

## 2019 개정 누리과정 전환시기에서의 보육교사들의 수다<sup>1)</sup>

원지선 SK 하이닉스 청주어린이집 교사

윤은주 숙명여자대학교 아동복지학부 교수<sup>2)</sup>

---

### 초록

본 연구에서는 2019 개정 누리과정 전환시기에서의 보육교사들의 수다가 행위주체성을 지닌 물질로서 어떻게 운동하는지를 살펴보았다. 본 연구는 보육현장에서 이루어지는 보육교사들의 고민과 이를 나누는 대화, 담론의 공간이 존재할 수 있으며, 이것이 충분히 의미 있는 자리임을 드러내는 것을 목적으로 하였다. 즉 2019 개정 누리과정 전환시기에서의 보육교사들의 ‘수다’를 통해 현장 유아교사들의 목소리를 여과 없이 드러낼 수 있는 하나의 장을 열고자 하였다. 이를 위해 A 지역에 위치한 B 어린이집의 종일제 보육교사 11 인, 누리보조교사 3 인, 원장을 포함한 15 인을 연구 참여자로 하여, 2020 년 3 월 4 일부터 2020 년 5 월 27 일까지 26 회의 대화 모임에서 기록을 실시하였다. 연구를 위하여 내러티브 연구방법을 채택하여 보육교사들의 2019 개정 누리과정과 관련한 대화 내용을 수집 및 분석하였다. 연구결과에 따르면 행위주체성을 지닌 전환시기에서의 보육교사들의 수다의 운동성은 ‘느리게 하기,’ ‘빠르게 하기,’ ‘새롭게 하기,’ ‘흘러가기’로 분석할 수 있었다.

---

### 키워드

2019 개정 누리과정, 수다, 전환시기, 물질의 행위주체성, (물질의) 운동성

---

Manuscript received February 28, 2021 / Revision received April 20, 2021 / Accepted May 20, 2021

1) 이 논문은 2020 년도 숙명여자대학교 석사학위 청구논문의 일부임. / IRB: SMWU-1912-HR-141-03

2) 교신저자: eunjuyun@sm.ac.kr



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

## 1. 서론

성인 또는 교사들이 아동들로 하여금 어떻게 하면 더 나은 배움을 만들어 낼 수 있을까, 혹은 더 잘 가르치기 위한 방법은 무엇인가에 대한 고민은 아동의 성장과 배움에 대해 관심을 가지게 된 이래 또는 아동을 위한 최초의 기관이 설립된 이래로부터 현재까지 이어져 오고 있다. 이는 시대적, 문화적, 역사적 혹은 경제적인 흐름에 따라 하나의 담론, 더 나아가 패러다임을 형성하여 그대로 존재하거나, 또는 이에 반론을 제기하며 전혀 다른 것을 생성 또는 변화, 재창조 등의 과정을 거치며 세계 속에 다양한 모습으로 존재하고 있다. 이렇듯 다양한 모습으로 존재하는 담론, 패러다임이 지닌 체계들은 그 체계와 관계를 맺는 존재들의 삶에 직·간접적으로 권력을 행사한다. 그리고 교사는 동서양을 막론하고 교육에 있어 중요한 위치를 차지해 왔으며, 시대적(혹은 사회·문화적) 요구를 반영하는 체계들로부터 자유로울 수 없다. 이는 국가수준의 교육과정일 경우, 법과 규제로서 명시화 되었을 때에 교육과정 내에 내포된 체계는 더욱 강력한 구속력을 행사하게 된다(조부경 외, 2020).

대한민국은 1969년 1차 유치원 교육과정 설립 이후 몇 차례의 개정을 거듭하였다. 이러한 국내 근·현대 유아교육의 역사는 세계사적, 시대적, 사회적, 문화적 혹은 정치적 또는 복합적인 기타 의도에서 비롯하였다. 이에 대한 이견은 많으나, 2020년부터 국내 유아 보·교육 기관을 이용하는 만 3-5세 유아들을 대상으로 전면 시행되는 개정 누리과정은 서두에서 언급하였던 유아들의 더 나은 배움에 대한 고민의 산물인 것은 반론할 여지가 없다. 하지만 이는 지난 50년간 기존 한국 사회에 유아교육을 지배해 온 주도적인 패러다임들과는 유아, 유아의 배움을 바라보는 관점에서 많은 차이를 가지고 있다. 그렇기에 ‘유아교육 혁신’이라고 불리기도 한다. 전통적인 유아교실 환경에서 교사는 유아의 학습을 위해 지식을 전달하는, 가르치는 존재였다. 발달심리이론과 행동주의이론을 근간으로 하는 교육환경에서는 더욱이 그러하다. 하지만 이에 대한 비판과 이견이 등장했으며(Cannella, 1997/2002; Dahlberg et al., 2013/2016), 교사는 더 이상 가르치는 자, 지식 전달자가 아닌, 배움을 함께 만들어 가는 존재(Davies, 2014/2017; Olsson, 2009/2017; Sellers, 2013/2018; Lenz Taguchi, 2010/2018)로서 새롭게 인식되고 있다.

개정 전, 개정 교육과정 간의 근본적인 차이의 핵심은 교육과정 속에 담긴 중심 패러다임에 있다고 본다. 김은영 외(2019)는 누리과정 개정의 배경으로 교육과정 담론의 흐름 및 교육과정의 탐구방식이 변화하였음을 언급하고 있다. 그리고 기존 전통적 교육과정 패러다임에 문제를 제기하며 등장한 탈구조주의 교육담론을 소개하고 있다. 탈구조주의 담론은 ‘성인 | 아동’, ‘교사 | 아동’ ‘주체 | 객체’로 이분화하는 패러다임 속에서 탈피할 것을 주장한다. 그리고 이러한 시도는 아이러니하게도 교사에게 하나의 역할을 내려놓음으로, 더 많은 역할과 역량을 요구하고 있다.

교육부·보건복지부로부터 수탁을 받아, 개정 누리과정을 추진해온 육아정책연구를 통해 이루어진 총 네 차례의 현장 간담회에 따르면 혁신적으로 개정된 누리과정에 대한 기대와 우려의 목소리가

담겨있다(김은영 외, 2019). 본 연구를 통해 담긴 현장교사들의 목소리는 많은 의미가 있으며, 교육과정 개정에 있어 많은 역할을 하였다. 하지만 간담회조차 참여하지 못할 여건의 현장 교사들의 목소리를 충분히 담기에는 어려움이 있었을 것으로 여겨진다. 또한 공적인 자리에서 이루어지는 바, 교사들이 자신들의 생각을 여과 없이 자유롭게 표현함에도 제약이 있었을 것으로 보인다.

한편 유아교육과정의 개정과 관련하여 유아교사들의 목소리를 담아내고자 한 연구들은 많이 있었다. 하지만 이와 관련하여 실시된 다수의 연구들은 개정 전 또는 개정 후의 연구로 그 과도기의 교사들의 이야기를 담은 연구는 거의 찾아볼 수 없었다. 개정 전에 실시된 연구들의 경우 개정의 필요성 및 방향성 모색을 위해 실시되었으며(김은영 외, 2017; 김은영 외, 2019; 정미라 외, 2019; 최윤경 외, 2017), 개정 후의 연구들은 실행 및 실태, 효과 및 성과 검증에 초점이 맞추어져 있다(이정림 외, 2018; 지성에 외, 2014). 교사들을 대상으로 실시한 인식연구의 대다수 또한 그러하다(김정주, 2013; 박창현, 양미선, 2017; 유희정, 2015; 이선경, 고경미, 2013; 조혜영, 황인주, 2012).

이전 교육과정 개정 및 실행의 역사를 돌아볼 때, 교육과정 개정고시 후 실전에 들어가게 되면 교사들은 교육과정에 대해 그리고 교육과정을 마주하는 교사로서의 자신을 돌아볼 겨를도 없이 위에서 또는 중앙에서 제공하는 설명회와 같은 교육과 쏟아지는 지침들에 쫓기듯 쓸려가곤 하였다. 이는 유아교사들이 지침과 지도서에 대해 갖는 과도한 의존현상을 초래한 하나의 요인으로 볼 수 있으며, 이로 인해 교사들이 정작 보아야 할 유아, 유아들의 배움보다는 누리과정 실행을 위한 실행에만 집중하게 되곤 하였다. 이에 본 연구에서는 교육과정의 개선·개정을 위한 반성과 성찰로서의 접근이 아닌, 교육과정의 실행이 어떠한 효과를 내고 있는가에 대한 효과성 검증의 차원도 아닌 ‘2019 개정 누리과정: 유아중심·놀이중심 교육과정의 실행’이라는 여행을 준비/시작하는 이 전환시기에서의 교사들의 이야기에 집중하고자 하였다. 하지만 앞서 언급하였듯 “자! 말할 사람 모여보세요!”, “다 모였으면 지금부터 이야기 시작!”과 같은 접근으로는 교육현장에서의 생생한 이야기를 담아내기에 한계점이 있을 것으로 여겨졌다. 이에 혁신적으로 개혁을 이루어 낸 본 교육과정에 대한 설렘과 막연한 두려움, 막막함을 마주하는 유아교사들이 소통의 필요성을 가장 많이 느끼는 현 시점에서, 삶의 맥락, 순간순간에 여과 없이 이뤄지는 이야기를 담아낼 수 있는 시도로 형식과 내용이 자유로운 대화의 방식 즉, ‘수다’를 담아보았다.

본 연구의 목적은 이러한 교사들의 이야기를 통해 무엇인가를 입증하고 증명하기 위한 것이라기 보다는, 연구 자체가 현장 유아교사들의 목소리를 여과 없이 드러낼 수 있는 하나의 장을 연다는 것에 더 큰 의미를 두고자 한다. 교육현장에서 이루어지는 교사들의 고민과 이를 나누는 대화, 담론의 공간이 존재할 수 있으며, 이것이 충분히 의미 있는 자리임을 본 연구를 통해 드러내므로 교사로서 자신의 목소리를 공적으로 드러내도 될 것인가에 대해 망설였던 교사들에게 용기를 주고자 한다. 또한 이러한 교육적 고민을 나누는 소통의 문화형성은 현장교사, 그들이 지닌 두려움, 어려움이 구체적으로 무엇인지 파악하고 이에 대해 스스로 준비 또는 미시적으로는 기관 내 차원에서 조금 더 거시적으로는 지역사회, 정부차원에서의 지원을 도울 수 있다.

