



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

배 지 희 교수 지도
박사학위 청구논문

레지오 에밀리아 유치원 교사들의
기록작업에 관한 경험과 의미

2018

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

정 호 진

레지오 에밀리아 유치원 교사들의
기록작업에 관한 경험과 의미

배 지 희 교수 지도

이 논문을 박사학위논문으로 제출함.

2018년 4월

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

정 호 진

인 준 서

정효진의 박사학위 논문으로 인준함.

2018년 4월

심사위원장 _____ (인)

심 사 위 원 _____ (인)

심 사 위 원 _____ (인)

심 사 위 원 _____ (인)

심 사 위 원 _____ (인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구의 목적은 레지오 에밀리아를 적용하는 유치원 현장의 경력교사들이 기록작업과 관련하여 갖는 경험과 어려움 및 이를 보완하기 위한 노력을 살펴보고, 이러한 경험적 맥락 안에서 형성한 기록작업의 의미를 이해하고자 하는 것이다. 이를 위하여 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 레지오 교사들이 기록작업과 관련하여 갖는 경험은 어떠한가?

둘째, 기록작업과 관련된 레지오 교사들의 어려움은 무엇이며 이를 보완하기 위한 교사의 노력은 어떠한가?

셋째, 레지오 교사들에게 기록작업이 갖는 의미는 무엇인가?

본 연구는 2017년 10월 16일부터 2018년 2월 28일까지 레지오 접근법을 적용하고 있는 도담유치원에서 진행하였으며 사례연구 방법을 사용하였다. 도담유치원에서 근무한 경력이 2년 이상이고, 전체 교육경력은 4년 이상인 5명의 교사가 연구에 참여하였으며 집단면담, 개별면담, 유선과 모바일 메신저 및 E-mail을 활용한 수시 면담으로 이루어진 심층면담을 총 58회 실시했다. 면담에 참여한 교사가 담임교사로 있는 학급과 교사협의, 연구수업, 자문교수와의 연구모임을 19회에 걸쳐 참여관찰 하였으며 2주에 한 번씩 총 10회의 참여자 일지를 수집하였다. 또한 기록작업과 관련된 다양한 시청각 자료와 유형별 기록물을 수집하였으며, 연구기간 동안 연구자의 경험과 정서를 솔직하게 반영한 연구자 일기를 작성하였다. 이렇게 수집한 자료들을 분류하고 범주화하는 과정을 통해 기록작업과 관련된 교사들의 경험과 어려움 및 노력, 기록작업이 교사들에게 갖는 의미를 분석하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 본 연구에 참여한 교사들은 기록작업의 과정에서 유아기를 어떠한 관점으로 볼 것인지에 대해 재고해 보게 되었다. 또한 기록작업을 통해 유아와 교사가 일상적 경험 안에서 발견한 문제를 해석하고 이를 통해 지속적으로 교육과정을 구성해 나갔다. 교사들이 수행하는 기록작업은 교육 주체인 교사와 유아, 서로 다른 유형의 기록작업 간 상호교류를 통해 교사와 유아의 지속적인 재해석과 사고의 변화를 일으켰다. 또한 이렇듯 연속되는 기록작업을 통해 교사들은 본인과 유아들이 교육현상을 어떻게 이해하고 무엇을 배우고 싶어 하는지를 알아가게 되었으며 이러한 삶의 과정에서 가르치는 방식을 배워가는 동시에 교육현상과 유아에 대해 더 깊이 있는 앎으로 다가가는 것으로 나타났다. 이와 같은 과정에서 교사들은 유아발달과 관련된 보편적인 이론이 현장과 밀접하게 상호 연결되어 교육현상에 대한 이해와 시각을 폭넓게 하는 것을 경험하였다. 또한 자문교수와 교육적 대화의 함에 있어 기록작업이 현재 삶의 맥락 안에서 일어난 현장의 문제에 대한 실제적이고 구체적인 논의를 가능하게 한다는 것을 알게 되었다.

둘째, 본 연구에 참여한 교사들은 기록작업의 불확실성과 주관성으로 인하여 어려움을 경험하고 있었다. 그러나 이러한 어려움을 부정적 요소로 생각하기보다 기록작업에 필요한 본질적 특성으로 보고 적극적으로 수용하고 나아가 공존할 수 있는 방향을 다각도로 모색하는 노력을 기울이고 있는 것으로 나타났다. 또한 교사들은 기록자인 교사와 기록작업을 읽는 독자 간의 소통을 고려해야 하는 기록작업의 목적에서 비롯되는 힘듦을 겪고 있었다. 즉, 기호로 온전하게 재현되지 않는 교사의 의도와 독자의 재해석 과정에서 일어나는 의미의 변형가능성, 그리고 이로 인하여 공동의 의미 생성이 요원해지는데서 오는 어려움이 발생하였다. 교사들은 이와 같은 어려움을 줄이기 위하여 문장을 다시 조직하여 기술하거나 글쓰기와 다른 직관적 언어의

기능을 수행할 수 있는 다양한 방법을 시도하는 것으로 나타났다. 다음으로 본 연구에서 교사들은 기록작업의 과정에서 일부 기록작업이 본래의 목적을 잃고 형식적 문서로 고착되는 경우를 발견하였고 이로 인한 문제와 어려움을 겪고 있었다. 이에 따라 교사들은 벌어진 현상을 기술하는 것을 넘어 그러한 현상이 갖고 있는 의미를 풍부하게 생성해 내고, 익숙한 매일의 일상을 익숙하지 않게 보려는 노력을 지속함으로써 기록작업이 고정된 형태로 고착되는 것을 경계하고 있었다. 또한 교육현상이 늘 완벽하고 새롭지 않을 수 있으며 그 자체로 충분한 가치를 지닐 수 있음을 인정함으로써 기록작업을 부담과 압력에 의한 업무로 받아들이지 않고자 하는 것으로 나타났다. 마지막으로 교사들은 보존기록이 충분히 활용되지 불구하고 지속적으로 누적되며 포화 상태에 이른 것을 발견하였으나, 적절한 활용 방향과 기준 마련에 어려움을 겪고 있는 것으로 드러났다.

셋째, 본 연구에 참여한 교사들에게 기록물과 기록작업을 하는 행위는 기관이 가치 있게 생각하는 교육의 방향과 교사의 역할, 유아의 이미지를 가시화하여 드러냄으로써 관련된 사람들의 이해와 공감을 불러오고 정당성을 부여하는 장치로서의 의미를 지니고 있었다. 또한 진정성 있는 공감과 다름에 대한 존중을 바탕으로 한 능동적인 경청과 상호 변화할 수 있는 가능성을 열어두는 귀 기울임의 실천적 노력을 의미하였다. 교사들에게 레지오 유치원에서 기록작업을 한다는 것은, 유아와 교사가 현재의 삶 속에서 함께 경험하고 이해한 것을 토대로 해석적 지식을 구성해 나가는 삶이 가치 있다고 생각한 데에 따른 선택으로서의 의미를 갖고 있었다. 나아가 이러한 선택 속에서 기록작업을 수행하는 매일은 교육적 삶을 만들어가는 여정으로 드러났다. 본 연구결과 기록작업은 유아와 다른 교사, 부모를 교육현상의 맥락 안으로 들어올 수 있게 하였으며 이를 통해 공동체의 구성원들이 타자의 입장에서 분석, 검증하는 것이 아닌 주체로서 이해와 참여적 관여를 하게

하였다. 즉, 기록작업은 상호 이해를 토대로 하는 호혜적 관계를 만들어가는 노력을 의미하였다.

본 연구는 기록작업을 적용하고자 꾸준히 노력해 온 교육 현장의 교사들이 기록작업과 관련하여 가진 경험 및 어려움과 그러한 경험의 맥락에서 구성된 기록작업의 의미를 조명하였다는 점에서 의의가 있다. 본 연구의 결과는 교사가 외부에서 개발된 교육과정을 적용하는데 그치는 소극적 역할에서 벗어나 교육의 주체로서 교육과정을 해석하고 구성하며, 교육에 대한 이해와 관점을 구성해 가는 방안 중 하나로 기록작업이 제안될 수 있음을 의미한다. 또한 유아기와 교사의 역할, 교육실천에 대한 담론과 대안이 다양해지는 계기를 마련해 준다고 볼 수 있다. 이와 더불어 기록작업이 방법적 측면에서만 해석되고 적용되기보다, 본질적 이해를 토대로 한 지속적인 실천과정이 될 수 있도록 다각적인 지원이 수반될 필요가 있음을 시사한다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	10
3. 연구자	10
II. 이론적 배경	15
1. 유아교육에서의 레지오 에밀리아	15
1) 레지오 에밀리아의 교육과정	15
2) 국내 교육현장에서의 레지오 에밀리아 적용과 어려움	20
2. 레지오 에밀리아에서의 기록작업	24
1) 기록작업의 개념	24
2) 기록작업의 내용	27
3) 기록작업의 유형과 방법	31
4) 기록작업의 의의	38
3. 레지오 에밀리아에서의 기록작업과 교사	48
1) 기록작업과 교사 역할	49
2) 기록작업에서 경험하는 교사의 어려움	57
III. 연구 방법	65
1. 사례연구	65

2. 연구 현장과 참여자	66
1) 연구 현장	66
2) 연구 참여자	69
3. 연구절차	73
1) 연구 참여자 선정	73
1) 예비연구	75
2) 본 연구	77
4. 자료수집	79
1) 심층면담	81
2) 참여관찰	85
3) 참여자 일지	87
4) 문서자료 및 시청각자료	88
5) 연구자 일기	89
5. 자료분석	89
6. 신뢰성	92
IV. 연구 결과 및 해석	93
1. 레지오 교사들의 기록작업과 관련된 경험	93
1) 현재의 삶에 집중하며 유아기 이미지와 교육과정 만들어가기 ..	94
2) 경험과 사고의 재해석을 통해 이해 더해가기	101
3) 배우며 성장하는 ‘되어가는 존재’로 살아가기	106
4) 이론과 실천의 사이에서 상호 연결방향 찾아가기	115
2. 기록작업과 관련된 레지오 교사들의 어려움과 노력	122

1) 기록작업의 불완전성과 주관성으로 인한 어려움과 노력	123
(1) 인정하고 직면하기	127
(2) 주체와 객체 넘나들기	129
(3) 합의된 주관성 모색하기	131
(4) 결론 유보하기	135
2) 기록의 비재현성과 의미변형 가능성으로 인한 어려움과 노력	137
(1) 문장과 형태 재조직하기	141
(2) 글쓰기에서 자유로워지기	143
3) 형식화되는 기록작업으로 인한 어려움과 노력	147
(1) 재현이 아닌 의미생성으로 나아가기	150
(2) 익숙해진 교육현상에 의문 가지기	153
(3) 기록의 무게 덜어내기	156
4) 포화상태에 이른 기록작업으로 인한 어려움과 노력	159
3. 레지오 교사들에게 기록작업이 갖는 의미	163
1) 공감과 이해를 불러오는 눈에 보이는 실재	164
2) 귀 기울임의 실천적 노력: 타인에 대한 경청과 상호 변화의 수용	171
3) 레지오의 가치를 선택하여 만들어가는 교육적 삶의 여정	178
4) 공동체 관계 재배치의 장: 동료교사와 부모를 향한 공감적 관여 자료의 초대	181
V. 논의 및 결론	189
1. 논의	189

2. 결론 및 제언 209

참 고 문 헌

ABSTRACT

표 목 차

<표 1> 연구에 참여한 유아교사들의 배경	69
<표 2> 수집된 자료	80
<표 3> 교사 면담 가이드의 범주와 내용	83
<표 4> 교사 면담 질문 유형의 예	84

그림 목 차

[그림 1] 연구 참여자 선정 과정	74
[그림 2] 연구절차 및 내용	78
[그림 3] 자료분석 과정	91
[그림 4] 지교사, 교사 저널(2017. 12. 8)	96
[그림 5] 만 4세 열매반, 흐름도(2018. 2. 7)	98
[그림 6] 만 4세 협의 손기록, 공동 프로젝트(2018. 1. 15)	99
[그림 7] 만 4세 열매반, 프로젝트 저널(2017. 12. 21)	109
[그림 8] 만 5세 누리반, 프로젝트 저널(2018. 2. 26)	113
[그림 9] 만 5세 누리반, 마음이 담긴 말(2018. 1. 29)	114
[그림 10] 기록작업의 불완전성과 주관성에 의한 어려움과 노력	123
[그림 11] 이교사, 참여자일지(2017. 11. 21)	124
[그림 12] 지교사, 참여자일지(2017. 12. 8)	127
[그림 13] 지교사, 만 4세 열매반 연구수업 저널(2017. 10. 26)	133
[그림 14] 기록의 비재현성과 의미변형 가능성에 의한 어려움과 노력	137
[그림 15] 김교사, 참여자일지(2018. 2. 5)	142
[그림 16] 지교사, 소리유령을 잡아라 패널 구상 과정(2018. 1. 31)	145
[그림 17] 형식화되는 기록작업에 의한 어려움과 노력	147
[그림 18] 만 5세 누리반, 웹캠으로 촬영하는 팽이(2017. 11. 27)	155
[그림 19] 포화상태에 이른 보존기록에 의한 어려움과 노력	159
[그림 20] 도담유치원 복도와 교실(2017. 10. 18)	165
[그림 21] 김교사, 참여자일지(2018. 1. 18)	168
[그림 22] 지교사, 참여자일지(2017. 12. 20)	172
[그림 23] 지교사, 프로젝트 저널(2017. 10. 23)	174

[그림 24] 지교사, 교육과정 설명회 평가(2017. 10. 25)	183
[그림 25] 이교사, 만 4세 푸른반 연구수업 저널(2017. 11 12)	184
[그림 26] 지교사, 부모참여 계획안(2017. 12. 5)	185

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대 사회는 정보가 범람하며 급변하는 가운데 지식의 상대성과 다원성을 존중하는 방향으로 나아가고 있다. 시대적 변화에 부응하여 교육도 상황적 맥락을 반영하여 개개인이 서로 다른 지식과 의미를 구성할 수 있다는 것을 이해하고, 교육 실체의 다름과 차이를 인정할 수 있어야 한다는 논의가 차츰 활발해지고 있다(Olsson, 2017). 이에 따라 미국과 영국, 일본을 비롯한 세계의 교육은 차츰 학교의 특성과 문화를 반영한 교육과정의 편성과 운영을 권장하고 있는 추세이다(곽영순, 백경선, 이미숙, 민재원, 김용, 2013).

유아교육 분야에서도 교육의 방향성에 대한 발상의 전환이 요구되며 교육에 대한 관점과 접근을 확대시키기 위한 노력이 지속되고 있다(Rinaldi, 2017). 지금까지는 전문가들에 의하여 구성된 교육과정에 의거하여 교사가 교육 목표와 내용을 설정하고 유아들의 경험을 조직한 후 적절하다 판단되는 교수법을 적용하는 교육적 접근이 주를 이루어왔다(Dahlberg, Moss, Pence, 2016) 이에 따라 현대 유아교육에서는 다원성을 지닌 인간의 존재를 인정하고, 사회 문화적 맥락을 반영하여 구성되는 지식을 포함하여 유아에 대한 이해와 교육 현상에 대한 담론이 다양화 될 필요성이 제기되고 있다(홍순옥, 안영혜, 이종길, 2011; Bennett, 2017). 유아교육과정의 다양성에 대한 선호를 넘어 이를 토대로 한 활발한 담론이 오갈 때 유아교육 정책과 실천은 정체되지 않고 변화의 방향을 구성할 수 있기 때문이다(New, 2006).

레지오 에밀리아 접근법¹⁾은 이렇게 변화하는 시대적 요구를 잘 대변하는

1) 레지오 에밀리아 접근법은 일반적으로 레지오 에밀리아 프로그램, 레지오 교육, 레지오 에밀리아, 레지오 등 다양한 명칭으로 불리고 있다. 레지오의 교육자들은 일정한 절차와 기법에 의해 실행되는 프로그램이 아닌 교육에 대한 해석이자 철학을 강조하기 위해 ‘레지오에서

유아교육모델 중 하나로(김은숙, 한미라, 2009) 국내외 유아교육자들과 교육 현장에 많은 반향을 불러일으키고 있다(김희연, 2008; Bennett, 2017; Roopnarine & Johnson, 2010). 레지오 에밀리아는 교사와 부모, 지역사회의 사람들이 유아를 교육하는 대안적 방법을 필요로 하게 됨에 따라 변화를 위한 협력적 노력을 거듭할 때, 어떠한 일이 일어날 수 있는지 보여준 실재(實在)로서의 가치를 지니고 있다(Roopnarine & Johnson, 2010). 레지오는 유아에 대한 이미지와 교육에 대한 신념, 장기간에 걸친 경험과 연구를 토대로 지속적으로 변화하는 유기체적 성격을 갖고 있으며 그들의 교육적 접근이 규격화된 프로그램이 되거나 무비판적으로 복제되는 것을 경계한다(오문자, 2000). 레지오의 시각과 교육실체는 지식의 상대성과 교육 현상에 대한 다원적이고 다층적인 이해를 제안하는 현대 사회의 요구와도 맞닿아 있지만, 이것이 기존의 이론이나 교육에 대한 부정이나 새롭게 도출된 또 다른 정형화된 정답을 의미하지는 않는다(오문자, 2013). 즉, 레지오는 지식과 유아, 교육의 다면성을 이해하기 위한 선택과 제안 중 하나이다.

이처럼 레지오가 완벽한 대안이나 해결책을 의미하는 것이 아님에도 불구하고 그들의 교육적 접근은 교육의 방향성을 새롭게 모색하는 창으로서 매우 중요한 가치를 지니고 있다. 이 중 기록작업은 레지오의 교육원리이자 교육실체로서 실천되어 왔으며(김희연, 2008) 오늘날 세계의 많은 교육자들은 레지오로부터 영감을 받아 교육적 기록을 구성하고 있다(강진주, 고은경, 2018; Taguchi, 2018). 기록은 인간의 역사와 함께해 왔으며 레지오에서만 생성되고 발전해 왔다고 볼 수는 없다. 현대 사회의 기록은 보편적이고 절대적인 사실을 전달하기보다 개인과 사회 간 다원적이고 상황맥락적인 가치를 구성해나가는 과정에 가깝다(안정희, 2015). 사실을 재현하고 보존하는데 중점을 두고 있던 정적인 기록이 포스트모더니즘적인 이해를 접목하여 지금

영감을 얻은 교육'이라 명명하기도 한다. 본 논문에서는 상황과 문맥에 따라 위의 용어를 적절하게 혼용하여 표기하였다.

의 연속적인 생산과 재해석의 과정을 포함한 역동적인 대상으로 기능(조민지, 2011)하게 된 것은 교육에서의 기록도 예외가 아니다. 교육에서의 기록은 오래 전부터 존재하였으나 기존의 기록이 정해진 기준에 의한 유아 관찰 및 평가나 교수내용에 초점을 두었다면 현재의 기록은 다양한 방식과 관점을 이해하며 주관적이고 상대적인 측면을 강조하는 방향으로 변화하고 있다(강진주, 2015). 이와 같은 교육적 기록 중에서도 레지오의 기록작업이 세계의 유아교육자들에게 깊은 인상을 준 이유는, 기록작업의 상대성과 주관성을 인정하는 것과 더불어 기록작업을 문화와 지역적인 상황을 반영한 공동의 의미구성 과정으로 보았으며 이 과정에서 교육자와 관계자들이 의사결정의 주체로서 자리하게 되었기 때문이다(Dahlberg et al., 2016). 또한 유아의 경험과 사고를 해석하고 이를 통해 새로운 교육적 경험을 생성해낸다는 점에서, 유아가 발달하는 수준 및 단계에 관한 도식을 활용하여 유아를 분류하고 범주화하는 일반적인 유아 관찰과 차이가 있다(Rinaldi, 2017). 즉, 레지오의 기록작업은 문화와 경험의 다층성을 반영한 교육 실재를 구현해내는 창으로서의 가능성을 지닌다.

레지오의 기록작업은 내용을 남기고 되돌아보고 해석하는 과정적 측면과 기록되어 있는 내용 양쪽을 모두 포함하는 용어으로써 기록작업, 기록화, 교육적 기록이라 번역되고 있다(오문자, 2013). 이는 벌어진 현상을 모아 놓은 자료를 넘어 기록하는 교사의 시각과 해석, 전달하고자 하는 메시지를 반영한 능동적이고 목적지향적인 행위이다(Malaguzzi, 2006). 또한 기록작업은 반영적이고 상호협력적인 도구이며 협의와 이해, 공공성을 확보해주는 통로이다. 기록작업에 수반되는 해석은 주관성이 불가피하며 교사가 이를 의식하고 인정하여 다양한 시각을 수용하는 과정에서 기록작업은 교사 개인의 작업에서 벗어나 공공성과 투명성을 갖게 된다(Bonilauri & Paglia, 2017). 기록작업은 유아들의 경험적 과정에서 지속적으로 진행되는 진행적 기록과

교육경험이 끝난 후 전반적인 과정을 재정리하여 재조직한 결과물로서의 기록으로 분류할 수 있다(Dahlberg et al., 2016). 이와 같은 기록작업은 저널, 교육일지, 포트폴리오, 노트, 파일 등 다양한 형식을 취할 수 있으며(Knauf, 2015) 연관성 있는 일련의 경험이 마무리되면 그림과 사진, 교사의 해석을 패널로 제작하여 게시할 수도 있다(Fraser & Gestwick, 2004). 형태 또한 녹음, 사진, 메모 등 다양하며 이에 따라 작업물, 장면이 기록된 사진, 전자본 등 여러 형태의 기록 자료가 포함될 수 있다(Hendrick, 2000). 기록작업의 방법은 교사의 판단 기준에 따라 달라질 수 있으며 실제 각각의 분류는 유기적으로 연결되어 있기 때문에 실천하는 과정에 있어 분류는 의미가 없다(오문자, 2013).

기록작업은 레지오에서 중추적인 역할을 하는 것으로 유아, 교사, 부모, 지역사회와 그 외의 사람들에게 중요한 기능을 한다. 첫째, 유아들의 생각과 경험, 학습과정이 가시화되어 나타남에 따라 유아들로 하여금 자신의 학습 경험을 재방문하고 해석해보면서 반성적 고찰을 하게끔 한다(Alvestad & Sheridan, 2015). 나아가 다른 유아와 생각을 교류하며 사고의 확장과 지속적인 몰입을 가능하게 한다(오문자, 2000). 둘째, 기록작업은 교사에게 학습 맥락을 고안해 내는 과정인 프로젝트레지오네의 매 순간에서 어떠한 선택을 해야 할지 알려주며 기록작업을 통한 교류는 교사가 하는 해석이 자의적이 되지 않도록 도와준다(Macdonald, 2007). 또한 연구를 위한 도구가 되어 더 많은 반성적 사고를 불러오며 이를 통해 교사의 질적 향상을 가져온다(Rintakorpi & Reunamo, 2016). 셋째, 기록작업을 통해 학부모와 지역사회 및 그 외의 사람들과 유아들이 하고 있는 경험에 대한 정보를 공유함으로써 교육 실제와 밀접한 지원과 개입이 가능하게 하고 교육과 본인의 역할에 대한 새로운 시각을 수용하는 기회를 갖는다(Buldu, 2010, Löfgren, 2015). 결국 기록작업은 공동체의 구성원들이 그들이 속한 문화 안에서 교육적 관계

를 맺으며 교육 가치를 실현해 나가는 것을 가능하게 한다고 볼 수 있다.

이렇듯 레지오 안에서 교육철학이자 교육실체로서의 역할을 하는 기록작업은 우리나라에 레지오가 처음 소개된 1995년(박은혜, 김희진, 이지현, 2002) 이후로 많은 양은 아니지만 꾸준히 연구되어 왔다. 국내에서 기록작업과 관련하여 수행된 연구는 크게 기록작업에 대한 이론적 고찰 연구(강진주, 2015; 김은희, 2013; 김희연, 2008; 성용구, 2002; 유혜령, 2012), 기록작업의 현장 적용 연구(강진주, 2014; 김정철, 김안나, 2009; 김은희, 2011; 김희연, 정선아, 오문자, 2005; 임진영, 박선희, 2010), 기록작업을 수행한 교사들의 인식 조사 연구(김신영, 2003; 김은숙, 한미라, 2009; 문지영, 김희연, 2004; 서현아, 박영명, 2008; 정호진, 정정희, 홍희주, 2013; 홍순옥, 안영혜, 이종길, 2011)의 세 가지 흐름으로 나누어 볼 수 있다.

먼저 기록작업과 관련된 이론을 분석한 연구들은 초반에는 레지오의 전반적인 교육사상 및 특성을 탐색하는 과정에서의 일부로 기록작업을 논하는 연구가 주를 이루었다(박영숙, 2010; 박은혜 외, 2002; 오종숙, 2005a). 기록작업을 독립적인 연구주제로 분석한 경우에도 현장 연구가 실행되기 위한 기초를 제시하기 위하여 기술적인 측면을 위주로 기록작업을 고찰한 연구(성용구, 2002)가 이루어졌는데, 사적인 가치를 넘어 공공의 가치를 지향하는 교육 실천을 위한 방법으로서 기록작업을 탐색한 김희연(2008)의 연구를 시작으로 기록작업의 의미와 가치, 기록이 실행되는 맥락이 심층적이고 다층적으로 밝혀지기 시작하였다. 김은희(2013)는 기록작업을 적용한 현장 연구 세 편을 토대로 유아의 학습을 지원하고 구성원들과 소통하기 위한 방법으로서 기록 활용을 살펴보았다. 유혜령(2012)은 기록작업이 갖는 불확실성과 제한성을 해석학적 관점으로 분석함으로써 기록작업이 갖는 한계에 대한 시각을 교육적 성격의 열린 가능성으로 전환할 필요성을 제시하였다. 강진주(2015)는 실행연구의 과정과 상당 부분 연결되는 특성을 갖는 기록작업을

분석하고 포스트모더니즘이 지향하는 연구자로서의 교사 역할을 기록과정 안에서 탐색함으로써, 교사를 연구하는 방법 중 하나로서 기록작업을 제안하였다. 이처럼 기록작업을 이론적으로 분석한 연구들은 교육의 가치와 실천 방향을 새롭게 모색하기 위하여 기록을 탐색하는 쪽으로 나아가고 있다. 레지오의 교육자들은 레지오의 교육원리 및 실재를 특정 이론이나 관점과 동일시함으로써 레지오가 또 다른 정형화되고 고착된 패러다임이 될 것을 경계한다(오문자, 2013). 그럼에도 불구하고 기록연구들이 해석학, 포스트모더니즘 등을 기반으로 하는 유아교육의 재개념론자들에 의해 지속적으로 논의되고 있다는 것은 유아교육의 다원성과 상대성을 인정하기 위한 대안적 역할로서 기록의 가능성을 보여주는 것이다.

이론적 고찰과 더불어 기록작업을 유아교육 현장에 적용해 보려는 노력도 지속적으로 이루어졌다. 김경철, 김안나(2009)는 레지오 기관²⁾에서 교직생활을 시작한 교사들을 대상으로 한 연구에서 교사들이 기록작업을 수행하는 것 자체에 어려움을 느꼈으나 차츰 필요성을 인식하고 교사의 전문성 발달에 도움이 되었다고 보고하였다. 김은희(2011)는 한 교실 내 두 교사의 기록작업 과정을 분석하였으며 그 결과 개인 간 기록작업의 절차 및 주관성의 차이, 협의의 가치가 드러났다. 이 외에 공립유치원교사를 대상으로 프로젝트와 더불어 기록작업을 수행한 연구(임진영, 박선희, 2010), 프로젝트 접근법 안에서 기록작업을 부분적으로 적용한 연구(강진주, 2014)도 이루어졌다. 이 연구들은 우리문화에 적절한 기록작업의 실행 가능성과 변화의 방향을 모색하였다는 점에서 의미가 있지만 연구 참여자들은 새로운 교육 접근을 적용하는데서 오는 낯설음과 시행착오를 경험하였다. 또한 부모참여의 매개로 기록작업을 활용한 실행연구(김희연 외, 2005)를 제외하고 공통적으로 초

2) 본 연구에서 레지오 기관(유치원), 레지오 교사는 각각 '레지오 에밀리아를 적용하는 유아교육 기관(유치원)', '레지오 에밀리아를 적용하는 유아교육현장의 교사'를 의미한다. 다만 계속해서 위와 같이 기술하기에는 문맥의 흐름 상 무리가 있으므로 레지오 기관(유치원), 레지오 교사로 약칭하였다.

임교사나 기록작업을 처음 접해보는 교사들이 연구에 참여함에 따라 기록작업을 수행하는 것 자체에 어려움을 느끼거나(김경철, 김안나, 2009; 임진영, 박선희, 2010) 교사의 해석이 기록에 포함되지 않은 채 현상의 기술에 그치는 문제(강진주, 2014), 기록작업의 본질적 가치나 의미, 과정에 대한 충분한 분석이 드러나지 못하는 한계(김은희, 2011)가 나타났다. 이에 따라 유혜령(2012)은 레지오의 초기 적용 연구들이 본질적인 측면을 고려하지 못한 피상적 수준의 경험과 어려움에 머무는데 그쳤다고 지적하였다.

이와 더불어 연구자들과 현장 교육자들은 교사가 기록작업에 대하여 전반적인 이해를 하지 못한 상황에서 선행되는 적용에 대해 우려를 표하고 있다(정효진 외, 2013). 기록작업의 원리나 배경에 대한 이해가 배제된 상황에서의 적용은 본래의 원리와 가치를 왜곡할 수 있으며(오문자, 김희연, 2007) 기록작업의 일부 유형이나 특정 시간대에 한정된 부분적 적용은 기록작업에 대한 시각의 차이로 볼 수 있는데 이 또한 자칫 잘못된 해석과 실행을 낳을 수 있기 때문이다(문지영, 김희연, 2004).

이와 같이 기록작업을 적용하는 초기에 겪는 시행착오를 줄이고 교육의 내재적 본질로서의 기록작업을 고찰하기 위해서는 초임 또는 저경력 교사 외에 레지오의 교육철학을 적용하고자 지속적으로 노력해 온 기관의 경력교사가 기록과 관련하여 어떠한 경험을 하고 있는지 구체적으로 살펴볼 필요가 있다. 교사는 기록작업을 실행하는 주체이므로 교사의 인식과 사고에 따라 기록은 질적인 영향을 필연적으로 받기 때문이다(박영숙, 2010). 레지오의 적용과 인식을 탐색한 선행 연구들도 레지오가 왜곡되지 않고 바람직하게 적용되기 위해서는 교사가 매우 중요한 요인이라 보고하였으며(이연선, 2014; 한상길, 2009) 이에 따라 무엇보다 교사의 교육실천에 대한 연구와 이해가 선행될 필요가 있음을 이야기 하고 있다(정효진 외, 2013).

지금까지 선행된 기록작업과 관련된 교사들의 인식 연구들을 살펴보면 레

지오 전반에 대한 교사들의 경험과 인식 중 일부로서 기록작업을 탐색한 연구들이 주를 이루고 있다(김신영, 2003; 문지영, 김희연, 2004; 서현아, 박영명, 2008; 정효진 외, 2013; 홍순옥 외, 2011). 즉 기록작업과 교사 인식에 초점을 두고 이를 심도 있게 고찰한 연구는 드문 실정이며 수행된 연구(김은숙, 한미라, 2009)의 경우에도 가정통신문의 대체를 목적으로 기록작업을 수행함에 따라 기록작업의 목적을 왜곡하여 이해한 문제를 보고하였다. 또한 기록작업을 현장에 도입하고 그 과정을 탐색한 연구와 마찬가지로 인식 연구에서도 공통적으로 초임교사나 타 프로그램과 병행하여 레지오 에밀리아와 기록작업을 수행하는 기관의 교사들이 연구 참여자에 포함되었다. 이에 따라 교사들의 어려움이 주로 시간의 부족, 환경과 설비, 업무과다에 치중되어 나타났으며(김신영, 2003; 문지영, 김희연, 2004; 정효진 외, 2013) 보여주기 위한 형식적인 작업으로 기록작업을 잘못 이해하는 경우(서현아, 박영명, 2008)도 나타났다.

현장 연구 및 인식을 조사한 연구에서 나타난 기존의 교육과정과 병존하는 기록작업의 부분적 적용은 지금까지 실행되어 왔던 교육과정을 한꺼번에 모두 다 바꾸기 어렵기 때문에 나타나는 과도기적 단계로 볼 수 있다. 그러나 이렇듯 나누어서 적용한 일련의 부분들은 본질적으로 상호 공속적 관계를 형성하고 있기 때문에 분절된 상태에서 본래의 원리가 충실히 작동하기를 기대하기는 어렵다(오문자, 2013). 우리나라에 레지오가 처음 소개된 지 20여년의 시간이 흘렀기 때문에 현재는 과도기적 단계를 넘어 안정적이고 심도 있는 기록작업의 적용을 기대해 볼 수 있을 것이다. 따라서 현 시점에서 레지오를 적용하는 교사들의 일상적 삶에 배어있는 기록작업과 관련된 실천적 지식을 보다 심층적으로 살펴보고 어려움을 보완하는 요인을 체계적으로 분석하는 연구가 요구된다.

국내에서 레지오 접근법을 적용하는 유치원들은 대부분 기록작업을 수행

하고 있다(김은희, 2013). 그런데 이와 같은 현황에도 불구하고 레지오 유치원에서 근무하는 교사들이 겪는 어려움 또한 기록작업에 초점이 맞추어져 있다(박미정, 홍순옥, 2009; 홍순옥 외, 2011). 교사들의 혼란과 어려움은 기록작업의 필요성에 대한 인식과는 별개의 것으로 나타나고 있었으며(문지영, 김희연, 2004) 기록작업에 대한 어려움이 교사의 부적응과 이직 요인 중 하나로 이어지기도 하였다(김창숙, 2009, 12; 박대근, 김창숙, 2009). 이는 기록작업과 관련된 어려움을 해결하기 위한 구체적인 방안 모색이 필요함을 의미한다.

과거 현장 교사들을 지원하기 위한 연구들이 처방적인 방안을 제시하는데 머물렀다면 최근에는 현장과 연구와의 소통을 강조하며 교사들이 경험하는 갈등과 그 과정에서 형성해가는 의미를 이해하고 그들 스스로 성장해 나가는 것을 지원해주는 방향으로 변화하고 있다(이혁규, 2010). 즉, 현장 교사들을 이해하고자 하는 학문적 노력들은 교사가 현상에 대한 갈등과 혼란을 경험하는 가운데 이를 스스로 극복하려는 주체임을 인정하고(김성숙, 임부연, 2015) 교사들이 경험하는 어려움에 대한 해결 방법 또한 외부에서 만들어져 전달되는 이론이 아닌 현장의 교사들 안에서 찾아야 함을 강조하고 있다(Walsh, 2015). 이러한 관점에서 볼 때 기록작업을 장기간에 걸쳐 수행하고 경험한 교사들을 내부적 관점에서 해석한 연구는 현장의 교사들의 기록작업에 관한 심도 있는 이해를 마련하는데 기여할 수 있을 것이라고 예상된다.

이에 본 연구에서는 레지오를 적용해온 유치원의 경력교사들이 기록작업과 관련하여 갖는 경험과 그 과정에서 느끼는 어려움 및 문제는 무엇인지 살펴보고, 이를 보완하기 위하여 어떠한 시도와 노력을 하고 있는지를 분석해 보고자 한다. 나아가 이러한 경험적 맥락 안에서 교사들에게 기록작업이 어떠한 의미인지 살펴보고자 한다. 이와 같은 과정을 통해 내부적으로는 현장 교사들이 그들의 관점에서 기록작업에 대한 철학과 방법론을 재해석하고

변형하여 재맥락화하는 것을 도울 수 있을 것이다. 외부적으로는 연구자들이 초기 도입을 위한 조력자의 역할을 넘어 기록작업을 매개로 한 협력적 관계를 맺기 위한 방향성을 찾을 수 있을 것이라 기대한다.

2. 연구문제

본 연구는 레지오 유치원에서 이루어지는 기록작업과 관련된 경력교사들의 경험과 그러한 경험 과정에서 겪는 어려움 및 이를 보완하기 위한 노력을 살펴보고, 교사들에게 기록작업이 어떠한 의미인지 이해하는데 목적이 있다. 이에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 레지오 교사들이 기록작업과 관련하여 갖는 경험은 어떠한가?
2. 기록작업과 관련된 레지오 교사들의 어려움은 무엇이며 이를 보완하기 위한 교사들의 노력은 어떠한가?
3. 레지오 교사들에게 기록작업이 갖는 의미는 무엇인가?

3. 연구자

연구자로서 내가 레지오의 기록작업에 관심을 갖고 연구해 보게 된 계기는 석사과정에서의 경험과 교사로서의 경험, 대학원생으로서의 경험, 레지오와 기록작업에 대한 개인적 호감에서 비롯되었다. 나는 석사 논문의 주제로 연극놀이를 활용한 토의활동을 택하였다. 몇 번 토의활동을 하였을 때 또래를 설득하기 위해 제시하는 의견 속에 포함된 유아들의 이론과 근거가 내 호기심을 끌었다. 순간적으로 지나가는 상황 속에서는 이를 자세히 살펴보고 이해하기가 어려웠기 때문에 가지고 왔던 수첩에 이를 적기 시작하였고

집으로 돌아와 수집한 녹화 영상을 돌려보았다. 돌아보면 이 경험이 내 첫 기록작업이었다. 실험이 끝난 후 이렇게 모은 수북한 자료를 통계분석과 함께 지도교수님께 가져갔다. 질적연구에 대한 이해가 거의 없었던 때라 분석도 제대로 되지 않은 두꺼운 종이모음에 가까운 자료였다. 지도교수님은 실험연구를 하겠다고 하고 계획에 없던 전사본을 가져온 대책 없는 제자를 나무라시는 대신 이를 다시 정리하여 석사논문의 일부로 실어볼 것을 제안해주셨다. 미흡하게 자료를 정리하면서 의식하지 못하고 지나친 유아들의 의미 있는 경험들이 보였고, 활동을 진행하며 바뀌어가는 내 생각들도 발견되었다. 토의활동이 16회기의 프로그램으로 끝나는 것도 아쉬웠고 일상의 교육적 경험 속에서는 유아들이 어떻게 각자의 이론을 구성해 가는지 알아보고 싶다는 생각이 들었다. 이와 같은 생각이 교육의 실제에서 잘 드러나는 것이 레지오와 기록작업이었지만 그 때 당시에는 거기까지 생각이 닿지 못한 채 취업을 준비하였다.

처음 교사가 되어 3년 동안 교직생활을 했던 유치원은 이상적인 환경과 좋은 프로그램으로 알려진 곳이었다. 초임과 저경력의 생존기 교사였던 나는 하루하루 살아남기 바쁜 실수투성이의 삶을 살면서 막연하게 무언가 내가 생각했던 교사의 삶과 다르다는 생각을 하였다. 주말 내내 환경구성을 바꾸고 계획을 하였는데 막상 유아들이 하는 것은 나의 의도와 다른 놀이였다. 내가 오랜 시간 공들여 역할영역에 방송국을 꾸며 놓았는데 정작 그 안에서 유아들이 하는 놀이는 '엄마 아빠 놀이'란 것을 보았을 때의 허탈감은 이루 말할 수 없었다. 조금 더 매력적이고 관심을 끌 수 있는 환경을 제공하지 못한 내가 무능력하게 생각되는 동시에 내 교육적 의도와 유아들의 관심이 어디에서 달라졌는지 찾고 싶어졌다. 왜 유아들이 저 놀이를 반복하는지, 그것에는 어떠한 의미가 있는지 이해하고 싶었다. 그러나 그것을 알아가기 위한 실질적 방법, 즉 '어떻게'에 이르면 매번 막막해졌다. 한편으로는

많은 준비와 철저한 계획에 의하여 내가 의도한대로 수업이 진행된 후에도 이것이 좋은 수업이었는지에 대한 의문이 들기도 하였다. 내가 의도한 것이 유아들이 의도한 것과 정말 일치하는 것인지, 그렇다고 믿고 싶어 하는 것은 아닌지 의심이 생겼다. 초임 또는 저경력의 서툰 교사가 속으로 이런 생각들까지 갖고 있으니 마음이 가벼울 리가 없었다. 처음에는 내가 틀렸거나 혹은 유치원이 틀렸다는 이분법적인 생각을 가지고 있었지만, 다른 유치원에 취업한 많은 친구들과 선후배들을 만나 대화하는 과정에서 나는 유치원의 옳고 그름의 문제가 아닌 다름의 문제임을 발견하였다. 교사와 유아, 교육을 보는 시각의 차이이고, 그에 따라 무엇에 비중을 두느냐의 차이로 틀림이 아닌 다름이었다.

고민 끝에 나는 레지오 접근법을 실천하는 유치원으로 이직을 선택하였다. 때마침 접친 여러 가지 상황들이 이직을 더 단단하게 결심하게 하였다. 가고 싶었던 유치원에 이력서와 더불어 현재 내가 교사로서 갖고 있는 고민과 어려움, 부족함에 대해 장문의 편지를 썼고, 이에 대해 배울 수 있는 기회를 갖고 싶다는 내용을 적었다. 그리고 얼마 후 함께 교사로 일해보자는 답변을 받을 수 있었다.

이직을 하였다 해서 내 서투름과 부족함이 사라지지 않는 탓에 많은 노력이 필요하였다. 이전에 내가 갖고 있던 문제들도 저절로 해결되지 않는 것만 두 번째 유치원에서는 이러한 것들이 매우 중요한 문제로 다루어졌고 일과의 많은 시간을 이에 대해 고민하고 논의하는데 사용하였다. 기록작업은 이러한 논의가 막연해지지 않고 구체적이고 지속적으로 이루어지는 것을 가능하게 했기 때문에 나에게 매우 흥미로운 일이었다. 그때 당시 나에게 기록작업은 나와 유아를 알아가는 즐거움이었다.

그러던 중 현장에서 일어나는 교사와 유아들의 의미 있는 경험들이 학문적으로는 어떻게 연구되고 있는지에 대해 더 알고 싶어졌다. 동시에 경력이

늘어나며 레지오 유치원에서 일하는 현장 교사들의 어려움들도 눈에 들어오기 시작하였다. 내가 교육과 교사, 유아에 대한 시각차로 이직을 하였던 것처럼 동일한 이유로 고민을 하던 교사들이 레지오 유치원 대신 타 유치원으로 이직을 선택하기도 하였다. 이러한 부분에 대해 조금 더 이해하고 배우고 싶다는 생각에서 대학원 진학을 결심하게 되었다. 박사과정에서 나는 많은 대학원생들이 레지오에 대해 호감을 보이다가도 '현실에서는 불가능한 이상적인 이야기'로 귀결 짓는 것을 볼 수 있었다. 그러나 초보 연구자로 다시 현장을 찾아 교사들과 대화를 나누며 보게 되는 레지오 현장은 다른 기관들과 동일한 시간을 살아가며 이상을 현실로 실천하고 있는 부분도 있고, 동시에 실천하는 과정에 있는 것도 있으며, 아직 해결하지 못하고 있는 것도 있었다. 때문에 외부에서 보듯 '현실에서는 불가능한 것'도 아니고 '아름답고 이상적인 것'만도 아니었다. '가능하게 하기 위하여 노력하고 변화하는 과정'에 더 가까웠다. 무엇이 그러한 과정과 변화를 가능하게 하는지, 내가 초임교사 시절 고민하였던 그 '어떻게'의 실질적 부분을 찾던 과정에서 곳곳에 기록작업이 연결되어 있는 것을 발견하게 되었다. 나에게 교사로서의 나와 유아를 알아가는 즐거움이었던 기록작업은 지극히 일부였고, 레지오 교사들의 가치관이나 경험, 어려움을 포함하여 구석구석 기록작업이 이어져 있었다. 나는 현장 속으로 다시 들어가서 기록작업에 대해 자세히 들여다 볼 필요가 있음을 느꼈다.

기록작업은 유아들과 교사의 삶을 이해하고 실천하는 유일하고 절대적인 방법은 아니지만 선택의 범위를 넓혀주는 과정이 될 수 있을 것이라 생각한다. 나는 레지오 유치원에서 교사로 일하며 행복했기 때문에 불쑥 레지오와 기록작업을 낭만화 하고 싶은 욕구가 생긴다. 경험이 있기 때문에 더더욱 그럴듯하게 그려낼 수도 있을 것 같다. 그러나 교사들의 삶 속에서 기록작업의 경험과 의미, 과정을 발견해 내는 대신 마치 잘 알고 있는 것처럼 여

기고 낭만화하기를 택한다면, 레지오와 기록작업은 적당히 쓰여진 소설과 다를 바가 없을 것이다. 이는 또 다른 연구자, 현장 교사들의 마음을 움직이는데 별다른 도움이 되지 않을 것이다.

그래서 나는 레지오 교사들과의 만남을 통해 기록작업과 관련된 이야기를 듣고 현장의 다양한 맥락 속에서 이루어지는 기록작업을 자세히 살펴봄으로써, 교사가 경험하는 어려움과 이를 보완하기 위한 노력을 탐구하고 교사들의 삶 속에서 기록작업이 갖는 의미를 이해해 보고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 유아교육에서의 레지오 에밀리아

본 장에서는 기록작업의 배경이 되는 레지오 에밀리아의 교육과정에 대해 살펴보고, 국내교육현장에서 레지오 에밀리아가 어떠한 과정으로 적용되어 왔는지를 문헌 및 선행연구를 통해 탐색하고자 한다.

1) 레지오 에밀리아의 교육과정

이탈리아 북부의 소도시 이름이자 해당 시의 지방자치체에 의하여 운영되고 있는 유아교육체제를 지칭하는 레지오 에밀리아는 레지오 에밀리아 접근법, 레지오 에밀리아 프로그램, 레지오 교육, 레지오 등 다양한 명칭으로 불리고 있다(Roopnarine & Johnson, 2010). 또한 각국에서 레지오를 적용하는 교육자들은 레지오 에밀리아가 가르치고 배우는 하나의 기법이나 정형화된 틀이 아니라 교육에 접근하는 철학이자 시각임을 강조하기 위해 ‘레지오 에밀리아 접근법’ 대신 ‘레지오에서 영감을 얻은 교육’이라는 용어를 사용하기도 한다(오문자, 2013).

레지오가 전세계적으로 활발하게 논의되며 유아교육자들의 높은 선호를 불러온 이유는 현장에서 유아교육을 실천하며 상황적 맥락에 따라 스스로 지속적인 변형과 발전 과정을 거쳐 온 데에 있다(양옥승, 2002). 레지오 에밀리아 시립 유치원과 초등학교의 페다고지스타이자 책임자였던 Rinaldi(2017)는 만약 레지오 에밀리아를 일정한 형태와 절차를 갖춘 프로그램화하여 국가와 문화에 상관없이 모든 유치원에서 동일한 방법과 방향으로 실행한다면 레지오에서 우려하는 교육의 ‘모방과 재현’과 다를 바가 없다고 주장하였다. 심지어 레지오

에밀리아시에서 하고 있는 교육실제 역시 ‘레지오 에밀리아에 대한 하나의 해석’에 지나지 않는다고 말하며 교육적 상황에 따른 재해석과 재구성이 필요함을 강조하였다. 오문자(2013)는 이러한 맥락에서 각국에서 레지오를 적용하고자 하는 과정은 이전의 것을 단순히 새로운 것으로 대체하려는 시도가 아니며, 기존의 교육을 되돌아보고 새로운 시각과 해석의 가능성을 일으킴으로써 궁극적으로 교육의 질적 변화를 꾀하는 시도를 의미한다고 보았다.

레지오 에밀리아에서 교육과정을 구성하는 방식은 ‘프로제따지오네(progettazione)’라 불린다(Project Zero & Reggio Children, 2005). 레지오의 교육자들은 교사와 유아, 환경 간 지속적인 협상에 의하여 활동이 전개되며 교육 내용이 발현되는 레지오 에밀리아 고유의 프로젝트 개념을 보다 명료화하기 위하여 프로젝트라는 용어 대신 프로제따지오네라는 이탈리아 원어를 사용한다(Malaguzzi, 2006). 오문자(2002)는 프로제따지오네는 교사가 일반적이고 포괄적인 교육목표를 설정하되 구체적인 전개 방향과 경험은 교사와 유아 간 지속적인 상호 협상에 의하여 만들어 가는 교육과정을 의미하며, 이는 미리 정해지는 교육과정, 결정된 발달 단계에 반대되는 의미를 함축하고 있는 것이라 설명하였다. 레지오 에밀리아의 창시자인 Malaguzzi(2006)는 교육에서는 종종 교수와 학습을 동일한 의미로 간주하지만, 가르치는 교사의 조건 및 목적이 배우는 유아의 조건 및 목적과 동일하지 않기 때문에 교사와 유아는 긴밀하게 협의하며 교육과정을 구성할 필요가 있다고 주장하였다.

이처럼 레지오 에밀리아에서 내용 지식에 대한 중요성은 부차적인 것이며 유아와 교사, 환경 간의 협력적 대화에 의해 교육과정이 구성되기 때문에 레지오 에밀리아의 교육과정은 ‘맥락적 교육과정’으로 불리기도 한다. 또한 이와 같은 교육과정은 유아의 삶 속에서 일어나는 경험과 흥미에 기반하여 만들어지기 때문에 ‘발현적 교육과정’으로 정의되기도 한다(Rinaldi, 2016).

일반적인 교육과정에서도 유아의 흥미와 관심은 중요하게 고려되는 부분이

며 교육에 반영된다. 그러나 Hendrick(2000)은 이때의 고려는 교사가 계획한 주제와 관련된 경험을 원활하게 제공하기 위하여 고려되는 흥미이며, 유아의 흥미를 교육과정에 반영하는 경우에도 흥미의 결과가 어떻게 될지 사전에 결정하는 경우가 많다는 점에서 레지오 에밀리아에서 반영하는 흥미와는 다르다고 보았다.

그런데 레지오의 교육자들은 유아의 경험과 관심에 초점을 둔 교육과정이라는 정의가 자칫 교사가 유아의 흥미만을 따라가며 우발적인 교육과정을 생성하는데 그친다는 오해를 불러올 수 있다는 점에서 우려를 나타낸다(Hendrick, 2000). Edwards(2006)는 레지오 에밀리아를 적용하는데 있어 교사가 우연에 의한 경험이 일어나거나, 유아의 흥미와 관심을 나타낼 때까지 기다려야 하는 것이 아니라는 점을 강조하였다. 오문자(2013)도 유아의 흥미를 나타내는 현상은 잠재적인 프로젝트마지오네의 주제로서의 가능성을 가지고 있으나 이러한 모든 현상이 프로젝트마지오네로 이어지는 것은 아니며, 주제를 처음 제시한 것이 누구였는지와 관계없이 프로젝트의 주제는 유아와 교사의 지속적인 상호 조정과 협상을 통해 결정되고 구성된다고 설명하였다.

Bennett(2017) 또한 프로젝트마지오네에 의해 교육과정을 운영하는 것이 교사가 소극적 자세로 유아의 흥미를 따라가는데 그치거나 교육과정을 없애는 것을 의미하지 않는다고 주장하였다. 교사는 교육과정을 예측하고 교육적 가치와 잠재력이 있다고 판단한 주제의 다양한 측면을 탐색하기 위하여 기록작업을 수행하며 이를 다시 반영함으로써 교육과정을 적극적으로 구성해 나간다고 밝혔다.

이에 더하여 Edwards(2006)는 프로젝트마지오네가 유아들의 실제적 경험이나 관심, 철학적 탐구에 기반하여 일어나기도 하지만, 다른 한편으로는 유아들이 현재의 삶 속에서 구성해가는 생각 및 학습과 관련하여 교사가 갖게 되는 가설 및 질문에 근거하여 시작되기도 한다는 것을 언급하였다. Reggio

Children(2004a) 역시 이에 따라 동일한 프로젝트따지오네가 교사에 의하여 서로 다른 연령의 유아들에게 제안되기도 하고 때로는 한 프로젝트따지오네가 서로 다른 유치원의 동일 연령 유아들에게 동시에 제안될 수 있다고 말하였다. 다만 제안한 이후의 프로젝트따지오네 방향의 설계와 실행을 교사와 유아의 협력에 의해 구성해가며 이 과정에서 교사가 개입의 방향과 역할을 분별하고 적절히 조절할 수 있는 자기통제능력을 갖추어야 한다고 보았다.

박영숙(2010)은 레지오 교사의 역할을 탐구한 문헌 연구에서 이와 같은 프로젝트따지오네의 특성을 고려해 보았을 때, 유아의 흥미와 현재의 경험을 반영하여 교육과정을 구성하는 것은 교사의 역할이 축소되었다고 보기 어렵다고 주장하였다. 오히려 교사 주도의 배움 또는 유아 주도의 배움 사이의 이분법적인 구분을 해체하고 현장에 적절한 방향으로 교육과정을 재구성하는 교사의 능동성과 전문적 역할이 강조되고 있음을 의미한다고 주장하였다.

한편, 레지오 에밀리아는 교육과정의 실행에 있어 외부의 관찰자나 방문자에게 모호하고 혼란을 가져오기도 한다. 레지오 에밀리아에서 일어나는 프로젝트따지오네는 실제적인 경험이나 물리적 현상에 관한 것 뿐 아니라 ‘두려움’이나 ‘유아의 권리에 대한 유아들의 생각’과 같이 현실에 기반한 철학적인 주제도 포함하고 있기 때문이다(Edwards, 2006).

Roopnarine과 Johnson(2010)은 프로젝트따지오네의 많은 부분이 유아들의 경험과 현재의 이해로부터 비롯되기 때문에 일상 안에서 경험하게 되는 철학적인 탐색 역시 주제가 될 수 있다고 설명하였다. 또한 이러한 특성에 의해 간혹 레지오 에밀리아에서는 일과의 모든 시간을 프로젝트따지오네와 관련된 진지한 탐구를 하며 보내는 것으로 이해하는 경우가 있으나 실제로는 그렇지 않다고 밝혔다. 이들은 레지오 에밀리아 교실에서 유아들은 프로젝트따지오네와 관련된 협력적 탐구에 몰입할 뿐 아니라 일반적인 유아교육 환경에서 볼 수 있는 여러 종류의 놀잇감과 교구들로 구성된 환경에서 대소근육활동, 역할놀이,

구성놀이 등 다양한 활동을 하며 일과를 보내고 있다고 하였다. 타 프로그램과의 차이는 교구 또는 유아가 참여하는 일과의 유형에 있지 않으며, 그보다 타 프로그램과 동일한 일과라 하여도 교사가 유아의 경험을 관찰하고 기록하는데 시간을 활용하고 이를 통해 얻은 통찰을 반영하여 프로제따시오네를 계획하고 구성하는데 있다고 강조하였다.

오문자(2013)도 레지오 에밀리아 유치원의 하루 일과는 아동중심 철학에 의해 운영되는 일반적인 유치원의 일과와 동일하다는 것에 동의하며, 레지오 에밀리아의 원리들은 실천을 위한 별도의 시간을 필요로 하는 것이 아니며 매일의 일상 안에 포함되어 있어야 한다고 보았다. 프로제따시오네 역시 일상적 경험 안에서 일어나는 것으로 간주하기 때문에 일과 안의 모든 시간에 프로제따시오네가 일어날 수 있는 가능성이 있다고 보며 이에 따라 프로제따시오네를 위한 시간을 별도로 분리하는 것은 바람직하지 않다고 하였다.

Hendrick(2000)은 이와 같은 시간의 운영과 더불어 한 교실에서 여러 개의 프로제따시오네가 동시에 진행될 수 있으며 각각의 프로제따시오네에 참여하는 그룹과 그에 따른 구성원은 진행 상황에 따라 융통성 있게 변화한다고 설명하였다. 이 때 프로제따시오네에 참여하지 않는 유아는 조언자이자 협력자로서 의견을 제시하고 경험을 공유한다. 교실 내의 모든 유아가 프로제따시오네에 참여하지 않는 것에 대한 공정성과 공평성을 문제 삼는 시각에 대하여 Hendrick(2000)은 유아들이 소집단으로 프로제따시오네에 참여할 기회를 인정하지 않는 것은 그렇다면 공정하다고 할 수 있는지 반문하였다. Bonilauri와 Paglia(2017)도 유아들이 많은 경험을 하였다 해도 그러한 경험이 유아 개인에게 가치 있는 방향으로 일어나지 않는다면 표면적인 체험에 지나지 않는다고 말하며, 프로제따시오네는 참여의 유무가 아닌 참여의 방향과 의미로 이해해야 한다고 하였다.

이상을 종합해보면 레지오 에밀리아는 절차화된 프로그램화를 지양하며 교

사와 유아의 흥미와 경험적 맥락을 반영하여 구성되는 교육과정을 의미한다. 레지오에서 교육과정을 구성하는 프로젝트따지오네는 교사와 유아의 지속적인 상호 협상에 의하여 만들어지며, 일과를 진행하는 별개의 유형이라기보다 일상의 모든 순간에 포함된 교육과 경험에 대한 해석으로 볼 수 있다.

2) 국내 교육현장에서의 레지오 에밀리아 적용과 어려움

레지오 에밀리아는 1995년 한국어린이교육협회에서 오문자에 의해 국내 교육현장에 처음 소개되었으며 이후 번역서와 관련 도서, 연구논문이 발표됨에 따라 관심이 증가하였다. 1998년도에는 한국레지오교육연구회(2004년 KCCT로 명칭 변경)가 발족되어 뉴스레터 발행과 교사 연수, 연구모임, 현장 사례 발표 등이 이루어지고 있으며 연구진과 현장 교사들이 직접적인 협력 체제를 갖추고 있다(박은혜 외, 2002).

우리나라의 유아교육 현장에서 레지오 에밀리아가 도입된 이후로 적용의 방향성에 대한 근본적인 질문이 지속되어왔다(오문자, 정선아, 김희연, 2010). 오문자와 김희연(2007)은 국내에서 레지오 에밀리아는 다양한 방식으로 기존 교육과정에 적용되어 왔다고 하였다. 다만 주로 레지오 에밀리아의 특징적인 교육원리인 표상활동이나 소집단 프로젝트 등을 단위 활동의 한 부분으로 도입하거나 아뜰리에의 설치, 한 교실 당 두 명의 교사제 등 외형적 요건의 변화에 초점이 맞추어져왔다는 점을 지적하였다. 서현아와 박영명(2008)도 설문을 통해 레지오에 대한 교사들의 인식과 현장 적용 실태를 조사한 연구에서 교사들의 관심과 열의가 높음에도 불구하고 실제 적용에 있어서는 외형적으로만 적용하거나 상징화주기, 물리적 환경 등 특정 부분에 국한하여 적용하고 있는 등 교육원리가 충분히 적용되지 못하는 것으로 드러났다고 밝혔다. 레지오를 적용하고 있는 기관의 교사 5명이 참여한 심층 면담에서도(문지영, 김희연, 2004) 특정 요일에 한하여 프로젝트를 수행하거나 방과 후 활동에 한하여 프

로젝트를 시도해 보는 경우에 따른 혼란과 문제점이 나타났다. 오문자(2013)는 레지오 에밀리아가 프로젝트 접근법과 거의 동일한 시기에 알려짐에 따라 국내 교육현장에서 초기에 교육철학 및 원리보다는 교수 방법적 측면이나 환경을 강조한 프로젝트로 받아들인 경향이 있다고 밝혔다. 이에 따라 하나의 주제를 선택한 후 여러 방법을 통해 정보를 모으고 다양한 활동을 하는 방식으로 진행되는 경우가 많았으며, 이 경우 생활주제를 기반으로 하는 기존의 방향과 별다른 차이가 없기 때문에 레지오 에밀리아를 적용해야 하는 필요성을 찾기가 어렵다고 하였다.

기존의 교육과정과 다른 교육원리와 배경에 대한 심도 있는 이해가 선행되지 않은 상황에서 일어나는 이와 같은 형태의 적용은 기술적, 환경적 보완에 그칠 수 있을 뿐 아니라 국가수준 교육과정의 취지도 왜곡할 우려를 갖고 있다(오문자, 김희연, 2007). 관련된 연구들에서도 이러한 문제가 꾸준히 제기되었다. 오종숙(2005)은 유아의 사고를 다양한 매체의 순환을 통해 지속적으로 가시화하는 상징화주기를 일련의 방법적 측면으로 적용하는 경우 기능적인 반복에 그칠 위험이 있으며 이 경우 오히려 유아들의 능동적 참여를 방해할 수 있다고 주장하였다. 박영숙(2010)은 단순히 생활주제를 프로젝트 주제로 변경하거나 물리적인 환경 구성을 변경하는 것만으로 레지오 에밀리아를 적용한 교육과정이 충실하게 이루어진다고 보기는 어렵다고 보았으며 기존 교사 역할의 수정과 재구성을 통한 지속적인 변화가 수반될 필요가 있다고 보았다. 또 다른 연구에서는(김희연 외, 2005) 전시회, 공연 등의 결과물 산출을 프로젝트로 해석한 관점을 지적하며, 이러한 경우 유아들은 설정된 목표를 가시화하는 결과물을 만들어 내는데 몰입함에 따라 경험의 맥락에서 일어나는 학습과 가설 수립, 사고의 변화가 소홀해 지게 되는 경우가 많다고 보고하였다.

선행 연구들은 공통적으로 레지오 에밀리아를 국내의 상황에 맞게 적용하기 위해서는 먼저 레지오 에밀리아의 교육 철학에 대한 교사들의 올바른 이해가

선행되어야 함을 강조하고 있다. 그러나 레지오 에밀리아의 적용 현황과 관련된 선행 연구에서 주로 방법적·환경적 적용에 그친 한계를 보고한 것과 같이 교사들의 어려움을 분석한 연구들도 대부분 업무과중과 환경 및 시설의 미비, 레지오의 교육원리에 대한 충분하지 못한 이해를 어려움의 원인으로 보고하고 있다. 예를 들면, 레지오 에밀리아를 적용하고 있는 유치원의 교사들을 면담한 연구(홍순옥 외, 2011)에서 교사들은 새로운 프로그램을 도입함에 따른 시행착오, 레지오 에밀리아에 대한 전반적인 이해의 부족과 시설 및 설비, 인력부족, 페даго지스타의 부재, 교육과정이 문학활동이나 다른 단위활동과 병행됨에 따라 프로젝트까지오네에 충분히 몰입하기 어려운 시간의 부족을 어려움으로 밝혔다. 이 외의 선행연구(문지영, 김희연, 2004; 정효진 외, 2013)에서도 유사한 어려움이 보고되었으며, 김신영(2003)의 연구에서 교사들은 이에 더하여 교육원리를 이해하지 못함에 따라 미술특활교사와 유사해진 아뜰리에스타와 관련된 어려움을 말하였다.

이러한 결과들에 대해 유혜령(2012)은 레지오 에밀리아를 실행하는 과정에서 겪는 어려움이 상당부분 새로운 교육과정을 적용하는데서 오는 낯설음이나 외부적인 요인에서 비롯됨을 부인할 수는 없지만 어려움을 분석하는 차원을 그러한 환경적 조건에만 국한할 수는 없다고 주장하였다. 오문자(2013)도 레지오 에밀리아시의 유치원과 외형적 측면과 조건을 동일하게 갖추는 것이 교육의 질적인 보장을 의미하는 것은 아니며, 오히려 의미와 필요성에 대한 이해가 부재한 상황에서 갖추어진 환경은 단순한 업무 분담에 그치는 경우를 유발할 수 있다고 강조하였다.

그런데 국내에서 교사들이 레지오 에밀리아를 실행하며 겪는 어려움은 위와 같은 어려움 외에 정책과 관련된 어려움도 포함하고 있다. 국내 유아교육기관의 교육과정은 국가수준 교육과정의 수행·평가 및 관리로 이루어지는 중앙집권성과 다양한 유형의 프로그램 적용에 따른 기관별 자율성이 혼합된 채 수행

되고 있기 때문이다(오문자 외, 2010). 유아와 지속적인 협의를 통해 구성해가는 교육과정을 가지 있게 여기는 레지오 에밀리아 기관에서는 이와 같은 교육 철학에 따라 누리과정 지도서에 의존하여 교육과정을 구성하지는 않지만, 국가수준 교육과정을 준수해야 할 의무 또한 갖고 있다(이연선, 2014).

생태유아교육을 적용하는 기관의 교사와 레지오 에밀리아를 적용하는 기관의 교사 두 명의 경험을 분석한 연구에서 교사들은 국가수준교육과정을 어떤 방향으로 포함시켜야 할지에 대해 많은 고민을 하는 것으로 나타났다(이연선, 2014). 교사들은 유아의 전인적 발달을 포함하여 전반적인 교육 목표에 있어서 레지오와 국가수준교육과정이 대치되는 요소는 많이 없는 것으로 보았다. 다만 국가수준교육과정에 명시되어 있는 생활주제를 준수해야 한다는 압박감을 느낀다고 보고하였다.

그러나 유아교육과정의 실행과 관련된 선행연구들(김희연, 2017; 나정, 2017; 염지숙, 2011; 최명희, 2017)은 국가수준 교육과정이 중앙에서 개발되어 고시되는 것이 국내 모든 유치원에서 획일적으로 생활주제를 적용해야 함을 의미하는 것이 아니라고 밝히고 있다. 즉, 생활주제는 단지 국가수준 교육과정의 요소를 반영한 개념의 조직체로 통합교육을 위한 접근방식 중 하나일 뿐이며, 각 유치원과 지역적 여건, 유아와 교사의 특성에 따라 교육과정을 재편성하여 운영하는 것이 중요하다고 강조하고 있다.

결국 레지오 교사들이 국가수준 교육과정을 준수하는 과정에서 겪는 어려움은 레지오 교사 뿐 아니라 국가수준교육과정의 실행에 대한 다양한 관점을 갖고 있는 교사들이 적절한 적용방향을 찾아가는 과정에서 겪을 수 있는 공통적인 어려움으로 볼 수 있다.

이상에서 살펴본 것처럼 국내에서 레지오 에밀리아의 실행은 외적 환경의 변화나 표상, 절차화된 프로제따지오네와 같이 레지오 원리의 부분적 적용이 주를 이루었으며 이에 따른 교사들의 어려움도 환경적 조건의 미비나 시간의

불충분함, 레지오의 교육원리에 대한 이해의 부족과 같은 피상적(皮相的)인 어려움이 주로 보고되었다. 또한 국가수준교육과정의 바람직한 적용 방향을 구성해 가는데 어려움을 느끼고 있는 실정이다.

2. 레지오 에밀리아에서의 기록작업

본 장에서는 레지오 에밀리아에서의 기록작업의 개념, 기록작업을 이루는 구성요소, 기록작업의 유형과 이에 따른 다양한 방법, 그리고 기록작업의 의의에 관한 문헌 및 연구들을 고찰하고자 한다.

1) 기록작업의 개념

레지오 에밀리아의 교육원리이자 실제인 기록작업(documentation)은 기록, 기록화, 교육적 기록작업 등 다양한 용어로 번역되고 혼재되어 사용되고 있다(오문자, 2013). 기록작업의 어원인 ‘document’는 ‘보여주다’, 또는 ‘가르치다’의 의미를 담고 있는 라틴어 ‘docere’에서 유래된 것으로(김대행, 2004) 증거를 바탕으로 자신의 의견을 주장하고 논쟁하는 고대 로마의 교육에서 증거, 서류, 문서를 의미하는 ‘document’로 발전하였다(장한업, 2017). ‘document’의 명사형인 ‘documentation’의 사전적 의미는 ‘무엇에 요구되는, 또는 무엇을 입증할 서류(옥스퍼드 영어사전, 2017)’라는 의미를 갖고 있다. 따라서 어원적인 의미에서의 기록작업의 개념에는 일정한 의도와 목적을 내포하고 있는 기록을 만드는 과정과 그에 따른 결과물의 두 가지 측면을 내포하고 있다고 볼 수 있다. 이렇듯 기록작업의 가치 반영적 특성을 강조하고 결과물로서의 기록으로 축소되는 것을 지양하기 위하여 오문자(2013)는 ‘기록, 기록화’이라는 용어보다 ‘기록작업’이라는 용어를 사용할 것을 제안하

였다. 또 다른 학자들(Dahlberg et al., 2016)은 교육실천을 반성하는 일상적이고 필수적인 행위로서 기록작업을 정의하며 교육적 기록작업(pedagogical documentation)이란 용어를 제시하였다.

기록작업의 두 가지 측면 중 기록을 만드는 과정은 유아들의 경험 및 일상에서 일어나는 교육적 현상에 대한 기술과 그에 대한 교사의 교육적인 해석의 연속적인 과정을 모두 포함하고 있다(오문자 외, 2010). 또한 결과물로서의 기록 역시 기록물을 읽는 사람들에 의하여 재해석되고 논의되는 역동적인 과정이다(Gandini & Goldhaber, 2006). Project Zero와 Reggio Children(2005)에 의하면 기록작업은 해석과 재해석을 통해 새로운 이론과 지식을 만드는 과정일 뿐 아니라 그러한 과정이 가능하게 하는 계기가 되기도 한다. 즉, 기록작업은 경험과 기억을 재현해 놓는 것을 넘어 해석과 이해를 불러오는 계기이자 근거가 되는 포괄적인 특성을 지니며 끝이 보이지 않는 가치지향적인 과정이라는 것이다. 또한 기록하는 교사의 가치를 반영하여 이루어지기 때문에 선택적이고 부분적이며 주관적일 수 있다(Reggio Children, 2002).

이렇게 보았을 때 기록작업은 교사의 가치판단에 의한 선택적인 작업이며 읽는 이들의 이해와 인식을 바탕으로 지속적으로 재해석되고 새로운 의미가 부여된다. 때문에 교육자에 의해 수집된 서류 또는 자료더미의 정적인 개념이 아닌 가치부여와 해석에 의하여 끊임없이 재생산되고 있는 현재 진행형의 과정이라 볼 수 있다.

