

레지오 에밀리아형 접근법이 초등교육에 주는 함의

강 영 하*

<요 약>

이 연구에서는 레지오 접근법이 초등교육에 주는 함의를 찾기 위하여 수행되었다. 이를 위하여 레지오 에밀리아 접근법의 역사 및 철학적 배경, 프로젝트 학습의 전개 과정, 프로젝트 산출물의 기록과 관리, 프로젝트 수행에서의 교사를 비롯한 교직원의 역할과 환경 구성 등을 살펴보고 초등교육에 주는 함의를 탐색하였다. 레지오 에밀리아 접근법은 2차 대전 직후 이탈리아의 레지오 에밀리아 지역의 유치원에서 실천된 프로젝트 수업으로 경험적 실천과정에서 Dewey, Vygotsky, Bruner, Bronfenbrenner와 Gardner 등의 이론을 통합한 교수-학습방법이다. 이 접근에서 교육과정은 발현적 교육과정의 아이디어에 근거하며 다상징적 접근을 통하여 프로젝트 학습이 전개된다. 실제 학습은 상징화 주기에 따라 주제 정하기로부터 시작되어 아동의 지식을 확장시키고 심화하는 나선형으로 이루어진다. 이러한 프로젝트는 2명의 교사가 교육 조정자인 페다고지스타와 아틀리에스타와 함께 아동들이 수행하는 프로젝트를 지원한다. 이 접근에서는 환경을 제 3의 교사라 할 정도로 강조하며, 아뜰리에, 피아자 그리고 교실이 서로 유기적으로 연결된 개방적 환경을 구성한다.

레지오 접근은 첫째, 초등교육도 지역의 문화의 역사적인 배경과 특성을 고려하여 학교의 실정에 맞는 독특한 프로그램을 발전시켜야 한다. 둘째, 초등교육은 전인적 접근, 즉 아동이 총체적 존재로 발달하여 행복한 삶을 영위할 수 있도록 노력해야 한다. 셋째, 아동 중심의 프로젝트와 다상징적 접근을 통하여 아동의 사고가 발현될 수 있도록 지원하는 노력이 필요하다.

레지오 접근법은 초등교육에 많은 함의를 가진 것은 분명하나 현장에 적용하기 위해서는 우리나라의 사회적 현실과 역사적인 배경을 고려한 실천 방안, 장·단기적 프로젝트 실시를 위한 실제와 효과, 다상징적 접근법과 발현적 교육과정에 대한 연구, 교사의 역할 변화에 대한 문제, 교사재교육에 대한 연구 그리고 정책적인 면에서의 지원이나 여건 마련 등을 위한 후속연구가 이루어져 할 것이다.

주제어 : 레지오 에밀리아, 프로젝트 학습, 발현적 교육과정, 다 상징적 접근

* 공주교육대학교 교육학과

I. 서 론

얼마 전에 초등학교 1학년 학생들이 병설 유치원 교실을 자주 기웃거린다는 말을 들을 들었다. 이 말을 들을 때는 그냥 웃어넘겼는데 시간이 지날수록 ‘왜 그럴까?’ 라는 의문이 들었다. 이어서 ‘혹시 초등학교 생활이 유치원 생활과는 확연히 달라서 학생들이 학교 적응에 어려움이 있기 때문은 아닐까?’ 하는 생각이 들었다. 이 생각은 초등학교에서 이루어지는 교수-학습의 모습을 떠올리면 쉽게 수궁이 갈 것이다. 오래 전부터 초등학교 저학년에 통합교과가 도입되어 시행되어 왔지만, 유치원과는 달리 초등학교에서는 교과를 중심으로 정해진 과업을 정해진 시간 안에 수행할 것이 요구된다. 대부분의 학습내용은 학생들의 흥미나 필요 또는 생활과 관련된 것이기보다는 교과에서 강조되는 지식이나 기능들이 교과의 논리에 따라 조직되어 있어서 대부분의 학생들은 학교에서 이루어지는 학습을 자신과는 무관하게 느끼는 것이 경우가 많다. 또 학생들은 더 하고 싶은 과제나 활동이 있어도 주어진 시간이 지나면 더 하지 못하고 다른 과제를 수행해야 하는 경우가 많아 학생들은 학년이 올라갈수록 학습에서 의미를 찾지 못하고 것은 물론 흥미를 상실하여 수동적인 학습자로 전락할 가능성이 높다. 이런 점을 고려할 때 유치원과 초등학교의 교육과정 연계는 물론 수업방법의 연계성을 확보할 필요가 있다.

역량기반과 창의·융합으로 요약될 수 있는 2015 개정 교육과정의 도입되면서 교육과정 재구성 또는 교과서 없는 수업 등 기존의 국가 교육과정과 교과서의 틀을 벗어나는 교육과정 운영이 강조되고 있다. 이에 따라 교과 간의 경계를 허무는 교과통합이나 STEAM과 같은 융합 수업, 학생의 흥미나 요구나 실생활 문제 등을 강조하는 문제 중심학습, 주제중심학습이나 프로젝트 수업 등이 널리 권유되고 있다. 그 이유는 이러한 접근들이 교육과정에서 강조되는 핵심역량의 함양은 물론 창의성 교육이나 인성교육, 더 나아가 협동학습을 촉진하는 처방으로 인식되고 있기 때문일 것이며, 한편으로는 유치원 교육과 초등학교 교육의 연계성 확보에 공헌하기 때문일 것이다. 그럼에도 불구하고 아직도 이러한 접근들이 실제 수업에 널리 적용되지 않고 있으며(이주호 외, 2016), 일부 적용이 되는 경우에도 교과의 틀은 크게 벗어나지 못하는 것 같다(최석민, 2016). 교과의 벽을 허물어 주제나 프로젝트 중심의 수업이 왜곡되거나 일반화되지 못하는 이유 중의 하나는 권장되는 접근들이 이론 중심으로 소개되어 실제를 반영하지 못하거나 실제에만 치중하여 이론적 근거가 미약하여 일반화하는데 한계가 있기 때문일 것이다. 이런 점을 고려할 때 이론을 반영하면서도 교사들이 현장에서 실천할 수 있는 접근이 필요할 것이다. 즉, 이론과 실제를 통합한 접근이 필요하다. 더 나아가 교육의 연계성을 고려할 때 초등 수업에서는 유치원에서 이루어지고 있는 프로그램이나

접근법에 관심을 가질 필요가 있을 것이다.

