

한국어 교사의 교수 언어 결정 과정에 대한  
근거이론적 접근  
— 중국인 한국어 교사를 대상으로

김가람 서울대학교 국어교육과 강사



- I. 연구 목적 및 필요성
- II. 교수 언어로서 학습자 모어의 위상
- III. 연구 대상 및 방법
- IV. 한국어 교사의 교수 언어 결정과 사용 과정 분석
- V. 결론 및 제언

## I. 연구 목적 및 필요성

본 연구의 목적은 근거이론 연구방법론(Grounded theory)을 통해 중국인 한국어 교사의 교수 언어 결정 과정을 탐색하고, 교수 언어로서 학습자 모어(L1)의 선택과 사용 과정을 이론화하는 것이다. 교사는 매일 수많은 의사 결정(Decision making)을 한다. 수업 계획 단계(Planning decision), 실제 수업 단계(Interactive decision) 그리고 수업이 끝난 후 수업 평가 단계(Evaluate decision)에서도 끊임없이 판단하고 의사 결정을 한다. 이러한 교사의 의사 결정에 대하여 쉐벌슨(Shavelson, 1973: 144)은 “모든 교수 행위는 복잡한 인지 과정을 거친 뒤에 내리는 의사 결정의 결과이다”라고 정의하며 의사 결정이 교수의 기본적인 기술이라고 하였다. 교사의 이러한 결정은 수업 목표와 내용, 방법을 결정하는 거시적인 것에서부터 구체적인 수업 장면에서 활동과 과제를 정하는 미시적인 것을 모두 포함한다.

교사의 다양한 의사 결정 가운데 외국어 교육에서는 교수 언어를 결정하는 것이 매우 중요하다. 다른 교과와 달리 교사의 언어가 교육 내용을 전달하는 도구이자 학습자들이 도달해야 하는 지향점이 되기 때문에 외국어

교사는 교수 언어로 목표어(Target language, L2)를 사용할 것인지, 학습자 모어(Mother tongue, L1)를 사용할 것인지를 결정해야 한다. 교수 언어 선택이 교사의 교수 결정에 의해서만 이루어지는 것은 아니다. 국가의 정책이나 교육기관의 방침으로 인해 특정 언어만을 사용해야 할 경우도 존재하기 때문이다. 현재 많은 수의 외국어 교육 현장에서는 교수 언어로 목표어만 사용할 것을 원칙으로 삼고 있는데, 이는 직접 교수법(Direct method)의 등장 이후, 교수 언어로서 목표어 사용이 보편화되었기 때문이다. 나아가 크래션(Krashen, 1985)의 입력 가설(Input hypothesis)을 계기로 “목표어 전용 수업(Exclusive target language use)은 믿음(Belief) 이상의 가상 지위(Virtual position)를 획득하는 동시에 해계모니적 위상”(Hegemonic status)을 지니게 되었고,(Turnbull & Dailey-O'Cain, 2009: 4) 대부분의 교육기관은 목표어를 사용해서 가르치는 것을 교육 철학으로 표방하였다. 한국어 교육기관 역시 이러한 목표어 중심의 해계모니를 따르고 있다. 제2언어 습득론에 근거한 교육 철학 외에도 학습자 모어가 다양하기 때문에 한국어 이외의 다른 교수 언어를 사용하기 어렵다는 상황적 요인이 더해지면서 한국어 교실에서 교수 언어로서 한국어의 위상은 더욱 공고해졌다(최권진, 2009).

그러나 국외 한국어 교육 현장은 국내 한국어 교육기관과 달리 교수 언어 결정 권한을 교사가 가지고 있는 경우가 많다. 대학 부설기관 중심의 국내 한국어 교육 상황과 달리 대학의 전공 과정에서 교육이 이루어지기 때문에 교수 언어 선택 권한이 담당 교사에게 있으며, 학습자 모어가 동일하기 때문에 학습자 모어를 교수 언어로 사용할 수 있는 조건을 갖추고 있다. 따라서 학습자들의 한국어 수준이나 교육 내용의 난이도, 학습자 요구를 고려하여 교사는 교수 맥락에 적합한 교수 언어를 선택할 수 있다. 이러한 관점에서 본 연구는 중국 대학의 한국어 교사를 대상으로 교수 언어로서 목표어인 한국어와 학습자 모어인 중국어 사이의 결정 과정을 탐색하고, 교수 언어로서 학습자 모어인 중국어 사용을 추동하는 요인이 무엇인지 고찰하고자 한다. 이미 많은 연구를 통해 중국의 한국어 교육 현장에서는 교수 언어로서

학습자 모어인 중국어가 널리 활용된다는 점이 밝혀졌다(김가람, 2019, 2020; 신은경, 2014; 축문영, 2012; 호육문, 2014). 따라서 교수 언어로서 중국어를 선택한 한국어 교사를 대상으로 교수 언어 결정 과정을 탐색하고, 이러한 분석 결과를 통해 중국인 한국어 교사의 중국어 결정 과정을 이론화하고자 한다.

## II. 교수 언어로서 학습자 모어의 위상

19세기 후반 직접교수법이 등장한 이후 외국어 교육에서는 학습자 모어를 최소한으로 사용하고, 목표어를 최대한 많이 사용해야 한다는 인식이 자리 잡게 되었다. 서구의 전통적인 교수법인 ‘문법번역식 교수법’에서는 학습자 모어를 사용하여 목표어 문장을 모어 문장으로 번역하는 교육이 이루 어졌는데, 이러한 방법으로 외국어를 배운 학습자는 실제적인 의사소통 상황에서 목표어를 제대로 사용하지 못했다. 이에 대한 반발로 등장한 직접교수법은 외국어 학습을 모국어 습득과 동일한 과정으로 보고 목표어만을 사용하도록 하였다. 직접교수법 이후 여러 교수법이 새롭게 등장하였고, 각 방법들이 부침(浮沈)을 겪고 있지만, 외국어 교실에서 학습자의 모어를 피해야 한다는 인식은 여전히 강한 영향력을 미치고 있다. 그러나 의사소통 중심 접근법에서는 상호작용을 통한 의사소통 능력 신장을 추구하기 때문에 상호작용을 촉진하기 위한 맥락에서 학습자 모어를 분별력 있게 사용하는 것이 용인된다(Brown, 2007). 의사소통 중심 접근법의 등장 이후 학습자 모어가 실제 교수 현장에서 교수 언어로 사용되면서, 학습자 모어가 가진 교육적 가치가 여러 연구를 통해 확인되었다.