개정 누리과정 및 교육과정과 관련한 연구에서는 2019 개정 누리과정을 ‘모두가 함께 만들어가는 누리과정’, ‘지역화 및 교사-유아/교육기관에 따른 교육과정의 재구성’이라는 방향성을 언급하였다. 또한 이를 위해 교사들이 소통할 수 있는 학습 공동체의 활성화, 페다고지 구축을 제안하였으며, 아래에서 위로의 교육을 실현하기 위해 현장 교사들의 중요성을 재차 강조하였다(교육부·보건복지부, 2019a). 이러한 맥락에서 본 연구는, 영유아 교사들의 수다라는 공간 속에 존재하는 물질-담론을 해체하고 새롭게 생성하는 과정을 통해 2019 개정 누리과정을 마주하는 현장교사들이 막연하게 가지고 있는 두려움과 막막함의 안개를 거두어 내는 하나의 장치가 되기를 기대한다. 또한 2019 개정 누리과정에서 강조하는 효과적인 ‘페다고지 교육체계의 구축’과 실행을 위한 발판마련에도 의의가 있을 것으로 여겨진다. 이를 통하여 혁신적으로 개정을 이룬 본 교육과정이 안착될 수 있도록, 이러한 과정들을 통해 아무도 가 보지 않은 곳으로의 본 여행이 여행을 함께 떠나는 유아, 교사, 부모 그리고 더 나아가 대한민국의 유아교육에게 더욱 의미 있는 배움과 성장으로 이어지도록 하는 데에 하나의 밑거름이 되었으면 한다.

이러한 실천의 과정을 밝히고자 하는 본 연구의 연구문제는 ‘행위주체성을 지닌 보육교사들의 수다의 운동성은 어떠한가?’이다.

---

## 2. 수다

### 2.1. ‘수다’의 의미

‘수다’는 ‘쓸데없는 말수가 많음. 또는 그런 말’(표준대국어사전)을 의미하며, 사전적 의미가 내포하듯, 수다에 대한 일반적인 평가 및 인식은 학술적인 연구를 등한시하는 결과를 초래하였다(홍찬이 외, 2006). 이에 따라 수다와 관련한 연구는 거의 찾아볼 수 없었으며, 방송 및 커뮤니케이션, 문학 분야에서는 간간히 일상적 대화의 한 방법, 인간의 중요한 표현방식, 젠더를 내포한 언어양식, 이에 따른 문화의 형성이라는 점에서 ‘수다’의 중요성을 언급하며 학문적으로 정의하고자 하는 노력을 발견할 수 있었다. 장은미(1994)는 수다에 담긴 여성의 언어라는 인식에서 출발하여, 수다에 담긴 여성성의 의미를 분석하며 수다를 새롭게 정의하였다. 이에 따르면 수다는 여성의 일상적인 삶에서 비공식적, 사적인 모임에서 이루어지는 말하기의 양식이며, 이 속에는 한국사회의 가부장제도의 지배전략에 대한 일상적 저항의 전략이 담겨있다고 보았다. 또한 이는 자신의 존재를 표현하는 자기 진술 방식이며, 정보교환의 장, 저항의 전략 및 이를 표현하므로 느끼는 저항적인 즐거움이 존재하는 하나의 공간으로 보았다. 오한숙희(2005)는 수다를 말하기의 한 방법으로 발표, 토론, 상담 등을 포함하고 있는 다기능적 언어로 보았다. 또한 수다는 인간의 감정과 경험에서 출발하며, 형식과 순서가 정해져 있지 않기에 누구나 평등하게 말할 수 있는 특징을 언급하며 수다의 중요성을 언급하였다.

수다는 ‘사람의 생각이나 느낌 따위를 표현하고 전달하는 데 쓰는 음성 기호. 곧 사람의 생각이나 느낌 따위를 목구멍을 통하여 조직적으로 나타내는 소리’를 가리키는 말(표준대국어사전)로서, 이는 개인을 통해 구성·조직되어 외부로 표현되는 언어이다. 언어는 정보 전달과 의사소통과 연관되어 있으며(Deleuze & Guattari, 1980/2003) 인간의 사고 과정에 적극적이고 역동적으로 간섭한다.

## 2.2. 교호작용으로서의 ‘수다’

유아교육과정에서 음성언어인 ‘말’은 일상적 담화 수준의 대화, 언어적 상호작용, 교수행위, 발화 등으로 불리며 유아교육 실행에 있어 주요한 위치를 차지해왔다. 이는 앞서 언급된 수다에 대한 일반적, 학문적 정의와 같이 대화가 이루어지는 시간(공식, 비공식, 사적), 형식(순서와 절차의 유무), 방식(담화, 발표, 토론, 상담 등)을 담고 있으며, 이에 따라 다양한 기능을 한다. 유아교육현장에서의 교사들의 대화 또는 수다가 ‘쓸데없는’으로 전락하지 않기 위해서는 좋은 대화가 되어야 한다. 좋은 대화가 되기 위해서는 서로의 마음과 마음이 만나는 ‘교호작용’이 이루어져야 하며, 이를 위해서는 주의를 집중하고, 경청하고 의식해야 한다(Walsh, 2014/2015).

유아교육에서의 교호작용(Transaction)은 참여자에 따라 유아-유아, 유아-교사, 교사-부모, 교사-교사로 구분하여 볼 수 있다. 유아보육·교육 및 교육과정과 관련한 연구를 보았을 때 유아-유아, 유아-교사, 교사-부모 간의 상호작용, 대화와 관련한 연구들은 많이 있다. 하지만 교사들 간의 대화만을 담은 연구들의 수는 비교적 적으며, 면담 또는 인터뷰의 형식의 연구로서 필요한 내용을 질문하고 수집하는 방식으로 이루어졌다.

한편 교육현장에서의 교사들의 대화의 중요성을 강조하는 목소리가 증가하고 있다. Margaret Donaldson 은 교육을 어떻게 정의하든, 학교의 실패는 교사와 학습자들의 의사소통 문제에 대한 무능력이라 말하며(Walsh, 2014/2015 재인용), 배움의 공간에서 교사, 학습자들의 대화의 중요성을 강조하였다. Walsh(2014/2015)는 연구에서 1980년대 후반 버지니아 앨버말 지역의 교사 모임에 참석했던 교사들의 이야기를 담았다. 지역 교사 중 한 명인 Jamie Endahl 는 교사들 간의 협의의 가치를 제대로 인정하지 않는 현실의 안타까움을 표명하며, 긴밀한 협의 없이 존재하는 전문직은 없으며, 교사들 또한 이러한 전문가들처럼 교실에 갇힌 외로운 격리상태를 줄이고, 서로 협의하며 전문인으로서 자신의 삶을 이해하고자 노력하면서 구성해가야 함을 주장하였다. Stacey(2009/2015)는 모든 교사의 실천과 철학은 어느 면에서는 상이하고, 또 어느 면에서는 유사하게 다른 교사와 차이남을 언급하며, 이러한 교사들의 교육현장에서 나누는 대화, 조금 거창하게는 교사연구는 교사들로 하여금 교실에서 만나는 어린이에 대해 배울 수 있으며, 그들의 배우는 것을 배울 수 있게 한다고 하였다.

## 2.3. 행위주체자로서의 ‘수다’ 그리고 권력

전통철학에서 인문학, 학문의 중심은 언제나 인간이었다. 이는 데카르트의 유명한 테제, ‘나는

생각한다 고로 존재한다’를 통해 형이상학적 사유를 할 수 있는 인간 존재는 더욱 격상되었다. 이는 인간과 인간이 아닌 비인간을 행위자인 주체와 행위를 받는 객체로 양분화 시켰으며, 이러한 양분화는 위계를 만들고, 이렇게 만들어진 위계는 권력관계로 이어졌다. 하지만 후기구조주의 및 신유물론을 주장하는 학자들의 노력으로 인간이 아닌, 비인간으로서 세계의 모든 존재들은 인간으로 하여금, 행위를 일으키는 주체성을 가짐이 드러났다(Davies, 2014/2017; Olsson, 2009/2017; Lenz Taguchi, 2010/2018).

이러한 비인간인 물질의 행위주체성은 수다라는 공간에서 공유되는 언어도 지니게 된다. 언어는 생명체가 아닌 물질이나 세계 내에서 주체로 인식되는 비물질인 인간의 사고 과정에 적극적이고 역동적으로 간섭하므로 행위주체성을 갖는다(Davies, 2014/2017). 그런데 다수에 의해 공유되는 언어는 담론이 되며, 담론 속에서, 담론과 함께 자신도 모르게 담론의 재생산에 참여하게 된다. Lenz Taguchi (2010/2018)는 이를 담론적인 권력생산(discursive power-production)으로 보며 이러한 권력의 생산은 교육에서 또한 이루어지는데, 교육에서의 권력은 교육의 실재를 통해 생산되고 동시에 또 하나의 행위주체성을 지니는 물질이 된다고 하였다. 즉 타인의 말을 통해 또는 자신이 표현한 언어가 타인을 통해 다시 자신에게 역동적으로, 순환하고 역변하는 내부-작용으로 개인의 사유와 행동에 영향을 미친다는 것이다. Lenz Taguchi(2010/2018)는 이러한 권력의 생산은 담론적 실천에 의해서만이 아니라, 교육 실재를 적극적이고 담론적으로 물질화 하여 구체적인 모습으로 현실화하는 재료들에 의해서도 이루어진다고 하였다. 이러한 이유로 같은 사회, 문화, 환경, 문제를 마주하는 집단 내에서의 수다는 하나의 실천으로, 물질화 작업을 통한 현실화라는 점에서 수다를 본 연구의 도구이자 주체로 담는 것은 의의가 있을 것으로 여겨진다.