기록작업이 가지는 철학적 특성을 강조하는 관점에서는 기록작업을 민주적인 교육실천이자 유아교육의 공공성을 실현하는 과정이라 정의하고 있다. 민주적인 교육은 참여의 가치를 통해 구체화되고 가능해진다(오종숙, 2005a). Bonilauri와 Paglia(2017)는 기록이 학습의 맥락을 가시화시켜 투명하게 드러냄으로써 교사, 부모, 유아와 교육자를 비롯한 공동체의 모든 구성

원들이 지식의 구성과정에 참여하고 논의하는 것을 가능하게 만든다고 보았다. 김은희(2013)는 기록작업을 토대로 프로젝트에 대해 논의하는 과정에서 교실 안 두 명의 담임교사와 유아를 포함한 구성원들이 서로 다른 관점을 존중하고 복잡한 문제를 해결하기 위한 지향점을 찾아가는 민주주의 삶을 실천한다고 하였다. 김희연(2008)은 기록작업은 이를 읽는 모든 사람들이 서로 다른 말과 행동을 존중하면서도 교육을 공통의 책임으로 인식하고 이에 맞는 역할을 구축한다는 점에서 기록작업을 공공성을 실현하는 과정으로 설명하였다.

교육과정의 도구로서 기록작업을 강조하는 관점에서 기록작업은 자유로운 교육을 위한 전제이자 스스로 구축해가는 교육과정을 위한 토대이다. 레지오는 정해진 교육과정내용에 따라 교육계획을 수립하는 대신 어린이들로부터 교육과정을 발견한다(Malaguzzi, 2006). 오문자와 김희연(2007)은 기록작업이 기관의 다양한 구성원들과 더불어 유아들의 경험을 연구하고 반성하는 토대가 되며 이를 바탕으로 각 현장이 그들의 실제에 맞는 방향으로 교육과정을 구축해나갈 수 있게 된다 하였다. 이에 더하여 또 다른 학자들(Dahlberg et al., 2016)은 레지오의 교육자들이 그들의 교육과정이 완벽하지 않으며 단지 최선이라 생각하고 발견해온 것들 중 하나이기 때문에 더욱 기록작업을 실천한다고 하였다. 이렇게 볼 때 기록작업이란 유아들의 삶과 밀접한 관련이 있는 레지오의 만들어가는 교육과정을 가능하게 하는 실천적 도구라 볼 수 있다.

한편 기록작업과 비슷한 행동으로 주로 언급되는 것은 관찰(observation)이다. 레지오의 교육자들은 기록작업의 개념을 명료화하기 위하여 관찰과 비교하여 기록작업을 규명하기도 하였다.

서영숙과 서지영(2003)은 기록작업과 관찰의 차이를 목적, 관찰대상, 심미적 측면, 내용의 공유의 네 가지 측면으로 구별하였다. 관찰의 목적이 표준

화된 기준에 비추어 관찰 대상의 발달 수준이나 단계를 평가하는 것이라면 기록작업의 목적은 유아들의 현재 경험을 이해하는데 있다고 보았다. 또한 사전에 대상과 초점이 정해진 관찰과는 달리 기록작업의 대상은 매우 포괄적이라 하였다. 즉, 학습경험부터 일상의 순간까지 교육적 맥락과 관련 있는 상황이라면 무엇이든 기록작업의 대상이 될 수 있으며 기록 과정에서 차츰 초점이 구체화되고 좁혀진다고 보았다. 관찰과 달리 전시되는 기록작업은 심미적인 측면을 중요하게 여기며, 관찰이 교사의 교수계획이나 연구물로 남는 것과는 달리 기록작업은 유아, 교사, 부모를 포함한 구성원과 교육자 모두에게 공유된다고 하였다.

오문자(2013)는 이에 더하여 관찰에서의 관찰자는 제3자적 외부인으로 위치하는데 비해 기록작업에서의 기록자인 교사는 내부자이자 참여자로서 기록작업을 수행한다고 하였다. 또한 일반적으로 자료수집 후 분석이 이루어지는 관찰과는 달리 기록작업은 기록하는 과정에서 끊임없이 분석이 일어나고 변화하는 차이를 보인다고 밝혔다.

이상에서 살펴본 것처럼 기록작업은 기록과정과 결과 모두를 포괄하는 가치 반영적이고 능동적인 행위이다. 기록작업은 가시화를 통해 민주적인 논의의 장을 열고 교육이 공공의 가치를 추구하는 것을 가능하게 하며 문화와 맥락에 맞는 교육과정을 구성해 나갈 수 있게 한다. 또한 관찰과 달리 기록작업은 교사가 참여자로서 그들이 속해 있는 교실 안에서 일어나는 현상을 이해하고 해석하는 것을 중심에 두는 작업이다.

2) 기록작업의 내용

기록작업의 내용은 지속적인 반추와 학습의 기회가 될 수 있어야 하며 기록하는 사람과 읽는 사람간의 의사소통 과정이 일어날 수 있는 방향으로 구

성되어야 한다(Project Zero & Reggio Children, 2005). 기록작업은 결과물의 모음이나 포트폴리오, 활동 요약이 아니기 때문에 단지 관찰한 내용을 세밀하게 재현하는 것만으로는 충분하지 않다. 기록작업에 포함되어야 하는 내용은 학자마다 다르게 제시하고 있다.

먼저 기록작업의 내용을 유아의 말과 행동, 작품, 기록 도구, 교육 실천의 반성으로 나누어 제시한 학자들이 있다(Dahlberg et al., 2016). 이들은 이 중 기록 도구는 일어난 현상을 가시화하고 구체화하기 때문에 중요한 요소이며 다양한 방식과 형태로 만들어질 수 있다고 보았다. 또한 이와 같은 기록 도구에는 사진, 녹음자료, 교사가 현장에서 수기로 적은 기록물 등이 포함된다고 하였다.

Fraser와 Gestwick(2004)은 이를 좀 더 세분화하여 제시하였다. 기록작업은 지속적인 과정이기 때문에 각 과정마다 포함되는 내용이 달라질 수는 있으나 최종적으로는 주제, 이론이나 철학적 진술, 기록 목적, 관련된 경험에 대한 설명, 관찰 내용, 유아나 교사의 말, 작품, 이론 또는 철학에 비추는 경험의 분석, 추후 예정되는 작업, 결론적 진술이 포함되어야 한다고 보았다. 또한 유아들의 경험을 해석하는 과정을 다른 교사와 공유하여 분석된 관점을 더 체계적으로 기록할 필요가 있다고 하였다.

구체적인 내용을 제시한 앞의 학자들과는 달리 Project Zero와 Reggio Children(2005)은 기록작업에 반드시 포함되어야 할 내용으로 관찰과 해석을 제시하였다. 관찰과 해석, 기록작업은 서로 연결되며 확장되는 나선형의 구조를 띠고 있으며 각각 분리되거나 축소될 수 없다고 한다. 기록작업은 관찰과 해석이 없다면 불가능하며 경험이 일어나고 있는 그 순간 기록과 관찰, 해석은 함께 존재한다. 또한 관찰과 해석을 통해 교육 현상의 의미를 파악하는 것이 중요하지만 이러한 과정이 결과를 만들기 위한 추상적인 예측으로 이어지는 것은 지양해야 한다고 밝혔다.

오문자(2013) 또한 이와 유사하게 기록작업의 내용으로 관찰기록과 교사의 해석을 제시하였다. 특히 기록의 목적을 고려하였을 때 교사의 주관에 담긴 해석을 기록작업 안에 포함하는 것은 반드시 필요하나 다른 해석이 가능하다는 것을 항상 염두에 두어야 한다고 하였다. 또한 교사의 해석 안에는 유아들이 겪는 문제와 유아들의 생각에 대한 교사의 가설, 앞으로의 지원 방향 등이 포함되어야 한다고 보았다.

이 외 선행연구에서 제시하고 있는 기록작업의 내용을 살펴보면, 이탈리아의 레지오 교육자인 Bonilauri와 Paglia(2017)는 기록작업에 포함되어야 하는 네 가지 내용으로 가설, 관찰, 해석, 제안을 제시하였다. 이들은 특히 기록작업의 내용 중 가설과 제안의 역할을 강조하였다. 이들에 의하면 가설은 일시적이고 이후 경험에 의한 가변성을 지니고 있다. 아직 일어나지 않았지만 가능성이 있는 상황에 대한 교사의 깊이 있는 고찰로부터 비롯된다. 제안은 유아들과의 경험 과정에서 알게 된 것 중 재협상이 필요한 것이거나 유아들이 제안하는 또 다른 주제일 수 있다. 제안으로 인하여 유아들의 경험은 확장되거나 전혀 새로운 방향으로 변화될 수 있다. Bonilauri와 Paglia(2017)는 레지오 에밀리아의 비계획은 무계획과는 다른 개념이며 기록에 포함된 가설과 제안은 유아들의 경험이 무비관적으로 수용되지 않게 해준다고 보았다.

성용구(2002)는 초등학교 교육현장 적용을 목적으로 기록작업의 가치를 탐색한 문헌연구에서 문제해결 과정에서 일어나는 아동들의 사고의 변화, 아이디어, 느낌 및 감정, 생각을 기록작업의 내용으로 제안하였다. 기록작업을 위한 관찰 시 교사의 주관성이 개입되어서는 안 되며 객관적으로 기술해야 한다고 하였는데 이는 기록작업의 내용에서 교사의 주관적 해석과 시각을 강조한 다른 학자들과 다른 부분이다.

해석학적 관점에 따라 기록작업의 의미를 분석한 또 다른 문헌연구에서는

(유혜령, 2012) 기록작업의 내용에 해당하는 관찰과 해석이 갖고 있는 불확실성을 탐색하고, 이러한 불확실성이 획일화되거나 단순화될 수 없는 교육현상에 따른 당연한 불안이라 주장하였다. 일반화를 목적으로 하는 관찰 및 설명과는 달리 레지오의 기록작업에서 이루어지는 관찰과 해석은 상호 이해와 의미의 소통을 목적으로 하는 완결된 시점이 없는 지속적인 과정이다. 따라서 레지오의 교사들이 관찰을 하고 기록을 해석하는 과정에서 느끼는 불안정성과 불안은 구성주의적 교사들이 겪는 자연스러운 불안이자 교육적 불안이라고 주장하였다.

이상에서 볼 수 있듯이 기록작업의 내용에 대한 분류는 다양하나 공통적으로 관찰내용과 교사의 주관에 포함된 해석이 포함되어 있는 것을 발견할 수 있다. 특히 대부분의 문헌과 선행연구들은 교사의 반성적 사고와 분석, 이해가 포함된 해석의 가치를 강조하고 있었다. 레지오는 주관성이 각자 다른 문화와 배경을 지닌 개체가 갖고 있는 성향이며 개인이 갖고 있는 가능성이라 보는데 이것은 비단 유아에게만 국한된 것이 아니라 교사에게도 포함되는 가치이기 때문이다(오종숙, 2005a).

그러나 교육현장에서 기록작업을 수행하는 교사들의 인식 또는 실재를 분석한 선행연구를 살펴보면 교사들이 기록의 의미와 필요성을 충분히 이해하지 못함에 따라 기록작업의 내용이 충실하게 반영된 기록이 이루어지지 않는 경우가 발생하는 것을 볼 수 있다. 세 가지 기록적용 연구를 분석한 김은희(2013)의 연구에서는 기록작업에서 발견된 문제로 의미 모색 과정과 교사의 사고가 반영된 해석이 없이 기억나는 내용만을 바탕으로 많은 부분을 생략하여 쓴 회고식 기록, 관찰한 내용이 분류되지 않은 채 합쳐져 있는 군집식 기록, 교육 현상에 대한 해석을 바탕으로 한 기록이 아닌 교사의 의도에 따른 몰아가기식 기록, 과정에 대한 관찰과 해석 없이 결과만을 중심으로 한 기록을 지적하였다. 이러한 기록작업들은 교사의 개별적 특성에 따른

다양함이라기보다 기록의 가치와 목적에 대한 차이이며 교육에 대한 교사의 가르침과 배움의 다름과 연결된다고 하였다.

레지오 교사들의 기록작업에 대한 인식을 심층면담을 통해 분석한 김은숙, 한미라(2009)의 연구에서는 처음 레지오 기관에서 일을 시작한 초임 교사들이 시각적 기록작업인 패널의 해석에 대해 외부에 보여주기 위한 진실성이 낮은 글로 생각하거나, 유아들이 글을 읽는 것이 아니기 때문에 불필요한 과정으로 패널의 해석을 생각하고 있는 것으로 나타났다. 또한 저널의 해석 역시 교사가 가정에 보내기 위하여 만들어내는 문장으로 인식하였다. 연구자들은 해석에 대한 교사들의 부정적 인식에 대해 일상 속에서 관찰과 해석, 기록을 지속적으로 실행하지 않았기 때문에 생긴 선입견으로 분석하였다.

지금까지의 문헌과 연구들을 종합하면 기록작업의 내용은 학자에 따라 서로 다르게 제시하고 있으나 관찰과 해석을 주된 내용 요소로 삼고 있다. 기록작업의 관찰과 해석은 기록자인 교사의 시각과 주관성이 반영된 이해를 목적으로 하는 과정으로 부분적으로 축소되거나 각각 분리되어서는 안 된다. 그런데 기록작업의 내용이 충실하게 실행되기 위해서는 교사가 이와 같은 내용의 가치와 의미를 깊이 이해하는 것이 중요하다. 현장 교사들의 이해가 선행되지 않는다면 실제 기록작업의 내용은 일부 생략되거나 불필요한 작업으로 인식될 수 있다.

3) 기록작업의 유형과 방법

본 절에서는 레지오 교육현장에서 이루어지는 기록작업을 유형과 방법으로 나누어 살펴보고자 한다.

(1) 기록작업의 유형

레지오 교육 현장에서 이루어지는 다양한 유형의 기록작업은 분류 기준에 따라 서로 다르게 나누어 질 수 있다. 그러나 이와 같은 분류는 이해를 돕기 위한 시도일 뿐 실천 과정에서는 각각의 기록이 서로에게 영향을 주며 구성되기 때문에 분류하는 것 자체는 큰 의미가 없다(오문자, 2013). 기록작업의 유형화는 자칫 기록작업을 심미적 전시물이나 프로젝트를 위한 최종의 가시적 부분으로만 이해하게 하는 착오를 가져올 수 있기 때문에 레지오의 교육자들은 기록작업을 분류하는 것에 조심스러운 시각을 나타낸다. 기록작업은 교사와 유아가 교육현상에 접근하는 방식이며 경험을 진전시키는 책략이기 때문에 유아와 함께 하는 모든 순간에 항상 실행되며 각각의 분류된 유형들은 실제 안에서는 상호 연결되어 있으며 동시에 존재하기도 한다(Project Zero & Reggio Children, 2005).

오문자(2013)는 행하는 시점에 따라 기록작업의 유형을 ‘진행 중 기록작업’과 ‘결과물로서의 기록작업’ 두 가지로 분류하였다. 진행 중 기록작업은 유아들의 경험이 일어나는 과정에서 실행하는 기록작업으로 노트, 학급일지, 포트폴리오, 프로젝트 파일 등에 기록을 남긴다. 결과물로서의 기록작업은 경험이 마무리 된 후 전반적인 과정을 돌아보며 재조직한 기록물을 의미하며 사진 또는 그림과 해석 등이 포함된 시각적 에세이인 패널, 소책자, 파일이 해당된다. 또한 대상에 따라 기록작업의 유형을 ‘일상적 순간들’, ‘간단하지만 심도 있는 경험인 미니 스토리’, ‘장기 프로젝트’, ‘교사 협의록을 포함하여 교육과 관련된 모든 문서’의 네 가지로 분류하여 제시하였다.

기술적 형식에 따라 분류한 문헌에서는 기록작업의 유형을 노트, 일지, 슬라이드, 비디오로 분류하거나(Reggio Children, 2002) 수기기록물, 오디오 및 비디오 녹음자료, 녹화자료, 사진, 컴퓨터 그래픽, 수집한 유아들의 작업물,

아뜰리에에서 작업한 결과물 등으로(Dahlberg et al., 2016) 분류하고 있다.

이와 같이 기록작업 유형의 분류는 학자에 따라 차이가 있으나 교육현장에서 어떠한 유형의 기록들이 실행되고 있는지에 대해 구체적으로 분석한 연구는 찾아보기 어렵다. 적용실태와 관련된 선행연구(서현아, 박영명, 2008)에서는 유형을 분류하지 않고 기록작업의 수행유무와 비율을 조사하는데 그친 실정이다. 기록작업에 관한 교사들의 인식과 경험을 탐색한 김은숙, 한미라(2009)의 연구에서는 레지오와 타 프로그램을 병행하여 실행하는 기관의 교사들이 '가정에 보내기 위한 목적에서의 저널'을 수행하고 있는 유일한 기록으로 보고하였으며 이에 따른 문제들을 함께 밝혔다.

이들이 보고한 문제는 김은희(2013)의 연구에서 문제가 되는 기록의 유형으로 밝힌 '회고식 기록, 군집식 기록, 결과 중심 기록'과 마찬가지로 일어났던 현상을 교사의 기억에 의존하여 요약하여 기술하는 특성을 보인다. 이러한 결과는 교육 현장에서 실행하는 기록작업 유형의 수가 기록의 질과 항상 비례하는 것은 아니나 단일화되거나 특정 부분에 편중된 유형의 기록작업은 그 자체로 한계와 문제를 지닐 수 있음을 시사한다. 일어났던 일들을 재생하여 요약한 기록은 경험을 충실하게 재현해 내고 결과에 대해 평가하는 데는 유용할 수 있으나 어떠한 과정을 거쳐 사고와 행위가 이루어졌는지에 대해서는 드러나지 않기 때문이다(Reggio Children, 2004b).

학자들이 분류한 다양한 기록작업의 유형은 결국 기록작업이 결과나 프로젝트, 혹은 특별한 경험을 위한 것만이 아니며 교사가 유아와 함께 하는 일상에서 항상 귀를 기울이는 상호 교류의 경험임을 의미한다(Gandini & Goldhaber, 2006). 이렇게 볼 때에 기록작업이 교육현상의 모든 순간에 단절되지 않고 이어지며 지속적으로 실행되기 위해서는 현장에서 실행되고 있는 기록작업의 유형에 대해 점검해보는 과정이 필요할 것이다.

(2) 기록작업의 방법

기록자인 교사의 해석이나 유아들의 경험 및 사고의 과정은 기록의 방법에 의하여 구체적인 자료로 가시화되고 공유 가능한 상태로 바뀐다(Project Zero & Reggio Children, 2005). 교사가 관찰과 해석을 위하여 선택한 방법은 무엇에 가치를 두고 어떤 것을 보고자 하는지와도 밀접하게 연결되어 있다(Reggio Children, 2004a).

오문자(2013)는 기록작업의 방법은 교사가 적절하다고 판단한 방식이라면 무엇이든 가능하며 제한된 형식이 정해져 있지 않다고 밝혔다. 즉, 기록자의 선호와 목적에 따라 카메라, 녹음, 손으로 쓴 메모 등 가장 적절한 방법이 선택되고 자료가 재조직된다고 보았다. 동일한 상황이라 하여도 개별 교사의 선호에 따라 더 적절한 방법이 다를 수 있으며 컴퓨터나 기타 기기보다 손으로 하는 스케치가 더 적절한 순간이 있다는 것이다. 모든 상황에 적절한 완벽한 기록의 방법은 존재하지 않으므로 기록의 형식이 정형화되는 것은 오히려 바람직하지 않다고 주장하였다.

Project Zero와 Reggio Children(2005)에 의하면 교사가 기록방법을 선택함에 있어 판독력을 고려해야 한다. 기록 자료는 누구나 접근 가능한 개방된 자료이지만 이것이 자동적인 소통을 의미하는 것은 아니기 때문이다. 이들은 기록작업은 교육 현상에 대한 교사의 이해를 목적으로 하는 동시에 이와 같은 교사의 해석이 한계가 있다는 것을 인정하고 다른 사람과 공유함으로써 더 깊이 있는 이해로 나아가는 것을 목적으로 한다고 밝혔다. 효과적인 공유를 위해서는 그 상황에 있지 않았던 사람들도 기록자료를 읽고 이해할 수 있어야 하며 이를 토대로 소통을 할 수 있어야 한다. 따라서 판독력을 고려한 적절한 기록방법을 선택하는 것은 중요하다고 보았다.

오페라극장 무대 막 프로젝트에서 페다고지스타인 Rinaldi는 교사가 기록

작업을 하고 유아들과 공유하는 과정에 있어 컴퓨터 그래픽, 오버헤드 프로젝터, 비디오 등의 테크놀로지를 적극적으로 활용할 것을 장려하였다(Rinaldi, 2008). 인간의 언어와 미디어 언어 간의 교류를 통해 생성되는 상상적이고 창조적인 이미지는 새로운 해석과 경험의 가능성을 열고 이를 통해 교사의 제안과 유아들의 사고전략을 밀접하게 한다고 보았기 때문이다.

기록작업에서 활용할 수 있는 다양한 방법들은 문헌과 더불어 관련된 연구를 통해서도 지속적으로 탐구하고 시도되고 있는 부분이다. 이 중 카메라는 현장 교사들이 가장 손쉽게 활용하고 있는 방법으로(이영만, 2007) 조차 이 간편하고 유아들에게도 익숙하기 때문에 관련 연구가 꾸준히 이루어지고 있다. 강진주(2015)는 유아들이 기록자가 되어 사진을 통해 경험을 기록하고 이를 다른 교사 및 또래와 나누며 재방문하는 과정을 탐색하였다. 이 과정에서 기록하는 유아들과 기록의 대상이 되는 유아들이 기록 자료를 통해 서로의 의도를 읽고 고려할 수 있었으며 상호 지지적인 관계를 맺어나가는 것으로 나타났다. 장유진(2015)의 연구에서 디지털 카메라는 문자 언어로 표현하기 어려운 유아들의 생각을 효과적으로 나타낼 수 있는 기록방법이 되었으며 강진주(2015)의 연구와 유사하게 경험을 반복적으로 회상하고 재구성하는 것을 돕는 역할을 하는 것으로 보고되었다. 최연철, 신설아(2013)에서도 사진이 유아들의 관심사를 드러내고, 일상생활 속에서 경험한 것들에 대해 의미를 부여하게 함으로써 유아들의 일상에 대해 깊이 있게 이해하는데 유용하다고 밝혔다. 기록작업 방법 중 카메라와 관련된 연구들은 공통적으로 유아들이 기록자가 되어 카메라를 사용하고, 연구자들은 그러한 유아들의 모습을 재기록하는 특징을 나타내고 있다. 또한 이 과정에서 유아들의 사고의 과정과 감정을 직관적 언어로 손쉽게 표현하는 방법으로서 카메라에 초점을 두고 있는 것을 볼 수 있었다.

정경수, 임부연(2013)은 프로그램에 따른 발화 특징을 분석한 연구에서 유

아들의 발화가 교사들에 의하여 기호 언어로 전환되어 교실 곳곳에 채워지고 있다고 보고하였다. 사진과 글, 필요에 따라 유아들의 대화를 즉흥적으로 출력하거나 칠판에 적기, 대형 스크린을 통해 경험을 영사하기 등 제한을 두지 않는 다양한 방법에 의하여 유아들의 이야기는 교실 곳곳에 누적되고 공유되는 것으로 나타났다. 연구에서 나타난 다양한 기록작업의 방법들은 일상 속에서 지나치기 쉬운 유아들의 발화를 가시화하여 확장하기 위한 교사들의 지속적인 시도라는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

김희연(2004)은 실행연구자로서의 교사 역할을 분석한 연구에서 현장 연구의 결과를 조직하는데 있어 학문적 글쓰기(academic writing)의 형식에 얽매이지 않는 다양한 방법들이 창출될 필요가 있다고 제안하며, 이러한 새로운 표현 가능성의 예로 이미지와 그림 등을 활용한 레지오의 기록작업 예로 들었다.

이처럼 학자들이 제안하고 있는 기록작업의 방법은 다양하지만 그 자체로 완벽한 방법은 존재하지 않으며 각각의 방법들은 서로 다른 편견과 잠재력 그리고 제한점을 갖고 있다(Fraser & Gestwick, 2004). Hendrick(2000)은 기록방법 중 짧은 설명을 붙인 폴라로이드 사진, 유아들의 작품을 첨부한 녹음 자료, 작품이나 기록물을 첨부한 영상자료가 갖는 장점과 더불어 한계점에 대해서도 보고하였다. 폴라로이드 사진은 방법이 간단하여 접근 가능성이 높다는 장점이 있는 반면, 교사의 교육적 의도 없이 그저 사진으로 남기는데 그쳐 기록이 지나치게 단순화되는 단점이 있었다. 녹음과 영상 촬영의 경우 유아들의 행동과 말에 좀 더 귀를 기울이게 되는 장점이 있는 반면 미디어를 조작하는 것과 유아들과 상호작용을 하는 것 사이에서 균형을 잡아야 하기 때문에 어려움이 있다고 밝혔다.

Bonilauri와 Paglia(2017)는 시간이 흐를수록 발달하는 다양한 디지털 방법들이 문자 언어와는 다른 직관적 언어로서의 역할을 할 수 있다고 주장하

었다. 사고를 거쳐 나오는 문자 언어와는 달리 디지털 언어는 좀 더 감각적으로 사고를 드러내기 때문에 상황에 따라 유아들의 경험과 교사의 해석을 직접적이고 명확하게 가시화할 수 있다고 한다. 그러나 디지털 기기는 때로 화려한 기술에 의하여 오히려 교육현상의 본질이 가려지거나 왜곡되는 일이 발생하기 때문에 교사는 각각의 기술이 결국 기록자인 교사의 시각을 거쳐 재현되는 한정적인 표상임을 숙지하고 있어야 한다고 밝혔다.

이와 같이 교사가 어떠한 방법을 선택하는가에 따라 기록의 범위가 확장되거나 반대로 축소될 수 있다. 개별 기록 방법의 제한점은 교사가 기록작업 시 익숙한 한 두 가지 기록 방법에 안주하기보다 서로 다른 특성을 갖고 있는 다양한 방법들을 사용하고 개발해야 함을 의미한다. 교사가 적절한 기록의 방법을 원활하게 선택하고 개발하기 위해서는 많은 시간과 노력이 필요하다(Gandini & Goldhaber, 2006). 그러나 현장 교사들의 적용실태를 분석한 이영만(2007)의 연구에서는 교사들이 기록작업의 방법으로 사진을 찍고 간단하게 코멘트를 적는 것을 가장 많이 활용하며 상대적으로 시간이 오래 걸리는 비디오 촬영 후 전사는 거의 활용하지 않는 것으로 나타났다. 기록작업에 소요되는 시간도 기록방법 선택 시 염두에 두어야 하는 사항이지만 Hendrick(2000)이 밝힌 것과 같이 시간의 효율성이 기록작업의 질과 항상 비례하는 것은 아니다. 따라서 기록작업의 방법은 현실적 여건을 고려하되 교사가 보고자 하는 것과 가치를 두고 있는 것이 충분히 반영될 수 있는 방법을 선택해야 함을 시사한다. 이러한 노력을 통해 교사는 개별 기록의 방법이 갖고 있는 한계를 보완하여 교사와 유아의 경험과 사고과정을 풍부하게 드러내는 것이 가능할 것이다.

이상의 내용을 종합하면 기록작업의 유형에는 어떤 것이 해당되며 어떻게 분류할 것인지는 기록작업을 알아가기 위한 과정에서 제기될 수 있는 의문이나 실제 적용에 있어서는 각각의 유형들은 모두 중요한 가치를 지니고 있

으며 상호 연결되어 분리될 수 없다. 또한 기록작업의 방법은 다양하게 제시될 수 있으나 기록작업을 수행하는 교사의 선호와 목적, 상황과 때에 따라 적절한 방법은 달라질 수 있기 때문에 현장에서의 교사들은 기록작업의 누적된 경험을 통해 본인에게 가장 적합한 방법을 찾아가고 만들어가는 것이 필요할 것이다. 기록작업이 정지된 최종적 결과가 아닌 것처럼 기록작업의 유형과 방법 역시 기관과 개별 교사에 따라 지속적으로 변화해가는 과정이라 할 수 있다.

4) 기록작업의 의의

기록작업은 유아들의 삶과 경험의 질을 향상시키기 위하여 사회 각 층의 구성원 간 긴밀하게 소통하는 것을 지원하는 레지오의 기반이다(오문자, 정선아, 김희연, 2010). 본 절에서는 이와 같은 기록작업의 의의를 교육의 세 주체인 유아, 교사, 부모(Project Zero & Reggio Children, 2005)와 연구자 및 기타 성인을 중심으로 살펴보고자 한다.

(1) 기록작업이 유아에게 주는 의의

모든 유아들은 자신의 생각과 아이디어를 이론화하고 발달시킬 수 있는 잠재력을 지니고 있으며 이와 관련된 성인들의 노력을 받을만한 권리가 있다(Gandini & Goldhaber, 2006). 기록은 이를 위한 세심하고 강한 지원 도구이다.

첫째, 유아는 기록작업을 통해 학습에 대한 흥미를 지속하고 경험을 심화시킬 수 있다. 기록작업은 유아들이 경험한 것과 말한 것에 대해 구체적인 기억을 제공한다(Malaguzzi, 2006). 유아들의 말과 행동들은 교사의 기록작

업에 의하여 이미지, 글자, 메모 등으로 재현되며 유아들이 자신의 경험에 대해 보다 명확하게 기억하고 재탐색하며 흥미를 더할 수 있도록 돕는다(Rinaldi, 2016). 유치원의 공간은 교사와 아플리에스타가 신중하게 선택하고 구성한 방대한 양의 기록작업 패널로 가득 채워져 있으며 ‘말하고 기록하는 벽’(Malaguzzi, 2006)으로 비유된다. 정경수, 임부연(2013)의 연구에서 교사는 유아들의 발화가 단발적인 것으로 끝나지 않도록 기록작업을 통해 가시적인 기록을 제공해 나가고 있었다. 교실 벽면과 공간을 가득 채우고 있는 기록들은 형태의 제한이 없이 다층적으로 제시되었으며, 이를 통해 개별 유아는 교실 안에서 일어나는 현상들에 관심을 갖고 그것에 대해 더 잘 이해할 수 있었다. 뿐만 아니라 유아들은 재현된 경험을 통해 스스로의 기억을 돌아봄으로써 사고를 심화시키고 진전시킬 수 있다(오문자, 2013). 즉, 유아들은 기록작업에 의해 과거의 경험을 연결해 나감으로써, 일상적 경험들을 단발적인 탐색으로 끝내지 않고 지속하며 발전시켜 나갈 수 있다.

그런데 단지 많은 양의 기록작업을 수행하고, 가시화하여 누구나 접근 가능한 개방된 자료로 제시한다고 해서 자동적인 소통이 일어나는 것은 아니다. 때문에 교사들은 기록작업을 선택하고 구성함에 있어 판독력과 심미감을 고려해야 한다(Project Zero & Reggio Children, 2005). 지식 구성의 과정에 있어 심미감이 모든 역할을 하는 것은 아니지만, 중요한 역할을 하는 것은 자명하기 때문이다(Malaguzzi, 2006). 임부연(2007)은 미학적 관점에서 레지오 에밀리아를 분석한 연구에서 레지오의 유치원들에서 느낄 수 있는 아름다움은 교사의 주의 깊은 노력과 이를 적극적으로 느끼려는 유아들의 능동성의 교류에 의해 의미를 갖는다고 보았다. 심미감은 유아들이 기억의 즐거움을 경험하고 깊이 있는 오랜 몰입을 가능하게 하며, 능동적으로 지식을 구성하기를 원하게 하는 제 3의 교사 역할을 한다고 하였다. 즉, 유아들은 교사들이 심미감과 판독력을 고려하여 의도적으로 구성한 방대한 기록작

업을 통해 흥미와 관심을 갖고 경험에 몰입하여 지속해 나간다고 볼 수 있다.

둘째, 유아들은 기록작업을 통해 자신의 생각과 행동이 존중받고 있으며 가치 있게 여겨진다는 것을 알 수 있다(Project Zero & Reggio Children, 2005). 기록작업은 레지오에서 교사가 바라보는 유아의 이미지를 반영하는 실천적 행위이다. 만약 교사가 유아기를 초등학교 입학에 위한 준비시기로 생각하거나 유아를 성인에 의해 채워져야 하는 덜 발달된 미흡한 존재로 본다면, 현재의 유아가 무엇에 관심을 갖고 왜 그러한지에 대해 관심을 갖고 주의 깊게 관찰하며 기록할 확률은 매우 낮다(Roopnarine & Johnson, 2010). 교사들이 기록작업의 과정에서 보이는 태도와 행동 등의 특징들은 직접적인 언어를 통하지 않아도 성인들이 유아들의 경험과 말을 소중히 여긴다는 것을 유아들에게 전달해 준다(Malaguzzi, 2006). 유아들은 기록작업에 의해 성인들이 자신의 생각과 경험을 진지하게 존중하고 있다는 것을 인식할 수 있으며, 이를 통해 자존감을 갖고 몰입할 수 있다(오문자, 2013).

셋째, 유아는 기록작업을 통해 개인과 집단의 고유함과 가치를 이해할 수 있다. 유아들은 집단 안에서 유아 개인의 고유함을 확인받고 싶어 하는 욕구가 있는 동시에, 집단으로서의 존재감을 수립하고 싶어 하는 욕구도 갖고 있다(오문자, 이방실, 이유나, 2012). 기록작업은 개별 유아와 집단이 각자의 특징을 유지하면서도 밀접한 상관성을 지닐 수 있도록 한다(Project Zero & Reggio Children, 2005).

유아들은 기록 자료에 제시된 아이디어, 경험, 반성적 사고들을 집단 구성원들과 나누며 개인의 고유함이 타인들과의 공유를 통해 가치를 부여받는다는 것을 이해할 수 있다(Project Zero & Reggio Children, 2005). 강진주(2015)의 연구에서 유아들은 사진을 활용한 기록작업의 재방문을 통해 서로의 생각에 공감하거나 반대 의견을 자유롭게 이야기하며 의견을 교환하였

다. 특히 유아는 교사 또는 다른 유아와 의견이 다른 경우에 기록 자료를 근거로 활용하여 자신의 관점을 유지하고 타인으로부터 인정받을 수 있었다. 이렇듯 사진 기록을 통한 토론은 각자의 생각을 존중받으며 대화를 촉진시키는 역할을 하는 것으로 나타났다.

이와 더불어 또 다른 연구(박은혜 외, 2002)에서는 레지오의 공간에 다양하게 기록되고 전시되는 어린이들의 삶은 직접적으로 경험한 유아 뿐 아니라 읽는 유아들에 의해서도 재해석되고, 이를 통해 보다 다양한 공동의 의미를 만들며 밀접한 관계로 나아가는 것을 가능하게 한다고 보았다. 또한 유아들은 기록을 통해 자신과 다른 유아들의 경험을 재방문하고 해석하며 개인과 개인, 개인과 집단 간 서로 다른 관점을 발견하고 긴장과 갈등을 경험하기도 한다고 하였다. 이 과정에서 긴장과 갈등은 유아 개인의 사고를 더 풍부하게 확장시켜 주는 순기능을 하며 이를 통해 유아들은 집단의 가치를 경험할 수 있다(오문자, 2013) 즉, 유아들은 기록작업 안에서 일체감을 이루기 위한 목적으로 양보하고 동일시된 개인들이 모인 집단이 아닌, 고유한 개인을 더 풍요롭게 만들기 위한 목적으로서의 집단의 가치를 이해하고 집단으로서 존재하고 싶은 욕구를 충족시키며 상호 기여할 수 있는 방향으로 나아갈 수 있다.

(2) 기록작업이 교사에게 주는 의의

교사에게 기록작업은 유아와 함께 살아가는 형식이자 레지오의 귀 기울임을 실천하는 과정이다. Mallaguzzi(1998: Gandini & Goldhaber, 2006에서 재인용)는 교사들이 유아들의 경험과 분리되고 흔적을 남기지 않는 작업 양식을 버리고 유아들과 소통하기 위하여 기록하는 방법을 발견할 것을 강조하였다.

첫째, 교사는 기록작업을 통해 유아들을 있는 그대로 보고 알 수 있다. 기록작업 과정에서 교사는 세심하게 주의를 기울여 관찰을 하고 귀를 기울임으로써 성인이 기대하는 유아의 모습이 아닌 있는 그대로의 사실적인 현재의 유아를 알아가고 인정할 수 있다(Gandini & Goldhaber, 2006). 임진영, 박선희(2010)의 연구에서 계획과 목표에 중점을 두던 교사들은 기록작업을 경험함에 따라 유아들의 가설에 가치를 부여하고 주의 깊게 행동과 말을 살펴보는 모습을 보여주었다. 이는 지식을 전달하는 교사와 이를 전달받는 유아의 관계가 기록작업 과정에서 함께 지식을 구성해 나가는 협력적 관계로 바뀌며 나타난 변화로 보고되었다. 또한 교사는 기록작업 과정에서 유아들에 대해 이전에는 알지 못했던 새로운 측면을 알 수 있다(오문자, 2013). 때문에 교사는 기록작업을 통해 자신의 사고를 되돌아보며 유아들에 대해 선불리 정의하지 않고 관찰과 해석을 통해 알아가고자 하는 태도를 가질 수 있다고 한다. 이연선(2014)의 연구에서 교사는 기록작업 과정에서 미처 알지 못하였던 유아들의 모습을 보게 되고, 유아와 교사의 관심의 방향이 다를 수 있음을 알게 되며 교사가 잘못 생각하고 있는 프로젝트의 방향이나 내용을 발견하고 이를 수정해 나갈 수 있기 때문에 기록작업을 지속해 나간다고 보고 하였다.

둘째, 교사는 기록작업의 과정에서 적절한 지원 방향과 시기를 수립할 수 있다. 유아들은 결코 자신의 호기심과 흥미를 직접적인 방법으로 교사에게 알려주지 않는다. 교사는 기다리거나 우연히 발견되기를 기대하는 대신, 주의 깊게 관찰하고 기록하고 이에 대한 해석을 동료 교사 및 부모와 협의함으로써 표면적으로 드러나지 않는 유아들의 사고과정과 관심을 알아가고자 노력한다(Roopnarine & Johnson, 2010). 이와 같은 노력을 통해 교사는 유아들의 사고와 책략, 느낌을 잘 이해하고 그에 따라 적합한 개입 시기를 찾을 수 있다(오문자, 2013). 문지영, 김희연(2004)의 연구에서 교사는 기록물

을 거듭 분석하며 당시에는 미처 알지 못했던 유아들의 의미 있는 행동들을 알게 되고 더 이야기를 나누어 보면 좋을 가치 있는 생각들을 새롭게 발견하며 앞으로의 방향을 계획하였다. 또한 기록작업 과정에서 교사는 유아 일상의 사건, 사물, 현상에 대해 현재 이해하고 있는 것과 오개념을 파악하고 이를 근거로 지원 방향을 수립할 수 있다(Rinaldi, 2016).

셋째, 교사는 기록작업을 토대로 자신의 교육적 실천을 변화해 나갈 수 있다. Fraser와 Gestwicki(2004)는 기록작업으로 인한 가장 큰 차이로 교사들이 기록작업을 수행하기 전보다 더 많이 반성한다는 점을 이야기하였다. 교사들은 기록작업을 통해 유아들의 경험을 재방문하고 이를 통해 지속적으로 기존의 해석을 변화시키고 확장시킨다. 자신의 판단과 해석이 달라질 수 있음을 경험하고 인정하게 됨에 따라 교사들은 속도를 늦추고 교육 현상의 가치와 의미를 신중하게 돌아보며 성찰하게 된다(Project Zero & Reggio Children, 2005). 김은희(2011)의 연구에서 교사들은 기록작업을 통해 자신의 교육 실체에 대해 되돌아보며 변화가 필요한 부분에 대한 협의를 이어나갔다. 비록 연구 참여자인 두 교사가 초임교사와 경력교사로 동등한 관계에서의 협의와 상호 변화가 일어났다고보다 초임 교사의 자기반성과 변화가 주를 이룬 한계가 있으나, 연구가 진행됨에 따라 교사는 교육 현상을 해석하는데 필요한 자신의 가설과 이론, 초점을 재구성하고 수정하며 유아들에게 좀 더 몰입하고 귀를 기울이는 모습으로 변화해갔다. 이처럼 기록작업을 통한 거듭된 성찰과 반성적 사고는 의식적이고 자발적인 교육적 실천의 변화로 이어질 수 있다.

(3) 기록작업이 부모에게 주는 의의

레지오에서 참여는 개인이 교육에 있어 무엇을 중요하게 여기는지 드러내

며, 교육 공동체의 구성원으로서 어떻게 살아갈 것인지를 결정해주는 요소인 가치(김지영, 권덕수, 2011)를 구성하는 문제로 중요한 의미를 지닌다. 레지오의 교육은 완성된 프로그램이 아니기 때문에 이미 설정된 철학이나 교육 방향에 대해 부모의 동조를 구하는 것을 넘어, 부모와 더불어 새로운 현실과 지식을 함께 논의하여 구성하고 교육적 가치를 창출해 낼 것을 기대한다(오문자 외, 2010). 즉, 교육 기관에서의 경험과 가정에서의 경험 간 연계를 통해 교육의 효과를 극대화시키기 위한 목적이 아닌 교육적 가치와 경험을 함께 만들어가고자 하는 목적에서 부모 참여를 중요한 가치로 여긴다. 기록은 이러한 참여적 관계를 만들어 가기 위한 방향이다.

첫째, 부모는 기록작업에 의해 교육기관에 편안함을 느낄 수 있다. 레지오에 밀리아 유치원의 현관에 들어선 순간 부모들은 사려 깊게 구성된 패널을 통해 환영 받는 느낌, 발견과 고요한 분위기, 교사들이 전문가로서 어린이들을 존중하는 느낌을 전달받게 된다(Malaguzzi, 2006). 이와 같은 인상을 시작으로 기록작업은 부모와 교사 간 공유된 이해를 바탕으로 한 신뢰롭고 호혜적인 관계를 이끌어낸다(Roopnarine & Johnson, 2010). 교사는 유아의 경험에 대한 구체적인 정보를 부모와 공유함으로써 지지를 이끌어낼 수 있으며 이를 통해 교육기관과 부모 간 거리감을 줄일 수 있다고 한다.

둘째, 부모는 기록작업을 통해 교육서비스를 받는 수혜자가 아닌 교육의 공동 구성원으로 자신의 역할을 만들어갈 수 있다. 기록작업을 통해 공유되는 교육적 경험들은 부모가 교실 안에서 일어나는 현상들에 대해 개입하는 것을 수월하게 한다(Malaguzzi, 2006). 즉, 부모들은 기록작업을 매개로 교육의 과정과 밀접하게 연결되며 이에 따라 부모 교육이 아닌 부모 참여로 교사와 유아, 가족이 함께 하는 관계를 확립할 수 있다. 또한 부모는 기록작업을 통해 유아들의 발달과 학습에 대해 더 잘 이해할 수 있으며, 기록 자료를 읽는 과정에서 교육 현상을 재해석하고 이와 관련된 질문을 만들어가

게 된다(성용구, 2002). 부모는 유아, 교사와 함께 궁극하거나 재해석한 것에 대해 이야기를 나누며 차츰 교육적 가치와 경험을 함께 만들어가는 참여자로 자리할 수 있다. 그러나 이러한 과정이 순탄한 것만은 아니다.

학습공동체를 만들기 위한 노력으로 부모와 교육기관이 기록작업을 공유하고 협의해가는 과정을 탐색한 연구(김희연 외, 2005)에서 부모와 교사들은 기록작업을 매개로 협의하는 과정에서 교육을 바라보는 시각과 요구를 드러내었다. 교육기관이 보이는 신념에 의한 ‘교육’과 부모의 기호를 만족시키고자 하는 ‘사업’의 이중구조, 부모가 요구하는 이상적 ‘교육’과 내 아이를 우선하는 ‘경쟁’의 이중구조가 합쳐져 논쟁으로 불거지는 동시에 새로운 교육적 가치의 동기가 되어 경계의 해체와 관점의 재구성을 요구하였다. 기록작업은 이렇듯 각기 다른 집단 구성원들의 공적 요구와 사적 요구를 가시화시켜 드러냄으로써, 교육의 본질에 대한 질문을 생성하고 공적 관계로 재구축하였다. 이 과정에서 자신의 사적 요구가 관철되지 못하였다고 생각한 일부 부모는 퇴원을 선택하였고 교사들도 지속적인 협의 과정에서 긴장과 어려움을 경험하였다. 레지오, 생태, 몬테소리, 국공립 유아교육기관의 부모교육 실태를 분석한 류수민, 이연선, 이소민, 정계숙(2014)의 연구에서도 레지오 기관은 부모와 동반자적 관계를 구성하기 위하여 계획 단계부터 지속적인 노력을 기울이는 것으로 보고되었다. 서로의 요구를 반영하기 위하여 기록 자료를 공유하고 설문지 등을 통해 주체적으로 평가를 하고 교사 협의를 통해 이를 반영하는 순환적 과정을 거쳐 부모의 일반적 변화가 아닌 부모와 교사가 함께 변화하는데 의의를 두었다. 이러한 결과는 기록작업에 의한 가치나 신념의 공유가 수월한 공동성으로 이어지리라는 기대는 낙관론적 사고에 지나지 않으며, 오히려 기록작업을 매개로 한 치열하지만 건설적인 해체와 도전에 의해 공동체가 구성될 수 있음을 의미한다.

셋째, 부모는 기록작업을 통해 스스로의 역할과 정체성을 만들어 나갈 수

있다. 부모는 기록작업을 통해 유치원 안에서 일어나는 유아들의 경험을 접하는 기회를 갖기도 하지만, 그보다 기록작업 안에 포함된 유아에 대한 이미지와 유아들의 경험에 대한 사고를 논의하고 비교함으로써 스스로의 역할과 정체성을 만들어갈 수 있다(Reggio Children, 2002). 기록작업은 교사와 유아, 부모 간 공유된 이해를 만들기 위해서는 노력과 변화가 필요함을 알게 하며 이와 같은 변화의 과정에서 부모는 자신의 역할과 정체성을 구성해갈 수 있다(오문자 외, 2010). 교사와 부모가 교류적 관계 안에서 기록을 수행한 연구는 공동육아 체제 안에서 진행된 이부미(1999)의 연구에서 처음 찾아볼 수 있다. 유아의 삶에 대해 교사와 부모가 함께 지속적으로 기록하는 ‘날적이’를 통해 교사와 부모는 유아의 삶과 더불어 서로의 삶을 이해하려는 노력을 지속해 나갔다. 또한 날적이에 기록하는 과정에서 교사와 부모는 좋은 교육의 방향과 이를 위한 역할에 대해 스스로 되돌아보고 서로 생각을 주고받는 교류적 관계를 지속할 수 있었다. 이와 같은 결과를 통해 부모가 교육의 주체 중 한 축으로서 자신의 존재와 역할을 이해하고 정체성을 만들어가기 위해서는 기록작업의 능동적 구성자로 참여할 필요가 있음을 알 수 있다.

(4) 기록작업이 연구자 및 기타 성인에게 주는 의의

교육은 문화와 사회로부터 고립된 상태에서 이루어지는 것이 아니며 또래, 교사, 부모, 학자, 지역 사회, 넓게는 국가와의 관계 속에서 이루어진다(Project Zero & Reggio Children, 2005). 레지오의 교육자들은 유치원이 사회의 요구에 따른 교육서비스의 제공자 역할에서 벗어나 사회 각 층의 구성원들과 긴밀한 관계를 맺어야 한다고 주장한다(Malaguzzi, 2006).

첫째, 교육과 관련된 사회 각계각층의 사람들은 기록작업을 통해 유치원

과 긴밀한 관계를 맺기 위한 소통과 상호 이해의 과정을 구축해 갈 수 있다 (Gandini & Goldhaber, 2006). 경험의 당사자 외의 사람들도 기록작업을 매개로 교실의 일상 안에 자연스럽게 통합될 수 있으며 그 안에서 일어난 경험과 상호 연결될 수 있기 때문이다(Fraser & Gestwicki, 2004). 학교의 전 벽면을 덮고 있는 ‘제 2의 피부’와 같은 기록작업 패널은 방문자들이 마치 그 경험과 일부 속에 포함된 것처럼 느끼게 하고 때로는 그렇게 되기를 청하는 간접적인 초대이다(Project Zero & Reggio Children, 2005). 기록 자료가 포함하는 미학적 요소와 이미지는 유치원 내부의 구성원이 아니라 하여도 교육적 현상에 대해 호감과 긍정적인 평가를 이끌어내며(임부연, 2007) 사려 깊은 해석은 전문가로서의 교사에 대한 신뢰를 갖게 한다(Malaguzzi, 2006). 유구종(2006)의 연구에서 지역 기관들은 유아들의 경험과 관심의 방향을 언어를 통해 전달하였을 때보다 기록 자료를 통해 공유하였을 때, 이해와 공감대를 형성하고 보다 적극적으로 협조하는 모습을 보여주었다. 또한 기록작업은 이미 있는 것을 가시화할 뿐만 아니라, 가시화함으로써 현상과 사물을 존재하게 만든다(Project Zero & Reggio Children, 2005). 즉, 교육 경험과 사고의 과정은 해석 가능한 기록작업에 의하여 구체적인 자료가 되며, 공동체의 구성원들은 이러한 기록 자료를 기반으로 개인의 주관성을 읽고 재방문하고 평가하는 과정을 거쳐 공동의 사고과정을 생성하고 확대시킬 수 있다(Malaguzzi, 2006).

둘째, 교육과 관련된 사람들은 기록작업을 매개로 공유된 이해를 만드는 과정에서 공적 요구와 책임을 구축해나가게 된다. 김희연(2008)은 공공성 모색을 위하여 기록작업의 의미를 탐색한 연구에서 유아교육의 공공성은 특정 이익단체나 권력에 독점되지 않으며 개방성을 갖고 구성원들이 건강한 담론을 형성하는 과정이어야 한다고 보았다. 기록자료는 누구에게나 공개된 개방성을 갖고 있으며(Project Zero & Reggio Children, 2005) 사회의 구성원

들이 유아교육에, 또한 서로에게 갖는 시각과 기대를 드러내어 이에 대한 담론이 일어나게 한다(오문자, 2010). 이렇게 보았을 때 기록작업은 유아교육의 공공성을 모색하기 위한 방향으로 주시할 가치가 있다. 또 다른 연구(김희연 외, 2005)에서도 구성원들은 기록작업을 통해 각자의 입장에 따른 요구를 보였으며 그 과정에서 공적, 또는 사적 요구의 성격이 드러났다. 나아가 공공의 교육을 위해서는 사적 기대와 요구가 변화될 필요성이 제기되었으며 거듭되는 논쟁과 협의를 통해 변화를 위한 공동의 노력이 일어났다. 즉, 유아, 교사, 부모로 나누어지는 교육주체들은 물론 유아교육과 관련 있는 사회 각 층의 구성원들도 기록작업을 통해 각자의 삶에 깊이 있게 관여하면서도 사적 역할과 공적 역할을 인식하여 교육과 관련된 공적 의사소통과 공공의 책임을 만들어 가는 것으로 나타났다.

지금까지 살펴본 것과 같이 기록작업은 유치원에서 일어나는 교육적 현상들이 외부 사회와 단절된 채 독자적으로 일어나는 별개의 상황이 아닌 사회와의 관계 속에서 소통을 하며 함께 구성되는 과정이 되는 것을 돕는다. 즉, 기록작업은 유아와 유아, 유아와 성인, 성인과 성인 간 공동된 이해를 낳음으로써 함께 유아를 지지할 수 있는 관계를 가능하게 한다(Roopnarine & Johnson, 2010).

2. 레지오 에밀리아에서의 기록작업과 교사

레지오의 교육 철학과 원리로서 기록작업이 제 역할을 다 하기 위해서는 기록작업을 수행하는 교사의 역할이 중요하다. 본 장에서는 레지오에서 기대하는 교사의 역할을 토대로 기록작업과 교사 역할의 관계를 논하고, 기록작업의 과정에서 교사가 경험하는 어려움에 대해 탐색하고자 한다.

1) 기록작업과 교사 역할

과거 교사는 전문가에 의하여 계획된 후 보급된 프로그램을 학생들에게 전달하는 수동적인 소비자의 역할이었으나 시간의 흐름에 따라 요구되는 교사 역할도 변화하였다(염지숙, 2011). 교수 행위는 교실의 상황과 맥락에 따라 서로 다른 행동을 요구하므로 새로운 상황은 지속적으로 변경된 교육 처방을 필요로 하기 때문이다(옥영희, 2016). 또한 전달자로서의 교사 역할에는 교사의 시각과 동기, 즉 가르침의 당사자인 교사가 간과되는 한계가 있었다(강현석, 이자현, 2006). 오늘날의 교육은 지식의 습득보다 지식을 소통 가능한 형태로 재구성함으로써 경험을 풍요롭게 만드는데 초점을 두고 있으며, 이에 따라 전문적이고 다면적인 교사의 역할을 더욱 강조하고 있다(곽영순, 2015).

레지오에서 기대하는 교사의 역할 또한 일반적으로 기대하는 교사의 역할과 공통점이 많다(Malaguzzi, 2006). 레지오의 학문적, 철학적 창시자인 Mallaguzzi(Project Zero & Reggio Children, 2005: 89)는 “우리는 때로는 지도자가 되고 때로는 무대 배경 디자이너가 되고 때로는 막과 배경이 되기도 하고 또 때로는 대사를 가르쳐 주는 사람이 될 수도 있는 교사를 요구한다.”라 말하며 전문성을 갖춘 다층적인 교사 역할을 제안하였다. 이 중 기록작업과 관련하여 공통적으로 강조되고 있는 연구자, 학습자로서의 교사 역할을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 연구자로서의 교사

세상과 인간을 보는 시각의 변화로부터 시작된 유아교육과정의 변화는 공동의 지식구성자이자 전문성을 갖춘 연구자로서 교사를 보는 관점을 동반하

고 있다(양옥승, 2002). Hawkins(1996)는 교사들이 현장에서 형성한 사고는 의미 있고 심오한 지식이기 때문에 교사를 연구의 대상이 아닌 교육현상의 해석자로 이해해야 한다고 주장하였다(Malaguzzi, 2006에서 재인용). 이렇듯 교사가 전문적 지식을 소유한 존재라 보는 시각은 교사를 복잡한 교육 실체를 해석하고 적절한 판단을 내릴 수 있는 연구자로 생각하는 것을 가능하게 한다(이부미, 2010).

레지오에서도 연구자로서의 교사 역할을 강조하고 있다. Mallaguzzi는 연구나 혁신이 없는 교육에 대해 지루하고 재미없는 교육이라 평하며 교사들이 유아들의 교육적 경험에 대한 결과를 평가하기 위하여 기다리는 대신 지속적인 진행과정을 탐구하고 연구해야 한다고 하였다(Malaguzzi, 2006). 또한 레지오에서 유아들이 경험을 토대로 자신의 이론을 발달시키고 지식을 구성할 수 있게 하고 이에 대한 책임을 갖는다는 것은 교사에게도 전문적인 책임이 있다는 것을 전제로 한다(Dahlberg et al., 2016). 따라서 교사는 기록작업을 통해 유아들이 세상에 의미를 부여하는 방식에 대해 가설을 세우고 이해를 하며 연구하는 것이 중요하다. 박영숙(2010)도 레지오를 중심으로 발전적 교사의 역할을 탐색한 연구에서, 기록자로서의 교사는 표면적으로 나타나는 유아의 행동을 관찰하고 평가하기 위하여 기록을 수행하기보다 과정과 해석을 위해 노력하고 방대한 양의 생각의 흐름을 가시화하며 변화에 민감하게 연구하는 연구자로서의 역할에 충실해야 한다고 하였다.

레지오의 교육자들은 교육적 연구와 반영의 기회가 될 수 있는 여러 교육적 사건과 아이디어들이 개별 교육자들의 개인적 추억으로 남거나 흩어져 버려서는 안되며 기록작업에 의해 가시화될 기회를 가질 필요가 있다고 주장한다(Reggio Children, 2004b). 이러한 교육관에 따라 기록자로서의 교사는 유아들과 관련된 현상을 사려 깊게 기록하는 것에 관심을 갖고 있는 참여관찰자로 살아간다(Gandini & Goldhaber, 2006). 레지오 교실도 다른 유

치원 교실과 마찬가지로 유아들이 경험이나 가치에 대한 협력적 탐구에 긴 시간을 보내는 대신 다양한 놀이와 활동을 하며 하루의 대부분을 지낸다. 다만, 교사가 그러한 유아들의 활동과 대화를 주의 깊게 관찰하고 기록하며 그를 통해 얻은 통찰을 교육적 경험과 프로젝트의 방향을 설계하는데 활용한다는 점에서 차이가 있다.(Roopnarine & Johnson, 2010). 프로그램에 따른 발화의 특성을 분석한 연구(정경수, 임부연, 2013)에서 레지오의 교실은 수시로 이루어지는 유아들의 대화가 공중으로 흩어지지 않고 기록을 통해 글자로 존재를 부여받을 수 있었다. 기록화된 유아들의 발화는 의미 분석으로 이어져 교사와 유아들이 현재의 경험에 대한 관심을 지속할 수 있게 하였으며 진행되는 연구를 지지하는 역할을 수행하였다.

기록작업은 교사로 하여금 현장 연구자로서의 삶을 살도록 한다. 기록 자료들은 교육 현장에서 실제 일어나고 있는 실천적이고 이론적인 현상들을 투명하게 가시화시켜 이를 분석할 기회를 제공하기 때문이다(Fraser & Gestwicki, 2004). 기록작업을 통해 교사는 유아들이 교육적 경험 안에서 갖게 된 이해와 오개념에 대한 통찰력을 가질 수 있으며 그러한 맥락에서 기록작업은 연구를 위한 도구라 할 수 있다(Roopnarine & Johnson, 2010). 임진영, 박선희(2010)의 연구에서 교사들은 기록작업을 경험하며 자신의 의도에 따라 유아들을 유도하는 질문이 아닌 유아들의 생각을 알기 위한 발문을 하기 위하여 탐구 하고 지속적인 지원 방향을 위한 고민을 하는 모습으로 변화하였다. 그리고 이와 같은 변화에 대해 기록작업을 통한 습관의 변화가 교사로 하여금 자신의 생각과 사고를 되돌아보게 하고 연구자로서의 자세를 갖추게 하여 전문성을 개발하는데 도움이 되었다고 보고하였다.

또한 기록작업은 계획과 사고, 그에 따른 분석 및 실천이 순환적으로 이어지는 과정을 가능하게 함으로써 연구자로서의 교사의 삶을 가능하게 한다(이연선, 2014). 기록작업 과정에서 실행연구자로서의 교사 역할을 탐색한

연구(강진주, 2015)에서, 교사는 전년도 자료에 의존하여 수업을 계획하던 방식에서 기록작업을 하며 현재 유아들의 생각과 경험을 반영하여 수업을 계획해가는 모습으로 변화하였다. 유아와 더불어 교육계획을 구성해가기 위해서는 유아들의 생각을 이해하는 것이 중요하였으며 이를 위한 교사는 질문을 하고 탐구를 하고 이를 평가하여 재반영하는 지속적 실행연구자의 역할을 수행하였다. 김은희(2011)의 연구에서도 기록작업을 통한 한 학급 내 두 교사의 협의는 지속적인 반성적 사고를 불러왔으며 이를 통해 교육실천의 변화가 일어났다. 기록작업에 의한 교사들의 반성적 사고는 다음의 교육실천에 반영되고 반영된 결과는 다시 협의에 의한 반성적 사고를 가져오는 순환적 과정이 일어난 것으로 보고되었다.

기록작업은 연구와 사고의 과정이자 결과이다. 교육 및 연구의 가장 핵심적인 요소는 호기심인데 이와 같은 호기심은 교사가 기록작업에서 이론과 실체를 융합하고 교육과 관련된 인간의 경험을 목격함에 따라 일어날 수 있다(Project Zero & Reggio Children, 2005). 옥영희(2016)는 앎을 도구적 앎과 질적인 앎의 두 종류로 분류하였는데 이 중 도구적 앎은 결과를 전제로 하기 때문에 목적을 달성하였을 때 만족을 느낄 수 있다고 하였다. 그러나 질적인 앎은 알아가는 과정에서 가치와 만족감을 느끼기 때문에 과정에 지속적이며 적극적으로 호기심을 갖고 참여할 수 있다고 밝혔다. 기록작업의 과정에서 교사가 갖는 호기심은 질적인 앎의 과정에서 오는 만족감에서 비롯된 것으로 볼 수 있다. 이는 교사가 과정 안에서 살아가며 유아와 자신의 경험과 행동에 대해 호기심을 갖고 알아가는 연구자로서의 삶을 지속하도록 해준다.

더욱이 기록작업은 순간의 필요에 의한 자료의 범위를 넘어 공동의 연구 주제로 확장됨에 따라 교사 개인을 넘어 다양한 사람들의 흥미와 연구 문화를 불러온다. 이에 따라 교사들은 전문적 성장의 욕구를 갖게 되며 이러한

육구는 교육 실제로 이어진다는 측면에서 그 중요성이 더욱 강조된다 (Malaguzzi, 2006).

이상과 같이 교사는 기록작업의 과정에서 교육 현상을 사려 깊게 탐색하고 이해하는 참여관찰자로서의 역할을 수행한다. 기록작업은 교사가 지속적인 호기심을 갖고 교육적 경험의 과정에 몰입할 수 있도록 도우며 관찰과 사고, 해석과 반영이 순환적으로 일어나게 함으로써 현장 연구자로서의 삶을 살아가는 것을 가능하게 한다.

(2) 학습자로서의 교사

교사로서의 성장은 타고난 것이 아니라 자신에게 끊임없이 도전하고 고민하며 배우는 과정에서 이루어진다. 비단 교사가 아니라 하여도 어떤 영역의 전문가든 지속적인 발전을 위하여 끊임없이 노력과 학습을 한다(Walsh, 2015).

레지오 에밀리아에서는 교사를 평생에 걸쳐 배우는 존재로 생각하며 이러한 생각은 교사들이 일하는 방식에도 영향을 미친다. 교사 개인을 완벽하지 않은 학습자로 인식하기 때문에 유아에 대한 이해를 넓혀가는 과정에서 겪는 불확실성을 인정할 수 있다(Malaguzzi, 2006). 레지오에서는 교사의 능력은 지식의 양보다 이해의 측면에서 정의된다(Project Zero & Reggio Children, 2005). 이해는 객관적이고 과학적인 사실이 아니라 정해진 해답이 없는 지식에 대한 감각으로 볼 수 있으며 시행착오를 동반할 수 있다. 레지오의 교육자들은 교사가 겪는 시행착오는 결코 교육적 가치를 저해하지 않으며 오히려 과정과 그 과정에서 오는 교사의 깨달음에 의하여 가치를 더한다고 주장한다.

기록작업은 교사의 학습을 촉진하는데 매우 중요한 도구이다(Gandini &

Goldhaber, 2006). Roopnarine과 Johnson(2010)은 레지오가 미국 유아교육의 실제에 미친 영향 중 가장 인상적인 것으로 교사의 학습과 발달을 위한 도구로 기록작업을 활용한 것을 제시하였다. 교사의 학습과 성장은 자신이 누구인지 잘 아는 것으로부터 시작되는데(Walsh, 2015) 기록작업은 교사들이 개념구성과 실천을 오고가는 가운데 겪는 갈등을 통해 자신의 역할과 존재에 대한 의미를 구성하며 배울 수 있게 하기 때문이다(Dahlberg et al., 2016). 교사들이 정체성을 찾고 성장하기 위한 방향을 논한 김희연(2004)의 연구에서도 교사가 내면의 변화 과정까지 사고의 대상에 포함할 것을 강조하였다. 자신이 내적으로 변화하는 과정을 의식하고 이해하는 과정이 선행되지 않는다면 교사가 교육 현상의 주체로서 유아와 더불어 성장하는 것은 불가능에 가깝기 때문이다.

또한 교사들은 유아들의 학습 과정을 관찰함으로써 배울 수 있다(Gandini & Goldhaber, 2006). 레지오의 교사는 교실에서 일어난 현상, 혹은 일어나지 않고 있는 현상에 대해 의문을 갖고 탐구를 시작한다. 때로 이러한 탐구는 유아들이 세상을 경험하고 알아가는 방향에 대한 교사의 가설로부터 시작되기도 한다. 유아를 더 잘 이해하고자 하는 목적에서 수행되는 이와 같은 연구는 공통적으로 기록작업을 기반으로 한다(Roopnarine & Johnson, 2010). 교사는 자신의 교실과 공동체 안에서 일어나는 교육과정을 기록작업을 통해 투영해 봄으로써 배움을 얻을 수 있다(Malaguzzi, 2006). 기록작업은 교육 현상이 일어난 전반적인 맥락을 제공할 뿐 아니라 그에 대한 교사의 해석과 시각의 변화 과정을 드러냄으로써 유아 뿐 아니라 교사가 무엇을 배웠는지도 가시화한다. 특히 교사는 기록작업을 통해 어떻게 가르칠 것인가를 그들의 삶 속에서 배울 수 있는 좋은 기회를 가질 수 있다(Reggio Children, 2002). 교사의 삶은 유아들이 배우는 것과 동일한 맥락, 동일한 시간에 일어난다. Reggio Children(2002)은 기록작업을 통해 교사가

지속적으로 구성해가는 새로운 얇은 행위와 분리되지 않고 이어지기 때문에 더 중요한 가치를 지닌다고 강조하였다.

더욱이 기록작업은 교사들의 학습이 교육기관 내의 문화로 확장될 수 있는 장을 마련해 준다. Mallaguzzi는 학문적 자유라는 미명하에 합리화된 고립된 교사문화가 결과적으로는 교사들의 가능성과 잠재력, 자질향상을 어렵게 만들었다고 주장한다(Mallaguzzi, 2006). 가르침은 문화적 활동이기 때문에(곽영순, 2015) 교사들은 공개와 담론을 특징으로 하는 기록작업의 문화 속에서 함께 배워 나가고 성장할 수 있다. 모든 학습은 매우 천천히 이루어지며 교사들의 학습을 위한 협력은 일견 느리고 비효율적인 것처럼 비추어지지만 어려움이 많은 직업에서 강력한 지지로서 작용한다. 또한 동료 교사들과의 협력을 통해 교사들은 교육 실제에서 필요로 하는 가치와 태도, 기술을 스스로 찾고 구성해갈 수 있다(Walsh, 2015). 기록작업은 교실에서 일어나는 수많은 교육적 현상 중 부분적인 발견이며 이러한 현상에 대한 해석 역시 교사의 시각과 주관이 포함된다. 이러한 주관성으로 인하여 기록작업은 동료 교사 집단 안에서 공유되고 재해석되어야 하며(Reggio Children, 2002) 서로 다른 해석과 시각을 비교해보고 교환하는 경험은 교사 훈련과 성장의 중요한 기회가 된다(곽영순, 2015). 기록작업 과정에서 교사들은 자신의 일을 외부에 공개하는 것과 더불어 가르침에 대한 서로 다른 생각을 비평하고 주고받는 것을 배운다(Roopnarine & Johnson, 2010). 건설적인 담론과 의도적인 개방성은 교사가 자신의 교실에 대해 반성적으로 사고하는 것을 도우며 고립되지 않은 상황에서 더 좋은 방향성을 그저 모방하는데 그치지 않고 배우고 재해석 할 수 있게 한다. 문지영, 김희연(2004)의 연구에서도 교사들은 기록작업이 자신의 교육적 판단과 해석에 대해 분석을 할 수 있는 계기가 되고 타인과 상호 소통의 기회가 됨으로써 스스로를 긍정적으로 자극하는 발전의 기회가 된다고 하였다.

이와 같은 공동의 학습과정은 교사들에게 즐거움이자 새로운 도전이 되어 지속적인 학습을 불러올 수 있다. 기록작업 과정에서 교사들은 서로의 해석을 반추하는 과정을 계속하여 되풀이하며 연속적인 전문성의 발달을 경험할 수 있으며 공동체의 구성원들이 함께 학습하는 즐거움을 느낌으로써 학습과 성장의 욕구를 유지할 수 있다(Gandini & Goldhaber, 2006). 공동육아 교사들이 실행연구의 과정에서 연구자로서 겪는 경험을 분석한 연구(이부미, 2010)에서 교사들은 스스로의 교육적 실제에 대해 동료 교사 및 연구자와 공유하고 토론하는 과정에서 전문적 능력이 확장된 것으로 나타났다. 김경철, 김안나(2009)의 연구에서 교사들은 기록작업을 경험하며 자신의 신념이 틀릴 수 있다는 것을 발견하고 인정함으로써 보다 신중하게 생각하고 자신의 교수전략을 되돌아보는 지속적인 학습자의 모습으로 변화하였다. 이와 더불어 초반 연구자의 요구에 따라 시행되었던 기록작업은 교사들의 일상적인 습관이자 문화로 자리 잡게 되었다.

또한 교사들은 기록작업을 통해 공동의 목적을 가진 협력과 의사소통을 경험할 수 있으며 이러한 협력적 논의는 실천과 사고의 변화를 요구하기 때문에 새로운 도전이 될 수 있다(Fraser & Gestwicki, 2004). 교사들의 도전은 유의미한 변화를 향한 흥미를 불러오며 교사와 교육집단이 지속적인 학습자로서 소진되지 않는 것을 돕는다. 유아교사가 교직 생활 안에서 경험한 소진과 활력의 의미를 분석한 정은경(2017)의 연구는 교육과정의 지속적인 변화를 구상하고 도전하는 일이 교사들의 정서적 고갈을 막고 몰입을 통한 활력을 제공하여 전문성의 신장에 영향을 준다는 것을 보여주었다.

