

Achieving universal primary education and EIU*

Colin Power**

요약

본고는 보편적 초등교육(Universal Primary Education)의 목표가 아시아 태평양 지역국가에서 어느 정도 달성되었는지를 검토해보고자 하는 것이다. 따라서 보편적 초등교육의 목표를 이루는 데 있어서 그 장애요소는 무엇이고 영향력 있는 요소가 무엇인지 살펴보고, 또한 초등교육의 질에 관한 연구를 분석하고자 하는 것이다.

궁극적으로 질적인 보편적 초등교육은 빈곤을 감소시키고 지속가능한 발전을 이루는 데 핵심적인 역할을 할 것이며 그리하여 이러한 성취 위에서 초등학교교육을 포함한 모든 단위의 교육수준에서 상생과 국제이해교

* 본 원고는 2010년 10월 12일 유네스코 아시아태평양국제이해교육원 창립 10주년 기념식에서 기조강연으로 발표되었던 원고입니다.

** Chair Commonwealth Consortium for Education
President World Education Fellowship (Australia)
former ADG/ED and DDG, UNESCO
email: c.power@eidos.org.au

육을 촉진시킬 수 있다.

9.11이래 아태교육원은 이러한 역사적 과제를 수행함에 있어 유네스코의 이념을 확산하는 데 핵심적인 역할을 해왔다.

주제어: 보편적 초등교육, 국제이해교육, 아태교육원(APCEIU)

Introduction

Given its mission, UNESCO has always seen the right of all to education as the “absolute priority” in its program and budget. The right to education as set out in Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights is about more than access to basic education: it has two additional elements, the purpose of that education and the rights of parents. The purpose of education is empowerment, the “full development of the human personality and the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms.” Moreover, in striving to achieve basic education for all, the rights of parents and the cultures of marginalised groups must be understood and respected (Power, 2005; UNESCO, 2000).

The Jomtein Declaration of 1990¹, the 2000 Dakar Framework for

¹ In 1990 at the Jomtein Conference in Thailand, more than 157 countries signed in to EFA goals. The conference was organized by UNESCO, UNICEF, UNDP and the World Bank.

Action² and the Millennium Development Goals (MDGs)³ symbolize a collective international commitment to work towards the achievement of Education for All (EFA) goals and targets, and to ensure that education systems contribute to the alleviation of poverty, sustainable development, peace and international understanding.

The focus in this paper is mainly on mapping the extent to which education systems in the Asia-Pacific region have fared with achieving the goal of universal primary education (UPE), and exploring what can to be done to ensure that all children have access to a quality primary education. By quality primary education, I mean a primary education which empowers children, equipping them with the knowledge, skills and confidence to become self-sufficient and to participate effectively in the community to which they live, and to begin to develop the knowledge, skills and values needed to resolve conflicts and understand and respect the other.

While UNESCO has long insisted that alleviating poverty and building international understanding must be seen as a multi-sectoral issue, it seems to me that APCEIU can play an important role in contributing to the effort to break out of the sectorial silos in UNESCO

2 In April 2000, the World Education Forum adopted the document Dakar Framework for Action. The participants at the forum made a commitment to the achievement of education for all(EFA) goals for every citizen in every society.

3 In 2002, all 191 UN Member States agreed to eight Millennium Development Goals aimed at cutting poverty in half by 2015 and ending extreme poverty by 2025. Achieving UPE by 2015 is one of the key MDGs.

and its Member States by illuminating the human, ethical, cultural and social dimensions of the problem achieving UPE, and documenting the types of policies and strategies that represent best practice in different social, cultural and political contexts. Hopefully, APCEIU can also contribute to the analysis, improvement and implementation of UNESCO's regional and global efforts to achieve the EFA and Millennium Development Goals.

Poverty

While the focus of this paper is on UPE, it needs to be understood that if the ultimate objective is poverty alleviation and sustainable development, one cannot ignore the realities of life in the families of children unable to go to school and the external factors affecting the extent to which primary schooling can be effective in alleviating poverty.

Almost all of the families from which children who have never been to primary school or who drop early are desperately poor, and these families are concentrated in nations and communities caught in the "poverty trap." As Sachs (2005) points out, the key problem is that when poverty is extreme, the poor (families, communities and nations) do not have the ability (by themselves) to get out of the trap. In rural areas and slums where most families are hungry, disease-

ridden and desperately poor, child labour often seems to illiterate parents to be a necessary condition for survival. Thus it has only been when real incentives are put in place that their children, especially their daughters, attend school.

One of the reasons for the poverty is a “demographic trap.” Generally speaking, impoverished families have lots of children. The reasons are understandable. It is the only form of “insurance” in poor families when infant mortality is high. But the results can be disastrous. Families cannot afford to invest in the nutrition, health and education of each child. Rapid population growth puts enormous stress on the environment exacerbating poverty. Almost all of the countries that experienced negative economic growth since the 1980s are low-income countries with high fertility rates. High population growth leads to deeper poverty and stunted development, and deeper poverty contributes to high fertility rates.

It is clear that the key to breaking out of this trap is basic education for girls and women. Education that empowers girls and women with the knowledge and skills to more easily make fertility choices (instead of having these choices made solely by their husbands or family) makes the difference: it allows them to more easily join the labour force and/or to contribute to increasing productivity in the village, to space childbirth, improve health and nutrition so that their children survive, and thus that they can have fewer children. In turn, countries that are escaping the poverty trap now have low their fertility rates?

their girls are in school and most of their women are now literate, and economic growth now exceeds population growth.

Early childhood care and development

The benefits of quality pre-school and early childhood programs have been well established and documented by educational researchers in both developed and developing societies (Arnold, 2004; Arnold et al., 2000; Corey, 2001; Walker, 2005). In developed countries, students who attend pre-school are found to be less likely to suffer from such long-term problems as unemployment, welfare dependency and poverty than those who do not attend preschool (Corey, 2001). In developing countries, the research demonstrates the beneficial impact of preschool attendance on the children's health and cognitive development; persistence in school, acquisition of social capital and reduction in gender disparities (Arnold et al., 2000). The research on the benefits of quality preschool educational experiences has been found to be particularly positive for students from marginalized backgrounds (Arnold, 2004).

While educational and social policies regarding the care for young children remain varied and inconsistent across nations, progress is being made towards the goal of wider access to early childhood education for children in many Asian-Pacific countries (UNESCO, 2006).

Attaining Universal Primary Education (UPE)

Many countries in the Asia-Pacific region have made a serious attempt to universalise primary education by increasing the number of students who enrol and complete primary school. Current statistics indicate that the number of out-of-school students worldwide has fallen dramatically between 1999 when it was estimated that 98 million children were out of school, and 2004 when the numbers fell to 77 million (UNESCO, 2006). South and West Asia witnessed the most dramatic change with the number of students not in school, dropping from 31 million in 1999 to 16 million in 2004 (UNESCO, 2006). Most out-of-school children live in rural areas; reside in households whose wealth is in the bottom fifth, and with mothers with little formal schooling.

As noted above, it is critically important that education policy makers know who does not attend school and understand why: key factors include proximity to a primary school, poverty and mother's education. In particular, one cannot expect children from desperately poor rural families to attend a primary school located kilometres from where they live and if their parents are illiterate, place little value on education, and if the local school is of poor quality and what is taught has little bearing on their immediate survival needs.

Table 1 presents net enrolment rates (NER) in primary education since 1990, and the changes in these rates between 2001 and 2004.

Table 1 | Enrolment Rates in primary education: Asia-Pacific (EFA GOAL 2)

East Asia and the Pacific					
Country	NER 1990	NER 1998	NER 2001	NER 2004	Change 2001-2004
Australia	99,20		96,02	96,0	,0
Brunei	89,7				
Cambodia	66,6	82,5	86,2	98,0	13,69
China	97,40		94,6		
Korea					
Fiji	99,60	99,4	99,8	96,0	-3,81
Indonesia	96,70		92,10	94,0	2,06
Japan	99,7	100	100	100	0
Lao	62,60	80,20	82,80	84,00	1,45
Macao	81,10	84,30	85,70	89,00	3,85
Malaysia	93,70	97,40	95,20	93,00	-2,31
Micrones					
Myanmar	97,80	82,50	81,90	88,00	7,45
New Zealand	99,60		98,40	99,0	,61
Papua	66,0	74,80	77,50		
Philippines	96,50		93,00	94,00	1,08
North Korea	99,70		99,90	99,00	-,90
Samoa	95,60	94,20	94,90	90,00	-5,16
Singapore	96,40				
Solomon Islands	83,20			80,00	
Thailand	75,90	79,60	86,30		
Timor					
Tonga	91,80	91,70	99,90	93,00	-6,91
Vanuatu	70,60	89,80	93,20	94,00	,86
Viet Nam	90,50	96,70	94,00	93,00	-1,06
South and West Asia					
Afghanistan	26,50				
Bangladesh	71,20	90,30	86,60	94,00	8,55
Bhutan					
India			82,30	90,00	9,36
Iran	92,30	81,40	86,50	89,00	2,89
Maldives	86,70	99,70	96,20	90,0	-6,44
Nepal	81,20	68,50	70,50	79,00	12,06
Pakistan	34,70		59,10	66,00	11,68
Sri Lanka	89,90	99,80	99,90	98,00	-1,90

Participation in primary education has risen substantially (more than 10% increase over 2001 enrolment rates) in at least three Asian countries: Cambodia, Nepal and Pakistan. In Bangladesh, India and Myanmar, NER improved by over 5%. In seven countries, the NER for primary education is below 90%, raising concerns as to whether these countries will be able to meet the goal of universal primary education by 2015.

While it is possible that we will achieve universal primary education (UPE) in most Asian-Pacific countries by 2015, it is unlikely that it will be of the quality needed to ensure that all children are equipped with the knowledge and skills needed to alleviate poverty, and to assure peace and sustainable development. This failure can be partially attributed to the problems faced by countries that are very poor and/or in conflict, those characterized by sharp socio-cultural and linguistic differences, and those with pronounced income inequalities. It can also be partly attributed to the reluctance of developed countries to meet the commitments made in world forums: most fall well short of the 0.7% of GDP target for overseas aid, and much of their aid serves political and economic agendas rather than humanitarian ones. Moreover, in setting goals for basic education, many countries do not give priority to the purposes set out in the Universal Declaration, defining the outcomes to be achieved in minimalist terms and giving only token acknowledgment to the diversity of needs, languages and cultures in their unique

developmental contexts.

Education and Sustainable Development

The Brundtland Commission⁴ in 1987 defined sustainable development as development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs. A critical subtext to this definition is the indispensability of education for peace and sustainable development (locally, nationally and globally) and in the empowerment of individuals, particularly those living in poverty. It is clear that the greatest concentrations of poverty coincide with the highest levels of educational deprivation, both within and between countries.

In developing and developed nations, education is an integral component of multi-sectoral strategies for poverty elimination at both the individual and community level; and is critically important to the stimulation of broader socio-political and economic growth (UNESCO, 2004). Findings from studies conducted in the developed world reveal the substantial influence of educational attainment on income earnings (Altonji & Pierret, 2001; Lazear, 2003; Murnane et al., 2000). Yet, in spite of such strong credible evidence, education's

⁴ World commission on environment and development.

contribution to poverty reduction and economic development remains complex. For example, while Harber's (2002) comparative study of education and poverty in Africa shows the differential effects of education on promoting democracy and poverty reduction on this continent; Henderson and Hulme's study of poverty elimination in East Asia and Eastern Europe clearly demonstrates the importance of institutional coherence, competent economic governance, and strong government presence in the strategic planning for economic development, on the effectiveness of poverty reduction policies (Henderson & Hulme, 2002).

There is emerging recognition that mere quantification of educational enrolments obscures issues of quality and equity, particularly as this affects accessibility and the educational and economic progress of sub-national groups. For example, in Indonesia the percentage of 15 year-old students whose reading literacy performance falls in the lowest proficiency bands is more than 60%. Progress towards reducing gender disparities has been slow in many South East Asian countries and even negative in some central Asian countries (UNESCO, 2004). Numerous studies point to the inaccessibility to a quality education faced by children living in rural communities, as well as children with disabilities (Wils et al., 2005; Filmer, 2001).

Improving the Quality and Relevance of Primary Education

The 2005 Global Monitoring Report (UNESCO, 2004) focuses on the quality of basic education. Apart from the characteristics of the students themselves, classroom practices (such as classroom management, student–teacher interaction), home and community contexts, design and delivery of curriculum and instruction, school and system policies and practices all play a role. The report suggests that there are three underlying principles: 1) Relevance, 2) access and equity and 3) individual rights (UNESCO, 2004). The exact meaning and implication of these principles need to be worked out at the country and community level, taking into account the realities of the context in which children and school are operating.

It does seem that in developing countries at least, well–designed resource policies can have strong impact on the outcomes of primary education. For example, studies (UNESCO, 2004) undertaken in Kenya and the Philippines, showed that school–meals led to a significant increase in school attendance and reduction in drop–outs; and the provision of school textbooks, teacher training and resource materials led to increases in test scores. In India, young local women were given a short training program and provided child–friendly assistance to poorly performing children for two hours per day, significantly improving their school performance.

For all communities, having a local school dedicated to serving its

needs is extremely important for its well-being. For rural communities, developing win-win partnerships is a matter of life or death. Let me illustrate. Like most large countries, China has been grappling with the problem of improving the quality of life in poor and isolated areas. Its centralised educational policies and programs tend to be out of touch with local needs, leading to high drop out rates.

Jinlin, a remote province in Manchuria, is “turning the head of the dragon.” With UNESCO’s (1998) help, Jinlin launched an education reform project to restructure primary schools so that they address the needs of its rural communities. Designed by the province’s education commission, the North East Normal University, UNESCO and community representatives, the project involved reforming school management to build effective school-community partnerships, making curriculum, teaching and learning relevant, and linking education with production. The project succeeded in developing a working model of rural primary education that contributes to development by integrating society, school and the family. There has been a significant change in attitudes as schools have become a vital part of the local community and economy.

Lessons stemming from this experience include: (1) reforms aimed at strengthening school-community partnerships must be a win-win for both school and community (2) understanding the internal rhythms of life in schools and communities is important projects in

designing and developing reforms (3) preserving a balanced and integrated approach to reform is important? focusing only on a single aspect (e.g. in-service teacher training) is unlikely to be effective (4) continuity of leadership at all levels of the school and community is needed if the reform is to be sustainable.

If education for development is to have meaning, the question of who controls education, who owns the school, is crucial. In many parts of the world, indigenous peoples live in countries controlled by a dominant cultural group, one in which the schooling has been about assimilation, and in the process destroyed key elements of indigenous culture, and with that, the identity and dignity of indigenous peoples. Today, there has been some recognition of the need for reconciliation. Indigenous groups are now fighting for greater control over the education of their children, a fundamental human right enshrined in the Universal Declaration of Human Rights (Article 26.3).

On the basis of their research on informal indigenous learning styles, Harris (1990) worked with Aboriginal communities to develop a model of “two-way schooling.” Parents and community leaders insisted that they want their children to be successful in the “white fella stuff” (the 3Rs) but to grow up Aboriginal. The community was given greater control over the management of the school including selection of teachers, curriculum, teaching materials and learning activities, and the school contributed to building community leadership, identity and self-worth. The basic lesson that comes out

of the research on community engagement in indigenous communities is that education authorities, schools and teachers need to understand and respect the rights and world view of the community, and support the community in its efforts to educate their children for life in a bi-cultural world.

The results of most research on the effectiveness of schools (Power, 2005; UNESCO, 2004) that serve disadvantaged communities are fairly consistent with what we know about learning organizations and good management. Effective schools do have effective instructional leadership? good principals and senior staff focus on key curriculum and instructional issues, know exactly what is going on in and outside the classroom, provide the ‘tough caring’ needed by all students, work hard at creating a sense of community and a shared vision. Effective schools also seek to maximize learning time, expect their students to learn, and provide the support needed for all to achieve. Parents and the school community are well informed about what is happening in the school and work closely in partnership with it to facilitate education and vocational opportunities and experiences for their children and youth. The research reaffirms the importance of the protective function of caring and connectiveness in the lives of young people, “particularly a sense of connectiveness to family and to school.”

It is clear from the research (UNESCO, 2004) that education quality has a significant bearing on individual earnings, poverty alleviation,

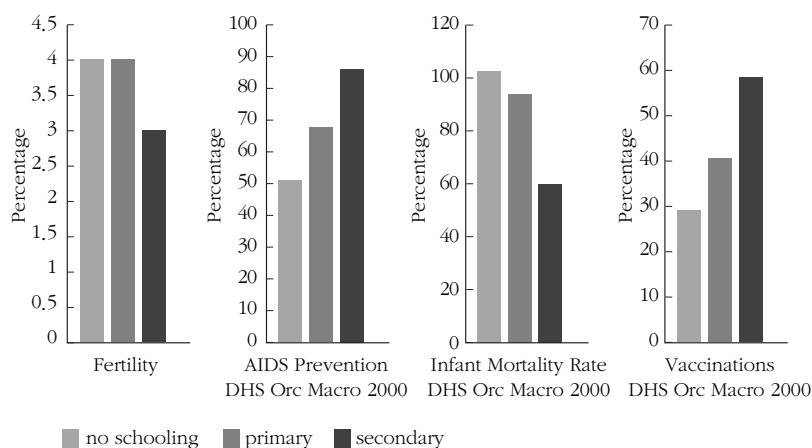


Figure 1 Link Between Female Education and Health: Cambodia

Source: Education Policy and Data Center

the generation of human capital and national levels of productivity and innovation. Education quality has been found to be consistently and strongly related to various indicators of health statistics (Wils & Zhao, 2006). For Cambodia, in particular, the effect of primary plus secondary schooling on vital health statistics is quite pronounced. For all four health indices reported (see Figure 1), the statistics are more favourable for females with a secondary education than for those with no schooling or with only primary education.

In the Asia-Pacific region, there is a strong association between youth literacy and infant mortality rates. The average correlation is slightly higher than 0.70, irrespective of whether the association is with male or female literacy rates.

Learning to live together in primary schools

Many governments have come to the view that the teaching of democracy and one's rights and responsibilities as citizens are important for schools and their communities. The UK policy on education for citizenship, for example, aims at no less than a change in the political culture of the country: for students to learn to think of themselves as active citizens, willing and able to have an influence in public life, to critically weigh evidence, and to extend 'radically to young people the best in existing traditions of community involvement and public service.' In essence, schools must give a much higher priority to learning to live together, the central theme of the Delors Report (UNESCO, 1996), and to building global as well as local communities (Campbell, Baikaloff & Power, 2006). APCEIU has a unique role to play in the UNESCO family in providing opportunities for teachers and young community leaders in the Asia-Pacific region to develop expertise in curriculum and program development at the early childhood and primary level for aimed at promoting learning to live together and peaceful ways of resolving conflicts (at home, in the schools and local community).

Learning to live together requires that schools must provide opportunities for successful joint ventures and exchanges with the diversity of groups within its community, learning to resolve conflicts within the community and the school peacefully, and establishing

formal and informal ways of demonstrating that community service is valued. In 2000, I helped organize the UNESCO–Disney–MacDonald’s Global Children’s Summit to honour children from 90 countries around the world at Disney World Florida who make outstanding contributions to their local community. Let me tell two of the 2,000 stories.

Jesus Mahoroeo is a member of the ancient and nearly extinct Xavantes tribe, deep in the heart of Brazil’s rainforest. Proud of his heritage and concerned about the erosion of his tribe’s culture, he wanted to do something to preserve his people’s story and teach others about his tribe. His inspiration came when he was invited to participate in an exchange program at a school in Sao Paulo. Here he saw a computer for the first time, and quickly learned how to create a CD-ROM. The school and university experts worked with Jesus and his village to record his tribe’s history and unique language school. Since then, his CD-ROM and efforts have helped build a new bridge of understanding, acceptance and appreciation between his people and the rest of the community.

Jozica Zuperanic is 12 and comes from Slovenia. Her school is a UNESCO Island of Peace. Jozica and her fellow students convinced their parents to take in Kosovo children refugees in 1999 and to care for them at home. Both the school and its community actively are participating in creating a more peaceful and more humane world.

Achieving Gender Parity in Education

Available evidence suggests that in many countries, females have lower levels of participation in formal education settings and poorer academic outcomes than males, and that in some South Asian countries, female participation and literacy rates continue to lag behind those of males. Many scholars insist that reducing gender inequalities in education experiences and outcomes is likely to result in raising the average level of human capital thereby stimulating economic growth, health and other indicators of the quality of life (Klasen, 2002; Knowles, et al., 2002) . Additionally, improving girls' education has a favourable impact a number of social externalities, particularly lower fertility and infant mortality rates (World Bank, 2001).

In 2004, gender equality in gross enrollment in primary education was achieved in slightly more than half of Asian nations. In Afghanistan, Cambodia, India, Lao, Macao, Nepal, Pakistan, Papua, Thailand, Tonga and Viet Nam, girls are underrepresented in primary schools when compared to boys. In spite of the persistent gender inequalities, the trend in the region has been towards greater parity in primary education. The average Gender Parity Index (GPI) in primary education among the Asian countries has steadily risen since 1998 from 0.95 to 0.97 in 2004, and for secondary education from 0.92 to 0.97. Among countries with low GPIs in primary education, the

difference in enrollment between the sexes increases at the secondary level. The marginal presence of females in secondary education in countries like Afghanistan and Cambodia can be attributed to a number of factors to include; cultural norms, income constraints, and the precarious status of adolescent girls (Mahmud, 2003). In some countries in the region, social policies have been implemented to increase the enrollment of girls in secondary education. For example, Bangladesh has established a national Female Secondary School Stipend Program that provides monetary incentives for girls to attend secondary schools. This has resulted in an appreciable increase in female enrollment in this level of schooling.

Expanding Quality Education for All

Improving access to education while important, is not in and of itself a sufficient or adequate measure of the efficacy of education systems in alleviating poverty or promoting a culture of peace and non-violence. A key marker is the extent to which these systems are able to offer students sustained quality educational experiences. Indeed, there have been increased concerns expressed regarding the rapid expansion of access at the expense of promoting and safeguarding quality (UNESCO, 2004).

In this section, I will examine the extent to which progress is being

made on five indicators that are accepted internationally as emblematic of quality systems. Three of these are input markers: Pupil-teacher ratios, percent of trained teachers and the percent of female teachers; the fourth and fifth are regarded as output indicators of efficacy; the number of formal years of schooling that a student can expect to attain and the survival rate.

Pupil Teacher Ratio (PTR)

Proponents of small class size argue that smaller classes provide teachers with the opportunity to cover content in greater depth, minimizes the depersonalization that is typical of larger classes, reduces the number of disciplinary problems and encourages student engagement (Hertling et al., 2000; Thompson and Cunningham, 2001). Opponents suggest that the benefits of small classes do not compensate for the costs associated with class size reduction policies (Hanushek, 1999). Not-with-standing the polemical arguments that have been raised, small classes provide teachers with the opportunity to teach and students with the opportunity to learn. The PTR is an internationally comparable indicator that allows one to determine the degree to which across countries both students and teachers have opportunity structures that facilitate teaching and learning. Data for the region are presented in Table 2.

Table 2 | Average Primary School Pupil-Teacher Ratios in Asia-Pacific Region

Country	Per-Pupil Ratio in 1990	Per-Pupil Ratio in 1998	Per-Pupil Ratio in 2000	Per-Pupil Ratio in 2004
Brunei		14,00	14,00	13,00
Cambodia	33,00	48,00	56,00	55,00
China	22,00	19,00	20,00	21,00
Fiji	34,00	23,00	28,00	28,00
Indonesia	23,00		21,00	20,00
Japan	21,00	21,00	20,00	19,00
Lao	27,00	31,00	28,00	31,00
Macao		31,00	28,00	24,00
Malaysia	20,00	22,00	20,00	18,00
Myanmar	48,00	31,00	33,00	31,00
New Zealand	18,00		18,00	16,00
Papua	32,00	36,00	36,00	35,00
Philippines	33,00	35,00	35,00	35,00
North Korea	36,00		32,00	
Samoa	24,00	25,00	25,00	25,00
Thailand	22,00	21,00	19,00	21,00
Timor			51,00	51,00
Tonga	24,00	22,00	21,00	20,00
Vanuatu	27,00	22,00	29,00	20,00
Viet Nam	35,00	30,00	26,00	23,00
South and West Asia Nations				
Afghanistan	41,00	32,00	43,00	65,00
Bangladesh	63,00	57,00	55,00	55,00
Bhutan		38,00	40,00	38,00
India	47,00	40,00	40,00	40,00
Iran	31,00	27,00	24,00	20,00
Maldives		26,00	23,00	18,00
Nepal	39,00	41,00	40,00	40,00
Pakistan			44,00	37,00
Sri Lanka	29,00			22,00

School Life Expectancy and Primary School Survival Rate

Changes in both the survival rate and the number of years of formal schooling an individual can expect to attain are further indicators of the extent to which national education systems are improving in their qualities. The survival rate in primary education measures the percent of a given cohort of grade 1 students who are likely to reach grade 5, irrespective of grade repetition. School life expectancy, is an indicator of the cumulative number of years of formal education (inclusive of primary, secondary and tertiary) that an individual is likely to obtain. It should be noted that grade repetition can result in an artificial inflation of school life expectancy rates.

For females living in South and West Asia, the number of years of schooling that they can expect to achieve is lower than that of other developing countries (8.8 years). In countries such as Afghanistan and Pakistan, the school life expectancy for females is five years or less. There are, however, countries in that sub-region, which have witnessed an increase in the number of years of formal schooling for females. For example, in India, between 2001 and 2004, there was an improvement of almost one and a half years in the number of years of formal education that girls were likely to receive (7.9 in 2001; 9.4 in 2004).

What factors are associated with the likelihood that a student in grade 1 will reach grade 5? Walker (2006) reports that factors that

significantly influence survival rates in the Asia-Pacific and Latin American regions include the pupil-teacher ratios and public expenditure on primary education. Countries with low pupil teacher ratios have a higher percentage of grade 1 students reaching grade 5 ($r=.47$) than nations with high pupil teacher ratios. Similarly, countries with a larger expenditure on primary education are more likely to have a greater proportion of grade 1 students surviving to grade 5, than countries with lower expenditures.

