

반성적 사고를 통해 나타난 예비유아교사의 신념과 실천: 프로젝트접근법을 통해

Preservice Teachers' Beliefs and Practices: Project Approach in Classroom Context

동양대학교 유아교육과
전임강사 안 효 진

Dept. of Early Childhood Education, Dongyang Univ.

Full-time Instructor : Hyo-Jin Ahn

◀ 목 차 ▶

- | | |
|--------------------|-------------|
| I. 연구의 필요성 및 연구 목적 | IV. 논의 및 결론 |
| II. 연구 방법 | 참고문헌 |
| III. 연구 결과 및 분석 | |

<Abstract>

The purpose of this study was to explore 6 preservice teachers's perceptions and practices on children and teaching while they implemented the Project Approach. Using qualitative research, data were collected from individual and group reflections, interviews, classroom observations, and videotaping. Results showed that preservice teachers recognized the importance of observing children in context and the meaning of learning through the Project Approach. Preservice teachers developed their identities through reflective thinking on their theories and practices.

주제어(Key Words): 반성적 사고(Reflective thinking), 예비교사(Preservice teacher), 질적 연구(Qualitative research)

1. 연구의 필요성 및 연구 목적

가르치는 일은 저절로 되는 것이 아니라 기초가 되는 지식의 체계가 확고해야만 가능하다(Silin, 1988). 교원양성프로그램에서 예비교사들은 교과내용지식이나 교육학 지식을 중심으로 교수 행위와 관련된 지식을 배우면서 교사가 되는 준비를 한다(Dukin, 1987; Oliva & Kenneth, 1980). 이러한 예비교사에 대해 초기 연구들은 교수 행동에 초점을 맞추어 연구되었다. 유능한 교사들의 교수행위와 관련하여 효과적인

전략과 기술에 관심을 갖고, 교실 안에서의 특별한 행동에 관심을 두었다(e.g., Gage, 1978; Gage & Winne, 1975). 이러한 행동에 초점을 맞추던 교사교육은 배우고 가르치는 과정에 대한 복잡한 과정을 단순화시키고, 일반화 시키는 경향이 있다는 비난(Shulman, 1986)과 더불어 실제 예비교사들의 교육현장에서 도움이 되지 못한다는 분석이 이루어졌다. 점차 예비교사교육은 교사들의 교실에서 나타나는 행동상황에서 교사의 사고과정에 관심을 많이 갖고 연구가 실시되었다(e.g., Clark & Peterson, 1986; Shulman, 1986). 즉, 어떻게

게 교사의 수업계획이 실행되어지며, 어떻게 의사결정을 하며, 교사들의 신념이 어떻게 나타나는 가에 대해 연구가 이루어지고 있다. 효율적인 교사교육을 위해 점차 교사들의 사고나 그들의 지식과 신념을 분석하는 경향으로 바뀌게 되었다 (Zeichner, 2000).

교사교육에 대한 연구가 행동에서 사고하는 과정으로 변화하면서, 연구자들은 교과교육학적 지식과 실제 교육현장의 맥락의 중요성을 강조하였다. Shulman(1986)은 이전의 교육과정에서는 교과내용학적 지식, 교육학적 지식, 교양적 지식을 강조하였지만, 실제 수업에서 가장 필요한 교과교육학적 지식이 덜 강조되었음을 지적하였다. 교과교육학적 지식은 특정한 혹은 일반적인 주제의 교과내용지식, 교실관리와 조직에 대한 폭넓은 원리와 전략을 포함한 일반교육학적 지식, 그리고 내용지식과 교육학의 지식의 혼합으로 이루어진 것으로 교과교육학적 지식을 통해 교사들은 독특한 전문가로 발전할 수 있다고 주장하였다. 특히 이러한 지식은 교사가 교과내용에 대해 비판적으로 숙고하고 이해할 때 형성된다고 보았다. Gudmundsdottir(1991) 또한 교과교육학은 교과내용에 대한 지식을 실천하는 방법으로 교수현장에서 관찰하고, 다른 교사들과의 이야기를 하고 실제 가르치면서 가장 잘 학습을 할 수 있다고 하였다.

또한 구체적인 맥락에서 일어나는 상황에서 문제를 인지하고, 재구성하여 가설을 세우고, 이를 검토하며 문제를 해결하는 과정 속에서 자신의 경험에 대해 구성-재구성을 하는 반성적 사고는 (Killion & Todnem, 1991) 능동적으로 반성하는 실천적인 교사의 존재를 인식하도록 하였다. 교사들은 또한 자기 교수방법의 문제점과 그 원인에 대한 인식을 하고, 교사들은 자신들의 실천적인 지식(배소연, 1993)을 이해하고, 반성적인 사고 능력을 증진시켜(이명순, 2000; 박은혜, 1996), 교사들이 반성적인 실천가가 되는데 기여를 한다 (이원희, 2002).

교과교육지식의 중요성과 맥락 속에서의 반성과 해석에 대한 사전 연구결과를 기초로 본 연구에서는 첫째, 예비교사들이 교사교육과정에서 배운 교과교육지식을 어떻게 인식하여 실제에 적용하는지에 대해 살펴보고자 한다. 프로젝트 접근 방법을 선택하였는데 그 이유는 이 교수 방법이 교사와 유아 간, 그리고 동료교사 간에 이루어지는 긴밀한 상호작용에 초점을 두고, 유아의 흥미와 능력에 맞게 자발적이고 능동적으로 활동을 실시하는 교육이며(Katz & Chard, 1989), 예비교사들이 상황에 따라 순발력 있고 융통성이 있는 판단력으로 대처해야 하는 상황을 제공하기 때문이다. 주로 프로젝트 접근 방법에 대한 연구들은 교사의 역할과 인식에 대한 연구나 프로젝트 접근 실시 현황에 관한 연구들(김성은, 1998; 최수경, 1999)이 많이 있지만, 실제 예비교사들이 프

로젝트 접근법을 실습현장에서 실행하는 과정에 대한 연구들이 드물다. 프로젝트 접근법이라는 새로운 지식을 어떻게 이해하며, 그 의도를 어떻게 해석하고, 반응을 하는 지 해석학적 입장에서 예비교사들이 프로젝트 방법을 이용하여 이들이 유아를 어떻게 가르쳐야 하는 지에 대한 지식과 방법을 밝히는 것에 그 목적을 두고 있다.

두 번째 목적은 예비교사들이 교사로서의 정체성과 이론과 실재를 어떻게 정립해가는 지 이야기(narrative)를 통해 살펴보고자 한다. 이야기(narrative)는 개개인이 의미를 만들어가는 도구로 이야기를 통해 개인의 존재가 역사적, 사회적 상황에서 해석된다(Bruner, 1996). 더 구체적으로 한 개인은 그가 속해 있는 문화 속에서 사람들이 알게 모르게 표현하는 신념, 가치, 그리고 상징들과 관련되어 해석되고 이해된다. Bruner(1996)는 이같이 “인간들이 문화적 맥락에서 의미를 창조하는데 힘을 발휘하는 법칙들을 찾는 해석학적 심리학”을 문화 심리학(Cultural psychology)이라고 하였다. 문화 심리학에서는 사람들은 알게 모르게 일상적인 삶 속에 뿌리 박혀 있는 신념, 가치, 상징들을 가르치고 배우게 되고, 그 문화에서 강조하는 인간상을 배우게 된다. 또한 Olson과 Bruner(1996)는 교사나 부모, 그리고 사람들이 학교나 집에서 그들의 자녀나 학생들에게 그 문화에서 강조하는 중요한 가치를 가르치게 되고, 이러한 교육방법을 민속교육관(folk pedagogy)이라고 간주하였다. Kitayama, Markus, Mullally, Matsmota와 Norasakknkit(1997)는 미국 상황, 특히 중산층 유럽계 미국인의 특징적인 자아상은 타인으로부터 구별되는 자아의 독립성이라 특징짓고, 이러한 개인의 독특성을 강조하는 활동은 교실 안에서 흔히 일어난다고 주장하였다. 예를 들어, 미국 유치원 현장에서 쉽게 발견할 수 있는 것이 그날의 VIP(가장 중요한 사람)나 하루의 스타를 지정하여 아동들에게 자신들이 타인들과 다르게 특별하다고 느끼도록 기회를 제공해줌으로서 유아들의 독립성이 격려된다고 주장하였다. 이 같이 이야기를 통해 예비교사들이 교사로서 개개인의 의미를 상황 속에서 자기 존재를 해석하고, 이해하면서 자신이 강조하는 민속교육관을 찾아 보는 것이다.