이처럼 교사를 잠재력과 성장 가능성을 지닌 미완의 존재로 인식하는 레지오의 시각을 토대로 교사들은 기록작업에서 유아와 더불어 주변 세계와 교육 현상을 능동적으로 해석하는 학습자로서의 역할을 수행하고 있었다. 기록작업은 교사가 교육현상의 주체인 자신을 이해하는데 도움이 되며 교사

의 배움이 유아들의 배움과 동일하게 일어날 수 있게 하였다. 또한 공유와 토론을 기반으로 하는 학습은 교육 기관 내의 문화로 공유되어 발전과 도전의 기회가 되며 지속적인 학습을 유도하여 전문성의 신장에 반영이 되는 것으로 나타났다.

결국 기록작업은 연구를 위한 도구이자 교사 교육의 방법으로(Malaguzzi, 2006), 교사가 지속적인 연구자이자 학습자의 역할을 수행할 수 있는 기회를 제공한다.

2) 기록작업에서 경험하는 교사의 어려움

가르치는 일은 불확실성과 동시성, 딜레마를 특징으로 하기 때문에 매우 어려운 일이다(박은혜, 2015). Edwards(2006: 226)도 레지오 에밀리아 교사들의 어려움에 대해 다음과 같이 언급하였다.

우리는 가르치는 데 있어서 어려움을 끊임없이 경험합니다. (중략) 아무것도 절대적이거나 확실한 것이 없습니다. 우리는 항상 어린이들의 몸짓, 말, 행동을 통해 어린이들이 어떻게 경험을 통해 사는지 해석하려고 노력합니다. 그리고 우리는 거기서 계속 진행합니다. 이것은 정말 어렵습니다.

이처럼 레지오의 교사들에게 있어서도 교사의 역할과 가르침은 늘 어려움과 도전의 연속이다. 교사들이 겪는 어려움은 기록작업에 있어서도 예외가 아니다. 관찰과 기록, 해석을 하는 기록작업의 전체 과정은 교사에 의해 지속되기 때문에 무엇보다 교사의 역할이 매우 강조됨에도 불구하고(박영숙, 2010) 국내에서 레지오 에밀리아를 적용하는 교육기관의 교사들은 기록작업

을 수행하는 과정에서 많은 어려움을 겪고 있는 것으로 보고되고 있다. 문헌과 선행연구에서 나타난 교사들이 겪는 기록작업의 어려움은 두 가지 측면으로 나누어 볼 수 있다.

먼저 기록작업이 가치를 찾아가고 건설적으로 나아가기 위해 필요한 어려움이다. 교사들이 기록작업을 수행하며 겪는 끊임없는 의문과 제한, 문제들 중에는 교사의 성장과 개방을 가져오는 당연하고도 긍정적인 것들이 포함되어 있다(유혜령, 2012). 예를 들어 한 연구(김희연 외, 2005)에서는 교사와 부모 간 기록을 매개로 학습공동체를 구성하는 과정에서 각자의 기대와 요구가 드러나며 갈등을 불러일으켰다. 사적인 이익에 기반을 둔 기대나 드러나지 않던 적용상의 문제들이 표출되며 개선방향에 대한 협의가 요구되었으며 이 과정에서 교사들은 긴장과 어려움을 겪게 되었다. 이연선(2014)은 기록작업 과정에서 교사 간 협력과 소통의 문화가 반드시 필요하지만, 수직적 교직문화를 갖고 있는 우리나라의 교육현장에서 민주적 협력체계를 만들어 가는 것에는 많은 노력과 어려움이 뒤따른다고 하였다. 그럼에도 불구하고 연구에 참여한 교사들은 교사협의, 원내 연수를 통해 유아들의 경험을 공유하며 차츰 서로에게 마음을 열며 수직적 문화로 인한 어려움들을 해결해 가는 모습을 보여주었다. 이와 같은 연구결과는 공유된 가치나 신념이 전제된다 하여도 이를 실제에 적용하고 문화에 맞게 발전시키기 위해서는 갈등과 어려움이 뒤따르며, 문제를 표면화하여 기존의 구조와 개념을 해체하고 재구성하는 노력을 통하여 차츰 변화할 수 있음을 나타내는 것이다. 교사들이 기록작업을 실천하는 과정에서 떠오르는 문제를 인식하고 이를 해결하기 위한 노력을 하지 않는다면 기록작업은 이상적이고 낙관적인 이념에 그칠 수 있으며 실제적인 면을 개선하기는 어렵다. 따라서 이러한 갈등은 교육 실천에 내재한 자연스럽고 필요한 문제라 볼 수 있다.

앞의 범주에 해당하는 연구들이 기록작업을 수행하는 과정적 측면에서 경

힘하게 되는 어려움을 보고하고 있다면, 두 번째 범주에 속하는 연구들은 외부적인 조건이 장애가 되어 기록작업을 하는 데 어려움을 겪는다고 밝히고 있다. 대부분 기록작업과 관련된 선행연구에서 보고하고 있는 어려움의 요인은 두 번째 측면에 속해 있다. 이 범주에 해당하는 교사들은 과도한 업무와 시간의 부족(김신영, 2003; 문지영, 김희연, 2004; 정효진 외, 2013; 홍순옥 외, 2011), 기록에 필요한 장비 및 환경의 미비(김신영, 2003), 타 프로그램과의 병행(홍순옥 외, 2011), 불필요하고 번거로운 기록의 유형(김은숙, 한미라, 2009)을 이유로 기록작업의 어려움을 호소하였다. 교사들이 부족하다고 느낀 외적인 조건은 두 가지 이상이 중복되는 경우가 많았으며 교사가 어려움을 겪는 동안 기록작업은 교육현장에서 제한적으로 이루어지거나 소극적으로 실행되었다. 유혜령(2012)의 연구에서도 이처럼 대다수의 선행연구들이 기록작업의 어려움을 외부적 요인에만 귀인하고 있는 것을 지적하고 있다. 즉, 레지오 교사들의 경험을 분석한 연구들에서 공통적으로 집중하고 있는 기록작업의 어려움이 본질적 어려움보다는 시간의 부족, 인적·물적 조건의 부족 등 환경적 조건에만 한정지어지는 한계를 지적하였다. 그런데 교사들이 기록작업을 수행하는 것을 힘들게 하는 요인으로 제시한 이와 같은 외적인 조건들은 조건 자체가 어려움을 유발한다기보다는, 기록작업의 필요성과 의미를 충분히 이해하지 못하여 외적인 조건으로 어려움의 원인을 돌리는 것에 가깝다고 볼 수 있다(유혜령, 2012).

한 연구(홍순옥 외, 2011)에서 관찰부터 전사까지 기록작업의 전 과정은 많은 시간을 필요로 하여 교사들이 힘들어 하였고 문학적 접근을 포함한 타 프로그램과 기록작업을 병행하는데서 오는 어려움도 있었다. 이에 더하여 교사들은 유아들이 한 가지 주제에 길게 몰입할 수 있는 집중력이 부족하다고 생각하고 있었으며 프로젝트따지오네의 주제가 자주 바뀌어야 하기 때문에 기록작업을 수행하기 힘들다고 인식하고 있었다. 그런데 기록작업은 레지오

의 철학을 반영한 실제로 특정 시간대에 국한하여 실행하거나 부분적으로 적용하는 것은 잘못된 해석을 가져올 수 있다(문지영, 김희연, 2004). 가치이자 삶의 방식으로서 일상의 부분과 단절될 수 없는 기록을 단지 평가나 수단으로 활용하게 할 우려가 있기 때문이다.

또한 레지오가 제시하는 잠재력을 가진 유능한 유아의 이미지는 각자의 시간에 따라 경험에 몰입하여 의미를 생성해 낼 수 있는 것을 의미한다(Malaguzzi, 2006). 이는 유아들이 자신의 아이디어를 발달시키기 위하여 오랜 시간 지적 노력을 기울일 수 있으며, 이와 같은 몰입에 따라 확장되는 프로젝트따지오네는 정해진 기한이나 횟수 없이 지속될 수 있음을 나타낸다. 이처럼 교사들이 겪은 어려움은 레지오의 철학과 기록작업의 의미를 잘못 이해한데서 비롯된 힘듦으로 볼 수 있으며 김경철, 김안나(2009), 김은숙, 한미라(2009)의 연구결과는 이러한 주장을 지지한다. 김경철, 김안나(2009)의 연구에서 레지오와 기록작업을 처음 경험한 초임 교사들은 연구 초반에 기록작업을 수행하기 어렵게 하는 어려움의 원인으로 기록에 집중하기 힘든 환경 및 기타 업무를 이야기하였다. 그러나 연구자는 이에 대해 실제 현장의 문제라기보다 교사들이 기록작업의 의미를 충분히 인식하지 못함에 따라 겪은 초기 시행착오라 해석하였다. 연구에 참여한 교사들은 무엇을 기록해야 하는지에 대한 목적 의식이 부재한 상황에서 모든 유아의 말과 행동을 받아쓰거나 연구자에게 보이기 위하여 일과 전체를 적는 형식의 기록을 수행하였고, 이에 따라 기록 자체가 부담이 되고 교사의 업무 가중을 초래하였다는 것이다.

레지오 에밀리아와 타 프로그램을 동시에 적용하는 유치원에서 재직하는 초임 교사를 대상으로 한 김은숙, 한미라(2009)의 면담 연구에서도 연구 초반에 교사들은 기록작업의 필요성에 대해 공감하지 못하고 있었을 뿐만 아니라 언제, 어떻게, 왜 기록작업을 해야 하는지 정확하게 인식하지 못하고

있었다. 이에 따라 교사들은 일상 속에서 기록작업을 수행하는 것이 어렵고 불가능한 일이라 인식하고 있었으며 기록작업은 지어낸 것, 가정에 보여주기 위한 것, 매력적인 매체가 주어질 때 하는 것, 모든 유아들이 참여해야 하는 것이라 생각하고 있었다. 또한 기록작업의 유형 중 패널에 대해 유아들이 해석을 읽지 못하기 때문에 불필요한 기록유형이라 말하기도 하였다. 이는 기록의 의미와 기능을 극히 일부만 보고 단편적으로 판단한 것에서 온 오류로 볼 수 있다. 이와 같이 교사들이 제시하는 어려움을 이해하기 위해서는 표면적으로 드러나는 특성 외에 본질적인 측면을 고려할 필요가 있다.

기록작업을 포함하여 레지오 교사들이 겪는 전반적인 어려움을 조사한 김신영(2003)의 연구에서도 교사들은 시간의 부족을 가장 큰 문제로 들었으며 이와 더불어 페다고지스타의 부재, 시설 및 설비의 부족으로 인해 기록작업을 수행하기 힘들다고 토로하였다. 그러나 인적·물적 환경의 지원은 교사의 기록작업을 도와주는 조력의 역할을 할 수 있으나 기록작업의 전체조건이 될 수는 없다. 아무리 뛰어난 기술을 탑재한 장비라 하여도 각각의 도구들은 제한점을 갖고 있으며(Fraser & Gestwick, 2004) 기록작업을 수행하는 교사의 명확한 목적의식이 없다면 도리어 도구에 의하여 교육적 현상의 본질이 왜곡될 우려가 있기 때문이다(Bonilauri & Paglia, 2017). 사실 기록작업은 디지털 기기와 매체가 발달하기 이전부터 이루어져 왔으며(안정희, 2015) 효율적 기록작업을 수행하기 위해서는 매체나 외부의 지원보다 기록을 수행하는 교사 본인의 확장된 경험과 노력이 더욱 중요하다(Project Zero & Reggio Children, 2005). 레지오에서 유아를 전달받은 지식을 받아들이는 수동적 존재가 아닌 지식 구성자로 정의하고 있다는 것은 교사 또한 외부의 지식이나 환경의 수혜자로서 기능할 것이 아니라 현재의 삶 속에서 스스로를 고양시켜 방향을 찾아나가야 한다는 것을 의미한다(김미애, 이현진, 2015). 기록작업의 어려움은 환경과 조건이 갖추어진 이후가 아니라 교사가

장기적인 연습 및 노력, 수많은 시행착오를 거쳐 서서히 기록작업을 습관화하는 과정에서 줄어들 수 있다(김은숙, 한미라, 2009).

기록작업 수행에 방해가 되는 외부적인 조건 중 대다수의 연구결과에서 공통적으로 제시한 것은 시간의 부족이다. 문지영과 김희연(2004)의 연구에서도 교사들이 시간적 부담에 의하여 어려움을 겪었으며 이에 따라 학급 경영록의 뒤에 요약한 기록을 작성하거나 사진에 간단한 설명을 적는 식으로 기록작업을 간략화하고 있었다. 그러나 이와 같은 대안이 시간의 효율성을 가져올 수는 있으나 좋은 기록작업으로 이어진다고 보기는 어렵다. 요약과 간략화는 현상에 대한 정보를 남기는데 그치는 기록의 단순화를 불러오는 문제나(Hendrick, 2000) 교사의 반성적 사고 및 해석의 과정이 생략되는 문제(김은희, 2013)를 불러올 수 있기 때문이다. 즉, 기록의 의미와 과정에 중점을 두지 않고 시간의 절약에만 초점을 둔 대안은 자칫 기록을 위한 기록에 머무르는 한계를 가질 수 있다.

기록작업은 익숙해진 기존 업무구조의 변화를 요구하며 절대적 시간을 필요로 한다. Gandini와 Goldhaber(2006)는 교사들이 관찰하고, 숙고하고, 협력하고, 그러한 과정들을 조직하여 공개적으로 구성하는 기록작업의 전 과정은 많은 시간을 필요로 하며, 시간은 기록 과정에 있어 매우 중요한 영향을 미친다고 주장하였다. 기록작업에서 교사들의 숙고와 탐문과정이 단시간에 이루어지지 않는다는 것은 분명한 사실이다. 더구나 유아교육기관의 특성상 기록작업에만 몰입할 별개의 여유 시간을 가질 기회를 갖기 어렵다.

그러나 비단 레지오 유치원 뿐 아니라 유아교육현장에서 교사들은 늘 과도한 업무와 시간 부족을 호소하고 있다. 시간은 누구에게나 동일하게 주어지기 때문에 결국 기록작업 과정에서 교사들이 느끼는 어려움은 한정된 시간 안에서 무엇에 비중을 두고 어떠한 선택을 하는가의 문제와 직면해 있다고 볼 수 있다.

이에 대해 한 학자들(Dahlberg et al., 2016)은 교사가 기록작업을 하거나 혹은 하지 않는 것은 수많은 선택지 중 하나의 선택이며 그러한 선택을 통해 자신의 가치를 실현하는 과정이라 하였다. 교사들이 시행착오와 시간의 소요에도 불구하고 기록작업을 수행하는 것은 그들의 외적 환경이 갖추어졌기 때문이 아니라 교사가 능동적인 주체로서 소외되지 않고 유아와 더불어 공동의 삶의 구성자가 되기 위해서는 기록작업을 최우선시 해야 된다는 생각에 이르렀기 때문이라는 것이다.

이들은 레지오에서 영감을 받아 스웨덴의 문화에 맞게 재적용한 스톡홀름 프로젝트 사례를 통해 주장을 뒷받침하였다. 이 사례의 초반에 교육자들은 일상적으로 쉽게 드러나는 것들에 대한 표면적인 기록작업을 수행하였으며 그 결과 유아와 교사가 어떻게 경험에 대한 생각을 구성해가고 있는지에 대한 문제의식을 갖지 않게 되었다. 교사와 연구자들은 자신의 교육 실천을 성찰해보는 과정에서 교사의 훈련과 기록작업에 필요한 기술의 개발이 필요하다는 것을 발견하였다. 이와 같은 문제 상황에서 이들은 기록작업을 더 쉽게 수행할 수 있는 도구나 조건을 찾는 대신 관찰과 기록 자체에 깊이 몰입하기 위해 많은 시간을 소요하는 방법을 선택하였으며, 이러한 방향전환에 의하여 어려움을 해결할 수 있었다.

이연선(2014)의 연구결과에서도 교사는 업무 중 많은 시간을 유아들의 일상을 기록하고 기록물을 해석하며 의미를 찾는데 소요하고 있었다. 특히 과중한 업무에 따른 시간의 부족으로 인하여 기록작업을 포기하거나 형식적으로 실행하게 된다는 선행연구들과는 달리, 이 연구에서 윤교사는 과중한 업무가 교사를 지치게 하여 유아들의 흥미와 의미 있는 경험들을 흘려보내거나 놓칠 수 있게 하기 때문에 더욱 오랜 시간 동안 기록을 한다고 보고하였다. 기록작업에 대한 선행연구들은 기록작업의 어려움을 해결하기 위한 방법은 역설적으로 오랜 시간 기록작업에 노력을 기울임으로써 해결될 수 있

다고 가리키고 있다.

결국 기록작업에 소요되는 시간은 가치선택에 따라 기꺼이 감수해야 하는 것으로 볼 수 있다. 김희연(2004)은 시간의 부족으로 인하여 교사가 변화를 포기하고 기존의 방법을 고수하는 것은 교사 스스로 성장의 기회를 포기하는 것과 다름없다고 하였다. 또한 지금까지 어떠한 환경적 제한에서도 교사의 연구는 지속되어 왔기 때문에 문제는 시간의 보장이 아닌 연구가 얼마나 중요시되고 고무되고 있는가로 접근해야 한다고 보았다. 시간이 확보된다 하여도 교사가 연구의 필요성에 대한 가치관이 성립되어 있지 않다면 변화를 위한 지속적인 노력은 이루어지지 않기 때문이다.

이상을 종합해보면 교사들의 어려움은 기록작업을 수행하는 과정에서 질적인 변화를 겪으며 경험하는 어려움과, 표면적으로는 외적 조건의 부재에 따른 것처럼 보이지만 실질적으로는 기록에 대한 이해의 부재, 교사로서의 주체성의 부재, 기록의 가치에 따른 선택의 부재로부터 비롯된 어려움으로 나누어 볼 수 있다. 이 중 첫 번째 어려움은 교육적 성격의 어려움으로 기록작업의 발전을 가져오는 긍정적인 어려움에 해당한다. 두 번째 측면에서 교사들이 겪는 어려움은 기록의 의미와 필요성에 대한 교육기관과 교사의 충분한 이해와 가치관의 정립이 이루어진다면 줄어들 수 있는 부분으로 기록작업에 대한 교사의 깊이 있는 이해와 고민이 지속적이고 발전적인 기록작업을 수행하는데 있어 핵심적인 역할을 한다는 것을 시사한다.

Ⅲ. 연구방법

본 장에서는 연구에서 사용된 방법인 사례연구에 대해서 설명하고 연구자가 레지오 교사들의 기록작업을 사례연구로 실시한 근거를 제시하였다. 연구가 진행된 현장과 연구 참여자의 배경에 대해 서술하였고, 연구 참여자 선정부터 예비연구, 본 연구로 나누어지는 전반적인 연구 진행의 절차를 기술하였다. 또한 본 연구의 자료수집 방법과 수집한 자료의 분석절차를 제시하였고 본 연구에서 신뢰도를 확보하기 위한 방법에 대해 서술하였다.

1. 사례연구

본 연구는 기록과 관련된 레지오 교사들의 경험과 어려움 및 이를 보완하기 위한 노력을 살펴보고, 그러한 과정을 통해 형성한 기록에 대한 의미를 이해하고자 질적연구방법 중 사례연구방법으로 실시하였다.

질적연구는 사람들이 세상을 어떻게 바라보고 묘사하는지에 대해 전달하며, 다수의 사람들로부터 도출되는 일반화된 결과보다 소수의 사람들을 깊이 있게 이해하는데 초점을 둔다(Creswell, 2017). 이 중 사례연구방법은 특정 장소 및 맥락이 연구 참여자들의 삶을 어떻게 구성해 가는지에 관심을 둔 연구방법이다(Hatch, 2015). 맥락은 상호 관련성을 가진 연구 참여자들이 상호작용을 통하여 인식하는 세상이며 바로 지금, 여기의 삶을 통해 구성해 가는 개인적이고 시간적인 복잡한 망을 의미한다(Graue & Walsh, 2014). 기록작업은 개인의 시각과 교육적 주체들이 속해 있는 문화적 맥락을 반영한 공동의 의미 구성 과정이며, 레지오에서 유아와 교사를 바라보는 시각이다(Dahlberg et al., 2016). 본 연구는 레지오 교사들이 이와 같은 기록작업을 매개로 하는 매일의 삶을 통해 무엇을 경험하고 어떠한 시각을 구성해

가능지를 이해하고자 하였으며, 이는 사례연구방법이 초점을 두고 있는 것
과도 밀접하다.

사례연구방법은 사례의 독특성을 강조하는데 이는 사례연구의 목적이 일
반화가 아닌 특수화이기 때문이며 중요한 상황 안에서 사례가 전개되는 복
잡한 방식에 대해 이해하고자 하기 때문이다(Stake, 2000). 즉, 사례연구방법
은 특정 상황에 대한 다각적인 관점을 형성하고 복합적인 이해를 발달시키
는 것을 강조한다. 따라서 연구자가 확인 가능한 경계를 가진 사례에 대해
심층적인 이해를 하고자 할 때 적절한 접근 방법이다(Creswell, 2015). 레지
오의 기록작업은 기존의 이론이 갖고 있는 한계와 문제에 대한 완벽한 대안
이나 부정을 의미하지 않으며 오히려 일반화를 통한 정형화와 고착을 경계
한다(오문자, 2013). 또한 서로 다른 유형의 기록작업들이 상호 연결되어 있
고 다양한 구성원들의 목소리가 반영되는 다층적이고 복잡한 철학이자 실제
이다(Dahlberg et al., 2016). 본 연구는 이렇듯 복잡한 관계 안에서 전개되
는 기록작업에 대한 관점과 인식을 기록작업을 꾸준히 시도하고 노력해온
경력 교사들의 목소리를 통해 이해하고자 사례연구방법을 사용하였다.

2. 연구 현장과 참여자

1) 연구 현장

연구 현장인 도담유치원은 지난 17년간 레지오 접근법을 적용하고자 지속
적으로 노력해온 기관이다. 연령별로 2개씩 총 6개의 반일제 학급과 반일제
이후 혼합연령으로 재구성되는 방과후 과정반 2개 학급으로 구성되어 있다.
각 학급은 동등한 지위의 담임교사 두 명의 협력체제로 운영되고 있으며 총
14명의 담임교사 외에 2명의 원장과 1명의 애플리에스타가 있다.

원장은 교육실천이 발전하기 위해서는 모든 교사들이 유아의 관점과 학습 과정을 지속적으로 배울 필요가 있다고 생각하며 이에 따라 업무시간 안에 교사의 연수와 학습을 위한 시간을 보장하고자 하고 있다. 교사들이 레지오의 교육 철학에 공감하는 것이 중요하기 때문에 도담유치원에서는 모든 교사들이 채용 후 레지오에 관한 교사교육 및 연구를 수행하는 기관에서 레지오의 철학과 프로젝트, 기록작업 등 기본적인 교육 원리에 대한 내용으로 구성된 기초 연수를 수강하도록 지원하고 있다. 연수는 3주 동안 약 17시간에 걸쳐 진행된다.

또한 도담유치원은 교사들의 레지오 관련 학회 참여, 국내 및 해외 연수와 기관 참관을 권하고 있으며, 비정기적으로 레지오를 적용하는 협력 유치원들과 상호 교류를 하고 있다. 전체 교사들은 한 학기에 2-3회씩 학급에서 진행되고 있는 주요 프로젝트에 관하여 기록물을 매개로 자문교수와 연령별로 연구모임을 가진다. 나아가 경력교사의 경우 레지오 관련 학회에 수행한 프로젝트와 관련된 포스터 발표 및 사례 발표를 함으로써 다른 레지오 기관의 교사들과 교육적 시각을 교류하고 기록작업의 질적인 변화를 도모할 수 있는 기회를 갖고 있다.

새 학기 시작 전 일반적인 유치원과 마찬가지로 도담유치원도 연간교육계획을 수립한다. 다만 이때의 계획은 주제와 교육 내용, 실행 절차가 사전에 세밀하게 조직되는 타 프로그램과는 달리, 교사가 예상하는 주제와 교육 내용, 교육적 가치에 대한 포괄적인 예상안에 가깝다. 프로젝트의 시작은 교사가 제안할 수 있지만 실질적인 전개 방향과 경험은 교사와 유아의 지속적인 상호 협의에 의해 구성되기 때문이다. 교사들은 구체적인 전개 방향을 사전에 설정하지 않는 대신 전년도 담임교사 2명과 올해의 담임교사 2명이 모여 누적된 기록물을 토대로 긴밀하게 협의하며 프로젝트의 주제로 잠재적인 가능성을 갖고 있는 여러 측면을 충분히 탐색한다. 또한 프로젝트의 진행 기

간이 고정되지 않고 한 학급에서 동시에 여러 개의 프로젝트가 진행될 수 있기 때문에, 월간교육계획안 대신 흐름도를 작성함으로써 각 프로젝트의 흐름을 파악하는 동시에 앞으로의 방향을 예측해 보고 있다.

도담유치원의 하루 일과는 기본적으로 하루의 주요 부분을 자유선택활동이 차지하고 그 앞과 뒤에 대집단으로 프로젝트와 관련된 생각을 공유하는 시간이 있는 것이 통상적이다. 경우에 따라 노래 부르기, 동화 감상 등의 단위활동을 경험하기도 한다. 자유선택활동이 시작되면 유아들은 진행되고 있는 다양한 프로젝트와 관련된 탐구에 몰입하거나 일반적인 유치원에서 볼 수 있는 다양한 흥미영역별 놀이에 참여한다. 각각의 프로젝트에 참여하는 구성원들은 프로젝트의 흐름과 진행 방향에 따라 융통성 있게 변화한다.

도담유치원은 프로젝트를 위한 시간을 별개로 분리하지 않는데 이는 프로젝트는 일상 중 언제든지 일어날 수 있는 경험이기 때문에 인위적으로 나누어질 수 없다고 보는 레지오의 철학에 공감하기 때문이다. 즉, 일과 안에서 프로젝트가 진행되고 있는 시간과 그렇지 않은 시간을 분리하기 어렵다고 보며 이에 따라 ‘간식시간과 점심시간의 또래문화’, ‘전이 및 이동 시간의 사적 대화에서 나오는 유아들의 질문’과 같이 다양한 일과 유형 안에서의 프로젝트가 수행되기도 하였다. 결국 일반적인 유치원과 일과의 유형은 유사하지만, 유사한 일과 안에서 교사가 유아들의 경험을 기록하고 이를 반영하여 프로젝트를 구성하고 수행해 가는 방향이 다르다고 볼 수 있다.

교사들은 일과 중 수집한 자료를 하원 후 정리할 수 있도록 매일 최소 1.5시간에서 최대 3시간을 보장받고 있었다. 각 학급의 기록은 공용 웹하드와 교사협의를 통해 공유됨으로써 해석의 적절성, 프로젝트의 진행 방향 등에 대하여 논의한다. 이러한 논의는 지속적으로 이루어지는데 특별한 행사가 있는 주를 제외하고 일주일에 한 번씩 각 연령별 협의, 한 달에 한 번 전체 협의가 이루어진다. 협의 내용은 교실에서 진행되는 주요 교육경험에

관한 것이며 기록자역할을 맡는 교사에 의하여 전사되고 보관된다.

2) 연구 참여자

본 연구에 참여한 다섯 명의 연구 참여자의 일반적 배경은 표 1과 같으며 구체적인 사항은 다음과 같다. 본 연구에서는 윤리적 문제를 고려하여 기관명과 연구 참여자는 모두 가명을 사용하였다.

<표 1> 연구에 참여한 유아교사들의 배경 (2017년도 기준)

이름 및 담당학급연령	연 령	학력	교육경력	레지오 관련 경험
김유하 (만 5세)	30	대학원재학	7년(이직 없음)	레지오 유치원 교육실습, 레지오 기초 연수
이해인 (만 4세)	28	4년제 졸업	5년(이직 없음)	레지오 기초 연수
박하경 (만 5세)	29	4년제 졸업	6년(타 레지오 유치원 3년, 도담유치원 3년)	레지오 유치원 교육실습, 레지오 기초연수
경아름 (만 3세)	29	4년제 졸업	6년(타 레지오 유치원 3년, 도담유치원 3년)	레지오 유치원 교육실습, 레지오 기초연수
지은솔 (만 4세)	29	4년제 졸업	6년(타 일반 유치원 2년, 도담유치원 4년)	레지오 어린이집 자원봉사, 관련 학부 강의 수강, 레지오 기초 연수

(1) 김유하 교사

김유하 교사는 4년제 유아교육과를 졸업하고 올 해 처음 주임교사 역할을 맡게 된 7년차 경력의 교사이다. 학부 과정에서 레지오의 표상과 심미적 전시를 접하고 이를 계기로 레지오에 관심을 갖게 되어 도담유치원에서 교직 생활을 시작하였다. 유아 콘텐츠 및 전시에 관심이 많아 관련 대학원 석사

과정에 재학 중이며 본인의 관심사를 기록작업에 반영하여 새로운 기록 방법을 시도하는데 의욕을 보이고 있다.

확실히 교사의 관심사가 기록에도 연결이 되곤 해요. 기록작업을 하는데 비싼 도구, 환경 이런 것이 갖춰질 필요는 없지만, 그게 기록작업 하는데 다른 방법을 시도할 필요가 없다는 것하고 같은 의미는 아니니까요. 가뜰이나 저는 만 5세를 오랫동안 했고 그러다보면 저도 사람이다 보니 매 번 비슷한 식으로만 보게 되는데, 그럴 때 새로운 방법을 도전하면 전에 안 보이던 새로운 것이 보이기도 해요. 아이들도 그럴 테고요.

(개인면담, 2016. 11. 28)

또한 김교사는 경력이 누적됨에 따라 자신이 수행하는 기록작업의 부족함을 드러내고 협의해야 할 필요성을 느끼고 있었다. 제작년 동일한 기록작업에 대한 교사별 해석을 비교해 본 연구모임을 경험한 이후로 서로 다른 생각에 대한 담론의 기회가 많아지기를 바라고 있었기 때문에 본 연구에 적극적인 관심을 보였다.

(2) 이해인 교사

이해인 교사는 4년제 유아교육과를 졸업한 5년차 경력의 교사이다. 레지오 에밀리아에 대한 관심이나 정보가 전혀 없는 상황에서 학교의 추천과 집과의 근접성에 의해 도담유치원에 취업하였다. 이로 인하여 기록작업의 필요성이나 목적, 중요성을 이해하지 못하여 초기에 적응하는데 매우 어려움을 겪었다. 특히 이교사는 기록작업에 대한 부정적 인식으로 인하여 기록작업을 되도록 피하고 미루어 두었다가 기억에 의존하여 한꺼번에 남기다보니 어려움이 해결되지 않고 깊어지는 면이 있다고 하였다. 경력이 쌓이며 차츰 기록작업의 필요성을 발견하고 예전과 같은 부정적인 생각은 줄어들었지만 이교사에게 기록은 여전히 의무처럼 느껴지고 힘든 면이 있었다.

이교사: 기록은 나에게. (망설이다)월경이다. 규칙적으로 해야 하고.
윤교사: 아파. 심지어 고통스러워. 그런데 막상 안하면 걱정 되고.
김교사: 그런데 또 하고나면 시원해요. 내가 규칙적으로 해야만 건강하고.
이교사: 시원하긴 한데 그건 잠깐이고 금방 다음 달 오면 또 하고 그 다음 달 오면 또 하고 하잖아요.

(집단면담, 2016. 12. 2)

이교사는 예비연구의 집단면담에서 자신의 어려움이 개인의 문제가 아닌 기록작업을 수행하는 교사들이 겪을 수 있는 자연스러운 현상임을 발견하고 본 연구도 이렇듯 교사들이 각자의 기록작업에 대한 서로 다른 경험과 어려움, 생각을 나눌 수 있는 기회가 되기를 기대하고 있었다.

(3) 박하경 교사

박하경 교사는 4년제 유아교육과를 졸업하고 레지오 유치원에서 실습을 하며 기록작업을 부분적으로 경험한 이후로 레지오 에밀리아에 관심을 갖게 되었다. 박교사는 타 레지오 유치원에서 3년, 도담유치원에서 3년의 교육 경력이 있다. 졸업 후 타 레지오 유치원에서 교사생활을 시작하였지만 교사 간 협의와 기록작업의 공유가 적은 문화에서 어려움을 느끼고 도담유치원으로 이직을 선택하였다.

2-3년차 넘어갈 때쯤 생각을 했었어요. 계속 쓰면서 제 스스로 약간 ‘아, 그냥 갖다 붙이면 이렇게 되는데?’ 이런 생각. 그 전 유치원은 메이트도 없다보니 그래도 아무도 모르고(중략)그러다 보니 정체돼있는 느낌, 좀 위험하다는 생각을 많이 받았어요. 그래서 그만 두고 옮긴 것이기도 해요.

(집단면담, 2016. 11. 16)

기록작업의 해석에 있어 활발한 협의가 매우 중요하다고 생각하는 박교사는 도담유치원으로 이직한 이후 첫 해에는 적극적인 협의를 선호하는 김유

하 교사, 둘째 해에는 비슷한 경력의 경아름 교사와 한 교실에서 함께 일하며 만족감을 느꼈다고 하였다. 그러나 올해는 동료교사들과의 협의 방법과 과정에 있어 어려움을 겪고 있다. 따라서 본 연구를 통해 기록작업과 관련된 본인의 사고를 되짚어 보고 타 교사의 경험을 공유할 수 있기를 바라고 있었다.

(4) 경아름 교사

경아름 교사는 4년제 유아교육과를 졸업하였으며 도담유치원에서 실습 후 타 레지오 유치원에서 3년간 근무하다 다시 도담유치원으로 이직하여 3년째 재직하고 있다. 경교사는 예전에는 기록작업에 있어 내용과 해석이 매우 중요하다고 생각하여 기록물에도 최대한 많은 내용을 담는 것에 중점을 두었다고 하였다. 그러나 경력이 쌓이며 기록작업을 타인과 공유하고 공개해야 할 필요성을 발견하게 되었고 이에 따라 기록물의 디자인과 미적인 요소에도 관심을 기울이게 되었다고 말하였다.

예전에는 여유 없고 뻑뻑하게 채워야 만족했는데…….(중략) 사진 배치가 주는 효과 같은 것들이 있잖아요. 글씨 크기와 디자인과 글씨가 어디 놓여있는지. 그런 것들에 대해서 정말 많이 생각해 보고 그런 것들을 생각하게 되다 보니까 확실히 카페, 전시회 같은 데를 가더라도 그걸 보게 되더라고요.

(집단면담, 2016. 11. 23)

경교사는 기록작업이 꾸준히 발전하기 위해서는 교사가 일상생활 속에서도 관련된 것에 민감해지고 다양하게 관심을 가질 필요가 있다고 생각하였다. 또한 지속적인 학습에도 관심을 보여 연구가 끝난 후 기록작업과 관련된 다양한 연구물들을 소개받을 수 있기를 기대하고 있었다.

(5) 지은솔 교사

지은솔 교사는 4년제 유아교육과를 졸업하였으며 타 일반 유치원에서 2년, 도담유치원에서 4년의 교육 경력이 있다. 지교사는 학부 때부터 레지오와 관련된 강의와 현장방문을 할 기회를 여러 차례에 걸쳐 갖고 있었으며 이 과정에서 자연스럽게 기록작업의 중요성과 가치에 대한 이해도 갖게 되었다고 하였다. 때문에 도담유치원에서 처음 기록작업을 접했을 때 거부감은 없었으나 변화를 필요로 하는 측면이 많아 어려움을 겪었다고 말하였다.

저는 사실 기록하는 것 자체가 힘들어서가 아니라 유아들의 놀이나 일상을 보면서, 기록하는 그런 연습이 없다 보니……(중략) 너무 다른 세계였어요. 제가 이전 기관에서 경력이 있었는데도 교육의 기본적인 가치관과 신념, 그 출발점이 너무 다르더라고요. 하다못해 ‘교사의 역할이 무엇인가, 내가 뭘 보고 기록해야 하지?’ 정말 그 감을 잡으려고 되게 많이 노력을 했어요.

(집단면담, 2016. 11. 16)

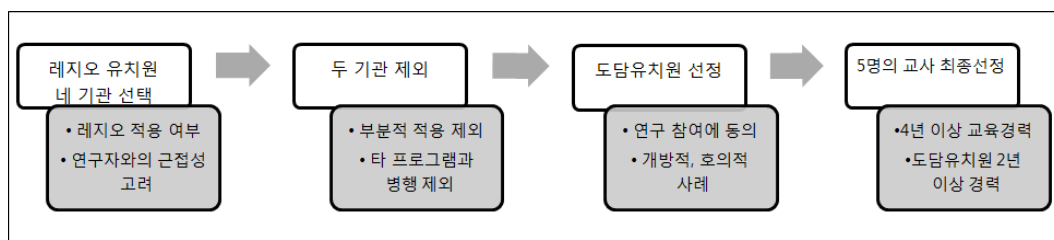
지교사는 기록작업에 익숙해지는 과정에서 꾸준한 노력이 요구되었지만 철학과 가치에 대한 이해가 선행되어 있었기 때문에 그 과정이 힘들지는 않았다고 하였다. 경아름 교사와 더불어 관련된 연구들에 관심을 보였으며 연구가 완료된 후 결과물에 대해서도 연구자에게 소개받을 수 있기를 바라고 있었다.

3. 연구절차

1) 연구 참여자 선정

사례연구에서는 연구자가 목적인 사례의 심층적 이해를 제한하지 않도록

독특성과 맥락을 갖고 있으며 접근하기 쉽고 개방적이며 호의적인 사례를 선택하는 것이 필요하다(Stake, 2000). 이에 따라 본 연구에서는 탐구하고자 하는 현상에 대한 경험과 이해를 갖고 있는 참여자들을 의도적으로 표집하는 목적표집(Creswell, 2017) 중 유사한 경험 및 특성을 갖고 있는 동질적인 표본선정 전략(Patton, 2017)을 사용하여 연구 참여자를 선정하였다. 연구 참여자 선정 과정은 다음 그림 1과 같다.



[그림 1] 연구 참여자 선정 과정

첫째, 레지오 접근법을 적용하고 있는 유치원 중 연구자가 생활하고 있는 S시에 소재하여 자료수집이 가능한 네 곳의 유치원을 선택하였다.

둘째, 이 중 특정 연령 또는 레지오의 교육원리 중 일부에 한하여 레지오 접근법을 적용하는 두 곳의 유치원은 제외하였다. 시간과 경험의 연속성 안에서 구성되는 기록작업을 분석하고자 한 연구자의 의도와 다를 수 있기 때문이다.

셋째, 연구의 목적과 방법을 이해하고 호의적으로 연구 참여의사를 밝힌 도담유치원을 선정하였다.

넷째, 도담유치원의 14명의 담임교사 중 연구 참여에 동의하고, 4년 이상의 교육경력과 이 중 2년 이상의 도담유치원 근무 경력을 가진 5명의 교사가 연구에 참여하였다. 4년 이상의 경력 교사를 대상으로 한 이유는 일반적으로 초임에서 3년차까지는 교직 입문기로 직업 자체에 적응하며 전반적으로 어려움을 겪는 시기이기 때문이다(박은혜, 2015). 또한 본 연구에서 연구

참여자는 레지오의 철학을 바탕으로 하는 기록경험을 충분히 갖고 누적된 경험을 통해 기록에 대한 관점을 형성하고 있어야 한다. 총 경력이 4년 이상이고 현재 근무 기관에서의 경력이 2년 이상인 교사는 교육에 대한 나름의 관점을 형성하고 총체적인 시각에서 기관의 문화를 파악하고 있으리라 판단되므로(서현선, 박혜준, 2014; 홍순옥 외, 2011) 이에 해당하는 5명의 교사들을 연구 참여자로 선정하였다.

2) 예비연구

기록작업과 관련된 교사의 생각 및 수행하고 있는 기록작업에 관한 기본적인 사항들을 살펴보고자 예비연구를 진행하였다. 예비연구를 위하여 연구자는 2016년 10월 17일 도담유치원 원장과 교사들에게 연구에 대해 자세히 소개하고 협조를 구하였으며 참여 의사를 밝힌 6명의 교사에게 동의서를 받았다.

2016년 11월 16일부터 12월 26일까지 총 6회의 집단면담과 교사별로 1-2회씩 총 9회의 개별면담이 이루어졌으며 필요에 따라 추가로 E-mail과 유선을 통한 면담을 실시하였다. 면담에 소요된 시간은 집단면담은 60-90분, 개별면담은 25-30분이었으며, 면담은 유아들이 하원한 후 빈 교실에서 이루어졌다. 교사와의 면담 내용은 기록작업과 관련된 직·간접적 경험, 기록작업 과정에서 느낀 어려움과 이를 해결하기 위한 시도, 기록작업이 교사에게 갖는 의미에 관한 부분이었다. 또한 연구주제와 관련된 본인의 생각을 재구성할 수 있도록 4회의 일지 쓰기를 하였으며 이 외에 기록물자료와 사진을 수집하고 연구자 일기를 작성하여 분석에 포함하였다.

예비연구에서 나타난 결과는 다음과 같다. 첫째, 면담 시간은 집단면담은 60-80분, 개별면담은 약 30분 정도가 적절하였다. 교사들의 기록작업 경험

및 관련된 어려움은 기관의 맥락 안에서 일어나기 때문에 집단면담 시에 자연스럽게 활발하게 면담이 이루어졌다. 또한 집단면담 과정에서 교사들이 하지 못하였던 이야기나 좀 더 상세한 맥락과 설명이 필요한 사례, 면담이 끝난 후 변화한 생각도 있었는데 이를 개별면담을 통해 들을 수 있었다. 따라서 면담의 순서는 집단면담을 먼저 실시한 후 교사별로 개별면담을 진행하는 것이 적절하다고 판단되었다. 사례를 이야기 할 때에는 시간의 흐름대로 이야기할 때보다, 본인에게 인상 깊은 사례를 시작으로 기록과 관련된 포괄적인 사례를 자유롭게 이야기 한 후 시간의 흐름에 따라 재구성해 보았을 때 더욱 면담이 원활하게 진행되었다.

둘째, 교사들은 경험으로서의 기록은 풍부한데 반하여 이러한 기록에 대한 스스로의 생각을 정리해 볼 기회가 적었고, 발화보다 글이나 이미지 등이 생각을 더 쉽고 명확하게 드러내는 경우가 있었기 때문에 일지 쓰기는 유용한 역할을 하였다. 따라서 면담의 보조적인 역할을 넘어 자료수집 방법으로 일지 쓰기를 적극적으로 시도해 볼 필요가 있다고 생각되었다.

셋째, 교사들은 기록작업이 교사의 사사로운 학급 내 문서를 넘어 타 교사, 유아, 부모 및 성인 등의 교육 주체와 연결되고 함께 변화하는 것이라 생각하고 있었다. 그러나 예비연구에서는 구체적으로 기록작업이 어떠한 역동성을 통해 개인의 가치를 넘어 공동체의 구성원들이 공감하고 함께 지향하며 구축해가는 공동의 가치 구성을 가능하게 하는지는 포함하지 못하였다. 따라서 기록작업을 매개로 한 교사와 교육 주체 간 상호 교류의 실체를 살펴보고, 이러한 경험 과정에서의 어려움과 의미를 탐색하는 것은 기록작업을 수행하는데 중요한 소통의 방향을 설정하고 교육 주체 간 긴밀하고 협력적인 관계를 형성하기 위한 방법을 고안하는데 도움이 될 수 있음을 시사 받을 수 있었다.

넷째, 교사들이 수행하는 기록작업의 유형과 방법, 내용 및 기록작업에 관

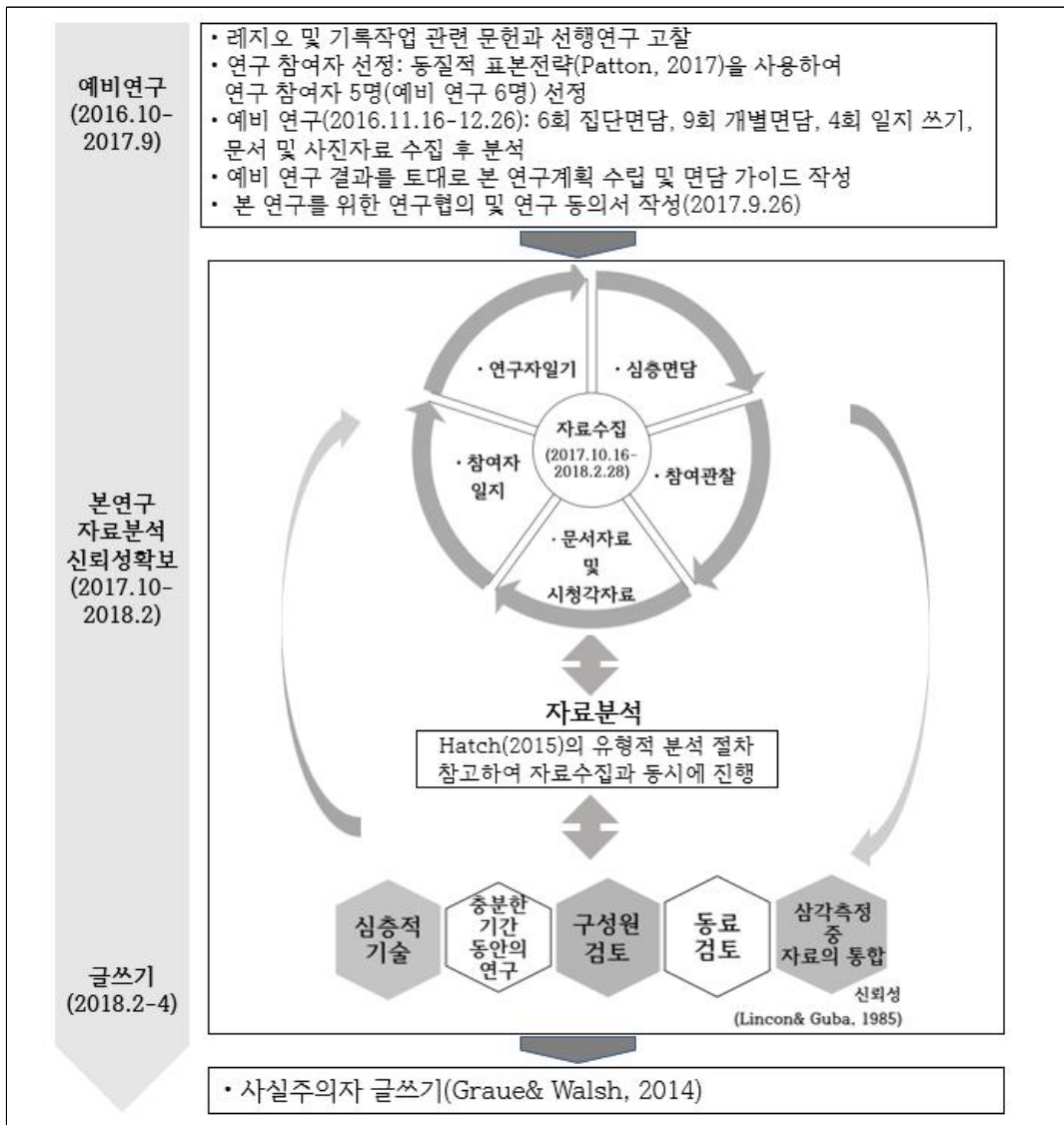
한 생각들은 고정되고 정형화된 실체가 아니기 때문에 동일한 교사라 하여도 교육 경력 안에서 지속적으로 변화하는 것으로 나타났다. 또한 기록작업은 교사들에게 가치이자 실제, 교육의 과정이자 결과물, 레지오의 부분이자 전체 또는 일상으로 광범위하게 인식되고 있었다. 이렇듯 기록작업은 포괄적이며 변화하는 유기체에 가깝기 때문에, 초기 탐색을 넘어 사례에 대한 심층적인 탐색과 이해를 하기 위해서는 동일 사례에 대한 깊이 있는 연구가 지속될 필요가 있다고 판단되었다.

본 연구자는 이상의 예비연구 결과를 통해 교사가 경험하고 만들어가는 기록작업의 내용과 의미를 알게 되었으며 이를 토대로 본 연구의 초점을 설정하였다.

3) 본 연구

본 연구를 위한 자료수집은 2017년 10월 16일부터 2018년 2월 28일까지 이루어졌으며 예비연구에 참여한 6명의 교사 중 개인 사정에 의하여 퇴직한 1명의 교사를 제외한 5명의 교사가 참여하였다.

사례연구는 다양한 사례를 이해하기 위한 목적보다 한 가지 사례 자체를 깊이 있게 이해하는 것을 강조한다(Stake, 2000). 또한 예비연구의 목적은 연구자의 의도대로 자료수집이 가능한지 검증하는 것보다는 자료수집 계획을 보다 구체적으로 설정하여 본 연구를 현실성 있게 만드는데 있다(Yin, 2016). 따라서 예비연구의 결과를 토대로 보다 심층적인 탐구를 이어가고자 동일한 교사를 연구 참여자로 선정하였다. 구체적인 연구절차와 내용을 정리하면 다음 그림 2와 같다.



[그림 2] 연구절차 및 내용

본 연구를 시작하기에 앞서 2016년 10월부터 2017년 9월까지 레지오 에밀리아 및 기록작업과 관련된 문헌과 선행연구를 고찰하였고, 2017년 9월 26일에 연구동의를 구하고 연구 협의를 진행하였다. 연구 승인을 위하여 원장과 교사들에게 유선으로 먼저 연구에 관한 소개를 하고 구두로 동의를 받았

으며 구체적인 날짜를 정한 후 기관에 방문하였다. 방문 시 연구동의서를 준비하여 제출하고 서명을 받았으며 연구 동의서는 Creswell(2017)이 제시한 요소를 기준으로 연구 목적, 예상되는 연구 기간과 방법, 참여자의 권리, 비밀보장 확인, 호혜성, 연구자 및 참여자의 서명을 포함하였다

특정 사례에 대한 심층적인 이해를 위해서는 광범위한 정보원을 활용하여 자료를 수집할 필요가 있다(Creswell, 2015). 따라서 본 연구에서는 심층면담, 참여관찰, 문서자료 및 시청각자료수집, 참여자 일지, 연구자 일기를 통해 자료를 수집하였다.

심층면담은 주 1회의 집단면담과 교사별 2-3회의 개별면담, 필요에 따른 수시면담으로 이루어졌으며, 참여관찰은 기록을 매개로 이루어지는 교사와 교육주체 간의 교류를 중심으로 이루어졌다. 면담 내용은 녹음 후 면담 전 사본으로, 참여 관찰한 내용은 현장 약기로 기록한 후 현장노트로 전환하였고 필요에 따라 동영상자료와 사진 촬영을 더하여 자료화하였다. 또한 연구주체와 관련된 교사 개인의 경험과 생각을 기록하는 참여자 일지를 수집하였다. 이 외에도 기록작업과 관련된 사진, 기관에서 수행하는 유형별 기록결과물 등의 문서자료 및 시청각자료, 연구자의 개인적이고 반성적인 사고 과정을 기록한 연구 일기를 통해 자료를 수집하였다.

본 연구에서는 상호호혜성을 충족시키기 위하여 연구 과정에서 기록작업과 관련된 교사의 어려움과 고민에 대해 긴밀하게 협의하고 다양한 경험을 공유하였다.

4. 자료수집

사례연구를 위한 여러 가지 자료수집 방법은 각각 강점과 한계점을 갖고 있으며 서로 상호보완적 속성을 갖고 있다. Yin(2015)은 좋은 사례연구를

위하여 다양한 자료원으로부터 자료를 수집하는 것이 매우 중요하다 보았으며, 최종 보고서 외에 현장 약기와 메모를 포함한 연구 과정에서 수집한 자료들을 체계적으로 정리하고 각각의 자료들이 명확한 연결고리가 생기도록 재구성 할 것을 강조하였다. 또한 자료수집의 보조적 역할로서 전자 정보원들을 활용할 것을 권하였다. 본 연구에서는 이를 참고하여 심층면담, 참여관찰, 문서자료 및 시청각자료, 일지 쓰기, 연구자 일기를 통해 자료를 수집하였다. 본 연구 과정에서 수집한 자료의 유형과 분량을 정리하면 다음 표 2와 같다.

<표 2> 수집된 자료

자료유형	상세 내용 및 분량
심층면담 (총 58회)	· 집단면담(18회), 개별면담(19회), 유선·모바일·E-mail 추가면담(21회) · 녹음파일(약 31.5시간, 면담전사본 A4 386장)
참여관찰 (총 19회)	· 교실(6회), 교사협의(10회), 연구모임(3회) · 현장약기 4권(A5, 280매), 현장노트(A4 132장)
참여자 일지 (총 10회)	· A4 54장
문서자료 (총 825장)	· 2018년도 교육과정 안내책자(1권) · 유형별 저널: 데일리저널(102장), 프로젝트저널(192장), 연구수업저널(31장), 자문교수 연구모임 저널(165장), 1·2학기 흐름도(20장), 1학기/2학기)되돌아보기(58장), 교사 손기록(26장), 교육계획안(65장), 전체교사 협의기록(22장), 연령협의기록(17장) · 부모참여 관련 문서: 부모참여수업 계획안(29장), 학부모의 참여소감 기록(98장)
시청각 자료 (총 978장)	· 유치원 실내 및 각 교실별 환경 사진(41장) · 패널 사진(78장), 패널ppt 자료(7장) · 프로젝트 관련 동영상 기록(5개, 총 80분) · 교육과정 설명회 자료(ppt파일 5개, 852장)
연구자 일기 (총 56장)	· 71회, A4 56장

현장에서 수집한 자료는 유형별, 날짜별로 분류하여 정리하고, 자료를 해석하는 과정에서 도표와 그림을 활용하여 내용을 재구성하는 과정을 통해서도 다른 유형의 자료 간 연결고리를 찾기 위하여 노력하였다. 또한 모바일 메신저와 E-mail을 연구의 보조 분석 자료로 활용하였다.

1) 심층면담

본 연구에서는 교사들이 기록작업과 관련하여 갖는 경험과 그러한 경험으로부터 만들어내는 의미를 이해하고자 심층면담을 진행하였다. 심층면담은 연구 참여자들의 경험과 의미를 그들의 언어를 통해 이해할 수 있는 방법(Creswell, 2017)이기 때문이다.

본 연구의 심층면담은 집단면담과 개별면담을 병행하여 이루어졌다. 집단면담은 2017년 10월 16일부터 2018년 2월 28일까지 유치원 행사 기간을 제외하고 매주 1회씩 총 18회가 이루어졌다. 연수 및 졸업 준비로 만 5세 교사 두 명이 참여하지 못한 2-3회를 제외하고 집단면담 시 매 회 5명의 교사들이 모두 참여하였다. 개별면담은 집단면담과 동일한 기간 동안 교사별로 2-3씩 진행되었다. 집단면담은 연구 참여자 간 시너지 효과로 견해를 표현하는데 도움이 되며 다양한 의견을 통해 생각이 확장되는 장점이 있다(Creswell, 2017). 또한 연구자가 연구 참여자들의 일관되는 관점과 다른 관점을 신속히 판단할 수 있다(Patton, 2017). 본 연구에서 교사들은 유사한 배경과 경험을 가지고 있기 때문에 집단면담 시 이와 같은 시너지 효과가 커질 수 있을 것이라 판단되며, 연구 참여자간 일관되거나 차이가 나는 관점을 통해 참여자가 각자 갖고 있는 관점의 본질을 이해하는데 도움이 될 것이라 생각되어 집단면담을 진행하였다.

개별면담은 집단면담에서 공유하기 어려운 이야기나 개인적 관점에 대한

이해가 필요한 경우에 유용한 방법이며(Creswell, 2017) 이는 예비연구에서도 확인할 수 있었다. 본 연구에서도 이러한 결과를 토대로 집단면담 시 이야기하지 못한 개별적 관점, 추가적인 의문점, 교사가 말한 내용 중 재확인 이 필요한 부분을 알아보기 위하여 교사별로 2-3회씩 개별면담을 실시하였다. 또한 전체 면담이 끝난 후 연구 참여에 대한 교사들의 소감과 생각, 요구 등을 파악하고 연구 과정에서 연구자의 주관적 해석을 줄이고 초점을 명확히 하기 위하여 교사별로 1회씩 개별면담을 진행하였다. 이 외에 필요에 따라 유선, 모바일 메신저, E-mail를 활용하여 추가 면담을 실시하였다. 이와 같은 전자적 정보원은 시간적, 공간적 제약에서 비교적 자유로운 상태에서 다양한 종류의 정보를 수집하는데 도움을 주기 때문이다(Yin, 2016).

각 면담은 연구 참여자가 지난 면담을 숙고하면서 내용을 잊지 않기 위해서는 3-7일 간격이 적절하므로(Seidman, 2015) 일주일을 넘지 않는 간격으로 진행하였다. 면담 시간은 학자에 따라 견해를 달리하고 있으나, 연구 참여자가 편안함을 느끼고 면담에 몰입할 수 있는 범위 내에서 진행하는 것이 중요하므로(Hatch, 2015) 본 연구에서는 예비연구 결과를 토대로 집단면담은 60-90분, 개별면담은 25-30분 동안 면담을 진행하였다. 면담 소요 시간은 매 회 시작 전 교사들에게 공지하고, 가급적 정해진 시간 내에 면담을 진행하였다. 심층면담의 목적은 연구자가 설정한 가설 입증에 아니기 때문에(Seidman, 2015) 연구자는 배우는 학습자의 역할을 하는 것이 중요하다(Creswell, 2017). 이를 위해 본 연구자는 개방적인 자세를 취하며 평가적 발언을 삼가고 당연하게 생각하여 의식하지 못하는 부분을 발견하기 위하여 노력하였다.

본 연구에서 심층면담은 Patton(2017)이 제시한 면담 접근방식 중 면담가이드 활용법을 참고하였다. 이는 면담의 주제 및 사안과 관련된 기본 틀을 미리 구성해 놓음으로써 대화적이고 상황을 반영한 융통성 있는 면담을 가

능하게 한다. 연구자는 면담 가이드의 질문을 시작으로 탐색할 질문 및 쟁점들을 담은 후속 질문을 이어감으로써 세부적인 관점을 이해(Creswell, 2017)하고자 하였다. 자세한 면담가이드의 범주와 내용은 다음 표 3과 같다.

〈표 3〉 교사 면담 가이드의 범주와 내용

면담범주	면담내용
기록과 관련된 교사의 경험 및 생각	<ul style="list-style-type: none"> · 최근 하고 있는 기록작업 사례 · 교사의 관심사와 기록작업 · 기록작업에 대한 생각
기록작업의 과정	<ul style="list-style-type: none"> · 기록작업과 계획 · 과정으로서의 기록작업 · 결과로서의 기록작업
기록작업의 방법	<ul style="list-style-type: none"> · 기록작업 방법의 종류 · 기록작업 방법의 선택 기준
기록작업의 유형	<ul style="list-style-type: none"> · 현재 시행중인 기록작업의 유형
기록작업의 내용	<ul style="list-style-type: none"> · 기록에 포함되어야 하는 내용 · 관찰 · 해석
기록 공유와 협의	<ul style="list-style-type: none"> · 공유와 협의에 대한 생각 · 교사 간 기록 공유와 협의 · 유아와의 기록 공유와 협의 · 학부모와의 기록 공유와 협의 · 학자와의 기록 공유와 협의 · 지역사회, 기타 성인과의 기록 공유와 협의
기록작업과 사회문화	<ul style="list-style-type: none"> · 기록작업과 국가수준 교육과정(수행, 평가) · 기록작업과 우리나라의 문화 · 기록작업과 국내 교직문화
기록과 교사	<ul style="list-style-type: none"> · 기록과 교사 전문성 · 기록과 개인적 삶 (과거, 현재, 미래)
기록작업의 방해요소	<ul style="list-style-type: none"> · 기록과정에서의 어려움의 원인 · 해결을 위한 개인적 노력 · 해결을 위한 지원
기록작업의 의미와 가치	<ul style="list-style-type: none"> · 기록작업이 갖는 의미와 가치

면담 가이드의 범주와 내용은 레지오 기록과 관련된 문헌(오문자, 2013; Malaguzzi, 2006) 및 선행연구(김은숙, 한미라, 2009; 김은희, 2013; 서현아, 박영명, 2009), 예비연구의 결과를 토대로 구성하였다.

또한 면담의 질문은 Spradley(1979)가 개발한 문화기술적 면담 모형을 Hatch(2015)가 다양한 면담 연구에 적용할 수 있도록 재구성하여 제시한 세 가지 질문 유형을 토대로 작성하였다. 이에 따라 본 연구에서 질문 유형은 교사가 기록작업과 관련하여 수행하고 있는 경험에 대하여 기술하는 기술적 질문, 경험을 기술하는 것을 넘어 교사가 기록작업을 문화적 경험의 범위에서 어떻게 이해하고 있는지 탐구하는 구조적 질문, 교사들이 기록작업과 관련된 사회 안에서 어떠한 의미를 찾고 있는지 탐색하는 대조적 질문으로 나누어졌다. 본 연구에서 사용한 질문 유형의 예는 다음 표 4와 같다.

<표 4> 교사 면담 질문 유형의 예

질문 유형	질문의 예
기술적 질문	· 최근 교실에서 하고 있는 기록작업의 예를 들어 주시겠어요? · 기록결과물은 어떻게 관리(보관)되고 있나요?
구조적 질문	· 기록작업을 할 것인지를 판단하는 선생님의 기준이 있나요? · 기록 공유(협의)과정에 학부모를 참여시키기 위한 방법으로 어떤 것을 시도해 보았나요?
대조적 질문	· 현재의 기록작업 유형과 5-7년 전 기록작업의 유형을 비교할 수 있나요? · 만약 현재와 동일한 환경, 동일한 상황에서 기록작업만 사라진다면 어떨 것이라 생각하나요?

면담 가이드의 내용과 문항은 전공교수 1인과 유아교육 박사과정 1인, 레지오 유치원 경력 12년차의 연구 교사 1인에게 타당도를 검토 받고, 검토 결과를 바탕으로 문항을 수정하여 진행하였다. 매 회 면담 시작 시 소요 시간, 주요 면담 주제, 면담 방법 등에 대해 안내하고 참여자가 편안함을 느낄

수 있는 일상과 관련된 종류의 질문으로 면담을 시작하였으며, 모든 면담의 내용은 연구 참여자의 동의하에 현장 약기로 기록하고 녹음하였다. 녹음한 내용은 되도록 당일에 전사하여 자료화하고자 하였으며, 연구자는 집단면담에서 녹음된 구성원 간 목소리를 구별하기 위하여 교사들이 자신의 이름을 순서대로 말하는 것으로 면담을 시작하였다. 본 연구에서 주요한 자료원인 면담은 장기간에 걸쳐 많은 횟수가 진행되었기 때문에 연구자는 참여자들의 면담이 연구자에게 매우 큰 도움이 되고 있다는 것을 지속적으로 표현하고 겸손한 태도를 유지하고자 노력하였다. 또한 참여자들이 최종 연구의 요약본을 요청하는 경우 이를 이행할 것임을 전달하였다.

2) 참여관찰

기록작업은 일상의 모든 순간에 일어나며, 상황의 정확한 재현보다 교사의 주의 깊은 노력을 통한 의미의 생성과 이해의 과정에 초점을 둔다(Dahlberg et al., 2016). 그런데 이와 같은 연구 참여자의 생각이나 의도, 현재 일어나는 현상에 대하여 연구 참여자가 부여하고 있는 의미를 직접적으로 관찰하는 것은 매우 어려운 일이다(Patton, 2017). 따라서 본 연구에서 참여관찰은 면담 및 다른 자료원에서 나온 현상을 직접적으로 살펴보고 비교해 봄으로써 그 현상이 발생하게 된 맥락과 문화를 이해하기 위한 보조적인 자료원(Creswell, 2017)으로 활용하였다.

이를 위해 먼저 예비연구에서 참여관찰의 필요성이 제기되었던 기록작업을 매개로 한 교사와 교육 주체 간 교류와 소통의 실재를 살펴보았다. 첫째, 교사-유아 간 상호 교류의 실재는 교실에서 교사가 초점을 두고 있는 기록작업에 대한 경험을 면담을 통해 나눈 후 관찰의 초점을 정하여 참여관찰을 진행하였다. 레지오는 교사가 어떤 일이 일어날지 가정하고 교육 경험과 생

각이 나아갈 방향을 예측하지만 미리 세워둔 계획에 따라 일과를 운영하지 않기 때문에(Malaguzzi, 2006) 사전에 참여 관찰을 할 상황과 학급을 선정하는 것은 어렵다. 또한 기록작업은 개별 교사의 시각 및 선호에 따라 다르게 실행되기 때문에(오문자, 2013) 특정 학급에 한정지어 참여 관찰을 하기보다 먼저 연구 참여자들이 있는 5개의 교실에서 1회씩 총 5회 참여관찰을 실시하였다. 이후 관찰 내용과 필요에 따라 초점을 좁혀 김유하 교사가 있는 만 5세 누리반에서 추가로 1회 관찰을 시행하였다. 참여관찰은 유아들이 등원하는 오전 9시부터 하원하는 시간인 오후 2시까지 이루어졌다.

둘째, 교사-교사 간 상호 교류의 실재를 살펴보기 위하여, 유치원 운영안 내책자와 사전 협의를 통해 현재 도담유치원에서 시행하고 있는 교사 협의의 유형을 확인하였다. 이를 토대로 전체 교사협의 1회, 연령별 협의 3회, 연구수업 및 연구수업 협의회 1회, 교실 내 교사 협의 5회를 참여관찰하였다. 교실 내 두 교사 협의의 경우 별도의 협의 시간 없이 수시로 자연스럽게 일어나고 있었다. 따라서 유아들이 하원한 이후부터 교사들이 퇴근하기 전까지 시간 동안 연구자가 교실에 머물다가 협의가 일어날 때 즉각적으로 자료를 수집하였다.

셋째, 교사-부모, 학자, 그 외 관련된 성인 간의 소통을 살펴보기 위하여 연구 모임을 참여관찰하였다. 자문교수와의 연구 모임은 연령별로 이루어지기 때문에 연령별로 각 1회씩 총 3회 참여관찰하였다. 교사와 부모 간 소통은 직접적으로 참여관찰을 하기 어려웠기 때문에 관련된 문서의 수집으로 대체하였다.

참여관찰 시 현장에서 현장약기를 적고 이 내용은 되도록 당일에 현장노트로 자세히 확장하여 자료화 하였다. 이와 더불어 연구 참여자의 동의하에 사진 촬영과 녹음을 하여 연구자가 놓친 부분을 보충하거나 세부적인 내용을 포착하기 위한 보조 자료로 활용하였다. 참여관찰 과정에서 연구자는 연

구하려는 집단의 내부자로 있으면서 중간 정도의 참여를 하는 관찰자로서의 참여자역할(Creswell, 2017)을 하였으며 연구 참여자를 존중하는 배우는 사람으로서의 자세(Graue & Walsh, 2014)를 취하고자 하였다.

3) 참여자 일지

연구자의 요청에 의한 참여자 일지는 개인의 경험 및 관점을 다른 시각에서 볼 수 있는 기회를 제공하며 연구 참여자의 내면을 이해할 수 있는 중요한 자료원이 될 수 있다(Hatch, 2015). 예비연구 과정에서도 참여자 일지는 발화로 나타내기 힘든 기록작업과 관련된 개인의 정서나 철학 등을 좀 더 감각적으로 드러냄으로써 연구자의 이해를 돕는 자료원으로 유용하였다. 다만 이와 같은 일지는 참여자에게 시간과 노력을 요구하여 부담이 될 수도 있다(Hatch, 2015). 때문에 사전에 교사들에게 일지의 목적과 기대되는 분량, 제시될 수 있는 일지 주제의 예, 연구자가 기대하는 횟수를 자세히 설명하고 협의를 거쳐 2주에 한 번씩 총 10회에 걸쳐 작성하였다. 작성한 참여자 일지는 이메일을 통해 전송받거나 연구자가 방문 시 직접 전달받았다.

명확하지 않고 불분명한 일지 주제는 연구 참여자들의 혼란을 가져올 수 있기 때문에 연구자는 참여자 일지의 주제와 작성 방법을 매 회 상세하게 설명하고, 관련 문헌 및 선행연구(박은혜, 2015; 안지령, 2014; 염지숙, 이명순, 조형숙, 김현주, 2008; 이경화, 손유진, 2015; 한은미, 이경화, 2014; Creswell, 2015; Ryan & Ochsner, 1999)를 토대로 주제에 따라 다양한 방법을 활용하였다. 이에 따라 참여자들은 자서전쓰기, 이미지 활용, 메타포와 은유 등의 방법을 통해 참여자 일지를 구성하였다. 또한 ‘기록작업의 어려움, 기록자로서의 나, 기록작업은 나에게 ○○이다’ 등을 주제로 참여자 일지를 작성하였다. 다만 일지를 수집하는 과정에서 연구 참여자들이 원하는

경우 제시된 주제와 형식 외에 자유로운 주제와 형식으로 참여자 일지를 작성하도록 하였다.

4) 문서자료 및 시청각자료

문서자료는 사례연구에서 매우 중요한 정보를 제공하는 자료원 중 하나이며 시청각 자료의 경우 제한된 연구 기간 동안 수집된 자료의 유형에 따라 매우 유용하게 활용될 수 있다(Yin, 2015). Hatch(2015)는 문서와 시청각 자료를 포함한 비개입 데이터를 연구 참여자가 일상 속에서 어떻게 생각하고 행동하는지에 대해 연구자의 개입 없이 이해할 수 있는 좋은 방법으로 보았다. 특히 본 연구에서 수집한 문서 및 시청각자료는 교사들이 지속적으로 구성하는 기록물과 관련된 자료이며, 이와 같은 기록물에는 유아와 교사의 경험 및 사고의 과정, 기대와 관점이 가시화되어 드러나기 때문에(Project Zero & Reggio Children, 2005) 연구자가 기록작업과 관련된 교사의 경험과 생각에 관한 풍부한 이해를 구하는데 중요한 역할을 하였다.