#### 2.4. ‘수다’의 운동성: 순환적 움직임, 수평적 움직임

인간이 아닌 비인간의 행위주체성에 관심을 가지게 되며, 인간이 아닌 물질이 인간의 사유와 행위에 변형을 일으키는 원리를 드러내고자 하는 노력이 계속되어 왔다. 이는 물리학과와 조우로 후기 구조주의 학문을 하는 많은 학자들은 시간과 공간, 작용과 같은 과학적 요소로서 이에 접근하려 시도였다(Olsson, 2009/2017; Lenz Taguchi, 2010/2018). Lenz Taguchi(2018)는 그의 저서에서 교육적 기록작업의 두 가지 움직임에 대해 소개하였다. 여기에서의 교육적 기록작업은 하나의 물질이며, 개인의 사유와 행위에 있어 창조와 변형을 일으키는 주체로서 비물질인 인간에게 작용한다. 물질로서 교육적 기록작업의 주체성을 두 가지의 운동으로 소개하고 있다. ‘순환적 움직임’과 ‘수평적 움직임’으로 이 두 가지는 실제로 의존적이고 항상 그 사이 내부에서 작용을 일으키며 동시에 일어난다. 그리고 순환적 움직임은 수평적 움직임과 매끄러운 공간의 창조를 위한 선 조건으로 작용함을 밝혔다.

‘순환적 움직임’은 새로운 창조를 가능하게 하는 역-실현(재-살기, 다시-살기)을 위해 움직임의 속도를 늦추는 것이다. Grosz(Lenz Taguchi, 2010/2018 재인용)는 이를 뇌의 지각이라는 측면에서 뇌의 지연에 따른 결과로 이미 했던 생각의 방향을 다시 잡고, 내용을 조작할 수 있다고 하였다. 이로 인해

창의성과 창조가 가능해진다. 이러한 순환적 움직임, 움직임의 속도를 늦춤으로 현재의 번잡함에서 벗어날 수 있다. 그리고 일정한 거리와 더욱 중요한 불확실성의 상태를 만들어 우리로 하여금 지각된 형상들을 검토할 수 있게 한다고 하였다. 지연과 속도 늦추기의 순환적 움직임은 (이미) 실현된 사건을 평평하게 만든다. 속도 줄이기, 지연시키기, 납작하게 만들어 펴기와 같은 것이다.

‘수평적 움직임’은 시간의 흐름을 빠르게 하는 새로운 사건의 출현에 변형과 변화가 가능하도록 얇게 만들기, 매끈하게 펴기, 그리고 매끄러운 공간을 만드는 것이다(Deleuze & Guattari, 1980/2003; Lenz Taguchi, 2010/2018). Williams(Lenz Taguchi, 2010/2018 재인용)는 매끈하게 되는 것은 습관적 행동들과 사고로부터 스스로를 떼어낼 때 가능하다고 하였다. 이러한 매끈한 공간에서는 탈주선이 가능하게 되는데, 즉 평준화 하려는 사고 습관에서 벗어나게 하고 다른 사고를 가능하게 하는 새로운 공간을 만들어 준다.

### 3. 연구방법

#### 3.1. 연구 현장

##### 3.1.1. 연구 참여 기관: B 어린이집

A 지역에 위치한 B 어린이집은 약 12 년 정도의 역사가 있으며 교실은 7 개로, 유아반 6 개(만 3 세, 만 4 세, 만 5 세, 각 2 반), 영아반 1 개(만 2 세)로 구성되어 있다. 듀이(Dewey)의 진보주의이론을 중심철학으로 두고 있으며, 중앙에서 내려오는 법령, 보육지침, 국가수준의 교육과정(표준보육·누리과정)을 매우 충실하게 운영하고 있다. 또한 전통적 교육방식인 심리·발달이론을 교육실행에 있어 중요한 근간으로 두고 있다. B 어린이집은 이러한 중심철학과 체계를 지니고 운영되고 있으나, 교실에서 이루어지는 교사의 교수 방향 및 활동들에 대한 자율성이 충분히 보장되어 있다. 즉 원장, 선임들에 의해 각 담임교사의 방향성이 외형적·표면적으로 침해되지 않으며, 각 교실에서 이루어지는 모든 교육·교수활동에 있어 교사의 재량, 선택, 이에 따른 책임을 지도록 하고 있다. 그렇기에 각 반의 교사들이 가지고 있는 교육에 대한 가치, 담론, 방법들이 획일적인 방식으로 고수되지 않는다. 그리고 이를 자유롭게 표명할 수 있는 공식적(교사회, 교사 스터디, 학년대표 회의 등), 비공식적(연령별·프로그램·행사담당자 별 준비모임, 회식 등) 회의문화가 구성되어 있다. 이러한 상황, 시스템들과 본 연구의 필요성 및 목적의 내용을 종합적으로 고려하였을 때 본 연구에서 담고자 하는 내용을 B 어린이집을 통해 담을 수 있을 것이라 여겨 연구대상 기관으로 선정하게 되었다.

##### 3.1.2. 연구 참여자

본 기관에 근무하는 보육교사는 종일제 담임교사 9 인, 종일제 사무/대체업무 교사 2 인(담임교사 연차 시 보육업무를 대체함), 누리보조교사 5 인, 차량교사 6 인이 있다. 이 중 개정 누리과정의 실행과

직접적으로(현재 교실 보교육과정운영 또는 후년에 운영 가능성이 있는 교사) 연관이 있다고 여겨지는 종일제 보육교사 11 인과 누리보조교사 5 인만을 대상으로 참여자 조사를 실시하였다. 이 중 최종적으로 연구 참여에 동의하는 보육교사 11 명과 누리보조교사 3 인, 원장 1 인으로 총 15 명을 대상으로 연구를 진행하였다. (※ 교사의 성명은 연구 참여자들의 요청에 따라 가명으로 처리하였다.)

원장은 직접적으로 교실에서 개정 누리과정을 운영하지는 않으나 자발적 참여의사를 밝혔고, 회의 및 모임에서 원장의 대화를 분리하기 어려운 까닭으로 포함하였다. 누리보조교사의 경우, 누리과정을 운영하는 유아반 5 개 교실에 각 1 명씩 배정되어, 부담임과 같은 존재로 담임교사와 함께 반 유아들의 교육 및 교실운영에 대해 함께 협의하고 논의하는 과정에 참여하고 있다. 이에 개정 누리과정 운영에 있어서도 유아교사와 함께 교육과정 실행에 중요한 주체로 작용할 것이며, 그들의 원내 존재가 누리과정과 함께 시작하였기에 유아반 담임교사는 아니지만 유아교사로서 본 연구에서 그들의 목소리를 함께 담아내는 것은 의미가 있을 것이라 여겨 연구 대상에 포함하였다.

표 1 연구 참여자

성명	담당 연령	업무	경력	비고
가은		원장	7년차	
나은		사무/연차대체	13년차	2019년 만4세 담임, 초등생, 영아기 자녀 있음
다은		사무/연차대체	2년차	2019년 만2세 가온반 담임
고은	만2세	담임	4년차	2019년 만5세 담임
소은	만2세	담임	2년차	2019년 사무/연차대체, 혁신고등학교 졸업
시은	만3세	담임	9년차	2019년 만3세 이든반 담임
지은	만3세	담임	1년차	2020년 2월 대학교 졸업, 2020년 3월 입사
현수	만4세	담임	3년차	2019년 사무/연차대체
현서	만4세	담임	6년차	2019년 만5세 담임
현아	만3세	담임	4년차	2019년 만4세 담임
현주	만5세	담임	8년차	2019년 만2세 가온반 담임
현영	만5세	담임	3년차	2019년 만3세 이든반 담임
주아	만3세	누리보조	누리7년차	초등생 자녀 있음
지아	만4세	누리보조	누리2년차	고등학생 자녀 있음, 오전차량교사로 2년 근무함
희아	만5세	누리보조	누리1년차	초등생 자녀 있음, 오후차량 및 오후통합교사로 2년 근무

### 3.2. 자료 수집

자료 수집은 기관생명윤리위원회(IRB) 승인 이후, 참여자들로부터 연구 참여 동의서를 회수 받은



직후인 2020년 3월 5일부터 2020년 5월 27일까지 약 3개월간 진행되었다. 개정 누리과정과 관련한 내용에 따라 자료수집이 이루어진 공식적 회의는 11회, 비공식적 회의 및 대화는 15회로 총 26회이다.

해당 자료수집 기간 동안 연구자는 기관 내에서 이루어지는 회의에 내부자 및 참여자로 참여하여 담화 속에서 이루어지는 2019 개정누리과정: 유아중심·놀이중심 교육과정과 관련한 이야기들을 수집하였다. 연구자가 참여하여 녹취 및 메모를 실시한 회의는 공식적·정기적으로 이루어지는 회의(주간 교사회의, 주임회의, 교사 스터디)와 비공식적·비정기적으로 이루어지는 회의(연령별 계획안작성 회의, 특성화 프로그램 회의) 그리고 교실 및 복도 대화가 있다. 이러한 수다(회의 및 모임)에서 앞서 본 연구에서 담고자 하는 내용이 포착될 경우에만 자료 수집이 이루어졌다. 개정 누리과정과 관련한 수다의 녹음은 참여자들과의 사전 논의를 통하여 처음부터 녹음하는 방식을 주로 실행하였으며, 녹음이 불가피한 대화의 경우 메모하고 이를 전사하였다. 대화 중 참여자가 요청 시 녹음을 일시 중지하거나, 종료하였다.

스터디 모임의 경우, 스터디의 내용 및 주제는 스터디를 진행하며 함께 정해 갔으나 대부분의 경우 정한 대로 흘러가지는 않았으며 당일 대화 흐름에 따라 변경되었다. 스터디는 책(개정 누리과정 해설서, 놀이이해자료집, 놀이 실행자료집 등) 또는 관련 영상(놀이의 반란 1,2,3 등)을 감상하고 나누기, 우리 반 놀이 소개하기 등이 주로 이루어졌다. 연구자는 해당 모임에서 교사들의 대화 흐름에 따른 내용 및 주제로 발현되는 질문하기, 고민 나누기, 대답하기 등의 역할로 대화에 참여하였다. 교사의 교육과정 운영에 대한 대화 내용의 이해를 돕기 위해 필요할 경우 해당 교사에게 요청하여 아동들의 개인정보가 포함되지 않는 주간평가서와 교사연수보고서, 행사 평가서를 추가 자료로 참고하였다.