Table 3 shows the correlations representing the association between male and female school life expectancy rates and key educational inputs in the Walker (2006) study. Expenditure on education has a strong influence on the number of formal years of schooling that both males and females can expect to obtain. Similarly, the teacher pupil ratio is correlated with the number of years of formal schooling both groups are likely to obtain. For females however, smaller classes are likely to make a stronger difference in how far they progress in the education system ($r = -.62$), than they do for male ($r = -.50$). The school life expectancy for females is also more sensitively related to the other educational inputs than for males. In particular, girls' education appears to be associated with factors related to teacher quality. For example, the strength of the relationship between school life expectancy for females and percent trained teachers and percent female teachers was .50 and .55 respectively. This implies that countries with higher numbers of

Table 3 Correlation between School Life Expectancy Rates and Educational Inputs

	Per Pupil Ratio (2004)	Percent Trained Teachers (2004)	Percent Female Teachers (2004)	Public Current Expenditure on Primary Education (2004)
School Life Expectancy for Males in 2004	-.495**	.346	.290	.779**
School Life Expectancy for Females in 2004	-.616**	.501*	.551**	.781**

Note: ** $p < .000$; * $p < .01$

trained teachers and female teachers are likely to see female students reaching higher levels of education than countries with lower numbers.

It has been observed that girls and women in many of the poorer parts of the world are locked into a cycle of poverty and early marriages, with illiterate mothers bring up illiterate daughters who are married off early into yet another cycle of poverty, illiteracy, high fertility and early mortality. Breaking this cycle requires more than educational interventions: comprehensive development that transforms the basic conditions of rural (and slum) community life is needed. Education (formal and non-formal) needs to be part of this transformation, but providing other basic infrastructure elements (water wells, fuel supply, health clinics, roads etc.) are necessary, not to speak of micro-credit, improved employment and income-earning opportunities (UNESCO, 1995).

Conclusions

National governments have a legal and moral responsibility to provide their citizens with educational opportunities that ensure their full incorporation into the political, social and economic lives of their respective countries. States have the twin-responsibilities to (1) position their educational systems in ways that foster equal access to quality educational experiences for all children irrespective of their gender, social, economic, linguistic and cultural backgrounds; and (2) engage in ongoing policymaking that reaffirms their commitment to education as a fundamental basic right. That right requires that the education provided empowers individuals and communities and contributes not only to improving productivity, but ensures development is sustainable and inclusive.

UNESCO assessments of progress achieved towards UPE in the Asia-pacific region reveal a number of broad findings. First, there are profound differences between and within developing regions. Second, in spite of progress, significant numbers of children in both regions lack access to quality educational experiences. Third, gender disparities continue to persist, although there are regional and intra-regional variations in the nature of these discrepancies. Fourth, educational inputs matter. The unevenness in educational progress evident in some states, and the link between education and other social and health indices are suggestive that policies must address: (1)

An expansive notion of inclusiveness both in terms of populations reached and programmatic structures; (2) undergird education policymaking with an understanding of the distinct needs of sub-national groups (e.g. indigenous groups, “untouchables”); (3) invest more heavily in education inputs that matter (4) strengthen the institutional capacity of national education systems in order to make them more responsive to the school-aged populations that they serve; 5) encourage a multi-sectoral approach to addressing educational and poverty issues; and 6) investigate ways of leveraging resources (both domestically and internationally) to support quality UPE.

To this day, ignorance and indoctrination remain root causes of poverty and conflict. In an era of globalisation, education for international understanding is a critically important component not only in the struggle against poverty, but the struggle to keep human rights, the peaceful resolution of conflicts and environmental sustainability on national and international political agendas. Indeed it has become considerably more difficult, yet more urgent. Since September 11, “national interest” and the use of force to resolve conflicts have tended to dominate the thinking and action of the most powerful countries.

For UNESCO and APCEIU the need to ensure that “learning to live together” (UNESCO, 1996) is a fundamental pillar of education throughout life, a key component of fostering respect for the human

rights and international understanding.

Looking at the research on UPE and its role in poverty alleviation and promoting understanding of the other, there is much to be done. APCEIU can play a valuable role in our region in fostering analyses of the research and best practice in particular contexts where access to, and quality of primary education is problematic. The developing of training programs and packages for project directors, teachers and volunteers working in such contexts on the basis of such analyses would be of considerable benefit, for we must move away from the “one size fits all” position, and generate a greater sensitivity to the needs and aspirations of those living in poverty and conflict situations. Moreover, part of the problem is the ignorance and indifference of the majority of those of us who live in affluent countries. We and our children need to learn about the realities of those living in the poverty. We need to understand the poverty–conflict trap. We must develop the knowledge and skills needed to be able to contribute to finding real solutions, and the values and commitments to take affirmative action. In short, APCEIU can contribute to improving primary schooling in developed countries by promoting international understanding as a key component of quality education.

References

- Altonji, J. G., & Pierret, C. R.(2001). Employer learning and statistical discrimination. *Quarterly Journal of Economics*, 116, 1: 313–350.
- Arnold C.(2004). *Positioning ECCD in the 21st century coordinators' notebook: An international resource for early childhood development*. Vol. 28, Toronto, Ontario.
- Arnold, C., Bartlett, S., Fill, J., Katiwada, C., & Sapkota, P.(2000). *Bringing up children in a changing world: Who's Right? Whose Rights?* Katmandu UNICEF/Save Children.
- Campbell, J, Baikaloff, N, & Power, C(2006). *Towards a Global Community: Educating for Tomorrow's World*, Dordrecht, NL: Springer.
- Corey, K.(2001). Early childhood education: A meta-analytical affirmation of short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology*, 91, 4: 9–30.
- Filmer, D.(2001). *Educational attainment and attendance profiles: A Resource book*, Development Research Group, Washington DC: World Bank.
- Hanushek, E. A.(1999). Some findings from an independent investigation of the Tennessee STAR experiments and from other investigations of class size effects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21, 2:143–164.
- Harber, C.(2002). Education, democracy and poverty reduction in Africa. *Comparative Education*, 38, 3:1: 267–276.
- Harris, S.(1990). *Two-way Aboriginal schooling: Education and cultural survival*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- Henderson, J., & Hulme, D.(2002). *Globalization, national economic governance and poverty elimination: Insights from East Asia and Eastern Europe*. Final Report to the Department for International Development: London.
- Hertling, E.C., Leonard, L., Smith, S. C.(2000). Class size: Can school districts

- capitalize on the benefits of smaller classes? *ERIC Clearinghouse on Educational Management*, ED447584.
- Klasen, S.(2002). Does gender inequality reduce growth and development? Evidence from cross country regressions. *World Bank Economic Review*, 16, 345–373.
- Knowles, S., Lorgelly, P. K., & Owen, P. D.(2002). Are educational gender gaps a brake on economic development? Some cross-country empirical evidence. *Oxford Economic Paper*, 54, 118–149.
- Mahmud, S.(2003). *Female secondary school stipend programme in Bangladesh: A critical assessment*. Bangladesh Institute of Development Studies. Bangladesh.
- Murnane, R. J., Willet, J.B., Duhaldeborde, Y., & Tyler, J.H.(2000). How important are the cognitive skills of teenagers in predicting subsequent earnings. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19, 4, 547–568.
- Power, C.N.(2005). Quo Vadis? Education for what purpose? *Social Alternatives*, 24(4), 13–19.
- Thompson, C. L., & Cunningham, E. K.(2001). *First in America special report: The lessons of class size reduction*. Chapel Hill: North Carolina Research Council.
- UNESCO(1995). *World Education Report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO(1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.
- UNESCO(1998). *The Head of the Dragon: Comprehensive Rural Education Reform Project, Jinlin, China*. Bangkok: UNESCO Regional Office.
- UNESCO(2004). *Education for all: The quality imperative. EFA global monitoring report 2005*. Paris: UNESCO.
- UNESCO(2006). *Strong foundations: Early childhood care and education. EFA global monitoring report 2007*. Paris: UNESCO.
- Walker, E. M.(2006). *Educational quality and sustainable development: Progress towards the Education for All Goals*. Paper presented at the

- Asia-Pacific Educational Research Conference, Hong Kong, 26-30 November.
- Wils, A., Hartwell, A., & Zhao, Y.(2005). Reaching out-of-school children: Sub-regional disparities. *Journal of Education for International Development*, 2, 2, 1-26.
- Wils, A., Barrow, C.(2005). *Educating the world's children: Patterns of growth and inequality*. Education Policy and Data Center: Washington, DC.
- World Bank(September2007). *World development report: Development and the next generation*. Washington, DC: World Bank Publication.
- World Bank(2001). *Engendering development*. Washington, DC: World Bank Publication.

교육현장 연구를 위한 질적 연구방법*

박순용**

I. 질적 연구의 이해

본 장에서는 질적 연구의 개념 정의와 질적 연구방법의 성장과 확산을 개략적으로 알아보고 질적 연구의 방법론적 특성과 교육현장을 비롯한 다양한 삶의 현장을 연구하는 데 있어서의 적용 가능성을 살펴본다. 이를 통해 질적 연구의 궁극적인 목적과 왜 질적 연구를 하는지를 이해하고 질적 연구의 가능성과 한계를 생각해볼 기회를 갖는다.

1. 질적 연구란 무엇인가

1) 질적 연구의 정의

질적 연구란 손상되지 않은 자연 상태 그대로의 문화집단이나 문화적 장면을 재구성하는 과정을 통해 연구대상자들의 신념, 동기, 관습, 민속적 지식, 행동양식 등의 의미를 이끌어내어 이해를 구하는 일련의 작업을 지칭한다.

* 본 원고는 2010년 4월 24일 국제이해교육학회 월례발표회에서 강의된 원고입니다.

** 연세대 교육학과 교수, paks@yonsei.ac.kr

2) 질적 연구의 목적 및 필요성

질적 연구의 목적은 특정 문화집단과 그곳에 소속된 개인들의 삶에 대해 대면적인 접촉을 통해 상세히 기술하고, 내부자적 관점을 얻어 이해를 구하는 것이다. 또한 제보자의 역할을 하는 연구대상자들과의 심층면담, 그리고 연구대상 집단의 행위에 대한 참여관찰을 통해 얻은 경험적 자료에 토대를 둔 이론을 개발한다. 이는 현대 사회의 다면적이고 복합적인 문화 형태와 개개인이 겪는 일상적인 경험을 교차시켜 인간행동을 이해하는 데 도움을 줄 수 있다. 특히 가르침과 배움을 통해 인간을 인간답게 만드는 행위인 교육에 대한 이해를 다양한 교육현장에서의 사례를 통해 구하고 교육의 의미와 인간 이해를 추구한다.

2. 질적 연구의 방법론적 특성

1) 질적 연구방법의 기본적 특징

(1) 실험실과 같은 통제된 인위적인 상황이 아닌 자연적인 상황이 연구대상이다.

질적 연구는 통제된 상황에서 독립·종속변수 간의 인과관계를 규명하는 작업이 아니라 특정 상황에 대한 총체적인 이해와 의미를 찾는 노력을 하는 과정이기 때문에 연구대상 집단의 자연스러운 그대로의 모습 및 상황을 그 대상으로 한다.

(2) 데이터 수집에 있어서 주도구key instrument는 연구자 자신이다.

따라서 연구자는 연구 과정에서 자신의 주관과 편견에 대해 성찰할 기회를 갖고 이러한 것들이 연구대상에 대한 관찰 및 해석에 어떠한 영향을 미칠 수 있는가를 충분히 고려해보아야 한다. 즉 연구자의 주관이 어떻게 개

입되었는지, 또 연구대상을 이해하는 데 있어서 연구자 자신이 어떠한 프리즘 효과prism effect를 야기시켰는지에 대해서 밝힐 필요가 있다.

- (3) 연구 결과물 작성 시 섬세한 기술記述, 정확한 묘사 등 표현의 중요성이 강조되고 사진, 비디오 등도 주요 데이터로 활용된다.

가능하면 구체적으로 상황적 맥락을 제시함으로써 연구대상과 연구대상 집단에 대한 이해의 정도를 높일 수 있다. 근래 들어서는 이러한 노력의 일환으로 다양한 실험적인 방법, 예컨대 연구자 독백, 제보자 직접 인용, 소설적 기법 등이 자주 사용되고 있다.

- (4) 연구의 결과만큼 연구의 과정이 중요시된다.

단순한 결과제시보다는 연구과정을 자세하게 공개함으로써 연구결과에 이르기까지의 상황을 명료하게 설명하여 해석 및 의미 도출의 근거를 확인할 수 있게끔 해야 한다. 이는 연구의 신뢰도를 높이는 효과를 갖는다.

- (5) 질적 연구는 연구자와 연구대상자(제보자) 간의 의미 있는 교감交感을 전제로 성립된다.

연구대상 집단의 내부자적 시각을 얻어 상황을 이해하고 설명하기까지 제보자와의 긴밀한 관계의 유지가 절대적으로 필요하다. 즉 피상적인 대화 수준이 아닌 심층면담을 통해 문화적 지식cultural knowledge을 깨우치는 작업은 연구 성패의 관건이 된다. 따라서 연구자는 제보자와의 공감이나 감정이입 등을 통해 상황에 대한 민감성을 추구하는 것이 바람직하다.

(6) 귀납적인 접근법으로 연구를 진행한다.

질적 연구는 세부적인 사실로부터 일반적인 의미를 찾고 원론적인 이해를 추구한다. 따라서 질적 연구는 가설로부터 출발하기보다는 새로운 가설을 생성한다.

(7) 연구 설계에 있어서 상당한 융통성이 부여된다.

질적 연구는 자연 상태에서 진행되기 때문에 여러 가지 상황적인 변수들을 사전에 충분히 예상하기 어렵다. 또한 연구대상이 연구자에게 생소한 집단 또는 개인인 경우가 많으므로 빈틈없는 연구 설계를 연구 시작에 앞서서 완성한다는 것은 불가능하다. 따라서 연구계획도 느슨한 형태로 출발하여 연구의 과정 속에 끊임없이 수정·보완하며 진행할 수밖에 없다.

2) 질적 연구와 양적 연구의 비교

질적 연구와 양적 연구 간에는 근본적인 차이점이 존재한다. 이러한 차이점에서 보듯이 (표1 참조) 질적 연구와 양적 연구는 대비되는 접근방식과 연구철학을 기초로 하고 있다. 하지만 두 가지 연구방법이 대립적이기 보다는 상호보완적으로 이해되는 것이 좋겠다. 실제로 질적 연구와 양적 연구의 장점들을 중심으로 두 방법 모두 함께 수행하는 연구들이 증가 일로에 있다.

3) 질적 연구의 한계점과 이에 대한 보완노력

(1) 해석의 문제

질적 연구는 연구자의 주관의 차이와 개입정도에 따라 동일한 문화집단에 대해 상이한 해석이 나올 수 있다. 예를 들면 특정한 문화집단에 대해서

표 1 질적 연구와 양적 연구의 비교

	질적 연구방법	양적 연구방법
연구 포커스	자연 현상이나 본질	얼마나 많이, 얼마나 자주 등
철학적 배경	현상학, 상징적 상호작용론	실증주의, 논리적 경험론
연구목적	이해, 의미의 발견, 묘사, 가설의 생성	예상, 조절, 가설의 검증
연구관점	내부자적	외부자적
연구 디자인	유동적, 가변적, 역동적	구조적, 폐쇄적, 표준화
연구 샘플	작다. 임의적, 목적적	크다. 무작위, 표본적
자료 수집	연구자 자신이 기초적인 도구, 면담, 관찰, 기술, 대면적 접촉, 현장연구, 자연언어	컴퓨터 등의 도구, 실험, 설문지, 비율, 법칙, 공식, 통계, 인공언어
분석 모드	귀납적, 나선적	통계적 방법, 연역적
결과 제시	대화적, 총체적, 심층적 묘사, 언어적, 시각적 자료	정확한 숫자 사용, 계량화된 자료

연구자 A와 연구자 B가 각각 연구를 수행했을 때 연구자 A는 그 집단문화를 호전적으로 해석한 반면에, 연구자 B는 온순한 집단으로 해석할 수 있다. 그 이유는 연구자 A의 경우 본인이 소속된 문화가 연구대상 문화보다 온순한 성향인 반면, 연구자 B의 경우 자신이 속한 집단문화가 연구대상 문화보다 더욱 호전적이기 때문이다. 즉 연구자 개인의 경험적 맥락을 통해 동일한 대상을 다르게 해석할 수 있다.

이러한 해석의 문제를 극복하려는 방법론적 보완에 대한 시도가 계속되어 왔다. 일례로 연구자의 위치와 역할 및 연구 상황에서의 직·간접적 영향력에 대한 심도 있는 논의는 클리퍼드와 마커스의 저서 “Writing Culture”(Clifford and Marcus, 1986)가 출간된 시점을 전후하여 오늘날에 이르기까지 문화기술지의 본질에 대한 새로운 탐구의 방향으로 발전되어 왔다. 오늘날에는 비단 문화기술지 연구뿐만 아니라 질적 연구의 모든 영

역에서 연구의 초점을 전통적인 방식과는 달리 연구대상자로서의 타자에게 고정시키지 않고 연구자에게 절대적인 권위의 목소리도 부여하지 않았다. 즉 권위적이고 주도적인 연구자의 목소리만을 담은 폭력적인 텍스트의 모습을 거부하고 연구자의 자아의식과 다원적인 목소리를 반영한 연구양식이 확산되고 새로운 시험적 기법들이 시도되고 있다. 무엇보다도 연구의 일부분으로서 연구자의 존재를 부각시키고 연구자의 관점에 영향을 미칠 수 있는 선행경험과 편견들에 대한 자기성찰을 독자들과 공유함으로써 참여자들과의 상호작용을 미시적인 맥락 속에서 살펴볼 수 있도록 하는 데 관심을 두었다. 이처럼 '객관적'인 사실들의 취합과 제시를 목적으로 하는 연구방식이 지양되고 연구자의 주관을 투영시킨 상황적 이해(situational understanding)를 추구하는 글쓰기 방식이 일반화됨으로써 해석의 문제를 어느 정도 극복할 수 있는 길을 열고 있다.

(2) 일반화의 문제

좁고 깊게 미시적인 연구를 주로 하는 질적 연구의 특성상 몇 가지의 사례, 또는 특정 상황에 대한 이해를 다른 상황에도 적용시킬 수 있는가 하는 문제에 봉착하게 된다. 다시 말해 특정 장소에서 특정 시간 동안 진행되는 연구라는 시공의 제약과 한 가지 또는 제한된 수의 사례만을 다루는 양적인 제약을 감안할 때 연구의 결과를 어떻게 일반화할 것인가에 대해 많은 논란이 있을 수 있다. 이에 대한 대안으로 비슷한 상황에서의 다수의 사례를 연구대상으로 하는 방법과 하나의 사례에 대한 연구 결과를 동일 대상 또는 비교 가능한 대상에 대한 기존의 다른 연구들과 비교하여 일반화의 가능성을 증대시킬 수 있다.

II. 질적 연구방법론

본 장에서는 다양한 질적 연구전통과 질적 연구에 관심을 두고 있는 연구자들의 관심영역을 살펴볼 기회를 갖겠다. 질적 연구영역들은 끊임없이 발전·분화되고 새로운 실험적인 시도들과 영역 간의 접목을 통해 더욱 다양화되어가는 양상을 보이고 있다. 각 연구영역들은 일반적으로 모든 질적 연구에서 발견되는 특징들을 공유하기 때문에 이들을 구분하는 경계가 때로는 모호할 수 있다. 여기서는 전통적으로 비교적 뚜렷하게 구분되는 다섯 영역을 각각의 특징과 학계에 대한 공헌을 중심으로 소개하겠다. 질적 연구의 다양한 영역들의 특징과 차이점을 잘 이해하면 연구자는 보다 엄격하고 세심한 연구를 기획할 수 있다. 연구자는 어떤 질적 연구방법을 자신의 연구에 사용할 것인가를 연구의 성격에 비추어 충분히 고려해본 후 연구의 결과와 함께 질적 연구방법의 세부영역을 선택한 이유를 밝힐 필요가 있다. 여기서 소개되는 연구전통 외에도 더욱 세분화된 하위 영역 및 실험적인 방법론들이 있으나 여기서는 대표적인 다섯 가지의 주요 영역만을 다루도록 하겠다.

1. 생애사 연구life-history research

생애사 연구의 기원은 문학, 역사학, 문화인류학, 사회학, 심리학 등 다양한 학문적 전통에서 유래된다. 질적 연구방법에서 다루는 생애사 연구는 한 개인의 생애에 대한 집중 탐구를 통해 그 사회의 제도적 기반, 역사적 상황, 사회적 여건, 문화적 특성, 사상적 경향 등을 알게 되는 일련의 과정을 말한다. 즉 개인의 생애사에 비추어진 사회문화적인 맥락을 파악할 수 있도록 주요 사건들과 전환점epiphany들을 중심으로 설명하는 개인적인 사

료들의 축적을 목적으로 한다.

2. 문화기술지 연구ethnographic research

문화기술지 연구는 문화적 패턴이 식별될 수 있는 인간의 사회적 행위에 대한 서술을 제공한다. 사회적 상황 속에서 일어나는 현상에 대해 그 상황에 처해 있는 사람들이 부여한 의미, 행위, 신념을 기술한다. 즉 문화기술지 연구의 궁극적인 목표는 특정 집단 내의 다양한 위치를 차지하고 있는 사람들이 그들의 일상 또는 특수한 사건(가령 통과 의례 등)을 통해 그들에게 의미 있는 행동을 하는 것을 관찰하고 서술하는 가운데 문화적 과정cultural process으로서 잠재되어 있는 규칙을 탐색하는 것이다. 따라서 문화기술지 연구는 자료수집과 분석 및 해석이라는 방법론 그 이상의 복합적인 경험의 총체이다. 교육현장에 대해 문화기술지 연구를 수행한다는 것은 교육적 상황에 내재해 있는 문화의 의미를 파악하여 기술하는 작업을 말한다.

3. 현상학적 연구phenomenological research

현상학은 1인칭 시점에서 주관적으로 경험하는 의식의 구조에 관한 연구이다. 현상학의 근본적인 과제는 어떻게 세상이 인간에게 의식되며 동시에 인간이 그 자신에게 의식되는가의 물음에 대한 답을 구하는 것이다. 철학으로서의 현상학은 의식 현상을 그 탐구 대상으로 하고 인식 주체가 경험하는 의식 작용을 탐구한다. 현상학적 연구에서는 인간 경험의 기술記述에 대한 분석을 통해 경험의 의미를 밝히고자 한다. 즉 현상학적 연구는 살아 있는 경험(체험)을 텍스트화하여 어떤 상황에 처한 인간 경험의 본질과 의미를 밝히는 것이 목적이다.

4. 근거이론 방법론grounded theory

근거이론 방법론은 사회심리학과 상징적 상호작용론symbolic interactionism을 바탕으로 과학적인 이론의 근거를 제시하는 데 주안점을 두고 있다. 근거이론은 자료에 근거를 둔 이론의 생성을 말하며 삶(경험)의 중심에 있는 사람들의 관점에서의 경험연구이다. 근거이론 방법론은 일련의 체계적인 범주화와 코딩의 과정(개방 코딩, 축 코딩, 선택적 코딩)을 통해서 주어진 현상에 대한 수집된 자료를 분류하고 해석하여 경험에 의거한 가설, 즉 이론을 만들어 내는 작업이다.

5. 사례연구case study

질적 사례연구는 주어진 상황 속에서 다양한 정보를 포함한, 경계 지워진 단위에 대한 세부적이고 심층적인 자료 수집을 통해 하나 또는 여러 사례들을 탐색하는 것이다. 따라서 사례는 학생이나 교사와 같은 사람, 프로그램이나 정책, 학교나 지역사회 같은 집단 등이 될 수 있다. 하지만 사례연구는 일반적이기보다 특수성이 있는 주제를 다루며 한정된 맥락 속에서 일어나는 현상에 대한 철저하고 종합적인 기술과 분석이 동반되어야 성립된다. 즉 사례연구는 단일 실체, 현상, 혹은 사회 단위에 대한 집중적이고 체계적인 기술을 바탕으로 분석이 이루어지는 연구방법이다.

표 2 질적 연구에 있어서 다섯 가지 주요 방법론 비교

	생애사 연구	현상학적 연구	근거이론 방법론	문화기술지 연구	사례연구
포커스	개인의 생애에 대한 탐구	어떤 현상에 대한 경험의 본질을 이해함.	수집된 자료를 통해 이론을 형성	사회, 문화적 집단에 대한 설명과 해석	하나 또는 여러 사례들을 심층적으로 분석
응용분야	사학, 심리학, 사회학, 인류학, 문학	철학, 사회학, 심리학	사회학	문화인류학, 사회학	사회학, 도시연구, 정치학, 기타 사회과학
자료수집	면담, 역사적 자료	10명 이하와의 장기적인 면담	20-30인과 항목 별로 포화가 될 때까지 면담	장기간 (주로 1년 이상)의 참여 관찰과 면담	다원적 (면담, 관찰, 관련된 사물과 기록 참조)
자료분석	이야기, 일화, 역사적 내용	주장, 의미, 의미의 주제, 경험에 대한 묘사	항목별 코딩	묘사, 해석, 이해	묘사, 주장, 주제
표현방식	개인의 생애에 대한 상세한 기술	경험의 본질에 대한 서술	이론 또는 이론적 모델	개인이나 집단의 문화적 행동양식에 대한 서술	한 가지 이상의 사례에 대한 심층적 연구

출처: Creswell 질적 연구방법론: 다섯 가지 전통

III. 질적 연구의 실제와 활용

1. 질적 연구자가 갖추어야 할 조건

자료수집 및 분석의 1차적인 도구는 연구자 자신이다. 따라서 연구자는 의미 있는 정보의 수집을 위해 사고와 행동의 융통성을 견지하고 주어진 상황에 대처해야 한다. 특히 연구자는 인간으로서의 한계점(개인적 편견, 자료수집 시의 실수, 자료 분석과정에서의 오류 등)에 대해 의식하고 이를 보완하도록 노력해야 한다. 질적 연구를 수행하는 연구자가 필수적으로 갖추어야 할 세 가지 조건은 다음과 같다.

