

현장연구를 실행해 본 유아교사의 경험과 그 의미에 관한 연구

안지혜* 서영숙**

The Meaning of Experience of Teachers
who Implemented Action Research

Ahn, Jeehyee Suh, Youngsook

본 연구는 유아교사로 살아가면서 교육대학원에 진학하여 현장연구를 실행해 본 유아교사 3인을 대상으로 심층 면담하여 그들의 경험을 드러내고 그 의미를 알아보고자 하였다. 현장연구의 실행과정은 그들의 현장에서 출발하였고, 연구주제, 자신의 관점과 맞는 적합한 연구방법을 고려하게 되며, 현장 속으로 다시 들어가게 된다. 익숙하게 느껴졌던 현장은 예상치 못한 반응에 낯설게 느껴지기도 하고 연구과정의 불확실성으로 불안하기도 했지만 점차 연구의 탄력을 더하여 드디어는 해냈다는 희열을 맛보게 되었다. 이러한 경험을 통해 자신을 돌아보고 집중과 열정을 통해 타성에서 벗어날 수 있는 기회를 갖게 되었다. 또한 일상을 의미있게 하는 기록의 중요성을 깨닫고, 실패가 아닌 새로운 출발로서의 과정의 소중함을 느꼈으며, 폭넓은 관점으로 스스로 의미를 부여하려 노력하였다. 그리고 실행연구자적 삶을 살아가고 있는 자신을 발견하였다. 본 연구를 통해 현장교사들이 충분히 연구자가 될 수 있음과 교사 자신이 이를 자각해나가는 것이 필요함도 확인할 수 있었다.

▶ 주제어 : 연구자로서의 교사, 현장연구, 실행

* 제1저자(교신저자) : 숙명여자대학교 아동복지학부 시간강사, jhahn0326@sm.ac.kr

** 공동저자: 숙명여자대학교 아동복지학부 교수

I. 연구의 필요성 및 목적

1980년대 이후 교육의 개혁, 변화를 이끄는 주체로서 유아교사의 전문성에 대한 논의가 활발히 이루어지고 있다. 최근에는 교사들이 전문가들의 연구결과에 따른 시사점들을 이행, 적용하는 존재로 전락하였음을 비판하며, 교사들이 지닌 실천적 지식들과 반성적 사고가 강조되면서 ‘연구자로서의 교사’를 강조하고 있다(성열관, 2005; 이부미, 2010).

1960년대 영국의 Stenhouse(1975)의 의해 주창된 용어인 ‘연구자로서의 교사(teacher-as-researcher)’는 “자발적이고 체계적 탐구, 다른 교사들이 해놓은 연구 읽기, 그리고 교실 연구 절차의 검증을 통하여 자율적인 전문성, 신장에 대한 능력을 가진 전문가”를 말한다(성열관, 2005에서 재인용). 1970, 80년대에 미국에서는 교육과정의 재개념화 운동과 구성주의에 입각한 상황중심의 교수이론이 질적연구를 통해서 발현되었다(조재식, 2002a). 최근에는 사회 과학의 연구 패러다임의 변화함에 따라 질적연구 방법이 더욱 활발하게 현장 교사들에게 소개되었으며, 이는 ‘연구자로서의 교사’로서의 일과 역할이 ‘현장연구(action research)’란 형식으로 수행되고 있다(조재식, 2002a). 또한 일부 교육자들은 1990년대 들어 기존의 현장연구의 한계를 지적하였는데, 실증주의에 바탕을 둔 현장연구에서는 교사연구자가 외부연구자와의 협동연구에 종속되어 최소한의 역할이나 자료 제보자라는 하수인으로서의 역할을 수행하는 문제가 있다는 것이다(김희연, 2004). Noffke(1994) 역시 교사의 수업에 대한 교육학자들의 연구에 교사들의 목소리가 반영되지 않았고 일부 실행연구가 기능적이고 처방적인 관점에서 인식되는 경향이 있다고 비판하였다. 이에 일부 교육자들은 이러한 한계를 넘어 새로운 패러다임으로서 위상을 갖추하고자 노력하였다.

그렇다면 본 연구에서 말하는 현장연구는 어떻게 정의되어질 수 있을까? 현장연구(action research)는 실행연구, 실천연구, 현장개선연구 등과 같은 용어들로 혼용되어 사용되어지고 있다(이부미, 2010). 김희연(2004)의 연구에서는 이를 번역상의 혼선과정이라고 지적하고 있기도 하지만, 본 연구에서는 현장연구라는 용어로 사용하고자 한다. 현장연구는 좁은 의미에서 주로 연구되는 장소가 실천현장이거나 연구수행자가 현장 실천가인 경우를 의미하기도 하고, 과학적이고 실증적 검증 위주의 현장연구로 정의되기도 하나(김희연, 2004; 손유진, 정혜영, 손원경, 2008), 본 연구에서는 보다 넓은 의미로 현장연구를 정의하고자 한다. 1930년대 현장연구를 최초로 개념화한 Lewin은 ‘action’과 ‘research’를 혼합한 용어로서 “사회정의와 민주주의의 이상 아래 사회 운영의 방식을 바꾸고자 하는 방식(Noffke, 1989: 7)이라고 정의하였다. 또한 ”공통적으로 가지고 있는 ‘사적인 문제’를 해결하기 위해 협동연구에 참여한 보

통 사람들이 반성적 사고, 논의, 의사결정, 그리고 실행의 힘을 개발하도록 보장하는 과정“으로 개념화하였다(Mills, 2003). 본 연구에서 말하는 현장연구는 자신의 삶(실천)속에서 삶(실천)에 대해서 스스로 반성하고 성찰하여 삶(실천)을 재계획하고 실천하는 과정을 일기 쓰듯이 보여주는 것이다(이용숙 외, 2005; 손유진, 정혜영, 손원경, 2008에서 재인용). 현장연구는 교수의 질적 향상과 교수 상황의 개선 나아가 교사의 전문성 향상에 도움이 되는 매우 유용한 연구방법이라고 하나, 교사 역할의 혼돈, 교사와 연구자간의 역할 갈등 및 행동과 연구의 균형, 시간적 제약 등의 어려움이 지적되기도 한다(Atkinson, 1994; Grundy, 1994에서 재인용). 하지만 이러한 어려움에도 불구하고 현장연구의 중요성과 효용성에 대한 인식은 증가하고 있다(Zeichner, 2003).

그동안의 현장연구에 대한 선행연구들을 살펴보면, 실행연구에 대한 고찰(성열관, 2006), 실행 주체로서의 교사의 역할(김지선, 2011; 김희연, 2004; 염지숙, 2011; 이경진, 김경자, 2005; 조재식, 2002b)에 대한 이론적 고찰이 이루어졌다. 교사가 교육과정을 실행하는 주체로서 이러한 능력이 곧 교사의 전문성이라 강조하고 있고, 교사에 의해 실행되는 교육과정에 의미를 두고 있다. 또한 현장연구를 통해 현장을 개선하고자 하는 연구들(서혜정, 김은영, 2012, 이부미, 2007)과 현장개선과 실행연구에 대한 유아교사의 인식 및 요구에 대해 유아교사의 의견을 양적연구에 기반을 둔 연구(손유진, 정혜영, 손원경, 2008)가 이루어졌다. 하지만 현장연구 과정에 대한 구체적인 탐색이나 현장연구의 주체자로서의 교사의 목소리나 경험이 실천적 측면에서 제시된 연구(이부미, 2010)는 극히 미미하다. 현장연구 과정을 경험한 사람들의 목소리를 통해 그 경험의 본질과 의미를 밝히는 데에는 질적연구방법이 보다 적극적으로 활용되어야 할 것이다. 질적연구방법은 인간 경험의 복잡한 현상을 이해하고, 실제로 어떤 삶을 살고 있는 사람들의 시각으로부터 살아있는 경험에 대한 이해를 얻음과 동시에 그들의 삶으로부터 어떤 의미를 도출하고자 하는 경우에 적절한 방법으로 본 연구에서도 적절한 방법이라 할 수 있다(Padget, 2001). 지금-여기의 보육현장에서 원하는 교사상은 ‘연구자로서의 교사’이고, 이들에게 필요한 것은 현장을 기반으로 한 실천적 지식이다. 현장에 있는 유아교사들이 실질적인 연구자적인 교사로서의 모습을 갖추기 위해서는 보다 적극적이고 주체적으로 현장연구를 실행할 수 있어야 하며, 그러한 경험이 축적되어야 할 것이다. 따라서 실천지에 가장 접점에 있는 교사들의 목소리에 귀 기울이고 그들의 경험에 주목하는 것은 필요하다고 하겠다. 몇몇 연구들에서도 교수-학습의 실체를 가장 잘 이해하는 교사들에 의해서 직접적으로 이루어질 수 있는 현장연구를 제안하고 있으며(Elliott, 1991; Squire, 1999; Zeichner, 2001), 이러한 현장연구가 교사들에 의해 활발하게 이루어지기 위해서는 그들의 목소리를 귀 기울여야 할 것이다.

이에 현장교사들 중 좀 더 적극적으로 연구자적인 삶을 살고자 교육대학원에 진학하여 현장연구를 실행한 경험이 있는 교사들에 주목하게 되었다. 그들처럼 유아교사로서의 자신을 새롭게 하거나 고립됨을 탈피하고자 재교육을 받으려 할 때 선택할 수 있는 것 중 하나가 대학원에 진학하는 것인데, 특히 일과 학업을 병행하고자 할 때에는 교육대학원을 선택하게 된다. 그들은 석사과정을 마무리하는 시점에서 졸업논문을 쓰게 되는데, 최근 들어서는 현장연구(action research)의 흐름이 그들에게도 영향을 미치고 있는 것이다. 또한 「교사를 위한 실행연구」(Mills, 2003)가 번역 출간되었고, 교육대학원에서 논문을 지도한 사례를 중심으로 「교사연구를 위한 실행연구 핸드북」이 개발되기도 하였다.

이러한 흐름은 교사의 일과 학업을 병행하고 있는 교육대학원의 교사들이 논문을 쓸 때 반영되고 있지만, 그럼에도 불구하고 교육대학원 논문은 대학 차원의 엄정한 심사절차로 상당한 정도의 학문적 엄격성을 요구하고 있어 교사연구자는 자신의 교육활동을 연구대상으로 삼지 못하고 자신의 실천지를 소외시킬 가능성이 크다고 지적하며 자신이 담당하는 교실에서의 문제를 자신의 연구문제로 삼을 필요성을 강하게 제기하고 있다(성열관, 2006). 본 연구에서는 자신의 실천지에서 연구문제를 도출하여 연구가 진행되어야 함에 동의하며, 다른 연구자의 연구를 위해 도움을 주거나 수동적으로 참여한 것이 아니라 자신의 연구에 능동적이고 중심에서 있었던 연구참여자들의 경험을 통해 일반유아교사들의 현장연구의 가능성을 타진해보려는 것이다. 손유진 외(2008)의 연구에서 실행연구에 대한 유아교사의 인식은 아직까지 실행연구를 잘 모르고 어떻게 하는지 구체적인 방법에 대한 아이디어가 없기도 하고, 교사의 많은 업무와 현장여건이 부족하기 때문에 실행연구를 수행하지 못하다고 밝히고 있다. 하지만 본 연구에서 현장연구자이자 유아교사인 연구참여자들의 경험을 드러내고 그 경험이 어떠한 의미를 가지는지 독자(유아교사)에게 보여준다면, 이를 통해 다시 한 번 독자의 삶을 돌아보고 해석하는 계기가 될 것이라 여겨진다.

