영어어문교육 *제19권* 4호 2013년 겨울

한국초등학교에서 비원어민 영어교사로 살아가기: 교사정체성 형성을 중심으로*

홍 영 숙
(중원대학교)

Hong, Young-Suk. (2013). Living as non-native English teachers in Korean elementary school contexts: Focusing on teacher identity formation. *English Language & Literature Teaching, 19*(4), 427-453.

This paper explores nonnative English teachers' lived experiences, focusing on their English teacher identity formation. They are co-teaching with native teachers in the Korean elementary school contexts. The three participants' shared stories were unpacked, analyzed, and interpreted by narrative inquiry methodology. As a result of the study, five key considerations emerged. First, socially constructed English concept, 'English is an ability and a power', affects on the formation of teachers' English concept and their identities as well. Second, nonnative English teachers form strong 'English learner identity' when they stick to the value of English coming from the social English concept. Third, 'expected English proficiency' for nonnative teachers gives them continuous tension and English learner identity. Fourth, nonnative teacher identities formed depending on their school landscape, particularly on students' levels of English, are very different. Fifth, when they realize true nature of Native English Speaking Assistant Teacher Project, they get free from the tension and struggles coming from English proficiency and the original English teacher identity and the identity of native English teacher trainer are constructed. English concepts for nonnative English teachers are changing over time and place. Accordingly, teacher identity they form is multiple, fluid, and shifting as it is constructed and reconstructed.

[Native-nonnative English speaking teacher/teacher identity formation/English concept/co-teaching, 원어민-비원어민영어교사/교사정체성형성/영어관념/협동수업]

* 본 연구는 2013년 한국연구재단 연구지원사업의 지원을 받아 수행되었음.

교보문고 KYOBO Book Centre

Ⅰ. 들어가면서

우리 나라에서 '영어능력'이란 것은 성공적 삶을 이루기 위한 절대적 도구이며, 무기이고 재산으로 자리매김한 지 오래이다. 전 국민이 영어를 배워야 할 것만 같은 분위기는 '영어광풍'이라는 신조어를 탄생시켰다. 이러한 사회적 현상과 더불어 영어교육에서의 의사소통언어교수법(Communicative Language Teaching, CLT)의 강조 및 적용은 그 어느 때보다 교사의 유창한 영어사용능력을 요구하고 있다. 신규 교원을 선발하는 임용고사도 영어로 하는 영어 수업(Teaching English through English, TEE) 능력을 평가하는 방향으로 전환되고 있고(김현진, 2009, p. 266), 현직 교사에게도 TEE 능력 평가결과가 우수할 경우 포상이 이루어지고 있다. 또 단위 학교 별로 원어민보조교사라는 명칭으로 영어원어민이 배치되어 이들과 협동수업(co-teaching)을 하거나 이들을 관리하는 업무를 수행하는 것도 영어교사들의 몫이다. 더구나 초등영어교사의 경우 '영어교육'이라는 분과적 교육을 전공한 것이 아니기 때문에 이러한 상황이 영어교사로서 그들의 살아진 경험(lived experience)을 구성하는 데에 중요한 역할을 할 것으로 보여진다.

'원어민영어교사/비원어민영어교사'라는 명칭의 갈래에서부터 느껴지는 불편함과 불공정함에 대해 논한 많은 연구(Kachru, 1992a; Medgyes, 1994; Paikeday, 1985; Rampton, 1996; Tang, 1997)들이 있으나, 본 연구에서는 '원어민영어보조교사제도'라는 공식적 교육부사업으로부터 형성되어진 교수 환경에서 살아가는 한국인 영어전담교사의 삶을 탐구하는 것이기 때문에 두 명칭을 그대로 사용하기로 한다. 비원어민 영어교사의 정의 또한 '비영어권 국가에서 태어나고 EFL 환경에서 영어를 배웠기 때문에 원어민과 같은 영어 유창성은 부족한 영어교사'(Liu, 1999) 라는 전형적인 정의를 따르기로 한다.

1965 년 Chomsky 의 "원어민이 그 해당언어의 권위자이고, 문법에 관한 이상적인 정보제공자"라는 주장은 원어민교사의 "우월감"을 북돋우고 "원어민교사가 비원어민교사보다 낫다"는 전반적 사회통념을 형성하는 계기가 되었고, 이에 대해 1992 년 Phillipson 이 그의 저서 *Linguistic Imperialism* 에서 "가장 이상적인 영어교사는 원어민이다"라는 생각은 바로 "원어민 망상(native speaker fallacy)"이라고 일갈하면서 비원어민교사의 교수우수성을 조명해보는 물꼬를 틔웠다(Braine, 2010, p. 3). 1996 년 제 30 차 TESOL 연례대회를 계기로 "비원어민 운동(Nonnative Speaker Movement)"이 시작되고 전세계적으로 비원어민 교사에 대한 이해와 탐구의 폭이 확장되는 것으로 보이나, 한국사회에서의 "원어민 망상" 통념은 그대로 지속되고 있다.

전세계적으로 영어를 가르치는 ESL/EFL 교사의 수가 원어민보다 비원어민이 월등히 많음(Braine, 2010)에도 권력관계, 입지, 취업기회 등에서 원어민

교보문고 KYOBO Book Centre

에게 유리한 현상이 많이 발생하고 있다. 원어민/비원어민 논쟁에 대한 연구(Amin, 2000; Braine, 1999; Canagarajah, 1999; Rampton, 1996)에서도, 교수자격을 갖추지 못한 영어원어민이 경험과 자격을 모두 갖춘 비원어민보다 더 잘 채용되는 경향이 있음을 언급하고 있다. 그러나 본 연구에서 원어민/비원어민 교사를 바라보는 시각은 조금 다를 필요가 있다. 비원어민 교사는 국가기관인 공립학교의 정규교사 신분이고 원어민 교사는 보조교사로 채용된 비정규직 고용인의 신분이며, 비원어민 교사는 원어민 교사를 관리, 감독, 평가하는 일에도 관여하고 있다.

따라서 본 연구에서는 표면적으로는 주교사-보조교사의 관계성을 띄지만, 사회적 영어관념, 교사개인의 영어관념, 학생태도, 교사가 처한 학교상황과 환경 등이 어떻게 작용하여 어떠한 심리적 관계성을 형성하는지, 이를 바탕으로 비원어민 영어교사는 어떠한 교사정체성을 형성해가는지 탐구할 것이다. 영어를 가르치는 교사로서 유창한 영어사용능력이 요구되는 교육현장에서 비원어민 영어교사로 살아가는 교사들의 삶을 영어교사로서의 정체성이 어떻게 형성되어 가는지의 관점에서 탐구하는 것이 본 연구의 목적이다.

1997 년 이래 초등학교에서 영어가 정규교과목으로 3 학년 이상 학생들에게 지도되고 있다. 외국어로서 영어를 배워야 하는 EFL(English as a Foreign Language)상황에서 자연스러운 영어 노출 기회를 늘리고 학생들의 영어 학습 동기를 높이기 위해 원어민 영어교사를 초청하겠다는 교육부의 교육개혁안이 발표되면서, 1995 년 9 월부터 원어민 영어보조교사 제도(English Program in Korea)가 실시되고 있다. IMF 로 인해 영어원어민 초청사업이 잠시 정체기를 겪기도 했지만, 2005 년 교육부의 '영어교육 활성화 5 개년 종합 대책'에서 '점차 원어민 영어보조교사 고용 비율을 증대시켜 2010 년까지 전국 모든 학교에 학교 당 1 인의 원어민 영어보조교사를 배치할 계획'(교육인적자원부, 2005)이라는 발표가 있은 후 현재까지 원어민 영어보조교사의 수는 꾸준히 늘어왔다.

2004 년부터 원어민 영어보조교사 배치 사업이 지방으로 이양되어 각 시도 교육청 자체 사업으로 추진(김은아, 2010)되면서, 교육청 별로 원어민 영어보조교사 수급정책에 차이를 보이기는 하나, 초등의 경우 거의 모든 학교에 영어원어민이 배치되어져서 한국인 초등영어전담교사와 협동수업을 해 오고 있다.

한 교실에 두 선생님, 그것도 영어라는 언어를 가르치는 교실에서 영어원어민인 보조교사와 비원어민인 한국인 주교사가 함께 협동수업을 하는 초등영어교육현장 상황에서 비원어민 한국인 영어교사는 어떠한 삶을 살아가는지 다음과 같은 연구 문제를 중심으로 탐구하고자 한다.

1. 비원어민 영어교사가 지니고 있는 영어관념에 대해 탐구한다.
2. 비원어민 영어교사의 영어관념이 원어민보조교사와 맺는 관계성에 어떤 영향을 미치는지에 대하여 탐구한다.

교보문고 KYOBO Book Centre

3. 원어민 교사에 대한 인식과 관계성이 비원어민 영어교사로서의 정체성 형성에 어떻게 작용하는지 탐구한다.
4. 비원어민 영어교사가 교사의 직을 가지고 생활하고 있는 곳인 학교의 모습과 상황(Professional Knowledge Landscape: Clandinin & Connelly, 1996)이 그의 영어교사정체성 형성에 어떻게 영향을 미치는지 탐구한다.