### 3.3. 자료분석

연구자는 수집된 교사들의 대화 녹음, 메모, 이를 전사한 202장 가량의 전사본으로 구성된 현장 텍스트(field texts)(김진선, 2012)를 반복해 읽으며 그 속에서 반복적으로 나타나는 내러티브의 패턴, 줄거리, 주제 등을 찾아 그것들을 연구 텍스트(research texts)로 재구성하였다(염지숙, 2003). 자료를 수집하고, 이를 기술, 분석, 해석하는 과정에서 연구자의 개입은 배재할 수 없으며(조용환, 1999) 유의하며, 연구 참여자들의 목소리가 균형을 잃지 않도록 연구 텍스트를 구성함에 있어 반복하여 읽고, 다시 확인하기를 반복하였다. 또한 이렇게 구성된 텍스트와 분석 및 해석의 내용을 연구 참여자들에게 확인함으로써 자료 분석의 사실적 가치를 확인하고자 하였다.

## 4. 연구결과

본 장에서는 세계 속에 존재하는 물질로서 부딪히고 교사-개인의 사유에 적극적으로 간섭하므로 개인 및 집단의 사유와 행위에 변화를 불러일으키는 보육교사들의 수다가 지니는 운동성의 의미를 밝혀

보고자 한다. 수다-물질의 운동성은 폭력처럼 강요되는 마주침을 통해 일어났으며(Deleuze, 1964/2004), 하나의 수다 공간 속에서 그리고 다양한 수다 공간과 교사(들)의 삶에서 운동하며 흘러가고 있었다. 한편 각각의 운동성은 분석을 위해 분할하여 기술하였으나 결코 독립적이지 않았으며 연결되고, 엮히며, 끊임없이 역동하는 모습이었다.

#### 4.1. 느리게 하기: 불편한 느낌, 멈춤, 침묵

다양한 공간, 대상을 통해 마주친 수다-물질은 교사(들)의 사유와 삶의 속도를 느리게 하였다. 교사(들)에게 익숙하고 당연하였던 것들이 자연스럽게 흘러가는 것을 방해했다. 의식하게 하고, 집중하게 하고 때로는 불편하게 하였다. 아무것도 할 수 없도록 멈추게 하였으며, 이러한 불편함은 교사들 간의 대화에서는 침묵으로 나타났다.

연구 초반 개정 누리과정을 처음 접한 나는 교사는 일상 및 스터디 모임에서 교사들과 대화를 나누며 많은 불편함을 느꼈다. 10년 이상의 경력기간 동안의 일상이었고, 스스로 잘 하고 있다고 자부했던 것들이 잘못되었다고 비난 받는 듯하였다. 하지만 나는 교사는 개정 누리과정을 접하고 개정 누리과정이 무엇인지, 개정 누리과정을 실행하는 교사의 역할은 무엇인지에 대해 동료 교사들과 나누며 지시적, 통제적이었고, 교사 주도적이었던 과거 순간들을 자각하게 되었다. 느리게 하는 수다-물질의 운동성으로 불편함을 느낀 나는 교사는 일상의 유아~놀이, 교사역할을 개정 누리과정이라는 렌즈를 통해 낮설게 보기 시작하였다. 나는 교사는 불편함을 통해 고민하고 동료교사들과 이를 나누며 변화점을 찾고 이를 의식적으로 실행해 나갔다. 그리고 함께 만들어가는 교육과정에 대한 재미를 느끼며, 개정 누리과정에 대한 이해를 넓혀갈 수 있었다.

나는: 저는 처음에 개정누리 교육을 받으러 가 가지고 교육을 받고 왔을 때 자괴감? 같은 것들이 느껴졌던 게 뭐냐면, 저는 저 나름대로의 10년, 12년의 경력이 있는데 그럼 내가 해 왔던 것들이 잘못된 것인가? 라는 거에 대해서 아니야 나는 되게 열심히 잘 해 왔고~ 나는 어?! 자부할 수 있어. 나 우리 애들 되게 잘 키웠다고 생각을 했는데 그 개정 누리과정 교육을 받은 순간 내가 한 것은 되게 지시적이었고 주입식이었고 (일부: 아~) 너무 통제적이었던 거요. 그러면서 그 수업에서 가지는 나의 뭐 이런 뭐랄까 자괴감들을 되게 많이 느꼈던 거 같아요. (중략) 근데 우리가 스터디 진행하면서 누리과정 하고 이제 주안, 일일평가 그런 것들을 수정하는 과정에서 애들한테 아! 지원해야 하는 거를 적어야 되고 요기서(개정 누리과정 해설서)도 나오잖아요. 그런 지원을 해 줘야 된다. 그걸 지원해 줘야 되고 아이의 놀이를 이끌어줘야 된다. 라는 거를 이 의식적으로는 했던 것 같아요. 의식적으로 하다가 하고 나다 보니까 실제로 이게 되게 재밌다~ 어, 재밌다 라는 거를 느꼈고 (중략) 저는 되게 많이 바뀐 것도 느끼고. 저 스스로도 느끼고 그러면서 어~ 그리고 나서 이 책을 보니까. 여기서 괜히 (웃으며) 개정누리가 생긴 게 아니구나. 이 틀을 좀 깬 거 같고. 그냥 교육만 했더라면은 제가 그거를 깨기를 힘들었을 거 같은데 실제로 경험하고, 선생님들이랑 서로 얘기 나누면서 좀 저의 생각이 많이 달라진 것 같기도 하구요. (중략) 2020.04.08. 스터디

수다-물질의 내용들은 교사들로 하여금 교실 놀이상황에서 멈추고, 유아들의 놀이를 그저 바라보게 하였다. 유아들의 놀이와 무관하게 혹은 대충 어림짐작으로 보고 일방적으로 할 수 있는 어떠한 말과 행동도 할 수 없게 하였다. 그리고 유아들과의 교실 놀이상황을 떠나 휴게실에 와 있는 현재에도 여전히 그 순간에 멈추어 반복-살게 하였다. 반복하여 유아들의 놀이를 되돌아보며 교사로서 무엇을 지원해 주었어야 하는지, 무엇을 지원해 줄 수 있는지에 대해 고민하였다.

소은: 음식모형이랑 바구니 들고 가 가지고 이제 애들이 자꾸 운전하면서 “마트 갔다 올게” 이런 얘기를 많이 해서 진짜 마트를 만들고, 이제 차 끌고 “마트 갔다 올게” 이런 놀이를 했거든요. 근데 여기서 뭐를 더 지원해 줘야 할까 이게 고민. 하하하  
 시은: 오우... 안 보이면 그냥 봐. 하하하하.  
 소은: 그냥 봐요.  
 시은: 멍하니 봐 그냥. 하하하하  
 소은: 저도 뭐하지 하고 그냥 봐. 2020.03.31. 휴게시간

수다-물질의 운동성으로 인한 멈춤은 교사(들) 간의 대화에서는 침묵으로 나타났다. 교사들의 대화 중 침묵은 다양한 이유가 있었다. 대화에 관심이 없어 집중하지 않았거나, 때때로 화자가 말한 내용에 대한 반대 또는 의견을 말할 수 없기 때문에, 잘 몰라서 그리고 아래 사례와 같이 수다-물질로 인한 느려짐에 따른 침묵이다. 침묵, 수다-물질이 교사들의 사유에 적극적으로 간섭하는 순간이다. 스튜디오 모임에서 공유된 평가 방식에 관한 수다-물질은 교사들로 하여금 말하기를 멈추고 사유하게 하였다. 그리고 익숙하지 않은 비형식적인 요소들 또한 유아-교육과정 운영 평가의 방법으로 인식하게 하였다.

다은: 저는 이전에 케어컨설팅에서 뭐 놀이 관찰기록하기도 정도로 표시를 하다 보니까 좋은 평가가 되었던 거 같아요.  
 가은: 교사 장학도 있었고  
 나은: 왜 원장님께서 일 년에 두 번 정도 자기 평가하는 체크리스트 겸 해서 내가 어떻게 운영했었는지에 대한 평가도 있었고, 아이들 발달 체크리스트라던지, 솔직히 상담한 것도 하나의 평가로 될 수 있을 것 같아요.  
 (침묵)  
 가은: 우리가 하는 스튜디오  
 나은: 놀이 이야기 나누는 것도 될 수 있죠. 2020.04.22. 스튜디오모임

#### 4.2. 빠르게 하기: 성찰, 오늘의 나로 다시-살기

수다를 통해 느려진 속도는 또다시 수다로 인해 재/반복 살기로 연결되었다. 이는 수다-물질의 빠르게 하는 운동성으로, 불편함을 느끼고 멈추어 진 교사(들)의 사유의 흐름은 성찰, 즉 반성적 사고로 이어졌다. 하지만 이러한 성찰, 오늘의 나로 다시-살기는 교사(들)에게 동일하게 나타나지 않았다. 교사-개인이 가진 이전경험, 오늘 마주하고 있는 삶의 맥락에 따라 서로 다른 부딪힘으로 작용하며 사유와 행동의 변형을 일으켰다. 아래 사례와 같이 다양한 놀이공간 지원과 관련한 수다-물질과의 마주침은

다른교사로 하여금 작년 담임했던 유아가 현관문을 나가 다쳤던 경험, 유아가 원하는 공간에서 놀이할 수 있도록 지원하고 싶었으나 유아의 안전과 관련하여 이를 제한했던 순간들을 떠올리게 하였다. 그리고 다른 교사로 하여금 현재의 나로 과거 경험을 다시-살게 하였으며, 이를 통해 이전경험으로 인해 가지고 있던 불안을 내려놓고 유아들이 다양한 공간에서 자유롭게 놀이할 수 있도록 허용해 주는 교사가 되고자 하는 마음을 갖게 하였다. 이는 다른 교사 내부에서 공명하며 이를 현실화하기 위한 방법을 적극적으로 모색함으로 나아갈 수 있게 하였다.