본 연구는 현장연구를 실행해본 유아교사의 경험을 드러내고 그 경험의 의미를 알아보고자 하였다. 본 연구에서 밝히고자 하는 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 현장연구를 한 경험은 어떠한가?

둘째, 현장연구를 실행한 경험의 의미는 무엇인가?

II. 연구방법

1. 연구참여자

본 연구의 참여자는 유아교육기관에서 교사로 근무하고 있고 교육대학원을 졸업한 교사 3인이다. 이들은 교육대학원의 졸업논문을 쓴 경험이 있고 그들이 선택한 주제는 유아교육현장에서 평소 자신이 경험하면서 관심을 가지고 있던 것을 선정하였으며 이를 연구한 경험이 있다. 연구자는 유민음 교사와 한이름 교사가 논문을 쓰는 과정을 지켜볼 수 있었고, 김공감 교사와는 다른 어린이집에서 현장연구를 할 당시부터 친분이 있어 그들의 이야기를 들을 수 있었다. 현재는 3명의 교사가 같은 기관에서 근무하고 있어 유민음 교사와 한이름 교사는 먼저 논문을 쓴 김공감 교사에게 조언을 구하기도 하고, 서로의 어려움을 나누기도 하였으며, 논문을 쓴 이후에는 대학원에 진학하여 논문을 준비하고 있는 다른 교사들에게 논문에 대한 조언을 아끼지 않고 있다고 하였다. 같은 기관에 있는 다른 교사가 논문 주제로 고민하자 교사로서의 가장 큰 현안이 무엇인지, 지금 교실에서는 무슨 일이 전개되고 있는지에 대해 자신의 실천지를 먼저 관심있게 보라는 이야기를 주고받는 그들을 보며 논문을 써본 이들이 경험한 어려움과 그 의미를 나누는 것이 앞으로 논문을 써야 하는 다른 교사들에게 도움이 될 수 있을 것이라는 생각이 들었다. 또한 그들이 논문을 다 쓰고 난 이후에 교사로서 살아가는데 어떠한 변화를 가져오게 되었는지도 궁금해졌다. 그들과 논문에 대한 고민을 함께 나누는 것은 자연스러운 일이었으며, 다른 교사들의 논문에 대해서도 관심을 갖는 그들에게 연구참여자로 응해줄 것을 부탁하였다. 그들은 흔쾌히 연구참여에 동의해주었으며, 김공감 교사는 이러한 이야기를 하였다.

제가 논문을 쓴 경험, 제가 교사로서 한 경험들이 또 다른 사람들에게 의미있게 쓰일 수 있을 것 같아요. 제가 논문을 쓰는 시절에 주변의 사람들에게 도움을 받았던 것들을 꼭 그 사람들에게 직접적으로 보상을 하지 않아도, 제가 또 이 시기에 논문을 써야 하고 연구를 하는 사람들에게 도움을 줄 수 있으면 좋을 것 같아요. 그것이 궁극적으로는 나에게 유익할 것이고 보답할 수 있어 뿌듯할 것 같아요. (김공감 교사, 2012, 8. 9)

본인들이 한 연구에 대한 경험을 함께 나누는 것은 논문을 쓰는 다른 사람에게 도움을 줄 수 있는 것인 동시에, 자신에게 유익하고 뿌듯한 일이라고 하였다.

<표 1> 연구참여교사의 인적사항

	성명 (가명)	연령	경력 (2012년 기준)	대학원 진학시기	학력(졸업시기)	현장연구 당시의 연구주제
1	유민음	28	6년차	2007년	교육대학원 졸(2010년)	혼합연령에서의 관계
2	한이름	32	9년차	2008년	교육대학원 졸(2010년)	이웃의 개념
3	김공감	32	7년차	2005년	교육대학원 졸(2008년)	노인의 이미지

유민음 교사는 6년차가 되는 교사로 초임교사 당시 교육대학원에 진학하였으나 직장생활에 적응을 위해 한 학기를 휴학한 후 학업을 이어나갔다. 하지만 논문에 대한 부담 등으로 휴학을 반복하기도 하였다. 논문을 쓸 당시 일과 학업을 병행하는 것의 부담감이 조금 부담이 덜 하다고 느껴지는 혼합연령반의 담임을 맡게 되었는데, 단일연령과는 다른 문화가 있음을 발견하고 이러한 차이가 어디에서 기인된 것인지 궁금해졌다고 한다. 또한 다른 연령대의 구성원들 사이에 갈등이 존재한다면 이를 연구주제로 삼아 연구도 하고, 현장의 문제를 개선하기도 하여 연구자와 교사로서의 두 가지 역할을 한꺼번에 수행해나가고자 하였다.

한이름 교사는 9년차가 되는 교사로 현장에 있으면서 부족함을 느껴 교육대학원에 진학하게 되었다. 자신의 연구주제에 대한 관심은 교사가 어렸을 때 느꼈던 생활세계와 지금 유아들이 느끼고 있는 생활세계가 다르다는 생각에서 출발하여 유아들이 바라보는 이웃의 개념은 무엇인지 유아들을 더 깊이 보고 싶었다고 한다. 한 교사는 현 주제의 연구를 실행하기 전 학기에 양적연구를 썼다가 통과되지 못하는 경험을 하면서 본인이 하고 싶은 연구에 가장 적합한 연구방법이 무엇인지 고민하게 되었다고 한다.

김공감 교사는 교육대학원에 진학하였을 당시 일과 학업을 병행해 나가는 것도 힘들었지만, 다른 교사들이 아무도 대학원에 다니고 있지 않아 학교 가는 날이면 동료교사들의 눈치가 보여 힘들었다고 하였다. 자신과 같은 경험을 하는 동료교사가 없어 자신의 이야기를 편안하게 나눌 수 없음이 안타까웠다고 하였다. 자신의 연구주제는 기관이 경로당과 함께 있는 환경이었고 요즘 조부모님이 손주를 등·하원시키는 경우가 많아 자연스럽게 유아들이 바라보는 노인에 대한 이미지에 대해 생각해보게 되었다고 한다.

연구참여자 3인은 모두 현장에서 연구가 출발하였고 현장연구를 하려고 할 때 가장 적합한 연구방법이 무엇인지 고민하는 시간을 가지게 되었다고 한다. 유민음 교사와 한이름 교사는 질적연구수업을 청강하면서 논문을 써나갈 정도로 열의를 가지고 있었고, 이 과정에서 많은

고민의 시간을 가졌으며, 김공감 교사는 비교적 질적연구가 널리 확산되지 않은 시점에서 논문을 쓰면서 관련 서적과 다른 분야의 질적연구를 찾아보며 논문을 쓴 경험이 있다. 이들 모두 교육대학원에 진학하여 현장연구를 실행한 경험이 있는 유아교사들로서 자신의 경험을 드러냄으로써 또 다른 교사들과 연구자에게 도움을 주고자 하는 적극적인 의지를 가진 의미 있는 연구참여자였다.

2. 자료수집 및 분석

자료수집은 2012년 5월부터 8월까지 연구참여자와의 개별적인 심층면담으로 이루어졌다. 연구참여자와의 만남은 일대일로 연구참여자당 4-5회, 총 13회의 면담이 이루어졌으며, 1회 면담에 소요된 시간은 40-100분 정도였다. 유아교육기관에서 유아교사로서 일하면서 교육대학원에 진학하고 현장연구로 논문을 쓴 경험이 있는 교사들을 대상으로 현장연구를 실행한 경험은 어떠하였는지, 그 경험의 의미는 무엇이었는지를 밝히고자 개방형질문과 반구조화된 질문을 혼합하는 방식으로 면담이 이루어졌다. Van Manen(1990)은 대화 면담법에 대해 “어떤 현상의 깊은 이해에 도움이 될 경험적인 이야기자료들을 참여자와 함께 탐색하고 수집하기 위한 수단이다”라고 하였다. 이러한 대화 면담법을 통해 살아있는 경험을 지향하며 그 경험의 의미를 포함하여 현상의 본질을 밝혀 기술하는 것을 목적으로 하여 현상학적 방법으로 연구를 진행하였다(한전숙, 1998; 안지혜, 2011에서 재인용). ‘현상을 경험한 사람들에게 그 경험의 본질과 의미, 그리고 구조는 무엇인가?’라는 질문을 가지고 시작하였으며(Patton, 2002), 연구참여자인 내부자의 시각을 기술하고 이해하고자 하였다(김영천, 2006). 이러한 자료수집 과정은 연구참여자의 동의를 거쳐 녹음되었고, 전사한 자료를 분석하는데 있어서는 Colaizzi의 방법을 활용하여 연구참여자의 공통적 속성을 도출하고자 하였다(김분한 외, 1999). 본 연구의 신뢰성을 확보하기 위해 연구참여자들에게 면담 기록내용과 분석결과를 보여주어 연구자가 기술한 내용과 분석결과가 참여자의 경험내용과 일치하는지를 확인하였다. 또한 질적연구 경험이 풍부한 유아교육전문가에게 연구과정 전반과 연구결과에 관해 평가를 받으며 수정작업을 거쳐나갔다.

Ⅲ. 연구결과 및 해석

1. 현장연구를 실행한 경험

1) 현장에서 출발한 연구: 내가 딛고 서있는 곳에서 출발

연구참여자들은 대학원에 진학하여 학업과 일을 병행하는 것이 어렵기도 했지만 그래도 1, 2학기는 대학원 문화를 느끼며 비교적 수월했다고 느꼈던 반면, 3, 4학기에 되면서 논문에 대한 부담감을 느끼기 시작하였다고 한다. 논문의 주제를 선정하는데 있어 연구참여자들이 집중한 것은 자신이 하고 있는 것에 대한 점검이었다.

그 당시에 담임교사를 하고 있었으니까 우리 반에서 일어나는, 현장에서 일어나는 일을 써 보면 좋지 않을까? 내가 제일 잘 할 수 있고, 내가 제일 관심있고, 어떻게 보면 제가 제일 관심가지고 있는 분야가 저희 반에 대한 이야기이니까 그걸 논문으로 담아 봐도 좋겠다는 생각을 했어요. 현장연구에 대해서 교수님께서 많이 추천해주시고, 현장에 있는 교사이기도 하니까 ‘현장에서 꺼리를 찾아봐라’ 그런 식으로 추천을 해주신 것도 있었어요.

(유믿음 교사, 2012, 5. 31)

논문 따로, 일 따로 아니라 자신이 현재 딛고 서 있는 곳에서 연구의 주제를 찾으려 노력하게 되었다. 현장교사들이 다른 연구자에 비해 유리한 것은 연구대상을 선정하고 연구협조를 구하는 것이 용이하다는 것이었고 이 점에 연구참여자들은 감사하고 있었다.

제가 만약에 일을 안 하고 있었으면 제가 어디 가서 섭외를 하거나 협조를 구하는 것들이 더 큰 일이었을 것 같은데, 현장에 있는 게 큰 도움이 되었어요. 현장에 없는 선생님들이 더 힘들어했던 것 같아요.