II. 연구의 필요성

EFL(English as a foreign language) 영어교육상황인 우리나라에서 초등 EFL 영어교사에 대한 연구는 거의 찾아보기 힘들다. 현재 우리나라 영어교사가 EFL 교사 범주에 속하는데, "전세계적으로도 교육연구에서 교사가 어떻게 믿고, 생각하고, 행동하고 반응하는지가 연구의 중심이 되었지, EFL 언어교사 자체에 대한 것은 없었고 우리는 그들에 대해 아무 것도 알지 못한다"(Richards, 1997, p. 243). Richards(1997)는 "EFL 교사의 세계는 미개척 영역(*terra incognita*)"이다(p. 251)라고 부연한 후, 2006 년 '교사되기' 즉 교사정체성에 대한 연구를 내놓은 바 있다. 또한 TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) 분야에서도, 교사 인식, 교사 지식, 교사 학습, 교사 교육 등에 관한 연구는 지난 20 년 동안 괄목할 만큼 성장했으나, 본 연구에서 다루어질 교사 정체성에 관한 연구는 미비한 실정이다(Tsui, 2007). Medgyes(2000) 또한 "전반적으로 비원어민교사에 대한 연구는 언어교육 분야에서 매우 연구되지 않은 영역으로 남아있다"(p. 445)고 언급하였다.

이에 본 연구가 비원어민 초등영어교사의 내러티브 해석과 분석을 통해 그들의 교사정체성이 어떻게 형성되어가는지 연구함으로써 참여교사들에게는 교육자로서 살아가는 본래적 의미를 회복하고 누릴 수 있는 힘(박세원, 2012)과 자기 이해의 폭을 확장할 수 있는 계기가 되고, 독자에겐 한국교육사회에서 비원어민 영어교사로 살아가는 교사들의 삶의 현상, 특히 의미적 차원에서의 이야기화된 현상(storied phenomenon=experience: Connelly & Clandinin, 2006)에 대한 이해를 확장하는 기회가 될 것이다.

1900 년대 초, 교육연구는 논리나 사색을 바탕으로 한 지식에 대한 팽배한 경멸감에서 비롯하여, 실험적 데이터로부터의 일반화(generalization)에 가치를 두는 연구 분위기에 편승하게 되었다(Lagemann, 1996, p. 5). 이 후 교육연구에 있어 과학주의와 실증주의에 바탕을 둔 양적 연구의 지배가 이어지다가 근래에 이르러 의미적 차원의 인간 현상에 대한 이해를 목적으로 하는 질적 연구가 전세계 학술연구의 주류를 차지하게 되었다. 그러나 한국의 학술연구 풍토에서의 질적 연구 결과물의 수용은 아직도 그리 수월

교보문고 KYOBO Book Centre

하지 않다. 이에 본 연구는 내러티브 탐구를 통한 질적 연구를 수행함으로써 인간 본연의 존재에 관한 의미와 이해를 넓히는 연구 풍토의 확산에 기여할 수 있음에 의미를 부여한다.

III. 이론적 배경/ 연구 방법

1. 내러티브 탐구

사회 과학은 인간과 인간의, 그들 자신과 환경과의 관계를 탐구하는 학문이다. 인간이 주체가 되는 교육에 있어 인간이 테스트와 예측 가능한 변화의 대상으로서 숫자에 의해 다루어질 수는 없다(Clandinin & Connelly, 2000, p. xxiii). 인간 개인으로서의 비원어민 영어교사를 탐구하고자 한다. 인간의 삶은 살아진 경험들로 구성된다. 한 사람을 이해하기 위해서는 그의 경험을 탐구해야만 한다. 본 연구에서는 Connelly 와 Clandinin(2006)의 "경험이란 이야기로 나타나는 현상이다....(중략)... 인간은 개별적으로 그리고 사회적으로 인간 경험 속에서 이야기화된 삶을 살아간다. 사람들은 그들 자신과 주변의 다른 사람들이 누구인지에 대한 이야기들로 매일 일상의 삶을 구성하고 이러한 이야기들로 과거를 해석한다. 스토리(이야기)란 사람이 세상으로 들어가는 관문이며, 세상에 대한 그들의 경험이 해석되어지고 개인적으로 의미를 갖게 만드는 관문이다"(p. 375)라는 말을 받아들여 비원어민 영어교사의 내러티브를 해석, 분석하게 되는데, 내러티브란 단순히 연구참여자들이 말한 이야기의 기술이 아니라 이야기의 주체인 본인 뿐 아니라 타인에게도 중요하고 의미를 가지는 '살아진 경험(lived experience)'에 관한 중요한 성찰(Lee, 2010, p. 48)로 다루어질 것이다.

사람은 개인들로서 이해되고 존중되어져야 하지만 그 개별의 인간을 이해하는데 오직 개인이라는 요소 하나만으로 이해되어질 수는 없다. 사람은 늘 관계 속에 있는 존재이며 늘 사회적 맥락(social context) 속에 있기 때문이다. Heidegger(1927, 전양범 역, 2008)가 말했듯이 내가 존재한다는 것은 결단코 세계가 존재한다는 것과 떼려야 뗄 수 없는 관계 속에서만 존재한다. '나'라는 말은 항상 '너'(혹은 세계)를 전제로 하는 말(Buber, 1979)이며, 나의 나됨은 어떤 방식으로든 너와의 관계적 존재함을 가정하게 되는 것이다(박세원, 2012, p. 10). 따라서 본 연구의 참여자들이 위치한 학교상황과 사회상황, 그들을 둘러싼 환경으로서의 사람들과의 관계에서 생성되는 내러티브를 중심으로 탐구를 진행하고자 한다.

내러티브 탐구는 곧 '경험에 대한 탐구'이며 그 철학적 바탕을 Dewey (1938)의 경험이론에 두고 있다. Dewey 는 일반적 용어인 '경험'을 교육연구의 탐구적 용어로 바꾸고 교육적 삶에 대한 좀 더 나은 이해를 허용하는

교보문고 KYOBO Book Centre

용어로 제시하였다. 교육은 곧 삶이며 삶은 곧 경험이라는 등식을 제시하며 인간 이해의 출발점은 경험에 대한 연구에서 비롯된다는 것이다(1938).

비원어민 영어교사의 살아진 경험의 내러티브 기술을 해석하고 분석할 때 연구자는 Dewey(1938)가 제시한 경험의 속성과 Clandinin 과 Connelly (1994)가 제안한 내러티브 탐구의 3 차원적 탐구 지점(Three Dimensional Narrative Inquiry Space) 및 경험탐구의 4 방향성(Four Narrative Inquiry Directions)에 천착하여 참여자의 경험을 탐구하고자 한다.

먼저, Dewey 는 경험을 체화되고 항상 변화하고 있는 것으로, 그래서 인간적, 사회적, 제도적, 문화적 환경과의 끊임없는 상호작용으로 구성되고 재구성되는 것으로 바라본다. 그가 제시한 경험의 속성을 보면 첫째, 시간적 지속성(Continuity)을 들 수 있다. 경험은 다른 경험으로부터 자라나는 것이고, 다른 경험에서 자라난 경험은 또 다른 경험으로 이끌어간다. 시간의 연속선상 어느 지점에 우리를 위치시켜 본다면, 그 지점에 해당하는 각각의 순간은 과거의 경험적 바탕을 가지고 경험적 미래로 이끌어가는 것이다 (Clandinin & Connelly, 2000, p. 2). 즉, 모든 현재의 경험은 이미 전에 지나가버린 과거의 경험으로부터 무언가를 취하고, 또한 다가올 미래의 경험의 질을 어떠한 방향으로든 수정하기도 한다(Dewey, 1938, p. 35)는 것으로, 과거의 경험은 현재의 경험을 형성하고 현재의 경험은 미래의 경험에 영향을 미친다고 정리될 수 있다. 두 번째 속성은 상호작용성과 상황성 (Interaction and Situation)이다. 경험은 인간이 자신의 내재적 조건(예: 감정, 희망, 양심, 기질, 도덕, 신념 등)과 외재적(객관적) 조건(환경)과의 상호작용에서 형성되는 것이며 이러한 상호작용 속에서 '상황(Situation)'이 발생된다. 개별인간은 일련의 상황 속에서 살아간다. 경험이란 항상 개별인간의 내적 조건과 개인의 환경(외적 조건)을 구성하는 것들 사이의 상호교류이다.

다음으로 내러티브 탐구의 3차원적 탐구 지점(Three Dimensional Narrative Inquiry Space)이란 시간성(Temporality), 사회성(Sociality), 장소(Place)를 일컬음인데, '시간성'이란 경험을 탐구할 때 과거, 현재, 미래의 연관성을 함께 보아야 한다는 점에서 시간적 연속성(Continuity)과 통하는 개념이고, '사회성'이란 인간 경험이 개인적이며 동시에 사회적인 점을 고려하여 사회적 맥락 속의 상호작용으로서 경험을 해석해야 한다는 개념이며, '장소'란 특정 물리적 장소가 경험형성에 미치는 영향을 고려해야 한다는 점에서 '상황'의 속성과 통하는 개념이다. 탐구할 때 고려해야 할 경험의 '시간성'과 '사회성'에서 "경험탐구의 4 방향성(Four Narrative Inquiry Directions): backward, forward, inward, outward(Clandinin & Connelly, 2000, p.50)가 제시되어진다. 연구자는 참여자의 경험을 시간의 연속선상에서 어떻게 형성되었는지, 과거의 경험이 현재 경험에 어떻게 영향을 미치고, 현재의 경험이 미래 경험 형성에 어떤 영향을 미치는지 연구할 것이고, 경험의 사회성과 상황성을 고려하여 개인의 경험에 내적

교보문고 KYOBO Book Centre

상황과 외적 상황이 어떻게 작용하여 그 경험을 형성하게 되는지를 내러티브 연구방법론에 입각하여 참여자와 함께 해석, 분석하고 의미를 찾아가고자 한다.

