

남자 가정교사의 정체성에 대한 내러티브 탐구

안재현* · 박미정**†

*한국교원대학교 가정교육과 석사 · **한국교원대학교 가정교육과 조교수

A Narrative Inquiry of the Identities of Male Home Economics Teachers

Ahn, Jae Hyun* · Park, Mi Jeong**†

**Master, Dept. of Home Economics Education, Korea National University of Education*

***Assistant professor, Dept. of Home Economics Education, Korea National University of Education*

Abstract

This study aimed at exploring male home economics(HE) teachers' identities through narrative inquiry. Considering experiences of HE teachers and diversity in regions, twelve male teachers were chosen, and in-depth interviews were conducted between June 1st and July 31st, 2019. The transcription of the data was transferred to the Hancm Office Hangeul 2010 while the researcher listened to the recordings of the interviews. The total amount of transcription data was 174 pages, and the data were analyzed through open coding, categorization, and category verification.

The themes identified as results of this study were as follows:

First, 'Coincidence: Breaking the Wall of Prejudice' is related to the experiences that have a great influence on the formation of identity as a male HE teacher: motivation to enter the HE department, educational practice, etc. Through this, the experience of becoming a male HE teacher was recorded.

Second, 'Facing: Surviving as a male HE Teacher' captures the current story of male HE teachers and the perspectives of their fellow teachers, family, and friends about male HE teachers. In this section, male HE teachers showed how HE classes and assessments, and their experiences in their lives, influenced their identities.

Third, 'Expectations: Growing as a HE teacher' is a story about the future of male HE teachers. The ideal teacher image pursued by male HE teachers was a practical teacher. They hoped that in 10 or 20 years, they would have smooth and professional relationship with students. They advise prospective male HE teachers to become a competent HE teacher regard less of their gender.

The significance of this study is that it broke the stereotype of 'HE teachers should be female' and expanded the horizon of HE education by exploring the identities of male HE teachers.

Key words: 가정교육(home economics education), 남자 가정교사(male home economics teacher),
내러티브 탐구(narrative inquiry), 정체성(identity)

† 교신저자: Park, Mi Jeong, 250 Taeseongtabyeon-Ro Gangnae-meyon Heungdeok-gu, Cheongju-si, Chungbuk, Korea National University of Education, Republic of Korea
Tel: +82-43-230-3677, Fax: +82-43-231-4087, E-mail: homeedu@naver.com
본 논문은 2020년도 석사학위 논문의 일부임.

I. 서론

1. 프롤로그

중·고등학교 시절, 가정 과목을 좋아하고 ‘관심’이 많았던 연구자는 가정교육과에 진학하고 가정교육 전공으로 대학원까지 입학하게 되었다. 논문 주제를 고민하다가 ‘우연’히 연구실 책장에 있던 ‘가정교과사 되어가기에 대한 내러티브 탐구’(Choi, 2017)를 읽고 설레는 마음으로 남자 가정교과사와 관련한 선행 연구를 찾아봤지만 선행 연구가 없었다. 남자 가정교과사의 이야기에 대한 ‘관심’이 큰 만큼, 예비 가정교과사 입장에서 남자 가정교과사의 이야기를 해석해야 하는 부담감도 컸다. 하지만 연구자는 교단에서 학생들과 살아있는 수업을 하는 가정교과사가 되는 것이 꿈이다. 남자 가정교과사들의 살아있는 이야기를 통해 ‘남자 가정교과사’로 살아가지 한다.

2. 연구의 필요성 및 목적

2016년 11월 5일 한국가정교육학회 추계학술대회에서는 대학에서 회귀 생물 취급을 받는 가정교육과 남학생을 위해 학회가 처음으로 마련한 가정과 남교사와의 멘토링 세션을 준비하였다(Jo, 2016). 멘토링에 참석한 남교사 4명은 “남자 중·고교생에게 좋은 남편, 훌륭한 아빠가 되는 법을 가르치는 데엔 남교사가 제격”(Jo, 2016, p. 25)이라고 강조했다. 맞벌이와 ‘맞돌봄’의 확산으로 가사와 육아에서 남편의 역할이 점점 중요해지고 있지만, 정작 학교에서 가정교육을 가르치는 교사는 여성에게 편중되어 있다는 것이다.

여학생을 대상으로 여교사가 수업을 운영하였던 ‘가정’ 교과는 1992년 고시된 제 6차 교육과정 시기부터 남녀공통 이수가 이루어졌다(Ministry of Education, 1992). 이에 따라 성 평등 가치관에 기반 하여 1990년대 중반 이후 남학생들도 중등학교에서 가정교육을 경험하고, 가정교육과에 입학하기 시작하였으며, 최근에는 중등학교에 근무하는 남자 가정교과사가 눈에 띄게 증가하고 있다. 이러한 현상은 교육통계서비스

(Korean Education Statistics Service, 2020)에서 발표한 ‘교원 임용 시험 현황’에서도 확인할 수 있다. 즉, 표시과목 ‘가정’에 응시한 남학생의 수는 2014년에는 응시자 651명 중에 19명(2.9%), 2017년에는 989명 중에 53명(5.4%), 2019년에는 1,038명 중에 63명(6.1%)으로 매년 증가하고 있다. 가정교과사로 발령을 받는 남자 합격자의 수도 가정과 전체 합격자 수에 대비하여 2014년 2명(1.6%), 2017년 8명(6.3%), 2019년 9명(6.6%)으로 매년 응시율보다 높은 수치로 증가하고 있다. 그러나 이와 같이 남자 가정교과사가 증가하고 있는 것에 비해 사회에서는 물론 중등학교에서도 남자 가정교과사를 낮설게 보고 있으며, 가정교육 분야에서도 남자 가정교과사에 대한 관심이나 연구가 매우 미흡한 실정이다. 이에 본 연구에서는 최근 증가하고 있는 남자 가정교과사는 왜 가정교과사가 되었으며 현재 그들의 삶의 모습은 어떤지 들여다보고자 한다.

정체성은 “자신이 누구인지, 어떤 유형의 사람인지에 대한 자각으로서 사람들은 자기 자각에 따라 사고하고 의미화하고 소통하고 행동한다.”(Chung, 2011, pp. 309-310) 따라서 정체성은 맥락 안에서 끊임없이 변화하는 인간의 사회적 행동을 보다 심층적으로 이해하게 한다. Suh와 Lee(2017)는 인간을 이해하기 위한 정체성 연구가 특정 기준이나 관점을 세워서 정체성을 과학적으로 설명하려고 해서는 안 되고, 정체성을 내러티브로 재정의 하여야 한다고 하였다. 정체성에 대한 내러티브 접근은 두 가지 측면에서 유용하기 때문이다. 첫째, 내러티브는 자기의 경험을 이야기하면서 자기가 누구인지를 이해하게 하고, 둘째, 자기의 삶에 대한 이야기는 변화해가는 시간 속에서 과거를 재해석하고 과거의 경험들을 현재의 자기와 의미 있게 연결함으로써 자기반성이 나타나게 되며 이는 개인의 정체성 발달에 영향을 미치게 된다(Kim & Kim, 2016). 같은 맥락에서 McAdams(1995)는 삶의 경험에 대한 이야기를 통해 자아정체성을 탐색할 수 있는 내러티브 정체성을 제안하였다. 내러티브 정체성(narrative identity)은 “과거를 재구성하고, 현재를 수용하며, 미래에 대한 기대감을 통합하여 삶에 통일감과 목적, 의미를 제공하는 자기 내적인 이야기(McAdams, 1995, p. 365)”를 의미한다.

특히 교사 정체성은 가정교육의 교육현상은 물론 가정교과사를 이해하는 렌즈가 될 수 있다(Chung, 2011). 교사 정체성에 관련된 선행 연구로는 정체성 교육의 새로운 접근에

관한 연구(Ko, 2003), 예비 교사의 정체성에 대한 연구(Chung, 2011; Han, 2012; Jin & Yoo, 2014), 교직의 여성화 현상이 강한 초등학교에 근무하는 남교사의 정체성을 탐색하는 연구(Ahn & Kim, 2013), 초등학교 남교사의 정체성에 대해 같이 근무하는 여교사들이 어떤 시각을 가지고 있는지에 대한 연구(Han, 2003) 등이 있다. 가정과교육과 유사하게 여교사가 대다수인 유아교육에서도 남자 유아교육과 학생에 대한 연구(Ahn, 2013; Jo & Lee, 2004a, 2004b), 남자 유아교사의 삶에 관한 연구(Im & Lee, 2013; Kim & Ji, 2017; Kwon, 2014), 남자 유아교사에 대한 인식 연구(Mun & Hong, 2011; Kim & Hurh, 2017) 등 남자 유아 교사에 대한 연구들이 많이 이루어졌다. 이와 같이 교사 정체성에 대한 연구는 내러티브 탐구 기법을 활용한 것이 많다. 이것은 2009년부터 10년간 내러티브 탐구로 수행된 국내 상담분야의 논문을 분석한 연구(Kim & Hong, 2019)에서도 전체 54편 중 7편의 논문이 정체성을 다루고 있어 내러티브 탐구 기법이 정체성 연구에 많이 활용되고 있음을 확인할 수 있다.

가정과교육에서 가정과교사의 정체성을 다룬 연구로는 Park과 Chae(2007)의 연구와 Choi(2017)의 연구가 있다. Park과 Chae(2007)는 가정과교사의 이미지를 의미분별법에 의해 설문 조사를 하였는데 연구 대상은 대부분 여자 가정과교사였다. Choi(2017)는 교사를 꿈꾸지 않았던 세 명의 가정과교사에 대한 정체성을 내러티브 탐구로 연구한 바 있다. 그러나 세 명 모두 여자 교사였으며, 연구자는 후속 연구로 소수의 남자 교사들의 경험과 정체성 고민, 가정과교사로서의 삶에 대한 심층적 연구가 필요하다고 제안한 바 있다.

이에 본 연구는 중등학교에서 가정 교과를 남녀공동으로 이수하게 된 지 20년이 넘어선 시점에서 남자 가정과교사가 증가하고 있는 현상에 관심을 가지고, 남자 가정과교사의 내러티브 탐구를 통해 남자 가정과교사의 정체성을 탐색하는데 목적을 두었다. 이 연구는 가정과교사는 모두 여성이라는 고정관념을 깨고, 양성성에 기반 하여 가정과교육의 지평을 확대할 수 있는 토대 마련에 기여할 수 있을 것이다.

II. 이론적 배경

1. 가정과교사의 정체성

가. 교사 정체성

정체성은 매우 추상적이고 다의적인 내용을 함축하는 단어이다(Park, 2003). Erikson(1968; as cited in Suh & Lee, 2017, p. 32)은 정체성을 각 개인마다 자신의 내부에 동일성을 지속적으로 유지하는 심리사회적 현상으로 보았다. 여기에서 자신의 내부에 동일성을 유지한다는 것은 타인과 구분되는 고유한 특성을 자신의 다양한 삶에서 일관되게 유지한다는 것을 의미하며, 지속적이라는 것은 고유한 자신으로서의 특성이 일정 기간 동안 유지된다는 것을 의미한다(Suh & Lee, 2017). 이와 같이 전통적 관점에서 정체성은 본질적이며, 불변하고, 안정적이고, 고정된 실체로 간주되지만, 또 다른 관점에서는 정체성을 다원적이고, 다양하며, 유동적이고 변화하는 것으로 인식하고 있다(Ko, 2003).

