

유아교사의 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사학습공동체 참여의 의미 탐색* **

Exploring the Meaning of Participation in a Teacher Learning Community for the Implementation of a Play-Centered Curriculum

이원미¹ 권연희²

Wonmi Lee¹ Yeonhee Kwon²

ABSTRACT

Objective: A teacher learning community was developed in order to implement a play-centered curriculum at a child care center, and teachers' experiences during the process were explored.

Methods: The teacher learning community was carried out for a total of 23 sessions. One researcher and six teachers participated in this study. Data including the transcripts of recordings of the teacher learning community, transcripts of individual teachers' interview recordings, teachers' reflective journals, and social media posts were collected. Data were analyzed according to the qualitative data analysis procedure.

Results: The teachers recognized their experiences of the teacher learning community as follows: (1) encouraging and empowering each other to find a way together, (2) self-reflection, communication and sharing with experiences, (3) becoming a teacher who practices change.

Conclusion/Implications: The results of this study show the importance and effectiveness of managing the teacher learning community in a way that teachers interact with each other in a collaborative manner within the community based on initiative and spontaneity, and to provide help to each other in the process of understanding and practicing the play-centered curriculum. The teacher learning community supports the professionalism of teachers for the practice of a play-centered curriculum.

key words play-centered curriculum, teacher learning community

* 본 논문은 2021년 한국보육지원학회 추계학술대회 포스터발표한 논문을 수정·보완한 것임.

** 본 논문은 2021년 부경대학교 박사학위논문의 일부를 수정·보완한 것임.

¹ 제1저자

부경대학교 교육대학원 강사

² 교신저자

부경대학교 유아교육과 교수

(e-mail:yeonheekwon@pknu.ac.kr)

I. 서론

「2019 개정 누리과정」은 유아중심·놀이중심의 교육과정을 추구하며(교육부, 보건복지부, 2019), 교사가 유아의 자발적이고 주도적인 놀이를 이해하여 배움으로 지원하도록 하였으며, 구체적인 실행 방안은 각 유아교육기관 특성을 고려하여 결정하고 운영하도록 안내하고 있다. 이는 교육과

정 운영은 국가수준의 누리과정에서 보장하는 자율성에 근거하여 유아를 위한 교육적 의사결정을 전제로 하여야 함을 의미하며(이은지, 김지현, 2022), 놀이중심 교육과정을 실행하기 위해 교사는 자신이 담당하고 있는 학급 유아의 특성에 부합하는 놀이중심 교육과정을 재구성할 수 있는 실천적 지식과 교사에게 주어진 자율성을 스스로 비판적으로 해석하여 반성의 내용을 실천할 수 있는 역량이 요구된다(곽향림, 2019).

최근 연구(윤민아, 2019; 진다정, 2020)에 따르면 현장의 교사는 놀이중심 교육과정의 중요성과 필요성에 동의하면서도 교사의 자율성이 강조되는 놀이중심 교육과정 운영에 다양한 어려움을 이야기하였다. 교사는 놀이와 교육과정을 어떻게 연관시키는지 어려워하고, 유아가 실제 경험하고 있는 놀이를 바탕으로 유아의 성장을 지원할 수 있는 놀이로 확장하여 실행하기 어렵다고 하였고(윤민아, 2019), 교사가 제안하는 놀이와 유아가 시작한 놀이 중 어느 것을 더 비중 있게 다루어야 하는지, 유아마다 각기 다른 흥미를 어떻게 확장해 주어야 할지, 개별 유아에게서 발현하는 모든 놀이를 교육과정으로 편성해야 하는지 딜레마를 가지며 놀이중심 교육과정을 실행하는 것을 어려워하였다(진다정, 2020). 관련하여 김윤숙(2020)은 놀이중심교육과정 운영을 위해서 각 유아교육기관에서 놀이에 대한 합의된 관점을 바탕으로 놀이와 교육과정의 통합 수준을 고려하는 동료와의 적극적인 교류를 통해 교사는 교수실천 역량 향상을 위한 도움을 받을 수 있다고 하였다. 즉, 놀이중심 교육과정 운영을 위해서는 해당 교육기관 내 교사 간 소통과 협력이 중요함을 시사하였다.

유아의 발달 특성상 교사가 의도하거나 강조하지 않은 흥미가 발현되는 상황들이 빈번하게 발생하여, 유아교육과정 운영 시 교사의 경험에 기반한 실천적 지식을 재구성하여야 하는 경우가 많다(임승렬, 이은정, 2014). 목적성 있는 행동을 수행하는 중에 직면하는 교실 상황과 실천적인 딜레마를 해결하는 과정에서 생성되는 교사의 실천적 지식은 교사의 교수 행동을 결정하고 안내하게 되는데, 놀이에 대한 이미지와 실천적 원리가 복잡하게 작용하는 놀이중심 교육과정의 실행에는 더 많은 교사의 실천적 지식을 요구한다(오은희, 김미애, 2017). 이에 놀이중심 교육과정은 놀이와 교육과정의 통합 수준에 대한 유아교육기관 구성원의 공유된 이해를 바탕으로, 교사가 자신 학급의 놀이중심 교육과정을 실행하고, 실행의 내용을 동료 교사와 협의하는 과정을 통해 교사가 교수실천의 실제적인 도움을 받을 수 있을 것이다. 교사가 능동적으로 자신의 실천적 지식을 재구성하여 발전하도록 교사 간 협력적 사회관계를 통해 상호지원할 수 있는 교사학습공동체는 놀이중심 교육과정 실행에 어려움을 가지는 교사에게 도움을 줄 수 있을 것이다(염지숙, 2011).

