creative commons
COMMONS DEED

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

dCollection

교육학석사학위논문

중등학교 고경력 영어교사의 교사 정체성 변화과정 사례연구

2021년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

김 자 원

중등학교 고경력 영어교사의 교사 정체성의 변화과정 사례연구

지도교수 소 경 희

이 논문을 석사 학위논문으로 제출함
2021년 6월

서울대학교 대학원
교육학과 교육과정 전공
김 자 원

김자원의 석사 학위논문을 인준함
2021년 8월

위 원 장 _____ 곽 덕 주

부위원장 _____ 김 종 훈

위 원 _____ 소 경 희

국문초록

본 연구는 고경력 영어교사들의 자기인식을 바탕으로 각 참여교사들이 학교 현장에서 어떠한 교사 정체성의 위기와 갈등을 마주하며 이를 각각 어떻게 극복하고 대응하는지를 살펴보고자 한다. 또한 그 과정에서 드러나는 고경력 영어교사 정체성의 특징을 설명함으로써 기존의 교사 정체성 논의를 확장하고자 한다.

본 연구는 영어교사가 주요 교과 교사임에도 불구하고 나이가 들어감에 따라, 고경력이 되어감에 따라 주변화된다는 특성에 주목하여 그들의 교과 교사 정체성을 이해할 필요가 있음에 연구의 필요성이 제기되었다. 이를 위해 연구자는 고경력 영어교사들의 교사 정체성의 위기와 갈등, 극복과정을 구체적인 사례를 바탕으로 살펴봄으로써 이들의 정체성 변화과정과 그 특징을 파악하고자 했다.

이를 위해 중등학교에 근무하는 교직 경력 25년 이상의 영어교사들을 대상으로 면담을 실시했으며, 수집된 자료를 연구문제를 중심으로 분석하고자 하였다. 본 연구의 주목할 만한 특징은 연구에 참여한 연구참여자의 위치와 성격이 각기 다르다는 것이며, 영어과 수석교사와 일반 고경력 영어교사, 과거에는 영어교사였지만 현재는 진로진학교사인 세 교사들의 사례를 교차분석함으로써 이들의 공통점과 차이점을 중심으로 연구결과를 분석하고자 했다. 다음은 연구자가 제기했던 세 가지 연구문제이다.

첫째, 중등학교 고경력 영어교사의 교사로서 자신을 어떻게 인식하고 있는가?

둘째, 중등학교 고경력 영어교사는 교육상황에서 어떤 문제와 위기를 경험하는가?

셋째, 중등학교 고경력 영어교사는 여러 문제 및 위기상황에 각각 어떻게 대응하거나 극복하며, 이를 통해 드러난 중등학교 고경력 영어교사의 정체성 형성과정의 특징은 무엇인가?

첫 번째 연구결과에서 연구자는 참여교사들의 자기인식을 들여다봄으로써 각 연구 참여자들이 어떠한 배경에서 영어교사가 되기를 희망하였으며, 교직에 입문한 이후 현재의 위치에 오기까지 어떤 교육적 경험들을 겪었는가에 주목하였다. 연구자는 참여교사들이 각각 영어과 수석교사가 되기까지, 일반적인 엄마로서 고경력 영어교사로 삶을 살기까지, 진로진학으로 교과를 전과하기까지 어떠한 삶을 살았는지에 대한 삶의 궤적을 담고자 했다. 세 명의 참여교사들은 모두 영어교사로서 큰 자부심과 자신감을 갖고 있었으며, 스스로를 고경력 교사이면서도 '영어를 좋아하고 잘 가르치는 교사'라는 자기인식이 확고히 자리하고 있었다. 이러한 자기인식의 배경에는 참여교사들의 자발적인 자기계발의 노력이 있었으며, 구체적으로는 '전문적학습공동체', '영어원서모임', '영어회화공부' 등이 참여교사들의 교과 교사로서의 자부심에 기여하고 있었다.

두 번째 연구결과에서는 참여교사들이 많은 부분에서 공통적인 정체성의 위기와 갈등, 어려움을 경험하고 있었다. 참여교사들의 정체성 위기에는 크게 '고경력 교사로서의 어려움'과 '영어교사로서의 어려움'이라는 두 축이 영향을 미치고 있었다. 먼저 고경력 교사로서의 어려움에는 참여교사들이 영어교사가 아님에도 고경력 교사이기 때문에, 즉 나이가 많기 때문에 겪을 수 있는 위기 요인들이 연구 결과 드러났다. 참여교사들은 모두 50대 교사들로, 학생들과의 소통이 어려워진 현실에 대해 토로했다. 학생들과의 세대 차이 및 50대 교사에 대한 학생들의 낮은 선호도는 고경력 교사로 하여금 스스로의 교사 정체성을 부정하는 것으로 여겨지게끔 만들었다. 더 나아가 이러한 소통 거부의 문제가 수업에도 영향을 미치며 영어 수업에 대한 반감, 거부로 이어지는 것이 문제라고 지적했다. 또한 참여교사들은 나이가 들어가며 기본적인 체력이 떨어지는 것과 새로운 지식이 예전처럼 잘 습득되지 않는 체력적 · 지적 한계에 대한 어려움을 내비쳤다. 마지막으로는 변화된 수업방식에 새로이 적응하는 것과 미디어를 활용하고 다루는 능력이 어려울 때 스스로의 교사 정체성이 위협받는다고 느끼고 있었다.

영어교사로서 겪는 어려움으로는 영어 교과가 트렌드를 따라야 하는 교과 특성이 있다는 점과 외적으로 드러나는 발음에 따라 교사들의 실력을 판가

름 하고자 하는 학생과 학부모의 인식, 학교영어에 대한 불신 및 반감, 학습격차 등이 교사 정체성을 위협하는 요인으로 드러났다. 그 결과 참여교사들은 수업에 대한 자신감이 떨어지는 것 같다고 밝혔다. 더 나아가, 영어교과의 특성상 평가 스트레스가 크고 평가 및 수업에 대한 민원이 많으며, 영어과 업무와 관련된 행정업무가 많음에도 불구하고 이를 별도의 행정업무로 분류하지 않아 이중으로 부과되는 행정업무 체계에 대해서도 참여교사들은 힘들다고 토로했다.

세 번째 연구문제와 관련해서는 참여교사들이 교사 정체성의 위기와 어려움에 대해 각기 어떻게 대응하고 극복하는지를 중심으로 살펴보고자 했다. 그 결과 교사들은 각기 다른 위기 극복 전략을 사용하고 있었으며 몇몇 교사는 수석교사가 되거나 진로진학으로 교과를 전과함으로써 위기를 극복하고자 하였다. 또 일부 교사는 스스로 교과 특성을 재이해하고 고경력 영어교사만의 강점을 찾음으로써 현재의 위치에서 최선을 다하고자 노력하기도 했다.

이러한 과정에서 드러난 고경력 영어교사의 정체성 형성과정을 특징을 정리하면 다음과 같다. 첫 번째 특징은 고경력 교사의 교사정체성은 지속적으로 변화하고 발전한다는 것이며, 두 번째 특징은 고경력 영어교사의 정체성 형성과정에는 독특한 특징이 있다는 것이다.

연구에 참여한 고경력 영어교사들의 교사 정체성은 교직 경험이 쌓이고 교사들이 마주하는 여러 상황에 따라 변화하는 특성을 보였다. 교직에 입문하기 이전부터 초임교사 시절, 그리고 지금의 경력교사가 되기까지 교사들의 정체성은 고정된 것이 아니라 끊임없이 변화하고 있었으며, 과거의 교직 경험이 현재의 교사 정체성에 영향을 미치고, 또 현재의 교사 정체성이 교사들의 교육실천에 영향을 미치고 있었다. 또한 대부분이 교사발달의 과정에 속해 있었는데, 앞서 이론적 배경에서 살펴봤던 TCCM 교사발달 사이클 모델과 비교하였을 때 참여교사들의 사례 역시 몇 가지 주목할 만한 교사발달 단계의 특징을 보이고 있었다. 참여교사들은 대부분 TCCM 교사발달 사이클 중 5단계인 ‘직업적 좌절’ 단계와 6단계인 ‘안정 및 침체’ 단계에 해당하고 있었다. 각 참여교사들은 교사발달의 단계 내에서 나름의 위기와

어려움을 경험하고 있었고, 이러한 정체성 위기에 대응하고 극복하기 위해 부단히 노력하고 있었다.

고경력 영어교사의 정체성 형성과정의 두 번째 특징은 교사들이 각기 다른 전략을 사용하여 위기와 문제에 대응하고 있다는 점이다. 참여교사들은 수석교사나 진로진학교사와 같이 새로운 위치 또는 새로운 교과 교사로 거듭나거나, 또는 기존의 영어 교과 교사의 정체성을 강화하는 방식으로 위기를 극복하고 있었다. 이를 종합해보면, 교사들은 정체성의 위기와 갈등을 마주했을 때 문제 상황에 주저하고 좌절하는 것이 아니라, 이를 극복하기 위해 여러 가지의 전략을 사용하고 있었으며 이를 성공적으로 극복해내기 위해 노력하고 있었다. 즉, 참여교사들은 위기를 딛고 새로운 교사로서의 성장을 도모하기 위해 나름의 노력을 수행하고 있었다고 할 수 있다.

이 연구는 주요 교과 교사이지만 고경력이라는 특징이 더해짐에 따라 교사 정체성의 위기를 겪는 중등학교 고경력 영어교사들의 정체성 형성 및 변화과정을 들여다봄으로써 교과 교사 정체성 논의를 더욱 확장시켰다는 점에서 의미가 있다. 더 나아가 많은 수의 현직 영어교사들이 스스로의 교사 정체성에 대해 미리 고민하고 여러 위기와 문제 상황들에 대해 대비할 수 있도록 한다는 점에서 연구 의의를 가진다.

주요어 : 교사 정체성, 교과 교사 정체성, 고경력 교사, 영어 교사, 교사발달
학 번 : 2018-25008

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구 문제 ····· 7

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 9
1. 교사 정체성과 교과 교사 정체성 ····· 9
가. 교사 정체성의 의미와 특징 ····· 9
나. 교과 교사 정체성 ····· 13
2. 고경력 영어교사의 정체성 변화와 문제 ····· 16
가. 교사발달 관점에서 본 고경력 교사의 정체성 발달 ····· 17
나. 고경력 영어교사의 정체성 위기 및 문제 ····· 19

Ⅲ. 연구방법 ····· 22
1. 연구 참여자 ····· 23
2. 자료 수집 ····· 25
3. 자료 분석 ····· 27
4. 연구 윤리 ····· 29

Ⅳ. 영어교사로서의 자기인식 ····· 31
1. 정 교사: “나는 고등학교 가도 지도하겠는데?” ····· 31
2. 최 교사: “엄마라는 게 얼마나 도움이 되는지 몰라요” ····· 36
3. 이 교사: “진로교사가 되어보니” ····· 42
4. 영어교사들의 자기인식 ····· 48

Ⅴ. 고경력 영어교사의 정체성 위기 및 갈등 ····· 50

1. 나이가 많다는 것 ····· 50
가. 소통거부: “요즘 학생들이 소통을 거부해요” ····· 50
나. 체력문제: “체력적인 에너지가 부족해요” ····· 53
다. 지식 습득의 한계: “새로운 게 습득이 잘 안 돼요” ····· 54
라. 미디어 리터러시: “화상수업 자체가 부담인거야” ····· 55

2. 영어 교사로 살아간다는 것 ····· 56
가. 교과 내용의 변화: “영어는 트렌드를 따라야 해요” ····· 56
나. 발음 문제: “발음이 이상해요” ····· 60
다. 학교 영어에 대한 저항: “학교 영어에 대한 불신이 문제에요” 64
라. 학생들의 학습격차: “영어 레벨이 너무 낮아요” ····· 65
마. 평가에 예민한 교과: “평가 스트레스가 너무 커요” ····· 68
바. 교과 행정업무의 과중: “영어과 행정업무가 너무 많아요” ··· 72

Ⅵ. 고경력 영어교사의 정체성 위기 극복과정 및 정체성 변화과정의 특징 ····· 76
1. 새로운 교사로 거듭나기 ····· 76
가. 정 교사: 영어과 수석교사 되기 ····· 77
나. 이 교사: 진로진학 교과로 전과하기 ····· 80

2. 영어교사로서의 성장 및 발전 ····· 86
가. 최 교사: “영어는 하나의 도구이자 매개체에요” ····· 86
나. 최 교사: “자신만의 강점을 찾는 게 중요해요” ····· 88
다. 정 교사: “전문적학습공동체를 활용해요” ····· 90
라. 정 교사: “아이들을 사랑해줘야 되는구나” ····· 92

3. 고경력 영어교사 정체성 변화과정의 특징 ····· 93
가. 지속적으로 변화하는 교사 정체성 ····· 94
나. 새로운 교사 정체성 형성 ····· 97

Ⅶ. 결론 ····· 101
1. 요약 ····· 101
2. 제언 ····· 104

참고문헌 ····· 107

Abstract ····· 114

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

2020년 1월, 전 세계로 확산된 코로나19로 인해 학교교육의 형태가 유례없는 변화를 겪고 있다. 코로나19 확산에 따라 학교 현장에서는 대면수업과 비대면 원격수업을 병행하고 있으며, 유래없는 비대면 원격수업의 갑작스러운 전면 도입으로 인해 학교 현장은 현재까지도 많은 시행착오와 혼란을 마주하고 있다. 이러한 비대면 원격수업의 도입은 교사들의 수업방식과 학생지도 형태에도 큰 변화를 불러일으켰다. 비교적 변화가 더딘 학교 현장에서 비대면 원격수업의 증가는 교사들로 하여금 단순히 수업 전문성만을 필요로 하는 것이 아니라, 다양한 기자재와 프로그램을 자유자재로 다루고 활용할 수 있는 미디어 리터러시(Media Literacy) 역량을 요구하고 있다. 특히 코로나19가 장기화되며 학교 간 학력격차는 더욱 심화되고 있으며, 학생 및 학부모 대상 설문조사 결과 원격수업 만족도와 효과성 그리 높지 않다고 생각하는 비율이 적지 않았다. 그 결과 원격수업의 형태가 공교육의 질을 충분히 담보하지 못한다고 생각하여, 상대적으로 체계적인 학습관리가 이루어지는 사립학교 진학을 희망하는 학부모의 비율이 높아지는 결과를 초래하기도 했다.

코로나19로 인해 교육계 및 학교현장은 그야말로 아수라장이었으며, 그 중에서도 학교 교육을 이끌어나가는 교사들은 혼란 속에서 스스로를 변화하지 않으면 안 되었고, 스스로의 교사 정체성에 대해서도 끊임없이 고민해야만 했다. 교사 정체성(teacher identity)은 ‘교사로서 나는 누구인가?’, ‘나는 어떤 교사가 되기를 원하는가?’와 같은 질문을 수반하며, 이에 대해 끊임없이 고민하고 성찰하며 자기이해에 도달하는 과정(Akkerman & Meijer, 2011)이라 할 수 있다. 교사들은 교직에 입문하면서부터 정년에 이르기까지 경력 단계별로 각기 다른 정체성을 형성하며 여러 질문과 고민 속에서 교직을 이어간다. 이러한 것을 일련의 ‘교사 정체성 변화과정’이라 볼 수 있으

며, 교사 정체성은 고정되고 완결된 것이 아니라 여러 내 · 외부적인 변화 속에서 형성해나가는 것이다. 각 경력단계의 교사들은 교육현장에서 많은 변화와 어려움을 마주하고 저마다 나름의 고충을 겪기도 하며, 더 나은 교사가 되기 위해 부단히 노력한다. 많은 교사들이 수업전문성 신장을 위해 꾸준히 학습하며 발전을 모색한다는 점에서 긍정적인 교사발달을 지향하고 있다고 볼 수 있다.

학교에서 교사를 구분하는 기준은 크게 교직경력, 교과, 담당업무 및 보직이다. 경력 단계에 따라서는 신규교사 또는 초임교사, 중견교사 또는 경력중기교사, 고경력 교사로 분류할 수 있다. 초등학교와 달리 중등학교의 경우 담당하는 교과가 따로 정해져 있기 때문에 담당하는 교과에 국어교사, 영어교사, 수학교사 등 교과를 중심으로 분류되기도 한다. 마지막으로 교사가 당해 맡고 있는 보직에 따라 부장교사, 일반 담임교사, 비담임교사 등으로 분류할 수도 있다. 즉, 모든 교사들은 하나의 기준에 따라서만 지칭되고 분류되는 것이 아니라, 한 교사가 여러 개의 분류 속성을 동시에 지닐 수 있다. 따라서 교사 정체성을 온전히 이해하기 위해서는 그동안 교사가 쌓아온 교직 경력과 교사가 맡고 있는 교과, 담당 업무 등이 교사에게 어떠한 영향을 주는지 복합적으로 살펴볼 필요가 있다.

교직 경력이 쌓여가며 국공립 교사들은 여러 학교에서 근무하며 다양한 교육경험을 쌓고 많은 학생과 동료교사들을 만난다. 하지만 동시에 교사들은 고경력 교사가 되어가며 여러 가지 이유로 교사 정체성의 위기를 마주한다. 특히 고경력 교사들은 최근 들어 급격하게 변화한 교육환경 및 교직 풍토, 학생들과의 세대 차이, 나이가 들어감에 따른 체력적 한계, 교사 이외의 여러 하위 정체성들과의 충돌 등으로 인해 스스로의 교사 정체성에 대해 고민하게 된다. 구체적인 사례를 중심으로 살펴보면, 교사들이 근무하는 물리적인 교육환경 및 교사에 대한 사회적 인식은 과거에 비해 많은 부분 긍정적으로 변화하였지만, 최근 들어 학생 인권이 강조됨에 따라 상대적으로 교권 추락 현상도 빈번히 발생하며 교사들은 또 한번 정체성의 위기를 경험하고 있다. 학생들과 고경력 교사 간의 세대 차이는 오늘날의 학생들이 고경력 교사를 자칫 '꼰대'로 인식하게 만들며, 세대 간 갈등을 부추

기기는 원인으로 작용하기도 한다. 또한 고경력 교사들은 나이가 많기 때문에 젊은 교사들에 비해 체력적인 한계가 있을 수밖에 없고, 그 결과 학교 내 경력 교사는 수업시수 조정 및 업무 경감 등으로 배려받는 경우가 많다. 뿐만 아니라 고경력 교사들은 교사라는 직업 이외에도 가정에서 부모의 역할, 배우자의 역할 등 다양한 역할 기대가 있기 때문에 상대적으로 교사로서의 역할에만 집중하기가 어렵다는 여러 문제들이 있다.

교직 경력 외에도 교사 정체성에 영향을 미치는 또 다른 중요한 요인 중 하나는 교과이다. 특히 중등학교 교사의 경우 교사마다 각기 담당하는 교과가 정해져 있고 가르치는 교과가 교사 정체성에 큰 영향을 끼친다. 장도현(2019)의 연구는 중등학교 맥락에서 교과가 교사 정체성을 정의하는 데 매우 중추적인 역할을 담당하는 것으로 보았으며, 교과와 교사가 상호작용한다고 보았다. 실제 중등학교의 현장을 들여다보면, 교사의 가장 기본적인 업무는 수업이다 보니 많은 업무들이 교과를 중심으로 운영되고 있다. 즉, 교과별로 효과적인 교수학습방법이 각기 다르며, 교육과정 재구성, 시험문제 출제 및 검토, 수행평가 협의 등 학교의 많은 업무들이 교과를 중심으로 운영된다. 그 결과 교과가 분리되어 있는 중등학교의 특수한 상황들은 교사들로 하여금 더욱 교과 지향적으로 만드는 경향이 있으며 교사는 교과에 영향을 받아 교사 정체성을 형성하게 된다.

많은 교과 중 특히 영어교사는 언어 교과 특성에 따라 특수한 교과 교사 정체성을 형성한다. 학교 내 영어교사는 주요교과 교사로 자리하며, 영어는 비교적 교육과정 내 위상이 높은 교과에 속한다. 이에 따라 사회적으로도, 학교 내에서도 영어교사에 대한 인식은 긍정적인 편이며, 특수, 보건, 영양 교과와 같이 쉽게 주변화되는 기타 교과 교사와 달리, 영어교사는 학교 내 주류 교사로서 중심적인 지위를 획득하고 있다. 하지만 영어교사들 또한 나이가 들어감에 따라, 경력이 쌓임에 따라 비원어민으로서 언어 교과를 지도하는 것이 쉽지 않은 것이 현실이다. 동시에 사회가 빠르게 변화함에 따라 영어에 대한 교육적 관심과 이목은 더욱 집중되고 있으며, 영어교사들은 이런 부담감을 견디며 스스로의 교과 교사 정체성을 형성하고 발달해간다.

오늘날 영어는 많은 나라에서 공용어로 채택하고 있는 언어이자 가장 널리 통용되는 국제적인 언어로서 기능하며 서로 다른 언어적 배경을 가진 사람들을 위한 주요한 의사소통 수단이다. 하지만 한국 사회에서 영어는 단순히 의사소통을 위한 기능으로서만 여겨지지 않는다. 우리나라에서는 영어 사용능력을 갖춘다는 것은 곧 물질적인 부와 사회적 성취, 혜택 등을 누릴 수 있는 잠재력을 확보하는 것이며, 사회적 성공과 사회이동을 위한 무기이자 힘(Kachru, 1986)을 의미한다. 즉, 영어를 배우고 잘해야 한다는 인식이 사회 내 공고하게 존재하며 과거 소수의 엘리트만이 구사했던 외국어는 이제 누구나 하나쯤은 할 수 있어야 하는 것으로 바뀌었고, 특히 우리나라 맥락에서는 '영어만 잘해도 성공할 수 있다'라는 말이 여전히 유효한 것이 현실이다. 이로 인해 사교육 시장에서는 영어교육 열풍이 일고 있으며, 조기영어교육으로 이어져 영어유치원과 영어학원이 증가하는 결과를 낳았다. 영어교육에 대한 학생 및 학부모들의 과도한 관심과 열정은 영어교사에게 교과 지도의 큰 중압감과 부담감을 안겨주기도 하지만, 한편으로는 영어교사가 끊임없이 자기계발에 매진할 수 있게 만드는 긍정적인 원동력을 제공해주기도 한다. 우리나라 대부분의 영어교사는 비원어민 영어교사로, Liu(1999)는 비원어민 영어교사를 '비영어권 국가에서 태어나고 EFL(English as a Foreign Language) 환경에서 영어를 배웠기 때문에 원어민과 같은 영어 유창성은 다소 부족한 영어교사'(Liu, 1999)로 정의했다. 그만큼 영어교사는 변함없는 영어실력을 유지하기 위해 일상생활에서도 영어를 자주 사용하고 많은 빈도로 영어에 노출되어야 하며 영어교육과 관련된 교과 지식을 꾸준히 학습할 필요가 있다.

특히 영어교사는 나이가 들어감에 따라, 경력이 쌓임에 따라 교과 지도에 자신감을 잃고 정체성에 위기를 경험하는 경우가 유독 많다. 그 이유는 영어 교과의 특성상 영어는 언어 교과이자 도구 교과[1]이기 때문에 영어에 대한 학습경험이나 지도 경력이 많다고 해서 반드시 더 잘하는 교과가 아니라는 교과 특성이 분명 존재하기 때문이다. 또한 고경력 영어교사가 교원양성과정 당시 받았던 영어교육의 형태 및 방점이 최근의 영어교육의 흐름과 크

1) 다른 과목이나 내용을 학습하기 위한 기본적인 수단이 되는 교과 과목

게 달라졌다는 점도 그들의 정체성을 위협하는 요인으로 작용한다. 몇몇 국제적인 연구들은 교사들이 교사교육 당시 대학에서 받았던 교육들과 실제 삶의 경험 사이에 괴리를 경험함을 증명한다(Janet, 2005). 과거에는 영어교육이 독해 및 문법 위주의 교육이었다면 최근의 영어교육은 회화와 쓰기 형태의 표현 기능 중심으로 이루어지고 있다. 또한 자유학기제와 같은 새로운 교육과정 제도의 도입은 프로젝트 중심의 교실 수업을 추구함으로써, 영어 교사에게 요구되는 교수 기능도 빠르게 변화하고 있다. 이는 최근 급변하는 지식정보화 사회의 요구에 발맞추어 빠르게 변화하는 교육정책을 현장에서 구현하고 교육의 질을 담보하는 교사의 역량 및 역할이 매우 중요해졌음을 보여준다(염경숙 · 이화경, 2013).

이 밖에도 다양한 사회적, 환경적, 정책적 변화들로 인해 영어교사들의 경우 경력이 늘어남에 따라 중도 이탈율이 높아지고 있으며 다른 교과로 전과하거나 명예 퇴직하는 영어교사의 비율이 늘어나는 특성을 보인다. 교원 명예 퇴직률을 다룬 기사에 따르면 충북에서는 국영수 주요교과 교사의 명예 퇴직률이 전체 교원의 40%에 달한다고 보고한 바 있다(연합뉴스[2] 2017.03.19.일자). 또한 충북도교육청 집계에 따르면 진로전담교사로 전환한 교사 중 영어과목이 가장 많다고 보고되었으며, 주된 이유는 수업 부담으로 드러났다. 한 영어 교사의 인터뷰에 따르면 어렸을 때부터 영어를 접하고 자란 아이들의 경우 발음 자체가 다르고, 특히 동료 젊은 교사들의 경우에는 해외 연수 경험이 많아 나이 많은 교사들이 상대적인 열등감을 느낀다고 언급했다(충청타임즈[3] 2017.02.20.일자). 영어 교과는 다른 교과와 달리 오히려 저경력이거나 초임교사, 또는 교사의 해외경험이 많은 경우 교과 지도에 더 큰 자신감을 보이는 경향이 있으며, 고경력 교사는 교과지도에 있어 좌절감 및 위기감을 경험하게 되고 이를 극복하기 위한 다방면의 노력이 요구됨을 알 수 있다.

이와 같이 고경력 영어교사들의 경우, 나이가 들어감에 따라 마주하는 학

2) 연합뉴스 2017년 3월 19일자 기사 “학생만 힘드나, 우리도 지친다” 교원 명퇴율 3 ‘국영수’ (https://www.yna.co.kr/view/AKR20170317172251064)

3) 충청타임즈 2017년 2월 28일자 기사 ‘“수업부담”... 진로전담교사 전과1위 영어과목’(http://www.cbinews.co.kr/news/articleView.html?idxno=115531)

생들과의 세대차이, 영어 교수학습 방법의 변화, 영어에 대한 지나친 사회적 관심, 체력 저하 등을 이유로 스스로의 교과 교사 정체성에 대해 고민하는 경우가 많다. 사실상 고경력 영어교사들이 여러 가지 요인에서 교사 정체성에 위협을 느끼고 위기를 경험하고 있음에도 불구하고, 고경력 영어교사의 교사 정체성에 대한 선행연구는 비교적 부족한 실정이었다. 국내에서 교사 정체성을 다룬 연구들은 양적으로 많이 축적되어 있었지만, 교과 교사와 관련된 교사 정체성 연구, 그 중에서도 중등학교 영어 교사와 관련된 교사 정체성 연구는 비교적 수가 많지 않았다. 영어교사에 대한 연구들이 일부 있었는데 영어교사와 관련된 선행연구의 특징은 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다.

영어교사에 대한 선행연구의 첫 번째 특징은 비원어민으로서의 영어교사 정체성에 대한 연구를 주로 다루었다는 점이다. 영어교사 정체성에 관한 연구에 따르면, 영어교사의 정체성에 대한 연구는 교사가 처한 맥락, 교사와 교사 정체성을 바라보는 관점에 따라 다양한 측면으로 연구되어 왔다(안경자, 2014). 국내 영어교사 정체성 동향 분석을 살펴보면, 대부분 비원어민 교사로서 갖는 교사 정체성에 대한 연구를 다루고 있었다(홍영숙, 2013; 김영미 · 정성희, 2012). 이는 비원어민 교사로서 모국어가 아닌 언어를 가르치는 것이 다른 교과와 비교하여 상대적으로 어렵고, 이러한 특성들이 교과 교사 정체성에 영향을 주는 것으로 이해할 수 있다.

영어교사와 관련된 선행연구의 두 번째 특징은 주로 대상이 초등영어교사와 관련된 연구가 많았다는 것이다. ‘영어교사 정체성’이라는 키워드를 검색하면, 대부분이 초등영어교사와 관련된 연구였으며 일부 예비영어교사와 관련된 연구가 검색되었다(이수현 · 정혜영, 2012; 안경자, 2018; 홍영숙, 2013; 신동일 · 김나희, 2006; 나경희, 2016). 반면 중등학교 급의 영어교사 정체성에 관한 연구는 거의 찾아보기 어려웠으며, 그 중에서도 특히 고경력 영어교사와 관련된 정체성 연구는 찾아볼 수 없었다.

따라서 그동안 충분히 논의되지 못했던 ‘중등학교 영어 교사’, 그 중에서도 특히 상대적으로 쉽게 주변화될 수 있는 위치의 ‘고경력 교사’들의 교사 정체성 논의가 필요하며 그들이 어떠한 정체성 변화과정을 겪는지 주목할

필요가 있다. 이러한 교사 정체성에 대한 논의는 특정 교과 교사이자, 동시에 고경력 교사로서 겪는 다양한 정체성 위기 및 문제 상황을 포착하고, 교사들이 각각 어떻게 정체성 위기를 극복하고 해결하는지 그 과정을 살펴봄으로써 그들의 정체성 변화과정 및 변화 양상을 드러내고자 한다.

이 연구의 목적은 중등학교 고경력 영어교사들의 자기인식을 바탕으로 교사 정체성의 변화과정을 탐색하고 그 특징을 살펴보는 데 있다. 중등학교 고경력 영어교사들이 현재 스스로를 어떤 교사로 인식하고 있으며, 여러 교육적 변화 및 위기 상황에서 어떠한 정체성의 변화 과정을 경험하는지 교사들의 개별 사례를 바탕으로 살펴보고자 한다. 더 나아가, 변화 및 위기를 경험한 중등학교 고경력 영어교사들이 새롭게 재형성한 교사 정체성에는 어떤 특징이 있는지 살펴봄으로써, 기존의 교과 교사 정체성 논의를 확장시키는 데 기여할 수 있을 것으로 기대된다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 중등학교 고경력 영어교사들의 자기인식을 바탕으로 교과 교사로서 어떤 정체성의 변화를 경험하는지 살펴보고자 한다. 교육상황에서 마주하는 여러 변화 및 정체성 위기의 순간들에 대한 교사들의 각기 다른 대응방식과 극복양상을 들여다봄으로써 고경력 영어교사의 교사 정체성 변화과정을 탐색하고, 고경력 영어교사의 정체성 형성과정에는 어떤 특징이 있는지 살펴보는 데 이 연구의 목적이 있다. 이를 위해 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 중등학교 고경력 영어교사의 교사로서 자신을 어떻게 인식하고 있는가?

첫 번째 연구문제를 통해 세 명의 중등학교 고경력 영어교사들의 교사로서 스스로를 어떻게 인식하고 정체성을 형성하는지 살펴본다. 이를 위해, 고경력 영어교사들이 그간 학교 안팎으로 쌓아온 교직 경험과 교육 실천 양

상을 들여다보고 현재 자신을 어떠한 교사로 위치 짓는지 살펴보고자 한다.

둘째, 중등학교 고경력 영어교사는 교육상황에서 어떤 문제와 위기를 경험하는가?

두 번째 연구문제에서는 여러 사회 문화적이고 환경적, 개인적 변화들로 인해 교사들이 고경력 영어 교사로서 어떤 정체성 변화과정을 경험하는지 탐색하고자 한다. 구체적인 교육상황에서 중등학교 고경력 영어교사들이 마주하는 정체성의 위기와 문제에는 어떤 것들이 있는지 구체적인 사례를 바탕으로 살펴보고자 한다.

셋째, 중등학교 고경력 영어교사는 여러 문제 및 위기상황에 각각 어떻게 대응하거나 극복하며, 이를 통해 드러난 중등학교 고경력 영어교사의 정체성 형성과정의 특징은 무엇인가?

세 번째 연구문제에서는 참여교사들이 어떤 각기 다른 방식과 전략을 통해 고경력 영어교사로서 마주하는 정체성의 위기 및 문제를 극복하는지 살펴보고자 한다. 각 교사들이 경험한 정체성의 위기와 갈등, 문제는 여러 이유에서 크게 다를 수 있으며, 이를 극복하고 대응하는 방식 또한 교사마다 다를 수 있다. 본 연구에서는 각기 다른 위치에 있는 중등학교 고경력 영어교사들의 사례를 통해 정체성 위기 극복의 다양한 방법들을 살펴볼 수 있을 것으로 기대한다. 또한 이를 통해 드러난 중등학교 고경력 영어교사들의 정체성 형성과정에는 어떠한 특징이 있는지 살펴볼 수 있을 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

이 연구의 목적은 중등학교 고경력 영어교사의 정체성 변화과정을 살펴보고 이를 통해 드러나는 중등학교 고경력 영어교사 정체성 형성과정의 특징을 살펴보는 데 있다. 이를 위해 기존의 활발히 논의되어 왔던 교사 정체성과 교과 교사 정체성 이론을 중심으로 교사 정체성의 주요 특징을 정리하고 고찰함으로써 고경력 영어교사의 정체성의 특징을 이해하고자 한다. 또한 교사발달의 관점에서 고경력 교사를 들여다봄으로써 고경력 교사들이 어떠한 발달단계에 위치하는지 살펴보고 중등학교 고경력 영어교사의 정체성 변화과정의 특징과 관련지어 논의하고자 한다.

1. 교사 정체성과 교과 교사 정체성

가. 교사 정체성의 의미와 특성

정체성이란 '누군가가 되는 것'이 무엇을 의미하는지를 규정하는 사회적 역할 또는 상황 속에서 자기 자신에게 적용되는 일련의 의미를 일컫는 말이다(Burke, 1991). 따라서 정체성이란 자신 또는 타인에 의해 부여된, '자신이 어떤 사람인가'에 대한 스스로의 인식이라고 할 수 있으며(Beijaard, 1995), 더 나아가, 교사 정체성(teacher identity)은 '교사로서 나는 누구인가?', '나는 어떤 교사가 되기를 원하는가?' 등의 질문을 포함하는 것으로, 이와 같은 질문들에 대하여 교사가 자기 나름의 성찰과 이해의 과정을 통해 지속적으로 구성하는 것이라 할 수 있다(Akkerman & Meijer, 2011, 최유리(2019)에서 재인용). 교사들은 끊임없이 스스로에게 질문을 던지며 새로운 정체성을 획득하기도 하고 기존의 정체성과 갈등을 빚기도 하며 나름의 정체성을 형성해간다. 또한 교사의 정체성은 교사의 교실 속 실천행동과 밀

접하게 관련되어 있으며 학습자의 경험에도 영향을 준다(김미화, 2011). 따라서 교사가 어떤 교사 정체성을 갖고 수업에 임하고 학생들을 지도하는지에 따라 학습자의 경험 및 학습에도 유의미한 변화와 성장을 가져올 수도, 그렇지 않을 수도 있게 된다.