먼저 커н(Kern, 1994)은 학습자가 제2언어 읽기 과제를 수행할 때 학습자가 모어를 사고의 언어로 사용하고 있다고 하였다. 이때 학습자 모어의 사

용은 입력을 친숙한 형태로 바꾸고 학습자의 '작업 기억'(Working memory)의 부담을 줄여주며, 의미를 장기기억에 저장하는 것을 돋는다고 하였다. 디카밀라와 안톤(DiCamilla & Anton, 1999) 또한 교사가 사용하는 학습자의 모어가 스캐폴딩(Scaffolding)으로서 역할을 하면서 언어 학습을 인지적인 측면에서 돋는다고 하였다. 브룩스 루이스(Brooks-Lewis, 2009)는 학습자의 모어 사용이 외국어 교실의 불안감(Classroom shock)을 줄이는 데에 기여한다고 하였고, 디에츠와 디에츠(Dietze & Dietze, 2007)는 학습자 모어 사용이 학습자들의 정의적 여과기(Affective filter)를 낮춰 서로 협력적인 분위기 속에서 수업이 가능하게 한다고 하였다. 국내 영어 교육 연구인 남혜림·박선호(2018)에서도 한국어를 사용한 수업 집단이 영어 전용 수업보다 성취도와 정의적 영역에서 모두 통계적으로 유의미하게 높은 점수를 보였다고 하였다. 이처럼 국내외 외국어 교육 현장을 대상으로 수행한 다양한 연구에서 교수 언어로서 학습자 모어의 효용성이 확인되었음에도 불구하고, 한국어 교육에서는 학습자 모어 사용의 부정적인 측면만이 부각되어, 그 효용이 부정되거나 논의에서 배제되었다(류혜진, 2015: 71). 이러한 관점에서 수행된 소수의 연구는 양상 및 효과 분석과 교수 언어에 대한 학습자 인식 조사가 대부분이다.

손희연(2006)은 프랑스에서 한국어를 가르치는 한국어 교사의 프랑스어 사용 양상을 연구하였는데, 교수 언어로서 프랑스어 사용을 대화 분석(Conversational Analysis, CA) 방법론을 통해 코드 스위칭의 관점에서 분석하였고, 조윤경(2012)은 교사의 학습자 모어 사용이 학습자의 성취도와 정의적 요인에 미치는 영향을 조사하였다. 실제적인 학습자 모어 사용 양상과 효과에 대한 분석과 함께 교수 언어에 대한 학습자 인식 연구도 이루어졌는데, Shin(2009)은 호주에서 한국어를 공부하는 대학생을 대상으로 수업 시간에 교사가 사용하는 언어에 대한 인식을 조사하였고, 윤경원(2019)은 미국 대학의 한국어 학습자를 대상으로 교사의 학습자 모어 사용에 관한 인식을 조사하였다. 이처럼 한국어 교육 분야에서는 교수 언어로서 학습자 모어

를 연구 대상으로 거의 다루지 않았으며, 학습자 모어를 대상으로 수행된 소수의 연구 역시 교수 언어로서 학습자 모어가 결정된 이후의 사용 양상을 분석하면서 교수 언어의 결정 과정을 간과하였다. 또한 학습자의 인식만을 조사하면서 교수 언어의 결정 주체로서 교사의 인식을 조사하지 못했다. 결국 교수 언어로서 학습자 모어에 대한 올바른 이해를 위해서는 사용 주체로서 교사의 인식을 조사하고, 이러한 인식에 근거한 교수 결정과 사용 과정에 대한 정치(精緻)한 분석이 필요함을 알 수 있다.

### III. 연구 대상 및 방법

#### 1. 근거이론

근거이론(Grounded theory)은 ‘현실에 기반한 자료(Data)에 근거(Grounded)’하여 귀납적인 접근을 통해 이론 도출을 목적으로 하는 ‘질적 연구의 방법론적 전통’을 의미할 뿐 아니라, 그렇게 ‘도출된 이론 그 자체’를 의미하는 개념이다(Glaser & Strauss, 1965; Strauss & Corbin, 1998/2003). 근거이론은 수집한 자료를 코딩(Coding)이라는 귀납적 - 질적 방법론을 통해 구조적 완결성을 갖춘 이론의 형태로 만들어내는 것을 근본 목적으로 한다는 점에서 ‘심층적 기술’(Thick description)을 강조하는 다른 질적 방법론들과 구분된다. 근거이론의 본질은 인간이 직면하는 문제 상황에 대한 해결 과정을 탐색함으로써 그러한 과정을 이론화하는 것이다. 이때 “시간에 따라 발생하는 명백한 단계 혹은 국면을 갖는 과정 혹은 행동”(Strauss & Corbin, 1998/2003: 107)을 대상으로 삼기 때문에 본 연구에서 주목하는 ‘중국인 한국어 교사가 직면한 교수 언어 결정이라는 문제 상황을 해결하는 과정’은 근거이론에 부합하는 연구 문제라고 할 수 있다.

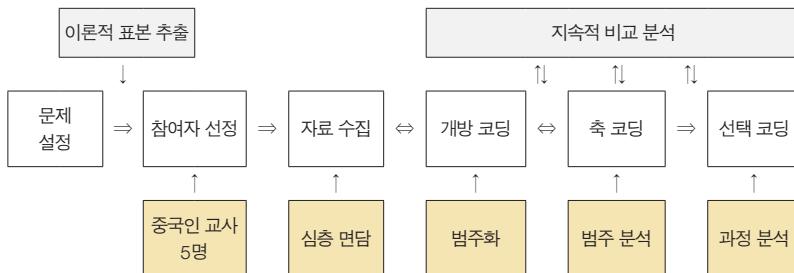
본 연구에서는 근거이론 방법론의 다양한 분기 중 패러다임 모형을 중심으로 한 스트라우스와 코빈(Strauss & Corbin, 1998)의 방법론을 선택하였다. 패러다임 모형은 핵심 범주를 발견하기 위하여 절차와 기법을 강조하고, 축 코딩을 통해 연구 대상을 둘러싼 복잡성과 움직임을 포착하게 함으로써 현상이 어떻게, 왜 일어났는지를 보여주기에 적합하다는 장점을 지닌다. 이 연구에서 탐색하고자 하는 중국인 교사의 교수 언어 결정과 교수 언어로서 학습자 모어 사용에 영향을 미친 조건과 학습자 모어 사용의 결과를 종합적으로 고찰하는 것을 추구하기 때문에 패러다임 모형이 적합하다고 보았다.