교사학습공동체는 교육에 관심있는 교사가 의견을 교환하고 행동하고자 모인 집단으로, 교사의 전문성 신장과 학생들의 학업 증진을 위해 끊임없이 연구하고 비판적으로 탐구하고 협력적으로 실천하는 교사들의 결속체이다(서경혜, 2013). 교사들은 서로의 경험, 지혜, 전문지식 등을 교류하고 공유하는 과정을 통해 자신의 새로운 지식을 구성하고 발전시켜 나갈 수 있다(DuFour et al., 2008). 교사는 자신의 학습을 위한 교사학습공동체 활동을 통해 동료 교사와 상호작용하며 서로의 실천적 지식을 공유하고 이를 현장에서 구현해보며 교육과정 실행 전문가로서의 역량을 증진할 수 있으며(김태수, 2018), 교사학습공동체의 사회적 관계 경험이 교사의 실천적 지식 형성

에 유의미한 영향을 나타내어(사영숙, 2017), 현장에서는 동료 교사와의 정서적 소속감과 감정적인 유대가 형성되어 있는 학교 안 교사학습공동체 형태로 활발하게 적용되고 있다(이미경, 2017).

이와 같은 교사학습공동체 특성을 고려할 때, 놀이중심교육과정 실행에 어려움을 이야기하는 교사의 지원을 위한 교사학습공동체 운영은 유용할 것으로 기대된다. 「2019 개정 누리과정」의 안착을 위해 교육부(2020)가 교사들의 학습공동체 구성과 운영에 대한 자료를 개발·보급한 것도 이러한 맥락에서 이해할 수 있다. 김호(2020)는 유아·놀이중심 교육과정 실행에서 교사학습공동체 운영이 효과적이며, 교사의 상황과 배경에 따라 다양한 유형과 방식의 교사학습공동체에 참여함을 보여주었다. 황소영(2020) 역시 교사의 놀이중심 보육과정 컨설팅과 교사학습공동체 참여가 유용함을 보여주며 교사학습공동체 발전을 위한 요인을 제시하였다. 두 연구 모두 현장에서 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사학습공동체를 운영을 통해 교사들이 서로의 실천적 지식 향상을 지원하고 있음을 보여주었다. 하지만 이들 연구는 교사학습공동체에 참여하는 경험이 해당 교사에게 어떠한 의미인지를 충분히 살펴보는 데는 못하였다. 놀이중심 교육과정 실행을 지원하기 위한 하나의 방안으로 운영되는 교사학습공동체 참여가 이들 교사에게 어떠한 의미를 가지는지 구체적으로 살펴보는 것은 여러 가지 업무로 바쁜 보육현장에서 교사학습공동체의 필요성과 의의를 행위주체자인 교사의 관점에서 이해하는 데 유용함으로, 본 연구에서는 놀이중심교육과정 실행을 위한 교사들의 교사학습공동체 참여의 의미를 알아보고자 하였다.

원내 교사학습공동체를 통해 서로 다른 경력과 경험을 가진 어린이집 구성원들이 놀이의 가치를 사유하며 각 어린이집의 놀이중심 교육과정 실행 방향을 수립할 수 있을 것이다. 유아교사는 놀이중심 교육과정을 실행하는 과정에서 생성되는 고민 들에 대한 해결방안을 교사학습공동체 구성원들과 함께 모색하고 유아의 자발적인 놀이 지원 전략을 상호지원할 수도 있으며, 놀이중심 교육과정 실행 과정에서의 어려움을 환경적 맥락을 공유하고 있는 어린이집 내의 구성원들과 협의하며 서로 도움받을 수 있는 것으로 예상된다. 이처럼 본 연구는 놀이중심 교육과정 실행 과정에서 생성되는 다양한 고민과 그에 대한 해결 방안들을 어린이집 내 교사학습공동체를 통해 찾고자 하였으며, 교사학습공동체가 운영되는 과정에서 교사들이 경험한 것의 의미를 탐구하였다. 이러한 연구목적에 따라 연구문제는 다음과 같이 선정하였다.

연구문제 1. 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사학습공동체 참여 경험이 유아교사에게 지니는 의미는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구참여자 및 연구배경

어린이집 원장인 연구자는 P시에 위치한 B어린이집 유아반을 담당하고 있는 담임교사 6명과 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사학습공동체를 운영하였으며, 연구참여자의 일반적 배경은

표 1과 같다. 연구자는 연구참여자에게 교사학습공동체가 시작되기 전 연구의 내용을 설명하였고 교사들의 자발적인 참여 동의를 받은 이후에 연구를 진행하였다.

본 연구가 시작되기 전 교사들은 「2019 개정 누리과정」 교사 연수 참여 후 B어린이집이 실행해 오고 있었던 놀이중심 교육과정과 새로운 교육과정이 지향하는 놀이중심 교육과정의 공통점과 차이점은 무엇인지, 차이점이 있다면 그 차이를 어떠한 방법으로 실천해야 할지 궁금해하였다. 교사들은 자체적으로 놀이중심 교육과정 실행 방안을 2020학년도 교사교육 주제로 선정하였고 교사교육 프로그램을 통해 일련의 궁금증에 대한 해결방안을 동료들과 함께 모색해보기로 계획하고 있었다. 교사들은 기관의 교육과정 실행에 영향력을 가지는 원장도 교사교육 프로그램에 함께 참여하여 놀이중심 교육과정에 대한 B어린이집 구성원들의 공유된 협의를 이루기를 희망하였다. 교사의 요구와 연구자의 연구 의도가 부합하여 교사학습공동체를 구성하여 운영하게 되었다.