교사 정체성에 대한 여러 선행연구들 중 '고경력 영어교사'의 교사 정체성을 이해하기 위해 살펴볼 교사 정체성의 특성은 다음의 세 가지로 정리해 볼 수 있다. ①지속적으로 변화하는 성격의 것, ②여러 외부적 맥락 속에서 이해되어야 하는 성격의 것, ③전문적 정체성으로서의 교사 정체성이 이에 해당한다.

첫째, 교사 정체성은 고정되고 완성된 것이 아니라, 끊임없이 변화하는 역동적인 특성을 보인다는 점이다. 이는 교사 정체성의 형성 과정이 어떤 특정한 시점에 완성되는 것이 아니라, 되어가는 일련의 지속적인 과정(on going)으로 볼 수 있으며, 동시에 사회적인 요소와 상황 속에서 형성되어 가는 것으로 본다. 이러한 특성은 기존의 교사 정체성 논의에서 많이 언급된 바 있는 특성 중 하나로 교사 정체성을 가변적인 것, 불완전한 것으로 간주하는 접근이라 할 수 있다. Reeves(2008)는 교사 정체성을 과거에 내적이고 고정되고 일관된 것으로 보는 것이 아니라, 사회적인 합의의 과정을 거쳐 언제든 변화 가능하고 역동적이며 분절적인 것으로 본다. Walkington(2005)은 초임 교사들의 자기성찰 과정을 연구함으로써 교사 정체성이 교수행위(teaching)와 교사가 되는 것(being a teacher)에 관한 교사 개인의 핵심적인 신념에 기반하여 형성되는 것으로 보았다. 또한 교사의 신념은 다양한 경험을 통해 끊임없이 형성되고 재형성되는 일련의 과정을 수반하는 것으로 보았다. Walkington(2005)은 교사가 실제적인 직업과 기술을 수행함으로써 전문적인 실행가는 될 수 있지만, 진정한 전문적 교수는 또 다른 차원, 즉 지적인 차원을 통해서 성취 가능한 것으로 보았다. 이러한 접근은 교사가 유연한 평생 학습자로서 지속적인 변화에 참여할 수 있는 자신감 있는 개인임을 보여준다. Flores & Day(2006)는 이전의 연구들이 교사 정체성을 구조와 교사 행위주체성을 매개하는 힘으로만 규명하는 한계를 벗어나, 교사가 평

소 갖고 있는 가치와 다양한 경험들이 교사 정체성에 영향을 준다고 이해했다. 즉, 교사 정체성을 '교사의 가치와 경험의 해석과 재해석을 수반하는 지속적인 과정'으로 이해하고자 했다는 것이 핵심이다. 이는 교사에게 교사 정체성이라는 것이 학교 '안'에서 교사로서 자신이 경험하는 것과 학교 '밖'에서 얻은 개인의 신념과 가치, 교사 스스로가 열망하고자 하는 교사의 모습을 매개하는 것이라는 데 의미가 있다. 종합해보면, Reeves와 Walkington, Flores & Day의 연구는 교사의 정체성을 사회적 합의, 교사의 경험 등에 따라 지속적으로 변화 가능하고 재형성되는 성격의 것으로 정의했다. 이와 함께 최근의 교사 정체성 연구들은 정체성을 지속적으로 변화하며 타인과의 상호작용을 통해 발달하는 동적인 과정으로 보는 경향이 있었다(Lemke, 2003; Wason, 2006, 장형운 2018 재인용). 국내 연구물들에서도 교사의 정체성이 변화의 과정을 겪는 역동적인 것으로 인식하는 접근이 다수 있었다(채현순 · 장유진, 2016; 최유리, 2018).

둘째, 교사 정체성은 여러 다양한 맥락 속에서 이해될 필요가 있다. 교사 정체성을 심도 있게 이해하기 위해서는 교사 역시 환경 속에 놓여진 한 개인이라는 점을 이해하고 받아들여야 한다. 즉, 교사들은 개인의 여러 내적 요인에 따라 교사 정체성을 형성하고 발달해가기도 하지만, 외부와의 상호작용 및 외부의 환경적 변화에 따라서도 영향을 받고 변화한다는 특성이 있다. 따라서 교사 정체성을 이해하기 위해서는 교사를 둘러싼 환경과 맥락을 함께 고려해야 할 필요가 있다. Beijaard, Meijer & Verloop(2004)에 따르면, 기존 교사의 전문적 정체성 논의가 교사의 '개인적' 측면에만 강조를 두었으며 전문적 정체성 형성에 중요한 역할을 수행하는 맥락적인 조건들을 상대적으로 과소평가해왔음을 강조했다. Reynolds(1996) 역시 교사를 둘러싼 환경과 다른 사람들이 교사에 대해 기대하는 바 등이 교사 정체성에 영향을 준다고 보았다(Beijaard, Meijer & Verloop, 2004에서 재인용). 즉, Beijaard, Meijer & Verloop의 주장을 종합해볼 때, 교사의 정체성은 교사의 개인적인 요인 외에도 교사를 둘러싼 환경과 맥락적인 조건에 영향을 받아 형성되는 것으로 볼 수 있다. 국내 연구에서는 이효신

(2015)의 연구에 따르면, 전통적인 관점에서의 정체성은 '나다움'과 같이 개인의 안정적이고 보편적인 속성으로 이해되는 반면, 구성주의적 관점에서는 다양한 사회문화적 맥락에서 이루어지는 상호작용의 결과물로 이해된다고 보았다. 이는 최근의 구성주의적 관점의 교사 정체성 이해와 맞물리는 지점으로, 교사 정체성을 다양한 사회문화적 맥락 내에서 이해해야 함을 보여주는 접근이라 할 수 있다. 이러한 이론적 접근은 때에 따라서는 개인을 둘러싼 환경과 맥락이 교사들의 정체성 형성에 미치는 영향이 더 클 수도 있으며, 교사들은 개인적인 신념과 가치관, 경험에 의해서만 정체성을 형성하는 것이 아니라 다양한 요소들의 상호작용을 통해 정체성을 형성하고 발달해나감을 강조하는 것이라 할 수 있다.

셋째, 교사 정체성은 교사들이 스스로를 '전문가'로서 인식하는 전문적 정체성을 포함한다. Lasky(2005)는 교사의 전문적 정체성을 교사들이 자신에 대해 정의하는 방식이자, 경력 단계에 걸쳐 변화되는 전문적 자아의 구성이며, 학교나 교육 개혁, 또는 정책적 맥락에 따라 재구성될 수 있는 것으로 보았다. Beijaard, Meijer & Verloop(2004)는 교사 정체성을 교사 되어감에 대한 개인적이고 전문적 측면의 지속적인 해석, 재구성, 통합 과정으로 보았다. 이러한 이론적 접근은 교사가 외부에서 주어진 교육과정대로 수업을 운영하고 수행하는 것이 아니라, 스스로를 전문가로서 인식하고 수업을 구성해나가는 존재로서 보는 것이다. 이는 교사를 능동적인 교육 주체로서 수업을 구성하고 학교 운영 전반에 참여하며, 스스로의 전문성을 신장시키기 위해 노력하는 존재로 본다. 전문적 자아를 가진 교육 주체로서 교사는 수업 전문가로 자신을 위치시키기 위해 끊임없이 자기계발에 매진하며, 추가적인 연수 및 학습을 게을리하지 않는다. 더 나아가, 전문가로서의 교사 정체성은 교사가 학생들과의 관계에서 스스로의 위치를 만들거나 상황을 형성하도록 하고 실제와 학생들에 대한 신념에 효과적이며 적절하게 적응할 수 있도록 도와준다(정혜정 · 남상준, 2012).

교사 정체성에 관한 세 가지 특성을 정리하면 다음과 같다. 교사 정체성에 대한 많은 연구들이 교사 정체성을 하나의 고정된 것이라고 보기보다는 지속적으로 변화하며 발전하는 역동적인 성격의 것으로, 과정적 결과물로서

접근하고 있다. 또한 교사 정체성은 교사의 교직 경험 및 교육 실천과 같은 개인 내적인 요인과 외부적이고 환경적 맥락이 상호작용하여 형성되는 것임을 이해할 필요가 있다. 마지막으로 교사들은 스스로를 전문가로 인식하며 교사로서 전문적 정체성을 함양하기 위해 다방면의 노력을 기울이고 있는 능동적인 존재라는 것을 인지할 필요가 있다. 이와 같은 교사 정체성의 특성들은 중등학교 고경력 영어 교사가 현재 자신을 어떤 교사로 인식하며, 정체성의 위기와 문제 상황에 직면했을 때 이를 어떻게 마주하며 극복 · 성장해나가는지를 들여다볼 수 있는 렌즈가 될 것이다.

나. 교과 교사 정체성

중등학교 교사가 초등교사와 가장 구분되는 지점은 각 교사별로 지도하는 교과가 구분된다는 것이다. 일반적으로 중등학교 교사는 사범대학에서 특정 교과를 전공하거나 교직이수, 교육대학원 진학을 통해 교사가 될 수 있는 자격을 얻은 후, 각 교과별 임용시험을 거쳐 특정 교과를 담당하는 교사가 된다. 중등학교 내 교사의 업무는 크게 담당하는 업무, 담당하는 교과, 담당하는 학년에 따라 구분될 수 있다. 그 중 교사의 주된 업무는 수업이기 때문에 교과 업무가 중요하며, 교과협의회 및 전문적학습공동체 등을 통해 동교과 교사들 간의 의견을 조율하고 친목을 도모하며 중등학교 교사들은 교과 교사 정체성을 형성해간다.

교과 교사 정체성을 연구한 선행연구들은 교과에 따라 교사들이 어떻게 각기 다른 정체성을 형성해나가는지 보여준다. 이와 관련하여 교과가 교사에게 미치는 영향을 분석한 장도현(2019)의 연구는 매우 유의미한 이론적 배경을 제공한다. 장도현(2019)에 따르면, 중등학교 교사는 초등교사와는 달리 교과가 따로 구분되어 있으며 교과 교사마다 각기 다른 특성을 보이고, 교과 교수 · 학습 및 교과 지도와 관련된 특화된 지식, 기능, 태도를 바탕으로 교과와 교사가 서로 상호작용하는 것으로 관계 지었다. 특히 이러한 관점은 교과 교사 연구에 있어 매우 중요한 관점으로, 교과 교사는 타교과와 대별되는 자기 교과에 대한 전문적 교수학습 지식을 갖고 있으며, 교과 교

사로서의 자기인식을 바탕으로 교과 교사 정체성을 형성해감을 보여준다.

교과 교사 정체성은 크게 두 가지 특징을 보인다. 첫 번째는 교과 교사는 교과에 영향을 받아 각기 다른 고유의 정체성을 형성하며 이러한 특성은 교과 교사마다 매우 이질적인 특징을 보인다는 것이다. 두 번째는 교과 교사들이 상이한 교과 교사정체성을 형성하고 있음에도 불구하고 몇몇 교과의 경우 업무 특성에 따라 유사한 교사 정체성을 형성하기도 한다는 점이다.

첫째, 교과 교사는 담당하는 교과에 따라 각기 다른 고유의 정체성을 형성해나간다. 정혜정, 남상준(2012)의 초등 사회과 교사의 정체성 형성 과정에 관한 연구는 초등교사이지만 사회과 교과 교사로서 스스로를 어떻게 규정하고 형성해나가는지에 관한 내용을 담고 있다. 이들은 전 교과를 가르치는 초등교사라 할지라도 그 중 특정 교과인 사회과 교사로서 스스로를 인식하고 고유의 사회과 교사 정체성을 형성하는 교사들의 사례들을 연구했다.

이경재 · 조상식(2017)의 미술교사의 정체성에 관한 현상학적 연구는 미술가 또는 예술가의 정체성을 지니고 있는 미술교사들이 교직에 들어오며 미술교사로서 어떤 정체성의 형성과정을 겪는지 현상학적으로 분석했다. 이들의 연구에서는 미술교사들의 두 가지 관점인 ‘예술로서 미술’과 ‘교육으로서 미술’ 사이에서 미술교사들이 어떠한 교사 정체성을 형성해나가는지를 분석하고자 했다.

영어교사와 관련된 교사 정체성 연구들은 영어 교과의 특수성이 교사 정체성에 큰 영향을 미친다고 보았다. 영어는 대표적인 언어교과로 한국에서 대부분의 교사들은 비원어민으로서 영어를 학생들에게 가르친다. 따라서 영어교사들은 비원어민으로서 영어를 가르치는 것에 대한 심리적인 부담감이 있을 수밖에 없으며 이러한 것들이 교사 정체성에 큰 영향을 미치게 된다. 홍영숙(2013)의 연구는 3명의 초등교사 이야기를 내러티브 형식으로 연구함으로써 영어 능력이 교사의 효능감 및 교사 정체성에 미치는 영향에 대해 연구했다. 이후 홍영숙(2014)의 연구에서는 영어 유창성이 부족한 탓에 교실에서 위축되던 영어교사로서의 효능감과 자신감이 아이러니하게도 영어교과가 갖는 사회적인 위상과 지위로 인해 교무실에서는 상대적으로 우위

를 점하는 각기 다른 영어교사 정체성 형성과정을 보여준다. 황은선 · 이현주(2018)는 영어 교사 효능감(teacher efficacy)이 교사로서의 전문성과 불가분의 관계에 있으며 영어교사의 전문성이 떨어지면 교사 효능감과 영어 교사 정체성이 영향을 받게 된다고 보았다. 즉, 영어교사들은 스스로의 영어실력과 효능감에 따라 정체성 형성의 위기를 경험할 수도 있으며 교사들은 이러한 위기를 극복하거나 또는 좌절할 수도 있다.

둘째, 몇몇 교과 교사들은 업무적 특성에 따라 유사한 교사 정체성을 형성하기도 한다. 많은 교과 중 특히 체육, 과학, 영어 교과의 교사 정체성이 일부 유사한 특징을 보인다. 이원희(2018)의 체육교과 교사 정체성에 관한 연구는 체육교사들이 일반교사로서의 공통 직무를 넘어 추가적이거나 강조되는 직무를 기대 · 요구받는 경우가 많음을 지적한다. 이는 체육교사의 특수성으로 실제 학교 현장에서 체육교사는 공식적인 업무도 많지만, 학생 생활지도, 학교 행사진행, 운동부 등과 같은 비공식적인 업무도 많아서 생기는 교과 특성의 업무 가중현상이라 할 수 있다. 이는 체육교과가 일반교과와는 다르게 특수한 요구를 받는 경우가 있음을 지적(이충원, 2003; 임혜림 · 이옥선, 2016; 이원희 2019에서 재인용)한 것이라고 볼 수 있다.

박현주(2013)의 중학교 과학교사의 실험수업 실태 및 인식 조사 연구에 따르면, 연구에 참여한 중학교 과학교사들은 스스로를 과학수업의 지도능력과 실험수업 지도능력이 평균이라 인식하였으며 여러 수업방법 중 실험수업이 학생들의 과학에 대한 호기심 및 흥미를 유발할 수 있는 큰 장점이 있음을 연구결과로 도출했다. 하지만 동시에 실험수업이 활발히 이루어질 수 없는 저해요인에 대해서도 함께 연구했는데 그 중 하나가 바로 '교사의 업무과다(37.27%)'였다. 과학실험이 과학 수업에서 개념이해와 흥미 유발에 큰 도움이 되고 중요함에도 불구하고 교사의 업무과다 및 수업진도와 평가 등의 이유로 자주 이루어지지 못하고 있음을 지적했다.

백형호(2005)의 영어교사의 교직생활과 문화 연구는 영어교사들의 일상을 보여주며, 영어교사의 교직적응 방식을 예비교사단계, 임용기, 활동기, 정년기의 네 단계로 나누어 살펴보고 있다. 영어교사들의 생활을 들

여다봄으로써 여러 문제들 중 영어교사를 힘들게 하는 하나의 요인으로, 영어교사들이 사회적 변화와 기대에 부응해야 하는 동시에, 학교의 많은 행정 업무를 처리하는 것에 따른 어려움을 드러냈다. 황종배 외(2020)의 학교 영어교육 내실화에 대한 중 · 고등학교 교사들의 인식비교 조사 연구에서도 영어교육 내실화를 위해 필요한 것으로 효율적인 영어교육을 위한 교사의 업무 부담 경감을 들었다. 황종배 외(2020)의 연구는 교사 1인이 담당하는 수업 시수의 단축, 학급당 학생 수의 축소, 그리고 행정 업무 부담의 해소 등이 영어 수업의 수준과 질 향상을 위해 반드시 해결해야 할 과제라는 것을 교사들의 인터뷰를 통해 밝히고 있었다.

교과 교사와 관련된 교사 정체성의 특징을 종합해보면 교과 교사의 경우 교과가 교사 정체성 형성에 미치는 영향이 매우 크며, 각 교과 특성에 따라 각기 다른 교사 정체성을 형성해가고 있었다. 교과 교사들은 교과 자체에 영향을 받기도 하지만, 교과와 관련된 업무에 따라서도 교사 정체성 형성에 영향을 받고 있었다. 이러한 일련의 과정을 교과 교사와 교과 간의 상호작용이라 볼 수 있으며 이를 통해 교과 교사들은 교과 구분이 없는 일반 교사들과는 다른 특별한 정체성을 형성하고 있었다.

2. 고경력 영어교사의 정체성 발달과 문제

이번 절에서는 앞서 논의한 교사 정체성과 관련된 여러 관점과 접근들을 바탕으로 고경력 영어교사의 정체성 발달과 문제에 대해 교사발달의 관점에서 살펴보고 분석해보고자 한다. 본 연구의 주된 연구 대상인 고경력 교사는 교직 사회에 입문하며 이미 여러 단계의 교사발달 단계를 거쳐 왔으며, 각 교사발달 단계에 따라 각기 다른 교사 정체성을 형성해간다. 하지만 교사발달 단계는 분절적인 것이 아니라 서로 연계되어 있으며 유기적이다. 즉, 이전에 형성한 교사 정체성이 다음 단계의 교사 정체성 형성 및 발달에도 유의미한 영향을 줄 수 있으며, 체계적인 교사 정체성 논의를 위해 순환적이고 유기적인 교사발달의 관점에서 고경력 교사 정체성을 살펴볼 필요가 있다.

가. 교사발달의 관점에서 본 고경력 교사의 정체성 변화

고경력 교사의 교직경험에 대한 온전한 이해를 위해서는 교사가 그간 쌓아온 교직경험의 과정을 전반적으로 살펴보는 작업이 중요하다. 교사발달 개념은 교사의 정체성이 고정적이지 않다는 것과 끊임없이 변화 · 발전할 수 있음을 보여주는 것을 전제로 한다. 특히 본 연구는 중등학교 고경력 영어 교사의 정체성에 관한 연구로, 고경력 교사는 교직에 입문하기 이전 예비교사 교육단계에서부터 교직에 입문한 이후, 초기, 중기 경력교사 시기를 거쳐 다양한 정체성을 형성하고 발달해가게 된다. 이에 교사발달 이론은 고경력 교사의 정체성을 이해하는 데 큰 도움이 될 수 있으며, 교사의 시기별 정체성 변화 및 발달 양상을 두루 살펴봄으로써 교직사회 및 교사 개인에 대한 이해를 더욱 공고히 할 수 있을 것이다.

교사발달은 고경력 교사의 정체성 이해 및 형성, 발달과정을 보다 체계적으로 할 수 있게 도와주는 개념이다. 교사발달 개념은 학자들의 관심 영역에 따라 다르게 규정되고 있고, 용어 또한 교사발달, 교사 교직발달, 교사 사회화, 교사의 직업적 사회화, 교직사회화 등으로 연구자에 따라 달리 사용되고 있다(박지영, 2003). 국내의 교사발달 관련 연구들에 따르면 많은 연구자들이 교사발달 개념을 교직생활 전 기간을 통해 전문적 지식, 기술, 행동, 태도, 신념, 관심사 등의 교직 수행과 관련된 모든 영역에서 변화되는 과정으로 교사발달을 이해하고 있었다(윤홍주, 1996). 그 중 차선경 · 권동택(2012)의 연구결과에 따르면, 특히 우리나라의 교사발달 과정은 복합적이고 역동적인 특징이 두드러지며 대체적으로 교직 경력에 비례하여 변화 · 발달하는 특성이 있었다. 이들의 연구는 특히 ‘교직 경력’과 관련한 교사발달 개념을 다루고 있다는 점에서 고경력 교사의 정체성 연구에 도움이 될 수 있다.

과거 교사발달과 관련된 연구들은 보통 초기의 발달에만 집중하는 경향이 있었다. 교사발달에 근거가 된 발달이론을 살펴보면, 종래의 발달이론은 출생 후 청년기에 이르기까지의 상승적 변화에 주된 관심을 가졌다(서봉연 · 이순형, 1984). 따라서 교사발달 이론 역시 초기의 발달 이론들과 마찬가지

로 대부분 교직 입문 단계나 초임교사 시기에 주로 정체성 형성 및 발달이 이루어진다고 보았다. 하지만 교사발달 이론을 연구한 이윤식(1999)에 따르면, Burke, Christensen, Fessler 등이 한 연구팀으로서 제시한 교사발달 사이클 모델(TCCM; Teacher Career Cycle Model)에서는 교사발달이 교직 기간 전체에 걸쳐서 이루어지는 것이며, 상승적 의미의 발달뿐만 아니라 하강적 의미의 발달을 포함하는 것으로 구성하였다. 이러한 교사발달 모형은 교사발달이 순차적이고 일직선적이라기 보다는 역동적이고 불규칙한 성격의 것으로 보며, 좌절, 침체와 같은 하강적인 변화를 발달의 일부로 간주하는 것이 특징이다.

특히, TCCM 사이클 모델은 교직 경력 초기뿐만 아니라 그 이후의 교사발달 과정까지 포함한다는 점에서 고경력 교사의 교사발달 및 교사 정체성을 들여다보기 위한 좋은 분석모델이 될 수 있다. TCCM의 교사발달 단계에 따르면, 본 연구의 대상인 고경력 교사는 교직 입문 이후 교사로서 교직에 열중하고 지속적으로 성장함으로써 직업적인 능력이 최고 수준에 달하고 난 '이후'의 단계에 속한다고 볼 수 있다. 고경력 교사는 TCCM의 총 8개의 교사발달 단계[4] 중 '직업적 좌절'과 '안정 및 침체기'에 해당하는 발달단계에 속하며, 직업적 좌절 단계에서는 교직에 대한 좌절감과 회의를 느끼는 시기로 교사소진(burn-out)이 발생하는 시기라 할 수 있다. 하지만 고경력 교사에게 직업적 좌절 단계가 반드시 부정적인 것만은 아니다. 교직에서의 좌절과 회의를 긍정적으로 잘 극복하여 원로교사이자 학교 내 선배 교사로서 교직 수행을 성공적으로 끝내는 교사들은 직업적 좌절을 오히려 성장동력으로 활용하는 교사라 할 수 있다. 반면, 고경력 교사 중 직업적 좌절 단계를 원만하게 극복하지 못하는 경우도 있으며, 이러한 경우 교사는 교직생활의 침체기를 경험하기도 한다. 침체기 접어든 교사는 더 이상 무언가를 성취하거나 발전하려는 일련의 노력들을 저버리고 회의감에 빠져 무기력한 교직 생활을 이어갈 수 있다.

고경력 교사의 발달과 관련된 국내 연구 중 박효원(2019)의 고경력 초등

4) Burke, Christensen, Fessler 연구팀이 제시한 교사발달 사이클 모델(TCCM; Teacher Career Cycle Model)이다. 총 8개의 단계로 구성되며, ①교직이전, ②교직입문, ③능력구축, ④열중·성장, ⑤직업적 좌절, ⑥안정·침체, ⑦직업적 쇠퇴, ⑧퇴직의 발달단계를 거친다.

학교 교사의 사례를 통해 본 교사의 발달과정 및 영향요인에 따르면, 교사의 발달과정은 일정한 패턴을 보이며, 이전의 경험이 교사의 가치관과 정체성 형성에 영향을 주며 이러한 것이 또 다른 교직 내 경험으로 이어진다고 설명했다. 또한 이러한 발달에 영향을 미치는 요인으로는 크게 교직 외부의 경험과 교직 내부의 경험, 개인적 특성으로 구분하였으며, 교사의 발달단계가 발전의 개념보다는 경험을 토대로 발전한다고 보았다.

종합해보면, 교사발달은 교직 초기에만 이루어지는 것이 아니라 교직 기간 전반에 걸쳐 이루어지는 것으로, 고경력 교사 역시 교사발달의 어느 한 단계에 속해있다고 할 수 있다. 즉, 고경력 교사는 끊임없이 발달하며 스스로의 교사 정체성에 대해 고민하고, 여러 위기와 문제 상황을 마주하기도 하며 성장해가는 존재로 이해할 수 있다.

나. 고경력 영어교사의 정체성 위기 및 문제

일반적으로 학교는 초임 교사부터 경력에 따라 경력 중기교사, 고경력 교사 등 다양한 연령대의 교사들이 함께 근무하며 학생들을 지도한다. 고경력 교사는 각 연구마다 정의하는 시기는 조금씩 상이하나, 일반적으로 짧게는 교직경력 20년 이상, 길게는 30년 이상부터를 고경력 교사로 정의하였다. 고경력 교사를 교직경력 20년 이상으로 보는 연구에서는 고경력 교사를 저경력과 대조되는 의미이자 높은 교사 발달단계를 거치고, 교사로서의 능력이 절정의 시기를 지난 상태로, 관리자로서의 승진여부가 결정된 시기의 교사로 보았다(이선미, 2011; 백승선, 2006; 하명숙, 2018). 임유진(2018)은 고경력 교사를 50대 이상의 교직경력 30년 이후부터 퇴직 시기까지에 해당하는 교사로 보았으며, 정현주(2011)는 고령 교사의 기준을 55세 이상의 평교사로 정의하였다.

실제 학교 현장에서 고경력 교사는 다년간의 교직경력 및 교육경험으로 학교에서 원로교사이자 선배교사로서 자신이 맡은 역할 및 사명을 다하기 위해 노력한다. 고경력 교사들은 수년간 해왔듯이 학생들을 가르치고 지도하며 일반 평교사로 남기도 하고, 일부는 학교관리자로 승진함으로써 교육

행정가의 길을 가기도 한다.

하지만 고경력 교사는 다음과 같은 이유에서 정체성의 위기를 경험한다. 고경력 교사들은 학교에서 수많은 시간을 학생들에게 헌신하며 자신의 교직 경력을 쌓아왔음에도 불구하고 학생 및 학부모의 선호가 가장 떨어지는 편이다. 한 연구결과에 따르면, 학부모와 학생이 가장 선호하는 초등 교사의 연령대는 30대였으며, 최소의 응답자만이 50대 이상의 교사를 선호한다고 답했다(이현화 · 김회용, 2009). 또한 최근 학교에서 발생하는 교원 경시 풍조 및 교권추락 현상은 현직 교사의 교직에 대한 헌신 및 전념을 무가치하게 만들 뿐 아니라, 승진에 대한 경쟁적인 교직 구조는 곧 승진하지 못하는 교사를 무능한 교사로서 인식하게 만듦으로써 고경력 교사의 정체성을 위협하는 요인으로 작용하게 한다.

더 나아가 교과 교사로서 고경력 교사가 직면하는 문제는 교과마다 매우 상이한데, 특히 영어나 중국어와 같이 언어 교과를 전담하는 교과 교사는 언어 실력이 곧 교사의 교수 실력 및 능력을 평가하는 잣대로 여겨짐으로써 교사 정체성을 위협하는 또 다른 요인이 되고 있다. 특히 영어의 경우 EFL(English as a Foreign Language)에서 ESL(English as a Second Language)로 점차 그 영역이 확대되고 보편화됨에 따라 한국사회에서 영어 교육에 대한 수요 및 열정은 매우 큰 편이다. 급변하는 사회에서 학생들의 외국 경험 및 외국문화에 대한 이해는 고경력 영어 교사보다 많거나 빠르기도 하며, 현대 부모들의 영어교육에 대한 과도한 열정은 일부 자녀들의 조기영어교육이나 영어 사교육으로 이어져 고경력 교사의 실력을 위협할 만한 수준이 되었다. 그럼에도 불구하고 고경력 영어교사들 중 일부는 능력 있는 영어교사로서 역할과 책임을 다하기 위해 꾸준히 영어실력을 쌓고 자기계발을 하는 등 교사로서 노력을 게을리 하지 않는다. 하지만 많은 수의 고경력 영어교사들이 영어실력이나 발음이 학생보다 뒤처지는 것을 두려워하고, 이러한 부담과 스트레스가 지속적으로 축적되면서 수업에 대한 자신감 결여 및 교사소진으로 이어지기도 한다. 이러한 경우 고경력 교사들은 교사 정체성에 큰 위기와 좌절을 경험하며, 교과 교사로서 수명이 다했음을 느끼기도 한다.

고경력 영어 교사들을 힘들게 하는 또 다른 요인으로는 영어를 잘하는 학생과 영어실력이 보통인 학생, 실력이 부족한 학생들을 함께 지도하는 것이다. 백형호(2005)의 영어교사의 교직생활과 문화 연구에 따르면, 영어교과는 특히 사교육 여부나 기타 영어노출빈도에 따라 학생 간의 수준차가 두드러지는 특징이 있다. 하지만 영어교사가 학생의 수준별 능력에 맞추어 지도해야 하는 문제에 적절하게 준비하거나 대응하지 못할 때, 영어교사의 위기의식은 더욱 높아질 수 있다.

종합해보면, 고경력 영어교사들은 크게 두 가지 문제에서 정체성의 위기와 문제를 경험한다. 하나는 '고경력 교사'에 대한 학생 및 학부모들의 비선호 현상과 학생 지도의 어려움 등이었으며, 또 다른 하나는 영어라는 교과 특성에서 기인하는 수업 전문성에 대한 자신감 결여 및 교과 지도의 어려움이었다.

Ⅲ. 연구방법

이 연구의 목적은 중등학교 고경력 영어교사들의 정체성 변화과정을 탐색하고 이를 통해 드러난 고경력 영어 교사 정체성의 특징을 살펴보는 데 있다. 정체성은 심도 있는 면담과 연구자와 연구 참여자 간의 진실된 담화 속에서 은연 중에 드러나는 지극히 개인적인 속성의 것이다. 이를 위해, 본 연구에서는 질적 연구의 방법을 채택하고자 한다. 질적 연구는 현장의 복잡성을 최대한 '있는 그대로' 파악하려는 입장을 취한다(조용환, 1999: 20). 또한 질적 연구는 인간의 행위와 상호작용을 연구 참여자의 관점에서 바라보게 함으로써 내부자적 시각(emic perspective)을 기술하고 이해하려는 노력으로 볼 수 있다(김영천, 2006: 80). 즉, 연구자는 질적 연구를 통해 내부자적 시각으로 고경력 영어교사에 대한 심도 있는 이해를 통해 그들의 정체성 변화과정을 탐색해보고자 한다. 고경력 교사들이 교직 기간에 걸쳐 어떠한 변화와 변곡점을 마주하고 극복해나가는지, 그리고 이러한 것들이 교사 정체성에 어떤 영향을 미치고, 새로운 교사 정체성을 확립해 나가는지 탐색하고자 한다.

본 연구는 사례연구(case study)로서, 개별 사례를 통해 각 사례가 갖고 있는 특징 및 의미에 주목하고자 한다. 비록 개별사례에 관한 연구이지만 사례연구는 이론적 전제(theoretical proposition)에 대한 일반화를 통해 의미를 도출하고자 한다(Yin, 2015). 이를 위해 표본 추출 방법으로 목적표집(purposeful sampling)을 실시했다. 목적 표집은 연구자가 관심을 둔 특별한 사례를 의도적으로 선택하여 연구 참여자로 삼은 표집 방법을 말한다(김영천, 2006: 116). 본 연구에서는 다수의 교사들 중 중등학교에 근무 중인 경력 25년 이상의 50대 영어교사로 연구 모집 대상을 한정하였다. 또한 현재 보직 및 지위가 각기 다른 고경력 영어교사들을 연구대상으로 선정함으로써 다양한 고경력 영어교사들의 정체성 변화과정 사례를 살펴보고자 한다. 이를 통해 중등학교 고경력 영어교사들의 자기 인식, 교직경력이 쌓임에 따라 겪는 교사 정체성의 혼란, 갈등, 위기, 그리고 이에 대한 각 교사들의 대응 및 극복의 사례를 수집할 수 있었다.

1. 연구 참여자

중등학교 고경력 영어교사의 교사 정체성을 살펴보기 위해 세 명의 '고경력 영어교사'를 연구 참여자[5]로 선정하였다. 세 연구 참여자는 모두 교직경력 25년 이상의 고경력 영어 교사들이며, 모두 중학교에 재직 중인 교사들이다. 본 연구는 질적 사례연구로, 특기할 만한 점은 세 연구 참여자가 현재 교직 내 각기 다른 보직 및 지위를 가진 영어교사라는 점이다. 첫 번째 연구 참여자인 정 교사는 영어과 수석교사로, 교과 교사로서 안정적인 지위를 획득한 교사이며, 두 번째 연구 참여자인 최 교사는 일반적인 고경력 영어교사로서 가장 보편적인 사례를 대표할 수 있는 연구 참여자이다. 마지막 연구 참여자인 이 교사는 진로진학으로 교과를 전환한 교사로서 고경력 영어교사의 장단점 및 고경력 교사로서 겪는 어려움을 가장 솔직하게 잘 드러내줄 수 있는 연구 참여자라 할 수 있다. 세 연구 참여자에 대한 간략한 정보는 다음과 같다.

〈표 Ⅲ-1〉 연구참여자 정보

이름	학교	나이	성별	교직 경력	비고
정미주 교사	하늘중학교	50대	여	31년	수석교사
최지은 교사	햇살중학교	50대	여	29년	일반 교과 교사
이진희 교사	바다중학교	50대	여	36년	교과 전환교사 (現 진로진학부장)

정 교사는 하늘중학교에 근무하고 있는 교직 경력 31년차의 수석교사이다. 수석교사는 '수석교사제[6]'라는 제도적 지원을 바탕으로 일반 교사들에 비해 상대적으로 적은 수업시수를 배정받기 때문에 수업 준비에 더 많은 시간과 노력을 투자할 수 있다는 점과 동시에, 수석교사로서 다른 교사들의

5) 본 연구에 언급되는 교사들의 이름은 모두 가명을 사용하였다.