(한이름 교사, 2012, 5. 24)

현장연구를 하는 교사들의 경우, 연구주제를 자신의 생활세계 안에서 탐색하고 실행하는데 용이하고 자신의 생활세계와 유리되지 않은 밀착형 주제를 포착할 수 있는데 큰 장점을 가지게 되는 것이다. 유아들과 함께 시간을 보내고 공간을 함께 점유하는 교사의 조건은 경험을 왜곡시키거나 억압하는 장애물이 아니라 우리로 하여금 경험을 가능하게 하는 필요조건이라 할 수 있다(진권장, 1999). 또한 Eisner(1988)는 이론가들의 연구는 실제 안에 자리매김해야 하고, 실재를 이해하기 위해서는 실천가들과 함께 일해야 한다고 주장하는데, 실천가들인 교

사들인 직접 실제 안에서 자리매김하고 있는 것이다. 교사이자 연구자의 실천지인 ‘지금 이 자리’의 내가 바로 자신의 진정한 모습이자 삶의 출발점이라는 사실을 깨닫고, 자신의 생활세계를 좀 더 들여다보는 노력을 기울이게 되며, 자신의 그 자리, 현장에 대한 소중함을 느끼고 있었다. 자신이 점유하고 있는 현장은 단순히 공간적 현장이 아니라 자신의 삶을 떠받치는 토대이자, 사람살이의 한 핵심사건으로서 경험되는 그 무엇이며, 개발자의 실존에 의미를 부여하고, 개인의 정체성과 집단의 문화적 정체성을 만드는데 관여하는 그러한 곳이다(장석주, 2012; 289).

2) 적합한 연구방법 찾기: 어떻게 연구하지?

현장에서 연구주제를 선정하고 실행하는데 있어 교사들은 어떤 연구방법으로 해야 하는가는 큰 고민거리였다. 연구주제와 연구방법이 잘 맞아떨어져야 한다는 것도 중요한 문제이지만 질적연구방법을 선택한 연구참여자들은 자신의 관점과 연구방법이 잘 맞는지도 중요하게 고려되어야 할 부분이라고 하였다. 신경림, 조명옥, 양진향(2008; 102)의 연구에서 질적연구자가 해야 할 가장 우선적인 일은 먼저 연구하고자 하는 주제와 목적이 과연 질적연구에 적합한 것인가, 연구자의 인간과 사회에 대한 시각과 관점이 선택하고자 하는 연구방법의 기본 관점과 일치하는가를 검토해야 한다고 하였다. 연구참여자들은 자신들이 가지고 있는 세계를 바라보는 시각과 관점을 돌아보고, 자신의 그것과 연구방법이 가지고 있는 것이 일치하는지를 검토했던 것이다.

김공감 교사는 석사 때 어떤 논문을 많이 쓰고, 학과에서 어떤 식의 논문을 많이 쓰고 있는지도 중요하지만 자신에게 맞아야 한다(김공감 교사, 2012, 5. 31)라는 것이 더 중요했다라고 이야기하였다. 이는 자신이 세계를 보는 관점과 연구방법론의 배경이 되는 사상이나 관점이 맞아야 한다는 것이다. 자신의 연구주제, 자신의 관점과 잘 맞지 않는 연구방법을 택해서 다 쓴 논문이 마지막 단계에서 통과되지 못한 경험을 한 한이름 교사는 ‘왜 논문이 통과되지 못했을까?’를 되짚어보며 자신이 생각하는 주제와 통하는 연구방법은 질적연구방법이었음을 발견하고 질적연구방법에 대해 다시 공부하기 시작하였다. 이미 수료상태였던 연구참여자는 청강할 수 있도록 담당과목 교수님께 청하였고 자신이 왜 논문이 통과되지 못했는지를 다른 수강생에게 오픈하기도 하였다. 그리고 그 다음 학기에도 한 번 더 청강을 하였다.

청강으로 수업을 들으면 열심히 하지 않고 분위기를 흐리기 때문에 안 들었으면 좋겠다고 하셨어요. 그러나 저희는 열심히 하겠다고, 모든 과제를 열심히 하겠다고 해서, 그리고 오픈을 했어요. 논문을 한번 미끄러졌고 그리고 가장 크게 미끄러졌던 이유가 제가 생각하는

주제 자체는 질적연구방법과 통한다. 그래서 질적연구방법을 들으려고하고 미끄러졌다고 오피스를 하고 나니까 그죠. 저는 산증인이 되겠죠. 그 사람들에게. 논문을 쓰는 4,5학기 사람들에게. 그렇게 말하는 게 도움이 된다고 했어요. 고맙다고 하셨어요.

(한이름 교사, 2012, 5. 24)

연구참여자들은 논문이 끝날 때까지 연구방법이 맞는 것인지 막연함을 가졌지만 논문을 진행하는 과정 중에서 논문 깊숙이 빠져들고 있는 자신을 발견하며 더 큰 애정을 가지고 나아갈 수 있었다.

질적연구 같은 경우에는 이 주제와 관련해서 계속 만나서 인터뷰를 하고 더 애정을 가지고 있었고, 그 데이터의 양 자체에도 차이가 나고, 내가 그 데이터의 구성구석을 알고, 그걸 내가 조합하고 하는 이야기이니까. 제 이야기로 들어가는 거니까 그만큼 더 애정이 있고 더 애를 썼어요. (한이름 교사, 개인면담, 2012, 5. 24)

단순히 통계가 싫어 질적연구를 택하는 것이 아니라 양적연구와 질적연구는 패러다임 자체가 달라 자신의 사고방식이 질적연구 패러다임과 더 유사하다는 것을 발견하기도 하고, 연구참여자와 밀접한 이야기가 진행되다보니 더 큰 애정을 가질 수 있었다고 한다.

3) 연구의 시작: 다시 현장 속으로…….

연구를 시작하며 다시 현장 속으로 들어갔다. 교사로서 매일 살아가는 곳이기도 하지만 이 때 현장에 들어갈 때에는 더욱 관심을 가지고 집중하게 되었다. 그리고 그 현장에서 살고 있는 유아들이 그 속에서 무슨 생각을 하는지, 그들의 생활세계에 대해 더욱 궁금한 마음을 가지게 되었다.

일단은 저희 반에 어떠한 문화가 있고, 어떠한 문제점이 있고 아이들 사이에서 어떤 갈등이 있는지 먼저 파악을 하는 게 가장 급선무라는 생각이 들었어요.

(유민음 교사, 2012, 5. 31)

저희 아이들이 바쁜 것 같아요. 바쁘고 그리고 한참 흥흥한 이야기들이 있었고. ‘이 아이들이 이 바쁜 와중에 누구를 만나고 있을까? 그리고 만나는 사람들에 대해서 어떤 생각을 할까?’ 교사로서 아이들을 만나면서 ‘아이들이 문득문득 하는 이야기들이 재미있다. 궁금하다’라는 생각을 가지고 있었어요.

(한이름 교사, 2012, 5. 24)

연구는 유아들과 진행하기는 하지만 연구에 대해 부모님께 알리는 작업이 필요하였다. 김 공감 교사는 연구협조를 많이 진행해본 기관의 분위기 때문인지 부모님들은 그리 신경 쓰지 않았다고 하였고, 유민음 교사는 교사가 현재에 머무르지 않고 계속 재교육을 받는 것에 대해 환영하는 분위기였지만 특별히 개선되어야 할 문제가 있어 그런 주제로 연구를 한다고 받아들여질까봐 알려드릴 때 조심스러웠다고 하였다.

연구를 한다고 전달하고 나서 학부모님 대부분은 선생님이 그렇게 노력을 하고 계시고, 선생님이 재교육을 받고 있다는 것에 대해서 환영하는 분위기였어요. 그런데 어떤 말을 쓸 때 우리 반에 이런 문제가 있어서 이걸 해결하려고 한다고 만약에 말을 드렸을 때 부모님이 받아드리기에는 문제가 많다고 받아들일 수도 있잖아요. 그럴 수 있다는 가능성도 배제할 수 없으니까 그걸 좀 고민했던 것 같아요. 그래서 우리 반에 너무 문제가 많아서 이걸 해결하려고 하는 거고, 갈등이 심하고 문제가 너무 많아서 내가 이런 연구를 하는 게 아니고, 아이들과 좀 더 나은 관계를 만들려고 하는 것이라고 더 많이 부각을 시키려고 했던 것 같아요. (유민음 교사, 2012, 5. 31)

그리고 연구협조를 구할 때에만 부모에게 알리는 것이 아니라 연구가 진행되는 동안 부모에게 진행사항을 알리기도 하고 부모들도 잘 되고 있는지 관심을 가지고 물어오기도 하였다. 현장연구를 활성화하고 교사가 연구자로서의 역할을 적절하게 수행하기 위해서는 유아교육기관, 동료교사와 부모 및 교육과 관련된 주체들의 이해와 지지가 기본적인 선행조건이 되는 것이다(이진화, 2004).

4) 예상치 못한 반응: 낯설을 경험함

연구참여자들은 막상 연구가 시작되니 유아들의 반응이 예상치 못한 곳으로 흘러가기도 하고, 본인이 가지고 있던 생각들과 유아들의 생각이 다르다는 것을 경험하기도 하였다. 유민음 교사는 본인이 맡고 있는 혼합연령의 유아들에게 서로를 어떻게 보는지에 대해 이야기해보자고 했을 때, 더 폭발적으로 불만을 토로하는 모습을 보며 당황스러웠고 ‘이러한 상황이 계속 되면 어떻게 하나?’라는 불안감을 가지게 되었다.

제가 아이들한테 공개를 하고 이런 것에 대해서 우리가 해보려고 한다고 이야기를 했더니 며칠간은 아이들이 저한테 더 폭발적으로 불만을 토로하는 거예요. 제가 주로 경험에 대한 걸 물어보니까 아이들이 ‘그래서 힘들었어요. 싫었어요. 동생들이 싫어요.’ 이런 너무 부정

적인 표현을 냈두리하듯이 저한테 다 풀어놓는 거예요. (유민음 교사, 2012, 5. 31)

또한 연구참여자가 예상했던 반응은 유아들에게 개별적으로 물었을 때와 그룹을 만나 물었을 때가 달라지는 것을 경험하기도 하였다. 한이름 교사는 사회적인 분위기가 흥흥하여 유아들이 이웃에 대해 무시무시하게 말할 것이라 예상하였지만, 개별적으로 이야기를 나눌 때에는 여러 명이 함께 이야기를 나눌 때보다는 그리 무시무시한 이야기가 아니었다고 하였다.

아이들이 개별적으로 하는 상황에서, 그리고 분석해 나가는 과정에서 제가 생각했던 것보다 무시무시하게 바라보고 있지는 않았어요. 전체적인 아이들이 이야기를 했을 때 대그룹으로 했을 때 그 이야기들이 더해졌을 때 더 무시무시하게 이야기가 되었던 것 같아요. (한이름 교사, 2012, 5. 31)

김공감 교사는 유아들이 등하원시 엄마가 오지 않았다고 할아버지 앞에서 울음을 터트리는 유아를 보고 ‘유아들은 노인에 대한 이미지가 부정적이다’라고 생각했었다고 한다. 하지만 교사와 유아가 생각하는 할아버지, 할머니의 모습이 달라지면서 다른 이해를 가지게 됨을 알 수 있었다고 하였다.