연구자는 교사학습공동체 내에서 교사가 자신 학습의 놀이 사례를 공유하고 지원계획을 수립하고 활동을 진행하는 것을 경청하는 구성원인 동시에 교사들 간 원활한 소통을 지원하는 활동의 촉진자이자 교사학습공동체의 전반적 진행을 지원하는 중재자 역할을 담당하였다.

표 1. 연구참여자의 일반적 배경

연번	구분	담당 학급	연령대	교직 경력		전공	학력
				전체	B어린이집		
1	A교사	3세	20대	5년	5년	유아교육	대졸
2	B교사	3세	20대	3년	3년	유아교육	대졸
3	C교사	3세	20대	3년	2년	유아교육	대졸
4	D교사	4세	20대	5년	5년	유아교육	대학원 재학 중
5	E교사	4세	20대	3년	3년	유아교육	대졸
6	F교사	5세	30대	7년	5년	유아교육	대학원 재학 중
7	원장	-	50대	28년	5년	유아교육	박사수료

주. 연구 참여자의 일반적 배경은 2020년 10월을 기준으로 작성함

2. 연구현장

본 연구의 현장은 연구의 목적에 적합한 대상을 연구자가 직접 찾고 선택하는 목적 표집의 방법으로 선정하였다. B어린이집은 아동중심 교육철학을 바탕으로 하며 놀이를 중심으로 교육과정을 운영하고 있었다. B어린이집은 표 2와 같이 학급이 구성되어 있다. 각 학급은 1명 이상의 담임 교사가 팀을 이루거나 보조교사가 배치되도록 하였으며 일상적인 양육과 교육의 업무를 팀에서 서로 분담하여 담임교사가 교육과정 실행에 더욱 집중할 수 있도록 학급을 구성하여 교사 수를 배정하였다.

표 2. B어린이집 학급 구성 및 교사 배치현황

연령(만)	학급 수	학급 정원	학급 현원	학급별 담임교사 수	보조교사 수
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

주. 학급 구성 및 교사 배치현황은 2020년 10월을 기준으로 작성함

3. 연구절차

1) 교사학습공동체 운영 과정

교사학습공동체는 2020년 3월 26일부터 2020년 11월 6일까지 총 23회기 동안 B어린이집 내에서 운영되었다. 2020년은 COVID-19의 감염 확산 정도에 따라 어린이집 내외의 모임에 대한 지침이 수시로 변경되어 교사학습공동체는 방역지침과 휴원, 긴급보육 등의 어린이집 운영 상황에 따라 부정기적으로 운영되었다. 휴원과 긴급보육으로 인하여 보육업무가 일찍 마무리되는 시기에는 어린이집 내의 유아반 교실에서 교사들 간의 거리두기를 준수하며 오후 4시~6시에 교사학습공동체가 이루어졌고 어린이집이 정상적인 일과로 운영되는 기간에는 교사들의 퇴근 이후 시간대에 이루어졌다.

2) 교사학습공동체 운영 내용

교사학습공동체의 학습주제와 학습내용에 대한 기본 계획은 유아교사의 놀이중심 교육과정 실행 역량인 놀이 사유하기, 놀이 알아차리기, 유아중심의 놀이 지원하기에 대한 생각을 공유할 수 있도록 이원미와 권연희(2020)의 연구 결과를 바탕으로 연구자가 수립하였으나, 교사학습공동체가 운영되는 과정에서 교사들이 의문을 제기하는 학습주제로 변경될 수 있도록 하였다. 연구자가 제안한 놀이메타포 작성하기, 유년 시절 놀이 회상하고 그림그리기 등의 활동을 통해 B어린이집이 추구하고자 하는 놀이의 의미, 놀이에서의 유아의 주체성 등에 대해 협의하였다. 교사들도 유아가 주체가 되는 놀이가 되기 위하여는 교사의 '기다림'이 왜, 어떻게, 얼마나 필요한지에 대한 의문을 제기하였고 이에 대해 논의하기도 하였다. 각 학급의 놀이 사례를 공유하고 유아의 흥미를 반영하는 놀이 지원계획을 논의하며 각 교사의 교수실천을 상호지원하였다. 교사학습공동체에서 논의한 학습내용에 대하여는 자신의 학급에서 실천하고 실천한 내용을 다음 모임에서 평가하는 계획-실행-관찰-반성의 순환구조를 따르는 McKernan(1994)의 교사의 실행 연구 과정을 따랐으며 전체 운영 내용은 표 3과 같다.