2. 교사정체성 탐구 이론

본 연구는 비원어민 영어교사의 정체성 형성을 탐구하는 과정에서 연구 참여자의 경험을 이해, 분석, 해석하는 틀로 다음과 같은 이론적 시각을 적용하였다.

1) 교사의 살아내는 이야기(teachers' stories to live by)는 Connelly 와 Clandinin(1999)이 "교사의 개인적 실제적 지식(personal practical knowledge)과 학교 환경(professional knowledge landscape), 교사 정체성의 개념을 함께 가져와 연결" (Clandinin et al., 2006, p. 8)하기 위해 고안한 용어로, "어떻게 지식과 상황과 정체성이 서로 연결되고 내러티브적으로 이해되어질 수 있는지" (Connelly & Clandinin, 1999, p. 4)를 설명해준다. 이에 따라, 본 연구는 교사정체성을 교사가 살고 일하는 학교라는 환경과 교사의 개인적 실제적 지식의 영향으로 구성되는 교사이야기의 독특한 발현이라는 시각에서 탐구하였으며, "교사정체성은 다중적이며 유동적이고 학생, 가족, 행정가, 기타 다른 사람들과 함께 살아가는 순간 순간 끊임없이 구성되고 재구성되어진다"(Clandinin et al., 2006, p. 9)는 관점을 취하였다.

2) Norton(1997)은 "사람들이 어떻게 그들과 세상과의 관계성을 이해하는지, 어떻게 그 관계성이 시간과 공간에 따라 다르게 형성되는지, 그리고 어떻게 미래에 대한 그들의 가능성을 이해하는지"(p. 410)를 설명하는 용어로 '정체성'을 사용하였으며, 본고 역시 Norton 의 정체성 개념으로 교사정체성을 분석하였다.

3) Thomas(1996)는 '언어와 정체성'의 관련성을 논하면서, "언어란 사회의 가치와 사고를 형성하는 문화적 제국주의의 일부"(p. 136)라고 주장하였다. 본 연구의 연구참여자가 형성하는 영어의 관념은 참여자가 위치한 사회가 가지고 있는 영어에 대한 가치와 사고의 영향을 받지 않을 수 없으며 그로 인해 형성되는 그들의 교사정체성을 탐구하였다.

Ⅳ. 연구의 과정

연구의 수행을 위해 초등학교에서 초등정규교사로서 원어민보조교사와

교보문고 KYOBO Book Centre

함께 영어를 지도하는 3명의 연구참여자를 섭외하였으며, 다음과 같은 자료 수집과 분석의 과정을 거쳤다.

첫째, 3명의 연구 참여자와 개별 인터뷰 대화를 가졌다. 본 연구는 2013년 5월부터 9월까지 5개월간 3명의 연구 참여자와 면대면 개별 인터뷰를 참여자의 학교교실에서 가졌으며, 횟수 및 인터뷰 시간은 각 연구참여자 당 4회~6회, 회당 1시간~2시간이었다. 이 인터뷰는 비형식적이고 격식없이 편안한 상태에서 진행되었는데, 이는 대화형식의 비형식성이 연구 참여자들의 경험을 반추하고 이를 연구자와 좀 더 공유할 수 있도록 북돋을 수 있기 때문이다(Mitton, 2008). 모든 대화는 리코딩 되었으며 전사의 단계를 거쳤고 전사물은 연구 참여자와 함께 보고 그 의미의 해석과 해석의 명확성을 위해 함께 논의하였다.

둘째, 연구자가 참여자의 학교나 교실을 방문했을 때, 참여자의 학교 상황(Professional Knowledge Landscape)과 교수의 실제적 환경을 보고 느끼며 현장 노트를 기록하였다. 현장 노트는 연구자가 참여자와 함께 하는 모든 연구의 장에서의 기록을 포함하였으며 연구자의 연구현장 경험을 적은 개인 저널과 함께 반성적인 태도로 반복 분석되었다.

셋째, 연구자는 연구자 개인의 리서치 저널을 썼고, 참여자에게도 비원어민 영어교사로의 삶 속에서 '내가 과연 누구인지 그리고 내가 무엇이 되어가고 있는지(Who I am and who I am becoming)'에 대한 저널쓰기를 권고하였다. 저널쓰기는 개인에게 자신의 경험을 이해할 수 있는 설명을 선사하는 강력한 방법(Clandinin & Connelly, 2000)이 되며 내가 정말 어디에 있는지를 발견하게 하는 방법이고 내 인생의 갈래(경험의 조각)가 각각 의미를 가지고 있다는 것을 느끼게(Sarton, 1982, p. 25) 해주는 방법이다.

마지막으로, 연구자는 참여자에게 그들이 비원어민 영어교사로 살아가는 동안 교사 정체성을 느끼게 했던 중요한 사건이나 시간, 느낌, 사람 등에 대한 기억을 떠오르게 하는 물건이나 사진, 서류 등을 가지고 대화를 나누었다.

V. 연구 참여자

본 연구에 참여한 연구 참여자는 3 명의 초등학교 교사이다. 이들 모두 비원어민으로서 정규교과목인 영어를 가르치는 초등영어전담교사이며 원어민 보조교사와 함께 협동수업을 하고 그들을 관리하는 관리교사로서의 역할도 함께 하고 있다.

연구 참여자를 초등영어전담교사에 국한시킨 이유는, 연구자 본인이 과거 초등교사로서 비원어민 영어교사의 역할을 수행했었던 경험을 가지고 있기 때문이다. 내러티브 탐구에서 연구자 자신이 연구 참여자와 같은 경험을

교보문고 KYOBO Book Centre

공유하는 것은 그들의 내러티브를 해석하고 분석하는 데 보다 깊은 통찰을 가질 수 있다. 본 연구에서도 연구자가 비원어민으로서 영어를 배우고 가르친 경험에 있어서 연구참여자와 유사한 경험을 가지고 있었기 때문에 참여자와 보다 많이 공유된 경험적 공간에서 만날 수 있었고, 연구자의 배경과 경험을 나눔으로써 연구관련 주제들에 대해 좀 더 깊이 있는 이야기를 나눌 수 있었다. 유사경험을 공유한 데에서 오는 연구자의 주관성이 어쩔 수 없이 자료분석에 영향을 미쳤지만, 그로 인해 참여자의 경험에 대한 그들의 사고와 이해, 식견을 좀 더 심도 있게 끌어낼 수 있었다.

1. 연구참여자 1: 김은수[1] 교사

김교사(여)는 교대를 졸업한 초등교사 경력 23 년 차의 수석교사이다. 원어민과의 협동수업(co-teaching) 경력은 7 년이며, 2 개의 학교에서 5 명의 원어민교사와 함께 수업한 경험을 가진다. 2006 년 전근간 학교에서 아무도 영어전담을 맡지 않으려고 해서 시작하게 된 영어전담교사는 지금까지 계속되고 있다. 등떠밀려 시작한 영어전담교사지만 시간이 흐르면서 정립한 영어교사정체성과 비원어민으로서의 영어교수 자부심과 자신감, 열정을 바탕으로 영어교사직을 해나가고 있다.

김교사는 서울에서 태어나 나이차이가 많이 나는 형제 자매에 둘러싸여 막내로 자라났다. 영어교사이셨던 부친과 언니, 오빠의 영향으로 영어에 접하긴 하였으나, 어려운 가정형편 때문에 친구들과 더불어 함께 할 수 없었던 영어과외는 '영어=설움'이라는 이미지로 각인되어졌다. 중, 고등학교 때는 영어선생님의 영향으로 영어공부를 열심히 하여 성적이 좋았던 기억은 있으나 대학에 와서 영어학습의 경험은 단절돼 버리고, 그렇게 멈춰버린 영어에 대한 이력을 가지고 영어전담을 맡을 당시에는 그저 '난 영어를 못한다'는 자괴감 뿐이었다. 처음 영어전담을 맡게 된 학교에서는 학생들의 영어수준이 교사를 웃돌만큼 너무도 높았고, 현재 근무하는 학교는 그와는 정반대의 상황이다. 여기서 형성되는 김교사의 교사정체성은 너무도 다르게 펼쳐진다.

협동수업을 했던 원어민에 따라서도 김교사가 형성하는 교사정체성은 달라지지만, 이에 영향을 미치는 것은 항상 원어민과 처한 학교환경의 얽혀진 관계성이었음이 드러난다.

[1] 본 연구에 등장하는 이름과 학교명은 모두 가명을 사용하였음.

교보문고 KYOBO Book Centre

2. 연구참여자 2: 이미현 교사

이교사(여)는 2000 년 중초교사(중등출신초등교사: 영어전공)로 선발되어 처음 초등교사직을 시작하였다. 초등교사경력이 13 년이고 영어전담경력은 7 년, 원어민과의 협동수업 경력은 2 년 반이며, 함께 수업한 원어민 수는 2 명이다.

영어는 중고등학교 시절 성적이 잘 나오는 과목이었고 그래서 좋아했다. 사범대학에서 영어교육을 선택하여 전공한 것은 취업의 수월성을 고려한 것이었다. 대학 졸업 후 출판사에 근무하다가 불투명한 전망 때문에 이직을 결심하고, 2000 년 중초교사를 모집하는 임용시험에 합격하여 초등교사가 되었다.