그 나이대의 아이들이 할아버지, 할머니로 함께 지내는 그런 조부모들은 50대, 상당히 젊으신 분들이었거든요. 그래서 할아버지, 할머니하면 떠올리는 흰머리, 주름살, 검버섯과는 거리가 먼 그런 분들이셨던 거예요. 그리고 할머니, 할아버지들은 엄마 못지않게 행동도 빠르시고, 오히려 더 잘 챙겨주시는 젊으신 할머니, 할아버지가 많으시기 때문에 그랬던 거라는 걸 나중에 알게 되었죠. 이웃관계를 맺고 있는 할머니, 할아버지도 있고, 나랑 전혀 상관이 없는 그런 길거리나 공원에서 보는 남루한 할머니, 할아버지도 있잖아요. 그런 여러 할머니, 할아버지들이 있을 수 있다는 것, 그리고 그런 할머니, 할아버지들을 보면서 각각 다른 이미지들을 가질 수 있다는 것에 대해서 제가 전혀 몰랐던, 전혀 예상치 않았던 새로운 사실을 알게 되었어요. (김공감 교사, 2012, 6. 7)

유아들의 예상치 못한 반응은 연구참여자들을 당황시키기도 하였지만 유아들에 대해 새로운 이해를 가지게 하는 계기가 되기도 하였다. 이것은 유아들의 생각을 더 많이 들어보았기에 가능한 것이었다. 유아들과 이야기를 나누지 않았다면 교사가 가진 생각으로 유아들을 바라보았을 것이다. 이러한 경험은 교사들이 가지고 있는 선입견으로 유아들을 바라보는 경우가 있을 수 있고 이는 유아들을 제대로 이해하지 못하면서 다 알고 있다는 착각을 할 수 있음

을 깨닫게 하였다. 조재식(2002a)은 상황 속에 존재하는 교사와 학생이 지닌 경험의 이해 없이 결코 교육의 상호작용은 온전하게 설명될 수 없다고 말하고 있는데, 교사와 유아들이 함께 한 경험, 상호작용을 통해 서로에 대한 이해가 가능한 것이다. 연구참여자 자신들은 자신이 가지고 있는 선입견이 무엇인지, 그리고 선입견이 어떻게 작용하고 있는지에 대해 생각해 볼 수 있는 기회가 되었다. 연구참여자들이 경험하는 덧없는 반복은 모든 것을 익숙한 것으로 만들고 이를 다시 생각할 여지를 두지 않을 수 있음을 안다. 하지만 자신에게 익숙한 것을 낯설게 보는 기회, 낯설게 보이는 경험을 통해 덧없는 반복을 깨뜨리는 변곡점으로서의 연구자적 새로운 시각을 깨닫게 되었다.

5) 불확실성, 고민의 연속: 터널의 끝이 어디인지……

한편의 논문을 쓴다는 것은 상당히 큰 부담감을 주는 것이었다. 이러한 부담감은 논문을 쓰기 전부터 논문을 완전히 탈고하는 순간까지 지속되는 것이었다. 확실히 잘 하고 있는 것인지 확신이 서지 않고, 때로는 연구자와 교사의 역할 사이에서 여러 가지 고민을 하게 되었다고 한다. 이러한 과정에서 질적연구의 특성을 몸소 체득하게 되고, 자신의 실행이 연구를 위한 것인지 유아를 위한 것인지를 고민하며 이 둘을 다 충족시킬 수 있는 방법을 찾아가고 있었다. (일부 생략)

가장 큰 고민은 실행연구라는 연구방법에 대해서 그렇게 지식적으로 탄탄하게 갖고 있지 않았기 때문에 근본적으로 ‘내가 하고 있는 게 맞는 건가?’에 대한 불안감은 끊임없이 있었던 것 같아요. 그런 상황이 한치 앞, 한걸음 앞이 낭떠러지인지, 탄탄대로 평야인지 판단을 할 수가 없었어요. 논문심사 들어가기 바로 직전까지도. 그랬기 때문에 너무너무 불안하고, 불안한 걸 넘어서서 불행했어요.(웃음) 너무너무 불행했어요. 나중에 논문심사가 끝나고 나서는 이렇게 될 거였으면 그렇게까지 내가 마음을 풀이면서 고통 속에 살지 않아도 되었을 텐데, 어느 누구도, 어느 단 한명도 나에게 희망의 메시지를 던져주지 않았기 때문에 내가 이렇게 반년을 불안하게 살았던 건가? 그래서 너무 허무하고 그랬어요.

(김공감 교사, 2012, 6. 7)

연구방법의 특성 상 딱 떨어지는 정답이 없고 연구자의 역량이 요구되어지다보니 정답에 익숙한 연구참여자들은 불안함을 느꼈다고 한다. 또한 질적연구는 어느 연구보다 연구자의 반성과 고민이 중요한 연구라고 연구참여자들은 말하고 있는데 그러다보니 더욱 어렵게 느껴지기도 하였다.

구조화하면서는 반성파트가 어려웠어요. 제 반성하고 아이들이 반성하고 평가하는 부분이 혼동이 되었어요. 그 부분을 따로 생각하려고 노력을 했는데 많이 부족했던 것 같아요. 그냥 아이들의 생각을 저한테 너무 녹여버렸고, 제 생각도 아이들의 관점과 혼동해서 썼던 것 같아요. 마지막에 지적받았던 것도 반성에서 교사의 반성과 아이들의 반성과 평가가 나뉘어져서 글쓰기가 이루어져야 하는데 너무 녹여서 써버려서 혼란스러웠다고……

(유민음 교사, 2012, 6. 7)

또한 유아들과 연구를 진행하면서 어느 시점에서 끝을 내야 하나도 고민스러운 문제였다. 자신이 연구자이기만 하다면 정해진 연구기간을 두고 연구가 끝나면 현장을 떠나도 되지만, 연구현장이 교사로서의 삶의 터전이기도 하여 교사의 입장에서 유아를 고려하지 않을 수 없었다고 한다.

또 어떤 고민이 있었냐하면 ‘과연 이 연구의 끝은 어디일까?’(웃음) 왜냐하면 다른 연구자들은 다른 현장에 가서 기간을 정해서 하는 거라면 시간이 있고 시간 내에 연구를 끝마쳐야 한다는 데드라인이 있었을 텐데, 저는 매일매일 하는 반이 연구현장이다 보니까 ‘끝맺음은 어디서, 어떻게 해야 하지?’ 왜냐하면 그 문제들은 계속 이어져 가는 거고, 계속 변화하는 모습이 보이고 있기 때문에, ‘언제, 어디서 마침표를 찍어야 하나?’ 그런 걱정들이 많았어요. 어차피 내가 매일 올 곳이고, 함께 하는 곳인데 ‘연구 이제 끝’ 할 수는 없잖아요. 그래서 이 연구의 끝은 어디일까? 그런 고민을 매일 했던 것 같아요. 하고 있기는 한데 ‘언제까지 하지?’ 그래서 결국에는 그냥 아이들이 수료하는 그 날까지 관찰하고 했었어요.

(유민음 교사, 2012, 5. 31)

교사들이 필요에 의해 연구를 진행하였더라도 함께 한 유아들의 입장도 고려되어야 했다. 그러다보니 유민음 교사는 교실에서 계속되어지는 이야기로 유아들과 진행시켜나가며 이후도 유아들의 반응을 볼 수 있었다고 한다. 본인이 하고 있는 것이 맞는 것인지, 끝은 나는 것인지 여러 가지 고민이 연구자인 자신들을 힘들게 하였다고 한다.

하지만 물이 구덩이를 채우지 않으면 가지 않듯이 그 단계가 되어야 벗어날 수 있는 것이다. 맹자는 어려움을 긍정하였다. 어려움을 이겨낸 자만이 새로운 단계, 새로운 세상에 진입할 수 있다(황광우, 2012; 16). 하지만 이러한 어려움이 자신에게 어떻게 작용하는지는 그 순간에는 깨닫기 힘든 것이기도 하였다.

6) 탄력 받은 연구

유아들과 함께 한 과정을 전사하며 자신의 반 아이들인 경우는 덜 어려웠지만 그렇지 못한 경우에는 녹음된 목소리가 다 비슷하여 누가 말한 것인지 헷갈리기도 하고, 서로 말하는 소리가 겹치면 전사하기가 쉽지 않았다. 이러한 어려움을 해결하기 위해 유아들이 말한 순서대로 간단한 메모도 병행해가면서 전사할 때 놓치지 않도록 노력하였다. 그리고 그 상황을 더욱 생생하게 기록하려고 특유의 말투나 행동도 기록하려고 노력하였다.

전사를 할 때에는 그냥 그대로 적었어요. 아이들말 그대로. 중간 중간 '음', '아', 아니면 아이들이 한숨을 쉰 거라든지, 그런 것까지 일단은 다 썼었어요. 그래야지 더 사실적으로 나중에 보기가 쉬울 것 같아서 디테일하게 쓰려고 노력을 했었던 것 같아요. 제가 참여관찰 하면서 아이들의 눈빛이라든가, 행동이라든가, 어투를 다 쓰려고 노력했던 것 같아요. 그리고 제가 서로의 관계에 대한 부분을 본 것이기 때문에 말 뿐만 아니라 눈빛이나 행동으로도 상당히 많은 것을 뽑아냈어요. 동생이 옆에 왔을 때 말없이 자리를 뜬다거나, 아니면 황급히 정리를 한다거나 이런 것들은 말없이 이루어지는 거니까 그런 것들을 메모를 해놓고 전사를 할 때 한 부분에 넣어놨었어요. (유민음 교사, 2012, 6. 7)

그리고 끼적이는 것을 좋아하는 유아들에게 노트를 나누어주고 함께 이야기 나누는 시간 이외에도 생각나는 것이 있으면 적어라고 했더니 의미있는 내용들이 많이 적혀졌다. 노트에 적힌 내용을 다시 유아들과 꺼내어 이야기를 나누기도 하며 연구에 더 탄력이 붙었다.

그리고 아이들이 끼적이는 노트를 굉장히 좋아했어요. 그런데 그 노트가 만나는 사람들에게 대해서 수시로 기록된, 만화캐릭터를 그리기도 했고요, 일기를 쓰는 친구도 있었고, 제가 그 노트를 관심있게 보니까 거기에서 꺼내서 이야기를 나누기도 했어요. (한이름 교사, 2012, 5. 31)

어려움을 해결해나가고자 여러 가지 생각을 하다 보니 이를 해결할 방안을 찾아가기도 하고, 더욱 풍부한 유아들의 생각을 들어보기 위해 유아들이 자신의 생각을 표현하는 다양한 방법을 연구에 활용하기도 하며 더욱 생생한 연구가 되고자 노력하였다.

7) 해냄: 희열

끝나지 않을 것만 같았던 긴 터널을 지나 논문이 통과되고 제본되었을 때, 연구참여자들은

커다란 성취감을 맛보게 되었다. 자신의 고민과 반성이 들어간 자신의 이야기이기도 하기 때문에 더욱 애착을 느끼고 자랑스러운, 그러면서도 누군가가 본다는 것이 부끄럽기도 하지만 자신의 힘으로 무언가를 만들어냈다는 희열을 느낄 수 있었다.

질적연구는 제 이야기를 쓰는 거니까 그게 매력인 것 같아요. 저는 순간순간 그런 생각하거든요. 작가를 해보고 싶다. 나만의 이야기. 출간을 안 해도 되고 그냥 내 생각을 쓰는 것, 질적연구가 그런 거 같아요. 그래서 더 자랑스럽고, 그래서 아주 친한 사람들에게 보여주지만 또한 부끄러운 게 질적연구인 것 같아요. 내 생각을 쓴다는 것, 내 생각을 전할 수 있다는 것, 그리고 내 생각을 담긴 걸 다른 사람들이…… 그렇죠. 계속 말하고 담가졌다. 내 생각과 내 말이 엮여져서 이 세상에 나왔다. 그런 게 뿌듯하고 좋았어요.