본 연구에서는 연구 기간 동안 교실 내에서 교사가 수행하는 유형별 기록물로 데일리 저널, 프로젝트 저널, 교육계획안, 흐름도, 1학기(2학기)되돌아보기, 교사의 손기록, 패널을 수집하였다. 기관 전체에서 작성하는 기록물로는 전체협의기록과 연령협의기록이 수집되었고 다른 교사 및 부모, 학자, 또는 기타 성인과의 교류를 목적으로 작성하는 기록물로 연구수업저널, 교육과정설명회, 부모참여수업계획안, 참여수업 후 학부모가 작성한 기록이 수집되었다.

시청각자료로는 유치원의 실내 환경사진, 각 교실별 환경 사진, 교사가 프로젝트 진행 과정에서 수집한 동영상 기록, 벽면의 패널 사진이 수집되었다.

본 연구에서는 교실에서 수행하는 기록물을 통해 실제 교실에서 이루어지

는 기록작업을 이해하고 유형별 기록물들의 특징과 상호 연관성을 이해하고자 하였다. 또한 기관 전체에서 작성하는 기록물들을 통해 교사와 교사 간 협의과정과 기록작업을 통한 소통의 방향성을 알아보고자 하였다. 부모 및 학자와 관련된 기록물을 통해서도 교사가 교육의 주체인 부모와 어떠한 형태로 소통하며, 학자와 교사와의 교류는 어떠한 형식으로 이루어지는지 탐색해 보려 하였다. 다만 문서자료 및 시청각자료는 자료가 불완전할 수 있으며 작성자의 언어 표현력과 통찰력이 결과물에 영향을 미칠 수 있기 때문에(Creswell, 2017) 신중하게 해석하며 단독 자료원에 의한 판단은 지양하고자 노력하였다.

5) 연구자 일기

연구자 일기는 연구자가 연구를 수행하는 과정에서 느끼는 정서와 경험을 보관할 수 있는 개인적이고 반성적인 기록으로 본인이 갖고 있는 편견을 발견하고 현장노트를 해석하는 방법 중 하나가 될 수 있다(Hatch, 2015). 본 연구자는 연구를 수행한 날에 연구 과정에서 느끼는 혼란이나 어려움, 만족감을 포함한 정서적 경험과 연구 진행 과정에서의 경험을 솔직하게 반영한 연구자 일기를 연구가 진행되는 기간 동안 지속적으로 작성하였다. 이를 통해 기록작업과 관련하여 갖고 있던 편향적 판단을 발견하고 연구 경험을 되돌아보며 수집한 자료의 해석에 반영하였다.

5. 자료분석

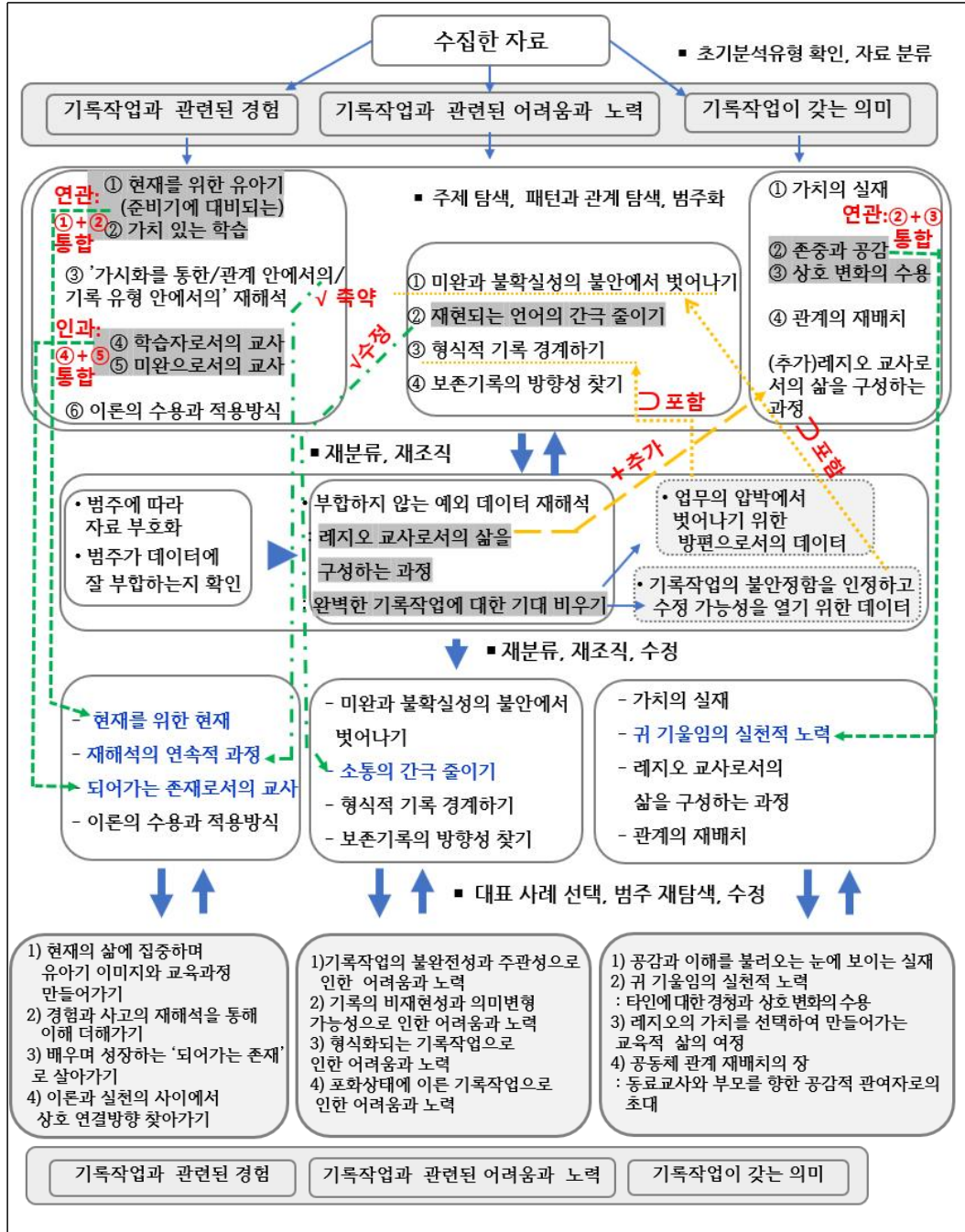
본 연구의 자료분석은 Hatch(2015)가 개발한 유형적 분석 절차를 참고하여 자료수집과 동시에 진행하였다. 이 분석 절차는 면담이 주요한 자료수집

도구로 활용되는 연구에 유용하기 때문에 본 연구의 자료를 분석하는데 적절할 것으로 판단되었다. 다만, 질적연구의 분석 과정은 복잡하고 반복적인 여러 단계로 구성되기 때문에(Graue & Walsh, 2014) 해당 분석 절차를 일원적인 단계적 절차로 이해하지 않도록 유의하였고, 그대로 적용하기보다 본 연구에 맞게 수정, 보완하여 자료를 분석하는데 활용하였다.

본 연구의 자료분석 과정을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 자료분석을 위하여 먼저 ‘기록작업과 관련된 경험, 어려움 및 보완을 위한 노력, 기록작업의 의미’ 세 가지의 초기 분석 유형을 확인한 후 이에 근거하여 수집한 모든 데이터의 해당 부분을 각각 다른 특정 색으로 표시하여 발췌하였다. 이 때 경험과 의미는 명확하게 분류되지 않고 모호한 면이 있었다. 이러한 경우 교사가 기록작업을 수행하는 과정에서 알게 된 지식이나 사실, 실천과 관련된 자료는 경험으로, 기록작업 또는 기록작업을 수행하는 것이 교사에게 지니는 뜻, 가치와 관련된 자료는 의미로 분류하였다.

둘째, 발췌한 내용을 반복적으로 읽으며 요약하고 유형에 근거하여 해석하며 주제를 탐색하였다. 또한 이러한 주제 간 패턴과 관계를 탐색하고 범주화하였다. 셋째, 범주에 따라 자료를 부호화하고 범주가 데이터에 잘 부합하는지 확인 후, 예외가 되는 데이터를 재해석하여 필요에 따라 연구결과에 반영하였다. 넷째, 범주화 된 자료의 관계를 다시 탐색하며 연관성 있는 범주들을 포괄할 수 있는 주제로 통합하거나 재조직하였다. 또한 주제명이 지나치게 길어 전달성이 낮은 경우 본래 목적이 드러날 수 있도록 주제명을 수정하였다. 다섯째, 지금까지 확인된 범주에 대해 시각적 표상을 만들어 관계를 탐색하고 마지막으로 이러한 범주를 대표할 수 있는 사례를 선택하였다. 또한 선정된 사례와 범주명을 다시 탐색하는 가운데 모호하여 의미가 짐작되지 않는 주제명, 지나치게 축약되거나 반대로 길어서 내용이 전달되지 않는 범주명을 재수정하였다. 이상의 과정을 구체적으로 정리하면 다음

그림 3과 같다.



[그림 3] 자료분석 과정

본 연구에서는 제 3자의 관점에서 분석한 자료를 보고하고 해석하는 사실주의자 글쓰기(Graue & Walsh, 2014)를 통해 분석한 자료에 대한 연구 결과를 기술하였다.

6. 신뢰성

본 연구에서는 신뢰성을 높이기 위하여 질적연구에서 가장 보편적으로 적용되고 있는 Lincon과 Guba(1985: 김영천, 2014에서 재인용)의 신뢰성 준거를 사용하였다. 첫째, 충분한 기간 동안의 집중적인 연구를 위하여 약 5개월 동안 연구를 진행하였다. 김영천(2014)은 교육학 연구에서 최소 3개월 이상의 연구 참여를 제안하고 있다. 본 연구에서는 장기간에 걸친 면담과 참여관찰을 통해 신뢰할 수 있는 충분한 자료를 수집하고자 하였다. 둘째, 삼각측정 중 여러 방법으로 자료를 수집하는 자료의 통합을 적용하였다. 본 연구에서는 면담, 참여관찰, 참여자 일지, 문서 및 시청각자료, 연구자 일기와 같이 다양한 방법을 통하여 자료를 수집하였다. 여러 방법을 사용하는 자료수집은 연구자가 더 넓은 맥락에서 현상을 이해하고 설득력 있는 해석을 하는데 도움이 된다(Yin, 2015). 본 연구에서는 각기 다른 자료원을 통해 수집한 자료를 수렴하여 해석의 신뢰성을 높이고자 하였다. 셋째, 독자가 상황을 이해할 수 있도록 현상에 대한 맥락과 그러한 현상이 갖는 의미를 세밀하게 기술하는 심층적 기술(Denzin, 1989: 김영천, 2014에서 재인용)을 하였다. 넷째, 연구자 외 유아교육과 교수 1인과 박사과정 동료 2인에게 연구 결과를 검토 받고 조언을 구함으로써 해석의 편파성을 줄이고자 노력하였다. 마지막으로 연구 참여자 중 두 명에게 보고서의 초안을 검토 받는 구성원 검토를 실시하였다. 본 연구에서는 구성원 검토를 통해 연구자가 연구 참여자의 의도와 생각을 적절하게 해석하고 있는지 확인한 후 연구를 진행하였다.

IV. 연구결과 및 해석

본 연구는 레지오 유치원의 경력 교사들이 기록작업과 관련하여 갖는 경험과 그 과정에서 당면하는 어려움 및 이를 해결하기 위한 노력을 살펴보고 그들의 삶 속에서 기록작업이 어떠한 의미를 갖는지 이해하는데 목적을 두었다. 이를 위하여 연구자는 교사들의 기록작업 경험과 의미를 그들의 언어로 이해하고자 심층면담을 진행하였고, 참여자 일기를 통해 면담 및 관찰에서 드러나기 어려운 개별 교사의 생각 및 감정을 살펴보았다. 또한 기록을 매개로 한 교사와 교육주체 간의 교류가 일어나는 교실상황 및 협의상황을 참여관찰 하였으며 이 외에 교사가 작성한 기록물 및 기록작업과 관련된 다양한 문서 및 사진자료를 수집하였다. 연구문제에 따라 레지오 교사들의 기록작업과 관련된 경험, 어려움과 노력, 기록작업이 갖는 의미를 분석한 결과를 살펴보면 다음과 같다.

1. 레지오 교사들의 기록작업과 관련된 경험

본 연구에 참여한 교사들은 기록작업을 통해 유아기를 어떠한 시각으로 볼 것인가에 대한 근본적 탐색을 경험하였으며, 현재의 삶 속에서 유아에게 의미 있는 것을 발견하고 이를 토대로 교육과정을 구성하기 위하여 기록작업을 활용하였다. 이러한 과정에서 기록작업은 현재의 필요에 의해 지속적인 변화를 거듭하는 것으로 나타났다. 교육주체인 교사와 유아는 기록작업을 통해 교육일상에서의 경험과 그에 대한 이해를 반추하고 재해석하는 기회를 갖고 있었다. 과거의 경험 및 이해와 기록작업을 매개로 이를 다시 방문하며 일어나는 현재의 경험 및 이해는 사고 과정을 검토하고 관점을 새롭게 할 것을 요구하였으며 이러한 해석의 반복은 경험과 생각의 변화가 가능

하게 하는 것으로 드러났다. 또한 교사들은 기록작업을 통하여 본인과 유아
 가 관심을 두고 있는 현상과 그러한 현상으로부터 구성해 가는 해석적 이론
 을 이해할 수 있었다. 이와 같은 이해는 교사가 유아와 교사의 정서적 측면
 과 관계적 측면을 배제하지 않으면서 가르치는 방식과 내용을 구성하는 방
 향을 탐구하게 하는 것으로 나타났다. 또한 교사들은 교육 현장의 삶 속에
 서 알게 된 것을 다시 실천으로 이어갔으며 이러한 삶과 실천의 순환을 통
 해 보다 깊이 있는 이해에 이르렀다. 이와 같은 전반적인 과정에서 교사들
 은 의식하지 못한 사이에 유아발달과 관련된 보편적인 이론을 실천으로 적
 용하고 있었으며 기록물을 통한 자문교수와의 협의를 통해 이를 확인할 수
 있었다. 또한 기록작업의 과정에서 지금, 여기의 교육현상이 가지고 있는 가
 치와 의미를 발견함에 따라 이론에 전적으로 의존하여 교육 실재를 이해하
 는 대신 이해의 폭과 관점을 넓히기 위하여 이론을 수용하는 것으로 나타났
 다. 본 연구에 참여한 교사들은 기록작업에 의하여 유아들의 관심과 의미구
 성이 다양한 학문분야와 관련이 있다는 것을 알아가게 되었으며 이에 따라
 이론의 범위에 있어서도 다학문적 접근이 필요함을 경험하고 있었다. 이를
 자세히 살펴보면 다음과 같다.

1) 현재의 삶에 집중하며 유아기 이미지와 교육과정 만들어가기

본 연구에서 교사들은 기록작업을 통해 유아기가 어떤 시기여야 하는가에
 대해 사유(思惟)하는 동시에 기록작업을 매개로 유아와 교사의 현재 삶의
 맥락을 반영한 교육과정을 구성해 나갔다.

교사들은 초등학교 입학 전 유아의 원활한 적응을 위한 준비를 기대하는
 사회적 바람과 동일 연령 유아들이 일반적으로 보이는 대·소근육 발달로 인
 하여 불안을 느끼면서도 기록작업 과정에서 유아기와 유아의 시각에서 가치

있는 학습에 대해 재고해 보게 된다고 말하였다.

만 5세 담임을 오래 하다 보면 주변의 요구도 그렇고 초등학교 걱정이 안 될 수가 없어요. 그런데, 기록을 하다보면 정말 딱 지금이라서 가능한 그런 것들이 자꾸 눈에 들어 오거든요. 그럼 두 개를 놓고 준비나, 지금이냐를 봤을 때 아, 이건 지금이라서 가치 있는 것인데 하나까 놓을 수가 없게 돼요. 예를 들어 잎새반에서 나뭇의 논리로 글자를 만들고, 또 이름이 바뀌면 나도 바뀌는 게 아닌가, 고민하는 것은 딱 그 연령이라서 가능한 생각들이잖아요. 당장 저희반만 해도 글자가 다르다 싶으면 맞춤법부터 나오니까요.
(박교사, 개별면담, 2018. 1. 17)

이교사: 저희 반에 전학을 온 희재 같은 경우도 만 4세 평균에 비해 소근육이 약하다는 말을 듣고 할머니와 학부모님이 큰 걱정을 하며 오셨어요. 그런데 일단 희재가 하는 놀이들을 쭉 기록하며 보니 글자나 가위질보다 팽이를 좋아해서 어떻게 하면 더 빨라질지가 이 유아에게는 너무 중요한 문제인 거예요. 그래서 팽이 교수들과 전략을 짜면서 팽이를 개조하도록 지원해 주면서 (중략) 결국 지금 보면 소근육에 문제가 없어요. 결국 그게 그거 아니냐 할 수도 있지만, ‘평균하고 비교해서 부족하니까 채워야 돼’와 ‘지금 이 유아에게 의미 있는 것에서 시작해서 그 안에서 채워지는 것’이라는 출발하는 시각 자체가 다른 것 같아요.

경교사: 저희도 솔직히 불안하긴 하죠. 너무 낙관적인 게 아닌가? 할 때도 있지만 기록을 하다보면 보이는 것이 아무리 몇 세 평균, 뭘 배우고가 중요하다 해도, 지금 이 유아에게 문제가 되지 않으면 그건 문제가 아닌 거예요. 그럼 자꾸 묻게 되는 거죠. 이 유아를 위해 한다고 하는데, 그게 당사자에게는 의미가 없다는데 그럼 왜 하지? 이게 정말 더 중요한 게 맞나?

(집단면담, 2017. 11. 27)

위의 사례에서 박교사는 기록작업을 통해 유아기가 그 자체로 가치 있는 사고와 학습이 일어나는 독특하고 고유한 시기임을 발견하고, 현재의 삶 속에서 유아가 갖는 경험에 집중하게 된다고 하였다.

이교사와 경교사는 기록작업 과정에서 외부로부터 만들어진 발달 및 지식이 그 대상인 유아에게 무의미하다면 성인의 기대와는 달리 발달 및 지식으로서의 역할을 하지 못함을 발견하였다. 교사들은 지식이 상대적인 것이며 가치지향적인 것이라 생각하게 됨에 따라 무엇을 가르칠 것인가, 발달을 어

떻게 볼 것인가에 대한 논의에서 유아를 주변화해서는 안 된다는 생각을 갖고 있었다.

한편 유아기가 어떠한 시기인가에 대한 시각은 교사가 어떠한 역할을 할 것인지와도 밀접하게 연관된다(Fraser & Gestwicki, 2004). 본 연구에 참여한 교사들은 지식을 전달받는 대신 현재의 삶 속에서 능동적으로 사고를 구성해 나가는 고유한 시기로 유아기를 보고 있었다. 삶의 맥락에서 지식을 구성한다는 것은 교육의 개념을 경험하고 구성해 나가며 의미화하는 과정적 시각으로 개념화한다는 것을 의미하며(양옥승, 2006) 교사가 이를 지원하기 위한 역할을 해야 함을 의미한다. 도담유치원의 교사들은 교육목표나 교육내용을 미리 계획하는 대신 기록을 활용하여 교육과정을 구성하였다. 다음은 이에 대한 사례이다.

날짜	2017년 10월 10일 화요일
주제	소리유령 잡기

(전략)아이들은 소리유령을 왜 잡으려고 하는 걸까? 수차례 질문을 던져보았지만 돌아오는 것은 묵묵부답뿐이었다. 오늘 아이들의 놀이를 관찰하면서 소리유령을 잡으려는 시도가 단순한 맹목적인 행위일 수도 있겠다는 생각이 들었다. ‘소리유령 잡기’라는 수행 과제 자체에 흥미를 느끼는 것인지, 아니면 다른 특별한 이유가 있어서 소리유령을 잡으려고 하는 것인지 의문점이 생겼다.

그리고 어린이들과 이야기를 나누는 과정에서 또 하나 난관에 부딪힌 점은 ‘소리유령은 무엇을 먹고 사는가’였다. 소리유령은 어린이들이 만들어낸 가상의 존재이기도 하지만 소리라는 실제적인 현상을 만들어내는 존재이기도 하다. 그래서 소리유령에 관한 수많은 가설 중에는 사람과 비슷한 특성을 가지고 있다는 전제가 많다. 또한 소리유령이 먹는 것을 알아낸다면 소리유령을 보다 수월하게 잡을 수 있을 것이며, 소리유령을 특정 공간 안에 오랫동안 머무르게 할 수 있을 것이다.

1. 소리유령을 잡으려는 이유는? 잡은 뒤에 어떻게 하고 싶나?
2. 소리유령은 무엇을 먹고 살까?

이 두 가지 주제를 가지고 전체 어린이들과 공유를 해보면 좀 더 힌트를 얻을 수 있을 것이라 기대하며 이야기나누기 시간을 마련해보아야겠다.

[그림 4] 지교사, 교사 저널, 2017. 12. 8

지교사가 담임교사로 있는 만 4세 푸른반에서는 학기 초 재활용품의 빈 공간에서 우발적으로 발생한 소리에 유아들이 ‘소리유령’이라는 존재를 부여하고 이를 잡기 위한 전략과 시도를 지속하며 ‘소리유령을 잡아라’ 프로젝트가 진행되고 있었다. 교사는 기록작업의 과정에서 유아들이 무엇을 하는지에 초점을 두기보다 그러한 행위의 과정에서 발생하는 질문과 문제를 발견하고자 하였다. ‘소리유령을 잡고자 하는 행위’에 내포된 의도에 대한 교사의 질문과 유아들과의 대화에서 새롭게 발생한 ‘소리유령은 무엇을 먹는지’에 대한 문제는 프로젝트가 단편적인 흥미나 현재의 관점에 머무르지 않고 새로운 탐색과 이해를 구성할 것을 요구한다고 볼 수 있다. 즉, 교사는 기록작업을 수행함으로써 교사와 유아들이 현재의 삶과 경험 속에서 지속적으로 제기하는 다양한 문제와 질문들을 발견하고, 이를 토대로 학습과 교육과정의 방향을 구성해 나간다고 해석할 수 있다.

이렇듯 질문과 문제가 현재의 삶 속에서 유아들과 교사에게 의미 있는 방향으로 교육경험이 지속되는 것을 가능하게 함에 따라 교사들은 갈등과 어려움, 교육상황의 다층성과 복잡성을 기록작업 안에 투명하게 드러내었다. 이는 기록물 중 하나인 ‘흐름도’에서도 볼 수 있었다. 레지오에서는 유아와 상호 협의하여 구성해가는 교육과정을 중요하게 생각하기 때문에 상세한 교육내용을 사전에 구성하는 월간 계획안 대신 프로젝트의 전반적인 방향성을 예상해보는 예상안을 작성하며, 예상안의 유형과 명칭은 기관에 따라 다르다(오문자, 2013). 도담유치원의 경우 각 학급 별로 진행되고 있는 굵직한 프로젝트들의 개괄적인 내용을 표로 정리한 기록물인 ‘흐름도’를 작성한다. 다음은 이러한 ‘흐름도’의 일부 및 이와 관련된 면담 사례이다.

연구자: 선생님들이 보내주신 기록 중에 흐름도도 있었는데요.

김교사: 아, 그런데 흐름도의 흐름이 사실 그 흐름이 아니에요. 이게 ‘흐름도’ 하고 이름만 보면 뭔가 점점 나아지는 과정을 쭉 순서대로 정리하는 것처럼 느껴지잖아요.

그리고 표 위에 3월부터 4, 5 이렇게 쪽쪽 나가니까 더 시간 순서대로 정리해 놓은 것처럼 보이고요.

연구자: 그렇죠. 외부인의 눈으로 보면 아, 이 프로젝트가 이렇게 흘러갔구나. 이렇게.

김교사: 네. 그게 틀리다는 것은 아니지만. 제가 강조하고 싶은 것은 교사나 유아에게 ‘정리’가 아니라는 점이에요. 프로젝트가 항상 시간 순서대로 꼭 해결되고 발전해 가지는 않잖아요.

박교사: 맞아요. 잘 가나 싶다가도 엉뚱한 곳으로 빠지기도 하고, 뭔가 생각지도 못한 문제들이 한꺼번에 터져서 아, 이걸 어찌지? 싶을 때도 있고요.

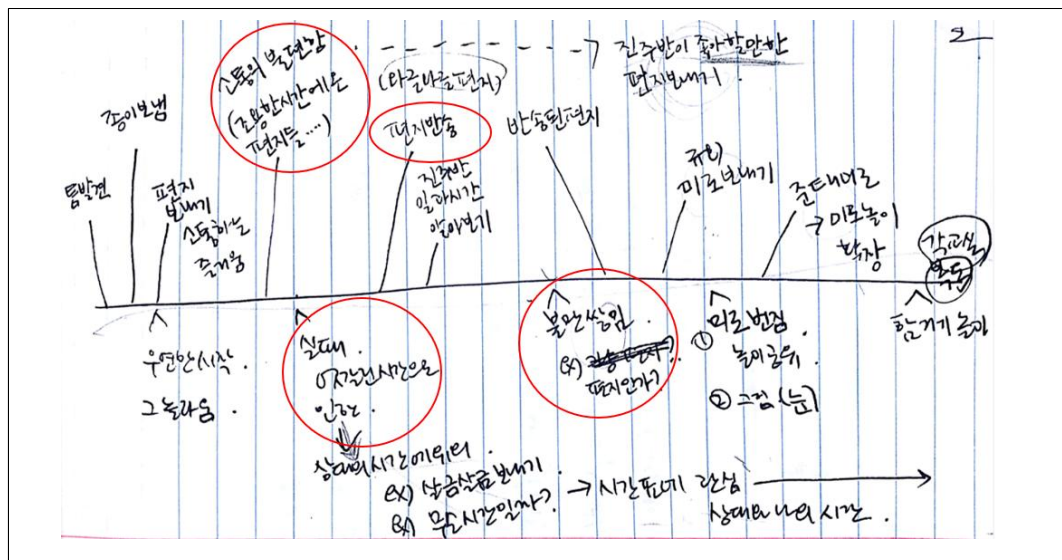
김교사: 그러니까요. 꼭 흐름도 뿐 아니라 그걸 잘 이해하지 못한 교사들은 기록을 할 때 문제나 복잡해 진 것, 후퇴한 것 이런 것은 빼고 되게 이상적인 것만 쓰는 경우도 있어요. 오히려 지금 있는 갈등, 문제 이런 것들을 놓치지 않으려 하고, 그걸 교사와 유아가 같이 풀어가면서, 실제 해결이 되든 해결이 안 되고 또 다른 문제가 생기든 어쨌든 그 과정을 만들려고 기록을 하는 건데.

(집단면담, 2018. 2. 6)

흐름도	
주제	3월 4월 5월 6월
미로	<p>* 어린이들의 자발적인 놀이</p> <ul style="list-style-type: none"> - 종이에 길을 그려 미로를 만들 - 옆 친구의 그림을 보고 따라 그리면서 어린이들 사이에서 놀이가 공유됨 <p>* 놀이의 확산</p> <ul style="list-style-type: none"> - 틈으로 푸른반에게 미로를 전달함. - 푸른반 어린이들이 미로를 풀고 더 어려운 미로를 만들어오면서 많은 어린이들이 미로에 관심을 가지게 됨.

[그림 5] 만 4세 열매반, 흐름도, 2018. 2. 7

위의 사례와 같이 교사들이 작성한 기록물인 ‘흐름도’에는 프로젝트의 진행 과정에서 발생한 주요 문제들이 기술되었다. 교사들은 경험의 과정에서 제기된 문제와 갈등을 투명하게 기록함으로써 새로운 질문과 문제들을 찾아냈으며, 이로 인해 프로젝트를 더 복잡하고 새로운 방향으로 나아가게 하는 것을 확인할 수 있었다. 또한 교사들은 흐름도를 작성하는 목적에 대해 설명하며 기록작업이 시간의 흐름에 따라 일어난 상황을 재현하는데 그쳐서는 안 된다는 것을 강조하였다. 이를 통해 교사들에게 기록작업은 완료된 상황을 정리하고 회고하는 목적이 아님을 알 수 있었다. 이와 같은 교사들의 생각은 연령 간 협의를 하며 작성한 손기록에서도 나타났다.



[그림 6] 만 4세 협의 손기록, 공동 프로젝트, 2018. 1. 15

위의 사례는 나란히 위치한 만 4세반 두 교실의 벽에 있는 틈으로 유아들이 편지를 주고받으며 시작된 공동 프로젝트 과정에서 교사들이 작성한 협의 손기록이다. 위의 흐름도와 마찬가지로 교사들은 기록을 매개로 한 협의의 과정에서 프로젝트와 관련된 주요 문제들에 초점을 두고 있었다. 즉, 본 연구에서 교사들은 유아들의 학습과정을 확장시키고 지속해 나갈 수 있는

새로운 무언가가 만들어지고 있는 상황(Olsson, 2017)을 찾아내고 때로는 유아와 더불어 이를 만드는데 기록을 활용한다고 해석할 수 있다.

그렇기 때문에 교사들은 기존에 수행하던 기록작업의 유형이라 하여도 목적에 부합하지 않는다고 생각하는 경우 이를 고수하지 않았다.

김교사: 처음 유치원 평가가 시작되었을 때 누리과정이 접목되는 게 중요하다고 생각하니까 유치원 안에서 그런 문서를 만들었던 적이 있어요. 평가를 위해 누리과정 요소를 넣어서 대표 프로젝트를 정리해보자. 그런데 기록은 뭔가를 증명해 내기 위해 하는 게 아닌데 누리과정 평가도구 관련해서 만들어 넣은 이런 기록은.

박교사: 끼워 맞추기.

김교사: 네, 그렇게 되는 것 같아요. 그러다보니 저희도 누리과정 관련해서 딱 맞아 떨어지는 기록이 없으면 뭔가 만들어 넣어야 할 것 같고. 그럼 안 맞는 기록은 의미가 없냐? 하면 그렇지 않으니깐요. 그래서 이건 아니다 해서 전체 협의 시 이야기 해서 빼게 되었어요.

(집단면담, 2018. 2. 12)

이교사: 동선(기록유형 중 하나)은 저 처음 있었을 때는 했었는데 지금은 안 하는 것들 중 하나예요. 이게 새학기에 표로 교실 배치도를 그리고 영역별로 일정 시간마다 어느 영역에 누가 있고 이런 것을 기록한 것이었는데요.

연구자: 없어진 이유가 있나요?

경교사: 만 3세의 경우 학기 초에 부모님들이 상담하실 때 누가 오늘 어디에서 놀았는지, 그렇게 이야기하기 편한 것은 있어요. 그런데 그것 말고는 그렇게 큰 의미가.

이교사: 유아들이 어떤 놀이를 하는지는 같이 생활하면서 기록이 쌓이면 자연스럽게 알게 되거든요. 학기 초 동선에서 하루 잠깐 본 놀이가 지속되는 것도 아니고. 또 어디에 가 있고 몇 개 놀이를 했는지보다 어떤 놀이가 어떻게 이어지는지 그 내용을 보는 게 중요한데 의미가 없다고 생각해서 없애는 쪽으로 판단을 했어요.

(집단면담, 2018. 2. 21)

이처럼 교사들은 단지 국가수준 교육과정과의 연계를 확인하기 위한 목적에서 수행되는 기록이나 경험의 단편적 확인 및 가정에의 전달을 위한 기록은 교사들이 알고자 하는 측면과 다르다고 보았으며 그러한 판단을 한 이후에는 해당 유형의 기록을 지속하지 않는다고 말하였다. 이는 교사들이 현재

의 삶 속에서 의미 있는 교육과정을 구성하기 위한 실체로서 기록작업을 수행하며, 결코 행위적 측면이 가치적 측면에 우선시 될 수 없다는 것을 의미한다고 볼 수 있다.

2) 경험과 사고의 재해석을 통해 이해 더해가기

본 연구에 참여한 교사들은 기록작업을 매개로 교육적 관계를 구성하고 있는 각각의 개체들과 상호 교류를 하며 경험과 사고의 연속적인 재해석을 경험하고 있었다. 또한 이러한 경험을 통해 해석적 지식을 구성해 나가고 있는 것으로 나타났다. 이는 학습을 전달이나 재생산의 개념이 아닌 현실에 대한 해석 과정으로 접근하고자 하며, 이에 따라 지식 형성은 현실에서 적용하는 개개인의 이론과 해석을 지속적으로 수정해 나가는 재해석의 과정에서 이루어진다고 본 레지오의 시각이 반영된 것으로 해석된다(Rinaldi, 2017). 본 연구에서 상호 간의 교류는 유아, 동료교사, 학부모, 자문교수 등의 대인관계에서 오가는 소통은 물론 현상이나 사물과의 관계에서 오는 소통도 포함하고 있었다. 이와 관련된 사례를 살펴보면 다음과 같다.

이교사: 기록을 하다보면 가끔 머릿속에 정리된 것을 기록으로 꺼내어 놓는 것이 아니라 반대로 기록하면서 정리가 돼서 머리에 다시 넣게 되는 때도 있어요. 왜 내 머릿속에는 그게 있는데, 뭔가 좀 잡힐 듯 말 듯 어렵풋하고 애매모호할 때 일단 그런 것들이 기록이 되면 제 눈으로 볼 수가 있잖아요. 그래서 어떨 때는 제가 교실에서 뭘 보긴 봤는데 그게 뭔지 모르겠으면 일단 그걸 쪽 기록하고 이렇게 좀 떨어져서 들여다봐요.

박교사: 저는 오히려 그렇게 보면서 이건가? 아니면 이런 의미인가? 이렇게 생각이 많아지면서 또렷해지는 게 아니라 더 복잡해 질 때도 있어요. 왜냐하면 기록이란 것이 어떻게 보면 지나가는 것을 장면처럼 제가 이렇게 잡아놓은 것이잖아요. 그 장면만 딱 꺼내서 계속 되돌리기 해서 재생할 수가 있으니까 뭔가 안 보이던 것이 보면 볼수록 자꾸 보여서 더 좀 복잡해지기도 해요.

(집단면담, 2017. 12. 27)

기록작업은 이미 있는 것을 가시화할 뿐만 아니라, 가시화함으로써 현상과 사물을 존재하게 만든다(Project Zero & Reggio Children, 2005). 본 연구에서 교사들도 자신의 사고가 기록을 통해 실재하는 것으로 변하여 해석이 가능해지고 검토의 대상이 되는 것을 경험하게 된다고 이야기 하였다. 또한 이렇듯 가시화된 기록이 갖는 가독성으로 인하여 일정한 상황을 반복적으로 대면하며 다각도로 깊이 있게 현상을 접하는 기회를 갖게 된다고 보았다. 즉, 교사들은 사물과 현상에 대한 의미가 선천적으로 획득되는 것이 아니며 자신과 외부와의 지속적인 상호 교류를 통해 구성된다는 것을(김동윤, 2013) 기록작업을 통해 경험하고 있다고 볼 수 있다.

특히 이와 같은 재해석을 통한 의미 구성은 서로 다른 기록의 유형 안에서 거듭 일어나며 더욱 구체화되고 확장되는 것으로 나타났다.

스터디 저널(연구모임 저널)은 데일리나 프로젝트 저널과는 또 다른 것 같아요. 보통 저희가 스터디 저널 앞장에 요약할 하는데 저는 그게 프로젝트 전반에 대해 제일 잘 파악할 수 있는 시간인 것 같아요. 또 어떻게 보면 교사들은 매주 협의를 하니까 저희반의 상황을 너무 잘 알고 있지만 교수님은 교실 상황을 이 종이로만 접하게 되는 것이잖아요? 그걸 생각하면서 쓰다보면 분명 전체적인 내용은 크게 달라지지 않지만 전에 생각지 못했던 부분, 넘어간 부분들이 보이게 돼요. 그럼 다시 프로젝트 저널로 돌아와서 이게 어떤 의미였는지를 생각해보고(후략)

(경교사, 집단면담, 2017. 10. 30)

데일리 저널이 누적되면서 그게 프로젝트 저널로 이어지는 것이지 저희가 처음부터 ‘이건 프로젝트로 해야지’ 하고 주제를 정하고 가는 것이 아니니까 데일리 저널과 프로젝트 저널이 따로 가지는 않아요. 그런데 그렇다고 데일리를 쪽 복사 붙여넣기 해서 프로젝트 저널이 되는 것도 아니에요. 분명 데일리 저널에 있는 것들이 프로젝트에도 다 포함되어 있긴 하지만, 프로젝트 저널로 확장되면서 단편 단편의 의미들이 어떻게 연결되고 그렇게 연결되는 게 무슨 의미인지는 교사가 다시 해석하고 새로 덧붙여서 넣어야 하는 부분이구요.

(김교사, 집단면담, 2017. 10. 30)

위의 사례에서 볼 수 있듯이 교사들은 동일한 현상을 서로 다른 유형의 기록작업으로 수행하는 가운데 부분과 전체적인 맥락의 순환적 고려를 하게 된다고 하였으며, 이 과정에서 일어나는 지속적인 재해석은 사고와 기록의 변화를 가져온다고 이야기 하였다. 이는 교사들이 각각의 기록작업을 기계적인 형식적 반복으로 수행하는 것이 아님을 나타낸다. 즉, 교사들이 수행하는 여러 기록작업은 서로 분절되지 않은 유기적 관계 속에 놓여 있었으며 이해와 의미구성의 연속성과 확장을 가능하게 한다고 해석해 볼 수 있다.

또한 본 연구에서 교사들은 기록작업의 가시성과 가독성을 토대로 한 현상의 재해석을 교사 본인에 국한하지 않고 유아들에게도 적용하는 것으로 나타났다.

윤성이가 손에 쥔 모래를 조금씩 흘려보내어 형태를 만든 후 한 장면이 완성되면 손 바닥으로 쓸고 곧바로 다른 그림 그리기를 반복한다. 잠시 후 고개를 들고 두리번거리더니 김교사에게 다가가서 ‘찍어 주세요’ 라고 말한다. 김교사가 카메라를 들고 다가오자 의자에 앉으려다 다시 일어나 김교사의 팔을 잡고 내린다. “사진 말고 동영상으로요. 얼굴 말고 손 찍어주세요” 라고 말하고 (안심이 안 되는 듯 김교사의 표정을 살피다가) “이 부분만 크게요” 하고 손과 모래를 가리킨다. 윤성이가 아까처럼 모래로 그림을 그리고 지우기를 몇 장면 반복하는 동안 김교사는 동영상을 찍었다. 조금 뒤 윤성이가 손을 털고 교사의 팔을 잡고 보여줄 것을 청한다. 윤성이는 녹화된 영상을 보던 도중 특정 장면을 반복해서 세 번 본다. 교사가 다른 곳으로 이동하자 의자에 앉아 움직이지 않는다 (무언가를 생각하는 표정이다). 2-3분이 지난 후 한 장면을 그리고 지우기를 반복한다.
(관찰, 만 5세 누리반 자유선택활동, 2017. 12. 18)

도미노를 하면서 유아들이 계속 실패도 하고 본인들의 전략을 세우기도 하는데 그 과정을 공유하면서 처음에는 유아들이 나와서 말로 설명했거든요. 그런데 그게 듣는 저도 머릿속에서 잘 안 그려지고 이해가 안 가는 거예요. 그래서 이걸 어떻게 할까 하다가 (도미노 과정을 촬영한)영상을 편집을 해서 공유하게 되었는데 교사가 개입을 하지 않아도 문제가 되는 상황을 찾는 것도 있고 그 순간에 안 보이는 것들을 다시 볼 수 있으니까 유아들에게 주는 영향이 어마어마하단 것을 느꼈어요.

(박교사, 집단면담, 2017. 11. 7)

자문교수: 그래서 웹캠을 사용하며 선생님들이 추구하는 건 나를 조금 들여다보기.
 김교사: 나를 들여다보는 것은 정말 필요한 것 같아요. 그런데 카메라와 다른 건 웹캠이
 기 때문에 즉각적으로 녹화가 되는 걸 재생할 수 있는 것 그 점도 장점인 것 같
 아요. 웹캠 자체 프로그램으로 녹화가 되고 유아들한테 그 기능을 말해주니까 내
 가 어떻게 녹화가 됐는지 즉각적으로 볼 수 있고, 그 표정이며 말투며 그 더듬는
 떨림 같은 것들이 그냥 온전히 카메라기 때문에 담기니까.
 박원장: 유아 스스로 자신을 기록하는 건데 사실 유아들도 자기가 누구인지 그런 것을
 맞닥뜨릴 기회는 없잖아요. 엄마가 부르는 나, 친구가 부르는 나, 이렇게 접하지.
 김교사: 네, 다른 사람은 봐도 보통 내 감정을 이렇게 자세히 보기는. 그리고 그렇게 확
 인하고 끝나는 게 아니라 또 다음으로 이어져서 다시 들여다보고.
 자문교수: 그렇지. 인스턴트 피드백이라는 게 되는 것 같은데 (중략) 금방 그걸 보고 확
 인을 할 수 있는 그 즉시성? 카메라는 찍고 그 순간만 정지 되지만 이것은 지속
 되는 거야 계속. 내가 지금 이렇게 했더니 그것이 이렇게 되고. 그래서 그 다음의
 내 행동이 또 달라지는 영향이 끊임없이 오고 가는.

(만 5세 연구모임, 2017. 10. 20)

본 연구에 참여한 교사들은 동영상과 웹캠 등의 매체를 제공함으로써 기
 록작업과 유아 간 상호 교류가 일어날 수 있는 맥락을 제공하였다. 위의 사
 례에서 동영상은 유아를 현상이 일어나고 있던 바로 그 시점에 위치하게 하
 고, 속도를 늦추어 교육적 경험과 현상을 돌아봄으로써 이러한 기억을 고정
 되고 완료된 과거가 아닌 현재를 개입하고 변화시키는 연속선에 놓이게 하
 였다고 볼 수 있다. 또한 유아들은 기록된 영상을 자신의 관점에서 해석하
 는 과정에서 명료하지 않은 현상을 보다 친숙하고 이해할 수 있는 방향으로
 전환하는 것으로 드러났다. 이와 더불어 김교사가 제공한 웹캠의 경우 유아
 의 조작성이 가능하고 일반적으로 지각하는 형태와 다른 시각을 제공하였다.
 교사들은 기록작업의 주체로 유아들이 참여함에 따라 감정과 같이 자신 안
 에 존재하지만 가시화되지 않았던 현상에 대한 접근가능성을 높이고, 즉각
 적으로 이를 반영하여 다음 경험과 재해석을 더해가는 경험의 연결성을 확
 보하는 것이 가능해진다고 이야기하였다.

한편 교사들은 기록작업과 교육주체인 교사 또는 유아 간의 직접적인 교

류를 통한 재해석과 의미 구성을 경험하는 것뿐만 아니라, 기록작업을 매개로 한 교육주체와 주체 간의 재해석을 경험하기도 하였다. 즉, 본 연구에 참여한 교사들은 기록작업을 매개로 하여 교사와 유아집단, 유아와 유아, 교사와 교사집단 내 상호 교환적인 교류를 통해 기존에 구성한 의미와 사고를 수정하고 재구성하는 연속적 과정을 경험하고 있었다. 개별 교사에 의한 기록작업은 정지된 산물 또는 최종적 결과가 아니며(Gandini & Goldhaber, 2006) 1차적으로 구성된 잠정적인 산물이기 때문이다(Reggio Children, 2004a). 이 중 교사와 유아집단, 교사와 교사 간의 의미 재구성과 관련된 사례를 살펴보면 다음과 같다.

저희 반 주제 중에 ‘멋짐’이란 것이 있었는데 처음 이런 이야기들을 기록했을 때에는 유아들이 로봇이나 만화 캐릭터, 그런 것을 멋짐이라 했거든요. 그런데 어느 날 전사하다 보니까 명훈이란 아이가 ‘진짜 멋진 건 내가 넘어졌을 때 달려와서 밴드 붙여주는 건데’ 이런 말을 한 게 눈에 들어오는 거예요. 그래서 어? 그럼 ‘진짜 멋진 것’이란 게 도대체 뭐지? 싶어서 유아들과 본격적으로 경험을 나누기 시작했어요. 말로 소개하기 힘든 것도 있으니까 지난 번 보신 것처럼 교사가 사진이나 피피티로 다시 구성해서 나누기도 하고 그러면서 점점 쌓기에서 만든 것, 누구 그림, 재미있게 해 주니까 웃긴 표정. 이렇게 잎새 반 안에서 멋지다고 생각하는 정의가 생기고 있어요. 로봇이나 캐릭터의 멋짐이 틀린 것은 아니지만 사실 그건 어른들이 멋지다고 생각한 이미지를 만들고 그것을 자꾸 보고 사고 하면서 상업적으로 전달하는 것이잖아요.

(경교사, 집단면담, 2017. 11. 7)

경교사는 다수의 유아들이 정의한 멋짐과 개별 유아인 명훈이가 정의하는 멋짐이 다를 수 있음을 기록작업을 통해 발견하였다. 이에 따라 교사는 이전 구성하고 있던 유아들의 멋짐에 대한 정의를 다시 알아가야 할 필요를 느끼게 되었으며 기록작업을 매개로 유아들 간 ‘멋짐’을 공론화하였다고 말하였다. 위의 사례에서 유아들은 개개인이 갖고 있는 정의를 교류하는 과정에서 사고의 변화를 겪었으며 ‘멋짐’에 ‘교실 안에서 발견되고 유아들로부터 비롯되는 것’으로 설명되는 새로운 정체성을 부여해 가고 있는 것으로 나타

났다. 이러한 재해석과 재개념화는 교사들 간에도 볼 수 있었다.

처음에는 만 3세가 글자? 이 주제를 어떻게 하지? 라는 생각이 들었는데 저널과 해석을 읽고 교실을 가서 보니 좀 이해가 갔어요. 이전에는 한글, 글자 하면 읽고 쓰고가 떠오르고 누리과정에도 글자에 관심을 갖고 좀 끄적여 보는 정도를 제시하고 있으니까 이러한 주제가 과연 이 연령에 적절한지에 대한 판단이 먼저 있었는데요. 이게 쌓기나 역할, 이런 것처럼 자발적으로 일어날 수도 있겠구나. ‘언어’가 관계, 잎새반 안에서 통하는 무엇으로 일어날 수도 있겠구나하고 생각이 바뀌게 된 계기가 된 것 같아요.

(지교사, 관찰, 연구수업 평가회, 2017. 10. 26)

도담유치원의 연구수업은 교사의 수업개선을 목적으로 하는 일반적인 연구수업과는 달리 교육현상에 대한 서로 다른 해석을 교류하고 논의하는 협의를 목적으로 진행된다. 이를 위해 연구수업 전 해당 학급의 담임교사는 교실에서 일어나고 있는 주요 프로젝트 및 경험에 대한 기록물을 작성하여 교사들과 공유한다. 교사들도 기록물을 숙지한 후 참여관찰자로 교실 현장에 들어가 유아들의 경험을 주의 깊게 살펴본다. 위의 사례에서 지교사의 글자에 대한 주관은 기록작업을 매개로 기록자인 경교사의 주관과 만나고 교실 현상을 거쳐 변화한 것으로 나타났다. 기술적 측면으로 이해되었던 글자가 문화적, 관계적 측면으로 이해되며 기존의 개념은 해체와 재구성을 거친 것으로 보였다. 즉, 기록작업을 통해 교사들은 이전에 정의한 현상과 개념을 재방문하고 다시 해석해 봄으로써 사고의 변화를 꾀하고 새롭게 교육현상에 대한 이해를 구성해 간다고 해석할 수 있다.

3) 배우며 성장하는 ‘되어가는 존재’로 살아가기

레지오에서는 교사를 유아와 마찬가지로 주변 세계와 현상을 능동적이고 적극적으로 해석하는 행위의 주체이자 학습자로 본다(오문자, 2000). 이에 따라 교사의 이미지는 완성된 인지자가 아닌 자신의 존재와 직업의 의미를

찾고 유아와 더불어 가치를 구성해 나가는 성장하는 존재로 비추어진다. 본 연구에서 교사들도 기록작업을 통해 본인과 유아들이 삶의 맥락에서 알고 싶어 하는 것을 찾고, 이러한 상호 관심을 반영한 교육과정을 구성하는 과정을 배워가게 된다고 말하였다.

저도 제가 매체나 영상 이런 쪽에 관심이 있다는 것은 학부 때부터 알고 있었지만 감정, 정서 이런 쪽에 관심이 있다는 것은 기록을 하면서 발견하게 된 케이스예요. 2년차 때쯤 만 3세 유아들이 언어적으로 어렵기 때문에 더 ‘동작적인 형태를 집어내고 싶다’라고 생각하다 그것이 몸짓 놀이로 이어졌는데 그 다음 해 만 5세 때 그림 언어적으로 잘 표현이 되는 만 5세 유아들은 어떨까. 그 때는 연령이 바뀌면서 나오는 관심사인줄 알았거든요. 그런데 그 다음해에 ‘신남’(프로젝트명)도 감정과 정서가 몸 전체로 나오는 것이었다면 그 다음 ‘표정’(프로젝트명)은 결국 감정과 정서 상황이 얼굴에 드러남이고 다 그렇게 물리더라고요. 매해 한 기록들을 쭉 연결해서 보니까 제 경력 기간에 모든 것들이 다 약간은 조금씩 조금씩 교집합이 있는 것을 발견했어요. 최근에도 웹캠으로 진행하고 있는 프로젝트가 있는데 유아들이 그걸 이용해서 결국 자기 마음 전달하는 과정에 흥미를 느끼고 기록을 재미있게 하는 저의 모습을 보며 이것 또한 그거구나 싶었어요.

(김교사, 집단면담, 2017. 11. 7)

박교사: 확실히 해석을 하면서 제 생각을 넣고 교육적인 가치도 생각해보고 하는 순간에 ‘아 내가 또 이런 것을 관심을 갖고 있었네’라고 알게 되는 것 같아요. 또 한 학기나 일 년으로는 이 프로젝트 하나가 재미있었던 것인지, 아니면 제 관심사가 프로젝트에 반영되면서 재미있었던 것인지 잘 안 보이는데 기록은 쭉 누적되니까 어느 순간 찾아지는 것도 있어요.

이교사: 그걸 찾는 것, 교사가 교사로서 본인이 어떤 것에 흥미가 있고 무엇에 즐거움을 느끼는지를 아는 것이 정말 중요하죠. 저는 교사에 제가 그다지 맞지 않는다는 생각을 항상 가지고 있었거든요? 그러다 이건 아니다, 싫어서 그래도 몇 년 동안 일하면서 쌓인 기록을 보면서 제가 어떻게 유아들을 이해하고 뭐에서 즐거워하는지를 찾아갔는데 5년 만에 처음으로 저널을 쓰고 프로젝트를 하는 것이 재미있는 거예요. 교사에 안 맞는 게 아니라 나를 몰랐던 것이구나(후략)

(집단면담, 2017. 11. 14)

교사들은 기록작업을 통해 본인이 갖고 있는 교육적 관심을 알아가게 되

있으며 이를 토대로 현장으로 돌아가 교육현상에 몰입하는 즐거움을 이어가거나 되찾는 것으로 드러났다. 이교사는 예비연구 시 기록작업을 ‘지속적으로 수행해야 하는 규칙적이고 힘든 월경’에 비유하였다(집단면담, 2016.12.2). 이는 기록작업의 필요성에 대한 공감과 별개로 이교사가 겪고 있는 어려움이었는데, 위의 사례와 같이 누적된 기록물에서 자신을 대면하고 교육적 자아에 대해 이해하게 됨에 따라 힘든 책무로 생각되던 기록작업과 교직에 대한 생각이 변화한 것으로 나타났다. 기록작업은 사회 및 현장의 재현이 아닌 교사의 가치 선택과 반영의 과정이며(Dahlberg et al., 2016) 이러한 사실로 인해 교사들이 기록물에서 자신의 자아와 관심사를 발견하고 교육 현장에 연결하며 의욕을 고취시킬 수 있었던 것으로 보인다.

또한 기록작업을 통한 교사의 자기인식은 알아가고 싶어 하는 현상에 대하여 본인과 유아가 어떻게 이해하고 해석적 이론을 구성해 가는지에 대해서도 생각해 보게 만드는 것으로 나타났다. 이와 관련된 사례를 살펴보면 다음과 같다.

무언가 비슷한 주제다 싶으면 이전 기록을 보는데 해석을 보면 제 생각이 적나라하게 드러나잖아요. 특히 그 때 당시에는 잘 썼다 생각하는 해석들도 돌아보면 꼭 부족한 부분이 보이더라고요. 그럼 아무래도 그런 것들이 당장 올해는 아니더라도 다음 해라도 넣어 보려 해요. 저 같은 경우 저경력 때는 눈에 잘 보이는 것을 기록했다면 그 다음에는 제 관심과 관련된 생명 이런 눈에 안 보이는 것도 보려 하긴 하는데 그게 좀 유아들에게는 닿지 않는 자연보호, 교훈 쪽으로 갔어요. 그러다 요새는 유아들이 나이, 죽음 이런 것에 관심을 보이면서 그럼 유아들은 나이 들을 어떻게 받아들이나, 그런 근거가 뭔가를 생각하게 되고요.

(박교사, 집단면담, 2017. 11. 7)

위의 사례에서 박교사는 기록작업으로 인하여 자신이 교육현상의 어떠한 측면에 의미를 두고 있는지에 대해 생각해 보게 되었다. 이 과정에서 박교사의 초점은 눈에 쉽게 드러나는 현상에서 교사의 관심사를 반영한 현상으

로, 다시 그러한 현상에 대해 유아가 구성하는 이론과 근거로 이동하는 것으로 나타났다. 기록작업은 교사가 학습하고 지식을 구성하는 과정을 가시화하기 때문에(Moss, 2017) 박교사는 기록작업을 수행하고 이러한 기록물에 반영된 본인의 생각의 흐름에 주의를 기울이며 초기에 구성한 자신의 초점을 점진적으로 변형해 갈 수 있었던 것으로 해석된다.

이렇듯 가시화된 기록작업이 지닌 가독성은 교사들로 하여금 유아들의 사고과정에 다가가기 위하여 기록작업을 사용하게 하였다.

아래의 사례는 ‘북극과 남극에 해가 없는 이유’에 대한 이야기나누기를 기록한 교사 저널의 일부이다. 만 4세 열매반은 학기 초 앞마당에 심은 해바라기에 대한 관심이 해로 이어지며 유치원 안에서 해의 흔적을 찾고 궁금한 것을 탐색해가는 ‘해’바라기 프로젝트를 지속하고 있었다. 열매반의 담임교사인 이교사는 눈에 보이지만 직접 만지거나 볼 수 없는 해에 대한 관심이 단편적인 경험이나 명제적 지식의 습득, 또는 허구에 의한 상상으로 끝나지 않기를 바랐으며 이를 위해 먼저 ‘해’에 대해 유아들이 구성하고 있는 이론과 가설들을 알아볼 필요를 느꼈다고 이야기 하였다(이교사, 개별면담, 2017. 12. 21). 이에 따라 이교사는 재현이가 그린 관련된 그림을 매개로 유아들과 대화를 하고 기록작업을 통해 이 대화를 분석하였으며, 가시화된 기록이 갖고 있는 가독성을 통해 유아들이 어떠한 근거에 의하여 ‘해’에 대한 이론을 구성해 나가는지 알 수 있었다.

날 짜	2017년 9월 11일 월요일
Topic	1) 재현의 그림 소개- 북극과 남극에 해가 없는 이유에 대한 생각 2) 해 질문 상자 도입
참여유아	열매반 유아들

집에서 몇 장의 그림을 그려 친구들에게 소개하고자 한 재현이. 교사는 재현이의 그림 안에 자연스럽게 녹아든 해에 대한 생각이 있음을 느끼고, 아침 모여 앉는 시간에 열매반 어린이들과 함께 공유하게 되었다. (중략)

재현: 어 그리고 원래 이 바다는 (지구에서) 거꾸로 되어 있어서 **해님이 안 와요.** → 주장
하린: 거기는 맨날 맨날 눈이 와서 추워가지고 **해님이 오면 해님이 다 얼걸요?** → 근거
정윤: **해님이 없으면 깜깜한데(재현이 그림은 환하잖아)** → 반박
교사: 흠 아무리 추워도 해님은 있나?
재현: **해님이 없어도 얼음 때문에 밝을 거예요.** → 재주장
정윤: **멀리 있어요.** → 타협
민우: **눈 때문에 해님이 가려진거예요.** → 새로운 주장
하린: 눈이 해님을 가려가지고 눈이 많이 오잖아요. 남극이나 추운 곳은. 그러면 **눈이 너무 많이 와가지고 해님이 안 보이는 것 아니예요?** → 근거
가민: **눈이 해님을 가렸는데 어떻게 해님은 눈을 녹이는데 눈이 해님을 가려요?** → 반박
지안: 눈이 와도 해님을 가리진 못 해요. **해님은 너무 강해서 조금 너무 많이 와도 해님을 가릴 수는 없어요.** → 반박에 근거 덧붙이기
교사: 근데 비 올 때는 해님이 안 보이지 않나?
소현: 근데 비는 물이니깐 가려요.
진재: 맨날 나는 해가 어디 다니면 해가 나만 따라와요. → 새로운 이야기 전환
하린: 달도.
현서: 나도! 해도 날 따라오는데.
정우: **대한민국에서도 눈 올 때 해가 없잖아.** 그런 거지 → 대한민국을 예로 들며 앞선 주장에 대한 근거 제시
하린: 비가 올 때는 비는 구름에서 오는 거잖아요. 그러면 **구름이 해님을 약간 밀면서 앞지르는 거예요. 그래서 안 보이는 거예요.** → 비라는 다른 상황을 근거로 이용
재현: **눈이 많이 와가지고 안 보이는 거예요.** 북극은 구름이 많아서. → 근거

주장 1 - 근거



반박 1



타협

주장 2 - 근거



반박에 대한 반박
(다른 상황을 근거로 제시)

반박 2 - 근거

(중략)

[그림 7] 만 4세 열매반, 프로젝트 저널, 2017. 12. 21

한편 교사들은 기록작업으로부터 자신과 유아들이 세상을 이해하고 의미를 부여하는 관점을 이해하게 됨에 따라, 교사와 유아가 배우고 싶어 하는 것에 초점을 둔 교육과정을 구성할 수 있는 방법을 탐구해 나가는 것으로 나타났다.

저는 교사가 너무나 만들어진다고 생각해요. 개인적으로 좋은 교사가 되는 방법은 경험, 훈련밖에 없다고 생각을 하거든요. 우리는 교사니까 유아가 좋아하는 것을 존중해야 하지만, 교사도 사람이니까 제가 좋아하는 것도 존중받아야 한다고 봐요. 그런데 그럼 나는 뭐가 좋고 뭘 가르치려 하고 유아들은 또 뭐가 좋고 뭘 배우고 싶어 하는지, 그걸 어떻게 어디서 만나게 해야 할지를 제대로 알아야 하는데 처음부터 그런 감각이 뛰어나고 다 아는 준비된 교사는 없고 그래서 그 훈련의 과정이 중요하다고 생각을 해요. 초임 때는 그걸 전혀 모르다보니 굉장히 헤맸고 지금도 부끄럽게도 여전히 헤매고는 있지만, 여러 다른 교사들과 협의하고 저널들을 보고 저 자신도 최대한 많은 기록들을 해보면서 그런 감이 점점 더 오는 것 같아요.

(이교사, 집단면담, 2018. 1. 4)

연구자: 그런데 교사의 관심사가 공통되면 주제도 비슷한 방향으로 흘러갈 수 있지 않나요?

김교사: 아뇨, 저는 관심사가 같아도 그게 그 해 어떤 유아들을 만나서 어떻게 만들어 갈지는 아무도 모르니까요. (교사의 관심사가)같은 감정이라도 작년 유아들은 흥이 넘쳐서 그것이 바깥으로 표출되서 그게 ‘신남’으로 이어졌다면 올해 유아들은 내 감정 표현, 친구의 마음 이런 쪽에 관심이 있어서 ‘웹캠, 마음이 담긴 말’ 이렇게 이어지는 식으로요. 대신 저는 똑같은 사람이니까 매해 맞물려서 그 전 해에 늘 아쉬웠던 것, 좀 더 해보고 싶었던 것, 그리고 그 프로젝트의 끝물에서 이게 이렇게 해보니까 이런 식으로 접근도 가능하겠다, 라는 것들을 저널 안에 솔직하게 다 넣었다가 그런 순간이 맞으면 매체라든지 아니면 이전에 그 전에 유아들이 했던 이미지를 모아서 새롭게 접근을 하려는 시도들이 있는 것 같아요.

(김교사, 집단면담, 2017. 11. 7)

위의 사례에서 볼 수 있듯이 본 연구에 참여한 교사들은 기록작업을 지속해가는 과정에서 교사가 어떻게 교육을 생성해 낼 수 있을지, 무엇을 가르칠지에 대해 배우게 되었다고 생각하고 있었다. 특히 교사는 기록작업을 통

해 유아와 교사의 정서적인 면을 고려하고 상호 영향을 주고받는 관계적인 면을 배제하지 않으면서 학습 과정을 점진적으로 구성해 나가는 경험을 하는 것으로 나타났다. 즉, 교사들이 생각하는 가르침은 지식의 전달이 아닌 유아와 교사 간 긴밀한 교류를 통한 의미구성으로 해석된다. 이렇듯 교사가 학습하는 과정은 기록작업과 관련된 방법론적인 측면도 포함하고 있는 것으로 드러났다.

박교사: 사실 저는 영상에 관심이 없었어요. 교사가 영상을 찍는 동안 이동을 할 수 없으니까 번거로움이 있잖아요 그러다보면 다른 것을 다 놓치게 되니까 대신 사진을 주로 찍었는데 올해 처음으로 영상을 찍어봤어요. 어, 생각해보니 정말 동영상은 안 해 봤네요.

연구자: 이전에 안 하시던 방법을 시도해 보게 된 계기가 있나요?

박교사: 저는 순간 포착하는 걸 진짜 좋아하거든요? 생각이 담기는 찰나, 순간. 그런데 올해 도미노 놀이를 기록하다 보니 사진에 한계를 느꼈거든요. 영상은 어떤 것을 건드려서 쓰러졌고 왜 멈췄는지. 이런 만든 유아의 어떤 전략으로 만들었는지를 다 볼 수 있고 그걸 느리고 빠르게도 볼 수 있어서 자연스럽게 사용하게 된 것 같아요.

경교사: 저는 오히려 초임 때 이 놀이를 다 보면서 손기록을 하기에는 제가 익숙치가 않아서 도저히 유아들의 놀이 속도를 따라갈 수 없어서 선택한 것이 영상이었거든요. 그런데 기록을 하는데도 능숙하지가 않다보니 이 영상을 풀어서 쓰는데 너무 오래 시간이 걸리는 거예요. 그래서 차라리 손기록을 좀 익숙해지도록 하면서 영상은 필요할 때만 잠깐 잠깐 쓰는 방법으로 바꾸었어요.

(집단면담, 2017. 11. 7)

위의 사례와 같이 교사들은 기존의 방법론적 인식을 답습하기보다 자신이 속해 있는 맥락 안에서 개인에게 가장 적합한 방법을 찾아가고 있었다. 교사들이 만들어가는 기록작업의 방법은 경험이 축적됨에 따라 계속적으로 변화하거나 보완되며 재구성되고 있는 것을 볼 수 있었다.

이상에서 볼 수 있듯이 기록작업을 통한 교사의 학습과 실천은 분리된 형태가 아닌 순환적 관계로 나타났다. 이와 더불어 본 연구에 참여한 교사들

은 교육 현장의 삶 속에서 유아들과 상호 교류를 통해 알게 된 것을 실천으로 옮기고 이를 다시 새로운 학습으로 이어가며 점진적 앎을 구성해 가고 있는 것으로 나타났다. 이와 관련된 사례를 살펴보면 다음과 같다.

날 짜	2017년 9월 28일	
Topic	직접 전하기 어려운 말들	
참여유아	누리반 유아들	

거울방 속 이야기를 지속적 관찰을 한 교사가 생각하기에, 유아들이 카메라 편지를 통해 하는 말들은 극히 구체적인 비밀이거나, 아주 새로운 이슈가 아니었다. 물론 독립적 공간이 주어짐에 따라, 비밀스럽게 혹은 몰래 녹화를 진행하고 있는 것은 맞으나 이를 테면 ‘잘 지내보자’ 라는 결론으로 마무리됨이 가장 크다. 촬영 전 늘 물어보는 교사의 이야기에 어린이들은 ‘직접 말하기가 어려워서’ 라는 이유가 대부분이라는 것도 발견했다. 이렇게 반복되고 누적되는 어린이들의 이유에 대해 어린이들이 어떠한 말을 직접 꺼내기가 힘든 건지 이야기를 나누어보았다.

(중략)

<어린이들이 이야기한 직접 할 수 있는 말 / 부끄러워서 잘 안 나오는 말들>

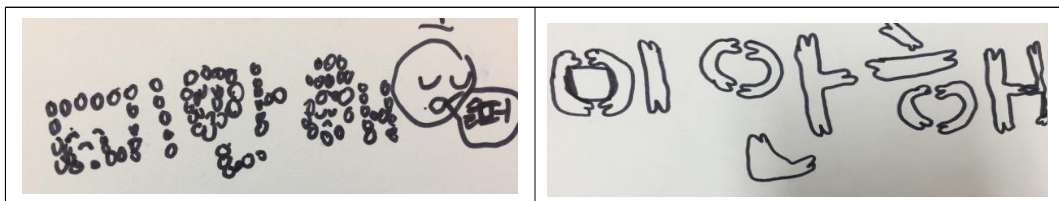
직접 자신있게 할 수 있는 말들	접치는 말들	부끄러워서 잘 안 나오는 말들
<p>사랑해</p> <p>고마워 : 좋아하는 거니깐 자신 있게 말할 수 있다</p> <p>아프다는 이야기</p> <p>맛있어서 먹고 싶은 것</p> <p>할 수 있는 말은 많다.</p>	<p>사랑해 고마워</p>	<p>사랑해 : 나는 잘 못하겠다</p> <p>같이 놀자: 친구들이 놀고 있는 상태에서 끼는 거라서 평소에 잘 안 나온다. 부끄럽다.</p> <p>고마워: 고마운 건, 할 수 있긴 한데...말을 하면 내가 감동을 받아서 그 말이 잘 안나와요</p> <p>미안해: 이게 제일 하기 힘든 말이에요. 내가 잘못된 것도 알아야 하고...인정해야 되잖아요.</p>

[그림 8] 만 5세 누리반, 프로젝트 저널, 2018. 2. 26

위의 사례는 만 5세 누리반에서 진행되고 있는 ‘카메라 편지’ 프로젝트와 관련하여 김교사가 작성한 저널의 일부이다. 김교사는 유아들에게 가시화되지 않는 내면의 감정과 이에 따른 표정을 재해석할 수 있는 기회를 지원하

교사 교실 안에 웹캠을 설치하였고, 프로젝트가 진행됨에 따라 유아들의 관심은 자신의 감정을 타인에게 전달하고자 하는 의도로 연결되었다. 이 과정에서 웹캠의 용도는 친구에게 하고 싶은 말을 전달하는 편지의 목적으로 변형되었으며 교사는 기록작업을 통해 유아들의 경험과정을 따라가며 카메라 편지를 통해 전달하지 못하는 말이 있음을 발견하게 되었다.

교사의 발견은 편집된 기록물로 재구성되어 유아들과의 대화에 매개로 사용되었으며 교사는 이 대화를 다시 기록하고 분석하는 과정에서 유아들이 직접 할 수 있는 말과 하기 어려운 말 중 공통된 것이 있고, 이는 표면적으로 드러나는 발화는 동일하다 하여도 그 안에 부여하는 의미가 개인에 따라 달라질 수 있기 때문임을 알게 되었다. 이에 교사는 유아들이 동일한 말에 내포된 감정의 미묘함과 다층성을 재해석하고 이에 대한 이해를 새롭게 구성하는 것을 돕기 위하여 ‘감정을 담은 글자 표상’을 제안하였다. 다음은 이러한 글자 표상의 사례이다.



[그림 9] 만 5세 누리반, 마음이 담긴 말, 2018. 1. 29

앞의 사례에서 볼 수 있듯이 교사는 기록작업을 통해 감정과 관련하여 유아들이 구성하는 의미와 해석이 새롭게 만들어 지거나 변화하는 순간에 주의를 기울였으며, 이러한 과정에서 새롭게 알게 된 이해를 유아와 교류함으로써 또 다른 실천의 변화를 가져왔다. 위의 사례에서 나타난 교사의 역할은 단순히 매체의 다양화나 새로운 미디어 기술의 접목이 아님을 알 수 있다. 교사는 유아들의 경험이 일어나고 있는 상황을 기록하고 해석하며 분석하는 과정에서 동일한 발화의 의미생성 방식에 있어 디지털(웹캠)과 아날로

그(종이)의 차이를 알게 되었다. 교사가 학습한 것은 실천으로 이어지며 감정의 다층성과 발화 간 연결이 일어날 수 있는 환경을 조성해줄 수 있었다. 즉, 아날로그인 종이 위에 가시화된 변형된 글자는 일반적으로 통용되는 글자가 아닌 유아와 교사 간 합의에 의해 변형된 목적을 가진 일종의 상형문자로 볼 수 있다.

이상의 과정에서 유아는 자신의 경험의 경청자이자 지원자로 기록하는 교사를 선택하고, 교사는 유아의 경험을 생성하는 맥락적 상황을 기록하며 학습한 것을 실천하여 변화를 가져오고, 이러한 변화된 속에서 새로운 앞으로 나아가는 것으로 생각된다. 즉, 교사는 기록작업을 수행하고 활용하는 전반적인 과정에서 가르치는 자와 배우는 자의 경계가 무의미해지는 것을 경험하며, 교육적 의미를 구성해가며 발전하는 공동의 학습자로 자리하게 된다고 해석해 볼 수 있다. 특히 이러한 배움의 과정은 유아들의 배움이 일어나는 동일한 맥락 안에서 동일 시간 내에 일어났다. 이는 교사를 삶의 맥락 안에서 유아와 더불어 성장하는 학습 공동체의 일원으로 보는 레지오의 철학이(오문자, 2000) 기록작업을 통해 구현되고 있는 것으로 해석해 볼 수 있다.