처음에는 '초등에서 영어를 가르치는 정도야 쉽겠지'라는 생각을 갖고 있었으나, 이교사 역시 김교사처럼 영어전담을 맡은 학교의 학생 수준이 너무 높아 영어교사정체성에 너무 많은 위협을 느꼈다. 현재 근무하는 학교 상황은 이전 학교와 많이 달라 영어교사로서 새로운 정체성을 형성하게 되기는 하였으나, 원어민 교사와의 협동수업을 경험하면서 비원어민 영어교사보다는 초등에서 담임교사로서의 정체성을 가지고 자신의 교사 삶을 발전시켜나가고자 하는 희망을 가지게 되었다.

그러나 늘 그래왔듯이, 중초영어교사라는 이름표가 영어전담을 맡을 교사가 없을 때 여지없이 본인이 맡아야만 하는 상황으로 몰아가는 표식으로 작용하는 현실에 위협을 느끼며, 다음 학교에서 펼쳐질 불확실한 자신의 정체성에 대해 고민하고 있다. 이교사는 내년에 다른 학교로 전근을 가게 된다.

3. 연구참여자 3: 박지원 교사

박교사(여)는 교대를 졸업한 후 20 년 간 초등학교에서 교사로 근무하고 있다. 세 학교를 거치며 6 년의 기간 동안 5 명의 원어민보조교사와 협동수업을 한 경험을 가지고 있다.

박교사의 영어와 관련된 학습경험은 부모님의 열성으로 당시에는 꽤 이르다고 할 수 있는 초등학교 4 학년 때부터 시작되었다. 그 이후 영어는 늘 자신이 칭찬받을 수 있도록 이끄는 요소가 되었고, 그래서 영어를 자신의 특기로, 자신의 삶을 성공으로 이끌 도구로 만들고자 하는 욕구를 키우게 되었다.

박교사의 초등교사로서의 영어능력에 대한 자신감은 확고하며, 그 동안의 교수 경험을 바탕으로 한 영어교수에 대한 기술과 능력에 대한 자부심이 매우 크다. 영어전담교사를 하지 않을 때 수행했던 수업실기대회나 공개수업

교보문고 KYOBO Book Centre

에서의 교과목도 한결같이 영어과목이었으며, 담임으로 지도하던 학급의 특색도 늘 영어관련활동으로 정하고 지도했었다.

VI. 연구참여자의 내러티브 풀어내기

1. 상황에 따른 영어 관념, 교사정체성의 다중성

> 영어에 대한 열등감에서 시작된 나의 분투는 결과적으로 영어학습에 대한 관심과 열정으로 나를 이끌었다. 영어를 배운다는 것이 내 삶의 핵심이 되었다. 돌이켜보면, 내가 왜 그렇게 많은 노력을 영어를 배우는데 쏟아 부었을까, 영어가 과연 나에게 어떤 의미일까를 생각하지 않을 수 없다. 내 인생에서 내가 계획하고 그려놓은 가능한 모든 길들은 전부 영어와 연결되어있는 것으로 보인다. (Hong, 2009, p. 22)

고등학교시절 너무도 형편없던 영어성적 때문에 본고사가 없던 교대에 입학하게 되었고, 대학에 들어가서야 비로소 시작한 영어공부로 다른 대학에서 영어영문학을 전공…그 뒤…유학을 가 대학원에서 영어교육 전공…그래서 지금 나는 대학에서 영어를 가르치는 영어선생이 되어 있다. 내가 왜 그렇게 영어에 매달렸는지, 나에게 영어란 과연 어떤 의미였는지, 내 박사논문에는 이렇게 적혀있다.

> … 나는 '최고'가 된다는 구성으로 내 삶의 이야기를 작성했다. 영어 능력은 내가 작성한 나의 인생 이야기를 살아가는데 매우 중요한 요소였다. (p. 22)

'최고-영어'의 조합은 당시(1980년대)의 영어에 대한 사회적 내러티브가 어떻게 형성되어있어서 내게 영향을 미쳤는지를 단적으로 보여준다. 과도한 가치가 부여되어진(당시에는 깨닫지 못했지만) '영어'를 인생의 사다리(p. 10)라는 도구적 개념으로 간직하고 현재에 이른 본 연구자는 한편으론 고부가가치의 영어라는 안락한 그늘막 안에 몸을 부린 '가진 자'의 정체성으로, 다른 한편으론 영어를 가르치지만 비원어민이라는 데서 오는 쉼 없는 긴장감 때문에 너무도 강력한 학습자 정체성을 동시에 지닌 채 살아가고 있다.

본 연구에 참여한 비원어민 영어교사들이 어떤 영어 관념을 지니고 있으며, 그것이 그들의 삶의 이야기를 구성하는데 어떻게 작용하는지 살펴보도록 하자.

교보문고 KYOBO Book Centre

1) 김은수 교사 이야기

김교사: 어릴 땐 '영어'하면 승마나 골프 뭐 그런 것처럼 그냥 '있어 보이는' 그 무엇이라고 생각했어요. 그러나 이제는 의사소통의 도구로 사용하는 하나의 언어라는 자각을 합니다. 영어란 것이 이중적 의미를 가지는 것 같아요. 실제적 도구로서의 의미, 나머지 하나는 영어 자체를 있어 보이고, 잘나 보이고, 대단하게 느끼게 하는 확대된 의미. 난 영어를 가르치면서 그런 확대된 환상적 의미에서 빠져 나왔다고 자부해요. 영어의 관념이 부여하는 허영심, 허위의식에서 많이 빠져 나왔지요. 그래서 이제는 아이들에게 나의 전철을 밟지 않도록 잘 가르치고 싶어요… 학기초 영어 첫 시간에 원어민 교사는 들어오지 못하게 하고 학생들에게 "우리가 영어를 못하는 것은 너무나 자연스런 일이다. 영어원어민 선생님이 한국말 못하는 것과 똑같다. 너희들이 영어를 못한다고 절대로 구박하거나 화내지 않는다. 너희는 우리말은 잘하니까. 영어는 배우면 돼. 나도 힘들게 배웠어. 그런데 아직도 너무 못해. 좀 배워보지 뭐. 모르면 물어보고. 너흰 절대 바보가 아니야."라고 말합니다. (2013. 9. 24. 대화에서)

김교사는 영어가 자기자신에 대한 평가라든가, 자기 정체성 형성의 결정요소로 작용할 수 없음을 강조한다. 그래서 학생들에게도 영어비원어민 됨을 부끄럽게 생각하지 않도록 이야기한다. 그러나 김교사가 처음 영어전담 교사를 시작했던 전의 학교상황은 학생영어수준 면에서 현재 학교와 너무도 달랐다. 가르치게 된 6학년에서 해외영어연수를 다녀온 학생이 한 학급의 반을 차지하는 상황이었다. 모든 것을 차치하고 김교사를 억누른 것은 교사 영어유창성의 부족에서 오는 열패감 뿐이었다.

김교사: 영어교사로 영어를 잘 못한다는 열패감… 너무 괴로웠어요. 이건 마치 영어만 잘하고 한국말을 못하는 학생이 영어를 못하는 교사에게 영어를 배우는 풍경이라고나 할까요. 학생들은 원어민만 믿고 바라보고 나는 병신같이 바라보는 것 같았어요. "선생님, 이거 영어로 말해 보세요. 영어 못하시잖아요" 학생들에게 이런 말까지 듣고 무시를 당하면서 너무 비참했죠. 그 때 느꼈던 영어교사로서의 설움을 극복해보려고 석박사 프로그램에 등록했어요. '공부하자, 배우자'라고 생각하면서. (2013. 5. 22. 대화에서)

전근 간 다음 학교에서의 김교사는,

교보문고 KYOBO Book Centre

김교사: 여기에 와서는 행복해졌어요. 아이들이 나보다 영어를 못한다는 걸 보고 안심하게 되었어요. 여기서는 내가 영어를 제일 잘하는 것 같아요. 하하하… 전에 학교에선, 나는 모국어로 가지고 있는 컨텐츠가 있었는데 영어의 소리에만 집중하는 교육이 되다 보니 가르치는 것이 없다고 여겨지고 영어학습자 아이들보다 한참 떨어지는 인간으로 느껴졌던 거죠. 이제는 영어학습에 있어서도 말보다 생각이 중요하다고 생각해요. 영어라는 언어의 학습이 우리의 사고를 돕는데 기여해야지 단지 의사소통의 수단 역할만하고 생각 없이 지껄이기만 한다면 5, 6살 아이들 수준의 언어와 다르지 않죠. 소리와 유창성만 확보하면 멋진 영어로 착각하는 사람들의 인식이 문제죠. 컨텐츠를 중요하게 생각하지 않아요. 영어가 생각 있는 사람으로 크는데 도움을 주어야지 얄팍한 sound에 매몰되어 오히려 생각이 저열해지고 비굴해지고 서러워지고, 그래서 기가 죽어 다른 과목에도 영향 주고, 자존심 상해 공부를 놔버리기도 하는… 이러면 안되지 않겠어요? (2013. 5. 29. 대화에서)

김교사는 사회적으로 형성되어있는 영어의 가치에 대한 도구적 관념을 강력히 거부한다. 이는 김교사와의 대화 중 영어를 승진의 수단으로 이용하려 하는 몇 몇 비원어민 영어교사에 대한 김교사의 언급에서도 드러났던 부분이다. 언어 학습의 본질에 입각하여 지도할 때, 비로소 영어교사정체성이 확립되는 것이라고 김교사는 굳게 믿고 있다.