유아교육에서 관심을 끌고 있는 대표적인 프로그램의 하나로 Reggio Emilia형 프로젝트 학습¹⁾을 들 수 있다. 이 접근법은 제 2차 대전이 끝난 후 이탈리아의 Reggio Emilia 지역에서 Malaguzzi를 비롯한 지역주민들의 자발적인 노력에서 출발한 유아교육 프로그램으로 특정 이론에 근거하여 시작되었기 보다는 혁신적인 철학, 독특한 교육과정과 교육방법, 행정조직, 환경 구성 등을 발전시켜 온 통합적 체제로 유아교육 기관을 통해 예술과 과학, 개인과 지역사회, 유아와 성인, 즐거움과 학습, 핵가족과 대가족 간의 조화를 이루는 철학적 이상을 구현하려(Malaguzzi, 1993) 노력하는 과정에서 Dewey, Piaget, Vygotsky나 Brefsenbrenner와 같은 연구자들의 이론을 통합하면서 독특한 프로젝트 학습 방법으로 발전하였다. 이 접근법은 1979년 이후 유럽을 시작으로 1980년대 후반에는 미국에 소개되었고, 1991년에는 Newsweek지에 세계 최고의 유아교육 체제로 선정될 정도로 전 세계 유아교육자와 연구자들의 주목을 받고 있다(Edwardes, Gandini, & Forman, 1993; Hewett, 2001; Inan, 2009; Stegeline, 2003; Hong & Trepanier-Street, 2004; Whetstone, 2013; Wood, Thall, & Parnell, 2015). 우리나라에서도 많은 유아교육 연구자와 실천가들이 (김희진, 오문자, 1996; 이연섭, 1997; 박미정, 홍순옥, 2009; 조현실, 황윤정, 2007; 김창숙, 2009; 오문자, 1997; 오종숙, 2003; 임상도, 김은미, 2011; 조현길, 2011; 민행난, 손희령; 2011; 조길자, 2004; 전경희, 2002; 서영숙, 1998; 김관희, 2000; 박선희, 2008)를 통하여 이 접근법을 소개하거나 적용하려고 노력해 왔다.

초등교육 분야에서도 Reggio 접근법에 많은 관심(박동채, 2011; 방경숙, 2002; 김두련, 2002; 모기수, 2000; 임현혜, 2003; 박상현, 2002; 성용구, 2000; 2015; 허태영, 2016; 김영아, 2002; 정귀임, 2002; 하동경, 2011; 김혜영, 2008)을 가져 왔으나 이 접근을 전체적으로 조망하고 초등교육에 주는 함의를 찾는 노력은 이루어지지 않았다. 이에 본 연구는 Reggio 접근법의 사상적 또는 이론적 근거, 교육과정과 수업의 모습 그리고 이를 위한 환경 등을 전반적으로 살펴보고 초등교육에 주는 함의를 찾아보고자 한다.

II. 레지오 접근법

1. 레지오 접근법의 배경과 특징

레지오 접근법은 세계 2차 대전이 끝난 후에 이탈리아의 작은 도시 레지오 에밀리아 시의 학부모들이 자발적으로 설립한 유치원에서부터 시작되었다. 이런 점에서 이 접근법은 특정 철학이나 이론에 근거하였기보다 실천하면서 이들을 실천과정에 통합하였다

1) 이 접근법은 Reggio Emilia 접근법으로 널리 알려져 있다. 이하에서는 레지오 접근법이라 한다.

고 볼 수 있다. 이런 노력에서 주도적인 역할을 한 사람이 Malaguzzi이다. 그는 이 접근법의 창시자로 평가받을 정도로 철학이나 이론적 근거를 제공했을 뿐 아니라 유아교육 현장에서 실천하는데 주도적인 역할을 하였다.

Malaguzzi와 동료들은 이상적인 유아교육을 실현하기 위하여 다양한 이론들을 섭렵하였으나 특정 이론에 실천하는 과정에서 실제에 통합하려고 노력하였다. 이런 점에서 레지오 접근법의 이론적 근거를 찾기 보다는 이론과의 유사점을 찾은 것(Firlik, 1994; 1996)은 당연한 것으로 보인다. 이러한 노력의 과정에서 레지오 접근법에는 Dewey, Piaget, Vygotsky, Bronfenbrenner 및 Gardner의 이론 등이 자연스럽게 녹아들었다(김은희, 1996; 오종숙, 2005; Barden, 1993; Malaguzzi, 1994). 즉, 이들은 학습의 중심인 유아를 지식 구성의 주체로 인정하였고 사회적 상호작용을 통한 인지구성을 강조하였으며 사회 문화적 맥락을 고려하면서 전인적 발달을 촉진하기 위한 방안을 찾고 실천하고자 노력하였다.

이런 노력의 결과로 이룩된 레지오 접근법은 독특한 실천적 특징을 가지고 있다. 먼저, 레지오 접근법은 유아와 교사가 함께 교육과정, 즉 발현적 교육과정(emergent curriculum)으로 운영한다(김은희, 1998; 조길자, 2004; Edwamd, Gandini, & Forman, 1993; New, 1990). 레지오 접근법에서는 유아의 흥미와 관심에 따라 프로젝트의 주제가 형성되고 프로젝트 진행과정에서 아동은 소집단 활동을 통해, 질문, 탐색, 가정하기, 조사, 탐사, 다양한 표상활동(레지오에서는 아이들의 수많은 언어라고 말함), 전시 등의 경험을 통해 프로젝트가 진행된다. 이러한 과정과 활동은 모두 기록(documentation)된다. 기록은 학습 과정과 결과, 교사와의 상호작용, 교사의 교수 활동 등이 모두 포함되며 교사의 간단한 메모, 일일 저널, 주간 저널, 사진, 동영상, 패널, 팸프렛, 카드, 책, 전시 등 다양한 형식으로 이루어진다.

레지오 접근법은 효율적인 학습과 개개 유아에 대한 심층적 이해, 그리고 교사와 아동 간의 유대감 형성을 위해 2명의 교사가 한 학급을 담당하며 3년 동안 같은 유아를 담당하고 아틀리에리스트(atelierist:미술교사)가 이들을 지원한다(Edwamd & Forman, 1993; New, 1990). 교사들은 페다고지스타(pedagogista:교육조정자)와 긴밀히 협의하고 도움을 받는다. 레지오 접근에서는 환경을 세 3교사로 간주할 정도로 강조한다. 학교의 모든 공간이 연결되고 투명하게 되어 있으며 중앙에 마련된 피아자(Piazza: 광장)가 있다(Forman, Lee, Wresley, & Langly, 1993). 공간들은 유아들이 자연스럽게 학습하고, 일상적으로 상호작용할 수 있도록 설계되어 있다. 또 유아들이 아이디어를 다양하게 표현 할 수 있는 공간인 아틀리에(Atelier:미술교실)가 있다.

