



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

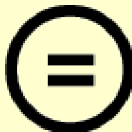
다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

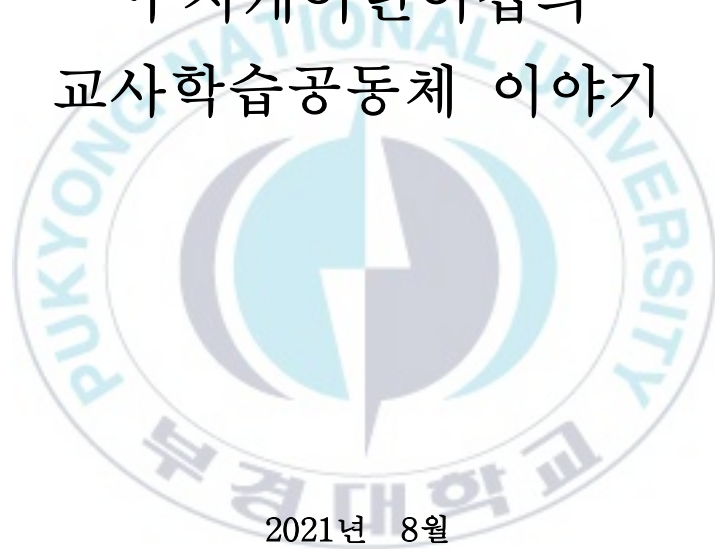
저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교 육 학 박 사 학 위 논 문

놀이중심 교육과정 실행을 위한
무지개어린이집의
교사학습공동체 이야기



2021년 8월

부 경 대 학 교 대 학 원

유 아 교 육 학 과

이 원 미

교 육 학 박 사 학 위 논 문

놀이중심 교육과정 실행을 위한
무지개어린이집의
교사학습공동체 이야기

지도교수 권 연 희

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함.

2021년 8월

부 경 대 학 교 대 학 원

유 아 교 육 학과

이 원 미

이원미의 교육학박사 학위논문을 인준함.

2021 년 8 월 27 일



목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	10
II. 이론적 배경	11
1. 놀이	11
2. 놀이중심 교육과정	19
3. 교사학습공동체	32
III. 연구방법	46
1. 연구 동기	46
2. 연구 참여자	48
3. 연구 현장	53
4. 연구과정 및 교사학습공동체 운영	57
5. 자료 수집 및 분석	66
6. 윤리적 고려	74
IV. 연구결과	75
1. 교사학습공동체의 운영 과정	75
2. 교사들의 놀이중심 교육과정 실행의 변화	98
3. 교사들의 교사학습공동체 참여의 의미	143
V. 논의 및 결론	158
1. 요약 및 논의	158
2. 결론 및 제언	173
참고문헌	177

부록	204
----------	-----



표 차례

<표 II-1> 놀이의 접근방법	20
<표 III-1> 연구 참여자의 일반적 배경	48
<표 III-2> 무지개어린이집 시설 현황	55
<표 III-3> 무지개어린이집 학급 구성 및 교사 현황	56
<표 III-4> 무지개어린이집 유아반의 일과 운영	57
<표 III-5> 연구의 진행 과정	58
<표 III-6> 교사학습공동체의 운영계획 내용	61
<표 III-7> 실시된 교사학습공동체의 일정 및 운영 내용	63
<표 III-8> 자료 수집 현황	66

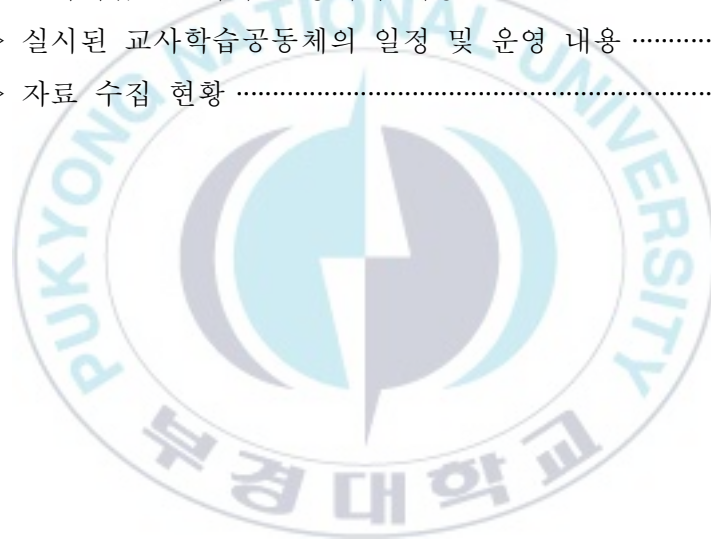


그림 차례

[그림 II-1] 균형 잡힌 교육과정의 중심에 있는 놀이	23
[그림 II-2] 놀이의 연속적 과정	24
[그림 II-3] 통합교육과정과 교육학적 접근 모형	24
[그림 II-4] 놀이 편성 전략의 연속적인 과정	29
[그림 III-1] 자료 분석 과정 코딩의 예	71
[그림 III-2] 연구문제 2의 자료 분석 시 나타난 주제	72
[그림 III-3] 연구문제 3의 자료 분석 시 나타난 주제	73
[그림 IV-1] ‘즐겁게 놀이하기’ 활동 중인 교사들	79
[그림 IV-2] 교사가 표상한 자신의 유년 시절 놀이	81
[그림 IV-3] 교사들이 학급의 놀이 사례 공유하며 토의하는 장면	95
[그림 IV-4] 변경한 주간보육일지 기록	131

The Story of the Teacher Learning Community of Rainbow Child Care Center
for the Implementation of the Play-Centered Curriculum

Won Mi Lee

Department of Early Childhood Education, The Graduate School,
Pukyong National University

Abstract

In this study, a teacher learning community was implemented to introduce a play-centered curriculum at Rainbow child care center, and teachers' experience during the process was explored. The purpose of this study is to explore the meaning of their experience and to present a plan for implementing a play-centered curriculum and for educating teachers through a teacher learning community. According to this purpose, the following research questions were derived.

First, how was the process of running a teacher learning community to introduce a play-centered curriculum at Rainbow child care center?

Second, what has changed in the practice of the teachers' play-centered curriculum at Rainbow child care center through the teacher learning community?

Third, what does it mean for the Rainbow child care center teachers to participate in the teacher learning community?

The researcher, the director of a child care center who determines the direction of curriculum implementation, led this study with six teachers who

implement the play-centered curriculum. For the study, Rainbow child care center was selected as the research institution through purposive sampling. The members of the institution had shared awareness and emotional bond for the implementation of the play-centered curriculum and the in-house teacher learning community. The teacher learning community was operated in a total of 23 sessions from March 26 to November 6, 2020. Data including the transcripts of recordings of the teacher learning community, teachers' reflection journals, transcripts of individual teachers' interview recordings, research journals, social media posts, and the childcare journals and weekly childcare journals of each class were collected and analyzed according to the qualitative data analysis procedure. The results of the data analysis are as follows.

First, the teacher learning community-operated for the implementation of a play-centered curriculum had developed through the process of the building period when fellow teachers met each other for the first time, the period of creating values to find common values, the growth period to practice the common values, and the activation period for collaborative learning and sharing practice. Sharing their individual and implicit practical knowledge within the teacher learning community, the teachers were able to grow by meeting other teachers with different practical principles and reconstructing their own practical knowledge. They were able to achieve such growth by reflecting on their own practice and trying to put their plans into practice.

Second, according to the teachers, the play-centered curriculum at Rainbow child care center had changed to children's understanding of a play-centered curriculum, becoming a play-centered curriculum for children, and creating a play-centered curriculum with children. It transformed from questioning a voluntary play to respecting the value of an immersive play and from a play

planned by the teacher to a play made by children themselves, to “children’s understanding of a play-centered curriculum.” It had changed from teacher-induced interest to interest expressed by children, from recording activity results to recording the play process, to “becoming a play-centered curriculum for children.” The teachers had changed from play leaders to play facilitators, and the environment from the one created by the teacher to by both the teacher and the children, to “creating a play-centered curriculum with children.” Through the teacher learning community, the teachers had improved their ability to restructure and implement the play-centered curriculum at Rainbow child care center. Children’s play-centered curriculum restructured and implemented by the teachers means that the teachers and children became co-designers and practitioners of the curriculum.

Third, by participating in the teacher learning community, the teachers encouraged and cheered each other while finding the way. They reflected on themselves, communicated, shared, and practiced changes. Their experience of participating in the teacher learning community provided an opportunity to reflect on their own teaching activities and to establish their self-identity as a teacher, increasing their pride in their profession. The teacher learning community-produced positive results of joint learning by having the teachers interact each other in a collaborative manner within the community based on initiative and spontaneity.

This study aimed to help understand the process of operating a teacher learning community in a child care center, to give teachers intrinsic motivation to participate in the teacher learning community, and to promote a teacher learning community in a daycare center. By presenting specific examples of teachers’ concerns during the process of implementing a play-centered curriculum and resolving these concerns, this study is expected

to provide teachers with useful information for understanding and practicing a play-centered curriculum. It is expected that this study will contribute to spreading the culture of community daycare centers where the institutions operate a teacher learning community, implement a meaningful play-centered curriculum, supporting early childhood teachers' professional growth.



I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

놀이는 모든 문화와 생애 전반에 걸쳐 일어나는 인간적인 현상으로, 자연적인 발달의 양상이자 발달을 위한 에너지의 원천으로 작용하는 기본적인 인간 활동이다. 유아는 스스로 선택한 활동에서 자신의 에너지를 마음껏 사용하여 놀이하며, 이는 이후의 발달을 자극하게 된다(Van Hoorn, Nourot, Scale, & Alward, 2015). 놀이는 유아와 성인까지도 즐기는 활동이다. 여기에서 즐긴다함은 몰입하여 문제를 해결하고 새로운 방식을 알게 되며 다양한 수단과 목적을 변경하면서 느끼는 즐거움으로 놀이의 주요한 특성 중의 하나이다. 놀이를 경험하는 동안에 즐거움은 유아가 놀이의 과정에 더욱 능동적으로 참여하게 하고 계속하여 놀이에 참여하게 하는 내적인 동기를 부여하게 된다. 놀이는 결과물의 생성이라는 목적보다는 놀이의 과정에서 다양하게 적용하는 수단에 더 주의를 기울이게 한다. 유아가 문제를 해결하는 새로운 방식을 알게 됨에 따라 수단과 목적을 변경하는 비선형적 행동으로 놀이가 나타나게 되고 교사는 이러한 유아의 행동을 관찰하며 유아가 놀이하고 있음을 알 수 있게 된다. 교사는 유아의 비선형적인 놀이 행동을 보며 유아가 외부에서 부여된 규칙으로부터 ‘자유롭게 놀이하고 있다’는 의미를 부여할 수 있게 되는 것이다(Wood, 2014).

놀이는 유아를 위한 최적의 발달과 배움에 있어 본질적인 것으로 발달을 가능하게 할 뿐만이 아니라 발달과 분리될 수 없는 것이다(Paley, 2004). 유아는 놀이하는 과정에서 혼란스럽고, 헷갈리게 되는 경험을 반복하게 된다. 유아의 놀이 경험은 현실과 가상의 세계의 경계선에서 협상하는 배움

이 일어나게 하며 유아는 이러한 놀이의 과정에 몰입하는 그 자체만으로도 배움이 있다(Schwartzman, 1978). 유아교육에서 놀이는 단순한 유희와는 그 결을 달리하는 호기심, 상상, 표현, 몰입, 즐거움, 탐색 등을 주요한 특성으로 한다(교육부, 보건복지부, 유아정책연구소, 2020). 유아는 놀이하며 기쁨, 즐거움, 좌절감 등의 다양한 정서를 경험한다. 유아는 자신의 호기심으로 시작한 놀이에 집중하여 기쁨을 느끼기도 하고, 놀이하며 어려운 문제에 맞닥뜨렸을 때 좌절하기도 한다. 유아는 새로운 호기심으로 문제의 해결을 위해 상상하고 탐색하며 놀이에 집중하여 몰입하게 되고 그 과정에서 즐거움의 긍정적인 정서 상태가 된다. 이러한 긍정적인 정서는 단순한 행복감이나 쾌감이 아닌 성취를 통한 자기 만족감과 창조성과 관련이 있으며(나은숙, 2013), 유아는 이러한 긍정적인 정서를 경험하며 놀이하는 과정에서 배움이 있게 되는 것이다. 이렇듯 놀이는 유아를 가르치고 배우는 학습자로 이해하기 위한 핵심적인 용어이자 유아교육을 다른 교육과 구분 짓는 가장 큰 특징이 된다(임부연, 오정희, 최남정, 2008).

UN의 유아의 권리 공표 이후 교육 현장에서 유아의 주도성은 세계적으로 주요한 이슈이다. 교육에서 유아의 권리와 관점을 수용하고 무엇보다 이를 우선해야 한다는 공감대가 형성되었다(Nutbrown & Clough, 1996). OECD(2010)에서 질적으로 우수한 유아교육과정은 유아의 관점을 수용하는 놀이를 핵심 요소로 제시하고 있고, 학습에서의 유아 주도성은 유아가 주도하는 교육과정을 지향하는 「2019 개정 누리과정」(이하, 개정 누리과정)에서도 강조하고 있다. 우리의 국가 수준 교육과정 역시 유아가 놀이를 주도하며 스스로 배우는 유아 중심의 교육과정을 표방하고 있다(교육부 등, 2020).

교사의 사전 계획을 최소화하고 유아의 실제 경험을 중심으로 하는 교육 과정은 놀이와 학습을 통합적 관점에서 접근한다. OECD 국가인 노르웨이,

핀란드, 스웨덴, 미국, 영국, 캐나다, 뉴질랜드, 호주의 3~5세 유아의 교육 과정을 비교 분석한 연구(권정윤, 정미애, 2019)에서는 이 들 국가가 공통적으로 놀이와 학습의 관계를 통합적으로 이해하여 교사 주도적 활동과 유아 주도적 활동 간의 균형을 조율하는 관점에서의 놀이를 조망하고 있음을 밝히고 있다. Frost, Wortham 그리고 Reifel(2012)는 교사의 교수와 유아의 학습이 모두 즐겁게 이루어질 수 있어야 한다는 관점에서 ‘광의의 발달적 접근’의 놀이중심 교육과정을 제안하였다. 광의의 발달적 접근에서 교사는 폭넓은 범위의 인지, 사회, 개념과 기술의 배움이 놀이를 통해 이루어질 수 있도록 놀이의 자료를 제공하며, 유아의 놀이에 반응적, 자발적으로 개입하게 된다. Wood(2014)도 유아 주도의 활동, 교사 주도의 활동, 놀이와 학습이 유아의 관심에 따라 유동적으로 발현하도록 하는 통합교육과정의 모형을 제시하였다. 놀이와 학습의 통합적인 접근은 놀이상황의 통제권이 유아에게 있는 놀이와 유아의 성장을 위한 교사 주도의 활동을 균형적으로 구성하는 교사의 전문 역량을 요구하게 된다. 통합적 접근에서의 교사는 여러 종류에 유아의 놀이를 장려할 수 있는 공간과 자료와 발달을 최적화로 신장시킬 수 있는 놀이를 제공한다. 그리고 교사는 유아의 놀이 맥락 내에서 높은 수준의 사고, 언어, 인간의 이해를 촉진하기 위해 놀이에 규칙적으로 개입하게 된다. 그러므로 통합적 접근에서의 놀이중심 교육과정은 ‘자유-방임의 교육과정’이 아니라 놀이의 힘을 사용하는 교육과정이 된다(Van Hoorn et al., 2015).

놀이의 비심각성이 논리적으로 교육적 기능성을 배제하거나 놀이가 교육적 기능만을 강조하면 진정한 놀이가 될 수 없다(엄정애, 2004). 그리고 놀이가 교육적 가치를 가진다고 하여도 모든 놀이 경험이 유아의 성장에 긍정적으로 작용한다고 단정할 수 없다(Jeanrenaud & Bishop, 1980). 놀이는 유아가 요구하는 모든 것이 아니며 놀이와 학습은 구분되지만 상호 양립할

수 없는 개념이라는 극단의 메시지를 유아에게 주지 않도록 교사의 놀이 개입은 세심하게 이루어져야 한다. 놀이와 학습을 상호대립의 관점에서 조망하는 것은 놀이와 교육과정을 연계하는 것을 어렵게 하여 교사는 놀이와 교육을 완전히 분리시키거나 놀이를 가르치는 수단으로 활용하여 진정한 놀이를 방해하게 된다(엄정애, 2001).

OECD(2012)는 ‘Starting strong III’의 놀이를 지원하는 전략에서, 유아 주도적 놀이와 교사의 유용한 교육과정을 이분법적으로 분리하는 것이 놀이와 교육 환경에서의 놀이를 서로 다른 관점으로 인식하게 하여 놀이와 교육과정 통합에 어려움을 가져오게 함을 밝히었다. 유아의 놀이와 학습을 양극단에 위치하는 개념으로 인식하는 것은 유아의 자발적인 놀이를 자발적 흥미, 내적동기, 과정 중심적인 것으로 놀이의 특성을 정의 내리기는 하나 교육 환경에서의 놀이를 유아의 흥미나 관심을 지원하기보다는 주제중심 목표들을 지지하기 위한 도구적 놀이(instrumental play)로 기능하도록 한다(이미경, 2017). 그리고 유아교육기관 내 구성원의 놀이에 대한 서로 다른 시각은 교사가 놀이에 기반한 교수법으로 교실 내에 놀이와 교육과정을 통합하는 방법을 결정하는 것을 더욱 어렵게 한다(Myck-Wayne, 2010).

교사는 교육과정을 운영함에 있어 단순한 지식전달자가 아닌 여러 가지 학교 내·외적 상황과 조건에서 교육과정을 해석하고 조정하여 교실 실재에서 구체적으로 실천할 수 있어야 한다(이경진, 2006). 교육과정을 설계하고 계획하며 의사결정을 하는 능동적이고 자율적인 교사의 역할이 강조되는 것이다. 교사는 놀이의 특성을 고려하여 놀이의 실천 수준을 결정하여 교육과정을 구성 또는 응용하며 실행할 수 있어야 하며(박창현, 2012), 유아가 자신의 에너지 원천을 충분히 사용할 수 있는 환경과 유아의 발달을 장려할 수 있는 여건을 조성할 수 있어야 한다.

교사는 유아의 놀이 맥락을 관찰하여 유아의 흥미와 관심에 따라 몰입할 수 있도록 놀이를 지원할 수 있는 환경을 조성하며 교육 자료를 선택하여 유아의 고차원적인 사고를 가능하게 하는 상호작용을 적용할 수 있어야 한다. 놀이중심 교육과정은 고도의 지식에 근거한 의사결정과 유아와 학급의 공동 운영자로서 책임감을 가지고 교육과정을 운영해야 하는 교사의 전문적 역할이 무엇보다 중요하게 작용하여야 하는 교육과정이다(이경화, 손원경, 남미경, 정혜영, 김남희, 손유진, 정혜영, 이연선, 2018). 이러한 전문지식과 교실 내 유아 개개인의 발달적 요구와 조화를 이루는 역량을 갖춘 교사에게 의해서 놀이중심 교육과정은 구현될 수 있다. 놀이중심 교육과정을 실행하는 것은 유아의 놀이를 반성적으로 사유하고, 놀이하는 유아를 해석할 수 있어야 할 뿐만 아니라 자발적인 것, 참여하는 것, 창의적인 것을 아이처럼 즐기며, 그러한 환경구성을 지원할 수 있는 전문적 역량을 갖춘 교사가 필수 요건이 되는 것이다(이원미, 권연희, 2020).

질 높은 교육과정을 실행하기 위해서는 각 유아교육기관과 각 학급의 유아의 특성을 바탕으로 놀이중심 교육과정을 구상하고 실행할 수 있어야 한다. 하지만, 놀이를 경시하는 사회적인 분위기, 평가지표에 부합해야 한다는 압박, 높은 교사 대 아동 비율, 놀이를 위한 시간과 공간의 부족, 유아기부터 기초적인 학습에 대한 압력과 학부모의 요구로 놀이를 교육과정에 포함함에 어려움이 있는 것으로 나타나고 있다(엄정애, 2004; 윤민아, 2019). 또한 교육과정의 운영 방향을 결정하는 유아교육기관의 원장은 안전사고의 우려로 놀이의 허용 범위에 대해 갈등하며 놀이를 교육과정의 중심에 두는 것이 어렵다고 하였다(고영미, 강훈희, 김미란, 김은영, 남상미, 2020).

개정 누리과정은 놀이를 교수학습의 원리로 제시하고 놀이중심 교육과정을 운영할 것을 명시하고 있으나 구체적인 실행 방안은 각 유아 교육기관

에서 결정하여 실행하도록 안내하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019). 이경란(2015)은 교육과정을 현장에서 직접 실행해야 하는 교사는 놀이와 교육과정을 어떻게 연관시켜야 하는지를 모호하게 인식하고 있고 실제 경험하고 있는 놀이를 바탕으로 유아의 성장을 지원할 수 있는 놀이로 확장하는 것을 어려워함을 그의 연구에서 밝히고 있다. 또한, 교사가 놀이중심 교육과정 실행이 어렵다고 생각하는 것은 자신이 속한 교육 현장의 맥락에 따라 놀이를 통해 교육을 지원하는 다양한 전략이나 접근방법을 마련하는 것이 어렵기 때문이라고 하였다(김희영, 2019; 박창현, 양미선, 2017). 교사가 제안하는 놀이와 유아가 시작한 놀이 중 어느 것을 더 비중 있게 다루어야 하는지, 유아의 각기 다른 흥미를 어떻게 확장시켜 주어야 할지 판단하기 어렵기 때문이라고도 하였다. 그리고 교사는 유아 놀이에서의 자유권 보장과 학급 내에서의 기본적인 규칙이 충돌할 때 어느 쪽에 더 우선권을 두어야 하는지, 연령과 유아의 발달에 따라 놀이를 이해하고 접근하는 방법에 차이가 있어야 하는지를 결정하기에 딜레마를 가지며 놀이를 중심으로 교육과정을 실행하는 것을 어려워한다(진다정, 2020).

유아교사는 예비 유아교사 양성과정을 통해 교육과정 실행과 유아의 놀이 지도를 위한 교과목을 필수로 이수하여야 한다. 그리고 누리과정 담임교사는 누리과정 교사 연수를 이수해야만 담임교사의 역할을 할 수 있다. 이러한 예비교사교육과 현직 교사교육의 과정을 되짚어 보아도 전문적인 지식이 부족하여 놀이중심 교육과정 실행에 어려움이 있는 것은 아니라고 사료된다. 이러한 어려움의 해결은 놀이중심 교육과정은 무엇을(what), 어떻게(how) 가르쳐야 하는지를 상세히 기록한 문서에서 교사의 머릿속에 그려지고 있는 유아마다 다른 특성과 흥미를 따라가는 배움의 내용으로 놀이에 대한 패러다임이 변화해야 함을 인식하는 것에서 그 해결의 실마리를 찾을 수 있을 것이다.

자신이 담당하는 학급 유아의 특성에 부합하는 놀이중심 교육과정을 재구성할 수 있는 실천적 지식과 교사에게 주어진 자율성을 스스로 비판적으로 해석하여 반성의 내용을 실천할 수 있는 역량이 놀이중심 교육과정을 실행함에 주요한 요구 조건이 될 것이다(곽향림, 2019). 그리고 교사는 자신의 실천적 지식을 유아의 놀이가 어떠한지 하는지에 대한 유아교육기관 구성원 간의 공유된 이해를 통해 재구성하며 도움받을 수 있다. 각 유아교육기관에서 유아의 놀이에 대한 정의와 놀이를 어느 수준에서 교육과정과 관련짓게 할 것인지에 대해 협의하고 협의한 것에 대한 구성원 모두의 공유된 이해가 있을 때 놀이중심 교육과정은 실행되어질 수 있는 것이다(교육부, 보건복지부, 2019; 윤민아, 2019).

그동안의 누리과정 교사 연수는 많은 인원을 대상으로 강의전달식으로 진행되었다. 전문가가 놀이중심 교육과정의 목표와 구성 내용, 적용 방법의 지식을 전달해주고 교사는 자신의 지식을 향상하여 교육 현장에 돌아가 배운 지식을 적용하여 실천하도록 기대되어왔다. 하지만, 실제 현장에서는 사전에 세밀하게 활동을 계획하고 계획한 내용을 교사가 얼마나 충실히 이행하는지를 점검받는 형식으로 자신의 실천적 지식을 구현하였다. 이러한 교육과정의 실행은 유아의 흥미와 즐거움보다는 학습을 위한 도구로 놀이가 가르쳐지고 있다는 비판을 받게 되었다(이경화, 2019). 이러한 집단 강의의 한계를 극복하기 위한 교사교육의 방법으로 유아교육 현장에서는 교사학습공동체가 활발하게 적용되고 있다.

교사학습공동체는 배움공동체, 실천공동체, 교과교육연구회, 교사 자율연구모임, 학습동아리, 전문가적 학습공동체 등의 명칭으로 교육 현장에서 적용되고 있다. 1920년대 위스콘신 대학의 Meiklejohn(1932)이 제안한 학습공동체는 동료 교사와 일체감, 소속감, 협동적 상호의존관계를 통해 특정한 목적을 추구하는 조직체이다(원호현, 김하정, 2018에서 재인용). ‘학생들을

책임 있는 구성원으로 성장시키기 위해 학생들과 교수자가 협력하여 교육 과정을 설계하는 교육적 실천 경험'이라는 Meiklejohn(1932)의 정의에서도 알 수 있듯이 교사학습공동체는 교사들의 경험, 지혜, 전문지식 등의 교류와 공유를 통해 교사가 자신의 새로운 지식을 구성하고 발전시키면서, 교사의 역량을 개발하고 교육적 관계를 형성하는 데 긍정적인 영향을 미치고 있다.

교사들의 자율적 공동체로서의 교사학습공동체는 유아교사의 교수-학습의 개선을 위한 교사교육의 방법으로 정서적 소속감과 감정적인 유대가 형성되어 있어 부담 없는 시작 활동이 가능한 학교 안 교사학습공동체의 형태로도 활발하게 적용되고 있다(사영숙, 2017; 이미경, 2017; 최남정, 2013). 교사 학습을 위한 공동체의 활동을 통해 동료 교사와 상호작용하며 실천적 지식을 공유하고 이를 현장에서 구현해보는 과정은 교육과정 실행 전문가로서의 역량을 증진하는 기회가 된다(김태수, 2018). 교사학습공동체라는 사회적 관계가 실천적 지식의 형성에 유의미한 영향을 미치게 되는 것이다(황윤세, 강현석, 2007). 교사는 유아의 놀이를 이해하고 놀이에의 접근 방식을 교사학습공동체라는 사회적 관계 안에서 동료와 협의하고 공유된 이해를 자신의 학급에서 실천하고 그 실천을 반성하여 다시 실천하면서 놀이 중심 교육과정을 실행할 수 있을 것이다.

교사의 실천적 지식은 교육 전문연구자가 생성한 지식과는 달리 목적성 있는 행동을 수행하는 중에 직면하는 교실 상황과 실천적인 딜레마를 해결하는 과정에서 생성되는 교사의 지식이다(Beijjaed & Verloop, 1996). 실천적 지식은 교육을 실천하는 교사의 행동을 결정하고 안내하게 된다. 이러한 교사의 실천적 지식은 상황적이고 맥락적이라 교육 현장, 특히 교사의 놀이에 대한 이미지와 실천적 원리가 복잡하게 작용하는 유아교육과정 실행에서 유용하다(엄지숙, 2011). 교사의 교육과정 실행은 교사의 실천적 지

식을 개선하고 재구성을 시도할 수 있게 한다. 그리고 교육과정을 실행하는 과정에서 교수 행위로 교사 자신의 실천적 지식은 어떠한 형태로 드러나게 되므로 이를 분석할 기회를 연구자에게 제공하게 된다(임승렬, 이은정, 2014).

놀이중심 교육과정은 유아교육기관의 주체적인 변화를 이끌어가고자 하는 원장의 민주적 리더십과 교사의 실천이 함께 어우러져 실행 되어질 수 있다(김윤숙, 2020). 기관의 운영 방향을 결정하는 원장이 놀이를 중심으로 교육과정을 운영하고자 하는 의지가 없이 교사의 노력만으로는 놀이중심 교육과정을 실행하기 어렵다. 원장의 운영 철학이 교육과정의 운영 방식에도 영향을 미치게 되므로 원장과 교사들의 놀이중심 교육과정에 대한 이해와 이를 실천하기 위한 상호협력이 요구된다. 이러한 상호협력은 민주적인 의사소통이 원활하게 작동하는 어린이집 내의 교사학습공동체를 통해 이루어질 수 있다. 놀이중심 교육과정은 서로 다른 경력과 경험을 가진 원장과 교사들이 놀이의 가치를 사유하고 놀이를 실행하는 과정에서 생성되는 다양한 고민에 대한 해결방안을 함께 모색하며 유아의 놀이 지원을 위한 다양한 전략에의 상호지원이 이루어질 때 실행될 수 있을 것이다.

본 연구는 놀이중심 교육과정을 실행하는 과정에서 생성되는 다양한 고민과 해결방안을 교사학습공동체를 통해 찾아가고자 하였다. 본 연구는 유아교육기관의 교육과정 운영 방향에 영향력을 갖는 어린이집의 원장과 교육과정을 계획하고 실천해야 하는 교사가 참여하여 무지개어린이집의 놀이중심 교육과정을 실행하기 위한 교사학습공동체를 운영하였다. 그 과정에서 교육과정 구성자이며 실천가로서 교사들이 경험한 바를 탐색하고 그 경험의 의미를 밝혀 놀이중심 교육과정의 실행 방안과 교사학습공동체를 통한 교사교육의 긍정적인 실천 방안을 제시하는 것에 본 연구의 목적이 있다.

2. 연구문제

본 연구는 무지개어린이집 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사학습공동체 운영 과정에서 나타난 교사들의 경험과 그 과정에서 그들이 경험한 것의 의미를 탐구하고자 하였다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위해 선정된 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 무지개어린이집 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사학습공동체 운영 과정은 어떠한가?

둘째, 무지개어린이집 교사학습공동체를 통해 나타난 교사들의 놀이중심 교육과정 실행의 변화는 어떠한가?

셋째, 무지개어린이집 교사에게 교사학습공동체 참여의 의미는 무엇인가?

Ⅱ. 이론적 배경

본 장에서는 놀이의 의미와 가치, 유아교육에서의 놀이의 특징을 중심으로 놀이에 대해 고찰하였다. 놀이와 교육과정을 어떻게 관련짓게 할 수 있는지, 놀이에서 교사의 역할은 무엇이 될 수 있는지 탐색하며 놀이중심 교육과정의 실행 방향을 살펴보았다. 그리고 교사학습공동체의 개념, 특징과 유아교사가 참여하는 교사학습공동체에 대해 살펴보았다.

1. 놀이

1) 놀이의 의미와 가치

놀이와 관련된 의미는 너무나 다양하고 복잡하여 놀이가 무엇인지를 분석하고 정의하기는 쉽지 않다. 놀이의 의식적이거나 무의식적인 속성, 발달의 사회적, 인지적, 운동적, 또는 문화적 측면에 초점을 맞추어 놀이의 의미를 이해하기도 하고 놀이가 문화의 지표에 반대되는 것이며 선천적이고 생물학적인 현상(Frost et al., 2012)이라는 관점에서 놀이의 의미를 해석하기도 한다.

놀이의 의미를 명확하게 규정하는 것은 어려우나 Huizinga(1938)는 인간의 문화 탄생과 관련지어 놀이를 설명하였다. 그는 문화는 인간의 놀이에서 비롯되었으며 놀이는 인간의 문화 그 자체라고 하였다. 그가 정의한 유희의 인간을 뜻하는 호모루덴스(Homo Ludens)는 놀이하며 자신의 풍부한 상상의 세계에서 다양한 창조 활동을 즐긴다고 하였으며 그는 놀이의 본질이 자유와 재미에 있다고 하였다. 호모루덴스는 노동으로부터 해방된 자유

로움을 통해 자신의 실존을 확증해 보이려고 하는 놀이하는 인간이다. 놀이는 어떤 필요에 의해서가 아닌 오직 즐거움을 느끼고자 하는 인간의 욕망에 의해 자발적으로 취하는 행동으로(홍정아, 김소향, 2020), 놀이는 다른 무엇을 위한 조건이나 수단이 되지 않는다. 인간은 놀이 그 자체에서 만족감을 느낄 수 있어야 하며 아무리 재미있는 활동이어도 그 활동에서 자유가 허락되지 않는다면 그것은 놀이라고 할 수 없는 것이 된다. Caillois(1958)도 놀이자는 언제든지 놀이를 그만둘 수 있는 완전한 자유가 있으며 이러한 자유는 놀이하는 자에게 그 무엇보다 필요하다고 하였다.

인간은 자유롭지 않은 상황에서 즐거움을 느끼기 어려우며 상상을 통해서 해방과 자유를 경험할 수 있고 놀이를 통해서 이러한 해방과 자유를 느낄 수 있다(Schiller, 1795). 하지만 시대적인 관점에 따라 놀이를 노동과 생산의 관점에서 비생산적인 오락 활동으로 치부하여 놀이에 대한 가치를 평가절하하기도 하였다(임수진, 김윤희, 박형신, 이승하, 장경은, 탁정화, 2019). 자신이 원하는 것을 자신의 힘으로 행할 수 있는 자기통제의 상태는 행복을 가능하게 한다. 정현경(2021)은 인간은 놀이를 통해 자기의 힘을 긍정하게 된다고 하였다. 인간은 놀이를 통해 맹목적인 합목적성에서 자신의 삶을 해방시키고 자기를 다스림과 동시에 자기 힘을 긍정하며 스스로를 재발견하게 된다고 하였다. 놀이는 비생산적인 오락 활동이 아닌 스스로를 건강하게 성장하게 할 수 있는 자아 발달에 최적의 수단이 되는 것이다. 놀이를 통해 직접 탐구하는 기회가 인간을 성장하게 하는 자양분이 되는 것으로, 놀이 주체자로서 주도적으로 자신의 놀이를 이끌어 나갈 수 있을 때 놀이가 인간의 성장에 미치는 영향력은 더욱 커질 것이다. 주체적으로 행위하는 놀이를 통해 인간은 자신의 삶을 더욱 풍요롭게 이어나갈 수 있게 된다.

즐거움과 쾌락, 긴장감을 모든 갖춘 총체적 활동을 놀이로 명명하지만,

물두하고 집중하는 놀이에서 문학이 탄생하였다는 Huizinga(1938)의 주장과 같이 놀이는 단순한 쾌락의 추구만을 의미하지 않는다. 문화의 창출이라는 진지함이 놀이의 의미에 더 가깝다고 할 수 있다. 재미와는 무관할 것 같은 철학도 같은 주제에 대해 현자들이 질문을 주고받는 수수께끼 놀이에서 파생된 것이며 오늘날의 법, 문학 등도 이 놀이에서 시작되었다고 하였다(Huizinga, 1938: 정현경, 2021에서 재인용). 놀이를 통해 발현적인 아이디어를 구체화하며 자신의 경험을 재구성하며 배움이 일어나게 되었고 인간은 자신이 좋아서 놀이에 집중해 즐기며 문화를 탄생시키게 되었다. 그러므로 놀이하며 느끼는 즐거움의 긍정적 정서와 몰입은 단순한 행복이나 쾌감이 아닌 성취를 통한 자기 만족감, 창조성과 관련이 있다(나은숙, 2013). 자신의 놀이 안에서 추구하는 목표를 위해 몰입하는 경험은 인간이 스스로 탐구하기를 행하며 지식을 재구성해 간다는 Dewey(1962)의 관점과도 같다. 인간은 스스로 자신의 지식을 능동적으로 재구성하고 창조하는 과정에 몰입하여 흥미, 즐거움, 긍정적 정서를 일으키는 도전적 활동에 다시 집중하게 된다. 놀이에서의 주체적 행위를 통한 몰입이 놀이하는 과정에서 배움이 일어나게 하는 것이다. 자발적으로 자신의 놀이를 하고, 그 놀이에 몰입하여 배우는 과정이 다양한 놀이 맥락에서 순환하여 이루어질 때(교육부, 보건복지부, 2019), 진정한 배움의 주체자는 놀이하고 있는 그 행위의 당사자가 된다.

놀이는 놀이하고 있는 행위 당사자에게 즐거움이라는 삶의 긍정적인 의미를 부여하며, 놀이하는 과정에 즐겁게 몰입하며 자연스러운 배움의 가치를 생성하게 한다. 놀이하는 유아가 자신의 경험을 주체적으로 구성할 수 있을 때 그 유아에게 의미 있는 경험이 된다. 그리고 유아가 자신의 놀이 과정에 즐겁게 몰입하는 경험은 진지하고 흥미롭게 자신의 삶을 스스로 설계하여 나갈 수 있게 하는 유아 미래 삶의 주요한 기반이 되는 것이다.

2) 유아교육에서 놀이의 특징

자유주의 사상은 놀이가 유아의 학습에 필수적이고, 발달을 위해 필요한 기본적인 권리라는 보편적인 담론을 생성하였다. 이러한 담론은 유아가 활동적인 참여자로서 스스로 선택하고 통제할 수 있는 자율성을 가진 존재라는 Dewey와 Piaget의 심리학적인 해석에서 출발하였다(Wood, 2014). ‘놀이가 유아의 발달과 학습에 기여한다.’는 담론은 모든 아이가 놀이를 통해 배워야만 한다는 생각을 공유하게 되었으나 학습을 위한 놀이로 놀이를 도구화하였다는 비판을 받게 되었다.

이러한 비판은 학습의 성취를 이루지 않아도 무방한 다양한 활동 즉, 유아에 의해서 이루어지는 다양한 활동을 놀이라고 명명하는 광범위한 정의를 받게 되었다(Hutt, Tyler, Hutt, & Christopherson, 1989). 이러한 광범위한 놀이의 정의에 대해서 Garvey(1991)는 놀이는 유아들이 가지고 놀이하는 것, 또는 놀이할 수 있는 것, 유아가 창조하는 가상의 세계와 시나리오 등의 방법으로 유아에게서 나타날 수 있는 태도나 경향성으로 놀이를 판단할 수 있다고 하면서 유아들이 행하는 모든 것을 놀이로 분류할 수는 없다고 반박하였다.

이러한 반박을 지지하기 위해 Smith(2010)는 놀이의 기능, 놀이의 구조, 놀이의 준거, 세 가지의 관점에서 놀이의 의미를 정의하였다. 첫째, 기능적인 접근에서는 행동의 목적이 무엇인지, 행동이 어떻게 보이는지, 잠재적인 혜택이 무엇인지에 따라 놀이를 구분하였다. 둘째, 구조적인 접근에서는 외현적으로 보이는 행동 그 자체로 놀이와 비놀이를 구분하고 있는데 행동이 조직화 되고 행동이 일어나는 일련의 과정에 따라 놀이를 구분할 수 있다고 하였다. 셋째, 준거에 의한 접근으로 연속적인 행동이 놀이인지 아닌지를 분류하는 관찰자의 관점에 따라 놀이를 정의할 수 있다고 하였다. 준거

에서 놀이 행동이라고 의미를 부여한 행동이 많을수록 놀이성이 높은 것으로 판단하게 된다.

하지만, 이러한 놀이에의 접근 방식은 놀이를 유아의 관점이나 놀이의 맥락이 아닌 연구자의 이론적인 입장에서 정의하게 되며 복잡하고 가변적인 놀이를 지나치게 단순하게 특성 짓게 된다. 놀이는 일어나는 상황에 따라 질서정연하게 나타날 수도 있고 또래와의 권력관계에 의해 규칙에 얽매어 있을 수 있다. 유아 스스로 자신에 놀이에 정한 규칙을 적용하며 자유롭게 자발적일 수 있다. 그러므로 유아의 놀이에 내재되어 있는 의도, 목적, 의미를 고려하지 못한 것으로 연구자의 이론적 입장에서 놀이를 정의하고 있다는 비판을 받는다(Wood, 2013).

놀이는 성인의 관점에서 관찰하고 정의할 것이 아니라 놀이의 주체인 놀이를 하는 유아(player)의 성향과 관련지어 놀이에의 의미를 부여해야 한다는 관점이 유아교육에서는 보편적인 담론으로 형성되고 있다. 유아는 놀이하는 과정 동안에 만족으로 동기를 부여받게 될 수 있다. 이러한 놀이 주체자인 유아의 내적인 동기가 놀이의 주요한 특성이 될 수 있다는 관점에서 놀이하는 유아는 학습의 결과와 같은 산출물에 목표를 두기보다는 과정에 관심을 두며 놀이에서의 목표와 행동 역시 자발적인 특성을 나타내게 된다(Pellegrini, 1991; Saracho, 1991). 이러한 때의 놀이는 틀에 박혀있는 것이 아니며, 친숙한 대상이나 친숙하지 않은 대상을 탐색하는 과정 동안에도 이루어진다. 외부에서 부과된 규칙 없이, 놀이하고 있는 유아에 의해서 존재하는 규칙이 있을 뿐이다. 이 규칙은 놀이하고 있는 유아에 의해서 언제든지 변경될 수 있고 유아가 자발적으로 구성한 이러한 놀이는 유아의 능동적인 참여가 필수적인 요건이 되는 것이다(Wood, 2013).

Meckley(2002) 역시 놀이의 주체인 유아의 관점과 놀이의 맥락을 고려하여 놀이의 특징을 다음과 같이 논의하고 있다.

① ‘놀이는 유아가 선택한다.’ 무엇을 하고 싶은지, 누구와 함께 놀 것인지 등을 유아 스스로가 선택한다. 자신의 놀이의 틀 안에서 놀이의 규칙을 만들고 규칙의 옳고 그름은 그 규칙을 만든 유아 외에는 아무도 판단할 수 없는 것이다.

② ‘놀이는 유아가 만든다.’ 유아는 자신의 놀이에서 새로운 건축물, 창의적인 아이디어와 같이 항상 새로운 것을 만들어 낸다. 유아 자신의 호기심에 기반하여 발명하고 실험하며 만들어 내는 새로운 놀이는 문제를 만들고 해결하는 그 과정에서 배우게 한다.

③ ‘놀이는 실제인 것처럼 가장한다.’ 일상의 사회적, 문화적인 경험을 이해하기 위해, 놀이를 이용하고 놀이를 확장하기 위해 그러한 경험을 다시 이용하게 된다.

④ ‘놀이는 ~하기에 관심을 둔다.’ 놀이의 과정 동안 배움이 일어나게 한다. 놀이에서의 의사소통을 위해 몸짓, 언어, 상징적 표현과 복잡한 언어를 구사하는 자연스러운 배움이 일어나게 된다.

⑤ ‘놀이는 성인(교사 또는 부모)이 아닌 유아에 의해 이루어진다.’ 성인은 유아의 놀이 내용을 계획할 수는 없지만 계획을 세우는 것에 도움을 주거나 놀이의 상대가 될 수는 있다.

⑥ ‘놀이는 능동적인 참여를 요구한다.’ 놀이는 놀이 그 자체를 위해서 행해지고 자신이 세운 한계에 도전하며 자신만의 놀이를 발전시키며 그 놀이에 몰입하게 한다.

⑦ ‘놀이는 즐거움이다.’ 놀이는 자신의 아이디어와 동기에서 시작되기 때문에 재미있고 즐겁다.

Huizinga(1950) 역시 놀이는 자유, 즐거움, 탈일상과 같은 속성을 가진다고 하였듯이 놀이는 놀이의 주체인 유아의 자발적인 선택으로 이루어져야 함에 여러 학자는 공통으로 동의하고 있다. 놀이가 자유로움을 주요한 속

성으로 하나 유아교육기관에서의 놀이와 같은 혼자만의 놀이가 아닌 여러 사람과의 사회적인 관계 속에서 이루어지는 놀이는 질서, 장소와 시간의 제약이 뒤따르게 된다.

Fromberg(1987)는 이러한 제약에 대해서 놀이는 상징적이며 의미 있는 즐거움이 있어야 하고 자발적인 내적동기에 의해서 이루어지지만, 규율 지배적이고 일화적인 특성을 가질 수도 있다고 설명하고 있다. 그래서 놀이는 선형적인 연속 상에서 유아의 행동이 자발적인 쪽에 가까운지 규율 지배적인 쪽에 더 가까운지에 따라 놀이와 비놀이로 구분할 수 있다고 하였다. 사회적인 배경하에서 시간과 공간의 제약에도 불구하고 자유롭고 자발적 선택에 따라 특정한 공간에서 자의적인 규칙을 부여하여 이루어지는 놀이는 자신의 가능성을 실험해보게 되고 놀이 과정에 유아가 몰입할 수 있게 한다(Caillois, 1961; Gadmar, 1982). 이러한 과정에의 몰입은 놀이의 목적이나 유형에 따라 나누어지는 것이 아니라 그저 재미있거나 싸우는 것에 몰입하는 경험과 같은 것이다. 이러한 몰입은 인간이 삶을 살아가는 과정에 녹아있는 회로애락과도 연관되며 삶이 마냥 즐겁지만은 않은 것처럼 놀이도 유아들에게는 매우 진지한 몰입의 세계가 되는 것이다(임부연, 손현주, 2019). 놀이에서의 이러한 진지한 몰입은 유아에게 인지적, 사회적, 정서적 도전을 요구하게 되고 이러한 도전을 해결해 나가는 과정에서 자연스럽게 배움이 일어나게 한다. 그러므로, 유아의 놀이는 결과물이나 평가와 관계없이 맥락과 시간의 흐름에 따른 관계 맺음과 감각적 경험들과 일어나는 모든 사건이며 이러한 사건의 발생이 배움이자 사유의 과정이 될 수 있는 것이다(임부연, 손현주, 2019).

하지만 유아의 삶 그 자체인 놀이가 유아교육 현장에서는 유아 자신의 흥미나 관심보다는 주제 중심의 목표를 달성하기 위한 도구적 놀이로 기능하게 한다는 비판이 있다(이경화, 2019). 이는 놀이를 가장한 유아의 일

(work)이 되는 것으로 자유로운 선택권을 유아에게 준 것처럼 외형적으로는 보여도 놀이의 주체인 유아는 일과 놀이를 구분하여 인식하게 되고 일로 인식하는 놀이에서 유아는 진정한 즐거움을 가지기 어렵다. Wing(1995)은 그의 연구에서 유아는 일은 완성해야 하는 것, 교사에 의해 주어진 것, 결과물 지향적인 것으로 인식하고 있는 반면에 놀이는 재미있는 것, 교사에 의한 평가가 없는 것으로 구분하고 있음을 유아가 일과 놀이를 구분하여 인식하고 있다는 증거로 제시하고 있다. 유아교육이 놀이를 수단화하여 학습활동의 동기를 유발시킬 수 있는 활동으로 활용하며 유아의 발달에 실제적인 결과를 내는 것에 집중하였고, 놀이는 유아교육과정의 목표를 실현하기 위한 도구로 전락했다는 비판을 받게 되었던 것이다(Van Hoorn et al., 2015). 유아가 자유롭게 놀이에의 과정을 선택하지 못하고, 재미가 없어, 몰입하지 못하는 일은 교사의 기대에 부응하기 위한 것이며, 유아가 흥미를 보여도 진짜 놀이라고 할 수 없는 것이 된다.

그러나, 교사는 유아의 놀이를 진짜 놀이와 가짜놀이와 같이 따로 구분하여 양극단에서의 일과 놀이로 이분법적으로 사고하지 않아야 한다. 교사는 자신의 교육적 의도에서 지원되는 놀이를 포함하여 놀이의 주체자인 유아의 관점에서 ‘더 많이 놀거나 적게 노는 것’의 차이는 존재할 수 있으나, 진짜 놀이와 가짜놀이가 따로 존재하는 것이 아님을 생각할 수 있어야 한다. 교사의 기대에 부응하고자 유아가 자신의 놀이를 선택하고 있는 것이 아닌지 살필 수 있어야 하며 교사는 유아가 자신의 놀이에 주체가 되는 유아 중심의 관점에서 놀이를 이해하고 이를 실행할 수 있어야 한다(Wood, 2014).

이상의 내용을 종합해보면 놀이의 가장 중요한 측면은 놀이의 내적 관점이나 과정이 되어야 하며 놀이는 사회적 단결, 역할과 의미를 탐색하는 사회적 맥락과 상호작용하며 이루어지는 놀이 그 자체로 인식하여야 한다.

유아는 놀이를 경험하는 과정에서 계속하여 헛갈리게 되고, 혼란스럽게 되며, 마음을 어지럽게 하는 경험을 반복한다. 이러한 놀이의 과정은 현실과 가상의 세계의 경계선을 협상하는 법을 자연스럽게 놀이를 경험하며 배우게 되는 것이다. 본 연구에서는 유아가 놀이를 경험하고 있는 그 과정에서 자연스러운 배움이 일어나며, 유아가 자신의 놀이를 스스로 만들어 나갈 때 유아에게 더욱 의미 있는 경험의 배움이 되는 것으로 유아교육에서의 놀이를 이해하고자 한다.

2. 놀이중심 교육과정

유아교육의 대상이 아닌 주체적인 학습자로서 유아가 역할하도록 하기 위해 교육과정에서 놀이는 어떻게 자리매김해야 하는지 놀이에서의 교사 역할은 무엇이어야 하는지 논의하고자 한다.

1) 놀이와 유아교육과정

놀이는 미래지향적인 인간상과 사회적인 요구가 어떠한 형태의 지식이나 학습 영역이 교육적으로 가치가 있는지를 결정하는 신념과 가치를 반영하여 교육과정 안에 자리매김할 수 있다(Van Hoorn et al., 2015). 놀이의 의미에서도 언급하였듯이 유아가 놀이상황을 즐기고 몰입하는 과정에서 자연스러운 배움이 일어나도록 하려면 놀이와 교육과정은 어떻게 관련을 맺을 수 있을지 다음에서 살펴보고자 한다.

유아교육에서 놀이는 유아를 가르치고 배우는 학습자로 이해하기 위한 핵심적인 용어이자 유아교육을 다른 교육과 구분 짓는 가장 큰 특징 중의 하나이다(임부연, 오정희, 최남정, 2008). 이러한 의미에서 무엇을 가르칠

것인가를 결정하는 교육과정을 유아교육에서 ‘놀이를 통한 배움’을 그 이념으로 하는 것은 당연한 논리라 할 수 있을 것이다. 하지만, 놀이를 통해 배움이 일어나게 한다는 것은 놀이와 배움의 관계를 바라보는 관점에 따라 <표Ⅱ-1>에서와 같이 교사가 놀이를 사용하는 전략이 달라질 수 있다.

<표 Ⅱ-1> 놀이의 접근방법

놀이에 대한 접근	학자	기본적인 가정
학습 중심 접근	·Bereiter & Englemann (1966)	놀이는 학습과 구분되는 것이며, 학습보다 덜 중요하다. 놀이는 즐거운 것이므로, 학교에서의 어려운 과제를 위한 보상으로 제공할 수 있다
방임적 놀이접근	·Axline (1947) ·Freud (1961)	유아는 개방적인 놀이 자료를 이용하여 자기 주도적으로 놀이함으로써 성장한다. 성인의 개입이 자기표현을 방해한다.
협회의 놀이 개입	·Devries, Isenberg & Jalongo (1997) ·Neuman & Roskos (1997) ·Smilansky (1968)	어떤 종류의 놀이. 특히, 사회극놀이, 블록놀이, 규칙 있는 게임은 유아에게 매우 유익하다
광의의 발달적 접근	·Biber (1977) ·Brdrova & Leong (1998) ·Gandini (1997) ·Hohman & Weikart(1995) ·Trawick-Smith (1994)	모든 유형의 놀이는 유아에게 유익하다. 유아는 놀이함으로써 광범위한 범위의 인지, 사회, 놀이기술을 습득한다. 교사는 모든 영역의 발달을 조성하기 위해 개입할 수 있다

출처: Frost 등(2005), pp. 341-342.

첫째, 놀이를 중심으로 교육과정을 운영한다고 하여도 놀이와 학습은 상호배타적인 것이라는 학습중심접근에서의 놀이는 과제를 달성한 후에 주어

지는 보상으로 주어지게 된다. 이러한 접근에서는 교사가 계획한 놀이 환경을 제공해주는 하지만, 놀이는 더 중요한 작업을 수행하기 위한 보상으로 사용되어지는 것으로 유아는 학습은 달성해야 할 ‘일’이라고 인식할 수 있는데 행동주의 모형과 같은 학습중심의 교육과정 모형(Nonplay curriculum models)이 이러한 접근에 해당한다(Fein & Wiltz, 1998). 놀이는 학습보다 덜 중요하므로 교육과정 중 보상의 일부로 편성되고 부모의 요구와 특별활동으로 놀이 시간이 없어 놀이와 교육과정을 동등하게 편성하지 못하고 있는 것이 이러한 실재를 반영하고 있는 것이 된다(엄정애, 2004)

둘째, 방임적 놀이중심 접근방법(Hands-off play approach)에서는 개방적인 놀이(open-ended play)의 기회를 유아에게 제공하며 놀이가 곧 교육과정을 의미한다. 유아의 놀이에는 제한이 없고, 자기 주도적인 활동이 긍정적인 발달의 본질이라는 신념을 바탕으로 하고 있다. 유아는 자신에게 의미 있고 유용한 경험을 자유롭게 선택할 수 있고 성인의 간섭은 유아의 내적 갈등의 해결 과정이나 내적 요구를 추구하는 과정을 방해할 수 있다고 하여 교사의 놀이에의 개입은 최소화하는 방임적 놀이 교육과정을 추구한다(Frost et al, 2012). 이러한 접근을 적용하는 현장을 연구한 File(1994)의 연구에서 교사가 유아와 상호작용하는 시간이 전체 놀이 시간의 15%로 유아의 놀이에 교사는 거의 개입하지 않는다. 하지만, 이러한 접근은 인지적 한계와 같은 특별한 요구를 가져 자발적인 놀이를 할 수 없는 유아에게 적용할 수 없다는 한계가 있다(Frost et al., 2005).

셋째, 교사가 의도적으로 상호작용의 질을 높이기 위해 초점을 맞춘 협의의 놀이 개입(Narrowly focused play intervention)은 놀이 활동과 영역을 완전하게 준비하고 사회극놀이를 다른 놀이에 비해 더 강조하고 확장시키려는 특성을 갖는다(Smilansky & Shefarya, 1990). 이러한 접근은 사회

극놀이, 구성놀이, 규칙 있는 게임이 발달에 유용하며 유아의 인지, 사회발달을 신장시키기 위해 이러한 방법으로 놀이하도록 가르칠 수 있다고 믿는다. 놀이를 지도할 수 있다는 이러한 믿음은 주제에 따라 모든 영역의 놀이감을 구성해놓고 주제와 연관하여 상호작용하는 방식으로 구조화한 놀이를 실행하게 된다. 하지만 이러한 구조화한 놀이로 성인이 개입하는 것이 오히려 창의적인 표현과 상상을 억제할 수 있다는 점과 서구 사회에서 적절하다고 보는 놀이의 방법이 모든 문화권의 유아에게도 놀이를 가르칠 수 있는 방법인지에 대한 우려가 제기되고 있다(Traywick-Smith, 1997).

넷째, 광의의 발달적 접근(Broad-based developmental approach)은 협의의 놀이 개입에서와 같이 다양한 놀이 기회를 제공한다. 교사는 폭넓은 범위의 개념과 기술을 조성해주기 위해 철저하고 활발하게 놀이에 개입한다. 교수와 학습이 즐겁게 이루어질 수 있다는 관점으로 교사는 놀이에 개입해야 할 시점, 신장시키고자 하는 인지, 사회 개념과 기술을 결정하여 반응적이고 자발적으로 놀이에 개입하게 되고(Trawick-Smith, 1997), Bank Street 프로그램, High/Scope, 레지오에밀리아 접근이 대표적인 예시가 된다.

앞의 4가지의 접근법과는 달리 놀이와 교육을 연결하여 조화로운 방향으로 전개해 가기 위해, 놀이와 교육과정을 연계하는 방법을 Van Hoorn 등(2015)은 ‘교육과정으로부터 형성된 놀이’와 ‘놀이로부터 형성된 교육과정’으로 논의하고 있다. 언어, 수와 같은 개념과 기술을 학습할 수 있는 놀이 경험을 제공하는 것으로 교사가 학문적으로 풍부한 놀이영역을 제공하는 것을 교육과정으로부터 형성된 놀이(curriculum-generated play)라 한다. 놀이로부터 형성된 교육과정(play-generated curriculum)은 놀이를 기반으로 하는 교육과정으로 자연스러운 놀이상황에서 나타나는 주제와 흥미를 중심으로 학습 환경을 조성하는 것이다. 개정 누리과정의 목적과 같이 놀

이의 의미를 해석할 수 있으며 유아의 주도적, 자발적 놀이가 교육과정의 핵심적 위치에 놓이는 것으로 놀이가 곧 교육과정이라는 입장이다(이경화, 2019).

Van Hoorn등(2015)이 제시한 교육과정에서의 놀이에 대한 접근은 [그림Ⅱ-1] 과 같이 교육과정에서의 놀이를 유아와 가장 근접한 미시체계에 두고 그 주변의 중간체계는 일상생활을 거시체계에는 교사의 계획, 즉 교육과정을 위치시켜야 한다고 설명하고 있다(Wood, 2013).

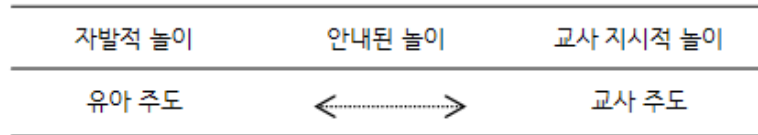


[그림Ⅱ-1] 균형 잡힌 교육과정의 중심에 있는 놀이

출처: Van Hoorn 등(2015), p.10.

유아의 놀이는 교사가 계획한 활동의 큰 범주 안에서 자발적인 놀이(spontaneous play), 교사에게 안내된 놀이(guided play), 교사 지시적인 놀이(directed play)가 이루어진다. 이 세 가지의 놀이는 [그림Ⅱ-2]와 같이 교육과정 안에서 분리된 영역으로 구분되지 않고 유아가 시작하는 놀이에서 교사가 시작하는 놀이가 연속적인 과정에서 발생하는 것으로 개념화한다. 실내놀이 중에는 유아의 내적동기에 의한 자발적 놀이만 이루어지는 것이 아니라 유아의 이해를 확장하기 위해 교사가 의도한 방식으로 놀이를 시작하고 안내할 수 있으며 일상생활습관 지도, 견학 등과 같이 교사의 의도가 분명하고 구체적인 지시적인 놀이가 교사의 교육적 의도에 따라 이루어

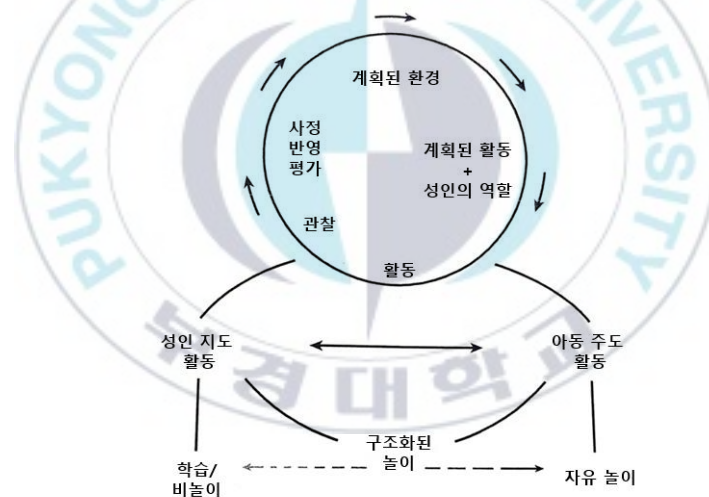
어질 수 있다.



[그림 II-2] 놀이의 연속적 과정

출처: Van Hoorn 등(2015), p.13.

교육과정과 놀이가 별개에 선상에 있는 것이 아니라 성인이 구조화하는 놀이와 구조화하지 않는 놀이를 통합하여 실행하는 통합교육과정 모형을 Wood(2014)는 [그림 II-3] 과 같이 제시하고 있다.



[그림 II-3] 통합교육과정과 교육학적 접근 모형

출처: Wood(2014), p.71.

이 모형은 성인 주도의 활동과 아동 주도의 활동을 한 선상에 위치시키고, 놀이의 주도권을 성인과 유아 중에 누가 더 많이 가지느냐에 따라 비놀이 또는 놀이로 의미를 부여한다. 성인의 구조화된 놀이의 비중이 높으면 학습이 되는 비놀이를 정의 내릴 수 있고 구조화된 활동도 아동이 주도

권을 더 많이 가지게 되면 자유놀이로 정의한다. 성인이 주도하는 활동은 유아가 상상력을 발휘할 수 있는 계획된 환경 안에서 이루어질 수 있음을 전제로 하고 있으며 규칙 있는 게임이나 유아 스스로 과학조사를 하고 컴퓨터를 활용한 수학 게임을 하는 등의 학습에 가까워 보이거나 유아가 구조화한 놀이까지를 교육과정 내에 모두 포함한다.

