

자기주도적 프로젝트 교사교육 콘텐츠 개발 탐색연구 : 유아교사의 프로젝트 실행과정을 중심으로

A Study of Developing Key Contents for Self Directed Teacher Education
Program with Project : Focused on Project-implementing

윤 은 주

숙명여자대학교 생활과학대학 아동복지학부

Eunju Yun

Sookmyung Women's University

ABSTRACT

This study aims to uncover what kinds of difficulties preschool teachers are now confronted with when they begin to implement project based learning with young children, in order to develop contents for teacher education programs. From July 2012 to February, 2013, 9 teachers participated in implementing projects in preschool classrooms. For data generation and interpretation, observations of class projects, tape-recordings of teacher conferences, and interviews with the teachers were made. The findings were as follows: teachers' uncertainty regarding project itself, teachers themselves, child competence, and its sustainableness were the most critical obstacle to hinder the teachers in implementing self directed projects with young children. The results imply that the teachers' belief in child competence in doing projects is of great significance; their view that it is very difficult for them to do projects without viewing young children a co-constructor of knowledge. Therefore, the key element in developing contents for teacher education programs should include a richer understanding of young children' competence.

* 본 논문은 2012년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2012S1A5A2A01020438).

Corresponding Author : Eunju Yun, Division of Child Welfare & Studies, Sookmyung Women's University, Cheongpa 47 Gil, Yongsan-gu, Seoul 140-742, Republic of Korea
E-mail : eunjuyun@sm.ac.kr

© Copyright 2015, The Korean Society of Child Studies. All Rights Reserved.

Keywords : 프로젝트 (project), 유능한 아동(a competent child), 지속가능한(sustainable), 불확실성 (uncertainty).

I. 서론

프로젝트 접근법이 우리나라 유아교육 및 초등교육에 소개된 지 25년이 넘는 시간이 흘렀다. 그 동안 프로젝트 접근법, 레지오 에밀리아 프로젝트 등 프로젝트를 중심으로 하는 교수학습법은 현장과 학계의 노력으로 어린이 삶의 질을 향상시키는 교육접근의 하나로서 확고하게 자리 매김하였다. 단적인 예로 1989년 Katz와 Chard의 『Engaging children's mind: The Project Approach』의 출판이 후 지금까지 프로젝트 관련 50편의 저서와 1000여 편¹⁾의 논문이 출판되었는데, 이는 프로젝트 접근법을 비롯한 프로젝트²⁾ 교수방법에 대한 높은 관심과 노력을 보여준다. 그러나 2000년 초반 이후 프로젝트 열풍이 주춤하는 양상이 나타났는데 유아교육의 공교육화를 그 원인으로 추측해 볼 수 있다. 이와 더불어 유아교육 기관 평가도입으로 프로젝트 열풍은 한풀 더 꺾여 예전만큼 주목을 받지 못하고 있다.

한편 내리막을 걷던 프로젝트에 대한 관심이 최근 회복 징후를 보이는데 그 배경에 주목해 볼 필요가 있다. 구체적으로 살펴보면 먼저, 초등교육에서의 프로젝트 열풍을 들 수 있다. 2009 개정 초등통합교육과정이 즐거운 생활, 슬기로운 생활, 바른 생활의 3 교과서 체제에서 8가지 주제교과서로 변경되면서, 주제중심 통합교육이

전면적으로 실시되었다(Ministry of Education and Science Technology, 2011). 이에 따라 적합한 통합방법으로 자연스럽게 주제중심의 프로젝트 활동이 주목을 받았고 그 결과 현재 각 교육지원청 교사연수의 단골주제로 각광을 받고 있다. 둘째, 유아보육교육과정논의에서 유초연계가 핵심주제(Moon et al., 2008)로 부상하면서 바람직한 유초연계의 방안으로 프로젝트 활동이 자주 언급된 점(Chung & Kim, 2011)을 들 수 있다. 셋째, 유아기관평가와 누리과정 시행으로 지나치게 표준화(standardization), 보편화(universalization) 일로를 걷는 유아보육교육의 획일화에 대해 위기감을 느낀 학자들의 행보(Kim, 2013; Chung & Kim, 2011; Yun & Lee, 2012)이다. 유아보육교육의 다양화 및 고유성을 회복하기 위해 ‘본연으로 돌아가자’는 비판의식이 확산되면서 유아보육교육 프로그램에 대한 재조명이 일고 있으며 그 논의에 프로젝트가 포함되어 있다(Yun, 2014).

이렇게 프로젝트가 재조명을 받기 시작한 시점에서 프로젝트 적용과 관련하여 우리에게 당면한 혹은 앞으로 풀어야 할 과제는 무엇일까? 여러 쟁점들이 있겠지만 ‘지금까지 우리나라에서 프로젝트 적용은 어떠하였는가?’라는 반성적 물음이 반드시 포함되어야 할 것이다. 위에서 언급했듯이 수많은 논문과 저서는 그동안 우리가 얼마나 많은 열정과 노력을 프로젝트에 쏟

1) 학술정보서비스(RISS)검색에서 프로젝트 접근법을 제목으로 할 경우 학위논문과 학술지가 총 307편, 프로젝트로 할 경우 959편, 프로젝트 활동으로 할 경우 543편으로 나타남(제목과 함께 유아를 결과 내 검색용어로 입력함).
2) 여기서 프로젝트 활동이라 함은 프로젝트 접근법을 포함하여 레지오 에밀리아식 프로젝트, Dewey의 문제해결식 프로젝트 등, 기본적으로 프로젝트라는 명칭을 붙여 진행하는 교육활동을 모두 지칭함. 본 글에서는 프로젝트 작업 혹은 프로젝트와 동일하게 쓰임.

아왔는지를 여실히 보여준다. 따라서 지금은 다음과 같은 질문과 함께 그 답을 찾는 여정을 통해 미래를 모색할 시간이다; 우리나라에서 프로젝트 적용은 어떠했는가? 성공인가 실패인가? 아울러 그 과정에서 우리는 무엇을 배웠는가? 또 드러난 문제점과 그 해결책은 무엇인가? 이런 비판적 질문과 이를 해결하기 위한 성찰적 고민은 프로젝트 활동의 확산을 위해, 더 본질적으로는 유아보육교육의 질 향상을 위해 반드시 짚어볼 필요가 있다. 물론 지금까지 우리나라 프로젝트 적용에 대한 성찰적 작업이 없었던 것은 아니다. 예를 들어 올바른 적용이 이뤄져 왔는가에 대해서는 몇몇 학자들(Yun, 2003; Ji & Jang, 2010)이 지속적으로 고찰해 왔다. 그리고 적용에서 나타난 제반 환경지원 문제들은 여러 연구자들에 의해 조목조목 지적되었다(Ji & Choi, 2005; Park & Yeu, 2001).

한편 프로젝트 활동의 성공 열쇠를 전 대상은 다름 아닌 교사라고 해도 과언이 아니다. 왜냐하면 교사가 항상 깨어있는 상태에서 영감을 받아 경청하고 유아들의 대화, 행동 그리고 공동의 지식구성성이 일어나도록 자극해주어 발견이 일어나도록 해주어야 하기 때문이다(Edwards, 1998). 특히 유아의 즉시적 질문이 활동 속에서 자연스럽게 내려지고 탐색되도록 하기 위해서는 유아의 행동과 말에 숨겨진 의도를 읽어 이를 펼칠 수 있도록 하는 교사의 능력, 즉 촉진자이자 지원자로서의 교사역할이 프로젝트 진행에서 필수적이다(Fyfe, 1994; Helm & Katz, 2011; Pourshafie & Murray-Harvey, 2013; Stacey, 2009). 이런 프로젝트에서 교사역할의 중요성으로 프로젝트 관련 연구물 중 상당 부분이 교사를 논의의 대상으로 삼아왔다. 그 가운데서도 유아-교사 상호작용과 교사 인식변화 및 경험이 가장 많이 연구되었고 주로 교실에서 직접 유아와 프로젝트를 실행

하는 과정에서의 교사변화를 다루었다(Kim & Song, 2010; La & Yoon, 2008; Yoo et al., 2011). 그러나 이 연구들은 촉진자와 지원자로서의 교사역할의 중요성을 강조하였지만, 이런 역량을 직접적으로 육성할 교사교육이나 연수 프로그램과 콘텐츠 개발에 대해서는 크게 언급하지 않았다. 예를 들어 예비교사들은 어떻게 프로젝트를 배우는가?, 프로젝트 교사교육의 콘텐츠는 무엇인가? 프로젝트 교사교육에 어떤 교수학습 방법이 주로 활용되고 있는가? 등의 논의는 그 적용 연구에 비해 현저히 적은 수로 이루어졌다. 그런 가운데서도 프로젝트 활동을 학습자 중심 교수법의 한 예로서 교사교육에 적용된 논의는 일부 진행되었다(Jo & Suh, 2002; Kim, 2011). 그러나 Ji & Jang(2010)을 제외하면 프로젝트 교사교육에 대해 직접적으로 또 전문적으로 논의한 연구는 현재까지 전무하다. 하지만 프로젝트에서 어린이의 대화, 그림, 사진, 놀이에서 표현된 어린이의 생각을 읽어내고 이에 따라 어린이의 관심을 자극하고 유지시키도록 계획하고, 나아가 일반 교육목표를 녹아내면서 프로젝트 방향을 파악해내어야 하는 고도의 전문성을 요하는(Fyfe, 1994) 교사역할을 감안해 볼 때, 교사의 전문적 역량(Lee & Choi, 2013)을 함양시킬 프로젝트 교육프로그램의 개발 논의는 보다 심층적으로 진행되어야 할 것이다. 특히 프로젝트가 도입된 지 상당한 시간이 흐른 현 시점에서, 또 지금의 유아보육교육 상황을 감안해 볼 때 이런 작업은 더더욱 절실하다.

