

직장어린이집 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 관한 유아반 교사의 경험 연구

이진희¹ · 김유미²

¹숙명여자대학교 교육대학원 유아교육전공 석사졸업, ²숙명여자대학교 교육대학원 유아교육전공 조교수

목적 본 연구는 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 관한 유아반 교사의 경험을 이해하고자 하였으며, 특히 직장어린이집의 물리적, 사회적 환경 구성 특성이 복합적으로 미치는 영향에 주목하였다.

방법 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 고민을 가진 직장어린이집 유아반 교사 6인을 연구참여자로 선정하였다. 약 22주간 총 24회에 걸쳐 시각적 연구 방법을 활용한 면담을 진행하였으며 전사, 주제별 약호화, 의미 범주화, 의미 개념화 4단계로 분석하였다.

결과 첫째, 교사들은 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 대해 예측되는 부상의 정도, 배움의 가능성, 사전 협의 및 규칙의 존재 여부를 허용가능성의 기준으로 삼고, 위험을 감수하는 도전적인 놀이와 위험한 행동으로 경험을 나누었다. 이를 기준으로 자료의 위험한 속성 혹은 자료를 위험하게 활용하는 것은 위험을 감수하는 도전적인 놀이라 여겼지만, 신체나 환경의 한계에 대해 도전하는 것은 위험한 행동으로 여겼다. 둘째, 교사들은 유아의 부상에 대한 두려움과 외부의 부정적인 인식에 어려움을 가졌을 뿐만 아니라, 교실 관리를 위한 규칙과의 어긋남에 어려움을 보였다. 교실의 물리적인 안전이 보장되지 않는 불확실성과 교육목적에 벗어나는 탈목적성, 정적인 질서와 반대되는 자유분방성과 타인에 대한 예의에 어긋나는 충돌성으로 인해 어려움을 경험하였다. 셋째, 그럼에도 교사들은 교실에서 유아의 위험한 놀이에 대한 도전을 격려하고 유아의 자유로운 몸에 대한 의미 변화를 가지며, 공간 내 충돌과 경계를 고려할 뿐만 아니라 학부모 및 교직원과의 협력을 도모하는 등 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 새로운 움직임을 가지고 있었다. 그리고 교사들은 위험한 놀이를 지원할 인력, 위험과 안전에 대한 소통 및 이해, 교실과 위험한 놀이를 고민할 시간, 다양한 사례 나눔 및 교육의 기회를 요구하였다.

결론 교사들은 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 있어 경직된 교실 내·외의 경계와 제한된 위험 및 교육의 의미에서 벗어나, 유아-위험-공간을 일체적인 요소로 이해하기 위해 노력하고 있었다. 그러므로 이를 위해 교육 주체들은 위험한 놀이의 협력자가 되어 자생적인 의미를 함께 만들어가야 함을 시사한다.

주제어 위험한 놀이, 놀이지원, 교실, 유아반 교사, 직장어린이집, 시각적 연구방법

논문접수: 2023년 6월 29일, 논문심사: 2023년 8월 19일, 게재승인: 2023년 9월 4일

Corresponding to 김유미, yumikim7@sm.ac.kr

본 논문은 2021년도 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문의 일부를 수정·보완한 것임

1. 서론

유아의 놀이가 다양한 가치와 지향점을 가지고 격려되어 온 것과 달리, 위험한 놀이는 그 자체로 인정되기 보다는 해서는 안 되는 부정적인 행동으로 이해되어 금지되는 경우가 많다(Tovey, 2011). 그러나 위험을 감수하는 것은 인간의 타고난 욕망이며, 유아 역시 본능적으로 위험에 이끌린다는 관점(Spinka, Newberry &

Bekoff, 2001)에서 유아의 놀이에서 위험과 관련된 행동은 필수 불가결하게 나타나는 부분으로 볼 수 있다(Stephenson, 2003). 유아는 위험하게 놀이하는 동안 행복해하고 즐거워할 뿐만 아니라, 도전과 위험의 내적 욕구를 충족시키면서 스스로 학습과 발달을 이뤄 삶 속에서 위험을 배운다(Smith, 1998). 또한 연구들에 의하면 위험을 다루는 법을 배우고, 위험에 대한 독립성과 자율성에 필요한 많은 기술을 배우는데 급속도로

발전하는 시기가 다름 아닌 ‘영유아기’라는 사실을 강조하고 있다(곽정인, 이영애, 2020).

위험한 놀이를 본격적으로 다루기 시작한 초기 연구에서는 위험을 유아의 안전사고나 부상과 관련지어 긍정적으로 여기지 않았으며(Sawyers, 1994) 위험한 놀이를 하면서 실제로 심각한 부상을 입는 사건 사고가 빈번하였기 때문에(Ball, 2002), 부정적인 시선이 있었다. 하지만 연구가 점차 진행될수록 위험한 놀이를 유아의 전인 발달 및 학습성향과 관련지어 지지해야 한다는 담론들이 부각되고 있다(Maynard, 2007). 최근 국내에서도 위험한 놀이에 관한 연구가 지속적으로 이루어지고 있으며 긍정적인 측면을 주목하고 있다(곽정인, 나귀옥, 2016; 곽정인, 이영애, 2020; 김루리, 2019; 손영은, 2018). 하지만 국외에 비하면 여전히 양적으로 부족한 실정이며, 다른 연구주제와 비교하여 분야의 발전도 불충분하다. 학문을 중시하는 유교문화가 주류를 이루는 동양권에서는 위험을 피하고 안전한 것을 우선시하는 위험기피 경향성이 높아, 위험에 대한 긍정적 영향을 간과하는 경향이 있을 것으로 생각된다(곽정인, 나귀옥, 2013).

위험한 놀이와 관련한 연구 현황은 놀이빈도(이새별, 김지연, 2019; Yuen Yue, 신지연, 2019; Shrestha, 2017), 놀이 형태(곽정인, 나귀옥, 2013; 김현정, 2014; 손영은, 2018; 이인제, 2017; Shrestha, 2017), 놀이 공간(김현정, 2014; 이인제, 2017; Yuen Yue, 신지연, 2019), 놀이 시간(이인제, 2017; Yuen Yue, 신지연, 2019; Shrestha, 2017) 등으로 이루어져 있으며, 연구 주제를 기준으로 가장 많이 다루어진 세부 내용은 양적으로 분석된 부모-유아 및 교사의 태도와 허용도에 관한 인식 연구(곽정인, 나귀옥, 2013; 곽정인, 나귀옥, 2016; 손영은, 2018; Yuen Yue, 신지연, 2019; Shrestha, 2017)이다. 이에 반해 교사가 현장에서 경험하고 있는 위험한 놀이에 관한 질적 연구는 비교적 적고 기관 및 교사의 철학이나 문화에 따라 유아의 위험한 놀이는 변화되기 때문에, 실제 현장에서 교사가 가지는 위험한 놀이에 대한 어려움뿐만 아니라 이와 관련된 새로운 움직임의 연구도 요구된다.

뿐만 아니라, 곽정인과 유희정(2021)은 위험한 놀이에 관한 물리적 환경의 연구는 소수이며 실외 연구에 한정되어 있다고 하였다. 위험한 놀이의 환경적 요인이 새롭게 주목받으면서 관련 연구가 시작되었지만, 대부분의 연구가 위험성이 내재되어 있는 실외 혹은 놀이터를 기준으로 연구(곽정인, 나귀옥, 2013; 김지영, 김혜순, 2020; 김현정, 2014; 손영은, 2018; 이인제, 2017)가 이루어져 있다고 하였다. 하지만 대부분의 연구를 실외 놀이 대상으로 하게 되면 영유아의 위험한 놀이에 대해 좁은 개념화를 만들어 결국 교육현장의 실천에 한계를 가져올 수 있다고 우려한 바 있으며, 위험한 놀이 공간의 이해와 접근 자체를 새롭게 실내로 확장할 필요가 있다고 보았다. 더불어 유아가 가장 많이 머무는 공간인 교실에서 일어나는 위험한 놀이와 관련된 연구는 더욱이 미흡한 실정이므로 이에 관한 연구의 필요성이 제기되며, 선행연구들이 실외 공간에서만 위험한 놀이를 바라볼 수밖에 없었던 근본적인 이유로 교실 내·외 공간의 경계와 관련된 위험한 놀이의 연구가 요구되는 바이다. 특히나 포스트 코로나로 팬데믹 상황이 종료되어 유아 교육 및 보육 기관에 대면 교육 및 보육이 활성화되고 학부모의 직장 오프라인 근무 시간이 늘어남에 따라, 유아들의 기관 이용과 교실에서의 놀이 시간이 증가하는 방향으로 회귀하였다. 그리고 현재 미세먼지 등과 같은 환경 오염으로 인해 유아들의 교실 이용 시간이 증가하고 있으므로 교실의 물리적 공간에 주목한 위험한 놀이의 연구가 필요하다.

최근 연구인 김명희와 김지연(2022)에 의하면, 여전히 어린이집 유아반 교사들은 위험한 놀이를 충분히 운영하고 있지 않으며 이 또한 실외 공간에 제한되어 있다. Stephenson(2003)을 비롯한 연구자들에 의해서도 밝혀졌듯이 유아에게 위험부담을 경험할 기회를 주며 동기를 부여하는 것은 교사의 태도에 기인한다(Tovey, 2007). 교사 개인의 기준에 맞춰 위험한 놀이를 허용하는 정도가 다르고 특히나 2019 개정 누리과정의 유아·놀이 중심 교육과정을 통해 교사들의 자율성이 유아들의 위험한 놀이에 주요한 요인이 되는 것을 미루어 볼 때, 현 시점에서 교실에서 일어나는 유아의 위험한 놀이에

관한 유아반 교사의 경험 연구가 필요한 실정이다. 이러한 중요성을 토대로 2019 개정 누리과정에서는 교사가 자율성을 기반으로 상황에 따라 적절한 판단을 하여 위험한 놀이를 통한 배움이 최대한 이루어질 수 있도록 지원하고, 공간과 안전의 경계를 허물어 유아가 위험한 놀이를 즐기도록 안내하고 있다.

그러나 교육에서 위험한 요소가 내포된 놀이를 통한 ‘도전’과 유아의 기본권이자 생명과도 밀접한 관련이 있는 ‘안전’과의 균형을 맞추는 일은 매우 중요하며 어려운 일이다(권영심, 오미경, 2019). 선행연구들에 따르면, 교사들은 위험한 놀이의 중요성을 알고 있지만 안전 문제로 인하여 혼란스러워하고 있다(곽정인, 2016; Shrestha, 2017; Yuen Yue, 신지연, 2019; Valuga, 2019). 또한 교사들은 실외와 달리 교실만이 가지는 공간적 특성으로 인해 위험한 놀이에 어려움을 보이고 있다. 이와 관련한 선행연구들에서는 교실에서 위험한 놀이가 이루어지도록 교사가 교실 규칙을 재구성해야 한다고 보지만(김지성, 2021; 김대욱, 2021), 교사들은 교실에서 위험한 놀이를 우선하기 어려워하는 공간적인 배경과 문화가 존재해 주저하고 있다. 이처럼 교실에서 일어나는 위험한 놀이는 종합적인 의미로 구성되어있어, 교사에게 다양한 의미가 얽힌 가치판단의 문제로 작용하여 딜레마를 느끼게 하고 있다. 교사의 딜레마를 연구한 Windschitl(2002)은 교사들이 딜레마를 마주하게 되면 복잡한 요인들을 스스로 절충하여 자신의 수행을 결정한다고 하였다. 그러나 동시에 이 과정에서 교사들은 혼란과 불안 등의 부정적인 감정을 경험하고 가장 최선이라 여기는 선택을 하지만, 계속 부담으로 여기거나 결국 최선을 선택하지 못해 교사에게 여전히 문제로 남을 수 있다고 하였다. 그러므로 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 딜레마를 가지는 교사를 지원하기 위해서는 교실 현장의 맥락에서 위험한 놀이에 관한 교사의 경험 연구가 우선되어야 한다. 교사들이 교실에서 경험한 위험한 놀이, 이와 관련한 어려움, 해결을 위한 노력과 요구하는 바를 이해하는 것이 필요하다.

직장어린이집 운영관리는 사업장의 운영관리 체계에 맞으면서 어린이집의 운영기준에도 부합해야 한다

(근로복지공단 직장보육지원센터, 2016). 이로 인해 직장 어린이집의 기관 유형에는 물리적, 사회적 특성이 복합적으로 존재한다. 물리적 특성으로 사업체의 요구에 따라 어린이집 환경이 구성되고, 사회적 특성으로 사업체가 교육 주체로서 어린이집의 운영에 영향을 미친다. 따라서 이러한 직장어린이집의 복합적인 특성이 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 미치는 영향 또한 고려되어야 한다. 하지만 직장어린이집이 가지고 있는 물리적, 사회적 환경 구성과 맥락을 고려하여 접근한 직장 어린이집 내 위험한 놀이에 관한 연구는 전무하다.

