



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](#)

전 홍 주 교수지도

박사학위 청구논문

존재론적 관점에서 본
1세반 초임교사의 교사 되어가기

2022

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

권 현 조

존재론적 관점에서 본
1세반 초임교사의 교사 되어가기

전 홍 주 교수지도

이 논문을 박사학위논문으로 제출함.

2022년 4월

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

권 현 조

인 준 서

권현조의 박사학위 논문으로 인준함.

2022년 4월

심사위원장 배 지희



심사위원 이 병호



심사위원 권 정윤



심사위원 김 고 은



심사위원 전 홍주



성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 최근 영아의 어린이집 이용률이 증가하고 이와 함께 교사의 질적 수준에 대한 기대감 또한 상승하는 가운데 1세반 담임교사가 된 초임교사들에 대한 관심에서 시작되었다. 초임교사들의 존재의 의미와 경험, 그리고 교사가 되어가는 과정에서 그들이 드러내는 생성과 변이의 역동적인 가능성을 심층적으로 이해하고자 Deleuze의 존재론적 관점을 기반으로 1세반 초임교사들의 교사 되어가기를 탐색하였다. 초임교사들의 경험과 그 과정에서 생성되는 변이와 창조를 알아보기 위하여 먼저 전통적 관점에서 바라본 초임교사의 정의를 흔들며 새롭게 바라보았다. 새롭게 범주화된 교사들은 각자의 이전 경험에 따라 예비교사양성과정을 거친 후 갖 교직에 입문한 표면적 초임교사, 유아반 담임 경력만을 가지고 있는 잠재적 초임교사, 휴직 후 재취업한 순환적 초임교사로 재정의 되었다. 본 연구는 위와 같이 재해석된 초임교사들이 스스로 존재적 특이성을 감각하고 생성과 변이를 반복하며 잠재적 가능성을 기표화하고 있는 것을 존재론적 관점에서 바라본 것이다. 이에 따라 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

존재론적 관점에서 본 1세반 초임교사의 교사 되어가기는 어떠한가?

본 연구를 위한 준비로 2017년 1차 예비연구와 2018년 2차 예비연구가 진행되었다. 이를 토대로 본 연구를 위한 자료 수집은 어린이집 영아들의 적응 기간이 대부분 종료되었다고 여겨지는 2020년 4월 셋째 주부터 2020년 9월 마지막 주까지 이루어졌다. 연구 참여자는 예비연구에 참여한 교사를 제외한 표면적 초임교사 4명, 잠재적 초임교사 3명, 순환적 초임교사 3명으로 최종 구성되었다. 연구를 위한 주된 자료는 각각의 초임교사들을 대상으로

한 2~3회의 심층 면담을 통해 생성되었다. 면담은 반구조화 된 면담 질문을 기초로 하여 교사들의 이야기를 중심에 두고 생각나는 모든 것들을 자연스럽게 표현하도록 하였으며, 그밖에 연구 참여자 저널, 연구자 일지, 연구자 일기를 함께 수집하였다. 수집된 자료들은 Deleuze의 존재론적 관점에서 초임교사들을 둘러싼 모든 존재와 기호, 시간과의 접속을 통해 드러나게 되는 그들의 잠재적 힘과 생성과 변이에 초점을 맞춰 분석되었다.

그 결과 초임교사들은 시간의 흐름에 따라 이전 삶에서 1세반에 진입하게 되었으나 이후 1세반의 삶에서는 시간과 다른 존재들, 그리고 다른 존재들의 기호들이 다차원적으로 뒤엉켜 시간의 의미가 새롭게 배치되며 의미가 생성되고 있는 것으로 나타났다. 존재론적 관점에서 바라본 1세반 초임교사의 교사 되어가기를 탐색한 결과는 다음과 같다.

첫째, 초임교사들은 익숙한 영토화 지대에서 느끼는 서로 다른 경험의 기억을 가지고 1세반 담임교사로 근무를 시작하게 되었다. 그들은 각자의 경험을 기반으로 미래에 대한 설렘과 두려움을 지니고 있었다.

둘째, 초임교사들은 1세반이라는 공통의 장에 진입하게 되면서 자신과 연결된 다른 존재들과 함께 얽힌 관계를 맺게 되었다. 그들은 1세 영아들과 접속하면서 자신들의 영토화 된 경험과 상관없이 선형적 흐름의 깨짐이라는 공통의 경험을 갖게 되었다. 이를 시작으로 그들은 동료교사와 영아의 부모들과 동시다발적으로 접속하면서 얽히고설킨 관계의 장 속에서 이전과 다른 낯선 자신의 모습을 감각하게 되었다.

셋째, 복잡하게 얽힌 1세반이라는 리즘적 공간에서 초임교사들은 우연히 어제와는 다른 차이를 마주하게 되었다. 그들은 거대지각으로는 감각되지 않았던 미세한 차이를 느낄 수 있게 되었으며, 깨어나기 시작한 미세감각은 초임교사들로 하여금 자신의 내면에 귀를 기울이도록 이끌었다.

넷째, 잠재되어 있던 자신의 모습을 감각하게 된 초임교사들은 교사 되어

가기를 위해 사유에 몸을 내맡기며 노력하게 되었다. 드디어 그들은 자신을 둘러싸고 있던 보이지 않는 울타리를 벗어나 독립적 존재로 자리하기 시작하였다.

다섯째, 초임교사들은 자신의 변이를 확인하고 관계의 장에서 얽혀 있는 다른 존재들과의 연결과 분리를 통해 그들과 공명하며 또 다른 생성을 창조하고 있었다. 자신의 존재적 의미를 인정한 초임교사들은 더 이상 탈주를 두려워하지 않고 유목적 삶을 스스로 선택하며 경계를 허물고 있었다.

이와 같은 존재론적 교사 되어가기의 흐름 속에서 표면적, 잠재적, 순환적 초임교사들은 각각의 범주들 속에서 분리된 흐름으로 존재하기도 하고 점점을 드러내며 같은 경험과 사유 속에 공존하기도 하였다. 이러한 함께함과 분리됨의 뒤엉킨 흐름은 초임교사들이 마주하게 되는 자신과 세계에 대한 고민에서 시작되어 반복적이고 점진적인 사유를 통해 존재론적 교사 되어가기의 전 과정에 걸쳐 드러났다. 초임교사들의 계속된 사유는 단편적인 성찰을 넘어 다른 존재들과의 관계적 삶에서 서로 간의 내부작용을 통해 복잡하고 다차원적으로 얽혀 있고 생성의 운동성을 내포한 리즘적 사유로 이어지게 되었다.

이러한 연구 결과를 중심으로 도출된 시사점에 대한 논의를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 세 집단의 초임교사들은 각자의 영토화 지대에 머물고 있다가 1세 반이라는 공통의 장에 진입하여 다양한 존재들과 관계를 맺기 시작했다. 1세 반이라는 공통의 장에서 그들은 모두 1세 영아에 대한 이해 부족을 경험하고 있었다. 하지만 이미 그들에게 영토화 되어 있던 이전 삶의 경험들은 서로 다른 결핍과 욕구를 가지게 하였다. 표면적 초임교사는 자신의 역량을 드러낼 기회를, 잠재적 초임교사는 유아와 다른 영아의 보육방법에 대한 고민을, 순환적 초임교사는 변화하는 보육과정에 대한 이해를 하고자하는 개

별적 욕구를 드러내고 있었다. 따라서 서로 다른 배경과 경험을 지닌 초임 교사들을 지원하기 위해서는 그들의 서로 다른 출발에 대한 이해를 기반으로 한 맞춤형 교사 교육에 대한 구체적인 논의가 필요하다.

둘째, 초임교사들은 1세반 교사로 역할이 전이되면서 이전과 차이를 드러내고 있는 자신과 만나게 되었다. 경력교사들의 흠 패인 길을 따라 순응하는 존재로 살아가던 그들은 반복되는 일상에서 우연한 마주침을 통해 애정과 관심이라는 차이를 생성하고 있었다. 차이 생성은 초임교사들로 하여금 자신의 내면에 귀를 기울이게 하였으며, 점차 억압되어 있던 잠재적 가능성을 드러낼 수 있게 하였다. 따라서 초임교사들이 자신의 잠재적 역량에 대한 믿음을 회복하고 기표화하기 위해서는 끌어안기 환경으로 보육현장의 문화가 변화되어야 한다.

셋째, 처음 1세반 진입 당시 초임교사들은 다른 존재들과의 얽히고설킨 관계로 인해 자신감의 추락을 느끼고 어려움을 경험하게 되었다. 하지만 그들은 점차 간주관성을 가진 존재로 변이하면서 다른 존재들에 대한 이해와 감응을 기반으로 회복과 성장, 협력의 공명을 경험하게 되었다. 초임교사들이 경험하는 다른 존재와의 공명은 다시 또 다른 차이를 생성하는 원동력으로 작용하게 되었다. 따라서 초임교사들이 다른 존재들에 대한 내적 열림을 경험하고 이를 통해 존재들 간의 내부작용을 생성하기 위해서는 학습공동체 또는 보육공동체와 같은 적극적인 소통의 장이 운영되어야 한다.

넷째, 연구자는 존재론적 관점을 가지고 초임교사들의 교사 되어가기에 함께 하면서 연구자와 연구 참여자의 경계가 희미해짐을 감각하게 되었다. 이와 함께 초임교사들은 자신이 영아에게 도움을 주어야 하는 존재이며 영아는 도움을 받는 존재라는 관습적 인식을 허물고 영아들을 통해 배움을 생성하고 있었다. 따라서 연구자는 관습적인 기존의 틀에서 벗어나 존재적 의미를 기반으로 연구 주제와 연구 참여자를 바라보며 차이를 생성하기 위해

노마드가 되어야 한다.

본 연구는 1세반 초임교사의 존재적 의미와 경험, 그리고 그들이 교사 되어가기를 기존의 관점이 아닌 존재론적 관점에서 바라보고 그 의미를 새롭게 구성하였다는 점에서 의의가 있다. 존재론적 관점에서 바라본 초임교사들은 자신 내면의 잠재적 역량을 기반으로 타 존재들과 접촉하며 끊임없는 사유와 내부작용으로 차이와 생성을 경험하고 있었다. 따라서 향후 기존 연구들이 그들을 바라보았던 시각을 해체하고 새로운 렌즈를 가지고 그들의 발달을 지원하기 위한 방안을 모색해야 할 것이다. 이에 본 연구는 관습적으로 실시되었던 포괄적 의미의 입문교육이 아닌 그들의 존재적 의미가 수용된 교육적 지원에 대한 시사점을 제공할 것이다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	13
3. 초임교사의 제정의	13
II. 이론적 배경	17
1. 초임교사에 대한 이해	17
1) 교사 발달단계에 대한 축적된 개념	18
2) 초임교사의 어려움 및 지원	25
3) 1세반 초임교사의 어려움	29
2. 되어가기에 대한 이해	34
1) ‘존재’에 대한 탐구	34
2) Deleuze의 되어가기	42
3) 교사 되어가기	49
3. 선행연구	55

Ⅲ. 연구 방법	65
1. 후기구조주의에서 Deleuze와 만남	65
2. 연구자의 흔적	69
1) 연구자의 경험적 기록	69
2) 연구를 위한 준비	75
3. 1세반 초임교사와의 만남	82
1) 표면적 초임교사	84
2) 잠재적 초임교사	87
3) 순환적 초임교사	88
4. 연구의 여정	90
1) 연구 절차 및 자료 수집	92
2) 자료 분석	99
3) 타당성 확보를 위한 노력	105
Ⅳ. 초임교사의 존재론적 되어가기	110
1. 익숙한 영토화지대에서	112
1) 서로 다른 경험의 기억	112
2) 출발선에 서다	119
2. 다양한 삶과 마주침	126
1) 1세 영아와 함께 하는 삶	126
2) 조직구성원으로서의 삶	142
3) 자신과 만나는 삶	160
3. 익숙하지만 익숙하지 않은 오늘	168
1) 우연한 마주침에서 시작된 차이	169
2) 내부작용에 귀 기울임	178

4. 존재론적 자아를 위한 기투	184
1) 리즘적 사유의 시작	184
2) 드러냄을 위한 변이	193
3) 자유를 선택한 마리오네뜨	205
5. 끊임없이 순환되는 창조	216
1) 내면의 존재와 관계맺기, 사유	217
2) 공감과 자각으로부터의 변화, 공명	221
3) 공명에서 생성된 울림	234
4) 허물어지는 경계	239
V. 논의 및 결론	249
1. 논의	249
1) 서로 다른 출발에 대한 이해	251
2) 가능성에 대한 믿음	257
3) 타 존재와의 공명은 또 다른 차이 생성	260
4) 또 다른 생성을 위한 탈주	265
2. 잠정적 결론 및 제언	269

참고문헌

ABSTRACT

표 목 차

<표 1> 학자 별 단순·직선적 교사 발달 모형	20
<표 2> 학자 별 복합·순환적 교사 발달 모형	23
<표 3> 1차 예비 연구의 연구 참여자 배경	77
<표 4> 2차 예비 연구의 연구 참여자 배경	79
<표 5> 연구 참여자의 일반적 배경	84
<표 6> 자료수집의 유형 및 내용	93
<표 7> 질문 목록의 범주와 내용	96

그림 목 차

[그림 1] 통합적 관점의 접근 모형	24
[그림 2] 존재의 생성과 변화 과정	40
[그림 3] Deleuze의 되어가기 과정	46
[그림 4] 리즘적 사유의 장	47
[그림 5] 문헌지도	55
[그림 6] 범주화 과정	102
[그림 7] 존재론적 교사 되어가기의 흐름	103
[그림 8] 순환적 접속에서의 사유	104
[그림 9] 1세반 초임교사의 교사 되어가기	270

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

‘인간은 출생하면서부터 끊임없는 변화를 통해 성장한다’라는 말은 현재를 살아가고 있는 사람들이 보편적으로 인정하는 개념이다. 끊임없이 변화하는 인간에 대한 이해는 전통철학과 근대철학을 거쳐 발전을 거듭하며 현대 철학에 이르렀다. 존재에 대한 사유는 실존주의 철학적 관점에서 주체적인 의미를 지닌 ‘존재’에 대한 사유로 진행되었으며, 여러 학자들을 통해 이전 개념과의 차이를 드러내며 변화해 왔다. 그 중 Heidegger(1998)는 존재와 존재자의 의미를 구분하며, 과거부터 이어온 인간을 초월적 존재로 바라보는 철학적 사유의 방법과는 다른 관점을 제시하였다(홍진우, 2018). 이를 시작으로 인간이라는 존재에 대한 사유는 다양한 방향에서 심화되고 가속화되었으며, 능동적인 주체자로서의 의미를 가지게 되었다. 이러한 존재에 대한 사유는 20세기 후반에 이르러 포스트모더니즘이라는 새로운 시대적 정신 속에서 점차 다양화되고 있다.

포스트모더니즘이라는 현대의 인식론적 패러다임은 후기구조주의, 탈구조주의, 해체론 등과 같이 과거 전통적이고 근대적 철학이 가진 동일성에 기반한 존재론의 의미를 반성하거나 단절하고자 하는 사조들로 설명되며, 철학, 문학, 과학, 예술과 교육 분야에 영향을 미치고 있다(허영주, 2016). 이러한 변화의 움직임은 전통적, 근대적 패러다임에 대한 비판에 머무르는 것이 아니라 이전 것에 대한 해체에서 한 걸음 더 나아가 인간과 현실의 상호 관계성과 능동적 존재의 의미를 강조한 긍정적인 생성의 방향 모색을 요구하

기에 이르렀다(유혜령, 2011). 특히 후기구조주의와 탈구조주의는 모두 세계라는 현실적 체계 속 인간 존재를 바라본 구조주의의 폐쇄적 연결에 대한 성찰에서 출발했지만 지향하는 바는 다소 차이가 있다. 탈구조주의는 구조를 수면 위로 끌어내어 해체시키는 것에 중점을 둔 반면, 후기구조주의는 구조주의의 이미 형성된 구조의 개념을 수용하면서 그 한계를 넘어서기 위한 지속적인 변이를 강조한다. 현존하는 사회적 구조 또는 기존에 정의 내려진 계열들 간의 연결로 구성된 구조주의의 폐쇄적인 체계가 아닌 시간적, 공간적으로 그물형태로 얽혀있는 다원화된 체계로의 전환이 후기구조주의에서 의미하는 구조이다(이정우, 1999). 즉, 후기구조주의는 다원화되고 다차원적인 얽힘을 수용하고, 존재의 잠재성이 현실화 되어감을 드러내고자 하는 것에 역점을 두는 것이다.

후기구조주의 사조의 대표적인 학자인 Deleuze는 변이와 생성의 의미를 기반으로 인간 존재에 대한 이해를 시도하였다. ‘존재의 일의성’으로 설명되는 Deleuze의 존재론은 끊임없이 반복적으로 차이를 생성하면서 동일한 존재가 아닌 다양체의 의미로 존재를 정의한다(Deleuze & Guattari, 2001). 현존하는 인간을 머물러 있는 존재가 아닌 세계 속에서 자유롭게 이동하며 살아가는 유목민과 같이 차이 생성을 통해 창조를 멈추지 않는 존재로 보는 것이 바로 Deleuze의 존재론에서 강조하는 점이다. 결국 나라는 존재는 선행적이고 고정된 주체가 아니라 나를 둘러싼 가족, 학교나 직장 또는 그 외의 주변인들과의 다양한 마주함 속에서 필연적으로 생성되는 차이들이 반복적으로 쌓이면서 진정한 ‘나’라는 존재와의 내부작용을 통해 되어가는 상태에 있는 것이다(임민정, 2016). 즉, 인간이 라는 존재는 시간의 흐름을 통해서만 변화하는 것이 아닌 내면의 신념과 욕구를 가지고 주변과 만나며 끊임없이 생성되는 내부작용 속에서 ‘되어가고 있는’ 존재로 귀결된다.

Deleuze의 존재론적 관점은 교사를 바라보는 사회문화적인 관점에도 영향

을 미쳤다. 기존의 교사발달관점에서 바라본 교사는 일정한 교육을 받은 후 교육현장에 진입하고, 이후 교육경력이 쌓여감에 따라 교사의 전문성의 척도로 강조되었던 교수기술이 발달한다고 인식되어 왔다(강양자, 2016; Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975; Katz, 1972). 이러한 인식은 초임교사들에 대한 지원, 이해, 격려, 확신, 지도 및 교육이 초임교사들로 하여금 자신감을 갖게 할 수 있으며 급격한 역할 전이에서 오는 불안감, 당혹감 또는 긴장감에서 벗어날 수 있다는 연구들로 지지받아 왔다(박은혜, 1996; 정다운, 김정희, 2011). 더불어 초임교사들의 성공적인 교직입문과 어려움 극복을 도울 수 있는 지원 방안을 모색하는 논의가 진행되어 왔으며(김옥주, 2013; 문은영, 신혜원, 2012), 실제적인 방안으로 교사교육 프로그램(강은영, 2020; 김옥주, 조혜진, 2012;)과 초임교사와 경력교사 간의 멘토링(김하진, 2010; 박혜경, 이진화, 2007; 유연화, 2014; 신운승, 2018)에 대한 연구들이 활발히 진행되었다. 이러한 관심은 초임교사들이 교사가 됨과 동시에 구조화된 교직문화 내에서 전적으로 시간의 흐름에 따라 축적된 교수방법을 흡수하며 성장한다는 관점에서 기인한 것이다.

하지만 경력과 상관없이 많은 교사들이 지속적으로 더 나은 교사가 되기 위한 욕구를 드러내고 있음은 여러 연구들을 통해 증명되고 있다(고영미, 2005; 김성천, 2007; 김양은, 2018; 안혜림, 강승지, 이연선, 2019). 그들은 자신의 전문성 증진을 위해 자발적으로 학습공동체에 참여하기도 하고(김성천, 2007; 서경혜, 2010), 현장에서 매일 다양하게 마주하는 크고 작은 상황들에 대하여 고민하며 이전과 다른 모습으로 변화되고 있음을 느끼고 있었다(김견미, 구은미, 2018; 류수진, 2010). 이와 더불어 교사의 성장을 위하여 반성적 사고를 강조하는 교육계의 분위기도 변화하고 있는 교사들에 대한 심층적인 이해가 필요함을 시사하고 있다(조덕주, 2006; 정윤경, 2007). 선행 연구를 통해 드러난 교사들의 능동적인 변화의 모습은 Deleuze의 존재론적

관점이 교사를 주도적 변이 가능성이 잠재된 존재로 바라보는 것과 일맥상 통한다. 따라서 하나의 존재인 교사를 ‘교사임’에서 반복적으로 생성과 변이를 드러내는 역동성을 가진 ‘되어가는’ 존재로 바라본 Deleuze의 관점으로 교사를 바라보는 것이 요구된다.

세계 속 인간의 존재를 역동적인 얽힘에서의 주체적 존재로 인식한 Deleuze의 ‘되어가기’에 대한 철학적 사유는 다양한 사건들과 존재들이 얽혀 있는 교육현장 속에서 교사의 존재론적 의미를 찾아가는 것이다. 다시 말해 이전 연구들이 교사의 교수방식의 발달을 기반으로 한 정체성 형성 과정에 관심을 두었다면 Deleuze의 관점에서는 교수방법의 향상과 경력위주의 발달 과정보다 현장 속에서 관계 맺고 있는 교사들의 생성과 변이, 그리고 잠재적 가능성을 중요시 한다. 또한 얽히고설킨 관계 맺음의 내부에서 생성되는 역동적인 변이를 통해 되어 가고 있는 존재로서 교사를 드러내고자 한다. 이러한 관점의 변화는 교사의 존재론적 의미를 찾고자한 김성숙과 임부연(2015)의 연구를 시작으로 확대되어갔다. 그들은 심미적 수업컨설팅이라는 존재와 기호, 시간과의 마주함을 통해 교사임의 고정체에서 벗어나 끊임없이 변화하는 유동체와 같이 되어가고 있는 존재로서 교사의 존재적 의미를 제시하였다.

이후 다양한 연구들은 초임교사들이 경험하게 되는 일상적인 관계나 교육 방식의 변화와 접촉하면서 자신의 존재적 가치를 드러내고 있다고 밝히고 있다(김성희, 안효진, 2021; 송영선, 윤은주, 2018; 안효진, 김현수, 2018; 이진희, 신은미, 2019). 교사들은 학습공동체에서 다른 존재를 인식하며 자신의 존재를 드러내기 위해 변이하였고, 새로운 공간, 프로그램과의 만남을 통해 변화하고 있는 자신을 인식하기도 하였다. Deleuze의 렌즈로 바라본 교사들은 반성적 사고에서 더 나아가 다차원적이고 복합적으로 얽힌 내부작용으로 인해 익숙한 자신과 자신을 둘러싼 관계들에 대해 낯설게 바라보는 시각을

생성하고 있었다. 하루 일과 중 늘 자연스럽게 고민 없이 진행해왔던 미술 표현이나 인성교육과 같이 일상적인 교육에서도 교사들은 차이를 생성하며 ‘교사임’의 상태가 아닌 계속해서 ‘되어가고’ 있는 상태임을 선행연구들은 제시하고 있다(김미서, 윤은주, 2019; 서민주, 임부연, 2020; 정대현, 이현정, 2020).

이처럼 Deleuze의 렌즈를 기반으로 한 연구들은 무수히 많은 관계들 속에서 그물처럼 얽혀 있는 존재들과 함께 교육공간과 방법들의 일상적이고 사소해 보이는 작은 차이까지 포착하고 있었다. 바로 이것이 바로 교사를 새롭게 다시 바라보아야 하는 이유이다. 전통적으로 교사가 성장하고 발달하는 과정은 도제식 교육이라 불릴 만큼 기존에 형성된 지식이나 방법이 절대적인 힘을 가지고 있다. 하지만 Deleuze의 관점에서 바라본 교사들은 나름의 주도적이고 능동적인 가능성이 잠재되어 있음을 드러내고 있다. 따라서 초임교사들이 생성하고 있는 미세한 차이를 이해하기 위해서는 그들의 존재의 의미와 교사가 되어가는 과정에서 드러내고 있는 역동적인 가능성에 초점을 맞춘 Deleuze의 존재론적 관점에서 초임교사들을 바라볼 필요가 있다.

한편, 존재론적 관점에 기반을 둔 연구들은 대부분 유아교사들을 대상으로 하고 있으며 영아교사들을 존재론적 관점에서 바라 본 연구는 찾아보기 어렵다. 시대적 변화의 흐름으로 인해 보육과정도 4차 표준보육과정으로 변화하며 영아들에 대한 존재적 의미를 재배치하였지만 정작 영아교사들에 대한 연구는 여전히 보육현장에서 그들이 경험하는 어려움이나 이를 지원하기 위한 방향 모색에 관한 연구들이 주를 이루고 있다(박정빈, 김은심, 유선희, 2010; 안지혜, 2014; 여인우, 김숙령, 2015). 영아교사들도 유아교사들과 마찬가지로 하나의 존재적 의미를 지닌 교사이다. 교육계 전반에 걸쳐 새로운 관점의 수용과 시도에 관한 연구들(김미서, 윤은주, 2019; 김성희, 안효진, 2021; 서혜진, 공현희, 2021)은 놀이 속에서 자유롭게 자신을 드러내는 유아

와 유아교사에 대한 존재론적 가치에 대한 심도깊은 논의를 드러내고 있다. 따라서 영아들과 함께 삶을 공유하고 있는 유아교사들에 대한 인식도 새로운 관점에서 재배치될 필요가 있다.

영아보육현장은 영아의 특성과 기질, 그리고 매일의 상황에 따라 불확실하고 역동적인 성격을 지니고 있다. 유아교사는 복잡한 상황 속에서 단순한 활동들과 지식을 전달하는 것이 아니라 영아에 대한 전문적 지식, 영아와 영아 주변 환경과의 상호작용 등을 포함한 복합적인 역할과 책임을 갖게 된다(권혜진, 2013; 정계숙, 손환희, 하은실, 2012; Brock & Grady, 2000). 이렇듯 복잡한 상황 속에서 유아교사는 기본생활지도, 식사지도, 안전사고에 대한 두려움, 훈육, 학부모와의 관계에서 여러 가지 부정적인 정서를 경험하기도 한다(박남희, 이대균, 2014; 박은주, 2016; 오숙자, 2015). 교육적 행위에 조금 더 중점을 두고 있는 유아교사와 달리 영아교사는 영아의 일상생활 전반에 걸쳐 다양한 역할을 하도록 요구받게 되며 영아를 둘러싼 주변 존재들 과도 다차원적인 관계를 맺어야 하는 상황에 놓이게 된다. 특히 영아반 초임교사들의 경우 몇 년의 직전교육으로는 현장에서의 역할을 충분히 해내기 어려움에도 불구하고(박은혜, 2009), 보육교사 양성과정을 거치면 초임교사로서 교육 현장에 들어가게 된다. 이렇게 급격한 역할 전이를 경험한 초임교사들은 자신의 존재에 대해 고민할 틈도 없이 자아 정체감의 상실과 직무 스트레스, 업무에서 오는 소진으로 인해 주도적인 존재자로서 자리하기 어려운 상황에 처한다.

이러한 이유로 영아반 초임교사에 관한 연구들은 초임교사들의 어려움을 알아보는 연구(박남희, 이대균, 2014; 박정빈 외, 2010; 성은영, 최승연, 2015; 우서경, 이은미, 이소현, 이현선, 2016; 윤희경, 2016; 전윤숙, 2011; 최지현, 권경숙, 2012)와 초임교사가 영아반 교사로서 적응해가는 과정을 탐색한 연구(배정은, 2019; 서정화, 2017; 원계선, 2013; 유희정, 2015; 이완희, 2005a;

이완희, 2005b; 최예린, 2014)가 주를 이룬다. 영아반 초임교사에 관한 연구 대부분은 그들이 겪는 표면적인 어려움에 대한 것에 중점을 두고 이를 해결하기 위한 방향에 대해 논의하거나, 시간의 흐름에 따라 실천적 지식을 습득하면서 긍정적인 적응을 하고 있다는 결과를 제시하고 있다. 경력의 유무에 따른 이분법적 시각은 그들의 삶에 대한 표면적 해석이며 영아반 초임교사이기 이전에 이미 자신의 삶을 주도적으로 설계하던 그들의 존재적 가치를 드러내지 못하고 있다는 한계를 가진다. 초임교사들이 가진 내면의 역동성과 가능성을 이해하기 위해서는 이전과 다른 시각을 가지고 그들의 존재적 가치에 대한 논의가 선행되어야 할 것이다. 때문에 존재론적 관점에서 그들의 존재적 의미와 함께 그들이 가진 잠재적 가능성이 어떻게 생성과 변이를 창조하고 있는가에 대한 탐색과 논의가 필요한 시점이다.

또한 여러 선행연구들은 경력교사라 할지라도 한 번도 경험해보지 못한 연령의 어린 학습자들과 직면하게 되면 이전 자신이 익숙하게 생활하던 공간과 관계성에서 벗어나기 때문에 불안과 어려움을 느끼게 된다고 지적하고 있다(박남희, 이대균, 2014; 조미숙, 전홍주, 2016). 이는 현재 경력의 유무로 결정되는 초임교사의 범주에 대한 재논의가 필요함을 시사하는 것이다. 유아반에서만 생활했던 경력교사들의 경우, 차곡차곡 쌓여진 경력으로 인해 자신의 전문성과 유능함을 인정받는 공간에 머물고 있다가 이전과는 확연히 다른 영아반 담임의 역할을 맡게 된다. 이 순간부터 경력자였던 그들의 존재는 다시 초임교사가 된 것처럼 보육의 어려움을 느끼고 혼란스러워하며 영아반 담임교사의 역할에 익숙해지기 위한 노력을 거듭하게 된다(유희정, 2015). 그들은 흡사 초임교사들이 보육현장에 적응해 가는 것처럼 영아반에 적응하기 위해 다시 영아반 초임교사로서의 길을 걷게 된다. 이는 그들이 경력교사라는 존재로서만 고정된 것이 아니라 초임교사와 같은 존재적 특이성이 잠재된 상태로 언제든지 드러날 수 있음을 의미하는 것이다.

이렇게 일반적인 초임교사의 범주에 들지 않으면서 초임교사처럼 어려움을 가질 수밖에 없는 상황에 처한 교사들은 유아반 경력교사들뿐만이 아니다. 보육현장에서 경력을 쌓아가고 있던 도중 결혼이나 출산 또는 그 밖의 개인적인 사정에 의해 퇴직을 하면서 경력단절을 경험한 교사들 또한 달라진 보육현장에 재진입하면서 초임교사 때와 마찬가지로 새로운 공간과 관계들 속에 적응하기 위한 노력을 하게 된다. 이는 급격한 변화 속에 자리하고 있으면서도 그 동안 주목받지 못했던 재취업한 교사들도 초임교사의 범주에 포함되어야 함을 의미한다. 교사를 바라보는 변화된 시선과 관심은 그들에 대한 이해와 더불어 교육적 지원에 대한 연구로 이어지고 있다(박선영 등, 2019; 이성미, 2014; 임재희, 2019; 차미혜, 2019). 경력단절 후 재취업한 교사들은 각자 이전 생활은 달랐지만 보육현장에 재진입한 순간 초임교사들과 마찬가지로 보육현장에 적응해야 하는 것과 다양한 관계 맺기 그리고 개인차가 큰 영아의 발달적 특성으로 인해 어려움을 겪게 된다(서영미, 2019; 성은영, 최승연, 2015). 특히 2020년부터 2년이상 근무공백을 경험한 교사들의 경우에는 현장으로 복귀하기 전 직무교육을 의무적으로 이수하도록 제도화되었다(임재희, 2019; 차미혜, 2019). 이는 경력이 있음에도 재취업하게 되는 교사들도 다시 보육현장에 돌아오면서 이전에 초임교사로 경험했던 시간들을 순환적으로 되풀이 하고 있음을 의미하는 것이다.

이처럼 영아의 발달적 특수성을 직접 경험하지 못한 교사들과 긴 시간동안 보육현장에서 떠나 있다가 다시 유아반을 맡게 되는 교사들도 일반적으로 보육교사 양성과정에서 갖 배출된 초임교사와 같은 존재적 의미를 지니고 있음을 드러내고 있다. 즉, 경력교사라 할지라도 그들이 처한 새로운 세계에 접속하는 순간 그들의 축적된 경험을 그대로 적용할 수 없다. 유아반 담임 경험으로 인정받던 경력교사들과 경력단절 후 재취업한 교사들은 모두 새롭게 마주하게 되는 세계와 존재들 속에서 자신의 경험을 재배열하거나

새롭게 창조해야하기 때문에 기존 초임교사의 의미를 보다 넓고 복합적인 관점에서 재고할 필요가 있다.

특히 이들이 현장에서 마주하게 되는 1세 영아들은 전적으로 성인의 도움에 의존할 수밖에 없는 수준에서 독립적인 존재로 급격히 변화하는 시기에 있다. 이러한 이유로 표준보육과정은 발달의 연속성을 고려하되 세분화 된 수준별 단계로 구성되어 있다. 자조기술의 습득과 비언어적, 언어적 상호작용을 통해 자신과 주변을 구별하게 되는 1세 영아의 발달적 양상은 0세와 2세 영아의 발달 특성과는 차이를 보인다. 1세 영아는 걷기와 배변훈련이 시작되는 시기에 있으며, 자기중심적인 표현이 두드러지기 때문에 상호작용과 정서적 유대감은 매우 중요하다(이영미, 2006; 최정선, 정가윤, 2013). 그들은 아직 ‘자기’에 대한 개념이 확실히 없으며, 의존과 자율이 공존하고 있는 민감한 시기에 있다. 세상에 대하여 적극적으로 알아가기를 시작하는 1세 영아들의 독립적 행위는 주변의 인정과 지지를 통해 강화되어 가기 때문에 그들과 생활하는 교사의 역할은 더욱 중요한 의미를 지닌다.

지금까지 미숙하고 급격한 발달의 과정 중에 있다고 생각했던 1세 영아에 대한 연구들은 표면적으로 드러난 사회화 과정에 집중하고 있었다(구수연, 2004; 김보연, 2016; 노희연, 2002). 하지만 개별 존재의 특이성을 인정하는 교육계의 변화는 미숙하다고 여겨지던 1세 영아의 잠재적 능력에 초점을 맞추기 시작하였다. 성인의 시각으로 이해한 그들은 의존적이고 도움이 필요한 존재로 인식되었지만 존재론적 관점에서 바라본 그들의 표현은 성인과 차이가 있음을 드러내고 있다(사지나, 2015). 거시적인 관점에서 1세 영아들은 보편적인 과정을 거치며 발달해 가는 것처럼 보이지만 차이 생성의 렌즈로 바라본 그들은 각자의 욕구를 드러내며 자신을 둘러싼 환경과 관계를 맺어가고 있다(김지혜, 2019). 즉, 그들도 초임교사들과 같이 자신들만의 감정, 욕구 및 요구전략을 가지고 존재적 특이성을 가진 개별적인 존재인 것이

다. 하지만 1세 영아에 대한 실제적 경험이 없는 초임교사들의 경우 1세 영아에 대한 이해 부족과 자신도 1세반 교사로서 적응해야 하는 상황에서 발생하는 다양한 문제들과 마주하게 된다(권현조, 배지희, 2018).

초임교사들은 개별적 지원과 관계적 의미가 강조되는 영아보육현장의 특성으로 인해 대부분 복수 담임제를 경험하게 되며 부모들과의 관계에서도 유아반 때보다 더 세밀하고 밀접한 관계를 맺어야 하는 상황에 놓이게 된다(전유화, 김지현, 2020). 그들은 처음 마주하게 된 세계에서 경험이 풍부한 동료교사들의 모습을 재현하기 위해 하루하루 노력하며 교사가 되어간다. 하지만 일부 연구들은 복수 담임제의 위계적인 권력구조 안에서 자신을 드러내지 못하며 숨죽이고 있는 초임교사들의 갈등을 드러내기도 한다(구수연, 2015; 권현조, 배지희, 2018; 권현조, 전홍주, 2020; 유지선, 2014). 이러한 선행연구들은 초임교사들이 모든 부분에서 경력교사의 지도를 필요로 하는 것은 아니며, 초임교사라 할지라도 주체적인 사고와 행동에 대한 의지를 가지고 있음을 의미하는 것이다. 즉, 초임교사라 할지라도 고유한 자신만의 특성을 가지고 스스로의 생각을 드러내고자 하는 욕구를 가진 유기체임을 보여준 것이라 하겠다.

1세반 속에서 마주하게 되는 얽힌 관계 속에 있는 그들은 동일성의 길에 진입한 교사‘임’이 아닌 자신들의 영역을 새롭게 발견하며 변이하는 ‘되어가기’의 역동적 흐름 속을 유영하는 존재로 바라보아야 한다. 이와 함께 그들 또한 1세 영아들과 마찬가지로 의존과 독립이 공존하고 있는 ‘교사 되어가기’의 과정에 있을 뿐 미숙한 존재로 바라보았던 시각을 흔들 필요가 있다. 그들은 각자 나름대로 더 나은 교사가 되고 싶은 욕망을 가지고 있는 존재이다. 그렇기 때문에 그들은 고민하고 상처받고, 성찰하고, 재개념화하며 끊임없이 더 나은 존재로 나아가고 있는 것이다. 이에 따라 다양한 관점을 통해 초임교사들을 이해하는 것이 요구되며, 그들의 경험과 진정한 의미에서

교사가 ‘되어가는’ 과정에 대한 연구가 이루어져야 하겠다.

1세반 초임교사는 교사가 된 순간부터 교육·보육 현장에 ‘내던져지고’ 그 세계를 기꺼이 ‘떠맡으며’ 매일 매순간 벌어지는 새로운 세계와 ‘투쟁’한다. ‘내가 지금 하고 있는 방법이 최선의 교수인가?’, ‘영아들 사이의 갈등을 이렇게 중재하는 것이 적절했나?’ 등등의 크고 작은 ‘불안’을 안고 결핍을 느끼며 반성적 사고와 함께 ‘양심’의 소리에 귀를 기울이기도 하고 ‘내일은 우리 아이들에게 이렇게 해봐야지’등의 새로운 계획도 세우며 매일을 보낸다. 이와 같은 고민과 갈등, 그리고 그 속에서 도출되는 생성과 변이는 교사의 경력과 무관하게 각 존재마다 발생하지만 특히 경험의 밀도와 강도가 낮아서 지층화가 비교적 덜 이루어진 초임교사들에게서 더 활발하게 나타난다. 이는 초임교사들의 어려움과 성장을 주제로 한 여러 연구들에서 지지하고 있는 바이다(조혜진, 2007; 최예린, 2014; 최지현, 권경숙, 2012). 이와 함께 초임교사들은 경력교사들이 자신의 경험적 지식을 토대로 전달하는 교수방법과 영유아를 대하는 행동들에 대해 무조건적인 수용이 아닌 자신의 사고와 의지로 재구성의 방법을 택하고 있다는 연구들(권현조, 배지희, 2018; 김혜선, 2006; 원계선, 2013; 윤희경, 2016; 임정아, 2015)은 초임교사들이 능동적으로 변화하고자하는 잠재성을 가지고 있는 존재임을 드러내고 있다. 앞서 고찰한 존재의 의미와 마찬가지로 교사도 끊임없이 새로운 것을 창조해내며 성장하고 변화하려는 역동적인 힘을 가지고 있는 존재라고 할 수 있다. 또한 자신을 지원해 주는 동료교사와 영유아들에게서 긍정적인 정서와 변화의 힘을 얻어 생성의 존재로서 계속적으로 자리하게 된다는 연구들도 힘을 얻고 있다(김다영, 2019; 서정화, 2017; 신윤승, 2018). 다시 말해 변화하는 생명을 가진 존재로서 교사는 매 순간 어떤 존재와 접촉하는가에 따라 유동적으로 자신을 변화시키며 역동적인 보육현장에서 창조를 거듭할 수 있는 가능성을 가지고 있다.

무엇을 이해하려고 할 때 그것을 바라보는 위치 즉, 관점은 이전과 다른 차이를 만들어낼 수 있다. 이에 연구자는 초임교사들의 어려움과 지원에 집중하던 시각을 거두고, 그들의 생성과 변이를 탐색할 수 있는 관점의 변화를 제안한다. 해변에서 바다를 바라볼 때, 우리는 아무도 파도가 없는 잔잔한 바다에 역동적이란 의미를 부여하지 않는다. 그러나 바다 속은 상황이 다르다. 여러 존재들이 자신의 생존을 위하여 조화와 충돌을 끊임없이 반복하고 한편에서는 지속적인 생명이 창조된다. 더 깊이 내려가 보면 지각도 그 내부의 열기에 의해 끊임없이 움직인다. Deleuze의 관점에서 교사를 바라본 선행연구들이 초임교사들은 어려움 속에서 극복하고자 하는 노력을 드러내고 있다고 한 것처럼 1세반 초임교사도 그러하다. 그들의 역동적인 변화와 창조되고 생성되는 차이를 심층적으로 알아보기 위해서는 이전과 다른 렌즈로 그들을 바라보며 그들이 어려움이라고 지각하고 있는 것 이상의 의미를 찾아내야 한다.

따라서 본 연구에서는 현존하는 모든 존재는 동일한 구조 속에 있다 하더라도 각 존재로서의 고유한 특이성 즉, 존재적 특이성을 가지고 있다고 주장한 Deleuze의 존재론적 관점에서 1세반 초임교사들을 바라보았다. 또한 존재론적 관점을 통해 초임교사들의 존재의 의미와 경험, 그리고 교사가 되어가는 과정에서 그들이 드러내는 생성과 변이의 역동적인 가능성을 심층적으로 이해하고자 하였다. 이를 위해 연구자는 초임교사의 정의와 시간의 개념, 그리고 연구자와 연구 참여자의 경계를 흔들어 이전과 다른 차이를 생성하였다. 우선 이전 경력의 유무에 따라 정해지는 일반적인 초임교사의 개념을 흔들어 개별 존재로서의 경험을 토대로 초임교사의 의미를 재정의 하였다. 다음으로 초임교사들이 보여주는 삶의 모습을 연속된 시간의 흐름으로만 이해하지 않고 그들의 사유에 따라 과거의 시간도 하나의 접속점들이 되어 현재와 연결될 수 있음을 나타내고자 하였다. 이와 더불어 1세반 초임

교사들이 경험하게 되는 표면적 어려움 뒤에 숨겨진 그들의 목소리와 내면의 움직임을 이해하기 위하여 적극적으로 연구자의 경험을 접속점으로 삼아 빈번하게 초임교사들의 삶을 공유하고자 하였다. 즉, 연구자의 교직 경험과 자녀양육 경험, 그리고 주관적 관점 등을 괄호 안에 넣지 않고 드러내어 직접 초임교사들의 경험에 접속하며 그들과 함께 일상이라는 반복적인 흐름 속에 묻혀 잘 보이지 않았던 맥락이나 관점에 대한 사유를 하고자 한다. 본 연구를 통해 1세반 초임교사들을 깊이 이해하고 그들의 잠재적 역량이 최대한 잘 드러날 수 있는 교직문화 형성에 도움이 되고자 한다.

2. 연구문제

본 연구에서는 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

존재론적 관점에서 본 1세반 초임교사의 교사 되어가는 어떠한가?

3. 초임교사의 재정의

본 연구에서는 초임교사의 의미를 여러 선행연구들을 토대로 다시 재해석하여 바라보았다. 일반적으로 초임교사라고 인식되는 교사들은 보육현장에 갓 진입한 교사들이다. 본 연구에서는 일반적 의미의 초임교사들과 다른 배경과 경험을 가지고 있지만 그들과 유사한 어려움이나 상황에 놓이게 된 경력 교사들을 포괄적인 초임교사의 범주에 함께 들여놓았다. 유아반 교사 경

힘만 가지고 있는 교사들은 1세반 담임교사로 역할이 전이되면서 기존 자신이 익숙하게 생활하던 장에서 벗어나 새롭게 진입하게 된 1세반에서 혼란스러움을 경험한다. 또한 자녀 출산 및 양육 등으로 인해 경력단절을 경험한 후 다시 복직하는 교사들은 이전과 달라진 보육방식과 휴직기간으로 인해 경력교사임에도 또 다른 적응을 해야 하는 상황에 놓이게 된다. 이러한 이유로 본 연구에서는 초임교사의 범주를 넓히고 그들을 세 유형의 초임교사로 구분하였다. 이는 지금까지 초임교사를 구분하던 방식에서 한 걸음 더 나아가 다양한 상황과 관계들의 얽힘 속에서 끊임없이 변화해가는 존재로 교사를 바라 본 것이다. 본 연구에서 재정의 된 초임교사의 의미는 다음과 같다.

1) 표면적 초임교사

교사양성과정을 거친 후 보육현장에 들어서게 되는 초임교사에 대한 정의는 학자들마다 약간의 차이는 있지만 일반적으로 최초 경력 1년에서 3년 이내의 생존과 발견 단계에 있는 교사를 의미한다(Huberman, 1989; Katz, 1972). 이와 같은 초임교사의 정의는 시간적 흐름에 따라 교사의 전문성이 발달된다는 의미를 내포하며 현재까지 폭넓게 쓰이고 있다. 하지만 좀 더 세밀한 시각 또는 낮은 관점에서 초임교사들을 바라본다면 그들은 자신들의 잠재된 능력이 무엇인지 아직 모른 상태로 고치 속에서 자신들의 날개를 막혀려고 하는 상태인 것이다. 그들은 각자의 날개가 있음에도 교사양성기관에서 막 배출되었기 때문에 초임교사로 불리게 된다. 이렇게 갓 보육현장으로 진입하고 있는 과정적 특징은 그들의 능력과 상관없이 표면적으로 드러나는 초임교사의 특징이다. 따라서 본 연구에서는 초임교사라는 커다란 범주 속에서 보육현장에 처음 발을 내딛는 교사들을 따로 구분하여 표면적 초

임교사로 재정의 하였다. 본 연구에서 표면적 초임교사는 시간적 흐름에 따른 교사 발달의 일반적인 정의로 교직에 입문하는 순간부터 3년 미만의 교사를 의미한다.

2) 잠재적 초임교사

현직에 있는 경력교사라 할지라도 유아반 경력만을 갖고 있다가 1세반을 운영하게 될 때는 교직 환경의 변화, 교사 역할의 전이, 해당 영아 보육에 대한 경험의 부재로 인해 좌절을 겪고 다시 적응해 가며 더욱 성숙한 교사로 자리매김하게 된다. 교사의 발달은 복합적이고 순환적인 특성이 있다고 본 Huberman(1989)과 Burke, Christensen과 Fessler,(1984)의 주장에 따르면 교직 환경의 변화는 경력교사로 하여금 초임교사와 같은 어려움을 발생시킨다고 하였다. 이와 관련하여 유아반 경력만 있는 교사들이 영아의 발달 특성과 영아보육에 대한 이해 부족에서 오는 어려움을 겪고 있음이 여러 선행연구들을 통해 나타났다(안지혜, 2014; 조미숙, 전홍주, 2016). 즉, 새롭게 마주하게 되는 상황과 관계들 속에서 그들은 언제라도 다시 초임교사의 특징을 드러낼 수 있기 때문에 경력교사라 할지라도 초임교사의 특징이 잠재되어 있다고 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 유아반 경험만 가지고 1세반 담임으로 역할이 전이된 경력교사들을 초임교사의 범주에 포함하여 잠재적 초임교사로 재정의 하였다.

3) 순환적 초임교사

출산과 육아, 그리고 이 밖의 개인적인 변화로 인해 경력단절을 경험하고 다시 어린이집에 입사하게 된 교사의 경우, 이전 교직경력이 있음에도 불구하고

하고 새로운 조직문화와 변화된 교육과정에 적응해야 한다. 그들은 잠재적 초임교사와 마찬가지로 현재 마주하게 된 새로운 학급에 적용하기까지 시간이 필요하기 때문에 초임교사와 유사한 특징을 보인다(백연진, 이소현, 오은순, 2016; 서영미, 2019; 이성미, 2014). 즉, 경력단절 후 다시 보육현장으로 진입하게 된 교사들은 이미 초임교사 시기를 거쳤음에도 불구하고 다시 초임교사와 같은 특징을 드러내는 순환적 양상을 보인다고 할 수 있다. 2020년 2월부터 시작된 경력단절 교사의 어린이집 복귀전 40시간의 의무교육은 경력교사임에도 초임교사와 같은 적응교육이 필요하다는 주장을 뒷받침하는 것이다(임재희, 2019; 차미혜, 2019). 따라서 본 연구에서는 이러한 순환적인 교사 발달의 모습을 드러내고 있는 경력단절 후 다시 보육현장으로 복귀하는 경력교사들도 초임교사의 범주에 포함하여 순환적 초임교사로 재정의 하였다.

II. 이론적 배경

본 연구는 존재론적 관점을 기반으로 1세반 초임교사들의 존재의 의미와 경험, 그리고 교사가 되어가는 과정에서 그들이 드러내는 생성과 변이의 역동적인 가능성을 이해하고 그들의 교사 되어가기를 살펴보고자 한 것이다. 이를 위하여 인간은 끊임없이 변화하고 성장하는 존재라는 기본 전제하에 교직에 갓 입문했거나 이전과는 다른 세계를 마주하게 되는 교사들도 그들 나름의 성장과 발달을 경험하고 있다는 선행연구들을 토대로 본 연구는 출발한다. 본 연구에 대한 충분한 이해를 위해서는 먼저 초임교사를 바라보는 기존 관점에 대한 고찰이 필요하며, 존재를 바라보는 관점에 대한 탐구와 이를 통해 Deleuze의 되어가기에 대한 이해가 선행되어야 한다. 따라서 본 장에서는 기존 연구들이 제시하고 있는 교사 발달단계에 대한 개념과 초임교사의 범주에 있는 교사들의 특성, 그리고 그들을 새롭게 바라보기 위한 Deleuze의 존재론과 되어가기에 대한 이해를 돕기 위한 이론적 배경을 제시하고자 한다.

1. 초임교사에 대한 이해

본 연구에 참여한 1세반 초임교사들의 교사 되어가기를 살펴보기 위해서는 초임교사에 대한 이해가 선행되어야 한다. 따라서 본 절에서는 지금까지 여러 학자들이 제시한 교사 발달단계의 개념들과 초임교사를 바라보는 일반적인 관점들을 살펴보고, 여러 선행연구들을 토대로 도출된 초임교사들의 어려움과 지원, 그리고 1세반 교사들의 어려움에 대하여 제시하고자 한다.

1) 교사 발달단계에 대한 축적된 개념

교사 발달이란 교직생활을 시작한 후 경력을 쌓아 가는 동안 교사로서의 신념과 태도, 지식과 가치관, 기능, 그리고 행동에 있어서 양적, 질적으로 계속되는 변화를 의미하며, 이는 지속적으로 진행되는 과정이다(박지은, 2014; 윤영애, 2002; 차선경, 2012; Burden, 1982). 교사 발달 과정은 경력과 환경에 따라 방향성을 지니며 이에 따라 단순·직선적 발달단계, 복합·순환적 발달단계(이은주, 2018), 그리고 통합적 관점의 접근(Hagreaves & Fullan, 1992)으로 구분된다. 한편, 교사 발달단계의 적용을 어느 시점부터 보느냐에 따라 구분되기도 하는데 교사 양성과정을 교사가 되는 준비기로 보는 관점(강양자, 2016; 이난숙, 1992; Burke et al., 1984; Fuller, 1969; Fuller & Bown 1975)과 교사 자격취득 이후 교직입문 시점부터 교사 발달단계를 적용하는 관점(김병찬, 2007; Burden, 1983; Huberman, 1989; Katz, 1972)이 있다. 이러한 관점들을 종합한 교사 발달단계는 다음과 같이 크게 세 유형으로 구분된다.

첫째, 단순·직선적 발달단계는 교사의 성장과 발달이 연령 또는 경력에 따라 순차적인 진행 과정임을 의미하는 것이다. Fuller(1969)를 시작으로 Fuller와 Bown(1975), Katz(1972), 그리고 강양자(2016)는 교사의 발달단계를 단순·직선형 모형으로 설명하였다. 이 관점은 교직생활에 입문하여 경력이 쌓임에 따라 교사의 지식, 기능, 태도, 가치관 및 신념 등에서 긍정적인 발달이 나타난다고 주장한다.

Fuller(1969)는 교사 발달단계를 교직 이전, 초기 교직, 후기 교직이라는 3 단계로 구분하였다. 교직 이전 단계는 예비교사시기로 아직 교직에 대한 특별한 관심사가 없는 시기이며, 초기 교직 단계는 교직 입문 후 새로운 환경 속 자신에 대한 관심과 걱정을 하는 시기이다. 후기 교직 단계는 타인의 시선보

다 자신에 대한 자기평가에 관심을 갖는 시기이다.

이후 Fuller와 Bown(1975)은 이전 Fuller의 발달단계를 4단계로 수정, 보완하고 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 교직 이전의 단계는 교직과 학생들에 대한 이상적인 생각에 기반하여 피상적으로 학생들을 이해하는 시기이다. 둘째, 생존 관심의 단계는 교직 적응에 관심을 가지는 단계로, 자신의 생존이나 학급경영, 교수방법, 그리고 장학사나 교장, 교감의 평가에 관심을 보이는 시기이다. 셋째, 교수상황 관심 단계는 자신이 실행하는 교수방법에 더 관심을 가지는 단계이다. 넷째, 아동 관심 단계는 학생에게 집중하는 단계로 학생들의 흥미와 요구, 관계, 학습 등에 대한 관심이 높아지는 시기이다.

Katz(1972)는 유치원 교사들의 발달단계를 생존, 보강, 갱신, 성숙의 4단계로 구분하였다. 최초 경력 1년의 생존 단계 교사는 교육현장에서 일어나는 문제 처리에 관심과 우려를 보인다. 보강 단계는 이전 시기에 습득한 지식과 경험을 바탕으로 다음에 수행할 업무 등을 자세히 준비하며 안정과 자신감을 갖는 시기이다. 경력 3~4년에 해당하는 갱신 단계는 반복적인 업무에 싫증을 느껴 새로운 시도를 해보는 시기이며, 마지막단계인 성숙 단계는 경력 5년 이상의 교사로 교직에 있어 성숙한 수준에 이른 것을 의미한다.

강양자(2016)는 유아교사들의 발달단계를 동기 단계, 생존 단계, 성장 단계, 안정 단계, 도약 단계, 기여 단계의 6단계로 구분하였다. 동기 단계는 유아교육기관의 교육철학을 바탕으로 교사직의 특성과 역할을 아는 시기이다. 생존 단계는 기관의 교육철학을 이해하고 교사로서 실무능력을 갖추는 단계이다. 성장 단계는 교육과정에 대한 질적 수준을 확보하며 자신과 기관의 교육철학을 조절해가는 시기이다. 안정 단계는 중간관리자의 역할 습득과 함께 안정적으로 교육의 이론과 실재를 운영해가는 단계이다. 도약 단계는 미래에 대한 꿈을 가지고 앞으로의 계획과 발전 방향에 대해 설계하는 시기이다. 기여 단계는 유아교육에 기여할 수 있는 능력을 기르는 시기이다. 이

와 함께 그녀는 교사의 전문성을 고무시키기 위한 교육 내용과 교육 방법, 교육 시기, 교육 전달자에 대한 내용을 각 단계별로 상세히 제시하였다.

단순·직선적 교사 발달 모형을 종합하여 정리하면 표 1과 같다.

<표 1> 학자 별 단순·직선적 교사 발달 모형

학자	교사 발달단계
Fuller (1969)	교직 이전 단계→초기 교직 단계→후기 교직 단계
Fuller & Bown (1975)	교직 이전의 단계→생존 관심의 단계→교수상황 관심 단계→아동 관심 단계
Katz (1972)	생존 단계→보강 단계→갱신 단계→성숙 단계
장양자 (2016)	동기 단계→생존 단계→성장 단계→안정 단계→도약 단계→기여 단계

둘째, 복합·순환적 발달단계는 개인적인 환경과 조직적인 환경에서의 다양한 경험이 교사 발달에 복합적이고 역동적으로 영향을 주기 때문에 교사 발달이 항상 가치 있고 바람직하게만 진행되는 것이 아니라고 본다. 이는 안정기의 교사가 직접 경험해 보지 않은 연령의 학습자를 맡게 되는 것처럼 이전 경험과 다른 사태를 만나게 되거나, 조직에의 부적응과 육아 등의 변화로 인해 경력 단절 후 다시 교육 현장에 투입되는 경우 초임교사와 같이 생존을 위한 노력 단계로 되돌아갈 수 있음을 의미한다. 즉, 단계마다 긍정과 부정의 양가적인 모습과 정서가 있기 때문에 언제든지 이전 단계 또는 다음 단계로의 진행이 존재한다는 것이다. 복합·순환적 발달 단계를 지지하는 학자로는 Huberman(1989)과 Burke 등(1984), 그리고 김병찬(2007)이 있다.

Huberman(1989)은 생애주기론에 입각하여 교사의 발달단계를 생존과 발전의 단계, 안정화의 단계, 실험·활동주의와 회의·자기의심의 단계, 평온성·

보수성의 단계, 이탈의 단계로 구분하였다. 생존과 발견의 단계는 1~3년의 초임교사가 수업 경영에 대한 복잡성과 현실 충격을 겪는 시기이다. 안정화의 단계는 4~6년의 교사가 명확한 업무의 실천, 지역사회와의 관계 유지, 수업의 숙달로 편안함을 느끼는 시기이다. 실험·활동주의와 회의·자기의심의 단계는 7~18년의 중견교사가 직업적 의기의식을 느끼고 수업 관련 지식의 통합과 교수능력의 향상을 위해 새로운 도전을 하며 노력하는 시기이다. 평온성과 보수성의 단계는 19~30년의 교사로 교육활동에 대한 안정감은 느끼지만 열정은 감소하고 젊은 교사들의 실천력 부족에 안타까움을 느끼는 시기이다. 마지막으로 이탈의 단계는 교사 생활의 끝으로 외적인 관심보다는 내적 성찰에 관심을 갖는 시기이다.

Burke와 그의 동료들(1984)은 교사 발달 순환모델(Teacher Career Cycle Model: TCCM)을 통해 교사의 발달이 개인적 환경 발달에 영향을 미치는 개인적, 조직적 요인을 포함한 복합적이고 유동적이며 순환적인 특성을 가진다고 설명하였다. 이 모델은 교사 발달을 교직이전, 교직입문, 능력구축, 열중·성장, 교직좌절, 안정·침체, 직업적 쇠퇴, 교직퇴직 단계의 8단계로 구분된다. 교직이전 단계는 직업적 역할을 준비하는 시기로 교사 양성기관에서 교육받는 시기이다. 교직입문 단계는 교직에 들어선 직후부터 얼마동안 일상적인 업무에 익숙해져 가는 시기로 동료나 상급자로부터 인정받으려고 하며 교사로 생존하고자 노력하는 시기이다. 능력구축 단계는 교수 기술과 능력을 향상하기 위해 새로운 교수 자료, 방법, 전략들을 탐색하는 시기이다. 열중·성장 단계는 높은 수준의 업무 능력을 갖춘 전문가로서 계속해서 발전을 추구하는 시기이다. 교직좌절 단계는 교직에 대한 좌절과 회의를 느껴 직무 만족감이 낮아지면서 이직률이 높아지기도 하는 시기이다. 안정·침체 단계는 자신의 성장과 발전에 대한 관심보다는 주어진 업무만을 수행하며 현실 안주나 현상 유지에 머무르려고 하는 시기이다. 직업적 쇠퇴 단계

는 은퇴를 준비하는 시기로 교사에 따라 긍정적으로 받아들이기도 하지만 상실감을 느끼기도 한다. 교직퇴직 단계는 퇴직 또는 출산과 육아로 인해 일시적으로 교직을 이탈하는 시기이다.

김병찬(2007)은 교사 발달을 시행착오기, 좌절·성장기, 발달기, 성숙·안정기, 회의·혼란기, 소극·냉소기, 초월·격리기의 7단계로 보았다. 시행착오기는 1~2년차의 교직에 입문한 후 적응 과정에서 시행착오를 경험하는 시기로 여기서 발생하는 시행착오는 대부분 업무와 관련되거나 수업 사태, 동료와 학부모, 영유아와의 관계맺음에서 오는 것이다. 좌절·성장기는 2~5년 정도의 교사가 여러 상황으로 인해 교직에 대한 기대가 깨짐을 경험하고, 자신의 능력과 한계를 확인하며 좌절감을 느끼기도 하지만 다음 단계로 이행하면서 긍정적으로 극복해 나가는 시기이다. 발달기는 5~10년차 정도의 교사가 이전에 겪었던 시행착오와 좌절 등의 경험을 성장과 발달을 위한 원동력으로 삼으며 여러 측면에서의 노력을 통해 발달하는 시기이다. 성숙·안정기는 10~15년차 정도의 교사가 학교에서 중요한 책임이 있는 지위와 역할을 맡으며 성숙해가고 안정되는 시기로, 이 시기 동안 자신감과 보람을 느끼며 자기 발전을 위해 새로운 노력을 기울이는 시기이다. 회의·혼란기는 15~20년차 정도의 교사가 승진, 보직, 가르치는 일, 건강과 기력의 문제에서 오는 회의와 혼란 등으로 다시 힘들음을 느끼는 시기이기도 하지만 일부 교사들은 더 나은 직위로 나아가기 위한 노력을 통해 향상되는 시기이기도 하다. 소극·냉소기는 20~30년차 정도의 교사가 수업과 관련해서 소진을 경험하고 자신감이 없어져 대부분의 학교 활동에서 소극적이거나 냉소적으로 변하는 시기이다. 초월·격리기는 30년차 이후의 교사로 더 이상 학교 일에 크게 관심을 두지 않으며 학교 역시 이들에 대해 주목하지 않게 되는 시기이다.

위에서 소개한 복합·순환적 교사 발달 모형을 종합하여 제시하면 표 2와 같다.

<표 2> 학자 별 복합·순환적 교사 발달 모형

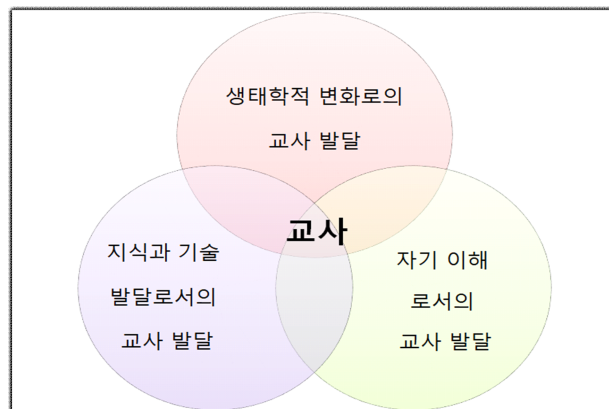
학자	교사 발달 단계
Huberman (1989)	생존과 발견→안정화→ 실험·활동주의→ 회의·자기의심의 단계 → 평온성·보수성→ 이탈
Burke와 동료들 (1984)	교직 이전→교직 입문→ 능력 구축→ 열중 성장→ 직업적 좌절 → 안정 침체→ 직업적 쇠퇴→ 퇴직
김병찬 (2007)	시행착오→ 좌절·성장→ 발달→ 성숙·안정→ 회의·혼란 → 소극·냉소→ 초월·격리

위의 세 가지 교사 발달 모형 중 특히 Huberman(1989)과 김병찬(2007)의 교사 발달 모형은 교직 주기가 다른 교사집단에 비해 짧은 영유아 교사에게 적용하기에는 다소 무리가 있어 보인다. 하지만 교사의 관심사가 자신에게서 출발하여 초임교사 이후에는 학생이나 교수 상황으로 확장되고 다시 자기 자신의 전문성에 대한 것으로 집중된다고 한 점에서 의의가 있다.

교사 발달의 세 번째 관점은 Hagreaves와 Fullan(1992)이 제시한 교사 발달의 통합적 관점이다. 통합적 관점에서는 지식과 기술 발달로서의 교사 발달, 자기 이해로서의 교사 발달, 생태학적 변화로서의 교사 발달의 관점으로 구분하였다. 지식과 기술 발달로서의 교사 발달 관점은 효율적인 교수를 위해서는 먼저 교사에게 교수 지식과 기술을 학습하고 향상시킬 수 있는 기회를 제공해야 한다는 것이다. 자기 이해로서의 교사 발달 관점은 교사의 연령, 성, 생활방식, 발달 단계, 특정한 관심과 욕구, 교직경력 등의 개인적 측면이 교사와 교수 방식 및 전문성 발달에 중요한 영향을 미친다는 것이다. 생태학적 변화로서의 교사 발달 관점은 근무환경, 교수 상황 등의 생태학적 상황이 교사 발달에 효과적인 영향을 줄 수 있다는 것이다. 그들은 전문성을 갖춘 교사 발달을 위해서 지식과 기술, 자기 이해, 생태적 환경이 필요하다고 하였다. 즉, 교사 발달에서 중요한 것은 실천적 교수 지식에 대한 반성

을 기반으로 한 자기 이해이며, 자기 이해는 전문적 성장을 위한 단초가 될 수 있기 때문에 교사 발달은 통합적 관점을 통해 이해되어야 한다.

교사의 자기 이해와 지식이 전문성 발달의 중요한 요인이 된다는 것은 여러 학자들에 의해 지지되고 있다(강상이, 2002; 박은혜, 1996; 윤영애, 2002). 교사의 전문성 발달을 위해서는 무엇보다 교사 자신에 대한 이해와 개인적 자질을 개발할 수 있는 주변의 생태학적인 환경요인, 즉 지지적인 환경이 필요하다. 따라서 통합적 관점의 접근은 교사의 발달을 과정으로만이 아닌 교사의 전문성영역에서의 발달을 모두 포함해야 한다는 것이다. 통합적 관점의 접근 모형을 도식화하여 제시하면 그림 1과 같다.



[그림 1] 통합적 관점의 접근 모형

교사가 발달한다는 것은 초임교사에서 경력교사로 성장하고 성숙하는 지속적인 변화의 과정을 의미한다(Feiman & Floden, 1981). 변화의 과정에는 교사의 신념, 태도, 가치관, 행동 등의 교직원과 함께 수업기술과 방법, 교수 능력, 학급운영능력 등의 교사 전문성 영역에서의 발달도 포함되어야 한다(이정현, 2010). 이러한 주장은 Hagreaves와 Fullan(1992)이 제시한 통합적 관점에서의 접근과 같은 맥락이라고 할 수 있다. 이와 함께 이윤식(2004)은

학교의 조직적인 환경 요소들과 교사의 개인적인 환경 요소들이 교사 발달에 긍정적 또는 부정적 영향을 미치고 있으므로 교사 발달을 이해하기 위해서는 단순·직선형 발달 모형과 복합·순환적 발달 모형이 상호보완적으로 사용되어야 한다고 주장하였다.

따라서 교사가 교직생활을 통해 어떠한 요인들에 의해서 영향을 받으며 변화하고 발달해 나가는가에 대한 이해를 위해서 연구자와 교사는 거시적이고 포괄적인 시각을 지녀야 할 필요가 있다. 교사 발달은 주변의 환경적 요인들과 끊임없이 상호작용하며 질적 변화와 양적 성장을 모두 포함하여 진행되기 때문에 단순히 한 가지 모델에 의해서 설명될 수 없다. 이는 단순·직선형 발달단계와 복합·순환적 발달단계, 그리고 교사의 전문성과 관련된 통합적 관점에서의 접근이 모두 교사라는 하나의 대상을 이해하려는 시도가기 때문이다. 즉, 교사 발달을 바라보는 세 가지 유형의 관점들은 분절이 아닌 융합의 개념에서 교사 발달을 이해하는 조화로운 구조를 가진 틀로 해석되어야 한다.

2) 초임교사의 어려움 및 지원

초임교사의 발달단계에서 공통적으로 나타나는 특징은 가르치는 활동의 고립성과 갑자기 교사로 역할이 전환되는 상황에서 여러 문제와 직면하게 되는 것이다(Martin & Kragler, 2014). 초임교사의 직무수행 능력 부족은 교사로 하여금 낮은 자아개념을 형성하게 하고, 조직에서 소외되는 고립감을 느끼게 하여 그들의 적응을 더욱 어렵게 한다(Gratch, 1998). 직전교육을 우수하게 이수한 초임교사라 할지라도 경력교사와 동일한 업무를 수행해야 하는 상황에 직면하게 되면 ‘현실적 충격’이 일어나 이전 과정에서 습득한 지식이나 기술을 생각하지 못하게 된다(Mitchell, Reilly & Logue, 2009). 또한

예비 교사양성과정에서 습득한 이론과 실제 현장 적용 사이의 차이로 인해 적응에 어려움을 느끼며 막연히 좋은 교사가 될 것이라는 낙관주의는 실패와 좌절에 직면하게 된다. 교직입문 초기의 부적응 상태는 교사의 효능감에도 영향을 미치며 교사의 삶 전반에 스며들어 순환적으로 다양한 사태의 어려움을 생성하기도 하고 그들로 하여금 생존하기 위해 고군분투하거나 이직을 생각하게 하는 동기로 작용하기도 한다.

이처럼 교사의 전문성 발달은 교직입문 단계부터 시작되어 차츰 변화해나간다(이윤식, 2001). 이러한 변화는 양적, 질적인 면에서 긍정적인 방향으로만 진행되는 것이 아니라 개인적, 조직적인 환경의 다양한 요인들로 인해 부정적이고 바람직하지 못한 방향으로 진행되기도 한다. Tsui(2003)는 새로움과 어려움이 공존하는 초임교사들의 경험은 지속적으로 교직생활 전체에 영향을 미칠 수 있음을 강조한다. 때문에 교사들은 자신의 경험이 축적되어감에 따라 자발적으로 연수, 동료와의 협력 등 다양한 방법을 통해 노력을 하고 있으며 이를 통해 전문성이 순차적이고 지속적으로 발달해 간다고 하였다(한혜진, 2010에서 재인용). 그러나 초임교사들은 조직에 적응하려는 순간 교실이라는 단절되고 분리된 공간 속에 놓이게 되고 학교 현장에서 암묵적으로 되풀이되고 있는 불간섭주의라는 교사 문화를 답습하게 될 수도 있다(서경혜, 2010; Hargreaves, 1994). 고립과 소통의 부재는 초임교사들의 적응을 더욱 힘들게 하는 요인으로 작용하게 된다.

초임교사들의 원활한 적응과 교사로서의 성숙을 촉진하기 위해 시도교육청과 단위학교들은 다양한 연수와 멘토링 프로그램, 학습공동체 등의 방법을 제시하고 있다. 이와 관련된 선행연구들을 살펴보면 멘토링 프로그램이 초임교사의 적응에 긍정적인 도움을 준다고 밝힌 연구들(박주희, 2014; 유연화, 2014; 이현숙, 2004; 조영중, 2000)과 멘토링 개념에서 더 나아가 교사들의 반성적 사고를 기반으로 하는 학습공동체의 가능성과 한계에 대하여 논

의한 연구들(서경혜, 2009; 윤수정, 2016; 정바울, 2016)이 초·중등학교를 중심으로 활발히 진행되고 있다. 김하진(2010)은 멘토링 프로그램에 참여한 교원들의 인식을 조사한 연구에서 멘토는 의사반영을 적극적으로 하였으나 멘티는 타의에 의해 의사결정을 한 경우가 많았다고 지적하였다. 이는 초임교사들의 적응과 전문성 향상을 위한 노력이 활발히 이루어지고 있지만 초임교사들은 여전히 수평의 관계가 아닌 수직적인 위계 문화에서 수동적인 존재로 인식되고 있음을 의미한다.

보육현장에서도 초임교사들을 지원하기 위해 경력교사와 초임교사 간의 멘토링에 관한 연구들(권혜진, 2001; 박혜경, 이진화, 2007; 이명순, 이영미, 2006; 이정화, 이수련, 조부월, 2011; 이정화, 조부월, 2009; 조영중, 2000; 조형숙, 김현주, 2005; 조혜진, 2009)이 진행되어 왔지만 멘토링의 인식과 실태 및 효과성을 탐색한 연구들(권혜진, 2001; 이정화 외, 2011; 조형숙, 김현주, 2005)이 주를 이루고 있다. 멘토링의 효과성과 관련하여 김다영(2018)은 초임교사에 대한 정서적 멘토링 프로그램이 멘티와 멘토 모두에게 행복감을 주고 반성적 사고를 할 수 있도록 돕는다고 하였다. 반면, 멘토링 과정에서 발생한 갈등과 어려움에 대한 연구들(이정화, 조부월, 2009; 조혜진, 2009)은 멘토와 멘티 교사가 신뢰를 기반으로 한 관계를 맺지 못하면 오히려 수직적인 장학으로 작용해 부정적인 영향을 줄 수 있다고 지적하였다. 선행연구들을 살펴본 결과, 대부분의 연구들은 유아교사를 대상으로 이루어졌다. 이러한 현상은 어린이집과 유치원의 기관운영 차이와 특성, 그리고 유아반을 맡은 초임교사들과 영아반을 맡은 초임교사들이 경험하는 교육과정과 교육형태, 교육시간과 기관의 조직문화, 그리고 영유아를 둘러싼 인적, 물적 환경적 측면의 차이에서 기인하였다고 해석할 수 있다.

영유아교육기관은 사회적인 변화에 대처하기 위해 부모의 보호가 필요한 영유아들을 기관에서 장시간 돌보고 교육하기 위해 종일반 운영이 필수적인

기관이다(이문옥, 2004). 교육과정과 기관의 운영체계, 교육방법도 가정에서와 마찬가지로 영유아들의 편안한 생활을 유지할 수 있고 자유롭게 놀이하면서 교육이 이루어지는 방식을 따른다(강경희, 전홍주, 2012; 이윤영, 배지희, 김은혜, 2013). 이러한 이유로 모든 수업은 영유아와 교사가 함께 상호작용하는 과정에서 이루어지며 매 순간 흥미와 요구가 변화하는 영유아들의 성장과 발달을 위해 교사들은 위계적인 수업내용의 전달보다 매일 영유아들의 관심을 관찰하여 교육내용을 계획, 실행해야 한다. ‘함께 만들어가고 함께 되어가는’ 교육과정(이경화, 2019)을 수행하기 위해서는 교사의 실제적 경험과 영유아를 대하는 민감한 태도, 그리고 유연하고 창의적인 사고가 필수적으로 요구된다.

초임교사들의 경우 경력교사들에 비해 영아에 대한 발달적 이해와 실제적 지식, 이를 교육현장에 적용하는 경험이 부족하다. 또한 초임교사들은 교직 업무, 조직문화와 영아들, 그리고 자신을 둘러싼 환경에도 적응해야 한다(권현조, 배지희, 2018; 배정은, 2019; 서정화, 2017; 원계선, 2013; 이완희, 2005b; 이은희, 2012). 장시간 영아와 함께하는 초임교사들은 경력교사들에 비해 더욱 시간의 부족을 느끼며 자신의 능력증진을 위한 것이라 할지라도 눈앞에 쌓여있는 문제들을 해결하는 것에 더 집중하게 된다(김견미, 구은미, 2018; 오한나, 이영애, 2014; 탁정화, 황해익, 2012). 자신의 생존에 더 관심을 가질 수밖에 없는 초임교사들의 상황은 교사의 전문성 증진을 위한 멘토링이나 학습공동체와 같은 프로그램에 참여하는 것을 어렵게 한다. 유아반 교사와는 달리 하루 8시간의 일과를 영아들과 온전히 함께 해야 하는 영아반 초임교사들은 학습공동체에 대한 참여나 지원을 경험하기 힘든 상황에 있으며, 의존성과 독립성을 모두 드러내고 있는 1세 영아와 생활해야 하는 초임교사들의 경우는 더욱 그러하다.

3) 1세반 초임교사의 어려움

영아의 성장과 발달을 가능하는 척도와 상호작용의 양상, 교실 상황은 영아의 연령에 따라 달라진다. 영아기는 발달이 급속하게 이루어지는 시기이며, 발달의 결정적 시기들이 집중되어 있는 시기라는 점에서 각 연령은 특별한 성격을 나타낸다. 12개월 이전의 0세 영아들은 주양육자에게 모든 것을 전적으로 의존하면서 양육되어야 하는데 비해 1세 영아들은 성인의 절대적인 도움이 필요한 의존 상태에 있으면서도 한편으로는 독립성을 나타내는 과도기적 특성을 보인다. 이들은 행동, 정서, 인지, 의사소통, 자기이해 능력 등의 측면에서 의존과 자율의 경계를 자유롭게 넘나들고 있는 시기에 있으며 이들의 발달 양상은 모든 측면에서 개별 영아 간 큰 개인차를 보인다. 이를 고려하면 영아반 초임교사가 직면하는 사태와 그들의 경험은 그들이 어떤 연령의 영아를 맡고 있는가에 따라 다르다고 할 수 있다.

1세반 교사는 경력교사라 할지라도 1세 영아의 발달적 특성으로 인해 새로운 영아들을 만날 때마다 다양한 어려움과 직면한다. 그들은 영아 고유의 특성에서 오는 어려움, 부모와의 관계에서 오는 어려움, 교사 자신에게서 발생하는 어려움을 겪고 있음이 여러 선행연구들을 통해 증명되었다(박정빈 외, 2010; 조미숙, 전홍주, 2016; 탁정화, 황해익, 2012). 즉, 1세반 담임교사는 영아의 적응 과정, 매일 똑같이 반복되는 생활지도, 행동과 울음으로 표현하는 영아를 종일 돌봐야 하는 것 등 1세 영아의 고유한 특성에서 오는 어려움과 교사를 전문가로 인정하지 않고 영아의 발달적 특성을 무시한 요구를 하거나 부모의 역할을 일임하는 것에서 오는 어려움, 자신의 부족함에 대한 인식과 함께 감정 조절에서 오는 어려움을 느끼고 있다.

교직 발달의 첫 단계에 진입해서 생존기를 겪고 있는 초임교사는 위의 어려움에 자신의 적응, 1세반 교사로서의 정체감 혼란이 더해진 경험을 한다.

조경주와 유영의(2018)는 1세 영아가 교사와 애착관계를 형성하는데 교사의 민감성과 행복감은 긍정적인 요인으로 작용하지만 어려움과 같은 직무스트레스는 부정적인 영향을 준다고 지적하였다. 1세 영아의 애착은 교사는 물론 어린이집의 적응과 건강한 성장, 발달에 기반이 되는 삶의 버팀목(박성희, 김현주, 2017)이기 때문에 초임교사들의 어려움은 곧바로 보육의 질적 수준에 영향을 미칠 수밖에 없다. 장영희(2003)는 1세 영아가 보호를 필요로 하면서도 동시에 주변 환경을 적극적으로 탐색하려고하기 때문에 교사는 영아들에게 매우 중요한 의미를 지닌다고 하였다.

1세 영아와 장시간 생활하는 교사는 영아들의 긍정적인 발달과 보육의 질적 수준에 막대한 영향을 미치는 존재임에 틀림없다. 1세 영아의 복합적이며 양가적인 발달을 이해하고, 영아에게 적절한 지원을 제공하기 위해서는 이에 맞는 역할과 자질이 필요하다. 영아교사의 역할은 영아들에게 가장 중요한 건강·영양·안전을 기반(한국보육진흥원, 2017)으로 하여 영아들의 성장을 위해 수용적이고 민감하게 반응할 뿐만 아니라 가르치는 역할과 함께 돌봄의 역할도 수행하는 것이다. 박은혜(2009)는 영아들에게 필수적인 돌봄과 보살핌에 대하여 단순한 의미가 아니라 영아들의 기본적인 욕구를 충족시키고 그들의 발달을 최대한 지원해 줄 수 있어야 한다고 강조한다. 이와 관련하여 탁정화와 황해익(2012)은 영아반 교사의 역할을 생활 속에서 배움을 조화시키는 능력, 영아에 대한 높은 지식 수준, 맥락적 의사소통, 양육과 돌봄, 전문성에 대한 신념, 그리고 돌보고 달래는 공감능력으로 구체화하였다. 영아반 교사에게 요구되는 자질은 사랑과 애정, 인내심, 여유로움, 성실성 등의 인성적 측면이 강조되어야 하며, 최근에는 반성적 사고와 같은 교육전문가로서의 자질도 좋은 교사의 자질로 요구되고 있다(공인숙 외, 2017). 하지만 1세반 초임교사는 유아 중심의 직전 교육으로 인해 영아 발달에 대한 지식이 부족하고, 이론을 실천적 지식으로 재구성하고 맥락에 따라 변화시

키는 것이 미숙하므로 역할과 자질 측면에서 혼란을 겪을 수밖에 없다.

성은영과 최승연(2015)은 1세반 초임교사들이 영아의 표현 언어의 한계와 급격한 행동 변화로 인해 영아의 요구를 이해하기 어렵다고 느끼고 있으며, 발달 특성과 월령차, 그리고 다양한 딜레마 상황에서의 영아지도 방법에 어려움을 겪는다고 지적하였다. 또한 행동과 표정으로 표현하는 영아들의 정서를 파악하는 것은 양육자에게도 어려운 일(권정윤, 정미라, 박수경, 2012)인 만큼 1세 영아에 대한 실제적 지식을 형성하지 못한 초임교사들에게 더욱 어려운 일로 다가온다(오영란, 이대균, 2012). 이들이 직전교육에서 배운 영아 발달에 대한 지식은 실제 상황의 맥락과 개인차를 고려하기보다 일반적인 발달 특성을 기반으로 한 것이다. 따라서 초임교사가 매우 역동적이고 복잡한 1세반의 특수한 상황에 대해 자신의 지식을 유연하고 창의적으로 재구성하여 적용하는 것은 매우 어려운 일이다(강은영, 2020).

이러한 상황은 1세 영아의 적응과정에서 잘 나타난다. 양육자와의 분리는 1세 영아에게 굉장히 불안감, 스트레스를 주기 때문에 어린이집에 오면 하루의 대부분을 울음으로 보낼 만큼 1세 영아의 적응과정은 다른 연령에 비해 더 길고 힘들다(권현조, 배지희, 2018). 이 때 초임교사들은 동시다발적인 상황 전개와 반복, 적응기간에 함께 교실에 있는 부모 앞에서 교사를 낯설어하는 영아와 상호작용 해야 하는 상황으로 인해 어려움을 겪는다(이재순, 2014). 돌발적으로 발생하는 영아의 부적절한 행동은 아직 능숙한 대처가 어려운 초임교사들을 교직입문 초기부터 혼란스럽게 한다.

이와 함께 초임교사들은 대부분 복수담임제로 이루어지는 교실 내 상황에서 동료 경력교사와의 소통 및 철학의 불합치, 협력적이지 못한 부모와의 관계에서도 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다(성은영, 최승연, 2015). 팀 티칭이라 불리는 복수담임제는 초임교사의 발전을 위한 도제교육이 가능하고 수시로 협의가 이루어져 시행착오를 줄일 수 있는 긍정적인 측면(최주

형, 2016)이 있는 반면, 교사들 간의 개인적인 성격, 보육관, 경험, 수직적인 교사관계에서 발생하는 갈등상황으로 인해 초임교사에게 부정적인 영향을 미치기도 한다. 초임교사들은 이로 인해 자신감이 위축되고 긴장감, 의사소통의 부재를 경험하게 되며 영아에게도 직·간접적으로 영향을 미치게 된다(나인주, 진명희, 2021; 이진희, 김현주, 2017). 이는 초임교사들이 단순히 영아에 대한 발달적 지식의 부족으로 어려움을 겪고 있다는 일반적인 연구가 아니라 1세반 초임교사를 둘러싸고 있는 환경과의 관계를 구체적으로 살펴보는 연구가 필요함을 의미한다.

한편, 영아반 교사의 어려움에 대한 많은 연구들은 1세반을 처음 맡게 된 유아반 경력교사도 1세반 초임교사들의 어려움을 느끼고 있다고 보고하고 있다(박남희, 이대균, 2014; 안지혜, 2014; 유희정, 2015; 이윤영 외, 2013; 조미숙, 전홍주, 2016). 1세반을 맡기 전 유아만을 담당했던 경력교사들도 영아의 발달 특성과 교수법에 대한 이해 부족으로 어려움을 겪고 있었다. 또한 영아의 일상을 지원하고 유아에 비해 더욱 안전에 신경을 써야 하는데서 오는 신체적·정신적 어려움과 개별 영아의 요구를 모두 수용해 주면서 소외되는 영아가 발생하지 않도록 하는 상황에서 딜레마를 느끼고 있었다(안지혜, 2014). 이러한 결과들은 Burke 등(1984)의 복합·순환적 발달 모형의 관점에서 제시한 바와 같이 경력교사도 상황의 변화에 따라 언제라도 다시 초임교사가 될 수 있는 잠재적 초임교사임을 증명하는 것이다.

잠재적 초임교사와 함께 살펴보아야 하는 교사들은 경력단절 후 다시 1세반을 맡게 되는 교사들이다. 여성의 사회 진출을 장려하는 분위기는 출산과 양육과정에서 경력단절을 경험하는 여성들에 대한 관심으로 이어졌다. 이러한 사회적 분위기로 인해 경력단절 보육교사의 재취업 적응과정에 대한 연구들이 시작되었다(백연진 외, 2016; 서영미, 2019; 이성미, 2014). 서영미(2019)는 교사의 경력단절 계기는 결혼과 출산, 양육, 경제적, 건강상의 이유

로 서로 다르며 재취업 의지는 있으나 실제로 종일근무 하는 것에 대한 부담과 어린이집 적응 등을 우려하고 있다고 지적하였다. 이와 관련하여 이성미(2014)는 경력단절 교사들은 조직 내 인간관계의 어려움, 학부모, 영유아와의 갈등과 육체적·정신적 소진의 어려움을 겪고 있으며, 재취업 후 인정과 격려가 이들의 적응을 돕는다고 하였다. 이러한 연구 결과들은 1세반 초임교사들이 취업에 대한 의지는 있으나 교직 적응에 부담을 느끼고 있는 상태로 교직에 입문하여 영유아 발달 특성, 인간관계, 육체적·정신적 어려움을 겪는다는 연구(성은영, 최승연, 2015)와 같은 맥락이라고 하겠다.

이에 정부는 경력단절 보육교사들의 재취업 과정을 돕기 위하여 2020년 2월부터 어린이집 복귀전 40시간의 직무교육을 의무화 하였다(임재희, 2019; 차미혜, 2019). 복합·순환적 발달 모형의 관점에서 제시한 바와 같이 경력단절 후 재취업 하는 교사도 다시 초임교사로 돌아가 적응의 과정을 거치기 때문에 순환적 초임교사의 의미를 가진다고 하겠다. 따라서 본 연구에서 초임교사는 넓은 의미를 가지며 세분화하면 표면적 초임교사, 잠재적 초임교사, 순환적 초임교사로 구분된다. 1세반 초임교사의 어려움과 함께 역동적이고 복합적인 변화들을 이해하기 위해서는 이들 모두에 대한 탐색이 이루어져야 한다.

이상의 내용을 종합하면 교사 발달단계는 교직생활 전반에 걸친 교사의 끊임없는 성장과 발달의 과정이며, 교사의 모든 경험이 환경과 상호작용하며 계속적으로 변화하는 과정인 것이다. 강양자(2016)는 영유아교사의 발달단계에 따른 교직적응에 관한 연구에서 1990년대의 연구들이 교사의 '변화'에 초점을 두고 있었다면 2000년대의 연구들은 교사의 '발전'에 초점을 두고 개인의 성숙까지도 포함하고 있음을 제시하였다. 이러한 관점의 변화는 교직경험의 누적을 통해 표면적으로 드러난 교사의 발달단계 이상의 의미를 요구하게 된다. 즉, '1세 초임교사들은 생존기의 상태에 있다'라는 것만으로

는 그들이 왜 고민하고, 시행착오를 겪으면서도 자신을 표현하는가에 대해서는 설명할 수 없다. 1세반 초임교사들의 주체적인 움직임 이해하기 위해서는 다각적인 관점으로 그들을 바라보아야 할 필요가 있으며, 이를 위해서 다양한 시각의 자유로운 변화를 수용하는 관점의 열림이 필요하다. Lather(1993)는 Deleuze의 사유 방법에 대해 ‘천개의 작은 방법론’이라는 의미를 부여하였다. 열림이 기반이 된 다각적이고 폭넓은 시각으로 초임교사들을 바라보기 위해서 다음 절에서는 Deleuze(2001, 2004)의 사유를 기반으로 한 존재의 탐구와 되어가기에 대하여 고찰하고자 한다.

2. ‘되어가기(becoming)’에 대한 고찰

본 연구는 존재론적 관점에서 1세반 초임교사들의 존재의 의미과 경험, 그리고 교사가 되어가는 과정에서 드러나는 그들의 생성과 변이의 역동적인 가능성을 이해하고자 한 것이다. 따라서 본 절에서는 Deleuze의 존재론적 관점과 되어가기에 대한 충분한 이해를 위하여 지금까지 변화되어 온 존재를 바라보는 관점과 함께 되어가기에 대한 주요 개념 및 현재 유아교육에서 진행되고 있는 교사 되어가기에 대한 연구 흐름을 제시하고자 한다.

1) ‘존재’에 대한 탐구

존재론은 통상적으로 실재의 본질적인 구분과 실재의 범주들 간의 관계를 제시함으로써 실재의 성격을 구분하는 형이상학의 한 부분이다. 즉, 존재자를 어떠한 관점에서 바라보고 그 존재방식을 설명할 것인지에 관한 실재와 현실성의 문제에 관심을 두는 것이라고 정의할 수 있다(홍진후, 2018). 이로

인해 존재론의 흐름은 근본적으로 현존재가 관계하고 있는 사물존재자를 어떻게 파악하는가와 존재와 사유의 동일성이라는 고대철학의 최초의 명제에서 출발한다. 이를 시작으로 존재론은 지향적 동일성에 대해 논한 전통적 철학을 거쳐, 근대에 와서는 주관성 중심의 주체와 관계로 진화하게 된다. 이러한 관계성은 관념론적으로 해석되기도 하고 실재론적으로 해석되기도 하며 존재론의 핵심 주제로 그 맥이 이어지고 있다.

고대 철학자들로부터 시작된 존재에 대한 사유는 조금씩 이전과 차이 나는 개념을 생성하며 변화해 왔다. 그 중에서 전과 확연하게 구별되는 철학적 방법을 통하여 존재의 사유를 드러낸 철학자로는 Heidegger와 Deleuze가 있다(홍진후, 2018). 실존주의 철학에 크게 기여한 Heidegger와 후기 구조주의의 대표적인 철학자 Deleuze는 주요하게 관심을 두는 문제와 사유에 접근하는 방식은 서로 달랐지만 모두 존재를 바라보는 시각에서 전통적 철학의 흐름과 큰 차이를 보였다. 그들은 계속적인 시간의 흐름 속에서 반복되는 존재들의 기투가 존재들을 ‘임’의 상태가 아닌 ‘되어가기’의 상태로 이르게 한다는 부분에서 연결되고 있다.