이와 함께 프로젝트의 지속성 또한 점검이 필요하다. 많은 교사들이 프로젝트를 실행하다가 쉽게 중도에 포기하거나 좋은 결과를 내었음에도 불구하고 계속하기를 꺼려하는 의향을 자주 내비친다. 아무리 좋은 프로그램일지라도 지속되지 않는다면 그 프로그램은 교육현장에서

제대로 뿌리내리기 어렵다. 그렇다면 여기서 우리는 다음과 같은 질문을 던져볼 수 있을 것이다: 왜 교사들이 중도에 포기하는가? 어떻게 하면 교사가 지속해서 프로젝트를 실행할 수 있도록 지원할 수 있는가? 이것은 다음 질문으로 바꿔 볼 수 있다. 프로젝트를 실행을 위해 교사에게 필요한 교육은 무엇인가? 그리고 그 교육의 콘텐츠는 무엇으로 구성되어야 하는가? 특히 자기주도성과 지속가능성을 염두 할 경우 교사교육 콘텐츠에서 어떤 점이 중점적으로 고려되어야 하는가?

본 연구자는 이런 문제의식을 갖고 교사에게 실질적으로 유용한 콘텐츠로 구성된 프로젝트 교사교육 프로그램을 개발하고자 하였다. 이를 위한 탐색작업으로서 먼저 교사들이 프로젝트를 실행하기 위해 어떤 사항들이 필요한지를 프로젝트 실제 상황에서 그들이 겪는 어려움과 그 어려움의 심층적 의미의 파악을 통해 알아보았다. 의도적으로 프로젝트 적용경험이 없는 교사들을 대상으로 참여연구를 통해 프로젝트 실행 과정에서 그들이 겪는 고충과 장애의 의미를 밝혀내고, 이를 토대로 그것을 해결해 줄 역량을 함양시킬 교사교육 콘텐츠를 개발하고자 하였다. 기존의 프로젝트 교사의 핵심역량이 우수교사와 일반교사의 비교를 통해 추출된 것(Ji & Jang, 2010)과 달리, 본 연구는 (1) 프로젝트 실행과정에서 (2) 교사들이 털어놓는 어려움을 중심으로, 특히 그 어려움에 놓인 의미와 그 어려움의 밑바탕에 자리한 작동기제를 찾아 그것을 해결할 수 있는 역량을 교사교육 콘텐츠의 핵심으로 잡고자 했다는 점에서 기존 연구와는 차별성을 지닌다. 연구문제는 다음과 같다.

<연구문제 1> 어린이집 교실에서 교사가 프로젝트를 실행하면서 부딪치는 어

려움은 무엇이며, 그 어려움의 내재적 원인은 무엇인가?

<연구문제 2> 그 어려움을 해결하기 위해 교사교육에서 필요한 콘텐츠는 무엇인가?

II. 연구방법

교사의 프로젝트 실천력 향상을 지원하기 위한 교사교육 콘텐츠 개발에서 가장 중요한 포인트는 교사들이 프로젝트를 이해하고 또 이를 실제로 적용하는 과정에서 필요한 사항이 무엇인지를 정확히 알아내는 것이다. 이를 위해 본 연구자는 프로젝트 활동을 직접 실행하는 가운데 그 속에서 기존의 연구들이 밝혀낸 표면적 어려움을 넘어 그 어려움에 숨어있는 심층적 원인을 밝혀내고자 질적 연구 중에서 현상학적 연구를 주 연구방법으로 선정하였다. 교사들의 일상적이고 직접적인 경험의 어려움을 ‘있는 그대로’ 포착하고 이것을 이루는 본질인 체험된 어려움의 의미(lived meaning)을 이끌어내는데 주력하였다(Yeu, 1999). 따라서 프로젝트 실행과정에서 교사들이 경험하는 지각, 믿기(believing), remembering(기억하기), 결정하기(deciding), 느끼기(feeling), 판단하기(judging), 평가하기(evaluating)을 비롯하여 모든 행동하기 경험을 보고자(Schwandt, 2015) 하였다. 아울러 현상학의 중심 개념인 의식의 ‘지향성(intentionality)’을 통하여 그 상관관계를 해명하고자 하였다(Yeu, 2013). 이를 위해 보조 연구원 2명과 함께 연구를 수행하였다. 2012년 7월부터 2013년 2월까지 D시 장미어린이집 교사 9명을 대상으로 프로젝트 적용과정에 대해 지원적 역할 뿐만 아니라 협력적 공동작업을 수행하였기에 본 연구는 참여적 성격을 지닌다.

1. 연구참여현장

접근성과 실효성이 높은 교사교육 콘텐츠 개발을 목표로 프로젝트 적용경험이 크게 없는 연구참여 기관을 모색하던 중 연구자는 D광역시 시내 한가운데 위치한 장미어린이집을 참여 기관으로 선정하였다. 장미어린이집은 종교단체가 운영하는 기관으로서 대도시 한가운데 위치에서는 기대할 수 없는 의외의 넓은 부지와 풍부한 자연환경을 갖추어 탐구방식의 프로젝트를 적용하는데 매우 적합한 환경조건을 구비하였다. 표준보육과정과 누리과정의 주제중심 교육을 몬테소리 프로그램과 병행하여 실천해오던 이 어린이집은 기존의 사전계획중심 활동의 한계를 극복하고 즉각적으로 발현되는 유아흥미에 중점을 둔 교육활동을 실시하고자 새로운 변화를 모색 중이었다.

한편 10년 넘게 유아와 초등기관에 프로젝트를 적용해 온 연구자는 프로젝트 실행에서 교사들이 겪는 어려움을 지켜보면서 그 고민을 해결해줄 방안을 마련하기 위해 프로젝트 교사교육 콘텐츠 마련을 계획 중이었다. 그런 가운데 자문 형태로 만남을 가진 원장과 연구자는 양측의 필요를 서로 이해하면서 협력하는데 동의를 하고 장미어린이집에 프로젝트를 적용하기로 결정하였다. 프로젝트 적용에 대한 교수학습적 지원은 연구자와 2명의 석박사 연구보조원이 주로 담당하고 물리적 환경지원은 원장과 주임교사를 비롯하여 교사회의에서 조율하기로 하였다. 만 2세부터 만 5세반으로 구성된 기관에서 프로젝트 적용이 어려운 영아반인 만2세를 제외한 만 3세부터 4세와 5세반이 프로젝트 적용에 참여하였다.

본 연구를 진행하는 동안 각 교실은 2-3개의 연구주제가 탐구되었다. 교실에 따라 하나의 대

주제로 관련된 2-3개의 하위주제로 프로젝트가 진행되었고, 경우에 따라 전혀 다른 주제가 2-3개 연속적으로 진행되는 경우도 있었다. 이는 모두 유아의 흥미에 따른 진행결과로 나타났다. 연구시작과 함께 연구자는 7-8월 매주 1회씩 프로젝트 연수를 제공하여 교사들의 프로젝트에 대한 이해를 지원하였다. 프로젝트 진행은 교사회의를 통해 논의되었는데, 첫 번째 달인 9월은 매일 원 주체로 진행되었다. 10월에 접어들면서 전체교사회는 주 2회로 줄어들었고 대신에 연령별 교사회의는 매일 진행되어 유아의 즉각적 흥미를 활동으로 풀어내고자 하는 구성원들의 고민이 계속되었다. 연구자는 주 2회 교사회의에 참석하여 함께 활동을 논의하였으며, 아울러 개별 교사의 요구가 있는 경우 원을 방문하여 개별면담을 통해 프로젝트 진행에 대해 함께 머리를 맞대고 해결책을 모색하였다. 교사의 요청이 있는 경우, 연구자가 교실상황에 직접 참여 및 개입하는 지원도 실시되었다. 장미어린이집의 프로젝트 적용은 크게 세 단계로 이뤄졌다. 먼저 2012년 7월부터 8월까지 이루어진 첫 단계인 프로젝트 연수와 둘째 단계인 프로젝트 사전준비단계를 들 수 있다. 그리고 2012년 9월부터 2013년 2월까지의 프로젝트 진행이 마지막 단계에 해당한다. 구체적으로 살펴보면, 프로젝트 이해연수의 경우 교사자체의 프로젝트 스터디그룹과 연구자 강의를 통해 진행되었다. 이어서 사전준비 단계에서는 가능한 프로젝트 연구주제들이 선정되었고 이에 관련된 3-4개의 시나리오가 만들어졌다. 이 시나리오들을 바탕으로 연간, 월간 계획이 작성되었으며 동시에 교사들이 유아의 즉시적 흥미에 대응할 수 있도록 하는 기반이 갖추어졌다. 이를 기반으로 교실에서는 유아의 문제제기를 시작으로 프로젝트가 진행되었다.