다른: ... 사실 저희는 저도, 제가 제일 심한 것 같은데 뭔가 복도에 애들이 혼자 돌아다니면 얼른 반에 데려다 줘야할 것 같고, 어디 가고 있으면 선생님한테 얘기하고 왔어? 물어보고 있고 제가 막 데려다 준단 말이에요. 조금 내려놓고 안전만 잘 보장이 되면 복도에서도~ 서영이 같은 경우는 아빠 왔는지 한 번 더 보고 싶어 하고, 그리고 조금 더 허용해 주면 좋겠다는 생각이 들었어요. 2020.03.19. 스테디

다른: 제 생각에는 사무실에 저랑 원감 선생님 하고 어쨌든 (사무실에 저까지) 대체교사 두 명이 있잖아요. 정말 부득이하게 이 친구가 너무 재밌게 놀고 데려오기에 어려운 부분이 있으면 사무실에 부탁을 해서 잠깐 봐 달라고 해도 저는 괜찮거든요. 시간이 너무 길지만 않으면 2020.05.20. 스테디

### 4.3. 새롭게 하기: 유아, 배움, 교사, 자율성과 새롭게 관계 맺기

#### 4.3.1. 새롭게 하기 1: 유아-교사 간 새로운 관계형성

연구 초~중반 유아-교사의 관계는 '배우는 자 | 가르치는 자', '성인 | 아동'으로 구분되어 있었다. 그러나 교사들은 지원거리를 찾기 위해 유아의 놀이를 보고, 함께 참여하였다. 그리고 이를 나누는 수다는 교사(들)로 하여금 유아-교사의 관계가 새로움으로 나아갈 수 있도록 하였다. 유아-교사는 결코 다르지 않은 존재로서 관계의 재배치가 일어난 것이다. 즉, 안전이라는 이름 하에 제한하고, 가르치려던 교사의 역할을 내려놓고 지지하며 함께 놀이하는 공동체가 되어가게 하였다.

소은: 아, 오늘, 저번에 스테디 한 번 하고~ 애들이 뭔가 스스로 조절할 수 있는 힘이 있나? 이런 얘기가 나와서 좀 많이.. 열린 마음을 갖고 애들이 할 수 있는 걸 좀 해 줘야 겠, 할 수 있는 걸 해 줘야겠다. ... (중략) 2020.03.19 스테디

소은: 저는, 헤헤헤(웃음) 좀 헤헤헤(웃음) 재밌어요. 음.. 예전 같았으면 이런 행동 위험해 안 돼! 이렇게 통제하고 제한하려고 했었던 게 많았을텐데 놀이중심이니깐 해도 되지 않을까 이렇게 생각 방향이 그런 쪽으로 틀어지니까 뭐 애들한테 허용해 주는 것도 조금 더 많아져서 좋구. 되게 재밌어요. (중략) 저도 같이 놀면 재밌어요. 하하하하 2020.05.20. 스테디

#### 4.3.2. 새롭게 하기 2: 배움

B 어린이집의 교사(들)은 발달심리이론을 기반으로 유아들의 배움을 발달과업을 성취/달성해 나가는

것으로 여기고 있었다. 이에 따라 교사(들)에게 유아(들)의 배움은 학습/활동 이전과 이후로 구분해야 하는 것, 시간의 흐름에 따라 변화/차이로서 성과를 내야 하는 것이었다. 즉 교사(들)에게 유아(들)의 배움은 활동과 교사의 교수활동에 따른 결과/성과물이었으며, 학습에 따른 성장과 진보로서 이해되었다.

하지만 이러한 이해는 수다-물질의 운동성으로 인해 변형되며 새로운 방향으로 나아가고 있었다. 어떠한 형식, 형태가 없어도 일상에서 이루어지는 자기반성 또는 대화들이 주요한 평가임을 자각하였다. 이러한 대부분의 수다/대화의 과정에서 직접적인 해결방안은 도출되지 않았으며 지시적인 가르침 또한 없었다. 하지만 교사(들)은 동료들과의 수다를 통해 개정 누리과정, 유아, 배움에 대한 이해를 넓혀가고 있음을 느꼈다.

고은: (스터디 모임에서) 뭔가 특별한 해결방안이 도출되는 건 아니지만 각자 고민되는 것을 공유하고 각자 자기는 이런 경험이 있었는데 이렇게 했다, 이런 걸 공유하는 것만으로도 좀. 어, 나도 다음엔 이렇게 해 봐야겠다. 좀 이렇게 다양하게 생각을 하게 되는 것 같아요.  
2020.03.11. 스터디

‘무엇을 배워야겠다’, ‘어떻게 배우겠다’ 라는 내용과 방법 없이도 교사들은 일상의 삶에서, 동료들과 나누는 대화를 통해/속에서 개정 누리과정, 유아, 유아의 놀이와 관련한 배움을 체득해 가고 있었다. 교사(들)은 수다를 통해/속에서 이를 느끼며 현주교사, 시은교사와 같이 ‘배움’은 결과/성과라는 하나의 순간으로는 충분하지 않으며, 삶의 맥락으로, 연속되는 과정으로의 이해를 넓혀가게 하였다.

현주: 맞아. 근데 뭔가 한 순간이 그 사람의 그게 다가 되는  
시은: 응. 한 순간이 그 선생님의 그거를 다 하는 건 아닌 거잖아.  
현주: 맞아.  
시은: 어린이의 배움이랑 성인의 배움이 크게 다를 게 없는 거잖아. 근데 어린이의 배움은 그렇게 보면서 성인의 배움은 다르게, 줄 세우기로 보는 거 같아 좀 그르네.  
현주: 그러니까. 2020.04.24. 교실대화

수다-물질을 통한 이러한 변화와 생성은 표면적/외현적 경험에 대한 관심에서 내면적 경험을 궁금해함으로 연결되었다. 그리고 유아의 배움을 외현화 된 행동, 결과물로 보려고만 했던 것에서 유아가 내면에서 무엇을 느끼고 생각하는지에 대한 관심으로 확장되어 갔다. 예로 스터디 모임을 시작하며 나눈 민주(만 4 세 남아)에 관한 수다에서 교사들은 언어발달이 느린 특성을 지닌 유아는 또래관계에서 놀이 집단에 끼지 못하는 경험을 하게 되고 이로 인해 내면적으로 소외감을 느끼며 행복감이 낮아질 것이라 생각했다. 이어지는 대화를 통해 교사(들)이 지닌 외현화 된 무엇에 대한 집중, 즉 위험한 환경과 안전, 배움에 따른 성과 및 결과물에 대한 집중은 변화되고 있었다. 교사(들)은 일반화된 기준을 토대로 유아, 유아의 경험을 바라봄에서 개별-유아가 지닌 특개성 그 자체, 이에 따른 경험 자체에 조금 더 귀 기울여감으로 나아가고 있었다. 수다-물질을 통한 유아~배움과의 새로운 관계 맺음으로 나아감이다.

고은: 아예 그 발달단계를 다 무시해 버리면 생기는 게 과연 애네가 자신의 느린 이 발달 상태를 과연 행복하게 받아들일까? 그 안에서 소외감을 느끼지 않을까? 하는 생각이

현아: 아~ 그 안에서 살아가고 있는데

고은: 저희가 뭔가 비계 설정을 해 주고 어느 정도 지원을 해 줘야 성장을 하는 건데, 저희도 어느 정도 학습해 왔던 발달상태. 어느 정도가 적합하다 라는 생각을 가지고 지원을 해주잖아요. 근데 이런 걸 아예 싹 다 무시해 버리고 있는 그대로 내비 두면 애네는 어울리고 싶어 하는 애인데 언어적인 능력이 안 되고, 사회성이 부족해서 못 어울리는 상황이 생기고 과연 애는 행복할까? 애는 있는 그대로의 자기를 받아들일 수 있을까? (중략)

시은: 행복하지가 않을까? 그 순간에 소외감을 느끼면 행복할까요? 안 행복한 어린이?

현아: 근데, 그 의사소통 능력이 떨어진다고 해서 모든 아이들이 못 어울리는 거는 또 아니잖아요.

시은: 음~

현아: 그래서 이런 언어적인 능력이 부족하면 신체나 뭐 그런 부분으로 보완할 수 있는 거고.

시은: 그 되게 막, 다 다른 거를 그냥 인정할 수 있는 거? 그런 아이들로 자랄 수 있게 하는 것도 되게 중요한 거 같아요.

2020.05.27. 스터디

### 4.3.3. 새롭게 하기 3: '교사'존재

교사(들)은 개정 누리과정을 실행하는 교사가 되고자 다양한 지식, 정보, 예시를 찾았으며 나아가 유아(들)의 놀이를 찾는 모습을 보였다. 이러한 과정 속 교사(들)은 인간존재인 자신의 경험, 유아들과 함께하며 드는 생각, 감정들은 교육과정과는 분리된 것으로, 구분된 두 개의 세계 속에 존재하는 모습을 보였다. 이러한 모습은 연구 초반, 교사 자신의 생각, 판단, 해석은 뒤로하고 지침서, 인터넷 등과 같은 지식, 정보, 예시가 제시해 주는 내용만을 기준으로 삼고자 하는 모습(2020.03.06 사무실대화 중, 2020.03.19 스터디, 2020.04.08 주간회의)으로 나타났다. 하지만 교사들과 유아, 유아의 놀이, 교육과정에 대한 대화를 나누는 수다-물질은 '인간존재인 나'와 '교사인 나의 삶'이 엮일 수 있도록 하였다. 인간존재인 나의 삶의 경험, 생각, 감정이 교육의 실행에 영향을 미치고 있으며, 오늘의 마주하는 현재의 삶이 교사로서의 삶과 복잡하게 얽혀 있음을 인식하였다. 이에 따라 인간 존재인 나와 교사로서의 삶을 통합적으로 담아내는 교육과정 실행으로 나아가고 있었다.