이렇듯 직장어린이집 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 관한 유아반 교사의 경험은 역동적으로 얽혀있는 가치와 신념으로 형성되기에, Joe Tobin(2005)의 연구결과와 같이 어떠한 유아교육 현장에서도 동일한 가정을 해서는 안 되며 고유한 교육적 가치와 질을 인정해야 한다. 표준적인 기준이나 개념적인 정의와 같이 모더니즘적으로 현상을 수치화하여 구체적인 실천의 한계를 가지기보다는 상황의 복잡성, 맥락성, 관점의 차이, 역동성 등을 포괄적으로 숙고하여 내재적인 가치로 이해하는 것이 필요하다. 특히 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 관한 유아반 교사의 경험은 개인의 다양한 경험들이 모여 성찰적이고 철학적으로 구성되는 자신만의 의미이므로, 내면 깊숙한 경험과 의미뿐만 아니라 무의식적인 내용까지도 검토되어야 한다. Guillemín과 Drew(2010)에 따르면, 시각적 연구 방법은 연구참여자에게 보다 주체적인 역할을 제공하여 ‘새로운 입구’를 열어줌으로써 더욱 직관적이고 색다른 대답을 보여주게 해줄 뿐만 아니라, 심층적인 내면의 가치를 드러내게 하여 다양한 사고의 가능성을 열어준다. 이는 기존에 연구자가 알지 못했거나 중요하게 고려하지 않았던 영역에 주목하게 해주고 초점의 전환을 제공할 수도 있으며, 나아가 연구참여자에게는 자신의 심리를 스스로 검토하며 성숙한 단계로 성장하게 해줄 수 있다.

본 연구는 현장의 맥락 하에 직장어린이집 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 관한 유아반 교사의 경험을 이해함으로써, 교실에서 일어나는 위험한 놀이의 구체적인 실천 경로와 지원체계 등 교육 현장의 변화를 위한

기초 자료를 제공하고자 한다. 이에 따라 설정된 연구 문제는 다음과 같다.

직장어린이집 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 관한 유아반 교사의 경험과 놀이지원은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구참여자

본 연구에서는 직장어린이집 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 관한 유아반 교사의 경험을 살펴보기 위해 기관의 규모, 교사의 경력, 교사의 담당 학급 연령, 학급의 교사 대 유아 비율이 상이한 교사들로 유목 표집하였고, 연구참여자들을 통해 풍부한 정보를 알고 있는 사람을 소개받는 눈덩이 표집을 하였다. 또한 직장어린이집 특성상 사업체에서 요구되는 물리적 차이를 고려하였으며, 위험한 놀이에 의한 안전사고 경험으로 위험한 놀이를 주저하지만 실천을 위해 노력하는 교사들을 연구참여자로 선정하였다. 또한 교사의 딜레마를 다루는 본 연구의 특성상 연구참여자가 개인의 경험을 이야기하기 주저하거나 내면의 어려움이 있을 수 있어, 연구자와 라포 관계가 형성되어 있거나 관계가 있는 교사를 중심으로 선정하였다. 연구참여자의 정보는 <표 1>과 같다.

2. 연구 절차 및 자료 수집

교실에서 일어나는 위험한 놀이는 포괄적이고 추상적이므로, 먼저 연구참여자인 교사들과의 면담을 통해 위험한 놀이에 대한 교사들의 기본적인 인식과 정서적인 부분을 끌어내고자 하였다. 또한 교실에서 일어나는 위험한 놀이는 교사가 처한 개별적인 상황과 환경에 따라 각기 다른 특성을 지니기에, 개개인의 의미가 진실성 있게 드러나도록 교사가 언어적으로 서술하는 것 외에 이미지라는 유도체를 활용해 깊고 섬세한 경험과 의미를 나타낼 수 있도록 하였다. 항목에 따라 면담과 시각적 연구방법을 활용하였으며, 교사별로 회기당 약 40~90분간 총 4회기 이상의 면담을 진행하였으며 자료보완을 위해 상시적으로 각종 SNS 및 전화 면담을 하였다. 본 연구는 2020년 12월 중에 예비 면담을 진행하여 연구 및 일정을 안내하고 면담 일정을 조율하였으며, 2021년 1월 7일부터 2021년 6월 12일까지 개방적 질문과 반구조화된 질문을 혼합하여 면담하였다. 교사들과의 면담은 코로나 19 상황으로 인해 원내·외에서 사회적 거리두기를 실천해야 하는 교사들의 의견에 따라 비대면으로 이루어졌다. 전화 및 실시간 화상회의를 병행하였으며 교사들의 동의를 얻어 보이스 레코더로 녹음을 한 후 전사하였다. 선행연구를 분석하여 면담 내용을 선정하였으며 면담을 진행하면서 새롭게 알게 된 사실이 있거나 보충이 필요한 경우 질문을 유연하게 수정하였고, 면담 이후에는 면담 자료를 분석하여 세부적인 내용과 의미를 반영하였다. 자료는 녹음파일 23시

<표 1> 연구참여자의 일반적 배경

이름	연령	학력	경력	지역	담당 연령	교사 대 아동 비율	특징
참여자 A	30세	대졸	5년	서울	만 4세	2 : 5	• 현 직장어린이집에서 5년간 재직 중. • 저경력 교사와 학급 운영 중.
참여자 B	30세	대졸	4년 6개월	경기	만 3세	3 : 18	• 민간어린이집에서 6개월, 국·공립어린이집에서 1년, 직장어린이집에서 3년간 재직 중. • 2명의 저경력 교사와 학급 운영 중.
참여자 C	27세	대학원 석사과정 재학	1년	서울	만 5세	2 : 20	• 초임 교사, 고경력 교사와 학급 운영 중.
참여자 D	36세	대학원 석사	11년	경기	만 4, 5세	2 : 11	• 국·공립어린이집에서 2년, 직장어린이집에서 9년간 재직 중. • 유아반 주임 교사, 저경력 교사와 학급 운영 중.
참여자 E	29세	대졸	6년	서울	만 3, 4세	1 : 6	• 직장어린이집에서 6년간 재직 중. • 유아반 주임 교사 재직 중.
참여자 F	30세	대졸	5년	서울	만 3세	1 : 6	• 민간어린이집에서 1년, 직장어린이집에서 4년간 재직 중.

간 44분, 녹음전사 자료 186페이지, 현장 자료 17페이지, 연구자 노트 16페이지, 기타 자료 31페이지가 수집되었다. 자료수집 내용은 <표 2>와 같다.

3. 자료 분석

질적 연구 분석에 필요한 가정과 표준절차에 따라 자료를 전사, 주제별 약호화, 의미 범주화, 의미 개념화 4단계로 분석하였다. 연구참여자인 교사가 경험한 위험한 놀이와 관련된 이미지뿐만 아니라 기타 SNS 등을 당일에 전사하였고, 기록에서 교차검증이 필요한 경우에는 내용을 추가로 수집하였다. 이후 자료를 반복해 읽으면서 자료의 의미나 요구가 드러나는 부분에 세그먼트를 하고 코드를 부여하였다. 교사가 이미지를 보고 이야기하였던 맥락과 텍스트 요소에 주목한 후, 반대되는 텍스트를 사용하여 텍스트 간 참조를 하였다. 그런 다음 이미지를 가장 잘 드러내는 텍스트와의 연결을 통해 텍스트를 고정하고, 이미지에서 함축된 내용을 밝혔다. 그리고 코드들 안에서 반복되고 특징되어지는 패턴을 찾아내며, 비슷한 주제들끼리 하나의 범주로 묶어 분류하였다. 이후 비교, 이동, 재구성 등을 통해 연구 테마를 연결성 있게 줄이며 더 큰 관점으로 축소하였다. 이 과정에서 연구자는 연구의 오류를 최소화하고 연

구의 신뢰성과 타당성을 높이기 위해 질적 연구의 일반적 평가 방법인 삼각검증법을 실시하였다. 연구참여자인 교사 및 공동연구자와 함께 연구내용을 반복적으로 논의 및 검토하여 연구내용의 타당도를 검증했으며, 연구 결과의 이해를 높이고 명확성을 확보하기 위해 연구의 전 과정에서 유아교육 전문가의 자문과 검토가 이루어졌다. 또한 연구자의 주관적 해석 및 편견에서 오는 오류를 배제하고 스스로 중립성을 유지할 뿐만 아니라, 교사들의 숨겨진 경험 및 의도와 함께 내재적인 구조와 의미를 보다 정확하게 파악하고자 반성적 사고를 지속하였다. 이를 토대로 한 자료 분석 범주는 <표 3>과 같다.

III. 연구 결과 및 해석

1. 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 관한 교사의 경험

위험한 놀이는 모험 놀이와 다르게 유아 스스로 구성해감에 따라 발현되는 차이를 가진다. 유아는 놀잇감이나 상황적 요소와 우연한 마주침으로 인하여(유혜령, 2019) 즉흥적으로 혹은 점진적으로 자료, 신체, 환경을

<표 2> 참여 교사 개인별 자료 수집 절차 및 내용

연구 절차	연구 방법	면담내용
1회기	면담	연구 설명, 교사의 일반적인 배경, 기관을 선택한 배경, 기관 및 학급의 정보, 위험한 놀이에 관한 경험
2회기	면담, 시각적 연구방법	교실 공간의 특성, 직장어린이집 교실에서 일어나는 위험한 놀이 이미지 및 이와 관련된 경험, 직장어린이집 교실에서 일어나는 위험한 놀이의 의미
3회기	면담, 시각적 연구방법	이상적으로 생각하거나 이상적으로 경험한 교실에서 일어나는 위험한 놀이, 직장어린이집 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 관한 외부 영향 요인
4회기 및 상시 면담	면담, 시각적 연구방법	직장어린이집 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 대해 추가적으로 논의하고 싶은 바, 현재 교실에서 일어나는 위험한 놀이의 변화

<표 3> 분석 범주

상위 범주	하위 범주
교실에서 일어나는 위험한 놀이에 관한 교사의 경험	<ul style="list-style-type: none"> ‘위험을 감수하는 도전적인 놀이’라 여겨지는 놀이에 대한 경험 ‘위험한 행동’이라 여겨지는 놀이에 대한 경험
교실에서 일어나는 위험한 놀이에 관한 교사의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> 부상에 대한 두려움과 감시 교실 관리를 위한 규칙과의 어긋남
교실에서 일어나는 위험한 놀이에 관한 교사의 새로운 움직임과 요구	<ul style="list-style-type: none"> 교실에서 일어나는 위험한 놀이를 위한 교사의 노력 교실에서 일어나는 위험한 놀이를 위해 필요한 지원

위험하게 구성해가며 위험한 놀이를 만들어간다. 이에 따라 교사들은 우연히 교실에서 위험한 놀이를 마주하거나, 유아가 자신의 도전에 대한 욕구를 충족시키기 위해 교사에게 관련된 자료를 요청하는 것을 경험했다. 이 과정에서 교사들은 자신만의 감각에 근거해 예측되는 부상의 정도, 배움의 가능성, 사전 협의 및 규칙의 존재 여부를 허용 가능성의 기준으로 삼고 위험한 놀이에 대해 위험을 감수하는 도전적인 놀이와 위험한 행동으로 경험을 구분하였다.

가. ‘위험을 감수하는 도전적인 놀이’라 여겨지는 놀이에 대한 경험

교사들은 유아들이 크고 무거워도 들어 올리기[그림 1], 흔들려도 높게 쌓기[그림 2], 미끄러지는 신체에 균형잡기[그림 3], 칼날과 불을 사용하기[그림 4]를 위험을 감수하는 도전적인 놀이라고 보았다. 이러한 놀이에서 유아들은 자료 그 자체의 위험한 속성뿐만 아니라, 본질적으로 자료에 위험한 속성이 존재하지 않아도 정해진 사용 방법에서 벗어나 위험하게 활용해 놀이했다. 교사들은 위험한 자료를 제공하기 전에 충분히 고민해 보거나 교사의 이해 하에 유아의 놀이가 단계적으로 더 위험해짐에 따라, 안전과 놀이에 대해 사전에 합의된 규칙이 있다고 보았으며 위험의 가능성이 있지만 해보지 않을 것을 시도하는 교육의 기회라고 여겼다. 그리고 기존의 놀이에서 확장되는 교육적 효과와 같이 결과적 성취가 존재해 배움의 의미가 있다고 판단하며 놀이를 인정하고 격려했다. 또한 자료 사용의 특성상 유아의 신체적 위험이 국소적이라 예상하고 상대적으로 부상에 대한 두려움을 낮게 느끼며 놀이를 지속하도록 했다.

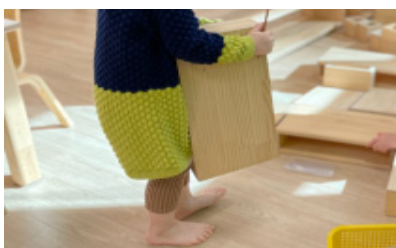
아무래도 3세 애들한테는 이게 크고 무거워요 [그림 1]. 애들도 들어보면서 이게 크고 무거워서 다칠 수 있다는 걸 느껴요. 떨어질라 말라 한 그 위험 속에서도, 저렇게 두 손으로 어떻게든 안 떨어트리려고 잡고 아슬아슬하게 들고 가는 거예요. 그리고 그 크고 무거운 걸 여기 봤다가, 저기 봤다가 하면서 점점 계속 원하는 모양을 찾아서 아슬아슬하게 이리저리 옮겨요.

(E교사, 2021.03.07.)

(블록을) 점점 높이 그리고 크게(넓게) 쌓아요 [그림 2]. 막 흔들흔들거려요. 조금만 스쳐도 와르르 다 무너져서 자신들한테 떨어져요. 블록이 쓰러져서 맞는 위험에도 계속 쌓는 거예요. 그런데 이게 계속 쓰러지면서 그 이상으로 올라가지를 못하니까, 애들이 밑을 튼튼하게 해보겠다고 해요. 그러면서 저기(하중을 받치는 할로우 블록) 밑 부분을 더 튼튼하게 하려고 할로우 블록 사이에 또 다른 블록을 끼워 넣더라고요. 계속 저렇게 쌓으면 또 다른 형태의 구성물로 더 만들 수 있고. 아이들이 스스로 이렇게 (안전을) 또 알아가니까, 너무 위험하게 막 흔들려서 머리카락 이런 곳이 다칠 것 같지 않으면 계속 더 도전해보도록 했어요.