2. 연구참여자

연구 장소인 장미어린이집 교사들은 20대 중반에서 30대 중반으로 1명의 남교사를 제외하고 모두 여교사로 구성되어 있었다. 2년 혹은 4년제 유아교육과와 아동학과를 졸업한 후 짧게는 2년부터 길게는 10년에 이르는 경력을 갖추고 있었다. 연구 참여자 모두 프로젝트를 직접 교실에 적용한 경험은 없었다. 대신에 어린이집 입사 전 교사교육기관에서 이론으로 프로젝트를 접했거나 일부 교사는 현직연수과정 프로그램에서 프로젝트 관련연수를 받은 경험은 있었다. A원장은 50대 후반의 수도자이다. 자연교육에 관심을 갖고 오랫동안 환경교육을 실시해온 이로서, 유아의 자율적 탐색의 중요성에 대한 신념이 매우 강했으며 이를 실천해보고자 하는 의욕 또한 높았다. 장미어린이집에 부임하면서 기존 교육프로그램에 새로운 바람을 불어오고자 희망하였으나 위에서 아래로의 변화보다는 교사 스스로 변화하는 아래에서 위로의 변화정책을 교육신념으로 삼고 있었다. 연구자 A는 대학원 과정에서부터 프로젝트 관련연구를 지속적으로 수행해 왔다. 유아교육 및 초등교육 기관에서 10년 넘게 프로젝트를 직접 적용해왔으며, 이를 바탕으로 지역사회 교육지원청 등에 교사들을 위한 프로젝트 연수를 제공해 오고 있다. 연구참여기관인 장미어린이집과는 실습지도 및 자문형태로 5-6년 넘게 관계를 형성해오고 있었다. 보조연구원 B와 C는 연구자의 지도학생으로서 연구자를 도와 프로젝트 연수과정에서 운영요원으로 참여하였다. 특히 B의 경우 아뜰리에스타로서 프로젝트 활동에서 표상부분을 도맡아 장미어린이집 프로젝트를 지원하였다. C는 이 연구의 전 과정을 기록하는 작업을 담당하면서 녹음과 전사 및 관련 자료의 수집과

정리업무를 담당하였다.

3. 자료 생성 및 분석

자료 생성은 장미어린이집 프로젝트 단계 중 실행단계인 2012년 9월부터 2013년 2월 동안 다음과 같이 이뤄졌다. 첫째 주 2회 프로젝트 교실참여 관찰이 진행되었는데 매주 화요일과 목요일 프로젝트 진행시간인 오전 10시부터 12시 사이 이루어졌다. 둘째, 화요일과 금요일 주 2회 오후 5시부터 6시까지(보통의 경우 7시까지 연장되는 경우가 빈번하였다)를 기본으로 하는 프로젝트 교사회의를 참여관찰(participant observation, Schwandt, 2015)하였다. 아울러 연구자의 대학업무일정으로 인해 회의참여가 여의치 않을 경우 Skype를 활용한 실시간 화상회의(video conferencing)를 통하여 교사회의를 참여 관찰하였다. 셋째, 개별교사 면담과 함께 이메일과 SNS를 통한 교류자료도 수집되었다. 교사의 직접 면담은 교사의 전화 혹은 이메일 요청이 있을 시 교사회의 시간 전후로 해당교사의 교실에서 30분에서 2시간 동안 프로젝트 진행과정에 대해 이뤄졌다. 마지막으로 자료생성에서 삼각도법(triangulation, Denzin, 1989; Hammersley & Atkinson, 1983)을 적용하여 프로젝트 진행과정에서 제공된 다양한 자료, 예를 들어 교사일지, 교사회의록, 유아 기록일지, 유아프로젝트 일지 등이 생성되었다. 이와 함께 참여관찰을 수행한 연구자 일지 또한 자료생성에 포함되었다.

자료 분석은 먼저 마찬가지로 삼각도법을 적용하여 참여자뿐만 아니라 프로젝트 전문가, 질적 연구 전문가와의 회의를 통해 해석의 믿을만함 근거(trustworthiness criteria, Guba & Lincoln, 1989)를 높이고자 노력하였다. 특히 연

구자가 프로젝트 연수를 지원하면서 연구를 진행한 관계로 연구자와 참여자 간에 발생할 권력 불균형의 문제를 고려하여 연구관찰 노트 및 연구자료를 참여자들과 공유하였다. 아울러 교사회의 시간의 경우 주임교사가 회의를 주도하였고, 교사회의에서 나온 결정에 따라 프로젝트를 진행하는 방식을 채택하여 연구자의 목소리가 지나치게 개입되는 것을 방지하고자 하였다. 구체적 자료분석은 3가지 코딩방법³⁾ 중에서 근거된(grounded), 귀납적(a posteriori, inductive), 맥락-민감적(context sensitive) 구조에서 이뤄졌다(Schwandt, 2015; Saldana, 2013). 근거적, 귀납적, 맥락민감적 구조(a grounded, a posteriori, inductive, context sensitive scheme)에 따른 자료분석이란 먼저 “범주를 생성하기 위해서 반응자의 실제 언어를 갖고 작업을 한 후, 데이터 조각들과 범주를 앞뒤로 살펴보면서 범주 의미를 정교화 시켜나가는 과정을 의미한다.”(p. 31) 첫째, 자료 분석은 1차 코딩에서 나온 자료를 반복적으로 읽으면서 빈도 상에서 가장 높은 주제어를 중심으로 추출하였다. 이어서 2차 코딩에서는 빈도에서 높게 나타나는 주제어 중 교사의 목소리와 제스처에서 강도가 높은 부분과 교사 스스로 특히 강조하는 부분을 찾아내어 다시 주제어를 추려내었다. 마지막으로 찾아낸 주제어에서 공통적으로 작동하는 핵심적 작동원리⁴⁾를 밝혀내고 이를 중심으로 다시 주제어를 앞뒤로 그리고 주제들 간 살펴보는 정교화 과정을 통해 의식의 의도성을 통한 관계를 밝혀내고자 하였다.

Ⅲ. 연구 결과 1 : 제반 교수학습 지원의 부족

프로젝트 실행 교사교육 콘텐츠 개발의 탐색 작업으로서 본 연구는 프로젝트 활동을 적용한 D시 어린이집 교사 9명을 대상으로 2012년 7월부터 2013년 2월까지 참여관찰, 인터뷰, 의사교류 소셜 네트워크를 활용하여 질적 연구를 수행하였다. 연구결과에 따르면, 교사들이 프로젝트를 진행하면서 부딪치는 어려움은 다른 연구(Ji, 2002; Na & Yoon, 2008; Park & Yeu, 2001)에서도 많이 지적되었듯이 제반 여건의 부족이 가장 많이 제시되었다. 예를 들면 교수학습 자료 부족, 행정지원 부족, 부모지원 및 지역자원 활용의 어려움 등의 외적 요건의 부족이 가장 많이 언급되었다. 특히 적용초기에 이런 어려움을 교사들이 가장 많이 그리고 자주 호소하였다. 이와 함께 실행기법의 부족이 또 다른 어려움으로 나타났는데, 예를 들어 유아의 다양한 흥미, 연령, 배경에 맞춘 실행의 어려움을 교사들에게서 빈번히 들을 수 있었다. 자세한 내용은 다음과 같다.

1. 지원환경의 부족

프로젝트 실행 면에서 다른 원에 비해 외적 환경이 매우 풍부했음에도 불구하고 프로젝트를 적용하면서 교사들이 겪는 애로점은 주로 외적 환경지원의 부족에서 나타났다. 이 문제는 여러 선행연구들(Ji & Jang, 2010; Na & Yoon, 2008; Park & Yeu, 2001)에서 지적한 사항이기

3) Schwandt(2015)에 따르면 세 가지 코딩방법은 다음과 같다. 연역적 내용중심 구조(a priori, content specific scheme), 연역적 비내용중심 구조(a priori, non content specific scheme), 근거적 귀납적 맥락민감적 구조(a grounded, a posteriori, inductive, context sensitive scheme).