또한 정체성은 개인의 고유성을 드러내는 심리적 특성으로 볼 수도 있지만, 그가 속한 집단의 구성원들과 상호작용하는 가운데 형성되기도 한다. 즉, 한 개인의 정체성에는 개인적 측면과 사회적 측면이 자리를 잡게 되며, 개인의 고유성뿐만 아니라 집단 내 구성원의 공통성과 집단 간 고유성이 드러나게 된다(Suh & Lee, 2017).

교사 정체성은 정체성의 사회적 측면이 보다 강조된 개념이라고 볼 수 있다. 교사 정체성은 ‘나는 누구인가’에 대한 물음에 기초하여 ‘교사로서 나는 누구인가’, ‘나는 어떤 교사가 되기를 원하는가’, ‘교사로서 나의 역할을 어떻게 볼 수 있는가’라는 질문에 대한 자기 대답을 의미한다(Akkerman & Meijer, 2011; as cited in Song, 2019, p. 6).

Shim(2018)은 교사 정체성을 교사 개인의 과거 경험과 연속성을 가지면서 자신에 대한 성찰적 자각을 통해 새롭게 구성되어가는 과정이라고 했고, Lee(2015)는 교사 정체성이 사회적, 문화적, 정치적 상황과 연계되면서 담화를 통해 구성되고 유지되며 타협이 이루어진다고 하였다. K. Kim(2018)은 교사 정체성이 교직 내·외부의 상황과 맥락에서 전문가로서의 교사상에 대한 자기이해와 관련 구성원들의 타인평가를 통해,

그리고 담론 과정에서 역동적이고 다중적으로 타협 및 재구성 되는 것이라고 정의하였다. Lim(2018)은 교사 정체성을 교직 경험들 속에서 마주하는 환경적 조건과 관계들의 상호작용을 통해 형성된 교사 모습에 대한 개념화라고 정의하였다. 환경적 조건과 관계는 타 전문직 정체성과 구별되며 학교와 교직 사회 변화에 대한 인식, 학생, 학부모, 동료교사 및 관리자와의 관계, 수업과 학급경영 전문성, 교사역할과 교육에 대한 의미 등으로 이야기 된다.

이상의 내용을 종합하면, 교사 정체성이란 ‘교사로서 나는 누구인가’라는 질문에 대한 자기 대답으로 교직 경험들 속에서 마주하는 학생, 학부모, 동료교원과과의 상호작용을 통해 교사역할과 교육에 대한 의미 등을 성찰적으로 자각하고 의미화하는 과정이라고 볼 수 있다.

나. 교사 정체성 관련 선행연구

정체성 연구는 두 가지 측면에서 이루어질 수 있다. 하나는 정태적 측면으로서 개개인의 고유한 정체성을 파악하는 것이고, 또 다른 하나는 동태적 측면에서 정체성의 형성 과정이나 변화를 파악하는 것이다(Suh & Lee, 2017).

교사 정체성에 대한 연구들은 교사 정체성이 어느 한 시기에 형성되고, 고정되는 것이 아니라 교사 개인의 일생 동안 자아성찰 및 주변 환경과의 지속적인 상호작용을 통해 끊임없이 형성되고 재형성되는 과정(Choi, 2017; Suh & Lee, 2017)으로 보는 동태적 측면의 접근이 주로 이루어졌다.

Chung(2011)은 교육 실습 과정에서의 예비 초등 교사의 정체성 인식과 갈등을 3명의 대표 수업 관찰과 이들을 포함해 6명의 인터뷰를 통하여 분석하였다. 연구 결과 예비 초등학교 교사들은 자신이 자율성과 권위를 갖지 못해 실습 학교 공동체의 위치에서는 외부자이지만, 교육 실습생의 역할에서는 좋은 수업을 위하여 노력하고 새로운 것을 시도하는 모습을 보여주는 역할을 요구받는다고 느끼고 있었다. 교사로서의 전문성 측면에서는 교육대학에서의 학습이 초등학교에서 실질적인 힘을 발휘 못하는 현장 상황에서 교사가 갖추어야 할 지식과 능력을 자신이 갖추지 못하였다고 인식함으로써 회의하는 모습을 보이기도 하였다.

Ahn과 Kim(2013)의 연구에서는 서울특별시와 6대 광역시

에서 근무하는 교직경력 3년 이상의 초등학교 남자교사를 대상으로 교직 생활 가운데 겪은 다양한 경험을 분석함으로써 이들의 정체성을 탐색하였다. 연구 결과 여성적 생활양식에 적응해야 하는 소수화 된 존재, 학생 성별에 따라 자신의 섹슈얼리티가 조절되어지는 존재, 사회의 이중적 인식을 자각하는 존재 등으로 나타났다. 연구자는 남자교사들의 정체성이 이와 같이 다양하게 나타나는 까닭은 이들이 가지고 있는 특성과 그에 대한 사회문화적 기대가 교직사회의 맥락과 일상의 구체적인 상황에서 다양한 방식으로 해석되어지기 때문이라고 보았다.

가정교육에서 교사 정체성을 살핀 연구로, Park과 Chae(2007)는 정체성을 정태적이면서도 동태적인 개념으로 보고, 가정교육과정의 성격과 가정교육 및 가정교사의 이미지를 분석하였다. 가정교사 이미지를 가정교사, 학생, 일반 성인을 대상으로 의미분별법 척도를 활용하여 조사한 결과, 학생들은 가정교사의 역량 이미지를 높게 평가하고 있는 반면 가정교사와 일반 성인들은 가정교사의 감성적 이미지를 높게 평가하는 것으로 나타났다. 특히 가정교사는 스스로 가정교사를 따뜻하고, 문제해결을 잘하며, 자신감 있고, 이타적이며, 재미있는 교사로 인식하고 있었다.

Jin과 Yoo(2014)는 55명의 교육실습생이 4주간의 교육실습 기간 동안 교사로서의 정체성을 찾아가는 과정을 내러티브 탐구로 연구하였다. 연구자는 55명의 실습생을 지도하는 교육 실습부장이자 가정교사로서 1주차의 탐색, 2주차의 성장 및 3주차의 반성, 4주차의 다짐 과정을 ‘보다 vs 못보다’, ‘듣다 vs 못 듣다’, ‘읽다 vs 못 읽다’, ‘쓰다 vs 못 쓰다’로 시적 형성화 하였다.

Choi(2017)는 공립 중등학교에 재직하고 있는 교육 실경력 5년 이상 10년 미만인 3명의 가정교사를(사과, 나무, 하늘) 연구 참여자로 선정하고, 이들이 교사가 되기 전후의 삶의 궤적과 가정교사로서 정체성을 형성해가는 과정을 살펴보았다. 연구 참여자들의 삶과 경험의 이야기 속에서 발견한 가정교사의 정체성 형성 과정과 의미는 가정교사가 되어 많은 고난과 시련도 겪었지만, 그런 경험들을 통해 넓은 바다를 향해하고 있는 배의 선장과도 같이 더 단단한 교사로 나아가고 있었다.

이상의 고찰을 바탕으로 본 연구에서는 남자 가정교사

의 정체성을 자아성찰과 주변 환경과의 지속적인 상호작용을 통해 끊임없이 형성되고 재형성되는 과정으로 보고, 이를 내러티브 탐구를 통해 살펴보고자 한다.

2. 내러티브 탐구

가. 내러티브 탐구의 의미와 과정

내러티브란 사람이 살아오고, 살아내며, 살아갈 이야기로 경험을 이해하는 하나의 방식이다(Clandinin & Connelly, 2000/2007). 내러티브 탐구는 인간 경험에 대한 이야기이고, 그러한 경험을 해석하고 재해석하는 방법까지를 포함하는 것이다(Yeom, 2002). 이와 같이 경험을 표현하고 이해하는 최선의 방법인 내러티브는 교육 연구에 있어서도 매우 중요한 방법이다(Clandinin & Connelly, 2000/2007). 왜냐하면 교육이나 교육 연구도 경험의 한 형태이며, 우리가 연구하는 것 자체가 교육적 경험을 포함한 삶의 경험이기 때문이다.

내러티브 탐구에서 참여자들은 자신의 경험을 이야기하고, 다시 이야기 하는 과정을 통해서 삶의 경험을 성찰하고 경험의 의미를 재구성하고, 연구자도 연구 참여자의 경험과 이야기의 의미 구성에 동참하게 된다(Park, 2007). 이러한 과정을 통해 연구자가 연구 참여자들의 경험의 의미와 정체성이 구성되고 재구성되는 과정을 이해하게 된다. 또한 연구 참여자와 연구자가 개인적, 사회적으로 함께 성장해 나가는 경험을 양방향으로 공유하게 된다(Kim & Hong, 2019).

Hong(2015)은 내러티브 탐구 시 연구자가 해야 할 일을 “삼차원적 내러티브 탐구 지점에서 내러티브하게(narratively) 생각하는 것”(p. 16)이라고 하였다. 삼차원적 내러티브 탐구 지점은 내러티브 탐구자(연구자와 연구 참여자)의 경험을 구성하는 시간성, 상호작용, 장소를 의미한다(Clandinin & Connelly, 2000/2007). 삼차원적 탐구 지점으로서의 ‘시간성(계속성)’은 과거, 현재, 미래로 이어지는 시간의 연속성과 경험은 시간의 연속선상에서 영향을 주고받으며 형성된다는 것을 의미한다. ‘상호작용(사회성)’은 개인적·내적 조건과 사회적·외적 조건의 상호작용에 의해 경험이 형성되므로 경험의 사회성을 고려해야 한다는 것이다. 그리고 ‘장소(상황)’은

탐구나 사건이 일어나는 특정의 구체적이면서 물리적인 장소나 일련의 장소들을 의미한다(Hong, 2015).

‘내러티브하게’ 생각한다는 것은 이야기를 가지고 생각하는 것과 상통하는 의미로, 내러티브 탐구자는 삼차원적 내러티브 탐구 공간에서 현재의 경험이 과거 경험으로부터 어떤 영향을 받았으며(backward), 미래의 경험에는 어떠한 영향을 줄지(forward), 경험이 형성될 때 참여자의 내적 조건(inward)과 참여자를 둘러싸고 있는 주변 환경인 외적 환경(outward)이 어떻게 작용했는지에 대한 4가지 방향성을 가지고 경험을 탐구해야 한다(Choi, 2017; Hong, 2015).