(C교사, 2021.02.06.)

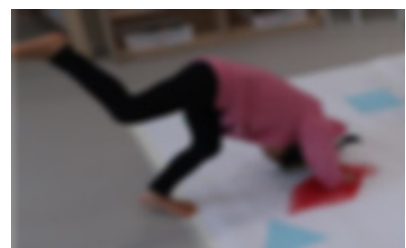
스카프를 들고 저런 자세(몸을 엮드려서 한쪽 다리 드는 자세)를 하더라고요[그림 3]. 스카프 때문에 신체가 흔들리면서 미끄러지는 거예요. 흔들리는 몸에 균형을 잡다가 넘어지고, 균형을 잡다가 또 넘어지고. 근데도 다시 일어나서 또 도전해요. 그런데 아이들이 이렇게 놀이하면서 같은 색



[그림 1] 크고 무거워도 들어 올리기



[그림 2] 흔들려도 높게 쌓기



[그림 3] 미끄러지는 신체에 균형잡기



[그림 4] 칼날과 불을 사용하기

칼의 스카프를 찾고, 계속 스카프를 가지고 왔다가, 스카프를 쥐고 뛴다가 하면서 (같은 색을) 찾더라고요. 평소 같으면 하지 말라고 했었을 텐데, 그런 의미가 있으니까 계속해볼 수 있도록 했어요. 그리고 스카프는 별로 위험해 보이지 않더라고요.

(B교사, 2021.02.07.)

진짜 우동을 만들어서 먹고 싶대요[그림 4]. 근데 제면기 밑에 칼날이 있어서 위험해요. 아이 한 명이 상처가 났어요. 손이 베여서 피를 봤단 말이에요. 그리고 아이들이랑 어떻게 하면 더 조심히 놀이할 수 있을까 이야기 나눴어요. 근데 진짜 만들고 싶었던 면이 막 나오니까, 베였다고 울어도 계속해요. 다른 친구들도 자기들이 다칠 수 있다는 걸 알면서도 제면기를 서로 하고 싶어 하더라고요. 우리 어린이집에서는 한 번도 (아이들과) 불을 사용해 본 적이 없었거든요. 근데 아이들이 제면기로 뽑은 면으로 우동을 끓여 먹고 싶다는 거예요. 그러면서 이제 일주일 동안 연습했어요. 놀잇감으로 버너를 어떻게 켜고, 어디는 만지면 안 되고, 이런 역할 놀이를 하면서 사용법을 익혔죠. 교사 도움 없이 버너를 조작해보고 스스로 뜨거운 냄비 속에서 뜨거운 면을 집어서 올려요. 뜨

거움을 알면서도 계속해서 우동을 만들었어요. 아이들이 위험을 통해서 서로 조심하려고 하니까, 오히려 안전 교육의 기회가 된 것 같았어요.

(A교사, 2021.02.06.)

나. '위험한 행동'이라 여겨지는 놀이에 대한 경험

교사들은 몸을 꺾기[그림 5], 몸을 쌓기, 빠른 속도로 달리고 쫓기, 놀잇감으로 구성물 맞추기, 높은 곳에 오르고 뛰어내리기, 교사 시야에서 벗어나기는 위험한 행동이라 구분하였다. 유아는 위험한 놀이를 하면서 통제 밖의 감각 경험을 즐긴다는 광정인(2107)의 연구처럼 유아들은 실외와 같이 교실에서도 신체나 환경의 한계에 즉흥적으로 도전하며 자신의 스틸을 추구했다. 이에 대해 교사들은 자신들과 사전에 합의되지 않았거나 기존에 교실에서 지키기로 한 안전 및 놀이의 규칙이 없고, 뚜렷한 성취나 배움이 보이지 않는 등 놀이의 목적을 알 수 없거나 즉흥적이어서 유아의 놀이를 제한했다. 또한 이러한 놀이의 특성상 신체에 직접적이고 큰 부상을 입을 위험이 상대적으로 높다고 예측하며 우려를 나타냈다.

갑자기 저렇게 팔을 앞으로 당겨서 바닥에 붙이



[그림 5] 몸을 꺾기

고 어몽어스 흥내를 내는 거예요[그림 5]. 신체 균형이 안 맞으니까 몸이 앞으로 넘어가려고 해요. 저러면서 앞으로, 더 휘청거리는데도, 더 빨리 가려고 해요. 근데 저렇게 걷다가 앞을 못 봐서 주변에 다니는 친구랑 부딪쳐요. 그래도 아이들은 계속, 저렇게 보지 못해서 예상치 못하게 부딪쳐도, 더 몸을 꺾으면서 의미 없이 어몽어스 놀이를 해요. 저는 저런 자세를 하면서 놀 때 불안해서, 조심하라고 계속 이야기해요.

(D교사, 2021.02.20.)

몸으로 놀이하는 것 중에 이유 없이 샌드위치처럼 몸을 겹쳐서, 서로 찌부해서 놀이를 해요. 밑에 깔려서 무겁고, 아프고, 놀라기도 하지만. 더 세계 힘을 줘서 꼭 누르기도 하고. 자기들도 아프다면 서 웃어요. 친구들이랑 몸을 늘어트려서 더 높게 차곡차곡 쌓는 거죠. 근데 나중에는 누가 막 “아, 아” 이러면서 진짜 아파해요. 이러면 저는 어쩔 수 없이 유아들한테 몸으로 놀이하는 걸 자제하도록 하는 것 같아요.

(D교사, 2021.02.20.)

남자친구들은 더 빠르게 친구들을 쫓아서 세계 부딪치는 걸 즐겨요. 친구들이랑 부딪치는 위험을 알면서도 계속 빨리 달리고 쫓고. 더 더 빨리 달리고 세계 부딪치려 해요. 그러다 보면 불박이 벽 이런 곳에도 부딪치는데, 그래도 더 빨리. 그러다가 갑자기 몸을 꺾 하고 돌면서 피해요. 근데 아이들은 부딪쳐도 대수롭지 않게 생각하고. 또 바로 빨리 달리면서 잡으러 가요. 계속 달리기만 하고. 자꾸 부딪치고, 또 상관없는 친구도 피해를 가지니까 걱정이 돼요. 그 에너지와 놀이 방식, 이런 부분이 정말 고민이에요.

(E교사, 2021.03.07.)

아이들이 할로우랑 유니트 블록으로 썰매장의 경사진 곳을 만들고, 와플 블록으로 썰매랑 스키를 만든 후에 경사진 면에서 내려오며 놓고 있었어요. 그런데 경사지다 보니까 구성물이 흔들거리는데,

갑자기 남자친구들이 와플 블록으로 만든 썰매를 경사진 썰매장에 던져요. 던져서 옆에 있던 할로우 블록들이 자신들에게 와르르 무너져요. 아이들은 이게 재밌는 거예요. 자신들이 힘을 주는 대로 블록이 와르르 쓰러지는 게 보이니까. 쓰러지는 블록에 자기들이 맞을 수 있고, 맞으면서도 자신들이 다치든 상관없이. 자꾸 썰매장이 무너지고, 아이들이 (블록에) 부딪치고 하다 보니까, 이제 다치지 않도록 놀이 전에 규칙을 알려주고 (놀이를) 시작을 할 수밖에 없더라고요.

(C교사, 2021.01.16.)

갑자기 아이들이 굴 안에 있는 쿠션 벽을 타고 올라가서 점프해요. 엄청 높지는 않지만, 아이들이 발을 되게 많이 올려야지 올라갈 수 있는 높이이긴 해요. 아이들은 자신들이 떨어질 것같이 휘청거리는데도 올라가요. ‘나 여기 올라왔다~’ 이런 느낌으로. 자신이 높은 위치에 있다는 걸 좋아해요. 그리고 나서는, 이제 또 높은 곳에서 떨어지는 위험에 스틸을 느끼면서 뛰어내려요. 친구랑 부딪칠 수 있잖아요. 그리고 원래 그렇게 놀이하는 공간도 아니고. 그래서 못 올라가게 해요.

(A교사, 2021.02.06.)

내부 개인 보호를 위해서 얇은 커튼이 있는데, 아이들은 그 커튼을 이용해서 놀이해요. 이제 아이들이 보통은 이 주변에서 놀이하지 않았다가, 새롭게 놀이를 찾거나 전이 시간에 이곳에 들어서 놀이해요. 그러다가 숨바꼭질한다면서 숨어서는 가만히 있던 적이 있어요. ‘내가 여기 숨어있는 거 아무도 모르겠지?’ 하면서... 뭔가 자신만의 공간으로 느꼈던 것 같아요. 아이들이 즐거워하는 건 알지만, 암막 커튼도 있다 보니까... 제가 아이들을 볼 수가 없어서요. 진짜 안 보여요. 저 암막 커튼이. 그리고 저희 반이 3세라 아이들이 작다 보니까 진짜 티가 안 나요. 그래서 되도록 나와서 놀이하도록 해요.

(B교사, 2021.02.07.)

2. 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 관한 교사의 어려움

이승숙 외(2017)는 교사들이 자신 혹은 주변이 기대하는 놀이의 방향과 유아의 놀이 방향이 맞지 않을 경우, 유아의 자유로운 놀이에서 갈등을 경험한다고 하였다. 이와 같이 교사들은 위험한 놀이의 가치 판단적인 특성으로 인해, 교실에서 유아의 위험한 놀이에 대한 흥미와 자율성을 우선하고자 노력하면서도 다양한 담론들에 갈등하며 어려움을 겪었다.

가. 부상에 대한 두려움과 감시

1) 안전에 대한 책임

교사들은 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 있어 가장 큰 딜레마인 유아의 부상에 대해 어려움을 보였다. 안전사고에 있어 보호자는 아동 측에서 피해를 입었다는 것(피해자 입증 책임)을 입증하게 되고, 보육교직원 은 ‘채무 불이행 책임’을 가지게 된다(김옥심, 2012). 교사들은 교실에서 위험한 놀이를 경험하며 안전사고의 위기를 느꼈고, 유아의 안전에 대한 법적 책임뿐만 아니라 자신의 자질과 관련된 안위를 걱정했다. 그리고 안전의 추상적인 가치로 인해 교직원이나 부모 간에 서로 다른 해석을 지녀, 교사들은 교실에서 일어나는 위험한 놀이의 부상 가능성을 판단하는 데 혼란스러워했다. 반대로 보건교사가 있기에 안심이라고 하였던 교사도 있었으나, 실제 보육시설에서 간호사가 상주하는 경우는 5% 이하이며 100인 이하 보육시설에서의 아동의 안전과 건강을 담당할 전문적 의료 인력 배치에 대한 법적 기준은 아직 마련되어 있지 않은 실정(강기선, 2019)이다. 이로 인해 교사들은 온전히 혼자 부상 및 응급처치를 판단해야 함에 따라, 교실에서 위험한 놀이를 하며 발생할 수 있는 부상에 대해 부담을 지닐 수밖에 없었다. 더불어 교사들은 선임 교사 등 자신의 직위에 따라서도 자신에게 요구되는 역할의 책무성을 경험하며 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 어려움을 보였다. 경력이 높을수록 더 많은 효과를 내야 하는 것처럼 안전 사고율이 낮은 교사가 유능한 교사라 여겨지는 효

과적 교사의 문화가 존재하였고, 교사들은 이를 지키고자 하면서 부담을 느꼈다. 또한, 현재 자신의 학급에서 발생했던 많은 안전사고 때문에 사고 예방의 책임을 막중하게 느끼며 위험한 놀이를 우려했다. 특히 어린이집 영유아는 고도의 주의를 기울여 돌봄에도 불구하고 발달 특성상 사고가 불가피한 경우가 있어(강정원, 이옥임, 2018), 교사들은 신체 조절이 미숙하거나 신체를 부주의하게 사용하는 등 유아의 개별 발달이나 특성으로 인해 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 어려움을 느꼈다.

위험하게 놀이하다가도, 이 위험성을 제가 감수하고 놀이하게 해서 나에게 돌아오는 게... 이런 생각이 떠오를 때가 있어요. 그렇게 되면 사실 교사가 하는 역할 중에 하나로, 아이가 건강하고 안전하게 지내는 데에 필요한 역할도 있잖아요. 아이들의 자율성을 강조하다가도, 교사가 안전을 지켜주지 못하면... 그것도 내가 교사의 자질로서 좀 안되는 게 아닐까? 라는 생각이 앞서요.

(F교사, 2021.03.15.)

한 아이가 교실에서 서로 위험하게 놀이하다가, 다른 친구랑 부딪치면서 눈가가 붉어졌어요. 병원 갈 정도는 아니고. 부모님께는 제가 보기엔 병원 갈 정도는 아니라 판단했다고 이야기했어요. 그런데 (부모님이) 내려오셔서 아이를 보시곤 “병원에 갈까?” 이렇게 얘기하시고. 제 앞에서. 그러면서 “선생님, 제가 진짜 불안해서 못 살겠어요” 이러시더라고요. 그리고서는 사실, (아이가) 병원에 갈 정도 아니어서 (병원에) 안 갔어요. 뭐가 (저는) ‘네(교사)가 뭘데 그걸 판단해?’ 이런 느낌이 들었어요.

(E교사, 2021.03.20.)