이상의 놀이와 교육과정이 관련한 논의를 살펴본 결과 놀이 중심교육과정은 유아에게 주도권이 주어지는 놀이가 교육과정에서 자리하는 비중과 교사의 개입 정도에 따라 교육과정에서의 놀이에 접근 방식을 결정할 수 있다. 개정 누리과정은 유아·놀이 중심교육을 지향하며 교육과정은 국가 수준에서 만들어진 그대로 적용하는 것이 아니라, 각 기관의 실정을 반영하여 적합한 계획을 수립하여 운영하도록 고시하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019). 교육과정에서 놀이를 어떠한 접근 방식으로 구현할 것인지를 결정하고 실천하는 것은 각 기관과 교사의 몫이 되었다.

교육과정 안에서 놀이가 유아에게 배움이 되게 하여야 한다는 공감대는 우리의 유아교육에서 오래전부터 형성되어 왔다. 하지만, 놀이에 대한 정의를 내리고 어느 수준에서 놀이와 교육과정의 관계를 수립할 것인지는 기관마다 차이가 있다. 또한 놀이의 중요성은 인식하고 있지만 놀이중심 교육과정을 구성하는 요소이기도 하며 놀이중심 교육과정의 내용과 질을 결정하는 기준이 되는 놀이공간, 놀이시간, 놀잇감, 교사의 적절한 개입을 어떻게 구성할 것인지에 대한 것에 대한 고려는 잘 이루어지지 않고 있다(안소영, 최윤정, 2009). 놀이중심 교육과정을 실행하는 것은 일상생활, 놀이, 활동이 이루어지는 유아교육과정에서 놀이를 중점적으로 편성하여 운영하여야 한다는 의미이기도 하다. 유아의 놀이가 실내놀이와 같은 일정 시간, 실외놀이와 같은 일정 공간에서만 제한적으로 이루어지는 것이 아니라 놀이를 하루일과, 환경구성, 진행되는 놀이의 연계와 확장에 중점을 두어 구성

하고, 놀이 중심의 교육을 제대로 정착시키기 위한 교사의 일상적인 실천 또한 중요하게 작용하여야 한다(안소영, 최윤정, 2009; 안준희, 2016).

교육과정은 유아의 삶의 맥락에서 조망하여야 하며, 교사가 놀이 중심의 교육과정을 자율적으로 실행하기 위해서는 일상생활을 포함하는 하루일과와 지역적인 특성, 부모의 요구를 반영한 놀이 계획을 교사 스스로 수립할 수 있어야 한다. 유아교육 현장에서의 놀이가 교사가 계획하는 놀이 활동으로만 다루어지고 있다는 비판을 수용하여, 활동의 목표를 달성하기 위해 교사가 제공해 주는 활동과 유아가 자발적으로 선택하는 놀이의 경험이 균형 있게 실행되도록 하여야 질 높은 놀이중심의 교육과정을 구현되는 것이라 할 수 있다(이경화, 2019). 또한, 놀이중심 교육과정을 자율적으로 운영하는 것은 한 번 실행한 실체가 변함없이 유지되는 것이 아니라, 상황에 따라 재구조화되고, 관련한 여러 사람의 관점을 상대적으로 고려할 때 이루어질 수 있다(곽향림, 2019). 같은 연령이지만 유아의 서로 다른 문화와 발달은 역동적인 움직임과 실험이 다르고, 각 구성원의 생각이 다르고, 그에 반응하는 교사의 움직임과 실험 또한 달라져야 하는 것이다(Hyun, 2008).

2) 놀이에서 교사의 역할

유아교사는 놀이의 관찰자이자 지원자로서의 전문적인 역할을 할 수 있어야 한다. 놀이 환경을 조성하고 놀이시간을 확보하고 놀이를 지원하는 방식을 결정하는 것과 같은 놀이와 관련된 모든 결정에 핵심적인 역할을 하게 되는 것이다(권귀염, 2018). 유아의 놀이에서 어떠한 역할을 할 것인지는 교사 자신의 놀이중심 교육과정 운영의 철학과 관련이 있음을 앞에서 논의한 바 있다. 교사의 철학에 따라 학습을 위한 보상의 수단으로 놀이를

활용할 수도 있고 모든 영역의 유아 발달을 지원하기 위해 자연스러운 배움이 일어나도록 놀이에 개입하는 전략으로 접근할 수도 있다. 유아의 놀이에 교사가 개입하는 것은 상반된 입장으로 나뉘어 있다. 유아의 놀이를 위해 교사가 놀이에 참여하기를 즐기고 상황에 따라 적절히 개입해야 한다는 입장(Seefeldt, 1987)과 교사가 모든 유아의 행동을 관리 감독하듯이 유아의 자유로운 놀이를 방해하는 것은 적절하지 않다는 입장(나은숙, 2005; Tobin, 1997)으로 나뉘어 있다.

유아의 놀이 경험을 풍부하게 해주는 것에 중요한 사회적 환경 요인으로, 유아의 놀이를 지지하고 격려하는 것이 놀이에서의 교사의 주요한 역할이라고 한다면, 유아의 놀이에 개입하는 것은 긍정적이고 필수적인 것으로 인식되어질 수 있다(송혜린, 2003). 하지만, 유아의 놀이와 관련한 결정을 한다는 것을 교사는 놀이에 개입하여 무엇인가를 수행해야 한다고 인식하고(유혜령, 2008), 놀이에 대한 결정권을 교사가 주도하는 것으로 잘못 인식할 수도 있다. 이러한 인식은 놀이의 자료, 놀이의 절차, 활동 주제를 정해주면서 놀이를 구조화하고 자유로운 놀이를 방해하게 되는 것으로(나은숙, 2005; 신은미, 2005; 신은미, 양옥승, 2008; 조화연, 2007), 놀이의 과정에서 재료를 탐색하고 문제를 해결하며 자발적인 선택에 의해서 표현할 수 있는 놀이의 기회를 제한하게 된다. 교사의 유아 놀이에 지나친 개입은 놀이의 주요 속성인 유아의 자유로운 선택을 제한하는 것이며 유아에게는 놀이를 교사가 주도하는 과제를 해결하는 것으로 인식되게 할 수 있다.

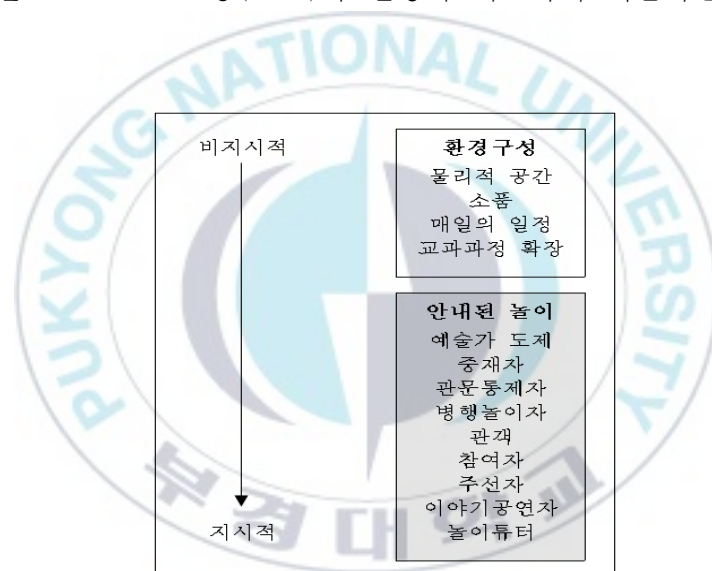
또한, 교사가 놀이에 지나치게 개입하는 것은 진행 중인 놀이의 흐름을 방해하고 유아의 적극적인 참여를 오히려 위축시켜, 유아가 소극적으로 반응하게 할 수 있다(이숙재, 2003; Wood, McMahon, & Cranstoun, 1980). 교사가 유아의 구성놀이에 모델을 제공하고 모방하도록 지시하는 등의 개입을 하였을 때, 구성놀이에의 참여가 감소하는 현상(Tegano et al, 1991)

이 유아의 자발적인 놀이 욕구를 오히려 침해하게 되는 것이다(Johnson, Christie, & Yawkey, 1999). 놀이의 주체인 유아에게 교사가 놀이에 개입하는 것에 대한 인식을 연구한 결과(유한나, 엄정애, 2014)에서도 교사가 놀이에 개입해 놀이의 방향을 전환하거나, 개입의 정도의 큰 경우에 유아는 교사의 놀이 개입을 부정적으로 생각하였다. 유아는 문제를 해결해야 하는 상황이 아니라면 교사의 놀이 개입을 원치 않는다고 하였다. 교사가 놀이의 주체가 되어 놀이의 방향을 전환해버리거나 유아는 소극적으로 놀이에 참여하기보다는 유아는 교사가 동등한 놀이의 상대자로서 함께 놀이 해주기를 원한다는 것이다. 이러한 연구 결과들은 교사가 놀이에 개입하는 것에 신중해야 하며, 유아의 놀이 흐름과 맥락을 세심하게 관찰하여야 함을 시사한다.

교사가 적극적으로 개입하는 놀이와는 대조적으로 유아의 내적 동기부여에서 비롯되는 자발적 놀이가 놀이중심 교육과정 안에서는 빈번하게 이루어질 수 있어야 한다. 이 놀이는 자기 지시적이고 자신의 흥미와 욕구를 표현하고, 교사의 역할은 거의 보이지 않으며, 환경을 구성해놓은 극에 대한 전조나 배경 같은 역할을 한다. 유아 스스로에 의해서 이루어지는 놀이는 내적 동기부여, 능동적 참여, 목적보다 수단에 대한 주의, 외적 규칙으로부터의 자유, 비선형적 행동의 특징을 모두 반영하게 된다. 유아의 자발적인 선택에 의한 놀이와 함께 교사가 의도한 방식에 영향을 받는 안내된 놀이도 이루어질 수 있다. 여기에서의 안내는 누군가의 사고나 활동에 영향을 준다는 의미로 놀이에 참여할 것인지, 아닌지는 유아가 선택하지만, 교사가 활동을 시작하고 안내하게 된다. 새로운 자료나 기술을 소개할 때 교사의 안내가 있게 된다. 교사가 통제하고 구성하는 지시적 놀이 역시, 놀이중심 교육과정에서 이루어질 수 있다. 교사가 활동을 소개하고 교사의 많은 개입이 이루어지는 경우로 여러 가지 중에 선택하게 하거나 부드러운

표현을 하더라도 교사의 의도는 분명하고 구체적인 경우이다.

Van Horn 등(2015)은 [그림Ⅱ-4]와 같이 교육과정에서 교사가 놀이를 편성할 수 있는 전략을 설명하고 있다. 물리적 공간을 구성하고 놀잇감을 마련하여 하루일과를 구성하여 교육과정을 확장하는 것으로 놀이의 편성 전략을 수립하는 것은 비지시적인 것으로 판단할 수 있다. 교사의 놀이에 대한 개입이 시작되는 안내된 놀이 ‘예술가 도제’의 역할에서 ‘놀이 튜터’로 갈수록 교사 지시적인 것이 된다고 하였다. 놀이 개입 정도에 따른 교사 역할을 Van Horn 등(2015)의 설명에 기초하여 서술하면 다음과 같다.



[그림Ⅱ-4] 놀이편성 전략의 연속적인 과정

출처: Van Horn 등(2015), p.122.

예술가 도제(artist apprentice)의 역할은 유아가 진행 중인 에피소드 주변의 물리적인 공간에서 혼란을 제거하는 것을 돕고, 극장에서의 보조자처럼 놀이를 위한 소품을 제공한다.

중재자(peacemaker)는 놀이에서 발생할 수 있는 유아의 갈등을 해결하는 것을 도와주는 역할로 분쟁의 해결을 위해 소품을 제공하거나 대안적인

역할을 제안할 수 있다.

관문통제자(guardian of the gate)는 이미 형성된 에피소드를 방해하지 않고 진행 중인 놀이에 진입하기 위해 놀이에의 입장을 모니터하는 역할이다. 이 역할은 중재자의 역할과 비슷하지만, 또래의 놀이에 참여하지 못하는 유아에게 직접적으로 소품을 활용하거나, 놀이에서의 새로운 역할을 협상할 수 있는 가능성을 열어줄 수 있다.

병행놀이자(parallel player)는 유아 옆에서 비슷한 재료를 가지고 놀이하지만 상호작용은 하지 않으며 비언어적인 상호관계를 형성한다. 관객(spectator)의 역할은 교사가 놀이의 주제와 내용에 대해 놀이 밖에서 언급하는 것으로 이 역할에서 교사는 자신의 이야기가 놀이의 흐름을 방해하지 않는지 유아의 의도와 맞지 않는 요소를 소개하고 있지는 않는지를 결정하는 것에 주의를 기울여야 하고(Ghafouri & Wien, 2005), 놀이를 문화적 기술을 가르치는 수단으로 생각해 놀이를 지시하는 오류를 범할 수 있다는 점에 유의하여야 한다(Williams, 2002).

참여자(participant)는 공유된 스크립트의 연기를 맡는 것과 같은 방법으로 활동적으로 놀이에 참여하게 된다. 가상의 틀에 공유된 환상을 방해하지 않고 놀이의 흐름에 스토리텔링과 극적인 강조를 할 수 있다. 이 역할에서 유의해야 할 점은 유아의 요구가 없다면 놀이에 참여해서는 안 되며, 자신이 유아의 놀이를 통제할 수 있다는 점을 민감하게 인식할 수 있어야 한다.

주선자(matchmaker)는 서로 함께 놀이할 수 있도록 한 쌍이나 집단으로 유아의 놀이를 구성해주는 역할을 하게 된다. 이야기공연자(story player)는 유아가 교사에게 구술한 이야기를 기록한 후 놀이로 재현될 수 있도록 돕는 역할이다(Copple & Bredekamp, 2009).

놀이 튜터(play tutor)는 유아 놀이의 모델이 되고 역할을 지시하는 등

직접적으로 놀이에 관여한다. 이 역할은 Smilansky(1990)의 사회극놀이 훈련에서 확장된 역할놀이, 사회적 상호작용, 언어화, 지속성, 대상변환과 같은 요소를 통해 놀이의 정교화를 돕는 방법이다. 이 역할은 매우 신중하게 사용되어야 하는데(Trawick-Smith, 1997), 특별한 요구를 지닌 유아의 경우, 또래와 교사와의 재미있는 직접적인 상호작용이 필요할 수 있지만, 사회극놀이의 협상에 어려움이 있는 유아에게는 덜 지시적인 전략으로 도움을 주는 전략이 더 적절할 것이다.

위에 열거한 전략 중 어떠한 것을 사용할 것인지 결정하는 것은 상당한 기술과 사고를 필요로 한다. 유아의 자발적인 놀이를 유지하게 할 것인지, 새로운 자료를 유아가 인식할 수 있도록 안내할 것인지, 또는 놀이의 방향성을 안전한 놀이의 방향으로 지시할 것인지를 결정하는 데는 교사의 세심한 관찰이 우선되어야 하며, “나의 개입이 유아에게 이익이 될까, 아니면 지켜보기만 해야 할까?”를 빠르게 결정해야만 한다. 교사가 유아의 놀이에 개입하는 것은 개입 자체의 문제가 아니라, 교사의 놀이에 대한 관점이 무엇이며, 유아가 주도권을 가지는 놀이를 어떻게 지원할 것인가의 놀이 지원 전략에 대한 이해를 바탕으로 놀이에 관여하는 전략을 선택할 수 있어야 할 것이다. 교사는 유아의 관심이 어디에 있는지? 유아가 주체가 되어 이루어지고 있는 놀이의 흐름은 어떠한지? 민감하게 관찰하고, 직접적인 상호작용으로 놀이를 확장할 것인지? 재료를 준비하고 건네주는 역할을 할 것인지 결정할 수 있어야 한다. 놀이에서 가장 중요한 교사의 역할은 충분히 오랜 관찰을 바탕으로 놀이에 참여할 전략을 세우는 것이다(Bennett, Wood, & Rogers, 1997). 교사가 유아의 놀이에 들어가야 할 때를 파악하는 것은 놀이상황에 적절한 전략을 이해하고 적용해본 후 반성적으로 평가해본 결과를 다시 적용해보는 실행의 과정을 통해서 주체적으로 유아의 놀이를 지원하는 전문적인 교사의 역할이 되는 것이다.

이상과 같이 교사의 놀이 개입은 유아의 놀이 맥락에 따라 이루어져야 한다. 유아가 자신의 놀이에 몰입할 수 있게 하는 교사의 상호작용은 유아의 배움을 촉진하는 교수자의 역할을 하는 것이며 교사의 놀이 촉진자로서의 교수는 놀이와 교육과정을 통합적으로 운영하는 교사의 주요한 역할이 된다. 놀이와 교육과정의 통합적인 접근은 유아의 발달 수준 등 여러 요인에 따라 통합 수준의 차이는 있을 수 있지만, 유아의 자발적인 선택에 의한 놀이를 중심으로 교육과정을 구성하려는 교사와 어린이집의 노력이 있을 때 유아가 자신의 경험을 주도적으로 결정하는 유아 자신의 배움에 주체자가 될 수 있다.

3. 교사학습공동체

1) 교사학습공동체의 개념

학습공동체는 학교 현장에서는 배움공동체, 실천공동체, 교과교육연구회, 교사 자율 연구모임, 학습동아리, 교사학습공동체, 전문가적 학습공동체 등의 용어로 교사의 자율적인 연구공동체들에 사용되고 있는 공통의 명칭이다. 이러한 명칭은 조직의 효율성, 공동의 협력, 전문성 등 공동체에서의 강조점에 따라서 그 명칭을 달리 할 수 있다(장민경, 2019). 명칭은 강조점에 따라 달라지지만, 둘 이상의 사람이 일정한 목표를 추구하기 위해 의도적으로 구성된 사회체제로서 목표 달성을 위한 특정한 과업, 역할, 권한, 의사소통, 지원구조 등의 체제를 갖추고 학습을 목적으로 하는 집단을 학습공동체라 정의한다(윤정일 등, 2008).

1920년대 Meiklejohn(1932)이 제안한 학습공동체는 1980년대 경영학 분야에서 구성원들의 일상적인 업무수행과정에서 요구되는 지식과 기술을 다

른 구성원들과 공유하며 학습함으로써 전문성과 업무능력을 향상시켜 경영의 효율성을 추구하고자는 목적으로 본격적으로 도입되었다. 1990년대 학습공동체는 교육학 분야에서도 적용되기 시작하였다(최남정, 2011). 개인들이 다양한 환경과 경험 과정에서 발생하는 상황을 보다 의미 있게 해석하고 받아들이도록 촉진하는 과정에서 학습공동체가 형성된 것으로 학습공동체의 교육학에의 도입은 사회적 변화에 대응하기 위한 방식이기도 하다(윤창국, 2002).

학습공동체에 대한 개념을 광범위하게 정의하여 DuFour와 Eaker(2004)는 교육에 대한 관심을 가진 사람들이 의견을 교환하고 행동하고자 모인 집단을 학습공동체로 정의하며 동호회, 교사 모임들까지를 학습공동체로 정의하였다. 생활과 학습의 일치라는 점에서 공동체 자체를 학습공동체라고 정의하고 있는 것이다(유성상, 2000). 이선숙(2002)은 학습공동체를 교사들이 자신들에게 직면한 문제를 동료 교사 또는 숙련된 교사와 대화를 통해 협력적으로 해결해가는 것이라고 하였으며, 김성천(2007)은 교실에서 수업과 학급 운영의 고민을 나누거나 공유하여 해결 방안을 모색할 수 있는 교사 자율적 연구모임이라고 정의하였다.

교육학 분야에서는 학습을 목적으로 하는 집단을 학습공동체로 보는 관점(Brookfield, 1983; Sergiovanni & Starratt, 1997)을 따르는 경향이 있다(최남정, 2013에서 재인용). 학습공동체에 대한 개념을 학생과 교사의 학습증진을 강조하여 Mclaughlin 과 Talbert(2006)는 교육적 행동을 실천하고 학생의 학습 상태를 살펴봄으로써 교사 스스로가 자신의 생활 양식과 교수 학습 방법을 개선하여 학생의 학습 능력을 향상시키고자 협력을 기반으로 실천하는 집단이라고 정의하였다. 서경혜(2013)는 교사들이 서로 결속하여 학습하고 서로 학습하고 협력하여 반성적 실천을 토대로 자신들의 학습 및 학생의 학습 증진을 꾀하는 것으로 정의하였다. Broko(2004)는 교사들 간

의 협력적 학습을 촉진함으로써 교사의 전문성 개발과 교수 실천의 개선에 강조점을 두어 정의하였다. 서로의 강조점에 차이는 있으나 학습공동체는 교사들의 경험, 지혜, 전문지식 등의 교류와 공유를 통해 새로운 지식을 구성하고 발전시켜나가는 전문가들의 집단이라 할 수 있다.

Mclaughlin 과 Talbert(2006)는 학습공동체를 기술적 문화, 직업 규범, 조직 정책에 따라 약한 전통적 공동체, 강한 전통적 공동체로 구분하였다. 약한 전통적 공동체는 구성원 간의 개인주의를 선호하고 교수-학습활동 개선에 대한 필요성을 지각하지 못하여 새로운 교수방식을 회피하는 경향이 있다. 강한 전통적 공동체는 구성원 간의 수직적 위계 및 관료적 규범을 중시하고 교수-학습활동 개선을 위해 학습 기회를 제공받지만 학습의 내용이 새로운 개혁 내용과는 거리가 있는 경우가 많다. 이상과 같이 학습공동체의 정의에 비추어 본 연구에서의 학습공동체는 혁신과 탐구를 중시하고 구성원들의 학습 기회와 교수-학습활동을 집단적으로 조직화하여 새로운 시도를 지속적으로 추구하는 교사의 모임으로 정의하고자 한다.

구성원들이 학습과 새로운 시도를 목적으로 조직된 학습공동체는 성숙과 변화의 단계를 거치면서 성장하고 소멸하기도 한다. Wenger, McDermott 와 Synder(2002)는 학습공동체가 잠재기, 결합기, 성숙기, 유지기, 변형기의 단계를 거쳐 발달한다고 하였다. 잠재기는 공동체의 가치와 잠재력에 대한 발견과 상상의 단계로서 준비의 과정이라 할 수 있다. 결합기는 구성원들 간에 신뢰를 바탕으로 공동체적 인간관계를 개발하고 공동체로서 가치를 드러내기 시작하면서 공동체적 에너지를 활성화시키는 단계이다. 성숙기가 되면 공동체가 나아가야 할 사향에 대한 초점, 역할, 경계를 좀 더 명확하게 하는 일과 공동체의 지속성을 보장하기 위한 새로운 공동체 일원을 공동체의 핵심 구성원으로 성장시키는 일에 관심을 갖는다. 유지기는 그동안 공동체가 쌓아온 성과와 경험을 바탕으로 공동체만의 지식 창조 및 공유의

들이나 방법 및 구성원들의 주인의식을 개발하고 외부에 대한 개방성을 유지함으로써 공동체가 최선성을 가지도록 노력하는 단계이다. 변형기의 단계에서는 외부의 변화나 내부의 요인에 의한 새로운 요구에 부응하기 위하여 급격한 변형이나 사멸을 겪게 되는 단계이다.

이상과 같이 교사학습공동체는 신념, 가치, 비전 및 목표를 공유한 개인들이 학습이라는 목적을 위하여 구성된 집단으로 구성원들의 자발적 참여와 비판적 반성 및 구성원 간의 협력과 대화를 바탕으로 공동의 목적을 위해 학습하고 탐구하며 발전해가는 생성과 성숙 및 소멸의 단계를 거치는 공동체이다.

2) 교사학습공동체의 특징

공동체는 구성원이 공동의 목적을 가지고 끊임없는 만남 속에서 ‘우리’를 추구하며 상호존중의 관계를 만들어가는 공동의 주체됨을 강조하고 가치와 신념의 변화를 추구하며 공동체 의식을 발전시켜나간다는 특성을 갖는다(McMillan & Chavis, 1986; 곽향림, 2008에서 재인용). 공동체는 가치와 신념, 규범의 공유를 핵심 요소로 하며, 그중에서도 교육공동체는 교육 관련 기관 및 단체에 조직 구성원들이 자유의지에 의해 가치와 규범, 신념을 공유하며 결속될 때 성립하게 된다(노종희, 1996). 이러한 교육공동체의 성격을 가지는 교사학습공동체는 개인들이 학습을 주목적으로 모인 하나의 단위로서 개인들은 학습이라는 행위를 통하여 관계를 맺게 되고 공동체의 구성, 유지, 발전에는 학습이 핵심적인 기능을 하게 된다(김찬중, 2009).

원효현과 김하정(2018)은 교사학습공동체가 활성화하기 위해서는 개인적 차원과 공동체 차원에서의 요인을 고려하여야 함을 제안하였다. 개인적 차원에서는 공동체 의식, 자발성, 학습과 실천의 결합에 따른 교사 전문성 신장 및 자존감 향상이 공동체를 활성화하게 한다. 동료와의 관계, 신뢰와 존

중의 문화 요인도 공동체 참여를 촉진하고 활동을 이어가는데 주요하게 역할을 한다고 하였다. 공동체 차원에서는 분산적 리더쉽, 협력과 성장, 꾸준한 활동이 공동체를 활성화하는 요인이 된다. 개인의 학습보다는 무지개어린이집 놀이중심 교육과정 실행을 위한 공동의 학습과 실천을 목적으로 하는 본 연구에서는 공동체 차원에서의 요인을 고려하여 교사학습공동체를 개념화하고자 한다.

첫째, 구성원 간의 비전 공유이다. DuFour와 Eaker(1998)는 전문적 학습공동체의 기초를 세우기 위해서는 미션과 비전, 가치와 목적이 공유되어야 한다고 한다. 이는 다른 공동체와 교사학습공동체의 다른 점으로 구성원 간의 가치에의 공유는 교사학습공동체의 형성과 발달에 기초가 된다. 공동체 구성원 간에 공유된 가치와 비전은 구성원의 공동 인식체계이자 가치체계이다. 공유된 가치와 비전은 구성원들의 행동을 지도하고 안내하는 공식적인 기제가 된다. 본 연구에서 운영하고자 하는 교사학습공동체는 무지개어린이집 놀이중심 교육과정을 실행하고자 하는 가치와 비전을 공유하였다. 교육과정은 완벽하게 체계화되어 작동하는 것이 아니라, 지향점을 설정하고 그것을 공유하는 교사들이 협력하여 학습하면서 만들어가는 것이기 때문이다(곽영순, 2017).

둘째, 구성원 간의 반성적인 대화이다. Schön(1983)에 따르면 지식은 실천 중의 반성을 통해 형성된다. 교육과정 실행 과정에서의 경험을 통해 얻어지는 실천적 지식은 교사가 자신의 실천적 지식을 비판적으로 재구성하고 이를 실천에 옮겨 검증함으로써 새로운 실천적 지식을 창출한다. 반성적인 실천은 교사로서 자신의 일에 대한 자기 인식을 암시한다. 하지만 이런 인식은 개인적인 것으로 교사학습공동체의 지식은 아니다. 교사학습공동체의 지식은 구성원 간의 반성적인 대화를 통해 생성된다. 교수와 학습에 대한 깊이 있는 대화를 통해서 자신의 실천을 점검할 수 있게 된다. 이

러한 반성적 대화를 통한 실천에 대한 반성은 교수학습과정에 대한 깊이 있는 이해를 이끈다(Louis, Marks, & Kruse, 1996). 학교 현장에서의 수업 및 업무와 관련하여 실천과 동료 교사들 간의 협력을 강조하는 교사교육은 교사들이 자신들의 교수방법을 동료 교사들과 공유하고 반성할 때 교수활동이 변화하고 수업이 개선될 뿐만이 아니라 교사의 학습이 강화되고 교사의 전문성을 개발하는 기회를 제공할 수 있다(김태수, 2018; 사영숙, 2016).

셋째, 탈 사유화된 실천이다. 교사는 자신의 학습을 공개하고 자신의 실천을 공유할 수 있어야 한다. 교사학습공동체에서는 구성원 간의 경험과 지식이 교류된다. 이때 교사의 학습은 일방적인 전수가 아니라 자유로운 교류와 공유를 통해 이루어져야 한다. 일방적인 조언 보다는 멘토, 조연자, 전문가의 역할을 공유하고 바꿀 수 있어야 한다. 서로 가르치고 배울 때 구성원 전체의 전문성을 키워나갈 수 있는 것이다(서경혜, 2016). 교사학습공동체를 구성한 교사들은 학습과 전문적인 발달을 목적으로 교사 간 공동의 실천 행위에 대해 반성적으로 의사결정하고 문제를 해결하는 협력을 통해 교수학습에 대한 이해를 증진시키며 학습개선을 지속적으로 실천하는 전문적 협력을 할 수 있다(Henderson, 1996). 구성원인 교사들이 서로 정보를 공유하고 상호작용을 통해 교사 역량을 향상하고자 하는 목적으로 외부의 간섭이나 관리 없이 자발적인 의지로 모임을 구성하여 교육 현장에서 발생하는 공동의 문제를 해결하는 협력적 학습이 교사학습공동체를 통해 이루어질 수 있다.

위와 같이 본 연구에서의 교사학습공동체는 협력적 학습과 반성적 실천을 강조한다. 교사의 현직 연수는 형식적 지식 습득에 그치는 것이 아니라 반성적 실천을 통한 학습을 강조하여 교사의 교수 행위에 실제적 변화가 뒤따라야 한다. 교사가 자신의 실천을 반성하고 실천을 기반으로 지식을 형성하여 실제적인 행동으로 변화함으로써 교사로서의 전문 역량을 향상시

킬 수 있게 되는 것이다(Erickson et al., 2005).

교사가 학습공동체에 참여하게 되는 요인은 참여자 개인의 교육적 신념이나 교직관에 따른 자발성과 동료 교사와의 관계가 많은 부분을 차지한다. 본 연구는 교사들이 교사학습공동체를 통해 놀이중심 교육과정을 실행해나가는 과정을 탐색하는 것이다. 정서적 소속감과 감정적 유대감이 형성되어 있고 부담 없는 시작 활동이 가능하며 이동으로 시간과 거리에 대한 부담이 적은 학교 안 학습공동체는 학교의 일정과 상황에 따라 융통성 있게 운영할 수 있다는 장점이 있다. 학교 밖에서 이루어지는 협력을 통한 학습은 참여 교사의 학교 안으로 교육의 내용을 연결하지 못할 가능성이 있다는 단점을 학교 안 학습공동체가 보완할 수 있는 것이다(서경혜, 2008). 본 연구는 이러한 학교 안 학습공동체의 장점을 취하고 놀이중심 교육과정이라는 공동의 비전을 달성하기 위해 학습공동체 안에서 협력적으로 학습하고 반성적으로 실천하는 교사학습공동체를 적용하고자 하였다.

3) 유아교육에서의 교사학습공동체

우리나라의 교사 교육은 교사들이 특정 장소에 모여 교사에게 필요한 지식이라 진단된 교수 기술과 학문적 지식을 전문가에게 전달받는 방식으로 운영되었다. 교사는 집합 연수를 통해 지식을 향상시켜 교육 현장에서는 배운 지식을 적용함으로써 교육 실천을 개선하도록 기대되었다(서경혜, 2013). 지금까지의 이러한 교사의 학습은 심리학적 접근에 근거해 수동적이고 적응 중심적인 관점에서 이루어져 왔으며 교사가 몸담고 있는 상황이나 교수의 맥락과는 분리된, ‘형식적 지식(Formal knowledge)’의 학습에 치중해 교사의 교수 행위에 직접적인 변화를 가져오지 못했다는 비판을 받고 있다(최남정, 임부연, 2013).

전통적인 학문적 지식 전달 위주의 교사교육에 대한 이러한 비판은 일방적으로 누군가가 지식을 전달하는 연수 혹은 강의에서 벗어나 학습자들이 주축이 되어 자발적으로 모임을 구성하고 동등한 협력관계 속에서 이를 꾸려나가는 학습 형태로 변화하게 하였다(Sergiovanni & Starratt, 2007). 대그룹을 대상으로 단발적으로 이루어지는 교사교육이 교사들 스스로 공동체를 형성, 서로 가르치고 배우며 협력적으로 전문성을 개발하고자 하는 방식으로 변하고 있다. 학습공동체 중에서 교사들로 구성된 교사학습공동체는 1980년대 후반 미국을 중심으로 교육개혁과정에서 교사의 전문적 공동체에 주목하였다. 교사학습공동체 활동을 통해 교사들이 자신의 교수방법을 동료와 공유하고 반성할 때 교수활동이 변화하고 수업이 개선되며 교사의 학습이 강화되어 교사의 전문성을 개발할 수 있다는 것에 관심을 가지게 되었다(김송자, 맹재숙, 박수정, 2012; 전남익, 2010).

우리의 학교 현장에서도 교사들이 공동체를 형성, 서로 가르치고 배우며 함께 공부하고 연구하며 협력적으로 전문성을 향상하는 학습공동체가 확산하고 있다(서경혜, 2013). 교사의 실천 행동의 변화와 관련하여 교사들이 자신의 경험, 지혜, 전문지식 등의 교류와 공유를 통해 새로운 지식을 구성하고 발전시키면서 학생들의 학업 성취뿐만 아니라 교사로서의 역량을 개발하고 교육적 관계를 형성하는 데 학습공동체가 긍정적인 영향을 미치고 있다. 이러한 학습공동체의 긍정적인 기능성은 학습을 통해 구성원의 행동변화를 촉진하고 학습 결과를 공유할 수 있는 조직의 구조와 시스템을 가지며 조직 차원의 학습을 통해 지식을 생성, 축적하여 조직의 목적 달성을 촉진하는 방향으로 조직 형태를 갖추며 유아 교사의 학습 방법으로도 적용되고 있다(김희규, 2008).

교사교육의 방향은 당장에 활용할 수 있는 내용보다는 교사의 바람직한 실천적 지식의 원리를 형성하는 것에 기초를 두고 시작되어야 한다(임승

렬, 이은정, 2014). 김혜영과 정지현(2012)은 유아교육에서의 교사 학습이 교사들이 즉각적으로 사용 가능한 수업이나 활용도를 높여주는 연수를 원하기 때문에 교사의 실천적인 고민을 찾아보기 어렵다고 하였다. 교사의 실천적 지식은 교사가 교육업무를 수행하는 과정에 개인적, 직업적 경험으로 형성된 교사의 지식(Beijjaed & Verloop, 1996)으로 교사는 교육현장에서 자신의 실천을 개선하고 실천 기저의 지식을 재구성한다(서경혜, 2010). 교사는 자신의 경험과 맥락으로부터 얻어 개인적으로 형성한 잠재적인 이론을 사용하여 그들의 교수 행위에 의미를 부여하게 되는 것이다. 교사들은 공동체를 형성하여 서로의 지식과 경험을 교류, 공유하며 협력적으로 자신의 실천과 지식을 발전시키고 전문성을 향상시킬 수 있다(서경혜, 2010). 학습공동체라는 사회적 관계에서 구성원들의 서로 다른 경력과 경험의 교류와 구성원 간의 이해와 실천의 공유를 통해 실천적 지식의 변화를 도울 수 있는 것이다.

교사의 교육은 탈맥락적인 이론적 지식의 습득으로부터 교사의 경험에 기반하는 상황적이고 맥락적인 실천적 지식을 구성하는 것으로 변화하고 있으며(최남정, 2013), 교사 스스로가 이러한 지식 구성의 능동적인 주체가 되기를 강조하고 있다(고영미, 2005). 특히, 유아교육에서는 유아의 발달 특성상, 교사가 의도하거나 강조하지 않은 흥미가 발현되는 상황들이 빈번하게 발생하여 교사의 경험에 기반한 실천적 지식을 적용하고 재구성할 수 있는 기회가 많다(임승렬, 이은정, 2014). 교육 현장에서 자신의 실천적 지식을 재구성할 기회가 많은 유아교사의 교육으로 교사가 능동적으로 자신의 실천적 지식을 재구성하여 발전하도록 협력적인 사회관계를 통해 상호 지원할 수 있는 학습공동체가 주목받고 있다(엄지숙, 2011; 윤소영, 2017).

교사들이 유아와의 질 높은 상호작용 수행을 위해 학습공동체를 운영하고 자신의 상호작용에 대해 확신하는 정서적 체험과 교육적 시야의 확장

및 통찰의 깊이를 재고할 수 있는 협력적 반성의 기회, 실천적 지식 형성을 형성한 연구(김수정, 이민주, 이영신, 2020)와 리더로서 역할 수행을 희망하는 교사들이 학습공동체를 통해 학습, 자기관리, 의견 교환, 감정 소통과 관련된 리더십을 발휘하는 경험을 하며, 교사의 자기반성 기회를 가졌던 것이 리더교사로서의 전문성 발달에 기여함을 밝힌 연구(박수경, 정미라, 2016)는 협력적인 학습공동체가 유아교사의 실천적 지식의 재구성에 기여하고 있음을 밝히고 있다. 유아교사가 참여하는 학습공동체가 교사 자신의 경험에 바탕을 둔 실천적 지식을 공유하고 성찰하며 교사의 실천적 지식을 발전시켜나갈 수 있도록 하였다.

유아교육은 다른 연령의 학생들과 달리 교수학습 상황에서 미리 계획하지 못한 상황들이 발생하게 되고 교사는 이런 예견하지 못한 상황을 긍정적으로 해결할 수 있어야 한다. 유아교사의 학습은 실천과정에서 부딪히는 실제 사례를 중심으로 교사학습공동체를 통한 협력적 상호교환, 모델링, 코칭, 감독에 참여하는 것이 교사의 전문성 증진에 효과적일 수 있다. 어린이집 유아반 교사가 학습공동체 프로그램 참여하여 교사 학습의 주관적 태도에서 공동체적 학습을 하도록 하였으며, 학습공동체의 경험이 교사들 간 토의를 통해 자신의 수업 등을 반성하고, 타인과 사례를 나누고 발표함으로써 경험을 재구성하여 유아반 교사로서 전문성을 향상시킬 수 있었다(오교선, 이병환, 2019). 학습공동체 참여하여 교사 자신이 인식하고 있는 것과 실천과정에서의 갈등을 동료 교사의 어려움에 대한 공감과 갈등 해결을 위한 협력으로 해결할 수 있었음을 밝힌 김가윤과 최연철(2020)의 연구는 교사학습공동체가 교사 스스로 학습 동기를 부여받을 수 있도록 하는 교사 교육의 방안이 될 수 있음을 제언하였다. 유아교사가 참여하는 교사학습공동체가 개인의 학습뿐만이 아니라 구성원들이 상호지지하고 지원하는 협력적인 학습 분위기를 조성하여 교사가 능동적인 학습의 주체자가 될 수 있

도록 한 점을 강조하고 있다.

유아 교사의 학습은 교실의 상황과 맥락이 반영된 경험이나 실제에 근거해야 하며, 교사는 이러한 학습을 통한 실천적 지식을 활용할 수 있는 능동적 학습자가 되도록 학습 내용을 구성하여야 한다(소경희, 2006; 조형숙, 김민정, 2011; 황운세, 강현석, 2007). 교사가 학습공동체를 통해 영유아의 몸체에 대한 이해가 증진되었음을 밝힌 연구(정순경, 손원경, 2019)와 ‘바깥’이라는 공간이 아이들의 일상과 삶의 연장선 속에서 그들의 문화적 정체성을 대변해주는 ‘공간적 장소’이자 ‘교육의 매개체’ 그 자체로서 의미를 갖는다고 밝힌 한지애, 김태경과 조희숙(2016)의 연구는 교사가 능동적 학습자가 되었을 때 학습공동체가 교사의 성장을 이룰 수 있게 함을 밝히었다. 교사 개인의 성장과 교사학습공동체에 참여하는 공동의 실천을 통해 참여자 상호 간의 협력적 학습과 구성원들의 공동 성장을 이룰 수 있었다. 스토리텔링을 활용한 유아수학교육을 위한 교사학습공동체 참여 경험이 유아 교사가 어려워하는 수학의 내용 지식을 이해하고 학습하도록 하였으며 수학적 오류를 함께 해결하고 실천 내용의 공유를 통해 협력적 탐구과정을 즐기는 교사로 성장하게 하였음을 밝힌 김경은(2021)의 연구는 교사학습공동체에서의 협력을 통한 공동 실천이 교사들의 교수역량 증진에 기여함을 밝히었다. 김현수, 안효진과 유지영(2016)도 STEAM 교육을 현장에 적용하기 위해서는 교사학습공동체를 통한 학습공동체 참여자 간의 협력과 교사 개인의 적극적인 참여와 몰입의 중요성을 강조하였다.

유아교육에서의 교사학습공동체는 유아교사의 전문성 향상과 함께 유아 교사로서 서로의 힘듦을 공감하고, 공감이 마음을 움직이게 하고, 이 마음 움직임은 서로를 자기 회복의 공명으로 치유의 순간을 경험하게 하기도 한다(김성희, 안효진, 2021). 교사학습공동체 경험을 통한 동료와의 유아교사로서의 어려움에 대한 공유가 새로운 사유의 감각을 촉발하게 하는 협력적

상호교환을 가능하게 한다는 것이다.

교사 학습에서의 교사 개인의 능동적 주체성은 개정 누리과정 교사 연수에서도 강조하고 있다. 하지만 집단 강의에서 다루는 교육의 내용은 각 유아교육기관과 유아의 개별적인 특성을 충분히 고려하여 교육과정을 실행하도록 지원하기에는 어렵다. 교육부 등(2020)은 개정 누리과정에 대한 교사들의 이해를 돕고 교사가 직접 교육과정을 실행하는 과정에서 나타나는 문제와 어려움에 대처할 수 있도록 교사학습공동체가 실제적인 도움을 제공할 수 있다고 하였다. 황운세(2019)는 학습공동체를 통한 내러티브 교육과정의 실행이 교사와 유아의 관계에 긍정적으로 기능함을 밝히었다. 학습공동체 경험은 교사의 교육과정 실행에 대한 의미를 구체화하는 경험과 교사들 자신만의 교육과정 이론의 구성하는 기회가 되었으며 유아와 교사 간 경험의 통합을 통해 교사와 유아 간의 관계 형성에 유의미한 영향을 미친다고 하였다. 교사의 학습공동체를 통한 교육과정 실행의 경험이 교사의 교육과정 이론 구성에 의미 있게 작용하였다. 김호(2020)도 교사학습공동체의 운영을 통한 유아·놀이중심교육 실행을 강조하였으며, 교사들은 자신이 처한 상황과 배경에 따라 다양한 유형과 방식으로 교사학습공동체에 참여하고 있음을 밝히었다. 교사학습공동체를 통한 교육과정 실행을 위해서는 교사의 참여 요인을 고려하여 교사학습공동체를 운영하여야 한다고 하였다.

이상의 연구를 종합해보면 유아교육에서의 교사학습공동체는 유아교사의 전문성 신장에 기여하고 교사학습공동체 구성원 간의 상호협력을 강조하고 있다. 황소영(2020)은 교사들의 놀이중심 보육과정 컨설팅과 교사학습공동체 참여 과정에서 나타나는 변화를 탐구하며 교사학습공동체가 발전하기 위한 요인을 제언하였다. 그의 연구에서 교사들의 교사학습공동체 참여 경험은 사전 이해 및 준비하기, 실행 및 지원하기, 종료 및 평가하기의 과정으로 진행되었음을 밝히었다. 유치원 교사들이 교사학습공동체 참여를 통

해 누리과정 설계하고 실행하기, 함께 나누는 힘, 나를 돌아보고 점검하며 마음 다지기, 실천적 지식을 형성하며 전문가로 성장하는 경험의 의미를 밝힌 이춘자(2020)의 연구는 교사학습공동체를 통한 학습의 내용은 밝히고 있으나, 교사학습공동체의 운영 과정은 밝히지 않고 있다.

이상의 선행연구를 종합해보면 유아교육에서의 교사학습공동체는 교사들의 실천적 지식을 공유하는 장으로 교사가 자신의 실천을 성찰하며 성찰을 바탕으로 다시 실천하도록 하여 자신의 실천적 지식을 능동적으로 재구성할 수 있게 한다. 교사는 자신의 실천을 계속하는 동기의 부여를 교사학습공동체 구성원들과의 사회적 관계를 통해 정서적 지원과 지지를 얻을 수 있었다. 유아교육에서의 교사학습공동체 연구 결과를 고려하여 본 연구는 개정 누리과정이 시행되면서 유아 중심의 놀이를 이해하고 어린이집 구성원들이 공유된 이해를 바탕으로 놀이를 교육과정으로 재구성하여 실행하기 위해 교사 자신의 교수활동을 성찰하며 실천하게 하는 교사학습공동체의 운영 방법을 강조하고자 하였다.

교사학습공동체의 구성에 교사와 유아교육기관의 원장이 함께 참여하여 교육과정을 운영하며 실천적 지식의 향상을 상호 간에 지원하고 있다(김윤숙, 2020; 김정준, 남지희, 2019). 가신현과 윤영순(2020)은 어린이집 원장이 참여한 교사학습공동체에서 어린이집 원장의 변혁적 리더십이 교사학습공동체의 지속적 학습, 탐구 문화, 팀 학습과 교사효능감에 영향을 미친다고 하였으며 교사학습공동체 구성원의 일원으로 참여하는 원장의 역할을 제언하였다. 본 연구에서는 원장과 교사들이 놀이중심 교육과정을 실행하기 위해 교사학습공동체를 구성하였다. 원장이 교과 지식이 풍부하거나 다양한 경력을 보유하고 있다고 좋은 멘토, 컨설턴트가 되는 것은 아니지만 교육과정을 구성해나가는 데 적극적으로 참여하여 교사의 교육활동을 지원할 수 있다(고영숙, 2020; 김윤숙, 2020; 사영숙, 2017; 이진옥, 2014). 하지만

원장의 유아교육기관 내의 학습공동체 참여는 어린이집의 운영 방향을 최종결정하는 권한이 교사학습공동체 내에서도 권력으로 작용할 수도 있으므로 그 역할에 대한 반성적 사고가 충분히 이루어져야 한다. 이러한 점을 고려하여 본 연구의 교사학습공동체 참여하는 원장은 멘토나 컨설턴트가 아닌 교사의 교육활동 수행을 돕는 협력자, 지지자이며 교사와 동등한 교육자, 유아의 놀이 지원을 돕는 관찰자로 역할하고자 하였다(민혜리, 심미자, 윤희정, 2012). 그리고 교육기관의 조직을 위해 도구적인 학습 집단으로 인식되어 학습공동체의 본질이 왜곡될 수 있다(Owenby, 2002; 정민승, 2001)는 점에 유의하여 교사학습공동체가 운영될 수 있도록 하였다.



Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 동기

연구자는 대학을 졸업 후 30여년을 유아교육 현장에 있었다. 원장으로 현장에 있을 때 교사들은 연구자가 유아교육에 머물게 한 동인이 무엇인지 궁금해하였고 연구자는 교사 시절 경험을 이야기하곤 하였다. 연구자가 교사들에게 이야기한 경험은 유아 교사로서 아이들과 무엇을 할 때 즐겁고 보람이 있었는지에 대한 것과 관련되어 있었다. 연구자가 교사들에게 이야기하게 된 사례는 재롱잔치를 위한 준비가 곧 교육과정이 되었던 것과 유아들과 즐겁게 놀이하며 교육과정을 운영하였던 경험과 관련된다. 연구자는 유아들과 즐겁게 놀며 교육과정을 운영하였을 때 유아 교사로서 자긍심이 있었으며 그것이 연구자를 계속 현장에 있게 한 동인인 것 같다고 이야기하였다. 교사 시절 유아들과 즐겁게 놀이했던 경험은 원장이 되어서도 놀이를 중심으로 어린이집을 운영하게 하였다. 선생님과 신나게 놀면서 몸과 마음이 건강하게 성장하고 있는 아이들을 보며 느끼는 흐뭇한 즐거움은 원장으로서의 자긍심이었다. 그리고 어린이집과 선생님을 좋아하는 아이들이 어떻게 하면 더 재미있게 놀게 할 수 있을지 교사와 함께 생각하였다. 이러한 교사들과의 공감대는 원장인 연구자와 교사들이 수시로 교육과정을 운영하며 어려운 점 등을 의논하는 어린이집 분위기를 조성하였다.

초임 교사 시절 연구자는 선배 교사가 알려주는 수업의 아이디어가 다음 날 우리 반 아이들에게 신나는 놀이가 되는 것을 보며 선배 교사의 존재감을 실감하기도 하였다. 연수에서는 알 수 없었던 실제적인 도움이었기에 지금도 그 고마움을 생각한다. 교육과정과 학급을 운영하면서 어려움이 있

을 때 동료 교사가 든든한 지원군이 되어주었던 경험은 교사의 교육은 어떠해야 하는지 계속 생각하게 하였고 원장으로서 다양한 교사 교육을 교사들과 실행해보기도 하였다. 교사들이 요구하는 외부 연수에 적극 참여를 권장하고 교수법과 관련한 독서 토론 등 원내 자체 연수를 진행하였다. 원내 연수가 진행되는 과정을 지켜보며 연구자는 현장의 교사 교육은 교사가 현장에서 실천 가능한 지식을 내용으로 하여 교사들이 스스로 연구하고 실천할 수 있어야 한다고 생각하였다. 연구자는 교사들이 작성한 계획안 내용에 대해 피드백을 하고 놀이 중인 교실을 관찰하며 교사의 상호작용에 대해 조언하기도 하였다. 하지만 원장의 제언이 모든 교사에게 유용하지 않을 것이며 교사 스스로 유용하다고 판단되지 않은 제언이 실천으로 행해지기 어렵다는 것을 관찰하게 되었다. 교사 자신이 체감하지 못하는 제언이었기에 실천의 변화로 이어지지 않았을 것으로 생각한다. 그리고 교사 자신의 요구로 이루어진 외부 연수 내용이 실제로 현장에서 1~2회 행해보는 것으로 그치며 지속적인 실천은 이어지지 않게 됨을 관찰하게 되었다.

연구자는 원장이 교사를 위한 교육이나 보육과정 협의에 참여할 때 교사들이 원장의 의견을 지시사항으로 받아들이는 경우를 종종 관찰하게 되었다. 2020학년도 연간 보육계획을 수립하는 협의에서 교사들은 개정 누리과정을 무지개어린이집에서는 어떻게 운영하여야 하는지 의문이 있다고 하였지만, 실행의 방향을 원장이 결정해주기를 기대하고 있는 것 같았다. 연구자 역시 유아의 놀이에 기반하여 교육과정을 운영한다는 것이 어떠한 실천으로 이루어질 수 있는지 판단하기 어려웠고 놀이중심 교육과정의 실행 방향을 원장이 결정하여 교사들은 그 결정대로 실천하는 것은 옳지 않다고 생각하였다. 연구자는 놀이중심 교육과정의 실행 방향에 대한 어린이집 내에서의 공유된 협의가 필요하며 교사를 위한 교육은 교사 자신이 문제를 인식하는 지점에서 시작하여 자신의 실천을 스스로 점검할 수 있어야 함을

다시 한번 생각하게 되었다.

원장과 교사가 협력하여 유아의 놀이중심 교육과정을 실행할 수 있을 것이라는 기대와 그 과정에서 원장과 교사는 어떠한 역할을 해야 하는지 교사들은 어떻게 자신의 실천을 변화시킬 수 있을 것인가에 대한 일련의 궁금증이 연구자가 본 연구를 시작하게 된 배경이다.

2. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 무지개어린이집 유아반을 담당하고 있는 담임교사 6명으로 일반적 배경은 <표 III-1>과 같다.

< 표 III-1 > 연구 참여자의 일반적 배경

연 번	구분	담당 학급	연령	교 직 경 력		전공	학력
				전체	무지개 어린이집		
1	강교사	3세	27세	5년	5년	유아교육	대졸
2	한교사	3세	26세	3년	3년	유아교육	대졸
3	임교사	3세	26세	3년	2년	유아교육	대졸
4	양교사	4세	28세	5년	5년	유아교육	교육대학원 재학
5	정교사	4세	26세	3년	3년	유아교육	대졸
6	송교사	5세	29세	7년	5년	유아교육	교육대학원 재학

연구 참여자의 일반적 배경은 2020년 10월을 기준으로 작성함

연구에의 참여 의사를 확인하기 위해 각 교사에게 연구의 내용을 설명하는 연구설명서를 제공하고 연구 참여 동의서를 작성하였다. 교사들은 무지개어린이집 놀이중심 교육과정을 실행하기 위해 동료 교사와의 소통과 협력이 필요하며 이러한 협력을 바탕으로 ‘모두가 행복한 어린이집’이라는 무지개어린이집의 슬로건에 부합하는 교육철학을 구현할 수 있다고 하였다.

교사들이 공유하고 있는 어린이집의 교육철학을 실현해나가는 방법의 하나가 교사학습공동체에의 적극적인 참여일 수 있으며 교사들의 이런 의지가 본 연구에 참여 동기가 되었음을 밝히고 있다.

(1) 강교사¹⁾

대학 졸업 직후 무지개어린이집의 2세반, 5세반 등을 담당하였다. 연구 참여 시기에는 3세반 담임교사로 근무하며 한교사, 임교사와 팀을 이루고 있다. 연구자와 무지개어린이집 개원 준비 시기부터 함께 하며 무지개어린이집의 원가를 작사하였고 어린이집 행사 때는 음악 공연을 기획하고 노래하기를 즐기는 교사이다. 강교사는 학습공동체를 시작하며 놀이중심 교육과정에서의 교사의 역할에 대한 궁금증이 있으나 그 궁금증을 스스로 해소하기 어려울 것이라고 하였다. 강교사는 이러한 궁금증에 대한 해결 방안을 교사학습공동체에서 동료 교사들과 논의하는 과정에서 찾아갈 수 있을 것으로 기대하며 연구에 참여하고자 하였다.

교사가 어디까지를 준비해야 하고 혼자서 반성적인 사고로는 해결하지 못하는 부분들이 많기 때문에 그런 부분들을 다양한 경험이 있는 교사들과 해결 방안을 함께 모색해서 실제로 적용을 해보고, 이게 어떻게 되었는지 서로 이야기를 나누어가면서 점차 조금 아이들에게 조금 더 좋은 방향의 교육을 할 수 있도록 해줄 수 있을 것 같아요.

강교사 학습공동체 1회(2020.3.26.)

(2) 한교사

무지개어린이집에서 2세반을 1년 동안 담당한 후 3세반을 2년째 담당하고 있다. 강교사, 임교사와 팀을 이루어 3세반을 담당하고 있다. 한교사는 대학을 졸업한 직후부터 무지개어린이집에 근무하고 있다. 한교사는 다른

1) 본 연구의 교사명과 유아명은 모두 가명을 사용하였다.

기관에 근무하는 친구들을 통해 무지개어린이집과 같이 놀이중심 교육과정 실행 방안을 공유하고 논의하는 기관들이 많지 않음을 알게 되었으며 무지개어린이집이 이러한 공유를 하고 있음에 자부심이 느껴진다고 하였다. 한 교사는 교사가 놀이에 개입하지 않으면 단순한 놀이를 반복하는 유아의 놀이를 지원해줄 수 있는 교수 방법이 있는지, 교사 중심의 교육계획이 놀이중심 교육과정에서의 놀이를 지원하는 교수계획으로 적합한 것인지 의문이 있으며 이러한 자신의 의문점들에 대해 교사학습공동체에서 논의해보고자 하였다.

단순한 형태, 반복적인 놀이를 저희가 놀이의 시범을 보여주지 않으면 계속 이것만 반복하는 거예요. 물론 아이들이 이것으로도 충분한 즐거움을 느끼고 있겠지만 조금 더 다양한 걸 경험하게 해주기 위해서는 교사의 지원이 필요하다고 생각해요. ...〈중략〉... 작년과 비슷한 방향으로 계획을 했지만 그렇게 짜면서도 이게 진짜 이 교육과정이란 추구하는 게 맞는 걸까? 어떻게 흥미를 추측하고 준비하지?

한교사의 인터뷰(2020.3.2.)

(3) 임교사

무지개어린이집에서 4세반을 1년 동안 담당하였고 연구 시기에는 3세반 26명의 유아와 임교사, 한교사와 팀을 이루어 담임교사로 근무 중이다. 임교사는 무지개어린이집으로 이직할 당시 연구자와의 면담에서 마음껏 뛰어놀 수 있는 놀이터와 대학의 교정에서 유아들과 신나게 놀이하고 싶음을 지원동기로 밝히었고 유아들과 함께 놀이하기를 즐기는 교사이다. 임교사는 놀이중심 교육과정을 실행하는 과정에서 한 학급 내만이 아니라 어린이집 전체의 물리적, 인적 환경 활용할 수 있는 방법을 논의하고 실천해보고자 하는 연구 참여 동기를 밝히었다.

하루 종일 보육을 하고 나와서 퇴근 시간이 도래하는데 그런 구조 안

에서 이 이상적인 교육과정을 어떻게 적용해서 해줄 수 있을지. 이 교육과정을 잘 적용하기 위해서 구조를 바꿔야 한다면 어떻게 바꿔야 하면 좋을지. 구조적인 부분들도 같이 논의하면 좋을 것 같아요.

임교사 학습공동체 1회(2020.3.26.)

(4) 양교사

대학 졸업 후 무지개어린이집에서 근무를 시작하여 4년간 영아반 담임교사를 하였다. 4세반을 정교사와 팀을 이루어 담당하고 있다. 양교사는 2020년 처음으로 유아반을 담당하게 되면서 설레임과 기대가 있지만, 영아와는 다른 유아들의 놀이를 어떻게 지원해주어야 할지 많은 고민이 있다고 하였다. 자신이 담당하는 학급의 유아들이 교사와의 친밀한 관계를 바탕으로 긍정적인 사회관계를 가지게 되기를 희망한다고도 하였다. 양교사는 자신이 지향하는 놀이중심 교육과정의 실행 방향과 어린이집 전체 구성원들이 지향하는 실행의 방향이 공유된 협의가 이루어져야 함을 이야기하였다. 그리고 교사학습공동체가 무지개어린이집 구성원들이 지향하는 놀이중심 교육과정 실행 방향을 협의하는 계기가 될 것으로 생각하며 연구에 참여하고자 하였다.

놀이중심 교육과정에서 말하는 놀이를 어느 방향으로 가지고 갈지 우리 어린이집만의 놀이에 대한 지향성에 대해 정해보고, 함께 그 방향으로 나아가야 한다고 생각해요. ...〈중략〉... 다른 반들과 함께 공유할 수 있고, 또 방향성을 함께 맞추면서 우리가 우리 어린이집으로서 교사들이 가지고 가는 그러한 방향성을 정하는 것이 좋을 것 같아요.

양교사 학습공동체 1회(2020.3.26.)

(5) 정교사

영아반 담임교사로 1년간 근무 후 4세반을 양교사와 팀을 이루어 담당하고 있다. 대학을 졸업 후 무지개어린이집 2세반 영아에게 다양한 놀이 모

텔을 보여주며 영아와 함께 놀이하기를 즐겼던 정교사는 유아와의 놀이에
서도 영아와의 상호작용과 같은 방법을 적용하는 것이 옳은지 의문이 있다
고 하였다. 유아의 놀이는 어떻게 이해하고 지원계획을 수립해야 하는지
영아와는 다른 놀이중심 교육과정에서의 교사 역할이 있는지에 대한 의문
점이 있다고도 하였다. 정교사는 유아의 놀이와 교사의 가르침이 어떻게
균형을 이룰 수 있을지 동료 교사들과 함께 논의해보고 싶다고 하였다.

발현적인 놀이만 중심으로 하고 교사의 개입은 전혀 없어야 되고, 그
럼 아이들이 다양한 환경과 경험을 할 수 있는 기회를 제한하는 게 아
닌가 싶은 생각도 들었고, 그렇다고 치면 한 아이가 한 놀이만 일 년
내내 할 수 있도록 지원해주는 것이 교사의 바람직한 역할인가? 놀이
중심에서 교사의 역할에 대한 주제가 의문이 많이 들었어요.

정교사 학습공동체 1회(2020.3.26.)

(6) 송교사

송교사는 연구자와 무지개어린이집 개원을 준비하며 무지개어린이집의
운영계획을 함께 수립하였다. 5년간 유아반을 담당하였으며 다른 유아반
교사와는 달리 혼자 담임교사의 역할을 하고 있다. 본 연구의 교사학습공
동체 참여 당시 송교사는 대학원 수료 후 유아의 놀이 지원을 주제로 하여
논문을 작성 중이었고 어떻게 하면 유아와 재미있게 놀이할 수 있는지에
대한 궁금증을 연구자에게도 자주 질문하였다. 송교사는 개원 때부터 무지
개어린이집은 놀이중심 교육과정을 실행해 왔고 개정 누리과정이 시행되면
서 그동안의 실행이 적절하지 못한 것이었는지에 대한 혼란이 있다고 하였
다. 무지개어린이집 교육과정 실행의 방향성을 재수립해야 필요성이 있음
이 인식은 되지만 그 방향성에 대해서는 알 수 없어 의문이 있음을 이야기
하였고 이러한 의문을 학습공동체에서 함께 이야기 나누고 싶다고 하였다.