6) 수석교사제는 교직사회에서 수업전문성이 우대받는 풍토를 마련하고 다양한 요구에 부응하여 수업의 질을 향상시켜 교육의 질을 높이며 교직사회의 학습조직화를 촉진시키기 위해 2012년에 제도화되었다(교육과학기술부, 2012).

수업을 참관하고 컨설팅 함으로써 다양한 수업기술을 익히고 전수할 수 있다는 특 · 장점이 있다. 정 교사는 영어과 수석교사로 영어 교과지도에 강한 자신감과 강점을 보이며, 고경력 교사임에도 불구하고 영어 교과지도와 관련된 자기계발을 소홀히 하지 않는 교사이다. 또한 여러 후배 교사들에게 효과적인 영어 교수학습방법을 전수해주고, 전문적학습공동체의 리더로 활동하며 관내 학교 간 영어교사들과 꾸준히 영어 교사모임을 지속하고 있다. 정 교사는 늘 유쾌하고 긍정적이며, 고경력 교사임에도 불구하고 끊임없이 자기계발의 끈을 놓치지 않는 성실한 교사이다.

최 교사는 햇살중학교에서 근무 중인 교직경력 29년차의 일반 영어교과 교사이다. 최 교사는 관리자로서의 승진을 목표로 하거나, 수석교사나 다른 교과로 전환하지 않고, 평범한 영어교사로 근무하며 교과지도에 힘쓰고 주력하는 교사이다. 이는 어떠한 특별한 사례가 아닌 일반적인 표본 사례를 수집함으로써 일반적인 영어교사들의 전형을 들여다보기 위해 선정한 연구 참여자라 할 수 있다. 최 교사 역시 영어교사로서 만족하고 있으며 학생들에게 어떻게 하면 영어를 잘 가르칠 수 있을까 끊임없이 고민하는 영어교사이다. 고경력이라는 특성이 주는 한계 및 제약도 분명 있지만 최 교사는 이를 긍정적으로 승화시키려 노력하며, 교과 교사로서 인정받고 교과 지도에 전념하는 고경력 영어교사라 할 수 있다.

이 교사는 바다중학교에 근무하고 있는 경력 36년차의 진로진학부장 교사이다. 과거 영어교사로 교직에 28년간 근무하였으나 진로진학으로 교과를 전환하며 제2의 교사기를 맞이하고 있는 교사이다. 이 교사는 과거 영어교사일 때도 만족스러웠지만, 현재 진로진학부장이라는 보직 및 교과도 매우 만족스러워 하는 교사이다. 또한 이 교사는 영어교사와 진로진학교사가 가진 장단점이 각기 다르기 때문에 이를 직접 비교 · 대조해 줄 수 있는 연구 참여자라 할 수 있다. 이 교사는 교과를 전과한 이유를 설명하며 과거 영어교사로서 근무할 당시 힘들었던 점에 대해 비교적 상세히 솔직하게 전해주었다. 이 교사에 따르면, 현재 영어교사들 중 비교적 많은 수가 진로진학으로 교과를 전환하고 있으며, 이는 최근 진로교과를 강조되는 교육과정 변화가 반영된 결과라고 할 수 있다.

2. 자료 수집

본 연구의 주된 자료 수집 방법은 심층 면담이다. 이 연구를 위한 자료 수집은 2019년 12월, 2020년 8월, 10월에 걸쳐 이루어졌다. 본격적인 자료수집에 앞서 연구의 흐름을 잡고 인터뷰 질문 가이드가 적절한지를 알아보기 위해, 선행연구를 바탕으로 인터뷰 질문을 미리 작성하여 고경력 영어교사에 준하는 교사 두 명을 대상으로 파일럿 연구를 각각 1회씩, 총 2회 진행하였다. 본격적인 자료수집에 앞서 선행연구를 바탕으로 인터뷰 질문을 미리 작성하여 반구조화된 인터뷰 가이드를 활용하여 파일럿 연구를 2회 진행하였다. 두 번의 파일럿 연구 모두 연구자와 같은 학교에서 근무했던 교사들을 대상으로 이루어졌다. 첫 번째 파일럿 연구 참여자는 교직에 18년 정도 근무했던 기간제 교사였으며, 두 번째 파일럿 연구 참여자는 이제 막 20년이 넘은 영어과 부장이자 영어교사였다. 두 번의 파일럿 연구는 연구자가 어떻게 연구를 진행해야할지 연구의 방향성을 잡을 수 있게 도와주었으며, 실제 연구 자료에 활용해도 될 정도로 본 논문주제에 맞는 심도 있는 면담자료를 얻을 수 있었다. 다만, 연구 대상자들의 교직 경력 및 주어진 조건이 논문에서 언급하고 있는 고경력 영어교사의 기준에 충족되지 않아 파일럿 연구에 그치게 되었다. 본 연구에서는 파일럿 연구를 바탕으로 충분히 수집되지 못한 정보들을 추가 반영하기 위해 인터뷰 질문지를 수회 수정 및 보완하였으며 더 나은 인터뷰 질문지를 만들기 위해 노력했다. 논문의 분석 자료로서 쓰이는 심층 개별면담에서는 파일럿 연구를 바탕으로 수정된 인터뷰 질문지를 갖고 인터뷰를 진행했다.

본 연구의 연구 참여자들은 연구자의 개인적인 섭외로 이루어졌다. 연구자가 현재 인천 관내 영어교사로 재직하고 있어 연구 참여자들의 섭외가 비교적 쉽게 이루어졌다. 연구 조건에 맞는 연구 참여자를 찾기 위해 다방면으로 물색하였으며, 지인의 도움을 받아 조건에 맞는 연구 참여자를 모집할 수 있었다. 연구 참여자들 역시 연구자가 후배 영어교사라고 생각하고 편한 마음으로 솔직하게 인터뷰에 응해주었으며, 영어교사로서 도움이 될 만한

여러 가지 정보도 함께 제공해주었다. 또한 연구 특성상 연구 참여자들이 고경력 영어교사로서 겪는 여러 가지 어려움 및 위기, 갈등에 대해 인터뷰를 해주어야 하는데, 현직 영어교사로서 이러한 주제에 대해 솔직하게 이야기하는 것은 결코 쉽지 않은 일이다. 그럼에도 불구하고 연구 참여자들 모두 적극적으로 연구주제에 부합하는 내용들을 솔직하게 전하고자 노력하였으며, 그 결과 연구에 필요한 내용들이 적절하게 수합될 수 있었다.

본 연구의 자료 수집을 위해 연구 참여자들과 각각 최소 1~2회의 면담을 하였으며, 부족한 부분은 전화와 이메일을 활용하여 추가적인 면담을 2~3회 진행하였다. 두 명의 연구 참여자의 경우, 연구자가 직접 학교에 방문하여 인터뷰를 진행하였지만, 다른 한 명의 경우 코로나19로 인해 직접적인 면담을 다소 부담스러워하여 화상원격회의(zoom)를 이용하여 면담을 진행하였다. 연구 참여자별로 조금씩 차이는 있었지만 1회 면담 시 소요된 시간은 보통 1시간에서 1시간 30분 정도였다. 개별 면담 장소는 연구 참여자가 근무하는 학교의 교무실이나 특별실, 수석교사실과 같은 조용하고 외부의 방해가 없는 곳이었으며 편안하게 이야기할 수 있는 분위기 하에 면담이 진행되었다. 또한 면담 시간은 학교에 일과가 종료된 이후의 시간이나 수업과 수업 사이의 공강 시간, 또는 퇴근 후 저녁시간을 통해 이루어졌다.

자료 수집 방법으로는 반구조화된 면담 질문을 바탕으로 진행되었다, 반구조화 인터뷰(semi-structured interview)는 면담자의 인식, 경험, 태도, 의견 등에 대해 심층적인 이야기를 이끌어내는 데 용이한 연구방법이다(Cousin, 2009). 이러한 자료 수집 방법은 연구 참여자가 스스로 교직 생활 전반에 대한 이야기를 연구자와 부담 없이 이야기하는 데 도움이 될 뿐 아니라, 다소 복잡하고 민감한 주제에 대해 이야기할 때도 연구 참여자의 인식 및 의견을 편안한 분위기에서 나누고자 할 때 적합한 질적 연구 방법이다. 면담의 주요 내용으로는 영어교사로서의 자기인식을 들여다보기 위해 현재(또는 과거) 영어교사로서 만족하는지, 현재 영어교사가 되기까지의 과정에 관한 것이었으며, 영어교사로서 겪는 어려움 및 위기, 갈등상황에는 어떤 것들이 있으며, 이를 극복하기 위한 개인적인 노력으로는 어떤 것들이 있었는지에 관한 것이었다. 연구자는 미리 준비된 가이드 질문들을 바탕으

로 편안한 대화 속에 인터뷰를 이끌어가고자 했다.

본 연구에서는 중등학교 고경력 영어교사의 교사 정체성 변화과정을 탐색하기 위해 연구 참여자들의 사전동의를 구하고 인터뷰 내용을 녹음한 뒤, 녹음파일을 전사하고 유목화 함으로써 본 연구에 의미 있는 내용을 추출하고자 했다. 또한 연구 참여자와의 언어적인 대화 자료뿐만 아니라 다양한 비언어적 표현(억양, 몸짓, 태도)들에도 주목하여 상세히 기술하고 추후 연구 자료를 분석하는 데 참고하였다.

3. 자료 분석

질적 연구는 방법상 기술, 분석, 해석을 모두 포함하는 연구로, 각각이 연구의 모든 과정과 국면에서 조화를 이루어야 한다(조용환, 2011). 자료의 '분석'은 현상의 구조를 파악하는 작업이라 할 수 있으며, 분석의 첫 단계는 주로 수집한 자료를 '코딩(coding)'하는 것으로 시작된다(조용환, 1999). 코딩이란 '자료를 분해사거나, 개념화하거나, 새롭게 정리하는 등의 다양한 작업의 총칭'으로, 자료에서 이론을 구축하는 중심적인 과정(Strauss&Corbin, 1998)을 의미한다.

본 연구는 개별 사례에 집중하여 의미 있는 연구결과를 도출하고자 했으며 주로 귀납적 방법에 근거하여 분석이 이루어졌다. 연구자는 연구 참여자와의 면담자료를 바탕으로, '개방 코딩(open coding)'을 실시하였다. 이는 연구자가 기존에 갖고 있는 선입견이나 고정관념, 특정한 이해에서 벗어나 수집한 자료를 반복적으로 읽고 분석해나가는 과정이다. 개방적 코딩 과정에서 연구자는 최대한 분석적인 관점을 배제하고 자료를 처음부터 끝까지 읽어갔으며 코딩의 범주를 잡기 위해 반복적인 읽기 과정을 거쳤다. 그 과정에서 자주 등장하는 어휘나 특정 구문에 주목하였으며 이를 범주화하여 하나의 상위범주를 도출하고자 했다. 이를 통해 드러난 상위범주들은 크게 교사로서의 '자기인식', '정체성 위기', 위기의 '극복 및 대응'의 세 범주였으며, 처음 연구자가 제시한 연구문제와도 맞닿아 있었다. 코딩결과를 연구문

제를 중심으로 정리하면 다음과 같다.

〈표Ⅲ-2〉 자료분석 과정

연구문제 1	**중등학교 고경력 영어교사의 교사로서 자신을 어떻게 인식하고 있는가?**			
상위범주	영어교사로서 자기인식			
하위범주	영어교사가 된 계기		영어교사로서의 자부심	
연구문제 2	**중등학교 고경력 영어교사는 교육상황에서 어떤 문제와 위기를 경험하는가?**			
상위범주①	고경력 교사로서 겪는 어려움			
하위범주	세대차이	소통부재	체력적 한계	지식습득의 한계
상위범주②	영어교사로서 겪는 어려움			
하위범주	발음문제	학습격차	평가 스트레스	교과지도 중압감
연구문제 3	**중등학교 고경력 영어교사는 여러 문제 및 위기상황에 각각 어떻게 대응하거나 극복하는가?**			
상위범주①	새로운 진로 모색			
하위범주	교과 전과	자기계발	제도적 지원 활용	
상위범주②	영어교사로서의 성장			
하위범주	장점 찾아가기	영어교과 특성 활용	영어교과 관련 자기계발	

첫 번째 연구문제인 교사들의 ‘자기인식’과 관련해서는 ‘영어교사가 된 계기’와 ‘영어교사로서의 자부심’ 등이 포함되었으며, 교사들의 자기인식 부분에서는 사례 내 분석을 통해 각 교사의 개별사례 분석에 집중하고자 했다.

두 번째 연구문제인 ‘정체성 위기’와 관련해서는 ‘고경력 교사로서 겪는 어려움’과 ‘영어교사로서 겪는 어려움’의 두 가지 항목의 상위범주가 생성되었다. ‘고경력 교사로서 겪는 어려움’의 범주에는 ‘세대차이’, ‘소통부재’, ‘체력적인 한계’, ‘지식습득의 한계’ 등이 하위범주로 포함되었고, ‘영어교사로

서 겪는 어려움'의 범주에는 '발음문제', '수업공개 부담', '교실 내 학습격차', '평가 스트레스', '영어교과지도의 중압감' 등이 포함되었다. 특히 정체성 위기 부분에서는 참여교사들이 여러 항목에서 공통적인 어려움을 겪고 있었으며, 이러한 특징을 바탕으로 사례 간 분석을 실시함으로써 각 교사별로 유사하거나 대별되는 범주들을 파악하고 재분류함으로써 도출된 항목들을 연구결과에 반영하고자 했다.

세 번째 연구문제인 고경력 영어교사의 정체성 위기의 '극복 및 대응' 부분에서는 각 교사들만의 위기 및 문제에 대한 대응방식과 극복과정이 상이한 특성이 있었다. 앞선 연구문제인 정체성 위기 부분에서는 교사들 간의 공통점과 유사성을 중심으로 하위항목들이 도출되었다면, 세 번째 연구문제에서는 교사들 간의 극복방식의 차이점이 두드러졌으며, 그럼에도 불구하고 세 참여교사들 간 공통되는 범주들을 찾을 수 있었다. 그 중 하나는 '새로운 진로 모색'이었으며, 두 번째는 '영어교사로서의 성장'이었다. '새로운 진로 모색'의 하위범주로는 '교과 전과', '자기계발', '제도적 지원 활용' 등이 포함되었으며, '영어교사로서의 성장'의 하위범주로는 '장점 찾아가기', '고경력 교사의 장점', '영어교과의 특성 활용', '영어 관련 자기계발' 등이 하위범주로 포함되었다. 참여교사들이 정체성의 위기와 문제를 어떻게 대응하고 극복하는지 각 사례들 간의 공통점과 차이점을 중심으로 살펴보고자 했으며, 극복과정에서 드러난 공통된 특성을 중심으로 중등학교 고경력 영어교사의 정체성 형성과정의 특징을 드러내고자 했다.

4. 연구윤리

질적 연구에서 연구 참여자는 단순히 연구의 대상이 아니라 연구자와 함께 연구를 이끌어가는 또 다른 연구의 주체이다. 따라서 연구 과정에서 연구 참여자에 대한 배려가 우선되어야 하며 그들의 권리, 관심, 사생활과 관련한 예민해질 수 있는 상황을 고려하면서 연구가 이루어져야 한다. 또한 연구자는 자료를 활용할 때 연구 참여자의 복지와 안녕에 어

떤 영향을 미칠 수 있는가를 심각하게 고려하여야 한다(김영천, 2006). 특히 본 연구는 중등학교 고경력 영어교사의 교사 정체성에 관한 연구로, 연구 참여교사들이 스스로 자신을 어떻게 인식하는지, 나이가 들어감에 따라 교직에서 어떤 어려움 및 위기상황을 마주하였으며, 또 이러한 정체성을 어떻게 대응하고 극복했는지에 대한 인터뷰 내용을 포함해야했다. 이러한 민감한 주제의 면담은 현재 교직에 재직 중인 연구 참여자들에게 쉽게 공유하기 어려운 자신만의 이야기로 질문에 솔직하게 응답하기 위해서는 많은 용기를 필요로 하는 부분이었다.

본 연구에서는 연구윤리를 준수하기 위해 연구 시작 전 모든 연구 참여자에게 연구주제 및 연구에 대한 기본적인 내용을 간략히 소개한 후 연구 참여에 관한 사전 동의를 받았다. 또한 연구 참여자에게 개별 면담 및 전화 통화 내용이 녹음되고 있음을 사전에 고지하고, 향후 연구에 자료로서 활용하는 것에 동의를 얻었다. 자료 분석의 타당성을 높이기 위해 면담 녹취 자료를 꼼꼼히 듣고 여러 번 전사 자료를 읽으면서 처음 면담 시 적어두었던 연구자의 기록 및 메모와 비교 · 분석하고자 했다. 또한 초등학교 교사이면서 교육학 석사를 소지한 동료 연구자 1인과 교육사회학 석사를 취득하고 현재 교육사회학 박사과정에 있는 동료 연구자 1인에게 자료 분석 과정을 보여줌(peer reading)으로써 연구결과의 신뢰도를 높이고자 하였다. 또한 연구 결과를 연구자가 임의로 해석할 가능성을 배제하기 위해 연구 결과를 도출한 후 연구 참여자들의 검토(member check)도 실시하였다.

Ⅳ. 영어교사로서의 자기인식: 나는 어떤 교사인가?

본 연구의 목적은 중등학교 고경력 영어교사들의 자기인식을 바탕으로, 어떤 정체성의 위기와 문제 상황에 직면하고 있으며, 이를 어떻게 극복, 성장, 변화시켜 가는지를 살펴보는 데 있다. 이 장에서는 중등학교 고경력 영어교사들의 교사로서의 자기인식을 다룬다. 연구 참여교사들이 어떠한 계기에서 영어교사가 되었으며, 교직에 입문한 이후 영어교사로서 어떤 삶을 살아왔고, 스스로를 어떤 영어교사로 인식하는지 살펴보고자 한다.

1. 정 교사: “난 고등학교 가도 지도하겠는데?”

정 교사는 영어과 수석교사로 교내뿐만 아니라 관내에서도 여러 가지 영어과 일을 도맡아하며, 선배교사로서의 역할을 다하는 교사이다. 정 교사는 영어를 좋아하고 영어를 가르치는 것에 열정이 있으며, 전문적 학습 공동체를 운영하며 다양한 영어교수학습법을 연구하고 여러 영어교사들과 공유하는 편이다. 현재 근무하는 학교도 행복배움학교[7]로 전문적 학습 공동체를 필수적으로 운영하는 학교이다. 생활수준이 어려운 학생들이 많이 거주하는 지역이라 전반적인 교육여건이 열악하여 많은 교사들이 어려움을 호소하는 학교이기도 하지만, 정 교사는 이러한 어려움을 딛고 하늘중에서 만족하며 교직생활을 이어오고 있다.

정 교사는 교사가 된 계기를 떠올려보았을 때 처음에는 꿈이 교사가 아니었다고 했다. 하지만 돌이켜 생각해보면 주로 어렸을 때 “학교와 관련된 역할 놀이”를 하며 많은 시간을 보냈다고 언급했다. 그만큼 어린 시절의 정 교사는 “교직에 대해 관심”이 많았고 남들에게 모르는 것을 가르쳐주는 것이 즐거웠다. 스스로는 크게 인지하지 못했지만, 이러한 것이 곧 정 교사가

7) 인천 혁신학교의 다른 이름으로, 민주적인 교육공동체 문화를 바탕으로, 삶을 위한 배움이 있는 교육과정을 운영하여, 교육의 공공성을 구현하는 혁신미래교육의 모델학교이다.

교직에 대해 적성과 흥미가 있었다고 보여지는 부분이며 교사가 된 지금 정 교사는 교직 생활에 크게 만족하고 있다.

> 지금 와서 보면 그런 거 같아요. 그리고 어렸을 때 애들 인형놀이하고 놀 때 저는 학교놀이 하고 놀았어요. 가르치고 막 이런 거. 지금 생각해보면. 학교놀이 했던 것도 기억이 나고. 그래서 보면 아 이게 참 있는가보다(적성이) 그런 게. 내가 다 크고 나서. '내가 교사가 되어야지'하고 찾아온 건 아니었음에도 불구하고 어렸을 때 내 생활이라든가, 이렇게 보면 교직이 나한테 맞았던 것 같기도 해요.
>
> (정 교사 인터뷰)

정 교사의 경우 어렸을 때부터 영어를 눈에 띄게 잘했던 것은 아니었다고 한다. 정 교사는 영어를 처음부터 잘하지는 않았지만, 팝송을 좋아하게 되면서 자연스레 영어에 대한 흥미가 생겼다. 정 교사는 팝송을 들으면서 영어에 친숙해졌고 관심이 생겼으며, 팝송에 자주 노출되다보니 자연스럽게 영어가 좋아지고 영어에 대한 로망이 생겼음을 밝혔다. 즉, 정 교사에게 영어를 좋아하게 만든 결정적 매개체는 "팝송"이었던 것이다. 정 교사는 현재 교직에서 학생들에게도 스스로가 어떻게 영어교사가 되었는지를 학생들에게 꾸준히 말해주며, 영어에 흥미가 없는 학생들이 꿈과 희망을 잃지 않도록 지도한다고 전했다.

> 근데 제가 중학교 때 영어를 잘했냐? 근데 그건 또 아니에요. 근데 그 때 팝송을 좋아했어요. 그래서 제가 애들한테도 자주 얘기해요. 우리 애들도 팝송은 좋아해요. 영어는 못해도. 그래서 선생님도 중학교 때 영어를 못했는데, 근데 지금 와서 보니 영어 선생님을 하고 있다. 근데 그 영향이 팝송 같애. 그래서 나는 꾸준히 팝송을 들었고 영어에 대한 로망이 있었던 것 같다. 그래서 보니 영어선생님이 되어 있더라.
>
> (정 교사 인터뷰)

정 교사는 “아이들을 사랑하는 교사”이다. 힘들고 어려운 순간에도 아이들을 사랑하며 문제를 해결하고자 노력했다. 또한 정 교사는 스스로 영어에 대한 자신감이 있는 교사라고 하였다. 정 교사는 ‘고등학교에 가서도 학생들을 지도할 수 있다’는 말을 하며 스스로의 영어 실력에 대한 강한 “자신감”을 내비쳤다. 실제 영어교사들끼리는 가르치는 학교급이나 학년에 따라 영어 실력이 굳어진다는 표현을 많이 한다. 하지만 정 교사의 경우에는 인천 내에서도 교육 여건이 열악하고 학습 수준이 낮은 학교에 근무하고 있음에도 불구하고, 영어교사로서 자신감이 있으며, 스스로의 영어 실력에 대해서도 큰 자부심을 갖고 있었다.

> 내가 영어에 대해 자신감이 없다든가 이런 건 아닌 것 같아. 저 같은 경우는 ‘난 고등학교 가도 (지도)하겠는데?’ 하는 자신감이 있어요. (웃음) … 아이들도 가르치다 보면 나이든 선생님의 노련함에 빠져서 오기도 해요.
>
> (정 교사 인터뷰)

정 교사가 이렇게 자신감을 가질 수 있었던 배경에는 영어실력을 꾸준히 유지하기 위해 꾸준히 자기계발에 매진한 덕분이었다. 정 교사는 “영어원서읽기 모임”에 참여하고, “전문적학습공동체”를 운영하며 많은 동료 영어 교사들과 영어 교수학습방법을 공유하고 수업 개선방안에 대해 연구하는 시간을 가졌다. 정 교사는 영어 교과교사로서 스스로의 교사 정체성을 잃지 않기 위해 누구보다 부단히 노력하고 있으며, 그렇게 하지 않으면 교사 정체성의 위기를 경험할 수도 있겠다는 걱정과 우려에서 더더욱 열심히 자기계발에 힘쓰고 있었다.

> 영어를, 영어라는 언어에 대한 자신감을 꾸준히 갖고 갈 필요가 있어요. 그러려면 영어는 꾸준히 공부할 수밖에 없어요. 저 같은 경우는 책 읽기 모임을 하거든요. 영어원서읽기 모임을 하면 꾸준히 어휘라든가 이런 게 업데이트가 되는 거에요. 그러니깐 살아남으려면 영어에 대해 자기가 원하는 책을 읽는다든가, 원어민과 계속 대화를 한다든가, 영어

TEE(Teaching English in English)를 교실 안에서 계속 실천한다든가. 영어에 대한 계발은 꾸준히 할 필요가 있어요. 영어 교사로 남으려면.

(정 교사 인터뷰)

특이한 점 중 하나는 정 교사가 면담 도중 “살아남기 위해”, “살아남으려면”이라는 말을 자주 언급하곤 했다는 점이다. 정 교사가 이와 같은 말을 자주 언급하는 것으로 미루어보아 영어교사에게 영어 실력은 곧 영어 교사의 생존과 직결되어 있다는 말로 해석해 볼 수 있을 것이다. 즉, 영어 교사의 자기계발은 자발적인 필요성에서 의해서도 기인하지만, 영어 교사는 ‘영어를 잘해야 한다’는 사회적인 인식과 요구라는 필연적인 이유도 함께 작용함을 알 수 있다.

정 교사는 교직생활을 하며 전문적학습공동체에 적극 참여하고 이를 리드하는 교사였다. 정 교사는 교내 전문적학습공동체 외에도 관내 여러 학교가 참여하는 영어과 전문적학습공동체를 적극적으로 이끌며 후배 교사들이 보다 나은 영어 수업을 할 수 있도록 도와주는 조력자의 역할을 매우 성실히 수행했다. 정 교사는 특히 영어과 수석교사로 활동하며 각종 수업 컨설팅 및 수업 연구에서 자신의 특기를 적극 활용할 수 있었다. 정 교사는 처음 수석교사라는 제도를 관련 공문을 통해 알게 되었다고 했다. 정 교사는 특히 수석교사가 갖고 있는 위상과 역할에 매료되었으며 과거의 일원적인 승진체계를 벗어나 교과 교사로서도 승진할 수 있는 구조가 매우 매력적이었다고 언급했다. 영어교사로서 영어 수업에 강한 애정과 열정이 있는 정 교사에게 수석교사는 매우 매력적인 제도였으며 수석교사의 업무가 생소한 업무가 아니라 교사로 재직하며 했던 업무와의 관련성도 높아 더 적극적으로 지원할 수 있었다고 언급했다.

처음 수석교사 제도를 공문으로 접했을 때 수석교사의 위상과 역할이 너무 매력적이었어요. 과거 교사의 조직이 교사, 교감, 교장이라는 일원화된 위계에 수석교사라는 직위를 넣어 이원화되는 구조를 보여준 게 특히 매력이었죠. 나는 그동안 승진을 준비한 적이 없고 특히 수업에만 관심이

있었는데, 수석교사라는 게 '뭔가 새로운 진로가 될 수 있겠다' 이런 생각이 들었죠. 또 수석교사 역할이 수업 연구나 수업 컨설팅 같은 거여서 그동안 하던 일과도 너무 잘 맞아 떨어지는 거에요. 그래서 수석교사에 지원하게 됐죠.

(정 교사 인터뷰)

하지만 정교사에게 수석교사가 되는 과정이 순탄했던 것만은 아니었다. 정 교사는 수석교사 공문을 확인하고 수석교사가 되기 위해 준비했지만 학교에서는 이를 크게 달가워하지 않았다. 특히 당시 학교장은 정 교사가 수석교사로 나가게 되면 학교에서는 일을 할 사람이 줄어든다고 생각했기 때문에 이를 반가워할 리 없었다. 정 교사의 경우 당시 부장교사였기 때문에 만약 정 교사가 수석교사로 나가게 되면 부장교사 자리가 하나 줄어드는 것과 마찬가지였다. 이에 학교 관리자 입장에서는 이러한 것들로 인해 변화가 생기고 새로운 결정을 해야 되는 것에 큰 부담이 생길 수밖에 없는 상황이었다. 정 교사는 학교 업무와 스스로의 진로 사이에서 고민을 할 수밖에 없는 상황이었으며, 이러한 것이 정 교사가 수석교사가 되는데 크고 작은 위기로 다가왔다고 언급했다. 정 교사에게 위기는 학교장과의 갈등만은 아니었다. 수석교사제가 도입되긴 했지만 각 시도교육청 별로 수석교사 선발인원이 제한적이었기 때문에 정 교사는 수석교사가 되기 위해 별도의 노력과 치열한 선발의 경쟁을 거쳐야 했다. 이런 것들도 정 교사에게는 추가적인 시간과 노력을 필요로 하는 것이어서 수석교사가 되는 것은 결코 쉬운 일이 아니었음을 알 수 있다.

수석교사 제도가 개인적으로는 너무 매력적이긴 했는데 교장선생님께서 내가 수석교사로 나가면 부장 자리가 하나 비니깐. 그걸 별로 달갑지 않아하셨죠. … 또 수석교사 선발 인원이 그렇게 많지 않았거든. 아무래도 제한된 인원에 들어가야 되니깐 준비를 좀 많이 해야되는 게 있었죠.

(정 교사 인터뷰)

정 교사는 수석교사가 되고 싶다는 스스로의 강한 의지를 확인하고 학교 장과의 갈등을 원만하게 해결하고자 노력했다. 정 교사는 수석교사가 되기 위해 마주한 크고 작은 갈등을 “스스로에 대한 강한 믿음”과 “굳건한 의지”로 해결해나가는 능동적인 교사였다. 결국 교장선생님도 정 교사의 의사를 존중하였으며, 그 결과 정 교사는 수석교사가 될 수 있었다. 또한 정 교사는 치열한 선발 경쟁에서 살아남았으며 수석교사라는 한정된 직책을 획득할 수 있었다.

> 교장선생님도 처음에는 좀 달갑지 않아 했는데 결국 중요한 건 제 의사잖아요. 그래서 제 의지가 워낙 확고하고 해서 교장선생님도 결국 인정을 해주셨어요. 그리고 오히려 나중에는 ‘우리 학교에 수석교사가 있어서 참 좋다. 특히 수업에 대한 이야기를 해줄 수 있어 좋다’고 말씀해 주셨어요.
>
> (정 교사 인터뷰)

정 교사는 처음부터 영어교사가 되기를 꿈꾼 것은 아니었지만 어렸을 때부터 가르치는 것에 대한 흥미 및 교직에 대한 관심이 있었으며, 정 교사는 “팝송”을 계기로 영어라는 교과에 흥미를 갖게 되었다. 또한 정 교사는 영어 교사가 된 이후에도 교직에 큰 만족감을 느끼고 있었으며, 좋은 영어교사가 되기 위해 전문적학습공동체, 영어독서모임 등 자기 계발을 위한 최선의 노력을 다하고 있었다. 자발적인 이유에서의 자기계발도 있었지만, 영어교사에게는 영어 실력이 곧 “살아남기 위한” 생존의 문제이기도 하기 때문에 정 교사는 50대가 되어서도 자기계발의 끈을 놓지 않고 끊임없이 노력해왔다. 그 결과 정 교사는 영어과 수석교사가 될 수 있었으며, 수석교사이자 교과 전문가로서 후배 영어교사들에게 선배교사로서의 긍정적인 역할모델을 보여줄 수 있음에 만족하며 교직 생활에 임하고 있다.

2. 최 교사: “엄마라는 게 얼마나 도움이 되는지 몰라요”

일반 영어교사로 25년 이상 근무한 최 교사는 중학교 때 처음 영어를 배

우기 시작했는데, 정 교사와 마찬가지로 “팝송”을 접하면서 영어에 더욱 관심이 생겼다고 한다. 최 교사는 어렸을 때부터 다양한 종류의 팝송을 즐겨 들었으며, 평소 좋아하는 팝송을 많이 듣다 보니 자연스럽게 영어에 자주 노출되게 되고 이러한 것이 영어에 대한 흥미를 불러일으켰다고 회상했다. 30년 전 당시만 해도 지금처럼 외국 문화를 접할 기회가 많은 않은 시대이다보니 팝송이라는 것 자체가 굉장히 신선한 외국 문화로 여겨지던 때이다. 친구들보다 팝송을 좋아하고 잘하는 것만으로도 상대적으로 외국 문화에 한 걸음 더 나아갔다라고 여겨지기도 했으며, 이로 인해 팝송을 좋아한다는 것은 곧 팝송에 사용되는 언어인 영어에 대한 자신감으로 이어지는 경향이 있었다.

최 교사의 경우 영어에 더 큰 흥미를 갖게 된 계기는 당시 중학교 선생님의 추천으로 나가게 된 “교내 영어 말하기 대회”였다. 최 교사는 영어 말하기 대회를 위해 부단히 연습하고 준비하며 자연스레 영어 공부를 많이 할 수밖에 없었다고 회상했다. 그 결과 다른 친구들보다 자신의 영어 실력이 늘고 있음을 느끼고, 스스로를 “영어 잘하는 사람”이라고 생각하며 영어 공부에 더 매진하게 되었다고 한다. 일반적으로 교내 영어 말하기 대회는 일부 학생들이 교사의 추천을 받아 나가는 대회인데, 그 수가 매우 적다보니 선생님의 추천을 받기 위해서는 수업 태도가 우수하여야 하며 어느 정도 우수한 영어 실력을 갖추고 있어야 했다. 최 교사는 이미 학창 시절부터 모범적인 학생으로 수업 태도가 우수했을 것으로 생각된다. 또한 최 교사의 경우, “교내 영어 말하기 대회”가 훗날 영어교사가 되는 데 영향을 미친 결정적인 이유는 스스로가 “내가 영어를 잘하는구나”라고 여기는 자기인식에서 비롯되었다고 할 수 있다. 첫째는 교내 영어 말하기 대회에 나갈 학생을 선발하는 과정에서 많은 후보 중 하나로 선발되었다는 것, 두 번째는 대회를 준비하는 과정에서 계속 영어를 계속 사용하고 연습함으로써 영어를 자주 접하게 되었다는 점이다. 그 결과 최 교사는 영어 실력이 향상되고 있음을 느끼고 교내 영어 말하기 대회는 최 교사 스스로를 “영어 잘하는 학생”으로 여기게끔 만들었다. 또한 “교내 영어 말하기 대회”를 계기로 최 교사는 이후에도 꾸준히 영어공부에 매진할 수 있었으며, 이는 최 교사가 교과 교사

가 될 때에도 영어 교과를 선택하는 이유로 작용했다.