김교사 역시 영어유창성에 대해서는 영어교사로서 늘 자유롭지 못하다.

김교사: EFL 상황에서 내가 원어민처럼 될 수 없다는 것은 자명한 일이지만, 그리고 내 영어 수준이 어느 정도까지 갈 수 있을 지도 모르지만, 난 내 영어가 부족함을 항상 느끼며 삽니다. 내 영어 유창성을 끊임없이 향상시켜야 된다는 강박을 늘 지니고 있어요. (2013. 6. 19 대화에서) 신앙처럼 누구나, 교사자신, 동료교사, 학부모, 학생 모두 "영어를 잘해야 좋은 선생님"이라고 믿고 있는 것 같아요. 의심해 보아야 할 사항이지만, 나 조차도 거기서 그렇게 자유롭지는 않아요. (2013. 9. 11. 대화에서)

김교사는 이제 원어민과 같은 유창성이 없는 영어교사임을 부끄러워하지는 않는다. 실제 교수상황에서는 원어민을 조절하고 훈련하고 코칭하는 주교사로서의 정체성을 너무도 확고히 지니고 있지만, 늘 영어유창성이 영어교사 정체성을 위협하는 요소로 작용함을 부인할 수는 없다.

교보문고 KYOBO Book Centre

2) 이미현 교사 이야기

현재 이교사는 환경이 매우 열악한 지역에 위치한 초등학교에서 영어전담으로 원어민교사와 함께 영어를 가르치고 있다. 중초교사로 초등에 들어와 영어전담을 처음 맡게 된 학교에선 김교사처럼 너무도 높은 학생영어수준 때문에 영어교사정체성에 상처와 위협을 느꼈다.

이교사: 유난히 영어를 잘하는 아이들이 많았던 저번 학교에서는 '나는 영어교사가 될 수 없는 사람이다'라고 까지 생각했어요. 수업에 들어가면 잘하는 녀석들의 눈빛에서 '어디 영어 한 번 해봐. 얼마나 하는지 보자'라는 생각을 읽게 되었고 학생보다는 잘해야 하는데 그렇지 못하니까 거기에서 오는 창피함과 자괴감이 너무 컸지요… 전담으로 영어수업을 하고 있는데 갑자기 교장, 교과부 관리, 미국인 교수가 들어왔어요. 그 순간 너무 긴장되고 당황되었는데, 가장 큰 걱정은 '아이들에게 창피당하지 않을까'하는 거였죠. 이런 경험을 여러 번 하다 보니 나중에는 영어전담을 하지 말아야겠다고 결심했어요. (2013. 5. 28. 대화에서)

영어유창성이 부족하다고 느끼는 데서 오는 교사정체성에 대한 심리적 위협과 긴장은 너무 혹독했다. 이교사가 이동한 다음 학교에서는 '이 아이들에게는 영어를 가르쳐 줄 수 있겠다'는 생각으로 영어교사정체성을 회복하였지만, 영어유창성에 대한 굴레는 이교사에게 있어서의 영어의 의미 형성에 끊임없이 영향을 미치고 있다.

이교사: 나에게 영어란 나의 생계수단, 밥벌이의 의미가 큽니다. 왜냐하면 영어로 초등교사가 될 수 있었으니까. 그래서 고맙죠. 하지만 다른 한편으론 너무 싫어요. 나를 끊임없이 괴롭히니까. 마음을 얻고 싶은데 그러지 못하는 대상… 잘하고 싶은데 잘하기 까지가 너무 힘드니까. 애증의 관계 같아요. 좋은 영어교사가 되려면 영어를 잘해야 한다고 생각하는데… 끝내 이루어내지 못할 지도 모른다는 염려가 들어요. (2013. 6. 5. 대화에서)

연구참여자를 둘러싸고 있는 환경에 따라 형성되어지는 교사정체성이 너무도 다름을 볼 수 있고, 거기에 영어유창성 요소는 가장 크게 작용하는 것으로 보여진다. 학교 환경의 일부인 동료교사들의 영어전담교사에 대한 인식은 '영어를 가르치는 사람은 특출난 능력을 지닌 사람'이라는 것이며 '원어민교사와 의사소통할 수 있다'는 것만으로도 높이 평가 되어지고 있다.

교보문고 KYOBO Book Centre

이교사: 영어라는 요소 때문에 영어전담을 달리 바라보고 특별하게 인식하는 거 같아요. 실제 나는 영어를 잘 하지 못하는데 동료교사들의 과대평가와 나의 영어능력 간의 괴리감 때문에 부담스러울 때가 많아요. (2013. 6. 5 대화에서)

주변인들의 영어에 대한 과도한 가치부여로 학교에서의 영어전담교사의 입지와 인식은 정적으로 높이 형성되나, 그 이면에 영어전담교사 자신은 원어민과의 의사소통 및 교수 상황에서 자신의 영어능력의 부족을 지속적으로 느껴야 하는 부담을 보여주고 있다.

Kachru(1986)가 주장한 "영어를 안다는 것은, 국제적인 비즈니스와 기술, 과학, 여행에 이르는 언어의 대문을 열게 해주는 알라딘의 램프를 소유하는 것과 같다. 간단히 말해, 영어는 언어적 파워를 제공해준다" (p. 1)는 말처럼, '영어가 능력이고 파워'가 되어버린 사회, '언어에도 계급이 있는 것인가?'라는 부분에 대해 다시 생각하게 하는 에피소드를 이교사가 들려주었다.

이교사: 2012년 다문화학생 농촌캠프에 우리학교 다문화학생들을 데리고 참가했었어요. 거기에는 다른 학교의 귀국반 학생들도 함께 했었지요. 참가 학생들은 영어, 중국어, 일본어 등 다양한 언어사용자들로 구성이 되어 있었는데, 너무도 이상한 것은 이동하는 버스에 올라탄 순간 들리는 것은 온통 영어뿐이었어요. 다양한 언어사용자가 고루 섞여 있었는데도 떠드는 아이들은 영어를 하는 애들뿐이었죠. '왜 영어하는 애들만 영어로 떠들까? 왜 중국어, 일본어는 들리지 않는 걸까?' 속으로 이런 질문을 하면서, 영어를 하면 돈 많은 사람, 많이 배운 사람이라는 이미지 때문이라고, 영어를 쓰면 '있어 보인다'고 생각하기 때문이라는걸 깨달았지요. (2013. 9. 10. 대화에서)

영어에 대한 사회적 관념, 즉 '있어 보이게' 하는 그 무엇이라는 관념은 학교 구성원 모두에게 하나의 현상으로 자리잡고 있다. 이러한 영어관념 때문에 영어전담교사는 일반교사보다 심리적으로 더 우월한 위치에 놓여져 '능력 있는 교사'로 규정되어지기도 하고, 한편으론 영어유창성 부분에서 주변의 기대치와 영어전담교사 본인이 느끼는 능력 사이의 괴리감으로 괴로워하고 늘 긴장 속에 살아가기도 한다. 동료교사, 학생, 원어민보조교사 등 영어관념을 바탕으로 한 관계성 속에서 영어전담교사는 수많은 교사 정체성을 오가고 있다.

교보문고 KYOBO Book Centre

3) 박지원 교사 이야기

박교사에게 영어는 늘 잘하는 것이었고 자신을 돋보이게 해주는 것이었다. 1990년 교대에 입학한 후 교육과정에 영어과목이 없었는데 영어가 너무 하고 싶어서 영어학원 새벽반을 등록하여 다니기 시작했다. 그 후 졸업 때까지 스스로 영어공부를 열심히 하였는데, "왜 그렇게 영어를 열심히 공부했느냐?"는 연구자의 질문에,

박교사: 영어 능력을 삶을 잘 살아내는 무기로, 전략으로, 나만의 특출 난 능력으로 만들고 싶었어요. 그리고 대학 다닐 때 다른 사립대를 간 친구들이 해외연수를 다녀오는 걸 보았는데, 그 친구들을 보면서 해외영어연수로 향상된 영어능력이 취업과 봉급에 영향을 준다고 믿게 되었고, 그래서 영어는 잘 해 두어야 한다고 생각했죠. (2011. 9. 13 대화에서)[2]
교사가 된 후에도 영어교과 전문성을 신장하기 위해 방학 때마다 영어연수에 전념했고, 영어전담 전에 담임을 맡을 때에도 우리 학급의 특색은 늘 영어였어요. 공개수업도 영어만 하고… 그러다 보니 능력을 인정받아 보직 교사도 맡게 되었죠. 영어가 승진의 도구 역할을 할 수 있으리란 생각으로 교육청 일, 영어연구회, 지원단 활동 등 영어관련 일을 많이 하게 되었고 영어특기교사로서의 꿈을 키우게 되었어요. (2013. 9. 20. 대화에서)

박교사는 일찍이 '영어는 능력이고 파워다'라는 신념을 가지고 이를 자신의 삶 속에 적용, 실천해 왔다. 영어라는 요소가 박교사의 비원어민으로서의 영어교사 정체성을 위협하는 것이 아니라 오히려 이를 강화시키는 역할을 한 것으로 보인다.

