추어서 나는 나의 발달단계가 있잖아. 난 나의 발달단계가 있는데, 그래도 아이들과 함께 있을 때에는, 교사로서의 성숙한 인간으로서의 모습과, 그런 나의 성숙한 모습을 아이들의 발달단계에 맞추어서. 그게 공부면 공부, 지덕체가 다 나의 성숙한 모습을 변환시키는 능력? 우리가 학습을, 왜 아이들이 이해할 수 있는 능력으로 바꾼다는 것도 결국은 그런 거인 거 같고. 왜냐면 중고등학교 교사에 비해서, 학생들과의 발달단계가 더 차이니까. 그래서 교사의 행동을 갖고 초등학교 교사는 유치하다는 말을 하잖아. 그거는 정말 초등학교 교사의 전문성을 모르는 사람들이 하는 거 같단 생각이 들어. 초등학교 교사가 유치해야지.

이는 박용진이 위에서 교사를 잘 배울 수 있게 가르치는 사람으로 바라보는 것과 비슷하다. 초등학생들을 지도할 때에 어떻게 하면 학생의 눈높이에 맞게 가르치고자 하는 내용을 학생들이 잘 배우도록 돕는가가 직업 정체성의 중요한 부분이 된 것이다.

경력 중기의 연구 참여자들이 학습 지도자 정체성에서 “방법의 전문성”이라는 정당화에 이르는 데는 이들의 경험이 주요한 근거가 되고 있다. 우



선 연구 참여자들은 자신의 역할을 학습 지도자 정체성에 비추어 지속적으로 평가하며 돌아보았다. 잘 전달하는 데 치중한 역할 이해로는 극복할 수 없는 여러 좌절의 상황에서 자신이 할 수 있는 역할을 객관적으로 돌아보는 과정은 연구 참여자들에게서 공통적으로 보이고 있다. 예를 들어 박용진은 경력 중기까지의 누적된 경험이 경력 초기에는 부족했던 일종의 “데이터”로 쌓여나갔다고 말한다. 전에는 박용진 스스로가 학습 지도자 역할을 잘 하는지를 견주어 볼 대상이 없었지만, 매해 달라지는 느낌을 주는 경험이 비교 대상이 되어 주었던 것이다. 박용진은 자신이 교사로서 상호작용한 학생들과의 경험과 학습 지도자 정체성에 비추어 현재의 역할 수행이 “잘 하고 있는 건지”를 평가할 수 있는 비교 대상을 만들어 나갔다.

박용진이 자신의 지도 효과를 스스로 고민하고 객관적으로 돌아보고 평가한다는 것은 직업 정체성을 형성하는데 중요한 의미를 갖는다. 왜냐하면 박용진에게 잘 가르치는 것의 기준이 형성되어 간다는 점을 보여주기 때문이다. 이때의 기준은 교사의 전문성 수준을 객관화 하는 수치라기보다는 자신이 지향하는 이상적인 학습 지도자 모습에 근접한 정도를 판단하는데 사용된다.

[박용진03-7] 대부분의 선생님들은 그러지 않을까. 첫 번째 의문은 내가 잘 가르치고 있는 걸까. 그답에 교직이 나한테 맞는 걸까 이런 생각이 다 하지 않나요. ... 내가 뭘 모르니까, 잘하고 있는지를. 내가 아예 데이터가 없잖아. 비교하거나, 잘하고 있는 건지 뭔지 경험 안 해봤으니까. 근데, 이제 이 시기 때쯤 되면, 몇 년간의 그게 있잖아요. 답임도 해보고, 애들도 만나보고 해봤으면 한 해 한 해 느낌이 다르잖아요. 그럼 내가 아 내가 답임을 잘했나, 잘 가르쳤나, 내가 가르친 게 효과가 있었나, 그런 것들에 대한 게 생겼고.

둘째, 연구 참여자들은 학습 지도자 정체성에 있어 나름의 평가 기준을 마련했다. 교직 입문 전까지 연구 참여자들은 막연하게 교사가 지식이나 가치를 잘 전달한다면 잘 가르치는 것이라고 평가했다. 또 경력 초기에는

박용진처럼 재직하는 학교의 매뉴얼이나 가르쳐야 할 내용대로 교사의 역할을 수행하는 것이 ‘좋은 교사’의 기준이었다. 그러나 연구 참여자들은 지속적으로 학부모나 학생들의 피드백을 통해 ‘잘 전달하는 역할’의 좌절을 경험했다. 그 과정에서 이들은 “잘 전달한다는 것이 구체적으로 무엇인가”라는 질문을 스스로에게 던졌다. 이에 답하기 위해 연구 참여자들은 온·오프라인 커뮤니티와 연수 참여 경험을 하나씩 만들어 나갔다. 그 과정에서 이전의 잘 전달하는가의 평가 기준은 조금씩 수정되거나 폐기되었을 것이다. 결국 교직 입문의 전후 경험한 역할에 따라 기준은 변화할 수 있다. 잘 전달하는 역할에 대해 연구 참여자들이 의미를 부여하는 시점이 언제인가에 따라 의미가 조금씩 달라졌을 것이기 때문이다. 그리고 실제로 연구 참여자들의 경험이 더 쌓어나갈수록, 자신이 생각하는 학습 지도자 정체성은 이전보다 “방법의 전문성”이란 기준을 만족하는 훨씬 더 구체적인 것으로 바뀌었음을 알 수 있다.

셋째, 연구 참여자들은 자신이 마련한 학습 지도자 정체성의 평가 기준에 비추어 자신의 경험에 가치를 부여한다. 일례로 박용진이 가르친 학생이 초등학교를 졸업 후 대안 중학교에 진학하게 되었다. 박용진은 “1년 간 계약된 관계”임에도 불구하고, 자신의 역할이 학생의 인생에 반영되는 것을 경험한 것이다. 이에 대해 박용진은 뿌듯하면서도 자신의 역할이 학생의 진로와 직결되는 일종의 부담감을 느꼈다. 막연했던 교사 역할이 단순히 어떤 옳은 것을 전달하는 것만으로 끝나지 않고, 학생의 인생과 가정의 변화에도 깊게 관여한다는 것을 알게 되었기 때문이다. 그러나 이런 부담은 오히려 박용진으로 하여금 어떤 부분에 더 노력해야 “플러스 알파”를 학생들에게 제공할 수 있을지 더 고민하는 계기가 되었다. 이제 공부만 가르치는 게 아니라 인생의 중요한 의사 결정도 도와주는 학습 지도자로 교사의 직업 정체성이 변화된 것이다.

[박용진01-20] 내가 왜 공부를 해야 되는지. 행복이란 건 뭘지. 언제 그런 거를 하는지. 그래서 우리 받은 행복다큐 2부작 이런 거 같이 보고 그

래서 진로를 갑자기 틀어서, 저쪽 성남에 이우학교, 대안학교에 진학한 아이도 있고, 온 집안이 짐 싸서 이사를 했어. 그런 아이도 있고. 그때, 어우. 교사로서 이게 좋은데, 가서 좋긴 했는데, 한편으로는 되게 부담스러운 거야. 이게 무슨 의미냐면, 좋은데, 그만큼 내가 영향력을 끼쳤구나. 실제로. ... 지금 고3. 이제 애가 인생이 어떻게 되느냐가 저의 연구 대상인 거죠. 우리 A가 어떻게 사느냐가 내가 끼친 영향이 애 인생에 반영이 되는 건데. 중요한 진로를 했으니까. 내가 쓴 추천서 가지고 갔거든. 나랑 엄마랑 같이 이야기한 그 때 경험 가지고. 그걸로 인터뷰 보고 그걸로 합격해서 간 거거든. ... 동시에 인생을 먼저 경험하고 전달해주는 사람으로서, 인생의 전수자로서, 부모님도 그 역할을 하지만, 다른, 부모님을 제외한 가장 가까이 있는 어른이잖아.

넷째, 연구 참여자들이 형성한 학습 지도자 정체성 형성하는 과정에서 동료 교사와의 상호작용은 정당화의 근거가 되고 있다. 단순한 교사 간 친목 도모는 손연지를 비롯한 연구 참여자들이 지속적으로 커뮤니티에서 활동하는 일차적인 이유가 아니다. 이들은 역할 수행의 과정에서 겪게 되는 어려움들을 극복할 수 있는 방안들은 커뮤니티의 롤 모델이나, 동료 교사 간 재구성 자료 공유에서 찾고 있다. 이는 연구 참여자들이 학습 지도자 역할을 잘 수행하는 데 도움이 되기도 하지만 동료 교사의 모습 자체가 초등학교 교사의 전문성을 정당화하고 강화시키는 근거가 되기도 한다. 이는 자신의 경험을 돌아보는 데 있어 개인적인 좌절 경험과 그에 대한 대응만큼이나 동료교사와의 상호작용이 중요한 정체성 형성의 맥락으로 작용함을 보여주고 있다.

이와 같이 연구 참여자들의 학습 지도자 정체성 형성에서의 경험들은 교사로 하여금 어떤 노력을 더 할지에 대한 방향의 기초가 된다는 점에서 중요하게 작용하였다. 연구 참여자들이 교직 입문 전에 부여하던 역할의 의미 변화 과정에서 일어나는 자신의 경험에 대한 지속적인 반성과 경험의 선택을 통해 전문성을 정당화하기 위한 또 다른 경험을 지속적으로 만들어 나가기 때문이다. 이는 뚜렷한 정체성을 형성한 교사가 자신을 전문가로

규정하며 학생의 성장과 발달을 위한 어떠한 지원을 할 것인가에 대해 지속적으로 반성하고 노력한다는 박은혜·이성희(2010)의 연구 결과와도 맥을 같이 하는 것이다.

## 2) 상담 및 생활 지도자 정체성 : “즐거운 학교생활”을 만드는 직업으로

### 가) 상담 및 생활지도의 실제 경험

학부모의 부정적인 피드백은 단순히 교사의 학습 지도자 역할에 대한 신뢰에만 연관되는 문제가 아니다. 상담 및 생활 지도의 어려움은 가정과의 연계가 어려운 데에서 발생하기 때문이다. 손연지는 ADHD, 신체장애, 가정폭력 등 다양한 환경에 있는 학생들이 학교생활에 더 잘 적응할 수 있게 각 기관과 연계를 해주고, 이에 대한 학부모가 지속적으로 관심을 보이기를 기대했었다. 업무시간 이후에도 학생에 대한 희망과 믿음을 가지고 학생을 변화시켜보고자 함께 치료 기관에 간 적도 많았다. 가정 방문을 해서 학부모와 상담을 적극적으로 해 보려는 노력도 멈추지 않았다.

[손연지04-7] 아이들을 완전 나의 자식처럼 대했어요. 자식처럼 대했어요. 생활지도, 엄마, 나의 일상생활은 애들로 거의 가득 찼어요. 생각도 커지니까. 이렇게 했었는데, 이 엄마라는 역할이 생각보다, 중요한 데, 내가 아이들과 항상 함께 하는 게 아니잖아요. 침체기가 와요. 매너리즘. 그래서 첫 학교에서 이렇게 경험해서, 엄마. 그다음에, 열정이 넘치니까. 해나가다 보니까 자식 같고, 더 이걸 알게 되었는데, 열정까지 더해지니까 훨씬 폭이 넓어지는 거예요. 초등학교 교사에 대한 역할이 나의 삶에서 이런 게. 그런데 이게 현실적으로 내가 개를 책임져줄 것도 아니고, 그다음에 부모의 역할이 생각보다 너무 중요해. 선생님 역할보다.

그러나 그런 열정을 가질수록, 손연지가 겪는 좌절은 더 커졌다. 학부모들이 생계에 종사한다는 이유로, 혹은 의지 부족하기 때문에 손연지의 이러한 노력들이 거부당하는 경험이 반복되었다. 손연지는 표면적으로 드러나는 학부모의 피드백이 사실은 학생의 가정이 처한 사회·경제적인 환경에 의한 것이며, 교사인 자신이 그 모두를 통제하기는 매우 어렵다는 현실적 한계를 깨달았다.

[손연지01-2] 내가 쏟는 노력들이 가정에서 이어지지 못하니까... 결국 아..학교에서 내가 아무리 노력해도 장기적인 변화로 이어지지 않는구나 하는 좌절감을 느꼈어요. 이런 좌절과 어려움에 의하여 역할의 변화가 정말 중요하게 생겼어요. 내가 이 아이의 변화를 이끌어낼 수 있을 거라는, 더 나은 삶으로 이끌 수 있다는 희망과 믿음이 있어서. 정말 많은 노력을 쏟아서 했었는데, 이게 가정에서까지 이어지기 힘들다는 것도 알고, 아이들이 변화가 되려고 하는 순간. 가정에서 막힌다는 느낌을 받았어요. 그러면서 아 이 아이들에게 조금이라도 즐거운 생활을 만들어줘야겠다는 생각을 하게 되었어요. 초등학교 교사는 기본생활습관을 잡아주고, 생활할 수 있도록 학습을 시켜줘야 되잖아요. 그것과 동시에 즐거움을 주는 게, 교사라고 생각해요.

이런 경험을 통해 손연지는 초등학교 교사가 학생에게 해줄 수 있는 상담 및 생활 지도자 역할의 의미를 다시금 생각하게 됐다. 자신이 할 수 없는 한계의 벽에 좌절하면서, 반대로 초등학교 교사가 무엇을 해줄 수 있는지가 더 명확해졌기 때문이다. 학부모의 지지와 도움을 이끌어 낼 수 없는 상황이라면 오히려 교사의 역할은 학생이 학교생활을 하면서 스스로 변화할 수 있게 즐거움을 주는 데 있다는 생각이 들었기 때문이다. 오히려 학부모의 도움 없이 학교에서만 할 수 있는 교사의 역할을 더 고민하고 집중하는 계기가 된 것이다. 그래서 손연지는 여러 가지 상담 및 생활 지도의 방법을 고민하기 시작했다. 손연지가 “연구”라고 부르는 이 과정은 여러 경험들을 통해 학생들이 문제없이 학교생활에 잘 적응할 수 있도록 하는

노력으로 쌓여 나갔다. 손연지는 학생의 문제 행동을 발견하게 될 경우 그를 즉각적으로 혼내려고 하지 않고 느긋하게 기다려 본다. 그리고 교사의 의도를 상담과 생활지도에서 관찰하거나 학생의 마음을 억지로 열게 하는 게 아니라, 학생을 차분히 기다리는 것이 더 효과적인 방법이 될 수 있음을 알게 되었다.

[손연지04-10] 방법에 대한 생각을 하게 된 거죠. 그냥 내가 이렇게 하겠다고. 아 이런 부분이 더 필요하구나라고 느끼고 내 스스로 연구하고, 이런 방법을 적용해야겠다고 느낀 건데. 어떤 방법을 할 때 애랑 트러블 없이 하고도 싶고. 이런 것에 대한 생각이 커져요. ... 내가 이걸 주입한다는 것이나, 내가 뭔가를 푸쉬 하려고 한다는 걸 못 느끼게. 여전히 즐겁고 재미있는 학교생활을, 부담스럽지 않게 뭔가 해나가도록 말하는 기술, 방법이 필요하지 않나 라고 생각해서, 그게 나의 의도와 거기에 대한 연구가 있었던 거 같아요. 연구라기보다는 내가 생각하고, 이렇게 말해야지. 이런 방법을 해보아야지. 애들을 혼낼 때, 그러지 말아야지 그리고 내가 뭔가 상황이 이상하면, 한 시간 정도는 참고 봐줘야지 아예. 그리고 다음에 왔을 때도, 그래서 그랬던 게 아니구나. 그럼 다시 한 번 얘기를 해보아야지.

이수영에게도 상담과 생활 지도자 역할에서 열의를 가지고 임하는 것에 대해 돌아보게 되는 계기가 있었다. 학생의 문제에 대해 시시비비 모두 지적하고 가정의 협조를 구했을 때보다 학생의 장점을 중심으로 칭찬해주는 것이 결과적으로 학생의 문제 행동을 개선하는 데에 더 효과적이었던 것이다. 이수영은 이를 통해 상담과 생활지도에서 자신이 생각하던 열의가 어떠한 방식으로 발휘되어야 하는지에 대해 다시금 생각해보게 되었다. 학생의 단점을 감추어야 한다는 의미가 아니라 교사가 학생에 대해 어떻게 생각하는지가 학부모와의 상담과 학생 생활지도에 있어 중요하게 작용한다는 것을 깨닫게 되었기 때문이다.

[이수영03-22] 교사가 열의로만 다 이게 되는 거 같지 않아. 나의 경험

상 교육이라는 게 인간을 다루는 거잖아. 학생도 그렇지만, 엄마도 그렇구, 내가 걱정 됩니다 어찌고 했을 때, 어머님이 그거에 대해서. 이렇게, 정말, 아 선생님이 우리 아이에 대해 걱정을 많이 하시는구나. 이런 집도 있지만, 우리 아이 되게 미워하나보다 이런 경우가 되게 많았던 거 같애. 난 그렇게 전달되지 않게 정말 노력하거든. 그럼에도 불구하고. 근데 반대로, 아이가 문제가 있어. 근데 좋은 것만 얘기를 했을 때, 오히려 아 우리 선생님이 아이를 되게 좋게 보고 있구나, 거기에 부응해야겠다. 그 부응해야겠다가 훨씬 더 아이를 더 좋게 만들더라고. 일단 교사를 좋게 보아야. 교사가 하는 그 어떤 말도 아이에게 좋게 들어가고. 그게 있더라구.

학부모의 관심과 참여도가 높은 사립 초등학교에서 근무하는 박용진은 경력 초기부터 많은 상담과 생활지도 경험을 쌓아왔다. 처음에는 생활지도를 어떻게 해야 할지를 몰라서 여러 시행착오를 겪었다. 한때는 교사가 할 수 있는 게 무엇인가에 대한 좌절과 무기력에 빠지기도 했었다. 학부모와의 대화에서 학생에게서만 문제를 찾는 상담 방식을 선택하였다. 그러나 시간이 지나면서 박용진은 “그걸로는 되지 않는다”는 것을 깨달았다. 그 과정에서 박용진은 학습 지도뿐 아니라 상담 및 생활 지도의 측면에서도 가정의 협조가 큰 역할을 한다는 것을 알게 되었다. 만약 그것이 어렵다면 박용진은 학생을 무조건 개선시키려고 하기보다는 학생을 내 편으로 만들어 문제행동을 일으키지 않도록 하는 데 집중하는 것이 더 효과적인 생활지도라는 점을 경험했다.

[박용진01-12] 처음에는 방법이 없으니까. 그냥 이렇게 하면 안 되지, 부모한테는 막 문제라고 그러던 거에서. 이제 행복교실하고, 시간이 지나고 나서부터는 그거는 아니구나. 그 걸로는 되지 않는다는 걸 알았죠. 교직 초년차 때도, 원래 사립은 상담도 거의 100퍼센트 오고 그러니까, 학부모 공개수업도 거의 다 오고 이러니까 만날 기회도 많고, 잘 해야 되고, 그래서 그런 트레이닝이 많이 되었던 거 같아요. 그리고 내가 학교에서 혼자 애들을 어떻게 가르쳐보는 것보다, 한계가 있더라구요, 집에서 어떻게 협조가 좀 잘 되고, 집에서 같이 노력을 해주면, 좀 많이 바뀌는데, 그

렇지 않은 경우는 좀 한계가 있는 경우도 있고 그래서....근데 그런 걸 뛰어넘는 게, 이게 내편으로 만들면 되잖아요. 선생님을 따르면 되니까. 학교 다니는 게 즐겁게 만들면 되고. 문제 있는 아이들은 문제 일으키지 않게끔 그런 다른 식으로, 놀이를 많이 한다던가, 이렇게 조금 이상한 행동을 해도 그럴 수 있어 괜찮아라고 생각하게 되더라고요.

#### 나) 관점 변화 경험의 대응 - “이해가 되더라고요”

연구 참여자들은 초등학교 교사를 둘러싼 다양한 역할 요구와 이들의 간섭을 겪으면서 이전에 문자로만 이해하였던 교사의 역할에 다양한 관점으로 접근하게 된다. 관점 전환의 경험은 부모가 된 교사들에게서 더욱 극명하게 드러났다. 학생과 학부모와 갈등하면서 역할의 좌절을 겪으며 매너리즘에 빠졌던 손연지는 무력감과 좌절감에 싸여 한동안 힘든 시간을 보냈다. 그러던 손연지에게 출산과 육아는 교직에 대한 큰 패러다임의 변화였다. 과거 손연지는 교육과정에 객관적으로 제시된 교육 내용에 집중해서 학생들을 “가르치고 평가하는 대상”으로 바라보기도 했었다. 그러나 이제는 학생들의 가능성을 더 인정하고 엄마처럼 지원해주는 방향으로, 시각이 더 유해졌다고 한다. 생활 지도를 책에서 배운 지식으로 접근하는 것과 엄마의 관점으로 있는 그대로 인정해주려고 하는 것은 완전히 다른 의미이다. 그 과정에서 손연지는 학부모의 시선을 견해 학생들을 바라볼 수 있었다고 한다.

[손연지02-11] 위기가 찾아오기 싫어요. 만일 그 매너리즘에 빠진 상태로, 내게 뭔가 전환점이 되는 사건이 육아, 출산을 제외한 전환점이 되는 사건이 일어나지 않았으면, 그냥 매너리즘에 빠져서 계속 어떻게 보내지 않았을까요? 그 전환이 나에게서는 출산과 육아였던 건 확실해요. 교사로서, 나한테 큰 패러다임의 변화를 가져다 준 사건이 되겠죠. 그게 다른 사람들도 많은 여자 선생님들이 나는 그럴 거라고 생각을 해요. ... 사실 교



육이라는 게, 아이들과 나만의 관계가 아니잖아요? 아이들과 나와 학부모  
잖아요. 그리고, 학부모들은 사실 그 아이를 맹목적으로 좋게 바라보는 존  
재고, 나는 사실 객관적으로 바라보는 존재인데, 내가 학부모의 시선이 더  
해지니까 조금 더 유해지고, ... 정말 다시 보이기 시작하더라구요. 저렇게  
하는 게 본능을 죽이고 차분한 모습으로, 하고 있는 게 쉽지 않겠구나 하  
는 생각이 들어요.

두 아이의 아버지인 정한결도 부모가 되는 경험을 통해 관점을 변화시켰  
다. 어린이집을 다니는 정한결의 첫째 아이가 잇자국이 날 정도로 친구에게  
물려온 일이 있었다. 그 때 비로소 정한결은 부모들의 관점으로 바라보게  
되었다고 한다. 유치원 선생님의 대처방식에서 비롯하여 상대편 부모의 반  
응에 대해 격분하는 자신을 보면서 정한결은 부모의 감정에 대해 마음으로  
이해할 수 있었다고 한다. 예전에는 교사가 학부모를 대할 때에 부모의 감  
정에 대해서 충분히 이해해야 함을 머리로만 알고 있었던 것이다.

학부모의 감정을 이해해 본 이 경험은 정한결이 수행하는 상담 및 생활  
지도자 역할에도 그대로 반영되었다. 정한결은 최근 발생한 학급 내 폭력  
사안에 있어서도 상대적으로 유연한 모습을 보였다. 정한결은 학생들이 되  
도록 상처를 받지 않게 하려고 학부모간의 충분한 대화를 먼저 끌어내고자  
하였다. 그러나 정한결의 의도를 알지 못한 피해 학생의 부모는 교사가  
“사건을 은폐하려 한다”며 분노를 표했다. 총각 때 같았으면 정한결은 자  
신의 의도를 곡해하고 분노하는 부모를 전혀 이해하지 못했을 것이다. 하  
지만 이제 부모가 된 정한결은 그들의 감정을 완전히 이해하고 포용하려는  
모습을 보였다. 그리고 끝까지 학부모의 감정을 고려하면서 학생에게 상처  
를 주지 않는 방식으로 폭력 사안을 해결할 수 있었다.