Heidegger(1998)는 그의 저서 「존재와 시간」에서 존재와 존재자를 명확하게 구분하여 설명하고 있다. 그는 전통적이고 근대 철학적 사유에서 존재와 존재자를 구분하지 않았기 때문에 존재의 의미에 대한 적극적인 철학적 사유가 이루어지지 않았다고 주장하였다. 그는 존재자가 과거 존재의 개념과 같이 현실적 세계에 존재하고 있는 것이라면, 존재는 존재자들의 존재를 의미한다고 주장하였다. 이와 함께 그는 현실적 세계의 어떠한 관련이나 관계와 같은 맥락 속에 존재하고 있는 현존재에 대하여 이해하는 것만이 존재에 대해 알 수 있는 길이라고 하였다. 즉, 우리는 각자 독립적인 존재라고 생각하고 있지만 우리가 존재한다는 의미는 우리를 둘러싼 어떠한 것들과 관련되어 있으며 다차원적인 맥락 안에서 그 의미가 드러나게 된다는 것이

다. 이러한 맥락들은 기본적으로 존재들이 현재 관계를 맺고 있거나 기억이라는 용어로 해석되는 과거의 시간 속 사건들, 그리고 아직 오지 않은 미래의 시간과 관련되어 있다(김나래, 2021). 따라서 시간의 개념은 존재를 설명할 수 있는 중요한 요소가 되며, 존재들은 시간 속에서 완성된 존재로 생성된 것이 아니라 끊임없이 존재 스스로의 가능성을 발현하며 더 나은 존재로 나아가고 있는 과정에 있는 것이다.

또한 Heidegger(2000)는 반복적으로 되풀이되는 시간 속에서 ‘존재’들은 스스로의 움직임을 통해 고유한 특성을 드러내며, 불안과 양심이라는 추동기제를 기반으로 한 존재의 본래성은 긍정적인 방향으로 나아가고자 하는 ‘욕망’으로 인해 새롭게 변화하는 것이라고 하였다. 이와 함께 관습적 구조 속에서 자신이 속해 있는 세계를 비판 없이 수용하며, 기존의 틀을 답습하는 비본래성도 가지고 있다고 하였다. 즉, 인간은 세계 속에서 ‘임’의 상태에 머물러 있기도 하지만 상황과 마주함 속에서 지속적인 투쟁을 하며 본래성을 찾아가기도 하는 존재라고 하였다(이기상, 2010; Heidegger, 1998). 따라서 비본래성과 본래성이 공존해 있는 인간은 자신의 가능성과 조우하고 수많은 존재들과의 만남 속에서 매 순간 ‘투쟁’하며 창조적 작업을 통해 끊임없이 ‘되어가는’ 존재라고 할 수 있다.

Deleuze(2004) 역시 존재는 영원히 불변하는 것이 아니라 매 순간 차이를 생성하기 때문에 늘 새롭고 되어가는 과정 중에 있는 것이라고 하였다. 그는 어떠한 동일성도 전제하지 않고 차이와 다양성에 대해 적극적으로 사유함으로써 ‘되어가는’ 존재로서의 인간, 그리고 세계 내의 존재와 세계에 대한 이해를 하려고 하였다(Deleuze & Guattari, 2001). Deleuze가 주장하는 존재에 대한 사유는 Heidegger의 영향을 받은 Sartre의 ‘타자론’과 ‘세계로 열린 존재의 매개로서 몸’이라는 Merleau-Ponty의 존재에 대한 철학적 개념에 영향을 받았다(한국프랑스철학회, 2015).

Sartre(2009)는 자신의 저서 「존재와 무」에서 세상에 현존하는 모든 존재들을 의식의 유무에 따라 사물, 자신, 타자의 세 영역으로 구분하고 세 영역에 대하여 즉자적 존재, 대자적 존재, 그리고 대타적 존재라고 명명하였다. 그에 의하면 즉자적 존재는 사물의 존재방식으로 자기 자신 그 자체로 빈틈없이 채워져 있는 존재를 의미하며 존재 그 자체로 현존하며 다른 존재와 관계를 맺을 필요도 없고 관계를 맺을 수도 없는 존재이다. 이들과 달리 대자적 존재는 의식을 가진 인간의 존재방식을 의미한다. 의식의 출현으로 인해 인간은 자기 자신을 향하게 되고, 자유로운 지향성이 있는 의식으로 인해 끊임없이 운동성을 드러내며 매 순간 자기 자신이 되기 위해 현재에 존재하지만 현재에 존재하지 않는 존재로서 살아가게 된다(조광제, 2013).

Sartre의 세 번째 존재는 타인 즉, 각각의 존재가 얽혀 관계를 맺고 있는 세계에서 나와 구별되는 타자의 개념에 집중한 대타적 존재에 대한 사유이다(조광제, 2013). 의식의 출현으로 대자적 존재의 의미를 갖게 된 인간은 감정이라는 의식과 또 다른 흐름을 가지고 있다. 감정이란 자기 안에서 생성되는 생성물로 어떤 것은 다른 존재와의 관계없이 생성되기도 하지만 두려움이나 수치심과 같은 감정들은 타자와의 관계에서 생성되는 감정들이다. Sartre의 대타적 존재의 분석은 수치심과 같은 감정에서 존재론의 실마리를 풀어나간다. 주체적 존재인 인간은 타자와의 관계 속에서 생성되는 감정을 느낄 때 자신을 주체적 존재가 아닌 객체로 바라보게 된다. 존재들 간의 관계는 나의 존재적 본질에 다가서는 또 다른 방식이 되며 이로서 ‘타자는 나를 바라보는 자’라는 결론에 도달하게 된다(한국프랑스철학회, 2015). Sartre의 존재에 대한 개념 중 인간 존재를 나와 타자로 구분하여 타자를 대타적 존재로 바라본 것은 Deleuze의 존재 개념이 독립적인 것이 아닌 얽히고설킨 관계 속에서 의미를 갖는다는 사유에 영향을 주게 되었다. 주체적인 대자적 존재로 머무르려는 인간은 대타적 존재들과의 관계에서 자신을 객체화시키

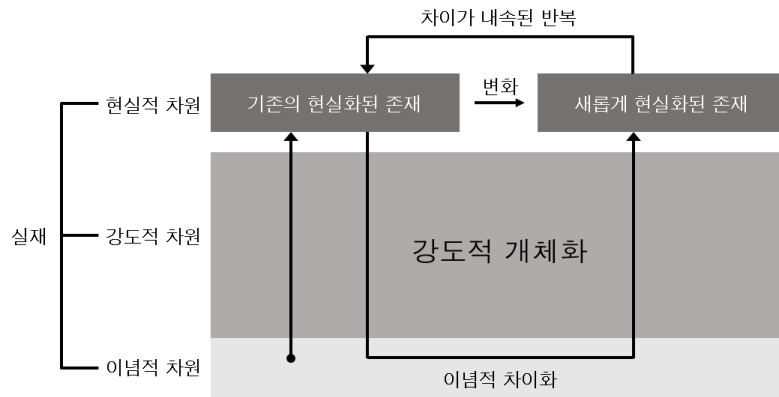
고 또 다시 주체적 존재의 상태가 되기 위해 투쟁하거나 외부의 시선에 동화되면서 자신의 존재적 의미를 획득해 가고 있다. 이와 같이 타자와의 관계를 사유한 Sartre의 존재에 대한 개념은 관계 맺기의 주체인 존재의 지각으로 그 흐름이 이어졌다.

Merleau-Ponty(2002)는 인간이 사유 이전에 이미 세계 속에 존재하고 있기 때문에 단순히 대자적 존재의 의미로만 해석될 수 없다고 주장하였다. 그는 존재에 대한 사유와 이와 관련된 모든 지각과 경험이 인간의 몸에서 일어나는 작용이며, 인간이란 존재는 본질적 사유에 앞서 실존적 몸의 지각을 가지고 있기 때문에 인간의 신체는 ‘현상의 장’이며 이것이 인간 자체라고 주장하였다. 즉, Sartre가 타자와의 관계로 존재론을 설명하였다면 Merleau-Ponty는 다른 존재와의 관계 맺기에 있어서 능동적으로 세상을 지각하는 인간의 몸에 대한 의미에 집중하였다. 존재의 감각은 또 다른 무엇인가를 생성하게 되는 살아 움직이는 가치를 가지고 있으며, 생명을 지닌 존재의 몸은 감각과 판단의 분리됨 없이 서로를 변화시키며 작용하는 ‘하나의 장’으로서의 의미를 지닌다(김나래, 2021; 조광제, 2004). 다시 말해 존재의 신체와 사유는 하나의 개념으로 새로운 의미를 생성해 가고 있으며, 존재의 생명이 유지되는 한 몸은 계속해서 감각하는 과정을 통해 끊임없이 의미를 생성할 수 있는 가능성을 가지고 있다는 것이다. 능동적인 생명의 가치를 지니고 있는 몸은 그의 존재에 대한 개념의 핵심이며 세계로에 열린 존재라는 존재론을 제시하며 Deleuze의 존재에 대한 사유에 영향을 주었다.

Merleau-Ponty가 감각의 주체인 몸을 사유와 판단의 내적 작용과 동등하게 본 것처럼 Deleuze의 존재에 대한 이해 역시 인간이 감각하고 경험하는 현실적 측면과 존재를 현실화시켜 드러내게 하는 잠재적 측면 모두가 실재하고 있다는 점에서 출발한다. 하지만 Deleuze는 현실적 측면과 잠재적 측면은 하나의 잘 맞는 조합이 아닌 비대칭적이고 서로 짝이 맞지 않는 조각

이라고 설명하면서 ‘강도의 개체화’가 거대한 두 조각을 맞물리게 하고 실재를 구성할 수 있도록 한다고 하였다(Deleuze, 2004). 여기서 Deleuze가 말하는 강도란 모든 존재들에게 존재하지만 선명하거나 명료하지 않은 심층적인 물질성과 운동성을 지닌 질료의 상태를 의미한다. 이러한 강도는 존재로 하여금 차이를 생성하며 머무르지 않고 끊임없이 달라지게 하는 일종의 흐름이다(김재춘, 배지현, 2016). 그는 강도의 개념을 통해 현존하고 있는 존재들은 끊임없이 달라지며 새로운 생성이 가능함을 설명하면서 잠재적이고 분화되지 않은 이념의 세계를 현실의 세계와 연결하고 있다고 하였다.

그는 실재하고 있는 존재를 구성하는 것은 현실적 차원과 현실적 차원으로 드러나지 않는 잠재적 이념 차원, 그리고 앞서 언급한 이 두 차원을 연결하며 실재를 규정할 수 있는 강도적 차원이라고 하였다(Deleuze, 2004). 그에 따르면 하나의 존재가 드러내는 현실 차원의 모습 이면에는 잠재적 이념 차원이 내속해 있으며, 이 두 차원 사이의 맞물리지 않는 특이성 사이에 이념을 드러내며 생성하는 강도적 차원이 존재하고 있다. 잠재되어 있는 이념들은 독립적으로 존재를 현실화시킬 수 없기 때문에 차이와 생성이라는 강도의 힘을 빌어 개체화하게 된다(김재춘, 배지현, 2016). 이러한 강도적 개체화는 점차 존재의 현실적 차원으로 드러나기 시작하면서 하나의 존재로서 자리하게 된다. Sartre가 언급한 의식의 출현으로 자유로운 운동성을 지닌 존재의 개념과 유사하게 Deleuze의 존재적 개념 역시 현실적 차원으로 드러난 존재들은 계속 순환적으로 움직이며 내재적 이념으로부터 강도적 개체화를 거쳐 또 다른 현실화 된 존재로 현실적 차원에 그 모습을 드러낸다. 다음에 제시한 그림 2는 앞서 설명한 Deleuze의 존재 발생과 변화의 과정을 도식화 한 것이다.



[그림 2] 존재의 생성과 변화 과정

출처 : 김재춘 · 배지현(2016), p. 107 재구성

그림 2에서처럼 Deleuze가 인식한 존재의 개념은 고정되어 있는 이데아의 상태가 아닌 끊임없이 현실의 차원과 미분화된 이념적 차원을 오고가는 일종의 흐름을 가지고 있다. 이러한 흐름은 계속해서 순환되는 모습을 보이지만 잠재되어 있는 이념은 강도적 차원을 거치며 또 다른 변이를 통해 새롭게 현실화된 존재로 그 모습이 드러나게 되고 또 다시 차이를 내속하고 있는 반복적 흐름을 통해 생성의 메커니즘을 가진 존재를 설명하고 있다.

Deleuze가 주장하는 존재는 지속적인 차이를 발생하며 기존의 것과는 다른 생성을 반복적으로 드러내는 유동체이다. 즉, 각각의 존재자들은 차이를 지니며 생성되는 상태로 어떤 고정된 실체나 영원불변한 존재의 단일성을 의미하는 것이 아니다(이정우, 2005). Deleuze는 생성의 의미를 기반으로 하여 존재의 일의성을 이전 동일성의 가치에서 벗어나 반복적으로 차이를 생성하는 하나의 존재라는 개념으로 확립하였다. 그가 말하는 ‘존재의 일의성’은 존재의 단일성을 의미하는 것이 아니라 존재는 곧 ‘생성’이라는 하나의 의미를 지니고 있는 것이며, 세계의 모든 존재는 어떠한 방식으로든 변화할 수 있는 가능성이 잠재되어 있는 상태인 것이다. 수많은 생성과 변이의 가

능성이 내포된 잠재성은 각각의 존재가 경험했던 모든 것이 축적되어 있으며 이것이 현실성의 상태 즉, 표면화 되어 나타날 때는 다양체의 모습을 지니며 나타나게 된다.

Heidegger가 존재를 비본래성과 본래성 사이를 넘나들며 움직이고 있는 것으로 본 것처럼 Deleuze 역시 존재의 의미를 무한한 잠재성의 세계와 현실성의 세계를 넘나들면서 점진적으로 발전하는 모습을 들어 설명하였다. 자유로운 생성과 변이가 가능한 존재에 대하여 Deleuze와 Guattari(2001)는 한 걸음 더 나아가 ‘기관없는 신체’라는 개념을 제시하였다. 그들이 말하는 ‘기관없는 신체’란 새로운 세계를 생성할 수 있는 근거나 조건으로써 생성과 변이를 자유롭게 해주는 개방체이자 무한한 잠재성을 지닌 유동체이다. 이렇게 자유로운 유동체인 ‘기관없는 신체’도 Heidegger가 언급한 비본래성처럼 고착화되고 누적된다면 신체 감각이 둔감해지는 유기체화가 시작될 수 있다. 유기체화는 사회적 측면에서 굳어진 기표화, 개인적 차원에서 굳어진 주체화와 함께 지층을 이루며 ‘기관없는 신체’라는 자유로운 생성과 변이라는 본래적 속성으로부터 멀어지게 하여 잠재적 가능성을 약화시킨다(김재춘, 2010; 이정우, 2005). 하지만 이러한 지층화가 항상 부정적인 것을 의미하는 것은 아니다. 모든 존재가 안정적으로 안주하고자하는 비본래성과 변화하고자 하는 본래성을 가지고 있는 것처럼 지층화 역시 존재 내에서 ‘기관없는 신체’와 공존하며 순환하기를 멈추지 않는다.

이렇게 역동적인 생성의 근원으로서 의미를 가진 존재는 시간적, 공간적 세계에서 다른 존재들 그리고 그들이 뽑어내는 기호들과 지속적인 마주침을 경험하게 된다. 강도적 개체화 과정에서 무의식적으로 생성되는 사유를 통해 능동적인 주체자로서 자리매김하게 되는 현존재들은 다른 존재들과의 관계 안에서 자신의 존재적 사유를 가동하며 세계와 통합된 존재로서 변이하게 된다. 이는 Sartre의 타자 이론과 유사한 것처럼 보이나 대타적 존재로

인해 현존재가 부정되거나 인정받는다. Sartre의 주장과 Deleuze의 주장은 차이가 있다. Deleuze는 세계의 모든 존재가 타인과 관계를 맺으면서 감각하게 되는 다양한 기호들로 인해 타인과 자신을 구별하게 하고 자신의 존재에 대한 사유를 강요하도록 한다고 주장한다(한산동, 2021).

결국 Deleuze의 인간 존재에 대한 이해는 스스로 생성과 변이를 하는 능동적인 주체로서 존재를 바라보며 강도적 차원의 차이를 내속하고 있는 반복적이고 순환적인 구조 안에서 자기 생성의 내재적 힘을 가지고 흘러가는 ‘되어가는’ 과정으로 존재의 의미를 귀결시켰다. 이와 같은 Deleuze의 존재론을 바탕으로 다음에서는 Deleuze의 ‘되어가기’에 대하여 고찰하고자 한다.

2) Deleuze의 되어가기

Deleuze의 ‘되어가기’를 이해하기 위해서는 그의 주요 개념들에 대한 깊은 이해가 선행되어야 하므로 본 절에서는 Deleuze의 「차이와 반복」, 그리고 Guattari와 공저한 「천개의 고원」에서 제시한 개념들을 살펴보고자 한다. 그는 자신의 저서를 통해 ‘접속’, ‘배치’, ‘영토화’와 ‘탈영토화’, ‘리좀’ 그리고 이 모든 철학적 사유의 기반이 되는 ‘기관 없는 신체’를 주요 개념으로 제시하였다.

Deleuze의 ‘되어가기’ 핵심 사유는 ‘기관 없는 신체’에서 출발한다. ‘기관 없는 신체’는 앞서 언급한 바와 같이 하나의 존재의 무한한 가능성이 잠재되어 있는 ‘존재의 일의성’을 토대로 하고 있다. 이를 기반으로 하여 ‘기관 없는 신체’는 아무런 고정된 본성도 갖지 않은 채 접속과 배치, 탈주 또는 탈영토화, 재영토화의 끊임없는 생성의 작용 속에서 매 순간 달라지는 ‘자아’를 생성하고 총체적인 삶을 변이시키는 질료이다. 이러한 특성을 내포한 개별 존재들과의 ‘접속’을 통해 다시 새로운 생성이 발생되며, 이 ‘접속’으로

부터 자신의 속성을 다양하게 변이시키는 ‘배치’, 습관적이고 누적적인 행동을 통해 일관성 있는 표현의 특질을 획득하는 ‘영토화’와 기존의 ‘영토화’로부터 새로운 방향으로 탈주하는 ‘탈영토화’와 ‘재영토화’를 경험하게 된다. 이와 같은 접속과 생성, 변이의 과정은 ‘어머니 되어가기’, ‘아버지 되어가기’와 같은 되어가기에 대한 연구들(김경숙, 정미라, 2015; 김영두, 이대균, 2011; 이유나, 2015)을 시작으로 철학적 관념에 머무르지 않고 세계 내에 존재하는 존재자들의 생성과 변이의 모습을 드러내 가고 있다.

위의 개념에서 공통적으로 나타나는 것은 ‘이기, 임(being)’의 상태를 거부하고 ‘되어가기(becoming)’라는 생성과 변이의 상태를 지향하는 것이다(김재춘, 2010; 김재춘, 배지현, 2016; 여수현, 2019). Deleuze의 모든 개념과 과정의 움직임은 ‘리좀¹⁾’이라는 사유를 통해 이해될 수 있다. ‘리좀’이란 나무와 달리 뿌리와 줄기를 구분할 수 없는 반계보적인 식물이다(Deleuze & Guattari, 2001). Deleuze와 Guattari(2001)에 따르면 ‘리좀’은 접속과 이질성, 다양체, 비의미적 단절, 지도만들기와 데칼코마니의 원리적 특성을 가진다.

리좀의 첫 번째 원리는 두 존재가 동등하게 만나서 제 3의 무언가를 생성한다는 ‘접속의 원리’이다. 줄기와 뿌리의 구분 없이 뒤엉킨 리좀에서 시작점을 확인하는 것은 무의미하며 미세하고 구분되지 않은 점들로 이루어진 줄기의 모든 점은 외부로 열려있어 얼마든지 다른 것들과의 접속이 가능한 상태가 바로 리좀이다. 리좀에서의 접속은 어떤 존재 및 기호와 어느 지점에서 접속하는가에 따라 다른 결과의 생성이 가능한 것처럼 존재적 특이성을 가진 영아와 접속하게 된 교사들은 서로 다른 자신들의 경험에 따라 생각의 차이를 만들어 내게 된다. 보육경험이 없는 초임교사들의 경우 보육을 어렵고 힘든 것으로 느끼기도 하지만 이와는 달리 유순한 영아와의 만남에

1) 리좀은 Deleuze와 Guattari(2001)의 공저 「천 개의 고원」에 등장하는 은유적 철학 용어이다. 리좀은 가지가 흠에 닿아서 얽힌 뿌리로 변화하는 지피식물로 뿌리가 내려 있지 않은 지역이라도 변저나갈 수 있는 번짐과 엉킴의 형상을 표상하며, 수목형과는 반대의 개념으로 사용되었다.

서 행복감을 느끼며 내일을 꿈꾸는 동력을 생성하기도 한다. 이처럼 접속의 원리는 우리가 인식하지 못하는 사이에 우리 삶에 깊숙이 들어와 있으며 보육현장에서 하루하루를 살아가고 있는 교사들 또한 매일 수많은 접속을 경험하고 있다. 다양한 존재들이 함께하는 ‘리좁’이라는 공간에서 접속은 존재들이 의식하지 못하는 순간에도 매 순간 발생하는 연결을 의미한다.

리좁의 두 번째 원리는 ‘이질성의 원리’이다. 존재들 간 동등한 관계에서의 접속이 가능한 리좁은 유사하거나 종속되는 개념 없이 서로 이질적인 것들 간의 새로운 접속 가능성도 허용한다(이진경, 2013). 자녀양육 경험이 없는 미혼의 초임교사는 보육현장에 진입하면서 자녀를 키우고 있는 부모와 접속하게 되며 이때 교사와 부모는 서로의 배경과 경험이 다른 이질적인 존재들이다. 하지만 이러한 이질적인 존재들의 접속은 서로에 대한 이해와 공감이라는 또 다른 차원의 이질성을 생성하게 된다. 따라서 리좁에서의 접속은 이질적인 것들의 접속에서 또 다름을 창조해 낸다는 의미를 내포하고 있다.

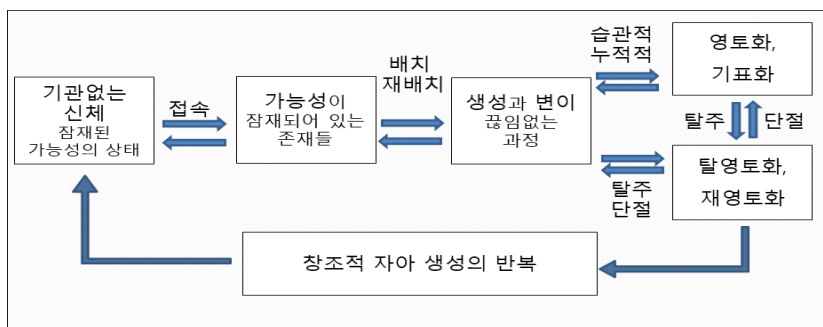
리좁의 세 번째 원리는 ‘다양체의 원리’이다. 반복되는 차이 생성을 존재에 대한 이해의 기반에 두고 있는 Deleuze는 다양체 또는 다양성이라는 개념에 큰 의미를 두고 있다. 다양체는 접속을 통해 존재에 하나의 요소가 추가되었을 때 특성의 종류만 증가하는 것이 아니라 존재 전체가 변화할 수 있다는 가능성이다. 동일한 교과목들로 구성된 예비교사양성과정을 거친 교사들이 모두 동일한 보육방식을 구현하는 교사로 배출되지 않는 것, 그리고 처음 교직현장에 입문하여 다양한 어려움을 겪게 되는 초임교사들이 주변 인적자원의 격려나 지원으로 자신의 교직원 전체를 변화시키는 것은 다양체의 원리를 보여주는 것이다. 이와 유사하게 영유아가 어떠한 담임교사를 만나는가에 따라 자신 안에서 차이를 생성하고 있는 강도적 개체화 즉, 내부작용에 의해 발달의 모든 측면에 영향을 받는 것에서 다양체의 원리는 드러난다. 이러한 다양체의 차이 생성을 가능하게 하는 것은 기존의 접속이 만들

어 내는 창조적 힘이 다시 외부로 향하게 되는 탈주 또는 탈영토화에 의해서라고 정의되기도 한다(이진경, 2013). 즉, 리즘 속 다양체는 접속하게 되는 외부의 혹은 내부의 어떠한 것으로 인해 다양체 자체의 속성과 차원을 변이시키게 되기 때문에 일반적 의미의 다양체와는 다른 의미를 갖는다.

네 번째로 리즘적 다양체는 ‘비의미적 단절의 원리’를 갖고 있다. 단절은 기존에 주어진 것과의 연결됨을 끊어버리는 것으로 주어진 것들이 만들어내는 의미에서 벗어나는 것이다. 즉, 비의미적 단절은 시작점을 알 수 없이 뒤엎힌 접속이 일어나며 생성이 창조되는 리즘의 특징이기도 하다. Deleuze는 비의미적 단절을 당연한 것처럼 보이는 관습적 한계선으로부터의 탈주이자 지층화 된 이전의 영토를 벗어나거나 재배치하는 탈영토화, 재영토화의 개념으로 설명하고 있다. 초임교사들의 경우 처음에는 그들보다 경력이 많은 교사들의 수업방식을 무비판적으로 수용하고 의지한다. 하지만 점차 그들 내부의 자유로운 생성과 변이의 욕망은 원동력이 되어 이전 방식의 재현에서 벗어나 자신만의 방식을 창조하며 변화해 간다. 이렇게 리즘은 줄기와 뿌리가 확연히 구분되고 줄기에서 가지로의 정형화된 분화를 통해 구성되는 것이 아닌 서로의 줄기를 넘나들고 뒤엎힌 접속의 원리에서 출발하여 다차원적인 자유로운 생성의 장으로서의 의미를 갖는다. 이렇게 무질서해보이고 동일성을 거부하는 리즘의 특성은 각기 차이를 가지고 있는 존재들 안에서 내면의 이념적 방향성을 가지고 작동하게 된다. 다음에서 제시하는 또 다른 원리는 리즘이 현실적 차원에서 드러나게 하는 방식에 관한 것이다.

‘지도만들기’와 ‘데칼코마니’는 리즘이 가지고 있는 또 다른 특징적 원리이다. Deleuze가 제시하는 ‘지도만들기’와 ‘데칼코마니’의 개념은 세상에 이미 형성되어 있는 흠 패인 길을 따르며 동일한 범주에 구속되는 모방이나 재현과는 다른 개념을 의미한다(이진경, 2013). 리즘에서 지도의 의미는 길을 찾기 위해 실제 존재하는 것들을 그대로 재현해 낸 것이 아니라 삶을 살아내

계 하는 사유의 경로이다. 여기에서 사유란 차이와 생성의 반복적 순환 속에서 새로운 사유가 생성된다는 Deleuze의 존재론에 기반을 두고 있다. 따라서 미리 그려두었던 물감 그림이 반으로 접혀 찍히는 순간 다른 형상으로 변이되는 데칼코마니와 같이 현실에서의 모방이나 재현의 대상들도 존재적 특이성과 차이를 지닌 존재들과 만나면 서로 다른 사유의 지도를 생성한다는 것이다. 이는 행동의 지침을 구상하는 사고를 통해 데칼코마니의 특성과 같이 현실 세계에 투영시켜 현실을 변형시켜 나간다는 것이며, 동일한 양과 색의 물감이 주어졌다고 해도 종이를 접어 누르는 존재들 간의 차이와 누르는 힘의 강도에 따라 얼마든지 또 다른 변형이 가능하다는 것이다. 이를 교육현장에서 찾아보면 교사의 반성적 사고가 결국 수업개선으로 발현되고 이는 다시 순환하여 교사의 전문성을 높이는 동력으로 작용하여 계속적으로 현실을 변화시키는 것과 유사한 맥락이라 하겠다. 즉, ‘리즘’은 근거와 결론, 원인과 결과 사이의 구별이나 위계에서 출발하지 않고 어떤 지점도 뭔가 다른 것을 위한 시작 내지는 접속점을 구성할 수 있다는 것을 의미한다. 이와 같은 개념들을 기반으로 Deleuze의 ‘되어가기’ 과정에 대한 연구자의 이해를 도식화한 것은 그림 3과 같다.

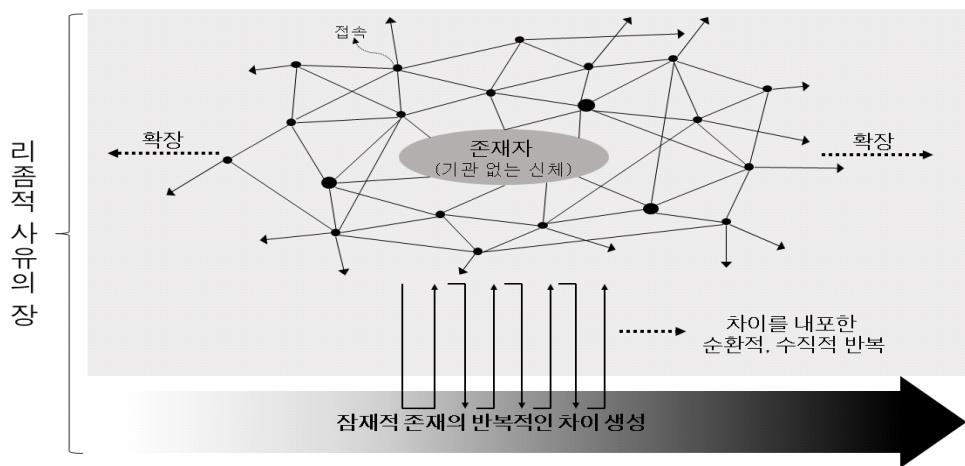


‘리즘’

: 무한히 열린 탈주와 접속, 변이가 가능한 유동적 흐름

[그림 3] Deleuze의 되어가기 과정

그림 3에서와 같이 리즘의 공간에서 역동적으로 자유롭게 접속하며 차이를 감각하고 변이하는 모든 과정은 일종의 흐름으로 드러나며, 존재자들의 주체적인 사유는 이러한 흐름을 생성하는 동력으로 작용한다. 즉, 사유는 창조이고 배움은 차이를 끊임없이 생성하는 활동이다(김재춘, 배지현, 2016; 여수현, 2019). Deleuze에 의하면 사유란 ‘언제나 카오스와 대적하며, 하나의 구도를 설정하고 카오스로부터 하나의 구도를 끌어내는 것’이다. 달리 말하면 사유한다는 것은 이미 형성되어 있는 통속적인 견해와의 대결 속에서 새로운 것을 생성하기 위하여 카오스를 넘나드는 것을 의미한다. 이러한 사유를 통한 ‘되어가기’의 과정은 계속 진보한 형태로 나아간다. 주체적인 사유를 기반으로 한 존재들의 되어가기는 리즘적 사유를 통해 가능하다. 리즘이란 질료의 흐름 속에서 자신의 내면의 존재나 외부의 타자들과의 접속과 단절, 탈주를 거듭하고 있는 상태를 의미하며, 현실화 된 세계 속에서의 타자 또는 기호와의 접속은 중요한 의미를 지닌다. 가지와 뿌리들이 경계 없이 접속하는 상태인 리즘과 같이 Deleuze가 말하는 사유는 수평적, 수직적인 방식으로 반복되고 확장되어 나간다. 다음의 그림 4는 Deleuze가 설명하고 있는 리즘적 사유의 장을 연구자가 도식화 한 것이다.



[그림 4] 리즘적 사유의 장

그림 4는 기관없는 신체로 정의된 존재들이 진정한 의미의 존재자가 되어가는 과정에서 드러난 사유의 방식을 나타낸 것이다. 현존재들은 앞서 그림 2에서 제시한 바와 같이 존재 내부의 현실적, 강도적, 이념적 차원의 반복적 차이 생성의 순환적인 작동을 내포한 상태로 세계 속 타 존재 및 기호들과 무수한 접촉을 하며 마주침을 통한 수평적으로 무한히 확장하는 사유에 사유를 거듭한다. 마주침을 통한 찰나적 사유들은 리즘 내에서 다시 수목적이거나 위계적 체계의 사유를 따르지 않고 존재 속으로 침투해 또 다른 사유의 세계와 만나며 이전과 차이를 가진 사유들을 생성해 나가게 된다. 이렇게 수평성과 수직성이 혼재되어 있는 얽힌 사유의 흐름이 바로 Deleuze가 말하는 리즘적 사유인 것이다. 다시 말해 리즘적 사유는 모든 사유들이 하나의 중심으로 연결되는 수목형 사유와는 달리 각각의 접촉과 사유가 중심이 되는 비중심화 체계이며, 계속적인 차이를 생성해 나가며 그 자체로 의미 있고 더 나은 다양한 존재자의 모습을 향하는 가변적이고 열린 체계인 것이다(이진경, 2013).

이와 같이 존재의 생성과 변이를 본격적으로 사유한 Deleuze의 철학적 개념은 교육계보다 자유로운 유동체의 생성과 변이를 기반으로 예술계의 문을 먼저 두드렸고 예술계의 여러 학자들은 특유의 자유로운 사고를 기반으로 쉽게 손을 잡았다. 왜냐하면 교육은 ‘리즘’과 달리 중심성과 체계성을 가진 ‘수목형’ 사유에 더 가까운 교육과정의 위계적 질서와 체계적 절차, 그리고 기존의 질서에 존재들을 편입시킨다는 점에서 그의 철학적 사유에 진입한다는 것이 쉽지 않았기 때문이다. 한편, 교사의 주체적이고 능동적인 존재성에 대해 목소리를 높이고 있던 일부 교육자들은 Deleuze의 철학적 개념에서 교육의 이미지를 찾기 위한 노력을 시작하였다(김비아, 2007; 김영철, 2007; 김재춘, 2010; 최명선, 2005). 이러한 노력으로 Deleuze ‘되어가기’의 교육적 개념은 열린 방향성을 전제로 한다는 것과 새로운 자기 생성의 강조, 그리고

지각과 감응을 통해 언제라도 변이할 수 있는 신체와 내재적 목적에 의해 변화하는 놀이적 가치의 성격을 지닌다는 점에서 교육과 유사성을 지님을 알게 되었다(김재춘, 2010). 교사에게 ‘됨’ 혹은 ‘앎’의 절대적인 상태는 존재할 수 없다. 교사는 교사가 된 순간부터 학습자, 교육환경, 변화하는 교육과정, 그리고 인간에 대한 새로운 접근 등과 같은 새로운 세계와의 접촉을 통하여 끊임없이 배워가는 과정에 있으며 창조적인 생성과 변이를 이루어가고 있는 역동적인 존재이다. 따라서 다음 절에서는 교사의 되어가기에 대하여 고찰해 보고자 한다.

3) 교사 되어가기

교사가 되어간다는 의미는 더 좋은, 전문성 있는 교사로 발달하는 과정이며, 성숙한 교사로 변이하는 역동적인 의미가 있다. 하지만 현재의 자격취득 과정과 관련하여 생각해보면 교사는 자격을 취득하는 순간 교사 ‘임’이라는 정적인 의미를 내포하고 있다. 인간이 되어가는 존재이듯 교사 또한 끊임없는 변화하며 되어가는 존재이다. 교사의 존재적 의미는 끊임없는 성장의 욕구와 관련된 선행연구들을 통해 찾아볼 수 있다. 학습공동체를 구성하여 자신의 결핍을 보완하고 성장하려는 욕망을 나타내거나(고영미, 2005; 권낙원, 2007; 김성천, 2007; 최남정, 2013), 연구자와 함께하는 협력적 실험연구에 자발적으로 참여하여 교사로 거듭나기 위한 노력을 하고 있는 연구들(김다영, 2019; 김성숙, 임부연, 2015), 그리고 교사 자신의 역량 증진을 통해 주변과 긍정적 상호작용에 초점을 둔 연구들(강영식, 문현경, 2011; 주진호, 2006)과 같은 실천적 연구들은 교사들의 성장 욕구를 드러내고 있다.

한편, 일반적으로 팀티칭을 하는 영아반 교사들의 경우, 일과를 온전히 다른 교사들과 공유한다. 단독으로 학급을 운영하면서 수많은 경험과 시행착

오를 거쳐 교사로서의 정체성을 찾아가는 유아반 교사들과 달리 경력교사를 보고 배울 수밖에 없는 상황에 놓이게 되는 1세반 초임교사들은 자신이 바라보고 있는 경력교사들의 모습을 재현하기 위해 노력한다. 하지만 초임교사들은 반복되는 하루들 속에서의 다양한 경험을 그들의 주체적인 사유와 결합하며 또 다른 모습의 경력자가 된다. 초임교사들은 세계의 다양한 측면과 연결됨을 통해 역동적으로 그들의 삶을 성찰하고 변형하는 존재로서 자리하게 된다. 이는 교사가 되어가는 과정에서 어떠한 사태와 조우하는가에 따라 예비교사들의 의지가 변화한다는 연구(김선영, 2017)와 학습자의 연령이 달라짐에 따라 다시금 새롭게 교사가 되어가는 삶을 살게 된다는 연구들(김창복, 이경순, 2009; 박세원, 김윤미, 2010; 손형국, 양정호, 2014), 그리고 교사들이 특정 교과분야에서 교사로서의 성장과 정체성의 재정립을 위해 스스로 성찰하기를 멈추지 않는다는 연구들(김대훈, 2015; 김재은, 윤필규, 2018; 류수진, 2010)을 통해 지지받고 있으며, ‘임’의 상태에 머무르는 것이 아닌 ‘되어가는’ 과정에 있음을 드러내고 있다. 이러한 선행연구들은 교사가 접속하게 되는 사태의 다양성에 대해 언급하며 서로 다른 학습자의 특성과 접속하게 되었을 때 또 다른 변이가 발생한다고 보고하고 있다.

영아반의 수업은 단순히 교과적 지식을 가르치고 전달하는 활동만을 의미하는 것이 아니며, 교사와 영아가 각각 유동적인 창조의 힘이 내재된 존재로서 함께 실천해 나가는 과정이다. 또한 교사는 자신의 생성과 변이의 가능성만을 실천하는 것이 아닌 영아의 가능성 발현과 그들의 생성과 변이를 고무시키기 위한 창조적 행위를 해야 하는 존재이다. 특히 1세 영아들은 아직 의존과 독립의 욕구, 그리고 사회화되는 과정이 모두 얽히고설킨 상태에 있다. 따라서 그들은 일반적인 사고와 행위에서 벗어나 ‘리즘’으로 설명되는 수많은 잠재적 탈주선들을 품고 있으며 순간순간 다른 형태로 현실에 그 모습을 드러내는 존재들이다. 교사에 비해 지층화가 견고하지 않은 영아들은

그 자체로 비결정성을 가지고 있으며 예측 불가능한 가능성과 잠재성을 가지고 있다(박성수, 2000). 1세 영아들은 어떠한 세계에 대해서도 선입견이나 편견 없이 그들이 마주하는 순간에 대해 끊임없이 변용하며 자신과 환경을 역동적으로 움직여 간다. 이는 ‘기관 없는 신체’의 흐름이 영아에게 잠재되어 있어 자유롭고 열린 지각을 통해 외부 세계에 반응하는 것이다. 만약 교사가 기존의 지식과 경험으로부터 ‘탈영토화’를 시도하지 못한다면 교사는 영아들의 열린 변용의 흐름을 즐길 수 없다.

이에 보육 현장의 교사 및 교육전문가들은 변화하고 있는 교사의 ‘되어가기’에 집중하기 시작하였다. 교사로서의 정체성 형성과정을 심도 있게 바라본 연구들(김경숙, 지옥정, 2017; 김병찬, 2007; 이완희, 2005a)과 각기 다른 경험이 누적된 ‘존재’인 교사가 환경과 접촉하며 어떻게 ‘되어가기’의 과정을 거치고 있는가에 관한 연구들(김성숙, 임부연, 2015; 박지선, 이대균, 2010; 백승훈, 노진형, 2013; 서정화, 2017; 신수빈, 이대균, 2016; 이대균, 박지선, 2009; 임환미, 전해인, 2016; 전지형, 2015; 정미애, 김민정, 2017)은 교사를 교실 사태 속의 한 부분으로 보는 관점에서 벗어나 존재론적 관점에서 교사를 바라보고자 하는 단초를 제공하였다.

또한 예비교사 양성과정에서의 경험을 통해 필요한 지원이 무엇인지 탐색한 연구들(김은영, 2016; 연세희, 염지숙, 2015)과 더 나은 교사가 되기 위해 필요한 전략들에 대한 연구들(김다영, 2019; 김옥주, 2013; 김옥주, 조혜진, 2012; 신윤승, 2018; 이진옥, 이대균, 2016)은 교사가 끊임없이 ‘되어가기’를 위해 부단히 움직이고 있는 동적인 존재임을 인정하고 있는 것이다. 즉, 현장의 많은 교사들이 매 순간 수업의 질적 향상을 위하여 끊임없이 사고하고 환경을 변형하며 상호작용을 달리고 있는 것처럼 교육학자들 또한 교육과정, 교육 현실과 접촉하면서 ‘기관없는 신체’와 마찬가지로 자유롭게 탈영토화하며 탈주선을 긋고 있음을 드러내는 것이라 하겠다. Deleuze의 ‘되어가

기’는 하나의 비표상화적 사유의 철학적 개념이 아니라 교사의 삶 속에서 소위 정통이라는 개념들을 자유자재로 변형시키면서 자유롭게 드러나고 있는 현재 진행형이다.

교사의 정체성 형성과정을 중심으로 교사 ‘되어가기’를 바라보았던 과거의 시각은 포스트모더니즘의 시대적 변화와 함께 다원화되는 존재에 대한 해석으로 변화되고 있다. 이러한 시대적 흐름 속에서 후기 구조주의의 대표적인 학자인 Deleuze의 ‘되어가기’에 대한 철학적 사유를 기반으로 한 연구들이 영유아보육 현장에서도 시도되고 있다. 철학적 개념과 교육 및 교육과정에 한정되어있던 Deleuze의 주요 개념은 심미적 수업컨설팅을 통한 유아교사의 존재론적 되어가기의 의미를 탐구한 김성숙과 임부연(2015)의 연구를 시작으로 유아교육과정으로까지 확대되었다(윤은주, 2018).

Deleuze의 관점에 기반을 두고 현재까지 이루어지고 있는 영유아교육·보육 관련 연구들은 크게 세 가지 흐름을 보인다. Deleuze의 ‘되어가기’와 관련된 교사 ‘되어가기’의 세 흐름은 Deleuze 관점으로 바라보기와 ‘~을 통한’ 교사들의 생성에 관심을 둔 연구들, 그리고 존재를 둘러싼 세계의 변화 속에서의 교사를 바라본 연구들로 구분된다.

그 중 하나의 흐름은 Deleuze의 철학적 사유에 포함된 각각의 개념이나 관점이라는 렌즈를 통해 유아교육과 교사를 새롭게 바라보는 연구들이다. 윤은주(2018)는 빈틈과 버팀이라는 개념 속에서 동일한 과거의 재현을 거부하며 차이를 생성하고 있는 유아교사들에게 집중하였다. 이와 함께 가능성을 품고 있는 교사의 끊임없는 사유를 기반으로 한 연구자들의 관심은 또 다른 Deleuze의 개념인 기호론, 되기, 공명, 욕망, 그리고 배치 등의 관점에서 유아교육과 교사를 새롭게 바라보기 시작하였다(김미서, 윤은주, 2019; 김성희, 안효진, 2021; 윤은주, 송영선, 김윤미, 김미서, 고은경, 2019; 이서정, 임부연, 2018; 이진희, 신은미, 2019). 특히 다른 연구들이 유아인성교육이나

문학교육, 프로젝트 활동들을 Deleuze의 개념으로 다시 바라본 것과는 달리 김성희와 안효진(2021)은 유아교사들이 학습공동체를 통해 차이를 지각하고 새롭게 생성된 의미들을 Deleuze의 ‘공명’이라는 개념과 연결하며 교사로서의 존재-인식론적 가치를 드러내었다.

또 하나의 연구 흐름은 ‘~을 통한’ 교사의 존재론적 생성과 변이를 드러내고 있는 연구들이다. 이는 Deleuze의 접속의 개념을 기반으로 어떠한 교육과정이나 방식, 프로그램과의 마주침을 통해 교사가 생성하는 의미와 변이를 재해석한 것이다(김성숙, 임부연, 2015; 송영선, 윤은주, 2018; 안효진, 김현수, 2018). Deleuze 관점에서 교사의 되어가기를 바라보며 생성의 관점과 교사를 연결한 김성숙과 임부연(2015)의 연구는 수업컨설팅을 통해 어떻게 유아교사가 존재론적 되어가기를 경험하고 있는가를 밝히고 있다. 이들은 수업에 대한 욕망이 잠재되어 있던 교사가 수업컨설팅이라는 사건화 된 경험 속에서 기투하며 기호와 갈등, 재배치를 통해 변이해 가고 있는 존재임을 드러내고 있다고 하였다. 이와 유사하게 송영선과 윤은주(2018)도 누리과정 신체운동영역을 재구성하는 과정을 통해 교사들은 Deleuze가 말한 리즘의 특성을 경험하며 전과 다른 새로운 시도를 생성한다고 언급하고 있다. 이는 존재들의 무수히 얽힌 접속들 가운데 사유를 촉발할 수 있는 무엇인가를 특정지어 연결지음으로써 이전과 다른 차이를 경험하며 생성을 시도하는 교사의 모습을 드러내고자 한 것이다.

마지막 흐름은 있는 그대로의 상황 속에 존재하고 있는 교사 그 자체의 잠재성과 변이를 바라본 연구들이다. 교사들이 살아가고 있는 교육·보육현장은 매일 진행되는 하루 일과 속에서 유사한 반복적 순환을 하는 것처럼 보일 수도 있고, 새롭게 교직에 진입한 초임교사들의 경우 앞으로 살아가게 될 새로운 삶의 터전으로의 진입일 수도 있다. 앞서 제시한 두 가지 연구 흐름과 달리 지금 제시하는 연구의 흐름은 삶 속에서 스스로의 능동적 사유

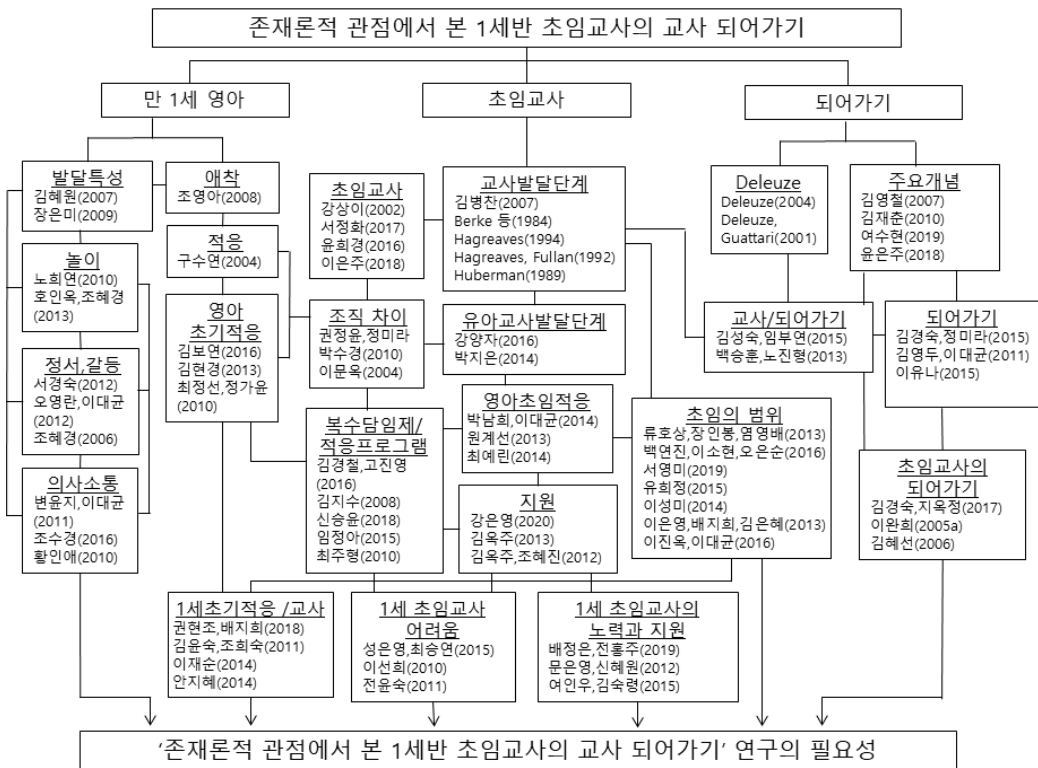
를 통해 일상 속에 묻혀버릴 수 있었던 작은 마주침과 차이를 감각하고 변이하는 교사에 관심을 둔 연구들이다(권현조, 전홍주, 2020; 안혜림 외, 2019; 정대현, 이현정, 2020).

숲교육을 하는 교사들을 대상으로 생성의 의미를 찾고자 한 정대현과 이현정(2020)의 연구는 매일 일상적으로 진행되는 교육과정 속에서 숲이라는 교육공간의 차이를 지각한 교사들이 교육의 의미를 재배치하고 유아와 교육적 관계에서 함께 더불어 변화하는 관계로 의미를 생성하고 있다고 하였다. 이렇게 교사들의 공간적 차이와 접촉하면서 생성해내는 사유는 지금-현재 현장에서 살아가고 있는 교사들뿐만 아니라 재취업하면서 다시 현장으로 돌아간 교사들과 새롭게 보육현장에 진입한 초임교사들에게는 더욱 많은 접촉들이 교사 자신의 경험과 욕망과 접촉하며 역동적 사유를 드러내었다. 과거 경험 속에서 익숙했던 현장으로 다시 돌아간 유아교사의 경우 삶의 공간적 변화를 통해 자신의 욕망을 들여다보며 자신을 끊임없이 재생산하는 운동성을 지닌 교사로 변이하게 하였다(안혜림, 강승지, 이연선, 2019). 특히 처음으로 현장에 들어선 초임교사들의 되어가기를 탐구한 권현조, 전홍주(2020)의 연구는 교사로서 역할의 전이됨과 함께 변화된 삶의 공간에 자신의 존재적 의미를 사유하고 있는 초임교사들의 주체적인 모습을 드러내었다.

박상현(2011)은 ‘수업은 교사의 생명’이라고 정의하였다. 이는 교사가 교사로서 존재하기 위해서는 자기 가능성을 펼치고 매 순간 마주하게 되는 맥락 속에서 기투하며 자신을 더 좋은 교사로 만들어 가는 창조적 힘을 발휘하고 있다는 의미이다. 결국 교사가 ‘되어간다’는 의미는 끊임없이 세계와 접촉하며 잠재성을 현실화 시키는 과정을 겪으며 계속되는 생성과 변이를 경험하고 있다는 것이다. 다시 말해 교사 ‘되어가기’는 경력을 발판삼아 앞으로 나아가 결국 도달하게 되는 유능한 교사 ‘임’의 상태가 아닌 계속해서 세계와의 접촉과 자신의 사유를 기반으로 차이를 감각하며 더 나은 교사가 ‘되어가는’ 하나의 흐름이자 과정이다.

3. 선행연구

다양한 문헌에 대한 폭넓은 이해는 연구자의 주관적 해석을 낮설게 바라보는 것에 도움을 주며, 다양한 연구자들의 관점을 이해할 수 있다. 본 절에서는 연구 주제와 관련된 문헌들이 어떤 범주에서 수집되었고, 어떻게 주제와 연관되어 있는가를 밝히기 위하여 ‘문헌지도(Creswell, 2017)’를 개발한 후 주요 선행연구들을 분석하였다. 이에 따라 연구자는 연구의 진행 과정에서 새로운 문헌을 발견하게 되면 이를 문헌지도에 추가하며 확장해 나갔다. 문헌지도의 세부 내용은 그림 5와 같다.



[그림 5] 문헌지도

문헌들의 범주는 도형 속에 자리하고 밑줄로 구분하였으며 범주에 관련된 문헌은 범주 아래에 기술하였다. 문헌지도에서 범주들 간의 관련성은 직선으로 표현하였으며, 연구 주제를 시작으로 하향식 위계의 조직도를 구성하여 문헌들의 범주가 연구 필요성으로 연결되고 있음을 도식화하였다. 이를 기초로 하여 1세 영아, 초임교사 그리고 ‘되어가기’의 개념에 대한 선행연구들을 고찰하고자 한다.

그 동안 진행된 1세 영아 대상 연구는 영아를 대상으로 한 연구에 포함되어 다루어졌다. 영아의 발달, 애착과 적응에 대한 연구(구수연, 2004; 김혜원, 2007; 장은미, 2008)들과 영아의 놀이, 정서반응과 상호작용에 대한 연구(노희연, 2002; 박선화, 2013; 안문실, 2013; 조영아, 2008)들이 주로 이루어졌다. 1세 영아의 초기적응이 순조롭게 진행된다면 이후의 일과 적응과 상호작용, 정서조절과 놀이는 원활하게 진행된다고 할 수 있다. 최정선과 정가운(2010)은 1세 영아의 초기적응의 경우는 다른 연령과 차별화되어야 한다고 제안하면서 1세 영아의 초기적응 과정을 사회적 관계, 놀이, 일과 적응의 변화로 보았다. 영아가 교사와 또래들과의 안정적인 관계 형성을 하게 되면 놀이와 일과 적응의 모습 또한 관심 가지기, 익숙해지기, 자발적인 놀이하기로 확장되게 된다.

1세 영아의 초기적응 과정에 영향을 주는 가장 근본적인 요인은 어머니의 영아 적응을 위한 전략과 영아의 기질적 차이라고 할 수 있다. 대부분의 영아들이 초기적응 과정에서 보이는 현상은 울음, 거부, 무기력 등을 나타내지만 이에 대한 어머니의 다양한 전략은 영아들의 적응기간에 차이를 가져오게 된다(김보연, 2016). 또한 순한 기질, 중간 기질, 까다로운 기질로 구분되는 영아의 기질적 차이는 새로운 환경의 탐색과 교사와의 관계 형성에 영향을 주며, 이는 다시 또래들과의 관계 형성과 놀이 양상에 긍정적, 부정적 요인으로 작용하게 된다(김현경, 2013). 이 과정을 통해 영아는 자신의 정서를

표현하고 욕구 해소를 위해 교사와 또래들에게 관심을 갖고 상호작용을 하기 시작한다.

오영란과 이대균(2012)은 1세 영아들은 어린이집에서 기쁨, 슬픔, 분노의 정서를 경험한다고 하였다. 영아들은 웃기와 미소짓기, 행동 반복하기와 관심끌기 및 집중하기의 행동으로 기쁨의 정서를 표현하며, 울기, 입 삐죽거리기, 행동 멈추기와 자리에서 이동하기 등으로 슬픔의 정서를 표현한다고 하였다. 이와 함께 갈등 상황에서 발생한 분노의 정서는 고함지르며 울기, 공격적 행동하기, 버티기와 거부하기 등으로 표현한다고 하였다. 1세 영아의 갈등은 주로 놀잇감에 대한 소유욕, 신체적 공격, 의사소통 능력의 한계에 의해서 나타난다(조혜경, 2006). 이에 대해 서경숙(2012)은 영아의 사회적 상호작용이 소통, 대처, 관계를 위한 행동의 표출이며, 영아는 놀이 과정을 통해 자신의 행동과 정서를 조절해 나간다고 하였다. 장시간 어린이집에서 생활하는 영아에게 놀이는 생활 속의 많은 경험이 집약되었다는 의미를 갖는다. 즉 영아의 생활은 놀이의 확장이라고 볼 수 있다.

호인옥과 조혜경(2013)은 영아가 초기적응에서 주양육자와의 분리로 어려움을 겪지만 교사와 애착이 형성된 후 교사의 놀이 지원을 통해 다양한 탐색, 지속적인 기능놀이, 또래와의 병행놀이의 모습을 보인다고 하였다. 이러한 놀이 과정은 1세 영아에게 소통의 창구이고 이를 통해 실험해보고 연습, 성취의 경험을 주며 돌봄, 모방, 적용과 공유의 형태로 나타난다(노희연, 2010). 영아는 놀이를 통해 그들의 본성인 호기심을 표출하고 환경을 배워 나가며 적응해 나간다. 이 과정에서 영아의 상호작용 능력은 영아의 사회적 관계 형성을 위한 필수적인 요소라고 할 수 있다.

어린이집에 처음 온 1세 영아는 교사를 또 다른 엄마로 인식하는 것에서 출발해 교사의 언어를 이해하고 자발적 상호작용의 요구를 드러낸다. 이와 함께 또래와의 관계도 관심에서 시작해 이름 부르기, 함께 놀이하기의 형태

로 변화해 간다(변윤지, 이대균, 2011). 영아는 자신의 욕구를 해소하기 위해 교사에게 도움을 청하게 되고 자신의 욕구 및 문제를 해결하는 경험을 갖는다. 또래와의 관계에서 상호작용은 놀이를 발달시키며 또래 간 서열을 형성하여 사회적 관계를 형성하는 특징이 있다(조수경, 2015). 특히 황인애(2010)는 이러한 의사소통 양상이 영아의 언어발달 정도에 따라 표현과 놀이 형태의 차이를 가져오며 이 과정에서 1세 교사는 어려움을 겪는다고 하였다. 이러한 결과는 아직 언어발달이 미숙하고 개인적 발달 차이가 큰 1세 영아의 표현과 요구에 대한 교사의 이해 정도가 영아의 생활과 놀이에 긍정적, 부정적 영향을 줄 수 있음을 의미한다. 즉, 영아의 상호작용과 놀이의 발달과 확장 정도는 영아를 담당하는 교사에 의해 달라질 수 있다.

1세 영아의 초기적응 과정과 마찬가지로 교직에 입문한 교사는 모두 초임 교사의 시기를 거친다. 그 동안 초임교사를 대상으로 한 연구는 유아교사 발달단계에 대한 연구(강양자, 2016; 박지은, 2014)와 학습자의 연령 구분이 없거나 포괄적인 범위의 영유아 초임교사의 어려움과 적응에 대한 연구(강상이, 2002; 서정화, 2017; 원계선, 2013; 윤희경, 2016; 이은주, 2018; 최예린, 2014), 그리고 초임교사를 지원하기 위한 입문교육에 대한 연구(강은영, 2020; 김옥주, 2013, 김옥주, 조혜진, 2012)가 주로 이루어졌다. 현재까지 진행된 1세반 교사에 대한 연구는 교사의 어려움을 다룬 연구(권현조, 배지희, 2018; 박남희, 이대균, 2014; 조미숙, 전홍주, 2016; 최지현, 권경숙, 2012)와 이들을 지원하기 위한 연구(문은영, 신혜원, 2012; 여인우, 김숙령, 2015; 이진옥, 이대균, 2016)가 주를 이루고 있다. 하지만 1세반 초임교사에 대한 연구는 미비한 실정이다.

1세 영아는 초기적응 과정에 있어서 다른 연령과 차별화 되어야 한다고 보고한 연구(최정선, 정가윤, 2013)와 개별 영아의 발달 차이가 큰 1세 영아

의 의사소통에 대한 연구(황인애, 2010)에서 교사의 어려움이 도출됨과 동시에 교사의 중요성이 부각된 바를 고려한다면 1세반 초임교사에 대한 연구의 필요성이 제기된다. 1세반 초임교사에 대한 연구는 경력단절 후 재취업하는 보육교사에 대한 연구(류호상, 장인봉, 염영배, 2013; 백연진 등, 2016; 서영미, 2019; 이성미, 2014)와 처음 1세반 담임이 된 유아반 경력교사도 초임교사와 유사한 어려움을 겪고 있다고 밝힌 연구(유희정, 2015; 이은영, 배지희, 김은혜, 2013; 이진옥, 이대균, 2016)를 기초로 하여 초임교사 정의에 대한 재고가 필요하다. 이와 함께 대부분의 어린이집에서 1세반이 복수담임제로 운영되고 있는 상황도 반영하여 1세반 초임교사에 대한 연구는 다각적인 방향에서 접근할 필요가 있다.

1세 시기는 절대적 의존에서 자율적 의지를 표현하기 시작하는 과도기적 단계로 이 때 영아가 만나게 되는 교사는 영아의 발달에 큰 영향을 미칠 수 있기 때문에 초임교사에 대한 이해는 매우 중요하다. 하지만 여러 연구들은 초임교사가 아님에도 불구하고 초임교사와 유사한 어려움을 경험하는 경력교사들이 있음을 밝히고 있다. 이는 교사의 발달이 주변 환경의 변화에 따라 회귀할 수 있음을 설명한 복합·순환적 교사 발달 단계와 같은 맥락이라 볼 수 있다. 교사의 경험과 경력은 현재 직면한 상황과의 연결에서 영향력을 발휘하며, 교사의 개인적·환경적 변화는 언제든 경력교사를 다시 초임교사로 되돌아가게 하는 변인이 된다. 이와 관련된 연구들은 다음과 같다.

유희정(2015)과 박정빈 등(2011)은 처음 유아반 담임을 맡게 되면 경력교사라 할지라도 유아와 다른 영아의 발달적 특성과 이에 따른 지식, 경험 부족으로 인해 어려움을 겪는다고 하였다. 이와 함께 부모와의 관계, 체력적 피로와 정서적 문제, 팀티칭에서 오는 어려움도 겪는다고 보고하였다. 한편, 이성미(2014)는 경력단절 후 재취업한 보육교사들도 조직 내 인간관계의 어려움, 부모·영아와의 갈등, 육체적·정신적 소진으로 힘들어한다고 밝히고 있

다. 이들의 어려움을 돕기 위해 국가에서는 경력단절 교사의 재교육 과정을 필수 직무교육으로 제시하고 있다(임재희, 2019). 선행연구에서 나타난 경력 교사, 재취업한 교사의 어려움은 1세반 초임교사가 경험하는 어려움의 내용과 유사한 것이다(성은영, 최승연, 2015; 전윤숙, 2011). 따라서 유아반 경력 교사와 재취업한 교사도 1세반 담임 첫 해 동안은 초임교사의 범주에 속한다고 볼 수 있다.

초임교사는 설렘과 기대로 새 학기를 맞이하지만 그들이 직면하는 상황은 다른 연령에 비해 힘든 1세반 영아들의 초기적응 과정이다(권현조, 배지희, 2018). 여러 연구들은 영아의 초기적응 과정에서 교사는 관계의 어려움을 경험하며, 계속되는 영아의 울음, 돌발 상황에 대한 두려움, 각별히 신경 써야 하는 안전, 반복되는 생활지도 등을 힘들어하고 있다고 보고하였다(권현조, 배지희, 2018; 김윤숙, 조희숙, 2011; 이재순, 2014). 특히 김윤숙과 조희숙(2011)은 관계의 어려움을 강조하며 동시에 5명의 엄마가 되어야 하는 딜레마 상황(안지혜, 2014)과 자신의 아이만을 바라보는 부모의 비협조적인 모습, 불신·불안의 시선으로 초임교사를 바라보는 부모의 시선이 교사에게 어려움을 가중시키는 요인으로 작용한다고 하였다. 이러한 결과는 새로운 환경에서 자신의 부족을 느끼고 있는 초임교사를 더욱 위축시키며 이후의 교직 수행에 있어서도 영향을 미치게 된다.

1세 영아의 초기적응 과정에서 경험한 어려움은 초임교사의 전반적인 어려움으로 연결되며 또 다른 어려움으로 확장된다. 성은영과 최승연(2015)은 초임교사들이 영아들의 요구와 월령의 차이에서 오는 발달적 특징에 대한 이해에서 오는 어려움과 매 순간 발생하는 다양한 딜레마 상황에 대해 어떻게 상호작용 해야 하는가에 어려움을 느끼고 있다고 하였다. 이와 관련하여 이선희(2010)는 교사의 민감성이 영아-교사의 상호작용에 영향을 미치며 교사에 의해 시작·종료되는 상호작용이 영아 주도의 상호작용 비율보다 높

게 나타난다고 하였다. 또한 영아-교사의 상호작용 빈도는 교사의 경력에 따라 다르게 나타난다고 하였다. 교사는 영아와 끊임없이 상호작용하며 일과를 운영해 나간다. 하지만 경력이 없는 초임교사의 경우 영아에 대한 이해와 지식, 경험의 부족으로 인해 자신감 없는 소통(이재순, 2014)을 하게 되며, 이는 영아와의 상호작용에 대한 어려움으로 나타나게 된다.

또한 초임교사는 직무 수행 과정 중 동료 경력교사와의 소통과 불합치에서 오는 어려움을 경험하고 있다(성은영, 최승연, 2015; 전윤숙, 2011). 한편, 최주형(2016)은 초임교사의 지도 목적으로 영아반의 복수담임제가 이루어지는 경우가 많고, 비공식적인 협의와 업무분담이 수시로 이루어지기 때문에 영아반 운영에 효과적이라고 하였다. 또한 김경철과 고진영(2016), 신윤승(2018)에 따르면 초임교사는 경력교사를 모델링하여 교사-영아 간 상호작용을 습득하고 직면한 문제와 상황들을 해결해 나간다고 하였다. 이처럼 유아반과는 달리 경력교사와 초임교사의 복수담임제가 보편화된 영아반 학급구성 방식은 다양한 상황을 발생시킨다. 즉, 초임교사에게 긍정적인 멘토링과 모델링 같은 지원의 통로가 되는 반면, 인간관계의 측면에서는 부정적인 영향을 주기도 한다.

복수담임제와 관련하여 임정아(2015)는 교사 경력에 따른 서열과 위계의 고정관념이 초임교사로 하여금 교육관의 차이와 의견표현, 선택이 아닌 지시의 수용에서 갈등과 어려움을 경험하게 한다고 하였다. 이러한 갈등 상황은 초임교사는 물론 같은 공간에서 생활하는 영아에게도 악영향으로 작용할 수 있다. 이러한 어린이집의 위계주의적인 분위기는 초임교사를 교직수행 능력이 부족하고 수동적인 존재로 인식하기 때문이며, 초임교사에 대한 이해 부족으로 그들이 지니고 있는 열정과 가능성, 상승의 욕구를 고려하지 못한 것이라 할 수 있다.

새로운 환경에 직면한 초임교사들은 초기적응 과정을 거치는 영아들과 마

찬가지로 자신들도 적응하고 있는 중이라고 말하고 있다(권현조, 배지희, 2018; 안지혜, 2014). 이들은 영아를 적응시키기 위해 다양한 노력을 하는 것처럼 자신의 적응을 위해서도 노력하고 있다. 1세반 초임교사들은 자기 성찰을 통해 자신을 인정하고 변화하기 위해 노력하고 있었으며, 영아를 이해하고 적합한 지도방법을 찾기 위해 가정의 양육방법에 대한 정보를 수집하는 한편, 경력교사의 조언과 관련 서적을 통한 자기 개발을 하고 있었다(권현조, 배지희, 2018; 이재순, 2014). 김옥주(2013)에 따르면 초임교사들은 자신이 직면한 어려움을 극복하고 더 나은 교사가 되기 위해 구체적으로 필요한 지원을 요구하고 있다고 보고하였다(김옥주, 조혜진, 2012).

초임교사의 원활한 적응을 위한 지원 요구에 대한 연구와 이를 기반으로 한 초임교사 입문교육 프로그램 개발 연구들은 초임교사들의 어려움을 드러냄과 동시에 이들이 적극적인 변화의 욕구를 가지고 있음을 의미하는 결과라 하겠다. 특히 매 순간 달라지는 영아들의 특성과 상황은 교사로 하여금 정해진 이론과 교육방식을 따를 수 없게 하는 경우가 빈번하게 발생한다. 초임교사들은 자신이 준비한 지식을 펼치기도 전에 실제의 벽에 부딪혀 혼란스러워하지만 이 과정을 또 다른 배움의 과정으로 여겨 자신이 가지고 있는 모든 역량을 동원해 극복하고자 한다. 즉, 교사는 교사가 ‘됨’이 아니라 계속되는 고민과 노력으로 ‘되어가는’ 현재진행형의 의미를 갖고 있다고 할 수 있다. 따라서 내재적, 외재적 변화를 겪고 있는 초임교사를 이해하기 위해서는 ‘되어가기’ 의미에 대한 고찰이 필요하다.

‘되어가기’의 의미와 과정에 대한 연구는 국내에서도 다수 이루어진 연구 주제이다. 아직 드러나지 않은 잠재성을 가진 하나의 존재가 어떠한 목표를 향해 가고자하는 바를 정하면 어떠한 주제도 ‘되어가기’가 될 수 있다. 이러한 예는 영유아 교육·보육 현장에서도 심심치 않게 찾아볼 수 있다. 나무

되어보기, 꼬끼리 되어보기, 나비 되어보기를 할 때 영유아는 자신을 벗고 다른 존재에 접속하며, 그 순간 자신을 잊고 접속한 대상이 되어간다. 여기서 중요한 점은 영유아가 보이는 자유로운 탈주이다. 자신의 정체성에 대한 지표화가 아직 고착되어 있지 않은 영유아들은 언제든 자유로운 기관없는 신체가 되어 탈영토화를 가능하게 한다. 반면, 교사는 영유아들에게 ‘~되어가기’에 대한 시범을 보일 때 완전히 자신을 접어 두고 몰입하는 것 대신 ‘~하는 척’의 모습을 보이곤 한다. 이는 이미 오랫동안 삶을 유지한 방식들에 익숙해져 자신의 표현 양식이 굳어졌기 때문이다.

다양한 방식으로 자신의 존재에 대한 표현을 거듭하는 영유아의 모습은 아직 교직에 익숙해지지 않아 무수한 시행착오를 겪는 초임교사의 모습과 닮아있다. 따라서 초임교사에 대한 이해의 폭을 넓히기 위해서는 그들이 ‘되어가는’과정에서 어떻게 탈주하고 있고, 그 탈주가 생성하는 것이 무엇인지 살펴볼 필요가 있다. 이를 위해 ‘되어가기’와 관련된 선행연구들을 다음과 같이 정리하였다.

‘되어가기’ 철학의 대표적인 학자는 Deleuze이다. 그는 기관없는 신체, 접속, 재배치, 탈영토화, 탈주 등의 개념을 사용해 존재론적 ‘되어가기’를 설명하였다. Deleuze에 따르면 존재의 의미는 ‘차이와 생성’에 있다. 국내의 여러 연구들은 Deleuze의 잠재성, 새로운 상황과의 접속, 지속적인 차이와 생성을 통한 변화를 교육과 연결하여 해석하려는 노력을 기울여 왔다. 김영철(2007)은 Deleuze와 Guattari의 천 개의 고원에 나타난 교육 이미지를 회귀적, 귀환적, 삼감의 태도와 탈형식의 반복이라고 해석하였다. 이는 교육도 기존의 관습적 방식에서 탈주하여 더 나은 곳에 도달하지만 이는 다시 지표가 되어 기존의 관습으로 지층화 되며, 이와 함께 삼감(prudence)과 탈지층화가 번갈아가며 반복된다는 것을 의미한다.

또한 김재춘(2010)은 Deleuze의 되기·생성의 의미가 교육에서 열린 방향

성을 전제로 하며 새로운 자기 생성을 강조하고 신체와 놀이적 가치를 중요하게 여기는 것과 유사하다고 하였다. 즉 ‘되어가기’는 교육이 나타내고 있는 순환적, 맥락적의미를 내포하고 있으며, 구체적으로는 끊임없이 변화하는 교육과정과 방법적인 측면에 대한 의미를 설명하고 있다.

특히 윤은주(2018)는 Deleuze적 연구방법론을 적용하여 현재의 유아교육 과정을 재고하면서 유아교사들은 익숙한 것과의 단절을 통해 이분법적 사고에서 벗어나야 한다고 주장하였다. 이분법적 사고는 동일성에 의존하고 복종하는 반복에 빠지게 할 우려가 있기 때문에 유아교사는 교육과정 실행 시 비의미적 단절을 통해 빈틈을 허용하고 다시 동일성으로 안주하려는 유혹을 버텨야 한다고 제안하였다. 이러한 제안은 놀이중심·유아중심의 ‘개정 누리과정’을 기반으로 한 교사‘되어가기’를 제시한 것이며, Deleuze의 ‘되어가기’의 교육적 해석이라고 할 수 있다.

그러나 초임교사들의 경우에는 매 순간 당면한 다양한 문제와 상황들을 확신 없이 헤쳐 나가고 있다. 자신에 대한 성찰의 시간이 부족하여 교사로서의 정체성이 흔들리고 있는 모습(김경숙, 지옥정, 2017; 백승훈, 노진형, 2013)을 보여주기도 하지만 그럼에도 불구하고 어떠한 형태의 행위로든 자신의 존재적 의미를 드러내고 있다. 김혜선(2006)은 현대의 초임교사들을 현실적 사고를 하며 잠재적 열정과 자기 성찰 능력이 있는 ‘능동적인 수동’의 존재라고 하였다. 하지만 Deleuze의 존재론적 ‘되어가기’의 관점으로 초임교사의 삶을 바라본다면 그들의 삶 전체에서 나타난 긍정, 부정의 변화들은 모두 접속과 재배치, 영토화와 탈영토화의 과정에서 생성된 것이라 할 수 있다. 따라서 1세반 초임교사에 대한 이해는 어려움과 해결, 성장의 단계적 관점이 아니라, 그들의 경험, 실패, 좌절, 노력, 안주, 희망들은 ‘되어가기’의 맥락에서 해석되어야 그들이 초임교사로서 어떻게 살아가고 있는가를 이해할 수 있을 것이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 후기구조주의에서 Deleuze와 만남

포스트모더니즘이라는 새로운 흐름은 20세기 후반부터 학문을 바라보는 시각과 접근, 그리고 연구 방법에 대한 관점에 영향을 미치고 있다. 이러한 변화는 전통적인 현상학과 해석학을 중심으로 한 주체중심의 철학과 이에 대한 반동으로 생겨난 구조주의의 결정론적 성격에 대한 비판 의식을 일으키며 후기구조주의와 탈구조주의라는 포스트사조를 일으켰다(유혜령, 2011). 질적 연구의 기반이 라고 할 수 있는 현상학적 관점은 인간이 각자의 경험 속에서 어떠한 의미를 인식하는가에 관심을 두며, 인간의 의식은 능동적으로 의미를 창조하는 성질이 있다고 믿고 그것의 생생한 전달을 질적 연구에서 드러낸다(Van Manen, 1990). 이에 반해 구조주의 관점에서는 의식의 주체인 인간의 생각과 행위는 기존 현실에 존재하는 구조 속에서 이루어진다고 보고 의미 또한 구조의 어느 지점에 위치하는가에 따라 달라진다고 보았다(Sturrock, 1979). 이 두 가지 관점은 주체중심과 구조중심이라는 차이를 드러내고 있으며 특히 구조주의는 의미의 구조 해석을 위한 질적 연구방법에 관심을 두고 있다.

구조주의 관점이 가진 현실 속 구조의 개념을 드러내고 해체하려는 탈구조주의와 달리 후기구조주의는 존재 외부의 현실적 장애에 대한 개념을 수용하면서도 구조주의가 가진 한계를 넘어 더 나은 방향으로 나아가자 지속적인 탈주와 변형을 추구한다(유혜령, 2011). 즉, 존재 외부의 시공간적 장속에서 마주하게 되는 구조와 타자, 그리고 기호들이 변이성을 지닌 존재자의 경험

들과 접속하면서 이루어지는 생성의 운동성을 중시하는 것이 후기구조주의 연구 방법의 기반인 것이다. 포스트사조에서의 방법론은 후기구조주의나 탈구조주의 모두 기존의 실증주의적이거나 구조주의적 방법론과는 달리 전통적 연구방법 자체에 대하여 새로운 성찰을 가능하게 하는 해체적 탐구를 주장한다. 구조 자체의 해체를 주장하는 탈구조주의자인 Derrida의 해체는 외부 구조로 표현되는 동일자와 텍스트 자체에 대한 해체를 주장하고 있다. 그와는 달리 후기구조주의 학자인 Deleuze는 기존 체계에서 더 나은 방향으로의 해체를 주장한다.

그는 외부와 동일해 지기를 바라는 구조 속에서 동일자와 타자의 경계를 허물거나 또 다른 방식으로 구성하며 의미있는 차이의 생성을 사유하는 것으로 해체를 설명하고 있다(이정우, 1999; 주재홍, 2020). 즉, Deleuze의 해체는 기존의 것을 없애는 것이 아니라 낯선 사유의 가능성을 열어두고 전과 다른 방식으로 구성하며 새로운 의미를 생성을 통해 차이를 만들어 내는 것이라 할 수 있다. 여기서 차이는 새로 만들어내는 것이며 현재와 다른 모습으로 변이하고 생성되는 것이다(이정우, 2008). 차이 생성에 기반을 둔 Deleuze의 해체는 리즘적 사유로 생명력을 갖는다. 리즘은 수많은 가지들의 증식을 통한 단순한 그물구조가 아닌 혼돈된 뿌리구조이다. 리즘의 모든 부분은 다른 모든 부분들과 접속할 수 있으며 모든 접속점들은 모든 방향으로 움직이며 새로운 접속과 방향을 창조해낼 수 있는 리즘적 사유로 치환된다. 이렇게 기존의 가치나 방법에서 벗어나 새로운 가치와 방법을 생성하는 것이 바로 Deleuze의 리즘적 방법이다(주재홍, 2020).

Deleuze의 방법론은 정형화된 연구절차와 개요, 구조화된 연구 설계를 제시하지 않기 때문에 Deleuze의 리즘적 방법을 활용하기 위해서는 이전과 다른 여러 변화들을 수용해야 한다(Strom & Martin, 2017). 리즘과 차이의 개념, 접속과 생성, 그리고 변이를 통해 설명되는 Deleuze의 리즘적 방법은 기

존의 것을 포함하고 이를 변이시켜 새로운 차이 생성을 허용하는 열린 사유를 기반으로 한다. 또한 리즘적 방법은 유동성, 혼재성, 생성성, 변화성, 개방성, 몸체의 감각과 감응에 초점을 맞추고 있다(이진희, 신은미, 2019). Deleuze는 이 모든 것이 관계적이고 유동적인 세계 속에서 이루어지는 긍정적이고 생산적인 운동이라고 하였다(목영해, 2010). 존재의 행위를 이해하기 위해서 리즘적 방법은 존재뿐만 아니라 그들이 만나고 관계를 맺는 것들과의 경계 없는 확장된 흐름과 같은 관계성 속에서 리즘적 사유의 시각을 요구한다. 리즘적 사유는 기존 것과 차이가 있거나 다소 이질적일 수 있는 관점과 형식의 변이, 그리고 새로운 사유의 생성과 시도가 유동적이고 미완의 질료와 같은 무한한 가능성을 내포하고 있다. 리즘적 사유를 기반으로 하는 리즘적 방법은 연구자와 연구 참여자로 특정 지어진 존재들, 그리고 연구주제와 관련된 다양한 개념들이 계속적으로 연결되고 분리되면서 발생하는 변이와 창조적 생성을 추구하는 것이다.

본 연구는 1세반 초임교사들의 존재의 의미와 경험, 그리고 교사가 되어가는 과정에서 그들이 드러내는 생성과 변이의 역동적인 가능성을 이해하고 초임교사들의 교사 되어가기를 탐색한 것이다. 교사가 되어가는 과정은 복잡적이고 다차원적이며 역동적인 상호작용 속에서 진행되어 간다(권현조, 배지희, 2018; 이은희, 2012; 차선경, 2012). 이러한 과정을 이해하기 위해서는 초임교사들의 '있는 그대로'의 삶 속으로 들어가 그들의 경험을 탐색하고 표면적으로 지각된 사건들 이면에서 움직이며 뒤엉켜 있는 내면의 생각들을 함께 알아보아야 한다. 그들 내면의 역동적인 에너지가 어떻게 깨어나고 생성과 변이의 운동성을 드러내는가와 더 나아가 초임교사들이 드러내는 주체적인 사유와 행위를 포착하고 이해하고자 하였다.

이를 위해 연구자는 1, 2차 예비연구 결과와 함께 기존 선행연구를 바탕으로 새로운 생성과 변이를 통한 차이에 주목하는 Deleuze의 존재론적 관점

을 통해 초임교사들을 바라보았다. 이와 함께 정형화된 개념을 흔들고 탈주하여 전과 다른 방식으로 연구에 접근하기 위해 일반적인 초임교사의 정의와 시간의 개념, 그리고 연구자와 연구 참여자의 경계를 뒤흔들며 이전과 다른 방식으로 의미를 생성하고자 하였다. 우선 전통적 관점에서 바라본 초임교사의 의미를 개별 존재들의 경험을 바탕으로 그 의미를 새롭게 하여 표면적 초임교사, 잠재적 초임교사, 순환적 초임교사로 재정의 하였다. 또한 시간의 선형적 흐름으로 초임교사들이 드러낸 경험과 사유를 이해하는 것에서 더 나아가 모든 지점과의 연결과 모든 방향으로의 움직임이 가능한 무수히 많은 점들로 시간을 재배치하였다. 초임교사들의 이야기와 사유는 시간의 선형적 흐름으로 나타내기도 하였고, 과거, 현재, 미래의 어느 부분과도 접속하고 움직일 수 있는 열린 방향성을 가진 복합적인 차원으로 시간의 의미를 생성하게 되었다. 이와 함께 있는 그대로의 삶 속에서 초임교사들이 드러내는 생성과 변이, 그리고 사유를 함께하기 위해 연구자는 연구 참여자와의 경직된 관계적 구조를 해체하고 존재들의 얽히고설킨 복합적이고 다차원적인 소리를 듣고자 노력하였다. 연구자는 과거의 경험을 현재로 소환하여 현재 교사로 나아가고 있는 그들의 경험과 접속하며 초임교사들의 삶을 공유하며 함께 하였다. 다음의 사례는 면담 후 연구자의 과거가 현재로 재배치 된 것을 드러낸 것이다.

안교사와 면담을 하고 난 후 연구자는 연구자의 초임교사 시절이 떠올랐다. 그 때의 나는 나보다 나이가 많은 학부모들에게 어려 보이기 싫어서 아이들과 활동이 불편해도 늘 정장을 입고 출근했고, 늘 아이들 의자에 앉았다가 일어나면 스타킹에 올이 나가는 일이 허다했었다. 그 시절 나도 안교사처럼 누군가의 인정이 절실했었던 것 같다는 생각이 한 동안 떠나지 않았다.

(안교사 【표면】 면담 후 연구자 일기 중, 2020. 6. 11)

특히 초임교사들이 우연히 접속하게 된 상황과 사건들로 인해 현실화 된

그들의 변이와 생성의 모습, 잠재되어 있는 역동적인 가능성들의 뒤엉킨 내부작용을 연구에서 드러내고자 하였다. 이를 가능하게하기 위해 새로운 가치와 의미 생성을 강조하는 Deleuze의 리즘적 방법을 통해 연구의 전 과정이 설계되고 분석되었다. 본 연구의 준비와 여정은 다음과 같다.

2. 연구자의 흔적

1) 연구자의 경험적 기록

‘우리가 살아가면서 하는 모든 일에는 시작이 있다. 하지만 그 일에 대한 평가는 대부분 결과를 보고 내리곤 한다. 어린 시기에 단추가 일렬로 달린 셔츠를 입는 것은 어려운 과제 중 하나였을 것이다. 교사로서 내가 만난 아이들도 열심히 단추와 구멍을 맞추어 끼우고 옷을 입고 나면 아랫단이 서로 맞지 않았던 적이 많았다. 아이들이 그럴 때마다 나는 “단추를 여기서부터 끼워볼까?”라는 말을 했고, 다음으로 맨 위의 단추를 맞추어 주거나 아이에게 가장 아래에 있는 단추를 먼저 맞춰 끼우고 차례로 올라가도록 알려주었다. 옷을 입는 것에도 처음 시작이 중요한 것처럼 갓난아기에서 ‘나’라는 존재를 인식하고 표현하기 시작하는 때와 교사로서 첫 걸음을 시작하는 때는 분명 매우 중요한 시기일 것이다. 그렇다면 서로 다른 ‘시작’과 ‘시작’이 만나게 되었을 때는 어떨까?’

(2017. 4. 15. 예비연구를 준비하며 기록한 연구자 일기 중에서)

1세 영아와 초임교사에 대한 연구자의 관심은 대학에서 유아교육학을 전공한 후 경험한 모든 순간들이 연결되면서 시작되었다. 이러한 관심은 현장에서 교사로 근무했던 시간과 예비교사와 현직교사, 부모를 대상으로 교육을 진행했던 경험, 그리고 박사과정을 거치며 구체화되었다.

나는 유아교육과를 졸업하고 나서 자연스럽게 유치원에 취업을 했지만 훌륭한 교사, 아이들에게 도움을 주는 선생님이 될 것이라는 막연한 자신감은

그리 오래가지 않았다. 나의 신학기는 처음 접하게 된 많은 업무들과 능숙한 경력교사들처럼 하지 못하는 나에 대한 실망, 학교를 벗어나 새롭게 경험하게 된 조직문화에 적응하기 등으로 점차 힘들게 다가왔다. 이후 ‘교사는 나에게 맞지 않는 직업일까?, 어떻게 해야 하지?’란 생각이 커져 갈 무렵, ‘작은 원이라면 나에게 좀 더 수월하지 않을까?’란 생각에서 규모가 작은 어린이집에 다시 취업을 하였다.

민간 어린이집이 많지 않을 때였지만 그 곳에서 유아교육을 전공한 원장님을 만나게 되었고, 항상 옆에서 지원을 아끼지 않았던 경력 10년의 선배교사와 함께 생활하게 되었다. 1세반 담임으로 다시 근무를 시작한 나는 영아에 대한 지식이라곤 없었던 유아교사였다. 식사 후에는 내 옷에 묻어있는 밥풀을 떼기 바빴고, 영아들 사이의 다툼은 매일의 일과라고 할 정도로 많았다. 또 놀잇감을 들고 다니기에만 급급한 영아들을 보고 있노라면 학부에서 배웠던 놀이지도는 잠시 접어 두어야 했다. 하지만 줄려서 칭얼대는 모습, 등원 시간에 두 팔을 벌려 나에게 안기는 모습, 그리고 따뜻했던 어린이집의 분위기는 다시 나에게 아이들과 함께하는 행복을 일깨워 주었고, 우리 반 영아들에게 난 없어서는 안 될 중요한 존재라는 생각이 들었다. 나는 동료들의 긍정적인 지원 덕분에 우리 반 영아들에게 다시 배움을 얻어 가며 진정한 교사로 다시 발돋움할 수 있었다고 생각한다.

이러한 경험을 기반으로 유치원으로 돌아가 경력을 쌓고 교육청에서 시행하는 교사 멘토링 프로그램에 멘토로 참여하게 되면서 예전 나와 같은 초임교사들을 만나게 되었다. 그들의 이야기를 들어주고 어려움을 해결할 수 있도록 지원해 주면서 유아들을 지도할 때와는 다른 관심이 내 마음속에 생겨나기 시작했었다. 그것은 ‘교사를 지도하는 선생님’이 되고 싶다는 것이었고, 후배교사들에게 도움을 줄 수 있는 선배가 되고자 석사과정을 시작하였다.

둘째 아이 출산을 위해 휴직한 상태에서 지인의 요청으로 잠시 어린이집

에서 1세반을 다시 맡게 되었다. 2학기에 만난 영아들은 스스로 가방도 벗고, 놀이도 원활하게 하고 있었기 때문에 새로 만난 나를 금세 그들의 영역 안에 받아들였다. 그렇게 별 무리 없이 몇 주가 지날 무렵 신입 원아 한 명이 등원을 하게 되었다. 그 아이는 3주가 넘도록 계속해서 울며 식사와 낮잠을 거부하는 등 적응에 힘든 모습을 보였다. 나의 첫째 아이도 유치원 교사인 엄마로 인해 어린 시기부터 어린이집을 다니기 시작했기 때문에 그 아이의 울음은 나에게 내 아이의 어린 시절과 겹쳐지며 더 안쓰럽게 다가왔다. 엄마와 떨어져 너무 슬픈 그 아이의 마음을 조금이라도 달래 주기 위해 나는 그 아이를 거의 하루 종일 안고 지냈다. 그 날도 다른 때와 마찬가지로 나에게 매달려 우는 아이를 달래며 안아주는데 그 순간 다른 아이들에게 미안한 감정과 ‘거의 한달 째 이 아이만 돌보고 있는 것이 과연 교사로서 적절한 행동인가?’란 의구심이 들기 시작했다. 다행히 그 아이는 한 달 만에 종종 나를 엄마라고 부르며 낮잠을 자고 적응해 가기 시작했다. 아이의 적응은 끝났지만 나는 늘 그 아이를 안고 있었던 것이 무리가 되어 한동안 병원 치료를 받아야 했다.

중간 입소로 인해 적응을 힘들어하는 원아의 모습은 유치원에서 경험하지 못한 일이었다. 나중에 알게 된 사실이었지만 영아의 경우 어린이집의 중간 입소와 퇴소는 종종 있는 일이며, 이 때문에 적응시키는데 또 얼마간의 시간이 필요하다는 것이었다. 1세 영아들을 처음 맡으면서 나는 다시 교사로서의 희망을 가지게 되었고 유치원으로 돌아갈 수 있었다. 하지만 두 번째 만난 1세 영아들은 나에게 그들의 발달적 특징을 직접 체험하게 해주었다. 1세 영아들은 월령에 따른 발달적 차이가 크고, 의사소통이 유아에 비해 원활하지 않지만 자신의 주장을 나름의 방법으로 표현하며, 식사, 대소변 가리기, 놀이 등 모든 부분에서 의존과 자신의 의지를 함께 갖고 있었다. 게다가 애착 형성 시기에 주양육자와 분리되는 경험은 그들에게 매우 힘든 일이란

것도 알게 해주었다. 성장 속도가 매우 빠른 시기이므로 매순간 영아들은 자랐고 이전에 하지 못했던 것을 습득했거나 스스로 무엇인가를 하는 모습을 발견하게 되면 교사로서 가슴 벅찬 뿌듯함과 보람도 느꼈다. 이 때문에 예비교사들을 지도하게 되었을 때 영아발달을 더욱 강조하게 되었다.

영아라고 하면 귀여운 아기를 떠올리는 학생들에게 돌봄 위주로 보이는 보육이 영아들에게 얼마나 중요한지 알려주는 것이야말로 영아 보육의 질을 높이는 것이라고 생각했다. 그러던 어느 날 현직 교사들의 상호작용 컨설팅을 요청을 받고 어린이집으로 수업 컨설팅을 나가게 되었다. 신청한 어린이집과 교사들 중 대다수는 영아 전담 어린이집이거나 가정 어린이집에 근무하는 영아반 교사들이었다. 영아반의 경우 교육보다 돌봄이 우선시되어야 하고, 교사와 영아 간 상호작용이 원활하지 않기 때문에 소통에 있어서 어려움이 있다. 또한 영아는 자신의 욕구를 여과 없이 드러내고, 교사는 영아 발달 지식과 이해 부족으로 인해 영아반 교사들의 체력적, 심리적 어려움은 배가 된다.