위험한 놀이를 하고서 다치면, 그래도 보건 선생님이 계시니까... 저번에 아이가 위험한 놀이를 하다가 앞으로 넘어졌는데, 보건 선생님께서 삐끗한 건지 아니면 그냥 근육이 놀라서 다친 건지 판단해주셨는데 안심이 됐어요. 안 계셨다면 제가

온전히 판단을 (혼자) 다 해야 하나까...

(B교사, 2021.02.07.)

주임 선생님이 저한테 와서는 “아까 보니까 아이들이 좀 흥분해 있는 것 같던데, 잘하고 있는 거예요?” 이러시니까. 제가 지금은 선임 역할... 선임 역할을 하고 있으니까. 그러니까 자꾸 저도 더 안전을 신경 쓰게 되는 것 같아요.

(B교사, 2021.02.07.)

혼자서 그냥 양말 신고 걸어가다가, 바닥에 얼굴을 부딪쳐서 치아 두 개가 부러진 애가 있거든요. 안전사고가 자주 났어요. 그리고 막 갈지(之)자로 걸어가는데 애가 있어요. 그냥 걸어갈 때도 주변을 툭툭 이렇게 한 번씩 치는 거예요. 그런 친구들이 위험한 놀이할 때, 자신을 잘 조절하지 못하니까 더 크게 다치더라고요. 그래서 이렇게 조금 산만하거나, 주의 집중이 어렵거나, 충동 조절이 조금 안 되는 친구에게는, 딱 그런 낱새가 보이면 미리 가서 “우리 약속 지켜야지”라고 사전에 안내하게 되더라고요.

(B교사, 2021.01.10.)

2) 학부모의 불안

교사들은 자신과 달리 학부모가 교실에서 일어나는 위험한 놀이를 부정적으로 표현함에 따라, 교실에서 일어나는 위험한 놀이를 더욱 조심하며 역할 대행자가 가지는 권리 상실을 경험했다. 선행연구(김루리, 2019; 광정인, 이영애, 2020)에 의하면 부모가 교사보다 위험한 놀이의 허용도가 높다고 하지만, 교사에게는 안전에 대해 과중한 요구를 하여 어려움이 초래되고 있었다. 이러한 경험들은 성인이 유아의 권리를 사유해야 한다는 전통적인 아동관에서 비롯되는 것으로, 부모가 유아의 위험과 안전에 대한 권리를 지나치게 사유하기 때문이었다. 그리고 이는 ‘돌봄’의 가치가 절하되는 사회의 논리가 투영됨과 같은 맥락을 지닌다. “유아교사는 공적 영역에서 ‘제2의 어머니’라고 하면서 온갖 수사로 미화, 찬양하지만 그에 합당한 사회적 대우나 권리는

없고 책임과 의무만 강요하는(곽윤숙, 2008) 현실인 것이다. 더불어 이와 같은 경험들은 교사가 단 한 번이 아니라, 여러 차례 경험하게 됨에 따라 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 대해 두려움을 계속해서 축적해가고 있었다.

크고 무거운 할로우 블록으로 놀이했잖아요. 그런데 그럴 때마다 교사가 ‘그거 들지 마! 내려와’ 이렇게 말하면 놀이가 안 이루어지니까, 저는 일단 그런 걸 관찰하고 자유롭게 놀이하도록 했죠. 그런데 예민한 부모님들이 “왜 그걸 보고만 계세요?”라고 이야기하시니까. (놀이를) 보기보다는 개입하게 될 때가 있어요. ‘애초에 그거(위험한 놀이)는 하지 말자’라는 식으로. 솔직히 그런 것(부모와 의견 차이)들이 딜레마가 커요.

(E교사, 2021.03.07.)

근데 (교실에서 위험한 놀이를 하다가) 다쳤을 때... (중략) 학부모님들이 걱정되다 보니까, 제가 먼저 “죄송하다, 제가 더 잘 봐야 했는데...” 이렇게 말해야 했어요. 제가 보호자가 아니니까.

(F교사, 2021.03.15.)

3) 어린이집 조직과 사회의 우려

김진아와 이종희(2008)는 보육교사 스스로가 자신은 원장 등의 관리자로부터 통제와 관리를 당하는 입장이고, 부여된 업무에 대해 평가받는 위치라는 생각이 지배적이기 때문에 위계문화를 지각하는 경향이 있다고 하였다. 이처럼 교사들은 안전사고의 예방을 주장하는 관리자로부터 권력 규율과 내면화된 위축감을 느끼며 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 갈등을 가졌다. 교사로 하여금 무엇이 ‘교육적인가’의 문제가 아닌, 어떤 행동이 ‘비취져서는 안되는가’라는 새로운 문화적 규범을 따르게끔(Faucalt, 1975) 하였다. 뿐만 아니라, 교사들은 직장어린이집 특성상 사업체가 가지는 위험에 대한 우려를 전달받으면서 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 어려움을 보였다. 나아가 교사들은 사회가 유아의 부상을 지나치게 우려해 사고 예방을 우선하는 감시적

인 분위기를 느끼며, 사회적 인식을 교실에서 일어나는 위험한 놀이보다 중시하였다. 교사들은 CCTV의 존재 자체만으로도 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 부담을 느꼈으며, 이는 안전사고 후 CCTV를 돌려보거나 실시간으로 관리자가 CCTV를 볼 수 있다는 사실에서 비롯되고 있었다. 차선희와 이진숙(2016)에 따르면, CCTV를 경험하는 교사들은 행동 위축으로 인해 가식적이고 부자연스러운 행동을 보인다고 하였다. 이처럼 교사들은 오해를 받지 않기 위해 교실에서 위험한 놀이를 지켜보기보다는 적극적으로 개입하였다. 더불어 사회적으로 어린이집 아동학대 이슈가 화두 될 때, 교사들은 언론 등에서 보여지는 유아의 부상에 대한 부정적인 관점과 부모님들이 가지는 의심의 눈초리로 인해 유아의 부상을 보다 엄격하게 관리하게 되어 교실에서 위험한 놀이를 제한했다.

유아들이 양말을 신고 스케이트 타는 놀이를 했어요. 유아들이 이 놀이를 좋아하니까, 저희 교실에 조금 긴 공간이 있어서 길게 비닐을 깔아줬어요. 유아들이 스피드 스케이팅처럼 놀이하면서 미끄러움을 즐겼어요. 넘어지면서도 그냥 미끄러지는 게 너무 재밌고, 그런 스피디하게 놀이하는 게 재밌잖아요. 그런데 원감님이 지나가면서 “선생님네 반 아이들이 활동적인데, 그렇게 놀이하면 아이들이 다치지 않겠어?”라고 물어보시더라고요. 저는 그게 약간 거슬리신 거로 느껴졌어요. 그래서 이 놀이에 대해서 위험해도 재밌게 놀 수 있다고 여러 번 설명했죠. 근데 이 놀이의 위험도는 담임 교사인 내가 제일 잘 알고 조심하는데, 그렇게 이야기하시니까 아무래도 신경이 쓰이고 위축되더라고요

(B교사, 2021.02.07.)

결국에는 원장님이 부모님들의 입장을 너무 많이 따지시니까.... 무엇보다 아이들이 다치지 않게 하라는 말씀을 많이 하세요. 그러면 저희는 또 원장님의 입장을 고려할 수밖에 없잖아요. 그러다 보니까 유아들이 위험하게 놀이하는 것보다는 안

전을 먼저 고려하게 되죠.

(E교사, 2021.03.20.)

총무팀이 보통 어린이집을 담당하잖아요. 우리 사업체 사장님이, 거기(총무팀) 부장님한테 그랬대요. 어린이집 안전사고 나오면 당신(총무팀 부장)이 책임지라고. 그래서 우리 어린이집을 일주일에 한 번씩 불시에 (사업체 간호사가) 방문해요. 그러니 위험한 놀이를 하기 쉽지 않죠.

(E교사, 2021.03.20.)

사실 CCTV 되게 많이 인식하게 돼요. 그러니까 (아이들이 빠르게 미끄러지는 놀이를) 되게 웃으면서 봤어요. 카메라로 봤을 때, 이게 뭔가 방치하거나 학대하거나 이렇게 나쁘게 보이지 않으려고. 그 옆에서 뭔가 보여주기 위한 리액션을 조금 더 했어요. 그냥 방치하고 있다고 인식할 수도 있잖아요. 누군가 봤을 때 오해 사지 않을 만한 행동을 옆에서 조금 더 추가로 했어요.

(B교사, 2021.02.07.)

보육교사에 대한 인식이 사실 그렇게 좋지 않잖아요. 일부의 학대하는 교사 때문에. 엄마 아빠들한테 교실에서 위험하게 놀이하다가 이게 어디에서 상처 난 거라고 말을 했는데, 약간의 의심의 눈초리로 보는 그런 시선이 느껴지는 거예요. 뭔가 ‘이게 다쳐서 난 상처 맞아? 아이 혼자서?’ 같은 의심의 눈초리가 느껴졌어요. 그래서 (제가) 구구절절 더 이야기했어요. 그래서 아동학대 이슈가 더 끊어졌을 때는 위험한 놀이로 괜히 상처가 날까 봐 교사가 더 예민해지고.

(F교사, 2021.03.22.)

나. 교실 관리를 위한 규칙과의 어긋남

교실 공간이 직장어린이집이라는 물리적 및 사회적 환경 특성상 복합적으로 구성됨에 따라, 교사들은 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 제약을 느끼며 어려움을 경험했다. 이와 같은 어려움은 앞서 교사들이 위험한

행동이라 여겼던 놀이에 의한 것으로, 유아가 신체나 환경의 한계에 도전하여 통제 밖의 감각 경험을 추구하며 발생한 어려움이였다. 그리고 이는 교사가 실외 공간과는 다르게 교실에 대한 특정한 인식을 지녀, 유아에게 교실 관리를 위한 규칙을 우선하며 갖게 되는 어려움이였다.

1) 물리적인 안전이 보장되지 않는 불확실성

직장어린이집의 특성상 설립 목적이 어린이집이 아닌 경우가 많아, 교사들은 교실이 물리적으로 완전히 안전하지 않다고 교실에서 신체나 환경의 한계에 도전하는 위험한 놀이를 권장하기 어려워했다. 특정한 구조물이 있어 부상의 위험이 있거나[그림 6], [그림 7], 대피장소 등을 놀이 공간으로만 여겨 그 용도로 활용하지 못할 수 있다[그림 8]는 불확실성 때문이었다. 그리고 이는 유아가 가지는 놀이 공간으로의 범위와 교사가 인식하는 놀이 공간의 범위에 차이(Bollnow, 1963)에서 비롯된 것이었다.

아이들이 굴에 들어가면, 쿠션 벽에 기어 올라가서 점프하려 해요[그림 6]. 아이들이 또 거기를 올라가게 되면 (머리) 창문에 맞닿게 되고, 또 안에 기둥이 있어서 (머리가) 부딪칠뻔해요. 그리고 아이들이 거기에 서니까, 천장에 대롱대롱 달린 조명들이랑 부딪칠 것 같이 (머리가) 닿아요. 거기서 뛰면 이제 완전히 (머리가) 닿아요. 그런데 그곳이 언어 및 휴식영역이니까, 친구들이 굴 안에서 책을 읽거나 휴식을 취하기도 해요. (굴 안의) 친구랑 부딪칠 수도 있잖아요. 그리고 원래 그

렇게 놀이하는 공간도 아니고.

(A교사, 2021.02.06.)

지금 원의 교실은, 어쨌든 원 자체가 협소하다 보니까. 어린이집에서 가장 큰 교실이긴 한데... 이것도 다른 어린이집에 비해 굉장히 작고, 가벽도 있고. 가정집 방 두 개를 합쳐놓은 거예요[그림 7]. 어린이집을 만들려고 건축한 건물은 아닌 것 같아요. 그런데 아이들은 빨리 뛰면서 놀이하고 싶어 해요. 지난번에도 교실에서 뛰면서 서로를 잡으려다가 저 가벽에 어깨를 부딪쳤어요. 그리고 이동식 비상계단에 올라가서 점프하는 걸 정말 좋아해요[그림 8]. 그러면 거기서 자기가 얼마큼 떨어지는지 놀이하는 거예요. 그런데 아무래도 저 공간이 대피하는 곳이니까... 그러다가 진짜 위험한 상황(대피해야 하는 상황)에 그냥 놀이하는 공간으로만 여길까 봐...

(F교사, 2021.03.22.)

2) 교육목적에 벗어나는 탈목적성

그동안 교실은 교육이 이루어지는 장소라는 일차적인 목적을 지니며 하나의 교수 매체로서 유아의 발달과 연관되어 이야기되었다(임부연 외, 2012). 이처럼 교사들은 교실에서의 놀이가 다양하고 지속 및 확장되어야 한다고 여기며, 교육 목표 달성과 같이 성취 중심적이고 전통적인 교실의 성격을 우선하였다. 반면, 교사들이 위험한 행동이라 여기는 신체나 환경의 한계에 도전하는 위험한 놀이는 교실에서 기존에 이루어지고 있었던 놀이와 이어지지 않아 맥락이 없고 변화 없이 반복될 뿐만 아니라, 하고 있던 놀이도 중단하게 만드는



[그림 6] 교실 안의 굴



[그림 7] 교실 안의 가벽



[그림 8] 이동식 비상계단

즉흥성이 있다며 교육목적에 벗어나는 탈목적성에 혼란을 느꼈다.