4) 이론과 실천의 사이에서 상호 연결방향 찾아가기

레지오에서는 이론과 실재를 이분적인 대립 구조로 이해하거나 두 개념 사이에 간극이 존재한다고 보는 관점을 경계하고, 상호 의존적인 협력적 관계로 볼 것을 강조한다(Taguchi, 2018). 본 연구에서 교사들은 현재 일어나고 있는 교육현상의 맥락 안에 다양한 형태로 적용되는 이론을 경험하고, 교육의 주체로서 이론과 실천의 상호 연결 방향을 적극적으로 찾아가고 있는 것으로 나타났다. 교사들은 기록작업을 매개로 한 자문교수와의 교육적 대화를 통해 실천과 동떨어지지 않고 연결된 관계로서의 유아발달 이론을

경험할 수 있었다. 또한 교육현상을 해석하는 기록작업의 경험이 누적됨에 따라 이론에 전적으로 의존하여 교육현상을 이해하기보다 필요에 의해 선택적으로 이론을 반영할 필요성을 알게 되었다. 교사들은 사고하고 행동함에 있어 새로운 시각을 제시하고 실천을 지지하는 역할로 이론과의 연결 방향을 찾아가고 있었다. 이와 관련된 사례를 살펴보면 다음과 같다.

경교사: 연구모임 때 교수님도 그러한 이야기를 해 주셨는데 저도 앞새반만의 글자를 만들어 보아도 재미있을 것 같아요.

박원장: 아, 다들 아직 그 기록(연구모임 전사본) 안 봤지요? 연구모임 때 우리 예전 학교에서 배운 총체적 접근법에 대한 이야기가 나왔었어요. 교수님께서 유아들이 글자는 어떤 원리에 의해서 구성이 되고 의미를 갖는지 이론을 만들어가는 과정이 훌륭귀지다. (중략) 지금 앞새반도 이미 사실 교수님 말씀처럼 훌륭귀지로 접근해서 유아들이 글자란 것을 소리로 출발을 하면서 흥미를 가졌고 통으로 보면서 몇몇은 차이점을 느껴가고 있는 상황이고요. 또 아까 말한 것 같은 글자들이 만들어지기 시작한 때니까 이제 어떤 논리로 글자를 이해하고 만드는지 유아들의 이론을 같이 보면서 지원을 해줘야겠죠.

(관찰, 앞새반 연구수업 협의, 2017. 10. 26)

위의 사례는 만 3세 앞새반의 연구수업 후 협의를 하는 장면에 대한 것이다. 앞새반의 교사들은 연구수업을 하기 전 연구모임을 가졌다. 도담유치원은 일 년에 4-5회 연령별로 자문교수와 연구모임을 갖고 있다. 연구모임은 도담유치원이 레지오 적용을 시작한 이래로 유지되고 있는 것으로, 교사들의 지속적인 성장을 위한 기관 차원의 지원이다. 교사들은 연구모임이 있기 일주일 전쯤 자문교수에게 각 반에서 진행되고 있는 주요 프로젝트저널을 보내며 자문교수와 원장, 참여 교사들은 사전에 모든 저널을 정독 후 연구모임을 갖는다. 연구모임이 시작되면 참여 교사 중 한명은 기록자의 역할을 맡아 노트북으로 회의 내용을 즉각적으로 기록하며, 연구모임에서 기록된 내용은 웹하드를 통해 전체 교사에게 공유된다.

박원장은 연구모임에서의 경험을 전체 교사들과 공유하며 앞세반에서 글자와 관련하여 진행되고 있는 ‘김김친구’ 프로젝트가 언어발달이론과 어떻게 연계되고 있는지를 전달하였다. 이론은 우리의 삶 속에 이미 자연스럽게 흡수되어 있으며, 그로 인해 교사들은 유아발달 전반에 관한 이론을 실천하면서도 종종 어떻게 이론이 적용되고 있는지 깨닫지 못하기 때문이다 (Dahlberg et al., 2016). 즉, 기록작업을 매개로 한 교사와 자문교수와의 협의는 교사들이 자신이 의식하지 못하는 상황에서 유아발달과 관련된 이론이 어떻게 적용되고 실천과 연계될 수 있는지 이해할 수 있는 기회를 제공해주는 것으로 볼 수 있다. 교사들은 이러한 경험을 통해 이론과 실체가 이원화된 구조가 아님을 이해하였으나 이것이 무비판적인 이론의 수용과 적용으로 이어지지는 않았다.

김교사: 저 같은 경우는 저경력 때에는 그런 이론들을 기록 안에 많이 넣었어요. 그런데 경력이 올라갈수록 오히려 이론을 좀 놓게 된 것 같아요.

연구자: 놓게 되었다는 것이 어떤 뜻인지 조금 더 설명해 주실 수 있으세요?

김교사: 여기는 항상 이야기 하는 것이 교사의 의도가 무엇이나, 교육적으로 어떤 의미가 있냐. 이런 것이잖아요. 초임 때에는 그래서 뭔가 보려면 먼저 교육적 가치에 대한 시각이 정확하게 정해진 다음에 봐야만 할 것 같고 그래서 전공책에 있는 표나 이론 이런데서 말하는 목적이나 의미를 (유아들의 놀이나 경험을)보기도 전에 가져오려고 굉장히 많이 애를 썼어요. 그런데 경력이 쌓일수록 아이들의 경험을 기록하다보면 그 안에서 의미 있게 봐야 할 것들이 보이는 것을 경험하니까 이론에서 좀 자유로워진 것 같아요.

(집단면담, 2017. 10. 30)

지교사: 초임 때는 누구의 이론, 발달 표 이런 것을 정말 많이 찾았는데, 그럴 수밖에 없는 것이 사실 레지오에 처음 오면 교사가 뭘 보고 뭘 기록해야 할지도 정말 막막해요. 그러다보면 교육적 가치나 교사의 시각은커녕 해매기에 바쁘다보니 뭔가 이론에 기대게 되는 것도 있는 것 같아요.

박교사: 저경력 때는 그럴 수 있지만 계속 그러면 문제가 될 것 같아요. 이론은 딱 지금 내 교실, 우리반 아이들에 적용하기에는 좀 막연하거나 안 맞을 때도 있잖아요.

그런데 교사가 막막하다고 일단 아이들이 뭘 경험하는지 보기도 전에 이론이니까, 다들 맞다고 인정하는 이론이니까 하고 가져와서 시선을 정해버리면. 그건 좀 출발점부터 달라지지 않나 싶어요. 전 우리반 아이들이 뭘 생각하고 얘네는 어떻게 사나, 교사가 궁금하고 알고 싶고 그래서 기록하다가 거기서 교육적 가치를 찾아내고 그러다 필요할 때에 이론을 불러오고 그럴 수 있어야 한다고 생각해요. 그런데 그런 것이 아니라, 처음에 이론은 이것이고 목적은 이거야. 하고 유아들을 보면 정말 그것(이론)밖에 안 보이고 그것에 맞추어 내용을 넣게 되는 것 같아요. 이론이 필요 없다는 이야기가 아니라 물론 이론도 중요하지만 누가 미리 만들어 놓은 이론이 지금 우리반 아이들이 경험하고 있는 이 안에서 교사가 기록하며 찾는 교육적 가치보다 중요한 건 아닌 것 같아요.

(집단면담, 2017. 11. 7)

위의 사례에서 볼 수 있듯이 교사들은 초임교사와 저경력 교사 시기에는 경험적 지식이 없기 때문에 이론에 상당부분 의존하여 교육현상을 관찰하고 해석할 수 있다고 보았다. 그러나 이는 일시적이며, 경력이 많아지고 이에 비례하여 교실의 현장에서 지금 발생하고 있는 현상의 가치를 탐색하고 구성하기 위하여 기록작업을 사용하는 경험이 누적됨에 따라 이론에 전적으로 의존하지 않게 된다고 말하였다.

교사들은 이론에 한정하여 교육현상을 해석하는 대신 교육현상을 보기 위하여 선택적으로 이론을 반영할 필요가 있다고 생각하고 있었다. 교육현상에 귀를 기울이는 과정에서 찾게 된 교육적 의미가 아닌 사전에 이론을 미리 설정한 후 그에 따라 유아들의 말과 행동 경험을 해석하려는 행위는 기록과 해석의 폭을 좁히고, 이론에 포괄되지 못하는 현상의 독특하고 예외적인 현상에 대한 교사의 시각을 한정시킬 수 있다고 보았기 때문이다.

즉, 전자는 이론을 서두에 두고 완전히 의존하여 이에 교육현상을 끼워 맞추는 형태의 전면적 반영이라면 후자는 교육현상의 사이에 이론을 위치하게 하는 선택적 반영으로 해석할 수 있다. 이와 같은 교사들의 생각은 기록작업을 통해 삶의 맥락 안에서 구성하는 교육과정의 가치와 이에 따른 교사

의 역할을 지속적으로 경험해 보며 생긴 확신으로 예상해 볼 수 있다. 또한 이러한 오랜 경험적 맥락에서 결국 유아와 더불어 교육현상을 구성하고 실제 삶을 살아가는 교육적 주체가 교사라는 것을 알게 되었기 때문인 것으로 나타났다.

김교사: 교수님이 정답을 알려줄 수는 없으실 거예요. 물론 교수님이시고 당연히 이론이나 연구 등 많은 것을 아시겠지만 결국 우리 교실에서 일어나는 상황인데 그걸 제일 잘 아는 것도 교사죠. 그러니까 조언을 해 주신다 해도 그걸 받아들일지 아닐지는 교사의 몫이고 어떻게 할지를 선택하고 결정하는 것도 교사 책임이고요.
연구자: 그럼 교수님의 조언도 상황에 따라 받아들이지 않을 수도 있다는 뜻인가요?
경교사: 네. 사실 교수님이 보신 것은 기록을 통한 어떻게 보면 일부이고, 교사들은 아이들과 전체 시간을 함께 보내면서 그 안에서 멀리 보았을 때 나름 자신이 생각하고 의도하고 있는 것들이 있는데 그 두 개가 서로 다른 경우에는 일단 저희 생각대로 가 보거나 아니면 다시 협의해 보게 될 것 같아요.
김교사: 자만하는 것은 아니고, 책임의 문제 같아요. 지금 현장에 있는 것도 교사고, 계속 현장에서 살아가야 하는 것도 유아들과 교사잖아요.

(집단면담, 2017. 11. 7)

위의 사례와 같이 교사들은 이론을 당연하고 자명한 사실로 받아들이는 대신 교육과정 개발과 운영의 주체로서 이론에 대해 적극적인 선택과 개입을 해야 할 책임이 있다고 이야기 하였다. 이는 교사들이 교육적 삶의 주체로서 이론을 적용하고 소비하는 역할에서 벗어나 가치 판단을 하고 학자와 상호 소통하는 교육전문가로서의 역할을 할 필요가 있음을 의미한다 (Biermeier, 2015). 교사들의 이와 같은 생각은 기록작업을 통해 자신의 전문성을 가치 있는 방향으로 적용하는 과정에서 생긴 확신이자 교육주체로서 갖고 있는 책임감으로 해석된다. 이러한 생각에 따라 교사들은 교사의 시각을 확장하거나 명료화하고 해석을 지지할 수 있는 방향으로 이론을 적용하고 있는 것으로 나타났다.

이교사: 교수님은 이론가니까 그 분이 해 주시는 말씀들도 결국 이론이죠? 저는 스터디 때 많이 도움을 받는 것이 여러 이론들을 이야기 해 주시면서 제 해석이 더 덧붙여지고 풍부해지는 것도 있고 ‘아 내가 미처 보지 못했던 이런 의미들이 있었구나’ 하는 것이 있어요.

경교사: 맞아요, 미처 생각하지 못하는 그런 부분을 짚어주시는 것.

박교사: 다른 방향에서 볼 수 있는 기회도 있고 전 스터디 때 뭔가 좀 명확하지 않았던 것을 정리하려고 가는 것이 큰 것 같아요.

경교사: 저도요, 계속 질문을 하시고 사례나 이론들을 이야기 해 주시니까 이런 저런 방향에서 생각해보고 그걸 다시 설명하다보면 제가 어떻게 해야 할지 정리 되서 돌아오는 것 같아요.

박교사: 그리고 용어랑 문장! 기록에 보면 해석이나 단어들을 저만 무슨 말인지 알게끔 쓰는 경우도 있잖아요. 그런 것들이 이론 용어나 사례로 정리가 되면서 아, 소통하려면 어떤 부분 단어나 문장들이 좀 바뀌어야 하고 어떻게 다듬어야 하는구나, 그런 것들이 좀 잡혀져요.

(집단면담, 2017. 10. 30)

이교사: 저에게도 (교수님은)뭔가 답을 내어주시거나 하는 역할보다는 내가 제대로 가고 있구나 그런 지지자로서의 역할이 더 큰 것 같아요. 제가 하고 있는 것들과 관련된 이론이나 사례들을 연결해서 말씀해 주시는 것을 들으면서 ‘지금 가는 방향이 교사가 임의로 진행하는 것이 아니라 타당하고 근거가 있는 흐름이다’ 라는 확신을 갖게 해 주시니까.

김교사: 그리고 우리가 노력하는 것에 대해 공감해 주시는 것. 저희가 정말 열심히 고민하고 또 노력하고 있다는 것을 같이 공감해 주시는 것을 기대하고 가는 것도 있어요.

(집단면담, 2017. 11. 7)

기록에서 이론이 필요하다 싶을 때가, 저에게 이론은 좀 위치를 알려주는 그런 것 같아요. 제가 기록을 하면서 제 나름대로의 저 혼자서의 이론을 만든다 해도, 그게 정말 저 혼자만 말도 안 되게 생각하는 것일 수도 있고, 비슷한 생각을 해서 이미 이론가들이 이론으로 만들어 둔 것일 수도 있는 것이라서요. 이론을 보면서 그 양쪽 중에 어느 쪽인지를 좀 다 생각해 보게 되는 것 같아요.

(경교사, 개별면담, 2017. 11. 21)

위의 사례에서 교사들은 이론가의 역할에 비추어 교사들이 이론을 어떻게

받아들이고 있는지를 드러내었다. 교사들은 이론을 통해 교육 실제에서 발생하는 복잡한 문제를 다양한 시각으로 볼 수 있는 기회를 가지고 있었으며 이론가와의 협의를 통해 스스로의 해석에 대해 재검토하고 모호한 부분을 명확히 할 수 있었다고 말하였다. 즉, 교사와 이론가 집단 내에서 이루어지는 이러한 교류의 과정은 명료하지 않았던 교사의 해석을 보다 논리정연하게 만들어 줌으로써 해석 가능한 형태로 만들어 준다고 볼 수 있다(Rinaldi, 2017). 또한 이 때 이론가가 제시하는 학문적 용어와 사례는 교사들의 해석과 설명이 교사집단 외에서도 통용될 수 있는 방향으로 넓어지게 만드는 것으로 나타났다. 교사들은 이론가에 의하여 실제와 연결된 이론이 교사들의 사고를 뒷받침하는 근거가 될 수 있음을 확인하였으며 이러한 경험이 공감과 정서적 지지를 느끼게 하는 것을 볼 수 있었다.

이러한 전반적인 과정에서 기록작업은 교사가 현재 교육적 삶 속에서 경험하고 있는 실천에 대해 이론가와 논의하게 함으로써 이론과 실천의 연계가 현재 일어나고 있는 교육현상 안에 위치할 수 있도록 하였다. 이는 결국 이론이 교육현장에서 발생한 문제를 다룰 때, 그리고 외부에 의한 해결이 아닌 교육주체에 의해 해결될 수 있는 문제를 도출 때 정당화될 수 있음을 의미한다(Malaguzzi, 2006).

이와 더불어 교사들은 교육현상을 해석하고 이해하기 위해서는 유아교육에 한정되지 않은 다양한 분야의 학문과도 연계될 필요가 있다고 보았다.

지교사: 지내면서 느끼는 게 유아교육 현장이라고 꼭 유아교육과 관련된 얘기만 흘러나오는 게 전혀 아니잖아요. 각 반에서 일어나는 주제도 너무 다양하니까 정말 사방에 있는 인문학, 역사 이런 게 다 관련된 것 같아서 진짜 교사도 전공 서적, 학술지 이런 것 말고도 서점에 있는 다양한 책을 읽는 게 진짜 도움이 많이 되는구나 이런 걸 느껴요.

감교사: 유아들이 말하는 것이나 알고 싶어 하고 그런 게 굉장히 철학적인 것들도 많기 때문에. 박하경 선생님네 반에서 한 나이들, 이런 것처럼요.

박교사: 맞아요. 그 때 유아들이 ‘어린이는 새 거예요’ 그 말을 딱 들었을 때도 그럼 나이 들어간다는 것이 점점 낡아진다는 건가? 나는 그럼 현 것인가? 하는.

김교사: 그래서 저는 전혀 상관없는 사람들 블로그도 기웃거리고 전시회도 보고 하는데, 그런 것이 더 도움이 된다는 생각이 들 때도 많아요.

(집단면담, 2017. 10. 30)

제가 재작년 로히터 사진전을 보면서 기록에 대한 것들을 다시 새롭게 하는 계기가 되었어요. 기자들이 기록한 사진들과 글과 그런 과거에 있었던 일을 지금 현재에 보게 됐고, 그 기록으로 인해서 어떠한 사회의 문제가 다른 세상에 알려지고 그게 다른 어떤 변화의 물결을 가지고 오게 하는 되게 중요한 역할을 할 수도 있구나. 그래서 그때 기록에 대해서 그리고 기록하는 사람에 대해서 좀 다른 시선으로 보게 됐던 것 같아요. 그 전에는 솔직히 우리가 뭔가 사회와 연관되어 바깥을 바꾸고 그런 것은 너무 어렵고 거리가 멀다 싶었는데. 유아들의 잠재성이나 ‘어? 유아들이 이런 생각을 하네?’ 하는 것들을 발견하게 하는 통로가 될 수 있지 않을까 그런 생각을 했어요. 그래서 꼭 우리 유아 교육에서의 특강이나 전시회가 아니라 해도 다른 전공자나 다른 직업을 가진 사람들의 눈으로 우리가 하고 있는 것들을 보는 연습이 필요하구나 싶어요.

(지교사, 개별면담, 2017. 11. 27)

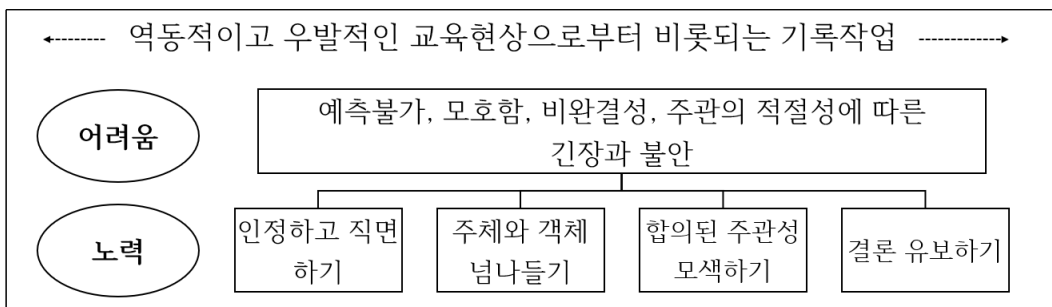
이렇듯 교사들은 유아들이 학습하고자 하는 것을 이해하려고 노력하는 과정에서 전공이론 이상의 다학문적 접근이 필요하다는 것을 경험하고 있었다. 이와 더불어 교사가 기록작업에 대해 생각하는 범위와 가치 역시 다양한 경험을 통해 변화하는 것으로 드러났다. 이는 결국 교사들이 경험하고 필요로 하는 이론은 교육현상을 풍요롭게 만들고 현상에 대한 이해를 깊이 있게 만드는 밀접하고 연결된 이미지로 나타난다고 볼 수 있다.

2. 기록작업과 관련된 레지오 교사들의 어려움과 노력

본 연구에서 교사들은 기록작업을 수행하는 가운데 다양한 어려움에 직면해 있었으며 이를 보완하기 위한 다각적 노력을 기울이고 있는 것으로 나타났다. 교사들은 어려움을 기록작업에 내재된 필연적인 속성으로 받아들였으

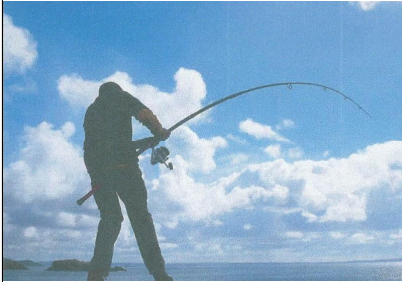
며, 이에 따라 노력도 완벽한 해결을 목적으로 한 것이 아니었다. 교사들의 노력은 어려움과 공존하며 기록작업이 지속적으로 변화할 수 있는 다면적인 가능성으로 볼 수 있다. 교사들은 기록이 방향을 예측할 수 없고 불규칙적이며 명료한 완결이 없는 과정 중에 놓여 있는 것에 어려움과 불안을 느꼈으나 이를 터부시하기보다 기록작업의 본질적인 속성으로 인정하고 공존할 수 있는 방향으로 노력을 지속하였다. 또한 소통을 목적으로 하는 기록작업이 기호를 매개로 하여 재현되는 과정에서 기대와 다르게 변형되거나 왜곡될 수 있음을 경험하였다. 이에 따라 교사들은 기술하는 형태를 재조직하거나 글쓰기 외에 직관적으로 의도를 전달할 수 있는 방법을 시도함으로써 어려움을 줄여 나가고 있었다. 교사들은 기록작업을 지속적으로 수행하는 과정에서 레지오의 교육문화인 기록이 의식 없는 정규화된 관습으로 변질되는 경우를 발견하고 본래의 가치를 되찾기 위해 사고와 일상의 변화를 꾀하였다. 이와 더불어 시간의 흐름에 따라 누적된 기록물이 포화된 자료더미로서 활용성을 갖추지 못하는 것을 보며, 고유한 저작물로서의 인정과 함께 활용을 위한 실질적인 방안이 구성되기를 희망하고 있었다. 이상을 자세히 살펴보면 다음과 같다.

1) 기록작업의 불완전성과 주관성으로 인한 어려움과 노력



[그림 10] 기록작업의 불완전성과 주관성으로 인한 어려움과 노력

유아들과 더불어 삶의 맥락 안에서 교육과정을 구성해 나가는 과정은 복잡하고 역동적이며 우발적이다(Dahlberg et al., 2016). 때문에 교육현상으로부터 비롯되는 기록작업이 불안정한 것은 당위성을 갖는다(Bonilauri & Paglia, 2017). 본 연구에 참여한 교사들도 교육의 다층성에 의한 기록작업의 불안정성과 편중된 주관성으로 인하여 어려움을 경험하고 있었다. 구체적인 사례를 살펴보면 다음과 같다.



**때로는 기약 없는 기다림,
때로는 적당한 낚시감이 있는지도 불
투명한,
적당한 낚시감을 발견하면 다행인**

기
록

어떠한 기록이라 하더라도 기록 자체를 남기기 위해 교사는 때로는 낚시꾼이 되어 낚시감이 ‘있을’ 바다를 향해 하염없이 기다려야 할 때가 있다. 낚시감이 바다 안에 있을 것이라는 막연한 생각은 있지만, 한편으로 100퍼센트 확인은 없기에 이 기다림이 쉽지 않을 때도 있다.

그리고 기다림 뒤에 비로소 낚시감을 낚았을 때 이것이 과연 ‘대어’인지, 어떻게 ‘대어’로 키울 것인지 구상하는 것 또한 어려운 부분이다

[그림 11] 이교사, 참여자일지, 2017. 11. 21. ‘기록작업의 어려움’ 이미지로 표현

기록은 참...(한숨을 쉰다) 어려워요. 저는 7년째 하는데도 어렵고 모르겠어요. 이게 쉬워지는 날이 오기는 할까요? (중략)확실히 익숙해지기는 하는데, 익숙해지는 것하고 쉬워지는 것하고는 좀 다른 문제인 것 같아요. 이게 정답이 있는 것도 아니고, 남들이 정답이라 해도 그게 유아들이나 저에게 정답이 아니면 의미가 없는 거잖아요? 교사를 그만 두어서 안 하면 모를까 쉬워질 수가 없는 것 같아요.

(김교사, 개별면담, 2017. 10. 26)

지교사: 그래서 도대체 뭘 어떻게 가야 하는 거지? 라는 고민이 끊임없이 일어나는데 거기에 대한 해답, 사실 해답이란 것이 있지는 않겠지만 어쨌든 그런 것이 보이지

않다보니 불안해요.

이교사: 수학이라면 답이 틀렸어, 할 수 있는데 해석이란 것은 정답이 없으니 정말 어려운 것 같기는 해요. 이것에 대해서 옳다 그르다를 판단할 수 있는 기준 자체가 어려워요. 거기다 제 그런 기준이 딱 고정된 것이 아니라 계속 움직이고 변화하다 보니 더 어려워요.

(집단면담, 2017. 11. 21)

교사들은 옳고 그름에 대한 기준이 명확하지 않고 방향을 예측하기 어려운 기록작업의 특성으로 인한 어려움을 호소하였다. 교사의 가르치는 행위와 해석의 적절성은 측정 가능한 기준으로 입증하고 확인하는데 한계를 가지고 있고(Day, 2011), 일정 기준이 있다 하여도 기록의 주체인 교사와 유아에게 의미 있는 기준이 아니라면 효용성을 갖지 못하기 때문에 이러한 불안이 지속되는 것으로 보였다. 더욱이 기록작업은 교사와 유아가 속한 맥락에서 새롭게 구성되고 지속적으로 변화하기 때문에(Moss, 2017) 경력이 많아진다고 하여 불안과 어려움이 줄어드는 것은 아닌 것으로 해석된다. 이와 더불어 시작과 끝이 모호하고 완결을 확정하기 어려운 기록작업의 지속성은 교사들의 혼란을 더하는 것으로 나타났다.

경교사: 내가 어디까지 기록을 해야 하며, 어디서 이제 멈추어도 될지가 기록하는 과정에서 항상 늘 고민을 하게 되는 부분인 것 같아요.

박교사: 저는 그런 불안, 이제는 끝이 난 놀이인가 생각하면서 기록하는 것을 멈추었는데 유아들 사이에선 갑자기 그 놀이가 살아날 때 ‘어 내가 이걸 놓쳤나.’ 그럼 되게 아차 싶을 때가 있어요. 저는 올해도 그랬어요. 1학기 때 하늘에 대해 충분히 놀아봤다고 생각했는데, 그걸 어느 순간 하는 거예요. 그런데 이게 하늘에서 조금 변형 되어서 부메랑이 된 거죠. 그 때 만약 기록을 계속 했다면 다른 놀이가 아니라 변형된 것임을 조금 더 일찍 알고 그럼 또 더 지원을 해 줄 수 있었을 텐데 싶어요. 물론 그 때라도 다시 이어갈 수는 있지만 그래도 그 생각이 변한 순간 지원해 줬다면 뭔가 더 놀이가 깊어졌을 텐데 싶고 그러니 늘 기록을 이제 여기서 접어도 될지, 아니면 계속 이어갈지, 만약 접었다 해도 그게 옳은 판단인건지, 또 시작될 수 있는데 놓치면 안 되는데 그런 불안함을 이렇게 지게 되는 것 같아요.

(집단면담, 2017. 12. 18)

교사들은 유아들과의 상호교류에 의하여 교육과정을 구성해 나가고 있었기 때문에 기록작업에도 시작과 끝이 명료하게 정해지지 않았다. 따라서 기록작업을 지속할 것인지 혹은 종료할 것인지에 대한 판단도 온전히 교사의 몫이었다. 그런데 본 연구에서는 교사가 기록작업을 종결할 것을 선택한다 하여도, 이러한 선택은 잠정적인 것일 뿐 실질적인 종결을 보장하는 것은 아닌 것으로 나타났다. 이는 기록작업이 현장에서 일어난 상황을 과거에 발생한 ‘종결된 것’이 아닌 지금도 여전히 지속되고 있는, 때로는 종결된 듯 보이나 언제든지 다시 일어난 잠재성과 가능성을 품고 있는 현재진행형의 ‘상태’로 만들기 때문인 것으로 해석된다. ‘상태’는 변화 가능성과 예측불가능으로 인하여 그 자체로 불안을 낳는다. 본 연구에 참여한 교사들도 끝이 보이지 않는 막연함과 예측할 수 없는 상황에 대한 긴장감과 불안함을 안고 있는 가운데 매 순간 가치판단의 기로에 놓이기 때문에 어려움이 가중되는 것으로 해석되었다. 이와 더불어 기록작업의 해석에 내재된 주관성도 교사들의 어려움을 불러왔다.

경교사: 주관이 필요하긴 하지만 그게 과하면 자칫 맨날 마지막 멘트가 ‘따뜻한 마음을 느낄 수 있었습니다’ 이런 감성적인 글이 되 버리는 거예요. 아니면 한쪽만 보고 판단해서 과잉해석을 한다거나요.

김교사: 기록이 감성 에세이가 되면 안 된다는 것이죠. 그런데 또 그 과잉해석도 어떻게 보면 교사가 의미 있게 보고자 하는 의도라서 갈피를 못 잡고 이리저리 흔들릴 때는 도움이 되기도 해요. 처음에는 과잉해석이었어도 제가 그게 과잉해석이란 것을 의식하고 있으면 놀이가 지속되면서 유아들과 조절해 갈 수가 있어서요. 그런데 또 매번 의식할 수 있는 것은 아니고 그러다보면 또 어느 순간 그 쪽만 보게 되는 것도 맞긴 해요. 우리는 연구자가 아니라서 그 안에 같이 있다 보니까 어떨 때는 정말 폭 빠지는, 심취하기도 하거든요.

(집단면담, 2017. 11. 21)

기록작업은 현실 묘사를 위한 외관의 재현이 아니기 때문에(김석, 2014)

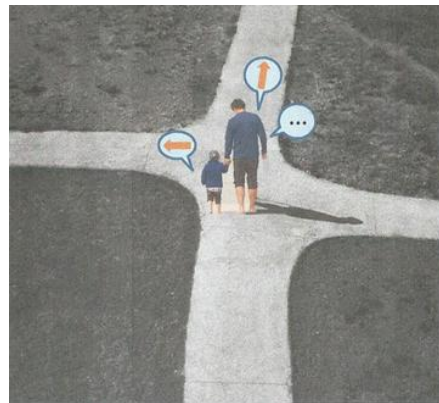
교사의 주관이 반영될 수밖에 없다. 교사들은 이와 같은 주관의 적절성에 대해 고민하고 있었으며 감성적이고 편파적인 해석으로 인한 시각의 편중을 경계하였다.

본 연구에 참여한 교사들은 이렇듯 기록작업의 예측불가와 연속성, 모호함과 주관에 의하여 불안과 어려움을 겪는 가운데 다양한 노력을 기울이고 있는 것으로 드러났다. 이러한 노력을 유형별로 살펴보면 다음과 같다.

(1) 인정하고 직면하기

교사들은 예측이 불가능하고 불안정한 기록작업의 특성을 상호 구성적 교육과정이 갖고 있는 본질적인 면으로 이해하였으며 이에 따라 이러한 불안과 어려움을 회피하기보다 인정하고 직면하는 것으로 나타났다.

- 갈 수 있는 길은 하나가 아니고 길을 정했다 해도 그게 맞는 길인지 알 수도 없다.
- 유아들의 관심과 요구가 교사가 바라보는 교육적 가치와 부합하는지, 부합하지 않는 경우 유아들의 관심을 따라 갈 것인지, 아니면 교사가 바라보는 목표로 자연스럽게 이끌 수 있는 방법을 강구할 것인지, 아니면 양 측의 의견을 조합할 수 있는 방법은 없을지, 이런 고민들이 해석에 반영되기 때문에 기록이 어려운 것이 당연하다.
- 그런 결정은 둘 다 인정할 수 있어야 하기 때문에(그림에서 한 쪽이 끌고 가지 않고 손을 잡고 나란히 서 있는 것처럼) 더 어려울 수밖에 없다.



[그림 12] 지교사, 참여자일지, 2017. 12. 8. '기록작업의 어려움' 이미지 표현

쉽고 간단한 해석은 교사의 예상대로 프로젝트가 매우 잘 풀리거나, 교사가 유아들을 제대로 파악하지 못했거나 (아예)파악하지 않는 상황이에요.

(김교사, 집단면담, 2018. 2. 12)

위의 사례에서 지교사는 일원화되지 않은 다층적인 교육현상과 그 안에서 다시 교사가 유아와 교사의 의도와 목적을 고려하여 교육과정을 구성해 나가야 하는 어려움을 참여자일지를 통해 기술하였다. 교사들의 이와 같은 인정은 통제할 수 없는 상황에 대한 무기력한 감수와는 다르게 볼 수 있다. 김교사는 집단면담에서 불안과 혼란이 없는 기록작업은 원활하고 반길만한 상황이 아니며, 유아에 대한 교사의 이해가 부재하거나 이해하려는 시도조차 하지 않고 있는 지양해야 할 상황임을 강조하였다. 즉, 혼란과 불안에 대한 교사들의 인정은 교육현상과 유아를 알아가는 과정에서 이러한 특성의 당위성을 이해하게 됨에 따라 발생하는 적극적 수용으로 해석되었다. 또한 이와 같은 어려움을 없애야 할 부정적인 요소로 보기보다 기록작업에 필요한 요소로 받아들이고 공존을 꾀하는 자세로 보인다.

기록작업이 내포하고 있는 주관성에 대한 수용 역시 기록작업의 과정에서 교사들이 구성하게 된 기록과 주관성의 개념에서 비롯된 것으로 나타났다.

보통 이론을 객관적이라고 하는데, 저희가 만약 기록을 하면서 이론을 넣는다고 해도 그게 객관적인 기록이 되지는 않는 것 같아요. 이 맥락에는 이런 이론이 맞겠다, 라는 어떤 주관적인 생각이 있기 때문에 그 이론이 들어간 것이라고 생각을 하거든요. 그래서 저는 개인적으로 저희가 하는 이런 저널에서는 객관적인 저널은 하나도 없다고 생각을 해요.

(박교사, 집단면담, 2017.12. 27)

예전에는 관찰기록하고 우리 기록을 나누어서 객관적 기록, 주관적 기록이라 생각했는데 하다보니 좀 그게 아니란 생각이 들었어요. 왜냐하면 만약에 그때 이루어졌던 사건, 말과 행동만 있는 기록이라고 해도 ‘어 이것 기록해야겠다.’ 라고 생각한 시작부터가 교사의 주관이 들어갔다는 생각이 들고요. 예를 들어 ‘안녕’이 저에게는 그냥 안녕이 아

니니까 기록으로 남기는 것이잖아요. 그래서 지금은 만약 객관적인 기록이 있다면 ‘사람은 죽는다.’ 이런 식으로 몇 세기 동안 안 변한 그런 것들이 객관적인 기록이라고 생각을 해요

(지교사, 집단면담, 2018. 1. 4)

앞의 사례에서 볼 수 있듯이 교사들은 기록작업 과정에서 이론을 인용하거나 관찰된 현상만을 기술하였다 하여도, 그러한 이론과 관찰된 현상 역시 기록자인 교사의 시각에 의하여 1차적으로 선별된, 그 자체로 교사의 주관성을 내포하고 있는 자료라 생각하고 있었다. 이는 교사들에게 관찰과 이론, 해석 등 기록작업을 구성하고 있는 모든 요소들은 단순히 언어표현과 실재간의 상응관계를 나타낸다기보다 기록자의 관점에 의한 현상의 해석을 의미한다고 볼 수 있다. 그렇기 때문에 교사들은 주관성을 분리하거나 줄여야 할 현상이 아니며 기록작업에 당연히 수반되는 의미구성과정으로 받아들이고 있었다.

(2) 주체와 객체 넘나들기

질적연구에서는 연구자의 개입수준에 있어 완전한 참여를 하는 경우 교육현상에 자신을 과도하게 동일시하고 관점을 잃을 수 있다고 본다(Hatch, 2015). 그러나 교사가 기록작업의 과정에서 경험하는 불확실하고 모호한 교육현상을 이해하기 위해 교실에서의 개입수준을 조절하는 것은 매우 어려운 일이다. 본 연구에서 교사들은 기록작업으로부터 비롯된 어려움을 보완하기 위하여 역설적으로 보이지만 기록작업을 사용하고 있는 것으로 나타났다.

이교사: 기록물이라는게 내 머릿속에 있던 생각이 이렇게 인쇄되어 나온 거잖아요. 그게 자기의 행위를 어떻게 보면 기록화해서 조금 한 발자국 떨어져서 볼 수 있는 장점 같거든요. 본인 해석, 유아들의 경험 그런 것들을 한걸음 떨어져서 보면서 저 것이 정말 그 의미였나? 이렇게 가늠해 보는 기회 같아요.

김교사: 저는 작년에도 말했었지만 동영상 아직도 자주 활용해요. 동영상은 특히 고정만 잘 해 놓으면 유아들 뿐 아니라 저까지 전부 포함해서 볼 수 있고요. 영화처럼 좀 떨어져서 항상 보던 그 눈높이가 아니라 전혀 다른 위치에서 교실을 볼 수 있어서 좋아하는 방법이에요.

(집단면담, 2017. 11. 7)

기록작업은 눈에 보이지 않던 교사의 사고와 의식을 가시화하여 드러낸다 (Moss, 2017). 본 연구에서 교사들은 본인 안에 있던 사고와 의식이 기록물로 분리됨에 따라 이를 객체로서 바라볼 수 있게 된다고 말하였다. 즉, 교사들은 기록을 통해 실체를 갖게 된 교육현상을 타자화하여 바라봄으로써 온전한 개입자일 때에는 보지 못하였던 모호하고 불명확한 교육현상을 새롭게 보는 기회를 갖고 있었다. 이와 더불어 교사들은 동일한 기록물에 대한 타인의 시각을 통해 한 발 더 물러선 관찰자로 현상을 해석하려는 시도를 하고 있었다.

연구수업이 필요한 것이구나 싶은 것이 이번 연구수업도 그렇고 저는 저희 반 안에 있다 보니 안 보이는 그런 것들이 다른 선생님들의 시각에서는 보이는 그런 경우가 많아요. 또 같은 것을 봐도 전혀 다르게 해석하는 경우도 있고요. 그래서 다른 선생님들의 눈을 빌려서 매일 보는 놀이들은 좀 다르게 보는 기회가 되는 것 같아요. 만약에 같은 시각이면 또 그런대로 아, 내가 본 것이 틀리지 않았구나 하고 좀 마음을 놓게 되는? 그런 면이 있구요.

(경교사, 집단면담, 2017. 10. 30)

- 기록→떨어져서 볼 수 있도록, 낙인 되지 않도록.
- 중지 → 숨고르기 → 떨어져서 생각해보기
- 메이트 협의→ 사람에게 따라 다르다 → 상대방의 반응도 체크해 봐야 하는 것!

(지교사, 손기록, 2017. 12. 27)

교사들은 기록작업을 매개로 한 연구수업과 교사협의를 통해 내부자의 역할에서 나와 제 3자의 시각으로 현상을 보고 읽는 경험을 가지고 있었다.

타인의 눈을 통해 기록하던 현상을 보는 경험은 교사들로 하여금 인식하고 있던 현상과 인식하지 못하고 있던 현상 간의 차이를 발견하고 이를 재구성하게 하였으며, 이를 통해 교육 실재의 다층성을 한층 더 이해할 수 있게 되는 것으로 드러났다. 이렇듯 교사들은 기록을 통한 완전한 참여자와 한 발 물러선 거리두기의 연속선상에서 복잡하고 동시다발적인 교육현상을 이해하고자 노력하고 있었으며, 이와 같은 노력은 교육 주체인 교사가 온전한 참여자로서의 역할을 유지하면서 시도한 노력이라는 점에서 의미를 찾을 수 있을 것이다.

(3) 합의된 주관성 모색하기

본 연구에 참여한 교사들은 교육과정의 상호 교류적 구성으로부터 비롯되는 기록작업의 복잡성과 주관을 적극적으로 수용하고 있었지만 이것이 다층성의 무조건적인 수용을 의미하는 것은 아니었다. 교사들은 교육현상에 대한 관점을 교류하고 논의하는 과정을 통해 공유된 가치와 이해의 방향을 모색함으로써 기록작업의 불분명함과 모호함을 줄여나가고 있는 것으로 나타났다. 이와 관련된 사례를 살펴보면 다음과 같다.

혹시 내가 잘못 가고 있는 건 아닐까? 이 걱정이 항상 제일 커요 왜냐면 레지오의 프로젝트 자체가 교사의 주관이 들어가는 것이기 때문에 혹시 제가 미처 생각하지 못한 부분이 있진 않을까하는 염려를 항상 가지고 있는데. 그래서 예를 들면 예전에 몸 속 세상 했을 때도 메이트선생님이랑 이야기를 많이 했던 게 ‘이게 장애아에 대한 시각에서도 괜찮을까?’ 이렇게 저희가 계속 염려하고 미처 생각하지 못했던 부분이 있을 경우에 협의를 하며 어디에 초점을 두고 어떤 것에 가치를 둘 지를 맞추어가려 하는 것 같아요.
(박교사, 집단면담, 2017. 10. 30)

레지오의 프로젝트 자체가 교사 한명의 주관성이나 그런 시각이 너무 충분히 들어갈 수 있어서, 그런데 교사가 두 명이고 같은 프로젝트를 봐도 각자가 보는 시각이 조금은 다르기 때문에 그런 협의를 충분히 잘 거치면 그런 과잉해석이 어느 정도는 걸러지

는 것 같아요.

(지교사, 집단면담, 2017. 11. 14)

교사들은 기록이 부분적 발견이자 교사 개인의 주관에 반영된 해석의 모음이기 때문에 다른 교사와의 협력을 통하여 생각을 비교하고 합의되는 관점을 모색하고자 노력하고 있다고 언급하였다. 본 연구에서 교사들은 교사 집단 내 합의될 수 있는 주관성의 기준이 공감이라 생각하고 있었다.

이교사: 기록이 다 주관적일 수밖에 없다고는 하지만 그렇다고 저는 다 똑같은 주관적 기록은 아니라 생각해요. 주관적이어도 괜찮은 기록이 있고 이걸 좀 아니야, 하는 기록이 있고요.

연구자: 주관적 기록이 그 안에서 나눠진다는 의미이시죠? 그 기준이?

이교사: 공감이에요. 그 둘을 구분 지을 수 있는 게 타인이 공감할 수 있느냐인데 저와 메이트 교사 외에 다른 교육자나 학부모님들이 그 기록을 보았을 때에 공감할 수 있는 정도에 따라 구분되는 것 같아요. 예를 들어 제가 초임 때 감성적으로 쓴 기록을 다른 사람이 본다면 충분히 공감을 하지 못할 것 같아요. 그런 기록은 좀 변할 필요가 있는 기록이죠.

(집단면담, 2017. 12. 27)

박교사: 저에게 기록의 객관성과 주관성은 아예 나누어지는 건 아니고 겹쳐지는 부분도 있고 다르지는 않은 좀 연결된 그런 이미지에요. 설명하기가 조금 어려운데.

(교사들이 모두 잠시 생각하며 7초 정도 침묵이 이어진다)

박교사: 일단 기록은 교사의 해석이 들어가니까 늘 주관적일 수밖에 없다고 가정하게 되는 것 같아요. 주관성이 없으면 기록을 못 할 것 같고요. 그런데 교실에서 이루어지는 기록은 제 시선이 제일 많이 들어가 있다 보니 저는 제가 놓칠 수 있는 부분이 분명히 있다고 생각을 하거든요.

경교사: 맞아요. 한 사람의 시선으로 보니까 주관성을 갖고 있을 수밖에 없어요.

박교사: 네, 그런데 거기서 끝내지 않고 뭔가 하나의 공통된 주제를 여기 있는 교사들과 같이 보고 협의해서 모두 인정을 할 수 있는 주관으로 만들어서 이 쪽, 객관성 쪽으로 상당히 많이 가게, 한 쪽으로 치우쳐지지 않게 하는 게 중요한 것 같아요. 저희가 그냥 일기를 쓰는 게 아니기 때문에 어느 정도는 다른 사람이 봤을 때도 받아들일 수 있는 주관성이어야 한다고 봐요.

(집단면담, 2017. 12. 27)

이처럼 교사들은 공감을 바탕으로 한 관점의 공존을 피함으로써 기록작업에 반영된 개인적 주관을 집단적 주관으로 전환시키고자 하였다. 이와 같은 교사들의 시도는 기록작업에 잠정적으로 부여된 교사 개인의 내적 가치를 집단적 보편성을 갖춘 합의된 의미로 구축하고자 하는 노력으로 볼 수 있다. 또한 이때의 보편성은 특정한 진리를 밝히거나 일반화를 목적으로 하는 것이 아닌 집단의 구성원 내에 보편적으로 적용하는 것이 가능한 이론의 구축(Rinaldi, 2017)을 의미하는 것으로 해석된다. 이는 다음 사례를 통해서도 볼 수 있었다.

Sharing	<p>어린이들 앞에 죽어가는 화분을 꺼내어놓고 첫 이야기를 시작하기까지는 교사로서 쉽지만은 않은 결정이었습니다. 아마도 우리는 아이들에게 좀 더 정제된 주제를 다루고, 안전한 매체를 제공하는 것에 보다 익숙한 것 같습니다. 시듦, 죽음, 전쟁 등 어린이들과 쉽게 생각해볼 수 없는 주제들을 공적으로 다루어보는 것에 대해 어떻게 생각하시는지 자유롭게 말씀해주세요.</p>
----------------	--

[그림 13] 지교사, 만 4세 열매반 연구수업 저널, 2017. 10. 26

위의 사례는 만 4세 열매반의 담임교사가 연구수업 전 동료교사들과 공유하기 위해 작성한 저널의 일부이다. 열매반에는 시들어서 죽어가는 식물이 있었는데 지교사는 유아들이 항상 함께 함에도 불구하고 식물의 시듦을 알아차리지 못하거나 관심을 갖지 않는 것을 발견하였다. 시듦과 죽음이 유아들에게 어떤 의미를 가지는지 알아보며 열매반의 ‘스킨을 지켜라’ 프로젝트가 시작되었고 이 과정에서 교사는 죽음에 대해 유아들과 의미를 구성해 나가는 것과 그 가치에 대해 고민하게 되었다. 고민에도 불구하고 일차적인 교사의 가치 구성과 해석에 의해 프로젝트는 지속되고 있었지만 교사는 이러한 판단을 개인의 것으로 끝내지 않고 전체 교사들과의 협의를 통해 논의할 필요성을 느꼈다. 이에 따라 교사가 처음 구성한 가치와 의미는 연구수업 저널을 통해 교사 집단 내 공공의 논의 주제로 제시되었다.

이처럼 본 연구에서 교사들은 교사 개인의 신념이나 철학을 반영하여 구성된 기록을 지속적인 사회적 구성과정을 거쳐 교육 구성원 간에 공유되는 이론으로 만들고자 노력하고 있었다. 이렇게 구축된 이론은 공동의 가치를 구성하고 있는 집단 내에서 교육적 실천을 할 수 있는 해석적 틀을 제공함으로써 교사들의 어려움을 줄여주는 것으로 나타났다.

저희 반에서 있었던 해적 같은 경우도 처음 시작은 캐리비안의 해적이었어요. 그런데 그게 상업화된 영화인데다 심지어 유아용 영화도 아니잖아요. 게다가 전쟁, 칼 이런 게 나오니까 계속 갈등이 되는 것이죠.(중략) 캐릭터나 싸움놀이는 여전히 좀 마음을 불편하게 하기는 해요. 하지만 앞으로 보인다면 곧바로 금지는 아닐 것 같아요. 일단 도담 유치원 이 안에서는 그저 모방놀이가 아니라 유아들의 놀이로 어떻게 만들어지는지 지켜볼 가치가 있는 놀이라는 암묵적인 룰이 생긴 것 같아요.

(경교사, 집단면담, 2017. 1. 4)

위는 해적과 싸움이 등장하는 상업화된 영화를 주제로 한 역할놀이에 대한 사례이다. 교사는 전쟁, 칼 등 부정적으로 생각되는 요소와 상업성이라는 영화의 특성으로 인하여 교실 내에서 일어난 놀이를 교사가 어떻게 이해해야 할지에 대해 고민하고 있었다. 기록작업을 매개로 한 동료 교사와의 협의와 전체 연구수업 협의, 자문교수와의 연구모임이 거듭됨에 따라 교사들은 유아들의 놀이 맥락에서의 해적이 성인들의 시각에서 보는 잔인하고 거친 싸움꾼이 아닌 모험적 요소를 가진 탐험가의 모습으로 재해석된다는 것을 발견하였다. 이와 더불어 영화에 등장하는 음악을 원래의 스토리와는 별개로 본인들의 놀이 장면을 긴장감 있고 흥미 있게 만들기 위해 재구성하여 사용하는 것을 알게 되었다. 이에 따라 유아들은 성인의 문화를 있는 그대로 수용하는 재현자가 아닌 그들의 의도에 맞게 변형할 수 있는 문화의 재구성자로 해석되었으며, 결국 도담유치원 내에서는 상업화된 영화와 캐릭터 등을 주제로 한 놀이가 허용할만한 가치 있는 놀이로 합의되었다.

이와 같이 교육 구성원 간의 논의를 통해 사회적으로 구성된 집단 이론은 교육현상에 대한 설명을 생성해 냄으로써 교육현장에서 일어나는 상황과 행위에 대한 해석적 틀을 제공하는 것으로 나타났다. 이러한 해석적 틀은 교육집단 내 구성원들이 특정한 가치를 토대로 현상을 인식하고 해석하게 함에 따라 교사들이 기록작업의 과정에서 겪을 수 있는 모호함과 혼란을 줄일 수 있었다.

(4) 결론 유보하기

본 연구에 참여한 교사들은 기록작업에서 교사들이 느끼는 어려움이 교육실제의 모호함과 복잡성 자체로 인한 것도 있지만 그러한 현상이 지속되는 양게 통제하려는 시도로부터 비롯되는 경우도 있다고 생각하였다. 즉, 예측할 수 없는 교육현상을 서둘러 예측하려 하고, 지속되는 실제에 다급히 판단을 하고 결론을 내리며, 복잡하고 불확실한 경험에 단선적이고 확실한 형태를 부여하려 함에 따라 교사들의 어려움과 불확실성은 더 깊어지며 편파적이고 감성에 치우친 해석을 하게 된다고 보았다. 이에 따라 교사들은 명확하지 않고 불분명한 상황에서 즉각적으로 판단하는 것을 보류하고 전반적인 형태를 이해할 수 있을 때까지 기다림을 유지하고자 노력하고 있었다.

이교사: 저도 감성적인 기록을 읽어보긴 했는데, 저는 그 지나치게 감성적인 기록이 기록하는 능력이 부족해서 그렇다기보다는 초임교사의 불안함으로 읽혔거든요. 어디로 가야 하는지 막막하니까 일단 이것, 아니면 이것 하고 정하는 것이죠. 그럴 때 사실 ‘그게 정말 그것일까?’ ‘지금 안 정해도 괜찮아.’ ‘계속 정리가 안 될 수도 있는데 일단 좀 두고 보다 보면 좀 보여’ 이렇게 말해주는 선배 교사가 절실한 거죠. 그게 제 역할인 것 같아요.

박교사: 저 말이 정말 공감이 가는 게, 정말 시간이 필요한 그런 게 있어요. 예를 들어서 지난 번 면담 때 선생님이 질문하셨던 것 중에 하나도 당장은 답이 생각이 안 났는데, 지은솔 선생님이랑 집에 가면서 이야기하고 버스 타고 생각하고 그러다보

니까 어! 하고 떠오르는 거예요. 그런 것처럼 유아들하고도 지금 당장 기록하면서 막히고 감이 안 오는 것도 좀 기다려야 할 때가 있어요.

(집단면담, 2018. 1. 10)

김교사: 어떨 때에는 비슷하게 연속성 있는 놀이들이 꼭 이어질 때도 있어요. 그럴 때는 굳이 매일 해석을 하려 애쓰지 말고 일단 좀 모으면서 전체를 보는 것도 필요한 것 같아요. 물론 그렇게 모으고 끝나는 것은 안 되지만요.

지교사: 저도 그렇게 모아놨던 저널이 있었어요. 유아들의 함께 살아가기, 그런 주제였는데 날짜별로 사진과 유아들이 말한 것을 모아놓고 보니까 딱 하나, 하루 말 할 때 안 보였던 것들이, 아, 이게 그냥 말이 아니라 이런 흐름이고 유아들의 이런 전략들이었구나가 보였어요.

(집단면담, 2017. 12. 20)

이처럼 교사들은 단편적인 장면을 바탕으로 현상에 대해 조급하게 해석하고 완결 짓는 것을 경계하며 전반적인 흐름과 형태가 드러나기 전까지는 여유를 갖고 기다리고자 하였다. 교사들의 이러한 노력은 예측하지 못한 방향으로 연결되고 있는 복잡한 상황을 읽어내기 위하여 두는 의도적인 시간차로 해석할 수 있다. 또한 미완결의 상태를 유지하는 과정에서 해석적 판단을 재고해 볼 여지를 남겨 놓음으로써 점진적으로 앞에 다가가고자 하는 것으로 드러났다.

경교사: 일단 유아들의 행동이나 언어가 연속성이 있기 전에는 제가 지금 당장 한 해석이 다룰 수도 있다는 것을 좀 열어두고 바꿀 생각을 해야 한다고 생각해요. 유아들이 가끔 하는 말 중에 굉장히 흥미로운 말이 있으면 아! 이거다! 하는 해석해 버리는 경우가 있는데 그러면 나중에 그게 아닌 상황이 자꾸 여기저기서 나오면서 이게 정말 더 엉켜 버리는 거예요.

김교사: 지금 보고 며칠 뒤에만 봐도 달라질 때가 있어요. 그러니까 끝날 때까지는 끝이 아니다, 이런 생각을 갖고 있어야죠. 그래서 저희 저널 저장명을 보면 같은 파일이 여러 개인데 뒤에 0, 1, 2 이러다가 나중에는 완, 완검, 완출. 이렇게 있어요.

(집단면담, 2017. 11. 21)

경교사: 예전 일을 예로 들자면 저희가 도미노 놀이를 하는데 도미노 블록과 국기 블록 여러 가지가 있었어요. 그걸로 유아들이 놀이를 하는데, 무슨 나라 무슨 나라 애

기하고 이 나라도 모여서 파티하면 좋겠다. 그런데 이것을 한 교사가 기록하면서 유아들이 국기로 놓고 이야기 한 것을 근거로 ‘국적의 다양함을 느꼈다.’ ‘조화로 운 삶’ 이렇게 해석을 한 거예요. 뭔가 거기서 교사가 더 들어가서 유아들의 생각을 묻는다든지, 놀이가 이어지는 것을 몇 번 보면서 그렇게 해석했다면 그건 과잉해석이 아닐 거예요. 그런데 단지 국기로 놀았다는 것으로만, 그 표면적인 것으로만 의미를 찾는다면 그건 과잉해석이죠.

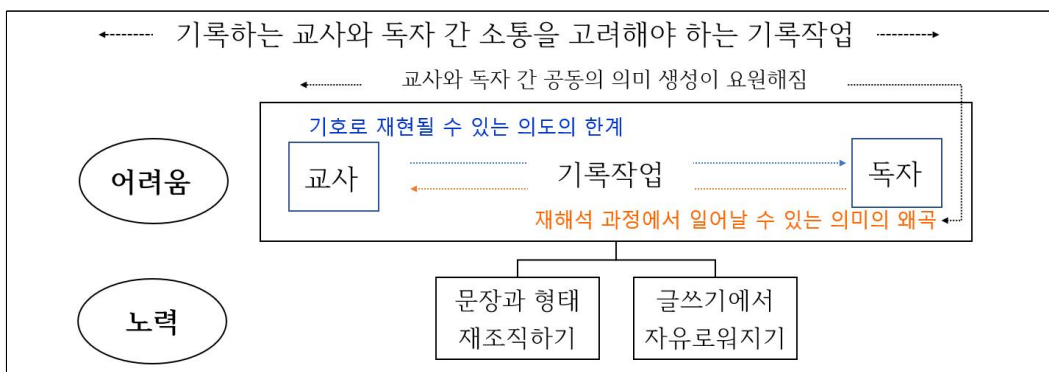
박교사: 저는 저런 것이 너무 어떻게든 결론을 내려는 의지가 강하다보니 그렇게 되는 것 같아요. 유아들이 하는 말이나 행동에서 의미를 찾으려면 어느 정도 교사가 여유를 가지고 그걸 계속 지켜볼 필요할 때가 있는데 너무 1회 만에 보고 다 알려는 그런 것이 있다 보니.

김교사: 마음이 급한 거죠. 아, 빨리 알아야 해. 그렇다고 제가 그 해석 틀렸어요, 할 수는 없으니까 저도 빙 둘러서 도미노 놀이를 그 선생님이 며칠 더 보면서 계속 기록 해 보게 지원하고 저도 보면서 기록을 공유하고, 어떻게든 그냥 거기서 끝이 나지 않게 격려도 하고요.

(집단면담, 2017. 11. 21)

위의 사례에서 볼 수 있듯이 교사들은 교육현상에 대한 이해가 우발적인 터득이 아닌 앞으로 다가가고자 하는 지속적인 노력의 과정에서 가능하다고 생각하고 있었다. 그렇기 때문에 단번에 결론을 내리는 대신 기록작업을 유지하며 시간을 두고 다시 해석을 거듭하는 것으로 나타났다.

2) 기록의 비재현성과 의미변형 가능성으로 인한 어려움과 노력



[그림 14] 기록의 비재현성과 의미변형 가능성으로 인한 어려움과 노력

기록작업은 교육 실제에 대한 깊이 있는 이해를 구축하고자 하는 교사의 의도가 담긴 목적 지향적 행위이다. 동시에 사적 기록을 넘어 소통이 가능한 명료한 내용의 전달도 추구한다(Project Zero & Reggio Children, 2005). 본 연구에 참여한 교사들은 본인의 의도와 교육현상을 기호로 재현해 내었을 때 목적했던 바에 비해 제한적으로 드러나는 것에 어려움을 느꼈으며, 기록작업의 해석이 읽는 사람에 의해 변형되거나 왜곡될 가능성이 있음을 경험하였다. 이는 기록자인 교사와 기록을 읽는 청자 간 합의된 의미를 토대로 한 교육과정을 구성하는 것을 어렵게 하는 것으로 나타났다.

김교사: 기록은 결코 쉽지 않은 작업이에요. 저는 평소 글을 적는 것 자체를 어려워하는 편이 아닌데도 의미를 담고 그 의미가 누군가에게 잘 전달되도록 적는 것은 쉽지 않았어요.

이교사: 개인적인 글쓰기를 좋아하는지와는 다른 것 같아요. 읽는 사람이 생기는데 그걸 제가 선택할 수가 없잖아요. 저도 혼자 글 쓰는 것은 좋아해서 여행 갈 때도 꼭 다이어리 들고 가서 쓰고 그러는 것 정말 좋아하거든요. 그래서 기록을 이렇게 어려워 할 것이라고는 생각지도 못했어요.

(집단면담, 2017. 12. 27)

사람마다 보는 시각이 다를 수 있는데 어쨌든 나의 저널에서 나의 생각이 효과적으로 드러나야 되고, 교사가 이 기록을 하는 이유가 교사뿐만 아니라 보는 사람에게도 충분히 보여야 하기 때문에 어떻게 잘 드러내느냐가 항상 어려운 과정인 것 같아요.

(이교사, 집단면담, 2017. 12. 20)

교사들은 교육목적을 가진 기록작업은 일기 등의 개인기록과는 달리 기록하는 교사 본인의 의도와 읽는 사람의 시각을 동시에 고려하여 구성해야 하기 때문에 쉽지 않은 작업이라 이야기 하였다. 이러한 기록작업은 서술 형식을 취하며, 기록작업의 서술은 글과 사진, 상징 등 다양한 기호가 혼합된 형태로 이루어진다(Rinaldi, 2017). 본 연구에서 교사들은 기호로 재현할 수 있는 의미가 한정적인데서 오는 어려움도 함께 토로하였다.

박교사: 이야기 나누기를 할 때 희연이가 언어적인 표현은 잘 안 하는 유아지만 지금 무슨 생각을 하는지 교사는 읽힐 때가 있거든요. 그런데 막상 그걸 기록으로 하면 예를 들어 괄호 안에 동의하는 눈빛과 표정. 이렇게 쓰는데 그 눈빛이랑 미묘한 표정 그런 것들이 글에는 다 안 담기니까 안타깝죠.

지교사: 그리고 특히 분위기. 이런 것이 중요한데 담기는 되게 어려운 것 같아요. 막 뭔가 도전을 하는데 긴장되고 아슬아슬해서 조용해지는 그 순간, 그런 피부로 느껴지는 것이요.

박교사: 아니면 친한 친구 말고 다르게 친해지고 싶은 친구가 있는데 표현은 못하고 어색하게 눈치만 오가는 그럴 때도 있고요. 중요해서 해석으로 적다보면 정말 구구절절 적게 되는데, 그렇게 구구절절이 되는 순간 오히려 의미가 흐려져서 저만 중요한 게 되는 거예요.

지교사: 아, 특히 감정, 마음 이런 것은 글자로 적는 순간 되게 삭막하고 딱딱해지잖아요. 사진으로 찍어도 안 보이는 부분이고요.

(집단면담, 2017. 12. 27)

손기록을 하면 꼭 놓치는 부분이 생기고, 사진을 찍으면 말이 기억 안 나고, 녹음을 하면 표정이 안 나타나고, 동영상 촬영을 하면 그것을 다 전사할 수 있는 시간이 항상 보장되는 것은 아니고. 그럼 제일 좋은 것은 손기록을 하면서 사진도 찍고 녹음도 하고 동영상도 찍는 것인데, 저희는 연구자가 아니라 교사고 다른 업무도 동시에 해야 하니 현실적으로 그걸 다 할 수는 없어요. 그러면 그 중에서 가능한 것만 추려서 하게 되는데 그러다보면 결국 놓치는 부분이 생길 수밖에 없죠.

(경교사, 집단면담, 2017. 12. 20)

위의 사례에서 볼 수 있듯이 교사들은 기호를 통해 재현되는 현상과 실제 사이에서 나타난 간극으로 인하여 어려움을 겪고 있었다. 교사들이 기호를 통해 재현하고자 하는 실재는 상황적 맥락과 교사의 의식을 반영한 일종의 변형된 실재였다. 즉 교사들이 겪는 기록작업의 어려움은 외관을 현실적으로 묘사하는데서 오는 것이 아니라, 그 현실에 부여한 의미와 시각을 기호로 재현하는데서 비롯된 것으로 볼 수 있다. 이에 더하여 녹음기, 사진, 영상 등의 매체 또한 각 매체의 기술적 특성에 따라 제한이 있으며, 매체를 활용하는 교사의 시각에 따라 한정적으로 변형하여 현상을 담기 때문에(최

연철, 신설아, 2013) 그 자체로 제한적일 수밖에 없는 것으로 해석된다.

교사들의 이러한 어려움은 유아와 동료교사, 학부모를 포함한 기록을 읽는 사람들이 재해석을 하는 과정에서 의미가 왜곡될 수 있기 때문에 더욱 커지는 것으로 나타났다.

경교사: 저는 정말 그런 의도가 아니었는데, 읽는 사람의 입장에서는 다르게 해석될 여지도 있잖아요. 그게 기록의 설명이 부족한 것일 수도 있고, 읽는 사람은 현장에 없었으니 자기 경험이나 생각에 따라 전혀 다른 쪽으로 해석할 수도 있는데 그래, 다르구나 하고 넘어갈 수가 없으니까 어려운 것 같아요. (유아) 혼자서 작업했던 것 중에 우리는 정말 유아라 해도 몰입하면서 다른 사람, 상황이 들어오지 않을 수 있다는 그런 부분을 가치 있게 기록했는데 부모님의 입장에서는 친구가 없나? 따돌림 당하나? 이렇게 해석되는 식으로요.

박교사: 맞아요, 그리고 읽는 사람이 불특정 다수라는 것. 그것도 굉장히 폭이 커서 학부모님, 교수님 뿐 아니라 어떤 때는 정말 우리가 전혀 모르는 사람들이 읽을 때도 있으니까 어느 한 쪽만 생각하고 쓰기도 어려워요. 저는 정말 중요해서 의미를 넣어도 그게 어떤 사람에게는 아, 하고 넘어가게 될 수도 있는 것이잖아요.

경교사: 제가 한 경험은, 물론 중요하다 생각하는 것을 기록하기는 하지만 사실 이 기록은 교실에서 일어나는 수많은 것들 중에 교사의 시각으로 본 일부잖아요? 그런데 그것이 마치 전부인 것처럼 그렇게 전달되는 경우도 있는 것 같아요. 그래서 이 기록만으로 유아들을 다 아는 것처럼 판단하시고 다른 유아에 대해서도 애는 이런 아이야. 이렇게 이야기 하시는 경우 어렵기도 하고 속도 상하더라고요.

(집단면담, 2017. 12. 20)

위의 사례와 같이 교사들은 기록이 읽히는 과정에서 교사의 초기 의도와 상황이 일부 왜곡되거나 축소, 변형될 수 있음을 경험하였다. 기록물을 읽는 사람들은 생생하게 살아있던 순간의 현장 안에 있는 것이 아니라 자신이 처한 상황적 맥락 안에서 재해석을 하며 기록을 읽기 때문이다. 교사들은 이러한 특성을 의식하고 있었으나 기록을 읽는 대상은 불특정 다수이며 재해석될 수 있는 범위를 예측하기가 힘들기 때문에, 이를 고려하는데 어려움을 느낀다고 토로하였다.

이에 더하여 교사들이 수행하는 기록작업은 기록자인 교사와 읽는 사람간의 교류를 통한 사회적 의미구성을 목적으로 하고 있었기 때문에 개념적 편재성으로 인한 힘듦이 가중되는 것으로 나타났다.

(기록에 대한)해석이 달라지면 다른 것으로 끝이 나는 게 아니라 그게 문제의 시작이 되니까 더 문제인 거예요. 하다못해 메이트 교사만 봐도 내 의도와 그 교사의 해석이 달라지면 수업이 정말 엉뚱하게 흘러갈 수가 있는 것이고요. 프로젝트가 퍽, 막힐 수도 있는 것이죠. (중략) 부모님들과도 우리는 기록을 통해 대화하는 게 큰데 우리 반에서 진행되는 프로젝트의 의미를 전혀 다르게 이해하시는 경우 그런 다른 이해가 부모님에서 유아를 거쳐 다시 교실로 돌아오게 되니까요.

(박교사, 집단면담, 2017. 12. 27)

위의 사례에서 볼 수 있듯이 교사들은 교사의 의도와 시각이 읽는 이에게 다르게 해석되는 경우 공동의 교육과정 구성과 새로운 의미 생성에 어려움을 겪을 수 있기 때문에 더 문제가 될 수 있음을 강조하였다.

이처럼 교사들은 기록작업의 비재현성과 의미 변형 가능성으로 인하여 어려움을 겪고 있었으며 이를 완화하기 위한 노력과 시도를 지속하고 있는 것으로 나타났다. 두 가지 측면으로 나타난 노력을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 문장과 형태 재조직하기

기호는 사유(思惟)와 의미를 재현하는 과정에서 변형과 제한을 갖게 되지만 결국 우리는 기호를 경유하지 않고서는 의미를 공유할 수 없기 때문에 소통에 있어 이를 제외시킬 수 없다(김석, 2014). 본 연구에 참여한 교사들도 소통을 함에 있어 기호의 필연성을 이해하고 있었다. 때문에 기호의 사용을 배재하기보다 판독력을 고려하여 문장과 형태를 재조직함으로써 의도와 내용의 명확성을 기하는 것으로 나타났다.

기록작업에서 교사는 **형광펜** 역할을 한다.



왜냐하면,

일상에서 일어나는 것들을 ‘어떻게’ 강조할 것인지 고민하기 때문이다. 다양한 방면에서, 수집한 자료들을 통해 소통하기 위해서는 분명 가감해야 할 자료들이 생기기 마련이다. 교사는 어떠한 교육적 가치를 드러낼 것인지/ 어떻게 효과적으로 드러낼 것인지 고민하는 과정을 거치며 기록을 한다.

[그림 15] 김교사, 참여자일지, 2018. 2. 5. ‘기록작업에서 교사의 역할’ 메타포

문장이 중구난방 식으로 정리되지 않은 기록을 보면 ‘그래서 어떤 게 중요하다는 것인가, 뭘 보고 있다는 것인가? 관점이 무엇이지?’ 그렇게 느끼게 돼요. 그래서 자기 생각을 어떻게 효과적으로 잘 드러낼 수 있는지, 논리적인 그런 전달력이나 문장력, 기본적으로 그런 것들을 신경 쓰게 되는 것 같아요. 분명 같은 말이라 해도 유아들의 놀이나 교사의 생각이 좀 더 잘 드러나는 문장이 있더라고요

(지교사, 집단면담, 2018. 1. 4)

위의 사례에서 교사들은 동일한 내용이라 하여도 문장의 기술과 형태에 따라 전달되는 정도가 달라질 수 있기 때문에 이에 주의를 기울이는 것이 필요하다고 생각하고 있었으며 이에 따라 교사의 역할을 형광펜에 비유하기도 하였다. 교사들의 이러한 생각은 교사의 의도와 내용을 선별하여 문장으로 구성하거나, 이와 반대로 최대한 상세하게 기술하려는 방향으로 구체화되어 드러났다.

경교사: 반복적이고 불필요한 말들이 너무 많이 들어가서 초점이 흐려지는 경우가 있잖아요. 유아들이 했던 말이기 때문에 모두 다 빠뜨리지 않고 기록에 넣어야 하는 건 아닌 것 같아요.