컨설팅을 진행했던 교사들 중에는 10여년의 유아반 경력이 있음에도 1세 반을 처음 맡아 운영하며 자신의 보육방법에 대하여 불안해하는 교사가 있었다. 그녀는 자신의 수업에 대한 긍정적인 평가와 피드백을 받고 나서야 안심이 되었다고 하였다. 그녀는 이전 교육에서 영아 발달에 대해 배웠고 자신의 자녀를 양육한 경험이 있음에도 불구하고 1세 영아들을 어떻게 지도해야 하는지에 대해 혼란스러워 하며 하루를 보내고 있었다고 말하였다.

유치원에서만 있다가 여기에서 만 1세 아이들을 처음 보니, 갑자기 너무 아이들이 어려서 뭘 어떻게 해야 하는지 당황스러웠어요. 내가 지금 하는 것이 맞나? 하는 생각도 들고. 지난번 센터에서 선생님이 발달에 대해 쪽 연결해서 알려주신 것을 듣고 나서, '아! 맞다. 이 연령은 이런 특징이 있었지'란 생각이 들더라고요. 예전 전공 책도 다시 찾아보고...걱정스러운 마음이 조금 나아지긴 했는데, 그래도 오늘 잘 하고 있다는 말을 들으니 안심이 되요.

(2017.10.26. 김교사 컨설팅 내용 중)

이와 함께 초임교사에 대해서 더욱 관심을 갖게 한 컨설팅도 있었다. 졸업 직후 1세반을 맡고 있는 2명의 교사를 컨설팅하기 위해 한 어린이집을 방문했을 때의 일이었다. 두 학급 모두 자유놀이 시간을 모니터하기 위해 각각의 교실로 들어갔었다. 첫 번째 교사는 혼자 1세반을 운영하고 있었는데, 나는 교실 분위기를 방해하지 않으면서 관찰하기 위해 가장 구석진 자리에 바짝 몸을 붙이고 앉아 있었다. 교사는 영아들 옆에 앉아서 무엇인가를 이야기하려고 노력하는 모습이었지만, 영아들이 교사에게 무엇인가를 요구하거나 표현할 때 교사는 알아듣지 못해 어색한 미소로만 반응을 이어갔었다. 영아들에게서 분리된 섬처럼 있었던 교사는 잠시 뒤 힘이 전부 빠져 버린 얼굴로 책상 앞에 앉아서 물끄러미 영아들의 모습만을 지켜보았다. 이후 다른 교실에서 컨설팅이 시작되자마자 교사는 울음을 터뜨렸다. 교사는 자신의 생각과 의지대로 되지 않는 1세 영아들과의 생활에 대해 영아들과 같이 울음으로 자신의 힘듦을 표현하였다. 결국 나는 수업에 대한 조언보다는 공감과 격려로 그 교사를 위로해 줄 수밖에 없었다.

또 다른 교사는 팀 티칭을 하고 있는 학급의 교사로 경력 교사와 한 교실에 있었다. 경력 교사는 나를 별로 의식하지 않고 영아들과 자연스러운 상호작용을 하고 있었지만 초임 교사는 경력 교사가 무엇을 하고 있는지 수시로 확인하면서 영아들의 놀이에 개입했고, 때로는 과장된 큰 목소리와 몸짓으로 영아들의 흥미를 끌며 흡사 ‘나를 따르라’라고 하는 것처럼 영아들의 놀이를 주도하였다. 다수의 영아들이 흥미를 끄는 초임 교사에게 모여들었고 교사는 영아들의 주의를 끈 것에 강화가 된 것처럼 계속 자신이 놀이를 주도하였다. 반면, 경력 교사는 두 명의 영아들이 이리저리 움직이며 바구니에 넣어 온 것을 보여주자 “와! 이번에는 바구니에 가득 넣었구나”라고 상호작용하며 놀이의 주도권을 영아에게 주고 있었다.

영아기는 자조 기술을 습득해 나가며 자율성이 증가하는 시기이므로 교사

는 영아의 욕구와 요구에 민감하게 반응하면서 보육을 해야 한다. 하지만 내가 관찰한 초임 교사들의 모습은 그것과는 거리가 멀어 보였다. ‘과연 이들이 갖고 있는 문제는 무엇이였을까?’란 의문과 ‘어떻게 이들을 도와줄 수 있을까?’란 질문이 내 머릿속을 맴돌기 시작하였다.

이와 같은 경험들 속에서 나의 관심은 점점 더 1세 영아와 교사에게 집중되었으며, 박사과정 중 영아와 교사의 만남이 시작되는 적응 기간에 관한 연구를 수행하면서 구체화되기 시작하였다. ‘다양한 경력의 1세반 교사들은 1세 영아가 처음으로 어린이집에 적응하기 시작할 때 어떤 경험을 할까?’란 궁금증에서 시작한 연구는 교사들의 어려움과 영아들의 적응의 모습뿐만 아니라 또 다른 궁금증을 떠올리게 하였다. 연구 참여자는 경력 교사부터 초임 교사까지, 영아반 경력이 있는 교사와 유아반 경력만 있었던 교사들이 모두 포함되어 있었다. 이들과의 면담에서 나는 영아반 경력 교사이면서 동일 연령의 자녀를 키우고 있는 교사도 1세의 발달적 특성과 요구 수용의 한계로 인해 초기 적응 기간을 힘겨워 한다는 것을 알게 되었다. 또 유아반 경력의 교사와 초임 교사는 이 기간을 더 복합적인 이유로 인해 혼란스러워하고 어려워하고 있다는 것도 알게 되었다.

이러한 경험들이 누적되면서 1세반 초임 교사들에 대한 관심은 더욱 강해지기 시작했다. 1세반 초임교사들만을 대상으로 한 2차 예비연구를 계획하면서 그들의 적응과정에는 표면적으로 드러난 모습만 있는 것이 아님을 어렵듯이 느끼게 되었다. 면담을 진행할수록 그들이 단순히 외부의 지원만을 바라는 것이 아님을 알 수 있었다. 그들은 의존과 독립적인 모습이 공존하는 1세 영아들처럼 도움을 원하면서도 자신만의 소리를 내는 독립적인 존재로 서고 싶어 하는 모습이 있음을 알게 되었다. 또한 연구자 역시 도움을 바라면서도 스스로의 계획대로 하고 싶었던 과거 초임 시절의 내 모습도 떠올랐다. 이와 함께 1차 예비연구 분석방법으로 적용했던 체계적인 절차를

강조하는 근거이론으로는 그들 내면의 변화를 더 세밀하게 드러낼 수 없다는 한계를 느끼며 고민하던 중 우연히 참여한 한 학회에서 Deleuze의 철학에 대해 처음 접하게 되었다. 순간 ‘바로 이거구나’란 생각과 함께 ‘어떻게 그들의 독립적인 노력을 드러낼 수 있을까’란 고민은 눈 녹듯이 사라져 가고 있었다. 내가 진정 연구를 통해 드러내고 싶었던 초임교사들의 모습은 어려움 속에서 적응해 가며 성장하는 과정이 아닌 그 이면에서 역동적으로 움직이고 있는 초임교사들의 가능성인 것이었다. Deleuze가 언급한 것처럼 나는 우연한 마주침에서 한 걸음 나아가는 사유를 할 수 있었고 그 즉시 Deleuze의 렌즈를 가지고 2차 예비연구를 하게 되었다. 후기구조주의의 자유로운 사유의 향연에서 나는 각각 개별적인 존재인 초임교사들의 삶과 만나기 위해 노마드의 삶으로 뛰어들게 되었다.

본 연구는 초임교사들과의 만남을 통해 그들의 존재의 의미와 경험, 그리고 교사가 되어가는 과정에서 그들이 드러내는 생성과 변이의 역동적인 가능성을 심층적으로 이해하고자 Deleuze의 존재론적 관점에서 1세반 초임교사들의 교사 되어가기를 탐색한 것이다. 특히, 영아들이 스스로 단추를 바르게 끼우고자 하는 자율적 의지가 있는 것처럼 교사 또한 영아들을 돕는 조력자임과 동시에 진정한 의미의 교사가 되어가기 위해 기투하고 있다는 점에 중요한 의미를 두려고 한다. 나는 본 연구가 1세반 초임교사들이 존재론적 의미를 가진 교사가 되어 가는 과정에 대한 이해와 긍정적인 지원의 방향을 제시해 줄 것이라 기대한다.

2) 연구를 위한 준비

본 연구자는 질적 연구의 전문성 함양을 위해 박사과정 중 질적 연구방법 교과를 수강하면서 근거이론을 적용한 ‘만 1세반 초기 적응기간에 대한 교

사의 경험'에 관한 연구를 유아교육연구에 게재하였다. 이와 함께 대학교육협회의 지원으로 수행된 '성신여자대학교 고른 기회 전형 대학생들의 대학 생활 적응'에 관한 연구에 참여하면서 12명의 대학생을 대상으로 심층 면담을 하고 분석하여 의미를 도출해 보는 경험을 하였다. 이러한 과정을 통해 질적 연구방법에 대한 실체를 경험할 수 있었으며, 연구와 관련된 다양한 문헌들은 질적 연구방법을 더욱 깊이 이해할 수 있는 기반이 되었다. 박사과정 수료 후에는 질적 연구에 대한 철학적 배경뿐만 아니라 구체적인 특징 및 의미의 도출과정에 익숙해지기 위하여 최근 국내에서 발표된 다양한 질적 연구 고찰을 통해 연구에 대한 역량을 갖추기 위하여 노력하였다.

한편, 연구자는 보육교사들의 수업개선을 위해 육아종합지원센터에서 지원하는 보육과정 컨설팅에 다년간 참여하면서 영아반의 보육 실태와 다양한 상황들 속에서 교사들의 모습을 관찰할 수 있었다. 이를 통해 교사들이 직면하고 있는 다양한 어려움에 대해 알 수 있었으며, 본 연구 주제를 더 명확하게 구체화할 수 있게 되었다. 1차 예비연구 후 연구방법의 적합성에 대한 의문을 품게 되었던 연구자는 Deleuze의 관점에 대한 이해를 증진하기 위해 노력하였다. 이후 2차 예비 연구에서는 Deleuze의 존재론적 관점을 잘 드러내기 위하여 내러티브 분석방법을 활용하여 연구를 진행한 결과 한국연구재단 등재 학술지에 게재하여 후기구조주의 학자인 Deleuze의 철학적 개념을 이해하기 위한 노력을 하였다.

다음은 본 연구 설계를 위해 실행한 두 번에 걸친 예비 연구에서 도출된 시사점을 요약한 것이다.

(1) 1차 예비 연구

1차 예비 연구는 1세 영아들의 적응기간에 대한 교사들의 경험을 알아보기 위해 실시되었다. 예비 연구를 위해 평소 친분이 있는 원장들에게 연구

의 목적에 대해 알리고 연구 참여자 선정에 대한 협조를 구하였다. 최종 선정된 어린이집과 교사는 직장 어린이집 1곳, 민간 어린이집 2곳이며, 참여 의사를 밝힌 교사는 총 9명이다. 선정된 연구 참여자의 배경은 표 3과 같다.

<표 3> 1차 예비 연구의 연구 참여자 배경

연번	교사명	학력	총경력 (연령)	기관 유형	학급 유형	과거 1세 경험	결혼유무 (자녀수)
1	교사A	4년제	4(29)	직장	3담임	1년 경험	유(1)
2	교사B	양성과정	3(44)	민간	2담임	무	유(2)
3	교사C	양성과정	1(46)	민간	2담임	무/경력단절	유(1)
4	교사D	양성과정	20(45)	민간	2담임	5년	유(2)
5	교사E	양성과정	5(48)	민간	2담임	1년/경력단절	유(2)
6	교사F	양성과정	2(38)	민간	2담임	무	유(3)
7	교사G	4년제	19(42)	민간	2담임	5년/경력단절	유(1)
8	교사H	4년제	1(25)	직장	3담임	무	무
9	교사I	2년제	3(25)	직장	3담임	유아반만 경험	무

* 교사의 경력 사항은 2017년도 4월 기준임

1차 예비 연구를 실시하기에 앞서 효과적인 면담을 위해 2017년 4월 20일부터 23일까지 서울 소재 민간 어린이집에 근무하는 1세반 교사 3인을 대상으로 예비 면담을 실시하였고, 예비 면담에 참여한 교사는 1차 예비 연구 참여자 선정 시 제외하였다. 예비 면담은 영아들의 낮잠 시간을 이용하여 1시간 정도로 실시되었다. 예비 면담 결과 낮잠 시간을 이용한 면담은 1세 영아들의 개별적인 요구의 차이로 불규칙하게 진행되었으며, 개별 귀가 영아들로 인해 이야기의 흐름이 깨지는 문제가 발생하였다. 이에 따라 면담 진행 시 교사들이 자신의 경험 회상에 충분히 몰입할 수 있는 시간과 방해 받지 않고 면담이 진행될 수 있는 공간의 필요성이 제기되었다. 또한 교사의 과거와 현재 경험을 모두 고려하여 자료를 수집하기 위해서 연구 참여자의 이야기 흐름에 따라 면담이 진행될 수 있도록 반구조화 된 개방형 질문

으로 면담 질문 내용을 구성하였다.

1차 예비 연구는 2017년 4월부터 총 7주에 걸쳐 각 교사 당 1~2회의 개별 심층 면담으로 이루어졌으며 필요에 따라 추가 면담과 e-mail, 유선을 통한 면담을 실시하였다. 면담에 소요된 시간은 1시간 20분에서 1시간 40분이었으며, 면담은 연구 참여자의 일과가 마무리된 후 어린이집의 유희실과 빈 교실, 다도실에서 이루어졌다. 면담 내용은 신학기를 지내면서 어떠한 경험을 하였는지, 1세반 영아들의 적응 과정에 대하여 교사가 어떠한 의미를 부여하고 있는지와 실제 영아들의 적응을 돕기 위해 사용한 전략은 무엇이었는지에 대한 것으로 구성되었다.

1차 예비 연구에서는 근거이론 접근의 분석과정에 따라 수집된 자료를 분석하였다. 연구의 타당도 확보를 위하여 연구 참여자 검토(Hatch, 2008)를 실시하였고, 연구자의 주관성을 최소화하기 위하여 유아교육을 전공하는 박사 과정생 2인과 질적 연구 경험이 풍부한 유아교육 전문가의 검증을 받는 동료 검증(Graue & Walsh, 1998)을 실시하였다. 연구 결과 개방코딩 과정에서 총 87개의 개념과 34개의 하위범주, 16개의 범주가 도출되었으며, 축코딩을 통해 흩어져 있던 범주들 간의 관계를 연결하고 재조직하였다. 이러한 연구 과정은 1세반 교사들의 다양한 적응 과정에 대하여 알아볼 수 있었지만 표면적으로 드러난 적응 과정에서 더 나아가 깊은 곳에 자리하고 있는 교사 내면의 변화는 구체적으로 드러내지 못하였다. 따라서 과정적 측면에 중점을 두는 방법이 아닌 교사들 내면에서 어떠한 변화가 일어나고 있는가를 탐색할 수 있는 연구방법의 적용이 요구되었다.

(2) 2차 예비 연구

2차 예비 연구의 연구 참여자는 연구자와 함께 박사과정을 하고 있는 원장 3인의 어린이집에서 1세반 담임으로 근무하고 있는 초임교사 3명이었다.

자료 수집은 2018년 8월부터 10월까지 각 교사 당 1~2회의 개별 심층면담으로 이루어졌으며 필요에 따라 추가 면담과 e-mail, 유선을 통한 면담을 실시하였다. 면담에 소요된 시간은 1시간 20분에서 1시간 40분이었으며, 면담은 연구 참여자의 하루 일과가 종료된 시간에 어린이집과 주변 커피숍에서 이루어졌다. 면담 내용은 초임교사로서 1세반을 운영하면서 어떠한 경험을 하고 있는가에 초점을 두고 구성하였다. 연구 참여자들은 1세 영아의 발달 특성과 실천적 지식의 부재, 이론과 실제 사이의 괴리, 그리고 조직문화에 적응하며 업무를 수행하는 것에 대한 어려움을 이야기하였다. 2차 예비 연구에 선정된 연구 참여자의 배경은 표 4과 같다.

<표 4> 2차 예비 연구의 연구 참여자 배경

연번	교사명	학력	학과	연령	실습연령	학급구성	이전 경력
1	교사J	4년제졸	아동학과	24	1세(12월)	2담임	무
2	교사K	3년제졸	보육과	23	2세(5월)	2담임	무
3	교사L	3년제졸	아동보육과	24	1세(5월)	3담임	육아종합지원센터 1년

* 교사의 경력 사항은 2018년도 8월 기준임

수집된 자료는 1차 예비 연구와 달리 Deleuze의 관점을 적용하여 분석하였으며, 연구의 타당도를 확보하기 위하여 연구 참여자 검토(Hatch, 2008)와 질적 연구 경험이 풍부한 유아교육 전문가의 검증(동료 검증(Graue & Walsh, 1998))을 실시하였다.

2차 예비 연구의 결과, 초임교사들은 1세반 담임으로서 자신의 모습을 있는 그대로 인식하는 것에서 자신들만의 사유를 출발시키며 자연스럽게 교직 문화를 경험하고 있었다. 아직 교사로서 부족하다는 생각으로 교직 문화에 진입하였지만, 자신의 모습과 직면하면서 시작된 사유는 자신의 부족을 다

름으로 인식하게 하였다. 초임교사들은 점차 무조건 경력교사들의 방식을 따르던 모습에서 벗어나 자신들만의 방법을 실행해 보기 시작하였으며, 자신의 시도가 성공적이지 않더라도 시도 그 자체에 의미를 두며 지속적인 도전을 이어나가고 있었다.

2차 예비 연구 결과를 토대로 본 연구에서는 초임교사들에 대한 선행적 이해가 재배치되어야 할 필요성이 대두되었다. 그들이 교직에 진입하기 전 살아온 삶에 대한 이해는 그들이 변이하며 생성하는 흐름에 대한 이해를 높일 수 있기 때문이다. 또한 ‘되기’를 살펴보기 위해 차용한 Deleuze의 철학은 연구자의 고정화된 관점을 흔들어야만 이해될 수 있었다. 이는 초임교사들의 모습을 인과관계라는 고정된 틀을 가지고 바라보지 않아야 한다는 의미이다. 초임교사들이 그러했던 것처럼 끊임없는 사유는 연구자로 하여금 초임교사들을 깊이 이해하는 시각을 갖게 하였으며 사유의 힘을 경험하도록 하였다. 이러한 결과에 따라 이후 진행되는 본 연구에서는 초임교사들의 성장하는 맥락을 보다 구체적으로 살펴보고 그들에게 내재되어 있는 잠재적 힘에 초점을 맞추어 바라보기 위해 노력하였다.

(3) 본 연구 실행을 위한 시사점

1, 2차 예비 연구 결과, 연구 참여자로 선정된 교사들은 모두 1세반 담임이지만 교사마다 전체 교직 경력이나 1세반 담임 경력 등 개인적인 배경에서 차이가 있었다. 이러한 차이는 교사의 어려움과 교직 수행 능력, 그리고 정서적인 부분에 복합적으로 영향을 미치는 요인으로 작용하였다. 따라서 면담 시작 시기와 참여 관찰의 실시 여부, 교사의 개인적 배경에 따른 구분과 차별화된 면담의 방향 등에 대한 재고의 필요성이 본 연구 설계의 시사점으로 도출되었다. 각각에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

첫째, 자료 수집을 위한 심층 면담의 시작 시기를 고려해야 한다. 1차 예비 연구는 1세반 초기적응 과정에 대한 교사의 생생한 이야기를 듣기 위해

여 적응 프로그램이 대부분 종료되는 4월부터 시작하였다. 하지만 적응 기간에 발생한 어려움이 연구 참여자들에게는 아직 현재 진행형으로 존재하고 있었고, 이 때문에 신체적, 정서적 소진을 이야기하는 것으로 면담 시간이 대부분 소요되었다. 또한 영아의 적응 기간은 영아의 개별특성에 따라 한 달 이상 지속되는 경우가 빈번하게 있기 때문에, 연구 참여자들의 주요 관심사는 반성적 사고를 통한 원활한 보육 과정 운영이나 기타 업무 수행 관련 내용이 아닌 영아의 적응이었다. 따라서 본 연구의 면담 시기는 영아들과 교사가 어느 정도 안정적으로 일과 운영을 진행하게 되었을 때 실시해야 할 필요성이 제기되었다.

둘째, 본 연구 설계 시 참여 관찰 실시 여부에 관한 부분이다. 대부분의 질적 연구는 면담과 참여 관찰을 병행하여 자료를 수집하는 경우가 많다. 하지만 1세반은 보편적으로 2명 이상의 교사가 팀티칭을 하고 있다. 예비 연구에 참여한 교사들은 함께 생활하는 동료교사들에게 적응하고 협력하는 것과 적응 기간에 부모가 참관하거나 주임교사, 원장이 교실 내에 함께 있을 때에도 금세 주의가 흐트러지는 영아들로 인해 어려움을 호소하고 있었다. 이 때문에 연구자가 참여 관찰을 위하여 교실에 들어가는 것은 초임교사들에게 또 다른 환경적 요인으로 작용할 것이라고 생각하여 본 연구에서는 현장 관찰을 통한 자료 수집은 배제하였다.

셋째, 1세반 담임을 맡기 전 경험과 경력은 현재 1세반 담임으로서의 경험에 영향을 주고 있는 것으로 나타났다. 교사들 간에는 공통의 어려움이 존재함과 동시에 영아반 경력교사와 유아반 경력교사, 경력단절 교사와 초임교사들의 경험은 어려움의 양상과 해결 과정에서 차이가 있었다. 하지만 1차 예비 연구의 연구 참여자 중 직전 교육 후 바로 1세반 담임을 맡은 초임교사는 1명의 사례를 초임교사의 경험으로 일반화하기는 어렵다고 판단하였다. 이에 따라 1세반 초임교사들만을 연구 참여자로 선정하여 2차 예비 연구를 진행하였다. 그 결과 1세반을 처음 맡은 교사들의 어려움과 교사 되

어가기 과정은 각자의 이전 경험으로 인해 유사하면서도 차이가 있었다.

넷째, 연구방법으로 근거이론적 분석방법을 사용한 1차 예비 연구는 초임 교사를 포함한 1세반 교사들의 다양한 어려움과 이를 극복하기 위한 전략, 그리고 결과를 보여주었다. 하지만 교사들의 경험에 대한 표면적 해석과 과정에 대한 이해를 도울 뿐 교사들 내부에서 생성되는 사유에 대해서는 심도 깊게 드러내지 못하는 한계가 발견되었다. 따라서 2차 예비연구에서는 초임 교사들 내면의 세계를 보다 잘 드러낼 수 있도록 Deleuze의 철학적 관점을 차용하여 자료를 수집, 분석하였다. Deleuze의 관점에서 바라본 결과, 교사 내면의 역동적인 움직임이 더 잘 드러나게 되었다. 따라서 본 연구 설계에서는 교사로 입문한 후의 교사 되어가기 과정에 중점을 두는 것이 아닌 초임교사들의 내면의 역동적인 생성과 움직임에 초점을 두는 Deleuze의 존재론적 관점을 차용하는 것이 더 적합하다고 판단되었다.

3. 1세반 초임교사와의 만남

본 연구에서는 1, 2차 예비 연구에서 도출된 시사점을 바탕으로 1세반 초임교사의 범위를 넓혀 유아반 경험만을 가지고 1세반 담임이 된 교사와 교사 경험은 있지만 긴 휴직 기간을 거친 후 다시 현장에 복귀한 교사들을 포함시켜 연구 참여자로 선정하였다. 이들은 초임교사의 재정의에서 설명한 것과 같이 표면적 초임교사, 잠재적 초임교사, 순환적 초임교사로 재정의 하여 1세반 초임교사라는 범주에 포함하였다. 또한 1세반 담임교사로서의 삶을 시작하면서 느끼게 된 표면적 경험에서 한 걸음 더 깊숙이 그들의 삶으로 들어가 내면에서 생성되는 사유에 대하여 진솔하게 이야기해 줄 의지가 있는 참여자를 선정하는 것이 매우 중요하였다. 1, 2차 예비연구 실행 결과로

연구자와 함께 수확한 현직 원장인 동료 연구자들을 통해 연구 참여자를 선정할 경우 눈에 보이지는 않지만 서로 얽혀 있는 위계적인 관계들로 인해 진솔한 삶의 모습을 공유하는 것에 어려움이 존재할 수밖에 없다는 사실을 알게 되었다.

이에 연구자는 보육교사가 아닌 다양한 직종의 주변 지인들에게 연구의 목적과 내용을 알리고 참여자를 찾기 시작하였다. 보육교사로 근무하는 오랜 친구에서부터 연구자의 자녀들이 다녔던 어린이집의 교사들, 그리고 예전에 지도했던 학생들과 연락하여 그들의 실습 당시 지도교사들을 소개받기도 하였지만 본 연구의 목적에 꼭 맞는 배경을 가진 잠재적 초임교사와 표면적 초임교사인 참여자를 찾는 것은 생각보다 쉽지 않았다. 연구 참여자 선정에 고민하던 중 지도교수의 도움으로 연구자와 어떠한 연결점도 가지고 있지 않은 한 대학 학위과정에 연구 참여자 모집을 위한 안내문을 공지할 수 있었다. 그 결과는 놀라웠다. 연구의 목적과 내용을 상세히 적은 공지를 받고 연구 참여 의사를 적극적으로 밝힌 교사들과 자신의 이야기가 도움이 되었으면 좋겠다고 연락한 교사들, 그리고 그 교사들의 동료교사들까지 참여 의사를 밝혀 연구자의 고민은 한 순간 사라지게 되었다.

연구 참여자로 최종 선정된 교사들은 총 10명으로 표면적 초임교사 4명, 잠재적 초임교사 3명, 순환적 초임교사 3명이다. 본 연구가 연구 참여자의 경험과 내면의 사유의 움직임에 중점을 두었기 때문에 연구 참여자가 비교적 자신의 경험을 선명하고 꾸밈없이 적극적으로 표현할 수 있는가에 대한 검증에 위해 2~3회의 전화 통화를 거쳐 그들이 참여하고자 하는 이유를 들어보고, 최근 2년 이내에 표면적, 잠재적, 순환적 초임교사 집단에 속하며 1세반 담임 경험이 있는가를 고려하여 최종 연구 참여자로 선정하였다. 최종적으로 본 연구에 참여한 연구 참여자²⁾의 일반적 배경은 표 5와 같다.

2) 연구참여자 중 표면적 초임교사들은 교사명의 초성을 ‘ㅇ’으로, 잠재적 초임교사들은 교사명의 초성을 ‘ㄱ’으로, 순환적 초임교사들은 교사명의 초성을 ‘ㅅ’으로 통일하였다.

<표 5> 연구 참여자 일반적 배경

	연 번	교사명	학력	경력(연령)	기관 유형	학급 유형 (원아수)	이전 경험	결혼유무 (자녀수)
표 면 적	1	안교사	3년제 아동보육과	1년차(23)	직장	4담임 (12)	현재 1세반	무
	2	임교사	2년제 평생교육원	1년차(25)	국공립	3담임 (15)	현재 1세반	무
초 입 교 사	3	양교사	3년제 아동보육과	2년차(24)	국공립	2담임 (10)	2019년 1세반 현재 1세반	무
	4	윤교사	4년제 아동복지과	1년차(25)	국공립	1담임 (5)	현재 1세반	무
잠 재 적	5	권교사	3년제 졸업 학위과정 중	5년차(26)	직장	3담임 (12)	유아반 2년 2019년 1세반	무
초 입 교 사	6	김교사	3년제 아동보육과	3년차(25)	직장	3담임 (5)	유아반 2년 현재 1세반	무
	7	곽교사	4년제 유아교육학과	4년차(27)	국공립	1담임 (5)	유아반 3년 현재 1세반	무
순 환 적	8	신교사	2년제 평생교육원	8년차(38)	민간	1담임 (5)	유아반 6년, 입, 퇴사 반복 2019년 1세반	유 (3)
초 입 교 사	9	손교사	2년제 평생교육원	6년차(43)	국공립	2담임 (10)	입, 퇴사반복 영,유아반 경험 현재 1세반	유 (1)
	10	설교사	1년제 교육원	11년차(48)	가정	2담임 (10)	10년 영유아반 휴직 10년 현재 1세반	유 (1)

* 연구 참여자의 연령 및 경력 사항은 2020년도 5월 기준임

1) 표면적 초임교사

(1) 안교사

북적이는 카페에서 안교사를 찾는 것은 어렵지 않았다. 그녀는 연신 두리번거리며 자신이 만날 사람이 누구인지 궁금해 하는 표정을 온 몸으로 드러

내고 있었다. 호기심 많은 고양이를 연상시키던 안교사는 면담 중간 중간에 지금 현재 자신이 보육을 하면서 궁금하게 된 것들에 대한 질문을 쏟아내기도 했으며 궁금증이 해소되면 활짝 웃으며 내일 어린이집에 가서 한 번 해 봐야겠다는 다짐도 하였다. 안교사는 보육실 내에서 2명의 경력교사들과 1명의 나이 많은 동기교사의 눈치를 많이 보고 있다고 이야기하였지만 연구자와의 면담에서는 전혀 위축되는 모습 없이 자신의 감정을 솔직하게 드러내며 면담 내내 흥미로운 이야기들을 들려주었다.

(2) 임교사

임교사는 처음 지인의 소개를 받아 연구 참여자로 선정하려던 교사의 자녀였다. 소개받은 교사와의 통화에서 자신의 자녀도 이제 막 국공립 어린이집에 취업했다는 이야기를 듣게 된 후 표면적 초임교사에 적합한 교사로 판단되어 본 연구에 참여해 줄 것을 요청하였다. 적극적인 엄마와 달리 소극적인 모습으로 면담의 진행을 궁금해 하고 있던 엄마의 권유에 따라 면담 참여 의사를 밝히고 면담을 시작하였다. 다른 초임교사들보다 임교사와의 면담은 여러 가지 감정을 느끼게 된 시간으로 기억되었고 그 잔상은 오래도록 마음에 남아 있었다. 부모의 강력한 권유로 보육교사 자격을 취득했던 임교사는 취업 역시 실습했던 기관에서 연락을 받고 고민할 틈도 없이 1세 반 담임교사의 생활을 시작하게 되었다고 했다. 떠밀리듯 시작한 교직과 힘들게 느껴지는 1세 영아들, 그리고 경력 많은 두 선임교사의 눈에 보이지 않는 주도권 갈등 사이에서 임교사는 매우 위축되어 있었고 자신의 이야기를 하는 동안 터진 갑작스런 울음은 그칠 줄을 몰랐다. 면담 후 4개월가량이 지난 어느 날 임교사는 이제 조금 적응이 되었다면 이전과는 다른 밝은 목소리로 이야기를 쉴 새 없이 들려주었다. 임교사의 모습에서 연구자는 조금씩 학생의 모습에서 벗어나 교사가 되어가고 있음을 느낄 수 있었다.

(3) 양교사

양교사와 처음 만났던 날은 연구자 역시 관습적인 편견에서 자유롭지 못하다는 것을 깨닫게 된 날로 기억되었다. 양교사가 알려준 카페는 면담하기에 너무 좋은 장소로 조용하고 차분하게 집중할 수 있는 느낌을 주었다. 면담을 위한 서류들을 준비하던 중 굉장히 보이쉬한 모습의 손님이 카페 안으로 들어오는 것을 보았지만 연구자는 그 사람이 양교사일 것이라고는 생각지도 못한 채 시선을 얼른 거두고 면담 준비를 이어갔다. 미소년 같은 외모의 그 손님이 연구자 앞에 와서 앉았을 때 순간적으로 연구자의 눈에 스치고 지나간 당황스러움을 읽었는지 양교사는 오히려 먼저 웃으며 “다들 제가 교사라고 하면 놀라시긴 해요”라며 머리를 쓸어 넘겼다. 양교사는 교수님께 안부 전화를 드렸다가 본 연구에 대해 듣고 자신이 경험한 1년을 다시 돌아보며 정리하고 싶은 마음에 참여를 결정하였으며 오늘 만남을 약속한 이후 진지하게 작년 1년을 돌아보면서 자기 자신에 대해 많은 생각을 하게 되어서 의미 있었다고 하였다. 이후에도 양교사는 표면적으로 지각한 경험과 시간이 흐른 후 변화하게 된 생각들을 상세히 들려주었고 연구자로 하여금 본 연구에 대해 다양한 생각을 할 수 있도록 도와주었다.

(4) 윤교사

적극적으로 연구자에게 먼저 연락했던 윤교사는 한 눈에도 적극적인 성격을 가진 듯 보이는 교사였다. 면담 내내 다소 우울한 내용의 이야기도 윤교사의 밝은 에너지로 감싸며 연구자의 질문이 필요 없을 정도로 자신을 보여주었다. 현재 단독 담임으로 1세 영아 5명과 생활하고 있는 그녀는 하루 24시간 중 잠자는 시간을 제외하고는 모두 아이들에 대한 생각으로 살고 있어서 지금 면담하는 순간이 자신만의 시간이 된 것 같아 너무 행복하다고 하였다. 면담과 면담 사이의 시간에 연구자도 놀랄 만큼 많은 생각들을 하고

다시 그것들을 보여주는 윤교사를 보며 연구자도 연구에 참여한 초임교사들에 대한 관심을 더 깊이 가질 수 있었다.

2) 잠재적 초임교사

(1) 권교사

현재 모교 학위 과정에 다니고 있는 권교사는 연구 주제를 듣자마자 유아반을 3년하고 갑자기 1세반을 맡게 된 작년이 떠올라 자신이 최적의 연구 참여자라고 생각했다고 하였다. 그녀는 1세반 담임으로서의 자신을 돌아보며 그 때 느꼈던 감정과 생각들을 매우 솔직하게 연구자에게 전해 주었으며, 면담을 통해 자신이 성장하고 있음을 느끼게 되었다고 전해 주었다.

(2) 김교사

비슷한 경력을 가진 동료 3명과 1세 영아 5명과 함께 근무하고 있던 김교사는 같은 건물에 어린이집이 있어서인지 다소 긴장한 모습으로 연구자와 첫 만남을 가졌다. 특히 그녀는 교사 1명당 4~5명의 1세 영아를 담당하고 있는 대부분의 어린이집과는 달리 교사 3명과 영아 5명이 한 학급으로 구성되어 있는 어린이집에 근무하고 있었다. 교사 수에 비해 영아 수가 적기 때문에 종종 자신과 놀이를 하다가도 다른 교사에게 흥미를 보이며 가버리는 영아들로 인해 덩그러니 혼자 남게 되기도 하며 그럴 때마다 자신은 아무 일도 하지 않고 있는 것 같은 생각이 들기도 한다고 하였다. 이 때문에 교사들 사이에는 눈에 보이지 않게 자신 앞에 영아들을 오래 머무르도록 하기 위해 얼굴에 스티커를 붙이거나 더 많은 스킨십을 하는 등의 행동을 하게 된다는 이야기가 인상적이었다. 영아로 인해 자신의 존재 가치를 느끼고 있는 그녀와의 면담은 영아의 수가 적으면 편할 것이란 연구자의 생각을 바꾸게 하는 계기가 되었다.

(3) 광교사

계속 3세반만 하던 광교사는 처음 1세를 맡게 되었을 때 ‘이렇게 작고 귀여운 생명체가 있구나’라는 생각을 하게 되었다고 하였다. 자신의 감정을 솔직하게 잘 드러내던 광교사는 면담이 진행되면서 수많은 표정과 몸짓을 보여주었다. 자신은 계속 유아반에 머무르고 싶었지만 영아반이 더 잘 맞을 것 같다는 원장님의 권유에 어쩔 수 없이 1세반 담임이 되었다고 하였다. 하지만 광교사가 보여준 다양한 표정과 말투, 몸짓을 보며 연구자는 광교사가 근무하는 어린이집 원장의 생각에 공감할 수밖에 없었다.

3) 순환적 초임교사

(1) 신교사

지인의 소개로 만난 신교사는 자신의 이야기가 무슨 도움이 될까 하면서 면담에 참여했지만 자신의 삶을 온전히 연구자에게 보여준 참여자였다. 그녀는 연구자와의 만남을 통해 자신의 삶 전체를 돌아보며 힘들었던 과거 속 자신을 만나 스스로 치유하기도 하는 모습을 연구자에게 보여주었다. 신교사와의 만남은 연구자도 과거로 돌아가 이전에 ‘나’와 만나는 경험을 하도록 해주었고 연구의 방향에 새로운 과장을 일으키게 해 주었다.

(2) 손교사

미혼 때 무역회사에 근무하다가 교육을 받고 보육교사 자격을 취득해 교사로 근무한 이력을 가지고 있던 손교사는 갑자기 남편의 건강이 안 좋아지면서 가정을 책임져야 하는 입장으로 다시 복직하게 되었다고 하였다. 처음 면담을 시작할 때는 교사로 근무하는 것에 대한 어떠한 열정도 느낄 수 없었던 손교사는 면담이 진행될수록 눈에 띄는 차이를 보여주었다. 자신을 들

러싼 상황에 맞춰 순응적인 태도를 보이던 손교사는 점점 적극적으로 자신이 하고 싶은 것에 대하여 표현하기 시작했고 현재 다시 복직한 것이 개인으로서의 정체성을 찾은 것 같다고 표현하였다. 연구자는 이런 손교사의 모습에서 자녀 양육으로 인해 경력이 단절된 보육교사들의 욕구가 이런 것이 아닐까 라는 생각하게 되었다.

(3) 설교사

자녀 출산으로 10년 동안 몸담았던 어린이집에서 퇴사했던 설교사는 자녀가 클 때까지 자신의 손으로 양육하겠다는 마음으로 10년 동안 재취업을 하지 않았다고 했다. 자녀 양육으로 인해 휴직을 경험한 순환적 초임교사들 중에서도 휴직기간이 가장 길었던 설교사는 재취업 후에도 그 10년을 쉬었다 나온 것이 자신에게 꼬리표가 되어 떨어지지 않고 있다고 하였다. 그녀는 자녀와 가정에 소홀하지 않으려고 일이 적을 것 같은 소규모 가정 어린이집에서 근무하고 있었다. 하지만 설교사는 면담 도중 빈번하게 자신은 경력이 많은 교사임을 드러내며 자신보다 경력이 없는 현재 원장에 대한 부정적인 마음을 드러내었다.

위의 연구 참여자들과의 면담을 통해 연구를 진행하면서 연구자는 연구 참여자들에 대한 윤리적 보호를 위하여 다음과 같은 노력을 하였다.

첫째, 면담이 시작되기 전에 유선으로 연구의 주제와 연구 과정을 충분히 설명하고 연구 참여 의사에 유선이나 서면으로 동의한 경우에 한해 면담을 진행하였다. 둘째, 면담 시간과 장소는 연구 참여자가 심리적으로 편안한 시간과 장소를 선택하도록 하여 진행하였다. 셋째, 면담의 내용이 녹음된다는 것을 연구 참여자에게 설명하고 동의를 받은 후, 면담 과정에서 연구 참여자 및 어린이집의 익명성과 비밀 보장, 그리고 연구 참여자가 불편함을 느

끼면 언제든지 면담 혹은 연구 참여의 중지 의사를 밝힐 수 있음을 구두로 안내하고 연구 참여 동의서에도 상세히 안내하였다.

4. 연구의 여정

본 연구는 초임교사들의 존재의 의미와 경험, 그리고 교사가 되어가는 과정에서 그들이 드러내는 생성과 변이의 역동적인 가능성을 이해하고자 Deleuze의 존재론적 관점을 기반으로 1세반 초임교사들의 교사 되어가기를 탐색한 것이다. 질적 연구의 주된 관심이 연구 참여자의 경험을 분절하여 공통의 범주를 만들고 범주에 잠재된 의미를 탐구한 것이라면 본 연구는 Deleuze의 해체와 리즘적 사유를 바탕으로 한 리즘적 방법을 적용하여 초임교사들의 잠재적 가능성에 주목하였다. 이에 따라 연구자는 기존의 질적 연구의 구조를 배척하거나 완전히 해체하지 않으면서도 연구의 전 과정에 걸쳐 끊임없이 변형을 생성하고자 하는 Deleuze의 존재론적 관점을 적용하기 위해 노력하였다. Deleuze는 동일성의 체제 속 반복을 흔들며 지속적인 차이를 생성하는 존재로 주체를 이야기한다. 차이 생성을 통한 끊임없는 창조와 순환과 유목주의는 Deleuze의 철학적 사유를 종합적으로 드러낸 용어이다. 이와 함께 본 연구에서는 리즘적 방법의 특징인 유동성과 혼재성, 개방성을 기반으로 하여 연구자, 연구 참여자, 연구 자료들을 구분하지 않고 함께 얽힌 관계를 맺고 있는 전체로 바라보고자 하였다. 특히, 삶을 고정된 좁은 관점에서 축소된 사유로 드러내는 것이 아닌 다양한 사유의 가능성을 열어두기 위한 시도로 표현한 윤은주(2018)의 연구와 같이 존재들 간의 마주침이 생성하는 감응과 그들의 내부작용에 초점을 두어 수집된 자료들에서 무엇이 생성되고 있는가를 찾으려고 하였다.

후기구조주의로 분류되는 Deleuze의 사상은 이 세상에 현존하는 모든 것을 존재 또는 기계로 보고 있다. 그가 말하는 존재 또는 기계는 일반적으로 통용되는 기계와는 차이를 가진 것으로, 유기체를 비롯한 물질, 사상, 조직과 기호들이 모두 포함되는 것이다. 그는 이러한 모든 존재가 다른 존재 또는 기계들과 접속하게 될 때 배치를 생성하며 그 의미가 구체화 된다고 하였다. 따라서 Deleuze의 관점에서는 무수히 많은 현존재가 어떻게 다른 존재들과 접속하고 다양하고 다차원적인 관계 속에서 또 다시 무엇과 접속하느냐에 따라 존재의 의미가 결정된다. 즉, '나'라는 존재가 그 자체로 본질적인 것이 아니라 '나'라는 존재가 어떤 시공간에서 무엇과 존재하고 있느냐에 따라 새로운 '나'를 생성해 가는 것이다.

끊임없이 발생하는 접속과 배치는 존재로 하여금 영토화와 탈영토화, 재영토화를 경험하게 하며 역동적인 존재로 재배치하게 하는 동력으로 작용한다. 또한 각 존재들 간의 관계는 리즘적 사유와 기표화 된 시공간에서 지층화된 구조에 맞춰지는 것이 아니라 존재 자체가 가지고 있는 특수한 렌즈들을 통해 각기 다른 사유를 생성하게 된다. 각기 차이가 있는 고유성과 특이성을 가지고 있는 존재들은 각자의 사유를 통해 배치된 상태에서 유동적인 움직임을 드러내며 탈주를 경험하고 있다. 본 연구에서는 Deleuze의 존재론에서 강조하고 있는 창조적 욕망을 지니고 그것을 현실화할 수 있는 존재의 잠재적 역량에 초점을 두고 있다. 존재의 일의성으로 설명되는 존재들 간의 고유성과 특이성은 본 연구에 참여한 존재들이 경험한 사건에서 드러났으며 그로 인해 또 다른 방식의 사유의 조직화가 생성되었다. 이와 함께 연구자는 연구에 함께하는 모든 존재가 들려주는 이야기에 대해 해석적 차원에서만이 아닌 무수한 관계 속의 존재로서 마주침과 감응을 본 연구에 드러내기 위하여 연구자 자신도 초임교사들의 삶에 내재하여 같은 리즘적 공간에서 연결되고자 노력하였다.

1) 연구 절차 및 자료 수집

본 연구는 1세반 초임교사들이 교사가 되어가는 과정에서 드러내는 생성과 변이의 역동적인 가능성을 심층적으로 이해하고자 Deleuze의 존재론적 관점을 기반으로 그들을 바라본 것으로, 이에 대한 이론적 배경의 폭과 깊이를 깊고 넓게 확보하기 위하여 우선 문헌 연구를 실시하였다. 문헌 연구의 분석과 예비 연구 과정에서 도출된 내용을 바탕으로 1세반 초임교사의 교사가 되어가는 과정을 탐색할 수 있는 면담 질문을 구성하였다.

이후 심층 면담을 통해 수집된 자료는 규범적이거나 기준이 분명한 관점에서가 아닌 다각적으로 폭넓게 새로움을 찾기 위한 열린 시각을 가지고 반복적 읽기를 통해 차이를 드러내기 위해 노력하였다. 연구 참여자의 삶의 흔적을 따라가되 연구자는 보다 다양한 관점의 유연한 변화를 수용할 수 있어야하기 때문에 연구의 전 과정은 다양한 문헌 연구와 함께 진행되었다.

본 연구를 위한 자료 수집은 어린이집 영아들의 적응 기간이 대부분 종료되었다고 여겨지는 2020년 4월 셋째 주부터 2020년 9월 마지막 주까지 이루어졌다. 연구 참여자는 예비 연구에 참여한 교사를 제외한 10명의 교사로 최종 구성되었다.

본 연구의 참여자들은 ‘1세반 초임교사’라는 하나의 범주에 속함과 동시에 이들은 각기 다른 세 종류의 배경을 가지고 있으므로 심층 면담에서 드러나지 못했던 내용에 대한 추가 자료, 연구 진행 과정에서 나오는 연구자의 수정 계획과 아이디어, 연구를 바라보는 반성적 사고의 흐름에 대한 자료도 함께 수집하였다. 따라서 본 연구에서는 대면으로 이루어진 개별 심층 면담, 자율적으로 작성된 참여자 저널, 연구자 일지와 연구자 일기를 통해 자료를 수집하였다. 본 연구를 위해 수집한 자료의 유형과 내용은 표 6과 같다.

<표 6> 자료수집의 유형 및 내용

자료 유형	상세 내용
개별 심층 면담	<ul style="list-style-type: none"> • 교사별 2~3회 대면 면담 총 37회, A4 1,166매 • 유선, E-mail을 통한 추가 자료, 총 8회, A4 22매
참여자 저널	<ul style="list-style-type: none"> • 자기성찰 저널 11회, A4 29매
연구자 일지 및 일기	<ul style="list-style-type: none"> • 연구자 일지, A4 98매 • 연구자 일기, A4 67매

(1) 개별 심층 면담

본 연구에서는 1세반 초임교사의 교사 ‘되어가기’의 의미와 과정을 알아보기 위해 개별 심층 면담을 진행하였다. 심층 면담은 가장 많고 세밀한 정보를 얻을 수 있기 때문에 질적 연구에서 주로 쓰이는 자료수집의 방법이다 (Hatch, 2008). 또한 집단 면담에서는 수집되기 어려운 지극히 개인적 부분에 대한 자료를 수집할 수 있으며, 연구 참여자의 의견뿐만 아니라 자연스럽게 표현되는 표정, 몸짓, 목소리의 어조 등 비언어적인 표현을 통해 표현되는 정보도 얻을 수 있다는 장점이 있다(Creswell, 2017).

본 연구에서 심층 면담의 구성은 대면으로 진행된 개별 면담과 유선전화, e-mail을 통한 추가 면담이다. 존재론적 교사가 되어가는 과정에 집중하며 연구 참여자의 경험과 생각들이 누적되어 있는 그들의 삶 속으로 깊숙이 들어가 함께 하기 위하여 각 교사별 2~3회씩, 총 37회의 심층 면담이 진행되었다. 면담 기간은 어린이집 영아들의 적응 기간이 대부분 종료되었다고 여겨지는 2020년 4월 셋째 주부터 2020년 9월 마지막 주까지 이루어졌다.

심층 면담은 연구 참여자의 거주지나 근무하고 있는 어린이집 근처 커피숍에서 진행하였다. 면담 소요 시간은 연구 참여자들을 의견을 존중하여 진행되어야 하며, 연구 참여자가 편안하게 면담에 몰입할 수 있는 범위 내에

서 진행되는 것이 바람직하다(Hatch, 2008). 이에 따라 본 연구에서는 예비 연구 결과를 토대로 면담 시간을 1시간 30분~2시간 정도를 예상하였다. 하지만 면담에 소극적인 한두 명의 교사를 제외하면 대부분 2시간~3시간 정도 소요되었고, 연구자의 예상과 달리 어떠한 교사는 면담이 끝나는 것을 아쉬워하기도 하였다. 연구에 함께 한 교사들은 자신의 이야기를 누군가가 소중하게 경청하고 있다는 것과 일상적이라고 생각했던 자신의 이야기가 다른 누군가에게 도움이 될 수 있다는 생각에 긴 시간 동안 자신의 이야기를 연구자와 공유하였다. 면담은 반구조화 된 면담 기록지를 기초로 하여 시작하였지만 교사들의 이야기가 중심이 되도록 그들이 이야기를 따라가며 후속 질문을 하거나 면담의 흐름 속에서 기억나는 이야기들을 자연스럽게 표현하도록 하였다.

심층 면담의 목적은 연구 참여자의 자연스러운 경험과 그 경험을 해석하는 지극히 개인적이고 주관적인 관점을 최대한 반영하기 위함이며, 연구자가 연구 시작 시 세운 가정을 증명함이 아니다(Seidman, 2015). ‘질 좋은 면담은 훌륭한 대화’라는 말처럼 연구자는 면담을 진행할 때 개방적·반응적·적극적인 청자의 태도가 필요하다. 이에 연구자는 교사들이 풀어내는 자신의 이야기를 분석하거나 판단하지 않고 그의 이야기에 언어적, 비언어적 공감과 지지의 표현을 하려고 노력하였다. 또한 교사들이 전달하는 정보들 중 연구를 위해 조금 더 확장이 필요하거나 깊게 탐색해야 하는 경우, 과거와 현재, 미래를 넘나들며 진행되는 그들의 이야기 흐름이 깨지지 않게 메모한 후 나중에 질문하는 방법을 사용하였다. 이때 연구자는 적극적인 청자로서 “조금 더 자세히 그 상황을 말씀해 주시겠어요?”, 혹은 “그 때 선생님은 어떻게 대처 했나요?”와 같이 추가 정보나 설명을 요청하거나 “저도 예전에 그런 적이 있었어요. 선생님은 어떠셨나요?” 와 같이 연구자의 삶을 드러내며 그들의 경험을 공유하고 있다는 의미 전달을 통해 더 상세한 자료를 수

집할 수 있었다.

이와 함께 원활한 면담의 진행을 위한 준비로 연구자는 면담 프로토콜을 만들어 면담 진행에 활용하였다. 또한 면담 질문 목록의 범주에 분류 기호를 부여하여 녹음 자료를 전사하여 자료화할 때 참고하였다. 이는 자료 수집과 자료 분석, 범주화의 과정에서의 효율성을 높이기 위함이다. 하지만 자유로운 흐름에 따라 진행되는 본 연구 면담의 특성상 면담 과정에는 영향력을 발휘하지 않고 자료화하는 과정에서 활용하였다. 그 결과 면담 과정에서 교사들은 1세반 진입 이전 삶에 대한 이야기는 시간의 선형적 흐름에 따라 기표화 하였으나 1세반 담임교사가 된 이후의 삶에 대해서는 면담 시기와 횟수와 상관없이 하나의 면담에서 자신의 시간을 뒤섞어 드러내고 있음이 발견되었다. 이에 따라 연구자는 그들이 보여주는 혼재된 시간과 사유의 모습을 결과에 '있는 그대로' 담고자 하였다.

또한 추가 면담이 어려운 경우이거나 연구자가 교사들의 이야기를 그들의 의도에 따라 이해했는가, 그리고 연구자가 가진 렌즈로 해석하는 것에 동의하는가를 추가로 확인하기 위해서 유선전화와 e-mail로 자료를 수집 하였다. 끊임없이 밀려드는 파도와 같이 자신에 대한 사유가 계속되는 것을 경험하기 시작한 몇몇의 교사들은 면담이 끝나고 연구자와 헤어진 후 바로 일어나는 생각들을 직접 녹음하여 보내기도 하였으며, 이렇게 수집된 자료는 모두 전사하여 자료화하였다. 본 연구의 면담을 진행하기 위한 중심 질문은 '1세반 초임교사의 경험과 의미'이며, 면담의 범주와 내용은 예비 연구와 1세 교사들의 경험에 대한 선행연구(김옥주, 조혜진, 2012; 성은영, 최승연, 2015; 안지혜, 2014)의 결과를 기초로 하여 구성되었다. 이에 대한 구체적인 질문 목록의 범주와 세부 내용은 표 7과 같다.

<표 7> 질문 목록의 범주와 내용

분류 기호	범주	내용
A	교직입문 이전의 삶	<ul style="list-style-type: none"> • 성격, 관심사, 가치관 등과 같은 개인적 특성 • 예비교사로서의 교육관과 기대감
B	조직 내 한 존재로서 시작하는 삶	<ul style="list-style-type: none"> • 본 기관에 취업한 계기, 동기, 상황 • 조직 적응의 어려움, 적응 과정에서의 도움 • 적응을 위한 노력, 시간의 흐름에 따른 변화 • 교사로서의 태도, 신념, 철학, 그리고 현실
C	초기 적응기간의 삶	<ul style="list-style-type: none"> • 영아 초기 적응 과정에서 교사의 경험 • 초기 적응 과정에서 영아의 행동변화 • 초기 적응 과정에서 동료, 부모와의 관계
D	영아들과 함께 하는 삶	<ul style="list-style-type: none"> • 영아의 발달 특성, 영아의 요구에 대한 이해 • 영아의 놀이, 상호작용과 관련된 교사의 경험 • 건강·안전과 관련된 일상생활 지도의 경험 • 갈등 상황에서 교사의 개입과 중재 경험
E	학급 운영자로서의 삶	<ul style="list-style-type: none"> • 하루일과, 교육과정 운영과 관련된 경험 • 복수담임제와 관련된 경험 • 기타 업무 수행과 관련된 경험
F	다양한 관계 속에서의 삶	<ul style="list-style-type: none"> • 영아들과 관계 맺기에서 겪는 어려움과 보람 • 동료교사와의 관계에서 겪는 경험 • 부모와의 관계에서 겪는 경험
G	나를 이해하기 위한 삶	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 존재적 의미에 대한 인식 • 지금 가장 어려움을 느끼는 부분 • 성장하는 교사가 되기 위한 노력

구체적인 면담 질문은 Spradley(1980)가 제시한 서술적 질문, 구조적 질문, 대조적 질문의 유형을 참고로 하여 질문 프로토콜로 구성되었다. Creswell(2017)이 제시한 면담 프로토콜을 참고하여 개발된 본 연구의 면담 프로토콜은 면담 시작과 함께 면담 진행 과정 중 연구자가 받은 교사들에 대한 인상, 느낌, 그리고 그들의 비언어적 표현과 연구자의 생각 및 전략을

현장 약기로 남길 수 있게 구성되었다. 또한 면담 프로토콜은 교사 개인별로 준비하여 주요 질문들에 대한 실시 여부도 표시할 수 있도록 구성하여 녹음된 면담 내용을 자료화하는 과정과 분석과정에 참고하였다.

면담 프로토콜은 전공교수 1인과 질적 연구를 수행하고 있는 유아교육과 강사 1인, 유아교육 박사과정 1인, 그리고 초임교사를 대상으로 한 멘토링 경험이 있는 20년차 원감 1인에게 타당도를 검토 받았으며, 검토 결과를 토대로 수정·보완하였다. 모든 면담 내용은 연구에 참여한 교사들의 동의하에 녹음되었고 현장의 생생한 느낌을 기억하기 위해 추가로 메모를 하였다. 본 연구에서 심층 면담은 가장 중요한 자료원이기 때문에 1차 면담 이후 진행되는 면담의 시작에서 연구자는 이전 면담 내용을 상기시켜 교사들이 자신의 이야기를 연결하여 표현하도록 하였으며 이전 면담의 이야기와 다른 생각과 감정이 생겼을 때에도 편안하게 드러낼 수 있도록 하였다.

(2) 연구 참여자 저널

연구자는 심층 면담에서 드러나지 않은 연구 참여자의 진정한 모습과 생각을 알아보기 위해 연구 참여자 저널을 자료로 수집하였다. 일기 쓰기와 같은 자유로운 형식의 저널 쓰기를 통해 하루를 다시 되돌아보고 반성할 수 있는 연구 참여자 저널은 그들로 하여금 자신의 내면을 깊숙이 들여다볼 수 있는 직접적인 통로를 제공한다(Hatch, 2008). 또한 연구 참여자 저널은 개별 면담을 보충할 수 있고, 저널의 내용 중 궁금한 내용은 다음 번 면담에 질문으로 활용될 수 있었다. 하지만 연구 참여자 저널은 면담 이외의 시간과 노력이 요구되며 자신의 반성을 글로 풀어내기에 어려움을 느끼는 참여자도 있을 수 있다는 단점이 있었다.

이에 연구자는 연구 참여자 저널의 주제와 횟수, 형식에 대한 제한을 두지 않고 교사들이 쓰고 싶을 때 자유로운 주제와 형식으로 기록할 수 있음

을 안내하였다. 이와 함께 자신의 생각을 글로 풀어내는 것에 부담을 느끼거나 면담 후 이어진 생각들의 경우에는 녹음하여 보내 주어도 된다는 점도 안내하였다. 위의 내용은 연구 동의서에 포함하고 개별 면담 전에 자세히 안내하여 연구 참여자의 부담을 최소화하기 위해 노력하였다. 수집된 연구 참여자 저널은 문서화 된 자료와 e-mail 자료를 종합한 결과 A4 29매이다.

(3) 연구자 일지와 연구자 일기

연구자 일지는 연구의 진행 과정뿐만 아니라 연구 과정 중의 모든 경험과 순간적으로 떠오른 아이디어, 수정, 변경된 사항을 전부 기록하는 것이다 (Spradley, 1980). 이러한 일지는 연구자에게 연구 주제가 명확하게 생성되는 과정과 연구 설계, 진행, 마무리 과정에 대한 포괄적인 관점과 통찰을 갖게 할 수 있다. 이에 따라 연구자도 연구 과정에서의 경험, 생각, 향후의 계획 및 연구 과정에서 발생한 문제점 등에 대한 내용을 연구자 일지에 본 연구의 글쓰기가 마무리될 때까지 기록하여 수시로 재방문하며 검토하였다. 이와 같은 과정을 통해 기록된 연구자 일지는 A4 98매이다.

연구자는 교사들과의 첫 만남에서부터 자유로운 형식의 연구자 일기를 기록하였다. 연구자 일기는 교사들 삶의 이야기가 연구자와 만나면서 연구자 내부에서 회상하게 된 과거의 기억과 그로 인해 다시 생성되는 전과 다른 생각들을 기록한 것이다. 연구자 일기는 연구 과정에서 객관적으로 기록된 흐름과 아이디어를 기록한 연구자 일지와는 달리 온전히 연구자의 주관적 사유를 기록한 것이며 이는 서로 다른 시공간을 살아온 연구자와 연구에 참여한 교사들의 삶이 또 다른 차원에서 만나는 장이 되었다.

연구자는 서로 간 삶이 공유되는 공간으로서의 연구자 일기로 끊임없이 되돌아가면서 초임교사들의 배경을 더 깊이 이해하고 객관적인 관찰자의 모습에서 벗어나 그들의 이야기에 함께 존재할 수 있었다. 또한 초임교사들과

상호주의적 관계성 안에 자리하면서 그들의 이야기에 대한 해석적 사유에서 한 걸음 더 나아가 연구자에 대한 성찰과 함께 연구와 연구자, 그리고 교사들에 대한 리즘적 사유가 가능할 수 있었다. 연구자 일기는 면담이 끝나 교사들이 자리를 떠난 직후 기록되거나 면담 후 찰나에 스치고 지나가는 생각들을 녹음하여 자료화하기도 하였다. 이렇게 기록된 연구자 일기는 A4 67매이며, 이는 연구의 전 과정에서 교사들을 바라보는 새로운 관점과 연구자의 사유에 영향을 주었다.

2) 자료 분석

본 연구의 분석은 Deleuze의 존재론적 관점과 리즘적 방법에 따라 이루어졌다. 연구자는 우선 위계적인 시간의 흐름에 따라 표면적으로 드러난 사건과 그들의 경험을 중심으로 텍스트를 유목화 하였고, 이후 구체적으로 세 집단의 동일한 특성과 차이를 드러내기 위해 선형적 시간의 흐름을 해체하고 시간을 리즘적 공간에 존재하는 무수한 접속점으로 재배치하며 초임교사들의 생성과 변이, 잠재적 가능성을 찾고자 노력하였다. 이를 위해 초임교사들이 마주하게 된 동일한 사건을 새롭게 사유하기 위해 끊임없이 데이터로 되돌아가 그들이 가지고 있는 행위의 주도성과 사유의 생성에 집중하려고 하였다. 그 결과 시간의 흐름을 통해 드러나기 시작한 초임교사들의 삶의 모습은 계속되는 데이터로의 재방문을 통해 뒤엎힌 시간으로 변이하였고, 자신의 외면과 내면, 연구자와 연구 참여자의 경계를 넘나들면서 새로운 의미로 범주화되기 시작하였다. 다음은 연구자와 연구 참여자가 역할의 경계를 넘어 동등하게 과거와 접속하고 공유한 사례이다.

연구자 : 제가 교사 경력이 있잖아요. 그래서 이런 부분들을 저도 알고 있기 때문에 저는 첫 애 보낼 때 굉장히 꼼꼼하게 비상대피로가 어디에 있는지

비상 전화 이런 게 바로 되는지 미술학원 한 시간 보내면서 다 물어봤죠.

신교사 : 아이가 힘들지 않았을까요? 엄마가 엄청 간간해서….

연구자 : 저희 딸이요? 그랬죠. 지금은 다 컸으니까 그렇게까지는 아는데 그때는 이 아이를 위해서 뭐든. 그래서 선생님을 보면 보이는 거예요.

저는 또 애를 늦게 낳았었고. 그래서 선생님은 나 같은 마음이 없었을까?
지금 이 질문들이 다 제가 이런 생각이 들었기 때문에 물어보게 되는 것 같아요.

신교사 : 저는 애 위주보다 제 위주였던 것 같아요. 큰 애도 그냥 오래 편하게 맡길 수 있는 가정 어린이집이었고. 4살 때까지는 괜찮지 뭐.

이런 생각이 있었기 때문에 그랬는데 지금 생각해 보면 다 내 위주였던 것 같아요. 저는 일 안하고 집에서 애만 케어 할 수도 있었던 상황임에도 불구하고 좀 더 쓰자고. 제 용돈 더 벌자고, 그렇다고 제 돈으로 살림하는 것도 아니면서. 이제. 그랬던 경우가 되게 많았던 것 같아요. 같이 다니면 애도 얼마나 힘들었겠어요. 엄마라고 못 하고 선생님이라고 해야 하고.

연구자 : 그런데 그런 애들이 또 오잖아요. 우리 반 애들도 그런 애들이잖아요.

신교사 : 그러니까 그런 거 있잖아요. 옆 반 선생님이 엄만데 엄마라고 못하고….

그런 경우들이 우리 집 애들에게는 많았잖아요. 생각해 보면 나는 내 위주였다는 생각이. 애를 여기 그냥 보내고 학부모로만 하고 다른 곳에 취업을 할 수도 있었을 텐데. 굳이 내 옆에 끼고 있으면서 엄마라고도 못 부르게 하고, 무슨 반 선생님이라고 얘기해야 하고. 그러니까 눈치가 좀 있는 둘째는 ‘선생님’ 했었던 것 같은데, 큰 애는 나를 봐도 어린이집에서 말은 아예 안 했던 것 같아요. 속 지나가고. 막내도 눈치가 빨라서 ‘선생님, 새싹반 선생님’ 이랬던 것 같은데. 큰 애가 유독 독점욕이 많았던 아이였나 봐요. 생각해 보면 그러네요. 그죠? 다 내 위주였던 것 같아요.

(신교사 【순환】 2차면담, 2020. 7. 26)

그들이 드러낸 내러티브 속에는 과거와 현재, 그리고 미래가 공존하며 얽히고설켜 있었고, 연구자와 연구 참여자도 존재들이 어우러진 세계 속에 있었다. 그들의 삶 속에서 생성되는 경험과 사유는 완전히 과거 연구들과 다른 것이 아닌 연결됨과 분리됨, 새로운 생성이 혼재해 있는 상황으로 나타났다. 하지만 그들의 잠재된 가능성의 힘과 그것이 드러내는 차이와 생성을 중요시하고 있던 연구자의 새로운 관점은 과거 연구들이 현재의 생성과 공존할 수 있는 통로 혹은 공유된 공간으로 작용하고 있었다. 바로 이것이 본 연구가 후기구조주의 사조의 흐름 속에 있는 여러 학자들 중 Deleuze의 리즘적 방법을 차용하기로 한 이유이다. 이 때문에 본 연구는 이전부터 반복

되어온 기존 질적 연구의 틀을 완전히 해체하지 않았다. Deleuze가 주장하는 해체란 앞서 언급한 것처럼 기존 것에 대한 완전한 해체가 아닌 새로운 관점과 시도를 바탕으로 한 더 나은 것으로 나아가는 것의 의미를 지닌 해체이며, 본 연구에 참여한 초임교사들의 변이하는 삶을 드러낼 수 있는 방법으로 범주화 된 해석이 적합하다고 판단되었다.

본 연구에서 만난 초임교사들은 어떤 사건에서는 리즘적 공간에서 서로 삶을 공유하지만 각자의 탈주선 위에서 서로 다른 방향을 향해 나아가고 있다. 따라서 이처럼 반복의 재현 속에서 차이를 생성해 가고 있는 초임교사들의 사건화 된 자료 역시 범주화 되거나 유목화 될 수 있다고 연구자는 판단하였다. 단, 그들의 삶의 모습을 바라보는 렌즈인 연구자는 최대한 초임교사들의 복잡한 마주침과 내부작용의 접속이 생성하는 의미를 연결하고 재배치하면서 리즘적 관점에서 분석하고자 하였다.

이러한 관점으로 수집된 자료는 재방문하기와 지속적인 열린 해석을 통해 재해석되기를 반복하였다. 결국 시간의 선형적 흐름에 따라 범주화되었던 1차 분석에서 더 나아가 초임교사들을 둘러싼 관계와 기호들의 마주침을 통해 수평적인 모습과 연구 참여자의 내면을 파고 들어가는 수직적인 모습으로 나타났다. 2차 분석에서 도출된 범주들은 1차 범주화 내용과 같이 시간의 선형적 흐름에 따라 초임교사들의 1세반 담임교사가 되기 전 삶에서 1세반의 다양한 존재들과의 접속의 내용으로 구성되었다. 하지만 이후 우연한 만남을 통해 전과 다른 차이를 감각하면서 시간의 개념은 선형적 흐름이 아닌 초임교사들이 리즘적 공간에서 접속하는 하나의 기호 즉, 접속점으로써 재배치되었다. 이에 따라 나머지 2차 범주들에서는 초임교사들의 경험과 사유가 과거, 현재, 미래의 시간과 끊임없이 접속하며 또 다른 생성을 창조하고 있는 입체적 해석의 형태를 띠게 되었다. 다음의 사례는 연구 참여자의 현재와 과거, 경험과 사유가 혼재되어 나타나고 있음이 드러난 사례이다.

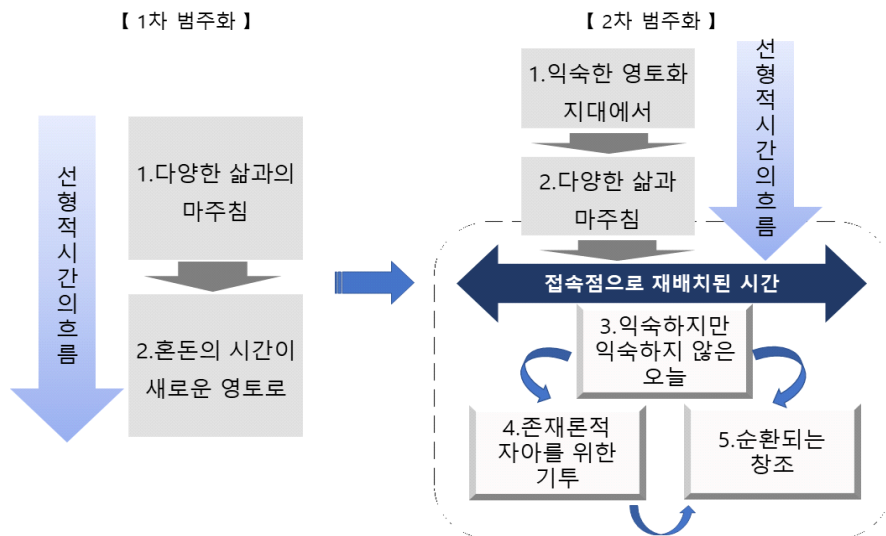
안스럽죠. 그래서 제 개인적인 생각은 어린이집을 일찍 보내는 건 아닌 거 같다. 좀 애가 말을 하고 친구들이 필요할 때 4살쯤 그때쯤 보내는 게 정말 좋다는 생각은 했었어요. 우리 애는 3살 때 갔어요. 생일이 좀 빨라서 근데 저는 낮잠 안 재우고 그냥 데려왔거든요. 지금 아이들 보면서 우리 애도 그랬겠구나... 그런 생각이 많이 났죠. 낮잠 안 자려고 칭얼대면 우리 애도 그랬겠구나. 새삼 몰랐던 거를 이제 알게 되면서 안스럽기도 하고 찝하기도 하고 우리 아이한테는 미안하죠. 그런 마음이 드니까 만 1세한테 자꾸 더 내 아이가 보이니까 그때 미안함에 더 감정이 이입돼서 제가 그러는 것 같아요. 미안하고 안쓰러우니까

(중략)

학기가 끝나 갈 무렵에는 어느 정도 적응을 하더라고요. 그런데 이런 생각이 들었어요. 안 운다고 그걸 적응했다고 봐야 하는지. 생각해 보면 반반인 것 같아요. 적응했다고 생각도 하고, 그냥 포기를 한 건가? 그냥 그렇게 어쩔 수 없는 상황을 받아들였나? 아이한테도 그 마음이 같이 있는 거 같아요. 적응을 아예 안 했다고 볼 수는 없으니까. 그 땐 저희 애도 적응했다고 생각했었는데 다시 여기 아이들을 보니까 우리 아이도 받은 포기하고 다녔겠구나. 이제 막 견고 하는 애들도 눈치를 봐요 그렇게 그냥 길들여지는 거 같더라고요. 그래서 마음이 더 쓰이는 것 같아요.

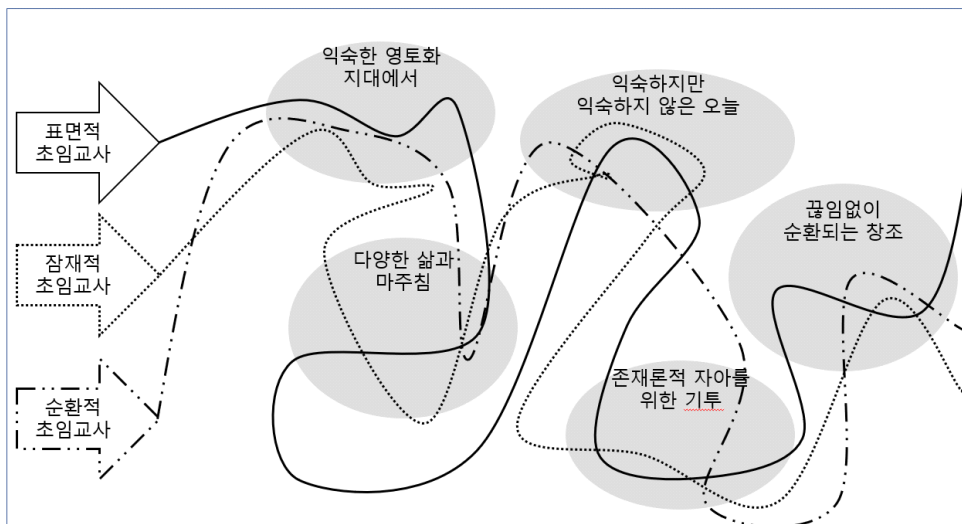
(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

시간적 흐름을 기반으로 한 1차 범주는 다시 끊임없는 자료의 재방문을 통해 2차 범주로 재조직 되었고, 구체적인 내용은 다음 그림 6과 같다.



[그림 6] 범주화 과정

본 연구를 위해 수집된 자료는 2차 범주를 바탕으로 분석되고 기술되었다. 서로 다른 배경을 가진 초임교사들의 경험은 시간의 흐름에 따라 출발선에서 각자의 내러티브로 시작되었지만 1세반 담임이라는 울타리 안에서 들어서면서 시간은 새로운 의미를 생성하며 재배치되었다. 시간이 재배치된 리즘적 공간에서 각각의 초임교사들은 범주를 넘나들며 공존하기도 하고 차이를 보이기도 한다는 것이 분석 결과 드러났다. 이에 연구자는 최대한 그들이 드러내는 감응과 내부작용을 따르며 있는 그대로 ‘지금-현재’ 초임교사들이 기표화 하고 있는 내러티브를 드러낼 수 있도록 연구 결과를 서술하였다. 다음 그림 7은 본 연구의 범주에서 드러난 그들의 공존과 분리의 흐름을 도식으로 나타낸 것이다.

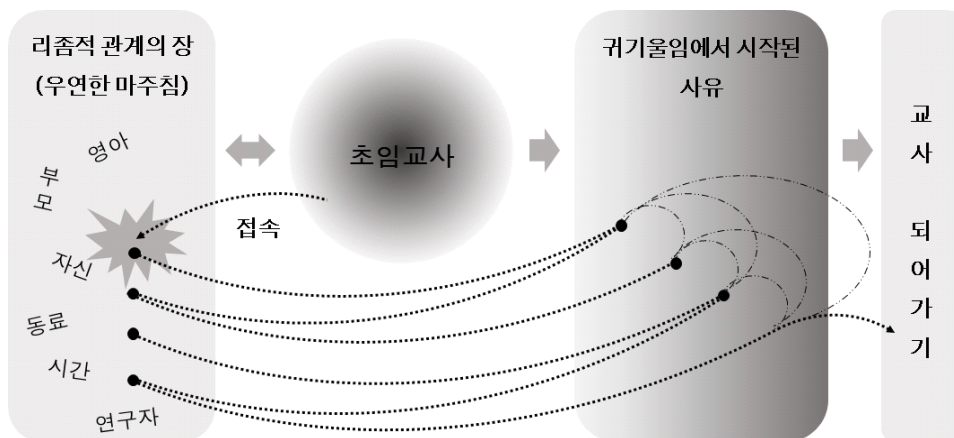


[그림 7] 존재론적 교사 되어가기의 흐름

그림 7과 같이 세 집단의 초임교사들은 각기 다른 선으로 구분되어 있으며 그들이 풀어낸 자신들의 이야기 흐름은 각각의 범주들 속에서 분리된 흐름으로 존재하기도 하고 점점을 드러내며 같은 경험과 사유 속에 공존하기

도 하였다. 각자의 영토화 지대에 머무르고 있었던 초임교사들은 자연스럽게 또는 자신의 선택이나 주변 상황으로 인해 1세반이라는 공간 속에서 다양한 삶과 마주하게 되었다. 이 순간부터 그들은 각자의 배경과 시공간의 경계가 허물어진 채로 우연한 마주침을 경험하며 깨어난 자신들의 잠재적 미세감각을 통해 교사가 되어가는 여정을 계속하며 하나의 범주 안에서 함께 있기도 하고 분리되기도 하는 것으로 분석되었다.

존재론적 관점에서 바라본 초임교사들의 함께함과 분리됨의 뒤엉킨 흐름은 그들이 마주하게 되는 자신과 세계에 대한 고민들로부터 시작되어 반복적이고 점진적인 방향성을 가진 사유를 통해 교사 되어가기에 접근하는 것으로 나타났다. 그들이 드러낸 사유는 일반적으로 자기에 대한 반성적 성찰이라는 의미의 것으로 보일 수도 있다. 하지만 Deleuze의 리즘적 사유의 렌즈로 본 그들의 사유는 어떠한 사건에 대한 단편적이고 일방향적인 성찰이 아닌 양방향적으로 영향을 미치며 순환적인 생성의 운동성을 내포하고 있는 내부작용으로 분석되었다. 다음 그림 8은 연구자가 초임교사들의 삶 속으로 더욱 깊이 들어가며 발견하게 된 초임교사들의 ‘순환적 접속에서의 사유’를 나타낸 것이다.



[그림 8] 순환적 접속에서의 사유

각각의 초임교사들은 시공간의 경계가 희미해진 리즘적 관계의 장에서 그들을 둘러싸고 있는 세계 속 존재 및 기호들과 반복적으로 접촉하며 자신의 내면의 소리에 귀를 기울이는 사유를 시작하였다. 초임교사들이 세계 속 존재들과의 마주침이나 자신들의 내부작용을 통해 변이하는 것처럼 그들과 관계를 맺고 있는 다른 존재들, 그리고 그 존재들이 뿜어내는 기호들 또한 고정된 실재가 아닌 시시각각 변화하는 유동체로서 존재하고 있다. 때문에 초임교사들은 변이를 생성하고 있는 자신 내부의 사유와 함께 매 순간 복잡하고 다차원적인 세계에서의 마주침을 반복적으로 경험하며 얽히고설킨 리즘적 사유가 차이를 가지고 반복됨을 감각해가고 있는 것으로 드러났다.

그들의 이야기에서 나타난 반복적 사유는 초임교사를 중심축으로 하는 진자의 운동과 유사해 보이나 처음 시작점을 넘어서지 못하는 진자와는 달리 그들의 사유와 마주침의 복잡한 작용 속에서 더 나은 방향으로 한계를 넘어서는 운동성을 가진다. 따라서 본 연구를 위해 수집된 모든 자료는 이러한 반복적이고 순환적인 이야기의 흐름 속에서 드러나고 있는 작은 차이들을 발견하기 위해 리즘적 방법을 적용하여 위와 같이 분석하였다.

3) 타당성 확보를 위한 노력

질적 연구는 해석적 연구이다(Creswell, 2017). 연구자가 질문을 하고 자료를 분석하는 과정에서 개인적 해석이 포함될 수밖에 없으므로 결과가 타당한가에 대한 질문은 항상 반복되어야 한다. 연구의 타당성은 연구 결과가 실제 현상을 얼마나 정확하고 충실하게 기술하고 해석하였는가를 의미한다. 지금까지 다양한 질적 연구에 광범위하게 적용된 Lincoln과 Guba(1985)의 타당도 평가 기준은 신빙성, 전이 가능성, 신뢰성, 확증 가능성이다. 하지만 각각의 이론적 배경에 따라 차이를 보이는 질적 연구에서는 다양한 형태의

타당도들이 개념화되어 논의되고 있으며, 이와 함께 실증주의적 성격을 내포하고 있는 타당도에서 벗어나기 위한 연구들도 계속 진행되고 있다(김영천, 2012). Deleuze의 철학적 관점을 차용해 연구의 흐름을 이해하고 해석한 본 연구에서는 타당도의 여러 개념들 중 존재론적 의미에 중점을 둔 타당도 개념이 요구되었다. Lather(1993)는 후기구조주의 연구 패러다임이 제시하고 있는 핵심 개념들을 수용한 질적 연구는 타당도 역시 다르게 개념화 되어야 한다고 주장하였다. 이에 본 연구에서는 Lather(1993)의 리즘적 타당도 준거를 적용하였다.

리즘적 타당도는 Derrida의 엄밀성과 Deleuze의 리즘적 성격으로 설명된다. Lather가 해석한 Derrida의 엄밀성이란 기존 사실들이 가지고 있는 안정성에 대한 도전으로 기의에 대한 이해의 시도이며, 이에 대한 은유로서 Deleuze의 리즘적 개념을 제안하고 있다. 즉, Lather의 리즘적 타당도는 다양성에 대한 인정과 함께 어떠한 지배적인 지식 구조에서 벗어나 기존의 보편성, 규칙성, 권위성에 대한 또 다른 개념을 의미한다(김영천, 2012). 특히 Lather는 자기반성이야말로 연구의 과정과 결론에 영향을 미칠 수 있는 연구자의 잠재적 편견이나 관점을 스스로 인식하고 성찰하게 함으로써 연구를 보다 진실한 것으로 승화시킨다고 하였다. 그녀는 연구자의 시각과 해석이 주관적 편견과 해석이 매개된 산물로 이해되고 그 영향력이 평가되어야 함을 지적하면서 이러한 자기반성의 노력은 후기구조주의 관점에서는 매우 타당한 것이라고 주장하였다.

이와 함께 Lather는 타당도 검증을 위한 방법적 절차로 다원적 측량, 연구 참여자에 의한 검토와 평가, 진보적 주관성, 카다르시스 타당도를 제시하였다(나미수, 2014). 그 중 몇 가지는 Lincoln과 Guba의 기준들과 유사해 보이지만 다른 의미에서 타당도를 검증하고 있다. 이에 따라 Lather의 타당도 개념을 적용한 본 연구의 타당성 확보 노력은 다음과 같다.

첫 번째는 다원적 측량이다. 본 연구에서는 면담과 연구 참여자 저널, 연구자 일지와 연구자 일기를 통하여 자료를 통합하였다. 특히 Lather의 타당도에서 강조하고 있는 자기반성에 중점을 두어 연구에 영향을 끼칠 수밖에 없는 연구자의 주관적 배경, 감정, 관점에 대해 연구자 일기에 상세히 기록하여 연구 과정 내내 끊임없이 성찰하였다. 그 결과, 연구자의 이전 교직 경력과 자녀 양육 경험은 세 집단의 초임교사들 각각에 대한 이해와 공감을 생성하며 표면적 초임교사들에게는 격려해주고자 하는 마음을, 잠재적 초임교사들에게는 먼저 교직에 몸담았던 경험으로 영아보육에 대한 정보를, 순환적 초임교사들에게는 연구자가 이미 경험했던 일과 가정 사이의 힘듦에 대한 연민을 드러나게 하였다. 이와 같이 표면적으로 드러나기 시작한 연구자의 주관성은 연구자의 존재론적 관점을 더욱 견고하게 하였고, 이후 면담의 방향에도 계속해서 영향을 끼쳤다.

두 번째는 연구 참여자에 의한 결과의 검토와 평가이다. 이는 Lincoln과 Guba의 타당도 기준에서도 제시된 것이나 본 연구에서는 Lather의 타당도 개념에 따라 연구자가 특권적 위치에 있지 않음을 강조하며 연구 참여자의 삶에 얼마나 근접해 있는가의 의미로 적용되었다. 본 연구에서 연구자는 연구 참여자들 외부에서 그들을 조망하며 현상을 이해하는 대신 적극적으로 연구 참여자들의 삶 속으로 들어가기 위해 노력하였다. 본 연구에서 면담이 진행 될수록 연구 참여자들은 시간의 선형적 흐름을 해체하며 그들의 경험과 사유를 드러내고 있었다. 이에 연구자도 시간의 개념을 해체하여 연구 참여자들에게는 현재이지만 연구자에게는 과거가 되어버린 기억들을 현재로 소환해 드러내며 참여자들의 경험과 계속해서 접속하고 삶을 공유하였다.

세 번째는 진보적 주관성이다. 이는 연구자가 이미 가지고 있던 관점이나 전제들이 실제 연구를 통해 얼마나 변화되었는가를 의미한다. 본 연구에서 연구자는 존재론적 관점에서 초임교사들의 교사 되어가기를 심층적으로 탐

색하기 위해 연구자 자신의 경험과 감정을 적극적으로 드러내며 연구 참여자들의 삶 속으로 들어가 함께 하고자 하였다. 연구자는 연구 참여자와 접촉하면서 빈번하게 연구자의 과거 속 자아와 마주하게 되었고 연구 참여자들의 경험에 공감하며 그들의 이야기를 듣는 과정에서 연구자의 상처받고 위축되었던 자아가 치유되고 있음을 느끼게 되었다. 이와 같은 결과는 연구 현장에 진입할 당시 예상하지 못한 일이었다. 연구 참여자들의 존재적 의미 그들의 잠재적 힘에 대해 탐구하고자 했던 연구자는 연구가 진행될수록 연구자 자신도 존재적 특이성을 지닌 존재이며 연구자이자 연구 참여자로 존재하고 있음을 깨닫게 되었다.

네 번째는 카타르시스 타당도이다. 이는 진보적 주관성과는 반대로 연구 참여자들이 연구 과정을 통해 자신의 삶에 대해 얼마나 비판적인 안목과 실천력을 가지게 되었는가의 의미이다. 본 연구에서 연구 참여자들은 스스로의 잠재적 강도로 인해 조금씩 자신의 존재적 의미를 재배치하며 교사가 되어가고 있었다. 하지만 연구 참여자들이 연구자와 경험과 감정, 생각을 공유하며 면담이 진행될수록 그들은 연구자를 영아나 부모, 동료교사와 마찬가지로 자신들의 관계의 장속으로 들여놓았다. 연구 참여 의뢰를 받고 자신의 경험을 이야기하기 위해 면담에 참여했던 연구 참여자들은 점차 연구자와의 관계가 무르익을수록 연구자가 기표화 하는 기호로 인해 또 다른 내부작용을 하고 있었다. 그들은 연구자의 면담을 통해 자신을 재배치시키기도 하였고, 연구자의 이야기로 인해 계속되는 사유와 되돌아봄을 경험하게 되었다고 하였다. 특히 순환적 초임교사의 경우에는 교직에 대한 경험에서 더 나아가 엄마라는 공통부분으로 연구자와 접촉하며 가슴 속에 깊이 묻어두었던 자녀에 대한 미안함을 드러내며 전과 다른 자아를 생성하고 있었다.

본 연구의 타당성 확보 노력에 대한 구체적인 내용은 자기성찰과 해체의 개념에 기초한 자기반영적 글쓰기를 통해 연구 결과에 기술되었다. 자기반

영적 글쓰기의 특징은 연구자 자신의 반성적 성찰과 연구자와 연구 참여자의 사회 구성적 과정에 중점을 두고 연구과정을 솔직하게 기술하는 것이다 (김영천, 2012). 따라서 연구자는 타당성 확보 작업으로 다원적 측량과 연구 참여자에 의한 결과의 검토와 평가를 연구 결과 전체에 걸쳐 드러내기 위해 노력하였다. 특히, 연구 참여자들의 경험을 공유하는 순간 연구자의 감정이나 이해를 드러내기 위해 자료에 대한 설명과 해석이 분리되지 않고 혼재되어 나타나기도 하였다. 이와 더불어 진보적 주관성과 카타르시스 타당도 확보를 위하여 연구를 통해 마주하게 된 두 존재들이 연구자와 연구 참여자라는 경계를 허물고 함께 변이와 생성을 하고 있음을 ‘허물어지는 경계’라는 결과로 연구의 한 부분에 자리하게 하였다. 연구자는 면담 진행 과정이나 분석 등의 연구 과정에서 연구자가 가질 수 있는 고정된 시각의 경계 안에 안주하지 않고 새롭고 낮은 의미들을 발견하게 되었다. 이렇게 반복적으로 이루어지는 연구에 대한 성찰은 다시 연구에 반영되어 순환적 궤도를 그리며 연구참여자와 연구자의 내면을 깊이 들여다 볼 수 있게 하였다.

IV. 1세반 초임교사의 교사 되어가기

이 세상의 모든 존재들은 각자 자신의 시작을 가지고 있다. 어린이집에서 1세 영아들을 보육하고 있는 많은 교사들도 이전의 익숙했던 삶에서 1세반 교사로 역할이 전환되며 새로운 출발의 경험이 있다. 하지만 동일한 교육을 받고 1세 영아들에게 같은 보육과정을 실행하며 살고 있는 그들은 서로 다른 모습의 교사이다. 1세 영아들이 서로 다른 배경과 기질과 발달적 차이를 가지고 있는 존재임을 인정하는 것처럼 초임교사들도 고유한 특이성을 지닌 존재임은 부정할 수 없는 사실이다. 따라서 본 연구에서는 표면적, 잠재적, 순환적 초임교사들이 1세반 담임을 맡으면서 어떻게 자신만의 특이성을 가진 교사가 되어가는가를 존재론적 관점에서 바라보고자 한다.

학교라는 울타리 안에서 자신만의 자유를 누리며 이상적인 교사가 될 것이라는 희망을 품고 있던 표면적 초임교사들과 유아반 교사로서의 경험만을 가지고 있던 잠재적 초임교사들, 그리고 자녀를 양육하기 위해 이전 교사로서의 삶에서 벗어나있던 순환적 초임교사들은 익숙한 삶 속에 머물러 있었다. 이렇게 자신들만의 영토화지대에서 살아가고 있던 그들은 졸업 후 취업이라는 자연스러운 길을 따라서 아니면 유아반 경험보다 더 폭넓을 보육경험을 위해 또는 어쩔 수 없는 상황에 떠밀려 1세반 담임교사가 되었다. 초임교사들은 서로의 배경은 달랐지만 1세반이라는 이전과 다른 관계들의 장으로 들어서게 되었다.

1세반에서의 생활 속에서 그들은 영아, 조직구성원, 자신과 만나는 삶과 마주하게 되었다. 초임교사들은 예측할 수 없는 1세 영아들과의 마주함을 시작으로 자신이 주인공이던 예전 삶에서 벗어났음과 혼란스러움을 동시에 느끼게 되었다. 이와 함께 자신을 둘러싼 동료교사와 부모와의 관계 속에서

교사로서 자신의 의미를 재배치하며 전과 다른 자신의 모습과 마주하게 되었다. 1세반 담임교사가 되기 전 분명하게 서로 달랐던 표면적, 잠재적, 순환적 초임교사들은 이제 초임교사라는 이름으로 다양한 삶들과의 마주침에서 함께 뒤엉켜 공존하기도 하고 자신들 나름의 특이성을 드러내기도 하였다. 또한 그들은 다른 존재들과 기호들로 인해 주도적이었던 자신의 모습이 위축되고 억압되는 것을 느끼게 되었다. 자신에 대한 믿음이 무너져 내림을 느끼던 초임교사들은 매일 반복되는 1세반에서의 삶을 이어가기 위해 경력 교사들의 흠 패인 길을 따라가게 되었다. 하지만 그들은 외부의 시선들이 만들어놓은 자신의 모습을 수동적으로 수용하던 것에서 벗어나 자신에 대하여 고민하기 시작하였다. 거대지각으로 감각하던 존재와 기호들에 대한 고민은 조금씩 그들을 흔들며 그들의 미세감각을 깨우고 있었다.

세 그룹의 초임교사들은 매일 버팀의 시간으로 다가왔던 일과 속에서 우연한 마주침을 통해 반복 속 차이를 감각하게 되었고 한 걸음 더 자신의 내면에 다가가기 시작하였다. 우연한 마주침은 초임교사들에게 잠재되어 있던 욕망의 차이에 따라 다시 그들을 분리시키며 각자 내면의 소리에 귀 기울이게 하였다. 표면적 초임교사들은 하루 빨리 교사로 인정받고 싶어 하는 자신의 소리에 귀를 기울였고, 잠재적 초임교사들은 유아반 교사로서의 경험이 1세 영아들에게 통하지 않음을 느끼게 되었으며, 현장에 다시 돌아온 순환적 초임교사들은 자신도 모르게 교직의 희열을 느끼고 있는 자신을 보게 되었다.