부모와 지역사회의 공동 노력으로 시작된 레지오 접근법의 또 다른 특징은 가족과 지역사회와의 역동적 협력관계를 강조하는 것이다(Malaguzzi, 1993). 이 특징에는 가족

을 학교와 동등한 권리 및 책임을 가진 공동체로서 인식하고 학교와 지역사회가 사회의 핵인 가정의 가치와 존엄성에 대한 인식을 함께 함으로 관계를 통한 인권 존중의 실현을 통해 훌륭한 시민을 키우고자하는 열망이 반영되어 있다.

이러한 특징을 지닌 레지오 접근법은 표현적, 의사소통적, 그리고 인지적 언어를 통합하여 사고할 수 있는 ‘총체적인 아동(whole child)’을 길러 내기 위해 아동, 교사, 부모의 삼자일체, 즉 다각적인 인간관계의 화합의 촉진을 교육 목적으로 한다.

2. 레지오의 실제

레지오 접근법은 발현적 방법을 통한 프로젝트 학습 방법이다(오문자, 1997; Katz, 1996; Renaldi, 1993)). 발현적이라는 의미는 교육과정과 운영 계획이 사전에 수립되는 것이 아니라 아동들의 경험을 기초로 이들의 욕구와 흥미에 대처할 수 있는 융통성 있는 계획과 목표를 설정한다는 것을 말한다. 발현적 교육과정은 학생들이 자발적으로 계획하고 자료를 수집하여 새로운 국면을 경험하는 과정이다(조길자, 2004; Rinaldi, 1993). 이러한 발현적 교육과정에서는 우연적 사건들이 가진 교육적 가치가 중시된다. 즉, 우연적 사건들을 일회성 탐색으로 그치지 않고 다양한 매체를 통한 표상활동과 기록 등을 통하여 학생들이 재탐색할 수 있도록 하여 구체적인 학습활동이 진전되어 의미 있는 학습이 되도록 한다.

발현적 교육과정은 프로젝트 학습의 모습으로 구현된다. 프로젝트 학습은 아동들이 교사나 친구들의 도움을 받아 개인이나 집단으로 관심 주제를 탐구하는 과정에서 문제를 해결하고 관련 지식과 기능을 증대시키는 학습 방법(Chard, 1992; Katz, 1993; Katz & Chard, 1989)을 말한다. 따라서 레지오 접근법은 아동들이 자신의 경험에 기초로 욕구나 흥미와 관련된 관심 주제를 스스로 설정하여 탐구하는 과정에서 관련 지식이나 기능을 증대시키는 수업 접근법이라 할 수 있다.

레지오 접근의 실제 모습은 프로젝트 전개과정에서 이루어지는 다 상징적 접근과 기록 작업을 통한 큰 그림과 프로젝트 전개에 참여하는 인적 자원인 교사와 교직원 및 학부모의 역할과 물리적 환경인 공간 구성 등을 살펴봄으로써 보다 세밀한 그림을 그릴 수 있을 것이다.

가. 프로젝트 학습의 전개과정

이미 말했듯이, 레지오 접근법의 핵심과정은 프로젝트이다. 레지오 접근의 프로젝트는 특정 주제와 관련된 하위주제들을 연속적으로 탐구하여 전체 주제에 대한 이해의 폭을 넓이기 위한 것이 아니라 한 현상이나 주제를 다양한 상황에서 학생들이 반복적

으로 재탐색하고 재 경험함으로써 보다 깊이 이해하는 것이다(Katz & Chard, 1989; Kilpatrick, 1918). 이를 위하여 소집단별로 프로젝트가 진행된다. 소집단은 학습을 극대화하고 협동하여 프로젝트를 수행할 수 있도록 5명 이내로 구성되고 수행 기간은 학생들의 관심에 따라 다르나 일반적으로 6주에서 8주이다(Katz, 1993).

프로젝트를 실시하기 전에 교사들은 사전 준비를 한다. 여기에서 사전 준비는 교사들이 프로젝트의 주제나 전개 순서 등을 미리 결정한다는 의미가 아니다. 그 진정한 의미는 아동들이 결정할 수 있는 다양한 주제의 프로젝트의 전개 가능성을 검토하고 그에 따라 필요한 사항들을 준비하는 것을 말한다. 실제 프로젝트는 학생들이 주제 정하는 것으로부터 시작되어 촉진하기, 토론과 표상하기 그리고 경험 요약하기가 상징화 주기와 결합되어 진행된다(Gandini, 1994).

프로젝트 활동은 주제 정하기에서부터 시작된다. 주제는 아동의 호기심이나 문제의식, 또는 흥미 등에서 도출되는데 교사와 상호협의를 통하여 정해지는 경우가 많으며 학부모와 협의하여 정해질 수도 있다. 아동이 관심을 가진 것이면 어떤 것이라도 프로젝트 주제가 될 수 있다. 아동들에게 친숙한 주제는 보다 깊이 탐구하여 어린 과학자가 되어 볼 수 있는 기회를 제공할 것이며, 아동에게 익숙하지 않고 직접 경험하지 않은 주제인 경우는 교사의 도움을 받으면서 질문하고 아이디어를 생성하고 관련 정보를 찾아 나간다.

주제가 결정되면 탐색을 촉진하기 위한 활동으로 이어진다. 아동의 탐색은 다상징적 접근을 통하여 촉진된다. 초기에는 하나의 상황이나 개념을 언어적으로 토의하고 그 내용을 그림으로 표현하여 탐색하고 이를 바탕으로 실제 대상이나 복제품을 이용하여 가상의 모형을 만든다. 이 과정을 통하여 아동들은 자신의 초기 가설과 아이디어를 표상하고 실제 답사를 통하여 재표상하는 기회를 갖게 된다. 레지오 접근에서는 이러한 프로젝트 전개 과정을 상징화 주기라 한다.