표 3. 교사학습공동체의 운영 내용

회기	학습주제	학습 내용
1	교사학습공동체 운영계획	‘교사학습공동체 규칙 안내, 학습주제에 대한 의견 나누기’
2	놀이는 무엇일까?	‘놀이 메타포’ ‘놀이 의미와 놀이의 속성에 대해 생각해보기’ ‘즐거움만이 놀이의 속성인지? 생각해보기’
3	교육과정에서의 놀이는 무엇일까?	‘각 학급의 놀이 회상과 놀이 내용 생각해보기’ ‘놀이 장면에서 관찰되는 유아의 즐거움 찾아보기’ ‘교육과정에서의 놀이는 ‘play’와 같은 맥락인지 생각해보기’
4	놀이에서 배움이 일어날까?	‘유년 시절의 놀이 회상하여 그림으로 표현해보기’ ‘자신 놀이에서의 즐거움과 배움 찾아보기’ ‘자신의 놀이 경험과 유아의 놀이 내용 비교해보기’
5	놀이에서 배움은 무엇일까?	‘실내놀이 사례 공유하기’ ‘놀이 사례에서의 유아 흥미 찾아보기’
6	즐겁게 놀이하기	‘줄 등의 비구조적인 놀잇감으로 아이처럼 놀아보기’ ‘놀이하며 유아의 시간, 공간의 활용 방법 경험해보기’ ‘아이처럼 놀이하며 즐거움이 무엇이었는지 생각해보기’
7	즐거움 놀이 찾아보기	‘놀이 사례 공유하기’ ‘놀이에서의 유아의 즐거움 찾아보기’
8	무엇을 계획할까?	‘놀이 지원계획 생각해보기’
9	B어린이집 놀이중심 교육과정	‘B어린이집의 유아중심·놀이중심 교육과정 되돌아보기’
10	유아가 주체가 되는 놀이	‘기다림을 실천한 사례 생각해보기’ ‘기다림의 주체는 누구이며 무엇을? 왜 기다리는가?’
11	유아가 만들어가는 놀이	‘유아의 놀이 해석해보기’ ‘교사주도는? 유아주도는? 생각해보기’ ‘놀이 개입은? 교사의 놀이 주도는? 생각해보기’
12	유아의 놀이 맥락은?	‘교사가 만들어주는 놀이는? 유아가 만들어가는 놀이는?’ ‘유아가 자신의 놀이 흐름을 이어가도록 어떻게 지원하지?’
13	놀이 환경 구성하기	‘놀이환경구성 공유하기’ ‘유아가 주도한 놀이환경구성에서의 놀이 흐름 찾아보기’
14	교사의 지원은 무엇일까?	‘놀이중심 교육과정 메타포’ ‘유아중심·놀이중심 교육과정과 교사 역할’
15	발현적 놀이는?	‘발현적 놀이는? 자발적 놀이는?’ ‘발현된 흥미 교육계획에 반영하기’
16	유아가 목적하는 놀이는?	‘놀이를 주도하는 것은? 놀이상황을 주도하는 것은?’ ‘대집단 활동, 거친 신체놀이 지도’ ‘유아가 놀이에서 하고자 하는 것은 무엇일지 생각해보기’
17	놀이의 흐름 따라가기	‘유아의 놀이 흐름을 따라가는 교사의 상호작용 생각해보기’ ‘발현된 유아의 흥미 지원계획 수립하기’
18	주류의 놀이와 비주류의 놀이	‘실내놀이 사례 공유하기’ ‘주류의 놀이는? 비주류의 놀이는?’
19	몰입하는 놀이	‘실내놀이 사례 공유하며 ‘놀이에서 유아의 흥미 찾아보기’

표 3. 계속

회기	학습주제	학습 내용
20	몰입하는 놀이 지원하기	'실내놀이 관찰하며 유아가 몰입하는 경험 지원계획 수립하기' '기록(보육일지)이 포함해야 할 요소 논의하기'
21	놀이에 몰입하게 돕는 상호작용	'놀이 관찰하며 유아의 놀이 흐름을 따라가는 상호작용 생각해 보기'
22	유아 자신의 놀이 흐름에 몰입을 돕는 지원하기	'유아의 놀이 흐름을 따라가는 놀이 지원계획 수립하기'
23	교사학습공동체 활동 평가	'교사학습공동체 돌아보기'

3) 자료분석

본 연구에서 수집한 자료의 목록 및 내용은 표 4와 같다. 본 연구는 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사학습공동체에 참여하며 교사들이 경험한 바가 의미하는 바를 탐색하기 위한 사례 연구로 교사학습공동체에서의 이야기와 교사 개별인터뷰는 녹음하였고 녹음한 내용은 연구보조자와 연구자가 전사하였다. 교사 성찰일지는 각 교사가 교사학습공동체 참여 후 느낀 점, 자신의 교수 활동에 대해 성찰한 바를 교사학습공동체 활동 후 기록하였다. '유아공동체'SNS를 통해 교사학습공동체에서 다루지 못한 의문 등을 연구자와 교사들이 수시로 소통하였고 대화 내용은 연구자가 한글 문서로 변환하여 기록하였다. 본 연구에서 수집한 자료는 A4용지 글자 크기 10의 한글 문서로 작성된 총 838매이다.

표 4. 자료 수집 현황

자료	기간	횟수	대상	분량
교사학습공동체에서의 이야기 녹음 전사본	2020.3.26.-2020.11.7.	23회	교사, 연구자	A4 492매
교사 성찰일지	2020.3.26.-2020.11.7.	교사별 16회	교사	A4 101매
교사 개별 인터뷰 전사본	2020.3.2.-2020.10.22.	교사별 3회	교사	A4 227매
SNS 글	2020.3.2.-2021.2.28.	수시	교사, 연구자	A4 18매

수집한 자료는 반복하여 읽으며 자료의 의미나 요지가 잘 드러나 있는 문장이나 단에 괄호 넣기를 하거나 줄을 긋는 작업을 하며 분석하였다. 자료는 분석 대상 자료를 구분하여 단순화하고 감소시키는 세그멘팅 작업을 하였고 반복되는 내용, 의미, 주제에 이름을 부여하는 개방코딩 실시 후 심층코딩 과정을 거쳐서 코드들과의 관계, 특징을 파악하여 주제를 발견하고 해석하는 방법을 적용하였다(김영천, 2013). 본 연구에서 드러난 심층코드와 주제는 표 5에 제시한 것과 같다.