자신 내부의 움직임이 어렴풋이 감각하기 시작한 그들은 서서히 자신에 대한 사유를 거듭하며 전과 달리 다차원적이고 더 복잡해진 리즘적 사유를 시작하고 있었다. 깨어난 미세지각은 그들의 내부작용을 가속화시키고 있었으며 점차 자신의 욕망을 수면 위로 기표화하기 시작하였다. 그들은 각자의 욕망에 충실하게 변이하면서 자신의 존재를 드러내기도 하였고, 이와는 달

리 익숙했던 것들과 과감하게 단절하며 변화해 가고 있었다. 초임교사들은 끊임없이 사유의 장으로 재방문하며 유동적으로 자아를 생성하거나 재배치하고 자신의 존재론적 의미를 감각해 가고 있었다. 그들은 이제 더 이상 도움과 지원이 필요한 수동적 존재가 아닌 사유하는 대자적 존재가 되어가고 있었다. 자신의 존재적 의미를 감각하기 시작한 초임교사들은 자신들이 쌓아 올린 영토 위에서 머무르지 않았다. 작동하기 시작한 그들의 사유와 내부작용은 또 다른 영토를 찾는 노마드의 삶 속으로 초임교사들을 이끌고 있었다. 존재론적 교사되어가기 여정에서 그들은 깊숙하게 자리하고 있던 내면의 존재를 각성시켰으며 이는 다시 다른 존재들과의 내적 열림을 통해 공명과 울림을 생성하며 자신들을 둘러싼 경계를 허물어가고 있었다.

1. 익숙한 영토화 지대에서

초임교사들은 1세반 담임교사가 되기 전 자신만의 견고한 영토화 지대에서 서로 다른 모습으로 머무르고 있었다. 표면적, 잠재적 그리고 순환적 초임교사들은 자신의 홈 패인 공간 속에서 서로 다른 경험을 가지고 1세반 담임이라는 새로운 역할을 향해 조금씩 움직이고 있었다. 그들은 1세반 담임이라는 동일한 종착지를 향해 가고 있었지만 서로의 배경과 경험이 달랐기 때문에 세 그룹의 초임교사들이 가는 여정은 서로 다르게 드러나고 있었다.

1) 서로 다른 경험의 기억

본 연구에서 초임교사라는 범주에 함께 자리하게 된 그들은 서로 다른 삶의 공간에 머무르고 있었다. 표면적 초임교사들은 학교라는 울타리를 세상

의 전부로 여기며 자신의 삶을 주도적으로 이끌고 있었고, 유아반에서 교사 되기를 시작한 잠재적 초임교사들은 유아반에서 경력을 쌓아가며 경험있는 교사로 자리하고 있었다. 한편, 경력교사의 삶을 떠나 가정에 안주해 있던 순환적 초임교사들은 보육 경험을 기반으로 한 부모 되기의 과정 속에서 익숙한 생활을 영위하고 있었다. 순환적 초임교사들은 가정을 교사로서의 힘듦에서 언제든 도피할 수 있는 공간으로 여겨 입사와 퇴사의 반복을 가능하게 하는 공간이 되기도 하였다.

(1) 내 삶의 지휘자는 나

표면적 초임교사들은 학교라는 익숙한 울타리 안에서 자신의 의지를 그대로 드러내며 학생으로서의 삶을 능동적으로 지휘하고 있었다.

학교 다닐 때는 다른 사람들이 보면 일을 찾아서 하나 씬 정도로 한 가지 일을 하면서 또 다른 일을 하며 바쁘게 지냈어요. 학교, 알바, 대외활동, 봉사 등 여러 가지 경험을 쌓고 자기계발을 하는데 시간을 많이 보냈어요.

(양교사 【표면】 저널, 2020. 6. 12)

선배들한테 물어보면 직장 어린이집이나 이렇게 원 담임, 투 담임, 쓰리 담임까지 있어서 공동 업무도 한다고 하는데 어떤 일을 하는지 잘 모르더라고요. 그래서 저는 처음부터는 작은 데 가서 어떻게 운영되는지 알고 싶었어요. 원 담임을 하고 싶다는 것도 제 생각이었고,

(윤교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 26)

표면적 초임교사들은 자기 삶을 적극적으로 개척하며 그 속에서 자유를 만끽하고 있었고, 학교라는 익숙한 영토화 지대에서 취업에 대한 구체적인 설계를 하고 있었다. 학교생활과 취업에 대한 설계는 각각의 표면적 초임교사들에게 조금씩 다르게 나타났지만 공통적인 것은 1세반 교사가 되기 전 그들은 주도적으로 자신의 삶을 이끌며 즐기고 있었다는 점이다. 자유로운 삶속에 머무르고 있었던 표면적 초임교사들은 실습을 통해 보육현장을 처음

접하게 되었다. 교사의 삶을 관찰할 수 있었던 실습과정에서 그들은 빛과 어둠이 공존하는 것처럼 서로 다른 감정을 느끼고 있었다.

실습 때 만 2세반을 들어갔는데 지도 선생님과 환경, 아이들이 같이 있는 것만으로도 너무 행복했던 거예요. 학교에서 배웠던 아동중심, 놀이중심 바탕으로 교사 중심이 아닌 아이들이 자유롭게 선택해서 놀이하고 선생님들도 억압적이지 않고 되게 나긋나긋하고... 제가 생각했던 선생님의 이미지였던 거예요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

9월 말에 갔거든요. 그런데 딱 잡혀있었어요 질서라던가 이런 게. 선생님이 얘기를 하면 애들은 안 듣고 그럴 줄 알았는데, 다른 곳에서 실습했던 친구들 이야기를 들어보면 진짜 여기랑 판 판인 거예요. 그래서 '나 어린이집 잘 갔구나' 라고 생각했거든요. 실습생이 봐도 여기는 엄청 화목하구나. 지도 선생님도 아주 친절히 얘기해 주시고 궁금한 것 있으면 바로 얘기하라고 불편해 하지 말라고 먼저 그렇게 얘기하시니까 너무 감사하더라고요. 그런데 일지. 많이 알려주셨는데 그래도 이게 매일 써야 되니까 힘든 거예요. 실습 끝나고 집에 가면 너무 힘들어서 자고 싶고 그런데 일지를 써야 되니까. 밀리면 안 되잖아요. 그래서 그게 진짜 너무 힘들었던 것 같아요. 또 수업은 당황해 가지고...

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

표면적 초임교사들의 실습 경험은 학교에서 배웠던 것들을 확인하며 미래에 대한 희망과 이상적인 교사상에 대해 구체화하는 기회가 되기도 하였다. 하지만 처음 해 보는 일지 기록으로 교직의 힘들음을 어렵듯이 느끼기도 하는 것으로 나타났다. 실습에 대한 경험은 아직 교사가 되기 전 예비교사에게 앞으로 함께 생활하게 될 아이들과 마주하게 하는 시간이었다.

본 실습은 유아반에서 했어요. 만 3세랑 만 4세. 만 5세 빼고는 다 봤어요. 친구들 다 대부분 유아반을 많이 했더라고요. 실습 때.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

거의 만 5세 위주로 했어요. 제 걸모습이 보이시 하다 보니까 유아반이랑 잘 맞을 것 같다고 생각을 하시고. 그래서 유아반으로 좀 많이 보내시더라고요. 학교에서 모의수업은 많이 해 봤으니까 떨리긴 했어도 크게 어렵지는 않았던 것 같아요.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

연구에 참여한 표면적 초임교사들 대부분은 유아반에서 실습을 경험하고 있었고, 학교에서 했던 모의수업을 다시 재현하는 방식에 별다른 어려움을 느끼지 않고 있었다.

(2) 경력교사로 인정받는 나

유아반에서 초임교사 시절부터 계속 생활해 온 잠재적 초임교사들은 유아반 운영과 수업에 대한 유능함을 드러내고 있었다. 해가 거듭되며 축적된 유아반 담임교사로서의 경험은 더욱 견고하게 그들을 자신들의 홈 패인 삶에 만족스럽게 안주하도록 하고 있었다.

아이들 흥미가 다른 쪽으로 가면 이제 놀이가 변형되는 것도 재밌고. 직접 아이들이랑 노래도 같이 부르고 춤도 추고하는 것도 재밌었고, 어떤 질문을 했을 때 예상치 못한 대답이 오는 것도 너무 신기했고.

(곽교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 26)

실습을 만 3세에서 했는데, 그 아이들 담임이 된 거예요. 다음에 5세에 또 담임이 돼서 졸업시키고. 유아반 애들이랑은 놀이 위주로 하고 친구처럼 지낼 수 있잖아요. 그게 너무 좋았거든요. 애들이 저한테 애정을 표현해 주고 이런 것도 너무 좋았어요.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

잠재적 초임교사들은 다양한 반응을 보여주는 유아들에게 신기함을 느끼기도 하고 서로 소통할 수 있는 존재인 유아들과 애정을 주고받고 있었다. 노련한 유아반 담임으로서의 경험은 유아 이외에도 부모의 신뢰를 이끌어내기도 하였지만 이와 함께 부정적인 경험도 공존하고 있었다.

만 4-5세반에서 그렇게 학부모들이랑 사이가 너무 좋고 친밀감 있게 맺어졌고. 아이들과도 너무 좋아서. 다른 반 학부모님들까지 저에게 선생님 반 하고 싶다고 얘기해 주시고, 되게 감사했거든요. 그래서 내가 잘하고 있나 보다 했죠.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

제 앞에서는 아이가 어린이집을 좋아한다고 하시고 지금 담임선생님한테는 제가 담임일 때 아이가 힘들어했다고... 너무 충격이었어요. 나는 정말 열심히 했는데 약간 배신감 같은 것을 느꼈죠. 그냥 나한테 말을 해주셨으면 내가 어떤 상황이었는지 자세히 얘기해 드릴 수 있었는데. 몇 개월 지난 후에 다른 사람을 통해서 이제 듣다 보니까 너무 충격 정말 너무 충격이었어요.

(곽교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 30)

교사에서 유아, 유아에서 부모, 다시 부모에서 교사로 이어지는 교육의 흐름은 권교사로 하여금 자신이 유능하고 인정받고 있다는 생각을 하게 하였다. 이러한 경험은 그녀를 더욱 유아반에 만족하게 하고 있었다. 한편, 경력이라는 지층에는 부정적 경험도 누적되고 있었다. 권교사는 자신의 마음과는 다른 부모의 생각과 표현으로 인해 부정적인 경험도 가지고 있었다. 이러한 경험은 시간의 흐름 속에서도 열어지거나 변형되지 않고 교사들의 기억 속에 또 다른 지층으로 쌓여있었다. 하지만 잠재적 초임교사들은 매일매일 반복되는 일상을 수없이 경험하면서도 흔들리지 않고 자신만의 보육 방식을 만들어 가고 있었다.

(3) 자연스럽게 양육 뒤로 물러난 나

본 연구에 참여한 순환적 초임교사들은 결혼과 출산을 마주하기 전까지 다양한 연령의 담임교사로 여러 해를 살았었다. 유아반 담임교사로 현재의 시간을 살고 있었던 잠재적 초임교사들처럼 과거의 시간 속에서 순환적 초임교사들은 자신의 유능함에 만족하기도 하였고 이와는 달리 다시 떠올리기 싫은 부정적인 경험을 하기도 하였다.

결혼하고 아이를 갖기 전 마지막으로 있었던 게 4~5세 합반이었는데 너무 좋았죠. 아이들하고 말도 잘 통하고. 아이, 교사, 엄마들까지 삼위일체로 잘 맞았었고. 힘들긴 했죠. 하루 종일 애들과 씨름해야 되니까. 아이 낳고 그만두긴 했지만 지금 생각하면 그 때가 좋았던 것 같아요.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

경력 있는 선생님이랑 방식이 다르니까, 마찰이 조금 있었어요. 그래서 조금 갈등하고 이론과 실체는 틀리구나. 내가 생각했던 건 그냥 애들 예뻐하고 놀아주고 이렇게 전부인 줄 알았는데 엄마들 관리, 어린 애들 학습적인 것도 해줘야 되고. 이게 그렇게 만만한 게 아니구나 그때 느꼈죠.

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

순환적 초임교사인 설교사는 휴직 전 경력교사로서 보육의 즐거움을 만끽하며 교직 생활에 익숙해 있었다. 과거 속에서 인정받던 그녀는 매일 반복되는 어린이집의 일과 운영이 힘들기는 했지만 좋았다고 기억하고 있었다. 반면 팀티칭을 했던 손교사는 온전히 하루 일과를 타인과 공유해야 하는 상황에서 동료교사와의 관계와 보육의 어려움을 기억하고 있었다. 그들이 기억하고 있는 이전 자신들의 모습에는 잠재적 초임교사들과 같은 긍정과 부정의 지층이 함께 쌓여 있었다. 그들의 이전 경험은 출산으로 인해 휴직을 결정하게 되었을 때에도 영향을 미치고 있었다.

힘들기도 하고 동료 선생님과 마찰도 있고 그래서 결혼하면 안 해야지 했어요. 결혼하고서 애를 낳고서는 애기 엄마로서만 4살까지 아이를 키웠죠.

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

예전에 근무를 할 때 어린 아이를 맡기고 일하는 엄마들이 안쓰럽다는 생각했거든요. 결혼해서 출산을 해보니 그래도 내 아이는 내가 키워야 되지 않겠나 하는 그런 생각이 들었어요. 그래서 6살, 7살 때 딱 2년만 어린이집을 보냈거든요. 제가 다 해줬어요 견학이든 놀이든. 행복하더라고요.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

순환적 초임교사에게 결혼과 출산의 경험은 동료와의 갈등, 어린이집 근무의 힘들에서 벗어날 수 있는 하나의 기회로 작용하기도 하였다. 이와 함께 아이는 엄마가 키워야 된다는 관습적인 생각에 그대로 몸을 맡기는 따름으로 나타나기도 하였다. 긴 시간 동안 다른 사람들의 자녀를 보육하던 자신의 역할이 부모로 전환되면서 마주하게 된 새로운 상황에 만족감을 느끼며 안주하는 모습이 드러나기도 하였다. 하지만 면담 도중 그들은 수면 위

로 보이는 평화로운 물결 아래에 거대지각으로는 감각되지 않는 욕망이 억압되어 있다는 것을 자신도 모르게 드러내고 있었다.

일을 계속 하다가 더 공부를 해 보고 싶어서 결혼하면서 방통대에 들어갔는데 한 달 만에 임신을 해서 그때부터 계속 휴학을 하게 됐죠. 알아보니까 할 수는 있는데, 이렇게 살아도 되지 않을까 라는 그런 안일함도 조금 있고. 다시 공부하고 싶어도 애를 돌보면서 한다는 것이 엄두도 안 나고 부담이 되기도 하고, 내가 버텨낼 수가 없을 것 같아서. 그냥 저는 아이 먼저 키우는 게 맞다고 결정을 했죠.

(신교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 22)

저는 교육원을 나와서 시작을 했는데 같이 있는 선생님들이 대학을 나온 분들도 있었고…. 그래서 그런지 학력에 대한 그런 콤플렉스가 솔직히 좀 있었기 때문에 저는 되게 많이 공부도 하고 싶었는데 아이도 키워야 되고…. 일도 재미있게 오래 했으니까 그런 생활이 그리기도 했죠 가끔씩은.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

자녀 출산으로 자연스럽게 휴직을 경험하고 양육의 생활이 만족스럽다고 이야기한 순환적 초임교사들은 면담이 진행되어 감에 따라 숨겨져 있던 마음을 어렴풋이 드러내기 시작하였다. 이들은 부모로서의 삶에 진입하면서 개별 존재로서 가지고 있던 욕망의 끈을 과감하게 놓아 버렸으나 그것은 자의에 의한 선택이 아닌 어쩔 수 없는 순응이었음을 표출하고 있었다. 그들은 이전의 독자적 존재로서의 삶을 그리워해 다시 취업이라는 문을 열고 들어가기도 했지만 매끈한 공간으로의 탈주는 그리 오래 가지 않았다.

아이가 5살 될 때까지니까 4년 정도 쉬었나 봐요. 그때 다시 들어간 데서 0세를 맡았어요. 애를 낳고 4살 정도까지 키우다가 다시 0세를 보니까 너무 예쁘고 또 쉬다가 나간 거라서 열심히 하고 즐기만 했어요. 다시 아이가 초등학교 가야 되서 봐줘야 하니까 또 잠깐 쉬다가 다시 한 3년 다니다가 그 원이 폐원을 하게 되어서 쉬다가 또 다시 사정이 있어서 일을 하게 된 거죠.

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

휴직하기 전에는 친했었는데 복직하고 아이 때문에 일찍 가니까 눈에 가시가 되었나 봐요. 일이 있으면 퇴근을 미루고 도와주고. 보통 퇴근이 한 시였는데 선생님들

이랑 같이 일하면서 되게 좋다고 느꼈는데 일찍 퇴근하는 것이 좀 그랬는지 어느 순간부터 말을 안 시키더라구요. 그걸 제가 못 버텼어요. 내가 뭘 잘못했지? 계속 생각하다가 그만 두었어요.

(신교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 22)

손교사는 다시 입사를 해서 열정을 가지고 일을 한다는 것에 기쁨을 느꼈지만 또 다시 자녀로 인해 퇴직하기도 했고, 신교사는 자녀 때문에 결혼 전 다니던 어린이집에 보조 교사로 복직했지만 동료들 관계의 힘들음을 경험하면서 가정으로 회귀함을 반복하고 있었다. 그들은 이전 삶에 대한 그리움을 품고는 있었지만 매끈한 공간인 교사로서의 삶과 그들이 안전하게 머무르고 있던 가정이라는 영토를 고민 없이 넘나들고 있었다.

표면적 초임교사들과 잠재적 초임교사들은 각자의 영토에서 많은 고민을 하면서 자신을 드러내며 삶을 즐기고 있었지만 순환적 초임교사들은 자신의 삶에 대한 고민보다 주어진 상황에 순응하며 자신의 내면의 소리를 차단한 채로 지내고 있었다. 서로 다른 경험의 지층을 가지고 있던 초임교사들은 곧 자신들이 안주해 있던 영토에서 밀려나거나 스스로 탈주하게 되었다.

2) 출발선에 서다

초임교사들은 서로 다른 자신들만의 영토화 지대에 머무르다가 새로운 삶으로 진입하기 위해 출발선에 서게 되었다. 표면적 초임교사들은 예비교사 양성 과정의 트랙 위에서 자연스럽게 취업을 향해 이동하고 있었고, 이와는 달리 잠재적 초임교사들은 교사로서의 스펙트럼을 넓히기 위한 준비 혹은 자신의 의지와 상관없는 주어짐으로 1세반 담임교사의 삶에 다가가고 있었다. 한편, 연구에 참여한 순환적 초임교사들은 어쩔 수 없는 상황에 떠밀려 1세반 담임교사로서의 삶과 마주하게 되면서 자녀 양육을 우선순위에 두고 이전 교직경력을 고려하지 않고 취업을 결정하고 있었다.

(1) 자연스러운 길

표면적 초임교사들은 졸업과 함께 당연히 가야하는 길을 가는 것처럼 취업의 문을 두드리게 되었다. 그들은 어릴 때의 꿈, 막연히 아이들이 예뻐서 그리고 취업을 적극적으로 장려하는 학교의 분위기 등으로 인해 경험해 보지 않았던 세상으로 자연스럽게 나아가고 있었다.

저는 아이들이 좋았거든요 학교 입학할 때부터. 또 봉사하는 곳에서 아이들을 실제로 보니까 ‘아, 아기들한테 이런 모습이 있네?’ 이런 생각에 난 잘 할 것 같았어요. 너무 재밌는 거예요. 카페나 길거리, 공원 같은데 가도 애들을 보면 너무 재밌는 거예요. 그래서 졸업을 하고 바로 취직을 하게 되었죠.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

취업자리를 학교에서 많이 알아봐 주시고 거의 다 연결해 주시는 것 같아요. 저는 그중에서 이제 여기로 추천을 해주셔서. ○○지역 같은 경우에는 국공립 어린이집이 있으면 한 곳에서 다 같이 면접을 보거든요.

(양교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 30)

입직 실습이라고 해서 취업 전에 8주 실습 나가는데 학교에서 다 알아봐 주신 곳이에요. 직장이나 국공립 어린이집으로 거의 나가서 취업을 할 때도 주로 그런 곳으로 추천을 해주시는 것 같아요. 저도 그렇게 해서 여기 직장어린이집에 취업했어요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

양교사는 교사라는 직업에 대한 사유 없이 자신이 만나게 될 존재를 단편적으로 감각했던 영토화 된 생각에 사로잡혀 교직의 길에 들어섰다. 이와 함께 생산력을 갖춘 사회 구성원으로 자리 잡아야 한다는 학교의 분위기도 표면적 초임교사들의 자연스러운 취업에 영향을 미치고 있었다. 보육전공 예비교사들이 취업할 수 있는 기관은 어린이집이 주를 이루고 그 외에 방과 후 교사나 영유아 대상의 학원, 교구 교재 개발업체 등으로 제한적인 것이 현실이다. 이와 같은 이유로 인해 예비교사를 양성하는 기관들은 학생 개인의 특성과 교직에 대한 적성을 고려한 다양한 진로에 대한 정보의 제공보다는 제품의 생산부터 포장까지 자동화되어 있는 커다란 공장처럼 입학에서

졸업, 그리고 취업까지 깊게 흠 패인 과정을 진행하게 된다. 연구에 참여한 표면적 초임교사들도 대부분은 자신도 모르게 정해진 길을 따라 이동하고 교직에 입문하고 있었다. 하지만 동일하게 진행되는 교사양성과정 안에서도 자신의 적극적인 모습을 드러내는 존재도 있었다.

아르바이트를 많이 했었다보니까 취업을 하게 되면 출퇴근 시간이 가장 중요할 것 같더라고요. 보육을 하는데 컨디션이 가장 중요한데 영향을 받을 것 같아서. 그래서 교수님께 가까운 데가 좋겠다고. 그리고 저는 실습도 다 다르게 했어요. 국공립에서도 해보고 시립, 직장어린이집에서도 해보고. 왜냐하면 내가 진짜 취업을 할 때 어디 기관이 나랑 맞는지도 알아야 되니까.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

면담 내내 자신의 주관을 뚜렷하게 드러냈던 양교사는 적극적으로 자신이 가게 될 길에 대하여 준비를 위해 실습 과정에서부터 수동적 취업이 아닌 능동적 선택으로서의 취업을 준비하고 있었다. 이처럼 그녀는 자신의 존재적 강도를 표현하고 있었다. 이러한 과정 속에서 자연스럽게 출발선과 마주한 초임교사들은 뭔지 모를 감정들이 생겨나고 있음을 느끼고 있었다.

실습을 했을 때 만 1세가 너무 힘들었어요. 왜 힘들다고 느꼈는지 모르겠지만 만 1세는 뭔가 더 구부정하게 애들 눈높이에서 맞춰야할 것 같고. 교사만 되게 말 많이 하는 것 같고. 또 낯선 사람 들어오면 겁을 내잖아요. 그래서 겁이 좀 났었어요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

아이들을 처음 만났을 때 첫 제자라서 그런지 마냥 설레기도 하고 10명의 영아들이 모두 여아라서 신기하기도 했어요. 그리고 '이 아이들과 1년을 지내면서 내가 정말 좋은 교사가 될 수 있을까?'라는 생각도. 걱정이 되는 거예요.

(양교사 【표면】 저널, 2020. 6. 12)

1년을 채운다는 생각에 이제 드디어 나도 1년을 채울 수 있는 우리 반 아이들이 생겼어, 이런 게 있어서 희열이 있었어요.

(윤교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 26)

교직 입문에 자연스럽게 접근하고 있는 그들이 출발선을 눈앞에 두고 감

각하게 된 파란은 걱정과 고민, 그리고 희열이라는 감정들이었다. 안교사는 실습 때 만났던 1세 영아들로 인한 어려움으로 두려움을 느끼고 있었고, 막연히 아이들이 좋았던 양교사는 교사로서 영아에 대한 책임감 때문에 걱정을 하기도 하였다. 또 윤교사는 교사가 됨과 동시에 내 반 아이들이 생겼다는 것에 희열을 느끼며 더욱 교직에 대한 기대를 키워 가기도 하였다. 이렇듯 여러 감정들의 생성됨을 감각하면서 그들은 자신을 학생이 아닌 교사로 재배치시키고 있었다. 위의 사례들처럼 표면적 초임교사들은 각자의 경험에 따라 서로 다른 감정을 느끼며 교직에 접속하고 있었다.

(2) 미래를 위한 준비 혹은 주어진

유아반에서 스스로 성장하고 있음을 느끼며 만족함에 안주하고 있던 잠재적 초임교사들은 교사로서의 자기 발전을 위한 욕망을 드러내기도 하였고, 자신의 의지와 상관없이 원장의 운영방식이나 주변 상황에 의해 주어지게 된 역할에 순응하기도 하였다.

제 성향을 보고 아이들하고 스킨십을 좋아하니까 영아반이 어울릴 것 같은데 어떠냐고. 이렇게 권유를 해주셨고 또 저도 영아반 경험도 갖고 싶으니 그러면 저는 주세요, 저 그 반 할게요 라고 해서 들어간 거거든요.

(곽교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 16)

제가 학교를 가고 싶어서 올해. 그러다 보니까 다른 메이트한테 최대한 피해가 안 가고 싶은 거예요. 그래서 좀 메이트 수가 많은 반으로 가고 싶다고 원장님한테 말씀을 드렸고 만 1세 반만 세 명이다 보니까 여기로 이렇게..

(김교사 【잠재】 1차면담, 2020. 6. 6)

잠재적 초임교사들은 자신이 가보지 않았던 새로운 세계에 대한 궁금함에 의해서 1세반 권유를 받아들이거나 자신의 필요에 의해 1세반을 지원하기도 하였다. 특히 김교사는 자신의 전문성 신장을 위해 단독 담임인 유아반을 떠나 팀티칭을 하는 1세반을 지원하였다.

설렘과 두려움, 걱정이 많았던 표면적 초임교사들과는 달리 잠재적 초임교사들은 직접 마주하기 전까지는 이전 삶의 평온함을 나름대로 유지하는 것처럼 보였지만 이는 곧 흔들리게 되었다.

작년 만 1세 선생님이 너무 잘하셔서. 제가 보기에 적응기간도 딱 빨리 끝나고 2학기 되니까 정말 어린이가 되어 있더라고요, 내가 저렇게 할 수 있을까 했는데 정말 억시나 못하고 있는 게 너무 느껴져 가지고...

(관교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 16)

처음에는 만 1세 초반 적응도 적응 프로그램도 학교에서만 그런 것이 있다고 사실 한 번도 안 해봤고, 만 4, 5세 애들한테는 할 일이 없잖아요. 다들 많이 힘들다고 마음 단단히 먹으라고 하셔서 그렇게 힘든가? 그런 말을 많이 들으니까 안 그래도 영아반에 가기 싫었는데 너무 무서운 거예요. 안 가고 싶은 마음에 영아도 힘들다고 하니까 너무 걱정이 됐는데, 막상 딱 부딪쳐보니까 너무 많이 울고 제가 어떻게 해야 할지 말도 안통하고,

(관교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

익숙한 유아반에 머무르던 잠재적 초임교사들은 함께 근무하던 능숙한 영아반 교사의 보육을 순간순간 접하면서 경력자인 자신도 잘 할 수 있을 것이라 예상했지만 실제 결과의 차이를 경험하였다. 게다가 대학 때 책으로만 배운 영아들의 실재를 예측할 수 없어 불안감을 갖고 있었고, 연령 차이에 서 발생하는 발달 수준의 차이에 대처하는 것에 대해 걱정하고 있었다. 1세 영아에 대한 깊은 이해가 없는 상황에서 들려오는 주변의 영아반이 힘들다는 이야기들은 그들의 불안감을 증폭시키는 요인이 되었고, 그러한 불안감을 가지고 만나게 된 1세 영아들 앞에서 잠재적 초임교사들은 경력자의 모습은 없어지고 어쩔 줄 몰라 하는 존재가 되었다.

(3) 떠밀려 다시 현장으로

순환적 초임교사들은 찬란한 젊은 날의 교사였던 기억을 간직한 채 자녀 양육을 위해 가정에 안주하고 있었지만 어쩔 수 없는 상황으로 인해 스스로

선택한 탈주가 아닌 떠밀림으로 다시 보육 현장에 돌아오게 되었다.

애기 아빠가 아파서 조금 경제적으로 어려운 바람에 다시 취업을 하게 됐어요. 마트 라던가 백화점에 취직을 해볼까? 생각해 봤는데 그런 곳은 주말을 못 쉬고. 어린이 집은 주말도 쉬고 휴가도 있고, 그때는 나라도 벌어야 되니까 얼른 보육교사 자격증 있는 걸로 그냥. 찬밥 더운밥 가릴 때가 아니어서 이력서를 냈는데 마침 연락이 와서 바로 간다고 그랬죠.

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

남편의 직장이 게임업체라 탄탄하게 자리를 못 잡았어요. 그런데 시댁에서는 예전에 어린이집에서 주임까지 했었으니까 너 다시 나가면 벌 수 있지 라는 무언의 압력이 있었고. 저는 나가고 싶은 마음은 솔직히 없고.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

순환적 초임교사들은 안락한 가정을 유지하기 위해 경제활동에 참여해야 하는 상황과 마주하게 되었다. 그러한 상황에서 그들은 자신이 오랫동안 해왔던 교직을 떠올렸고 자아실현이 아닌 어쩔 수 없이 선택을 강요받게 되었다. 자녀 출산 후 자연스럽게 교직을 내려놓았던 그들은 다시 주변 상황에 아무런 저항도 없이 순응하고 있었다. 그들에게 교사 자격증과 교사 경력은 교사로서 존재 가치를 드높이는 것이 아닌 언제든 경제 활동에 참여할 수 있는 일종의 보험과 같은 의미를 지니고 있었다. 이 때문에 다시 교직에 입문했을 때 그들은 설레임과 의욕적인 마음가짐 보다 경제적 이득이 목적이 되어 자녀와 가정을 먼저 돌볼 수 있는 취업을 생각하고 있었다.

집과 거리가 가까운 곳에 직장을 구한 것은 출퇴근 시간의 힘듦을 이미 잘 알고 있기 때문에 그리고 또 민간보다는 가정어린이집이 좀 더 수월하니까. 아마 직장생활을 한다는 이유로 엄마로서 주부로서 나의 역할에 조금도 소홀하기 싫은 이유도 있었던 것 같아요.

(설교사 【순환】 저널, 2020. 6. 16)

3년을 하다가 다시 아이가 초등학교에 가서 쉬고, 이제 아이가 5학년 정도 돼서 다시 복직을 했는데, 이제 담임을 또 다른 데 가서 또 하려고 하니까 용기가 안 나기

도 하고 또 누구랑 새로운 데 가서 낯설기도 하고 제가 담임을 하면 책임도 져야 되고 주말에도 나가고 그런데 보조를 하면 그래도 그런 책임들로부터는 조금 동떨어지니까 그냥 1년만 보조를 해보자 하고서 보조로 들어가게 된 거예요. 그게 보조를 하다 보니까 급여가 너무 안되더라구요.

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

순환적 초임교사들은 자녀를 양육하기 위해 교직에 대한 미련을 버린 사람들이었다. 재입사를 위해 어린이집을 선택할 때도 자녀 양육을 빈틈없이 할 수 있는 근거리의 어린이집 위주로 알아봤으며, 규모가 큰 어린이집에서의 다양한 업무를 알고 있기에 소규모의 가정어린이집으로 취업을 계획하고 있었다. 손교사의 경우, 여러 책임들을 감당해야 하는 담임교사의 업무를 경험했었기 때문에 보조교사로 교직에 다시 입문하기도 하였다. 이렇게 그들은 경제적 필요에 떠밀려 보육현장으로 복귀하는 상황에서 가정과 자녀를 우선순위에 두고 자신의 욕망은 드러내지 않고 있었다.

순환적 초임교사들과의 면담을 진행하기 전 연구자는 이전 교직 경험과 자녀 양육 경험을 함께 가지고 있는 그들이 표면적, 잠재적 초임교사와는 달리 재입사를 앞두고 조금 더 자신감이 있을 것이라 예상하였다. 하지만 실제로 만나 이야기를 나눈 순환적 초임교사들은 연구자의 그런 예측을 흔들어 놓았다.

너무 겁이 많이 났어요. 10년이라는 세월이 결코 짧지 않은 세월인데 내가 잘할 수 있나? 겁이 굉장히 많이 났지만 그래도 저는 저를 좀 믿고 나갔던 것 같아요. ‘많이 바뀌어서 힘들겠지만 그만큼 내가 더 열심히 하면 따라할 수 있어’라고. 초임처럼 하겠다는 마음으로 이력서를 보냈죠. 솔직하게 말씀드렸어요. “10년을 쉬어서 첫 직장입니다. 그렇지만 열심히 하겠습니다.” 처음부터 다시 시작을 할 수밖에 없었고. 사실은 아까도 얘기했지만 겁이 많이 났고. 막 심장 두근두근 하는 거 있잖아요.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

현재 자녀를 양육하면서 할 수 있고, 자신이 할 수 있는 최선의 경제적 활동으로 생각했던 교직의 재입문은 자신이 교직에서 떠나있던 긴 시간들을

자각하게 하였다. 그로 인해 설교사는 자신이 가지고 있는 교직 경력의 모래성과 같음을 느끼게 되었고 표면적 초임교사들과 마찬가지로 열심히 배워서 따라가야 하겠다는 마음을 갖게 하였다. 뒤로 물러날 곳이 없는 설교사는 더욱 자아의 강도가 단단해지고 있었다.

2. 다양한 삶과 마주침

초임교사들은 1세반 담임교사로서의 삶에 진입한 순간 자신의 삶에 뒤엉켜 있는 다른 존재들과 마주하게 되었다. 새로운 삶으로의 전환에서 그들은 자신들의 삶에 대한 구상하기도 전에 가장 먼저 끊임없이 변화하며 예측하기 어려운 1세 영아들과 접촉하게 되었다. 각자 다른 영토화 지대 속에서 익숙한 삶을 재현하며 살아온 그들은 경험적 차이와 상관없이 1세 영아와 함께 하는 삶 속에서 공존하며 새로운 경험들의 공유와 분리를 경험하게 되었다. 이와 함께 자신과 연결된 동료와 부모, 그리고 이전과 다른 자신의 모습과 동시다발적으로 접촉하고 있었다. 초임교사들은 다른 존재들과 얽히고설키면서 이전과 다른 낯선 자신의 모습을 감각하기 시작하였다. 이제 그들은 1세반이라는 리즘적 공간에서 반복적으로 ‘따로 또 같이’를 경험하게 되었다.

1) 1세 영아와 함께 하는 삶

초임교사들은 이전 영토화 된 사고에서 벗어나지 못한 채 1세 영아들과 만나게 되었다. 이로 인해 초임교사들은 예상하지 못한 상황과 직면하고 막연한 두려움과 걱정이 아닌 실제 뒷걸음질 치는 자신을 발견하게 되었다. 각자의 흠 패인 길을 걷던 그들은 다양한 상황과 의미들이 얽히고설키면서

시공간을 초월한 리좀적 공간에서 조우하게 되었다. 1세반이라는 역동적인 공간에 들어선 그들은 표면적, 잠재적, 순환적 초임교사라는 구분에 얽매이지 않고 이리저리 움직이며 같은 경험을 공유하거나 분리되고 있었다.

(1) 선형적 흐름이 깨지는 순간

잠재적 초임교사들과 순환적 초임교사들은 견고하게 영토화 된 이전 경험들을 기반으로 고민 없이 자신이 생각하는 1세 영아의 모습을 전면배치하고 있었다. 이와 함께 자신이 보육실의 주도권을 가지고 있다는 생각을 갖고 있었지만 그 생각은 곧 흔들리기 시작하였다.

다르긴 하지만 이 정도일 줄은 몰랐죠. 만 3세랑 만 1세가 이렇게 다른 줄 몰랐어요. 그러니까 이 친구들은 정말 이런 단체 생활이 처음인 친구들에게 그냥 처음부터 끝까지 제가 다 이끌어 줘야 하는 친구들인 거에 대해서, 내가 이 정도까지도 이렇게 해줘야 되는 거구나.

(곽교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 16)

만 1세 같은 경우에는 애들이 보행 능력이 다 동일하지 않잖아요. 특히 만1세는 걷는 것, 어떤 친구는 잘 걷지만 어떤 친구는 뒤통뒤통 하거든요. 그래서 내가 다 챙기려고 했고.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

서로 다른 배경의 곽교사와 설교사는 유아와 1세 영아의 다름을 표면적으로 감각하면서 1세 영아는 스스로 할 수 있는 것이 없는 무능력한 존재라고 인식하기 시작하였다. 그들은 이렇게 1세 영아의 존재적 의미를 재배치하며 자신이 계획한 것을 순응하며 따를 것이라고 생각하기 시작했다.

영토화 된 생각으로 1세 영아에 대하여 단편적인 의미를 배치했던 초임교사들은 자신들의 예상과 다름을 감각해 가기 시작하였다. 특히 영아에 대한 경험이 거의 없는 표면적 초임교사들의 경우 이론으로만 배웠던 1세 영아의 특성에 대한 실재를 고스란히 경험을 통해 체험하고 있었다.

실습할 때도 유아 만 5세만 제가 실습을 했었거든요. 영아를 여기 와서 제대로 경험을 하고 있는 거죠. 학교 다닐 때 이럴 때는 별로 경험이 없고 책에서는 그 수준에서 이거를 할 수 있다. 뭐 신체, 언어 이 정도 할 수 있다. 그런데 애들은 그것보다 훨씬 더 많이 하거든요. 만 1세는 말도 거의 못한다고 그렇게 생각했는데 여기는 너무 다르니까

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

말도 안통하고, 애가 정말 내 말을 듣고 있는 건가? 뭔가 얘기를 하면 듣고 있는 건가하고. 나는 벽보고 얘기하고 있는 거랑 똑같다. 정말 1세랑 3세는 정말 엄청 다르다. 이런 것을 거기서 보면 느껴요.

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

학교와 실습에서 알게 된 단편적인 지각으로 영토화 되어 있던 표면적 초임교사들은 영아들과의 만남으로 다름을 인식해 가고 있었다. 학교에서 습득한 문자화된 1세 영아에 대한 발달적 지식과 학습에서 얻게 된 표면적이고 단편적인 순간의 경험들은 그들에게 더 이상 완전한 진리가 아니었다. 이러한 과정에서 그들은 막연하게 생각해왔던 1세 영아에 대한 의미를 실제 마주침을 통해 재배치하게 되었다. 한편, 표면적 초임교사와는 달리 교직 경험이 있는 순환적, 잠재적 초임교사들은 이전 경험을 기반으로 1세반 진입을 준비하고 있었다.

옛날에 해봤으니까. 만 1세 연령하면 특징은 좀 머릿속에 그려졌어요. 제일 그려졌던 건 양보 잘 못하고 고집 피우는 거. 안전사고 많이 났었잖아요. 이렇게 뭐 말이 안 되고 내 몸이 안 움직여지니까 먼저 확 뺐거나 할퀴거나 뭐 머리 잡아당기거나 할 때 내가 옛날에는 어땠지? 그런 거에 대한 생각을 조금 했죠

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

신학기 준비는 늘 했던 거니까. 재원생이면 그 전 담임선생님들 통해서 어떤 성향의 영아인지 물어보고. 부모님들은 어떤지. 그리고 신입일 경우에는 원서에 기록된 내용들 먼저 살펴보고 사진도 보고 그러면서 준비를 했어요.

(김교사 【잠재】 1차면담, 2020. 6. 6)

그냥 물 마시는 것도... 이 친구들은 아직 줄서기조차도 안 되잖아요. 그러니까 문만 열면 우르르 다 나가기 때문에 그게 제일 무서웠어요. 제 시야에 안 들어오는 게

너무 무서운 거예요. 만 3세 친구들은 다 들어왔거든요. 이 친구들은 어떤 놀이를 주로 하는지도 모르고. 사방팔방 다 흩어지더라고요.

(곽교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 16)

막상 딱 부딪쳐보니까 너무 많이 울고 말도 안통하고, 또 제가 너무 일방적으로 가야 되고, 뭔가 알아차려야 되고, 애가 뭘 말하는 건지 기저귀도 처음 갈아보고.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

순환적 초임교사와 잠재적 초임교사들은 1세 영아와 만나기 전 자신들의 영토화 된 경험을 바탕으로 예측하며 준비를 하고 있었다. 설교사는 예전에 맡았던 1세 영아들을 떠올리며 영아들의 특성과 보육에 대한 지식을 수면위로 배치시키기 시작하였다. 김교사는 늘 신학기가 되기 전 하던 방식으로 새롭게 만날 원아에 대한 정보를 수집하였다. 하지만 미리 예측하고 준비한 것들은 그들의 불안감을 잠시 열게 만들었을 뿐이었다. 특히 잠재적 초임교사들은 어느 정도 예상을 하며 1세 영아들과 만났으나 예상치 못했던 상황들과 접촉하며 당황스러움과 어려움을 동시에 느끼고 있었다.

1세 영아들과의 만남으로 표면적 초임교사들은 자신의 역할이 진정 교사로 전환되었음을 알게 되었고, 수월할 것이라 예상했던 잠재적, 순환적 초임교사들은 자신의 지층화 된 생각이 깨지는 순간을 경험하게 되었다.

입사 전에 만 1세 영아들을 다룰 거기 때문에 말과 행동을 어떻게 해야겠다는 것이 머릿속에 있었는데. 아이들을 만나니까 머뭇거리지는 거예요. 내가 맡은 3살이 얼마나 중요한지 아니까 부담감 때문에.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

영아반은 서류가 적고 낮잠 시간이 있으니까 당연히 될 수 있다고 생각해서 5세보다 수월하겠다고 생각 했는데 그게 아닌 거예요. 낮잠시간에 일지 쓰고, 애들 알림장 쓰고 애들 개인 물품 정리하고 하면 1시간이 남는 거예요.

(중략)

5세는 낮잠도 없잖아 그러니까 5세가 제일 힘들어 이런 마음이 되게 강했거든요. 그런데 제가 가서 부딪혀 보니까 그런 생각이 완전히 깨졌어요.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

민간어린이집은 일이 많이 복잡하고, 당직도 있고 그래서 가정어린이집을 간 거죠. 조금 일이 덜 하겠다는 그런 안일한 생각이 있었어요. 만 1세 영아반도 예전처럼 쉬울 줄 알고 들어갔는데 결국 그게 아니었죠. 해야 될 것도 많았고

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

표면적 초임교사인 양교사는 실습생이 아닌 진짜 교사로 영아들을 만나게 되자 책임을 느끼며 부담감을 갖게 되었다. 잠재적 초임교사인 권교사는 활동이 많고 그에 따라 준비해야 할 것들과 많은 아이들을 혼자 관리해야 하는 어려움이 있는 유아반이 더 힘들다고 생각했었다. 하지만 실제 1세반 담임이 되면서 유아반과는 다른 흐름의 학급 운영 방식, 개별 영아의 요구에 온 몸으로 반응해 주어야 하는 상황에서 소진을 경험하고 있었다. 순환적 초임교사인 설교사는 수월하게 일과 자녀 양육을 병행하기 위해 가정 어린이집을 선택했지만 이전에 자신이 경험했던 것보다 해야 할 것들이 많아진 상황을 접하며 자신의 안일했던 생각을 수정해야 하였다. 이상적으로 미래를 설계했던 표면적 초임교사들과 1세반 담임인 동료교사들을 보면서 표면적으로 1세반의 모습을 바라봤던 잠재적 초임교사들, 그리고 자녀를 위해 수월하게 할 수 있는 곳으로 재입사한 순환적 초임교사들은 모두 자신이 했던 이전 생각이 깨어짐을 경험하고 있었다.

이렇게 예측 불가능한 존재들과의 만남을 시작으로 초임교사들은 다른 연령보다 힘들다는(권현조, 배지희, 2018) 1세 영아의 초기 적응기간에 머무르게 된다. 새로 만나게 된 영아를 알아가며 친해지는 시간이 될 줄 알았던 적응기간은 그들에게 다양한 어려움을 경험하게 하는 시간이 되고 있었다.

적응기간은 부모님이랑 함께 하는데 코로나로 출입이 제한되니까 밖에서 헤어지면 울면서 들어오는 아이들이 많아서. 힘들었던 것 같아요. 안아서 그냥 들어오고. 들어오면 이제 또 저한테서 안 떨어지려고 하는 아이가 있었고. 우는 아이만 달래는 것 같아요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

신입원아는 어머니 조부모님이 같이 적응 기간을 하는데 실제로 어머니를 만나서 이야기해 보니까. 어머니가 표정이 굳어 계신 거예요. 그러니까 손에 땀도 나고 어떻게 해야 되지? 내가 잘못해서 기분이 안 좋으신 건가 하는 생각이….

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

유아반 때 사실 책 읽으라고 하면 되는데 영아반은 옆에 있어야 되잖아요. 그리고 잠을 안자는 애들, 여기를 쓰다듬어 줘야 되는 애, 등을 쓰다듬어 줘야 자는 애가 있고. 도중에 깨는 애들도 있고. 악몽을 꺾어서 일어나 울면 다른 애들도 다 깨서 울고. 그러니까 생각보다 정말 손이 많이 가더라고요. 그리고 애들 감정도 알아줘야 되고, 손도 많이 가고 기저귀도 그렇고 여러 가지로 좀

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

표면적 초임교사들의 경우에는 부모와의 헤어짐을 거부하며 우는 영아들로 인해 어려움을 겪기도 하였고, 부모와 함께 적응기간을 지내는 동안 부모의 표정을 살피며 생기는 심리적 부담감도 경험하고 있었다. 한편, 유아반 담임을 하면서 특별히 적응 기간이 없이 학기가 시작됨을 경험했던 권교사는 영아마다 다른 수면 패턴과 낮잠을 편하게 청하지 못하고 다른 영아들까지 다시 울게 되는 상황을 경험하면서 힘든 적응기간을 보내고 있었다. 하지만 순환적 초임교사들의 어려움은 다른 이유에서 나타나고 있었다.

문제는 부모죠. 아이들은 잘 적응한다고 하는데 엄마가 괜히 불안해서 그 시간 안 돼서 일찍 오거나 기웃거리시거나 창문으로 보시거나, 만 1세는 특히 그러세요. 되게 안 좋아요. 그렇게 시도 때도 없이 이렇게 쳐다보고 계시는 거예요. 아이들한테 써야 될 신경이 거기에 쓰이죠.

(신교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 22)

경험이 많이 없는 원장님이어서 체계적인 적응 기간이 없었어요. 그래서 엄마들이 다 왔었는데 영아들은 같이 울고, 저도 울 뻔했고. 엄마들 다 와 계셨어도 계속 우는 친구들이 있을 거잖아요. 저는 거의 맨날 무슨 참여수업 같이 피아노를 치면서 노래 부르면서 춤추고 피아노치고. 그걸로 교사랑 좀 친해지게 하려고 만들기도 조금 해보고 이랬었는데 적응 기간이 체계적이지 못했기 때문에 너무 많이 힘들었고. 엄마가 들어왔던 분이 5월 달까지 들어왔던 기억이 나오.3월 말까지만 한 달만 했으면 될 거를 오래 걸려서 힘들었던 기억이 나오.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

세 자녀를 양육하고 있는 신교사의 경우는 영아들로 인한 적응 기간의 힘듦은 없지만 오히려 영아들의 안정적인 적응을 방해하고 있는 부모들의 행동으로 어려움을 느끼고 있었다. 설교사는 자신보다 경력이 없는 원장이 하는 적응기간의 방법이 체계적이지 않아서 힘들었다고 토로하였다. 순환적 초임교사들 중 설교사의 경우처럼 휴직기간이 길었던 교사들은 부모 참여의 활성화나 열린 어린이집의 등장 등 빠르게 변화해 온 보육 과정을 인지하지 못하고 오래 전 자신이 경험한 것과 다름을 체계적이지 않다고 이해하는 것으로 나타났다. 초임교사들은 반복되며 길어지는 영아들의 적응으로 인해 서서히 지쳐 가기도 했지만 영아들과의 마주함의 시간이 길어지면서 어려움과는 다른 감정을 느끼게 되었다.

처음에 적응할 때는 궁금하니까 막 탐색하고 놀았는데 엄마가 없으니까. 그래서 문 앞에서 울거나, 칭얼거리고 밥도 안 먹고 3월에는 잘 적응하고 그런 모습이 안 보였는데 4월에 보여서.

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

제 손만 닿아도 막 싫어하고 4월까지는 그랬어요. 이제 들어오기는 했는데 또 한 주 간 여행을 갔다 오니까 똑같이 적응 기간이 다시 시작되고. 지금 이 한 아이가 울면 적응됐던 친구들도 울기 시작하는데 다시 돌아갔어요.

(윤교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 26)

다른 엄마들은 와 있는데 재원생이라 이 아이는 혼자 있었거든요. 처음엔 잘 놀았는데 다른 친구들이 엄마한테 가고 할머니한테 가고 그러니까 울지는 않았는데 표정이 너무. 저한테도 안 오면서 가만히 다른 아이들을 쳐다보고만 있는 거예요. 그러니까 더 안쓰럽더라고요.

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

적응할 때 한 달 정도는 많이 울기 때문에 엄마들도 한 시간만 있다가 오시라고 해요. 일주일 동안은 울 거라 생각은 했어요. 우리 아이도 당연히 울었죠. 대신에 시간 맞춰 갔어요. 그래서 잘 적응했는데 요즘 엄마들은 맞벌이를 많이 해서 1시간 만에 올 수가 없잖아요. 그런 애들은 이제 울면 안쓰럽죠. 왜냐면 개네는 엄마가 금방 안 오잖아요.

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

표면적 초임교사인 임교사와 윤교사는 시간이 지나면서 달라지는 영아의 모습과 상황에 또 한 번 새로운 경험을 하고 있었다. 적응기간에 부모와 함께 들어와서 놀던 영아는 부모의 부재를 알자마자 돌변해 교사를 놀라게 하였고, 영아들이 잘 적응했다고 안심한 순간 장기간 결석 후 다시 시작되는 적응기간은 초임교사들을 다시 뒤흔들어 놓았다. 하지만 이렇게 점점 길어지고 반복되는 적응기간 속에서 교사들은 소진과 좌절만을 경험하고 있는 것이 아니었다. 그들은 어렵듯이 영아에 대한 공감을 생성하기도 하였다. 임교사는 다른 영아들과 달리 자신의 부모만 없는 상황에서 큰 소리를 내지도 못하고 울음을 참는 영아의 마음을 공감하기 시작하였고, 자녀를 어린이집에 보낸 경험이 있는 손교사는 자신의 자녀도 적응 기간에 울면서 적응했던 기억으로 현재 영아들의 힘듦을 이해하고 안쓰러워하고 있었다. 초임교사들은 서로 다른 배경을 가지고 있었지만 영아를 공감하는 것에서는 같은 마음을 느끼고 있었다. 이러한 공감의 생성은 초임교사들이 영아의 존재에 대한 또 다른 이해를 만들어 가고 있는 것으로 해석되었다.

(2) 거침없는 욕망기계와의 만남

초임교사들이 적응기간을 통해 영아들에 대한 공감을 생성한 것처럼 영아들도 조금씩 교사에게 자신을 드러내기 시작하였다. 적응기간 동안 단편적인 영아의 모습만을 접한 초임교사들은 예상과 다른 영아들의 모습을 매 순간 새롭게 감각하면서 미지의 세계에 대한 탐험을 계속 이어나갔다. 초임교사들은 혼란스러움을 넘어 영아 자체에 집중하기 시작하였다. 1세반에 진입 하던 순간 그들은 영아들에 대한 이해 부족으로 존재의 특수성을 인정하지 못한 채 자신의 영토화 된 생각으로 그들을 이해하려고 하였다. 하지만 예측할 수 없는 1세 영아들은 초임교사들의 예상을 흔들었고, 그들은 이제 자신의 영토화 된 사고에서 벗어나 존재에 대해 알아가는 여정을 시작하였다.

아이들이 성격도 모두 다르고 살아온 환경도 다르고 엄마가 아이랑 상호작용하는 것도 다르고, 지금 5명이 다 달라요. 요즘엔 몸이 5개였으면 좋겠어요. 지금 적응을 못 하는 친구들한테만 제가 붙어있기 때문에 다른 친구들은 어떤 생각을 갖고 있는지 정확히 파악하지 못해서 그런 것 때문에 그냥 어렵다.

(곽교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 16)

저한테 많이 의지하죠. 그리고 이 아이들한테 친구는 라이벌인것 같아요. 재가 선생님한테 안기면 나도 안겨야 돼, 선생님이 다른 아이 입을 닦아줬으면 나도 입을 닦아줘야 돼, 선생님이 기저귀를 갈아줬으면 나도 갈아줘야 돼 라는 생각을 애들이 정말 많이 하나 봐요. 일 학기 때는 그거 해주느라고 정말 수업을 끊긴 적도 많고

(신교사 【순환】 2차면담, 2020. 7. 26)

초임교사들은 자신의 영토화 된 보육 방식과 연령에 대한 이해를 내려놓고 있는 그대로 영아들의 모습을 감각하면서 그들을 느끼고 있었다. 잠재적 초임교사인 곽교사는 1세반 담임이 되면서 유아반에서는 크게 느끼지 못했던 개별 존재들의 차이를 느끼기 시작하였다. 그녀는 개별적 존재의 특이성이 영아 자체에서 뿔어져 나오기도 하지만 영아를 둘러싼 다양한 존재들과 기호들의 상호작용에서 기인한 것이라는 것을 어렵듯이 감각하고 있었다. 한편, 순환적 초임교사인 신교사는 자신에게 전적으로 의존한다고 생각했던 영아들이 다른 영아와 동일한 지원을 적극적으로 요구하며 자신을 드러내고 있음을 알게 되었다. 이러한 경험들로 인해 초임교사들은 영아를 자신의 요구를 드러내는 독립적인 존재로 재배치하였다. 특히 표면적, 잠재적 초임교사들은 영아들과의 생활 속에서 매번 다른 상황과 만나며 고민하고 있었다.

양! 하려고 한다든가. 입부터 벌리거든요, 교사 손도 물고 그러거든요. 자기 걸 뺏기지 않았고, 친구가 자기를 속상해 하지도 않았는데 그냥 같이 손 씻으러 가자고 해도. 요새 들어서 바로 손잡으면 이제 막 양 한 단 말이에요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

밥 먹을 때는 애들이 이제 혼자 밥을 못 먹으니까, 먹여 주거나 아니면 떠서 한 번 먹어볼까? 하잖아요. 어떤 애는 자꾸 뒤로 누우려고 하거나 아니면 입에 물고 계속 멍하니 쳐다봐서 이 아이는 왜 그렇게 쳐다 만 볼까? 모르겠어요.

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

알아서 했으면 좋겠는데 어리니까. 5세에 비해 너무 할 줄 아는 게 없어서 다 해줘야 되고. 또 애들이 컨디션에 되게 영향을 많이 받더라고요 유아반은 그렇게까지 안 느껴졌고 아프다고 말이라도 하는데 영아반은 아프면 더 침얼대고. 괜히 짜증만. 그런데 그 선생님은 영아반만 4년이니까 애가 어디 불편한 것 같아 라고 했는데 아니나 다를까 설사를 한 거예요. 저는 그걸 몰랐잖아요.

(권교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 1)

표면적 초임교사들은 영아에 행동에 대해 ‘왜 그럴까?’란 고민을 계속하고 있었다. 무조건 무는 것으로 반응하거나 식사를 할 때도 먹지 않고 멍하니 있는 영아로 인해 안교사와 임교사는 매 순간 답답함을 느끼고 있었다. 잠재적 초임교사인 권교사는 영아들을 자신이 경험했던 유아들과 끊임없이 비교하며 컨디션에 따라 달라지는 영아들을 이해해 가고 있었다. 이와 함께 영아반 경험이 많은 동료의 모습에서 자신의 부족함을 순간순간 느끼고 있었다. 하지만 순환적 초임교사들의 경우는 표면적, 잠재적 초임교사들과 다르게 영아를 이해하며 그들에게 접근하고 있었다.

영아들은 말이 자기 뜻대로 안 될 때 행동이 먼저 나가기 때문에 그걸 모르고 하는 거고 또 애기들은 말이 안 되니까 울음으로 표현한다던가. 그게 만 1세 표현 방식 인거죠. 그땐 그냥 이거 좋까? 저거 좋까? 이렇게 물어보는 식으로 하는 거죠. 그 시간이 오래 걸려도 같이 놀고 블록놀이 같이 할까? 이렇게.

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

영아들은 내가 웃으면 마냥 좋고, 제가 표정이 안 좋거나 그러면 와서 ‘화났어?’ 라고 물어보고 그러니까 애들은 말이 아니더라도 그런 소통을 하면 책대로그 아니고 개별적으로 다 다르기 때문에 그게 되게 재미있더라고요.

(신교사 【순환】 2차면담, 2020. 7. 26)

순환적 초임교사들은 이전 교사와 부모 경험을 기반으로 표면적, 잠재적 초임교사들과는 달리 의사소통이 아직 어려운 영아들의 특성을 있는 그대로 이해하며 서로 다른 영아들의 소통 방식에 유연한 자세로 즐거움을 느끼고 있었다. 그들의 영아에 대한 이해는 영아와의 삶 곳곳에서 드러나고 있었다. 하지만 표면적 초임교사들은 거침없이 자신들의 욕구를 드러내는 영아로 인

해 상처받기도 하고, 잠재적 초임교사들은 유아들과 다른 영아들로 인해 이전 삶으로 돌아가고 싶어 하는 자신을 발견하고 있었다.

처음에는 애들이 많이 안 다가와요, 걸모습이 그래서 그런지. 애들한테 저는 상처받아서 울었어요. 저한테 싫다고 막 가라고 그러니까. 좀 전까지 나랑 잘 놀고 웃으면서 잘 지냈는데 갑자기 싫다고 그러니까. 또 동물 먹이 주기 활동을 이틀 밤새서 만들어 갔어요. 그런데 애들은 관심도 없이 아예 다른 놀이만.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

이제 말은 아직 못하긴 하는데 제가 엄마 밖에 나갔다 오신대 그러면 저보고 가라고 하고 싫다고 하고. 저는 사실 그런 말에도 상처를 받거든요. 즐겁게 해주려고 손유희 같은 거를 해도 그냥 저 선생님 뭐해? 그렇게 쳐다보니까

(윤교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 26)

저는 작년 애들하고 했던 것처럼 같이 놀고 싶은데. 쌓기 놀이할 때 “선생님도 이제 올려도 돼?” 그러면 아니라고 할 때가 있어요. 어떨 땐 놀이에 절대 끼워 주지 않거든요. 그럴 땐 조금 섭섭한 마음이 들었어요.

(곽교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 30)

저는 관계 맺는 거를 좋아해서 애들이랑 사랑을 표현하고 이런 걸 되게 좋아하는데 영아는 그런 게 되게 안 되잖아요. 계속 애들을 챙겨줘야 되고 신경 써줘야 되고 하니까 그런 게 참 힘들었던 것 같아요. 유아반에서는 정말 좋았는데

(권교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 1)

표면적 초임교사들은 순간순간 달라지는 영아들의 표현으로 인해 마음 아파하고 있었다. 게다가 열심히 준비한 자료나 수업에 대해 전혀 관심을 보여주지 않는 영아들의 모습에 양교사는 좌절을 경험하고 있었다. 한편, 잠재적 초임교사들은 유아반에서 경험했던 삶을 재현하려고 시도하였으나 뜻대로 되지 않음을 느끼고 있었다. 유아반에서처럼 함께 놀이하고 서로에 대한 애정을 표현하며 그 속에서 행복을 느끼는 교사가 되고 싶었지만 잠재적 초임교사들은 자신들의 욕구를 드러내며 거부하고 자신에게 애정을 요구만 하는 영아들로 인해 정작 자신의 만족을 포기해야 하는 상황과 마주하게 되었다. 이러한 상황과 직면한 그들은 현재에서 충족되지 않고 있는 자신의 욕

망 때문에 유아반에서의 삶을 그리워하고 있었다.

이전 삶 속에서 특별한 존재로 인정받았던 표면적, 잠재적 초임교사들은 1세 영아들과의 삶에서 자신의 존재적 의미가 흔들려짐을 경험하고 있었다. 하지만 아직 그들은 이러한 흔들림이 1세 영아들에 대한 이해 부족 때문임을 사유하지 못하고 그저 영아들의 반응으로 생성되는 감정의 파란만을 수면 위에서 지각하고 있었다. 이러한 파란은 끝이 보이지 않게 계속 생성되고 있었으며, 점점 더 깊은 고민의 늪으로 그들을 이끌고 있었다.

1세 영아들은 많은 고민들 속에 있는 초임교사들을 아랑곳하지 않고 매순간 자신들의 흥미와 욕구를 드러내며 자유로운 탈주선 위에서 초임교사들과 함께 하고 있었다. 이러한 영아의 탈주선들은 초임교사들로 하여금 고민의 시선을 그 자신들에게 향하게 하고 있었다.

흥미로운 놀잇감들이 있으면 그거 가지고 같이 놀잖아요. 계속 무한반복해서 놀다가 갑자기 다른 것에 흥미를 보이면 어느 순간 내 앞에 한 명만 남게 되기도 하고. 아이들은 제 앞에 있다가도 점점 없어지는데 경력선생님들은 약간 없다가 생기는 느낌. 그 선생님이 흥미롭게 보이니까 다 가는 거예요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

코로나 때문에 가정교육 한다고 적게 등원을 해요. 교실에 교사 세 명, 아이가 세 명 있으니까 내가 막 더 상호작용해서 놀아주지 않으면 어떤 순간에는 난 혼자 있고 이렇게 웃긴 상황이 되어 버릴 때가 있어요. 애들이 갑자기 내가 실컷 놀아줬는데 떠 선생님한테 가 버리면. '아, 저 선생님 활동 되게 재밌게 연다'하고 부럽기도 한데 좀 그렇죠.

(김교사 【잠재】 1차면담, 2020. 6. 6)

표면적 초임교사인 안교사는 자신들의 흥미를 그 즉시 드러내며 경력교사들에게 가버리는 영아들로 이해 자신은 아직 많이 부족한 초임교사라는 사실을 정확하게 인식하게 되었다. 반면, 유아들과 생활했던 김교사는 영아들의 주의집중 시간이 짧다는 것을 알고는 있었지만 자신과 놀다가 다른 교사에게 가버려 혼자 남게 되는 상황 앞에서 경력이 있음에도 부족한 자신의

모습과 직면하고 있었다. 영아들과의 삶 속으로 깊숙이 들어 갈수록 표면적, 잠재적 초임교사들은 자신에게 결핍되어 있는 무엇인가를 지각하게 되었다. 하지만 하루의 일과가 계획대로 되지 않고 영아들의 다양한 요구를 지원하는 하루하루 속에서 이러한 고민은 그들에게 잠시 스쳐 지나갈 뿐, 그들 자신이 무엇을 생각하고 고민하는지 돌아볼 시간조차 허락하지 않고 있었다.

바깥 놀이 한 번 나가려면 어떤 애는 다른 데 가려고 하고 신발 벗겨지면 다시 신겨야 하는 와중에 흩어져 버리고 다시 모으고 천리 길이에요. 돌아오면 그냥 기운이 빠져서. 그냥 전쟁이죠. 오전 10시부터 밥 먹이기 12시까지 전쟁. 그리고 나서 양치, 씻기고 재우고, 재우는 것도 한 30분 진을 빼다가 한 두명은 꼭 안자잖아요. 그 아이들을 재우고 나면 한 1시 반 정도. 그때 어둠 속에서 핸드폰 불빛 가지고 수첩 다 쓰고. 그렇게 정신없이 하루가 지나가는 것 같아요. 또 낮잠 자고 나면 간식 먹고 하원 때까지 또 2차 전쟁이 일어나는 거예요.

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

그냥 모르겠어요. 지금 그냥 어떤 고민을 주로 하고 있는지도 사실 저는 모르겠고. 하루하루 지금 여기에 집중하는 게 너무 바빠서. 아이들이 가고 나면 정말 녹초가 돼요. 육체적으로 힘든 것도 있지만 정신적으로 기가 다 빠지고. 그렇게 기를 다 쏟아내서 청소를 하거나 이럴 힘도 없는 거예요.

(윤교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 26)

“1세반에서 어떻게 지내셨어요?”라는 질문에 순환적 초임교사인 손교사는 숨도 쉬지 않고 1세반의 숨 가쁜 하루 일과를 연구자에게 들려주었다. 연구자는 손교사의 이야기를 들으면서 15년 전 연구자가 잠시 맡게 되었던 1세반에서의 삶이 기억 저편에서 떠오르는 것을 느꼈다. 그 당시 매일 울며 연구자에게 안겨 있던 중간 입소 한 영아의 기억이 또렷해질 무렵 윤교사의 이야기를 듣게 되었다. 하루를 지내는 것에 집중하느라 정작 자신을 돌아보고 고민할 수 없었다는 윤교사의 이야기는 연구자는 예전 기억들을 소환해 현재에 배치시키며 그녀에게 진심으로 공감하고 있음을 알게 되었다. 막연한 두려움과 희망을 가지고 1세 영아들과의 삶에 진입한 초임교사들은 개별 존재로서의 자신을 점점 잃어 가가고 있었다. 그럼에도 불구하고 영아와의

일상 속에서 끊임없이 생성되는 고민들은 멈추지 않고 초임교사들에게서 생성되었으며 그들 내면의 세계를 두드리고 있었다.

또한 초임교사들은 영아들과 생활하면서 행동으로 표현하는 그들의 특성과 아직은 미숙한 움직임들로 안전사고에 대한 불안감과 함께 살아가고 있었다. 이와 함께 영아들의 발달과 표현에 대한 이해 부족으로 생성되었던 고민들은 점차 자신의 보육 방식에 대한 고민으로 무르익어 가고 있었다.

만 1세는 깨우는 게 좀 많이 일어나잖아요. 깨우는 애들이 한 두세 명 있어 가지고 나를 밀착보육하고 있는데도 깨우는 건 한순간이잖아요. 그래서 그 두세 명 아이들 밀착해서 보면서 보육을 해야 되니까 놀이가 이루어지지 않아요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

맨날 뭘 던지는 그 애가 진짜 힘들어요. 한 명인데 세 명이 있는 것 같고. 계속 뛰기도 하고. 한 눈을 팔 수 없어요. 다른 데 한 눈을 팔면 그 애가 사고를 쳐요. 그래서 그 애만 보게 되더라고요. 다른 애들은 못 봐요.

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

아무래도 만 1세이다 보니까 뛰는 거나 균형이 잘 잡히지 않은 친구들이 많은데 그러면서도 또 빠른 속도로 가려고 하고 자동차 놀이 할 때도 바르게 못 앉고 타고 내릴 때 균형을 못 잡거나 그럴 때마다 너무 심장을 철렁하는 거예요.

(곽교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 30)

영아들과 함께하는 시간 속에서 표면적 초임교사들은 신체로 더 많은 표현을 하는 영아의 특성을 이해하게 되었다. 하지만 이해가 깊어질수록 안전사고에 대한 불안감은 증폭되었고, 자주 무는 영아나 위험한 행동을 드러내는 영아의 뒤만 따라다녀야 하는 현실에 처하게 되었다. 그들은 놀이가 이루어질 수 없이 한 아이에게만 집중할 수밖에 없는 상황에서 어떻게 해야 할지 고민하고 있었다. 잠재적 초임교사인 곽교사는 이전에 봐왔던 유아반 경험으로 인해 조금 다른 걱정을 하고 있었다. 그녀는 1세 영아들의 신체적 발달이 아직 유아에 비해 미숙함을 이해하게 되었지만 이로 인해 자연스러운 영아의 행동에 대해서도 매 순간 불안을 느끼고 있었다.

초임교사들의 안전사고에 대한 고민은 더 나아가 영아 보육 방법에 대한 고민으로 이어졌다. 대부분의 초임교사들은 처음 1세 영아들과 만나게 되었을 때 영아를 지도의 대상으로 바라보고 있었다. 하지만 그들이 생각했던 지도방법은 자신들의 흥미와 욕구들로 탈주를 하며 자유롭게 자신을 표현하는 삶을 누리고 있는 영아들에게 받아들여지지 않았다.

점심 먹을 때가 돼서 “이제 정리하고 점심 먹자, 손 씻으러 가자” 하는데 제 말을 안 듣는 거예요. 저를 보게 하려고 장난감을 뺐었어요. 그런데 갑자기 애가 울어 버리는 거예요. 그래서 아, 내가 잘못된 건가? 아니 그런데 밥은 먹어야겠고, 다른 선생님이 오라고 하는데 어떻게 하지…. 이게 당황스러운 거예요.

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

영아들은 아직 사과를 왜 해야 하는지, 친구를 왜 밀면 안 되는지, 놀잇감을 왜 던지면 안 되는지 모르잖아요. 그래서 그거에 대해서 얘기해 주면 고개를 돌려버리고 귀를 막더라고요. 미안하다고 사과하는 방법이나 뭔가를 조금 빨리 알려주고 싶는데 받아들여지지 않으니깐 답답하죠.

(곽교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 30)

적응하고 나서 보니까 문제가 정리하는 것을 이 아이들이 해 본적이 없어서 그 아이가 정리하기 싫다고 막 울고 이럴 때, 영아반이니까 말도 안 통하니까 어떻게 해야 할지 모르겠는 거예요. 유아반에서는 사실 아이한테 훈육하는 것도 있고, 의견을 제안하는 것도 있고 다양한 방법을 할 수 있는데. 영아반은 그냥 나 몰라라 하고 울면 이걸 어떻게 해야 할지도 모르겠고. 그리고 새로운 반찬. 당연히 억지로 안 되는데 이렇게 새로운 맛을 경험해 보지 않으면 계속 익숙한 맛만 먹을 텐데 어떻게 해야 될지에 대한 고민이 어려웠던 것 같아요.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

식사를 하러 가기 위해 영아가 가지고 있던 놀잇감을 빼앗은 순간 울어 버리는 영아를 보며 표면적 초임교사인 임교사는 당황스러워 하였고, 어떻게 영아들과 소통해야 하는지에 대한 고민에 빠지기 시작하였다. 잠재적 초임교사인 곽교사와 권교사는 어느 정도 적응이 되었다고 판단되자 유아반에서는 당연하게 이루어졌던 생활지도나 문제행동에 대한 지도를 시작하였다. 처음 만난 교사와의 적응에도 많은 시간이 필요했던 영아들은 교사들의 통

제를 온 몸으로 거부하고 있었다. 이러한 상황은 잠재적 초임교사들에게 당연히 지도해야 할 것들을 어떻게 지도해야 하는가에 대한 고민에 빠지게 하였고, 그들을 딜레마 상황 안에 놓이게 하고 있었다.

잠재적 초임교사와 달리 과거의 경력을 가지고 있는 순환적 초임교사들은 잠재적 초임교사들의 영토화 된 보육 방식보다 훨씬 더 견고한 자신들만의 영토화 지대에 머무르고 있는 것으로 나타났다.

어느 정도는 안 되고 뭘을 이야기를 해 줘야 된다고 생각해요 1세도. 내 것도 내 거고 네 것도 내 것인 그런 아이들이기 때문에 모르니까 그럴 수 있어요. 알고서 하면 그거는 안 되겠죠. 그러니까 1세들한테 훈육은 되고 안 되고만 알려주는 거고 우리 아이도 그렇게 키웠고. 엄마들에게도 그렇게 이야기해요.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

1세 영아들에 대해 다른 초임교사들보다 포용과 이해를 더 드러내었던 순환적 초임교사들은 훈육에 있어서는 매우 견고한 자신만의 생각을 가지고 있었다. 과거 교직 경험에 양육 경험이 녹아 있는 그들이기에 우는 영아를 달래면서 교사와 엄마로서의 역할을 넘나든 것처럼 훈육에 있어서도 유사한 모습을 드러내고 있었다. 자녀 양육에서 교사의 말보다는 자신의 생각이 더 확고한 부모들과 마찬가지로 그들은 교사지만 자신의 양육 경험을 전적으로 신뢰하며 고민 없이 자신의 방법을 영아와 부모들에게 전달하고 있었다. 안전사고에 대한 불안과 지도 방법, 훈육과 같이 특정한 상황에 대해 고민하던 초임교사들은 고민의 영역을 매순간 주변을 탐색하며 놀이하고 있는 영아의 삶 전체로 확대하며 영아의 놀이를 자세히 들여다보기 시작하였다.

모여서 가만히 앉아 있는 애도 있고. 책만 보는 애도 있고. 왜 애는 책만 보지? 이런 생각도 있고 한 놀잇감에 집착하는 친구도 있고. 기억나는 놀이가 딱히 없는 게 맨날 똑같은 놀이를 해서 무엇인가 유아들처럼 놀이를 했다는 생각이 안 드는 거예요. 그래서 심심하다 그래야 되나? 좀 심심했어요. 그냥 뭐가.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

제가 정말 즐거워서 해야 아이들도 즐거운 건데 저는 그러지 못해요. 물론 제가 재미없는 선생님이었을 수도 있겠지만 유독 제가 하는 거에만 반응이 없는 거예요. 다른 선생님들은 되게 재미있게 애들한테 툭툭 던지시고. 흥미를 유발할 수 있는 말들을 사용하시면서 놀잇감도 이렇게 같이 하면서 하는데. 저도 솔직히 놀잇감도 처음 보는 놀잇감이요 그걸 가지고 아이들과 어떻게 놀아야 할지도 모르고….

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

잠재적 초임교사인 권교사는 유아들의 놀이와는 다른 영아의 반복적 놀이를 이해하지 못해 놀이의 구성원으로 참여하지 못하고 심심함을 느낀다고 하였다. 또 표면적 초임교사인 안교사는 계속된 영아들의 반응 없음을 경험하면서 놀이의 즐거움을 잃어 가고 있었으며 그러는 가운데 영아들의 놀이를 이해하지 못하는 자신을 발견해 가고 있었다. 결국 초임교사들은 놀이 상황에서 영아와 교감하지 못하고 있는 자신을 발견해 가고 있었다.

1세 영아들과의 삶과 마주하게 되면서 초임교사들은 자신들이 안전하게 걸어왔던 길을 벗어나 선형적 흐름이 깨지는 순간들을 쉴 새 없이 경험하고 있었다. 그들은 자신의 적응은 생각할 겨를이 없이 영아들의 적응기간을 힘겹게 보내고 더 이상 울지 않고 생활하는 영아들로 인해 안정적인 생활을 기대하기도 하였다. 하지만 자유롭게 변이하고 탈주하며 매 순간 예측 불가능한 상황을 끊임없이 생성해 내고 있는 영아들은 초임교사들을 계속해서 더 다양하고 깊은 고민의 장으로 이끌고 있었다.

2) 조직 구성원으로서의 삶

1세 영아와의 혼란스러운 마주함과 함께 초임교사들은 학급의 운영자로서 또 다른 관계들과 얽혀있음을 느끼게 있었다. 1세 영아에 대한 경험이 없던 표면적, 잠재적 초임교사들뿐만 아니라 오랜 시간 보육현장을 떠나 있다가 돌아온 순환적 초임교사들도 처음 시작한다는 마음으로 학급 운영자의 삶 속으로 진입하고 있었다. 조직 내 구성원으로 자리하게 된 그들은 견고하게

쌓여있는 위계적인 조직문화를 경험하며 함께 살아가고 있는 동료와 부모들과의 관계 맺기에서 어려움을 경험하게 되었다. 표면적, 순환적 초임교사들은 위계적 서열의 피라미드 맨 아래쪽에서 조심스럽게 몸을 사리고 있는 자신을 느끼고 있었지만, 이와는 달리 잠재적 초임교사들은 계속 근무해온 익숙한 조직문화와 존재들 틈에 자연스럽게 진입하고 있었다.

(1) 학급운영자로서의 삶

초임교사들은 1세 영아와의 만남에서 경험한 것과 달리 교사로서의 업무를 수행해야 되는 상황과의 접촉하며 또 다른 자신의 모습을 발견해 가고 있었다. 표면적 초임교사들은 졸업생과 취업 준비자, 그리고 학급 운영자의 역할까지 매우 짧은 시간 동안 역할이 계속 바뀌는 변화를 경험하였다. 그들에게 다가오는 존재와 기호들은 어린이집에 처음 온 영아가 느끼는 것처럼 전부 새로운 것이었다. 처음 영아반을 운영하게 된 잠재적 초임교사들과 휴직 후 다시 1세반을 맡게 된 순환적 초임교사들도 모두 표면적 초임교사와 같은 마음을 가지고 1세반 담임교사로 자리하고 있었다.

정식적으로 일하는 날짜는 3월 1일로 되어 있지만 일주일 전부터 근무를 했거든요. 친절하게 교육은 받았지만. 서류 업무, 복무규정, 당직 업무 이런 걸 일주일 만에 받아들이기가 쉽지 않았죠. 안 들은 것보다 도움은 되었지만, 사실 좀 의미가 없다는 생각이 들었거든요. 실제로 적응 하는데는 시간이 걸리는데.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

어떻게 보면 저는 경력자이지만 영아는 처음이고 초임 같은 마음인 거 같아요. 만 1세는 지금 아이들이 처음인 거예요. 많이 배울 생각이었어요.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

열심히 초임처럼 하겠다는 마음으로 나갔는데. 거의 뭐 초임이었죠, 신입.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

표면적 초임교사인 양교사는 학기 시작 전부터 출근하며 받은 교사의 업

무나 복무규정에 대한 안내를 형식적인 신입교사 오리엔테이션을 기억하고 있었다. 그녀는 신입교사인 자신이 적응하는데 걸리는 시간은 고려되지 않았음을 지적하기도 하였다. 이러한 상황은 표면적 초임교사들을 지도를 했던 원장이나 경력교사들이 자신들의 적응에 대한 기억을 현재로 가져오지 못한 채 앞으로만 나아가고 있는 것으로 해석되었다. 한편, 잠재적 초임교사인 권교사는 1세 영아는 처음이라 스스로를 초임교사의 자리에 재배치하였다. 이전 교직경험을 가지고 있던 설교사도 10년이라는 휴직 이후 다시 적응하기 위해서 자신의 경력을 내려놓고 배우는 자세로 자신을 재배치하였다.

영아반의 학급은 물리적 환경과 공간의 차이 그리고 운영 방식으로 인해 어린이집마다 다르게 구성되고 있었다. 일과 내내 영아들과 함께 생활해야 하는 영아반의 특성으로 연구에 참여한 교사들은 대부분 다양한 경력교사들과 함께 팀티칭을 하는 학급에 배정되었다.

10년 동안 재직하고 계신 주임선생님, 7년차 선생님, 그리고 저랑 같이 들어온 한 살 많은 신입선생님 이렇게 교사 4명에 아이들은 12명 있어요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

경력이 비슷한 교사 3 명에 아이 5명 이렇게 배치되어 있어요. 직장 어린이집이다 보니까 저녁 10시까지 운영을 해서 교사 수가 많아요. 어떤 교사는 5시에 출근을 해서 오후 2시에 퇴근을 하고 이렇게 로테이션 되는 형태이다 보니까

(김교사 【잠재】 1차면담, 2020. 6. 6)

먼저 계셨던 분하고 함께 하고 있는데 저는 쉬었으니까 경력은 그 분이 저보다 많죠. 나이는 제가 더 많아도.

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

안교사와 김교사가 근무하는 어린이집은 직장 어린이집으로 교사 1명당 영아 5명의 비율로 운영하는 민간, 국공립 어린이집보다 교사의 비율이 높았다. 특히 표면적 초임교사들은 주임교사나 경력교사들과 한 반이 되는 경

우가 많았으며, 잠재적 초임교사들의 경우에는 비슷한 경력의 영아반 경험이 많은 교사와 팀티칭을 하게 되는 경우가 많았다. 초임교사들은 함께하는 동료교사들이 있음에 안심했지만 점차 그들의 생각은 달라지고 있었다.

선생님들이 우리가 3담임이니까 5명씩 말는데, 그래도 선생님이 그 아이들만 보는 것은 아니라고 15명을 전부 다 함께 봐야 한다고 하셨어요. 주임선생님은 워낙 일이 많으시니까 없을 때도 있고.

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

저는 여러 곳에 있어봤지만 원담임 만큼 편한 것은 없어요. 함께 있어도 다른 선생님이 우리 반 애를 저처럼 보지는 않아요. 왜냐하면 그 반도 5명이 있어서. 저는 혼자 5명을 맡는 것이 더 나아요.

(신교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 22)

한 반 영아들을 다 함께 돌봐야 한다는 것을 듣게 된 임교사는 학급 운영 이외에 여러 업무를 수행해야하는 주임교사의 부재로 인해 많은 영아들을 혼자 돌봐야 되는 상황을 경험하고 있었다. 한편, 순환적 초임교사인 신교사는 다양한 구성의 학급에서 근무해 본 경험을 바탕으로 단독 담임 학급에 대한 선호를 강하게 드러내고 있었다. 이와 함께 초임교사들은 실제 해야 할 업무와 따라야 할 것들이 더 많이 있음을 알게 되었다.

학교 다닐 때는 제가 계획한 대로 아이들과 활동만 하면 되는 줄 알았는데 필요로 하는 능력들이 더 많은 것 같아요. 상호작용도 잘 해야 되고 행사나 견학을 갈 때는 위험 상황에서 제가 이 아이들을 다 지켜야 하는 거잖아요. 또 대소변도 가려야 되고 식사 습관도 잘 해야 되고 친구들과 잘 놀도록 해줘야 하고. 또 어린이집에서 맡은 업무도 챙겨서 해야 되고.

(윤교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 24)

아이들과 하루를 지내다 보면 수첩 쓸 시간도 없을 때가 많아요. 적응이 아직 안 된 아이가 있거나 그러면 계속 안고 재워야 되고, 이런 개별적인 일과가 계속 이루어지다 보면 서류가 밀리고. 하원을 하고 나서는 서류보다도 진이 다 빠져버려서 축 쳐지게 되고.

(신교사 【순환】 2차면담, 2020. 7. 26)

관찰일지 쓸 때랑 이제 처음에 신입 원아들이니까 적응 기간 좀 가질 때, 특별히 이제 처음 온 아이들 맞이할 때는 3명씩 맡은 아이 위주로 하기는 했지만 지금은 똑같이. 이 3명 꼭 맡은 애들만 보는 게 아니라 ABCD라고 교사 역할을 나눠가지고. 이제 일지도 그렇게 해요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

서류상으로만 두 반으로 나누어져 있고 실제로는 10명을 같이 보고 있어요 경계가 없이. 관찰일지나 신입 적응일지 이럴 때만 나누고 등, 하원 때나 알림장, 보육하는 데에 있어서는 그냥 10명을 보는 거죠. 낮잠 시간에 제가 바쁠 때는 선생님이 다 써주시기도 하고 이러죠. 작년도 지금도 그렇게 하고 있어요.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

자신이 계획한 수업만 진행하면 되는 것으로 알고 있던 윤교사는 다양한 능력이 1세반 담임교사에게 필요함을 느끼고 있었다. 한편, 신교사는 일과 내내 영아의 요구를 지원하다 보면 정작 서류 업무를 할 시간이 부족하다고 하였다. 그들은 이렇게 서서히 조직과 1세반 운영을 알아가고 있었다.

특히 선임교사들이 보여주는 학급 운영 방식은 표면적 초임교사들에게 그대로 각인되고 있었다. 2명 이상의 교사들이 팀티칭을 하는 경우 안교사의 학급처럼 동일하게 업무의 양과 역할을 분배하는 선임교사들이 있는 반면, 양교사의 학급처럼 업무보다 교사들의 관계적이 부분이 더 중심이 되어 개인 업무나 영아보육의 경계가 정확하지 않고 유동적으로 진행되는 경우도 있었다. 표면적 초임교사들은 이렇게 영아반 담임으로서 다듬어지고 있었으나 양교사처럼 처음 받아들인 방식에 대하여 고민 없이 다음 해에도 그대로 적용하고 있는 것으로 나타났다. 그들에게 경력교사는 보육 교과서와 같았다.

선생님한테 비슷한 연령의 자녀가 있거든요. 그래서인지 학부모들 마음도 잘 아시고 아이들한테 진짜 필요한 것도 알려주시고. 나이도 32살이니까 아무래도 지식이나 경험이. 애들이 웃기만 해도 왜 웃는지 이런 것도 빨리 알아채시니까. 훨씬 더 이렇게 믿음도 가고.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

잘 무는 아이가 있었는데 주임 선생님이 이가 날 때 애들은 씹고 싶은 욕구가 강하다고 척척 말해 주시고 하루에 많이 시간을 보내고 있고 제일 경력이 많고 그래서 전부 다는 못 닳겠지만 나도 저렇게 되어야지 라는 생각은 있었어요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

적응 기간을 한 달 진행하는데 우선 두 그룹으로 나누더라고요. 저는 단순하게 가나 다순으로 나누면 되지 생각을 했는데 그 선생님은 월령으로 나누더라고요. 영아반 경력이 많으셔서 그런지 작은 부분도 알고. 제가 많이 보고 배웠어요. 저는 낮잠도 잘 못 재웠는데 그 선생님은 너무 잘 재우는 거예요 경력이 1년 차인데 1세만 4년 하신 경험이 있으니까 선생님을 따라서. 그리고 보니 초임교사 대우를 받았네요.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

표면적 초임교사들은 함께 있는 경력교사의 보육 방식에 대한 무한한 신뢰를 가지고 경력교사의 방식을 그대로 재현하고 있었다. 특히 자녀가 있는 경력교사는 경력에 양육 경험이 더해져 표면적 초임교사들이 더욱 신뢰할 수 있는 존재로 자리 잡고 있었다. 표면적 초임교사들은 선임교사의 능숙한 모습을 보며 자신이 되고 싶은 교사의 이미지를 구체화시켜 가고 있었다.

한편, 잠재적 초임교사인 권교사는 함께 생활하는 영아반 경력을 가진 동료들 통해 자신이 몰랐던 부분을 알아가는 시간을 경험하고 있었다. 권교사는 영아반 경험이 있는 동료교사의 유능함을 자신의 것으로 만들기 위해 자신이 경력자라는 생각에서 탈주하여 얇의 길을 걷기 시작하였다. 이러한 과정에서 초임교사들은 자신의 생각과 다른 관습적인 문화가 1세반에 존재하고 있는 것을 인식하며 또 다른 영토화 된 세계를 만나게 되었다.

처음 출근해서 봤는데 경력 선생님의 첫인상이 '어, 되게 프리하시다'. 왜냐하면 츄리닝을 입고 계셨거든요. 대부분 다른 선생님도 그러셨고. 그러니까 제가 지금 경험하고 있는 것은 너무 뭐랄까 지역아동센터 같다고 할까? 학교에서 배운 것은 만 1세도 상호작용이 되게 중요하다고 했는데 여기는 그러지 않거든요. 교사는 기저귀 갈아주는 것 같은 일상생활 빼고는 딱히 없고 같은 놀잇감, 활동이 1년 내내 계속 되는 거예요. 그래서 영아반이 편하다고 생각하는 사람들이 같이 일하는 분들 중에도 있어요.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

새로운 것을 해보고 싶어서 하자고 그러면 “힘들게 왜 그래? 애네 그냥 잘 놀면 돼”이러시면서 교구도 잘 안 바꿔 주고. 다른 선생님들이 “선생님, 되게 열정이 있는 것 같아요” 라고 말을 하는데 그게 좋은 말 같으면서 되게 눈에 가시처럼 보는 것 같은. 유아반에서는 항상 애들하고 뭔가를 액티브하게 해야 되니까 준비를 많이 하잖아요. 그런데 영아반은 좀 안 그러긴 해요.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

그냥 귀찮은 거죠 본인도 해야 하나까. 우리 반만 하는 건 또 싫고. 정말 일은 무섭지 않은데 그냥 무조건 꼬적이거나 스티커 붙이기만 하라고 하나까.

(설교사 【순환】 2차면담, 2020. 8. 10)

학교에서 배웠던 것과 달리 양교사가 보육 현장에서 마주하게 된 경력교사들의 모습은 편안함 그 자체였다. 항상 같은 놀잇감으로 기본적인 영아의 일상생활에 대한 지원만 충실한 상황에 대하여 양교사는 자신이 생각했던 것과는 다름을 느끼고 있었다. 양교사가 느낀 1세반의 안주하려는 분위기는 잠재적, 순환적 초임교사들도 느끼고 있었다. 유아반에서 했던 것처럼 다양한 활동을 하고 싶었던 권교사와 복귀한 현장에서 의욕적 모습을 드러내고 싶었던 설교사는 동일한 보육의 재현을 요구하는 1세반의 영토화 된 문화와 만나고 있었다. 다양한 자극이 있는 보육보다 자신들이 해왔던 것을 재현하면서 하루하루를 보내고 있던 경력교사들에게 차이를 생성하려는 욕망을 가진 초임교사들은 별로 달갑지 않은 존재로 여겨지고 있었다. 아직 자신들의 내면에서 꿈틀대고 있는 욕망의 강도를 사유하지 못한 채 적응해 가고 있었던 초임교사들은 편안함을 답습하는 것에 익숙한 1세반 문화에 단절을 선언하지 못한 상태로 관계의 삶 속에 들어가고 있었다.

(2) 또 다른 관계의 생성

학급 운영자로서의 업무에 적응하면서 초임교사들은 동료교사 그리고 영아의 부모들과의 관계적 삶 속으로 자신도 모르게 들어가 있었다. 초임교사들은 자신이 걸어 온 홈 패인 길에서의 경험들을 재배치하며, 새로운 관계

들에 대한 설렘과 두려움을 함께 가지고 있었다. 이들에게 생성된 감정들은 조직에 처음 들어선 표면적 초임교사들과 이전 조직문화에서 동료들과의 삶을 경험했던 순환적 초임교사, 그리고 현재 조직에 몸담고 있는 잠재적 초임교사들에게서 차이를 드러내며 서로 다르게 표현되고 있었다.

실습할 때 잘하고 있다는 말 한마디가 저는 되게 힘이 됐었고 지도 선생님이 솔선 수범 하신 모습과 초임선생님을 존중하며 소통하는 모습이 인상적이었어요. 교사가 되면 그런 선생님 밑에서 배우고 싶은 마음이 컸었던 것 같아요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

어떤 애들하고 엄마들이 있을까? 새로운 어린이집도 너무 설레는데 다른 선생님들 만나는 것은 걱정이 좀 돼요. 모두 다 좋았던 것은 아니었기 때문에...

(신교사 【순환】 2차면담, 2020. 7. 26)

학부모 상담에서 제가 전문적인 모습을 보여야 하는데, 제가 영아의 발달 특성을 물론 배웠지만 영아들에 대해 직접 경험한 것이 없다 보니까 아이의 발달 상황들을 잘 설명할 수 있을까? 이런 것 때문에 좀 걱정을 했어요.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

표면적 초임교사인 안교사는 실습 때 만났던 친절한 지도교사의 기억을 떠올리며 긍정적인 동료교사와의 관계를 꿈꾸고 있었다. 이와는 달리 순환적 초임교사인 신교사는 기억 속 저편에 있었던 동료와 불편한 관계에 대한 기억을 소환하며, 새로운 동료와의 관계에 대한 두려움을 드러내고 있었다. 한편, 현재 어린이집에서 근무하고 있는 권교사는 동료들과의 관계보다 영아에 대한 이해가 부족한 자신을 느끼며 부모와의 관계 맺기를 걱정하고 있었다. 초임교사들은 이렇게 서로 다른 설렘과 두려움, 걱정을 가지고 관계적 삶 속으로 진입하고 있었다. 특히, 표면적 초임교사들은 교직의 길에 들어서자마자 생각하지 못했던 학급 내의 보이지 않는 힘에 대해 느끼게 되었다. 그들은 동료교사와의 삶을 통해서 위계적인 서열이 학급 내 존재들의 위치를 재배열하고 있음을 경험하게 되었다.