우리 어린이집에서 ‘저희의 교육철학과 아동을 중심으로 놀이중심의 교육과정을 펼쳐 나간다.’ 이런 철학을 가지고 그 속에서 우리가 계속 아이들과 지냈는데. 여기서 무엇을 더 해야 하나? 아니면 어떤 변화를 줘야 하나? 또 한편으로는 우리가 지금 하고 있는 게 놀이중심이 아닌가? 이런 생각이 들었어요.

송교사 학습공동체 1회(2020.3.26.)

교사들의 위와 같은 참여 동기는 1회 교사학습공동체에서 공유하였다. 이는 교사의 참여 동기를 교사학습공동체에서 공유함으로써 놀이중심 교육과정을 실행하고자 하는 공동의 목표를 위해 대화하고 상호협력하는 분위기를 조성하기 위함이었다.

3. 연구 현장

본 연구의 현장은 연구의 목적과 연구문제를 해결할 수 있는 목적 표집의 방법으로 선정하였다. 목적 표집은 연구자가 연구의 목적에 적합한 대상을 직접 찾고 선택해서 연구하는 방법이다(김영천, 2013). 본 연구는 교육 현장에서 원장과 교사들이 놀이중심 교육과정의 운영 방향을 협의하여 실천해나가는 과정과 그러한 실천을 통해 교사들이 경험하는 것의 의미를 탐색하기 위한 곳으로 P시에 위치한 무지개어린이집을 참여기관으로 선정하였으며 선정 기준은 다음과 같다.

첫째, 연구자와 무지개어린이집 교사들은 놀이중심 교육과정 실행 방향에 대한 논의가 필요하다는 공유된 인식을 가지고 있었다. 연구자는 박사과정 수료 후 무지개어린이집의 원장으로 재직하였다. 무지개어린이집은 영유아와 학부모, 교직원이 상호협력하여 ‘함께여서 행복한 무지개어린이집’이라는 슬로건을 가지고 있다. 아동중심교육 철학을 근간으로 유아반은

누리과정, 영아반은 표준보육과정을 교육과정 구성의 기본 틀로 한다. 유아반은 동화를 활용한 프로그램, 영아반은 다양한 식재료를 경험하고 탐색하는 식습관 개선프로그램을 특색프로그램으로 실행하였다.

개정 누리과정이 시행되면서 교사들과 원장인 연구자는 누리과정 연수에 참여하였다. 연수에 참여 후 교사들은 그동안 무지개어린이집이 운영한 놀이중심 교육과정과 개정 누리과정이 표방하는 놀이 중심이 차이점이 있는지 궁금해하였다. 차이점이 있다면 우리는 그것을 어떻게 이해하고 실천할 수 있는지 논의하기를 희망하였고 2020년 원내교사교육 프로그램 주제를 ‘놀이중심 교육과정’으로 선정하였다. 놀이중심 교육과정 실행 방향에 대한 논의의 필요성을 교사들과 원장인 연구자가 연구가 시작되기 이전부터 공유하고 있었다. 이에 교사학습공동체를 통해 놀이중심 교육과정을 실행해 가는 과정에서 교사들이 경험하는 것의 의미를 탐색하고자 한 본 연구의 목적에 부합한다는 판단 아래 무지개어린이집을 연구 현장으로 선정하였다.

둘째, 접근성을 고려하였다. 무지개어린이집은 연구자와 연구 참여자 모두 소속한 어린이집으로 원장과 교사들과의 정서적 소속감과 감정적 유대감이 형성되어 있었다. 원장과 전체 교사가 참여하는 월 2회 교사 회의와 교사의 상호작용을 관찰하고 교수법을 상호지원하는 동료 장학 등 교사지원프로그램이 정례화되어 있다. 교사들의 정기적 원내 교육에의 참여는 교사학습공동체에의 참여가 부담 없는 활동이 될 것으로 예상하였다. 또한 이동으로 시간과 거리에 대한 부담이 적고 어린이집의 일정과 상황에 따라 융통성 있게 운영할 수 있다는 장점이 있다. 어린이집 밖에서 이루어지는 협력을 통한 학습은 참여 교사의 어린이집 안으로 연결하지 못할 가능성이 있다(서경혜, 2008)는 단점을 보완할 수 있는 점을 고려하여 본 연구의 현장으로 무지개어린이집을 선정하였다.

본 연구의 참여 현장의 물리적인 환경을 살펴보면 무지개어린이집은 대학 내의 교직원 자녀를 위한 직장어린이집으로 대학의 교정 내에 있으며, 지하 1층과 옥상층을 포함한 총 4층의 단독건물이다.

<표 III-2> 무지개어린이집 시설 현황

구분	교실	유희실	교사실	식당 및 조리실	화장실	실외 놀이터	충간 놀이터	도서관	휴게실	양호실
실수	6	1	1	1	6	1	1	1	1	1

지상 1층 실내에는 영아반 3개의 교실, 교재교구보관 장소를 겸하는 교사실, 양호실, 직원 휴게실, 조리실 및 식당과 부모와 영유아가 이용하는 도서관이 있다. 1층의 도서관은 점심 식사 후나 실외놀이를 위해 대기하는 동안 등 유아들이 자유롭게 이용할 수 있는 공간이었으나, COVID-19 방역지침으로 거리두기를 위해 일부 시간대에는 식사공간으로 활용하고 있다. 실외에는 수돗가, 모래 놀이터, 미끄럼틀과 오름대를 포함하는 복합놀이기구, 유아들이 숨기놀이와 역할놀이에 활용하는 원목 놀이집으로 구성된 실외놀이터가 있다. 2층은 실내에는 유아반 3개의 교실, 실외놀이를 대체하여 대근육 활동을 하거나 행사 시 모임 장소로 활용하는 유희실과 유아반 교실을 비참여 관찰할 수 있는 참관실이 있다. 2층의 실외공간은 자동차 등 탈 것 놀이감을 활용하여 신체활동을 하거나 여름철 간이 물놀이장으로 활용하는 충간놀이터로 구성되어 있으며 옥상층인 3층은 텃밭 공간으로 활용하고 있다. 어린이집 내 시설과는 별도로 대학 교정 내 위치한 환경 특성을 고려하여 대학의 운동장, 광장 등에서 수시로 유아들의 실외 활동이 이루어지고 있다.

무지개어린이집은 <표 III-3>과 같이 1세부터 5세 유아까지 총 97명의 영유아와 담임교사 12명과 누리과정 및 연장반 담당 교사 2명, 영아보조교

사 1명이 있다. 각 학급은 1명 이상의 담임교사와 담임교사의 업무를 보조하는 교사가 한 팀을 이루도록 구성되어 있다. 일상적인 양육과 교육의 업무를 분담하여 담임교사가 유아를 위한 교육과정 계획과 운영의 업무에 집중하도록 하기 위한 무지개어린이집의 학급 구성 계획에 따른 것이다.

<표 III-3> 무지개어린이집 학급 구성 및 교사 현황

연령	학급 수	학급 정원	총인원	학급별 담임교사	보조교사
1세	2	10	10	2	1
1·2세	2	10	10	2	1
2세	2	14	14	2	-
3세	2	27	26	3	-
4세	2	23	22	2	-
5세	1	15	15	1	1
전체	11	99	97	12	3

무지개어린이집 학급 구성 및 교사 현황은 2020년 10월을 기준으로 작성함

무지개어린이집은 오전 8시 통합보육을 시작으로 오전 일과 중의 1시간 30분, 오후 1시간의 실내놀이와 오전 1시간, 오후 30분의 실외놀이와 오후 4시 30분 이후부터 오후 7시까지 통합보육동안 실내놀이로 일과를 구성하고 있다. 평가인증 지표에서 요구하는 매일 2시간 30분 이상의 실내놀이와 1시간 이상의 실외놀이가 이루어질 수 있도록 일과가 운영되고 있다.

무지개어린이집은 2020년 연구를 진행하던 시기에는 별도의 특별활동은 이루어지지 않았으며 학급별 놀이시간이 충분히 확보될 수 있도록 식사 시간과 실외놀이는 학급별로 시차를 두어 운영하였다. 직장어린이집의 특성상 부모의 출퇴근 시간이 영유아들의 등하원 시간이 되는 점을 고려하고 오전과 오후의 통합보육 동안에도 통합보육실에서 유아들이 충분히 놀이할 수 있도록 일과를 운영하였다. 영아반은 영아의 특성을 고려한 일과 운영

이 이루어지고 있으며 유아반 일과 운영의 내용은 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 무지개어린이집 유아반의 일과 운영

	활동 내용
08:00~09:00	등원 및 통합보육
09:00~09:30	오전 간식
09:30~11:00	오전 실내놀이
11:00~12:00	오전 실외놀이
12:00~13:00	점심 식사
13:00~15:00	낮잠 및 휴식
15:00~15:30	오후 간식
15:30~16:30	오후 실내놀이
16:30~17:00	오후 실외놀이
17:00~18:00	통합보육
18:00~	귀가

4. 연구과정 및 교사학습공동체의 운영

1) 연구과정

연구의 계획 단계에서 연구자는 개정 누리과정이 시행되며 놀이중심 교육과정 운영을 현장에서 어렵게 인식하게 되었다는 문제 제기에서 본 연구를 시작하게 되었다. 연구자는 문헌 연구를 통해 놀이중심 교육과정을 실행하기 위해서는 교사학습공동체를 통한 교사들 간의 상호지원이 필요함을 인식하게 되었다. 이에 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사학습공동체를 구성하고 그 참여의 과정에서 교사들이 무엇을 경험하고 경험의 의미는 무

엇인지를 분석하고자 하였다. 전체적인 연구의 진행 과정은 <표 III-5>와 같다.

교사들은 개정된 유아교육과정에 대한 궁금증을 해소하고 무지개어린이집은 놀이중심 교육과정을 어떻게 실행하여야 할지에 대한 방안을 논의하고자 하였다. 이 시점은 연구자가 본 연구를 계획하고 있는 단계이기도 하였다. 연구 참여자인 교사들의 놀이중심 교육과정 운영방안에 대한 이해에 도움받고자 하는 요구와 연구자의 필요가 맞닿아 놀이중심 교육과정을 실행하기 위한 무지개어린이집 교사학습공동체가 구성되었다. 연구자는 유아반 교사들에게 연구의 취지를 설명하였으며 교사들은 연구 참여에 동의하였다. 준비의 과정에서 연구자는 교사학습공동체 운영을 위한 자료를 탐색하고 교사학습공동체 활동의 기본 계획을 수립하였다.

<표 III-5> 연구의 진행 과정

구분	기간	연구과정
준비	2019. 10 - 2020. 3. 1.	• 문헌 탐색 • 연구의 필요성 인식 및 연구주제 선정 • IRB 승인 • 연구 내용 설명 및 연구 참여 동의 • 교사학습공동체 운영 자료준비
연구 실행	2020. 3. 2. - 2020. 11. 6.	• 교사 개별 인터뷰 3회 • 교사학습공동체 23회 운영 • 학급 관찰 • 자료 수집 및 분석
논문 작성	2020. 11 - 2021. 8	• 자료 최종 분석 및 보고서 작성

교사학습공동체 운영을 위한 기본 계획 수립과 놀이중심 교육과정에 대한 각 교사의 전반적인 인식과 실천을 이해하고자 1차 교사 개별 인터뷰를 진행하였다. 교사 개별 인터뷰는 교육과정을 운영하며 어려운 점, 교사학습

공동체에서 토의하고자 하는 주제 등을 반구조화하여 질문하였고 어린이집 내 원장실에서 2020년 3월 2일~3월 4일, 3일 동안 이루어졌다. 교사학습공동체가 운영되는 과정 동안 교사학습공동체의 운영에 대한 연구 참여자의 의견을 청취하기 위하여 교사들이 요구하는 것이 교사학습공동체 내에서 학습의 내용으로 다루어지고 있는지, 놀이중심 교육과정을 운영하며 어려운 점 등을 반구조화하여 질문하는 2차 교사 개별 인터뷰는 2020년 7월 13일~7월 15일 3일 동안 진행되었다. 3차 교사 개별 인터뷰는 2020년 10월 20일~10월 22일, 3일 동안 이루어졌으며 놀이중심 교육과정을 어떻게 실행할 수 있었는지, 교사 자신에게 교사학습공동체 활동은 어떤 의미가 있었는지를 반구조화하여 질문하였다.

교사학습공동체 운영과 함께 연구의 과정에서 연구자는 학급에서의 놀이를 관찰하였다. 연구자는 학급의 놀이를 관찰하며 교사들이 놀이중심 교육과정을 실행하는 과정에서 조언을 요청할 때 놀이의 지원 방향에 대해 협의하고 교사학습공동체에서 공유된 이해가 어떻게 학급 내에서 실천되고 있는지 연구일지에 기록하였다. 학급의 놀이를 기록한 연구 일지 일부는 교사학습공동체 논의의 자료로 활용하기도 하였다. 2020년 11월 6일, 23회를 마지막으로 교사학습공동체 활동의 과정을 종합 평가하였고 자료 분석과 보고서 작성을 시작하였다.

2) 교사학습공동체의 운영

무지개어린이집 교사학습공동체는 2020년 3월 26일부터 2020년 11월 6일까지 총 23회기 동안 운영되었다. 계획 단계에서는 월 2회, 2주에 1회 정기적으로 교사학습공동체를 운영하고자 하였다. 2020년은 COVID-19의 지역 내 감염 확산 정도에 따라 방역지침이 수시로 변경되었으며 방역지침에 따

라 어린이집은 휴원, 긴급보육으로 어린이집 운영 상황에 따라 부정기적으로 교사학습공동체가 운영되었다. 이러한 어린이집 운영 사항의 변동은 어린이집에 등원하는 유아가 없거나 현저히 적은 경우, 여러 학급을 통합한 교육과정이 운영되기도 하였다.

교사학습공동체는 휴원과 긴급보육으로 보육업무가 일찍 마무리되는 기간에는 오후 4시~6시 사이에 어린이집 내의 유아반 교실에서 이루어졌고 정상적으로 어린이집이 운영되는 기간에는 6시 30분 퇴근 이후 저녁 시간대에 이루어졌다. 어린이집 내 유아반 교실에서 이루어졌던 교사학습공동체는 외부인의 출입을 통제하는 강화된 방역지침이 실시된 기간(10회 2020.6.4, 11회 2020.6.11, 12회 2020.6.18)과 교사의 직무연수 참석 기간(15회 2020.7.3, 16회 2020.7.13)에는 간단한 저녁 식사 후 대학의 세미나실을 이용하였다. 주간보육일지 작성을 활동 주제로 한 20회기(2020.9.11), 21회기(2020.9.24)는 영아반 교사를 포함한 전체 어린이집 교사가 참여하였고 마지막 회기는 교사학습공동체 전체 활동을 평가하며 어린이집 근처 식당에서 식사 후 총 23회기 동안의 교사학습공동체 운영을 마무리하였다.

교사학습공동체의 학습주제와 학습 내용은 Black과 Halliwell(2000), 임승렬과 이은정(2014)이 제안한 실천적 지식의 증진을 돕는 교사 교육의 방법과 이원미와 권연희(2020)의 연구에서 밝혀진 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사의 역량인 놀이 사유하기, 놀이 알아차리기, 유아중심의 놀이 지원하기를 생각할 수 있도록 연구자가 구성하였으며 운영계획 수립의 방향은 다음과 같다.

첫째, 교사가 자신의 실천과 관련하여 의문을 가졌던 주제 토의하기, 자신의 유년 시절 놀이를 회상하는 그림그리기, 놀이의 은유, 수업사례 공유하기 등의 학습 내용으로 구성하였다. 그리고 교사학습공동체의 전개는 교사가 비판적인 분석을 통해 공동으로 자신과 타인에 대해 새롭게 발견한

것을 자신의 교수 행위로 실천하고 그 행위를 다시 반성하는 계획-실행-관찰-반성의 순환구조를 따르도록 하였다(McKernan, 2015). 이를 위해 교사학습공동체에서 논의한 주제를 자신의 학급에서 실천하고 실천한 바를 다음 회기의 교사학습공동체에서 평가할 수 있도록 하였다. 이를 바탕으로 마련된 교사학습공동체 운영계획의 내용은 <표Ⅲ-6>과 같다.

<표Ⅲ-6> 교사학습공동체의 운영계획 내용

회기	학습주제	학습 내용
1	교사학습공동체 계획	· 교사학습공동체의 규칙 안내하기 · 교사학습공동체 학습주제 의견 나누기
2	놀이는 무엇일까?	· ‘놀이’에 대한 메타포 작성하기
3	놀이는 무엇일까?	· 유아의 놀이 관찰 사례 공유하며 놀이의 주제, 캐릭터, 줄거리, 어휘 찾아보기
4	놀이에서 배움이 일어날까?	· 나의 유년 시절 놀이 그림으로 표현하기
5	놀이에서 배움이 일어날까?	· 놀이 관찰 사례 공유하며 유아의 배움 찾기
6	유아가 주도하는 놀이	· 교사 주도의 활동과 유아가 주도하는 놀이
7	유아가 주도하는 놀이	· 유아 경험이 놀이로 연결된 사례 공유하기
8	놀이의 공간	· 놀이공간 구성하기
9	놀이의 공간	· 관찰 사례 공유하며 공간 재구성하기
10	놀잇감으로 놀기	· 비구조적인 줄, 단추 등의 놀잇감으로 놀기
11	놀잇감으로 놀기	· 관찰 사례 공유하며 놀잇감과 상호작용하는 유아 놀이 찾기
12	놀잇감 없이 놀기	· 놀잇감 없이 놀기
13	놀잇감 없이 놀기	· 몸으로 놀이하는 유아 관찰 사례 공유하며 경험 찾기
14	놀이시간	· 충분한 놀이 시간 제공하기
15	놀이시간	· 놀이의 흐름을 지속하는 지원 사례 공유하며 유아의 경험 찾아보기
16	무엇을 계획하지?	· 교사의 교육적 의도와 유아의 놀이 맥락
17	무엇을 계획하지?	· 공동의 놀이 지원 계획 수립하기
18	어떻게 평가하지?	· 평가의 요소와 방법
19	어떻게 평가하지?	· 공동의 평가 방법 논의하기

20	놀이에 어떻게 참여하지?	· 교사의 교육적 의도와 유아 놀이의 균형
21	놀이에 어떻게 참여하지?	· 교사-유아 상호작용 관찰 사례 공유하며 유아의 놀이 찾기
22	교사학습공동체 평가	· 교사학습공동체의 활동 돌아보기 · 앞으로의 운영 방향
23	놀이는 무엇일까?	· 유아가 생각하는 ‘놀이’ 인터뷰
24	놀이는 무엇일까?	· 유아의 놀이와 교사의 놀이 비교하기
25	놀잇감으로 놀기	· 내가 선호하는 놀잇감으로 놀기
26	놀잇감으로 놀기	· 관찰 사례 공유하며 놀이 찾기
27	계획하기	· 기록 내용 공유하며 계획 기록하기
28	평가하기	· 기록 내용 공유하며 평가기록하기
29	놀이는 어디에 있을까?	· ‘놀이’에 대한 메타포 작성하기
30	놀이는 어디에 있을까?	· 관찰 사례 공유하며 유아 놀이 찾기
31	놀이에 참여하기	· 교사의 교육적 의도와 유아 놀이(교사 1.2.3)
32	놀이에 참여하기	· 교사의 교육적 의도와 유아 놀이(교사 4.5.6)
33	교사학습공동체 평가	· 교사학습공동체의 활동 돌아보기

둘째, <표Ⅲ-6>의 교사학습공동체 운영계획의 내용은 놀이중심 교육과정을 실행하는 변화의 주체자이며 실천자인 교사들이 교사학습공동체의 주체자로 역할할 수 있어야 한다는 점을 고려하여 학습주제와 학습 내용이 변경될 수 있도록 하였다. 연구자와 더불어 놀이중심 교육과정 실행연구자인 교사가 놀이중심 교육과정을 실행하는 과정에서 생성되는 다양한 아이디어와 가설을 제기할 수 있도록 하였으며 교사가 의문을 제기하는 아이디어를 토의의 주제가 될 수 있도록 하였다.

교사의 제안이 학습주제로 선정된 예로 교사들은 유아의 놀이중심 교육과정을 실행하기 위해서는 교사의 놀이 관찰이 중요하다고 생각하였으나 관찰의 방법과 내용에 대해서는 의문을 제기하였다. 이에 ‘유아가 주체가 되는 놀이’가 되기 위해 기다림의 주체는 누구인지, 무엇을, 왜 기다리는지를 논의해보기로 하였다. 교사들은 자신들이 제기한 의문인 학습주제를 바

탕으로 논의하였다. 그리고 기다림의 주체는 교사이며, 교사들은 유아가 자신의 놀이에서 하고자 하는 바가 무엇인지를 알아차리기 위해 유아의 놀이 상황 밖에서 ‘기다림’의 놀이 관찰을 실천하기로 합의하였다.

또한 교사들은 자신이 읽고 해석한 유아의 흥미가 교육과정으로 편성하기에 적합하였는지, 교사 자신이 해석한 흥미가 유아가 계속하여 관심을 가지는 지점인지, 유아는 교사의 제안에 참여만 한 것인지 등을 포함하여 자신의 교수실천이 유아의 놀이중심 교육과정을 실행하고 있는 것인지에 의문을 가지며 교수 실천하기를 어려워하였다. 이러한 어려움은 학급의 실내놀이 전체를 공동으로 읽고 유아의 흥미를 반영하는 놀이의 지원계획을 수립하며 교사 간에 서로 도움받을 수 있었다. 교사학습공동체 운영 과정과 개별 인터뷰를 통해 교사가 제안한 학습주제를 반영하여 실시된 교사학습공동체 운영의 내용은 <표 III-7>과 같다.

<표 III-7> 실시된 교사학습공동체의 일정 및 운영 내용

회기	날짜	학습주제	학습 내용
1	3.26	교사학습공동체 운영계획	· 교사학습공동체의 규칙 안내 및 활동 주제에 대한 의견 나누기
2	3.31	놀이는 무엇일까?	· 놀이 메타포 작성하기 · 놀이 의미와 속성에 대한 생각 공유하기 · 즐거움만이 놀이의 속성일까?에 대해 토의하기
3	4.2	교육과정에서의 놀이는 무엇일까?	· 각 학급에서의 놀이 회상하고 공유하기 · 놀이에서 관찰되는 즐거움 찾아보기 · 교육과정에서의 ‘놀이’에 대한 생각 공유하기
4	4.9	놀이에서 배움이 일어날까?	· 유년 시절 놀이 회상하고 그림으로 표현하기 · 교사의 놀이에서 즐거움과 배움 찾아보기 · 자신의 놀이 경험과 유아의 놀이 비교해보기
5	4.16	놀이에서 배움은 무엇일까?	· 각 학급 실내놀이 사례 동영상 자료 공유하기 · 놀이에서 유아의 흥미 찾아보기

6	4.23	즐겁게 놀이하기	· 줄, 단추 등의 비구조적인 놀잇감으로 놀기 · 놀이에서의 시간, 공간의 활용 경험해보기 · 아이처럼 놀이하듯 놀이에서 즐거움 찾아보기
7	5.7	즐거운 놀이 찾아보기	· 통합보육 학급별 놀이 사례 공유하기 · 놀이에서 유아의 '즐거움' 찾아보기
8	5.21	무엇을 계획할까?	· 만 4세반 중심으로 놀이 지원계획 공유하기
9	5.28	무지개어린이집 놀이중심 교육과정	· 무지개어린이집 놀이중심 교육과정 되돌아보기
10	6.4	유아가 주체가 되는 놀이	· '기다림'을 실천한 사례 공유하기 · 기다림의 주체는 누구인가? 무엇을, 왜 기다리는가? 토의하기
11	6.11	유아가 만들어가는 놀이	· 만3세반 놀이에서 유아의 놀이 찾아보기 · 교사와 유아의 주도가 무엇인지? 토의하기 · 놀이 개입과 교사의 놀이 주도는? 토의하기
12	6.18	유아의 놀이 맥락은?	· 교사가 만들어주는 놀이, 유아가 만들어가는 놀이에 대해 토의하기 · 유아의 놀이 맥락을 지원한다는 것은?
13	6.25	놀이 환경 구성하기	· 학급별 놀이환경구성 사례 공유하기 · 변화한 놀이 환경에서의 놀이 맥락 찾아보기
14	6.29	교사의 지원은 무엇일까?	· '놀이중심 교육과정' 메타포 기록하기 · 유아의 놀이중심 교육과정에서의 교사 역할 논의하기
15	7.6	발현적 놀이는?	· 발현적 놀이와 자발적 놀이는? 토의하기 · 발현된 흥미를 교육계획 수립에 반영하기 · 교사학습공동체의 운영 방향 재계획
16	7.13	유아가 목적하는 놀이는?	· 놀이를 주도하는 것과 놀이상황을 주도하는 것 · 대집단 활동과 거친 신체놀이를 어떻게 하지? · 유아가 자신의 놀이에서 하고자 하는 것은?
17	8.3	놀이의 흐름 따라가기	· 5세반 '화살놀이' 사례에서 놀이 흐름을 따라가는 상호작용 찾아보기

			· 유아의 흥미를 교육과정에 편성하기
18	8.12	주류의 놀이와 비주류의 놀이	· 5세반 실내놀이 사례 공유하기 · 주류의 놀이와 비주류의 놀이는? · 비주류의 놀이 지원계획 논의하기
19	8.24	몰입하는 놀이	· 4세반 실내놀이 시간 전체 공유하기 · 놀이에서 유아의 흥미 찾아보기
20	9.11	몰입하는 놀이 지원하기	· 4세반 실내놀이 시간 전체 공유하기 · 유아가 몰입하는 경험 지원계획 수립하기 · 기록(보육일지)이 포함해야 할 요소 논의하기
21	9.24	놀이에 몰입하게 돕는 상호작용	· 3세반 실내놀이 시간 전체 공유하기 · 유아의 놀이 흐름을 따라가는 상호작용 찾기 · 놀이 기록하기
22	10.7	유아 자신의 놀이 흐름에 몰입을 돕는 지원하기	· 3세반 실내놀이 시간 전체 공유하기 · 유아의 놀이 흐름을 따라가는 지원계획 수립
23	11.6	교사학습공동체 활동 평가	· 교사학습공동체 돌아보기

셋째, 교사학습공동체 학습 내용에는 포함되지 않았으나 교사들은 놀이에 접근하는 여러 관점에 대한 이해를 돕고자 어린이의 교육과정되기(Sellers, 2018), 놀이중심교과과정(Nourot et al., 2015)을 놀이의 지원에 대한 이해를 돕고자 자유놀이시간 만 5세 유아의 놀이 발생과 지속 및 종결에 관한 연구(이효림, 엄정애, 2020), 실내자유놀이시간에 나타나는 유치원 교사의 놀이 개입(김태영, 엄정애, 2019)등을 읽고 그 내용을 공유하였다.

넷째, 연구자는 교사학습공동체 내에서 작동할 수 있는 원장의 독점적인 권한을 줄이고자 교사들 간의 소통을 촉진하거나 활동을 중재하는 역할로 규정하고 이를 실천하고자 하였다. 교사학습공동체의 진행은 연구자가 담당하였으나 자신 학급의 놀이 사례를 공유하며 지원계획을 수립하는 회기

에는 담임교사가 진행하였다.

5. 자료 수집 및 분석

본 연구에서 수집한 자료는 교사학습공동체에서의 이야기 녹음 전사본 492매, 교사별 성찰일지 101매, 교사 개별 인터뷰 전사본 227매, 연구자 일지 36매, ‘유아공동체’ SNS 단체 방에서 연구자와 교사들이 공유한 글 18매로 A4용지 글자 크기 10으로 작성된 총 874매이다. 그 외 학급별 보육일지와 연간교육계획과 평가 기록을 수집하여 분석하였다. 본 연구에서 수집한 자료 목록 및 내용은 및 목록은 <표 III-8>과 같다.

<표 III-8> 자료 수집 현황

자료	기간	대상	분량
교사학습공동체에서의 이야기 녹음 전사본	2020.3.26.-2020.11.7.	교사, 연구자	A4 492매
교사 성찰일지	2020.3.26.-2020.11.7.	교사	A4 101매
교사 개별 인터뷰 전사본	2020.3.2.-2020.10.22.	교사	A4 227매
연구자 일지	2020.3.2.-2020.11.7.	연구자	A4 36매
SNS 글	2020.3.2.-2021.2.28.	교사, 연구자	A4 18매
보육일지	2020.3.2.-2021.2.28.	교사	*

* 보육일지 분량: 일일보육일지 30일분/주간보육일지 43주분

1) 자료 수집

(1) 교사학습공동체에서의 이야기 녹음 전사본

2020년 3월 26일부터 2020년 10월 7일까지 22회기와 2020년 11월 7일 교

사학습공동체 운영의 내용을 종합 평가하고 마무리한 1회를 포함하여 총 23회기 동안 무지개어린이집 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사학습공동체를 운영하였다. 교사들은 놀이중심 교육과정을 실행하며 자신의 경험, 생각, 느낌을 교사학습공동체에서 이야기하였다. 토의 과정에서 문제를 발견하고 이를 구성원들과 공유하며 여러 관점에서의 해결책을 탐색하였고 탐색한 내용을 자신의 학급에서 실천하며 교육과정을 실행하였다. 교사학습공동체 운영은 근무 시간 외에 참여해야 하는 교사들의 집중도를 고려해 2시간 이상이 되지 않도록 조정하여 1 회기당 1시간 30분~2시간 정도가 소요되었다. 교사학습공동체 활동에서 나누었던 이야기는 녹음하여 연구보조자가 전사하였고 전사 분량은 A4 용지 492매이다.

(2) 교사 성찰일지

교사학습공동체에서 협의한 내용을 근간으로 하여 교사는 자신의 학급에서 놀이중심 교육과정을 실행하였다. 교사는 교육과정 실행 과정 동안 교사 자신의 실천과 이해를 되돌아보고 반성적으로 사고할 때 그 실행 역량을 향상시킬 수 있다. 이에 교사는 학급에서 놀이중심 교육과정을 운영해 나가는 과정에서 자신이 사용한 힘, 배움과 가르침에 대해 질문하고 스스로 성찰하였다. 교사학습공동체 활동을 마친 이후 성찰일지를 작성하여 다음 회기 교사학습공동체 이전에 연구자에게 제출하거나 SNS ‘유아공동체’ 단체 방에 게시하였다. 강교사 16매, 박교사 16매, 송교사 15매, 양교사 23매, 임교사 16매, 정교사 15매으로 총 A4용지 101매이다.

(3) 교사 개별 인터뷰 녹음 전사본

교사 개별 인터뷰는 놀이는 어떻게 정의하는가? 교육과정을 운영하는 교사 역할은 어떻게 정의하는가? 개정 누리과정은 어떻게 이해하는가? 등의

교육과정을 운영하게 되면서 가지게 되는 생각을 반구조화된 질문으로 하여 진행하였다. 교사 개별 인터뷰는 놀이와 교육과정 운영에 대한 교사의 경험, 느낌, 생각의 변화를 이해하기 위해 총 3회 이루어졌다. 1차 교사 개별 인터뷰는 연구의 전반적 계획 단계 2020년 3월 2일~3월 4일 무지개어린이집 내 원장실에서 교사별로 이루어졌다. 2차 교사 개별 인터뷰는 2차 실행 계획을 수립하기 위해 2020년 7월 14일~7월 15일에 이루어졌다. 3차 교사 개별 인터뷰는 22회 교사학습공동체 활동을 마무리한 후 2020년 10월 21일~22일에 이루어졌다. 교사별로 인터뷰는 30분~1시간 정도 소요되었으며 인터뷰에서 나눈 이야기를 녹음한 내용은 연구자가 전사하였다. 강교사 28매, 박교사 26매, 송교사 50매, 양교사 49매, 임교사 33매, 정교사 41매로 A4용지 총 227매이다.

(4) 연구자 일지

연구 과정의 신뢰성을 위해 연구자는 자기 자신을 관찰하여야 한다(Wolcott, 1992). 본 연구는 교사학습공동체의 구성원으로서 무지개어린이집의 교사와 연구자가 교사학습공동체에서 무지개어린이집 놀이중심 교육과정을 실천하는 과정을 탐색하는 연구로 본 연구자의 역할이 중요하다. 연구자는 연구가 진행되는 동안 어린이집 실내외의 물리적 환경을 묘사하고, 일과 중 관찰되는 교사의 상호작용, 연구가 진행되는 상황, 학습공동체가 진행되는 과정 중에 연구자의 반성 등을 기록하였으며 전사한 기록은 총 A4용지 36매 분량이다. 연구자는 교사학습공동체에 참여하는 공동 연구자로서 교사들의 이야기에 귀기울이고 본 연구의 주체자로서 교사를 지원하고자 하였다. 연구자는 학급의 놀이상황을 관찰하고 유아의 놀이를 해석하며 놀이의 지원 방안을 교사와 함께 모색하였으며 이는 연구자가 연구윤리 실현을 위해 필요한 과정이었다.

(5) SNS 글

어린이집 내에서 교사와 원장은 각자의 업무로 인해 상호 간에 대화를 나눌 수 있는 시간이 많지 않다. 이에 무지개어린이집 구성원들은 다양한 SNS 단체방을 생성하여 대화를 주고받고 있다. 이에 ‘유아공동체’ 방을 교사학습공동체가 시작되는 시기에 생성하였다. 교사학습공동체에서 미처 해결하지 못했던 궁금증이나 학급에서 생성되는 질문 등을 SNS 단체 방에서 주고받으며 궁금증을 해소하는 소통의 장으로 활용하였다. 이 게시물들은 연구자와 교사들의 이해와 실천이 시간의 흐름대로 나열되어 있어 놀이 중심 교육과정을 이해하고 실천하는 과정에서 교사의 변화를 이해하는 자료로 활용하였다. 2020년 3월 2일~2021년 2월 28일까지 게시된 글의 분량은 A4용지 18매이다.

(6) 학급별 일일 보육일지와 주간보육일지

유아의 흥미와 관심을 읽어내어 학급의 보육과정을 실행하는 것은 교사에게 요구되는 주요한 전문 역량이다. 교사는 보육계획안을 작성하며 자신의 교육적 의도와 유아의 놀이를 기록하며 놀이의 지원계획을 수립하게 된다. 무지개어린이집의 학급별 보육 과정 운영 내용은 시기에 따라 일일 보육일지와 주간보육일지의 형식으로 변화하여 작성하였다. 일일 보육일지는 2020년 3월 2일~2020년 4월 10일까지 작성한 기록으로 총 30일분이며 주간보육일지는 2020년 4월 13일~2021년 2월 19일까지 총 43주분의 기록이다. 교사학습공동체가 실행된 2020학년도 3세반, 4세반, 5세반 기록을 수집하였다.

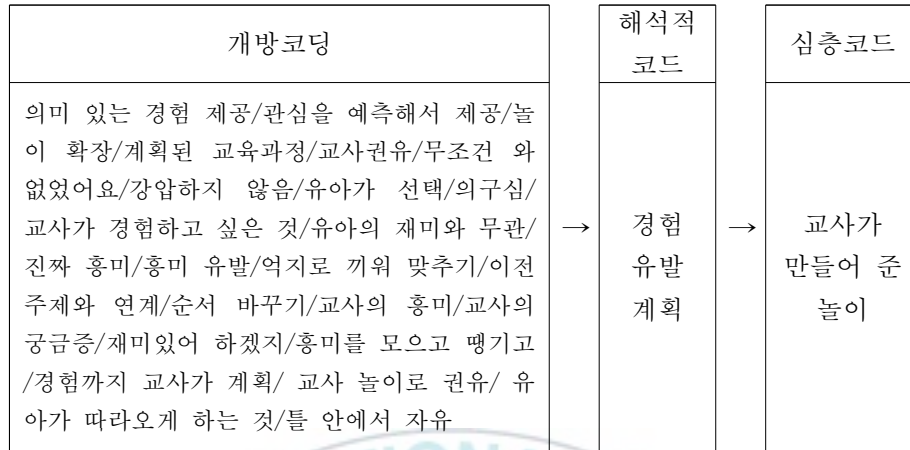
2) 자료 분석

교사학습공동체를 통한 놀이중심 교육과정 실행이 의미하는 바와 교사학습공동체 참여 경험이 교사에게 가지는 의미를 이해하기 위해 수집된 자료와 전사본을 반복적으로 읽으며 세그멘팅과 개방코딩을 실시한 후 심층코딩 과정을 거쳐 주제를 발견하고 해석하는 자료 분석의 방법을 적용하였다(김영천, 2013).

첫째, 자료 분석의 초기 단계인 전사 및 메모 작업 자료들을 기록하고 저장하였다. 전사 작업은 의미의 왜곡을 가져오는 잘못된 정보의 추가, 수정이 없도록 유의하여 교사학습공동체 이야기, 교사 개별 인터뷰 자료를 전사하였다. 메모 작업은 전사한 자료를 읽는 과정에서 떠오르는 생각들을 기록하였다. 의미 있는 단어들, 또 다른 자료의 확인 등 자료를 구성하는데 필요한 것을 별도로 메모해 두는 과정으로 세그멘팅을 위한 기초 작업을 위해 필요하다.

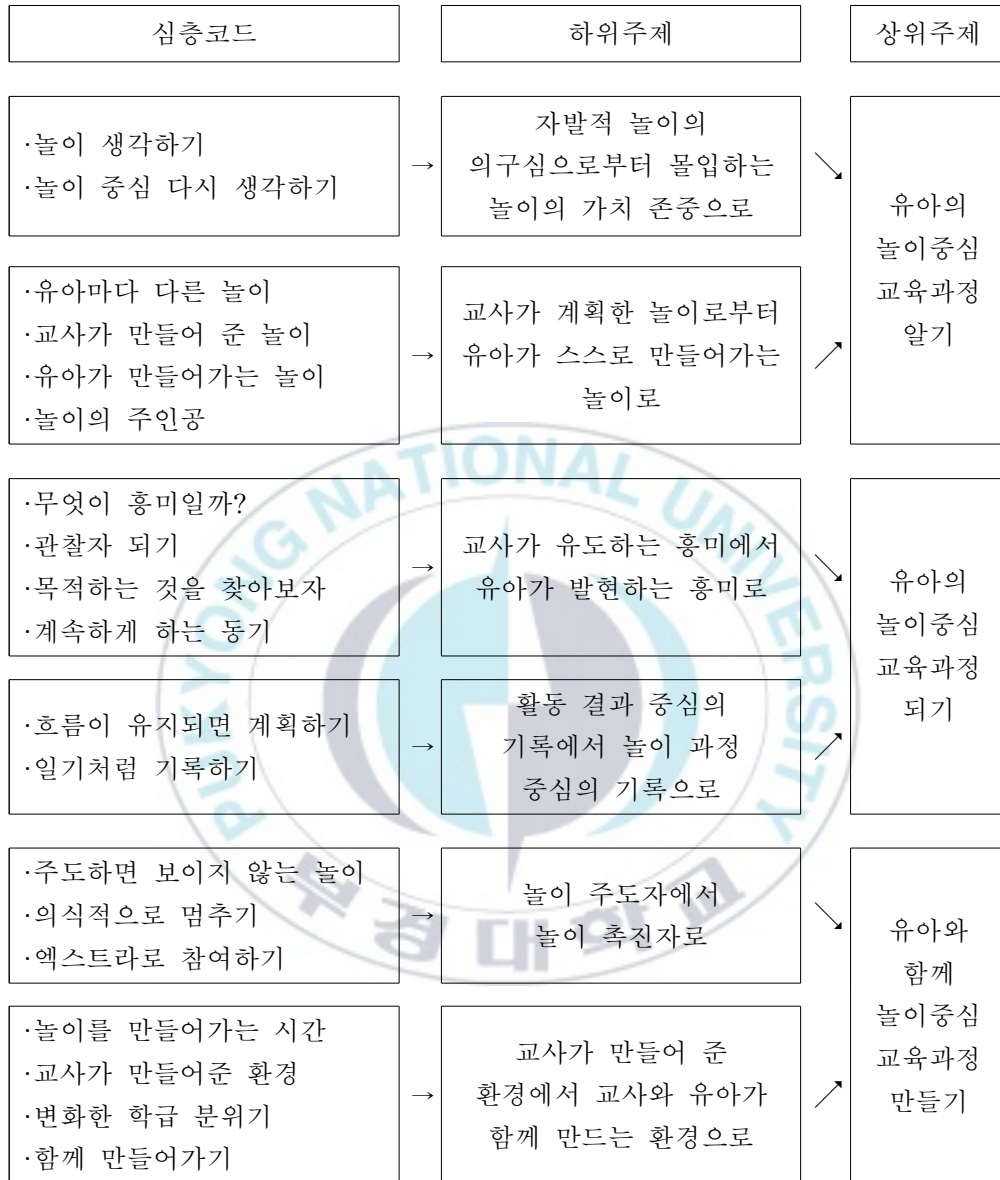
둘째, 개방코딩은 수집한 자료로부터 자료 속에 함축된 의미를 범주화해서 코드를 만들어 내는 과정이다. 자료의 의미나 요지가 잘 드러나 있는 문장이나 단어에 괄호 넣기를 하거나 줄을 긋는 작업을 하였다. 초기 코딩을 위한 예비 작업으로 많은 자료 중에서 분석 대상 자료를 구분하여 단순화하고 감소시키는 세그멘팅 작업을 하였다. 세그멘팅을 마친 자료는 반복하여 읽으며 반복되는 내용, 의미, 주제에 최초로 이름을 부여하였다. 코딩의 제목은 교사들의 표현이나 용어, 텍스트에 들어 있는 의미를 포괄적으로 드러낼 수 있는 새로운 표현, 연구자의 언어, 은유를 통해 만들어졌다.

셋째, 심층코딩은 개방코딩을 통하여 도출된 많은 코드 중에서 의미 있는 코드를 더욱 요약적, 주제별로 묶는 작업이다. 개방 코딩으로 만들어진 많은 코드를 좀 더 분석적으로 범주화하고 연결되고 선별되는 과정을 거쳐 핵심적이고 통합적인 주제어로 전반적인 내용을 포괄하고 종합하는 의미를 생성할 수 있도록 하였다.



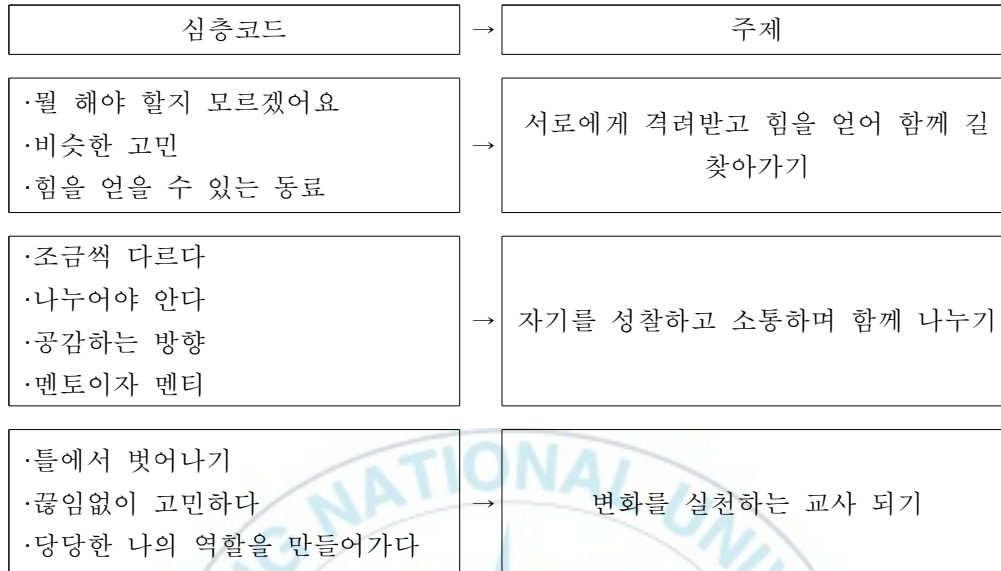
[그림 III-1] 자료 분석 과정 코딩의 예

마지막으로 주제의 발견이다. 일련의 코드들이 어떤 관계, 특징, 메시지를 전달하고 있는지를 강조하기 위하여 은유와 유추 방법을 사용하여 주제들을 개념화하였다. 세그멘팅, 개방코딩, 심층코딩을 실시한 결과 무지개어린이집 놀이중심 교육과정 실행의 변화는 [그림 III-2]와 같이 주제를 도출하였다.



[그림 III- 2] 연구문제 2의 자료 분석 시 나타난 주제

교사학습공동체 참여가 교사에게 가지는 의미는 [그림 III-3] 과 같이 심층코딩하여 주제를 도출하였다.



[그림 III- 3] 연구문제 3의 자료 분석 시 나타난 주제

3) 자료의 타당성 및 신뢰성

본 연구는 분석과 해석과정의 타당성을 확보하기 위해 연구에 참여한 여섯 명 교사들에게 연구자가 도출한 연구 결과에 대하여 ‘구성원 검토 작업’을 실시하였다. 이는 연구의 신빙성을 높이기 위해 가장 중요한 기법으로 분석과 해석의 과정에서 연구자의 선입견이 작용하지 않았는지 확인하는 과정이다. 또한 왜곡되게 해석된 부분은 없었는지 연구참여자인 교사와 협의하여 해석에 일어날 수 있는 판단의 오류를 최대한 줄여 연구의 신뢰도와 분석의 타당도를 높이하고자 하였다. 이에 본 연구에서는 연구 결과 보고서를 작성한 후 교사들에게 보여주고 분석 및 해석의 과정에 연구자의 개인적인 선입견이 작용하지 않았는지, 의미의 왜곡된 부분은 없었는지 협의하였다. 또한 자료 분석의 단계마다 지도교수와 대화하며 분석 과정의 타당성과 충실성을 확보하고자 하였다.

6. 윤리적 고려

본 연구는 무지개어린이집 놀이중심 교육과정을 실행하는 교사학습공동체에 참여한 연구참여자의 윤리적 고려를 위해 연구자는 연구 진행에서 연구윤리에 문제가 없는지를 부경대학교기관생명윤리위원회(Pukyong National University Institutional Review Board: PKNUIRB)로 부터 검토를 받고 심사를 통해 IRB 승인을 받아 연구를 진행하였다(승인번호: 1041386-202003-HR-17-01).

본 연구에서 연구 참여자를 위한 윤리적 고려는 교사학습공동체 전 회기에 걸쳐 적용되었다. 교사학습공동체를 시작하기 전 연구 기간, 절차 및 방법을 설명하고 동의를 획득하는 과정을 거쳤다. 연구자가 연구 참여자에게 연구 참여 동의서를 설명하고 자율적 판단에 따라 최종 동의한 후 연구에 참여할 수 있도록 하였다. 연구 과정 중 개인의 일로 참여가 어려운 경우 불참할 수 있으며 본인의 의사에 따라 연구자와 의논하여 언제든지 연구 참여 의사를 철회할 수 있다는 점을 안내하였다. 연구결과를 보고하는 과정에서 교사 이름, 교사학습공동체에서 거론된 인명은 모두 가명으로 처리하였으며 참여자가 드러내기를 꺼려하는 부분은 보고서에 포함하지 않았다.

IV. 연구 결과

본 장에서는 연구문제에 따라 다음과 같이 연구결과를 정리하였다. 연구 결과는 놀이중심 교육과정을 실행하기 위해 교사학습공동체가 운영되어진 과정과 그 과정에서 무지개어린이집의 놀이중심 교육과정이 어떻게 변화하였는지, 교사학습공동체는 교사에게 어떠한 의미가 있었는지 알아보고자 하였다.

1. 교사학습공동체의 운영 과정

1) 태동기: 동료와의 새로운 만남

무지개어린이집은 학기를 시작하기 전 연간보육계획 수립과 학기를 마무리하는 평가에 담임교사와 원장이 함께 참여한다. 연간으로 수립한 보육계획은 학급의 상황과 유아의 특성을 고려하여 교사들이 자율적으로 운영하고 운영 과정에 어려움이 있을 때 연구자인 원장과 해결 방안을 함께 의논하였다. 연간보육계획과 평가 시기 외의 일상에서 각 학급의 교육과정 실행 내용에 대한 공유는 원장과 학급의 담임교사 간에 주로 이루어지고 다른 학급의 교사들은 동료 교사의 학급에서 유아들이 무엇을 하며 어떻게 놀이하고 있는지, 유아의 놀이 경험을 위해 교사는 어떠한 역할을 하고 있는지 서로 잘 알지 못하였다. 교육과정을 실행하며 가지는 의문과 어려움에 대해 종일 보육과 여러 업무 처리로 교사들 간에는 유아의 놀이와 교육과정 실행에 대한 깊이 있는 논의의 시간을 가지기 어려웠다.

개정 누리과정 시행을 앞두고 무지개어린이집 교사들과 연구자는 누리과

정 교원연수에 참여하였다. 연수 참석 후 교사들은 ‘무지개어린이집은 아동 중심의 철학을 바탕으로 놀이중심 교육과정을 운영한다.’는 무지개어린이집의 교육과정 실행 방향이 개정 누리과정이 지향하는 유아중심·놀이중심과 무엇이 다른지 의구심이 있음을 이야기하였다. 교사들은 유아가 자유롭게 자신의 놀이를 선택하게 하는 교육과정을 이미 운영하고 있는데, 이러한 교육과정 운영 방식에 변화를 요구하고 있는 것으로 생각된다고 하였다.

양교사: 저도 계속 교육을 들으면서 들었던 생각이 너무 교만한 건 아니지만 왜 당연한 거를 자꾸. 우리가 생각하기에 우리 어린이집은 강의 내용에 맞춰서 잘 이루어지고 있는 것 같은데. 자연스럽게 노출되는 환경을 구성하는 건 비슷한 것 같아서 우리가 기존에 하고 있던 방향으로 아이들에게 접근하면 되겠구나. 라는 생각이 들었는데

송교사: 우리 어린이집에서 ‘저희의 교육 철학과 아동을 중심으로 놀이 중심의 교육과정을 펼쳐 나간다.’ 이런 철학을 가지고 그 속에서 우리가 계속 아이들과 지냈는데. 여기서 무엇을 더 해야 하나? 아니면 어떤 변화를 줘야 하나? 또 한편으로는 우리가 지금 하고 있는 게 놀이 중심이 아닌가? 이런 생각이 들었어요.

교사학습공동체 1회(2020.3.26.)

교사들은 새롭게 구성하여 운영하여야 하는 교육과정에서의 놀이가 자신들이 그동안에 실행하였던 놀이와는 다른 의미가 존재하는 것인지, 놀이에 대해 새로운 이해를 해야 하는지, 교사의 역할은 무엇인지에 대한 의문들을 동료 교사들과 함께 논의해보고 싶다고 하였다. 교사들은 여러 의문에 대한 해결방안은 교사 혼자 찾기 어려우며 각자 다양한 경험을 가진 동료 교사들과 함께 그 방법을 찾아갈 수 있을 것이라 하였다. 무지개어린이집 교사학습공동체는 교사들의 일상에서는 잘 이루어지지 못하였던 놀이에 대한 깊이 있는 대화를 통해 교사 자신이 발전할 기회가 될 것이라는 기대로 시작되었다.

한교사: 교사가 충분히 사전에 엄청난 고민과 공부를 혼자서는 못할 거 같은. 조금 더 바람직한 방향으로 충분히 못할 거 같다는 생각을 했고.

강교사: 다양한 경험이 있는 교사들과 이 문제에 대해서 나누고 이에 대한 해결방안을 함께 모색해서 이를 실제로 적용을 해보고, 이게 어떻게 되었는지 서로 이야기를 나누어가면서 점차 조금 아이들에게 조금 더 좋은 방향의 교육이라든지, 보육을 할 수 있도록 해줄 수 있는 게.

교사학습공동체 1회(2020.3.26)

교사학습공동체에 참여하여 교사 자신의 변화와 발전을 기대하는 것과 함께 교사들은 동료와의 친숙하고 익숙했던 분위기와는 조금 다른 생소하고 긴장된 분위기의 새로운 만남이 시작되었다.

매일 함께 보며 웃고 이야기하며 친밀한 관계였지만 책상에 앉아서 논의해야 하는 분위기는 또 생소하기도 하고 긴장도 되어서 그런지 모임 초반에는 경직된 자세로 참여했던 것 같다.

양교사 성찰일지(2020.3.26.)

2) 가치형성기: 공동의 가치 찾기

교사들은 교사학습공동체에서 놀이 메타포, 유년 시절의 놀이 회상하기, 아이처럼 놀이하기, 놀이중심 교육과정에서의 교사의 역할 메타포 활동을 하였다. 교사는 자신의 실천적 지식을 학습공동체에서의 공유된 이해를 통해 재구성하며 확장할 수 있다(김태수, 2018). 교사들은 여러 활동을 경험하며 무지개어린이집 교육과정이 추구하고자 하는 놀이의 의미, 놀이의 가치, 놀이에의 접근 방식 등을 포함하여 놀이와 관련하여 사유하고 놀이의 철학으로 공유하며, 협의한 내용을 무지개어린이집 놀이중심 교육과정 실행의 방향으로 하였다.

첫째, 교사들은 메타포 활동으로 놀이는 무엇인지 은유하며 유아중심의 교육과정이 되어가기 위한 놀이의 의미를 공유하였다. 놀이는 점토, 미스터 트롯과 같이 즐거움이라는 주요한 특성을 가짐을 사유하였다. 교사들은 놀이는 복리, 순환버스, 프리즘을 통과하는 빛과 같이 과정에서의 경험이 즐거워야 배움이 일어남을 놀이 은유를 통해 사유할 수 있었다. 교사들은 과정에서의 즐거움은 실패를 경험하지만, 다시 시도하고 성공한 후에 가지는 성취감, 주변 사람들과 긍정적인 관계의 경험을 나눈 후의 만족감, 자신을 뽐내고 드러내 보이면서 가지게 되는 자존감 등이 내포되어 있어야 함을 토의하며 생각할 수 있었다.

교사들은 유아가 놀이하는 과정에서 즐거움의 경험을 통해 배움이 일어나게 하는 것이 무지개어린이집이 추구하는 놀이의 의미가 됨을 공유하였고 그 놀이는 여행과 같이 본인의 의지대로 경로를 정할 수 있는 자유로움이 있지만 기쁨, 유희와는 결을 달리하는 즐거움이 될 것이라고 하였다. 교사들은 무지개어린이집 교육과정의 놀이는 유아가 쾌감, 유희의 기쁨보다는 성취감과 만족감 등의 긍정적 정서를 포괄하는 즐거움을 가지는 과정이 되어야 함을 공유된 이해로 하였다.

강교사: ‘놀이는 미스터 트롯이다.’ 놀이는 언제 어디서든 누구나 경험할 수 있고, 미션을 통해서 멋진 무대가 나오는 것처럼 아이들도 놀이를 통해 배움이 일어나는 것이 닮았다.

한교사: ‘놀이는 점토다.’ 만지는 사람의 손길에 따라 형태가 다양해지는 점토처럼 놀이의 주체가 되는 유아마다 놀이는 다르게 나타나기 때문이다.

임교사: ‘놀이는 복리이다.’ 자신의 경험을 이자로 삼았을 때, 이자를 원금에 대해서, 즉, 경험을 좋아하는 놀이에 더해서 계속해서 새로운 놀이로 확장하기 때문이다.

양교사: ‘놀이는 여행이다.’ 내가 가고 싶은 대로 자유롭게 갈 수 있기 때문이다.

정교사: ‘놀이는 순환버스다’ 같은 경로 속에서 각자의 목적지가 다르고

반복적으로 이루어지기 때문이다.

송교사: ‘놀이는 프리즘을 통과하는 빛이다.’ 생각을 통해 하나의 놀이가 다양한 형태로 나타날 수 있기 때문이다.

교사학습공동체 2회(2020.3.31.)

둘째, 교사들은 줄, 단추, 비즈 등의 비구조적인 놀잇감으로 15분 동안 아이처럼 즐겁게 놀이하는 활동을 진행하고 그 과정에서 생각하게 된 점을 토의하며 유아가 만들어가는 놀이의 가치를 공유하였다. 교사들은 작은 돌멩이로 공기놀이를 하고 꽃 모형으로 옆 사람의 도움을 받아 꽃다발을 만들고 줄을 연결해 림보 놀이를 즐기기도 하였다. 아이처럼 직접 놀아보기의 경험은 교사가 유아의 관점이 되어 놀이를 조망해보게 하였다. 교사들은 즐겁게 놀이한 경험을 통해 새로운 놀잇감에 맞닥뜨렸을 때 무엇을 해야 할지 몰라 난감함, 자신이 무엇을 하지 않아도 동료가 노는 모습을 보고 느꼈던 즐거움, 혼자 놀아도 충분히 즐거울 수 있음, 누구의 권유 없이도 스스로 놀이를 찾아 즐거울 수 있음을 이야기하였다.



[그림 IV-1] ‘즐겁게 놀이하기’ 활동 중인 교사들

‘즐겁게 놀이하기’는 연구자가 활동 시간을 사전에 안내하지 않고 놀이 시간 10분이 경과 하였을 때 5분 후 정리할 것임을 알리고 활동을 종결하였다. 유아의 관점에서 놀이상황을 경험하고자 한 활동의 의도에 교사들은 놀이 시간이 너무 짧았다는 점과 충분히 놀이하지 못했음을 느끼게 되었다

고 하였다. 자신이 느낀 이런 불편함에 대해 교사가 놀이할 시간을 일방적으로 결정하는 것이 유아에게 충분히 놀이할 수 있는 시간을 주지 않는 제약이 될 수 있음을 알 수 있었다고 하였다. 교사들은 유아는 교사가 사전에 준비한 배움을 경험하지 않더라도 유아가 스스로 만들어가는 놀이를 경험하는 과정에서 교사가 예상하지 못한 새로운 배움이 있음을 알 수 있었다고 하였다.

교사들은 교사가 아이처럼 즐겁게 놀아보는 경험을 통해 교사의 사전 계획을 최소화하고 놀이가 먼저 진행되는 교육과정(교육부 등, 2020)으로 유아 놀이에의 접근 방식이 변화하여야 함을 생각하였다. 교사들은 자신이 유아의 관점에서 생각해보는 경험을 통해 유아의 놀이를 이해하고 유아가 만들어가는 놀이의 교육적 가치를 무지개어린이집 놀이중심 교육과정을 통해 실현하고자 하였다.

유아의 관점에서 놀이를 이해하기보다는 여태껏 교사의 관점에서 놀이를 바라보고 있던 것 같다는 생각이 들었습니다.

임교사 성찰일지(2020.4.9.)

셋째, 교사들은 교사 자신의 유년 시절 놀이를 회상하고 그림으로 표현하며 놀이에서 어떤 배움이 일어나는지 토의하며 유아의 놀이와 교육과정을 어떻게 통합할 것인지 협의하였다. 넘어지지 않게 도미노 세우기에 집중하였다가 연이어 넘어지는 나무막대를 보았을 때의 짜릿함을 기억하는 교사, 가재를 잡고 공을 차며 마음껏 몸을 움직인 후에 만족감이 지금도 잊히지 않는다는 교사, 선생님이 자신의 그림을 유치원 교실 벽면에 붙여 준 것이 자랑스러웠으며 그때 선생님에 대한 감정이 자신을 유치원 교사가 되게 한 것 같다는 교사들의 이야기가 있었다. 교사들은 놀이에 몰입해 시간이 가는 줄도 몰랐던 유년 시절의 즐거움을 회상하였다.

교사들은 자신의 유년 시절 놀이를 표상하고 회상하며 놀이는 누군가 자신의 경험 과정을 만들어주었을 때보다는 자신이 스스로 경험의 과정을 만들었을 때 즐겁게 몰입하게 됨을 알 수 있었다. 교사들은 이 활동을 통해 유아가 자신의 내적동기에 따라 놀이를 만들어 갈 수 있도록 하는 교사의 지원이 요구됨을 토의하였다. 교사들은 자신의 유년 시절 놀이를 회상하는 활동을 통해 무지개어린이집이 실행하고자 하는 놀이중심 교육과정은 교사가 유아 자신의 내적동기에 따라 놀이를 경험하는 과정에서 배움이 일어남을 알아차리고 교사가 이러한 알아차림을 중심으로 하여 놀이를 지원하고 가르치고자 함을 협의하였다.



[그림 IV-2] 교사가 표상한 자신의 유년 시절 놀이

넷째, 교사들은 ‘놀이중심 교육과정에서의 나의 역할’ 메타포를 하며 유아중심의 교육과정이 되어가기 위해 교사의 역할은 어떠한지 협의하였다. 소금과 카메라 삼각대로 자신의 역할을 은유한 양교사와 송교사는 유아가 만들어가는 놀이에 그 존재를 드러내지 않는 놀이 지지자로 자신의

역할을 강조하였다. 햄버거 가게 아르바이트생과 수력 발전소로 교사의 역할을 은유한 임교사와 강교사는 유아의 요구를 바탕으로 발달을 지원하는 교사 역할이 중요함을 이야기하였다. 돋보기를 쥐고 있는 사람으로 은유한 정교사는 교사가 유아의 가지각색 놀이를 찾아낼 수 있는 관찰자가 무지개 어린이집 교육과정 운영에 있어 강조하는 교사의 역할이라고 하였다. 함께 만들어가는 역할극 감독으로 자신의 역할을 은유한 한교사는 무지개어린이집은 교사와 유아가 함께 만들어가는 교육과정임을 강조하여야 한다고 하였다. 교사들은 강조하는 부분의 차이는 있었으나 유아가 만들어가는 놀이를 지원하는 놀이동반자의 교사 역할이 유아의 놀이중심 교육과정을 실행하기 위해서는 가장 강조되어야 함을 공유하였다.