나. 내러티브 탐구 절차

Clandinin과 Connelly(2000/2007)는 내러티브 탐구 절차를 첫째, 현장에 존재하기, 둘째, 현장에서 현장 텍스트로 이동하기, 셋째, 현장 텍스트 구성하기, 넷째, 현장 텍스트에서 연구 텍스트로, 다섯째, 연구 텍스트 작성하기의 5단계로 제시하였다. 그러나 실제적으로 현장에서 현장 텍스트로 이동하기와 현장 텍스트에서 연구 텍스트로 이동하는 단계는 세분화하기에 어려움이 있어서 대부분의 연구에서는 현장(field) 속으로 들어가기, 현장 텍스트(field text) 구성하기, 연구 텍스트(research text) 구성하기의 3단계 절차가 활용된다(Ahn, 2013; Jin & Yoo, 2014; Kwon & Sho, 2013).

첫 번째, 현장 속으로 들어가는 단계에서 연구자는 관심 있는 문제 현상을 선정하고 이를 연구하기 위해 고려해야 할 문제들을 생각한다. 연구자는 현장에서 연구 참여자와 중립적이면서도 친밀한 관계를 유지하고, 연구를 진행하면서 연구의 목적을 계속적으로 인식해야 한다. 또한 연구자는 내러티브의 삼차원적 탐구 공간을 고려하여 주변의 상황을 세심하게 관찰하고 사고할 필요가 있다(Kwon & Sho, 2013).

두 번째, 현장텍스트는 현장에서 수집되는 자료를 의미하며, 이 단계에서는 현장에서 선정한 문제와 관련된 현상을 기록물로 남기는 자료 형성의 단계라고 볼 수 있다. 특히 경험을 이야기하는 내러티브 탐구 과정에서 ‘이야기’는 휘발성이 있으므로 이야기를 기록물로 남겨두는 과정이 반드시 필요하다. 현장텍스트는 면담, 자서전적 글쓰기, 편지나 대화, 문서, 사진 등의 다양한 종류와 방식으로 구성될 수 있으며, ‘일지’

는 자신의 경험을 설명하고 반성적으로 사고하게 하는 강력한 현장텍스트이다(Clandinin & Connelly, 2000/2007).

세 번째 단계는 현장텍스트를 바탕으로 연구텍스트를 구성하는 것이다. 즉 현장에서 수집된 면담 자료와 일지 등을 반복적으로 읽고 분석 및 해석을 하여 연구텍스트를 만들어 낸다. 연구텍스트를 구성할 때에는 연구물이 개인적인 의미뿐만 아니라 사회적 의미를 갖도록 정당화 시킬 필요가 있다. 이것은 연구물이 사회적인 정당성을 갖지 못할 경우, 연구텍스트가 아니라 자이도취적인 소설에 불과할 수도 있기 때문이다(Kwon & Sho, 2013).

다. 내러티브 탐구 선행 연구

내러티브 탐구를 통해 교사의 성장 과정(Im & Lee, 2013; Kwon, 2003)을 살펴거나 남자 교사의 정체성을 살핀 연구(Ahn, 2013; Kim, 2013)가 있다.

남자 교사의 성장 과정을 살핀 연구로 Kwon(2003)은 세 명의 초임교사의 교직 적응과정을 내러티브 탐구를 통해 파악하였다. 연구 참여자들의 교단일기, 개방적 면담을 통해 자료를 수집하였다. 연구 결과 교직적응의 초기 시기는 수업에 대한 높은 기준을 갖고 수업준비에 집중하고, 수업 외의 현상은 초임교사에게 전이 충격으로 받아들여졌다. 초임교사는 이상적으로 그리던 교직에 대한 신념이 교직 적응 과정 중 재조정, 정립되는 것으로 나타났다. Im과 Lee(2013)는 4세반 담임을 맡게 된 유치원 초임교사의 내러티브 탐구를 통해 남자 유치원 초임교사가 어떻게 성장해 나가는지를 알아보았다. 내러티브 탐구에서 사용된 현장 텍스트는 심층면담과 전화면담, 일일교육계획안, 비디오 촬영, 유아 관찰일지, 수업장면 사진, 유치원 홈페이지, 연구자 노트, 연구 참여자 저널, 연구자와 연구 참여자가 주고받은 문자 메시지 등이었다. 이 초임교사는 3개월간의 교직생활을 통해 미숙함에서 익숙함으로, 유아교사의 역할 이해, 남자교사로서의 역할을 기대에 대한 수용과 부응, 학부모의 ‘異姓교사에 대한 불안’으로부터 벗어나기의 성장과정을 보여주었다.

남자 교사의 정체성을 살핀 연구로 Ahn(2013)은 갓 졸업한 6명의 남자 예비 유아교사들의 내러티브를 통해 남자 유아교사됨과 유아교육에서 남자교사들의 존재성을 알아보았다.

내러티브 탐구 과정은 3단계로 현장으로 들어가기-현장에서 현장텍스트 쓰기-현장텍스트에서 연구 텍스트 쓰기로 이루어졌다. 연구 결과, 남자 예비 유아교사들이 유아교육을 시작하게 된 구체적인 동기는 조금씩 달랐지만, 공통적으로 ‘관심’이 있었던 것으로 나타났다. Kim(2013)은 교직 여성화에 따른 남교사의 삶은 어떠하며 그 의미는 무엇인지를 이해하기 위해 초등학교에서 근무하는 남교사 4명을 대상으로 내러티브 탐구를 하였다. 연구 결과, 교사라는 직업을 선택함에 있어서 ‘안정된’ 직장이라는 생각과 ‘남을 가르치는 직업’은 아직까지 신성하다는 사회적 위치가 공통적으로 남교사들을 교직으로 이끄는 요인이었다. 학교 안의 삶에서 남교사들은 경력이 쌓일수록 여성중심의 학교 문화에 동화되어 살아가는 모습을 보였다.

이와 같이 내러티브 관련 선행 연구를 종합하면 연구대상에 대한 경험들을 심층 면담을 통해 자료를 수집하고 부족한 부분은 저널, 현장 일지 등을 이용했다. 이를 통해 남자 가정과 교사의 경험은 심층 면담을 비롯하여 현장 일지, 그림, 사진 등의 다양한 자료를 수집하여 해석하는 것으로 연구 방법을 설계하였다.

III 연구 방법

본 연구는 Clandinin과 Connelly(2000/2007)의 내러티브 탐구 절차를 압축하여 현장 속으로 들어가기, 현장 텍스트 구성하기, 연구 텍스트 구성하기의 3단계 과정으로 실행하였다.

1. 현장 속으로 들어가기

연구자는 남자 가정과교사의 정체성에 관심을 가지고 연구 참여자 선정을 위해 각 지역의 가정교육학과와 교과연구회, 가정과 선생님들께 문의를 드려 소개를 받았으며, 연구자가 직접 근무하는 학교에 전화하여 남자 가정과교사의 연락처를 구하기도 하였다. 연구자는 가정과교사 경력의 다양성과

지역의 다양성을 고려하여 2019년 4월 27일부터 5월 6일까지 남자 가정과교사에게 전화상으로 간략한 연구 주제와 방향을 설명한 뒤 연구 참여 여부를 문의하였다. 이때 연구자는 연구의 취지와 연구에 참여할 때 연구 참여자가 얻게 되는 긍정적인 측면과 감수해야 할 부분까지도 자세히 설명하는 과정을 거쳤다.

가. 연구 참여자

연구 참여자의 가정과교사 경력은 면담 시점을 기준으로 최대 12년부터 3월에 발령 받은 신규교사까지 다양하였다. 근무하는 지역은 서울과 충남이 각각 3개교로 많았으며, 강원, 전남, 대구, 경기, 충북으로 다양하였다. 근무하는 학교 급은 고등학교에 근무하는 3명을 제외하고 모두 중학교에 근무하고 있었다.

연구 참여자의 이름은 참여자의 익명성을 보장하기 위해 참여자가 그린 그림에서 별칭을 도출한 후 연구 참여자의 승낙을 받았다. 연구 참여자에 대해 간략하게 소개하면 다음과 같다.

인생 선생님은 가정과교사 경력이 가장 많은 12년 교사로서 현재 서울의 고등학교에서 근무하고 있다. 인생 선생님은 자신과 가정과교육을 ‘인생의 길’이라고 표현했다. 이유는 태어나서 사망에 이르기까지 모든 단계에서 가정과교육이 영향을 미치기 때문이라고 하였다.

최선 선생님은 서울의 중학교 3학년 부장을 맡고 있는 9년 차 경력의 교사이다. 최선 선생님은 자신과 가정과교육에 대해 교사를 떠나 한 사람의 가장으로서, 배우자로서, 남편으로서, 가정과교사라는 그 자체가 큰 도움이 된다고 하였다. 그로 인해 가정선생님으로서 아이들에게 최선을 다해서 가르쳐야겠다는 동기부여가 더 된다고 하였다.

화목 선생님은 강원도의 중학교에서 근무하는 5년 차 경력 교사로서, 2학년은 기술과 가정을 모두 담당하고, 3학년은 가정만 전담으로 가르치고 있다. 2학년 담임을 맡고 있으며, 주 16시간을 담당한다. 화목 선생님은 우리 삶에서 내가 가장 행복하고, 행복할 수 있는 방법을 가르쳐주는 교과가 가정이라고 생각해서 화목한 가정이라는 테두리 안에서 내가 행복하게 잘 지내는 모습을 강조하였다.

햇살 선생님과 친구 선생님은 충남의 중학교에서 근무하는 경력 4년차 교사이다. 햇살 선생님은 현재 2학년 담임을 맡고 있고, 자신과 가정과교육에 대해 가정과 교육 속에 본인이 있다고 답하면서, 가정과 교육이 필요한 교육이라고 매번 느낀다고 했다. 친구 선생님은 중학교 3학년 담임을 맡고 있으며 가정교과가 실천교과라서 아이들이 직접 활동을 통해 무엇인가 깨달을 수 있는 면이 좋다고 하였다.

내삶 선생님과 행복 선생님은 경력 3년차 교사이다. 내삶 선생님은 서울의 중학교에서 근무하고 있으며, 가정과교육이 내 삶이랑 연결이 많이 되어있고, 내 가치랑 연관이 많이 되어 있는 교과이기 때문에 자신의 일부이고 자신의 삶이라고 생각한다고 했다. 행복 선생님은 전남의 남자 중학교에서 3학년 담임을 맡고 있으며, 9개 학급의 가정 수업만 하고 있다. 행복 선생님은 가정 교과가 행복을 위한 필수 교과이기에 가정과교육 없이 사람이 행복하게 살 수 없다고 이야기하면서 자신과 가정과교육을 행복이라고 표현했다.

스마일 선생님은 서울의 중학교에서 근무하는 2년차 교사로서 자신과 가정과교육에 대해 스마일 모양으로 그렸다. 가정과교육이라는 것 자체가 행복을 가르치는 교과이며, 잘 먹고 잘 살고 잘 입고 잘 소비하면 그게 행복이기에 ‘스마일’로 표현했다고 하였다.