## 2. 연구 대상 및 절차

본 연구의 대상은 중국에서 한국어를 가르치는 한족 교사 5명이다. 연구 대상의 모집은 ‘눈덩이 표집’(Snowball sampling)의 방법을 활용하였다. 중국은 ‘관서’(關係) 문화로 인해 연구자와 밀접한 관련을 맺지 않은 참여자를 연구 대상으로 선정하는 것이 쉽지 않다. 따라서 눈덩이 표집의 방법을 통해 일차 참여자가 새로운 참여자를 추천하는 방식으로 대상을 선정하였다. 이러한 방법을 통해 중국인 한국어 교사 5명을 연구 대상으로 선정하였다. 5명은 모두 한족으로서 중국 대학의 한국어과에서 한국어를 가르치고 있다. 교수 언어 사용에 있어서 학습자 수준과 과목은 중요한 변수이기 때문에 모두 2학년 학생을 대상으로 ‘한국어정독’ 과목을 강의하는 교사로 대상을 제한하였다. 이들을 대상으로 인터뷰와 수업 관찰에 기반한 필드 노트 작성 그리고 수업 자료, 시험지, 교육과정 해설서 등의 관련 자료를 수집하였다.

근거이론 연구에서 가장 핵심이 되는 인터뷰 자료는 초기 인터뷰에서 는 연구 주제에 대한 포괄적인 내용들이 질문으로 사용되었지만, 관련 개념들이 드러나면서 점점 개념 사이의 관계를 묻는 구조화된 형식으로 변화되었다. 일인당 평균 2시간 정도의 1차 인터뷰를 실시하였는데, 1차 인터뷰에

서는 교수 언어 사용에 대한 중국인 한국어 교사의 기본적인 인식과 사용 경험, 교수·학습 환경 등에 대한 질문을 하였다. 이후 인터뷰 결과를 분석하면서 이메일, SNS를 활용한 후속 인터뷰가 지속적으로 이루어졌는데, 이때는 1차 인터뷰를 통해 발견한 교수 언어 사용에 대한 인식과 인식에 영향을 미친 맥락 요인, 교수맥락으로서 학과 특성과 사회문화적 요인 등에 대한 개념들을 심층적으로 다루었다. 근거이론 연구방법론은 이론적 포화(Theoretical saturation)에 이를 때까지 자료 수집과 분석을 병행해야 하기 때문에 본 연구에서도 분석과 자료 수집을 병행하였다. 이러한 분석 과정에서 중요한 역할을 하는 것이 연구자의 ‘이론적 민감성’(Theoretical sensitivity)이다. 이론적 민감성은 신속하고 성공적인 연구를 수행하기 위해 연구자가 갖추어야 할 자질을 의미하는 것으로 본 연구를 수행하는 전체 과정에서 중요한 역할을 하였다. 이론적 민감성에 근거한 수행한 자료 수집과 분석의 전체 과정은 다음과 같다.



〈그림 1〉 자료 수집 및 자료 분석 과정

## IV. 한국어 교사의 교수 언어 결정과 사용 과정 분석

### 1. 한국어 교사의 중국어 사용의 범주화

중국에서 한국어를 가르치는 중국인 교사가 교수 언어로서 학습자 모아인 중국어 결정과 관련된 개념과 범주를 확인하기 위하여 개방 코딩(Open coding)을 실시하였다. 개방 코딩은 자료를 펼쳐 개념들을 발견하고 유사한 개념을 묶어 범주화하면서 각 범주의 속성과 차원을 밝히는 것이다. 개념은 면담이나 관찰을 통해 수집한 자료 중에서 개별 사건들과 그 밖에 현상들에 붙여진 개념적 호칭을 말한다. 그리고 이 개념 중에서 유사한 의미나 관련성이 있는 것들을 묶어 하위 범주로 구성하고, 구성된 하위 범주를 묶어 범주로 구성한다. 개방 코딩의 목적은 자료로부터 특정한 개념을 밝히고, 개념들의 속성과 차원을 발견해 나가는 분석의 과정이다. 여기에서 범주란 현상(Phenomena)을 대표하는 개념을 의미한다(Strauss & Corbin, 1998/2003: 91). 개방 코딩을 통해 중국인 한국어 교사가 가지고 있는 교수 언어 사용에 대한 일반적인 인식을 확인하고, 이러한 인식이 교수 언어 결정에 어떠한 영향을 미치는지, 실제 교수·학습에서 어떻게 실현되는지를 확인하였다. 나아가 교수 언어 결정과 사용에 영향을 미친 다양한 개인적, 맥락적 요소를 확인하고, 교수 언어로서 학습자 모아 사용 결과를 탐색하고자 하였다. 이를 위해 인터뷰 자료를 근거로 질문과 비교 분석의 탐구를 지속적으로 수행함으로써 개념을 확인하였고, 발견한 개념을 비슷한 개념으로 묶어 범주화시키고, 범주의 속성과 차원을 발전시켰다. 범주화 과정에서 개념들을 포괄할 수 있는 상위 개념인 범주를 설정하고 인터뷰 자료의 의미를 명확하게 드러낼 수 있는 표현을 사용하고자 노력하였다. 그 결과 중국인 한국어 교사의 학습자 모아 사용과 관련하여 79개의 개념으로부터 33개의 하위 범주와 17개의 범주를 탐색할 수 있었다.

〈표 1〉 학습자 모어 사용 과정에 대한 개방 코딩 결과

개념	하위 범주	범주
- 성실한 수업 준비 - 학습자 참여를 위한 노력	수업 잘하는 교사를 원함	좋은 교사가 되기를 희망
- 학습자에 대한 관심과 애정 - 친구 같은 교사가 되고자 함	학습자와 좋은 관계를 희망	
- 연구자보다 교육자 취향 - 논문 중심 교원 평가 비판	한국어 연구보다 교육 선호	한국어 교육에 대한 열정
- 학습자 수준을 고려한 교수 언어 사용 - 과목의 성격을 고려한 교수 언어 사용	언어 학습에 대한 신념	
- 비원어민으로서 한계 - 외국어와 상속어의 위상 - 한국에서 유학 경험의 영향	한국어 능력의 제한	교사의 한국어 사용 능력
- 교사 중심의 교육 문화 - 중국인 교사에 대한 선호도	학습자 기대	학습자 반응
- 무응답 - 난해한 표정	학습자 반응	
- 중국어 설명 요구 - 개별 상담시 확인	학습자 요구	교사 교육의 부재
- 내용학 전공 - 원어민 교사 중심 교육 - 국외 한국어교육 맥락 간과	예비 교사 교육	
- 학교 차원의 일반 연수 - 학과 차원의 안내 부족	신입 교사 교육	교수 언어 사용의 어려움
- 교수 언어의 전환 - 교수 언어 사용의 혼란 - 통제된 언어 사용 필요성 자각	교사의 언어에 대한 반성적 사고	
- 한국어학과의 정체성 - 전공자로서 자부심	학과 정체성에 대한 자각	학과 정체성
- 많은 학습자 수 - 학습자들의 한국어 수준 - 제한된 시간과 학업량	교수 맥락에 대한 인식	교수 경험
- 원어민 교사의 존재 - 원어민 교사의 전문성 - 한족, 조선족 교사로 구성	원어민 교사의 존재	동료 교사의 다양성