양교사: 놀이중심 교육과정은 요리이다. 요리하는 사람에 따라서 맛이 달라지고 그 결과도 달라지기 때문이다. 교사로서 나의 역할은 소금이다. 본인이 희생되고 녹여지면서 그 요리를 이렇게 맛깔나게. 요리가 완성될 수 있게 빠지지 않아야 하는 재료와 같다.

임교사: 놀이중심 교육과정은 햄버거다. 주어진 재료를 어떻게 쓸지에 따라 다른 맛의 햄버거가 되기 때문이다. 교사의 역할은 아르바이트생이다. 소비자인 유아의 needs를 받아들여 햄버거를 만들어주는 역할을 하기 때문이다.

정교사: 놀이중심 교육과정은 돋보기다. 돋보기로 볼 수 있는 가지각색의 아이들의 놀이를 보아야 하기 때문이다. 교사는 돋보기를 쥐고 있는 사람이다. 교사는 돋보기로 가지각색의 놀이를 찾을 수 있어야 하기 때문이다.

강교사: 놀이중심 교육과정은 돋보기다. 눈으로 보고 하찮아 지나칠 수 있지만 돋보기로 보면 많은 것을 발견할 수 있기 때문이다. 교사는 수력 발전소이다. 물을 모아 에너지를 만들 수 있는 것처럼 흥미를 모아 발달을 할 수 있게 바꾸는 장치와 같기 때문이다.

송교사: 놀이중심 교육과정은 로또 번호 추첨 기계이다. 번호의 조합에 따라 등수가 달라지는 것처럼, 소재의 조합에 따라 놀

이의 모습이 달라지는 것과 닮았기 때문이다. 교사의 역할은 카메라 삼각대이다. 교사는 유아가 조작하는 놀이를 받쳐주는 것과 같기 때문이다.

한교사: 놀이중심 교육과정은 역할극이다. 놀이 자체도 즐거움도 있고 슬픔도 있는데 역할극도 희로애락이 담겨있는 것이 닮았기 때문이다. 교사는 역할극의 감독이자 참여자이다. 교사랑 유아가 같이 만들어나가는 것이 교육과정에서의 교사 역할과 같기 때문이다.

교사학습공동체 14회(2020.6.9.)

교사들은 놀이에 대해 교사 각자가 가지고 있었던 다양한 이해를 학습공동체에서 공유하며 무지개어린이집 놀이중심 교육과정이 지향하는 유아의 놀이 의미와 유아가 만들어가는 놀이의 가치를 공유된 이해로 하였다. 그리고 교사학습공동체를 통해 생성된 유아를 중심으로 하는 교육과정이 되고자 하는 공동의 가치는 유아가 스스로 자신의 놀이를 만들어 갈 수 있도록 지원하는 교수실천의 바탕이 되었다.

나는 학습공동체를 하기 전까지 '놀이'에 대해 깊게 생각해본 적이 없었다. 단순히 유희만을 놀이로 치부하고 놀이중심 교육과정 속에서 유아들이 배울 수 있는 것이 있을까?라는 의문을 가지고 있었다. 학습공동체에서 이야기하며 의도가 들어간 놀이를 알게 되고 내가 이해하던 놀이의 의미는 굉장히 작은 범주였다는 것을 인식하였다. 유아들이 진정 즐기며 그 속에 숨어있는 교사의 의도를 유아들은 자신들 모르게 달성하고 있다는 것을 경험해 볼 수 있었다.

정교사 성찰일지(2020.10.16.)

3) 성장기: 공동의 가치 실천

유아를 중심으로 하는 교육과정이 되고자 하는 공동의 가치를 수립하였으나 유아가 만들어가는 놀이를 중심으로 하는 교육과정을 실제로 운영하

는 것은 교사들에게 많은 혼란을 주었다. 교사들은 유아가 발현하는 모든 놀이를 교육과정으로 편성하여 실행하는 것이 유아중심의 교육과정이 되게 하는 것인지 알 수 없다고 하였다. 그동안 유아의 놀이가 일어나기 전에 교사가 놀이의 지원계획을 수립하고 유아에게 그 놀이를 안내하여 놀이하게 하였던 것이 유아를 위한 것이었는지도 판단할 수 없어 혼란스럽다고 하였다. 교사들은 유아에게서 발현된 놀이를 기반으로 교육과정을 실행하는 것이 어렵다고 하였다. 유아를 중심으로 하는 교육과정이 되기 위해 교사학습공동체가 나아가고자 교육과정 실행 방향에 대한 목적의 재정립이 필요하였다.

양교사: 올해 놀이과정(놀이중심 교육과정)으로 바뀌면서 너무 혼돈이 많이 오는데, 내가 계획했던 주제와는 맞지 않다는 그런 이유로. 개네들도 내가 크게 이렇게 해주면 더 좋아할텐데. 나의 이 혼돈을 위해서 조금 줄이고 이렇게 하는 게 인간적으로 평등한 걸까 갑자기 이런 생각이 들어서. 그렇게 지원을 해줬더니 너무 중구난방이라서 힘든 건 현실이고.

... 〈중략〉 ...

연구자: 우리가 해왔던 거 자체를 부정하다 보니까 아예 새로운 거를 해야 하는 건가? 이런 생각이 든다고 하면 기존에 우리가 하고 있었던 놀이중심 교육과정과 우리가 학습공동체에서 얘기 나왔던 놀이중심 교육과정과 부합되게 가고 있는 건 무엇인지 그렇지 않은 건 무엇인지에 대해서 생각해보는 시간을 가져볼까요?

강교사: 좋습니다.

정교사: 좋아요.

교사학습공동체 8회(2020.5.21.)

첫째, 교사 계획중심의 교육과정을 되돌아보았다. 교사는 이론적인 개념을 실천에 옮기고 교실 안에서의 실천을 통해 교육과정을 구체화할 수 있으며(오은희, 김미애, 2019), 교사의 실천적 지식은 실천 중 반성을 통해 형성된다. 실천 중 반성은 실천 행위가 진행되는 상황에서 행위의 기저의 지

식을 표면화하고 비판적으로 재구성한 후 재구성한 지식을 후속 행위에 구현하여 검증하는 것이다(서경혜, 2010). 교사들은 유아의 놀이가 일어나기 전 교사가 유아의 놀이를 예상하여 계획하였을 때 교사는 유아의 놀이를 어떻게 지원하였는지 되돌아보았다. 유아가 스스로 자신의 놀이를 만들지 못하였음을 이야기하였다.

유아들이 스스로 깨우치고 발전해 나가도록 환경을 만들고 제공하는 부분이 미흡하다는 생각이 든다.

강교사 성찰일지(2020.5.21)

교사들은 교사가 안내한 놀이에 유아가 관심을 가지지 않는 경우 놀이를 변경하여 교육과정을 운영하였다고 하였다. 하지만 교사가 놀이 방법에 대한 새로운 아이디어가 없거나 교사 자신이 재미없는 놀이를 유아 역시 흥미가 없는 것으로 해석하였고 유아의 흥미를 교육과정으로 충분히 편성하지 못하였음을 이야기하였다. 교사들은 교사 계획중심의 교육과정에서는 유아가 자신의 놀이를 만들어갈 수 있도록 교사가 충분한 지원을 하지 못하였음을 생각할 수 있었다.

아이들의 흥미가 충분히 반영되었는가 그런 것들은 제가 놓친 부분인거 같아서 이런 것들은 보완하면 좋겠다는 생각을 했고.

임교사 학습공동체 9회(2020.5.28)

둘째, 교사의 계획을 중심으로 하는 교육과정에서의 교사의 역할은 무엇이었는지 되돌아보았다. 교사는 ‘지금 여기’에 있는 유아의 흥미를 이해하고 다음의 잠재적 학습의 목표를 결정할 수 있는 관점을 이해하고 이를 실천할 수 있어야 하지만(Wood, 2014), 교사들은 이전 년도 같은 연령의 학급 유아들이 흥미를 가졌다고 평가한 결과를 반영하여 연간 놀이 계획을 수립하였음을 이야기하였다. 교사가 안내하지 않은 발현한 놀이도 허용하

였으나 그 놀이를 지원하기 위한 별도의 계획은 수립하지 못하였고 유아와의 상호작용에서도 유아가 자신의 놀이를 만들어갈 수 있도록 기다려주지 못하였음을 이야기하였다.

교사의 상호작용을 잘했는데 되게 적극적으로 하다 보니까 교사의 기다림이 부족하지 않았나? 생각을 해보았고.

정교사 학습공동체 9회(2020.5.28)

교사는 유아가 자신의 놀이를 만들어가도록, 교사는 놀이상황에서 유아와 상호작용하며 유아가 자신의 이해를 확장할 수 있도록 지원하며 가르칠 수 있다. 교사들은 교사에게 직접적인 도움을 요청하는 유아의 요구에 반응하다 보면 놀이의 관찰이 어렵고 놀이상황에 개입할 타이밍을 알 수 없어 유아의 놀이상황을 교사가 좌우한 경험이 있었음을 이야기하였다. 송교사는 유아의 놀이를 관찰하는 것은 무언가를 기다리는 시간이며 놀이 지원을 하지 않으므로 교사로서의 해야 할 일을 하지 않고 있는 것으로 느껴진다고 이야기하였다.

솔직히 계속 기다렸잖아요. 되게 민망했어요. 내가 지금 어디에 서 있어야 될까. 어디에 있어야 할까. 뭘 하고 있어야 할까. 왜냐하면 팽이는 솔직히 제가 없어도 알아서 하고 레고도 내가 없어도 하는 건데 내가 굳이 안 가도 되는데 가서 흐름을 깰 수도 있잖아요. 관찰하려고 그냥 이렇게 쳐다보고 있는데 애들이 ‘뭐해요?’ 이렇게 물어봐요. 그냥 ‘너희 보고 있어.’

송교사 학습공동체 9회(2020.5.28.)

유아의 놀이는 성인의 교육적 시선밖에서 일어날 때 더 흥미로워질 수 있다. 그리고 언제 교사가 놀이상황 밖으로 물러나 유아의 흥미대로 놀이가 흘러가도록 해야 할지를 아는 것은 교사의 교육적인 결정이 된다(Wood, 2013). 기다림의 실천이 어렵다는 교사들의 의견에 대해 연구자는

교사의 기다림이 유아의 놀이 흐름을 읽고 지원계획을 수립하는 과정에 중요하게 작용하고 있는 요인으로 생각되었으며 교사들의 이 실천이 계속되기를 희망하였다.

선생님들은 기다려주는 게 아이들한테 필요하다고 진정으로 생각하고 있을까? 필요하다고 생각하였다면 기다릴 때 왜 ‘나는 일을 안 하고 있는 걸까? 뭘 해야 하는 걸까?’ 자괴감까지 들었다고 했을까? 왜 그런 생각이 들었는지. 기존에 자신이 해왔던 관찰과 어떤 차이가 있었길래 그런 생각이 들었을까?

연구자 연구일지(2020.5.28.)

셋째, 유아의 놀이중심 교육과정이 되기 위한 교사의 역할을 생각하며 송교사의 관찰을 위해 기다림이 어렵다는 의견에 교사들도 공감하였다. ‘기다림’에 대한 각자의 생각을 이야기 나누어 보며 유아의 놀이중심 교육과정이 되기 위한 교사의 역할을 재정립하여 유아의 놀이중심 교육과정이 되기 위한 실행의 방향을 재수립하였다. 기다림의 주체는 누구인지, 무엇을 기다리는지, 왜 기다리는지에 대한 각자의 생각을 이야기하였다. ‘기다림’을 주제로 토의 후 교사들은 유아가 자신의 놀이를 구상할 수 있도록, 유아가 자신의 놀이에 주체가 될 수 있도록 교사의 기대 충족과 직접적 지원하기를 보류하는 기다림의 실천과 관찰을 병행하였을 때 유아가 자신의 놀이를 만들어가도록 지원하는 것이 됨을 알 수 있었다.

저는 기다림 자체가 유아들이 스스로 할 수 있는 기회를 주는 것이고 교사로서는 관찰할 수 있는 시간이다라고만 생각 ...〈중략〉... 유아들이 어떤 놀이를 하는지 관찰도 했을 것이고 유아들이 ‘도와주세요’ 도움을 요청했을 때 도와줬을 거고, 멀리서 떨어져서 지켜보면서 관찰하고 스스로 할 수 있는 기회를 주는 저의 의미의 기다림을 했다고 생각.

정교사 학습공동체 10회(2020.6.4)

교사들은 자신들의 실천 기저에 있었던 기다림이라는 암묵적 지식을 표면화하고 이를 비판적으로 고찰함으로써 새로운 지식을 형성(서경혜, 2010)할 수 있었다. 교사들은 유아의 놀이를 읽고 놀이의 흐름을 알아차리기 위해서 유아의 놀이를 지켜보는 기다림이 필요함을 생각하게 되었다. 이 기다림은 교사가 가르치는 행위를 하지 않고 있음이 아니라 유아의 놀이 흐름을 따라가며 유아의 놀이에 기반하여 가르치고자 하는 교사의 가르침의 행위가 변화하는 기다림이 되는 것이다.

연구자: 무엇을 기다려야 할지, 아이들이 자기만의 놀이를 찾아갈 때까지 기다려주는 시간이라고 생각한다는 거예요? 그 시간이 더 이상 무료하거나 하지 않고 아이들 놀이 요소가 무엇인지 찾는 시간으로 바뀌었다는 거예요?

송교사: 바뀌어야겠다고 생각하는.

연구자: 바뀌어 가고 있다고 생각해요?

송교사: 생각을 시작했다고 생각해요.

(다 함께 웃음) ... 〈중략〉 ...

양교사: 저도, 그러니까 저희는 이제까지 놀이에서 좀 벗어나서 관찰자로서의 훈련을 해 본 적이 없잖아요. 그런 시각을 조금 키우고, 놀이의 흐름을 파악하려고 진득하게 관찰할 기회가 생각보다 없었다고 생각해요.

연구자: 왜 없었다고 생각해요?

양교사: 일단 해야겠다는 생각을 하지 못했고. 왜냐하면 우선 작년까지만 해도 사전에 계획한 것을 바탕으로 이걸 진행해 나갔어야 하니까. 그런데 올해 개정 놀이중심 교육과정으로 바뀌면서 발현적 놀이를 지원해줘라. 그러려면 아이가 우리 반에서 어떤 놀이 흐름이 일어나는지 그걸 파악해야 한다. 이것도 그런 자질을 원하니까. 그럼 교사가 놀이 상황을 봐야 되니까. 그런 기회가 전보다는 많아지고 그런 생각도 해야겠다는 것도 많아지니까. 우리가 기다리는. 표면적으로 보면 교사가 안하고 있는 것 같지만. 나는 교사로서 우리 아이들의. 반이 놀이가 어떻게 진행되고 있는지 관찰하고 있는 거야. 내가 잘 살펴보고 있는 거야. 약간. 아무것도 안하고 있는 게 아니야. 난 교사로서 할 일 하고 있는

거야. 이런 마인드가 저도 없었거든요. 근데 당당하게 원장님이 들어와도 나 아무것도 안하고 있는 거 아니에요. 찢리는 게 아니라 저 관찰하고 있어요. (웃음) 그런 편안한 마음을 갖는 것도 필요할 거 같아요.

교사학습공동체 10회(2020.6.4.)

교사들은 유아의 놀이에 교사는 아무런 개입을 하지 않아야 하는가? 에 대한 의문에 대한 해답을 협의의 과정에서 찾을 수 있었다. 교사들은 유아의 놀이상황 밖에서 관찰하며 기다림이라는 유아의 놀이중심 교육과정에서의 교사 역할의 실천 규칙을 새로이 규정하였고 교사학습공동체가 나아가야 할 방향을 모색하게 되었다. 교사는 유아의 놀이중심 교육과정이 되기 위하여 유아가 만들어가는 놀이를 지원하고 놀이동반자의 교사 역할을 강조하는 공동의 가치를 정립하였고 이러한 공동의 가치를 자신의 학급에서의 교수실천으로 계속하고자 하였다.

교사의 계획에 연연하지 않는다는 것입니다. 이전에는 계획대로 놀이가 진행되어야 한다는 강박이 있었는데 유아들의 흥미는 상황에 따라 시시각각 변할 수 있기 때문에 교사의 계획은 유동적으로 움직일 수 있다는 것을 알게 되었습니다. 학습공동체 이후에 교사가 준비한 놀이에 연연하기 보다는 그 순간의 아이들의 놀이를 관찰하고 필요한 지원은 무엇일까, 이 아이들의 흥미 지점은 어디일까, 내가 놀이에 필요한 순간은 언제일까 생각하며 유아들의 놀이를 기다려주는 교사가 되었습니다.

정교사 SNS글(2021.1.10)

4) 활성화기: 협력적 학습과 실천의 공유

무지개어린이집 교사학습공동체는 유아의 놀이중심 교육과정이 되기 위한 공동의 가치를 추구하게 되면서 그동안의 교사계획중심의 교육과정 운

영을 되돌아보고 유아의 놀이중심 교육과정이 되기 위해 ‘유아의 놀이에 동반자가 되어가는 교수 실천하기’의 교사학습공동체 운영의 목적을 재정립하였다. 이러한 교사학습공동체 운영의 목적이 재정립되자 교사학습공동체는 더욱 활발하게 서로의 실천을 공유하고 공동사고와 협력적 실천을 이루어가는 장이 되었다.

첫째, 원장과 교사를 포함한 학습공동체 구성원들은 모두 유아의 놀이중심 교육과정이 되기 위해 다양하게 상호협력하였다. 교사들은 자신의 교수 실천을 교사학습공동체에서 공유하며 교사 자신이 미처 알아차리지 못하였던 유아의 흥미를 알게 되었다. 놀이 사례를 공유하고 함께 유아가 관심을 가지는 것이 무엇인지 동료의 관점을 받아들여 해석하며 자신이 동료들에게 도움받고 있음을 알게 되었다.

같은 놀이상황이었지만 이에 대한 교사의 해석이 각자 달랐다는 점이 흥미로웠다. 관찰 사례를 공유하며 이야기를 나누는 시간을 가졌는데, 내가 관찰하며 놓친 부분이라든지 나의 관찰 해석에서 아쉬운 점을 피드백 받을 수 있어서 좋았다.

강교사 성찰일지(2020.4.2)

교사학습공동체 안에는 교사마다의 다양성이 공존하고 있으며 구성원 서로 다양함을 존중하고 그 다양함에서 서로 배우고자 협력할 때 유아의 놀이중심 교육과정을 실행되어질 수 있다.

내가 나만의 그림 특성이 있듯 모든 선생님들이 자신의 그림 속에 그들만의 특성이 녹여져 있었다. 나는 그림을 통해 이전에는 잘 알지 못했던 그들의 마음 속 세계를 갔다온 것 같았다. 또한, 나의 파트너가 된 선생님의 그림을 유심히 보며 서로의 다름을 이해하며 함께 가야 하는 방향을 모색하여야겠다고 생각이 들었다.

양교사 성찰일지(2020.4.9.)

교사학습공동체를 시작하기 전 연구자는 교사들이 자신의 학급에서의 교

수실천을 공개하고 자신들의 실천이 어떠했는지 동료와 협의하는 것을 교사가 해야 할 일로 생각하였다. 교사 자신의 발전을 위해 하는 일이므로 유아와 상호작용하고 있는 놀이 사례를 공개하는 것이 어렵지 않다고 생각하고 있었다. 교사학습공동체가 진행되어가며 연구자의 이러한 생각은 원장의 제언이 수평적인 관계에서의 조언이 되지 못함을 알게 되었다. 원장의 제언이 교사의 교수 행위를 평가하고 원장의 생각대로 교수하기를 지시하게 될 수 있음을 알게 된 것이다. 교사학습공동체에서 교사들이 자신의 교수실천을 공개하고 드러내 보이는 것은 자신의 교수활동을 평가받는 것이 아니며 서로의 다른 관점을 수용해 자신의 실천적 지식의 확장을 도울 수 있는 것임을 이야기하는 것을 통해 연구자는 원장의 제언과 교사학습공동체 안에서의 공동학습자로서 역할이 변화하여야 함을 생각하게 되었다.

연구자는 교사들의 이야기를 통해 교사학습공동체만이 아니라 일상에서의 원장의 말 한마디가 그들에게는 지시사항이며 따라야만 하는 절대 권력이 될 수 있으므로 제언하기에 더욱 유의하여야 함을 생각하게 되었다. 원장은 평소 별다른 의구심 없이 교사에게 하였던 이야기가 조언이 아닌 교사를 평가하고 그들의 자율권을 침해하는 행위가 될 수 있었음을 생각해야 한다. 그리고 교사들이 유아의 놀이중심 교육과정이 되기를 실천하고 있음을 지지하며 원장 역시 그들이 자신의 역량을 발휘할 수 있도록 기다릴 수 있어야 함을 생각하게 되었다.

유아들이 발사한 화살촉이 교실을 들어서는 나의 치마를 스치며 지나갔다. 화살을 쏘고 있는 3명의 남자 아이들 외에 다른 유아들은 화살이 날아오는 것을 보며, 교실을 가로지르며 달리고 있었다. 담임교사에게 안전사고가 염려된다고 하였다. 이야기하는 순간 교사의 자율성을 침해한 것이었을까? 라는 의구심이 들었고, 교실을 나서며 교사가 스스로 판단하고 유아들과 이야기 나누도록 기다렸어야 하는데 라는 생각이 들었다.

연구자 연구일지(2020.6.30.)

원장의 변화한 역할은 교사학습공동체에서 상호협력하여 교사들 간의 활발한 토론이 이루어지게 하였다. 교사학습공동체는 원장과 교사가 서로의 다양성을 존중하고 상호협력하는 분위기가 조성되었고, 교사들 역시 자유롭게 유아의 놀이중심 교육과정이 되기 실행을 위해 활발하게 논의하였다. 교사들은 교사학습공동체에서 공유된 이해를 바탕으로 자신의 학급에서 실천하며 유아를 중심으로 하는 교육과정을 실행하여 가고 있었다.

학습공동체에서 이야기를 나누며 놀이의 주제에 대한 개념이 바뀌며 교사가 유아에게 원하는 목표, 교사의 의도가 설정되어 있으면 유아들의 원하는, 하고 싶어 하는, 그 어떤 놀이에서도 교사의 지원을 통해 목표를 달성할 수 있음을 알게 되었다. 이렇게 생각이 변하니 유아들과의 놀이가 즐거워지고 개별적인 유아들의 지원이 편하게 느껴졌다. 하나의 주제로 다양한 시각에서의 이야기가 오고 가며 스스로가 생각할 수 있는 생각의 범위가 넓어짐을 느낀다. 앞으로의 교사학습공동체에서 나누는 이야기들을 토대로 유아들과 함께 놀이하며 나의 틀에 박힌 생각과 항상 그래왔던 행동들에 대한 반성과 새로운 교사의 역할을 깨우쳐가며 발전할 수 있는 교사가 되길 바란다.

정교사 성찰일지(2020.6.25.)

교사들은 교사학습공동체에서 스스로없이 자신들의 생각을 이야기하고 동료 교사와 원장의 다른 해석을 수용하면서 유아의 놀이에서 무엇을 하고자 하는지 자신이 미처 알아차리지 못한 유아의 관심과 흥미가 무엇인지를 알아차릴 수 있게 되었다. 교사는 실내놀이 중에는 여러 가지 이유로 놀이의 장면을 연속적으로 관찰하기 어렵고 관찰한 바를 해석하여 놀이 상황에서 바로 놀이 지원계획을 수립하기는 더욱 어렵다. 이러한 점을 동료 교사들은 발견된 유아의 놀이를 지원할 수 있도록 다양한 의견을 제안해주며 교사가 유아의 놀이를 중심으로 교육과정을 실행해갈 수 있도록 도와주었다.

한교사: 제 머릿속에 자동차 만들고 그걸로 이동 놀이하는 게 주여서 그 부분은 크게 생각하지 못했는데 오늘 보니까 자동차 꾸미기가 아니고 클레이만 가지고 놀이하다가 다른 놀이하는 게 보여 가지고... 클레이 자체에 관심을 가지고 이걸 만지고 하는 거에, 흥미 지점이 있다고 추가로 나온 거예요.

...〈중략〉...

양교사: 단순히 클레이로만 놀이하는 걸 넘어서 거기에 뭐가 잘 붙고 윤석이같은 경우에는 눈알도 클레이로 붙였더라구요. 페트병에 그런 것도 페트병에 클레이를 붙이고 눈알을 붙이니까 붙네. 영화가 집같이 클레이로 만들었잖아요. 단순히 애만 쪼물쪼물딱 해서 탐색하는 것도 넘어서 자기가 표현하고 싶은 것, 구성하고 싶은 것, 클레이를 이용해서 놀이하는 모습을 관찰할 수 있었어요.

송교사: 아이들이 주무르고 책상에 대고 문지르고 이런 반복적인 행동들이 몇 명 아이들이 보였어요. 자동차를 만들다가도 이게 클레이라는 느낌이 부드럽고 말랑말랑하니까 만들다가 다시 클레이만 가지고 놀다가 또 자동차꾸미기 활용하다가 또 가지고 놀다가 이런 게 반복되는 거예요. 클레이 자체에 흥미가 많기 때문에 자연스럽게 내 자동차에 꾸며보고 이런 게 이어질 수 있었던 거 같아요. 자동차랑 같이 나가는 지점에서 클레이도 같이 지원을 해 준다고 한다면 문지르고 주무르는 탐색 놀이에 관심이 많았던 거 같아서 추가적으로 다양한 도구들도 같이 주면 아이들이 다양하게 탐색을 더 해볼 수 있지 않을까 그런 생각이 들었어요.

교사학습공동체 21회(2020.9.24.)

둘째, 구성원들이 상호협력하는 분위기는 교사가 자신의 실천을 교사학습공동체에서 기꺼이 공유하였으므로 가능하였다. 교사들은 자신의 수업을 공개하기를 꺼린다(이경숙, 2015). 하지만 교사는 수업 공개를 통해 교사 자신의 교수실천을 스스로 성찰할 수 있고 전문성을 향상시킬 수 있다(김태수, 2018). 교사는 자신의 교수실천을 드러내 보임으로써 스스로 자신의 실천을 성찰하게 되고 교수실천을 개선하기 위해 동료와 도움을 주고받으

며 성장할 수 있게 되는 것이다. 교사는 자신 학급에서의 실천을 평가에 대한 부담 없이 드러내 보이게 됨으로써 서로 다른 시각에서의 해석을 수용하고 이를 자신의 실천에 반영하게 됨으로써 자신의 교수실천이 변화하고 성장하고 있었다.

이전에는 ‘이렇게 놀이하다가 다치겠는데?’ 또는 ‘다른 놀이에 방해가 되니 교실에서는 하지 않는 게 좋겠어.’라고 생각한 놀이들이 있다. 놀이중심교육과정을 함께 의논하며 이전과는 똑같은 놀이이지만 교사의 제지가 들어가기보다는 안전하게 놀이할 수 있는 새로운 방법이나 놀이를 허용하며 유지될 수 있도록 한 점이 달라진 거 같다

임교사 성찰일지(2020.6.25.)

교사들은 놀이에 대한 공유된 이해를 바탕으로 교사 계획중심의 교육과정으로 부터 유아가 중심이 되는 교육과정이 되기 위해 성찰하였다. 그리고 유아의 놀이중심 교육과정이 되고자 하면 교사가 유아의 놀이를 잘 관찰할 수 있어야 함을 생각하였다. 하지만 자신들이 읽고 해석한 유아의 흥미가 적절한 것인지 판단하는 것과 유아의 흥미를 지원하기 위한 계획을 수립하는 것이 어려움을 이야기하였다. 교사들은 자신들이 관찰한 결과를 해석하여 다음 날의 놀이 지원계획에 반영하지 못하며 어려워하고 있었다.

지원해 줄 수 있는 방법에 대해서 생각해 볼 시간이 저희 들도 필요하잖아요. 그것도 현실적인 어려움 중 한 가지고 저희들 끼리 각자 생각해서 그거를 공유하고 어떻게 펼칠지 이야기 나눌 시간도 사실 부족한 것 같아요. 이런 것도 있을 수 있고 제한된 환경 안에서 아이들이 찾아서 할 수 있는 것도 그 아이들의 능력이지만 저희는 새로운 것도 제공해보고 싶고 한 욕구도 있는데 새로운 것이 당장 준비 되어지지 않으니까. 그런 것에 대한 고민도 있고. ...〈중략〉... 사실 매일 매일 그렇게 요소를 관찰해서 그날 바로 생산해내는 놀이는 사실 좀 못하고 있어요.

임교사 학습공동체 17회(2020.8.3.)

이러한 어려움을 교사들은 단편적인 놀이 사례 공유뿐만이 아니라 실내 놀이 시간 전체를 공유하며 동료들과 서로 도움받아 해결해보고자 하였다. 1시간 30분 동안의 오전 실내놀이 또는 2일을 연속적으로 이루어지는 실내놀이를 학급별로 비참여 관찰하거나, 동영상 촬영을 하였다. 실내놀이를 직접 관찰하지 못한 경우 동영상 촬영분은 교사학습공동체 이전에 열람하였다. 교사학습공동체 활동은 놀이를 읽고 해석하고 해석한 바를 바탕으로 어떻게 놀이를 지원할 것인지를 논의함에 집중하였다. 교사들은 교사학습공동체에서 수립한 놀이의 지원계획을 반영하여 자신의 학급 유아의 놀이를 지원하고 지원 결과는 그다음 회기의 교사학습공동체에서 지원 내용을 평가하며 서로 도울 수 있었다.



[그림 IV-3] 교사들이 학급의 놀이 사례 공유하며 토의하는 장면

자신의 실천을 공유하는 것이 평가나 지적이 아닌 자신의 교수실천에 긍정적인 변화를 가져오게 됨을 알게 된 교사들은 교사학습공동체 밖에서도 유아의 놀이중심 교육과정이 되어가기 위해 논의를 이어갔다. 어린이집 전체로 유아의 놀이중심 교육과정을 실행하기 위한 학습의 분위기가 확산되었다.

의문에 대해서 학습공동체 이외의 시간에도 교사실에서 선생님들끼리 편하게 이야기를 되게 많이 나누었거든요. 이렇게 이렇게 하면 안 되는 거야? 이런 상황에서는 요렇게 하면 아이들이 이런 부분에서 재미있게 놀 수 있을 거 같은데...

강교사 인터뷰(2020.10.20.)

교사들의 교사학습공동체 안팎에서의 실천의 공유와 협력적 학습이 있었기에 교사는 유아의 놀이중심 교육과정을 실행하는 자신의 역량이 성장하였음을 느끼고 있었다.

내가 맡은 학급의 놀이 모습을 나만 관찰하는 것이 아니라 원장님, 교사들과 함께 관찰하고 어떤 놀이 모습, 행동 특성이 나타나는지 이야기를 나눔으로써 다양한 시각에서 내가 보지 못했던 놀이 장면(유아흥미)을 엿볼 수 있어서 교사 본인에게 많은 도움이 되었음.

송교사 SNS 글 중(2021.1.12.)

무지개어린이집 교사학습공동체는 교사 개인의 놀이에 대한 이해를 공유하고 유아중심 교육과정으로 변화하기 위해 성찰하고 자신 학급에서의 실천을 동료들에게 드러내어 공유하였다. 이러한 실천의 공유를 통해 교사는 자신의 놀이중심 교육과정 실행을 위한 실천적 지식을 교사학습공동체를 통해 재구성하였고 교사학습공동체는 교사 주체적인 학습의 장이 되었다. 교사학습공동체를 통한 실천의 공유 경험은 대규모의 이론 전달식 강의에서는 알 수 없었던 교사들의 실천적 지식을 변화하게 하였다.

누리과정 연수에서의 놀이중심교육과정에 대한 설명은 이상적인 부분만을 보여주고 정말 교사가 놀이중심교육과정을 운영하는데 필요한 부분에 대한 설명은 부족하다고 느꼈습니다. 놀이중심교육과정이 잘 이루어진 결과만을 보여주고 그 놀이의 과정과 교사의 역할은 알 수 없었습니다. 그러나 학습공동체에서 같은 교육 환경을 공유하고 서로의 어려움을 이야기 나누고 다양한 방법에 대해 토의하고 실제 놀이에 적용할 수 있는 방법을 배울 수 있었습니다.

정교사 SNS 글 중(2021.1.12.)

무지개어린이집의 교사학습공동체는 마무리되었지만, 교사들은 학습공동

체를 경험하며 성장한 자신들의 놀이중심 교육과정 실행 역량을 바탕으로 유아의 놀이중심 교육과정이 되고자 하는 노력을 계속하고 있다.

학습공동체를 진행하며 함께 현장 모습을 관찰하고 서로의 의견을 나누는 과정들이 없었더라면 그저 내가 계획한 대로 실행하고 놀이지원이 바른 방향으로 가고 있다고 생각을 했었을 거 같다.

한교사 성찰일지(2020.10.14.)

놀이 지원하는 모습에서 보았을 때의 예전의 ‘나’는 교실을 맨 앞에서 놀이를 이끌고 주도하고 배움을 위해서 유도하는 역할의 교사였다. 놀이 속에 있어서 놀이의 흐름이나 방향을 행동적으로 실행하였었다. 학습공동체 전까지 그것이 교사의 가장 중요한 역할인 줄 알았다. 후의 교사로서 ‘나’는 아이들에게서 나타나는 순수하게 발현되는 놀이를 관찰하고 아이들이 주도하는 그 놀이 속에서 얻을 수 있는 점을 파악하고 계획해나가는 것이 교사의 지원이라고 생각이 들었고, 놀이속에서 나와 한 걸음 뒤에서 지켜보고 필요할 때에 들어갔다 나오며 지원하는 모습이 이전과 달라진 모습이다.

양교사 SNS 글 중(2021.1.10)

2. 교사들의 놀이중심 교육과정 실행의 변화

무지개어린이집 교사들은 유아의 놀이중심을 알고 유아의 놀이중심 교육 과정이 되기 위해 교사와 유아가 함께 놀이중심 교육과정을 만들어가고자 하였다. 본 장에서는 교사학습공동체를 통해 교사들은 무지개어린이집 교육과정에서 놀이를 어떻게 이해하고 그 특성을 정의하였는지 어느 수준에서 놀이에의 접근을 결정하여 실천하고자 하였는지 그 놀이중심 교육과정 실행의 의미는 무엇인지 이해하고자 하였다.

1) 유아의 놀이중심 교육과정 알기

교사들은 놀이를 어떻게 이해할 것이며 자신들이 이해한 놀이를 유아의 배움을 어떻게 연관하여 운영하고자 하는지 생각해보았다. 교사들은 교사의 계획이 중심이 되었던 그동안의 실천을 반성하여 무지개어린이집의 놀이중심 교육과정은 놀이의 주인공이 유아가 되는, 유아의 놀이를 중심으로 하는 교육과정이 되어야 함을 생각하였다.

(1) 자발적 놀이의 의구심으로부터 몰입하는 놀이의 가치 존중으로

교사학습공동체를 통해 교사들은 놀이의 의미와 속성에 대한 이해를 공유하며 토의하였다. 이러한 토의 과정에서 교사들은 교사가 유아의 흥미를 예상하여 놀이를 계획하여 유아가 즐겁게 경험했던 놀이는 교육과정으로 편성하지 않고 유아에게서 발현되는 놀이만으로 교육과정을 운영하는 것이 개정 누리과정의 실행 방향으로 생각된다고 하였다.

놀이중심 교육을 받으면 항상 요구하는 게 발현적인 놀이만 중심으로 하고...

교사들은 또래가 싫어하는 간지럽히기를 행위 당사자인 유아가 즐거워한다고 수용할 수 없듯이 유아가 시도하는 모든 자발적인 행위에 놀이의 의미를 부여할 수 없다고 하였다. 교사들은 유아의 자발적인 행위를 전부 놀이로 수용하는 것이 옳은지에 대해 이야기하였다. 교사들은 유아의 자발적인 행위 전부를 수용하는 것은 유아가 주변 현상에 대한 이해의 폭을 확장할 수 있는 배움의 기회를 오히려 교사가 제한하는 것이라 하였다. 교사들은 자발적인 행위를 교육과정으로 운영함은 유아가 단순한 놀이만을 반복하게 하는 것으로 교사가 교수자의 역할을 다하지 않는 것으로 생각된다고 하였다. 개정 누리과정이 지향하는 발현적 놀이는 발현된 행위 모두를 놀이라고 생각하게 되는데 이러한 발현되는 행위 모두를 놀이로 수용하는 것은 교육과정으로 유아의 놀이를 편성하고자 하는 교수자의 역할이 없는 것으로 생각되어 의구심이 있음을 이야기하였다.

양교사: 교사로서 우리의 책무성이나 사명감이 있는 게. 아이들을 어떻게든 조금 더 바람직한 방향으로 교육해야 되는 거고. 아이에게 그런 생각 주머니를 좀 더 키워주는 게 교사의 역할이고. 그 아이가 더 크게 발돋움할 수 있도록 그 지원에서 교사의 역할이 중요한 거지. 아니면 놀이만. 애만 즐겁게만 유희적으로만 지원해준다면 우리가 보호자, 엄마랑 다를 바가 없잖아요. 그렇기 때문에 점점 교사가 딜레마인 생각이 들었어요.

한교사: 진짜 내버려 두면 방치이지. 자기가 좋아하는 것만 해도 발전이 없잖아요.

이러한 의구심에 대해 자발적인 놀이가 가지는 여러 속성에 대하여 교사 학습공동체에서 교사들은 토의하고 유아의 놀이를 관찰하며 생각해보았다.

양교사는 유아는 성인이 생각하는 배움이나 무엇을 성취하고자 놀이하는 것이 아니라, 유아 자신이 행하는 행위 그 자체에 즐거움이 있으므로 놀이한다고 하였다. 유아에게 놀이란 즐거움을 수반하는 자기표현 활동이며(임수진, 김윤희, 박형신 등, 2019), 유아는 즐겁고 기쁘므로 놀이한다는 것이다.

놀이는 내가 하고 싶은 대로 내가 하고자 하는 제지 없이 어떤 엄청 즐겁고 기쁜 행위인 거죠. 걱정 없이 노는 거죠.

양교사의 인터뷰(2020.3.4.)

유아는 놀이하며 기쁨과 즐거움을 표현한다. 이러한 표현이 단순한 유희로서의 기쁨인지, 유희의 기쁨과는 다른 즐거움인지, 유아의 즐거움이 어떻게 표현되어 교사가 알 수 있게 되는지 생각해보았다. 한교사는 유아가 놀이에서 문제를 해결하기 위해 다양한 방법을 시도한 후 성공하였을 때 성취감과 갈등 상황에서 사이좋게 지낼 수 있는 방법을 찾으려 이야기를 나누며 갈등을 해결한 후에 만족감으로 즐거움이 표현되며 이는 유희의 기쁨과는 다른 즐거움이라고 하였다.

아이가 겪는 갈등 상황이나 어려움을 해결하는 과정은 즐거움이 아닌가? 에 대한 생각을 또 해보면. 그러한 갈등 상황이나 어려움을 유아가 스스로 또는 도움을 받아서 해결했을 때 느끼는 성취감이 즐거움이란 똑같다는 생각이 들었어요.

한교사 학습공동체 2회(2020.3.31.)

이러한 즐거움을 교사들은 유아가 놀이하며 생겨나는 문제를 해결해보고자 시도를 반복하고 있는 장면에서 관찰할 수 있었다. 유아는 놀잇감을 처음 가지고 놀며 그 놀잇감을 활용할 수 있는 방법을 시도하고 시도하는 과정에서 자신에게 당면한 문제를 해결하고자 계속하여 몰입하게 된다. 교사는 유아가 자신의 놀이에 몰입하여 자신이 고안한 방법으로 문제를 해결한

후 성취감으로 표현하는 즐거움을 알아차릴 수 있게 되는 것이다.

임교사: 어떤 친구에게는 즐거운 정서만이 이 과정에 몰두할 수 있는 요소가 되기도 하는 친구가 있겠고, 어떤 친구는 갈등 상황에 직면했는데 ‘내가 꼭 이걸 풀고야 말겠어’라는 생각으로 몰두하게 되는 아이가 있잖아요. ...〈중략〉... 어떤 상황이든 몰두하게 할 수 있는 그런 매력이 있는 거라면 놀이에 포함될 수 있다고 생각을 합니다.

한교사: 퍼즐 같은 경우도 아이들이 처음에 어려워하잖아요. 그리고 저희가 처음에 그 아이들이 해볼 만하겠다는 조각을 제시하고 그 다음에 점점 더 어렵게 제시하는 것도 유아들이 임선생님께서 이야기하신 그 과정 자체에 몰두해서 하기 때문에 놀이라고 인식하는 것 같아요.

교사학습공동체 2회(2020.3.31.)

유아가 놀이하며 성취감과 만족감 등으로 표현되는 즐거움은 유희로서의 기쁨이나 단순한 즐거움과는 그 결을 달리한다. 유아가 행위하고 있는 과정에서 생성되는 성취감과 만족감은 놀이하며 문제를 해결하기 위해 좌절로 표현되기도 하지만 좌절의 과정을 거친 후에 가지게 되는 긍정적 정서에 포함되게 된다. 유아가 놀이에 몰두하여 획득하는 즐거움은 쾌락을 추구하는 오락과는 차이가 있으며 교육에서 추구해야 할 재미는 좀 더 고차원적인 재미가 되는 것이다(임수진 등, 2019).

즐거움이라는 하나의 카테고리가 있잖아요. 그 하위항목으로 포함되는 관계. 포함관계로 성취감에서 오는 즐거움도 있고, 아름다운 걸 보고 감동하면서 느끼는 즐거움이 있고, 친구들이랑 같이 놀이하면서 만약에 ‘내가 머리 부분을 만들었는데 재가 꼬리 부분을 만들었어. 딱 합쳤을 때 너무 놀랍다, 신기하다’ 이런 데서 오는 즐거움이 있고, 다양한 감정들이 있는데 이제 그거 모든 걸 포함하는 상위 항목이 저희가 말한 즐거움인 거 같아요.

강교사 학습공동체 2회(2020.3.31.)

유아가 성취감, 만족감 등의 긍정적인 정서를 포함하는 즐거움을 경험하는 과정에 놀이의 의미를 부여할 수 있다. 유아는 교사가 의도한 배움을 목적으로 놀이지 않으며 그 배움을 성취하고자 놀이지 않는다. 유아의 놀이는 목적보다는 즐거움의 수단이 되는 과정에 주의를 기울이며 유아의 모든 행위 중에 유아가 즐거워하며 계속하여 시도하게 하는 요소 즉, 내적인 동기부여가 있을 때 놀이에 의미를 부여할 수 있다.

아이에 따라 다르겠지만 성취를 안 했다고 해서 성취를 당장 못했다고 해서 즐거움을 안 느끼는 게 아니라. 느낄 수도 있으니까. 아이들이 놀이를 뭔가 목적을 두고 하는 게 아니고 아이들은 ‘내가 놀이를 해야지’ 이렇게 하는 게 아니라 모든 시도를 하는 거 자체가 놀이가 될 수 있기 때문에 거기서 내가 계속하고 싶다. 라고 느낀다면 그게 즐거움이 아닐까요?

송교사 학습공동체 2회(2020.3.31.)

유아는 자신에게서 생성되는 호기심 즉, 자신에게 내적동기가 부여되어 능동적으로 호기심을 해결하기를 반복하는 경험이 의미 있는 놀이로 확장되어간다. 교사들은 유아가 자신에 내적동기에 의한 호기심에 놀이를 시작하고 호기심을 충족하는 과정에서 또 다른 호기심이 생성되어 몰입하며 그 과정에서 즐거움과 만족감이 표현된다고 하였다. 그리고 유아의 이러한 호기심이 자신의 놀이에 활용할 놀잇감, 주변 환경을 탐색하기를 반복하게 함으로써 교사에게는 유아가 놀이하고 있는 것으로 읽히게 된다고 하였다.

아이들이 스스로 궁금한 점을 어떻게든 해소해보기 위해서 방법을 먼저 아이디어를 제시하기도 하고 그다음에 그전에 자기가 제시했던 거를 스스로 다시 떠올리면서 ‘이거 해보고 싶다, 저렇게 해보고 싶다’ 스스로 활동을 연계, 연장, 확장하는 것도 볼 수 있었어요. 그래서 그런 확장하는 환경 속에서 아이들이 즐거움을 느끼기도 하고. 또 그런 기존에 생긴 호기심을 해소하는 과정에서 또 새로운 호기심이 생기기도 하고. 아니면 그 호기심이 계속계속 물고 물고 하다가 또 나만의 호기심

을 해결하는 과정에서 그런 욕구를 해소하는 상황이 생기기도 하고, 그런 게 반복되었던 것 같아요. 아이들이 변화... 이렇게 하면 어떻게 될까, 어떻게 될까, 자꾸 궁금증을 가지니까 이게 자연스럽게 또 다른 놀이로 전이가 계속 이루어졌던 것 같아요. 그러니까 변화보다는 이 자체의 속성에 대해서 궁금증을 느꼈더라면 그냥 그 자리에서만 계속 탐색이 이루어졌을 것 같은데 그다음 상황에 대한 궁금증을 아이들이 가졌기 때문에 장소도 바뀌기도 하고, 재료가 바뀌기도 하고 그랬던 거 같아요.

송교사 학습공동체 5회(2020.4.16.)

Csikszentmihalyi(1975)는 내적동기는 흥미와 몰두를 특징으로 하며 재미, 만족스러움, 도전이라고 판단되는 활동에 착수하게 되는 것으로 몰입에 영향을 미친다고 하였다(Runco, 2007). 작업 그 자체에 대한 도전과 즐거움에 초점이 맞춰지므로 몰입할 수 있게 한다는 것이다. 유아가 자신의 놀이를 구상하고 만들어가는 과정에서 즐거움을 경험하며 몰입하는 내적동기를 알아차릴 수 있어야 교사는 그 동기를 즐겁게 경험할 수 있도록 가르침을 실천할 수 있다. 그리고 유아의 자유로운 선택은 그 놀이를 할 것인지 하지 않을 것인지에 여부를 결정하는 것만을 의미하지 않으며, 이러한 유아의 자유로운 선택에 의한 놀이는 놀이하고 있는 유아들만의 놀이 세계가 있어 교사도 근접할 수 없는 자신들만의 세계가 만들어진다.

임교사: 항상 교사가 필요한 것만이 아닌 순간들의 놀이가 있잖아요.

양교사: 교사에게 도움을 받지 않고 아이들끼리 너무 즐겁게 놀이가 이루어지고 있고 교사인 내가 오히려 들어가봤자 흐름을 깰 거 같은 분위기를 풍길 때가 있어요. 그래서 범접할 수 없는 그들만의 재미있는 놀이 세계. 그럴 때 아닐까요.

교사학습공동체 13회(2020.6.29.)

Csikszentmihalyi(1975)는 몰입의 경험이 더 높은 자기 존중감과 행복감을 성취할 수 있다고 하였다. 유아가 자신에 내적동기에 의한 호기심을 해

결하고자 몰입하는 경험의 과정에서 즐거움을 표현함을 교사들은 유아의 놀이를 관찰하며 알게 되었음을 이야기하였다. 유아가 몰입하여 성취감을 가지게 되는 경험은 자신이 목적하는 바를 어떻게 해결할 것인가 생각하는 문제의식 즉, 외부로부터 주어지는 규칙이 아닌 유아 자신의 놀이 안에서 스스로 목적 지향적일 때 고차원적인 재미의 즐거움을 가지게 된다(Runco, 2009). 이러한 경험의 과정을 Wood(2013)는 ‘자유놀이’, Van Hoorn 등 (2018)은 ‘자발적 놀이’로 순수한 유아의 놀이가 된다고 하였다.

강교사의 이야기와 같이 교사들은 유아의 놀이는 ‘교사가 다 차려준 밥상에서 유아가 숟가락만 들게 하지 않도록 놀이 경험의 과정에서 유아가 충분히 즐길 수 있도록 하여야 함’을 무지개어린이집 놀이 철학으로 공유하였다. 무지개어린이집 교육과정이 지향하는 놀이는 교사들이 알지 못했던 새로운 놀이의 의미가 존재하는 것이 아니며 교사가 유아가 자신의 호기심을 해결하고자 몰입하는 경험의 과정에서 즐거움을 가질 수 있도록 지원하여야 하는 놀이에의 접근 방식이 변하여야 함을 생각하게 되었다.

송교사: 생활주제에서는 교사가 이미 결과까지 계획을 했던 말이에요. 미용실 놀이에도 이미 쌓기는 정해져 있어요. ...〈중략〉... 이게 항상 답이 나와 있잖아요. 저희가 흥미 영역에 간혀 있다 보니까 그 큰 주제만 아이들의 흥미를 고려한 거고 그 안에서 하고 싶은 건 우리가 이미 정해 놓았던 말이에요.

연구자: 우리가 놀이는 어떤 속성이 있다고 했었을까요?

강교사: 자발적이고 재미있고

양교사: 지속적이고 반복적이고 즐겁고

한교사: 몰입하는

연구자: 몰입하는 결과라고 했던가요?

교사들: 과정

연구자: 과정이라고 했네요.

강교사: 과정을 경험하는. 놀이 속에서 하고 싶은 걸, 차려진 거에서 숟가락을 드는 게 아니고.

(2) 교사가 계획한 놀이로부터 유아가 스스로 만들어가는 놀이로

교사가 유아의 놀이상황에서 학습이 가능한 순간을 알아차려도 놀이에 어떠한 접근 방식을 택하느냐에 따라 놀이와 유아의 배움을 연결하지 못하는 놀이로 방임하게 될 수 있다. 이를 방지하기 위해서는 놀이와 학습을 통합하는 방식에 대한 구성원들 간에 일관성 있는 합의가 필요하다 (Fresseha & Pyle, 2016; Wang & Lam, 2017). 교사들은 교사학습공동체를 통해 유아에 자발적인 특성이 반영하는 놀이를 교육과정과 어떻게 관련 지을 수 있는지 생각해보았다.

교사들은 학급의 놀이를 관찰하고 유아가 즐거움을 가지는 놀이상황을 해석하며 토의하는 과정에서 송교사와 정교사는 매트 위에 매달려 오랜 시간 버티기에 성공하여 즐거움을 가지는 유아와 매트 위에 오르고 떨어지기를 반복하며 안전하게 착지하는 방법을 연습하는 유아는 매트라는 동일 놀잇감을 활용하고 있지만 서로 다른 놀이로 해석됨을 이야기하였다.

송교사: 어떤 아이는 떨어지고 하는 반복적인 걸 통해서도 즐거움을 느끼기도 하고 어떤 아이는 진짜 내가 매달리고 떨어지지 않았다는 거에서 성취감을 느끼면서 즐거움을 느낄 수도 있겠다 생각을 했어요. 하나의 놀이 안에서도 아이들이 즐거움을 느끼는 그 과정? 결과? 그런 거에 따라 즐거움의 느낌이 다를 수도 있겠다는 생각이 들었어요.

정교사: 아이들마다 정말 내가 재미있어하는 그 활동 방법, 루트가 되게 다르구나. 라는 게 또 나타나더라고요. 신체로 공을 차면서 놀이하거나 물풍선을 높이 던지면서 터뜨리면서 신체놀이로 즐거움을 느끼는 아이들도 있고, 물을 넣어서 얼음이 녹는 과정을 탐색하고 물 밑으로 들어가서 얼음이 아름답다고 탐색하는 과정에서 즐거움을 느끼는 유아들도 있고. 아니면 또래랑 이야기를 하면서 즐거움을 얻는 유아들도 관찰할 수 있었습니다.

교사학습공동체 3회(2020.4.2.)

유아 각각의 자유의지에 따른 놀이를 존중하고자 하여도 유아의 놀이는 수단과 목적을 수시로 변경하는 비선형적인 행동으로 나타나므로 교사가 이를 모두 예상하여 교수계획을 수립하는 것은 어렵다.

사실 제가 생각한 거보다 아이들은 이걸 더 새롭게 보고 놀이를 많이 생각해낼 거라서 너무 어려운 것 같아요. 어떤 놀이를 아이들이 할 수 있을까.

강교사 학습공동체 7회(2020.5.7.)

유아의 놀이를 중심으로 교육과정을 운영하고자 하였으나 유아 놀이에서의 비선형적인 특성을 예상하여 교수계획을 수립하기 어려웠던 교사들은 외적 규칙으로부터 자유롭게 유아 자신의 내적동기에 기반하여 유아가 놀이하도록 무지개어린이집 교육과정이 역할 하였는지 생각해보았다. 정교사는 유아의 흥미를 반영하여 유아에게 유의미한 경험이 될 수 있도록 세심하게 고려하여 놀이를 계획하였음을 회상하였다.

영유아의 흥미를 반영한 계획수립 -전년도와 현재 영유아의 흥미를 고려하여 영유아의 발달 수준과 흥미에 적합한 놀이를 계획하였음.

정교사의 성찰일지(2020.5.21.)

교사들은 놀이를 계획할 때 유아의 관심과 흥미를 충분히 고려하였음을 이야기하였다. 무지개어린이집 교육과정에서의 놀이는 교사가 계획한 놀이를 유아에게 놀이를 안내할 때 놀이에 참여할 것을 강압하지 않았으므로 유아가 놀이 참여 여부를 선택할 수는 자유로움이 있었다는 것이었다. 교사들은 교사가 계획한 놀이를 안내하여 유아가 놀이할 것인지 아닌지를 선택할 수 있도록 하였지만, 유아에게서 발견되는 흥미를 알아차려 유아가 자발적으로 만들어가는 놀이를 통해 가르치지는 못하였음을 생각하게 되었

다.

대부분 선생님이 그럴 텐데 수업 준비를 해갔을 때 ‘무조건 이것을 해야 해. 이거 하러 모두 오세요’ 이런 식이라든지. 불필요한 대집단 활동들이 생길 수가 있는데 최대한 그렇게 하지 않고 애들이 흥미가 있는 애들은 활동에 참여하되. 하지 않은 아이들에게 억지로 막 강요하거나 그러지 않았던 점. 그리고 이제 들고 가는 생활주제가 있을 텐데 그 생활주제랑 벗어난 다른 놀이를 유아가 한다고 해서 그거를 배제시키거나 애들은 이런 놀이를 하는 거야 생각하지 않고 이러한 놀이를 허용해주었던 점들은 잘 해왔던 점이라고 생각합니다. 그런데 저 같은 경우에는 사실상 주제와 벗어난 놀이를 했을 때는 좀... 허용하는 것. ‘넌 오늘 이런 놀이를 하는구나.’ 정도의 지원. 그 이상의 지원을 잘해주지 못했던 거 같아요.

강교사 학습공동체 9회(2020.5.28.)

그리고 무지개어린이집 교육과정에서 교사가 유아에게 가르치고자 하였던 것은 교사가 유아에게 유의미한 경험일 것으로 판단한 놀이와 유아가 즐거운 놀이보다는 교사가 즐거울 것으로 예상한 놀이로 가르치고자 하였으며 이는 유아의 즐거움과는 무관한 것이었음을 생각하게 되었다. 교사들은 유아의 흥미가 어디에 있는지 파악하여 그것에 기반하여 가르치기보다는 유아의 흥미를 유발할 수 있는 재미있는 놀이 방법이 무엇일지를 생각하여 그 방법대로 가르치고자 하였음을 생각하게 되었다.

교사의 흥미와 아이들의 흥미를 약간 모호하게 구분하지 않았나. 하는 생각이 들었습니다. 저는 아이들이 캠핑 놀이를 할 때는 저도 즐거워서 캠핑 놀이를 하는데 안경 놀이할 때는 교사인 제가 흥미가 없을 수도 있잖아요. 그러면 이제 내가 이 안경 놀이에 별로 흥미가 없으니까 아이들의 흥미도 뭔가 별로 없는 듯하고 그래서 빨리 주제를 넘어 간 건 아닌지에 대해서도 한번 생각해보게 되었고, 그리고 캠핑놀이를 한주, 두 주 지원하다가 교사의 입장에서 더 이상 제공할 만한 놀이나 활동이 없다고 느꼈을 때 자연스럽게 놀이 주제를 바꾼 것은 아닐까 생각도 들었어요.

교사가 계획한 놀이로 유아를 안내하며 가르치려 했음을 이야기한 교사들은 유아의 자유의지를 존중하는 자발적 놀이를 교육과정에 어떻게 편성할 것인지 생각하며 유아의 놀이를 관찰하였다. 교사들은 교사가 만들어진 놀이가 아닌 유아 스스로 내적동기에 의해 만들어지는 놀이는 교사에게 어떻게 읽히는지 찾기 위해 기다리며 관찰하였다. 관찰하기를 계속하던 과정 중에 교사들은 교사가 유아의 이해를 확장해주고자 할 때 놀이상황에 개입하여 놀이 촉진자로 가르침을 실천할 수 있음(Van Hoorn et al., 2015)을 이야기하였다.

정교사: 제가 생각할 때 아이들이 흥미 있어 하는 놀이를 지원해주기 위해 놀잇감을 교사가 비치해줬어요. 근데 이것 누가 보면 포문이라고 할 수 있잖아요. 놀이의 시작을 지원해준 거니까. 그러면 당연히 교사가 포문을 여는 게 맞아요. 근데 놀이를 아이들이 선택하기도 전에 ‘이거 같이하자, 이거 이쁘지, 이거 새로 들고왔어’ 이거는 안 하잖아요. 저희가. 그런 거 보면 포문은 교사가 여는 게 아니고 아이들이 놀이를 먼저 선택한 다음에 교사가 아이들의 놀이에 참여해서 새로운 역할을 제시해주고 놀이를 확장할 수 있는 방법을 옆에서 지원해주는 관점에서 보면 포문은 아이들이 열어요. 근데 아이들 놀이 지원 자체, 계획 자체를 교사가 하잖아요. 그럼 교사가 열어요.

임교사: 저는 놀이를 what의 관점에서 보면 아이들이 포문을 여는게 맞는데. 동물 사진 비치해 둔 거 사실 동물 사진 보면서 저희가 추가로 생각했던 사회관계, 예술경험 이런 거 다 할 수 있어요. 저희가 아무 제안 안 하고 그냥 일상적으로 봐둬도 신의사예자는 다 일어난단 말이에요. 근데 what은 너희가 갖는데.

송교사: how.

임교사: how 안 하고 방법론 적으로 너희가 이거 관심 있어 하니까 방법이 1, 2, 3, 4, 5가 있단다에 대한 그런 방법론적인 포문을 교사가 열어줄 수 있다고.

...〈중략〉...

강교사: 선생님이 제공을 해줘서 2단계를 하는 건지 정말 2단계가 하고 싶어서 하는 건지, 일단 있으니까 하는 건지. 그거에 대한 타이밍을 정말 고려를 잘 해야 되는데...

송교사: 아이들은 자기들 경험 안에서만 놀이가 이루어지기 때문에 어느 정도 한계가 있을 수밖에 없다고 생각을 하거든요. 그러면 그 한계를 조금은 깨주는 것도 저희의 역할이 될거라고 생각을 하는데 그걸 깨려면 교사가 조금은 개입을 해야 하는 상황이 생길 수도 있단 말이에요.

교사학습공동체 10회(2020.6.4.)

교사들은 유아의 놀이 상황에 개입하여 유아의 이해를 확장하도록 상호 작용하며 가르침을 실천할 수 있는 놀이 촉진자의 역할을 할 수 있음을 인식하였으나 이러한 가르침을 실천하기 위한 명확한 기준이 있는 것으로 생각하였다. 교사들은 가르치고자 유아의 놀이에 개입하는 자신의 판단을 유아의 놀이를 교사가 주도하는 것으로 생각하였고 유아의 놀이에 개입하기를 주저하였다. 하지만 교사들은 유아의 놀이를 세심하게 관찰한다면 교사가 놀이 촉진자로 가르침을 실천할 수 있는 순간을 알게 될 것이라 하였고 유아가 자신의 놀이에서 하고자 하는 내적동기가 무엇인지 알기 위해 기다림의 관찰하기를 계속하였다.

양교사: 우리는 이 활동을 펼치다가 이렇게 하면 더 많은 것을 알 수 있고 더 재미있고. 어쨌든 그거를 갖고 온 목표가 있을 거 아니에요. 이거에 대한 목적을 이루고 싶다. 아니면 이걸 경험했으면 좋겠다. 이런 목표가 있으니까 여기에서만 끝나고 아무튼 내가 가야 하는 방향을 한번 딱 텅 해주니까 저희는 이게 주도일까? 저는. 주도가 될 수 있나? 약간 이런 건데 그게 헷갈리는 거예요. 그게 주도인가 촉진인가 지원인가 이거에 대한 명확한 정의가 없어요.