상징화 주기는 일반적으로 언어적 표출, 표상하기, 시뮬레이션 또는 대체물 이용하기, 경험하기, 재표상하기, 확장하고 심화하기로 구분된다(김은희, 1993; Forman, Lee, Wrisley, & Langly, 1993). 언어적 표출에서는 아동들이 소집단으로 주제를 선정하고 주제를 이해하기 위해 자신의 생각이나 느낌 또는 경험을 언어적으로 표현하는 활동을 전개한다. 이 단계에서 교사는 주제에 대한 아동들의 흥미 정도를 평가하고 아동 스스로 탐구할 문제를 찾을 수 있도록 자극한다. 여기에서는 프로젝트의 주제나 내용보다는 아동들이 사고나 느낌을 공유하고 함께 작업하고 발견해나가는 과정이 중시된다.

표상하기에서는 아동들이 언어적으로 표현한 것을 그림이나 실물로 표현한다. 이 과정에서 새로운 아이디어가 떠오르면 그것도 첨가하여 그림이나 실물로 나타내도록 격려한다. 이를 통하여 아동들은 언어적 표현과 영상적 표현 간의 불일치를 인식할 수

있으며 이는 문제 해결의 원동력이 된다. 표상은 개인 표상과 집단 표상으로 이루어질 수 있으며 평면적인 그림을 그리는 2차원 표상이나 다양한 재료를 이용하여 입체적인 모형을 제작하는 3차원적 표상을 이용할 수 있다. 이렇게 한 가지 표상보다는 다양한 방식으로 표상하도록 하는 것은 주제에 대한 이해를 촉진하고 심화할 뿐 아니라 아동의 자율성 발달에 기여할 수 있다.

시뮬레이션은 표상활동에서 학습한 내용이 실제 상황에 근접한 것인지를 알아보기 위한 것으로 가상적 모의상황을 상정하고 예측하는 활동이다. 실물을 이용하거나 실제 경험을 통한 학습이 효과적이나 그렇지 못하는 경우가 많기 때문에 아동들은 축소된 모형을 통하여 실험하거나 모의 상황에서 주어진 과제를 해결하는 활동이 필요할 수 있다. 시뮬레이션이나 직접 경험이 불가능한 경우에는 대체물을 이용할 수도 있다. 시뮬레이션은 아동들이 실증적 검증을 거치는 과정에서 스스로 지식을 구성할 수 있는 기회를 제공한다. 또 소집단 활동을 통한 분산인지 활동은 지식의 사회적 구성을 경험할 수 있는 기회를 제공한다.

경험하기는 말 그대로 주제의 성격을 이해하기 위해 직접 체험하는 것이다. 아동들은 직접 체험을 통하여 표상이나 시뮬레이션을 통해 경험한 것을 구체화할 수 있으며 이들 간의 차이를 발견할 수도 있을 것이다. 이를 통하여 아동들은 새로운 지식을 구성할 수 있다. 직접 경험하기가 끝나면 아동들은 주제와 관련된 표상을 다시 한다. 이 활동을 통하여 아동들은 자신이 발견한 것을 다른 아동들과 공유하고 이 과정에서 자신이 잘못 알고 있는 것을 수정할 수 있는 기회를 갖는다.

이상의 활동들은 나선적으로 이루어진다. 프로젝트는 하나의 주제로 시작되었지만 상징화 주기를 거치면서 관련된 주제나 내용이 첨가되어 주제의 범위가 넓어지는 것은 물론 더욱 심화되어 간다. 이러한 활동을 통하여 동일한 주기가 반복되면서 아동의 지식이 확장되고 다양한 관련 사실들을 하나의 관계로 재구성할 수 있다.

이상과 같은 프로젝트의 전개 과정은 절대적인 것이 아니라 프로젝트의 성격에 따라 재구성될 수 있다. 프로젝트의 본질은 아동들이 표상을 하고 소집단 활동을 통하여 다른 아동과 상호작용하는 과정에서 자신의 지식을 확인하거나 오개념을 수정하는 것은 물론 보다 깊은 이해의 기회를 제공하는 것이다. 그리고 상징화 주기를 통하여 표상하고 재표상하는 과정을 거쳐 아동들의 세상에 대한 이해를 확장하기 심화하는 것이다.

나. 기록 작업

레지오 접근법에서 주목할 만한 가장 큰 특징은 기록 작업이다. 기록 작업은 다상징적 접근을 위한 학습도구로 다상징적 접근의 핵심이다(Hendrick, 1997). 기록 작업은 아동들에게 그들이 말과 행동을 보여주는 시각적인 ‘기억’ 자료를 제공함으로써 다음

단계의 학습을 위한 출발점을 제공하고, 교사들에게는 수업개선과 능력개발에 필요한 연구도구를 제공한다. 그리고 아동의 활동에 대한 상세한 정보를 제공함으로써 학부모를 비롯한 다양한 인사들의 지지와 지원을 이끌어 낼 수 있는 효과가 있다(김희진, 오문자, 1997).

모든 아동에게는 노트가 제공되며, 이 노트에는 교사들의 관찰과 활동사진 그리고 부모들이 제공한 일화와 재 표상과 재 토의 과정 등과 같은 아동의 활동이 모두 기록된다. 녹음기, 슬라이드, 사진기, 비디오 등과 같은 매체를 이용하여 아동의 활동과정이 모두 기록되고 이는 학습도구로 활용된다. 기록 작업은 어린이의 학습을 향상 시키며 그들이 배운 것을 눈에 볼 수 있는 공개적인 증거로 제시할 수 있게 한다. 따라서 그들의 생각과 행동을 진지하게 받아들이게 하고, 모든 행동을 재검토하는 교사와 어린이들이 함께 평가하는 과정을 가능하게 한다. 다시 말하면, 기록 작업은 지속적인 계획과 평가를 가능하게 하며, 부모의 참여와 이해를 돕고, 교사 자신의 연구와 진행 과정을 인식하게 하는 등의 여러 측면에서 프로그램의 질 향상에 기여한다. 또한 기록을 통한 문서화 작업은 아동들의 활동이 매일 흥미로운 주제에 의한 프로젝트에 참여하기 때문에 의미가 있다고 강조함으로써 주어진 교육계획에 따라 일괄적인 교육내용이 진행되는 전통적이 초등학교 수업에 시사점을 제시하고 있다.

3. 교직원 활동

레지오 접근에서 교육과정 운영에는 페타고지스타, 애플리에스타, 담임교사, 시간제 보조교사, 요리사 등과 같은 다양한 인사들이 관여하나 아동을 직접 상호작용하는 인사는 페타고지스타, 애플리에스타와 담임교사이다(김창숙, 2009; Edward & Forman, 1993).