구름 선생님, 조화 선생님, 미소 선생님과 새싹 선생님은 모두 신규교사이다. 구름 선생님은 대구의 중학교로 발령 받아 월·수·금은 A학교, 화·목은 B학교에서 겸무를 하고 있다. 겸무로 인해 담임 업무가 없다. 구름선생님은 올해 합격을 하고 학교생활을 하면서 구름 위를 떠다니는 것과 같은 느낌이 든다고 하였다. 가정과교육은 의, 식, 주, 소비, 가족의 다섯 가지 영역에 대한 실생활 관련 지식을 함양한 사람을 길러내는 것이 목적인다고 생각하고 있었다. 조화 선생님은 현재 1학년이 12학급인 경기도의 고등학교에 근무하고 있다. 일주일에 14시간을 담당하였으며 가정만 수업하고 있다. 조화 선생님은 가정과교육을 식판이라고 묘사하였다. 이유는 가정과교육이 학생들의 삶에서 다들 어지지 않는 부분을 다듬어 주고 조화롭게 해주기 때문이라고 하였다. 미소 선생님은 한 학년이 1학급적인 충북의 작은 중학교에서 근무하고 있다. 비담임이며 기술과 가정을 모두 담당하며 일주일에 8시간을 수업하고, 학교에서 요리 동아리를 하고 있다. 미소 선생님은 자신과

가정과교육을 잇는 이모티콘으로 표현하고, 자신과 함께 가정 수업시간에 활동한 것을 학생들이 실생활에서 실천하는 모습을 보면 뿌듯하다고 하였다. 새싹 선생님은 충남의 고등학교에서 비담임으로 일주일에 18시간을 수업하고 있다. 새싹 선생님은 교사는 새싹인 학생들에게 물을 주는 존재라고 표현하면서 가정과교육에 대해 학생들이 사회구성원으로서 인간다운 삶을 살 수 있게 하는 교과라고 하였다.

2. 현장 텍스트 구성하기

현장 텍스트를 구성하는 단계에서 연구자는 IRB 승인을 받고 연구를 진행하는 과정에서 지속적으로 연구의 윤리성과 연구 목적, 내러티브의 삼차원적 탐구 공간을 고려하여 세심하게 관찰하고 사고하려고 노력하였다.

가. 자료 형성¹⁾

남자 가정과교사와 심층 면담을 통한 자료의 형성은 2019년 6월부터 2019년 8월까지 이루어졌다. 면담 장소와 시간은 연구 참여자가 최대한 편안하게 참여할 수 있도록 합의하여 정하였다. 심층적인 자료 형성을 위해 McAdams(1995)의 내러티브 정체성의 근간인 과거의 재구성, 현재에 대한 인식, 미래에 대한 기대를 반구조화된 질문의 형식으로 구성하였다. 즉, 연구자가 미리 ‘현재 남자 가정과교사의 삶은 어떠한지?’, ‘선생님이 추구하는 가정과교사상은?’ 등의 주요 질문을 준비하였고, 내러티브 과정 중에 이야기의 흐름에 맞게 추가적인 질문을 하였다. 심층 면담 시간은 최소 47분부터 최대 151분이었으며 총 1,040분으로 한 참여자당 평균 94분을 면담하였다. 면담 후 부족한 내용은 전화, 메일로 보충하였다. 심층 면담 과정에서 핸드폰 녹음 기능과 녹음기를 이용해 면담 내용을 녹음하였다. 연구자는 연구 참여자들의 면담 내용뿐만 아니라 연구 참여자가 그린 그림, 함께 찍은 사진, 현장 일지를 현장 텍스트로 구성하였다.

나. 연구 윤리의 고려

남자 가정과교사의 내러티브 탐구는 연구 참여자의 전반적 삶에 대한 이야기를 다루기 때문에 연구 참여자들의 연구 윤리가 고려되어야 한다. 본 연구는 2019년 6월 11일에 한국교원대학교 생명윤리위원회(IRB)로부터 연구윤리승인을 받았다(KNUE- 2019-H-00092). 연구 참여 전 동의서를 받는 과정에서 수집 자료의 사용, 언제든지 자발적으로 연구에서 철회할 수 있는 참여자의 권리와 응답자의 비밀보장, 연구 참여자에게 생길 수 있는 호혜 등을 상세히 기술하고, 연구 진행과정 내내 연구 윤리성에 주의를 기울였다.

3. 연구 텍스트 구성하기

현장텍스트를 토대로 연구텍스트를 구성하는 단계에서는 전사한 자료를 반복적으로 읽고, 현장 텍스트인 그림과 사진, 현장 일지를 함께 분석하여 연구 텍스트를 구성하였다.

가. 자료 분석

현장에서 형성된 면담 자료의 전사는 연구자가 직접 녹음된 파일을 듣고 한컴오피스 한글 2010에 전사하였으며, 전사한 자료의 총 분량은 A4용지로 174매였다. 연구자는 이 자료를 개방 코딩, 범주화, 범주 확인의 과정을 거쳐 분석하였다(Ryu, Jung, Kim, & Kim, 2018).

연구자는 개방코딩의 과정에서 174매의 전사 자료를 계속적으로 반복해서 읽으면서 핵심단어에 형광펜으로 표시를 하였다. 핵심단어들을 중심으로 공통적인 경험이나 주제로 범주화하고 그 중에서 대표적인 이야기를 추출하였다. 공통된 경험을 포괄할 수 있는 제목을 정하고, 범주화를 한 후에는 원자료와 비교하여 현장 텍스트의 의미와 다른 해석은 없는지 확인하였다.

1) 상대주의적 존재론과 구성주의적 인식론에 철학적 바탕을 둔 내러티브 탐구의 특성에 따라 자료를 ‘수집한다’는 개념이 아니라 ‘형성한다’는 의미(Kim & Hong, 2019)로 ‘자료 형성’이라고 칭함.

나. 연구의 타당성 확보

자료 분석 과정에서 연구의 타당성 확보를 위해 다음과 같은 방법을 사용하였다. 첫째, 다양한 자료를 수집하고 연구자와 전문가 관점에서 결과를 검토하는 삼각측정법(triangulation)을 사용하였다. 수집된 연구 참여자의 과거, 현재, 미래에 대한 심층 면담 내용과 그림 자료, 연구자의 현장 일지, 사진을 가지고 연구자와 지도교수가 연구 결과를 검토하였다.

둘째, 연구 참여자를 통하여 연구 텍스트, 수집된 전사 자료와 연구 결과를 검증하는 연구 참여자 확인(member check)법을 활용하였다. 연구 참여자의 익명성 보장을 위해 연구 참여자들의 별칭을 그림과 면담으로부터 도출하고, 이후 연구 참여자들의 확인을 받았다. 또한 심층면담을 전사한 내용과 분석을 통해 얻은 연구 결과를 자료의 왜곡 가능성을 확인하기 위해 연구자가 연구 참여자로부터 검토를 받았다. 원 자료에서 전사하는 과정, 코딩을 거쳐 범주화하고 연구결과를 도출하는 모든 과정에서 자료의 진실성을 확보하기 위해 노력하였다.

IV. 연구 결과

본 연구는 남자 가정과교사의 정체성을 알아보기 위해 12명의 연구 참여자와 심층 면담을 통해 자료를 형성하였고, 연구 결과는 ‘우연: 편견의 벽을 깨고’, ‘직면: 남자 가정과교사로 살아내기’, ‘기대: 가정과교사로 성장하기’의 세 가지로 크게 범주화하였다.

1. 우연: 편견의 벽을 깨고

과거의 경험은 교사 정체성 형성에 영향을 미친다. 연구 참여자들이 가정과교사를 선택한 동기는 무엇이며, 어떠한 경험을 가지고 있을까?

가. 편견을 깨는 사람

고등학교 올라와서 저의 확고한 꿈을 만들어 주신 게, 여자 기술선생님이 계셨거든요. 그때는 너무 충격을 받았거든요. 다른 친구들은 “그게 왜?” 이렇게 하는데, 저는 너무 멋있더라고요. 기술은 남자교과, 가정은 여자교과라는 편견이 있었는데 그걸 딱 깨신 모습이 너무 멋있어서, ‘내가 가정선생님이 된다면 굉장히 또 어울릴 것 같다’, 그리고 ‘나도 그런 편견을 깨는 사람이 한 번 되어보고 싶다’는 생각이 그때 딱 들었어요. (화목 선생님)

제 동갑친구, 이 친구가 가정교육과를 들어감으로써 제 진로를 지금까지 옛날에 생각하지도 못했던 가정과교사가 된 것 같아요. 이 친구가 저를 가정과교사로 만들었어요. (구름 선생님)

많은 연구에서 사람들은 자신의 인생에서 발생한 ‘우연’이 그들의 진로와 직업 선택에 영향을 미쳤음을 인정하였다(Gee & Yang, 2017). 화목 선생님은 기존의 편견을 깨는 멋진 여자 기술 선생님의 영향으로, 구름 선생님은 공과대학을 다니다가 수능을 다시 보고 학과를 선택하는 과정에서 가정교육과에 들어간 친구의 영향으로 가정과교사가 되는 ‘우연’을 확인할 수 있었다. 하지만 이는 정체성 유예로 현재 위기를 겪고 고민하면서 모호한 가운데 잠정적인 결정을 내린 상태(Moon, 2009)로 볼 수 있다.

나. 두렵지만 설레는 경험

교육실습은 중·고등학교를 졸업하고 성인이 된 자신이 다시 학교에 돌아가는 특별한 경험이다. 교육실습은 사범대생과 교직이수 학생을 제외하고는 경험할 수가 없기 때문에 남자 가정과교사로서 정체성 형성의 전환점이라고 할 수 있다.

처음에 많이 두렵고 겁이 났거든요. 자신도 없었고, 더군다나 여중이니까 솔직히 많이 두려웠어요. (최선 선생님)

그때 당시에는 설레기도 하고, 교생이란 신분 자체는

학생들이 엄청 좋아 해주잖아요. (스마일 선생님)

남자 가정과교사들은 교육실습 경험을 앞두고 상반된 느낌을 가졌던 것으로 나타났다. 경력이 9년차인 최선 선생님은 중학교 때 남녀공학이라도 분반을 했고, 남고를 나왔으며, 군대를 마친 후에 수능을 다시보고 가정교육과에 입학하여 교육실습을 같이 하는 동기들 보다 나이가 많았기에 여중에서의 교육실습이 매우 두렵고 겁이 났다고 하였다. 반면 경력 2년차의 스마일 선생님은 교생이라는 신분 자체가 학생들이 좋아하기 때문에 교육실습이 설레었다고 했다. 이러한 현상은 개인적인 특성뿐만 아니라 보다 성 평등을 지향하고 남자 가정과교사가 증가하고 있는 사회적인 분위기의 영향도 있었으리라 해석된다.

제가 직접 수업하다보니깐, 재미가 있더라고요. (중략) 계속 교생실습하면서 수업을 하다보니깐 많이 자신감이 생겼고. (최선 선생님)

교생실습 갔다 와서 ‘아! 좋다! 이 길을 가야겠다.’는 생각을 했어요. 한 달 짧지만 학생들이랑 같이 공감, 교류하는 게 전 너무 좋았거든요. 제가 수업 준비해서 반응도 정말 좋고 재미있다고 하면서, 이럴 때 정말 저는 ‘아~ 괜찮구나! 이 길을 가도 좋겠다.’라는 생각을 그때서야 했던 것 같아요. (햇살 선생님)

교육실습에 두려움이 컸던 최선 선생님은 직접 수업을 하면서 재미와 자신감이 생겼으며, 햇살 선생님도 교육실습 후에 남자 가정과교사가 되고 싶다는 동기부여가 확실해졌다고 하였다. 즉, 교육실습은 연구 참여자들이 남자 가정과교사로서 정체성을 형성하는 데 큰 영향력을 미친 것을 알 수 있다.