한 분은 계속 쉬었다가 보조교사 했다가 해서 7년차인 분이고, 다른 한 분은 4년차 되신 분인데 이상하게 주임선생님은 4년차 되신 분이거든요. 두 분 사이에 뭔가 주도권이라는 것이 있어요, 제가 4년차 선생님을 따라 하면 7년차 선생님이 그렇게 하면 안 된다고 하시고. 반대인 경우도 있고. 그 때마다 '네'라고 하는데. 누구를 보고 배워야 할지.... 서로 그렇게 하면 안 된다고 하니까.

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

올해는 그래도 작년에 해봤고 2년차니까 제 주장을 좀 더 할 수 있게 됐어요. 그리고 마음도 편해졌고. 그래서 애들한테 제공해 주고 싶은 거 그런 것도 제가 만들어 볼 수도 있고 사실 작년에는 그냥 다 무섭고 초임이니까 내가 이렇게 말해서 실수 하면 어떡하지 이런 걱정 때문에 조용히 있었던 것 같아요.

(양교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 30)

표면적 초임교사들은 경력교사들과 함께 팀티칭을 하는 학급에 배치되어 눈에 보이지 않는 위계적 서열을 경험하고 있었다. 교사로서 첫 발을 내딛은 임교사에게 경력교사들의 홈 패인 보육 방식은 진리वाद도 같은 것이었다. 하지만 그녀는 나이와 경력, 직급이 얽혀 있는 두 경력교사로부터 각자의 영토화 된 보육 방식을 따를 것을 강요당하며 혼란만을 느끼고 있었다. 한편, 작년 1세반 교사로 교직에 입문해 올해도 1세반 교사로 근무하고 있는 양교사는 1년의 경력이 쌓이면서 임교사처럼 숨죽이던 상황에서 벗어나 자신의 의견을 내어 놓을 수 있는 힘이 생겼음을 알게 되었다. 처음 교직을 시작할 때 양교사는 영화 설국열차의 꼬리칸 주민들과 같이 어떠한 힘도 없는 상태로 관계 속에 머물러 있었지만, 경력이라는 작은 왕관을 쓰게 되면서 위계적 서열의 첫 계단을 오르고 있는 것처럼 느껴졌다.

조직문화의 맨 아래에 위치하고 있는 것은 비단 표면적 초임교사들 뿐만이 아니었다. 경력이 있음에도 오랜 휴직으로 인해 경력이라는 왕관을 쓰지 못하고 있는 순환적 초임교사들은 또 다른 경험을 하고 있었다.

같이 하는 선생님이랑 좀 안 맞더라고요. 뭐 모든 사람하고 맞을 수는 없지만 저랑 너무 다르니까. 그래도 먼저 있었던 선임이니까 맞춰서 하긴 했어요.

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

원장님은 경력이 거의 없으셨고 저는 10년 쉬었다가 왔지만 엄마들 응대도 잘하고 서류적인 것도 할 수 있었으니까. 당신보다는 잘한다는 생각이 들어서 그런지 되게 많이 누르시는 거예요. 그런데도 일은 제가 다 했고. 그건 조금 억울했는데 10년을 쉬고 왔기 때문에 저는 네, 네. 이러면서 1년을 보냈었어요.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

순환적 초임교사들은 관계적 삶에 진입하면서 걱정했던 것처럼 동료교사와 불편한 관계를 경험하고 있었다. 보육 현장으로 돌아오면서 현재 어린이집 근속년수가 더 많은 동료와 자신보다 경력이 적은 원장 뒤에서 자신의 경력을 내려놓고 순응하고 있었다. 그들은 표면적 초임교사들처럼 자신을 낮추고 몸이 기억하고 있었던 보육 경험을 조심스럽게 드러내며 조용히 열차의 꼬리칸에 머무르고 있었다. 순환적 초임교사들은 전과는 달리 대접받지 못하는 경력자로 자신의 위치를 재배치하고 있었다.

한편, 표면적, 순환적 초임교사들과는 달리 어린이집의 위계적인 문화에서 주류 세력으로 머무르고 있던 잠재적 초임교사들은 자신들이 쓰고 있는 경력이라는 왕관의 반짝임을 드러내며 동료들과의 관계적 공간에서 빨리 자신의 자리를 찾으려고 하고 있었다.

경력 선생님들이랑 했을 때는 뭔가 하기 전에 이렇게 해도 될까요? 먼저 물어봤는데, 지금은 다른 메이트 선생님들하고 늘 협의하는 분위기가 된 거 같아요. 그런데 동기는 경력은 똑같은데 영아반 경험이 우위에 있으니까 그게 어느 순간 불편한 거예요. 제가 낸 의견에 대해 자꾸 부정적으로 말하는 것 같고.

(김교사 【잠재】 2차면담, 2020. 7. 26)

오히려 좀 다행이었던 것 같아요. 경력이 아주 많은 선생님을 만났으면 더 힘들었을 것 같은 거예요 어려워서. 경력은 제가 더 위니까 아래 선생님이 1세를 해봤거나 그랬으면 질문하기 좀 그랬을 것 같아요. 제가 마음 편하게 못 물어봤을 것 같은 거예요. 그런데 이 선생님은 영아반을 오래 했어도 저랑 1년 차이 밖에 안 나니까 편하게. “4, 5세 때는 이렇게 했는데 1세는 어떻게 하는 거예요?”라고 물어보기도 좀 편하고 자료 같은 거 받기도 편하고.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

잠재적 초임교사인 김교사는 자신과 경력이 비슷한 교사들과 팀티칭을 하면서 자유로운 소통을 하고 있다고 느끼고 있었다. 하지만 영아반 담임경험을 가지고 있던 동료교사를 선임교사처럼 느끼며 불편함을 경험하고 있었다. 김교사와는 달리 자신의 부족함을 가장 먼저 감각했던 권교사는 영아반 경험이 있는 동료교사와의 관계에서 자신과 경력이 비슷함을 드러내며 자신이 부족을 채우기 위한 도움을 자유롭게 청하며 받고 있었다. 잠재적 초임교사들은 경력이라는 권력을 가지고 표면적, 순환적 초임교사들과는 달리 자신을 배치시키며 1세반에서의 관계적 삶을 살아가고 있었다. 하지만 그들 역시 권교사의 사례에서 드러난 것처럼 자신들보다 경력이 많은 동료교사들과의 관계는 부담스럽게 느끼고 있었다.

한편, 살아있는 교과서처럼 유능해 보이는 경력교사들의 방식을 따르면 자신도 곧 그들이 보인 유능함을 갖게 될 것이라 믿었던 표면적 초임교사들은 자신을 향한 시선들을 느끼며 주변을 살피고 위축되기 시작하였다.

제가 헤드를 맡았을 때도 감시받는 느낌. 그냥 보는 눈빛, 태도 이런 거에서 느껴지는 그런 게 있어요. 가끔은 아이들하고 활동하고 있는 와중에 “선생님 그건 그렇게 하면 안 돼요”라고 이야기하죠. 그러면 뭐든 하다가 멈추는 거죠. 8시간 동안 긴장의 끈을 놓을 수가 없어요. 뭐라고 할까 봐. 애들한테 저도 뭔가 해보고 싶은 게 있을 거 아니에요. 그거를 못하는 게 또 지적당할까 봐.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

행동 하나하나가 조심스럽고. 내 모습이 저 선생님들 눈에 어떻게 보일까 부터 시작해서 내가 하고 있는 행동들이 괜찮은 건가? 하는 눈치가 보여요. 또 초임이 한 반에 둘이나 있으니깐. 좀 다르게 볼 것 같고. 제 생각에는 주임선생님이 저보다 동기 선생님을 더 잘 맞는다고 생각하시는 것 같아요. 동기 선생님은 훈육도 다른 선생님들처럼 톤도 좀 낮추면서 하는데 저만 잘못하는 거예요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

표면적 초임교사들은 조직 내에서 위계적으로 얽혀 있는 권력 구조를 경험하면서 스스로 위축되어 감을 느끼고 있었다. 경력이 없기 때문에 스스로

를 위계적인 서열 맨 아래에 배치하고 있던 양교사는 자신이 수업을 주도하는 시간에도 지적을 받을까봐 선임교사의 말과 행동에 신경을 곤두세우며 긴장 속에서 8시간을 보내고 있었다. 안교사는 경력교사들의 눈치를 보고 같이 입사한 동기교사와 자신을 끊임없이 비교하며 교사로서의 효능감을 낮게 재배치해 가고 있었다. 관습적으로 견고하게 영도화 되어 어떠한 흔들림이나 균열도 허락하지 않는 조직 내 위계적 관계들은 표면적 초임교사들 스스로 낮은 위치로 이동하게 하였다. 간혹 어렴풋이 자신과 다름을 감각하기도 했지만 그들은 조직 내의 평온한 삶을 보장받기 위해서 흠 패인 길을 따르는 것이 최선의 길이라 여기며 조직 문화에 익숙해지고 있었다. 한편, 잠재적 초임교사도 표면적 초임교사와 유사한 경험을 가지고 있었다.

주임 선생님이 저는 단호하게 못 한다고 좀 더 단호하게 했으면 좋겠다고. 이 방법이 참... 안 된다고 말하는 것밖에 없나 싶기도 하고. 그래도 나는 신입이니까 솔직히 선생님들이 하시는 방법 그대로 해야 되는 게 맞잖아요. 왜냐하면 어차피 잘 못 하기도 할 테지만. 다른 방법을 쓰면 선생님들도 계속 보실 거고. 그래서 그러기 싫은데도 일단은 하고 있어요. 그런데 혼자 하면 수업 준비나 애들 케어, 학부모님들 대하는 것도 너무 힘들 것 같고. 알림장 쓸 때 그냥 메이트 선생님한테 여쭙 보면 금방 해결이 되니까. 혼자서...

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

엄마가 애 아픈 거에 되게 예민한 사람인데 바쁜 시기였나 봐요. 그런데 그 선생님이 “어! 오늘따라 애가 조금 이상한데? 낮잠 자고 일어나서 갈라져. 재 이제 며칠 있으면 콧물 나거나 기침할 것 같아” 이랬거든요. 그러고 2일 뒤에 애가 열나고 콧물 나는 거예요. 그러니까 엄마가 선생님 얘기 들었을 때 병원 갈걸 그랬나 봐요, 이러시는 거예요. 저는 사실 별 생각 안 했는데 이 선생님이 그렇게 하는 걸 보고 만약에 ‘저 사람이 없었으면 나는 학부모랑 언제 틀어질지 모르는 그런 관계가 될 수도 있겠구나’라는 생각이 들었어요.

(권교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 1)

표면적 초임교사인 안교사는 선임교사들이 정해 놓은 흠 패인 방식을 따라야 하는 것을 거부하고 싶었지만 초임교사라는 자신의 위치에 대한 인식과 아직 자신의 방법에 확신을 갖지 못하고 있음이 복합적으로 작용하여 순

응하는 것을 선택하고 있었다. 혼자 마음대로 수업하고 싶다는 욕망이 아주 잠깐 떠오르긴 했지만, 흠 패인 길의 안전함을 뿌리치지는 못하고 있었다. 이 같은 상황은 유아반 경력을 가진 잠재적 초임교사에게서도 유사하게 나타나고 있었다. 권교사는 비슷한 경력의 동료교사를 보면서 의식적으로 동등한 존재라고 생각하고 있었지만, 자신보다 능숙하게 영아를 파악하고 대처하는 동료교사의 유능함을 매순간 느끼며 자신도 모르게 동료교사의 안전한 울타리 안에서 안도의 한숨을 내쉬고 있었다. 초임교사들은 동료교사들과의 관계적 삶 속에서 자신을 재배치하며 스스로 굴종을 선택하였지만, 관계의 장으로 들어가는 문은 그리 쉽게 열리지 않고 있었다. 하루 종일 동료들과 생활하고 있음에도 그들은 어느 순간에는 혼자임을 느끼고 있었다.

팀티칭을 하는 1세반 교사들은 하루에 최소 8시간 이상을 함께 생활하고 모든 것을 공유하는 상황에 놓여 있다. 소통에 어려움을 겪었던 1세 영아들과는 달리 대화가 되고 의지할 수 있는 동료교사들은 초임교사들에게 휴식이자 재충전을 할 수 있게 해주는 동력으로 작용하기도 한다. 하지만 실습 때 접했던 교사들의 친밀한 분위기처럼 자신도 그러할 것이라 생각했던 표면적 초임교사의 기대는 이미 견고하게 형성되어 있던 기존 교사들의 친분 앞에서 먼지처럼 사라지고 있었다.

그분들은 각자 다 따로 친한 선생님들이 있어요. 그런데 저는 챙겨줄 사람도 없고, 같이 편하게 말 할 사람이 없는 거예요. 나는 얘기할 사람도 없고, 엄청 외로운 거예요. 반에 혼자 있을 때도 많고. 그래서 많이 힘들더라고요.

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

그냥 동네 사람들 같이 편하게 음식 같은 것 싸가지고 와서 같이 나눠 먹고 가족들, 남편 얘기도 하고 위계 그런 것도 없고. 주임 선생님이라고 해서 무게 잡고 그런 것도 없고 그래서 작년에 저와 저 동기가 힘들었던 거죠. 거기는 이미 그런 분위기라 우리가 낄 틈이 없는 것 같은. 그래서 처음에 저희가 엄청 당황스럽다고 생각했어요.

(양교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 30)

실습했던 어린이집에 취업 한 임교사는 선생님들의 따뜻하고 친절 한 모습 과 친밀한 분위기에 좋은 기억을 가지고 있었다. 하지만 임교사의 좋은 기억은 잠깐 다녀가는 실습생의 단편적인 조각이었고, 교사가 되고 난 후 이 방인처럼 곁도는 자신의 모습을 발견하며 홀로 있음에 외로워하고 있었다. 같이 입사한 동료교사가 있는 양교사는 임교사와 같은 외로움을 느끼고 있 지는 않았지만 너무 친밀한 교사들의 모습에 자신이 들어갈 틈이 없다고 여 기고 있었다. 한편, 동료 관계에 대한 이전 경험이 있는 순환적, 잠재적 초 임교사들은 표면적 초임교사들과는 다르게 관계의 의미를 이해하고 있었다.

그때는 열정과 마음가짐도 지금하고 좀 달랐죠. 지금은 선생님들하고 나이 차이도 너무 많이 나고 예전만큼은 사람하고 못 친해져요. 예전에는 관계가 중요했는데 지금은 그냥 일로만. 편하다기보다 자연스럽게 된 거 같아요. 그래도 친한 사람이 있으면 덜 힘들니까 선생님들한테 다가가려고 물어보기도 하지만 선생님들끼리는 오래 뒀으니까 바깥에서도 만나고 끝나면 같이 가기도 하고 더 친하죠. '조금 외톨이 같다'라는 생각이 들기도 해요.

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

1세 하기 싫었는데 파트너가 3명 다 친했어요. 셋이서 밥도 잘 먹으러 가고. 한 명은 학교 후배고 그 4년차 선생님은 경력은 1년 더 많지만 동기여서. 동기니까 얼마나 편해요. 그런데 그 분이 시니어가 되고 저랑 하고 싶다고 하셔서 친한 사람이나 까 잘 하고 있는 것을 보여주고 더 그런 것 같아요.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

예전 교직 경험으로 인해 동료교사와의 관계에 대한 걱정이 많던 손교사는 어느 정도 관계에 대한 기대를 접었다고 표현하고 있었다. 하지만 면담이 진행되면 될수록 그녀 내면의 존재는 연구자에게 다른 이야기를 들려주고 있었다. 그녀는 이미 형성된 교사들의 견고한 관계에 자신이 진입하는 것이 어렵다는 것을 이미 알고 있었기 때문에 담담하게 그런 상황들을 받아들이고 있었다. 하지만 그녀는 진입의 어려움뿐만 아니라 타자와의 관계에서 느꼈던 위안과 공감의 달콤함도 이미 알고 있는 존재였다. 손교사는 괜

좋다고 이제는 자연스럽게 관계에 대한 매달림이 없다고 표면적으로 건조하게 이야기를 이어가고 있었지만, 표정과 말투, 건조한 표현 사이로 드러나는 한숨과 같은 숨소리에서 외로움을 드러내고 있었다. 한편, 현재 어린이집에서 주류로서의 삶을 살아가고 있는 잠재적 초임교사인 권교사는 다른 초임교사들이 경험한 외로움으로부터 아주 멀리 자리하고 있었다. 어린이집의 동료교사들은 이미 삶의 한 부분이기 때문에 익숙한 공간에서 그녀에게 타 존재와 관계 맺음은 어려운 일이 아니었다. 대신 그녀는 관계에 집중하기보다 자신의 유능함을 드러내고 싶은 욕망의 소리에 더 귀 기울이고 있었다.

동료교사들과 함께 생활하는 삶 속에서 초임교사들은 1세 영아들과 만나고 자연스럽게 영아의 부모와 관계를 맺어야 하는 상황과 마주하게 된다. 초임교사들에게 각자의 다름을 여과 없이 드러내었던 영아들처럼 그들의 부모 역시 차이를 가진 존재들이었다. 초임교사들이 만난 부모들은 이제야 전적으로 성인에게 의지하던 영아가 독립적인 모습을 보이기 시작하는 1세의 발달에 대해 예민하게 반응하고 있었다.

우리 애가 좀 느린가요? 라는 이야기를 많이 하세요. 이걸 그냥 자연스럽게 되어가는 기본적인 단계인데도. 특히 언어발달을 많이 물어보세요. 1세를요. 엄마, 아빠도 못한다고 많이 물어보세요.

(신교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

저희가 상담할 때도 말씀드렸는데 엄마는 관심이 없어요. 궁금해 하는 것도 없고 애기를 해도 반응도 없고. 아이의 이가 다 삭아서 이가 다 없어요. 그거는 너무 애한테 무관심한 거 아니에요? 답답해요.

(양교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 30)

영아반 엄마들이 좀 더 비교하고 민감한 것 같아요. “어머! ‘재는 혼자 저거 하네”, “너는 언제 저렇게 해?” 이러니까. 엄마들은 빠른 애들을 보고 부러워하잖아요. 그래서 자기 아이만 뒤쳐졌다고 생각을 해요. 그래서 부모교육 교재를 만들 때도 발달 수준도 중요하지만 개인차에 대한 것도 있었으면 좋겠어요.

(권교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 1)

자녀가 셋인 신교사는 영아의 자연스러운 발달의 과정을 이해하고 있었지만 그녀가 만난 부모들은 이제 말을 배워 가며 소통하려는 자녀에 대해 조급함을 드러내고 있었다. 이와는 반대로 양교사는 아직 어린 자녀의 기본적인 건강 문제에도 관심이 없이 별 반응이 없는 부모들의 모습에 답답함을 느끼기도 하였다. 한편, 발달 과정에서 개인차가 적은 유아들과 생활했었던 권교사는 유아반 부모들에 비해 영아반 부모들이 더 민감하게 다른 영아들과 자녀를 비교하고 있음을 느끼고 있었다. 이러한 1세 부모의 민감함은 모든 것을 교사의 탓으로 돌리며 오해하는 모습으로 이어지기도 하였다.

그 아이한테 이놈이라는 말을 했대요. 아빠가 너무나 딸을 소중히 생각을 하시니까 이해가 되기도 하는데. 그 아이 아빠가 말하기를 선생님들을 믿는데 애가 이렇게까지 말하는 데에는 이유가 있는 것 같다. 비슷한 행동이라도 한 거 아니냐? 라고 하시고 엄마도 얘기를 하셔서.

(증 략)

영아반은 그게 안 되니까 유아반을 겪고 온 제가 너무 힘든 거예요 올해까지도. 그렇게 겪고 나니까 1세는 뭔가 내가 아무리 열심히 하고 신뢰 관계를 맺어도 애를 처음 키워 보는 입장인니까 무조건 애 말을 듣고 애 입장만 생각을 하고 이렇게 하는구나...

(권교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 1)

잘 안 자려고 하는 아이인데 할머니가 낮잠을 안자면 교육을 들으러 갈 때 버스에서 잔다고 하셔서 저는 당연히 낮잠 자는 게 힘들더라도 재워야 되겠구나그래서 1시간이 걸려도 계속 토닥여 주고 이렇게 했는데 나중에 엄마는 어린이집에서 너무 많이 자서 집에서 안 잔다고 저한테 낮잠 조금만 재워 달라고 하시고. 할머니는 할머니대로 아이가 밤에 잠을 안자면 많이 자고 와서 그런다고 엄마한테 전하시면서 다시 저한테는 꼭 재워 달라고...

(곽교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 30)

자녀 양육 기간이 짧은 1세 부모들은 자신의 말과 행동은 돌아보지 못한 채 자녀의 부정적인 언어 표현이 무조건 담임교사를 모방한 것이라고 오해하며 의심하고 있는 감정을 드러내고 있었다. 유아들과 활발한 소통을 하며 생활했던 권교사는 1세 영아와 부모들이 처음이기 때문에 이러한 상황을 아

직 이해하지 못하고 그들이 의심의 감정을 그대로 표현하는 것에 대하여 상처를 깊게 받고 있었다. 1세 영아들의 언어적 표현의 미숙함은 영아의 주 양육자가 둘 이상일 경우 또 다른 소통의 어려움을 생성하고 있었다. 하원 후 이동하는 차안에서 잠이 드는 영아로 인해 할머니는 폭 재워 달라는 요구를, 부모는 다음 날 출근을 위해 아이를 재워야하기 때문에 낮잠 시간 조정을 요구를 하는 상황에서 객교사는 어느 양육자의 요구를 수용해야 하는지 고민에 빠지게 되었고, 결국 교사의 책임이 되어 버리는 상황에 놓이게 되었다. 초임교사들은 동료교사들과의 관계에서처럼 이리지도 저리지도 못하며 고스란히 자신의 탓이 되어버리는 상황을 경험하고 있었다.

특히 유아반에서 인정받는 경력교사로 살았던 잠재적 초임교사들의 경우에는 영아에 대한 이해 부족으로 인해 자신의 교직 경력이 흔들림을 느낌과 동시에 영아와 같이 거침없이 자신의 요구를 드러내는 부모들로 인해 교사로서의 자존감에 균열이 생기고 있음을 경험하고 있었다.

챙겨 달라는 게 많은 분들이 있기도 하고, 갑자기 오후 3시에 등원하고 싶다고 그러거나 2시간만 잠깐 말기고 가도 되냐고 시간제처럼. 유아반 같은 경우는 엄마들이 알아서 정확하게 등원시키는데 영아반 부모님들은 아직 그런 생각을 못하시나 봐요, 그래서 그런 거에 대한 스트레스가 되게 많더라고요.

(권교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 1)

저는 어린이집을 교육적인 목표가 있고 내가 아이의 건강한 성장과 발달을 돕는 곳이라고 생각했는데. 부모님들이 하는 것을 보면 그냥 밥 먹으러 오는 곳. 식사 시간 맞춰서 아이 등원시키고 낮잠 시간 지나서 간식 먹고 하원 한다거나. 자기들 상황에 맞춰서 이용하는 분들이 계세요. 그럴 땐 제가 교사로서 대우를 못 받는 것 같아서 화도 나는데 한편으로는 위축되고 그랬던 것 같아요.

(김교사 【잠재】 1차면담, 2020. 6. 6)

잠재적 초임교사들은 1세 부모들이 쏟아 내는 기호들과 마주하면서 인정의 욕구가 해소되지 않음을 느끼고 있었다. 아침 등원부터 하원까지 비교적 일과 진행에 익숙하게 협조했던 부모와 소통했던 그들은 1세반에서도 그럴 것이라고 기대하고 있었다. 하지만 1세 부모들은 어린이집에서 매일 똑

같이 이루어지는 일과 운영의 의미를 아직 이해하지 못하고 있었다. 단순히 부모의 편의를 위해 어린이집을 이용하는 모습에서 잠재적 초임교사들은 자신이 교사로서 인정받고 있음을 느끼지 못하고 있었다. 이러한 상황은 아이들이 건강한 성장과 발달을 경험하도록 지원하고 있다고 생각했던 그들의 교직원들의 의미를 무너뜨리고 있는 것으로 여겨졌다. 한편, 순환적 초임교사들은 부모 상담 경험이라는 기반 위에 1세 부모들보다 먼저 자녀를 양육해 본 경험을 가지고 영아의 부모들과 순조롭게 관계를 맺어 가고 있었다.

저희 반은 한 명만 보는 게 아니라 5명이 사회생활을 배우는 공간이기 때문에 저는 여러 친구들과 잘 지내야 되는 것을 알려주는 사람이지 제가 같이 놀아주는 것은 처음 적응 때 만이다. 여기 5명 아이들이 잘 지내게 돕는 것이 교육이기 때문에 또래 관계를 처음 형성하는 단계라는 것을 많이 말씀을 드렸죠. 이렇게 알려드리지 않으면 자기 아이만 생각하기 때문에

(신교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 22)

보여 지는 게 다는 아닌데 엄마들은 보여 지는 것을 많이 좋아하는 거죠. 어릴수록 애를 보면 알잖아요. 애가 얼마만큼 잘 적응하고 있는지. 집에 와서 하는 행동을 보면 아니까 엄마들한테 그런 것을 좀 많이 알려드리고 있어요.

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

순환적 초임교사들은 과거의 시간 속에 묻힐 수도 있었던 그들의 경험으로 다시 현재를 살아가고 있었다. 다양한 차이를 지닌 부모들과 무수히 반복, 재현되었던 상담은 그들이 머무르던 영토의 한 지층으로 존재하고 있었다. 보육 현장으로 돌아오게 되면서 그 지층은 맨 위로 재배치되었고, 순환적 초임교사들은 자연스럽게 예전의 자아를 드러내며 교사로서 부모들과 관계를 맺어 가고 있는 것으로 나타났다.

초임교사들이 경험한 조직 구성원으로서의 삶은 1세 영아들과 함께 하는 삶과는 커다란 차이를 가지고 있었다. 기관없는 신체와 같이 자신만의 리즘적 공간에서 자유롭게 유평하고 있는 영아들과의 만남은 초임교사들로 하여금 계속해서 딜레마 상황을 생성하며 영아라는 존재에게 다가가게 하였다.

하지만 조직 구성원으로서의 삶으로 들어가는 것은 초임교사들에게 수많은 고민 속으로의 진입이 아닌 동일성의 반복과 재현 배우로서의 길을 걷도록 하는 보이지 않는 강요가 가득한 영토로의 진입이었다. 초임교사들에게 조직 내에서의 삶은 새로운 영토와의 접촉을 가능하게 함과 동시에 절대 넘어가서는 안 되며 그 속에서의 생활에 적응할 것을 강요하는 일종의 경계로 작용하고 있었다.

3) 자신과 만나는 삶

계속해서 반복되는 일상 속에서 초임교사들은 자신의 생각과는 달리 자신을 규정지어 바라보고 있는 외부의 시선을 느끼기 시작하였다. 표면적 초임교사들은 모든 면에서 부족한 존재로 자신을 바라보고 있는 동료와 부모들의 시선을 느끼게 되었고, 순환적 초임교사 역시 그들의 이전 경력은 무시된 채 쉬다온 교사라는 꼬리표가 달려 있음을 느끼고 있었다. 한편, 1세반으로 이동한 잠재적 초임교사들은 이전 유아반 때와 같이 유능한 교사의 모습을 기대하는 외부의 시선에 부담을 느끼며 겉으로 드러나지는 않은 현재의 부족한 자신을 감각해 가고 있었다. 세 범주의 초임교사들은 외부의 존재와 기호들로 인해 각자 자신에게 서로 다른 꼬리표가 있음을 알게 되었다.

초임교사들이 감각하게 된 꼬리표는 세 범주의 초임교사들마다 달랐지만 이로 인해 그들은 또 다시 부정적 변화의 공간에서 함께 만나게 된다. 그들은 위축되거나 스스로를 억압한 채 순응하면서 자신들의 영토화 지대를 뒤로 무르고 현재의 자신의 모습을 직면하고 있었다.

(1) 떨어지지 않는 꼬리표

초임교사들은 1세 영아들과 동료교사, 부모와 함께 하는 삶속에서 다른

존재들이 만든 조금의 빈틈도 없이 견고하게 지층화 되어 자신들을 향하고 있는 시선을 발견하고 있었다.

애들에 대한 면담 질문지를 받고 질문지 답변 작성은 다 했는데. 실질적으로 면담 들어가는 건 경력선생님 두 분이서 했어요. 그 때 ‘나를 아직 정식 교사라고 생각하지 않는 구나’ 라는 생각이 좀….

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

‘이 사람은 아무것도 모르니까 뭘 얘기해도 모르겠지’ 라고 생각하는 것을 느꼈어요. 모르니까 알려주면 좋은데 돌이서만 얘기하고 이렇게. 선생님들이 협의하는 동안 반에는 교사가 없으니까 저는 거기 있었죠. 아이들을 재워야 되니까. 그래서 놀이 방법을 저는 못 들었어요.

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

이제 등, 하원하거나 그럴 때는 5년 차 선생님한테 더 많이 질문하시곤 했어요. 처음에는 저희가 이제 얼굴도 보여드려야 되고 아이 적응 문제도 있어서 같이 나갔거든요. 그런데 저한테 질문을 잘 안 하시고.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

내가 초임이어서 조금은 못 믿어 우시겠다, 이런 거는 짐작했고. 그걸 더 느낀 게 이제 반이 올라가면서 “선생님이 계속 맡아 주시는 거예요? 아니면 다른 선생님이 오시는 거예요?” 물으셔서 “다른 선생님 오세요” 이랬더니 “혹시 바로 졸업하고 오시는 분은 아니죠?” 이렇게 물어보시더라고요. 너무 좋았던 분이라 제가 너무 당황했지만 경력 있으신 분이예요, 이렇게 얘기하고….

(윤교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 26)

표면적 초임교사들은 다른 존재들이 그들을 향해 보이는 기표화 된 기호들을 감각하게 되었다. 동료교사들은 상담이나 놀이의 계획 등 주요한 보육 관련 업무에서 표면적 초임교사들을 자연스럽게 무시하며 동등한 존재로 인정하지 않고 있었다. 동료교사들이 드러내는 기호들로 인해 표면적 초임교사들은 영토화 된 위계 속에서 스스로를 더욱 경력교사 아래에 있는 부족한 존재로 자리 잡게 하고 있었다. 표면적 초임교사들을 바라보는 이러한 시선은 눈에 보이지 않는 꼬리표가 되어 그들을 따라 다니고 있었고, 부모들이

드러내는 기호도 마찬가지로였다. 양교사는 부모들이 경력교사에게만 질문을 하는 상황에서 스스로 초임교사임을 절실히 느끼고 있었다. 또한 윤교사에게는 내년에 자신의 자녀를 맡게 될 교사는 초임교사가 아니기를 바라는 마음을 슬며시 드러내고 있었다. 부모들의 기표화 된 마음은 고스란히 그들에게 전달되었으며, 그들 스스로 자신을 재배치하게 하고 있었다. 이러한 상황은 순환적 초임교사들에게도 유사하게 드러나고 있었다. 그들은 이전 교직 경력과 양육의 경험이 있음에도 표면적 초임교사들처럼 꼬리표가 있었다.

“선생님, 10년 쉬고 나와서 몰라서 그러나 본데 아니면 선생님이 10년을 쉬었다 나와서 그런지 모르겠는데” 이런 말을 너무 많이 들었어요. 경력이 있어도 10년을 쉬었기 때문에. 사실 조금 옛날 버전이겠죠, 내가 예전에 했던 건.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

내가 이 현장에 대해서 많이 알고 있잖아요. 그리고 선생님들도 딱 보면 저 선생님은 이럴 것이다가 보이잖아요 어느 정도. 그래서 먼저 일을 하다 보면 “작년엔 이렇게 했어요” 라는 말을 되게 많이 해요. 그럼 내가 한 것은 틀린 건가 하는 생각이…. 그래서 그냥 그 선생님들 따라서 했던 것 같아요.

(신교사 【순환】 2차면담, 2020. 7. 26)

순환적 초임교사들이 자녀 양육을 위해 고민 없이 선택했던 휴직은 다시 돌아온 보육 현장에서 쉬다 온 교사라는 낙인이 되었다. 이러한 낙인은 예전 경험을 되살려 적극적으로 시도하려는 그들을 좌절하게 만드는 기호로 작용하고 있었고, 동료교사들과 동등한 입장이 아닌 쉬다가 나와서 잘 모르는 이질적인 존재로 자리하게 하였다. 이러한 외부의 시선과 기호들은 순환적 초임교사들로 하여금 스스로를 숨기며 억압하게 하는 것으로 나타났다.

외부의 시선이 만든 꼬리표를 감각하고 있던 표면적, 순환적 초임교사들과 달리 현재 어린이집에 익숙하게 자신의 자리를 지키고 있던 잠재적 초임교사들은 다른 존재들이 달아 놓은 꼬리표가 아닌 자신에게만 보이는 꼬리표가 있음을 느끼고 있었다.

4, 5세를 하면서 너 잘하잖아, 주변의 평이 너 잘 하고 있어 그러니까. 그런데 그런 시선에 저는 더 잘해야 될 것 같은 부담감도 있었고. 영아반은 처음이고 그 우는 애를 계속 달래는 것도 쉽지 않고 미숙한 게 막 티가 났어요. 너무 무섭고 내가 못하는 것을 느낄 때 너무 힘들었어요. 오히려 슬럼프였어요. 경력이 있음에도 불구하고 내가 왜 이것도 못했지? 실망을 많이 했어요. 그럴 때는 내 안에서 굉장히 미묘한 뭔가 난 경력교사인데이. 하필 주니어 선생님이 저랑 1년 차이잖아요. 어떻게 보면 은근히 그런 게 있거든요. 내가 저 사람보다 1년이 많으니까 뭔가 좀 해야 되지 않을까? 그런데 그 사람은 1세를 두 번째 하는 거고 저는 처음 1세로 오니까 저 사람보다 아는 게 더 없는 거예요.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

다른 초임교사들과 달리 자신만만할 것 같았던 잠재적 초임교사인 권교사는 1세반에서 아무도 모르게 자신을 재인식해 가고 있었다. 경력교사로 인정 받았던 그녀에게 외부의 기대는 부담으로 변하고 있었다. 1세반이라는 새로운 영토로의 진입은 권교사로 하여금 표면적 초임교사였던 때처럼 부족한 자신을 다시 느끼게 하고 있었고, 이와 함께 경력이라는 왕관 뒤에서 자신의 부족이 외부에 드러날지도 모른다는 불안함을 생성하고 있었다.

초임교사들은 고착화 된 외부의 시선들로 인해 적극적으로 교사로서의 삶에 도전하려고 했던 이전의 욕망을 숨긴 채 또 다른 존재가 되어가고 있었다. 그들은 점점 더 자신을 숨기고 억압하거나 실수투성이가 되어가며 자신에 대한 신뢰마저도 잃어버리고 있었다.

먼저 나서지를 못 하겠어요. 안 했던 것 같아요. 그냥 정말 흘러가는 대로 그냥 그렇게. 어디에도 끼지도 않고, 얘기할 때는 그냥 웃으면서 얘기하고. 먼저 다가가고 싶은데 그것도 잘 못하겠고.

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

원장님이 늘 그러셨어요. '10년을 쉬었다 나왔기 때문에 모른다. 여기는 내가 이렇게 할 거다. 작년에도 이랬고 어쩔 때는 1학기 내내 엄마가 왔던 기억도 있다' 저한테는 10년을 쉬었다는 게 굉장히 족쇄였던 것 같아요. 그러니까 말도 점점 안하게 되더라고요.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

교사들마다 업무 분장을 정해서 이제 시작을 하잖아요, 그런데 일주일마다 한 번 해야 되는 일이 있었는데 그 일을 놓친 거예요. 우편함도 회수하러 갔어야 됐는데 새 카말게 까먹어서 월요일 아침까지. 지금 다 인정 결석으로 바뀌어야 되는데 부모님들은 보육료 예민하시잖아요. 그걸 책임지고 마지막 당직이 모든 반을 체크하고 가야 되는데 그것도 안 하고 기억도 못했던 거예요. 학교 다닐 때는 안 그랬어요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

표면적 초임교사인 임교사는 자신을 바라보는 시선에 압도되어 그냥 조용히 외부의 흐름에 몸을 맡기는 것을 선택하였다. 한편, 이전 경험으로 인해 자신만의 교직 영토를 지니고 있었던 순환적 초임교사인 설교사는 외부의 억압을 느끼면서 자신 안으로 들어가 굳게 문을 닫고 숨어 버리게 되었다. 한편, 어린이집 전체 업무를 책임져야 하는 업무 분장을 맡게 된 안교사는 자신이 중요한 점점을 잊었다는 사실조차도 잊고 있었다. 초임교사들의 이러한 변화로 인해 그들은 점차 자신에 대한 믿음조차 흔들리고 있었다.

점점 갈수록 좀 주눅 드는 게 있어요. 담임이 혼자이고 이렇게 맞다, 틀리다 말해주는 그런 사람이 없으니까. 내가 지금 이 놀이를 하고 있는데 이게 아니면 어떡하지? 엄마들이 들어왔을 때도 내가 이렇게 얘기했는데 교사처럼 안 보이면 어떡하지? 내가 지금 잘하고 있는 건가? 그런 생각이 너무 크고.

(윤교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 26)

경력선생님들이 얘기해 주면 그대로 저는 약간... 제가 생각하는 건 잘 못 믿겠어서 그냥 나보다는 이 사람이 더 나은 것 같아서. 나는 아직 한참 너무나도 모자란 사람이라고 생각하는 것 같아요. 그래서...

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

너무 고민이 되는 거예요. 아이가 어린이집에 안 온다고 그러면 나랑 노는 것도 재미가 없어서 그런가? 왜냐하면 어린이집에 뭐라도 하나라도 마음에 드는 게 있으면 오고 싶은 마음이 생기잖아요. 그런데 가끔 오면서도 울면서 오니까. 그래서 내가 지금 여기서 아이들이 기댈 수 있는 존재가 아니구나 약간 이런 생각이 들어서...

(곽교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 30)

초임교사들은 다른 존재와 기호들과 만나면서 자신의 보육 방식에 대한 신뢰를 잃어가고 있었다. 단독으로 1세반을 맡아 5명의 영아들과 생활하고

있는 윤교사는 시간이 갈수록 자신이 하고 있는 보육, 그리고 영아들과 하는 상호작용에 대하여 확신이 없음을 경험하고 있었다. 자신의 보육에 대한 믿음이 흔들리는 모습은 다른 초임교사에게서도 나타나고 있었다. 안교사는 교직에 들어서면서 계속해서 느꼈던 자신의 부족함으로 인해 자신을 신뢰하지 못하고 전적으로 경력교사를 따르며 의존하고 있었다. 교직 경험이 있는 과교사도 안교사와 마찬가지로 1세 영아들이 빈번하게 표현하는 울음과 등원 거부 같은 반응에 대해서도 자신을 탓하는 모습을 보이며 능숙하게 유아들을 지도하며 자신만만했던 본래의 모습을 잃어 가고 있었다.

자유롭게 자신의 의지를 드러내며 주도적으로 그들의 익숙한 영토화 지대를 유영하던 초임교사들은 1세반 담임교사로서의 삶과 마주하게 되면서 리좀적으로 얽히고설킨 관계 맺음의 공간으로 진입하게 되었다. 그들은 다양한 부정적인 기호들과 접촉하게 되면서 홈 패인 공간 속에서 자신을 신뢰하지 못하고 수동적인 존재로 변이하고 있는 자신과 만나게 되었다. 하지만 1세반 담임교사로 역할이 전환되기 전 초임교사들은 현재 그들이 보여주고 있는 모습처럼 전적으로 수동적인 존재들이 아니었다. 초임교사들의 지금 여기에 현존하는 자아는 이전의 기억을 스스로 가두고 있었지만 그들의 신체는 생성의 모습을 그대로 기억하고 있었다. 초임교사들은 영토화 되어있는 상황과 관계 속에 묻혀 순응의 삶을 살아가면서도 그들의 내면의 세계에서는 생성을 위한 시도를 시작하고 있었다.

(2) 고민과 버팀에서 시작되는 생성

1세반 담임교사로서 초임교사들은 많은 고민을 하기도 하고 생존을 위해 조용한 버팀을 선택하기도 하면서 자신의 현실태와 접촉하게 되었다. 이러한 과정은 초임교사들에게 힘듦으로 다가오기도 하였고, 인정하고 싶지 않은 자신의 결핍을 직면하게도 하였다. 거대지각으로는 감각되지 않지만 초

임교사들의 내면에 존재하는 욕망은 외부의 어려움과 결핍의 진동으로 인해 서서히 깨어나기 시작하고 있었으며, 초임교사들을 변이하는 존재로 이끌고 있었다. 이러한 변이는 현재의 온전한 민낯을 바라보고 결핍을 인정하는 것에서 시작되었다.

이제 많이 젊은 선생님들도 있고 다른 사람들하고 비교가 되면서 점점 자신이 없어지고 다른 선생님들이 하는 게 너무 괜찮은 거예요. 그러면서 내가 너무 많이 고갈됐다는 생각이 드는 거예요. 내가 텅텅 비는 느낌. 재취업하고 근무하면서 점점 내가 소진되고 있다. 텅텅 비는 느낌. 내 안에 있는 모든 게 다 빠져나가고 없는 느낌이 드는 거예요.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

돌아다니는 친구가 앉아서 밥 먹을 수 있게 우리 앉아서 먹어야지, 계속 말하는데... 그러니까 이 아이는 계속 스트레스를 받는 거죠. 그런데 저도 따라 주지 않는 아이에 스트레스 받으면서 계속 하는 거예요. 그래서 아직 안 되니까 이제 조금씩 저를 계속 세뇌 시키고 있어요. 아직, 아직 3살이야. 어, 이거 안 되는 거 당연하지. 이런 거를 계속하고 있어서.

(곽교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 16)

외부의 다른 존재들이 드러내는 기호들로 힘들음을 경험하던 초임교사들은 이제 자신에게 집중하게 되면서 지금 여기에 존재하고 있는 자신의 모습을 있는 그대로 받아들이며 인정하고 있었다. 이전 사례에서 동료와의 어려움을 이야기했던 설교사는 더 이상 동료들이 아닌 더 잘하고 싶지만 휴직 후 돌아온 현장에서 느끼게 된 자신의 소진과 보육에 대한 지식 부족이 어려움이라고 인정하고 있었다. 영아들에 대한 이해의 결핍을 인정하게 된 곽교사는 자신의 보육방식이 영아에게 맞지 않음을 받아들이며 자신의 생각을 바꾸려는 노력을 하고 있었다. 이처럼 초임교사들은 있는 그대로의 모습을 덤덤하게 바라보며 외부의 억압이나 힘에 의해서가 아닌 자신의 의지로 인정하는 과정을 경험하고 있었다. 그들은 본래적 자아와 현실에 드러난 자아와의 마주함을 통해 소극적이지만 새로운 시도를 하고 있었다.

처음엔 어쩔 줄 몰랐는데 이제는 애가 막 울면 ‘그래도 해보자, 애는 우는데 뭐라도 해봐야 되지 않을까?’ 그러면서. 어떻게 따라 다니면서 이렇게도 해보고 데리고 나가보기도 하고 그래요.

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

이제야 내가 일처리 하는 그런 모습들을 점점 알게 되니까 ‘아, 나 잘 까먹는구나’ 바로 깨닫고 그냥 다 적어 놨던 것 같아요. 그냥 눈에 보이는 노트북, 노트북 열면 보이는 곳, 노트북 닫아도 보이는 곳. 핸드폰, 다. 어디 보이는 데에는 되게 크게 적어 놨거든요. 그리고 핸드폰 일정에도 알람이 울리게 해놓고.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

경력교사들 틈에서 누구를 따라야 할지 숨죽이며 하루하루를 보내던 임교사는 이제 무엇인가를 조금씩 시도해 보는 주체적인 존재로서의 자아를 생성해 가고 있었다. 안교사도 빈번히 반복되던 업무 실수 앞에서 교사로서의 생존을 위해 잊지 않으려는 방법을 시도하고 있었다. 위계의 틀 속에 자신을 맞춰 가던 초임교사들은 어느새 자신의 존재를 점차 드러내기 위한 시도를 하고 있었다. 이와 함께 그들은 다양한 어려움을 경험하는 과정을 통해 좌절을 넘어 버팀의 강도가 강해지는 것을 느끼게 되었다.

어떤 애는 진짜 밥 먹다가 뺨고 싶으니까 내 손에 뺨었는데 이제 더럽다는 생각은 안 들고 ‘왜 뺨을까?’ 하면서 생각을 하거든요. 못할 것 같았는데 나 왜 이려고 있을까 하면서 또 하루를 보내고 지금까지 그렇게 하고 있어요. ...

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

그 당시에 그렇게 계속 부딪치면서 많이 힘들었어요. 내가 이 직장하고 안 맞는 건지 아니면 이 사람하고 안 맞는 건지. 또 그 때 평가도 해서 정신이 없는 거예요. 그런데 어차피 마음을 먹었으니까 라는 생각으로 하다 보니까 여기까지 온 거죠. 나도 친구들처럼 그만두고 다른 일을 할까? 라는 생각도 있었는데 그만두더라도 1년은 해야겠다. 1년을 해보고 나니까 확실히 달라졌죠.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

거침없이 자신의 욕구를 표출하는 1세 영아들과의 삶 속에서 임교사는 이제 더 이상 영아가 자신의 손에 먹던 음식을 뺨어도 더럽다는 생각보다 이

아이가 왜 그럴까를 고민하는 존재로 거듭나 있었으며, 자신도 계속할 수 없을 것만 같았던 교사라는 직업을 여전히 하고 있음에 놀라고 있었다. 또 경력교사의 계속되는 지적에 하루 일과 내내 긴장 속에서 살고 있다고 이야기 했던 양교사는 1년을 버티고 나서 또 다른 세계를 경험하고 있었다. 초임교사들은 면담 초기 자신들이 경험했었던 어려움들에 대한 기억을 연구자에게 전하면서 답답함을 드러내기도 하고 갑자기 터져 나온 울음에 어깨를 들썩이며 온 몸으로 힘듦을 표현했었다. 하지만 연구자는 그 속에서 점점 강하게 버티며 자신의 자리를 찾아가고 있는 그들을 발견할 수 있었다.

초임교사들은 익숙한 자신들의 공간인 영토화 지대에서 벗어나 다양한 삶과 마주하면서 선형적 흐름의 깨짐을 경험하기도 하고, 얽히고설킨 관계들과의 삶속에서 자신을 드러낼 수 없음을 경험하고 굴종을 선택하기도 하였다. 그들은 이러한 어두운 터널 같은 시간을 통해 이전의 자아가 아닌 1세 반 담임교사로 현존하는 자아와 마주하게 되었다. 거대지각으로 감각하고 있던 초임교사들은 혼란과 힘듦을 거쳐 자신과 만나는 삶에서 마주하게 된 자아를 인정하며 사유의 세계로 초대되었다.

3. 익숙하지만 익숙하지 않은 오늘

초임교사들은 매일 똑같이 반복되는 1세 영아들과의 일과를 보내면서 흠패인 길을 걸어가고 있었다. 그들은 적응의 강도에 대한 차이를 드러내며 반복되는 일과 속에서 우연히 차이를 감각하게 되었다. 우연한 마주침은 그들의 강도를 미세하게 흔들며 재현의 흠패인 길에서 그들을 밀어내기 시작하였으며, 이로 인해 변이의 존재로서 자신을 매끈한 공간으로 탈주시키기 시작하였다. 그들 내면의 미세지각이 기지개를 켜기 시작하면서 초임교사들

은 동일성의 재현으로 적응하고 있음을 느끼던 자아에서 차이를 생성하기 위해 꿈틀대는 자아로 변이하게 되었다. 이제 그들은 현실의 존재와 기호들을 표면적으로 감각하고 느끼던 것에서 한 걸음 더 나아가 서로 다른 각자의 내면에서 들리는 소리에 귀를 기울이기 시작하였다.

1) 우연한 마주침에서 시작된 차이

처음 경험하는 주양육자와의 분리됨과 새로운 담임교사를 힘겹게 자신의 삶속에 받아들이던 1세 영아들은 적응 기간을 경험하면서 점차 어린이집의 생활과 초임교사들에게 자신의 옆 자리를 내어 주게 되었다. 영아들의 적응은 초임교사들에게도 심리적 안정을 주며 1세반 담임교사의 삶에 익숙하게 하는 작용을 하고 있었다. 영아들의 존재를 받아들이게 된 초임교사들은 영아들의 모습에서 어제와 다름을 감각하기 시작하였다. 그들은 매일 반복되는 일상 속 섬광처럼 지나가는 우연한 마주침을 통해 이해할 수 없었던 영아의 모습에서 새로움을 발견하게 되었다. 그들은 이전에 느끼지 못했던 작은 마주침을 통해 이끌리듯 영아들을 다시 감각하기 시작했고, 이러한 이끌림은 영아를 무능력한 존재로 보던 과거 그들의 시각을 흔들어 놓았다.

제가 제일 인상 깊었던 거는요 애가 손을 씻다가 젖어서 옷을 갈아입히려려고 하는데 사실 가만히 안 있는 아이거든요. 그래서 “선생님 쳐다봐 주면 안 돼?” 라고 했더니 가만히 이렇게 저를 쳐다보는 거예요. 그게 너무 예쁜 거예요.

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

초임교사들 중 영아에 대한 두려움과 힘듦을 가장 많이 표현했던 임교사는 자신의 말을 이해하고 물끄러미 자신을 바라보는 영아에게 이전에 느꼈던 힘듦이 아닌 존재에 대한 이끌림을 경험하고 있었다.

1세반 담임교사라는 새로운 삶에 적응하기 위해 고군분투하며 정신없는

일상에 몸을 맡기고 있었던 초임교사들은 이전과는 다른 시각을 가진 자아를 생성하며 그들의 미세지각을 흔들며 깨워 가고 있었다. 그들은 우연한 마주침을 통해 영아라는 존재가 기표화 하고 있는 기호들을 감각하며 영아의 존재적 의미를 재인식하고 있었다. 이제 초임교사들은 영아를 자신과 같은 독립적인 존재로 바라보며 교감해 나가고 있었다. 초임교사들은 이전에 거대지각으로 영아를 감각하던 것에서 벗어나 서서히 미세지각으로 영아를 인식하며, 어제와 다른 차이를 생성해 가고 있었다. 이러한 감각의 세밀함은 영아들을 존재자로 인정하게 되는 첫 걸음으로 작용하게 되었다.

지금 저희반 애들도 보면 좀 느낄 수 있는 게 항상 보는 자기 담임선생님 외에 다른 선생님들이 들어오면 바로 표정이 굳어 버리더라고요. 그래서 ‘아, 낯선 사람에 대한 이런 경계가 있구나, 애착 관계를 형성한 사람한테만 마음을 열고 그러는 시기구나’라는 생각이 들어서 애착이 굉장히 중요하다는 거를 깨달았어요. 그래서 처음에 저랑 친해지기 힘들었나 봐요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

개별적인 게 참 큰 것 같아요, 영아는. 유아반은 그렇게 두드러지는 애들이 별로 없었는데, 각 애들마다 다 너무 달라요. 어떤 애는 언어는 되도 인지가 떨어지고, 어떤 애는 언어는 되는데 행동은 또 안 되고. 이런 걸 보면 되게 신기해요. 아직도 신기한 것 같아요.

(권교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 1)

초임교사들은 자신과 친해지는 시간이 힘겹게 지나갔던 이유가 애착의 문제라는 것을 깨달아 가고 있었다. 이러한 깨달음은 영아들을 더 깊게 이해하는 기반이 되었고, 영아마다 거침없이 각기 다른 요구를 드러내었던 것을 그들의 발달적 특성의 차이로 수용하며 재배치시키고 있었다. 영아들과의 삶에서 힘듦을 토로하던 안교사와 권교사는 영아들을 그 자체로 인정함으로써 그들을 이해하기 시작하였고, 영아에 대한 이해와 차이를 마주한 그들은 더 이상 힘듦이 아닌 신기함을 느끼고 있었다. 이렇게 초임교사들은 또 다른 영아의 모습을 인식하며 생성을 경험하고 있었다.

이 친구들과 놀이하면서 또 새로운 것들이 보이더라고요. 원래는 그냥 정적인 놀이, 그림보고 그림책보고 이야기 나누는 거 좋아해서 이렇게 이거 뭐야 이런 것을 좋아했던 친구인데 다른 친구들이 신체나 악기 흔들고 율동하는 거를 보면 따라 하기도 하고 이렇게 조금씩 달라지더라고요. 점점 놀이도 확장이 되고. 그리고 반복놀이도 조금 다르더라고요. 아이마다 맞추는 걸 좋아하고, 쌓는 걸 좋아하고, 무너뜨리는 걸 좋아하고. 그냥 반복적이어도 조금 다 다르다.

(윤교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 24)

저도 깜짝 놀랄 때가 있어요. 아무래도 제가 혼자 하는 반이다 보니까 보조 선생님이 10시 30분에 오시기 때문에 그전에 간식을 가지고 와야 하는데 이 친구들을 우루루 데리고 조리실까지 갈 수는 없어요. 그래서 조리실에서 저희 반이 보이기 때문에 이 문 앞에 앉아서 잠깐만 기다려 줘 이려면 “응” 이렇게 얘기를 해줘요. 그러면 정말 갖다 놓고 올 때까지 앉아 있는 거예요. 못할 줄 알았는데 그러니까 제가 다른 것도 시도해 보게 되더라고요. 또 친구들 밥 먹다가 일어나면 빨리 오라고 “빨빨” 아직 정확하게는 말을 못하니까 이렇게 해서 앉으라고 손잡고 데리고 오고 이제 이런 친구들도 생겨서

(곽교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 30)

초임교사들은 1세 영아들의 모습을 그대로 받아들이며 더 많은 발견을 거듭하고 있었다. 윤교사는 영아의 모습이 변화하는 것을 경험하며 계속해서 차이를 생성해 내고 있는 영아의 존재론적 모습을 느끼고 있었다. 또 반복놀이의 미세한 차이를 감각할 정도로 민감해지며 놀이에서 보이는 재현은 영아마다 다름을 표현하고 있는 것임을 감각하게 되었다. 한편, 자신이 뭐든지 해주어야 하는 존재로 영아를 바라보았던 곽교사는 영아들이 보여주는 어제와 다른 모습에서 영아들의 잠재적 가능성을 느끼며 놀란 마음을 드러내고 있었다. 이러한 경험들은 초임교사들로 하여금 자신의 모습을 돌아보게 하는 기회를 제공하고 있는 것으로 나타났다.

한마디를 교사가 하면 반응이 되게 재밌게 오고. 점점 주마다 아이들의 발달하는 모습이 보이는 거예요, 한 단어, 한 단어 말을 배워서 오고 교사가 하는 말도 바로 따라 하고. 원래 이 말 못 했는데 하고 싶은 게 생기니까. 너무 신기하고 재밌는 거예요. 그래서 ‘아, 만 1세는 또 다르구나. 내가 너무 그 순간만 보고 판단했구나’ 라고 나를 좀 다시 돌아보는 시기도 있었어요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

사실 기저귀 채우는 것도 그렇고, 제가 생각했던 것 보다 아이가 그 행동을 보이는 데 이유가 되게 많은데, 제가 그런 것을 캐치하려면 그런 이론 말고 진짜 겪어봐야지만 알고, 부딪혀 봐야지만 알 수 있는 아이들이더라고요. 항상 자기 전에 우는 아이가 있어요. 그런데 선생님은 아이를 안고 눈썹도 만져 주고 등도 이렇게 쓸어 주고 각각 아이들의 수면 습관을 파악을 벌써 한 거예요. 그런 걸 보면서 이 아이들은 수면 습관 하나도 되게 다르구나. 사실 유아반은 그렇게 까진 안 하잖아요. 애들을 하나하나 개별적으로 본다는 것은 사실 좀 덜한데, 좀 더 섬세하고 꼼꼼하고 그래야 되는 것 같아요.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

이 친구들은 자기 감정 표현도 토라진 거, 화난 거, 속상한 거, 긴장한 거 이런 표현이 다 표정으로 나오잖아요. 정확하게 말로 전달하지 못하고 어떤 상황에서 왜 속상한지를 모르잖아요. 제가 처음부터 끝까지 보고 있지 않으면 놓칠 때가 있어요. 그런 것을 파악하려면 1세는 정말 보는 것도 넓어야 되고 조금 감정 캐치랑. 그러니까 개인별로 차이 나는 월령의 친구들 상호작용도 더 다르게 해야 한다고 생각을 하거든요.

(곽교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 30)

우연한 마주침으로 시작된 1세 영아라는 존재에 대한 탐험의 여정은 그동안 지층화 되어 있던 초임교사들의 시각과 인식을 흔들며 영아들이 가진 잠재적 가능성을 이해하고 신뢰하게 하였다. 더 나아가 일상에서의 차이를 감각하기 시작한 그들은 자신을 돌아보는 시간과도 만나고 있었다. 1세 영아에 대한 영토화 된 인식에서의 탈주는 초임교사들에게 또 다른 변이를 이끌어 내고 있었다. 영토화 된 자신만의 보육 방식을 가지고 있었던 잠재적 초임교사들은 1세반 담임교사로 나아가면서 이전의 보육 방식이 흔들리는 것을 경험하고 있었다. 자신들의 욕구를 여과 없이 드러내고 있는 1세 영아들은 영아반 일과에서 빠질 수 없는 낮잠 시간에도 자신들의 특이성을 드러내고 있었고, 권교사는 유아반 담임교사 시절 지금처럼 예민하지 못했던 자신을 돌아보며 더 섬세하고 꼼꼼해져야겠다고 생각하기 시작하였다. 곽교사는 유아와 다른 영아의 표현과 소통을 경험하면서 1세 영아를 이해하기 위해서는 최대한 영아들에게 집중하면서 그들의 행동과 표현을 관찰해야 한다는 것을 알아가고 있었다. 잠재적 초임교사들은 처음 교직에 입문했을 때와

마찬가지로 보육 방법에 대한 고민을 이어가며 이전과 다른 교사의 모습을 생성해 나가고 있었다.

이제 초임교사들은 1세 영아를 돌봄과 지도의 대상이 아닌 하나의 개별 존재로 인정하며 그들과 진정한 의미의 교감을 해 가고 있었다.

엄마가 반응도 별로 없고 바쁘고 그러니까 어떻게 보면 아이가 고립 되어 있는 것처럼. 좀 짠하고 안쓰러웠어요. 학기 초에는 되게 많이 울었거든요. 진짜 너무 심하게 울고 울음도 길어요. 그런데 그런 말을 봤거든요. 울음 긴 애들은 부모의 반응이 느린 애들이다. 그게 딱 맞는 거예요. 그 때 그 아이가 딱 생각나는 거예요. 부모의 반응이 느려서 애가 이렇게 울음이 긴가 보다. 그래서 어린이집에서는 관심을 많이 주려고 하고 개가 뭐를 하려고 하면 즉각적으로 반응을 해주려고 하고 두 달 정도 그랬던 것 같아요. 하나 더 안타까운 거는 맨날 집에 갈 때마다 나 누구 집에 가. 이래요. 참 진짜 안타까워요.

(양교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 30)

1세 영아들은 발달상 오래 앉아 있는 것 자체가 안 되는 친구들이기 때문에 준비한 거 못했다고 속이 상하거나 이러지는 않아요. 미혼 때는 끝까지 뭘 하려고 했었는데 그때는 이 아이들을 이해 못해서. 지금은 이해하기 때문에 뛰는 것도 당연한 거더라고요. 그런데 그 뛰는 상황에서 안 다치게 “칙칙폭폭 해볼까?” 하고 같이 해 보고. 이렇게 조금 바뀐 것 같아요.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

초임교사들은 영아들이 어린이집과 자신에게 적응하고 있다고 생각하고 있었으나, 그들은 자신도 모르는 사이에 영아들을 이해하는 자아를 생성하고 있었다. 양교사는 울음으로 자신을 드러내는 1세 영아를 보며 자신의 미세지각을 동원해 영아와 부모의 관계를 돌아보는 길을 선택하였다. 한편, 설교사는 1세 영아들을 이해하지 못하고 자신의 계획 속에 가두려고 했던 과거의 모습을 현재로 데려오며 달라진 차이를 인식하고 있었다. 1세 영아들에 대한 확장된 이해는 초임교사들로 하여금 영아를 미숙하고 도움이 필요한 존재가 아닌 자신과 동등하고 독립적 존재로 인정하도록 이끌고 있었다.

초임교사들은 1세 영아들을 돌봄과 지도가 필요한 수동적 존재가 아닌 적

극적으로 자신을 드러내는 존재로 재배치하였다. 영아들이 기표화 한 기호들은 초임교사들의 내면에 잠자고 있던 미세지각들을 흔들여 깨우며 자신도 영아에게 의미 있는 존재가 되고 싶다는 욕망을 생성하게 하였다.

다른 선생님 말고 나한테 와서 내 무릎에 앉아서, 나한테 책 같은 거 가지고 와서 읽어 달라고 할 때 나를 더 편하게 생각해서 나한테 오는 거구나 그런 느낌이 들어요. 그래서 그것도 뿌듯하고.

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

말 못하고 음, 음... 손짓으로만 이러던 애가 있었는데 내가 계속 이야기 한 것이 그 아이 입에서 나왔을 때는 참 뿌듯하죠. 특히, 기다려야지, 같이 놀자. 이거를 자기 혼자서 인형 가지고 이렇게 아이가 스스로 놀 때. '어! 이거 누구 말투야 내 말투네!' 이제 엄마를 따라 하는 것처럼 저를 따라 하거든요.

(신교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 22)

어느새 초임교사들은 영아들이 신뢰하고 의지할 수 있는 애착의 대상에 부모들과 함께 자신도 포함되어 있음을 느끼고 있었다. 면담 초기 1세 영아들에 대한 두려움을 강하게 드러냈던 임교사는 이제 다른 교사가 아닌 자신의 품을 파고드는 영아의 모습에서 자신의 존재 의미를 확인하며 뿌듯해 하고 있었다. 임교사가 느낀 것처럼 순환적 초임교사인 신교사도 영아들이 표현하는 기호들을 감각하며 자신의 존재 의미를 재배치하고 있었다. 자연스럽게 애착 대상의 모습을 닮아 가는 1세 영아들은 이제 부모뿐 아니라 교사가 표현하는 기호들을 재현하고 교사의 말과 말투를 자신들이 기표화 하는 행위의 일부로 드러내고 있었다. 초임교사들은 이러한 영아들의 표현을 감각하며 자신이 영아들에게 중요한 존재가 되고 있음을 느끼고 있었다.

관계적 삶 속에서 자신의 존재 의미에 대한 재영토화를 시작한 초임교사들은 리쭈적 공간 속에서 생성되는 영아라는 존재의 감정이 자신에게 전이됨도 느끼고 있었다.

나를 인지했을 때 그때 되게 행복했어요. 나 싫다고 엄마랑 있겠다고 이러더니 이전 갑자기 뛰어 들어와서 안아주고 보고 싶었다고 얘기하고 다른 반 선생님 오면 내 옆에 딱 붙고. 아이들이 저한테 애착을 형성한 거잖아요. 뭔가 내가 엄마가 된 것 같고. 집에 가서 “엄마, 엄마, 있잖아, 오늘 누가 응가를 했는데 나한테 응가를 했다고 말해줬어. 진짜 많이 컸지?” 얘기하니까 엄마가 너 무슨 애 키우는 엄마 같다고 얘기를 하는 거예요. 지금도 주말마다 봐요 애들 영상.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

저한테 올해는 막 달려와서 안기고. 그러니까 제 표정도 달라지는 것 같아요. 지금 생각해 보면 작년에는 선임선생님, 그리고 일하는 것도 처음이고 하니까 힘들어서 제 표정이 항상 굳어 있었던 것 같아요. 애들도 저한테는 오지 않고 그랬거든요. 지금은 제가 마음이 편해지니까 애들하고도 재미있게 지내고 애들이 좋아하니까 제 표정도 밝아진 것 같아요.

(양교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 30)

유능한 유아반 교사에서 무능한 영아반 교사로 자존감의 추락을 경험했던 권교사는 불과 얼마 전까지 전문적 스킬을 빨리 습득해 다시 유능한 교사의 위치에 오르기 위해 노력하고 있었다. 하지만 자신에게 애착을 형성하며 차이를 드러내는 영아들로 인해 그녀는 보육 방법에 집중하던 자신에게서 벗어나 엄마처럼 모든 감각을 영아들에게 집중하고 있었다. 리즘적 공간에서 영아들과 만난 권교사는 더 이상 흠 패인 길을 걷는 교사가 아니었다. 그녀는 자신을 둘러싼 존재와 기호들에 대해 내면의 존재가 감각하는 대로 행위를 드러내고 있었으며, 이는 거침없이 자신의 욕구를 드러내는 영아들의 모습과 닮아 있었다. 한편 양교사는 자신의 변화가 영아들의 반응에 영향을 미치고 영아의 표현은 다시 자신을 변화시키고 있다는 것을 발견하면서 반복적으로 순환되는 과정에서 생성되는 차이를 느끼고 있었다.

리즘적 공간에서 영아들과 관계를 맺으며 영아들이 보인 애착 반응으로 인해 초임교사들의 내부작용은 적극적으로 가동되기 시작하였다. 표면적으로 드러난 수면 위 사유에서 벗어나지 못하고 있었던 초임교사들은 계속 차이를 생성해 내고 있는 영아들처럼 점점 더 자신의 내면에 감추어져 있던 잠재적 존재를 느끼고 어제와 다른 자신을 발견해 가고 있었다.

출근할 때도 진짜 힘들었어요. 차라리 오늘 하루가 길었으면. 퇴근하고 다시 출근하려면 느껴지는 마음이 다시 또 힘드니까 그 안에서는 어떻게 버티고 있는데. 그런데 저는 아이들이 진짜 제일 컸어요. 요즘은 아이들이 내가 뭔가 하면 웃으니까. 행복해 하니까. 맨날 애들 사진보고. 집에 가서 또 내일 애네랑 뭐할까? 뭐하고 놀까? 이런 거 생각하면 출근이 이제는 기다려져요.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

아침에 출근할 때는 그냥 좋아요. 애들 만나는 게 좋으니까. 기분이 좋아요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

힘듦의 반복을 경험했던 양교사는 영아들로 인해 이제는 내일을 꿈꾸고 기대하는 교사로 변이한 자신을 발견하였다. 한편, 면담 시작 당시에는 방향키를 잃어버리고 거센 조류에 휩쓸린 배처럼 힘없이 자신도 경력이 생기면 괜찮아 질 것이라며 공허하게 자신의 경험을 이야기했던 안교사도 무더위가 한참 기승을 부리는 여름이 되자 연구자가 깜짝 놀랄 정도로 변한 모습을 보여주었다. 이전의 힘듦을 어떻게 극복하고 있는지 이야기 해줄 것이라 예상하고 연구자는 요즘은 어떠냐는 질문을 건넸었다. 이에 안교사는 고민없이 아이들을 만날 생각에 그냥 좋다며 함박웃음까지 지어 보였다. 그녀의 웃음은 지금 얼마나 그녀가 행복한지 느낄 수 있는 기호가 되어 연구자에게 다가왔다. 그들은 거센 소나기 속에서 부러지지 않고 잠시 구부러졌다가 스스로 일어나는 새싹과 같이 힘을 가진 존재들 같았다. 이러한 차이의 생성은 보육 경험이 있는 잠재적, 순환적 초임교사들에게서도 나타나고 있었다.

하나 알게 된 것은 이 친구들도 마냥 자기 놀이만 집중하는 게 아니라 놀이하다가 저한테 와서 놀기도 하고 또 옆에 있는 친구와도 놀다가 하는 모습이 보이더라고요. 이제 다행히 조금 시야에 보여요. 시야가 많이 넓어진 것 같아요.

(곽교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 16)

사실 4, 5세를 하면서는 그렇게 까지 꼼꼼하게 할 일은 없었으니까. 넘어졌으면 넘어졌다고 말하고 아이들의 놀이도 자세하게 관찰하기보다 이렇게 노는 구나했는데. 2학기쯤 되니까 저도 아이들 몸 컨디션 같은 것도 조금씩 보이기 시작하더라고요.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

학기가 끝나 갈 무렵에는 어느 정도 적응을 하더라고요. 애들도 크잖아요. 그런데 이런 생각이 들었어요. 안 운다고 그걸 적응했다고 봐야 하는지. 생각해 보면 반반인 것 같아요. 적응됐다고 생각도 하고, 그냥 포기를 한 건가? 그냥 그렇게 어쩔 수 없는 상황을 받아들였나? 아이한테도 그 마음이 같이 있는 거 같아요. 적응을 아예 안 했다고 볼 수는 없으니까. 저희 애도 그랬거든요. 그 땐 저희 애도 적응했다고 생각했었는데 다시 여기 아이들을 보니까 우리 아이도 받은 포기하고 다녔겠구나. 이제 막 걷고 하는 애들도 눈치를 봐요 그렇게 그냥 길들여지는 거 같더라고요. 그래서 마음이 더 쓰이는 것 같아요.

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

유아들과 달리 한 눈에 들어오지 않는 영아로 인해 두려움이 앞섰던 권교사는 이제 영아의 놀이 흐름을 자연스럽게 눈으로 따라다니는 자신을 발견하며 시야가 넓어졌음을 인식하고 있었다. 유아들과의 역동적이고 활발한 상호작용을 그리워하던 권교사는 영아반 동료교사의 사소한 행동들을 감각하기 시작하면서 유아반과는 다른 1세반의 차이를 지각하기 시작하였다. 차이 지각에서 한 걸음 더 나아간 권교사는 거대지각으로는 감각되지 않는 알아야 보이는 것들에 대한 사유를 생성해 내고 있었다.

한편, 어린이집과 가정에서 1세 영아를 직접 경험했던 손교사는 외부의 기호들로 인한 차이 생성보다 자신의 내부작용에 의한 차이를 생성해 내고 있었다. 그녀는 이전 경력 교사의 모습을 기억해 내며 현장으로 돌아왔지만 예전 그 모습을 재현하고 있지 않았다. 손교사는 무조건 울지 않고 등원해 생활하는 것으로 1세 영아들이 적응했다고 생각했던 과거 자신의 모습에서 1세 영아들의 입장에서 생각해 보는 자아가 생성되고 있었다. 그녀는 무조건 영아들이 울지 않는다고 적응된 것이라 생각할 수 있는 가에 대하여 미세감각으로 감각하기 시작하였다. 이러한 차이 생성은 영아들을 자신과 같이 다양한 감정이 있는 유동체로 인정하며 공감했기 때문이라 여겨졌다. 복직 후 만난 1세 영아들은 손교사로 하여금 과거 속 자신의 자녀 역시 단순히 적응해서 어린이집에 다녔던 것이 아니라 조금씩 자신을 포기시키며 적응했음을 느끼게 하였고, 이는 다시 순환적 고리 속에서 현재 영아들에 대

한 이해를 할 수 있도록 이끄는 것으로 나타났다. 면담 초기와 다르게 조금씩 깊은 사유를 드러내고 있는 초임교사들의 이야기에서 연구자는 차이들을 깨달아 가는 그들을 느끼며, 초임교사들이 사유하는 교사 ‘되어가기’의 영토에 문을 두드리고 있는 것을 알게 되었다.

초임교사들은 반복되는 일상 속에서 경험한 우연한 마주침들로 인해 1세 반 담임교사가 ‘임’의 상태에 머무르지 않고 계속해서 ‘되기’의 상태로 나아가고 있었다. 그들은 똑같이 반복되는 것처럼 보였던 일과 속에서 우연한 마주침이 주는 이전과 다른 차이를 감각하고 있었다. 영아와의 삶을 표면적으로 감각하던 초임교사들이 기표화 된 삶의 이면을 경험하게 되면서 그들 주변을 맴돌고 있던 차이는 서서히 그 모습을 드러내고 있었다. 자신의 존재적 의미를 모르는 영아들은 1세 정도가 되면 다양한 존재와 기호, 물질들을 탐색하면서 그것들과의 마주침이 생성하는 내부작용으로 인해 자아를 인식하기 시작한다. 연구에 참여한 초임교사들 역시 ‘되어가는’ 과정의 초입에서 열심히 자신의 존재적 자아를 탐색하며 미세지각으로 자신의 현존하는 모습과 잠재된 모습을 감각해 나아가고 있었다.

2) 내부작용에 귀 기울임

초임교사들은 미세지각으로 잠재적 자아의 움직임 감각하면서 현실에 적응하기 급급했던 이전 모습에서 벗어나 내면의 소리에 귀를 기울이게 되었다. 그들의 잠재태가 가지고 있는 욕망의 모습과 강도는 표면적, 잠재적, 순환적 초임교사들이 걸어온 길에 따라 차이를 드러내며 내면의 움직임을 생성하고 있었다.

순응을 강요받던 표면적 초임교사들은 잠재적 자아의 욕망을 감지하기 시작하며 교사로서 인정받고 싶어 하는 내면의 소리에 귀 기울이기 시작하였

다. 우연히 마주하게 된 다른 존재들로부터의 인정은 그들로 하여금 자신의 잠재적 가능성을 신뢰할 수 있는 발판이 되고 있었다. 표면적 초임교사들과는 달리 외부의 인정을 느끼며 흠 패인 길을 걸어왔던 잠재적 초임교사들은 순간순간 자신의 무능력함과 직면하며 자신들에게 결핍되어 있는 무엇인가를 지각하고 있었다. 그들은 다른 존재들에게 자신의 부족함을 들키지 않기 위해 경력이라는 휘장 뒤에서 위축되어 있는 자신을 보게 되었다. 한편, 스스로 경력을 내려놓고 포기과 순응을 선택하며 보육현장에 돌아왔던 순환적 초임교사들은 그 동안 잠들어있던 교직경험의 세포들이 깨어남을 느끼고 있었다. 영아보육보다 관계의 힘듦을 더 크게 느끼고 있던 그들은 시간이 흐름 속에서 보육현장에 다시 적응하기 시작했다. 그 과정에서 그들은 다시 교사로 자리하게 된 것에 즐거워하는 자신을 발견하며 자신에 대한 신뢰를 회복하고 있었다.

아무것도 모르기 때문에 선임교사들이 안전하게 만들어 놓은 흠 패인 길을 따라야 한다는 강요 속에 숨죽이며 순응하던 표면적 초임교사들은 자신 내부에서 꿈틀대는 욕망의 실체를 어렴풋이 느끼고 있었다.

안 괜찮은데 불편하니까. 내가 괜찮다고 말을 했으면 이건 괜찮은 거야 이렇게 계속 생각하는 거죠, 그래야 마음이 편하니까. 교사로서 존중받지 못한다는 생각이 들었어요. 내가 나이는 어리지만 대학 과정을 이수하고 면접보고 입사 한 건데. 아무리 친해도 최소한의 존중은 있어야 된다고 생각하는데. 편하다고 생각해서인지 그냥 이름을 “**아” 부르기도 하고. 그래도 아무 말도 못했어요. 말을 하고 싶었지만

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

어린이집에 오니까 나를 평가하는 사람이 너무 많은 거예요. 그런데 다 인정받고 싶고 잘하고 싶어서 노력은 하는데. 원장님이 자주 들어오시거든요. 그럼 ‘이 아이가 지금 보호자가 없어도 제 곁에 있어요, 이것 좀 보세요. 저 지금 잘하고 있죠? 1세 반 말기신 보람이 있죠?’ 약간 이렇게 원장님이 알아줬으면 하는 마음이. 인정받고 싶은 그런 게 있나 봐요. 남이 봤을 때 진짜 선생님 같다고 느꼈으면 좋겠는 생각이 있어요. 원장님도 그렇게 생각하시는지 궁금하고

(윤교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 26)

하루 종일 동료와 시간과 공간을 함께하며 가족같이 편안한 관계 맺기는 양교사에게 존중받지 못함으로 다가왔다. 자신을 드러낼 욕망을 포기하며 하루하루 살아가고 있는 것처럼 보였지만 양교사는 내면에서 꿈틀대고 있는 잠재적 자아의 강도를 느끼고 있었다. 그녀는 어리고 부족한 초임교사임을 인정하고는 있었지만 동등한 동료교사로 존중받고 싶은 욕망을 감각하고 있었다. 이와 함께 자신의 존재를 드러내고 인정받고 싶은 마음도 함께 움직이기 시작하였다. 윤교사는 자신의 존재적 의미에 대한 불안감으로 인해 외부의 인정 반응을 얻기 위한 노력을 적극적으로 드러내고 있었다. 1세 영아들이 칭찬과 격려를 느낄 때 또 다른 시도를 이어가는 것처럼 아직 교직에 대한 확고한 생각이 정립되지 않은 초임교사들도 외부의 반응에서 자신에 대한 존재적 의미를 생성해 가고 있었다. 외부의 인정은 표면적 초임교사들을 독립된 존재로서 자리하는 것을 돕기도 하지만 그들이 자신의 내면을 더 미세한 감각으로 지각하게도록 이끌기도 하였다.

다른 면에서도 아직 확신을 못 가지는 것 같아요. 계속 주변 선생님들한테 조언을 구하고 제 생각이 맞는지 확인해 보고 아직까지는 그런 것 같아요. 주변에서 동의를 하고, 맞다고 해주면 내가 잘 생각했구나. 맞아, 맞아 이렇게 피드백을 주시니까 자신감은 생기지만 아직까지는 판단이 확실하지는 않아요.

(양교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 30)

보육실에서 만약에 먼저 지적해 주시면 이제 그때 '아, 이 부분이 잘못이구나' 라는 생각이 드는데 요즘엔 그런 것들도 많이 없어서. 요즘 계속 생각이 들었던 게 '이제 6월도 됐고 하니까 한 번 나의 상호작용에 대해서 주임 선생님께 여쭙 볼까?' 라는 생각도 들었어요. 잘하고 있는지 확인도 받고 싶고.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

혼자 담임을 하니까 이렇게 맞다, 틀리다 말해 주는 그런 사람이 필요했다고 느끼거든요. 그래서 다들 헤드 선생님이 있는 곳을 추천하는 구나라는 걸 좀 느끼고. 지금은 제가 맞고 틀리고를 모르는데 내가 잘하고 있는 건가, 이제 그 생각이 들면서

(윤교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 26)

표면적 초임교사들에게 주변 존재들의 인정은 잘 하고 있음을 확인할 수 있게 해주었지만 그들은 거기에 안주하지 않고 또 다른 사유를 끄집어내고 있었다. 작년과 달리 선임교사에게 긍정적인 피드백을 받고 있는 양교사는 자신감은 생기지만 아직 자신에게 확신이 없다고 하였다. 안교사는 자신에 대한 지적이 거의 없는 선임교사들의 태도에 안심하는 것이 아니라 자신의 부족한 부분을 확인받길 원하는 마음을 표현하고 있었다. 윤교사 역시 단독 담임이기 때문에 자유로운 시도를 할 수 있는 기회가 충분함에도 불구하고 자신의 보육 방식에 대하여 확인받고자 하는 욕망을 드러내고 있었다. 표면적 초임교사들의 이러한 모습은 초임이라는 꼬리표를 하루빨리 떼어버리길 원하는 욕구의 표출이라고 느껴졌다.

다른 존재들의 인정 반응을 경험한 표면적 초임교사들은 점점 더 내면의 강도를 드러내며 자신의 모습을 불편한 마음이 아닌 있는 그대로 인식해 가고 있었다. 외부에서 낙인찍힌 결핍이 아닌 스스로 고민하는 과정을 겪으며 그들은 1세 영아들의 기호에도 민감하게 사유할 수 있는 존재가 되어가고 있었다. 자신을 인정하는 것이 동력이 되어 또 다른 사유를 생성해 가고 있는 표면적 초임교사들과는 달리 유아반 경험이 있는 잠재적 초임교사들은 자신의 모습을 있는 그대로 인정해 가는 과정에서 어려움을 겪고 있었다.

작년 옆 반 선생님은 한 달이면 적응이 다 되더라고요. 3주, 4주 안에 다 됐어요. 어머님들도 현관에서 헤어지고. 그래서 저도 그렇게 해야지, 생각 했는데 그게 제 마음대로 되지 않는 거예요. 부모님들이 아이 울음소리 들리면 바로 들어와 보시고. 그래서 막 어떡하지?, 어떡하지? 그런데 저도 지금 어떡하지? 인데 저는 그런 걸 티내면 안 되니까.

(관교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 16)

모르는 것이 있을 때 “선생님 이런 거 모르겠어요” 이런 게 아니라 그냥 조금 사적으로 그냥 이렇게 사담 나누듯이 이렇게 슬쩍 확인하고 있어요. 지금 제가 경력은 있지만 1세반은 처음이고 저도 이렇게 하는 게 맞는지 확신이 안서니까

(권교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 1)

자신의 경력을 기반으로 어느 정도 자신감을 가지고 1세반에 진입했던 잠재적 초임교사들은 예상과 다른 상황과 끊임없이 마주하며 자신의 부족한 모습을 느끼고 있었다. 옆 반 동료교사처럼 자신도 그녀의 모습을 재현할 수 있을 것이라고 생각했던 객교사는 그 때의 존재들과 현재 자신이 맡고 있는 1세 영아들이 모두 특수한 존재임을 깨닫고 동일성의 반복이 실현되지 않음을 느끼고 있었다. 잠재적 초임교사들은 경력이 있음에도 자신만이 느끼는 고통으로 힘들어하고 있었다. 게다가 그들은 스스로 경력교사라는 생각에 사로잡혀 자유롭게 질문하거나 도움을 요청하는 대신 ‘아닌 척’ 하는 방법으로 자신들의 영토화 된 지대에 숨어 있었다. 1세반 진입을 순조롭게 만들어 주었던 경력이라는 왕관은 이제 더 이상 왕관이 아닌 자유로운 잠재태의 출현을 억압하는 울타리로 작용하고 있는 것으로 나타났다. 그들은 그 누구도 자신들이 처해 있는 어려움을 눈치 채지 않았으면 하는 마음을 드러내고 있었다.

순환적 초임교사들 역시 다양한 마주침들로 인해 전과 다른 차이를 생성해 가고 있었다. 다시 잘 할 수 있을까란 불안감을 가지고 보육 현장에 들어선 순환적 초임교사들은 시간이 흘러감에 따라 자신의 잠재태가 기억하고 있는 경력교사의 모습이 회절 되어 드러나고 있었다.

10년 쉬었다 나와서 빨리 뭘 쫓아가야 된다는 생각 때문에 너무 정신이 없이 1학기가 지났고 그렇게 시간이 정신없이 갔는데. 그런데 사람이 익숙해진 거예요 그 다음에는 조금 수월하게 했던 것 같아요 예전처럼 지금은 완전히 적응이 된 것 같아요. 전반적인 어린이집 상황이나 행사라든지 이런 것은 그래도 1년은 생각하고 있어요.
(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

1세를 잘 할 수 있을까? 하는 불안한 마음으로 시작을 했는데 지금은 재미있어요. 지금 재미있고 어느 정도는 조금 나 자신을 믿고 할 수 있어요.
(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

다양한 교직 경력이 있음에도 휴직기간으로 인해 순환적 초임교사들은 교

직 경험에 대한 자신감보다 다시 잘 적응할 수 있을까하는 불안감을 가지고 있었다. 떠밀리듯 복귀한 보육 현장에서 설교사는 자신의 몸이 기억하고 있는 교직 경험을 바탕으로 새로운 어린이집 운영시스템에 완벽하게 적응하고 있음을 느끼고 있었다. 교직의 힘듦을 경험한 후 결혼과 출산으로 자연스럽게 보육현장을 떠났던 손교사는 이전에 느끼지 못했던 교직의 재미를 느끼며 자신에 대한 믿음을 키워 가고 있었다. 더 나아가 그녀는 교사 이전의 본질적 자아에 대한 사유도 생성하고 있는 것으로 나타났다.

집에 있다가 재취업을 할 때는 경제적인 이유가 컸기 때문에 이 직업이 맞고 안 맞고를 생각할 겨를이 없었어요. 그런데 마음가짐이 달라져서 그런지 오히려 아가씨 때보다 더 열심히 하게 되고 내가 애를 낳아 보니까 또 다르더라고요. 그래서 이제는 학부모들 마음도 이해가 되고. 그 전에는 몰랐고 부모들이 왜 자꾸 별것도 아닌 일에 뭐라고 할까? 이렇게 생각했거든요. 그런데 내가 우리 애도 키워보고 그러니까 뭐랄까 이해가 더 되는 것 같아요 전에 아가씨 때보다는

(중략)

그 전에 근무할 때는 아이들도 그렇고 같이 있는 선생님과도 조금 문제가 있어서 얼른 그만둬야지 하는 마음이 있었는데 오히려 결혼하고 아줌마가 되어서 지금 다시 어린이집에 있으면서 생각해 보니까 보육교사가 저한테는 더 잘 맞는 것 같다는 생각이 들어요. 그러다 보니까 더 열심히 하고 재미도 있었어요. 또 뭐라 그럴까 아이 키우면서 계속 일은 안했잖아요. 그런데 아줌마로서가 아닌 직장을 다니는 하나의 인격체라고 해야 하나? 그런 생각이 들기 시작하면서 잊고 있었던 자신감도 생기고 그랬던 것 같아요. 자아실현을 하는 것도 같고….

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

다시 보육 현장으로 돌아가야 하는 상황에서 손교사는 원하지 않던 선택으로 내던져졌다고 생각하고 있었다. 하지만 그녀는 자신을 연구자에게 드러내며 자신의 욕망의 소리와 접속하고 있었다. 자연스럽게 엄마로 역할이 전환되면서 자신보다는 자녀를 우선하여 모든 것을 결정하고 생각했던 손교사는 그동안 자신 깊은 곳에 잠들어 있던 교사로 살고 싶은 욕망을 감각하기 시작하였다.

4. 존재론적 자아를 위한 기투

다른 존재, 기호들과의 우연한 마주침에서 시작된 초임교사들의 귀 기울임은 계속해서 밀려드는 파도와 같이 그들로 하여금 그 폭과 방향을 가늠할 수 없는 리즘적 공간에서의 사유를 시작하도록 하였다. 각기 다른 경험과 내면의 존재가 드러내는 욕망을 가지고 있던 세 그룹의 초임교사들은 리즘적 사유의 공간에서 차이를 드러내며 분리되기도 하고 같은 사유의 길에서 공존하기도 하였다. 이렇게 분리와 공존함이 혼재되어있는 그들의 사유는 점차 기표화 되어 초임교사들의 변이를 드러내기 시작하였다. 잠재적 자아를 드러내기 시작한 그들은 기표화 된 현실적 자아와 잠재적 자아 사이를 끊임없이 넘나들며 사유에 사유를 거듭하는 주체적 존재가 되어가고 있었다. 이제 그들의 현실태와 잠재태는 사유와 변이, 단절을 거듭하는 과정 속에서 서로 간의 거리를 좁혀가며 자신의 존재적 의미를 찾아가고 있었다.

1) 리즘적 사유의 시작

우연한 마주침을 통해 깨어나기 시작한 초임교사들의 미세감각은 자신 내면의 존재에 대한 지각을 가능하게 하였고, 잠재태에 대한 인식은 그들이 가지고 있던 욕망의 강도를 되살려 놓고 있었다. 그들은 이제 현실태에서도 미세지각으로 자신의 욕망을 감각하며 잠재태의 존재를 느끼기 시작하였다. 초임교사들의 감각이 예민하게 깨어날수록 자신의 존재 자체에 대한 사유는 가속화되었고, 다양한 관계 속에서 마주침을 경험할 때보다 더 강도 깊은 사유가 끊임없이 그들을 리즘적 공간에 머물게 하고 있었다. 이제 스스로 겨우 중심을 잡고 사유를 시작한 그들에게 계속해서 생성되는 리즘적 사유

는 표면적 어려움과는 차원이 다른 혼란스러움이었다.

이러한 혼란스러움은 표면적, 잠재적, 순환적 초임교사들을 분리시키기도 하고 연결하기도 하였다. 보육경험이 없어 경력교사들의 흠 패인 길을 우러러보던 표면적 초임교사들은 이제 틀림이 아닌 다름으로 자신과 다른 존재를 이해하며 사유하기 시작하였으며, 이는 다시 보육방식에 대한 사유로 이어지고 있었다. 자신의 결핍을 들키지 않기 위해 조용한 숨김을 선택했던 잠재적 초임교사들 역시 또 다른 사유의 장애 들어서 있었다. 그들은 자신에 대한 믿음이 흔들리는 것을 경험하며 어쩔 수 없이 자신의 실제적 모습과 마주하고 현재의 자신을 바라보는 사유를 하게 되었다. 순환적 초임교사들 역시 유아반 교사였던 자아에서 벗어나지 못하고 명확한 보육의 기준을 세우려는 잠재적 초임교사들처럼 영아들에게는 확일적으로 적용되는 기준이 없음에 혼란스러워하고 있었다. 보육경험과 더불어 자녀 양육 경험도 가지고 있는 순환적 초임교사들의 사유는 교사와 엄마의 모습을 넘나들며 진행되었고, 이를 통해 그들은 과거 자신이 가지고 있던 1세 영아에 대한 경험과 사유가 또 다른 사유로 재배치됨을 느끼고 있었다. 리즘적 사유의 장애서 그들의 사유는 점차 자신의 내면을 향해 깊이 들어가기 시작하였다.

한편, 자신에 대한 확신이 견고하지 않음에도 표면적 초임교사들은 자신이 가지고 있는 다름을 옳고 그름의 기준으로 사유하지 않고 수많은 차이 중 하나로 인식해 가고 있었다.

이 아이가 자주 무니까 부모님도 힘드셨던 거예요. 그래서 단호하게 했으면 좋겠다고. 경력선생님도 안전사고 예방을 위해서는 단호하게 할 수밖에 없다고 하셔서 그렇게 하는데 저는 그 방법밖에는 없을까란 생각이 계속 들어요. 저랑은 달라요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

경력 선생님이 저렇게 얘기하는 것을 보고, 아! 나도 저렇게 해야 겠구나 라는 생각이 그렇게 세계 얘기를 했는데 이러면 안 될 것 같고. 또 7년차인 선생님은 자꾸

그렇게 혼내는 식으로 하면 안 된다고 하시고. 두 분 다 너무 극과 극이니까 어느 쪽으로 닦아야 될지 모르겠고 혼란스러워요. 그래도 지금은 누구 닦고 싶다는 생각은 안 해요. 두 분다 아닌 것 같아요.