가. 페타고지스타(petagogista)

페타고지스타는 교육에 관한 전문적인 상담자, 조정가로(Edward, 1993; Edward & Forman, 1993) 이들은 일주일에 한 번씩 담당관과 함께 모여서 교육과 관련된 정책이나 문제를 논의한다. 이들은 외부에 교육체계를 소개 하거나, 학교들 간의 정보교환을 촉진하고 관련 인사와의 상호작용 업무를 담당한다. 또 이들은 직원의 스케줄 짜기, 임무배정, 일의 양과 시간조정, 물리적인 환경의 정비 등도 계획한다. 더 나아가 교사에 대한 지원과 훈련 담당자로서 교사의 현직연수를 통하여 새로운 교육이론, 교수전략, 사회적 관계와 의사소통 기술은 물론 아동 관찰이나 경청 기술, 기록 작업 방법과 연구수행 방법 등을 전수한다. 부모, 교사, 시민 등 모든 성인을 대상으로 워크숍이나 공개토론회, 공청회 개최자로서의 역할도 한다.

나. 아틀리에스타(atelierista)

아틀리에스타는 미술교육을 받은 전문가이며 교육과정의 운영과 기록 작업을 보조하는 지원 교사로서 아틀리에를 책임진다(Edward, 1993). 아틀리에스타는 아동과 교사가 시각적 언어를 통하여 자신의 생각이 의미를 갖게 될 수 있도록 돕는 역할을 한다. 그는 교사와 함께 카메라, 녹음기, 슬라이드기, 비디오카메라 등을 이용하여 아동들의 상징적 표상을 기록하고 학습과정을 분석한다. 또 이들은 새로운 프로젝트를 도입하는데 있어서 예술과의 접목, 즉 상징체계의 사용에 필요한 전문적인 도구 사용방법 등의 소개하는 것은 물론 진행과정에서 교사들에게 조언을 제공하거나 학생들과 직접 상호작용하기도 한다. 즉, 이들은 예술적인 표현이 가능하도록 교사와 어린이들에게 전문적인 도움 즉, 시각적인 가능성과 아이디어를 제공하는 역할을 한다.

다. 교사

레지오 접근법의 교사는 전통적인 교육에서의 교사와는 다른 역할이 요구된다. 레지오 접근법에서 요구되는 교사의 역할은 다음과 같이 정리될 수 있다.(김창숙, 2009; Edward, 1993).

첫째, 아동과 다른 교사들과의 협력자로서의 역할이다. 레지오 접근법에서는 담임 연임제를 실시한다. 이 제도를 도입함으로써 교사와 어린이들 사이에는 상호 신뢰와 협동의 관계를 이룰 수 있는 장점이 있다. 각 학급 안에 두 명의 교사가 팀이 되어 함께 일하고 다른 교사나 가족들, 또는 전문가로서의 토론을 통해 아이디어를 확장시키고 현장교육에 참여한다. 끊임없는 토론과 대화를 나눔으로써 지역사회 중심의 운영과 부모와의 협력을 이르는 기초를 마련한다.

둘째, 아동에 대한 정확한 인식자로서의 역할이다. 교사는 아동들에 대한 바른 이해를 가지고 있어야 한다. 아동을 소비자로서가 아니라 생산자로서 인식한다. 또한 아동이 스스로 배우는 것 이외에는 아무것도 가르쳐서는 안 되며 이들 생각의 흐름을 이해하며 지식의 끊임없는 과정에 참여해야 한다. 교사가 성급하게 이야기하는 것을 삼가고 아동의 의견을 경청하면서 ‘스스로 논쟁을 해결해 나갈 수 있도록’ 보조를 맞추어야 한다. 교사는 심판관이 아닌 기회제공자이 역할을 하며, 아동의 탐험에 참여할 수 있어야 할 뿐만 아니라 결정적인 순간에 개입하고 자극할 수 있어야 한다. 아동들이 서로의 관찰이나 질문을 통해 새로운 경험을 이루어 나갈 수 있도록 하는 공동행위(co-action)를 도와주는 역할을 담당한다. 지나치게 개입을 해서도 안 되지만 가르칠 수 있는 중요한 순간을 놓치지 않도록 정확한 결정을 내릴 수 있어야 하는 것이다. 발현적 교육이 일어날 수 있도록 전념하는 것이 교사의 역할이라 할 수 있다.

셋째, 끊임없는 연구와 혁신자로서의 역할이다. 연구나 혁신 없는 교육은 흥미 없는

교육과 같다. 교사들 또한 끊임없는 변화를 계속하며, 모험을 취하고 실수를 각오하며, 때때로 기꺼이 실패를 할 준비가 되어 있어야 한다. 아동들과의 대화와 공동활동, 지식의 공동 건설을 자극하고 촉진함으로써 발견 할 수 있는 기회를 제공해 주어야 한다. 최적의 교수는 전문성과 끊임없는 자기 성찰이 요구되는 복잡하고, 미묘하고, 다양한 과업으로 여겨진다.

넷째, 아동 학습의 기록자와 자료 제공자로서의 역할이다. 어린이들이 자신의 언어적 표현이나 상징적 표현을 관찰함으로써 사고의 도약이 이루어질 수 있도록 돕는 역할은 기록하는 과정에서 일어난다. 사진, 비디오, 녹음, 구술 받아 적기 등의 교사 활동을 통하여 전시회로 표현되어지는 방대한 기록 결과를 얻게 되는 것이다. 또한 이러한 표현 활동이 이루어질 수 있도록 자극하는 많은 자료들이 교사에 의해 적절하게 배치되어 제공되거나 시범을 통해 주어지는 것이다.

이상과 같은 교사의 역할이 적절하게 이루어 질 수 있는 가장 큰 이유 중 하나가 교사의 오랜 경험에서 비롯된 것이다. 교사들은 한 어린이와 지속적인 상호관계를 유지할 뿐만 아니라 한 유치원에서 오랫동안 근무한다.

4. 공간 구성

레지오 접근에서 학습공간은 제 3의 교사로 불릴 정도로 중시된다(오문자, 1997). 교실환경은 아동들이 제작한 방대한 양의 전시 작품들, 미적 감상과 세세한 것들에 대한 배려 등이 양질의 교육시설에 대한 기대를 훨씬 넘어선다. 아동들은 주변의 물리적 환경을 자세히 조사하고 감상 할 수 있을 뿐만 아니라 환경자체를 통해 노력과 흥미가 유발된다. 아동들은 벽 전체를 가득 채운 작품들을 통하여 그들의 세상을 이야기한다.