(한이름 교사, 2012, 7. 26)

논문을 쓰는 과정 중 애간장을 녹이며 초조하게 지낸 시간만큼 논문이 완성되었다는 것은 더없는 기쁨이고 그런 자신이 대견하기도 하였다. 이 세상에 자신의 생각과 말을 내놓는 자신을 드러내는 순간이기도 하였다.

2. 현장연구를 실행한 경험의 의미

1) 연구의 최고 수혜자는 나 자신: 나의 삶을 돌아보는 기회

연구참여자들은 유아를 대상으로 한 연구를 진행하며 유아에 대한 이해를 넓혀나가기도 하였지만, 유아들과 함께 생활하고 있는 유아교사로서의 자신과 연구자로서의 자신을 돌아보는 기회를 가질 수 있었다. 이는 유아들의 삶과 유아교사의 삶이 유리된 것이 아니라 서로에게 영향을 주고받는 관계라는 것을 깨닫고, 특히 유아에게 미치는 자신의 영향력을 확인하고 이를 돌아볼 수 있는 계기가 되었다.

제가 반성한 부분은 제가 많은 부분을 가르쳐주려고 했었어요. 관계에 대한 논문을 썼지만 상호인정이라는 개념으로…… 예전에는 아이들이 다툼이 있을 때 방법을 많이 알려줬죠. '네가 잘못했네.' 중재한답시고 다 들어보고 마치 재판관이 된 것처럼 '너는 뭘 잘못했고, 너는 뭘 잘못했네. 서로 화해하고, 재미있게 놀자.' 이런 식으로 제가 뭔가를 해결해주려는 것, 방법을 알려주려고 했던 것을 깨닫게 되었어요. (유민음 교사, 2012, 6. 7)

유민음 교사는 혼합연령 안에서의 상호인정이라는 주제를 가지고 연구를 진행하면서 유아들에게 분쟁이 발생하였을 때, 유아들에게 직접 해결할 수 있는 기회를 주기 보다는 교사의 권위로 판단내리고 이를 해결해주려는 자신의 모습을 가지고 있었음을 확인할 수 있었다. 이를 확인하면서 자신을 돌아보게 되고, 유아에게만 변화를 요구할 것이 아니라 자신도 변화해야 함을 느끼게 되어 현장연구는 유아뿐만 아니라 유아교사를 변화시키는 큰 힘이 있음을 확인할 수 있었다. 이러한 새로운 깨달음도 시간이 지나면 희미해지는 경우가 있다. 유아교사이면서 연구자이기도 한 연구참여자들은 자신의 생생한 감정과 깨달음에 대해 가급적 빨리 기록해두어 이를 기억하려 노력하고 자신의 삶과 연구에 반영하려는 노력을 하게 된다.

시간이 지날수록 내가 느꼈던 생생한 나의 심정이나 그런 부분들에 대해서 정확하게 기억을 하지 못할 수 있기 때문에 나중에 논문을 쓰는 과정에서 저널에 썼던 부분들이 직접 논문에 쓰였는지, 아닌지는 확실히 기억이 나지는 않지만, 그 상황에서 질적연구는 연구자가 느끼는 감정이나 이런 것들도 저는 중요하다고 파악했었던 것 같거든요.

(김공감 교사, 2012, 7. 26)

유아를 대상으로 하는 현장연구는 유아에 대한 이야기만을 하고 있는 것이 아니라 연구참여자가 그 안에 깊숙이 개입되어있음을 연구참여자들은 느낄 수 있었다. 연구가 진행되는 동안 자신에 대해 성찰할 수 있는 기회를 갖게 되고 자신이 변화됨을 느끼면서 연구의 가장 큰 수혜자는 자신이었음에 감사하였다. 연구를 통해 누군가를 자신이 변화시킨다고 여겼지만, 그 과정에서 가장 많이 변화하는 것은 자신임을 깨달았다.

2) 반복과 타성을 떨침: 집중과 열정을 쏟음

현장연구를 해야겠다고 마음을 먹게 되니 집중하게 되고 열정을 쏟게 되었다. 유아들을 만나기 위해서는 그 전의 만남이 잘 정리되어야 하기 때문에 하루하루를 소홀히 할 수 없고, 전사를 못하고 다음 만나게 되면 만남의 질이 떨어지는 경우가 있다고 하였다. 그래서 연구참여자들은 '그날 녹음한 건 최대한 그날 전사를 하자'라는 원칙으로 전사를 하고, 전사를 하면서 반성저널을 써나갔다.

그리고 이러한 집중과 열정은 삶을 바라보는 태도도 변화시켰다. 그 이전에는 삶이 바쁘다는 핑계로 보고도 그냥 지나치는 것들이 있었을 것이라는 이야기한다. 하지만 집중하여 보게 되니 그동안 그냥 보고 넘겼던 것들에서 의미를 파악하려는 시각과 더 보려는 열정이 생긴 듯하다고 하였다.

아마 교사하면서는 보고도 지나치는 것들이 있지 않을까요?(웃음) 그런 생각도 들어요. 매일매일 바쁘고 힘들니까 그냥 저도 모르게 ‘괜찮아’ 그러면서 넘긴다거나……

(유믿음 교사, 2012, 6. 28)

네. 그렇죠. 저는 우선은 아이들의 생활세계 자체를 봤으니까 그 어떤 행동을 의미있게 보게 되는 것 같아요. 그냥 스쳐 지나가는 것도 의미있게 보려고 하는 시각도 분명히 예전보다는 더 생긴 것 같아요.

(한이름 교사, 2012, 7. 26)

그동안에도 줄곧 열심히 유아들을 관찰하고 있었다고 생각했었는데, 연구를 하면서 그냥 보는 것과 그 안의 의미를 보고자 보는 것과는 다르다는 것을 느끼게 되었다. 연구를 진행하면서 열정을 쏟음과 동시에 그 전의 자신의 몸의 행위에 대해서 반성할 수 있는 계기가 된 것이다. 또한 그냥 바쁜 일상, 현재에 매몰되어서 어떠한 미래도 과거의 기억도 없이 사는 존재가 아니라 관심과 기대를 가지고 살아가는 존재로서 본래적인 현존재의 모습을 드러내는 계기가 된 것이다(서동은, 2009; 114). 이러한 본래적인 현존재의 모습을 드러낼 수 있는 계기를 마련한 것이 열정을 다 해본 경험인 것이다. 비록 하찮은 기여라 해도 자신을 온전히 잇는 몰두가 있어야 비로소 성취를 말할 수 있다고 하였다(정민, 2010; 235). 이러한 집중과 몰두가 연구의 성취를 이루어내기도 했지만 이를 경험한 연구참여자들은 삶의 태도도 변화되었음을 느끼고 있었다.

3) 기록의 의미발견: 흘러가는 일상과 의미있는 시간의 차이를 만드는 기록

연구참여자들은 유아교사로 살아가면서도 많은 기록을 하게 된다. 하지만 논문을 쓰기 위해 전사하고 이를 의미있게 보려는 노력을 통해 그 전에 했던 자신의 기록이 어떠한지 돌아보는 계기가 되었다. 쓰였다고 다 유용한 것이 되는 것이 아니라 기록의 중요성을 이해하고 의미를 찾으려는 기록이 될 때 비로소 진정한 기록이 될 수 있는 것이다.

우선은 어떤 생각을 가지고 했느냐에 따라서 기록의 질이 달라진다고 생각해요. 기록 자체를 의미없게 생각하고 하면 그 기록은 살아있는 기록이 아닐 가능성이 크다고 생각하고요. 연구자는 그걸 계속 살리려고 하는 사람이잖아요. 어떻게든 그걸 요리하려고 하는 사람이구. 똑같은 기록을 해도 더 큰 의미를 넣을 것이기 때문에 충실한 기록 차원이 다른, 질적으로 다른 기록이 된다는 생각이 들어요. 지금 제가 기록을 하고 있죠. 일지를. 어떤 날은 일지를 위한, 다시는 보지 않을, 볼 필요가 없는 기록들을 많이 하게 되요. 그냥 채우려고

하는 그런 기록……

(한이름 교사, 2012, 6. 28)

연구참여자는 어떻게 기록해야 하는지에 대한 고민을 하게 된다. 연구참여자는 그 상황을 함께 하며 보았고 이를 어떻게 글로 옮기느냐에 따라 이를 읽는 사람들이 다른 이해를 가지게 된다. 그 상황을 보지 못한 독자들도 연구참여자의 글을 읽고 생생함을 느낄 수 있도록 글을 쓰고자 노력하였다. 유민음 교사는 선행연구를 찾아보는 과정에서 다른 연구자가 유아들의 말을 전사하며 사투리까지도 기술한 것을 보고 자신도 그런 생생한 글을 쓰고자 했다고 말하기도 하였다. 그래서 자신의 글을 그 상황을 전혀 모르는 사람들에게 보여주고 그들의 피드백을 받으며 자신의 글을 점검해나가기도 하였다. 다른 사람들에게 자신의 글을 보여주는 것이 창피하기도 하였다고 하지만 이 과정에서 다른 사람의 관점을 받아들이는 유연함을 더해가고 있었다.

저는 다 보고, 듣고, 그 상황에 있었기 때문에 이해를 할 수 있지만, '정말 생판 모르는, 이 문화를 모르는 사람들이 이걸 읽었을 때 다 이해할 수 있을까?' 그런 생각을 하게 되잖아요. 그래서 다른 사람들한테 보여준 적이 있어요. 그게 좋았어요. 그런데 그게 정말 답답했어요. '도대체 어떻게 써야지 모르는 사람이 읽어도 그게 눈앞에 그려질까?' '이 상황이 어떻게 하면 그려질까?' 그런 것들이 너무 힘들었어요. 눈앞에 펼쳐지게 글을 쓴다는 게 어려웠어요. 어떻게 잘못 쓰면 일기처럼, 그냥 논문이라고 하기에 너무 주저리주저리 일기 같이 너무 풀어서 쓰면……그런 걸 맞추는 게 너무 힘들었어요. (유민음 교사, 2012, 6. 7)

일상을 살고 있는 유아교사들에게 기록은 또 다른 의미를 주기도 하였다. 기록되지 않으면 그냥 흘러가버린다(유민음 교사, 개인면담, 2012, 6. 7)라고 생각되어지기도 한다. 그냥 흘러가는 일상이 되느냐, 안 되느냐는 기록이 되느냐와 관련이 된다고 이야기하고 있다. 또한 이 기록을 자신이 시간이 지난다음 보게 된다면 기억을 보완하기도 하고 자신의 재평가하는데도 도움이 된다고 하였다.