4) 여기서 핵심적 작동원리라 함은 교사들이 프로젝트 상에서 겪는 어려움, 특히 본 연구결과 2에 해당하는 프로젝트, 교사 자신, 어린이 능력, 지속가능성에 대해 교사들이 인식을 작동하는 원리인 불확실성(uncertainty)를 뜻함.

도 하다. 특히 교사 사전계획 중심적 교수활동을 실시해 온 원으로서 준비되고 계획된 환경에 익숙한 교사들은 프로젝트 탐색장소 물색, 다양한 표상자료와 실물의 즉시적 제공을 매우 곤혹스러워했다. 김교사는 이런 어려움을 다음과 같이 털어놓았다.

조형에 익숙하지 않아서 재료를 무엇을 제공 해주어야 할지 그리고 표상활동을 무엇을 하도록 지원하고 격려해야 할지 모르겠다. 이런 표상 활동을 해본 적이 없는데다 재료도 제대로 없어서... 그러다 보니 창의 있게 만드는 활동이 너무 부족하다. (김교사, 성찰일지, 2012.9)

결과적으로 이런 외적환경의 부족으로 인한 애로사항은 교사들에게 유아들의 예고 없이 나타나는 흥미에 대해 즉각적으로 반응하고 지원하는데 있어 큰 걸림돌로 작용하였다. 여기에 덧붙여 어린이집의 수많은 행사와 하원 후의 수북이 쌓인 일상 업무는 교사들에게 프로젝트에 몰입해서 연구할 시간을 허용해주지 않았다. 뿐만 아니라 꼬리에 꼬리를 물고 일어나는 활동들의 지속성이 관건인 프로젝트에서 중간 중간 끼어드는 갖가지 월레 행사는 프로젝트 활동을 단절시키는 주된 원인으로 지목되었다. 여기다가 몬테소리 교육에 익숙한 부모에게 탐구활동을 위한 현장방문 및 전문가 초빙활동의 필요성을 설득시키고 동의를 구하는 작업은 더더욱 쉽지 않은 과정이었다. 이 과정에서 원과 교사들이 겪는 심적 고통은 연구자가 예상했던 것보다 훨씬 컸다.

2. 교수방법의 부족

프로젝트 적용이 처음인 교사들은 그 이전에 얼마만큼의 경력이 있는가에 상관없이 대동소이한 반응을 보였다. 그것은 바로 “어떻게?”로

시작되는 물음이었다. 어떻게 주제를 잡느냐? 어떻게 유아의 흥미를 발견하느냐? 어떻게 전문가를 구하는가? 어떻게 끝내는가? 어떻게 답을 해줘야 하는가? 어떻게 질문을 격려하는가? 어떻게 표상하게 하는가? 소집단은 몇 명으로 해야 하는가? 등등. 특히 몬테소리 교육의 특징인 준비된 환경에서 계획된 실행에 익숙한 교사들에게 이는 폭풍우 속에서 조타수 없이 항해하는 선원이 갖는 불안감과 흡사하였다.

몬테소리 할 때는 모든 애들이 빠지는 거 없이 체크리스트하면서 했는데... 혼돈의 시작이었다. 도통 감이 안 잡히는 것이었다. 무엇인가를 하고 왔음에도 도통 감이 안 잡혔다.

(박교사, 성찰일지, 2012.10)

그 중에서도 유독 교사들은 어떻게 유아들의 흥미를 반영하고 이를 지속적으로 활동으로 제공해주는가와 어떻게 발문을 해줘야 하는가에 가장 힘들어했고, 시간이 지날수록 이는 해결되는 것이 아니라 더 큰 고민거리로 자리하였다.

수업을 끝기에는 발문에 큰 어려움이 있었고, 한 달 약간은 수업의 진행에 있어서 많은 고민을 했던 달인 것 같은데... 그래도 아직 방향을...

(이교사, 교사회의, 2012.10)

그냥 혼란스러운 것 같아요. 뭘 어떻게 질문해야 할지... 뭔가 제시를 해줄 때, 아이들의 관심으로 이끌어가야 될지, 아니면 정말 교사가 방향을 조금 틀어줘야 될지. 항상 그 부분에서... 어떻게 물어봐야 할지 모르겠어요.

(최교사, 교사회의, 2013.3)

사전계획에 따른 혹은 일정한 순서에 따른 교육방식에 익숙한 교사들이 유아들의 흥미에 따라 그 때 그 때 반응해서 이를 학습활동으로 이어주

는 작업은 초반기에는 고통스런 경험이었다. 이 부분은 연구 참여 어린이집 교사뿐만 아니라 프로젝트를 실행하는 대부분의 교사들이 경험하는 것이었다. 그런데 이 점은 Edwards(1998)에 따르면 미국 교사들도 마찬가지로 겪는 애로사항으로 언제, 얼마만큼 개입할지, 어떻게 답을 주지 않고 유아 스스로 해결하도록 도와줄지 끊임없이 고민한다고 전했다.

IV. 연구결과 2 : 유아, 교사, 성과 및 지속가능성에 대한 불확실성

연구결과 1에서 나타난 어려움은 첫째 교수 학습 환경의 최대한 지원을 통해 둘째, 개별 컨설팅과 자체 교사회의 및 연수를 통해 해결책을 모색하면서 점차적으로 상황이 개선되어 나갔다. 다행히도 유아들에게서 눈에 띄는 활동몰입과 학습에의 즐거움, 그리고 협동적 역량 즉, 프로젝트 활동의 장점들이 가지적으로 나타나면서 교사뿐만 아니라 처음에 염려의 눈길을 보내던 부모들까지 프로젝트에 긍정적 반응을 보이기 시작했다. 또한 업무과다로 인한 교사들의 프로젝트 연구시간의 부족은 원장과 교사, 부모 간 협의를 통해 기존 행사를 줄이거나 통합하는 방식으로 개선해 나갔다.

그러나 문제는 다른 곳에서 발생하였다. 프로젝트가 어느 정도 자리가 잡혀감에도 불구하고 교사들의 어려움 호소는 잦아들지 않았다. 시간이 꽤 흘러 프로젝트가 어느 정도 교실별로 안정되어 감에도 교사들은 여전히 프로젝트를 부담스러워 하는 분위기가 곳곳에서 감지되었다. 그리고 이것은 프로젝트 실행에 영향을 끼쳤다. ‘왜 교사들의 어려움은 잦아들지 않을까?’를 고

민하는 가운데 연구자는 이 문제가 기법부족이나 환경지원의 문제가 아님을 교사들과의 대화에서 읽게 되었다. 그것은 바로 불확실성의 문제이었다. 구체적으로 첫째, 적합한 교수학습방법으로서 프로젝트에 대한 불확실성, 둘째, 교사로서 자신의 교수능력에 대한 불확실성, 셋째 유아 능력에 대한 불확실성, 마지막으로 계속 실행할 수 있을까라는 실행의 지속가능성에 대한 불확실함이었다. 프로젝트에 대한 불신은 둘로 나뉘지는데 첫째 프로젝트는 이상으로 존재할 뿐 현실에서는 실행이 어려운 접근법이라는 생각이었다. 둘째, 설령 적용하더라도 유아에게 교육적 효과, 특히 학업측면에서 효과를 진짜 불러올 것인지에 대해 확신을 갖지 않았다. 그리고 자신에 대한 불신은 특히 교수학습장면과 교사회의에서 곳곳에서 드러났는데 다음으로 요약될 수 있다: 과연 내가 지도서 없이 혹은 가이드라인 없이 해나갈 수 있을까? 유아흥미를 따르는 것이 제대로 된 것인가? 셋째, 유아에 대한 불확실성, 정확히 말하자면 유아능력에 대한 불확실성이다. 이것은 유아에 대한 사랑과 관심과는 별개의 문제로서 유아 스스로 무엇인가를 할 수 있다는 가정에 대해 즉, ‘유능한 유아(a competent child)’ 원리에 대해 확신을 갖지 않거나 적은 상태를 의미한다. 마지막으로 진행은 되지만 이것이 지속적으로 실행될 수 있을까라는 지속가능성에 대한 불확실성을 읽을 수 있었는데, 이는 앞의 3가지 불확실성의 결과로 나타나 보였다. 위의 4가지 불확실성에 대한 구체적 사례는 아래와 같다.