다. 현실의 벽을 넘어

우연한 기회나 사건 발생이 아닌 개인의 적극적 행위의 입장에서 보자면 ‘계획된 우연’은 우연적 사건을 호기심, 이내, 낙관적 태도, 융통성, 위험 감수 등의 노력을 통하여 의미 있는 학습의 경험으로 전환할 수 있는 가능성이 있는 사건을 의미한다(Gee & Yang, 2017).

학군단 지원해가지고 장교로 들어가려고 했었는데. 그때가 이제 (가정교육과 TO) 암흑기였거든요. 2010년도였으니까. 전국에서 20명도 안 뽑을 그릴 때였거든요. 그래서 학군단을 지원했다가 너무 임용을 안 뽑으니까. 현역으로 갔다 왔더니, 역시나 많이 뽑더라고요. 다행히 운도 따랐죠. (행복 선생님)

일단은 제가 입학할 당시에 가정과교사의 TO가 적었어요. 전국에 8명인가? 이랬던 것 같아요. 그래서 그 당시에 제 동기가 자퇴한 이유 중 하나가 복전[복수 전공]을 국어로 하려고 했는데 안 됐어요. (저는) 가망이 없다 하고서 군대를 가버린 거죠. (조화 선생님)

가정교육과에 입학한 후 교사의 꿈을 가진 참여자들은 중등교사 임용시험 합격이라는 큰 산을 넘어야 한다. 현실적으로 남자 가정과교사가 되기 위해 가장 큰 장벽이었던 임용 TO의 벽을 마주한 참여자들은 현재의 상황을 벗어나기 위해 경력 3년차 행복 선생님도, 신규 교사인 조화 선생님도 군복무로 유예기간을 확보하였다. 이는 임용 TO의 벽에 대한 위험 감수와 인쇄, 낙관적 태도 등을 통해 ‘계획된 우연’으로 전환시킨 것으로 해석할 수 있다.

주거 및 실내디자인. 이게 주거 파트가 좋았다기보다는 수업방식이 ‘어, 이렇게 수업을 할 수 있구나.’ 기존의 딱딱한 수업이 아니라 되게 학생들의 니즈(needs)를 파악해서 그것을 건드려서 수업을 해주셨거든요. ‘어, 저런 식으로 누구나 다 하는 수업이 아니라 좀 더 나만의 수업 방법을 개발해서 아이들에게 단순히 식, 의, 주 이론만 가르치는 게 아니라 좀 더와 닿게 가르쳐야겠다.’고 생각을 했고. (친구 선생님)

“너는 가정과 남자 교사가 돼서 꼭 가정과를 살려야 한다.” 이런 사명감을 되게 주입식교육으로. 근데 이게 나중에 진심이 느껴지고 결국엔 이루어진 거죠. (행복 선생님)

가정과교육론 쪽이 도움이 많이 됐던 것 같아요. 지금

생각해보면 실천학문이고 우리과목이 왜 중요하고, 사명감이라고 하죠. 그런 거에 대해서 사실 틀린 말이 하나도 없으니까, 그런 부분이 가정과교사로서 자부심을 가질 수 있는 부분인 것 같고. (스마일 선생님)

정체감 성취는 위기를 극복하면서 확고한 결정을 내린 상태를 의미한다(Moon, 2009). 특히 ‘가정교육과’의 수업이나 활동, 교수님의 말씀은 친구 선생님(경력 4년), 행복 선생님(경력 3년), 스마일 선생님이 가정과교사가 되는 데 결정적인 영향을 미친 것으로 해석된다. 대학에서의 경험은 ‘우연’을 ‘계획된 우연’으로 전환시키며, 남자 가정과교사로 하여금 가정과교사의 사명감과 정체성을 지니고, 보다 좋은 수업을 하기 위해 노력하는 데 직접적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. S. Kim(2018)은 가정과교사들의 사명의식은 가정과교사로서의 정체성과 관련이 있다는 연구 결과에 근거하여 대학 수업을 통해 교과외의 이론뿐만 아니라 가정과교사로서 자부심과 사명감을 가질 수 있도록 해야 한다고 제안한 바 있다.

2. 직면: 남자 가정과교사로 살아내기

과거 삶의 경험들을 통해 형성된 정체성은 현재 남자 가정과교사로서 교직 생활 속에서 마주하는 동료 교사, 가족, 친구와의 관계, 수업과 평가에서의 교사역할과 의미 등이 남자 가정과교사의 정체성에 영향을 미친다.

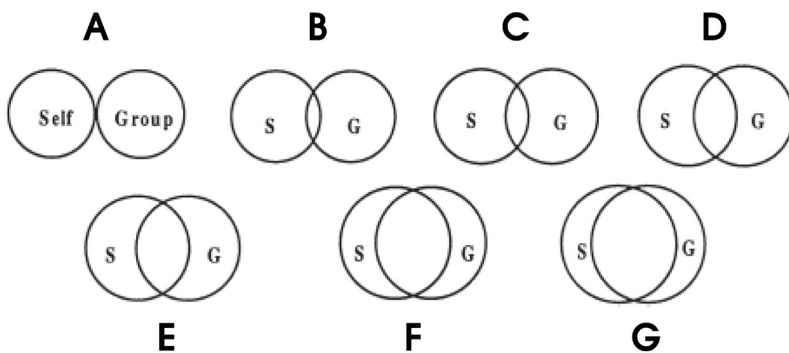
가. 나의 삶과 가정과교육

사회적 동일시(social identification)는 사람들로 하여금 집단과 유대감을 갖고 그 집단의 특성을 자기의 것으로 받아들이게 만든다(Forsyth, 2009/2013). 이에 따라 동일시가 많을수록 집단구성원들은 그 집단에 소속한다는 것이 자기 자신에게 의미 있는 일이라는 생각을 더 많이 하게 된다(Forsyth, 2009/2013).

연구자는 Tropp과 Wright(2001)의 그림을 제시하고, 가정과교육(G)이 자기(S)와 중복되는 정도를 가장 잘 나타내는 그림을 참여자들에게 선택하도록 하고, 그 이유를 물었다. <Figure 1>은 A에서 G로 갈수록 자신과 가정과교육이 중복되는 부분이 많은 것을 나타낸다.

저는 D 할래요. D인 이유는...(중략)...제가 가정과 의 일들을 막 하잖아요. ...(중략)...선생님들이 저한테 막 이런저런 부탁과 그리고 문의 전화가 되게 많이 와요. 처음에는 경력이 얼마 안 됐을 때는 감사한 마음에 자료들을 많이 제공하고 드렸는데, 이게 지쳐요. 전화가 너무 많이 와요. 이게 당연시하는 게 너무 싫더라고요. 그래서 전 어쩌면 가정과가 굉장히 컸었는데 오히려 점점 기운이 빠지고 있는 기분이에요. B, C 쪽으로 빠지고 있는 기분이에요. (인생 선생님)

저는 E 같아요. 딱 느끼기에 일과 가정생활의 양립 같아요. 그러니까 가정교사도 제 삶의 한 부분이고 지



Source: Tropp & Wright (2001, p. 587)

Figure 1. Identification of oneself and ingroup

금 가정생활도 제 한 부분이고, 그 내용을 가르치는 제 모습도 한 부분이고, 딱 중간이 제 자신의 모습 같아요. 저는 모든 게 삶이랑 연관 되니까요. (최선 선생님)

F. 저는 학교 밖이든 안이든, 눈 뜨자마자 나는 가정과교사인 것을 한 번도 인지를 안 한 적이 없어요. 예들 들면 제가 이번에 에어팟을 샀거든요. 에어팟을 샀는데 케이스가 늦게 와서 당장에 기스가 나면 안 되니까. 저는 자연스럽게 천 떼고(재단하고) 실로 그 자리에서 케이스를 후딱 만들었어요. 그리고 제 생활에 좀 배어있는 것 같아요. 내가 뭔가 필요한 게 있으면 가정과 공부할 때 배웠던 지식을 생각을 해보고, 어떤 대안을 찾거나. (화목 선생님)

G. 정말 일상생활과 밀접한 과목이기 때문에 무엇을 가르치려고 해도 저를 배제하고선 수업을 할 수 없거든요. 내가 어떤 생각을 가지고 있고, 내가 어떤 가치관을 가지고 있느냐가 중요하기 때문에. (조화 선생님)

연구 참여자들은 대부분 D-G를 선택하여 자신과 가정과교육이 많이 중첩되어 있으며 분리할 수 없는 것으로 해석하였다. 동일시의 정도가 증가할수록 자기(S)와 가정과교육(G) 간의 중복도가 더 큰 그림을 선택하는 것(Tropp & Wright, 2001)으로 볼 때, 남자 가정과교사는 가정과교육에 대한 동일시가 높으며, 가정과교육이 남자 가정과교사의 정체성에 영향을 크게 미치는 것을 알 수 있다.

그러나 연구 참여자 중에서 12년차 인생 선생님이 이야기한 것과 같이 경력이 짧을수록 가정교육과의 동일시 정도가 상대적으로 더 컸고, 경력이 길어질수록 동일시 정도가 감소하였다. 즉, 신규 교사인 조화 선생님이 G, 5년차인 화목 선생님이 F, 9년차인 최선 선생님이 E, 12년차 인생 선생님이 D를 선택했다. 이는 조화 선생님의 이야기에 등장한 ‘일과 가정의 양립’과 같이 초기에 가정과교육에 많이 치우쳤던 무게 중심을 일정 부분 이동하면서 삶의 균형을 잡으려는 과정으로 해석된다.

나. 당연히 가정선생님이니까

타인 즉, 동료교사, 가족, 친구들은 남자 가정과교사를 어떤 관점으로 바라보고 있을까?