아버지가 된 정한결의 경험은 학부모와의 관계를 개선시키는 것 외에도  
학생 상담, 학습지도 등 교사의 여러 역할에서 관점을 변화시켰다. 대표적  
으로 어린 자신의 자녀를 가르칠 때의 자신의 경험을 떠올리며 행동이 느  
린 학생을 보고도 “이 정도만 하는 것도 기적이다”라고 생각하는 것이다.  
경력 초기의 정한결은 학생의 눈에 보이는 변화를 이끌어내고자 했다. 그

러나 이제 정한결은 결과보다 과정에서, 학생에게 상처를 주지 않는 데에 더 신경을 쓰게 된 것이다. 학생을 자신의 자녀에 대입해서 볼 수 있게 된 정한결의 관점 확장은 장난으로라도 아이에게 체벌을 하지 않고 화를 크게 내지 않는 상담 및 생활 지도 방식의 변화로 이어졌다. 단순히 부모들을 공감을 하고 마는데서 끝나지 않고 자신의 역할을 변화시킬 정도로 실천력 있는 관점의 확장을 경험하게 된 것이다.

[정한결01-11] 우리 첫째가 어린이집, 유치원 가가지고 어떤 애한테, 물려 와서 이빨자국이 이렇게 났더라구요. 이빨 개수가 몇 개인지 보일 만큼. 그때, 그 감정이 이해가 되더라구요. 왜 선생들은, 이렇게 물렸으면, 저쪽 엄마한테 얘기를 했을까? 얘기했으면 오지 않을까. 그런 별생각 다 들죠. 뭐 유치원 쪽에서도 별거 아니라 생각하고 끊었다. 혹은 전달했는데도, 저쪽이 개념이 없어서 연락이 안 왔다. 별 생각이 다 드는 거예요. 그러니까 부모님들 마음을 좀 더 이해 하구요. 이해해요 아무래도. 얘기가 생기면, 아 저렇게 경우 없이 굴 수도 있구나. 이런 게 이해가 돼요. 물론 그게 당연하거나, 옳다거나 하는 건 아니거든요?...근데, 아 저럴 수도 있구나, 그게 이해가 되고. 부모님들이 듣고 싶어 하는 이야기가 뭔지 알 것 같고. 그러니까 갈수록 좋은 얘기만 하게 되는 거 같아요. 장점만 얘기하고, 진짜 안 될 경우만 단점 얘기하고 그런 것도 있고. 이제 화를 덜 내요....왜냐면 내 새끼가 이렇게 장난이라도, 맞았다고 생각하면, 기분 나쁠 수도 있겠다. 이 생각도 들고요. 진짜 답답할 때 있잖아요. 근데 그것도 우리 애가 느려서 담임 선생님이 느리다고 구박하면 되게, 마음 아플 거 같아요.

박용진의 경우에는 아직 출산과 양육을 경험하지 않았지만 부모됨을 준비하는 과정만으로도 학생들을 더 귀한 존재로 인식할 수 있었다고 한다. 경력 초기만 해도 박용진은 학생들을 잘 가르쳐야 할 대상으로 인식하고 책임감이 앞서 대했었다. 그러나 상담 및 생활 지도의 경험이 쌓이면서 이제는 학생들의 감정을 받아줄 수 있는 역할에 대해서도 환기하고 부모의 시각으로도 학생의 행동을 이끌어주는 방식을 고민하게 된 것이다.

[박용진01-16] 부모가 될 준비를 해보고 하다 보니까. 그토록 많이 들었던, 애를 안 낳아봐서 잘 몰라요 있잖아. 그 말이, 이제 이해가 될 거 같아. 이렇게 귀한 자식일텐데, 애가 어떤, 가령 판단할 때, 뭐를 행동할 가정환경은 어떻게, 넌 어떤 애고, 넌 이렇구나 했던 게 되게, 사실은 더 챙겨주고, 더 잘 대해주고, 했어야 되는 귀한 존재들인 거 같은데, 우리가 매일 매년 보다보니까. 교사란 책임감? 이런 거에서 감정을 받아주고, 행동을 이끌어줘야 한다고 했는데, 맨날 보고 그러다 보니 감정을 무시하거나, 좀 어떻게 이끌어줘야 되는지 잘 모르고.

상담 및 생활 지도의 측면에서 관점의 확장은 꼭 부모가 되지 않더라도 학생들과의 긍정적인 상호작용 경험에 의해서 이루어졌다. 예를 들어, 이수영은 5년차 때 만난 학생들과의 경험에서 “지도하는 여유”를 얻었다고 말한다. 경력 초기만 해도 학생들을 바르게 지도해야 한다는 책임감이 이수영이 생각하는 교사의 역할에서 큰 의미를 차지했기 때문에 개선을 위한 “투쟁관계”에 있었다. 그러다 보니 이수영은 학생을 지도할 때 여유가 부족하고 좌절감을 많이 느꼈다. 그러나 5년차 때 이수영이 만난 학생들을 통해 경험한 행복감은 이후의 이수영이 학생들에게 “잘 해주고 싶다는 마음”이 들게 하였다. 그저 책임감에 의해 지도하려는 마음을 내려놓고 나니 학생들을 예뻐만 해줘도 시간이 부족하다고 생각하게 된 것이다. 이수영은 출산과 육아를 하지 않고도 학생들과 상호작용하는 과정에서 “애기를 낳은 엄마”의 마음을 이해하게 되었다. 결국 부모됨만이 아니라 과거 만났던 제자에 의해서도 역할에 대한 교사의 관점이 변화될 수 있는 것이다.

[이수영01-17] 개네들이 나에게 지도하는 여유를 준 거 같아. 그 때의 전과 그 후, 그러니까 학급 경영의 큰 틀은 변하지 않았지만, 아이들을 다루는 여유, 이게 되게 많이 바뀌었어. 애들이 되게 괜찮았었어. 그 전에는 아이들과 굉장히 투쟁관계였는데, 5년차 때 아이들이 내게 행복감을 많이 주었어. 이 행복감을 주는 아이들한테, 너무너무 잘해주고 싶다는 마음이

이때 처음 생겼었어. 바르게 지도해야 한다는 책임감이, 5년차 때부터는 예뻐만 해줘도 부족할 시간에. 이런 생각이 드는 거야. 이렇게 미는 게 옛날처럼, 이렇게 딱 맺고 끊음이 안 돼. 그래서 약간 좀 경력이 많으신 선생님들이 엄격하지 않으신가봐. 그리고 애기를 낳은 엄마들이 그런가 봐. 그래서 우리 선생님의 현 모습은 과거 선생님이 만났던 제자가 만든 모습이라고 난 생각하거든. 서로 같이 상호작용하면서 하는 거잖아.

좌절의 경험들을 돌아보면서 연구 참여자들은 초등학교 교사가 상담 및 생활 지도자로서의 역할을 수행하는 데에 학부모의 신뢰와 지지도 필수적인 것임을 알게 되었다. 특히 박용진은 자신의 역할 수행에 있어 학부모의 인정과 지지가 관건이 된다고 본다. 지금까지 박용진은 학부모와의 상호작용에서 열성적인 분위기와 데면데면한 반응 사이의 온도차를 경험했다. 박용진은 학부모와 교사가 서로를 인정하고 지지할 때 교사의 역할이 더 잘 이루어졌다고 회상한다. 그리고 학부모의 인정을 받기 위해서는 교사로서 플러스알파가 되는 “서비스”를 제공해야 학부모들의 만족도도 높아질 수 있다고 본다. 오히려 해마다 달라지는 학부모의 반응 때문에 느껴지는 좌절을 극복하기 위해, 박용진은 학부모의 반응에 대한 기대를 낮추기도 한다. 자신의 교육 활동에 대한 학부모의 반응이 호의적이지 않아서 간혹 당황스러울 때도 있지만, 박용진은 이제 크게 실망하지 않으려고 한다. 자신이 최선을 다할 때에는 학부모들의 소극적인 동조만 있어도 충분하다고 생각하게 되었기 때문이다.

[박용진03-7] 부모와의 관계도 안 되는 건 아닌데, 아 전에는 학부모님들이 와 대박 막 열성적인 분위기였던 거 같은데, 데면데면하고, 소원한 느낌? 그럴 수 있고. 그게 요령이 있는 거 같아요. 담임이 학부모들을 어떻게 끌어 잡느냐. 잡는다는 건 누른다는 의미가 아니라, 서로 간에 인정하고, 인정받고, 지지하게 만드는.. 내 편. 내 편이거나 내 편이 아니어도, 나를 안 좋아해도, 내가 하는 것에 대해 토 안 달고, 그래 잘하네, 나쁘지 않네. 이정도 수준만 되도, 호응하는 거거든. ‘우리 담임 싫어 최악이야’

이런 것만 아니면, 괜찮다고 보는데.

나아가서 손연지는 또 다른 전공인 상담 대학원 진학을 통해 학부모와의 관계에서 오는 좌절을 극복하고자 하였다. 손연지는 학생 상담을 비롯하여 학부모 상담에 있어서도 전문성을 발휘해야 한다고 생각했다. 노력하지 않으면 끊임없이 공격받는 지금의 맥락에서 손연지는 상담을 전공함으로써 학생 및 학부모의 마음까지 어루만질 수 있을 것이라 기대하고 있다.

동시에 좋은 상담가라는 초등학교 교사의 역할은 교사가 처할 수도 있는 위기를 관리하는 방식이기도 하다. 손연지는 본인이 통제 불가능한 상황에 의해 송사에 휘말릴 수도 있다는 두려움이 있다. 단순히 교사가 교육 서비스를 일방적으로 공급하는 직업일 뿐 아니라 학부모나 학생들로부터도 부정적인 피드백을 받을 수 있다는 경험 때문이다. 손연지는 그 과정에서 자존감 하락도 경험했다. 그래서 손연지는 실제로 교권 보호를 위한 보험에 가입하려는 생각을 하기도 했다. 상담을 전공하는 대학원에 진학하거나 보험까지 가입하려는 손연지의 극복 노력은 학부모와의 관계를 개선시키고자 하는 변화에 해당할 뿐 아니라 학부모와의 관계에서 오는 좌절로부터 교사인 자신을 보호하고자 하는 방어책 또한 모색하는 과정을 보여주고 있다.

[손연지01-9] 왜냐하면 요즘 아이들, 학부모, 교사 사이에서 오해가 많잖아요. 그런 부분에서 이제, 교사가 잘못했다 이런 것보다, 사실 작은 말 하나, 이해하는 말 하나로 달라질 수 있잖아요. 그런 부분에서 좀 더 공감 능력을 키우고.. 근데 교사들이 공감을 못한다는 뜻이 아니에요. 어쨌든 나에게 올 위기도 능숙하게 넘기기 위한 방법의 하나로. 상담도 필요한 거 같아요. 왜냐하면 내가 스킬이 느는 거잖아요. 아이들을 상담할 때, 그러면 사실 교사로서의 전문성도 높아지겠지만, 나에게 닥쳐올 위기와 문제도 조금 더 편하게 넘어갈 수 있을 거 같다는 생각이 들어요. 나의 전문성 신장도 있지만, 나의 위기관리도 되는 거 같아요. 그 좌절감, 죄책감을 느끼고, 교사로서 자존감이 굉장히 바닥을 치고 있는데, 그래서 요새 사실 정말 걱정이 돼서, 앞으로 많이 트러블이 생길 거라고 생각하고, 나

도 물론 내 교직생활에 앞으로 조그만 송사가 없었으면 하는 바램이지만, 그런 게 생길 수도 있기 때문에, 보험을 들려고 해요. 난 정말 교직 사회가 급변하고 있고, 교사의 위상이 그냥 바닥을 치고 있음을 느껴요. 그건 누구나 공감할거라 생각해요. 그런 부분에 대해서, 나도 편해지고, 아이들한테도 이런 분위기에 편승도 해야 하고, 나도 편해지고, 나의 상처받은 마음까지 좀 힐링 할 수 있는 그런 프로그램이 상담이 아닐까 하고, 애매 모호하게 희망을 가지고 지금 등록하려고 하는 거예요.

#### 다) 상담 및 생활 지도자 정체성 정당화 : “삼각 트라이앵글”

연구 참여자들은 “삼각 트라이앵글”에서의 학생에 대한 이해를 기반으로 하여 상담 및 생활지도에 있어서의 자신의 전문성을 정당화한다. 손연지에게 이전의 교사 역할은 그 학생을 개선하는 데에 의미가 있었다. 그러나 지금의 손연지는 개선보다도 아이에게 쌓인 분노를 해소해 주는 데 더욱 의미를 부여한다. 생애경로의 맥락에서 엄마가 되는 경험은 손연지로 하여금 학생의 행동을 이해하는데 큰 도움이 되었다. 이는 장기적으로 볼 때 한 학생만이 아니라 주위의 다른 학생들에게도 긍정적인 결과로 이어진다. 이는 교사가 학생에게 무엇인가를 전달하는 일방적 관계에서 나아가 학생 또한 생활 지도의 선순환을 이끌어나가는 하나의 주체로 인정한다는 의미이기도 하다. 교사와 학생의 상호작용이 교사의 직업 정체성에 반영되는 것이다.

또한 손연지는 지식을 하나 더 전달하는 데 자신의 전문성이 있는 게 아니고, 학생을 더 즐겁게 만들어주는 데에도 자신의 교사 역할이 의미가 있다고 말한다. 이제는 무엇을 전달하는 사람이 아니라 학생들이 가정에서 할 수 없었던 활동을 해줄 수 있는 교사로 역할의 의미가 바뀐다. 또한 교우 관계도 신경 써 줄 수 있는 교사로 역할의 의미가 더 폭넓게 변화하게 됐다. 학생만이 아니라 학부모와의 관계 맥락을 고려하게 되면서 가정에서 지원해줄 수 없는 학교에서의 생활이 중요하다는 생각을 갖게 되었기 때문

이다.

[손연지02-9] 더 잘 가르치는 게 옛날의 나의 생각이었다면. 그냥 그 아이의 존재 자체를 귀하게 여겨주고, 그 아이가 나와 함께 했던 이 초등학교에서의 시간을 즐겁게 기억할 수 있게 만들어주는 모든 것들이 내가 할 일이라고 생각하게 되었던 거 같아요. 그래서 예를 들면, 친구들과의 교우관계에도 신경을 쓰게 되고, 예전에도 물론 신경을 쓰긴 했지만, 조금 더 재밌고 특별한 활동. 좀 폭이 넓어진 거죠. 생활지도도 했지만, 교과에 한정적이었다면, 그 이후에는 조금 더 다른 방법으로 생각을 해보고, 조금 포괄적이게 보게 된 거 같아요. 생활지도를 해도, 예전에는 그걸 고쳐주고 싶은 게 나의 목적이었다면, 지금은 개선보다는 그 아이한테 쌓인 분노를 좀 해소할 수 있으면, 하는 데 더 치중하게 된 거 같아요. 그럼 그 해소를 하면 당연히 개도 좀 나아지니까 주변 아이들도 편안한 관계가 된다는 거죠. 방법적인 측면에서도 달라지고, 교사의 전문성 자체가, 개선이 아니라 조금 더 그 아이를 편안하고, 즐겁게 해준다는 연장선상이예요. 학교가 될 해도 즐거운 애들은 즐거울 텐데, 이제 상대적으로 좀 그러하지 않은 애들에게 시선이 많이 바뀌었던 거 같아요.

연구 참여자들이 교사 역할에 부여하는 의미는 학부모에 대한 부모교육을 포함하는 데서도 드러난다. 이는 특히 학부모의 피드백을 통해 교사 역할에 좌절을 경험했던 데서 비롯된다. 이수영은 학교별로 학급, 학년, 학교 전체의 순으로 자신이 바라보는 구조의 시각이 넓어졌다고 말한다. 이수영은 경력 초기만 해도 교사와 학부모의 관계를 자신이 어렸을 때부터의 경험을 바탕으로 이해했다. 그런데 이수영은 교직 입문 후에 다양한 가정을 만나면서 학부모와의 관계가 얼마나 중요한 것인지를 더 실감하였다. 결국 이수영은 학생과 잘 지내기 위해 부모와도 협력하여 상담을 진행함으로써 자신의 역할이 가지는 한계를 극복해 보고자 한다. 그리고 학부모와 학생, 교사의 관계를 “삼각 트라이앵글”의 관계로 인정하게 된다.

[이수영01-6] 세 번째 학교에서는 학부모와 학교의 관계에 대해 생각을 좀 많이 하게 되는 것 같아. ... 특히 세 번째 학교에선 부모교육이 필요하다고 생각이 들어. 진짜 필요한 거 같은데, 지금 우리사회가 부모교육. 그러니까 나는 부모교육도 교사의 역할이라고 생각해. 이 아이만 상담하는 게 아니라, 그 가족 상담이 같이 이루어질 때 효과적이잖아. 교육도 이 아이에 대해 하는 것 보다는, 부모교육도 같이 이루어지면 훨씬 좋지. 그리고 부모님들 중에서는, 바라는 학부모도 되게 많을 거야. 왜냐면 학부모도 부모로서 처음 해보는 거니까. 그러니까 앞으로, 내가 이 아이에 대해서는 되게 잘 알고 있지만, 이게 이 아이 하나에 대해서는 잘 알고 있지만, 평균적인 걸로는 잘 모를 수도 있잖아. ... 어쨌든 교육은 학부모랑 학생과 이렇게 삼각 트라이앵글이라서.

박용진이 정립한 초등학교 교사의 전문성은 교사가 학부모에게 해줄 수 있는 역할에서 더 극명하게 드러난다. 박용진은 교사라면 학부모에게 가정에서 학생에게 어떤 교육 방법과 경험을 제공할 수 있는지를 제안할 수 있어야 한다고 본다. 그는 교육대학교가 제공하는 기본 자격의 훈련에서 이런 전문성이 길러지기는 쉽지 않으며 교사가 지속적으로 노력을 통해 갖추어나가야 할 것으로 규정하고 있다.

[박용진03-19] 전문가라면 아이들을 어떻게 키워야 되고 교육해야 되는지에 대해 술술 풀고, 부모에게 이날 이 시기엔 애가 이렇게 될 건데 어떻게 가르쳐야 되고. 공부를 잘 시키려면 뭘 해야 될지. 수학을 잘하려면 뭘 해야 되는지. 아님 생각하길 잘하려면 뭘 해야 되는지. 그러니까 하다 못해, 집에서 어떻게 여가를 보내세요? 아이에게 책을 어떻게 읽어주세요? 책 볼 시간은 있으신가요? 견학은 어디를 다니시나요? 이렇게 디테일하게 가서, 다 짚어주고, 잘 몰랐던 건 그렇게 하면 안 되는구나, 해야 될 게 있으면, 이런 걸 해야 된다고 알려주고, 그런 거죠.

이처럼 연구 참여자들이 각기 정립한 초등학교 교사의 상담 및 생활지도 전문성은 내용에 조금씩 차이가 있다. 이들이 경험한 학부모, 학생, 학교



조직의 맥락이 각기 다르기 때문이다. 예를 들어 박용진은 학부모에게 부모교육을 제공하는 초등학교 교사의 역할을 특히 강조한다. 사립 초등학교에 근무하여 학부모와의 상호작용이 더 빈번한 박용진이 속한 구조적 맥락은 교사가 생각하는 전문성에 그대로 반영되고 있다. 사립 초등학교의 경우에는 상담이나, 학부모 공개수업에 모든 부모가 참여하기 때문에 상대적으로 공립 초등학교보다 교사와 학부모의 접촉 기회가 더 많다. 따라서 학부모를 만날 기회도 많고, 자신의 역할에 따른 피드백이 더욱 빈번할 수밖에 없는 것이다.

[박용진02-14] 내가 EBS 교육 방송에서 좀 괜찮은 걸 봤어. 근데 이게 나보다 부모들에게 더 좋은 거야. 그러면 그런 걸 공유하고, 나눠줄 수 있는 교사나 아니면, 나 혼자 보고 마느냐 그런 세세한 차이 되게 많아요. 그래서 초등학교 선생님밖에 안되지만 초등학교 교사가 할 수 있는 게 되게 많아요. 다만 몰라서 못하고, 안 해서 안할 뿐이지. 꺼리가 없는 거 아니에요. 꺼리는 되게 많아. 부모교육이 부재한 대한민국교육이니까. 시대가 바뀌고 방향성 같은 거 도대체 어떻게 애들을 가르쳐야 되나. 무슨 목표로...하다못해 링크를 해서라도 포스팅 해주고. 이런 것들을 해주는 게 역할이지. 그런 게 내가 간접적으로라도 부모님한테 해줄 수 있는 거... 나 혼자 눈뜨면 뭐해요. 삼박자 같이 가야한다고 했는데, 나 혼자 되는 게 아니야. 근데 부모님들이 좀만 더 노력해요. 그럼 되게 좋아요.

박용진은 이런 학부모의 피드백을 심분 활용하여 교사로서의 역할을 수행한다. 학부모와 학생들 모두가 가입한 인터넷 커뮤니티를 직접 관리하면서 박용진은 학생들의 사진을 비롯하여 부모를 위한 교육 자료, 동영상 등을 공유했다. 그리고 학부모들의 감사글과 같은 긍정적인 평가는 그의 상담 및 생활 지도자 정체성을 지탱하는 자부심이 되기도 한다. 이제 그에게 교육 대학에서 배운 것들은 교사가 되기 위한 기본 자격에 지나지 않게 되었다. 더 중요한 것은 기본적인 초등학교 교사 역할 외에도, 부모교육을 하고 이들을 만족시킬 수 있는 플러스알파를 제공하는 것이기 때문이다. 그

가 열성을 다 하고 있는 커뮤니티라는 결과물은 곧 초등학교 교사인 박용진을 설명하는 것과 같다. 이제 박용진은 학부모의 부정적인 피드백으로 인하여 좌절을 겪지 않게 되었다. 또 학부모와의 관계도 좋아지면서 인정과 지지가 따라오다 보니, 박용진이 학생들에게 하는 상담 및 생활지도 역할에도 큰 도움이 되었다.

[박용진01-24] 실제로... (밴드의 학부모들이 올린 감사 글을 보여주며) 못했으면 이렇게 안 적었겠죠. 이게 저를 설명해주는 거예요. 1년 동안 거의 알림장 쓰고, 이런 글들을 자주 남겨요. 평소에요. 작년에 밴드에 우리 반. 그 사진 찍은 것도 보여줄까? 사진 1700장. 동영상도 많고, 찍은 건 만 장 이상 찍었죠. ... 개학 전에는 이렇게 준비하고 있습니다. 보십시오. 이런 것도 하고. 그러니까 관리하는 거죠. 엄청 노력하는 거죠. 27명 중에 22명이 이만큼 썼으니까. 어떤 사람은 개인 문자로 주고 그런 것도 있고. 그러니까 저는 자부심이 있어요. 나는 대한민국 최고 학교에서 어려운 반을 맡았어도. 이 정도는 되는구나. 그런 내가 이렇게 노력해서, 이런 결과로.

정한결을 비롯한 네 명의 연구 참여자들은 이러한 협력적 관계를 잘 유지하는 역할까지도 교사의 상담 및 생활지도 전문성이라고 본다. 박용진은 학부모의 긍정적인 피드백을 받고 자신의 역할에 대해 뿌듯함을 느끼기도 한다. 자신이 나름대로 상담 및 생활 지도자로서 괜찮은 교사라는 생각을 들게 하기 때문이다. “삼각 트라이앵글”이 상담 및 생활지도 역할에 갖는 의미를 새롭게 부여한 연구 참여자들에게 학부모는 이제 더 이상 자신들을 억압하고 평가하는 존재가 아니다. 학부모는 학생과 교사가 함께 발맞춰 나가야 할 동료이기 때문이다. 따라서 교사는 이러한 학부모의 역할을 돕고자 하고 학부모를 동료 관계로 설정하며 자신의 직업 정체성을 정당화하고 있다.