1. 프로젝트 학습에 대한 불확실성

첫 모임에서 프로젝트를 적용한다고 했을 때 대부분 참여교사들은 부담스러워 하면서도 새

로운 교수학습 접근이라면서 반가움을 표했다. 그러나 교실적용이 시작되자 프로젝트 자체에 대해 확신을 하지 못하는 언급을 교사회의 석상에서 자주 피력하였다. 유아들이 노는 것인지 학습하는 것인지 구분이 되지 않는다, 유아 흥미만을 쫓아 활동을 진행한다라는 것이 바람직한 방향인가 등의 프로젝트의 진행에 대해 지속적으로 의구심을 나타내면서 진행이 잘 안 되는 점은 프로젝트 자체가 갖고 있는 문제, 특히 발현적 교육과정⁵⁾에서 비롯되었을 수도 있다는 문제를 제기하였다. 자문을 맡은 연구자가 교사들에게서 가장 빈번하게 의혹의 눈초리를 받은 부분은 다름 아닌 학습과 관련 사항이었다. 정확하게 말하자면 과연 이런 활동이 학습인지 그리고 학습에 도움이 되는지에 대해 교사들은 끊임없이 의문을 제기하였다.

1) 이게 학습인가요?

만 5세반 유아들이 어린이집 경내에 있는 밭에서 가을 수확물과 들꽃을 조사하고 있었다. 실내에 있다 나와서 인지 몇몇 유아들은 누런 호박, 모과 등에 관심을 보이기보다 밭 옆으로 나 있는 오솔길에서 뛰어 다니느라 김교사의 설명을 듣지 않고 있었다. 김교사가 말한다. “도대체 재들은 여기 왜 나왔는지 모르겠어요. 가끔 프로젝트를 할 때 아이들 흥미에 따라 해야 한다는데, 과연 유아들의 흥미를 따른다는 것이 과연 학습일까 하는 의구심이 들어요. 보세요, 그냥 놀고 있지 않아요!” (김교사, 참여관찰, 2012.10)

말을 하면 내가 다 해버릴 것 같고 안하고 기다리자니 아이들의 입에서는 정말 어느 방향으

로 될지 모르는 엉뚱한 대답이 나오고 그러다가 어쩌다 한 유아가 질문을 던지면 예상하지 못한 깊이 있는 질문이 나와서 그 질문에 준비되지 않은 나는 또 당황하고 결국에 활동은 제자리 걸음만 계속하고 정말 “이게 뭐지 이게 진짜 학습이야?” 싶었다. (박교사, 성찰일지, 2012.12)

위에서 김교사는 프로젝트 활동에서 유아들이 즐겁게 뛰어다니지만 이는 놀이에 해당하지 학습이 아니라는 생각을 견지하면서 프로젝트 활동을 중심으로 한 교육과정 자체에 대해 불신을 보였다. 특히 유아흥미를 따르는 것에 대해 강한 거부감을 표하였다. 교사가 예측할 수 없기 때문에 제대로 대답을 해줄 수 없다. 그래서 유아는 제대로 학습을 하지 못했다고 생각하였다. 연구자는 김교사의 사고에 깊이 뿌리박힌 학습에 대한 사고를 읽을 수 있었는데 이는 다름 아닌 체계적 학습에 대한 강한 신념이었다. 따라서 이런 사고가 바뀌지 않은 상태에서 프로젝트를 실행하지만 진행하다 보니 깊이 있는 실행이 되지 못한 것이다. 아울러 이 점은 교사 본인에게도 끊임없이 갈등을 유발하는 요소로 작용하고 있었다.

2) 학습효과가 있나요?

프로젝트가 학습인가 아닌가에 대한 의혹의 눈초리와 함께 프로젝트 효과, 즉 학습성취에 도움이 되는가의 여부에 대해서도 의구심을 드러내었다. 정확히 말하자면 학습성과, 즉 3Rs⁶⁾라고 분명하게 언급하지 않았지만 학업(academic)에 도움이 되는지에 대해서는 프로젝트가 종료될 때까지도 불안감을 드러내었다. 반면에 사회적

5) 프로젝트가 발현적 교육과정이 아니라는 일부 학자들의 주장이 있으나, 프로젝트 접근법을 비롯한 프로젝트 활동은 분명히 발현적 교육과정이라는 점은 프로젝트 접근법을 창시한 Katz & Chard를 비롯하여, 프로젝트를 처음 언급한 Kilpatrick과 그의 동료 Dewey 등 많은 학자들이 주장한 바임을 문헌을 통해 알 수 있음(Katz & Chard, 2000; Kilpatrick, 1918; Dewey, 1913).

과 표상능력의 성취는 매우 가시적이어서인지 언급을 하지 않았다. 아래의 인터뷰에서 박교사는 유아들이 알아야 할 내용을 알지 못하고 지나감에 대해 매우 안타까움을 드러내었다.

유아들의 흥미를 따라가다 보면 학습 성취가 잘 안되는 경우가 많아요. 그냥 뛰어다니요. 그리고 들어와서 물어보면 잘 몰라요. 프로젝트 하다 보면 시간만 가는 것 같아요. 중략... 결국 아이들은 아무것도 안하고 우왕좌왕으로 끝나버려요. 그럴 때는 제가 제대로 가고 있는가 하는 생각에 죄책감이 들어요. 중략... 그래서 제가 유아가 알아야 할 내용을 결정해야 할 것 같아요.

(박교사, 면담, 2012.10)

2. 교사 스스로에 대한 불확실성: 제 능력으로 할 수 있을까요?

교육실행에서 가장 중요한 점 중 하나는 바로 교사 스스로가 갖는 자신의 교수능력에 대한 자신감이다. 프로젝트 실행에서도 이 점은 상당히 중요한 요인이다. 그런데 계획되지 않고 즉각적으로 해결해야 하는 발현적 교육과정(Stacey, 2009)의 특성을 갖춘 프로젝트를 실행하면서 보인 장미어린이집 교사들의 반응은 교사로서 자신에 대한 확신이 매우 부족하다는 것이다. 특히 자기가 주도해서 유아와 함께 계획하고 실행하는 부분에 대해 매우 불안해하고 염려하는 모습을 자주 비추었다. 자신이 결정해서 하는 일에 대해 확신을 갖지 못하는 모습이 자주 목격되었다. 새로운 방식의 적용이라는 점에서 누구나 그럴 수 있겠지만 그것보다는 결정이라는 요소로 인해 더 안절부절 하였다.

아이들에게 제대로 내가 프로젝트를 진행하고 있는지, 어떤 방식으로 진행해야 아이들이 주도하

는 프로젝트가 될 수 있는지 등에 대해 많은 고민이 들어 힘들기도 하다. 처음에 아이들에게 NIE 활동 등 연령에 맞지 않고 순서에 맞지 않은 활동을 해서 프로젝트가 일시 중단 되었을 때, 아직 프로젝트를 진행하기에 부족한 교사라는 생각이 들어 아이들에게 미안하기도 하고 나 스스로 좌절감이 들었다. (김교사, 성찰일지, 2013.1)

진행을 하면서도 계속 뭔가 불안하고 무서웠다. 지금 생각하면 많이 간혀있고 불안해했던 것 같아요. 무엇이 그렇게 불안하고 무서웠는지... 내 안에 나를 가두고 있었나... 그런데, 한 학기가 지난 지금도 이를 완전히 떨쳐버릴 수는 없다.

(조교사, 성찰일지, 2013.2)

3. 유아능력에 대한 불확실성: 유아가 과연 이것을 할 수 있을까요?

자신의 교수학습 능력에 대해 확신을 갖지 못한 교사들은 유아의 능력, 특히 학습능력에 대해서도 진심으로 신뢰하지 않는 것으로 나타났다. 다시 말해 표면적으로 ‘유아는 유능하다(a competent child)’고 믿고 있지만 실상은 여전히 유아는 학습되어야 할 대상, 즉 아직 발달이 이루어지지 않은 대상으로 인식하고 있었다. 이런 믿음으로 인해 교사의 임무는 무엇인가를 주어야 한다는 즉, 가르쳐야 한다는 신념을 여전히 강하게 고수하고 있었다. 이는 결국 체계적 학습(systematic learning, Katz & Chard, 2000)에 대한 끊임없는 갈망과 의존으로 이어져 유아의 흥미를 중심으로 실행되는 프로젝트에 걸림돌로 작용하였다.

그 날도 달라지는 건 없었다. 그냥 무작정 나왔다. 또 관찰했다. 아이들의 입에서 궁금증이 좀 나왔으면 좋겠는데 잘 나오지 않았다. 만 3세 아이들에게 궁금증을 기대하기란 힘든 것 같다는 느낌이 들었다. (김교사, 성찰일지, 2012.9)

근데, 아직 유아 스스로 질문을 갖고 풀어내기까지는 시간이 걸리지 않나 하고 생각이 드는데요. 아직 유아들이 뭘 잘 말하는 게 안 되잖아요. 그래서 제가 어떻게 끌어주면 애들이 창의적으로 나올까? 아직 제 머릿속에서 계속 끊임없이 고민되는 부분이에요. (오교사, 교사회의, 2012.12)

만 3세라서 잘 안되잖아요. 막상 애들이랑 나가서 해보면 만 3세라서 아직 질문이나 이런 생각들이 잘 안드나 봐요. 그냥 애들 데리고 나가면 관찰만 하고, 나뭇잎을 모아봤는데, 나뭇잎 색깔이 왜 달라졌는지, 이런 생각이나 질문을 하는 애들이 없더라고요. 아직 애들이 그런 것 할 수가 없는 거 같아요. 그렇게 하라고 하는 게 무리인 것 같아요. (김교사, 교사회의, 2012.11)

위에서 언급한 교수학습 프로그램으로서 프로젝트 자체에 대한 불확실성과 체계적 학습(systematic learning)에 대한 강력한 믿음은 유아의 능력, 특히 호기심을 스스로 찾아 이를 해결하고 표상하는 능력에서 한계가 있다는 유아 능력에 대한 불확실성과 합쳐져 교사의 프로젝트 실행에로의 전력투구를 방해하고 있었다.