당연히 가정선생님이니까 음식 잘하겠지! 단순히 요리 만드는 과, 바느질 잘 하는 과로 인식이 되어 있는 것 같아요. 동료선생님들도. (최선 선생님)

학교 배정을 받고서 학교에 전화를 드려야 되더라고요. 교감 선생님께서 제 이름이랑 과목을 보고 당연히 여자 선생님일거라고 생각을 하셨대요. 그래서 “저희가 실수할 뻔 했다.”라고 얘기를 하시더라고요. (새싹 선생님)

가정과교사로 수업을 하다보면 조리실습도 하고, 바느질도 하고, 뭐든 많이 하면 이미지는 굉장히 좋아요. ‘1등 신랑감이다! 요리도 잘해, 바느질도 해’, 뭐 그냥 ‘1등 신랑감’이라는 이런 이미지죠. (햇살 선생님)

‘완전체’, (사람들의) 시각을 반영했을 때 남자로서의 역할이 있고, 여자로서의 역할에 대한 약간의 고정관념이 있잖아요. 근데 그런 것을 무색하게 만들어 버리는, 뭐든 기능을 다 갖춘, 남자로서 사람들이 생각하는 터프함이나 힘이나 강인함이 있다면, 가정과교육을 통해서 섬세함이나 따뜻함이나 그런 생활적인 능력 같은 것도 같이 견비를 했기 때문에 그냥 어디 내놔도 다 잘할 수 있는... (행복 선생님)

친구들이나 가족들이 “학교에서 바느질 가르치는 거야?, 조리실습 하는 거야?, 성교육 가르치는 거야?” 이 세 개가 연타로 항상 나오는 것 같아요. (스마일 선생님)

남자 가정과교사의 등장은 이질적이면서도 신기해하는 반응을 보인다. 남자 가정과교사에 대한 신기함에 학교에서 가르치는 내용을 질문하기도 한다. 가정과교사라고 하면 ‘당연히’ 요리, 바느질 등을 잘한다고 인식하고 있었다. 이는 신규

새책 선생님부터 9년차 최선 선생님까지 유사하게 나타나는 현상이었다. 하지만 이를 양성성에 기반 하여 3년차 행복 선생님은 ‘완전체’로, 4년차 햇살 선생님은 ‘1등 신랑감’으로 긍정적으로 인식하기도 하였다.

제가 수업하는데 아이들한테 흥미롭게 다가가더라고요. 남자선생님이 가정을 가르치니까. ... 지금 아이들은 남자 선생님이 가정을 하는 거에 대해서 별로 반응이 없거든요. 왜냐면 아이들은 체육선생님도 여자선생님들 많이 계시고, 기술 선생님도 많이 계시고, 정보 선생님도 여자 선생님들 많이 계시고, 아이들은 별로 신경 안 쓰는데... (최선 선생님)

하지만 학생들은 다르다. 9년차 최선 선생님은 초기에는 남자선생님이 가정 과목을 가르치는 것에 대해 흥미롭게 생각했지만 지금의 학생들은 가정 과목에 대한 흥미만 있지, 남자 교사가 가르치는지, 여자교사가 가르치는지에 대한 것을 신경을 쓰지 않는다고 했다. 이는 학생들이 기성세대에 비해 남자 가정과교사에 대한 고정관념이 없거나 적고, 이는 성 평등 가치관을 지향하는 교육 분위기의 영향을 받았다고 해석된다.

다. 양성평등의 대표 주자

저의 라이프에서 가장 도움이 되는 전공이거든요. 나 혼자 자립적인 삶을 살기위해서 가장 큰 도움을 주는 교과목이다 보니까. (화목 선생님)

남자 가정과교사라고 해서 특이한 건 없지만. 가정과 교사의 삶은 되게 좋은 것 같아요. (중략) 내가 가르치고 싶은 내용에 대해서 아이들한테 어떻게 준비를 많이 해서, 가져가서 애들한테 해줄 수 있느냐가 되게 행복한 것 같고. (조화 선생님)

어디 가서 자기소개를 할 때 굉장히 스포트라이트를 받는다. 그거 말고는 남자 가정과교사의 삶이 특별한 건 없는 거 같아요. 그냥 일반 교사와 똑같은 삶인 것 같아요. (구름 선생님)

대부분의 연구 참여자는 남자 가정과교사로 소개를 하면 이목이 집중된다고는 했지만, 남자 가정과교사의 삶에서 특별하게 두드러진 점이 없다고 하였다. 또한 남자와 여자의 성별을 떠나 가정과교사로서 지내면서 만족감이 매우 높다고 하였다. 그 이유로 5년차 최선 선생님은 자립적인 삶을 살아가는 데 가장 큰 도움이 되는 과목이라고 했고, 신규 교사인 조화 선생님은 자신이 중요하고 가르치고 싶은 내용을 가르치면서 즐겁고 행복하다고 했다. 그렇다면 이와 같은 가정과 수업과 평가 경험은 남자 가정과교사의 정체성에 어떤 영향을 미쳤는가?

좋은 점은 존재자체만으로 좋은 것 같아요. 학생들에게 성역할 고정관념이 생기지 않게 할 수 있다는 것. (미소 선생님)

수업에서는 좋은 점이 있어요. 제가 남자로서 대표성을 띠는 거예요. 왜냐하면 가정과에서 양성평등 가르칠 때 기존의 남자들이 안 했으니까 하자는 내용이 많잖아요. 제가 대표성을 띠고 제가 예시가 되니까 그런 점은 좋아요. (최선 선생님)

신규교사인 미소 선생님이나 9년차 최선 선생님의 이야기처럼 가정교과는 가정과 사회에서 일·가정 양립을 비롯하여 양성평등을 가르치는 교과로서, 남자 가정과교사는 양성평등이라는 의미와 가치를 몸소 표현할 수 있다는 측면에서 매우 긍정적인 영향력을 미친다고 볼 수 있다.

여학생들한테 성교육을 하는 데 있어서, 시대적으로 작년부터 ‘미투운동이다’ 해가지고, 성 발달 부분을 가르칠 때 ‘이런 발언을 하면 아이들이 수치심을 느끼지 않을까?’ 아니면 아이들도 그런 쪽에 관심이 많다보니까 질문이 들어오면, 제가 여자로서 느끼는 경험이 없으니까 (한계가 있죠). (스마일 선생님)

(성교육을 할 때 어려운 점은) 아무래도 이론적으로 부족하다보니까... (중략)... 하지만 이론적으로 너무 풍부하면 이론에만 집착할 것 같은데, 성 파트는 지

식을 전달하기 보다는 소중히 다뤄야한다는 걸 깨닫게 하는 게 좋은 거 같아요. (미소 선생님)

연구 참여자 중에서 상대적으로 경력이 짧은 2년차 스마일 선생님과 신입 교사인 미소 선생님은 여학생들에게 성교육 수업을 할 때 어려움을 겪는다고 하였다. 그러나 성교육은 다른 교육 내용에 비해 상대적으로 사적이고 민감한 주제이기 때문에 가정과교사들이 수업을 하는 데 어려움이 많이 느끼는 부분이다(Kang & Cho, 2013). 따라서 성교육은 성별을 떠나 가정과교사에게 보다 전문적인 연수가 필요한 부분이라고 해석할 수 있다.

3. 기대: 가정과교사로 성장하기

남자 가정과교사로서 변화하는 시간 속에서 10년, 20년 후의 미래에 대한 기대감을 통해 남자 가정과교사의 정체성을 살펴보았다.

가. 삶으로써 실천하는 교사

남자 가정과교사들이 추구하는 가정과교사상은 어떠한 모습인가? 연구 참여자들은 12년차 인생 선생님부터 신규 세쌍 선생님까지 대부분 현재의 삶에 안주하지 않고 실천하는 교사상을 제시하였다.

부단히 노력해서, 시대에 도태되는 교사는 되고 싶지 않아요. (인생 선생님)

계속 변화가 빠르게 일어나는 데 가정과라는 것 자체가 계속 변해야 되는 교과목이고, 그래서 그런 거에 제가 뒤처지지 않았으면 좋겠어요. (세쌍 선생님)

실생활에 관련된, 전 영역에 대한 풍부한 실제적 지식을 가진 사람, 또 그것을 학생에게 효과적이고 효율적인 방법으로 전달할 수 있는 사람이요. (구름 선생님)

선생님도 실천을 하고, 학생들도 실천할 수 있게 하는 선생님이 필요한 거 같아요. 이론만 강의식으로 전달하는 게 아니라 실천을 할 수 있게 교육과정을 재구성하고... 이런 역량이 갖춰줘야 한다는 생각이 들어요. (미소 선생님)

삶으로써 실천하는 사람이 되고 싶어요. 삶으로써 실천하고 최선을 다하는 사람, 우리 교과 가치 약간 그런 것 같아요. (내삶 선생님)

실생활에서 쓸 수 있는 것들을 쓸 수 있게끔 그런 능력을 길러줄 수 있는, 생활자립능력을 길러줄 수 있는 교사가 되고 싶어요. (스마일 선생님)

교사는 학생의 일생에 많은 영향을 주는 직업 중 하나로, 연구 참여자들이 추구하는 가정과교사상은 학생들의 삶의 문제 해결에 있어 학교에서만 아니라 학교 밖에서도 도움을 주며, 실천적 경험을 통해 ‘실천적문제해결능력’과 ‘생활자립능력’의 교과역량을 함양할 수 있는 교사였다. ‘실천적문제해결능력’은 일상생활 속에서 발생하는 다양한 문제에 대해 실천적 추론 과정을 통해 의사결정하고 실행할 수 있는 역량이고, ‘생활자립능력’이란 삶의 주체로서 자신의 발달 과정에서 자아정체감을 형성하여 일상생활 문제를 스스로 판단·수행할 수 있는 역량을 의미한다(Ministry of Education, 2015). 이러한 교사상은 ‘실천교과’로서의 가정교과의 철학과 맞물린다고 해석된다.

나. 20년 후에도 전문성 있는 교사

실생활에서 가정과교육에서 가르치는 내용들을 아 이틀한테 흥미롭게 가르쳐주고 싶어요. 10년이 지나든, 20년이 지나든. 그것이 바로 전문성인 것 같아요. 교사 전문성! (스마일 선생님)

우리 가정과교사는 더 확실하게 전문적일 필요가 있어요. 인터넷에서 찾아보면 누구나 할 수 있는 거를 넘어선 전문가가 돼줘야 해요. 그것이 제가 추구하는 가정과교사상 (입니다). (화목 선생님)

20년 뒤에도, 지금과 같은 교과서가 아니라 삶이 있는 문제, 그리고 사회에서 나타난 문제를 아이들에게 좀 더 친구처럼 다가가면서 소중한 것을 하나씩 줄 수 있는 그런 교사가 되고 싶어요. 아무래도 제가 스스로 연구를 좀 많이 해야겠죠. (친구 선생님)

연구 참여자들은 현재에 머물러서 나태해지고 정체되기 보다는 끊임없이 노력해서 발전하는 교사가 되기를 희망하였다. 10년, 20년이 지나도 학생들에게 인정받고 긍정적인 영향을 주기 위해서는 스스로 노력하고 전문성을 가져야 한다고 했다. 이에 남자 가정과교사들이 미래에 가정과교사로서 지속적으로 발전하고 성장하고자 하는 정체성을 확인할 수 있었다.

다. 성별을 떠나 실력 있는 가정과교사

남자 가정과교사로 살아가는 선배의 입장에서 남자 가정과교사로 살아가고자 하는 후배들에게 전하는 이야기는 다음과 같다.