> 제가 중학교 때부터. 저는 중학교 입학과 동시에 영어를 배우기 시작한 세대니까. 중학교 때부터 (계기가 됐던 거는) 팝송을 좋아했었어요. 어렸을 때부터 자연스럽게 영어에 대해 관심을 갖게 될 수밖에 없었고. … (중략) … 중학교 1학년 때 영어선생님의 추천으로 교내 영어 말하기 대회에 나갔었는데 그걸 위해서 많이 연습하고 준비하다보니까 좀 다른 친구들에 비해 내가 영어를 잘하나보다 이런 생각을 갖게 되고. 그게 또 계기가 돼서 계속해서 영어공부를 열심히 할 수가 있었고.
>
> (최 교사 인터뷰)

최 교사는 면담 중 고등학교 때 은사님에 대한 이야기를 자주 언급했다. 최 교사는 고등학교 기간 내내 한 영어선생님에게 영어를 배웠다고 했다. 일반적으로 사립학교든 공립학교든 한 교과 선생님한테 3년이라는 기간 내내 배우기가 쉽지 않은데 최 교사의 사례가 그러했다. 그렇기 때문에 학창 시절의 최 교사는 영어선생님과 더 밀접한 관계를 맺을 수밖에 없었고, 교사가 된 이후에도 함께 같은 교과 교사로 재직하며 오랜 기간 인연을 이어왔다고 언급했다. 또 최 교사는 영어교사가 된 이후 심화연수를 받았는데 우연히 같은 기간에 고등학교 때 은사님도 심화연수를 신청하셔서 함께 연수를 받았다고 한다. 최 교사의 학창 시절은 고등학교 기간 내내 지도해주셨던 영어 선생님으로 더욱 특별하였으며, 이러한 것이 최 교사의 영어 교사 정체성에도 특히 영향을 미친 것으로 분석된다. 즉, 고등학교 시절 영어 선생님은 단순히 교과를 가르치는 교사에 그치는 것이 아니라, 최 교사에게는 하나의 “특별한 인물(Special figure)”로서 여겨진 것이라 할 수 있다.

> 저는 고등학교 때 3년 내내 영어선생님한테 영어를 배웠어요. 아까 말씀드렸던 저한테 가장 큰 영향을 주셨던 은사님이고, 지금도 인사드리고 만나 뵙기도 하고 또 교사로서 많은 충고와 교훈도 들을 수 있는 그런 분이

신데. 영어교사 심화연수 때는 같은 연수생으로서 참여하기도 했었거든요. 그런 일련의 과정 속에서 자연스럽게 '나는 영어교사가 되어야겠다'고 생각한 것 같아요.

(최 교사 인터뷰)

최 교사의 "교사되기(becoming a teacher)"에 영향을 미친 것은 어린 시절 최 교사의 다양한 경험들이었다. Dewey(1938)는 일반적 용어인 '경험'을 교육연구의 탐구적 용어로 바꾸고 교육적 삶에 대한 좀 더 나은 이해를 가능케 하는 용어로 제시하였다(홍영숙, 2014 재인용). Dewey는 경험이 끊임없이 변화하고 지속되는 속성의 것으로, 이전의 경험이 다음 경험에 영향을 미치며 우리의 삶은 곧 다양한 경험의 연속이라고 보았다. 즉, Dewey는 현재의 경험이 과거의 경험으로부터 영향을 받은 것이고, 동시에 미래에 영향을 줄 수 있는 것으로 시간적인 연속성(continuity)을 지닌다고 보았다(Dewey, 1938). 최 교사의 어린 시절 경험은 최 교사가 교직에 꿈을 갖고 교직에 입문하여 교사가 될 수 있도록 도와주었으며, 초임교사 시절부터 현재까지 최 교사의 다양한 교육적 활동 및 경험들은 현재의 최 교사가 존재할 수 있게 만들었다. 어린 시절의 최 교사는 모르는 것을 친구들의 눈높이에서 쉽게 알려주는 데 소질이 있었고, 친구들 또한 '최 교사의 설명이 선생님의 설명보다 쉽다'며 격려해주었다. 학창 시절 주변 친구들의 긍정적인 피드백은 최 교사로 하여금 가르치는 것에 더욱 흥미를 느끼게 하였으며, 또한 "나는 친구들을 잘 가르칠 수 있다, 설명을 잘 한다"는 자기 효능감을 높여주는 계기가 되었다고 최 교사는 설명했다.

그리고 제가 어떤 걸 설명해줬을 때 같은 친구들이 선생님보다 '네가 설명하는 게 더 잘 이해가 된다' 그렇게 말하니까. '아! 나는 설명하는데 소질이 있나보다' 그렇게 생각을 해서 '영어 교사가 되어야겠다' 라고 자연스럽게 그렇게 생각하게 된 것 같아요.

(최 교사 인터뷰)

최 교사는 일찍이 영어교사가 되어야겠다는 꿈을 정하고, 이후 사범대학에 진학하여 영어교사가 되었다. 최 교사는 사범대 재학시절 과 수석을 할 정도로 전공에 특기가 있고 실력이 있었으며, 영어교사가 되고 싶은 의지도 강한 편이었다. 또한 최 교사는 첫 임용고사 세대로, 평가와 선발을 통해 교직에 들어온 교사였다. 이전 세대까지는 국립대 사범대를 나오면 비교적 쉽게 교사가 되었는데 반해, 최 교사는 본인의 노력과 의지로 교사가 된 첫 임용고사 세대였던 것이다.

> 대학 졸업하면서 그 때 바로. 제가 90학번이거든요. 90학번이 졸업하던 그 때가, 그 이전까지는 국립대 사대생들 중에서 몇 프로, 사립 사대생 중에서 몇 프로 선발하는 비율이 정해져 있었어요. 근데 중앙대 영어교육과 학생들이 헌법소헌을 내서 그거는 차별이다 해서 그런 비율 없이 국사립 사대생들을 대상으로 공개적으로 임용시험을 치룬 첫 해였었거든요. 저는 공개임용 첫 세대였어요.
>
> (최 교사 인터뷰)

최 교사는 교직에 들어와서 여러 학교에 근무하며 교직 경험을 쌓고 나이가 들어가면서는 부장교사 역할도 하며 교사의 본분을 다하고 있었다. 최 교사는 특히 학교에서는 영어교사로, 가정에서는 엄마로서의 역할에 충실하며 두 가지 역할에서 오는 어려움과 문제를 상보적으로 해결하고자 하는 능동적인 교사였다. 일반적으로 교사들은 교사 외에도 다수의 하위 정체성이 있기 때문에 여러 역할과 정체성 간에 갈등하는 경우가 많다. 학교에서의 교사 정체성과 가정 내에서 여러 지위 및 역할들로 인한 정체성 역할이 중첩될 경우 교사들은 정체성 위기를 경험할 수 있다. 하지만 최 교사는 가정 내 “엄마”라는 하위 정체성을 학생들을 이해하는 하나의 도구이자 수단으로 접근하였으며, 이를 바탕으로 ‘엄마교사’라는 교사정체성을 긍정적으로 형성해가고 있었다.

큰 애가 중학교 다닐 때 제가 OO중학교에서 근무를 했어요. 그러니까 집에도 중학생이 있고 학교에도 중학생이 있는 거죠. 그게 얼마나 큰 도움이 되는지 몰라요.

(최 교사 인터뷰)

최 교사는 중학생 시기의 아들을 키우며 겪었던 문제들을 표본 삼아 현재 가르치는 아이들을 이해하고자 했으며, 교직에서 마주하는 다양한 학생들을 보며 가정에 돌아가서 아들의 입장을 보다 쉽게 이해할 수 있었다고 인터뷰했다. 이는 젊은 교사들이 갖기 어려운 고경력 교사이자 "엄마"라는 하위 정체성을 갖고 있는 교사들만이 가질 수 있는 최대의 강점으로, 최 교사가 젊은 교사들에 비해 "너그러운" 교사, "이해심 많은" 교사가 될 수 있는 데 도움을 주었다. 더 나아가 최 교사는 중학교에 근무하며 많은 학생들을 마주하는 것이 자녀 양육에도 큰 도움이 되었다고 언급했다. 자녀 양육과 학교 업무를 병행함으로써 업무 효율이 떨어지고 체력에 부칠 것이라는 연구자의 예상과 달리 오히려 최 교사는 하위 정체성으로 현재 마주한 위기를 성공적으로 극복해내고 있었다.

그러니까 교과적인 측면보다는 아이들과의 래포 형성 측면과 아이들만의 문화를 이해하는 데 도움이 돼요. 그리고 제가 이제 지금 둘째가 중학교 1학년이니까 제가 1학년 아이들을 지도할 때 '아! 나는 집에도 중학생이 있네' 집에 있는 아이들하고 얘기하다 보니까 학교에 있는 아이들하고의 소통도 원활해지고. 또 학교에 있는 아이들을 대하다 보니까 또 집에 있는 아이도 이해하게 되는 거죠. 그래서 저는 집에 있는 자녀 양육에도 되게 큰 도움을 받았어요.

(최 교사 인터뷰)

최 교사는 세 명의 참여교사 중 영어교사에 대한 만족도가 가장 높은 교사였다. 최 교사는 영어교사라는 현재의 직업 및 교과에 대해 만족도가 매우 높았으며, '다시 교과를 선택해도 영어교사가 되고 싶다'고 말할 만큼 영

어 교사로서 큰 자부심이 있는 교사였다. 참여교사 중 영어과 수석 교사인 정 교사는 다시 교과를 선택하면 미술 교과가 되고 싶다고 하였으며, 진로진학교사로 활동 중인 이 교사는 이미 진로로 교과를 전과한 바 있다. 하지만 최 교사는 영어교사로서 여러 가지 고충이 있긴 하지만, 그럼에도 불구하고 다시 교과를 선택해도 영어교사가 되고 싶다고 말하며 영어교사로서 큰 만족감을 얻고 있음을 내비쳤다.

> 영어교사라는 직업에 대해 지금까지 만족스럽게 생각하고. 다시 학생 신분으로 돌아가서 다시 교과를 선택하라고 해도 저는 다시 영어교사를 선택할 것 같아요.
>
> (최 교사 인터뷰)

최 교사의 사례를 분석해 본 결과, 최 교사가 영어 교사가 될 수 있었던 데는 결정적인 경험 및 사건들이 있었다. 어린 시절에 우연히 접한 팝송, 학교 선생님의 추천으로 나가게 된 교내 영어 말하기 대회, 고등학교 3년 내내 영어교과를 지도해주신 은사님, 친구들의 격려와 칭찬들이 그것이다. 최 교사에게는 이러한 경험들이 하나하나 축적되며 최 교사는 스스로 '교사가 되고 싶다', '영어 교과에 흥미가 있다'라는 사실을 깨달았다. 또한 최 교사는 영어교사로 다년 간 재직하며 영어교사로서 큰 자부심을 느끼고 있었고 중학교 학생들의 생활 지도와 학생들과의 소통 문제를 엄마 교사로서 접근함으로써 문제를 현명하게 해결해나가고 있었다.

3. 이 교사: "진로교사가 되어보니"

현재 진로진학교사를 하고 있는 이 교사는 중학교 시절 처음 "영어 교과에 크게 매료"되어 영어교사가 되어야겠다는 다짐을 했다. 이 교사에 따르면, 그 당시에는 시골에서 롤 모델로 여길 만한 대상이 많지 않았고 그 중에서도 어린 시절, 가장 멋있어 보이는 사람이 "선생님"이었기 때문에 교사

가 되고 싶었다고 한다. 특히 이 교사에게는 “영어시험을 100점 맞은 것”이 영어교사가 되는 데 영향을 끼친 결정적인 사건이었으며, 이 교사는 그 때의 경험이 스스로 영어에 대한 자신감을 갖게 된 계기가 되었다고 말한다. 이 교사는 일찍 중학교 1학년 때부터 교사가 되기를 희망했으며 그 때의 꿈을 실현하기 위해 부단히 노력한 결과 영어교사가 될 수 있었다고 회상했다. 만약 이 교사가 영어시험을 100점 맞지 않았더라면, 또 영어시험에서 100점 맞은 것이 이 교사 개인에게 유의미한 경험이 아니었더라면 이 교사는 영어교사가 되지 않았을 수도 있다. 이 교사는 교사가 된 이후에도 영어교사로서 자부심을 갖고 교직에 임했으며, 영어교사가 된 것을 크게 후회하지 않았음을 강조했다.

> 나는 중학교 딱 들어갔는데 영어가 너무 재미있는 거에요. 영어는 시험을 보면 다 100점인거야. 그래서 중학교 1학년 때 ‘나는 대구 사람이기 때문에 경북대 사범대 영어교육과를 가서 영어 선생님을 해야지’라고 중학교 1학년 때 내 꿈을 정한거야. 그리고 나는 그대로 영어교사가 됐고 나는 영어교사가 싫지 않았던거야.
>
> (이 교사 인터뷰)

이 교사의 경우, 근무했던 학교가 학업 수준이 높은 편에 속하고 비교적 특목고 진학 비율이 높았던 학교의 학생들이었다. 한편, 이 교사는 스스로가 영어를 좋아하고 꾸준히 학습하고 있었기 때문에 영어 가르치는 것에 대해서는 즐거웠다고 회상했다. 영어를 가르치는 것도, 영어를 하는 것도 매우 좋아했던 이 교사는 영어교사로서 교과에 대한 열정을 표현했다. 이 교사는 결코 영어를 싫어해서 진로로 교과로 전향한 것이 아니라, 영어교사로서 감당해야했던 여러 가지 힘든 문제들로 인해 진로진학교사가 되었다고 인터뷰했다.

> 저는 학교는 경북대 사대 영어교육과를 나왔어요. 영어교육과를 나와서 영어교사를 30년 이상을 했지. … 나는 영어교사로서의 자부심도 있었고

영어교사인데도 영어를 굉장히 좋아했어서. … 영어교사 중에서도 영어에 대한 사랑이 넘치고, 영어를 굉장히 좋아하고.

(이 교사 인터뷰)

이 교사의 경우 영어 교사로서 만족감이 컸던 여러 가지 경험에 대해 자신있게 언급했다. 이 교사는 영어 교사로서 가장 인상 깊었던 경험으로 영어과 심화연수를 꼽았다. 영어교사들은 교사가 된 이후 1급 정교사 자격을 취득한 후 영어과 심화연수 프로그램을 신청할 수 있다. 심화연수는 영어교사들이 국내에서 6개월 간 정해진 프로그램을 이수한 후, 약 한 달 간 해외로 파견을 나가는 연수프로그램이다. 이는 다양한 영미문화를 체험하고 실질적인 영어 교수학습 프로그램을 익힐 수 있다는 점에서 큰 장점이 있으며, 많은 영어교사들이 참가하기를 희망하는 연수 프로그램 중 하나이다. 이 교사는 심화연수를 통해 영어교사로서 한 걸음 더 성장하고 발전할 수 있었으며, 무엇보다 힘들고 지친 교직에서 잠시 벗어나 자유롭게 여행할 수 있었던 것에 큰 만족감을 느꼈다고 회상했다. 또한 이 교사는 스스로가 “영어를 좋아하는 사람”이라고 말했다. 이 교사는 영어를 좋아해서 여가시간에 미국 드라마를 시청하고, 자발적으로 근처 대학교에 있는 프리토킹반을 수강 신청해서 꾸준히 영어 실력을 높이기 위해 노력했다고 한다. 이 교사는 영어라는 언어를 자유롭게 사용하고 구사함으로써 다양한 직종, 나이의 사람들과 의사소통을 할 수 있다는 게 영어교사로서 가진 또 다른 장점이라고 소개했다.

저는 영어교사 델라웨어에 한 달 연수 가는 거 신청해서 갔다오고. 6개월 동안 영종도에서 심화연수 있잖아요. 그 심화연수도 하고, 한 달 동안 미국도 연수 갔다 왔거든. 그래서 나는 미드 보는 것도 좋아하고. 영어를 싫어서 전과한 건 아니에요. 그래서 계속 출퇴근할 때도 영어를 듣고 영어 교육방송 계속 들으면서 다니고.

(이 교사 인터뷰)

또한 이 교사는 영어교사로 근무할 당시 학생들과 학부모들로부터 “인정” 받는 그 느낌이 좋았다고 회상했다. 과거에는 영어교사가 담임이라고 하면 다들 좋아하고 부러워하고 했던 때가 있었다고 했다. 그때 이 교사는 영어교과 교사라는 사실 자체만으로도 교사로서 큰 자부심을 느꼈다고 말했다. 또 이 교사는 자신이 남들보다 여러 가지 영어와 관련된 배경지식이 많다고 생각될 때 영어교사로서 큰 자신감이 생긴다고 언급했다. 다른 사람들은 잘 모르지만, 영어를 전공함으로써 알게 되는 부수적인 지식들이 이 교사로 하여금 남들보다 더 우월하다는 감정을 느끼게 하는 것이다. 이는 교사 스스로에 대한 타자의 인정에서 비롯되는 정체성 형성의 한 유형으로도 볼 수 있을 것이다.

> 그 당시에는 학부모들도 알아주고 애들도 영어교사를 알아줬어. 담임 배정을 할 때 영어교사라고 하면 학부모들도 좋아하고 애들도 좋아하고. 그 때는 그랬어요. 요즘은 좀 그때에 비해서 시들해졌을지 몰라도. 그런 게 좋았고. 나는 영어교사인 내가 인정받는 느낌. 그런 것도 좋았어요. 내가 애들이고 학부모들이고 누가 되든지 인정받는 느낌. 그리고 또 모든 영어 용어들의 근원을 알고 그러니깐 뭔가 나 자신에 대한 프라이드, 자신감도 생기고.
>
> (이 교사 인터뷰)

현재 이 교사는 진로진학교사로 교직 생활을 이어오고 있지만, 재차 “영어가 싫어서 진로교사가 된 것은 아님”을 강조했다. 하지만 인터뷰 중간 중간 이 교사는 나이 들어 영어를 지도하는 것과 고경력 영어교사로서 실력 있는 학생들을 지도하는 것에 대한 피로도와 부담감이 쌓였음을 언급하기도 했다. 오랜 기간 영어 교사로 재직했던 이 교사는 진로교사로 교과를 전과한 계기를 다음과 같이 설명했다.

이 교사는 여러 학교를 돌며 근무하던 중 유독 성적에 예민하고 공부 잘하는 학교에 근무하며, 많은 학생들이 “영어로 인해 스트레스 받는 것이 교사로서 너무 마음이 아파서” 진로로 교과를 전과했다고 언급했다. 영어 성

적에 민감한 아이들이 영어 교과로 인해 상처받고 속상해하는 모습으로 인해 당시 이 교사는 너무 마음이 아팠다고 반복적으로 언급하기도 했다. 또한 이 교사는 당시 학교 분위기가 교사들이 외고, 과고를 많이 보내야한다는 중압감도 있었고, 학생들도 고교입시에 대한 부담을 크게 느끼고 있어 이러한 부담감이 고스란히 영어 교사에게 전가되는 것이 큰 스트레스였다고 회상했다. 교사들의 경우 교사 정체성을 형성할 때 이전의 교육경험, 근무하는 곳의 학교 문화, 가르치는 교과, 만나는 학생, 동료교사, 학교관리자 등 다양한 요소들과 서로 영향을 주고받게 된다. 이 교사에게는 영어 성적을 강조하는 학교문화와 이에 예민하게 반응하는 학생 및 학부모와의 갈등 및 대립이 주요교과 교사로서 큰 부담이자 스트레스였으며, 이 외에도 평가를 포함한 영어과 업무가 가중되는 것 역시 큰 부담이었다고 회상했다.

> 내가 영어교사를 하면서 진로교사로 바꾼 가장 큰 계기가 내가 OO중학교에 근무를 한거야. OO중학교가 어떤 학교냐면 아마 인천에서 공부를 그런대로 잘하는 데야. 연수구 이런 데 빼고는. 과고도 엄청가고 외고를 엄청가는데. 그 당시는 어떻게 되냐면. 영어내신이 9등급제였거든. 영어를 워낙 잘하는 애들이 많아 가지고 애들이 시험만 보면, 3학년 교무실을 뛰어와서 자기가 틀린 거 갖고 내 앞에서 펑펑 우는 거야. 그럼 난 영어 시험 보는 날은 뭐 열심히 하는 애, 외고를 지원하는 애가 시험을 잘 봐야한다는 부담감에 내 아들 학교 시험 보는 것보다 더 긴장되는 거야. 근데 요즘은 90점 넘으면 성취도로 하니깐 덜 긴장되는데. 그 당시에는 9등급제로 하니까 너무 너무 긴장되는 거야.
>
> (이 교사 인터뷰)

이 교사에 따르면, 당시 영어교사들은 시험 문제 한 문제를 만들기 위해서 끊임없이 수정에 수정을 거듭해야 했으며, 학생 간 유의미한 점수 차이를 위해 문제를 세분화하여 변별력을 높이기 위해 많은 노력을 기울여야 했다. 이로 인해 영어교사들은 매 시험 때마다 문항 출제 및 채점에 지나치게

많은 에너지를 쏟아야 했고, 그것에 대한 민원과 평가도 고스란히 교사가 감내해야 했다. 그 과정에서 이 교사는 영어교사로서 학교에 근무하는 것이 결코 녹록치 않았으며, 학생들과 크게 갈등을 만들지 않고 대립하지 않는 교과이자 동시에 학생들의 진로를 함께 고민해줄 수 있는 교과로 전과해야 겠다고 결심했다. 당시 이 교사가 이런 고민을 마주한 것은 교과 교사 정체성에 큰 위기로 다가왔으며, 이 교사는 교과를 전과함으로써 과감히 새로운 교과 교사 정체성을 확립하고, 그 결과 교사 본연의 직업로서도 매우 만족스러운 교직생활을 이어갈 수 있었다.

> 그리고 동점을 만들지 않기 위해서 출제할 때도 주관식 한 문제에 3개를 넣어 가지고 한 문제마다 부분점수를 넣어서. 그거 채점하는 데 눈이 빠지도록 채점을 하고. 내가 그러면서 영어 교사로서 추천서도 써야 되고. 내가 나이 들어가면서 애들이 외고에 대해 저렇게 집착하는데. 내가 보면서 내가 너무 가슴이 아프다. 차라리 애들의 다양한 진로를 찾아주고 애들의 적성과 흥미에 따라서 다양한 진로를 안내해주는 게 내가 더 보람을 느끼겠다. 내가 그런 생각이 드는 거야 그 당시에.
>
> (이 교사 인터뷰)

이 교사는 영어교사들이 가장 많이 진로교과로 전과하는 것 같다고 언급했다. 특히 이 교사 진로교사가 되어 연수를 참여했는데 그 중 “3분의 1”이 무려 영어교사였다고 회상했다. 실제 2017년 충북지역 뉴스 기사에 따르면 영어교사들이 “수업부담”을 이유로 진로교과 교사로 전과하는 비율이 가장 높았다고 한다. 이 교사 역시 그만큼 영어교사들이 고경력 교사가 되어가며 교과 지도에도 지치고 힘들어했으며, 또 다른 이유로는 영어교사들이 다른 교과 교사들보다 “똑똑해서”라고 언급했다. 이 교사는 영어교사들이 다른 교과보다 사범대 입학 점수도 높고 똑똑하다고 언급하며 여전히 “영어교사로서 큰 자부심”을 보였다.

진로교사가 돼서 보니깐 영어교사가 진로교사의 3분의 1은 되는 거야. 왜 그러냐 하면. 우리가 연수받을 때 3명 중에 한명은 영어교사야. 그만큼 그때 영어선생님들의 피로도가 높았다고 할 수 있고. 그 다음에 나는 또 다른 요인으로 영어 선생님이 그래도 모든 대학의 영어교육과는 성적이 높잖아. 그러니까 똑똑하니까 면접도 잘보고 잘 써가지고 합격하는 것도 있고. 그 두 가지라고 생각해. 지원한 사람들 중에 영어교사들이 똑똑하고 두 번째, 영어교사들이 스스로 힘들다고 느꼈고.

(이 교사 인터뷰)

이 교사는 고경력 교사가 되어가며 영어 가르치는 것이 비교적 힘들고 어려웠지만, 그럼에도 불구하고 여전히 스스로가 과거에 영어교사였음을 자랑스러워하고 있었다. 이 교사는 과거에는 영어교사였지만 현재는 진로진학 교사로서 스스로를 인식하고 있었고, 진로교과를 가르치는 것에 대해서도 큰 자부심을 갖고 있었다. 동시에 이 교사는 자신이 한 때 영어교사였음을 잊지 않고 고경력 영어교사로서 겪는 고충과 어려움에 적극 공감하며, 과거 영어교과를 가르치며 느꼈던 즐거움과 추억에 대해서도 회상하곤 했다.

4. 영어교사들의 자기인식

수석교사인 정 교사의 경우, 영어 원서 읽기나 자기 계발, 꾸준한 전문적 학습공동체 참여를 통해 영어공부를 지속적으로 이어오고 있었기 때문에 “고등학교에 가서도 아이들을 지도할 수 있다”는 자신감을 내비쳤다. 정 교사는 학교장과의 갈등으로 수석교사가 되는 것이 순탄치만은 않았으나 최선을 다한 결과 영어과 수석교사가 되었으며, 현재는 동료교사들과 학교 관리자의 인정받으며 현재 본인의 위치에서 최선을 다하고 있었다.

최 교사의 경우, 팝송에 관심을 갖고 교내 영어말하기 대회를 준비하며 학창시절부터 영어교사가 되기를 꿈꿔왔으며, 임용고사를 거쳐 영어교사가

되었다. 최 교사는 고경력 영어교사로서 겪는 학생들과의 소통문제를 '엄마'라는 하위 정체성을 통해 현명하게 극복하고 있었다.

이 교사는 과거 영어교사로 오랜 기간 근무하였으나 현재는 진로진학으로 교과를 전과하였다. 이 교사는 과거 영어교사였음에 큰 자부심을 갖고 있었으며, 스스로도 영어를 좋아하고 학생들에게 영어를 가르치는 것이 즐거웠다고 회상하는 교사였다. 그럼에도 불구하고 나이가 들어감에 따라 영어교사로서 마주하는 어려움들을 피하기 어려웠으며, 진로진학으로 교과를 전과하며 제2의 교사기를 맞이하고 있었다.

세 참여교사의 자기인식을 종합해보면 다음과 같다. 세 명의 참여교사는 모두 영어교사로서 큰 자부심과 자신감을 갖고 있었다. 참여교사들은 고경력 교사이면서도 스스로가 '영어를 좋아하고 영어를 잘 가르칠 수 있다'는 자신감을 충만하게 갖고 있었으며, 이는 그들이 교과교사로서 교직에 남을 수 있는 원동력을 제공해주었다. 또한 참여교사 모두 영어교사가 된 것을 후회하지 않았으며, 스스로가 영어교사임(였음)을 매우 자랑스러워했다. 또한 영어교사만이 누릴 수 있는 여러 가지 혜택들과 영어교사의 장점들을 강조한 교사도 있었으며, 영어교사는 영어실력이 곧 생존과 직결되어 있지만, 이를 위해 기꺼이 자기계발에 매진함으로써 더 나은 영어교사가 되기 위해 노력하는 교사도 있었다.

공통적으로 참여교사들은 모두 어렸을 때부터 가르치는 것에 대한 흥미 및 적성이 있었고, 영어 교과에 크게 매료될 만한 결정적인 사건 혹은 매개물들이 있었다. 정 교사에게는 '팝송'이, 최 교사에게는 '교내 영어 말하기 대회'가, 그리고 이 교사에게는 '영어시험에서 100점 맞았던 경험'이 각각 그것이었다. 즉, 각 참여교사들의 교직에 대한 타고난 흥미와 적성, 그리고 결정적인 사건(critical event)이 그들의 교사 정체성 형성에 큰 영향을 끼쳤음을 알 수 있다.

현재 참여교사들은 스스로를 각각 영어 수석교사로서, 일반 고경력 영어교사로서, 진로진학교사로서 인식하고 있었고 각 교사의 현재 위치나 교과는 조금씩 다르지만 모두 비슷한 정체성 형성과정을 겪고 있었다. 즉, 세 교사 모두 각각 자신의 위치에서 나름대로의 정체성을 형성하고 있었다.

Ⅴ. 고경력 영어교사의 정체성 위기 및 갈등

중등학교 고경력 영어교사들이 스스로를 어떻게 인식하고 있으며 교직기간동안 어떠한 정체성의 변화과정을 겪고 위기를 극복하며, 고경력 영어교사의 정체성 형성과정의 특징은 무엇인지 살펴보는 데 본 연구의 목적이 있다. 이번 장에서는 참여교사들이 공통적으로 겪고 있는 교사 정체성의 위기와 문제를 교사들 간의 사례분석을 통해 알아보고자 한다. 참여교사들은 모두 고경력 영어 교사로 스스로를 인식하고 있으며, 크게 두 범주의 어려움을 겪고 있었다. 첫 번째는 '고경력 교사로서 겪는 어려움'이었으며 두 번째는 '영어 교과 교사로서 겪는 어려움'이었다. 중등학교 고경력 영어교사들이 세부적으로 어떤 어려움을 겪는지 구체적인 교사들의 사례를 통해 드러내고자 한다.

1. 나이가 많다는 것

본 연구에 참여한 교사들은 모두 고경력 영어교사로서 '고경력 교사'라는 공통된 특성을 지니고 있었다. 참여교사들은 교과 교사이기 이전에 고경력 교사로서 모두 교직경력 25년 이상, 50대라는 공통의 속성을 공유하고 있었다. 이번 절에서는 고경력 교사 일반이 겪을 수 있는 어려움을 중심으로 살펴보고자 한다. 이는 교과 특성을 떠나 모든 교과의 고경력 교사들이 겪을 수 있는 어려움으로, 학생들과의 세대차이, 체력의 한계, 새로운 지식 습득의 어려움, 미디어 리터러시 문제를 포함한다.

가. 소통 거부: "요즘 학생들이 소통을 거부해요"

참여 교사들은 고경력 교사가 되어가면서 힘든 첫 번째 요인으로 '학생들과의 의사소통 단절'을 꼽았다. 모든 학생들이 그런 것은 아니지만, 일반적

으로 많은 학생들이 고경력 교사라는 이유만으로, 즉 나이가 많다는 이유만으로 고경력 교사를 선호하지 않는 경향이 있었다. 또 요즘 학생들이 교사에 대한 신뢰가 낮고 교사를 존중하는 태도를 보이지 않을 때 참여 교사들은 특히 더 힘들다고 했다. 면담 과정에서 정 교사는 학생들이 나이 든 교사를 일단 본능적으로 선호하지 않음을 지적했다. 고경력 교사들이 젊은 교사와 비교해 외적인 매력이 떨어질 뿐 아니라, 세대 차이로 인해 공감대 형성이 어렵다는 점에서 학생들은 고경력 교사를 별로 선호하지 않았다. 이현화, 김회용(2009)의 학부모 및 학생들의 교사 선호도에 관한 연구에 따르면, 부모와 학생이 가장 선호하는 교사의 연령대는 30대였으며, 최소의 응답자만이 50대 이상의 교사를 선호한다고 답했다. 즉, 고경력 교사들은 그들만이 가진 장점이 있음에도 불구하고 학생들이 나이 든 교사에 대해 갖고 있는 선입견이나 편견들로 그들과의 소통 자체를 거부하는 것에 큰 좌절을 느끼고 있었다.

> 또 나이가 들어서 가장 어려운 점은 학생들이 거부해요. 학생들이 나이 든 선생님을 특히 거부해요. 우리가 수준별 수업을 하는데 선생님의 강의를 듣기도 전에 젊은 선생님, 늙은 선생님 이렇게 구분을 해요. 그 정도로 일단 영어 교과목은 좀 젊은 선생님을 선호하는 것 같아요.
>
> (정 교사 인터뷰)

또한 정 교사는 “요즘 학생들”의 성향이 과거와 많이 달라졌음을 회상했다. 요즘 학생들은 선생님이 신경 써서 해주는 말도 다 잔소리로 받아들이며 선생님에게 고마워하기보다는 해당 교과나 선생님을 싫어하기까지 한다고 했다. 학생들은 흔히 잔소리하는 선생님들을 “꼰대”라고 인식하며, 선생님과의 소통을 아예 차단, 단절시켜버린다고 했다. 이러한 요즘 학생들의 성향이 고경력 교사로 하여금 더욱 쓴 소리를 하지 못하게 하며, 교사가 학생의 눈치를 보게 만드는 결과를 초래하기도 한다. 심지어 정 교사는 학생들의 태도가 달라지면 “무섭다”라고 표현을 할 정도로, 요즘 학생들이 교사를 대하는 태도, 수업에 임하는 자세가 과거와는 많이 달라졌음을 지적했

다. 또한 정 교사는 학생들의 요구사항을 잘 들어주지 않을 경우, 학생들이 단순히 교사에 대한 거부, 반항에 그치는 것이 아니라 교과 및 수업에 대한 거부로 이어지며, 이러한 것이 더 큰 문제라고 지적했다.

> 요즘 아이들의 성향은 자기들을 사랑한다고 표현 안 해주면 자기를 미워하는 줄 알아. 선생님의 충고 어린 말도 자기를 미워해서 한다고 생각해. 근데 선생님이 조금만 잔소리를 하면 바로 확 달라져버려요. 무서워요. 그럼 수업도 안 해버려요. 떼쓰는 거죠. 선생님 미워해서 난 안 해. 자버리거나 일부러 떠들거나 학습지도 안 해버리고 눈에 거슬리는 행동을 해요. 내 주장만 막 했다가는 아이들이 싫어하는 교과목이 되어 버린다는 거에요.
>
> (정 교사 인터뷰)

이 교사 역시 젊은 시절 다른 학교에서 근무할 때 나이 드신 고경력 선생님이 수업 중 학생들을 전혀 통제하지 못하시는 모습을 보고 크게 충격 받았던 일화를 소개했다. 당시 이 교사는 비교적 젊은 편이었는데 당시 고경력 선생님의 경우 충분한 교과지도 실력이 있었음에도 불구하고 학생들이 선생님을 무시하고 떠드는 모습을 보고 적잖이 놀랐던 기억을 떠올렸다. 그 때 이 교사는 '나도 나이가 들면 저렇게 될까'라고 생각하며 크게 걱정했었다고 언급했다.

> (예전 학교에 근무할 때) 연세가 든 선생님이 실력은 있는데 애들 통제를 너무 안 하시는 거야. 그래서 내가 지나가면 애들이 막 선생님 수업하시는데 뒤를 돌아보고 잡담을 하고 그래. 그래서 내가 선생님들한테 '어머나! 저 선생님은 애들 통제를 못 하시네. 나도 나이가 들면 저렇게 될까'
>
> (이 교사 인터뷰)

교사가 학생들로부터 교사로서의 권위를 잃고 학생이나 상황에 대한 통제

력을 충분히 발휘하지 못할 때 교사들은 정체성에 큰 위기를 경험하게 된다. 특히 교사들은 학생들과의 소통이 단절되고 학생들로부터 충분히 존경받지 못한다고 여겨질 때 크게 좌절하며 스스로 학교를 떠날 때가 되었는지 진지하게 고민하게 된다.