1) 불확실함에 대한 대처능력

질적 연구에서 구조화된 교과서적인 연구 수행방법은 존재하지 않는다. 연구과정에서의 예상치 못한 상황에 대해 적절한 대처방안을 고안해 낼 수 있는 능력이 요구된다.

2) 직관력과 감수성

연구자는 상황적 맥락을 파악하는 직관력과 그 속의 변수들에 대해 꼼꼼하게 살펴볼 수 있는 감수성을 갖추도록 노력해야 한다.

3) 원활한 의사소통능력

다른 사람과의 직접적인 대면을 통해 대부분의 연구가 이루어지므로 연구자의 의사소통능력은 매우 중요하다. 감정이입, 친근감rapport 형성, 적절한 질문과 반응, 상대방에 대한 경청과 후속 질문, 제보자에 대한 배려 등을 항상 염두에 두어야 한다.

2. 질적 연구의 실행

1) 자료 수집

구체적이고 측정 가능한 정보가 자료가 되는 경우가 아닌, 측정이 용이하지 않거나 불가능한 정보(예컨대 개인의 감정, 주관적 판단, 행위의 의미 등)는 질적 자료로 다루어져야 한다. 질적 자료는 심층면담을 통한 사람들의 경험, 의견, 감정, 지식에 대한 기술과 관찰을 통해 기록한 개인의 행동 또는 집단적인 행위에 대한 상세한 묘사를 포함한다.

(1) 연구동의

연구자는 연구대상자(참여자)들로부터 연구의 시작 단계에서 연구 동의를 얻는 것이 권고된다. 연구 동의서는 다음과 같은 내용을 포함시킨다.

가. 연구의 목적과 연구 기간

나. 참여자의 역할과 개입정도(참여수준)

다. 참여자가 겪을 수 있는 부담이나 고통

라. 연구자와 참여자 간의 약속내용(경제적 보상, 가명사용, 신분보장 등)

마. 연구결과의 활용방안

바. 언제든지 연구 참여를 철회할 권리에 대한 설명

사. 연구과정 중 재협상 가능성 여부

아. 연구자에 대한 질문이나 의문에 대한 답변을 구할 수 있는 권리 설명

자. 연구자의 연락처

(2) 심층면담

면담자란 낯선 곳의 삶에 대해 궁금해하고 그곳 사람들과의 만남과 소통을 통해 새로운 정보를 얻는 여행자traveler로 비유될 수 있다. 그런데 심층면담은 여행자보다 광부miner의 비유가 더욱 적절하다. 일반 면담과는 달리 심층면담에서는 지식은 땅속에 묻혀 있는 철광석이고 면담자는 이를 캐내는 광부이다. 심층면담에 임하는 연구자는 의식적 경험들의 지표地表를 걸어나가면서 내재되어 있는 의미를 찾는다.

면담의 일반적인 순서는 일반적으로 다음과 같다.

가. 선수면담pilot interview: 선수면담을 통해 질문 문항들을 미리 시험해 볼 수 있다. 질문 중 혼동을 가져오는 경우, 누락된 질문, 중복된 질문(동일

한 답을 얻게 되는 경우), 불필요한 질문 등을 미리 검토할 기회를 갖게 되고 제보자의 반응을 통해 새로운 질문 문항을 새로 만들 수도 있다. 또 선수면담 자체를 연습과 훈련의 과정으로 이해할 수 있다.

나. 본면담main interview: 선수면담과 사전조사로 연구와 관련된 질문거리들을 충분히 검토한 후에 시간, 장소, 면담 대상 등을 고려하여 진행한다.

다. 추수면담follow-up interview: 본 면담 중 빠뜨린 사항 또는 추가해야 될 필요가 있는 정보를 얻기 위해 수행한다. 추수면담은 주로 자료 분석 시에 보다 명확한 이해가 재차 요구될 때, 제보자의 의도를 확인해야 할 필요가 생길 때, 또는 제보자의 진실성을 다시 가늠해 볼 때 수행한다.

좋은 면담을 하기 위한 방법은 다음과 같다.

가. 연구의도를 충분히 설명한다: 면담 전에, 또는 시작할 때 제보자에게 왜, 어떤 이유로 면담을 하게 되었는지를 명확하게 밝혀야 한다. 연구자에 대한 의문사항이 있는지 미리 물어 보아야 한다.

나. 적절한 외양을 갖추고 친근한 언어를 구사한다: 연구자는 제보자와 되도록 공감대를 형성하는 것이 중요하다. 연구자는 그가 사용하는 용어들의 영향력에 대해 민감하지 못하다면 질문에 대한 동문서답 또는 무성의한 반응을 감수해야 한다.

다. 편안한 장소에서 한다: 제보자 중심에서 가장 편안하거나 낯익은 환경을 선택해야 한다.

라. 질문은 간단명료하게 한다: 간결하고 이해가 쉬운 용어를 선택하여 제보자가 질문의 내용을 정확하게 파악할 수 있도록 한다.

예) 귀교의 연대적 정체성의 근간이 되는 구심점은 무엇이라고 사료되니까?

표 3 연구 질문과 면담 질문 예

연구 질문	면담 질문
• 학교에서의 평가방식은 학습에 대한 내재적이고 자발적인 동기유발보다는 외재적인 동기 유발을 중심으로 수행되지 않는가.	• 공부하는 과목들에 대해 흥미를 느끼십니까? • 읽고 싶은 책과 읽어야 하는 책을 두고 갈등한 적이 있습니까? • 흥미 없는 과목을 시험 때문에 할 수 없이 공부한 적이 많습니까?
• 성적을 위해 공부하는 것이 궁극적으로 급여를 위해 일하게 될 학생들의 사회화 과정으로 이해될 수 있는가.	• 좋은 성적을 받았을 때 상으로 돈을 받은 적이 있습니까? • 훌륭한 성적이 보수와 관련이 있다고 생각하십니까? • 공부를 하는 이유가 취직과 승진을 위해서라고 생각하십니까?

→ 이 학교의 교사와 학생들이 하나라고 느낄 수 있는 요소는 무엇인가요?

마. 제보자로부터의 피드백을 얻는다: 면담 자체에 대한 질문을 하는 것이 장려된다. 예컨대 “이 면담에 대해서 의견이 있으십니까?” 또는 “제가 질문한 내용 이외에 더 탐색해보아야 할 주제가 있는지요?”와 같은 질문들을 통해 제보자의 의견을 존중한다는 사실을 전함과 동시에 제보자와 연구자 자신에 대해 성찰의 기회를 제공할 수 있다.

바. 면담의 목적을 상기한다: 면담을 진행 중에도 연구의 목적을 항상 염두에 두고 면담과정이 이를 벗어나지 않도록 조율할 필요가 있다.

면담 질문의 종류는 다음과 같다.

가. 가설적 질문: 상대방에게 가설적인 상황을 제시하고 어떻게 대처할 것인지 또는 어떻게 할 것 같은지를 질문한다. 주로 ‘만약’, 또는 ‘~라면’의 형태로 질문이 만들어진다.

예) 선생님께서 이 학교를 이끌어 나가시게 된다면 무엇보다 고치시겠습니까?

나. 반대의견을 견지한 질문: 상대방으로 하여금 반대되는 견해를 고려하도록 한다.

예) 이 지역에 원자력 발전소가 세워지는 것이 지역경제에 보탬이 된다고 하는데, 여기에 대해 선생님께서는 어떤 의견을 가지고 계십니까?
(원전건설을 반대하는 주민에게 질문)

다. 이상적인 상태에 대한 질문: 상대방으로 하여금 가장 이상적인 상황이 무엇인지를 이야기하도록 하는 질문방식이다.

예) 학교 간 학력격차를 해소하려면 어떤 정책들이 도입되어야 할까요?
라. 해설적 질문: 상대방의 대답에 대한 잠정적인 해설을 하고 이를 확인하는 과정에서 응답자의 반응을 유도하는 질문방식이다.

예) 선생님께서는 한시적인 정책만으로는 지역 경제의 활성화에 별로 도움이 안 된다는 말씀이시지요?

마. 떠보기probes: 이미 질문한 사항에 대한 보다 심화된 후속 질문 follow-up question 또는 코멘트를 하거나 제보자로부터 보다 상세한 대답을 듣기 위한 전 단계로 사용된다. Probe는 완전한 문장의 형태를 갖출 수도 있지만 단순 동작 (고개를 끄덕임 등), 몇 마디의 긍정(네, 그렇군요 등)으로도 효과적으로 수행할 수 있다.

⇒ 면담을 실제로 진행하는 경우에는 위의 질문 방법들을 적절하게 혼용하여 사용할 필요가 있다.

(3) 참여관찰

단순관찰과는 달리 참여관찰은 연구자가 연구 장면의 일부분으로서 연구대상자들과 경험을 공유하며 상호작용을 통해 내부자적인 관점을 얻어

가는 과정이다.

의미 있는 참여관찰이 이루어지기 위한 조건은 다음과 같다.

가. 연구자는 연구대상자의 생각, 철학, 삶을 이해하려고 노력한다.

나. 연구자는 연구대상자의 사회적, 문화적 상황을 수용하고 그들의 입장을 체득한다.

다. 연구자는 자신의 편견, 아집, 이론적 성향을 파악하고 가능한 범위 내에서 이를 배제하도록 노력한다.

라. 겉으로 드러나는 현상^{etic}과 심층에 내재되어 있는 현상^{emic}을 구분한다.

마. 연구자는 끊임없이 방법론적 반성과정을 거친다. 결과지향적인 연구보다 연구과정에서의 특별한 체험들을 고려하는 탄력적인 연구가 필요하다.

바. 융통성 있는 연구전략을 사용한다. 참여관찰의 논리는 일직선상의 발달 논리가 아니므로 연구의 넓은 스펙트럼을 염두에 두고 연구를 진행한다.

2) 자료의 정리 및 분석

(1) 자료의 분석

연구자는 자료의 분석단계에서 반복되는 개념, 연구주제영역, 이론적 틀, 그리고 가설의 생성과 관련된 중심자료를 추려내어 분석한다.

자료 분석단계에서 유의해야할 사항은 다음과 같다.

가. 연구자 자신의 견해가 과다하게 반영되지 말 것

나. 제한된 자료의 검토만으로 성급한 결론을 내리지 말 것

다. 연구 자료를 분류하는 작업(범주화)에 대해 확인할 것

라. 자료의 취사선택에 의한 결론의 논리성을 재고해 볼 것

마. 특정 입장 선택으로 다른 관점을 간과 또는 배제하였는지 검토할 것

(2) 연구평가

질적 연구의 평가는 한때 실증주의적 용어의 차용(가령 내적·외적 타당도, 객관성 등)으로 혼란을 빚기도 했다. 오늘날 질적 연구는 실증주의 과학 철학적 사고에서 벗어나 인본주의적 및 해석학적 관점에서의 방법론적 평가 기준을 개발하려는 노력을 하고 있다. 이에 따라 비판적 주관성(critical subjectivity: 연구자가 자신의 편견을 가시화하는 것)의 유무, 연구대상자와의 관계에 있어서의 일방적이 아닌 상호 이해 노력과 지식의 공유 유무, 상세한 기술(thick description)의 노력여부 등을 평가의 척도로 삼는다. 질적 연구에서의 평가 및 검증 용어로는 합의된 검증, 의사 논리적 타당성, 성장 및 변화 가능성, 이전移轉 가능성, 구조적인 검증 등이 있다. 질적 연구에서 연구의 질을 평가하기 위한 준거는 다음과 같다.

가. 자료수집과 분석이 꼼꼼하게, 그리고 전문적으로 이루어졌는가.

나. 연구 문제가 자료수집과 분석 시에 충분히 반영되었는가.

다. 연구자의 주관성과 가치관이 성찰을 통해 가시화되었는가.

라. 연구에 대한 확고한 신념과 이를 뒷받침할 수 있는 이론적인 근거를 제공할 수 있는가.

마. 연구의 공헌이 무엇인가.

(3) 연구 신뢰도

전통적인 의미에서의 신뢰도(양적 연구에서 사용되는 의미)는 질적 연구에서의 신뢰도와 차이가 있다. 가령 표준화된 통제방식을 사용하는 실험연구의 경우 신뢰도는 결과의 반복 가능성에 의해 결정된다. 그러나 질적 연구에 있어서 두 연구자가 동일한 집단에 대해 각각 연구했을 때 동일한 결과를 얻기가 어렵다. 연구자의 시각이 연구자의 선행경험을 통해 구성된 인

식의 틀, 정보의 선택적 수용력(어떤 정보를 보다 적극적으로 수용하는가, 어떤 정보를 누락하는가), 그리고 상황 및 자료의 이해와 해석의 능력이 다르기 때문에 동일한 대상에 대한 연구결과가 그대로 반복되기 힘든 것이다. 또 연구 당시의 상황과 그 안에서 일어나는 사건들은 역동적이며 진행형이다. 따라서 질적 연구에서는 연구 결과의 반복 가능성replicability보다는 연구자의 충실한 연구수행을 묻는 신뢰성dependability과 일관성consistency에 초점을 둔다. 즉 연구의 복제 가능성이 아닌 자료수집과정의 세밀함과 꼼꼼함, 수집한 자료들의 분석에 있어서의 논리성과 일관성, 결과의 진술 및 전달에 있어서의 유의미화, 체계화가 이루어졌는지가 관건이 된다. 이와 같이 질적 연구에서는 연구자 간의 상이한 결과를 두고 신뢰성이 결여되었다고 말할 수 없다.

신뢰도를 결정하는 조건은 다음과 같이 요약된다.

가. 연구자의 역할, 경험, 영향력, 자기성찰의 정도

나. 제보자의 적절성 (주요 제보자 선발 문제, 제보자들과의 관계유지 문제)

다. 자료수집 방법의 효율성과 자료의 충분한 확보 (다양한 형태의 자료가 신뢰도를 높임. 자료의 축적을 통해 추후에 다른 관점에서 비교분석도 가능함)

라. 자료의 분석 시 개념화 작업과 서술화 작업 단계에서 적절한 범주의 설정 및 구성개념의 정의, 비교, 적용

3) 질적 연구에서의 연구윤리

질적 연구는 기획단계에서부터 연구의 결과물 생성단계에 이르기까지 연구윤리가 끊임없이 상기되고 유념되어야 한다. 연구의 초기단계에서 참

여자들로부터 연구동의를 얻었다고 해서 윤리문제를 쉽게 생각하는 것은 위험하다. 무엇보다도 연구자는 자신의 연구결과의 발표로 인해서 연구 참여자들에게 미칠 파장에 대해 책임감 있게 두루 생각해 보아야 한다. 연구 수행과정에서 성공적으로 참여자들의 신뢰를 얻은 좋은 관계가 형성되었다 하더라도 연구를 마친 후에 어떻게 처신하는가 또한 참여자들로부터의 윤리적 평가의 대상이 된다. 무엇보다도 연구자는 질적 연구를 자료수집의 기법 이상의 의미로 다루어야 한다. 질적 연구가 연구 참여자들과의 동반자적 관계를 통한 호혜적인 협조의 경험으로서 이해될 때 연구윤리와 관련된 여러 가지 난제들에 대한 적절한 해법이나 건설적인 대안들을 모색할 수 있다.

3. 교육현장에서의 질적 연구 사례

다민족 국가인 미국에서 일찍부터 가장 활발하게 질적 연구가 교육 현장에 적용되었다. 미국에서는 소수민족 아동들의 학습 성취도 문제, 지역 간 교육격차, 이민자들 재교육, 대안 교육, 특수 교육 등 다양한 주제를 질적 연구를 통해 탐색하는 작업이 계속되고 있다. 우리나라에서도 최근 들어 활발하게 교육과 관련해서 질적 연구를 수행한 논문들이 나오고 있다. 참고를 위해 최근 2년간 나온 국내의 질적 연구 논문 중 몇 가지를 소개하면 “1급 정교사 자격연수과정에 대한 문화기술적 연구”(김영태, 김희복, 2005), “사회와 교사의 교과서 활용 방식에 관한 질적 사례 연구”(박인옥, 2005), “자서전적 글쓰기: 한 교육과정 교수의 죄책감, 자기검열, 그리고 헌신”(성열관, 2005), “창의성에 대한 문화적 관념과 교육의 실제: 미국 중학교의 사례”(정향진, 2005), “교과서 쓰기 체험에 대한 현상학적 연구”(이혁규, 2005), “학부모운동 참여자들의 갈등과 대응방식에 관한 사례연구”(이혜숙, 2005),

“한국 내 이주노동자 자녀들의 학교생활에서의 갈등 해결 방안”(배은주, 2006), “초등학생 유학 경험에 대한 내러티브 탐구”(정광순, 2006), “노인들이 구성하는 학습의 의미에 관한 문화 기술적 연구”(나항진, 2006), “과학영재교육원을 통해서 본 영재교육의 가능성과 한계”(한기순, 2006), “진로교육에 대한 고교 교사의 내러티브 탐구”(임언, 2008), “사범대학 학생들의 삶에 관한 내러티브 연구”(이새암, 2010) 등이 있다. 이상의 주제들과 더불어 앞으로 질적 연구를 통해 우리나라 특유의 교육문화와 교육현상을 탐색하고 우리나라 교육에 있어서의 주요쟁점들(입시지옥, 사교육의 비대화, 학벌주의, 조기유학현상, 학업능력의 지역 간 격차 등)에 대한 해법 또는 대안을 제시하는 데 공헌할 수 있는 연구들이 끊임없이 나오기를 기대한다.

참고문헌

- 김영태, 김희복(2005). 1급 정교사 자격연수과정에 대한 문화기술적 연구. **교육인류학연구** 8(2), 1~30.
- 나항진(2006). 노인들이 구성하는 학습의 의미에 관한 문화 기술적 연구. **교육인류학연구** 9(1), 1~28.
- 박인옥(2005). 사회과 교사의 교과서 활용 방식에 관한 질적 사례 연구. **교육인류학연구** 8(2), 91~126.
- 배은주(2006). 한국 내 이주노동자 자녀들의 학교생활에서의 갈등 해결 방안. **교육인류학연구** 9(2), 25~55.
- 성열관(2005). 자서전적 글쓰기: 한 교육과정 교수의 죄책감, 자기검열, 그리고 헌신. **교육인류학연구** 8(2), 181~209.
- 이새암(2010). 사범대학 학생들의 삶에 관한 내러티브 연구. 석사학위논문. 강원대학교교육학과.
- 이혁규(2005). 교과서 쓰기 체험에 대한 현상학적 연구. **교육인류학연구** 8(1), 91

~124.

이혜숙(2005). 학부모운동 참여자들의 갈등과 대응방식에 관한 사례연구. **교육인류학연구** 8(1). 125~147.

임언(2008). 진로교육에 대한 고교 교사의 내러티브 탐구. **직업능력개발연구** 11(3). 193~218.

정광순(2006). 초등학생 유학 경험에 대한 내러티브 탐구. **교육인류학연구** 9(2). 117~139.

정향진(2005). 창의성에 대한 문화적 관념과 교육의 실제: 미국 중학교의 사례. **교육인류학연구** 8(2). 241~267.

한기순(2006). 과학영재교육원을 통해서 본 영재교육의 가능성과 한계. **교육인류학연구** 9(1). 123~151.

James, C. & Marcus, G. E. M. (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*: a School of American Research advanced seminar. Berkeley: University of California Press.

국제이해교육을 위한 인지인류학 연구방법의 활용*

- 수업구조분석법과 원인연쇄분석법을 중심으로 -

이용숙**

국제이해교육을 위한 연구에 사용될 수 있는 인류학적 연구방법에는 여러 가지가 있을 수 있다. 그러나 이 글에서는 그 유용성에도 불구하고 아직 많이 활용되고 있지 않은 인지인류학의 분석방법 중에서 수업구조 분석법과 원인연쇄분석법을 중심으로 구체적인 분석방법을 소개하도록 한다.¹ 아직 인류학에서 주로 활용되는 연구방법에 익숙하지 않은 독자들을 위해서 앞에서는 우선 문화인류학의 기본적인 개념과 가장 보편적으로 사용되는 연구방법 및 서술적 수업관찰법에 대해서 간단히 소개한 후에 인지인류학 연구방법들을 소개하도록 한다.

* 본 원고는 2010년 6월 12일 국제이해교육학회 월례발표회에서 강의된 원고 중 전반부입니다. 후반부는 5-2호에 게재될 예정입니다.

** 덕성여대 문화인류학과 교수/열린교육연구소 소장

1 여기에 소개된 내용들은 참고문헌에 제시된 필자의 여러 논문에서 이미 소개된 것인 경우가 대부분이며, 이 글에서는 국제이해교육에 관심 있는 독자에게 적절하게 재구성하고, 실습자료도 수정하여 제시하는 것임을 밝힌다.

I. 문화인류학의 기본적인 개념과 연구방법²

문화인류학의 가장 대표적이며 기본적인 연구방법은 참여관찰과 심층면담이라고 할 수 있다. 이 중에서도 특히 참여관찰(participant observation)이 가장 대표적인 인류학적 연구방법이며, 심층면담만으로 이루어진 연구는 질적 연구이기는 하지만 인류학적 연구라고는 생각하지 않는 학자들도 많다. 이 장에서는 인류학 연구방법에서 사용되는 주요 개념에 대해서 살펴본 후, 참여관찰 방법에 대해서 소개하도록 한다(심층면담에 대한 내용은 지면 관계로 생략한다.).

1. 인류학 연구방법에서 사용되는 주요 개념의 의미와 관계 : ‘인류학’, ‘ethnography’, ‘fieldwork’

최근 사회과학의 여러 학문들에서 질적 연구(qualitative research)의 방법론에 대한 관심이 증가하고 있다. 인류학을 제외한 여타 학문들에서는 ‘질적 연구’라고 하면 ‘문화기술적/민족지적 연구(ethnographic research)’³와

2 이 장의 내용은 상당 부분 필자가 한경구 교수, 정진웅 교수, 황익주 교수, 이수정 교수와 함께 집필 중인 〈인류학의 현장연구방법〉 초안본의 내용을 반영하고 있다.

3 ethnography는 민족지, 문화기술지, 문화지, 민속지 등으로 번역되고 있으며, 인류학에서는 이를 ‘민족지’로 번역하는 경우가 가장 많으며, 주 2에서 언급한 집필 중인 책에서도 ‘민족지’로 번역하였다. 교육인류학이나 마케팅 인류학 등 다른 사회과학 분야에서 인류학적 접근을 하는 경우에는 ‘문화기술지’를 주로 사용하고 있다. 일부 인류학자가 제안한 ‘문화지’가 ‘문화기술지’보다 더 적절한 번역어일 수도 있으나, 여기에서는 이미 많이 사용되는 용어인 ‘문화기술지’를 사용한다. 인류학자들 중에는 ‘기술記述, description’과 ‘지誌’가 중복적인 개념이라거나, ‘기술’이라고 했을 때 ‘해석’이나 ‘분석’까지 포함되지는 않는 단순 기술로 오해될 우려가 있거나, 또는 ethnography와 같은 기본적 개념을 시대적 혹은 사회적 상황에 따라 다른 용어로 번역하여 사용하는 것은 또 다른 문제를 초래할 수도 있다는 등의 이유로 반대하는 경우도 있다는 것을 밝혀둔다. 이외에 ‘민속지’라는 번역어도 사용되고 있으나, 이는 민속학 연구로 오해될 수 있어서, 이에 대해서는 강하게 반대하는 인류학자들이 많다.

동일시되는 경우가 흔하며, 때로는 ‘현장연구/현지조사(fieldwork)’⁴와 동일시되기도 한다. 한 때는 인류학의 트레이드마크처럼 여겨지던 ‘ethnography’나 ‘fieldwork’가 종래 양적 혹은 통계적 연구 일색이어서 피했던 사회과학계에 새바람을 일으키는 대표적 질적 연구의 방법론으로서 주목받고 있는 것이다.⁵

‘Ethnography’란 인류학 초기에는 타민족이 살고 있는 현지로 인류학자가 몸소 들어가서 보통 1년 이상의 장기간에 걸쳐 체류하면서 현지 언어를 배워 그것으로 의사소통을 하고, 현지인들의 일상생활을 다양한 방식으로 참여하고 관찰하는 체험을 근간으로 하여 행해지는 연구의 형태를 지칭하는 개념이었다. 이후 인류학이 계속 발전하게 된 결과, 그 연구대상은 전 세계의 민족과 문화를 망라하게 되었으며, 그에 따른 자연스런 결과로 인류학자들이 현장연구조사를 수행하는 장소도 도시, 학교, 기업체, 병원, 심지어는 사이버 공간에 이르기까지 확장되었다. 한편, 이와 같은 현대적 장소들에서 행해지는 현장연구들의 경우, 그 연구대상 집단은 하나의 민족(부족) 집단 전체가 아니라 그 작은 일부에 국한되는 일이 불가피해졌다. 그러

4 ‘fieldwork’의 번역어로는 ‘현지조사’, ‘현장연구’, ‘현장조사’, ‘현장작업’ 등의 번역어가 사용되고 있으나, 이 중에서 ‘현장연구’와 ‘현지조사’가 가장 많이 사용되고 있다. 인류학에서 가장 광범위하게 사용되어 온 번역어는 ‘현지조사’이며, 이는 현지에서 조사가 이루어지는 것이 핵심임을 강조한 것이다. 그러나 최근에는 인류학 연구 대상이 더 이상 고립되어 있는 장소(현지)가 아니라 다양한 종류의 연구 상황이라는 점에서 ‘현지’보다는 ‘현장’이 적합하다는 의견이 대두되고 있으며, ‘fieldwork’는 자료 수집만으로 국한되는 것이 아니라 자료 수집과 동시에 해석과 분석도 이루어진다는 점에서 ‘현장연구’와 더 적합하다는 의견이 부각되고 있다.

5 질적 연구가 곧 문화기술적/민족지적 연구를 의미하는 것은 아니다. 질적 연구에는 이외에도 다양한 하위유형들이 포함된다. 또한 현대 인류학의 관점에서 볼 때 문화기술적/민족지적 연구를 질적 연구로 규정하는 것에도 문제가 있다. 필요하고 가능한 범위 내에서 양적 자료들의 수집과 분석이 질적 사례들의 수집과 분석에 병행하여 이루어지고 있기 때문이다.