이러한 두 가지 목적을 가지고 본 연구에서는 미국에 있는 한 4년제 대학의 예비교사들의 이야기를 통해 자신들이 인식한 유아에 관한 교수 학습 방법을 살펴보고, 새로운 지식을 어떻게 이해하는지 그리고 교사로서 어떻게 정체성을 구성하는 지 살펴보고자 한다. 또한 미국의 예비유아교사교육 프로그램을 우리나라의 예비유아교사 교육 프로그램을 살펴보고자 한다. 이러한 목적을 가지고 다음과 같은 구체적인 연구 문제를 설정하였다.

첫째는 실습현장에서 프로젝트 접근법을 적용하면서 예비

교사가 인식한 반성적 사고의 내용은 무엇인가?

둘째는 실습현장에서 프로젝트접근법을 적용하면서 예비교사들이 인식한 교사의 정체성은 무엇인가?

II. 연구 방법

1. 프로그램의 소개 및 연구 대상

본 연구는 한 미국의 4년제 대학에서 유아교육을 전공하고, 유아교육의 이론과 실제라는 수업을 듣는 6명의 학생들을 대상으로 이루어졌다. 유아교사 자격증을 획득하기 위해 필수적으로 들어야 하는 수업은 29명의 학생 중 3학년 23명의 유아교육 전공 학생과 유아교육을 전공하는 대학원생 5명과 특수 유아 교육을 전공하는 대학원생 1명이 있었다. 그 중 원하는 6명(대학생 4명과 대학원생 2명)은 29명의 유아교육과 학생들을 대표한다고 인정되고, 모두 본 연구에 관심이 있었기 때문에 선택하였다.

유아교육의 이론과 실제라는 수업은 두 부분으로 나누어져 있다. 교수로부터 8주 동안 이론을 배우고, 나머지 8주 동안 이론을 바탕으로 유아원 만 3세 반에서 현장실습을 하였다. 본 수업을 택하게 된 이유는 구성주의를 바탕으로 수업이 이루어지고 있었다. 그 특징을 살펴보면 다음과 같다. 전 반부 8주 동안 이루어진 이론 수업의 내용은 “유아의 마음(Children’s Mind, Donaldson, 1978)과 프로젝트 접근법(Project Approach, Katz, & Chard, 1989)” 그리고 여러 개의 논문들이 주 교재였다. 진행되었던 교육방법은 살펴보면 다음과 같다. 매 수업마다 교수의 강의와 학생들에 의해 진행되는 토의 및 팀별 활동으로 구성되어 있었다. 매 수업마다 모든 학생들은 사전에 교재에 대해 노트정리를 하였으며, 그 중 4~6명으로 구성된 학생들은 함께 토의 및 팀별 활동을 진행시켰다. 이들은 사전에 다른 학생들과 논의할 내용들을 교수와 논의를 한 후, 수업시간에 20분 정도 학생들의 토의 및 활동을 이끌어갔다. 또한 예비교사들은 8주 동안 2개의 반성적인 글(reflection paper)과 6개의 반응적인 글(reaction paper)을 썼다. 또한 관심이 있는 주제를 선택하여 팀별 프로젝트를 진행하였다. 주제에 대한 주제망을 짜고, 현장견학 및 관련된 활동들을 실행하고, 8주 째 발표하였다.

또 다른 실습경험에 대해 설명을 하면 다음과 같다. 후반부 8주간의 실습기간 동안 학생들은 월요일부터 금요일까지 하루에 4시간씩 만 3세 반에서 실습을 하였다. 예비교사들은 한 교실에 2명씩 짝(pair)을 이루어서 들어갔다. 6명의 학생들 중 4명은 제 2 외국어를 사용하는 유아들과 저 소득층 유아(at-risk children)들이 다니는 한 공립 유아원에서 실습

을 하였으며, 2명은 일반 사립 어린이집에서 실습을 하였다. 실습지도교사들 중 4명은 교사자격증을 가지고 있으며, 그 중 2명은 박사과정 중이고, 1명은 석사 학위자이며, 1명은 학사 학위자였다. 2명의 교사는 CDA 자격증(보육교사 자격증)을 가지고 있었다. 각 교실은 교사들의 철학과 교육방식에 따라 달랐다.

실습기간 중 예비교사들은 프로젝트 접근법을 이용하여 교육내용을 전개했다. 실습 지도교사들은 프로젝트 접근법에 익숙하지 않았지만, 예비교사들이 프로젝트를 실시하도록 하였다. 각 교실에 따라 차이가 있었지만, 4주 정도가 끝난 후 예비교사들은 반의 운영권을 넘겨받아 교실을 운영하였다. 실습교사들은 개인 포트폴리오를 만드는 작업을 하였다. 이 포트폴리오에는 매일 기록한 자신들의 반성적 현장경험, 유아관찰 기록, 교육계획안, 활동계획안, 수집한 다양한 자료들을 모아 놓았다. 이들의 포트폴리오는 8주 동안 5번에 걸쳐 방문한 장학관(supervisor)들이 살펴보고, 예비교사들의 반성적인 현장경험에 댓글을 적어줌으로서 반응적인 포트폴리오가 되도록 하였다. 유아교육을 전공하는 박사과정의 대학원생들이 장학관(supervisor)의 역할을 하였다.

2. 연구 절차 및 절차

본 연구는 2000년 1월 봄 학기 예비유아교사들이 어떻게 자신들이 배운 이론을 실제와 연결시키기를 살펴보기 위해 사전 동의를 얻어 “유아교육에서 원리와 실천”이 진행되는 교실을 본 연구자가 각 학기별 일주일에 3번씩 8주 동안 약 50일 동안 관찰하였다. 예비유아교사들이 실습을 나갔던 유아원의 교실을 8주 동안 3회 2시간씩 실습현장의 행동들을 관찰하였고, 그 중 1회는 비디오를 촬영하였다. 매번 연구일지와 현장 기록 노트에 기록을 하였으며, 연구자의 느낌과 반성을 담은 현장일지와 연구 일지를 작성하였다.