열심히 노력하세요. 그리고 실력으로 승부 하셔야지, 성별로 승부 하시려면 일단 불공정한 겁니다. 성별을 떠나서 실력 있는 교사가 되기 위해 부단히 노력하시고. (인생 선생님)

저는 그냥 당당 했으면 좋겠어요. 자기가 정말 전공의 자부심을 느끼고 의미를 느꼈으면 좋겠어요. 그리고 가정이라는 과목이 현장에서 굉장히 아이들에게나 선생님들에게 있어서 뭔가 중요한 과목이라는 것도 좀 느껴 봤으면 좋겠어요. (내삶 선생님)

자기가 가정과교사로서 과목에 대해서 가치를 알아야 하고... 교사가 되고 싶다면 도전하는 게 중요한 것 같아요. (조화 선생님)

실제 현장에서는, 선생님들 자신이 생각하는 것보다는 아이들이 많이 환영을 해줘요. 본인이 사회적 편

견이 있다 보니까 내가 가면 아이들이 좀 꺼려하지 않을까 하는데 전혀 부담 없이 오셔도 되고, 실제로 가정 선생님이 남자로 오면 학교에서도 되게 환영하세요. (최선 선생님)

저는 만족하거든요. 제가 ‘다른 과를 갔다면 지금처럼 좋았을까?’라고 생각하면 의문점이 들고요. 제가 조언하자면 저는 그거 같아요. 다양한 경험을 하면 좋을 것 같다. 없어도 문제는 없는데 있으면 더 도움이 된다. 그거는 맞는 것 같아요. ‘경험을 많이 하고 오면 좋다!’ (햇살 선생님)

“기죽지 말고 네가 가정과교육을 선택해서 온 거라면 충분히 메리트가 있고, 충분히 좋은 교과과, 충분히 자긍심이 있는 교과이기 때문에 최선을 다해서 꼭 가정과 남자교사가 돼라.”고 말을 해주고 싶어요. (행복 선생님)

남자 가정과교사로서 삶을 살아가고 있는 참여자들 대부분이 남자 가정과교사로 살아가고자 하는 후배들에게 응원의 메시지를 보냈다. 연구 참여자들은 남자 가정과교사로서 느낀 긍정적인 감정을 이야기하고, 수업과 학생들에게 도움이 되는 다양한 경험을 하라고 하였다. 특히 이야기 속에서 ‘전공의 자부심’, ‘과목의 가치’, ‘자긍심이 있는 교과’라는 표현은 가정 교과에 대한 정체성 형성이 가정과교사의 정체성 형성에도 긴밀하게 연결되어 있음을 나타낸다. 9년차 최선 선생님이 ‘아이들이 많이 환영해준다’는 이야기 역시 교사로서 학생 앞에 당당해야 할 교과 정체성을 의미한다고 해석되며, 연구 참여자 중에서 가장 경력이 길었던 12년차 인생 선생님은 성별을 떠나 실력 있는 가정과교사가 되라고 조언하였다. 이것은 가정과 교과서에 1차 교육과정 이후로 교육과정 차수가 증가할수록 양성평등 관련 내용이나 양성평등 관점에서의 아버지 역할 내용에 대한 서술이 꾸준히 증가한 결과(Kim, Lee, & Sohn, 2014)와 같이 성 평등을 지향하는 가정과 교육 및 사회의 변화를 내면화한 결과로 해석된다.

V. 결론

1. 요약 및 결론

이 연구는 남자 가정과교사의 내러티브 탐구를 통해 남자 가정과교사의 정체성을 탐색하는 데 목적을 두었다. 이를 위해 경력과 지역의 다양성을 고려해 남자 가정과교사를 12명 선정하고, 2019년 6월 1일부터 2019년 7월 31일까지 심층면담을 하였다. 현장 텍스트로 형성된 심층 면담 내용과 그림 자료, 사진, 연구자의 현장 일지를 연구 텍스트로 구성하여 개방 코딩, 범주화, 범주 확인의 과정을 거쳐 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, ‘우연: 편견의 벽을 깨고’에서는 남자 가정과교사의 과거의 경험을 통해 남자 가정과교사가 되기까지의 경험을 ‘편견을 깨는 사람’, ‘두렵지만 설레는 경험’, ‘현실의 벽을 넘어’로 범주화하였다. ‘우연’한 기회나 사건이 ‘교육실습’이나 인내, 낙관적 태도, 위험 감수 등의 적극적인 행동으로 ‘계획된 우연’이 되는 과정을 살폈다.

둘째, ‘직면: 남자 가정과교사로 살아내기’는 남자 가정과교사의 현재 삶의 이야기를 담고 있다. ‘나의 삶과 가정과교육’에서 살펴본 남자 가정과교사의 가정과교육 동일시 정도는 경력이 짧을수록 동일시 정도가 컸고, 경력이 길수록 동일시 정도가 감소하였다. ‘당연히 가정선생님이니까’는 동료교사, 가족, 친구들이 생각하는 남자 가정과교사의 내러티브를 담았고, ‘양성평등의 대표주자’는 남자 가정과교사들이 그들의 가정과수업 및 일상적인 삶의 경험이 정체성에 어떠한 영향을 미쳤는지를 살펴보았다.

셋째, ‘기대: 가정과교사로 성장하기’는 남자 가정과교사의 미래에 대한 이야기를 담았다. 남자 가정과교사들이 미래에 추구하는 교사상은 ‘삶으로써 실천하는 교사’와 ‘20년 후에도 전문성 있는 교사’였다. 남자 가정과교사를 꿈꾸는 후배들에게 가정과교사로서 교과 정체성을 가지고 ‘성별을 떠나 실력 있는 가정과교사’가 될 것을 주문하였다.

이 연구는 여성을 위한 교육으로 시작한 가정교과가 1992년 고시된 제 6차 교육과정 이후 남녀가 공통으로 이수하는 교육과정으로 확대된 지 20년이 넘는 시점에서 ‘가정과교사

는 여성’이라는 고정관념을 깨고, 가정과교육의 연구 대상을 남자 가정과교사까지 확대하였다는 데 의의가 있다. 또한 질적 연구의 풍토가 다소 약한 가정교육학 분야에서 가정과교사의 경험을 보다 ‘내러티브하게(narratively)’ 드러낼 수 있는 면담 자료와 그림 등의 다양한 자료를 사용하여 가정과교사의 정체성과 가정과교육의 의미를 탐구함으로써 연구 방법을 확장한 것에 의의가 있다.

그러나 내러티브 연구가 질적 연구 방법 중에서 가장 적은 연구 참여자를 활용하여 심도 깊은 관계적 탐구를 하는 연구(Hong, 2019)이고, 남자 가정과교사의 정체성을 파악하고자 하는 본 연구의 목적에 비추어보면, 본 연구의 연구자는 많았고, 면담 횟수는 부족하여 연구 참여자의 구체적인 내러티브와 플롯라인을 살리지 못했다는 제한점이 있다. 따라서 후속 연구에서는 내러티브 정체성 탐구의 의미를 보다 살릴 수 있도록 연구 참여자 수를 줄이고, 관찰이나 면담의 횟수를 늘려서 보다 심도 깊은 분석을 해야 할 필요가 있다. 아울러 연구 텍스트가 많은 경우 Nvivo 등의 질적 분석 프로그램을 활용하여 분석하는 것도 고려해볼 수 있겠다.

가정교육학 분야에서도 내러티브 탐구를 비롯하여 다양한 질적 연구가 후속 연구로 활발하게 이루어지기를 제안한다. 구체적으로는 첫째, 교사 발달 단계에 따른 가정과교사의 정체성에 대한 연구가 이루어질 필요가 있다. 본 연구에서 가정 교과와 자신과의 동일시가 경력에 따라 달라지는 현상을 살펴볼 수 있었다. 이에 소수의 가정과교사를 참여자로 구성하여 생애주기와 교사 발달 단계에 따른 정체성의 변화를 탐구한다면 가정과교사에 대한 이해를 높일 수 있을 것이다. 둘째, 가정과교육을 위해 헌신한 가정교육자들을 대상으로 생애사 연구를 할 필요가 있다. 이러한 연구 성과가 축적된다면 시간의 연속선상에서 가정과교육의 역사를 재구성하고, 가정과교육의 정체성을 이끌어낼 수 있을 것이다. 셋째, 다양한 가정교과의 수업과 평가 사례를 참여관찰을 통해 수집하고 분석함으로써 한국형 가정교과의 수업과 평가 모델을 개발할 필요가 있다.

2. 에필로그

“질적 연구는 글로 배우는 것이 아니라 몸으로 깨닫는 것이다(Suh & Lee, 2017, p. 43)”

연구자는 학교 현장의 경험이 없는 예비 교사로서 현장으로 들어가기 위해 연구 참여자를 선정하는 것에서부터 현장 텍스트 구성하기, 연구 텍스트 구성하기의 모든 단계가 ‘도전’이었다. 특히 현장 텍스트와 연구 텍스트를 구성하는 단계는 신체적으로나 정신적으로 고단함이 배가 되었다. ‘두렵고 설렘’ 면담은 무사히 마쳤지만, 면담 내용을 전사하는 것은 면담 시간의 몇 배의 시간과 집중력이 필요한 고통의 시간이었다. 그러나 전사 과정을 통해 12명의 남자 가정과교사의 이야기를 생생하게 다시 들을 수 있었다. 논문은 연구자가 혼자 쓰는 것이 아니라 연구 참여자와 함께 한다는 깊은 울림과 감동을 선사하였지만, 자료를 분석하는 과정은 깊은 고민을 선사하였다. 내러티브 탐구의 타당성을 확보하기 위해 문헌 연구와 선행연구 분석뿐만 아니라 질적 연구 워크숍, 청강 등 열심히 질적 연구에 대해 공부하였지만, 이러한 노력과는 상관없이 중등학교 현장 근무 경험이 없는 연구자는 문맥 속에 숨겨진 미묘한 감정들을 세밀하게 읽어내기에 역부족이었다.

그럼에도 불구하고 연구자는 이 내러티브 탐구 과정을 통해 하나의 ‘벽’을 넘으면서 힘들었던 만큼 ‘성장’하는 나를 발견할 수 있었고, 또 다른 ‘벽’을 만나도 두렵지만 도망가지 않고 직면할 수 있는 힘을 기른 것을 온몸으로 깨우쳤다. 또한 내러티브 탐구자로서 12명의 남자 가정과교사와 과거의 경험을 재구성하고, 현재를 수용하며, 미래에 대한 기대감을 통합하는 이야기를 통해 연구자의 미래 비전을 보다 구체화할 수 있었다. 즉, 연구자가 연구 참여자들과 같이 ‘학생들과 함께 공감하고, 학생들의 눈에 즐거움이 가득한 살아있는 가정 수업’을 하는 남자 가정과교사로 살아가는 것이다.

내러티브 탐구 여정을 마치면서 Hong(2015)의 제안에 따라 이 연구의 개인적, 실제적, 사회적 정당성을 살펴보았다. 첫째, 개인적 정당성(Personal Justification) 측면에서 연구자는 본인의 꿈인 가정과교사를 이미 경험하고 있는 12명의 선배 교사를 만나서 우연의 반복을 통해 계획된 우연으로 형성된 남자를

가정과교사의 경험을 이야기하고 재구성하면서 남자 가정과교사의 내러티브 정체성을 드러낼 수 있었다. 둘째, 실제적 정당성(Practical Justification) 측면에서 본 연구는 남자 가정과교사의 증가 현상을 공유하고, 연대할 수 있는 기회를 제공함으로써 남자 가정과교사의 정체성 발달과 성장에 기여할 수 있을 것이다. 셋째, 사회적 정당성(Social Justification) 측면에서 이 내러티브 탐구는 가정과교사는 모두 여성이라는 고정관념을 깨고, 양성성에 기반 한 교육과 사회 발전에 기여할 수 있을 것이다.