- 학습자 모어의 중요성 인식 - 중국인 교사로서 정체성 자각	교사의 역할에 대한 반성적 사고	교수 맥락 안에서 정체성 자각하기
- 교과목 구분 - 행정 역할 구분 - 교사 집단의 장단점 반영	원어민과 비원어민 교사의 구분	원어민 교사와 역할 분담하기
- 대조언어학 - 상호문화 교육 - 중국어를 인지적 도구로 활용	중국어와 비교 대조	
- 한국어 학습 경험 활용 설명 - 학습 전략 제시 - 학습자의 학습 과정 이해	한국어 학습 경험의 공유	학습과 관련 있는 풍부한 정보 제공하기
- 다양한 배경 지식 제공 - 의사소통 능력 이상의 지식 제공	관련 지식 추가 제공	
- 한국어 사용 불안감 감소 - 한국어 흥미 유발 - 교사에 대한 신뢰감 형성	정의적 요소	초급 학습자 대상 한국어 기초 형성하기
- 한국어의 기초 형성 - 한국어 학습 원리 안내	인지적 요소	
- 진로 및 진학 지도 - 개인적인 인생사 상담 - 한국어 관련 분야에 대한 소개	인생의 다양한 문제에 대한 조언	
- 풍부한 학습자 사례 제시 - 한국 생활 경험 활용	다양한 경험을 제시하여 학습 동기화	학습과 관련 없는 인생 문제 상담하기
- 수업 시간 외 개인적 소통 - 매체를 활용한 학교 밖 교류 - 다양한 주제에 대한 대화	사제 관계의 유대감 형성	
- 학습자 이해에 도움 - 의미 강조 - 교실 관리	명확한 의미 전달	
- 교학사고 예방 - 시간 단축	효율적인 시간 관리	성공적인 교수·학습
- 의사소통의 지속 - 한국어 사용 시도 증가	상호작용 활성화	
- 긍정적 피드백 - 성실한 수업 준비 - 적극적인 수업 참여	학습자의 긍정적 평가	친밀한 관계 형성

- 졸업생들의 연락 - 한국에서 연락	지속적인 관계 유지	
- 장점 극대화 - 단점 최소화 - 고유성 확인	교사의 역할에 따른 상호보완	중국인 교사로서 자존감 획득

## 2. 패러다임 모형을 활용한 중국어 사용의 범주 분석

중국인 한국어 교사의 교수 언어 결정 과정을 구조화하기 위하여 축 코딩(Axial coding)을 실시하였다. 축 코딩은 개방 코딩을 통해 발견된 범주들 중에서 중심 현상을 파악하고, 범주들 사이의 관계를 밝히는 것이다. 다시 말해, 축 코딩은 개방 코딩을 통해 해체된 자료 및 범주들을 관련 있는 형태로 재조합하는 과정이며, 이때 패러다임 모형을 활용한다. 패러다임 모형의 구체적인 하위 범주를 살펴보면, 먼저 인과 조건은 중심 현상의 원인이 되는 요인을 뜻하며, 중재 조건은 중심 현상에 영향을 미치는 구체적인 상황적 요인을 의미한다. 전략은 중심 현상에 대한 반응으로 취하는 구체적인 행동을 의미하고, 결과는 전략을 활용해서 나타난 결과이다. 중심 현상을 둘러싼 이러한 범주들은 코딩 패러다임 모형에 근거하여 연구 주제별로 도식화의 과정을 거친다.

축 코딩 결과를 패러다임 모형에 따라 구조화하면, 중심 현상은 ‘목표어와 학습자 모어 사이에서 교수 언어 결정의 어려움’이다. 다시 말해 중국인 한국어 교사는 ‘한국어 교사로서 한국어를 사용해야 한다’는 관점과 ‘중국에서 한국어 교육의 특수성을 고려해서 중국어를 사용해도 괜찮다’는 관점 사이에서 교수 언어 결정의 어려움을 겪는다. 이러한 중심 현상의 원인이 되는 인과 조건은 ‘좋은 교사 되기를 희망’, ‘한국어 교육에 대한 열정’ 두 가지로 나타났고, 중심 현상이 놓여 있는 위치를 의미하는 맥락적 조건으로는 ‘교사의 한국어 사용 능력’과 ‘학습자 반응’, ‘교사 교육과정’이다. 즉 중국인 한국어 교사는 좋은 교사가 되기를 바라며, 한국어 교육에 대한 열정이 있기 때

문에 초반에는 한국어를 교수 언어로 결정하고자 한다.

못 알아듣기는 하지만 한국어를 말하고 중국어를 말하더라도 한국어 언어 환경  
을 마련해 주는 것이 외국어 학습에서 도움이 된다고 생각하거든요.

〈연구 참여자 5〉

사실 난 그렇게 처음에는 갓 교직 생활을 시작할 때 한국어를 지금만큼 잘하지 못했어요. 맨 처음에. 석사 끝나고 석사 바로 마치고. 그래도 한국어를 쓰도록 노력했어요. 그때 사실 이 교사라는 직업에 대한 이해도 수업, 강의에 대한 이해도 높지 않았던 거 같아요. 그저 깊이 잘 몰라요. 한국어 선생님이니까 한국어를 써야지라는 생각만 하고 열심히 하도록 했어요.

〈연구 참여자 2〉

이처럼 중국인 한국어 교사는 한국어를 사용해서 수업을 하는 것이 필요하다는 인식을 바탕으로 한국어를 사용한 한국어 수업에 대한 열정을 가지고 있다. 그러나 이러한 교사의 가치관은 비원어민으로서 교사의 한국어 사용 능력, 학습자의 한국어 수준 그리고 교사 교육의 부재 등으로 인해 중국어 사용을 확대하는 방향으로 변화된다.

제가 처음 가르칠 때는 한국어를 많이 사용했어요. 근데 점점 학생들 반응이 안 좋았어요. 그래서 요즘은 중국어를 많이 사용해요. 한국에서 유학도 끝나고 와서 한국어를 많이 써야지 생각했는데 학생들이 이해를 못 하고 어려워해서. 지금은 중국어를 더 많이 써요.

〈연구 참여자 4〉

한국어교육을 전공했지만 전공하는 과정에서 직접 수업을 해 본 적은 없잖아요. 이론적으로만 책에서만 공부했기 때문에, 당장 (중국에) 오니까 누가 가르쳐 준 사람도 없고, 물론 내용을 어떻게 해야 한다는 것도 없고, 다른 선생님 강의를

들어본 적도 없고, 아무 것도 없었거든요. 그래서 어떻게 말을 해야 하는지 모르니까

〈연구 참여자 1〉

이렇게 사실 제가 고민을 해본 적이 있었어요. 한국어로 해야 하는지, 중국어로 해야 하는지 그거는 학생들이 2학년으로 들어갈 때. 근데 제가 한족이잖아요. 그래서 제가 한국인 원어민 화자처럼 자연스럽게, 정확하게 하는 것이 저한테 어려운 점이고요. 만약에 학생들에게 잘못된 입력을 주면 좋지 않다고 생각해서 그래서 계속 중국어로 강의를 하게 됐어요.