박교사: 내 영어능력이 부족하다는 느낌 때문에 원어민 교사에게 위축되거나 한 경우는 없었던 것 같아요. 내가 원어민과 같은 유창성을 지녔기 때문이 아니라, 그들과 언쟁을 해야 할 때 말이 딸려 속상할 때는 있었지만, 난 기본적으로 내 영어능력으로 초등학생을 가르치기엔 충분하다고 보고 있고, 티칭부분에선 단연코 내가 원어민교사보다 월등하다고 자신합니다. (2013. 9. 27. 대화에서)

박교사에게는 '원어민 같지 않음'에 대한 위축은 전혀 없으며, 비원어민 초등영어교사로서의 영어유창성 기준이 확고하다. 외국어로서 영어를 가르

[2] 박지원교사와는 2년 전 이 연구 주제로 인터뷰 대화를 나눈 적이 있다.

교보문고 KYOBO Book Centre

치는 영어교수 전반을 고려할 때, 초등학생에게 영어를 가르칠 수 있는 정도의 영어유창성, 교수 기술, 학생 컨트롤능력, 학습자 이해 부분, 그리고 교사됨 모든 부분에서 원어민교사보다 우수하다고 확신하고 있으며, 따라서 박교사의 영어교사로서의 자긍심과 우월감은 매우 높다. 박교사는 잘 가르치는 영어교사의 정체성을 확고히 가지고 있다. 이는 자신이 설정해 놓은 초등영어교사로서의 영어유창성 기준에 스스로가 부합된다는 믿음이 크게 작용한 것으로 보여진다.

학교에서 영어라는 요소 때문에 형성되는 영어전담교사로서의 심리적 위치에 대한 질문에 박교사는 다음과 같이 답한다.

> 박교사: 2004년경, 영어 붐이 한창일 때, 영어를 잘하는 교사를 다른 교사들이 부러워도 했지만 질시도 많았어요. "영어 못하는 사람은 죽어야 하나?", "영어 못하는 사람은 다 퇴직해야 돼!"라는 자조 섞인 말을 듣곤 했죠. 하지만 그런 부러움과 시샘 속에 나의 영어능력에 대한 교사우월감도 분명히 있었다고 봐요. 그러고 나서 벽지점수가 있는 학교로 옮기고 영어전담을 계속했는데, 거기 선생님들은 영어에 대한 가치를 많이 가지고 있지 않았어요. 모두 자신들의 특화된 영역을 가지고들 계셨고, 영어란 것이 그들의 최대관심사인 승진과 크게 관련이 없었으니까요. 그냥 일개 전담교사로 볼 뿐이었죠. 영어전담 3년 하면서 엄청 열심히 해서 영어교사로서 많은 걸 얻은 시간들이었지만, 나의 학교에서의 위치, 정체성 부분에선 만족도나 보람이 그리 높지 않았어요. 현재 근무하는 학교는 영어특화교육, 국제성교육에 중점을 두는 학교에요. 영어교사수도 많고 그 분위기에 맞춰 신이 나서 일하고 있죠. (2013. 9. 13. 대화에서)

영어의 가치가 높이 평가되는 환경에서 박교사는 능력 있는 영어교사의 정체성으로 살아갈 수 있었다. 그러나 그렇지 못한 환경의 학교에서는 영어전담교사로서 교사자존감이 낮았던 것을 볼 수 있다. 이처럼 박교사는 시간과 환경(context)의 변화에 따라 끊임없는 정체성의 변화와 형성을 체험한다.

교보문고 KYOBO Book Centre

2. 원어민 보조교사와의 관계성과 교사정체성

1) 김은수 교사 이야기

김교사가 지금까지 함께 일했던 원어민교사는 모두 5 명이다. 학생수준이 높았던 학교에서 2007 년 처음 만났던 원어민교사와의 관계성 속에서 형성했던 교사정체성과 현재의 그가 형성하는 그것은 매우 다른 모습이다.

> 김교사: 호주교포 석사출신 원어민이었는데, 내가 주교사이고 원어민이 보조교사로 명명되었지만 영어를 가르치는 셋팅 속에선 그의 영어 우월성과 나의 영어에 대한 열등감 때문에 그는 태양이고 나는 아무 것도 아니었어요. 관계성에선 내자신 인턴보다도 못했던 것 같아요. 영어에 대한 열등감이 컸던 시기였지요. 나의 정체성이 '내가 영어를 못한다'는 사실에 급급하고 너무 매몰되어 있었어요. 영어유창성에 워낙 주눅이 들어있다 보니까, 원어민이 온다고 했을 때 두렵기도 했지만 영어를 잘하고 싶은 욕망에 원어민에게 영어를 배울 수 있겠다는 기대감이 더 컸었지요. 하지만 그건 잘 안되더라고요. 한편으론 내 보조교사의 훌륭함이 마치 나의 훌륭함의 일부인 양 그를 자랑하고 다니기도 했지요. 나는 너무 비굴했습니다. (2013. 5. 22. 대화에서)

교사는 학교의 상황, 모습에 따라 살아가는 스토리의 모습이 달라지기도 하고 다른 여러 가지 이야기를 다양하게 살아가기도 한다(Clandinin & Connelly, 1995). 영어의 가치가 매우 높게 형성되어있는 학교환경 속에서 김교사는 영어유창성 요소를 영어교사의 가장 큰 기준요소로 설정하고 '원어민 같지 못함'을 부끄러워하며 교실 안 상황에서 영어교사로서의 정체성에 긴장과 위협을 느꼈다. 한편 교실 밖에선 주변 사람들의 기대에 의해 형성된 영어교사정체성-원어민교사와 영어로 의사소통할 수 있는 정도의 영어유창성을 가진 교사-에 따른 이야기를 살았다. 교실 안과 교실 밖이라는 근본적으로 다른 두 장소에 따라 완전히 다른 영어교사정체성을 가지고 그의 교사스토리를 살았던 것이다(Connelly & Clandinin, 1999).

> 김교사: 이제는 원어민 교사에게 기죽지 않아요. 학교를 옮기고 두 번째 원어민을 만나면서부터는 첫 만남에서 "나 영어 못해. 네가 좀 가르쳐줘. 내가 영어를 못해서 잘 가르칠 수 있을지 걱정이야"라고 말하기 시작했어요. 한 번은 전 학교에서 영어기간제 선생님이 원어민과 함께 수업공개를 하는데, 그 선생님이 "나 영어 못해서 망신당하면 어쩌지?"라고 걱정을 토로하는 거에요. 수업을

교보문고 KYOBO Book Centre

> 어떻게 이끌어서 목표에 도달할까를 신경쓰는게 아니라 영어를 못한다는 것이 드러날까 봐 온통 그것이 걱정이더라고요. 그걸 들으며 '남들도 다 나랑 똑같구나'라고 느끼며 그 선생님에게 조언을 이렇게 해주었는데, 해 놓고 보니 정말 멋진 말이더라고요. "선생님이 Michael 만큼 영어 잘하면 Michael 이 여기 왜 와 있어? 우리가 원어민이 필요하다고 생각돼서 정부에서 붙여준 거잖아. 원어민 입장에선 비원어민인 우리가 원어민이 아니기 때문에 여기 와서 벌어먹고 사는 건데, 오히려 우리 비원어민 영어교사가 그들의 존재 이유인 거야." 이렇게 조언을 하고 나서 그 선생님도 마음이 너무 편해졌다고 하고 나 역시 새로 만나는 원어민에게 이렇게 말하기 시작했는데 그 이후 나도 영어로 인한 비굴함이 없어졌어요. … 아직도 영어모국어의 힘을 가진 보조교사와 비원어민이지만 행정적 힘을 가진 정교사가 함께 영어라는 목표어를 가르치는 셋팅에서는 언어파워가 월등하게 돋보일 수 밖에 없어서 '관리교사-원어민보조교사'라는 공식적인 힘의 관계의 서열이 뒤엉켜버리는 경우가 종종 있지요. 하지만 난 원어민교사를 '잘 골라서 잘 쓰면 정말 쓸모 있는 살아있는 최상의 교재이면서 동료'라고 정의합니다. 원어민교사의 능력을 최상치로 끌어올려 이끌어 내는 것이 바로 비원어민교사인 나의 능력이고 노력이란 것을 나중에 깨달았습니다. (2013. 9. 24. 대화에서)

영어원어민과 비원어민을 영어유창성 면에서 비교하고 여기에서 파생되는 영어교사정체성에 있어서의 심리적 위축감의 부당함을 김교사는 스스로 원어민/비원어민의 본질을 받아들이고 비원어민임을 공표함으로써 극복해 낸다. 초창기에 원어민교사에게 영어를 배울 수 있는 기회에 대한 기대에 부풀었던, 영어교사정체성보다는 더욱 강한 영어학습자정체성을 형성했던 김교사는 이제는 원어민이라는 살아있는 최상의 영어교재를 어떻게 하면 잘 활용하여 최고의 영어교수-학습효과를 이끌어낼 수 있을 지를 고민하는 원어민영어교사트레이너 및 한국인영어교사로서의 정체성을 형성하면서 그의 교사 스토리를 살아가고 있다.

2) 이미현 교사 이야기

2006년 처음 원어민교사를 만날 때 이교사는 영어로 의사소통을 해야 한다는 것이 너무 무섭고 두려웠다. 여러 명의 원어민교사를 겪으면서 자신의 영어에 대한 두려움이 개별 원어민교사에 따라 다른 것을 느끼고 스스로 지니고 있는 원어민에 대한 편견을 발견하게 되었다.