분석과 해석이 정서적인 측면까지도 들어가기 때문에 그런 것을 보면서 내가 써 놓은 글을 다시 읽어보는 것이 또 다른 느낌, 그걸 읽어보면서 '내가 어떻게 느꼈지?' 글을 쓰는 스타일도 다른 사람이 쓴 것처럼 오랜 시간이 지났을 때 읽어보면 새롭고 생소한 느낌이 있잖아요. 그것을 보면서 '이런 식으로 썼구나!'라고 하면서 내 자신에 대해서도 재평가를 할 수 있는 기회가 되는 것 같아요. (김공감 교사, 2012, 7. 26)

기록은 일상을 의미있는 시간으로 남게끔 한다. 교사의 저널쓰기는 교사가 무엇을 알고 있고 무엇을 하고 있는지, 무엇을 느끼는지에 대해 고려해 봄으로써 감추어진 신념을 드러내어 검토하고 분석할 수 있는 기회를 제공하여 교사들의 반성적 사고를 기르는데 도움이 된다고 한다(안혜준, 2010). 의미있는 시간을 만드는 것은 교사들의 반성적 사고의 과정에서 만들어진 기록일 것이다. 기록을 통해 일상이 역사로 탄생하면서 그것을 바탕으로 다른 사람과 그 의미를 함께 나누기도 하며, 자신에게 자신의 글을 새롭게 볼 수 있는 기회를 제공하는 의미를 가지기도 하였다.

4) 과정의 소중함: 실패가 아닌 새로운 생각의 출발

유아교사들은 시행착오를 두려워하고 이를 실패로 간주하여 다른 이들에게 이를 공개하기를 대개 꺼려한다. 하지만 연구의 과정에서는 한 번에 가는 직선주로를 찾을 수 있는 것이 아니라 여러 번의 시도를 하게 되고 이 과정 또한 중요한 과정 중에 하나라는 것을 깨닫게 되었다.

그런 것들은 꼭 메모해 두고, 구조화하면서 목차도 잡아보고, 목차를 보면서 안 되겠다 하면 다시 구조화해보고 코딩 계속 해보고. 논문에는 몇 차 코딩까지 넣었는지 모르겠는데, 질적수업 교수님은 과정에 대해서 굉장히 많이 보여주라고 이야기를 해주셨어요. 그래서 저는 싹 다 넣었거든요. 다른 교수님들이 보시기에는 무슨 시행착오를 이렇게…… 잘 된 코딩만 넣으시오. 정말 시간이 많이 걸리는 것이기는 하지만 그러니까 언제, 어느 순간에 어떤 에피소드는 ‘아, 그건 언제 했던 거야.’ 찾을 수 있고, 전사자료를 계속 보게 되었던 것 같아요. 그래서 철제본도 했거든요. 예쁘게. 아주 예쁘게. 그것만 안 버렸어요.

(한이름 교사, 2012, 6. 7)

질적연구는 전사한 것을 구조화하게 되는데 한 번에 구조화가 완성되는 것이 아니라 여러 번의 시도 끝에 구조화를 이끌어내게 된다. 이 과정이 연구자에게는 피를 말리는 과정이기는 하였지만 그 속에서의 시행착오 또한 소중한 경험이자 과정임을 알아나가게 되었다. 시행착오의 가치를 경험한 연구참여자들은 유아들과 함께 하는 과정 중에서도 유아들의 조금은 엉뚱한 이야기도 수용하게 되고 그 안의 어떤 의미가 있을지 생각하게 되었다. 연구참여자들은 결과를 쉽게 찾는 것에 익숙하여 여러 차례의 구조화 과정에서 조바심이 나고 힘들었지만, 조금 더 인내심을 가지고 성급하게 이야기를 이끌어나가기보다는 숨을 고르고 갈 수 있는 여유를 가지게 되었다.

5) 스스로 의미부여함: 폭넓은 관점에서 바라봄

연구참여자들은 자신을 본 것을 기술하는 자에서 멈추지 않고 그것의 의미를 찾아내려고 노력하였다. 연구참여자는 이러한 과정을 분석과 해석의 과정이라고 이야기하기도 하였는데 이 과정은 어렵기도 하지만 누가, 어떠한 시각에서 바라보느냐에 따라 달라질 수 있는 질적연구의 매력을 느낄 수 있는 대목이기도 하다고 말한다.

제가 생각하는 질적연구의 매력은 정답이 없다는 것. 어떤 하나의 정답이나 이미 정해진 답이 있어서 그것을 찾아간다거나 하는 것이 아니기 때문에 어떤 연구자가 하느냐, 어떤 상황에 있느냐에 따라서 천차만별의 다른 결과가 나오고, 다양한 결과들이 있는 그대로 나름의 가치를 인정받을 수 있다는 게 질적연구의 매력인 것 같아요. (김공감 교사, 2012, 8. 9)

하나의 정답이 없기 때문에 도리어 부담감을 덜어낼 수도 있는 측면이기도 하다. 하지만 이 과정에서 느꼈던 연구참여자의 부담과 어려움은 상당했다. 익숙하지 않은 과정이었다. 연구참여자들은 이러한 분석과 해석의 과정에서는 그동안 하지 않았던 노력들을 기울이기 되었는데, 유아교육 쪽의 서적과 선행연구만을 찾아보는 것이 아니라 다른 학문의 다양한 서적과 선행연구를 읽어보려고 하였다. 또한 현장에 들어가서 자료를 수집할 때에는 현장에 굉장히 밀착되게 되지만 분석과 해석의 과정에서는 조금은 거리를 두는 것이 필요했다고 이야기를 한다. 이는 해석의 과정이 다른 시각에서 바라보려는 시도하는 것이 필요하다는 것이다. 해석은 현시적인 것의 저편에 잠복되어 있는 숨겨진 의미를 포착하고 발견하는 것이라 할 수 있다(장상호, 1997; 817). 우리일상생활 자체는 언제나 이렇게 이미 있던 것에서 또 다른 새로운 것을 해석해가는 과정의 연쇄라고 말할 수 있다(서동은, 2009; 153). 자신이 본 것에 대해 단정적으로 판단하기보다는 다양한 관점에서 조망해보려는 시도를 하게 된 것이다. Mead 역시 무지갯빛 스펙트럼을 한 가지 색으로 통일해버리는 것은 개인에게는 폭력이며 사회진화의 면에서도 큰 손실이라는 점을 강조하였다(한국문화인류학회, 2003; 81). 이러한 폭력성을 벗어나기 위해 해석을 할 때에는 조금은 거리를 두고 보는 것도 필요했다. 교사로서, 연구자로서 현장에 밀접하게 들어가 함께 참여하며 거리를 밀착시키다가도, 그 의미를 파악하기 위해서는 자신의 현장, 논문에서 조금 떨어져 보는 것도 필요하였다.

해석을 하려고 할 때에는 잠시 논문에서 벗어나야 하는 것 같아요. 논문 속에서는 나오지 않아요. 해석을 쓸 때쯤 되면 정말 거의 많이 쓴 거잖아요. 그래서 이 논문이 머리 안에 잔잔하게 차있는 상태에서 새로운 것들을 보고 다른 생각들을 하면서 해석이 나오는 것 같

아요. 다양한 분야를 봐야하는 것 같고, 예술도 그렇고, 그림, 시, 여러 가지 관련 없을 것 같은 분야에 대한 경험으로 많이 쌓여있으면 더 좋을 것 같고, 유아교육을 하고 있고, 학문을 하고 있는 사람이지만 한 분야만 생각하고 한 분야에만 고착되어 있으면 해석하기 어렵다고…… 제가 개념하고 있는 해석이 맞는지 모르겠지만 새로운 분야를 그 당시에는 생각해봐야 한다. 그런데 새로운 분야에 대한 경험이 미리 이루어지면 더 좋겠죠. 해석의 꺼리라든가 방향이 좀 더 풍성하게 나올 수 있게. 키워드를 가지고 저는 다른 분야의 논문을 많이 찾아봤어요. 다른 생각도 하고, 책을 보는 게 참 좋은데 석사는 짧게 하는 거기 때문에 하면서 여러 가지를 위해서 책을 보는 건 참 힘든 일인 것 같기는 해요.

(한이름 교사, 2012, 6. 7)

분석과 해석의 과정은 연구할 때만 필요한 것이 아니라 보육일지를 작성할 때에도 필요한 것이고, 이는 교사로서의 삶 전체에 영향을 미친다. 이렇게 중요하고 어려운 것이기도 하기 때문에 쉽게 방법을 터득할 수 있는 것이 아니라 더 많은 노력을 기울여야 하는 것이었다. 또한 쉽게 짧은 시간에 할 수 있는 것이 아니라는 생각은 부담으로 작용하거나 쉽게 하지 못하는 요인이 되기도 하였다.

분석과 해석이 교사에게 일지작성의 측면만이 아니라 교사의 삶이나 전체적인 부분에서 질적인 측면에서는 교사에게 중요하다는 생각이 들어요. 그만큼 중요하다고 생각이 들기 때문에 짧은 시간 안에 쉽게 하지 못해요. 그러다보니까 부담이고 잘하게 되지 못하는 것 같아요.

(김공감 교사, 2012, 7. 26)

이렇게 어렵고 부담스러운 것임에도 불구하고 유아교사로서 의미를 부여하는 행위는 꼭 필요한 것이며 자신을 유아교사로서 의미있게 하는 것이기도 하다는 것을 알게 되었고 이를 행하려 노력하게 되었다.

6) 실행연구자적인 삶 살기

연구참여자들은 본인과 동료교사의 삶을 봤을 때, 이미 실행연구자적 마인드를 가지고 있었고, 현장에서 실행을 하고 있는 실행연구자였다는 이야기를 한다. 현장에서 유아들과 함께 삶을 살아내고 있는 유아교사들은 매 순간 고민하고, 이러한 고민이 반영된 계획, 실행, 반성, 재실행을 행하고 있는데 다만 이러한 행위가 어떤 의미가 있는지, 그리고 이것이 기록되지 않고 교사의 머릿속이나 메모로 흘러가게 하기 때문에 더 두드러지지 않는 것이라 하였다.

저는 거의 모든 유아교사들이 다 실행연구자라고 생각하거든요. 진짜 교실 안에서 자기는 모르지만 논문을 써야겠다고 마음을 먹지 않아서 그렇지, 충분히 매일매일 실행을 하고 있다고 생각해요. 적어도 저랑 같이 일하고 있는 다른 선생님들의 삶은 본다면 그래요. 무슨 일이 생겼을 때 교사가 고민하고 ‘어떻게 한번 해볼까?’ 그 고민의 시작이 연구자의 마음 이랑 비슷하다고 생각하거든요. 어떤 문제가 있을 때 그걸 그냥 넘어가지 않고 ‘한번 해볼까, 이렇게 해볼까, 저렇게 해볼까?’라고 고민한다는 것 자체가 연구의 마인드라고 생각해요. 그리고 그걸 해결하고자 하면 아이들이랑 이야기도 많이 나누고 이 방법, 저 방법을 도입해보기도 하고, 그러다가 평가도 하고, ‘아, 이걸 좋았다, 아니다, 그럼 다른 방법으로 해볼까?’ 다른 방법을 생각해보기도 하고 교사들이 매일매일 고민하고 했던 게 실행, 반성, 재실행 사이클로 돌아가고 있었던 거예요. 거의 모든 교사들이 실행을 하고, 또 반성을 하고, 그리고 더 나아가서 재실행을 하고, 다들 교실에서 실행을 하고 있지 않을까라는 생각을 하게 되었어요. 그런 점들은 닮은 것 같아요. 매일매일 그냥그냥 시간을 흘려보내지는 않잖아요. 아이들이랑 더 잘 지내려고 노력하고 반성도 많이 하고 하니까 그런 부분은 실행연구자의 마인드와 닮은 것 같아요. (유믿음 교사, 2012, 6. 28)

또한 유아교사들은 유아들과 가장 밀착되어 생활하는 사람이기에 다른 누구보다도 현장 연구를 하기에 적합한 사람이기도 하다. 이러한 현장의 이야기는 이를 잘 담아낼 수 있는 교사들에 의해 담겨져서 부모와 다른 교사들과 공유되어질 필요가 있다.