표 5. 자료 분석 시 나타난 심층코드와 주제

심층코드	주제
<ul style="list-style-type: none"> • 뭘 해야 할지 모르겠어요 • 비슷한 고민 • 힘을 얻을 수 있는 동료 	→ 서로에게 격려받고 힘을 얻어 함께 길 찾아가기
<ul style="list-style-type: none"> • 조금씩 다르다 • 나누어야 안다 • 공감하는 방향 • 멘토이자 멘티 	→ 자기를 성찰하고 소통하며 함께 나누기
<ul style="list-style-type: none"> • 틀에서 벗어나기 • 끊임없이 고민하다 • 당당한 나의 역할을 만들어가다 	→ 변화를 실천하는 교사되기

또한 연구 결과의 분석과 해석과정의 타당성을 확보하기 위해 연구에 참여한 교사들에게 연구 결과 보고서를 보여주었다. 교사들은 보고서의 내용이 분석 및 해석의 과정에 연구자 개인의 선입견이 작용하지 않았는지 의미의 왜곡된 부분은 없었는지 확인하고 연구자와 협의하는 구성원 검토작업을 실시하였다. 자료의 분석 단계마다 연구자들 간 서로 대화를 통해 분석 과정의 타당성과 충실성을 확보하고자 노력하였다.

Ⅲ. 연구결과

교사학습공동체를 통해 B어린이집의 놀이중심 교육과정을 실행하는 과정에서 교사들에게 교사학습공동체 참여 경험이 가지는 의미는 무엇인지 탐색해 본 결과, ‘서로에게 격려받고 힘을 얻어 함께 길 찾아가기’, ‘자기를 성찰하고 소통하며 함께 나누기’, ‘변화를 실천하는 교사되기’와 같은 의미를 가졌다.

1) 서로에게 격려받고 힘을 얻어 함께 길 찾아가기

B어린이집 교사들은 누리과정 교사 연수에 참여한 후 자신들이 이해한 바를 바탕으로 놀이중심 교육과정을 실행해보고자 하였으나 놀이를 교육과정과 어느 수준에서 관련지을 것인지, 유아의 자발적인 놀이를 어느 수준에서 지원해야 하는지 등을 포함하여 놀이중심 교육과정의 실행을 실제로 ‘어떻게 실천할 것인지를 어렵고 모호하다’고 생각하였다. 새로운 교육과정의 실행 방향을 확신할 수 없었던 교사들은 그동안에 익숙하게 행하고 있던 자신의 교수실천에 대해서까지 자신감이 없어짐을 토로하였다.

“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.”

F교사의 교사학습공동체에서 이야기(2020.3.26.)

교사들은 자발적인 유아의 놀이를 중심으로 교육과정을 실행하는 것이 어렵게 느껴진다는 점과 유아에게서 발현되는 놀이를 교사가 가르치고자 하는 배움의 내용으로 어떻게 관련지을 것인지에 대한 고민을 말하였고, 이러한 ‘고민은 자신 혼자만 하는 것이 아님을 알게 되었다’고 하였다. 자신이 가지는 어려움과 교수실천에 대한 자신감의 저하가 동료 교사도 가지고 있는 공통의 애로 사항을 교사학습공동체 모임을 통해 알게 되었다. 놀이중심 교육과정 실행에 있어 자신이 가지는 어려움과 고민을 동료들과 공유하면서 교사로서 무기력하게 느껴지기까지 했던 감정들이 해소되어 짐을 느끼게 되었다. 자신이 가지는 어려움에 대한 공유는 교사학습공동체에서 서로의 생각을 나누며 어렵고 모호하게 느껴졌던 감정이 놀이중심 교육과정 실행에 대한 이해와 실행력을 높일 수 있을 것이라는 기대로 변화하게 하였다.

“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.”

E교사의 성찰일지(2020.3.26.)

교사들은 유아의 자발적인 놀이를 중심으로 교육과정을 실행하는 방안에 대해 토의하고 제기되는 의문들을 공유하는 과정에서 유아 놀이의 지원에 동일한 방법이 적용되는 것은 아니며, 유아의 놀이에 따라 변화해야 하는 실천 방법에 대한 궁금증이 생겼을 때 놀이상황에 따라 유연하고 융통성이 있는 해결에 ‘도움을 받을 수 있는 동료가 있다’는 것에 힘을 얻을 수 있었다. 교사학습공동체에서 자신이 가지는 의문점에 대해 동료와 논의하고 해결방안을 함께 탐색하며 자신의 궁금증과 고민을 해결하였던 경험들은 유아 교사로서 자신을 변화하게 하고 동료와 함께 성장하게 하고 있음을 느끼게 하였다.

“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 언제든 고민을 나누며 힘을 얻을 수 있는 동료들이 있다는 것이 좋았다.”

B교사의 성찰일지(2020.6.25.)

요약하면 B어린이집 유아반 교사들은 교사학습공동체 참여를 통해 놀이중심 교육과정 운영의 어려움이 혼자만의 문제가 아니라는 데 위로를 얻고 교사 각자가 가지는 어려움과 고민을 공유함으로써 구성원 간 정서적 유대감을 바탕으로 힘을 얻어 문제를 해결하는 노력을 지속하는 방향으로 나아가고 있었다. 이에 교사학습공동체 참여는 이들에게 서로에게 격려받고 힘을 얻어

각자가 경험하는 놀이중심 교육과정 실행의 문제를 해결하는 길을 함께 찾아가는 과정으로 해석할 수 있다.

2) 자기를 성찰하고 소통하며 함께 나누기

교사들은 교사학습공동체에서 자신의 학급에서 이루어지고 있는 유아의 놀이와 교사의 상호작용 등을 포함해 교사가 지원하는 놀이 내용을 공유하였다. 각 학급에서의 놀이 사례를 공유하며 교사들은 놀이 장면에 대해서 교사마다 다른 해석이 있을 수 있음을 알게 되고, 이렇듯 관찰한 놀이상황에 대해 교사 간 ‘서로 다른 관점을 경험’하면서 자신 학급 유아의 놀이를 더 잘 이해하게 되었다.