교보문고 KYOBO Book Centre

이교사: 처음 만난 Jason은 한국교포라 생김새도 우리와 같고 한국말도 잘했기 때문에 전혀 문제가 없었고, 학교를 옮긴 후 만난 Amy는 동성의 여자이고 체격도 작았고 특히 남아공출신이라는 점이 위협적이지 않아서 영어로 대화하는데도 부담스럽지 않았어요. 출산 후 함께 일할 새 원어민이 미국인 백인남자라는 소리를 듣고는 영어로 대화해야 할 생각에 걱정하고 두려웠어요. 특히 미국인 백인에게는 내가 나의 영어를 들키는 것을 너무 두려워하고 부담스러워한다는 것을 발견하게 되었지요. 그러나 실제로 만나보니 미국 백인남자 Aden은 매우 매너 있고 공손하고 배려심이 있어 나의 선입견이 많이 없어지고 적응하게 되었어요. 물론 의사소통이 원활하지 못하기는 했지만 정서적 안정감이 그 부분에서 느끼는 두려움을 완화시켜 주었던 것 같아요. (2013. 6. 5. 대화에서)

이교사에게 있어 영어원어민의 출신국가, 피부색에 따라 영어교사로서 그들과 영어로 의사소통해야 하는 데에 따른 위협감이 다름을 보여주고 있다. 이교사는 미국출신 백인원어민에 대해 '자기 문화가 더 우수하다고 믿고 영어로 인한 우월감에 차있으며 한국문화를 무시하려 하고 건방지다'는 선입견을 가지고 있었다. 이는 국제사회에서 이미지화된 각 국가의 위상이 그 국가출신의 개별인간에게 투영되어 심리적 포지션을 형성한 것으로 보인다.

원어민교사와의 관계성에 대해 이교사는 다음과 같이 말한다.

이교사: 내가 겪은 원어민 교사들은 관리교사와 보조교사의 관계성에 비추어 볼 때 거기에 순응하면서 잘 지내왔어요. Max의 경우, 관리교사로서 시정을 요구할 때에도 바로 받아들이고 사과하곤 했었고, Aden의 경우 영어를 교정해주어야 하면 아주 미안해하면서 공손하게 해 주었죠. 모두 교사로서 성실했고 보조교사의 위치를 지켜주었어요. 하지만 나의 영어유창성의 한계 때문에 깊이 있는 대화는 하지 못하고 피상적이고 일상적인 대화만 하게 되어서 깊이 있는 친밀한 관계로 발전하기는 어려웠다고 봐요…. 난 비원어민영어전담교사이며 원어민관리교사입니다. 관리교사의 정체성 부분도, 실질적으로 하는 업무를 보면 관리자(supervisor)의 역할보다는 딱갈이(secretary)의 역할을 주로 하고 있다고 봐요. 원어민교사가 한국에서 부딪히는 혼자 해결하기 힘든 일을 도와주는 역할이죠. 영어전담교사 정체성에서 바라보면, 정교사와 보조교사의 위치가 수업주도성 면에서 뒤바뀌어 있는 것 같아서 매우 자존심이 상합니다. 마치 내가 통역의 역할만 하는 것

교보문고 KYOBO Book Centre

같아서요. Co-teaching이 과연 어떠해야 될지 규명하고 정립해야 할 것 같아요. 그런데 원어민교사 혼자 티칭하는 건 반대입니다. 교실 통제 면에서 한국인교사가 반드시 함께 해야 효율적인 수업을 할 수 있다는 걸 너무나 많이 겪어왔거든요. (2013. 9. 10. 대화에서)

이교사에게 있어 영어유창성 요소는 영어교사로서의 정체성 형성 뿐 아니라 원어민교사와의 관계성 형성에도 끊임없이 영향을 미치고 있다. 영어전담교사이면서 원어민관리교사의 두 가지 정체성 속에서, 영어교사로서의 정체성을 포기하고 싶게 만드는 것은 관리교사로서의 업무 어려움이다. 원어민교사의 개인비서 같은 역할, 좋은 원어민을 채용해야 할 의무, 재계약 문제, 인간적 관계에서 비롯되는 힘든 부분 등을 언급하며 이교사는 다음 학교에선 담임교사의 정체성을 가지고 살아가기를 희망하고 있다.

3) 박지원 교사 이야기

처음 원어민교사와 협동수업을 하게 되었을 때, 박교사는 강한 영어학습자 정체성으로 '나의 영어를 발전시킬 수 있는 좋은 기회'라는 긍정적 기대감을 가지고 있었다. 5명의 원어민교사를 겪으면서 박교사의 영어학습자 정체성은 원어민교사를 훈련시키는 교육자의 정체성으로 변화되어 갔는데, 거기에는 원어민교사와의 관계성의 변화가 주효하게 영향을 미친다.

박교사: 원어민교사는 교사정체성 부분에서 너무 약해요. 스스로 해외에 돈 벌러 온 취업인 정도로 생각하는 것 같아요. 처음에 왔을 때는 우리 문화에 대한 존중이 크다는 것을 보이는데, 시간이 흐르면 원어민교사 커뮤니티에서 듣는 정보로 고용인으로서의 권리부분에만 관심을 가지고 그 부분만 강하게 어필하고 따지고 들죠. 모두가 그랬어요. 그러니 관리교사인 나와의 관계성이 악화되는 경우가 대부분이었죠. 계약서에 입각해서만 따지려고 드는데 나의 설명이 수용이 안되고 감정이 상하면 빠른 영어와 어려운 영어, 특히 법적 용어를 마구 뱉어내면서 알아듣지 못하는 나에게 굴욕감을 주곤 했어요. 원어민이 자기 영어로 나를 누르려고 한다는 느낌이 많이 들었습니다. 처음에는 공손하고 예의바르게 하려고 애쓰다가도 나중엔 너무 무례하게 되는 경우가 대부분이었어요. 이런 태도에는 그들의 자기 문화에 대한, 영어에 대한 우월감이 분명히 작용했다고 봐요. 한국 생활을 해보니, '아! 한국사람들은 영어원어민을 보면 인정해주고 말 걸어보려 하고… 여기선 우리가 먹어주는구나, 있어 보이는구나'라고 느끼게 되어서

교보문고 KYOBO Book Centre

그런 태도로 바뀌게 되는 것 같았어요. (2013. 9. 21. 대화에서)

'어떤 교육받은 사람도 영어를 모르면 매우 실제적인 빈곤감에 빠진다는 점에서 이제 영어는 국제공용어가 되어버렸다'(1985, p. 160)고 Burchfield가 일갈한 것처럼, 개인적으로 영어에 대해 높은 가치를 부여했던 박교사는 처음엔 원어민으로부터 영어를 배울 수 있으리라는 강한 학습자 정체성을 갖고 있었으나 원어민이 지니고 표출하는 '언어적 제국주의'(Phillipson, 1992) 의식으로부터 주교사, 관리교사로서의 정체성에 상처와 위협을 받았다. 원어민 앞에서 완벽한 영어를 구사하려 애썼으나 관계성이 나빠지니까 그런 신경도 쓰지 않게 되었다. 개인적인 대화는 줄고 원어민교사에 대한 관심도 없어졌으며 수업에 꼭 필요한 말만 하게 되었다. 교수경험과 교수기술부분에서 월등하다고 자신한 박교사는 '가르치는 사람'으로서의 교사정체성에만 천착하여 수업부분에 관한 한 원어민교사 교육자로서의 정체성을 강하게 확립하게 되었다.

박교사는 원어민관리교사로서의 극심한 어려움을 다음과 같이 토로하였다.

박교사: 한국의 학교조직문화와 개별 학교가 지니고 있는 나름의 문화를 원어민에게 영어로 이해시키기가 너무 힘들었어요. 빠른 영어로 뱉어내는 불만을 영어로 설명하여 이해시켜야 하는데 그러지 못하는 언어적 한계성에 내자신 분노할 때도 있었고요. 난 국가영어교육정책에 따라 영어를 잘 가르치고 싶은 교사였지만, 내가 과연 원어민의 보스인지, 비서인지, 통역관인지, co-teacher인지 내 정체성이 도대체 무엇인지도 파악할 수 없을 만큼 너무 힘들기만 했어요. 협동 수업을 하는 것까지는 괜찮아요. 그러나 원어민관리교사는 절대 하고 싶지 않습니다. (2013. 9. 27. 대화에서)

원어민관리교사로서의 역할 수행에서 발생하게 되는 원어민교사와의 갈등은 영어라는 요소가 매개가 되어 관리교사와 보조교사라는 권력관계(power-relationship)에도 충격을 주고, 악화된 관계성 속에서 박교사는 영어교사정체성의 혼란을 경험하며 원어민교사 교육자라는 새로운 정체성을 형성하고 있다.

Ⅶ. 나가며

본 연구는 영어원어민보조교사와 함께 영어를 협동수업으로 가르치고 있는 초등학교 영어전담/원어민관리교사의 경험 이야기를 바탕으로, 그들은 어떤

교보문고 KYOBO Book Centre

영어관념을 지니고 있는지, 지니고 있는 영어관념은 비원어민영어교사로서의 정체성 형성에 어떤 영향을 미치는지, 또 원어민교사와의 관계성 형성에는 어떻게 작용하는지, 학교상황에 따른 정체성 형성의 변화는 어떻게 드러나는지에 초점을 두고 탐구하였다.