〈연구 참여자 2〉

결국 좋은 한국어 교사가 되기를 희망하는 중국인 한국어 교사의 교수 언어 사용에 대한 인식은 현실적인 조건에 영향을 받는다. 이때 중심 현상으로서 중국인 한국어 교사는 '어떤 언어를 사용해서 한국어를 가르쳐야 하는가'라는 문제 상황에 직면하게 되는데, 이러한 중심 현상에 대한 반응으로 취해진 행위/상호작용을 조장하거나 강요하는 중재 조건은 '교수 경험', '학과 정체성', '동료 교사의 다양성'으로 나타났다. 한국어 교사는 교수 경험을 통해 적절한 교수 언어 선택에 대한 안목을 키우게 되고, 원어민 교사와 비원어민 교사가 공존하는 학과의 특성과 교사 구성의 다양성에 근거하여 중국어 사용 비중을 서서히 늘리게 된다.

강의를 해보면 알죠. 교수 경험을 통해서. 처음에 시도도 해봤어요 한국어로. 얘기를 했더니 못 알아듣는 거예요. 그리고 시간도 오래 들고. 그래서 저는 제 나름대로 시도를 해 봤더니 안 되는 부분이 있으면 시정을 하고

〈연구 참여자 5〉

여기는 한국어 어학당이 아니잖아요. 전공자들이잖아요. 전공자들이 어학당처

럼 강의하면 전공 의식이 전공자로서 자부심이 떨어질 수 있거든요. 그래서 저 같은 경우는 문법 수업이나 문법을 강조하기는 해요. 학습자들한테 문법 용어라든가 수업 시작하기 전에 예를 들면 조사를 배운다 뭐를 배운다 그리면 조사라든가 한국어 문형의 특성이라든가, 들어가기 전에 문법 술어에 대한 설명문법 체계에 대한 간단한 특징 먼저 간단하게 설명을 하고 들어가거든요. 강의 도중에서 순간순간 정리를 해주기도 하고요. 전공으로서 한국어를 배우는 거니까 식적인 것을 강조하는 거죠.

〈연구 참여자 1〉

아무래도 원어민 선생님이 한국어를 주로 사용하고 노출하는 과목을 맡고 있으니까 중국인 선생님들은 중국어를 사용해서 문법이나 번역을 효율적으로 가르치는 방향으로. 학교들마다 대체적으로 그럴 것 같습니다. 특히 한족 선생님들은 그런 부담감이 줄어들 것 같아요.

〈연구 참여자 4〉

이처럼 교수 언어 선택이라는 문제 상황에서 중재적 조건으로서 교수 경험과 학과 정체성 그리고 동료 교사의 다양성으로 인해 중심 현상에 대한 반응으로 취하는 구체적인 행동을 의미하는 행위/상호작용으로는 ‘교수 맥락 안에서 교사의 정체성 자각하기’, ‘원어민 교사와 역할 구분하기’, ‘풍부한 정보 제공하기’, ‘한국어 기초 형성하기’, ‘인생의 다양한 문제 상담하기’이다. 결국 이러한 조건에 의해 학습자 모어인 중국어 사용 비율이 높아지고, 효과적인 중국어 사용 전략을 익히게 되면서 교육 내용과 방법에 따라 사용 시기를 구분하고, 필요한 상황에 전략적으로 중국어를 사용하게 된다.

서로 자신들이 잘하는 부분을 맡아서 하면 효과가 더 좋죠. 중국인 선생님들은 한국어를 배운 경험이 있기 때문에 문법 해석이 강점이에요. 배운 경험이 있으니까 학생들에게 알맞게 설명을 해줄 수 있죠. 그리고 학생들과 소통도 장점이

라고 할 수 있죠. 중국어를 할 수 있다는 거, 한국어 문법 지식 이 두 가지가 제일 장점인 거 같아요. 중국인 선생님들도 이걸 알고 문법을 가르칠 때 중국어를 사용하죠. 원어민 선생님과 비교했을 때 강점이니까.

〈연구 참여자 1〉

정독 수업은 원래 기초잖아요. 어차피 중국어로 하는 게 좀 나은 것 같아요. 정독 수업에서 필요한 단어, 기초 단어, 필요한 문법 사항 중국어로 선생님한테 배운 다음에 듣기 수업, 말하기 수업에서 활용하는 거예요.

〈연구 참여자 5〉

학생들과 짧은 시간에 한국어만 가르치는 것이 아니라 유학, 취업, 연해, 결혼, 생활 등 다양한 주제 가지고 깊이 교류하고 싶어서 그렇습니다. 그럴 때는 단어 몇 개 가르치는 것보다 생각을 교류하는 것이 더 중요하다고 생각합니다. 한국어만 잘한다고 해서 꼭 성공할 수 있는 것이 아닌 것 같다고 생각하기 때문입니다.

〈연구 참여자 3〉

이상의 전략을 활용해서 나타난 결과로는 ‘성공적인 교수 학습’, ‘친밀한 관계 형성’, ‘교사의 자존감 획득’이며 이러한 결과는 ‘좋은 교사’와 ‘한국어 교육 전문가’를 원하는 중국인 한국어 교사들의 바람에 부합하게 되면서 중국인 한국어 교사의 교수 언어로서 중국어 사용이 강화된다.

주로 한국어를 많이 사용하는 과목을 원어민 선생님이 맡으니까 중국인 선생님들은 한국어 사용에 대한 부담감을 줄일 수 있고, 중국어를 사용해서 문법과 내용을 효율적으로 설명하는 데에 집중할 수 있습니다.