지은: 저도 이제 주입식 (웃음) 과정을 받았던.. 보다 보니까 너무 어질러 있으면 너무 힘든 거예요. 내가 치워야 될 거 같고. ... 뭔가 뭔가 치워야 된다는 너무 어질러져 있으니까 다른 친구들도 써야 되는 공간이고 다른 친구들도 올 텐데 이거를 어떻게 하면은 좋을까 이렇게 하다가 그냥 과감하게 다 옆으로 밀어버리자 이렇게 해서 막 공간을 나중에 여차피 다 같이 치우면 아이들이 다같이 잘 치우니까 공간을 미뤄서 애들한테 확보해 주니까 더 놀이가 더 다양하게 많이 일어나더라구요. 준서(가명)같은 경우는 치워주니까 막 도미노도 만들고, 또 애들이 와서 그걸 더 확장 시켜서 선생님이 더 열어주니까 거기도 더 만들고 이렇게 돼서 뭔가 치우는 거에 대해서 좀 강박이 있었는데 조금씩 놓고 있는 중이에요. (일부: 음~~)

현아: (중략) 그래서 더 현장에 왔을 때 그 배운 게 있으니까 적용을 할려고 하는 거고, 그러면서 뭔가 더 신중해야 되는 거 같아요. 그 교육이라는 게 (일부: 음~) 저희가 배운

거를 잊지 못하고 계속 이렇게 습관처럼 가져가는 것처럼, 이게 우리가 했던 아이들한테 했던 미쳤던 영향들이 진짜 평생을 갈 수도 있잖아요. 그래서 저는 더 이 자율성이라는 말이 불편해요. 2020.04.08. 스터디

이러한 수다-물질을 통한 다시-살기는 교사의 경험과 함께 엮이기도 하였으나, 교사가 살고 있는 현재의 삶의 맥락과도 함께 엮이며 나타났다. 교사(들)은 유아(들)의 의사소통영역과 관련하여 자신의 이야기를 엮어 나갔다. 나은교사는 만 5 세 담임을 여러 번 해 본 경험이 있다. 그리고 현재 초등학교 저학년의 자녀를 둔 엄마의 삶을 살고 있다. 나은교사는 초등학교에 가면 소리 내어 읽기를 시키는 수업의 방식, 이를 대비하기 위한 학부모들의 요구, 자신 또한 수업시간에 소리 내어 읽기를 하며 긴장되고 싫었던 경험들을 떠올렸다. 그리고 이를 옛날의 교육방식이라 하며 부정적인 인식을 표현하였다. 하지만 자신의 자녀는 이러한 초등교육방식 속에서 살아가야 하기에 자녀가 스트레스 받는 것을 알고 있으나, 소리 내어 읽기에 대한 학습을 지속할 수밖에 없었다. 수다-물질을 통한 다시-살기(빠르게 하기)는 새롭게 하기로서 개정 누리과정의 방향성과 맞지 않는 수능문제에 대한 비판으로, 지표, 체크리스트, 정보, 지식과 같은 외부의 기준이 아닌 자신의 삶의 경험이 엮인 자신만의 기준으로 옳고/그름을 판단하며 나아가야 할 방향성을 만들어가고 있었다.

나은: 저는 중학교 때 국어시간에 일어나서 차례대로 책을 읽는데 틀리면 앉아. 근데 그 시간만 되면 긴장이 되니까 말을 더듬어. 평소엔 말을 잘 하는데. 근데 나도 너무 긴장이 되고 지금도 생각이 날 정도로 싫었어. 근데 우리가 그런 교육을 받았기 때문에 선생님들이랑 나랑 12 살 13 살을 넘어섰는데 그런 교육을 받아왔던 부모님들이 많아. 소리 내서 읽어. 그리고 구문 학습지 하는 애들은 녹음을 해요. (일부: 와우! 한글을요?) 여기를 몇 초 만에 읽는지 (현아: 그게 뭐가 중요해? / 시은: 영어도 긴장되는데) 속도, 정확성을 파악하는 것을 평준화해서 시스템에 확 떠요. 그래서 애가 읽기에 대한 발달이 어떻게 되는지를 내세우는 거지. 주어, 서술어, 이런 것을 찾는 게 단계가 넘어갈수록 나오더라구. 근데 우리 아들도 너무 스트레스를 받더라구. 얼마나 훌륭한 구문, 엄마들이 다 하니까. 끊을까 하다가 그냥 하고는 있는데 물론 우리가 주어도 찾는 것도 중요하긴 하지만, 우리는 애들이 무슨 내용인지 이해해 보고 그런 것들을 조금 더 중요한데 누가! 무엇을! 어떻게를 너무 하는 것에 기준에 옛날 교육 방식들에 너무 꽂혀 있지 않았었나? 아~ 그냥 읽고 그래서 이래서 이랬구나. 했던 것들이 현실 교육과정들이 수능도 이만큼 지문 주고 찾아내야 하잖아요. 너무 힘들었잖아요. 2020.05.27. 스터디

#### 4.3.4. 새롭게 하기 4: 개정 누리과정, 자율성

2019 개정누리과정 해설서(교육부, 보건복지부, 2019a)에서는 2019 개정 누리과정은 유아중심·놀이중심의 교육과정으로 이러한 교육의 방향성을 실현하기 위해 ‘교사의 자율성’을 강조하고 있다. 이는 이전 교육과정 개정에 따른 교사들의 실행이 방대한 양의 고시문과 지침서 따르기에 급급하여 유아교육에 있어 정말 중요한 유아, 유아의 놀이, 삶으로서의 배움을 간과하게 된 것을 바로잡기 위함이었다. 이를 위해 국가 수준 교육과정의 기준을 대강화(大綱化)하였다. 이로써 개별 유아가 각자의 삶~놀이에서 만들어 내는 배움을 충만하게 실현할 수 있도록 교사가 최대한의 지원을 할 수 있도록

하는 기쁨을 마련한 것이다. 하지만 교사들은 이러한 개정 누리과정의 지향과는 달리 ‘교사의 자율성’을 실행할 또 하나의 숙제로 삼고 있었다. 그리고 이는 교사들 각자가 지닌 경험과 처한 삶의 맥락이 얽히며 자율성에 대한 각자의 이해를 만들었다. 그리고 이와 관련한 대화를 통해 ‘만들어진 또 하나의 자율성’이라는 기준을 실행하고자 하였다. 이에 따라 교사들에게 자유를 주기 위한 2019 개정 누리과정의 의도와는 다르게 교사들은 무거운 책임, 책무로서 숙제와 같이 ‘교사의 자율성’을 수행하고 있었다.

현아: 그냥 지침이 내려와서 딱 이렇게 하라고 했으면 좋겠어요. 이게 무슨 자율성이예요. 머리 터져요~ (웃음) 2020.03.05. 복도대화

현아: (중략) 처음에 이 개정 누리과정 하면서 진짜 많이 우울했거든요. 막 내 무능력함을 본 것 같아서. 진짜 막 처음에 진짜 너~~무 너~~무 힘들었어요. 잘하고 싶은데 자꾸 내가 막 한 게 잘못된 것 같고, 어허허허허 (눈물) (일부: 아~~) (나은: 우는 거?) 너무 막 잘하고 싶은데 (울먹) 계속 내가 한 게 맞나? 아시잖아요? 약간, 딱 틀에 박힌 거, 딱 그 눈에 보여야 되고 그런 게 있어야 되는데 이거는 너무 없으니까 답답하고 내가 못하는 것 같고. 이 자율성이 너무 불편해요~~ (전체: 아하하하하) 이 말 자체가 너무 불편해.  
가은: 그렇지. 책임이 따라야 하고 2020.04.08. 스테디

하지만 이러한 무거운 책무성에 대한 불편함은 어느 순간 잊혀 가고 있었다. 교사들은 책에서 제공하는 지식과 정보를 맹신하기 보다는, 자신의 삶과 동료들의 경험을 교실에서의 삶으로 연결시켜 나갔으며 이러한 과정에서 자유와 재미를 느끼고 있었다.

현영: 아까 진짜 웃겼던 게 제가 블루투스 스피커로 노래를 틀어줬거든요. 애들이 이걸 청진기? 그걸로 대서 했는데 진짜 이어폰처럼 들리는 거예요. 거기에다가 물리고 그걸 하니깐 진짜 이어폰 꽂아서 듣는 소리로 음악이 들리는 거예요. 그래서 엄청 신기해가지고, 그런 거 발견하는데 너무 신기한 거예요. 진짜 신기했어요. 2020.04.22. 휴게시간

교사(들)에게 개정 누리과정은 연수 자료집과 같은 책 속에, 인터넷에 존재하는 객관화된 지식, 정보가 아니라 교사(들)이 유아(들)과 함께하는 매일, 순간의 삶의 경험, 생각, 감정이 복잡하게 어우러진 무엇으로, 고민과 선택으로 만들어가는 삶~배움의 여정으로 변형/생성되어가고 있었다.

### 4.3. 흘러가기: 지속되는 수다의 운동성

2019 개정 누리과정과 관련한 대화를 나누는 교사들의 수다-물질은 느리게, 빠르게, 새롭게 하며 흘러가고 있었다. 교사-개인을 통해 세계 속에 던져진 수다-물질은 즉각적인 부딪힘으로 느리게, 빠르게, 새롭게 하기도 하였으나, 길게는 연구가 진행된 약 3 개월간의 다소 긴 시간 동안 교사-개인의 내부에서 운동하며 교사의 사유와 행동, 삶에 변화와 창조를 이끌었다. 그리고 이러한 변화와 창조는 또 다른 수다-물질과의 마주침으로 또다시 느리게, 빠르게, 새롭게 흘러갔다.