[정한결01-18] 이 전문성 안에, 학부모들과의 관계, 아이들한테, 제공하

는 그런 것들 그런 게 다 들어가 있으니까... 가끔씩 보면 학부모를 적으로 느끼는 경우 있거든요. 부담스러워하고. 근데 둘의 목적은 같아요. 애가 행복해 지는 게, 애가 잘 되고, 행복해지는 게 둘의 목적이 같아요. 그럼 목적이 같으면 적이 될 수가 없거든요. 그러니까 저는 무조건 동료라고 생각해요. 그래서 교사부터가 학부모를 동료라고 생각하면, 오해도 쉽게 안 생기는 거 같아요. 기본적으로, 동료다. 어쨌든 목적이 같잖아요. 목적이 반대면, 적이죠.

학부모를 “삼각 트라이앵글”라는 구조로 수용하게 된 것은 단순히 관계의 대상을 넓혔다는 데만 의의가 있는 것이 아니다. 정한결의 말에서 드러나는 것과 같이 학부모와의 관계를 적이 아닌 동료로 새롭게 규정하게 됨으로써 기존의 교사 역할에 대한 의미가 질적으로 변화했기 때문이다. 교사들은 자신을 평가하는 적대적 대상으로서의 학부모가 아니라 자신이 당당하게 인정받을 수 있어야 하는 대상으로 학부모를 바라보게 되었다. 따라서 연구 참여자들은 이제 학부모에 의한 피드백에 수시로 좌절하기보다는 그들로부터 지지와 인정을 이끌어낼 수 있는 교사의 역할에 더욱 집중하게 되었다.

### **3) 노동자 정체성 : “자아실현” 위한 직업으로**

#### **가) 학교 조직에서의 경험 : “소모품 같은 느낌”**

박용진은 첫 번째 학교인 A학교에서 일명 “A맨”이라는 이름으로 사립학교에 특성화된 교육과정을 충실히 수행해야 했다. 그는 대학 졸업 후 학군장교로 근무한 경험도 있었던 터라, 사립초등학교라는 상명하달식 조직에 처음에 쉽게 적응할 수 있었다. 경력 초기의 박용진에게는 학교가 원하는 교육과정이 일종의 트레이닝이었다. 뭘 가르쳐야하고, 어떻게 가르쳐야 할지를 모르던 자신이 일을 배울 수 있는 계기였던 것이다.

그러나 경력 중기에 가까워질수록, 학교 조직은 박용진에게 때때로 부담과 압박이 되었다. 부장교사보다 많은 일을 하면서도 그만큼의 대우를 받지 못한 것이다. 경력이 많지 않던 박용진은 성과급에서 언제나 최하위를 받고 부장 교사로도 임명되지 않았다. 박용진은 학교가 요구하는 업무를 수행하느라 자신이 하고 싶은 활동에 쏟을 수 있는 시간이 부족하다고 느끼게 되었다. 박용진은 A학교의 “전체주의”가 요구하는 시스템 안에서 자신이 “소모품”과 같다고 느끼고 좌절했다. 교직 입문 전에 박용진이 부여했던 안정적인 직업의 의미는 경제적 자립과 밀접하게 연관되는 중요한 측면이었다. 그러나 이 시스템이라는 정적인 학교 조직이 오히려 현실 상황에서는 박용진의 자율성을 발휘하지 못하게 하였다. 학교 조직의 구성원에게 주어지는 의무와 역할에 최선을 다해야 한다는 노동자 정체성을 경험하는 것이 오히려 박용진이 생각하는 교사의 역할 의미가 좌절되는 맥락이 된 것이다.

[박용진03-11] 사립 특유의 그런 게 있어서.. 그 안정성을 되게 중요히 하고, 그 평균을 맞춘다고 그럴까? 반의 평균을 점수가 아니라, 수준. 교사가 애들에게 해주는 교육의 질을 좀 평준화시키려는 노력들이 있어요. 시스템대로 잘 가르치는 사람. ...부장보다 일을 더 많이 해주고, 대우는 최하를 주고. 그리고 하지 말라고 하는 거 되게 많고. 그러니까, 누가 좋아해 안 좋아하지. 부장을 달고 못 달고는 별로 중요하지 않았는데, 되게 소모품 같은 느낌이 되게 강했어요. 근데 이 학교 특징이 다 그런 생각을 갖고 살아. 그러면서 말을 못 해. 특징이. 말을 하고, 안 하겠다 또는 이건 아닌 거 같다 이런 이야기를 해야 조절이 될 텐데, 다 그 얘기를 못하기 때문에 그냥 끌려가는 거지. 시스템이란 게 있으니까. 그러면서 자기들끼리 한탄만 하는 거야. 나쁜 말로 개꿀시, 개같이 끌려가는 시다들이라고.

학교 조직에서 경험하는 교사 직업 역할 좌절은 사립학교가 아닌 경우에도 동일하게 작용하고 있었다. 연구 참여자들은 학교 조직에서 경험하는 좌절의 이유에 대해 나름의 평가와 분석을 내리기도 한다. 이수영은 결정

에 따른 책임이 연속적으로 상급자에게 올라가는 시스템 안에서 개인인 교사는 자신의 주관에 따라 행동하는 것에 대한 어려움을 느낄 수밖에 없다고 본다. 학교 조직 안에서는 안전문제로, 혹은 예산문제로 인해 책임 소재가 초등학교 교사의 소관 밖에 있는 경우가 많다. 이수영은 관료제가 갖는 이런 책임 소재로 인한 행동의 한계를 몸소 겪게 되었다. 관료제의 질서는 학교 조직이라는 시스템에서 일하고 있는 노동자로서 교사가 겪을 수밖에 없는 한계였다.

실제로 이수영은 경력 3년차 때 학생을 데리고 나간 골든벨 대회에서 부당한 대회 진행을 목격하였다. 그런데 이수영은 자신이 나서야 하는 상황임에도 불구하고 주관에 따라 당당하게 말할 수가 없었다. 그 때 당시에는 5년 이하의 경력 초기 교사로서 어떤 분란도 만들어선 안 된다고 생각했기 때문이다. 이에 이수영은 담당하는 학생이 부당한 처우를 받는데도 항의하지 못하는 무력감을 느끼고 좌절했다. 이 기억은 이수영에게 매우 부끄러운 기억으로 오래도록 남았다.

[이수영02-11] 교사는 내가 책임이 나에서 끝나는 게 아니라 줄줄이 올라가서 교장 교감까지 가잖아. 그런 상황에서 교장 교감이 책임을 질 수밖에 없는 시스템에서. ‘제가 책임지겠습니다’ 해서 책임 질 수 있는 게 아니잖아. 그럼 결재를 왜 받아. 교장 교감이 작게는 책임을 질 수밖에 없는, 어쨌든 관료제인데. 그 관료제 안에서 교사가 나뿐 아니라, 줄줄이 책임지는 사람이 생기는데, 음... 어떻게, 자신의 주관에 따라서 행동할 수가 있겠어.

학교 조직이 가진 시스템의 문제는 정한결도 동일하게 지적했다. 책임 소재 문제만이 아니라 결재에 대한 잘못된 관행들이 초등학교 교사의 역할을 자신이 생각한 바대로 수행하는 데 방해가 된다고 생각하기 때문이다. 예를 들면 정한결이 근무하던 초등학교의 관료제 시스템은 교사들이 자신의 역할을 수행하는 데 걸림돌로 작용했다. 다른 연구 참여자들이 지적하는 것처럼 관료제가 오히려 교사들의 시간과 노력을 더 소모하게 만들기

때문이다. 정한결은 교사 각각의 자율권과 책임을 보장하지 않고 결재권자에 의해 의사결정이 이루어지는 것에서 불만을 갖게 되었다. 이는 노동자로서 교사 직업 정체성에 한계를 느끼는, 학교 조직에서 겪는 교사들의 좌절을 보여준다.

[정한결01-19] 제가 약간 우리나라 관료제를 안 좋아하는 게, 올라가면 올라갈수록, 그게 문제예요. 그러니까 세상이 너무 빨리 변하는데 그걸 인정을 잘 안 해. 우리나라 관료제 나쁜 점이 뭐냐면, 결재해줄 때, 한마디라도 안하면, 능력 없는 사람처럼 느껴져요. 그냥 결재해주면, 웬지 그냥, 내가 일 안하는 거 같고. 그런데, 좋으면 그냥 암말도 안하고, 결재하면 되고, 밑 사람이 자기보다 잘하는 걸 인정하면 되거든요. 근데 한마디씩 하잖아요. 그럼 그거 수정하는 데 시간이 걸리죠. 그래서 관료제.. 관료제란 거 자체를 별로 안 좋아하고.

#### 나) 사회 인식의 경험 : 전문가가 아닌 “철밥통”

교직에 입문한 후에 교사가 자신의 역할이 갖는 의미를 나름대로 해석하고 새롭게 규정하는 데에 있어 그가 관계 맺는 집단에서의 경험은 주요한 학습의 맥락이 된다. 표면적으로는 그가 직접 상대하는 집단인 학부모, 학생, 학교의 구성원이지만 사실 여기에는 초등학교 교사의 전문성을 바라보는 사회 전체의 인식도 반영되어 있다.

초등학교 교사는 IMF이후 안정적인 직업으로 급격히 선호도가 올라갔지만 초등학교 교사의 직업 전문성에 대한 논란은 계속되어 왔다. 양성기관과 고용기관인 교육부의 임기응변식 조정을 통해 교사 자격증 발급 제도가 존속되어 왔기 때문이다. 특히 초등학교 교사의 자격은 불안정한 교원 수급 문제라는 사회적 맥락과 맞물려 있다. 1960년대의 베이비부머세대의 등장, 1990년대 이후 출산률 급감 등의 급변한 사회적 상황에 의해 초등학교 교사는 양성과 수급에 있어 큰 혼란을 겪었다. 이 과정에서 중초교사<sup>1)</sup>, 영어전문회화

강사, 스포츠 강사와 같은 제도들은 부족한 초등학교 교사를 선발하는 임시적인 방편으로 활용되기도 하였다.

이 같은 제도는 실질적으로 초등학교에서 필요로 하는 과목의 전공자를 활용한다는 점에서 일면 합리적인 것으로 보인다. 그러나 이는 교육대학 및 초등교육과가 존립할 명분에 대한 물음을 제기한다. 전국의 수많은 사범대학에서 발급하는 중등 교원 자격증에 비하여 초등학교 교사 자격증 발급은 소수의 교육대학과 몇 사범대학의 초등교육과에 한정되기 때문이다. 이에 따라 최근 초등학교 교사가 그 정도의 사회적·제도적 혜택을 보장받을 정도의 전문성이 있는가에 대한 논란이 더욱 심화되고 있다.

손연지는 이러한 사회 분위기를 분명히 인지하고 초등학교 교사가 노력하지 않으면 “끊임없이 공격받는 것 같다”고 생각하게 되었다. 동시에 초등학교 교사의 교과지도를 대체하려는 중초교사, 영어전문회화강사, 스포츠 강사 같은 제도가 초등학교 교사 선발 방식의 공정성을 파괴하는 걸다리라고 비판하기도 했다. 여기에는 “초등학교 교사는 아무나 할 수 있다”라는 사회의 전제가 작용하고 있다고 보기 때문이다. 초등학교 교사의 전문성에 대한 사회의 비판으로 인해 손연지는 스스로 초등학교 교사의 전문성이라고 말할 수 있는 것이 무엇인가에 대한 고민을 하게 되었다.

[손연지01-12] 딱히 초등학교 교사가 아니더라도, 누구나 다 가서 가르칠 수 있지 않나 라는 생각을 갖고 있는 거 같아요. 가르칠 수는 있어요. 교과서 갖다가 어떻게든 쥐어짜고 할 수 있는데, 일반인들이 그걸.. 사범대학 교수들조차도. 초등을 많이 무시 한다는 생각이 많이 들어요.

이수영도 “초등학교 교사의 전문성”에 대한 사회적 평가가 잘못되었다고 본다. 이수영은 전문성이 있는 다른 직업인 의사의 면허에 빗대어, 초등학교의 교사의 자격증 또한 초등학생을 대상으로 하는 전문성이 담보된 것이

---

1) 1999년 교원정년단축 조치이후에 생겨난 개념으로, 중등교원자격증을 소지한 사람 중에서 일정한 보수교육을 받고 나서 초등교원자격증을 취득하여 교사로 임용된 사람들(이두휴, 2012: 142).

라고 본다. 따라서 이수영이 생각하는 초등학교 교사는 검증받은 한 성인  
임과 동시에 초등학생의 연령대에 전문성이 있는 직업인이다.

[이수영02-2] 중초교사, 영어회화 전문 강사, 스포츠 강사는 초등학교  
교사의 전문성을 무시하는 거고. 약간, 전문성을 무시하는 거기 때문에,  
이렇게 좀 부족하다 싶으면, 비슷한 자격증을 가진 사람들한테 몇 시간  
연수하고 들어오게 하는 거잖아. 이거는 초등학교 교사의 전문성을 무시  
하는 행동일 뿐 아니라, 일반적으로, 자격증 제도 자체를 무시하는 거지.  
그냥 간호사들에게 좀 더 연수 받아서 의사 면허 주는 것과 다를 게 없  
다고 생각하거든. 그래서 이거는 나는 대학생 때나 지금이나 이거는 아주  
문제가 많다고 생각해.

이수영은 사회가 초등학교 교사에게만큼은 이중 잣대를 적용하는 데에서  
도 좌절감을 느꼈다. 예전의 스승과 같은 인격적 모범에 대한 이상적인 도  
덕심을 기대하면서도 동시에 어린 아이들을 가르치는 초등학교 교사를 무  
시하고 깔보는 편견을 경험했기 때문이다. 실제로 이수영은 “초등학교 선  
생님은 유치하잖아요”라는 친구의 말이 자신의 전문성을 확신하게 된 계기  
가 되었다고 한다. 오히려 발달단계가 더 차이나는 초등학생의 수준에 맞  
게 교육과정을 재구성하고 전달 방법을 고민하는 것이 자신의 역할이라는  
결론을 내리게 된 것이다.

[이수영01-12] 그런데 어느 순간 이런 생각을 하게 된 거지, 이게 이  
직업의 특수성이라는 거. 유치할 수밖에 없다는 거. 그리고 유치해야 된  
다는 거. 중고등학교 교사에 비해서, 학생들과의 발달단계가 더 차이나니  
까. 그런 게 초등학교 교사의 전문성인거 같아. 교사의 행동을 갖고 초등  
학교 교사는 유치하다는 말을 하잖아. 그거는 정말 초등학교 교사의 전문  
성을 모르는 사람들이 하는 거 같단 생각이 들어. 초등학교 교사가 유치해  
야지.

그래서 평소에 이수영은 초등학교 교사에 대해 잘 모르는 사람들이 하는



비판에는 “별로 반박하고 싶은 마음”조차 잘 들지 않는다고 하였다. 교사의 역할에 대해 모르기 때문에 그런 평가를 하는 것이므로, 자신은 묵묵히 역할을 해내면 된다고 생각하기 때문이다. 그러나 친한 사람이 자신의 직업을 비판하는 것에 대해서는 매우 무례하다고 받아들였다. 자신에게는 소명인 초등학교 교사 직업과 이에 대한 소신이 가까운 사람들에게까지 평가 절하된 채 가볍게 취급되어서는 안 된다고 생각하기 때문이다.

박용진도 교사가 전문직임에도 불구하고 사회적으로는 “만만한 사람들”로 받아들여지고 있다고 느꼈다. 고학력의 부모들이 늘어나고 이들이 교사의 전문성을 경시하면서 초등학교 교사는 단순히 세금으로 학생들을 가르치는 교육공무원이 되는 구조가 되었다는 것이다. 박용진은 평소에 사회적인 문제에 대해 관심이 많아 독서모임에도 가입하여 이 분야의 책을 많이 읽었다. 그를 바탕으로 박용진은 사회·경제적 계층 구조에 근거하여 초등학교 교사를 비판하는 사회 분위기를 해석하였다.

[박용진01-15] 소위 말하는 밖에서 말하는 '사'자가 붙는 직업 중에 제일 대우를 못 받는, 전문성을 인정 못 받는 거죠. 특히 초등학교 선생님들은. 일종의 부러움. 그러니까, 부러워하는 건데 내가 가질 수 없는 거고. 근데 그 세상들이. 아예 탑 클래스에 있으면, 안 건드려요. 우리나라는 계층적 사대가 있어. 만만한 사람들이거든. 옛날에는 선생님을 존대나, 뭐 이렇게 우러러보거나 이런 게 구조적인 게 있었잖아요. 사회 분위기가, 근데 지금은 그게 없어졌잖아요. 그냥 너네는 내가 내는 세금으로 내 애들 가르치는 공무원일 뿐이고, 교육공무원일 뿐이고, 잘못하면 언제든지 민원 넣을 수 있고, 이래도 결국에 돈 받고 하는 교육노동자지 뭐, 너네가 뭐 얼마나 특별하고. 왜냐면 그러기엔 부모들도 대학을 너무 많이 나오고, 오히려 교사들을 뛰어넘는 수준을 갖고 있는 사람들도 너무 많고.

특히 초등학교 교사의 전문성에 대한 논란은 빈번하게 법적 분쟁과 연결된다는 점에서도 연구 참여자들에게 큰 좌절의 맥락이 되었다. 손연지는 2년이 지난 사건의 책임을 담임교사에게 물어 소송을 하거나, 교사의 통제권

밖에 있는 학생들의 폭력 사건으로 송사에 휘말리는 교사들의 소식을 듣게 되었다. 교사 개인의 잘못된 행위로 비롯된 일인 경우도 있으나, 개인적 노력으로 해결할 수 없는 문제도 가혹한 잣대로 평가하는 사회의 분위기는 손연지의 경력 초기만 해도 드물던 일이었다. 이는 손연지가 자신의 직업 역할에 의미를 부여하는 데에 더욱 혼란과 좌절을 주고 있었다.

[손연지01-5] 교사를 좀 존중해주고, 인정해주기보다는 서비스업으로 보는, 바뀐 사회 분위기에 굉장히 좌절했어요. 이게 우리 반의 문제라기보다는, 사회 전체적으로 사건, 사고나 내가 바뀐 교직의 흐름에 익숙해지면서, 또 그 좌절감을 느낀 거 같아요. 아직 그 좌절감에서 사실 완전 빠져 나오질 못했어요. 지금도.

#### 다) 초등학교 교사의 전문성 학습 경험 선택과 대응

생애주기를 중심으로 한 Burke, Fessler, & Christensen(1984, 1992)의 교사 발달 연구에 따르면, 임용 후 경력 초기의 교사들은 교수 기술과 능력을 향상시키기 위한 새로운 교재, 교수방법, 교수 전략 등을 찾게 된다. 이를 위하여 경력 초기 교사들은 대학원 수준의 교육에도 관심을 갖는다. 연구 대상인 네 명의 교사들도 경력 초기인 5년차를 전후로 하여 대학원 과정을 졸업했다.

생애경로의 맥락에서 살펴보면 연구 참여자들에게 대학원 경험이 직업 정체성에 미치는 의미는 각각 다른 양상으로 나타난다. 손연지에게 있어 대학원 경험은 초등학교 교사의 전문성을 확신하게 된 계기였다. 손연지가 대학원 진학을 결심한 이유는 초등학교 교사의 전문성 중에서도 영어 교과를 더 잘 알게 될 것이라는 기대 때문이었다. 물론 온오프라인 커뮤니티를 통해 연수에 참여하기도 했지만 이는 대학원이 줄 수 있는 만족과는 다른 것이었다. 대학원 졸업장 자체가 자신이 교사로서 노력한 결과를 증명할 것이라는 믿음이 있었기 때문이다.

그런데 손연지가 처음부터 자신의 흥미나 관심 분야를 확신했던 것은 아니었다. 대학원에서 공부를 하는 과정에서 손연지는 수업에 관련한 지식을 습득하는데 그친 것이 아니라 어떤 분야에 자신이 진짜 흥미가 있는지 깨달은 것이다. 손연지는 논문을 쓰는 과정이 전혀 괴롭지 않고, 즐거웠다고 회상한다. 대학원이 단순하게 영어 교과에 대한 전문성을 인정해주는 졸업장으로서의 의미만 충족시키는 것이 아니라 자신의 학문적인 흥미와 내적인 학습의 욕구를 충족하는 경험의 맥락이었기 때문이다. 나아가서 대학원 졸업 후에 손연지는 영어 수업의 계획부터 평가까지 머릿속에 구성할 수 있는 능력이 생긴 것 같다고 말하였다. 이처럼 손연지는 대학원을 통해 자신의 전문성을 심화시킬 뿐만 아니라 직업에서 자신의 흥미를 만족시키는 분야에 대해서도 깊이 탐구할 수 있었다. 즉, 손연지에게 있어 대학원을 졸업한 교사의 의미는 사회적 인정만을 위한 것이 아니다. 대학원은 손연지가 자신의 전문성에 대해서 고민해보고 탐구하는 교사로서 흥미 분야에 대해 공부해 보는 중요한 경험이었기 때문이다.

[손연지01-4] 누구도 대학원에 가면서, 자기 학위를 따거나, 조금 더 공부하러 가는 거지. 내 흥미 분야, 관심분야가 무엇인지에 대해서 확신하지는 않잖아요. 그런데 내가 공부를 해서, 내가 몰랐던 것이 명확해지는 느낌. 이런 분야에 관심이 있었구나 하게 생각하게 된 거죠.

박용진의 경우, 대학원은 사회적 인정을 받기 위한 것이 아니라 내적 만족을 위한 선택이었다. 그에게 교직 사회에서 대학원 학위는 박사학위가 아닌 이상 높은 사회·경제적인 가치를 갖지 않는다고 여겨졌기 때문이다. 더구나 사립초등학교에 근무하는 그의 특성상 야근이 불가피하다는 현실적인 제약도 있었다. 그에게는 조퇴 없이 바로 수업을 들을 수 있는 대학원 진학이 어려웠다. 그마저도 선배들은 눈치를 보느라 대학원을 가지 못하는 상황이었다.

박용진은 이런 제약에도 불구하고 대학원에서 전문성을 갖추려는 내적 욕구를 강하게 갖고 있었다. 이를 위하여 박용진은 자신이 관심 있는 영어와

직무관련성이 있는 학과를 선택했다. 그는 유일하게 조퇴 없이 수업을 들을 수 있는, 재직 중인 학교 법인 대학원에 진학하였다. 교수가 될 것도 아니었지만 그가 학교의 눈치를 보아 가며 대학원에 시간을 투자한 이유는 스스로가 갖는 “직업적 프라이드”에 보탬이 되기 위해서였다. 그는 이왕이면 교육 전문가가 되어야겠다는 생각을 했고, 대학원은 이런 내적 충만을 위한 하나의 수단이 되었다.

그런데 대학원 과정에서 그는 학위가 아니더라도 교사가 배울 수 있는 방법이 매우 많다는 것을 깨달았다. 직접 대학원에 가서 경험해보니 굳이 책상 앞에 앉아서 고민한다고 해서 초등학교 교사의 전문성 문제가 다 해결되는 것이 아니었기 때문이다. 박용진은 맥주를 마시며 TV를 보더라도 얼마든지 교사에게 자양분이 되는 다큐멘터리·교양 프로그램을 시청할 수 있고, 그런 콘텐츠도 많다는 것을 경험했다. 그래서 그는 “교사로서 어떻게 공부하면서 사느냐”라는 질문을 가지고 일상생활 속에서 이를 위한 노력에 더 집중하게 됐다.