박교사: 제가 봤던 저널 중에 만두가게로 쓴 저널이 있었어요. 유아들이 반 접힌 고무공을 만두라 하고 팔기 시작하면서 시작된 것인데, 유아들이 ‘만두 주세요, 만두 몇 개 줄까요? 만두 한 개 주세요, 저는 두 개요, 더 드릴까요?’ 이것이 한 페이지 가득 반복 되서 쓰여 있는 거예요. 유아들의 말을 꼭 넣고 싶다면 한 단락 정도만 쓰고 반복됨을 문장으로 묘사하거나 그 장면을 사진으로 넣고 대신, 왜 그런 말들이 그 놀이에서 중요했는지 교사가 본 중점 되는 시각을 전달될 수 있게 줄여

가기로 이야기하면서 수정을 했던 적이 있어요. 그렇게 삭제한다 해도 읽는 사람이 그 부분은 상상할 수 있는 것이잖아요.

경교사: 좀 다시 정리해 가는 거죠.

박교사: 그리고 또 반대로 너무 생략하는 경우도 있어요. 예를 들어 슬퍼한다, 한 문장으로 끝. 문장 하나하고 그 때 슬퍼하면서 표정과 목소리가 어땠는지, 주변 반응은 어땠고 하는 것을 자세히 쓸 때와는 너무 다르잖아요. 생략해야 할 상황이랑 설명해야 할 상황을 구별해서 기록하려고 하는 게 중요한 것 같아요. 그럴 때는 상황에 대해 자세히 이야기 하면서 좀 더 살을 붙여서, 좀 읽는 사람이 머릿속으로 그려볼 수 있게 써 보는 식으로 아까와는 반대로 하게 되는 것 같아요.

(집단면담, 2017. 11. 21)

위의 사례에서 볼 수 있듯이 교사들은 불필요하게 반복되는 내용이나 논점을 흐리는 행동의 묘사는 축약하거나 선별적으로 드러냄으로써 초점을 명확하게 만들어 간다고 언급하였다. 또한 이와 반대로 지나치게 축약된 기록은 표면적인 행동 뿐 아니라 그러한 상황이 일어난 맥락과 감정, 시각을 포함한 풍부한 묘사를 통해 현상과 의미를 보다 생생하게 재현해 내고자 하는 것으로 나타났다. 기호는 상황을 정확히 재현하지 못하지만 동시에 상황과의 일대일 대응이 아니기 때문에 재현되지 않은 사유와 의미도 담을 수 있다(안혁, 2014). 선별적으로 기록하거나 정밀하게 기록하고자 하는 교사들의 방향은 이와 같은 기호의 특성을 적용하여 어려움을 완화하고자 하는 노력으로 해석된다.

(2) 글쓰기에서 자유로워지기

소통의 도구로 글이 차지하는 비중은 매우 크며 이는 레지오 교사들의 기록작업에서도 예외는 아니다(Bonilauri & Paglia, 2017). 본 면담에서 교사들은 포착한 현상을 기록하는데 있어서는 다양한 매체와 기호를 시도하는데 반해, 기록에 수반되는 의미 구성과정인 해석에 있어서는 문자를 기반으로 하는 글쓰기에 상당 부분을 의존하고 있다고 언급하였다. 또한 글쓰기가 주

된 해석은 소통의 한계를 불러온다고 생각하였으며 이에 따라 새로운 시도를 통해 글쓰기의 역할을 다른 방향으로 확장하고자 노력하고 있다고 말하였다.

이교사: 예전에 학부모님이 우리가 하는 패널과 저널에 해석의 양이 많다고 언제 다 쓰냐고 하시면서 농담조로 ‘선생님들 무슨 논문 쓰세요?’ 하신 적이 있어요. 글이 주는 신뢰감도 무시하지는 못할 것 같아요. 교사들이 하는 기록이 그냥 쓰는 글이 아니라 논리적으로 쓰는 전문적인 글이라는 느낌을 주는 게 있어요.

지교사: 저도 동의하긴 하는데, 그런데 또 저희가 소설가나 교수님은 아니잖아요. 너무 글쓰기에 많은 부분을 매달리다보니까 압박도 느끼고 점점 더 한정되게 스스로를 만드는 것 같아요.

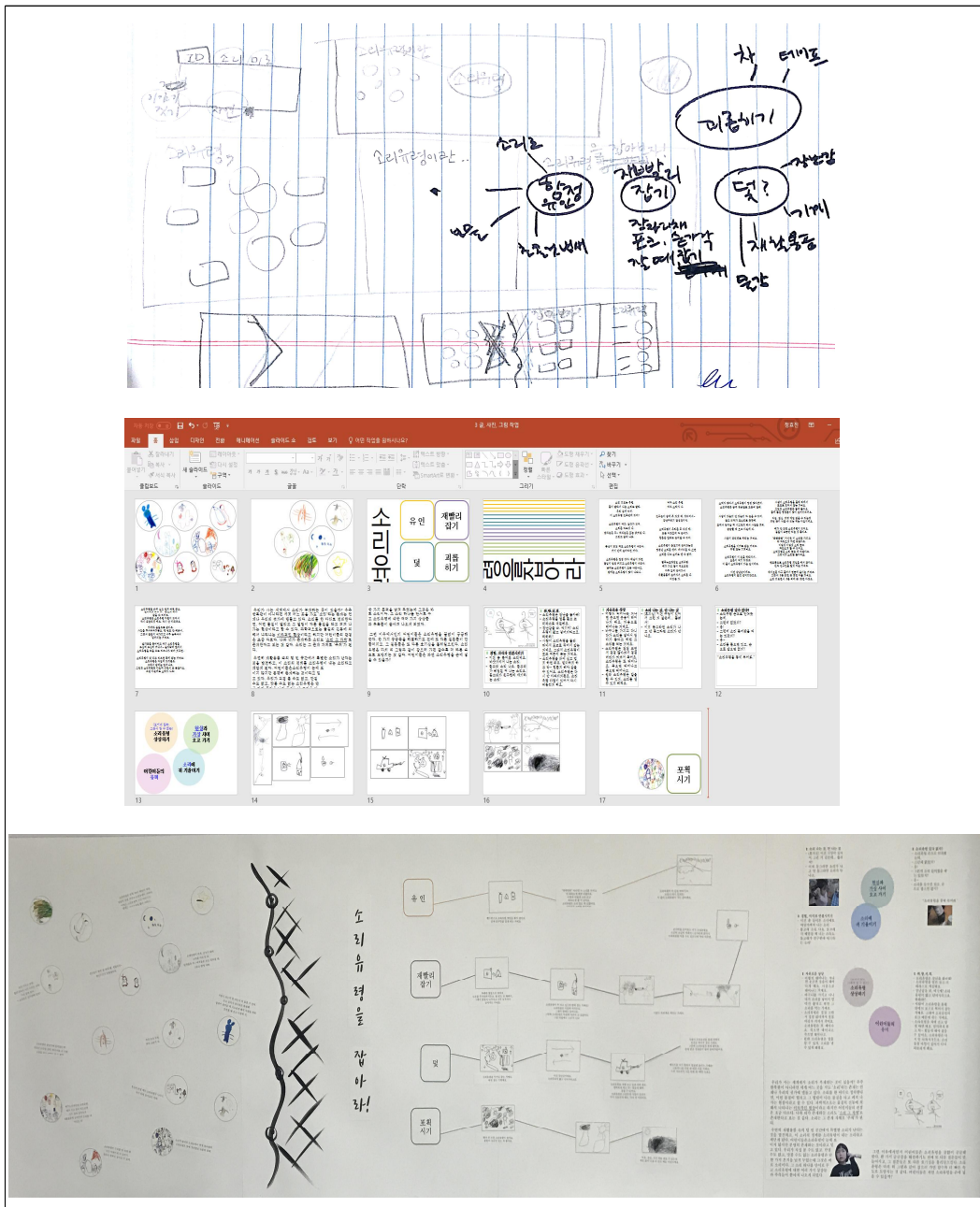
경교사: 저는 문장만 기록이 아니라 이미지나 그림 그것 자체도 기록이 될 수 있다는 생각을 자주 하려 하고 그러면서 기록 형태를 다르게 선택하고 시도하게 되는 것 같아요.

(집단면담, 2017. 11. 14)

이처럼 교사들은 글에 의하여 신뢰와 논리적 설득이 일어남을 공감하면서도 전적인 의존은 바람직하지 않다고 생각하고 있었다. 때문에 글쓰기 외에 다양한 형태로 해석을 조직하고 구성해 가고자 노력하고 있는 것으로 나타났다. 이와 관련하여 교사들은 사진의 배열, 글자의 디자인과 크기 등을 변형함으로써 기록물의 형태를 재조직하고 있는 것으로 드러났다.

예를 들어 유아들 표정, 거기에서 보이는 감정들의 차이 이런 것이요. 문장보다 SNS에서 사진이 같은 규격 크기로 나열되도록 업로드 하는 것처럼 저희반도 표정의 방이라고 해서 많은 표정들을 다닥다닥 붙여 본다거나. 유아들 표정이 한두 명 것이 있는 게 아니라 수 만 가지 표정이 나열될 때 그 전체가 시각적으로 전달되는 것. 그런걸 보면 그냥 ‘아 기록이 정말 글로만 되는건 아니구나’ 라는 걸 더 느껴서 교사는 거기에 힘입어서 다른 기록 형태들을 더 많이 고민하고 이려는 계기가 되는 것 같기도 해요.

(김교사, 집단면담, 2017. 11. 7)



[그림 16] 지교사, 소리유령을 잡아라 패널 구상 과정을, 2018. 1. 31.

제가 했던 방법은 아니었지만 예전 메이트 선생님이 저널에 사용했던 방법이 정말 참 신하게 다가왔어요. 주제는 잘 기억이 안 나는데, 두 명 유아가 대집단 토론을 하다가

정말 집중을 하면서 둘이 이렇게 마주보고 이야기를 하는 거예요. 그런데 그 표정이 입 모양이, 서로 눈을 뚫어져라 보면서 목소리도 막 커졌다가 작아졌다가. 진짜 재미있었던데요. 그러면서 은근히 궁금했어요. 토론 내용도 내용이었지만 목소리랑 표정이랑 그런 것들을 과연 기록으로 어떻게 살려낼까. 누구, 땡땡, 한 말. 이걸로는 다 안 담기잖아요. 그런데 나중에 보니까 이 선생님이 딱 그 때 표정을 사진으로 찍으셨더라고요. 그래서 저널에 둘이 마주보는 사진을 한 장 가득 넣고 만화 아시죠? 그 말풍선을 넣고 글자 크기를 목소리 크기에 맞추어서 조절하며 넣으셨는데. 글로 적었다면 그 분위기가 안 살아났을 거예요. 그걸 보면서 문장이어야 더 진지하고 설득력 있는게 아니구나 싶었어요.

(이교사, 집단면담, 2017. 12. 20)

위의 사례에서 볼 수 있듯이 교사들은 일정한 배열을 가지고 이미지를 배치하거나, 도표와 상징을 활용하여 패널을 구성함으로써 해석의 형태를 재조직하고 있었다. 이와 더불어 문장을 축약하는 대신 만화의 형태를 과감하게 도입하여 현상의 맥락과 감정을 보다 입체적으로 전달하고자 하는 시도도 나타났다. 우리의 뇌는 정보를 대부분 시각적 사고를 통해 기억하기 때문에 언어를 통해 입력된 정보에 비하여 시각적 이미지를 통해 입력된 정보는 유동적이고 입체적인 특징을 지니고 있다(옥영희, 2016). 이러한 특성으로 인하여 교사들의 노력은 글쓰기에 의한 한계와 어려움을 줄여줄 수 있었던 것으로 해석된다.

또한 글쓰기에 한정되지 않은 시도는 기록작업을 수행하는데 사용하던 매체가 매개체를 넘어 해석 자체로 활용되는 것을 가능하게 하고, 교사들이 기록작업에 있어 심미감을 고려하게 하는 것으로 드러났다.

제가 이번에는 동영상으로 촬영을 했던 게 정말 많다 보니까 동영상은 전사랑은 또 다르더라고요. 유아들의 표정 같은 것은 영상으로 흐름 있게 보면 바로 보이는데 그걸 일일이 캡처 하거나 화소적인 문제도 있고, 너무 아쉬워서 기록에도 터치스크린처럼 하는 게 있었으면 좋겠다는 생각을 했었어요. 그러다 동영상 그 자체가 저널이었으면 좋겠다 생각을 하면서 올해는 가정과 공유하는 기록을 동영상에 원래 하던 기록을 더한 형태로 계획해 보고 있어요.

(김교사, 집단면담, 2017. 12. 20)

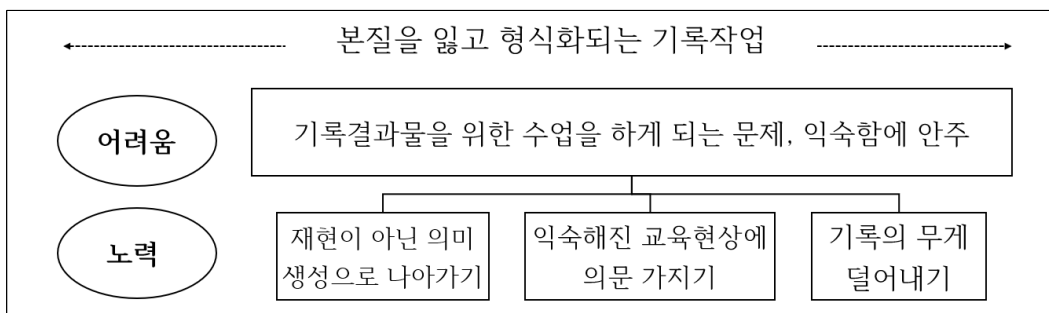
김교사: 심미감을 고려한다는 것도 좀 다를 수가 있는데, 보여주기식 심미감과 기록에서 심미감은 좀 다른 것 같아요. 예를 들어 제가 표정사진들에서 심미감을 고려한다 할 때도, ‘표정을 예쁘게 보이게 많이 모아봐야지’ 로 시작을 하는 것이 아니라, 의도가 있게, ‘아. 이런 식이면 유아들도 본인들의 감정을 단번에 느낄 수 있겠다’ 그런. 음.. 뭐라 해야 하지?

박교사: 자극이 되는 것? 같은 사진이라 해도 어떻게 교사가 구성하느냐에 따라 정말 확 와 닿고 다르게 보일 때가 있고 아, 그냥 사진을 늘어놓은 것이구나 할 때가 있잖아요. 자극이란 표현이 맞을지는 모르겠는데 한 눈에 탁! 들어오며 자극이 돼서 움직이게 하는 것이 기록에서 하는 심미감인 것 같아요.

(집단면담, 2017. 11. 7)

위의 사례에서 교사들은 교육현상의 본질과 의미를 보다 명확하게 드러내기 위한 방법을 디지털 기기의 사용과 심미감의 고려에서 찾고자 하였다. 교사들은 해석을 위한 자료수집 방법이었던 동영상을 글쓰기의 대안으로 활용하고, 기록물을 구성하는 과정에서 심미감을 고려함으로써 기록을 읽는 대상이 문자 기호보다 직관적으로 현상의 의미와 본질을 이해할 수 있게 된다고 생각하고 있었다. 결국 교사들의 이러한 노력은 문자 언어인 글쓰기가 하지 못하는 직관적 언어로서의 기능을 할 수 있는 방법을 다양하게 시도해봄으로써 보완적 가능성을 찾고자 하는 과정으로 해석된다.

3) 형식화되는 기록작업으로 인한 어려움과 노력



[그림 17] 형식화되는 기록작업으로 인한 어려움과 노력

레지오의 기록작업은 교사가 사전에 유아들이 습득해야 할 학습의 목표를 설정하고 이를 전달하는 지식 전달과 재현의 논리에서 벗어나고자 하는 노력이다(Olsson, 2017). 본 연구에 참여한 교사들은 이러한 기록작업이 필수적이고 일상적인 일과로 자리 잡게 됨에 따라 본래의 방향성을 잃고 고정된 형식적 업무로 치환되는 것을 발견하였고 이로 인한 문제와 어려움을 경험하고 있는 것으로 나타났다.

경교사: 좋은 기록, 나쁜 기록은 없는 것 같지만 해서는 안 되는 기록은 좀 있는 것 같아요.

연구자: 예를 들면 어떤 기록이 있을까요?

경교사: 일로 하는, 기록을 위한 기록이요. 물론 이게 업무가 아닐 수는 없는데 정말 일로만 받아들여서 해야 하니까 하는 기록. 그래서 전사만 뭐 했었지만 잔뜩 들어 있는 기록 있잖아요.

이교사: 맞아요, 이게 그냥 항상 해야 하니까 기계적으로 하는 일이 되는 거예요. 그냥 서류 업무 중에 하나인데 앞에 기록자만 붙은 기록일이 되는 거예요.

(집단면담, 2017. 10. 30)

교사들은 기록작업이 반복적인 일상이나 해야만 하는 일과가 되어 또 다른 형식적 문서작업에 지나지 않게 되어버린 경우를 발견하였으며, 이러한 기록을 ‘기록을 위한 기록’이라 명명하며 지양해야 할 기록작업의 범주에 포함하였다. 본 연구에 참여한 교사들은 특히 이러한 기록작업이 지속되는 경우 수업을 구성하는 방식도 규격화되며, 교사가 의도한 방향대로 유아들을 유도하고 끌어가게 되기 때문에 더욱 문제가 될 수 있다고 말하였다.

이교사: 예전에 최현아 선생님이 업무로 기록을 하다보면 어느 순간 수업도 이야기나 누기만 자꾸 하게 된다 하더라고요. 옆에서 메이트가 컴퓨터로 기록해주면 그냥 그것으로 채워 넣으면 끝이니깐요. 기록을 하려고 수업을 하게 되는 황당한 일이 생기는 거죠.

박교사: 아, 뭔지 알 것 같아요. 사진 많이 나오고 전사 많이 나오는 것.

(집단면담, 2017. 10. 30)

김교사: 기록이 앞으로를 어떻게 갈지를 유아나 교사들이 함께 고민하는 게 맞는 건데
간혹 일단 써야겠다는 생각에 먼저 정답을 만들고 가는 그런 오류도 있어요. 저
경력자들이 그랬고 저도 그랬던 적이 있고요.

박교사: 아 맞아요. 이미 결론은 나와 있는 프로젝트. 난 이렇게 해야겠다하고 뚜렷한 것
이요.

김교사: 그래서 그런 부분으로 강요해서 몰아가는 발문하고 수업, 이런 것들에 있어서는
물론 지금의 저도 주의를 해야 되는 부분이고 긴장을 해야 되는 게 그건 것이에
요.

(집단면담, 2017. 10. 30)

위의 사례에서 볼 수 있듯이 교사들은 기록작업을 위한 기록작업을 하게
되는 경우 기록결과물을 만들어내기 위한 수업을 하게 되며, 이는 교사가
유아들의 흥미와 배우고자 하는 것을 경청하는 대신 기대되는 결과를 얻기
위하여 유아들을 몰아가는 현상을 초래한다고 언급하였다. 이와 더불어 교
사들은 경력이 늘어남에 따라 교육 현장에서 일어나는 변화와 복잡성에 무
감해지며 정해진 패턴 안에 안주하여 기록작업을 하게 되는 또 다른 문제가
발생한다고 보았다.

경력이 올라가면서 기록할 때 어떤 형식이나 틀, 이런 것은 확실히 잡히는 것 같아요.
특히 비슷한 놀이나 유아들이 좋아하는 매년 나오는 그런 놀이들이 있잖아요. 팽이나 도
미노 구슬 이런. 그런 놀이는 이미 보기도 전에 저도 모르게 아, 이렇게 하면 되겠구나
하고 생각하고 그렇게 생각한 틀 안에 내용을 넣게 되는 거예요. 그러다보면 조금 더 속
도는 붙을 수 있고 시간도 덜 걸리고 확실히 덜 헤맨다는 느낌도 있어요. 덜 헤매긴 하
는데. (고개를 저음). 위로는 되긴 하겠죠. 나중에 집으로 기록 보낼 때 비지는 않겠구나
하는.

(이교사, 개별면담, 2017. 10. 30)

경력이란 것이 장점이 될 수도 있지만 단점이 될 수 있는 것이 '나는 이 주제에 대해
관심이 많고 많이 다뤄봤어'하기 때문에 약간 갔던 길을 다시 가는 것 같은 그런 게 있
는 것 같아요. 예전에 한 선생님이 본인 반에서 그림자 프로젝트가 뭔가 시작될 기미가
보이는데 그것에 대해 고민을 하시는 거죠. 본인은 이미 그림자를 많이 했기 때문에 뭔
가 이미 다 끝을, 혼자 미리 보고 온 것처럼 느껴진다고요. 그래서 기록을 하는데도 뭘

가 다시쓰기를 하는 기분이라 하더라고요.

(박교사, 집단면담, 2017. 11. 14)

사람은 본능적으로 불안정한 상황을 안정적으로 만들고 싶어 하고 고정되지 않는 현상을 고정시키고 싶어 한다(Davies, 2017). 본 연구에 참여한 교사들도 경력이 늘어나게 됨에 따라 익숙한 패턴과 흐름으로 기록작업을 수행하게 되는 어려움이 있다고 고백하였다. 이 경우 교사들은 본인이 알고자 하고 싶은 것과 이해하고자 하는 것에 더 이상 귀를 기울이지 않고 변화하기를 멈추는 것으로 나타났다.

이처럼 교사들은 기록작업을 수행하는 과정에서 기록작업이 규격화된 삶의 반복적 재생산으로 변질되는 경우를 발견하였다. 이러한 경우 본말이 전도되어 기록작업을 위한 기록작업을 수행하게 되는 문제가 생겼다. 이는 교사가 교육주체인 교사와 유아에게서 교육과정을 생성하기 위한 기록작업을 하는 대신 이미 알고 있다고 생각되는 익숙한 방식으로 현상을 재현해내게 만드는 것으로 드러났다. 이에 따라 교사들은 형식적인 업무로서의 기록을 경계하고 이를 제한하기 위한 방법을 모색하고 있는 것으로 나타났다. 본 연구 결과에서 이러한 노력은 크게 세 가지 측면으로 나타났으며 이를 자세히 살펴보면 다음과 같다.

(1) 재현이 아닌 의미생성으로 나아가기

교사들은 기록작업이 가시화된 행위에 대한 기술을 넘어 드러나지 않은 행위와 그러한 행위가 어떠한 사고와 의미를 포함하는지를 교사의 시각과 방식으로 읽어내고자 노력하고 있는 것으로 나타났다. 즉, 본 연구에 참여한 교사들은 기록작업이 제도화된 문서로 고착되는 것을 삼가기 위해서는 유아들이 어떠한 말과 경험을 하는지 행위적인 측면에 초점을 두는데 그치지 않

을 필요가 있다고 보았다.

이교사: 딱 눈에 보이는 것만 보고 나는 다 봤다, 다 했다고 생각하는 게 제일 문제가 되는 것 같아요. 우리가 하는 기록이 누가 뭘 했고 무슨 말을 했는지를 쓰는 관찰일지가 아닌데 그런 생각 없이 관찰일지처럼 써 버리고 다 안다고 생각하다보면 그게 습관처럼 굳어지는 것이고, 그러다보면 오늘 수업 시작하면서 유아들이 한 말 몇 개, 본 것 몇 개 쓰면 나는 오늘의 할 일은 다 했구나, 오늘치 기록은 다 했구나 생각하게 되거든요. 그래서 저는 일단 다른 사람에게 뭔가 그러면 안 된다고 말해 주기 전에 저부터 제가 다 알고 있지 않다고 전제로 하고 기록을 하려고 해요.

(중략)

지교사: 특히 실습생이 오거나 초임교사가 오면 기록을 할 때 유아들이 하는 말을 정확하게 다 쓰는 데만 집중을 하는 것 같아요. 그러다보면 보통 유아들의 대화를 남기는 경우가 많더라고요. 그런데 표정이라든지 제스처나 대답하지 않는 것, 다른 유아들의 반응, 그런 비언어적인 것들도 다 의미가 있기 때문에 겉으로 보이고 들리는 것들 말고 그런 것들도 기록해 봐라, 그런 말들을 (실습생, 초임교사에게) 많이 해 주었던 것 같아요. 저는 그런 것들이 하나씩 보이게 되면 한 번 듣고 보고 하는 기록이 아니라 좀 제대로 봐야 할 기록이란 게 제 눈에도 들어오게 되는 그런 게 있어요.

(집단면담, 2017. 11. 21)

위와 같이 교사들은 표면적으로 드러나는 현상에만 초점을 둔 기록작업을 수행하는 경우 관찰한 현상을 재현해 내는데 그치는 단발적인 기록물이 된다고 하였다. 또한 지각된 현상을 재현해내는 기록작업은 교사가 이미 현상에 대해 모두 알고 있다고 생각하는 선부른 판단으로 이어져 할당된 양을 채우면 충분한 업무로서의 기록을 하게 만든다고 보았다. 교사들은 기록작업에서 필요로 하는 얇은 표피적 지각과는 다르다고 생각하고 있었다. 즉, 기록작업에 의한 얇은 물리적 현상과 그러한 현상으로부터 발생하는 관계와 경험, 공간과 시간의 복합적인 집합(Graue & Walsh, 2014)이어야 하기 때문에 교사가 이를 이해하기 위해 노력하는 과정에서 기록작업을 단편화시키

고 업무화하는 것을 지양할 수 있다고 보았다. 이에 따라 교사들은 기록작업을 수행하는 과정에서 표피적인 지각을 넘어 가시화되지 않은 행간의 숨은 현상과 의미를 읽어내고자 하는 것으로 나타났다. 본 연구에서 이러한 교사들의 노력은 의미 생성을 위한 해석의 수행으로 구체화되어 드러났다.

이교사: 기록 중에 ‘누가 무슨 놀이를 했다’이렇게 본 것만 나열한 것과 ‘이렇게 놀았는데 그게 이런 의도였고’ 이런 해석이 있는 것은 기록은 확실히 차이가 많이 나는 것 같아요. 그냥 있었던 일만 구구절절 쓴다면 그 다음 놀이지원에 도움이 될지 모르겠어요. 실습생들이 기록작업을 해 보면서 과제로 생각하는 것을 벗어나지 못하는 게 본인들이 기록한 것을 다시 교실에 적용하기 어렵기 때문인 것도 굉장히 크거든요. 그래서 다시 돌아가서 말하면 해석을 해서 어떻게 지원할지를 쪽 세워나가야 기록을 위한 기록을 안 하게 되는 것 같아요.

박교사: 그리고 저 좀 덧붙여도 될까요? 저는 해석을 하면 교사가 유아들과 함께 보고자 하는 것에 대해서 유아들의 얘기도 듣고 관찰도 하면서 무슨 의미가 있을지 계속 생각을 하잖아요. 사실 전 예전 기관에서 유아들이 하는 것은 다 소중하니까 넣어야 할 것 같은데 제 생각이 들어가도 되는 것인지 좀 염려되어서 해석은 없이 기록을 했었거든요. 그래서 여기 와서 처음에 해석이 너무 어렵긴 했지만 확실히 하다보면 이게 이런 의미도 있고 저런 의미도 있을 수 있다는 것을 알게 되고, 거기에 이해인 선생님 말한 것처럼 어떻게 지원할지 생각하고 지원하고 그러면 이게 그 때부터는 그냥 남의 일이 아니라 제 일이 되게 되는 거예요.

(집단면담, 2017. 12. 18)

감정이 과다하게 들어간, 저희가 면담 내내 과잉해석이라 불렀던 그런 해석이 있잖아요. 저는 그게 나쁜 기록이라 보기 어렵다 생각했던 게 그런 해석이라도 있는 기록이 아예 해석이 없는 기록보다는 더 낫다는 생각이 들어요. 저만 봐도 과잉이라도 해석이 있으면 그 때 어떤 의도로 그 장면을 봤는지를 알 수라도 있지만 그저 전사본만 딱 잘라져 있으면 내가 이걸 왜 적어놓았지? 싶거든요. 그럼 이게 자꾸 똑 똑 기록의 맥이 끊기니까 재미가 없고 가뜩이나 하기 싫은 데 더 하기가 싫어질 수 밖에 없어요.

(경교사, 집단면담, 2017. 11. 21)

교사들은 기록작업의 해석을 통해 표면적으로 드러나는 것 외에 교육현상이 갖고 있는 다양한 의미를 알게 된다고 보았다. 또한 교사의 사고를 반영

한 해석을 교육적 지원으로 연결함에 따라 기록작업이 벌어진 현상을 기술하는 본인과 요원한 형식적 업무에서 밀접하게 연관된 업무로 변경될 수 있다고 하였다. 교사들은 상황만 기술된 기록작업보다는 편중된 주관이 포함된 기록작업이 가치 있을 수 있다고 언급하며 해석의 필요성을 강조하였다.

즉, 본 연구에서 해석은 물리적인 현상을 보편적이고 일반적인 원리를 중심으로 파악하고자 하는 설명과는 달리 본인과 관련된 현상에 얽힌 풍부함과 다름을 이해하고자 하는 노력이 연결된 형태(유혜령, 2012)를 의미한다고 볼 수 있다. 때문에 교사들은 이러한 해석의 수행을 통해 기록작업을 고정된 업무가 아닌 지속적 의미생성의 방향으로 전환하고자 노력하는 것으로 해석된다.

(2) 익숙해진 교육현상에 의문 가지기

교사들은 기록작업이 일상적인 문서의 재생산이 되지 않게 하기 위하여 반복되는 평범한 일과를 다른 시각에서 보기 위한 노력을 하고 있었다. 교육현상이 가진 변화의 잠재성과 새로운 가능성은 매일의 삶을 의심 없이 지속하는 과정에서는 드러나지 않는다(Davies, 2017). 그렇기 때문에 본 연구에 참여한 교사들도 익숙한 교육현상을 익숙하지 않게 봄으로써 그 안에 내재된 공백을 발견하고, 이를 통해 기록작업을 위한 기록작업에서 탈피하고자 하는 것으로 나타났다.

만 3세 아이들 보면 종이접기를 좋아하긴 하는데 아직 형님들처럼 접는 그런 것은 안 되니까 네 번 접기, 아니면 이렇게 돌돌 말거든요. 그런데 예전에 계셨던 최아람 선생님은 그걸 보고 ‘만 3세니까 소근육이 안되니까 저렇게 접을 수밖에 없지’ 이런 것이 아니라, ‘또 시작이구나. 저것 또 똑같은 것을 산더미처럼 말겠구나’ 가 아니고 왜 저렇게 반복하는 걸까, 저게 정말 똑같은 종이말기 이긴 한가? 이렇게 생각하고 자세히 보려 하는 것, 그 선생님은 그런 것을 참 잘 하셨어요. 그러다보니 교실에서 정말 사방에 있는 게

종이고 만 3세가 맨날 하는 게 종이말기인데 그게 종이말기로 끝나지 않고(중략) 그게 정말 필요한 것 같아요. 더군다나 그 선생님은 만 3세만 몇 년을 해서 그게 더 똑같이 보였을 텐데 그걸 스스로 의식하고 본 것이잖아요.

(이교사, 집단면담, 2017. 10. 30)

기록은 계속 쌓이다보니까 제가 항상 보는 방식대로 본다는 것은 누구보다 제 자신이 잘 알 수 밖에 없어요. 그게 알고 있다고 해서 당장 눈이 넓어져서 다른 가능성이 보이고 그러지는 않는데요. 그래도 계속 제 스스로에게 물으면서 집요하게 보다보면 조금 조금 다른 부분도 들어오는 것 같아요. 속으로 계속 묻는 거죠. 정말 그렇게 생각해? 정말 저게 그걸까? 아닐 수도 있어, 혼자 의심하면서 보는 거죠.

(지교사, 집단면담, 2017. 11. 7)

위의 사례와 같이 교사들은 삶 속에서 당연히 여겨왔던 것, 즉 상식으로 받아들이어 왔던 것들에 질문을 던지고 의심을 하며 기존에 갖고 있던 사고의 도식을 해체하고자 노력하고 있었다. 이러한 노력은 유아와 놀이를 이미 알고 있는 무엇으로 단정 짓는 것에 의문을 갖게 만들었으며, 늘 존재하고 있었지만 이전에는 발견하지 못했던 공백을 발견하게 만드는 것으로 나타났다. 그로 인하여 교사들이 수행하는 기록작업 또한 과거 기록의 반복적 재현에서 벗어날 수 있음을 확인할 수 있었다.

이와 더불어 교사들은 본인들이 익숙하게 여겨왔던 바로 그 장면에 초점을 두거나 교육현상을 다른 측면에서 볼 수 있는 방법을 시도함으로써 상투적인 시각에서 벗어나고자 노력하고 있었다.

박교사: 매 해 같은 놀이를 보다보면 제 안에서 수학 공식처럼 생기는 아, 또 그 놀이야!
하는 것이 있어요. 도미노=협동, 자연=생명의 소중함, 팽이=경쟁 이런 식으로요.

김교사: 그래서 그런 놀이들은 일부러 골라서 보면서 의식적으로 약간 뻘하지 않게 가지 않기 위한 노력이 늘 있는 것 같아요.

박교사: 네, 그래서 연차가 많아질수록 그 뻘한 것이 오히려 틈이 되기도 하는 것 같아요. 내가 똑같다고 해서 단점으로 생각한 것들이 다르게 볼 수 있는 게 되는 그런 식으로요.

(집단면담, 2017. 11. 7)

저희 반에서 이번에 웹캠으로 한 팽이의 경우에도 유아들이 매 해 자석블록으로 팽이를 만들거든요. 만 4세 반에서 만들고 만 5세 올라와서도 또 만들어요. 저희가 매번 자석블록을 내주어서 그런 것일 수도 있지만, 블록이 없으면 하다못해 병 뚜껑이라도 돌리더라고요. 그런데 보통은 다양한 팽이를 만들고 그러다가 경쟁으로 이어지면 교사의 불편해지는 시선. 다들 이해 하시죠? 그래서 올해는 안 되겠다. 저도 그렇고 유아들도 좀 다르게 보는 게 필요하지 않을까 싶어서 선생님도 보신 그 웹캠을 교실로 가져오고, 배경판을 만들고 그렇게 된 거예요. 눈으로 볼 때와 웹캠으로 찍으면서 화면에 비추어지는 것하고 사실 저도 그렇게까지 다를 줄 몰랐는데 정말 다르게 나오더라고요. 그러면서 유아들도 그렇고 저도 좀 다르게 놀이를 생각해 볼 수 있게 되고 특히 저는 불편하니까 어느 정도 놓고 저널 적당한 양 쓰고 하면 교실에서 빼야겠다가 아니라 마음이 변하는 것이죠. '그래, 끝까지 한 번 놀아보자' 하고요.

(김교사, 집단면담, 2017. 10. 30)



[그림 18] 만 5세 누리반, 웹캠으로 촬영하는 팽이 2017. 11. 27

경교사: 희한하게 제가 뻘하다고 생각하는 놀이들은 보면 다른 선생님들이 이미 저널로 쓴 놀이들이 많더라고요. 그런데 같은 놀이여도 선생님들마다 시각이 다르니까 온갖 기록들을 다 모아서 보는 게 도움이 많이 되는 것 같아요.

박교사: 맞아요, 선생님들마다 확실히 개성이 있어서요. 김유하 선생님은 미디어에 관심이 많다보니 놀이 흐름도 굉장히 독특하게 흘러갈 때가 있고, 확실히 그런 것을 보면 좀 제 놀이도 다른 방향에서 어떻게 볼 수 있을지가 보이는 게 있어요.

김교사: 이런 것도 노력이라 할 수 있을지는 모르겠는데 저는 기록을 한 다음에 글자체를 바꾸거나 칼라복사를 하거나 엄청 크게 인쇄해서 볼 때도 있어요. 눈을 환기

시키면 좀 다르게 들어올까 해서요.
연구자: 아, 그건 저도 가끔 쓰는 방법이에요. 쓰다가 막힐 때 글자색도 바꿔보고요.
(집단면담, 2017. 11. 27)

위의 사례와 같이 교사들은 선지식과 경험에 의하여 공식화된 놀이의 패턴에 의식적으로 주목함으로써 변화를 주고자 노력하고 있었다. 이는 교육현상의 다층성을 동일한 기법으로 접근하여 해석하려는 기법 의존적인 자세(유혜령, 2017)에 대한 경계로 해석해 볼 수 있다. 또한 본 연구에서 교사들은 웹캠을 비롯한 디지털 기기의 도입과 타교사의 기록물에 반영된 다른 교사의 해석에 대한 검토부터 글자체와 크기의 변화까지 다양한 방법을 시도하고 있는 것으로 드러났다. 이러한 교사들의 다각적인 시도는 해석이 결국 현상을 보는 이의 시각을 반영한 한정된 실재이기 때문에(Dahlberg et al., 2016) 이러한 시각 자체를 다각화하기 위한 노력을 의미한다고 볼 수 있다. 이처럼 교사들은 예상롭게 보아오던 교육현상의 상이함에 주목함으로써 정체되어 있던 현상에서 새로운 틈을 발견하고자 노력하고 있었다. 이러한 노력은 교사들이 기록작업에 있어 과거를 답습하는 것을 스스로 경계하게끔 하는 역할을 하는 동시에, 새로운 방향성을 제시하는 것으로 해석된다.

(3) 기록의 무게 덜어내기

레지오의 교육자들은 기록작업을 이야기 하는 것이 그 자체로 레지오의 교육에 대해 논하는 것과 일맥상통한다고 주장한다(Rinaldi, 2017). 이처럼 레지오에서 기록작업이 차지하는 비중은 매우 높지만, 본 연구에 참여한 교사들은 그러한 중요성이 때로 교사들에게 부담과 스트레스로 다가오며 기록작업을 해야 하는 책무로서 받아들여지게 만든다고 보았다. 이에 따라 교사들은 기록작업의 부담을 줄일 수 있는 다양한 시도들을 이어가고 있었다.

이교사: 교사가 많은 것을 기록하면 좋겠지만, 저희가 모든 것을 기록할 수는 없잖아요. 녹음을 해도 그것을 전사할 수 있는 시간이 한정되어 있고요.

지교사: 맞아요, 그런데 이것을 다 하려고 욕심을 내다보면 계속 밀리게 되고 그러다보면 어느 순간 도저히 제가 할 수 없는 범위까지 오면서 이게 부담이고 짐이 되면서 아예 놓게 되는 것 같아요. 그래서 그런 것을 몇 번 겪은 후에는 일단 제가 가능한 만큼, 그리고 이 프로젝트에서 정말 중요한 기록부터 선별해서 하게 되더라고요.

이교사: 저는 또 한편으로는 만약 그것을 다 전사 한다 해도 완벽한 기록일까? 애초에 완벽한 것이 가능한가? 그런 생각도 들어요. 지금 최선을 다 해서 했는데도 나중에 보면 부족한 부분이 보이잖아요. 그래서 처음부터 완벽하게 만들겠다, 보다는 일단 지금 내가 할 수 있는 범위 내에서 최대한하고, 그러면서 보이는 부족한 것들을 다음 기록에서 보완하는 식으로 하게 돼요. 자기합리화일 수도 있지만 그렇게 생각했을 때가 오히려 완벽하게 하려 했을 때보다 더 기록도 많이 하게 돼요.
(집단면담, 2017. 11. 21)

레지오 교사는 언제든 기록을 해야 하는 이미지가 있잖아요. 그래서 저도 일과가 시작되면 일단 종이 하나 들고, 카메라 들고, 녹음기 주머니에 넣은 다음 들어가야 할 것 같은 거예요. 그런데 저 같은 경우에는 그렇게 양 손에 기록할 거리를 쥐고 들어가면 부담이 되면서 더 눈에 안 들어와요. 오히려 학기말이나 방학식때, 오늘은 기록 손에서 놓고 신나게 유아들과 놀아야지, 한 날에 더 기록해야 할 것 들이 눈에 들어오고 그래서 뛰어가서 카메라를 들고 오고 한 적이 많아요. 요즘에는 그래서 일단 빈손으로 시작하고 있어요. 물론 가져올 수 있는 거리에 카메라랑 녹음기를 두긴 하지만요.

(지교사, 집단면담, 2017. 12. 27)

위와 같이 교사들은 모든 것을 완벽하게 기록해야 한다는 생각이 도리어 기록작업을 미루게 만들며, 이는 결국 교사가 기록작업을 포기하게 만드는 상황을 초래한다고 언급하였다. 또한 항상 기록작업을 하는 레지오 교사의 이미지도 역으로 기록작업에 대한 교사의 의욕을 낮춘다고 말하였다. 그렇기 때문에 교사들은 완벽한 기록이 가능하다는 기대와 모든 순간에 기록하는 교사의 이미지를 버리고 현재 상황에서 가능한 범위 안에서 세심하게 기록작업을 하는 방법을 택하고 있는 것으로 나타났다. 이와 더불어 교사들은 기록작업 과정에서 이루어지는 의미 구성에 대한 압박이 기록작업에 대한

부담과 연결되어 있음을 발견하고 이에 대한 생각도 변화시키고자 하였다.

면담이 시작되기 전 박교사와 김교사는 나란히 누리반 컴퓨터 앞에 앉아 업무를 하고 있다. 동료교사가 쓴 저널을 읽고 있던 박교사가 김교사를 부른다.

박교사: 여기, 해석이. 물론 이 선생님이 더 본 것이 있을 수 있지만 이것만 보면 저는 그, 과잉해석 아닌가 싶어요. 유아들은 크게 의미를 두지 않고 한 말일 수 있는데.

김교사: 음, 이게.(신중하게 어휘를 고르기 위해 망설이는 듯 하다) 아무래도 초임 선생님들은 저널이 꼭 뭔가 있어야 할 것 같고 의미 있게 끝내야 할 것 같아보니까.

박교사: 현재는 뭐뭐 하고 있는 중이다. 이렇게만 끝나도 괜찮은데.

김교사: 그렇죠. 유아들이 매 번 그렇게 대단해 보이는 뭔가를 하는 것도 아니고, 그러지 않아도 즐거우면 그걸로 충분할 때도 있는 건데. 그런데 또 아마 아직은 그게 마음이 편하지 않을 거예요. 일을 덜 한 것 같고, 메이트 교사만 기록 할 수는 없으니 본인도 뭔가 써야는 되겠고. 일단 좀 그런 이야기들을 같이 해 봐요.

(참여관찰, 2017. 11. 14)

본 연구에서 교사들은 기록작업의 해석이 ‘의미 부여의 필연성’과 동일한 의미로 간주됨에 따라 일상의 모든 순간에 강박적으로 어떠한 의미를 부여하고자 하게 되며 이는 업무로서의 기록과도 밀접하게 관련되어 있다고 생각하고 있었다. 이에 따라 경우에 따라서 별개의 의미를 부여하지 않은 기록작업을 수행해 볼 것을 제안하고 있었다. 교사들의 이러한 제안은 기록작업에 때로는 가치가 부여되지 않을 수도 있으며, 유아들의 경험은 교사가 의미를 부여하지 않는다 해도 그 자체로 충분할 수 있다(Rinaldi, 2017)는 가정에서 비롯된 것으로 해석할 수 있다. 이는 프로젝트와 관련된 기록작업에 대한 교사들의 생각에서도 이어졌다.

도담 유치원도 벌써 17년이 넘었잖아요. 그 동안 쓴 저널이 얼마나 많겠어요. 그러면 아무리 교사와 유아들이 바뀐다 해도 매번 전혀 새롭고 다른 뭔가가 나올 수는 없거든요. 그런데 교수님과 스터디도 그렇고 아무리 저널이 교사 평가가 아니라 해도 뭔가 똑같은 것을 내면 안 될 것 같고, 좀 눈에 띄고 우리반을 대표할 수 있는 그런 프로젝트가 하나는 나와 줘야 할 것 같고 그래요. 그렇지만 또 대단하다, 아니다 라는 기준이 저나

교수님이나 원장님한테나 그렇지 유아들에게는 다 중요한 순간이고, 만약에 예전 프로젝트랑 비슷하다 해도 그게 유아나 학부모님한테는 비슷한 게 아니잖아요. 그래서 요새는 그런 욕심은 좀 버리려고 그런 쪽으로 좀 생각하고 있어요.

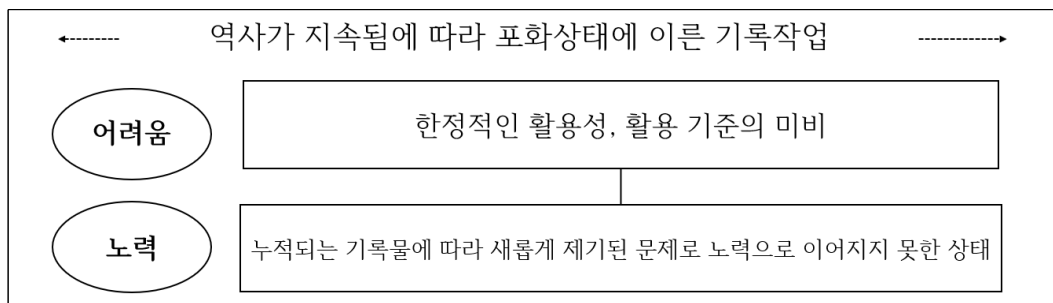
(김교사, 집단면담, 2017. 11. 21)

가끔 다른 선생님들을 봐도 그렇고 레지오 책을 보았을 때도 정말 독특하고 재미있는 프로젝트들이 많잖아요. 뭔가 나도 그런 기록을 해야 할 것 같은 압박을 느끼면 기록은 하지도 않으면서 이게 적절한 표현은 아니겠지만 소위 ‘한 방(복권과 동일한 의미)’을 찾아 다니 게 되는 거예요. 그런데 그런 프로젝트거리가 처음부터 짠, 하고 나타나는 게 아니거든요. 프로젝트도 사실 일상에서 시작하는 것이고 그 일상이 더 중요한 건데. 이 건 초임교사만 그런 것은 아니고 경력교사가 되어도 더 잘해야 할 것 같다 보니 그렇게 되기가 쉬운데, 그런 게 없다는 것을 계속 좀 기억하는 게 필요해요.

(이교사, 집단면담, 2017. 12. 27)

교사들은 이처럼 정말 중요하고 대단한 것이 지금 교사와 유아가 있는 현장이 아닌 다른 어딘가에 존재하고 있을 것 같다는 생각(Hatch, 2015)이 교사들로 하여금 기록작업에서 손을 놓고 존재하지 않는 그럴듯한 기록을 쫓게 만든다고 하였다. 이에 따라 교사들은 그럴듯한 프로젝트용 기록을 써야 한다는 부담을 내려놓고 일상적 기록에 충실하고자 노력을 기울이고 있는 것으로 나타났다.

4) 포화상태에 이른 보존기록으로 인한 어려움과 노력



[그림 19] 포화상태에 이른 보존기록으로 인한 어려움과 노력

본 연구에서 교사들은 지속적으로 누적되며 포화 상태에 다다른 기록물 중에서 어떻게 필요한 기록에 접근하고, 어떤 체계로 2차적 활용을 용이하게 할 것인지에 대해 고민하며 어려움을 겪고 있었다. 도담유치원의 기록결과물들은 크게 웹하드와 별도의 외장하드, 출력본으로 보관되고 있었다. 웹하드에 저장되는 기록결과물은 전체 교사에게 공유되고 있으며, 손실을 대비하여 외장하드에 동일한 기록물들이 다시 보관되고 있었다. 또한 한 해마다 학기별, 주제별로 분류한 기록물을 인쇄하여 파일로 묶어 별도의 공간에 보관하였다. 벽면에 부착된 패널 중 교체하며 떼어낸 것은 상단에 연도와 반명을 기입하여 정리함에 연도순대로 보관하였다. 이와 같은 인쇄된 기록물들 중 5년 이상의 오래된 기록물들은 공간과 활용도를 고려하여 순차적으로 폐기하고 있었다.

본 연구에 참여한 교사들은 시간이 흐름에 따라 막대한 양으로 누적되는 기록 자료가 한시적인 유용성을 가지고 이후에는 거의 활용되지 못한 채 방치되거나 폐기되는 것에 안타까움을 나타내었다. 교사들은 방대한 양의 기록을 활용 가능한 방향으로 보존하고 조직할 필요를 느끼고 있었다.

나름의 분류체계로 기록이 보관되고는 있지만 실제적인 활용도가 높은 편은 아니에요. 특히 이제는 녹음기나 카메라가 없어도 핸드폰으로 촬영도 되고 녹음도 되고 웬만한 편집도 다 되다 보니까 더 기록 양이 늘어나는 것 같아요. (중략) 각 반에서 나오는 기록의 양도 어마 어마 한데 그것이 매 년 누적되니 더 많을 수밖에 없죠. 컴퓨터 문서로도 저장하지만 그렇다고 종이 인쇄를 안 할 수는 없잖아요. 그렇게 쌓이면서 오래된 순으로 폐기처리 하고는 있는데 솔직히 정리 안 한 몇 년 된 기록들도 버려도 문제가 될 것 같지는 않아요. 그래도 버릴 수는 없으니 일단 보관은 하고 있지만 다 파악이 안 되긴 해요.

(김교사, 전화면담, 2018. 1. 22)

경교사: 기록이 사라지지 않도록 잘 보관하는 데는 굉장히 많이 신경을 쓰고 있는 것 같아요.

이교사: 그런데 활용은... 예전부터 쪽 쌓여 와서 (기록결과물의) 양은 정말 방대하네. 오

래 일했던 선배 선생님들과 무언가 이야기를 하다보면 전에도 그런 것을 기록한 것이 있어. 하고 이야기 해 주셔서 찾아볼 수가 있었는데 그렇지 않고 뭔가 체계적인 관리시스템으로 만들어져 있는 것은 아닌 것 같아요.

경교사: 현재도 아예 없는 것은 아니에요. 표로 목록화해서 만들기는 했는데 연령하고 프로젝트들 제목을 쓰는 정도라서요. 그런데, 주제중심은 예를 들어 ‘가게 놀이’ 그럼 그 안에 어떤 내용이 담겼으리란 것을 예상할 수가 있는데, 레지오의 프로젝트는 ‘김김친구’처럼 제목을 딱 들었을 때 이게 무슨 내용인지 알기가 어려운 경우도 있어서 그 목록만을 보고 원하는 기록을 찾기는 힘들 거예요. 뭔가 좀 도서관 검색처럼 프로그램이 있으면 좋겠어요.

지교사: 그런데 검색 프로그램이 있다 해도 레지오는 프로젝트 제목이 단순히 제목일 뿐이고 교사의 의도나 그 기록에서 중점적으로 담고자 하는 것은 다른 것인 경우도 굉장히 많아서요. 예를 들어, 자연. 그런 경우에도 그 기록물의 중점 내용은 자연과 관련된 것이 아니라 자연 안에서의 관계맺음이나 자연 안에서 나누는 사적 대화 일 수 있고 그럼 제목만 보았을 때는 관계맺음이나 사적대화 그런 것과 관련된 기록을 찾기를 원하는 사람이 절대 찾을 수가 없거든요. 그런 것까지 생각해서 만들려면 좀 우리 힘만으로는 어렵지 않을까 싶어요.

(집단면담, 2017. 12. 5)

급진적이고 혁신적인 기술 발달에 따른 변화는 특별히 마련한 장비가 없이도 수월하게 기록하고 의도에 따라 편집하는 것을 가능하게 한다 (Jimerson, 2016). 본 연구에서 교사들도 정보기술의 발달에 따라 예전보다 손쉽게 기록작업을 수행할 수 있었으며 이에 따라 더 방대해지는 기록물들을 경험하고 있었다. 이렇게 누적되는 기록물들은 훼손되지 않도록 주의를 기울여 보존되고 있었다. 그러나 교사들은 보존된 기록을 활용할 수 있는 분류체계가 정작 별다른 효용성을 갖지 못하고 있음을 지적하였다. 더욱이 레지오의 프로젝트명은 배워야 할 지식 내용이 아니기 때문에(오문자, 2013) 가시적으로 드러난 프로젝트명과 실제 전개된 프로젝트의 초점이 다를 수 있다. 때문에 이를 포괄적으로 반영한 분류체계를 마련하는 것이 더욱 용이한 일이 아니었다. 그럼에도 불구하고 교사들은 기록물들을 보존하고 공유하는 것에서 나아가 활용을 위한 접근을 가능하게 하는 시스템 구축이 필요

하다고 생각하고 있었다. 또한 이러한 활용성의 고려에는 교사의 사고의 의식을 반영한 저작물로서의 존중도 동반되어야 함을 강조하였다.

기록은 누구에게나 열려 있어야 하겠지만 누구나 손쉽게 ‘활용’ 할 수 있는 것에는 좀 어려움이 있어야 한다고 생각해요. 교사의 교육적 가치, 주관적인 요소 이런 것들을 포함하고 있어서 기록이 기관의 것이기도 하지만 그 교사의 지적재산이기도 하다는 생각이 들거든요. 기록이 활용될 수는 있지만, 인터넷에서 출처를 밝혀야 하는 것처럼 사용하는 사람 간에도 지켜야하는 선은 필요한 것 같아요.

(박교사, 개별면담, 2018. 1. 14)

이교사: 저는 기준이 있어요. 소풍 계획안이나 가정통신문 이런 문서는 가져다 써도 돼요. 그런데 저널 같은 경우에는 제가 쓴 문장을 그대로 가져가서 쓸 수 없어요. 제 고민과 노력과 생각이 들어가 있는 거잖아요. 어느 순간부터 그렇게 생각하게 되는 것 같아요. 이건 나의 저작권, 나의 지적 재산 이렇게.

경교사: 매너, 존중의 문제이기도 하지만 해석은 나의 시각이잖아요. 그런데 그것을 베껴 쓴다는 것은 가짜 기록을 만드는 것이라 이건 좀 그 가져간 교사의 윤리적인 것도 있는 것 같아요.

이교사: 그렇죠. 무조건 보지 마, 쓰면 안 돼. 이런 것은 아니고 참고는 할 수 있지만. 그리고 저널에 들어가는 이름, 이것도 굉장히 예민한 문제인 것 같아요.

경교사: 제가 주로 썼다 해도 이름은 (저널에) 같이 올리는 게 맞는 것 같은 게 제가 한 프로젝트를 그렇게 몰입해서 볼 수 있기까지 나머지 유아들을 지켜봐 준 교사가 있기 때문이라고 생각을 하거든요. 그리고 그 과정에서 협의도 하면서 기여해 준 사람이기 때문에 저는 이름은 항상 같이 올라가야 된다고 생각해요.

이교사: 저도 그건 동의 하는데 문제는 제가 동생교사일 때 제가 보고 기록하기 시작한 놀이가 굉장히 크게 확장이 되었는데 그 때 스터디 저널을 그것으로 내었거든요. 그런데 제 메이트 선생님이 마지막 한 장을 쓰시고, 본인 이름, 그 다음 제 이름 이렇게 쓰고 협의 때도 대부분 말을 하니까 고경력자인 그분이 낸 것이 된 거죠. 허무하고 제 안의 분노 이런 것이 되어서 그 뒤로 협의, 같이 이름 올리는 것과는 별개로 지적재산으로 가져가 쓸 때 무엇이 되고 무엇이 안 되고 이런 게 제 안에서 굉장히 분명해 졌어요. 제가 경력교사가 된 뒤로도 그런 부분을 조심하게 되고요. 기관에 제 기록은 꼭 남고 레지오 학회나 아니면 어디에서 또 쓰일 수 있을 텐데 이건 계속 좀 조심해야 되는 문제 같아요.

(집단면담, 2017. 11. 27)

위의 사례와 같이 교사들은 기록물이 집단 구성원의 합의된 가치와 문화가 반영된 공적 산물임을 인정하는 동시에 교사의 자아와 사고가 내재된 고유한 저작물이라 생각하고 있었다. 따라서 기록물은 누구에게나 개방되어 있어야 하지만 활용에 있어서는 명확한 기준이 필요하다고 이야기 하였다.

본 연구에서 교사들이 언급한 활용을 고려한 보관체계 개발의 필요성과 기준의 마련은 기관의 역사가 쌓이고 기록물이 누적됨에 따라 새롭게 제기된 문제로 아직까지 해결하기 위한 구체적인 노력과 시도로 이어지지는 못한 것으로 나타났다. 그러나 기록작업을 수행하고 이를 보존하는 방법은 시간의 흐름에 따라 점점 더 정교해지고 복잡해지는 방식으로 변화하며(신동희, 김유승, 2016), 이에 따라 기록물도 형태를 달리하여 다양하게 누적되고 범람할 것이다. 때문에 이를 해결하기 위한 실질적인 대책 마련의 필요성도 더욱 커질 것을 예상해 볼 수 있다.

3. 레지오 교사들에게 기록작업이 갖는 의미

본 연구에 참여한 교사들에게 기록물과 기록작업을 하는 행위는 교사가 의미 있게 보는 교육의 방향과 교사의 역할, 유아의 이미지를 지각 가능한 형태로 만들었다. 이렇듯 가시화된 가치는 관련된 사람들의 공감과 이해를 불러왔으며, 유치원의 교육 실체가 정당성을 갖추는데 기여하는 의미를 지니고 있는 것으로 나타났다. 교사들에게 기록작업은 타인에 대한 진심어린 존중과 공감을 토대로 한 열려있는 자세를 나타냈다. 이와 더불어 타자와의 관계 속에서 나 자신이 예기치 못한 형태로 달리 변화할 수 있음을 수용하는 지속적인 시도인 ‘귀 기울임의 실천적 노력’을 나타내기도 하였다. 본 연구에 참여한 교사들에게 기록작업을 하는 삶은 가치가 개입된 선택으로, 교사와 유아가 현재의 경험을 이해하고 문제를 제시하는 가운데 구성해가는

해석적 지식을 가치 있게 여기는데 따른 선택을 나타내었다. 또한 이러한 교육 신념이 반영된 기록작업을 일상 속에서 매일 수행하는 것은 교사 본인의 교육적 삶을 만들어가는 과정과 동일한 의미를 지니고 있었다. 교사들은 기록작업이 교사와 기관의 지향점과 그에 대한 부모의 생각을 가시화하여 드러냄으로써 교육공동체의 구성원들이 서로 공통된 정체성의 감각을 형성할 수 있도록 돕는 설득의 기제로 기능한다고 보았다. 즉, 기록작업은 교육 현상을 직접적으로 경험하지 않은 이들에게도 풍부한 맥락을 제공함으로써 상황을 이해한 참여자로 공존하는 것이 가능하게 하는 것으로 나타났다. 이상을 자세히 나누어 살펴보면 다음과 같다.

1) 공감과 이해를 불러오는 눈에 보이는 실재

본 연구에서 교사들에게 기록작업은 유아가 타인과의 관계 안에서 다양한 경험을 하며 구성해가는 지식을 가치 있게 여기는 기관의 교육문화와 이를 지원하기 위한 교사의 교육적 행위를 지각 가능한 형태로 만드는 것을 가능하게 하였다. 또한 관련된 사람들과 이를 공유함으로써 공감과 이해를 불러오고 교육실체가 정당성을 갖추는데 기여하는 의미를 갖고 있었다.

교사들은 기관의 물리적 공간을 가득 채우고 있는 기록과 인쇄되어 나온 기록물, 유아와 자신을 이해하기 위하여 기록작업을 하는 교사의 행위가 단편적이고 물리적인 실체가 아니라고 생각하고 있었다. 교사들에게 있어 실체를 갖춘 기록과정과 교사의 기록 행위는 사람과 상호작용하며 공감과 이해를 불러오는 심리적이며 주관적 실체(박은혜 외, 2002)로서의 의미를 지니고 있는 것으로 나타났다. 특히 기록하는 공간은 이러한 의미를 단적으로 드러낸다고 볼 수 있다. 일종의 영혼의 피부이자 살아있는 유기체로 비유되는 레지오의 환경은 유아와 성인을 비롯하여 지나가는 모든 사람들이 기록

물에서 나타내고자 하는 것이 무엇인지 재고해 보도록 초대하기 때문이다 (Davies, 2017). 이러한 기록하는 공간과 관련된 사례를 살펴보면 다음과 같다.



[그림 20] 도담유치원 복도와 교실, 2017. 10. 18

도담유치원은 붉은 색 벽돌로 된 2층 건물로 표면적으로 보았을 때는 일반적인 건물과 큰 차이를 보이지 않았다. 이는 도담유치원이 레지오 에밀리아를 염두에 두고 설립된 기관이 아니었으나, 교육과정을 운영하는 과정에서 변화의 필요성을 느끼고 적용을 하기 위한 노력을 하게 되었기 때문이다. 그러나 건물의 외관과는 달리 내부로 들어오면 모든 복도와 계단, 교실의 벽면이 패널과 유아들의 작품으로 채워져 있는 것을 볼 수 있었다. 교사들이 구성한 패널은 유아와 교사의 학습 과정과 그러한 과정이 지니는 의미를 그림과 사진, 교사의 해석을 포함한 시각적 에세이로 드러내고 있었다. 이는 교사와 기관이 지식과 학습, 유아와 교사를 어떻게 정의하고 있으며 무엇에 가치를 두고 있는지를 가시화한 것으로 해석해 볼 수 있다.

또한 교실에 게시된 패널은 큰 종이 위에 교사들이 별도로 인쇄한 사진과 해석, 그림 등을 붙여서 제작한 형태로 수정과 보완이 가능하였다. 가패널의 형태는 교사들의 교육과 기록작업이 완성과 결과물이 아니며 경험의 과정에서 변화하고 움직이는 고정되지 않은 상태(오문자, 2013)임을 드러낸다. 이러한 교실 패널과는 반대로 복도의 패널은 오래 보관이 가능한 인쇄물의 형

태로 제작되었으며 해당 연도 뿐 아니라 각기 다른 역사를 갖고 있었다. 오래된 패널과 새로 만들어진 패널의 공존은 유아들의 경험의 역사를 드러낸다고 볼 수 있다. 이는 유치원의 역사와 정체성은 외부로부터 부여되는 것이 아니라 그 안에서 살아가는 교육주체의 과거와 현재가 만나며 구성된다 (Malaguzzi, 2006)는 레지오의 신념이 반영된 것으로 해석된다.

이렇듯 교사들에게 물리적 공간을 구성하는 기록은 교사의 의도와 가치를 지각 가능한 실재로 만듦으로서 공유되기를 기대하는 공간언어로서의 의미를 갖고 있었다. 이와 같은 교사들의 생각은 외부 방문자에게 기대하는 바를 이야기하는 과정에서도 드러났다.

이교사: 외부에서 참관을 오시면 (기록의)내용 이런 걸 설명해본 적은 저는 거의 없었거든요. 보통 패널을 보고도 ‘글자체가 뭐예요? 카메라 어떤 것 쓰세요?’ 이런 내용을 사실 많이 물어보시죠.

지교사: 기록에는 교사의 의도가 숨겨져 있을 거잖아요 그러니까 이런 패널을 봐도 이 프로젝트를 통해서 교사가 뭘 원했고 여기에서 어떤 지원을 했고 그리고 유아들이 어떤 것들을 경험 했고 뭔가 그런 프로젝트의 흐름이나 어떤 교육적인 의미를 발견하시면 좋겠어요.

이교사: 그렇지만 보통은 방법적인, 기술적인 것들을 많이 물어보고 이 안에 담겨진 그런 의미를 오히려 더 생각을 못하는 것 같아요 자꾸 그런 표면적으로 드러나는 것만 알아 가려고하는 경향이 있는 것 같아요.

(집단면담, 2017. 11. 21)

위의 사례에서 볼 수 있듯이 교사들은 기록물이 교사의 의도와 가치를 가치적으로 드러낸다고 생각하고 있었으며, 읽는 사람들도 이를 발견하고 이해할 수 있기를 기대하고 있었다. 더욱이 이러한 기록물은 단편적으로 만들어 낼 수 없는 지속적인 노력의 흔적으로서 의미를 지니고 있는 것으로 언급되었다.

김교사: 레지오를 제대로 오랜 시간 알아가고 유지하려고 애쓴 기관들은 주제에 대한

지속성이라던지, 고민 관련한 흔적들이 기록물들을 통해 느껴져요.

연구자: 도담 유치원과 다른 기관인 경우에도 그런가요?

김교사: 네, 물론이죠. 선생님도 M유치원과 L유치원(레지오를 적용하는 타 유치원의 명칭)가 보식적 있지 않으셨어요? 두 곳 기록 보면 그런 곳과 형식적으로만 하는 곳이 보이지 않으세요? 도담유치원과 다른 방식으로 기록하더라도 교사의 고민 흔적은 기록을 중요시하는 모든 기관에서는 공통되는 것이어서 보면 충분히 알 수 있는 부분이에요.

연구자: 교사의 고민 흔적에 대해 조금 더 설명해 주실 수 있으세요?

김교사: 아, 고민 흔적이란 것이 프로젝트에서의 고민도 있지만 기록의 중요성이나 왜 해야 하는지, 유아들의 무엇이 중요하고 의미 있는지에 대한 것부터 시행착오를 겪으면서 차곡차곡 쌓이고 협의된 부분이 먼저 있고, 그 이후에 프로젝트에 대한 고민들도 포함되는 것 같아요. 현재의 도담유치원도 이러한 과정을 10년 넘게 겪은 것이고 물론 지금도 노력과 시행착오를 계속 겪는 중이고요. 어쨌든 그런 고민, 노력이 기록물들에서 보인다는 것이죠. 아틀리에나 통유리창 건물. 이런 것은 솔직히 돈만 있으면 가능한 것이지만 그렇게 오랫동안 쪽 노력하고 고민한 것은 돈이 있어도 기록을 왜 해야 하는지 진정성 있게 이해하지 못하는 유치원, 아니면 신생 유치원이어서 아직 일회적이거나 단편적인 기록만 막 시작한 유치원은 살 수 없는 것이잖아요.

(김교사, 개별면담, 2018. 2. 26)

본 연구에 참여한 교사들은 이처럼 기록물을 통해 드러나는 정체성이 오랜 시간 동안 시행착오를 겪고 노력을 지속하는 가운데 가시화되어 나타나는 과정적 산물이기 때문에 물리적 환경이나 장비로 대체할 수 없는 의미를 가진다고 생각하고 있었다. 이러한 교사들의 생각은 기록작업을 멈추고 기관에 기록물들이 사라졌을 때를 가정해 본 상황에서도 드러났다.

다음의 사례는 기록작업을 수행하지 않게 된 상황을 가정하여 소설로 구성해 본 참여자 일지이다. 소설 속에서 기록물들이 사라진 유치원은 다른 환경이 유지되고 있음에도 불구하고 텅 빈 공간으로, 기록물들은 유아와 교사가 함께 구성해가는 유치원의 전반이자 정체성을 드러내는 실재로 묘사된 것을 볼 수 있다.

기록작업이 없어진 유치원

제목 : 텅 빈 유치원

작가: 교사 김유하

김유하교사는 레지오 유치원에서 일을 하는 교사이다. 어느 날, 방학을 보내고 교사 전체 협의를 하기 위해 모인 자리에서 원장선생님은 앞으로 기록작업을 하지 않기로 정하였다고 한다. 다만 아뜰리에나 기타 환경은 이대로 유지하기로 하였다.

김: 기록작업을 없애신 이유가 있나요?

원: 교사들이 너무 힘들어하는 작업 같아서. 밀리는 교사도 있고.

김: 그러면 이 유치원은 어떤 것이 핵심인지 궁금합니다.

원: 그런 건 선생님들이 앞으로 만들어가야지.

김교사는 ‘기록작업’이 없어짐으로 통해 어떠한 서류들이 구비되어야 하는지 체크하기 시작했다. 그리고 기록작업을 대체할 수 있는 서류들은 무엇이 있을지, 어린이들의 순간이 기록되어야 할 또 다른 것은 무엇이 있을지 타 선생님들과 협의하기 시작했다. 하지만 결국 또 ‘기록’할 것을 찾고 있다. 7년 동안 일한 김교사는 기록이 습관이 되어 버렸고, 회의하는 내용조차 무의식 중으로 녹음하고 있음을 발견했다.

김: 기록작업이 없는 도담유치원이라니 이견 말도 안돼.

김교사는 원장님이 기록작업을 하지 않겠다고 한 그 말 그대로, 유치원 곳곳의 기록을 다 없애보기로 한다. 기록작업이 페이퍼에만 드러나는 것은 아니기에.

우선 벽면의 기록물인 패널이 떼어졌다. 벽이 하얗졌다.

복도에 있는 복도 패널 또한 기록작업의 결과였다. 복도도 헹해졌다.

아뜰리에에 있는 유아들의 작품도 없앴다. 작품 또한 기록이니까.

점차 텅텅 비어지는 도담유치원.

김: 기록작업을 하지 않는다고 해서, 관련된 것을 다 정리해보았습니다.

김교사가 원장님께 보고했다.

김: 유치원의 대부분의 것들이 기록이었네요. 다 아이들과 교사들이 함께한 거구요.

생각보다, 기록의 중요성에 물들어있는 교사들의 행위를 보고 원장님은 다시 기록작업을 진행할지 고민하기 시작했다. 그리고 그 만큼 아이와 교사가 함께 만들어가는 것임을 체감하셨다. 헹해진, 허전해진 유치원에 방송이 울려 퍼졌다.

원: 기록작업을 하지 않기로 했으나, 도담유치원 대부분이 기록작업으로 구성되어 있었네요. 선생님들의 노고를 인정하며, 앞으로도 기록작업은 계속하기로 합니다. 다만 기록작업이 선생님들의 열정임을 알며 앞으로 월급을 월 100만원씩 인상하겠습니다.

[그림 21] 김교사, 참여자일지, 2018. 1. 18, ‘기록작업이 없다면?’ 소설로 묘사

이렇듯 교사들에게 기록물들은 다른 피상적인 매체로 대체가 불가능한 가치의 실재로서의 의미를 지니고 있었다.

본 연구에서 교사들은 위와 같은 기록물과 더불어 기록작업을 수행하는 교사의 행위 역시 물리적인 행위를 넘어 그러한 행위 기저에 깔린 내재적 신념을 가시화한다고 생각하고 있었다.