참고문헌

- Ahn, A. R., & Kim, H. (2013). Exploring identities of male teachers in elementary schools. *The Journal of Research in Education*, 26(3), 81-108.
- Ahn, J.-R. (2013). Stories from male pre-service early childhood teachers in the field of early childhood education. *Korea Journal of Child Care and Education*, 79, 67-88.
- Choi, S.-J. (2017). *A narrative inquiry of three home economics teachers*. Unpublished master's thesis, Korea National University of Education, Chung Buk, Korea.
- Chung, H. (2011). Identity dilemma in primary school student teacher -with special regard to the practice teaching course for korean language education-. *Journal of Elementary Korean Education*, 45, 303-333.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2007). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. (K. H. So, H. S. Kang, D. I. Joo, & M. I. Park Trans.). Seoul: Kyoyookbook. (Original work published 2000).
- Forsyth, D. R. (2013). *Group dynamics*. (Nam, K. D., Ro, H. K., Ahn, M. Y., Lee, J. T., Lee, J. H., & Choi, H. C, Trans). Seoul: CENGAGE learning. (Original work published 2009).
- Gee, S.-Y., & Yang, J.-W. (2017). A narrative inquiry on the career decision process of females in male-dominated occupations. *Journal of Narrative and Educational Research*, 5(1), 25-48.

- Han, J. Y. (2012). Research on the pre-service teachers' life and identity change in a college of education. *Teacher Education Research, 51*(1), 75-89.
- Han, S. M. (2003). 초등학교 남교사의 정체성과 여교사에 대한 시각에 관한 조사 연구: 부산 동래교육구청의 경우 [Research on the identity of elementary school male teachers and the perspective of female teachers: Busan Dongnae District Office]. *The Pusan Journal of Educational Research, 16*(1), 169-188.
- Hong, Y.-S. (2015). Knowing on narrative inquiry. *The Korean Society for Narrative Education, 3*(1), 5-21.
- Hong, Y.-S. (2019). Narrative inquiry as relational research. *Journal of Qualitative Inquiry, 5*(1), 81-107.
- Im, J. Y., & Lee, D. K. (2013). Moulting of a male novice kindergarten teacher. *Journal of Children's Literature and Education, 14*(3), 229-261.
- Jin, H. R., & Yoo, T. M. (2014). Narrative inquiry on student teacher searching for identity as a teacher. *Journal of Korean Home Economics Education Association, 26*(1), 81-99.
- Jo, G. H. (2016, November, 08) “멋진 남편 되는 법, 남자가 가르쳐야 제격[How to be a great husband, man must teach]”. *Dong-A Ilbo*, A25. Retrieved from <http://news.donga.com/3/all/20161108/81215020/1>
- Jo, G. J., & Lee, H. S. (2004a). Male students in the field of early childhood education. *Korean Journal of Early Childhood Education, 24*(1), 187-214.
- Jo, G. J., & Lee, H. S. (2004b). Female student teachers' perceptions of male teachers in early childhood education. *Korean Journal of Early Childhood Education, 24*(6), 46-65.
- Kang, S.-J., & Cho, B.-E. (2013). The effects of storytelling techniques in the sex education on sound sexual value of middle school students: focused on the contents of the unit of 'understanding of adolescents' in technology · home economics textbook in middle school. *Journal of Korean Home Economics Education Association, 25*(1), 15-36.
- Kim, K. T. (2018). Theory, issues and tasks of teacher identity. *The Journal of Korean Teacher Education, 35*(3), 491-521.
- Kim, K., & Ji, O. (2017). Male early childhood teachers psychological change process from the decision of employment to leaving the child care center. *Korean Journal of Children's Media, 16*(3), 153-179.
- Kim, K.-S., & Hurh, J. M. (2017). A study on the male teacher's job performance ability in early childhood education institutes. *Asia-pacific Journal of Multimedia Services Convergent with Art, Humanities, and Sociology, 7*(7), 215-224.
- Kim, N.-R. (2013). *A narrative inquiry into male teachers' lives following the feminization of teaching profession*. Unpublished master's thesis, Jeonbuk National University, Jeonbuk, Korea.
- Kim, S., & Hong, Y. (2019). Analysis of narrative inquiry trends in the field of counseling(2009-2018). *Journal of Qualitative Inquiry, 5*(4), 63-89.
- Kim, S.-H. (2018). *The culture of home economics teacher based on their consciousness upon teaching and modes of teaching performance*. Unpublished master's thesis, Korea National University of Education, Chung Buk, Korea.
- Kim, T., & Kim, J. (2016). Exploration of college student identity based on the narrative identity. *The Korean Journal of Educational Psychology, 30*(1), 1-25.
- Kim, Y.-J., Lee, S.-H., & Sohn, S.-H. (2014). A Study on the change in the representation of father involvement in home economics textbook. *Journal of Korean Home Economics Education Association, 26*(2), 31-49.
- Ko, M. S. (2003). New perspective of education for identity Narrative identity. *The Journal of Korean Education, 30*(1), 5-32. Korean Education Statistics Service (2020). *시도별 유/초등/특수/중등 교원 임용 시험 현황(2014-2019)* [Kindergarten/Elementary/Special/Secondary Teacher Employment Test Status by Province (2014-2019)]. Korea Educational Development Institute. Retrieved from https://kess.kedi.r e.kr/post/6694136?itemCode=04&menuId=m_02_04_03
- Kwon, M. S. (2003). A narrative study on beginning teachers' professional adaptation process during the first 6 months in elementary schools. *The Journal of Elementary Education Studies, 10*(2), 23-48.
- Kwon, S. Y. (2014). *Being a minority male teacher in early childhood education*. Unpublished master's thesis, Sookmyung Women's University, Seoul, Korea.
- Kwon, S.-M., & Sho, C.-K. (2013). The self-narrative inquiry on student teacher's teaching practice. *Teacher Education Research, 25*(1), 63-78.

- Lee, H. (2015). Exploring master teacher system from the perspective of teacher professional Identity. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 15(6), 295-317.
- Lim, Y. J. (2018). *A study on the identity of high career teacher in elementary school*. Unpublished master's thesis, Korea National University of Education, Chung Buk, Korea.
- McAdams, D. P. (1995). What do we know when we know a person?. *Journal of personality*, 63(3), 365-396.
- Ministry of Education (1992). *Middle school curriculum*. Notification No. 1992-11 of Ministry of Education. Retrieved from <http://ncic.re.kr/mobile.dwn.ogf.inventoryList.do>
- Ministry of Education (2015). *A practical arts(technology and home economics) /information curriculum*. Notification No. 2015-74 of Ministry of Education. Retrieved from <http://ncic.re.kr/mobile.dwn.ogf.inventoryList.do>
- Moon, K. S. (2009). A study on the research of adolescent's identity formation. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 23(4), 819-838.
- Mun, B. H., & Hong, H. H. (2011). The comparison of awareness on male teacher between in-service teachers and pre-service teachers. *Early Childhood Education Research & Review*, 15(2), 91-107.
- Park, A. C. (2003). *정체감 연구의 전망과 과제[Research prospects and challenges for identity]*. Seoul: Harjisa.
- Park, M. J. (2007). A narrative inquiry into elementary teachers' implementation of integrated curriculum: based on three teachers' stories. *The Journal of Curriculum Studies*, 25(1), 69-93.
- Park, M. J., & Chae, J. H. (2007). A study on identity of home economics education: focusing on the image and the characteristics. *Family and Environment Research*, 45(4), 1-16.
- Ryu, K., Jung, J. W., Kim, Y. S., & Kim, H. (2018). *질적 연구방법의 이해[Understanding qualitative research methods]*. Seoul: Pakyoungstory
- Shim, M. O. (2018). Teacher identity construction process of preservice elementary school teachers who chose to change their jobs. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 18(6), 443-478.
- Song, H. E. (2019). *A study on identity development process of second-career teachers*. Unpublished master's thesis, Seoul National University of Education, Seoul, Korea.
- Suh, G.-W., & Lee, M.-J. (2017). Qualitative transition to qualitative research: the case of a narrative identity research. *Anthropology of Education*, 20(4), 1-48.
- Tropp, L. R., & Wright, S. C. (2001). Ingroup identification as the inclusion of ingroup in the self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(5), 585-600.
- Yeom, J. S. (2002). Narrative inquiry in educational research: the concept, procedure, and dilemmas. *Anthropology of Education*, 6(1), 119-140.

<국문요약>

본 연구는 남자 가정과교사의 내러티브 탐구를 통해 남자 가정과교사의 정체성을 탐색하는 데 목적을 두었다. 이를 위해 경력과 지역의 다양성을 고려하여 선정된 12명의 남자 가정과교사를 대상으로 2019년 6월 1일부터 2019년 7월 31일까지 심층면담을 하였다. 자료의 전사는 연구자가 직접 녹음된 면담 내용을 들으면서 한글 2010에 전사하였다. 전사 자료는 개방 코딩, 범주화, 범주 확인의 과정을 거쳐 분석하였으며, 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, ‘우연: 편견의 벽을 깨고’에서는 남자 가정과교사로서 정체성 형성에 큰 영향을 미치는 가정교육과에 입학한 동기, 교육실습, 임용 TO의 벽 등을 통해 남자 가정과교사가 되기까지의 경험을 담았다. 둘째, ‘직면: 남자 가정과교사로 살아내기’는 남자 가정과교사로서 경험했던 현재의 이야기와 남자 가정과교사에 대한 동료교사, 가족, 친구들의 생각을 담았다. 남자 가정과교사들이 가정과 수업과 평가를 하면서, 그리고 그들의 삶 속에서 느낀 경험이 정체성에 어떤 영향을 미쳤는지를 살폈다. 셋째, ‘기대: 가정과교사로 성장하기’는 남자 가정과교사의 미래에 대한 이야기이다. 남자 가정과교사들은 실천하는 교사를 추구하며, 전문성을 갖춘 교사가 되기를 희망하였다. 남자 가정과교사를 꿈꾸는 후배들에게는 성별을 따지지 말고 실력 있는 가정과교사가 되라고 조언하였다.

이 연구는 연구에 참여한 남자 가정과교사의 수가 많고 지역이 다양하여 그들의 깊이 있는 내러티브를 담지 못했다는 제한점이 있다. 그러나 이 연구는 ‘가정과교사는 여성’이라는 고정관념을 깨고, 가정과교육의 연구 대상을 남자 가정과교사로 확장하여 가정과교육의 지평을 확대한 것에 의의가 있다.

■논문접수일자: 2020년 6월 6일, 논문심사일자: 2020년 6월 18일, 게재확정일자: 2020년 6월 28일