분명히 쌓기 영역에서 블록 놀이를 하고 있었어요. 그런데 갑자기 친구랑 서로 잡으려고 하면서 교실을 뛰어요. 막 교실을 엄청 빠르게 달리면서 서로를 잡으려 해요. 제가 가서 물어봤어요. “무슨 놀이야?” 이렇게. 그랬더니 “어... 음...” 하면서 대답을 못 해요. 그니까 교실에서 그냥 뛰는 것 그 자체를 하려는. ‘이것도 놀이인가?’라는 생각이 들어요. 그냥 위험한 행동처럼 여겨져요. 그러니까 약간 애들이 하는 거(놀이)에서 연속적이라고 해야 하나. 그런 게 필요한 것 같아요.

(B교사, 2021.02.07.)

그냥 서 있다가 옆을 보고는 갑자기 와다다 뛰어요. 그럼 그걸 본 친구는 도망을 가요. 그러면 개(도망가는 친구)를 잡으려고 빠르게 쫓아가요. 그럼 이제 책상 주위를 뱅글뱅글 달리는 거예요. 의자가 덜컹덜컹 거릴 정도로. (그렇게 놀이하면서) 발을 부딪치고는 막 발을 부여잡아요. 근데 그 놀이를 정말 수시로 해요. 그냥 맥락이 없이, 그냥 갑자기. 그런데 이런 놀이는 어떻게 연계가 안 돼요. 지금 하는 놀이랑 어떻게든. 그리고 그 놀이가 이제 주목이 되니까, 놀이를 하던 애들도 막 갑자기 다른 놀이를 해요. 그럼 이제 하던 놀이가 중단되고 무너지는 거예요. 그렇게 (달리며) 놀이하고 끝이에요. 어떤 것도 마땅히 연결되지 않아요. 정말 맥락 없는 놀이. 그래서 이 놀이를 어떻게 (지원)해야 할지 모르겠어요.

(E교사, 2021.03.20.)

3) 정적인 질서와 반대되는 자유분방성

교실 공간이 유아의 흥분이 지양되고 역지로 진정시켜야 하는 공간으로 여겨지는 경향성(Tovey, 2007)을 가지면서, 교사들은 공간의 크기와 용도에 따라 교실 내는 정적인 성격으로 교실 외는 동적인 성격으로 교실 내·외를 양분화하는 경직된 경계를 가졌다. 교사들은

과격하 놀이 하지 않기, 뛰지 않고 앉아서 생활하기 등의 정적인 질서를 교실에 설정하여 관례화된 학교의 성격을 유지하고자 하였다. 임부연 외(2012)는 교사가 유아의 행위를 제한하고 감독함으로써 신체를 교실이라는 일정한 틀에 가둔다고 하였다. 이처럼 교사들은 [그림 9]와 같이 절제된 몸을 요구하는 교실의 성격을 관찰하면서, 이와는 달리 자유분방성을 가지는 신체나 환경의 한계에 도전하는 위험한 놀이에 어려움을 가졌다.

교실이 직사각형 모양이라 길어서, 그런 물리적 환경을 고려해서, 중간에 교구장이나 책상을 배치해서 달리지 못하게 해놨어요[그림 9]. 약간 차단? 근데 규칙처럼 딱 정해놓지는 않았어요. 교실에서 뛰지 않기 이렇게. 근데 아이들은 계속 뛰어요. 갑자기 교실을 뱅글뱅글 달리면서 서로를 잡으려고 뛰더라고요. ‘어떻게 봐야 할지?’ 좀 모르겠더라고요. 왜 저렇게 다 같이 달리고 있는지도 잘 모르겠고. 일단 너무 위험하다는 생각이 먼저 들었고.

(E교사, 2021.03.22.)

아이들도 계속 들었던 말이에요. 3월에 약속을 정했을 때도, 아이들에게 “교실에서 어떤 약속을 정하면 좋을까?”하고 물어봤더니, 아이들이 바로 “어린이집에서 뛰면 안 된다.” 이렇게 얘기했어요. 그러니까 아이들은 계속 그렇게 생각해요. 교실이 아무래도 좁고 많이 부딪칠 수 있으니, 뛰면 안 된다는 거로요. 친구들이 교실을 가로지르면서 빠르게 뛰면, “교실에서 뛰면 안 되지!”라고 아이들이 말해주더라고요.

(F교사, 2021.03.22.)



[그림 9] 교구장으로 가로막힌 교실

교실에는 신체 놀이 공간이 구성되지 않은 환경인 것 같아요. 아무래도 교실은 작기도 하고... 참 교실 문만 닫아도, 조금 더 통제되는 느낌이 있잖아요. 밖이랑은 많이 차이가 있는 것 같아요.

(F교사, 2021.03.22.)

4) 타인에 대한 예의에 어긋나는 충돌성

교사들은 교실이 공공장소처럼 또래들과 함께하는 공간이므로 타인을 위한 예의를 지켜야 한다고 보았으며, 유아와 부모들도 동일하게 여겼다. 교사들은 교실에서 친구에게 피해주지 않기를 규칙으로 두었고, 이와 반대로 교실에서 신체나 환경의 한계에 도전하는 위험한 놀이는 공간적으로 타인과 협의되지 않아 불편함을 줄 수 있는 충돌성이 있다고 보았다. 문화 유형을 연구한 조궁호(1996)는 집단주의 문화권이 관계 중심적인 인간관을 가지면서 자기 억제를 강조하고 조화성을 중시한다고 하였다. 이처럼 교실 공간이 개개인의 특성이나 요구보다는 집단의 필요성이 일반화된 장소로서의 역할(임부연 외, 2012)을 하면서 타인에 대한 예의를 우선하는 우리나라의 문화 유형과 대인 평가의 차이가 교실에서의 위험한 놀이에 반영되고 있었다.

우리 반 애들이 조금이라도 부딪치면 예민해 해요. 친구들이 교실에서 위험한 놀이를 하다가 우연히든 아니든 조금 부딪치고 그러면, 사과하고 좀 더 조심하고 이해해주고 하면 되는데... 그런 걸 좀 예민해 해요. 친구가 위험한 놀이를 하다가 실수로 자기랑 조금만 부딪쳐도 “야 너 왜 나 쳐?” 이렇게 말하고. 아이들이 다른 사람한테 예의 바르게 행동하라고 이야기를 듣잖아요. 그래서 그런 마음들을 이해하기 어려워하는 것 같아요. 그래서 저도 (교실에서 위험한 놀이를 하게 되면) 사전에 다른 아이들이 불편함을 겪지 않도록... 좀 공간상 불편함이 있으면 고민이 되는 것 같아요.

(E교사, 2021.03.20.)

교실에서 위험한 놀이할 때, 부모님들께서 종종 그런 이야기를 하세요. “친구가 피해받지 않게 놀

게 해주세요.” 라고요. 그래서 그런 부분들을 조심하다 보면... 공간적으로 타인한테 피해가 갈 수 있어서, 교실에서 위험한 놀이를 하게 될 때 좀 더 제한하게 되는 것 같아요.

(C교사, 2021.01.16.)

3. 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 관한 교사의 새로운 움직임과 요구

가. 교실에서 일어나는 위험한 놀이를 위한 교사의 노력

교사들은 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 어려움을 가지면서도, 우리 반만의 놀이로 아이들과 함께 위험한 놀이를 만들어가고자 하였다. 유혜령(2019)은 교사들이 현전적 진리로 표상된 놀이 이론 및 관념적 구조들과 갈등하고, 충돌하는 유아의 놀이 경험 자체에 주목할 필요가 있다고 하였다. 이처럼 교사들은 2019 개정 누리과정의 유아·놀이 중심 교육에 따라, 앞서 가지고 있었던 교실에서 일어나는 위험한 놀이의 의미를 재해석하고 고찰하고 있었다. 위험의 의미, 놀이와 배움의 의미, 교실 관리를 위한 규칙과 어긋났던 위험한 놀이의 목적 및 방식에 대해 새로운 관점을 가지고자 노력하고 있었다.

1) 유아의 도전에 대한 격려

유아가 요구하는 바가 위험에 노출될 확률이 크거나 안전하지 못하다고 판단될 경우 그것이 교사의 염려에서 비롯된 것은 아닌지를 판단해 보기도 하면서 한편 유아를 믿고 그 요구에 놀이 지원을 계속 진행해도 될지에 대한 갈림길에 서는 경험을 하게 된다(윤경옥, 이대균, 2020). 이처럼 교사들은 자신들이 가지고 있는 위험에 대한 부담을 조금씩 떨리하며 교육적 신념을 가다듬고, 유아의 도전을 격려하고 있었다. 광정인(2016)의 연구 결과와 같이, 교사들은 본인이 어렸을 적에 위험한 놀이를 좋아하고 허용받았던 경험을 떠올리며 위험을 통한 도전의 가치를 느끼고, 위험한 놀이의 가치에 대한 귀납적인 근거를 찾아 스스로에게 힘을 부여하고 있었다. 또한 교사들은 교실에서 일어나는 위험한 놀이

를 성찰하며 스스로 지나치게 소유하고 있었던 안전에 대한 책임을 깨닫고, 유아 스스로가 위험에 대한 책임과 자유를 지니면서 안전을 배워가도록 하고 있었다. 더불어 교사들은 교사가 먼저 안내하지 않아도, 유아 스스로 위험을 인식하거나 또래와 위험에 대한 생각을 나누며 자신에게 필요한 안전을 배워갈 수 있음을 이해해가고 있었다. 이를 통해 교사들은 안전사고율의 감소를 느끼기도 하고, 안전이 선제적으로 알려주어야 하는 가치가 아니라 유아가 스스로 위험에 도전하며 배우는 가치로 인식을 변화해보고 있었다.

제가 어렸을 때 위험한 놀이를 엄청 좋아했더라고요. 언덕이 엄청 높은 데가 있었어요. 자전거 뒤에 사촌 동생을 태워서 우리끼리 ‘미재에 가자’라고 했어요. 미재가 뭐냐면 우리끼리 그냥 그곳을 ‘미치게 재밌는 곳’이라고 불렀어요. 거기가 아파트 단지 내의 도로여서 차들이 다 주차되어 있고, 그런 경사예요. 그런 거 생각해보면, 그렇게 도전해서 놀이해야 한다는 생각이 들어요.

(A교사, 2021.03.02.)

요즘 들어서 ‘내가 너무 미리 걱정을 사서 하는구나’라는 생각이 많이 들었어요. 어쨌든 필요 이상으로 많은 것들을 제한하는 것 같고. 요즘엔 딱 봤을 때, 위험한 것 같은데도 ‘일단 한번 두고 보자’라는 정도로 바뀌었어요. 아이들이 스스로 그 놀이(위험한 놀이)를 선택하고 책임을 가지는 거죠. 아이들이 자신의 몸을 스스로 조절해볼 수 있도록.

(B교사, 2021.02.28.)

원래는 종이 벽돌 블록을 쌓고 올라가지 못하게 했어요. 그래서 애들이 제가 뒤를 돌면, 몰래 그 위에 올라갔어요. 그러다가 제가 그걸 발견하고 눈이 마주치면, 그냥 아이들이 알아서 내려왔어요. 제가 아무 말도 안 했는데. 근데 이번에 유아들이 블록을 5개 정도? 쌓고 또다시 올라가는데, 지켜보면서 “오~ 올라갔네~?”라고 이야기해주었어요. 그랬더니 “선생님 저 여기 올라갈 수 있어요~”라

면서 오히려 더 높이 쌓아서 올라가고, 자신이 할 수 있다고 보여주더라고요. 아이들이 오히려 자발적으로 선생님한테 자랑하면서 의지하더라고요.

(F교사, 2021.06.11.)

유아들이 교실에서 뛰면서 서로를 잡으려고. 정말 가벽에 부딪힐 것 같은데도 서로를 쫓아서 잡으려고 하더라고요. 그래도 일단은 지켜보고 있었는데, ○○이가 “야, 양말 벗어야지!”라고 하는 거예요. 그니까 자기들도 달리다가 양말 신어서 미끄러우니까, 위험하다고 느끼는 거예요.

(F교사, 2021.06.11.)

이번에 드라이아이스로 실험해보고 싶다고 해서 자료를 준비해줬어요. 풍풍도 넣을 수 있게 해서. 사실, 아이들이 하기엔 위험해요. 그래서 아이들처럼 그럼 ‘어떤 약속을 정하면 좋을까?’로 이야기를 나눴어요. 그랬더니 아이들이 ‘드라이아이스는 만지지 않기’를 스스로의 약속으로 생각해내고, 또 잘 지켜서 놀이하더라고요. 이렇게 안전에 대해서 좀 자유롭게 놀이했어요. 아이들이 규칙을 스스로 정해서 안전을 알아가도록. 확실히 아이들의 안전사고가 줄었어요.

(D교사, 2021.03.05.)

2) 교실 내 유아의 자유로운 몸에 대한 의미 변화

교사들은 위험한 놀이의 의미를 재인식하며, 교실 공간에 대한 규칙이 위험한 놀이에 있어 임의적이고 유연하지 않음을 깨닫고 있었다. Merleau-Ponty(1945)에 따르면, 몸은 정신적으로 이분화되어 있는 것이 아니라 세계와 감각적으로 관계 맺으면서 체험되는 몸이라고 하였다. 이처럼 교사들은 유아가 자신의 몸을 통해 세계를 알아가야 한다고 보며, 교실을 실존적인 몸의 공간으로 구성해가고 있었다. 유아가 교실에서 자유로운 몸을 가지고 즉흥적으로 통제 밖의 감각을 추구하는 위험한 놀이의 가치를 인정하며, 위험한 놀이의 의미를 재정립해가고 있었다. 나아가 교사들은 유아-교사 간 힘의 관계에서 벗어나, 유아에게 공간의 주도권

을 나눠가고 있었다. 교사들은 교실 관리를 위해 자신들이 임의적으로 구성했던 규칙의 모순을 느끼고, 금지하였던 공간을 유아와 협의하여 위험한 놀이의 공간으로 재구성해가고 있었다.