3. 자료 및 자료 분석

예비유아교사들이 주 교재를 읽거나 토의했던 것들을 토대로 반성적인 저널을 썼던 문서들, 실습현장에서 썼던 반성적인 저널, 수업 계획안, 수업 과제 등 여러 가지 문서들을 수집하였다. 반성적인 저널은 주 교재나 실습 상황에서 예비유아교사들이 느끼는 갈등 상황, 갈등을 느끼는 이유와 다른 관점에서 다시 살펴보는 과정을 적은 것으로 이 과정에서 가치나 신념을 살펴볼 수 있다. 연구 문제와 관련된 내용을 개별적으로 각 학기별 2회, 1시간 정도에 걸쳐 면접을 하고, 집단 면접을 각 학기별 1회씩 하였다. 예비유아교사들의 목소리를 최대한 반영하고자 개방적인 질문과 반 구조화된 질문을 혼합하여 사용하였다. 자료 분석 과정에서 먼저 비디오 기록 일지, 현장 기록 노트, 전사된 면접 자료의 일부를 연구

대상자에게 제공하여 자료의 신뢰성을 검증하였다(Lincoln & Guba, 1985). 수집된 모든 자료를 분석을 위하여 연구 문제에 따라 주제별로 부호화 하는 작업을 거쳤다(Graue & Walsh, 1998). 수집된 자료를 반복적으로 읽는 과정에서 자료 분석과 해석의 타당성을 높이기 위해서 유아교육 전문가 이면서 문화 기술적 접근법의 전문가 2인의 검증을 거쳤다.

4. 연구자의 역할과 연구의 윤리적 문제

본 연구의 목적을 달성하기 위하여 연구자는 다음과 같은 역할을 수행하였다. 관찰 참여자로, 경청자, 격려자로 참석하였다. 본 연구는 연구 참여자의 신분비밀을 유지하기 위하여 모두 가명으로 처리를 하였다. 연구자는 연구를 진행하기에 앞서 참여관찰, 심층 면담 등 관련된 일체의 활동에 대해 사전 동의를 구하였으며, 연구 활동에서 수집된 모든 자료를 일체 비밀이 보장될 것임을 약속하였다.

III. 연구 결과 및 분석

프로젝트 접근법을 배우면서 이해한 내용과 실습 현장에서 적용하면서 나타난 이들의 민속교육관과 교사 정체성을 구분하여 살펴볼 것이다.

1. 프로젝트 접근법에 대한 이해

예비교사들은 새로운 교육방법을 배우기 이전에 이미 좋은 교수법은 유아들의 개별성을 강조하는 것이라고 인식하였다. 유아들이 온 가정의 배경이나 환경이 다르기 때문에 그 특징과 능력이 다르므로 아동들에게 개별화된 학습이나 소집단 학습으로 수업을 진행할 때 좋은 교수 방법이고 하였다.

교실에는 다른 배경과 다른 인성을 가진 아동들이 온다. ... 아동을 아는 것은 아동과 상호작용을 할 때 매우 유용하다. 각 아동은 독특한 경험을 가지고 있기 때문에 우리는 각 아동을 다르게 대우해 줘야 한다고 생각한다(캐더린의 인터뷰, 2000년 1월).

유아들은 각기 다른 가정환경에서 온다. 이들이 집에서 중요하다고 인식한 경험과 가치가 학교에서 중요하다고 인식하는 것과 다를 수 있다. 교사로서 다름에 대해 판단을 하는 것은 좋은 생각이 아니라고 인식하였다(जू디의 반성적 사고, 2000년 1월).

그러나 집단 속에서 각 아동의 개별성을 고려하여 도와주는 것이 어렵다고 간주하며, 실질적으로는 교사가 아동들의 능력에 따라 구분을 하고, 유사한 능력의 아동들끼리 구분해서 아동들을 도와주는 것이 효율적이라고 생각하였다.

이러한 예비교사들의 생각은 프로젝트 접근법을 배우면서 Katz와 Chard(1989)가 주장하는 생각들이 좋다고 인식하였

다. 프로젝트 접근법이 유아들의 긍정적인 학습 성향을 발전시키고, 실생활과 연결시키는 점이 개개인에게 의미 있는 경험을 주는 교육이라고 인식하였다. 유아의 사전 경험과 지식이 다르지만 교사가 유아의 흥미와 능력에 따라 다양한 학습 활동을 제공해 줌으로서 유아들에게 연령이 다르고, 능력이 다른 유아들이 함께 이루어지는 교육이라고 보았다.

2. 현장 속에서의 프로젝트 접근법에 대한 이해와 의미 구성

프로젝트 접근법을 직접 현장에서 적용을 하는 과정에서 예비교사들이 학습과 교수법에 대한 의미를 구성하는 것을 살펴보고자 한다.

1) 학습에 대한 이해와 의미 구성

예비교사들이 재구성한 학습에 대한 의미를 살펴보면 다음과 같다. 우선, 학습은 의미 있는 상황에서 일어난다고 인식하였다(Duffy & Cunningham, 1996). 다음의 사례는 한 예비교사가 경험한 사건이다.

(체육관에서 실외놀이를 하던 중) 캐더린(유아)이 체육실 옆에 있던 학교 부엌의 오븐에 관심을 보이기 시작하였다. 그녀는 교실에서 진행되던 집에 관한 프로젝트 활동에 전혀 관심도 안 보이고, 아무런 활동에도 참여하지 않았다. 나는 그녀가 처음으로 집에 관한 프로젝트와 관련된 관심 행동을 보여 기뻐했다. 우리는 함께 부엌에 가서 장비를 탐색하고 사용방법에 대해 이야기를 하였다. (교실에 돌아와서) 그녀가 관찰한 오븐그림을 그리도록 하였다(카렌의 인터뷰, 2000년 4월).

위의 사례에서는 예비교사는 유아의 학습이 일어나는 순간을 포착한 후, 유아가 스스로 지식을 구성할 수 있도록 우호적인 학습의 환경을 제공하였다. 이러한 과정에서 예비교사는 학습과정의 촉진자로 역할을 한 것에 대한 자신감을 갖게 되었다. 또한 학습이 진정한 의미를 갖기 위해서는 풍부한 맥락과 실제 세계가 반영된 상황에서 진행되어야 한다고 생각하였다.

둘째, 학습은 항상 즉각적으로 나타나지 않는다고 인식하였다. 예비교사들은 유아들이 자신들이 알고 있던 것과 연결시키고, 의미를 부여하는 순간 발생하는 것이라고 생각하였다. 이러한 유아들에게 의미 있는 순간으로 인식할 때 학습이 되지만, 표현하는 것은 유아들 간의 개인차가 있다고 생각하였다. 유아들이 학습한 것을 표현할 때 성인들이 예측하는 모습으로 학습이 나타나지만, 때로는 유아들이 알고 있는 것이 빨리 나타나지 않기도 한다고 생각하였다.

이러한 과정에서 예비교사들은 유아들은 다양한 방식으로 자신들이 아는 것을 표현한다고 인식하였다. 즉 눈에 띄는 유아의 행동이나 말을 통해서 그들이 무엇을 배웠는지 알 수 있지만, 예측하지 못한 방식으로 유아들이 아는 것을 나타

낸다고 생각하였다. 다음의 예는 예비교사는 활동을 실시하면서 예측했던 방식과 다르게 나타나는 것에 대해 의구심에 대한 반성적인 사고를 하였다.

준비했던 활동을 전개할 때 종종 ... 우리가 준비한 것과 다르게 나타난다. 예를 들어, 우리는 유아들과 함께 편지 배달 트럭을 만드는 것이다. 유아들이 편지배달 트럭의 내부-바퀴, 의자, 창문 등에 관심을 갖기를 바랐다. 그러나 유아들은 편지 배달 트럭의 외부에 관심을 가졌다. 우리는 또한 유아들이 운전할 수 있도록 운전대를 준비하였지만, 이들은 단순히 올라타는 행위에 관심을 가졌다. 유아들은 운전하는 것에 별 관심이 없었다. 이 활동을 끝난 후 "유아들이 얼마나 운전하는 경험을 가졌을까?" 하는 질문을 스스로 해보았다(쥬디의 반성적 저널, 2000년 3월).