학습공간은 실수를 용납하고, 모험을 감수하고, 개혁과 독특성을 인정하고, 많은 양의 혼란과 소란함, 그리고 자유가 함께하는 공간이다. 레지오 에밀리아의 대표적인 학습공간은 아틀리에(Atelier), 피아자(Piazza) 그리고 기타 공간으로 구성된다(New, 1993).

아틀리에에는 칠하기, 그리기, 진흙으로 만들기 등 아동들이 상징적 기술을 완성해 가는 장소이면서 동시에 교사나 부모가 아동들이 표현의 자유, 인지적 자유, 상징적 자유의 조화와 의사소통 방법을 창조하는 학습과정을 이해하기 위한 장소이기도 하다. 이곳에는 아동의 모든 활동이 기록·보관되며, 우호적이고 평화적인 분위기 속에서 다양한 언어 탐구와 연구가 이루어진다. 또한 동적인 공간으로 탐구를 위한 자료와 재료 제공되는 곳이기도 하다. 이 공간은 개방되어 있기 때문에 조명과 색상이 밝고 통풍도 잘 되면 심미적인 방법으로 자료가 전시되어 있다(Diane, 1994).

여기에 준비된 자료들은 종이, 쓰기와 그리기 도구, 단추, 돌멩이, 조가비, 구슬, 씨앗

등과 같이 구성과 콜라주 재료, 밀가루, 점토, 찰흙, 들러붙은 흙, 면도용 크립 같은 조작 자료들이 준비되어 아동들이 스스로 선택하여 조직하고 분류하여 정돈할 수 있도록 한다. 아동들이 미처 끝내지 못한 작업을 다음날까지 계속해서 할 수 있는 미니 아틀리에(mini-Atelier)도 구비되어 장기 프로젝트가 진행될 때 아동들은 순서나 계획에 구애받지 않고 지속적인 작업을 진행할 수 있다(New, 1990).

피아자(piazza)는 도시 중앙에 위치해 종교행사 등과 같은 시민생활에서 중요한 기능을 하는 “Piazza Grande” 에서 얻은 아이디어를 반영한 공간이다. 레지오 에밀리아 접근에서도 모든 공간이 이 피아자를 중심으로 연결된 개방적인 공간이다. 각자의 관심에 따라 각 영역의 교실에서 이루어지는 활동들이 공유공간이 여기에서 공유된다. 교사와 아동들은 적어도 하루에 한번은 이 공간을 지나가게 되며 이를 통해 자연스럽게 상호작용이 이루어진다.

어린이, 교사, 가족 모두가 편안함을 느낄 수 있는 환경을 구성하기 위한 레지오 접근법의 노력은 이외의 다양한 환경 구성에도 찾을 수 있다(오문자, 1997). 예를 들어 이미지를 강조한 거울이나 채광, 반투명 공간 등을 마련하여 아동에게 심미안을 심어주려고 노력하는 것은 물론 평범하게 지나칠 수 있는 일상생활, 심지어는 화장실의 칫솔 까지도 여러 가지 색으로 정리해 놓는다. 즉, 성인들의 배려가 돋보이는 밝고 자극이 풍부하며 탐색이 자유로운 분위기의 환경을 마련하였다. 예를 들어 각 교실은 유리로 나누어져 있어 서로의 활동을 볼 수 있게 되어있으므로 격리 불안을 느끼는 아이들에게 배려를 해주고 있다. 부엌 역시 유리도 된 벽이 있어서 가족과 같은 분위기에서 각 가정의 특별한 요리법을 나누기도 하고 아동들이 요리에 참여하기도 한다.

IV. 초등교육에 주는 함의

4차 산업혁명 시대에 대비한 2015교육과정은 초등교육의 변화를 요구하고 있다. 역량중심교육과정으로 도입으로 전통적인 교과와 구분을 탈피하여 강조되는 역량을 중심으로 교육과정을 운영할 것이 강조되고 있으며, 교사에게는 교육과정을 재구성하여 운영해야 하는 큰 과제가 부과되었다. 레지오 접근법은 이러한 과제들을 해결하여 초등교육이 보다 높은 수준으로 발전시키는데 기여할 수 있는 유용한 함의를 가지고 있다.

첫째, 초등교육의 발전을 위해서는 아동이 살고 있는 지역의 문화와 역사, 사회 현상을 반영한 교육이 이루어져 한다. 대부분의 초등교육에서 이론과 실제의 괴리가 존재한다. 사회적 여건이 이론을 뒷받침 해주지 못하고 있는 것이 현실이다. 레지오 접근법은 초등교육의 개혁은 사회의 시대적 상황과 동떨어질 수 없으며 그 상황에 따른 적극적인 시도와 노력을 통해서만 이루어질 수 있음을 보여주고 있다. 레지오 접근에서는 지역사

회가 연대감을 갖고 어린이들의 교육과 복지를 사회의 공동문제로 다루며 지원한다.

둘째, 새로운 교육 이론이나 프로그램을 적용할 때 무조건적인 모방이나 충분한 이해 없이 무조건 적용할 것이 아니라 유관 기관들의 충분한 연구와 실험을 거쳐 적용되어야 할 것이다. 레지오 접근법에서는 지역사회, 부모 교사 협력관계 속에서 어린이들의 발견과 깨달음이 이루어지고 있다. 또한 아동을 중심으로 한 상호관계를 교육목적으로, 다른 여러 교육 이론가들의 사상적 유사점들을 보여주고 있다. 이러한 이론적 유사점들은 오랫동안의 실천적 경험을 통하여 레지오 접근법만의 독특한 사상을 이루어내고 있다.

셋째, 교사, 부모 및 학부모가 참여하는 통합교육이 실질적으로 이루어질 수 있는 운영체계가 마련되어야 한다. 부모들이 1년에 한번정도의 평가를 위한 상담이나 보여주기 위한 수업에 참여하기보다는 모든 활동이 개방되어야 한다. 또한 지역 사회 인사들을 초빙하여 아동들의 학습을 이해하게 함으로써, 사회 여러 방면에서의 교육에 대한 관심도 높일 수 있어야 할 것이다. 레지오 접근법에서는 부모들도 기관에 대한 자신의 선택에 만족감과 충만감을 가지게 되며 아동을 위한 센터에서는 상호 신뢰와 협동을 이루어 사회적인 관계에 대한 요구를 발견하고 부모에 대한 지지체제로서 발달하였다. 또한 부모들은 자문회와 문서기록, 전시회 등을 통하여 다양한 방법으로 교육에 참여한다.