한편 이수영의 대학원 경험은 반복되는 일상에 변화를 위한 수단이었다. 따라서 이곳에서 심화된 연구를 할 수 있을 것이라는 기대도 크게 하지 않았다. 실제로 부딪히게 된 대학원 환경 또한 심화된 교사 연수 이상의 의미를 갖지 않았다. 이러한 생각은 교육대학원이라는 초등학교 교사에게 특화된 구조 안에서 시간제 학생에게 교수님이 갖는 기대 자체도 낮았다는 그녀의 회상에서도 드러났다. 만일 교육청·교육과정 평가원 등의 기관에서 행정가로서의 역할이나 연구직을 생각했다면 일반대학원을 갔을 것이라는 그녀의 말에서 드러나듯이, 이수영은 교육대학원을 경험한 후 현장에서 밀접하게 호흡하는 교사가 자신에게 천직이라고 더욱 확신하게 되었다. 이수영에게 대학원은 학교에서 학생들과 함께 생활할 때의 자신의 역할에 집중할 수 있는 계기가 되었다. 이를 통해 이수영은 자신의 역할이 갖는 구체적인 의미를 더욱 견고히 하였다.

[이수영01-7] 대학원에서 배운 게 별로 없다는 생각이 들어서..일단 내

가 대학원을 가게 된 계기도, 뭔가를 배우고 싶은 게 아니라, 3년차 정도가 되면, 사실 무료해질 때잖아. ...내가 동학년이 힘들 때였거든. 의미가 없었고. ...그래서 내 일상에 변화를 주고 싶어서 대학원을 가게 된 건데. 대학원을 가봤더니, 서로 막 연구하고 이런 분위기가 아니라. 그걸 또 바랄 수가 없는 게, 풀타임 학생이 아니라 직장인들이기 때문에 대학원에서도 일단은 그 학생에게 바라는 게 한계가 있었고, 그리고 나도 그 이상을 바라지 않았고. 근데 나는 뭐 학문을 하려고 간 건 아니었기 때문에 당연한 거라고 생각해. 왜냐면 나는 교사 말고 다른 걸 하고 싶은 생각이 딱히 안 들거든. 내가 교수가 되고 싶다는 마음도 별로 없고. 어디 가서 교육과정 평가원이나 이런 데나, 교육청이나, 행정적인 일이나, 아님 그런 교수님들이 하는 연구를 하고 싶은 마음이 없고. 나는 현장에서 아이들이랑 밀접하게 이렇게 호호하는 교사가 난 천직이라고 생각을 해서. 그래서 내가 일반대학원을 갈 필요가 없다는 생각이 들었지. 목적에 맞게끔 가는 게 맞다고 생각해서. 그래서 지금도 교육대학원을 안 갈걸 그랬다는 생각은 안 들어.

정한결도 대학원에 입학할 당시에는 딱히 어떤 성취를 목적으로 하지는 않았다. 그러나 정한결의 대학원 경험은 예상치 못하게도 그의 역할 범위를 폭발적으로 넓히는 계기가 되었다. 어렸을 때부터 쌓아온 그의 그림 실력이 교사가 되고 나서도 처음에는 선배 선생님의 공모전 준비를 돕는 데에만 발휘될 뿐이었다. 하지만 정한결은 그림 실력을 눈여겨보던 교육대학교 지도 교수님의 프로젝트에 참여하면서 석사과정에 입학하게 되었다. “뭘 모르던” 정한결은 그림그리기 능력이 있었기에 특수교육과 관련한 프로젝트에 우연하게 참여하게 되었다.

입학이 우연한 기회였을 뿐 정한결에게 이 프로젝트 경험은 교사의 역할이 매우 다양할 수 있다는 가능성을 발견하는 계기가 되었다. 정한결은 프로젝트에 참여하면서 영상 자료, 책, 삽화를 포함해서 교사를 위한 연수 자료까지 만들게 되었다. 이 경험들이 온라인 커뮤니티를 통해 전국의 선생님들에게 알려지면서 정한결은 자신의 직업에 대한 의미를 새롭게 부여하

게 되었다. 교사를 단순히 지식이나 가치를 전달하는 사람으로 바라보던 시각에서 좋은 교수학습자료를 제작할 수 있는 사람으로 변화가 일어나게 된 것이다. 이렇게 역할이 갖는 의미가 확장된 정한결은 이후에, “컨텐츠스쿨”이라는 C교사학습공동체를 직접 만들어 운영하게 된다.

[정한결01-4] 전 특수교육 했거든요. 교수님한테 속아서 했었어요. 교수님이 프로젝트 같은 게 필요했나 봐요. 근데 안에 그림이 들어가나 봐요. 그래서 그 말씀은 안하시고, 오면 바로 붙여주겠다. 특수가 좋다 그래서 신규가 될 알아요. 가서 해보니까. 그런 걸 필요하셨던 거예요. 근데 엄청 좋았어요. 특수 쪽에도... 제가 초등에도 많이 이름이 알려져 있는데, 특수 쪽에 더 알려져 있는 거 같기도 해요. 왜냐면 특수 선생님들 중에서 저 같은 사람은 진짜 없거든요. 그래서 교육 관련해서 영상자료 많이 만들었죠. 대한민국 1교시 아세요? 그 것도 5년째 제가 만드는 거예요. 다른 별을 구하라 이런 것도 만들고. 책도 쓰고. 그러니까 이제, 약간 온라인 같은 데서 알려지니까, 책이랑 원격연수 이런 것도 좀 많이 들어오잖아요. 책도 한 여려 권 썼죠. 책 삽화 표지까지 합치면 15권정도 쓴 거 같아요. 거기다 원격연수 한 6개 만들고.

또한 그는 학교 조직에서 학생들과의 상호작용에서 어려움을 겪거나, 승진에만 몰두하는 선배 교사들의 모습을 보며, 교직에서 나름의 “탈출 방법”을 찾고자 했다. 그 중의 하나로 정한결은 2013년에 박용진과 마찬가지로 인디스쿨 운영진으로 참여하였다. 그가 어렸을 때부터 심심풀이로 하곤 했던 낙서는 교사 커뮤니티가 필요로 하던 든든한 그림실력의 밑바탕이었다. 정한결은 온라인과 오프라인을 넘나들며 홈페이지 그림이나 영상을 직접 제작하고 각종 교수학습자료를 공유하는 등 적극적으로 커뮤니티에서 활동하였다. 이것이 계기가 되어 정한결은 책 집필과 원격 연수 등으로 활동의 범위를 더 넓히기로 결심했다. 자료를 만드는 초등학교 교사의 역할에 대해 확신을 가지게 된 정한결은 교수학습자료를 직접 만들어내는 C교사학습공동체를 직접 만들어 운영하는 데까지 이르게 되었다. 교사학습공

동체는 자신의 교수학습자료 제작 능력을 발휘할 수 있는 좋은 터전이 되었다. 그는 우선 C교사학습공동체의 조직 운영에 있어, 학교 조직 관료제의 단점을 배제하고자 노력하였다. C교사학습공동체에서는 만들고자 하는 자료를 중심으로 교사들이 유연하게 참여할 수 있는 메신저 채팅방에서 작업을 진행한다. 정한결은 연공서열이 아닌 과업 중심으로 공동체 구성원들에게 책임과 권한을 주고, 자율적으로 여기에 참여할 수 있게 격려한다. 정한결은 이 C교사학습공동체를 통해 관료제가 가진 허례허식과 관행을 깨고자 하는 시도를 직접 만들어나가고 있는 것이다.

교직 입문 후 연구 참여자들은 커뮤니티, 대학원 등을 새로운 직업 정체성을 경험하는 맥락으로 선택하고 있다. 그리고 연구 참여자들의 경험 맥락은 생애경로에서 각기 다른 양상으로 직업 정체성이 학습되는 과정을 드러낸다. 손연지는 교직 입문 후 연이은 역할의 좌절을 경험하였기 때문에 온라인 커뮤니티와 대학원에서 초등학교 교사의 전문성을 확립하고자 하였다. 정한결은 어렸을 때부터 낙서를 하면서 만들어나간 그림 실력을 활용하여 교수님의 프로젝트에 참여하였다. 이 프로젝트는 정한결로 하여금 교수학습자료를 만들어내는 교사의 역할을 새롭게 경험하는 기회였다. 또한 이수영이 교사의 직업 정체성에 행정가로서의 역할을 더 중시하고 있었다면 그는 일반대학원 진학을 선택했을지도 모를 것이다. 그러나 이수영은 학생들과 호흡하는 교사의 역할을 더 중시하였고, 이에 따라 교육대학원을 선택했다. 또 이수영은 오프라인 커뮤니티에서 직접 영재원을 운영하면서 주인의식을 경험했다. 경험은 경험으로 그치는 것이 아니라, 또 다른 학습 경험 맥락으로 이어진다. 연구 참여자들은 새로운 경험 맥락에서 학습된 직업 정체성을 바탕으로 교사 역할의 의미를 만족하는 또 다른 학습 경험을 교사 스스로 선택하기 때문이다.

특히 손연지는 경험의 과정에서 단기적 목표가 생기고 이를 수정하면서 “초등학교 교사의 전문성 신장”이라는 큰 목표에 대해 고민하게 되었다고 한다. 초등학교 교사의 전문성에 관한 고민이 생기고 이를 경험을 통해 극복하면서 나름대로 전문성 문제에 관하여 스스로의 생각을 정리를 할 수

있었다는 것이다. 그러나 이는 또 다른 단기간의 목표에 의해 또다시 수정되어 나갔다고 한다.

[손연지01-13] 교사로서 밑바탕이 되는 경험이 몇 개가 생기고 나서, 나의 최종 목적은 아니지만, 단기간의 목표가 생기잖아요. 영어를 잘 해야겠다. 애를 좀 더 이해해야겠다. 그러면서 몇 년의 과정을 거치면서, 커뮤니티 활동까지 겹쳐지면서, 마지막에, 아 내가 추구하는 게 결국은 초등학교 교사로서의 전문성 신장이구나. 교육 방법에 내 전문성이 있구나 하는 목표가 확고해지고, 정리가 되는 거 같아요. 처음에 이 과정을 거칠 때는 목표가 좀 희미했는데, 단기간 목표가 생기잖아요. 그러면 좀 더 명확해지고, 이게 아닌가? 그러면 다시 생각해보고, 다른 연수를 들으면서 수정도 하겠죠? 내가 교사로서 갖는 모든 경험이나 이런 게 끊임없이 상호작용하는 거 같아요. 좀 더 명확해지는데 도움이 되는 거 같아요. 거기에 밑거름이 되고 토대가 된 건 수많은 경험이 가장. 일단 경험이 없었으면 내가 대학원을 하지 않았을 거 같아요.

결국 경험은 정한결의 경우에서와 같이 무수한 가지로 다양하게 뻗어나가기도 한다. 경험은 뿌리를 새로이 만들어나가는 것처럼 어떻게 뻗어나갈지를 예상하기 어렵기도 하다. 이 같은 의미 재구성은 평생학습의 관점에서 강대중(2015)이 주장한 “rhizoactivity”의 개념을 통해 설명할 수 있다. 처음에는 각자가 매우 우연적이고 상황적인 요인으로 선택한 경험처럼 보이지만 그 안에는 지금까지 이들이 축적한 수많은 경험의 결과가 함축된 선택임을 알 수 있다.

정체성은 지속적으로 변화하며, 시간에 따라 타인과 상호작용을 통해 발달하는 동적인 과정이다(Lemke, 2003; Watson, 2006). 초등학교 교사의 직업 정체성 또한 타인과의 상호작용이라는 맥락에서 자신의 역할에 대한 의미를 끊임없이 재구성하는 과정에 있다. 초등학교 교사의 직업이 갖는 의미는 연구 참여자들이 교직 입문 이전에 생각하던 것에 비해 더 넓은 대상과의 관계에 의해 좌절되었다. 초등학교 교사의 역할이 단순히 초등학생에



게 무엇인가를 전달하는 것만이 아니라 학부모·학교·사회와의 관계의 맥락 까지도 포함하기 때문이다. 이는 초등학교 교사의 전문성이 비교과활동 지도, 행정사무, 학교 운영 등 다양한 영역에 걸친 것이라는 김석례·손민호(2011)의 연구에서도 뒷받침되고 있다.

그러나 주목할 점은 교사들이 기존의 역할 의미에 균열을 일으키는 좌절로 인해 기존 역할을 포기하는 것이 아니라, 부정적인 피드백을 타개하고 뚝뚝해지기 위한 방안을 교사 스스로가 모색한다는 데 있다. 이 때 스스로 뚝뚝하다 함은 “전문성 있는 교사”라는 내적인 기준에 의한다. 구체적으로 어떤 것을 전문성의 기준으로 보느냐는 교사의 생애경로나 교직원에게 따라 다를 수 있지만 중요한 것은 자신의 전문성을 평가하는 주체가 초등학교 교사의 외부에만 존재하는 것이 아니라 교사 본인도 포함한다는 것이다. 연구 참여자들은 자신의 직업에 대한 학부모, 학생, 학교를 포함한 사회 전체의 맥락 하에서 스스로가 생각하는 초등학교 교사의 전문성과 자신의 직업 역할이 갖는 의미를 더욱 정교하게 만들어 나갔다.

직업 정체성을 변화하고 형성하는 경험과 대응 과정은 연구 참여자들 각각의 생애경로의 맥락에서 더 분명하게 드러난다. 특히 출산과 육아를 위해 휴직을 결심한 손연지의 면담에서 초등학교 교사가 직업인으로서 가지는 노동의 의미가 어떤 과정으로 학습되는지 드러난다. 손연지의 육아 휴직은 학생을 바라보는 관점만 확장시킨 것이 아니라, 엄마라는 역할의 간섭을 통해 교사라는 직업의 생애경로도 다시 되짚어 볼 수 있었다. 오로지 육아에만 집중하는 엄마가 되는 휴직 경험을 통해 손연지는 교사라는 직업이 자신에게 얼마나 소중한 것인지를 돌아볼 수 있었다. 교직에 입문하기 전에는 교사란 일찍 돈 버는 직업이었지만 손연지에게 초등학교 교사란 직업은 “8살부터 19살까지” 놀지 않고 열심히 공부한 노력의 결과이자 자부심의 이유이기 때문이다. “아이들을 키우는 그냥 아줌마”의 삶을 살아가는 것보다도 “전문성이 있는 교사”라는 직업 자체가 손연지에게 더 큰 의미를 부여하게 되었다. 손연지는 휴직 전까지만 해도 학생이나 학부모, 학교에서 좌절하면서 매너리즘을 느꼈다. 그러나 오히려 휴직을 하고 엄마라는 시각

으로 자신의 직업을 돌아보는 과정에서 직업이 갖는 의미가 다음과 같이 새롭게 부여되고 있는 것이다.

[손연지02-5] 휴직을 통해 좀 쉬어가면서 다른 시선, 학부모의 시선으로, 엄마 시선으로 볼 수 있는 기회가 있었던 거 같아요. 육아가 더 힘들지만 교사로서는 쉬어갈 수 있는 타이밍이 되었던 거 같아요. 감정적으로 그 부분을 잊고 살고, 이게 내 일이 아니다라고 생각하고 보다 보니까, 조금 다시 보게 되는 부분이 있었던 거 같아요. 지금 당장 나에게 닥친 일이 아니니까 객관적으로 조언해줄 수 있게 되고, 학부모의 시선에서 보게 되고. 내가 8살부터 19살까지 해왔던 것들이 이거 하나로 표현될 수 있다고 생각하는데. 이걸 갖기 위해서 내가 노력해왔던 시간을 그냥 헛되이 버리고 싶지가 않아요. 사회의 시선이 어떻든, 나의 정체성이나 전문성이나, 내가 해야 할 것들에 대해서 확립해가고 있는 중이라고 생각을 해서, 내가 어떻든 내가 직업을 갖고 왔고, 내가 노력한 것에 대해서는 스스로 자부심을 갖고 있기 때문에,

직업 정체성의 변화는 결혼이나 출산·양육을 통해서만 일어나지 않는다. 미혼자인 이수영 또한 초등학교 교사로서 경험하는 좌절 가운데에서 직업 정체성을 형성해 나갔다. 이수영은 대학 재학 시절에 교사를 비판하는 과제를 하며 안정적인 공무원인 교사들이 무사 안일에 빠져 있다는 데 주목했었다. 대학생이었던 이수영은 교사 개인에게 문제가 있다고 여겼고, “왜 이것밖에 못해?” 라는 생각을 했었다. 그러나 막상 교직에 입문하고 마주하게 된 교직의 현실은 무작정 교사 개인을 비판만 할 것이 아니었다. 학교 조직이나 사회에서 초등학교 교사에게 요구하는 역할들이 서로 상충하거나 간섭하게 되는 맥락은 대학생이던 이수영이 직접 경험하지 못했던 것이다. 이러한 상황은 단순히 교사 개인의 시간이나 노력의 문제로 쉽게 해결할 수 있는 것이 아니었다. 학교 조직이 규정하는 관료제 속에서 교육 공무원으로 경험할 수밖에 없는 무력함 때문이다. 따라서 이수영은 이런 학교 조직의 현실적인 조건 속에서도 연륜을 통해 한계를 극복하는 교사들

을 더 긍정적으로 바라보게 되었다. 아울러 이런 맥락을 알지 못한 채 이상적인 교사의 역할을 쉽게 기대했던 스스로를 돌아보며 반성하기도 했다. 이는 교직에 입문한 후 겪는 좌절의 경험을 통해, 노동자인 교사에게 주어진 다양한 조건의 한계를 극복하고자 하는 직업 정체성의 학습을 보여주고 있다.

[이수영03-2] 우리는 그렇게 생각하잖아, 6학년 교사가 보면, 아이들과 소통도 잘되고, 세대 차이도 없고, 열의가 있고. 그것도 맞는 애긴데, 50대 선생님이 갖고 있는 무시할 수 없는 연륜이 있어... 더 다듬어지지 않은 아가들을 대하는 연륜 많은 선생님들의 모습에서, 저학년에서는 교육 같은 걸 좀 보게 되는 거 같아. 5~6학년과는 다른. 그래서 그때 그 모습을 보면서, 내가 대학 때 가졌던 그런 생각들을 정말 많이 반성 했던 거 같아. 정말 뭣도 모르면서, 막연한 상상으로 혹은 내가 학생 때 겪었던, 미성숙한 학생의 시선으로 바라보았던 과거 선생님의 모습으로, 내가 너무 좀 생각을 잘못했구나. 그런 생각을 그때 되게 많이 했던 거 같아.

또한 이수영이 직업 정체성을 형성하는 데에는 온라인보다 오프라인에서 이루어지는 동료교사와의 상호작용이 중요하였다. 이수영은 동료교사들과 대학 영재원 프로그램을 개설하여 운영한 적이 있다. 교직 입문 후, 학교 조직 속에서 학생 및 학부모와의 좌절을 경험했던 이수영은 영재원에서 만난 교사들을 보면서 교사가 마땅히 가져야 하는 주인의식에 의미를 부여하게 되었다. 관료제의 학교 조직에서라면 불가능했을 안전문제, 예산문제, 행정문제 등이 대학 영재원에서는 해결되는 “꿈의 교육”을 경험했기 때문이다. 또한 교직 입문 후에 이수영은 힘든 상황에서도 학생들과 관계를 잘 만들어가는 동료들을 보면서 초등학교 교사의 역할이 지니는 의미가 교사의 노력에 따라서도 달라질 수 있음을 목격했다. 이를 바탕으로 이수영은 학교라는 조직 안에 있다는 이유로 교사가 마주치게 되는 역할의 한계를 극복하고자 하는 노력을 지속적으로 하게 된다.

[이수영01-7] 그 때 그 경험이 연구를 하는 데, 딱 그걸 쓰는 건 아니지만. 거기에서 주고받았던 것들. 다른 교사가 수업하는 걸 계속 보게 되잖아. 수업을 보면서 틱을 얻을 때도 있고, 수업을 잘 하고 못하고를 떠나, 교사의 성품이 수업에 드러날 때가 있어. 이게 학교에서 공개수업으로 한 시간 보는 것보다 훨씬 더 큰 자극과, 큰 생각의 변화를 가지고 오게 된 것 같고. 그 영재원에서의 경험이 난 참 좋았어. 지금도 그렇고. 그 때가 특별했던 게, 영재원을 같이 꾸려간 그 경험이. 1년간 졸업시키고 수료시키던 그것까지 좋았던 거 같아. 아이를 대하는 것도, 학부모를 대하는 것도. 내가 주인의식을 가지고...그 2010년도 영재원에서 내가 생각하는 '꿈의 교육'을 했던 거 같아. 그리고 그 때 경험이 그다음 학교에서 내 애들을 지도할 때, 많이 하려고 노력을 했던 거 같아.

결국 교직에 입문하고 난 후에 좌절을 경험하게 된 연구 참여자들은 이전의 사회·경제적인 의미가 컸던 초등학교 교사라는 직업의 의미를 조금씩 다르게 부여하게 된다. 예를 들어, 박용진은 이제 경제적 자립을 위한 직업으로서만 초등학교 교사를 바라보지 않는다. 경제적인 성취를 이룬 다른 직업의 친구들과 비교하고 돌아보게 되면서 전문직으로서 충족되지 않는 부분이 사회적 인식이나 경제적 조건에 의해 존재하고 있다는 것을 박용철은 인정하게 된다. 동시에 박용철은 이런 경제적인 부분에 별 관심이 없을 뿐더러 별로 가치가 없다고 말한다. 이는 박용철이 교사의 직업 정체성에 중요하게 부여하던 사회·경제적 수단으로서의 의미가 이를 상회하는 다른 내적인 가치에 의하여 점차 줄어들게 됨을 의미한다.

[박용진02-9] 경제적으로도 서울에서 살면 되게 비루한거야. 도움 없이 뭔가 살기는. 나는 만족하면서 사는데, 항상 사람이 비교하게 되잖아? 그럼 그런 것들에서 충족되지 않는 거? 근데 되게 웃긴 게, 냉정하게 난 다른 남교사들보다 훨씬은 아니지만, 꽤 많이 벌고 살거든. 그리고 아내도 똑같이 부부교사니까, 우리가 되게 못 버는 건 아니란 말이야. 근데 친구들은 거기에 관심 많고, 난 거기에 별 관심이 없으니까. ... 그런 쪽으로는 별로 가치가 없으니까.

다른 가치관, 전문성을 가진 좋은 교사가 되는 것에 있다. 그가 교직 입문 후에 경험한 여러 선생님들의 모습, 기타 연주, 사진 찍기 등의 노력은 그의 역할 수행에 크게 보탬이 되었다. 박용진은 스스로의 평가할 때에 자신을 나름대로 괜찮은 교사라고 생각하게 되는 자부심이 자신에게 큰 보상으로 작용한다고 말한다. 따라서 교직 입문 전에는 교사 직업이 단순히 취직을 위한 것이었음에도 불구하고, 현재의 직업 정체성에는 다른 방식으로 의미 부여가 되고 있다는 것이다. 경제적으로는 내세울 게 없더라도 박 교사에게 이는 중요하지 않은 것이다. 자신이 뛰어난 교사가 되는 스킬을 갖추므로써 자존감을 높일 수 있기 때문이다.

[박용진02-15] 일단은 아이들에 대한 두려움은 없죠. 학부모에 대한 두려움도 거의 없고. 처음에는 군대 갔다 왔을 때만 해도, 어떻게 해야 돼? 이런 말 안 듣고 어이없는 애들을 어떻게 해야 돼? 근데 지금은 시스템이란 게 있으니까. 행복교실, 학급운영시스템. 이런 거를 내재화 하고 있고, 틀은 가지고 있고, 교실에서, 어떤 가정들이 있고, 내가 쓸 수 있는 무기, 도구들은 어떤 것들이 있고를 내가 스스로 알고 있으니까, 거기에 대한 준비가 되어 있는 거죠. 교대에서 배운 건 잘 모르겠는데, 내가 나름대로 교사 되고 나서, 노력하면서 내가 뭔가 배웠던, 습득 한 것들 가지고.