위 사례는 프로젝트를 실시하는 초기에 예비교사들은 유아들이 배운 것을 눈에 보이는 즉각적인 반응이 일어나지 않아 느꼈던 생각이다. 이 과정에서 학습을 한다는 의미는 눈에 보이는 방법으로 나타나지 않는다고 그 의미를 재구성하였다.

우체국 프로젝트를 실행하면서 학습은 즉각적으로 일어나는 것이 아니라 시간이 걸린다는 것을 배웠다. ... 프로젝트가 끝날 때 째 일이었다. 유아들과 실외놀이를 위해 공원을 걸어가갈 때 우편배달 차가 지나가자 유아들은 "저기, 우편배달 차, 우편배달 차"하고 소리를 질렀다. 한 소년이 왜 그것이 우편배달 차냐고 물어보자 다른 친구들이 그 트럭 옆에 독수리가 있고, 우리 교실에 있는 것과 같으며, 우체국에서 본 것과 같다고 대답을 하였다. ... 우리는 유아들이 교실에서 나누었던 우편배달 차와 길거리에서 우연히 발견한 우편배달 차를 연결하는 것을 보았을 때, 우리는 뭔가 이룬 듯한 느낌이 들었다(쥬디의 반성적 저널, 2000년 4월).

예비교사들은 유아들이 스스로 자신들이 알고 있는 것을 연결시키는 장면을 목격하고, 가르치는 것에 대한 기쁨을 표현하였다. 유아들은 우편배달 트럭을 인식한 것 뿐 만 아니라 어떻게 그것을 인식하였는지 아는 지 생각하는 것이었다. 이러한 경험은 유아들에 대한 평가에 대한 재구성을 하도록 하였다. 유아가 무엇을 알고 있는지 모르고 있는가에 대한 평가가 단순히 시험지에서 표시되는 것이 아니라 일상적인 삶 속에서 이들이 알고 있고 변하는 모습을 평가하는 과정이 필요하다고 인식하였다.

셋째, 학습이란 지속적인 구성과정이다(Driscoll, 1994). 예비교사들은 유아들이 스스로 의미를 구성하는 존재라는 것을 이해하게 되었다. 성인들이 무엇에 의미가 있는 지 없는 지 구별하는 것이 아니라 유아들이 스스로 주도권을 가지고 의미를 구성하고 있었다. 실습 현장에서 예비교사의 관점에서 볼 때 일상적인 교실에서 의미 없다고 인식한 활동이지만, 성인들이 인식하지 못하는 사이에 유아들에게 학습이 일어나고 있었다. 한 예비교사는 자신이 경험한 것을 통해 살

펴보면 다음과 같다.

몇 명의 유아만이 그들이 생각한 것에 대해 이야기를 할 수 있다고 생각하였다. (처음에는) 몇 명을 제외한 다른 유아들은 모닝 메시지에 관심을 두지 않았다고 생각을 하였다. 그 이유는 모닝 메시지가 별 의미가 없다고 생각했기 때문이다. 모닝 메시지활동을 유아들에게 좀 더 의미 있도록 자연스럽게 만들려고 하였다. ... 그러나 더 많은 시간을 보내면서 우리는 우리가 빠뜨린 것을 발견하였다. 유아들에게 의미가 없을 것이라고 생각했던 것이 오히려 유아 스스로에게 자신의 생각에 대해 생각할 기회를 허용한다는 것을 발견하였다(쥬디의 반성적 저널, 2000년 3월).

이러한 과정에서 예비교사들은 유아들은 자신의 생각에 대해 생각할 수 있다는 초인지적인 능력을 가지고 있다고 인식하였고, 유아들이 스스로 상황들을 인식하고 응답을 할 수 있도록 유아들의 경험을 도와주었다. 예를 들어, 협력교사들이 대집단 활동시간에 늘 똑같은 형태의 언어적인 상호작용을 통해 유아들과 일방적이고, 지시적인 언어적 상호작용에서 유아들의 초인지적인 능력을 자극하는 언어적 상호작용을 시도하였다. 다음의 예는 처음에는 익숙하지 않아 개방적인 질문에 응답을 하지 못하였던 유아들이 그들의 잠재적인 능력을 이끌어내는 경험을 하였다.

교실의 운영권을 넘겨받은 후 유아들과 매일 아침 모닝 메시지를 읽는다. ... "오늘은 무슨 요일이지?"로 시작하여 늘 똑같은 질문과 똑같은 대답을 하였다. "아브라함, 넌 지난주에 무엇을 했니? 우리에게 말을 해줄 수 있니?"라고 질문을 하였을 때 늘 말쑥만 부리던 유아가 자신이 한 일을 자세히 설명을 하였다(쥬디의 반성적 저널, 4월).

예비교사들은 프로젝트 접근법을 통해 유아의 발달과 학습에 대한 이해도를 높이게 되었다.

2) 가르침에 대한 이해와 의미 구성

Katz와 Chard(1989)가 강조했듯이 예비교사들은 유아의 사전 경험 및 이들이 가지고 있는 지식에 기초하여 학습내용을 선정하는 것을 강조하였다. 그러나 이들의 교실은 다루는 주제들은 유사하지만, 실습 지도교사들이 자신들의 철학적 배경에 따라 다른 방식으로 유아들을 가르치고 있었다. 예비교사들은 이러한 교육방식에 대해 아동들의 다양함을 잘 반영하지 못하고, 일방적으로 전달하는 교육방식이 많다고 인식하였다.

교실에 있는 동안 다루었던 교육주제는 풍선, 초코렛, 신발들로 일상생활 속에서 발견되는 재미있는 주제였지만, 다름에 대한 주제는 거의 다루고 있지 않았거나 다루더라도 매우 표상적인 것이라고 생각이 든다. ... 교사와 유아들은 이러한 다름을 인식하고 있지만, 교육과정에서는 그들의 다양함을 잘 반영시키지 못하고 있다(앤의 반성적 저널, 2000년 2월).

이러한 상황에서 가르침에 대한 예비교사들의 생각은 이론과 실제의 차이가 크지만 연결하는 작업이라고 인식하였다. 교재에서 제공되는 지침에 의해 가르치는 것이 진행되는 것이 아니며, 적용하는 것이 결코 쉬운 일이 아니라고 강조하였다. 대학교실에서 프로젝트 접근법을 직접 경험하였던 예비교사들은 유아들과 프로젝트를 실행하는데 있어서 어렵지 않을 것이라고 초기에 생각을 하였지만, 실제로는 생각과 다름을 인정하였다. 다음의 사례는 예비교사가 주제를 선정하는 과정에서 유아들과의 상호작용을 하면 느낀 점이었다.

교재(프로젝트접근법)에 각 단계에 따라 교사가 무엇을 하고, 어떻게 하는지에 관해 잘 묘사되어 있었기 때문에 지침을 따라 하면 쉬울 것이라고 생각하였고, 유아들도 많은 것을 배울 수 있다고 생각을 하였다. ... 그러나 실제 상황에서는 책에서처럼 유아들을 자신들이 궁금해 하는 것을 이야기하지 않았다. 유아들은 질문에 대한 정답을 대답하는 것에 익숙하였다. 우리가 유아들에게 개방적인 질문을 하였을 때 그들은 당황하였다(스테파니의 반성적 사고, 2000년 3월).