이교사: 유아들도 교사가 본인들의 생각을 기록 하면서 중요하게 생각한다는 것을 알기 때문에 어떨 때는 좀 중요하다 생각하는 것들을 사진 찍어 달라거나 기록해 달라고 말하기도 해요.

연구자: 유아들이 먼저 교사들에게요?

이교사: 네. 물론 그게 처음부터 그런 것은 아니지만 유아들도 교사가 기록한 것이 어떻게 연결되는지 경험하면서 그 가치를 이해한다고 해야 하나? 교사가 기록을 왜 하는지를 좀 느끼게 되는 것 같아요.

박교사: 그래서 그런지 보통 유아들은 본인들이 한 것을 꼭 집으로 가져가려 하잖아요. 내 것, 내가 한 것에 대한 애착도 강하고요. 그런데 저희반을 보면 그렇지 않은 경우도 많아요. 꼭 집으로 가져가지 않아도 유치원에 기록 중 일부로 남겨두면 내 것이 어떻게 공유되고 내가 한 말이 더 재미있어지고, 뭔가 내가 여기서 되게 중요한 사람이구나, 그런 것을 (유아들도)이해하기 때문에 그런 면에서 좀 덤덤해 지는 것도 있는 것 같아요.

지교사: 어, 저희 반은 조금 다른데. 그래도 가져가고 싶어 하거든요. 그런데 좀 겹쳐진다 생각한 것이 기록은 남겨지고 그게 계속 공유되는 것이잖아요. 저희 반 유아들도 그것은 이해하고 있는 것 같아요. 왜냐하면 가져가긴 하지만 뭔가 사진이나 동영상, 복사 이렇게 사본을 만들어서 교사가 기록해 주길 바라고 또 그게 패널이나 전시 이런 것으로 남으면 정말 오랜 시간 보고 이야기도 하고 그러거든요.

(집단면담, 2017. 12. 5)

저는 기록이 뭔가 직접적으로 유아들에게 의미를 전달하고 그러지는 않는 것 같아요. 패널은 유아들도 보지만 보통 다른 기록들, 교사가 쓴 저널 같은 것을 유아들이 읽거나 하지는 않으니깐요. 이게 외부에서 오신 분들도 항상 물어보시는 것이 이걸 유아들도 다 읽어요? 거든요. 그런데 읽는지 아닌지가 중요하지 않은 게 저는 오히려 교사가 기록을 하는 것 자체가 더 중요하다고 생각을 해요. 진지하게 유아들을 들여다보고 이야기를 하면서 기록을 할 때 유아들도 뭔가 더 장난이 아니라 진지하게 참여하려는 모습들이 있거든요. 그래서 유아들을 보면, 기록을 읽어서가 아니라 자신이 뭔가 기록될 때 내가 지

금 되게 중요한 걸 하고 있다는 걸 좀 느끼는 것 같아요. 그건 부모님들도 그렇고요. 모든 부모님들이 기록을 다 읽지는 않으시지만, 교사들이 항상 기록하고 있는 것은 아시잖아요. 그런 게 뭔가 내 아이가 하는 놀이가 흔히 성인들이 생각하는 그 유치하고 귀여운 놀이, 유아틱한 놀이가 아니라 중요한 뭔가다, 라는 걸 느끼게 하는 게 있는 것 같아요.

(지교사, 개별면담, 2017. 12. 27)

위의 사례에서 볼 수 있듯이 교사들은 유아와 부모 등 교육기관의 구성원들이 설사 기록물들을 읽지 않는다 하여도, 기록작업을 하는 교사의 행위로 인하여 유아들의 경험이 중요한 가치와 의미를 지닌다는 것을 이해하는 것이 가능하다고 보고 있었다. 즉, 본 연구에서 교사가 기록하는 행위는 그 자체로 유아들의 행동과 말이 익명성과 불가시성에서 벗어나 존재를 부여받고 가치 있게 여겨진다는 것을 알게 하는 의미를 지닌다고 해석해 볼 수 있다.

한편 교사들은 기록물과 기록하는 교사의 행위가 가치의 실재로서 의미를 갖게 됨에 따라 유치원에서 형성된 교육 문화와 교육 행위에 사회적 정당성을 부여한다고 보고 있었다.

박교사: 선생님, 그런데 아까 경아를 선생님 말처럼 기록이 나 혼자만 말도 안 되게 이론과 동떨어진 것은 안 되지만, 동떨어지긴 했는데 말이 되는 그런 경우도 있잖아요. 왜냐하면 우리가 하는 기록 중에는 정말 이론에는 없지만 우리 반에서만 있었지만 중요한 것도 있고요.

연구자: 아, 혹시 예를 든다면 어떤 것이 있을까요?

박교사: 뭔가 설명하기가 조금 어려운데..... (곰곰히 생각하다) 아, 선생님도 관계에 관심이 많다고 하셨죠? 저도 그런데 예를 들어 우리 반 아이들의 관계를 기록한다, 그럴 때 정말 성향도 안 맞고 공통점이 없는데 신기하게 애네 둘이 친구가 되었다든지. 그런 것들은 물론 제가 이론을 잘 몰라서 모르는 것일 수도 있지만 딱 우리 반의 그 중에서도 애네한테만 있는 일이어서 이론에는 다 담기지 않잖아요. 그런데 그럴 때 교사의 기록이 남아 있으면 그게 설명처럼 되는 것 같아요. 어떻게 해서 이 둘이 친구가 되었고 이게 왜 중요하고 교사가 어떤 과정에서 그렇게 생각했는지. 그냥 어림짐작이 아니라 이론에는 없다 해도 이리이러한 것 때문에 의미 있구나, 이렇게요.

(박교사, 개별면담, 2017. 11. 21)

김교사: 제가 유치원 평가를 경험하면서 들었던 말 중 하나가 평가에서 요구하는 문서는 없지만 대신 레지오에 근거한 문서가 충실히 되어 있어서 '이 문서는 없지만 이런 것이 있어요,' 이렇게 밀받침되는 것들이 많다고 들었거든요?

이교사: 그리고 저희도 예를 들어 월안, 주안을 미리 만들지는 않지만 유아들과 경험하며 만들어가기 때문에 저희는 이 흐름도를 중요시하고 있습니다. 이렇게 설명을 드리고 있어요. 레지오에 대해서 사실 평가를 하러 오시는 분들이 직접 경험을 해 보지 않으신 분들도 계시고, 생활주제에 익숙하신 분들도 있잖아요. 그래서 저희가 하는 이 기록작업들이 보이지 않는 이상 여기는 뭐지? 무계획인가? 감상주의인가? 싶을 것 같아요.

경교사: 누리과정이나 생활주제의 경우에도 기록이 저희가 한 것들이 그들이 추구하는 것을 안 하는 것이 아니라 다른 방법으로 이루어낼 수 있다는 설명해주는 역할을 하는 것 같아요. 우리 가족 주제를 안 해도 아이들에 대해 알아가면서 그 안에 그런 내용들이 다 들어가게 되잖아요. 또 일단은 평가하시는 분들도 그렇지만 저희가 먼저 기록작업을 하면서 앞에서 말한 그런 것들을 경험하게 되니까 더 다른 평가용 문서를 만들거나 레지오를 포기해야 하나? 그런 고민을 안 하게 되는 것도 있어요.

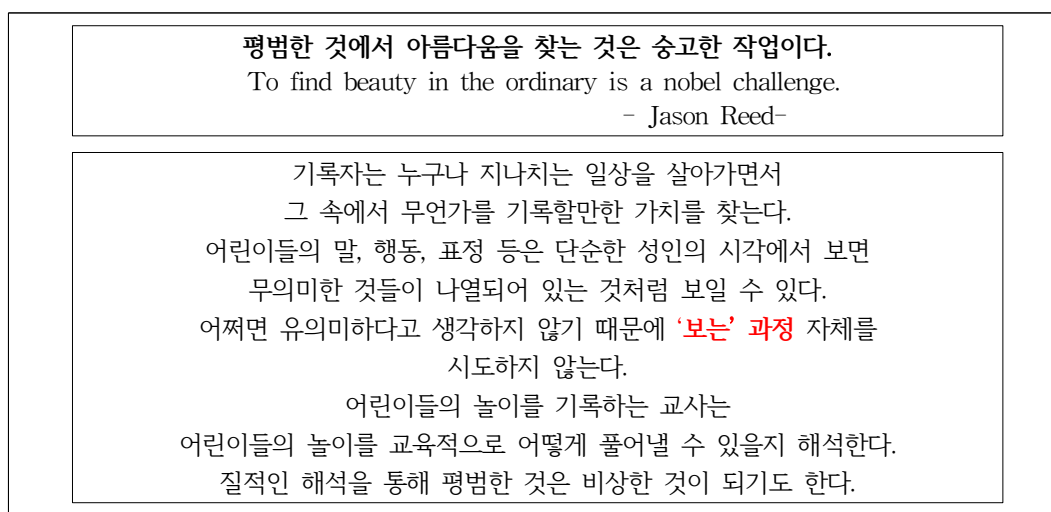
(집단면담, 2017. 12. 15)

위의 사례와 같이 교사들은 기록작업이 일정한 범주 안에 들어가지 않지만 독특하고 가치 있는 교육현상이 어떠한 측면에서 중요한지에 대해 설득력 있게 설명할 수 있다고 생각하고 있었다. 또한 레지오 에밀리아는 사전에 구체적인 활동 계획을 세우고 목표를 수립하는 교육과정과는 달리 유아와 교사 간 상호 교류를 통해 교육과정을 구성하는데(오문자, 2013), 이러한 교육구성이 무계획과 어떻게 다르며 어떠한 원리로 가능한지를 드러내어 이해를 돕고 공감대를 형성한다고 보았다.

2) 귀 기울임의 실천적 노력: 타인에 대한 경청과 상호 변화의 수용

본 연구에 참여한 교사들에게 기록작업은 귀 기울임의 자세와 능동적인 실천과정을 의미하는 것으로 나타났다. 레지오의 교육자들은 자신들의 교육

과정을 ‘귀 기울임의 교육학’이라 부른다(Davies, 2017). 귀 기울임은 타인과의 관계에서 개방적인 마음과 민감한 태도를 가지는 것을 비유적으로 담아낸 표현으로, 이때 귀 기울임은 두 귀를 통해 듣는 것을 넘어 모든 감각을 활용한 적극적인 경청의 태도를 의미한다(Rinaldi, 2017). 교사들은 기록작업을 수행하는 것이 유아들의 말과 행동, 사고를 가치 있고 중요하게 생각하는 태도라고 생각하고 있었다.



[그림 22] 지교사, 참여자일지, 2017. 12. 20 ‘기록작업과 해석’ 예술적 표현으로 묘사

유아들은 그...(잠시 생각함)백 가지 언어라고 우리(레지오 교사)들이 흔히 말하잖아요. 유아들은 자신의 생각, 감정, 느낌, 깨달음 이런 것들을 온갖 형태로 끊임없이 표현하는데. 그것도 미리 교사에게 ‘이게 되게 중요한 거예요’ 이런 예고나 힌트를 주는 것도 아니고 중구난방으로 동시에 마구 쏟아내는데. 교사가 기록을 하려고 카메라, 녹음기, 펜을 든다는 것은 그렇게 온갖 형태로 나오는 수많은 것들이 유아에게만 진지한 것이 아니라 나(교사)한테도 진지하고 중요하다는 거잖아요. 그냥 흔하고, 아니면 재미있네. 아이답고 참 귀엽네 하고 재롱처럼 넘어가도 되는 게 아니라 ‘소중한 순간’ 이라서 기록을 해야 한다고 생각하고 기록하기 시작하고. 그래서 저는 그 때 ‘캡처’ 라는 말을 쓴 것이 사진 찍을 때 이렇게 어떤 렌즈로 보다가 찍고, 찍은 것 중에서 중요한 것을 캡처 해서 확대하거나 뭔가 의미를 더 부여하거나 하는 것처럼 교사도 그런 눈, 관점으로 보는 게 먼저고, 그런 관점이 행동으로, 캡처하듯이 저널로 이어지는, 그런 의미였어요.

(박교사, 개별면담, 2018. 1. 3)

위의 사례에서 볼 수 있듯이 교사들은 기록작업이 자칫 일상적으로 지나칠 수 있는 유아의 관점과 행동이 지닌 가치에 대해 존중하고 인정하는 행위라고 보았다. 더욱이 유아들은 저마다 생각하고 행동하는 독특하고 다양한 양식을 갖고 있으나(Olsson, 2017) 무엇이 중요한지에 대해 교사들에게 직접적으로 전달하지 않는다. 따라서 교사들의 기록작업을 통한 귀 기울임은 의식적으로 주의를 기울여 보고 듣고자 시도하고 노력하는 능동적인 경청을 의미한다고 해석해 볼 수 있다. 이와 더불어 본 연구에서 교사들은 이러한 경청이 공감을 토대로 이루어진다고 생각하고 있었다.

저에게는 유아들의 시각에서 보려고 하고 진심으로 공감하는 교사가 제가 생각하는 ‘좋은 교사’예요. 눈높이를 맞추려 한다는 게 알록달록한 것, 캐릭터, 어른들이 유아스럽게 행동하고 그런 것이 아니라, 그 사람과 같은 것을 느끼고 같이 이해하고, 그 사람의 생각이 가치 있다는 것을 인정하는 공감이 제가 얼마 전에 읽은 책에도 나왔는데요. 교사가 유아들을 향해 그런 공감을 할 수 있을 때 좋은 교사라고 생각해요. 그런데 저는 기록작업이 뭔가 얼마나, 어떻게 썼느냐를 떠나 그 시도 자체로 그런 공감과 동일한 의미라고 보거든요. 기록작업을 한다는 것은 일단 아이들이 무슨 생각을 하고 왜 하는지 궁금해 하고, 아이들에게 가치 있는 것이 정말 중요하고 가치 있다는 것을 진심으로 인정하는 것이고 혹시 (교사의 시각과) 다른 경우에도 어떻게 하면 만날 수 있을지 계속 고민하는 것이기 때문에 결과물이 얼마나 많고 잘 했고를 떠나 기록을 한다는 것 자체가 제가 생각하는 ‘좋은 교사’와 굉장히 가까워요.

(지교사, 집단면담, 2017. 12. 5)

연구자: 기록은 다른 교사들, 외부에서도 매력적일 수 있는데 레지오가 아니라 하여도 기록을 하는 것이 가능하다고 생각하시나요?

경교사: 저는 가능하다고 생각해요. 레지오가 아니라 해도 교사가 유아들의 놀이를 관찰하고 기록하는 것은 다른 유치원들도 많이 하고 있고.

김교사: 저는 좀 생각이 달라요. 기록을 한다고 해서 기록을 하는 게 아니잖아요. 아, 말이 좀 이상한데 그러니까 한다, 안 한다(두 단어를 끊어서 강조해서 말함) 이렇게만 본다면 당연히 누구나 (손으로 쓰는 흉내를 내며) 이렇게 할 수는 있겠죠. 그렇지만 우리도 계속 신입 교사나 저경력 교사들에게 이야기 하는 것이 (기록을) 하는 게 중요한 것이 아니라, 교사들이 기대하는 대로 보지 말고 유아들이 어떤 생각을 하는지, 저 것이 유아들에게는 어떤 의미가 있는 것인지 일단 좀 보고 듣

고 진짜로 궁금해 해야 돼. 이러잖아요?

연구자: 아, 선생님 의견은 기록이 가능한지는 행동으로 판단할 것이 아니라

김교사: 네, 면담에서도 계속 이야기 했던 것처럼 교사의 시각, 마음? 좀 거창하지만 그런 것이 행동으로 하고 눈에도 보여지는 그런 의미의.

경교사: 아, 저는 다만 기록이 레지오에서만 가능한 것은 아니라는 것을 이야기하고 싶었고요. 저도 이해인 선생님 말에 당연히 동의해요. 그리고 그런 의미에서 본다면 솔직히 레지오 유치원에 있다고 해서 모두가 기록을 하는 것은 아닌 것 같고요.

(집단면담, 2018. 2. 12)

위의 사례와 같이 교사들은 기록작업이 성인이 기대하는 시각으로 유아들의 삶을 해석하고 가치를 부여하는 것이 아니라, 유아들에게 중요한 것이 교사들에게도 중요한 가치를 지닌다고 생각하는 공감의 자세라고 보았다. 이는 기록작업이 유아의 관점과 사고 안으로 들어가 그들의 세계를 진심으로 이해하고자 하는 적극적 관계맺음을 의미한다고 볼 수 있다.

이와 더불어 교사들은 기록작업이 서로 다른 시각에 열려있는 마음을 갖고 타인은 물론 자신도 변화할 수 있음을 수용하는 태도라고 생각하고 있었다. 이는 교육의 주체들이 기록을 매개로 한 관계맺음을 통해 서로에게 영향을 주며 변화시킬 수 있음을 나타낸다.

**‘시들어 간다는 것은
소멸을 의미하는 것일까?’**

(전략)처음 스킨을 내어주면서 아이들에게 던졌던 질문은 “시들어가는 화분을 어떻게 살릴 수 있을까”였다. 교사는 처음부터 스킨이 ‘시들어간다’는 기본전제를 가지고 있었다. 검은 점들이 박혀 힘없이 떨어져가는 잎사귀들의 모습을 보면 한눈에도 ‘시들어간다’는 것이 당연한 기정사실이어서 이러한 기본 전제에 대해 의심할 여지가 전혀 없었다.

하지만 어린이들은 잎사귀가 떨어진 모습, 잎사귀 위에 검은 점들이 박힌 모습을 보고 소멸해가는 과정이라고 이야기하지 않았다. 시들어가는 스킨은 더 이상 소멸해가는 존재가 아니었다.(후략)

[그림 23] 지교사, 프로젝트 저널, 2017. 10. 23

위의 사례에서 지교사는 교실에서 시들어가는 화분을 보며 시들을 죽음과 동일한 개념으로 정의하고 이에 대하여 유아들과 대화를 나누었다. 교사는 유아들과 생각을 교류하며 기록작업에 해석을 더하는 과정에서 유아들이 시들을 다른 시각으로 이해하고 있다는 것을 발견하였다. 유아들은 시들어 떨어진 잎에 대해 곤충의 먹이가 됨으로써 다른 형태로 삶이 이어지는 것, 다음 계절에 다시 살아나기 위하여 자신을 비워내는 것으로 해석하고 있었다. 지교사는 기록을 매개로 유아들과 시각을 교환하며 시들에 대한 종전의 생각을 바꾸게 되었다. 이러한 교사의 변화는 기록작업이 교사의 의도에 유아들을 순응시키게 하고자 하는 목적이 아님을 보여준다. 이는 다음 사례에서도 나타났다.

이교사: 예전에 다른 유치원에 있는 친구와 이야기를 하다가 이야기 나누기를 전사하지 않는다는 말을 들었는데 그게 잘 이해가 안 갔어요. 전사를 안 하면 그 많은 생각들이 어디서 만나고 어디서 부딪히고 이걸 어떻게 알 수 있는지. 아무리 경력이 많아도 그걸 해석하지 않고 수업을 하는 상황에서 분석한다는 게 저는 가능할 것 이라고 생각을 못 하겠거든요.

경교사: 그게 우리의 경우에는 물론 무엇에 대해 이야기를 할지 대화의 주제는 있지만 그게 어떻게 될지 목표를 세운 게 아니라서 그래요. 뭘 안다, 무슨 해결책을 찾는다. 이런 게 아니니까요. (이교사가 이해하지 못하자) 그러니까 예를 들어서 뭐에 대해 알아본다, 하는 이야기 나누기면 교사가 ‘무슨 경험 있니? 누구 말해보자. 그래, 그리고 또 누구 말해보자.’ 이렇게 한 번씩 골고루 쪽 들으면서 서로 경험 들어보고 다양한 경험이 있다는 것을 알고, 이런 식으로 진행되잖아요. 아니면, 토론이다 하면 주제 하나에 대해서 서로 다른 의견을 들어보고 다수결로 하든 양보를 하든 제일 최선의 방법을 찾는 식으로요. 그런데 우리는 그게 아니라, 그게 (대화) 시작이 돼서 의미가 구성되고, 쪽 맥락이 만들어 지고, 그러면서 생기는 문제로 그걸로 또 프로젝트가 이어지고 하니까, 전사를 안 할 수가 없는 것이죠.

(집단면담, 2018. 1. 4)

위의 사례와 같이 교사들은 기록작업이 정보 교환이나 수합의 목적 또는 합의를 이끌어 내기 위한 수단이 아니며, 옳고 그른 것에 대해 사전에 계획

된 기준이 없이 대화로부터 의미가 연결되고 구성되어가는 과정이라 생각하고 있었다. 즉, 교사들에게 기록작업은 자신이 이미 알고 있는 것을 확인하거나 계획한 바를 이루기 위한 의도적이고 전략적인 경청이 아니라 볼 수 있다. 이는 다름에 대한 인정과 타인에 대한 존중을 토대로 한 의미 생성을 위한 지속적인 과정으로서의 경청하기를 의미한다고 해석할 수 있다. 따라서 교사들은 개방성을 바탕으로 의미를 구성해갈 필요성을 이해하지 못한다면 기록작업이 본래의 의미를 충족시키는 것이 어렵다고 보았다. 이는 기록작업을 매개로 한 협의에 대한 생각을 통해 드러났다.

박교사: 기록을 한 이상 이제 이걸 누구든 읽을 수 있고 그것에 대해 생각을 이야기 할 수 있는 게 된 것인데, 그럼 내가 기록하고 해석한 것이 틀릴 수도 있고 바꾸어야 할 수도 있다는 마음이 없으면 협의도 불가능하고 기록도 더 나아가는 것이 불가능한 것 같아요.

연구자: 아, 불가능한 정도인가요?

박교사: 협의를 하는 것은 더하고 수정하고 하면서 더 나아가려 하는 것인데, 그것이 없이 그저 서로 한 기록 나열하고 합하고 할 것이면 굳이 협의할 필요 없이 저장한 기록을 각자 읽으면 되니까요. (본인 사례를 들었으나 삭제해 주기를 요청함) 일단 협의한다는 건 어느 쪽 생각이든 경력에 상관 없이 변화할 수 있다는 것을 전제로 두고, 그래서 그걸 이야기 하면서 앞으로 뭘 기록하고 어떻게 아이들과 할 지를 정해 나가는 건데. 바뀐다는 생각이 일단 없으면 메이트가 뭘 말해줘도 참견이고 잔소리가 되어 버려요. 그럼 기록도 그냥 교사 혼자 쓰는 기록 아니면 잘 해 봐도 두, 세 개 이어붙인 기록이 되고 그럼 좀 잘 쓴 일기와 별로 다를 것 없게 되는 것 같아요.

(집단면담, 2017. 10. 30)

교사들은 상호 간 의미 있는 연관을 맺지 않은 채 수합되는 기록물은 사적인 기록물 또는 단순하게 결합된 기록물들의 조합에 지나지 않는다고 보고 있었다. 이는 교사들에게 협의를 매개로 하여 구성되는 기록작업이 타인에게 귀를 닫은 채 자신의 관점을 말하는데 그치는 집단 독백(양미경, 2000)과는 다른 가치 생성으로서의 성격을 지니고 있음을 나타낸다.

이와 더불어 교사들에게 기록작업은 상호 시각에 대한 귀기울임을 바탕으로 의미를 재창출하는 ‘과정적 노력’으로서 의미를 지니고 있었다. 이는 기록작업이 자동적으로 개방성과 상호변화를 보장하는 것이 아니며 교사들의 의식적인 노력에 의한 만들어가는 과정임을 나타낸다. 따라서 교사들은 이러한 노력이 단계적인 발달을 보장하는 것이 아니며 후퇴와 정지, 복잡성을 동반할 수 있음을 수용하고 있었다.

김교사: 솔직히 연구모임, 연령협의란 게 들을 때는 멋있게 들릴지 몰라도 어떨 때는 허무하기도 해요. 바쁜 시간을 쪼개어 하는 건데 어떨 때는 한 시간, 두 시간을 협의해도 뭔가 각자 생각이 너무 강해서 처음과 그대로인 채 끝나는 경우도 많거든요. 그런 상태라도 다음날이면 교사는 또 교실에 들어가서 수업을 하고 기록을 하고 해야 하는 것이고요. 그래도 안 할 수가 없으니까 하는 거예요. 협의를 안 한다면 제가 바뀔 수 있고 바뀌어야 하는 줄도 모르는 채 그대로 쪽 계속 가게 되는 것이니까요.

지교사: 그건 협의 말고 일단 교실에서 저와 메이트 둘이서 해 가는 기록만 봐도 그런 것 같아요. 기록을 하다보면 뭔가 정말 뒤죽박죽 섞여 있는 이런 현실이 너무 적나라하게 드러나잖아요. 어떻게 보면 그냥 단순해질 수 있는 문제를 더 긁어 부스럼처럼 드러내는 것 같아요, 이 기록이요. 그런데 김유하선생님 말처럼 만약 기록을 안 하면, 저는 저대로 그런 복잡한데 뭔가 중요한 게 있다는 것을 모르고 그것 중에 하나만 보고 갈 테고, 또 공유하지 못한 유아들도 각자 그냥 자기가 보이는 것만 보고 갈 테니까요.

이교사: 이게 눈을 감을 수가 없고 그 단순한 게 좋은 게 아니니까 하려고 애쓸 수밖에 없는 것 같아요. 어떻게 보면 애써야 한다는 것을 교사들도 하나씩 하나씩 배우는 거죠.

(집단면담, 2018. 1. 4)

다름에 대한 인정과 개방성이 무엇이며 어떻게 작용하는지는 오랜 시간을 두고 경험하는 가운데 이해할 수 있다(Hendrick, 2000). 본 연구에 참여한 교사들도 기록작업을 매개로 한 협의와 기록작업의 과정에서 늘 새로운 의미를 구성하고 가치를 생성하는 것은 아니라고 언급하였다. 교사들은 기록

작업이 귀기울임을 가능하게 할 뿐만 아니라 이러한 귀기울임을 점차적으로 배우게 한다고 생각하고 있었으며, 의미 생성을 위한 고류와 공감의 중요한 가치를 지니고 있기 때문에 기록작업은 해야만 하는 것으로 받아들이고 있었다. 이는 교사들에게 기록작업이 효율성의 측면으로 계산되지 않는 가치 지향적 행위임을 의미한다.

3) 레지오의 가치를 선택하여 만들어가는 교육적 삶의 여정

가르치는 일은 기술적인 면으로만 설명할 수 없으며 교사의 자아와 분리하는 것은 불가능하다(Day, 2011). 본 연구에 참여한 교사들에게도 기록작업은 어떠한 교육적 삶을 살 것인지에 대해 판단하고 행동하는 참조점으로서의 의미를 지니고 있는 것으로 나타났다. 교사들은 레지오 에밀리아 기관에서 기록작업을 하는 교사로 살아간다는 것은 레지오가 중요하게 생각하는 가치 및 신념에 동의함에 따른 선택이라고 보았다. 또한 기록작업을 한다는 것은 이러한 선택을 바탕으로 매일의 일상을 사는 가운데 교육적 삶을 만들어가는 과정을 의미한다고 생각하고 있었다.

저는 교사가 어느 교육프로그램을 하는 유치원에 가는지가 굉장히 중요하다고 생각을 하거든요. 유아를 사랑하는 마음, 이런 것은 제가 어느 유치원을 가나 똑같이 갖고 있을 수 있다고 생각해요. 그런데 프로그램은 교사가 그 유치원에 속해 있는 이상 내 마음대로 바꿀 수가 없는 것이잖아요. 제가 도담유치원에서 갑자기 나는 기록과 레지오를 안 하고 우리나라 교통기관을 하겠다! 할 수는 없잖아요. 교육프로그램마다 중요시하고 가치 있다 생각하는 것이 다른데, 수요자인 부모처럼 자유롭게 선택하는 것은 아니지만 교사가 어느 유치원을 갈지 선택을 하고 기록하는 교사가 되기로 선택하는 건 유아를 사랑하는 마음과는 별개로 그런 가치관을 선택하는 것이란 생각이 들었어요.

(이교사, 집단면담, 2018. 1. 30)

위의 사례에서 볼 수 있듯이 교사들은 개별 교사가 기관의 신념을 바꾸는

것은 불가능하기 때문에, 해당 기관의 교육철학 안에서 교육을 실천하게 된다고 생각하고 있었다. 즉, 교사가 특정 프로그램을 하는 기관에 재직한다는 것은 어떠한 것에 가치를 두는 삶을 살 것인가에 대한 하나의 선택을 의미한다고 여기고 있었다. 이에 따라 기록작업을 수행하는 삶 역시 행위적 의미를 넘어 동일한 시간을 어떻게 살아갈지에 대한 교사의 선택을 나타낸다고 보았다.

유치원은 어디나 일이 많죠. 그런데 저희는 오늘 유아들과 있었던 의미 있는 놀이들이 기록으로 남겨지잖아요. 이게 저희의 업무 중에 되게 중요한 부분인데 그 중요함의 비중이 타 기관에서는 또 다른 엄청나게 많은 일들로 주어지는 것 같아요. 그런데 저는 기록작업을 하는 게 힘들지만 이게 유아들을 위해서 너무나 중요하다고 생각하고 있으니까 그래서 자발적으로 할 수 있는 것 같아요. 왜냐면 그 전에 다른 기관에서는 ‘왜 이런 일을 해야 하지?’ 라고 의문을 갖는 일들이 있었거든요? 그곳이 나빠서가 아니라 제가 중요하게 생각하는 것과 다른 문제였던 것 같아요.

(지교사, 집단면담, 2017. 11. 14)

이교사: 이 ‘해의 흔적’ 이것도 저는 유아들과 함께 만드는 이론이 너무 재미있고 중요한 거예요. 그래서 기록한 것 중에 일부를 SNS에 올렸더니 다른 어린이집에서 일하고 있는 친구가 ‘와, 너희는 이런 아무것도 아닌 말들을 교사가 적어주네!’ 하는데 그게 그 친구는 나를 고생한다고 하는 칭찬이겠지만 저는 기분이 확 상하는 거예요. 아니 이게 아무것도 아닌 게 아닌데. 정말 값어치 있어서 기록을, 이렇게 조명을 주는 건데!

경교사: 공감이 안 가는 것이죠, 서로. 그런데 그럼 그 교사는 뭔가 모르고 나쁜 교사나 하면 그건 아니거든요. 그 교사는 대신 미리 계획안을 쓰고 교구를 만들고 본인도 교사로서 열심히 사는 것이고 저희는 다른 방향으로 열심히 사는 것이고요.

(집단면담, 2017. 11. 27)

기록을 할 때 교사가 놀이를 보는 눈, 가치 있게 여기는 것들, 그게 사실은 계속 연습을 거치고 훈련되는 것이라서 전혀 다른 방식으로 훈련이 되면 이 차이를 건너오기가 어려운 것 같아요. 그래서 어떨 때는 기록이 어떤 의미에서 중요한 것이고 왜 그렇게 노력하는지를 설득하기가 차라리 학부모님이 교사들보다 쉬울 때도 있어요. 우리는 유아들을 이해하려 하고 같이 경험을 하고 그러려고 기록을 하고, 그렇게 매일 매일을 지내

면서 이게 너무 당연한 것이 되는 것이지만 이를테면 생활 주제처럼 그 안에서 계획을 짜서 잘 조직해서 가르쳐 주고, 그래서 어떤 교구를 만들고 어떻게 발문하고가 중요한 교사들은 또 그게 너무나도 확고하게 굳어지니까요. 같은 유치원 교사라 해도 서로가 전혀 공감이 안 갈 수가 있는 거예요.

(이교사, 집단면담, 2017. 11. 21)

위의 사례에서 교사들은 무엇을 중요하게 생각하는지에 따라 동일하게 주어진 시간 내에 교사들이 수행하는 업무의 방향이 달라질 수 있다고 언급하였다. 또한 이러한 선택의 차이는 우열의 문제가 아니며 교육과 유아, 교사의 역할에 대한 시각차로부터 비롯된다고 말하였다. 교사들은 그렇기 때문에 같은 유치원 교사라 하여도 기록작업을 수행하는 교사와 동일한 시간 내 다른 업무를 수행하는 교사가 각자의 삶의 형식을 이해하지 못할 수 있다고 보았다. 즉, 본 연구에서 교사들에게 기록작업을 수행하는 것은 교사와 유아가 함께 삶의 의미를 구성해가는 것이 가치 있다는 신념(Dahlberg et al., 2016)을 구현하는 것을 의미한다고 해석된다. 또한 연구에 참여한 교사들은 그러한 신념을 구현하는 매일을 살아가는 가운데 교육적 삶의 형태를 만들어 가게 된다고 생각하고 있었다.

‘의식’을 하고 쓰는 기록은, 기록을 하는 주제에 대한 지식 및 상황에 대한 신뢰가 있어야 하기 때문에 시간이 할애되어야 할 분명한 문제였고, 7년 교직 생활을 한 지금 그 만큼에 대한 나도 모르는 성장이 있었을 것이라고 자부한다. 기록이지만 어린이들과 함께한 내 이야기인 셈이다. 어린이들, 학부모님들께 다가가는 기록이지만, 교사인 나에게도 누적된 어린이들과의 소통이기도 하다. 돌이켜 생각해보면 아이들과 함께 한 주제들과 이야기가 나에게도 남는 기록물이 되었음이 기쁘다. 교직 생활을 마무리할 때 아이들과 함께한 기록물, 내가 적은 이 기록물들을 그대로 출력하여 보관할 예정이다. 결국 이러한 기록물들이 교사에게도 행복한 이야기임을 더 크게 느끼는 요즘이다.

(김교사, e-mail 면담, 2018. 3. 2)

김교사: 교사들 중에 여기 있다가 떠난 교사들 이야기를 들어보면, 여기서 가치 있다고 보는 것들과 그래서 기록을 해나가는 것들에 공감을 하지 못하는 부분으로 인한

힘들이 크더라고요.

지교사: 아무래도 공감을 못 하면 이런 것이 가치 있다고 생각하지 않는데 기록에는 가치 있다고 남겨야 하잖아요. 학부모님이나 유아도 그렇고 본인 스스로도 계속 본인을 속인다는 생각이 들 텐데 그게 제일 괴로울 거예요. 다른 사람이야 잘 모를 수도 있지만 본인 스스로는 제일 잘 알 수밖에 없잖아요. 그렇다고 안 할 수 있는 것도 아니고 저희는 이게 또 주 업무이고요.

(집단면담, 2017. 11. 27)

이처럼 교사들은 기록작업이 유아들이 구성해온 삶을 드러내는 것과 더불어 교사가 어떠한 삶을 구성하며 성장해 왔는지를 말해준다고 보았다. 이는 기록작업을 하는 삶의 단면이 모여 교사의 교육적 삶을 만들어가고 있음을 의미한다고 해석해 볼 수 있다. 그렇기 때문에 교사들은 보상이나 업무량과 관계없이 이러한 교육적 삶에 공감하지 못하는 경우 이직을 선택하게 된다고 언급하였다.

4) 공동체 관계 재배치의 장: 동료교사와 부모를 향한 공감적 관여자로의 초대

교육은 사회로부터 격리된 상태로 이루어지는 것이 아니며 다른 유아, 교사와 기관, 가족과 사회와의 관계성 속에서 이루어진다(오문자 외, 2010). 레지오 에밀리아에서는 이 때 교육 주체 간 관계가 각자의 영역에서 살아가는 사람들 간 맺는 형식적인 연계에 그쳐서는 안 되며 상호 호혜적인 관계이자 공유된 가치를 구성해가는 과정이어야 한다고 주장한다(김희연, 2003). 본 연구에 참여한 교사들은 기록작업이 이러한 관계를 형성하는데 유기적인 역할을 한다고 보고 있었다. 본 연구에서 기록작업은 기관에서 가치 있게 보는 지식의 개념과 학습의 과정을 유아와 교사의 현재 삶을 통해 드러냄으로써, 공론화하고 지속적으로 설득해가는 장으로서의 의미를 갖고 있었다.

김교사: 레지오는 교사들도 그렇고 부모님들도 우리가 하는 교육에 대해 공감해주지 않으면 운영을 할 수가 없어요. 그런데 공감한다는 게 만들어지기도 어렵고 오래 걸리는 것도 그런데 한 번 만들어진다 해서 그게 유지되지도 않는 것이라서 더 어려워요.

경교사: 만 3세 부모님들은 처음 오시면 유치원에 대한 이해가 없으시니까 거의 1년 동안이 그런 이해를 만들어가는 시간이 되더라고요.

박교사: 저는 사실 만 3세는 안 해 봤지만 만 4, 5세를 하면서 느낀 게 그런 이해를 갖고 계셔도 만 5세 2학기가 되면 다시 불안해 지시는 것 같더라고요. 이게 본인들에게도 갈등이 되시는 것 같았어요. 본인들도 이게 맞다 생각은 하시고 그래서 부모님으로서 그런 지원을 하시는 것인데.

김교사: 우리나라 교사와 부모 중에 그런 것에서 자유로운 사람이 몇이나 될까요? 아마 거의 없을 거예요. 어쨌든 박하경 선생님 말씀대로 그러다보니 만 5세 교사는 다시, 또 재설득에 들어가는 노력이 필요해요. 그게 필요 없는 분은 자녀 셋 중에 셋째를 보내주시는 분 정도예요.

이교사: 그건 교사들도 마찬가지예요. 유치원은 계속 교사진도 바뀌게 되는데, 메이트와도 언니교사에게 (기록작업을)검사받는 게 아니라 협력이라는 것을 알고 제대로 하는 데까지 시간이 걸리고, 학부에서는 이렇게 높이 있는 가르쳐 주시던 교수님을 하루아침에 강의를 듣는 게 아니라 협의자로 받아들일 수는 없잖아요. 이제 좀 뭔가 알고 제대로 되겠다 하면 나가는 사람이 생기고 새로 들어오는 사람이 생기니까 아예 처음부터는 아니라도 다시 시작해야 하는 부분이 자꾸 생겨요.

(중략)

연구자: 그럼 선생님들은 그런 공감적 관계를 만들어 가는데 기록작업이 어떤 역할을 한다고 생각하세요?

김교사: 기록작업이 어떤 역할을 한다기 보다 기록 자체가 설득인 것 같아요. 면담 내내 말했지만 기록을 통해서 우리가 무엇에 의미를 부여하는지를 계속 부모님들께 전달하니까 그것 자체가 설득이 되기도 하고요. 또 부모님들도 그냥 읽으시는 게 아니라 읽고 그것에 대해 반응을 보여주시니까 지금 무슨 생각을 하고 뭘 바라시는지를 알게 돼서 교사도 다음 방향을 좀 잡을 수가 있기도 하고요.

박교사: 그래서 뭔가 부모님과 교사가 있다, 하는 자리에는 항상 기록도 있는 것 같아요. 신입생 설명회 때도 ppt 내용의 대부분이 다 교사가 기록한 것들이잖아요.

경교사: 전 처음에 여기 와서 연구수업에도 놀랐어요. 보통은 연구 수업 때 단위수업하고 자유선택활동 보니까 교사의 수업 기술하고 발문을 평가하고 준비를 잘 했는지 환경구성 이런 것들을 평가하잖아요. 그리고 부모참여 수업 때도 뭔가 특별한 활동, 만들기 이런 것들 하거나 아니면 교사가 수업하는 것을 부모님들이 보시는

편이거든요. 그런데 여기는 뭐라 해야 하나 다른 반 교사와 부모님들을 초대하는 느낌? 그런데 그게 가능한 것이 항상 그런 연구수업이나 부모참여 때도 기록물을 나누어 주면서 어떻게 보면 요구하는 것이잖아요. 나는 지금 이것이 중요하니까 이걸 같이 보고 이것에 대해 이야기를 하자고요.

연구자: 방금 이야기는 정말 저도 공감이 가요. 저도 경아름 선생님처럼 레지오 유치원으로 이직했을 때 그 두 개 차이가 정말 선명하게 놀랍게 다가왔거든요.

(집단면담, 2018. 2. 12)

평가	<p>교육과정 설명회가 진행된 실제 소요 시간은 3:30~5:00였다. 열매반의 주제(행복이란 뭘까?)를 두고 어머니들도 함께 생각해보기도 하고, 아플리에의 의미에 관해서 간단한 소견을 들어보는 시간을 갖는 과정에서 예상했던 시간보다 10분 정도 더 소요되었다.</p> <p>‘여섯 살 어린이들’ 부분에서는 자기 효능감, 사회관계와 같이 현재 학부모들이 고민하고 있는 부분들을 진솔하게 이야기 나눌 수 있었다. 여섯 살이 되어 변하는 여러 모습들 중에 ‘나’ 알아가기, 관계 맺기에 관한 주제를 꼬아 좀 더 심층적으로 다가가는 시간이 되었다. (후략)</p>
----	--

[그림 24] 지교사, 교육과정 설명회 평가, 2017. 10. 25

교사들은 서로 다른 배경과 경험, 생각을 갖고 있는 공동체의 구성원 간 협력적 관계를 구성하는 것은 그 자체로 쉽지 않을 뿐만 아니라 완결이 보이지 않는 무한의 순환적 과정이라 생각하고 있었다. 본 연구에서 기록작업은 공동체의 구성원들이 협력적 관계를 구성하기 위한 노력이 중도에 멈추어지지 않고 지속적으로 유지될 수 있게 하는 것으로 나타났다. 즉, 기록작업을 통해 교사들은 구성원들을 설득하고 공동의 이해를 토대로 한 관계형성을 모색해가고 있는 것으로 드러났다. 또한 이때의 설득은 옳다고 가정한 신념을 전달하는 일방적인 설득과는 다른 것을 알 수 있었다. 위의 사례에서 볼 수 있듯이 기록작업을 매개로 한 소통은 유아의 현재 삶과 관련된 기대와 요구를 가시화하고 다른 고민과 생각을 표면화함으로써 상호 이해를 전제로 한 설득이 일어나는 것을 가능하게 하였다.

이와 더불어 기록작업은 학습이 일어난 상황에 있던 참여자들 뿐 아니라 직접적으로 경험하지 않았던 구성원들까지 맥락 내에 위치하게 함으로써 적

극적 관계맺음을 기반으로 한 교육적 관계로 나아갈 수 있게 하는 것으로 드러났다. 도담유치원의 교사들은 연구수업을 하기 전, 교실에서 일어나고 있는 주요 놀이들의 흐름을 요약하고 각 놀이와 관련하여 협의하고 싶은 사항들을 기록한 ‘함께 나누고 싶은 이야기’를 작성하고 공유한다. 교사들은 이를 통해 해당 교실의 담임교사가 아니라 하여도 교실에서 현재 일어나고 있는 교육적 현상의 전반적인 맥락과 교사가 초점을 두고 있는 시각을 이해한 상황에서 연구 수업에 참여하게 된다.

이는 부모참여 수업에서도 유사하게 나타났다. 도담유치원의 부모참여 수업은 별도로 준비된 행사 대신 일상 속에서 유아들이 구성하고 있는 놀이와 프로젝트를 부모가 함께 경험해보는 방식으로 운영되고 있었다. 사전에 배부되는 부모참여수업 계획안에도 교실의 주요 놀이의 맥락과 교사의 시각이 기술되었으며 부모의 참여 방향에 대한 간단한 제안이 추가되어 있었다.

5. 해의 흔적을 따라서

튼튼하게 자라는 우리반 해바라기처럼 형님반의 해바라기를 튼튼하게 만들어주고자 노력하던 중 우연히 해에 대한 탐색으로 이어지게 된다. 일상 가운데 당연하게 있지만 너무나 멀리 있어 탐색의 대상으로 생각해보지 못했던 해에 대해 탐색을 시작하게 되었지만, 만질 수도 직접 볼 수도 없는 탐색의 대상으로 인해 간접적인 탐색의 방법을 선택할 수 밖에 없었다. 카메라로 직접 해를 찍어보기도 하고, 해가 남기는 그림해님(그림자)을 찍어 그림자의 원리에 대해 생각해보는 등 다소 멀리 있는 해님에 대한 탐색을 이어나가고 있다. 현재는 어린이들이 해에 대해 관찰하며 문득 생기게 되는 궁금증들에 다른 어린이들과 함께 공유하고 직접 그에 대한 답변, 토론을 해보는 중이다.

(중략)

※ 교사의 고민

유아용 과학서적들이 많다보니 어린이들은 태양에 대해서 이미 책을 통해 알고 있는 바가 많습니다. 책을 통해 습득한 지식만을 정답인 듯 이야기하는 경우가 많아 어린이들이 직접 탐구한 것을 다시 이끌어내고 싶은 교사의 마음입니다. 그러나 해라는 대상을 직접 탐구할 수 있는 방법이 제한되어 있기 때문에 어떻게 탐구할 수 있을지, 만약 책에서 습득한 지식을 인정한다면 어느 정도, 어떠한 방향으로가 좋을지 고민하게 됩니다.

[그림 25] 이교사, 만 4세 푸른반 연구수업 저널, 2017. 11 12

부 모 참 여 수 업 계 획 안		
열매반 (만 4세) 담임교사: 지은솔, 최하늘		
날 짜	2017년 6월 24일 (토)	
주 제	소주제	목 표
(중략)		
활 동 · 시 간	내 용	어머니의 지원
(중략)		
9:45-10:15/ 11:55-12:25 자유선택활동	<p>○ 길게 길게, 엄마 키만큼 길게</p> <p>- 활동 방법: 2장의 검은색 도화지를 이용해서 엄마의 키만큼 길게 연결해본다. 엄마의 키만큼 종이를 연결하기 위해서는 2장의 도화지를 어떻게 이용해야 할지 생각하며 종이를 잘라 붙여본다.</p> <p>- 교육적 가치: 신체활동실이라는 목표를 정하고 어린이들이 함께 종이를 잘라 이어 붙이는 놀이는 여러 열매반 어린이들의 흥미를 끌고 있다. 어린이들이 연결한 종이는 점점 길어져 열매반이 있는 2층 복도와 2층에서 1층으로 내려가는 비탈길을 지나 1층 복도까지 이르렀다. 그러나 통행량이 많은 1층 복도에서 종이를 자르고 붙이는 것이 어려워져 복도가 아닌 교실에서 종이를 이어 붙이려고 한다. 복도에 나가지 않고 종이를 이어 붙일 수 있는 방법에 대해 어린이들과 함께 생각한 결과, 신체활동실까지 남은 거리를 재어 그만큼 종이를 연결해보자는 이야기가 나왔다. 신체활동실까지 남은 거리를 측정하기 위해서는 어린이들이 직접 줄을 이어 남은 거리에 누워보기로 하였다. 열매반에서는 자기 자신 그리고 친구들의 키가 단위가 되어 남은 길이를 알려주는 지표가 될 수 있다는 측정의 의미를 알아가기 위한 노력이 계속되고 있는 중이다. 비록 ‘어린이들의 키’라는 가상의 단위를 사용해 거리를 측정해왔지만 이로 인해 어린이들이 측정의 의미와 이로움을 알아가는 것이 의미가 있다고 본다.</p> <p>○ 마음 들여다보기 (활동지, 연필, 지우개, 색연필)</p>	<p>아이들은 종이를 길게 이어 붙이며 거리를 측정하는 정확한 방법보다 거리를 왜 측정해야 하는지 그 이유를 알아가고 있습니다. 조금은 시행착오를 겪더라도, 정확한 측정의 방법을 알려주시기 보단 아이가 측정의 필요성을 느껴가는 과정을 지켜봐 주세요.</p>
(후략)		

[그림 26] 지교사, 부모참여 계획안, 2017. 12. 5

이러한 기록의 공유는 유아들의 현재 삶과 그 안에서 지금 만들어가고 있는 경험적 맥락 안으로 교육 공동체의 구성원들을 초대함으로써 내부인과 외부인의 경계를 없애고 분리된 관계에서 포함된 관계로 나아가는 것을 가능하게 하는 것으로 해석되었다. 또한 본 연구에서 공동체의 구성원들은 상황적 맥락을 이해한 내부인이 됨에 따라 그에 따른 역할을 스스로 만들어가는 가고 있었다.

10:15

연구 수업에 참여한 교사들은 교실을 한 바퀴 둘러본 후 주로 한 가지 놀이를 오랜 시간 관찰하였다. 교사들이 놀이를 관찰하는 과정에서 본인이 본 것이나 생각한 것에 대해 기록하는 모습들을 볼 수 있었다(손기록은 사진자료로 남김). 교사들은 전체 교실에 고루 흩어져 있었지만 대다수의 교사들이 모인 곳은 연구수업 저널에 나와 있는 주요 프로젝트 2개(김김친구, 멋짐)이 이루어지고 있는 영역이었다(8명의 교사 중 4명은 김김친구, 2명은 멋짐) 이교사의 경우 ‘김김친구’와 관련된 놀이를 30분 정도(10:15-10:45) 관찰하였는데 초반에는 유아들에게 궁금한 것에 대해 질문하며 지켜보다 잠시 후 약간 거리를 두고 앉아 다시 한 번 놀이를 지켜보고 기록하는 것을 볼 수 있었다. 동일한 놀이에 대해 박교사 역시 17분 정도 관찰을 하였다(10:20-10:37). 박교사는 이교사와는 달리 초반에는 약간 떨어진 곳에서 놀이를 지켜보다 잠시 후 유아에게 함께 해도 괜찮을지를 묻고 놀이에 참여하였다. 약 10분 가량 놀이를 하다 교실 구석진 곳으로 이동한 박교사는 들고 있던 종이에 무언가를 적기 시작하였다(후략)

(관찰, 만 3세 잎새반 연구수업, 2017. 10. 26)

김교사: 저는 아까 보다보니 유아들이 실제 있는 그런 글자로 바꾸는 것 뿐만 아니라 새로운 형태로 바꾸기도 하더라고요.

경교사: 네, 유아들이 아직 글자 경험이 없다보니 ‘o’ 중간에 점을 찍는다던지 하는데. 지금은 사실 교사가 못 본 척 하고 있기도 해요.

이교사: 그런데 그 글자도 결국에는 ‘우리는 이렇게 읽자’ 하고 정한 약속인데 아직 만 3세는 그런 약속들을 모르고 있으니까 그래서 잎새반 안에서 또 정할 수 있는 그런 게 가능하지 않을까요? 못 본 척 하는 것을 넘어서 아예 위로 꺼내서 화제로 삼을 수 있을 것 같아요. 예를 들어 아이들이 ‘ㅁ’ 가운데 ‘●’이 들어갈 수 없는데 만약 들어간다면 뭐라 읽을지 궁금해요.

(중략)

지교사: 한글은 형태가 변하는 것 말고 점 하나로 의미가 전혀 달라지는 것도 있는데 오늘 보니까 유아들이 아직 글자를 읽지 못하다 보니 ‘검’을 ‘감’으로 바꾸고도 덤덤 하더라고요. 만약 그것을 소리 내어 누군가 읽어주었다면 뭔가 오늘 그 반응과는 다른 것이 나오지 않았을까. 하지만 매번 교사가 계속 옆에서 읽어줄 수는 없으니 어떻게 할 수 있을까 그런 고민들을 했어요.

이교사: 글자 하나로 축소를 시켜서 이름 중에 모두가 읽을 수 있는 것 하나만 골라서, ‘박’ 하나만 가지도도 변형이 많이 되니까 깊게 돌아본다면 무엇이 어떻게 바뀌는 지도 좀 더 크게 느낄 수 있지 않을까요? 그러면서 아까 말했듯이 성인들에게는 없는 그런 앞새반의 글자도 만들어 갈 수 있을 것이고요.

(관찰, 연구수업 협의회, 2017. 10. 26)

위의 사례에서 볼 수 있듯이 연구 수업에 참여한 교사들의 시선이나 움직임은 유아들의 놀이에 초점이 맞추어져 있었다. 또한 현장에서 구성한 기록 작업의 내용도 의미 있다고 생각되는 유아들의 행동이나 말, 그에 대한 기록자의 시각으로 이루어졌다.

즉, 기록을 토대로 한 관계의 재구성은 교사들이 동료 교사의 수업을 평가하는 평가자가 아닌 공동 기록자이자 협의자로서의 역할을 하게 하는 것으로 해석된다. 이러한 역할은 이후 연구수업 협의회에서도 드러났다. 협의의 내용은 교사의 수업개선 방향이 아닌 교육 실체에 대한 다른 교사들의 시각과 제안이 주를 이루었다. 교사들은 참여적 관찰자로서 해당 학급의 고민과 교실 현상을 관찰하고 이를 해석한 후 시각을 교류하였다. 이는 교사들이 교육 실체에 대한 고민과 노력을 이해하고 공유하는 지지자이자 협력자로서의 관계를 만들어가고 있음을 의미한다. 본 연구에 참여한 교사들은 이러한 관계의 재구성이 교사들 간의 관계 뿐 아니라 부모와 교사 사이에서도 이루어진다고 보았다.

박교사: 저희가 기록을 할 때는 되도록 논리적으로, 설득력 있게 쓰려고 노력을 하고 그런 기록이 한 해 동안 계속 다양한 형태로 공유가 되잖아요. 그래서 부모님들도 어떤 것을 중요하게 보고 어떤 경험이 의미 있다고 할지, 그런 것들이 생기시는

것 같아요.

경교사: 저도 상담 할 때 많이 느꼈던 것이 예전 유치원에서는 이 시기에 ‘한글 배워야 하나요?’ ‘다른 아이들은 이 나이에 뭘 배우나요?’ 이런 것들을 물어보신다면 우리반의 학부모님들은 ‘애가 뭘 좋아해요? 요새 반에서 무얼 하나요? 김김친구는 어떻게 되어 가나요?’ 이런 데에 관심을 가져주시는 것 같아요.

(집단면담, 2017. 12. 15)

아이와 함께 유치원에서 평소에 놀던 모습을 그대로 해 볼 수 있어서 의미 있었습니
다. 집에 와서 유치원에서 있었던 일을 많이 이야기 해 주는데 오늘 시간을 통해 그 배
경을 자세히 알게 되어 윤민이와 공감대가 더욱 깊어질 것 같네요.

(이윤민, 1학기 아버지 참여 수업 후 학부모 기록)

항상 아이들의 관심사를 교육에 반영하시는 선생님들의 노고에 감사드리며... 유치원
생활의 현장을 직접 보고 들으면서 왜 달팽이를 그리 관심 있어 하는지, 소리 유행이 무
엇인지, 미로의 모습...을 느끼고 알 수 있어 좋았습니다.

(최지연, 2학기 부모 참여 수업 후 학부모 기록)

위의 사례와 같이 교사들은 기록작업을 통한 교육적 맥락으로의 초대가
평소 공개되지 않는 교육현장의 모습을 간접적으로 보는 경험을 넘어 교실
에서 현재 진행되고 있는 것에 대해 함께 논할 수 있는 동반자적 관계를 가
능하게 한다고 생각하고 있었다. 이는 부모참여 수업이 끝난 후 작성된 학
부모 기록에서도 드러났다. 부모들은 유치원의 교육과 유아의 발달에 대해
평가하거나 요구하는 대신, 기관에서 일어나는 교육현상에 대해 알아가고
그러한 교육현상이 지닌 가치를 이해하는 공감적 관여자로서의 모습을 보여
주었다. 즉, 본 연구에 참여한 교사들에게 기록작업은 구성원들이 서로를 각
각 분리되어 있는 분석과 평가의 대상에서 상호 연결된 이해의 대상으로 보
는 것을 가능하게 하였으며, 구성원들 간 교육을 목적으로 하는 관계맺음을
가능하게 하는 관계 재배치의 장으로서의 의미를 갖고 있었다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 레지오의 철학을 적용하고자 꾸준히 노력해 온 유치원의 경력 교사들이 기록작업의 과정에서 갖는 경험과 어려움 및 이를 보완하기 위한 노력이 어떠한지를 살펴보고 그러한 경험적 맥락 안에서 형성한 기록작업에 대한 의미를 탐색해 보는데 목적을 두었다. 본 연구의 결과를 토대로 논의하고 결론을 내리면 다음과 같다.

1. 논의

1) 레지오 교사들의 기록작업과 관련된 경험

본 연구에서 교사들은 기록작업을 통해 현재의 삶이 갖고 있는 의미에 초점을 둔 교육과정을 구성해 가고 있었으며 교육현상을 지속적으로 재해석하였다. 교사들은 유아와 더불어 교육과정의 구성자이자 학습자로 자리하였으며, 현장전문가로서 이론을 선택적으로 적용하고 있었다. 이는 교사가 국가 수준 교육과정에서 제시하는 아동중심 교육, 놀이중심 교육을 준수하되, 누리과정 지도서에 의존하지 않고 교육적 삶의 주체로서 능동적으로 교육 경험을 해석하고 구성하는 전문적인 역할을 하기를 기대하는 현대 사회의 요구(곽영순, 2015)와도 밀접하다. 즉, 본 연구의 결과는 기록작업이 교사가 유치원의 문화와 구성원의 특성을 반영한 교육과정을 재구성하며 전문성을 발달시킬 수 있는 실재 중 하나로 제시될 수 있음을 의미한다. 본 연구결과에서 나타난 레지오 교사들의 기록작업과 관련된 경험을 상세히 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 교사들은 기록작업을 통해 유아기에 대한 이해와 유아

에게 의미 있는 학습의 방향에 대해 재고해 보게 되었다. 본 연구에서 다른 시기와 대체될 수 없는 독자적 성격을 지닌 시기로 유아기를 받아들인 교사들의 시각은 유아기를 보는 기존의 관점에 의문을 제기한다는 것을 의미한다. 발달의 연장선상에서 다음 발달 단계에 도달하기 위한 준비기로 보는 관점, 평생교육의 부분으로 보거나 투자 대비 이익의 관점에서 유아기에 교육 투자를 하고자 하는 관점 등(Moss, 2017) 유아기를 보는 시각은 다양하다. 지식과 삶의 개념이 다원화된 현대 사회에서는 유아기와 유아의 경험에 대한 관점 또한 다양해질 수 있음을 인정하고 차이성을 가질 필요가 있다(양옥승, 2006). 이렇게 볼 때에 기록작업은 유아기에 대한 시각을 확장하고 재구성할 수 있는 담론의 장을 마련해주는 계기가 되고 있음을 알 수 있다. 또한 교사들이 유아기를 어떻게 정의할 것이며, 유아교육기관은 그러한 유아기를 위한 공간이 되기 위해 어떠한 노력과 선택을 해야 할지 재고해 보게 할 것이다.

본 연구에서 교사들은 유아에게 의미 있는 방향으로 학습을 구성하기 위해서 지식을 구성하는 주체인 유아의 관점과 현재 삶을 간과해서는 안 된다는 생각을 갖게 되었다. 이는 기록작업이 교사들이 교육과 학습의 방향을 논함에 있어 그 주체인 유아를 타자화하는 오류를 범하지 않는데 기여할 수 있음을 시사한다. 그런데 여기에서 ‘어떻게’의 문제가 발생할 수 있다. 교육 과정은 유아가 현재 관심을 두고 배우고자 하는 것을 존중하는 동시에 교사에게는 실천이 가능한 교육의 방향과 교육내용의 구조를 제공해야 하기 때문이다(Samuelsson, Sheridan, Williams, 2016).

본 연구결과 교사들은 유아의 관점과 교사의 교육방향 간의 딜레마를 해결하기 위하여 교육적 경험 안에서 발생하는 질문과 문제에 초점을 두었다. 즉, 교사들이 기록작업을 수행하는 과정에서 지속적으로 발견하는 문제는 유아들의 경험 안에서 생성되며, 교사들은 이러한 문제를 토대로 교육 내용

을 선택하고 교육의 방향을 설정함으로써 학습과 교육과정의 맥락을 구성해 가고 있었다. 이와 같은 결과는 교사가 유아들의 학습에 접근하기 위해서는 유아들이 현상에 의미를 구성하고 그와 관련된 문제를 만들어가는 과정 자체에 주의를 기울일 필요가 있다고 본 Deleuze의 관점을 지지한다(Olsson, 2017). 사전에 교사가 미리 문제를 정하고 예측되는 방향에 따라 유아들이 해결하는데 초점을 두는 경우, 유아들의 경험과 학습의 범위는 지식의 전달과 모방에 그칠 수 있기 때문이다. 본 연구에서 교사들이 기록작업을 매개로 현재의 삶에서 생성되는 문제를 발견하며 지속적으로 만들어간 교육과정은, 유아의 현재 삶 속에서 의미 있는 경험으로부터 교육과정을 구성한다는 것이 교육과정 개발을 멈추거나 없애는 것을 의미하는 것이 아니며(양옥승, 2006; Bennett, 2017), 교사가 사전에 선정된 교육 목표와 내용에 안주하지 않고 더 많은 범위 안에서 교육과정을 구성하는 자유를 가질 수 있다는 견해에 대한 설득력 있는 근거로 제시될 수 있다. 또한 교사가 계획된 지식을 가르치는 대신 유아들이 보이는 흥미와 경험적 맥락 안에서 지식을 구성해 가는 방법을 찾을 수 있다면 보다 의미 있는 방향으로 학습을 지원할 수 있을 것이라는 주장(김희연, 2017)과도 맥을 같이한다. 결국 본 연구결과는 중앙에서 개발되어 고시된 국가수준 교육과정을 획일적으로 적용할 때 발생할 수 있는 오류에서 벗어나 의미의 맥락과 형성과정을 고려한 교육과정 재구성 필요함을 강조하고 있는 현대사회의 시각에(임부연, 2016; Bonilauri & Paglia, 2017) 기록작업이 하나의 제안으로 포함될 수 있는 가능성을 열어주었다고 볼 수 있다.

둘째, 교사들은 기록작업을 통하여 교육적 관계를 맺고 있는 다양한 개체들과 상호 교류를 하는 가운데 지속적인 재해석을 경험하고 해석적 지식을 구성하고 있었다. 본 연구에 참여한 교사들은 재해석의 과정에서 현상과 사물에 대한 의미를 구성해 나갔으며, 이는 서로 다른 유형의 기록 안에서 더

육 확장되고 구체화되었다. 서로 다른 유형의 기록작업을 수행하는 가운데 일어나는 부분과 전체적인 맥락의 순환적 고려는 기록작업이 기계적인 반복과 어떠한 측면에서 다르며 어떻게 하여 지속적으로 변화하는지를 설명해주는 것으로 해석된다. 본 연구결과 기록작업을 매개로 일어나는 연속적인 재해석은 경험의 연결성을 확보하였으며, 이는 기존의 사고와 개념을 완성된 것이 아닌 과정에 놓이게 함으로써 반복적인 해체와 재구성을 일어나게 하였다. 이와 같은 결과는 기록작업을 통한 서로 다른 시각의 교류가 교사가 하는 해석이 자의적이거나 교사 개인만의 해석으로 고착되지 않게 하며, 초기 해석을 갱신할 기회를 제공한다는 선행연구(김은희, 2011; 오종숙, 2005b; Macdonald, 2007; Rintakorpi & Reunamo, 2016) 결과를 뒷받침해주고 있다.

본 연구에서 기록작업은 특정한 시점에 머무는 고정되고 불변하는 실체가 아니었으며 시간과 문화, 생각과 상호 연결되어 의미를 재구성하며 교사와 유아의 사고의 깊이를 더해갔다. 또한 기록작업의 가시성과 가독성은 기록작업을 하는 주체의 관점과 이해를 반영한 재방문을 하게 함으로써 현재의 경험에 필요한 적극적인 개입 방향을 검토하고 지속적으로 변화를 조정해 나가게 하는 토대가 되는 것으로 나타났다. 결국 재방문과 재해석의 지속적인 과정은 기록작업이 유아와 교사의 해석적 지식의 신장에 어떻게 기여할 수 있는가를 설명해 주는 것으로 볼 수 있다. 즉, 기록작업 주체의 과거의 해석과 그것을 보는 현재 사이에서 재해석이 이루어지고 이러한 해석이 반복되는 가운데 사고의 움직임과 이해의 발달을 가져온다고 해석할 수 있다. 이는 기록작업이 탐문 주기이자 더 윤택한 경험으로 이르게 하는 과정(Gandini & Goldhaber, 2006)이라는 주장을 지지하는 것이기도 하다. 또한 기록작업을 통한 재해석이 교사들이 걸으며 드러난 교육 현상을 이해하는데 머무르지 않고 그러한 교육 현상에 포함된 의도와 사고를 포괄적으로 이해하는데 도움이 될 수 있음을 시사한다.

셋째, 본 연구에서 교사들은 기록작업을 통해 본인의 교육적 자아를 발견하고 교사와 유아가 교육 현상을 어떻게 알아가고 지식을 구성해 가는지 이해하게 되었으며, 이는 교사로서의 삶에 다시 반영되었다. 또한 이러한 과정에서 교사는 유아와 더불어 공동의 학습자로서 점진적 앎을 구성해 나갔다. 교사들은 기록작업을 수행하는 가운데 본인이 어떠한 방식으로 교육 현상을 이해하고 의미를 부여하는지를 알아감으로써 교육현장에서 소외되지 않은 주체적인 삶을 생성해 갔다. 기록작업은 교사의 경험과 그것이 갖는 의미의 반영체이기 때문에(강현석, 이자현, 2006) 이와 같은 결과가 가능했던 것으로 보인다. 즉, 기록작업은 교사가 교육적 삶에 있어 자신의 존재감을 발견하고 의미를 찾아가는데 도움을 줌으로써 교사가 교사로서 나아가게 하는데 기여하는 것으로 해석해 볼 수 있다.

또한 기록작업을 통해 학교는 유아가 의미를 탐색하는 장소이자 교사들이 교사로서의 자신의 의미를 찾는데 적극적으로 도움을 주는 장소로 존재할 수 있음을 나타낸다(Rinaldi, 2017). 삶의 단편에서 의미를 찾고 정체성을 탐색하는 과정은 사람에게 있어 본능적이고 반드시 필요한 행위이다(Rinaldi, 2017). 특히 교육은 사람에 대한 온전한 이해를 토대로 이루어져야 하며(이경란, 이경화, 2015) 교사가 자신에 대해 이해한다는 것은 전문적인 성장을 위한 학습 활동의 일부임을(Day, 2011) 고려해 보았을 때 기록작업을 통한 교사의 자기 이해가 유아 교육 전반에 시사 하는 바는 크다고 할 수 있다.

본 연구결과 기록작업은 배우는 자와 가르치는 자의 경계를 해체하고 유아와 교사가 공동의 학습자로 앎을 구성해 가는데 기여하고 있는 것으로 나타났다. 교사에게 기대되는 자질이나 기술, 지식적인 측면은 이상적인 기준에 따라 완성된 사실이 아니라 지속적인 참여를 통해 발전하는 점진적 변화의 과정이다(Rinaldi, 2017). 따라서 교사의 학습은 전문성의 부족이 아닌 전문가로서 행하는 전문적이며 본질적인 활동으로 해석할 필요가 있다(서경

혜, 2009). 또한 전문성의 개발은 실천하는 가운데 배우게 된 것을 비평하고 재구성하여 다시 새로운 실천을 낳는 연속성 속에서 일어난다고 볼 수 있다 (강현석, 이자현, 2006; 오종숙, 2005b). 이러한 측면에서 볼 때에 기록작업은 바로 지금, 앎과 실천이 공존하는 가운데 교사가 성장할 수 있는 가장 실체적이며 구체적인 지원을 나타낸다고 해석할 수 있다. 특히 기록작업을 통한 교사의 학습은 교사에 의해 주도되고 선택되며 이는 교사의 전문성 발달에 있어 교사 본인이 주체가 됨을 의미한다.

즉, 기록작업은 외부에서 구성된 일반화된 지식을 전달하는 송유관으로서의 교사가 아닌, 자신의 사고와 경험을 교육적 행위의 원천으로 삼아 능동적으로 교육과정을 조직하며 성장하는(문지영, 김희연, 2004) 교사로 살아가는 것을 가능하게 한다. 이러한 결과는 교사의 전문성 발달을 위한 지원이 연수의 형태를 넘어 교육현장 안에서 학습과 실천을 함께 하며 성장할 수 있는 형태로 다양해질 필요가 있음을 시사한다.

넷째, 교사들은 교육의 주체로서 이론과 교육의 관계에 대한 관점을 재구성해 나가고 있었으며, 교육 실천을 확대하고 지지하는 역할로서 유아발달과 관련된 전반적인 이론을 경험하고 있었다. 본 연구에서 교사들은 교육현상으로부터 구성되는 의미와 교육현장의 특수성을 반영한 실재를 발견하며 실천이 보편적 이론보다 선행되는 경우를 경험하였다. 이와 동시에 의식하지 못한 채 기록작업 안에 이미 반영하고 있던 이론을 발견하기도 하였다. 이는 기록작업을 통해 교사들이 이론적 실재와 실재적 이론을 마주하며 둘 간의 관계를 재구성하게 된다는 것을 의미한다.

이와 더불어 교사들은 이론에 의존적인 기록작업의 해석에서 나타나는 한계를 발견하고 교사의 주체적인 선택과 판단에 의하여 선택적으로 이론을 반영할 필요를 알게 되었다. 이론적 관점 하에서 이에 의지하여 교육현상을 보려는 경우 교사는 이론가가 만든 지식을 단지 전달하고, 가르치고, 적용하

는 지식소비자의 위치에 서게 된다. 이는 수동적 교사이자 이론과 실제의 상하관계를 구축하게 하는 요인이 될 수 있다(Rinaldi, 2017). 반면 교육현상 사이에 이론을 두려는 경우, 교사는 실생활 안에서 가치 있는 초점을 찾고 이를 교육실천으로 구성하는데 중점을 두게 되었다.