〈연구 참여자 3〉

되게 마음을 편하게 열 수 있는 거 같아요. 말이 잘 통해서. 개인적인 상담도 있

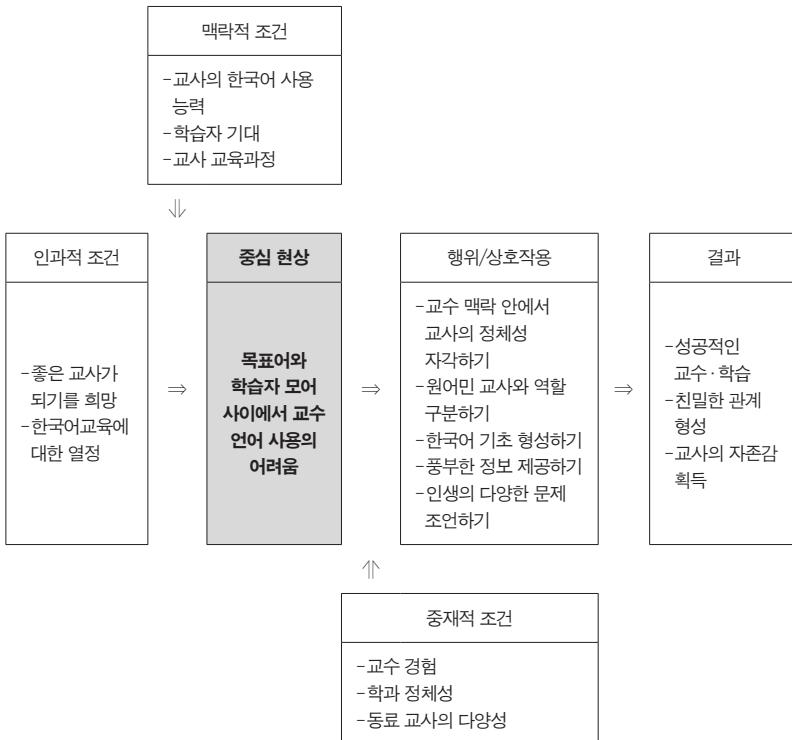
어요. 공부 잘 되나? 나중에 뭐 되고 싶나? 요즘 뭐 하나? 많이 하는 학생도 있고, 안 하는 학생도 있어요. 지금 학생들이 우울증 걸린 학생들이 있잖아요. 전에는 한 학생이 WeChat으로 기분이 좋지 않을 때 저랑 연락해요.

〈연구 참여자 2〉

중국인 교수, 중국인 선생님 할 수 있는 부분은 내가 생각하기에는 아무래도 기초. 특히 발음. 발음뿐만 아니라 기초 부분. 그렇게 한국어와의 시작을 좀 좋게 더 아름답게. 저번에 1학년 마치고 나서 어떤 학생이 나한테 써준 엽서가 있었어요. 선생님 고맙다 한국어와의 첫만남을 아름답게 해주셔서. 중국말로 아주 멋있게 표현한 엽서를 보내줬어요. 그때 보람을 느꼈어요. 아름다운 첫 만남, 좋은 만남.

〈연구 참여자 1〉

이처럼 중국인 한국어 교사는 중국어 사용을 통해 교수·학습 내용에 대한 명확한 전달, 친밀한 관계 형성 등의 결과를 얻었고, 이러한 결과는 궁극적으로 중국인 교사로서 자존감 향상에 도움을 주었다. 따라서 한국어와 중국어 사이에서 고민하던 교수 언어 결정의 어려움은 교사의 한국어 사용 능력과 같은 현실적인 조건에 의해 중국어 사용이 확대되었고, 이를 통해 중국인 교사로서 고유한 역할 수행에 긍정적으로 기여하였다. 이상의 내용을 패러다임 모형에 따라 도식화하면 다음과 같다.



〈그림 2〉 학습자 모어 사용 과정에 대한 패러다임 모형

### 3. 한국어 교사의 학습자 모어 결정 과정 분석

지금까지 개방 코딩을 통해 수집한 자료를 범주화하였고, 축코딩을 통해 패러다임 모형 속에서 중심 현상을 둘러싼 조건과 관계를 확인하였다. 근거이론 방법론에서 추구하는 이론화의 마지막 단계는 선택 코딩을 통해 관련된 범주를 발전시키고, 범주들 간의 상호관계를 분석함으로써 이야기를 결합하는 것이다(Creswell, 2013/2015: 110-113). 선택 코딩(Selective coding)은 핵심 범주를 선택하고 이를 중심으로 이야기의 윤곽을 형성하는 단계이다. 특히 범주들 사이의 상호관련성에 대해서 더 나은 견해를 제공할 수

있도록 패턴을 기술하는 단계로서 하위 범주들이 중심 현상에 어떠한 영향을 미치는지 이해하기 위한 점검이 수행된다. 이때 핵심 범주란 연구의 중심 주제로 ‘연구가 무엇에 관한 것’인지를 알려주는 개념이다. 핵심 범주는 자주 나타나고, 다른 범주와 쉽게 연결되며, 자료의 변동을 잘 설명할 수 있고, 이론을 최대한 함축하고, 이론이 단계적으로 진척될 수 있어야 하며, 분석에 있어서 최대한의 변동을 허용하는 것이어야 한다(Strauss & Corbin, 1998/2003: 133).

이러한 기준에 근거하여 발견한 핵심 범주는 ‘학습자 모어를 사용하여 중국인 교사의 고유한 역할 수행하기’이다. 중국인 교사의 고유한 역할이란 비원어민 한국어 교사로서 중국인 교사만이 수행할 수 있는 역할을 의미한다. 많은 연구에서 원어민 교사와 비원어민 교사의 담당 과목과 수행 업무가 다르다고 하였다(전나영, 2014; 최윤곤, 2010; 허세립·이인순, 2018). 언어적, 문화적 자원의 차이는 담당 과목의 구분으로 이어지고, 원어민 교사와 구별되는 신분적 특성은 다양한 업무에서도 차이를 보인다. 중국인 교사는 학과의 다양한 보직을 맡아 학교나 정부에서 요구하는 행정적인 업무와 학생 관리 및 지도 업무를 담당하지만 원어민 한국어 교사는 학생 지도나 행정 업무에서 배제되고 주로 수업에만 집중한다. 이처럼 원어민 교사와 구별되는 중국인 교사의 고유한 역할을 수행하는 과정에서 학습자 모어인 중국어가 중요한 역할을 한다. 고유한 역할 수행을 위한 중국어 사용은 질적 코딩을 통해 도출한 17개의 범주와 밀접한 관련을 맺는다. 좋은 교사가 되고자 하는 열망과 한국어 교육 전문가에 대한 열정은 학습자 모어를 사용함으로써 초급 학습자를 주로 담당하는 중국인 교사에게 큰 도움을 주고, 어휘와 문법 교수에 있어서 명확한 전달을 가능하게 한다. 또한 교수 경험을 통한 교수 맥락에 대한 자각은 학습자 모어 사용의 중요성을 인식하는 계기가 된다. 교육기관 내에서 원어민 교사가 한국어 입력을 담당하는 역할을 맡고 있기 때문에 한국어 사용에 대한 부담감을 줄일 수 있다. 비원어민으로서 중국인 교사의 한국어 사용 능력의 한계 역시 학습자 모어 사용을 통해 극복하게 된

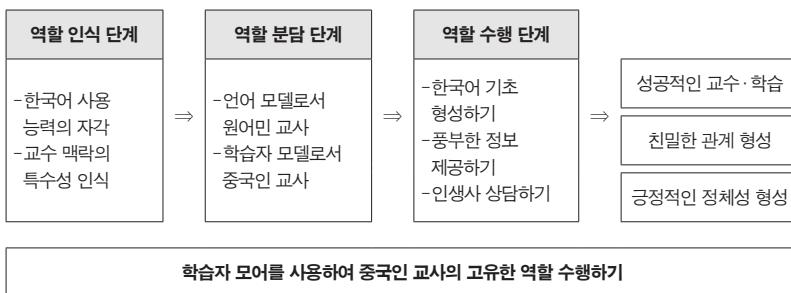
다. 결국 중국인 교사의 한국어 사용 결과 학습자들의 만족도가 높아지고, 수업에 적극적으로 참여하게 되는 성공적인 교수·학습이 이루어지고, 원활한 의사소통을 통해 다양한 화제에 대해 깊이 있는 대화를 하면서 친밀한 관계가 형성된다. 무엇보다 중국인 교사로서 자존감 향상과 긍정적인 정체성이 형성에 기여를 하게 된다.