예비교사들은 유아들과 교사들의 흥미를 근거하여 프로젝트 주제를 정했을 때, 유아들 간의 대화가 잘 이루어지고 사고를 촉진시키는 대화가 이루어질 것이라고 생각을 하였지만, 실제로는 달랐다고 회상하였다. 교재에서 본 유아들의 반응은 적극적으로 궁금한 질문을 만들 것이라고 보았지만, 실제 유아들은 적극적으로 질문을 만들고 학습에 참여하지 않았다.

이러한 유아들의 반응에 대해 예비교사들은 유아들이 기존의 방식에 익숙하기 때문이라고 생각을 하였다. 이들은 궁금한 것이나 알고 싶은 것에 대해 질문을 하는 경험보다는 이미 정해져 있는 질문에 대답하는 것에 더 익숙하기 때문이라고 예비교사들은 생각을 하였다.

나는 발견 학습이 일어나도록 유아에게 개방식 질문을 하였다. 한 유아에게 “넌 어떻게 생각하는데?”하고 질문을 하였다. 그러나 그 유아는 나를 이상한 사람으로 쳐다보았다. 그래서 나는 말을 조금 더 바꿔 이야기를 하였지만, 계속 말을 하지 않고 쳐다보고 있었다. 그 질문은 유아들을 혼돈하게 만들었다. 유아들은 그들의 생각에 대해 질문 받는 것에 익숙하지 않은가 보다(주디의 반성적 사고 저널, 2000년 3월).

이 사례에서 본 것처럼 예비교사들은 유아들이 질문을 통해 적극적으로 학습을 할 것이라고 생각을 하였지만, 익숙하지 않은 방식으로 인해 유아들의 반응이 없었다. 또한 기존의 방식에 익숙한 실습지도교사의 교육방식, 즉 폐쇄적인 질문을 통해 옳고 그름에 대한 변별을 하는 응답에 익숙하여 유아들의 반응이 적었다고 인식하였다.

유아들은 교사가 이미 아는 내용을 대답하는 것에 익숙하였다. 예를 들어, 교사들은 “정리정돈 노래가 나오면 어떻게 해야 하지?” 유아들은 “노는 것을 멈추고 치워요.” 유아들은 다른 말을 대답하지 않는다. 유아들은 그들이 따라야 하는

규칙을 아는 것을 중요하게 인식하였다(주디의 인터뷰, 2000년 4월).

이미 익숙해진 실습지도교사의 가르침의 방식으로 어려움을 경험하지만, 예비교사들은 여러 가지 시도를 계획하고 실행하면서 유아들이 새로운 가르침을 받아들이고 있었다. 다음의 예는 예비교사가 경험한 사건이었다. 새로운 지식에 대해 일반적으로 전달하기 보다는 유아들이 아는 지식을 이용하는 질문을 하였다. 유아들의 사전지식을 무시하고 새로운 지식들을 제공하기 보다는 유아들이 알고 있는 지식을 연결시키는 경험을 제공하였다.

프로젝트를 진행하면서 유아들에게 “어떻게 느껴질까?” “만약 내가 깨뜨린다면 어떻게 보일까?” “우리가 계란을 끓인다면 어떠한 일이 생길까?”하는 질문을 하였다. 우리는 그들이 이미 가지고 있던 지식을 사용할 기회와 그들의 언어적인 기술을 갖기를 바랐다. 그런데 그때 교사가 나타나서, 유아들이 직접 스스로 답을 알아내는 것 대신, “계란이 흰색이니 노란색이니?”하고 질문을 하였다. 우리는 당황하였다(앤의 반성적 저널, 2000년 4월).

이러한 상황에서 협력교사의 제지를 받았지만 예비교사들은 스스로 유아들의 관점을 바꾸는 성공적인 시도였다고 인식하였다. 이들은 자신들의 시도에 대해 긍정적으로 인식을 하였으며, 지속적으로 눈에 띄지 않도록 반항적인 시도를 하였다. 실습교사들은 유아들의 학습과 실질적인 변화들을 위한 자신들의 작은 시도들에 대해 보람을 느꼈다. 그러나 이러한 시도들이 또다시 그들이 떠났을 때 되돌아가는 것을 안타깝게 생각을 하였다.

둘째는 가르침이라는 것이 상황에 따라, 대상에 따라 다르다는 것을 인식하였다(이원희, 2002). 예비교사들은 한 가지 방법만이 좋다고 생각하였지만, 상황이나 대상에 따라 다른 방법이 더 적합하다고 인식하였다. 한 예비교사의 경험이다.

실습을 나가기 전에는 유아들에게 총체적인 언어접근 방법이 가장 좋다고 생각하였다. 그러나 실습현장에서의 경험으로 외국인(Second Language Learner)유아나 저소득층 유아들을 접하면서, 나의 생각이 바뀌었다. 그 유아들은 집에서 부모가 영어를 사용하지 않기 때문에 올바른 발음이나 단어에 대해 적절하게 자극을 주지 못한다. 그러므로 이들에게는 직접적인 교수방법을 이용하여 올바른 언어사용을 알려줘야 한다(카렌과의 인터뷰, 2000년 3월).

위의 사례에서처럼 통합적인 방법이 ESL 유아나 저소득층 유아를 가르치기 전에는 모든 유아에게 적합한 좋고 올바른 교수방법이 있다고 생각 하였지만, 자신이 생각했던 것들이 옳지 않다는 것에 도전을 받았다.

가르침이라는 것이 한 쪽 면만을 가지고 있는 것이 아니라 여러 층으로 구성되어 있다고 생각한다. 또한 교사의 가르침은 그 교실의 역동성을 볼 수 있다고 보았다. 이번 학기 교실

에서 어떠한 가르침이 단순히 좋고 나쁘다 라고 판단하기 보다는 교사, 유아, 그리고 학습에 대한 것이 무엇인지 알게 되었다(जू디의 반성적 저널, 2000년 2월).

이러한 가르침에 대한 예비교사들의 생각은 결정적인 한 가지만의 교육방법으로 유아를 가르치는 것이 아니라 이들에게 적절한 방법이 무엇인지 찾아보는 것을 유용하다는 생각을 하게 되었다.

셋째, 가르침이란 맥락 속에서 유아들을 관찰하는 것이라고 인식하였다(Graue & Walsh, 1996). 단순한 발달 지식에 근거하여 유아들을 바라보는 것이 아니라 맥락 속에서의 유아의 특성을 바라보는 필요성을 강조하였다. 즉 유아 개인의 경험이 다를 수 있으며, 이들이 알고 있는 것이 무엇인가 인식하고, 그들의 눈을 통해 보는 것이 어떠한 가 생각하였다. 유아의 시각에서 그들의 관점을 이해하는 것이 중요하다고 생각하지만, 실제 유아들을 맥락 속에서 관찰한다는 것이 얼마나 어려운 가 인식한 것이다.

우리는 성인이 유아들이 상황을 이해하는 관점에 대해 유아의 관점으로부터 보는 것에 실패하는 것을 더 많이 인식하였다. 유아의 인식하는 능력에 대해 어떻게 배웠는가에 따라 두 명의 성인이 같은 유아를 다르게 볼 수 있다고 생각하였다. 또한 유아의 관점에서 세상을 보는 것을 배워야 한다고 생각하였다(जू디의 반성적 저널, 2000년 3월).

예비교사는 자신의 관점과 다른 유아들의 관점을 보기 위해 멈추고 생각하는 것이 중요하는 것을 알게 되었으며, 자신들이 유아의 어떠한 면을 강조하면서 볼 것인가에 따라 다르게 보인다는 것을 인식하게 되었다.