이에 따라 박용진은 스스로를 만족시키는 “자존감”을 위해 과감하게 선택하고 실행에 옮겼다. 박용진은 이전 A학교에서 받는 학교 조직의 압박을 이기지 못하고 A학교에서 벗어나기로 한다. 사립학교 간 이직은 불문율과도 같음에도 불구하고, 박용진은 B학교로의 이직을 선택했다. 자신이 하고 싶은 교육을 하는 것이 “학교가 하고 싶은 교육을 대리”하는 것보다 더 중요했기 때문이다. 자칫 이직에 실패하면, 박용진은 기존의 A학교에서 완전히 배신자로 낙인찍힐 수도 있었던 선택이었다. 그는 이런 “뛰어나움”의 선택을 “인생을 건 도박”이라고 말한다. 이 학교 조직 자체를 바꿀 수 없다면, 과감하게 이것을 버리고 불이익이 예상되더라도 극복해야겠다는 생

각을 실천으로 옮긴 것이다. 선배들이 눈치를 보며 다니기를 주저하던 대학원을 가장 먼저 다닌 것도 같은 맥락이다. 이처럼 박용진은 공무원인 자신에게 결정적 한계로 작용하는 학교 조직이 주는 좌절을 나름의 방식으로 극복하는 선택을 하였다.

[박용진03-9] 개인적으로 학교에 불만도 많고 이래서. 고민하는 사람이었죠. 아, 이렇게 교육을 해야 되나? 약간 이런 거. 내가 하고 싶은 교육을 하는 게 중요한데. 강요되어있는, ... 학교 특수상황 때문에, 내가 하고 싶었던 교육은 이런데, 하나도 못하네? 짜증이 나네? 이러면서 내가 여기 붙어있는 게 맞을까? 이렇게 내가 하고 싶은 교육을 못하면서, 남이 하고 싶은 교육을 대리해주는 게, 그걸 견딜 수 있을까? 나는 그걸 못 견뎌서 뛰쳐나온 거고. 나는 교장선생님을 교육자로서는 존경하지만, 전혀 내가 추구하는 방향과 다르기 때문에, 그걸 내가 계속 있으면서, 그렇게 이해 많이 해주면서, 그런 취급을 받으면서 있고 싶은 생각은 없었고, 그래서 박차고 나간 거고. 여기 와서는 오히려, 되게 뭐랄까. 되게 괜찮은 직업이구나.

박용진처럼 과감한 결정으로 소속 학교를 완전히 바꾸는 선택이 아니더라도, 학교 조직의 관행을 극복하는 방법은 개인 별로 다양하다. 이수영은 학교조직 안에서 나름의 저항을 선택했다. 이수영이 저항하는 기준은 자신이 가르치는 학생들의 권익을 지키지 못하는 상황에 달려있다. 예전에 자신이 용기 있게 행동하지 못했던 경험들이 계속 떠오르면서 이수영은 주인 의식을 가지고 당당하게 교사로서 학생의 권익을 지켜야 한다는 나름의 결론을 내렸기 때문이다. 그리고 한 번 권력에 저항을 하고 난 뒤에 이수영이 생각하는 틀이 완전히 깨졌다. 담임교사라면 당연히 학생들의 권익을 위해 나설 수 있어야 한다는 생각이 더 확고해지고 관행을 벗어나기로 선택함으로써 직업 정체성의 좌절을 극복할 수 있었던 것이다.

[이수영01-5] 중간에 그걸 진행하시던 분이 중간에 우리 반 앞에서 딱

끊어 버린 거지. 그래, 이유는 알고 있었지, 시간 때문에. 그런데 그게 되게 부당하잖아. 우리 반 아이들은 ‘우리 반 차례다’ 이렇게 기다리고 있는데, 시간 그거 합쳐서 3분도 안 될 건데. 내가 두 번째 학교에서 첫 해 때였거든. 근데 그때 이 생각, 골든벨 생각을 했던 거 같애. 그래서 가서 얘기를 했거든. 이런 건 이런 문제가 있고, 그러니까 틀어달라고. 얘기를 했어. 그 때 내가 우리 반 아이들의 권익을 위해 나섰던 거 같고. 그 이후로는 내가 한번 나서고 나니까. 한번 하고 나니까 그 뒤로부터는 어렵지가 않더라고. 그래서 내가 생각하는 틀이 있었던 거 같애. 그런데, 한번 하고 나니까. 나중에 부장님이 뒤에서 뭐라 하셨지만. 괜찮더라고. 그래서 그 다음부터는 쉬웠어.

정한결 또한 자신에게 요구되는 학교 조직의 제한을 선택적으로 극복하였다. 관료제라는 학교 구조에 대해 회의감을 갖고 있는 그는 학교에서 “이유 없이 하지 말라고 하는 것”에 큰 반감을 갖고 있었다. 그래서 정한결은 학교가 요구하는 모든 업무를 다 해내는 대신 외부 활동을 위한 근태를 보장받는다는 조건을 받아들였다. 진정 자신이 교사로서 역할을 위해서는 교수학습자료를 만드는 자신만의 역할에 투자할 시간이 필요하기 때문이다. 정한결은 자신이 속한 학교 조직에서의 의무와 책임을 다 하는 대신 자신의 자율적인 선택에 학교가 관여하지 말 것을 당당하게 요구한다. 때에 따라 정한결은 티타임 혹은 남교사들의 회식 모임인 남친회, 새끼 장학사와 같은 학교의 관행에도 잘 참여하지 않는다. 자신이 생각하는 교사의 직업 정체성에 조직에서의 관행이 도움이 되지 않는다고 판단했기 때문이다. 시간이 흐르면서 정한결은 교사들 사이에서 유명해지고 인정을 받게 되었다. 이제는 정한결의 교수학습자료 제작 전문성을 학교가 인정해주고 이해해주게 되는 모습으로 좌절의 경험은 극복되고 있다.

[정한결02-6] 제가 정말 싫은 게 그런 거 막는 거예요. 근데 제가 지금 하고 있는 걸 보면, 기존 교사의 룰이랑 조금 다른 게 있어요. 관행이라든지.. 보통 제 나이쯤 되면, 교육 지원청 이렇게 가서, 지원단 가서 새끼장

학사도 하고 막 그래야 되거든요. 근데 싫잖아요. 제가 하는 걸 막는 걸 싫어하는 거 같아요. 교사 하고 나서 강해지는 거 같아요. 왜냐면 제가 하면, 도움이 되고 저도 좋은데, 별 이유 없이 막는 거, 조퇴를 너무 많이 쓴다. 학교를 너무 비운다? 아무 상관없잖아요. 학교 비우는 건. 그런 것들이 너무 싫었던 거 같아요.

#### 라) 노동자 정체성의 정당화 : “전문성을 증명하기 위한 노력”

사회적인 분위기가 초등학교 교사를 “누구나 할 수 있는 직업”으로 폄하하고, 공격한다고 느끼는 이들에게 직업 정체성은 아주 중요한 역할을 한다. 손연지는 자신의 힘든 시기를 이겨내게 하는 원동력이 정체성이고, 전문성에 대한 자긍심이라고 말한다. 손연지에게는 생애경로상의 역할과 맞물려 이를 되돌아볼 수 있는 휴직이라는 시간이 있었고, 그 덕분에 지금의 그녀는 이제 이런 매너리즘을 극복할 수 있었다. 그만큼 교사로서 스스로 형성한 직업 정체성 가운데 이런 자아실현 측면은 중요한 직업의 의미로 자리 잡게 되었다.

[손연지03-15] 기분이 좋고, 잘 될 때가 있고, 내려갈 때가 있는데, 이 힘들 때를 이겨내는, 내가 이겨내게 만드는 원동력이 나의 정체성이고, 나의 전문성에 대한 자긍심이라고 생각해요. 그게 없으면, 거기서 절대 못 헤어 나와요. 매너리즘에 계속 그냥 빠져 있는 거잖아요.

이렇게 자신의 직업 정체성에서 나름대로 전문성에 대한 규정을 내린 교사들은 자신의 삶에서 전문성을 강화하기 위한 노력을 다각도로 강구한다. 그리고 결과는 그저 잘 전달하는 교사의 역할이 아니라, ‘방법의 전문성’을 가진 교사로서 변화된 역할을 수행하는데도 반영되고 있었다. 이는 정혜정(2013)의 연구가 나타내는 것과 같이, 교사의 실천이 자신을 규정하는 정체성에 영향을 받고, 교사가 매 순간 무엇을 가르칠 것인가를 결정하는 데



핵심 요소로 작용하고 있는 것이라 할 수 있다.

좋은 교사가 되고자 하는 자아실현은 그냥 이루어지는 것이 아니다. 손연지가 보기에 교사가 전문성을 갖추고 있다는 것을 증명할 수 있는 방법은 지속적인 노력과 그에 따른 결과이다. 생애경로의 맥락에서 엄마, 교사로서 주어진 역할에 순종적으로 끌려가는 것이 아니라, 자발적이고 의식적인 노력을 기울여야 한다는 것이다.

[손연지01-9] 기억에 남으려면 목적의식이 있고, 메모를 하고 내가 그 내용을 담아두려는 '의식적 노력'이 필요한 거 같아요. ...그냥 이제 엄마로써 애 키우고, 보내주고 뭐 하고 이렇게 보내면 나에게 아무것도 없다는 거예요. 그 기억이 너무 짧게 느껴진다는 거예요. 그런데 내가 뭔가 사건이 있고, 이룬 게 있고, 내가 한 대학원 입학과 졸업, 무슨 자격증을 땀다 이런 사건의 누적이 있어야 그 사람은 내 시간에 뭔가를 했고 의미가 있다고 느낀대요. 맞는 거 같아요. 그 말에 크게 느낀바가 있어서 뭔가 이제는 하나씩 해야 될 거 같아요.

이같은 학습 양상은 자존감을 높이고 외부의 인정을 받고자 하는 교사들의 욕구와도 밀접하게 연결되어 있다. 특히 남교사인 정한결과 박용진은 인정욕구에 크게 의미를 부여한다. 인정 욕구로 인해 이들은 교사로서 자신의 전문성을 증명하고자 하며, 자신의 전문성을 인정받는 경험은 이들이 더 좋은 교사가 되기 위해 지속적인 노력을 하는 원동력으로 선순환하게 된다. 이에 대해 정한결은 노력을 하면 드는 시간에는 차이가 있을지언정 무슨 일이든 해결할 수 있다고 말한다.

[정한결01-20] 최악의 경험. 그런 것들을 겪다가요. 그 인정욕구가 약간 그 낮은 자존감? 응 그 낮은 자존감을 극복하는.. 와 이렇게 조금만 노력해보니까, 사람들이 이렇게 인정해주네 이런 것들이 있었던 거 같아요. 확실히. ... 무력감이 든 적이 별로 없었고. 지금까지. 몇 가지 것들은 있는데, 해결할 수 있다고 믿거든요, 저는. 다 해결할 수 있다고 믿거든요. 대

신 시간문제이지. 오래 걸리고 짧은 것의 차이지. 그런 무력감에는 계속 끈질기게, 끈덕지게 했던 거 같아요.

처음에는 개인적인 인정욕구 때문에 시작했지만, 정한결은 경력 중기로 갈수록 교사가 최고의 전문가라는 것을 증명하고 싶은 마음이 커졌다. 그래서 교수학습자료를 제공하는 C교사학습공동체를 만들어 그에 속한 70명의 다른 교사들과 다양한 학습지, 교과서 삽화 작업 등 많은 자료를 함께 만들기 시작했다. 정한결이 보기에 C교사학습공동체에서 노력하여 제작하는 자료들이야 말로, 연구 결과가 널리 공유되지 않는 교육청 연구회보다도 훨씬 전파력을 가진 콘텐츠로서 힘을 갖고 있다. 같은 공감대를 가진 동료 교사들과 협력하여 다른 어떤 기관보다도 교사 스스로에게 이를 제공할 수 있는 전문가적 능력이 있음을 보여주고자 하는 것이다. 실제로도 온라인 커뮤니티에서 C교사학습공동체의 자료에 대한 좋은 반응이 이어지자, 정한결은 자료들을 더 많은 교사들과 공유하기 위해 정식으로 개인 메신저 서비스를 활용하여 자료들을 정기적으로 제공하기로 하였다. 정한결은 이런 교사학습공동체의 노력들이 교사가 전문가라는 것을 증명할 수 있는 하나의 본보기가 되고 있다고 본다.

[정한결01-12] C교사학습공동체 선생님 70명이랑 같이하는 것도 그 이유예요. 나와 같이, 공감대를 가진. 선생님들과 근데 가능하면, 교육청 연구회는 지양하고, 별로 안 좋아해요. 맨날 그 사람이 그 사람이에요. 맨날 예산 따다가 모집해서, 보고서 하나 올리고. 그런 거는 왜냐면, 그렇게 연구 해 보았자, 그 내부 사람은 성장할지 몰라도, 산출물이 절대 바깥으로 안 나가요. 저희는 언제나, 모든 성장과 산출물로 나오잖아요. 가능하면, 이제 우리 교실 말고 전 교실을 위한. 우리 교실뿐 아니라 내가 콘텐츠. C교사학습공동체 만든 거. 지금 유행하고 있는 전문적 학습공동체, 교사 모임에 저희가 가장 대표고, 본을 보인 거 같아요.

박용진의 경우는 교사의 노력을 “목수가 연장을 갖추는 것”에 빗대어 표

현한다. 주말마다 아내와 함께 각종 교사 연수에 빠짐없이 참여하면서 그는 애니어그램을 비롯하여 교사 역할에 도움이 되는 “연장”을 섭렵해 나갔다고 한다. 박용진은 누가 강요해서 노력한 게 아니었다. 그가 가지게 된 연장을 활용함으로써 박용진은 점차 자신만의 교육과정을 성공적으로 이끌 수 있는 교사가 된 것 같다고 말한다. 집을 짓는 방법은 목수마다 비슷비슷할 수 있지만 어떤 연장을 갖추고 쓰느냐에 따라 그 집의 모양은 완전히 달라질 수 있다는 것이다. 박용진이 보기에 이런 노력을 하는 교사와 그렇지 않은 교사는 그 역할에 차이가 있다. 박용진이 이렇게 노력을 들이는 이유는 스스로 만족하기 위해서이기도 하지만, 동시에 교사의 역할을 둘러싼 구조적 맥락들이 만만하지 않기 때문이기도 하다. 자신의 노력이 학부모와 학생들로부터 좋은 반응을 얻으면서 박용진은 자신이 나름 괜찮은 교사라는 자부심을 갖게 되었다.

[박용진02-16] 어떤 선생님이 되느냐 하는 건, 개인적 노력으로도 많이 차이가 나. 현장에서 내가 교사를 해보니, 이런 점이 부족하다, 모르겠다, 배우면 좋겠다. 애니어그램 몰라도 아무런 상관이 없어. 그런데 애니어그램 하고 공부를 해보니까 훨씬 더 도움이 돼. 그래서 하는 거지. 이런 걸 누가 강요해서 하는 게 아니라. ... 물론 선생님들 저마다 노력도 하고, 연수도 받으시고 하지만, 이거만 갖고 되냐. 그러기엔 너무 다루는 대상들이, 쉽지가 않다. 아이들도, 부모님들도, 그냥 내가 교대를 나온 거 가지고 버티기엔, 상대하기엔 너무 만만한 세상들이 아니니까.

노력이라는 정당화 도구를 통해 이들은 스스로가 직업의 주인이라는 주인의식을 더 강하게 갖게 되었다. 이수영의 말에서도 드러나듯이, 자부심과 주인의식을 가진 교사들은 구조 권력이 주는 압력에도 자신의 상황에 맞게 압력을 수용하거나, 반대로 압력을 극복할 수 있었다. 국가에 속한 공무원이자 관료제 하에서 상부 명령에 따라야 하는 현실에도, 용기의 정도에 따라 교사들이 그 안에서 저항할 수 있기 때문이다. 이수영은 이제 자신이 맡은 학생들의 권익이 침해당할 때에 아무 말 하지 못하던 경력 초기의 교

사가 아니라고 한다. 이전 행동을 “분란 만들고 싶지 않아서”라는 이유로 정당화했다면 이제는 형성된 주인 의식과 노력을 바탕으로 학생들의 권익을 지켜줄 수 있는가에 대한 초점이 이동한 것이다. 이수영은 이렇게 자신의 소신대로 저항을 할 수 있는가 여부가 평상시에 그들이 얼마나 주인 의식을 갖추기 위해 노력했는지에 따라 얼마든지 달라질 수 있다고 보는 직업 정체성의 변화를 경험하였다.

[이수영03-7] 주인은 집주인도, 가게 주인도, 그렇고, 그 속한 환경과 조직을 발전시키기 위해 많은 노력을 하잖아. 그러니까 당연히 주인의식을 갖게 된다면, 교육의 발전을 위해, 적어도 내가 영향을 미치는 곳이라면, 많은 고민과 액션을 취할 것이고, 혹시 외부로부터, 그런 좀 부당한 어떤 할 것을 지시 받았을 때, 그거에 대해서 용기의 수준에 따라 저항할 것이고. 내가 아이들에게 굉장히 책임의식을 가지고 보호를 하겠지란 생각이 들어. ... 전문가적인 느낌인거지. 본인이 판단하고 행동하는 거지. 물론 나는 공무원이기는 하지만, 공무원은 임명권자가 하라는 대로 할 수 밖에 없잖아. 하지만 그 안에서 저항할 수 있고, 그게 맞는 거잖아.

#### 4) 인격적 모범 정체성 : “가치관”이 있는 직업으로

##### 가) 막연하던 “인격적 모범”의 실제 경험

교직 입문 후의 경력 중기 초등학교 교사들은 기존에 생각했던 좋은 교사상으로서의 ‘인격적인 모범’이라는 기준이 유동적이라고 파악하게 되었다. 자신을 포함한 교사가 절대적인 인간상이 될 수 없으며, 학생들이 자연스럽게 파악할 수 있는 가치관을 가진 “롤 모델 중 하나”의 의미로 바뀌었기 때문이다. 연구 참여자들이 동료교사와의 상호작용하는 가운데 그 의미가 분명하게 경험되었다. 박용진은 막연하게 인격적인 모범으로 안주하는

것이 아니라 끊임없이 학생들에게 중심을 두고 노력하는 교사들을 만나게 되었다. 박용진은 여러 연수에서 선생님들을 만나며 처음에는 교사를 일종의 성직으로 기대했던 것과는 달리 인격적 모범의 차원을 넘어선 교육철학과 방법을 가진 “프로페셔널”한 모습들을 보게 되었다. 그렇게 전문가가 되기 위해서는 교사들이 많은 노력을 하고 있다는 것을 알게 됐다.

[박용진03-6] 다양한 사람들을 만났죠. 꼭 인디가 아니더라도, 선생님 연수도 듣고, 그답에 어디 가서 누구도 만나고 별의 별 선생님들을 만나면서, 다들 중심이 아이들에게 가있고, 어떻게 하면 더 나아질까를 고민하는 사람들이 되게 많았던 말이에요. 그래서 그런 사람들을 보면서, 아 내가 현실에 안주하거나 그냥 살면 안 되겠다 이런 생각들을 좀 많이 했죠. ... 와 선생님들 진짜 노력 많이 하는구나. 저렇게 애들이랑 훌륭하게 잘 지내는구나. 애들 노래 불러주고, 뭐해주고 이런 사람들을 보면서. 성직처럼 봤는데, 나중엔 그런 사람들이 실제로는 다 전문가들이더라구요. 자기의 영역을 구축을 해서, 교육철학과 방법을 갖추니까. 실제로는 다 프로페셔널한 사람들이 많아요.

정한결도 경력 초기에는 절대론적인 생각으로 자신이 생각하는 ‘옳은 것’을 전달하려고만 했다. 그런데 막상 교직에 입문하고 나서 정한결이 경험한 것은 다양한 삶을 사는 학생들의 다양한 모습들이었다. 정한결은 인격적 모범으로서 교사가 전달하려는 내용이 지식이나 가치라고 할 때, 그것들은 어디까지나 그것을 전달하고자 하는 교사가 옳다고 생각하는 데에 그쳐있음을 깨달았다. 교사가 아무리 상담을 하고 생활 지도를 하더라도 학생들의 학교생활을 교사 개인이 원하는 대로 만들 수 없다는 것을 깨달았기 때문이다. 따라서 정한결은 초등학교 교사는 학생들의 발견되지 않은 가능성을 인정하고 학생들이 잘 배울 수 있도록 돕는 역할을 해야 할 뿐, 자신의 가치관을 주입하거나 억지로 전달하면 안 된다는 것을 깨달았다.

[정한결02-7] 전달이란 거 자체가, 내가 옳은 걸 아이들에게 전달한다

는 생각이 들었거든요. 이때만 해도 약간 절대론적. 그게 있었어요. 근데 그게 아니라, 막상 와보니까. 사람은 다 다르고, 애들도 다 다르고.

이수영도 교직에 입문하기 전에는 일반적으로 기대되는 것처럼 교사에 대한 막연한 환상을 가지고 있었다. 대부분의 환상은 이수영이 존경하던 고등학교 때의 은사님에 관한 추억에서 형성되거나, 대학교에서의 과제를 하면서 만들어졌기 때문에 더욱 모호하고 추상적이었다. 교사란 도덕적으로도 완벽해야 하고, 성직자라 불릴 만큼 개인의 성품에 있어서도 높은 수준을 보여야 한다고 기대했던 것이다. 그러나 실제로 경험하게 된 현실에서는 교사의 수만큼이나 다양한 모습을 가진 교사가 존재하고 있었다. 이수영은 우연히 보게 되는 동료 교사의 수업에서도 교사의 성품과 가치관이 드러난다는 것을 경험하였다. 동료 교사들이 가지고 있는 개인적 성향들이 매우 다양하고, 이것이 획일적인 모범의 형태가 아니라 다양한 교육관과 상황에 따라 다르게 드러난다는 것을 알게 되었기 때문이다.

[이수영03-11] 어떤 선생님이 아이에게 선물을 주는 데, 그 선물 포장지를 신문지로 찢다던지. 약간 그런 식으로 교사의 가치관이 수업에 작은 팁으로 나타나는 경우가 있어. 그런 것들이 사람마다 다 조금씩은 있다? ... 들어와서, 처음에는 교사는 ~해야 되고, 우리가 일반적 시민이 갖고 있는 그런 환상들이 있잖아? 이게 나도 있었던 거 같고. 근데 와보니까 현실은 그렇게 녹록하지 않은 거지. 지금 나의 모습이 불완전한 걸 수도 있는데, 그런 생각이 들어. 그래서 다양한 모습을 가진 교사가 존재하고, 그게 되게 중요한 거 같애. 나는 그걸 박00선생님과 같은 분께 느끼거든. 선생님들도 여러 성향이 있잖아... 서로의 색깔이 다른 교육관이 있고. 그래서 담임을 1년마다 바꾸는 게 아이들한테는 좋은 거잖아. 꼬마들에게 그런 생각을 주입하는 게 굉장히 위험하고. 그리고 생각도 생각이지만, 교사들이 내가 원하는 모습으로 아이를 만들어가는 게 위험할 수 있다는 거지.

## 나) 다양한 “롤 모델”이 되기 위한 대응

연구 참여자들은 절대적인 인격적 모범상이 결국은 교사의 삶을 통해 만들어진다는 것을 깨닫고, “롤 모델”로서의 스스로를 돌아보게 되었다. 그 과정에서 인격적인 모범으로 받아들여질 자신의 모습이 학생들에게 일률적으로, 위인처럼 정해진 가치로 받아들여질 것을 요구하는 것보다는 경험을 통해 학생들이 자연스럽게 접할 수 있는 것으로 제공하려 했다.