이러한 중국인 교사의 학습자 모어 사용 과정에 대한 과정적 접근을 통해 확인한 구체적인 학습자 모어 사용의 절차는 ‘교수 맥락 안에서 중국인 한국어 교사의 고유한 역할 인식 단계’, ‘원어민 교사와 역할 분담 단계’, ‘학습자 모어를 사용하여 고유한 역할 수행 단계’로 세분화된다. 먼저 목표어와 학습자 모어 사이에서 시행착오를 겪은 중국인 한국어 교사는 교수 경험을 통해 맥락에 대해서 인식하게 되고, 비원어민 한국어 교사로서 교사의 한국어 능력에 대해서 자각하게 된다. 이는 중국인 한국어 교사의 정체성 자각으로 이어지며, 이를 통해 학습자 모어 사용의 중요성을 인식하게 된다. 이후 동료 교사인 한국인 원어민 교사와 협력을 통해 ‘언어 모델(Language model)로서 원어민 교사’, ‘학습자 모델(Learner model)로서 중국인 교사’로 역할을 분담한다. 역할 분담 이후, 초급 학습자를 위한 한국어 기초 형성하기, 학업과 관련한 풍부한 정보 제공하기, 인생의 다양한 문제에 대해 상담하기 등의 고유한 역할을 수행하고, 이때 학습자 모어를 전략적으로 사용한다. 이처럼 고유한 역할을 위한 학습자 모어 사용의 결과는 인지적인 측면에서 성공적인 교수·학습으로 이어지고, 사회적인 측면에서 교사와 학습자 사이의 친밀한 관계 형성에 기여한다. 나아가 교사 측면에서 비원어민 한국어 교사로서 긍정적인 정체성을 확립<sup>1)</sup>하는 데에 도움을 준다. 이상의 과

---

1) 학습자 모어를 긍정적인 정체성 형성의 ‘수단’으로 사용한 것인지 혹은 학습자 모어 사용의 ‘결과’로서 긍정적인 정체성 형성이 이루어진 것인지에 대해서는 후속 논의가 필요하다. 현재까지 수행한 본 연구에는 비원어민 교사로서 정체성의 혼란이나 정체성 문제가 드러나지 않았기 때문에 이러한 문제를 해결하기 위한 수단으로 학습자 모어가 사용되었다고 볼 수 없다.

정을 정리하면 다음과 같다.



〈그림 3〉 한국어 교사의 학습자 모어 사용 과정

## V. 결론 및 제언

지금까지 중국 대학에서 한국어를 가르치는 중국인 한국어 교사를 대상으로 교수 언어 결정 과정과 교수 언어로서 학습자 모어의 사용 과정을 근거이론적 접근을 통해 확인하였다. 기존의 연구에서 간과했던 사용 주체로서 교사에 주목하여 비원어민 교사로서의 고유한 역할 수행이 교수 언어로서 학습자 모어 사용을 주동하는 주요한 요인이 된다는 사실을 새롭게 발견하였다. 기존의 학습자 모어 사용 연구는 인지적인 측면과 정의적인 측면에서 효용성에 기반한 표면적인 연구였지만, 본 연구에서는 중국인 한국어 교사로서 역할에 대한 자각과 고유한 역할 수행을 위해 학습자 모어인 중국어를 교수 언어로 결정하게 된다는 것을 새롭게 확인하였다. 나아가 이러한 교수 언어 결정을 통해 비원어민 교사의 학습자 모어 사용 현상을 이해하는 개념적 폭을 넓히게 되었다. 특히 교사의 교수 언어 결정과 사용 그리고 결과를 포함과는 전체 과정으로 이해함으로써 사용 목적뿐만 아니라 사용에 영향을 미치는 요인까지 충분하게 고려할 수 있게 되었다. 이러한 탐구를 통해

중국인 한국어 교사가 경험하는 학습자 모어 사용의 과정이 ‘중국인 한국어 교사로서 역할 인식 단계’, ‘원어민 교사와의 역할 구분 단계’, ‘성공적인 역할 수행 단계’의 과정으로 이루어진다는 것을 밝혔다는 점에서 의의가 있다.

그러나 이러한 연구 결과는 5명의 연구 참여자를 대상으로 수행한 연구인 만큼 전체 중국인 한국어 교사의 교수 언어 결정 과정으로 일반화하는 데에는 한계가 있다. 앞서 언급하였듯이, 교수 언어 결정에 중요한 영향을 미치는 조건이 맥락이라는 점을 고려한다면 학습자의 특성과 학교 수준, 지역적 특성, 교사 구성 등이 큰 차이를 보이는 중국의 한국어 교육 현장에 모두 적용하는 것은 불가능하다. 특히 맥락적 조건의 다양성이 교수 언어 결정에 영향을 미치기 때문에 이러한 요인을 통제하여 보다 염밀한 조건 속에서 논의가 이루어져야 할 것이다. 또한 교수 언어로서 중국어 사용 결과 탐구가 교사 관점에서만 이루어졌는데, 학습자를 대상으로 성취도와 교사와의 관계 개선 등에 대한 확인이 이루어졌을 때 보다 정확한 교수 언어 사용의 결과가 도출될 수 있을 것이다. 이러한 한계에도 불구하고, 비원어민 한국어 교사로서 중국인 한국어 교사가 보편적으로 지니게 되는 정체성의 문제가 학습자 모어 사용에 관여하는 주요한 요인이라는 발견의 성과는 부인하기 어려울 것이다. 따라서 중국인 한국어 교사를 대상으로 한 후속 연구에서는 교사 정체성에 초점을 맞추어 교사 정체성과 학습자 모어 사용 사이의 관계를 보다 심층적으로 확인한다면 교수 언어로서 학습자 모어 사용 연구는 물론 비원어민 교사 연구의 지평이 확장될 수 있을 것이다. 나아가 다양한 교수 맥락을 고려하여 교수 맥락과 학습자 모어 사이의 관계에 대한 정치한 분석이 이루어진다면 중국에서 이루어지는 한국어 교육은 물론 중국인 한국어 교사와 학습자 모어 사용에 대한 깊이 있는 이해가 가능할 것이다.