4. 지속가능성에 대한 불확실성: 과연 우리가 이것을 계속 할 수 있을까요?

어린이집의 행정적 및 교수학습적 조율이 이뤄지면서 프로젝트는 학기 중반을 넘어가면서 어느 정도 자리를 잡아갔다. 학기 초 혼란의 상황에서 벗어나 교사들과 유아들은 프로젝트 활동에서 안정된 모습을 보였다. 그리고 가시적으로 어느 정도 결실을 맺으면서 교사들의 표정 또한 초기와 중기보다는 학기말에 접어들면서 밝아지기 시작했다. 그러나 여전히 교사회의시간에서 프로젝트를 처음 시작할 때와 동일한 질문들이 빠지지 않고 단골질문으로 모습을 드러

냈다. 대표적 단골 질문으로 아래와 같다.

‘과연 아이들은 제대로 배우고 있는 것일까요?’ ‘우리가 하고 있는 것이 맞나요?’ ‘우리가 이것을 계속 할 수 있을까요?’ ‘굳이 프로젝트를 해야 하는 이유를 모르겠어요’

(전체 교사회의, 2012.1.)

배가 바다의 물결에 이리 흔들리고 저리 흔들려 어디로 가는 지도 모르는 것처럼 이렇게 계속 진행되는 것이 맞나요?

(전체 교사회의, 2013.02)

교사회의에서 던져진 위의 질문들은 문제해결을 위한 성찰적 맥락에서 출현하기 보다는 과연 이 프로젝트를 계속 해야 하는가? 그리고 그 가치와 명분은 무엇인가? 등 프로젝트 실행에 대한 근원적 그리고 회의적 시각의 맥락에서 비롯되었다. 위 질문은 건설적 논의가 이뤄질 때가 아니라 프로젝트가 잘 이뤄지지 않을 때 그리고 교사 간 협조가 잘 이뤄지지 않거나 프로젝트 방향에 대한 고민을 논할 때 자주 나타났다는 점에서 생산적 질문이기 보다 회의적 질문에 가까웠다. 특히 학기말, 즉 프로젝트가 비교적 성공적 마무리 단계에 접어들었을 때 나타난 위의 질문은 성찰적 성격을 띠기보다 지속가능성에 대해 의문을 제기하는 문제제기적 질문에 해당하였다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 프로젝트 실행을 위한 교사교육 프로그램 콘텐츠 개발의 탐색작업으로서, 프로젝트를 적용하면서 교사들이 겪는 어려움을 중심으로 교사들에게 필요한 교육 콘텐츠를 파악하려 하였다. 연구결과는 크게 2가지로 나타났다.

는데 첫 부분은 많은 선행연구(Ji & Jang, 2010; Lee, 2000; Na & Yoon, 2008)에서 밝혔듯이 내외적 교수학습 환경지원의 부족으로 나타났다. 이와 함께 본 연구에서 찾아낸 두 번째 결과이자 첫 결과의 내재적 의미, 심층적 원인에 해당하는 결과는 다름 아닌 ‘불확실성’이었다. 즉, 프로젝트 활동 자체, 교사, 유아 능력, 그리고 지속가능성에 대해 교사 스스로 확신을 갖지 못하는 제반 지원이 뒷받침 되었음에도 불구하고 프로젝트 활동을 구현하는데 방해요소로 작용하고 있었다. 구체적으로 말하자면, 제반환경과 기법에 대한 지원이 충분히 제공되더라도 프로젝트 활동이 이상적이지 않거나 실제적으로 적용가능한 어린이를 위한 바람직한 교수학습 접근이라는 점에 대한 확신, 교사로서 자신의 능력에 대한 확신, 아울러 ‘유능한 유아(a competent child)’에 대한 교사의 신념과 이런 활동이 앞으로도 지속적으로 가능할 수 있다는 데 대한 믿음이 확립되지 않을 경우, 양질의 프로젝트 실행은 기대하기 어려우며 더욱이 지속하기는 거의 불가능한 것으로 나타났다.

위의 두 번째 결과는 모두 교사의식과 관련된 문제라고 볼 수 있는데, Ji & Jang(2010)은 이를 교사 내적요인으로 보면서 프로젝트 본질에 대한 올바른 이해, 자신감이나 열정결여 등이 프로젝트 접근법 적용시의 문제점으로 지적한 바 있다. 그러나 본 연구에서는 여기서 한걸음 더 나아가 올바른 이해의 요소가 무엇인지 각각 구체적으로 밝혀내었고, 아울러 단순히 교사의 자신감 열정결여만이 아니라 더 근본적으로는 교사의 유아의 능력에 대한 불확실성, 즉 ‘유능한 유아(a competent child)’에 대한 신념부족이라는 핵심적 장애 요소를 짚어내었다. 프로젝트의 ‘진정한’ 그리고 ‘지속적’ 실행을 방해하는 요소로서 ‘유능한 유아(a competent child)’에 대한 교사의 확실

성의 결여는 여러 면에서 의미를 갖는다. 왜냐하면 프로젝트 실행에서 최고의 핵심적 작동원리는 다름 아닌 유아를 지식구성의 동료자(co-constructor)로서 대하느냐 아니냐의 여부에 달려있기 때문이다(Edwards, 1998). 그런데 교사가 유아의 능력에 대한 확신이 없는 경우, 다시 말해 유아를 발달적으로 미숙하거나 교수대상으로만 여길 경우, 즉 전통적 발달관에 입각한 아동관을 교수할 경우 프로젝트 실행 자체가 사실 불가능하다고 볼 수 있다. 설령 앞의 2가지, 프로젝트와 교사 자신에 대한 확실성 즉, 이상적 교수학습 접근으로서의 프로젝트에 대한 신념과 교사 자신에 대한 신념이 있다손 치더라도, 지식구성의 동반자로서 또 스스로의 학습에 대해 전문가(Katz & Chard, 2000)인 유아의 능력에 대한 근원적 믿음이 없다면 프로젝트는 진행되기 어렵다는 점을 보여준다. Yeum(2004) 역시 이 점을 강조하면서, 전통적 관점에서 유아 존재를 인식할 때 우리는 유아의 삶의 다양성을 단편적이고 직선적으로 감환시키고 최소화 시켜 프로젝트 수행 시 “유아들의 구체적 경험, 능력을 비롯하여 유아가 갖고 있는 철학, 이론, 느낌, 희망 등을 표현할 수 있는 기회를 빼앗고 그것을 볼 수 없는 오류를 범한다”(p. 136)고 지적하였다. 마찬가지로 Rebecca(1994)는 레지오 에밀리아에서 우리가 얻은 가장 큰 가치는 바로 어린이는 배울 가치가 있는 것에 관심을 보이며 그리고 그것을 배워나간다는 점 그리고 이 부분을 우리 모두가 굳건히 믿고 있다라고 밝히면서 어린이의 능력의 무한함을 받아들일 것을 요청하였다. 이 부분은 마지막 요소인 지속가능성에 대한 불확실성과도 연결된다. 왜냐하면 프로젝트는 많은 부분을 유아의 질문, 흥미, 실행에 의존하기 때문에 교육과정의 구성 주체인 유아에 대한 교사의 신뢰가 없이는 지속되기 어렵다는 특징을 갖고 있기 때문이다. 프로젝트

에서 ‘유능한 어린이(a competent child)’ 신념의 중요성은 Malaguzzi(Dahlberg, Moss, & Pence, 2006)의 아동관에서 잘 나타나있다. 그는 아동을 일컬어 “풍부한 아동(a rich child)” “강한 아동(a strong child)” “능력 있는 아동(a powerful child)”(p. 50)으로 일컬으며, 지식의 공동구성자로서 유아의 뛰어난 능력을 극찬하였다. 우리가 프로젝트를 실행할 수 있는 바는 다름 아닌 이런 능력 있는 아동과 함께하기 때문이며, 교사인 우리는 이런 아동 덕분에 지식공동체를 이뤄나갈 수 있다고 주장하였다. Rinaldi(2006) 역시 이 점을 강조하면서 따라서 프로젝트 교사교육은 예비교사로 하여금 자신만의 아동에 대한 이미지를 고민해보게 하고, 그것이 무엇을 의미하는지 성찰해보고, 교육에서 그것이 어떻게 펼쳐질지를 생각해보게 하는 과정임을 역설하였다. 그렇지 않고 “대학에서 교육사, 영유아발달, 프로그램 개발, 교수학습법을 예비교사들이 추상적으로 배우게 될 경우 졸업 후 아동과 대화할 도구로서 교육학과 심리학을 활용하는 바를 알 수 없게 된다”고 경고한 바 있다(p.194). 교사들이 갖고 있는 위와 같은 유아능력에 대한 의구심은 현재 진행 중인 프로젝트 진행에 부정적 영향을 미치는 것을 넘어 다음에 프로젝트를 다시 할 수 있을까 하는 향후 지속가능성에 대한 회의로 귀결되는 부정적 순환 고리를 양상하였다.