그림 1 | '인류학적 연구', '문화기술적/민족지적 연구', '현장연구/현지조사'의 관계

나 연구자가 연구대상자들의 삶의 현장으로 찾아 들어가서, 장기간에 걸쳐 그들의 일상생활에 참여하고 관찰하며, 연구대상자들과 지속적이고 깊이 있는 인간관계를 맺어가면서 연구 작업을 수행한다는 점만은 변하지 않고 남아 있다.

Ethnography는 아래에서 보듯이 인류학적 연구에 포함되는 하나의 연구형태로서 1) 연구의 기획, 2) 현장연구/현지조사, 3) 현지조사 과정에서 끝내지 못한 추가적인 분석, 4) 결과물로서의 문화기술(지) 작성 등의 단계로 나누어 생각할 수 있다. 물론 문화기술적/민족지적 연구의 각 단계는 선형적인 시간 단계는 아니며 각 단계들의 피드백에 따라 끊임없이 조정되어 이루어지기 때문에 이러한 단계 간의 구분이 명료한 것은 아니다.

2. 가장 기본적인 자료수집 방법: 참여관찰

위에서 살펴보았듯이 본래적 의미의 '인류학적 현장연구'는 연구자가

직접 연구대상자들(현장 사람들)의 삶의 현장으로 찾아 들어가서 연구대상자들과 지속적이고 깊이 있는 인간관계를 맺어가면서 일상생활에 대한 연구 작업을 수행하는 것이다. 이런 의미에서 현장연구를 기반으로 하는 문화기술적 연구ethnographic research는 연구자 자신의 몸을 도구로 한 체험적 연구이다. 즉, 연구자의 실재bodily presence가 현장연구의 기본조건이다. 참여관찰은 이러한 현장연구의 원리에 가장 충실한 조사기법이다.

국제이해교육의 일환으로 실시되는 참여관찰이라면, 연구대상자들과 지속적이고 깊이 있는 인간관계를 맺을 수 있도록 장기간의 참여관찰을 실시하는 것은 더욱 중요하지만, 연구의 여건상 어려운 경우가 많을 것이다. 그러나 가능한 데까지 참여관찰의 정신을 살리려고 노력한다면 연구자의 참여적인 요소가 없는 관찰만 실시하는 것에 비해서 훨씬 더 깊이 있는 자료를 얻을 수 있다. 아래에서는 참여관찰을 실시하고자 할 때 알아둘 필요가 있는 기본적인 내용에 대해서 소개하도록 한다.

1) 참여관찰이란 무엇인가?

‘비참여적 관찰’을 연구 방법으로 사용한다는 것은 연구자가 관찰 대상자의 행위에 일체 간섭함이 없이 보고 들은 것을 기록함을 의미한다. ‘참여관찰’은 이와는 달리 연구자가 직접 연구대상자들의 삶에 참여하면서, 그들의 행위나 말, 상징뿐이 아니라 자신이 참여자로서 경험한 것이나 느낀 것, 그리고 순간적인 대화 내용(비공식적 면담)까지도 자료로 사용하는 것이다. 이런 점에서 연구자 자신이 연구의 도구가 된다. 따라서 참여관찰의 결과로 수집된 정보는 연구자 자신에 대한 정보도 상당히 많이 포함하게 된다. 우선 자신이 어디에서 무엇을 했고, 어디에 앉았으며, 무엇에 관심을 가졌느냐와 같은 ‘자신의 행동’에 대한 기술이 필요하다. 또한 ‘자신의 생각과

감정'에 대한 기술도 필요하다(Spradley, 1980). 이런 정보들은 참여관찰 결과로 수집된 자료의 성격을 이해하는 데 많은 도움을 준다.

낯선 사회에 직접 들어가서, 혹은 친근한 사회를 낯설게 보기 시작하면서, 연구자는 가능한 한 많이 연구대상자들의 생활에 참여하고 또한 이를 주의 깊게 관찰한다. 따라서 참여관찰은 눈으로 보고, 귀로 듣고, 입으로 대화하고, 몸을 움직이고, 사고하는 등의 전 과정을 포괄한다. 현장의 물리적 환경 및 현장 구성원들의 생활방식, 의례, 사건, 사고 등을 자연스런 환경에서 관찰하고 참여하면서, 연구자는 그 사회의 구성/작동 원리를 파악하고 사회구성원들이 자신들의 삶을 어떻게 의미화하는지 이해하게 된다. 즉, 내부자적 시각을 얻게 되는 것이다. 이러한 내부자적 시각을 연구자 자신의 시각으로 이해해 나가는 과정이 참여관찰의 과정이다. 이러한 이해의 과정에서 종종 연구자의 시각이 바뀌어 나간다.

이렇듯 참여관찰이 현장연구의 특징적 요소를 잘 반영하는 가장 비중 있는 조사기법이기 때문에 흔히 참여관찰을 현장연구와 동의어로 쓰기도 한다. 그러나 실제 현장연구에는 참여관찰 이외에도 면담, 문헌자료의 수집, 각종 통계자료의 수집, 설문조사, 지도의 작성, 사진이나 비디오 등 영상 자료의 수집 및 직접 촬영, 심리검사 등등 질적·양적 기법을 막론하고 다양한 조사기법들이 복합적으로 활용된다.

한편, 인류학적 현장연구에서 내부자적 시각을 얻게 되는 것을 강조한다고 해서 참여관찰을 실시하는 연구자가 직접 내부자가 되고자 하는 것으로 오해해서는 안 된다. 현장관찰과 자료기록을 위해서는 '연구자가 관찰자로서의 전문적인 거리를 유지하면서 연구현장에 있는 사람들의 삶에 참여하는 현장 활동'이 요구된다(Fetterman, 1991: 94). 이처럼 연구현장에서 참여자와 연구자로서의 밸런스를 유지하면서 실시되는 장기간의 참여관찰과

접촉을 통하여 현장사람들의 언어를 배우고 행동 패턴을 관찰하고, 나아가 그들의 다양한 생활양식과 의식, 감정, 신념의 특성을 밝힐 수 있는 자료를 획득하게 된다(Bogdan, 1973: 303; Schwartz & Schwartz, 1969: 91).

이러한 참여관찰은 특히 다음과 같은 상황일 때 효과적이다. ① 관심 있는 현상에 대하여 알려진 사실이 없을 때; ② 현장의 상황, 활동, 사람, 그리고 의미를 기술하고자 할 때; ③ 현장사람들이 직접적으로 언급하기 싫어 하거나 말하지 않게 되는 사건들을 직접 이해할 필요가 있을 때; ④ 참여자가 면담 상황에서 연구자에게 거짓말을 하거나 자신의 일상적인 삶의 과정이 어떤 특징이 있는지를 설명하지 못할 때(Patton, 1990: 202-205). 이런 경우 특정한 주제를 놓고 면담부터 시작하기보다는 어슬렁거리며 일상을 함께 하면서 친밀감을 높이면서 라포Rapport를 형성해야 이후의 면담 등을 효과적으로 진행할 수 있다. 이처럼 라포가 전제되어야 하는 사항들의 경우, 참여관찰이 라포 형성에 가장 효과적이다. 또한 사람들의 말하는 바와 실제 행동 사이의 괴리, 특정인의 행위에 대한 주위 다른 사람들의 견해 등을 포착하는 데에도 참여관찰이 매우 효과적이다. 이외에 참여관찰은 현지에 대한 연구자의 총체적 감feel을 형성하는 데에도 큰 도움이 된다.

2) 참여관찰의 유형

참여관찰은 ‘참여의 성격’과 ‘관찰의 성격’을 동시에 가진다. 이때 참여의 정도와 목적은 다양하다. 참여의 정도 및 목적은 현장의 상황과 참여관찰 수행자의 입장에 따라 달라진다.

(1) 참여도의 다양성

문화기술적 연구자의 ‘현장 참여’ 정도는 다양하다. 단순히 존재하는 것

이상의 참여가 어려운 경우부터 거의 현지인의 일원이 되는(즉 going native 하는) 경우까지 있을 수 있다. 그렇다면 단순히 존재하는 것 이상의 참여가 어려운 상황(예를 들어 의사의 수술을 관찰하는 경우, 교사의 수업을 관찰하는 경우, 입시면접의 과정을 관찰하는 경우 등)에서 연구를 하게 되어서 연구자가 주로 관찰만 하게 된다면(즉 소극적 참여), 이를 ‘관찰’이 아닌 ‘참여관찰’이라고 할 수 있는가?

이런 경우 연구자가 연구현장에 존재하기만 했지 적극적 참여가 거의 없기 때문에 참여관찰이라 하기 어렵다는 의견도 있지만, 이런 경우에도 참여관찰이라고 보아야 한다는 의견이 더 우세하다. 연구자가 단순히 현장에 존재하면서 적극적 참여 없이 관찰을 위주로 한다는 면에서 타학문에서의 일반적인 ‘관찰’과 형태상은 큰 차이가 없다고 해도, 인류학적 현장연구에서 연구자는 ‘관찰하는 존재로서 현장에 있는 자신의 위치/맥락’을 성찰적으로 바라보는 경향이 있기 때문이다. 즉 연구자는 자신의 지위(성별, 나이, 계층, 국적 등)가 현장에의 접근성에 미친 영향, 자신의 존재가 현장에 끼치는 영향 등에 대해서 민감하게 인식/반응하면서 관찰 위주의 연구 세팅에서도 참여적 요소를 발견하는 경향이 있다. 또한 이런 종류의 참여관찰이 이루어지는 경우, 연구자는 일단 현장에서 일어나는 상황을 열심히 노트하고 이후 광범위한 공식적, 비공식적 면담을 실시하여 연구대상자의 해석, 감정 등을 이해하게 된다는 점에서도 타학문 분야의 관찰 중심 연구와는 구분된다.

반대로 ‘완전한 참여관찰’이 이루어지는 상황going native도 다양하게 존재한다. 연구자 자신이 이미 속해 있는 일상적 상황을 연구 상황으로 전환한 경우native anthropologist, 익숙한 상황을 낯선 눈으로 보려고 애쓰면서 기록을 열심히 하고 문화적 의미를 찾는다. 예를 들어, 국제이해교육 담

당자가 국제이해교육의 특징에 대해서 연구한다고 할 때, 자신이 실시하는 교육이 이루어지고 있는 교실을 현장으로 삼을 수 있다. 또한 특정 사회운동에 활동가로 참여하면서 연구를 하는 경우, 자신의 참여가 상황을 변화시킨다는 뚜렷한 의식하에 목적의식적으로 활동하면서 동시에 기록하고 해석하는 작업을 병행한다. 환경운동을 연구한다고 할 때, 연구자가 동의하는 환경운동 단체에 회원으로 참여해서 여러 가지 지지advocacy 활동을 함께 하면서 연구 작업을 병행하는 경우 등이 이에 해당한다. 처음부터 완전한 참여 상황은 아니었으나, 연구가 진행되면서 연구자가 연구 대상자들의 삶에 깊이 개입하게 되어서 나중에는 거의 연구 상황의 참여자 중 한 사람이 되는 경우도 있다.

이 중 어떠한 경우이건 완전한 참여관찰 상황의 연구자는 단순 참여자와는 다르다. 일반 참여자가 단순히 상황에 적합한 활동에 참여하기 위해서 그 상황에 있는 반면, 참여관찰자는 활동에 참여하면서 동시에 그 상황에 대한 관찰과 이해를 하기 위해 노력하는 등 두 가지의 목적을 가진다. 따라서 단순 참여자는 그 상황의 문화적 의미 등을 의식하면서 행위하지 않는 반면, 참여관찰자는 지속적으로 의식하면서 ‘낯설게 보기’를 시도한다.

대부분의 참여관찰은 위 두 가지 극단의 중간 어디쯤에 있다. 어느 정도의 참여를 하면서 관찰하느냐에 따라 스펙트럼이 넓거나 좁아지며, 주제의 성격에 따라 참여도가 달라지기 쉽다. 예를 들어 도서관에서 일어나는 일들을 연구한다고 할 때, 연구자는 도서관에 들어가 책을 찾고, 대출하고, 책상에 앉아 독서를 하면서 도서관이 작동하는 원리를 파악하는 동시에, 주변 학생들과 상호작용하면서 이들은 도서관에서 어떤 일들을 하는지 또 그 동기는 무엇인지 등을 파악할 수 있다. 또한 학교에서 연구를 하는 경우에, 일반 수업 시간에는 소극적인 관찰만 하지만 점심시간에는 교사 또는 학생

들과 함께 식사를 하면서 보통 정도의 참여를 하고, 방과 후 활동 시간에는 일주일에 한 시간을 강사로 자원봉사 하면서 적극적 참여를 할 수도 있다.

(2) 참여 목적의 다양성

참여의 목적을 기준으로 참여관찰의 유형을 나누어 볼 수도 있다. 일단 학문적 이해를 주요 목적으로 하는 참여관찰의 경우가 있을 수 있고, 발견한 지식으로 현실을 개선할 목적을 가지고 참여관찰을 하는 경우가 있을 수 있다. 전자를 학술적 문화기술지academic ethnography로 부를 수 있으며, 후자에는 응용 문화기술지applied ethnography, 실천 문화기술지action ethnography(연구자가 개선을 위한 실행까지도 직접 하는 경우) 등이 포함된다. 회사의 이윤을 창출하기 위한 마케팅 리서치에 인류학적 연구방법을 활용하는 경우는 이 중 응용 문화기술지applied ethnography에 해당된다. 국제 이해교육 담당자가 국제이해 수업의 효율적인 절차를 개발하기 위해서 참여관찰을 포함한 문화기술적 연구를 한 후에 이 절차를 스스로의 업무에 적용해보면서 더 개선할 필요가 있는 부분을 찾아서 절차를 다시 개선한다면 실천 문화기술지에 해당된다.

학술적 문화기술지의 결과물도 궁극적으로 현실 개선에 활용될 수 있으며, 응용 문화기술지의 경우에도 연구 현장이나 현상에 대한 이해부터 시작하게 된다는 점에서, 전자와 후자의 경계가 아주 분명한 것은 아니다. 단지 후자의 경우, 참여관찰 과정에서 현실참여라는 뚜렷한 목적을 가진 경우가 많다는 것이며, 이럴 경우 연구자의 참여도가 높아지는 경우가 많다. 환경운동 단체에 대한 참여관찰의 경우, 이 단체의 회원으로 환경의 개선을 위한 활동을 함께 하면서 동시에 연구를 진행할 때 참여의 정도는 어떤 소규모 사회의 의례를 이해하기 위해서 제사를 참관하는 연구보다는 훨씬

높아지게 된다.

3) 참여관찰자의 존재와 위치가 현장연구에 미치는 영향

현장에서 참여관찰자는 특정 상황에 놓인 존재이다. 연구자의 존재 presence가 현장 구성원들의 언행과 태도에 다양한 수준의 영향을 준다는 것을 무시할 수는 없다. 현장 구성원이 참여관찰자의 존재를 의식하는 순간 자신의 말과 행동을 특정한 방식으로 조율하기 쉽다. 예를 들어, 자신의 수업이 참여관찰의 대상이 된다는 것을 아는 교사는 보다 이상적인 수업을 하기 위해서 애쓸 확률이 많고, 한 사회의 전통을 연구하기 위해서 찾아온 참여관찰자가 있을 경우 그 사회구성원들이 유독 전통에 관한 이야기를 많이 할 수가 있다. 이렇듯 참여관찰을 수행하는 연구자는 그 사회의 다이내믹스에 영향을 주는 경우가 많다. 물론 이러한 영향의 정도는 연구자가 얼마나 자주, 오래, 그리고 깊게 현장에 참여하느냐에 따라 달라진다. 예를 들어서 처음 연구자가 오는 날에는 새로운 수업방법을 개발해서 연습까지 해 보고 수업을 한 교사의 경우에도 연구자가 몇 주간 매일 온다면 며칠 후 부터는 평상시와 큰 차이가 없는 수업을 하게 될 것이다. 연구자가 오랫동안 일상적 참여자가 될수록 현장 구성원들이 연구자를 의식하는 정도가 낮아질 것이며, 그래서 장기간의 참여관찰이 자연스런 상황에서 일상을 연구하는 데 유리한 점이 있는 것이다.

참여관찰은 또한 연구자의 몸으로 하는 연구이니만큼, 연구현장에서의 연구자의 위치, 입장 등에 따라, 그리고 연구현장에 대한 인식에 따라 무엇을 주로 보고, 듣고, 느끼는지 영향을 받는다. 우선, 연구자의 성별에 따라 혹은 사회적 지위에 따라 참여관찰이 용이한 상황 및 장소 등에 차이가 있다. 같은 사회라고 할지라도 여성 연구자가 참여관찰하기 좋은 상황과 남

성 연구자에게 유리한 상황이 다른 경우가 많고, 따라서 연구자의 성별에 따라 참여관찰을 통해서 주로 획득되는 정보에도 차이가 있다. 이러한 정보의 차이는 객관성을 지키기 위해 노력하는 인류학자라고 하더라도 그 사회를 보는 관점에 영향을 주는 경우가 많다. 인류학사를 살펴보면, 남성 인류학자들이 그려낸 특정 사회의 모습과 이후 여성학자들이 그려낸 모습에 큰 차이가 있는 경우를 종종 볼 수 있다.

이렇듯, 연구자의 존재가 연구대상 사회에 영향을 미칠 수 있다는 점, 그리고 현장에서 연구자 자신의 위치와 입장 등이 참여관찰을 통해서 얻는 정보에 영향을 줄 수 있다는 점을 자성적으로 인식하는 것이 참여관찰에 있어서 중요하다. 이런 점 때문에 많은 학자들은 인류학자들이 참여관찰을 통해서 얻는 지식이 객관적 진실이라기보다 특정한 사회적 위치와 입장을 가진 인류학자와 또한 특정한 사회적 위치와 입장을 가진 연구대상자들 간의 상호작용이 만들어 낸 ‘상황적 지식(situated knowledge)’이라고 주장하기도 한다.

4) 참여관찰은 어떻게 하는가?

(1) 참여관찰을 어떻게 시작할까?

참여관찰을 어떻게 시작하면 좋은가는 연구 상황에 따라 다양하지만, 대부분의 연구자에게 도움이 되는 몇 가지 지침을 다음과 같이 생각해볼 수 있다.

첫째, 최초 자신의 자리에서 연구자가 쉽게 접근하여 참여관찰을 할 수 있는 것들을 전략적으로 활용한다. 예를 들어 테니스를 좋아하는 연구자가 은퇴 촌을 연구한다면, 은퇴 촌의 테니스장에 가서 어슬렁거리는 것으로 접점을 만들기 시작할 수 있다. 취업을 하거나, 하숙을 하거나, 자원봉사 등

의 방법으로 교두보foothold를 만들 수도 있다.

둘째, 낯선 사회적 상황에 들어가서 처음에 사람들에게 접근하기 어렵다면, 우선 배회하면서 공간배치, 사진, 물건 관찰부터 할 수 있다.

셋째, 익숙한 상황이라 하더라도 당연시하지 말고 낯설게 보고, 질문을 해야 한다. 어떠한 가정이 있는지 생각해보고 질문을 던지고 의심을 해본다. (무엇이 주제가 될지 생각해보는 것부터가 ‘낯설게 보기’다.)

넷째, 모든 것은 상황이나 연구주제에 따라 다른데, 처음에는 어떠한 것에 주목해야 할지 모른다. 따라서 마치 외국인이나 외계인이 된 기분으로 관찰을 하고 질문을 던진다. 즉 감수성을 높여야 한다.

다섯째, 커뮤니티 상황처럼 동시다발적으로 여러 사건이 발생하고 있을 때에는 ‘어떤 것을 선택할 것인가’, 즉 ‘어디에 초점을 둘 것인가’를 고민하게 된다. 이럴 때, 자신이 잘 할 수 있는 것을 선택할 수도 있고(즉 자신의 백그라운드를 정략적으로 활용), 또는 더 집중적으로 볼 것을 1~2개 선택해서 회원으로 참여할 수도 있다.

(2) 참여관찰 시 특히 주목할 부분

참여관찰의 기본은 ‘낯설게 보기’이다. 평상시에 당연하게 생각하던 것, 모두가 당연하게 가정하고 있는 것을 낯설게 보고 질문을 시작하면, 연구자와 연구대상자 모두 평소에 생각하지 못한 성찰reflection을 할 수 있다. 예를 들어서 교실 상황에서라면, 다음과 같은 질문들을 시작할 수 있다.

“왜 교실의 공간 배치와 물건들이 그렇게 되어 있는가?”

“왜 수업 시간은 모든 학년, 모든 과목이 동일하게 운영되는가?”

“왜 선생님과 아이들은 말투가 다른가?”

일반적으로 참여관찰에서 특히 주목할 필요가 있는 내용들은 다음과 같다.

가. 공간배치/물건배치에 주목한다(면담을 하러 가서 집의 공간배치, 소품 등도 관찰해야 한다.).

나. 사람들이 대화할 때 대화 내용만 기록할 것이 아니라 그 사람들의 사회적 지위, 역할 관계(인간관계)도 기록해야 한다.

다. 어떤 것이 공동의 무관심의 영역인지 살펴보고 생각한다. 다시 말해서 “연구 현장에 무엇이 있는가?” 만이 아니라 “무엇이 없는가?” 도 중요한 자료라는 점을 잊지 말아야 한다.

라. 명시적 목표를 달성하기 위해 꼭 그렇게 할 필요가 없는 것 같은데 그러한 방식으로 진행되는 일이 있는가?

예) 면접이 실시되는 방의 좌석배치는 왜 이렇게 하나? 왜 면접관과 응시생은 공간적으로 분리되어서 앉는가?

마. 현장의 중요한 의례나 사건이나 활동 등이 있다면 주목해야 한다.

예) 발리의 닭싸움, 조직의 행사, 오리엔테이션

바. 갈등 상황에 특히 주목할 필요가 있다.

이처럼 참여관찰에서 특히 주목하면 좋은 부분들의 리스트가 있다고 해서 양적인 연구에서의 관찰처럼 체크리스트를 만들어서 이에 대한 관찰만 하는 방식의 제한적인 관찰을 하거나, 사전에 개발한 특정한 관찰의 범주나 준거를 사용하여 관찰하려는 것은 아니다. 참여관찰은 현장의 상황이나 활동을 자연 그대로 구체적이고 심층적으로 관찰하고 기술하여, 연구대상의 삶이나 생활의 전체적 이미지(문화)를 그리려고 한다. 이 방법이 갖는 특징은 연구자의 특정 분석 렌즈나 가정을 현상의 기술에 적용하여 객관화시

키기보다는(즉 분절적이고 범주화된 단편들에 의한 현상의 재구성) 연구 대상인 조직이나 문화를 하나의 살아 있는 유기체로서 이해하고 기술하고자 애쓰는 것이다.

(3) 참여관찰 시 유의점

첫째, 참여관찰은 인간들과의 상호작용인 만큼 일상적 관계에서처럼 예의를 갖추고, 도리에 맞는 행동을 하는 것은 매우 중요하다. 그러나 모든 문화권에서 모든 사람들에게 통용되는 ‘싸가지 있는 행위’의 리스트가 있는 것은 아니다. 문화적으로 적절한 행위를 하려고 애쓰면서, 상황적 판단들을 해야 한다.

둘째, 너무 저돌적으로 자료를 조사하려고 해서는 안 된다. 특히 상대방을 너무 난처하게 만들거나 거칠게 행동하는 것은 대단히 위험하다. 이는 연구자를 외부자로서 인식이 되게 만들 뿐 아니라 위협적으로 느끼게 만든다.

셋째, 참여관찰이라고 해서 질문을 전혀 하지 않는다는 의미는 아니다. 적절한 기회가 있다면 짧은 질문 등을 할 수도 있고 기록도 해야 한다. 그러나 경우에 따라 부적절한 질문을 하는 것이 이후의 행동을 제약할 수도 있다. 부적절한 질문이 이후 논의를 촉발하는 경우도 있지만, 이해득실trade-off이 존재한다.

넷째, 현장에서 들은 이야기를 옮기고 다니면 안 되며, 익명성은 반드시 보장되어야 한다.

다섯째, 참여관찰에서 연구자의 인구학적 특성 및 기타 배경에 따라서 접근하기 쉬운 자료와 어려운 자료가 존재한다는 것을 인식할 필요가 있다. 이런 점에서 비교적 참여관찰 기간이 짧은 조사를 위한 참여관찰에서는 인

구학적으로 다양한 연구팀에 의한 참여관찰이 특히 중요하다. 연구자의 성별과 나이에 따라서 접근할 수 있는 자료에는 상당한 차이가 있으며, 해석도 달라질 수 있다는 점을 인식하고, 이에 대처해야 한다(Arnould & Wallendorf, 1994: 486).

(4) 참여관찰 시에 사용할 수 있는 보조적인 자료수집 방법들

이상에서 살펴보았듯이 참여관찰은 연구대상의 삶과 일상적인 생활을 폭넓게 그리고 밀도 있게 그려 준다는 점에서 특정 관찰 체크리스트에 기초한 관찰방법이 가질 수 있는 단점들(심층적 기술의 결여, 참여자의 의미 파악의 결여, 탈맥락화, 현상의 숫자로의 변환이 야기할 수 있는 해석의 문제점 등)을 배제할 수 있는 장점을 가지고 있다는 점이 강조된다. 그러나 이러한 장점을 살리기 위해서 양적인 연구에서 개발된 연구방법들을 무시하거나 무조건 배제해서는 안 된다. 이러한 방법들도 참여관찰 및 심층면담과 병행하여 사용한다면, 보충적인 자료를 수집할 수 있는 좋은 수단이 될 수 있기 때문이다. 예를 들어서, 다음과 같은 네 가지 방법들을 보조적인 자료수집 방법으로 사용한다면, 연구 현장에 대한 이해의 수준은 더욱 높아질 것이다: ① 관찰 프로토콜이나 체크리스트에 의한 체계화된 관찰, ② 지도그리기(mapping), ③ 사진과 비디오 녹화, ④ 문서 자료 수집.