아이들의 이야기를 담는 것. 그게 가장 가깝게 담을 수 있는 게 교사인 것 같고 부모님도 아이들의 이야기를 많이 들어주시려고 하고 가장 그래도 아이들의 이야기를 분명히 들을 수 있는 게 교사라고 생각하거든요. 그래서 그 아이들의 이야기를 분명하게, 직접적으로 듣고, 더 분명하게 전달할 수 있고, 더 분명하게 드러낼 수 있는 게 교사라고 생각해요. 그렇기 때문에 질적연구가 좋은 것 같아요. 저는 아이들의 이야기를 담는 것, 그게 교사의 역할이고 가장 잘 할 수 있는 부분인 것 같아요. (한이름 교사, 2012, 7. 26)

이렇게 유아들과 함께 삶을 살고 있는 유아교사들은 맥락이 있는 유아들의 이야기를 담아낼 수 있고, 앞으로 현장연구를 시도하는 다른 교사들에게 지금 현장에서 가장 자신에게 화두가 되고 있는 것이 무엇인지 자신의 삶을 다시 돌아보고, 다시 현장으로 들어가라는 이야기를 하고 있다.

실제로 실행연구를 하신다는 선생님한테 ‘지금 제일 고민이 뭐예요?’라고 물었어요. ‘뭐 때

문에 제일 힘들어요? 지금 제일 고민이 뭐예요?’ 자기는 막 수업도 해야 하는데, 독서활동을 해야 하고 수업도 해야 해서 스트레스 받고 너무 힘들대요. 그러면 ‘선생님이 제일 힘든 거 가지고 하면 되요.’ 그랬거든요. 선생님이 제일 많이 고민하는 것 가지고 하면 되요. 고민스러우면 더 잘 하려고 하잖아요. 이 힘든 걸 어떻게 하면 좀 바꾸어볼까? 그런 고민을 한다는 건 집중을 하고 있다는 거잖아요. 그리고 뭔가를 바꾸려고 노력을 한다는 거잖아요. 이것도 해보고, 저것도 해보고 해보려고 노력을 하는 거잖아요. 제일 고민스러운 것을 가지고 하면 제일 잘 집중도 잘 되고 제일 선생님도 푹 빠져서 열심히 할 수 있을 거라고. 실행연구를 하려고 새로운 것을 해볼까? 하고 실행꺼리를 찾는 것이 아니고 지금 제일 우리 반에서 내가 제일 고민하고 있는 것으로 시작하면 될 것 같아요. 제가 그렇게 시작했거든요. ‘나는 오늘부터 실행연구 해야지. 뭘 해볼까?’ 하는 것이 아니고 찾으려고 하면 저도 못 찾을 것 같아요. 시작은 그렇게 하라고 제가 한 방법이 잘 된 것인지 모르기 때문에 시작만 조언을 해준다면 그렇게 조언을 해주고 싶어요. (유민음 교사, 2012, 6. 28)

미리 계획되고 개발된 교육과정을 단순히 수업을 통해 적용하는 것을 넘어서 교사가 유아, 교사자신, 여러 가지 상황을 고려하여 교실에서 해석, 개발, 조정하여 실천하는 과정을 교육과정 실행이라 하는데(염지숙, 2011), 연구참여자들은 교육과정 실행의 반복적 재생산이나 복잡한 교육현장의 현실을 단순화시키는 것을 넘어선 행위를 하고 있었다(이부미, 2009). 교사는 지속적인 반성, 평가, 그리고 혁신의 과정에 헌신함으로써 전문성을 확보하게 되는 것이다(Winter, 1989; 조재식, 2002a에서 재인용). 교사로서의 자신의 행위를 성찰해보니 자신도 실행연구자적인 면모를 가지고 있으며, 교사의 삶이 그러한 모습이어야겠다는 생각을 하게 된 것이다.

IV. 논의 및 제언

본 연구는 교육대학원 졸업 논문을 쓰기 위해 현장연구를 실행해본 현장교사 3인을 대상으로 심층 면담하여 그들의 경험과 그 의미를 알아보고자 하였다.

현장연구를 실행한 교사들의 경험은 현장에서 연구가 출발되었으며, 연구주제, 자신의 관점과 맞는 연구방법을 찾으려 했고, 연구를 시작하며 다시 현장 속으로 들어갔다. 그 현장에서 교사인 자신의 생각과는 다른 예상치 못한 반응을 만나기도 했고, 불확실성으로 인해 고민이 이어지기도 했으나 집중력을 발휘하며 연구에 탄력을 붙여나갔다. 이러한 과정을 거쳐 자신의 실천지를 기반으로 한 편의 논문을 완성할 수 있었다.

이러한 현장연구를 실행한 교사의 경험에서 드러난 의미는 다음과 같다.

현장연구를 실행한 교사들은 유아들을 대상으로 한 연구였지만 그 연구를 통해 자신을 성찰해보는 기회를 가질 수 있었는데, 이러한 반성적 사고능력을 발달시켜나갈 때 교육현장에 직면하는 복잡한 문제를 해결할 수 있는 전문성을 가질 수 있다고 한다(Clandinin, 1985). 또한 교사는 실행연구를 통해 전문인으로서의 삶을 향상시킬 수 있으며, 실행연구자로서의 교사는 자신이 변화되는 과정까지를 사고의 대상으로 삼아야 한다(김희연, 2004; Mills, 2003). 교사의 자기반성 및 내적변화와 관련을 맺고 있음을 보여주는 것은 현장연구의 핵심사항인 것이다(조정호, 2002; 김희연, 2004에서 재인용). 이를 위해서 연구참여자들은 어느 때보다 집중하고 열정을 쏟아 부으며 자신의 일상이 달리 보이는 경험을 하였다. 여씨춘추(呂氏春秋)에서 “흐르는 물은 썩지 않고, 문지도리는 썩먹지 않는다. 움직이기 때문이다”라고 하였다. 연구참여자들이 경험한 집중과 열정은 정체된 삶, 고여있는 나날들을 다시 흐르게 하여 쳇바퀴의 삶에 발전을 가져오는 원동력이 되었다(정민, 2012; 68).

또한 흘러가는 일상을 의미있는 시간으로 만드는 기록의 중요성을 깨닫게 되는데, 기록 자체가 중요하기보다는 그 기록이 현장의 상황을 얼마나 잘 반영하고 있는지가 중요한 것이다(이부미, 2010). 이 기록은 자신과 대화할 수 있는 자료가 되기도 하고, 시간이 지난 다음에도 참조할 수 있는 자료가 되기도 한다.

연구참여자는 여러 차례의 시행착오를 거치게 되는데, 그것은 실패가 아닌 새로운 의미를 찾아가는 과정이었으며, 분석과 해석의 과정을 거치며 폭넓은 관점으로 바라볼 수 있게 되었다. 실행의 과정은 연구참여자로 하여금 적극적으로 참여하기(Gadamer, 1983)를 이끌어내지만, 의미를 도출하는 것은 현장 밖에서 현장을 조망하고 관조하는 거리두기(Ricoeur, 1981)를 하여 전체적인 의미를 음미하는 과정을 거치는 것이다. 연구자는 끝없이 반복, 순환적으로 의미를 추출하기 위해 성찰하고, 의심하며 유의하는 태도 속에 이미 그 연구방법을 내재하고 있다. 연구방법은 세계 속의 실존으로서의 연구자 자신의 해석학적, 성찰적 태도에 이미 통합된 일부이며(진권장, 1999), 연구자인 동시에 교사인 연구참여자들은 자신의 삶에서 실행연구자적 삶을 발견하고 이것이 교사로서의 삶의 형식이 되어야 함을 이야기하고 있다. Bruner(1996)는 교사 자신이 개발하고 실행하는 교육과정보다 더 훌륭한 것은 없다고 하였는데, 실행연구자적인 삶을 살고 있는 교사들이라면 단순히 만들어진 교육과정을 적용하는 역할에서 벗어나 교육과정 개발자로서의 역할을 하고 있을 것이다. 교사의 삶에 이러한 부분이 포함되어 있으며, 더욱 이러한 삶을 꿈꾸어야 할 것이다. 그러기 위해서는 무엇보다 자신의 교육방식을 스스로 개선하고자 하는 교사의 자발적 의지와 능동적 참여가 중요하다고 염지숙(2011)은 말하고 있다. 하지만 이러한 교사들을 지원하기 위해서는 연구참여자들이 말하는

것처럼 생각할 수 있는 시간적 여유가 필요한데 주어진 업무가 많아 현실적인 어려움이 있다. 이러한 교사들에게 주어지는 업무의 종류와 양, 그리고 그것을 수행하는데 필요한 시간 등이 현실적인 어려움으로 작용하고 있음은 김희연(2004)의 연구에서도 밝히고 있다. 이러한 현실적 어려움을 해결하기 위해 교사들을 지원할 수 있는 대책 또한 마련되어야 할 것이다.

이와 같은 연구결과를 토대로 좀 더 심도있는 논의를 전개해나가고자 한다.

첫째, 본 연구를 통해 교사들의 현장연구 가능성을 확인할 수 있었다. 교육대학원생이자 유아교사인 연구참여자들은 자신들의 실천지를 토대로 직접 연구를 해나갔고, 연구참여자들의 그러한 과정이 유아교사의 삶에서도 행해지고 있음을 밝히고 있다. Kermmis는 계획, 실행, 관찰, 반성, 수정된 계획, 실행, 관찰, 반성이 실행연구의 사이클을 이룬다고 하였다(Kermmis & McTaggart, 2000). 이러한 과정은 유아교사들이 살아가는 보육현장에서도 경험하는 것이다. 다만 자신의 삶을 성찰하는 과정을 통해 이러한 과정이 보육과정에서 어떠한 역할을 하고, 무엇을 위해 필요한지 깨닫는 것이 필요할 것이다. 다른 교사들의 현장연구 과정을 들여다봄으로써 자신의 삶을 성찰할 수 있을 것이고, 이러한 맥락에서 본 연구의 참여자들이 보여주는 연구경험은 교사들에게 성찰할 수 있는 기회를 부여해줄 것으로 보여진다. 또한 교사들에 의해 현장연구가 실행어진다면 연구와 실천의 이분법적 체계에서 벗어날 수 있는 기회가 될 것이다. 다른 연구자들과 비교해 교사들은 연구현장을 찾기가 용이하고, 연구문제를 도출할 때 교사가 평소에 관심을 갖고 있는 현상이나 개인적인 경험, 통찰로부터 나올 수 있어 질적연구를 하기에 최적의 조건을 형성하게 된다(오채선, 2009). 이처럼 현장연구를 하기에 유리한 교사는 스스로 실천 현장의 문제점을 진단하고 이를 개선하기 위한 실행 계획을 세워 실천하고, 그 실천과정을 면밀하게 검토하여 새로운 대안을 도출해가는 ‘연구자로서의 교사(teacher as researcher)’로 다시금 태어나야 할 것이다(이혁규, 2005). 연구자로서의 교사는 자신의 실천지에서 얻어진 이해를 다시금 삶을 환원시키는 과정을 통해서 연구와 삶의 연속성을 확보하게 될 것이다(이근호, 2007).