넷째, 아동들이 교사에 의해 주어진 계획에 의해 쫓기는 활동을 하는 것이 아니라 자발적이고 자연적인 시간구성과 활동운영이 이루어질 수 있도록 해야 한다. 초등학교 현장에서는 아동들의 이야기나 자기표현의 기회를 주기보다는 교사에 의해 계획된 시간 내에 과제를 끝내기 바쁘고 교사들은 규칙과 질서 잡기, 그리고 정보전달에 중점을 두고 있는 실정이다. 레지오 접근법에서는 교사들이 토론을 통하여 서로에게 열려있고 서로의 발전을 위해 조언한다는 점은 교육을 이끌어 가는 책임 있는 성인이 지녀야 할 바람직한 방향을 제시하고 있다.

다섯째, 아동들의 활동을 체계적으로 기록하고 그 내용을 부모 또는 다른 교사들과 나눌 수 있는 방법이 모색되어야 한다. 교사들은 교육계획안과 공식문서, 생활기록부 등의 문서를 작성하는데 많은 시간을 보내고 있다. 많은 학부모들과 정부 역시 교육계획안과 교사의 평가 자료에 많은 관심을 기울인다. 계획안에 대한 검열보다는 아동들의 작품과정과 결과를 기록하고 활용하는 것에 관심을 가져야 한다. 레지오 접근법의 모든 교육내용은 문서화됨으로써 다음 연구를 위한 자료로 보관된다. 즉, 일회성 학습 활동이 아닌 영구적인 유산으로서의 소중한 자료로 보관된다. 아동들의 생각과 학습과정, 결과들이 가장 소중하게 다루어지는 것이다. 교사들 역시 매일의 교육계획안 작성 때문에 시간을 낭비하거나 혹은 이미 계획되어진 계획안에 얽매이기보다는 하루하루의 발견과 실제에 대해 더욱 중요시한다. 또한 이러한 기록 활동이 실제화는 1학급 2인 교사제, 학급당 학생 수 적정화, 담임 연임제와 같은 방식 등을 통하여 가능할 것이다.

또 이런 제도를 통해 아동과 교사들이 서로를 알아가고 갈등을 완화시키는데 소모되는 시간 대신에 충분히 파악된 상호 인간관계를 기초로 아동의 지적인 활동에 초점을 맞추어 나갈 수 있다.

V. 결론 및 제언

본 연구의 목적은 세계적으로 유아교육계의 관심을 모으고 있는 레지오 접근법의 특성을 살펴봄으로써 초등교육에 주는 함의를 찾는 것이었다. 이를 위하여 관련 문헌들을 검토하였다.

본 연구를 나타난 레지오 접근법의 특징은 다음과 같았다.

첫째, 레지오 접근법은 이탈리아 레지오 에밀리아 지역의 독립정신을 토대로 당시의 사회적인 요구와 필요에 의해 부모, 헌신된 교사, 다양한 전문직을 가진 교사들의 참여, 그리고 시 자치 기관들이 모두 한마음이 되어 보여준 노력의 결실이다. 이런 점에서 초등교육도 지역의 문화의 역사적인 배경과 특성을 고려하여 각 기관의 독특한 프로그램을 발전시켜야 할 것이다. 즉, 모방의 대상으로서가 아니라 우리의 사회적인 요구와 역사에 맞는 교육을 적용할 수 있어야 한다.

둘째, 레지오 접근법의 교육목적은 아동, 부모, 교사가 협력적인 상호관계를 통하여 표현, 의사소통, 인지적 언어를 통합하여 사고할 수 있는 ‘총체적 어린이(whole child)’를 길러내는 것이다. 이 목적은 듀이, 비고츠키, 피아제, 브루너와 같은 연구자들이 주장과 일맥상통한다. 이 접근법은 듀이의 교육 사상이 실제화 되어 발전된 양상을 보여주고 있으며 비고츠키의 사회문화 이론을 구체화하였다. 그리고 피아제나 브루너의 이론이 이 접근에 녹아 있다. 이는 교육이 전인적 접근, 즉 아동이 총체적 존재로 발달하여 행복한 삶을 영위할 수 있도록 노력해야 한다는 것을 시사한다.

셋째, 아동 중심의 프로젝트와 다상징적 접근을 통하여 아동의 사고가 발현될 수 있도록 지원하는 노력이 필요하다. 레지오 접근법의 교수-학습방법은 장단기 프로젝트의 실시와 다상징적 접근법이 발현적인 교육과정으로 표현된다. 이는 세밀한 배려와 문화가 반영된 환경구성과 기록의 문서화 작업과 함께 교사들의 역할 변화를 통하여 이루어졌다. 이를 위해서는 교사 대 아동의 비율을 최소화하기 위한 방안이 마련되어야 한다. 아울러 어린이들의 활동이 성인에 의해 소중하게 다루어진다는 분위기가 어린이들에게 느껴질 수 있도록 하는 여러 방안에 대한 연구도 요구되어진다.

넷째, 지역사회와 부모가 프로그램 운영에 적극적으로 참여할 수 있는 방안을 마련하여야 한다. 레지오 에밀리아 접근법의 운영체제의 특징은 지역사회 이사회와 부모

자문회를 통한 참여에 있다. 하나의 교환 공동체로서 사회와 부모의 협력이 이루어지는 장소로서 제공되는 것이다.

레지오 접근법은 초등교육에 많은 시사점을 제공하고 있는 것은 분명하나 현장에 적용하기 위해서는 우리나라의 사회적 현실과 역사적인 배경을 고려한 실천 방안, 장·단기적 프로젝트 실시를 위한 실제와 효과, 다상징적 접근법과 발현적 교육과정에 대한 연구, 교사의 역할 변화에 대한 문제, 교사 재 교육에 대한 연구 그리고 정책적인 면에서의 지원이나 여건 마련 등을 위한 후속연구가 이루어져 할 것이다.

□논문접수: 2018.10.31. / 수정본 접수: 2018.12.08. / 게재 승인: 2018.12.31.