(5) 참여관찰의 단계

참여관찰을 토대로 하는 연구라고 해서 연구자가 항상 참여적인 관찰만 하게 되지는 않는다. 즉 연구자는 상황에 따라 비참여적 관찰과 참여관찰을 병행해서 하게 된다. 보통 연구자가 연구 대상 사회의 문화를 더 잘 이해하게 되는 연구의 후반부로 갈수록 연구자의 참여의 비중은 커지게 된다.

또한 참여의 수준이 높은 ‘적극적 참여’ 형태의 참여관찰을 할 수 있는 기회가 점점 많아지게 된다. 예를 들어, 기업체의 행사 진행을 도와주거나 농부와 농사를 함께 짓거나, 교사 대신 수업을 해보는 등 현장 사람들이 평소 하던 역할을 맡아보는 경험을 하는 것이다. 이런 적극적 참여의 경험은 연구 현장의 행동의 규칙을 더욱 분명하게 이해하는 데 도움을 준다.

또한 참여관찰 후반부로 갈수록 참여관찰의 초점을 좁혀 나가게 된다. 예를 들어, 스프레들리(Spradley, 1979, 1980)는 <기술적 관찰descriptive observation → 집중 관찰focused observation → 정선 관찰selective observation>과 같은 3단계로 연구의 초점을 좁혀 나갈 것을 제안하고 있다.⁶

‘기술적 관찰’ 단계에서는 특정한 질문을 염두에 두지 않고 “여기에서 무슨 일이 벌어지는가?”와 같은 일반적인 의문만을 가진다. 이에 따라서 자신이 간 곳, 자신의 행동, 본 것, 들은 것, 느낌 등을 모두 기술한다. 다시 말해서, 관찰 대상이 되는 사회적 상황을 가능한 한 많이 기록하려 하는 것이다. 즉 폭은 넓으나 표면적인 조사를 하게 된다. 기술적 관찰 단계에서는 우선 ‘일주여행식 관찰grand-tour observation’에서 시작하여 점차 세세한 부분에 대한 ‘국지여행식 관찰mini-tour observation’을 해나간다. 여기서 ‘일주여행식 관찰’은 연구 대상인 사회적 상황의 9가지 차원에 대한 일반적이며 개략적인 기술을 해주는 것을 의미한다.⁷ ‘국지여행식 관찰’은 훨씬 작은 체험의 단위에 대한 자세한 부분들을 구체적으로 기술하는 것이다.

6 기술적 관찰, 집중 관찰, 정선 관찰에서 ‘관찰’은 모두 ‘참여관찰’을 의미한다.

7 스프레들리(이회봉 역, 1988)는 대부분의 사회적 상황이 다음과 같은 9가지의 차원으로 구성되는 것으로 보고 있다 : ① 공간, ② 행위자, ③ 활동(사람들이 행하는 일련의 관련된 행동), ④ 물건, ⑤ 행동(단일행동), ⑥ 사건, ⑦ 시간, ⑧ 목적, ⑨ 감정. 이와 같은 9가지 차원을 양축으로 하는 행렬표를 만들어 2개씩의 차원을 연결시킴으로써, 어떤 사회적 상황에 대한 자료 수집을 하면서 중요한 부분을 빠뜨리는 일을 방지할 수 있다.

‘집중 관찰’ 단계에서는 연구의 초점을 하나 또는 몇 개의 연관된 문화적 영역들에 맞춘다. 다시 말해서, 연구 대상이 되는 사회적 상황에서의 9가지 차원에 대한 이론적 관계 중⁸ 초점이 된 것들에 대해서만 상세한 정보를 수집한다. 문화기술적 초점의 선정 기준은 ① 연구자의 개인적 관심, ② 제보자(현장 구성원)의 제안, ③ 이론적 관심, ④ 인간(사회)의 요구에 대한 봉사 가능성 중에서 한 가지 또는 두 가지 이상의 조합이 될 수 있을 것이다.

‘정선 관찰’ 단계에서는, 집중 관찰보다도 훨씬 더 연구의 초점을 좁히게 된다. 이 단계에서는 집중 관찰의 결과로 찾아낸 특정 영역에 속한 범주들(예: 리서치 회사의 조사 단계, 수험생의 종류, 수업 중 과제를 빨리 내는 학생과 늦게 내는 학생의 차이, 회의를 하는 방법 등) 간의 차이를 찾아내는 작업을 한다.

이상과 같이 참여관찰의 단계를 3개의 단계로 분류할 수 있지만, 실제 연구에서는 기술적 관찰만 하는 연구 초기를 제외하고는 동시에 두 가지 또는 세 가지 형태의 참여관찰이 병행된다. 다시 말해서 기술적 관찰과 집중 관찰은 현지조사가 끝날 때까지 계속된다. 또한 모든 연구에서 이 세 단계

8 스프레들리(이희봉 역, 1988)는 다음과 같은 9가지의 의미론적 관계는 거의 모든 문화에서 공통적으로 발견되는 것으로 보고 있다.

- ① 엄격한 포함strict inclusion: X는 Y의 한 종류이다.
- ② 공간spatial: X는 Y의 한 장소이다. X는 Y에 포함된다.
- ③ 원인-결과cause-effect: X는 Y의 결과다. Y는 X의 원인이다.
- ④ 근본 이유rationale: X는 Y를 하는 이유이다.
- ⑤ 행동의 장소location for action: X는 Y를 하는 장소이다.
- ⑥ 기능function: X는 Y를 위해 사용한다.
- ⑦ 수단-목적means-ends: X는 Y를 하기 위한 수단이다.
- ⑧ 순서sequence: X는 Y에 있어서의 순서이다.
- ⑨ 속성attribution: X는 Y의 속성(특성)이다.

한편, Werner & Schoepfle(1987)은 이를 다시 ① 분류체계 또는 포함taxonomy or inclusion, ② 수식modification, ③ 순서queueing or sequence, ④ 원인-결과의 4가지 유형으로 축약시켰다.

를 모두 거치는 것은 아니다. 집중 관찰 단계에서 연구를 끝낼 수도 있다. 그러나 연구의 폭과 깊이를 모두 살리기 위한 절충적인 방법은 특정한 문화 영역에 대해서는 정신 관찰까지 깊이 있게 실시하고, 보다 많은 영역에 대해서는 기술적 관찰만을 실시한다.

5) 현장연구에서의 기록

현장연구의 기록에는 여러 종류가 있기 때문에, 연구 성격에 맞는 기록 유형을 미리 생각해서 계획을 세우는 것이 유용하다. 현장연구 기록을 어떻게 분류할 것인가에 대해서는 의견이 분분하지만, 여기에서는 1) 현장노트, 2) 현장노트의 보완, 3) 특별한 형식의 현장노트, 4) 연구자의 현장(연구)일지, 5) 현장구성원의 현장일지, 6) 참여관찰일지와 참여관찰기록지를 하나로 통합한 기록으로 나누어서 살펴보도록 한다.⁹

(1) 현장노트

‘현장노트’는 연구자가 연구현장에서 메모수첩이나 공책 등에 기록한 것을 말한다. 때로는 노트북 컴퓨터에 직접 기록하거나 음성을 녹음할 수도 있다. 현장노트 기록 방식은 다양하여(Emerson 외, 2007), 연구자의 스타일이나 현장기록에 대한 인식, 조사 내용, 현장 상황 등에 따라서 핵심 단어나 요점 중심의 메모만 할 수도 있고, 서술적 기록을 할 수도 있으며, 특별한 기록 양식을 만들어서 그 양식에 맞추어서 기록을 해나갈 수도 있다.

녹음을 병행하는 경우 요약해서 간단히 쓸 수 있지만, 녹음이 되지 않는

9 모든 학자들이 이런 이름을 사용하는 것은 아니다. 필자의 경우에도 ‘참여관찰 노트’, ‘참여관찰기록지’, ‘참여관찰일지’ 등의 명칭을 사용하여 왔으나, 위에서 언급한 집단면담 형식의 회의에서 연구자마다 다른 명칭을 사용했을 때의 혼동을 피하기 위하여 명칭을 통일하기로 합의하였다.

경우에는 주요 내용을 상세히 기록하려는 노력을 해야 한다.

기록이 어려운 상황이라면 기록 없이 상황을 기억하려고 노력했다가, 틈틈이 기록이 가능한 곳에서 핵심 단어만이라도 써놓고, 가능한 한 빨리 보완한다. 연구현장에서 무엇을 어떻게 기록해야 할지 판단하는 것은 쉽지 않지만, “눈에 들어오거나 귀에 들리는 수많은 것 중 어떤 것이 연구에 도움이 되는 자료인지 즉석에서 판단해서 기록해야 하며, 보고 듣는 것에 대한 자신의 느낌이나 자신의 행동 중 의미 있는 것도 기록해야 한다.”는 것은 인식하고 현장에 들어갈 필요가 있다. 이 시기에 불필요한 기록을 줄이려면 연구목적과 연구내용을 충분히 숙지한 후 현장에 들어가야 하며,¹⁰ 다른 현장연구자들이 개발해 놓은 기록 지침 역시 충분히 숙지하는 것이 도움이 될 것이다.¹¹

10 물론 연구의 목적과 연구내용은 연구 진행과정에서 얼마든지 바뀔 수 있다. 그러나 일단은 연구목적에 충실하게 자료 수집을 해본 후에 필요하면 바꾸는 결정을 해야 할 것이다.

11 선행연구 및 기록방법에 대한 필자와 공동집필 중인 4명의 인류학자들과의 회의에서 중요하다고 이야기된 몇 가지 지침을 제시하면 다음과 같다.: 1) **연구자 자신의 판단을 믿기**: ① 연구의 목적과 내용에 비추어 중요한 것이 무엇인가에 대한 자신의 판단을 믿는 것이 중요하다. ② 현장에서 갑자기 중요하게 여겨지거나, 특히 흥미 있게 느껴지는 것들의 기록도 중요하다. 자신의 판단이 변하는 것에 대해서 겁낼 필요는 없다. 현장연구에서는 연구의 목적 자체가 달라지는 일도 비일비재하다. 2) **기록의 우선순위 판단에 도움 되는 일반적 지침들**: ① 기록 시간이 부족한 경우, 녹음이 되었다면 녹음이 되지 않은 참여관찰내용부터 정리한다. 녹음을 하지 않았다면, ‘더 중요한 내용이 어떤 것’이며 ‘기억하기 더 힘든 내용은 어떤 것인가’의 두 가지 기준을 가지고 우선순위를 정한다. ② 관찰한 내용 간의 모순이나 면담한 내용과의 불일치는 특히 중요한 분석 대상이 된다. 이러한 내용이 있을 때에는 반드시 구체적인 기록을 하면서, 어떤 점을 어떤 이유로 의심스럽게 생각하고 있는지와 이러한 불일치가 어떻게 해석될 수 있는지도 가능한 데까지 기록해야 한다. 3) **기록을 할 때 실수하기 쉬운 것이 무엇인지 인식하기**: ① 기록을 한다고 노트만 보고 있어서는 안 된다. 연구자의 시선은 되도록 관찰 상황이 일어나고 있는 곳을 향하고 있어야 하므로, 밑을 보지 않은 채 기록하는 연습을 할 필요가 있다. 면담을 할 때에도 대화와 가까운 분위기일수록 면담이 잘 되므로, 기록을 할 때 시선은 정보제공자를 향하는 것이 바람직하다. ② 커다란 동작과 말한 내용만 기록하는 것이 아니라 표정, 말투와 톤, 뉘앙스 등의 기록도 필요하다. ③ 배경에서 일어나고 있는 일이나 상황의 기록도 중요하다. ④ 현장 구성원들의 언어 사

(2) 현장노트의 보완(현장연구기록지 작성)

‘현장노트의 보완’은 현장에서 기록한 내용을 보완하고 재구성하여 해석까지 곁들여서 정리하는 지속적인 과정이다. 즉 ‘1차적 기록을 토대로 계속 손보고, 관련된 내용을 연결해보거나 추가해석을 붙이고, 추가자료 수집을 위해서 필요한 내용의 리스트를 만들거나 주제별로 묶어도 보는 등 다양한 작업을 하는 것’을 의미한다. 따라서 1회로 끝나는 것이 아니라, 몇 번이고 다시 읽으면서 떠오르는 내용을 중간중간 집어넣기도 한다. 보완을 어떻게 하는가는 연구자나 상황에 따라 다양할 수 있다. 예를 들어 녹음 자료를 모두 풀어서 참여관찰 내용과 함께 쓰고 해석을 붙일 수도 있고 주요 내용만 요약할 수도 있는데, 어떤 양식을 선택할 것인가는 연구의 목적과 여건, 독자의 특성 등에 따라서 달라진다. 아래에는 필자의 제자가 과제로 제출한 내용 중 일부를 제시하였는데, 서술적 기록을 요약적으로 하다가 중요한 부분만 상세하게 하려고 노력한 사례이다.¹²

용은 조사자의 언어 사용과 다른 경우가 많으므로, 이를 마음대로 바꾸지 않도록 조심해야 한다. 참여관찰이건 면담이건 들은 것은 ‘말한 그대로 가능한 한 상세하게’ 쓰는 것이 중요하다(즉 verbatim으로 쓸 것). ⑤ 언제 어떤 수준으로 기록을 하는가는 연구자가 현장 상황에 맞추어서 융통성 있게 결정해야 한다. 때로는 기록에서 해방되어 현장구성원들과 함께 즐기면서 편하게 대화를 함으로써 더 좋은 자료의 수집을 할 수도 있다. ⑥ 녹음을 한다고 해도 녹음기 사고도 많고 풀어쓸 시간은 항상 부족하므로, 현장노트에 되도록 많이 기록하며, 속기를 위한 기호를 최대한 사용하는 것이 도움이 된다. 자신만 아는 기호를 사용하면, 현장구성원이 현장노트를 읽는 경우 난처해질 상황도 피할 수 있다. ⑦ 녹음테이프나 파일 자료는 풀어쓴 후에도 확인을 위해 다시 들어볼 수 있도록 지우지 말고 보관한다. 4) 기록을 보완하기: 기회가 될 때마다 연구현장에 대한 사진을 찍거나, 그림, 지도 등을 그려 놓았다가 참여관찰 기록에 함께 집어넣는 것이 현장 상황에 대한 이해와 생생한 느낌을 주는 보조서 작성에 도움이 된다.

- 12 더 긴 내용이 이용숙(2003)의 ‘한국의 대학수업: 서술적 수업관찰 결과 분석’에 제시되어 있다. 수업명과 교수 이름은 밝히지 않았다.

〈기록사례 1: 대학수업에 대한 현장노트 보완 기록 사례〉

학생 수 30명이 조금 넘는 이 강의에서는 강사가 준비해온 노트를 보고 칠판에 쓰며 설명하는 방식으로 이루어졌다. 오늘 수업의 주제는 ‘아이디어를 어떻게 개발하는가’였다. <중략>

3시 12분이 되자, 확실히 수업 분위기가 잡혀 대다수의 학생이 집중하고 있었다. Idea를 내는 데 필요한 5개의 요소들(Idea, Immediate Impact, Incessant Interest, Information, Impulsion)에 대해서 설명하고 나자 약간 소란스러워졌다. 그러자 강사는 분위기를 화기에 애하게 만드는 질문(요즘 유행하는 시리즈에 대한 것)을 던져서, 다시 자신에게로 집중시켰다. 이를 통해서 학생들을 웃게 만들어 분위기를 전환시키고 나자, Idea의 회의 때 쓰인다며, Brainstorming의 법칙 5가지를 설명하였다.: 1) 집단적으로 할 것, 2) 사고의 연쇄작용, 3) 상대방의 의견을 비판하지 말 것, 4) 양은 많을수록 좋고, 5) 질에 관계하지 않는다.

이런 설명 후 6~7명씩 모여 앉게 하고, 5개 조별로 할당할 주제를 적었다.: ① 1000원으로 서울에서 부산까지 가는 법, ② 만약 하루 동안 남자가 된다면 해보고 싶은 일(나머지 3개는 생략).

강사는 “이 문제들은 어느 광고회사에서 입사시험으로 응시자들에게 주어진 것들인데, 기발한 생각이 많이 나왔어요. 정해진 시간 내에 얼마나 많은 아이디어를 내는가가 중요해요. 한 100가지 정도 적어 봐요. 브레인스토밍의 법칙을 생각하면서, 질보다 양이 중요한 거니까, 남의 의견에 비판하지 말고 해보도록 해요. 그리고 각 조에 조장을 한 명씩 정해서 나온 아이디어들을 적도록 하세요. 자, 그럼 시작하세요.”라고 했다. 학생들은 앉은 자리를 중심으로 5개 그룹을 만들어 얘기하기 시작했다. <이하 생략>

면담 내용 보완의 경우에도 녹음 내용을 풀어쓰면서 화자와 대화내용을 모두 제시할 수도 있고 면담내용을 요약해서 제시할 수도 있다. 아래에는 두 가지 사례를 제시하였다.

〈기록 사례 2: 면담 녹음 내용을 모두 풀어서 기록하고 충실한 해석을 붙인 사례〉¹³

4. 수업 내용 및 방식에 대한 의견(4개 주제와 종합해석으로 구성된 기록 중 4번째 토막)
연구자: 그래요. (웃음) 그럼 이제 실제 수업에 대해 이야기해 봐요. 실제로 이 수업을

13 2009년 2학기 〈문화와 교육〉 수강생인 연구자의 제자 이은혜가 ‘우수 수업 상 수상 교수의 수업 관찰과 교수 및 학생 면담’ 과제로 제출한 내용의 일부임.

- 통해 가장 큰 도움을 얻는 부분은, 혹은 가장 중요하다고 생각되는 특징은 뭐예요?
- K학생: 아무래도 저처럼 마케팅에 대해 잘 모르는 사람들한테는 마케팅에 대한 전체적인 그림을 볼 수 있게 해 주는 것 같아요.
- 연구자: 와, 신기하네요. 사실 교수님과도 면담을 했었는데, 교수님께서 말씀하시기를 이 수업의 목표가 아무래도 학생 같은 학생을 위해서 마케팅에 대한 전반적인 이해를 돕는 것이라고 하였고 또 그런 부분을 가장 중요하게 여긴다고 하셨거든요. 교수님이 추구하는 바와 학생 말이 잘 일치하는 것 같은데, 어때요 직접 느끼시기에? 수업을 수강해보니까?
- K학생: (연구자가 말을 하는 내내 고개를 크게 끄덕거리고 있다가) 네, 굉장히 (고개를 계속 크게 끄덕인다) 좋아요 정말. 교수님이 추구하시는 바 그대로 되는 것 같아요. 정말 딱 그대로예요.
- 연구자: 수업을 관찰해 보니 매 시간마다 발표를 하는 순서가 있는 것 같은데, 모든 학생들이 꼭 한 번씩은 준비해야 하는 이런 발표에 대한 부담감은 특별히 있으신가요?
- K학생: 음, 근데 일단 마케팅이라는 과목 자체가 팀플이 많은 과목이잖아요. 당연히 그렇게 생각하는데 그런 거에 비해서 이걸 팀플이 그렇게 많지도 않아서 (웃음, 고개를 계속 저으며) 그렇게 큰 부담은 안 돼요. 별로 많다고 생각하진 않아요. <이하 생략>

부분 4에 대한 해석

연구자는 본 수업에서 요구하는 학생 참여의 비중 혹은 평가 방식이 실제 수업을 수강하는 학생들에게 다소 부담이 되지는 않을까 하는 가정을 가지고 있었다. 때문에 이에 대한 실질적인 학생 의견을 듣는 방향으로 많은 유사 질문을 던졌는데, 의외로 결과는 반대였다. 학생 K는 모든 것에 '적당하다'는 표현을 두루 사용하였다. 과제의 양, 참여 정도, 평가 방식 등 모든 것이 적당하다고 생각하고 있었다. 학생 K는 실제로 이 수업을 수강하는 것에 대해 많은 부담을 갖고 있지 않은 것으로 보였다. 연구자는 자연스럽게 교수 면담 때 교수님께서 말씀하신 것이 생각났다. 교수님은 '자신의 수업이 자신에게는 전부여도 학생들에게는 1/6이지 않냐'며 학생들의 입장에서 생각하는 모습을 보여주셨는데, 이런 교수님의 사고방식이 학생들의 실질적인 인식에 적지 않은 영향을 미쳤을 것으로 사료된다.

연구자는 이전 관찰기록지에서 사소한 부분이지만 학생들에게 큰 배려가 될 교수 특징으로서 매 주제의 마지막이나 활동의 마무리에 질문을 권장하는 모습을 언급하였다. 흥미롭게도 K학생은 이 부분을 인상적인 교수님의 수업 특징으로 꼽았다. 사소한 부분에 갇혀 있는 교수의 배려가 고스란히 학생에게 전달되고 있는 것이다.

<이하 생략>

〈기록 사례 3: 주제별 요약 형식으로 면담 내용을 정리한 사례〉¹⁴

일시	2003년 5월 23일 금요일
장소	시청역 서울센터 빌딩 → 갈비집
소요시간	11:30 a.m. ~ 1:00 p.m.
분위기	L회장님의 사무실에서 먼저 인터뷰를 시작하였음. 회장님께서 조금은 우리의 인터뷰에 대해서 경계하는 것을 느낄 수 있었음. 인터뷰라는 데 부담을 갖고 계신 것 같았고 B와인 동호회의 특성에 대한 이야기는 별로 자세히 해주지 않는 느낌을 받음. 오히려 점심을 먹으러 나간 자리에서는 솔직한 이야기를 해주심. 인터뷰라는 형식이 부담스러웠던 것으로 보이고 식사 중에 나눈 대화는 부담 없이 편하게 도움이 많이 되는 정보를 주심. 〈이하 생략〉

〈앞부분 생략〉

10. 와인 마니아의 계층성

회장님은 자신을 중하층이라고 설명하셨다. 주로 다른 와인 마니아들이 중상층이라고 말한 것과는 다른 점이다. 오히려 회장님께서는 와인 모임에 나오는 사람들은 정말 잘 사는 사람이 아니라고 하신다. 잘 사는 사람이라면 왜 모임에 나와서 마시겠냐고 하신다. 모임에 나오는 것은 와인 종류에 비해서 많지 않은 돈을 내고 와인을 마셔보고 싶어서인데, 돈이 많은 사람이라면 그럴 필요가 없다는 것이다.

그렇지만 와인 동호회의 회비나 와인을 먹는 데 드는 비용이 결코 싸지는 않다고 생각하고 계셨다. 회비도 더 싸게 하고 싶지만 너무 나쁜 와인을 먹을 수 없어서 어쩔 수 없다고 하신다. 〈중략〉

15. B동호회

1) B동호회의 개방성

회장님께서서는 회원 수를 늘리는 것에 욕심을 가지고 계셨다. 회원이 많아지면 함께 와인을 마시는 자리는 더 안 좋아질 수 있다는 것을 알고 계셨지만 회장의 욕심으로 동호회가 활발해졌으면 좋겠다고 하셨다(그런데 왜 다른 데에다 동호회를 또 만드시는지는 이해가 잘 안 된다. 그분들을 새로 모시고 회원 수를 늘려도 될 텐데……).

14 이 자료는 서울대학교 인류학과 3학년이었던 채현정 학생이 실시한 면담 내용 중 일부이다. 이 자료를 제공해주신 서울대 황익주 교수께 감사드린다.

이러한 회장님의 성격 때문에 B동호회가 너무 개방적이고 어떤 면에서는 전문적인 면이 떨어질 수 있지 않은가에 대해서는 강력하게 부인하셨다. 와인에 관심이 있는 사람이라면 누구나 와서 마실 수 있는 모임이어야 하는 것이지 막을 필요는 없다고 하셨다. 친목이나 다른 목적을 위해 오는 사람들이 있다고 하더라도 모임 주제 자체가 와인으로 확고하기 때문에 그런 사람들이라면 모임에 지속적으로 나올 필요가 없다고 하셨다. <이하 생략>

어떤 양식을 선택하건 ‘현장노트 보완’ 시 해석과 분석을 많이 넣는 것이 바람직하며, 보완을 빨리 할수록 기억이 생생해서 해석과 분석이 풍부해질 가능성이 높다. 다음과 같은 상황에서 보완 작업이 특히 중요할 것이다.

가. 불충분한 기록의 보완

중요한데도 기록이 불충분하게 되었다고 느껴지는 것이 있다면, 현장에 대한 기억이 남아있을 때 보완해야 더 정확하고 풍부해진다. “핵심단어 중심 기록을 하였지만 중요한 부분에 대해서는 구체적인 대화내용까지 문장으로 기록해 놓고자 할 때나, 해석을 충분히 써 놓지 못했다고 느낄 때 보완이 필요하다.” “새로운 해석이 나중에 떠올랐을 때나 1차적인 해석을 뒤집는 상황이 나중에 일어났을 때에도 몇 번이고 기록은 보완되어야 한다.”

나. 맥락화를 위한 정보의 보완

현장 상황을 잘 맥락화(contextualize)해야 이해가 더 잘 될 수 있다고 판단된다면, 맥락화에 도움이 되는 정보를 찾아 보완해야 한다. 예를 들어, 수업 중의 두 학생 간의 다툼을 교사가 어떻게 해결했는지 기록하였는데, 추후 다른 두 학생이 비슷한 일로 다투었을 때 교사의 해결 방식이 다툼을 관찰하였다고 하자. 처음 다툼 두 학생과 교사의 관계가 두 번째 경우와는 어떻게 다른지를 알아본다면, 교사의 태도 차이가 어떤 맥락에서 일어난 것인지를 더 잘 이해할 수 있을 것이다. 이를 위해서 이들이 과거에 다툼 일이

자주 있었는지, 다투기 전에 두 학생 간에 또는 교사와 이 학생들 사이에 발생한 의미 있는 사건이 있었는지 등에 대해 보완할 필요가 있다. 또한 교사가 평상시 학생들의 다툼에 대해서 어떤 입장을 가지고 있으며, 학생들에게 어떻게 이야기해왔는가에 대한 정보도 도움이 될 것이다.