위의 연구결과 1, 2를 살펴볼 때 프로젝트 실행을 위한 교사교육 콘텐츠는 기존연구에서 지목한 프로젝트 실행과 관련된 이론과 실천기법의 습득과 함께 다음과 같은 사항이 포함될 때만이 지속가능한 그리고 결실을 맺을 수 있는 프로젝트 실행으로 이어질 가능성이 높을 것으로 보인다. 그 콘텐츠의 내용은 구체적으로 다음과 같다. 첫째 교수학습의 이상적 실천으로서의 프로젝트에 대한 이해 콘텐츠, 둘째, 교사로서의

자신을 이해하는 콘텐츠의 포함이 필요할 것이다. 셋째 가장 중요한 교사교육 콘텐츠로서 프로젝트실행에서 지식구성의 동반자로서 유아의 능력에 대한 확실한 신념을 들 수 있다. 마지막으로 지속가능성에 대한 불확실성을 해소시킬 콘텐츠는 앞의 3가지 요소와도 관련이 되지만 특히 연구자로서 교사의 역할에 대한 부분으로 구성되어야 할 것이다. 외부에서 묻는 책무성(accountability)가 아니라 자신의 전문성에 대해 적극적으로 임하고자 하는 책임감(responsibility)의 성향을 갖도록 할 콘텐츠가 마련이 될 필요가 있다(Yun, 2015). 특히 이 콘텐츠는 교사교육실행과 매우 관련이 깊는데 그 배경은 다음과 같다. 아무리 좋은 교사교육 콘텐츠일지라도 그것을 어떻게 교육을 시키느냐는 다시 말해 교사교육의 실행이 어떠한가에 그 성공여부가 달려 있다. 따라서 핵심적 교사교육콘텐츠를 실행에 옮길 방안 또한 고민해 보는 절차가 잇달아야 할 것이다. Oh, Lim & Song(2013)이 입체적 교사교육 프로그램 개발이라는 제목으로 교수에 중점을 둔 교사교육보다 학습에 중점을 둔 교사교육 실행을 주장한 것을 눈여겨 볼 필요가 있다.

종합해 보건대, 본 연구에서 밝히고자 한 프로젝트 실행과정에서 교사가 갖는 어려움과 그 어려움의 내재적 원인은 ‘신념의 불확실성’으로 나타났으며, 따라서 이를 해결할 프로젝트 교사교육의 콘텐츠의 핵심은 “신념 가지기”라고 결론 지을 수 있을 것이다. 이런 신념의 중요성은 앞서 많은 교사신념에 관한 연구물이 밝힌 결론(Ji & Jang, 2010; Yeum, 2004)과 맥을 같이 한다. 따라서 프로젝트 교사교육 콘텐츠의 핵심 또한 ‘신념 가지기’가 우선적으로 제공한 후 이어서 이를 바탕으로 한 지식과 기법 교육이 제공될 때 비로소 이들 또한 현장에서

제대로 발휘가 될 수 있을 것이다. ‘신념 가지기’ 콘텐츠는 구체적으로, 교육관, 교사관, 유아관, 교수학습관, 프로젝트관으로 나뉘어서 진행될 수 있다: 교육의 전반적 목적에 대한 고찰과 유아에 대한 이해와 고찰, 교사의 바람직한 역할 상 고민, 그리고 교수학습관에 대해 생각해볼 수 있는 내용, 마지막으로 프로젝트 자체에 대해 고민해 볼 수 있는 부분들이 이에 해당한다. 여기서 중요한 점은 기존의 이론중심 지식 습득보다는 최근 교사교육에서 각광을 받고 있는 교육 성찰지(Park, 2015) 등을 통한 성찰중심 방법을 통해 제시되어야 할 것이다. 왜냐하면 신념이 다시 지식과 기법 교육으로 이뤄질 경우 또 다른 장애요소로서 작동할 것이라는 점은 명약관화하다. 구체적으로 교육관에서 다룰 수 있는 콘텐츠는 나의 교육관은 무엇인가? 교육받은 사람의 특징은 무엇인가? 유아들이 교육을 통해 성취해야 할 것은 무엇인가? 등이 숙고될 수 있는데 이들은 프로젝트와 마찬가지로 질문형으로 이뤄진 콘텐츠로 구성하는 것이 더 효율성이 높을 것이다. 지식개념 중심의 콘텐츠 나열은 또 다른 지식습득으로 이끌 가능성이 크기에 콘텐츠 구성을 질문형으로 제시하는 것을 제안한다. 교사관에서는 교육에서 교사의 역할은 무엇인가? 바람직한 교사상은 무엇인가? 교사의 전문성은 무엇인가가 다뤄져야 할 것이다. 유아관에서는 나의 유아의 이미지는 어떠한가? 나는 유아의 능력에 대해 어떻게 생각하는가? 유아의 흥미가 무엇이라고 보는가 등이 다뤄질 수 있다. 교수학습관에서는 나의 교수학습관은 무엇인가? 가장 바람직한 교수학습관은 무엇인가? 현장에서 가장 현실적인 교수학습관은 무엇인가? 그리고 마지막으로 프로젝트관에서 프로젝트란 무엇인가? 프로젝트를 통해 무엇을 얻을 수 있는가? 현장에서 프로젝

트는 반드시 필요한 것인가? 등의 콘텐츠로 이뤄질 수 있을 것이다. 위의 질문형으로 이루어진 ‘신념 가지기’로 명명된 프로젝트 교사교육 콘텐츠는 앞서서도 밝혔듯이 성찰적 방법으로 이뤄질 필요가 있다. 이는 기존의 지식, 기술, 태도의 습득으로 이뤄진 프로젝트 교사역량과 달리 콘텐츠 자체부터 학습자 중심의 콘텐츠를 구성한다는 특징을 지닌다. 그리고 이는 최근 관심을 끌고 있는 학습자 중심의 교사교육 프로그램(Lim, Jun, & Kim, 2014)과 맥을 같이 한다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있을 것이다.

프로젝트가 도입된 지 오랜 시간이 지난 만큼 지금은 이제까지 프로젝트적용의 성과에 대한 전반적 평가가 필요한 시점이다. 이와 더불어 우리 교육문화에 적합한 프로젝트 모형마련과 교사교육 프로그램의 개발이 절실한데 특히 우리나라 교육맥락과 교사교육의 장단점을 토대로 한 내용이 포함된 교사교육 프로그램의 개발이 요청된다. 그런 차원에서 본 연구는 우리나라 유아교사들이 프로젝트 실행에서 겪는 고충을 중심으로 그것이 무엇인지 확인함과 동시에 그 어려움의 내재된 의미가 무엇인지 각 요소별로 심층적으로 밝혀내고 그를 중심으로 교사교육 콘텐츠를 파악하려했다는 점에서 의의를 가진다고 볼 수 있다. 기존 연구들이 제반 여건의 어려움을 중점으로 문제점을 기술해내었다면, 본 연구결과는 그 어려움의 밑바탕에 깔린 교사들의 의식, 즉 불확실성이라는 작동요소를 밝혀내었다. 그리고 그 불확실성은 교사의 교육신념, 특히 유아능력에 대한 신념과 깊이 관련되었다는 점을 본 찾아내었다. 여전히 교사들의 인식 속에는 유아는 발달적으로 미성숙한 존재라는 신념이 굳게 자리함을 알 수 있었다. 이는 모더니즘적 발달중심 아동관의 해체과정(Dahlberg, Moss, & Pence, 2006)이 거처지

지 않은 채 프로젝트 교사교육이 진행될 경우 우리가 바라는 성과는 거두기 어려울 것이라는 시사점을 던져준다. 그런 점에서 이 연구결과는 프로젝트 교사교육 뿐만 아니라 유아교사교육 전반에 대해 시사하는 바가 남다르다. 다른 나라에 비해 우리나라에서 교사신념에 대한 연구가 교사의 심층적 내면의식을 파헤치기 보다는 특정 개념이나 이론에 대한 선호도를 중심으로 표면적으로만 다루었다(Lee & Kim, 2013). 아울러 교사교육 단계에서도 교사신념에 대해 직접적으로 다루는 강좌 또한 찾기가 쉽지 않은 것이 현실이다. 이런 상황을 볼 때 교사들은 본인의 신념을 파악하고 수정하고 진전시켜나가는 과정을 거치지 않고 곧바로 이론과 기법을 습득하는 경로를 일괄적으로 거침으로써 교사 스스로 인식의 모순현상을 경험하게 되는 상황에 처해있다(Black et al., 2011). 이론과 기법에 앞서 교사 스스로 자신의 신념에 대해 고민해보는 성찰적 교사교육 강좌의 개발이 요청된다. 그런 점에서 최근의 성찰적 혹은 존재론적 성찰을 통한 반성적 교사되기(Park, 2015)에 주목해볼 필요가 있을 것이다.