송교사: 제 생각은 타이밍의 문제가 아닐까. ...〈중략〉... 내가 개입해서 조금 다음으로 나아갈 수 있게 제안해주는 타이밍이다라고

하면 촉진자로서의 역할을 할 수 있는 거 같아요. 근데 저는 만약에 아이들이 a에 대해서 관심을 가졌는데 그거만 보고 b, c, d 다 계획을 그림 다음날에도 아이들은 a에 대한 계속 탐색을 하고 있는데 저는 b, c, d 계획을 해왔잖아요. 그러면 다음날부터 무조건 b, c, d 다음 단계 다 제안을 해주는 거예요. 아이들 타이밍은 a에 있고 싶단 말이에요. 그런 걸 고려하지 않았을 때, 타이밍만 잘 맞았다면 아이들의 흥미를 고려한 교사의 촉진자로서의 개입이 잘 되었다라고 긍정적으로 볼 수 있을 거 같은데 그 타이밍을 맞추지 않고 나의 그냥 판단대로 제시했을 때는 이게 촉진자가 아니라 진짜 부정적인 의미의 교사 주도가 되지 않을까.

교사학습공동체 11회(2020.6.11.)

기다림의 관찰을 계속하던 송교사는 교사가 유아가 자신의 내적동기에 기반하여 몰입할 수 있었던 경험의 기회를 유아에게 제공하지 못하였음을 생각하였다. 유아의 놀이를 중심으로 교육과정을 운영하고자 함은 교사가 미리 구상한 놀이를 유아가 재현하며 경험하게 하는 것으로 가르치지 않아야 함을 알게 되었다고 하였다. 교사가 만들어 준 놀이는 유아가 경험하고자 하는 것이 아니었으므로 놀이 상황에서 교사가 물러나면 그 놀이는 종결되어버리고 이어지지 못하였던 것이었다.

‘선생님’이라는 권위 아래 강압적이진 않았지만, 항상 오늘 해야 할 놀이들을 안내해주었고 유아들이 놀이를 구성하는 과정에서부터 참여하는 것까지 하나하나 개입하였다. 유아가 원하지 않아도 원할 것이라는 예상 하에 상황을 이끌어가기도 하였다. 하지만 나의 그 열정은 오히려 유아가 주도적으로 놀이에 참여하려는 힘을 뺏어 가고 있었고 힘을 뺏긴 아이들은 내가 놀이에서 사라지게 되면 놀이를 이끌어갈 수 없었다.

송교사의 성찰일지(2020.7.6.)

교사는 관찰을 통해 유아의 자유로운 선택을 지원하는 가르침의 순간을

알아차릴 수 있다. 교사는 유아의 놀이를 관찰하며 자신이 즐거워하지 않는 놀이임에도 교사의 기대를 충족시켜주고자 눈치를 살펴 놀이에 참여하는 유아인지 그 놀이를 진정으로 즐겨 참여하는 유아인지 알아차릴 수 있게 되는 것이다. 교사는 자신이 유아의 놀이를 주도하여 이끌어 가고 있는 것은 아닌지, 스스로 되물어 보기를 계속하며 유아의 놀이를 관찰할 수 있어야 한다(이원미, 권연희, 2020).

하나의 주제에 대해서 이야기를 나누려고 하면 거기에 관심이 없는 애들이 있잖아요. 그럼 대집단으로 모여 앉을 때 한마디도 안 하거든요. 항상 듣고만 있어요. 옛날에는 그게 눈에 안 들어오고 내가 이거 나눠야겠다 하면 그냥 그것만 보고 갔는데 요즘 그런 애들이 눈에 계속 들어와요. 저 아이는 아무리 봐도 관심이 하나도 없는데, 지금 괜히 개한테 눈치가 보이는 거예요. 아무 소득도 없는 자리에, 그 아이 입장에서, 내가 억지로 잡아두고 있나? 누가 봐도 소득이 없는 아이들을 붙잡고 하는 게 맞을까?

송교사 학습공동체 16회(2020.7.13)

유아가 자신의 놀이에서 무엇을 하고자 하는지 관찰하기를 계속하였던 교사들은 유아의 선택은 교사가 제안한 놀이를 할 것인지 하지 않을 것인지를 포함하여 놀이를 구성하는 과정 전체에 작용하여야 함을 생각하였다. 같이 놀이하고 싶은 친구를 선택하고 자신이 만들고 싶은 것을 하는 놀이의 시작과 끝 전체과정을 유아가 선택할 수 있어야 한다는 것이다.

교사들은 놀이 과정 전반에 유아의 자발적인 선택이 포함되어 있을 때 그 놀이를 자발적인 놀이라 명명할 수 있게 된다고 이야기하였다. 그리고 유아 자신이 만들어 놀이하는 과정에서의 즐거움은 교사가 기대한 이상의 배움이 일어나게 하며 진정한 유아의 자율적인 선택에 의한 자발적인 놀이가 된다. 유아는 놀이에 몰입할 때 절정 경험을 통해 완전한 자아가 되어 자신의 잠재력을 완성할 수 있고 몰입경험이 누적되면서 자신감을 가지게

되어 어려운 과제를 만났을 때 포기하지 않고 새로운 관점으로 놀이를 시도하며 교사가 예상한 이상의 배움을 이룰 수 있게 되는 것이다(Dewey, 1938; Maslow, 2005).

연구자: 왜 자발적인 걸로 읽히는 거 같아요? 이전이랑 비교해보면 수업 준비를 하면서 내일은 ‘과녁판 맞추기 화살놀이’를 해야지. 과녁판 만들어 놓고 흥미를 유도해서 아이들이 놀이하는 거랑 지금 이 장면만 보면 아이들의 행위는 똑같잖아요. 그런데 이 장면에서는 아이들의 자발적인 놀이로 읽히고 왜 이전에 활동은 자발적인 놀이로 읽히지 않았을까요?

강교사: 시작부터 유아들이 참여했기 때문에. 화살 자체를 만드는 것도 유아들이 했고 자기들이 만들었기 때문에. 이걸 쓰고, 하고 싶다는 생각이 들어서 이런 경기들을 구성해서 하는 과정 속에 유아들의 자발적인 것들이 다 녹아 있어서 그렇게 느껴지는 게 아닐까요?

임교사: 활동도 아이들의 흥미를 관찰해서 제공한 활동이었을 수도 있잖아요. 근데 그 소재에 대한 흥미 중에서도 어떠한 요소에 흥미가 있는지에 대한 구체적인 관찰이 있기 전에 이거 화살 좋아하니까 과녁 맞추기 좋아하겠지. 흥미 요소까지 미리 교사가 예상해서 방법론을 제시하다 보니까 그렇게 비춰졌던 거 같아요. 이 경우에는 아이들의 흥미 요소 하나하나 따라가면서 아이들이 지금 맞추는 거에 흥미가 있으니까 그러면 맞출 수 있는 거 중에 하나로 과녁판 하는 게 어때? 관찰하면서 알게 된 사실 바탕으로 지원을 하다 보니까 결과적으로는 과녁 맞추기는 같은데 보이기로는 그렇게 해석되어질 수 있는 것 같아요.

한교사: 시작부터 끝까지 유아들이 선택하고 즐기는 과정을 경험했고 지금도 하고 있으니까 진짜 유아들의 자발적인 놀이를 이해하고 지원해주고 있는 거 같아요.

교사학습공동체 17회(2020.8.3)

교사들은 유아가 자신의 놀이 주인공이 되는 놀이는 교사가 만들어준 놀이의 틀 안에서의 선택만을 하는 것이 아님을 생각하였다. 교사가 미리 구상하여 놀이를 만들고 그 놀이의 틀 안에서 선택만을 존중하는 것은 교사

가 유아의 놀이에서 우두머리가 되는 것이라고 하였다. 유아의 놀이중심 교육과정은 교사가 놀이의 대장이 되기를 내려놓고 유아가 자신의 놀이를 만들어 갈 수 있도록 교사가 지원해줄 수 있을 때 실행되는 것이며 놀이중심 교육과정에서의 놀이 주인공은 유아가 되는 것이다.

임교사: 오늘의 아이들을 보고 약 2. 3주.4주 뒤까지에 관심으로 전이가 될 것이다. 물론 이것 반영하기는 했지만 조금 멀리 미리 생각하고 관련된 일련의 활동들을 우리 반 아이들의 수준과 흥미를 나름대로 반영했다고 하는 것들을 자르려 준비해서 준비물 활동 내용을 다 준비해서 계획하는데 조금 더 교사의 역할의 비중이 있지 않았나?

연구자: 2.3주를 미리 준비했던 것이 지금은 왜 맞지 않는 거 같아요?

임교사: 그 흥미 지점을 기준으로 나름대로 생각했다고 하지만 그건 어쨌든 교사의 중심적인 추측. 생각이잖아요. 그리고 내가 너희들을 미리 배려해서 2.3주 거를 짜 왔어. 여기 안에서 놀아야 돼. 그럼 좋겠어. 하는 그런 뉘앙스인거잖아요.

임교사의 인터뷰(2020.10.22.)

흔히 좋은 교사, 유능한 교사라고 함은 대집단 활동을 진행할 때 교사에 집중할 수 있게 하는 교사. 모든 유아들의 놀이에 참여하며 적극적인 상호작용을 하는 교사라고 하였다. 교사가 원하는 활동 주제의 목표를 달성시키고 유아들을 통솔할 수 있는 힘을 가지고 있는 교사가 유능한 교사라고 생각하였다. 이러한 보편적인 생각을 바탕으로 과거의 교육과정 속 교사의 역할은 한 집단을 이끌어가는 우두머리의 역할을 수행하는 것이 아니었나라는 생각을 하였다.

정교사의 성찰일지(2020.11.6)

무지개어린이집 교사들은 이전의 놀이중심 교육과정이 교사가 만들어준 놀이 안에서 유아가 놀이하듯 하였음을 생각하였다. 유아의 놀이를 교사의 놀이하기로 유도하고 권유하여 그 틀 안에서 놀이하듯 유아가 즐거워하는 것으로 충분하다고 생각하였다. 그러나 변화한 무지개어린이집의 놀이중심 교육과정은 교사가 만들어주는 즐거움만이 아니라 유아가 자신의 즐거움을

스스로 만들어갈 수 있도록 하는 것에 주안을 두어야 한다. 교사들은 유아의 놀이중심 교육과정을 생각하며 교사가 계획하여 만들어 놓은 놀이로 가르치고자 하였음에서 교사가 유아가 진정으로 즐거워하여 몰입하고자 하는 놀이를 찾아 가르칠 수 있을 때 유아가 중심이 되는 교육과정이 되는 것임을 알게 되었다.

연구자: 왜 나는 애들이랑 놀면 안 돼요? 그것에 대한 생각은 달라졌어요? 그 말 많이 했던 거 같은데.

양교사: 내가 주인공이 되어서 이끌어서 노는 건데 아이들도 좋아하니까. 근데 교사가 하니까 뭐든지 아이들은 교사가 하는 거에 관심을 보이고 즐거워서 따라온 거 일 수도 있지만.

연구자: 그때의 느낌은 애들이 선생님을 따라갔다는 느낌이 강했던가요?

양교사: 그때는 그렇게 했었으니까 흥미를 반영하여 계획을 짰긴 했지만 그걸 유도하고 권유했던 역할이었으니까. 그때 전, 근데 지금은 아이들에게서 아이들이 좋아하는 걸 지원해주고 있습니다.

연구자: 예전에는 내가 재미있어서 즐거웠다면 지금은 애들이랑 놀면서 애들이 재미있어하는 걸 보고 같이 즐거워지는 건가요?

양교사: 그쵸. 한 발짝 약간 뒤에서 음~ 같이 노는 거죠. 내가 그 속에서 랄랄라 이렇게 하는 게 아니라.

연구자: 놀이의 주인공이 바뀐 건가요?

양교사: 네. 전 처음에 내가 주인공이 되어서 이끌어 놓고 자연스럽게 빠져서 빠져도 잘 되는 놀이로서도 만족을 했었는데. 이제는 처음부터 주인공이 아이들인 거죠. 내가 빠져도 잘 되잖아. 이제는 알고 어떻게 해 줘야 하는지 알고. 좀 더 확신을 갖고 가는 거죠.

교사학습공동체 23회(2020.11.6.)

2) 유아의 놀이중심 교육과정 되기

유아의 놀이를 교육과정 중심에 두는 것을 사유하면서 교사들은 유아의

흥미가 무엇인지를 관찰하고 해석하여 학급의 놀이로 지원하고자 하였다. 놀이의 흐름을 읽고 기록하며 유아의 놀이중심 교육과정이 되기 위한 교사들의 이야기는 다음과 같다.

(1) 교사가 유도하는 흥미에서 유아가 발현하는 흥미로

유아가 즐거움을 표현하는 놀이가 교사에게는 어떻게 읽히고 있는지 토의하는 과정에서 송교사는 그동안의 무지개어린이집 교육과정은 유아의 놀이를 찾고 읽으려 하기보다는 유아의 흥미를 유발하는 방법을 구안하여 놀이를 계획하였음을 이야기하였다.

활동을 할 때도 도입, 전개, 마무리로. 무조건 활동을 바로 제시하는 게 아니라 관심을 조금 아이가 갖게끔 뭔가를 제시하고 점점 점점 나아가잖아요.

송교사 학습공동체 2회(2020.3.31.)

교사가 유아의 자발적인 놀이를 중심으로 하여 가르치고자 함은 교사가 유아의 흥미를 유도하기보다 유아에게서 발현되는 흥미가 무엇인지 알아차려 유아가 자신의 흥미에 기반한 경험을 하도록 놀이를 지원할 수 있어야 한다. 교사들은 유아의 흥미를 어떻게 알아차릴 수 있는지 생각해보았다. 임교사는 유아의 내적동기에 따라 교사에게 유아의 놀이는 읽히는 것이 다를 것이며 교사는 알아차린 놀이 내용에 따라 놀이를 지원하는 방법이 달라져야 함을 이야기하였다.

가시적으로 확인할 수 있는 것만 고려하여 유아들의 놀이를 지원한 것입니다. 하지만 유아의 놀이 의도가 어디에 있느냐에 따라 놀이 내용이 다를 수 있고, 놀이 내용에 따라 지원하는 방법을 달리해야 한다는 것을 이번 회기를 통해 느끼게 되었습니다.

임교사의 성찰일지(2020.4.2.)

놀이 사례를 공유하며 유아의 흥미를 어떻게 알아차릴 수 있는지 토의하는 과정에서 임교사는 유아들이 ‘풍선’이라는 동일 놀잇감을 활용하여 유아마다 자신에 놀이에서 의도하는 바가 다른 흥미가 동시다발적으로 이루어지고 있음을 이야기하였다. 이에 대해 양교사는 ‘풍선’을 자신의 놀이에 어떻게 활용할 것인지를 탐색하는 방법이 유아마다 다른 것일 뿐 ‘풍선 안에 들어있는 얼음’이라는 동일 놀잇감을 활용하고 있으므로 ‘얼음’이라는 흥미가 유아들을 관통하고 있는 것이라고 하였다.

임교사: 아이들 흥미의 전이가 동시다발적으로 이루어진다고 느꼈습니다. 풍선 껍질을 벗긴 다음에 풍선 모양을 탐색하고, 탐색한 다음에 현미경으로 관찰하고 이런 시간의 순서라기보다는 풍선 껍질을 어떻게 벗기면 좋을지, 어떻게 벗겨야 하는지 탐색하는 아이도 있고, ‘풍선이 주둥이 같다’ 하면서 풍선 자체 모양을 탐색하기도 하고, 풍선을 벗겨서 얼음의 모양을 현미경으로 관찰하는 사이에 또 다른 친구끼리는 ‘이거는 먹어볼래요’ ‘이건 진짜 마시는 물이 아니라서 먹을 수는 없다.’ 이런 이야기 나누고 흥미의 전이가 아이들마다 동시다발적으로 이루어져서 ...〈중략〉...

양교사: 동시다발적으로 일어난다고 말씀하셨는데 저는 그게 아이들이 다른 놀잇감에 대한 흥미가 아니라 얼음이라는 사물에 아이들의 탐구심이 다양하게 나타난 거라고 생각해요.

연구자: 탐색하는 방법이 달랐다는 건가요?

양교사: 그렇죠, 탐색하는 방법의 관점이 다 다르니까. 근데 그 얼음에 대한 그 하나에는 흥미가 모두 갖고 있기 때문에 저는 같이 가고 있지 않을까 생각이 들었습니다.

교사학습공동체 5회(2020.4.16.)

이후 학습공동체 후 성찰일지를 작성하며 임교사는 위의 토의 내용을 회상하며 유아들에게는 ‘풍선’이나 ‘얼음’이라는 놀잇감이 아닌 ‘물질의 변화’를 탐색하고자 하는 의도가 유아들의 흥미로 관통하고 있었음을 생각하게 되었다고 하였다.

관찰 사례 속에서도 놀이 방법은 서로 달라 보였지만 유아들은 ‘물질의 변화’를 탐색하는데 공통적으로 흥미를 보였던 것입니다. 앞으로도 놀이의 외형뿐만 아니라 놀이의 의도를 파악하는 데 노력을 해야겠다고 생각하였습니다.

임교사의 성찰일지(2020.4.16.)

송교사도 유아는 자신의 호기심을 해결하고자 놀이의 방법을 생각해내고 이전에 유아 자신이 놀이한 경험을 회상하여 새로운 놀이를 만들어가고자 하는 내적동기를 작동하고 있음을 관찰하였음을 이야기하였다. 그리고 이러한 놀이 상황을 지켜보면서 유아의 놀이가 자신의 놀이에서 하고자 하는 내적동기가 변화하여 감을 관찰할 수 있었다고 하였다.

아이들이 스스로 궁금한 점을 어떻게든 해소해보기 위해서 방법을 먼저 아이디어를 제시하기도 하고 그다음에 그전에 자기가 제시했던 것을 스스로 다시 떠올리면서 ‘이거 해보고 싶다, 저렇게 해보고 싶다’ 스스로 활동을 연계, 연장, 확장하는 것도 볼 수 있었어요. 그래서 그런 확장하는 환경 속에서 아이들이 즐거움을 느끼기도 하고, 또 그런 기존에 생긴 호기심을 해소하는 과정에서 또 새로운 호기심이 생기기도 하고, 아니면 그 호기심이 계속계속 물고 물고 하다가 또 나만의 호기심을 해결하는 과정에서 그런 욕구를 해소하는 상황이 생기기도 하고, 그런 게 반복되었던 것 같아요.

송교사 학습공동체 5회(2020.4.16.)

교사는 놀이를 읽기 위해 유아가 표현하는 언어와 행동의 내부 작용의 의미까지도 찾을 수 있어야 하지만(Lenz Taguchi, 2010), 교사들은 모든 놀이상황에 교사가 개입하여 상호작용하는 것이 가장 적극적인 놀이의 지원 방법으로 생각하였다. 교사가 유아와 상호작용하고 있는 놀이 상황에 몰입하여 있기도 하였다. 이러한 상호작용이 계속되며 교사들은 학급 유아들이 어떠한 의도와 흥미로 놀이하고 있는 것인지 알아차리기 어려움을 이

야기하였다.

정교사: 유아들의 놀이 속에서 흐름을 읽고 아이들의 놀이가 지금 뒤에 흥미를 보이고 뭘 향해 가는지 읽는 게 너무 힘들어서 그것도 같이 이야기해보면 좋을 것 같아요.

연구자: 놀이의 흐름을 읽어내는 것. 아이들이 지향하고자 하는 큰 놀이의 그림이 무엇인지를 읽어내는 게 어렵다는 거네요.

송교사: 다 어려워요.

강교사: 전체를 아우르는 걸 보는 게 어려운 거 같아요.

교사학습공동체 9회(2020.5.28.)

Lenz Taguchi(2010)는 모든 유기체와 물질은 자신의 행위주체성을 가지며 각 유기체와 물질의 서로 다른 잠재성에 따라 서로 다른 강도와 힘을 갖고 매번 다르게 내부 작용함으로 교사는 배움이 일어나는 공간과 상황 속에서 유아와 물질 재료 ‘사이-내부(in-between)’에서 발생하는 학습사건에 초점을 두어야 한다고 하였다. 교사는 놀이의 발전과정에서 무슨 일들이 일어났는지 일련의 구체적인 사건들을 중심으로 살펴볼 수 있어야 한다. 이러한 살핌을 위해 교사들은 교사가 몰입해있는 놀이의 상황 밖으로 한 걸음 물러 나와 유아가 자신에 놀이에서의 의도하는 바가 무엇인지를 알아차리기 위해 기다리며 관찰하였다. 그리고 기다림의 과정에서 교사들은 관찰의 중요함을 생각하게 되었다.

유아들의 놀이를 관찰하고 관찰을 통해 유아들의 흥미를 파악한다. 흥미를 반영한 교사의 놀이 지원은 유아들이 자연스럽게 높은 수준의 단계로 성장할 수 있도록 도와준다. 이러한 생각들이 꼬리를 물며 생각을 반복하다 보니 나는 관찰자로서의 교사의 역할을 중요시하는 것 같다고 느꼈다. 교사학습공동체에서 이야기를 나누기 이전에는 ‘해야만 하는 관찰’을 위한 관찰이라 관찰을 통해 유아들의 놀이를 깊게 생각해본 적이 없었다. 그러다 보니 관찰자로서의 교사의 역할에 대한 중요성을 크게 느끼지 못하였다. 그러나 다른 선생님들과 이야기를 나누고 스스로가 ‘놀이중심 교육과정’에 대한 생각을 깊게 하며 교사가 놀이에 직접

적인 개입을 하지 않더라도 유아들의 놀이 관찰을 통해 지원할 수 있음을 알게 되었다. 이전에는 중요하게 생각하지 않던 역할이 가장 중요하다는 그 사실이 나에게서 가장 깊게 새겨졌다.

정교사의 성찰일지(2020.6.29.)

교사는 이미 알고 있는 것에 맞추어 들으려는 ‘일상적 듣기’를 경계하는 발현적 경청으로 판단과 편견을 유보하며 유아에 놀이에 귀 기울일 수 있어야 한다(Davies, 2014; Rinaldi, 2006). 교사들은 관찰을 통해 유아가 자신에 놀이에서 하고자 하는 의도는 선호하는 어떤 대상물만이 아닌 대상을 활용해 자신이 하고 싶은 것을 하는 행위와 감정으로 읽히게 된다고 이야기하였다.

강교사: 흥미는 유아가 재미있어하는 것. 관심 있어 하는 어떠한 것. 그게 사물이 될 수도 있고, 감정이 될 수도 있고 감각이 될 수도 있고 이거는 다양하게 나타난다고 생각해요.

...〈중략〉...

송교사: 자발적인 시도가 일어나기 전에 시도를 생기게끔 하는 동기. 그게 흥미라고 생각했어요. 그런 놀이 요소에 대한 관심이 생겨야 자발적인 시도를 하고자 하는 의지, 욕구가 생긴다고 생각해서. ...〈중략〉...아이들이 일상이나 경험에서 관심을 갖게 된 놀이 요소. 그러니까 놀이가 아니라 소꿉놀이에 관심을 갖기 전에 소꿉놀이에 관심을 갖게 된 어떤 요인이 있었을 것 같아요. 예를 들면 미술영역에서 음식을 만드는 게 재밌었다든지 음식 모형 이런 게 관심을 끌었다든지, 그런 발단이 된 사건, 그게 흥미가 되고 그게 이제 그런 요소로 나 오늘 놀이할 수 있겠다. 이런 걸 떠올리잖아요.

교사학습공동체 15회(2020.7.6.)

관찰의 중요성과 유아의 놀이를 알아차리기 위해서는 그 관찰이 세심하게 이루어져야 함을 알게 된 교사들은 자신들이 그동안 표면적으로 드러내 보이는 현상만으로 유아의 놀이를 읽으려 하였던 것을 알게 되었다. 교사

의 시선에 닿는 놀잇감만이 아닌 유아가 자신의 놀이에서 하고자 하는 내적동기는 유아의 감정, 감각으로도 교사에게 읽힐 수 있다. 교사의 놀이 관찰은 세심하고 다양한 시각에서 이루어져야 한다.

한교사: 학습공동체 초반에는 약간 유아 흥미가 어디 있을까 하고 생각할 때 놀잇감 위주로 생각했던 것 같아요.

연구자: 가지고 노는 어떤 놀잇감?

한교사: 네. 네. 진짜 딱 그 물건. 그랬는데 후반으로 점점 더 갈수록, 아 놀잇감이 아니라 같은 놀잇감이 아니라 같은 놀잇감을 가지더라도 이제 놀이 모습이 다르니까 저희가 저 때 이해했던 놀이지점, 흥미 요소 이런 게 궁금하더라고요. 그래서 그런 부분들로, 놀잇감이 아니라 다른 부분을 찾아보려고 조금 더 생각해볼게 된 것 같아요...〈중략〉... 밀가루라는 것에 흥미를 가지고 하겠지? 라고 생각을 했는데, 그게 아니라 그 안에서의 촉감이 나, 물 섞고 다른 걸 만들고, 색깔도 섞고 이렇게 했을 때, 뭔가 변화하는 거 그 성질이나 촉감, 이런 걸 즐겨하는 것 같다. 내가 지금까지 진짜 그냥 관찰한다고는 했지만 약간 곁핥기 식으로 했었던 것 같다. 이런 생각도 들고.

한교사의 인터뷰(2020.7.14.)

교사들은 교사가 유아와의 상호작용에 몰입해 알 수 없었던 유아의 흥미를 조금씩 읽어가고 있었다. 교사들은 놀이 안에는 유아의 어떠한 내적동기가 작동하고 있는지, 그 내적동기는 어떠한 흐름을 이어가는지, 놀이상황 밖으로 물러 나와 유아가 자신의 놀이에서 흥미를 갖는 것은 무엇인지 생각하기를 계속하며 관찰하였다. 이러한 관찰을 계속하면서 교사들은 유아가 놀이하고 있는 상황에서 가르칠 수 있는 시점과 가르칠 내용에 대해 생각할 수 있었다. 교사는 유아와 같이 놀이 상황에 몰입하여 주변 상황을 관찰하지 못하게 될 수 있음에 유의하여야 하며, 유아의 학습이 일어나고 있는 그 시점에 교사가 있음으로써 유아에게 무엇을 어떻게 가르칠 수 있을지 알게 된다.

학습공동체를 하면서 내가 놀이상황에 계속 개입을 하기 보다는 한 발짝 물러서서 놀이에서 도움이 필요한 부분을 도우며 지켜보다 보니 다른 놀이들 간에도 일관된 흥미 요소가 보였다. 그리고 내가 생각한 흥미 요소를 다음 날 지원해주면 유아들의 적극적인 관심과 함께 놀이가 확장되는 것을 보며 나 또한 놀이에 대한 즐거움, 지원을 통해 유아들의 나타나는 모습에 대한 뿌듯함이 느껴졌다. 매번 놀이가 언제까지 이어질까, 여기서 더 지원해줄 수 있는 방법이 있을까, 그냥 지켜볼까 여러 생각들이 꼬리를 물고 고민을 거듭하지만 혼자 고민하는 것보다 유아들의 놀이 속에서 힌트를 얻는 것이 더욱 의미 있고 당연한 것이기에 조금은 걱정을 내려 두고 편하게 유아들과 놀이에 어울려보려고 한다.

송교사의 성찰일지(2020.6.30.)

교사들은 자신의 시야에 드러나는 표면적인 현상만을 읽으려 하던 관찰에서 유아가 자신의 놀이에서 목적하는 것 즉, 유아가 자신에 놀이를 계속 하고자 하는 동기가 무엇인지를 생각하고 자신의 판단을 신뢰할 수 없을 때는 유아에게 되물어 보는 상호작용을 하며 관찰하기로 변화하고 있었다.

이걸 만들어서 뭘 하고 싶었을까. 이런 생각이 들더라고요. 그 목적이 같은 놀잇감으로 친구하고 어울려서 놀이하고 싶은데 다 만들고 나서도 혼자 서성이고. 목적이 다 만드는 것이 목적이었을까? 스스로 만들어서 친구들하고 노는 게 목적이었을까. 목적에 대해서도 한 번 생각이 들었고, ○○이의 진솔한 속마음을 들어볼 필요도 있을 것 같아요. 친구들 종이접기를 똑같이 접더라고요. 그걸 왜 똑같이 접을까. 같이 접어서 같은 걸 접어서 같이 놀려고 하는 것이 아닐까.

양교사 학습공동체 18회(2020.8.12.)

유아가 자신의 놀이에서 하고자 하는 것이 무엇인지 생각하며 관찰하기를 계속하던 교사들은 유아가 가지는 저마다의 흥미를 인정하는 것이 가르침의 시작이 되는 것임을 생각하게 되었다. 유아 자신이 놀이에서 하고자 하는 내적동기인 흥미를 존중받아 그 놀이가 계속 이어질 수 있도록 교사

의 지원을 받을 때 놀이를 경험하는 과정에서 교사가 예상한 그 이상의 배움이 있음을 알게 되었다.

윤석이가 만들었지만 놀이는 거의 안 했잖아요. 그냥 만드는 그 자체가 윤석이의 흥미인 거다. 그런 흥미도 있을 수가 있구나. 우리는 생각했을 때 이걸 가지고 노는 것만 아이들이 좋아할 거 같다. 생각했는데, 구성을 하는 거에 자기의 흥미가 최고치인 아이들도.

장교사 학습공동체 22회(2020.10.7.)

같은 상황을 보고 평가하는 관점이 달라졌다는 변화를 느낍니다. 이전에는 교사가 준비해온 놀이에 참여하지 않는 유아를 교사, 부모가 걱정하였습니다. 그래서 어떻게 하면 큰 놀이에 관심을 가질 수 있을지 매력적인 도입 방법을 고민하곤 했습니다. 상황에 따라 매력적인 도입 방법이 효과적일 수 있지만, 현재의 관점에서는 유아의 흥미와 관계없는 도입은 무의미하다 생각합니다. 왜냐하면 교사가 계획한 테두리에 유아가 자발적으로 들어오지 않아도 자신의 흥미를 있는 그대로 존중 받으며 놀이할 수 있어야한다고 생각이 바뀌었기 때문입니다.

임교사의 성찰일지(2020.10.7.)

유아는 사물을 활용하며 많은 행동이 발생하지만 단지 물건과 재료를 가지고 노는 것이 아니라 감정, 의미, 아이디어, 역할, 규칙 및 관계를 가지고 놀며 인지적인 도약과 변화를 일으킬 수 있다(Wood, 2014). 교사들은 유아의 흥미가 무엇인지 알기 위해 놀이를 관찰하고 유아가 자신의 놀이에서 목적하는 것을 알아차리고자 유아의 놀이에 귀기울여 듣기를 계속하였다. 교사들은 발현적 경청하기를 실천하며 유아가 만들어가는 놀이에서 교사가 가르침의 순간을 알아차려 유아를 가르치게 됨을 즐기게 되었다.

지금까지 교사 생활을 돌이켜보면 아이들만의 놀이를 깊게 들여다본 적은 없는 것 같다. 겉모습만 보고 ‘레고블록 놀이를 하고 있구나.’, ‘집을 짓고 있구나.’라고 놀이 형태만 생각했지. 그 놀이 속에서 아이가 의도한 것이 무엇인지 파악하려고 애쓴 적은 없었다. 하지만 기다림을 통해서 아이들이 선택한 놀이 속에서도 어떤 부분에 흥미를 가지고 있는

지 들여다 볼 수 있었고 해당 흥미점을 지원할 수 있는 구체적인 방안을 생각해 볼 수 있는 기회도 되었다. 놀이 실행방법(결과)을 알려주는 것이 아니라 놀이 속에서 구현하고자 하는 의도(과정)를 실현할 수 있는 방법을 지원하게 되면서, 아이들도 단편적으로 놀이를 경험하고 끝내는 것이 아닌, 원하는 방향으로 나아가기 위해 끊임없이 다양한 시도를 해 볼 수 있게 되었다. 또한 교사가 지원한 방법이 예상한 대로 흘러가지 않을 때도 있었다. 하지만 이것을 계획의 실패라고 여기기보다 하나의 지원 방식이 또 다른 아이디어를 낳고 새로운 놀이를 만들어 낼 수 있다는 흥미로움으로 다가오면서 다양함을 수용하려는 마음가짐이 생겨났다. 그렇다 보니 아이들도 무언가를 경험하는 과정에서 실패했다고 생각하거나 끝을 내기보다는 ‘왜 이렇게 됐을까?’, ‘여기서 어떻게 변화를 주면 좋을까?’라고 생각하며 시행착오의 과정 자체를 즐기게 되었다.

송교사의 성찰일지(2020.10.16.)

(2) 활동 결과 중심의 기록에서 놀이 과정 중심의 기록으로

어린이집 교사들은 매해 학기를 시작하기 전에 학급별로 연간보육계획안을 작성한다. 학기 시작 전 미리 작성한 보육계획안은 평가인증 지표에서 보육계획 수립을 평가하기 위해 요구하는 사항이며 어린이집별 정보공시 자료로 게시된다. 무지개어린이집 교사들도 매해 자신 학급의 유아가 흥미 있어 할 내용을 구상하여 연간보육계획안을 작성하였다. 무지개어린이집 교사들은 전년도 평가 내용과 현재 학급의 유아의 흥미가 무엇인지 고려하고 계절별 특성, 국가 행사 등 평가인증 지표에서 요구하는 교육 내용을 반영하여 보육계획안을 작성하였다.

저희가 잘한 점은 연간을 계획함에 있어서부터 시작, 출발점부터 아이들의 흥미를 반영한 게 가장 크지 않았나라고 생각을 합니다. 키드키즈, 누리교육과정 이런 것들, 획일화된 것들이 많은데 그래도 우리는 아이들의 관심사는 무엇인가 작년 반 선생님한테도 물어보고 지금 보는 것으로 연간을 계속 바뀌어나가기도 하면서 흥미 반영을 최대한 많이 하려고 한 점이 아닐까 생각을 하구요.

강교사 학습공동체 9회(2020.5.28.)

교사학습공동체 참여 이전에 교사들은 유아에게 유의미하고 재미있는 경험이 될 것으로 예상되는 놀이 주제를 선정하여 보육계획을 수립하였다. 교사가 예상한 놀이 주제를 바탕으로 계획한 놀이 방법을 유아에게 안내하고 유아들은 교사가 안내한 놀이 안에서 즐거움을 경험하였다. 유아의 자발적인 놀이에 기반하여 교육과정을 운영하게 되면서 교사들은 교사가 안내하는 놀이와 유아의 자발적인 놀이의 균형을 어떤 기준에서 결정해야 하는지 판단하기를 어려워하였다.

교육적 의도를 가지고 아이들이 나의 교육적 의도를 알아줬으면 하는 그런 바람이 있잖아요. 그런데 아이들이 제 생각대로 따라오는 건 아니니까. 그리고 꼭 따라와야 할 이유는 없으니까. 그래서 ‘이게 맞는 건가?’ 생각이 들 때도 있어요. 또 어떨 때는 흘러가게끔 놔두면서 그 안에서 스스로 흥미를 찾고 경험하는 게 맞는 것 같다 이렇게 그거 두가지 사이에서 고민되고 혼란스러울 때가 많아요. 그래서 교육적 의도를 어떻게, 근데 교육적 의도를 우리는 배움이 일어나야 하는 교사로서의 의무가 있으니까 이걸 더 어떻게 자연스럽게 아이들이 접하고 경험할 수 있을까에 대한 고민이 점점 더 커지는 것 같아요.

송교사 학습공동체 6회(2020.4.23.)

교사학습공동체 이전에 교수계획을 수립하고자 하였을 때는 주제와 주제간의 연계성을 고려하여 경험할 내용을 유아에게 순차적으로 제공하고자 하였다. 주제 전개 기간을 축소하거나 주제 전개의 순서를 변경하여 경험할 내용을 축소하거나 경험할 순서를 변경하기도 하였다. 자발적 놀이를 어느 상황에서 교육과정으로 편성해야 할지 판단하지 못하였던 교사들은 이전의 방식대로 교수계획을 수립하고자 하였다.

주제가 진행될 때 이전 주제와 연계해서 그거를 이때까지 그렇게 해왔으니까 그런 게 습관. 그런 생각도 있고. 진짜 한 번에 밀어내고 갑자기

기 뜬금없는 주제가 우리 반에서 많이 일어나도 큰 주제를 바꾸기에는
그리고 연안이 짜져있으니까 어쩔 수 없이 계속 그게 신경이 쓰여요.
양교사 학습공동체 8회(2020.5.21.)

유아의 자발적 놀이와 교사가 안내하는 놀이를 어떻게 균형을 이루어 교육과정을 실행해야 할지 공유된 이해를 도출하지 못하였던 교사들은 유아의 놀이중심 교육과정은 교사의 가르침의 역할이 없는 것으로 오해하여 유아들만의 놀이를 허용하는 수준에 머무르기도 하였다. 그리고 보육계획을 수립하고 그 내용을 담는 보육일지는 유아에게서 발견된 흥미는 자신에 교수계획에 반영되지 않는 평가인증 지침에서 요구하는 형식상의 문서로 기록되고 있었다.

계획대로 하려다 보니까 이게 계속 말 맞추기를 하게 돼서 나는 이거 다음에 이거 하기로 했는데 이게 되어버리면 어떻게든 이거랑 연계해서 약간 말놀이 하듯이 연계한 것처럼 하게 되고 그런 게 있어서 그냥 흘러가는 대로 계속 소주제 순서를 바꾼다든지 아니면 내용 자체를 바꾼다든지, 발현적으로 아이들이 관심 가지는 거 흐름대로 가보자. 왜냐하면 이거 우리가 계획대로, 우리가 정한 계획대로 하려다 보면 계속 끌어가야 하는 우리도 재미없고 우리가 재미없으면 이 친구들의 놀이도 잘하기 힘들니까 그냥 흐름대로 가자.

임교사 학습공동체 8회(2020.5.21.)

교사들은 유아가 요구하는 놀잇감을 즉각적으로 제공해주거나, 유아들의 직접적인 요구에 단발적으로 반응하는 상호작용을 하며 유아의 이해를 확장하는 상호작용을 하지 못하였다. 유아의 자발적인 놀이는 몰입하여 즐거운 경험으로 그 흐름을 이어지지 못하고 단발적인 놀이 상황으로 그치거나 단절된 활동의 경험으로 끝나버리기도 하였다.

여러 영역에서 찾고 스스로 못해서 교사의 도움이 필요한 게 있는데 초대장을 만드는데 글자를 적어줘야 한다거나 만들 때 펠트를 자르기

가 어려워서 교사가 잡아주거나 잘라 줘야된다거나 블록 튼튼하게 안 끼워진다고 돌려가면서 했는데도, 안된다고 교사한테 도움을 요청하거나 그게 너무 다발적으로 일어나서, 저희가 여기서 놀이를 하고 있다가도 저기서 도움을 요청하면 그 놀이를 멈추고 어쩔 수 없이 멈추고 저 놀이를 지원을 지원해줘야 하고, 너무 바빠요.

정교사 학습공동체 13회(2020.6.25.)

교사들은 유아가 자신의 놀이를 만들어가기 위해 주변을 살펴보며 자신의 놀이에 놀잇감을 활용할 방안을 생각하고 있는 탐색의 과정에 있는 유아에게 놀이 방법을 제안하며 상호작용하기도 하였다. 놀잇감이 유아의 흥미이자 관심이라고 해석하여 새로운 놀잇감을 제공하면 유아가 스스로 놀이를 만들어가게 되는 것으로 생각하였다. 교사들은 놀이를 관찰하며 유아는 그 놀잇감을 활용하기 위한 탐색을 반복하고 있는 것일 뿐 진짜 자신의 놀이를 만들어가고 있지는 않음을 알게 되었다. 하지만 교사들은 유아가 자신의 놀이에서 하고자 하는 바가 무엇인지 읽어내기 어려웠고, 단편적인 현상만을 읽고 새로운 놀잇감으로 유아의 놀이를 지원해주어 유아의 놀이는 단발적인 경험으로 끝나는 상황이 반복되었다.

송교사: 기다림하고 애들이 여기에 흥미가 있구나. 하고 이제 이런 재료 지원을 해줘야지 했단 말이에요. 그런데 당장의 아이들에게 필요한 것이 지원이라고 생각했고, 그 재료를 가지고 아이들이 진짜 하고자 표현하고자 하는 그런 거에 놀이의 흐름에 대한 지원은 깊게 생각 못 했던 거 같아요. 흐름보다는 계속 재료를 던져 주는 거예요. 재료를 던져 주면 애들이 뭔가 흐름을 만들어가겠지. 이런 생각에, 애들도 그거를 더 이상 어떻게 활용해야 될지, 아이들 선에서는 더 이상 나가지 못하니까 거기서 아이들도 막히고 저도 막히니까 진진 없이 계속 돌고 돌고 제가 바라는 놀이 저희가 말하는 그런 놀이가 나타나야 하는 데 계속 탐색 수준에서 끝나버리는 거 같은 거예요.

정교사: 아이들 놀이를 지원해준 거는 흥미점을 지원해준 거지. 흐름을

지원해준 게 아닌 거 같다는 생각이 들었어요. 재료랑 놀이감만 지원해주는 데 그걸로 아이들이 뭘 어떻게 무언가에 도달하고 싶은 지 그 흐름보다는 어! 너. 지금 이거 하는데 재밌네. 흥미 점 있네. 그러면 이것도 해 이 놀이감도 줄게. 이런 느낌. 흐름 자체보다는.

교사학습공동체 19회(2020.8.24.)

교사는 유아가 관심을 가지고 몰입하는 경험을 알아차리기 위하여 민감하게 관찰하는 눈을 가져야 한다. 교사들은 실내놀이 시간 동안 다양한 요구에 교사가 반응해주기를 기다리는 유아들로 인해 민감한 관찰을 위한 시간을 할애하기에 어려움이 있었다. 교사들은 팀을 이루어 학급을 담당하고 있는 점을 활용해 관찰과 놀이에서의 상호작용 지원을 담임교사가 서로 나누어 담당하였다. 교사들은 놀이상황에 즉각적인 개입하기를 보류하고 유아의 놀이를 관찰하며 유아가 자신의 놀이에서 의도하는 방향성을 읽고자 하였다. 이러한 실천과정에서 교사들은 유아가 자신의 궁금증을 해결하고자 다양하게 시도하며 자신의 놀이에 몰입하고 있음이 판단되면 그 놀이를 지원하였다. 이러한 실천의 과정을 통해 교사들은 자신이 유아가 지속하여 관심을 가지는 것으로 판단하고, 그 놀이를 지원하며 유아가 자신의 궁금증을 해결하기 위한 다양한 시도를 고안하도록 지원하는 것이 자신의 가르침이 되어야 함을 알게 되었다.

정교사: 화살이랑 배랑 애들이 만들었잖아요. 하면서 놀이 시간에 이거 더 필요해요, 이거 있었으면 좋겠어요. 원하는 건 없었어요?

송교사: 있었어요. 기억은 안 나는데 내가 당장 너무 규모가 크지 않아서 소소한 것들이면 갖다준 것도 있었는데. 너무 막 그러면 그런 건 선생님도 어디 있는지 잘 모르겠는데 다른 방법은 없을 까, 지금 보라반에는 없는데. 하고 말하기도 하고 저도 솔직히 잘 모르겠으니까 다른 방법같이 인터넷 찾아보기도 하고. 물놀이터 만들기 전에 배 만들기만 관심 있을 때 가정에서 모터 프

로펠러를 보냈어요. 모터 움직이는 거 아니고 프로펠러만 보내서 그거로 배를 어떻게 움직여야 할지 몰랐어요. 모터만 보고 나도 그걸 갖고 싶다 하는 데 내가 지금 당장 구해줄 수 없잖아요. 어떻게 만들지? 어디서 났어? 비행기에서 떼어 왔대요. 없는데 만들 수 있는 방법 없을까? 해서 검색해보니까 진짜 있는 거예요. 나무 막대에 금 내가지고 탁 끼우는 거 하자. 아무리 해도 애들 힘으로는 나무막대에 금을 낼 수가 없는 거예요. 금 내는 건 내가 해주고 끼워 주면 그사이에 자기 배 만들고, 움직일 수 있는 방법이 생긴 거 같으니까 흥미가 또 막 올라 가지고 배를 엄청 만들더라구요.

교사학습공동체 17회(2020.8.3.)

교사들이 놀이를 기록하던 방식은 교육목표를 설정하고 영역별 통합적 놀이가 이루어짐이 드러나도록 기술하였다. 계획한 놀이가 실행되었는지 실행하지 못하였는지 실행 여부를 기록하였다.

2019년에는 주로 계획했던 주제가 어떻게 실행되었는지에 대해 평가가 이루어졌으며, 계획했던 것이 변화되거나 실행되지 않았을 시에는 그 이유에 대해 말해보았던 것 같음. 2020년 평가 시에는 계획한 것을 왜 진행되지 못했냐는 것에 궁금증보다는 유아들이 어떤 놀이에 흥미가 있었고, 놀이 흐름에 대해 말해볼 수 있었음.

양교사의 SNS 글(2020.1.10.)

교사가 계획하였으나 유아가 관심을 가지지 않은 놀이는 실행되지 못한 사유를 기록하였다. 이러한 기록 방식은 유아가 호기심을 가지고 있는 상황과 호기심을 자신의 놀이로 어떻게 발전시켜나가는지 담아낼 수 없었고 유아의 놀이를 단편적인 활동으로 기록되도록 하였다. 교사들은 단위 활동으로 분절되어 놀이의 흐름을 교사 스스로 알아차리기 어려웠던 활동 결과 중심의 기록의 방식을 유아의 놀이 흐름을 따라가는 과정 중심의 기록이 되도록 변경하였다.

- 놀이 소재: 동네.
- 교사의 기대: 동네에 관심 가지기/친구와 함께 집 구성하기
- 자신이 실제 거주하고 있는 집을 너머 이제는 동네 가게들을 소개해보기도 함. 블록으로 집, 아파트를 만드는데 흥미를 보였다면 이제 나아가 동네에 어떤 것들을 볼 수 있는지 함께 구성해보면 좋을 듯함. 넓은 공간에서 블록으로 동네 길을 구성하니 정리 시간이 되면 구성한 것들을 정리해야 해 아쉬워함. 친구들의 지나다니는 걸음에 치여 무너지는 경우가 많았음. 친구들 놀이에도 방해되지 않고 부수지 않아도 되는 공간으로 빼어 만들어보는 것도 좋을 것 같음.

만4세반 보육일지(2020.10.26.)

- 놀이 소재: 동네
- 교사의 기대: 친구와 함께 집 구성하기
- 유아들에게 친숙한 공간, 건물들을 구성하기 시작함. 능동적으로 공간과 건물을 구성해볼 수 있도록 유아들에게 친숙한 공간과 건물 사진을 비치해두면 좋을 것 같음.

만4세반 보육일지(2020.10.27.)

- 놀이 소재: 동네
- 교사의 기대: 친구와 함께 집 구성하기
- 유아들이 찍어 온 사진을 가위로 직접 잘라보고 시트지를 붙여 공간을 꾸미며 자연스럽게 새로운 건물과 공간을 만드는 모습을 볼 수 있었음. 오늘 다 자르지 못한 유아들과 내일 이어서 자르고 붙여 공간을 만들자고 이야기함.

만4세반 보육일지(2020.10.28.)

- 놀이 소재: 동네
- 교사의 기대: 친구와 함께 어린이집 주변 구성하기
- 분수대와 잔디광장 등 어린이집 주변을 산책하며 유아들의 집 뿐 아니라 어린이집 주변 건물과 공간을 구성하기 시작함. 산책을 통해 유아들이 건물과 공간을 탐색할 시간을 충분히 주어 실내에서 놀잇감으로 공간을 만들어볼 수 있도록 지원해주어야겠음.

만4세반 보육일지(2020.10.29.)

- 놀이 소재: 동네
- 교사의 기대: 친구와 함께 어린이집 주변 구성하기
- 카프라 블록으로 어린이집 주변을 구성하던 유아들이 무너지지 않으면 좋겠다고 표현함. 카프라 블록 외에 유아들이 건물을 구성할 수 있는 놀잇감을 제공해 주어 새로운 구성물을 만들 수 있도록 지원해주면 좋을 것 같음.

만4세반 보육일지(2020.10.30.)

Carr, Smith 그리고 Duncan 등(2009)은 유아의 놀이를 기록하는 것은 학습의 결과를 문서화하고 지속적인 학습의 스토리를 구축할 수 있으며 내러티브는 학습의 과정과 결과의 구체적인 기록 방식이 될 수 있다고 하였다. 유아가 흥미를 보이는 놀잇감이나 현상들은 놀이 소재 칸에 기록하였다. 유아가 놀이 소재를 활용하여 자신의 놀이에서 하고자 하는 목적으로 읽힌 바는 교사의 기대에 기록하여 교사의 놀이 지원 방향을 유아의 놀이 흐름을 따라갈 수 있도록 기록하기로 하였다. 실내놀이의 계획 및 실행 칸에는 유아가 관심을 보이기 시작하였거나 몰입하여 가는 과정을 이야기 형식으로 기록하였다. 교사가 놀이상황을 회상하며 이야기 형식으로 기록하여 유아의 놀이 흐름을 교사가 글을 쓰는 동안 해석하며 기록할 수 있도록 하였다.

10월 14일 기록에서 교사는 유아의 ‘기차길 구성하기’에 관심이 또래와 사이좋게 모양, 길이, 공간을 활용하는 배움이 있을 것을 기대하는 지원계획을 수립하였다. 실내 자유놀이 칸에는 놀이를 관찰하던 중 유아들이 기차길과 기차길 주변을 구성하며 자신이 살고 있는 동네는 어떻게 생겼는지 궁금해하며 놀이의 흐름이 변화하고 있음을 기록하였다. 10월 15일 교사는 유아들이 살고 있는 동네의 사진 등을 게시하여 ‘동네의 길 만들기’로 놀이

에 흐름이 이어질 수 있도록 지원하였다. 그리고 ‘길 만들기’에 관심이 없는 유아의 ‘나만의 책 만들기’는 별도의 지원계획을 수립하여 비주류의 놀이 또한 지원하였다.

만4세반 주간보육일지

날 짜	10월 12일 월 (월요일)	10월 13일 화 (화요일)	10월 14일 수 (수요일)	10월 15일 목 (목요일)	10월 16일 금 (금요일)
놀이 소재	- 블록으로 기차길 구성하기	- 블록, 필름으로 기차길 구성하기	- 블록, 필름으로 기차길 구성하기	- 블록으로 기차길/동네 길 만들기 - 나만의 책 만들기	- 블록으로 기차길/동네 길 만들기 - 나만의 책 만들기
교사의 기대	- 내가 좋아하는 놀이 탐색하기 - 놀잇감으로 모양, 길이, 공간 구성 시도하기 - 친구와 사이좋게 놀이하기	- 놀잇감으로 모양, 길이, 공간 구성 시도하기 - 친구와 사이좋게 놀이하기	- 놀잇감으로 모양, 길이, 공간 구성 시도하기 - 친구와 사이좋게 놀이하기	- 우리 동네에 관심 가지기 - 친구와 사이좋게 놀이하기 - 위치와 쓰기에 관심가지기 - 책과 이야기 즐기기	- 우리 동네에 관심 가지기 - 친구와 사이좋게 놀이하기 - 위치와 쓰기에 관심가지기 - 책과 이야기 즐기기
일과 및 시간	개학 및 실행 - 웃음에 힘 입은 활동을 정리해요 / 선생님께 “안녕하세요” 인사해요 O - 손을 씻고 난 후 세면대에서 물기를 털덜 털어요 O - 간식 먹고 난 후 간식 후에 그릇을 차라차라 정리해요 O				
오전 간식 (08:00~09:30)					
오전 놀이 (09:30~11:00)	<기차길 놀이> 지난 주에 이어 친구와 함께 레고 블록 기차길을 구성해보며 놀이. 기차 레일 위에 레고 블록을 이용하여 놀이를 높여보며 구성함 <알개기 놀이> 패트병 뚜껑을 이용하여 알개기 놀이를 함. 친구들이 더 오미자 가위 바위보 놀이로 자신들끼리 순서를 정해보며(사회) 내가 좋아하는 색깔의 패트병 뚜껑을 골라보며 친구와 하고 싶은 뚜껑의 색이 겹칠 때 가위바위보로 결정하고 친구들과 알의 개수도 정해보고(수) “웃 개개 놀개?”, “다섯 개개 놀개?”, “레나 돌 것 것”, “아 네 네 개 더 돌고 와” 등지순가락과 영지순가락을 조율하며 친구의 두 손을 동시에 세게 쳐서 자신의 두팔이 선 밖으로 나가자 다음 자신의 차례 따는 순의 형을 조율하며 살짝 쳐보기도 함. (대부분 유아들이 선 밖으로 두팔이 많이 나가는 경우가 많았음.	<기차길 놀이> 기차 레일이 안착한 애플 필름을 유아들이 바닥에 이어 붙이며 기차길 구성하기 놀이가 지속하여 진행됨. <대형소 만들기> 하트, 별, 네모, 세모, 다이아몬드 등 다양한 모양의 스티커, 실, 매직, 다양한 무늬 테이프 등을 이용하여 나만의 대형소, 장구를 꾸미고, 옆에 있는 친구는 어떻게 꾸미고 있는지 보기도 하고, 친구와 똑같이 꾸미보기도 함. 완성된 자신의 대형소를 친구, 교사에게 자랑해보며 대형소를 마스크 위로 붙여 소리를 내어보기도 함(예술).	<기차길 놀이> 나무 카프라 블록을 기차에 올려 기차길을 따라 움직이는 놀이를 함. 한 쪽 끝에는 출발점, 한쪽 끝은 도착점으로 하여 나무 블록을 오르내릴 땀으로 갈 하나를 구성하고 있었으나 유아들이 “기차역으로 오는 길을 만들어요! 연결해요!” 하며 유아들이 카프라 블록을 이용하여 기차길 끝단을 만드는데 적극적이 놀이함 <생일파티 놀이> 9, 10월 생일을 맞이한 친구들을 위해 식탁보를 깔아보고 겹치 위에 음식, 주스 등을 높이보며 함께 생일상을 치러봄. 생일을 맞이한 친구들은 고함모자를 쓰고 파티에 참여하며 친구들과 함께 식탁에 앉아 음식을 먹어보며 놀이함	<기차길 놀이/동네 길 구성하기> - 카프라 블록으로 동네 길을 만들며보는 놀이가 활발히 일어남. 좁은 길과 넓은 길로 만들어 좁은 길은 블록으로 구멍한 자동차를 이용해서 아슬아슬하게 통과해보는 것에 많은 흥미를 느낌. 좁은 길을 도중 곳곳에 부서져 보수가 필요한 상황! 발생하자 교장표지판은 교구 중 “공사중”을 들고 와서 “다른 길로 가세요”라고 친구들에게 말하기도 함. 교장표지판을 보여 “선생님 이거는 무슨 표시예요? 어떻게 읽어요?”라고 말하기도 하며 교사가 말하면 표지판 글자를 따라 읽음. 공사하는 것에 흥미를 느낀 다른 유아가 주방 벽에서 놀잇감을 들고 와서 뒤집어서 땅을 파는 공작기로 이용하기도 하며 도로 구성하기 놀이가 활발히 일어남.	<기차길 놀이/동네 길 구성하기> - 여제에 이어 카프라 블록으로 동네 길을 구성함. 유아 한 명이 “나는 여기에 빌딩을 만들고 있어”라고 말하며 빌딩을 만들자 다른 유아들도 차례를 지켜 한 번씩 쌓아보며 빌딩을 친구와 함께 높이 쌓아봄. 자신들이 못 층까지 쌓았는데 중간에 멈추어서 세아모기도 한 “지름 지름이디디”, “두라 60층빌딩까지 만들어!”
오후 놀이 (14:40~15:40)	<놀잇감 정리> 놀잇감으로 공간을 구성하는 것에 흥미가 높고, 근접한 공간 유아들이 사물함지 않는 놀잇감들이 있어 유아들과 함께 정리해두는 놀이감을 정해봄. 각자 나뭇잎을 붙이고 난 후 더 하고 싶어하는 친구들은 없는지 한 자리에서 함께 합의한 후 놀잇감을 정리하러봄. “나는 이거 한 번 전에 하고 싶은 친구 있어?” <식습관 놀이> 파리자국이 책고 있어요. 왜 그래요? 유아와 함께 화구벽과 식습관을 책을 찾아보고 함께 읽어봄. 책에 나오지 않는 부분에 대해서는 교사와 함께 인터넷을 함께 찾아보며 궁금증을 해소함(자랑, 의사) - 지난주부터 유아들이 구성한 기차길이나 블록 작품 등 부수고 싶지 않아 요구를 반영하여 교실에 그대로 보존함. 유아들이 구성한 것을 부수고 싶지 않다는 요구가 지속되어 내일은 유아들과 함께 팔요하지 않은 놀잇감을 배고 정리하여 교실을 좀 더 넓혀 전시하고 싶은 작품, 구성물들을 보존하면 좋을 듯함. 유아들이 기차레일 길을 더욱 길게 만들고 싶어하는 요구를 반영하여 애플 필름에 기차 레일 그림을 인쇄하여 제공해주어 기차길 구성에 더욱 지원을 해줌	<놀잇감 정리> 놀잇감으로 공간을 구성하는 것에 흥미가 높고, 근접한 공간 유아들이 사물함지 않는 놀잇감들이 있어 유아들과 함께 정리해두는 놀이감을 정해봄. 각자 나뭇잎을 붙이고 난 후 더 하고 싶어하는 친구들은 없는지 한 자리에서 함께 합의한 후 놀잇감을 정리하러봄. “나는 이거 한 번 전에 하고 싶은 친구 있어?” <글자 놀이> 유아들이 화이트보드에 “자신들이 알고 있는 글자 단어들”을 써서 직접 교사가 앞에서 “o-o” 지팡이 개를 제시해주자 유아들이 “우유!”라고 말하며 해당 단어를 적어봄. 교사가 “a-a”, “a-a” 등 다양한 자음을 제시해주자 유아들이 글꼴을 생각하며 아는 단어를 맞추어서 적음. 단어를 적으며 글자 놀이 놀이로도 연계되어 일어남. - 유아들이 자신들이 살고 있는 아파트를 말해보며 내일은 실제 유아들이 살고 있는 아파트 사전을 만들어 우리 동네에 관심을 가지고 길을 구성해봄 수 있도록 지원함 예정임 - 글자에 관심을 가지기 시작하는 유아들이 있어 내일은 책 만들기 놀이를 지원해보며 유아들이 읽기와 쓰기에 관심을 가지게 해줄 예정임	<글자 놀이> 유아들이 화이트보드에 “자신들이 알고 있는 글자 단어들”을 써서 직접 교사가 앞에서 “o-o” 지팡이 개를 제시해주자 유아들이 “우유!”라고 말하며 해당 단어를 적어봄. 교사가 “a-a”, “a-a” 등 다양한 자음을 제시해주자 유아들이 글꼴을 생각하며 아는 단어를 맞추어서 적음. 단어를 적으며 글자 놀이 놀이로도 연계되어 일어남. - 유아들이 실제 거주하고 있는 아파트 사전을 제공해주자 동네 구성하기에 관심이 많은 유아들도 관심을 가지며 함께 놀이에 참여하는 모습을 볼 수 있었음. 다른 유아들도 자신들의 살고 있는 아파트로 연결하고 내일엔 추가해서 제공해주어 동네 구성하기 놀이에 더욱 지원해줌 예정임. 키즈노트를 이용하여 가장과 연계하여 우리 동네에서 살 수 있는 건물, 도로에 관해 함께 이야기 나누어볼 수 있도록 안내하였음.	<기차길 놀이/동네 길 구성하기> - 카프라 블록으로 동네 길을 구성함. 유아 한 명이 “나는 여기에 빌딩을 만들고 있어”라고 말하며 빌딩을 만들자 다른 유아들도 차례를 지켜 한 번씩 쌓아보며 빌딩을 친구와 함께 높이 쌓아봄. 자신들이 못 층까지 쌓았는데 중간에 멈추어서 세아모기도 한 “지름 지름이디디”, “두라 60층빌딩까지 만들어!” <나만의 책 만들기> - 유아들 중 특히 여자 유아들이 책 만들기 놀이에 적극적으로 참여함. 혼자서 단어를 생각해보고 글자 놀이를 적어보기도 하고 그림과 함께 이야기를 지어내며 동화를 만들며보는 유아들도 있었음. 종이접	<기차길 놀이/동네 길 구성하기> - 카프라 블록으로 동네 길을 구성함. 유아 한 명이 “나는 여기에 빌딩을 만들고 있어”라고 말하며 빌딩을 만들자 다른 유아들도 차례를 지켜 한 번씩 쌓아보며 빌딩을 친구와 함께 높이 쌓아봄. 자신들이 못 층까지 쌓았는데 중간에 멈추어서 세아모기도 한 “지름 지름이디디”, “두라 60층빌딩까지 만들어!”

[그림 IV-4] 변경한 주간보육일지 기록

3) 유아와 함께 놀이중심 교육과정 만들기

교사들은 유아가 자신의 놀이를 만들어 갈 수 있는 시간과 공간을 생각하고 교사가 유아 놀이에 대장 되기를 멈추는 기다림을 실천하고자 하였다. 교사들은 교사가 만들어 준 환경에서 유아가 자신의 놀이에서 필요로 하는 환경구성을 교사와 함께 하는 만드는 유아 놀이의 동반자가 되고자 하였다. 교사와 유아가 함께 놀이중심 교육과정을 만드는 교사들의 이야기는 다음과 같다.