다. 리스트 작성

새로 조사할 내용의 리스트나 면담을 위한 질문 리스트, 중요한 상황에 대하여 부여할 수 있는 의미의 리스트 등은 현장연구를 해 나가면서 끊임 없이 새로 만들고 확인해 나가야 한다. 또한 어떤 현상에 대하여 새롭게 생각하게 된 의미를 뒷받침할 수 있는 조사내용의 리스트나 확인이 필요한 내용의 리스트도 만들 필요가 있다.

라. 서로 일치하지 않는 자료에 대한 확인

두 가지 자료가 일치하지 않는 일이 발생했을 때 현장노트의 보완이 필요하다. 예를 들어 정보제공자의 말과 연구자가 알고 있는 객관적인 사실이 다를 때(특히 사람 이름, 지명, 사건의 순서, 비용 등), 정보제공자가 지난번과 다른 이야기를 할 때, 입장에 따른 견해 차이가 나중에 확인되었을 때, 정보제공자에 의한 체계적인 왜곡이 있었을 때 등이 이에 해당된다. 이런 경우 추가 조사나 기존 기록에 대한 재분석 등을 통해서 확인된 내용을 보충할 필요가 있다. 또한 정보제공자에 의한 이야기의 반복이나 체계적인 왜곡이 있을 때에는 이런 일이 발생한 이유도 가능한 한 기록해 놓아야 할 것이다.

마. 녹음 내용을 활용한 보충

녹음 내용이 있다면, 대개 두 가지 중 한 방법으로 보충을 하게 된다. 완벽한 전사가 필요 없는 경우에는 녹음 내용을 한두 번 천천히 들으면서, 중요한 부분만 보충하는 것으로 충분하다. 그러나 현장구성원들이 사용한 단

어 하나에 따라서 그 의미가 전혀 달라지는 내용이라면 녹음 내용을 토씨 하나 틀리지 않게 풀어 쓴다. 이 과정에서 중요한 것은 녹음 내용을 들었기 때문에 새롭게 기억나는 관찰 내용을 최대한 보충하려고 노력함으로써 더 충실한 기록을 하게 된다는 점이다. 예를 들어 교사의 질문 방식에 따른 학생과의 상호작용이 연구 주제라면 사용한 단어는 물론 사용한 억양이나 미세한 표정도 매우 중요한 의미를 가질 수 있으므로, 가능한 한 섬세하게 기록해야 할 것이다.

바. 미래의 분석을 위한 텍스트 만들기

미래를 위해서 요약된 내용을 풀어서 완전한 텍스트를 만드는 작업을 할 때나 손으로 쓴 것을 워드로 옮기는 작업을 할 때에도 보충을 하게 된다. 요약된 내용을 문장으로 고치거나 워드로 치다 보면 새롭게 생각나는 내용이 많이 있을 수 있기 때문이다.

(3) 특별한 형식의 현장 노트: 관찰내용과 면담내용의 비교표 양식의 사례

현장 노트는 보완 후에는 서술적 기록 형태가 되는 것이 일반적이다. 그러나 특별한 양식의 현장노트를 만드는 것이 더 알맞은 경우도 많다. 다양한 양식의 개발이 가능하지만, 여기에서는 면담과 관찰 내용의 비교표 양식에 대해서만 소개한다. (일부 현장구성원의 행동에 초점을 맞추면서 전체적인 과정을 시간의 흐름에 따라서 구체적으로 제시하는 서술적 관찰기록지 양식도 특별한 형식의 현장 노트라고 할 수 있지만, 이에 대해서는 위의 서술적 관찰에 대한 소개에서 함께 다룬다.)

현장구성원의 행동에 대한 관찰결과와 자신의 행동에 대한 말에 차이가 나타나는 경우가 많다. 이런 차이는 현장구성원이 일부러 틀린 말을 해주었기 때문일 수도 있지만, 실제로 행동과 다르게 인식하고 있거나 잘못 기

역하고 있기 때문인 경우도 많다. 따라서 이런 차이가 어떤 부분에서 나타나며, 어떤 의미를 갖는가를 발견하는 것은 매우 중요한 일이다. ‘면담 내용과 관찰내용의 비교’를 할 때에는 비교표 형식의 현장노트 양식을 사용하는 것이 효율적이다. <기록사례 4>는 한 여대생의 ‘휴대폰 구매 시 고려 사항’ 면담내용과 관찰 내용의 서술적 기록을 토대로 주요 사항 비교표를 만든 것이다. 정보제공자가 ‘사전면담에서 중요하게 고려한다고 말한 사항들’과 ‘실제 매장에 함께 가서 참여관찰을 했을 때 보인 행동’ 사이에 같은 것보다 다른 것이 더 많다는 사실을 발견하였기 때문이다.

**<기록사례 4> 같은 정보제공자에 대한 면담 결과와 관찰결과를
비교표 형식으로 제시하는 현장노트¹⁵**

고려사항	사전면담 내용	참여관찰 내용
기능	카메라 중시	고려하지 않음
	DMB는 추가조건임	중시함
	MP3 중시	고려하지 않음
	음질·화음 중시	고려하지 않음
디자인	사이즈 작은 것 피함	고려하지 않음
	광택이나 메탈 재질 선호	광택재질은 선호했지만, 메탈은 거울에 차가 워지기 때문에 선호하지 않는다고 바뀌었음
	360도 회전되는 카메라 선호	고려하였지만, 추가적인 고려사항이었음
	색상 상관없음	여러 색이 혼합되어 있는 색상은 선호하지 않음
편리기능	자동 슬라이드 선호	고려하지 않음
	문자배열 중시	고려하지 않음

15 이 비교표는 연구자의 제자인 정소미가 2006년 <현지조사연구 실습> 수업의 과제로 제출한 내용의 일부이다. 원래의 표는 2배 정도의 분량이나, 사전면담과 관찰 내용이 거의 같은 항목 8개 등 일부는 생략하고 차이가 있었던 것들만 제시한 것이다. 또한 표의 형식을 더 보기 좋게 연구자가 약간 바꾸었다.

이에 대해서 “아까는 카메라와 MP3를 중시한다고 했는데, 막상 매장에 가서는 전혀 안 보더라.”고 질문하자, 정보제공자는 “내가 이렇게 생각하는 줄은 나도 몰랐어.”라고 답했다. 이는 ‘면담만으로 알기 어려운 내용을 관찰을 통해서 알 수 있다’는 점과 ‘면담과 관찰 내용 비교의 중요성’을 보여주는 좋은 사례라고 하겠다.

〈기록사례 5〉는 현장구성원에 대한 관찰과 면담 내용 이외에 다른 현장 구성원과의 면담 내용까지 비교하는 비교표의 사례다.

〈기록사례 5: 관찰 결과와 현장구성원 2명과의 면담 결과를 비교표 형식으로 제시하는 사례〉¹⁶

교수 의도	관찰 행동 (교수면담 결과)	학생반응 (타 전공 수강생 1명 면담결과)
원론이기 때문에 자세한 내용보다는 큰 맥락의 이해를 주로 고려한다. 인용: “자세히 수업 내용상 보자면 일단은 마케팅 원론이기 때문에 contents 상으로는 별게 없다. 마케팅의 기본 지식을 전달해주고, 그것을 응용할 수 있는 스킬 skill을 배양하는 것이다.”	교수는 수업 중 약 10~15분 정도의 시간을 할애하여 마케팅과목 조기 수강 신청을 위한 수강 순서 안내를 해주었다. 실제로 수업이 이루어져야 할 시간에 수업만큼 자세히 이를 공지하는 모습은 수업 내용 자체도 중요하지만 그보다도 마케팅 분야에 대한 지속 가능한 흥미와 기본 지식 배양을 수업 내용 못지않게 중요하게 생각하는 교수의 태도를 시사한다.	분과를 선택하기에 앞서 마케팅에 대해 알기 위해 수강하려는 의도를 갖는다. 인용 1: “일단 필수여서 듣기도 하고요, 일단 경영에서는 마케팅, 재무, 회계 등 여러 분야가 있잖아요. 내가 어느 쪽에 관심이 있는지 제대로 파악해 보려면 하나씩 들어봐야 되니까. 그런 이유로 듣게 되었죠 뭐.” 인용 2: “아, 근데 왜냐면 마케팅을 공부하기 전에는 마케팅이라는 이름만 알았지 어떤 학문인지는 몰라 가지고…… 예, 아무튼 처음부터 생각했던 것은 아니에요.”

16 이 수업을 담당한 교수 역시 ‘우수 수업 상’ 수상 교수이며, 실명을 밝히는 것은 사양하였다.

이상에 소개한 다양한 양식 중 무엇을 사용하는 것이 알맞은지는 연구 주제와 목적, 기록의 성격 등에 따라서 연구자가 결정하여야 한다. 이때 다양한 양식을 알고 있을수록 적합한 양식을 발견할 가능성이 높아진다는 점에서 다른 연구자들은 어떤 양식의 현장노트를 만드는데에 대해서 관심을 기울이고, 새 연구를 실시할 때마다 다양한 양식을 개발하여 실험을 해보는 등의 노력이 필요하다.

(4) 연구자의 현장일지(연구일지/성찰일지)

참여관찰을 할 때에는 보고 들은 사항에 대한 객관적 기록과 함께 자신의 주관적인 느낌이나 해석도 되도록 구체적으로 기록하는 것이 중요하다. 이러한 기록은 참여관찰 당시에도 하게 되지만 이것만으로는 부족하므로, 일반적으로 매일 저녁 일기를 쓰듯이 현장연구일지를 작성한다. 따라서 이를 ‘연구일기’라고 부르기도 하고, 이 내용에는 연구자 자신의 연구에 대한 성찰reflection 내용이 많이 포함된다는 점에서 ‘성찰일지’라고 부르기도 한다.

현장연구일지에는 연구자가 연구현장에 도착하는 과정에서 경험한 일부 더 참여관찰을 끝내고 돌아오는 과정에서 경험한 것에 이르기까지 그날 하루의 참여관찰 경험을 망라하여, 중요한 의미를 갖는 것들을 일기를 쓰듯이 기록한다. 이때 모든 것을 조금씩 요약해서 사실 중심의 기록을 하는 것이 아니라, 중요한 것 몇 가지에 초점을 맞추어서 자신의 생각과 느낌 중심의 기록을 하는 것이다. 위에 소개한 ‘현장연구기록지’는 현장에서 노트 형태로 기록된 참여관찰 내용을 보완하고 재구성하여 해석까지 곁들여서 작성하는 것으로서, 작성 시간이 상당히 많이 필요하다. 따라서 매일 참여관찰을 하는 경우에는 현장연구기록지 작성은 상당한 시일이 경과한 후에야 가능하다. 이로 인해서 연구자의 생생한 느낌에 대한 기록은 어려워지는

데, 이는 너무나 중요한 자료이므로 이런 상황에서는 연구자가 매일 작성하는 ‘참여관찰일지(연구일기)’가 특히 중요한 의미를 갖는다.

〈기록사례 6〉은 1999년 새 교육과정의 도입에 맞는 교과서 단원의 사례를 제시하기 위하여 필자가 직접 개발한 국어 교과서용 ‘나도 동화작가’ 예시 단원의 실제 적용과정에서 작성된 참여관찰일지이다. 이 예시 단원이 실제 수업에 적용되었을 때 어떠한 효과가 있으며, 개선할 점은 없는지 알기 위한 목적으로 영훈초등학교 심옥령 교사(당시 6학년 담당)에게 ‘수업을 하는 과정에서 필요하다면 예시 단원에 적절한 변화를 가하면서 수업을 실시할 것’을 부탁하였으며, 같은 연구팀이었던 필자의 동료도 참여관찰을 실시하였다.

〈기록 사례 6〉 동화 창작 단원 세 번째 수업에 대한 참여관찰일지(1999)

-참여관찰자: 전영미

사실 오늘 학습은 예정에 없던 것이었다. 아이들이 워낙 재미있게 수업에 임하는 바람에 한 시간이 연장되었다. 오늘의 할 일은 크게 세 가지였는데, 동화의 끝부분을 읽어보고 그것을 자신의 추론과 비교하는 것과 새로운 동화를 창작하기, 그리고 교재에 제시되어 있는 선택과제 하기였다. 먼저 교사가 어제 학생들이 제출한 숙제를 읽어본 소감을 말해주었다. 허무맹랑한 이야기가 많이 나왔음을 지적하면서 지금까지 여러분들이 알고 있는 고양이 이미지와 이 글의 이미지가 서로 달라 동화의 뒷이야기를 추론하는 데 어려웠을 거라는 나름대로의 이유를 제시하여 이 동화가 기존의 동화와 어떤 점에서 다른지를 학생들이 분석해볼 수 있는 기회를 제시하였다. 이에 대한 활동은 동화의 뒷이야기를 읽어보는 활동 다음으로 자세하게 진행되었다. 그런 후에는 이 동화의 뒷부분을 어제 모둠별 토의에서 나온 내용과 비교해보고 자신이 쓴 동화의 뒷부분과 이 작품의 뒷부분을 비교해 보자고 제안하였다. 이를 위해 아이들 전체가 동화의 뒷부분을 차례차례로 읽어보았는데, 이 활동은 하나의 사건이 일어날 때마다 끊어서 학생들에게 사건의 개요를 정리하게 하고 넘어가는 형식으로 진행되었다. 집중하고 있지 않으면 수업을 제대로 따라갈 수 없도록 중간중간 학생들이 스스로 생각하는 시간을 반드시 제공하는 수업 형식이 매우 좋아 보였다.

동화를 끝까지 다 읽은 후에는 이 작품의 내용과 자신이 추론한 내용이 서로 다르게 된 이유를 생각해보게 하였다. 학생들은 그 이유로 기존의 작품에 나오는 황금 달걀은 황금으로 둘러싸인 달걀인 데 반하여 이 작품 속의 황금 달걀은 달걀 속에 황금이 있는 달걀을 황

금 달걀이라고 하는 차이를 생각하지 못했다는 것을 들었다.

그 다음으로는 이 작품이 지니고 있는 문제점이 있다고 생각하면 이야기해보는 시간을 가졌다. 이 활동은 나중에 하게 되는 새로운 동화 창작하기에 매우 도움이 되는 활동으로 동화를 비판적으로 분석하는 시각과 새로운 동화를 쓸 때 어떤 점에 유의해야 되는지를 생각해보는 기회를 제공하는 매우 중요한 활동이었다. 아이들은 이 동화와 자신의 동화를 비교하는 시간을 통해 이미 이 활동에 필요한 사전 준비를 충분히 마친 상태였다. 한 단원에 대한 교사의 수업 준비가 돋보이는 활동이었다. 예상했던 대로 아이들의 활동은 매우 활기참으며 그 이유 또한 매우 그럴듯했다. 아무리 할머니를 도우려고 했다고는 하지만 고양이 의 행동이 너무 지나치며, 그러블 씨 또한 그렇게 망신을 당해야 할 이유가 없다는 것이다. 그리고 그러블 씨가 아무리 황금에 눈이 멀었다고 해도 자신이 그렇게 중요시하던 돈인 가게의 물건이 모두 없어지는 데도 그냥 계속 앉아 있었다는 것도 일리가 없다는 것이다. 이 문제는 이 동화와 우리나라 동화가 가지는 문화적인 차이에서 비롯된 문제인데, 앞으로 외국의 동화를 교재에 실을 때에는 그 동화의 배경이 되는 문화적인 소개도 필요하겠다는 생각이 들었다.

그 다음으로 할 일은 지금까지 모둠별로 진행되었던 핵심사건 정리를 학생 스스로가 정리하는 일이었다. 이미 수업 시간에 한 번 다루고 지나갔기 때문에 별 어려움은 없어 보였다. 핵심 사건을 다 정리한 학생들은 교사에게 반드시 체크를 받도록 하여 한 단원의 수업을 확실하게 매듭짓도록 하였다.

새로운 동화 창작하기는 2명이 혹은 혼자서 하도록 하였는데, 2명이 하게 될 경우 소란스러워지는 분위기를 다잡는 데 교사의 할 일이 집중되었다. 이 역시 동화의 개요를 교사에게 반드시 검사받도록 하여 동화에 등장하는 인물과 벌어지는 사건이 서로 일치하는지를 학생들 스스로 깨닫도록 하였다. 아이들 하나하나의 동화를 모두 체크해주어야 했기 때문에 시간이 모자라 결국 선택과제는 아무도 하지 못했지만 '나도 동화작가'라는 이 단원의 취지에 부합되는 활동은 충분히 했다고 보인다.

이들간의 수업은 매우 성공적이라는 생각이 들었는데, 그 가장 중요한 이유 중의 하나는 교사가 아이들의 호기심을 유발시킬 수 있도록 수업의 맥을 적절히 끊었다는 것과 비록 충분한 시간은 아니었지만 아이들 스스로 새로운 동화를 창작할 수 있는 기회를 주고 이를 위해 수업 시간 중에 예비 학습을 하도록 했다는 것을 들 수 있었다. 그리고 한 단원과 관련하여 많은 활동을 하기보다는 몇 가지 활동이라도 학생들이 밀도 있게 하도록 하는 것이 좋을 것 같다.

(5) 연구 대상자가 작성하는 참여관찰일지

참여관찰 기록은 연구자가 하는 것이 일반적이지만, 연구 상황상 가능하

다면 현장 구성원들에게 참여관찰일지의 작성을 부탁할 수도 있다. 예를 들어서 음식 소비 등 일상적으로 많이 일어나는 소비자 행동 연구를 위해서 일반 가정에서 참여관찰을 할 때에는 가족 구성원 중 한두 명에게 일상적인 생활에 대한 참여관찰일지 기록을 부탁하기도 한다(Arnould & Wallendorf, 1994). 이러한 현장 참여자의 기록은 연구자가 참여할 수 없는 상황에 대한 기록이 필요한 경우 특히 도움이 된다. 뿐만 아니라, 연구자가 참여할 수 있는 상황에서도 이들의 참여관찰일지는 큰 도움이 된다. 이들이 연구자와 함께 경험한 상황에 대해서 어떻게 다른 시각 또는 인식을 가지고 있으며, 어떤 부분에 특히 중요한 의미를 부여하는지 알 수 있기 때문이다. 또한 참여자들 간에 어떤 시각의 차이가 존재하는지도 알 수 있다. 따라서 자원하는 참여자를 찾을 수만 있다면, 이들의 참여관찰일지는 많이 수집할수록 좋다.

현장 참여자에게 참여관찰일지의 작성을 부탁할 때 중요한 것은 이들에게 참여관찰일지를 어떻게 작성해야 할지 지침을 줄 필요가 있다는 것이다. 예를 들어서, “본 것이나 들은 것만이 아니라 자신이 느낀 것도 기록하라.”거나 “떠오르는 생각들을 자유롭게 서술해나갈 수 있는데 중요할수록 자세히 기록해주고, 왜 그렇게 생각했는지 이유도 기록해주면 좋겠다.”와 같은 지침을 주는 것이다. 또한 경우에 따라서는 특히 자세히 기록할 항목들이 어떤 것인지에 대해서 알려줄 수도 있다.

아래의 사례는 <기록사례 6>에서 ‘참여관찰일지’ 사례로 제시했던 영혼초등학교에서의 수업이 이루어졌을 때, 담당 교사와 학생 중 한 명이 작성한 참여관찰일지이다. 교사에게는 수업에 대한 참여관찰일지를 매일의 수업이 끝난 후에 ‘수업일기’의 형태로 작성할 것을 부탁하였다. 학생들에게는 매일의 수업 직후에 간단한 ‘학습일기’ 형태의 참여관찰일지를 작성하

고, 3시간 분량의 단원 전체가 끝난 후에는 숙제로 참여관찰일지를 작성해 오도록 하였다.

〈기록사례 7〉 연구 현장 구성원인 교사의 수업일기 형태의 참여관찰일지

지도교사: 심옥령

- * 지 도 서: 동화 읽고 자신의 추론과 비교하기 - 새로운 동화 창작하기 - 선택과제하기
- * 실제적용: 동화 읽고 자신의 추론과 비교하기 - 이 동화의 마지막 부분 핵심사건 찾기 - 이 동화의 의문점 찾아보기 - 새로운 동화 창작하기 - 선택과제

오늘 학습은 동화의 끝부분을 읽어보는 것이다. 수업이 시작되자 나는 어린이들에게 어제 어린이들이 각자 써내고 간 동화의 뒷부분에 대하여 한 번 읽어보고 난 소감을 이야기하여 주었다. 그런 후 이 동화의 뒷부분을 어제 모둠 토의에서 어느 모둠이 가장 근접하게 맞추었는지와 자신이 쓴 동화의 뒷부분과 이 작품의 뒷부분을 비교해 보자고 하였다. 우리는 동화의 뒷부분을 읽으며 어린이들과 함께 모둠별로 한 번 더 핵심사건을 간추렸다. 모든 모둠이 핵심사건을 제대로 잘 간추렸다. 이 부분까지 마치고 한 번 더 마지막 부분을 추론하려고 했던 나의 계획은 너무나 급급한 나머지 친구들과 함께 작품을 읽는 도중에 뒷부분의 작품을 순식간에 읽어버린 몇몇 친구들 때문에 수포로 돌아가고 말았다.

어쩔 수 없이 마지막 부분까지를 읽고 나는 핵심사건을 간추리기 전에 어린이들에게 이 작품의 내용과 자신들이 추론한 내용이 근접하지 못한 부분의 이유를 물어보았다. 어린이들은 그 이유로 ‘황금 달걀’을 들었는데, 평소의 작품들에 의한 황금 달걀은 황금으로 둘러싸인 달걀이라는 고정관념을 버릴 수 없었다는 점을 가장 크게 들었다. 그럴 수 있으리라는 생각이 들었다.

다음으로, 이 작품에서 이치에 맞지 않는 부분이 있으면 이야기해 보라고 하였다. 어린이들은 우선 고양이의 행동이 지나치다는 것이다. 그러를 써가 그렇게 망신을 당해야 할 이유가 확실하지 않다는 것이다. 이 작품 속의 그러를 써는 아무리 황금에 눈이 멀었다고 해도 자신이 그렇게 중요시하던 돈인 가게의 물건이 모두 없어지는 데도 그냥 계속 앉아 닭 울음소리만 내고 있었다는 것이 일리에 맞지 않다는 것이다. 그래서 나는 이 두 가지 부분의 문제를 모두 타당하다고 생각하고 어린이들에게 만일 그러를 써가 원래 가게 주인인 아그네스 할머니를 몰아내고 자신이 주인이 된 점과 하나밖에 없는 가게에서 너무 비싸게 물건을 팔아 온 동네 사람들이 더욱 가난해졌다면 어떻겠느냐고(즉 교과서의 스토리 앞부분을 이렇게 바꾸면 어떻겠느냐고) 물어보았다. 어린이들은 그러면 이해가 된다고 하였다.

다음으로, 나는 지금까지 모둠별 학습으로 했던 핵심사건 찾기 학습을 어린이 스스로가 하도록 하고 그 내용을 내가 직접 볼 것이라고 하였다. 다음으로 창작은 몇 명이 힘을 합쳐 해도 된다고 하였다. 어린이들은 쉽게 핵심사건을 잘 간추렸고, 다음으로 (좀 늦은 4명의

어린이는 불려서 하도록 하였더니 특별한 지도 없이도 모두 잘 했다) 새로운 동화 창작 활동에 들어가도록 하였다. 어린이들은 함께 하기도 하고 혼자 하기도 한 후 구상한 내용을 교사에게 이야기하였다. 나는 면담을 하면서 궁금한 점을 물어 어린이들 스스로 어떻게 수정해야 할 것인지 깨닫도록 하였다. 결국 모든 어린이들의 이야기를 들어보지 못했는데 수업을 끝냈다. 결국 우리 반에서는 선택 과제까지는 한 명의 어린이도 가지 못했다.

나는 이 학습 전체에 관한 학습일지를 써 올 것을 부탁하였다. 새로운 동화쓰기도 있었지만, 이것은 ‘만국 박람회’ 준비로 너무나 바쁜 어린이들에게 무리가 되는 것 같아 주말 과제로 하기로 하였다.

이 수업은 예측을 통하여 학습의 흥미를 돋우며, 핵심사건 찾기, 그리고 새로운 동화 창작 등 여러 가지 활동이 재미있게 이루어졌다. 단, 큰 학급 프로젝트로 인하여 어린이들이 이 학습에 몰입할 수 없었던 것은 조금 문제가 되었다.

〈기록사례 8〉 연구현장 구성원인 6학년 학생의 학습일기 형태의 참여관찰일지

작성자: 김기태

2일 전 우리는 중학생용으로 제작된 동화 수업을 시작하여 오늘로 마쳤다. 1학기 때 해 본 예상하기 수업과 비슷한 유형의 수업이었는데 약간 더 수준이 높은 것 같았다. 처음에는 나누어준 프린트지 표지에 그려져 있는 이 동화의 삽화를 보고 내용을 예측해 보는 시간을 가졌다. 나는 처음부터 고양이를 매우 요사한 성격으로 설정하여 할머니를 망하게 만드는 이야기를 간략하게 썼다. 그 다음은 프린트지에 나와 있는 이야기를 각각 한 문단씩 읽어 나갔다. 이야기의 중간중간마다 읽은 곳까지의 중심 내용을 모둠별로 토의하여 발표하였다. 우리는 모두 이런 것에 적응이 되어있어서인지 선생님께서는 모든 모둠이 나무랄 곳이 없다고 칭찬하셨다. 그렇게 칭찬을 들었지만 심혈을 기울여 간추린 중심내용이 모두 다른 모둠과 무승부로 끝나 아쉬움이 없지 않았다. 이야기는 점점 무리익어서 그 마을의 악덕 상점주인 그러블을 꿀탕 먹이려는 찰나였다. 그런데 그 뒷이야기는 쓰여 있지 않았다. 다음 이야기가 어떻게 될까? 긴장되는 가슴으로 읽어나가다가 모두 이것이 예상학습이라는 것은 잠시 동안 잊고 있었던 것이었다. 여기저기서 아쉬움의 함성이 터져 나왔다. 그것도 잠시 선생님의 ‘이 뒷이야기를 지어 오라’는 말씀에 속으로들 이렇게 저렇게 생각해 보느라고 다음 수업에는 아예 관심조차 없는 것 같았다. 하루가 지나 각각 자신이 쓴 동화의 뒷이야기를 자랑하며 두 번째 수업이 시작되었다. 두 번째 수업은 각 모둠에서 뒷이야기를 생각해 내어 모둠이 지은 뒷이야기와 모둠원 각각의 뒷이야기 중 가장 좋은 것을 선발하여 발표하였다. 우리 모둠 같은 경우는 고민 끝에 악덕 주인 그러블이 나중에 경찰들에게 동물 학대 죄로 체포되고 그 가게의 물건들을 마을사람들이 나누어 갖는 아주 행복한 끝을 맺었다. 그리고 모둠원 중 가장 잘된 동화를 선발하는 과정에서 우리 모둠은 내용의 현실성과 결말 보다는 재미 위주로 뽑았기 때문에 너무 황당무계한 이야기를 뽑았다는 이유로 감점을 당

하였다. 하긴 거기에서 은도끼 금도끼 이야기로 넘어갔으니 당연한 일이지는 하다. 이 두 번째 시간에 진짜 그 동화의 내용을 들어보려 했는데 시간이 모자라 오늘로 미루게 되었다. 오늘 마지막 수업에서는 그 진짜 이야기를 들어보았다. 역시 이 글도 금화 하나로 그러블을 감쪽같이 속여 꿀탕을 먹이고 할머니와 고양이가 가게를 맡아서 하게 되는 통쾌한 결말을 내렸다. 이 글을 읽고 우리는 이 글의 전체내용에 대해 간추리고, 다른 동화의 구상을 정리 하였다. 정말 폭 빠져들면 빠져들수록 흥미진진한 수업이다. 동화의 뒷이야기가 논리적으로 앞 이야기와 척척 들어맞을 때 그 근질거리는 느낌은 안 해본 사람은 못 느낄 것이다.