연구의 결과, 연구참여교사들의 내러티브 분석을 통해 다음과 같은 비원어민영어교사정체성 형성에 관한 이해를 넓힐 수 있었다.

첫째, '영어는 곧 능력이고 힘'이라는 사회적 영어관념은 교사영어관념 형성에 영향을 미치며 아울러 그들의 교사정체성에도 영향을 준다. Phillipson (1992)의 "영어가 중요 언어인 대다수 제3세계 국가의 한가지 특징은 영어에 의해 제공되는 경제적 부(富)가 매우 불평등하게 분배되어있다는 것"(p. 11)이라는 언급은 '영어=능력이고 힘'이라는 등식의 사회적 영어관념 형성 배경을 설명해주고 있다. 교실 밖에선 동료교사들의 부러움 속에 영어를 할 수 있는 '능력있는 교사'의 정체성으로, 교실 안에선 '기대되고 전제된 영어유창성'의 강박으로 고통 받는 '영어능력 부족교사' 정체성으로 살아간다. 영어라는 언어자체가 힘으로 표현될 수 있는 사회현상을 부인할 수 없고 이러한 환경에서 비원어민영어교사에게 영어는 의사소통의 도구 이상의 의미를 가지게 된다(Kim, 2013).

둘째, 사회적 영어관념이 전달하는 영어의 가치에 천착할 때 비원어민영어교사는 강력한 '학습자 정체성'을 형성한다. 김은수교사와 박지원교사 모두 영어전담교사 초창기에는 유창한 영어습득의 열망으로 원어민보조교사를 통한 자신의 영어능력향상을 희망하였다. 영어교수-학습의 본질에 다가가면서 그들의 영어학습자 정체성은 다른 모습을 띄게 되었다.

셋째, 영어교사로서의 '기대되고 전제된 영어유창성'은 비원어민영어교사들에게 끊임없는 긴장과 학습자 정체성을 선사한다. 영어유창성 부분은 시간의 흐름과 장소의 변화, 영어관념의 변화에도 한결같이 영어교사에게 강박으로 따라다니는 것이었다. 영어유창성으로 인한 열등감의 인식은 관리교사와 보조교사의 권력관계성(power-relationship)에도 혼란을 주었다.

넷째, 비원어민 영어전담교사가 처한 학교 환경, 특히 학습자 영어수준에 따라 형성되는 영어교사정체성은 매우 다르다. 학습자 영어수준이 매우 높은 학교에서는 '자괴감, 열패감'을 느끼며 '영어를 가르칠 능력이 모자란 교사정체성'으로, 학습자 영어수준이 낮은 학교에서는 가르쳐줄 것이 있는 '능력있는 교사정체성'으로 그 정체성의 형성이 유동적이다.

다섯째, '원어민보조교사사업'의 본질을 인식할 때, 영어유창성으로 인한 긴장과 고통에서 벗어나 영어교사 본래의 정체성과 원어민교사 교육자(트레이너)의 정체성이 드러났다. 원어민은 비원어민영어교사를 도와 영어교수의 효율성을 높이기 위해 채용된 보조교사임에 대한 명확한 인식은, 교수기술 및 학생 이해와 컨트롤, 교사됨의 부분에서 월등히 우수하다는 자신감의 회복으로 이끌었고 원어민교사에게 교수기술을 가르치고 이끄는

교보문고 KYOBO Book Centre

원어민교사 교육자의 정체성으로 거듭나게 되었다.

결론적으로 한국초등학교에서 비원어민 영어교사로 살아가는 영어전담교사는 시간의 흐름과 환경의 변화(예: 학생영어수준, 원어민교사와의 관계성, 동료교사, 학교분위기 등)에 따라 구성하는 영어에 대한 관념도 다르고, 또 이에 의해 형성되는 교사정체성도 구성과 재구성을 반복하며 다중적, 유동적으로 변화한다. 영어를 '있어 보이는' 가치의 관념으로 바라볼 때, 교사는 '강한 학습자 정체성', '영어를 못하는 영어교사 정체성', '영어를 수단으로 바라보는 교사정체성' 등을 가지고 살아가는 교사이야기를 구성하였으며, '효율적인 영어교육'이 목적인 '원어민 영어보조교사 사업'의 본질을 인식하면서 가르치는 직으로서의 영어교사 본래의 정체성과 원어민 교사 교육자로서의 정체성을 형성하는 것을 볼 수 있었다. 이러한 유동적인 교사정체성의 형성은 시간의 흐름과 교사가 처한 환경의 변화에 따라 또 다시 그 구성을 달리하게 된다.

본 연구를 통해, 영어언어능력과 영어교수기술의 향상에만 치중하였던 한국의 영어교사연수 프로그램이 교사의 영어관념과 교사정체성 형성과 연결되는 영어교사의 삶의 이야기에 대한 성찰로 확대 발전될 것을 제언하며, 본 연구에 이어 향후 한국에서 영어보조교사로 살아가고 있는 원어민교사의 정체성 형성에 대한 내러티브 탐구를 기대해 본다.

참고문헌

김은아. (2010). *원어민 영어보조교사 활용에 대한 초등학교 영어 전담 교사들의 인식에 관한 연구*. 석사학위논문, 부경대학교, 부산.

김현진. (2009). 반성적 마이크로티칭과 비원어민 예비 영어 교사의 외국어 교수 불안감. *영어어문교육, 15*(3), 265-290.

박세원. (2012). 존재론적 탐구로서의 저널쓰기: 예비교사의 자기 정체성 형성 이야기. *교육인류학연구, 15*(1), 1-58.

Heidegger, M. (1927). *Sein und zeit*. 전양범 (역) (2008). 존재와 시간. 서울: 동서문화사.

Amin, N. (2000). Negotiating nativism: Minority immigrant women ESL teachers and the native speaker construct (Doctoral dissertation, University of Toronto, Canada, 2001). *Dissertation Abstracts International, 61*, A 4579.

Braine, G. (Ed.) (1999). *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

교보문고 KYOBO Book Centre

Braine, G. (2010). *Nonnative Speaker English Teachers: Research, pedagogy, and professional growth.* New York and London: Routledge.

Buber, M. (1979). *The prophetic faith.* New York: Smith Publisher.

Burchfield, R. (1985). *The English language.* Oxford: Oxford University Press.

Canagarajah, S. (1999). Interrogating the "native speaker fallacy": Non-linguistic roots, non-pedagogical results. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp. 77-92). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge, MA: MIT Press.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes.* New York: Teachers College Press.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of schools. *Educational Researcher, 25* (3), 24-30.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Murray-Orr, A., Pearce, M., & Steeves, P. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers.* New York: Routledge.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice.* New York: Teacher College Press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 375-385). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

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

Hong, Y. S. (2009). *A narrative inquiry into three Korean teachers' experiences of teaching returnee children.* Unpublished Ph.D. dissertation, University of Alberta, Edmonton.

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

Kachru, B. B. (1992a). Models for non-native Englishes. In B. B. Kachru (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (2nd ed., pp. 48-74). Urbana, IL: University of Illinois Press.

교보문고 KYOBO Book Centre

Kim, H. K. (2013). English is power: Narratives of Asian English teachers. *English Language & Literature Teaching, 19*(1), 89-109.

Lagemann, E. C. (1996). *Contested terrain: a history of education research in the United States, 1890-1990.* Chicago, IL: Spencer Foundation.

Lee, C. J. (2010). Native versus nonnative: A literacy teacher educator's story. *Language and Literacy, 12*(1), 46-56.

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

Medgyes, P. (1994). *Non-natives in ELT.* London: Macmillan.

Medgyes, P. (2000). Non-native speaker teacher. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 444-446). London: Routledge.

Mitton, J. (2008). *A narrative inquiry into the negotiations of children's and families' lives in classroom curriculum making.* Unpublished Ph.D. dissertation, University of Alberta, Edmonton.

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

Paikeday, T. M. (1985). *The native speaker is dead!* Toronto, Canada: Paikeday.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism.* Oxford: Oxford University Press.

Rampton, M. B. H. (1996). Displacing the "native speaker": expertise, affiliation, and inheritance. In T. Hedge & N. Whitney (Eds.), *Power, pedagogy & practice* (pp. 9-22). Oxford: Oxford University Press.

Richards, K. (1997). Staffroom as world. In J. Field, A. Graham, E. Griffiths & K. Head (Eds.), *Teachers develop teachers research 2* (pp. 242-253). Whitstable, UK: IATEFL.

Richards, K. (2006). 'Being the teacher': Identity and classroom conversation. *Applied Linguistics, 27*(1), 51-77.

Sarton, M. (Ed.) (1982). *May Sarton: A self-portrait.* New York: Norton.

Tang, C. (1997). On the power and status of nonnative ESL teachers. *TESOL Quarterly, 31*(3), 577-580.

Thomas, L. (1996). Language as power: a linguistic critique of U. S. English. *The Modern Language Journal, 80,* ii, 129-140.

Tsui, A. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly, 41*(4), 657-680.

교보문고 KYOBO Book Centre

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Elementary/Secondary

홍영숙
중원대학교 교양학부 영어교육
367-700 충북 괴산군 괴산읍 문무로 85
Tel: 043-830-8660 / C. P.: 010-3026-7881
Fax: 043-830-8559
Email: yhong@jwu.ac.kr

Received in October 15th, 2013
Reviewed in November 26th, 2013
Revised version received in December 5th, 2013

KYOBO 교보문고
교보문고 KYOBO Book Centre