[박용진02-11] 자연스럽게 기회가 있을 때 ... 위인 같은 롤 모델 그런 게 아니라, 똑같이 대한민국에서 사는데, 어떤 것들을 했던 간접적인 경험들을 나눠주는 거죠. 근데 그게 좋은 경험이면 좋죠. 애들한테, 뭐 애네가 이 상류층 애들이 안 해볼 거 같은 경험일수도 있잖아요. 그러니까, 원래 신경 안 쓰던 건데, 아 선생님이 이런 거 하니까, 좋은데? 나중에 이런 거 하면 괜찮겠다.

박용진은 평소에 아동을 후원하는 기부활동을 하고 있다. 더불어 헌혈, 봉사활동에도 적극 참여하는 모습들을 사진이나 동영상 등을 통해 수업 시간이나 쉬는 시간에 자연스럽게 학생들에게 제시했다. 박용진이 보기에 막연하기만 하던 ‘인격적 모범으로서 교사’ 역할은 교직 입문 후 지금에 이르러서는 초등학교 교사가 실천하는 잠재적 교육과정의 형태로 구체화 되었다. 그가 일상생활에서 실천하는 삶의 모습들이 학생들이 평상시에 접하기 어려운 경험이며, 이를 학생들에게 역지로 전달할 것이 아니라 학생들이 자연스럽게 받아들일 수 있는 삶의 한 가지 모습으로서 경험되게 해야 한다는 것이다.

[박용진02-11] 그런 게 이제 잠재적 교육과정 같은 거 되지 않을까? ... 예를 들면 내가 플랜 코리아에 4~5년째 기부를 해요. 애 한명을 후원을 해요. 사진을 보고 ‘애는 뭐예요?’ 애들이 그러면. ‘선생님이 후원하는 아이야. 너네 알잖아. 공부하는 거 문화, 경제적인 거. 우리나라는 이 정도인

데, 힘들게 사는 사람들을 봐봐.’ 이런 얘기 하면서, 관심을 좀 갖게 되고. 선생님이 돈을 많이 벌지 않아도, 누군가를 보살핀다는 그런 것들을. 나도 헌혈을 64번 정도 했어요. 헌혈하는 거에 대한 것도 뭔가, 누군가에게 나누어주는 그런 거? 또 2007년도, 태안 앞바다에 기름유출 사고 났을 때, 내가 봉사 두 번 갔거든요. 애들이 가서 하기엔 유해할 수도 있고, 어려울 거 같애. 그럼 간접적으로 하고 싶은걸 해보자.

정한결은 학습 지도보다도 롤 모델로서의 교사 역할이 중요하다고 생각한다. 인생을 보는 가치관, 취미, 가정을 이룬 모습 등은 학습 지도를 통해 가르칠 수 있는 것이 아니기 때문이다. 그래서 정한결은 공부를 못하는 학생들도 어떤 식으로든 잘 될 수 있을 것이라고 기대하고 희망을 품는다. 학생은 교사가 일방적으로 원하는 가치를 주입할 수 있는 대상이 아니고, 학생들에게 자신이 원하는 가치관을 받아들이는 선택권이 있다는 것을 인정하게 되었기 때문이다.

[정한결02-7] 선생님을 바라. 선생님처럼 건전한 가치관과 이런 취미와 가정을 이루어서 잘 살아라. 너희 하고 싶은 거 하고, 직장에서도. 개인적으로 하고 싶은 게 있으면 놓지 말고. 개인적으로 롤 모델이 좀 큰 거 같아요. ... 그래서 공부 못하는 것도 크게 뭐라고 하지 않아요. 공부 못해도, 애는 다른 식으로 잘 될 거란 걸 알거든요. 그래서 그런 가치를 주입 한 다기보다는, 제 모습을 보여주면서, 자연스럽게 가치를 아이들이 알 수 있게. 자연스럽게. 그래서 원하면 받아들이면 되고, 나랑 안 맞으면 또 안 맞는 거고.

연구 참여자들은 인격적 모범이라는 초등학교 교사의 직업 정체성을 학생의 입장에서 접근하는 모습을 보여준다. 이수영도 교사의 생각과 삶에 대해서 학생들에게도 선택할 권리를 존중하게 되었다. 학생들이 삶의 가치를 스스로 선택할 능력을 갖고 있다고 보기 때문에, 교사가 인격적 모범의 모습을 전달해야 한다고 생각하지 않게 되었기 때문이다.



[이수영03-18] 그건 아이한테 줘.. 아이에게도 선택할 권리가 있잖아. 한 인간을 만들어가는 측면에 있어서. 아이가 봤을 때, 내 가하는 생각은 나의 삶에서 물어 날 텐데, 아이가 보고, 그 모습이 맞다고 생각하면, 아이도 그렇게 변해가겠지. 그건 아이의 선택의 문제인 거 같아. 그걸 굳이 교사가 강요할 수도 없고, 강요하면 안 되는 거 같아. 능력이 되어요. 어차피 아이가. 왜 교실에서도 보면, 나는 똑같은데, 아이들이 물론 갖고 있는 모습은 다 달랐지만, 시간이 지나면서, 딱 변하는 게 느껴지잖아. 변할 거 같았던 아이인데, 안변하고, 의외로 변하고 이런 아이들이 있잖아. 그건 내가 할 수 있어서 어떤 의도된 결과라기보다는, 그냥 아이가 그걸 보고, 아이의 선택의 문제인거 같아.

결국 연구 참여자들은 막연하게 생각하던 인격적 모범을 실제로 경험하면서, 교사의 개인적 특성이나 삶의 모습이 학생들에게 다른 방식으로 받아들여질 수 있다는 것을 알게 되었다. 이에 따라 교사를 인격적 모범인 고정된 형태로 파악하기보다는 고민을 필요로 하는 미완성 상태로 이해하고 이에 맞는 대응 경험을 만들어 나간다. 손연지는 초등학교 교사 역할에서의 인격적 모범의 무게를 실감하고 그것을 드러내는 교사가 얼마나 신중해야 하는지를 깨달았다. 손연지가 교직에 입문하기 전에는 은사님의 모습에서 스승의 끈기나 열정을 보고 인격적 모범에 대한 나름의 “롤 모델”이 정립되어 있다고 생각했다. 그러나 학생들이 변화하는 모습을 경험하면서 손연지는 비로소 자신의 직업이 얼마나 큰 책임감을 필요로 하는 지 실감할 수 있었던 것이다. 그가 아무렇지 않게 쓰는 말, 단어, 영상하나가 그 학생에게 얼마나 크게 작용할 지에 대해서 이전까지는 문자로만 이해했기 때문이다. 그래서 손연지는 학생을 무작정 지지하거나, 그냥 즐겁게 해 주는 것보다 그 학생의 엄마로서 역할을 하고자 노력한다. 한 명의 인간인 교사가 학생에게 어떤 영향을 미칠 수 있을까에 대한 연구하면서 다양하게 제시되는 롤 모델의 역할을 인식하게 된 것이다. 손연지는 학습, 생활지도, 상담자의 역할을 모두 갖춘 “지지하는 엄마”로 교사를 비유하고 있다.

[손연지04-8] 교사라는 자체가 가지는 무게 때문에. 그게 왜, 어디서 오냐면, 타인을 책임을 진다는 것에 대한, 책임감 때문에 그런 거 같아요. 그건 정말 무서운 얘기잖아요. 내가 다른 사람의 인생을 어느 정도 책임을 지고, 영향을 준다는 건 무서운 일이잖아요? 내가 쓰는 말, 내가 쓰는 단어, 내가 보여주는 영상 하나가 그럴 수 있지 뭐 그게 아니라, 너무나 그 애한테 중요하게 작용하는 계기가 될 수 있다는 거 때문에 좀 더 연구를 하게 된 거 같아요. 여전히, 지식. 생활. 지지하는 엄마예요. 하지만, 그냥 지지하는 게 아니고, 그냥 즐겁게 하는 게 아니라. 좀 알고, 약간 조정할 수 있는 엄마.

연구 참여자들이 형성하게 된 “롤 모델”이라는 정체성은 학생의 일거수 일투족에 관여한다는 의미가 아니다. 손연지는 학생들이 힘들만한 상황이냐, 학생들이 마주하는 중요한 지점에서 학생을 지켜보고 있는 존재로 교사의 정체성을 이해하고 이에 따라 상황에 대응하고자 한다. 학생은 자신의 부모님 외에도 자신을 믿는 교사와 유대관계를 형성하고 있는 것이다. 이 과정은 이전에 막연하게 생각하던 학생과 독립적으로 존재하는, 모범으로의 교사에서 의미가 변화된 새로운 교사 정체성을 드러내고 있다.

[손연지04-11] 늘 같이 달릴 수는 없어요. 하지만, 그 같이 달리는 어딘가에서 애가 힘들만하거나 중요한 지점에서 나는 항상 개를 격려해 주고는 있어야 돼요. 그 자리에 있긴 있어야 해요. 그게 나와 아이들의 관계를 잘 표현해주는 거 같아요. 옛날에는 달리기를 같이하는 교사. 지금은 어느 순간 그 아이 옆에, 힘들거나 중요한 지점에 내가 있어야 하는 교사. 코치님이 날 지켜보고 있다는 걸 알잖아요. 어떤 믿음을 가지고 달리고 있잖아요. 날 지켜보는 사람이 많다. 그리고 내 옆 사람이 날 항상 지켜보고 있다는 걸? 그런 유대관계를 형성하고.

**다) 다양한 “롤 모델” 정체성의 정당화 : “가치관”**

[박용진03-5] 그 때 배웠던 것들이 일단 철학이 있어야 된다는 거. 그 전엔 그런 생각 안하잖아. 학교는 그냥 와서 1교시부터 몇 교시까지가 있고, 난 답임이고, 답임의 할 역할이 뭐고, 아까 사립에서도 마찬가지로 주어진 매뉴얼대로 하면 되는 거였는데, 그걸 뛰어 넘는 거지. 아 철학이 있어야 되는구나. 내가 뭘 가르치고 싶은지 알아야 되겠구나. 그러려면 내가 어떤 사람인지를 알아야겠구나. 나도 나를 모르는데, 내가 무슨 애들을 이해하고 이런 걸 하겠나. 그래서 그런 것들을 공부하고, 어떻게 하면 잘 가르칠 것인가. 관계를 어떻게 하면 잘 맺을 것인가. 왜냐면 철학이 없으면, 방법만 갖고, 남의 기술을 어떻게 써야 되는지 모르니까. 저걸 왜 쓰는지. 왜 쓰는지를 일단 모를 거고. 어디에서 저게 나와서, 왜 저걸 시작했는지. 이런 거에 대한 게 없이. 그냥 단편적으로 다운로드 받아가지고 썼어. 내가 워크북을 줘도 제대로 못쓴단 말이에요. 못쓰면 의미가 없는 거잖아요. 여기에 내용이 있다고 해서 내가 잘 쓰는 건 아니잖아요.

박용진은 가르치는 방법에서 더 나아가 가르칠 내용을 선별하는 교사의 철학이 중요하다고 본다. 교수법에서의 전문성도 중요한 교사의 덕목이지만, 그는 교사 커뮤니티 “인디스쿨”에 참여하여 본보기가 되는 교사들을 보며 뭘 가르치고 싶은지에 대한 자신의 철학이 있어야 함을 깨달았다고 한다. 박용진은 방법만으로 남의 기술을 쓰는 것은 의미가 없다고 생각하기 때문이다. 박용진이 보기에 교육에 있어서의 철학은 전문성 있는 교사라면 마땅히 갖추어야 할 것이다. 그래서 박용진은 동료교사에게 좋은 자료를 소개할 때에도, 굳이 이 자료를 꼭 써야 한다고 말하지는 않는다. 교사 각 개인의 철학에 따라 필요한 것을 교사들이 스스로 선택할 수 있다고 보기 때문이다. 그렇게 생각한 데에는 수업 자료와 내용을 선택할 수 있는 기준이 교사 각자에게 있다는 전제가 작용하고 있다.

[박용진02-10] 나는 그런 것들을 교육적인 것과 연결시켜서 이해한 다음에, 애들아 선생님이, 이걸 해보니까 이렇더라. 이런 것들을 좀, 그런 게 이제 잠재적 교육과정 같은 거 되지 않을까? 교사 교육과정 중에, 말로 표현할 수 없는데, 이 선생님이랑 있으면서 배우는 거.

나아가 박용진은 자신이 담당하고 있는 학생들에게도 공부를 잘 하는 것보다, 왜 공부를 해야 하는지를 강조하게 되었다. 특히 그가 근무하는 사립초등학교의 경우에 부유한 가정 출신의 학생들이 많고, 교사들은 그만큼 든든한 사회·경제적 배경을 지닌 학생들이 성공할 확률이 높다고 생각한다. 그러나 박용진은 중요한 것이 성공이 아니라, 학생들이 행복하기 위한 인생관을 갖추는 것이라고 강조한다. 그가 생각하기에 교사는 학생들에게 삶의 다양한 모습을 보여줄 수 있고, 잠재적 교육과정을 통해 약자를 배려하는 간접적인 경험을 해볼 수 있게 돕는 사람이다. 교사에 부여하는 이러한 의미는 대학시절 자신이 생각했던 가치 전수자로서 교사를 바라보는 것과는 또 다른 의미를 지닌다. 학생들이 경험해 볼만한 인생의 가치는 철학을 가진 교사만이 제공할 수 있다고 생각하기 때문이다.

같은 맥락에서 이수영도 가치관이 올바르게 정립된 교사의 행동에 대해 강조하고 있다. 교사들의 행동을 통해 이들이 평상시에 가지고 있는 생각들이 드러나기 때문이다. 이수영은 교사가 대학교에서 배운 학급 운영 스킬을 잘 활용해서 학생들의 인성에 영향을 미치는 경우도 있지만, 학생들과 직결된 것은 갈등상황에서 드러나는 교사의 가치관이라고 생각한다. 따라서 ‘완성된 모범’이라는 기존 생각에서 행동을 통해 가치관을 드러내는 사람으로 변화함으로써, 스승의 의미가 더 확장되었다고 할 수 있다.

[이수영03-7] 물론 선생님 따라 아이들의 인성이 간다기보다는, 학급을 운영하는 스킬의 차이가 크긴 하지만, 그래도 그 모습이 아주 없다고는 생각하지 않거든. 그러니까, 선생님의 개성이 있잖아. 어떤 갈등상황에서 그 선생님이 선택하는 기준점은 선생님들마다 다를 수 있잖아. 그걸 난 아이들이 보고 배운다고 생각하고. 그러니까 도덕 시간이 아니라, 학급을 운영할 때, 애들 사이의 갈등이라던가, 문제 상황이 되었을 때, 선생님이 문제를 해결하는 방법 중에,, 그 방법이 결국은 선생님이 갈등에서 중요시하는 가치잖아. 그걸 아이들이 당연히 보고 배울 거라 생각하고, 그게 일반적으로 아이들이 영향을 미친다고 생각해. 그래서 교사의 인성과 품성

은 매우 중요하지.

연구 참여자들은 교사라는 직업은 다른 직업에 비해 더더욱 가치관, 인생관 등의 철학이 그대로 행동으로 드러난다고 본다. 이는 교사의 정체성이 철학적이고 가치론적 측면이 있다는 O'Connor(2008: 126)의 주장과도 부합하고 있다.

또한 연구 참여자들은 자신의 모습이 학생들에게 다양한 방식으로 이해될 수 있음을 인정하고, 초등학교 교사인 스스로를 “롤 모델” 정체성으로 형성해 나간다. 이 과정에는 교사가 가진 인생관을 포함한 가치관이 정당화에 관여하고 있다. 특히 이수영은 자신의 가치관이 실제 교실에서의 갈등 상황에서 더 잘 드러난다고 본다. 교사가 처한 갈등 상황은 학급 운영과 생활 지도, 학습 지도를 포괄한 모든 초등학교 교사의 역할 수행 과정에서 발생할 수 있다. 이수영은 갈등 상황에서 교사가 어떤 문제 해결 방법을 선택하느냐가 그 교사가 중시하는 가치를 보여준다고 생각한다. 그 때에 교사가 지닌 인성과 품성은 결정적인 역할을 한다고 본다. 교사가 평생을 거쳐 만들어 온 인성이란 교사의 가치관이 반영되어 형성된 것이기 때문이다.

[이수영03-7] 어떤 갈등 상황에서 그 선생님이 선택하는 기준점은 선생님들마다 다를 수 있잖아. 그걸 난 아이들이 보고 배운다고 생각하고. 그러니까 도덕 시간이 아니라, 학급을 운영할 때, 애들 사이의 갈등이라던가, 문제 상황이 되었을 때, 선생님이 문제를 해결하는 방법 중에,, 그 방법이 결국은 선생님이 갈등에서 중요시하는 가치잖아. 그걸 아이들이 당연히 보고 배울 거라 생각하고, 그게 일반적으로 아이들이 영향을 미친다고 생각해. 그래서 교사의 인성과 품성은 매우 중요하지 .

나아가서 이수영은 교사의 가치관이 반영되는 롤 모델로서의 교사를 드러내는 방식이 초등학교 교사의 전문성이라고도 말한다. 도덕 교과서의 내용을 전달하는 것보다 평상시의 학급 분위기, 교사 말과 행동 등이 더 학생들에게는 영향력 있다고 보는 것이다.

[이수영01-11] 아이들에게 어떤 인성교육을 할 때에 막 맹자와 공자가 하는 말 아이들이 전혀 안 먹힌다고 생각하거든. 나는 도덕 교과서가 아이들에게 미치는 영향이 크다고 보지 않아. 학급의 평소 분위기, 선생님 말씀, 교사가 어떤 갈등상황에서 어떻게 행동하느냐가 아이들의 인성에 영향을 준다고 생각하거든. 그런 게 초등학교 교사의 전문성인거 같아.

교사의 가치관을 강조하는 것은 박용진의 면담에서도 동일하게 드러난다. 박용진이 보는 교사의 가치관이란 “세상을 보는 눈”으로 비유되고 있다. 교사가 관심을 가지는 기부나 나눔의 가치에 대해 학생들이 자연스럽게 경험하게 된다면 학생들이 자연스럽게 교사의 가치관에 따른 방식으로 세상을 해석하게 될 것이라 보는 것이다. 예를 들어 박용진은 학생들이 성장해서 높은 사회·경제적 지위를 갖춘 CEO가 되었을 때에도 누군가를 함부로 하대하지 않을 것이라 기대한다.

[박용진02-11] 뭐가 되었든. 사업을 하든. 그럼 애네가 사업을 해. 하다 못해 카페를 운영해도, 카페에서 고용하는 직원들이 있잖아. 그 직원들을 대하는 자세. 같이 뭐 직원이라 하대하고, 막 난 CEO니까 막 대하고, 이런 게 아니라, 같이 잘 챙겨주고, 그런 거. 요즘 되게 좋은 사례들이 많잖아요. 우리나라 기업들 같은 경우도. 세상을 보는 눈이 좀 복잡한 건데 다양한 데 관심을 가지는데, 내 가치관이 어디에 있으면, 나의 방식으로 해석을 하게 되잖아. 그런 것들 중에서 내가 괜찮다고 생각하는 것들을.

이처럼 연구 참여자들은 비교적 막연하던 인격적 모범으로서의 교사의 역할의 의미를 가치관을 포함한 것으로 훨씬 더 구체화하였다. 그리고 가치관을 학생들에게 제시할 때에 일방적인 전달이 아니라 상호작용의 관계 내에서의 경험을 통해 정당화시키려는 노력을 해 왔다. 연구 참여자들은 단순히 대학교의 교육과정을 통해, “초등학교 교사라면 어떠해야 한다”라는 식의 명제로 직업 정체성을 형성하고 있는 것이 아니다. 이들은 학생

및 학부모들의 반응, 학교 조직의 특성, 자신이 처한 사회·문화적 맥락과 지속적으로 살아가며 가치관을 정립해나가는 존재임을 깨닫고 이것이 절대적일 수도 없다고 말한다. 이는 교사 스스로가 “롤 모델”로서의 초등학교 교사의 정체성을 자신의 가치관에 비추어 협상하고 있는 과정을 보여준다.

## V. 논의 및 제언

### 1. 논의

경력 중기 초등학교 교사의 직업 정체성이 형성되는 과정을 이해하기 위해서는 이들의 경험을 전 생애의 관점으로 삶 속에서 살펴볼 필요가 있다. 본 연구는 교사들의 직업 정체성이 사회화의 틀에 맞추어 내면화된다고 보다는, 사회·문화적 맥락이 반영된 삶의 경험 속에서 작동하는 교사가 자발성과 주체성을 발휘하는 데 주목하였다. 이렇게 접근할 때에 같은 경력에 비슷한 업무를 하는 교사일지라도 각자가 가진 직업 정체성이 조금씩 다르게 형성되는 과정을 드러낼 수 있기 때문이다. 연구자는 교사 개인이 생애에 걸친 경험을 통해 어떻게 직업 정체성을 정당화시키는지에 초점을 두어 연구한 결과, 다음과 같은 이론적 시사점을 도출할 수 있었다. 연구 참여자들이 교직 입문 후 경력 중기에 이르기까지의 직업 정체성 형성 과정에서 일어나는 경험 돌아보기, 현재의 행동 평가하기, 직업 정체성에 적합한 행동 선택하기, 직업 정체성 정당화하기의 네 가지 학습의 특징으로 논의 할 수 있다.

#### 1) 경험 돌아보기

연구 참여자들이 기존에 교사에 의미를 부여하는 방식과, 그에 따라 기대하는 역할들에 관하여 좌절과 한계를 경험하고 이를 돌아보는 과정은 교직 입문 후에 직업 정체성을 형성하는 토대가 된다. 자신의 직업이 갖는 다양한 역할의 의미를 평가하고, 수정하는 시발점이기 때문이다. 이전까지 직업 정체성이 갖고 있는 의미로 더 이상 설명되지 않는 경험을 하게 될 때에, 교사들은 기존에 부여하던 역할의 의미에서 더 확장된 직업 정체성을



학습한다. 예를 들어, 연구 참여자들은 학습 지도자 정체성에서 학생에게 지식을 전달하는 과정이 방법의 전문성을 필요로 한다는 것을 경험을 돌아보는 과정에서 깨닫는다. 상담 및 생활 지도자의 정체성에서는 피드백으로 인한 좌절을 겪으면서 학부모와의 질적인 관계에 대해 돌아보게 된다. 연구 참여자들이 교직 입문 후에 새롭게 경험하는 사건들은 각각의 정체성들이 혼재된 상태로 무수한 경험들이 누적되어 가며 교사들이 새롭게 정체성을 형성하는 지속적인 자극이 되었다.

이는 경험이 학습을 이끌어내는 중요한 자원이라는 관점(Kolb, 1984; Jarvis, 1987)에서 해석할 수 있다. 연구 참여자들이 교사가 가진 다양한 역할을 지금까지 전혀 인식하지 못했던 것은 아니다. 그러나 교직에 입문하기 전에 이들이 막연하게 생각하던 것에 비해 실제 경험한 것을 통해 알게 되는 직업 정체성과의 괴리가 상당하였다.

직업 정체성 형성에서 돌아보기의 과정은 기존 연구들이 주목한 직업 정체성의 구성 요인이나 교직 사회화만으로는 잘 드러나지 않는다. 본 연구에서는 교사들이 겪은 경험을 중심으로 접근함으로써 직업 정체성 형성에 관여하는 구체적인 과정을 사례를 통해 보여주고 있다. 교실에서 직접 학생들과 상호작용하면서 연구 참여자들은 기존에 문자로만 알고 있던 교사의 직업 정체성을 수정할 수 있었다. 정한결은 관료제라는 잘못된 관행에 대해 분노를 느끼고, 자신이 운영하는 교사학습공동체 조직을 최대한 분권적 형태로 운영하고자 한다. 또한 정한결이 학부모의 감정을 이해하는 경험은 학부모와의 관계에 질적인 변화를 가져왔다. 이들이 막상 교직에 입문해보니 막연하게 이해하던 “상담 및 생활 지도자”의 역할에서 학부모와의 관계가 갖는 중요성이 생각보다 크다는 경험을 하게 된다. 분란을 만들고 싶지 않아서 학생의 권익을 위해 나서지 못했던 이수영의 부끄러운 경험은 그 비슷한 상황에 처했을 때 계속 상기된다. 반면 이수영은 즐겁고 행복감을 느꼈던 학생들과의 경험을 돌아보며, 향후의 교사 역할에 관한 생각과 태도를 변화시키기도 한다.