(1) 놀이 주도자에서 놀이 촉진자로

교사의 놀이에의 개입이 긍정적으로 작용하는 것만은 아니므로 개입은 세심한 관찰 후 이루어져야 하지만(Wood, 2013; 김태영, 엄정애, 2019), 교사들은 유아의 놀이상황에 직접적으로 참여하여 상호작용하는 것이 놀이를 적극적으로 지원하는 방법이라고 생각하였다.

교사가 무조건 아이들의 놀이 안에 있어야 된다고 생각을 했었거든요. 교사가 ‘지금, 뭐 하는 거야?’ 하면서 들어갈 때도 있었고 초반에는 그랬는데.

정교사 학습공동체 23회(2020.11.6.)

교사학습공동체에서 교사 자신이 놀이의 주체자가 되어 경험하는 과정에서 교사들은 교사 자신이 놀이상황에 몰입하여 있으면 주변을 잘 살피지 못하게 됨을 알게 되었다고 하였다.

저는 놀이를 하면서 일단 바로 놀이를 시작 안 하고 다른 선생님들이 어떻게 하는지 보면서 한참 동안 있었는데 그런 유아들을 저는 그 동안 이해를 못했는데, 지금 참여하면서 이해가 되었고.

...〈중략〉... 저는 분명히 제가 놀이하면서 다른 선생님꺼를 봤다.

생각했는데 듣다 보니까 못 본 것도 있어 가지고 놀이에 집중하면 주변 환경을 못 보는 경우도 있겠구나. 하는 걸 느꼈습니다.

정교사 학습공동체 6회(2020.4.23.)

교사들은 놀이상황에 매번 개입하는 교사의 상호작용을 변화시켜야 함을 생각하였다. 교사의 놀이 개입은 개입 여부의 문제가 아니라 개입의 질에 관심을 기울여야 한다(김태영, 엄정애, 2019). 교사는 ‘얼마나’가 개입하느냐가 아니라 ‘어떻게’ 개입할 것이냐에 초점을 맞추어 놀이상황에 개입하여야 긍정적인 결과를 얻을 수 있는 것이다. 교사들은 교사 자신이 유아 놀이에 촉진자로 역할 하고자 하는 인식이 변해야 하며 유아의 놀이상황에 개입하여도 교사가 유아에 생각대로 놀이의 방향을 변경할 수 있는 융통성을 가지는 교사의 상호작용이 변하여야 함을 이야기하였다.

양교사: 저는 포문을 일단 열어 줘야 된다. 고 생각 하거든요. 우리가 알려주고 제안하는 거지 ‘너 이리 와서 참여해’ 이게 아니잖아요. 처음에는 주도해서. 이제 한번 빠져 볼까. 해서 빠지고 그 뒤에도 유아들이 주도가 되어서 막 일어난다면 교사가 잘했다고 생각하고, 이건 교사주도가 아니라 우리가 스스로 촉진자야. 많은 것을 경험하게 해주게 지원자야. 이렇게 생각하면 될 거 같아요. ...〈중략〉...

송교사: 교사가 양선생님이 말한 것처럼 제안할 수도 있고 놀이를 촉진하는 그런 역할을 할 수도 있고. 우리가 주의해야 할 거는 나는 집을 지을 때 와플 블록으로 지을 생각을 하고 있는데 아이가 벽돌블록으로 아이디어를 내는 거예요. 그럼 그 정도는 당연히 아이 생각대로 반영을 해줄 수 있는 융통성을 가지고 아이들의 생각에 따라 내가 얼마든지 변화할 수 있겠다는 생각만 가지고 있으면.

교사학습공동체 10회(2020.6.4.)

임교사는 유아의 모든 놀이상황에 개입하고자 하였던 것은 교사의 역할을 하지 않는 것으로 판단하는 평가자의 시선에 대한 우려도 있었기 때문

이었음을 회상하였다.

원장님이나 관찰자의 입장을 가진 다른 사람이 들어오면 내가 뭔가 표면적으로 봤을 때 가만히 있는 게 스스로 내가 뭔가 아무 일도 안 하는 것처럼 비춰질까 봐, 그렇게 평가를 받을까 봐 안절부절 못하겠다고 말씀드린 적이 있었는데 기다림에 대해서 이야기를 하고 교실 상황을 보러 원장님이 들어오셨어요. 그 후로 마음이 편한거예요. 그래서 그렇게 평가 안 하실 거 같고 겉으로는 아무 말도 제가 안 하고 있지만, 머리로서는 엄청 땡땡 돌아가겠지라고 생각해주실 거라고 인정을 하니까 편했어요.

임교사 학습공동체 10회(2020.6.4.)

유아의 자발적인 놀이에 기반하여 교육과정을 운영하고자 한다면 유아가 자신의 놀이에 주도성을 가질 수 있도록 교사가 생각하는 유아의 이해 확장에 초점을 두기보다는 유아의 놀이에서의 의도가 무엇인지를 알기 위한 관찰이 우선되어야 한다. 무지개어린이집 교사들은 유아의 놀이에의 의도를 알기 위해 즉각적인 개입을 멈추는 기다림을 실천하고자 하였다.

교사가 제안한 놀이로부터 시작된 놀이라도 유아로 하여금 교사가 설정한 목적을 달성해야 한다는 압력을 느끼지 않고 그 과정에서 유아들이 주도성을 가지고 실행하는 즐거움이 크다면 충분히 즐거운 경험이 될 수 있다는 것을 다시금 느낄 수 있었습니다. ...〈중략〉... 유아들이 관심을 가진 흥미 요소를 찾아 반영하여 안내된 놀이를 지원하되 그 과정에서 유아가 주도적일 수 있도록 충분히 기다려줄 계획입니다.

임교사의 인터뷰(2020.7.13.)

교사들은 자신들이 유아의 놀이에 항상 개입해 놀이의 주도권을 교사가 행사하였음을 생각하게 되었다. 교사가 계획하여 유아에게 안내하였던 놀이는 교사가 만들어준 놀이를 유아가 재현하게 한 것이었으며 그것이 유아의 놀이를 교사가 통제하고 있는 것이었음을 생각하게 되었다. 교사가 유아와 함께 놀이하는 것은 성인이 아이인 듯이 행동하며 놀아주는 것이 아

니다. 교사들은 교사가 마치 아이인 것처럼 행세하며 놀이를 주도하고 놀이를 이끌어가는 상호작용이 유아의 이해를 확장하는 것이 아니며, 유아의 놀이를 지원하는 것도 아님을 알게 되었다.

양교사: 교사 주도가 나쁜 게 아니라 교사가 주도가 될 수 있고 아동이 주도가 될 수도 있지. 이런 생각이 컸었는데. 읽다 보니까 교사가 참여하는 개입과 주도가 참여라는 공통점이 있지만 참여를 해서 주도는 조금 더 교사가 흐름을 통제하거나 원하는 방향으로 이끌어 간다. 조금 지시 그런 거가 바뀌었어요. 아, 내가 참여를 해서 보조적인 역할을 하면서 퇴장할 때 퇴장하는 건데 조금 네, 그래서. (웃음) 예전에는 거기에 대해서 정당화를 했었다면. 교사 주도적이란 그런 단어에. 주도될 수 있지. 왜 나도 놀이의 참여자로서 내가 그냥 즐겁게 빠져서 약간 할 수도 있지 않나 그렇게 생각했었는데 거기에 대해서 한 번 더 생각하게 되었어요.

연구자: 어떤 쪽으로 더 생각하게 되었어요?

양교사: 좀 더 아이들이 요구하기 전에 먼저 빠져들지 않기.

연구자: 아이의 놀이에 빠져들지 않아야 한다는 것인가요?

양교사: 놀이에 너무 빠져들어서 내가 야! 이거 해. 야! 이거 필요하다. 이렇게 하자. 좀 애들한테 아이가 되어서 교사는 아이가 아닌데, 아이가 되어서 하지 않기. 이런 걸 좀 깨달았어요.

연구자: 그동안에는 선생님이 놀이를 지시했었다고 느껴졌나요?

양교사: 권위적으로 지시한 건 아닌데. 제가 역할을.... 지시하는 부분도 있었던 것 같아요. 매우 지시적인 건 아니지만 음~ 이렇게 하면 좋을 거 같은데. 빠져 가지고 아니야. 아니야. 그거 아니야. 저 혼자

교사학습공동체 16회(2020.7.13.)

송교사는 교사가 예상한 놀이가 유아들에게서 이루어지지 않을 때 자신의 수업이 실패했다고 단정하지 않게 되었음을 이야기하였다. 유아의 놀이 중심 교육과정이 되기 위해서 교사는 교실의 어수선한 상황을 유아의 본격적인 놀이가 되기 위한 탐색의 과정이 되는 것임을 생각할 수 있어야 하며

교사가 예상하지 못한 유아의 놀이가 어떻게 발현될 것인지를 관찰하고 지켜보고자 하는 상호작용으로 전환할 수 있어야 한다. 하지만, 상호작용 방법의 이러한 전환은 교사의 인내심과 관찰을 위한 노력이 동반되어야 한다.

한 걸음 뒤에서 보고 기다려야 한다. 하니까 기다려 본 적이 없었을 때는 그런 거에 대한 생각도 못 했었는데 이제 뭔가 놀이가 잘 안 이루어지고 이러면 오늘 왜 계획대로 안 돼지 이렇게만 생각했다면 이제는 그런 말을 자꾸 들어보니까 아~ 그럼 마음을 좀 놓고 지켜보자 아이들이 언제 본격적인 놀이가 시작되나 이런 생각 마음가짐이 달라지는 하는데 쉽지는 않아요.

송교사 학습공동체 20회(2020.9.11.)

무지개어린이집 교사들은 모든 놀이에 교사가 개입하여 상호작용하기를 멈추고 유아가 자신의 놀이에서 교사의 역할을 제안하며 함께 놀이하기를 청할 때, 유아의 놀이를 관찰하며 유아의 이해를 확장해주기 위한 가르침에 순간이라고 판단될 때 유아의 놀이에 개입하고자 하였다. 교사들은 자신들의 변화한 상호작용을 교사가 놀이에 대장이 되어 유아에 놀이를 지휘하던 것에서 변화하여 유아에 놀이에 엑스트라로 참여하게 되는 것이라고 하였다. 그리고 교사들은 이러한 유아의 놀이에 동반자가 되어 유아를 가르치게 되는 역할을 즐기게 되었음을 이야기하였다.

연구자: 그런 모습이 요즘에는 잘 발견 안 되거든요. 선생님이 놀이대장을 하고 있는 그런 모습은 요즘은 어느 반에서나 별로 발견하지 못하거든요. 굉장히 큰 변화예요.

양교사: 맞습니다. 그 대장 역할 버리느라고. 하하하(다 같이 웃음)

송교사: 대장 좋았는데

양교사: 이제 재미도 없어지고, 솔직히 재미는 있었는데

연구자: 그 대장은 누가 재미있는 것이었을까요.

양교사: 나.

교사들의 상호작용은 교사가 모든 놀이에 개입하지 않고 가르침의 순간이라고 판단될 때 놀이에 개입하는 실천으로 변화하였다. 교사가 유아처럼 몰입하여 있던 상호작용에서 한 걸음 뒤로 물러나 실내놀이 전반을 관찰하게 되면서 교사들은 실내놀이 중 또래의 놀이에 참여하지 못하며 배회하고 있는 유아가 또래의 놀이에 함께 참여할 수 있도록 상호작용하거나 개별적인 요구가 있는 유아에게 도움을 주며 실내놀이 전반을 둘러볼 수 있게 되었다.

예전 같았으면 제가 계획한 놀이가 있으니까 애들한테 이걸 어떻게 해야 되는지 방법도 설명해줘야 할 것이고 형식적인 절차를 안내해 주기 위해서 또 다른 친구들이 오면 반복해서 설명해 주기해서 처음과 끝에 항상 제가 있었던 거 같은데 이제는 그 친구들이 위험한 상황이 아니라면 알아서 놀게끔 빠지고 혼자 정적으로 있는 친구들, 정서적으로 불안한 친구들, 방관하고 있는 친구들한테 가서 한 번이라도 더 말을 걸어볼 수 있는, 예전에는 그 친구들을 어떻게 지원해 줘야 될지 고민하고, 실제로 움직이지는 못하는 것 때문에 뭔가 답답했는데 이제는 실제로 가서 말이라도 한 번 더 붙이고 할 수 있게 된 교실에서의 제 포지션이 큰 변화인 것 같아요.

임교사 학습공동체 23회(2020.11.6.)

(2) 교사가 만들어 준 환경에서 교사와 유아가 함께 만드는 환경으로 교사들은 유아가 자신의 놀이를 만들게 하기 위해서는 주변 환경을 탐색할 수 있는 시간이 주어져야 함을 알게 되었다. 유아가 자신의 놀이에 어떠한 놀잇감을 어떻게 활용할 것인지 구상할 수 있는 시간이 충분히 주어질 때 유아는 자신의 즐거운 놀이를 만들어 갈 수 있다고 하였다.

먼저 놀이를 하기에 앞서 주어진 재료에 대한 이해도가 없어서 도대체 어떤 놀이를 해야 할지 감이 오지 않았다. 주어진 재료를 이용하여

재미있게 놀이하기 위해서 재료의 특성을 알고 탐색하는 시간이 얼마 정도 필요하겠다는 생각이 들었다. 두 번째로는 주어진 재료를 이용해 만들기라든지 다른 영역의 재료를 사용하여 놀이를 하고 싶었는데 이에 대한 제약이 있었다. 머릿속에서 하고 싶은 놀이를 펼치기가 어려웠다. 마지막으로 진짜 재미있는 놀이를 드디어 찾았는데, 놀이시간은 끝났고 정리를 다급히 해야 했던 부분이었다.

강교사의 성찰일지(2020. 4. 23.)

교사들은 주변 환경의 탐색은 본격적인 놀이가 되기 위한 준비의 시간이며 이러한 시간이 충분히 주어질 때 유아는 자신이 의도하는 자신의 놀이를 구상하여 만들어 갈 수 있다고 하였다. 교사들은 탐색의 시간을 충분히 포함될 수 있도록 실내놀이 시간을 연장하고 놀이하기를 원하는 유아를 위해 유아들과 협의하여 실외놀이 시간을 조정하였다.

송교사: 다른 애가 와서 같이 하려고 자리 잡고 앉고 근데 그 시간이 거의 10시 넘어서 10시 반 가까이 됐을 때부터 시작했으니까. 근데 만약에 오늘 진득하게 제가 놀이 관찰을 안 했더라면 우리 반 또 엉망이네, 여느 때와 같이 요렇게만 생각했을 거 같아요. 근데 멀리서 계속 보고 있었더니 아이들한테 내가 무슨 놀이를 할지 탐색, 찾아가는 시간이 필요할 수도 있겠다. 그러니까 아이들도 바로 오자마자 놀이를 만들어 내는 건 아니니까

양교사: 이거에 공감하는 게 저희도 교사가 어제 했던 애들 놀이가 바로 처음부터 ‘애들아, 어제 이거 해서 너희 즐거웠잖아’ 그러면 처음부터 거대한 놀이가 되는데 그게 아니고 아이들이 각자 또 다른 놀잇감을 탐색하다가 ‘아차, 어제 이거 했으니까 엄청 즐거웠잖아’ 이걸 기억하고 ‘하고 싶어요’ 하면서 많은 애들이 하나둘 모이는 게 진짜 정리 30분 전. 그래서 ‘너희 바깥 놀이 시간 줄어드는데 괜찮겠니?’ ‘네, 괜찮아요’ ‘그래? 20분만 더하자’ 그런 게 있는 거 같아요.

교사학습공동체 9회(2020.5.28.)

송교사는 유아는 놀이하는 시간이 충분할 때 교사가 안내해주는 놀이에

따라가기보다 자신의 놀이를 만들어 갈 수 있음을 이야기하였다. 유아는 놀이 시간이 시작되면 자신의 놀이를 바로 만들어나가는 것이 아니라, 무엇을 어떻게 활용하여 놀이를 만들어 갈 것인지 구상할 수 있는 시간이 충분히 주어질 때 자신의 흥미에 기반하여 자신이 하고 싶은 놀이를 할 수 있게 된다.

아이들한테도 오늘은 무슨 놀이를 할지 이런 걸 생각하는 시간이 필요구나. 그런데 저는 당연히 아이들이 오자마자 무슨 놀이를 할지 아이들이 바로 선택할 수 있을 거라는 생각 때문에 지원이 필요한 부분을 준비를 해왔을 때 제시를 하면 애들이 바로 착착착착 할 줄 항상 기대했던 거죠. 근데 아이들한테도 그런 놀이를 찾아갈 수 있는 기다림. 제가 그걸 기다려줘야 되는 거죠. 그런 시간을 주지 못했었구나.

송교사 학습공동체 10회(2020.6.4.)

교사들은 탐색을 위한 시간을 유아의 놀이를 위하여 고려해야 함과 함께 환경구성에 유아가 참여할 수 있어야 한다고 하였다. 열린 시간, 공간의 비구조적인 환경이 유아에 진짜 놀이를 가능하게 한다(임부연, 오정희, 최남정, 2008). 강교사는 교사가 미리 계획하고 구상하여 조성해둔 공간은 유아의 놀이를 앞서 예상한 것으로 유아의 요구를 파악하지 못한 것일 수 있음을 생각하게 되었음을 이야기하였다. 유아와 함께 놀이중심 교육과정을 만들기 위하여 교사는 유아가 주변 공간을 자신의 놀이에 어떻게 활용할 것인지 선택하고 결정할 수 있도록 하여야 한다.

유아들의 요구가 있기 이전에 교사가 너무 먼저 공간 구성에 앞장선 것은 아닐까? 라는 것이었다. 여기서 더 나아가 유아들이 스스로 불편함에 대해 생각해보고 새로운 방안을 생각해 볼 수 있는 기회를 제공해주는 것도 필요하겠다는 생각이 들었고 이것 또한 기다림의 또 다른 모습일 수도 있겠다고 느껴졌다.

강교사의 성찰일지(2020.6.18.)

무지개어린이집 교사들은 교사가 유아의 놀이를 예상하고 구상하여 환경을 구성하였던 것에서 유아 스스로 주변 환경을 탐색하여 자신의 놀이에 교실 환경을 어떻게 활용할 것인지 선택할 수 있도록 하였다. 이러한 교사의 상호작용은 책상과 의자 등을 유아의 놀이에 활용할 수 있도록 하는 자유로운 선택이 가능한 학급의 분위기를 조성하게 되었다. 변화한 학급에서 유아들은 교사에게 허락을 구하거나 도움을 요청하는 대신 서로의 안전을 살피며 자신의 놀이를 만들고 그러한 놀이의 과정을 즐기게 되었다.

집을 만들고 식탁을 만들 때 미술영역에서 친구들이 많이 안 앉아있으면 그걸 가지고 와서 사용했어요. 그걸 활용하는 걸 저희가 말 안 하고 수용해주는 그런 분위기가 있어서 그런지, 아이들이 활용을 허락을 구하지 않고 하고 있는 것 같아요.

양교사 학습공동체 13회(2020.6.25.)

애들이 이제까지 이 놀이가 지속됐다고 생각한 이유가 이날은 좀 다르게 생각된 게 교실에서 어떤 놀이감을 던지거나 멀리 보내거나 하는 게 허용이 안되잖아요. 허용이 안 되고 신체를 활발하게 움직여서 하는 놀이인데 이제 자동차 매체를 이용해서 안전하게 매트 위를 날려보고 마음껏 해볼 수 있으니까 아이들이 조금 더 흥미가 생겨서 지속적으로 했던 거 같아요.

한교사 학습공동체 22회(2020.10.7.)

유아는 교사가 제안한 새로운 놀이감을 활용하여 자신의 놀이 방법을 만들고 교사는 유아의 놀이를 지지하고 지원하는 상호작용을 하였다. 유아는 교사에게 도움을 요청하기 전 자신의 놀이에 필요한 주변 환경을 활용하여 자신만의 놀이를 만들며 배울 수 있었다. 이러한 교사의 변화는 유아에게 교사는 자신의 즉각적인 문제를 해결해주는 해결사가 아닌 자신의 놀이를 만들어가는 것에 도움을 주는 놀이의 동반자로 생각하게 하였다.

정교사: 영수 같은 경우에도 새로운 재료로 뭔가를 완성했으면은 제가

어떻게 이렇게 만들었냐고 친구들한테도 저희가 더 사랑해주고
‘어떻게 이런 생각을 했지. 나도 가르쳐 줘.’ 하면서 같이 만들어
보고 새로운 방법으로 하는 친구들을 칭찬해줬어요. 그랬더니
아이들이 저희가 생각하지도 못했던 펜네 이런 거 붙여가지고
미술작품을 만들기도 하고 그랬던 거 같아요. 웃음(흐뭇함의)

연구자; 이제 아이들이 그런 요구를 먼저 하지는 않나요?

정교사; 하지는 않고. 그때 놀랐던 게 순이가 뭐가 필요하대요. ‘선생님
이거 필요해요.’ 해서 ‘교실에 다른 걸로 뭐 대신할 수 있는 거
없어? 다른 걸로도 될 거 같은데 한 번 찾아봐.’ 했더니 ‘벌써
다 붙여보고 왔는데 이거는 약해서 안 되고 이거는 이렇게 휘
어지니까 부서져서 안 되고 다 해봤어요.’ 그러는 거예요. 벌써
다하고 온 거예요. 그래서 이 정도면 줘야겠다. 하고 ‘선생님이
내일 구해볼게.’ 하기도 하고

정교사의 인터뷰(2020.10.21.)

교사들은 무지개어린이집의 놀이중심 교육과정이 유아의 놀이중심 교육
과정임을 알고 유아의 놀이중심 교육과정이 되기 위해 놀이의 주인공이 유
아가 되어야 함을 실천할 수 있었다. 교사들의 유아의 놀이중심 교육과정
이 되기 위한 노력이 있었기에 유아 교사로서의 주체성을 다시 생각할 수
있었다. 교사들은 유아를 가르치고 유아와 함께 만들어가는 교육과정을 실
행하고 있음에 유아교사로서의 자긍심을 가지게 되었다.

연구자: 아이들이랑 같이 놀 때가 재미있어요? 아이들이 무엇으로
놀게 해줄까 준비할 때가 더 재미있어요?

양교사: 둘 다 재미있는데 뭘 갖고 놀게 해줄까? 준비할 때 교사로
서의 성취감은 더 뿌듯한 거죠.

연구자: 교사로서의 역할에 대한 만족감?

양교사: 그걸 발견해주니까 어린이집에 오는 게 즐겁다. 코로나 때
문에 부적응 이런 것도 있었는데 그런 게 있어도 또 영향을
받고. 이 아이가 여기에서 자기가 배워가는 것이 내가 기대
한 것보다 더 있으니까 성취감이 있는 거죠. 교사로서의 성
취감, 만족감이 있는 거죠. 아이들이랑 같이 노는 현장에서

의 즐거움은 그냥 즐겁고, 하하호호 웃고. 그것도 건강한 즐거움이지만 얻어가는 그건 좀. 그렇기 때문에 교사가 있어야 하는 이유이기도 하고.

교사학습공동체 23회(2020.11.6.)



3. 교사들의 교사학습공동체 참여의 의미

본 연구는 무지개어린이집 교사학습공동체를 통해 유아의 놀이중심 교육 과정을 실행하였다. 무지개어린이집 교사들은 교사학습공동체를 통해 함께 나누고 실천하며 배울 수 있었다. 본 장에서는 교사학습공동체 참여가 교사에게 가지는 의미는 무엇인지 탐색해 보았다.

1) 서로에게 격려받고 힘을 얻어 함께 길 찾아가기

개정 누리과정은 교육과정 실행에 관하여 유아교육기관과 교사에 자율성을 강조하였다. 놀이 철학, 놀이에의 접근하는 방식 등을 기관별로 정하여 교육과정을 운영하기를 제언하였다. 이전 국가 수준의 교육과정이 교사용 지도서를 통해 교육과정의 운영 방법을 상세하게 안내하였던 것과는 달리 개정 누리과정은 구체적인 실행 방안을 제시하지 않았다. 교사의 역할을 상세히 안내하고 있지 않은 점에 대해 교사들은 유아 교사의 존재 이유에 의문을 가지게 함을 이야기하였다. 교사들은 유아가 단순한 놀이만을 반복하게 하는 교육과정의 운영은 바람직하지 못한 교사 역할을 요구하며 유아 교사로서의 전문성을 요구하지도 않는다고 이야기하였다.

교사가 어디까지를 준비해야 하고, 어디까지를 계획을 해야 하고 그런 부분들이 너무 모호해서. 그럼 이렇게 되면 보육교사란 직업이 왜 필요한 거지? 란 생각이 들었거든요.

강교사 학습공동체 1회(2020.3.26.)

한 아이가 한 놀이만 일 년 내내 할 수 있도록 지원해주는 것이 교사의 바람직한 역할인가에 대한 놀이중심에서 교사의 역할에 대한 주제가 좀 의문이 많이 들었어요.

정교사 학습공동체 1회(2020.3.26.)

저는 교사의 필요성에 대해서 의문이 들거든요. 그거는 교사가 아니더라도 지원을 전문가가 아닌 다른 사람도 할 수 있을 거 같은 말이에요.

양교사의 인터뷰(2020.3.4.)

교사들은 그동안에 자신들이 생각하였던 유아 교사의 역할과 새로운 교육과정에서 요구하는 교사의 역할이 다른 점이 있는 것 같지만, 요구하는 바가 무엇인지 알 수 없다고 하였다. 교사들은 누리과정 교원연수와 여러 교육에 참여하여도 교육과정 실행 방안에 대해서는 구체적으로 알 수 없었기에 놀이중심 교육과정을 어떻게 실행해야 하는지 교사는 무엇을 해야 할지 판단하지 못해 어려워하고 있었다. 이러한 어려움의 과정은 교사들에게 교육과정 실행에 방향성을 알 수 없음과 유아 교사의 전문성이 필요로 하지 않음으로 교사의 역할에 대한 자신 없음과 무기력함까지 느끼게 하였다.

솔직히 잘 모르겠어요. 아무리 교육을 듣고 듣고 해도 솔직히 이론적인 틀에 대해서만 설명을 많이 해주지 구체적인 방안에 대해서는 크게 와닿지가 않아서 솔직히 아이들이 왔을 때 놀이중심을 정말 내가 자신 있게 딱 할 수 있을 거라는 확신이 잘 안 생기는 것 같아요.

송교사 학습공동체 1회(2020.3.26.)

교육과정이 개편되고 이전에 교사가 해왔던 역할은 마치 모두 잘못된 것이며 부정당하는 것 같았습니다. 이것은 교사가 주도권을 가지는 모두 순간에서 '지금 내가 무엇을 해야 하는가?'와 연결되어 교사로서 무기력함을 느끼는 것으로 이어지기도 하였습니다.

임교사의 성찰일지(2020.10.7)

교육과정은 완벽하게 체계화되어 작동하는 것이 아니라, 기관별로 지향

점을 설정하고 재구성하여야 한다(곽영순, 2017). 교사들은 재구성해야 하는 놀이중심 교육과정 실행 방안에 대한 궁금증과 어려움은 자신만 가지는 것이 아니며, 교사학습공동체 구성원 모두가 고민하고 어려워하고 있음을 알게 되었다.

교사로서 제가 이걸 그럼 어떻게 실현하지. 그렇다고 이게 뭐가 정해진 실행방법이나 이런 게 있는 게 아니잖아요. 그래서 거기에 대한 저뿐만 아니라 모든 선생님들이 그런 생각을 가지고 있을 거 같아요.
한교사의 인터뷰(2020.3.2.)

모든 선생님들이 궁금증을 가졌었던 거는 아무래도 이번에 새롭게 시행되는 놀이중심 교육과정에 대해서 어떻게 풀어나갈지에 대한 게 공통적인 문제점이었다고 생각합니다.

강교사 학습공동체 1회(2020.3.26.)

동료와 이야기를 나누며 교사들은 놀이중심 교육과정을 실행하게 됨에 있어 자신들이 가지고 있는 일련의 의문과 어려움을 교사학습공동체를 통해 해소할 수 있을 것으로 기대하였다. 교사들은 교사학습공동체를 통해 교육과정의 실행 방안을 수립하여 나가고 동료 교사와 함께 실천 방안을 모색하게 됨으로써 놀이중심 교육과정을 이해하고 실행할 수 있을 것으로 생각하였다.

교사학습공동체 속에서 교사들과의 생각을 공유하는 시간을 통해 표면적으로 드러나는 의미뿐만 아니라 단어 속 의미가 실현되기 위한 과정 또한 의미가 될 수 있으며 교사학습공동체를 통해 그 의미를 제대로 실천하기 위한 방안을 찾아갈 때 제대로 된 ‘놀이’의 의미를 알 수 있을 것 같다는 생각이 들었다.

송교사의 성찰일지(2020.3.26.)

교사들은 자신이 가지는 어려움과 고민은 동료 교사 역시 가지고 있음을 알게 되었고 동료와 어려움과 고민을 공유하고 있음을 알게 됨으로써 안도

하게 되었다. 이러한 어려움의 공유는 자신 없고 무기력하게까지 느껴졌던 감정들을 동료와 함께한다면 놀이중심 교육과정을 이해하고 실행 볼 수 있겠다는 기대감으로 변화하게 하였다.

언제 어떻게 놀이에 개입을 하면 좋을 지에 대해 어려움을 겪고 있는 저와 비슷한 고민을 가진 선생님의 이야기를 들으며 함께 공감할 수 있었다.

한교사의 성찰일지(2020.3.26.)

동료 선생님들과 함께 이야기를 나누며 ‘놀이중심 교육과정’이라는 교육과정이 왜 어렵게 느껴지는지 공유할 수 있었는데, 나의 어려운 부분과 다른 선생님들의 어려운 부분들이 비슷하다는 점을 알게 되었다. 나 혼자만의 어려움이 아니었다는 안도감과 다른 선생님들의 경험을 들으며 간접적으로 상황을 경험해 볼 수 있는 기회가 되었다. 앞으로 동료 선생님들과의 이야기를 통해 진정한 놀이의 의미를 찾고, 놀이중심 교육과정 속 교사의 역할을 생각해보고 이해할 수 있을 것 같아 기대된다.

정교사의 성찰일지(2020.3.26.)

교사들은 교사학습공동체에서 동료와 머리를 맞대어 고민하고 의논하며 놀이중심 교육과정을 이해하고 실천 방안을 찾아보고자 하였다. 동료의 관점에 대해서 의문을 가지기도 하고 자신에 이해가 무엇이었는지 점검하고 반성하기도 하였다. 토의하고 의문을 공유하는 과정에서 항상 명확한 해답을 얻는 것은 아니었지만, 자신에게 궁금함이 생겼을 때 의논할 수 있는 동료가 있음에 힘을 얻을 수 있었다고 하였다. 한교사는 동료와 궁금증을 함께 논의하고 해결하였던 경험들이 자신을 변화하게 하고 성장하게 하고 있음을 느끼게 하였음을 이야기하였다.

혼자가 아닌 선생님들과 함께 이야기를 나누면서 여러 가지 상황과 의견을 듣고 고개를 끄덕이기도 하고 의문을 가져보면서 조금 더 넓은

시각에서 바라볼 수 있게 된 거 같다. 머리를 맞대어 고민을 하고 그 고민의 결과로 어떻게 지원하면 좋을지에 대한 의논을 통해 함께 성장해나가는 것을 느낄 수 있었고, 다음 나에게 어떠한 고민이 생긴다면 이러한 경험을 바탕으로 한 대안이나 해결 방법을 찾아볼 수 있을 것이라는 기대와 언제든지 고민을 나누며 힘을 얻을 수 있는 동료들이 있다는 것이 좋았다.

한교사의 성찰일지(2020.6.25.)

어린이집 내 교사학습공동체에서는 구성원들의 지나친 친밀감이 공동체의 목표 지향에의 실천을 저해할 수도 있다(진다정, 2020). 무지개어린이집 교사들은 자신들의 정서적 유대감이 긍정적으로 작용할 수도 있도록 자신에 잘못을 자책하는 동료를 지지하고 격려하며 자신들이 공유하고 있는 문제를 해결하기 위해 함께 노력하였다.

송교사: 개입해야 할 대상이 분명히 있는 거고, 개입하지 말아야 하는 상황도 분명히 있는 건데 그 갈피를 못 잡는 거예요. 타이밍, 시점. 그걸 모르겠으니까, 내가 아이들의 흥미를 제대로 파악하지 못했는데 내 나름 지금이야. 하고 들어갔다가 그게 아니면 잘못 판단한 거잖아요.

양교사: 그럼 지원의 시점이 아쉬웠다. 이렇게 하면 안될까요.

교사학습공동체 11회(2020.6.11.)

놀이중심 교육과정 실행에 정해진 답은 없다. 각 어린이집과 교사가 자신에 역량을 믿고 의문과 궁금점이 있을 때 서로 논의하고 협력하며 유아를 위한 최선을 찾아가야 한다. 원장이 해답을 줄 수 있지 않으며 연구자가 정답을 알려줄 수도 없다.

놀이를 해석하면서 선생님들이 내 이야기가 정답인 것처럼 나에게 답을 요구하고 있다는 느낌을 받아요. 아이들이 다르고 상황이 다르고 반의 특성이 다르기 때문에 답은 없어요. 다양한 시각에서 높이도 올라가 보고 왼쪽에서도 보고, 오른쪽에서도 보고, 땅 속으로도 들어가서

보고, 그렇게 다양하게 보려고 하면 좋겠어요.

연구자(송교사와 개별인터뷰 2020.7.15.)

자신들의 정서적 유대감이 긍정적으로 작용할 수 있도록 교사들은 서로 노력하며 교사학습공동체를 통해 자신의 놀이중심 교육과정에 대한 이해와 실천을 성찰하기를 계속하였다. 교사학습공동체에서의 상호 유대는 교사학습공동체에서 활동하는 시간만이 아니라 일상에서도 유아를 중심으로 하는 놀이 지원은 어떠한지 하는지 자신의 유아 놀이에 대한 해석이 다른 관점에서는 어떻게 해석될 수 있는지 유아의 놀이중심 교육과정을 이해하고 실천하기 위해 동료와 의논하기를 계속하게 하였다.

나만 혼란스럽고 모르고 있다고 생각하였는데 동료 선생님들과 함께 이야기를 나누고 서로의 놀이 영상을 보며 생각하지 못했던 부분들을 함께 생각해볼 수 있는 시간이 되었다. 학습공동체를 위해 만나던 시간 뿐 아니라 오며 가며 사소한 놀이 고민도 함께 나누어 볼 수 있었고 함께 고민하며 유아들에게 더 좋은 방향의 놀이 지원을 해줄 수 있도록 노력하였다.

정교사의 성찰일지(2020.10.16.)

2) 자기를 성찰하고 소통하며 함께 나누기

교사학습공동체가 성장하고 발전하기 위해서는 구성원 간에 협력이 강조되어야 한다(이미애, 2017). 협력은 자신과 다른 의견에 귀기울 수 있을 때 가능한 것이며 교사학습공동체에서 목적하는 공유된 이해를 도출하기 위해서는 자신에 주장에 설득력이 있도록 논의하며 구성원들과 협의할 수 있을 때 그 목적을 달성할 수 있다.

나와 유사한 의견을 가지고 있는 교사도 있지만 그렇지 않은 교사들도 분명 있다. 어쩌면 성향이 정반대인 교사를 파트너로 만날 수 있다.

함께 반을 책임지게 된다면 우리가 의견을 공유하고 협의를 통해 일관성 있는 놀이의 방향을 정하는 건 필수적으로 필요하다. 어느 것이 정답인지는 정해져 있지 않기 때문에 나만의 의견만 옳다고 내세울 수는 없다. 파트너와 함께 존중하는 협의의 과정을 통해 같은 방향으로 나아가며 협력하는 것이 필요하다고 생각한다.

양교사의 성찰일지(2020.3.26.)

교사들은 함께 근무하며 팀을 이루어 한 학급을 담당하거나 같은 업무를 분담하며 서로의 생각을 나누기도 하였다. 원내 교사교육 프로그램에서 동료의 상호작용을 관찰하고 연간보육과정 평가에서 동료의 학급에서는 어떤 놀이를 하며 1년의 교육과정을 운영하였는지 경청하기도 한다. 교사들은 자신의 생각을 이야기하고 동료와 이야기를 나누었던 경험이 교사학습공동체를 통해서도 원활하게 작동하여 동료와 논의하고 협의하는 경험으로 변화하며 자신이 발전할 기회가 될 것으로 기대하였다.

교사들 각자 다른 경력과 경험, 교육적 의도를 서로 공유하며 스스로 생각하지 못한 부분을 생각해보고 교사 스스로 발전할 수 있는 기회가 될 수 있을 것 같다.

정교사의 성찰일지(2020.3.26.)

교사들은 놀이중심 교육과정에 대해 이해하고 실천하기 위해 교사학습공동체에 참여하였다. 교사들은 협의의 과정에서 교사마다 같은 놀이 장면에 대한 다른 해석이 있음을 알게 되었고 각 교사에 서로 다른 관점이 자신의 놀이중심 교육과정에 대한 이해의 폭을 확장하여 줄 수 있을 것으로 기대하였다.

제가 관찰한 놀이 장면 이외에도 다른 선생님들께서 각자 관찰한 놀이나 동시에 같은 장면을 보고 서로 놀이의 요소를 다르게 느꼈던 부분들을 공유하면서 놀이의 요소나 놀이를 해석하는 데 있어 각자 다양한 입장이 있음을 한 번 더 느껴볼 수 있었습니다.

한교사의 성찰일지(2020.4.2.)

유아들의 놀이를 관찰한 후 모임이 이루어졌다. 같은 놀이상황이었지만 이에 대한 교사의 해석이 각자 달랐다는 점이 흥미로웠다. …〈중략〉… 내가 관찰하며 놓친 부분이라든지 나의 관찰 해석에서 아쉬운 점을 피드백 받을 수 있어서 좋았다. 교사학습공동체를 진행하며 서로가 서로의 멘토이자 멘티가 되어 의미 있는 발전을 할 수 있기를 기대해 본다.

강교사의 성찰일지(2020.4.2.)

교사학습공동체는 일방적으로 지식을 전달받는 집단교육과는 학습의 방법이 다르다. 교사학습공동체는 참여자 스스로가 자신의 지식을 나누고 구성 간에 원활하게 공유하는 과정에서 자신에 실천적 지식을 재구성하며 학습이 이루어지게 된다(김두정, 2009).

다른 선생님이랑 얘기하면 어, 맞아. 약간 계속 고개 끄덕이면서 듣는데. 진짜 그냥 자기만 생각을 가지고 있거나 나누지 않으면 모르는 거구나 싶고.

한교사의 인터뷰(2020.7.14.)

교사들은 교사학습공동체에서 자신의 생각을 표현하는 것이 어려울 뿐만 아니라 자신과 다른 의견과 공유된 협의를 도출하는 것은 더 어려운 과정을 알 수 있었다고 하였다. 교사학습공동체는 민주적인 의사소통이 작동할 수 있도록 구성원 각자가 노력하여야 한다. 교사들은 자신 생각을 설득력 있게 설명하고 상대의 의견을 수용하여 자신을 성찰하기를 반복하였다. 교사들은 이러한 반복의 과정을 거듭해감으로써 공유된 이해에 도달할 수 있었으며 이렇게 공유된 이해는 자신의 실천적 지식을 확장하고 발전하게 하였음을 이야기하였다.

나의 생각을 표현하는 것이기에 전혀 어려울 것이 없다고 생각했지만 의견을 나누는 과정에서 사람마다 생각은 정말 각기 다르다는 것을 느꼈었다. 그리고 그 생각 사이에서 답이 있는 결과를 낸다고 하긴 어렵지만 모두가 인정하고 공감하는 방향을 만들어 내는 것은 결코 쉬운 일이 아니었다. 그 과정에서 내 생각과 반대되는 의견은 한 번에 받아들이기 힘든 적도 있었고, 상대방의 생각 그 자체를 존중하는 것이 어려울 때도 있었다. 하지만 그런 과정의 끝에는 각자의 생각이 다르게 표현되었던 저마다의 이유가 있어서 이해가 되기도 하였고, 서로의 생각을 존중하고 모두가 인정하는 하나의 방향을 함께 만들어보는 시간이 되기도 하였다.

송교사의 성찰일지(2020.6.25.)

교사학습공동체 초반에는 이 교육과정이라는 주제 자체가 조금 어렵게 느껴져서 혼란스럽고 아직 잘 모른다고 생각하다 보니까 많이 들려고 했던 것 같아요. 들으면서 약간 제 생각을 제 속에서 정리해보고 있었는데, 최근에는 초반과 비교해서는 제 생각도 같이 얘기해보면서 공유하면서 제 생각을 정리해보는 방향으로 약간 과정에서 바뀐 것 같기는 해요.

임교사의 인터뷰(2020.7.13.)

양교사는 교사학습공동체를 통해 논의하고 협의하는 과정이 자신의 놀이 중심 교육과정에 대한 이해를 확장하도록 하였을 뿐만 아니라, 동료 교사가 자신의 멘토가 되어 자신을 성찰할 수 있게 하였음을 이야기하였다. 어린이집 내에서 일상을 공유하며 동료 교사의 실천을 가까이에서 지켜볼 수 있었음으로 자신이 변화하고자 하는 동기를 부여받게 되었다고 하였다.

선배 교사의 ‘로또 기계’ 생각을 들으면서는 평소 선생님의 모습이 머릿속에 그려져 잘 이해되었다. 늘 아이들이 흥미가 어떤 것을 좋아할지 몰라서 항상 많은 재료들을 두 손 가득 챙기셨던 선생님의 준비성이 오버랩 되며 떠올랐다. 그렇게 준비된 재료 속에서 그 선생님 반의 아이들의 흥미는 “뽕! 뽕!”하고 튀어 올랐다. 나도 재료의 준비성이 철저한 교사로 닮아가고 싶다.

양교사의 성찰일지(2020.6.29.)

저는 송선생님 보면서 반성을 많이 했었어요. 어떻게 저렇게 끊임없이 지원에 대한 생각을 하고 선생님 자체가 계속 계속 고민을 하고 고민에 그치는 것이 아니라 매일매일 사소한 거라도 계속 환경 제공으로써 넣어주고, 대단한, 그런 생각이 들었고.

양교사 학습공동체 17회(2020.8.3.)

무엇을 더 가치롭게 볼 것이냐는 스스로 반성하며 주체적으로 결정한다. 타자의 시선을 수용하여 자신의 이해를 확장하고자 한 교사들을 관찰하며 연구자는 원장으로서 교사들에게 행사하였던 권력을 되돌아보게 하였다. 서로를 닮아가고자 함은 연구자에게도 그러하였다.

기다림에 대한 선생님들의 이야기에 연구자로서의 나에 자세에 대해 생각해보았다. 교사들의 변화를 조금하게 재촉하지 않고 그들이 스스로 자신의 틀을 깨어내고 유아를 위한 삶을 만들어가기 위해 변화의 방향과 정도를 스스로 결정하고 실천할 수 있도록 지지하고 지원하며 기다려야 한다. 연구자이면서 원장으로서 교육과정의 지향점이 그것을 실천하는 교사들의 지향점과 보조를 맞추어야 한다는 당연한 논리를 잊지 않도록 주의하여야 한다. 그러기 위해서는 그들의 생각과 실천과 함께 나의 실천도 되돌아보아야 한다. 조금함을 버리고 교사들의 속도를 맞추기 위한 기다림을 나도 실천해보아야겠다.

연구자의 연구일지(2020.5.28.)

교사학습공동체를 통해 교사들은 자신에 이해와 실천을 상호작용하며 공유된 이해를 도출하였고 무지개어린이집 교사들은 학습공동체 밖에서도 동료와 서로 가르치고 배우기를 계속하였다. 유아의 놀이를 생각하고 그를 지원하기 위한 협의가 일상에서 이루어지며 자신의 가르침이 유아의 흥미에 기반하는 것이 되어질 수 있도록 노력하기를 계속하고 있다.

정교사: 맨날 정답만 찾으려고 하다가 너무 어려웠어요. 다른 선생님의

생각에 반대되면 말을 못 하겠는 거예요. 내가 틀렸을까 봐.

연구자: 답을 찾으려고 하지 않았으면 좋겠어요.

정교사: 저희는 작게만 생각하는 거 같아요. 양선생님이 누구랑 놀이하고 하는 거 다 적어주시거든요. 끝나고 이야기하고 제가 뭐 했는지 이야기해주시고

연구자: 그게 협업 아닐까요.

정교사: 그런 얘기는 매일 하거든요. 수업 협의라고는 생각 못 했어요.

정교사의 인터뷰(2020.7.15.)

교사가 몸담고 있는 상황이나 교수의 맥락과 분리된 학습은 교사의 직접적인 변화를 가져오지 못한다(최남정, 임부연, 2013). 무지개어린이집 교사들은 교사학습공동체에서와 자신들이 몸담고 있는 매일의 일상에서 자신의 실천을 동료와 공유하였다. 강교사는 자신에 어려움에 대해 수시로 의논할 수 있는 동료가 있었기에 자신이 유아의 놀이를 이해하고 놀이를 지원하기 위한 실천을 변화시킬 수 있었음을 이야기하였다.

놀이중심 교육과정이 만들어지고 만들어가는 교육과정이다 보니 맨땅에 헤딩 같은 기분이 들기도 했었다. 그러던 와중에 교사 학습 공동체를 통해 이러한 고민을 동료 교사들과 나누고 같은 상황에서 어떻게 접근을 해야 하는 것인지, 우리 어린이집에서 하고 있는 놀이는 어떤 형태였는지 들여다볼 수 있어서 뜻깊은 시간을 가질 수 있었다. ...〈중략〉... 나와 같은 혼란을 느끼는 교사들과 함께 공동체 이외에서도 이에 대한 이야기를 나누기도 했다. 교사학습공동체 마지막 회기까지 진행하며 우리가 놀이중심 교육과정에서 오해하고 있었던 부분, 그리고 바라는 교사의 모습이 어떤 것인지 윤곽을 잡아갈 수 있었다.

강교사의 성찰일지(2020.10.16.)

교사에게 서로 소통하고 자신에 이해와 실천을 나누며 구성원 모두가 공감하는 방향을 도출하기 위해 서로 멘토이자 멘티가 되어준 교사학습공동체에서의 경험은 집단 연수에서는 가질 수 없었던 교사의 행동을 결정하고 안내하며 교육 실천을 가능하게 한 새로운 실천적 지식을 형성하게 하였다

(김두정, 2009).

연수에서는 일방향 소통을 하며 정보를 습득하지만 학습공동체에서는 적극적으로 다방향 소통을 하며 ‘놀이중심 교육과정’이라는 공유된 이해에 도달하는 과정을 경험하였음. 이 과정에서 구성원의 서로 다른 혹은 같은 생각을 나누면서 같은 내용을 연수로서 다루었을 때보다 더 높은 차원의 이해를 했다고 생각함. 따라서 이해하고 기억하는 정도가 크므로 실제 현장에 적용하려고 시도하는 빈도가 잦다고 생각됨.

임교사의 SNS 글(2021.1.12.)

3) 변화를 실천하는 교사 되기

교사들은 교사학습공동체를 통해 유아의 놀이를 이해하고 유아의 놀이를 중심으로 교육과정을 운영하고자 자신을 성찰하기를 반복하였다. 이 과정에서 교사들은 유아의 놀이를 통해 가르치는 것이 무엇인지 알기 위해 끊임없이 고민하였고 자신이 가지었던 고정 관념을 벗어나기 위해 노력하였다.

생각을 현장에서 바로 실천하고 고정 관념을 깨는 연습도 좀 해봐야 더 많이 아이들의 놀이를 지원할 수 있는 다양한 생각을 할 수 있게 될 것 같은데, 여전히 아직은 해왔던 것들을 깨는 게 쉽지는 않나 봐요. ...〈중략〉... 고정 관념을 깨고 실천하는 데에 어려움이 있는 건 사실인데 당연하다는 듯이 했던 행동도 괜히 뭔가 미안하게 느껴지고, 이런 것들이 좀 많이 있는 걸 보면 실천은 잘 모르겠는데, 시발점이라고 하는 생각 자체는 좀 많이 변화한 것 같기는 해서 저는 교사학습공동체 하면서 좋은 것 중에 하나였던 것 같아요.

임교사의 인터뷰(2020.7.13.)

학기 초부터 진행된 학습공동체는 4년 동안 내가 가지고 행했던 교사로서의 나의 역할과 놀이의 주도성에 대해 단기간에 나의 신념과 행

동을 변화를 시켜주는 계기가 되었다. 특히, 나는 평소 자칭 놀이중심을 잘하고 있다고 판단하였고, 내가 아이들의 요구를 반영하여서 계획한 놀이 방법에 대해 “아이들 요구를 반영해서 준비한 건데 이게 뭐가 교사 주도라는 거지?”라는 당연했던 생각에 대해 가장 크게 변화를 시켜준 것 같다. 내가 아이들에게 교사가 이 길로 가주었으면 좋겠다는 놀이 방법을 유도하지 않는다는 것이 나의 큰 변화인 것 같다.

양교사의 성찰일지(2020.10.16.)

교사학습공동체에서는 학급의 놀이 사례 공유, 실내놀이 관찰과 놀이 해석하기를 교사별로 2회 이상 실시하였다. 교사학습공동체 이전 교사 업무 평가의 방법으로 이루어졌던 교사 상호작용의 관찰과 평가에 익숙했던 교사들은 교사학습공동체 초반 자신의 수업 과정 공유를 부담스러워하였다. 그러나 교사들은 교사학습공동체에서 놀이를 읽고 해석하여 유아에 놀이를 이해하게 되면서 이러한 공유의 과정이 자신의 실천을 성찰할 기회가 됨을 알 수 있었다고 하였다. 그리고 교사학습공동체에서 만큼의 횟수와 방법은 아니어도 유아의 놀이를 이해하여 지원하기 위한 자기 연습의 교육은 지속하기를 희망하였다.

한교사; 정말 어려운 게 교사가 그걸 잘못 파악하고 이끌어 나가게 되면 완전히 어긋나 버리는 거니까 그런 거에 대한 연습이나 계속 계속 인식을 일깨워주는 게 있어야 하는 데 없이 흘러가다 보면 생각하면서 놓치고 또 놓치고 자꾸 옛날로 돌아가게 되는 거 같아서

연구자; 그런 의식을 깨워주는 방법은 무엇이 있을까요?

한교사; 힘든 일이긴 한데 저희 매주 영상 찍고 같이 보면서 평가하고 이런 게 진짜 생각 못한 부분들을 말해주고 알게 된 거 같아요. 그런 식으로 뭔가 긴장하거나 일부러 의식해서 하는 연습 들을 해야 몸에 익숙해지고 할 텐데 그걸 매일 매주 하면 그것도 스트레스잖아요. 그래서 아니면 전체로 그렇게 하는 게 힘들면 매일 얼마의 시간만큼은 담임선생님들끼리 모여서 협의하는 시간만을 위해서 시간을 할애해서 집중해서 한다거나 하는 방법도

생각해봤어요.

한교사의 인터뷰(2020.10.20.)

유아의 자발적 놀이와 교사의 가르침에서의 주체성을 혼돈하여 유아를 가르침에 어려움을 가지었던 교사들은 교사학습공동체를 통해 유아가 자신에 놀이를 스스로 만들어가는 경험의 과정을 이해하고 이를 지원하고자 하는 가르침으로 변화였다. 송교사는 변화한 자신의 가르침이 유아가 자신에 놀이를 경험하는 과정에서 가지는 즐거움과 같이 자신도 유아를 잘 가르치고자 즐겁게 고민하며 유아들이 재미있게 놀이하는 모습에 뿌듯함을 느낀다고 하였다.

준비하는 과정도 재밌었어요. 내가 이렇게 준비를 해서 아이들한테 제시를 할 때 아이들은 어떤 반응을 보일까 이런 기대감도 진짜 많이 있거든요. 그리고 그 지원이 내가 원하던 그 지점이면 애들이 알아서 한 단 말이에요. 저는 그걸 볼 때 되게 기분이 좋았어요. 아이들이 스스로 제가 지원해준 재료를 찾고 그걸로 ‘어! 뭐 해볼까?’ 이렇게 떠올릴 때. 그러면 제가 앞에 준비했던 게 아이들의 흥미를 잘 반영했구나. 이런 생각이 들어서 준비하는 과정도 아이들이 그걸 활용하는 그런 과정도 다 좋았어요. 근데 항상 적절한 지원을 못 할 때도 많았거든요. 애들이 관심을 아무것도 안 가지면 아이들의 흥미 요점을 잘 캐치를 못했나 하면 다시 어떻게 하면 되지? 이런 과정이 많기는 한데 그런 중간 중간에 서로 상호작용이 잘 될 때는 기분이 좋고 뿌듯함이 느껴지기도 하고 그랬어요.

송교사 학습공동체 23회(2020.11.6.)

유아의 놀이를 이해하고 유아의 놀이를 지원하기 위한 노력을 아끼지 않았던 무지개어린이집 교사들은 교사학습공동체를 통해 당당한 유아 교사로서의 주체성을 스스로 만들어가고 있다. 교사들은 바쁜 어린이집에의 업무로 유아의 놀이에 대해 깊이 생각해볼 수 없었고, 유아 교사로서의 가르침이 어떠한지 하는지 자신을 되돌아볼 기회도 없었다. 이러한 기회를 학습

공동체는 서로에게 격려받고 힘을 얻어 함께 길을 찾고 자기를 성찰하고 소통하며 교사 주체적인 변화를 실천할 수 있게 하였다.

2020년도 연간계획안평가를 하는 시간을 선생님들과 함께 가졌는데요. 놀이중심에 대해 이야기를 나누며, 놀이중심에 대해 이야기를 나누는 것을 듣다. 마음속으로 짜릿함을 또 경험하고 있었어요. 마치 선행학습을 하여 수업 시간에 어려움 없이 이해가 가는 아이처럼요. 학습공동체에 참여하며 함께 고뇌하고 깨부수고 또 실행해보기도 하는 그 시간이 쉽지 않았지만(지금도 과정의 선상에 있지만요) 힘든 만큼 얻는다는 결과처럼 지금 현재 저에게 값지고 정말 귀한 경험인 것을 실감하고 있어요. 고뇌하고 사색하고, 학습공동체와 또 특히 성찰일지를 쓰며 그 시간 동안 오롯이 놀이 중심, 저 자신, 교사, 아이들, 세계관에 대해서 깊게 생각하는 경험의 기회를 가지게 해주셔서 감사합니다. 현장 일을 병행하며 나 자신과 교사의 직무, 교육과정에 대해 생각할 시간을 스스로 가지기 힘들잖아요. 그런데 그런 고뇌의 시간을 통해 조금씩 생각의 정리가 되고 결정을 하며 놀이중심 교육과정 속 양○○라는 교사가 자리를 잡아가고 있었어요.

양교사의 SNS 글(2021.1.12.)

V. 논의 및 결론

본 연구는 무지개어린이집의 놀이중심 교육과정 실행을 위해 교사학습공동체를 운영하고 그 과정에서 교사들이 경험한 바와 그들이 경험한 것의 의미에 대해 살펴보았다. 교사들이 교사학습공동체에 참여하며 경험한 것은 무엇이었는지, 그 경험의 과정에서 나타난 놀이중심 교육과정의 실행은 어떠한 변화가 있는지, 교사학습공동체의 참여가 교사에게는 어떠한 의미를 주었는지 알아보았다. 연구의 내용을 연구문제에 따라 요약하며 논의하고 결론을 제시하면 다음과 같다.

1. 요약 및 논의

1) 교사학습공동체의 운영 과정

본 연구에 참여한 무지개어린이집 교사학습공동체는 진다정(2020), 최남정(2013)에서 제시한 것과 유사하게 2020년 3월에 구성되어 태동기, 가치형성기, 성장기, 활성화기를 거쳐 2020년 11월에 마무리되었다. 교사학습공동체의 운영 과정에 대한 연구결과를 요약하고 논의하는 바는 다음과 같다.

첫째, 교사학습공동체의 태동기는 개정 누리과정 시행을 앞두고 무지개어린이집의 교육과정이 개정 누리과정이 지향하는 유아중심·놀이중심과는 무엇이 다른지에 대한 교사들의 의구심으로 시작되었다. 이 시기의 교사학습공동체는 평소 유아의 놀이에 대해 동료들과 깊이 있는 대화를 나눌 기회가 부족하였던 교사들의 교사학습공동체 참여가 놀이중심 교육과정을 실행할 수 있는 교사로 성장할 수 있게 할 것이라는 기대와 함께 평소와는

조금은 다른 긴장된 분위기로 동료와의 새로운 만남을 시작하게 되었다. 구성원들이 자율적으로 교사학습공동체를 형성하기 위해서는 구성원들의 요구를 충족시키고 관심을 유발할 수 있는 공동의 관심사에 대한 합의를 이루는 과정이 필요한데(곽영순, 2017; Hord, 1997), 무지개어린이집 교사학습공동체는 이러한 합의의 과정이 교사학습공동체가 형성되기 이전에 있었으므로 태동기의 교사학습공동체 기간은 길지 않았다. 무지개어린이집의 교사학습공동체는 국가 수준의 교육과정이 시행된 직후 놀이중심 교육과정을 실행해야 한다는 교사들의 공통된 관심사로부터 시작되어 안정적으로 교사학습공동체가 운영될 수 있었다.

둘째, 무지개어린이집 교사학습공동체의 가치형성기는 공동의 가치 찾기라는 특징이 있다. 교사들은 놀이메타포, 놀이중심 교육과정에서의 교사의 역할 메타포 활동을 하였다. 이러한 활동을 통해 교사들은 자신이 놀이에 대해 암묵적으로 가지고 있던 인식과 신념을 메타포를 통해 표면화하여 자신의 실천적 지식을 재구성할 수 있었으며(Lakoff & Johnson, 1980), 유아의 놀이중심 교육과정을 실행하기 위한 교사학습공동체 공동의 가치를 생성하게 하였다. 이는 메타포가 놀이에 대한 교사의 사고체계와 신념을 이해하는 유용한 방식이 된다는 김향전과 서현아(2017)의 주장과 같은 맥락으로 해석할 수 있으며 은유하기가 교사의 놀이에 대한 이해를 동료와 공유하며 자신의 실천적 지식을 확장하기 위한 유용한 방안이 될 수 있음을 의미한다.

교사들은 교사 자신의 어린 시절 놀이 그림으로 표현하여 회상하기, 아이처럼 즐겁게 놀이하기 활동을 하였다. 교사들은 아이처럼 놀아보기를 경험하며 놀이는 누군가 자신의 경험 과정을 만들어주었을 때보다 스스로 경험의 과정을 만들었을 때 즐겁게 몰입하게 됨을 알게 되었다. 이춘자(2016)는 학습은 실제 행함으로써 이루어지며 교사의 신념에 변화는 의미 있는

이해를 통한 능동적인 경험이 있어야 가능하다고 하였다. 교사들은 유아가 되어 놀이하고 유아의 관점에서 생각해보기라는 능동적인 경험을 통해 유아의 놀이를 깊이 있게 이해하게 되었고 그동안에 교사가 만들어 준 놀이 안에 유아가 들어와 놀이하게 하였던 것이 교사가 유아에게 행했던 권력과 제약이 될 수 있었으며 이를 개선하여야 한다는 의미 있는 신념의 변화가 있었다고 생각한다. 학습은 결과가 아니라 과정이고 경험에 기초한 계속적인 과정이다(Kolb, 2014). 교사들은 자신의 어린 시절의 놀이 경험을 회상하며 유아가 자신의 호기심에 기반하여 몰입하여 즐길 수 있는 과정을 경험하며 배우게 됨을 생각할 수 있었고 이러한 유아의 내적동기에 의한 놀이는 교사의 예상을 넘어서는 배움이 일어나게 됨을 알게 되었다. 교사들이 이러한 능동적인 경험의 과정에서 유아의 놀이중심 교육과정이라는 공동의 가치를 생성할 수 있었음은 교사의 학습은 교사가 스스로 행동하며 자신의 이해를 확장할 수 있는 경험적인 내용으로 구성하여야 한다는 이춘자(2016)의 주장과 같은 맥락으로 해석할 수 있다. 가치형성기의 교사학습공동체가 공동으로 지향하는 가치를 구체화하여 공동체를 유지하게 한다는 최남정(2013) 연구와 맥락을 같이 하고 있으며, 교사들이 공동의 가치를 찾아가는 과정에서 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사 역할에 대한 주체적 학습이 일어나고 있음을 의미한다.