이러한 경험은 예비교사들의 학습에 대해 확장된 사고로 예비교사들의 반응에 따라 수정을 하는 것을 하였다.

우리는 유아들이 알고 있는 것과 알고 싶어 하는 것을 발견하기 위해 많은 것을 찾아보았다. 유아끼리 무슨 이야기를 하는지 일대 일의 유아들이 무슨 이야기를 하는 가 듣는 것이 가장 좋은 방법이었다(스테파니의 반성적 저널, 2000년 3월).

이야기를 통해 유아들이 원하는 것을 알 수도 있지만, 단순히 이야기를 듣는 것이 유아들의 관점을 이해한다고 생각하지는 않았다. 다음은 한 예비유아교사가 느꼈던 것이다.

우리는 유아의 관점에서 보는 것에 대한 이야기를 하였다. 실습을 하는 동안 이러한 것들이 얼마나 어려운가를 알게 되었다. 유아의 관점을 통해 보는 것은 시간, 인내, 한 발자국 뒤 떨어져 보고, 유아의 말을 듣고, 유아들이 그들의 관점에서 무엇을 경험하는 지에 대한 관찰하는 노력이 필요하다. 나는 이러한 것에 종종 실패를 한다(크리스틴의 인터뷰, 2000년 3월).

예비교사들은 표준화되고 정형화된 질문 속에서 새로운

사고를 하게 되는 대화적 기증이 나타날 수 없는 것을 인식하였다. 이들은 질문자가 이미 답을 가지고 대답을 하고, 비대칭적인 세력 관계가 형성되어 있으며, 지식의 속련이나 소유 전달에 두고 있기 때문이다. 이들은 구체적인 말로 표현을 하지 않았지만, 참다운 대화 학습을 방해하는 요소가 교사의 교육방식이라고 인식을 하였으며, 참다운 대화 학습 모형이 필요하다는 사회적 구성주의 학습관을 가지고 있었다.

3. 프로젝트접근법을 통해 경험한 교사로서의 정체성

프로젝트 접근법을 실행하고 이해하는 과정에서 예비교사들은 교사로서의 자신의 정체성을 이해하고 형성해 갔다. 우선, 반성적 실천가로서 다양한 시각에서 분석과 시도하는 존재로 인식하였으며, 둘째, 협력하는 교사로서의 존재를 인식하였다.

1) 다양한 시각에서의 분석과 시도: 반성적 사고의 존재

예비교사들은 유아들을 가르치면서 자신들의 수업에 대해 반성하고 관찰하면서 교사로서의 자신을 끊임없이 개선하고자 노력을 하였다(박은혜, 1999). 이전에 인식하지 못하였던 사건들이나 익숙하지 않은 상황 속에서 예비교사들은 혼돈스러움이나 부정적인 감정을 느끼면서 그 원인이나 상황을 이해하고자 하였다. 다음의 예는 교사가 가르침에 대한 생각이 맥락 속에서 변화해 가는 모습을 묘사한 것이다.

(나는) 프로젝트 접근방법 책을 통해 프로젝트 접근법이 유아들의 마음을 양성하는 것을 목적으로, 의미 있는 방법을 통해 유아의 관심에서 시작하여, 새로운 기술을 발달시키고, 새로운 경험을 얻게 한다는 것을 알게 되었다. 또한 각 단계에 따라 무엇을, 어떻게 해야 하는 지 잘 묘사되어 있는 것을 보고, 따라가면 프로젝트가 성공하고, 유아들도 많이 배울 수 있다고 생각을 하였다. 이 모든 생각들이 굉장하였다. 프로젝트 진행 과정이 책에 다 있었기 때문에 별 걱정을 하지 않고 실습을 나갔다. 프로젝트를 처음 실시할 때만 해도 ... 유아들이 의미 있는 방법으로 참여를 할 것이라고 생각을 하였다. ... 하나의 요리안내서처럼 그 책에 대해 생각하였다. 모든 재료가 있고 그것을 따라만 하면 된다고 생각을 하였던 것이다. 그러나 실재는 달랐다(스테파니의 기말레포트, 2000년 5월).

예비교사들은 새로운 지식을 이해하기 위해서는 시간과 정성이 필요하다고 인식하였다. 이들은 다시 책을 읽고, 고민을 하는 과정에서 자신들의 문제점과 생각들을 발견하였다.

교사로서 각 교과에 대한 우리의 지식은 완전히 완성되었다고 생각하지 않는다. 우리가 배울 것이 더 많고, 우리는 배움의 기회들을 더 많이 찾아봐야 할 것이다. 그리고 항상 우리가 알고 있는 지식에 대해 지속적으로 알아봐야 한다고 생각한다(जू디의 기말레포트, 2000년 5월).

이렇듯 예비교사들은 그냥 자신의 가르침이나 상황에 만족하는 것이 아니라 가르치는 중 반성적인 사고를 하였다 (Schon, 1991). 이들은 단순히 배웠던 프로젝트 접근에 대해 받아들이기 보다는 맥락 속에서 진행시키면서 유아들에게 적절한 질문을 하고 있는지, 유아들이 활동에 잘 참여를 하는지, 그리고 제 삼자의 입장에서 프로젝트가 어떻게 보이는 가라는 질문들을 통해 자신들의 가르침을 분석하고 해석하였다.

우리는 프로젝트 교육과정을 실행하고 평가하는 과정에서 유아가 무엇을 알고 있으며, 유아들의 사전경험에서 어떠한 것을 이끌어낼지 생각을 하였다. 그러나 우리가 생각했던 것처럼 유아들이 반응을 기대할 수 없었다. 우리는 유아의 삶과 연관시켜 적용할 수 있는 질문방법으로 개조할 필요가 있었다(앤의 기말레포트, 2000년 5월).

위의 예처럼 예비교사들은 자신들이 무엇을 하고 있는지, 상황에 따라 부분적으로 바꾸어서 가르치는 행위 속에서 반성적으로 생각을 하며, 프로젝트를 진행시키고 있었다.

예비교사들은 프로젝트 접근을 실행하면서 갈등을 느끼면 다시 기본 원리에 비추어서 다시 지식을 상황에 맞게 구성하면서 이론과 실제에 대한 차이를 극복하고자 하였다.

다시 책을 읽으면서 우리는 전혀 새로운 관점과 생각을 갖게 되었다. 처음에 그 책을 요리책처럼 보았던 것이었다. 따라가면서 행하면 성공을 할 것이다.라고 생각을 하였다. 그러나 다시 볼 때는 프로젝트가 무엇이며 어떻게 발생하는 가에 대한 일반적인 지식을 상황에 따라 살펴보게 되었다. 책은 절대적인 지침서를 제공하지 않았다. ... 가르치는 것이 단순한 기술이 아니라는 것을 알게 되었다(스테파니의 기말레포트, 2000년 5월).

위의 예에서 나타난 것처럼 예비교사들은 접근법을 무조건적으로 받아들이지 않고, 가르침에 대한 생각이 확장되었다. 이러한 예비교사들은 교육환경에서 좋은 교사의 모습으로 구성하도록 자극을 하였다.

날마다 교실 안에서 무엇을 배웠는지, 실습지도교사가 무엇을 하는 지, 아동들이 무엇을 하는지, 어떠한 상호작용을 하는 지 등에 대해 혼돈을 경험하였다. 그러나 이러한 것에 대한 나의 질문들은 반성적 사고를 하도록 하였으며, 새로운 질문과 더 나은 대답을 찾도록 나의 지적 호기심을 자극하였다(쥬디의 반성적 저널, 2000년 4월).