학습공동체 말 그대로 ‘공동체’라는 속에서 어린이집 원장, 유아반 교사들이 함께 모여서 서로의 생각을 나누는 모임이었음. B어린이집 유아반 교사로서 더 소속감을 가질 수 있었고 책임감 또한 높아지는 시간이었음. 평소 알고 지냈던 교사들이지만 함께 같은 것을 두고 깊이 있게 대화하고 의견을 공유하면서 서로가 가지고 있는 가치관, 생각에 대해 나누는 과정을 통해 더욱 알아갈 수 있는 시간이었음. 또한, 서로가 가지고 있는 생각은 달라도 B어린이집 교사들이 함께 나아가려고 하는 방향이 같기 때문에 공동체 시간을 통해 정서적으로 더 결속력이 느껴지는 것을 경험할 수 있었음.

D교사의 SNS 글(2021.2.23)

“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.”

A교사의 성찰일지(2020.4.2.)

교사학습공동체는 일방적으로 지식을 전달받는 집단교육과는 교사의 학습 방법이 다르다. 교사학습공동체에 참여한 교사 스스로 자신의 ‘지식을 나누고 구성원들 간에 지식을 원활하게 공유하는 과정’에서 교사는 자신의 실천적 지식을 재구성하게 되고 교사의 주체적 학습이 이루어지게 된다. 교사들은 자신의 고민과 생각을 드러내어 동료들과 논의하고 협의하는 과정에서 교사 자신의 이해 폭이 확장되어 짐을 느끼게 되었다. 교사 상호 간의 지원은 교사학습공동체 활동 시간 외의 일상에서도 자연스럽게 이어지게 되었다.

“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 시간뿐 아니라 오며 가며 사소한 놀이 고민도 함께 나누어 볼 수 있었고 함께 고민하며 유아들에게 더 좋은 방향의 놀이 지원을 해줄 수 있도록 노력하였다.”

E교사의 성찰일지(2020.10.16.)

교사들에게 자신의 생각을 적극적으로 표현하고 자신과 다른 의견을 조율하고 공유된 협의를

도출하기는 쉽지 않은 과정이었다. 다양한 경험과 경력을 가진 교사들이 참여하는 어린이집 내 교사학습공동체는 민주적인 의사소통이 작동할 수 있도록 구성원 각자의 노력이 요구된다. 즉, 교사는 자신의 생각을 구성원들에게 설득력 있게 설명하고 상대의 의견을 수용할 수 있어야 하며 자신의 교수 행위를 반성적으로 사고하며 성찰할 수 있어야 한다. B어린이집 교사들은 협의하기와 자신을 성찰하기의 과정을 거듭해 나감으로써 교사 간 놀이와 놀이지원에 대한 ‘각자의 관점에 공감’하며, 유아의 자발적인 놀이를 중심으로 교육과정을 실행하기 위한 실천 방법에 대한 공유된 이해에 도달할 수 있었다. 교사학습공동체를 통해 도출된 공유된 이해는 교사 개인의 놀이중심 교육과정의 실천적 지식을 확장하는 기회가 되었다.

“교사학습공동체 초반에는 이 교육과정이라는 주제 자체가 조금 어렵게 느껴져서 혼란스럽고 아직 잘 모른다고 생각하다 보니까 많이 들으려고 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.”

C교사의 인터뷰(2020.7.13.)

교사들은 교사학습공동체에서 유아의 자발적인 놀이중심 교육과정 실행 방안에 대해 논의하고 협의를 도출하는 과정에서 동료 교사와 ‘서로 멘토·멘티 관계’가 되어 자신의 교수실천을 성찰하게 되었다. 교사들은 교사학습공동체에서 협의한 것을 동료 교사가 어린이집 내의 일상에서 실천해나가는 모습을 가까이에서 지켜보게 되면서 유아의 자발적인 놀이를 중심으로 교육과정을 실행하기 위해서는 자신의 교수실천도 변화해야 한다는 동기를 부여받게 되었다.

“저는 F선생님 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.”

D교사의 교사학습공동체에서 이야기(2020.8.3.)

교사가 몸담고 있는 상황이나 교수의 맥락과 분리된 학습은 교사의 직접적인 변화를 가져오지 못한다(최남정, 임부연, 2013). B어린이집 교사들은 교사학습공동체와 자신들의 매일의 일상에서의 실천을 동료들과 공유하고 협의하였다. 서로 소통하고 자신의 이해와 실천을 교사학습공동체에서 다시 공유하며 구성원 모두가 공감하는 유아의 자발적인 놀이를 중심으로 교육과정을 실행하는 방안을 도출하였다. 공유된 이해를 실천하기 위해 교사들은 서로가 멘토이며 동시에 멘티가 되는 경험을 하였다. 교사의 경력이나 경험의 정도와는 무관한 교사 상호 간의 배움에 대한 지원이 있었으며 이러한 점은 집단 연수에서는 경험할 수 없던 것으로 교사 스스로 자신의 교수행동을 결정하고 서로가 놀이중심 교육과정의 실천 방향을 안내하며 교사 주체적으로 자신의 새로운 실천적 지식을 형성하게 하였다.

“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.” A교사의 성찰일지(2020.10.16.)

“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.” C교사의 SNS 글(2021.1.12.)