나. 체력 문제: “체력적인 에너지가 부족해요”

몇 해 전 건강이 안 좋았던 정 교사는 나이가 들어가며 체력이 예전같지 않음을 지적했다. 특히 체력적인 문제는 비단 정 교사에게만 한정된 문제가 아니라 많은 고경력 교사들이 공통적으로 체감하는 문제였다. 정 교사는 45분의 시간 동안 학생들 앞에서 수업하는 것이 50대의 고경력 교사에게는 결코 쉽지 않은 일이며, 수업 자체가 체력 소모가 매우 큰 일이라 언급했다. 그 중에서도 특히 중학교 영어수업은 활동수업이 많고 교사가 직접 말하고 보여주는 형태의 수업이 많다 보니 고경력 교사들은 힘에 부칠 수밖에 없었다.

> 저도 사실 영어교사로서 위기를 느껴요. 어떤 부분에서 느끼냐하면 체력적인 부분에서. 옛날의 열정으로는 더 이상 하기 어렵다는 거죠. 아무래도 영어는 할 것도 많고 (다른 교과에 비해) 에너지가 더 많이 필요한 것 같아요.
>
> (정 교사 인터뷰)

학교 현장을 들여다보면 많은 고경력 교사들이 수업하는 것을 체력적으로 힘에 부쳐한다. 그래서 학교에서도 고경력 교사들의 경우 수업 시수를 빼주거나 행정업무를 경감시켜줌으로써 교사들이 체력적인 문제를 극복할 수 있도록 많은 부분 배려해준다. 그럼에도 불구하고 학생들을 가르치고 지도하는 일 자체가 체력 소모가 크며, 많은 에너지를 필요로 하기 때문에 고경력 교사들은 체력적인 한계에 부딪힌다. 이를 포함한 여러 가지 이유로 고경력

교사들은 교감, 교장과 같이 관리자로 승진을 준비하거나 전문직 시험을 봐서 연구사나 장학사의 길을 모색하거나 혹은 다른 교과로의 전과, 명예퇴직 등에 대해 고민하곤 한다.

다. 지식 습득의 한계: “새로운 게 습득이 잘 안 돼요”

고경력 영어 교사들을 더욱 힘들게 하는 요인 중 하나는 자기계발이 지속적으로 요구되는 현실과 동시에 새로운 게 잘 습득되지 않는 체력적 · 지적 한계에서 비롯되는 괴리감이었다. 이 교사는 교사들이 교과를 잘 가르치기 위해서는 교사들도 새로운 지식을 학습하거나 기존의 내용들을 반복적으로 꾸준히 재학습해야하지만, 현실적으로는 이러한 것들에 한계가 있다고 지적했다. 특히 영어교사는 가르치는 학년이나 교과서가 바뀔 때마다 새로운 교과 내용과 단어를 학습해야 함에도 불구하고 학습내용이 잘 습득되지 않을 때, 교사들은 스스로의 교과 교사 정체성에 위기를 경험하게 된다.

> 자기계발을 계속 해야 된다는 거야. 나이 들면서 젊을 때는 새로운 게 습득이 잘 되는데 나이가 들면 어휘 하나도 새로운 게 잘 안 들어 와. 아직은 젊어서 잘 모르지? 나이가 점점 들어가면 새로운 것들이 습득이 잘 안 되는데 그런 것들이 힘이 들지.
>
> (이 교사 인터뷰)

정 교사는 영어교사는 끊임없는 자기계발을 통해 새로운 영어단어를 학습하고 꾸준히 외워야 하는데 나이가 들어갈수록 단어도 잘 기억이 안 나고, 영어단어를 학습할 수 있는 시간적 · 체력적 여건에도 한계가 있다고 지적했다.

> 중견교사가 되면서 영어 교과목에 대한 자신감이, 꾸준하게 영어에 대해 무언가를 하지 않으면 교과에 대한 자신감이 뚝 떨어지는 것 같아요. … 나이 들면 단어도 생각이 잘 안 날 때가 있어요.
>
> (정 교사 인터뷰)

참여교사들은 나이가 들어감에 따라 기본적인 교과지식 마저 잘 습득되지 않는 현실을 지적했다. 일반적으로 고경력 교사들의 경우 젊었을 때만큼 교과지식을 얻기 위해 투자할 수 있는 시간적 · 체력적 여유가 부족할 뿐만 아니라, 두뇌 회전도 예전 같지 않은 것이 현실이다. 이는 노화에 따른 자연스러운 현상이지만, 고경력 교사들에게도 이러한 현실을 마주하는 것은 쉽지 않은 일이다.

라. 미디어 리터러시: “화상수업 자체가 부담인거야”

개인적인 체력, 환경, 나이 차이에 따라 어느 정도 조금씩 다르겠지만, 본 연구에서는 참여 교사 중 나이가 가장 많았던 이 교사의 경우, 코로나19로 인해 변화된 비대면 원격 수업 형태가 너무 힘들다고 지적했다. 최근 코로나19가 확산되며 수도권 학교의 등교형태가 1/3 내지 2/3 형태로 운영되고 있다. 이로 인해 교사들은 변화된 등교형태에 따라 새로운 교수학습법을 빠르게 익혀야 했고 원격으로 이루어지는 화상수업을 준비해야 했다.

인천의 경우 코로나 19가 처음 확산되기 시작한 2020년까지는 비대면 원격회의 프로그램인 줌(zoom)을 매개로 화상수업을 진행했다. 하지만 2021년 하반기부터 줌 서비스가 유료로 전환됨에 따라 각 시도교육청에서는 많은 예산을 들여 줌을 대신할만한 플랫폼을 개발하기 시작했다. 그 결과 인천에서는 e학습터, EBS 온라인 클래스, 네이버 밴드, 구글미트 등 다양한 플랫폼을 활용하여 원격수업을 진행하고 있다.

이와 같이 급격한 수업 형태의 변화는 평소 미디어를 자주 다루지 않았던 고경력 교사들에게는 다소 급진적이고 부담스러운 변화였으며, 적응하는데도 많은 시간과 노력을 필요로 했다. 특히 이 교사는 나이 든 교사들이 이러한 변화에 대응하고 새로운 기기를 다루는 것에 익숙하지 않아 더 힘이 든다고 말했다.

> 지금도 줌으로 수업하고 화상수업하고 이런 게 우리들한테는 부담인거야.
> 그래서 그런 면이 좀 힘들지 사실은.
>
> (이 교사 인터뷰)

이는 단순히 코로나19로 인한 한시적인 문제라기보다는 미디어를 다루고 활용하는 능력이 강조되는 현재의 교육상황에서도 매우 중요하게 다루고 극복해야 할 문제이기도 하다. 교사들은 시대적 흐름과 변화에 발맞춰 끊임없이 발전하고 변화를 모색하며, 교육적으로 도움이 될 만한 새로운 기기 및 프로그램들을 익히고 활용해야 하지만, 고경력 교사들에게는 이러한 변화에 발맞춰 나아가는 것이 쉽지 않은 현실이다.

종합해보면, 참여교사들은 모두 “나이가 많은 것”, 즉 고경력 교사라는 것 자체가 스스로의 교사 정체성에 위기를 경험하게 한다고 말했다. 코로나19가 확산됨에 따라 생긴 수업방식의 변화, 아이들에 대한 통제력 상실, 새로운 지식 습득의 어려움, 체력 저하와 같은 문제는 비단 고경력 영어 교사만이 겪는 문제는 아닐 것이다. 이는 교과 특성을 떠나 모든 교과의 고경력 교사들이 공통적으로 느끼는 중압감 중 하나이며 교사들이 스스로의 정체성을 고민하게 만드는 요인이었다.

2. 영어 교사로 살아간다는 것

영어 교과의 경우 국어, 역사, 과학과 같이 교직 경력이 쌓임에 따라 교과지식이 축적되는 교과와 달리, 언어 교과이자 도구 교과로 시대의 흐름이나 변화에 따라 교과 지식이 새롭게 추가, 변화되기도 하는 교과적 특성을 보인다. 더 나아가, 제2외국어로 언어를 배우는 우리나라 학습 환경에서는 일상생활에서 영어를 자주 사용하지 않기 때문에 영어 공부를 의도적으로 꾸준히 하지 않으면 영어 실력이 도태될 수밖에 없는 학습환경이다. 이러한 이유로 영어교사들은 꾸준히 자기계발에 매진하며 영어교사로서 살아남기 위해 노력할 수밖에 없다.

가. 교과 내용의 변화: “영어는 트렌드를 따라야 해요”

참여교사가 모두 공통적으로 힘들다고 지적한 부분은 새로운 교과지식을

꾸준히 학습해야 하는 영어교과의 특수성이었다. 영어는 대표적인 언어교과로서, 영어를 가르치는 대부분의 영어교사는 비원어민으로서 제2외국어로 그들도 영어를 배워왔고 현재는 제2외국어로 학생들에게 영어를 가르치고 있다. 그렇기 때문에 영어교사들도 영어공부를 꾸준히 하지 않으면 일정 수준의 영어실력을 유지하기 어려우며, 때로는 변하는 시대적인 흐름에 맞춰 영어표현을 새롭게 익혀야하기도 한다. 이러한 것들이 모든 영어교사에게는 부담으로 다가오며, 특히 고경력 영어교사들은 새로운 것을 익히고 학습하는 것에 대해 더 큰 부담감을 느끼고 있었다.

또한 다른 교과와 비교해서도 국어나 역사와 같은 교과는 경력이 쌓일수록 교과 지도에 대한 전문성이 축적되는 반면, 영어는 고경력 교사가 되어갈수록 오히려 발음이나 단어, 표현에 있어서 교사들의 자신감이나 실력이 줄어들 수 있는 교과 특성을 보이고 있었다. 최 교사는 경력이 쌓여감에 따라 유창한 발음이나 회화 능력과 같은 영어교사로서 갖는 메리트가 줄어드는 경향이 있으며 교과 특성상 고경력 교사들이 최신 트렌드에 취약할 수밖에 없는 점을 지적했다. 최 교사는 고경력 영어교사로 살아가는 것이 결코 쉬운 일이 아님을 깨달았다.

> 늘 영어 선생님들끼리 모이면 말씀하신 것처럼 역사라든가, 국어라든가. 다른 교과 선생님들은 경력이 더해지면서 교과 지도와 관련된 노하우가 점점 더 축적이 되는 반면, 영어교사들은 노하우 측면에서는 모르겠지만, 영어교사로서의 메리트 이런 건 시간이 지나면서 점점 줄어드는 게 사실이잖아요. 언어라는 교과 특성상 최신 트렌드에 취약할 수밖에 없고. 이제 발음이라든가 그런 것들에 있어서 젊은 선생님들을 따라갈 수 없다, 그런 측면에서 영어교사들은 '나이가 들수록 점점 더 어려워지는 교과가 아닌가' 그런 이야기들을 많이 하죠.
>
> (최 교사 인터뷰)

최 교사는 영어교과는 끊임없이 트렌드를 따라잡아야 하는 교과로, 영어교사들 간의 정보교류가 가장 중요함에도 불구하고 교사들 간 정보교류와

학습창구가 될 수 있는 전문적학습공동체가 현실적으로는 많은 제약을 갖고 있음을 지적했다. 최 교사는 전문적학습공동체가 학교마다 있기도 하고 없기도 하며, 있다 하더라도 교내의 전문적학습공동체는 교사들의 수가 한정적이기 때문에 교류할 수 있는 정보의 양도 제한적이라고 언급했다. 또한 관내 단위의 전문적학습공동체가 효율적으로 이루어지기 위해서는 무엇보다 교사들의 시간 확보가 중요한데 각 교사마다, 학교마다 일정의 차이가 있고 주로 퇴근 후에 이루어지기 때문에 전문적학습공동체에 참여하기 위해서는 교사들이 자신의 시간을 희생해야 이루어질 수 있는 것이라고 지적했다.

> 다른 교과에 비해서 영어는 끊임없이 트렌드를 따라 잡아야 되는 교과니까. 영어교사들 자체가 전문적학습공동체나 새로운 정보를 얻을 수 있는 창구에 많이 목말라 있는 게 사실인 것 같아요. 또 전문적학습공동체라는 게 교내에서 하기에는 선생님들 인원수가 너무 적잖아요. 그러니까 그 안에서 오갈 수 있는 정보도 사실은 제한적일 수밖에 없고. 그리고 이관내에서 하다 보면 시간적인 제약 때문에 힘들 수밖에 없는 것 같아요. 제 생각엔 일단 전문적학습공동체가 활성화되기 위한 주변 여건이 어느 정도 조성돼야 선생님들이 부담없이 참여할 수 있지 않을까. 일단 시간확보가 안 되는 상황에서 전문적학습공동체를 하라고 하면 그것도 역시 하나의 업무처럼 여겨질 수밖에 없죠.
>
> (최 교사 인터뷰)

이 교사 역시 영어교사로서 시대적인 변화와 흐름에 따르는 것에 부담을 느꼈다고 인터뷰했다. 일례로 이 교사는 수학 교과를 들며, 수학은 10년, 20년이 지나고 교과서적인 지식이 크게 변하지 않는 것에 반해 영어는 시대적인 흐름을 따라야 할 필요가 있는 시의성 있는 교과임을 지적했다. 물론, 영어 외에도 여러 교과들이 시대적 흐름이나 변화에 따라 가르치는 방점이나 교수법 등이 충분히 달라질 수 있다. 하지만 영어는 특히 언어교과이기 때문에 새로운 어휘나 표현이 추가되기도 하고 사용 빈도가 낮은 표현

들은 사라지기도 하는 등 언어의 역사성[8]과 관련된 특성이 드러날 수밖에 없는 교과이다. 이러한 것이 영어를 가르치는 교사에게는 큰 부담으로 다가올 수 있다.

> 생각해봐요. 수학이 변해요? 수학은 10년 20년 후에도 똑같은 거야. 그런데 영어는 시의성도 있고 또 이렇게 아무래도 좀 더 시대적인 흐름을 따라야 되잖아. 그래서 영어교사가 좀 더 부담이 되는 건 맞는 것 같아.
>
> (이 교사 인터뷰)

정 교사도 영어가 교과로서 가르치기 쉬운 교과가 아님을 지적하며 주요 교과이지만 동시에 교과 교사로서는 부담감이 클 수밖에 없는 교과라고 언급했다. 심지어 정 교사는 본인들이 지도하는 학생들조차 영어교사가 결코 쉽지 않은 것 같다고 언급하며 왜 선생님은 영어교사를 하는지에 대해 의구심을 제기한다고 우스갯소리로 얘기하기도 했다.

> 교과적으로는 상당히 쉬운 과목은 아니지만. 애들이 선생님 뭐 하러 영어를 가르치냐고 물어. 이 힘든 영어를. 자기들도 영어가 힘들다고 생각하니깐. 영어, 수학은 어려운 교과라고 생각되는 거야.
>
> (정 교사 인터뷰)

참여교사들은 영어 교과를 최신 트렌드를 반영하는 교과, 시대적 흐름에 따라 변화하는 교과, 경력이 쌓임에 따라 교사로서 메리트가 줄어드는 교과 등으로 이해하고 있었다. 다른 교과와 비교해서 영어 교과가 언어를 가르치는 교과여서 발생하는 특성들이었으며, 새로운 변화에 빠르게 반응하고 따라가지 못하는 고경력 교사들에게는 영어교과를 가르치는 것이 다소 버겁게 느껴짐을 알 수 있었다.

---

8) 언어가 시간이 흐름에 따라 음운이나 어휘 등의 측면에서 생성, 성장, 소멸하며 변화하는 특성을 언어의 역사성이라 한다.

나. 발음 문제: “발음이 이상해요”

고경력 영어 교사들을 가장 힘들게 하는 두 번째 문제는 영어 발음과 새로운 영어표현의 문제였다. 영어는 언어 교과이기 때문에 교과 특성상 새로운 단어가 추가되기도 하고, 과거에는 많이 쓰였지만 더 이상 잘 쓰이지 않는 표현들이 생기기 마련이다. 뿐만 아니라, 학생들은 트렌드를 반영한 영어 표현을 학습하길 원하는데, 고경력 교사들에게는 최신 영어 트렌드를 반영하여 영어를 지도하는 것이 쉽지 않다. 영어는 교과목로서 학문적인 속성도 있지만, 동시에 다른 나라의 언어로서 의사소통 수단으로서도 기능한다. 예전에는 학문적으로, 문법적으로 영어 교과를 지도해왔다면, 최근에는 회화 중심의 일상용어 표현까지 고려하여 교과를 지도하다보니 고경력 교사들의 수업준비에 대한 부담은 더욱 커질 수밖에 없다.

그 중에서도 특히 발음은 영어교사의 실력이 가장 외적으로 보이는 요소 중 하나이다. 즉, 영어 실력을 떠나 일단 발음이 좋으면 매력적인 영어교사로 인식되는 것이다. 많은 경우 영어 발음을 통해 영어교사의 실력을 평가하거나 측정하며, 영어교사들은 이에 대해 큰 스트레스를 받고 있었다. 특히 영어교사들은 학부모 공개 수업이나 동료 장학과 같이 스스로의 수업을 다른 사람들에게 공개하는 것에 대해 큰 부담감을 느끼고 있었다. 그 이유는 영어교과의 경우 공개수업 시 영어로 수업을 준비해야 하는데 일부 학부모들은 교사들이 교수학습적으로 어떤 영어 수업을 기획하고 준비했는지보다 외적으로 드러나는 교사의 발음에 더욱 집중하는 경향이 있기 때문이다. 이는 영어교사의 경우 “발음이 좋으면 영어를 잘한다”라는 우리나라 사람들의 인식을 단편적으로 보여주는 예시라 할 수 있다.

> 다른 모든 것은 무시하고 발음만 좋으면 ‘오! 그 사람 영어 잘한다’ 이렇게 되는거야. 영어적으로 머리에 지식이 아무리 많이 있어도 일단 발음했을 때 유창하지 않으면, 선입견을 먼저 가져버리는 거야. 그런 선입견에 대한 부담감. 학부모들이 수업 참관 왔을 때 나이 들어가면서 영어가 유창하게 술술 안 나올 때 남들이 갖는 선입견. 이런 것들도 참아내야 되고.

그런 면에서 영어가 어렵지.

(이 교사 인터뷰)

최 교사 역시 영어교과는 아무래도 발음이 중요하며 영어교사로서 매력을 드러낼 수 있는 가장 큰 요소가 “발음”이라고 언급했다. 최 교사는 좋은 발음을 유지하기 위해서는 원어민의 영어 표현을 많이 듣고 익혀야하는데, 고경력 교사의 경우 시간적 · 체력적 제약 등으로 인해 그렇게 하지 못하는 경우가 많음을 지적했다. 특히 고경력 교사들은 과거에 영어를 배우고 접한 세대이기 때문에 젊은 영어 교사들과 비교하여 발음적으로 다소 차이가 날 수밖에 없음을 드러냈다. 또한 추가적인 자기계발을 할 수 있는 시간적인 여유마저 부족하다 보니 발음적인 측면에서는 자신감이 떨어진다고 언급했다.

그리고 발음, 또 이게 외국어이다 보니깐. 이제 수업을 할 때는 아이들한테 영어 교사로서 매력적으로 어필할 수 있는 중요한 요소가 발음이잖아요. 근데 이제 나이 든 영어교사들이 젊은 선생님들에 비해서 조금 어려운 부분이 바로 그런 부분인 것 같아요. 많이 듣고 연습을 하고 그래야 되는데 이제 뭐 자기계발이 충분하지 못한(부분이 있죠). … 그런 측면에서 영어 교사들은 나이가 들수록 점점 더 어려워지는 교과가 아닌가 그런 이야기들을 많이 하죠.

(최 교사 인터뷰)

이 교사는 발음 부분에서 젊은 교사와의 세대 차이를 지적하기도 했다. 이 교사에 따르면 비교적 최근에 교직에 들어온 영어교사들은 어학연수를 다녀오거나 해외경험이 풍부해서 영어 발음도 유창한 반면, 고경력 교사들은 그렇지 못하다는 것이다. 본 연구에 참여한 고경력 교사들은 모두 교직에 25년 이상 근무한 교사들로 50대 교사들이었다. 이들이 영어교육을 배울 당시에는 실생활에서 다양하게 사용하기 위한 영어표현보다는 학문적인 성격의 영어교육이 주를 이루었다. 반면, 요즘 젊은 교사들이나 학생들은 일

상생활에서 영어를 사용하고 접할 기회가 상대적으로 많은 세대이다. 해외여행의 비율도 과거보다 월등히 높아졌으며, 원어민이 가르치는 어학원들이 증가하고 있고, 각종 미디어나 매체에서도 영어 사용 빈도가 높기 때문에 젊은 세대들이 영어를 접하는 방식은 나이가 많은 고경력 교사들의 영어를 접하고 학습하던 때하고는 크게 다르다고 할 수 있다. 고경력 교사들은 대부분 어학연수 경험이 없었고, 과거 학교에 다니며 배웠던 영어가 전부였다. 이 교사는 과거의 영어교육 방식이 학교에서 선생님이 가르쳐주는 영어의 발음 및 표현을 그대로 따라하며 정확하게 전달하는 것이 영어교육의 주목적이었기 때문에 좋은 발음을 학습하는 데는 한계가 있었다고 회상했다.

> 우리가 또 옛날 세대잖아. 옛날 세대는 요즘 애들같이 어학연수를 다녀본 적도 없고 그냥 배운대로 정확하게 발음을 하지만 요즘 애들처럼 유창하게 막 잘 안 되잖아. 그래서 그런 면에서 영어교사가 나이 들어가면서 사실은 힘이 들어.
>
> (이 교사 인터뷰)

심지어 이 교사의 경우에는 나이가 들어가면서 “발음이 샌다”는 말을 우스갯소리로 하기도 했다. 나이가 들면, 영어뿐만 아니라 한국어 발음도 때로는 잘 안되는데 하물며 영어는 온전한 발음이 나오지 않을 때도 있다고 했다. 또 옛날 방식대로 영어를 구사하거나 발음하면, 요즘 학생들은 “발음이 이상하다”라고 생각하고 영어교사의 실력을 단정 짓기 때문에 가르치기 부담스러운 교과라고 언급했다. 참여교사들은 모두 나이가 들어가며 발음적인 부분에서 학부모와 학생들로부터 평가받고, 영어 발음에서 학생들과의 세대 차이를 경험하는 것에 큰 중압감을 느끼는 것으로 밝혀졌다.

> 우리가 이제 나이가 들면, 이빨도 벌어지고 발음이 새거든. 그런 시대가 오는데 영어교사들은 이렇게 학부모들의 관심을 받는구나. 사실 그 부분이 부담이었고, 부담이지. … (요즘 아이들은) 어학연수도 많이 다녀오고

어학원도 다니기 때문에 우리가 옛날에 배우던 방식으로 발음하면 걔네들이 듣기엔 발음이 이상한거야. 걔네들은 완전히 미국식으로 발음하니까.

(이 교사 인터뷰)

또한 이 교사의 경우에는 영어교사로서 겪었던 어려움으로 과거 유행했던 영어 수업 형태를 지적했다. 한동안 중학교에서는 학습자의 영어 노출 비율을 늘리기 위해 이머전 교육(Immersion education)[9]을 지향해왔다. 이머전 교육은 영어를 하나의 도구로서 접근하는 교육 형태로, 영어가 그 자체의 교육목적을 갖기 보다는 다른 교과나 내용(contents)을 학습하기 위한 수단으로서 활용되는 교육 방식이다. 하지만 이 교사는 고경력 영어교사들이 비원어민으로서 이머전 교육을 적용하여 수업하는 것이 교사들에게 불필요한 부담을 가중시키는 결과밖에 되지 않았다고 회상했다. 이머전 교육 당시 영어교사들은 한 차시의 수업을 위해 평소보다 많은 시간과 노력을 들여야 했으며, 수업이 주 업무인 교사들에게는 변화된 교육형태가 교사의 전반적인 업무 부담을 가중시켰다고 이 교사는 지적했다.

요즘은 영어라고 꼭 그렇지 않은데. 옛날엔 또 이머전 교육이라고 해서 수업시간에도 영어로만 해라. 그 다음에 시험문제부터 시작해서 이것저것 신경을 많이 써야 되고. 영어를 잘하고 싶어 하는 아이들에게 계속 관심을 가지고 혹시 애들이 잘 못하기라도 하면 가슴 아파하는 걸 교사로서 같이 겪어야 되고.

(이 교사 인터뷰)

특히 발음 문제는 다른 교과 교사들은 고민의 여지가 없는 온전히 영어교사들만이 겪고 있는 문제로, 특히 해외 연수 경험이 상대적으로 부족한

9) 외국어를 따로 가르치지 않고 일반 교과목 내용을 해당 외국어로 가르치는 언어교육방법으로, 영어를 별도의 교과로 두지 않고 수학 · 사회 · 자연 등 정규 과목을 영어로 가르침으로써 자연스럽게 영어를 익히도록 하는 것이다(네이버 시사상식사전).

고경력 영어교사들의 교사 정체성을 위협하는 요인 중 하나였다. 발음이 영어교육의 전부는 아니지만, 가장 표면적으로 드러나는 부분이다 보니 학생과 학부모들의 관심이 집중되고, 더 나아가 학생과 학부모가 발음으로 영어교사의 실력을 평가하는 것에 고경력 교사들은 큰 중압감을 느끼고 있었다.

다. 학교 영어에 대한 저항: “학교 영어에 대한 불신이 문제에요”

최 교사의 경우에는 상위권 아이들을 지도할 때 생기는 어려움에 대해 토로했다. 최 교사는 상위권 아이들은 학원이나 개인교습에서 배운 영어와 학교에서 배운 영어가 다를 경우, 특히 학교에서 배운 영어 표현이나 학교 교사에 대한 신뢰보다는 학원이나 원어민에 대한 신뢰가 훨씬 높음을 지적했다. 기본적으로 학교 교육에서 추구하는 영어표현 및 문법이 학교 문법(School Grammar)에서는 더 정확한 표현일 수 있음에도 불구하고, 원어민의 영어표현만이 옳다고 간주하고 맹신하는 학부모와 학생들의 이분법적 사고가 학교 영어교사를 더 힘들게 하는 것이다.

> 잘하는 아이들일수록 교과서적인 영어에 반감, 불신, 선생님들이 말씀하시는 것에 대해서 시큰둥해하고 이런 게 사실이죠. 어학원에서 가르치는 원어민들이 다 100% 맞는 올바른 영어표현을 구사하는 게 아닌데 그런 아이들은 원어민들의 영어표현을 100% 맹신하는 성향이 있죠. 그런데서 오는 어려움도 조금 많이 있죠. 특히 상위권 아이들을 지도할 때는.
>
> (최 교사 인터뷰)

또한 사교육 및 해외경험의 증가로 영어는 상위권과 하위권 학생들의 학습 격차가 더욱 심해지고 있는 교과 중 하나이다. 그 결과 상위권 학생들은 상위권 학생대로 학교 수업이 너무 쉽다고 여겨져서 수업을 등한시하거나, 하위권 학생들은 그들대로 학교 수업을 따라가지 못하는 결과를 초래하기도 한다. 특히 전체 학생을 대상으로 수업을 진행해야 하는 교사의 입장에서는

자칫 양극단에 있는 상위권과 하위권의 학생들을 놓칠 수도 있다는 우려와 함께 수업을 진행해야 하는 부담이 있다. 연구 결과, 교실 내 학력격차가 클수록 교사들이 수업에 느끼는 부담이 훨씬 더 컸으며, 이러한 것들이 교사들로 하여금 스스로의 교수능력을 의심하게 만들고 교사 정체성에도 큰 영향을 주는 것으로 알려졌다. 즉, 상위권과 하위권 학생들 간의 심해진 학습 격차가 교사들의 교과 지도를 힘들게 하며, 무엇보다 학생들이 교사에 대한 신뢰와 존중의 태도를 보이지 않을 때 고경력 교사들은 스스로의 교사 정체성에 위기를 경험하고 더 나아가 교직에 회의를 느끼게 만들었다.

> 다른 교과에 비해서 교실 안에 학생 수준 차이가 너무 극과 극이다 보니까. 더군다나 우리 학교 햇살중이라든가, 코로나 상황에서는 중간층이라는 아이들의 학력 수준이 내려가고 있고, 상위권과 하위권 아이들의 수준 격차가 더 벌어지고 있는 상황이거든요. 그러다보니깐 일단 수업지도를 할 때 어디에 포커스를 맞춰야 할지가 고민이고. 그리고 이제 전체적인 아이들의 흥미, 동기유발, 이런 것들 정말 어렵죠.
>
> (최 교사 인터뷰)

참여교사들은 모두 공립학교 교사들로 25년 이상을 공교육에 종사해왔으며 그 중 일부는 현재도 자부심을 갖고 영어를 가르치는 교사들이다. 하지만 사교육 증가에 따른 공교육에 대한 불신, 학교 교사에 대한 불신 및 교사에 대한 신뢰와 존중이 결여된 학생들의 태도 등은 공립학교 교사들로 하여금 정체성의 큰 위기를 경험하게 한다. 또한 사교육의 유무, 또는 사교육 정도에 따른 교실 내 심화된 학습 격차 역시 교사들의 교과지도를 힘들게 하는 요인으로 작용했다.

라. 학생들의 학습격차: “영어 레벨이 너무 낮아요”

일반적으로 공립학교 교사들은 5년마다 학교를 옮기며 순환근무를 한다.

때에 따라서는 원하는 학교에 가지 못할 수도 있으며, 학교의 근무 환경에 적응하는 것도 곧 교사의 몫이다. 특히 학군 별로 학교의 근무환경 및 여건이 다를 수 있고 학생들의 학습 수준도 크게 차이날 수 있다.

특히 본 연구에 참여한 정 교사의 경우 인천 내에서도 학군이 좋지 않은 학교에 근무하며 학생들 지도에 어려움을 겪고 있음을 토로했다. 정 교사가 근무하는 학교 학생들의 경우 학업 수준이 낮은 편에 속했고, 한부모 가정이 많은 어려운 가정환경을 가진 학생들이 많이 다니는 학교였다. 또한 사교육을 받는 학생들의 수가 많지 않았고, 학생들이 학습에 대한 열의도 많이 부족한 편이었다.

인천의 경우 신도시와 그렇지 않은 주변 도시 간의 소득수준 및 생활환경 차이가 비교적 큰 편의 도시에 속한다. 정 교사가 근무하는 하늘중학교는 주변에 큰 아파트가 없고 열악한 주거 환경에 거주하는 학생들이 많다 보니, 기본적으로 학생들이 학습 결손이 많은 편이었다. 또한 하늘중의 경우 학생들 중 기초생활수급자의 비율이 다른 학교에 비해 높은 편이었으며, 한부모 가정 학생들이 많다 보니 영어 교육에 대한 교육적 자극은 물론, 기본적인 학습환경도 제대로 갖추어지지 않았다고 정 교사는 언급했다.

> 영어는 특히 우리 학교가 너무 레벨이 낮아요. 부모님도 그렇고 주변에 책이 있었겠어요? 뭐가 있겠어요? 이런거죠. … 한부모 가정도 많고. 그래서 뭐 가족소개는 할 수도 없고. 뭐 애완동물 소개하기, 취미 소개하기 이런 거 하는거지. 그런 것도 조심 해야되고.
>
> (정 교사 인터뷰)

특히, 영어의 경우 가정의 사회적 경제적 지위(Social Economic Status)에도 영향을 많이 받는 교과목 중 하나이다. 대체로 부유한 가정에서 자란 학생들의 경우 어렸을 때부터 사교육도 많이 받고 해외 경험도 많아 영어 교육 수준이 높은 반면, 경제적으로 어려운 환경에서 자란 학생들의 영어 수준은 상대적으로 낮다. 정 교사는 근처 신도시의 학교들과 비교하여 하늘중학교 학생들의 학습 수준이 많이 떨어지며 이러한 것들이 가정의 경제 수

준과도 관련됨을 지적했다.

> 인천은 특히 청라, 송도, 가정루원시티. 새로운 아파트가 들어서다 보니깐 경제력이 있는 사람들은 신도시 쪽으로 이동을 해버리는 거에요. 그러다 보니깐 그쪽 부근에 있는 학교 학생들은 월등히 실력이 높은 반면, 나머지 학교들은 죽을 쑤는 거야. 영어라는 게 문화 수준, 경제 수준하고 좀 비례하잖아요. 어렸을 때 영어 교육에 대해 한 번도 교육적 자극을 받아보지 못한거죠.
>
> (정 교사 인터뷰)

최 교사도 영어 교과가 부모의 사회적 경제적 수준에 영향을 많이 받음을 지적했다. 우리나라의 경우 영어 사교육 비율이 높을 뿐 아니라, 최근 들어서는 조기교육도 많이 하고 있어 일찍부터 영어에 많이 노출된 학생과 그렇지 않은 학생들의 학습격차가 더 크게 나고 있다고 언급했다. 정 교사와 최 교사는 가정의 사회 · 경제적 수준이 학교 간 학습격차뿐만 아니라 학급 내 학생들 간의 학습격차도 크게 만드는 요인이라고 지적했다.

> 주변에 이제 아이들의 학력 수준, 특히 다른 교과보다 영어 교과 같은 경우에는 가정의 어떤 돌봄의 수준, 부모의 사회적 경제적 수준에 영향을 받는 교과잖아요. 그러니깐 어려서부터 얼마나 조기교육, 사교육에 어느 정도 노출되었는가가 영어 교과의 학력 수준에 영향을 미치는 부분이 많다 보니깐. 우리 학교 아이들이 아무래도 가정적으로 불우한 아이들이 많고 경제적으로 어려운 아이들이 많다 보니까 영어학습 측면에서는 힘든 부분이 사실 있었구요.
>
> (최 교사 인터뷰)

정 교사는 가르치는 학교나 학생들의 수준에 따라서 교사들이 느끼는 수

업 부담감과 피로도가 크게 다를 것이라 인터뷰했다. 특히 고경력 교사들에게는 생활지도가 힘든 아이들의 교과 지도까지 책임지는 것은 매우 부담스러운 일이다. 교과목에 대한 관심이 너무 커도 교사들은 수업 지도가 여럽지만, 수업에 대한 관심 및 열의가 절대적으로 부족한 학생들을 이끌어나가며 수업하는 것 또한 교사들은 부담스럽고 위기라고 느끼고 있었다.