참 고 문 헌

- 고후순, 김동일, 조옥희(1996). *유아교육사상사*. 서울 : 양서원
- 김연아(2002). 레지오 에밀리아 접근법의 적용 가능성 탐색. *특수교육연구*, 9(1), 241-274
- 김은희(1996). 다상징적 접근(Multi Symbolic Approach)에 의한 유아의 사고과정 변화. 박사학위 논문. 중앙대학교 대학원
- 김은희(1998). 교수-학습이론의 최근 동향과 레지오 에밀리아 접근법에 비추어 본 유아 교육의 변화방향 탐색. *유아교육연구*, 18(1), 33-53
- 김희진, 오문자(역)(1996) *어린이의 수많은 언어: 레지오 에밀리아의 유아교육*. 정민사.
- 김창숙(2009) 한국형 레지오 에밀리아 접근법 연구-페다고지스타로서의 유치원 원장 역할을 중심으로-. 박사학위논문. 단국대학교 대학원.
- 박미정, 홍순옥(2009) 레지오 에밀리아에 대한 우리나라의 연구동향 분석-. *인문학논총*, 14(1), 189-205.
- 성용구(2000). 한국 초등학교에 레지오 에밀리아 교육의 적용가능성. *대구교육대학 교 논문집*, 35, 399-425
- 송명자, 이순형(공역)(1985). *아동의 언어와 사고*. 서울: 중앙 적성 출판사.
- 안영주(1997). 레지오 에밀리아 접근법 고찰. 석사학위 논문. 이화여자대학교 대학원.
- 오문자(1997). 새로운 교수-학습방법: 레지오 에밀리아 접근법. *한국 홀리스틱 교육실천 연구회 연구지*, 2, 109-115
- 오종숙(2005). 레지오 에밀리아 교육사상에 관한 연구. *미술과 교육*, 6(2), 115-137
- 용경미(1999). 레지오 에밀리아 접근법의 적용과 적용상의 문제. 석사학위 논문. 숙명여자대학교 교육대학원 .
- 이연섭(1998). *레지오 접근법의 첫걸음*. 정민사
- 정식영, 전윤진, 윤태영(공역)(1961). *교육의 과정*. 서울: 종각출판사
- 조길자(2004). 레지오 에밀리아 접근법에 나타난 발현적 교육과정에 대한 연구. *생활지도연구*(23), 209-239.
- 하동경(2011). 레지오 에밀리아 접근법의 상징화 주기를 통한 초등학교 저학년 아동의 지식 획득 과정. 석사학위논문. 대구교육대학교 대학원
- 황윤정(2007). 한국의 레지오 에밀리아 접근법 연구동향 분석. 석사학위 논문. 강남대학교 교육대학원
- Barden, M.(1993). A backward look: From Reggio Emilia to progressive education. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman(Eds.). *The hundred language of children:*

- The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex. 283-295.
- Chard, S.C.(1992). *The project approach: A practical guide for teachers II*. Alberta, Canada: University of Alberta.
- Edward, C.(1993). Partner, nurturer, and guide: The roles of the Reggio teacher in action. *The hundred language of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex. 151-169.
- Edward, C., & Forman, G.(1993). Conclusion: Where do we go from here? The roles of the Reggio teacher in action. *The hundred language of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex. 305-312.
- Edward, C. Gandini, L., & Forman, G.(1993). Introduction. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman(Eds.). *The hundred language of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex. 3-18.
- Firlik, Russell J.(1996). Can We Adapt the Philosophies and Practices of Reggio Emilia, Italy, for Use in American Schools? *Early childhood education journal*, 23(4) 217-20
- Forman, G., Lee, M., Wrisley, L., & Langly, J.(1993). The city in the snow: Applying the multi symbolic approach in Massachusetts. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman(Eds.). *The hundred language of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex. 233-250.
- Hewett, V. M.(2011). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early childhood education journal*, 29(2). 95-102.
- Hendrick, J.(1997). Reggio Emilia and American school: Telling them apart and putting them together-can we do it? In J. Hendrick(Ed.). *First steps toward the Reggio way*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall. 41-53.
- Katz, L.(1993). What can we learn from Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman(Eds.). *The hundred language of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex. 19-37.
- Katz, L., & Chard, S.(1989). *Engaging children's mind: The project approach*. Norwood, NY: Ablex.
- Kilpatrick, W. H.(1918). The project method. *Teachers College Record*, 19. 319-335.
- Malaguzzi, L.(1993). History, ideas, and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman(Eds.). *The hundred language of children: The Reggio Emilia approach*

- to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex. 41-89.
- New, R.(1990). Excellent early education: A city in Italy has it. *Young Children*. 45(10). 4-10.
- New, R.(1993). Cultural variations on developmental appropriate practice: Challenges to theory to practice. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman(Eds.). *The hundred language of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex. 215-231.
- Rankin, B.(1992). Inviting children's creativity-A story of Reggio Emilia, Italy. *Child Care Information Exchange*, 85(summer). 30-35.
- Rinaldi, C.(1993). The emergent curriculum and social constructivism. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman(Eds.). *The hundred language of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex. 101-111.
- Vecchi, V.(1993). The role of atelierista. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman(Eds.). *The hundred language of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex. 119-131.
- Wood, J., Thall, T., & Parnell, E. C.(2015). The move: Reggio Emilia-inspired teaching. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*. 12(1). 98-108.

ABSTRACT

The Implications of Reggio Emilia Approach for Elementary Education

Kang, Young-Ha

Gongju National University of Education

The purpose of this study was to investigate the features of Reggio Emilia approach and discuss the implications for elementary education. For this purpose, historical and philosophical background of Reggio Emilia approach, the process of project learning, the record and management of the product, the role of teachers and staff, and the construction of environment were reviewed.

The implications of Reggio Emilia approach for elementary education were as follows;

First, Reggio Emilia approach suggested that the elementary education programme was developed base on the local history and culture.

Second, Reggio Emilia approach suggested that the elementary education had to be whole education that contributed the happiness or subjective-wellbeing of the children.

Third, Reggio Emilia approach suggested that elementary education had to develop child-centered or emergent curriculum based on child's need and interest project learning and multi-symbolic approaches for promote critical and creative thought.

For applying the Reggio approach, the study about the multi-symbolic approach, emergent curriculum, the effect of project, the change of the role of teacher, and teacher education.

Key Words : project approach, students' learning, constructing knowledge, creativity