뛰게 해줘야 하는데. 그게 아까 말씀드렸던 그 딜레마 중 하나 것 같아요. 꼭 밖에서만 뛰라는 법이 없는데. 오히려 학부모님들이 ‘집에서는 아파트니까 뛰지 말고 어린이집에서 뛰어라’ 그러시는데. 또 막상 어린이집 오면, 또 뛰지 말라 그러고…. 그래서 저희는 다 같이 뛰자고 약속을 정했어요. 다 같이 뛰자. 아예 못 뛰게 하는 게 아니라. 그런 약속들을 만들어서 조금씩 하게(뛰게) 하고 있어요.

(F교사, 2021.06.11.)

아이들의 개별적인 놀이 성향을 존중하는 거죠. 유아들이 저렇게 누워서 놀고 하는 게 좀 걱정이 되지만, 이 남자친구들이 이 놀이를 좋아하고, 이 놀이를 할 수 있는 자유를 지원해주었어요. 그런데 서로 부주의하에 크게 다치는 일만 없도록. 서로 조심은 할 수 있게. 매트에는 발 넣지 않기 라던가…. 이런 최소한의 약속만 아이들이랑 이야기를 나눠서 정해보고.

(D교사, 2021.03.05.)

그 공간(기둥과 커튼 뒤)에 숨는 게 위험하게 보였죠. 근데 그냥 유아가 자신이 원하는 대로 자유롭게 놀이할 수 있고, 그 공간을 자유롭게 사용할 수 있고. (위험한 놀이를) 스스로 제안하고, 스스로 (위험을) 조절할 수 있는 기회가 될 것 같았어요. 제가 그런 기회를 못 줬다는 생각에, 그동안은 아이들을 제한했다는 생각이 들었죠. 그래서 메이트 교사들이랑 이야기해서, 아이들이 그 놀이(숨는 놀이)를 좋아하고 그 공간(기둥과 커튼 뒤)을 사용하는 걸 좋아하니까 막아두지 않기로 했죠.

(B교사, 2021.02.28.)

(유아들이 비상용 계단을 놀이 공간으로만 익숙하게 여겨서 비상시 사용하지 못할까 봐) 원래는

비상용 계단을 올라가지 못하게 했어요. 근데 이번에 유아들이 경사로에 관심을 가지면서 그 곳에 다시 올라가서 계단의 경사를 이용하기 시작했어요. 높은 곳에서 미끄러지니까 재밌는 거죠. 그런 모습을 보니까 기존과는 다르게 보이더라고요. 그래서 아이들이랑 그 공간을 자유롭게 사용해서 놀이했어요. 반에 알집 매트가 있는데, 아이들 키만한 거. 근데 아이들이 그걸 꺾꺾거리서 들고 올라갔어요. 그러곤 계단에 올려놓고 알집 매트로 경사로를 만든 후에, 그 경사로를 내려오면서 자유롭게 놀이했어요.

(F교사, 2021.06.11.)

3) 공간 속 충돌과 경계에 대한 고려

공혜영과 이경화(2020)는 교실이 유아와 주변의 모든 존재들 간에 새로운 관계를 만들어내는 공간이자 다양한 관계 맺음을 통해 지속적으로 변형 및 생성되는 관계적 공간이고, Noddings(1992)는 도덕적 원칙을 무조건 따르기보다 상호의존적인 관계성 속에서 서로가 윤리적으로 성장할 수 있다고 보았다. 이와 같이 교사들은 유아가 ‘집’과 같은 교실 공간에서 자신의 존재를 건립하여 주체성을 표현하도록 하고, 교실 공간 내 자연스러운 충돌을 통해 서로를 이해해가며 공간 속 배려의 윤리를 형성해가고자 하였다. 더불어 교사들은 공간의 경계를 허문 위험한 놀이를 조금씩 변형하고 모방해보며, 교실 내·외의 경계를 넘어가 보고자 노력하고 있었다. 다소 실천이 미비한 부분이 있지만, 현상에 대한 이해와 작은 실천을 통해 점차 변화해가는 움직임이 있었다.

그러면 사실, 이 남자친구들의 의견도 맞는 거 같아요. 이 남자친구들이 무조건 누워서 노는 게 위험한 게 아니라, 이 아이들이 편안한 곳에서 놀이하는 게 맞는 것일 수도 있어서…. 그리고 내가 어디서 어떤 신체 놀이를 하던, 그건 아이들의 마음인 것도 맞아요. 그게 친구들이랑 부딪칠 수 있는 공간이더라도. 교실 어디에서나 놀이할 수 있는 거 같아요.

(D교사, 2021.02.20.)

몸으로 거칠게 신체 놀이하는 친구들이 그래도 다른 친구들한테는 피해 가지 않게 (놀이하려고) 노력할 수 있어요. 같이 노는 친한 친구들끼리만 하려고 하더라고요. 정적인 놀이를 좋아하는 친구들을 살펴봐요. 피해를 줄 듯하다가도, 친구들이 불편해하고 안 좋아하는 걸 느끼더라고요. ‘피해 주지 않게 놀이하려고 노력해야겠구나’ 이렇게.

(C교사, 2021.02.28.)

공간을 파괴하고 숨바꼭질을 해봤어요. 원장님께서 해보자고 하셨어요. 교사실, 원장실 이런 거 다 파괴하고 그냥 숨바꼭질을 해봤어요. 유아 다 같이. 그런데 진짜 재미있는 거예요. 아이들이 진짜 어디 숨어있었는지 알아요? 화장실 불 꺼 놓고 숨어있고, 아니면 TV장 속에 들어가 있거나, 이불장 속에 들어가서 있거나. 근데 아이들한테 어느 정도 제한을 조금은 주잖아요. 근데 (제한을) 주지 않았어요. 그냥 (제한을) 주지 않고서 해봤어요. 그런데 아이들이 어린이집을 나가면 안 된다는 거를 자기들도 아니까... 신발장까지도 갔어요. 그런데 이제 그걸(열림 버튼) 누르고 나갈 생각까지는 안 하더라고요. 엘리베이터를 타서 내려가고, 이런 건 생각을 안 해요. 나중에는 원장님처럼 같이 못 할 때도 있잖아요. 저 혼자 할 때는 아이들이랑 이야기를 나눴어요. “어디까지만 정해놓을까?”라고 물었어요. 아이들이 “신발장까지는 했으면 좋겠어요.”라고 해서. 그럼 그렇게 숨바꼭질하자고 했어요.

(A교사, 2021.02.28.)

4) 학부모 및 교직원과의 협력 도모

교사들은 학부모 및 교직원들에게 놀이 공유 및 안내를 하며 교실에서 일어나는 위험한 놀이의 가치를 알리고 협력적인 실천을 도모하고 있었다. 부모님들에게는 실제 교실에서 이루어지고 있는 위험한 놀이의 구체적인 사례를 소개하여, 유아는 놀이를 통해 다칠 수 있고 이러한 경험들은 유아에게 자연스러운 것임을 안내하면서 부모님들의 공감을 얻고 있었다. 그리고 자신을 비롯한 교육공동체의 성장도 도모하기 위해 위험한 놀

이를 먼저 제안하며 노력하고 있었다. 원지선(2020)은 교사 간의 이야기를 통해 공유되는 자율성이 교육 실행을 맞춰가는 기저가 된다고 하였다. 이처럼 교사들은 교직원들과 교실에서의 위험한 놀이를 공유하며 공통적인 실천적 틀을 만들어감과 동시에 진실된 의미를 함께 찾아가고 있었다.

사실 책에 손 베이는 것조차 “또 베었네요” “손 또 베었어요?” 이렇게 이야기하시는 부모님들이 계세요. 위험한 놀이가 아니어도, 다치는 걸 너무 싫어하세요. 그럼 저는 놀이하면서 다칠 수 있다고 계속 이야기해요. 그러니까 사실, (아이가) 다치는 걸 부모님들이 싫어해도, 아이들은 다치면서도 놀아야 하잖아요. 앞으로 이렇게 하나씩 부모님들을 설득하면서 맞춰나가야 하는 방향인 거죠.

(E교사, 2021.03.20.)

위험한 놀이를 한 날에는 꼭 먼저 키즈노트로 약간 선수 친다? 그런 내용을 다 써요. 약간 애매하게 부모님들이 뭔가 예민하실 것 같은 부분에 대해서. 아이들이 얼마나 즐거웠는지, 이게 교사의 주도적인 생각이 아니라, 아이 주도적으로 위험을 감수하고 한 놀이라든지. 그런 것들을 써요. 그리고 ‘안전에 대한 주의를 충분히 기울였다’ 이런 말을 해서... 부모님들이 그런 것들을 걱정하지 않게.

(B교사, 2021.02.28.)

제가 주임 교사니까 (선생님들에게 더 도전하도록 이야기를) 안 할 수가 없는 게. 아이들이 그때 그때 흥미를 보이는 것에 따라 (교사는) 위험한 놀이를 지원해야 하는데, 저경력 선생님들은 그걸 되게 힘들어해요. 어떻게 (위험한 놀이를) 헤쳐 나가야 하고, 이걸 어떻게 (배움과) 연결해야 하는지.

(E교사, 2021.06.08.)

제가 볼 때는 (메이트가) ‘저것까지 제한을 두네...’ 약간 이런 생각이 들 때가 좀 있어서 얘기했죠. 선생님이 (유아를) 도와주며 놀이하는 건 괜찮

겠지만, 터무니없이 제한하는 것은 오히려 별로 아이들한테 좋지 않을 거고. 그냥 (유아가) 할 수 있는데, 너무 그렇게 위험한 거 아닌 이상, 좀 허용적으로 해줬으면 좋겠다. 약간 이런 식으로 얘기를 따로 했었어요.

(A교사, 2021.03.02.)

나. 교실에서 일어나는 위험한 놀이를 위해 필요한 지원

1) 위험한 놀이를 지원할 인력

교사들은 위험한 놀이 특성상 교사의 빠른 순발력이 요구되고 다른 유아들의 놀이를 지원해주는 데에 한계가 있는 등 다양한 교육적 상황이 발생할 수 있으므로, 교사가 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 집중할 수 있는 추가 인력이 필요하다고 보았다. 상대적으로 낮은 교사 대 아동 비율은 위험한 놀이를 신속하게 지원할 수 있다는 믿음을 제공해 물리적 및 심리적 지원이 될 수 있다고 하였다.

아직 만 3세라서 글을 못 읽는데, 아이가 책이 보고 싶으니까 저한테 읽어달라고 했어요. 그런데 다른 편에서 유아들이 크고 무거운 할로우 블록을 높게 높게 쌓으면서 아슬아슬하게 위험한 놀이를 했어요. (크고 무거운 할로우) 블록이 많이 높아지니까, 교사가 좀 보게 돼요. 제가 OO이한테 먼저 책을 읽어주고 있었는데, 책에 집중할 수가 없는 거예요.

(E교사, 2021.06.08.)

애들이 (5명으로) 적어서. 교사가 2명이니까. 제가 너무 위험해 보인다고 판단되면, 빨리 가서 딱 제지하는 게 가능한데. 예전 어린이집에서는 그제 안 됐어요. 아이들이 30명이니까. 위험한 놀이를 할 때는 어쨌든 아이들이 아직은 안전을 못 지킬 수 있으니까, 계속 교사가 유의해야 하잖아요. 교사와 아동의 비율에 따라서 (위험한 놀이에 대한) 안전 사고율의 차이가 많이 나는 것 같아요.

(D교사, 2021.03.02.)

2) 위험과 안전에 대한 소통 및 이해

교사들은 학부모 및 교직원들과 위험한 놀이를 지속적으로 공유해가며 함께하고자 했지만, 소통에 한계를 느끼고 있었다. 이에 교사들은 학부모와 어린이집 조직이 수평적인 관계 속에서 교사에게 자율성을 부여하고, 위험한 놀이에 대해 지속적으로 함께 소통하며 인식을 변화해주길 바라고 있었다. 그리고 유아교육과 사회의 시간적 차이가 발생하지 않도록 사업체와 사회에서도 이해가 필요하다고 보았다.

부모님들께 계속 직접적으로 (위험한 놀이를) 더 많이 보여드리고 소통하고자 해요. 그런데 현실적으로 부모님들은 그냥 원치 않고, ‘알아서 기관에서 잘했으면 좋겠다’라고 생각하시는 부모님들도 계세요. 놀이를 공유하려고 해도, 반응이 없거나 귀담아듣지 않으시려 해요.

(B교사, 2021.02.28.)

제가 이번에 아이들이 (커피 뒤에) 보이지 않게 숨어도, 그 공간을 한번 사용해보고 싶다고 했어요. 근데 원감님께서서는 약간 반기드는 걸 싫어하셔서... 제가 그렇게 말했을 때, “근데 선생님 반 아이들을 생각했을 때 이거는 너무 위험하지 않아요? OO이도 그렇고, △△이도 그렇고, □□이도 그렇고. 거길 꼭 사용해야겠어요?” 이러셨어요. 위험한 놀이를 하고 싶다고 이야기를 드렸을 때 갈등만 생겨나니까... 이야기를 드리기는 했지만, (이야기가) 안 통하는 걸 보고 그 이후에는 포기했어요.

(B교사, 2021.06.06.)