> 이렇게 수준이 열악한 환경으로 고경력 교사가 왔을 때는 지치죠. 그 환경에 따라서 달라요. 인터뷰 내용도 다를걸요? 그러니깐 학생이 가장 중요한 환경이에요. 교사에게는. 물리적인 환경만이 아니라 학생 자체가 너무나 변수가 많은 (영어교사에게는 힘든) 환경이죠. …(중략) … 여기 오니까 너무 힘든거지. 발음도 못하고 이런 아이들을 데리고 하려고 하니. 학교 환경에 따라서 선생님들의 말도 다 다를 거에요. 우리 학교를 봐서는 55세 넘어갔을 때 영어를 가르치는 게 쉽지 않겠구나.
>
> (정 교사 인터뷰)

정 교사와 최 교사의 인터뷰를 종합적으로 살펴보면, 근무하는 학교의 학습환경 및 학생들의 학습격차가 교사 정체성에 큰 영향을 미치는 것으로 보인다. 단순히 물리적으로 학교의 규모가 크고 작고, 학생 수가 많고 적음보다는 교사와 상호작용하는 학생들의 생활 수준과 학습 수준이 교사 정체성에 더 큰 영향을 끼치는 것으로 드러났다.

마. 평가에 예민한 교과: “평가 스트레스가 너무 커요”

영어 교과는 주요 교과로 다른 교과에 비해 ‘평가 스트레스’가 매우 높은 편이었다. 주요 교과이기 때문에 학부모 및 학생들의 관심이 큰 만큼 각종 평가나 대회에도 민감하게 반응할 수밖에 없고 이로 인해 학교에는 영어과와 관련된 민원이 특히 많이 들어온다. 이러한 이유로 교사는 시험문제를 출제하고 채점할 때 많은 에너지를 쏟아 부어야만 하며, 불필요한 민원을

최소화하기 위해 숙고에 숙고를 거듭하여 영어과 행사를 진행하는 경우가 많다. 정 교사의 경우에는 특히 시험문제 출제와 관련한 스트레스가 크다고 지적했다. 영어 교과의 경우 특히 문항 출제에 오류가 없는지를 발견하기 위해 여러 번 교과 협의를 거쳐야 하며, 시험 이후에도 학급 간, 학생 간 편차가 큰지 적은지를 살펴야 한다고 했다.

또한 참여교사들은 정기고사 이외에도 수행평가를 출제하고 채점하는 것이 큰 스트레스라고 언급했다. 특히 수행평가의 경우 교사들이 합리적이고 정확한 평가 기준을 마련한다 할지라도 어느 정도는 교사의 주관이 반영되는 평가 방법일 수밖에 없다. 따라서 수행평가의 경우 학생과 학부모는 교사의 전문성을 믿고 그 결과를 받아들여야 하지만, 이에 순응하지 않고 끝까지 이의를 제기하는 경우 교사들은 큰 스트레스를 받고 스스로의 교과 교사 정체성에 위기를 경험하게 된다.

> (시험)문제도 만들어야 돼. 문제 잘못되면 교과협의회 몇 번씩 해야 돼. 문제 계속 맞나 틀리나 봐야 돼. 그러니깐 시험 한번 봄으로 해서 스트레스가 이만저만이 아니에요. 또 성적 나오면 어느 반이 높니, 낮니 그걸로도 어쩌고저쩌고 써야 돼. 그래서 그 과정에서도 힘들죠, 결과 가지고도 신경쓰이죠. 수행평가도 너무너무 많죠.
>
> (정 교사 인터뷰)

이 교사의 경우, 과거 영어교사로 재직할 당시 영어 성취도 평가로 큰 스트레스를 받았다고 회상했다. 국가수준 학업성취도평가[10]는 학생들이 학교에서 배운 내용을 얼마나 잘 이해하고 있는지, 교육목표에 얼마나 도달했는지를 체계적으로 진단하기 위하여 국가에서 실시하는 평가이다[11]. 2013년 이후 평가 대상은 중학교 3학년과 고등학교 2학년 학생들을 대상으로 이루

10) 교육과정에서 규정하는 교과목표와 내용을 충실하게 학습하였는지 파악하기 위하여 국가에서 시행하는 평가 시험으로, 중·고교생을 대상으로 치러진다.
11) 두산백과

어졌으며, 중학교의 경우 평가 과목은 국어, 사회, 수학, 과학, 영어 5개 교과이다. 또한 과목별 성취 수준인 보통학력이상, 기초학력, 기초학력미달의 3단계 비율이 학교에 공시되도록 되어 있다. 국가수준 학업성취도평가의 본래 취지는 학교 간 성취도를 비교하기 위함이 아닌, 학생들의 학습 수준을 파악하기 위함이지만, 학교별로 각 성취도 비율이 나오고 정량화할 수 있다 보니 학교 간 수준을 비교하고 결정하는 수단으로 쓰이기도 한다. 학교 관리자에 따라 학교 학업성취도에 민감하게 반응하기도 하며, 이러한 경우 그 부담과 스트레스가 고스란히 각 교과 교사에게 전가될 수밖에 없다. 이 교사는 과거 영어교사로 근무할 당시 성취도 평가에 대한 스트레스가 매우 극심했다고 언급했다. 학교마다 차이는 있었지만, 몇몇 학교의 경우 성취도 평가 결과가 나오면 그 결과에 대한 책임을 각 교과 교사에게 물었고, 교사는 성취기준이 낮은 학생들을 본인의 의사와 상관없이 무조건 공부시켜야 하는 무언의 압박이 있었다고 이 교사는 언급했다. 이 교사는 특히 영어 교과가 성취평가에 예민하게 반응하는 교과이다 보니 이로 인해 영어교사들의 스트레스는 매우 클 수밖에 없었다고 언급했다. 특히 이 교사는 성취도 평가에 대한 외부적인 압박도 힘들었지만, 또 다른 한편으로는 공부에 관심 없는 아이들을 억지로 남겨서 공부시키는 것에 대한 미안함이 더 크고 힘들었다고 언급했다.

> 그 당시는 또 성취도 평가를 해 가지고 보통이다 미흡이다 우수다, 이런 거를 굉장히 중요시했거든. 학교마다. 엄청난 스트레스였지. 그러면은 안 되는 애들을 데리고, 공부가 싫은 애들을 선생님들이 억지로 남겨서 수업할 때 거기에 대해서도 애들에 대해서도 미안함과 갈등이 있는 거야. 저렇게 애들이 싫어하는데 공부에 관심이 없는 애들을 아침에 불러다가 혼내가면서.
>
> (이 교사 인터뷰)

이 교사는 영어교사로 근무할 당시 성취평가 결과를 갖고 교사의 실력과 노력을 평가하는 것에 대한 스트레스도 언급했다. 학생들의 실력이 교사의

실력이 아닐뿐더러, 교사가 수업을 열심히 하지 않아서 결과가 안 좋은 것이 아님에도 불구하고 학교 관리자들은 성취평가 결과를 토대로 교사들을 평가하는 것이 이 교사에게는 큰 부담이자 중압감으로 다가왔다고 회상했다. 이 교사는 학교장의 성취평가 결과에 대한 외압적인 분위기가 단순히 정신적인 스트레스로만 작용한 것이 아니라, 추가적인 방과후수업을 개설하고 운영하는 과정에서 체력적으로도 크게 힘에 부쳤다고 언급했다.

> 안 좋은 점은 그때는 방과후도 많이 하고 몸이 고달팠지. 부진아들 불러다가 계속 수업해야 되고. 계속 영어교사는 다른 학교 영어교사하고 비교됐거든. 부진율 몇 프로 우수율 몇 프로. 학교마다 통계를 내서 성적이 나쁘면 교장, 교감들이 (교사가) '애들을 제대로 안 가르쳤구나'라고 정신적으로 부담 주는 그런 게 있었지.
>
> (이 교사 인터뷰)

특히 이 교사는 스스로가 아이들에게 닦달하는 것들이 정말 학생들에 대한 관심과 걱정에서 비롯되는 것인지, 아니면 교사인 내가 이런 평가를 받는 것이 싫어서 인지에 대해 반성을 하게 됐다고 언급했다. 이 교사는 성격적으로 남들에게 "뒤처지는 게 싫어서" 학생들을 계속 닦달하는 것 아닌가 하는 회의가 들었다고 언급했다. 이 교사는 인터뷰 과정에서 학생들에게 "미안함"을 갖는다는 말을 특히 자주 언급했다. 이 교사는 성취도 평가 결과에 따른 학습 독려가 본인의 의사와는 상관없이 이루어지는 학교의 분위기 또는 학교장의 선택 및 결정이었음에도 불구하고, 여전히 교사로서 학생들에게 미안함을 느끼고 있었다. 한편으로 이 교사는 학생들의 입장에서 생각하고 배려해주지 못했다는 "미안함"과 학교의 교사로서 학교 체제에 순응할 수밖에 없는 "무력감"을 동시에 경험하며 스스로 많은 것을 반성하는 시간이었다고 언급했다.

> 그러니깐 그런 것들이 싫어서 자꾸 노력하게 되고. 내가 뒤처지는 게 싫

으니깐 성격적으로 자꾸 애들을 닦달하게 되는거야. 그러면서 마음 한 구석으로는 내가 저렇게 공부에 관심없는 애를 계속 푸시해도 되나 하는 일련의 미안함 이런 것도 들었어. 내가 재 인생이 정말 걱정돼서 그러는가 아님 내가 가르치는 애들의 부진율이 싫어서 이러는가. 그런 거에 대한 어떤 때는 성찰 비슷하게 그런 느낌이 들기도 하고. 애가 너무 너무 싫으니깐 수업시간에 도망을 가버리는 거야. 그럼 내가 나중에 미안함이 들지. 닦달한 거에 대한 미안함.

(이 교사 인터뷰)

참여 교사들은 모두 영어교과가 평가에 지나치게 예민한 특성을 인정하며 이러한 것이 영어교사의 피로도를 높이는 부분이라고 지적했다. 영어가 주요교과인 데다가 학력평가의 본래 취지와는 달리 학교 간 학력을 비교하는 수단으로 작용하며 학생들의 성취도가 곧 교사의 교수능력인 것으로 간주하는 일부 학교 관리자들에 의해 영어교사들의 고단함은 더 가중될 수밖에 없었다. 또한 영어시험 문제에 학생과 학부모 모두 예민하게 반응한 결과, 영어교사들은 문항 출제부터 시험 결과까지 세세하게 신경 써야 하는 부담이 있으며, 특히 주관적인 평가가 많이 개입되는 수행평가의 경우 더 큰 부담을 느끼는 것으로 밝혀졌다.

바. 교과 행정업무의 과중: “영어과 행정업무가 너무 많아요”

영어 교과의 또 다른 특징 중 하나는 주요교과이자 각종 대회 및 행사가 많은 교과이다 보니 영어는 다른 교과에 비해 관련된 행정업무가 많은 편에 속한다. 지금도 그렇지만 과거에는 영어와 관련된 행사가 특히 더 많았고, 외고나 특목고를 지원하는 학생들에게는 영어 대회나 관련 행사에서 좋은 성적을 얻는 것이 중요하기 때문에 학생들의 관심이 높은 편이었다. 하지만 동시에 영어과 대회준비나 영어 관련 행사를 기획하고 준비하는 과정에서 영어교사들에게는 추가적인 행정업무가 늘어날 수밖에 없으며 이러한 것들

이 곧 교사에게는 업무 부담으로 다가오고 있었다. 일례로 영어 관련 시교육청 대회를 나가기 위해서는 교내에서 먼저 대회에 나갈 학생을 선발하기 위한 별도의 시험이나 면접과 같은 선발의 과정을 거쳐야 한다. 이를 위해 영어교사들은 평가문항을 개발하거나 면접 자료를 준비해야 하며 이러한 것이 곧 영어교사들에게는 수업 교과 지도 외의 추가적인 행정업무가 되는 것이다. 또한 늘 그렇듯이 평가는 형평성이 가장 중요하기 때문에 영어교사들은 민원의 소지 발생하지 않도록 평가문항 개발과 채점에 유의해야 한다. 뿐만 아니라, 학교에서는 영어과 관련 행사도 다양하게 이루어진다. 교내팝송대회, 영어 말하기 대회, 영어 토론대회, 영어 에세이 쓰기, 영어과 축제 부스 운영 등 학기 중 여러 행사와 교내 대회가 있어 영어 교사들은 이를 기획하고 준비하는 데 많은 에너지를 쏟아야 한다. 즉, 영어교사들은 단순히 교과 수업만 지도하는 것이 아니라, 각종 영어과 대회와 행사를 주관해야 하는 것에 있어 부담을 느끼고 있었다.

> 영어는 어떠냐하면. 요즘은 영어과 행사가 옛날만큼 많진 않은데. 말하기 대회, 연극대회 뭐 각종 시교육청 대회가 많았어요. 또 그래서 그 대회를 내보내기 위해서 막 연습을 해야되는거야. 그 애들을 데리고. 연극도 시키기도 했고.
>
> (이 교사 인터뷰)

영어교사들은 체육이나 과학 교과와 비교하면 관련된 행정업무는 비슷하게 많음에도 불구하고 독립된 업무의 부장으로 인정받지 못한다는 점이 영어교사들을 힘들게 하는 또 다른 요인 중 하나였다. 영어과의 경우 공문처리나 대회, 행사와 같이 교과와 관련된 행정업무가 많은 편에 속한다. 하지만 많은 학교에서 과학과나 체육과에 비해 교과 업무를 독립적으로 인정해주지 않고 있으며, 이러한 것이 영어교사들의 부담 및 불만을 더욱 가중시키고 있다. 일반적으로 중학교에서는 교과 교사가 교과만 전담하여 가르치는 것이 아니라, 담당하는 업무가 나뉘어져 있으며 또 이와 별도로 대부분 담임을 하거나 보직교사로 일을 해야 한다. 과학도 영어와 마찬가지로 대회

가 많고 과고 입시로 인해 학생 및 학부모의 관심이 많은 교과 중 하나이다. 하지만 대부분의 학교에서 과학은 과학과 업무가 하나의 독립된 업무로 인정해주는 편인 반면, 영어 교과의 경우 중요도는 높은 주요 교과이지만 교과 업무의 독립성은 상대적으로 인정해주지 않는 편이다. 이러한 교과별 차이가 영어교사들이 상대적 박탈감을 더욱 크게 느끼게 만들며, 교과에 대한 피로도를 가중시키는 요인으로 작용하고 있었다.

> 체육부장, 과학부장. 그래서 자기 과의 일을 하면서 다른 부장의 겸임이 안 돼. 그 당시에는 체육이나 과학은 부장으로 인정받고 자기 과 일을 했잖아. 근데 영어부장은 내가 영어부장을 맡으면서 그냥 영어부장은 별도로 해야되는거지. … (중략) … 업무적으로 영어부장은 다른 교과부장들하고는 비교도 안 되게 일이 많았음에도 불구하고. 부장이라는 자리를 인정받는 자리도 아닌거야, 영어부장은. 그냥 체육이나 과학처럼 업무부장으로 인정도 못 받으면서 일을 하니깐 영어부장은 특히 힘들었어요. 그래서 힘들었지.
>
> (이 교사 인터뷰)

최 교사의 경우에도 교사들에게 주어지는 행정업무가 많아 상대적으로 영어과 교재 연구나 교수학습개발에 시간을 투자하기 어렵다고 지적했다. 교사들에게 요구되는 행정업무는 해마다 다른데 업무 처리에 많은 시간과 에너지를 쏟다 보니 상대적으로 영어 교재 연구나 교수학습 방법 연구를 등한시하게 된다는 것이다. 교사들에게는 교과 업무도 중요하지만 동시에 당해 맡은 보직이나 업무에 따라서도 처리해야 될 업무가 있어 두 가지 일의 균형을 맞추는 것이 중요하다. 하지만 때로는 행정업무의 양이 지나치게 많아 정작 교사가 중요하게 생각해야 될 수업이 뒷전으로 밀리는 경우가 발생하기도 한다. 이런 이유에서 교육실무원을 선발하여 행정업무를 경감하고자 했지만, 여전히 많은 부분 교사가 수업과 행정업무를 동시에 수행하고 있으며 이러한 것들이 고경력 교사로 하여금 교직생활을 더욱 힘들게 하고 있었다.

다른 잡무처리라든가 그런데 시간 할애를 많이 하다 보니깐 이제 정작 교재 연구를 못하죠. 교재연구라고 했을 때 주로 텍스트 위주의 연구로 지나치게 한정해서 하다보니깐 또 외적인 요소라고 보여지는 발음이라든가 그런 부분에 점점 더 소홀해지는 게 사실인 것 같아요.

(최 교사 인터뷰)

참여교사들은 영어과 업무가 다른 교과에 비교하여 많은 편이지만 교과 업무를 독립적으로 인정해주지 않는 분위기로 인해 영어과의 행정업무가 더욱 가중되는 경향이 있다고 언급했다. 일반적으로 특목고 입시가 있는 영어와 과학을 교과적으로 많이 비교하는데, 과학은 과학부장이나 과학과 업무가 하나의 업무로 분류되어 있는 것과는 달리, 영어는 교과 업무에 추가로 행정업무를 수행해야 하는 것에 영어교사들은 이중고를 느끼고 상대적인 박탈감을 경험하고 있었다. 그 밖에도 학교 업무 처리상 존재하는 행정업무들이 워낙 많다 보니 상대적으로 교사들은 교과 연구에 시간과 노력을 기울이지 못하는 업무 구조에 대해서도 피로도를 내비쳤다.

Ⅵ. 고경력 영어교사의 정체성 위기 극복과정 및 정체성 변화과정의 특징

이번 장에서는 중등학교 고경력 영어교사들이 스스로의 교사 정체성을 위협하는 다양한 위기와 문제들을 각각 어떻게 대응하고 극복하는지 살펴보고, 그 과정에서 드러나는 고경력 영어교사의 정체성 변화과정의 특징을 드러내고자 한다. 앞서 교사 정체성을 위협하는 요소들을 크게 '고경력 교사'로서 겪는 어려움과 '영어 교과 교사로서 겪는 어려움' 분류하여 교사들 간 사례를 교차 분석하였다. 참여교사들은 모두 비슷한 부분에서 위기와 어려움을 마주하고 있었으나 이를 극복하기 위한 대응방식은 각기 달랐다. 구체적으로 살펴보면 교사들의 대응 방식은 크게 두 가지 범주로 나눠볼 수 있다. 첫 번째는 새로운 교사로 거듭나는 교사들의 사례였으며, 두 번째는 기존의 교과 교사 정체성을 강화하는 방식으로 위기를 극복하고 있었다.

1. 새로운 교사로 거듭나기

연구에 참여했던 참여교사들은 고경력이라는 점에서, 영어교과를 지도한다는 점에서, 또 교사들이 처한 여러 가지 상황적인 배경에 의해 각기 다른 정체성 위기를 경험하고 마주하고 있었다. 인터뷰 결과 각각의 교사들은 저마다의 방식으로 위기를 극복하기 위해 노력하고 있었으며, 정 교사와 이 교사는 교사 정체성의 위기를 극복하기 위해 기존의 일반 고경력 영어교사에서 한 단계 더 나아가 교사로서 새로운 길을 모색하고자 했다. 정 교사는 영어과 수석교사가 됨으로써 주변 영어교사들을 교수학습적으로 이끌고 조력하는 교사가 되었으며, 이 교사는 진로진학교사로 교과를 전과함으로써 제2의 교사기를 맞이하고 있다.

가. 정 교사: 영어과 수석교사 되기

정 교사는 영어 교과 교사로서 열심히 교직생활을 하던 중 수석교사제와 관련된 공문을 접하며 수석교사의 꿈을 갖게 되었다고 한다. 정 교사는 평소 승진에는 별다른 관심이 없었는데 교과 교사로서 유능함을 인정받고 승진할 수 있는 수석교사제에 크게 매료되었다고 회상했다. 정 교사는 수석교사가 됨으로써 영어 교사로서의 전문성을 획득할 수 있고 평소 관심 있던 수업 장학과 교과 연구에 더 많은 시간을 할애할 수 있었던 것이 좋았다고 했다. 특히 수석교사는 교과 교사로서의 정체성을 포기하지 않으면서도 승진할 수 있었던 진로로서, 교과 교사의 정체성이 강한 정 교사에는 매우 적합한 제도적 장치였다. 정 교사는 수석교사가 되어 교과 연구도 더 열심히 했을 뿐 아니라, 전문적학습공동체를 적극적으로 운영하고 참여하였으며, 회복적 생활 교육과 같은 프로그램에도 적극 동참하여 영어교육과 학교 수업 분위기 개선에 이바지했다.

정 교사가 근무하는 하늘중학교의 경우 가정환경이 열악하고 학생들의 학업 수준이 낮아 많은 동료 교사들이 힘들어하는 편이었다. 하지만 아이러니하게도 정 교사가 근무하는 하늘중학교는 행복배움학교로 인천광역시가 지정한 혁신학교 중 하나였다. 정 교사는 영어과 수석교사로서 혁신학교이기에 가능한 여러 프로젝트를 진행하였으며, 혁신학교라면 반드시 운영해야 하는 전문적학습공동체를 적극적으로 활용하여 당면한 위기와 문제를 극복하고자 노력했다. 특히 정 교사는 수석교사로서, 낮은 학업 수준으로 인해 방황하는 여러 학생들과의 소통이 단절되는 것을 극복하기 위해 회복적 생활교육 모형을 적극 활용하고자 하였다. 또한 정 교사는 학년형 전문적학습공동체와 교과형 전문적학습공동체에 두루 참여했다. 학년형 전문적학습공동체는 동 학년을 담당하는 교사들 간에 이루어지는 전문적 학습공동체로 주로 학생들의 생활지도와 수업태도 개선 등과 관련된 것을 논의하는 모임이었다. 이런 학년형 전문적학습공동체 내에서 이루어지는 것이 바로 회복적 생활교육과 같은 것이었다.

정 교사는 학생들과의 관계 회복을 위해 여러 시도를 했다. 그 중 하나가

서클(Circle)이라는 문제해결 방법이었다. 서클은 회복적 생활교육에서 가장 주목받고 있는 모델 중 하나로, 둥글게 앉아서 이야기하는 일종의 모임 형태이다. 최근 학교 현장에서 가장 많이 적용되고 있는 것으로는 학급자치서클, 신뢰서클, 문제해결서클, 회복적 서클 등이 있으며, 모두 서클이라는 배움의 방식을 적용한 모델들이라고 할 수 있다. 정 교사도 서클을 활용하여 학생과 교사가 함께 원형으로 둘러 앉아 문제요인을 찾고 이를 개선하기 위한 방법들을 공유함으로써 문제를 해결하고자 했다. 서클은 교사가 일방적으로 학생의 문제를 지적하고 해결을 종용하는 것이 아니라, 교사와 학생이 함께 한 자리에서 더 좋은 수업을 위해 문제를 공유하고 해결해나가는 협력적인 문제해결 방식으로 매우 민주적이고 합리적인 문제해결법이라고 할 수 있다.

> 그때 애들이랑 서클을 했어요. 학급 아이들하고 서클도 했어요. 서클이 뭐냐면, 이렇게 동그랗게 앉아서 문제가 있는 학급에서 문제요인을 찾기 위해. 이 아이들에게 무엇이 문제일까. 어떤 생활 태도가 문제일까. 아니면 자기를 성장시키고자 하는 의욕이 없는걸까. 이런 거에 대한 고민을 해서 그것에 포커스를 맞춰가지고 설문 비슷하게 해요. 설문조사 하듯이 몇 가지 질문지를 만들어서 대화를 하는거죠. 전부다 앉아서 이렇게 써보는거에요. 나의 배움을 방해하는 요소는 무엇인가. 쓰게 하고 돌아가면서 얘기하고. 내가 성장을 하려면 어떻게 해야하는가. 나는 뭘 도와줘야 되는가. 선생님 그럼 이렇게 해주세요. 저렇게 해주세요. 이렇게 하면 제가 잘할 것 같아요. 이런 식으로 얘기를 하죠. 그러면서 아 아이들의 욕구가 이거구나 하는 걸 저도 배웠어요.
>
> (정 교사 인터뷰)

정 교사는 수석교사로서 모범적인 회복적 생활교육 모델 활용사례를 보여주었으며, 여러 교사들에게 좋은 방법을 공유함으로써 학교의 전반적인 분위기를 개선하고자 노력했다. 정 교사에 따르면 하늘중학교에서는 교사 간, 학생 간 서클 운영이 활발히 이루어지고 있었으며 이를 통해 원만하게 문제

들이 해결되는 편이었다. 하지만 정 교사는 이 모든 것이 단순히 서클활동 때문에 가능했던 것이 아니라, 하늘중 교사들의 비판적인 문제의식과 문제해결을 위한 적극적이고 자발적인 실천의지 덕분이라고 생각했다. 즉, 정 교사는 학교 내, 학급 내 여러 문제들을 해결을 위한 다양한 방법들이 공유되고 논의되고 있지만, 가장 중요한 것은 이것을 실천에 옮기는 교사들의 실천력이라고 생각하고 있었다.

정 교사는 하늘중학교에 근무하며 느낀 가장 큰 장점은 동료 교사들 간의 협력이 매우 잘 이루어지는 것이라고 언급했다. 정 교사에 따르면, 하늘중학교는 동료 교사 간 관계가 대체로 원만하며 서로 어려움이 있을 때 도움을 주고받을 수 있는 "신뢰"가 잘 형성되어 있다고 했다. 교사들 간의 신뢰와 협력은 교사들의 교직 생활 만족도를 높일 수 있는 큰 요인 중 하나로, 대부분의 근무시간을 학생과 동료 교사들과 보내는 교사들에게는 매우 중요한 부분이다. 정 교사에 따르면 비록 학교 학생들의 생활 수준이나 학업 수준은 다른 지역 학교에 비해 다소 낮은 편이었지만, 교사들 간의 "신뢰와 협력"으로 이를 충분히 극복해내고 있다고 언급했다. 또한 정 교사는 학교를 이끌어가는 부장단 교사들의 행복배움학교에 대한 인식이 잘 형성되어 있어 업무 추진이 비교적 잘 이루어지는 편이며, 이런 부분을 만족스럽게 여겨 하늘중학교에 오랜 기간 근무하는 교사들이 있다고 자랑스럽게 언급했다.

> 여긴 동료교사 관계도 서로 배우고 가르쳐주는 것도 잘 되어 있고. 또 무엇보다 부장단들이 행복배움학교에 대한 (어떤) 인식을 잘 갖고 계시고. 그래서 일을 하거나 추진하거나 할 때 교육철학이라든가 학교의 가치라든가 이런 걸 중심으로 해서 하려고 노력을 많이 하시죠. …(중략) … 리더격 선생님이 많다고나 할까? 리더격 선생님이 많아서 그런지 잘 되고 있는 것 같아요. 행복배움학교에 대한 애정도 갖고 계시고 부장선생님들이 열정이 많으세요. 그래서 여기 거의 10년 가까이 계시는 경우도 있어요.
>
> (정 교사 인터뷰)

정 교사는 고경력 영어 교사 정체성의 여러 위기를 현명한 방법으로 극복해내고 있었다. 정 교사는 수석교사제도를 통해 영어과 수석교사가 됨으로써 교과 교사로서 한 단계 더 성장하고 승진할 수 있었으며, 단순히 수석교사가 된 것에 만족하는 것이 아니라 이후 전문적학습공동체와 회복적 생활교육 등 학교와 학생들의 변화를 위해 적극적으로 행동하고자 노력했다. 정 교사는 특히 학생들과의 소통 단절 문제를 극복하기 위해 회복적 생활교육 모델을 적용하여 학생들의 입장에서 생각하고 이해하는 법을 익혀나갔다. 그 결과 정 교사는 수석교사로서 동료 교사들의 멘토 역할을 충실히 수행해나갔고, 교직에서 마주할 수 있는 정체성의 위기를 동료교사들과의 신뢰와 협력을 통해 현명하게 극복해나가고 있었다.

나. 이 교사: 진로진학 교과로 전과하기

진로진학교사란 학교의 진로 진학에 관한 상담과 지도를 전담하는 교사를 말한다. 2011년 3월 교원 자격검정령 시행규칙 개정으로 새롭게 도입된 교과 교사 제도로, 2014년까지 모든 중 · 고등학교에 배치됐다[12]. 또한 교육부 진로진학상담교사 배치 및 운영지침(2013-1호)자료에 따르면 진로진학교사는 법령의 절차에 따라 교원자격검정령시행규칙 제2조 제2항의 '진로진학상담' 과목으로 자격을 취득하고, 시 · 도 교육감에 의하여 그 취득한 자격에 따라 발령을 받은 교사로 정의하고 있다.

중등학교에 근무하는 교사들 중 많은 수가 진로교과로 교과를 전과하기를 희망하고 있다. 교사들이 사범대를 졸업하며 이수한 특정 교과 대신 진로로 교과를 전과하는 데는 여러 이유가 있다. 그 중 많은 교사들이 본래 맡았던 교과를 지도하는 데서 오는 부담감 및 수업시수에 대한 부담이 교과 전과의 가장 큰 이유라고 할 수 있다. 진로교과는 일단 비주류 교과로 시험이 없고, 수업시수가 다른 일반교과에 비해 현저히 적다는 것이 큰 장점이다. 진로교과의 경우 주당 수업 시수가 10시간 이내(진로와 직업 교과수업)로 일반 교과목 교사(15~17시간)보다 수업 시수가 현저히 적고, 학생들과의 상담

12) 네이버 시사상식사전

시간(주당 8시간 이상)도 수업으로 인정돼 업무 부담이 적은 편이라 할 수 있다. 또한 담당하는 업무도 진로와 관련된 업무만 하기 때문에 비교적 적은 편에 속하며, 매년 동일한 업무를 하기 때문에 업무에 관련된 스트레스도 크지 않아 매년 많은 교사들이 진로로 교과를 전과하기를 희망한다.

이 교사는 영어교사로 근무하며 나이가 들어가는 것에 따른 학생들과의 소통 문제, 미디어 사용 문제 등으로 스스로의 교사 정체성에 대해 고민하고 있었으며, 특히 영어 교과 특성인 트렌드 민감성, 발음 문제, 평가 스트레스 등으로 정체성의 위기를 겪고 있었다. 이 교사는 영어교사로서 끝까지 교직에 남는 것이 스스로에게도, 학생에게도 별로 유익할 것 같지 않다고 판단하여 새로운 교과를 모색하였다. 현재 이 교사는 진로진학교사가 되어 제2의 교직생활을 만족스럽게 이어가고 있으며 진로전담교사로서 교직 내 맡은 소임을 성실히 다하고 있다. 이 교사는 과거 영어교사일 때와 비교하여 진로교사는 장점이 매우 많다고 언급했다. 특히 이 교사는 영어가 언어교과이기 때문에 수업준비를 위해 끊임없이 교과학습을 해야 했으며, 변함없는 영어실력을 유지하기 위해 자기계발의 끈을 놓을 수 없었다고 했다. 특히 학부모 수업공개 시 영어교사는 교사의 영어실력이나 발음 자체에 대해 평가하는 경우가 있어 수업공개가 더욱 부담스러웠다고 회상했다. 반면, 진로교사가 된 이후에는 모국어로 수업하는 것 자체가 매우 편하고 부담이 없어서 좋다고 이 교사는 언급했다. 이 교사의 경우 진로 교과로 전과하며 수업에 대한 부담이 없어짐으로써 시간적 · 심적 여유가 생겨 체력 문제와 학생들과의 소통 문제, 영어교과와 관련된 문제들을 자연스레 극복할 수 있었다.

> 내가 진로를 하다보니깐. 옛날엔 영어수업연구를 하면 영어로 해야되니깐 대본을 다 써야되는거야. 내가 이번 시간에 수업할 걸 처음부터 끝까지 다 대본을 써. 그런데 진로는 너무 편한거야. 우리말이니깐. 그리고 발음으로 평가를 받지 않잖아. 영어는 딱 발음만 들어보고 그 발음으로 그 사람의 실력을 평가해버리잖아. 그게 교수법이라든지 이런 거는 둘째 문제가 되어버리는거야.
>
> (이 교사 인터뷰)

이 교사는 진로교사의 또 다른 장점으로 업무 스트레스가 적고, 단독으로 교무실을 쓸 수 있는 것을 꼽았다. 초등 교사는 주로 각 담임 교실에서 근무하고 비담임 교사들이 교무실을 쓰는 것과 달리, 중등학교 교사들은 대부분 당해연도에 맡은 업무에 따라 교무실을 이동하며 근무하는 것이 일반적이다. 중등 교사들은 맡은 업무에 따라 본교무실에 근무할 수도 있고, 각 특별실에 근무할 수도 있으며, 매년 달라지는 업무에 따라 해마다 교무실을 이동해야하며 같이 근무하는 동료교사들도 달라지는 것이 일반적이다. 이런 잦은 변화들은 어떤 교사들에게는 좋은 근무환경일 수도 있지만, 또 일부 교사들에게는 번거롭고 불편하게 여겨질 수도 있는 상황적 특성이 있다. 이 교사에 따르면, 진로교사는 담당하는 업무가 정해져 있어 해마다 새로운 업무를 맡지 않아도 되며, 진로진학실이라는 특별실을 혼자 사용하고 매년 이동하지 않기 때문에 이런 것들이 매우 큰 장점으로 여겨진다고 말했다. 즉, 동일한 업무와 동일하고 독립적인 업무공간이 진로교사들에게 주어지는 일종의 특혜와도 같은 것이었다.

> 우리 진로교사 선생님들 이야기 들어보면 아무래도 좋지. 나는 특히 나 혼자 교무실 쓰니깐 코로나 때 마스크 안 쓰는 것도 너무 좋고. 또 2월달 되면 보통 사람들은 무슨 일을 할까 고민을 해야되잖아. 책상도 옮겨야되고. 근데 우리는 내가 이 학교에 있는 이상 이 자리에 앉아서 똑같은 일을 하니깐. 큰 메리트지. 또 진로교사는 일을 하면 해마다 다른 일을 맡잖아. 근데 진로교사는 해마다 같은 일을 맡잖아. 그게 굉장한 메리트에요. 같은 일을 하면 내가 작년 했던 일을 참고자료로 쓸 수 있고.
>
> (이 교사 인터뷰)

이 교사는 과거 비교와 평가에 예민한 영어교사일 때와 달리, 진로 교사들 간에 진로 진학과 관련된 정보 공유가 활발히 이루어지며, 학교 간, 교사 간 경쟁이 없어 심적으로 큰 안정감을 느낀다고 언급했다. 또한 이 교사는 진로와 관련된 다양한 정보들이 온라인상에 이미 많이 탑재되고 공유되고 있어서 학교에서 필요로 하는 진로 진학정보를 취사선택해서 활용하기에

도 매우 편리하고 유용하다고 언급했다. 특히 이 교사의 경우 주요교과인 영어를 가르치다가 진로로 전과를 하여 두 교과 지도의 차이를 더욱 극명하게 느끼고 있었다. 이 교사에 따르면, 영어교과를 가르칠 때는 주요 교과라서 학교와 학생, 학부모의 관심도 높았지만 동시에 그에 따른 행정업무와 민원 등이 많아 피로도가 높았다면, 진로교과로 전과를 하고 나서는 교과에 대한 관심은 예전 같지는 않지만 여전히 고경력 교사로서 안정적이고 편안한 수업 및 업무가 가능한 것에 매우 만족함을 알 수 있었다.