요약하면 B어린이집 유아반 교사들은 교사학습공동체 참여를 통해 놀이중심 교육과정을 운영하면서 관찰된 놀이와 놀이 지원에 대해 교사 간 조금 다른 관점을 경험하고, 이에 대해 협의하고 공감하면서 놀이중심 교육과정 운영에 대한 이해가 깊어져 서로가 멘토이자 멘티가 되어 각자의 실천적 지식이 향상되었으며 이를 서로 공유하고 있었다. 교사학습공동체 참여는 놀이에 대해 성찰하며 소통하면서 놀이중심 교육과정에 대해 성장하는 실천적 지식을 함께 나누는 과정으로 해석할 수 있다.

3) 변화를 실천하는 교사되기

교사학습공동체를 통해 교사들은 유아 중심의 놀이를 이해하고, 자발적인 유아의 놀이를 중심으로 교육과정을 운영하고자 자신의 교수활동 성찰하기를 계속하였다. 성찰의 과정에서 교사들은 유아의 자발적인 놀이에 기반하여 유아가 주체적으로 배우게 하는 것은 교사의 어떠한 교수 실천이 있어야 가능한 것인지 알고자 끊임없이 고민하고 실천하였다. 교사들은 자신이 그동안 가지고 있었던 ‘교수활동의 고정 관념에서 벗어나고자 노력’하였다. 교사학습공동체는 교사 스스로 변화해야 하는 것에 대해 생각하게 하였고 반성적으로 사고한 바를 실천하게 하였다.

“학기 초부터 진행된 학습공동체는 4년 동안 내가 가지고 행했던 교사로서의 나의 역할과 놀이의 주도성에 대해 단기간에 나의 신념과 행동을 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.” D교사의 성찰일지(2020.10.16.)

교사학습공동체 참여는 자신의 교수 내용을 동료들과 공동으로 해석하여 유아들이 관심을 가지고 놀이하고자 하는 것이 무엇인지를 이해하도록 돕는 공유의 장이 되고 자신의 교수활동을 스스로 성찰하고 개선하는 기회가 되었다. 교사들은 자신의 실천적 지식의 확장을 위하여 자신의 교수활동 공유가 ‘교사학습공동체 외의 일상에서도 계속되기를 희망’하였다.

B교사: “정말 어려운 게 교사가 그걸 잘못 파악하고 이끌어 나가게 되면 완전히 어긋나 버리는 거니까

그런 거에 대한 연습이나 계속계속 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?”

B교사: “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.”

C교사의 인터뷰(2020.10.20.)

교사로서 유아들의 놀이를 관찰할 때 단순히 관찰하는 것이 아니라 어떤 경험을 하고 있는지 어떤 목표에 도달하고 싶어 하는지 자연스럽게 생각하며 관찰하게 되고 놀이 중 겪는 어려움을 학습공동체가 끝나고 나서도 파트너 교사, 동료 교사들에게 공유하고 도움을 요청할 수 있게 되었다는 것입니다.

E교사의 SNS 글(2021.2.24)

B어린이집 교사들은 유아의 자발적인 놀이가 유아에게 교육적 경험이 되도록 지원하며 유아가 놀이하듯 가지는 즐거움과 같이 교사도 유아를 잘 가르치기 위해 즐겁게 고민하였다. 교사들은 유아의 관심과 흥미가 무엇인지 관찰하고 교사가 그 놀이를 지원해주었을 때 유아가 즐겁고 재미있게 놀이하는 모습을 관찰하게 되었고, 이는 유아교사로서의 자긍심과 성취감을 가지게 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 중간중간에 서로 상호작용이 잘 될 때는 기분이 좋고 뿌듯함이 느껴지기도 하고 그랬어요.”

F교사의 교사학습공동체 이야기(2020.11.6.)

놀이 중심의 교육과정을 이해하고 자발적인 유아의 놀이를 지원하기 위해 자신들의 노력을 아끼지 않은 **B**어린이집 교사들은 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사학습공동체를 경험하며 ‘유아교사로서의 주체성을 스스로 만들어’ 가고 있었다. 항상 분주하고 바쁜 어린이집 업무로 인해 교사들은 놀이중심의 교육과정에 대해 깊이 있게 생각하는 기회를 갖지 못하였고 유아의 자발적인 놀이에 기반한 가르침을 어떻게 준비하고 지원해야 할지 주체적으로 결정하는 교수실천을 하지 못하였다. 교사들은 교사학습공동체를 경험하며 서로 격려를 주고 받고, 서로에게 힘을 얻어 놀이중심 교육과정 실행 방안의 길을 함께 찾고 자신의 교수실천을 성찰하였다. 교사학습공동체

구성원들이 서로 소통하며 교사 스스로 주체적인 교수실천의 변화를 이끌어 내었다.

“2020년도 연간계획안평가를 하는 시간을 선생님들과 함께 가졌는데요. 놀이중심에 대해 이야기를 나누며. 놀이중심에 대해 이야기를 나누는 것을 듣다. 마음속으로 짜릿함을 또 경험하고 있었어요. 마치 선행 학습을 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 D○○라는 교사가 자리를 잡아가고 있었어요.”

D교사의 SNS 글(2021.1.12.)