우리 어린이집에 비상문이 있는데, 그게 유희실 뒤에 밖으로 나가는 문이에요. 그런데 저번에는 (사업체 관리자가) 거기 앞에 펜스를 설치하라는 거예요. 그런데 또 다른 분(사업체의 다른 관리자)은 괜히 그거 만들었다가 일 생기면 어떡하냐고 하시면서. (어린이집을) 아는 분이 없어요.

(E교사, 2021.03.20.)

어쨌든 그래도 교사들끼리는 교실에서 위험한 놀이가 중요하고, 놀이를 통해서 배우고, 이런 인식을 계속하고 있지만... 사회 전반적으로는 위험한 놀이에 대한 인식이 아직까지 되게 부족한 것 같아요. 부모님들도 그렇고. 사회도 안전을 우선하잖아요. 그런 놀이(위험한 놀이)를 하면서 아이들이 (위험을) 조절할 수 있고 이런데. 스스로 움직이고, 스스로 놀이를 통해서 (안전을) 배울 수 있고. 이런 것(위험한 놀이)에 대한 인식이 많이 바뀌었으면 좋겠어요.

(C교사, 2021.02.28.)

3) 교실과 위험한 놀이를 고민할 시간

교사들은 교실과 위험한 놀이를 되돌아보고 재구성하는 등의 고민할 시간이 부족하다고 느끼고 있었다. 직장어린이집 특성상 교실이 늦게까지 사용되거나 교사들이 시간외 근무를 하는 경우가 많기에, 교사들은 독립적으로 자신의 교실에서 교실의 물리적인 환경과 교실 문화를 되돌아보며 위험한 놀이를 고민할 수 있는 충분한 시간이 마련되길 바라고 있었다.

제가 원담임이고 저희 교실이 통합보육실이다 보니까, 제가 교실을 돌아볼 시간이 없어요. 교실에서 (아이들이) 낮잠도 자요. 보조교사가 있으면 다른 공간에서 놀이할 동안 ‘제가 이거(교실 조정) 좀 할게요’라고 하겠지만, 그게 안 되다 보니까(보조교사가 없다 보니까). 그리고 아이들이 늦게 가면 제가 그만큼 (어린이집에) 있어야 하나까. 저희 반이 통합보육실이라서... 그런 한계가 있어요.

(F교사, 2021.03.26.)

(교실 공간과 위험한 놀이를) 고민할 시간이 없어요. 저희 반이 원담임반이잖아요. 그러니까 제가 (학급 업무를 혼자 해서) 근무 시간에 위험한 놀이나 교실을 돌아보고 고민할 시간이 없어요. 근데 다른 업무도 할 게 정말 많잖아요. 그러다 보면 교실에서 일어나는 위험한 놀이를 돌아볼 수가 없죠. 게다가 원이 작아서 당직(오전 및 오후 통합반

교사 업무)도, 시간 외 근무도 엄청 많아요.

(E교사, 2021.06.08.)

4) 다양한 사례 나눔과 교육의 기회

교사들은 교실에서 일어나는 위험한 놀이의 다양한 사례 나눔과 교육의 기회를 바라고 있었다. 관련된 자료의 접근성 및 구체성이 부족하고, 양성 및 직무 교육에서도 이러한 주제를 집중적으로 다루는 교육은 미비하다고 하였다. 이에 교사들은 직장어린이집 교실의 물리적 및 사회적 환경의 다양성과 특수성을 고려하여, 교실에서 일어나는 위험한 놀이의 어려움을 해결할 수 있는 구체적인 사례 나눔과 교육을 요구하고 있었다.

참고하는 자료는 크게 없는 것 같아요. 거친 신체놀이에 대한 그런 책을 한번 본 적이 있어요. 근데 크게 별로 도움이 되지 않아서. 자료 자체가, 약간 그냥 뭐랄까, 추상적이고 뻔하게. 그냥 이야기를 나누고 위험하지 않은 선에서 지원을 해줘라. 약간 이런 내용이 있으니까. 정말 교실 환경이나 이런 거(교실에서 일어나는 위험한 놀이)에서 어떻게 더 지원해주고 뭘 구분해야 할지에 대한 구체적인 자료는 찾기 어려운 것 같아요

(B교사, 2021.02.28.)

(교육을 받아본) 경험은 없어요. 안 그래도 교사 생활을 하면서 이런 위험한 놀이를 아이들이 하는데, 어떻게 하면 좋을지 고민이 크기도 하고. 그래서 이런 고민을 해결할 수 있는 교육이 필요해요. 저희가 직장어린이집이다 보니까, 진짜 하루 종일 어린이집 내에서만 생활하는 친구들이 많아서... 제약적인 공간 안에서도 어떻게 위험한 놀이를 즐길 수 있을지.

(C교사, 2021.02.28.)

IV. 논의 및 제언

본 연구는 직장어린이집 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 관한 유아반 교사의 경험을 현장의 맥락에서 이해하고자 하였으며, 본 연구를 통해 얻은 결과를 중심으로 도출한 논의점은 다음과 같다.

첫째, 교사들은 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 관한 경험을 ‘위험을 감수하는 도전적인 놀이’와 ‘위험한 행동’으로 구분하였다. 교사가 위험을 어떻게 바라보는지에 따라 유아가 긍정적인 위험을 감수할 수 있는 기회는 달라진다(Stephenson, 2003; Waters & Begley, 2007). 교사들은 자신만의 감각에 근거해 예측되는 부상의 정도, 배움의 가능성, 사전 협의 및 규칙의 존재 여부를 허용가능성의 기준으로 삼고, 위험을 감수하는 도전적인 놀이와 위험한 행동으로 경험을 구분하였다. 교사들은 규칙이 없고 즉흥적으로 신체나 환경의 한계에 도전하는 위험한 놀이에 대해서는 배움의 의미가 불분명하고 위험도가 높다고 판단하며 제한했다. 반면, 교사가 사전에 위험한 속성이 있는 자료 제공에 대한 선택권을 갖거나 특정 학습 목표 성취가 내포된 위험한 놀이에 대해서는 교사와 사전에 합의된 규칙이 존재하고, 유아가 배움을 가질 수 있는 맥락이 있으며 위험도가 낮다고 판단하며 허용했다.

둘째, 교사, 학부모, 어린이집 조직 및 위탁사업체, 사회 등 교육 주체들이 가지는 위험과 안전의 의미에 따라 교실에서 일어나는 위험한 놀이의 방향성이 결정되고 있었다. 우리나라의 경우 인재로 인한 대형 사고에 대한 충격적 기억이 국민들에게 각인되어 교육보다 안전이 더 상위의 개념으로 강조되곤 한다(차유미, 이진희, 2016). 이처럼 우리나라 문화 전반에 내포된 위험을 꺼리는 분위기로 인하여, 교사들은 유아의 안전에 대한 책임과 사회적 감시를 더 많이 느끼고 있었으며 위험한 놀이의 가치를 알리고자 하는 교사의 노력에도 한계를 느꼈다. 교사가 느끼는 책임감은 유아에게 도전적인 놀이를 제공하고 허용하는데 영향을 미친다. 스스로 감시와 규율의 환경에서 일하고 있다고 생각하는 경우 불필요하게 안전을 강조하는 경향이 나타나기도

한다(Bown & Sumsion, 2007). 이 때 교사들은 풍부하고 도전적인 환경을 제공할 수 없다고 느낀다(Fenech et al, 2006). 감시에 가로막힌 교사들은 권력 규율을 느낄 수밖에 없으며 자율적인 교육의 주체성을 잃어버리게 되고, 교사가 받은 감시는 다시 유아에게 통제로 전해지는 것이다. 교사들은 특정 교구를 제공하는 것이 실제 부상을 증가시키지 않고 놀이에 이점이 있다는 것을 인지하지만 주의 의무에 대한 우려, 소송에 대한 두려움을 불안으로 인하여 실행하지 않는다(Bundy et. al, 2009). 따라서 교실에서 이루어지는 위험한 놀이의 실행을 높이기 위해서는 안전사고와 관련된 교사의 법적 책임에 대한 논의와 정책이 요구되며, 교사들은 주변의 시선보다 위험한 놀이의 의미를 되돌아보고자 노력해야 한다. 그리고 학부모와 어린이집 조직은 보육 과정을 함께 운영하는 교육공동체로서 교사가 위험한 놀이에 자율성을 가질 수 있도록 교사의 교육에 대한 권리를 보장하고, 위험한 놀이의 협력자가 되어 자생적인 의미를 함께 만들어가고자 노력해야 할 것이다. 나아가 우리나라의 안전에 관한 문화 심리가 교실에서 일어나는 위험한 놀이의 자율을 침범하지 않도록 위험 감수성에 대한 신념과 교육적 관행의 변화가 요구된다.

셋째, 교사들이 가지는 교실의 공간성에 따라 교실에서 일어나는 위험한 놀이가 변화된다는 것이다. 공간은 머무는 사람들로 인하여 의미가 새롭게 창조된다(서유미, 2017). 교사들은 교실 내·외의 경직된 경계를 가지고 교실 관리를 위한 규칙을 우선하며 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 어려움을 보였다. 직장어린이집 특성상 사업체 건물 내에 어린이집이 건설되어 나타나는 물리적 안전의 불확실성뿐만 아니라, 교사가 교실을 학교적인 이미지로만 내재화하여 가지게 된 어려움이었다. 교육목적에 벗어나는 탈목적성, 정적인 질서와 반대되는 자유분방성, 타인에 대한 예의에 어긋나는 충돌성으로 인해 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 어려움을 가졌다. 이러한 어려움은 앞서 교사들이 ‘위험한 행동’으로 구분하였던 신체나 환경의 한계에 도전하여 통제 밖의 감각적 경험을 추구하는 위험한 놀이에 의한 것이었다. 유아들은 교실 공간을 위험한 놀이

의 공간으로 변화시키며 공간에 대한 자신만의 의미를 만들고 신체나 환경의 한계에 도전해 위험한 놀이를 즐겼지만, 교사들은 교실 공간에 대한 자신만의 새로운 의미 만들기에 갈등을 보였다. Deleuze(1980)는 흠이 파인 공간은 몸을 흠에 맞도록 주조하지만, 매끄러운 공간은 인간에게 자유로움을 펼치게 한다고 보았다. 이처럼 고정된 교실 공간의 문화로 인해 유아의 위험한 놀이가 제한되거나 유아가 특정한 몸을 구성하지 않도록, 교사들은 개별 교실이 가지는 다양한 물리적 및 사회적 환경에 대한 심층적인 탐색이 필요하다. 교사들은 공간의 전제성보다 유아의 상황과 개별적 특성을 고려하는 등 유아의 놀이 공간에 대한 의미를 계속해서 재창조하고자 노력해야 할 것이다.

넷째, 교사들은 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 대해 다양한 충돌과 운동성을 보이고 있었다. 교실에서 일어나는 위험한 놀이는 추상적이고 맥락적인 교사의 가치판단의 문제로 이루어져 있어, 교사들은 다양한 갈등을 비롯해 어려움과 노력의 혼재 속에 있었다. 비록 겉으로 보이지 않아도 교육 현장에서 일어나는 많은 사건이나 교육 실재는 담론과 물질이 서로 뒤얽혀(Taguchi, 2010) 있듯이 교사들도 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 대해 어려움을 가지면서도 새로운 움직임 보이고 있었다. 교사들은 위험한 놀이에 대해 교실 내·외의 경계와 위험에 대한 구조적인 사유를 가졌지만 이에 머물러 있는 것이 아니라, 2019 개정 누리과정을 바탕으로 스스로 관념적인 구조에 갈등하며 유아를 위한 더 나은 선택을 고민하고 있었다. 안전에 대한 부담을 털어내고 경직된 교실 문화 및 배경으로 구성된 임의적인 규칙에서 벗어나, 유아가 체험하는 몸을 통해 교실에서 다양하게 관계맺으며 우연히 마주하는 위험에 부딪히도록 하는 등 위험에 대한 도전을 격려하고 있었다. 그러나 여전히 우선시되었던 안전과 교육적 효과의 담론으로 인하여, 완전한 실천에는 일부 경직되며 딜레마적인 모습을 가졌다. 유혜령(2019)은 유아의 놀이는 뚜렷한 중심 뿌리를 갖춘 수목형 구조로 수렴되거나 일정한 선형적 절차로 진행되는 것이 아니기 때문에, 유아의 억압되지 않은 생명력이 수시로 분출되는 그러

한 틈새들에 주목해야 한다고 보았다. 틈새의 공간은 살아있는 교육의 공간으로 교육한다는 일의 근원적인 어려움과 모호하며 불확실한 현실에 직면하는 것이고 현실의 다양한 변이와 혼종들이 생성되는 공간이며, 그러기에 새로운 가능성과 희망을 기대할 수 있는 공간이라고 하였다. 교실에서 일어나는 위험한 놀이에서도 유아들은 자신이 어떠한 위험과 공간에 있느냐 보다 지금의 나로부터 위험한 놀이를 발현했으며, 몸의 즉각적이고 직관적인 감각으로 공간과 위험에 다양하게 부딪히며 그 공간에 얽혀갔다. 이처럼 교실에서 일어나는 위험한 놀이는 유아의 몸이 위험과 공간의 관계와 뒤얽혀 발현되므로, 교사들은 교실이라는 이유와 위험에 대한 걱정으로 유아가 신체 및 환경의 한계에 도전하는 것을 두려워하지 않아야 할 것이다. 교사들은 안전, 공간, 교육의 가치 중 어느 하나를 우선하기보다 경직된 교육 및 위험에 대한 인식과 교실 내·외에 대한 경계의 차이를 허물고, 유아의 행위 주체성에 따라 유아-위험-공간을 일체적인 요소로 이해하고자 노력해야 할 것이다. 그리고 이를 위해 교사들은 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 대한 갈등을 주변화하기보다 자신만의 논리와 언어로 위험한 놀이를 바라보며, 유아를 위해 끊임없이 새로움을 가지고 유아교육의 진실된 의미를 추구해야 한다. 그리고 교육 당국과 사회는 교사가 교실에서 일어나는 위험한 놀이를 충분히 마주하고 발전시켜나갈 수 있도록 교사들이 요구하는 바인 교사 보호, 인력 지원, 시간 제공, 교육의 기회 등을 제도적으로 보완해야 할 것이다.