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

교사로 첫 발을 내딛을 당시만 해도 표면적 초임교사들은 무조건 선임교사의 보육 방식을 재현하려고 노력하고 있었다. 하지만 그들은 어떠한 의심도 없이 따랐던 선임교사들의 방식이 자신 내면의 욕구와 다름을 깨닫게 되었다. 안교사는 어쩔 수 없이 굴종하며 재현의 길을 따라 걷고 있었지만 계속되는 사유를 통해 곧 자신의 존재는 동일성을 그대로 모방하는 존재와 다름을 알게 되었다. 임교사 역시 선임교사들의 흠 패인 길을 따르라는 무언의 강요 속에서 눈치를 보고 있었지만 그녀 내면의 자아는 더는 누군가의 흠 패인 길을 따르지 않겠다는 선언을 하고 있었다. 주체적인 사유를 시작한 그들에게 선임교사들은 더 이상 높은 왕좌에 있는 존재들이 아니었다.

표면적 초임교사들은 자신의 잠재태에 대해 스스로 지각하면서 자신에 대한 믿음을 쌓아 가기 시작하였다. 이와 함께 자신에 대한 사유를 통해 자아의 강도를 깨우고 있었으며, 이렇게 작동하기 시작한 그들의 사유기계는 리즘적 공간에서 잠재적 초임교사들처럼 보육방식에 대한 사유도 시작하였다.

이 아이만 계속 졸졸졸 따라다니는 것이 나도 스트레스 받고 아이도 스트레스 받잖아요. 놀이도 이루어지지 않고. 그냥 자유롭게 놀게 하고 싶은데. 그리고 1세는 말보다 몸으로 먼저 말하잖아요. 그래서 지금 이제 내 거야, 뭐 내가 하고 있었어, 라는 말을 이제 배워나가는 시기라서 더 자유롭게 놀면서 배워야 하는데. 물지 못하게 하려고 따라다니면서 아이가 자유롭게 행동하지 못하게 하는 내가 참 싫어요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

아이들이랑 있는 시간은 너무 빠르게 지나가요. 제가 생각이 너무 많기 때문에. 내가 지금 이 놀이를 하고 있는데 이게 아니면 어떡하지? 아직 함께 놀이가 잘 안 되는데 어떻게 내가 개입을 해야 되지? 어떻게 같이 놀이를 할 수 있게 해줄 수 있을까? 아니면 혼자 놀이하는 친구들에게도 내가 방해가 되면 어떡하지? 그런 거 있잖아요. 이 아이는 지금 집중해서 이거를 만들고 있는데 내가 여기서 이렇게 해볼까?

이러면 원래 이걸 안 하고 싶었는데 하게 되지 않을까? 저는 지금 생각이 너무 많아요. 그래서 하나부터 열까지 정말 다 궁금한데 그 궁금증을 해소하지 못하고 하루 하루 보내는 거에 너무 집중하고 있어서 늘 어떤 게 맞는지 매일이 고민만 되는….

(윤교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 26)

자주 무는 행동을 보이는 영아를 밀착해서 보육하는 상황에서 안교사는 영아의 자유로운 놀이를 억압하고 있는 자신의 모습을 발견하고 고민에 빠지기 시작하였다. 안전사고 예방을 위해 어쩔 수 없이 단호한 지도 방식을 따르던 이전과 달리 이제 안교사는 독립적 존재로서 사유하는 차이를 생성하고 있었다. 영아들이 울지 않고 하루를 보내는 것을 목표로 모든 수업 준비를 하던 윤교사도 이제는 어떻게 하면 영아들의 놀이를 방해하지 않으면서 지원할 수 있을까 하는 고민으로 혼란의 시간을 보내고 있었다. 내면의 욕망과 고민의 소리와 마주하게 된 표면적 초임교사들은 자유로운 사유가 가능한 리좀적 공간에 자신을 재배치하고 있었다. 이는 잠재적 자아의 강도를 조금씩 느끼고 있는 그들이 독립적 존재자로서 자신의 의미를 재영토화하는 것이라 여겨졌다.

교직 경험이 없던 표면적 초임교사들과 달리 유능함을 인정받으며 자신만의 영토화 지대를 경험했던 잠재적 초임교사들의 계속된 사유는 자신이 가지고 있던 견고한 틀을 깨야 하는 어려운 과정으로 그들을 이끌고 있었다. 자신에게 익숙한 일터였던 어린이집에서 경력교사라는 왕관을 쓰고 자연스럽게 1세반의 관계적 삶에 진입했던 그들은 매 순간 새로운 것을 알아 가면서 실수투성이가 되어 가고 있는 자신을 발견하게 되었다.

제가 놓치고 있는 부분이 자꾸 나오더라고요. 이 친구가 남자애들한테 생기는 귀두 표피염이라는 염증에 걸렸는데. 영아들은 기저귀를 많이 차니까 이런 게 생길 수도 있다는 것을 처음 알았거든요. 이 친구가 소변을 볼 때 너무 아파하고 고름 같은 게 나올 때도 있고 그러니까 그런 거는 바로 원 선생님들이나 원장님들한테 알려야 하는 거였더라고요. 저는 우리반이니까 저만 알고 있었는데 다른 선생님들한테도 이렇게 있다는 것을 알려주고 다 같이 이제 조심하자 남자친구들한테는 자주 보이니까.

그런데 그런 거를 놓쳤다고 또 얘기를 들었을 때 이렇게 또 티가 나는 구나. 처음 만 1세를 맡은 티를 내는 구나 약간 이렇게 생각이.

(곽교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 30)

곽교사는 의사소통이 원활하지 않은 1세 영아들의 특성으로 인해 영아들을 둘러싸고 있는 주변의 성인들의 소통이 매우 긴밀하게 이루어져야 하는 영아반 조직 문화를 미처 알지 못하고 있었다. 유아반에서는 자신의 반만 잘 운영하면 되었던 그들은 사소한 일에서부터 영아기에 빈번하게 발생하는 질병에 이르기까지 모두 공유해야 한다는 사실을 인지하지 못하고 경력교사답지 않은 실수를 계속해서 범하고 있었다. 자신과 유아, 그리고 부모와의 관계가 전부였던 그들의 영토화 된 관계의 장은 1세반을 맡게 되면서 다른 반 영아들과 부모들, 그리고 영아반 동료교사들까지 확대되며 다양한 존재들의 접속이 끊이지 않는 리즘적 공간으로 변해 가고 있었다. 하지만 잠재적 초임교사들은 아직 경계 없이 자유로운 리즘적 공간에서 다른 존재들과 만나는 일이 익숙하지 않은 것으로 여겨졌다.

이미 영토화 되어 있는 그들이 매일 새로움을 경험하며 배움을 생성하는 것은 혼란스럽고 어려운 일이었다. 이렇게 혼란스러운 공간에 진입한 그들은 드디어 매끈한 공간에서 자신의 실제적 모습과 마주하고 있었다.

제가 알고 있는 게 없어요. 1세를. 그게 너무 힘들었어요. 4, 5세를 할 때는 척척 해냈는데, 지금은 내가 해낼 수 있는 게 없는 거예요. 당장 우는 애가 들어오면 제가 할 수 있는 게 안아주는 것밖에 없으니까. 그 선생님은 안아주면서 어떻게 애를 그치게 하는데 그게 너무 대단해 보이고 나는 왜 저걸 못 할까. 저 사람이랑 1년밖에 차이가 안 나는데 내가 유아반 2년 하면서 그래도 배운 게 많이 있다고 생각을 했는데 거기서 배운 것을 지금 여기서 쓸 수 있는 게 없다는 생각이 들어요. 학부모와도 그렇고. 엄마가 애가 어린이집을 싫어하는 것 같아요. 자꾸 울면서 와요. 이러는데 그 자리에서 제가 뭐라고 말을 못 하겠는 거예요. 뭐라고 해야 할지.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

일단 저를 보면 바로 안기거든요. 진정될 때까지 조금 토닥여 주는 편이에요. 그래서 진정되면 이것도 유도하는 질문이기는 한데 왜 속상해? 하면 이렇게 가리킨다고

했잖아요. 아니면 넘어졌다는 표현. 아야, 아야 뭐 이렇게 얘기를 해요. 그럼 부딪쳐서 아야, 아야 했어? 유도를 하면 이 친구들은 눈빛, 손짓, 한 단어로 얘기를 하거든요. 그리고 다른 아이한테 또 물어보는 거예요. 이제 유아반 때처럼 서로의 입장을 아직 표현은 못하지만 물어 보고 있거든요. 이렇게 가다가 부딪쳤어? 이렇게 하면 다른 친구도 그냥 그렇다고 하면 그러면 어떻게 해야 하지 부딪쳤을 때 친구 넘어지면 어떡하지 그러면 아야, 아파 이렇게 대답을 하거든요. 그러면 우리가 어떻게 해야 돼? 요즘에 계속 미안해 라는 말을 연습하고 있으니까 미안해. 이렇게 마무리가 되면 또 가서 둘이 잘 놀아요. 그런데 다른 아이가 잘못된 게 아니면 어떡하지? 라는 고민이 들어요. 내가 그냥 마무리 한 것은 아닐까?

(김교사 【잠재】 2차면담, 2020. 7. 26)

경력교사인 잠재적 초임교사들은 1세 영아들과의 만남으로 점점 초라함을 느끼고 있는 내면의 자아와 접촉하고 있었다. 연구 주제에 대해서 할 말이 많으며 적극적인 참여 의사를 밝혔던 권교사는 면담이 깊어질수록 1세반 담임으로서 자신은 아무것도 할 수 있는 것이 없다며 무능한 자신을 드러내었다. 유아반에서는 연령의 변화에도 무엇이든 두려움 없이 척척 해내던 자신이 이제는 우는 영아를 달래는 것도 자녀에 대한 궁금증을 토로하는 부모 앞에서도 어떻게 해야 할지 모르는 초임교사처럼 되어 버린 것을 발견하였다. 그 동안 유아반에서 쌓아올린 경력이라는 그녀의 고원은 이제 그 실체를 의심받는 신기루와 같았다. 또한 함께 생활하는 1년 밖에 지나지 않는 동료교사의 능숙함에 자신이 부족한 존재임을 확인하고 있었다. 김교사 역시 경력이라는 포장 안에서 계속 생성되고 있는 자신에 대한 의문들을 느끼고 있었다. 작년 옆 반의 1세반 담임교사 모습을 간접적으로나마 경험했던 김교사는 겉으로는 영아들의 울음과 문제 상황에 대하여 당황하지 않고 유연하게 대처하는 듯이 보였지만, 실제로 그녀는 자신의 판단에 대한 확신 없이 안개 속을 헤매고 있는 것처럼 여겨졌다.

잠재적 초임교사들은 자신을 똑바로 바라보게 될수록 매우 견고하게 다져진 유아반 교사로서의 영토에서 여전히 머물고 있다는 것을 느끼게 되었다.

이 친구들도 교구를 바꾸면 관심을 보이거든요. 그런데 저는 어떻게 하는지 제가 보여주고 싶으니까. 아이들이 자유롭게 탐색하게 두어도 되는데 저는 올바른 방법 사용방법을 알려주고 싶고 그러다 보니까 너무 많이 개입을 하는 것 같아요. 오늘도 간식시간에 아이가 포크로 장난을 쳐서 여기를 부딪쳤는데 이렇게 하면 아야, 선생님 아프다, 이렇게 포크를 휘두르면 친구도 다칠 수 있고 말을 하는데 이 아이가 그냥 울더라고요. 그래서 조금 더 다정하게 말하려고 하는데. 아직도 욕심을 못 버렸나 봐요. 끝까지 그렇게 하는 건 아니라고 얘기를 하고 왔네요 지금 생각해 보니까. 아직 완전히 포기되진 않았고, 조금씩 포기하고 있는 단계 같은데 그래도 이거는 고쳐야 되는 건데 이거는 바로 잡아줘야 하는데 라는 생각이 많이 들어요.

(곽교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 30)

저의 몸에 진짜 유아가 많았어요. 그래서 아이들한테 생활지도를 하면서도 수준을 너무 높게 설정한 거죠. 스스로 이 정도는 할 수 있지 않을까 하고. 놀이도 탐색이 위주인데 저는 유아들처럼 역할놀이도 하고 상상놀이도 했으면 좋겠으니까 제가 그냥 놀이를 하는 거예요. 그러면 아이들이 저를 구경할 때도 있고. 유아반처럼 아이들하고 같이 놀고 싶은 마음에 제가 먼저 놀이하는 모습을 보여주려고 좀 다가갔거든요. 내가 놀이하는 거 보고 따라서 놀이하겠지? 하지만 애들은 그냥 저를 신기하게 쳐다봤죠. 지금 생각해 보면 내 욕심이었나? 아니면 내가 너무 유아반에서 놀이했던 것에 맞춰져 있어서 1세 수준에 맞춰서 못 다가간 건가 생각도 들고. 선생님들이 그런 모습들을 보면 “선생님은 아직 유아반 스타일이 남아 있는 것 같아”라는 말을 많이 했어요. 1세 아이들이 정리를 못 하는 건 당연한데 저는 시키면 할 수 있을 것 같고 그래서 막 시켜 보는데 당연한 안 되죠. 그러면 혼자 답답하고. 제 머릿속에 저도 모르게 그런 게 남아 있으니까 아이들한테 좀 유아반처럼 상호작용을 하려고 한다든지 그런 건 있었던 것 같아요. 모두 제자리 노래를 불러줬어요. 애는 정리하기 싫을 수도 있다고 선생님들이 말하는데 전 꼭 정리시켜야겠는 거예요.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

곽교사와 권교사는 1세 영아들과의 생활로 세상을 처음 경험하고 있는 영아들의 놀이가 탐색 위주로 이루어진다는 것을 알게 되었다. 하지만 그들은 자신이 이전에 경험했던 유아반에서의 생활을 재현하기 위해 새로운 놀잇감의 사용 방법을 정확하게 알려주거나 유아들처럼 또래 간의 상호작용이 활발히 일어나는 놀이를 제시하는 모습을 보이고 있었다. 또한 유아들에게 한 것처럼 자조기술 습득이 우선인 영아들에게도 바른 식사태도와 정리정돈 등의 기본생활습관 약속을 적용하려고 애쓰고 있었다.

이렇게 현실태로 드러나고 있는 유아교사의 모습은 1세 영아들과 마주하

게 되면서 조금씩 흔들리기 시작하고 있었다. 1세 영아와의 수많은 마주침으로 사유의 세계에 발을 들여놓게 된 초임교사들 중 내면의 강도를 더 예민하게 느끼는 초임교사의 경우에는 자신도 모르게 사유를 강요받으며 더 깊은 리좀적 사유의 공간에 진입하고 있었다. 이전 모습을 재현하려고 하는 현실태를 드러내고 있던 객교사와 권교사는 이를 거부하려는 잠재태를 느끼며 현실과 내면의 갈등 속에서 잠재적 자아의 강도를 느끼고 있었다.

이렇게 혼란스러운 소용돌이의 생성 원인은 바로 그들이 가지고 있던 흠패인 길에서는 명확하게 보였던 ‘기준’이었다. 이제야 그들은 기준을 강조하고 있던 자신을 바라보게 되었으며, 이와 같은 조망은 교직 경험이 있는 잠재적, 순환적 초임교사들에게서 나타나고 있었다.

아이들이 수준에 따라서 되는 애도 있고 안 되는 애도 있잖아요. 그런데 활동을 가져갈 때는 이렇게 뭔가 기준이 있어야 되는데 아직 제가 확실하게 못 세운 것 같아요. 영아도 이제 기준을 세워놓고 하고 싶은데 제 성격이 좀 그런 것 같아요.

(김교사 【잠재】 1차면담, 2020. 6. 6)

또 힘든 것은 걱정선. 너무 잘 해줘도 애들이 막무가내고. 잘해주고 칭찬하고 무조건 이빠한다고 애들이 잘 되진 않더라구요. 자아도 생각하고 욕구도 생기는 시기잖아요. 그러니까 되고 안 되고 그런 기본 생활을 잘 교육해 주고 싶은데 아무래도 애들은 천진난만하고 말도 잘 안통하고 무슨 말인지 잘 모를 때니까. 뭔가 많은 말을 하는데 알아들을 수 없는 정체불명의 말을 할 때 너무 친절하게 해주니까 말을 더 안 듣더라구요. 무섭게 하라는 게 아니고 적절하게 잘 해주면서 당근과 채찍이 항상 필요한 것 같아요. 교사로서 제일 힘든 거는 그거 같아요. 어떤 아이는 이 정도가 괜찮은데 애마다 차이가 있으니까 그게 너무 힘든 애도 있고. 그런 거를 평균적으로 잘 조율을 해서 할 수 있는 교사가 되고 싶죠. 그게 교사로서 힘들었던 것 같아요.

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

연령별 활동을 준비하는 것이 익숙했던 김교사는 1세 영아보육에서 자신이 느끼는 혼란스러움이 기준을 세우지 못했기 때문이라고 이야기하며, 영아에게도 명확한 기준을 세우고 싶어 하는 자신을 발견하고 있었다. 한편, 과거 1세였던 자녀를 떠올리며 비교적 잠재적 초임교사들보다 영아들에게

허용적인 태도를 가지고 있던 순환적 초임교사인 손교사도 평균적인 보육의 기준이 없어 힘들다는 마음을 드러내었다. 아직 교직에 대한 영토가 형성되어 있지 않았던 표면적 초임교사들의 혼란스러움은 인정에 대한 것이었다면 잠재적, 순환적 초임교사들의 혼란스러움은 그들 스스로가 정한 기준 때문이었다. 그 기준은 이전에 자신들이 실행해 왔던 보육방식일 수도 있고 영아들의 발달 수준이기도 하였다. 하지만 개별적 특이성을 가지고 자유로운 유동체로 세상을 탐험하는 1세 영아들을 잠재적 초임교사들이 견고 있는 홈페이지로 데려오기란 쉽지 않았으며, 불가능해 보이는 것처럼 보였다.

반복되는 일과 속에서 우연히 마주친 존재의 가능성과 기호들은 초임교사들의 미세감각을 깨워 반복 속의 차이를 감각하게 하였다. 그들은 내면에 자리하고 있는 잠재적 자아의 존재와 욕망을 희미하게 느끼며 계속 사유하는 존재로 자신을 재배치하고 있었다. 초임교사들의 이러한 사유는 서로 얽히고설키며 드러나지 않고 있던 잠재태가 실존적 공간으로 나올 수 있는 문을 열게 되었다. 하지만 잠재적 자아가 나오는 길은 쉽지만은 않았다. 그 과정에서 잠재태의 출현을 감각하기 시작한 초임교사들의 현실태는 잠재성과 현실성 사이에서 끊임없는 혼란스러움을 경험하게 된다. 그들이 경험하는 혼란은 최선의 선택이나 최고의 선이 존재하지 않는 실존체들의 계획되지 않은 얽힘이며 그것이 바로 리즘이다.

다른 존재와의 마주침과 혼돈으로 인해 계속 강요받듯이 이어지는 초임교사들의 사유는 리즘적 공간 속에서 고정되지 않은 자신의 신체를 지각하게 하였다. 거시지각으로는 감각되지 않았던 신체는 본래 고정된 것이 아니라 강도적 흐름에 의해 변이하는 것으로 초임교사들의 깨어난 신체는 끊임없는 차이와 강도를 생성하면서 자신들의 존재론적 자아를 현실로 드러내기 시작하였다.

2) 드러냄을 위한 변이

초임교사들은 거대지각으로 감각하던 반복적인 일상에서 차이를 감각하며 사유의 세계로 진입하였다. 그들은 자신의 잠재태와 현실의 자아 사이에서 혼돈의 사유를 경험하기도 했지만 그럴수록 초임교사들의 강도는 커지고 있었다. 독립적인 존재자가 되고 싶다는 그들의 욕망은 어린이집 위계 열차의 꼬리칸에 타고 있던 표면적, 순환적 초임교사들에게서 먼저 드러나기 시작하였다. 자신의 존재적 모습에 대한 외부의 인정을 갈망하면서 다름을 이해하기 시작한 표면적 초임교사들은 인정의 욕구를 적극적으로 기표화함과 동시에 경력교사의 흠 패인 길을 객관적으로 바라보기 시작하였다. 과거 보육경험이 기표화 되고 있음을 감각한 순환적 초임교사들 역시 앞에 대한 욕구를 드러내기 시작하였다. 한편, 자신의 부족을 느끼며 힘들어 했던 잠재적 초임교사들은 더 이상 자신의 결핍을 두려워하지 않고 인정하며 계속되는 성찰과 반성의 사유를 통해 변화하고 있는 자신을 드러내었다.

외부 시선들로 인해 스스로를 억압하고 있던 초임교사들은 이제 자유롭고 싶은 욕망을 기표화 하며 각자의 방식으로 변이와 단절을 드러내고 있었다.

제가 피드백을 원할 때는 언제든 여쭙보는데 원하지 않는데 이렇게 하시는 거는 저도 싫거든요. 영역을 침범당하는 거 같아서. 저한테 뭐라고 하시진 않았지만 내가 왜 눈치를 봐야 하며 저는 사실 그러지 않았는데 점점 눈치를 보게 되는 게 너무 싫은 거예요. 그리고 이걸 분명히 아는데 왜 내가 받아들여야 하는 거며….

(윤교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 24)

제가 흔들 목마를 거실에 놓아주고 영아 2명을 보고 있었는데 원장님이 조금 위험하다고 느꼈는지 도와준다고 하면서 간섭을 많이 하시는 거예요. 조금 스트레스를 받았어요 너무 간섭하시니까. 내 맘대로 할 수 있는 게 없구나. 애 시간에 맞춰서 분유를 타 준건데 조금 더 타 와라, 지금 주지 마라 이런 거 하나하나. 제가 아이들을 보는 건데 원장선생님이 너무 간섭하실 때 스트레스를 받았던 기억이….

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

자신의 보육방법이 맞는 것인지 늘 고민하며 5명의 영아들과 생활하던 윤교사는 여름이 되자 달라져 있었다. 자신의 행동을 판단해 줄 선임교사가 있었으면 좋겠다고 했던 그녀는 이제 자신만의 지층을 자유롭게 쌓아 가고 싶은 교사로 바뀌어 있었다. 경제적인 이유로 복직해서 조용히 주변 환경에 순응하는 태도를 보이던 손교사 역시 자신의 보육 방식에 자주 간섭하던 원장에 대하여 불편한 감정을 드러내고 있었다. 초임교사들의 내재성이 기표화 되어 드러나기 시작하면서 1세반 교실은 이제 동일한 보육방식을 재현하는 장이 아닌 새로운 탈영토화 된 공간으로 바뀌어 가고 있었다. 독립적인 존재로 자신을 드러내기 위한 첫 걸음이 시작된 후 그들의 신체는 더욱 적극적인 사유를 하게 되었다. 특히, 표면적 초임교사인 양교사는 영아를 비롯한 타 존재들의 기호에 의해 뿌듯함을 경험한 것처럼 자신이 드러낸 스스로의 존재적 모습을 인정받고 싶어 하였다.

아이들이랑 있을 때 나도 약간 경력선생님들처럼 자연스럽게 그러니까 뭐라 그래야 되지? 다른 선생님이 볼 때 자연스럽게 놀이하는 것처럼 하고 싶어요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

안교사와 면담을 하고 난 후 연구자는 연구자의 초임교사 시절이 떠올랐다. 그 때의 나는 나보다 나이가 많은 학부모들에게 어려 보이기 싫어서 아이들과 활동이 불편해도 늘 정장을 입고 출근했고, 늘 아이들 의자에 앉았다가 일어나면 스타킹에 올이 나가기 일수였다. 나도 안교사처럼 누군가의 인정이 절실했었던 것 같다는 생각이 한 동안 떠나지 않았다.

(안교사 【표면】 면담 후 연구자 일기 중, 2020. 6. 11)

자신에게 경력교사처럼 구는 동기의 불편한 태도에 아무 말도 하지 못하던 안교사는 조심스럽게 자신도 경력교사처럼 자연스럽게 놀이하고 싶은 마음을 털어놓았다. 초임교사들의 이러한 인정받고 싶은 마음은 연구자를 과거 속의 나와 만나게 하였다. 연구자 역시 초임교사시절 학부모에게 교사로 보이기를 원했고 인정받고 싶었던 욕망을 가지고 있던 존재였음을 그녀와의

마주함을 통해 알게 되었다. 안교사는 처음 1세반 담임교사로서의 삶을 시작하면서 타 존재들로 인해 자신의 부족을 매 순간 느끼며 더 위축되어가는 자신의 모습에 하루하루 힘들어했지만 이제 그녀는 자신의 존재적 의미를 확인하려 하고 있었다. 이제 표면적 초임교사들은 처음 교직에 입문할 당시 살아 있는 보육교과서처럼 유능해 보이던 경력교사의 보육 방식이 자신의 생각과는 차이가 있음을 감각하기 시작하였다.

요즘 든 생각인데. 4명의 교사들 있잖아요. 다 나랑 같지는 않은 것 같아요. 아이들의 눈높이에 맞춰주고 상냥하게 대하고 다 이렇게 수용해 줘야 된다고 생각했는데 실제로 현장에서는 그러기보다 일단 선생님들의 기준에서 어긋나지 않아야 해요. 선생님들은 그런 거에 대해서 스스럼없이 표현하고 아이들을 좀 차별하는 게 있는 것 같아요. 수용도 수용이지만 저는 똑같이 대해줘야 한다고 생각하거든요. 애들은.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

선생님들이 하는 게 맞는 걸까? 라는 의심이 들어요. 처음엔 ‘저게 맞는 건가? 그래도 나보다는 맞겠지’ 라고 생각했는데. 지금은 좀 틀린 것도 있지 않을까? 100% 다 맞다는 생각은 안 들어요. 각자 다 다르니까 가르치는 거나 훈육이나 애들을 대하는 태도랑 나만의 성격도 있고, 그 선생님들도 초임 때 배웠던 게 있지 않을까요?.

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

애들을 재우면서 “바르게 누워서 자야지” 라고 했어요. 그 때 선생님이 1세 애기한테 바르게 자라고 한다고 이 아이가 바르게 자겠냐며 뭐라고 하시더라고요. 그런데 다음 날 낮잠 시간에 그 선생님이 아이들한테 “바르게 자야지” 이렇게 말을 하더라고요. 나한테는 보육교사가 아이들 수준도 모르고 어떻게 그럴 수가 있냐고 말해놓고 다음 날 똑같이 하고 있더라고요.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

표면적 초임교사들 중 가장 자신이 부족하다고 이야기하며 열심히 배우는 중이라고 했던 안교사와 임교사는 여전히 배워야 할 것이 많다고 생각하고 있었지만 전처럼 사유 없이 무조건 수용하는 모습은 찾아볼 수 없었다. 그 대신 경력교사들이 보이는 행동에 대해 사유하며 자신만의 의견을 생성하고 있었다. 그들은 아직 자신의 방식이 전적으로 옳다고 확신하지는 못했지만

적어도 선임교사들이 만들어 놓은 흠 패인 길을 따라 걷던 걸음을 멈추고 주위를 살피며 가보지 못한 새로운 길에 대한 호기심을 드러내고 있는 것처럼 느껴졌다. 선임교사의 계속되는 지적으로 인해 늘 긴장하며 생활하고 있다고 이야기했던 양교사는 초임교사인 자신과 동일한 상호작용을 하는 선임교사에게 신뢰를 잃어 가고 있었다. 처음 예측불가능한 1세 영아들과의 만남에 어쩔 줄 몰라 하던 그녀는 전적으로 의지하며 믿었던 선임교사들의 보육방식에 의문을 품기 시작하였다. 초임교사들은 안전한 적응을 위해 숨죽이며 선임교사 뒤를 따랐지만 깨어난 자신의 신체를 감각하며 더 이상 안전기지가 필요한 영아가 아닌 독립적인 존재로 변이하고 있었다.

한편, 순환적 초임교사들은 가정이라는 영토화 지대에 안주할 때 느끼지 못했던 결핍을 채우기 위한 욕망을 드러내기 시작하였다.

놀이에 너무 개입하지마라고 하니까 어떻게 해야 될까? 라는 생각이 많이 들었고. 싸우고 있는 상황에서는 얼마만큼 개입을 해야 되는지, 어떻게 바뀐 건지 정확히 알고 싶고, 또 요즘 선생님들이 알고 있는 것을 따라가 싶고. 그래서 그런 것을 제공 받고 싶어서 신청하려고 해도 못 가요. 왜냐하면 원장님은 주말을 이용하라고 하시는데 저는 애기 엄마잖아요. 그러니까 주말에 시간을 내기가 어렵죠.

(신교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 22)

그래도 내 아이량은 조금 틀리게. 내 아이 키울 때 보다 시간도 좀 지났고 교육적인 걸 제공해주어야 하고 집에서 하는 거량은 다르니까 준비도 많이 해야 되고. 꼭 받아야 하는 교육들도 많지만 아이 때문에 좋은 교육들도 하고는 싶었지만 어려웠어요. 그래도 이제는 그만 두고 싶다는 생각은 안 들어요. 계속 해보고 싶어요.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

다시 적응하기 위해 동료들과의 관계와 현재 기관 분위기에 맞춰야 하는 상황으로 몸과 마음이 지친 순환적 초임교사들은 요즘 보육과정의 흐름을 따라가고자 하는 욕망을 드러내기 시작하였다. 연구자는 관계와 보육방식에서 어려움을 느끼고 있는 그들이 또 다시 휴직을 고민할 것이라 예상했지만 그 예상은 연구자의 지층화 된 편견이었음을 곧 알게 되었다. 순환적 초임

교사들은 자신들의 휴직 기간을 멈추어 있던 시간으로 여기며 지금 보육 현장에서 실행되고 있는 것들에 대한 앞의 욕구를 가지고 있었다. 교사로 살아가고 있는 그들의 앞과 채움의 욕망은 가정이라는 또 다른 세계와의 관계로 인해 순조롭게 해소되지 않은 것으로 나타났다. 순환적 초임교사들은 가정과 아이에게 소홀해질까하는 걱정을 가지고 있었기 때문에 지금까지 그래왔듯 받고 싶은 교육을 못 받는 상황에 대하여 저항 없이 받아들이고 있는 것처럼 보였다. 하지만 중요한 것은 그들이 처음 가졌던 염려를 뒤로 한 채 자신의 욕망과 강도를 감각하며 표현하고 있다는 것이다.

흙 패인 길을 벗어나 탈주를 꿈꾸게 된 표면적 초임교사들과 내면에 잠들어 있던 욕망의 꿈틀거림을 감각하게 된 순환적 초임교사들과는 달리 잠재적 초임교사들은 외부의 손길에 깜짝 놀라 깊숙이 숨어버린 달팽이처럼 오히려 더 움츠러들고 있었다.

처음에는 마냥 예뻐했는데 이렇게 일과를 조금씩 시작하는데 적응기간은 점점 길어지니까 ‘내가 잘하고 있는 건가?, 애들이 적응을 못하는 게 다 나 때문인가?’ 하는 이런 약간 자괴감 같은. 그리고 어머님들도 저한테 이제 ‘선생님 어떻게 해야 할까요? 제가 어떻게 해야 할까요?’ 이렇게 얘기를 하세요. 아이가 적응을 못하고 맨날 우니까. 그런데 저는 그럴 때마다 ‘이게 다 나 때문이구나’ 이런 생각이 드는 거예요. 왜냐하면 작년에 만 1세 선생님이 너무 잘하셔서. 적응기간도 빨리 끝나고 2학기 되니까 어린이가 되어 있더라고요. 12월생도 있었는데. 그래서 저렇게 하면 되겠구나 했는데. 저는 그게 안 되고, 못하고 있는 게 너무 느껴져서 그런 거 때문에….

(곽교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 16)

곽교사는 유아들과의 생활처럼 예쁜 영아들과의 행복한 시간을 기대했었지만 오히려 자신만이 느끼는 초라함을 온 몸으로 감각하고 있었다. 곽교사에게 유능했던 유아반 교사의 모습을 더는 찾아볼 수 없었다. 잘 해낼 수 있을 것이란 자신감이 무너지기 시작하자 곽교사는 도움을 요청하는 부모의 질문도 자신에 대한 질책으로 느끼게 된 결핍된 자신을 바라보게 되었다.

혼란을 경험하고 사유의 세계로, 다시 자신의 잠재성을 감각하며 깨어나

고 있던 표면적, 순환적 초임교사들과 달리 초임교사들 중 가장 자신 있게 교사 생활을 영위하던 잠재적 초임교사들은 경력교사라는 휘장 뒤에 숨어 자신의 민낯과 직면하게 되었다. 재직 중인 어린이집에서 주류집단으로 유능함을 인정받으며 생활해 온 잠재적 초임교사에게 자신의 다른 모습을 보는 과정은 다른 두 부류의 초임교사들이 경험한 것과는 차원과 강도가 다른 어려움일 것이라 여겨졌다. 객교사는 이제야 자신의 실체를 직면하게 되었으며 결핍에 대한 사유를 시작하고 있었다.

세 집단의 초임교사들은 모두 존재의 특이성을 가지고 있기 때문에 사유에 접어드는 과정도 서로 차이가 있었다. 하지만 분명한 것은 초임교사들이 감각하는 모든 것은 서로 엮히며 그들의 미세지각과 강도를 증폭시키고 있다는 것이다. 이로 인해 그들은 시각의 차이도 생성하기 시작하였다.

제가 겪은 경력 선생님들은 본인들이 다 하시려고 하더라고요. 제 업무를 챙겨주는 명목 하에. 편하긴 한데 만약에 그 선생님들이 안 계시면 나는 못하고 항상 도움을 구하러 가야되고 하니까. 보통 초임 선생님들은 1년 동안 열심히 배워야지 라는 생각으로 가잖아요. 나도 이제 배워야 되는데 선생님들이 다 해 버리니까...

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

3월 2일에는 코로나 때문에 1명 왔고 다른 선생님들만 보육실에 들어갔어요. 저도 들어가고 싶는데 선생님들은 아직 애들이 안 오니까 그냥 교사실에서 제 할 일 하라고 하셨는데 저는 오히려 그게 조금 힘들었어요. 처음에는 솔직히 약간 실습하는 느낌이 났어요. 또 경력선생님들끼리만 공유하는 부분이 없지 않아 있는 것 같아요. 안전사고가 났을 때 바로 전화하고 학부모님들이랑 통화내용이라든가 등, 하원 할 때 얘기했던 것들을 말씀 안 해주시고 본인들끼리만 자세하게 얘기하시고. 저도 자세히 듣고 싶는데 왜냐면 나중에 이런 일이 생겼을 때 나도 대처해야 하는데. 약간 섭섭했어요. 나도 들어야 할 것 같은 중요한 얘기는 경력선생님들끼리만 하니까.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

초임교사들은 새롭게 경험하게 된 낯선 환경에서 선임교사 또는 영아반 경험이 있는 교사에게 의지하고 도움을 요청하게 된다. 하지만 영아들 이마에 땀방울이 맺히고 옷차림이 가벼워질 때쯤이 되자 초임교사들은 동료의

배려에서 다른 기호를 읽어 내기 시작하였다. 경력교사들이 자신을 배려한다는 명목으로 업무를 대신 해주는 것에 대해 그들은 배울 기회를 빼앗기고 있다고 생각하기 시작하였다.

초임교사들은 주체적인 잠재태의 움직임이 시작된 후 자신이 열심히 배우고자 했던 주도적 존재였음을 기억해 내고 동료들의 배려를 기대하던 이전 상태에서 벗어나 주도적인 배움을 통해 온전하게 독립적인 교사로 성장하고자 하는 욕망을 드러내고 있었다. 이로 인해 예전에 느꼈던 배려에 대한 감응은 경험과 배움의 기회를 되찾고자 하는 욕망으로 변이하고 있었다. 자신의 가능성과 잠재적 힘에 대한 사유가 계속되면서 초임교사들은 재현에 대한 순응보다 동일성의 거부를 생성하고 있었다.

가끔은 ‘저렇게 해도 되나?’ 하는 생각이 들 때가 있어요. 사실 제 반이긴 하지만 저는 나이랑 경력도 적어서 뭐 해달라고 부탁하기가 너무 어려운 거예요. 어쨌든 그분도 일하러 오신 거니까 열심히 해주시면 좋겠는데. 아이들이 안기려고 하면 “선생님이 지금 무릎이 너무 아파” 하시거든요. 그러면 ‘어떻게 저럴 수 있지?’ 라는 생각이 드는 거예요. 그리고 밥 먹을 때도 아이가 안 먹고 싶다 그러면 잠시 뭐 쉬었다가 먹어도 되는데 끝까지 빨리 먹이려고 하시고

(윤교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 26)

잘 안 물어보고 그냥 제가 따로 공부하거나 해서 한 것 같아요. 물어보면 제일 빠르는데 별로 물어보고 싶은 생각이 안 들어요. 물론 좋으신 분들이고 그분들의 스타일로 보육을 하시는 거니까 제가 좋다 나쁘다 할 건 없지만 제가 배우고 싶은 상호작용이나 다른 부분에서 뭔가 배우고 싶다는 마음이 안 생기니까 그냥 안 물어보고 궁금하면 내가 알아보면 되지 그랬던 것 같아요. 제 방식이 옳다고는 말씀 못 드리겠지만 내 방식대로 하고 싶어요. 편하게 매일 똑같이 하니까. 어제 오늘 다 똑같이 지루해요. 저는 그게 싫어요. 어제랑 오늘을 비교하면 밥 먹는 식단하고 애들 옷차림 그것 빼고는 다 똑같은데 저는 그게 싫어요.

(양교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 30)

1세반 담임으로 적응하기 위해 움츠리며 흠 패인 길을 따라 걸던 초임교사들은 이제 스스로 감각하고 사유하기를 시작하고 있었다. 단독 담임으로

자신보다 나이, 경력이 많은 보조교사와 생활하던 윤교사는 눈치 보던 이전 모습과는 달리 자신만의 보육관을 적용해 경력 있는 보조교사를 바라보고 있었다. 양교사 역시 선임교사들이 하는 방식을 무비판적으로 수용하던 것에서 벗어나 자신의 방법을 신뢰하며 흠 패인 길을 거부하고 있었다. 본래적 자아의 존재를 감각하기 시작한 그들은 동일성의 반복이 그려낸 재현을 추구하는 존재가 아닌 반복 속에서 차이를 생성하는 창조적 욕망을 가진 존재로 변이하고 있었다. 하지만 그들이 드러낸 창조적 생성의 힘은 더 오랜 기간 견고하게 쌓인 재현의 영토를 흔들기에는 아직 역부족이었다.

입사 동기라서 친하긴 하지만 은근히 신경 쓰이는 부분들이 있었어요. 약간 그 선생님은 아이들이 한두 번 보인 행동도 그냥 바로 “안 돼” 이렇게 말씀을 하시는 거예요. 그때마다 저는 ‘다르게 말해도 되는데 왜 꼭 저렇게 말씀을 하실까?’ 계속 신경 쓰이고 그런 말투를 들을 때마다. ‘이건 아닌데’ 라는 생각이 들어요. 그런데 나이도 저보다 2살이나 많아서 동기여도 말하기는 좀 그러더라고요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

저를 배려해 준다고 하는데 은근히 감정이 상하고 그냥 가만히 있으라는 느낌이 드는 거였죠. 시간이 좀 지나고 나도 이 아이들이 왜 이러는지 한번 내가 직접 경험해보고 싶다고 그러니까 그 선생님이 그때부터 좀 제가 할 수 있게 좀 해주시더라고요. 오히려 저는 좀 다행이었던 것 같아요. 어쨌든 경력이 1년 밖에 차이 안 나니까. 고경력자 선생님이었으면 아마 말 못했을 것 같아요. 그냥 조용히 있었겠죠.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020.5. 23)

자신의 본래적 자아를 느끼고 드러내기 시작한 초임교사들은 또 다른 흠 패인 길을 마주하게 되었다. 안교사는 함께 입사한 같은 동료초임교사의 보육방식이 자신과 다름을 느끼면서도 나이의 많고 적음이 가져오는 관습적 사고의 틀에 간혀 자신의 의견을 이야기하지 못하고 있었다. 유아반 경력교사였던 권교사는 자신의 경력을 기반으로 1년 차이가 있는 동료교사에게 자신의 의견을 자연스럽게 드러내고 있었으나, 더 경력이 많은 교사와 함께 팀티칭을 했다면 지금처럼 자신의 생각을 표현하지 못하고 숨죽이며 있었을

것이라고 하였다.

초임교사들이 잠재적 자아의 강도를 수면 위로 드러내고 있지만 여전히 나이와 경력이라는 위계적 고원은 뛰어넘지 못하고 있는 것으로 여겨졌다. 그럼에도 불구하고 초임교사들의 깨어난 잠재적 자아는 자신만의 방식으로 그들을 둘러싸고 있던 위계의 울타리를 허물기 시작하였다.

그때는 그냥 내가 ‘이렇게 하는 거구나’ 생각하고 따르려고만 했었어요. 그런데 2학기 되면서부터 제 소리를 좀 냈어요 제 의견을. “애가 이래서 그런 거 아닐까요?” 아니면 “이런 거는 내가 전화해서 말해 볼게요” 좀 더 제가 적극적으로 해보고 싶었고 자신감이 붙었으니까. 저희 분위기는 진짜 너무 심해요. 시니어, 주니어 나누는 것부터 용어 자체가 마음에 안 들어요. 메이트라고 했으면 좋겠어요. ○○○에서는 메이트라고 부르거든요. 저희는 시니어, 주니어예요. 이게 되게 안 좋지 않아요? 주니어도 주니어라는 이유로 되게 위축되잖아요. 주니어가 더 강한 부분이 있을 수도 있는데 주니어라는 이유로 하지 말라고.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020.5. 23)

초임이라서 제가 의견을 내면 안 되지만 원장선생님한테 “일지라든지 이런 거 컨설팅 한번 받아 보고 싶어요” 라고 해서 육아종합지원센터에서 영아일지 교육 받았어요. 선생님들도 봐주시긴 하는데 더 정확하게 잘 쓰고 싶어서….

(윤교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 24)

영아반 경험이 있는 선임교사나 동료교사의 모습을 무조건 닮아가며 빨리 적응하고자 했던 초임교사들은 미세지각으로 차이를 감각하며 자신의 목소리를 내기 시작하였다. 1년 경력차이가 있는 선임교사의 배려가 자신이 경험할 수 있는 기회를 박탈하는 것이라고 느끼게 된 권교사는 점차 경험할 수 있는 기회를 놓치지 않기 위해 노력하게 되었다. 이러한 시도는 표면적 초임교사인 윤교사에게서도 나타나기 시작하였다. 누가 봐도 유능한 교사처럼 일지를 기록하고 싶다는 욕망을 드러냈던 윤교사는 경력교사들의 조언에 만족하지 않고 흠 패인 길이 아닌 다른 방식을 찾아 가려는 자신을 드러내고 있었다. 드디어 초임교사들의 신체는 감각한 차이를 실재하는 기호로 드러내었고, 이러한 기호들의 생성은 보다 강력한 차이를 감각하는 강도로 내

부작용하게 되었다. 자신의 욕망을 기표화하기 시작한 초임교사들 의존적 존재에서 자신의 잠재성을 감각해 가는 독립적 자아를 생성해 내고 있었다.

애가 계속 우는 것에는 다양한 이유가 있고 등원거부를 하는데도 다양한 이유가 있는데 책을 보면 저희가 보편적으로 생각할 수 있는 것만 나오잖아요. 그런데 실제로 보니까 제가 생각하지 못했던 곳에서 아이들이 느끼는 것들이 많이 있었고. 등원거부가 되게 심한 아이가 책에서는 어린이집에 가면 엄마랑 떨어져야하니까 이런 것으로 대부분 나와 있는데 제가 봤을 때는 그 하나만의 이유가 아니라고 생각이 들 때가 많았어요. 큰 병원 간호사니까 너무 병동 일이 바빠서 힘드니까 아이를 받아 줄 수 없는데, 둘째가 생긴 거예요. 그런데 아이들은 동생만 생겨도 스트레스가 너무 크니까 그럼 당연히 거부하는 반응이 있는데, 어머니는 내 아이가 이상한 것 같다고 이렇게 말씀을 하시니까. 처음에 솔직히 이걸 어떻게 내가 풀어야 할까? 사실 책만 보면 이걸이래서 이런 거라고 말하면 되는데 오히려 어머니가 거부감이 드실 수도 있잖아요. 어머니를 공감을 해 드리면 어머니 얘기를 해주실 거고, 그러면 그 이유를 알 수 있지 않을까? 해서 했어요. 그랬더니 어머니가 진짜 병동도 바뀌고 둘째를 가지면서 이 아이를 많이 안아주지 못했는데 어린이집까지 오게 되고, 여러 가지들이 요인이 있었던 거예요. 아이가 징징대는 게 병동에서 환자들한테 자기한테 그러는 것 같다는 거예요. 그런 걸 보면서 '내가 진짜 이론 말고 현장에서 이렇게 다양한 사례들을 보고 배울 수 있는 게 많구나' 라는 생각을 많이 했었어요.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

이전 사례들에서 잠재적 초임교사들은 이전 경력으로 인해 오히려 1세반 담임교사가 된 후 느끼게 된 결핍을 드러내지 못하며 전전공공하는 모습을 보여주었다. 1세반 담임으로 혼돈의 시간을 마주하게 된 권교사가 자신의 결핍을 채우기 위해 조용히 선택한 것은 바로 1세 영아들의 특성과 관련된 서적이었다. 하지만 권교사는 영아들을 존재론적 입장에서 바라보기 시작하면서 공통성과 재인에 구속되어 1세 영아들을 일반화시키고 있는 관련 서적들의 한계를 감각적으로 경험하게 되었다. 권교사는 직접 자신의 신체로 감각한 1세 영아들이 관련 서적들 속 영아들보다 더 고유하고 특이성을 가진 존재들임을 느끼며 기존 관습의 영토와의 단절을 시도하게 이끌고 있었다. 이제 권교사는 관련 서적 속에 문자화 된 1세 영아를 만나는 대신 실존하는 존재와의 마주침과 그로 인한 내부작용이 훨씬 더 자신들을 성장시키는 힘

이라는 사실을 인식하고 있었다. 초임교사들이 신뢰하고 의지하던 존재, 기호, 그리고 물질들에 대한 단절은 이제 머뭇거리기 없이 드러나기 시작하였다.

선생님들은 그럴 땐 단호하게 해야 한다는데 ‘안돼’ 라는 말 밖에 없을까 아직 정확하게 표현을 못하는 친구들인데. 고민은 많이 되요. 그래서 안전교육 같은 프로그램이 오면 그림 자료가 같이 와요. 거기에는 여러 상황들이 있잖아요. 꼭 친구 때문에 그런 상황이 아닌 것들을 많이 보여주고 ‘안돼’ 라는 말을 하지 않아도 영아들이 뭔가 알 수 있게. 아직까지 크게 달라지는 것은 없어도 계속 많이 보여주고 있어요.

(윤교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 24)

잠재적 초임교사들이 자신의 결핍을 채우기 위해 관련 서적에 의지했다면 표면적, 순환적 초임교사들은 자신의 안전한 적응을 위해 선임교사들을 살아있는 교과서로 여기며 순응하기를 선택하였다. 하지만 윤교사는 자신의 잠재적 자아가 드러남을 감각하기 시작하면서 경력교사들의 방식과의 단절을 시도하고 있었다. 1세반에서 빈번하게 발생하는 갈등상황에 대하여 경력교사들은 안전사고 예방이라는 명목 하에 단호함으로 무장한 “안돼”라는 기호를 습관처럼 사용하고 있었지만 윤교사는 경력교사들이 제시해준 길에서 벗어나 자신이 찾은 다른 영도와 기호를 사용하게 되었다. 본래적 자아로 회귀하고 있는 윤교사는 외부의 존재와 기호들과 단절을 시도함과 동시에 점차 자신과의 단절도 시작하고 있었다.

일지를 원에서는 안 써요. 그냥 저 혼자 약속인데 ‘어린이집에서 컴퓨터는 하지 말자’라는 그런 약속을 했어요. 왜냐하면 저는 아직 아이들한테 익숙하지 않고 잘 모르니까 내 시간이 나더라도 그냥 아이들을 봐요. 통합 봐주거나 옆 반 선생님이 청소하실 동안 아이들 봐주거나 아니면 하원 때는 유아반도 너무 바쁘니까 유아반 잠깐 봐주거나 그러면서 아이들을 많이 관찰하려고 해요.

(윤교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 26)

윤교사는 경력교사들의 관습적 방식에서 탈주하며 차이를 생성함과 동시에 자신에게 주어진 시간과의 단절을 시도하고 있었다. 윤교사의 이러한 단

절은 자신의 결핍에 대한 깊은 사유에서 생성된 것으로 여겨졌다. 그녀는 자유로운 유동체인 영아들을 이해하기 위해 어린이집에 있는 동안 자신의 업무를 위한 시간과 단절을 선언하였다. 초임교사라는 범주에 함께 있지만 윤교사의 사례와 같이 고유한 개별 존재들은 각자의 강도와 내부작용으로 1세반 담임교사가 되어가고 있었다.

한편, 자신의 결핍을 경력 뒤에 숨기고 싶어 했던 잠재적 초임교사와 은연중에 이전 자신의 보육방식을 드러내며 고수하려고 하던 순환적 초임교사도 단절을 경험하고 있었다.

유아반 친구들은 제가 원하는 게 뭔지를 알고 있잖아요. 식사시간에 몇 시까지 먹기로 약속하면 그렇게 딱 진행이 되니까 늦게 먹는 친구는 소수고 유아반은 제 말을 이해해 주니까 조금 늦더라도 진행이 됐었거든요. 그런데 영아반은 그런 게 안되니까 너무 초조하고 불안하고 지금도 약간 답답한 그런 감정이 있지만 영아니까 그럴 수도 있지. 그럼 집에 와서 풀고 이제 그럴 수 있지 평소에도 그렇게 생각하려고 노력하고 있어요. 영아는 유아들이랑 다르니까.

(곽교사 【잠재】 2차면담, 2020. 7. 24)

전에는 정석대로 하려고 했어요. 같이 해보자 이러면서 여러 번 시키고. 할 수 있을 때까지 시키고, 못 하겠어? 도와줄게 이러면서 계속 시키고. 그런 게 이제 많이 없어졌죠. 지금은 우리 애들이 만나면 좋겠구나 하는 좋은 선생님이로 엄청 바뀌었죠. 왜냐하면 내가 이렇게 함으로써 우리 애들도 나 같은 교사를 만났으면 하는 바람이 있으니까요. 그러니까 저도 그러면 안 되는 거죠. 우리 애들이라고 생각해 보면

(신교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 22)

유아들을 지도하던 방식을 영아에게 적용하며 순간순간 혼란스러워 하던 곽교사는 자신이 유아반 담임교사의 영토에서 자유롭지 못함을 깨닫고 유아와 다른 존재인 영아들로 인해 변이하고 있었다. 곽교사는 유능함을 인정받던 이전의 자신과 단절하기 위해 노력하고 있었다. 또한 자녀 양육경험으로 1세 영아와의 관계 맺기가 비교적 수월했던 신교사는 1세 영아들이 마치 자신의 자녀들인 양 이입하며 과거 1세 영아를 존재자로 대하지 못했던 자신과 단절을 하고 있었다.

깨어난 미세지각이 끊임없이 발견하고 있는 차이들로 인해 자신의 생각을 드러내고 싶은 강한 욕망을 느끼게 된 그들은 일과 속에서 새로운 생성을 만들어 내기도 하고 이전 것과의 단절을 통해 또 다른 자아를 생성하기도 하였다. 그들은 자신의 잠재적 힘에 대한 신뢰로 더 이상 다른 존재나 기호에 의존하지 않고 점차 삶의 무대에서 주인공이 되어가고 있었다.

3) 자유를 선택한 마리오네뜨

1세 영아들과 마주하면서 자신에 대한 사유를 할 겨를도 없이 이미 만들어진 방식에 대한 굴종을 경험했던 초임교사들은 힘들고 혼란스러운 시간 속에서 내면의 자아와 차이적 강도를 감각하고 있었다. 매 순간 감각되는 차이는 초임교사들을 끊임없이 사유하도록 지속적으로 흔들어 놓았고, 이로 인해 그들의 잠재적 자아는 현실에서 실존체의 모습으로 드러나기 시작하였다. 혼란과 사유를 넘나들며 새로운 자아의 생성을 거듭하고 있는 그들은 더 이상 흠 패인 길을 조심스럽게 따르던 마리오네뜨가 아니었다. 초임교사들은 현실의 존재와 기호들로부터의 탈주만이 아닌 시공간을 넘나드는 접속과 단절을 경험하며 차이를 생성하는 통합적 존재로 거듭나고 있었다. 세 그룹의 초임교사들은 탁 트인 실외 놀이터에 나온 영아들처럼 자유롭게 이동하기도 하고 재미와 마주친 영아들과 같이 한 장소에 함께 머무르기도 하였다. 또 놀이기구에 오르며 자신만의 도전을 즐기는 영아처럼 자신의 잠재적 능력을 표출하며 이전과는 다른 생성을 이어나가고 있었다.

초임교사들은 먼저 자신들을 안전지대에 묶어 놓았던 끈을 스스로 끊어버리고 사유의 바다에서 자유로운 유희를 시작하였다.

머릿속으로 계속 생각해요. 생각을 하면 할수록 좀 수월해지더라고요. 밤에 잘 때까지 고민이 끊이지 않더라고요. 그러니까 잠시 운전할 때도 생각이 들면 생각하고.

자기 전에 다시 생각이 나서 내일은 어떻게 상호작용을 해야 더 적응을 하고 기분 좋게 들어올까. 내일은 이런 놀이를 해야지. 내일 아이들이랑 더 힘차게 놀려면 지금 자야 돼, 그냥 잠 안 와도 자려고 하고. 또 아이들과 있을 때는 에너지를 억지로 끌어올려서 몸으로 막 놀아주고 이제 집에 가면 정말 지쳐 쓰러져서. 어느 날은 일하다가 엎드려서 잠들고 그러더라고요. 너무 놀랐어요 그런 내 모습을 보고. ‘내가 이렇게 열심히 하고 있나?’ 이런 생각에. 그리고 이 친구들도 저랑 하는 놀이가 처음이듯이 저는 처음으로 경험하는 게 좋아요. 그런데 그러면 시행착오율이 높아지니까 이게 딜레마인데 그래도 계속 시도해 보는 게 좋아요. 잘 하지 못한 거에 자괴감을 느끼고 그렇지만 또 이렇게 시도를 하고 또 자책을 하고 또 시도하고.

(윤교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 26)

초임교사라서 미숙할 것이라는 외부의 시선과 계속해서 부딪치게 되는 낮은 존재와 상황들로 윤교사는 자신의 부족함을 절실히 느끼고 있었다. 하지만 그 속에서 윤교사는 자신의 하루 전체를 영아들에게 맞추며 좌절함에도 불구하고 끊임없이 새로운 시도를 반복하고 있는 자신을 발견하고 있었다. 자신과 마주보기를 통해 그녀는 그 동안 억압되어 있어 보이지 않았던 자신의 힘에 대해 감각하게 되었다. 한편, 자녀 양육을 위해 휴직을 선택한 것이 족쇄처럼 따라다니던 순환적 초임교사들도 자신의 욕망을 드러내기 시작하면서 잠재적 가능성을 품고 있는 자신과 마주하고 있었다.

애를 낳고 안 낳고 차이는 확실히 있어요. 교사할 때 마음가짐도 틀리고. 물론 아가씨 선생님들도 큰 애들을 교육할 때는 잘 지도하는 면이 더 커요 그런데 저 같은 사람은 키워봤으니까 좀 더 아이들을 공감을 할 수 있는 것 같아요. 아가씨 선생님들은 애기들이 뭐든 스스로 할 수 있다고 생각해요 교육이 우선이니까. 그런데 저는 자신감을 심어주기 위해 혼자 할 수 있게 해주는 거 자체가 더 중요하다고 느끼거든요. 이번만 선생님이 도와줄게, 잘했어 같이 복돋아 주고 자신감이 생기는 게 중요하다고 생각해요. 선입견일 수도 있지만 제가 본 선생님들은 애를 너무 교육 대상으로 여기는 것 같은. 저 같이 아이 있는 선생님이 영아반에는 더 좋은 것 같아요.

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

엄마와의 관계. 엄마들하고의 관계는 저의 강점이었어요. 10년을 쉬었다 왔다는 꼬리표가 붙어있음에도 불구하고 잘 보냈던 거는 엄마와의 관계였어요, 정말. 그건 자신 있게 이야기할 수 있어요.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

힘든 보육 현장에서 자녀 양육을 핑계로 도피했던 손교사는 미혼의 교사들보다 더 섬세하게 영아들을 감각하는 자신을 발견하기 시작하였다. 10년이 넘는 보육 경험을 가진 채 휴직을 선택했던 설교사도 부모와 관계 맺기에서 드러나는 자신의 유능함에 자신감을 얻고 있었다. 자녀를 위해 휴직을 선택했던 그들은 재진입한 보육 현장에서 경력자로 대접받지 못하고 숨죽이며 자신의 선택에 대한 대가로 돌아온 힘듦을 견뎌내고 있었다. 하지만 그들의 몸이 기억하고 있는 경력교사로서의 능력은 자녀 양육 경험과 함께 내부작용하며 자신의 강점으로 드러나고 있었다.

미세감각으로 잠재적 자아의 실체를 감각하며 변이하기 시작한 그들은 이제 보육 현장으로 돌아왔을 때 경험했던 위축과 자존감의 상실에서 벗어나 자신을 억압하고 있는 다양한 기호들 틈에서 탈주하고 있었다. 초임교사들의 탈주는 그들을 둘러싸고 있는 존재와 물질, 기호들로부터의 탈주만이 아니었다. 그들은 이제 자유로운 신체의 움직임 감각하며 시공간을 넘어 지나간 시간과의 새로운 접속을 시도하고 있었다.

다양한 경험을 해보고 싶어서 다 기관을 바꿔서 했는데 그때 서류들을 다 모아놨어요. 그러다 보니까 당연히 다양하게 많이 본 것이 많이 도움 되더라고요 업무 할 때. 물론 형식은 달라도 맥락이 있으니까, 어느 정도. 그리고 집에 가서 이제 ‘아, 내가 학교 때 어떻게 해야 된다고 배웠지?’ 이런 생각을 계속하게 되더라고요.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

실습지도 선생님께서 비언어적 표현도 같이 해주면 아이들이 좀 더 다가오기 쉬울 것 같다 라고 말씀해주신 것이 기억나서 그런 것도 반영하고 있고. 처음에 지적받았던 등 돌리고 앉는 거. 그러니까 이쪽 애들만 보고. 제가 조금 적응이 되니까 그게 계속 머리에 생각이 나서 확실히 등 돌리면서 하는 거는 없는 것 같아요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

이 아이가 이렇게 불안한데 엄마랑 차라리 약속을 하고 나가시라고 못 알아 들어도 반복해서 얘기해주면 알아 들을 거라고. 그래서 지금은 이제야 30분씩 떨어지기 하고 있거든요 그 적응 못한 친구는. 실습 때 질문시간이 있었는데 물어봤었어요. 부모님들이 첫 주에는 같이 들어오셔서 2시간 정도 놀고 가고. 다음 주에는 같이 점

심식사도 해보고. 잠깐 헤어졌다가 만나보고, 그리고 낮잠에서 눈 뜨면 바로 엄마가 와 있고. 또 제가 교과서랑 그런 거를 다 안 버리고 있어요. 혹시나 하는 마음에 그런 것도 찾아보고. 수업 들었을 때 적었던 거 아니면 그냥 갑자기 떠오르는 교수님이 말했던 그런 것들? 생각하면서 한번 시도해보고.

(윤교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 26)

하루 종일 동료교사의 눈치를 보는 것이 매우 힘들다고 토로했던 양교사는 타 존재가 아닌 자신에게 집중하고 있었다. 그녀는 이제 자신이 걸어온 흔적을 찾아내 현재의 업무와 연결시키게 되었다. 양교사와 마찬가지로 안교사와 윤교사도 이전 실습 경험의 조각들을 ‘지금-여기’의 상황과 결합시키며 선임교사의 흠 패인 길을 따르는 것이 아닌 스스로 차이를 생성해 내는 존재로 변이하고 있었다. 그들은 자연스럽게 과거를 현재로 데려와 이전과는 과거와 현재를 통합하는 존재로 거듭나고 있는 것으로 나타났다.

한편, 영아발달 실제에 대한 경험 없이 문자화된 기호로만 영아발달을 희미하게 기억하고 있던 권교사는 1세 영아들과의 우연한 마주침 속에서 또 다른 차이를 생성하고 있었다.

저는 까꿍 놀이를 애들이 그렇게 좋아하는지 몰랐거든요. 책에서 볼 땐 까꿍 놀이를 좋아한다고 하는데 ‘까꿍 놀이가 왜 재밌지?’ 이렇게 생각을 했어요. 그런데 애들이 생각보다 너무 좋아하는 거예요. 제가 이거를 하게 될 줄은 몰랐어요. 애들이 생각보다 그 까꿍 놀이를 밥 먹을 때도 하고 화장실 갈 때도 하고 그냥 일과 중에 엄청 많이 하는 거예요. 자기 혼자 덮었다가 열었다가 하고. 그래서 ‘이 아이들만의 특성이 진짜 있는 건가? 이 연령이 진짜 뭔가 보이는 구나’ 이론에서 봤던 게 이제야 조금씩 이해가 되고 기억이 나더라고요.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

영아반 교사를 처음 경험하게 되었던 권교사는 반복되는 영아들과의 마주침들 속에서 희미한 기억 속에 남아 있던 발달 이론들과 접속하고 있었다. 이러한 접속으로 권교사는 이해되지 않았던 1세 영아들에 대한 미세지각의 강도를 재배치시키며 흘러간 기억들을 자신의 지층으로 데려오고 있었다. 이전 보육 경험이 있는 또 다른 초임교사들도 1세 영아들에게 자신만의 보

육 방식을 그대로 적용하려던 이전의 모습에서 차이를 생성하고 있었다.

안자는 친구가 있으면 “친구들 다 자고 있지 지금 그러면 이렇게 조용히 해줘야 하는 거야. 잠 안 자면 아빠처럼 키가 크지 않아” 눈 보고 웃지 않고 얘기했거든요. 그런데 이 친구는 이미 긴장한 상태잖아요. 처음에는 너무 긴장한 게 보이더라고요. 저는 무서운 사람이 되기 싫어요. 왜냐하면 유아반 때도 “선생님 무서워서 가기 싫어” 이런적도 있었고. 더 어린데 이 아이들은 어떻게 느낄까? 그래서 조금 그런 긴장된 표정을 보는 게 힘들어요. 그래서 어떻게 이야기하면 될까 고민이 돼요.

(곽교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 30)

미혼 때 만 1세를 맡았을 때는 주안대로 내가 상호작용해 주는 대로 아이가 그냥 이렇게 척척 움직였고 내가 지금 상황에서 ‘이 정도만 해주면 될 거야, 내가 아는 커리큘럼대로 하면 되지 않을까?, 상호작용도 이 정도만 하면 되지 않을까?’라고 조금 안일한 마음에 있었던 것 같아요. 10년 뒤에 재취업을 했을 때는 아이를 키워봤던 마음에 더 애뜻하고 안쓰러운 마음이 많이 들더라고요. 아침에 울고 떨어지는 경우가 많은데 미혼 때는 ‘아유, 왜 울어 하루, 이틀 오는 것도 아니고’ 이런 마음이 솔직히 있었던 것 같아요. 지금은 그렇게 들어오는 애를 보면 안됐고. ‘어떻게 하면 더 좀 푸근하게 잘 놀게 할 수 있을까?’ 그 아이가 나랑 하루 종일 있는 거잖아요. 어떻게 하면 따뜻하게 해줄 수 있을까 그런 거를 좀 더 많이 생각했던 것 같아요.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

자유롭게 감각하기 시작한 초임교사들의 신체는 과거 자신들의 보육에 대한 성찰과 반성을 생성하고 있었다. 소통이 원활했던 유아들은 곽교사가 기표화 하는 기호들을 이해하고 따랐기 때문에 자신들의 보육 방식에 대한 성찰보다 소소하게 일어나는 유아와의 문제들을 상처로만 기억하고 있었다. 과거 1세반 담임 경험을 가지고 있던 설교사 역시 다시 만난 1세 영아들로 하여금 이전 자신의 모습을 깊이 성찰하는 교사가 되어가고 있었다. 1세 영아들을 자신과 같은 존재자로 인정하게 되면서 과거의 상처들은 현재로 소환되었고, 한층 깊어진 내면에 대한 사유를 경험하게 된 그들은 또 다른 사유의 세계로 진입하고 있었다. 이렇게 초임교사들은 자신을 드러냄과 동시에 다른 차원의 사유를 무수히 반복하고 있었으며, 그 속에서 차이적 강도는 더욱 힘 있게 지속적인 내부작용을 가능하게 하고 있었다.

뭔가 교사 같지는 않아요. 내가 이런 교사를 꿈꾸고 온 것은 아는데 그냥 편하게 하니까 모든 교사가. 교사가 조금 힘들더라도 애들한테 뭔가 조금 교육적으로 자극적이거나 애들이 놀이를 풍부하게 할 수 있게 해주고 싶은데.

(양교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 30)

그러니까 지금은 다른 부수적인 생각들은 사실 없어요. 처음에는 원장님께 너무 인정받고 싶었고 나 영아반에서도 잘하고 있어요, 이런 거를 좀 드러내고 싶었지만 지금은 제가 저를 인정해야 되는 시간이에요. 그러니까 제 만족을 먼저 느끼고 그래야 인정받고 싶은 마음이 생길 것 같아요. 제가 아이는 낳아보지 않았지만 아이들이 느끼기에 엄마 같은, 만 1세니깐 어린이집에 왔을 때 내가 가장 필요한 존재였으면 좋겠어요. 요즘 또 아이들 능력에 놀라고 있어요. 내가 이렇게 조금만 해주니까 가지고 있던 능력이 꽃 피네. 이제는 나를 발판 삼아서 클 수 있게 해주고 싶어요.

(곽교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 30)

버팀과 사유를 넘나들며 매번 고민의 늪으로 회귀하기를 반복하는 과정에서 양교사는 진정 자신이 원하는 것에 대한 사유를 하게 되었다. 양교사가 사유의 리즘적 바다에서 마주하게 된 잠재적 욕망은 외부의 인정이 아닌 자신 스스로에 대한 만족이었다. 유아반 담임교사에서 1세반 담임교사로 재배치된 곽교사는 처음엔 자신의 부족함을 들키지 않고 유능한 교사의 모습을 이어가기 위해 다른 존재들의 인정 반응을 원한다고 했지만, 1세 영아들과의 마주함은 곽교사를 변이하게 만들었다. 1세 영아들에 대한 존재론적 이해가 깊어지고 있는 곽교사는 엄마와 같이 편안하고 영아들의 잠재적 가능성 발현을 위해 발판과 같은 교사가 되기를 원하고 있는 자신을 보며 이제는 스스로의 인정이 필요한 시간이라고 하였다.

앞선 사례들에서 드러난 것처럼 초임교사들은 혼돈에서 사유를 생성하고, 사유에서 또 다른 차원의 사유들을 재창조하며 자신의 본래적 모습을 감각하고 기표화하기 시작하였다. 이제 그들은 안전한 적응을 위해 꼭 잡고 있던 관습적 영토화 지대의 보이지 않던 끈마저 끊어버리고 각자 ‘교사되기’의 향해를 시작하고 있었다.

“굳이 뭘 이런 걸 해”하니까 눈치 보면서 살았는데 이제 그냥 해버려요. ‘내가 나쁜

거 하는 것도 아니고 애들을 위해서 했다는데 뭐라 하면 나 애들 위해서 그랬다고 하지 뭐!’ 이라고 그냥 해요. 제 반이니까 다른 반에 피해가 안 가는 범위에서는. 우리 애들이 웬만하면 다양한 걸 경험했으면 좋겠고. 이거에 흥미를 보이는 애가 있을 수도 있고, 저거에 흥미를 보이는 애가 있을 수도 있다고 생각을 하거든요. 그러니까 다양하게 내주면 되지라고 생각하는데 다른 선생님들은 ‘왜 굳이 그렇게 힘들게 해?’가 되니까. 네가 하면 다른 사람도 다 해야 돼. 이렇게 되는 거예요. 그런데 위치가 좀 올라오니까 눈치는 덜 보여서 하고 싶은 대로 해요. 그래서 저희 반은 약간 단독으로 가거든요.

(권교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 1)

일과 중에서 특별한 것 끄적이기를 조금 오래 했다면 그 작품이랑 이렇게 찍어서 보내고. 다른 선생님들은 왜 저렇게까지 하나 생각하시더라고요. “선생님 이렇게 하면 우리도 그렇게 사진 수 늘리고 이렇게 해야 하는데”라고 말씀하시기도 하고. 그런데 저는 그냥 우리 반이니까 왜? 왜 저한테 왜? 약간 이런 생각이어서 그냥 제가 하고 싶은 대로 하고 있어요.

(윤교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 24)

제가 바꾸려고 하는 거죠. 활동이나 새로운 교구를 제공해주고 노래 같은 것도 바꿔 주고. 이번 주는 모빌을 만들어서 교실에 붙여 주니까 애들은 좋아하죠. 새로운 것에 되게 빨리 반응하잖아요. 거기서 자극도 많이 받고 아이들도 관심이 있으면 할 말이 많아지니까. 매일 똑같은 반에서 지내면 똑같아요. 미용놀이 하고 무슨 놀이 하고. 그런데 다른 놀잇감이 제공되면 그 놀잇감으로 인해서 할 말이 생기니까 그런게 변화이지 않을까? 그런데 선생님들은 솔직히 할 게 많아지니까 안 좋아하는 선생님들도 있지만 애들이 재밌으면 되는 거니까 그냥 해봐요. 다른 선생님들이 저희 반에 와서 힘든데 또 활동을 했냐고 하지만 저는 계속 뭔가를 하고는 싶으니까. 이제 그분들이 차라리 무관심 했으면 좋겠다는 생각도 하고. 낚시 놀이를 저번 주에 되게 재미있게 해서 어제 물고기랑 해양 생물 그거 색칠하고 잘라서 바다 종이애다가 붙여줬어요. 내일은 코팅해서 거기에 스티커 붙이고 애들하고 놀려고요.

(양교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 30)

1세반 진입 초기 경력이 있음에도 자신과 경력이 비슷한 선임교사의 방식을 관찰하며 따랐던 권교사는 독립적인 존재로 변이하며 편안한 홈 패인 공간에 안주하려는 기존 영아반 분위기에서 탈주하고 있었다. 경력자인 자신의 결핍이 드러나는 것을 걱정했던 그녀는 이제 그 경력의 힘을 이용해 자신의 영토를 개척하고 있는 것으로 나타났다. 권교사 뿐만 아니라 모든 것이 처음이었던 표면적 초임교사들도 자신들의 강도를 느끼며 위계적 문화와

영아반 경력교사들이 유지하려고 하는 편안함의 울타리에서 벗어나 노마디즘에서 오는 만족감을 경험하기 시작하였다. 부모들에게도 인정받고자 하는 욕망을 드러냈던 윤교사는 직접적으로 편안함의 길을 따르라는 기호에 맞서 영아들의 사소한 모습까지도 부모들에게 전달하고 있었다. 선임교사에게 굴종을 강요받던 양교사는 이제 변화를 이끄는 투사로 자신을 재배치시키며 자신의 존재적 강도를 마음껏 드러내고 있었다.

기표화 된 초임교사들의 차이생성은 다시 존재들과 물질, 기호들과 뒤엉키며 리좀적 관계로 재창조 되었고, 초임교사들은 자유롭게 유행하고 있는 자신의 모습에서 주제적 존재로서의 가능성과 만족감을 감각하게 되었다. 자신이 원하는 것이 이미 쌓여진 견고한 고원에 오르는 것이 아니라 자신만의 고원을 생성하는 것임을 감각한 초임교사들은 습관적 반복의 영토를 뛰어넘어 자유로운 차이 생성을 시작하였다. 때로는 영토화 된 지대에서 과감한 탈주를 시도하지 못하기도 했지만, 그들은 전과 다른 방식으로 굴종에 저항하며 차이를 생성하고 있는 것으로 나타났다.

엄청 소심한 아이가 있는데 그 선생님은 너무 답답하다는 걸 표현하는 거죠. 그냥 말로도 표현하고. 빨리빨리 뭐 이렇게 한다든지. 그런데 은연중에 아이를 도와주고 있는 거예요 제가 그런 게 싫으니까. 아이들은 똑같이 대해야 되는데. 그래서 티 안나게 또 눈에 가시면 안 되니까 대꾸하지 않아요. 말은 못해도 제 나름대로 해요.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

저는 선생님들이 쓰는 단호한 말 말고 때리는 애한테 직접 제가 이렇게 크게 막 아파하는 모습을 보여주면서 알려주고 싶었거든요. 내가 아프다라는 거를 모델링으로 보여주면서. 그런데 제가 몸짓이나 이런 게 좀 오버를 안 해서 아이에게 안 와 닿은 것도 있겠지만 그래도 조용히 시도는 계속 해보고 있어요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

매일 꼬적이기 하라고 하는데 저는 조금 다른 종이도 살짝 내주고, 가끔은 스티커 붙이는 종이도 비닐 같은 것으로 바꿔주고는 있어요. 살짝 살짝 하는 거죠. 눈치는 보면서 각자 반 아이들 관리하니까.

(설교사 【순환】 2차면담, 2020. 8. 10)

과감한 탈주를 드러냄과 함께 초임교사들은 자신만의 방식으로 조용히 차이를 생성하거나 자신이 직면하는 상황에 따라 유동적으로 자신을 재배치시키기도 하였다. 이전 사례에서 홈 패인 수업 방식을 따르지 않고 변이를 위한 차이생성에 기투 하던 양교사는 동료와의 관계에서는 다소 소극적인 차이를 생성하고 있었다. 자신에게 뿐만 아니라 영아들에게도 거침없이 자신의 감정을 표현하는 선임교사를 보며 양교사는 자신의 안전을 위해 저항 대신 눈에 띄지 않게 영아의 감정을 어루만지는 것을 선택하였다. 초임교사들은 경력교사들의 보육 방법에 거부를 기표화 하지는 못했지만 조용히 자신만의 방법에 대한 확신을 느끼며 조용한 시도를 이어가고 있었다. 다른 순환적 초임교사들에 비해 동료교사와의 관계에서 어려움을 많이 느끼고 있던 설교사도 교직 생활의 안정을 이어가기 위해 자신을 드러내지 않으며 동료교사들의 눈을 피해 슬며시 자신이 계획한 활동을 슬며시 영아들과 하고 있었다. 초임교사들의 이러한 모습은 자신에 대한 신뢰보다 더 강도 높은 위계의 벽을 감각하고 있음을 의미하는 것이라 하겠다.

초임교사들이 보여준 소극적인 저항의 몸짓은 1세반 진입 초기 의지할 곳을 찾아 헤매며 기표화 했던 굴종이 아닌 일종의 또 다른 시도로 여겨졌다. 독립적 존재자로 자신을 감각한 초임교사들은 억압과 한계와 마주함에 있어서는 두려움과 좌절을 경험하고 있지 않았다. 그들은 복잡하게 뒤엉켜 있는 리즘 안에서 점점 더 유연하게 자신을 재배치시키며 변이하고 있었고, 때로는 ‘교사되기’의 길을 만들어 나가기 위해 자신을 숨기기도 하였다. 특히 표면적 초임교사들은 미숙한 초임교사라는 꼬리표를 떼기 위한 방법으로 자신을 숨기는 버팀을 선택하고 있었다.

제 기준에서 상상 이상의 행동과 말씀들을 하셔서 아예 입을 다물기로. 이 선생님하고 1년을 함께해야 되는데 더 힘들어지면 안되니까. 그리고 앞으로 어떻게 할지 혼자 생각하고 있어요. 내년에도 저는 아이들하고 있을 거니까. 그런데도 같은 지적을 계속 들으니까 속으로는 ‘그만 말했으면 좋겠다’ 멈추게 하려면 내가 물어야겠다.

그래서 온갖 슬픈 생각을 하면서 그 앞에서 평평 울었죠. 그날 이후로는 그렇게 말씀하시는 것이 좀 줄었던 것 같기도 하고

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

제가 기분이 좀 나뻐던 게. 그냥 얘기니까 제가 아까 말했듯이 “이렇게 하면 아픈 거야. 친구 아야 한 대 우리 친구 때리지 않기로 하자” 이렇게 말을 해주고 있었는데. 애는 지금 못 알아듣고 있다고 하면서 바로 데려가서 “안 돼. 하지 마” 이렇게 하시는 거예요 그 동기 선생님이. 좀 기분 나빴어요. 나도 나름대로, 학교에서 배운 대로 모델링 해주면서 지도하고 있었는데. 왜 그렇게 바로 부정어 쓰면서 말하실까 라는 생각도 들고. ‘이런 부분은 좀 안 맞는 것 같다’ 라는 생각도 들고. 그런데 경력선생님들도 가만히 있고 그래서 그냥 그 상황에서 그냥 벗어나서 다른 아이한테 갔던 것 같아요. 괜히 불편해 지면... 그래도 저는 제가 맞는 것 같아요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

다른 초임교사들에 비해 과감한 탈주를 감행하기도 하고 조용한 시도를 이어가기도 했던 양교사는 계속되는 선임교사의 부정적인 기호들로부터 자신을 단절시키기 위해 울음을 선택했다고 하였다. 양교사의 울음은 힘듦의 절규나 자신의 부족함으로 인한 자괴감의 표현이 아닌 단순히 선임교사가 쏟아 내는 기호들로부터 자신을 해방시키기 위한 하나의 수단으로 여겨졌다. 동료교사들의 단호한 지도 방법에 계속해서 의문을 품고 조용히 자신만의 방법을 실행하고 있던 안교사는 양교사와는 다르게 회피와 침묵을 선택하고 있었다. 자신에 대한 신뢰를 생성한 양교사와 안교사가 기표화 한 회피와 침묵은 경력과 서열에 억압됨으로 인한 어쩔 수 없는 선택이 아닌 교사로 성장하기 위해 자신들을 재배열한 것일 뿐이었다.

초임교사들의 침묵은 일과 동안 동료교사와 함께 생활해야 하는 상황에서 불편하게 지내야 할 자신을 보호하기 위한 선택일 뿐 더 이상 그들의 존재적 자아에 대한 확고한 믿음을 흔들지 못하는 것으로 여겨졌다. 그들은 더는 주변의 부정적 기호들에 대해 마음 아파하는 여린 교사들이 아니었다. 한편, 잠재적 초임교사인 권교사와 순환적 초임교사인 손교사는 자신이 선택한 침묵을 또 다른 차원에서 감각하고 있었다.

1세 때도 자기감정을 표현하고 이런 것을 알려줘야 되는 것 같고, 또 자기 물건 챙기고 관계를 맺는 건 사실 아직 어려우니까 교사와 잘 지내고 이런 것들이 크다고 생각했는데, 그러다보니까 1세가 되게 다방면에서 중요하구나. 학부모와의 관계도 어렵고 애들을 캐치하는 것도 어렵고. 그런데 그걸 잘해 놓으면 제가 좀 더 성장할 수 있는 것 같아요. 진짜 6월까지 너무 힘 들었는데 조금씩 그런 걸 제가 따라 했어요. 제 것이 없으니까 따라 할 수밖에 없잖아요. 그런 걸 경험하고 지금 보니까 진짜 힘 들었지만 얻은 게 되게 많은 것 같은 거예요.

(권교사 【잠재】 3차면담, 2020. 9. 11)

혼자 하는 것보다 같이 교감하고 그럼 여기서 또 배울 점이 있네 또 이런 부분은 내가 더 나은 것 같다 이렇게 서로 조율할 수 있는 그런 걸 좋아해서 저는 2담임을 좋아해요. 저 같은 경우에는 이제 쉬고 왔기 때문에 그 분이 하는 것을 보고 배웠죠. 4년 계셨기 때문에. 어느 한 사람이 맞춰주면서 가야지 그러지 않으면 애들이 더 정신적 혼란스럽기 때문에 담임이지만 보조 같은 마음으로 맞춰주는 게 중요하다고 생각해요. 제 생각이 없는 것은 아니지만요.

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

유아반 경력을 기반으로 빠르게 자신의 위치를 회복해 갔던 권교사도 6월까지의 힘들게 동료교사의 길을 따라 걸었다고 하였다. 자신의 결핍을 감각한 순간부터 권교사는 자신에 대한 믿음을 비워내고 그 공간에 동료교사의 모습을 담아내며 숨죽이는 시간을 보냈지만, 그녀는 그 과정이 강요받은 순응이 아님을 느끼고 있었다. 권교사에게 그 시간은 부족함을 채우는 과정임과 동시에 더 경험이 확장되고 더 나은 ‘교사되기’를 위해 숨고르기를 하는 시간이었음으로 생각되었다. 한편, 재취업 후 오히려 영아에 대한 이해가 깊어진 자신을 감각하게 된 손교사는 자신의 드러냄보다 동료와의 관계가 영아들에게 미칠 정서적 영향을 우려하며 보조교사처럼 동료교사의 뒤에 서는 것을 선택하였다. 이는 휴직과 경력단절로 인해 어쩔 수 없이 포기를 먼저 선택하던 것과는 달리 스스로 선택한 주체적 표현으로 여겨졌다.

자신을 둘러싼 다양한 존재들과 기호들 속에서 힘듦과 혼란스러움에 뒤엉켜 있던 그들은 존재들과의 마주침으로 감응하기 시작하였다. 이러한 감응은 그들을 무한히 반복되는 혼돈과 사유의 세계로 이끌었고, 시공간이 얽힌

리좀적 공간에서 초임교사들은 내면의 존재에 대한 강도를 기표화 하며 고유하고 독립적 존재로 변이하였다. 초임교사들이 1세반과 마주하면서 경험하고 있는 반복과 차이들은 그들로 하여금 단절과 탈주뿐 아니라 접속과 결합을 감각하게 하며 자신만의 영토를 만들어 가는 원동력이 되었다.

5. 끊임없이 순환되는 창조

1세반에서의 삶이 시작된 후 몇 번의 만남이 진행되는 동안 초임교사들이 자아의 강도를 감각하며 자신만의 고원을 쌓아 가고 있음을 연구자는 느낄 수 있었다. 현실로 드러난 잠재태의 자유로운 유행으로 점차 만족을 느끼며 자신들만의 영토화 지대에 진입하고 있던 그들은 영아들의 안정적인 적응 모습과 함께 혼돈의 공간에서 멀어지고 있었다. 연구자는 이제 어느 정도 적응이 되었다고 이야기를 하는 초임교사들의 말투와 표정에서 편안함을 느낄 수 있었다. 하지만 연구자가 표면적으로 지각한 것과는 달리 그들은 사유의 바다를 유행하며 계속 차이를 생성해 가고 있었다.

세 범주의 초임교사들은 모두 자신이 현재 존재하고 있는 시간으로부터 과거로 계속해서 되돌아가며 끊임없이 되풀이되는 성찰의 파도를 경험하고 있었다. 성찰이라는 사유의 반복은 이전과 동일한 사유가 아닌 또 다른 사유를 이끌어내고 있었다. 내적 열림을 통한 자신에 대한 사유와 1세 영아에 대한 공감은 초임교사들로 하여금 영아들에게 돌봄을 제공하는 일방향적인 교사가 아닌 서로에 대한 감응으로 공명하는 존재적 의미의 교사가 되어가게 하고 있었다. 이러한 공명은 초임교사들의 삶과 밀접하게 얽힌 다른 존재들과의 관계에서도 깊은 울림으로 드러나고 있었다. 그리고 그들로 하여금 드러난 울림은 단지 연구를 위해 초임교사들의 삶 속으로 초대받았다고

생각했던 연구자에게까지 전달되어 연구를 시작할 때와는 다른 차이를 생성하고 있었다. 그들은 연구자조차 자신과 연결되어 있는 존재로서 감응하며 연구를 위해 만난 연구자와 연구 참여자라는 경계마저 허물고 있었다. 이로 인해 연구자 역시 그들의 현재 삶과 접속하며 연구자의 삶 전체를 다시금 조망하고 있음을 감각하게 되었다.

1) 내면의 존재와 관계 맺기, 사유

초임교사의 잠재적 자아가 현실에 드러나게 된 것으로 그들이 교사 되어가기 여정의 끝자락에 도달했을 것이란 연구자의 예상은 완벽하게 무너졌다. 자신의 고원을 쌓아 올리며 그 위에 올라서고 있는 초임교사들은 마치 고원의 아래와 위에서 보이는 풍경이 달라지는 것처럼 또 다른 차이를 감각하고 있었다. 그들은 이전 사유보다 깊어지고 여러 방향으로 스며나오는 사유의 회절을 감각하기 시작하였다. 또 다른 사유의 방향에서 생성된 기호들은 다시 초임교사들의 내부작용을 계속해서 자극하고 있었다.

평가제가 아니었으면 사실 이 선생님 때문에 그렇게 힘들지도 않았을 거고, 서류 지적을 그렇게 많이 안 받았을 거예요. 그런데 평가제를 하니까 내 눈에 안 보이는 게 다른 선생님들 눈에는 보일 수 있고 그런게 감점이 될 수 있으니까. 제가 환기나 테이블 닦는 걸 까먹으면 평가제 때 걸린다고 일부러 말해주신 것 같아요. 일지도 계속 고쳐서 너무 힘들었는데 이제 생각하면 하루 일과도 틀에 따라서 다양하게 표현할 수 있구나. 제가 초임이기도 했지만 평가제 때문에 더 힘들었던 것 같아요.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

동료 간에 잘 지내고 안 지내고 이런 거. 관계 같은 것도 중요했지만 전에는 직책을 있으니까 그게 업무 중심으로 갔던 것 같아요. 나도 위에 부원장이나 원장한테 지시받은 것을 해야 하니까 그래서 선생님들을 이렇게 끌고 가지 않았을까. 거기에서 그 때 선생님들이 상처를 받았었을 수도 있었을 것 같아요. 지금 저처럼요...

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

1세 영아들보다 선임교사와의 관계에서 오는 힘듦이 더 컸다고 이야기했던 양교사는 이전 자아의 감각으로 생성되었던 불편한 감정에서 벗어나 다른 시각으로 관계를 감각하고 있었다. 처음 억압적인 위계 속에서 1대1, 존재 대 존재로서만 감각하던 양교사의 자아는 수직적인 위계적 관계 속 사유에서 탈주하여 선임교사, 평가제, 평가제로 인하여 매순간 발생하는 다양한 상호작용, 그리고 일지라는 기록의 틀을 복합적으로 고려한 사유의 세계로 들어서고 있었다. 이는 양교사가 드디어 다양한 존재와 물질, 기호들이 다차원적으로 복잡하게 얽혀있는 상태에서의 사유, 즉 리즘적 사유를 시작한 것으로 볼 수 있었다. 한편, 10년이라는 긴 휴직 후 재취업한 설교사도 이전 자아에서 벗어나 새로운 자아를 생성하고 있었다. 과거 인정받던 주임교사로 근무했던 설교사는 현재 관계의 어려움을 고통스럽게 경험하면서 이제야 안정을 느끼게 되었지만 사유는 꼬리를 물고 이어졌다. 설교사는 이야기 도중 자신이 주임으로 있었을 당시 함께 근무했던 동료교사들을 현재로 데려오며 과거 자신의 모습을 성찰하고 있었다.

이처럼 초임교사들의 혼돈의 경험과 역동적인 사유의 움직임은 1세반 담임교사로 안정적인 삶의 지대를 형성해 가며 점차 잔잔해지고 있었지만 예측할 수 없는 사유의 소용돌이는 계속해서 생성되고 있었다. 영토화 지대에 진입하기 시작한 초임교사들은 동료교사들에 대한 사유와 함께 영아와 자신에 대해 점점 더 미세한 차이까지 감각할 수 있는 존재가 되어가고 있었다.

애가 답답하고 짜증나면 물건을 던지거나 쿵쿵 치는 걸로 표현을 한다는 것을 그때는 몰랐어요. 이제 지켜보니까 1세는 말이 안 되니까 행동으로 나오고 언어가 되면서 자연스럽게 없어지는 걸 알게 된 거죠. 요즘 교구 잡고 막 이렇게 하는 애가 있는데 언어가 안 되니까 답답해서 그런 거니까. 아직 제가 그걸 지도할 수 없지만 일단 위험한 상황이면 바로 데리고 와서 안아주면 또 금방 진정이 되더라고요. ‘애도 얼마나 표현이 안 돼서 얼마나 답답했을까?’ 이런 생각도 들고. 유아 때보다 더 많이 공감을 하는 것 같고, 개별적인 게 참 큰 것 같아요,

(권교사 **【잠재】** 2차면담, 2020. 8. 1)

유아반 담임 경력만 있는 권교사는 영아의 행동을 이해하지 못했던 이전의 모습에서 벗어나 언어적인 표현 부족에서 오는 과격한 행동을 이해를 하고 있었다. 더 나아가 자신의 감정을 표현할 수 없어 답답해하는 영아를 공감하며 돌발적인 행동에 대한 지도보다는 영아의 감정을 먼저 헤아리기 위해 노력하는 교사가 되어 가고 있었다. 영아들의 감정이 이입되며 공감하기 시작한 초임교사들의 사유는 더 깊게 자신의 내부로 향하고 있었다.

그날그날 제 컨디션에 따라서 평소 같았으면 그냥 웃고 하지만 ‘오늘은 왜 이렇게 더 신경질이 나지?’ 약간 이런 마음이 든 날은 살짝 장난을 걸어도 그냥 딱 잘라서 얘기를 한다든지. 근데 이럴 때는 저도 이미 알고 있으니까 좀 안 그래야 하는데 하고 반성하고. 낮잠 시간이나 퇴근하면서 돌아봤을 때 ‘나 오늘 좀 심했네’ 이런 생각이 드는 거 같아요. 영아들은 그냥 단순하니까 바로바로 전환되잖아요. 그래서 지금 기분 상해도 오후에 밖에 나가서 더 재미있게 놀면 그냥 없던 일이 돼버리겠지 했는데. 오히려 유아반 때보다 더 생각이 많이 나더라고요. 이 아이들은 말을 못 하니까 어떻게 그런 것들이 자리 잡고 있을까….

(김교사 【잠재】 1차면담, 2020. 6. 6)

초임교사들도 영아들과 마찬가지로 감정을 표출하는 존재이며, 그들 또한 여러 다양한 상황의 얽힘 속에서 평온함이 깨진 채로 영아들과 상호작용하기도 한다. 다른 존재와 활발한 상호작용이 가능한 유아들과 생활했던 김교사는 자신이 표현하는 다소 부정적인 기분에 대하여 즉각적으로 반응하거나 부모에게 전달할 수 없는 영아들로 인해 자신의 행동을 반성하고 있었다. 반성 뒤에 따라오는 사유는 유아반 담임일 때보다 더 깊게 그녀의 마음에 자리를 잡기 시작하였다. 면담 초기 1세 영아들은 흥미 전환이 쉽고 빠르다라고 이야기했던 김교사는 이제 자신의 행동 하나가 영아들에게 어떻게 자리 잡고 있을지 염려하는 교사로 변이하고 있었다. 잠재적 초임교사인 권교사, 김교사와 달리 순환적 초임교사인 설교사는 1세 영아와의 마주함을 통해 이전 교직 경험 전체를 돌아보고 미래를 생각할 수 있게 되었다.