> 우리도 나름 정보도 찾아보고 하지만. 나는 이렇게 나서서 만들어서 뿌려주는 형이긴 한데 또 게으른 사람들은 편할 수 있는 게 있는데. 자료가 워낙 많으니깐 가만히 앉아서도 받아먹을 수 있는 거야. 왜냐하면 각 학교마다 어차피 비슷한 정보를 가지고 업무를 하는 거니깐. 네트워크가 잘 되는 거야. 진로교사들끼리. 우리야 뭐 서로 경쟁할 것도 없고 내가 좋은 자료 있으면 옆에 친구한테 공유해주고.
>
> (이 교사 인터뷰)

전반적으로 이 교사는 진로교사로 전과한 이후의 교직생활에 매우 만족하고 있었다. 이전에 영어교사였을 때도 이 교사는 큰 자부심을 학생들을 지도했지만, 고경력 교사로서 영어교과를 지도함에 있어 개인적이고 구조적인 여러 어려움들을 마주하며 교사 정체성에 큰 위기를 겪을 수밖에 없었다. 그 때 이 교사에게 다시 위기를 딛고 일어날 수 있게 해준 것이 진로교과로의 전과였다. 이 교사는 진로교과로 전과하며 제2의 교과 교사 정체성을 확립할 수 있었으며, 학생들의 진로를 찾아주고 설계해줌으로써 교사로서의 사명감과 자신감을 회복할 수 있었다. 특히 이 교사는 진로교사가 일반 상담교사와는 달리 문제 있는 일부 학생들을 지도하고 상담하는 것이 아니라, 진로에 관심이 있는 학생 일반을 대상으로 하다 보니 상담에서 오는 피로도도 훨씬 적고 진로고민을 상담해줘서 “고맙다”고 학생들이 말할 때 교사로서 뿌듯하고 행복하다고 말했다.

그 다음에 좋은 점은 어쨌든 그냥 상담 선생님들은 엄청 스트레스를 받더라고. 여러 가지 어려움을 가진 애들을 데리고 계속 부정적인 대화를 해야 되니깐. 거기에 비해서 우리 진로는 학부모나 애들이 와서 상담을 해주면 언제나 고마워하면서 가니깐. 그것도 굉장히 큰 메리트야. 또 여기 상담을 하러 와서 짜증스럽게 하고 가는 게 아니잖아. 근데 문제를 일으킨 애들을 상담하면 부모도 짜증스러워 하고 애들도 짜증스러워 하는데. 우리는 자기의 진로에 대해 고민하는 애들이 상담을 하러 오기 때문에 고마워 하고 그런 면들이 좋고.

(이 교사 인터뷰)

하지만 진로진학교사가 된 이 교사는 학생들이 주요교과일 때와 그렇지 않을 때 교과 교사를 대하는 태도가 다름을 지적했다. 영어 교사로 학생들을 가르칠 때는 수업에 집중하고 교사에게 잘 보이려고 노력했던 학생들이 다른 교과 수업시간에는 전혀 다른 모습을 하고 있었던 것이다. 다른 교과 교사하고 대화를 할 때, 심지어 본인은 괜찮다고 생각했던 학생이 “싸가지 없는 학생”으로 불리고 있었고, 학생들이 교과마다 스스로의 학습태도가 달라지는 것에 적잖이 놀랬음을 회상했다.

영어교사를 할 때는 내가 참 괜찮다고 생각했던 애가 식당에서 다른 선생님하고 대화를 하면 ‘걔 굉장히 싸가지 없고 별로에요.’ 이렇게 말하는 애가 있어. 그건 그 애가 자기가 영어가 필요하기 때문에 잘 보이려고 하고 열심히 했던 건데 자기가 중요하지 않다고 생각했던 과목은 그냥 대충 숙제도 안 해오면서 수업 시간에도 열심히 안 했던 거지. 이런 애가 있더라고.

(이 교사 인터뷰)

그 결과, 이 교사는 현재 진로교과를 지도하며 진로교사로서는 학생들의 수업 집중하는 태도가 안 좋다고 느껴도 어느 정도 과감하게 포기할 필요가 있다고 말했다. 즉, 이 교사는 교사들 또한 영어교사로 학생을 마주할 때와

진로교사로 학생을 마주할 때 각기 다른 마음가짐을 가져야 한다고 지적했다. 그렇지 않으면 진로교사로서도 아이들의 수업 태도로 인해 크게 상심하거나 상처받는 일이 생기기 때문에 교사도 일부 내려놓는 자세가 필요하다는 것이다. 이는 교사들 역시 스스로 가르치는 교과에 따라 각기 다른 마음가짐 및 기대수준이 필요하다는 것을 반증한다. 교사들도 가르치는 교과가 주요교과라면 학생들에게 더 많은 관심과 집중, 우수한 수업태도를 기대할 수 있지만, 그 외의 교과라면 상대적으로 덜 중요하기 때문에 교사들 또한 해당 교과에 대한 관심 및 집중도가 낮은 것에 대해 어느 정도 수용할 수 있어야 한다는 것이다.

> 진로를 하면 그런 거에 대해서는 좀 포기를 해야 돼. 왜냐하면 애들이 놓치지 않기 위해서 집중하는 애들의 그 열정. 그냥 우리는 마음 편하게 그냥 뭐 재미있게 진로탐색하자 이런 마인드여야지. 내가 해준 걸 애들이 막 잘 귀 기울여 듣고 이런 걸 기대하면 안 돼.
>
> (이 교사 인터뷰)

이 교사의 사례는 비록 영어교사로서의 정체성은 끝까지 유지하지 못했지만, 진로교사라는 새로운 교사 정체성을 획득한 특별한 사례로 볼 수 있다. 어떻게 보면 이 교사의 사례가 교사발달 단계의 '직업적 좌절' 시기에 해당한다고도 볼 수도 있지만, 다른 한편으로는 교사 정체성 위기의 기로에서 적절한 선택을 함으로써 위기와 문제를 극복하고 '직업적 안정'을 얻었다고도 평가할 수 있을 것이다. 특히 이 교사는 과거 영어교사로서의 자부심도 잃지 않고 있었으며, 동시에 진로교사가 된 현재의 자신도 매우 만족하고 있는 교사였다.

2. 영어교사로서의 성장 및 발전

교사 정체성의 위기를 극복하는 교사들의 또 다른 방법은 영어교사로서 정체성을 재확립함으로써 교과 교사로서 성장하고 발전하는 것이다. 외적으로 보이는 교사발달적인 측면에서는 승진하지 않고 일반 교과교사로서 남는 것이 침체기를 경험한다고도 할 수 있지만, 가장 중요한 것은 무엇보다 교사 스스로의 인식이다. 교사 스스로 자발적인 동기에 의해 교과교사로서 남음으로써 학생지도에 전념을 다하는 것은 승진과는 별개의 문제로 오히려 교사 정체성의 안정기를 경험하는 단계라고 볼 수 있으며, 최 교사의 사례가 이에 해당한다. 또한 정 교사와 같이 수석교사로 승진하였지만 여전히 학생들에게 영어 교과를 가르치고 영어와 관련된 다양한 업무를 수행하는 것도 역시 영어교사로서의 정체성을 공고히 하는 일련의 과정이라고 볼 수 있다.

가. 최 교사: “영어는 하나의 도구이자 매개체에요”

일반적인 고경력 영어교사를 대표하는 연구 참여자인 최 교사는 나이가 들어가며, 경력이 쌓여가며 마주하는 여러 문제들을 스스로 해결하기 위해 노력했다. 앞서 살펴본 바에 따르면, 최 교사는 고경력 영어교사로서 겪는 교사 정체성의 위기로 크게 발음적인 문제, 공교육에 대한 불신, 대학교육과의 괴리 등을 꼽았다. 최 교사는 이를 극복하기 위해 고경력 영어교사로서 가질 수 있는 단점을 영어교과의 또 다른 특성에 주목함으로써 극복하고자 했다. 그 중 하나가 바로 영어 교과 특성에 대한 구분된(distinctive) 이해였다. 일반적으로 고경력 영어교사들이 영어교과를 지도하며 중압감을 느끼는 이유는 영어의 일반적인 특성, 즉 영어에 대한 숙련도(proficiency), 활용 가능성(pragmatic), 발음(pronunciation) 등에 대해 점차 자신감을 잃어가기 때문이다. 하지만 최 교사는 영어를 가르칠 때 단순히 외적으로 보여지는 발음이나 문장의 정확도, 유창성만 중요한 것이 아니라, 영어를 하나의 “의사소통 가능한 언어 수단”으로 여기며 다양한 분야의 지식을 쌓기 위

한 소통의 창구로서 접근할 필요가 있음에 주목했다. 최 교사는 바로 영어의 이러한 속성에 주목하여 고경력 영어교사로서의 위기를 극복하고자 했다. 최 교사는 영어를 하나의 “매개체”로 여기고 그 자체를 학습의 대상으로 여기는 것을 넘어서 다른 분야의 지식을 얻기 위한 “수단”으로서 접근했다. 영어 자체를 하나의 학습 목적이라기보다는 영어를 통해 더 많은 문화를 알고, 다양한 지역의 사람들과 소통하며 새로운 지식을 얻는 수단이라고 생각하면 상대적으로 영어교과 지도에 대한 부담감이 조금이나마 줄어드는 것이다. 최 교사는 인식의 전환을 통해 영어 교과지도에 대한 새로운 접근 방식을 취함으로써 고경력 교사로서 갖는 영어지도의 부담감과 단점(demerit)을 극복할 수 있었다. 또한 최 교사는 고경력 교사로 영어를 가르치는 것에 어려움이 전혀 없는 것은 아니지만, 여전히 영어교사로서 만족스러운 교직 생활을 하고 있다고 전했다.

> 막상 이제 교과지도를 하다보면, 영어는 어떻게 보면 매개체잖아요. 그 영어라는 매개체를 통해서 다양한 분야의 지식이라든가 그런 것들을 알아볼 수 있는 거기 때문에 그런 것들을 아이들한테 강조하면서 영어는 또 다른 세상으로 넘어가기 위한 창문이야. 그러면서 교과수업을, 영어라는 거에 대한 흥미를 유발시키기 위해 해주는 말인데.
>
> (최 교사 인터뷰)

최 교사는 오히려 영어가 다양한 학습을 위한 하나의 수단이자 도구로서 기능할 수 있기 때문에 교사의 인식과 노력에 따라 훨씬 더 흥미롭고 다채로운 수업이 가능하다는 긍정적인 인식을 갖고 있었다. 최 교사에 따르면 특히 영어 수업은 학생들이 흥미를 느낄 만한 다양한 영상 컨텐츠를 활용하기에도 유용하며 여러 수업의 소재들을 쉽게 끌어올 수 있다는 측면에서 큰 강점이 있다. 최 교사는 영어 수업 시 다양한 장르와 교과 접목이 가능하며, 컨텐츠 활용도가 높은 점들이 다른 교과와 비교하여 영어 교과만이 가질 수 있는 구분된 장점이며 이를 영어교과의 “매력”이라고 언급하였다.

그래서 시간적인 제약만 없다면 영어를 통해서 다른 부분의 것들도 끌어다가 지도를 해줄 수 있어서. 저 스스로도 뭔가 알고 있는 것들을 확장시킬 수 있는 도구이자, 수단이기도 하고. 그걸 또 애들하고 아이들이 받아주기만 한다면, 아이들하고 공유할 수 있는 부분이 있어서 (좋아요). 팝송도 그렇고, 영화, 드라마, 스포츠, 게임 이런 것들을 다양하게 접목시킬 수 있어서, 사실 다른 교과에 비하면 영어는 한계가 없는 편이라고 생각해요. 그런 부분이 또 영어교과의 매력인 것 같아요.

(최 교사 인터뷰)

최 교사는 여전히 영어가 매우 “매력적인 교과”라고 여기고 있었다. 최 교사에 따르면 영어는 다른 교과와 접목시키기에도 유용하며, 다양한 문화와 내용, 방법들을 활용하기에 용이한 도구적인 교과 특성이 분명 존재한다. 최 교사는 영어교과만이 갖는 강점을 적극 활용함으로써 유창한 발음이나 표현과 같은 데서 오는 영어교과 지도의 부담감을 상쇄하고자 하였다. 최 교사는 고경력 영어교사이지만 영어교과 지도의 자신감을 가지고 있었고 영어교사임을 꽤 만족스러워 하고 있었다.

나. 최 교사: “자신만의 강점을 찾는 게 중요해요”

최 교사는 젊은 교사는 젊은 교사대로, 고경력 교사는 고경력 교사대로 자신만의 장점을 찾는 과정이 중요하다고 언급했다. 학교에는 다양한 연령대의 교사들이 근무하고 있으며, 그 나름의 장단점이 있다. 젊은 교사들은 초심과 열정, 시간과 체력적 여유가 있는 반면, 경험적인 노하우는 다소 부족할 수 있다. 하지만 고경력 교사들은 오랜 기간 교직생활을 하며 많은 학생들을 만나고 다양한 교직 경험을 축적해왔으며, 수업 전문성을 쌓고 업무 숙련도가 높은 편이다. 따라서 최 교사는 고경력 교사 스스로의 강점 및 장점이 다름을 인지하고 고경력 교사만의 강점을 찾아나가는 과정이 중요하다고 언급했다.

그러니까 젊은 선생님들은 젊은 선생님들 나름대로의 매력과 메리트가 있다면, 고경력 선생님들도 나름의 장점이 있을 수도 있고 유리한 부분이 있을 수 있기 때문에 그걸 본인 스스로가 인지하고 찾는 게 중요할 것 같아요. 나는 이런 게 아이들한테 다가갈 수 있는 장점이다. 애들한테 내가 젊은 선생님하고 경쟁해서 어필할 수는 없지만. 또 젊은 선생님들이 갖지 못한 부분에서 내가 아이들한테 어필을 하면. 아이들은 또 그런 부분들을 느끼고 인정을 해주니까. 영어 선생님들이 스스로 찾아야 되는 부분인 것 같아요.

(최 교사 인터뷰)

최 교사는 경력이 쌓이고 나이가 들어가는 것은 모든 교사들이 피할 수 없는 공통적인 속성으로, 이를 피하고 두려워하기보다는 정면으로 마주하여 고경력 교사만의 장점을 찾아 나가고자 노력했다. 최 교사에 따르면 나이가 들어가는 것, 즉 고경력 교사가 되어가는 것이 객관적으로는 영어교사로서의 메리트가 줄어드는 것으로 보일 수 있지만, 교사 스스로가 이를 어떻게 받아들이고 인식하는가에 따라 충분히 그 나름의 가치를 찾을 수 있다는 것이다. 최 교사는 특히 타인이 아닌 교사 스스로가 정의하는 교사 정체성이 더욱 중요하고 의미있는 것이라 여기고 있었다. 교사가 스스로를 어떤 존재로 여기는가에 따라 고경력 교사들에게도 교직은 여전히 가치 있고 많은 것들을 도전해 볼 수 있는 꿈의 공간이 될 수도 있는 것이다.

피할 수 없고 벗어날 수 없는 상황이다 보니깐 그 안에 어떤 장점들을 찾는거죠. 아까 말씀드렸다시피 고경력 영어교사들 중에서 나만의 장점, 내가 할 수 있는 것들을 찾는 게 그럼으로써 선생님들 스스로 정신적인 평온을 가질 수 있고. 이너피스를 통해서 아이들한테도 긍정적인 영향력을 줄 수 있을 것이라 생각해요.

(최 교사 인터뷰)

최 교사는 자신만의 특별한 점, 강점을 잘 찾는 교사였다. 최 교사는 영어교과의 특성을 잘 활용하고 있었으며, 또한 고경력 교사이기에 가능한 여러 가지 강점들을 잘 찾아 활용하고 있었다. 최 교사는 고경력 교사이기를 거부하는 것이 아니라 누구보다 기꺼이 받아들이고 잘 수용하고 있었으며, 젊은 교사와는 구별되는 고경력 교사만의 강점을 찾기 위해 부단히 노력하는 교사였다. 또한 스스로가 가진 가정 내 엄마라는 역할과 지위를 활용함으로써 학생들과 소통하고 이해의 폭을 좁히기 위해 노력하는 교사였다.

다. 정 교사: “전문적학습공동체를 활용해요”

앞서 정 교사는 고경력 영어교사로서 겪는 정체성 위기의 원인으로 학생들과의 소통 단절, 트렌드에 예민한 영어교과적 특성으로 인한 자신감 하락, 영어 관련 평가 스트레스, 학생들의 낮은 학업 수준 등을 꼽았다. 정 교사는 영어 교과와 관련된 자신감 문제, 평가로 인한 스트레스를 전문적학습공동체를 통해 극복하고자 했다.

특히 정 교사는 정기적인 전문적학습공동체 모임을 통해 어떻게 하면 영어수업에 보다 많은 학생들이 적극적으로 참여하고 활동하게 할 수 있을 것인가에 대해 고민하였다. 또한 동료 교사들과 함께 영어교수학습법에 대해 함께 연구하고 좋은 수업방법을 공유함으로써 영어교사로서의 자신감도 함께 회복할 수 있었다. 정 교사는 학교 안과 밖에서 영어 관련 독서모임을 함으로써 영어 자신감을 올리기 위해 꾸준히 노력하는 교사였다. 영어독서모임은 정 교사로 하여금 줄어드는 자신감을 회복할 수 있게 도와주었으며, 꾸준한 독서모임을 통해 정 교사는 스스로의 영어실력이 많이 향상될 수 있었다고 언급했다. 특히 정 교사는 여러 교사들과 함께 전문적학습공동체를 운영하거나 영어 관련 모임에 참여하는 것이 교직생활에서 의미있는 변화의 시작이며, 교사로서 한 단계 더 성장할 수 있는 계기가 되었다고 언급했다.

> 영어 수준이 워낙 너무 낮아서 우리끼리 전학공을 하면서 많이 고민하고 우리 아이들을 (영어수업에) 포섭하려면 어떻게 할 것인가 그런 고민도

많이 하고. 우리 학교 학생들에게 적절한 수업 방법, 테크닉적인 것에 대해 고민하기도 하고, 다른 선생님 수업을 참고하기도 하고. … (중략) … 문제가 많은 학교니깐. 문제에 대해 토의를 계속하다 보니깐 나도 성장해 가는 거에요.

(정 교사 인터뷰)

영어원서모임으로 자신감을 회복한 정 교사는 영어교사로서 자기계발의 필요성을 강조했다. 고경력 교사임에도 불구하고 정 교사는 영어과 수석교사로서 꾸준한 자기계발을 하고 있었으며 이를 바탕으로 스스로의 교사 정체성을 공고히 확립해가는 모습을 보여주었다.

저 같은 경우는 책 읽기 모임을 하거든요. 영어원서읽기 모임 꾸준히 나는 어휘라든가 이런 게 업데이트가 되는 거에요. … 영어에 대한 계발은 꾸준히 할 필요가 있어요. 영어교사로 남으려면.

(정 교사 인터뷰)

정 교사는 전문적학습공동체를 통해 교과 지도의 어려움을 극복하고자 하였으며, 영어원서모임을 통해 영어 자신감을 회복했다. 본 연구에 참여한 영어교사들은 모두 영어 수업을 가르치며 영어 공부의 필요성을 느끼고 있었으며, 꾸준한 영어실력을 유지하기 위해 자기계발의 끈을 놓지 않고 있었다. 즉, 비원어민 영어교사들에게는 꾸준한 영어학습은 숙명과도 같은 것이며, 영어실력 향상 및 유지를 위해 부단한 노력이 요구된다. 영어교사들은 이러한 현실을 마주하고 극복하기 위한 다양한 방법들에 대해 연구할 필요가 있으며, 그 중 하나가 교과형 전문적학습공동체가 될 수 있다고 정 교사는 언급했다.

라. 정 교사: “아이들을 사랑해줘야 되는구나”

특히 정 교사는 전문적학습공동체를 통해 아이들을 사랑하는 방법, 즉 소통하는 방법을 깨달았다고 회상했다. 정 교사는 학생들을 “안아주고 사랑을 나눠줘야 되는 대상”으로 여기며, 학생에게 교사의 마음을 자주 전달해줄 필요가 있다고 인터뷰했다. 정 교사에 따르면, 교사가 단순히 수업 내용을 열심히 가르치는 것이 아니라, 학생들에게 관심을 갖고 사랑을 자주 표현하는 것이 변화의 시작이라고 언급했다. 고경력 교사들은 오랜 기간 학교에 근무하며 많은 학생들을 만나고 가르치며, 교직에 있는 것이 당연하게 여겨지기도 하고 반복되는 일상과 수업으로 인해 쉽게 매너리즘에 빠지기도 한다. 하지만 정 교사는 인터뷰 내내 학생들을 “사랑”하는 마음을 자주 드러내며, 고경력 교사들도 교직에 처음 입문했을 당시의 초심을 잃지 않고 스스로 변화에 적응해나갈 필요가 있다고 언급했다.

> 3년차 전학공하고 열심히 하고 나도 정신 차리고 건강해지고 나니깐. 이러다보니깐 아이들을 정말 안아줘야 되는구나, 사랑한다고 말해줘야 되는구나, 내가 열심히 가르치는 걸로 내가 너희를 사랑한다고 표현할 수 없는 거구나. 그니깐 선생님이 열심히 가르친다는 건 애들이 다 알아요. 근데 나에게 부족했던 게 뭔지 아이들이 일깨워주는 거죠.
>
> (정 교사 인터뷰)

정 교사는 고경력 교사들이 학생들과 의사소통을 포기하지 않고 끝까지 서로 상호작용하며 문제를 해결해나가는 과정을 “학생과 춤을 춘다”라는 표현으로 언급하며 소통의 중요성을 강조했다.

> 교사하고 학생이 같이 춤을 추려면, 저 아이에게 어떻게 해야 칭찬이 되는지, 저 아이를 어떻게 환대, 그니깐 정말 즐거운 마음으로 저 아이를 받아들일 준비가 됐는지. 선생님이 나를 나무라고 질책하는 것이 아니라 나

를 환대해주는구나, 사랑해주는구나 이런 인식을 줄 필요가 있어요.

(정 교사 인터뷰)

교사의 감정이 교사와 교사의 행위에 어떤 영향을 미치는지 분석한 Sutton(2002)의 연구에 따르면, 교사의 감정(emotion)은 교사의 인지(cognition) 및 동기(motivation)에 영향을 미칠 수 있으며, 동시에 학생들도 교사의 감정에 큰 영향을 받는다고 한다. 정 교사의 사례와 같이, 교사가 학생을 이해하고 있는 그대로의 학생을 받아들이는 수용적이고 관용적인 태도는 교사와 학생 간의 관계를 더욱 돈독하게 만들어 줄 수 있다. 특히 이러한 수용적 태도는 고경력 교사들이 학생들과의 관계적인 어려움으로 인해 겪을 수 있는 정체성의 위기 및 문제를 보다 쉽게 극복할 수 있도록 도와줄 수 있으며, 이를 통해 고경력 교사들은 더욱 안정적인 교사 정체성을 확립할 수 있게 된다. 또한 정 교사의 경우, 전문적학습공동체를 통해 동료 교사들과 함께 문제 상황을 함께 논의하고 해결 방법을 공유함으로써 교사 정체성 위기를 일부 극복할 수 있었다. 김영미, 정성희(2012)는 교사 공동체가 비원어민 교사의 불안정한 정체성을 완화시키고, 상호 격려와 지원으로 교수의 자아 효능감과 정서적 안정감을 향상시켜 보다 효과적인 교수 · 학습을 유도하는데 영향을 주었음을 연구결과로 도출했다. 정 교사는 전문적학습공동체를 통해 교수학습방법적인 것 외에도 정의적인(emotional) 영역의 문제들을 동료 교사들과 함께 공유하고 의논함으로써 고경력 교사로서 겪는 교사 정체성의 위기를 극복하고자 노력하였다.

3. 고경력 영어교사의 정체성 변화과정의 특징

참여교사들은 고경력 영어교사로서의 정체성 위기 및 어려움을 각기 다른 방식으로 대응하고 극복하고 있었으며 그 과정에서 드러난 특징은 크게 두 가지이다. 첫 번째 특징은 고경력 영어교사의 정체성이 고정된 것이 아니라

지속적으로 변화하고 발달하는 속성을 지닌다는 점이다. 또한 고경력 영어 교사의 정체성 형성과정은 교사발달 사이클 내에서 이루어지고 있었으며, 연구에 참여한 고경력 교사들은 지속적인 발달의 과정을 거치고 있었다. 두 번째 특징은 정체성 위기와 갈등에 대한 참여교사들의 대응방식과 전략이 각기 다르다는 점이다. 두 교사는 '새로운 교사 정체성'을 획득함으로써, 나머지 한 교사는 '기존의 교과 교사 정체성'을 강화함으로써 위기를 극복하고 있었다.

가. 지속적으로 변화하는 교사 정체성

본 연구에 참여한 교사들은 모두 교직에 25년 이상을 재직했음에도 불구하고 여전히 교사발달의 과정에 있었으며, 교사 정체성도 끊임없이 변화하고 있었다. 참여교사들은 교사가 되기 이전부터 처음 교사가 되었을 당시, 이후 교직에 오랜 기간 재직하는 동안 매번 다른 성격의 교사 정체성을 형성하고 변화를 마주하고 있었다.

참여교사들은 초임 교사 시기에는 비교적 열정적이고 적극적으로 교직생활에 임하였다. 특히 참여교사들은 모두 교사가 되기 이전부터 '교사되기'를 간절히 희망해온 교사들로, 교사가 된 이후 매우 만족스러운 교직 생활을 이어왔으며, 비교적 안정적인 교사 정체성을 형성할 수 있었다. 하지만 일정한 시간이 지남에 따라 비슷한 교직 업무 및 여러 상황적인 문제 및 제약들로 인해 참여교사들은 열정적이었던 초반의 교사 정체성을 꾸준히 유지하는 것이 쉽지 않았다.

특히 교과 특성상 나이가 들어감에 따라 비원어민으로서 영어 교과를 지도하는 것이 쉽지 않았으며, 학생들과의 세대 차이로 인한 소통의 문제도 교직 생활의 큰 위기로 다가왔다. 즉, 참여교사들은 경력이 쌓임에 따라, 교과 및 학생지도의 어려움을 마주함에 따라 변화하는 또 다른 교사 정체성을 형성하고 있었다. 이러한 교사 정체성의 변화에 영향을 주는 것은 비단 교과와 교직 경력뿐만이 아니라, 교사 개인이 처한 상황적 · 환경적 맥락도 작용하고 있었으며, 교사의 개인적 사건 및 경험, 학교 내 교직 경험의 차이,

근무하는 학교의 물리적 · 관계적 환경의 변화들도 직 · 간접적으로 교사의 정체성에 영향을 미치고 있었다.

Flores & Day(2006)의 연구는 교사 정체성이 교사가 평소 중요하다고 생각하는 가치와 다양한 경험들에 의해 형성 및 재형성되며, 교사 정체성은 가치와 경험의 해석을 수반하는 지속적인 과정이라고 이해했다. 교사들 역시 교사이기 이전에 한 개인이기도 하며, 개인으로서 의미 있다고 생각하는 가치 및 신념들이 교직 사회에서 마주하는 다양한 경험들과 상호작용함으로써 교사들은 교사 정체성을 형성해가고 있었으며, 이는 가치, 신념, 경험, 환경의 변화에 따라 교사정체성이 얼마든지 가변적으로 변화할 수 있는 특성을 지님을 반증한다. 연구에 참여한 교사들도 개인적으로 근무한 학교 환경에 따라 각기 다른 교사 정체성의 변화를 겪었으며, 가르치는 학생들의 학업 수준, 교사 개인이 중요하다고 생각되는 신념들에 따라서도 제각기 다른 교사 정체성을 형성하고 있었다.

구체적인 연구사례를 중심으로 살펴보면 정 교사의 경우 영어교사로서 만족스러운 교직생활을 이어오던 중 개인적인 건강상의 문제로 한동안 교직을 떠나야 했다. 또한 정 교사는 하늘중학교에 발령받을 당시, 열악한 하늘중학교의 물리적인 환경과 학생들의 낮은 학업 수준에 크게 좌절하기도 하였으며, 한때는 가능한 한 빨리 하늘중학교를 벗어나야겠다고 생각하기도 했다. 하지만 정 교사는 이에 좌절하지 않고, 끊임없는 변화와 새로운 혁신의 가능성을 모색하며 하늘중학교의 발전을 위해 그 누구보다 노력하였다. 최 교사의 경우에도 학교를 옮길 때마다 새로운 환경에 적응하는 것이 쉽지 않았으며, 변화된 환경에서의 교직생활은 늘 새로운 도전을 마주하게끔 했다. 그럼에도 불구하고 최 교사는 스스로에 대한 자신감과 교과 지도의 소신을 바탕으로 비교적 새로운 환경에 잘 적응하였으며, 고경력 영어교사로서 학생들의 영어 교과지도에도 늘 최선을 다하였다. 이 교사의 경우 비교적 학업수준이 높은 학교에서 근무하게 된 것이 한편으로는 이 교사가 영어교사로서 한계를 마주하게 되는 환경적 요인으로 작용하는 계기가 되었으며, 그 결과 이 교사는 진로진학으로 교과를 전과하여 제2의 교사기를 맞이할 수 있었다.

또한 참여교사들은 교사발달의 사이클 모델(TCCM)의 총 8개의 교사발

달 단계 중 주로 5단계인 ‘직업적 좌절’과 6단계인 ‘안정 및 침체기’에 해당하는 단계에 속하고 있었다. 참여교사들은 각각 다른 ‘직업적 좌절’을 경험하고 있었으며, 이를 대응하고 극복하는 방식도 각기 달랐다. 그 결과 참여교사들은 모두 ‘침체기’를 성공적으로 극복하고 ‘안정’ 단계에 도달함으로써 교사로서의 성장과 발전을 거듭하고 있었다.

정 교사는 나이가 들어가며 정체성의 위기를 경험하게 하는 여러 문제들을 마주했다. 이 단계가 바로 ‘직업적 좌절’ 단계였으며 정 교사에게는 체력적인 문제, 학생들의 낮은 학업수준 및 학습격차, 학생들의 소통 거부 등이 그 원인이었다. 하지만 정 교사는 수석교사제라는 제도적 장치를 직업적 좌절 단계의 극복 수단으로 활용했다. 정 교사는 수석교사에 지원하고 선발됨으로써 교사발달의 ‘안정’ 단계에 도달할 수 있었다.

최 교사는 고경력 영어교사가 되어가며 영어교사의 장점이 점점 사라지는 것을 느끼며 ‘직업적 좌절’ 단계를 경험했다. 최 교사는 고경력 교사로서 영어 교과를 지도하며 마주하는 발음문제, 학생들의 공교육에 대한 불신에 따른 회의감, 학생들의 학습격차 등을 교사 정체성의 위기 요인으로 느꼈다. 특히 최 교사는 정 교사와 같이 수석교사로 승진을 하지도 않았고, 이 교사와 같이 교과를 전과하지 않으며 고경력 영어교사로 현재까지 남아있는 연구 참여자였다. 외적으로는 큰 변화가 없는 최 교사의 교직생활이 침체기에 접어들었다고 볼 수도 있지만, 최 교사는 누구보다 만족스러운 교직생활을 이어가고 있었으며, 고경력 영어교사의 강점을 찾고 이에 만족하며 교사 정체성의 ‘안정기’를 경험하고 있었다. 최 교사의 인터뷰를 면밀히 살펴보면 최 교사는 영어교사 정체성을 강화하기 위해 끊임없이 노력하고 있었으며, 무엇보다 스스로 영어교사임을 자랑스러워하고 현재의 교과와 위치에 만족하고 있었다.

진로진학 교과로 전과한 이 교사는 나이가 들어가면서 마주하는 신체적인 변화들과 한계, 교과 지도에 대한 중압감으로 ‘직업적 좌절’ 단계를 경험했다. 고경력 교사가 되어가며 이 교사는 영어교과를 지도하는 것에 큰 부담을 느끼고 있었으며, 외적으로 보여 지는 발음이나 평가에 큰 스트레스를 받으며 정체성의 위기를 경험했다. 이 교사는 결국 진로진학으로 교과를 전

과하며 영어 교과를 떠나고 말았다. 이러한 이 교사의 선택과 결정을 교사 발달의 관점에서 보면 표면적으로는 '침체기' 또는 더 나아가 '직업적 쇠퇴' 단계에 접어들었다고 볼 수도 있다. 하지만 이 교사의 경우 비록 영어교사로서의 정체성은 일부 포기했지만, 진로진학교사로 전과함으로써 제2의 교사기를 맞이하고 있었으며 이러한 선택에 크게 만족했다. 현재 이 교사는 진로진학교사로 여러 학생들의 진로상담을 해주고 관련 업무를 수행하며 안정적으로 교직생활을 이어가고 있다. 이 교사의 사례를 영어교사의 관점에서 보면 '좌절 단계' 또는 '침체기'를 경험하고 있다고 볼 수 있다. 하지만 이 교사의 교직 생활 전반을 놓고 살펴보면 성공적으로 교과를 전과함으로써 교직 생활의 또 다른 '안정기'에 접어들었다고 할 수 있다.

세 참여교사의 교사발달 사이클은 많은 부분에서 유사한 부분들이 있었다. 특히 교사들이 교직에 입문하고 난 뒤, 고경력 교사가 되어가며 마주하는 여러 위기와 어려움들은 교사들로 하여금 정체성의 위기를 경험하고 직업적 좌절을 겪도록 만들었다. 하지만 참여교사들은 이에 안주하거나 머무르지 않고 나름의 성장과 발전을 위해 노력하고 있었으며, 현재의 교과와 위치에 모두 만족하고 있었다.

종합해보면, 교사들의 정체성은 지금 이 순간에도 끊임없이 변화하고 발달하고 있으며 참여교사의 교사발달 과정이 반드시 일직선적인 변화라고 할 수 없다. 교사의 정체성은 고정된 것이 아니라, 되어가는 일련의 지속적인 과정으로 이해될 수 있으며, 교사들은 정체성의 위기와 대응, 극복과정에서 나름의 성장과 좌절을 반복해나갈 것이다.