이상의 논의를 중심으로 본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 직장어린이집 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 관한 경험을 교사를 대상으로 면담을 통해 알아보았다. 그러나 해체적 사유가 새로운 사색의 길을 열어 놓지만, 어떻게 새로운 교육의 장을 만들어갈 것인가에 대해서는 한계를 가질 수 있다(곽양순, 2018). 본 연구에서도 교사들은 자신들의 교육을 성찰하며 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 대한 인식 전환과 이에 따른 작은 실천들을 보이는 새로운 움직임을 가져

갔지만, 현장에서 유아들과 위험한 놀이의 의미를 만들
어가는 적극적인 모습은 미비하였다. 따라서 교사가 교
육현장에서 유아와 함께 위험한 놀이를 구성해나가며
가지는 역동성에 관한 심층적인 연구가 필요하다. 이에
따라 교실에서 일어나는 위험한 놀이에 대한 교사의
의문과 어려움을 나누며 성장해가는 협력적 교육공동
체의 운영과 함께, 현장을 구체적으로 바꾸어가는 노력
의 일환으로 실행연구를 제안한다.

둘째, 직장어린이집 교실에서 일어나는 위험한 놀이
에 관한 교사의 경험의 심층적인 구조를 드러내기 위하
여, 연구자와 라포 관계가 형성되어 있거나 관계가 있
는 교사를 중심으로 연구참여자를 선정하였다. 그리고
직장어린이집이 가지는 기관 운영 및 건물의 구조, 사
회적 환경 구성의 특성을 고려하고자 직장어린이집 교
사만을 대상으로 연구참여자를 선정하였다. 그러나 본
연구에서 기관 유형으로 인해 교실에서 일어나는 위험
한 놀이가 물리적 및 사회·문화적인 영향을 받는 것처
럼, 교사가 속한 기관 유형은 중요한 영향이 될 수 있으
며 지역과 교사의 연령 등 개인적 조건에 따라라도 차
이가 있을 수 있다. 그러므로 다양한 기관 유형과 여러
조건에 속한 교사들의 참여를 통해 폭넓고 다양한 이
야기를 담아내는 연구가 필요한 바이다.

참고문헌

강기선 (2019). 간호사를 위한 맞춤형육아어린이집의 개발에
관한 연구. **한국산학기술학회논문지**, 20(3), 407-416.
강정원, 이옥임 (2018). 어린이집 안전사고에 대한 보육교직
원과 부모의 갈등과 요구. **유아교육학논집**, 22(4),
219-243.
공혜영, 이경화 (2020). 놀이공간으로서 유아교실의 장소성
탐색. **생태유아교육연구**, 19(4), 1-24.
곽양순 (2018). **교사 그리고 질적 연구 - 앞에서 삶으로 -**.
경기: 교육과학사.
곽윤숙 (2008). 유아교육의 주체로서 어머니와 유아교사에
대한 비판적 고찰: 모성과 보살핌의 담론을 중심으로.
유아교육연구, 28(6), 47-64.
곽정인 (2016). 자연적 공간에서 이루어지는 위험부담 놀이
에 대한 교사들의 경험. **학습자중심교과교육연구**,

16(1), 1081-1102.
곽정인 (2017). 공간에 따른 유아의 위험감수놀이 경험: 인
위적으로 만들어진 공간과 자연적인 공간을 중심으로.
학습자중심교과교육연구, 7(16), 273-298.
곽정인, 나귀옥 (2013). 숲 유아학교에서 나타난 유아들의
위험부담 놀이의 양상과 의미. **유아교육학논집**, 17(3),
475-500.
곽정인, 나귀옥 (2016). 유아의 위험성 감수놀이를 위한 실
외환경의 특성: 영국 유아원을 중심으로. **열린유아교
육연구**, 21(4), 429-455.
곽정인, 유희정 (2021). 영유아의 위험성감수놀이행동 연구
동향분석: 1999년-2020년까지의 국내연구를 중심으
로. **학습자중심교과교육연구**, 21(5), 659-677.
곽정인, 이영애 (2020). 어린이집 교사와 부모의 위험에 대
한 태도와 위험성 감수놀이에 대한 허용도 차이. **학
사중심교과교육연구**, 20(2), 513-541.
권영심, 오미경 (2019). 위험부담 놀이의 교육적 의미에 대
한 고찰. **예술인문사회융합멀티미디어논문지**, 6(56),
15-25.
근로복지공단 직장보육지원센터 (2016). **함께 만드는 행복
직장어린이집 운영관리**. 근로복지공단 직장보육지원
센터.
김대욱 (2021). 2019 개정 누리과정에서의 공간 관련 교사의
어려움 및 공간 활용 방안에 대한 협력적 실행연구.
열린유아교육연구, 26(1), 279-307.
김루리 (2019). 유아의 위험부담 놀이에 대한 교사와 학부모
의 인식 및 수용적 태도의 차이. 중앙대학교 대학원
석사학위논문.
김명희, 김지연 (2022). 위험감수놀이에 대한 어린이집 교사
의 인식 및 운영에 관한 연구. **유아교육연구**, 42(1),
183-206.
김옥심 (2012). **선생님이 꼭 알아야 하는 어린이집 안전사고
예방법 & 똑똑한 대처법**. 서울: 멘토르.
김지성 (2021). 놀이 중심 교육과정 운영에서 교사들이 마주
하는 어려움과 배움. 한국국원대학교 대학원 석사학위
논문.
김지영, 김혜순 (2020). 유아기 자녀의 위험부담놀이와 부상
에 대한 부모 태도가 유아 놀이성에 미치는 영향. **한국
영유아보육학**, 122, 23-43.
김진아, 이종희 (2008). 보육시설의 조직문화 연구를 위한
방법론 고찰. **생활과학연구**, 13, 56-72.
김현정 (2014). 모험성 측면에서 본 어린이 놀이 공간 분석
연구. 서울대학교 환경대학원 석사학위논문.
서유미 (2017). 유치원 교실 외 실내공간 유아주도 활용에 관한
사례연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
손영은 (2018). 동네놀이터 특성 및 위험감수놀이에 대한
어머니의 태도와 아동의 위험감수놀이. 연세대학교 대
학원 석사학위논문.
원지선 (2020). 개정 누리과정 전환시기에서의 보육교사들
의 수다. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 유혜령 (2019). 놀이기반 배움의 방향에 관한 탐색: 표상을 넘어 사건으로. **어린이교육비평**, 9(2), 57-84.
- 윤경옥, 이대균 (2020). 보육교사의 2019 개정 누리과정 실행에 대한 딜레마 탐색. **열린유아교육연구**, 25(6), 149-172.
- 이새별, 김지연 (2019). 어린이집 실외 놀이터 환경의 질적 수준에 따른 아동의 위험감수놀이행동. **학습자중심교과교육연구**, 19(19), 56-75.
- 이승숙, 송나리, 배지희 (2017). 유아교육기관에서의 놀이에 대한 유아교사의 생각과 갈등. **육아지원연구**, 12(4), 215-240.
- 이인제 (2017). 도시 내 모험놀이터의 이용현황과 인식에 관한 연구: 월드컵공원 내 모험놀이터를 중심으로. 서울대학교 환경대학원 석사학위논문.
- 임부연, 양혜련, 송진영 (2012). 유아가 경험하는 교실 공간의 의미. **열린유아교육연구**, 17(4), 249-272.
- 조금호 (1996). 문화유형과 타인 이해 양상의 차이. **한국심리학회지: 일반**, 15(1), 104-139.
- 차선희, 이진숙 (2016). 영유아 교육기관의 CCTV 설치에 대한 교사의 경험. **비판사회정책**, 12(51), 292-326.
- 차유미, 이진희 (2016). 어머니들이 구성한 유아 바깥놀이의 의미: 안전과 위험부담 딜레마를 중심으로. **열린부모교육연구**, 8(1), 15-35.
- Shrestha, A. (2017). A comparison of perception and practices of teachers regarding risky play in South Korean and Nepalese preschools: 한국과 네팔 유아교육기관의 위험부담 놀이에 대한 교사의 인식 및 실태 비교. 순천향대학교 대학원 석사학위논문.
- Valuga, C. C. (2019). 교사의 위험에 대한 인식과 위험부담 놀이에 대한 허용도: 한국 및 스웨덴을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- Yuen Yue, 신지연 (2019). 한국과 중국 유아교육기관의 위험 부담놀이 실태 및 유아교사의 인식. **유아교육·보육복지연구**, 23(2), 281-307.
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds - Risks, benefits and choices*. London: Health and safety executive (HSE) contract research report. Middlesex University.
- Bollnow, O. F. (1963). *Mensch und raum*. 이기숙 역 (2011). **인간과 공간**. 서울: 에코리브르.
- Bown, K., & Sumsion, J. (2007). Voices from the other side of the fence: Early childhood teachers' experiences with mandatory regulatory requirements. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(1), 30-49.
- Bundy, A., Luckett, T., Tranter, P., Naughton, G., Wyver, S., Ragen, J., ... Spies, G. (2009). The Risk is That There is 'no risk': a simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33-45.
- Deleuze, G. (1980). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. 김재인 역 (2001). **천개의 고원**. 서울: 새물결.
- Fenech, M., Sumsion, J., & Goodfellow, J. (2006). The regulatory environment in long day care: A 'double-edged sword' for early childhood professional practice. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(3), 49-58.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and punish: The birth of the prison*. London: Allen Lane. 오성근 역 (2020). **감시와 처벌: 감옥의 탄생**. 서울: 나남.
- Guillemain, M., & Drew, S. (2010). Questions of process in participant-generated visual methodologies. *Visual Studies*, 25(2), 175-188.
- Maynard, T. (2007). Encounters with forest school and Foucault: A risky business? *Education*, 35(4), 3739-3769.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de perception*. 류익근 역 (2013). **지각의 현상학**. 서울: 문학과 지성사.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in school: An alternative approach to education*. 추병완, 박병춘, 황인표 역 (2002). **배려교육론**. 서울: 다른우리.
- Sawyers, J. K. (1994). The preschool playground. Developing skills through outdoor play. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(6), 31-33.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: On playground and beyond*. New York: Albany State University: New York Press.
- Spinka, M., Newberry, R., & Bekoff, M. (2001). Mammalian play: Training for the unexpected. *The Quarterly Review of Biology*, 76(2), 141-168.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43.
- Taguchi, H. L. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education*. 신은미, 안효진, 유혜령, 윤은주, 이진희, 임부연, ... 변은희 역 (2018). **Deleuze와 내부작용 유아교육**. 서울: 창지사.
- Tobin, J. (2005). Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education and Development*, 16(4), 421-434.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. Berkshire, United Kingdom: Open University Press.
- Tovey, H. (2011). Achieving the balance: Challenge, risk and safety. In White, J. (Ed.), *Outdoor provision in the Early Years* (pp. 86-94). London: SAGE.
- Waters, J. & Begley, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: An exploratory study. *Education 3-13*, 35(4), 365-377.
- Windschitl, Mark. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72, 131-175.

ABSTRACT

A Study on Early Childhood teacher's experience with Risky play in the Workplace child care center classroom

Lee, Jinhee¹, Kim, Yumi²

¹M.Ed., Graduate School of Education, Sookmyung Women's University,

²Assistant Professor, Graduate School of Education, Sookmyung Women's University

Objectives This study aimed to understand the experiences of early childhood teachers about risk play in the classroom, and in particular, paid attention to the complex effects of the physical and social characteristics of the workplace child care center.

Methods The investigator selected six early childhood teachers that were concerned about risky play in the classroom at workplace child care centers. They were interviewed with visual methodology in 24 sessions about 22 weeks, analyzed through four stages: transcription, abbreviation by subject, semantic categorization, semantic conceptualization.

Results First, teachers used the predicted degree of injury, the possibility of learning, the existence of prior consultation, existence of rules as criteria for acceptability, and divided the experience into risk-taking challenging play and risky behavior. Based on this, risk-taking challenging play is to use risky materials attributes or utilization of materials in this way, but challenging the limitations of the body or environment was considered risky behavior. Second, teachers expressed difficulties due to fear for injuries and external negative perception, violation of classroom management rules. They had experiences uncertainty where physical safety is not guaranteed, deviating from the purpose of education, freewheelingness against the static order, collisionality against manners for others. Third, despite, the teachers were having new moves such as encouraging challenges to risky play, change the meaning of infants' free bodies in the classroom, think about conflicts and boundaries in space, and cooperate with parents and faculty. In addition, Teachers demanded manpower, communicate and understand about risks and safety, time to think about classrooms and risky play, opportunities to share cases and educate.

Conclusions Teachers had a movement to understand child-risk-space as an integral element, away from rigid boundaries inside and outside the classroom and the restrictive meaning of risk and education. Therefore, it suggests educational subjects become collaborators of risky play and create a self-sustaining meaning.

Key words risky play, play support, classroom, early childhood teacher, workplace child care center, visual methodology