본 연구는 프로젝트를 처음 실행해 본 교사 대상 콘텐츠 개발이라는 점에서 기존의 프로젝트를 실행하는 교사에게 필요한 콘텐츠로 활용되기에는 한계를 가진다고 본다. 따라서 기존 실행 중인 교사를 대상으로 한 연수 콘텐츠 또한 개발될 필요가 있다. 본 연구는 프로젝트 실행을 위한 교사교육 콘텐츠 개발의 기초조사로서, 실질적으로 실행을 작동시킬 교사교육의 콘텐츠 파악에 주력하였다. 다음 과제로서 해당 콘텐츠로 이뤄지는 교사교육 프로그램 실행에 대한 연구가 진행되어 그 효과성에 대한 점검이 이뤄져야 할 것이다.

References

- Blackbourn, J., Bunch, D., Fillingim, J., Thomas, C., Schillinger, D., & Dupree, J. (2011). Challenging orthodoxy: Problem based learning in preservice teacher training. *Journal of Instructional Psychology*, 38(3/4), 140-153.
- Che, H., & Hwang, H. (2005). The effect of Project Approach program on children's cognitive styles. *Family and Environment Research*, 43(4), 261-281.
- Chung, S., & Kim, H. (2011). Suggestions for the revision of the "teaching-learning methods" section in the National Kindergarten Curriculum: Strengthening the uniqueness of kindergarten and the continuity between kindergarten and primary school. *Journal of early childhood education*, 31(1), 289-307.
- Cho, B., & Seo, S. (2002). The enhancing process of pre-service early childhood teachers' perspectives on science & science education through project activity. *The Journal of Korean Teacher Education*, 19(1), 137-155.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2006). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Routledge.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dewey, J. (1913). *Interest and efforts in education*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Edwards, C. (1998). Partner, nurturer and guide: The role of the teacher. In Edwards, Gandini, & Forman(eds.), *The hundred languages of children*(pp.179-98). Norwood, NJ: Ablex

- Publishing Corporation.
- Fyfe, B. (1994). Images from the United States: Using ideas from the Reggio Emilia experience with American educators. In Katz & Cesarone (eds.), *Reflections on the Reggio Emilia approach* (pp. 21-30). ERIC Clearinghouse on Elementary & Early Childhood Education.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London: Tavistock.
- Helm, J. H., & Katz, L. G. (2011). *Young investigators: The Project Approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
- Ji, O. (2002). The research trends, problems, and solutions in applying the Project Approach. *Journal of Young Child Studies*, 5, 101-21.
- Ji, O., & Chang, H. (2010). An extraction of core competency of teachers for applying the Project Approach in early childhood education field. *Korea Journal of Child Care and Education*, 62, 261-281.
- Ji, O., & Choi, I. (2005). A study on the small group activity through project process in kindergarten and child-care center. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 10(4), 251-76.
- Katz, L. G., & Chard, S. (2000). *Engaging children's mind: The Project Approach 2nd* (eds.). Stamford, Conn.: Praeger Publisher.
- Kilpatrick, W. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 14(4), 319-335.
- Kim, H. (2013). A critical discourse analysis on integrative curriculum in early childhood education. *Early Childhood Education Research & Review*, 17(2), 521-544.
- Kim, M. (2011). Art project for non-art majors, preservice elementary teachers: Art for understanding self-identity, art for life, art connected with life. *Journal of Research in Art Education*, 12(2), 79-106.
- Kim, P., & Song, J. (2010). A narrative inquiry into the shift in practical knowledge of an elementary teacher who implemented project-based instruction. *Journal of educational studies*, 41(1), 119-150.
- Lee, G. (2000). The effect of the Project Approach on young children's mathematical achievement. *Journal of Early Childhood Education*, 20(2), 69-87.
- Lee, M., & Park, S. (2011). The effect of science project utilizing FPSP on integrative-creativity. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 25(2), 367-390.
- Lee, O., & Choi, S. (2013). The study on childcare teacher's teaching behavior change and the meaning produced in internal self-supervision through project activity. *Korea Journal of Child Care and Education*, 74, 101-129.
- Lee, S., & Kim, H. (2013). The characteristics of American pre-service teachers' reflective thinking and their relationships with epistemological beliefs. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 21(1), 233-255.
- Lim, B., Jeon, K., & Kim, S. (2014). Early childhood teachers' critical understanding of arts

- education. *Early Childhood Education & Care*, 9(1), 127-149.
- Ministry of Education and Science Technology (2011). 2009 Revised elementary integrated subject curriculum of elementary school. The Korean society for the study of curriculum integration.
- Moon, O., Kim, Y., Na, J., Yang, O., Lee, K., & Lim, J. (2008). A study for the development of an introduction to the 7th national kindergarten education curriculum. *Journal of early childhood education*, 27(1), 37-72.
- Na, E., & Yeun, H. (2008). Young children teachers' perceptions and behavioral change on project activity. *The Korean Society for Study on Welfare of Early Childhood Education & Educare*, 12(3), 83-103.
- Oh, J., Lim, B., & Song, J. (2013). A study on the development and application of multidimensional teacher training program for the enhancement of teaching abilities. *Early Childhood Education Research & Review*, 17(6), 429-448.
- Park, J., & Yeu, H. (2001). A participant observation study on teachers' role. *The Journal of Child Education*, 10(1), 25-32.
- Park, S. (2015). Journal writing as an ontological inquiry: A story of a pre-service teacher's identity shaping. *Anthropology of Education*, 15(1), 1-58.
- Pourshafie, T., & Murray-Harvey, R. (2013). Facilitating problem based learning in teacher education: Getting the challenge right. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 169-180.
- Rebecca, N. (1994). Reggio Emilia: Its visions and its challenges for educators in the United States. In Katz & Cesarone(eds.), *Reflections on the Reggio Emilia approach*(pp. 31-36). ERIC Clearinghouse on Elementary & Early Childhood Education.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Saldana, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers 2nd*(ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwant, T. (2015). *Dictionary of qualitative inquiry 3rd*(ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Shin, I., & Im, E. (2004). The effects of fairy tale project activities on the development of children's language and thinking abilities. *Journal of Future Early Childhood Education*, 11(4), 51-76.
- Son, Y., & Song, H. (2010). Analysis of effectiveness in project based learning using thinking tool on IT ethics education for the technical high school students. *The Journal of Korean association of computer education*, 13(6), 43-52.
- Stacey, S. (2009). *Emergent curriculum in early childhood settings*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Yu, B., Park, S., Kang, M., Park, C., & Jeong, G. (2011). An analysis on SoC changing of prospective child care teachers about the Project Approach. *Journal of Educational Innovation Research*, 21(1), 41-61.
- Yeu, H. (1999). Minority kids' life in nursery schools: A phenomenological understanding. *Anthropology of Education*, 2(2), 139-170.

- Yeu, H. (2013). Some misunderstandings and understandings of phenomenologically-oriented qualitative research : Seeking the way between research logic and techniques. *The Korean Journal of Phenomenological and Hermeneutic Educational Practice*, 10(1), 5-31.
- Yeom, J. (2004). A qualitative study on the problems and the ways of improvement in implementing project approach in korean early childhood settings. *The Journal of Korean Educational Forum*, 3(1), 123-142.
- Yun, E. (2003). An ontological justification of the Project Approach. *Journal of early childhood education*, 23(4), 193-206.
- Yun, E., & Lee, J. (2012). The concerns on quality improvement of early childhood education from a top-down approach: Lessons learned from British educational reform initiatives. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 16(5), 293-311.
- Yun, E. (2013). Moral contributions of the Project Approach: Exposed, forgotten and hidden objectives. *Elementary Moral Educational Journal*, 43, 265-284.
- Yun, E. (2015). Finnish national curriculum reform as the realization of democracy: Lessons for Nuri curriculum reform. *Journal of Korean Child Care and Education*, 11(1), 373-393.

Received May 31, 2015

Revision received June 18, 2015

Accepted June 22, 2015