셋째, 성장기의 교사학습공동체는 공동의 가치 실천이라는 특징이 있다. 무지개어린이집 교사들은 유아의 놀이중심 교육과정이 되고자 하는 공동의 가치를 수립하였으나 실제로 자신의 학급에서 운영하는 것을 어려워하고 교육과정의 실행 방향에 대해서도 혼란스러워하였다. 이에 교사학습공동체가 나아가고자 하는 놀이중심 교육과정 실행 방향에 대한 재정립이 필요하였고 그동안의 교사 계획중심의 교육과정을 되돌아보고 유아의 놀이중심 교육과정이 요구하는 교사의 역할을 재정립하였다. 관찰자 역할을 강조하

는 교사의 역할을 재정립하고 유아의 놀이중심 교육과정이라는 공동의 가치를 바탕으로 각 학급에서 놀이중심 교육과정을 실행할 수 있었다. 이는 교사학습공동체의 비전과 목적을 재정립하고 공동체 운영 방법의 전반적인 재정비 과정을 재정비기로 명명한 진다정(2020)의 연구와 같은 맥락으로 해석할 수 있다. 본 연구에서는 공동의 가치를 추구하고자 교사 계획중심의 교육과정을 반성하고 유아의 놀이중심 교육과정이라는 공동의 가치를 생성하여 이를 실행하고자 교사 간의 상호 피드백이 교사학습공동체에서 활발하게 이루어지는 변화가 있었으므로 이 시기를 성장기로 명명하였다. 놀이중심 교육과정의 실행 방향에 대하여는 교사들이 혼란을 가지고 있으나(김희영, 2019; 박창현, 양미선, 2017), 개정 누리과정은 교사들의 자율적인 학습공동체를 통한 놀이중심 교육과정의 실행을 협의하도록 하고 있다. 이러한 점에 비추어 볼 때 놀이중심 교육과정을 실행하고자 하는 교사학습공동체는 운영의 과정에 공동의 가치를 추구하고자 하는 놀이중심 교육과정 실행 방향에 대하여도 구체적으로 논의할 필요가 있음을 의미한다.

교사학습공동체가 운영되는 과정에서 구성원들이 내외적인 요인으로 갈등을 경험하기도 하고 구성원들 간의 신뢰를 바탕으로 보다 나은 교사학습공동체로 발전해 나가기도 한다(곽영순 등, 2015). 무지개어린이집 교사학습공동체는 갈등이 생기기보다는 유아의 놀이중심 교육과정이 되기 위한 실행의 방향에 대한 재정립이 필요하였고 교사 계획중심의 교육과정을 반성한 것을 바탕으로 교사학습공동체가 유아의 놀이중심 교육과정 실행이라는 공동의 주제에 대한 의미 있는 탐구와 실천을 이루어나가는 과정을 제시하였다는 것에 의의가 있다.

넷째, 활성화기의 교사학습공동체는 협력적 학습과 실천 공유의 특징이 있다. 오은희와 김미애(2019)는 교사는 자신의 놀이와 교수에 대한 이론적인 개념을 실천에 옮길 수 있어야 하며 교실 안에서의 실천을 통해 유아의

놀이중심 교육과정은 구체화할 수 있게 된다고 하였다. 교사들은 관찰을 통해 유아가 자신의 호기심을 해결하기 위해 놀이하며 그 경험의 과정에서 만족감과 성취감의 즐거움을 표현하고 교사는 유아가 놀이하며 배우고 있음을 알게 되었다고 하였다. 교사들은 유아가 자신의 호기심에 기반하여 즐기는 경험에서 배우게 됨을 유아들의 놀이 장면에서 찾아볼 수 있었으며 유아가 중심이 되는 놀이중심 교육과정 실행 방안을 생각해볼 수 있었다.

Carter(1990)는 교사의 실천적 지식은 교사가 자신의 교수실천을 성찰하여 스스로 개선의 방향을 설정하고 자신의 실천을 변화시킬 수 있을 때 발전할 수 있다고 하였다. 교사학습공동체를 통해 교사들은 유아의 놀이중심 교육과정이 되기 위해서는 교사가 주도하여 놀이를 계획하였던 실천이 변화하여야 하고 교사가 만들어 놓은 놀이의 틀 안에서 유아가 놀이하게 하며 가르치고자 하였음 역시 변화해야 함을 생각하게 되었다. 이러한 점은 교사학습공동체의 지식이 구성원 간의 반성적인 대화를 통해 생성되며 (Schön, 1983), 교사가 자신의 교수실천을 성찰할 수 있을 때 교수실천이 변화할 수 있다는 김두정과 김소영(2017)의 주장과 같은 맥락으로 해석할 수 있다.

그동안 교사들은 자신들의 교수와 학습에 대한 깊이 있는 대화보다 상호 작용 관찰과 같이 평가의 방식으로 자신의 교수실천을 점검받아 왔다. 본 연구에서는 교사들이 교사학습공동체를 통해 타인의 시선과 판단이 아닌 스스로의 관점에서 실천을 되돌아보고 자신의 교수실천을 변화시키려고 하였다는 것에 의미가 있으며 이러한 점은 실천공동체로서의 학습공동체가 교사들이 교육 실천전문가로의 발전을 돕는다는 사영숙(2017)과 진다정(2020)의 연구 결과와 맥락을 같이 하는 것으로 해석할 수 있다. 무지개어린이집 교사들은 자신의 실천을 통해 검증받은 유용한 지식을 교사학습공동체에서 공유하였기에 교사의 실천적 지식이 변화하게 되었음을 의미하는

것이며 전문적 학습 환경이 교사의 교육과정 실행에 긍정적인 영향을 미친다는 윤정아(2012)의 연구 결과와 같은 맥락으로 해석할 수 있다.

무지개어린이집 교사학습공동체가 실천을 공유하며 협력적 학습을 특징으로 하는 것은 일방적인 조언이 아닌 멘토, 조연자, 전문가의 역할을 공유하고 구성원들이 서로 이러한 역할을 바꾸어 할 수 있었음을 의미한다. 서경혜(2016)는 서로 가르치고 배울 때 구성원 전체의 전문성을 키워나갈 수 있다고 하였다. 학습과 전문적인 발달을 목적으로 교사 간 공동의 실천 행위에 대해 반성적으로 의사결정하고 문제를 해결하는 협력을 통해 교사는 교수학습에 대한 이해를 증진할 수 있으며 학습개선을 지속적으로 실천하는 전문적 협력을 할 수 있다(Henderson, 1996).

본 연구는 교사학습공동체가 공동사고와 탐구를 바탕으로 하여 보다 나은 교육적 실천을 경험하고 이것을 공유하며 집단 지성을 형성해 나감으로써 탐구와 실천이 병행되는 어린이집 문화를 형성할 수 있었다. 김두정(2009)은 교사의 개별적인 실천적 지식은 다른 실천적 지식과의 교류와 공유를 통해 재구성할 수 있다고 하였다. 교육과정은 완벽하게 작동하는 것이 아니라, 지향점을 설정하고 그것을 공유하는 교사들이 협력하여 학습하면서 만들어가는 것이라는 곽영순(2017)은 주장과 같다. 본 연구에서의 교사들의 교사학습공동체에서의 경험은 어린이집 내에 형성된 전문적 학습 환경이 되어준 교사학습공동체 활동을 통해 자신의 개별적인 실천적 지식이 서로 다른 실천의 규칙과 실천적 원리를 가진 교사들과의 만남으로 자신의 놀이중심 교육과정 실행 방향이라는 실천적 지식을 재구성하며 교사의 성장을 이룰 수 있게 하였다는 것에 의의가 있다.

2) 교사들의 놀이중심 교육과정 실행의 변화

교사학습공동체를 경험하면서 드러난 교사들의 놀이중심 교육과정 실행의 변화는 크게 유아의 놀이중심 교육과정 알기, 유아의 놀이중심 교육과정 되기, 유아와 함께 놀이중심 교육과정 만들기이다. 교사들이 이야기하는 놀이중심 교육과정 실행의 변화를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 교사들의 무지개어린이집의 놀이중심 교육과정 실행은 자발적 놀이의 의구심으로부터 몰입하는 놀이의 가치 존중으로 유아의 놀이중심 교육과정 알기이다. 교사들은 유아의 놀이는 성취감, 만족감 등의 긍정적인 정서를 포함하는 즐거움이 주요한 특성이 됨을 생각하였다. ‘아이는 놀이하는 것을 즐기기 때문에 논다.’(Huizinga, 1938)에서의 즐거움은 쾌락을 추구하는 오락과는 차이가 있으며 교육에서 추구하고자 하는 재미는 좀 더 고차원적인 재미가 되는 것이라는 임수진 등(2019)의 주장과 같으며 교사들이 생각한 놀이의 의미는 교육에서의 놀이가 단순한 행복감이나 쾌감이 아닌 성취를 통한 자기 만족감과 관련이 있다는 나은숙(2013)의 주장과 맥락을 같이 하는 것이다.

교사들은 유아의 모든 행위에 놀이의 의미를 부여할 수 없으며 유아가 즐거워하며 계속하여 시도하게 하는 내적인 동기가 부여되어 놀이할 때 놀이의 의미를 부여할 수 있다고 하였다. 이러한 점은 외부로부터 주어지는 규칙이 아닌 유아 자신의 놀이에서 목적 지향적일 때 고차원적인 재미의 즐거움이 있다는 Runco(2007)의 주장과 같으며, 유아의 놀이는 자신의 내적동기에 기반하여 놀이에 몰입하여 가지는 즐거움이 있을 때 놀이한다는 의미를 부여하는 것이며 이러한 경험의 과정이 자발적 놀이가 되는 것이라는 Van Hoorn 등(2015)의 주장과 같은 의미로 해석할 수 있다. 본 연구에서 교사들이 무지개어린이집의 놀이 철학으로 정의한 유아의 놀이에서의 주도성은 개정 누리과정에서도 강조하고 있는 것이며 임재택 등(2018)이 주장하는 질적으로 우수한 유아교육과정의 핵심 요소이기도 하다. 이러한

점으로 비추어 볼 때, 본 연구에서의 놀이중심 교육과정은 유아의 주체성을 존중하는 교육을 지향하며 이를 교육과정 실행의 방향으로 수립하였음에 의의가 있다. 무지개어린이집의 놀이중심 교육과정에서의 놀이는 교사들이 이전에 알지 못했던 새로운 의미가 존재하는 것이 아니며 교사가 유아의 호기심을 해결하고자 몰입하는 경험의 과정에서 즐거움을 가질 수 있도록 지원하는 놀이에의 접근 방식이 변화하고자 할 때 유아의 놀이중심 교육과정이 된다는 것을 의미한다.

둘째, 교사들의 무지개어린이집의 놀이중심 교육과정 실행은 교사가 계획한 놀이로부터 유아 스스로 만들어가는 놀이로 변화하는 유아의 놀이중심 교육과정 알기이다. 이 변화의 과정에서 놀이와 학습을 통합하는 방식에 대한 구성원들 간의 합의가 필요하였으나(Fresseha & Pyle, 2016; Wang & Lam, 2017), 교사들은 유아의 자유의지를 따르도록 하여 자발적 놀이를 교육과정으로 운영하는 것과 교사가 교수계획을 수립하는 것을 동일 개념으로 생각하였다. 교사학습공동체 초반 몇몇 교사는 놀이와 교육과정을 통합하는 공유된 협의를 도출하지 못하였기에 유아의 선호하는 바가 다른 유아의 놀이를 모두 존중하여 교사의 개입 없이 유아들만의 놀이가 이루어지도록 하는 방임적 놀이 접근으로 놀이중심 교육과정을 이해하는 모습을 보이기도 하였다. 이러한 점은 권정윤과 정미애(2019)의 연구에서도 지적하였듯이 놀이중심 교육과정을 실행하기 위해서는 유아교육기관 내 구성원들이 놀이의 교육과정 접근 방식에 대해 공유된 협의를 우선하여야 함을 시사한다.

교사학습공동체를 경험하며 교사가 계획하여 가르치지 않고 유아의 놀이에서 가르치는 것이 무엇인지 어떻게 실천할 수 있는지를 생각하며 교사들은 유아의 놀이를 세심하게 관찰하고 놀이 읽기를 반복하며 모든 놀이 경험이 유아의 성장에 긍정적으로 작용한다고 단정할 수 없다(Jeanrenaud &

Bishop, 1980)는 것과 교사가 사전에 세밀하게 계획하고 구조화하여 유아를 가르치려고 하였음을 생각하게 되었다. 교사들은 유아의 놀이를 관찰하는 과정에서 유아가 자신의 놀이에 온전히 몰두하여 높은 자기 존중감과 행복감을 성취하는 몰입의 경험을 하고 있는 것임을 알게 되었고, 이러한 몰입의 경험이 유아의 잠재력을 최대한 실현시키며 성장과 성숙한 자아를 갖추게 하는 교사의 가르침의 순간이 됨(김진경, 2019; 나은숙, 한수정, 2011; 임부연, 서유리, 김경애, 2018)을 알아차리게 되었다. 유아는 몰입의 경험이 누적되면서 자신감을 가지게 되어 어려움 과제를 만났을 때 포기하지 않고 새로운 관점으로 놀이를 시도하며 교사의 예상을 뛰어넘는 배움을 이룰 수 있음도 알게 되었다.

교사들은 교사가 만들어 준 놀이의 틀 안에서의 선택만이 아닌 놀이의 시작과 끝 즉, 놀이의 전체과정을 유아 스스로 만들어 갈 수 있을 때 놀이의 주인공은 유아가 되는 것임을 생각하게 되었다. Wood(2014)는 교사가 유아에게 가르침을 실천하기 위해서는 ‘지금 여기’에 있는 유아의 흥미를 알고 다음의 잠재적 학습 목표를 결정할 수 있어야 한다고 하였다. 교사들은 유아의 놀이를 교사의 놀이하기로 유도하고 권유하는 것이 아니라 교사가 유아의 놀이를 찾아 가르칠 수 있을 때 유아가 중심이 되는 교육과정이 되어가는 것임을 알게 되었고 유아의 놀이를 찾기 위한 기다림의 관찰을 계속하고 있다. File(1994)는 전체 놀이의 15% 교사가 개입하지 않고 방임적 놀이중심 교육과정으로 운영되고 있다고 하였다. 본 연구에서 유아의 놀이중심 교육과정 실행을 위해 유아의 놀이에 개입하지 않고 기다리며 관찰하는 교사의 역할이 필요하다는 의미는 놀이중심 교육과정을 실행하기 위해서는 교사의 개입이 없는 시간이 필요하다는 File(1994)의 입장을 지지한다고 볼 수 있다. 또한 Van Hoorn 등(2015)이 지적하였듯이 인지적인 한계로 자발적인 놀이를 기대하기 어려운 유아의 경우 이러한 접근은 제한

적이다. 이에 무지개어린이집 교사들의 기다리며 관찰하기는 특별한 요구를 가지는 유아의 놀이에서는 실천하기 어려울 수 있으므로 교사는 학급의 상황과 유아의 특성을 고려하여 놀이의 관찰은 매우 세심하게 이루어져야 한다.

셋째, 교사들의 무지개어린이집의 놀이중심 교육과정 실행은 교사가 유도하는 흥미에서 유아가 발현하는 흥미로 변화하는 유아의 놀이중심 교육과정 되기이다. 교사학습공동체 초반 교사들은 유아가 동일 놀잇감을 활용하고 있는 것을 같은 흥미로 해석하기도 하였고 유아의 서로 다른 요구에 매번 반응하며 놀이상황에 항상 개입하기도 하였다. Taguchi(2010)은 유아가 표현하는 언어와 행동의 내부 작용의 의미까지 찾기 위해, 교사가 놀이에 항상 개입하지 않아야 한다고 하였다. 무지개어린이집 교사들은 유아의 흥미와 놀이의 흐름을 알아차리기 위해 기다림의 관찰을 하였다. 이는 Davies(2014)와 Rinaldi(2006)가 주장한 것과 같이 교사들이 배움이 일어나는 공간과 상황 속에서 유아와 물질 재료 사이-내부에서 발생하는 배움의 사건에 초점을 두고자 자신에 판단과 편견을 유보하며 발현적 경청하기를 하며 유아의 놀이에 계속하여 귀기울고자 하였음을 의미한다. 발현적 경청하기를 통해 교사들은 유아가 자신의 놀이에서 목적하는 바는 대상을 활용해 자신이 하고 싶은 것을 하는 행위와 감정으로 읽히게 됨을 알게 되었다. 교사들은 표면적으로 드러나는 현상만을 읽으려 하였음을 알게 된 후 세심하고 다양한 시각에서 유아가 자신의 놀이에서 하고자 하는 바가 무엇인지 생각하며 관찰하기로 변화하였다. 유혜령(2019)은 유아의 놀이 경험에서 차이 나게 반복되는 놀이 현상이 유아가 배움을 이루어가는 현상이라 하였다. 교사들은 유아가 놀이에서 반복하여 즐기는 행위와 그 행위를 반복하며 몰입하게 하는 내적동기가 흥미이자 놀이의 흐름이 되며 배움이 일어나는 과정이 됨을 알고 이를 실천하고자 하였다. 그리고 교사는 그 흥

미의 지점을 따라가는 놀이의 지원이 유아가 자신의 놀이를 주도하게 되는 상황이 됨을 생각하게 되었다. 이러한 점에 비추어 볼 때 무지개어린이집의 놀이중심 교육과정은 Sellers(2013)의 주장과 같이 유아와 교사가 공동으로 작업하면서 과정적 통제권을 공유한 가운데 경험을 변화시켜 진보적으로 촉진하는 교육과정이라는 점에 의의가 있다.

넷째, 교사들의 무지개어린이집의 놀이중심 교육과정 실행은 활동 결과 중심의 기록에서 놀이 과정 중심으로 기록으로 변화하는 유아의 놀이중심 교육과정 되기이다. 교사들은 놀이를 분절하고 단위 활동으로 계열화한 기록 방식을 변경하여 놀이의 흐름을 따라가는 놀이 지원계획을 수립하고자 하였다. 교사들은 놀이 기록을 놀잇감을 활용하여 유아가 자신의 놀이에서 하고자 하는 바를 교사의 교육적 기대로 기술하는 방식으로 변경하여 유아가 자신의 놀이에서 목적하는 바를 이해하고자 하였다. 이미경(2017)은 교육 환경에서의 놀이가 유아의 흥미나 관심을 지원하기보다 주제중심 목표들을 지지하는 도구적 놀이로 기능하도록 한다고 하였다. 교사들은 유아의 놀이를 기록하며 유아가 자신의 놀이에서 목적하는 바가 무엇인지 해석하고 유아가 자신의 놀이에서 목적하는 것에 따라 놀이의 지원 방향을 결정하였다. 그리고 교사의 계획은 고정되어있는 것이 아니라 실행 과정에서 유아에 의해 변형 되어질 수 있도록 하였다. 이는 곽향림(2019)이 발견된 놀이를 기초로 하는 교육과정은 유아 자신의 놀이 목적에 따라 교사의 놀이 지원계획은 변경될 수 있어야 한다는 주장과 맥락을 같이 한다. 본 연구에서 교사들은 유아의 실행 내용을 평가하고 계획하는 순환적 구조의 방식으로 기록하며 Sellers(2013)가 밝힌 것과 같이 교육적 기록 작업 실제에 유아에 목소리를 부여하고 기록을 유아의 배움이 더욱 심화되도록 도전해 주는 것에 사용되도록 하였으며 개정 누리과정이 지향하는 놀이의 자율적 기록 방식이 되게 하였음에 그 의의가 있다.

다섯째, 교사들의 무지개어린이집의 놀이중심 교육과정 실행은 놀이 주도자에서 놀이 촉진자로 변화하며 유아와 함께 놀이중심 교육과정 만들기이다. 교사의 놀이에의 개입은 개입 여부의 문제가 아니라 개입의 질에 관심을 기울여야 하고 세심한 관찰을 후 긍정적으로 작용할 수 있도록 하여야 한다(김태영, 엄정애, 2019; Wood, 2013). 교사학습공동체 초반 교사가 놀이상황에 개입하는 것을 가장 적극적인 놀이 지원 방법으로 생각하였던 교사들이 교사학습공동체를 통해 유아의 놀이를 생각하며 교사가 유아의 놀이를 좌우하였음을 반성하며 변화하였다. 교사의 놀이 개입은 유아에게 다양한 경험을 제공하여 놀이를 더욱 풍부하게 하고 또래와의 사회적 관계형성이 어려운 유아에게 또래 놀이 참여를 유도할 수 있는 긍정적인 기능을 한다(Johnson, Christie, & Wardle, 2005). 무지개어린이집 교사들은 놀이에 개입하여 유아의 놀이를 주도하는 것과 교육과정에서 주도성을 갖는 것을 동일 개념으로 오해하여 유아들만의 놀이가 이루어지도록 하기도 하였다. 진다정(2020)의 연구에서도 교사들이 놀이 개입에 어려움을 가진다고 하였다. 교사가 어떠한 상황에 개입해 유아의 이해를 확장해주어야 하는지 판단하기 어렵다는 것이다. 이러한 판단을 위해 무지개어린이집 교사들은 본 연구를 통해 기다림의 관찰을 제안하였다. 무지개어린이집 교사들이 제안한 기다림의 관찰은 교사가 유아와의 놀이에 몰입하지 않고 한 걸음 뒤로 물러나 학습의 순간을 알아차리기 위한 관찰하기로 교사가 유아가 자신의 놀이에서 무엇을 하고자 하는지를 생각하며 놀이의 한 상황에만 몰입하지 않고 넓은 시야를 가지는 관찰하기를 할 수 있어야 함을 의미한다. 이러한 점에 비추어 볼 때 무지개어린이집 교사들의 기다림의 관찰은 교사들이 놀이중심 교육과정을 실행하며 자신의 실천 경험을 통해 밝힌 실천적 지식이라는 것에 의의가 있다.

Van Hoorn 등(2015)은 교사는 예술가 도제, 놀이 중재자, 병행 놀이자

등으로 역할하며 놀이상황에 적절히 개입할 수 있다고 하였다. 이러한 실천을 위해 교사들은 의식적인 노력을 계속하며 유아가 자신에 내적동기에 따라 놀이할 수 있도록 하였다. 교사들은 유아의 놀이에 주도자가 아닌 유아의 놀이를 촉진하기 위하여 엑스트라로 참여하기도 하며 진정한 유아 놀이의 동반자가 되고자 하였다. 무지개어린이집 교사들은 유아의 놀이에 개입하지만, 유아의 생각대로 놀이의 방향을 변경할 수 있는 융통성을 가지고 상호작용하며 놀이가 유아에 의해 언제든지 변화할 수 있도록 하였다.

여섯째, 교사들의 무지개어린이집의 놀이중심 교육과정 실행은 교사가 만들어 준 환경에서 교사와 유아가 함께 만드는 환경으로 변화하며 유아와 함께 놀이중심 교육과정 만들기이다. 교사들은 놀이상황에서의 교사의 적극적인 개입의 방향을 설정하였고 유아가 자신의 놀이를 만들어가는 과정은 충분한 주변 환경의 탐색이 선행될 때 이루어짐을 생각하게 되었다. 교사들은 유아가 어느 정도의 공간을 점유할 것인지 놀잇감을 어떤 방식으로 활용할 것인지를 결정 내리기 위한 탐색의 시간이 충분할 때 자신의 놀이에서 호기심을 해결하고자 반복하여 몰입하게 됨을 생각하게 되었다. 이는 김미소와 서영숙(2018)이 유아는 비구조화된 공간, 비구조화된 시간, 비구조화된 놀잇감이 주어질 때 “진짜” 놀이 경험을 한다고 한 연구 결과와 같은 맥락으로 해석할 수 있다. 교사는 열린 시간과 공간을 제공하여 유아가 자신의 놀이를 만들어 갈 수 있도록 지원할 수 있어야 한다.

본 연구에서 교사들은 교실 외에 다른 공간을 활용하는 것을 넘어 교사들은 실내놀이 시간 이후 다른 활동에 참여하지 않을 수 있음을 수용하고 정리 시간 이후에도 구성물을 유지할 수 있도록 공간을 조정하였다. 교사들의 구조적인 환경과 계획된 일과 진행을 당연시하지 않음이 유아가 자신의 놀이 흐름을 이어갈 수 있도록 시간과 공간의 활용을 유아가 선택할 수 있는 학급 분위기를 조성하게 되었다고 생각한다.

본 연구의 교사들은 교사학습공동체를 통해 놀이중심 교육과정에 대해 유아가 자신의 놀이를 설계하고 경험하는 과정에서 즐거움을 가질 수 있도록 교사가 유아의 놀이 흐름을 따라가면서 상호작용하고 놀이에 몰입할 수 있는 학습 환경을 조성하는 유아의 놀이중심 교육과정으로 재구성하여 실행하였다.

3) 교사들의 교사학습공동체 참여의 의미

무지개어린이집 교사들은 놀이중심 교육과정 교사학습공동체 참여를 통해 다양한 의미를 찾아가고 있었다. 그 경험의 의미는 다음과 같다.

첫째, 교사학습공동체에서의 경험은 교사들에게 서로에게 격려받고 힘을 얻어 자신의 길을 찾아갈 수 있게 하였다. 개정 누리과정이 시행되면서 교사들은 자신만이 놀이중심 교육과정의 실행 방향과 실천 방법에 모르고 있는 것인지 걱정하고 불안해하였으나 놀이중심 교육과정의 실천 방안에 대해 구성원 누구도 정확히 알고 있지 못하며 교사학습공동체에서 그러한 문제를 함께 해결해 나갈 수 있을 것이라는 기대와 함께 안도하게 되었다.

무지개어린이집 교사들은 팀을 이루어 한 학급을 담당하고 있어 유아의 놀이상황을 교사들이 공유하고 있었으나, 유아의 놀이에 대해 깊이 있는 논의를 하게 된 시작이 되었다고 하였다. 놀이를 중심으로 교육과정을 운영하는 것은, 교사의 자율성에 기초하여 놀이에의 지원 방식 등을 결정할 수 있다. 놀이의 접근 방식과 같이 혼자서 결정 내리기 어려운 놀이 철학에 대한 공유된 이해가 동료들과의 협의로 이루어졌으므로 구체적인 실천 방안은 자율적으로 실천할 수 있게 되었다고 생각한다.

곽영순(2017)과 오찬숙(2016)은 교사학습공동체가 운영되는 과정에는 구성원들이 내외적인 요인으로 인한 갈등을 경험하기도 하나 구성원 간의 신

퇴를 바탕으로 이러한 문제를 해결해 나감으로써 보다 나은 공동체로 발전해 나갈 수 있다고 하였다. 교사들은 교사학습공동체에서 놀이중심 교육과정 실행에 대한 공유된 협의에 따른 이해를 바탕으로 자신만의 자율적인 놀이중심 교육과정 실행의 길을 찾아가도록 도움받는 경험을 하였다고 생각되며 놀이중심 교육과정 실행에 대한 어려움을 교사학습공동체가 문제해결에 도움을 주었다는 진다정(2020)의 연구결과와 같은 맥락으로 해석할 수 있다. 교사학습공동체가 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사교육의 대안이 될 수 있으며 교사의 실제 경험이 교사의 실천적 지식의 형성에 긍정적인 기능을 할 수 있음을 밝힌 것에 본 연구의 의의가 있다.

둘째, 교사들에게 교사학습공동체는 자기를 성찰하고 나눌 수 있게 하였다. 교사학습공동체를 통해 교사들은 유아의 놀이중심 교육과정을 실행하기 위하여 유아의 흥미가 무엇인지 찾아보고자 하였다. 교사학습공동체에서 공유된 이해를 도출하기 위해 구성원 간에 협력이 강조되어야 한다(이미애, 2017). 이러한 협력을 위해 교사들은 자신과 다른 의견에 귀기울이고자 하였으며 자신에 주장이 설득력을 가지도록 논의하였다.

교사들은 학급에서 교육과정을 운영하며 동일 놀이상황을 관찰하고 해석함에 서로 다른 관점이 있음을 알게 되었다. 동료와의 다른 관점과 해석은 교사 자신이 미처 알아차리지 못한 점을 인식할 수 있게 하여 자신의 실천을 반성하고 수정할 수 있게 하였다. 동료의 관점을 수용하고자 하는 개방적인 태도가 놀이를 이해하고 실천하는 것에 도움을 받을 수 있다는 점은 교사들 간의 상호작용과 교류를 통해 실천적 지식의 형성을 돕는다는 연구결과와 맥락을 같이 한다(서경혜, 2013; 오은희, 김미애, 2019). 자신과의 다른 관점을 이해하고 수용하기까지의 과정은 일방적인 의사소통으로는 가능할 수 없었으며 주제에 대한 토의를 거듭하며 다른 관점을 이해하고 수용하는 구성원 모두가 인정하는 공유된 이해에 도달할 수 있었기에 가능하였

다고 생각된다. 교사들은 일방적으로 지식을 전달받는 집단교육과는 달리 교사학습공동체에서 자신의 지식을 나누고 소통하며 자신을 성찰함으로써 자신이 성장하고 있음을 경험하게 되었다.

셋째, 교사들은 교사학습공동체를 통해 변화를 실천하는 교사가 되어갈 수 있었다. 교사들은 습관적인 사고와 실천의 틀을 해체하는 과정은 쉽지 않았으나 끊임없이 고민하며 노력하였다. 그러한 노력의 과정이 있었기에 가르침을 아이처럼 즐기게 되었으며 당당한 유아교사로 자신감을 되찾을 수 있었다. 교사들은 교사학습공동체가 유아교사로서의 주체성을 스스로 찾아가는 감사한 경험의 시간이 되었음을 이야기하였다. 교사들의 교사학습공동체 참여는 Rogers와 Babinski (2005)가 밝힌 것과 같이 자신과 가르치는 일에 대한 이해를 증진 시킬 수 있었으며 자신과 가르치는 일에 대한 반성적 사고의 기회가 되어 자아정체성을 확립할 수 있었으며 교직에 대한 자부심을 높이는 기회가 되었음을 의미한다. 이러한 점에 비추어볼 때 유아교육에서 유아교사의 실천적 지식이 가지는 중요성을 확인할 수 있었으며 교사의 놀이중심 교육과정 실행 역량을 증진하기 위하여 교사학습공동체가 중요하게 작동할 수 있음을 밝힌 것에 의의가 있다.

이상의 내용과 같이 무지개어린이집의 교사학습공동체는 놀이중심 교육과정 실행을 위해 원장과 교사들이 서로를 격려하고 스스로를 성찰하며 자신들이 성찰한 이해를 공유하였다. 본 연구에서의 교사학습공동체는 유아의 놀이중심 교육과정이 되기 위해 어린이집 구성원들 스스로 주체적인 변화를 주도하는 학습과 소통의 장이 되었음을 밝힌 것에 의의가 있다.

2. 결론 및 제언

본 연구에서는 무지개어린이집 교사들이 교사학습공동체를 통해 놀이중

심 교육과정 실행하는 과정에서 교사들의 경험과 의미를 살펴보았으며 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 무지개어린이집 교사학습공동체의 운영 과정과 특성에 대한 결론은 다음과 같다. 교사학습공동체는 태동기, 가치형성기, 성장기, 활성화기의 과정이었다. 무지개어린이집의 교사학습공동체는 동료와의 새로운 만남, 공동의 가치 찾기, 목적의 재정립, 협력적 학습과 실천의 공유라는 특성이 있다. 교사들은 놀이중심 교육과정 실행이라는 실천적 고민을 교사학습공동체 안에서 동료와 실천을 공유하고 협력하며 유아의 놀이중심 교육과정으로 변화하여 실행하였다. 이러한 연구결과에 비추어볼 때 놀이중심 교육과정의 실행을 위하여는 기관 내에서의 구성원들의 놀이에의 접근 방식에 대한 협의와 공유된 이해가 요구되며 교사학습공동체는 교사들의 요구와 필요가 충분히 반영될 수 있을 때 긍정적으로 기능할 수 있게 됨을 시사한다.

둘째, 무지개어린이집 교사들의 놀이중심 교육과정 실행의 변화에 대한 결론은 다음과 같다. 교사들의 놀이중심 교육과정 실행은 유아의 교육과정 알기, 유아의 놀이중심 교육과정 되기, 유아와 함께 놀이중심 교육과정 만들기이다. 자발적 놀이의 의구심으로부터 몰입하는 놀이의 가치 존중으로, 교사가 계획한 놀이로부터 유아가 스스로 만들어가는 놀이로 유아의 놀이중심 교육과정 알기이다. 교사가 유도하는 흥미에서 유아가 발현하는 흥미로, 활동 결과 중심의 기록에서 놀이 과정 중심의 기록으로 유아의 놀이중심 교육과정 되기이다. 놀이 주도자에서 놀이 촉진자로, 교사가 만들어준 환경에서 교사와 유아가 함께 만드는 환경으로 유아와 함께 놀이중심 교육과정 만들기이다. 본 연구에서의 무지개어린이집 놀이중심 교육과정은 유아의 흥미에 기반하여 유아가 자신의 놀이를 만들어가는 과정을 즐길 수 있도록 교사가 민감한 관찰을 하며, 시간과 주변 환경의 활용을 유아와 교

사가 함께 만들어가는 교육과정으로 재구성하여 실행할 수 있었다는 것에 의의가 있다.

셋째, 교사학습공동체 참여가 교사에게 가지는 의미에 대한 결론은 다음과 같다. 무지개어린이집 교사들의 교사학습공동체 참여는 서로에게 격려받고 힘을 얻어 함께 길 찾아가기, 자기를 성찰하고 소통하며 함께 나누기, 변화를 실천하는 교사 되기의 의미가 있었다. 이러한 점은 교사의 학습은 외부나 위로부터 부여되는 방식이 아닌 교사의 주도성과 자발성이 공동체 내에서 협력적으로 상호작용할 때 효과적임을 시사한다.

이상의 논의를 종합해보면 본 연구는 어린이집 내 교사학습공동체 운영 과정에 대한 이해를 돕고 교사학습공동체 참여에 대한 교사의 내적동기를 부여하며 어린이집 내 교사학습공동체가 활성화될 수 있도록 하였다. 또한 본 연구는 교사가 놀이중심 교육과정을 실행하는 과정에서 고민하는 것과 이러한 고민을 해결해가는 구체적인 사례를 제시하여 교사들이 놀이중심 교육과정을 이해하고 실천하는 과정에 도움을 제공하였다는 것에 의의가 있다.

본 연구의 제한점을 바탕으로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 놀이중심 교육과정을 실행을 위해 교사학습공동체를 운영하였고 교사학습공동체가 운영되는 과정에서 나타난 무지개어린이집의 놀이중심 교육과정 실행의 경험을 교사들의 이야기를 통해 그 의미를 살펴 보았다. 이러한 점은 놀이의 행위 주체자인 유아들의 놀이가 어떠한 모습으로 변화하여 가는지를 드러내지 못한 한계가 있다. 이에 교사들이 유아의 놀이를 중심으로 교육과정을 실행하는 과정에서 유아 관점에서의 놀이를 탐색해보는 추후 연구를 제언한다. 놀이중심 교육과정을 주체적으로 실행

행해야 하는 교사들의 이야기와 놀이의 주체인 유아들의 이야기를 담아내는 추후 연구를 통해 다양한 모습의 유아중심·놀이중심 교육과정으로 현장에서 개정 누리과정이 실행될 수 있기를 기대한다.

둘째, 본 연구는 무지개어린이집 교사들의 학습공동체를 대상으로 하였다. 연구 당시 무지개어린이집은 코로나19로 방역지침으로 등원 유아가 없거나 등원 유아 수가 현저히 적었던 시기가 있었다. 이 시기에는 교사학습공동체가 어린이집 일과 시간 동안 운영되어 교사들의 업무 시간 내에 활동을 마무리할 수 있었다. 하지만, 정상적인 보육 일과로 돌아와 퇴근 후 학습공동체가 이루어졌던 시기에는 교사들은 보육업무와 학습공동체 활동 병행에 피로감을 보이기도 하였다. 개정 누리과정은 놀이중심 교육과정의 실행을 위한 어린이집 내 교사학습공동체의 운영을 권장하고 있으나, 제도적인 지원은 이루어지지 않고 있다. 교사들의 자율적 학습공동체의 구성과 참여를 위한 행정적, 재정적인 지원이 병행되어질 때 유아를 위한 놀이중심 교육과정이 더 다양한 모습으로 현장에서 실행되어질 수 있을 것이다.

셋째, 무지개어린이집은 학급당 교사 대 아동 비율 이하의 보육 아동이 재원하고 있고 각 학급은 2명 이상의 교사가 팀을 이루어 담당하고 있으며, 누리과정 보조교사가 담임교사의 업무를 보조하고 있다. 이러한 점이 교사들이 유아의 놀이를 깊이 있게 관찰하는 것이 가능하게 하였다고 생각한다. 교사들도 언급하였듯이 일과 중에 유아의 개별적인 요구를 수용하고 이에 반응하다 보면 유아의 놀이를 깊이 있게 관찰하기 어렵다. 높은 교사 대 아동 비율이 하향 조정되어 교사가 유아의 놀이에 더 관심을 가지고 지원 방안을 생각할 수 있는 교수실천을 할 수 있게 되기를 기대해본다.

참고문헌

- 강정은, 김정준 (2021). 2019 개정 누리과정 실행의 변화와 어려움에 대한
보육교사의 인식. **어린이미디어연구**, 20(1), 101-131.
- 강지영, 소경희 (2011). 국내 교육 관련 실행연구 동향 분석. **아시아교육연구**, 12(3), 197-224.
- 강현석 (2014). **현대교육과정탐구**. 서울: 학지사.
- 고미경 (2004). 유치원 교사의 학습운영에 대한 실천적 지식 형성과정. **유아교육학논집**, 8(2), 101-128.
- 고영미, 강훈희, 김미란, 김은영, 남상미 (2020). 유아·놀이중심 교육과정 실행력 강화를 위한 학습공동체에 참여하는 원장의 경험 분석. **한국유아교육학회 정기학술대회 논문집**, 2020(1), 185-187.
- 고영숙 (2019). '교사 협의'를 통한 보육교사와 원장의 반성적 사고와 실천 변화 연구. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 곽영순 (2017). 교사학습공동체의 발달단계 탐색. **교육과정평가연구**, 18(2), 83-104.
- 곽향림 (2008). 교실공동체를 지원하는 구성주의 교사의 위치. **유아교육연구**, 28(4), 289-312.
- 곽향림 (2019). 누리과정에 따른 단위 유치원 교육과정 설계: 교사와 유아가 함께 만들어가는 교육과정. **유아교육연구**, 39(2), 333-359.
- 교육부, 보건복지부 (2019). 2019 개정 누리과정 해설서. 서울: 리드릭.
- 교육부, 보건복지부, 유아정책연구소 (2020). 개정 누리과정 교사 연수자료. 서울: 승림디앤씨.
- 권귀염 (2018). 제4차 산업혁명시대의 교육과 유아교사의 역할. **학습자중심교과교육연구**, 18(4), 47-72.

- 권낙원, 추광재, 박승렬 (2006). 교육과정 실행 수준 결정 요인 탐색. **교육과정 연구**, 24(3), 87-106.
- 권석균 (1996). 조직학습과 학습 장애요인에 관한 탐색적 연구. **조직과 인사관리연구**, 20(1), 3-24.
- 권정윤, 정미애 (2019). OECD 8개국 국가수준 유아교육과정의 놀이와 학습 관점 탐구. **유아교육연구**, 39(1), 195-226.
- 김경은 (2021). 스토리텔링을 활용한 유아수학교육 교육공동체 참여 경험과 그 의미. **융합정보논문지**, 11(2), 219-228.
- 김두정 (2009). 교육과정 실행에 관한 교사의 이론: 혼합적 연구 방법을 통한 교사의 실천적 지식의 탐구. **교육과정연구**, 27(3), 127-157.
- 김두정, 김소영 (2017). 교육과정 실행 기준에 관한 연구: 교육과정 실행 요인 및 기준, 교육과정 실행의 실태 및 개혁의 과제. **교육문화연구**, 23(2), 37-59.
- 김미선 (2012). 자유선택활동 시 흥미영역 선택 이쁨표 사용에 대한 유치원 교사의 생각과 유아의 반응. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김미소, 서영숙 (2018). 유아의 “진짜” 놀이 경험에 대한 의미 탐구. **유아교육연구**, 38(3), 349-368.
- 김미애 (2017). 유아교사의 이론과 실천에 관한 고찰: bottom-up 관점을 중심으로. **디지털융복합연구**, 15(6), 107-119.
- 김미애, 나인선 (2018). 유아교육과정 및 누리과정 연구동향 분석: 2007년~2017년을 중심으로. **한국유아교육연구**, 20(1), 57-82.
- 김성천(2007). 교사 자율 연구모임을 통한 교사 전문성 성장 과정. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 김송자, 맹재숙, 박수정 (2013). 초등학교 교사학습공동체 운영 사례 연구.

교육연구논총, 34(1), 227-247.

김수정, 이민주, 이영신 (2020). 질 높은 교사-유아 간 상호작용 수행을 위한 보육교사 학습공동체 경험 탐색. 한국생활과학회지, 29(5), 589-604.

김수정, 홍용희 (2004). 유치원 자유선택활동 시간의 교사 역할 및 역할 수행의 갈등. 교육인류학연구, 7(2), 137-169.

김영천 (2013). 질적연구방법론 II. 파주: 아카데미프레스

김영천, 김경식, 이현철 (2011). 교육연구에서의 통합연구방법: 개념과 시사점. 초등교육연구, 24(1), 305-328.

김영천, 정성원 (2017). 질적연구방법론 V. 파주: 아카데미프레스.

김윤숙 (2020). 어린이집 원장의 전문적 배움공동체 실행 여정: 2019 개정 누리과정을 중심으로. 부산대학교 대학원 박사학위논문.

김은주 (2010). 실천적 지식의 탐색: 교사교육에의 함의와 문제. 한국교원교육연구, 27(4), 27-46.

김은혜 (2014). 유아교실에서 규칙의 의미 알아보기 수행연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

김은희, 유준호 (2012). 유아교사가 인식하는 실외놀이의 어려움과 활성화 방안. 유아교육학논집, 16(4), 27-52.

김자영, 김정호 (2003). 교사의 교육적 실천적 지식에 대한 이론적 탐구. 한국교사교육, 20(2), 77-96.

김재춘 (2012). 미국의 교과서 인정제도 분석. 비교교육연구, 22(5), 175-198.

김정원, 문희숙 (2013). 유아교육기관장의 도덕적 리더십이 유아교사의 자율성 및 직무만족에 미치는 영향. 유아교육연구, 33(2), 237-257.

김정준, 남지희 (2019). M어린이집 보육교사의 언어적 상호작용 향상을 위

- 한 교사학습공동체 운영 사례연구. **구성주의유아교육연구**, 6(2), 19-45.
- 김진경 (2019). **놀이를 통한 실행기능 증진과 놀이몰입의 관계**. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 김찬중 (2009). 교사연수와 수업 전문성 발달. **교육연구와 실천**, 75(2009), 67-90.
- 김태수 (2018). **교사학습공동체를 통한 교육과정 실행 경험에 대한 내러티브 탐구**. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 김태영, 엄정애 (2019). 실내자유놀이시간에 나타나는 유치원 교사의 놀이 개입. **교육과학연구**, 50(3), 1-32.
- 김향전, 서현아 (2017). 영아교사의 영아놀이에 대한 메타포(Metaphor) 분석. **어린이문학연구**, 18(4), 229-258.
- 김현수, 안호진, 유지영(2016). 유아교사학습공동체 경험을 통한 STEAM 교육 현장 적용방안 탐색. **유아교육학논집**, 20(4), 71-96.
- 김호(2020). 유아·놀이중심교육을 위한 유치원 학습공동체 참여 이야기에 나타난 경험 이해. **교육논총**, 40(4), 189-213.
- 김희규 (2008). 학습조직이론에 기초한 미래 교육체제의 성찰과 과제. **교육사상연구**, 22(2), 97-122.
- 김희연 (2017). 유아교육에서의 교과담론에 관한 일고. **생태유아교육연구**, 16(2), 157-178.
- 김희영 (2019). **유치원 만 5세 산들반 놀이중심 교육활성화를 위한 실행연구**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 나귀옥, 김경희 (2014). 실외놀이 개선을 위한 자연적 공간에서 교사와 유아의 공동 구성에 대한 실행연구. **미래유아교육학회지**, 21(2), 43-68.

- 나은숙 (2005). 유아에게 자유선택활동이 지니는 의미. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 나은숙 (2008). 유아의 몰입 특성에 대한 연구. **한국보육지원학회지**, 8(4), 67-90.
- 나은숙 (2011). 유아가 자유선택활동에 몰입하는 맥락에 대한 연구. **유아교육·보육행정연구**, 15(1), 59-789.
- 나은숙 (2013). 창의적 특성이 높은 유아의 놀이몰입특성. **한국영유아보육학**, 75(2), 1-18.
- 나은숙, 한수정 (2011). 유아가 자유선택활동에 몰입하는 맥락에 관한 연구. **유아교육·보육행정연구**, 15(1), 59-78.
- 노성희 (2013). 3~5세 「누리과정」에 대한 교사의 이해와 운영 개선 방향. 한양대학교 공공정책대학원 석사학위논문.
- 노종희 (1996). 교육개혁을 위한 학교공동체 구축. **교육행정학 연구**, 14(3), 64-79.
- 민혜리, 심미자, 윤희정 (2012). 한국형 수업컨설팅. 서울: 학이시습.
- 박선훈 (2014). 국가수준 유치원교육과정의 텍스트 연결망 분석: 놀이관련어를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 박수경, 정미라(2016). 교사학습공동체에 리더로 참여한 유아교사들의 경험과 리더십 특징에 관한 내러티브 탐구. **유아교육학논집**, 20(4), 47-70.
- 박승렬 (2008). 교사변인과 교육과정 실행 간의 관계 분석. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 박승렬 (2013). 학교교육과정 개발에 드러난 초등 교사의 정서. **학습자 중심교과교육연구**, 13(5), 143-164.
- 박창현 (2012). 유아교육과정 실행과 영향 변인 간의 구조적 관계. 중앙

대학교대학원 박사학위논문.

박창현, 박찬옥 (2012). 유아교육기관장의 운영능력, 유아교사의 역량, 교육과정 실행 간의 구조적 관계. **유아교육학논집**, 16(3), 245-270.

박창현, 양미선 (2017). 유치원과 어린이집 교직원의 누리과정 운영에 관한 인식 분석: 교육과정 운영의 자율화·다양화를 중심으로. **육아정책연구**, 11(1), 209-237.

박혜영 (2013). **유아교사의 누리과정에 대한 이해와 운영 현황**. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

백은주, 조부경 (2004). 유치원 교사의 전문성 발달 수준 자기 평가 도구 개발. **유아교육연구**, 24(4), 95-117.

보건복지부, 한국보육진흥원(2021). 2021 어린이집 평가 매뉴얼. 서울: 한국보육진흥원.

사영숙 (2017). **수업전문성을 추구하는 영유아교사의 학습공동체 경험 탐구**. 배재대학교 대학원 박사학위논문.

서경혜 (2008). 학교 밖 교사학습공동체에 대한 사례 연구. **한국교원교육연구**, 25(2), 53-80.

서경혜 (2009). 교사들의 교육과정 재구성 실천 경험에 대한 사례 연구. **교육과정연구**, 27(3), 159-189.

서경혜 (2010). 교사공동체의 실천적 지식. **한국교원교육연구**, 27(1), 121-148.

서경혜 (2013). 교사학습에 대한 공동체적 접근. **교육과학연구**, 44(3), 161-191.

서경혜 (2016). 교육과정 재구성 논쟁. **교육과정연구**, 30(4), 209-235.

서현아, 권말순(2007). 유치원 자유선택활동시간에 나타난 교사의 놀이개입 유형 분석. **열린유아교육연구**, 12(2), 227-248.

- 서혜정, 이한아 (2011). 유아가 주도하는 놀이에 대한 유아교사의 경험. **유아교육학논집**, 16(6), 119-144.
- 성병창, 부재율, 한경임, 이경화 (2009). 교사의 핵심역량에 대한 교육공동체의 인식 조사. **수산해양교육연구**, 21(1), 78-95.
- 성영혜, 이상희 (2003). 유아교육기관운영관리. 서울: 동문사.
- 소경희 (2006). 학교지식의 변화 요구에 따른 대안적 교육과정 설계 방향 탐색. **교육과정연구**, 24(3), 39-59.
- 손연주, 임부연 (2019). 정치학적 관점에서 살펴본 놀이생태: 유아교육을 중심으로. **유아교육학논집**, 23(3), 323-352
- 손유진 (2011). 자유놀이에서 유아들이 생각하는 선생님의 의미. **유아교육연구**, 31(1), 271-289.
- 손지연 (2014). **어린이집 교사의 3-5세 연령별 누리과정 운용 실태**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 송혜린 (2003). **어린이집의 질적 수준 및 교사의 놀이 참여와 아동의 놀이 행동과의 관계**. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 신은미 (2005). **유치원 교육과정에서 교사의 힘/지식에 관한 연구**. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 신은미, 양옥승 (2008). 유치원교육과정에서 교사의 힘/지식에 관한 연구. **한국교원교육연구**, 25(3), 185-210.
- 안소영, 최윤정 (2009). 놀이중심의 유아교육: 유치원에서 하루종일 놀이에 몰입하도록 지원하기. **아동과 권리**, 13(4), 555-577.
- 안준희 (2016). 놀이중심 교육의 토착화와 딜레마: 한국 유아교육 사례를 중심으로. **교육인류학연구**, 19(1), 73-107.
- 양경수 (2006). 유아의 지능과 창의성이 대인 문제해결력에 미치는 영향. **아동교육**, 15(4), 187-196.

- 양옥승 (2002). 유아교육과정의 재개념화: 포스트모더니즘적 관점에서 유치원의 자유놀이에 대한 이해. **교육과정 연구**, 20(1), 53-73.
- 엄정애 (2001). 놀이와 유아교육, 그 조화의 방향에 대한 탐색. **열린유아교육연구**, 5(3), 1-25
- 엄정애 (2004). 놀이와 교육과정 연계에 대한 유치원 교사의 인식과 현황. **유아교육연구**, 24(1), 15-164.
- 엄정애 (2007). 유아주도적인 놀이상황과 교사주도적인 일 상황에서 인지적 협력구성 비교 연구. **유아교육연구**, 27(40), 161-185.
- 엄정애 (2009). 영유아 놀이와 교육. 파주: 교문사.
- 염지숙 (2011). 교육과정 실행 주체로서의 유치원 교사의 역할과 전문성. **유아교육학논집**, 15(6), 295-310.
- 염지숙, 오채선 (2016). 영아반 교사의 놀이중심 교육과정 만들어가기. **열린유아교육연구**, 21(4), 121-153.
- 오은희, 김미애 (2019). 유아교사의 실천적 지식이 의사결정 유형에 미치는 영향. **한국유아교육연구**, 21(3), 87-114.
- 오찬숙 (2016). 교사학습공동체 특성에 따른 공유와 정착과정 연구. **한국교원교육연구**, 33(1), 297-328.
- 오채선 (2018). 자율성으로 본 유아교육과정 재설계. **유아교육연구**, 38(4), 415-443.
- 원효현, 김하정 (2018). 교사학습공동체의 활성화를 위한 요인 탐색. **수산해양교육연구**, 30(6), 2210-2219.
- 유성상 (2000). **두레마을의 형성과 교육**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 유한나, 엄정애 (2014). 교사의 놀이개입에 대한 유아의 생각과 기대. **한국교원교육연구**, 31(2), 255-284.
- 유혜령 (2019). 놀이기반 배움의 방향에 대한 탐색: 표상을 넘어 사건으로.

어린이비평교육, 9(2) 60-84.

윤민아 (2019). 유아교사의 놀이중심 교육과정 실천에 대한 어려움과 현장 지원 요구. **유아교육연구**, 39(3), 5-30.

윤은영, 이정수 (2008). 자유선택활동에 대한 어린이집 교사의 인식 및 운영실태. **아동복지연구**, 6(2), 19-41.

윤정아(2021). **전문적 학습환경이 유아교육과정 실행에 미치는 영향-유아 교사의 교사 역량과 교수몰입의 매개효과**. 경북대학교 대학원 박사학위논문.

윤정일, 송기창, 조동섭, 김병주 (2008). **교육행정학원론**. 서울: 학지사.

윤향미, 장영희 (2013). 자유선택활동 운영에서의 유아교사가 겪는 갈등과 어려움 탐구. **유아교육연구**, 33(4), 267-289

이경진 (2006). 교사의 교육과정에 대한 이해가 교육과정 실행에 미치는 영향에 관한 사례 연구. **교육과정평가연구**, 9(2), 1-27.

이경진, 김경자 (2005). ‘실행’을 중심으로 본 교육과정의 의미와 교사의 역할. **교육과정연구**, 25(3), 215-245.

이경화 (2019). 2019 개정 누리과정의 성격과 그 실천을 위한 유아교사의 역량 탐색. **어린이교육비평**, 9(2), 5-35.

이경화, 손원경, 남미경, 정혜영, 김남희, 손유진, 이연선 (2018). **유아교사론: 유아교사-되기운동**. 서울: 학지사.

이기숙, 김정원, 이현숙, 전선옥 (2010). **영유아교육과정**. 고양: 공동체.

이명숙 (2001). 실행연구를 통한 교육 실체의 개선, **대구교육대학교 초등교육연구논총**, 17(2), 381-408.

이명희 (2016). **누리과정에 기초한 유치원 바깥놀이에 대한 학부모의 인식**. 아주대학교 대학원 석사학위논문.

이미경 (2017). **실천공동체를 통한 초임기 공립유치원 교사의 수업전문**

- 성 성장기: 이야기나누기 수업을 중심으로. 인천대학교 대학원 박사학위논문.
- 이미선 (2020). 자유선택활동의 의미를 찾아가는 교사와 연구자의 협력적 실행연구. 순천향대학교 대학원 박사학위논문.
- 이미애 (2017). 혁신교육 실천공동체 형성과정과 교사의 참여 경험에 관한 연구: 서울형 혁신고 사례를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이미애, 손원경(201). 유아교육기관 원장 자기효능감 척도개발. **열린유아교육연구**, 19(5), 311-337.
- 이서현 (2021). 어린이집 원장의 원내 수업 컨설팅을 통한 보육교사의 수업전문성 신장. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 이소윤 (2015). 자유선택활동시간에 일어나는 놀이규칙에 대한 문화기술적 연구. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 이숙재 (2003). 유치원 실외놀이장에서의 교사 개입: 교사-유아간 상호작용을 중심으로. **성신여자대학교 연구논문집**, 38(2003), 25-233.
- 이승숙, 송나리, 배지희 (2017). 유아교육기관에서의 놀이에 대한 유아교사의 생각과 갈등. **육아지원연구**, 12(4), 215-240
- 이신주, 손원경 (2015). 유아교육기관 원장 평가 도구 분석. **열린유아교육연구**, 20(6), 199-221.
- 이연희 (2008). 놀이와 교육의 관계에 대한 유치원 교사들의 인식과 연계의 어려움. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이원미, 권연희 (2020). FGI 분석을 통한 유아교사의 놀이중심 교육과정 실행 역량 탐색. **한국보육지원학회지**, 16(4), 93-110.
- 이유정, 원계선 (2016). 유아의 자유선택활동과 놀이 인원수 제한규칙. **한국보육지원학회지**, 12(1), 57-81.

- 이정금 (2017). 교사의 상상력을 통한 유아교육과정 재구성 과정 연구.
부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 이정우 (2011). 사건의 철학 삶, 죽음, 운명. 서울: 그린비.
- 이진옥 (2014). 어린이집 영아반 교사의 요구에 따른 맞춤형 수업컨설팅
실행. 배제대학교 대학원 박사학위논문.
- 이채아 (2013). 어린이집 보육과정실행의 영향요인에 관한 연구. 광주대
학교 사회복지전문대학원 박사학위논문.
- 이춘자 (2014). Kolb 경험적 학습이론을 활용한 유아수학교육이 예비유아
교사의 수학신념, 수학지식 및 수학 태도에 미치는 영향. **육아지원
연구**, 11(4), 35-58.
- 이현철 (2013). 통합연구방법론: 질적연구+양적연구. 광주: 아카데미프레스.
- 이효림, 엄정애 (2020). 자유놀이시간 만5세 유아의 놀이 발생과 지속 및
종결에 관한 연구. **교육과학연구**, 51(1), 53-83.
- 임부연 (2017). 미래사회 준비를 위한 ‘놀이’중심 국가수준 유아교육과정 개
정방향 모색. **교육혁신연구**, 27(4), 59-78.
- 임부연, 박수연 (2017). 학교교육에서 진정한 배움의 의미 탐구: 들뢰즈의
「프루스트와 기호들을 중심으로」. **교육사상연구**, 31(4), 179-202.
- 임부연, 서유리, 김경애 (2018). 자유선택활동 시간에 나타나는 몰입경험에
관한 질적연구: 유아 몰입경험 특성과 교사역할에 대한 함의를 중심
으로. **학습자중심교과교육연구**, 17(7), 789-818.
- 임부연, 손연주 (2019). 누리과정에 드러난 놀이 이미지의 해체를 넘어서:
차이 생성의 놀이로 나아가며. **육아지원연구**, 14(3), 109-140.
- 임부연, 오정희, 최남정 (2008). 비구조적인 자유놀이 시간에 유아들이 보여
주는 ‘진짜 재미있는 놀이’에 대한 현상학적 연구. **유아교육연구**,
28(1), 185-209.

- 임수진, 김윤희, 박형신, 이승하, 장경은, 탁정화 (2019). 놀이하는 유아-호모루덴스를 향하여. 파주: 양서원
- 임승렬, 이은정 (2014). '예측하지 못한 수업상황'에서 나타난 유아교사의 실천적 지식에 대한 탐구. **유아교육학논집**, 18(2), 495-518.
- 임재택, 박창현, 남미경, 김은주, 이경화, 김종필 (2018). 유아교육·보육 혁신의 시작: 누리과정의 획일화에서 다양화로. 고양: 공동체.
- 임효신, 나종혜(2011). 보육과정에서의 자유놀이 현황과 교사의 놀이인식. **대한가정학회지**, 49(2), 27-36.
- 장민경 (2019). **학교 안 교사학습공동체 구축과 운영에 관한 실행연구**. 서울교육대학교 교육전문대학원 박사학위논문.
- 장은정 (2020). **사례기반학습에 참여한 유아교사의 놀이인식 및 놀이 개입 유형의 변화**. 순천향대학교 대학원 박사학위논문.
- 전남익 (2010). **교사학습공동체에서의 교사리더쉽 개발과정에 대한 연구**. 숭실대학교 대학원 박사학위논문.
- 전효훈, 엄정애 (2011). 유치원 교육과정에서 놀이의 활용에 관한 경력 교사의 경험과 어려움의 해결방안. **유아교육학논집**, 15(5), 305-334.
- 정낙림 (2016). 놀이와 형이상학-니체, 하이데거, 핑크의 놀이 사유. **니체연구**, 29(2016), 7-47.
- 정민승 (2001). **온라인 학습공동체에 대한 성인 교육학적 해석**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 정소희 (2019). **유아의 혼자놀이에 대한 교사들의 주관적 인식: Q방법론의 적용**. 경상대학교 대학원 석사학위논문.
- 정현경 (2021). 풍자에 나타난 놀이의 속성: 하위징아의 '호모루덴스' 개념을 중심으로. **독일언어문학**, 91(2021), 243-260.
- 조부경, 김경은 (2017). 교사들의 자기성찰을 위한 교육문화 만들기. **구성**

- 주의유아교육연구, 4(1), 25-44.
- 조성연, 박은혜 (2014). 유아의 그림을 통해 본 유아교육기관에서의 놀이에 대한 이미지. 유아교육학논집, 18(2), 35-57.
- 조화연 (2007). 만4세 파랑새반 유아들의 상상놀이에 대한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 진다정 (2020). 원내 교사학습공동체 운영을 통한 놀이중심 교육의 이해와 실천. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 최가영 (2012). 어린이집 원장의 “교사협의”운영 경험에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최남정 (2011). 유아교사의 심미적 수업능력 향상을 위한 학습공동체의 역할에 대한 연구. 열린유아교육연구, 16(5), 353-375.
- 최남정 (2013). 유아교사들의 학습공동체에 관한 연구. 한국육아지원학회 학술대회지, 2013(4), 121-129.
- 최남정, 오정희 (2010). 유아교실에서 발생하는 몰입과 미적경험: 자유선택 활동시간을 중심으로. 유아교육연구, 30(1), 173-196.
- 최남정, 임부연 (2013). 유아교사학습공동체의 성장과 발달에 관한 연구. 유아교육연구, 33(5), 401-429.
- 추광재 (2007). 교육과정에 관한 교사의 관심, 인식, 실행 결정요인 분석. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 탁정화 (2019). 몰입이론에서 본 유아놀이-배움에 대한 소고. 유아교육연구, 39(2), 509-536.
- 한미라, 이연선 (2006). 생태유아교육기관과 일반유아교육기관의 자유놀이: 자유선택활동 시간을 중심으로. 생태유아교육연구, 5(1), 1-23.
- 한보라, 권미량 (2013). 누리과정에 기초한 바깥놀이 실천에 대한 유아교사의 인식 연구. 생태유아교육연구, 12(4), 47-68.