둘째, 현장의 교사는 연구자적 마인드와 태도를 함양하여 교사 자신의 존재의식 변화를 꾀할 수 있을 것이다. 다른 연구자들의 연구 결과를 그대로 수용하여 적용하는 수동적인 존재가 아니라 교육현장의 자신의 목소리를 드러내는 능동적인 존재로 자신을 바라볼 수 있게 될 것이다. 현장연구의 동기이자 목적은 자신의 교수-학습 실제에 대해 보다 나은 이해와 개선이라는 아주 기본적인 목적과 현장연구를 통해서 특정한 지식을 형성하고자 하는 동기, 교육에서의 평등과 사회정의에 대한 관심이라 할 수 있다(이진화, 2004). 자신의 현장을 개선하고자 하는 교사의 욕구를 충족시켜 주는 좋은 기회가 될 것이고, 이러한 동기를 이끌어나가는 중요한 원동력으로서 자신의 능력을 발휘하며 능동적인 자신의 존재를 발견하게 될 것이다.

교사들이 현장연구를 충실히 해 나갈 때 현장이 개선되어 유아, 유아교육기관이 수혜를 입겠지만, 그보다 더 큰 것은 교사 자신이 연구의 최대수혜자가 된다는 점이다. 연구과정에서 연구자인 교사는 무엇인가를 새롭게 배우고 이해하게 된다는 것이다. 따라서 실행연구는 결과를 보고하는 것도 중요하지만 연구자의 안목이 성장해가는 과정이 실행연구물에 담겨져야 하고 중요하다고 볼 수 있다(이혁규, 2009).

셋째, 현장의 의미있는 이야기들을 숨은 모래알에서 반짝이는 보석으로 만들 수 있음을 알고, 이를 행하는 것의 중요성을 공유하게 되었다. 하지만 현장에서 교사들이 하는 고민들은 함께 공유되지 못하고 사장되는 경우가 많다. 현장에서 이루어지는 작은 실행들이 의미있는 것이지만, 이것들이 보육에 대해 관심을 가지고 고민하는 이들과 공유되기 위해서는 그들의 사적인 이야기들이 공적담론화 되어야 할 것이다. 이를 위해서는 공유를 위한 자료마련이 필요할 것이고, 교사들에 의해 행해지는 기록이 그 방안이 될 것이다. 현장에서 일어나는 교수 행위 자체는 매우 불확실하고 역동적이기 때문에 그 세심한 차이와 변화과정을 가시화하여 살펴볼 수 있는 가장 효과적인 방법이 기록이다(김은숙, 한미라, 2009). 교사들의 기록물에 드러난 현장의 이야기는 교사의 역사, 교사의 정체성을 형성하는 동시에 공공의 이야기를 만들어가는 것이며, 이러한 삶을 사는 교사는 늘 새로운 요소들로 충만할 것이다(안지혜, 2012).

위에서 살펴본 바와 같이 현장교사들은 현장연구를 하기에 적합한 환경 하에 있어 단순히 협력연구자를 넘어서 연구자로서의 교사의 모습을 갖추기에 적합하기도 하고, 연구자로서의 교사 모습을 갖추어갈 때 교사들은 전문성을 확보하고 살아있는 교실 이야기를 만들어갈 수 있을 것이다. 본 연구를 통해 현장교사들이 충분히 연구자가 될 수 있음을 확인할 수 있었고 교사 자신이 이를 자각해나가는 것이 필요함도 엿볼 수 있었다.

본 연구는 현장교사들이 현장연구를 실행한 경험에 대해 심도있게 탐구함으로써 현장교사들이 연구자로서의 역할을 수행해나가는데 지원하기 위한 기초 자료를 제공하였다는 점에서 연구의 의의가 있겠다. 앞으로 대학원에 진학하기 않은 현직교사들이 연구자로서 어떻게 살아가고, 어떻게 발달되어 가는지 추후연구로 살펴 볼 필요가 있다.

참고 문헌

- 김분한 외(1999). 현상학적 연구방법의 비교고찰-Giori, Colaizzi, Van Kaam방법을 중심으로-. **대한간호학회지**, 29(6), 1208-1220.
- 김영천(2006). **질적연구방법론**. 서울: 문음사.
- 김은숙, 한미라(2009). 레지오 에밀리아 접근법의 기록작업에 대한 교사 인식의 변화. **경남대학교 석**

- 사학위 청구논문.
- 김지선(2011). 수업반성을 통한 교육과정 실행자로서의 교사에 관한 연구. **교육과정연구**, 29(1), 187-208.
- 김희연(2004). 실행연구자(action researcher)로서의 유아교사: 유아교사의 정체성 확립을 위한 일고. **유아교육연구**, 24(6), 235-255.
- 서동은(2009). **하이데거와 가다머의 예술이해**. 서울:누멘
- 서혜정, 김은영(2012). 자유선택활동시간에 교사역할을 찾아가는 현장연구. **유아교육학논집**, 16(5), 163-188.
- 성열관(2005). 반성적 교사교육을 위한 교육과정 실천연구, **교육과정연구**, 23(1). 261-282.
- _____(2006). 교육과정 실행연구의 성장과 주요 특징에 대한 이론적 고찰. **교육과정연구**, 24(2). 87-109.
- 손유진, 정혜영, 손원경(2008). 현장개선과 실행연구에 대한 유아교사의 인식 및 요구. **열린유아교육연구**, 13(3), 455-476.
- 신경림, 조명옥, 양진향(2008). **질적연구방법론**. 서울: 이화여자대학교출판부
- 안지혜(2011). 교사와 부모 간 프로젝트 일지 공유의 의미. 숙명여자대학교 박사학위 청구논문.
- _____(2012). 프로젝트 일지쓰기 과정에서 경험하는 교사됨의 의미. **유아교육연구**, 32(4), 341-363.
- 안혜준(2010). 유아교사의 반성적 정서저널쓰기 과정의 의미탐색. **유아교육학논집**, 14(4), 287-314.
- 염지숙(2011). 교육과정 실행 주체로서의 유치원 교사의 역할과 전문성. **유아교육학논집**, 5(6), 295-310.
- 오채선(2009). 질적연구의 계획과 설계. **한국열린유아교육학회 추계학술논문집**. 621-635.
- 이경진, 김경자(2005). '실행'을 중심으로 본 교육과정의 의미와 교사의 역할. **교육과정연구**, 23(3), 57-80.
- 이근호(2007). 질적연구방법론으로서의 현상학-독특성과 보편성 사이의 변증법적 탐구양식-. **교육인류학연구**, 10(2). pp.41-64.
- 이부미(2007). 공동육아 어린이집 교사의 실천적 지식구성과정에 대한 현장연구: 연못활동을 중심으로. **유아교육학논집**, 11(2), 5-46.
- _____(2009). 생태론적 세계관, 2007년 개정 유치원 교육과정에서 어떻게 실현할 것인가? 한국유아교육과정, 아이와 교사를 행복하게 하는가? **한국생태유아교육학회 2009년도 추계학술대회 자료집**, 25-52.
- _____(2010). 공동육아 교사들의 협력적 실행연구 경험에 대한 탐색, **유아교육학논집**, 14(3), 123-171.
- 이용숙 외(2005). **실행연구방법**. 서울: 학지사.
- 이진화(2004). 유아교육 교수-학습의 질적향상을 위한 현장연구(action research)의 효용성 탐색. **교육과학연구**, 35(2), 105-120.

- 이혁규(2005). 교육현장 속으로 들어온 실행연구 논문읽기. *초등우리교육*, 18, 118-122.
- _____(2009). 교육현장 개선을 위한 실행연구방법. *교육비평*, 25, 196-213.
- 장상호(1997). *학문과 교육(상)*. 서울: 서울대학교출판부.
- 장석주(2012). *일상의 인문학*. 서울: 민음사.
- 정민(2010). *한시미학산책*. 서울: 휴머니스트.
- _____(2012). *일침*. 파주: 김영사.
- 조재식(2002a). 연구자로서의 교사 개념에 대한 이론적 고찰. *교육인류학연구*, 5(2), 191-222.
- _____(2002b). 교육과정 실행과 교사의 일: 현상학적 접근. *교육과정연구*, 20(1), 229-252.
- 조정호(2002). 현장연구의 새로운 방향에 대한 고찰-지정토론. *한국교육인류학회 춘계 학술대회*, 29-32.
- 진권장(1999). 교육경험의 의미에 관한 해석학적 이해. *교육인류학연구*, 2(1), 123-169.
- 한국문화인류학회(2003). *처음만나는 문화인류학*. 서울: 일조각.
- 한전숙(1998). *현상학*. 서울: 민음사.
- 황광우(2012). *철학하라*. 서울: 생각정원.
- Atkinson, S. (1994). Rethinking the principles and practices of action research: The tensions for the teacher-researcher. *Educational Action Research*, 2(3), 383-401.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teacher's classroom image. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.
- Eisner, E. (1988). The primacy of experience and the politics of method. *Educational Researcher*, 20, 15-20.
- Elliott, J. (1991). *A Practical guide to action research*. Buckingham: Open University Press.
- Gadamer, H. G. (1993). *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.
- Grundy, S. (1994). Action research at the school level: possibilities and problems. *Educational Action Research*, 2(1), 23-38.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. Denzin & Y. Lincoln(Ed.), *Handbook of qualitative research*(2nd ed.)(pp. 568-569). Thousand Oak, London: Sage Publication, Inc.
- Mills, G. E. (2005). *교사를 위한 실행연구*. (강성우, 부경순, 심영택, 양갑렬, 이경화, 이혁규, 임진영, 허영식 옮김). 서울: 우리교육(원판 2003).
- Noffke, S. (1994). Action research towards the next generation. *Educational Action Research*, 2(1), 9-21.
- Padget, D. K. (2001). *Qualitative Method in Social Work Research*: Challenges and rewards.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*(3rd ed). Thousand Oak, CA:

Sage.

Ricoeur, P. (1981). In J. B. Thompson (Ed), *Hermeneutics and the Human Science*. London: Cambridge University Press.

Squire, F. (1999). Action research & Standards of practice for the teaching profession: Making connections. *Ontario Action Researcher*, 2(12), 1-11.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Educational Books.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press

Winter, R. (1989). *Learning from experience: Principles and practice in action-research*. London: The Falmer Press.

Zeichner, K. (2001). Educational Action research, In H. Bradbury, & P. Reason(Eds), *Handbook of Action Research*, 273-284. Newbury Park: Sage.

_____ (2003). Teacher research as professional development. *Educational Action Research*, 3(2), 295-324.

ABSTRACT

This study aimed to figure out the action research process and experience and to examine the significance of such experiences to teachers who implemented action research. This study took in-depth interviews with three experienced teachers and analyzed collected data. In order to carry out action research, they must start from the point of their standing and find the most suitable methodology for the method of their own life. There might cases that they felt strangeness because of unexpected reaction, and struggled hard against uncertainty. But, they finally experienced the joy of completion of their research. Such experiences gave them opportunities to reflect on their own lives and to escape any mannerism through concentration and enthusiasm. And they could recognize the importance of record of ordinary life in a meaningful way, and also recognize the meaning of process as a new start other than failure. So, they made efforts to grant meaning in a widened perspective. And they found themselves to live as empirical researchers. This study demonstrates that teachers in the educational field could not only have sufficient quality to be researchers but also need to be more aware of such talents.

▶ *Key Words* : *teacher-as-researcher, action research, implementation*

논문투고 2013. 04. 15.
수정원고접수 2013. 07. 31.
최종게재결정 2013. 08. 15.