내가 교사니까 가르쳐줘야 해. 그때는 그게 다인 줄 알았는데 시간이 지나고 나도 아이를 낳고 다시 공부해 보니까 굉장한 오류를 저질렀구나. 다시 돌아간다면 너무 창피할 정도로. 저는 그게 굉장히 잘하는 건 줄 알고 있었고 발달적인 부분을 이야기하면 엄마들도 “그래요?” 선생님이 이야기하는 거니까 얼마나 축하겠어. 그런데 지금 생각해보면 그것도 중요하지만, 아이의 기본적인 것, 마음이 따뜻해지고 인성적인 부분, 정서적인 부분이 더 중요한 건데. 육아 때문에 휴직을 안 했다면 이렇게 돌아보는 시간은 없었을 것 같아요. 그냥 예전에 했던 게 계속 몸에 배서. 10년을 쉬었다가 재취업을 하니까 내가 예전에는 이랬는데 대단히 많은 오류를 범하고 있었구나. 그럼 어떻게 해야 할까? 아이들의 이런 면에 대해서 이야기를 해 주면 참 좋을 것 같다. 그래? 그럼 내가 어떤 걸 더 충족을 해야 될까? 그럼 여기에서 내가 뭘 좀 더 배워야 될까? 그래서 계속 지금까지 온 것 같아요. 그런 생각에서.

(설교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 1)

현재 1세 영아들과의 생활 속에서 종종 자신이 자녀에게 했던 양육 방식을 반성했던 설교사는 현재 1세 영아들과의 생활 속에서 과거 자신의 보육을 ‘지금-여기’로 데려와 성찰하고 있었다. 기존 양육과 보육 방식이 이미 영토화 되어 있는 설교사에게 자신이 옳다고 믿으며 다져 놓은 신념을 뒤흔드는 것은 어려운 일이었다. 하지만 그녀는 10년간의 휴직이 자신의 족쇄가 되었다고 이야기하던 면담 초기와 달리 이제 휴직이라는 쉽표가 없었다면 과거 자신을 돌아볼 수 있는 기회가 없었을 것이라고 이야기하고 있었다. 자신이 발견한 실수들은 설교사에게 흉터가 된 것이 아니라 오히려 앞으로 더 나아가도록 그녀를 자극하는 힘이 되고 있었다.

1세 영아와의 마주함은 초임교사들로 하여금 동료교사들과의 관계를 다른 차원에서 감각하도록 하였으며, 영아들을 깊이 공감하게 하였다. 그들의 미세지각이 감각한 존재와 기호들은 결국 그들의 내부작용을 통해 다시 자신의 내면으로 돌아와 차이생성을 위한 사유를 시작하였다. 1세 영아와의 만남을 시작으로 초임교사들은 혼돈의 시간을 경험하고 내면의 자아를 느끼며 단절과 접속, 그리고 무한한 생성을 통해 어떠한 울림을 느끼게 되었다.

2) 공감과 자각으로부터의 변화, 공명

자신 내면의 존재에 대한 마주침에서 시작된 자각과 1세 영아들에 대한 공감은 초임교사들에게 단순한 상호작용 이상의 내부작용을 만들어 내고 있었다. 1세 영아들을 의존적 존재로 보던 영토화 된 시각에서 벗어난 그들은 영아들을 통해 부족한 자신을 직면해야 했던 순간들이 치유됨을 느끼고 있었다. 특히 순환적 초임교사들은 과거 미숙한 부모였던 자신을 돌아보며 현재의 영아들로 인해 마음 한 구석에 묻어 두었던 흉터가 열어짐을 느끼고 있었다. 이와 함께 그들은 영아들로 하여금 자신이 더욱 자유롭고 예민하게 변화되며 이전보다 성장하고 있음을 느끼고 있었다.

자신의 잠재태를 자각하고 기표화 하고 있던 초임교사들은 표면적, 잠재적, 순환적 초임교사라는 각기 다르게 걸어온 길과 상관없이 대부분 처음 1세반 담임교사의 삶을 시작할 때보다 더 진지하게 고민하고 있었다.

빠른 친구가 있었는데 기관 생활을 만 0세부터 해서 좀 빠르더라고요. 그래서 그 아이에게는 내가 처음부터 조금 더 단호하게 얘기를 해야 했을까? 내가 너무 웃으면서 하니까 얘가 내가 장난치는 줄 알았던 건가? 이런 생각도 들고. 그다음부터 제가 그렇게 해보려고 해도 그 아이한테 저는 이미. 제가 하는 거는 다 장난인 줄 아는 거예요. 물론 아이들마다 다 다르니까 그 아이에게도 맞는 지도법이 다 있을텐데. 1세가 처음에 관계를 맺기는 진짜 힘든데 맺어지면 진짜 애착이 확 되는 것 같다는 생각을 많이 하는데 모르겠어요. 아직도 애들마다 다 너무 다른 것 같아요.

(권교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 1)

유아반에 익숙했던 자신이기에 1세 영아들과의 관계 맺기에 있어서 다소 서툰 모습과 단호한 모습이 공존하고 있었던 권교사는 영아들과 적응이 된 이후 애착의 강도를 느끼고 있었다. 하지만 권교사는 개별 영아들과 관계 맺는 것에 대하여 다름을 인식하며 어떻게 하는 것이 최선의 방법일지에 대해 사유를 하고 있었다. 어린이집과 교사들에게 적응한 1세 영아들은 이제

자신들이 개별적 차이를 품고 있는 존재라는 것을 초임교사들에게 드러내 주었지만, 영아들과의 관계 맺음과 유지 방법을 고안해 내는 것은 여전히 초임교사들의 몫인 것처럼 보였다.

저도 헛갈리는 게 기존에 생각했던 1세의 수준으로 보면 그렇게 느린 것도 아니고 단지 감정 조절 못 하는 건데. 다른 아이들은 이런 거 하면 안 되지 친구들한테 이렇게 해야지 하면 받아들이는데 애는 그런 게 안 되는 것뿐인데. 8월생이라서 그럴 수도 있겠다 생각은 되면서도 너무 다른 애들은 잘하고 있는데 애만 두드러져 보이니까 문제가 있다고 느껴지는 거예요. 상동 행동 같은 것, 돌고래 소리 내면서 왔다 갔다 하거나 아니면 친구들 다리나 신체를 계속 쓰다듬고 만져요. 그런 행동을 하는 애들이 한 명도 없거든요. 또 어떤 구멍 같은 것 있으면 거기다가 장난감을 다 넣는 다거나 음식을 잘 먹다가도 갑자기 뱉거나 옆에서 도와주지 않으면 음식이 있어도 또 입에 넣고 뱉어요. 애들 하나하나에 대한 고민이 좀 더 진지해졌다고 해야 하나?
(양교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 30)

영아들이 너무 좋아서 처음부터 영아반 교사가 되고 싶었다고 이야기했던 양교사는 1세반 담임으로 1년을 살아본 후 2년째에 이르렀지만, 아직도 영아에 대한 고민은 계속되고 있었다. 작년 영아들과는 또 다른 존재인 1세 영아들은 양교사의 사유를 더 역동적으로 움직이게 이끌고 있었다. 어느 정도 영아들의 수준과 행동을 이해하게 된 그녀는 ‘평범한 보통’이라는 영토화된 지대에서 벗어난 영아에 대해 문제가 있다고 느끼는 자신을 발견하게 되었다. 영아들의 고유성과 특수성에 대한 차이를 감각하기 시작한 양교사는 점점 더 개별 영아에 대하여 진지하게 고민하고 있었다.

1세 영아들과의 마주함은 초임교사들을 각자의 배경과 상관없이 끊임없이 사유하도록 강요하고 있었다. 이러한 사유의 반복은 1세반 담임교사로 살아온 삶의 순간들 속에서 그들이 감응한 존재나 기호들로 인해 시작되고 깊어져 갔으며 사유의 뱃머리를 다른 방향으로 돌리기도 하였다. 초임교사들에게 계속되는 사유는 또 다른 차원의 공명을 감각하게 하는 동력이 되어 그들의 생성의 여정을 이어가게 하고 있었다.

경력이라는 든든한 왕관을 쓰고 1세반에 진입한 잠재적 초임교사들에 비해 표면적, 순환적 초임교사들은 더 다양한 관계들 속에서 어려움을 경험했다. 미숙한 교사로 보거나 오랜 기간 쉬다 와 적응이 필요한 교사로 바라보는 외부의 시선과 자신에 대한 불신, 1세 영아와의 관계에서 오는 어려움들로 인해 그들은 상처들로 기운 옷을 입고 있었다. 그런 그들은 1세 영아들과 마주하면서 자신들의 상처가 치유됨을 느끼고 있었다.

한 번도 아니고 두 번이나 이런 일이 일어난 게 저 때문이니까. 제가 그만둬야겠다, 나는 이 일을 하면 안 되겠다는 생각을 너무 많이 했었어요. 혼자 계속 생각하고 또 생각하고 또 생각하고. 그런데 제가 잘 못 봐서 그렇게 다쳤는데도 그 아이가 봉대를 칭칭 감고 등원해서 저를 꼭 안아주고. 저 때문에 다쳤는데 이렇게 나를... 그게 가장 힘이 됐던 것 같아요.

(윤교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 26)

영아 5명과 함께 생활하고 있는 표면적 초임교사인 윤교사는 아직 경력교사들처럼 넓은 시야와 안전사고에 대한 주의가 부족하여 지금까지 두 번이나 일과 중 병원에 가야 하는 경험을 하였다. 처음 영아가 다친 후 몇 날 며칠 눈물이 나서 식사도 제대로 하지 못했다고 이야기했던 그녀는 자신의 부족함으로 두 번씩이나 영아가 다치는 경험을 하자 교사로서 갖추어야 할 자질까지 의심할 만큼 큰 좌절을 맛보았었다. 그런 윤교사를 위로하고 안아준 것은 바로 다친 영아였다. 세상을 자신의 방식으로 알아 가기만 할 뿐 아직 다양한 존재와 기호에 대하여 그 어떤 편견도 갖고 있지 않은 1세 영아에게 윤교사는 자신을 다치게 둔 교사가 아니라 자신과 애착을 형성한 소중한 존재였던 것이었다. 처음 1세반에서 교사의 삶을 시작했을 때 영아들의 예측할 수 없는 모습에 혼란스러웠던 윤교사는 이제 그 영아들로 인해 힘을 얻고 있었다. 함께 생활하는 동료들로 인해 힘듦을 경험하고 있던 다른 초임교사들도 영아들에게서 오늘과 내일을 살아갈 힘을 얻고 있었다.

주임교사가 힘들게 하거나 집에서 안 좋은 일이 있으면 사실 하루 종일 그 영향이 있거든요. 아이들한테 집중도 안 되고. 그냥 멍하니 일과를 보내고 어떨 땐 자기들 끼리 놓고 있다가 갑자기 한 아이가 저한테 와서 안기면 우르르 와서 다 붙어요 진짜 갑자기. 그러면 '내가 이래서 여기 있구나 다시 힘내서 하자'라는 생각이 들고 기분도 조금 풀리는 것 같아요.

(설교사 【순환】 2차면담, 2020. 8. 10)

진짜 애들은 하나도 힘든 거 없고 오히려 그 애들이 아니었으면 1년을 버티지도 않았을 거예요. 지금 나는 행복한 교사. 내일을 기대하고 있는 나 자신을 보기 때문에 계속 뭔가를 시도하고 있고. 이번 주만 해도 새로운 것을 시도했으니까 그렇게 하다 보면 바뀌지 않을까. 내가 시도하면 받아주는 애들이 있어서 시도할 수 있는 게 행복해요. 그러면서 존재감을 느끼는 것 같아요. 내가 시도해보고 표현해보고 하면서 살아있음을 느끼는 것 같아요. 빈껍데기가 아니라...

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

동료교사들과의 관계에서 크게 어려움을 느끼던 설교사와 양교사는 각각 순환적, 표면적 초임교사의 울타리에 있었지만, 그들이 1세 영아에게 받은 감응은 유사한 것이었다. 힘들어도 책임을 다하겠다는 생각으로 버티던 설교사는 자신을 향해 다가오는 1세 영아의 웃는 얼굴에 감응하기 시작하였다. 1세 영아들이 온 몸을 통해 드러내는 애정의 기호들은 설교사로 하여금 현재의 힘들음을 잊게 할 만큼 강력한 내부작용을 일으키고 있었다. 양교사 역시 지금까지 버틸 수 있게 한 힘은 영아들이라고 하며, 자신의 시도를 즐겁게 받아 주는 영아들로 인해 내일을 기대하는 교사로 변이한 모습을 드러내고 있었다. 영아들과의 마주함은 초임교사들에게 치유의 울림이 행위의 주체자로서 자신을 인식하도록 안내하는 길잡이가 되고 있었다.

한편, 순환적 초임교사들은 1세 영아와의 만남을 통해 깊숙이 묻어 두었던 가슴시린 과거의 상처를 꺼내 보기도 하였다.

안쓰럽죠. 제 개인적인 생각은 어린이집을 일찍 보내는 건 아닌 거 같고 애가 말을 하고 친구들이 필요할 때 4살쯤 그때쯤 보내는 게 정말 좋다는 생각은 했었어요. 우리 애는 3살 때 갔어요. 생일이 좀 빨라서 근데 저는 낮잠 안 재우고 그냥 데려왔거든요. 지금 아이들보면서 우리 애도 이랬겠구나... 그런 생각이 많이 났죠. 낮

잠 안 자려고 칭얼대면 우리 애도 이랬겠구나. 새삼 몰랐던 거를 이제 알게 되면서 안쓰럽기도 하고 짠하기도 하고 우리 아이한테도 미안하죠. 그런 마음이 드니까 만 1세한테 자꾸 내 아이가 보이니까 그때 미안함에 더 감정이 이입돼서 제가 그러는 것 같아요. 미안하고 안쓰러우니까

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

배 속에 있는 애랑 교감도 안 하고 아이가 계속 밉고 몸은 계속 똥똥해져 가고 애 때문에 퇴직도 했고 이러니까. 그게 애한테 다 전해졌겠죠. 그리고 데리고 출근하던 4살 때부터 엄마가 옆에 있는데 어린이집에서는 엄마라고 못하고 계속 그렇게 컸어요. 그래서 좀 애착이 안 돼 있나? 지금도 엄마한테 애착이 잘 안 되어 있는 아이들은 보면 먹을 것으로 풀거나 뭘 던지거나 공격성을 보이거나 아니면 울음이 좀 많다거나 그런 특징이 좀 있어요. 저희 애들도 그랬거든요. 저는 아이랑 애착이 좀 안 된 것 같아요. 전에도 말했지만 내가 바쁠 때 아이들한테 들었던 미안함 때문에 애착이 불안정하거나 그런 아이들이 더 먼저 눈에 들어와서 그런 애들을 더 많이 챙기고 더 애정을 많이 주고 그렇게 되요. 그래서 아이가 나에게 애착이 잘 되면 뿌듯해요 우리 아이한테는 못 그랬으니까

(신교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 22)

본 연구에 참여한 교사들 중 순환적 초임교사들은 대부분 자녀 출산과 양육으로 경력단절을 경험하였다. 그들은 자녀를 위해 휴직을 선택하고 최선을 다해 자녀를 양육했지만 현재 1세 영아들과의 만남은 예전 그들이 초보 양육자였음을 깨닫게 하였다. 손교사는 기억 속 자신의 자녀도 현재 1세 영아들이 적응에 어려움을 표현하는 것처럼 어렵게 적응했었다는 것을 알게 되면서 아이에게 미안함을 느끼고 있었다. 신교사 역시 한창 재미있게 일하던 중 마주하게 된 출산과 휴직에 대한 경험은 아이에 대한 원망이 되기도 했고, 어린이집에 데리고 출근하면서 자녀의 애착보다 자신의 일을 먼저 생각한 것에 대한 죄책감을 느끼고 있었다.

성장한 자녀들은 더 이상 엄마라는 존재에게 무한한 애정을 바라며 매달리는 영아가 아니기에 손교사와 신교사는 그 미안함을 깊숙한 곳에 묻어 두고 있었지만, 현재 1세 영아들로 인해 불쑥불쑥 과거 속 어린 자녀의 모습을 마주하며 여전히 미안함을 느끼고 있었다. 이런 그들에게 1세반은 현재에서 미안함을 드러내고 치유할 수 있는 하나의 장으로 존재하고 있었다.

손교사는 적응이 힘든 영아들에게, 신교사는 부모와 애착이 불안정한 영아들에게 집중하며 자녀에 대한 미안함을 사유하는 동시에 1세반 ‘교사되기’에 매진하고 있었다. 아픈 기억으로 남아 있던 자녀에 대한 미안한 마음은 매일의 일과 속에서 차이를 품은 채로 되풀이되며 조금씩 치유되고 있었다.

한편, 처음 경험해 보는 1세반 교사로 전이된 순간부터 자신의 부족함을 느끼는 것이 힘들다고 토로했던 권교사는 이제 1세 영아들에게서 힘을 받고 더욱 깊은 사유의 길에 접어드는 교사가 되어가고 있었다.

저는 애들한테 힐링을 많이 받는 스타일이거든요. 그래서 힘들면 애들한테 막 안아 달라고 그러고. 애들 때문에 힘들어도 애들 때문에 다시 풀려요. 그래서 이 직업을 하길 잘했다고 생각하긴 해요. 지금 생각해보면 처음 1세 반이 됐을 때 애들 때문에 힘들었다기 보다 그걸 처음 접해서 힘들었던 것 같아요. 그런 게 점점 풀리니까 애들이 예뻐 보인 걸 수도 있고. 그 아이들의 원래 특성인 건데 그 특성을 제가 알지 못했고 어떻게 해야 하는지 몰랐으니까 힘들었던 거고. 애들 때문에 힘들었던 거는 아닌 것 같아요. 그걸 모르는 저 때문에 힘들었던 것 같아요.

(권교사 【잠재】 1차면담, 2020. 5. 23)

마냥 1세반이 싫고 다시 유아반으로 가고 싶다는 마음에 불편한 기색을 드러내던 권교사는 1세 영아들과의 마주함으로 자신에 대해 한 걸음 더 깊은 사유를 하게 되었다. 권교사는 자신의 부족을 영아로 인한 힘듦으로 표현했던 이전 자아를 인식하고 또 다른 사유의 자아를 생성하고 있었다. 자신의 경력을 뒤로 한 채 부족한 자신의 모습을 그대로 바라보는 것은 누구에게나 힘든 일이다. 하지만 권교사에게 1세 영아들과의 접촉은 이전 자아가 가지고 있던 견고한 경력교사의 영토를 벗어나 유연한 자아로 재탄생하는 경험을 하게 하였다.

거침없이 자신의 욕망을 표현하며 자신의 존재적 의미를 강하게 드러내고 있는 1세 영아와의 마주함으로 초임교사들은 기존에 만들어져 있던 인식의 틀에서 탈주하여 기관없는 신체처럼 자유로운 존재로 변이하고 있었다. 초임교사들은 관습적이거나 오랜 기간 지층화 된 고정적인 어떠한 것도 없는

상태로 경계와 한계가 없는 리즘 안에서 교사가 되어가고 있었다.

친구랑 나눠 갖는 것을 싫어하는 애가 있잖아요. 이 아이는 어떻게 하면 친구랑 나눠 가질까? 그러다 보면 별생각이 다 드는 거예요. 그 아이들 때문에 저도 공부하게 되는 거예요. 이런 애도 있고 저런 애도 있구나. 이런 경험이 쌓이다 보니까 이게 노하우가 돼서 엄마들하고 상담할 때 애는 이래요. 하면 아, 어머니가 맞다고 할 때도 있고. 제가 예전에 맡았던 그 친구도 이렇게 했었다. 그러면 그게 먹힐 때도 있고. 또 선생님 그래도 소용이 없더라고요. 그러면 제가 다시 한 번 고민을 해 보고, 또 다른 방법이 있는지 알아본다고 하고. 다 다르니까 평균이 없죠.

(신교사 【순환】 2차면담, 2020. 7. 26)

1세 영아들과 마주한 후 순환적, 잠재적 초임교사들이 공통적으로 혼란스러워 한 부분은 바로 1세 영아들은 유아들과 달리 발달에 있어서 평균적인 수준을 찾을 수 없다는 것이었다. 신교사는 1세 영아 발달에 대해 명확하게 알지 못해서 활동 수준을 설정하기 어려웠다고 하였다. 하지만 현재 그녀는 1세 영아들의 서로 다름을 이해해 가고 있었으며, 자신이 경험한 모습 외에도 계속해서 새로운 차이를 생성하는 존재로 1세 영아들을 인정하게 되었다. 오랜 기간 견고하게 지층화 되어 있던 순환적, 잠재적 초임교사들의 영토는 다름과 차이를 이해하고 인정하면서 흔들리기 시작하였다. 차이를 이해하기 시작한 그들은 또 다른 영토를 찾는 노마드가 되어가고 있었으며, 계속해서 차이를 감각하며 변이하는 자신과 만나고 있었다.

이렇게 놀이감을 들고 갔는데 친구가 가라고 했어요. 그러면 입 모양이 이렇게 우물쭈물하거나 눈썹이 이렇게 내려가서 억울한 표정으로 저를 보고 있어요. 또 말은 못 하지만 저를 툭툭 치고 이렇게 손짓을 하는 친구가 있어요. 저기 빨리 가보라고. 저 친구 보라고 그러면 이제 이 친구한테 “속상한 일 있었어?” 그 친구는 또 말 잘하는 친구였기 때문에 “엄마 보고 싶었어. 엄마가 생각났어” 이라고 “우리 가족사진 볼까?” 이러면서 안아서 창문 한번 보고. 엄마가 툭툭툭툭하면 오신대. 이렇게 얘기를 해주고. 이제 그런 게 제 눈에 조금씩 들어와서 그래도 조금 담임교사가 되고 있지 않나? 그냥 그런 생각이 조금 들고 있는 것 같아요.

(윤교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 26)

유아반 때보다 지금이 아이들하고 이야기하고 소통하는 횟수가 더 많아진 거 같은데. 저는 요즘 말을 너무 많이 해서 목이 아프다 약간 이런 게 느껴지거든요. 유아반 같은 경우는 서로 소통이 되잖아요. 그래서 묻는 거에 대답하고 내가 궁금한 거 물어보고 이런 식의 소통이었다면 1세 아이들은 교사의 반응을 보고 관심 두는 이런 행동을 많이 하니깐 행동을 말로 읽어주거나 아니면 잡고 끌고 가서 보라고 앉히거나 아니면 같이 잡고 이동하거나 손가락으로 이렇게 가리키거나 그런 어떤 행동을 했을 때 그거를 말로 더 많이 읽어줘야 한다고 생각이 들어서 그 부분에 대해서 유아반에서보다 말을 더 많이 한다고 느껴졌어요.

(김교사 【잠재】 2차면담, 2020. 7. 26)

이전 사례에서 윤교사는 영아들의 감정을 이해하지 못할까하는 걱정으로 어린이집에 있는 동안 아이들 관찰에 더 집중하기 위해 개인적인 업무와 단절을 시도하고 있다고 하였다. 그런 노력으로 영아들과의 생활에 자연스럽게 스며든 윤교사는 의사소통이 원활하지 않은 1세 영아들이지만 그들은 계속해서 온 몸으로 자신을 표현하고 있다는 것을 알게 되었다. 성인과 같은 음성언어가 아닌 표정과 행동으로 전달하는 영아들의 몸짓 언어를 이해하게 된 윤교사는 스스로 교사가 되어가고 있음을 느끼며 뿌듯해하고 있었다. 김교사는 영아들의 몸짓 언어를 이해하는 것에서 더 나아가 영아들의 행동을 말로 읽어주며 유아반 때와는 달라진 상호작용을 경험하고 있었다. 김교사는 1세 영아들의 존재적 의미를 교사의 반응에 유아들보다 더 민감하게 반응하는 존재라고 재배치하며, 교사가 언어적 상호작용을 더 활발히 해야 한다고 생각하게 되었다. 이와 함께 초임교사들은 1세 영아들의 몸짓 언어라는 기호와 마주하면서 시작된 내부작용의 결과들을 기표화 하고 있었다.

영아들은 말로 소통하는 것이 아니라서 유아들에 비해 글로는 감정이나 그런 상황들이 자세히 전달되지 않는 것 같아요. 그래서 이제 저는 연기도 하거든요. 원래 이런 성격은 아니지만, 영아반을 하면서 조금 톤도 높아지고 엄마들한테 얘기했을 때 조금씩 이 친구가 하는 것처럼 연기를...

(곽교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 30)

온 몸으로 자신을 드러내는 1세 영아들과의 생활을 생생하게 부모에게 전

달하고 싶었던 꺾교사는 목소리 톤을 높이거나 영아의 표현을 재현하며 그동안 ‘교사이기’로 굳어져 있던 자신의 몸을 자유롭게 변화시키게 되었다. 이미 유아반 교사로서의 보육 방식을 맞춤형처럼 입고 있던 꺾교사의 변이는 새로운 방식을 채워 가거나 시도하면서 교사가 되어가고 있는 표면적 초임교사의 변이와는 다른 것이다. 연구자는 오히려 이전 자신과 단절하며 차이를 생성해 가는 과정이 더 어려울 것이라 여겨졌다. 하지만 꺾교사는 이제 유연하게 자신을 열고 차이를 받아들이고 있었다.

이와 같은 초임교사들의 내적 열림의 상태는 그들이 가지고 있는 다양한 잠재적 가능성을 드러낼 수 있는 통로가 되었다. 영아의 놀이 흐름에 몸을 내맡기지 못했던 초임교사들은 이제 영아들의 놀이와 접속하고 내부작용하며 자유로운 영아들의 놀이를 자신의 내부로 들여놓고 있었다.

친구들하고 수업하고 있으면 정말 신기하게 확장 놀이처럼 저는 이렇게밖에 안 했는데 그 아이는 저기서 또 다르게 놀아요. 그게 충격이었고, 다른 친구들한테도 신기하게 보이니까. “어머! 그렇게도 놀 수가 있네? 정말 위험하지 않게 그렇게도 놀 수가 있구나” 제가 이렇게 놀라면서 칭찬하면 그 친구도 뿌듯하게 느끼고. 그러면 그 아이도 창의적인 생각을 더 하게 되고, 저도 기대하게 되고. 이론으로만은 알 수 없는 일들이 현장에는 정말 많잖아요. 그런 것이 정말 신기하고 즐겁더라고요.

(신교사 【순환】 2차면담, 2020. 7. 26)

신문지 비 놀이를 했는데 애들이 종이에 관심을 보이고 자기들끼리 꾸미고 찢고. 더 재미있게 놀 수 있게 투명 비닐우산인데 되게 작은 거 그것도 같이 꺼내 줬어요. 애들이 엄청 재미있어 했거든요. 잡지 색깔이 다양하니까 무슨 색 비 내린다 이러면서 애들이 재미있어 하니까 저도 좋고 너무 재미있었어요. 말로 어떻게 표현해야 할지 모르겠어요. 그냥 매일이 재미있어요 밥 먹이는 것까지도. 애들이 반찬에 관심을 보이면 이름 맞춰 보기 이런 것도 하고. 나 이거 먹었다. 그러면 너도 먹어볼래? 안 먹는 친구 있으면 이거 먹어봐. 맛있어. 이렇게. 또 그림 그리기를 하다가 종이를 바닥에 붙였어요. 그냥 넓게 그리게 하려고 그런 건데 애들이 거기에 앉기도 하고 데굴데굴 구르기도 하고 그래서 제가 그냥 누워 있는 아이를 색연필로 따라 그렸는데 아이들이 그 위에 또 눕고 그러면 또 새로 그리고, 또 눕고 새로 그리고. 아예 그것을 생각 못 했다가 그냥 애들이 놀다가 누워 있는 것을 보고 그렇게 했거든요.

(양교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 30)

교사는 영아를 지도하며 도움을 주는 사람이라고 생각했던 기존 인식의 틀은 이제 초임교사들의 내부에서 무너지며 밀려나고 있었다. 이전 교직 경력이 많고 자녀도 셋이나 양육했던 신교사는 각각 자신의 고유한 특이성을 놀이로 드러내고 있는 1세 영아의 잠재적 능력 발현에 대해 여전히 놀라고 있었다. 신교사는 자신이 예상한 것 이상을 보여주는 영아를 보며 또 다른 놀이를 기대하고 있는 자신을 느끼고 있었다. 그녀는 이제 알고 있는 것이 전부가 아님을 감각하며 자신을 가두고 있던 빗장을 열게 되었다. 선임교사의 많은 지적에도 불구하고 계속 자신의 방식을 드러내며 변화를 시도하던 양교사는 자신이 계획한 놀이에서 끊임없이 차이를 생성하며 여러 방향으로 탈주하는 영아들과 마주하고 있었다. 양교사가 준비한 놀이 지원이라는 물질과 기호들은 1세 영아들과 접촉하며 양교사에게 리즘적으로 펼쳐지는 놀이를 경험하게 해주었다. 교사와 영아, 그리고 그들을 둘러싼 기호와 물질들은 다시 각각의 내부작용으로 리즘적 공간에서 계속된 접촉과 차이를 이끌어내며 서로에게 경험과 배움이라는 새로운 영역을 마주하게 하고 있었다. 양교사는 영아들의 놀이를 관찰하며 적극적으로 놀이 속으로 들어가 영아들과 함께 자유로운 유희를 즐기고 있는 것 같았다.

신기한 토끼를 발견한 엘리스가 주변에 있는 어떤 것도 신경 쓰지 않고 토끼를 따라 이상한 나라에 발을 들여놓은 것처럼 초임교사들도 이상한 나라의 엘리스가 되어 자신의 위치, 함께 하는 동료교사의 시선을 느끼지도 못한 채 영아들의 흥미로운 놀이를 따라가며 몰입하고 있었다.

애들하고 아무 신경 안 쓰고 놀이할 땐 즐거워요. 눈치 보는 것도 잊어버리는 것 같아요. 요즘은 내가 놀이할 때 다른 선생님들 신경도 안 쓰는 구나를 알아서 아이들에게 더 집중해요. 내가 아이들과 놀이에 몰입하면 아이들과도 잘 맞아요. 그러니까 애들도 잘 듣고, 내 마음, 내 말을 무슨 말인지 알아듣는 것 같고 다 알아서 행동하고 같이 재미있게 놀 수 있더라고요.

(임교사 【표면】 1차면담, 2020. 4. 24)

시야가 많이 넓어진 것 같아요. 유아 얘기할 때는 즐겁고 기뻐했는데 이제 영아는 고민을 더 많이 하고 있지 않나 싶은데... 그냥 하루하루가 지금 여기에 아이들한테 너무 집중하는 게 바빠서 그냥 제가 어떤 고민을 주로 하고 있는지도 사실은 지금 잘 모르겠어요.

(곽교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 30)

두 명의 선임교사 사이에서 어느 쪽의 말을 들어야 할지 혼란스러워하며 힘들어했던 임교사는 영아들과 놀이할 땐 그 어떤 신경도 쓰지 않는 자신을 발견하였다. 어렵기만 한 경력교사들 틈에서 영아와의 놀이에 몰입하는 것은 임교사에게 관계의 얽힘으로부터의 탈출구이자 해방이었다. 영아와의 놀이에 몰입하며 영아의 놀이에 스며들게 된 임교사는 영아들에게서 이전과 다른 차이를 경험하며 점점 더 영아와의 삶 속으로 깊이 들어가고 있었다. 유아들과는 달리 놀이할 때 한 눈에 들어오지 않았던 영아들에 대한 걱정이 가득했던 곽교사는 이제 자신의 시야가 많이 넓어졌음을 감각하며 더욱 영아들에게 집중하고 있었다. 자신에 대해 생각할 겨를도 없이 영아에게 집중하고 있는 곽교사는 영아와 자신을 분리해서 바라보던 이전 자아에서 벗어나 영아와 얽히고설킨 삶을 살아가고 있는 것 같이 느껴졌다.

영아들에게 집중하며 점점 더 그들의 놀이와 삶에 함께 몰입해 가고 있는 초임교사들은 주변 존재와 기호들에 대해서도 민감한 감각을 생성하며 사유하고 있었다.

처음 교사가 됐을 때는 놀이 중심이 아니었으니까 준비한 수업을 하고 행사나 견학, 위험 상황에 대해서 아이들한테 안내하는 거 그런거였는데 1세반은 더 많은 능력이 필요한 것 같아요. 감정도 토라진 거, 화난 거, 속상한 거, 긴장한 거 표정으로만 나오잖아요. 1세는 어떤 상황에서 왜 속상한지를 제가 처음부터 끝까지 보고 있지 않으면 놓칠 때가 있어요. 그런 것까지 다 파악하려면 정말 보는 것도 넓어야 하고 개인별로 차이 나는 친구들 상호작용도 다 다르게 해야 한다고 생각을 하거든요.

(곽교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 30)

고집도 점점 세지고 감정도 점점 분화되고 스스로 하려고 하는 건 정말 많은데 몸이 안 따라주잖아요. 거기에서 오는 안전사고도 미리 대비해야 하고, 뭔가 표현은

하는데 그게 언어적으로는 안 되니까 교사가 못 알아들으면 애들도 답답하잖아요. 계속 알아들을 때까지 말하기 때문에 좀 그런 것들을 잘 파악해야 하는 민감성. 그게 제일 중요한 것 같아요. 저는 1세반을 하면서 지금 많이 민감하게 된 것 같아요.

(김교사 【잠재】 2차면담, 2020. 7. 26)

4세, 5세를 할 때보다 1세를 하면서 쌓은 스킬이 더 많은 느낌인 거예요. 세밀해졌어요, 구체적으로 아이들의 상처나 컨디션에도 더 예민하고. 사실 옛날 같았으면 배 아프다고 해도 “아, 그래? 그럼 잠깐 쉬어, 엄마한테 얘기하자” 유아반 애들은 그러고 마는데. 영아반에 와서는 그 전후의 상황을 제가 알아야 하니까 제가 계속 꼼꼼하게 그 애를 관찰하면서도 전체를 보게 되는 그런 걸 배우게 됐고, 옛날 같았으면 손가락 잡는 것도 유아반 애들한테는 터치를 안 했는데, 1세 와서는 그런 식습관 같은 것도 제가 꼼꼼하게 봐주고. 이 아이가 어떤 반찬을 좋아하고 어떤 식감을 싫어하는지도 관찰하게 되고, 또 이 부모는 어떤 성향을 가진 부모일까? 이런 거를 생각하게 되는 거예요. 유아반 때는 부모의 성향? 그렇게까지는 생각을 안 했죠. 그냥 저 사람은 좀 예민한가 보다, 이려고 말았는데 다치면 누구나 예민해지니까 라고 생각을 했는데, 여기에 와서는 각 부모의 성향도 제가 알아야겠더라고요.

(권교사 【잠재】 3차면담, 2020. 9. 11)

잠재적 초임교사들은 매 순간 유아반 담임교사였던 자신과 현재 자신의 모습을 비교하며 자신의 변이를 더 강하게 느끼고 있었다. 광교사와 김교사, 권교사의 사례는 그들이 기존에 가지고 있던 인식의 틀이 어떻게 변이하고 있는가를 순서대로 보여주고 있다. 놀이 중심 보육과정으로 개정되기 전부터 유아반 담임교사로 근무하기 시작했던 광교사는 자신이 준비한 수업을 실행하는 것에 익숙해진 교사였다. 하지만 1세반 담임교사가 된 후 그녀는 자신이 가지고 있던 이전 경험만으로는 영아를 보육할 수 없음을 지각하게 되었다. 광교사는 1세반에서 유아반 담임교사일 때보다 더 많은 능력이 필요하다고 이야기하며, 표정도 더 세심하게 살펴야 하고 생활을 자세히 관찰하지 않으면 놓치게 되는 것들이 많다고 고하였다. 김교사도 광교사와 유사한 맥락에서 감정과 자아가 급격하게 발달하는 1세 영아들이지만 언어적 표현 미숙으로 영아 자신도 답답함을 경험하고 있을 것이라고 하였다. 두 교사 모두 민감하게 영아의 표현을 파악할 수 있는 능력이 제일 중요하다고 하며, 1세반 담임을 하면서 자신이 예전보다 더 민감해지고 있다고 하였다.

1세반 담임교사가 된 후 자신에 대한 고민의 강도가 다른 초임교사들에 비해 더 강했던 권교사는 더욱 구체적으로 자신의 변화를 표현하였다. 유아들과 생활할 때보다 더 세밀해진 자신을 느끼고 있다는 권교사는 영아들에게 집중하는 것에서 더 나아가 영아들과 직접적인 영향을 주고받으며 관계를 맺고 있는 부모의 성향도 관심을 가지게 되었다. 현재 2세 영아들과 생활하고 있는 권교사는 자신을 민감한 교사가 되도록 이끈 다양한 마주침들에 대하여 계속 사유하고 있었다.

1세를 해 보니까 조금 알 것 같더라고요. 그때 제 파트너 선생님이 애가 아마 이래서 이럴 거야란 말을 되게 많이 했거든요. 그런데 제가 지금 그 때 알게 된 것을 말하고 있더라고요. 제가 이제 2세반을 맡고 시니어가 되어서 신입 선생님을 받았거든요. 그런데 제가 이 아이가 이래서 그런 거일 수도 있어요 라고 말을 하고 있는 거예요. 그게 되게 신기했어요. 1세반 경험이 내가 생각했던 것보다 애들을 케어하고 알아차리는 거에 많은 걸 배울 수 있게 해줬구나. 그 당시엔 나도 적응하느라 바빠서 몰랐고 너무 힘들었지만, 학부모랑 관계도 좀 수월하게 되기도 하고. 1세를 안 해봤으면 못 했을 것 같다는 생각이 많이 들었어요. 내가 그러면서 배웠었던 거구나. 이렇게 좀 많이 느꼈던 것 같아요.

(권교사 **【잠재】** 2차면담, 2020. 8. 1)

1세 영아들과 함께 했던 삶은 권교사로 하여금 함께 보육을 하던 동료교사의 모습을 기억하게 하였지만 권교사가 표현하는 보육은 동료교사의 지층화 된 방식을 그대로 답습한 재현이 아닌 그녀의 내부작용에서 발현된 사유를 품고 있는 재현이라 여겨졌다. 1세 영아들과의 만남 이후 자신의 부족을 느끼면서도 드러내지 못하고 혼자 고민하던 권교사는 더는 자신의 부족을 숨기지 않고 자연스럽게 자신이 감각하게 된 배움에 대하여 이야기하게 되었다. 유아반 경력교사로 경직된 채 자신이 만들어 놓은 길을 따라 걷던 권교사는 이제 내적 열림의 상태를 경험하며 차이를 생성해 가는 자신을 감각하고 ‘교사이기’에서 ‘교사되기’로 자신을 배치하고 있었다.

3) 공명에서 생성된 울림

초임교사들은 1세 영아들과의 마주침을 시작으로 혼돈과 힘듦의 공간에서 헤매기도 했지만 생성의 잠재력을 느끼며 하루하루 차이를 생성하고 있었다. 우연한 만남을 통해 1세 영아들의 가능성을 감각하고 그들을 고유성과 특수성을 가진 존재자로 이해하고 감응하며 초임교사들은 사유, 치유, 그리고 성장의 공명을 경험하게 되었다. 1세 영아들과의 접촉이 생성한 공명은 더 깊은 울림으로 타 존재들과의 관계에도 영향을 미치게 되는 것으로 나타났다. 초임교사들이 경험하고 있는 울림은 공감, 회복, 그리고 협력의 울림으로 그 모습을 드러내고 있었으며 그들의 변이되어가는 모습은 다른 존재들의 모습에서도 차이를 생성하는 힘이 되고 있었다.

자녀 양육 경험이 있는 순환적 초임교사들은 부모와의 관계를 다른 초임교사들에 비해 부모를 이해하는 모습을 자연스럽게 드러내고 있었다.

지금도 엄마들이 같은 교실에 있으면 부담되죠. 그런데 하루 종일 그런 것도 아니니까. 경력이 많이 없을 때는 많이 부담이었죠. 그 시선이 나를 향해 있는 건 줄 알았어요. 그런데 제 아이 어린이집에 가보니 내 아이만 바라보게 되더라고요. 그러니까 엄마들도 자기 아이를 보는 거였겠죠. 선생님은 어떻게 대하지? 이런 생각도 하고 있었을 거고, 이럴 땐 선생님은 이렇게 대해 주시네? 라는 생각도 하고 있을 테니까. 인제 가셔야 한다는 것을 말씀을 드려야 하는데 그걸 제가 못하는 거예요. 아이가 잘 노니까 엄마들은 더 보고 싶어서 그러시기도 하고, 저랑 대화를 계속하려고 하시는 분들도 많았어요. 그러니까 그 마음도 이해하는 게, 아빠 퇴근하기 전까지 둘만 있다 보니 어른과의 대화가 필요한데 그게 또 안 되잖아요. 저도 그런 것 때문에 힘들었고. 그래서 대화를 많이 하는 편이에요.

(신교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 22)

적응이 잘 되었다가도 쉽게 다른 모습을 보이며 교사를 당황스럽게 만드는 1세 영아들이기 때문에 1세반에서 반복되는 적응의 시간은 특별한 사건이 아니다. 하지만 영아의 부적응으로 인해 부모가 한 교실에 계속 머무르

는 것은 영아 부모와의 관계 맺기에 부담을 가지고 있는 초임교사들에게 힘든 시간임에 틀림없다. 자신의 자녀를 어린이집에 보낸 경험이 있는 신교사는 부모와 한 교실에 있는 것이 부담스러운 시간임을 인정하면서도 자녀의 또 다른 모습을 보며 신기해했던 자신의 경험을 바탕으로 현재의 부모를 이해하고 있었다. 게다가 아직 원활하게 의사소통이 되지 않는 1세 자녀와 온종일을 보내야 하는 답답함을 기억해 낸 신교사는 부모들의 마음을 공감하며 더 많은 대화를 하려고 노력하고 있었다. 순환적 초임교사들의 이러한 공감의 울림은 비단 부모에게만 긍정적 영향을 미치는 것이 아니었다.

부모 상담은 진짜 자신 있어요. 예전에도 주임교사로 있을 때 거의 제가 다 상담을 했거든요. 우리 애를 어린이집에 보내보고, 학부모로 어린이집에 가서 상담도 해보고 했던 경험이 있으니까. 그 때 잘 이해가 안 되던 말들도 있더라고요. 제가 궁금한 건 그게 아니었는데 선생님은 자꾸 다른 것을 말씀하시고. 그래서 지금은 좀 영아의 생활들을 많이 이야기 해 드리면서 좀 쉬운 말로 하려고 단어들도 찾아보고 오은영 박사님 프로그램도 찾아서 보고 있어요.

(설교사 2차면담, 2020. 8. 10)

이전 경험으로 부모와 관계 맺기가 다른 초임교사들에 비해 수월했던 순환적 초임교사인 설교사는 부모 상담 능력이 자신의 강점인 것을 알고 있었지만 그대로 멈추어 안주하고 있지 않았다. 잠재적 자아의 역동적인 움직임을 감각하고 사유하기 시작한 설교사는 이전 경험으로 지층화 되어 있던 방식에서 또 다른 차이를 생성하고 있었다. 자신의 부모 경험과 함께 현재 부모들의 배경 지식을 고려하며 부모 입장에서 받아들이기 쉬운 단어들로 자신의 기호들을 재배열하는 노력을 기울이고 있었다.

그들이 경험하게 된 공감의 울림은 자신의 양육방법에 대한 확신 없음과 함께 다른 영아들과 늘 내 아이를 비교하게 되는 불안한 마음을 가지고 있던 부모들에게 신뢰를 생성하게 할 수 있었다. 1세 영아들로부터 생성된 공명이 주는 울림은 부모를 긍정적으로 바라보는 단순한 시각이나 감정이 아

니라 관계의 방식인 것이었다. 이러한 울림은 다시 초임교사들에게 반사되어 사유하는 내부작용으로 연결되었으며 자연스럽게 또 다른 정서를 감각하게 하였다.

각자의 영토화 지대에 머무르던 초임교사들은 1세반 진입 초기 많은 좌절과 상처, 그리고 자신의 부족함을 경험하였다. 그들은 이제 지속적으로 사유에 또 다른 사유를 되풀이하며 미세감각으로 자신과 타 존재를 느끼게 되었다. 주변 존재들의 의미를 재배치하며 감응하기 시작한 그들은 점차 본래적 자아를 회복하고 스스로를 바로 세우기 시작하였다.

너무 예민한 학부모님들 때문에 실습할 때 선생님들이 되게 힘들어하셔서, ‘나도 학부모님들 대할 때 힘들면 어떡하지?’라는 생각이 컸는데. 저는 솔직히 말하면 너무 좋아요. 이 아이의 하루를 소통하는 게 저는 되게 좋던데. 엄마의 반응도 재밌고 잘 들어 주시고. 내가 소통하고 있다는 생각도 들고. 부모님들도 좋아하시고. 그래서 더 많이 이야기해요. 아이들과 열심히 놀았던 것을 내가 보여줄 수 있는 것 같아서 그 시간만큼은 온전히 내가 선생님이로 혼자 선다는 거에 되게 좋았어요.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

엄마가 그래그래 하면서 막내니까 다 해 준거예요. 누나도 4살 차이고 초등학생이니까. 그런데 어린이집에 오면 그게 안 되잖아요. 그러니까 아이가 싫어하고 이제 엄마 찾고. 저랑 애착이 끝났는데도 고집부리고, 빠지고, 숨어 있고 인형 던지고, 그러니까 기다리는 게 안 되는 거잖아요. 그걸 엄마한테 계속 말씀을 드렸죠. 그랬더니 노력하겠다고 하시더라고요. 같이 노력해서 아이가 조금씩 달라지는 것이 보이니까 뿌듯하죠. 더 알려드리고 싶고. 이렇게 놀이하면 더 좋아요 이야기하면 어머니가 너무 흡수를 잘 하셔서 너무 좋았죠. 제가 도움이 많이 되는 사람이 된 것 같고.

(신교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 22)

실습때 지도교사가 예민한 학부모들 때문에 힘들어했던 모습을 기억하고 있는 안교사는 막연한 두려움을 가지고 부모들과 대면하였다. 동료교사들의 시선에 위축된 생활을 이어갔던 안교사는 오히려 부모들과의 관계에서 자신이 진짜 교사가 되었음을 감각하고 있었다. 이전 교직 경험으로 인해 부모들과의 관계 맺기에 별 부담이 없었던 신교사도 자신의 말을 적극적으로 수

용하며 노력하는 부모의 모습을 보며 교사로서의 자신을 느끼고 있었다. 초임교사들은 처음 1세반이라는 새로운 영토에 진입했을 때 영아의 부모들을 예민하기도 하고 이기적이라고 느끼고 있었다. 하지만 초임교사들의 깨어난 미세감각은 이제 부모와 부모가 기표화 하고 있는 다양한 기호들을 세밀하게 감각하며 내부작용하고 있었다. 공감에서 출발한 부모에 대한 감응은 체계적이며 고정된 관계들 속에서 움츠리고 있던 초임교사들이 본래적 자아로 되돌아갈 수 있도록 지원하는 회복의 울림이 되고 있었다.

초임교사들은 내면의 자아가 회복됨을 감각하며 이제 타 존재에 대한 부정적 사유를 버리고 그들과 함께 영아들의 건강한 성장을 위해 머리를 맞대기 시작하였다. 초임교사들의 이러한 변화는 자신의 변화에만 국한된 것이 아니었다. 그들이 기표화 하는 다양한 변화는 다른 존재들과 접촉하면서 부모와 동료교사들도 함께 내부작용 하도록 만들고 있었다. 서로 간의 감응은 또 다른 울림을 생성하게 되었다.

정말 힘든 아이가 있었는데 누가 봐도 너무너무 힘든 아이였어요. 그 아이는 진짜 1년 내내 울었어요. 그런데 어머님의 마인드가 되게 괜찮으세요. 제가 무슨 이야기를 하면 항상 경청하시고 해보려고 노력하고. 어머님이랑 거의 매일 통화했어요. 1학기 동안. 그러면서 많이 어머님과 마음을 나누고, 학부모님이랑 이렇게 친해진 적이 처음이거든요. 한 아이를 위해서 함께 겪고 아이가 정말 많이 좋아졌어요. 그래서 그 엄마랑 통화하면서 저도 같이 울고, 같이 웃고, 같이 좋아하고. 오늘 **가 친구를 안 때렸어요. 이런 상황이 있었는데 기다려줬어요. 그러다 감동받아서 또 울고.

(손교사 【순환】 1차면담, 2020. 4. 28)

이게 결혼하고 나서 달라진 것 같은데 엄마들에게도 늘 하는 이야기가 그냥 저를 교사로만 보지 말고 같이 아이를 키운다고 생각하자고. 저는 그냥 그 얘기를 계속 드렸던 것 같아요. 그럼 엄마들도 세세한 것들까지 편하게 의논하시고 하더라도요.

(신교사 【순환】 1차면담, 2020. 5. 22)

손교사는 힘들고 예민한 영아를 맡게 되면서 부모에게 감응하고 함께 영아를 지원해 주기 위해 삶을 부모와 공유하고 감정도 교류하게 되었다. 현

재 손교사의 모습에서는 예전에 가지고 있던 부모에 대한 의미는 찾아볼 수 없었다. 한편, 신교사는 자신을 지도하는 교사의 위치에서 부모와 함께 영아를 키우는 동반자의 위치로 재배치하고 있었다. 그들은 교사로 인정받았던 삶을 기억하고는 있지만 이제 다른 존재가 그들을 교사로 인정해 주는 것은 그리 중요한 것이 아니었다.

영아로 인해 교사와 부모는 관계를 맺는다. 처음 관계의 장으로 들어갈 때 초임교사들은 각자의 배경에 따라 부모의 존재를 다르게 느끼고 있었다. 표면적 초임교사들은 처음 대하는 부모에게 어려움을 느끼고 있었고, 잠재적 초임교사들은 유아반 부모들에 비해 예민하고 단순히 돌봄으로 영아들을 맡기는 부모들에 대해 좋지 않은 인상을 받았었다. 이들에 비해 순환적 초임교사들은 이전 부모 응대 경험과 부모로서 자신이 경험한 기억을 가지고 현재 영아들의 부모를 이해하고 있었다. 부모에 대한 각기 다른 초임교사들의 인식은 그들을 공감하면서 변화하게 되었다. 다른 존재들과의 이러한 관계 변화는 동료교사와의 관계에서도 드러나기 시작하였다.

메이트 선생님은 경력이 있으시니까 안 해요. 선생님 그냥 편하게 쉬어. 선생님 일 너무 많이 하지 마. 이러니까. 그 선생님이 제가 일을 되게 많이 한다고 생각해요. 그런데 제가 생각할 때는 저는 별로 안 하고 있거든요. 나는 괜찮은데 그러다 쓰러지겠다고 하고. 제가 뭔가를 시도하면 같이 해야 하니까 이분한테는 스트레스일 수 있는 거예요. 제가 혼자 집에서 만들어서 간다든가 이러면 눈에 보이니까 같이 하려고 하고 혼자 한다고 해도 이제는 같이 하자고 하시더라고요. 그래서 그런 게 조금 애로사항 아닌 애로사항이죠. 좋은 애로사항.

(양교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 30)

저는 1세에서 낮잠 시간이 좀 길다고 생각을 했어요. 그분들은 계속했으니까 그렇게 생각 안 했겠지만. 뭔가 다양한 걸 많이 시도해 보고 싶었거든요. 그 선생님이 나중에 말하기를 그게 자극이 됐대요. 제가 뭔가 하려고 하고. 자기가 하려고 해야 하는 연차인데 내가 이렇게 하는 모습에 자기가 자극이 되서 했다고 하더라고요.

(권교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 1)

적극적으로 자신을 드러내며 변이하기 시작한 초임교사들은 이전의 눈치

보던 삶에서 탈주해 주변의 시선에 잠식당하지 않고 자신을 드러내고 있었다. 편안함에 안주하고자 자신의 시도조차 허락하지 않았던 동료교사들은 초임교사들의 기표화 된 모습에 점점 함께 하는 삶으로 진입하고 있었다. 초임교사들의 본래적 자아가 현실에 자리 잡게 되면서 그들이 쏟아 내는 다양한 차이생성을 위한 기호들은 관습적 코드화를 전면에 내세우며 동일성을 반복하고 있던 동료교사들과 접속하기 시작하였다. 가장 어려운 한계로 느껴지던 동일성 반복의 울타리는 조금씩 균열이 생기며 동료교사들도 초임교사와의 접속을 통해 내부작용 하고 있는 것으로 드러났다. 초임교사들이 다른 존재들과 리즘적 공간에서 만들어낸 파장은 또 다른 울림이 되어 주변을 변화시키고 있었다.

4) 허물어지는 경계

연구자는 초임교사들과 면담을 시작하면서 그들이 연구자와의 관계 맺기에서 편안함을 느끼고 그들의 삶에 연구자를 초대해 주기를 기대하였다. 연구자도 아주 오래전 그들과 같은 초임교사 시절을 다시 소환해 그 때의 감정을 그들에게 꾸밈없이 드러내며 초임교사들과 접속하기 위해 노력하였다. 연구자의 이러한 노력에 응답이라도 하듯이 초임교사들은 적극적으로 이야기의 흐름에 몸을 맡기며 자유롭게 자신 내면에서 떠오르는 기호들을 보여 주었다. 연구자는 초임교사들이 자신들 내면의 자아와 손을 잡게 됨을 느끼게 되었고, 연구자와의 관계에서도 낯설음이라는 보이지 않는 벽을 허물기 시작하였다고 느낀 순간 또 다른 차이를 감각하게 되었다. 초임교사들은 지금까지 계속 반복적으로 생성되었던 사유의 장애 연구자도 함께 하고 있었음을 드러내었다. 이로 인해 연구자 또한 타인의 삶에 초대받은 이방인이 아닌 연구의 시작과 마지막까지 연구자 자신의 삶으로 되돌아가 초임교사들

과 같이 끝없는 사유의 파도를 경험하고 있었음을 알게 되었다.

연구자 : 2세 애들은 깨물거나 할퀴는 애들이 상대적으로 좀 적죠? 왜 그럴까요?

안교사 : 인지?

연구자 : 이가 나는 것 때문이 아니라고?

안교사 : 아니요. 인지하는 능력 생기는 것 같은데. 이거 행동하면 나쁜 거고 아프게 하는 거고 이렇게 하면 선생님한테 훈육을 받을 거를 알고.

연구자 : 지금 그건 선생님 생각인 거예요? 주임 선생님이 알려주신 게 아니라고요?

안교사 : 네. 그런 것 같은데 이거는 주임 선생님이 말해 준 게 아니에요.

연구자 : 그러니까 선생님도 선생님 생각이 있잖아요. 그런데 전에 면담할 때는 이가 나서 무는 거라고 그러셨는데?

안교사 : 어? 어, 그러게요. 다 깨물지는 않은데. 네. 특정 애들만. 그냥 자기 주장이 생기는 시기라서. 그런데 하지 마를 못 배운 거예요. 맞아요.

지금은 조금 덜 해요. 지금 그거를 가르쳐주고 있어요.

내 거야. 비켜줘 라는 말을 하게 가르치고. 애들이 요즘 “내 거야” 라는 말도 많이 해요. 이제 알 것 같아요. 아이들이 왜 그런지.

(안교사 【표면】 1차면담, 2020. 6. 11)

연구자 : 그렇게 선생님들이 훈육지도 하실 때 선생님은 무슨 생각이 드셨어요?

임교사 : 이제 말하다 보니까 애착이 먼저 되면 애들이 마음을 열고 그런다고

학교에서 배운 것이 생각났어요. 누가 혼났는데 안 달래주면, 엄마한테

혼났는데 안 달래주면 그 감정이 저도 쌓여요. 아이들도 그럴 것이라는

생각이 들기 시작했어요. 내가 이걸 몰라 가지고 이 아이의 마음을 못 받아

줬구나. 선생님들이 하는 것만 보고 따라하려고...

(임교사 【표면】 2차면담, 2020. 5. 26)

초임교사들은 연구자와 자신의 삶을 공유하면서 내적 열림을 경험하고 있었다. 자주 깨무는 몇몇 영아들로 인해 자유로운 놀이를 하지 못하고 그 아이들의 문제 행동을 예방하기 위해 밀착보육과 단호한 말투로 지도해야 하는 것에 힘듦을 느끼고 있던 안교사는 자신의 이야기를 풀어내며 스스로 주체적인 생각을 감각하기 시작하였다. 또한 서로 다른 성향을 가진 두 명의 선임교사 사이에서 자신을 숨기며 눈치보고 움크리는 것만이 생존의 방법이라고 생각했던 임교사는 자신이 느꼈던 감정을 영아들에게 배치하며 영아들을 이해하기 시작하였다. 안교사와 임교사는 연구자와 접촉하면서 자신

의 내면을 들여다보는 길에 한 걸음 더 다가서게 되었다. 연구자 또한 연구를 목적으로 시작한 면담이었지만 존재들 간의 내적 열림이 시작되며 접속하게 된 이 경험으로 인해 연구 참여자에 대한 인식을 재배치하게 되었다. 연구에 필요한 자료 생성의 주체라고 생각했던 초임교사들과의 마주침은 연구자도 그들과 같이 내부작용 하도록 이끌고 있었으며, 그들이 자신의 자아를 찾아가는 길에 동반자로 함께 서게 되었다. 자신의 내면의 생각을 감각하기 시작한 임교사는 자신의 이야기를 계속 이어나갔다.

임교사 : 처음 엄마가 해 보라고 했을 땐 말 안 할 줄 알았는데. 무슨 말을 해야 하는지 몰라서... 엄마랑 얘기할 때는 한 번도 눈물 안 났는데. 울어도 그 때는 그냥 하기 싫은데 해야 되니까 힘들어서만 눈물이 나왔지 이렇게 얘기하면서 갑자기 터진 거는 처음이에요. 친구들한테 얘기 할 때도 이렇게 까지 눈물도 안 났고.

연구자 : 지금처럼 내가 이런 상황에 있었지 하고 돌아본 적이 있어요?

임교사 : 없어요. 갑작스럽게 취업이 됐고, 나도 적응하느라 바빴고, 되돌아볼 시간이 없었던 거예요. 그냥 하루하루 살기가.

지금 말하다 보니까 내가 어떻게 살고 있었는지 알게 되는 것 같아요.

연구자 : 지금 얘기하다가 보니까 선생님 생각이 조금씩 정리된 거예요?

(임교사 【표면】 2차면담, 2020. 5. 26)

스스로의 생각을 드러내지 못했던 임교사는 이야기 도중 격하게 어깨를 들썩거리며 자신을 돌아보기 시작하였다. 정신없이 보육현장에 진입하게 된 후 자신을 돌볼 겨를 없이 주변 존재들 틈에서 자신을 버린 채 적응하려고 기투했던 임교사는 이제 자신의 잠재태가 느꼈을 힘듦을 그대로 드러내면서 내면에 숨어있던 자아를 끌어안고 스스로 치유를 하고 있었다. 임교사의 이야기에 연구자도 초임교사 시절의 힘듦으로 잠시 현장을 떠났던 과거 속 자신을 바라보게 되었으며, 임교사가 흘리는 치유의 눈물이 과거 연구자의 자아가 흘렸던 것인 양 마음 한 구석이 후련해짐을 느꼈다. ‘그래, 나도 그렇게 힘들었지...’라는 생각과 함께 임교사에게 연구자보다 더 강인한 힘이 있음을 느끼게 되었다. 특히 표면적 초임교사들과의 면담은 연구자에게 처음

에는 안쓰러움으로 다가왔다가 점차 그들이 강력한 사유의 힘을 가지고 있는 존재라는 것을 감각하게 되었다.

그런데 선생님하고 면담을 하다보니까 진심을 얘기하긴 했는데 이제 생각하면 너무 교사인 척하는 사람인 것 같아서 제가. 그러니까 너무 열정만 가득한 사람이었던 것 같아 가지고. 질문을 하셨을 때 그 순간 떠오르는 생각은 너무 열심히 그러니까 잘한 건 아니지만 정말 인정받으려고 되게 열심히 했던 것 같고. 정말 애썼던 것들만. 아까도 제가 조금 얘기하면서 놀랐던 게 ‘아, 작년에 개인 시간에 왜 내가 나서서 남들을 도와주고 내 일도 바쁘데’ 이게 지금 갑자기 생각이 나는 거예요. 그래서 ‘나는 왜 그렇게 일부러 내 할 일도 아닌데 바쁘게 살았지?’ 이런 생각이...

(윤교사 【표면】 2차면담, 2020. 7. 24)

저도 되게 좋은 기회가 될 것이라고 생각을 해서 이 인터뷰를 하겠다고 마음을 먹은 거였거든요. 일단 선생님께 도움이 될지 안 될지는 모르지만 하겠다는 마음을 먹었으니까 제가 작년 처음 입사를 한 후 그 1년이 다시 머릿속에 그려지고 내가 돌아보지 않았을 수 있는 그런 순간들이 계속 생각나면서 아 되게 하길 잘했다.

(양교사 【표면】 1차면담, 2020. 5. 27)

같이 교사 생활을 시작한 친구로부터 연구 참여자에 대한 안내를 전해 듣고 본 연구에 참여하고 싶다며 먼저 전화를 했던 윤교사는 처음 면담했을 때부터 자신을 둘러싼 다른 존재들에게 교사로 인정받고 싶다는 이야기를 했었다. 하지만 면담이 이어지면서 자신이 좋은 교사가 되려고 했다기보다 누군가에게 인정받기 위한 삶을 살고 있었다는 것을 깨닫게 되었다고 하였다. 자신이 하고 싶은 보육에 대한 명확한 기준을 다른 초임교사들보다 먼저 이야기했던 양교사는 면담에 응한 순간부터 과거 1년을 다시 생각해 볼 수 있어 좋았다고 하였다. 면담 도중 자신의 내면의 모습을 미세감각으로 다시 감각해 가고 있음을 누구보다 적극적으로 드러냈었던 윤교사와 양교사는 연구자가 예상했던 것 이상으로 자신에 대한 사유에 깊이 빠져들고 있었다. 한 번 시작된 그들의 사유는 연구자와의 면담이 끝난 후에도 계속 진행되고 있었다.

면담을 하면서 다시금 1세를 보육하고 있는 어린이집 교사라는 위치에 대해 자각할 수 있었고 지금 말은 아이들에 대해 더 책임감이 들어 작년보다 효과적으로 아이들을 보육하기 위해 공부하고 노력해야겠다는 생각이 들었습니다. 최근에는 <적당히 육아법>이라는 책을 읽고 있는데 책 내용 중 ‘빨리 움직이는 아이는 반사적으로 반응하는 것일 수도 있다’라는 내용을 보고 지난 번 면담이 떠올랐습니다. “작년에 말은 영아들이 행동도 빠르고 선생님 말도 잘 따라 줘서 편안하게 1년을 보냈다”라는 말을 했던 것이 기억났습니다. 문득 교사가 편하다고 생각했던 아이들이 생각하지 않고 반사적으로 반응하였을 수도 있다는 생각에 아이들에게 잘못된 교육을 했던 게 아닌가 하는 반성의 마음이 들었습니다.

(양교사 【표면】 저널, 2020.09.01.)

선생님과 인터뷰 후부터 계속 생각이 꼬리를 물고 이어졌습니다. 생각할수록 결국 원장님께 인정받고 싶었던 것이 제가 오버해서 열심히 하려고 한 가장 큰 이유였던 것 같더라고요. 갓 졸업하고 온 제 첫인상이 교사답지 못했다는 생각에 사로잡혀 있었나 봐요. 아직까지도 가끔 원장님 앞에서는 주눅이 들고 제 생각을 이야기 못하는 모습을 보이기도 합니다. 그래서 누구보다 적응기간을 잘 해보자라는 생각을 했고 ‘이런 것도 못하면 난 교사도 아니다’라고 생각했어요. 계속 울면서 들어오는 아이의 부모와 1시간이 넘는 상담을 하고, ‘지금은 잘 적응 했어요’라고 그 때 키즈노트에 적힌 선생님 덕분이라는 부모님의 글과 원장님도 이제 평화롭다면서 수고했다는 그 칭찬이 얼마나 뿌듯했는지 몰라요. 그런데 한편으로는 ‘남에게 인정받기 위해 하는 행동들이 진짜 아이들을 위한 행동이었을까?’라는 생각이 들기 시작했습니다. 선생님과 인터뷰를 하고 난 후 이렇게 계속 서로 다른 생각들이 반복되고 있습니다.

(윤교사 【표면】 저널, 2020.08.05.)

양교사와 윤교사는 자신 내면에서 쏟아져 나오는 사유들을 경험하면서 누군가에게서도 강요받지 않았지만 내부작용에 의해 계속해서 생성되는 사유를 감각하고 있었다. 관계 맺기의 장에 진입한 후 자신의 존재적 의미보다 외부의 시선을 감각하고 자신의 사유를 억압했던 그들은 이제 자신도 모르게 매 순간 창조되는 또 다른 자아에 대해 놀라워하기보다 계속해서 자신을 리즘적 사유의 존재로 변이시키는 기관없는 신체가 되어 가고 있었다. 또 다른 초임교사들 역시 연구자와의 접촉으로 전과 다른 내부작용이 생성되고 있음을 경험하고 있었다. 그들은 의심 없이 기표화 했던 자신의 기호들로 다시 되돌아가기를 반복하며 차이를 생성하고 있었다.

이번에 인터뷰를 했을 때 제가 알림장에 관한 얘기를 했었을 거예요. 그리고 나서 알림장 쓰는 걸 어떤 패턴으로 쓰고 있나 다시 봤더니? 아직까지도 아이들이 활동하는 것으로 칭찬위주로 이런 거를 좀 많이 자극해 주세요. 이런 거 잘 했으니까 칭찬해주세요. 이렇게 일상적인 것을 쓰고 있었더라고요. 그때 이야기 했을 때는 어떻게 뭐 잘 됐다 하는 거 보다 아침에 엄마가 물어본 거에 대해서 자세하게 쓴다고 그랬지만 쓰는 걸 보니까 내가 생각했던 거와 내가 쓰는 게 약간의 차이가 있었구나. 그렇게 다시 생각을 했어요. 다시 한 번 되짚어 보게 되더라고요. 말을 하고 나니까 내가 진짜 그런가? 생각하게 되고.

(설교사 【순환】 2차면담, 2020. 8. 10)

인터뷰를 했을 때도 내가 말했던 게 내 진짜 생각인 줄 알았는데. 인터뷰하고 다시 생각해 보니까 아닌 거예요. 그게 저는 너무 충격인 거예요. 정말 그동안 나는 그냥 다 이게 진짜 내 생각이고 내가 지금 하고 싶은 거고 이렇게 하고 있는 게 맞다고 생각했던 것들에 대해서 뭔가 다시 더 생각을 해보는 과정에서 ‘아, 이거 좀 아닌 거 같다. 내가 이거 정말 원해서 하고 있는 건가?’ 이런 생각이 많이 들었거든요. 그래서 더 생각해보고 진짜 내 생각이 뭔지 알기 위해서 그런 책을 많이 봤거든요. <평일도 인생이다> 이런 직장 생활 관련해서 다른 사람들은 어떻게 생각하는지 이런 게 궁금하기도 하고. 좀 생각을 넓히고 정리하는 시간을 갖고 싶었어요. 6월? 7월? 선생님이랑 면담하고 그 직후였던 거 같아요. 제 마음대로 반을 운영해 보고 싶기도 하고 제가 하고 싶은 대로.

(김교사 【잠재】 2차면담, 2020. 7. 26)

이전 면담에서 복직을 한 후 부모들의 마음을 더 공감하며 그들의 요구에 맞춰 알림장을 쓰고 있다고 이야기했던 설교사는 면담 후 다시 자신의 알림장을 되돌아보았다. 설교사는 자신이 했던 말과 실제 드러난 기호가 달랐음을 깨달았다. 잠재적 초임교사로 마음이 잘 통하는 동료들과 함께 생활하고 있다고 면담 내내 밝은 모습으로 이야기했던 김교사는 첫 번째 면담 때와는 달라진 무거운 분위기를 느끼게 하였다. 김교사는 자신을 둘러싼 존재들과의 관계에서 자신이 원하는 대로 주체적인 삶을 살아가고 있다고 생각했던 믿음이 송두리째 흔들리고 있음을 전해 주었다. 김교사는 다시 자신이 믿고 걸어왔던 길로 돌아가 사유하고 있었다. 설교사와 김교사는 모두 연구자와의 마주함에서 생성된 내부작용을 세밀하게 느끼고 있었다.

한편, 또 다른 잠재적 초임교사인 광교사는 연구자와의 접촉 이후 자신만

만했던 과거 유아반 담임교사의 시간으로 되돌아가고 있었다.

3월 달에는 잘 모르고 시작했기 때문에 그냥 원래 애들은 이런 가보다 했는데... 오히려 시간이 지날수록 '아, 그때 애들이 이런 놀이를 했었는데 이런 질문을 했었는데 내가 이렇게 대답을 해줬으면 어땠을까?'라는 생각이... 오히려 시간이 지날수록 영아들이랑 놀이하다가도 유아반에서 놀이했던 게 생각이 나거든요? 그 때 내가 이렇게 대답을 했으면 조금 더 놀이가 잘 됐을 텐데. 그러면 이 아이들이 조금 더 컸을 때 이 아이들한테도 한번 이렇게 해봐도 될까? 이런 생각들이 계속 들더라고 요. 이 면담 하고 나눠주신 종이를 보고 과거를 생각을 할 때가 있어요. 맨날 달라 지죠. 생각은. 그때는 내가 처음이고 합리화를 하자면 그랬을 수밖에 없었지 뭐 이렇게도 생각을 하다가 그때 이렇게 했어야 되는데 그런 게 반복해서

(곽교사 【잠재】 2차면담, 2020. 8. 30)

1세반 담임교사가 되기 전 유아반 경력이 있기 때문에 매해 반복되던 신 학기 생활을 재현했던 곽교사는 1세 영아들과의 마주침에서 과거의 자신을 다시 돌아보고 있었다. 연구자와의 접촉은 리즘적 엄함으로 곽교사에게 자신도 모르게 과거를 자주 현재의 삶으로 소환하고 있었다. 1세 영아들과 현재의 삶에 대한 사유를 함과 동시에 곽교사는 과거 자신과 생활했던 유아들을 떠올리며 이제 변이한 자아의 렌즈로 과거의 시간을 다시 돌아보고 있었다. 본 연구를 위해 연구자와 마주치게 된 곽교사는 연구자와의 경계를 허물고 소통하면서 시간의 경계도 허물어뜨리고 있었다. 이러한 내부작용은 더 지속적이고 깊은 사유의 바다를 향해하도록 곽교사를 내몰고 있는 것처럼 보였다.

초임교사들의 변이는 연구자에게 과거 연구자가 감각하지 못했던 강도적 자아를 다시금 느끼게 해주었으며, 연구자는 그들이 쏟아 내는 강도의 기호들과 계속 접촉하면서 이전에 예상했던 연구의 방향에서 차이를 생성하며 변이하는 자유로운 몸을 경험하고 있었다. 초임교사들이 영아들과 접촉하며 리즘의 공간에 초대받아 자유로운 사유의 세계를 경험한 것처럼 연구자도 초임교사들과 마주하면서 동일한 내부작용을 감각하고 있었다. 특히 순환적

초임교사인 신교사와의 삶의 공유는 연구자와 연구 참여자라는 위치의 경계를 허물고 동등한 존재로서 서로에게 등불이 되게 하였다. 그 등불은 서로의 깊은 내면에 묻어 둔 이야기들을 비춰 끄집어내게 하고 있었다.

연구자 : 제가 교사 경력이 있잖아요. 그래서 이런 부분들을 저도 알고 있기 때문에 저는 첫애 보낼 때 굉장히 꼼꼼하게 비상대피로가 어디에 있는지 비상 전화 이런 게 바로 되는지 미술학원 한 시간 보내면서 다 물어봤죠.

신교사 : 아이가 힘들지 않았을까요? 엄마가 엄청 간간해서….

연구자 : 저희 딸이요?

연구자 : 지금은 다 컸으니까 그렇게까지는 아닌데 그때는 이 아이를 위해서 뭐든. 그래서 선생님을 보면 보이는 거예요. 저는 또 애를 늦게 낳았었고. 그래서 선생님은 나 같은 마음이 없었을까? 지금 이 질문들이 다 제가 이런 생각이 들었기 때문에 물어보게 되는 것 같아요.

신교사 : 저는 애 위주보다 제 위주였던 것 같아요. 큰 애도 그냥 오래 편하게 맡길 수 있는 가정 어린이집이었고. 4살 때까지는 괜찮지 뭐. 이런 생각이 있었기 때문에 그랬는데 지금 생각해 보면 다 내 위주였던 것 같아요. 저는 일 안하고 집에서 애만 케어할 수도 있었던 상황임에도 불구하고 좀 더 쓰자고. 제 용돈 더 벌자고, 그렇다고 제 돈으로 살림하는 것도 아니면서. 이제. 그랬던 경우가 되게 많았던 것 같아요. 같이 다니면서 애도 얼마나 힘들었겠어요. 엄마라고 못 하고 선생님이라고 해야 하고.

연구자 : 그런데 그런 애들이 또 오잖아요. 우리 반 애들도 그런 애들이잖아요.

신교사 : 그러니까 그런 거 있잖아요. 옆 반 선생님이 엄만데 엄마라고 못하고… 그런 경우들이 우리 집 애들에게는 많았잖아요. 생각해 보면 나는 내 위주였다는 생각이. 애를 여기 그냥 보내고 학부모로만 하고 다른 곳에 취업을 할 수도 있었을 텐데. 굳이 내 옆에 끼고 있으면서 엄마라고도 못 부르게 하고, 무슨 반 선생님이라고 얘기해야 하고. 그러니까 눈치가 좀 있는 둘째는 ‘선생님’ 했었던 것 같은데, 큰 애는 나를 봐도 어린이집에서 말을 아예 안 했던 것 같아요. 속 지나가고. 막내도 눈치가 빨라서 ‘선생님, 새싹반 선생님’ 이랬던 것 같은데. 큰 애가 유독 독점욕이 많았던 아이였나 봐요. 생각해 보면 그러네요. 그죠? 다 내 위주였던 것 같아요.

(신교사 【순환】 2차면담, 2020. 7. 26)

면담을 하는 도중 미술치료를 받았던 첫 아이에 대한 이야기를 자주 들려주었던 신교사와 만나면서 연구자도 초보 엄마로 연구자의 첫 아이를 키우며 했던 행동이 과거로부터 다시 현재의 시간에 와 있음을 느끼게 되었다.

자연스러운 대화 속에서 연구자는 자신도 모르게 양육에 대해 무지했던 자신의 모습을 돌아보며 이야기하게 되었다. 이에 신교사 역시 표면적으로만 드러냈던 첫 아이에 대한 미안함의 감정을 다시 끄집어내어 사유하기 시작하였다. 자신이 늘 먼저였던 자신의 삶에 들어온 아이에 대해 존재의 의미를 사유하지 않은 채 엄마라고 부르지 못하는 상황에 아이를 놓아 둔 것에 대하여 신교사는 깊이 성찰하고 있었다. 서로 다른 시공간에 머무르던 연구자와 신교사는 자녀라는 존재를 통해 리즘적 공간에서 마주하고 삶을 공유해 가고 있었다. 연구를 위해 처음 만나게 된 두 존재는 이제 자료를 얻기 위해, 연구에 필요하다고 생각되는 경험을 내어 주기 위해 마주했던 시간에서 서로의 경계를 허물고 삶을 공유해 나가기 시작했다. 이렇게 이루어진 연결은 서로에 대한 공감으로 변이하고 있었고 서로에게 나오는 강도에 대한 회절을 경험하고 있었다. 이러한 회절에 대한 감각은 또 다시 순환되어 신교사에게 또 다른 내부작용을 일으키고 있었다.

처음에 면담했을 때처럼 ‘뭔가 하고 왔구나’라는 뿌듯함도 있었고, ‘생각해보니까 나 그래도 잘 살았구나’라는 생각도 좀 들었고. 그때 면담하고 집에 가서 애들을 보니까. “엄마, 기분 좋아 보이네?”라고 할 정도로 업이 되어 있었어요. ‘아 가끔 회상하는 것도 좋구나’하는 생각이 많이 들었고. 그때 그러셨잖아요. 바로 바로 나오는 것 보니까 경험이 정말 도움이 되는 것도 같고. 그걸 제가 느끼겠더라고요. ‘나 경력교사 맞구나’이런 생각. 인제 경력도 경력이지만 애들 키우는 것에 있어서 약간 자신감이 더 붙었다고 해야 하나? 그 면담하면서 안 좋았던 얘기들이, 응어리들이 풀어지는 느낌도 있었고. 이렇게 얘기하면 좀 그렇지만 고해성사 같은 느낌이 들었어요. 약간 치유된다는 것도 좀 받았어요. 그 때 그 선생님하고의 관계라던가?, 아니면 제가 너무 자신감이 좀 없었거든요. 애들을 대하면 그렇게 하면 안 되니까 그걸 숨기고 자신감이 없어도 자신감이 있는 것처럼 전문가답게 이렇게 얘기한 것들이 있었는데. 그렇게 이야기를 하면서 ‘그래도 내가 자신감을 좀 가져도 되지 않을까? 이일에 있어서?’ 그런 생각이 좀 많이 들었고. 구체적으로 얘기를 하진 않았고 큰 일만 얘기를 했는데도 마음이 치유되고. ‘아, 이런 일도 있었구나. 그런 일도 겪었구나’ 이런 생각들도 많이 들더라고요. 그리고 ‘애들 어릴 때 좀 더 잘해 줄 걸’ 이런 생각들을 더 많이 하게 됐죠.

(신교사 【순환】 3차면담, 2020. 8. 15)

신교사는 1세 영아들과의 마주침에서 출발해 자신을 감각하면서 이전과는 다른 깊은 성찰의 공간에 들어서게 되었다. 신교사가 1세반 담임교사로 복직한 순간부터 그 동안 감추어져 있던 욕망은 신교사가 접속하는 존재와 기호들을 연료 삼아 움직이기 시작했으며 교사로서의 자아를 회복함과 동시에 신교사가 살고 있는 다른 세계와 존재들과도 얽혀 분절된 사건, 사건이 아닌 복잡하고 다차원적인 내부작용으로 반복되는 사유를 기표화 하고 있었다. 연구자 또한 신교사의 이야기 흐름에 몸을 싣고 연구자 자신의 내면을 유연하며 생성과 회복을 경험하고 있음을 느끼고 있었다.

세상의 모든 존재는 얽히고설킨 관계 속에서 자신의 존재적 의미를 감각할 수 있다. 본 연구에서 나타난 것처럼 다양한 존재와 물질, 기호들과 접속한 초임교사들은 리즘적 공간에서 뒤영켜 혼돈의 터널을 지나면서 자신의 본래적 자아와 만나게 되었고, 타 존재에 대한 이해와 감응을 경험하며 매순간 차이를 생성하고 있었다. 익숙한 영도화지대에서 머무르던 초임교사들은 1세 영아라는 자유로운 유기체와의 접속을 통해 변이를 거둬들여 가며 성장하고 있었다. 처음 1세반과 마주하게 되었을 때 ‘적응’을 위해 열심히 기투하려고 마음먹었던 초임교사들은 점차 적응이 목적이 아닌 1세 영아라는 특이성을 가진 존재를 이해하기 위한 사유를 시작하였다. 이와 더불어 1세 영아들과 접속한 자신의 현실태와 잠재태를 분리하거나 연결하기도 하면서 사유에 사유를 거둬들여는 존재로 변이하게 되었다. 한 번 시작된 그들의 사유는 자신과 복잡하게 연결되어 있던 존재들과 기호들은 시공간을 초월한 리즘적 공간으로 불러들여 서로 분절된 영역이 아닌 통합된 전체로서의 의미를 생성하게 되었다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 Deleuze의 존재론적 관점을 기반으로 1세반 초임교사들의 존재적 의미와 경험, 그리고 교사가 되어가는 과정에서 그들이 드러내는 생성과 변이의 역동적인 가능성을 이해하고자 한 것이다. 또한 영토화 된 초임교사의 범주를 흔들며 새로운 시각에서 재정의 하고 그들의 교사 되어가기를 탐색한 결과에서 5개의 범주가 도출되었다. 초임교사들이 우연한 마주침들 속에서 차이를 감각해 가는 순간을 기점으로 초임교사들의 강도에 의해 시간의 개념이 변화하였다. 선형적 시간의 흐름 속에 몸을 내맡기고 있던 초임교사들은 1세반과 접촉하면서 복잡하게 얽힌 다차원적 생성의 장인 리즘에 진입하게 되었다. 본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 초임교사들은 익숙한 영토화 지대에서 느끼는 서로 다른 경험의 기억을 가지고 1세반 담임교사로 근무를 시작하게 되었다. 그들은 각자의 경험을 기반으로 미래에 대한 설렘과 두려움을 지니고 있었다.

둘째, 시간의 흐름에 따라 초임교사들은 1세반이라는 공통의 장에 진입하게 되면서 자신과 연결된 다른 존재들과 함께 얽힌 관계를 맺게 되었다. 그들은 서로 다른 이전 경험에 따라 차이를 보이며 욕구를 드러내고 있었다. 표면적, 잠재적, 순환적 초임교사들은 각각 영아에 대한 이해 부족과 보육 방식에 대한 고민, 그리고 보육과정에 대한 폭넓은 이해에 대한 필요를 드러내며 그들의 서로 다른 출발에서 기인한 욕망을 드러내고 있었다. 이러한 결과는 초임교사들을 위한 지원보다 그들의 서로 다른 출발을 이해하는 것

이 선행되어야 함을 의미하는 것이다.

셋째, 복잡하게 얽힌 1세반이라는 리즘적 공간에서 초임교사들은 우연히 어제와는 다른 차이를 마주하게 되었다. 그들은 거대지각으로는 감각되지 않았던 미세한 차이를 느낄 수 있게 되었으며, 깨어나기 시작한 미세감각은 초임교사들로 하여금 자신의 내면에 귀를 기울이도록 이끌었다. 존재들과의 마주함에서 전과 다른 차이를 생성하고 감각한 초임교사들은 시간의 개념을 존재와 접속하는 기호들과 같이 현재와 과거, 미래를 자유롭게 오고가는 리즘에 재배치시켰다. 이를 통해 본 연구의 결과는 수직적 시간과 수평적 시간을 마음대로 넘나드는 입체적인 장으로 진입하게 되었다.

넷째, 잠재되어 있던 자신의 모습을 감각하게 된 초임교사들은 교사 되어 가기를 위해 사유에 몸을 내맡기며 무비판적으로 경력교사의 흠 패인 길을 따라 걸던 것에서 탈주하여 스스로의 길을 조금씩 개척하고 있었다. 드디어 그들은 자신을 둘러싸고 있던 보이지 않는 울타리를 벗어나 독립적 존재로 자리하기 시작하였다. 이는 초임교사들이 스스로 생성하고 변이할 수 있는 능동적 힘이 있음을 의미하는 것이다.

다섯째, 초임교사들은 자신의 변이를 확인하고 관계의 장에서 얽혀 있는 다른 존재들과의 연결과 분리를 통해 그들과 공명하며 또 다른 생성을 창조하고 있었다. 자신의 존재적 의미를 인정한 초임교사들은 더 이상 탈주를 두려워하지 않고 유목적 삶을 스스로 선택하며 경계를 허물고 있었다. 경계의 허물어짐과 해체를 경험한 것은 비단 초임교사들뿐만이 아니었다. 존재론적 관점을 가지고 초임교사들의 생성과 변이의 역동적인 삶에 스며든 결과 연구자도 그들과 접속하고 서로에게 열린 내부작용을 경험하고 있었다. 이는 모두 이전과 다른 새로운 시각을 적용해 그들을 탐색한 결과로 생성된 것이며, 영토화 된 연구방식에 대한 성찰이 필요함을 의미하는 것이다.

위 연구 결과에서 도출된 시사점을 중심으로 한 논의는 초임교사들의 차

이와 그들의 잠재적 힘, 그리고 내적 열림을 통한 존재들 간의 또 다른 생성으로 초임교사의 측면에서 진행된 논의와 연구 전체에 지속적으로 영향을 미치며 영향을 받게 된 연구자에 대한 측면의 논의로 구성되었다. 본 연구의 논의를 정리하면 다음과 같다.

우선 초임교사들은 1세반 교사라는 공통의 역할을 부여받지만 이전 삶에서 개별적 존재자로서 자리하고 있었기 때문에 서로 다른 출발에 대한 이해가 필요하다. 이와 함께 그들을 수동적인 미숙한 존재로서 바라보던 시각에서 더 나아가 교사이기 전에 존재적 일의성을 가진 다양한 가능성이 잠재된 존재로 그들을 바라봐야 한다. 또한 세상에 현존하는 모든 존재들은 독립적으로 존재하고 있지 않으며 그 존재적 의미 역시 타 존재들과의 복합적인 관계 속에서 드러나고 있음을 고려해야 한다. 1세반 담임교사로 역할이 전이된 초임교사들도 이와 마찬가지로 1세반에 진입하는 순간 다양한 존재들과의 리쭈적으로 얽힌 관계맺음을 경험하게 된다. 이러한 관계들은 서로에 대한 이끌림을 시작으로 양방향적인 공명을 생성하며 이전과 다른 차이를 생성하고 있음에 주목해야 할 것이다. 마지막으로 본 연구 결과 초임교사들이 흠 패인 길에서 탈주하며 변이를 거듭해 가는 과정에서 시간의 흐름과 연구자와 연구 참여자라는 역할의 경계가 허물어짐이 드러났다. 따라서 초임교사들의 역동적인 움직임만을 포착하기 위한 시각에서 더 나아가 연구자도 리쭈적 사유를 경험하고 있는 존재자임을 성찰해 봐야 할 것이다. 본 연구 결과에서 도출된 논의의 구체적인 내용은 다음과 같다.

1) 서로 다른 출발에 대한 이해

본 연구에서는 초임교사의 범주를 새롭게 분류하여 표면적 초임교사, 잠재적 초임교사, 순환적 초임교사로 재정의 하였다. 보육현장에 갓 진입한 표

면적 초임교사들은 1세 영아에 대한 경험이 전혀 없거나 있다고 하더라도 짧은 기간 진행되는 보육실습에서 잠깐의 마주침을 경험했을 뿐이다. 두 번째 집단인 잠재적 초임교사들은 유아반에서 교사 경력을 쌓아 어느 정도 영토화 된 보육방식을 가지고 있는 교사들이다. 세 번째 집단인 순환적 초임교사들은 휴직 전 보육교사 경력에 자신의 자녀 양육 경험까지 함께 가지고 있는 교사들이다. 그들은 서로 다른 홈 패인 길의 흔적을 가진 채로 1세반 담임교사로서 새로운 출발을 하게 된다.

본 연구에 참여한 세 집단의 초임교사들은 공통적으로 설렘과 두려움을 가지고 1세반에 진입했지만 연구 결과에서 드러난 것처럼 모두 1세 영아들과의 만남에서 선형적 흐름이 깨지는 순간을 맞이하고 있었다. 그들은 지금까지 그려 왔거나 경험했던 보육실 내의 흐름을 주도하는 지휘자와 같았던 교사의 역할이 더 이상 존재하지 않음을 경험하며 당혹감을 감추지 못하였다. 그들은 자신들의 지층화 된 생각들로부터 강제로 떠밀림을 경험하며 1세 영아들에 대한 의미를 재배치하고 있었다.

반복되는 일상 속에서 매일 마주하게 된 1세 영아들에 대한 이해 부족은 어려움과 혼란스러움 사이를 넘나들며 초임교사들을 고민하게 했지만 이러한 상황을 감각하는 강도와 요구는 세 집단별로 차이가 있었다. 표면적 초임교사들은 1세 영아에 대한 경험의 부재로 인해 다른 존재들과의 관계에서도 어려움을 느끼고 있었다. 그들은 삶의 주인공이 자신이라는 것을 느낄 사이도 없이 주연배우의 자리를 선임교사에게 내어주며 선임교사를 모방하기 위해 사력을 다하고 있었다. 유능한 경력교사로서 자신을 인식하고 있던 잠재적 초임교사들은 유아반 담임으로서 얻었던 경력이라는 망토를 두르고 다양한 관계들 속에서 표면적으로는 당당함을 드러내고 있었다. 하지만 잠재적 초임교사들도 처음 마주하게 된 1세 영아들과의 삶에서 자신의 부족함을 발견하고 1세 경험이 많은 동료교사들의 모습을 흡수하려고 노력하고 있

었다. 한편 교직경험과 함께 자녀양육 경험도 가지고 있는 순환적 초임교사들은 다른 초임교사들처럼 1세 영아에 대한 힘듦은 동일하게 경험하고 있었지만 1세 영아에 대한 영토화 된 이해가 더 깊게 자리하고 있었다. 그들은 자신의 몸이 기억하고 있는 영토화 된 보육 경험으로 인해 있는 그대로 영아들을 이해하기보다 고착화 된 자신의 보육방식과 양육자로서의 모습을 드러내며 1세 영아들과 마주하고 있었다.

이러한 결과는 1세 영아들에 대한 이해 부족이 초임교사들의 어려움과 직결되고 있다고 주장하는 기존 연구들과 같은 맥락이다(배정은, 2019; 성은영, 최승연, 2015). 특히 잠재적 초임교사들의 경우에도 표면적 초임교사들과 마찬가지로 영아에 대한 이해가 결핍되어 있다는 본 연구 결과는 유아반만 담당해왔던 교사들의 경우, 영아의 발달 특성과 교수법에 대한 이해 부족으로 인해 많은 어려움을 경험하며 순간순간 딜레마를 느끼고 있다는 안지혜(2014)의 주장과 유사한 것이라 하겠다. 강은영(2020)도 초임교사가 역동적인 1세반 상황에 자신의 지식을 재구성하며 적용하는 것은 매우 어려운 일이라고 지적하고 있다. 이는 1세반 담임교사가 된 그 순간부터 초임교사들에게 무엇보다 1세 영아에 대한 이해가 필요하다는 것을 의미한다.

이러한 이유로 영유아보육법에 근거한 영아반 교사 대상의 40시간 특별직무교육이 제도화되어 진행되고는 있다. 하지만 특별직무교육의 세부적인 내용을 살펴보면 급격한 발달 양상을 드러내는 1세 영아에 대한 이해보다 영아 지도 방법과 놀이 활동 지원에 중점을 두고 있으며, 총 40차시 중 단 1차시만 ‘영아의 발달적 특성과 안전’이라는 이름으로 구성되어 있다(한국보육교사교육연합회, 2019). 1세 영아들은 아직 음성언어로 표현하는 것이 미숙한 상태이지만 주변에 대한 호기심이 급증하여 활발하게 탐색하려는 욕구를 드러내기 때문에 이들을 이해하고 지원하는 교사의 역할은 매우 중요하다(장영희, 2003). 특히 김지혜(2019)는 1세 영아들이 울음과 목소리, 표정,

몸짓 등을 포함한 언어적·비언어적 요구전략을 혼합적으로 드러내며 다양한 요구를 하고, 대상에 따라 차별화 전략을 사용하는 자신만의 독창적인 방식을 가지고 있다고 지적하였다. 즉, 초임교사들이 1회 교육으로 이렇게 개별적 요구를 다양하게 표현하는 영아들을 이해하기란 어려운 일이다.