3월 11일 우리 반 놀이 이야기를 발표한 현서교사는 자신의 일지를 되돌아보며 한 주간의 놀이실행이 교사가 계획한 활동중심으로 운영된 것에 “나, 큰일 났다 (전체 웃음) 이거 읽었는데 나 이거 다 계획한 거야.”하며 절망감을 느꼈다. 현서교사는 이와 관련하여 교사주도의 활동과 유아중심의 놀이를 구분하는 것이 어렵다고 표현하였다. 3월부터 5월까지 6번의 교사모임과 2개월의 시간 동안 일상에서의 교사들과의 대화가 있었다. 하지만 약 두 달이 지난 5월 20일 스튜디오에서도 현서교사에게 이는 여전히 어려움으로 남아있었다. 표면적으로는 제자리걸음과 같은 모습이다. 하지만 현서교사는 동료들과의 수다-물질, 유아들과 함께 하는 오늘의 삶의 경험, 개정 누리과정 교사연수 및 연수자료집의 내용을 통한 마주침으로 유아~놀이, 교육과정에 대한 관심과 이해가 깊고 넓어짐을 볼 수 있다. 즉, 과연 유아가 진짜 원하는 것인가, 대체로 즐거워하였으나 모든 개별 유아에게도 그러하였는가, 즐거워하는 듯 보였으나 유아에게 놀이였을까, 지침서/교육에서는 이렇게 말하고 있는데 이것이 나의 교실에도 해당되는 것인가, 교사/성인으로서 선불리 판단하고 결정하던 것들이 유아의 입장에서 신중하게 고려하게 되었다.

현아교사는 연구기간 중 놀이가 보이지 않는다며 교사로서 무능감을 느끼고, 괴로워하며 절규하는 모습을 종종 보였다. 현아교사 또한 약 2개월이 지난 이후에도 여전히 유아의 놀이가 보이지 않음에 교사로서의 자신의 역량이 부족하다고 느끼며 힘들어하였다. 하지만 현아교사는 놀이~유아에 대한 이해를 넓혀가고 있었다. 표면적으로 보이는 유아의 놀이가 전부가 아니며, 유아가 진짜로 흥미와 관심을 가지는 것이 무엇인지를 알고자 하는 궁금함이 생겼다. 유아의 놀이는 단편적으로 나타나는 현상이 아니며 유아의 삶~이전 놀이와 연결되어 있음을 이해하게 되었다. 또한 유아들이 흔히 보이는 친근한 놀이의 가치를 발견함으로 그 의미를 찾고자 하는 관찰, 기록의 실행으로 나아갔다.

현서: 저는 아직도 놀이랑 활동의 경계가 애매해요. (중략) 예를 들어서 지난주에 바다낚시 놀이를 했는데 정말 우연하게 (자석에) 쇠 젓가락이 잡혀온 거예요. 근데 애들이 쓰레기가 바다에서 잡혔다고 하면서 쓰레기 정리 놀이로 발전이 됐어요. 근데 요번 달 환경교육 주제가 고거랑 연결되기도 하잖아요. 교실에서 뭐 이런 정리하는 놀이를 하다가 바깥에 쓰레기 줍기도 해 볼까? 해서 가 봤는데 저 나름대로는 이게 확장을 해 주려고 해서 하는 과정인데 이게 놀이인가? 라는 생각이 들었어요. (중략) 누리과정(해설서)에서도 아이들이 어, 이런 거는 경험해 볼 수 있겠다 하는 거를 개입을 해 줘야 한다고 교육을 보긴 했는데 뭔가. 제가 한 쓰레기 줍기 활동 같은 경우는 결국에 밖에 나가서 다같이 해야 하는 거잖아요. 한두 명의 그런 게 존중이 되지 않을 수도 있어서.

현아: 진짜 현서선생님에 엄청 공감이 되는 게 이게 물론 관찰을 토대로 아이들의 놀이를 관찰을 하고 그 안에서 애들이 뭘 바라보고 있는지 무얼 원하는지 어떤 경험을 하는지 찾아내고 해석하고 그걸 또 반영해서 계획하고 해야 하는 거잖아요. 근데 뭔가 현실적으로 그런 건지 나의 역량이 부족해서 그런지 모르겠지만 그렇게 되면 그 과정 하나하나를 어떤 것부터 흥미가 시작되어서 어떻게 이어져왔고 그래서 지금 아이들이 지금 어떤 행동을 하고 있고 이런 게 눈에 다 보여야 하는데 솔직히 그 과정을 다 보기가 힘들고, 정말 드러내는 행동들 숨어 있는 게 아닌 그 드러나는 행동들만 보고 초점을 맞추게 되더라구요. (중략) 근데 그 안에서 뭔가 의미를 찾는 게 너무 어려워요. 이것도 저는 너무 어려워서 아예 애네들이 왜 이런 놀이를 하는지에 대해서 더 초점을 두고 관찰을 하고 있거든요.

찾아보고 싶어서. 그런 연습이 필요할 거 같아서. 근데 진짜 딱 드러나는 게 없으면 찾기가 너무 힘들더라고요. 그리고 뭔가 그 과정을 관찰하는 게 너무 어려워요. (그래서 가끔 제가 선생님들 보육일지를 조금 훑쳐봐요. 2020.05.20. 스터디

2019 개정 누리과정이라는 낯설고 불편한 교육과정으로의 전환시기를 보내고 있는 교사(들)은 자료 수집을 시작한 3 월부터 자료 수집을 종료한 5 월말까지 여전히 불편함을 느끼며 고민하였다. 이러한 수다는 제자리걸음과 같이 반복되는 대화의 연속이었으며, 유아의 배움, 자율성에 대한 교사들의 이해와 같이 때로는 개정 누리과정의 방향성과는 다른 변형과 창조를 만들어 내기도 하였다. 하지만 교사(들)은 또다시 수다의 공간에 참여함으로 현서, 현아교사와 같이 조금씩 길을 찾아가고 있었다. 2019 개정 누리과정으로의 전환시기를 보내고 있는 보육교사(들)은 수다-물질과의 또 다른 마주침으로, 자신을 둘러싼 매일의 삶과 엮이며, 반복되는 듯 보이나 결코 동일하지 않은 모습으로, 변형/생성되며 흘러가고 있었다. 느리게.. 빠르게.. 새롭게..

---

## 5. 결론 및 제언

본 연구는 본 연구는 코로나 19 로 인한 일상의 정지'라는 다소 특수한 형태가 더해진 사회-문화적 현상과 교사들의 수다가 주로 이루어진 스터디 모임에 원장이 참여함에 따른 제한점이 있다. 하지만 느리게, 빠르게, 새롭게, 흘러가기로 나타난 전환시기에서의 보육교사들의 수다의 운동성은 교육 현장에서 교사들의 수다가 교호작용으로, 행위주체성을 가지는 물질로서 의미 있음을 드러냈다는 점에서 의의가 있다. 더불어 이러한 교육적 고민을 나누는 '교사들의 수다의 장(場)'이 더욱 활성화되어야 함을 시사하였다.

위와 같은 결론을 바탕으로 제시된 논의 및 제언은 다음과 같다. 첫째, 2019 개정 누리과정에서는 교사의 역할들 중 '협력자로서의 교사' 역할을 명시하며, 동료 교원들과의 학습공동체의 원활한 운영을 통해 교육적 성찰과 실행이 이루어지며, 이를 통해 모두가 함께 성장하기를 기대하였다. 하지만 연구과정에서 이러한 '교사의 자율성'의 의미가 집단 내의 수다를 통해/속에서 변형된 이해로 공유되며 교사들은 공유된 자율성에 자신들의 교육 실행을 맞추고자 하며 무거운 책무성으로 힘겨워 하였다. 자율성에 관한 이해는 다수의 목소리를 통해 공유되었으나, 함께 나누는 수다-공간 속에서 서로의 사유와 행동에 변형을 일으키며 엮이고, 결국 교사들은 하나의 목소리로 존재하게 되었다(Sellers, 2013/2018). 한편 정해진 틀과 내용이 없는 유아중심·놀이중심의 본 교육과정이 본래의 방향성에 따라 그 길을 잘 찾아가기 위해서는 교사의 성찰하기가 반드시 요구된다. 스테이시(Stacey, 2009/2015)는 이러한 교사의 성찰하기는 교사 혼자서, 동료교사 또는 다양한 사람들과 함께, 다양한 내용과 방법으로 이루어질 수 있다고 하였다. 그리고 이와 더불어, 직장 밖의 모임 만들기, 멘토 찾기를 제안하였다. 본

교육과정에서 또한 동료교사 뿐 아니라 다양한 교육주체들의 목소리에 귀 기울일 것을 제안하고 있다(교육부·보건복지부, 2019a; 교육부·보건복지부, 2019b). 이는 앞서 언급된 여럿이나 하나인 교사들의 담론이 또 하나의 물질로, 행위주체성을 가질 것에 대한 우려가 담겨있는 듯하다. 현장에서 이뤄지는 보육교사들의 교육적 수다가 편향되지 않고 본 교육과정의 취지와 방향성을 아우를 수 있도록 유념해야 할 것이다.

두 번째, 본 연구에서는 3 장의 연구방법에서 밝힌 사유로 보육교사와 누리보조교사를 연구참여자로 포함하여 연구를 진행하였다. 하지만 담임교사와 누리보조교사의 경우 직무에 따른 입장의 차이가 존재하였다. 즉, 누리과정 연수의 경우 누리반 담임교사가 우선하여 듣게 되어 있으며 이에 따라 누리보조교사는 교육대상에서 의례히 제외되곤 하였다. 또한 누리보조교사는 업무에 있어 문서작성, 가정과의 연계 등의 업무를 주관하지는 않다 보니 실질적으로 수행하는 보육, 영유아와의 상호작용과 같은 업무와 관련한 내용의 대화가 주로 이루어졌다. 이에 따라 개정 누리과정으로의 전환시기를 보내는 누리보조교사들의 목소리를 충분히 담아낼 수 있는 연구 또한 의의가 있을 것으로 여겨진다.