나. 새로운 교사 정체성 형성

한국 사회 맥락에서 우리나라 영어교사들은 비원어민으로서 영어라는 제2외국어를 가르치며 크고 작은 위기, 갈등, 문제 상황에 직면하고 있었다. 특히 나이가 들어감에 따라, 즉 고경력 교사가 되어감에 따라 참여교사들은 여러 교사 정체성 위기의 순간들을 마주하고 있었다. 이는 크게 나이가 들어서 겪는 어려움과 영어 교과 특성에서 기인하는 어려움으로 나눠볼 수 있

다. 본 연구에 참여한 고경력 영어교사들은 많은 부분에서 유사한 경험을 공유하고 있었고, 이를 통해 고경력 영어교사들이 공통적으로 마주하는 정체성 위기와 갈등의 순간을 포착할 수 있었다. 그럼에도 불구하고 세부적으로는 각 교사마다 조금씩 다른 정체성의 위기와 갈등을 경험했으며, 더 나아가 이를 마주하고 극복하는 과정 및 방법은 교사마다 상이한 특징이 있었다. 구체적으로 살펴보면 참여교사들은 정체성 위기 및 갈등의 순간에 각기 다른 전략을 사용하여 문제를 대응하고 극복하고 있었으며, 하나는 '새로운 교사로 거듭나기'였으며, 또 다른 하나는 '기존의 영어교사 정체성 강화'의 방식이었다.

'새로운 교사로 거듭나기' 위해 정 교사와 이 교사의 경우 정체성의 위기를 오히려 교직생활의 변화를 위한 추동요인으로 삼으며, 새로운 교사 정체성을 획득하고자 했다. 특히 정 교사는 영어과 수석교사로 승진함으로써 정체성의 위기를 오히려 스스로의 성장을 위한 발판으로 삼았다. 정 교사가 영어교사로서 매너리즘에 빠지고 정체성의 위기를 경험할 때쯤 '수석교사제'라는 제도를 알게 되었고 학교 관리자로서의 승진에 관심이 크게 없었던 정 교사에게는 '수석교사제'라는 제도가 오히려 변화를 위한 큰 기회로 다가왔다. 정 교사는 수석교사로 거듭남으로써 동료 영어 교사들을 조력하고자 노력했으며, 그 과정에서 스스로의 교과 교사로서의 정체성 위기도 함께 극복할 수 있었다.

이 교사의 경우, 고경력 교사가 되어가며 점차 영어교사로서 자신감을 잃어가고 있었으며, 실력 있는 학생들을 지도하는 것에 큰 부담감을 느끼고 있었다. 이 교사 역시 우연한 기회에 '진로전담교사'로 전과할 수 있는 제도적 장치가 있음을 발견하였고, 진로교사가 되기 위해 부단히 노력했다. 그 결과 이 교사는 성공적으로 교과를 전과할 수 있었고 교과를 전과한 이후에도 전과한 교과 지도에 큰 만족감을 가지며 교직생활을 이어가고 있었다.

결과적으로 두 교사는 고경력 영어교사로서의 정체성 위기와 갈등을 새로운 교사 정체성 형성의 발판으로 삼았으며, 위기에 좌절하지 않고 이를 극복하기 위해 적절한 제도적 장치를 적극 활용하고 있었다. 두 교사에게는 영어교사로서의 정체성의 위기 및 갈등이 오히려 교직생활의 변화를 추동하

는 결정적인 계기로 작용하였으며 제2의 교사기를 맞이할 수 있도록 도와주었다.

두 번째로 최 교사는 영어교과의 장점을 파악하고 이를 수업에 적극 활용함으로써 '기존의 영어교사 정체성 강화'의 방식을 적용하여 위기를 극복하고 있었다. 영어교과는 다른 교과와 달리, 도구교과적인 성격이 있어 영어 자체가 교수학습의 목표가 될 수도 있지만, 한편으로 영어라는 도구를 활용함으로써 다른 교과의 지식과 내용을 학습할 수 있는 개방적이고 확장 가능한 특성이 있다. 최 교사는 이런 측면에 주목하여 나이가 들어가면서 잃어가는 영어교사로서의 자신감을 극복하고 약점을 보완하고자 노력하였으며, 이를 스스로에게 끊임없이 되뇌이며 자신만의 강점 찾기에 돌입했다. 최 교사는 고경력 영어교사들 역시 젊은 세대의 교사들과 비교하여 그들만의 강점이 있다고 인식하였으며, 고경력 교사이기에 가질 수 있는 장점에 주목하고자 했다. 일반 고경력 영어교사로서 학생들을 지도하는 최 교사의 사례는 앞선 두 교사의 사례와 비교하였을 때 외적인 변화가 크게 두드러지지 않는 듯 하지만, 최 교사 역시 '교과에 대한 재이해', '고경력 교사로서의 강점 찾기' 등 스스로의 인식변화를 통해 정체성의 위기를 극복하고 나름의 성장을 거듭하고 있었다.

정 교사 역시 수석교사로 승진하긴 했으나 여전히 영어 교과 교사로서의 정체성을 공고히 갖고 있었으며, 자기계발의 끈을 놓지 않는 교사였다. 정 교사는 전문적학습공동체에 참여하거나 운영함으로써 자신은 물론, 동료 영어교사들의 교과 전문성 신장을 위해 적극 노력하였다. 또한 스스로도 영어교과 교사로서, 더 나아가 영어과 수석교사로서 자신에게 주어진 책임을 다하기 위해 노력하고 있었다.

종합해보면, 참여교사들은 각기 다른 방식으로 정체성의 위기를 극복하고 있었으며, 세 교사는 모두 나름의 성장을 거듭하고 있었다. 이는 많은 현직 영어교사들에게 힘이 되는 연구결과라고 할 수 있으며, 고경력 영어교사라 하여 모두 정체성의 위기로 인해 좌절하거나 침체되는 것이 아님을 반증하는 결과이다. 본 연구에 따르면 오히려 몇몇 교사들은 정체성 위기를 더 나은 교사 발전의 원동력으로 삼기도 했으며, 몇몇은 교직생활을 반추하며 영

어 교과와 고경력 교사에 대한 고유의 강점을 찾음으로써 정체성 위기를 성공적으로 극복했다.

Ⅶ. 결 론

1. 요약

본 연구는 고경력 영어교사들의 자기인식을 바탕으로 각 참여교사들이 어떠한 교사 정체성의 위기와 갈등을 마주하며 이를 각각 어떻게 극복하고 대응하는지를 살펴보고자 했다. 또한 그 과정에서 드러나는 고경력 영어교사 정체성의 특징을 설명함으로써 기존의 교사 정체성 논의를 확장하고자 했다.

본 연구는 영어교사가 주요 교과 교사임에도 불구하고 나이가 들어감에 따라, 고경력이 되어감에 따라 주변화된다는 특성에 주목하여 그들의 교과 교사 정체성을 이해할 필요가 있음에 연구의 필요성이 제기되었다. 이를 위해 연구자는 고경력 영어교사들의 교사 정체성의 위기와 갈등, 극복과정을 구체적인 사례를 바탕으로 살펴봄으로써 이들의 정체성 변화과정과 그 특징을 파악하고자 했다. 이를 위해 중등학교에 근무하는 교직 경력 25년 이상의 영어교사들을 대상으로 면담을 실시했으며, 수집된 자료들을 연구문제를 중심으로 분석하고자 하였다. 본 연구의 주목할 만한 특징은 연구에 참여한 연구참여자의 위치와 성격이 각기 달랐으며, 영어과 수석교사와 일반 고경력 영어교사, 과거에는 영어교사였지만 현재는 진로진학교사인 세 명의 다른 교사들의 사례를 교차 분석함으로써 이들의 공통점과 차이점을 중심으로 연구결과를 분석하고자 했다. 다음은 연구자가 제기했던 세 가지 연구문제이다.

첫째, 중등학교 고경력 영어교사의 교사로서 자신을 어떻게 인식하고 있는가?

둘째, 중등학교 고경력 영어교사는 교육상황에서 어떤 문제와 위기를 경험하는가?

셋째, 중등학교 고경력 영어교사는 여러 문제 및 위기상황에 각각 어떻게

대응하거나 극복하며, 이를 통해 드러난 중등학교 고경력 영어교사의 정체성 형성과정의 특징은 무엇인가?

첫 번째 연구결과에서 연구자는 참여교사들의 자기인식을 들여다봄으로써 각 연구 참여자들이 어떠한 배경에서 영어교사가 되기를 희망하였으며, 교직에 입문한 이후에 현재의 위치에 오기까지 경험들을 겪었는가에 주목하였다. 연구자는 참여교사들이 각각 영어과 수석교사가 되기까지, 일반적인 엄마로서 고경력 영어교사로 삶을 살기까지, 진로진학으로 교과를 전과하기까지의 삶의 궤적을 담고자 노력했다. 세 명의 참여교사들은 모두 영어교사로서 큰 자부심과 자신감을 갖고 있었으며, 스스로를 고경력 교사이면서도 '영어를 좋아하고 잘 가르치는 교사'라는 자기인식이 있었다. 이러한 자기인식의 배경에는 참여교사들의 자발적인 자기계발의 노력이 있었으며, '전문적 학습공동체', '영어원서모임', '영어회화공부' 등이 영어교사로서의 자부심에 기여하고 있었다.

두 번째 연구결과에서는 참여교사들이 많은 부분에서 공통적인 정체성의 위기와 갈등, 어려움을 경험하고 있었다. 참여교사들의 정체성 위기에는 크게 '고경력 교사로서의 어려움'과 '영어교사로서의 어려움'이라는 두 축이 영향을 미치고 있었다. 먼저 고경력 교사로서의 어려움에는 참여교사들이 영어교사가 아님에도 고경력 교사이기 때문에, 즉 나이가 많기 때문에 겪을 수 있는 위기 요인들이 연구 결과 드러났다. 참여교사들은 모두 50대 교사들로, 학생들과의 소통이 어려워진 교육 현실에 대해 토로했다. 학생들과의 세대차이 및 50대 교사에 대한 학생들의 낮은 선호도는 고경력 교사로 하여금 스스로의 교사 정체성을 부정하는 것으로 여겨지게끔 만들었다. 더 나아가 일부 참여교사는 이러한 소통 거부의 문제가 수업에도 영향을 미치며 영어 수업에 대한 반감 · 거부로 이어지는 것을 또 다른 문제로 지적했다. 또한 참여교사들은 나이가 들어가며 기본적인 체력이 떨어지는 것과 새로운 교과 지식이 예전처럼 잘 습득되지 않는 체력적 · 지적 한계에 대한 어려움을 내비쳤다. 마지막으로 고경력 교사들은 변화된 수업방식에 새로이 적응하는 것과 미디어를 활용하고 다루는 능력이 어려울 때 스스로의 교사 정체성이 위협받는다고 느끼고 있었다. 영어교사로서 겪는 어려움으로는 트렌드

를 따라야 하는 영어교과의 특성과 외적으로 드러나는 발음에 의해 교사들의 실력을 판가름하는 학생 및 학부모의 그릇된 인식, 학교영어에 대한 불신 및 반감, 학습격차 등이 교사 정체성을 위협하는 요인으로 드러났다. 그 결과 참여교사들은 수업에 대한 자신감이 떨어지는 것 같다고 밝혔다. 더 나아가, 영어교과의 특성상 평가 스트레스가 크고 평가 및 수업에 대한 민원이 많으며, 영어과 업무와 관련된 행정업무가 많음에도 불구하고 이를 별도의 행정업무로 분류하지 않아 이중으로 부과되는 교직의 행정업무 체계에 대해서도 힘들다고 토로했다.

세 번째 연구문제와 관련해서는 각 교사들이 이러한 어려움을 어떻게 극복하고 있는지를 살펴보고자 했다. 그 결과 교사들은 각기 다른 전략을 사용하고 있었으며, 크게 '새로운 진로를 모색하는 교사'와 기존의 '영어교사의 강점을 살리는 교사'로 나눠볼 수 있었다. 영어과 수석교사가 된 정 교사와 진로진학으로 교과를 전과한 이 교사는 위기와 갈등 상황에서 새로운 진로를 모색하였으며, 일반 고경력 영어교사로 끝까지 남은 최 교사의 경우 영어 교과의 특성을 다시 이해하고 접근하였으며, 고경력 영어교사만의 차별화된 강점을 찾음으로써 현재의 위치에서 최선을 다하고자 노력하고 있었다.

고경력 영어교사들이 교직 현장에서 마주하는 교사 정체성의 여러 위기, 갈등 및 대응, 극복 과정에서 드러난 고경력 영어교사 정체성 형성과정의 특징은 다음과 같다. 첫 번째 특징은 고경력 교사의 교사정체성은 지속적으로 변화하고 발전한다는 것이며, 두 번째 특징은 고경력 교사들도 끊임없이 새로운 교사로 거듭나기 위해 노력하고 있다는 점이다.

연구에 참여한 고경력 영어교사들의 교사 정체성은 교직 경험이 쌓이고 교사들이 마주하는 여러 상황에 따라 변화하는 특성을 보였다. 교직에 입문하기 이전부터 초임교사 시절, 그리고 지금의 경력교사가 되기까지 교사들의 정체성은 고정된 것이 아니라 끊임없이 변화하고 있었으며, 과거의 교직 경험이 현재의 교사 정체성에 영향을 미치고, 또 현재의 교사 정체성이 교사들의 교육실천에 영향을 미치고 있었다. 또한 대부분이 교사발달의 과정에 속해 있었는데, 앞서 이론적 배경에서 살펴봤던 TCCM 교사발달 사이

클 모델과 비교하였을 때 참여교사들의 사례 역시 몇 가지 주목할 만한 교사발달 단계의 특징을 보이고 있었다. 참여교사들은 대부분 TCCM 교사발달 사이클 중 5단계인 '직업적 좌절' 단계와 6단계인 '안정 및 침체' 단계에 해당하고 있었다. 또한 참여교사들은 교사발달의 단계 내에서 나름의 위기와 어려움을 경험하고 있었고, 정체성 위기에 대응하고 극복하기 위해 부단히 노력하고 있었다.

고경력 영어교사의 정체성 형성과정의 두 번째 특징은 고경력 교사들이 새로운 교사로 거듭나기 위해 다양한 전략을 사용함으로써 위기와 문제를 극복하고 있었다는 점이다. 그 중 하나가 수석교사나 진로진학교사와 같이 새로운 위치 및 교과의 교사로 거듭나는 것이었으며, 또 다른 하나는 기존의 영어 교과 교사의 정체성을 강화하는 방식이었다. 이를 종합해보면, 교사들은 정체성의 위기와 갈등을 마주했을 때 교사들은 문제 상황에 주저하고 좌절하는 것이 아니라, 이를 극복하기 위해 여러 가지의 전략을 사용함으로써 위기를 성공적으로 극복해내기 위해 노력하고 있었다. 즉, 참여교사들은 위기를 딛고 새로운 교사로서의 성장을 도모하기 위해 나름의 노력을 수행하고 있었다고 할 수 있다.

이 연구는 주요 교과 교사이지만 고경력이라는 특징이 더해짐에 따라 교사 정체성의 위기를 겪는 중등학교 고경력 영어교사들의 정체성 형성 및 변화과정을 들여다봄으로써 교과 교사 정체성 논의를 더욱 확장시켰다는 점에서 의미가 있다. 더 나아가 많은 수의 현직 영어교사들이 스스로의 교사 정체성에 대해 미리 고민하고 여러 위기와 문제 상황들에 대해 대비할 수 있도록 한다는 점에서 연구 의의를 가진다.

2. 제언

이 연구의 의의는 주요 교과 교사이지만 고경력이라는 특징이 더해짐에 따라 교사 정체성의 위기를 겪는 중등학교 고경력 영어교사들의 정체성 형성 및 변화과정을 들여다봄으로써 교과 교사 정체성 논의를 더욱 확장시켰

다는 데에 있다. 그동안 교과 교사 정체성 논의의 많은 부분이 비교적 주변화되기 쉬운 교과 교사를 중심으로 이루어진데다, 영어교사와 관련된 연구들은 주로 비원어민으로서 영어교사 정체성에 관한 연구, 초등 영어교사에 관한 연구들이었다. 이 점에서 본 연구는 중등학교 영어교사, 그 중에서도 경력이 많은 고경력 영어교사의 사례를 중심으로 교사 정체성을 연구함으로써 많은 현직 영어교사들이 스스로의 정체성에 대해 미리 고민하고 대비할 수 있도록 했다는 점에서 연구 의의가 있다.

하지만 이 연구는 연구 사례가 일부 교사들에 한해서 이루어졌다는 점, 연구방법이 참여자의 면담으로 이루어졌다는 점에서 다음과 같은 한계를 갖는다.

첫째, 본 연구를 위해 연구자가 모집한 연구 참여자는 모두 인천 지역에 근무하는 경력 25년 이상의 영어교사들로, 모든 사례의 표본을 대표한다고 볼 수는 없다. 연구 과정에서 교사가 근무하는 지역이 교사의 정체성 형성 과정에 일정 부분 영향을 미치고 있었으며, 인천의 경우 신도시와 구도심이 섞여 있는 지역으로 신도시와 그렇지 않은 도시 간의 학생들의 학습격차가 심한 편이었다. 따라서 지역에 따라 교사들이 겪는 영어 교과 지도의 어려움과 그 양상은 다양할 수 있다. 이를 위해 후속 연구에서는 다양한 지역의 교사들을 사례로 하여 교과 교사 정체성의 보편화된 논의를 지속할 수 있을 것으로 기대된다.

둘째, 본 연구를 위해 연구자는 주로 '면담'이라는 방법을 통해 연구자료를 수집하였으며, 면담은 주로 연구 참여자들의 주관적인 진술을 바탕으로 이루어졌다. 따라서 일부 진술의 경우 연구 참여자들의 개인적이고 주관적인 의견이 반영되어 있을 수 있다. 또한 연구의 내용이 교사들의 어려움을 드러내는 것이라 참여교사들이 이를 솔직하게 밝히기 어려웠음에도 불구하고 연구자와 연구 참여자 간에 영어교사라는 공통의 분모가 있고 래포가 일정 부분 형성되어 있어 솔직한 면담자료 수집이 가능했다.

셋째, 연구자의 위치에 따른 한계가 존재한다. 연구자 역시 중등학교 영어교사로서 영어교사의 어려움을 누구보다 잘 알고 경험하고 있으며, 고경력 교사가 되어감에 따라 어떠한 교사 정체성의 변화를 겪게 될지 미리 예

측하고 대비하고자 한다. 그 결과 연구자는 고경력 영어교사의 정체성의 위기와 갈등을 드러내는 데 있어 영어교사의 목소리를 지지하고 있으며 이를 분석하는 과정에서 '영어교사'로서의 주관이 일부 포함될 수 있다. 이를 보완하기 위해 추후 고경력 영어교사 정체성 연구를 수행하는 데 있어 연구자의 위치에 대한 객관화와 성찰이 요구되는 바이다.

참 고 문 헌

김규태(2018). 교사 정체성 이론과 쟁점 및 과제. **한국교원교육연구, 35**(3), 491-521.

김영미, 정성희(2012). 상호협력적 교수 전문성 개발 모임이 교수 자아정체성과 커리큘럼 운영에 미치는 영향. **외국어 교육, 19**(4), 399-424.

김영천(2006). **질적연구방법론 Ⅰ**. 문음사.

나경희(2016). 예비영어교사의 참관실습 경험을 통한 교사로서의 정체성 형성 과정 분석, **언어학 연구, 38**, 167-187.

박수연(1997). 교육학에 있어서 사례연구의 중요성. **교육과학연구, 26,** 197-215.

박에스더, 이진화(2017). 중등 영어 교사의 직무만족도. English Teaching **(영어교육), 72**(2). 145-166.

박지영(2003). 초등교사의 교직경력과 전문능력과의 관계. 서울대학교 석사학위논문.

박현주(2013). 중학교 과학교사의 실험수업 실태 및 인식조사. **과학교육연구지, 37**(1), 79-86.

박효원(2019). 고경력 초등학교 교사의 사례를 통해 본 교사의 발달과정 및 영향요인. **초등교육연구, 32**(4), 1-26.

배은희(2009). 50대 초등학교 교사의 생애사적 연구. 부산대학교 석사학위논문.

백승선(2006). 교내장학의 활성화를 위한 고경력교사 활용 방안 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

백형호(2005). 영어교사의 교직생활과 문화. **교육종합연구, 3**(1), 55-77.

서봉연, 이순형(1984), **발달심리학**, 서울:중앙적성출판사, 16-17.

소경희, 최유리(2018). 학교 중심 교육 개혁 맥락에서의 교사의 실천 이해: '교사 행위주체성' 개념을 중심으로. **교육과정연구, 36**(1).

소경희, 최유리(2019). 국내 교사 정체성 연구에 드러난 교사 정체성 이해

에 대한 비판적 고찰. **한국교원연구, 36**(3), 289-313.
손승남(2005). 교사의 수업전문성 관점에서 본 교사교육의 발전방향. **한국교원교육연구, 22**(1), 89-108.
송경오(2015). 학교혁신을 위한 교사 전문적 정체성의 의미와 중요성: 자유학기제와 혁신학교 사례를 중심으로. **교육행정학연구, 33**(3), 147-174.
송명숙(2007). 초등학교 교사발달 단계에 따른 학습지도 방법의 차이 연구. 한국교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
수업 부담...진로전담교사 전과1위 영어과목.(2017.02.28.). *충청타임즈*. Retrieved from http://www.cbinews.co.kr/news/articleView.html?idxno=115531
신동일, 김나희(2006). 성찰적 글쓰기 활동을 통한 예비 영어교사의 교육적 성장 과정. **한국교원교육연구, 23**(1), 27-49.
심영보, 주철한(2007). 교사발달에 관한 국내 연구동향 및 방향. **한국교원교육연구, 24**(2). 221-241.
안경자(2014). 제2언어 교사의 정체성 연구: 한국의 영어 교사를 중심으로. **외국어교육연구, 17**, 64-85.
안경자(2017). 초등영어교사의 교사 연구자로서의 인식 및 정체성. **한국초등교육, 28**(1).
안경자(2018). 초등영어교사의 정체성 발전을 위한 교사교육 모형 개발 및 적용. 한국초등교육, 29(1), 101-123.
염경숙, 이화경(2013). 영어정책구현자로서의 교사: 국제어 인식 및 교과활용에 대한 연구. **영어어문교육, 19**(2), 243-268.
윤홍주(1996). 교사발달단계 및 직능발달 요인에 관한 연구. 서울대학교 석사학위논문.
이경재, 조상식(2017). 미술교사의 정체성에 관한 현상학적 연구. **교육문화연구, 23**(4), 213-234.
이난숙(1992). 교사의 직능발달에 관한 연구. 한국교원대학교 박사학위논문.
이선미(2011). 수업컨설팅을 통한 고경력 초등교사의 과학수업전문성 변화.

서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
이수현, 정혜영(2012). 초등교사의 영어 수업전문성에 대한 인식 변화 탐색, **교육과학연구, 43**(3), 85-104.
이진경(2019). 핀란드의 교사 정체성 연구에 대한 고찰. **비교교육연구, 29**(4), 155-182.
이윤식(1999). 교사발달의 관점에서 본 장학. **한국교사교육, 16**(2), 1-27.
이원희(2019). 중등 체육교사의 직업적 정체성 형성과정과 요인 탐색: 교과교육, 학생지도, 행정관리지향적으로 성장하기. 서울대학교 석사학위논문.
이현화, 김회용(2009). 초등학교 교사에 대한 학부모와 학생의 요구 분석, **교육연구, 18**. 109-138.
이효신(2015). 교사 정체성 관점에서 분석한 수석교사제 연구. **학습자중심교과교육연구, 15**(6), 295-317.
임유진(2018). 초등학교 고경력 교사의 정체성 연구. 한국교원대학교 석사학위논문.
임진영(1988), 인간발달에 대한 전생애적 접근의 이론적 함의, 서울대학교 석사학위논문.
장도현(2019). 교과 교사의 정체성 형성과정에 대한 생애사 연구: '도덕'교과를 사례로. 서울대학교 석사학위논문.
장형운(2018). 초등학교 교사의 직업 정체성 형성: 경력 중기 평교사의 학습경험을 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
전창해(2017.03.19). "학생만 힘드나, 우리도 지친다" 교원 명퇴율 탑3 '국영수'. *연합뉴스*. Retrieved from https://www.yna.co.kr/view/AKR20170317172251064
정현주(2011). 초등학교 고령 여교사의 정체성 형성에 관한 질적 연구. **초등교육연구, 24**(4).
정혜정, 남상준(2012). 초등 사회과 교사 정체성 형성 과정 연구. **사회과교육연구, 43**, 143-158.
조동근, 임세영(2017). 공업계 고등학교 기계과 교사의 직업정체성에 관한

생애사 연구. **대한공업교육학회지, 42**(1), 1-29.
조용환(1999). **질적 연구: 방법과 사례.** 서울: 교육과학사.
조용환(2011). 질적 연구논문의 작성과 평가. 서울대 교수학습개발센터 글쓰기 교실, 31-40.
차선경, 권동택(2012). 초등교사의 교사발달단계에 따른 직무스트레스 및 심리적 소진 차이 연구. **초등교육학연구, 19**(1), 111-130.
채현순, 장유진(2016). 전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정에 관한 질적 연구. **한국교원교육연구, 33**(4). 167-192.
최유리(2018). 교사의 혼종적 정체성(hybrid identity)에 관한 연구: '페미니스트 교사'의 사례를 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
하명숙(2018). 초등학교 고경력 교사의 갈등 양상과 대처방안에 관한 질적 연구. 경인교육대학교 석사학위논문.
홍영숙(2013). 한국초등학교에서 비원어민 영어교사로 살아가기: 교사정체성 형성을 중심으로, **영어어문교육, 19**(4), 427-453.
홍영숙(2014). 영어 관념의 유동성과 교사정체성의 다중성: 한 초등영어교과전담교사의 삶에 대한 내러티브 탐구. **언어학연구, 19(2),** 183-206.
황은선, 이현주(2018). 체계적 문헌고찰을 통한 한국인 비원어민 영어교사 정체성 연구, **외국학연구, 46**, 99-128.
황종배, 김해동, 김성혜, 민호기(2020). 학교 영어교육 내실화에 대한 중고등학교 교사들의 인식 비교 조사, **영어학 20,** 209-227.
Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308-319.
Beijaard. D.(1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching, 1*(2), 281-294.
Beijaard, D, Meijer, P. C, & Verloop, N.(2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128.

Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S.(2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching, 21*(6), 624-640.

Charteris, J. & Smardon, D.(2015). Teacher agency and dialogic feedback: Using classroom data for practitioner inquiry. *Teaching and Teacher Education, 50*, 114-123.

Cohen, J. L.(2010). Getting recognized: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education, 26*, 473-481.

Cousin, G. (2009). Researching learning in higher education: An introduction to contemporary methods and approaches. Routledge.

Creswell, W.(2015). **질적 연구방법론**(조흥식, 정선욱, 김진숙, 권지성 역). 서울: 학지사.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S.(2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review, 10*, 45-65.

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

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

Flores, M. A., & Day, C.(2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. Teaching&Teacher Education: *An International Journal of Research and Studies, 22*(2), 219-232.

Janet A. (2005). Teacher Identity Discourses-Negotiating Personal and

Professional Spaces.

Kachru, B. B. (1986). *The alchemy of English: The spread, functions, and models of non-native Englishes.* New York: Pergamon Institute of English.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 899-916.

Liu, J. (1999). Nonnative-English-speaking professionals in TESOL. *TESOL Quarterly, 33*(1), 85-102.

Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity—one's own. *Educational researcher*, *17*(7), 17-21.

Peshkin, A. (1993). The Goodness of Qualitative Research. *Educational researcher*, *22*(2), 24-30.

Rebecca B. (2015), Teacher identity and agency in an era of accountability. Teachers and Teaching, 21(6), 700-719.

Reeves, J.(2008). Teacher investment in learner identity. *Teaching and Teacher Education, 25*, 34-41.

Strauss, Corbin, & Corbin, Juliet M. (1998). Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory / Anselm Strauss, Juliet Corbin.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review, 15*(4), 327-358.

Tao, J. & Gao, X.(2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform, *Teaching and Teacher Education, 63*, 346-355.

Walkington, J.(2005). Becoming a teacher: Encouraging development teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific*

Journal of Teacher Education, 33(1), 53-64.

Yin, R. K.(2015). *Case study research and applications: Design and methods.* Sage publications.

Abstract

A Qualitative Case Study on Teacher Identity of High-Experienced English Teachers in Secondary School

Kim, Jawon
Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study is to examine the self-awareness of highly experienced English teachers and how each participating teacher faces the crisis and conflict of teacher identity in the school field and to figure out how they overcome and respond to it. In addition, by explaining the characteristics of the identity of a high-experienced English teacher revealed in the process, I intend to expand the existing discussion on teacher identity.

The necessity of this study was raised because it is necessary to understand the identities of teachers, paying attention to the characteristics that English teachers are marginalized as they get aged and become more experienced despite being the main subject teachers.

For this, the researcher tried to understand the identity change process and characteristics of high-experienced English teachers by examining the crisis, conflict, and overcoming process of teacher identity based on specific cases. For this purpose, interviews were conducted with English teachers with more than 25 years of teaching experience in secondary schools, and the collected data were analyzed based on the research questions. A noteworthy feature of this study is that the positions and characteristics of the participants in the study are different. The study results were analyzed focusing on their commonalities and differences by cross-analyzing the cases of the chief English teacher, general high-experienced English teacher, and the teacher who used to be an English teacher but is now a career teacher.

The researcher raised the following three research questions:

First, how do you perceive yourself as a high-experienced English teacher in secondary schools?

Second, what kind of crises and problems experience high-experienced secondary school English teachers in educational circumstances?

Third, how do high-experienced English teachers in secondary schools respond to or overcome various problems and crisis, and what are the characteristics of the process of forming the identity of high-experienced English teachers in secondary schools?

In the first study result, the researcher looked into the self-awareness of participating teachers, and paid attention to what kind of background each study participant hoped to become an English teacher, and what educational experiences they had from entering the teaching profession to reaching the present position. The researcher

tried to capture the life trajectory of each participating teacher; One teacher became the chief English teacher, the other teacher was living as a general high-experienced English teacher as a mother of two sons, and the last teacher was living by transferring subjects to career courses. All three participating teachers had great pride and confidence as English teachers, and although they were high-experienced teachers, their self-awareness was firmly established as a ‘teacher who loves and teaches English well’. In the background of this self-awareness, the participating teachers made voluntary self-development efforts, and specifically, 'professional learning community', 'English book reading study', 'English conversation study' etc. contributed to the self-esteem of participating teachers as English subject teachers.

In the second study result, participating teachers were experiencing similar identity crises, conflicts, and difficulties in many areas. The identity crisis of participating teachers was largely influenced by two axes: 'difficulty as a highly experienced teacher' and 'difficulty as an English teacher'. First, as for the difficulties as highly experienced teachers, the study revealed the risk factors that the participating teachers may face because they are highly experienced teachers, that is, they are old, regardless of whether they are English teachers or not. All of the participating teachers were in their 50s, and they spoke about the reality that communication with students has become more difficult. The generation gap with students and the students' low preference for old teachers in their 50s made high-experienced teachers to be considered as denying their own teacher identity. Also, one participating teacher pointed out that the problem of students' refusal to communicate with teachers can also affect the class and therefore it causes antipathy and rejection of English classes. In addition, the participating teachers had difficulties with the decrease in

basic physical strength as they get older, and difficulties with physical and intellectual limitations in which new knowledge is not acquired as well as in the past. Lastly, they felt that their teacher identity was threatened when it was difficult to adapt to the changed teaching method and to use and deal with the media correctly. The difficulties experienced as an English teacher include the fact that English subjects have peculiar subject characteristics that must follow trends, the perceptions of students and parents who try to judge teachers' abilities based on external English pronunciations, and distrust and antipathy toward school English. These were found to be a severe threat to the teacher identity. As a result, the participating teachers revealed that they tend to have lower confidence in their classes. Furthermore, the teachers appealed that it was difficult because the evaluation stress was so high due to the nature of the English subject. There were many complaints about evaluation and classes, and there were many administrative tasks related to the English department, but it was not classified as a separate administrative task.

Regarding the third research question, I tried to examine how each teacher is overcoming these difficulties. As a result, teachers used different strategies; Some teachers overcame the crisis by becoming chief English teachers or transferring a subject to career course, while others tried to re-understand the subject characteristics of English and to find the strengths of high-experienced English teachers. By doing so, all three participating teachers tried to do their best in their current position.

The characteristics of the identity formation process of high-experienced English teachers are summarized as follows. The first characteristic is that the teacher identity of high-experienced English teachers is constantly changing and developing, and the second

characteristic is that there are unique characteristics in the identity formation process of high-experienced English teachers.

The teacher identity of the high-experienced English teachers who participated in the study showed a characteristic that changed according to the various situations the teachers faced as they accumulated teaching experiences. From before they entered the teaching profession, when they were beginning teachers, and until they became experienced teachers, the teacher identities were not fixed but constantly changing. Plus, past teaching experiences influence the present teacher identity, and the present teacher identity influences teachers' educational practice. In addition, most of them belonged to the process of teacher development. Compared with the TCCM teacher development cycle model examined in the theoretical background, the cases of participating teachers also showed some notable characteristics of the teacher development stage. Most of the participating teachers were in the 5th and 6th stage of the TCCM teacher development cycle, the 'occupational frustration' stage, and the 'stabilization and stagnation' stage. Each participating teacher was experiencing their own crises and difficulties within the stage of the teacher development, and they were working diligently to cope with and overcome this identity crisis.

The second characteristic of the identity formation process of high-experienced English teachers is that teachers use different strategies to respond to crises and problematic situations. Participating teachers were overcoming the crisis by rediscovering themselves into new positions or as new subject teachers, such as chief English teachers or career teachers, or by reinforcing the identity of existing English teachers. In short, when faced with identity crises and conflicts, teachers did their best to overcome them successfully by using various

strategies without any hesitation or frustration with the problematic situations. In other words, it can be said that participating teachers were making their own efforts to overcome the crisis and promote growth as a teacher with the new teacher identity.

This study is meaningful in that it further expanded the discussion of teacher identity by looking into the identity formation and change process of high-experienced English teachers in secondary schools who are experiencing a crisis of teacher identity. Furthermore, the study has significant research implication in that it allows a large number of English teachers to think about their teacher identity in advance and prepare for various crises and problematic situations in the spot of education.

keywords : teacher identity, subject teacher identity, high-experienced teacher, English teacher, teacher development
Student Number : 2018-25008