한편, 초임교사들은 각자 개별 존재로서 자신들만의 방식으로 다양한 삶의 만남에서 차이를 생성해 가고 있었다. 다양한 삶의 접속이 주는 혼돈의 시간은 자신의 욕구를 드러내는 기회가 되었다. 특히 표면적 초임교사들은 적극적으로 자신을 드러내며 미숙한 초임교사라는 꼬리표를 떼기 위해 기투하였다. 이들이 보여준 적극적인 차이의 생성은 출생 시부터 이미 정해진 틀에 맞추어 살아가는 것에 대해 자연스럽게 순응하게 된다는 일반성의 원리를 뒤흔들며 사유하도록 한 신지영(2005)의 연구와 유사한 의미이다. 다양한 관계들과의 얽힘 속에서 표면적 초임교사들은 순응 대신 사유를 통한 잠재태의 욕망을 드러내고 있었으며 수동적인 존재자가 아닌 주체적인 존재로서 변이하고 있는 존재였다. 따라서 무조건 선임교사의 흠 패인 길을 따르도록 강요하거나 이들을 위한 지도와 조언보다 그들이 자신의 역량을 시도해 볼 수 있는 기회를 제공하는 것이 더 효과적인 지원이 될 것이다.

잠재적 초임교사들은 유아반과는 다른 보육방식에 대한 고민을 깊게 드러내었다. 이러한 고민은 생성의 원동력이 되어 자신이 경험한 실제적 지식과 이론적 지식을 연결하게 하였다. 그들은 1세 영아들의 특이성과 고유성을 경험하며 ‘존재의 일의성’을 몸소 체험하고 있었으며, 1세 영아들과 존재론적 의미로 접속하게 된 그들은 자신의 미세감각을 일깨워 준 1세 영아들을 따르며 교사 되어가기를 경험해 가고 있었다. 이는 교사에게 배움의 과정이나 의미가 일방적인 전달이 아닌 존재와 기호들의 접속에서 생성되는 내부작용의 차이라고 주장한 안효진과 김현수(2018)의 연구와 같은 맥락이라 할 수 있다. 즉, 잠재적 초임교사들은 분절되어 있던 보육지식 및 경험들과 리

좁적 공간에서 접속하면서 새로운 생성을 만들어내고 있었다.

Deleuze의 렌즈로 바라본 여러 연구들은 경력교사들의 지층화 되어 있는 보육방식이 흔들리며 변이하고 있음을 드러내고 있다(김미서, 윤은주, 2019; 윤은주 외, 2019; 정대현, 이현정, 2020). 김미서와 윤은주(2019)는 자신만의 고원을 가지고 있는 경력교사들도 낮은 관점과의 접속을 통해 생성을 경험하고 있다고 하였다. 특히 김양은(2018)은 4년 이상의 경력교사들의 경우 자신들이 고수해 오던 보육방식에 대한 회의감과 소진을 경험하며 교사 업무 전반에 대하여 더 깊은 이론적 지식과 능률적이고 체계적인 해결방안에 대한 고민을 하게 된다고 하였다. 따라서 그들에게 필요한 것은 그들 스스로 자신을 변이시키며 더 나은 교사로 자리매김 할 수 있는 접속점인 것이다. 잠재적 초임교사들은 유아반 경험으로 인해 초임교사의 범주에 놓이지 않는다고 인식되었지만 오히려 자신이 알고 있는 보육방식에서 벗어나야 하는 상황에 놓이게 되며 역동적인 영아반의 보육 상황 속에서 자신들의 보육방법에 대하여 매순간 딜레마를 경험하고 있다(김건미, 구은미, 2018). 따라서 잠재적 초임교사들의 출발이 표면적 초임교사들과 다를 것을 고려한다면 그들을 위한 교육적 지원은 보육경력과 상관없이 더 세부적인 영아 보육방법에 대한 내용으로 진행되어야 할 것이다.

1세 영아들과의 삶에 수월하게 진입했던 순환적 초임교사들도 깨어나기 시작한 미세감각으로 과거의 자신과 조우하며 새롭게 생성된 사유를 기반으로 또 다른 ‘교사되기’를 경험하고 있었다. 그들은 다시 경력교사의 위치로 회귀하고 싶은 욕망에 대한 감각과 함께 경력단절로 인해 보육 과정 변화에 적응하지 못하고 있는 자신의 모습도 발견하게 되었다. 순환적 초임교사들의 이러한 결핍은 보육과정 교육에 대한 요구로 이어지고 있었다. 이들과 같이 2년 이상의 근무공백을 경험한 보육교사들에 대한 어린이집 복귀전 직무교육이 2020년부터 의무화되어 시행되고 있다. 복귀 전 직무교육은 인성

소양, 건강 안전, 전문지식 기술 등 3개 분야 10개 교과목에 대한 교육으로 근무 시작일 전까지 마쳐야 한다(임재희, 2019). 이 직무교육은 연령에 따른 교육이 아닌 근무공백 보육교사 전체를 대상으로 하고 있기 때문에 그 내용에 있어서 매우 포괄적이며 형식적이라는 한계를 지니고 있다. 다른 초임교사 집단에 비해 1세 영아발달에 대한 이해와 부모 응대에 대한 풍부한 경험을 가지고 있는 순환적 초임교사들에게는 특히 보육과정 이해에 대한 결핍을 해소할 수 있는 교육적 지원이 마련되어야 할 것이다.

따라서 그들의 긍정적인 출발을 위해서는 형식적인 보육 전반에 대한 내용이 아닌 변화를 거듭하고 있는 보육과정이 어떠한 철학적 배경을 가지고 이전과 차이를 생성하고 있는가에 대한 심도 있는 교육이 필요하다. 현재 운영되고 있는 4차 표준보육과정은 이전 보육과정보다 영아에 대한 존재론적 의미를 강조하며 영아들의 행위와 그 속에서 발현되는 놀이를 따라갈 것을 강조하고 있다. 영아 지원에 초점을 맞췄던 과거 교육과 달리 영아에 대한 존재적 의미를 기반으로 배움을 창출하는 것에 중점을 둔 보육과정의 변화는 교사교육을 담당하고 있는 교육자들과 현직 교사들로 하여금 계속해서 전과 다른 의미 생성을 하도록 하고 있다(서혜진, 공현희, 2021; 조경선, 김경윤, 김세라, 2021). 이러한 상황에서 이전 보육과정에 익숙했던 순환적 초임교사들이 단 한 번의 복귀전 교육으로 변화된 보육과정을 충분히 이해하기란 어려운 일이다. 새로운 기관에 적응해야 하는 순환적 초임교사들의 경우에는 동료들과의 관계 맺기에도 이제 막 진입한 상황이므로 동료들에게 전적으로 도움을 요구하기 어렵다. 이 때문에 그들 스스로 이전과 달라진 보육과정을 이해하고 언제든 자신의 보육방법을 점검할 수 있도록 교육적 지원이 제도화되어야 할 것이다.

위에서 알아본 바와 같이 초임교사들은 영아에 대한 이해에 대하여 강도의 차이는 있지만 모두 자신의 결핍을 경험하고 있으며, 각자의 방식으로

내부작용을 하고 서로 다른 욕구를 드러내기 때문에 이들의 출발에 대한 이해를 새롭게 해야 하겠다. 그들이 결핍을 느끼고 존재론적 의미를 드러내기 위해 필요로 하는 부분에 차이가 있음을 고려할 때 초임교사 적응과 도움에만 초점을 맞춘 과거 교사 교육에서 한 걸음 더 나아가 그들의 존재론적 가치에 기반을 둔 맞춤형 교사 교육으로의 전환이 요구되는 바이다.

2) 가능성에 대한 믿음

“내가 할 수 있는 것이 아무것도 없다는 생각이 들 때, 무력해진 자신을 느끼며 나의 존재감을 인정하지 않게 됩니다. 그런데 역설적으로 그 순간에 힘을 발휘하며 더 이상 물러설 수 없는 상황에서 자신이 ‘아무것도 안’인 존재가 아님을 확인하려고 합니다. ‘아무것도 안’이라는 이름을 내뱉고 난 순간에 다시 무언가가 되기 위한 필사적인 노력이 시작되는 것인지도 모릅니다. 평소에 마치 존재하지 않는 것처럼 자신의 목소리를 내지 않은 채 살던 그들은 극한 상황에 처하면 언제 그랬냐는 듯 힘을 냅니다. 그런데 그 움직임은 꿈틀거림에 그치지 않고 큰 파동으로 번집니다.”

「김현(2020)의 천년의 수업 중」

본 연구에 참여했던 초임교사들은 서로의 출발은 달랐지만 다른 존재들과의 얽힌 삶 속에서 다양한 어려움에 직면하였다. 그들은 적응을 위한 많은 노력을 하지만 견고하게 지층화 되어 있는 보육문화의 위계가 기표화 하는 기호들은 그들이 드러낼 수 있는 가능성을 억압하고 있었다. 이전의 삶과 다른 새로운 세계와 마주한 초임교사들은 이전 자신의 영토화 지대에서 머무를 때 느끼지 못했던 부족하고 초라한 자신의 민낯과 직면하게 되었다. 다양한 존재들과의 복잡하게 얽힌 관계들 속에서 이리저리 떠밀리며 자신의 존재적 의미를 찾지 못하고 있던 그들은 반복되는 일과 속에서 1세 영아들과의 우연한 마주침을 경험하게 되었다. 1세 영아들은 자신의 삶 속에 그들이 들어오는 것을 허용해 주었고 초임교사들이 내보이는 기호들에 대해 웃

음, 순응, 의지하기 등의 모습으로 반응해 주었다. 처음 교직 문화에 진입하면서 ‘우리’가 되기를 간절히 원했던 초임교사들에게 이러한 1세 영아들의 애정과 관심은 그들이 주변의 시선에서 벗어나 영아와 자신에게 몰입하도록 이끌었고, 이는 다시 자신의 잠재적 역량을 일깨우는 단초가 되었다.

이로 인해 점차 자신의 내면을 감각하게 된 초임교사들은 깨어나고 있는 미세감각으로 이전과 다른 차이를 생성해 가게 되었다. 리즘적 관계 속에서 이제 그들은 자신의 강도를 감각하고 본래적 자아의 잠재적 힘을 드러내며 탈주하기 시작하였다. 1세 영아와의 접촉으로 초임교사들은 즉자적 존재가 아닌 대자적 존재임을 확인하며 점점 더 강도적 자아를 생성해 나가게 되었다. 그들은 스스로를 억압하던 자아를 버리고 생성의 자아로 창조되어가며 자신의 잠재적 역량에 대한 믿음을 회복해 가고 있었다. 이러한 변화는 그들이 다른 존재들과 얽혀있는 리즘적 관계 속에서 내부작용 하고 있음을 드러낸 것이라 하겠다. 경력교사들 틈에서 억압과 굴종을 경험했던 그들은 영아들과 애착이 형성되면서 그들을 향해 영아들이 기표화 하는 기호들로 인해 자신의 존재적 의미를 재배치할 수 있었다. 즉, 초임교사들이 자신의 가능성을 보다 빨리 신뢰하고 드러내기 위해서는 심리적으로 안정적인 공간과 존재들 간의 끌어안는 관계의 형성이 필요하다.

Winnicott(1965)은 끌어안기(holding)란 신뢰와 안정에서 오는 관계 맺기의 첫 단계로 어떠한 연령의 사람이라도 기본적으로 충족하고자 하는 욕구라고 하였다. 세상 모든 존재들은 이러한 끌어안아지고 있음을 느끼는 순간 심리적 성장과 외부 세계와 관계를 맺기 위한 첫 발걸음을 내딛게 된다. 본 연구에서 애착을 기반으로 한 영아의 반응에 감응한 초임교사들이 영아에게 집중하며 몰입하게 되는 것 또한 끌어안김을 느꼈기 때문이다. 끌어안아지고 있다는 좋은 느낌은 존재로 하여금 적극적으로 자신의 잠재적 능력이 얼마 만큼인지 탐색하도록 한다(김은희, 2008, 2019). 새롭게 마주하게 된 관계

의 장 속에서 위축과 자신감 상실을 경험하고 있는 초임교사들에게 가장 우선시 되어야 할 과제는 자신에 대한 믿음을 회복하는 것이다. 영아로부터 끌어안김의 좋은 경험을 한 그들은 이제 자신에 대한 감각의 강도를 키워나가며 자신을 인식하고 잠재태의 꿈틀거림을 느끼기 시작하게 되었다.

지속적인 끌어안기 환경은 초임교사들에게 점진적인 지원이 되며, 특히 정서적 끌어안기는 힘든 자극과 마주쳤을 때 그 자극을 흡수해 깨어지지 않고 피해를 덜 입게 해준다(김은희, 2008, 2019). 이러한 정서적 지지에 대한 긍정적 영향은 보육교사의 소진과 관계성, 그리고 영아들과의 상호작용에도 영향을 미치고 있다고 여러 연구들은 지적하고 있다(김다영, 2019; 신운승, 2018; 심도현, 2021). 심도현(2021)은 원장과 동료교사의 정서적 지원은 교사로 하여금 영유아와의 상호작용에서 긍정적 영향을 미친다고 하였다. 특히 신운승(2018)은 경력교사의 적극적인 지원보다 자연스러운 보육 상황에서 드러나는 경력교사와 영아의 상호작용이 초임교사로 하여금 더 긍정적 영향을 가져온다고 하였다. 이러한 결과는 초임교사들이 무조건적인 교육과 지원으로만 성장하는 것이 아니라 주체적 존재로서 내부작용을 통해 성장하고 있다는 것을 밝힌 것이다. 즉, 1세 영아들이 교사에게 애착을 형성하게 되면서 교사를 안전기지 삼아 더욱 활발한 탐색을 하는 것처럼 초임교사들도 계속적인 끌어안기 환경에 자리하고 있을 때 자신의 잠재적 능력을 더욱 잘 드러낼 수 있음을 의미하는 것이다.

본 연구에 참여한 초임교사들은 다양한 관계 맺기의 장에 진입하면서 체계적인 서열에 대하여 인식하게 되었다. 매일의 일과 속에서 생성된 끌어안김과의 마주침은 초임교사들의 욕망을 자극하며 자신의 잠재태를 드러내게 하였지만 그 순간 경력이라는 이름의 벽에 부딪치게 된다(정덕희, 2014). 끌어안기 환경이 아닌 경력을 앞세운 관습적 틀은 다른 가능성을 가진 존재와 그들의 능력에 대한 인정보다 순응을 요구하고 있다. 이는 초임교사들이 보

육현장에서 경험하게 되는 인간관계는 수직적인 관계 속에서의 눈치보기와 경력교사에 대한 모델링을 해야 한다는 것이라고 지적한 윤희경(2016)의 연구 결과와 유사한 것이다. 이와 함께 임정아(2015)는 복수담임제가 보편적인 영아반에서 초임교사들은 서로 다른 보육관과 보육방식에서 오는 어려움을 경험하고 있으며, 경력에 따른 위계적인 분위기에서 선택이 아닌 감독받음과 지시에 혼란스러워하고 있다고 지적하였다. 또한 그녀는 이러한 상황에서 초임교사들이 자신의 의견을 드러내지 못한 채 서열과 위계를 강조하는 보육문화에 적응해 가고 있다고 하면서 갈등과 억압을 넘어선 긍정적 조직문화에 대한 논의가 필요함을 주장하였다.

따라서 어린이집의 위계적인 문화에 대한 성찰이 요구되어지는 바이다. 우리는 인류의 역사 속에서 많은 동일성의 재현과 차이를 품고 있는 반복을 볼 수 있다. 수많은 차이 생성과 순환은 인류의 문화를 발전시키는 원동력이며, 이는 인간의 내적 특성인 의심과 저항으로 생성되는 것이다. 기존 틀이 무조건 고루하며 나쁜 것은 아니다. 경력교사들이 제시하는 홈 패인 길은 여러 변수로부터 초임교사들을 지켜줄 수 있는 오랜 경험의 집약체이다. 하지만 새로운 존재들의 다름이 발전의 가능성을 품고 있음을 고려한다면 그들이 기표화 하는 새로운 시도들에 대하여 도전이라는 시각 대신 여유로운 시선으로 바라볼 필요가 있다. 특히 1세반 교실에서 하루 일과 전부를 경력교사와 공유해야 하는 초임교사들이 잠재적 능력을 드러낼 수 있도록 하기 위해서 끌어안기 환경으로 보육현장의 문화가 변화되어야 할 것이다.

3) 타 존재와의 공명은 또 다른 차이 생성

1세 영아들이 기표화 하는 기호들과 접촉하면서 초임교사들은 끌어안김을 감각하고 그 속에서 자신에 대한 탐색과 다른 존재에 대한 이해와 감응을

경험하게 되었다. 관계의 장에 진입한 초임교사들에게 각각의 존재들의 다름은 혼돈으로 다가왔지만 다름에 대한 이해가 깊어지면서 그들은 자신을 주관적 존재에서 간주관성(intersubjectivity)을 가진 존재로 변이시키게 되었다. 간주관성이란 관계에 대한 이해를 바탕으로 다른 사람을 계속 인식하며 그와의 관계를 포용하는 것이며 단순히 일시적인 상호작용 이상의 것을 의미한다(Surrey, 1987). 간주관적 존재로 변이하게 된 초임교사들은 영아의 부모와 동료교사들에 대한 내적 열림의 길에 들어서게 되었다.

영아의 부모들과 관계를 맺게 된 초임교사들은 불안감과 불신감을 드러내는 동시에 초임교사라는 꼬리표를 붙여 자신들을 바라보는 부모들로 인해 어려움을 느끼게 된다(김윤숙, 조희숙, 2011). 하지만 초임교사들은 ‘부모-되기’의 사유를 통해 영아의 부모들에 대해 공감을 생성하며 부모의 존재적 의미를 재배치하였다. 이러한 연구 결과는 부모와의 관계에 대해 어려움을 가지고 있던 초임교사들이 관계 속 내부작용을 통해 새로운 의미를 생성하고 있다고 주장한 여러 연구들과 유사한 맥락이라 할 수 있다(박남희, 이대균, 2014; 성은영, 최승연, 2015). 특히 박남희와 이대균(2014)은 교사들이 부모와의 관계에서 어려움을 느끼고 있음에 동의하였으나, 부모들이 기표화한 기호들 중 어떤 것은 교사에게 믿음과 신뢰의 신호가 되며 이로 인해 교사는 자신의 존재적 가치를 높게 느끼기도 한다고 하였다. 본 연구에 참여한 교사들 역시 자신을 미답지 못한 존재로 바라보는 부모로 인해 위축감과 자신감의 추락을 경험하기도 했지만, 부모들에 대한 공감은 초임교사들을 내적 열림의 상태로 이끌며 더 나아가 부모들로 인해 회복의 울림을 감각하게 하고 있었다.

본 연구에서 회복의 공명은 세 그룹의 초임교사들에게 유사하게 드러나고 있었지만 공명의 강도와 작용은 조금씩 차이가 있었다. 부모들이 보여준 신뢰와 긍정적인 반응은 자신감 상실을 경험하고 있던 표면적, 잠재적 초임교

사들로 하여금 자신에 대한 신뢰를 회복하게 하였으며 어제보다 더 나아진 자신을 발견하도록 이끌었다. 한편, 순환적 초임교사들은 자신의 양육경험을 부모와의 관계 맺기에 활용함으로써 쉬다 온 교사라는 꼬리표를 벗어던지고 이전의 경력교사의 모습을 찾아가고 있었다. 그들은 풍부한 부모상담 기술을 기반으로 한 관계 맺기를 통해 교사로서만이 아닌 양육의 선배로서 부모들에게 길잡이가 되어주고 있었으며, 이는 다시 순환적 교사들로 하여금 자신의 존재론적 의미를 감각하게 하고 있었다.

부모와 교사는 영아의 긍정적인 성장과 발달이라는 지향점을 공유하고 있는 존재들이며, 이를 위해 보육관과 방식을 나누며 서로를 이해해야 하는 관계이다(위수정, 2001). 하지만 일반적으로 영아반에서 부모와의 소통은 한 학기에 한 번씩 이루어지는 정기적인 상담과 알림장을 활용한 영아의 일과 중 생활에 대한 전달로 이루어진다. 이러한 소통방식은 교사와 부모가 서로의 삶과 역할에 대한 이해 없이 영아에 대한 정보와 각자의 요구 전달이라는 형식적인 소통의 의미만을 갖게 된다(박소윤, 서현아, 2017). 이와 관련하여 이연주(2013)와 홍수정(2016)은 서로에 대한 이해가 부족한 상황에서 이루어지는 표면적인 양방향 전달과정은 진솔한 소통을 어렵게 만들며, 이로 인해 부모와 교사는 동반자적 협력 관계를 맺지 못한다고 지적하였다.

신뢰를 기반으로 한 관계 형성을 가능하게 하려면 교사는 부모가 영아를 가장 잘 알고 있는 존재라는 점을 인정하고 부모 역시 교사가 영아보육에 있어서 전문성을 가진 존재라는 것을 이해하고 인정하는 것이 필요하다(서혜정, 이현희, 배지희, 2017). Manz와 Bracaliello(2016)은 교사-부모 간 이해를 바탕으로 한 관계형성과 신뢰를 기반으로 한 원활한 소통을 위해서 교사-부모 간 정기적인 만남이 필요하다고 지적하였다. 이는 어린이집을 교사와 영아의 공간만이 아닌 보육의 동반자인 부모와 함께하는 공간으로 인식하며 소통의 장으로 그 의미를 재배치한 서혜정 등(2017)의 연구 결과와 유사한

것이다. 따라서 부모 상담이나 알림장을 통한 소통의 기회를 확대하고 공식적 소통의 형태보다 비공식적인 소통을 더욱 많이 할 수 있도록 어린이집 운영 방식의 전환과 안내가 필요하다고 사료된다. 각자의 역할과 입장이 다름을 내세우기보다 교사와 부모가 가지고 있는 보육관과 역할에 대한 차이를 이해하는 것은 두 존재들이 공통적으로 관심의 중심에 두고 있는 영아를 긍정적으로 지원하기 위한 또 다른 방식을 생성할 수 있을 것이다.

한편, 다른 존재에 대한 공감으로부터 생성된 울림은 동료교사들과의 관계로까지 넓혀졌다. 초임교사들이 감각한 협력의 공명은 1세반 진입 직후에 갑자기 생성된 것은 아니었다. 개별적 지원의 요구가 큰 영아들의 특성상 대부분의 영아반은 경력이 높은 교사와 낮은 교사를 한 학급에 배치하는 복수 담임제로 운영되고 있다(전유화, 김지현, 2020). 복수 담임제는 교사들 간 상호보완적으로 자신들의 장점을 드러낼 수 있는 기회가 되기도 하지만 동료관계 속에서 발생하게 되는 갈등과 위계적인 서열로 인해 초임교사에게 의사결정권의 박탈을 경험하게도 한다(나인주, 진명희, 2021; 이진희, 김현주, 2017). 이러한 영아반의 상황에 대하여 구수연(2015)은 보육경험이 부족한 초임교사들은 자연스럽게 경력교사의 모습을 모델링하며 실천적 지식을 쌓기 위해 고군분투하지만 경력교사들의 적극적인 개선 의지 부족과 멘토 역할을 부여받는 것에 대한 부담감으로 인해 긍정적인 협력관계의 구축은 어려운 실정이라고 지적하고 있다.

하지만 본 연구에 참여한 초임교사들은 다른 존재들과의 마주침을 통해 내적 울림의 상태를 경험하며 자신과 동료교사들 간 협력의 관계를 생성하고 있었다. 즉, 초임교사와 경력교사는 모두 변이의 가능성을 지닌 존재이며 이들의 마주침은 계속해서 내부작용 하며 생성을 창조하고 있는 것이다. 이와 관련하여 나인주와 진명희(2021)는 교사들 간의 협력적 학급운영에 대한 연구에서 경력과 위계에 순응하는 교사의 모습이 아닌 능동적으로 협력적

관계로 변이하고자 하는 교사들의 욕망을 드러내고 있다. 교사들은 매일 반복되며 흘러가는 영아반의 일과 속에서 스스로 문제점을 감각하고 더 나은 보육을 위한 실천적인 방법들을 시도하고 있었다. 그들은 한 학급이라는 공동체 속에서 위계가 아닌 대화를 통한 관계 맺기를 시도 하고 있었으며 그 결과 서로에 대한 이해를 넘어 서로의 지식을 공유하고 보다 확장된 보육지식을 갖춰가고 있었다. 이는 본 연구에서 초임교사들과 경력교사들이 더 나은 자신을 위해 생성과 변이하고 있음과 유사한 맥락이라 할 수 있다.

특히 4차 표준보육과정은 경력교사라 할지라도 그들의 영토화 된 보육방식으로부터의 변화를 요구하고 있다. 경력이 반드시 교직 수행의 유능함과 직결되는 것은 아님을 강조한 신윤승(2018)의 주장과 같이 많은 교사들은 보육과정의 변화에 따라 자신의 전문성을 개발하고 강화하기 위해 노력하고 있다. 그들은 학습공동체를 통해 서로 다른 경험을 공유하며 보육현장에서의 고민과 새로운 시도를 드러내고 있다(김성희, 안효진, 2021; 이유승, 2020; 이현내, 2021; 정진희, 2022). 정진희(2022)는 다른 존재들과 고민을 공유하며 자신의 방식과 차이가 있는 관점에 귀를 기울이는 학습공동체 경험을 통해 경력교사들은 이전과 달라진 자신을 발견하고 그 동안 고수해 오던 흠 패인 길에서 벗어남을 경험한다고 하였다. 이러한 주장은 내적 열림을 통해 관계 맺기에 성공한 초임교사와 경력교사들이 양방향적 내부작용으로 인해 변이하고 있다는 본 연구의 주장을 뒷받침하는 것이며, 이와 함께 관계의 장에 대한 중요성을 드러낸 것이다.

따라서 공명을 통한 협력적인 관계를 구축하기 위한 방안으로 다양한 경력의 교사들이 함께하는 학습공동체의 구성과 운영을 제안하는 바이다. 학습공동체 안에서 경력교사는 초임교사를 지원하고 도움을 주어야 한다는 부담감을 내려놓고 동등하게 초임교사와 관계를 맺을 수 있으며, 자신의 존재적 의미에 대한 성찰과 함께 다른 존재를 바라보는 시각을 유연하게 변화시

킬 수 있다. 특히 초임교사들은 원장과 동료교사들과의 관계에서 교사로서 자신의 존재에 대한 의미를 발견하게 된다고 신윤승(2018)과 윤희경(2016)은 지적하였다. 존재의 의미를 재배치하게 되는 경험은 초임교사들로 하여금 기존에 형성된 흠 패인 보육방식에서 탈주하고 탈영토화하게 만드는 동력으로 작용하고 있음이 본 연구 결과 나타났다. 이는 마주침의 경험이 초임교사들의 내부작용과 변이를 이끌어 낼 수 있다는 의미이다. 다양한 경력의 교사들이 함께하는 학습공동체에서 초임교사들은 서로 다른 마주침을 계속해서 경험할 수 있다. 하지만 나인주와 진명희(2021)는 일과 내내 영아들로부터 분리될 수 없는 1세반 현실에서 교사들이 대화와 협의의 시간을 마련하는 것은 어렵다고 하였다. 협력이라는 공명을 이끌어내기 위해서 경력에 따른 위계적 소통방식의 변화와 물리적 지원의 필요성이 대두되기 때문에 학습공동체의 구성과 운영에 대한 어린이집 운영자의 실질적인 지원도 함께 요구되는 바이다. 이러한 구체적인 노력과 지원은 초임교사들로 하여금 자신의 잠재적 역량을 적극적으로 드러내고 끊임없이 새로운 생성을 지속할 수 있는 기반으로 작용할 것이라 사료된다.

4) 또 다른 생성을 위한 탈주

연구자는 초임교사들의 잠재적 가능성을 최대한 드러낼 수 있는 연구 방법에 대한 고민으로 2차 예비연구를 진행하였다. 이를 통해 Deleuze의 ‘되어가기’를 이해하려면 기존에 연구자가 가지고 있는 관점을 흔들어야 함을 알게 되었다. 따라서 본 연구에서는 기존에 연구자가 가지고 있던 관점에서 벗어나 어떠한 편견이나 습관적 코드 없이 초임교사들을 바라보려고 노력하였다. 면담 중 왈각 울음을 터뜨린 임교사와 면담 도중 자신의 내면에 자리하고 있었던 첫 아이에 대한 미안함과 접속한 신교사의 젖은 눈동자를 마주

하면서 연구자는 그 울음에 대한 원인을 파해 치기보다 덤덤하게 그들이 이어가는 이야기에 귀를 기울였다. 하지만 주관성을 최대한 드러내지 않으려던 연구자는 그들의 이야기와 접속한 순간부터 어쩔 수 없이 연구자의 기억 속에 묻혀 있던 존재들을 현재로 소환하며 연구 내내 함께하고 있었다. 어느 순간 연구자는 초임교사들의 과거 속에 함께 하기도 하였고, 현재 그들이 풀어내는 이야기에 공감하며 지금까지 연구자와 뒤엉켜 있던 존재들과의 마주침이 계속 일어나는 것을 경험하였다.

본 연구에 함께 한 초임교사들이 고유한 잠재태를 가진 존재자들이라면 연구자 또한 그들처럼 고유한 존재이다. 앞서 언급했던 것처럼 존재와 기호들이 얽혀 있는 리즘적 시공간에서 어떤 연구자도 일방경 뒤에 있는 관찰자와 같은 객관적 입장을 유지하기란 어려운 일이다. 연구자와 연구 참여자로 만난 그들은 서로 다른 삶을 살고 있지만 리즘적 공간에서 삶을 공유하며 같은 시간과 공간, 접속과 재배치, 그리고 또 다른 사유의 생성을 끊임없이 경험하게 된다. 다시 말해 새로운 것과 접속하게 되면 먼저 자신이 과거 경험했던 것을 꺼내어 견주어 보며 차이를 발견하고 이전과 다른 사유와 행위를 생성하게 되는 것이다. 이와 같은 이유에서 본 연구에 참여한 존재들은 연구자와 연구 참여자 사이를 가로막고 있던 객관적 분석의 경계를 허물어 뜨리며 서로에 대한 내적 열림을 경험하였다. 내적 열림으로 시작된 감응을 통해 연구자는 예비연구들에서 감각할 수 없었던 새로운 차이를 생성하게 되었다. 아래의 사례는 연구자의 이러한 경험을 초임교사도 1세 영아와의 관계에서 느끼고 있다는 것을 드러낸 것이다.

“알아 아지만 보이는 것들이 있더라고요. 그런데 저는 몰랐잖아요. 처음 이 아이들을 만난 거니까 유아반 아이들만 보다가. 그러니까 안 보였던 거죠. 책도 아니에요. 직접 경험해 봐야 아는 거예요. 1세는. 이제는 이 아이들이 보이기 시작했어요.”

(2020.08.01. 권교사와의 두 번째 만남에서)

연구자와 연구 참여자라는 경계가 희미해지며 자유롭게 서로의 삶 속으로 넘나드는 것이 가능해진 것처럼 영아들을 지원해 주어야 하는 역할을 가진 교사와 교사의 도움이 필요한 영아라는 경계 또한 허물어지고 있었다. 초임 교사들은 과거를 기억해 내고 그곳으로 재방문하면서 다양한 내부작용을 경험하고 차이와 생성을 감각하고 있었다. 존재와 기호들 간의 접촉으로 역동적인 내부작용을 경험하는 것은 비단 초임교사들 뿐만이 아니었다. 연구자도 그들과 함께 하면서 다시 자신의 삶으로 재방문해 사유하기를 거듭하였고 이전과는 다른 사유의 생성을 경험하고 있었다. 연구자 내면에서 생성된 기호들은 그들과 감응할수록 기표화 되었고 연구자의 이러한 기호들은 초임 교사들이 또 다른 사유와 생성을 하도록 이끌기도 하였다. 이렇게 연구자와 초임교사들은 면담을 통해 삶을 공유하며 서로 다른 삶을 살아온 시간이 무색하리만큼 리즘의 시공간에서 감응하며 연결되었다.

Deleuze의 존재들에 대한 의미를 돌이켜 볼 때 연구자와 연구 참여자 간의 경계를 명확히 하는 것은 기존 연구방식인 분석적 입장을 재현하는 것이다. 본 연구의 결과는 연구자 또한 연구가 진행되는 동안 자신들의 삶을 내어준 초임교사들과 함께하고 있는 참여자이자 연구자임을 드러내고 있다. 포스트모더니즘의 영향으로 각각의 존재들은 초연결을 경험하고 있으며 사회, 문화, 그리고 교육계 전반에 걸쳐 관습적인 기존 틀에서 벗어나 고정된 자아의식을 부정하고 또 다른 자아로 나아가고자 하는 노마디즘에 열광하고 있다. 잠재적 역동성을 강조하는 노마디즘은 계속해서 자신을 둘러싼 인식의 한계와 고정성에서 벗어나 끊임없는 새로운 사유의 생성을 의미한다. 이러한 노마디즘은 이제 연구자들이 기존 것을 낫설게 바라보며 전과 다른 차이를 생성할 필요가 있다고 주장하고 있다(유혜령, 2011; 임민정, 2016; 주재홍, 2020; 허영주, 2016).

교육적 노마디즘을 개념화한 허영주(2016)는 탈주의 여정을 즐기는 유목

적 창조를 강조하였다. 이를 위해서 그녀는 수평적 자유를 통한 접속과 연대, 탐구와 구성원 간의 감정적 공유가 공존하는 개방적인 공동체 내에서 구성원들의 탈주와 새로운 접속이 보장되어야 한다고 지적하였다. 이와 함께 유혜령(2011)과 임민정(2016)은 연구자와 연구 참여자 간의 동등한 관계와 공동 참여가 뒤엎킨 복합적 차원의 역동적이고 자유로운 관계를 기반으로 한 리즘적 사유가 반영되는 연구 풍토를 조성해야 한다고 제안하였다. 이러한 주장들은 연구자와 연구 참여자가 그들에게 부여되어있던 역할의 경계를 허물고 리즘적 시공간에서 양방향적 내부작용을 하고 있다는 본 연구의 결과를 지지하는 것이라 하겠다. 특히 주재홍(2020)은 끊임없는 생성과 변이, 그리고 창조가 발생하고 있는 리즘적 사유 속에서 연구자와 연구 참여자, 연구주제 및 개념들은 계속해서 새로운 접속과 단절을 통해 그 의미가 변화되고 있음을 이해해야 한다고 하였다. 이는 연구 과정에서 드러나는 연구자와 연구 참여자 사이의 권력구조에서 탈주하여 전과 다른 차이를 생성하고자 한 Deleuze의 주장과 함께 본 연구의 결과와도 유사한 맥락이다.

지금 이 순간에도 어떠한 현상에 대한 의미나 이론적 개념을 도출하기 위해 무수히 많은 연구들이 진행되고 있을 것이다. 이 과정에서 연구에 필요한 자료들은 연구자가 가지고 있는 자신만의 렌즈를 통해 수집되고 분석된다. 본 연구의 결과와 이를 지지하는 선행연구들을 종합해 볼 때 연구자와 연구 참여자의 의미를 재배치할 수 있는 인식의 전환이 요구되는 바이다. 유혜령(2011)은 존재와 기호들의 의미가 고정되어 있는 것이 아니라 다차원적으로 얽혀 있는 리즘적 공간에서 생성과 변이하고 있으며 연구자 또한 이러한 관계의 일부가 되기 때문에 객관성은 상호주관성의 반영이라고 하였다. 이는 연구자가 연구 과정에서 생성되는 관계에서 멀찍이 떨어져 연구 참여자들이 생성해 내는 자료에 대하여 객관적이고 수동적으로 분석하는 것에서 더 나아가 리즘적 관계 속에서 능동적인 행위와 사유를 통해 연구 현

장과 연구자 자신도 변화함을 인정해야 한다는 것이다. 따라서 지금까지 당연시되어온 연구의 관점을 실험적으로 재배열하는 것과 함께 연구자들도 자유로운 사유를 하는 유동체와 같은 노마드로 살 준비가 되었는지 스스로 질문을 던져봐야 할 시점이다. 즉, 얽히고설킨 관계들로 구성된 연구 현장에서 차이를 발견하고 이전과 다른 의미를 생성하기 위해서는 연구자의 렌즈도 노마드가 될 필요가 있다고 사료된다.

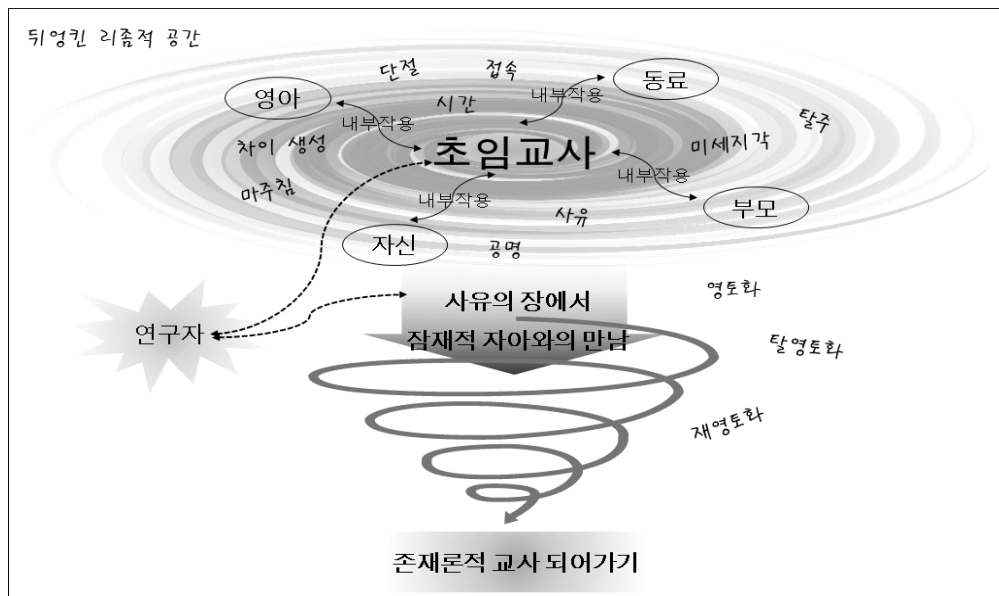
2. 잠정적 결론 및 제언

본 연구는 영아의 특성과 기질, 매일의 상황에 따라 불확실성과 역동성이 공존하고 있는 영아 보육현장에서 나날이 높아져 가고 있는 영아교사의 교직능력에 대한 기대에서 시작되었다. 의존성과 독립성이 함께 있는 영아들을 보육하는 것은 교사에게 매우 다양한 능력을 요구하고 있다. 초임교사들은 관습적으로 영토화 된 주변의 시선으로 인해 그들이 가지고 있는 잠재적 가능성을 드러낼 기회조차 얻지 못하고 도움이 필요한 존재로 여겨지고 있다. 하지만 어떤 교사도 초임교사 시기 없이 한 순간의 통찰로 경험 많은 교사가 될 순 없다. 경력교사들 또한 선임교사들이 걸어갔던 길을 고스란히 재현하는 것이 아니라 자신만의 영토화 된 보육방식을 갖게 된다.

이처럼 초임교사들은 각자 자신만의 렌즈를 가지고 1세반에서 마주하게 되는 다양한 존재와 기호들의 수많은 접속을 통해 존재적 특이성을 지닌 교사가 되어간다. 이미 오랜 시간 동안 견고하게 쌓여진 보육방식의 거대한 벽 앞에서 초임교사들이 창조적 자아를 드러내는 것은 불가능한 일처럼 보일 것이다. 하지만 예측불가능한 존재자인 1세 영아들과 그밖에 1세반에서 생성되는 다차원적이며 복잡한 상황과의 마주함은 초임교사들의 내면을 혼

들어 깨우며 사유하고 차이를 생성하게 하고 있었다. 따라서 본 연구는 초임교사들이 ‘교사 되어가기’ 과정에서 어떠한 경험들과 접속하며 내부작용을 통해 어떻게 자신의 잠재적 역량을 드러내고 있는가를 살펴보고, 그들을 미숙한 교사로 바라보는 시선을 흔들어 또 다른 시각을 생성하고자 하였다.

본 연구가 선행연구들과 차별성을 갖는 것은 초임교사의 정의를 뒤흔든 것에서부터 찾아볼 수 있다. 이전 교사발달단계는 단순히 경력을 기준으로 교사들의 역동적인 내부작용을 배제한 채 이론화 된 것이다. 하지만 존재론적 자아에 대한 이해는 교사 역시 끊임없이 차이를 생성하는 창조적인 존재임에 기반을 두고 그들을 바라보게 하였다. 따라서 연구자는 전통적인 초임교사의 정의에서 벗어나 실제 교사들의 생생한 경험을 토대로 하여 표면적 초임교사, 잠재적 초임교사, 순환적 초임교사들로 구분하여 1세반 초임교사를 재정의 하였다. 그들의 삶과 관계 맺음으로써 연구의 여정을 시작한 연구자는 그림 9와 같은 잠정적 결론에 도달하였다.



[그림 9] 1세반 초임교사의 교사 되어가기

연구의 여정에서 만나게 된 초임교사들은 서로 다른 자신들만의 영토화된 지대에서 삶의 주체적 존재로 자리하고 있었지만 각자의 이유로 1세반이라는 새로운 세계에 진입해 있었다. 그들은 1세반이라는 낯선 환경에서 영아와 동료교사들, 그리고 부모와의 복합적인 관계 맺음을 통해 자신들이 교사가 되었음을 감각해 나가고 있었다. 하지만 이미 견고하게 영토화되어 있는 보육현장의 분위기와 얽히고설킨 관계들은 그들이 이전 삶에서 드러내었던 능동적이고 주체적인 모습을 뒤로 한 채 생존을 위한 무조건적인 순응과 숨죽이기, 그리고 경력교사들의 모습을 재현하기 위해 노력하게 하였다. 이러한 과정에서 그들은 자신만만하던 이전의 모습과는 달라진 자신을 느끼며 1세반 교사로 자신을 재배치하고 있었다. 연구의 여정을 시작하며 만났던 초임교사들은 자신의 미숙함을 느끼며 희망적인 미래에 대한 과거의 생각을 내려놓고 하루하루 버팀과 재현을 반복하고 있었다.

1세반에 진입한 직후 자신감을 잃어가며 자신의 존재적 가치가 추락함을 경험하고 있던 초임교사들은 다양한 존재들과의 마주침 속에서 깨어나기 시작한 미세감각을 통해 전과 다른 차이들을 어렴풋이 감각하기 시작하였다. 매 순간 끊임없이 일어나는 다른 존재들과 기호들의 다차원적이고 뒤엉킨 접촉들은 적응을 위해 조용히 흠 패인 길을 따라 걷던 초임교사들을 계속해서 흔들며 드러내지 못하고 있던 자신들의 욕망을 감각하게 이끌고 있었다. 혼란스럽고 힘든 상황은 그들을 좌절시키기도 했지만 오히려 그들 내부에 잠재되어 있던 능동적인 주체자로서의 자아를 계속해서 자극하고 있는 것으로 드러났다. 그들은 끊임없는 내부작용을 통해 교사로서의 존재적 의미를 새롭게 생성하며 재현의 장애 머무르지 않고 창조를 거듭하고 있었다.

자신을 돌아볼 틈도 없이 1세반이라는 관계의 장애 휘말려 있는 것처럼 보였던 그들은 점차 깨어나기 시작한 미세감각의 역동적인 움직임을 통해 자신에 대한 사유를 해 나가기 시작하였다. 매일 동일하게 반복되는 것 같

있던 1세반의 삶 속에서 그들은 우연한 만남을 통해 전과 다른 차이를 감각해가며 자신의 내면에서 역동적으로 움직이고 있는 잠재적 자아를 느끼고 있었다. 그들이 원하던 원하지 않던 계속 밀려드는 파도와 같이 시작된 자신에 대한 사유는 멈추지 않고 그들을 더 깊은 사유의 장으로 이끌고 있었다. 계속되는 마주침을 통해 이전과 달라지고 있음을 느끼게 된 교사들은 이제 더 이상 안전한 삶을 보장받을 수 있었던 선임교사들의 흠 패인 길에 안주하려 하지 않았다. 그들은 기존에 견고하게 쌓아 올려진 영토화 된 고원에 올라가기 위해 안간힘쓰며 위로만 향해있던 시선을 거두고 자신들 내면의 존재적 자아를 기표화하며 다른 방향으로 시선을 돌리고 있었다.

자신을 미숙한 교사로 보는 외부의 시선들이 만들어놓은 보이지 않던 울타리는 더 이상 그들을 수동적인 존재로 가두어둘 수 없었다. 계속되는 초임교사들의 사유는 끊임없이 교사로서 자리한 자신의 존재론적 의미를 재배치하고 변이하게 만들고 있었고, 이는 그들의 잠재적 자아의 힘을 더욱 강하게 수면 위로 끌어올리고 있었다. 그들의 사유와 내면의 역동적 움직임은 복잡하고 다차원적으로 얽혀 있는 리즘적 사유의 장 속에 초임교사들을 머무르게 하였으며 하나로 고정되고 관습적으로 구조화된 교사의 모습이 아닌 자유로운 생성과 변이가 가능한 유동체로서 존재하는 교사가 되어가게 하고 있었다. 교사가 되어가는 과정 속에서 초임교사들은 전적으로 시간의 흐름과 적응, 그리고 외부의 지원으로 교사가 되어가는 것이 아닌 그들 내부의 창조적 힘에 의해 능동적으로 변이하고 있음을 드러내고 있었다.

앞서 살펴본 연구의 전체적 흐름과 연구 진행 과정에서 드러난 한계점을 토대로 후속연구를 위한 제언과 함께 연구를 마무리하고자 한다.

첫째, 본 연구는 1세반 초임교사들이 어떠한 과정을 거쳐 존재론적 교사가 되어가는가에 대한 연구로 표면적 초임교사 4명, 잠재적 초임교사 3명,

그리고 순환적 초임교사 3명의 총 10명의 초임교사를 연구 참여자로 선정 한 후 면담을 통해 자료를 생성하였다. 그들의 생생한 삶과 사유의 공간으로 보다 깊숙이 들어가기 위해 면담 1회 당 최소 2시간 이상의 시간을 소요하며 그들의 이야기에 귀를 기울인 결과 세 범주의 초임교사들 간의 차이를 발견하게 되었지만 개별적 존재로서 의미를 지니고 있는 초임교사들 간의 차이를 드러내기에는 한계가 있었다. 초임교사들은 연구자가 구분한 표면적, 잠재적, 순환적 초임교사의 범주에 속하기 전에 각각의 특이성을 가진 개별적 존재자이다. 따라서 향후 그들의 교사 되어가기의 흐름을 이해하고자 하는 연구에서는 연구 참여자를 축소하여 개별 존재로서 생성과 변이를 하고 있는 과정을 한층 더 심도 있게 바라볼 것을 제안한다.

둘째, 연구에 참여한 초임교사들은 자신들의 존재적 의미를 새롭게 생성해 가며 리즘적 관계 속에서 다른 존재들에 대한 내적 열림과 내부작용을 통한 양방향적인 변이를 경험하였다. 2020년 4월부터 시작된 본 연구는 코로나19 상황으로 인해 연구자가 초임교사들이 살아가고 있는 1세반에 진입하기 어려운 상황에서 진행되었다. 이에 초임교사들이 감각하게 된 다른 존재들의 변이는 그들이 풀어낸 이야기만을 통해 연구자에게 전달되었고 그들만의 내부작용에 의해 생성된 기호로써 텍스트화 되었다. 상황적 제약이 없는 상태에서 연구자가 초임교사들이 살아가고 있는 세계에 함께 자리한다면 그들의 렌즈에 투영된 관계 속 생성에서 더 나아가 다른 존재들의 변이와 생성도 총체적으로 살펴볼 수 있을 것이다. 따라서 이후 연구에서는 초임교사에게만 집중되었던 시각을 넓혀 그들과 접속하며 다차원적 관계를 형성하고 있는 부모와 동료교사들을 입체적으로 조망하기를 바라는 바이다.

셋째, 본 연구는 선행연구들을 토대로 초임교사의 의미를 확대하여 재정의 하였다. 이러한 과정에서 세 범주에 자리하고 있는 표면적, 잠재적, 순환적 초임교사들은 내면의 잠재적 능력을 감각하며 서로 차이가 있는 욕구가

생성되고 있음이 드러났다. 앞서 서로 다른 출발에 대한 이해와 가능성에 대한 믿음과 관련된 논의에서 밝힌 것처럼 초임교사들은 이전 경험과 출발점이 다르며 개별적 존재로서 드러내는 지원의 요구도 차이를 보인다. 따라서 지금까지 초임교사들에 대한 적응을 지원하기 위한 프로그램에 대한 연구들에서 한 걸음 더 나아가 이들을 바라보는 새로운 관점을 기반으로 그들의 요구를 적극적으로 반영한 초임교사 입문교육에 대한 연구들이 활성화되어야 할 것이다.

넷째, 본 연구는 대표적인 후기구조주의 학자인 Deleuze의 차이와 생성을 기반으로 한 존재론적 의미를 차용하여 진행되었다. Deleuze의 철학적 관점은 연구자에게 초임교사들의 능동적이고 창조적인 생성을 발견하도록 하는 렌즈를 갖게 하였다. 포스트 사조로 통칭되는 후기구조주의 및 탈구조주의에서는 연구자가 바라보는 현상이 고정된 것이 아니며 여러 렌즈를 통한 다양한 해석의 가능성을 제시하고 있다. 따라서 동일한 초임교사의 존재론적 의미에 대한 탐구도 자유로운 관점의 변이를 통해 낯설게 또는 새롭게 바라보는 시도가 이루어지기를 기대한다.

본 연구는 연구자가 자신의 삶에서 종종 만났던 초임교사들에 대한 기억과 관심에서 출발하였다. 처음 실행된 예비연구에서 연구자는 초임교사들이 얼마나 힘든 상황과 직면하고 있는지 공감하게 되었고, 그들이 그런 어려움을 극복하고 적응해 가는 과정에 감응하게 되었다. 극복하는 힘을 생성해가고 있는 그들을 통해 초임교사들이 가진 잠재적 능력에 집중하게 된 연구자는 그들의 더 깊은 내면을 들여다보기 위해 두 번째 예비연구를 진행하였다. 이를 통해 서로 다른 배경을 가진 초임교사들과 접촉하면서 그들에 대한 이끌림이 더욱 강해짐을 느꼈다. 본 연구를 진행하면서 연구자는 점차 연구에 참여한 초임교사들이 걸어가는 길을 함께 걷고 있음을 감각하게 되

었다. 연구자는 다시 자신의 초임교사 시절로 되돌아가 지금 현재의 초임교사들이 자신의 방식을 반성한 것과 같이 미숙했던 연구자를 만났던 우리 반 아이들에 대한 미안함과 접속하게 되었다. 초임교사들과의 감응이 깊어질수록 연구자도 계속해서 과거로 재방문하며 연구자 자신에 대한 사유를 이어가게 되었다. 연구자는 까다로운 첫 아이를 힘들게 양육하던 당시의 자아와 만났고, 이후 재취업한 어린이집에서 적응이 매우 힘들었던 1세 영아를 왜 그렇게 안쓰러워하며 돌보게 되었는지에 대한 이유를 초임교사들의 이야기와 만나며 알게 되었다. 본 연구는 Deleuze의 존재론적 관점에서 1세반 초임교사들의 ‘교사 되어가기’를 바라본 것임과 동시에 연구자 자신의 ‘연구자 되어가기’의 과정이라고 할 수 있다. 연구자도 지각하지 못하고 있던 연구자의 잠재태와 조우할 수 있도록 많은 감응을 주고 사유의 길로 이끌어준 그들에게 감사를 표하는 바이다.

참 고 문 헌

- 강경희, 전홍주(2012). 어린이집 교사의 식사지도 방법과 지도과정에서의 어려움. 유아교육학논집, 16(1), 229-303.
- 강상이(2002). 교사 발달 측면에서 본 유치원 초임 교사의 어려움에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 강양자(2016). 유아교사의 발달단계에 따른 교직적응 모형 개발. 중부대학교 대학원 박사학위논문.
- 강영식, 문현경(2011). 어린이집 교사의 임파워먼트가 교사효능감 및 교육전문성에 미치는 영향. 열린유아교육연구, 16(4), 161-181.
- 강은영(2020). 영아반 초임보육교사의 전문성지원 교사교육프로그램 개발 및 효과. 명지대학교 대학원 박사학위논문.
- 고영미(2005). 유치원 교사의 과학교육 학습공동체 형성 및 참여 양상. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 공인숙, 권기남, 권혜진, 김영주, 김진옥, 민선영, 민하영, 박초아, 이성옥, 이완정, 최지현(2017). 보육교사 인성론. 서울: 학지사.
- 구수연(2004). 영아의 어린이집 적응 과정에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- _____ (2015). 영아반 교사의 합반 운영 경험의 의미 탐색, 어린이문학교육연구, 16(4), 387-411.
- 권낙원(2007). 전문학습공동체 구성 가능성 탐색. 학습자중심교과교육연구, 7(2), 1-27.
- 권정윤, 정미라, 박수경(2012). 걸음마기 자녀를 둔 어머니의 양육스트레스 관련 변인 탐색. 유아교육학논집, 16(3), 143-160.
- 권혜진(2001). 유치원 초임교사와 경력교사의 협력적 멘토링 적용 연구. 성

- 신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- _____ (2013). 현장에서 요구되는 보육교사 자질에 대한 시설장의 소회. *한국영유아보육학*, 77, 151-178.
- 권현조, 배지희(2018). 만 1세반 영아의 초기 적응과정에 대한 교사의 경험과 의미. *유아교육연구*, 38(2), 61-90.
- 권현조, 전홍주(2020). ‘되기(becoming)’ 관점에서 1세반 초임교사 바라보기. *교육문화연구*, 26(5), 971-999.
- 김견미, 구은미(2018). 영유아권리존중 보육실행에 대한 보육교사의 딜레마 : 초임교사와 경력교사를 중심으로. *어린이교육비평*, 8(2), 25-48.
- 김경숙, 정미라(2015). 영·유아기 자녀를 둔 아버지의 ‘아버지 되어가기’. *미래유아교육학회지*, 22(3), 129-158.
- 김경숙, 지옥정(2017). 남자 유아교사의 어린이집 입사 결정 때부터 퇴사까지 심리적 변화과정. *어린이미디어연구*, 16(3), 153-179.
- 김경철, 고진영(2016). 경력에 따른 보육교사의 팀티칭 경험과 의미에 관한 연구. *예술인문사회융합멀티미디어논문지*. 6(5), 219-228.
- 김나래(2021). 미술심리치료사의 소명을 살아가는 여정에 관한 존재론적 탐구. 서울여자대학교 특수치료전문대학원 박사학위 논문.
- 김다영(2019). 초임교사에 대한 정서적 멘토링 프로그램이 교사의 행복감에 미치는 영향. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김대훈(2015). 상황학습이론에 근거한 지리교사의 성장과 정체성 형성 과정. *한국지리교육학회지*, 23(3), 115-126.
- 김미서, 윤은주(2019). 삶의 방식으로서의 인성교육-들뢰즈의 되기(becoming) 관점을 통해-. *유아교육연구*, 39(6), 149-176.
- 김병찬(2007). 교사의 생애발달 과정에 관한 사례연구. *한국교원교육연구*, 24(1), 77-102.

- 김보연(2016). 만 1세 영아의 어린이집 초기적응에 관한 연구: 엄마와의 분리불안 극복과정을 중심으로. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 김비아(2007). 들뢰즈·가타리의 ‘되기’의 정치학이 지닌 교육적 함의. 영남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김성숙, 임부연(2015). 심미적 수업컨설팅을 통한 유아교사의 존재론적 ‘되어가기(becoming)’의 의미. 유아교육연구, 35(4), 397-424.
- 김성천(2007). 교사자율연구모임을 통한 교사 전문성 성장 과정. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 김성희, 안효진(2021). 들뢰즈의 “공명”으로 학습공동체 되어가기-교사의 존재-인식론적 의미-. 유아교육연구, 41(2), 259-284.
- 김양은(2018). 보육교사의 경력에 따라 전문성 유지를 위한 보수교육에 관한 연구. 한국영유아보육학, 111, 1-26.
- 김영두, 이대균(2011). 초보 아버지들의 양육특성과 아버지 됨의 변화과정. 어린이문학교육연구, 12(1), 353-380.
- 김영천(2012). 질적연구방법론 I. 경기: 아카데미프레스.
- 김영철(2007). 들뢰즈와 카타리의 천 개의 고원에 나타난 교육 이미지. 교육인류학연구, 10(1), 1-35.
- 김옥주(2013). 보육전문가가 제안하는 영아반 초임교사의 입문교육 내용과 방법에 대한 연구. 유아교육연구, 33(5), 325-346.
- 김옥주, 조혜진(2012). 영아반 초임교사의 직무수행을 돕는 교사교육프로그램 모형 개발. 한국교원교육연구, 29(2), 223-249.
- 김윤숙, 조희숙(2011). 영아 초기 적응과정에서의 교사-영아, 교사-부모와의 관계에서 드러난 교사의 어려움. 유아교육연구, 31(6), 121-146.
- 김은영(2016). 유치원교사와 보육교사 양성교육과정에 대한 인식에 기초한 영유아교사 양성교육과정 개선 방안. 아동교육학논집, 20(2), 29-52.

- 김은희(2008). 관계의 렌즈로 들여다보기: 유아관계의 의미탐색. 유아교육학
논집, 12(6), 345-376.
- _____ (2019). 놀이 되기의 영유아교수학습-관계와 귀기울임으로 만들어가기.
서울: 창지사.
- 김재은, 윤필규(2018). 학교 예술강사의 교직경험을 통한 정체성 형성과정:
무용분야 예술강사를 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 18(4), 305-326.
- 김재춘(2010). Deleuze의 되기·생성의 교육(학)적 해석. 교육원리연구, 15(1),
1-38.
- 김재춘, 배지현(2016). 들뢰즈와 교육-차이생성의 배움론. 서울: 학이시습.
- 김지혜(2019). 1세 영아의 어린이집에서의 요구양상 및 요구전략. 유아교육
학논집, 23(3), 277-301.
- 김창복, 이경순(2009). 세 초등 교사의 1학년 교사 되어감에 대한 내러티브
연구. 열린유아교육연구, 14(3), 177-205.
- 김하진(2010). 교육청 중심 멘토링 프로그램의 운영 현황과 기능에 대한 참
여교원의 인식. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김 현(2020). 천년의 수업. 경기도: 다산북스.
- 김현경(2013). 만 1세 영아의 기질에 따른 어린이집 초기적응 과정. 아주대
학교 대학원 석사학위논문.
- 김혜선(2006). 교사되기를 향한 유치원 초임교사들의 교육이야기. 유아교육
연구, 26(2), 283-308.
- 김혜원(2007). 베일리 영유아 발달검사 3판 사회-정서 척도 한국 표준화를
위한 예비연구: 10개월-42개월을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사
학위논문.
- 나미수(2014). 미디어 연구를 위한 질적 방법론. 서울: 커뮤니케이션북스
- 나인주, 진명희(2021). 영아반 복수 담임 간 협력적 학급운영에 대한 실행연

- 구. 학습자중심교과교육연구, 21(2), 1481-1510.
- 노희연(2002). 영아의 놀이행동 이해. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 류수진(2010). 반성적 실천을 통한 연구자로서의 미술교사 되어가기 과정에 관한 체험 연구. 미술교육논총, 24(1), 123-152.
- 류호상, 장인봉, 엄영배(2013). 경력단절여성의 경제활동참여 활성화를 위한 실태분석과 정책함의. 한국정책연구, 13(1), 51-75.
- 목영해(2010). 들뢰즈의 유목주의와 그 교육적 함의. 교육철학, 48, 49-67.
- 문은영, 신혜원(2012). 보육시설 초임교사 입문교육의 운영형태에 따른 초임교사 교직적응. 열린부모교육연구, 4(2), 67-92.
- 박남희, 이대균(2014). 만 1세 영아반 교사가 느끼는 어려움과 보람에 관한 연구. 생태유아교육연구, 13(2), 41-69.
- 박세원, 김윤미(2010). 초등학교 교사의 교사됨의 의미 형성 경험에 관한 질적 연구: 교사는 스스로의 언어로 아동과의 대화적 삶을 이야기하고 살아내는 만큼 존재한다. 교육과정연구, 28(1), 233-259.
- 박상현(2011). 수업 컨설팅의 실상과 그것의 해체. 교육철학, 33(4), 87-105.
- 박선영, 김난주, 고현승, 이윤진(2019). 「경력단절여성등 경제활동 촉진법」에 대한 입법평가(연구보고서 2020). 한국여성정책연구원.
- 박선화(2013). 교사-영아 상호작용이 영아의 사회·정서적 행동에 미치는 영향. 한국외국어대학교 대학원 석사학위논문.
- 박성수(2000). 표면의 사유 또는 어린이 되기. 문화과학, 21, 141-158.
- 박성희, 김현주(2017). 보육교사인성론. 경기도: 공동체
- 박소윤, 서현아(2017). 어린이집 만1세반 알림장에 나타난 부모와 교사의 의사소통 내용 탐구. 어린이문학교육연구, 18(1), 213-240.
- 박은주(2016). 예비보육교사의 적성이 보육실습 스트레스에 미치는 영향. 한국보육학회지, 16(1), 163-182.

- 박은혜(1996). 반성적 사고와 유아교사교육. 유아교육연구, 16(1), 175-192.
- _____(2009). 유아교사론(제3판). 서울: 창지사.
- 박정빈, 김은심, 유선희(2010). 영아반 교사가 직면하는 어려움. 변형영유아 교육연구, 4(2), 65-87.
- 박주희(2014). 초등학교 초임교사가 인식하는 멘토링 효과가 직무만족도에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박지선, 이대균(2010). 보조교사를 경험한 초임교사들의 담임교사 되어가기. 열린유아교육연구, 15(5), 113-142.
- 박지은(2014). 유아교사의 발달 단계에 따른 좋은 수업에 대한 인식과 요구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박혜경, 이진화(2007). 멘티들이 인식한 멘터역할 및 조건에 관한 연구. 유아교육학논집, 11(3), 103-122.
- 배정은(2019). 직장어린이집 초임교사와 영아의 관계형성 경험 탐구. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 배정은, 전홍주(2019. 03). 직장어린이집 초임교사와 영아의 관계형성 경험 탐구. 한국유아교육학회(편), 2019년 춘계 학술대회 자료집, 유아, 놀이, 유아교육을 위한 평가의 미래(pp. 197-199). 경기: 가천대학교.
- 백승훈, 노진형(2013). 남자유아교사의 “교사 되어가기”에 대한 질적 연구. 생태유아교육연구, 12(1), 49-73.
- 백연진, 이소현, 오은순(2016). 경력단절 후 재취업한 보육교사의 일과 자녀 양육 병행 경험 탐색. 포괄영유아, 아동교육지원연구, 4(1), 1-21.
- 변윤지, 이대균(2011). 만 1세 영아반의 영아-교사와 영아-영아의 언어 상호 작용 변화과정. 어린이미디어연구, 10(3), 37-66.
- 사지나(2015). 몸짓언어 사용에 따른 만 1세 영아의 의사소통. 동덕여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 서경숙(2012). 만 1세 영아들의 사회정서적 행동 탐구. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사 학습공동체의 가능성과 한계. 한국교원교육연구, 26(2), 243-276.
- _____ (2010). 교사공동체의 실천적 지식. 한국교원교육연구, 27(1), 121-148.
- 서영미(2019). 경력단절 보육교사의 어린이집 재취업에 관한 연구. Global Creative Leader, 9(5). 27-57.
- 서정화(2017). 유아교육기관 초임교사의 적응과정에 관한 질적연구. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 서혜전, 공현희(2021). 어린이집 교사의 교사학습공동체 경험의 의미 분석: 4차 표준보육과정 적용에 따른 교사 인식과 실천 변화 중심으로. 영유아교육지원연구, 6(1), 67-97.
- 서혜정, 이현희, 배지희(2017). 직장어린이집 영아반 보육교사가 경험하는 부모와의 의사소통 어려움 및 극복을 위한 노력. 유아교육학논집, 21(4), 79-107.
- 성은영, 최승연(2015). 만 1세 신입영아교사의 어려움 탐색. 어린이문학교육연구, 16(3), 385-403.
- 손순복(2010). 영아교사직무교육의 온라인과 오프라인과정의 성취도와 만족도에 관한 비교 연구. 유아교육·보육복지연구, 14(4), 35-62.
- 손형국, 양정호(2014). 초등학교 6학년 담임교사 되기. 교육사회학연구, 24(3), 161-193.
- 송영선, 윤은주(2018). 누리과정 신체운동영역 재구성 과정에서 유아교사들이 경험한 4가지 리즘 이야기. 유아교육연구, 38(4), 259-287.
- 신수빈, 이대균(2016). 공립유치원 교사가 되기 위한 계속된 도전, 실패와 극복 이야기. 열린유아교육연구, 21(1), 1-33.

- 신윤승(2018). 팀티칭 영아반에서 경력교사의 지원이 초임교사의 상호작용에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 신지영(2005). 들뢰즈에게 어떤 윤리를 기대할 수 있는가?. 비평과 이론, 10(2), 73-94.
- 심도현(2021). 보육교사의 소진이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향 - 원장과 동료교사 정서적 지지의 조절효과를 중심으로-. 한국영유아보육학, 131, 1-23.
- 안문실(2013). 영아의 사회·정서적 긍정행동과 교사의 상호작용 행동의 관계. 원광대학교 대학원 석사학위논문.
- 안지혜(2014). 영아 초기 적응과정에서 영아보육교사가 경험한 어려움과 적응기간의 의미. 한국보육학회지, 14(3), 81-105.
- 안혜림, 강승지, 이연선(2019). 다시 현장으로 돌아간 한 유아교사의 사건화된 경험: 들뢰즈의 존재론에 기초한 후기 질적 연구. 유아교육연구, 39(5), 161-187.
- 안효진, 김현수(2018). 들뢰즈의 기호와 배움을 통해 바라본 유아교사들의 얽힌 되기: 프로젝트 기반 STEAM 교육 중심으로. 열린교육연구, 26(4), 113-132.
- 여수현(2019). 들뢰즈와 가타리의 '되기' 개념에 기반한 '독자 되기' 고찰. 한국초등교육, 30(3), 157-168.
- 여인우, 김숙령(2015). 영아교사의 정서적 어려움과 정서적 지원 요구에 관한 이야기. 한국어린이미디어학회, 14(4), 131-171.
- 연세희, 염지숙(2015). 양성과정 경험을 통해 본 예비유아교사의 유아교사 되어가기에 관한 연구. 건국대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 오숙자(2015). 보육교사의 역할수행과 심리적 소진이 조직헌신도에 미치는 영향. 한국보육학회지, 15(2), 45-64.

- 오영란, 이대균(2012). 어린이집 만 1세 학급에서 보이는 영아들의 정서표현 탐색. *어린이미디어연구*, 11(1), 53-85.
- 오한나, 이영애(2014). 웹 기반 토론에서 이루어진 초임교사 시절에 관한 기억. *열린유아교육연구*, 19(2), 245-270.
- 우서경, 이은미, 이소현, 이현선(2016). 유치원과 어린이집 초임교사의 적응에 관한 비교 연구. *포괄영유아·아동교육지원연구*, 4(2), 37-50.
- 원계선(2013). 초임 보육교사의 경험과 조직 적응과정에 대한 근거이론. *한국보육지원학회지*, 9(2), 23-46.
- 위수정(2001). 유치원에서의 어머니-교사 의사소통에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 유지선(2014). 어린이집 영아반 팀티칭 운영 현황 및 교사 인식. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유연화(2014). 저경력교사가 경험한 공식적, 비공식적 멘토링의 실제. 경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 유혜령(2011). '포스트' 시대 질적 연구방법론의 경향과 논리: 해체와 생성의 패러다임. *유아교육연구*, 31(6), 511-533.
- 유희정(2015). 유아반 보육교사가 영아반 담임을 하면서 느끼는 어려움과 긍정적 변화에 대한 이야기. *유아교육·보육복지연구*, 19(1), 159-187.
- 윤수정(2016). 학습공동체 기반 초등 영어과 교육실습 프로그램을 통한 예비교사와 실습지도교사의 전문성 발달 사례 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤영애(2002). 유아교사 관심사 발달단계에 따른 임상장학 모형개발. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤은주(2018. 11). Deleuze 차이 생성의 포괄적 유아교육과정: 빈틈과 버팀. *한국유아교육학회(편)*, 2018년 추계 학술대회 자료집, 예측 불가능한 미

- 래사회와 유아교육과정 재설계 II(pp.43-59). 경기: 가천대학교.
- 윤은주, 송영선, 김윤미, 김미서, 고은경(2019). Deleuze의 ‘단절’ 개념에 따른 유아교사들의 교육과정 풀기: 후기질적연구를 적용하여. 유아교육연구, 39(2), 361-384.
- 윤희경(2016). 초임 유아교사가 교직생활에서 경험하는 인간관계. 어린이문학교육연구, 17(4), 777-798.
- 이경화(2019). 「2019 개정 누리과정」의 성격과 그 실천을 위한 유아교사의 역량 탐색. 어린이교육비평, 9(2), 5-33.
- 이기상(2010). 쉽게 풀어 쓴 하이데거의 생애와 사상 그리고 그 영향. 서울: 누멘.
- 이난숙(1992). 교사의 직능발달 특성에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 이대균, 박지선(2009). 보조 교사 경험을 통한 유아 교사 되어가기. 열린유아교육연구, 14(1), 41-68.
- 이명순, 이영미(2006). 만 2세 영아반 교사의 역할에서 멘토링(mentoring)의 의미와 전략. 한국보육학회지, 6(2), 21-41.
- 이문옥(2004). 유치원의 종일반 운영 실태에 관한 연구. 열린유아교육연구, 9(3), 333-349.
- 이서정, 임부연(2018). Deleuze의 ‘기호론’ 관점에서 본 유아문학교육의 방향 탐구. 학습자중심교과교육연구, 18(16), 831-849.
- 이성미(2014). 경력단절 보육교사의 재취업 적응과정. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이연주(2013). 보육교사의 부모에 대한 기대와 그로인한 어려움에 관한 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이영미(2006). 멘토링(mentoring)을 통한 2세 영아교사의 보육프로그램 수행

- 과정 탐색. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 이완희(2005a). 영아반 초임교사의 정체성 형성 과정. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- _____ (2005b). 어린이집 첫 해 교사의 성공 사례연구. 한국영유아보육학, 40, 89-114.
- 이유나(2015). 다문화 가정 여성결혼 이민자의 '어머니 됨'에 관한 내러티브 탐구. 육아지원연구, 10(4), 5-31.
- 이유승(2020). 국가수준 유치원교육과정에 제시된 '놀이'탐구: 제1차 유치원 교육과정부터 2019 개정 누리과정까지. 서울대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 이윤식(2001). 장학론. 서울: 교육과학사.
- _____ (2004). 학교경영과 자율장학. 서울: 교육과학사.
- 이윤영, 배지희, 김은혜(2013). 영아반 교사들이 경험하는 직무스트레스와 기대 및 요구. 아동교육, 22(2), 201-224.
- 이은주(2018). 초등학교 멘토 교사와 멘티 교사의 멘토링 경험 연구: 임상장학과 교육실습을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이은희(2012). 사립유치원 종일반 초임교사의 교직생활에 관한 문화기술적 연구. 성신여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이재순(2014). 영아 초기 적응프로그램 운영과정에서 경험하는 초임교사의 어려움 및 지원에 대한 요구. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정우(1999). 시물라크르의 시대: 들뢰즈와 사건의 철학. 서울: 거름.
- _____ (2005). 들뢰즈와 존재의 일의성. 비평과 이론, 10(2), 5-9.
- _____ (2008). 천 하나의 고원: 소수자 윤리학을 위하여. 서울: 돌베개.
- 이정화, 이수련, 조부월(2011). 유치원 교사의 배경변인과 멘토링 경험에 따른 멘토링의 인식과 실태 및 요구. 유아교육·보육복지연구, 15(1), 5-35.

- 이정화, 조부월(2009. 03). 유치원 교사의 멘토링에 대한 실태와 요구분석. 한국유아교육학회(편), 2009년 정기 학술대회 자료집, 유아교육의 본질과 가치: 학문·정책·실천 강의 협력의 지향점(pp.545-559). 충북: 한국교원대학교.
- 이정현(2010). 교사 발달의 영향요인 분석 연구. 위덕대학교 대학원 박사학위논문.
- 이진경(2013). 노마디즘 1. 서울: 휴머니스트.
- 이진옥, 이대균(2016). 어린이집 만 1세 영아반 교사의 요구에 따른 맞춤형 수업컨설팅 실행과정과 결과. 열린유아교육연구, 21(1), 241-273.
- 이진희, 김현주(2017). 영아반 복수담임의 갈등수준에 따른 갈등관리방법과 직무만족도. 한국산학기술학회논문지, 18(2), 532-539.
- 이진희, 신은미(2019). 들뢰즈의 철학을 통한 프로젝트 다시 읽기: 욕망과 선의 ‘배치’ 분석. 교육혁신연구, 29(1), 399-421.
- 이현내(2021). 2019 개정 누리과정에 기초한 놀이의 의미와 요구: 유아교사들의 포커스 그룹 인터뷰를 중심으로. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이현숙(2004). 멘토의 기능이 초임교사의 교직적응에 미치는 영향. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임민정(2016). 포스트모던 텍스트로서의 질적 연구: 세 가지 이론을 통한 해체적 읽기. 유아교육연구, 36(2), 147-167.
- 임재희(2019. 9. 2). ‘근무공백’ 보육교사, 어린이집 복귀전 직무교육 의무화. 뉴시스. <https://newsis.com> 에서 검색.
- 임정아(2015). 초임교사와 경력교사의 팀티칭에서의 갈등경험 분석 : 권력에 대한 의미 중심으로. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임환미, 전해인(2016). 발도르프 유아교육 입문 교사들의 발도르프 유아교사

- 되어가기. 발도르프교육연구, 8(1), 89-107.
- 장영희(2000). 영아교육과정. 서울: 양서원.
- 장은미(2008). 영아의 기질, 조기교육경험, 어머니의 취업여부에 따른 어린이집 초기 적응에서의 문제 행동. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전유화, 김지현(2020). 어린이집 영아반 복수담임교사의 근무환경과 심리적 소진의 관계에서 동료교사와의 갈등의 매개효과, 유아교육·보육복지연구, 24(2), 37-56.
- 전운숙(2011). 초임보육교사의 어려움과 지원 요구. 한국보육학회지, 11(4), 167-187.
- 전지형(2015). 유아문학교육과 함께 하는 유아교사 되기. 어린이문학교육연구, 16(4), 127-148.
- 정계숙, 손환희, 하은실(2012). 전문성 강화를 위한 보육교사 양성과정 개선 방안 탐색. 생애학회지, 2(1), 21-37.
- 정다운, 김정희(2011). 초임보육교사의 특성과 보육시설 조직커뮤니케이션이 조직효과성에 미치는 영향. 한국영유아보육학, 67, 145-166.
- 정대현, 이현정(2020). 유아교사가 체험한 숲에서의 교육생성에 대한 후기질적연구. 문화예술교육연구, 15(5), 145-171.
- 정덕희(2014). 보육교사가 어린이집에서 경험하는 인간관계의 양상. 아동교육, 23(1), 321-343.
- 정미애, 김민정(2017. 11). 어린이집 영아반 경력교사의 만 5세반 유아 교사 되어가기. 한국육아지원학회(편), 2017년 추계 학술대회 자료집, 미래 교육 환경 조성을 위한 영유아 교육의 방향(pp. 141-143). 전북: 원광대학교.
- 정바울(2016). 전문적 학습공동체 실행에 관한 탐색적 연구. 교육정치학연구, 23(2), 127-151.

- 정윤경(2007). 반성적 교사교육에서 “반성”의 의미. 한독교육학회, 12(2), 165-188.
- 정진희(2022). 어린이집교사들의 온라인 학습공동체 실행과정 탐색. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 조경선, 김경윤, 김세라(2021). 제4차 표준보육과정에 따른 보육교직원의 놀이실행에 대한 연구. 학습자중심교과교육연구, 21(21), 579-595.
- 조경주, 유영의(2018). 교사의 민감성, 행복감 및 직무스트레스가 만 1세 영아의 교사 애착형성에 미치는 영향. 한국유아교육연구, 20(2), 1-20.
- 조광제(2004). 몸의 세계 세계의 몸: 메를로 폰티의 지각의 현상학에 대한 강해. 서울: 이학사.
- _____ (2013). 존재의 총만, 간극의 현존 : 사르트르의 「존재와 무」 강해. 서울: 그린비.
- 조덕주(2006). 반성적 사고 중심 예비교사 교육 프로그램 개발을 위한 기초 연구. 한국교원교육연구, 26(2), 411-436.
- 조미숙, 전홍주(2016). 만 1세 영아반 교사의 정서적 노동에 대한 경험 탐색. 한국보육학회지, 16(4), 23-50.
- 조수경(2015). 근거이론에 의한 어린이집 만 1세 영아의 사회적 행동 분석. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 조영중(2000). 경력교사에 의한 초임교사 멘토링 적용에 관한 연구. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조영아(2008). 영아의 기질 및 영아-교사 간 애착 안정성에 따른 또래 간 상호작용 차이. 대구카톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 조형숙, 김현주(2005). 유아교사를 위한 집단 멘토링의 의미 탐색. 미래유아교육학회지, 12(1), 227-263.
- 조혜경(2006). 1·2세 영아의 또래갈등원인에 대한 연구. 한국영유아보육학,

47, 245-262.

조혜진(2007). 영아반 초임교사들의 어려움과 적응에 대한 이해. 유아교육학
논집, 11(2), 237-262.

_____ (2009). 보육시설에서 초임교사를 멘토링하는 경력교사의 어려움과 효
과적인 멘토링을 위한 중요 요소. 유아교육연구, 29(5), 21-43.

주재홍(2020). 교육과정연구에서의 해제적 방법론의 적용과 그 가능성의 탐
색. 학습자중심교과교육연구, 20(6), 551-579.

차미혜(2019. 9. 2). 복지부, 2년이상 근무공백 보육교사 복귀전 직무교육 의
무화. 글로벌경제신문. <http://www.getnews.co.kr>에서검색.

차선경(2012). 초등교사의 교사 발달 단계에 따른 직무 스트레스 및 심리적
소진차이 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

최남정(2013). 유아교사 학습공동체에 관한 연구: 심미교육을 중심으로. 부산
대학교 대학원 박사학위논문.

최명선(2005). '학교지식과 권력'에 관한 교육사회학적 고찰: 들뢰즈와 가타
리의 '리숨학'의 경우. 교육사회학연구, 15(1), 213-235.

최예린(2014). 소모임과 저널쓰기에서 나타난 초임 보육교사의 어린이집 적
응 과정. 열린유아교육연구, 19(3), 83-108.

최정선, 정가윤(2013). 12~14개월 영아의 어린이집 초기 적응과정에 관한
관찰연구. 유아교육·보육복지연구, 17(4), 80-101.

최주형(2016). 어린이집 영아반 교사의 복수담임제 실시현황 및 인식에 관한
연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

최지현, 권경숙(2012). 미혼 초임교사의 영아반 적응과정 탐색. 육아지원연
구, 7(2), 75-102.

탁정화, 황해익(2012). 영아교사의 어려움과 전문성에 대한 인식 및 지원방
안 탐색. 열린유아교육연구, 17(2), 73-103.

- 한국보육교사교육연합회(2019). 영아보육: 특별직무교육과정. 과주: 양서원.
- 한국보육진흥원(2017). 제3차 어린이집 평가인증 안내(통합지표). 보건복지부.
- 한국프랑스철학회(2015). 현대 프랑스 철학사. 경기: 창비.
- 한산동(2021). 하이데거와 들뢰즈의 존재 사유를 위한 철학적 방법 : 현상학과 기호학을 중심으로. *누리와 말씀*, 50(1), 117-150.
- 한혜진(2010). 초등학교 영어수업에 대한 초등학생의 인식. *경남대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 허영주(2016). 교육적 노마디즘의 개념화. *한국교육학연구*, 22(3), 89-113.
- 호인옥, 조혜경(2013). 만 1세 영아의 어린이집 초기적응 과정에서 나타나는 놀이탐색. *아동보육연구*, 9(2), 5-27.
- 홍수정(2016). 보육교사의 부모관계에서의 윤리적 갈등 경험 연구. *숙명여자대학교 대학원 석사학위논문*.
- 홍진후(2018). 하이데거와 들뢰즈의 언어론 : 존재론적 토대와 의미의 문제. *카톨릭대학교 대학원 박사학위논문*.
- 황인애(2010). 만 1세반 영아의 교사와 또래 간 의사소통에 관한 문화기술적 연구. *성신여자대학교 대학원 박사학위논문*.
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (2000). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginning teachers*. California: Crown Press, Inc.
- Burden, P. R. (1982). *Developmental supervision: Reducing teacher stress at different career stages*. Manhattan: The Association of Teacher Educations.
- _____ (1983). Implications of teacher career development: New roles for teachers, administrators, and professors. *Action in Teacher Education*, 4(4), 21-25.

- Burke, P., Christensen, J., & Fessler, R. (1984). *Teacher career stages: Implications for staff development*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Creswell, J. W. (2017). *질적 연구의 30가지 노하우[30 essential skills for the qualitative researcher]*(한유리 역). 서울: 피와이메이트. (원전 2015년 출판)
- Deleuze, G. (2004). *차이와 반복[Difference et repetition]*(김상환 역). 서울: 민음사. (원전 1968년 출판)
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2001). *천개의 고원[Mille Plateaux: Capitalism et Schizophrenie]*(김재인 역). 서울: 새물결. (원전출판 1980년).
- Feiman, S., & Floden, R. E. (1981). A critique of developmental approaches to teacher education. *Action in Teacher Education*, 3(1), 35-38.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teacher: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). *Becoming a teacher*. In K. Ryan(ed.), *Teacher education : The seventy -forth yearbook of the national society for the study of education*, Chicago: University of Chicago Press.
- Gratch, A. (1998). Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 220-227.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Hatch, J. A. (2008). 교육 상황에서 질적연구 수행하기[*Doing qualitative research in education settings*](진영은 역). 서울: 학자사. (원전 2002 출판)
- Hagreaves, A., & Fullan, M, G. (1992). *Understanding teacher development*. NY: Teaching College Press.
- Heidegger, M. (1998). 존재와 시간[*Sein und zeit*](이기상 역). 서울: 까치. (원전출판 1977년)
- _____ (2000). 동일성과 차이[*Identitat und Differenz Aus der Erfahrung des Denkens Gelassenheit Was ist das-die Philosophie?*](신상희 역). 서울: 민음사. (원전출판 1954년)
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of Preschool Teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Lather, P. (1993). Fertile obsession: validity after poststructuralism. *The Sociological Quarterly*, 34(4), 673-693.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Manz, P. H., & Bracaliello, C. B. (2016). Expanding home visiting outcomes: Collaborative measurement of parental play belief and examination of their association with parents' involvement in toddler's learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 157-167.
- Martin, L. E. & Kragler, S. (2014). *Handbook of professional development in education: Successful modles and practices, PreK-12*, NY: Guilford Press.

- Merleau-Ponty, M. (2002). *지각의 현상학*[*Phenomenologie de la perception*](류의근 역). 서울: 문학과 지성사. (원저출판 1945).
- Mitchell, S. N., Reilly, R. C., & Logue, M. E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education, 25*(2), 344-349.
- Seidman, I. E. (2015). 질적 연구 방법으로서의 면담(5판)[*Interviewing as qualitative research*](박혜준, 이승연 역). 서울: 학지사. (원전 2006년 출판)
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Strom, K., & Martin, A. D. (Eds.). (2017). *Becoming-teacher: A rhizomatic look at first-year teacher*. Boston: Sense Publisher.
- Sturrock, J. (Ed. & intro.) (1979). *Structuralism and since: From Levi-Strauss to Derrida*. Oxford: Oxford University Press.
- Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of ESL teachers*. Cambridge: Cambridge University.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New York Press.
- Winnicott, D. (1965). *The maturational process and the facilitating environment*. New York: Basic Books.

ABSTRACT

Becoming a teacher of a first-time teacher in a first-class class from an ontological perspective

Kwon, Hyun-jo
Department of
Early Childhood Education
Graduate School of
Sungshin University

This study began with interest in first-time teachers for one-year-olds amid the recent increased use of infant daycare centers and the rising expectations for the quality level of teachers. In order to understand in depth the meaning and experience of the first-time teachers, and the possibility of dynamic and variations that they undergo in the process of becoming a teacher, this study explores the process of becoming a first-time teacher for one-year-olds based on Deleuze's ontological perspective. In order to find out the experience of the first-time teachers and the variation and creation in the process, the definition of first-time teachers from a traditional perspective was questioned and looked upon from a different perspective. The newly redefined teachers were then categorized into the following groups: superficial first-time teachers who had just entered the teaching profession, potential first-time teachers

who had only the experience of teaching infants, and cyclic first-time teachers who returned from a leave. This study explores, from an ontological point of view, the process of those newly categorized first-time teachers who become aware of their existential specificity, undergo repeated generations and variations, and signify their potentials through the process. Accordingly, the following research questions were established.

From an ontological point of view, how about becoming a teacher for a first-time teacher in a first-year class?

In preparation for this study, the first preliminary study were conducted in 2017 and the second preliminary study in 2018. Based on this, data were collected from the third week of April 2020 to the last week of September 2020, during which it was assumed that most of the infants in daycare centers had adapted to their environments. Participants in the study consisted of four superficial first-time teachers, three potential first-time teachers, and three cyclic first-time teachers, excluding those who had participated in the preliminary study. The main data for the study were generated through two to three in-depth interviews with each of the first-time teachers. Based on semi-structured interview questions, the interviews revolved around the teachers' stories and feeling expressed naturally and the teachers' journals, logs, and researcher diaries were also collected. The collected data were analyzed from Deleuze's ontological point of view with focus

on the teachers' potential power, generations, and variations revealed through their connection with all beings, symbols, and time surrounding them.

As a result, the first-time teachers entered a new phrase of life when they started teaching one-year-olds, creating new meanings and redefining time through their connection with time, other beings and their symbols in multiple dimensions. The results of exploring the process of becoming a first-time teacher of one-year-olds from an ontological point of view are as follows:

First, the first-time teachers began their career of teaching one-year-olds with memories of different territorial experiences but from similar backgrounds. They were both excited and anxious about the future based on each of their own experiences.

Second, as the first-time teachers developed intertwined relationship with other beings as they entered the common experience of teaching one-year-olds. As they connected with one-year-old infants, they shared a common experience of breaking away from the linear flow of their career regardless of their previous territorial experiences. Through the intertwined relationship with their colleagues and the infants' parents, the first-time teachers started to become aware of their other selves different.

Third, in the complex, intertwined Lysomic space of one-year-old class, the first-time teachers discovered differences from their previous phase of life. They were able to feel the subtle differences that had not been felt previously and this ability that began to awaken led the

first-time teachers to listen to their inner selves.

Fourth, the first-time teachers who began to feel their latent selves strived to rely on reason during their process of becoming teachers. Eventually, they were able to become independent after breaking away from the invisible fence that had surrounded them.

Fifth, first-time teachers created new dynamics and selves as they transformed through their relationship with other beings with whom they connected, separated and resonated. The first-time teachers, who realized their existential meaning, were no longer afraid of escapes, but were breaking boundaries by choosing a nomadic lifestyle on their own terms.

In this ontological flow of becoming a teacher, superficial, potential, and cyclic first-time teachers existed as separate flows within each category, and also revealed their common grounds built on the same experience and thought. This tangled flow of unity and separation, which began with the teachers' worries about themselves and about the world eventually evolved into repeated and gradual reflection, took place throughout the entire ontological process of becoming a teacher. The recurrent reflection of the first-time teachers developed from fragmentary rumination into lysomorphic reflection that implies complex, multi-dimensional dynamics of creation through their relationships with other beings.

The discussion points these research results can be summarized as follows:

First, the three groups of first-time teachers who had been staying in their own territorial zones entered the common ground of one-year-old

class and started connecting with different beings. While they shared the experience of teaching one-year-olds, they all had a hard time understanding the one-year-old infants. However, their previous life experiences that had already been territorialized developed into different deficiencies and desires. The superficial first-time teacher showed willingness to reveal his or her competence, the potential first-time teacher showed tendency to ponder childcare methods for infants and children, and the cyclic first-time teacher showed desire to understand the changing childcare process. Therefore, in order to support first-time teachers with different backgrounds and experiences, specific discussions are needed on teacher education that is customized based on the understanding of the teachers' different backgrounds.

Second, as their identity changed while teaching one-year-olds, the first-time teachers found themselves different from before. They used to live as compliant beings who followed the path of experienced teachers, but now they were generating affection and interest through accidental encounters in their daily lives. This change helped the first-time teachers to listen to their inner selves and gradually reveal the potential that had been suppressed. Therefore, in order for first-time teachers to restore and reveal their potential competencies, the culture in the childcare field must change into an embracing one.

Third, when they first started teaching one-year-olds, the first-time teachers felt discouraged and experienced difficulties in their intertwined relationships with other beings. However, as they gradually transformed into beings with conservative inertia, they experienced recovery, growth,

and cooperation based on their understanding of and sensitivity to other beings. Resonance with other beings experienced by the first-time teachers served as a driving force in creating yet other differences. Therefore, in order for first-time teachers to be open to other beings and to interact with them, a place for active communication such as a learning community or a childcare community is needed.

Fourth, the boundary between the researcher and the participants became blurred as the researcher participated in becoming a teacher with the participants from an ontological perspective. At the same time, the first-time teachers learned and grew through their experience with infants and, by doing so, tore down the traditional notion of teachers helping infants and infants receiving help from teachers. Therefore, researchers should be nomads who create differences by studying research topics and research participants based on existential meaning, away from the conventional framework.

This study is meaningful in that the existential meaning and experience of the first-time teachers of one-year-olds and their process of becoming teachers are viewed from an ontological point of view, not from the existing traditional point of view, and that its meaning is newly constructed. From an ontological point of view, the first-time teachers were connecting with other beings based on their own potential capabilities and experiencing changes and dynamics through constant reflection and interaction. Therefore, in the future, it is necessary to dismantle the perspective used in the traditional studies and seek ways to support the teachers' development through a new lens. Therefore, this

study implies the need for educational support that accepts the teachers' existential meaning, not for the generic, introductory education that was conventionally conducted.