세 번째, 후기구조주의 학문의 노고로 최근 유아~성인의 이분화를 넘어서려는 시도가 활발히 이루어지고 있다. 그리고 어린이의 배움 또한 결과가 아닌 삶의 경험에서 생성되는 과정으로, 이전과는 차이 나게 경험되는 통찰, 세계와 이전과는 다르게 만나지는 방식을 경험하는 일로 보고자 하는(유혜령, 2019) 많은 노력이 있었다. 유아중심·놀이중심 교육과정으로 개정된 본 교육과정은 이에 한 맥락으로 볼 수 있다. 그런데 교사들의 경험에서도 나타나듯 개정 누리과정을 배워가는 교사들의 배움은 여전히 협소한 공간에 8 시간씩 움츠리고 앉아 병이 나게 하는 집합연수의 방식(2020.03.10. 현아교사), 일방적으로 지식을 전달받는 원격 연수의 방식이 주를 이루고 있었다. (다양한 협의체와 지원방식, 아이누리 사이트와 같은 포털이 함께 제공되고 있으나 연구기간 동안 교사들 사이에서는 이에 대한 언급이 거의 이루어지지 않았다.) 또한 교사들의 배움을 바라보는 시각은 유아의 것과는 별개의 것으로 과정이 아닌 결과/순간의 상황으로 평가되곤 하였다. 한편 교사들의 배움 또한 새롭게 바라보고자 하는 연구와 다양한 시도가 계속되고 있다. 하지만, 이는 주로 초·중·고등학교의 교사를 대상으로 실시되었다(곽영순, 2017; 김혁동 외, 2017). (예비)유아교사의 배움 또한 새롭게 인식하고 지원하고자 하는 움직임이 최근에 이루어지고 있으나(안효진, 김현수, 2018; 정선아 외, 2017) 미비하다. 본 연구에서 교사(들)은 자신의 교육적 경험이 자신도 모르게 교육적 실행에서 나타남을 발견하며, 교사 교육의 중요성을 느끼고 있었다. 이에 따라 (예비)유아교사들의 배움에 대한 인식 전환과 (예비)유아 교사들의 배움 또한 ‘삶~배움’으로 나아가기 위한 더 많은 노력이 이루어져야 할 것이다.

---

## 참고문헌

곽영순 (2017). 교사 학습공동체: 신자유주의 그 이후. 교육과학사

- 교육부 · 보건복지부 (2019a). 개정누리과정 해설서.
- 교육부 · 보건복지부 (2019b). 개정누리과정 놀이실행자료.
- 김은영, 강은진, 염혜경 (2017). 3-5 세 연령별 누리과정 개정(안)개발 연구. 육아정책연구소.
- 김은영, 임부연, 강은진, 고영미, 김진숙, 문무경, 이경화, 이미화, 이완정, 이정옥, 정선아 (2019). 누리과정 개정 정책연구. 육아정책연구소.
- 김정주 (2013). 효율적인 누리과정 운영을 위한 현직교육 내용에 대한 유아교사의 요구. *유아교육연구*, 33(4), 319-336. DOI : 10.18023/kjece.2013.33.4.014
- 김진선 (2012). 유아교육·보육전공자의 자녀양육 체험에 관한 내러티브 연구. *한국보육학회지*, 12(2), 121-145.
- 김혁동, 윤상준, 이동배, 임재일, 주주자, 최경철, 황현정 (2017). 교사학습공동체(교육정책디자인 연구소). 즐거운학교.
- 박창현, 양미선 (2017). 유치원과 어린이집 교직원의 누리과정 운영에 관한 인식 분석: 교육과정 운영의 자율화·다양화를 중심으로. *육아정책연구*, 11(1), 209-237. DOI : 10.5718/kcep.2017.11.1.209
- 수다 (2019). 표준국어대사전. www.korean.go.kr/에서 10 월 23 일 인출.
- 안효진, 김현수 (2018). 들뢰즈의 기호와 배움을 통해 바라본 유아교사들의 얽힌 되기: 프로젝트 기반 STEM 교육 중심으로. *열린교육연구*, 26(4), 113-132. DOI : 10.18230/tjye.2018.26.4.113
- 염지숙 (2003). 교육연구에서 내러티브 탐구(Narrative Inquiry)의 개념, 절차, 그리고 딜레마. *교육인류학연구*, 6(1), 119-140.
- 오한숙희 (2004). 수다가 사람 살려. 웅진씽크빅.
- 유혜령 (2019). 놀이기반 배움의 방향에 관한 탐색: 표상을 넘어 사건으로. *어린이교육비평*, 9(2), 59-84. DOI : 10.26834/kscice.2019.9.2.57
- 유희정 (2015). 만 3~4 세 보육교사의 누리과정에 대한 인식, 실행수준 및 만족도: 경기도 내 어린이집을 중심으로. *아시아아동복지연구*, 13(3), 19-41.
- 이선경, 고경미 (2013). 보육교사들의 누리과정 실행경험과 지원요구. *유아교육·보육복지연구*, 17(4), 103-129.
- 이정림, 김아름, 엄지원 (2018). 누리과정 효과성 분석 연구: KICCE 누리과정 유아관찰척도 활용을 중심으로. 육아정책연구소.
- 장은미 (1994). 여성의 수다에 관한 연구. 서강대학교 대학원 석사학위논문.
- 정미라, 김경철, 정대련, 권정윤, 최일선, 임수진, 강수경 (2019). 누리과정의 효율적 적용을 위한 유치원 및 어린이집 교사의 요구도 분석. *유아교육연구*, 39(2), 409-435. DOI : 10.18023/kjece.2019.39.2.017
- 정선아, 이금자, 김나래, 박보영, 김희진 (2017). 주체가 되어가는 과정으로서 보육실습수업 사례연구.

- 어린이교육비평, 7(1), 87-116.
- 조부경, 서현정, 김명희 (2020). 국가수준 교육과정의 의미와 누리과정 발전 방향에 대한 성찰. *유아교육연구*, 40(1), 185-213. DOI : 10.18023/kjece.2020.40.1.008
- 조용환 (1999). 질적 기술, 분석, 해석. *교육인류학연구*, 2(2), 27-63.
- 조혜영, 황인주 (2012). 5 세 누리과정을 적용하는 과정에서 담당교사들이 겪게 되는 긍정적 경험, 어려움과 개선방안. *유아교육연구*, 32(5), 181-205. DOI : 10.18023/kjece.2012.32.5.009
- 지성애, 홍혜경, 정정희, 이민정, 고영미, 김낙홍 (2014). 「3-5 세 연령별 누리과정」의 현장적용 현황과 발전방안. *유아교육연구*, 34(4), 5-34. DOI : 10.18023/kjece.2014.34.4.001
- 최윤경, 박진아, 이솔미, 조현수 (2017). 누리과정 성과 제고를 위한 교사 실태 및 지원 방안 연구. 육아정책연구소.
- 홍찬이, 김은진, 김보영, 신은정, 최수정 (2006). 휴대전화를 이용한 소녀들의 수다문화: 문자메시지를 중심으로. *미디어, 젠더 & 문화*, 5, 125-161.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*, 유혜령 역 (2002). *유아 교육 이론 해체하기: 비판적 접근*. 창지사.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*, 김희연, 신옥순, 염지숙, 유혜령, 정선아 역 (2016). *포스트모던 유아교육: 새로운 이해와 실천을 열어가기: 평가의 언어*. 창지사.
- Davies, B. (2014). *Listening to Children Being and becoming*, 변윤희, 유혜령, 윤은주, 이경화, 이연선, 임부연 역 (2017). *어린이에게 귀 기울이기: '이기'와 '되기'*. 창지사.
- Deleuze, G. (1964). *Proust and signs*, 서동욱, 이충민 역 (2004). *프루스트와 기호들*. 민음사.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*, 김재인 역 (2003). *천 개의 고원: 자본주의와 분열증 2*. 새물결.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*, 신은미, 안효진, 유혜령, 윤은주, 이진희, 임부연, 전가일, 한선아, 변윤희 역 (2018). *들뢰즈와 내부작용 유아교육: 이론과 실제 구분 넘어서기*. 창지사.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*, 이연선, 이경화, 손유진, 김영연 역 (2017). *들뢰즈와 가타리를 통해 유아교육 읽기*. 살림터.
- Sellers, M. (2013). *Young children becoming curriculum: Deleuze, Te Whāriki and curricular understandings*, 손유진, 안효진, 유혜령, 윤은주, 이경화, 이연선, 이진희, 임부연, 전가일, 한선아 역 (2018). *어린이의 교육과정 되기: 들뢰즈, 테 파라키와 교육과정에 대한 이해*. 창지사.
- Stacey, S. (2009). *Emergent curriculum in early childhood settings: From theory to practice*, 정선아,

- 윤은주 역 (2015). *발현적 교육과정: 이론에서 실제로의 적용*. 창지사.
- Walsh, D. J. (2014). *Early childhood teacher education*, 정선아, 안효진, 이진희, 성소영 역 (2015).  
유아교사론: 가르침의 기예. 파워북.

## **The Chatter among Child Care and Education Teachers during the Transitional Period of ‘The 2019 Revised Nuri Curriculum’**

**JI-SUN WON** Childcare Teacher, SK Hynix Cheongju Daycare Center

**EUNJU YUN** Professor, Division of Child Welfare & Studies, Sookmyung Women's University

---

### **Abstract**

This study examined how the motility of chatter among child care and education teachers as a material(it have its own behavioral agency) made movement. The aim of this study was to reveal that there may exist a room for concerns, conversation, and discourse by child care and education teachers at child care sites, and that they were indeed meaningful places. In other words, the study targeted to open up a space where the voices of teachers could be revealed unfiltered through the chatter among teachers during the transitional period. For this study, fifteen teachers (eleven full-time teachers, three Nuri assistant teachers, and a director) participated from the B Daycare Center located in the area A. 26 conversation meetings were recorded from March 4, 2020 to May 27, 2020. Narrative research methods were employed to collect and analyze conversations related to the revised Nuri curriculum of the teachers. Based on the results, the movements of chatter as an agency during the experience of this Transitional period manifested in following forms; “Doing slowly,” “Doing fast,” “Renewing,” and “To flow along.”

---

### **Keyword**

2019 Revised Nuri Curriculum, Chatter, Transitory Period, Material Agency, Material Movement