본 연구결과 교사들이 의미 있게 보는 교육적 가치는 이론으로부터 나와 실제에 적용하는 것이 아니라, 교육 실제와 실재를 기록한 기록으로부터 발견되었다. 이론은 그러한 맥락 안에서 교사가 발견한 현상을 새로운 방식으로 볼 수 있게 돕거나, 관련된 정보를 제공하여 현상을 보다 풍부하게 볼 수 있도록 안내하였다. 또한 교사가 자신의 기록의 적합성을 검토하고 해석에 당위성을 부여하는 근거가 되는 것으로 나타났다. 이러한 과정 전반에서 교사는 주체적으로 판단하고 행동하기 때문에 이론과 실제의 상하관계는 해체되며 교사는 이론가와 동등한 위치에 설 수 있는 것으로 해석된다. 김희연(2004)은 이론을 교육현상의 우위에 두는 경우 이 둘의 관계는 처방과 적용적 입장에 그칠 수밖에 없음을 강조하였다. 반면 실제의 부분이 이론에 의해 이해되고 이론의 부분이 실제에 의해 이해되는 선순환이 반복된다면 교육의 의미에 대해 보다 깊이 있는 지식을 구성하는 것이 가능해진다(오종숙, 2005b). 이론은 현장에서 교사들이 부딪히는 문제의 성격을 잘 이해할 수 있도록 돕고, 교육현장은 이론을 발달시키는데 배울 것이 많이 담겨 있는 교과서로서의 역할을 할 수 있기 때문이다(Malaguzzi, 2006).

이렇게 볼 때에 기록작업은 이론과 실제가 분절되거나 우열의 관계가 아니며 상호 연결된 동등한 가치와 필요성을 지닌 관계(Taguchi, 2018)임을 이해하기 위한 장을 마련해 준다고 해석된다. 또한 기록작업을 통한 관계의 재구성은 이론과 실제가 서로에게 기여할 수 있는 방향을 제시해 준다고 볼 수 있다.

2) 기록작업과 관련된 레지오 교사들의 어려움과 노력

본 연구에서 교사들은 복잡하고 불안정한 기록작업의 과정과 기호로 재현되는 기록물의 비재현성으로 인한 어려움을 겪고 있었다. 또한 일상에서 수행하는 기록작업이 반복적이고 무감각한 일상 업무로 변질되는 경우를 발견하였으며, 기관의 역사가 쌓임에 따라 누적되는 기록물의 방향성을 재고해볼 필요성을 느끼고 있었다. 교사들은 이와 같은 어려움이 기록작업에 내재된 필연적인 특성임을 이해하였다. 이에 따라 노력도 절대적인 해결 방법을 찾기 위함이 아닌, 기록작업의 교육적 가치에 대한 성찰을 더하고 기록작업의 방향을 확장해가는 다층적인 형태로 나타났다. 교사들의 노력은 해결 방법을 외부에 의존하지 않고 교육 현장 안에서 구성하여, 새로운 방향에서 기록작업을 수행하며 가능성을 넓혀갔다는 점에서 중요한 의미를 지니고 있다. 어려움의 요인을 외부에 귀인하던 초기 기록작업 적용 연구들(김신영, 2003; 문지영, 김희연, 2004; 정효진 외, 2013; 홍순옥 외, 2011)과 다른 이와 같은 차이는 기록작업의 의미와 필요성을 이해하고 적용을 위해 꾸준히 노력해 온 경력 교사들의 고무적인 변화로 생각해 볼 수 있을 것이다. 이상과 같은 교사들의 기록작업과 관련된 어려움과 노력을 본 연구의 결과를 토대로 자세히 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 교사들은 불확실하고 불안정하며 교사의 주관이 반영되는 기록작업의 과정으로 인한 어려움에 직면해 있었다. 동시에 이러한 어려움을 기록작업에 수반되는 필연적인 속성으로 인정하고 적극적으로 수용함으로써 공존할 수 있는 다양한 방향을 찾고자 하였다. 이는 미완결의 지속성과 변화의 역동성을 갖고 있는 기록이 주관적이고 불안정한 것은 레지오의 이론적 취약점이 아닌 구성주의 교육과정의 현장밀착적 성격이지만 이를 실제로 맞닥뜨리는 교사들은 현실적 어려움을 느낄 수밖에 없다는 선행

연구 결과와 맥을 같이 한다(유혜령, 2012). 김희연(2004)도 기록작업에 포함된 주관성이 교사가 극복해 나가야 할 대상이 아니라 연구의 본질이자 교육적 삶을 내재화하는 과정이라 밝혔다. 이렇게 볼 때에 본 연구에서 기록에 내재된 불안은 유혜령(2012)이 언급한 교육적 성격의 불안과 동일한 의미로서, 다변적이고 복합적인 현상의 실재를 반영한 불안이자 완성과 닫힌 결말이 아닌 지속적인 자기고찰에서 비롯된 교육적 의미를 지니는 불안으로 해석해 볼 수 있다. 또한 교사들이 기록작업의 불안과 어려움 안에서 '잘' 살아갈 수 있는 방법을 탐색해가는 것은 교육 현장의 독특성을 인정하는 삶을 살아가기 위한 과정적 노력으로 이해할 수 있다. 즉, 복잡하고 혼란스러운 교육현상들이 일정한 규칙에 따라 체계적이고 논리정연하게 정리되지 않을 수 있음을 인정하되(Dahlberg et al., 2016) 이러한 인정이 방관이나 무분별한 수용으로 이어지지 않기 위한 노력으로 해석해 볼 수 있다. 교사의 깊은 고찰과 목표가 없이 단순히 기록작업을 지속하는 것은 피상적인 작업에 지나지 않으며 변화할 가능성을 놓치는 것이기 때문이다(Turner & Wilson, 2009).

결국 본 연구에서 기록작업이 갖고 있는 본질적인 불안과 다층성에 의한 어려움은 교사들로 하여금 결여된 면에 대한 지속적인 물음을 불러오며 이를 통해 새로운 이해를 구축하기 위한 노력을 지속하게 하는 원동력이 되고 있다고 볼 수 있다. 이는 이러한 어려움을 결함이나 단점으로 이해하는 시각보다, 공존하기 위한 노력을 통한 긍정적이고 풍부한 경험의 생성으로 보는 시각이 필요함을 시사한다.

둘째, 교사들은 소통을 목적으로 하며 기호를 매개로 재현되는 기록작업이 본래의 의도 및 목적과는 다른 변형된 형태로 재현되는 경우가 있음을 경험하고 어려움을 느꼈다. 또한 이러한 어려움을 줄이기 위한 교사들의 노력은 기록한 내용과 범위를 거듭 재구성하거나, 문자 언어를 기반으로 하는

글쓰기 외에 직관적 언어로서의 특성을 드러내는 다양한 방법을 시도하는 두 가지 범주로 나뉘었다.

본 연구에서 교사들이 기록작업을 통해 재현하고자 하는 실재는 교사의 사고와 의도를 반영한 해석된 실재이기 때문에 온전히 재현되는 데 한계를 나타내었다. 기호를 통해 의미를 완전하게 재현해 내는 것은 불가능하며 항상 균열이나 어떠한 상실이 구조적으로 존재할 수밖에 없다. 의미는 사물 자체가 아닌, 그 사물과의 경험으로 인해 존재하는 상상적 존재의 대응물이기 때문이다(Olsson, 2017). 또한 기록물은 기록된 현상과 사실과의 일대일 대응관계가 아닌 기록작업의 수행자이자 해석자인 교사와, 자신의 경험과 시각을 토대로 기록을 재해석하며 읽는 독자가 연결된 동적 상황으로 개념화해 볼 수 있다. 기록작업을 읽는 사람들은 소극적 독자의 역할을 넘어 기록결과물을 읽는 과정에서 자신의 시각과 지평에 따라 재해석하는 과정을 거친다. 이러한 재해석은 교사가 관찰한 현상에 국한되지 않고 해석에 대한 재해석도 포괄한다. 이 과정에서 교육 현상은 애초에 교사와 유아, 그 외의 사람들이 경험했던 것과 전혀 다른 제 3의 무언가가 될 위험을 안고 있다. 즉, 동일한 현상이라 하여도 사람에 따라 다르게 인식하는 개념적 편재성이(안혁, 2014) 불가피하게 발생할 수밖에 없다고 해석할 수 있다. 이렇게 볼 때에 교사의 의도를 명료하게 나타내면서 읽는 자의 역동적 해석을 동시에 고려하는 기록물을 구성하는 것은 어려움과 한계가 필연적으로 수반될 수밖에 없다고 볼 수 있다.

그러나 이러한 당위성에도 불구하고 본 연구에서 교사들은 어려움을 줄이기 위한 다각적인 시도를 거듭하고 있었다. 해석과 재해석의 간격은 교육공동체 안에서 공동된 가치를 구성하는데 어려움을 불러옴으로써 더욱 큰 문제가 될 수 있는 소지를 갖고 있었기 때문이다. 교사들의 노력은 기록작업에 사용할 수 있는 언어의 범위를 문자 언어로 국한하지 않고 시각언어, 디

지털 언어 등을 아우르는 다원적 언어로 확장하는 방향으로 드러났다. 이와 같은 다원적 언어는 즉시성을 갖추고 있는 동시에 비유적인 상상적 이미지를 통해 교육현상을 지각하도록 도움을 주는 것으로 나타났다. 언어학에서는 상징적 체계인 기호가 갖고 있는 한계를 설명함과 동시에 본질과 의미를 드러낼 수 있는 대안적인 가능성을 에피파니(epiphany) 라는 용어를 통해 설명하고 있다. 에피파니는 종교적 언어에서 유래한 것으로 예술적인 경험을 통하여 불현듯 현상의 본질을 이해하는 것을 의미한다(김석, 2014). 본 연구에서 교사들이 고려한 방법들도 문자 언어의 대안적 방법으로서 기록작업에 내재된 교사의 의도와 사고에 직관적으로 다가가는 에피파니의 의미를 지니고 있는 것으로 해석해 볼 수 있다.

또한 이러한 노력들은 기록작업에 있어 사고의 결과를 명료화하고 체계화하는 형태로의 대안적 글쓰기가 개발될 필요가 있음을 보고한 선행 연구(김희연, 2004; 장유진, 2015; Turner & Wilson, 2009)들과 맥을 같이 한다. 뿐만 아니라 학문적 글쓰기의 한계에서 벗어나기 위해서는 ‘백 가지 언어’의 개념을 유아 뿐 아니라 교사의 기록 언어에도 확대하여 적용해야 한다는 레지오의 학자들의 제안(Bonilauri & Paglia, 2017)이 현장 실제로 이어지고 있는 것으로 해석할 수 있다. 이와 같은 측면에서 보았을 때에 교육적 기록의 기술방식에 대한 논의는 지속적으로 이루어져야 할 필요가 있으며 다양한 표현 언어가 개발될 수 있도록 지원하는 방안이 요구된다고 할 수 있다.

셋째, 본 연구 결과 교사들은 일상 안에서 수행하는 기록작업이 본래의 방향성을 잃고 고정된 형식적 업무로 변질됨에 따른 문제와 어려움을 겪고 있었다. 이에 따라 교사들은 기록작업이 정지되고 고정된 형태로 고착되는 것을 경계하기 위한 노력을 기울이고 있었다.

형식적 기록작업에 대한 주의의 필요는 선행 연구들(김은숙, 한미라, 2009; 홍순옥 외, 2011)에서도 지속적으로 제기되어왔다. 기록작업이 레지오

에밀리아의 가치관을 실제로 구현하는데 가장 중점이 되는 역할을 하는 것은 자명한 사실이다(Moss, 2017). 그러나 본 연구 결과에서 나타난 형식화된 기록작업은 단지 레지오이기 때문에 수행하는 기록작업은 또 다른 제도화된 교육형식의 생산(Davies, 2017)에 지나지 않는다는 것을 보여준다. 즉, 교육현상의 다층성을 이해하고자 노력하며 지속적으로 변화함으로써 교육현장에 반항을 불러일으킨(Roopnarine & Johnson, 2010) 레지오 에밀리아의 본질을 잃게 되는 것을 의미한다. 이는 기록작업이 획일화된 또 다른 사적 영역이 된다면 우리나라의 교육에 어떠한 시사점도 갖지 못할 것이라는 김희연(2008)의 견해를 지지하는 것이기도 하다.

결국 기계적으로 행하는데 그치는 기록작업 또는 외현적 조건을 갖추기 위한 목적의 기록작업은 행위의 당위성에 대한 되물음을 가져오게 한다고 볼 수 있다. 이는 기록작업은 무엇을, 얼마만큼 하는가의 방법적 측면이 아닌, 왜 하고 있으며 어떻게 해야 하는가에 대한 철학적 측면의 고찰로부터 시작되고 유지되어야 할 필요가 있음을 의미한다.

이에 따라 본 연구에서 교사들도 교사의 가치 판단과 의미 생성 과정이 포함된 해석에 노력을 기울이고, 당연하고 확실하다 생각해 왔던 교육현상에 지속적인 의문을 제기하고 낮설게 봄으로써 기록작업이 형식화 되는 것을 경계하고자 하였다. 이와 같은 교사들의 시도는 자료를 수집하는 외부 관찰자가 아닌 교육 현상과 밀접한 기록작업의 일부가 됨으로써 문서화된 기록작업을 방지하고자 하는 노력을 의미한다. 또한 익숙한 교육현상을 낮설게 보려는 노력은 일상을 일상으로 경험할 때는 보이지 않는 공백을 찾기 위하여 기존의 시각에서 벗어나려는 시도를 의미한다. 다층적인 교육현상을 익숙한 방식으로 보게 되는 것은 비단 본 연구에 참여한 교사들만의 문제는 아니다. 일본의 사회학자인 기시 마사히코(2017)는 삶의 모든 순간은 고유함과 동시에 아무것도 아닌 평범함이기 때문에 늘 우리 앞에 존재하지만 보고

있으면서도 알아채지 못하는 현상들은 무수히 많다고 보았다. 이렇게 보았을 때 본 연구에서 교사들이 익숙함에 따른 안온함 대신 변화의 긴장을 선택한 것은 일과 안에 매몰되어 있는 교육 현상의 다른 측면을 발견함으로써 기록작업을 재현이 아닌 변형된 과정에 놓기 위한 부단한 노력으로 볼 수 있다. 즉, 제도화된 양식으로서의 기록작업을 경계하기 위한 교사들의 시도는 기록작업의 본질적인 의미와 방향을 재탐색하며 안주에 대응하는 변화와 생성을 만들어 내고자 하는 노력으로 해석할 수 있다. 이는 결국 안정과 원활한 업무로서의 기록작업이 아니라 변화를 위해 긴장과 생소함을 야기시키는 기록작업이 본래의 교육적 가치를 훼손하지 않고 촉진시킬 수 있음을 시사한다.

넷째, 본 연구에서 교사들은 기록작업의 초기 도입 시기를 지나며 지속적으로 누적되고 보존되는 방대한 양의 기록물로 인한 어려움을 느끼고 있었으며, 이와 같은 기록물들을 어떠한 형태로 공유하고 활용할지에 대한 방향성을 찾을 필요를 느끼고 있었다. 또한 교사들은 보존 기록의 활용방향을 탐색하는데 있어 명확한 기준이 수반되어야 한다고 보고 있었다.

복합적인 요인에 의하여 기록물의 양이 기하급수적으로 늘어남에도 본 연구 결과 보관되는 기록물은 한시적인 유용성을 갖고 일정 기간이 지난 후 폐기되는 것으로 나타났고, 교사들은 이를 문제로 언급하며 적절한 시스템의 구축을 희망하였다. 이는 이제 무엇을 어떻게 기록할지에 대한 문제를 넘어 포화 상태에 다다른 기록물 안에서 접근 용이성과 활용성을 함께 고려해야 함을 의미한다. 기록작업은 정보의 보존이 아닌 활용을 전제로 한 흔적이기 때문이다(Rinaldi, 2017). 그러나 교사들은 웹을 기반으로 한 보관 및 활용 프로그램을 구축하는데 있어 교사 집단 내의 자체적 노력에는 한계가 있다고 생각하였다. 따라서 현재 보존되고 있는 기록물을 활용할 수 있는 기록물로 전환하기 위한 방법을 교사 집단의 몫에서 공공의 책임으로 전환

하기 위한 논의가 앞으로의 과제로 떠오른다고 볼 수 있다.

활용기준에 대한 교사들의 우려는 디지털 환경에 보존기록 관련 시스템이 구축되는 경우 충분히 불거질 수 있는 문제이다. 디지털 공간은 기존의 존재 방식이 해체되는 비장소(non-place)로 일컬어질 수 있는데, 누구나 손쉽게 접근하고 자료를 복제할 수 있기 때문이다. 더욱이 이러한 복제는 과거 오프라인 안에서의 복제가 원본과 복제품으로 구별되었던 것과는 달리 원본과 완전히 일치되는 제 2의 원본이기 때문에 더욱 위험할 수 있다(김성도, 2017). 결과적으로 보존기록과 관련된 교사들의 어려움과 제안은 공적 기록을 사람들이 유용하게 활용할 수 있도록 개방성을 갖추기 위한 노력이자, 기록자로서의 존중을 요하는 요구임을 알 수 있다. 공적 특성과 사적 특성을 중복적으로 갖추고 있는 기록작업의 특성을 고려해 보았을 때에 활용 체계의 구축과 관련된 후속 연구는 필요성과 요구를 충분히 반영하여 신중하게 이루어질 필요가 있을 것이다.

3) 레지오 교사들에게 기록작업이 갖는 의미

본 연구에서 기록작업은 교사와 기관이 가치 있게 여기는 교육문화 및 교사의 역할을 지각 가능한 형태로 드러내는 실존하는 가치로서의 의미를 지니고 있었다. 또한 개방성과 상호변화의 가능성을 전제로 한 귀기울임의 실천적 노력이자 자발적 선택에 의한 교육적 삶의 형식을 의미하였다. 기록작업은 교육 현상의 맥락을 공동체의 구성원들과 공유하는 것을 가능하게 하였으며 이를 통해 관계의 경계를 허물고 이해와 공감을 토대로 한 호혜적 관계를 맺기 위한 노력을 지속하게 하는 의미를 지니고 있는 것으로 나타났다. 이상을 본 연구의 결과를 중심으로 자세히 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구결과 기록물로 둘러싸인 유치원의 공간과 인쇄된 기록물, 교

사의 기록작업을 하는 행위는 유아와 방문하는 사람들에게 기관의 구성원들이 교육과 유아에 대해 어떻게 해석하고 의미를 구성해 나가고 있는지를 의도적으로 드러내어 설득을 하고 공감대를 형성하는 장으로서 자리하고 있었다. 또한 교육에 대한 다른 시각이 어떠한 원리로 실천될 수 있는지를 가시화하여 설명해주는 산물을 의미하였으며 이에 따라 유치원의 교육 실제에 정당성을 부여하는 것으로 나타났다.

본 연구에서 기록하는 공간은 교사와 유치원이 교육적 본질에 대해 고심한 흔적이자, 과거부터 현재까지 실천해왔고 실천하고 있는 가치를 드러내는 실재로서 급조될 수 없는 고유함과 역사성을 갖고 있었다. 교사들에게 이러한 기록 공간은 교육적 노력과 시간의 반영을 의미하였기 때문에 단발적인 기록으로 채워진 환경이나 레지오의 외양만을 따라한 환경이 일으키지 못하는 공명을 가져온다고 보았다. 이는 의미 전달과 생성이 공간 자체에 의해 생성될 수 있다는(박종빈, 2014) 시각을 지지하며, 레지오의 기록하는 공간은 직접적인 의사소통을 거치지 않아도 기관의 문화를 전달해 준다는 선행 연구결과(박은혜 외, 2002)와도 맥을 같이한다. 즉, 기록물로 채워지는 유치원의 물리적 환경은 심미적으로 구성하는데 치중된 물리적 환경과는 달리, 교육현상에 대한 교사의 해석을 교육실제에 적용하고자 하는 노력과 이를 통해 구성되고 있는 기관의 교육문화를 지각 가능한 형태로 드러내어 이해를 생성하는 고유한 공간 언어로서의 기능을 수행할 수 있음을 시사한다.

또한 본 연구 결과에서 기록작업은 보편적이지 않은 교육현상이 지닌 가치를 역설(力說)하였으며, 유아기에 습득해야 한다고 기대되는 주제를 선정하여 수업을 계획하는 대신 유아와 교사가 삶의 맥락 안에서 구성해가는 교육과정이 어떻게 가능한지를 설명해 주었다. 이는 기록작업이 실질적인 사회적 정당성을 제공하기 때문에 설득의 근거가 된다고 본 Moss(2017)의 견해와 일치한다. 다른 실제에 정당성이 부여된다는 것은 모든 교육적 본질과

실천을 설명할 수 있는 절대적 진리의 기준이 존재하지 않는다는 것을 알려 준다(Malaguzzi, 2006). 이는 곧 유아와 교사, 이들을 아우르는 교육에 대해 다른 방식으로 접근하는 것이 가능하다는 것을 말한다. 국가수준 교육과정을 해석하고 실행하는 방식이 교육철학과 프로그램에 따라 다양한 방향으로 제안될 수 있어야 한다는 주장(김희연, 2017; 최명희, 2017)과도 맥을 같이 한다. 접근의 차이를 인정하는 것은 혼란에 대한 무비판적인 용인이 아니며 다양한 교육적 담론의 기회와 새로운 가능성을 만들 수 있다는 것을 의미한다(Taguchi, 2018). 다름에 대한 수용을 교육에 반영하기 위해서는 기존의 교육적 가치나 제도에 대한 도전과 대안을 생성할 수밖에 없기 때문이다. 이렇게 볼 때에 기록작업은 교육적 본질과 실천에 대한 차이를 인식하게 함으로써 변화의 가능성과 더 많은 기회가 확장될 수 있는 장을 마련해주는 계기가 되고 있다고 볼 수 있다.

둘째, 본 연구에서 기록작업은 상대방에 대한 공감과 다름에 대한 존중을 토대로 한 의식적인 경청으로 상호 변용에 대한 수용을 나타내는 귀 기울임(Davies, 2017)으로서의 의미를 지니고 있는 동시에, 이러한 귀 기울임을 배우게 하는 장으로서의 역할을 하고 있었다. 즉, 기록작업은 유아들 또는 동료 교사들의 관점에서 교육적 경험이 어떠한 방식으로 반영되고 해석되는가를 공감하기 위한 주의 깊고 능동적인 경청이며, 이러한 경청은 방임이나 소극적 자세, 또는 변화에 대한 의지가 없이 그저 인내심 있게 행하는 일상적 듣기와는 다르다고 볼 수 있다.

본 연구결과 기록작업은 다름에 대한 인정과 상호 변화에 대한 유연함을 전제로 한 대화가 이루어지는데 사용되었다. 이러한 결과는 기록작업의 핵심이 타인에 의해 스스로가 변화될 수 있음을 감수하는 개방성이라 밝힌 유혜령(2012)의 연구 결과와 일치한다. 기록작업을 통해 다름을 받아들이고 개방성을 유지하는 대화가 이루어진다는 것은 집단의 생각을 교류하는 과정에

서 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다. 다름의 인정보다 의견의 합의, 정보 교환에 중점을 둔 형식적 수준의 대화는 이러한 대화를 오히려 집단의 생각을 강요하고 합치되지 않는 생각을 억압하는 도구로 이용할 수 있기 때문이다(서경혜, 2009). 이렇게 볼 때에 귀 기울임으로서의 기록작업은 다수와 합치되지 않는 독특한 관점을 불협화음이 아닌 존중받아야 하며 상호 영향을 줄 수 있는 다름으로 읽음으로써 개인의 사고가 덮여지지 않고 예측하지 못한 새로운 지식이 생성되는데 기여할 수 있을 것으로 기대된다.

또한 본 연구 결과 기록작업을 매개로 한 소통이 항상 생산적인 변화와 의미 구성을 가져오는 것은 아니었다. 교사들은 각자의 사고가 변하지 않은 채 정지해 있는 상황, 혹은 대화로 인하여 오히려 교육현상이 더 복잡하고 모호한 국면으로 접어드는 것을 경험하고 있었다. 이와 같은 결과는 귀기울임이 단지 교사의 타고남, 혹은 지식의 획득이나 대화의 형식을 갖추는 것을 통해 이루어지는 것이 아니며 오랜 시간을 소요하는 노력과 배움을 요하는 과정임을 보여준다. 이는 귀기울임을 경험해 본 적이 없는 교사들에게는 지금까지의 방식과 다른 성격의 사회적 상호작용을 현실의 경험 안에서 배워야 하며, 경험해 본 교사들 역시 지속적으로 노력해야 함을 의미한다. 비단 레지오의 교사들 뿐 아니라 귀 기울임이 내포하는 공감과 다양성의 가치, 다름에 대한 열린 자세는 현재 유아교육에서 강조하고 있는 방향과 일치한다(박영숙, 2010). 특히 수직적 교직문화가 있는 우리나라의 교육현장에서는 소통의 문화를 만들기 위한 다면적 방안 개발이 요구된다(이연선, 2014). 이렇게 보았을 때에 기록작업은 현장의 교사들이 이와 같은 귀 기울임의 가치와 방법을 전달된 지식의 형태로 익히는 것이 아니라 실제 삶 속에서 민감하게 접하며 익힐 수 있는 방법으로 안내될 수 있을 것이다.

귀 기울임을 배우게 하는 방향으로서의 기록작업은 유아들에게도 해당된다고 볼 수 있다. 즉, 유아들이 귀 기울임으로서의 기록작업이 일어나는 환

경 안에 있다는 것은 자신의 사고와 행위를 존중하며 경청해주는 관계 안에서 살아가게 된다는 것을 나타낸다. 또한 이러한 삶의 맥락 안에서 구성되는 대화를 통해 누군가를 변화시키거나 혹은 스스로 변하며 의미를 구성해 나가는 과정을 경험한다는 것을 말한다. 이는 유아가 삶의 감각이자 가치로서 경청과 대화, 열림과 변화를 알아간다는 것을 시사한다.

셋째, 본 연구에서 기록작업은 교사들이 가치 있게 보는 교육적 관점에 대한 선택이자, 그러한 선택을 토대로 만들어가는 교육적 삶의 형태로서의 의미를 지니고 있었다. 또한 기록작업이 레지오의 교육적 관점을 반영한 교사의 삶의 형식을 의미함에 따라, 이러한 가치에 공감하지 못하는 교사들은 기록작업의 과정에서도 내적 갈등을 겪으며 결국 이직을 하는 경우가 생기는 것으로 드러났다.

교사들은 기관의 교육철학에 따라 지식과 학습, 유아와 교사에 대한 관점과 실천이 달라진다고 생각하고 있었으며, 이에 따라 동일한 시간에 교사가 중점을 두는 업무의 방향도 달라질 수 있다고 보았다. 즉, 같은 유치원 교사라 하여도 교육적 가치를 어디에 두는가에 따라 삶의 형식이 판이하게 달라질 수 있음을 나타낸다. 이러한 결과는 교사들이 각자가 속한 기관의 배경에 따라 다른 형태로 삶을 구성해 나가고 있었다는 연구결과(차영숙 외, 2006)와 맥을 같이한다. 그렇기 때문에 본 연구결과 레지오 유치원에서 기록작업을 수행하는 교사로 살아간다는 것은 레지오가 말하는 가치에 공감함에 따른 선택이자 이러한 가치를 구현해 내는 삶의 형식을 의미하였다. 교사들에게 기록작업을 수행한다는 것은 유아와 교사가 일상 안에서 경험하는 것들을 해석하고 그러한 해석으로부터 지식을 구성하는 것을 가치 있게 보는 삶을 의미하였다. 또한 이와 같은 기록작업을 하는 매일을 살아가는 과정에서 본인이 의미 있다고 생각하는 교육적 삶이 보다 구체적으로 형태를 갖추어 가는 것으로 나타났다.

특히 기록작업은 자기 반영적 산물이며 기록 과정에서 교사는 문화, 환경, 타인과 소통하며 끊임없이 변화한다(안정희, 2015). 다시 말해 교사는 기록 작업에 투영되는 자아를 외부와의 만남을 통해 해체, 재구성하는 가운데 새롭게 만들어가며, 이에 따라 기록작업의 과정은 교육적 삶을 지속적으로 구성해가는 과정이 될 수 있다는 적극적 해석도 가능하다. 이는 업무과다와 인적·물적 환경의 부족, 설비의 미비를 기록작업을 수행하기 어려운 주요 요인으로 든 선행 연구(김신영, 2003; 문지영, 김희연, 2004; 서현아, 박영명, 2008)와 달리, 본 연구에 참여한 교사들이 유사한 어려움을 겪고 있음에도 불구하고 어떠한 이유에서 기록작업을 지속할 수 있는지를 설명해 준다. 즉, 교사들에게 기록작업은 실효성을 가늠해 본 후 경우에 따라 수행여부를 결정하는 것이 아니라 교사로서의 삶의 의미를 탐색하고 구성해가기 위해 선택하고 지속할 수밖에 없는 실제적 행위임을 의미한다.

때문에 본 연구에서 교육적 관점에 공감하지 못하는 교사의 경우 이직을 선택하는 것으로 나타났다. 이는 기록작업과 관련된 어려움이 해결되지 못하는 경우 교사의 부적응 및 이직으로 이어질 수 있음을 보고한 선행연구들과(김창숙, 2009; 박대근, 김창숙, 2009) 맥을 같이한다. 이러한 결과는 기록 작업에 전제되는 교육적 관점에 대한 근본적인 고찰이 교실 속에 고립된 교사 개인의 외로운 숙고에 그쳐서는 안 된다는 것을 시사한다. Day(2011)는 교사가 내부적으로 고립되는 일을 피하고 학교 공동체 안에서 정서적 이해를 공유하고 가치와 기준에 대해 함께 고민하는 문화를 만들 것을 제안하고 있다. 비단 레지오 뿐 아니라 교사가 자신이 속해 있는 집단의 교육적 관점과 가치를 이해하는 것은 심리적 소진을 줄이는데 중요하다(오숙아, 최진아, 2016). 이에 비추어 볼 때에 교육적 관점에 대한 이해와 공감을 가능하게 하는 노력과 지원이 교사 개인의 차원에서 교육 공동체의 몫으로 확대될 필요가 있을 것이다. 또한 교사들이 가치의 차이로 인한 부적응과 실패 경험

을 갖지 않도록 예비교사교육과정에서도 예비교사들이 서로 다른 교육적 관점과 해석의 중요성을 인식하고 이를 폭넓게 탐색하는 가운데 교육적 시각의 토대를 마련할 수 있는 방향이 강구될 필요가 있을 것이다.

넷째, 본 연구 결과 기록작업은 교육 공동체의 구성원들이 형식적 연결을 넘어 이해를 토대로 한 교육적 관계를 구성해 나갈 수 있도록 돕는 공간으로서의 의미를 갖고 있었다. 즉, 기록작업은 부모와 동료 교사들을 유아와 교사가 살아가고 있는 문화적 맥락 안에 들어오게 함으로써 내부인과 외부인의 경계를 해체하고 공감적 관여자로 관계를 재구성하게 하는 것으로 나타났다.

교육현상은 일반화된 상황이 아닌 그 시간과 공간을 반영한 독특하고 역동적인 변화의 산물이다(Gandini, 2006). 본 연구에서 기록작업은 이러한 교육 현상이 어떻게 생성되고 진행되는가를 공유함으로써 직접 현상을 경험하지 않은 구성원들도 맥락을 이해한 참여자로 공존하는 것을 가능하게 하였다. 이는 기록작업이 유아의 사고와 활동 내부로 교사와 부모를 불러온다고 밝힌 김희연 외(2015)의 연구결과와 맥을 같이 한다. 구성원들이 경계 안으로 들어온다는 것은 맥락을 이해하지 않은 성인의 선부른 개입에 대한 우려를 줄일 수 있다는 것을 의미한다. 즉, 기록작업이 공감과 이해를 바탕으로 한 관여를 가능하게 하며, 교육 실제와 동떨어지지 않은 지원과 개입이 일어나게 하는 방향(Buldu, 2010) 중 하나로 제안될 수 있음을 시사한다.

본 연구 결과 구성원들은 기록작업을 통해 내부인으로 위치하게 됨에 따라 교사와 교육 실제에 대한 고민을 공유하고 논하는 참여적 관계를 만들어가고 있었다. 동반 관계가 가능하기 위해서는 한쪽이 다른 한쪽보다 힘이 있거나 우위에 있는 관계여서는 안 된다(Moss, 2017). 본 연구에서 구성원들의 관계는 평가자와 피평가자, 교육 제공자와 수혜자의 관계가 아닌 협력자이자 지지자의 관계로 나타났다. 이는 기록작업이 서로 다른 기대와 요구

를 가지고 있는 구성원들의 대화가 유아의 관점과 경험의 맥락 안에서 이루어질 수 있게 도왔기 때문에 가능했던 것으로 보인다. 이러한 관계의 재구성엔 교사가 고립되어 독자적으로 일하는 것이 아니라 지지적 관계 안에서 교육 실재를 구성해 나갈 수 있음을 의미한다. 또한 유아, 동료교사, 학부모와 그 외 관련된 사람들 역시 기록작업을 매개로 한 호혜적인 만남을 통해 공동의 책임으로서의 교육 현상을 경험하고 그 안에서 본인의 역할을 만들어 갈 수 있다는 것을 시사한다. 결국 기록작업은 공동체의 구성원들이 교육적 관계로 나아갈 수 있도록 기여 한다고 해석할 수 있다.

2. 결론 및 제언

본 연구의 결과를 정리하면서 결론을 내리고 이를 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에 참여한 교사들은 기록작업을 통해 의미 있는 사고와 학습이 일어나는 고유한 시기로서의 유아기를 발견하였으며, 현재의 삶 속에서 교육과정을 구성하고 지속해 나가기 위하여 기록작업을 활용하였다. 교사들은 기록작업의 과정에서 서로 다른 유형의 기록, 유아, 동료교사 등 교육적 관계를 구성하고 있는 개체들과 교류하며 이전의 해석을 다시 방문하고 재해석하였으며 이를 통해 과거의 사고가 정교해지고 변화하는 것을 경험하였다. 또한 기록작업을 수행하며 유아와 교사 양측이 일상적 경험을 어떻게 해석하며 무엇에 교육적 관심을 두고 있는지 이해하게 되었다. 교사들은 이를 간과하지 않으면서 교육과정을 구성해 나가는 방법을 실제 삶 안에서 배우며 점차 깊이 있는 앎을 향해 가게 되었다. 이상의 과정에서 교사들은 교육의 주체로서 선택적으로 이론을 수용하였으며, 기록작업은 교육 실천과 이론이 지금, 현장에서 일어나고 있는 경험에 대해 논의하며 상호 긴

밀하게 연결되는 것을 가능하게 하였다.

둘째, 교사들은 기록작업의 불확실성과 모호함, 주관성으로 인한 어려움을 겪고 있었으나 이러한 어려움이 삶의 맥락 안에서 구성해가는 교육과정에 따른 자연스러운 속성임을 인정하고 공존할 수 있는 방향을 찾아가고 있었다. 또한 교사의 의도를 명확하게 전달하면서도 읽는 이와 소통을 고려해야 하는 기록작업의 특성으로 인한 어려움을 느끼고 있었다. 기호로 재현되는 교사의 의도는 그 자체로 한정적이었으며 읽는 이의 재해석 과정에서 다시 의미가 변형될 수 있기 때문에 교사들의 어려움이 더욱 가중되었다. 이에 따라 교사들은 기술하는 방법에 변화를 꾀하거나 직관적 언어로서의 기능을 할 수 있는 방법을 탐색하여 시도하고 있었다. 다음으로 교사들은 매일의 일상 속에서 수행하는 기록작업이 본래의 가치를 잃고 형식적 문서로 변형됨에 따른 어려움을 겪었으며, 이에 따라 정체되어 있는 사고를 다른 방향으로 전환할 수 있는 노력과 기록작업에 대한 지나친 부담을 줄일 수 있는 시도를 지속하였다. 본 연구에서 기록물들은 시간과 비례한 방대한 양이 누적되고 있었으나 한시적인 유용성을 갖고 보관되는데 그치거나 폐기되며 또 다른 어려움으로 나타났다. 교사들은 이러한 기록물들을 활용할 수 있는 체계가 갖추어지기를 기대하는 동시에 기록물의 활용 방향에 대한 명확한 기준이 마련되기를 바라고 있었다.

셋째, 본 연구에서 기록물과 기록작업을 하는 교사의 행위는 기관의 교육 철학과 교사의 교육적 행위를 지각 가능한 형태로 드러냄으로써 관련된 사람들의 공감과 이해를 불러오는 주관적 실체로서의 의미를 갖고 있었다. 또한 교육에 대한 다른 관점이 어떠한 원리로 가능한지 설명해 줌으로써 정당성을 부여해 주는 것으로 나타났다. 본 연구에서 기록작업은 다른 사람에 대한 존중과 공감, 다름에 대한 열려 있는 마음이 전제된 경청과 대화를 말하였으며, 이러한 과정에서 변화와 새로운 의미 생성까지 가능하게 하는 귀

기울임의 의미를 갖고 있었다. 교사들은 레지오 기관에서 기록작업을 한다는 것은 교사로서 어떠한 삶을 살지에 대한 하나의 가치 선택을 의미한다고 보았으며, 기록작업을 하는 일상을 지속하는 것은 곧 교사의 교육적 삶을 만드는 과정과 다름없다고 보았다. 이와 더불어 기록작업은 교육 공동체의 구성원들을 유아가 현재 경험하고 있는 교육적 삶의 맥락 안으로 들어올 수 있게 하며 타자의 입장에서 분석, 검증하는 것이 아닌 주체로서의 관계맺음을 통해 참여적 관여를 불러오는 장으로서의 의미를 지니고 있었다.

결론적으로 지금까지 기록작업을 장기간에 걸쳐 꾸준히 지속해 온 교사들의 경험과 어려움 및 이 과정에서 내부적으로 구축한 의미를 살펴본 연구는 드물었다. 본 연구는 기록작업을 수행하는 교사가 선결정된 교육과정 지식에 고착되지 않는 방향으로 현재 삶의 맥락을 반영하여 유아와 더불어 지식을 생성해가고, 이러한 과정에서 겪는 어려움을 보완하기 위한 방법론을 자체적으로 구성해가는 과정을 밝혀내었다는 점에서 의의가 있다. 이는 기록작업이 교사가 교육과정 구성과 운영의 주체로서 전문성을 가치 있게 적용하는 것을 가능하게 함과 동시에, 이러한 전문성이 발달하는데도 도움을 주는 방안 중 하나로 제의될 수 있음을 시사한다.

이와 더불어 본 연구의 결과는 레지오의 교사들에게 기록이란 유아와 교사, 교육을 어떻게 정의할 것이며, 배움과 학습을 어떠한 형태로 실현해 나갈 것인지에 대한 지속적인 물음이자 실천적 노력이며 삶의 형태임을 보여준다. 이는 기록작업이 교육현장에서 어떠한 원리로 실현될 수 있는지를 보여주는 구체적이고 현실적인 상(像)이기 때문에 기술적 측면으로 해석되고 적용될 우려를 다분히 갖고 있지만, 결코 요행이나 방법론으로 비추어져서는 안 된다는 것을 의미한다. 즉, 기록작업은 지식과 문화의 재현이나 전달, 사전에 계획된 교육과정에 의한 지식 습득을 가치 있게 여기는 교육의 미완한 부분을 보완하고 충족시키기 위한 수단적인 기능이 아니다. 기록작업은

다른 방향에서 유아와 교사, 교육을 정의하고 해석하고자 하는 이들에게 이러한 다른 시각을 살아낼 수 있는 방향이자, 교육의 본질과 실천을 설명하는 교육적 담론 및 대안이 다양하게 존재하는데 기여하는 실천으로 해석될 필요가 있다.

또한 본 연구 결과는 교육현장에서 기록작업의 적용 가능성을 재단하고 어떻게 적용할 수 있을지를 고려하기에 앞서 왜 기록작업을 하고자 하는지, 현재 교육현장에서 마주한 문제를 이해하는데 기록작업이 어떻게 연결될 수 있을지에 대한 고려가 선행되어야 함을 시사한다. 본 연구는 철학적 이해와 본질적 고민이 부재한 기록작업은 건설적인 변화와 가능성을 잃어버린 채 단지 추가된 업무나 갖추어진 양식에 불과할 수 있다는 것을 보여준다.

이상의 결과를 바탕으로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 한 기관의 경력교사들을 대상으로 하였으며 기관의 기록 문화에 따라 기록작업에 대한 경험과 어려움, 의미가 다르게 나타날 수 있다. 추후 연구에서는 다양한 기관의 특성을 반영하여 폭넓게 비교, 분석할 필요가 있을 것이다.

둘째, 본 연구에서 발견된 일부 형식화된 기록작업 및 보존기록과 관련된 체계 마련에 대한 요구는 기록작업의 역사가 누적되며 새롭게 생성된 문제라 할 수 있다. 기록작업의 초기 도입 기관 외에 오래 지속해온 기관에서 발생하는 문제들을 심도 있게 살펴보고 이와 관련된 지원 방안을 마련할 수 있는 후속 연구가 요구된다.

셋째, 본 연구에서 교육적 관점에 대한 공감은 기록작업을 수행하는데 중요한 역할을 하였으며 이러한 공감이 이루어지지 못하는 경우 교사의 내적 갈등과 이직으로 이어지는 것으로 나타났다. 이에 대한 구체적인 지원을 모색하기 위하여 예비교사교육과정에서 관련된 실행연구를 진행하는 것도 의미 있을 것이다.

참고문헌

- 강진주 (2014). 만 5세 장미반 교사의 기록화 과정과 교사 역할에 대한 인식의 변화 경험. *인문학논총*, 35, 73-111.
- _____ (2015). 기록화 과정에서 실행연구자로서 유아교사의 역할. *인문학논총*, 39, 373-404.
- _____, 고은경 (2018). 유아의 참여권 신장을 위한 교육적 접근으로써 기록화의 가능성: 기록화에서 유아의 참여 역할에 관한 탐색. *학습자중심교과교육연구*, 18(3), 751-774.
- 강현석, 이자현 (2006). 내러티브를 통한 교육과정 개발자로서의 교사 전문성의 재개념화. *한국교육과정학회*, 24(1), 153-180.
- 곽영순 (2015). 미래 학교교육 변화 및 교육과정 재구성에 필요한 교사 전문성 탐색. *교과교육학연구*, 19(1), 93-111.
- _____, 백경선, 이미숙, 민재원, 김용 (2013). 교사의 학교 수준 교육과정 편성·운영 역량 강화방안(연구보고 RRC 2013-7). 서울: 한국교육과정평가원.
- 기시 마사히코 (2017). 단편적인 것의 사회학. (김경원 역). 경기: 이마.
- 김경철, 김안나 (2009). 기록 작업을 통한 교사의 귀 기울이기. *열린유아교육연구*, 14(2), 67-89.
- 김대행 (2004). 방송의 언어문화와 미디어 교육. 서울: 서울대학교출판부.
- 김동윤 (2013). 인간관계 이론. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 김미애, 이현진 (2015). 유아교사의 일을 이해하기 위한 관점들. *유아교육학논집*, 19(2), 273-296.
- 김석 (2014). 기호 언어와 증상의 문자. *기호학연구*, 39, 275-300.
- 김성도 (2017). 언어인간학. 서울: 21세기 북스.

- 김성숙, 임부연 (2015). 심미적 수업컨설팅을 통한 유아교사의 존재론적 ‘되어가기’의 의미. 유아교육연구, 35(4), 397-424.
- 김신영 (2003). 레지오 접근방법을 적용하는 유아교육 현장의 교사로서의 문제점. 진리논단, 8, 571-593.
- 김영천 (2014). 질적연구방법론 I (3판). 서울: 아카데미프레스.
- 김은숙, 한미라 (2009). 레지오 에밀리아 적용 유치원 교사들의 기록에 대한 인식. 교육이론과 실천, 18, 47-79.
- 김은희 (2011). 유치원 교실에서 기록의 의미 알아보기: 3세반 두 교사의 기록 공유 내러티브를 중심으로. 유아교육학논집, 15(1), 67-98.
- _____ (2013). 표상하고 소통하는 유아교육을 위한 기록의 활용. 유아교육학논집, 17(6), 207-233.
- 김지영, 권덕수 (2011). 유아가치교육에 대한 유치원 교사의 인식 및 요구. 유아교육·보육복지연구, 15(3), 215-241.
- 김창숙 (2009, 12). 레지오 에밀리아 접근법의 적용과정과 적용 후의 변화에 대한 유치원장 포커스 인터뷰 분석. 유아교육과 보육의 사회·문화적 접근. 한국유아교육·보육행정학회 동계학술대회 자료집, pp. 10-32. 서울: 한성대학교 미래관.
- 김희연 (2003). 레지오 에밀리아 접근법의 적용과정에서 나타난 유치원아 부모 반응. 유아교육연구, 23(4), 139-168.
- _____ (2004). 실행연구자(action researcher)로서의 유아교사: 유아교사의 정체성 확립을 위한 일고. 유아교육연구, 24(6), 235-255.
- _____ (2008). 기록작업의 의미에 대한 재조명: 21세기 한국 유아교육의 공공성 구성을 위한 탐색. 열린유아교육연구, 13(1), 79-102.
- _____ (2017). 유아교육에서의 교과 담론에 관한 일고. 생태유아교육연구, 16(2), 157-178.

- _____ (2017, 2). '유아교육과정에 대한 관점 형성하기-국가유아교육과정에 대한 숙지를 넘어서'-에 대한 토론. 유아교사양성과정에서의 교육과정: 비판과 대안 만들기. 한국어린이교육문화비평학회 자료집, pp. 71-74. 서울: 숙명여자대학교 진리관.
- _____, 정선아, 오문자 (2005). 기록작업을 매개로 한 부모참여에 관한 실험 연구: 학습공동체를 지향하며. 유아교육연구, 25(6), 221-254.
- 나정 (2017, 2). 유아교육과정에 대한 관점 형성하기-국가유아교육과정에 대한 숙지를 넘어서. 유아교사양성과정에서의 교육과정: 비판과 대안 만들기. 한국어린이교육문화비평학회 자료집, pp. 71-74. 서울: 숙명여자대학교 진리관.
- 류수민, 이연선, 이소민, 정계숙 (2014). 부모교육 프로그램 실태 비교에 관한 질적 연구. 인문학논총, 34, 365-397.
- 문지영, 김희연 (2004). '레지오 에밀리아 접근법'의 한국적용에 대한 교사인식. 아동교육, 13(2), 57-85.
- 박대근, 김창숙 (2009). 레지오 에밀리아 접근법의 한국 적용과정에 나타난 홀리스틱교육적 의미 탐색. 홀리스틱교육연구, 13(2), 61-80.
- 박미정, 홍순옥 (2009). 레지오 에밀리아 교육에 대한 우리나라의 연구동향 분석. 인문학논총, 14(1), 189-205.
- 박영숙 (2010). 발현적 교육과정 실천을 위한 교사의 역할 탐구: 레지오 접근법을 중심으로. 변형영유아교육연구, 4(2), 45-64.
- 박은혜 (2015). 유아교사론 (4판). 서울: 창지사.
- _____, 김희진, 이지현 (2002). 레지오 에밀리아 접근법에서 시간과 공간의 의미. 교육학연구, 40(1), 311-328.
- 박종빈 (2014). 시각적/언어적 묘사에서 시각적 사고와 언어적 사고 비교. 조형미디어학, 17(4), 121-126.

- 서경혜 (2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. 한국교원교육연구, 26(2), 243-276.
- 서영숙, 서지영(2003). 다양성과 협력의 가치 레지오 에밀리아 접근법. 서울: 학지사.
- 서현선, 박혜준 (2014). 자유선택활동시간의 놀이에 대한 교사와 어머니의 인식: 영상자료를 활용한 심층면담. 육아지원연구, 9(2), 147-176.
- 서현아, 박영명 (2008). 레지오 에밀리아 접근법에 대한 유아교사의 인식 및 현장 적용 실태. 생태유아교육연구, 7(2), 59-82.
- 성용구 (2002). 레지오 에밀리아 접근법에서 다큐멘테이션(documentation)의 교육적 가치. 초등교육연구논총, 18(2), 321-350.
- 신동희, 김유승 (2016). 기억을 위한 아키비스트- 기록과 기억의 이론적 고찰. 한국기록관리학회지, 16(1), 41-59.
- 안정희 (2015). 기록이 상처를 위로한다 호모아키비스트, 기록하는 사람들. 서울: 이야기나무.
- 안지령 (2014). 예비 교사들의 보육실습 경험 이야기-반성적 내러티브를 통하여. 유아교육연구, 34(2), 165-184.
- 안혁 (2014). 리터러시를 위한 이미지와 내러티브 관계 분석. 언어와 언어학, 63, 107-132.
- 양미경 (2000). 대화의 특성과 조건에 대한 교육학적 해석. 교육과정연구, 18(1), 253-274.
- 양옥승 (2000). 재개념론적 관점에서 본 유아교육과정 탐구. 한국영유아보육학, 22, 139-170.
- _____ (2002). 유아교육과정 모형의 변화 방향 탐색-역사적 접근. 아동학회지, 23(5), 77-88.
- _____ (2006). 삶의 맥락에서의 영유아 보·교육과정 탐구. 유아교육연구,

- 26(6), 253-267.
- 엄은나, 서동미 (2015). 자유선택활동의 의미와 교사의 역할에 대한 예비유아교사의 인식. 한국보육지원학회지, 11(1), 101-128.
- 염지숙 (2011). 교육과정 실행 주체로서의 유치원 교사의 역할과 전문성. 유아교육학논집, 15(6), 295-310.
- _____, 이명순, 조형숙, 김현주 (2008). 유아교사론. 서울: 정민사.
- 오문자 (2000). 레지오 에밀리아 교육론에서 본 한국의 유아교육의 현재와 미래. 새 천년을 위한 한국 유아교육의 방향. 한국전문대학 유아교육과 교수연구회 및 학술대회 자료집, pp. 55-68.
- _____, (2013). 레지오 알아가기-한국에서 레지오 교육의 재구성 (3판). 경기: 정민사.
- _____, 김희연 (2007). 레지오 에밀리아 교육의 프로젝트따찌오네를 통해서 본 제 6차 유치원 교육과정의 의미 탐색. 열린유아교육연구, 12(2), 93-117.
- _____, 이방실, 이유나 (2012). 공동체 문화 형성의 관점에서 바라본 만 3세 유아들의 적응 과정. 유아교육학논집, 16(1), 449-472.
- _____, 정선아, 김희연 (2010). 부모와 유치원-레지오 교육의 기록작업을 매개로 학습공동체를 지향하며. 서울: 창지사.
- 오종숙 (2005a). 레지오 에밀리아 교육사상에 관한 연구. 미술교육연구, 6(2), 115-137.
- _____, (2005b). 레지오에밀리아 교육에서의 순환성에 대한 해석적 이해. 열린유아교육연구, 10(2), 41-60.
- 옥스퍼드 영어사전 (2017). documentation. <http://endic.naver.com/>에서 2017년 8월 20일 인출.
- 옥영희 (2016). 창조의 관점에서 본 ‘가르침의 예술성’에 관한 교육학적 이

- 해. 조형교육, 60, 209-244.
- 유구종 (2006). 레지오에밀리아 접근법의 현장적용. 학술대회, 1, 115-131.
- 유혜령 (2012). 해석학적 텍스트로서의 레지오 기록의 의미: 교육적 불안과 희망의 양면성. 유아교육연구, 32(5), 415-433.
- _____ (2017). 하이데거의 기술철학에서 본 질적 연구의 기법화 경향. 현대 유럽철학연구, 46, 155-189.
- 이경란, 이경화 (2015). 초록유치원의 교사학습공동체 이야기: 유아의 몸에 대한 교사의 인식과 교육 실천의 변화. 생태유아교육연구, 14(4), 253-277.
- 이경화, 손유진 (2015). 유아교사의 부모에 대한 메타포 의미 분석. 유아교육연구, 35(3), 5-25.
- 이부미 (1999). 공동 육아의 기록 ‘날적이’에 대한 교육적 분석. 유아교육학논집, 3(1), 139-170.
- _____ (2010). 공동육아 교사들의 협력적 실행연구 경험에 대한 탐색. 유아교육학논집, 14(3), 123-171.
- 이연선 (2014). 레지오 유아교육기관과 생태유아교육기관의 교사경험에 대한 내러티브 탐구. 유아교육연구, 34(3), 85-110.
- 이영만 (2007). 레지오 에밀리아 접근법에서의 기록 작업에 대한 교사의 인식 및 적용실태. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이혁규 (2010, 2). 현장의 경험과 연구가 소통되는 소중한 공간. 우리교육, 초등우리교육, 65-68.
- 임부연 (2007). 레지오 에밀리아 접근법의 아름다움에 대한 미학적 탐색. 미래유아교육학회지, 14(1), 77-101.
- _____ (2016). 후기구조주의 교육과정의 미학: 내러티브 중심 유아교육과정의 비평과 지평 넓히기. 어린이교육비평, 6(1), 49-77.

- 임진영, 박선희 (2010). 기록작업을 통한 유아교사의 사고와 행동의 변화. *열린교육연구*, 18(1), 229-253.
- 장유진 (2015). 유아의 디지털 카메라 놀이에 대한 질적연구 : 유아 예술교육 도구로서의 디지털 카메라. *조형교육*, 54, 209-240.
- 장한업 (2017). 단어로 읽는 5분 세계사 플러스. 서울: 글담.
- 정경수, 임부연 (2013). 유아교육 프로그램의 유형에 따른 교사 발화에 대한 특징과 의미 연구. *미래유아교육학회지*, 20(1), 213-239.
- 정은경 (2017). 유아교사의 소진과 활력에 관한 질적 연구. *육아지원연구*, 12(2), 83-103.
- 정효진, 정정희, 홍희주 (2013). 교사특성에 기초한 레지오 교사의 관심사 및 어려움. *어린이문학교육연구*, 14(1), 55-80.
- 조민지 (2011). 기억의 재현과 기록 기술 담론의 새로운 방향. *기록학 연구*, 27, 89-118.
- 차영숙, 장미정,곽정인, 강민정 (2006). ‘유아교사로 살아가기’에 대한 교사들의 소리. *육아지원연구*, 1(1), 177-208.
- 최명희 (2017, 2). 미래교육환경 조성을 위한 영유가 교사의 역할: 인식과 실천. *유아교사양성과정에서의 교육과정: 비판과 대안 만들기*. 한국어린이교육문화비평학회 자료집, pp. 71-74. 서울: 숙명여자대학교 진리관.
- 최연철, 신설아 (2013). 사진면접을 통해 유아의 일상에 다가가기. *열린유아교육연구*, 18(2), 129-152.
- 한상길 (2009, 5). 레지오 에밀리아 접근법 적용과정과 적용 후의 변화에 대한 유치원장 포커스 인터뷰 분석. *보육과 유아교육의 복지 정책적 대안*. 한국유아교육·보육행정학회 하계학술대회 자료집, pp. 69-72. 충청: 충청대학 컨벤션센터.
- 한은미, 이경화 (2014). 개념적 메타포를 통해 본 유아교사의 유아에 대한

- 신념. *생태유아교육연구*, 13(4), 1-22.
- 홍순옥, 안영혜, 이종길 (2011). 레지오 에밀리아 교육에 대한 교사의 내러티브. *미래유아교육학회지*, 18(4), 107-138.
- Alvestad, T., & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377-392.
- Bennett J. (2017). 강하고 동등한 동반관계에 관한 공동 저자의 의견. in P, Moss (Ed). 유아교육과 의무교육-관계를 재개념화하기-[*Early childhood and compulsory education reconceptualising the relationship*](pp. 114-168). (정선아, 윤은주, 이진희 역). 서울: 창지사. (원저 2012년 출판)
- Biermeier, M. A. (2015). Inspired by reggio emilia: Emergent curriculum in relationship-driven learning environments. *Young Children*, 70(5), 72-80.
- Bonilauri, S., & Paglia, E. (2017, 3). 양질의 상호작용: 영유아센터와 유아 학교 프로젝트. 가치로서의 협력. 한국레지오교육실천협회 국제컨퍼런스. 서울: 백범김구기념관 컨벤션홀.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(7), 1439-1449.
- Creswell, J. W. (2015). 질적 연구방법론-다섯 가지 접근- (3판) [*Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*]. (조흥식, 정선옥, 김진숙, 권지성 역). 서울: 학지사. (원저 2013년 출판)

- _____ (2017). 질적 연구의 30가지 노하우 [*30 essential skills for the qualitative researcher*].(한유리 역). 서울: 피와이메이트. (원저 2015년 출판)
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2016). 포스트모던 유아교육: 새로운 이해와 실천을 열어가기-평가의 언어 (3판) [*Beyond quality in early childhood education and care*]. (김희연, 신옥순, 염지숙, 유혜령, 정선아 역). 서울: 창지사. (원저 2013년 출판)
- Davies, B. (2017). 어린이에게 귀 기울이기-이기와 되기 [*Listening to children being and becoming*]. (변윤희, 유혜령, 윤은주, 이경화, 이연선, 임부연 역). 서울: 창지사. (원저 2014년 출판)
- Day, C. (2011). 열정으로 가르치기. (2판) [*A passion for teaching*]. (박은혜, 이진화, 위수경 역). 서울: 파란마음. (원저 2004년 출판).
- Edwards, C. (2006). 동반자, 양육자, 안내자: 교사의 역할. in C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.). 어린이들의 수많은 언어- 레지오 에밀리아의 유아교육-[*The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*](pp. 217-243). (김희진, 오문자 역). 경기: 정민사. (원저 1993년 출판)
- Fraser, S., & Gestwicki, C. (2004). 진정한 유아기 레지오 에밀리아의 현장 적용[*Authentic childhood-Exploring Reggio Emilia in the classroom*]. (김희진, 고문숙, 정정희 역). 경기: 정민사. (원저 2002년 출판)
- Gandini, L (2006). 교육적이고 보호적인 공간. in C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.). 어린이들의 수많은 언어- 레지오 에밀리아의 유아교육-[*The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*](pp. 197-215). (김희진, 오문자 역). 경기: 정민사. (원저 1993년 출판)

- _____ & Goldhaber, J. (2006). 기록에 관한 두 가지의 반추. in L. Gandini & C. Edwards (Eds.). *어린이: 이탈리아 접근의 영아보육 (2판)* [*Bambini: The Italian approach to infant/toddler care*](pp. 172-197). (김미숙, 박영숙 역). 서울: 창지사. (원저 2001년 출판)
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2014). *어린이 연구를 위한 질적연구방법론* [*Studying children in context*]. (홍용희, 배지희, 정혜욱 역). 경기: 파워북. (원저 1998년 출판)
- Hatch, J. A. (2015). *교육 상황에서 질적 연구 수행하기 (4판)* [*Doing qualitative research in education settings*]. (진영은 역). 서울: 학지사. (원저 2002년 출판)
- Hendrick, J. (2000). 레지오 접근법의 첫걸음 [*First steps toward teaching the regio way*]. (이연섭 역). 경기: 정민사. (원저 1997년 출판)
- Jimerson, R. C. (2016). 기록의 힘: 기억, 설명책임성, 사회정의 [*Archives power: Memory, accountability, and social justice*]. (민주화운동기념사업회 역) 서울: 민주화운동기념사업회. (원저 2009년 출판)
- Knauf, H. (2015). Documentation as a tool for participation in german early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-17.
- Löfgren, H. (2015). Teachers' work with documentation in preschool: shaping a profession in the performing of professional identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(6), 638-655.
- Macdonald, M. (2007). Toward formative assessment: the use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 232-242.
- Malaguzzi, L. (2006). 역사, 사상, 기본철학. in C. Edwards, L. Gandini &

- G. Forman (Eds.). 어린이들의 수많은 언어- 레지오 에밀리아의 유아교육-[*The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*](pp. 77-144). (김희진, 오문자 역). 경기: 정민사. (원저 1993년 출판)
- Moss, P. (2017). 유아교육과 의무학교교육의 관계. in P, Moss (Ed). 유아교육과 의무교육-관계를 재개념화하기-[*Early childhood and compulsory education reconceptualising the relationship*](pp.16-111). (정선아, 윤은주, 이진희 역). 서울: 창지사. (원저 2012년 출판)
- New, L (2006). 어린이들이 있을 때: 이탈리아 유아기에 관한 관찰. in L. Gandini & C. Edwards (Eds.). 어린이: 이탈리아 접근의 영아보육 (2판) [*Bambini: The Italian approach to infant/toddler care*](pp. 172-197). (김미숙, 박영숙 역). 서울: 창지사. (원저 2001년 출판)
- Olsson, L. M. (2017). 들뢰즈와 가타리를 통해 유아교육 읽기- 운동과 실험 [*Movement and experimentation in young children's learning- deleuze and guattari in early childhood education*]. (이연선, 이경화, 손유진, 김영연 역). 서울: 살림터. (원저 2009년 출판)
- Patton, M. Q. (2017). 질적연구 및 평가 방법론 (4판) [*Qualitative research and evaluation methods*]. (김진호, 나장함, 차동춘, 조대훈, 조윤경, 임정완, 임부연, 최윤정, 이연선, 최진혁, 박주역 역). 경기: 교육과학사. (원저 2014년 출판)
- Project Zero & Reggio Children. (2005). 기록작업을 통한 학습의 가시화: 개인과 집단학습자로서의 어린이[*Making learning visible: children as individual and group learners*]. (오문자, 박병희, 박선희 역). 서울: 양서원. (원저 2001년 출판)
- Reggio Children (2002). 어린이들의 수 많은 언어[*The hundred languages*

- of children]. (오문자, 김희진, 박은혜 역). 다음세대. (원저 1996년 출판)
- _____ (2004a). 분수-새들을 위한 놀이공원 프로젝트에서 (2판)
[*The fountains*]. (이연섭, 이성숙 역). 서울: 다음세대. (원저 1994년 출판)
- _____ (2004b). 신발과 미터자 (2판) [*Scarpa e metro*]. (오문자 역). 서울: 다음세대. (원저 1997년 출판)
- Rinaldi, C. (2008). 이야기가 사뿐히 내려왔다. in Reggio Children (Eds.).
오페라극장 무대 막-변신의 고리-[*Theater curtain the ring of transformations*](pp. 16-17). (윤복남, 오문자 역). 서울: 양서원. (원저 2002년 출판)
- _____ (2016). 레지오 에밀리아 접근법-유아의 이야기에 진심으로 귀 기울이기. 나정, 임미령, 박창현(편). (OECD가 선정한) 5가지 유아교육 과정[*Starting strong curricula and pedagogies in early childhood education and care: Five curriculum outlines*](pp.48-56). (나정, 임미령, 박창현 역). 경기: 공동체. (원저 2011년 출판)
- _____ (2017). 레지오 에밀리아와의 대화-대화와 소통의 교육학 [*In dialogue with Reggio Emilia*]. (이부연, 김혜숙, 손명선 역). 서울: 한양대학교출판부. (원저 2006년 출판).
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years*, 36(4), 1-14.
- Rintakorpi, K., & Reunamo, J. (2016). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1-12.
- Roopnarine, J., & Johnson, J. E. (2010). 영유아 프로그램의 다양성과 역동

- 성 (5판) [*Approaches to early childhood education*]. (이진희, 윤은주, 성소영, 이병호, 전홍주, 안지령 역). 서울: 아카데미프레스. (원저 2009년 출판)
- Samuelsson, I. P., Sheridan, S., & Williams, P. (2016). 유아교육과정 개발과 관련된 핵심 이슈들. 나정, 임미령, 박창현(편). (OECD가 선정한) 5가지 유아교육과정[*Starting strong curricula and pedagogies in early childhood education and care: Five curriculum outlines*](pp.14-26). (나정, 임미령, 박창현 역). 경기: 공동체. (원저 2011년 출판)
- Seidman, I. (2015). 질적 연구 방법으로서의 면담 (5판) [*Interviewing as qualitative research*]. (박혜준, 이승연 역). 서울: 학지사. (원저 2006년 출판)
- Stake, R. E. (2000). 질적 사례 연구. [*The art of case study research*]. (홍용희, 노경주, 심종희 역). (원저 1996년 출판)
- Taguchi, H. L. (2018). 들뢰즈와 내부작용 유아교육-이론과 실제 구분 넘어서기 [*Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*]. (신은미, 안효진, 유혜령, 윤은주, 이진희, 임부연, 전가일, 한선아, 변윤희 역). 서울: 창지사. (원저 2010년 출판).
- Turner, T., & Wilson, D. G. (2009). Reflections on documentation: a discussion with thought leaders from *Raggio Emilia*. *Theory Into Practice*, 49(1), 5-13.
- Walsh, D. J. (2015). 유아교사론: 가르침의 기예[*Early childhood teacher education*]. (정선아, 안효진, 이진희, 성소영 역). 경기: 파워북.
- Yin, R. K. (2016). 사례연구방법 (5판) [*Case study research*]. (신경식, 서아영, 송민채 역). 서울: 한경사. (원저 2014년 출판)

ABSTRACT

The Experiences and Significance of Documentation to the Teachers of Reggio Emilia Kindergarten

Jung, Hyo-Jin

Department of Early Childhood Education

The Graduate School of Sungshin Women's University

The aims of this study were to understand the experiences of teachers undertaking the process of documentation at a Reggio Emilia kindergarten as well as their efforts to overcome difficulties related to documentation.

The research questions were as follows:

1. What were the experiences of the Reggio Emilia teachers in terms of documentation?
2. What were the difficulties encountered by the Reggio Emilia teachers in relation to documentation and what efforts did they make to overcome these difficulties?
3. What does documentation mean to the Reggio Emilia teachers?

This study was carried out at Dodam Kindergarten which practices the Reggio Emilia Approach and which agreed to partake in the study as they were in accordance with the study's motives during the period between 16th of October, 2017 and 28th of February, 2018 using a case study method. The five teachers that participated in this study had been teaching at Dodam Kindergarten for over 2 years and had more than 4 years' teaching experience.

I carried out a total of 58 in-depth interviews with the participating teachers which consisted of group interviews, individual interviews and sporadic interviews that involved using the Internet, mobile messenger or e-mail. The interviewees partook in a total of 19 participation observation sessions with the class and teacher conference they undertook, demonstration classes and research meetings with the consulting professor and gathered a total of 10 participant journals. They also collected a range of audio-visual materials and various records and produced a researcher's journal that reflected their honest experiences and emotions as a researcher during this period of research. Through the process of classifying and categorising these assembled materials, I analysed the experiences, difficulties and efforts felt/made by the teachers during the documentation, as well as the significance of documentation to these teachers.

The results of this study are as follows:

First, In the process of documentation, the participating teachers came to reconsider the perspective from which one should look at infancy.

Moreover, through documentation, they were able to interpret problems that arose during quotidian encounters between child and teacher and constructed a consistent curriculum out of these problems. The documentation executed by the teachers brought about continuous reinterpretation of the way they thought of teacher and child: the key roles of education, through mutual exchange between their contrasting types of documentation. In addition, through continuous documentation, the teachers became aware of how they themselves and the children understood the phenomenon of education and what they wanted to learn through this process of realization. Along with learning diverse methods of teaching, they advanced towards a deeper understanding of the phenomenon of education and a deeper understanding of children. Through a similar process, the teachers came to experience how universal theories related to infant development were closely connected to on-site education, and broadened their understanding and the way they perceived the phenomenon of education. Furthermore, they came to comprehend that documentation allowed for realistic and detailed discussions with the consulting professor on problems that were occurring in the context of everyday life.

Second, the teachers that participated in this study experienced difficulties in terms of uncertainties and subjectivities of documentation. Nevertheless, instead of perceiving these hardships as negative elements, they proactively accommodated them as necessary characteristics and sought ways for these elements to coexist from various angles. In conjunction with this, the teachers underwent adversities that arose from

the purpose of documentation – to consider communication from both sides; the recorder, in other words, the teacher, and the reader of the documentation. To be specific, what occurred was the possibility of the reader misinterpreting the teachers' intentions that could not be wholly re-enacted through sign and the dilemma of public understanding therefore being formed far away (from the original purport) through this. To minimize these kinds of difficulties, the teachers depicted their writing either by reconstructing their sentences or by testing out a variety of non-literary methods that could fulfil the same effect as intuitive language. Besides this, the teachers also faced difficulties upon discovering that during the documentation process, the focus had strayed from the original aim and become fixated on the format of formal writing. Following this, the teachers went beyond simply describing this issue and generously attributed significance to this sort of situation. Thus, through continuous efforts to not view their familiar everyday lives as something they were accustomed to, they did not let their documentation take on a formal format. Moreover, I observed that the teachers did not consider documentation to be an obligatory nor imposing task because they acknowledged that the phenomenon of education is not always perfect or new but by itself can possess sufficient merit. Finally, although they fully utilized an archive, the teachers found it to be constantly overloaded because they had trouble with appropriate application of their archive and criteria appraisal of records.

Third, for the participating teachers, records and the act of documentation carried significance by materializing the method of

education the institute deemed worthy, the role of the teacher and the impression of the child as a device used to evoke understanding and sympathy and grant justification between the aforementioned people. Furthermore, it represented proactive listening based on sincere empathy and respect for differences and the practical endeavour of paying heed to one another which opens up possibilities for mutual change. For the teachers, documentation at a Reggio Emilia kindergarten symbolized the choice of demonstrating the meaningfulness in life that composes analytical knowledge based on the experiences and understandings child and teacher go through every day. To add to this, within this choice, the daily execution of documentation uncovered a journey of educational life being made. Furthermore, from the results of this study, documentation allowed the teacher and parents to come into the frame of the phenomenon of education and, through this, allowed the representatives of the community to be participate in understanding as the subject, instead of merely analysing from the stance of 'the other' (person). That is to say, documentation symbolized efforts to create reciprocal relationships on the basis of mutual understanding.

This study has significance in that it highlights the experiences and difficulties the teachers encountered while steadily implementing documentation in the educational scene as well as the purpose of documentation within this particular experimental context. The results of this study indicate that documentation allows teachers to step out from their passive roles within the implementation of foreign curricula and

interpret and construct curricula as the subject of education. It can also be suggested as a possible measure to understand and compose aspects related to education. Likewise, documentation can be seen to pave a way for the diversification of infancy and the role of the teacher as well as a discourse and solution related to the practice of education. Moreover, an implication is that there is a need for multifaceted support to accompany documentation so that it does not remain interpreted and implemented from a methodological point of view, but becomes a continuous practice based on essential understanding.