주목할 점은 이런 돌아보기의 과정이 교사들의 시간적·정신적 여유를

바탕으로 한다는 점이다. 예를 들면 이수영은 동 학년 선생님들이 업무 부담을 줄여 줌으로써, 바쁘던 마음에도 여유가 생겼다. 이 여유를 통해 자신의 “교육관”과 “스킬”에 대해 돌아볼 수 있었다. 이수영은 이 때 학급에 집중할 수 있었다고 한다. 이수영은 “50대 베테랑 선생님”과의 대화를 바탕으로 한 스스로의 평가를 통해 미성숙했던 자신이 “굉장히 교만했다”는 깨달음을 얻을 수 있었다.

[이수영03-3] 50대 베테랑 선생님을 보면서, 회의를 할 때, 그 선생님이 어떤 얘기를 할 때, 그 의도를 듣게 되잖아. 근데 내가 미성숙했을 때, 나도 몇 가지 것이 인상적인 게, 어 이게 아닌데? 그런 기억들이 있잖아. 그런 생각조차도, 한번 다시 생각해 볼 여지가 있지 않나. 내가 모르는... 학생들이 다 알 수는 없잖아. 내가 5~6학년을 첫 담임을 했으면, 그런 생각을 못했을 거 같아. 근데, 저학년 하면서, 일단 내가 너무 바쁘지 않고, 신규임에도 불구하고, 동학년 선생님들이 일을 정말 많이 가져가셨었거든. 내가 좀 오롯이 저학년 학급에 약간 집중할 수 있는 상황이었어. 그러니 내가 마음에 여유가 있잖아. 관찰을 할 수가 있는 거지.

여유의 중요성은 다른 연구 참여자들도 동일하게 지적하고 있다. 화장실을 가기도 어려울 정도로 바쁜 일과로 허덕이는 상황에서는 교사들이 자신의 행동을 차분하게 돌아본다는 것이 현실적으로 어렵기 때문이다. 경험을 돌아보는 여유에는 경력 중기가 되기까지 터득한 노하우 등도 도움이 되었지만, 그가 근무하는 학교가 교사로 하여금 얼마나 발전하기 위한 “시간”과 “노력”을 허용하느냐에 달려 있었다.

[박용진03-3] 그게 아무래도 시간과 노력이 스트레스를 받고 하니 좀 떨어지는 거죠. 내가 스트레스를 받으니깐. 내가 시간이 없으니깐. 그래서 진짜 좋은 학교는 선생님들이 안 바빠야 되는 거 같아. 선생님들이 내가 뭔가 발전하기 위해 시간이 필요한데, 그 시간을 노력을 줄 수 있는 학교가 좋은 거고.

결국 경력 중기까지 겪어온 연구 참여자들의 이질적 경험은 학습의 근원이자 학습을 위한 자극이 되고 있다. 서로 다른 경험들을 직업 정체성의 학습으로 연결하기 위해서 교사들이 자신의 경험을 돌아볼 수 있는 시간적·정신적 여유도 필요로 함을 시사하고 있다.

## 2) 현재의 행동 평가하기

교직에 입문한 후에 연구 참여자들이 경험을 성찰하면서 보이는 최초의 변화는 기존의 교사 역할을 평가하던 기준에서 발생했다. 교사들이 교사라는 역할에 부여하는 의미는 생애에서 그 사람이 한 경험에 따라 달라지기 때문이다. 예를 들어, 교직 입문 전 인격적 모범으로 교사의 역할에 막연하게 의미를 부여했던, 교사 역할에 대한 평가 기준은 이수영이 학창시절에 경험한 좋은 교사의 본모습을 바탕으로 형성한 것이다. 이후에 이수영이 대학교에 입학하여 무사안일주의에 빠진 교사를 비판할 때의 교사 역할에 관한 평가 기준은 대학의 교육과정을 반영한 것이었다.

그러나 교직에 입문하고 난 후, 이수영은 동료 교사들의 여러 모습들을 보게 된다. 어느 해는 연륜이 있는 교사들이 저학년 학생들을 능수능란하게 지도하는 모습을 보며, 교사의 역할에 나름의 스킬이 쌓여야 한다는 기준을 만들었다. 또 어느 해는 동료교사들이 소명의식이 없이 보신을 위해 학생들과 거리두기만 하는 모습을 목격하고는 자기 스스로의 행동을 되돌아보게 되었다. 이 과정에서 이수영은 열정적으로 스킬을 갖추기 위해 자신의 역할을 고민하는 자신이 “너무 동화 속에 사는 것은 아닌가” 하는 의문도 가진 적이 있다. 그러나 결과적으로 이런 고민을 통해 형성한 기준들은 이후에 이수영이 의미 있다고 생각하는 교사의 역할을 선택하는 데에 도움이 된다. 이제 경력 중기의 이수영은 스킬을 가진 교사보다도 지도하는 여유가 있는 교사의 역할에 의미를 둔다. 이전의 역할에 대한 좌절과 다양한 경험의 맥락을 통해, 이수영은 나름의 역할에 대한 평가 기준을 정립한 것이다.

이수영은 나아가서 지금까지 해온 경험들이 교사 역할 수행을 하는 데에 보탬이 될 것이라고 기대한다. 지금껏 그래왔듯이, 현재의 시점에서 겪는 경험 또한 비슷한 상황에서 판단의 참조 기준이 될 것이기 때문이다. 이처럼 역할의 의미를 구체화 하는 데 있어 고민의 참조 대상이 되는 교사들의 누적된 경험이 그들의 삶의 연속선상에서 지속적으로 평가의 기준이 되고 있는 것이다.

[이수영01-13] 인생에서 쓸 데 없는 경험은 없다고 생각하거든. 그래서 모든 경험이 다 도움이 된다고 생각해. 모든 경험이. 그래서, 난 지금의 이 도벽사건도, 지금은 너무나 짜증나지만, 어떤 형태로든 나중에 음.. 나한테, 내가 이 비슷한 일을 앞두고, 판단을 할 때에 도움이 될..어떤 일이 될 거라고 생각해.

또한 정한결이 만든 교사학습공동체에는 정한결의 군대 경험이라는 생애 경로상의 맥락도 반영되어 있다. 수업준비, 상담 등의 업무와 일과 중에서 공동체의 교사들이 양질의 교육학습자료를 만들 수 있게 하는 방법으로 그는 군대에서 배웠던 시간엄수라는 규칙을 적용한다. 자료의 형식, 내용은 각각의 교사 자율에 맡기더라도 마감 기한이 확실해야 한다는 것을 경험과 고민을 통해 터득했기 때문이다.

또한 그는 학생이나 학부모를 비롯해, 동료교사들에게도 교수학습자료를 제공하고 이에 대한 피드백을 지속적으로 수렴하는 과정을 거쳤다. 그 과정에서 자연스럽게 정한결은 자신의 역할 수행에 대한 반복적인 평가를 경험했을 것이다. 이런 경험들을 통해, 정한결은 초등학교 교사로서 “트렌드”를 반영한 교수학습자료를 만들고 발전시켜나갈 수 있었던 것이다.

[정한결01-20] 아, 이렇게 고민해볼까? 찾아보고, 아 요즘 이런 트렌드 구나, 이걸 적용해볼까? 이렇게 몇 번 해보니까 반응이 시원치 않네? 이러면 좋구나.. 계속 혼자서 고민하고 그랬기 때문에. C교사학습공동체도 군대 스타일대로 하는 게 순수한 제 경험이잖아요?

Zembylas(2003: 114)는 인간이 경험한 것 그 자체만으로는 자신에 대한 지식(self - knowledge)을 구성하지 않는다고 본다. 자신의 정체성에 대한 의문을 갖게 되는 과정이 없다면 경험을 쌓아 나가는 것만으로 정체성의 변화가 일어나기 어렵기 때문이다. 그런 면에서 자신에 대한 성찰은 한 개인이 정체성을 발견하고 재구조화하는데 결정적인 역할을 한다(Giddens, 2006: 61). 이 같이 스스로를 평가하는 과정은 교사의 반성과 성찰이 교사 정체성 형성에 영향을 주는 핵심요소라는 정순경·손원경(2016)의 질적 메타분석에서도 드러난다. 다양한 경험 맥락이 곧바로 교사의 직업 정체성 형성으로 이어지는 것이 아니라, 교사가 만들어 온 직업 정체성이라는 기준에 비추어 자신의 역할 수행을 평가하는 과정에서 선명하게 드러나고 있기 때문이다.

### 3) 직업 정체성에 적합한 행동 선택하기

초등학교 교사는 자의든 타의든 인간이 만들어낸 사회 구조 속에 있다. 물리적으로는 신체, 출퇴근 시간, 공간이 학교라는 구조에 속해 있으며, 심리적으로는 교사 스스로가 일터에서 겪게 되는 불안과 고독 등 다양한 조건에 속해 있다. 사회적으로는 교사가 속한 집단 내에서 구성원과 맺게 되는 다양한 관계들이 존재한다. 연구 참여자들은 학교에서 학생들과 관계를 맺는데, 자신의 역할을 수행하는 과정에는 교사와 학생이라는 두 주체만 관여하는 것이 아니다. 초등학교 교사가 자신의 역할에 의미를 부여하는 직업 정체성의 학습 과정에서 때로는 학부모로부터 부정적인 피드백을 받기도 하고, 학교조직의 관행에 의해 역할의 제한을 받기도 한다. 학생, 학부모, 교사가 소속된 집단인 학교조직, 그리고 이를 포함한 사회 전체의 구성원이 관계를 존속시키는 구조(structure)로 존재하고 있는 것이다.

초등학교 교사의 직업 정체성을 구성하는 하부 요인을 추출하고 그것간

의 관계를 살피는 연구는 직업 정체성의 객관적인 상태를 기술하는 데에는 효과적이지만, 교사의 삶에 지속적으로 관여하는 구조(structure)의 맥락 속에서 개인 교사가 어떻게 행위 하는가를 심층적으로 다루는 것과는 거리가 있다. 기존 교직 문화에서 수동적으로 자신의 역할을 수행하면서 사회화되어 나간다는 관점 또한 주도성을 가지고 삶을 구성해 나가는 교사의 행위자성(agency)을 설명하는 데는 충분치 못하다.

따라서 사회·문화적인 맥락은 교사의 생애경로를 통해 직업 정체성 형성 과정을 이해하고자 할 때 중요하게 고려되어야 할 요소이다. 이들은 사회 속의 개인인 교사가 자신의 직업 정체성을 형성하는 데 영향을 미치는 결정적인 요인이 되며, 생애경로상의 경험에 따라 각기 다른 의미로 해석될 수도 있다. 예를 들어 연구 참여자들이 교직 입문 전에 경험한 IMF상황은 안정적이라는 이유로 교직을 선택하게 되는 사회·경제적 맥락이 되었다. 이후 손연지가 교직 입문 후에 학부모와 학생에게서 경험하는 부정적인 인식은 교직에 대한 비판적 사회·문화적 시각이 반영되었으며, 연구 참여자들의 학습 지도자 정체성을 좌절하게 만들기도 한다.

본 연구는 연구 참여자들이 자신의 경험을 능동적으로 구축하는 직업 정체성 학습의 양상을 선명하게 드러내고 있다. 자신의 직업 정체성에 비추어 보면서, 연구 참여자들은 역할을 제한하거나 좌절시키는 장애물들을 극복하는 방향을 선택하고 있기 때문이다. 연구 참여자들은 사회화 관점이 바라보는 것과 같이, 교직 사회가 요구하는 직업 정체성에 전적으로 순응하거나 수동적으로만 대응하지 않는다. 이는 정체성 형성과정에서 교사는 적극적으로 수용과 거부를 선택한다는 Zembylas(2003)의 연구와도 맥을 같이 한다. 연구 참여자들은 자신의 역할을 제한하는 학교 조직을 과감히 벗어나기 위한 경험을 선택하고 있다. 손연지는 온라인 커뮤니티에 참여하는 자율적인 선택을 하면서 학습 지도자로서의 정체성을 심화시켜 나갔다. 다른 교사들과 지속적인 상호작용을 하면서 방법의 전문성이 필요하다고 느낀 손연지는 좌절을 극복하기 위해 대학원 진학을 선택하기도 한다. 이수영은 학교조직 내에서 학생의 권익을 지키기 위한 행동을 선택하면서, 예

전에 그러지 못했기 때문에 느꼈던 부끄러움을 극복하고자 한다. 박용진은 스스로를 “소모품”처럼 느끼게 하는 학교조직을 벗어나기 위해 다른 학교로의 이직을 선택하는 등 더 적극적인 저항 방식을 선택했다. 학교조직 외에 나아가서 교사학습공동체를 새로이 만들기를 선택하는 정한결의 선택에서도 행위자성이 드러나고 있다. 연구 참여자들은 역할의 한계에 좌절하기도 하고, 이를 극복하기 위한 대응도 해나갈 수 있는 행위자성을 가지고 자신의 의지로 경험을 선택한다. 그 과정에서 교사를 둘러싼 구조의 맥락은 교사의 행위자성 경험과 상호작용하며 직업 정체성 학습으로 이어지고 있는 것이다.

결국 연구 참여자들의 직업 정체성은 각자의 생애경로에서 행위자성에 의한 선택된 경험의 결과이다. 손연지는 학습 지도자로서 더 노력해야겠다고 생각하는 방법의 전문성을 발전시키려는 목표를 가지고 대학원 진학을 선택했다. 정한결의 경우에는 대학원 진학을 계기로 교사가 전문가임을 증명하려는 의지가 생겼다. 이를 위하여 C교사학습공동체를 직접 모집하여 이들과 함께 프로젝트를 진행하고 있다. 이수영은 승진이나 학문을 위한 것이 아니라 학생들과 호흡하는 교사의 역할이 갖는 중요성을 더 절감하면서, 일반대학원이 아닌 교육대학원 진학을 선택한다. 이처럼 같은 “대학원 진학”이라는 같은 이름을 가진 생애경로를 둘러싸고도, 이것을 선택하는데에는 교사 주도의 행위자성의 경험이 다양하게 드러나고 있다.

교사의 행위자성이 그가 처한 구조나 상황에 따라 다른 선택으로 드러나는 이유는 이전 경험들이 작용했기 때문이다. 예를 들어, 어렸을 때부터 학비와 생활비를 위해 치열하게 아르바이트를 했던 경험들은 바쁜 정한결이 일상에서 지치지 않게 하는 원동력이 되어 왔다. 정한결은 자신에게 주어진 모든 역할들이 최대한 만족될 수 있는 방법을 찾으려고 항상 노력한다. 정한결은 교사 학습공동체를 이끌어가는 역할까지 겸하는 것이 힘들 때도 있지만, 그가 어렸을 때부터 치열하게 해 온 아르바이트 경험이 밑거름이 되고 힘이 된다고 말한다. 또한 손연지가 출산과 양육과정에서 획득하게 된 엄마가 되어 본 경험은 그녀가 학습 지도자 정체성에 간섭을 이루면서

방법의 전문성이 갖는 의미를 확장하는 계기가 되었다. 또 손연지는 휴직을 하면서 아내와 엄마 역할에만 몰입해 보면서, 초등학교 교사라는 직업에서 자아실현을 지향하는 방식으로 매너리즘을 극복하기도 한다. 이처럼 연구 참여자들이 생애경로에서 겪어 온 경험들은 교사의 직업 정체성에 비추어 교사가 어떤 선택을, 왜 하는지에 대한 이해를 가능하게 한다. 이는 현재의 직업 정체성이 어떤 요인으로 이루어져 있는가를 주목하거나, 사회화의 결과로 교직 생활을 통해 어떤 교사가 되는지를 다룬 관점과는 다르게 교사의 경험 속에서 파악될 수 있다.

#### 4) 직업 정체성 정당화하기

초등학교 교사가 이전 경험을 돌아보고 평가하며, 직업 정체성에 적합한 행위를 선택하는 과정은 직업 정체성 형성에 있어 필수적인 절차이다. 연구 참여자들이 교직 입문 후에 경험한 좌절이 없었다면, 혹은 자신의 경험들을 돌아보면서 평가하지 않았다면, 직업 정체성의 변화가 자동적으로 일어났을 것으로 기대하기는 어려울 것이다. 또 연구 참여자들이 자신에게 필요한 전문성을 갖추므로써 스스로가 당당해지기 위한 선택을 하는 것도 자신의 직업에 부여하는 의미를 재구성하는 데 꼭 필요한 과정이다. 연구 참여자들은 행위자성(agency)에 의해 역할에 대한 재평가를 끊임없이 지속하면서 막연하던 직업 정체성을 이전보다 구체화시키고, 직업 역할의 의미를 수정해 나갔다.

그러나 직업 정체성 형성은 새롭게 부여된 직업의 의미를 정당화 하는 과정을 통해 비로소 완성된다. Akkerman & Meijer(2011)는 교사가 일관된 자기 정체성을 추구하려는 본성적인 동기를 가지고 있다고 본다. 직업 정체성의 형성 과정에서 발생하는 학습은 정체성이 만드는 일관된 자기 내러티브가 지속적으로 변화하는 과정에서 발생한다. 예를 들면, 연구 참여자들의 학습 지도자 정체성은 “잘 배울 수 있게 돕는 역할”이라는 방법의 전문



성을 지향하는 내러티브에 의하여 지속적으로 유지된다. 연구 참여자들이 갖게 된 학습 지도자 정체성은 교사의 온오프라인 교사 커뮤니티 활동, 대학원에 걸쳐 교사의 후속 행위를 결정하는데 정당화된다. 상담 및 생활 지도자, 노동자 정체성 등 다른 정체성에서도 교사는 자신이 어느 정도의 수준에 올랐는가에 대한 자기 점검과 자기 정당화 과정을 보여주고 있다. 정당화 과정을 통해 연구 참여자들이 자신의 역할을 돌아보고 평가하는 과정은 직업 정체성을 새로운 기준으로 삼았기 때문에 가능하다. 전문가인 교사는 자신의 역할에 대한 고민을 마땅히 해야 할 것으로 받아들인다.

연구 참여자들의 직업 정체성 형성 과정에서 정당화는 크게 두 가지의 방향에서 이루어진다. 첫째는 교사가 갖추어야 하는 전문성의 측면이고, 둘째는 전문성을 갖추기 위해서 교사가 해야 하는 노력이다. 이는 동전의 앞뒷면과 마찬가지로 이해될 수 있다. 오랜 시간이 걸릴지라도, 연구 참여자들은 노력을 통해 교사가 전문성을 갖출 수 있다고 본다. 연구 참여자들은 고민을 통해, 교사가 해야 할 노력 및 결과로 갖추어야 할 전문성이 어떤 수준에 있는지를 스스로 점검하게 된다. 전문성의 수준이 자기 정당화에 실패한 경우, 교사는 이를 만회하기 위한 노력을 선택한다. 결국 경력 중기의 초등학교 교사는 자신의 전문성을 증명하기 위한 노력과 정당화의 방식을 통해, 자신의 직업 정체성을 형성해 나간다. 능동적인 선택과 노력은 경력 초기에만 국한되지 않고, 경력 중기에 이르기까지 계속해서 반복되는 순환적인 과정이다. 자신이 처한 사회적인 맥락과 생애경로에서, 교사들은 새로운 경험을 스스로 선택하고, 기존의 역할의 의미에 변화를 겪으면서 좌절의 경험을 극복하기도 한다. 박용진의 비유와 마찬가지로 집을 지을 때 목수가 가지고 있는 도구들이 교사가 노력한 결과라면, 그 목수만이 할 수 있는 설계가 곧 교사의 전문성에 해당한다. 직업의 의미와 그것이 가진 전문성을 갖추기 위한 노력을 정당화 하는 과정을 통해, 초등학교 교사는 직업에 대한 의미 부여를 스스로가 끊임없이 재정립해가는 것이다.

## 2. 제언

본 연구가 교사의 직업 정체성의 형성과정이 갖는 역동을 통하여 교사의 전 생애에 걸쳐 일어나는 학습 과정으로 설명할 수 있다면 이것은 생애경로의 개념을 적용할 수 있는 구체적인 사례가 될 것이다. 개념의 구체화가 가능한 이유는 다음의 두 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 교사가 어떠한 생애경로를 거쳐, 직업 발달을 겪어 왔는지를 직업 정체성을 통해 이해할 수 있다. Feiman-Nemser(2008: 698)에 따르면, 가르치기 위해 배우는 것은 “교사처럼 생각하고, 알고, 느끼고, 교사처럼 행동하기 위해 배우는 것”이다. 그냥 “가르치는 방법”을 배우는 것이 아니라, “가르치는 누군가가 되기”가 직업 발달에서 이루어진다는 것이다. 교사로서 자신에 대해 어떻게 생각하는가와 관련된 직업 정체성은 가르치기 위한 학습에 있어 중요한 구성요소이다(Alsup, 2006).

둘째, 본 연구는 교사가 겪는 직업 발달의 중단과 딜레마에 대처하는 방식을 이해하는 관점을 제시할 수 있을 것이다. 그 과정에서 교사가 겪는 딜레마는 사회·문화적 맥락을 여실히 드러낼 수 있다. 기존의 사고 체계에 의문을 갖고 저항하는 기제가 딜레마를 통해 발동하며, 이것을 극복하는 것이 학습의 과정이기 때문이다(Illeris, 2004). 예를 들어, 어떤 교사는 과감히 자신의 학습에 도움이 되지 않는 대학원을 중퇴하기도 하고, 어떤 교사는 자신이 갖는 상담자로서의 정체성을 더 강화하기 위한 고민을 한다. 이와 같은 생애경로와 직업 정체성의 관점은 교사가 만드는 경험의 의미구성을 바탕으로, 교사의 역할 수행에 앞으로 더 필요한 부분이 무엇인지를 파악하고 지원할 수 있는 근거로 작용한다. 결국, 교사교육에 기여할 수 있는 이론적 토대를 마련해 줄 수 있을 것이다.

그러나 이 연구는 다음과 같은 한계가 있다. 우선 이 연구는 경력 중기의 초등학교 교사 중에서도 네 명의 생애에 국한한 자료만을 수집하였다. 남자 교사 두 명과, 여자 교사 두 명으로 선정하였지만, 결혼 여부 및 근무

환경이 각각 다르므로 모든 초등학교 교사 전체의 직업 정체성 형성 과정 중에서도 일부의 학습 양상으로 볼 수 있다. 본 연구는 연구 참여자들의 면담과 참여관찰에서 수집된 자료를 바탕으로, 이들이 경험한 직업 정체성 학습의 양상을 네 가지 방식으로 확인하였다. 그러나 초등학교 교사 전문성에 대한 연구 참여자 각각의 생각을 반영하는 과정에서 초등학교 교사 전문성에 대한 실제적인 탐색은 충분히 논의되지 못하였다는 한계가 있다. 따라서 추후 연구를 통해 초등학교 교사의 직업 정체성 학습 과정에서 교사 전문성에 대한 의미는 어떻게 변화하였는지에 대해 추가적으로 탐색할 필요가 제기된다. 그럴 수 있다면 초등학교 교사의 직업 정체성(job identity)에 국한된 논의에서 더 나아가, 전문 직업으로서의 초등학교 교사의 직업 정체성(professional identity)에 대해서 후속 연구가 더 상세하게 제시할 수 있을 것이다.