\* 본 논문은 2020.8.8. 투고되었으며, 2020.8.21. 심사가 시작되어 2020.9.10. 심사가 종료 되었음.

## 참고문헌

- 김가람(2019), 「중국인 한국어 교사의 문법 용어 사용 양상 연구-‘한국어정독’ 수업을 대상으로-」, 『언어와 문화』 15(3), 1-26.
- 김가람(2020), 「중국인 한국어 교사의 코드 스위칭 사용 양상과 맥락 요인 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 남혜림·박선호(2018), 「초등 영어교사의 교수 언어 유형 선택: 영어 전용과 코드 스위칭」, 『초등영어교육』 24(1), 1-27.
- 류혜진(2015), 「제2언어 교실에서 학습자 모국어의 효용-협동적 과제 수행을 중심으로-」, 『한국어교육』 26(2), 69-95.
- 손희연(2006), 「한국어 수업 상황의 코드 스위칭 - 프랑스의 한국어 수업에서 관찰되는 유형과 기능-」, 『이중언어학』 31, 123-151.
- 신은경(2014), 「한국어 교사의 교수학적 내용지식(PCK) 연구」, 부산외국어대학교 박사학위논문.
- 윤경원(2019), 「미국 대학 초급 교실에서 교사의 학습자 모어 사용에 대한 학습자의 인식」, 『이중언어학』 75, 133-151.
- 전나영(2014), 「외국인 한국어교원 양성의 과제」, 『외국어로서의 한국어교육』 41, 226-242.
- 조윤경(2012), 「교사의 학습자 모어 사용이 교실 상호작용과 정의적 요인에 미치는 영향」, 부산 외국어대학교 박사학위논문.
- 최권진(2009), 「한국어 교실에서 학습자 모국어 사용에 대한 의식 조사 연구」, 『언어와 문화』 5(1), 219-244.
- 최윤근(2010), 「비원어민 한국어 교원의 현황과 역할- 중국 대학 사례를 중심으로-」, 『외국어로서의 한국어교육』 35, 187-206.
- 축문영(2012), 「한국어 말하기 수업에서 교사의 학습자 모어 사용 전략 연구: 중국에서 한국어 말하기 수업을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문.
- 허세립·이인순(2018), 「중국 대학의 한국어교육의 흐름, 현황 및 발전방안에 대하여」, 『한국학 연구』 65, 281-309.
- 호옥문(2014), 「중국인 한국어 교사의 수업 내 학습자 모어 사용 양상 연구」, 경희대학교 석사학위논문.
- Brooks-Lewis, K. (2009), "Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning", *Applied Linguistics* 30(2), 216-235.
- Brown, H. D. (2007), *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*, (3rd Ed.), White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Creswell, J. W. (2015), 『질적 연구방법론-다섯 가지 접근-』, 조홍식·정선욱·김진숙·권지성 (역), 서울: 학지사(원서출판 2013).
- DiCamilla, F. J. & Anton, M. (1999), "Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom", *The Modern Language Journal* 83(2), 233-247.

- Dietze, A. & Dietze, H. (2007), "Approaches to L1 use in the EFL classroom", *The Language Teacher* 31(8), 7 - 11.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1965), *Awareness of Dying*, Chicago, IL: Aldine.
- Kern, R. (1994), "The role of mental translation in second language reading", *Studies in Second Language Acquisition* 16(4), 441 - 461.
- Krashen, S. (1985), *The input hypothesis: Issues and implications*, New York, NY: Longman.
- Shavelson, R. J. (1973), "The Basic Teaching Skill: Decision Making", *Journal of Teacher Education* 24, 144 - 151.
- Shin, S. C. (2009), "Language Instructors' Use of Learners' L1 and L2 in Classroom: Perceptions by Students and Teachers of Korean", *언어정보와 사전편찬* 24, 157 - 186.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2003), 『근거이론의 단계』, 신경립(역), 서울: 현문사(원서출판 1998).
- Turnbull. & Dailey-O'Cain. (2009), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, Bristol: Multilingual Matters.

한국어 교사의 교수 언어 결정 과정에 대한  
근거이론적 접근  
—중국인 한국어 교사를 대상으로

김가람

본 연구는 중국인 한국어 교사의 교수 언어 결정 과정에 대한 근거이론적 접근을 통해 교수 언어로서 학습자 모어 사용 과정을 이론화하는 것이다. 이를 위해 개방 코딩을 통해 79개의 개념으로부터 33개의 하위 범주와 17개의 범주를 탐색하였다. 개방 코딩 결과를 활용하여 패러다임 모형에 따라 목표어와 학습자 모어 사이에서 교수 언어 결정의 어려움이라는 중심 현상을 발견하였다. 이러한 문제 상황에 대한 해결을 위해 중국인 한국어 교사는 교수 언어로서 학습자 모어 사용을 확대하였다. 이때 한국어 교사의 학습자 모어 사용 과정은 비원어민 교사로서 고유한 역할에 대한 인식 단계를 거쳐 원어민 교사와 역할 분담 단계 마지막으로 성공적인 역할 수행 단계로 나아간다. 이러한 결과는 중국인 한국어 교사의 정체성 자각과 고유한 역할 수행을 위한 도구로서 학습자 모어가 사용된다는 것을 의미한다.

핵심어 한국어 교사, 학습자 모어, 교수 언어, 근거이론, 교사 정체성

## ABSTRACT

# A Grounded Theoretic Approach to the Process of Decision making Instructional Language by Korean Teachers

— Focusing on Chinese Korean teachers

Kim Garam

The purpose of this study was to theorize instructional language choice process of Chinese Korean teachers through based on grounded theory. Interviews and qualitative data were collected from five Chinese Korean teachers, and the data were theoretically analyzed through continuous comparative analysis. I first explored 79 concepts, 33 subcategories, and 17 categories using open coding. Using the open coding results, I categorized the process of using L1 according to the paradigm model. The analysis showed that the central phenomenon is the difficulty in determining an instruction language between the L2 and L1. To solve this problem, Chinese Korean language teachers expanded the use of L1. The first process in the use of L1 is the recognition stage for their unique role as non-native teachers, followed by the stage of sharing roles with native Korean teachers and, finally, the stage of successful role-playing. The above results suggest that L1 is used as a tool for self-awareness of Chinese Korean language teachers and their roles and for performing the roles. Furthermore, it is significant that the use of Chinese Korean teachers' L1 is related to teacher identity beyond the cognitive and affective factors.

**KEYWORDS** Korean Language Teacher, Learner's First Language, Instructional Language, Grounded Theory, Teacher Identity