모든 경험, 반성적 사고, 반복되는 질문들에 대해 더 많은 지식을 갖게 되었으며, 나는 새로운 질문과 더 나은 답을 갖게 되었다(스테파니의 반성적 저널, 2000년 4월).

위의 사례에서 보듯이 예비교사들에게 갈등이나 혼돈은 반성적 사고를 하는 자극제가 되었다고 인식하였다.

2) 협력자로서의 교사: 함께 일하는 공동체

예비교사들은 가르침은 혼자만의 힘 뿐 만 아니라 타인과

의 협동과 사회적 상호작용을 통해 발달하고 그 의미를 구성한다. 개별학습에 익숙했던 예비교사들에게 변화가 생겼다. 단순히 시간이 흘러 서로에게 익숙해진 이유도 있었지만, 이들은 자신들의 어려움을 들어주는 동료들로부터 정서적인 안정감을 제공받았다. 실습이라는 긴장된 상황에서 이들의 정서적인 지지는 “우리”라는 동료의식으로 바뀌게 되었다.

우리는 대학교실에서 경험으로 형성된 지지적인 조직망의 일부분으로 ... 구속력 있는 단위로 서로 믿으면서, 함께 실습을 하였다. ... 우리는 함께 집단으로서의 가치를 경험하였다. 이러한 경험이 미래 우리의 교실에서 유아들이 서로 어떻게 지지하고, 도울 수 있을지 안내하는데 도움을 주고자 한다(앤의 반성적 저널, 2000년 4월).

실제 교실상황에서 예비교사들은 동료 예비교사들과 함께 교육과정을 짜는 과정에서 유아들에게 도움을 주는 방법을 함께 연구하는 것을 보았다.

수많은 학교에서 한명의 유아와 상호작용을 하는 많은 사람들이 있다. 유아를 위한 한 명의 도움보다 그 유아를 도와줄 수 있는 사람들이 정보와 생각들을 모아 나누는 것이 그 유아를 위해 더 좋다고 생각을 하였다. 수많은 유아들이 도움이 필요하며, 전문가로서 우리가 할 수 있는 한 모든 정보와 자원들을 함께 모아 최고의 도움을 주어야 한다고 생각한다(카렌의 반성적 저널, 2000년 4월).

예비교사들은 함께 일하는 과정에서 자신의 강점과 약점에 따라 다르게 공헌 할 수 있는 기회를 가질 수 있다고 인식하였다.

아동의 발달을 도와주고자 하는 공동의 목적 성취를 위해 예비교사들은 Vygotsky(1978)가 강조한 근접발달지대(zone of proximal development)를 직접 경험하였다. 이러한 경험은 스스로 자기 존중감과 집단의 일원으로 소속감을 발달시켰다. 교육 실습을 한 교실에서 함께 하면서 예비교사들은 정서적 지지를 받고, 서로 이야기 하는 과정에서 실습지도교사와의 갈등이나 아동들과의 갈등 상황을 해결하는 경험을 하였다고 생각하였다. 다음의 예에서 예비교사들이 인식하는 것을 살펴볼 수 있다.

나는 동료실습교사(캔디)와 함께 실습현장에 오가며 유아들, 교실 상황, 학습상황 등 실습생활에 대한 이야기를 할 시간이 많았다. 오가며 실습 상황에서 일어난 그날의 일들에 대해 토론을 하고 번갈아 가면서 반성적인 일기를 썼다. 이러한 토의들은 학교에서 지원을 받았던 것보다 훨씬 더 강하고, 논의를 하기 때문에 훨씬 더 어려움이 줄어들었다고 생각을 하였다(앤의 저널, 2000년 5월).

오늘 모든 것이 잘 지나갔지만, 동료실습교사(캐리)가 오지 않아 무척 긴장을 하였다. ... 나는 혼자 실습을 하는 친구들에게 정말 미안한 마음이 든다. 나는 정말 캐리와 함께 실습을 해서 좋다(크리스틴의 반성적 저널, 2000년 4월).

실습교사로서 다른 사람의 교실에 들어가서 반을 운영하는 것은 쉬운 일이 아니었다. 특히 실습지도교사와의 갈등을 경험하면서 예비교사들은 자신들이 올바른 길을 가고 있는가에 대한 불안감을 가지고 있었다.

우체국 프로젝트를 시작할 때, 우리는 유아들이 우리의 프로젝트를 이해하지 못하면 어떻게 걱정을 하였다. 이러한 두려움은 또한 우리의 활동들과 이유도 없이 우리가 가르치는 방식을 싫어하는 지도교사 때문이었다. ... 동료실습교사(혜나가 없었으면 완성하지 못했을 것이다(जू디의 기말고사 레포트, 2000년).

위의 사례에서처럼 교사는 자신이 프로젝트를 실시할 때 경험했던 불안감을 느끼지만, 동료 실습교사와 함께 해결하면서 성공적으로 실습을 마칠 수 있었다. 그러나 동료 실습교사 간에 늘 정서적인 지지를 받는 것이 아니었지만, 이러한 경험도 서로의 관점을 넓히는 것이라고 이해하였다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 예비교사들의 이야기를 통해 그들이 프로젝트 접근법을 실습현장에서 실행하면서, 학습과 가르침에 대한 의미와 어떤 자아 정체성을 형성하는지에 대해 살펴보았다. 구성주의적 인식론에 바탕을 둔 프로젝트 접근법을 예비교사들이 다양한 교육적인 맥락 속에서 진행하는 과정에서 나타난 결과를 바탕으로 몇 가지 논의를 하고자 한다.

우선, 프로젝트 접근법을 실행하면서 예비교사들은 배우고 가르치는 개념에 대한 반성적 사고를 하였다. 예비교사들이 형성한 학습의 의미를 살펴보면, 유아들이 교사가 전달하는 지식을 일방적으로 습득하는 것이 아니라 그들에게 의미 있는 상황 속에서 학습이 이루어지고, 또한 유아들에게 지속적으로 나타나고, 늘 즉각적으로 학습되는 것이 반영하지 않는다고 인식하였다. 또한 가르침이라는 개념은 유아들이 가지고 있는 지식과 새로운 지식을 연결시켜주고, 한가지의 절대적으로 옳은 방법만이 아니라 상황에 따라 다른 방법들을 사용하면서, 맥락 속에서 가장 효과적인 방법을 찾는 것이라는 것을 인식하였다.

이 같은 결과는 반성적 사고를 강조하였던 연구들처럼 예비교사들에게 능동적으로 반성하는 실천적인 교사가 되는데 도움이 된다고 볼 수 있다. 교육실습과정에서 예비교사들은 교육 현장의 전문가들을 통해 가르치는 것에 대한 과정을 직접 관찰하고, 동시에 내적 고등 정신 기능, 즉 창의적이고 반성적인 사고와 부딪힌 문제 상황을 해결하는 과정에서 자신들의 기본 역량들을 자극하고 능력을 확장하였다.

또한 본 결과는 교사의 발달단계를 강조하는 학자들의 생

각을 반박한다(Katz, 1987). 이들은 초보 교사들이나 예비교사들이 반성적 사고를 강조하는 것이 불필요하며 교실상황에서 살아남는 기술을 가르쳐야 한다고 강조하였다. 그러나 본 연구에서 보듯이 예비교사들은 단순히 기술적인 염려 차원을 넘어서서 반성적 사고가 가능하였으며, 수업준비로 바쁘지만, 교육에 대한 근본적인 질문에 관심을 갖고 있었다. 또한 오히려 어떠한 관점을 가지고 사회를 바라보게 되는 지에 대해 자극을 받았을 때 예비교사들의 능력이 나타났다. Sparks-Langer와 Colton(1991)이 강조한 것처럼 예비교사들이 반성적 사고를 하는 상황에서 인지적인 요소, 비판적 요소, 서술적 요소를 갖추어서 자신들이 경험하고 있는 상황에 대해 반성적인 사고를 하고 있었다. 이러한 결과는 Zeichner(1982)가 강조하였듯이 생존위주에 초점을 맞추는 교원양성과정은 예비교사들의 도덕적, 윤리적 책임을 무시하는 것이라고 볼 수 있다.