- 한순미, 김선, 박숙희, 이경화, 성은현 (2012). 창의성. 서울: 학지사
- 한지애, 김태경, 조희숙 (2016). ‘아프리카 말라위’ 지역 어린이집의 바깥놀이에 관한 현상학적 연구: 어울림의 교육공동체. **생태유아교육연구**, 15(3), 1-31.
- 허정민, 이진희 (2019). 누리과정 실천과정에서 드러나는 유아교사들의 도전과 딜레마. **유아교육연구**, 39(2), 181-211.
- 현화동 (2018). **유아교사의 미술교육 교수법 개선을 위한 협력적 실행연구**. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍성희, 조은래 (2017). 유아교사의 유아교육기관 평가에 대한 은유 분석. **학습자 중심교과교육연구**, 17(11), 687-705.
- 홍혜진 (2014). **자유선택활동에 나타난 유아의 몰입맥락 분석: 쌓기영역을 중심으로**. 서울신학대학교 대학원 석사학위논문.
- 황소영 (2020). 유아교사학습공동체 운영지원을 위한 놀이중심 보육과정 컨설팅 경험 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 20(21), 1213-1242.
- 황윤세, 강현석 (2007). 유치원 초임교사의 교육계획안 개발에서 실천적 지식 함양을 위한 협력 모형 구안. **아동학회지**, 28(5), 233-251.
- 황인주, 김은숙 (2015). 교사의 반성적 사고수준과 음악교육에 대한 지식, 음악교육에 대한 태도 및 음악교수 효능감 간의 관계. **유아교육학논집**, 19(6), 177-197.
- Altricher, H. (1991). Towards a theory of teaching action research. In C. Colins., & P. Chippendale (Eds.), *Proceeding of the first world congress on action research and process management: Vol. 1*(pp. 21-32). Queensland: Acorn Press.
- Amos, J. Hatch. (2018). **교육상황에서 질적연구 수행하기**. (진영은 역). 서울: 학지사. (원전은 2008에 출판)

- Andrews, B. J. (2001). *The early childhood teacher's role in conflict resolution*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of George Mason. USA.
- Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22(3), 275-286.
- Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: teachers' thinking and classroom practice*. PA: Open University Press.
- Berk, L. E. (2014). 아동발달. (이종숙, 신은수, 안선희 역). 서울: 시그마프레스. (원전은 2012에 출판)
- Black, A. L., & Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: how? why? *Teaching and Teacher Education*, 16(2000), 103-115.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind* (2nd Ed.). NJ: Pearson Education.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Alyn & Bacon.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (Eds.). Washington, DC: NAEYC.
- Broko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Research*, 33(8), 3-15.
- Brookfield, S. (1983). *Adult learners, adult education, and the community*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brookhart, S. M. (2009). *Exploring formative assessment*. VA:

Copyrighted Material.

- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. MA: Harvard University Press.
- Caillois, R. (1961). *Man, play and games*. NY: Free Press.
- Caillois, R. (2014). 놀이와 인간. (이상률 역). 서울: 문예출판사. (원전은 1958에 출판)
- Carr, M., Smith, A.B., Duncan, J., Jones, C., Lee, W., & Marshall, K. (2009). *Learning in the Making: Disposition and Design in Early Education*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Carter, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. In W. R. Houston(Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 1-22). NY: Macmillan.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teacher' personal knowledge landscape: Teacher stories-stories of Teacher-school stories-stories of school. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Connelly, F. M., & Cladinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Toronto: Teachers College Press.
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagace-Seguin, D. G., & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental psychology*, 37(4), 464.
- Copple, C., & Bredekamp, S.(Eds). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from*

- birth through age 8*(3rd Ed.). Washington, DC: NAEYC.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: languages of evaluation*. New York: Routledge.
- Davies, B. (2017). 어린이에게 귀 기울이기: ‘이기와 되기’. (변윤희, 유혜령, 윤은주, 이경화, 이연선, 임부연 역). 서울: 창지사. (원전은 2014에 출판)
- Davis, J. M. (2014). 영유아와 환경: 유아기 지속가능성을 위한 교육. (박은혜, 신은수, 유영의, 이성희 공역). 서울: 학지사. (원전은 2010에 출판)
- Denzin, N. K., & Lincoln, T. S. (1994). Introduction: entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln(Eds.), *Handbook of qualitative research*(pp. 1-18). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DeVries, R., & Zan, B. (2003). When children make rules. *Educational Leadership*, 61(1), 64-67.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. NY: Capricorn Book, C. P. Putnam's Son.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Dunn, J. (2004). *Children's Friendships: The Beginning of Intimacy*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Egan, K. (1988). *Primary understanding Education in early childhood*. NY: Routledge.

- Erickson, G., Brandes, G. M., Mitchell, I., & Mitchell, J. (2005). Collaborative teacher learning: Findings from two professional development project. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 787-798.
- Fein, G., & Wiltz, N. (1998). Play as children see it., In D. Fromberg & D. Bergen(Eds.). *Play from birth to twelve and beyond* (pp. 37-49). NY: Garland.
- File, N. (1994). Children's play, teacher-child interaction, and teacher beliefs in integrated early childhood program. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 223-240.
- File, N. (1994). Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 223-240.
- Fresseha, E., & Pyle, A. (2016). Conceptualising play based learning from kindergarten teachers perspectives. *International journal of early years education*, 24(3), 361-377.
- Fromberg, D. (1987). 'Play', In P. Monighan-Nourot, B. Scales., J. Van Hoorn., & M. C. Almy (Eds.), *Looking at Children's Play: A Bridge Between Theory and Practice* (pp. 10-44). NY: Teachers College Press.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2005). 놀이와 아동발달. (양옥승, 노경혜, 윤희경, 조혜경, 최경애, 황윤세, 오예순 역). 서울: 정민사. (원전은 2005에 출판)
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th Ed.), Upper Saddle River, NJ: Guilford Press.

- Fullan, N. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1(1), 5-28.
- Gadmar, H.-G. (1982). *Truth and Method*. NY: Crosssroad..
- Garland, C., & Shippy, V. (1995). *Guiding Clinical experience; Effective supervision in teacher education*. NJ: ABLEX Public Corporation.
- Garvey, C. (1991). *Play*(2nd). London: Fontana.
- Ghafouri, F., & Wien, C. A. (2005). Give us privacy: Play and social literacy in young children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(4), 279-291.
- Goldhaber, J. (1994). If we call it science, then can we let the children play? *Childhood Education*, 71(1994), 24-27.
- Gotez, . P., & Le Comte, M. D. (1984). *Becoming qualitative researches: An introduction research*. NY: Academic Press.
- Grumet M. R. (1976). Psychoanalytic foundations, In W. Pinar & M. Grumet, *Toward a poor curriculum*(pp. 111-146). IA: Kendall/Hunt.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*, 68(2), 278-294.
- Helsing, D. (2007). Style of knowing regarding uncertainties. *Curriculum Inquiry*, 37(1), 33-70.
- Henderson, J. (1996). *Reflective teaching; the study of your constructivist practice*. Charlottesville. NJ: Merrill.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of*

- continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Huizinga, J. (1950). *Homo ludens*. Boston, MA: Beacon.(Originally published 1938).
- Huizinga, J. (2018). 호모루덴스. (이종인 역). 서울: 연암서가. (원전은 1938에 출판)
- Hutt, S.J., Tyler, C., Hutt, C., & Christopherson, H. (1989). *Play, Exploration and Learning*. London; Routledge.
- Hyson, M. (2003). Putting early academics in their place. *Educational Leadership*, 60(7), 20-23.
- Hyun, E. (2008). 유아교육과정의 재개념화와 실천. (손유진, 김남희, 남미경, 정혜영, 이경화, 손원경 역). 고양: 서현사. (원전은 2006에 출판)
- Isenberg, J., & Quisenberry, N. L., (1988). Play: A necessity for all children. *Childhood Education*, 64(3), 138-145.
- Jalongo, M. R., & Ienberg, J. P. (2000). *Exploring your role: a practitioner's introduction to early childhood education*. Upper Saddle Rive, NJ: Prentice-Hall.
- Jeanrenaud, C., & Bishop, D. (1980). Roadblocks to creativity through play. In P. F. Wilkinson (Eds.), *In celebration of play* (pp 77-84). NY: St. Martin.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (2001). 놀이와 유아교육. (신은수, 김은정, 안부금, 유영의 공역). 서울: 학지사. (원전은 1999에 출판)
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development* (2nd Ed.), NY: Addison Wesley Longman

Inc.

Johnson, J., Christie, J., & Yawkey, T. (1999). *Play and early childhood development* (2nd Ed). NY: Longman.

Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2006). 놀이, 발달, 유아교육. (이진희, 손원경, 안효진, 유연옥 역). 서울: 아카데미 프레스. (원전은 2005에 출판)

Kemple, K. (2017). *Planning for play: Strategies for guiding preschool learning*. North Carolina, NC: Gryphon House Inc.

Kieff, J., & Casbergue, R. (2000). *Playful learning and teaching: Integrating play into preschool and primary programs*. Boston: Allyn & Bacon.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning-experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc(2nd Ed).

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphor we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lenz Taguchi, H. (2020). 들뢰즈와 내부작용 유아교육 이론과 실제 구분 넘어서기. (신은미, 안효진, 유혜령, 윤은주, 이진희, 임부연, 전가일, 한선아, 변은희 역). 서울: 창지사. (원전은 2010에 출판)

Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. New York, NY: Academic Press.

Louis, K. S., Marks, H. M. & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American educational*

research journal, 33(4), 757-800.

- Maslow, A. (2005). 존재의 심리학. (정태연, 노현정 공역). 서울; 문예. (원전은 1968에 출판)
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building School-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. NY: Teachers College, Columbia University Press.
- Meckley, A. (2002). *A studying toys and play: Method observing children's play: mindful methods*. PA: Millersville University.
- Meiklejohn, A. (2001). *The Experimental College Paperbook*. Wisconsin: University Wisconsin Press.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. MD: Alliance for Childhood.
- Mills, G. E. (2000). Action research and minority problem. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Mrsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues(4th Ed)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Myck-Wayne, J. (2010). In defense of play: Beginning the dialog about the power of play. *Young Exceptional Children*, 13(4).14-23.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development and the social world; Piaget, Vygotsky and beyond. *Human Development*, 36(1), 1-23.
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2013). *Inclusion in the Early Years*, London: Sage.
- OECD (2012). *Starting Strong III*. Paris: OECD.
- Olsson, L. (2017). 들뢰즈와 가타리를 통해 유아교육 읽기: 운동과 실험.

- (이연선, 이경화, 손유진, 김영연, 역) 서울: 살림터. (원전은 2009 에 출판)
- Paley, J. (2004). Caring and uncaring encounters in nursing in an emergency department. *Journal of Clinical Nursing* 13(4), 422-429.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal Psychology*, 27(3), 243-269.
- Pellegrini, A., & Galda, L. (1992). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 162-175.
- Pellegrini, A. D. (1991). *Applied Child Study: A Developmental Approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. NY: Norton.
- Pinar, W. F., & Grumet, M. R. (1976). *Toward a poor curriculum*, Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Rapoport, R. N. (1970). Three dilemmas in action research. *Human Relation*, 23(6): 499.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2006). *Handbook of Action Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Reggio Children. (2001). *Making Learning Visible; Children as Individual and Group Learners*. Municipality of Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. NY: Routledge.
- Rogers, D. L., & Babinski, L. M. (2005). 초임교사를 위한 학습공동체. (조부경, 백은주, 고영미 역). 서울: 양서원. (원전은 2003에 출판)

- Runco, M., A. (2009). 창의성. (전경원, 이경화, 고진영 외 10인 역). 서울: 시그마프레스. (원전은 2007에 출판)
- Saracho, O. (1991). 'The role of play in the early childhood curriculum', In B. Spodek and O. Saracho (Eds). *Issues in Early Childhood Curriculum*. NY: Teachers College Press.
- Saracho, O. (2012). *An integrated play-based curriculum for young children*. NY: Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. NY: Basic Books.
- Schwartzman, H. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. NY: Plenum.
- Seefeldt, C. (1987). *A curriculum for preschools*. OE: Merrill Publishing.
- Sellers, M. (2018). 어린이의 교육과정 되기 들뢰즈, 테 파리키와 교육과정에 대한 이해.(손유진, 안효진, 유혜령, 윤은주, 이경화, 이연선, 이진희, 임부연, 전가일, 한선아 역). 서울: 창지사. (원전은 2013에 출판)
- Senge, P. M. (1997). Creating learning communities. *Executive Excellence*, 15(3), 17-18.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). 장학론. (오은경, 한유경, 서경혜, 김경이, 안정희, 안선영 역). 서울: 아카데미프레스. (원전은 1997에 출판)
- Smilansky, S. & Shefarya, L., (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Gaithersberg, MD: Psycho-social and Educational Publications.
- Smilansky, S. (1990). Sociodramatic play: Its relevance to behavior and

- achievement in school. In E. Klugman & S. S. Smilansky.(Eds.), *Children's play and policy implications*(pp.18-42). NY: Teachers College Press.
- Smith, P., K. (2010). *Children and Play*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Stinger, E. (2007). *Action Research*. California: Sage.
- Tarman, B., & Tarman, I. (2011). Teacher's Involvement in Children's Play and Social Interaction. *Elementary Education Online*, 10(1), 325-337.
- Tegano, D., Lookabaugh, S., May, G., & Buradette, M. (1991). Constructive play and problem solving: The role of structure and time in the classroom. *Early Childhood Development and Care*, 68, 27-35.
- Tobin, J. J. (Ed). (1997), *Making a place for pleasure in early childhood education*. New Heaven, CT: Yale University Press.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher - child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110-123.
- Trawick-Smith, J. (1997). Early childhood development: A multicultural perspective. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Van Hoorn, J. V., Nourot, P. M., Scale, B., & Alward, K. R. (1999). *Play at the center of the curriculum*(2nd Ed) Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Van Hoorn, J. V., Nourot, P. M., Scale, B., & Alward, K. R. (2018). 놀이중심교과과정 (순진이, 정현심 역). 서울: 시그마프레스. (원전은 2015에 출판)

- Van Manen, M. (1991). Reflective and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting. *Creative Education*, 6(12), 507-536.
- Vygotsky, L. S. (1978). *MInd in society*. Cambridge, MA: Mit Press.
- Wang, X. & Lam, B. C. (2017). An Exploratory Case Study of an American-Style, Play-Based Curriculum in China. *International journal of early years education*, 31(1), 28-39.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Synder, W. (2007). 지식 창출의 사회 생태학 실천공동체. (손민호, 배을규 역). 서울: 학지사. (원전은 1998에 출판)
- Williams, K. P. (2002). "But are they learning anything?" African American mothers, their children, and their play. In C. R. Brown & C. Marchant (Eds.), *Play in practice: Case studies in young children's play*(pp.73-86).St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Wing, L., A. (1995). Play is not the work of child; Young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(2), 223-247.
- Wolcott, H. F. (1992). *Posturing in qualitative inquiry*. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3-52). NY: Academic Press.
- Wood, D., McMahon, L., & Cranstoun, Y. (1980). *Working with under fives*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Wood, E. (2013). 'Free play and choice in early childhood education: troubling the discourse', *International Journal of Early Years Education*, 29(2), 4-18.

Wood, E. (2014). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*(3rd Ed). UK: University of Sheffield.



부 록

< 부록 1 > 연구 설명서

< 부록 2 > 연구 동의서

< 부록 3 > 교사학습공동체 운영 내용



< 부록 1 > 연구 설명서

연구 설명서

연구과제명 : 놀이중심 교육과정 실행을 위한 무지개어린이집의 교사학습공동체 이야기

본 연구는 놀이중심 교육과정을 실행하는 교사학습공동체의 실천과 변화를 탐색하는 연구입니다. 귀하는 본 연구에 참여할 것인지 여부를 결정하기 전에, 설명서와 동의서를 신중하게 읽어보셔야 합니다. 이 연구가 왜 수행되며, 무엇을 수행하는지 귀하가 이해하는 것이 중요합니다. 이 연구를 수행하는 이원미 연구책임자가 귀하에게 이 연구에 대해 설명해 줄 것입니다. 이 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝히신 분에 한하여 수행 될 것입니다. 다음 내용을 신중히 읽어보신 후 참여 의사를 밝혀 주시길 바라며, 필요하다면 가족이나 친구들과 의논해 보십시오. 만일 어떠한 질문이 있다면 담당 연구원이 자세하게 설명해 줄 것입니다.

귀하의 서명은 귀하가 본 연구에 대해 그리고 위험성에 대해 설명을 들었음을 의미하며, 이 문서에 대한 귀하의 서명은 귀하께서 자신(또는 법정대리인)이 본 연구에 참가를 원한다는 것을 의미합니다.

1. 연구 배경과 목적

본 연구는 어린이집의 유아교사들이 교사학습공동체를 구성하여, 놀이중심 교육과정을 실행하는 과정과 교사들의 실천과 변화가 의미하는 것을 탐색하는 것에 연구의 목적이 있습니다. 놀이와 놀이중심유아교육과정에 대한 이해를 바탕으로 어린이집과 자신이 담당하는 학급의 놀이중심 교육과정을 계획하고 실행하고 반성적으로 평가하는 순환과정을 거침으로써, 놀이중심유아교육과정 실행의 기회를 제공하여 유아교사 전문 역량 향상에 기여하고자 합니다.

2. 연구 참여 대상

본 연구의 참여자는 본 연구책임자와 연구자가 재직 중인 어린이집 만 3세, 만4세, 만5세 유아반 담임교사 6명이 포함될 것입니다.

3. 연구 내용

만일 귀하가 참여의사를 밝혀 주시면 다음과 같은 과정이 진행될 것입니다. 첫째, 개별 인터뷰는 놀이중심 교육과정과 관련된 개인적인 경험과 자신의 인식 등에 대해 질문할 것입니다. 개별인터뷰는 연구 시작 시점, 연구 중반, 연구 마무리 시점, 총 3회와 필요한 경우, 연구자가 선생님에게 면담을 요청할 것이며, 선생님께서도 연구자에게 요청하실 수 있습니다. 인터뷰과정은 녹음될 것입니다.

둘째, 연구자는 선생님의 영유아와의 상호작용을 관찰하고, 그 과정을 녹화할 것입니다. 또한 이 녹화 내용은 학습공동체의 동료 선생님들과 공유하며 학습의 자료로 활용될 것입니다.

셋째, 교사학습공동체에서는 메타포, 토의, 놀이지원계획 세우기 등의 활동이 이루어질 것이며, 참여하는 과정에서의 토의 내용은 모두 녹음될 것입니다.

넷째, 프로그램 과정에서 학급에서의 선생님의 권리와 힘, 배움과 가르침의 인식과 행동의 변화를 알아보기 위해 매 회기 성찰일지 작성을 요청할 것입니다.

4. 연구 참여 기간

귀하는 본 연구를 위해 2020년 2월부터 2020년 11월 까지 1주에 1회, 또는 2주에 한번씩 1시간 30분 ~ 2시간동안 총 23회에 참여하도록 요청받을 것입니다.

5. 연구 참여에 따른 이익

귀하가 이 연구에 참여하는데 있어서 직접적인 이득은 없습니다. 그러나 귀하가 제공하는 정보는 놀이중심 교육과정 실행 전문가로서의 교사 역량에 대한 이해를 증진하는데 도움이 될 것입니다.

6. 부작용 또는 위험과 불편함

본 연구 참여시 예상되는 직접적인 부작용은 없습니다. 만일 연구 참여 도중 발생할 수 있는 부작용이나 위험 요소에 대한 질문이 있으시면 담당 연구원에게 즉시 문의해 주십시오.

7. 연구 참여에 따른 보상 또는 비용

귀하가 연구 참여시 교통비 등의 실비로 귀하에게 _____원 정도의 사례가 지급될 것입니다.

8. 개인정보와 비밀보장

본 연구의 참여로 귀하에게서 수집되는 개인정보는 다음과 같습니다. 성명, 나

이, 직장, 경력 등. 이 정보는 연구를 위해 5년간 사용되며 수집된 정보는 개인 정보보호법에 따라 적절히 관리됩니다. 관련 정보는 잠금장치가 있는 사물함에 보관되며 본 연구자들만이 접근 가능합니다. 연구를 통해 얻은 모든 개인 정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인 정보가 학회지나 학회에 공개 될 때 귀하의 이름과 다른 개인 정보는 사용되지 않을 것입니다. 그러나 만일 법이 요구하면 귀하의 개인정보는 제공될 수도 있습니다. 또한 모니터 요원, 점검 요원, 공용기관생명윤리위원회는 연구대상자의 비밀보장을 침해하지 않고 관련 규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 실시 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구 관련 자료를 직접 열람하거나 제출을 요청할 수 있습니다. 귀하가 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 의사로 간주될 것입니다. 연구 종료 후 연구관련 자료(기관위원회 심의결과, 서면동의서, 개인정보수집/이용·제공현황, 연구종료보고서)는 「생명윤리 및 안전에 관한 법률」 시행규칙 제15조에 따라 연구종료 후 3년간 보관됩니다. 보관기간이 끝나면 파지분쇄의 방법으로 폐기될 것입니다.

9. 자발적 연구 참여와 중지

귀하는 본 연구에 참여하지 않을 자유가 있으며 본 연구에 참여하지 않아도 귀하에게는 어떠한 불이익도 없습니다. 또한, 귀하는 연구에 참여하신 언제든지 도중에 그만둘 수 있습니다. 만일 귀하가 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 연구책임자에게 즉시 말씀해 주십시오. 참여 중지 시 귀하의 자료는 더 이상 연구에 사용되지 않고 파지분쇄의 방법으로 폐기될 것입니다.

10. 연구문의

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 언제든지 연락하십시오.

연구자: 이 원 미 전화번호: 010-****-****

만일 어느 때라도 연구대상자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의

부경대학교 기관생명윤리위원회(PKNUIRB)에 연락하십시오.

전화번호: 051-629-5224

< 부록 2 > 연구 동의서

연구 동의서

연구제목: 놀이중심 교육과정 실행을 위한 무지개어린이집의 교사학습공동체 이야기

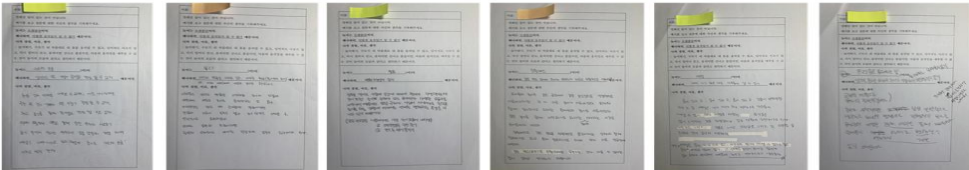
1. 나는 본 연구의 설명문을 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 기관생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 연구기관, 연구비지원기관 및 보건복지부 지정 공용기관생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 직접적으로 열람하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 연구 참여가 끝날 때까지 사본을 보관하겠습니다.

연구참여자 성명: 서명: 서명일:

동의취득자 성명: 서명: 서명일:

< 부록 3 > 교사학습공동체 운영 내용

회차	1회	일시	3월 26일 목요일 16시~17시 30분
학습주제			
학습공동체 운영계획			
학습 내용			
· 학습공동체 운영 방향 안내 -놀이중심 교육과정을 실행함에 있어 각자의 어려움 공유하기 -공유된 어려움에 대한 해결방안을 함께 모색하기 -공유된 해결방안을 각 학급 또는 개인이 실천하기 -각 학급 또는 개인이 실천한 것을 반성하기 -새로운 주제에 대한 의견을 공유, 실천, 반성의 과정을 순환하며 실천한다. · 학습공동체의 규칙 안내 · 활동 주제에 대한 의견 나누기 · 학습공동체의 목표 수립 -무지개어린이집 놀이중심 교육과정 실행하고 평가하기 -놀이중심 교육과정에서의 교사의 역할 재정립하기 ※ 무지개어린이집의 학습공동체는 ‘놀이중심 교육과정을 실행함에 있어 각자의 어려움을 공유하고 해결 방안을 함께 모색한다. 유아를 위한 교육과정을 설계하고 실행하는 과정에서 교사 자신이 발전하고 무지개어린이집만의 방향성을 찾아 좋은 보육을 할 수 있을 것이다’ 라는 것에 의견이 모아짐 ※ 코로나 19의 영향으로 어린이집 휴원 실시 긴급보육으로 학습공동체 시작 시간을 일과 중 시간(오후 3시)으로 조정함			

회차	2회	일시	3월 31일 화요일 15시~17시
학습주제			
놀이는 무엇일까?			
학습 내용			
· 놀이메타포 작성하기 ‘놀이는 미스터 트롯이다.’ 놀이는 언제 어디서든 누구나 경험할 수 있고, 미션을 통해서 멋진 무대가 나오는 것처럼 아이들도 놀이를 통해 배움이 일어나는 것이 닮았다. ‘놀이는 점토다.’ 만지는 사람의 손길에 따라 형태가 다양해지는 점토처럼 놀이의 주체가 되는 유아마다 놀이는 다르게 나타나기 때문이다 ‘놀이는 복리이다’ 자신의 경험을 이자로 삼았을 때, 이자를 원금에 대해서, 즉, 경험을 좋아하는 놀이에 더해서 계속계속 새로운 놀이로 확장하기 때문이다 ‘놀이는 여행이다’ 내가 가고 싶은 대로 자유롭게 갈 수 있기 때문이다. ‘놀이는 순환버스다’ 같은 경로 속에서 각자의 목적지가 다르고 반복적으로 이루어지기 때문이다. ‘놀이는 프리즘을 통과하는 빛이다.’ 생각을 통해 하나의 놀이가 다양한 형태로 나타날 수 있기 때문이다. ※ 교사 각자의 놀이에 대한 관점이 다름을 공유함. [교사들이 작성한 놀이 메타포]			
			

회차	3회	일시	4월 2일 목요일 15시~17시
학습주제			
교육과정에서의 놀이는 무엇일까?			
학습 내용			
· 각 학급에서의 관찰 내용 회상하기 -4월 1일~2일. 3세반과 4·5세 통합반 자유놀이 관찰한 내용 공유하기 · 놀이 장면에서의 즐거움 찾아보기 교사의 놀이 안내 없이도 유아 간의 놀이가 이루어지고, 스스로 문제해결하며 성취감을 표현하는 놀이의 속성을 읽음. 반복적으로 자신의 신체를 스스로 움직이며 좋아함. 또래와의 부딪힘과 같은 불편한 상황을 견디면서도 즐거워함. 즐거움을 위해서는 차례를 기다리면서도 불편해하지 않음. 유아 간에 즐거운 상호작용에 몰입해 있을 때는 교사의 개입을 원치 않음 · 즐거움 외에 놀이 장면에서 관찰하게 된 것 동일한 놀잇감으로 서로 다른 놀이를 함. 교사와 함께 놀이하기를 유아가 청함. 혼자 놀이. 놀이상황에서의 목적이 다를 때는 유아 간의 놀이가 이루어지지 않음. · 코로나19로 통합보육 실시(2020년 3월2일~5월10일) - 일 평균 3세 유아 10여명, 4·5세 유아 10여명이 불규칙적으로 등원 - 불규칙적인 등원으로 적응에 어려움을 호소하는 유아가 많음 - 등원 시마다 새로운 친구, 새로운 놀잇감을 접하게 되어, 맥락이 있는 놀이 장면을 관찰하기 어려웠음 ※ 놀이상황에서 교사의 안내 없이 다양한 즐거움으로 표현되는 놀이를 관찰 외형적으로 표현되지 않는 즐거움도 있음을 공유함.			

회차	4회	일시	4월 9일 목요일 15시~17시
학습주제			
놀이에서 배움이 일어날까?			
학습 내용			
· 나의 유년 시절 놀이 회상하고 그림으로 표현하기 · 교사 자신의 놀이에서 즐거움과 배움 찾아보기 - 자신의 미술작품이 유치원 교실 벽면에 전시되어있던 장면에서 가졌던 자랑스러움. 또래 친구가 자신의 색종이 접기를 따라 했을 때의 뿌듯함. 재롱잔치에 참여할 때의 부끄러움. 가재를 잡고, 공기놀이, 도미노 세우기에 성공했을 때의 성취감. 고무줄놀이에 몰입해 시간이 가는 줄도 몰랐던 즐거움. 몸을 움직이며 노는 놀이를 즐김 ※ 교사 자신의 유년 시절 놀이 회상을 통해, 교사마다 즐기는 놀이가 다름을 이해. 자신의 스스로 만들어 낸 놀이에서 문제해결 후 느꼈던 뿌듯함, 또래와의 관계에서 돌보였던 자랑스러움과 같은 자아성취감이 놀이를 경험하는 과정에서의 배움의 요소가 될 수 있음을 이해 [교사들이 표상한 자신의 유년 시절 놀이]			
			

회차	5회	일시	4월 16일 목요일 15시~17시
학습주제			
놀이에서 배움은 무엇일까?			
학습 내용			
· 통합반 자유놀이 촬영 동영상 자료 공유하기 · 놀이장면에서 유아의 흥미 찾아보기 스스로 궁금증을 해소하기 위해 다양한 아이디어를 시도. 호기심을 해소하고 그 과정에서 다시 생성되는 호기심을 해결하며 욕구를 해소. 놀잇감 탐색. 놀잇감을 탐색하며 도구를 이용. 동일한 놀잇감을 활용하는 유아만의 방법(우교사는 이를 '흥미의 전이가 동시다발적으로 이루어짐'으로 표현) · 놀이 장면에서 유아의 흥미 외에 읽은 내용 놀잇감과 신체놀이를 결합하는 놀이의 확장. 사전경험이 바탕이 된 놀잇감에 유아의 관심 높음. 사전경험이 바탕이 된 놀이감을 활용하는 놀이에 능숙하며 몰입함. 유아의 놀이 장면을 교사가 언급함으로써 놀이 확장. 사전경험이 놀이 장면으로 발현. 새로운 놀잇감의 추가. 유아 개인의 특성 ※ 자발적으로 유아가 만들어가는 자신의 놀이에서 즐거움과 배움이 있음을 이해. 놀잇감이 여러 방법으로 활용되는 것이 놀이의 확장으로 이해하여 놀이를 다양하게 확장해 배움이 일어나게 하는 것이 교사의 역할이라고 명명하기도 함			

회차	6회	일시	4월 23일 목요일 13시 30분~15시
학습주제			
즐겁게 놀이하기			
학습 내용			
· 줄, 단추 등의 비구조적인 놀잇감으로 15분 동안 자유롭게 놀기 · 놀이하면서 느낀 점 이야기나누기 - 교사의 관점에서 느껴진 점 생각해보기 - 유아의 관점에서 놀이 생각해보기 충분히 놀이지지 않았는데 정리시간이 되어 당황스러움 놀이시간이 너무 짧게 느껴짐 다른 사람의 놀이를 보면서도 즐거움을 가질 수 있음 혼자만의 놀이도 즐거움이 있고, 배움이 많음을 경험함 누구의 권유 없이도 놀이를 찾아 즐겁게 놀이할 수 있음 · 즐거움이 있었던 지점에서의 행위는 무엇이었는지 이야기나누기 · 놀이에서의 배움 이야기나누기 [교사들이 아이처럼 놀이하는 장면]			
			

회차	7회	일시	5월 7일 목요일 16시~18시
학습주제			
즐거운 놀이 찾아보기			
학습 내용			
· 통합보육 학급 놀이 장면 공유하기 - 4·5세 통합반 자유놀이 장면 공유하기 · 교사의 개입 없는 장면에서 유아의 '즐거움' 찾아보기 · 새로운 놀잇감을 탐색하는 과정에서 유아의 몰입 장면 읽기 놀이 장면에서 유아의 즐거움을 관찰하고 그 즐거움에서 배움이 있다는 것을 해석하는 것은 어렵지 않다. 하지만, 교사의 생각보다 유아는 새롭고 다양한 놀이방법을 만들어 낼 것인지를, 유아의 놀이 방법을 미리 예상하는 것은 어렵다. · 놀잇감 제시에 대한 의견 나누기 - 상시배치할 수 있는 놀잇감 - 정리 정돈을 포함한 안전한 환경 지원을 위한 유아와 합의점 찾기 ※ 목표는 아이들이 하고 싶은 대로 할 수 있게 놔둬야 한다. 하지만, 현실 (예; 정리 정돈)에서는 자유를 누릴 수 있는 범위를 정해놓아야 한다. 영아에게 크기가 작은 놀잇감을 제공하지 않는 경우처럼, 교사가 기준을 제한해, 크기가 큰 놀잇감이라는 제한된 환경을 제공하지만, 그 범위의 자유 안에서 아이들은 마음껏 누릴 수 있다. 자유의 범위인 놀잇감을 제공하는 방법은 현재 반 유아들이 수월하게 정리할 수 있는 것, 현재 반 유아들 수준에서 재미있게 가지고 놀 수 있는 것으로 점진적으로 제공할 것 같다.			

회차	8회	일시	5월 21일 목요일 17시 30분~20시
학습주제			
무엇을 계획할까?			
학습 내용			
- 7회 학습공동체에서의 제한된 범위의 설정 실행 내용 회상하기 만4세반 교사가 판단했던 문제 상황에 대해 유아들과 이야기나누었음. 교사가 사전에 생각했던 문제해결 방법은 보류하고, 유아들이 결정한 학습의 규칙으로 따르기로 함(교사가 생각한 문제해결은 유아들의 정리정돈의 편의성을 위해 놀이감을 제거하는 것이었으나, 유아들은 놀이감을 제거하는 것이 아니라, 놀이감 정리를 편리하게 할 수 있는 방법을 토론하였고, 토론의 결과를 교사는 학습의 규칙으로 수용하였음). - 각 학습에서의 놀이 스토리 공유하기 - 코로나 19로 인한 긴급보육이 종료되고, 학습별 교육과정 운용이 이루어짐. 시기적으로는 5월 하순임에도 일부 유아들에게는 어린이집에의 적응과 같은 전년도 3월 교육과정 운용의 필요성이 대두되었고, 만4세반의 경우, 단발적으로 즐기다 놀이가 끝나는 상황이 반복되어 관찰됨. 여러 발현된 놀이가 단발적으로 이루어지는 상황에서 발현된 놀이 간의 공통요소(정교사는 이를 ‘초점’, ‘고정된 주제’로 표현)를 읽어낼 수 없어 어렵다고 함. 교사가 끌고 가야 하는 의도를 가진 놀이 주제와 발현된 놀이 주제 간의 혼돈이 됨 - 송교사는 이에 대해 교사가 중심을 잡아 몰입이 깊고 지속시간이 긴 관심 중에서 주제를 선정하고 지원의 정도(수준)를 달리할 수 있음을 제안함. - 만4세반 교사는 유아의 놀이상황에 교사가 적극적으로 참여하는 것이 놀이의 지원 방법이므로, 송교사의 의견대로 지원의 정도를 달리 하는 것은 각 유아들을 주체적으로 존중하지 못하는 것이라는 의견을 제시함. ※ 국가수준에서 고시된 놀이중심 교육과정(누리과정)이 유아에게서 발현되는 놀이에 기반하여 한다고 한 것이 유아 각각이 발현된 놀이상황에 교사가 항상 함께 참여하는 지원으로 해석하였음. 그러나, 각각을 모두 다 지원한다는 것이 현실적으로 어려웠고(교사의 몸은 하나니까), 그 각각을 다 지원하고 있는 방법이 맞는 것인지에 대한 확신이 없으며 우리의 방법 중에 맞는 것이 있었을 텐데 우리가 했던 모든 것을 부정해서 혼란스러움			

회차	10회	일시	6월 4일 목요일 17시 30분~19시
학습주제			
유아가 주체되는 놀이			
학습 내용			
· ‘기다림’은? 기다림의 주체는 누구인가? 무엇을 기다리는가? 왜 기다리는가? - 교사인 내가 유아들에게 바라는 놀이 모습, 상황을 기대하는 것. 적절한 시기에 놀이 개입을 위한 시간. 교사가 유아들에게 놀이의 방향성을 제시해주는 것을 잠시 보류하는 것. 교사가 놀이 안에 들어가서 계속해서 직접적인 상호작용하는 것에서 멈춰 서는 것. 관찰하는 시간. 유아들이 스스로 할 수 있는 기회를 주는 시간. 유아가 분위기, 놀잇감을 살펴보고 자신이 진짜 하고 싶은 놀이를 찾아보는 시간 동안 교사가 기다림. 아이들을 위해서 준비한 재료를 언제 사용을 시작할 것인지 기대감, 계획하지 않고 유도하지 않았는데도 교사가 좋아하는 놀이가 펼쳐질 때, 교사도 신나서 적극적으로 참여하게 되기를 기다림. 놀이 흐름을 파악하기 위해 대기하는 것 ※ 유아가 자신의 놀이를 구상하고 발현할 수 있는 유아가 자신의 놀이에 주체가 될 수 있도록, 교사의 기대 충족과 지원하기를 보류하는 기다림을 실천할 수 있어야 함을 이해 [활동을 준비 중인 교사들과 연구자]			
			

회차	9회	일시	5월 28일 목요일 16시~18시
학습주제			
무지개어린이집 놀이중심 교육과정			
학습 내용			
· 무지개어린이집 놀이중심 교육과정 되돌아보기 - 잘한 점 교사가 계획한 활동이어도 흥미 있는 유아만 참여하도록 함, 계획한 생활주제에서 벗어난 놀이 허용. 놀이상황에서의 교사의 상호작용. 안전한 환경구성. 교사의 계획과 다른 유아의 흥미에 따라 계획 수정. 다양한 공간 활용. 교사가 계획한 활동은 유아들이 충분히 경험할 수 있도록 함. 연간놀이주제를 선정할 때, 생활주제에만 국한하지 않았음. - 미흡한 점 생활주제에서 벗어난 놀이를 허용하는 것에서 그침. 유아의 변화한 관심을 읽었음에도 교사가 계획했던 생활주제의 전개 기간을 고수하려고 하였음. 교사가 흥미 없는 놀이상황을 유아의 흥미도 없는 것으로 해석하기도 함. 교사가 놀이 방법에 대한 아이디어가 없을 때 생활주제를 변경함. 하나의 놀이 주제(생활주제)는 한 달 동안은 지속해야 한다는 암묵적 생각. 유아 개별적인 놀이 지원 부족. 교실 외의 공간을 적극적으로 활용해 교실에서의 놀이가 확장되도록 하지 못함. 교사가 상호작용할 때 기다림이 부족. 안전을 이유로 유아의 놀이 흐름을 방해. 흥미영역별 놀이지원계획을 수립하려는 시도. 교사가 계획한 흥미영역의 놀이 방법과 다른 놀이 방법에는 관심을 두지 않음. 유아가 하고자 하는 놀이방법을 교사가 사전에 계획한 놀이 방법으로 전환시키고자 함. 교사가 계획한 활동 외에 발현적 놀이는 지원해주지 못함. 보여주어야 하는 행사에 유아의 의지와는 무관하게 참여하게 함. 일과 운영을 이유로 놀이시간을 충분히 제공하지 못함			

회차	11회	일시	6월 11일 목요일 17시 30분~20시
학습주제			
유아가 만들어가는 놀이			
학습 내용			
· 만3세반 놀이 사례 공유하기 - 사례1. 교사의 개입 없이 교사가 예상했던 놀이 방법이 유아의 놀이상황에서 발현되어 관찰됨/교사가 기대한 놀이의 발현을 기다리는 실천을 함 - 사례2. 교사의 발문으로 새로운 놀이가 시작되었으나, 이후의 놀이는 유아가 만들어 감/교사가 기대한 놀이의 발현을 교사가 앞당김 교사가 놀이를 시작하였으나, 놀이에 계속 머무르지 않고, 유아의 놀이 흐름을 따라감으로 사례1,2는 유아가 주도하는 놀이 - 약속과 규칙의 협의, 안전사고예방, 기본생활습관 형성은 문제해결의 경험을 유아가 반복해 볼 수 있도록 교사가 주도하여 활동으로 진행할 수 있음 ※ 교사는 놀이의 촉진자로 유아의 놀이에 개입할 수 있으며, 이를 부정적인 교사 주도로 인식하지 않기로 함 [활동에서 공유한 만3세반 놀이 사례] 〈사례1〉 교사개입 없이 동물원 구성 〈사례2〉 교사가 제공한 주사기로 색 물감 섞기			
			

회차	12회	일시	6월 18일 목요일 17시 30분~19시
학습주제			
유아의 놀이맥락은?			
학습 내용			
· ○○유치원 '동네 구성하기' 사례(유니트 블록 등으로 복도와 교실을 연결하는 동네 구성하기)에서 유아의 놀이맥락 읽기 - 바닥, 책상 위 등 다양한 공간을 활용하는 블록놀이가 가능함을 이해 - 우리의 경우 복도 공간을 일시적으로 활용하는 것에 그치지 않고, 놀이가 지속될 수 있도록 장시간 활용할 수 있는 구성원들의 동의 필요 - 교실 전체에서 블록놀이가 이루어진다면, 동네구성하기에 흥미가 없는 유아들은 자신이 하고 싶은 놀이에 방해받을 수 있음 - 공간 개념, 또래와의 관계 증진 등의 교사의 교육적 의도가 수립되었을 것으로 예상됨 - 복도까지 활용할 수 있는 공간 확장의 경험 제공이라는 교사의 교육적 의도가 내포되어 있고, 교사의 지원에 의해 유아들은 교실, 복도에서 유치원과 유치원 주변을 구성하는 놀이로 발현된 것으로 읽힘 · 놀이 장면만으로는 유아가 만들어가는 놀이맥락을 읽기 어려움 ※ 교실 밖으로의 놀이공간을 확장하여 유아의 놀이맥락 유지할 수 있었음을 이해함			

회차	13회	일시	6월 25일 목요일 17시 30분~19시
학습주제			
놀이환경 구성 실천하기			
학습 내용 · 각 학급별 놀이환경 구성 실천 내용 공유하기 - 교사의 교육적 의도는 무엇이 될 수 있는가? - 유아는 환경구성 변화의 과정에 어떻게 참여하였는가? 움직일 수 없다고 생각했던 책상, 교구장 등을 안전에 저해하지 않는 범위에서 수용하는 학급 분위기에서 유아들 스스로 자유롭게 주변 환경을 활용할 수 있도록 함 · 환경구성 변화 전후의 상황 살펴보기 - 놀이 모습은 어떻게 읽었는가? 교사의 허락을 구하지 않고 주변 환경(공간 포함)을 유아들이 스스로 자신의 놀이에 활용함 - 유아가 관심을 가지고 있는 것은 무엇인가? 평소에 잘 허락되지 않았던 폐쇄적인 숨는 공간에서 휴식을 취하거나, 편안함을 보임을 관찰하게 됨 ※ 유아가 놀이소재를 활용하여 하고자 하는 행위의 목적이 흥미 지점이 됨을 이해함 [유아와 환경구성을 변화한 사례 공유] 			

회차	14회	일시	6월 29일 목요일 17시 30분~19시
학습주제			
교사의 지원은 무엇일까?			
학습 내용			
· 놀이중심 교육과정 메타포 -자신과 동료 교사의 놀이 사유의 변화 살펴보기 -놀이중심 교육과정에서의 교사 역할 재 정의하기 · 소금, 카메라 삼각대로 은유; 유아가 만들어가는 놀이에 그 존재를 드러내지 않는 놀이 지지자로서의 교사 역할을 강조 · 햄버거 가게 아르바이트생, 수력발전소로 은유; 유아의 요구를 바탕으로 발달을 지원하는 교사의 역할이 중요하다고 함 · 돋보기를 쥐고 있는 사람으로 은유; 가지각색의 유아의 놀이를 찾아낼 수 있어야 하는 관찰자로서의 교사 역할을 강조함 · 역할극 감독으로 은유; 함께 만들어가는 역할극으로 정정함. 교사와 유아가 함께 만들어가는 교육과정이어야 함을 강조			
[놀이중심 교육과정과 교사의 역할은? 메타포]			
이교사; 놀이중심교육과정은 요리이다. 요리하는 사람에 따라서 맛이 달라지고 그 결과도 달라지기 때문이다. 교사로서 나의 역할은 소금이다. 본인이 희생되고 녹여지면서 그 요리를 이렇게 맛깔나게. 요리가 완성될 수 있게 빠지지 않아야 하는 재료와 같다.	우교사; 놀이중심 교육과정은 햄버거다. 주어진 재료를 어떻게 썰지에 따라 다른 맛의 햄버거가 되기 때문이다. 교사의 역할은 아르바이트생이다. 소비자인 유아의 needs를 받아들여 햄버거를 만들어주는 역할을 하기 때문이다.	행교사; 놀이중심 교육과정은 돋보기이다. 눈으로 자고 하찮아 지나칠 수 있지만, 돋보기로 보면 많은 것을 발견할 수 있기 때문이다. 교사는 수력발전소이다. 물을 모아 에너지를 만들 수 있는 것처럼, 흥미를 모아 발달을 할 수 있게 바꾸는 장치와 같기 때문이다.	
김교사; 놀이중심교육과정은 돋보기다. 돋보기로 볼 수 있는 가지각색의 아이들의 놀이를 보아야 하기 때문이다. 교사는 돋보기를 쥐고 있는 사람이다. 교사는 돋보기로 가지각색의 놀이를 찾을 수 있어야 하기 때문이다.	심교사; 놀이중심교육과정은 로또번호추첨기계이다. 번호의 조합에 따라 등수가 달라지는 것처럼, 소재의 조합에 따라 놀이의 모습이 달라지는 것과 닮았기 때문이다. 교사의 역할은 카메라 삼각대이다. 교사는 유아가 조작하는 놀이를 받쳐주는 것과 같기 때문이다.	박교사; 놀이중심교육과정은 역할극이다. 놀이 자체도 즐거움도 있고 슬픔도 있는데 역할극도 희노애락이 담겨 있는 것이 닮았기 때문이다. 교사는 역할극의 감독이자 참여자이다. 교사랑 유아가 같이 만들어 나가는 것이 교육과정에서의 교사 역할과 같기 때문이다.	

회차	15회	일시	7월 6일 월요일 17시 30분~19시
학습주제			
발현적 놀이는?			
학습 내용 · 발현적놀이는 무엇일까? 발현적 놀이의 정의 교사가 계획하지 않은 유아의 놀이, 관심을 가진 특정 요소가 확장된 놀이, 유아의 흥미가 담긴 모든 것, 생활주제나 놀이주제와 다르게 유아에게서 나타나는 놀이, 유아로부터 시작된 모든 놀이 - 유아가 창안하는 모든 놀이방법을 발현적놀리로 이해. · 유아의 흥미(놀이맥락)는 무엇일까? - 각 유아가 경험하는 과정 전체로 이해. · 교사가 놀이를 계획(교육과정의 내용을 계획)하는 것은 유아가 창안한 놀이 방법에 방해 요소로 작용하고, 각 유아의 경험을 존중하지 않는 교사중심의 놀이가 됨으로 지양해야 하는 것으로 인식			

회차	16회	일시	7월 13일 월요일 17시 30분~19시
학습주제			
유아가 목적하는 놀이는?			
학습 내용 · 놀이를 주도하는 것, 놀이상황을 주도하는 것은? 교사가 놀이에 '그림자처럼' 개입할 수 있으나, 놀이의 흐름을 주도하지는 않아야 함 · 이야기나누기와 같은 대집단 활동의 형식을 문제 삼기보다는 자신들의 생각을 공유하는 놀이의 한 장면으로 구현하고자 함 · 거친 신체놀이를 어떻게 할 것인가? - 거친신체놀이도 관찰되어지는 놀이소재 '총, 칼 등의 무기'에 주안을 두는 것이 아니라, 아이들의 쏘아보고 실험해보는 과정을 즐거움 교육의 내용으로 삼아 놀이로 즐길 수 있도록 교육과정에 편성하는 실천으로 변화함(실천의 예; 보라반 화살놀이). 이러한 교육과정의 내용으로 편성한 놀이지원계획은 또래간 놀이증진과 타인을 배려하는 태도의 배움이라는 교사도 예상하지 못했던 배움을 생산하게 됨을 이해			

회차	18회	일시	8월 12일 수요일 17시 30분~19시30분
학습주제			
주류의 놀이와 비주류의 놀이			
학습 내용 - 만5세반 자유놀이 촬영분 공유하기. 놀이 내용 기록해보기, 기록 내용 공유하기 - 만5세반 주제는 화살놀이 · 9:00~9:40. 오전 간식과 등원 유아들의 놀이에서 예상보다 놀이를 구상하고 표면화하기 위한 탐색의 시간이 긴 것을 발견하게 됨 · 따로 놀이 유아를 바라보는 각 교사의 관점, 놀이지원 계획에 대한 의견 나누기 - 만5세반 비주류의 놀이 찾아보고 지원 계획 논의하기 · 주류의 놀이(화살놀이)에 참여하지 않는 유아들의 놀이 읽기 · 비주류 놀이자들의 관점에서 교실 내 놀이상황에 대한 생각 공유하기 ※ 몇몇 아이들의 몰입하지 못하는 놀이를 교육과정으로 편성할 것인지는 매일의 기록은 탐색으로 평가하고 주류의 놀이나 또 다른 몰입하는 놀이상황에 관심을 보일 때까지 기다려보기로 함 [비주류의 놀이와 주류의 놀이로 읽고 논의한 놀이상황] 비주류의 놀이 (여자 유아끼리의 놀이)  주류의 놀이 (남자 유아끼리의 놀이)   			

회차	19회	일시	8월 24일 월요일 17시~19시
학습주제			
몰입하는 놀이			
학습 내용 -만4세반 자유놀이 공유하기 동영상촬영분을 학습공동체 활동 시간 동안 공유하는 것이 효율적이지 못하다는 의견에 따라, 개별적으로 촬영분을 열람하고, 학습공동체 시간 동안은 내용 기록을 공유하기로 함. -탐색과 몰입하는 놀이 · 공통의 놀이 주제를 읽기 어려우며, 공통의 요소로 아울러야 하는지 혼란스러워하였던 것과 교사의 지원 계획을 수립하는 것이 어려웠던 것은 발현적으로 보이는 놀이에 즉각적으로 반응해주는 것을 교사의 지원으로 생각하였기 때문임을 공유. 놀이상황에서 당장 필요하다고 판단한 것을 직접 제공하는 것과 같은 즉각적인 반응은 멈추고, 유아의 경험이 본격적인 놀이를 위한 탐색 과정의 시작인지, 단편적인 탐색인지를 알아차리기 위해서 기다리며 관찰하기로 함 - 놀이의 소재가 되는 생활주제 · 놀이주제=생활주제. 생활주제=교육의 목표로 인식하여왔음을 반성 · 놀이주제(생활주제)로 공통의 흥미 요소 찾으려고 하였음을 인식. 생활주제가 아닌, 놀이상황에서 유아의 흥미(하고자 하는 행위의 목적) 읽고 함께 논의하기 ※ 탐색은 본격적으로 몰입하는 놀이와는 추구하는 것이 다르다. 행위의 목적 유무가 다르고, 지속과 몰입의 정도가 다름을 공유. 몰입하는 놀이가 교육과정으로 편성되는 유아의 흥미임을 이해함 [예술적 표현을 하고 싶은 흥미를 유아 각자의 놀이방법으로 발현한 사례] · 큰 종이로 식충식물 표현하기 · 블록으로 식충 식물 표현하기 · 점토로 식충 식물 표현하기			
  			

회차

21회

일시

9월 24일 목요일 10시30분~12시

학습주제

놀이에 몰입하게 돕는 상호작용

학습 내용

· 만3세만 자유놀이 공유하기

· 자유놀이 보면서 보육일지 작성하기

- 유아의 놀이 흐름을 따라간 상호작용과 유아에게서 발현된 흥미는 실행에 기록하기

- 시간의 흐름으로 기록하기

- 교사의 놀이에의 개입으로 시작된 놀이는 교사 상호작용의 내용 기록하며, 유아가 목적하는 놀이의 흐름을 방해하지 않았는지 평가하기

- 문장으로의 기술이 어려운 경우 사진으로 기록하기

[주간보육일지 기록 예시]

주간보육일지(만 3세)

놀이는 큰 놀이로 묶음이 되었고 개별적인 놀이의 특성을 보이는 아이들의 흥미를 반영한 계획을 세우고 있는데 놀이를, '자동자발적' 놀이인행으로 분류시키는 이유는 놀이를 구성한 도료를 바탕으로 교사가 주도하는 '극놀이'를 지원 방향으로 생각하고 있기 때문일까요?

놀이 실행의 주체는 유아이므로 기술할 때 한 문장에서의 주어는 유아가 되도록 기술할 것

기 간	9월 14일 월 (맑음)	9월 15일 화 (맑음)	9월 16일 수 (흐림)	9월 17일 목 (비)	9월 18일 금 (비)
놀이	블록으로 친구와 함께 만들어보기 (공간만들기)	블록, 종이로 친구와 함께 만들어보기 (공간만들기)	신체를 움직여 자동차 만들어보기 / 종이 인형극 만들기	자동차 만들기 / 종이 인형극	만들기
교사의 기대	· 도려와 협력하여 구성하기	· 도려와 협력하여 구성하기 · 도려의 작품 감상하고 표현하여 말하기	· 신체 움직임을 조절하기 · 도려의 작품 감상하기 · 상상 이야기 지어보기	· 도려와 협력하여 구성하기 · 친구와 서로 도우며 사이좋게 지내기 · 놀이 상황과 관련지어 말하기	· 도려와 협력하여 구성하기 · 친구와 서로 도우며 사이좋게 지내기 · 놀이 상황과 관련지어 말하기
일과 및 시간	계획 및 실행				
등원 및 오전간식 (08:00 ~09:30)	· 어린이집 주변 공사장을 보며 안전하게 등원하는 방법에 대해 이야기하며 등원하기 0 · 등원 후, 오전 간식 먹기 전 손을 아랫까지 잘 씻도록 꼼꼼하게 손 씻기 0 · 식반을 내 줄과 가까운 위치로 옮겨 급 간식 먹기 0				
실내 자유놀이 (09:20 ~10:40) (14:30 ~15:40)	<블록놀로 공간 만들기> 몇몇의 유아가 종이색 블록을 사면에 붙여 들어갈 수 있는 공간을 만들었다. 이때 친구들이 만든 구성물에 관심을 가지는 유아들이 생겨 더 많은 유아들이 같은 공간에 들어오려고 하자 종이 색이 튀는 색에 상반하여 발생함. 이때 블록을 줄줄이 붙여놓으면 이전의 방식과는 다르게 블록 간에 간격을 두고 쌓는 교사의 모습을 모델링한 한 유아도 교사의 모습을 모방하여 제자리 블록을 붙여놓는 모습을 중간에 만들어 볼 수 있었음(신체운동:강, 자연탐구) 이후 교사를 모방한 유아의 놀이 방법이 관심을 가진 또 다른 유아들은 친구가 안내하는 방법으로 줄 줄과 간격을 두고 블록을 쌓아보았음(의사소통, 사회관계) 이후 함께 협력하여 만든 구성물 속에서 병행하여 가며 놀이 중 다양한 역할 놀이가 이루어졌지만 역할이 있는 놀이로 한이 되지는 못함. 구성물 공간을 활용하는 놀이보다는 구성물 구조하는 것 자체에 흥미가 있는 것으로 사료됨. 교사의 기대가 친구와 공유할 수 있는 공간을 구성하여 보는 것이었고, 그 기대는 아이들이 공간을 구성하고 그	왜 어제의 놀이가 단절되었는 지 생각해볼아야 할 거 같음. 교사가 어제의 아이들의 흥미를 반영한 놀이 지원이 없었기 때문은 아닌 지 생각해볼아야 할 거 같음 <자동차에 사람 인형 대치 놀이> 많은 유아가 외물놀로로 자동차를 구성함. 외물놀로 자동차의 정육면체 부분의 속 쪽은 그 위에 사람 인형을 대치 놀이하기를 즐김. 이 때 친구의 뒤를 쫓아 외물놀로 자동차의 위치와 방향을 조절해보기 위해 신체를 움직이며 친구와 함께 어울려 놀아함(사회관계) 이외에도 기쁜 놀이감으로 재밌는 자동차 놀이를 수를 세며 사람 인형을 태운 뒤 들어보기도 하였음(신체운동:강, 자연탐구) 유아들이 넓은 공간을 활용하여 자동차를 몰며 다른 놀이에 참여하고 있는 유아들과 부딪힐 가능성이 있었음. 불안전 도로(테이프를 바닥에 붙여) 길을 따라 위치와 방향을 조절해보는 놀이 안전하게 자동차를 몰아볼 수 있도록 지원하며 놀을 것 같음. 교사가 그러한 방향으로 놀이의 지원을 해주지 않은 것으로 원형에도 아이들이 어제에 이어 다양한 공간을 구성하고	<자동차 들어보기> (어제와) 결과-결과를 반영하여 복잡한 도로 테이프를 바닥에 붙여두었더니 신체의 움직임을 조절하여 도로 테이프 위를 들어보는 것을 시작으로 대부분의 유아들이 관심을 보이기 시작함) → 바닥에 붙여진 도로모양 따라 걸어볼 것으로 간략히 표현된 도합 (이후 테이프가 도로라는 것을 인지한 유아들은 사람인형을 태울 수 있는 자동차 놀이감을 들어보는 한편) →도로 위를 걷는 친구들을 본 유아들이 사람인형 태운 자동차를 도로모양 따라 움직임 도로 주변에서 본 경험이 있는 것(신호등, 파란 과속카메라 등)을 레고블록으로 구성해보기도 하였음. →도로 옆에 레고블록으로 '신호등' 화단, 과속카메라' 라고 말하며 구성함. 필요한 구성물들을 만들어 놀이가 이루어지자 신체를 움직여 움직이며 큰 자동차를 몰아보는 놀이보다는 '어린이	전교보육일지 조를반 유아 3명이 등원함. 금요일에는 수요일의 지원계획을 지속해보고 유아들의 관심과 흥미를 관찰하며 계획함. 이런저에 내가 좋아하는 동물 그림을 그릴. 이때 한 친구가 그린 김포한 귀 그림을 보고 어떤 동물들 그런 것인지 주목해봄. 또한 친구가 구제적으로 그린 그림을 칭찬해봄. 정답을 맞춘 친구를 격려하기도 함. 이후 이런저에 귀를 그려도 더 이상 그림을 그릴 수 없는 문지 상황에 부딪히자 '내려서서 등고요' '모양이요' '하고 말함. 친구들과 여러 동물(EVA지, 이면지, 골판지)의 종이 들고와 뒤에서 그림을 그려봄. 골판지에 색연필로 그림을 그리자 골판지에서 소리가 나고, 이에 '아! 무슨 소리지?'하고 말함. 어떤 이유로 소리가 나는지 교사가 묻자 '색연필에서 소리가 나요.' '종이가 (손으로) 움직이면 소리가 나요.' '상상'이라고 하며 자신만의 이유를 말해봄. EVA지, 골판지, 이면지에 각각 그림을 그려보며 EVA지에는 색연필로 그림을 잘 그릴 수 없다는 것, 골판지에 그림을 그리면 소리가 난다는 것, 이면지에 사인펜으로 그린 '사실' 소리가 난다는 것에	 "나 여기(목고) 지나가봤는데", "이거 카 메리잖아", "여기(어린이 보포구)에서는 참마늘 술 잘 잡아야해요. 도로 관련 사진(과속카메라, 교통표지판 등)을 보여 설명하거나 아는 것에 대해 말함. 한편 바닥엔 도로 위에서 자동차(기본 놀이감)를 몰아보던 유아들도 사진을 친구와 이야기 나눴. 이후 사진과 블록을 번갈아 보며

회차	22회	일시	10월 7일 수요일 17시~19시
학습주제			
유아 자신의 놀이에 몰입을 돕는 지원하기			
학습 내용 · 만3세반 자유놀이 공유하기 · 유아의 놀이맥락(흥미)을 따라가는 지원 계획 수립하기 - 이전에 생활주제로 명명하였던 학급의 공통 관심을 놀이소재로 명명 - 학급 공통의 놀이 소재로 아우러지지 않는 소수의 관심은 비주류의 놀이로 명명 - 교사의 기대는 놀이 소재를 활용하여 유아가 하고자 하는 행위로 읽고, 추구하는 인간상에서의 지향점으로 기술 - 의사소통(특히, 읽기와 쓰기)에의 관심은 학습화(구조화)된 놀이보다는 놀이 속에서 다양한 경험에 노출되게 하는 지원 방법 모색하기 - 교사가 주도하는 것으로 보일까 시도하지 못하고 주저했던 지난 실행 반성 ※ 교사가 앞서 이끌지 않고, 아이들의 놀이에서 그림자처럼 지원하기. 발현적인 흥미를 읽고 그 흥미를 따라가 유아에게 즐거운 경험이 되는 지원하기. 유아에게 선택권이 있는 놀이 지원 계획하기. 교사의 욕심과 힘을 내려놓은 것이 무지개어린이집이 지향하는 놀이중심 교육과정임을 공동으로 이해하고 실천하기로 함 [만3세반 유아 놀이와 교실 환경 구성]			
			

회차	23회	일시	11월 6일 월요일 18시 30분~21시
학습주제			
학습공동체 평가			
학습 내용 - 학습공동체의 활동 돌아보기 유아가 자신의 놀이를 자발적으로 이끌어 나갈 수 있는 주체가 되고, 교사는 유아의 흥미를 반영해서 교육과정을 운영하는 교사와 유아가 함께 만들어가는 놀이중심 교육과정을 실행하는 과정에서의 어려웠던 점. 회상해 봄 · 자신의 변화한 생각과 실천 이야기나누기 유아의 놀이 흐름을 따라가려고 노력했던 점들과 그 과정에서의 어려움을 회상해봄 · 앞으로의 과제는 부모와 적극적으로 유아의 놀이와 관련한 정보 소통하기임을 이야기나눔			
			