이상에 제시된 두 가지의 참여관찰일지와 앞에 제시했던 참여관찰자의 참여관찰일지(〈기록사례 6〉)를 모두 읽어보면, 수업관찰을 직접 하지 않았어도 이 수업이 어떻게 이루어졌으며, 교사의 강조점이 무엇이었고, 학생들은 이를 어떻게 받아들였는지 상당히 잘 알 수 있다. 다시 말해서 이들에 대한 관찰이 얼마나 정확하며, 그들의 행동이 어떤 의미를 갖는지 더 잘 이해할 수 있다. 참여관찰자가 비교적 상세히 전체 수업의 흐름도 소개하는 참여관찰일지를 작성했음에도 불구하고, 연구자의 참여관찰일지만 읽었다면 이 수업에 대한 이해 수준은 크게 떨어졌을 것이다. 한편 교사와 학생의 관점에서 본 수업의 모습을 비교해보면, 이 참여관찰일지를 쓴 학생은 교사에 비해서 동화의 뒷이야기 창작에 가장 큰 관심을 보이며, 교사와 참여관찰자가 상당히 중시한 것으로 보이는 교재에 제시된 이야기의 논리성에 대한 비판학습에 대해서는 큰 관심을 보이지 않는다.

이처럼 여러 자료를 연계해서 사용해야 연구 현장에 대한 이해를 더 할 수 있다. 한편 교사와 학생의 참여관찰일지는 심층면담의 ‘내용’이라고 볼 수도 있다. 연구자가 수업관찰을 하면서 궁금했던 점이나 감탄했던 점 등에 대해서 교사와 학생에게 질문을 한다면 나올 수 있는 내용들도 상당히 있기 때문이다. 그러나 참여관찰일지 작성이 되었다고 면담을 생략해서는 안 된다. 이보다는 참여관찰일지를 읽고서 알맞은 추가질문만 함으로써

심층면담만 실시하는 것에 비해서 면담 시간을 절약하면서도 더 심도 있는 자료를 얻을 수 있을 것이다.

(6) 참여관찰일지와 참여관찰기록지를 하나로 통합한 기록

연구 상황에 따라서는 시간의 부족으로 인해서 참여관찰기록지와 참여관찰일지를 모두 작성하는 것이 어려울 수도 있다. 예를 들어서, 자료 수집이 매일 이루어져야 하는 상황이라면 따로 기록을 위한 날을 잡기는 어렵다. 이런 경우에는 두 가지의 기록을 통합한 하나의 기록을 작성하기도 한다. 아래의 사례는 이러한 통합된 참여관찰 기록의 일부로서, 필자가 하루 종일 관찰한 영국 초등학교 3학년 학급에서의 하루의 생활에 대한 것이다. 전체 관찰 내용을 시간 순서대로 기록하되 특히 중요한 내용만 구체적으로 참여관찰기록지처럼 기록하였고, 일반적으로는 요약해서 제시하였다. 또한 참여관찰일지에 들어갔을 만한 성찰적인 내용들은 모두 상세히 기록하였다.

〈기록사례 9〉 통합된 참여관찰 기록 사례: 영국 초등학교 3학년의 열린교육(1990년)

본격적인 수업

9시 18분이 되자 모든 학생들을 교실 앞 코너의 양탄자 위에 모여 앉게 한 후 대집단 수업을 시작했다. 어제 나누어준 빛에 대한 시의 프린트에 있던 어려운 단어(예: “악몽이 무엇인가?”)에 대한 문답을 잠시 한 후(대부분 손을 들었다.), 아이들이 꾸어본 적이 있는 악몽에 대한 발표로 이어졌다. 시의 내용에 악몽에 대한 것이 있었기 때문이다. 발표를 하겠다고 손을 드는 아이들은 대개 학급의 말썽꾸러기들이었다. 다음에는 좋은 꿈에 대한 발표를 했다. 이 아이들은 ‘제3차 세계대전’ 등에 대해서 꾸 꿈을 발표했다.

《해석: 이 시는 매주 월요일 도서관에서 열리는 학교 전체 조회시간에 있는 학급 발표 시간에, 이 학급 학생들이 외워서 낭송하기로 한 것이다. 영국학교에서는 가능한 한 모든 학습활동과 수업 외 활동을 그 학기의 ‘토픽’ 과 관련시킨 것으로 하고 있다. Primary 3의 경우 매주 2시간 30분씩을 ‘토픽’ 이라고 명시된 학습활동에 할애하게 되어 있으며, 이 시간에 어떤 주제를 정해서 어떻게 가르치는가는 완전히 교사의 재량이다. 이번 학기의 주제가 ‘빛’ 이기 때문에 조회시간 발표도 빛에 대한 것으로 하고 있다.》

다음에는 교사가 왜 꿈을 꾸게 되는가에 대해서 질문한 후, 자신이 어렸을 때 꾸는 꿈의 예를 들어 가며 “대개는 그 전날 생긴 일에 대해서 꿈을 꾸는 것이다.”, “꿈에서 공격을 당하는 경우가 많지만 실제로 공격을 당하는 경우는 거의 없다. 이런 꿈은 내가 극복해야 하는 어떤 것에 대한 것이다.” 등의 설명을 했다. 이어서 ‘싸우는 꿈’을 꾸는 경험에 대해서 발표를 시켰다. 그리고는 학교 도서관에서 교사가 빌려온 밤에 대한 책 3권의 내용에 대해서 소개하고, 오늘은 점심시간까지 각자 ‘좋은 꿈’ 또는 ‘나쁜 꿈’에 대한 작문을 작문공책에 다 끝내도록 한다고 설명했다.

학생들이 각자 자리로 돌아가기 전에 교사는 작문의 예시를 3~4가지 들려주고, “어떻게 잠이 들었으며, 어떻게 깨어났는가 등에 대해서도 써라.”고 말했다. 다음에는 교사가 만든 1장짜리 학습지를 나누어 준 후, “이 학습지에 꿈에 대한 제목을 써넣고 그림도 그리도록 하라.”고 말했다. 꿈에 대한 그림을 그리는 방법을 설명한 후에는, 학생들의 질문도 받았다. 그리고 “학생들 중에서 2명을 선택해서 교실에 있는 컴퓨터에 작문을 입력시킬 수 있도록 하겠다.”고 말했다. 컴퓨터에다 직접 작문을 할 수 있는 학생으로는 ‘윌리엄’을 뽑았으며, 또 한 명은 ‘윌리엄’이 마음대로 선택할 수 있도록 하자 ‘스테판’을 선택했다. 이렇게 해서 실제 작문에 들어가기까지 약 20분 동안 작문을 할 수 있는 준비를 시킨 셈이다. 마지막으로 교사는 ‘읽은 것을 쓰는 것이 아니라 창작’임을 강조했다.

《해석 : 무조건 주제를 주고 작문을 시키는 것이 아니라, 전체 회회에서 발표할 시의 내용 이해에서 출발하여, 아이들의 꿈 내용을 발표하고, 꿈에 대한 작문의 사례까지 읽어주고 충분한 설명을 해주었으므로, 아이들이 무엇을 쓸지 몰라서 고민할 필요는 없을 것 같았다.》

9시 37분부터 학생들은 각자 자기 자리에서 작문을 하거나 어제 미처 끝내지 못한 개별 과제를 했다. 교사는 우선 컴퓨터로 가서 ‘윌리엄’과 ‘스테판’이 제대로 입력을 시킬 수 있도록 도와준 후, 칠판을 지우고 『나의 꿈』이라고 판서했다. 그리고는 도서관에서 빌려온 책들을 칠판에 올려놓았다. 다음에는 어제부터 하는 산수 과제를 아직 끝내지 못한 ‘데이비드’에게 가서 점심시간까지 끝내라고 하고, 문제 푸는 것을 도와주었다. 그리고 전체 학생들에게 “작문을 할 때 사전을 활용하라.”고 큰 소리로 말했다(교실의 서가에는 옥스퍼드 국어사전이 수십 권 있다).

9시 44분부터 교사는 진도가 비슷한 2명의 학생을 양탄자 위로 나오게 해서 숫자블록을 사용하여 4자리 숫자의 계산을 하도록 조별지도를 했다. 9시 47분에 불어교사가 뭔가 빌리러 와서 교사는 그 자료를 찾느라고 3분 정도 보냈다. 그러나 교사의 지도를 받던 2명의 여학생 이외에는 각자 작문 중이었으므로, 방해받지 않았다. 9시 53분~55분 사이에는 이들 여학생끼리 블록으로 계산 공부를 하도록 한 후, 교사는 다시 컴퓨터로 가서 거기에 앉아 있는 ‘스테판’을 도와주었다. 그리고는 다시 두 여학생에게 가서 이번에는 교과서를 가지고 지도를 계속했다. 이처럼 개별지도를 하는 틈틈이 교사는 전체 학급을 둘러보고, 장난을 하거나 제대로 과제를 하지 않는 아이들의 이름을 불렀다.

10시가 되자 쉬는 시간임을 알리는 종소리가 울렸다. 15분간의 쉬는 시간과 15분간의 간식 시간이 끝난 후, 10시 34분경부터 아침에 하던 학습활동이 이어졌다. 교사는 공책을 들고서 가장 진도가 빠른 학생들의 테이블로 가서 질문을 받았다. 그리고는 수학 교과용 지도서를 꺼내서, 종이 위에 새로운 진도를 나가는 부분에 대한 설명을 해주었다. 그러는 중간에 10시 38분경 교사는 학생들의 작문을 돌리보고, “이 꿈에서 어떤 부분은 굉장히 좋구나. 제일 잘된 것을 내가 고를 거야.”라고 말했다. 또한 글씨가 튀어나오게 만든 노란색 구단 판을 ‘에스티’에게 갖다 주고, 공부를 하도록 했다.

‘로리’(집중관찰 학생 3명 중 가장 성적이 좋은 학생)는 가장 먼저, 10시 47분에 작문을 끝내서 교사에게 가져갔다. 설명 중이던 교사는 하던 설명을 끝낸 후 ‘로리’의 공책을 검토했다. 교사는 틀린 글자를 고쳐준 후, “아주 좋구나. 백지애다가 이 내용을 잘 써 넣어라.”고 말했다. 그리고는 두 남학생의 공책을 가지고 5분 정도 수학 개별지도를 해주었다. ‘로리’는 출친 종이 위에다가 백지를 올려놓고 줄을 맞춰가며 정성스럽게 자기의 작문을 옮겨 적었다.

10시 56분에 교사는 돌아다니면서 떠들거나 장난을 하던 남학생들을 꾸중한 후, 10시 59분부터는 컴퓨터 때문에 도움을 받으러 온 ‘윌리엄’과 ‘스테판’을 데리고 컴퓨터로 가서 지도해 주었다. 11시 3분이 되자 컴퓨터 지도를 하다 말고, 전체 학생에게 “작문이 끝난 사람은 그림을 그리고, 그림을 그린 사람은 주의해서 색칠을 하라.”고 말했다. 11시 6분에는 교장이 교실에 들어와서 봉투를 하나 교사에게 주었다. 그리고는 교사가 만지고 있는 컴퓨터를 잠시 들여다본 후 곧 나갔다.

《해석 : 영국학교에서는 교장이 수업 중인 교사에게 볼 일이 있는 경우, 이들을 교장실로 부르는 대신에, 교장이 교실로 간다. 이는 대부분 학급 수가 적기 때문에 가능하다. 나중에 면담을 할 때 이 교장은 “이러한 교실 방문은 교사를 평가해야 하는 교장에게 수업관찰 기회를 제공해주기 때문에 꼭 필요한 일”이라고 말했다.》

〈중략〉

2시가 되자 학생들이 만든 지도에 두 사람씩의 이름을 적어서 지리책 안에 넣어 교사에게 제출하도록 했다. 이것으로 숙제 내주기 이외의 오늘의 수업은 끝났다.

숙제 내주기와 하루의 마무리

오후 쉬는 시간이 끝나고 들어온 학생들은 모두 양탄자 위에 앉았다. 교사는 이들에게 오늘의 숙제에 대해서 설명했는데, 이 역시 이번 학기의 토픽 수업 주제인 빛과 관련된 것이었다. 이 숙제는 “학생 중 한 명이 학교 도서관에서 빌려서 읽고 있는 책의 내용을 게임식으로 구성한 것”임을 설명한 교사는 우선 학생들에게 자신이 직접 만든 학습지를 보여주었는데, 시대 순서에 맞지 않게 배열된 ‘등불lamp’ 그림이 7개 그려져 있었다. 이 그림을 잘라서 시대 순서에 맞게 배열하여 공책에 붙인 후, 그림에 색칠을 하고, 그림 옆에는 각 ‘등불’이 등장할 때 어떤 일이 발생했는지를 기술하는 것이 숙제였다. 이 숙제를 하기 위해

서는 이제부터 교사가 읽어주는 ‘빛의 이야기’ (『Wide Ranger Readers』라는 책의 일부)를 주의 깊게 들어야 했다(쓰지는 않았다). ‘빛의 이야기’를 읽으면서 교사는 때로는 설명이나 질문을 곁들였고, 학습지의 그림과 관련시켰으며, 아이들이 원하는 경우 가정에서의 관련 된 경험을 발표시키기도 했다. 한 번을 다 읽고 나서 교사는 다시 학습지를 꺼내서, “첫째 단계는 ……., 둘째 단계는 ……” 하는 식으로 지금까지 읽은 내용을 요약해 주고, 질문을 받았다. 또한 아이들이 지금 들은 내용을 기억했는지를 확인하는 질문을 했다. 그런 후에는 공책을 펼쳐 보이며 숙제하는 요령을 다시 한 번 설명해 주었고, 학습지를 나누어준 후, 실제로 그림 하나를 잘라서 공책에 어떻게 붙이는가까지 보여주었다.

《해석 : 약 30분이 소요된 이러한 숙제 내주는 숙제에 대해서 내가 그동안 가지고 있던 고정관념을 깨뜨리는 것이었다. 나는 ‘숙제도 이렇게 재미있게, 창의적으로, 그리고 통찰적인 학습이 가능하게 내줄 수 있구나.’하고 감탄하지 않을 수 없었다. 의례 교과서 문제를 풀어나가거나, 예습을 해 오거나, 조사를 해 오는 것이 우리나라만이 아니라 그 동안 관찰했던 미국학교나 일본학교의 숙제 내주는 방식이었다. 그러나 이 학급에서의 숙제는 교사가 읽어준 ‘빛의 이야기’를 더욱 집중해서 듣게 하는 효과가 있을 뿐 아니라, 기술의 발달과 역사의 흐름의 관계에 대해서 스스로 생각하고 나름대로 정리하지 않을 수 없게 만드는 것이었다.》

2시 50분부터는 3시에 출발하는 스쿨버스를 타야 하는 학생들이 돌아가기 시작했다. 이들은 돌아가기 전에 의자를 책상 위에 올려놓았다. 이때 ‘앤나’가 교사에게 학교에서 끝내지 못한 그림을 집에 가져가서 그려 봐도 되느냐고 묻자, 교사는 안 된다고 대답했다.

《해석 : 우리나라 같으면 당연히 숙제가 되는 것을, 자진해서 집에서 해 오겠다는 것도 거절하는 것을 보면서, 영국학교와 우리나라 학교 사이에는 근본적인 문화적 차이가 존재한다는 생각이 들었다. 우리나라 학교에서는 학생이 자진해서 학교에서 다 못한 것을 집에서 해 오겠다고 하거나, 쉬는 시간이나 점심시간에 운동장에서 노는 대신에 실내에서 책을 읽겠다고 했다면 칭찬을 받았을 것이다. 그러나 영국학교 학생들은 가정에서 학교 관계의 일로는 숙제나 독서 등 교사가 지시하거나 허락한 활동만 해야 하며, 학교에서는 쉬는 시간과 점심시간에는 날씨가 좋은 한 운동장에서 뛰어놀아야 한다(정 독서를 하고 싶으면 운동장에서 책을 읽을 수는 있다). 즉, 우리나라에서는 공부와 놀이, 학교와 가정의 구분이 뚜렷하지 않은 데 비해서(주로 공부만 강조된다), 영국학교에서는 ‘학교에서 수업 시간에 할 일’, ‘쉬는 시간에 할 일’ 그리고 ‘집에서 할 일’이 명확히 구분되어 있다.》

II. 서술적 수업관찰

1. 참여관찰과 서술적 관찰

서술적 수업관찰 방법은 참여관찰의 일환으로 볼 수도 있다. 그러나 수업관찰은 일반적인 참여관찰과는 다른 접근을 요구하는 경우가 많기 때문에, 이에 알맞은 수업관찰을 실시하는 방법을 별도로 개발하여 사용하는 것이다(이용숙 외, 1986에서 처음 개발하여 사용). 수업 상황에서는 일반적인 연구 상황에서 이루어지는 참여관찰은 적합하지 않은 경우가 많다. 예를 들어서 연구 현장의 삶을 함께 호흡한다고 해서 수업 중에 교사(교수)와 함께 수업 지도를 한다거나 학생들이 하는 행동들을 모두 다 함께 할 수는 없다. 쉬는 시간이나 점심시간, 교사 티타임 시간 등에는 이들과 함께 호흡하는 참여관찰이 적합하지만, 수업 시간에는 수업에 방해가 되거나 평상시의 수업과는 다르게 만들 수 있는 행동은 자제해야 한다. 따라서 수업관찰에서의 참여의 수준은 ‘소극적 참여’로 제한되는 것이 일반적이다. 필자가 ‘서술적 수업관찰’이라고 이름을 붙인 방법도 일종의 ‘소극적 참여’ 형태의 참여관찰 방법이다. 즉 연구자가 교실에 존재할 뿐 되도록 수업에 조그만 영향이라도 미칠 만한 행동을 하지 않고, 수업 전체의 내용과 방법에 대한 관찰과 필기에만 집중한다. 다만 교사가 수업 중에 연구자에게 질문을 하거나 학생들을 도와달라고 부탁하는 경우에는 이에 응한다.

이에 비해서 일반적인 참여관찰에서는 초기에만 소극적인 참여에 국한할 뿐, 연구가 진행되면서 ‘보통 정도의 참여’를 거쳐서 ‘적극적 참여’까지도 시도한다. 즉 교사 대신에 수업을 해본다거나 교사회에서 다른 교사들과 함께 학교발전방안에 대한 의견을 제시한다거나, 학생 이동 시에 학생 인솔을 돕는다거나, 특별활동반을 하나 맡아서 가르친다거나 하는 적극

적인 참여를 하는 것도 가능하다. 이는 연구 후반기에는 적극적 참여만 한다는 의미는 아니다. 세 가지 수준의 참여가 상황에 따라서 동시에 이루어진다는 것이다.

수업관찰 상황에서 일반적인 연구 상황과 또 하나 다른 점은, 연구자가 공식적 수업시간 이전에 교실에 들어가서 뒤쪽의 책상에 자리를 잡고 교실 구조와 학생들의 동향을 파악한 후에, 수업시간에는 쉬지 않고 필기를 하는 것이 자연스러우며, 때로는 바람직하게까지 여겨진다는 것이다. 어차피 모든 학생들이 필기를 하고 있으므로 연구자도 학생들과 같이 책상에 앉아서 열심히 쓰는 것이 자연스럽게 여겨진다. 필자의 경험으로는 연구자가 학생보다도 열심히 쓴다는 사실이 교사와 학생들에게 기분 좋은 농담의 소재가 되는 경우가 많았다. 한 미국 학교 중학생들로부터는 연구 기간 중간의 크리스마스 때에 ‘앞으로도 꼭 필요한 것’이라며 공책과 펜을 선물로 받은 일도 있다. 그러나 교사 티타임에 대한 참여관찰이라면 기록은 되도록 자제하고(즉 혼자 있는 시간으로 미루고) 교사들과 함께 차를 마시면서 대화에 참여하는 것이 자연스러울 뿐 아니라 더 의미 있는 자료를 수집하는 방법이 될 것이다.

2. 서술적 관찰을 위한 관찰의 초점 선택

서술적 수업관찰은 간단히 말하면 각 단위 수업이 시작해서 끝날 때까지 일어난 교사와 학생들의 말과 행동, 기타 사건들을 시간과 함께 차례대로 상세히 서술하는 것이다. 연구목적에 따라서 특별히 선정한 소수(2-4명)의 학생의 입장에서 본 수업이 어떤 것인지를 밝히는 데 특히 중점을 두기 때문에, 다문화가정의 학생들의 학교 경험에 초점을 두는 연구의 사례와 같이 연구의 초점이 되는 학생들이 이미 정해진 경우에 특히 유용한 방법이

라고 할 수 있다. 연구 목적에 따라 수업이나 행사의 앞부분 등 일부분만이 관찰 대상이 될 수도 있겠다. 그러나 수업이나 행사의 내용과 조직 및 전반적 흐름을 이해하기 위해서는 수업이나 행사의 처음부터 끝까지 쉬지 않고 관찰하는 것이 중요하다.

서술적 관찰의 초점은 연구 목적과 연구내용에 의해서 결정되지만, 세부적인 관찰의 초점은 교사와 상의하여 결정하는 것이 필요할 때도 있다. 교사가 생각하는 수업의 목적, 수업에서의 특수한 부분, 관찰자가 관찰하면서 특히 살펴보아야 할 부분 등에 대하여 사전에 알아보는 것이다. 예를 들어서 수업의 문제점 발견이나 수업 개선을 목적으로 하는 연구에서 그동안 학생들이 제시한 중요한 코멘트가 있었거나 교사가 이미 인지하고 있는 문제가 있다면, 관찰의 초점에 포함시키는 것이 좋다. 이를 발견하기 위해서는 연구자가 수업에 대한 사전 이해를 위해 다음과 같은 질문을 할 수도 있다. “이번 수업의 목표는 무엇인가?” “특히 개선하고 싶은 부분이 있는가?” “그동안 학생들이 수업내용이나 방법의 문제나 바꾸고 싶은 점에 대해서 말한 것이 있었나?” “이번 학기에 지금까지 수업에서 큰 문제는 없었는가?” 그러나 이런 질문을 하는 것이 오히려 교사의 수업에 영향을 미쳐서 관찰에 방해가 될 수도 있다고 판단된다면 이런 질문은 수업관찰 뒤로 돌리고, 단순히 수업관찰에 필요한 자료에 대해서만 질문하는 것으로 끝내는 것이 나을 수도 있다.

수업관찰의 초점 선정 시 보통 1차적으로 고려하는 것은 “누구에게 관찰의 초점을 맞출 것인가?” 라는 문제다. 수업의 중심인물은 대개 교사이며, 학생 중에서는 연구의 목적에 의해서 사전에 선정된 학생들 또는 교사와 상호작용을 하는 학생들이 각 순간의 중심인물이 된다. 따라서 이들에게만 관찰의 초점이 맞추어지기 쉽지만, 이렇게 되면 공식적인 수업과정만 기록

될 뿐, 대다수의 학생들(주변 인물)에게 수업이 무엇을 의미했는지에 대한 자료는 수집되지 않을 수가 있다. 반면 수업의 주변부에 있는 학생들에게만 관찰의 초점을 맞춘다면, 그들의 행동을 수업내용 및 수업의 흐름과 연결시킬 수 없게 된다. 특히 학생들의 행동은 수업 내용이나 수업 방법 등에 대한 반응으로서 나타나는 경우가 많다는 점이 고려되어야 한다.

이상적인 방법은 수업의 중심인물과 주변인물을 동시에 관찰의 초점에 포함시키는 것이다. 두 명의 관찰자가 있다면 역할 분담을 할 수 있으므로, 이와 같은 관찰이 가능하다. 그러나 한 명의 관찰자가 이처럼 관찰의 초점을 두 갈래로 분산시키는 것은 상당히 어려운 일이다. 관찰자가 한 명인 경우 최선의 대안은 관찰의 초점을 교대로 이동하면서 관찰을 하는 것이다. 예를 들어, 1분 단위로 50초 동안은 교사 및 교사와 상호작용하는 학생들에게 초점을 맞추고, 다음 10초 동안은 세 명의 일반 학생들이 각각 무엇을 했는가에 초점을 맞추는 것이다.¹⁷ 이런 방법으로는 수업의 흐름에 대한 관찰이 1분에 10초씩 끊어지게 되는 것은 어쩔 수 없는 한계지만, 녹음기로 교사와 학생들이 주고받는 말만은 빠짐없이 기록함으로써 한계가 어느 정도 보완될 수 있다. 그러나 녹음을 해도 관찰의 초점에서 벗어난 때 10초 동안에 교사와 학생이 어떤 행동을 했는가는 놓칠 수밖에 없다. 또한 교사와 학생들의 특성에 대해서 전혀 알지 못하는 수업 관찰 초기에는, 이처럼 관찰의 초점을 수시로 바꾸는 수업관찰은 숙련된 관찰자에게도 어려운 일이다. 따라서 관찰 초기에는 수업 전체의 흐름에 대한 관찰을 하고, 익숙해진 후에 집중관찰 학생도 포함하는 관찰을 실시하는 것이 유용하다.