둘째, 예비교사 자신들은 교육적 맥락 속에서 교사로서 정체성을 발달시켰다. 교사는 다양한 시각에서 관찰 및 분석을 하는 존재이며, 혼자서 일하는 것이 아니라 협력하면서 일하는 존재라는 정체성을 발달시켰다. 본 연구의 결과를 보면, 의미 있는 경험이란 예비 교사들이 상황에 대해 인식하고, 그 상황에 대한 반응을 분석하고, 다른 관점에서 바라보는 경험하는 것이다. 교실 상황에서 발생하는 사건들에 대해 인식하고, 잘잘못을 따지며, 타인과 토론하는 경험을 통해 형성된 의미 있는 경험은 개인적인 차원에서 뿐만 아니라 동료실습교사나 실습지도교사와의 상호 작용이 요구되고, 이러한 토론과정은 예비교사들에게 내적 발달(Vygotsky, 1978)을 일어날 수 있도록 하였다. 본 연구 결과는 실습현장의 중요성을 시사한다. 예비교사들에게 실습현장은 교사 자신에게 의미 있는 경험을 통해 의미 있는 지식을 습득할 수 있는 기회를 제공하였다. 예비교사들이 단순히 실습을 했다는 것만으로 교사로서의 정체성을 확립하는 것이 아니라 이들이 생각할 기회와 추상적인 이론들을 구체화하는 경험이 제공되어 교사로서의 정체성을 확립해가도록 해야 한다(이원희, 2002).

셋째, 본 연구에서는 예비교사들이 배우고 가르침에 대한 의미를 재구성함으로써 그들 자신의 민속 교육관(Folk pedagogy)을 살펴보는 기회들을 제공할 수 있었다. 예비교사들은 한 가지 지식만이 절대적으로 옳고, 다른 것이 절대적으로 틀리다고 구별 할 수 없다는 것과 오히려 다른 지식이나 가치에 대해 맥락적 합당함(reasonableness)을 인식하였다. 즉, 유아들에 대한 성인들의 기대와 교사가 해야 하는 역할을 살펴보면, 익숙한 잘못된 가르침에 대해 대체하거나 수정을 하고자 하는 마음을 갖도록 자극하고, 겸손과 용인하는 태도를 가지는 것이 필요하다는 것을 인식하도록 하였다.

본 연구 결과는 한 미국의 대학에서 이루어지고 있는 교육 실습을 다룬 내용이지만 우리나라 교육실습에 대해 다음과 같은 제언을 할 수 있다. 우선, 반성적인 저널은 예비교사들을 전문인으로 성장할 수 있도록 가능성을 제공해주었다. 예비교사들이 자신들이 가지고 있는 지적인 안목, 즉 자신이 어떠한 사고의 형식을 가지고, 어떠한 것들이 가치 있다고 생각하는지 파악하도록 도와야 한다. 교사 개개인이 소유하고 소중하게 여기는가 하는 교육의 가치나 목적에 대한 중요성에 대해 인식하도록 격려되어야 한다.

둘째, 교육 실습을 2명씩 짝을 이루어 실습을 하는 협력학습을 함으로서 예비교사들은 적극적으로 자신들의 실습경험을 나눌 수 있었고, 실습과정 중 적극적으로 학습의 운영이나 의사결정을 하는 상황에서 인지적, 정서적 지지해줄 수 있었다. 실습의 하는 동안 안정적으로 교육실습을 할 수 있었던 이유는 협력 학습이 가능하였기 때문이었다. 협력학습이 이루어지는 교육실습의 맥락을 제공할 필요가 있는 것으로 보인다.

■ 참고문헌

- 김성은(1998). 2~3세 유아의 프로젝트 접근법의 전개과정 및 교사의 역할. 동국대학교 교육 대학원 석사학위논문.
- 박은혜(1999). 유아교사교육에서 수업사례 활용에 대한 고찰. 유아교육연구, 19(1), 61-78.
- 배소연(1993). 유아교사 교육에 있어 교생 실습이 예비유아 교사들에게 미치는 영향. 경원대학교 논문집, 11, 603-631.
- 이명순(2000). 유치원 교사가 되어가는 과정에 관한 이야기. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 이원희(2002). 구성주의 교육학. 교육과학사.
- 정현숙(2002). 표상 및 초임유아교사의 교사로서의 자아상 형성과정. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 최수경(1999). 유치원에서의 프로젝트 접근법 실시 현황 및 교사의 인식. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Donaldson, M. (1979). *Children's minds*. New York: W. W. Norton & Company.
- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Duffy, T. M., & Cunninghamham, D. J. (1996). Constructivism: Implication for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen(ed.) *Constructivist learning environments: case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, NJ.: Educational Technology Publications.
- Dunkin, M. J.(Eds.) (1987). *The international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon press.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (1995). Children in context: Interpreting the here and now of children's lives. In J. A. Hatch (Ed.), *Qualitative research in early childhood settings* (pp. 135-154). Westport, CT: Praeger.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. CA: Sage.
- Gudmundsdottir, S. (1991). *The narrative nature of pedagogical content knowledge*. (ERIC Document Reproduction Service No. 341 991).
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Katz, L. (1987). The nature of professions. In L. Katz & K. Steiner(Eds.), *Current topics in early childhood education*. V. &, 1-16, Norwood: Ablex, 192-208.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (1989). Engaging children's mind. New York: Ablex.
- Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.
- Kitayama, S., Markus, H. R., Matsumoto, H., & Norasakkunkit, V. (1997). Individual and collective processes in the construction of the self: Self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(6), 1245-1267.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago and London: The University of

- Chicago Press. 진동섭 (역). 교직 사회 -교직과 교사의 삶-. 서울: 양서원.
- Oliva, P. F., & Kenneth, T. H. (1980). What are the essential generic teaching competence? *Theory into Practice, 19*(2), 20-31.
- Olson, D. R., & Bruner, J. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In D. R. Olson, & N. Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research, 15*, 4-14.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In S. John., & E. Guyton. (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Schon, D. (1983). The reflective practitioner: how professional think in action. New York: Oxford University Press.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research, 15*, 4-14.
- Shweder, R. A., Goodnow, J., Hatano, G., Levine, R. A., Makus, H., & Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: one mind, many mentalities. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., pp. 865-937), New York: John Wiley & Sons.
- Silin, J. (1988). On becoming knowledgeable professionals. In B. Spodek, O. N. Saracho, & D. L. Peters (Eds.) *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 117-134). New York: Teachers College Press.
- Sparks-Langer, G., & Colton, A. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership, 48*(6), 37-44.
- Torff, B. (1999). Tacit knowledge in teaching: Folk pedagogy and teacher education. In B. Toff, & R. J. Sternberg (Ed.), *Understanding and teaching the intuitive mind: student and teacher learning* (pp. 95-211). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky. L. S. (1978). *Mind in Society- The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Zeicher, K. M. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Reserach, 28*(9), 4-15.

(2005년 6월 7일 접수, 2005년 11월 22일 채택)