## 참 고 문 헌

- 강경석, & 김영만. (2004). 교사발달 단계에 따라 교사의 직무능력이 직무만족에 미치는 영향 분석. *교육문화연구*, 10, 1-33.
- 강대중. (2009). 평생학습 연구 방법으로 학습 생애사의 의의와 가능성 탐색. *평생교육학연구*, 15, 201-223.
- 강대중. (2015). *Life and learning of Korean artists and craftsmen : Rhizoactivity*. Routledge research in lifelong learning and adult education. Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.
- 강재태, & 여태전. (1996). 교직사회화 과정의 문화기술적 연구: 사립 상업고등학교 교사를 중심으로. *중등교육연구*, 8(단일호), 419-453.
- 고재천. (2000). 초등교육의 정체성 탐색. *광주교육대학교 초등교육연구소 (편)*, 21, 303-326.
- 고재천. (2001). 초등교사의 전문성 탐색. *초등교육연구*, 14(2), 159-179.
- 곽영순. (2008). 과학과 교과교육학 지식 유형별 교사 전문성의 특징 연구. *한국과학교육학회지*, 28(6), 592-602.
- 권미경, & 김천기. (2015). 교사의 관점에서 본 학부모의 소비자 주권적 태도와 그에 따른 교사의 위축 및 정체성변화. *교육융합연구*, 13(3), 83-109
- 권미경(2016). 신자유주의 교육에 따른 학부모의 수요자 중심적 권리인식과 교사의 정체성 변화. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 권진옥, 오진아, 김은하, & 한대동. (2015). 초등학교 보건교사의 직업정체성: 근거이론적 접근. *Child Health Nursing Research*, 21(1), 64-73.
- 김병찬. (2004). 현직교원교육의 변화 동향 고찰. *한국교원교육연구*, 21(3), 363-388.
- 김병찬. (2007). 교사의 생애발달 과정에 관한 사례 연구. *한국교원교육연구*, 24(1), 77-102.
- 김석례, & 손민호. (2011). 초등교원의 전문성 신장에 대한 생애사적 접근. *교육문화연구*, 17(1), 163-194.
- 김성열. (2007). 교사자격 기준의 설정-명료화와 제도화. *열린교육연구*, 15,

27-53.

김정숙, & 유금란. (2010). **전문상담교사의 역할갈등과 소진의 관계에서 전문직 정체성의 조절효과**. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 22(1), 53-69.

김정아, & 오현석. (2007). **전문성 구성요소의 발달에 관한 연구**. 한국직업능력개발원.

김한별. (2008). **초임 교사의 학교문화 적응과정에서의 학습경험 이해**. 평생교육학연구, 14, 21-49.

김희경, & 이나래. (2014). **예비과학교사들의 직업적 정체성에 대한 탐색: 교육실습 과정을 중심으로**. 교원교육, 30(2), 171-201.

김희배. (1991). **수업체제 설계에 기초한 교실수업과정의 혁신방안 탐색: 문화 기술적 연구 방법을 중심으로**. 한양대학교 박사학위논문.

노진아, & 서경혜. (2009). **교사 연구자들의 연구 경험에 대한 내러티브 탐구**.

류방란. (2001). **교사의 권위와 학교교육의 위기**. 교육사회학연구, 11(3), 57-77.

류태호. (2000). **체육교사의 직업 정체성 형성요인 분석**. 한국체육학회지, 39(3), 725-739.

박경용. (2007). **원로 한의사의 한의학 입문과 지식·기술의 전승**. 비교민속학, 34, 489-535.

박상완. (2007). **교원양성 교육과정의 발전 방향과 과제**. 한국교원교육연구, 24(2), 143-173.

박수진. (2010). **한 초등학교 스포츠 강사의 삶에 대한 내러티브 탐구**. 미간행 석사학위논문, 인천대학교 교육대학원.

박정순. (2010). **초등학교 초임 교사의 교직 적응 경험에 대한 내러티브 탐구**. 미발행 박사학위논문, 영남대학교 대학원.

백승관. (2003). **교사발달과정에 대한 탐색모형**. 교육행정학연구, 21(1), 29-51.

서경혜. (2006). **교사의 학습과 교육과정**. 교육과정연구, 24(2), 257-276.

성태제 외(2013). **최신 교육학개론 2판**. 서울: 학지사.

손병우. (2006). **대중문화와 생애사 연구의 문제설정**. 언론과 사회, 14(2), 41-71.

안미화. (2005). **초등학교 교사의 전문성 개발 척도**. 한국교원교육연구, 22(3),

281-306.

양성관. (2011). **중등교원 양성기관 평가의 책무성 특성 고찰**. 한국교원교육연구, 28(4), 351-376.

양은주. (2007). **교사를 일깨우는 사유**. 서울: 문음사.

오영재. (2006). **중등 중견교사들의 교직발달유형 변화양상에 관한 사례연구**. 교육학연구, 44(1), 143-169.

오정수, & 정병근. (2015). **체육교사의 직업 정체성과 교사효능감 및 직무수행 태도의 구조적 관계**. 한국체육과학회지, 24(5), 1029-1040.

오현석, 김정아(2007), **전문성 연구의 주요 쟁점과 전망**, 한국기업교육학회지, 기업교육연구, 9(1).

오현미. (2009). **초임보육교사 지원에 대한 인식 연구**. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문 (미간행).

원호현, & 남인애. (2003). **중학교 교사의 교직사회화 단계별 교직의식 및 직무만족도 분석**. 수산해양교육연구, 15(2), 145-153.

유정애. (2000). **교사 전문성 연구**. 한국스포츠교육학회지, 7(2), 41-59.

유홍준, 유태용, 정태인, 배성호, & 조아름. (2014). **직업 정체성 척도개발과 직업 정체성의 선행 및 결과변인들 간 관계 검증**. 한국심리학회지: 산업 및 조직, 27(4), 617-645.

윤철경. (1999). **교과 외 활동과 체험학습**. 열린교육연구, 7(2), 19-35.

윤택림. (2004). **문화와 역사연구를 위한 질적연구 방법론**, 아르케.

윤홍주. (1996). **교사발달단계 및 직능발달 요인에 관한 연구**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

이경희, & 박성희. (2006). **평생학습의 새로운 패러다임으로서의 생애사 연구**. 평생교육학연구, 12(3), 73-95.

이동성. (2015). **두 초등학교 남자 교원의 경력 경로 및 경력 발달에 대한 생애사 연구: "우연과 필연의 이중주"**. 교사교육연구, 54(1), 102-119.

이두휴. (2005). **일반학교 특수학급에 배치된 초임 특수교사의 교직사회화 과정 연구**. 교육사회학연구, 15, 205-237.

이석열, & 신봉섭. (2004). **교사발달의 구성 요인에 기초한 장학의 방향 탐색**. 교육행정학연구, 22, 35-54.

- 이승협. (2013). **김중서 박사의 학문 활동에 대한 생애사적 탐색**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 이영만. (2013). **교사의 심리적 소진에 관한 연구동향**. 초등교육연구, 26(2), 125-152.
- 이윤식, 유현숙, & 최상근. (1993). **교원 연수 제도 개선 방안 연구**. 한국 교육 개발원.
- 이윤식. (1991). **우리나라 중등교사들의 발달과정에 관한 예비적 기술**. 한국 교육개발원 (편). 한국교육, 18(1), 239-331.
- 이재인. (2005). **서사유형과 내면세계**. 한국사회학, 39(3), 77-119.
- 이종태, 김영화, 김정원, 류방란, & 윤종혁. (2000). **학교교육 위기의 실태와 원인 분석**. 서울: 한국교육개발원.
- 이지현. (2002). **초등학교 초임 교사의 교직적응과 지원체제에 관한 연구**. 교육대학원 석사학위논문. 서울교육대학교.
- 이희영. (2005). **사회학 방법론으로서의 생애사 재구성**. 한국사회학, 39(3), 120-148.
- 이희영. (2006). **타자의 (재) 구성과 정치사회화**. 한국사회학, 40(6), 226-260.
- 임성옥, & 김현희. (2011). **요양보호사의 직무스트레스와 소진의 관계에서 전문직 정체성의 조절효과**. 한국사회복지행정학, 13(3), 151-176.
- 임희연. (2008). **초등교사의 발달단계와 교직전문성 인식과의 관계연구**. 석사학위논문. 서울교육대학교.
- 정금현, & 장홍재. (2005). **성장단계에 있는 교사의 지식학습과정에 대한 생애사적 접근**. 한국교원교육연구, 22(1), 177-197.
- 정정훈, & 김영천. (2005). **초등학교 초임 교사의 전문성 발달과 딜레마에 관한 사례 연구**. 열린교육연구, 13(2), 71-100.
- 정태범. (2003). **교사지도성의 이해와 개발**. 부산교육대학교교육대학원." 교사지도성의 이해와 개발". 세미나자료집.
- 정혜정, & 남상준. (2012). **초등 사회과 교사 정체성 형성 과정 연구**. 사회과교육연구, 19(4), 143-158.
- 정혜정(2013). **초등사회과 교사 정체성에 관한 연구**. 한국교원학교 대학원 박사학위논문.

조부경, & 백은주. (2002). 유치원 교사의 발달 수준에 따른 장학 요구도 차이. 한국교원교육연구, 19(2), 109-135.

조부경, 백은주, & 고영미. (2004). 유치원 교사의 전문성 발달 수준을 고려한 현직교육 모형 개발. 교육학연구, 42(1), 559-590.

조용환. (1999). 질적 연구의 동향과 과제. 교육인류학연구, 2(1), 91-121.

최상근. (1992). 한국 초·중등 교사의 교직사회화 과정 연구. 한국교원대학교 박사학위논문.

최연철. (2002). 유치원 교사의 발달 단계 이론에 따른 현직교육의 방향. 열린유아교육연구, 7(2), 279-296.

추갑식. (2012). 교사와 학생의 내러티브를 통한 수업비평의 탐구. 박사학위논문. 경북대학교 대학원, 경상북도.

한승희. (1999). 평생학습자로서의 교사와 학교의 지식조직화론.

한승희. (2005). 평생교육담론이 교육학 연구에 던진 세 가지 파동. 평생학습사회, 1(2), 1-14.

한승희. (2009). 학습사회를 위한 평생교육론 (3판). 서울: 학지사.

허난설. (2016). 초등 교사의 직무 스트레스와 소진과의 관계에서 직업 정체성의 조절 효과. 열린교육연구, 24, 253-274.

허병기. (1994). 교직성격 고찰: 교직의 전문직성에 관한 반성적 논의. 교육학 연구, 32(1), 49-77.

현교중, & 강기수. (2013). 초등학교 교사의 '교육적 만남'에 관한 내러티브 탐구. 인격교육, 7(3), 163-187.

홍우림. (2014). 예비 초등교사의 교사 전문성에 대한 인식. 초등교육연구, 27(1), 187-209.

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. Teaching and Teacher Education, 27(2), 208-319.

Alsup, J. (2006). Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces. Routledge.

Alvermann, D. (2000). Researching libraries, literacies, and lives: A



rhizoanalysis. Working the ruins: Feminist poststructural theory and methods in education, 114-129.

Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (2000). Experience-based learning. *Understanding adult education and training*, 2, 225-239.

Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of management review*, 14(1), 20-39.

Begun, J. W. (1981). *Professionalism and the public interest: Price and quality in optometry*. MIT Press Books, 1.

Beliner, D. C. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy*. Charles W. Hunt Memorial Lecture presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED298122).

Benwell, B. S. (2006) *Discourse and Identity*.

Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Allen & Unwin, PO Box 8500, St Leonards, 1590 NSW, Australia.

Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 111-119.

Buckley, C., & Fielding, S. (2007, June). Building bridges for lifelong learning. In *Researching transitions in lifelong learning Conference*, University of Stirling (pp. 22-24).

Bullough Jr, R. (1987). Planning and the first year of teaching. *Journal of education for teaching*, 13(3), 231-250.

Burn, K. (2007). Professional knowledge and identity in a contested discipline: challenges for student teachers and teacher educators. *Oxford Review of Education*, 33(4), 445-467.

Butler, S., & Constantine, M. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling*, 9(1), 55-62.

Carlgren, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of curriculum studies*, 31(1), 43-56.

Cheek, J. M. (1989). Identity orientations and self-interpretation. In

Personality psychology (pp. 275–285). Springer US.

Christensen, J., Burke, P., Fessler, R., & Hagstrom, D. (1983). Stages of teachers' careers: Implications for staff development. Washington: ERIC Clearinghouse on Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED227054).

Craft, A. (2002). Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools. Routledge.

Cummings, A. L., & Murray, H. G. (1989). Ego development and its relation to teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 21–32.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2007). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. John Wiley & Sons.

Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British educational research journal*, 19(1), 83–93.

Drago-Severson, E. (2007). Helping Teachers Learn: Principals as Professional Development Leaders. *Teachers college record*, 109(1), 70–125.

Ecclestone, K. (2010). Lost and found in transition. *Researching transitions in lifelong learning*, 1–27.

Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (Eds.). (2009). *Transitions and learning through the lifecourse*. Routledge.

Elder Jr, G. H. (1994). Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social psychology quarterly*, 4–15.

Elder Jr, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. In *Handbook of the life course* (pp. 3–19). Springer US.

Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. In P.J. Burke & R.G. Heideman(Eds.). *Career-long teacher education*. Springfield. IL: Charles C. Thomas.

Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Allyn & Bacon.

- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization 1. *American educational research journal*, 6(2), 207-226.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult education quarterly*, 48(1), 18-33.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, Structure, and contradiction in social analysis* (Vol. 241). Univ of California Press.
- Giddens, A. (1997). *현대성과 자아정체성: 후기 현대의 자아와 사회*, 서울: 권기돈.
- Goffman, E. (1959). The moral career of the mental patient. *Psychiatry*, 22(2), 123-142.
- Goodson, I. F. (1991). Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development. *Cambridge journal of education*, 21(1), 35-45.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *How teachers learn and develop*.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). *Understanding teacher development*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Harmon, P., & King, D. (1985). *Expert systems*. John Wiley & Sons, Inc..
- Herling, R. W. (1998). Expertise: The development of an operational definition for human resource development. In *Academy of human resource development* ,. 715-722.
- Hogg, M. A., & Turner, J. C. (1987). Intergroup behaviour, self stereotyping and the salience of social categories. *British Journal of Social Psychology*, 26(4), 325-340.
- Holestein, J. A., & Gubrium, J. F. (2000). *Constructing the life course*. Dix Hills, N. Y.: General Hall.
- Holmes, D., Impink-Hernandez, V., Kaidbey, M., Kane, M., & Terrell, J.

(1988). The professional development needs of experienced teacher. A Report of a study of the professional development needs of experienced, tenured teachers in the District of Columbia public schools. Washington DC: District of Columbia Public Schools.

Holyoak. K. J.(1991). Symbolic connectionism: Toward a third-generation theories of expertise. 301-336. in Ericsson, K. A., & Smith, J. (Ed). Toward a general theory of expertise. Cambridge University Press.

Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative science quarterly*, 44(4), 764-791.

Illeris, K. (2002). The three dimensions of learning: contemporary theory in the tension field between the cognitive, emotional and social. Roskilde University Press, Frederiksberg.

Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *Journal of workplace learning*, 16(8), 431-441.

Illeris, K. (2007). How we learn: Learning and non-learning in school and beyond. Routledge.

Jackson, A. Y. (2003). Rhizovocality. *Qualitative Studies in Education*, 16(5), 693-710.

Jarvis, P. (1987). Meaningful and meaningless experience: Towards an analysis of learning from life. *Adult education quarterly*, 37(3), 164-172.

Jarvis, P. (Ed.). (2006). *The theory and practice of teaching*. Routledge.

John W. Creswell. (2005). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. 서울: 학지사.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Social skills for successful group work. *Educational leadership*, 47(4), 29-33.

Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.

Kennedy, C., & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24(3), 351-360.

Kirkpatrick Johnson, M., Allen Berg, J., & Sirotzki, T. (2007). *Differentiation*

in self-perceived adulthood: Extending the confluence model of subjective age identity. *Social Psychology Quarterly*, 70(3), 243-261.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs.

Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & WuBels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge.

Kuchinke, K. P. (1997). Employee Expertises The Status of the Theory and the Literature. *Performance Improvement Quarterly*, 10(4), 72-86.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher*

Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1990). Impression management: A literature review and two-component model. *Psychological bulletin*, 107(1), 34.

Leary, T. (1958). Interpersonal diagnosis of personality. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 37(6), 331.

Lemke, J. L. (2003, April). Identity, development, and desire: Critical questions. Paper

Ligorio, M. B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture & Psychology*, 16(1), 93-107.

Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822-839.

Macmillan, R. (2006). 'Constructing Adulthood': Agency and Subjectivity in the Transition to Adulthood. *Advances in Life Course Research*, 11, 3-29.

Madden, L., & Wiebe, E. (2015). Multiple perspectives on elementary teachers' science identities: A case study. *International Journal of Science Education*, 37(3), 391-410.

Mandelbaum, D. G. (1973). The study of life history: Gandhi. *Current Anthropology*, 14(3), 177-206.

McCall, G. J., & Simmons, J. L. (1978). *Identities and interactions: An examination of human associations in everyday life* (Rev. ed.). New York, ao.

McLean, S. V. (1999). *Becoming a teacher: The person in the process. The role of self in teacher development*, 55-91.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). University of Chicago Press.: Chicago.

Merriam, S. B., &Heuer, B. (1996). *Meaning making, adult learning and development: a model with implications for practice*. *International Journal of Lifelong Education*, 15(4), 243-255.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.

Mills, C. W. (2000). *The sociological imagination*. Oxford University Press.

Moore, F. M. (2008). *Positional identity and science teacher professional development*. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(6), 684 - 710.

Morris, B., &Bastin, R. (2004). *Expert knowledge: First World peoples, consultancy and anthropology* (Vol. 4). Berghahn Books.

Morris,P.(2004).*Teaching in HongKong : Professionalization, accountability and the state*. *Research Papers in Education*. 19(1). 105~121

Nagel, E., &Hawkins, D. (1961). *The Structure of science*. *American Journal of Physics*, 29(10), 716-716.

O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": *Teachers, emotions and professional identity*. *Teaching and teacher education*, 24(1), 117-126.

Pallas, A. M. (2003). *Educational transitions, trajectories, and pathways*. *Handbook of the life course*, 165-184.

Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. B. (2006). *Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents*. *Academy of management journal*, 49(2), 235-262. presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Quinn, J. (2010). *Rethinking 'failed transitions' to higher education*. *Transitions and learning through the lifecourse*, 118-129.

Rendos, M. S. (2005). *Perceptions of teachers and administrators of factors*

that motivate teachers to actively engage in professional development (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat en éducation, États-Unis: The Pennsylvania State University).

Robins, L. N. (1966). *Deviant children grown up, A Sociological and Psychiatric study of Sociopathic Personality.*

Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). Occupational identity. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 693-714). Springer New York.

Smith, L. K., & Southerland, S. A. (2007). Reforming practice or modifying reforms?: Elementary teachers' response to the tools of reform. *Journal of Research in science Teaching*, 44(3), 396-423.

Steffy, B. E., & Wolfe, M. P. (1997). *The Life Cycle of the Career Teacher: Maintaining excellence for a lifetime.*

Sutton, Robert I, 1991 "Maintaining norms about expressed emotions: The case of bill collectors," *Administrative Science Quarterly*, 36: 245-268.

Swanson, E. B. (1994). Information systems innovation among organizations. *Management science*, 40(9), 1069-1092.

Swanson, R. A., & Holton, E. F. (2001). *Foundations of human resource development.* Berrett-Koehler Publishers. teachers' response to the tools of reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(3).

Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher.

Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 509-526.

WeB, K., & Blond, J. (1995). Teacher knowledge: The relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 11(6), 611-625.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge university press.

Wong, P. T. P. (1989) Personal meaning and successful aging. *Canadian Psychology*, 30(3), 516-525

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural

perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213 - 238.

Zembylas, M. (2003). Interrogating "teacher identity": emotion, resistance, and self formation. *Educational theory*, 53(1), 107-127.



# Abstract

## Creating Job Identity of Elementary School Teachers:

A Study on the Learning Experience of the Regular Teachers in the  
Middle Age of Career

Jang Hyeoung Woon

Lifelong Education, Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

The study looked at the job identities developed by teachers in mid-term elementary schools in terms of life course and revealed the characteristics of learning that job identities are shaped by. To that end, four elementary school teachers with slightly different courses in life were selected as research participants and interviewed to collect data. The life course of the research participants, including the recorded interview material, was analyzed to identify four aspects of the formation and learning of job identity.

Before entering teaching, the research participants understood the elementary school teacher's job in three ways. First of all, the research participants were influenced by the social and economic context before and after the IMF, and especially depending on the personal home environment, tended to perceive teaching as a "stable" job. Teachers who chose to go through elementary school have become "gainable

early" teachers in the economic sense. Secondly, before entering university, they saw teachers as jobs that mainly deliver knowledge based on the appearance of teachers who they experienced while in school. After entering university, they gradually explained the changes in job values that were made to spread knowledge. But, it only serves to convey what the profession of teaching is regarded as by absolute standards. Therefore, it appears that the research participants had only vague expectations of their elementary school teachers before entering the teaching job. They understood the teacher only as a personal example, a text message, and the study of full job identity was carried out by directly acting as a teacher after the initiation of teaching.

Research participants then reveal the way their experiences were involved in creating job identities for four elementary school teachers, depending on their life courses. First of all, the teacher experience frustration through a negative experience in the role of a learning leader who gave elementary school teachers their jobs as a starting point for teaching. This has justified the professionalism of the method by which researchers have extended meanings than previously understood as "well delivering knowledges" roles. Secondly, through counseling and life coaching experiences, they experience and strive to have the expertise of elementary school teachers in triangles that include both parents and students. Thirdly, the teaching job, which was previously important in terms of economic means, was modified with the identity of the worker seeking self-realization after the commencement of teaching. Fourthly, the vague identity of a "model for the personality" causes teachers to question how they would present their values as "various role models". At this time, the social and cultural context in which the experiences of the research participants

lead to the formation of occupational identity became clearer when their experiences were interpreted as a life course. For instance, researchers will recognize the critical atmosphere of teaching in societies beyond the level of students, parents and schools they meet face-to-face. The context of such a society is also revealed in the research participants' thoughts on the expertise of elementary school teachers and the recruitment system.

In this context, the formation of job identity, in which the meaning of jobs traditionally granted by researchers is changing, has four aspects of learning : First, research participants look back on their own experiences as teachers. The experience of performing the role after entering teaching was closely linked to the experiences of the lifetime prior to beginning teaching. Secondly, research participants evaluate their own experiences accumulated until the middle of their careers. By objectification of the experiences they turned around, the researchers tried to determine where they were at in the direction of their respective job identities. Using other teachers' role models as role models for the process, interaction in the community has helped. Thirdly, research participants make choices that are able to act as actors. Through choice, teachers actively sought to circumvent the limitations in performing their roles. To that end, researchers have been shown to reestablish relationships with their parents or break down the school structure's practices, overcoming the limitations of reality that does not match their job identities. Fourthly, the meaning of the role that the research participants learned is continuously justified through efforts corresponding to their job identity. They believe that not only the training of teachers to help them play their roles, but all of the efforts of philosophy are important ways to prove the professionalism of

an elementary school teacher. This process of experiencing and responding to job identity eventually changed the meaning of jobs granted before the start of teaching. An elementary school teacher is a learner who has an agency and is constantly striving for success in the structure. Interaction with various members, such as parents, students, schools, and society as a whole, is the structure surrounding the teacher. Research participants have specified and justified their job identities, choosing actions that match the meanings of the roles they play in their jobs. It shows the free will and spontaneous actions of teachers as learners. This reveals a pattern of learning job identity that overcomes the passive socializing or view of socializing with the teaching as an adaptation, which was noted in previous studies.

**Keywords:** Job identity of elementary school teachers, Teacher development, Elementary school teachers' professionalism, life course, and lifetime history study  
**Student Number :** 2015-23042