17 필자의 경험으로는 3명의 학생을 둘러보고 각기 무엇을 하고 있는지 간단히 기록하는 데에 10초 정도가 소요된다. 3명보다 더 많은 학생을 한꺼번에 관찰하는 것은 관찰의 신뢰도를 떨어뜨린다고 판단된다. 그러나 한 모둠이 4명이라면, 4명을 모두 관찰할 필요가 있다.

3. 수업관찰을 위한 준비

수업관찰자는 수업관찰에 필요한 도구와 자료를 미리 확보할 필요가 있다. 전자시계, 녹음기, 쉽게 넘길 수 있는 공책, 글씨를 쉽게 쓸 수 있는 펜 등은 직접 준비하면 되지만, 교사의 도움이 필요한 자료들도 있다. 이런 점에서 수업관찰 전 교사와 사전 면담을 하는 것이 바람직하다. 전화면담 후에는 전자메일로 합의된 사항과 준비가 필요한 사항들을 교환할 수 있다. 특히 수업계획안(교육과정안), 교과서의 진도(교과서와 교사용 지도서는 미리 확보), 교과서 외의 학습자료(수업 중에 나누어줄 자료를 미리 받고, 아직 안 들었으면, 수업 중에 나누어줄 때 연구자에게도 주도록 부탁), 좌석표(연구자가 앉을 책상에서 보기 편하게 만들어진 좌석표가 아니라면 연구자가 다시 만들어야 함), 학생 성취수준(모든 학생의 등수를 받거나, 상·중·하 표시로만 받음) 등을 미리 제공받는 것이 중요하다.

4. 서술적 수업관찰의 방법과 기록

서술적 관찰에서 일부 학생을 중점적으로 관찰하고자 하는 경우, 연구자가 앉을 책상에서 비교적 가까운 곳에 앉을 학생 중에 연구목적상 관찰 대상이 되는 학생, 또는 성적이 ‘상’, ‘중’, ‘하’인 학생이 골고루 섞이도록 선정한다. 수업진행과정과 함께 이들이 어떤 행동을 했는가를 가능한 한 자주(최소 2분에 1회씩) 기록하도록 한다. 서술적 수업관찰 결과의 기록은 필자가 개발한 <표 1>과 같은 양식을 따르는 것이 유용하다. 시간이 어떻게 사용되었는가와 관찰의 초점이 된 학생들의 교사 또는 동료 학생과의 상호작용이 어느 순간에 어떻게 일어났는지 등을 수업의 흐름과 함께 정확하게 기록할 수 있기 때문이다. 이러한 기록방식은 혼동의 여지가 적고, 추후의 자료 수집 및 자료 분석에 잘 연결될 수 있다.

표 1 | 서술적 수업관찰기록지 양식

시 간	서술적 수업관찰 내용	학생 1	학생 2	학생 3	해석 및 분석
가능한 한 1분 간격으로, 초 까지 기록(어 려우면 2분 간 격으로 기록) 교사의 말과 행동 및 관찰 학급 전체에 관련된 사실 (계속 기록)	- 말은 “ ” 안에 기록하고 누구의 말인지 명시함. 이때 되도록 축약하거나 관찰자의 말로 바꾸지 말고 말한 그대로 적도록 노력함. - 행동 관찰은 별도의 표시 없이 그대로 기록 - 관찰자의 주관적인 생각이나 느낌 등은 () 안에 기록 - 판서 내용은 네모를 둘러서 표시함. - 확실하지 않은 기록은 (?)를 붙여서 표시함. - 적지 못한 곳은 짧으면 ...로 길면.....으로 표시함.	학생들의 행동을 1분 단위로 기록(관찰자가 1명인 경우), 또는 계속 기록(관찰자가 2명 이상인 경우) * 각 학생의 행동 기록 밑에는 추후에 집중 정도를 기록한다. 학생들의 집중여부에 따라서 ‘1’(완전집중), ‘0.5’(부분집중), ‘0’(집중 안함)으로 표시함.			· 해석 · 보충 설명 · 느낌 · 더 조사할 내용 · 다른 학교 및 학급과의 비교 · 학생들의 행동이 불확실한 부분에 대한 논의 · 교과서나 지도서에 제시된 수업방법이 있는 경우 그 방법과의 비교 등
〈한 단위의 수업 전체에 대한 느낌〉					

다음은 〈표 1〉의 양식을 따른 서술적 관찰기록지의 실례이다. 첫 번째 사례는 영훈초등학교 3학년 교실의 열린수업(심옥령 교사, 학생 수 40여 명)으로서 한글 프로그램을 활용해서 표 형식으로 각 시간대의 교수 행동과 집중관찰 대상 학생들의 행동을 기록하고, 관련된 해석을 제시한 것이다.

〈서술적 수업관찰 기록 사례 1: ‘한글’ 프로그램 활용〉

〈제 2단계 서술적 관찰기록지의 실례 1〉

[영훈초등학교 3학년] 통합 수업: 오전 수업 중 일부(1990년 3월 20일 화요일)

교사: 심옥령, 수업관찰자: 전영미

시 간	수업내용	上	中	下	해 석
8:20:09	7명의 학생들이 와 있다. 교사도 도착해 있고 책상에서 오늘의 수업계획과 학습자료를 점검한다. 학생들은 교실에 들어서면서 교사에게 “안녕하세요.”라는 인사를 한다. 도착한 학생들 일부는 자기 책상에서 문고책을 읽기도 하고 또 일부는 앞쪽 용단에 둥그렇게 모여 앉아 읽는다(주변 종이 울림). 한 학생에게 어제 건은 종합장을 나누어주도록 한다.				교사가 학생들보다 훨씬 일찍 오기 때문에, 교사가 학생들을 맞이한다. 학생들이 인사를 하면, 교사는 “어, 그래.”라고 인사를 받아 준다. 공립학교의 대부분의 학급에서는 교사보다 일찍 오는 학생들이 많기 때문에, 학생들이 교사를 맞이한다.
8:27:41	옆 반 교사가(걱정이 가득한 얼굴로) 와서 뭔가 상의하고 간다. 옆 반 교사와 ‘어머니 교실’에 관한 이야기를 나누었는데 회장을 아직 못 뽑아 걱정이라고 한다.	도착해서 책가방을 책상 위에 놓고는 그대로 앞쪽 용단으로 가 친구들과 같이 책을 읽는다.	아직 오지 않았다.	아직 오지 않았다.	교사는 옆 반 교사와의 의논으로 보낸 시간 때문에 아침 스케줄(지난주 목요일에 세워둔 수업계획 점검과 필요한 자료 준비)에 차질이 생긴 것을 걱정하면서, 이런 날은 학생들 지도에 어려움이 생기기도 한다고 연구자에게 말했다.

시 간	수업내용	上	中	下	해 석
8:30:07	학교버스가 도착되지 않아서 아직 많은 학생들이 오지 않은 상태이다. 15명 정도가 도착해 있다.				
		〈중 략〉			
10:31:44	교사는 두 조(12명)의 학생들을 데리고 실험지도를 하고 있다.	화장실에서 돌아옴.	말하기 · 듣기 과제를 한다.	말하기 · 듣기 과제를 한다.	집중관찰학생인 상上, 중中, 하下는 교사가 현재 실험 지도 중인 조에 속하지 않은 학생들이다. 이들은 개별적으로 하게 되어있는 과제를 하고 있다. 중中과 하下는 기본과제를 하고 있는 중이다. 기본과제(말하기 · 듣기 과제)를 다 끝낸 「上」은 후속으로 할 수 있는 코너학습(찰흙 · 블록 · 독서 등)을 하지 않은 채, 오랜 시간을 낭비하고 있다. 교사가 한동안 주의 환기를 시키지 않은 것은 이러한 상황과 관련이 있는 듯하다. 개별 학습시간이 길어
10:32:44	다른 학생들은 칠판에 제시된 개별과제를 각자 하고 있다. 개별과제를 먼저 다 끝낸 학생들은 ‘코너 학습’ 중 한 가지씩을 선택해서 하기 시작한다.	책상에 앉아 있다.	말하기 · 듣기 과제를 한다.	두리번거린다.	
10:34:00		책상에 앉아 있다.	말하기 · 듣기 과제를 한다.	말하기 · 듣기 과제를 한다.	
10:35:00		책상에 앉아 있다.	말하기 · 듣기 과제를 한다.	말하기 · 듣기 과제를 한다.	
10:37:00		지우개를 만지작거린다.	일어나서 왔다 갔다 한다.	말하기 · 듣기 과제를 한다.	
10:38:00		승연과 얘기.	일어나서 왔다 갔다 한다.	말하기 · 듣기 과제를 한다.	
10:39:00	(시간이 지나자 개별 과제를 하는 학생들이 약간 해이해진 듯했다.)	지우개를 만지작거린다.	화장실에 감.	말하기 · 듣기 과제를 한다.	
10:39:56		지우개를 만지작거린다.	교실로 돌아옴.	옆 친구와 동시에 관해 이야기.	

시 간	수업내용	上	中	下	해 석
10:40:22	교사: “다음은 천년 여우 조하고 독수리조……” 천년 여우조와 독수리조의 조별 학습이 시작된다. 여학생: “야! (조별 학습을 하게 된 친구에게) 빨리 나가. 그리고 나 혼자 빨리 해 버려야지.”	앞으로 나 간다.	앞으로 나 간다.	앞으로 나 간다.	지면, 중간중간 교사의 주의환기가 필요한 것 같다.
10:41:19	교사와 함께 자연 수업을 하는 두 조의 학생들에게는 실험도구가 2명에 한 세트씩 배당된다. 교사는 혼자서 실험도구 한 세트를 사용한다.	양탄자에 앉아 있다.	양탄자에 앉아 있다.	양탄자에 앉아 있다.	일반 학교에서는 4~8명에 한 세트씩 실험도구가 주어지는 것이 일반적이다.
10:42:12	교사: “이제는 다 할 일…… 자리가 준비가 안 됐어. 반듯하게…… 자기 앞에 있는…… 아무것도 만지지 않기, 만지지 않기.” 남학생 ①: “선생님, 없는데요.” 남학생 ②: “여기 앉아!” 남학생 ①: “안 돼, 이거 채네들.” 교사: “뒤로 조금 더 가. 너는…… 안 되지…… 조금 더 가. 세우는 안으로 끼워주고. 오, 두 명 안 나왔는데. 다른 조는 12명이고.” 남학생: “화장실 갔어요.” 교사: “연호, 안 나왔잖아. 김연호!” 남학생: “연호요.”	교사의 말을 듣는다.	교사의 말을 듣는다.	교사의 말을 듣는다.	교사는 똑같은 설명을 3번째 반복한다. 그러나 학생들은 처음 듣는 내용이다. 적은 수의 학생으로 새로운 장소에서 하는 것이라 그런지, 학생들의 눈망울이 빛난다. 두 조가 함께 나와 앞 융단이 비좁아 보인다. 교사가 모든 학생들이 다 잘 보이도록 좌석을 배치한다.

시 간	수업내용	上	中	下	해 석
	교사: “상호, 이리 나오고, 자연하고 관찰.” 남학생: “나도 이거.”				
10:43:40	교사: “한 가지 주의를 준다. 이 앞에 있는 자료를 선생님이 만지라고 그러면…… 이것을 자꾸 만지다보면 선생님이 무엇이 눈에 들…… 움직이지 마…… 두 친구 나올 때까지 기다린다. 막 만지고 싶지. 이거 만지면, 참자. 성규가 이쪽으로 선생님 옆으로 서고. 아니 거기 그 다음에 더 이거…… 더 와, 연호.”	교사의 말을 듣는다.	교사의 말을 듣는다.	교사의 말을 듣는다.	소집단 수업에 앞서 학생들의 주의를 분산되기 쉬운 실험도구를 만지지 않도록 강조해, 수업분위기를 조성한다.
		(이하 생략)			

두 번째 사례는 숭실대 사회복지학과 전공 수업인 〈학교사회사업〉 수업 (노혜련 교수, 학생 수 30여 명)으로서, ‘한글’ 대신에 ‘EXCEL’ 프로그램을 활용하여, 수업관찰기록지를 작성한 것이다.¹⁸

18 담당 교수의 실명은 허락하에 사용함.

〈서술적 수업관찰기록사례 2 : EXCEL 프로그램 사용〉

시간	수업내용과 흐름	학생 A	학생 B	해석	주제 번호	인용 가치
12:42	지적당한 조가 처음엔 거절했다가 조원들의 의견을 듣고 발표를 한다. “네 저희 조는 저희가 발표했던 게 가장 기억에 남고, 제일 잘 했던 거 같아요.” 웃음 “애길 하나 들려 드릴 건데요. 예전에 어떤 화가가 세상을 돌아다니면서 가장 눈이 예쁜 사람을 찾으러 다녔어요. 딱 찾았어요. 그리고 코가 예쁜 사람을 찾으러 다녔어요. 그리고 입이 예쁜 사람을 찾으러 다녔어요. 그 가장 예쁜 눈, 코, 입을 그려봤는데, 어땠을 거 같아요? 상상하면 정말 미인이 나타날 것 같은데 바로 흉악한 얼굴이 되더라고요. 그 애기 들어보셨죠?” 네- “저희가 그림을 이렇게 그린 이유가. 이 친구는 그냥 이대로 뒤도 예쁜 친군데, 전문가란 사람들이 애는 코도 고쳐야겠고, 눈도 약간 찢어지게 만들어야겠고 해서 이렇게 됐어요.” 주변에서 ‘예쁜데-’라는 반응이 나오자 다들 웃음 “암튼 제가 무슨 얘기 하려는지는 알겠죠? 그냥 있는 그대로 봐주면 되는데, 사람들이 자꾸 애가 뭐가 문제 있다고 지적하다 보니까 더 이상한 애가 된 거예요. 그래서 저희는 그 사람에게 있는 강점들을 존중하자. 그 의미입니다.” 박수	자신의 조의 발표자를 본다. (1)	다른 조의 발표를 듣고 있다. (1)	조별 활동이 끝나지 않은 조도 다른 조의 발표를 경청하고 있다. 학생들의 수업 참여 태도가 매우 좋은 이유는 후에 교수님과의 면담으로 알 수 있었다. ‘자신들이 발표할 때 다른 사람이 듣지 않는다면 기분이 나쁘지? 그렇다면 내가 다른 사람의 발표를 경청해줘야지.’라는 이야기를 발표 이전의 사전 발표 조별 만남 시간에 해주시면서 학생들에게 발표자가 아닌, 수업에 참여자로서의 의미도 부여해주었다. 또한 ‘다른 사람들의 수업 참여에 대한 평가’를 학생들이 매기도록 하면서 학생들이 다른 사람의 발표에 집중할 수 있도록 하고 있었다. 이는 학생 스스로가 평가자이면서 동시에 평가의 대상이 되기 때문에 다른 사람의 발표 수업에 대해 그저 듣기만 하는 입장이 아니라 어느 정도 책임감을 갖도록 하는 효과를 준다.	21-5 21-6 37	★ ★

12:44	“다음 조-” 조원이 가만 있자 선생님이 발표를 재촉하셨다. “자, 시간 쓰지 말고 빨리빨리 해-” “네, 저희 발표할게요.” 그림을 들어올림. “네 이해가 잘 안가시죠. 저희가 변화된 모습에 대해 산발적으로 그려 봤거든요. 잘 몰랐던 것들 수업시간에 몰랐고, 책도 잘 안 읽고-” 웃음- “근데 이제는 막 웃음꽃이 피어나고 웃고 있잖아요. 처음의 경직된 분위기에서 화기애애한 분위기와 발표하는 것도 참신하고 다 그래서 웃고 있는 걸 표현했습니다.” 박수	다른 조의 발표를 듣고 있다. (1)	다른 조의 발표를 듣고 있다. (1)		21-5	★
-------	--	-------------------------------------	-------------------------------------	--	------	---

〈사례 1〉과 〈사례 2〉는 겉으로는 큰 차이가 없어 보이지만, 효율적인 분석을 위해서는 번거롭더라도 〈사례 2〉처럼 EXCEL 표를 활용하는 것이 낫다. 수업관찰기록지 완성 후 해석란 오른쪽에 새로운 행을 만들어서 각 열의 내용에 해당하는 주제번호를 적어놓으면 모든 자료를 주제번호별로 정렬할 수 있어서, 약호화(코딩)를 쉽게 할 수 있기 때문이다. 또한 주제 번호 옆에 행을 하나 더 만들어서 인용가치가 높은 자료가 있는 열에는 중요한 정도만큼 여러 개의 별표를 입력해 놓으면, 보고서 쓸 때 인용을 할 사례도 쉽게 찾을 수 있다.

위의 사례에서 보듯이 수업관찰자는 수업을 녹음하면서 수업의 내용과 방법, 수업활동이나 내용의 전환, 학생들의 참여 방식과 참여 정도 및 반응, 학생 간의 상호작용 등을 시간과 함께 가능한 한 자세히 순서대로 적어나간다. 중요한 수업의 전환 부분에서는 반드시 시간을 기록하도록 하고, 되도록 1~2분에 한 번씩은 시간을 정확히 적어놓도록 한다. 또한 수업관찰

과정에서 떠오르는 질문이나 교사에게 하고 싶은 제언, 수업에 대한 느낌, 관찰한 주요 내용에 대한 해석 등도 기록한다. 이러한 수업관찰 기록은 보통 서술식으로 자유롭게 한다는 점에서, 사전에 정한 각종 행동이 나타나는 횟수 중심의 양적인 관찰을 주로 실시하는 ‘체계적 관찰’과 대비시켜서 ‘서술적 관찰’이라는 이름을 붙였다.

서술적 관찰에 있어서 가장 중요한 것은 설명 내용과 방법, 질의응답 내용과 방법, 학생발표 내용과 방법 등을 있는 그대로 상세하고 구체적으로 기술하는 것이다. 단어 하나만 달라져도 의미가 크게 변하는 경우가 많기 때문이다. 다시 말해서 관찰한 내용을 요약하거나 주관적으로 판단하는 일을 가능한 한 피하고, 구체적이며 객관적인 기록을 남겨 놓아야 한다(주관적 기록이 필요하다고 느낀다면 괄호 안에 기록을 해서 보고 들은 자료와 구분한다). 이런 자료들은 추후에 요약·해석할 수 있는 기회가 얼마든지 있으며, 같은 자료에 대한 해석이 연구시기에 따라서나 연구자에 따라서 달라질 수도 있기 때문이다. 또한 구체적인 기록 중 일부는 최종 보고서에서 연구자의 논점에 대한 근거 자료로서 제시되어야 연구의 신뢰도를 높일 수 있다.

따라서 교사의 허락만 받을 수 있으면, 제 1단계의 서술적 관찰에서도 수업내용을 녹음하면서 관찰하고, 수업관찰기록지도 일반 참여관찰일지와 달리 매우 상세하게 작성한다. 그러나 수업내용의 녹음만 한다고 수업관찰 기록지를 제대로 작성할 수 있는 것은 아니다. 녹음이 되지 않은 교사와 학생의 행동이나 교실환경, 수업분위기 등을 기록하지 않으면, 수업관찰 기록지가 아닌 수업녹음 내용을 풀어쓴 기록이 되어버린다. 예를 들어서, 같은 수업 상황에 대해서 다음과 같은 두 가지의 기록이 2분간의 서술적 관찰의 산출물로서 나올 수 있다.

기록 (가): 교실은 무척 소란스러웠다. 이는 교사가 학생들을 통제하지 않기 때문이다.

기록 (나): 교실은 무척 소란스러웠다. 학생들은 돌아다니고, 장난하며, 떠들었다. 자리에 앉아 있는 학생들은 약 20명 정도밖에 되지 않았다. 여학생들 6명 정도는 뒤에 동그랗게 서서 얘기를 하고 있고, 복도에 있는 학생들도 많았다(숫자 확인 못함). 교사는 자기 책상에 앉아서 수업 준비를 하고 있는 것으로 보였다. 교과서에 무엇인가 쓰고 있었다.

(해석: 이 학교는 쉬는 시간에 학생들이 조용히 할 것을 강조하지 않는 편이다. 어린 학생들이 수업 사이사이에 자유롭게 에너지를 발산할 수 있는 것이 좋아 보인다.)

기록 (가)는 관찰 내용을 지나치게 요약하고 있을 뿐 아니라, 성급한 판단으로 틀린 해석까지 하고 있다. 이러면, 구체적인 자료가 없기 때문에 나중에라도 틀린 해석을 수정할 기회를 가질 수 없다. 이에 비해 기록 (나)는 교실이 소란스러운 정도를 구체적으로 보여 주며, 그동안의 교사 행동도 기록하고 있으므로, 연구자의 해석은 추후에라도 구체적인 관찰 자료에 근거하여 수정될 수 있다.

한편 서술적 관찰에서 구체적이며 객관적인 기록에만 신경을 쓰다가 중요한 상황을 보지 못한 채 쓰는 데에만 신경을 쓰는 경우가 생길 수도 있음에 유의해야 한다. 서술적 관찰을 처음 해보는 연구자들은 관찰을 하는 동안 ‘시선을 공책에 두고 있는 시간’이 ‘앞을 향한 시간’보다 더 많은 경향이 있다. 이렇게 되면 전체 상황 중 절반 미만만 관찰하게 되며, 중요한 상황이 관찰되지 않을 수도 있다. 따라서 기록을 하는 동안에도 연구자의 시선은 앞을 향하고 있어야 한다. 다시 말해서, 한편으로는 새로운 상황을 관찰하면서 한편으로는 바로 전에 관찰한 내용을 보지 않은 채 기록하는 이중적인 작업을 쉬지 않고 해야 한다. 이를 위해서는 고도의 집중력과 빨리 쓰는 능력이 요구된다.

수업관찰기록지 작성은 빨리 할수록 좋다. 관찰기록지 작성 과정에서 수업시간에는 미처 떠오르지 않았던 해석이나 질문 등이 떠오를 수 있는데, 이는 시간이 경과할수록 희미해지기 때문이다. 그러나 서술적 수업관찰기록지 작성을 위해서는 상당히 많은 시간이 소요되는데, 특히 수업내용 녹음을 완전히 풀어쓴다면 상당한 시간(50분 관찰이면 5~7시간 정도)이 필요하다. 이는 아르바이트 학생을 시키거나 필요한 부분만 풀어쓰고 나머지는 요약할 수도 있으나, 녹음내용을 토대로 관찰된 교사와 학생의 행동기록과 시간기록, 판서내용 기록 등을 추가하고 해석까지 붙이려면, 한 시간의 수업관찰에 대해서 3~6시간은 필요하다. 따라서 가능한 경우에는 이처럼 구체적인 기록이 필요한 서술적 수업관찰은 매일 하지 않고 며칠에 한번씩 해서 관찰기록지 작성 시간을 확보한다.

이처럼 힘은 들어도, 완성된 서술적 수업관찰기록지를 가지고 있다면 다목적으로 활용할 수 있다. 우선 교사에게 제공함으로써 자신의 수업에 대한 반성 자료로나 또는 수업 컨설팅 자료로 사용될 수 있다. 연구자로서는 수업 중의 교사의 행동의 의미나 교사의 생각에 대해서 알아보기 위한 교사 면담용 자료로 사용할 수도 있다. 또한 뒤에 소개할 수업구조분석과 실제학습시간 분석 등 두 가지의 분석을 위한 자료로 쓸 수 있는데, 수업구조분석은 수업의 조직을 이해하고 다른 수업과 비교하거나 개선 대안을 찾는 데 큰 도움이 된다. 실제학습시간 분석은 시간 낭비 요인을 찾는 데에 큰 도움이 된다.

참고문헌

- 이용숙(2005). **교육인류학: 연구방법과 사례**. 대우학술총서 575. 서울: 아카넷.
- 이용숙(2007). 수업구조분석법과 실제학습시간분석법 재개발 연구. **열린교육연구** 15(2): 21~49.
- 이용숙(2009). 분류체계·성분분석법 재개발 실행연구: 수업분석 적용사례를 중심으로. **열린교육연구** 17(1): 99~128.
- 이용숙(2010). 현장연구 자료의 기록과 관리의 다양한 방법들. **열린교육연구** 18(1): 97~126.
- 이용숙, 김영준, 백은순, 이근님, 조덕주, 김소연(1986). 교수—학습자료 활용실태 및 교수—학습방법에 관한 인류학적 국제비교연구. 한국교육개발원 연구보고서.
- 이용숙, 김영천, 이혁규, 김영미, 조덕주, 조재식(2005). **교육현장의 개선을 위한 실행연구 방법**. 서울: 학지사.
- Lee, Y. S.(1987). *Academic Success of East Asian Americans : An Ethnographic Comparative Study of East Asian American and Anglo American Academic Achievement*. 서울대학교 미국학 연구소. Monograph, 12.
- McCurdy, D. & Carlson, D.(1984). *The Shrink-wrap Solution: Anthropology in Business* [한국문화인류학회 편, **낯선 곳에서 나를 만나다**(일조각)] 13 장. ‘회사로 간 인류학도’에 요약되어 제시됨.
- Spradley, J. P.(1979). *Ethnographic interview*. N.Y. : Holt, Rinehart and Winston. [박종흡 역(2003). **문화기술적 면접법**. 시그마프레스.]
- Spradley(1980). *Participant observation*. N.Y. : Holt, Rinehart and Winston [이희봉 역(1988). **참여관찰방법**. 대한교과서주식회사.]
- Werner, O., & Schoepfle G. M.(1987). *Systematic fieldwork*. Newbury Park: Sage Publications.
- Werner, O., Schoepfle G. M., & others.(1979). *Handbook of ethnoscience: ethnographies and encyclopaedias*. Unpublished Monography by Northwestern University.