요약하면 교사들은 교사학습공동체 참여를 통해 놀이중심 교육과정 운영에 대한 기존 틀을 깨어보고, 끊임없이 고민하고 함께 고민하며 교육과정을 운영하면서 어린이집의 바쁜 일과로 충분히 시간을 할애하지 못하였던 교육과정 운영자로서 자신의 역할을 만들고 지속적으로 수행하는 경험을 하고 있었다. 이에 교사학습공동체 참여는 놀이중심 교육과정 운영을 위해 고민하며 변화를 실천하는 교사가 되어 가는 과정으로 해석할 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사학습공동체 참여 경험이 이들 교사에게 어떤 의미가 있는지 탐색해보았다. 연구결과에 따라 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사학습공동체 참여 경험은 ‘서로에게 격려 받고 힘을 얻어 함께 길 찾아가기’의 의미가 있었다. 2019 개정 누리과정이 시행되면서 교사들은 새로운 교육과정에서의 놀이중심의 실행 방법에 대하여 혼란스러워하고 유아놀이중심 교육과정의 실행이 어렵다고 인식하였다(김윤숙, 2020; 진다정, 2020). 유아교육기관마다의 특성을 고려한 자율적인 교육과정이 유아의 자발적인 놀이를 실현할 수 있다는 개정 취지에 따라 교사의 자율성이 강조되면서 각 기관에 맞는 놀이중심 교육과정을 기관별·학급별로 자율적으로 구성하여 실행하도록 하면서 현장 교사들은 교육과정 운영의 어려움과 모호함을 호소하였다.

본 연구에 참여한 교사들 역시 놀이중심 교육과정을 운영하면서 스스로 어려움과 모호함을 경험하고 있었으나 교사학습공동체 참여를 통해 이것이 자신만의 문제가 아니라는 것을 알고 서로에게 힘을 얻어 각자가 경험하는 놀이중심 교육과정 실행의 문제를 해결하는 길을 함께 찾아가는 경험을 하였다. 교사들은 교사학습공동체를 통해 놀이중심 교육과정 실행에 대한 공유된 협의에 따른 이해를 바탕으로 자신만의 자율적인 놀이중심 교육과정 실행의 길을 찾아가게 되었다. 이러한 점은 진다정(2020)의 연구에서 교사학습공동체가 놀이중심 교육과정 실행에 대한 교

사의 어려움 해결에 기여한다는 연구 결과와 같은 맥락으로 해석할 수 있다.

교사가 교육과정을 재구성하여 실행하여야 한다는 점은 교직의 전문성 신장을 위하여 교사 스스로 노력하여야 하는 힘든 과제이다(김태수, 2018). 새로운 교육과정의 실행을 위해 연수에 참여하거나 연구 활동과 같이 교사의 개인적 차원에서의 노력도 요구되지만, 교사들 간의 협력적 차원에서 서로 도움받을 수 있는 것이다. 교사학습공동체는 운영되는 과정에는 구성원들이 내외적인 요인으로 인한 갈등을 경험하기도 하지만 구성원 간의 신뢰를 바탕으로 이러한 문제를 해결해 나감으로써 보다 나은 공동체로 발전해 나갈 수 있는데(곽영순, 2015; 오찬숙, 2016), 본 연구에서의 교사학습공동체는 참여한 교사들이 교육과정 운영의 어려움에 대해 공감하며 서로 간 어려움 해결의 파트너이자 지원자로 함께 나아갈 수 있었다. 이처럼 교사학습공동체에 참여하여 교사 자신이 인식하고 있는 것과 실천과정에서의 갈등을 동료교사의 어려움에 대한 공감과 갈등 해결을 위한 협력으로 해결할 수 있었다는 점은 다양한 유아의 놀이에 융통성있게 지원 방법을 고려해야 하는 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사교육으로 교사학습공동체가 긍정적으로 작용할 수 있음을 밝힌 것에 의의가 있다.

둘째, 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사학습공동체에서의 경험은 교사들에게 ‘자기를 성찰하고 소통하며 함께 나누기’의 의미가 있었다. 교사는 자신의 교수실천을 반성하여 실천하고 그 실천을 기반으로 지식을 형성하여 실제적인 행동으로 변화함으로써 교사로서의 전문 역량을 향상시킬 수 있다(Erickson et al., 2005). 본 연구에서의 교사학습공동체는 교사들이 놀이중심 교육과정을 실행하기 위하여 각 구성원이 관찰하고 해석한 바를 논의하며 현재 유아의 관심과 흥미가 무엇인지 다각적으로 해석해보고 놀이의 지원 방안을 공유하고 실천하였다. 교사들은 교사학습공동체에서 여러 관점에서의 놀이 해석을 공유하고 협의하는 과정에서 놀이중심 교육과정의 실행이라는 교사 개인의 실천적 지식을 변화시킬 수 있었고, 이러한 점은 이미애(2017)의 연구에서 교사학습공동체의 학습 목표 달성을 위한 구성원 간의 협력을 강조하고 있는 것과 같은 맥락으로 해석할 수 있다. 오교선과 이병환(2019)이 교사학습공동체에서 교사들이 토의하고 자신의 수업을 반성하고 타인과 사례를 나누고 발표하는 경험을 통해 유아교사로서의 전문성을 향상시킬 수 있는 유용한 교사교육이 방안이 될 수 있음을 제안한 것과도 같은 맥락으로 해석할 수 있다. 이러한 점에 비추어 볼 때 교사학습공동체를 통해 교사 자신의 실제 경험을 반성적으로 사유하는 것이 교사의 실천적 지식의 형성에 긍정적인 기능을 할 수 있음을 밝힌 것에 본 연구의 의의가 있다.

교사학습공동체는 구성원들의 협력을 위해 자신과 다른 의견에 귀기울이고자 하여야 하며 자신의 주장이 설득력이 있도록 논의하고자 하는 노력이 요구되는 것이다. B어린이집 교사들은 놀이중심 교육과정을 실행하며 동일 놀이상황에 대해 관찰한 내용과 해석에 서로 다른 관점이 있음을 알게 되었음을 밝히었다. 동료들 간의 서로 다른 관점에서의 해석은 교사 자신이 미처 알아차리지 못한 유아의 놀이를 인식할 수 있게 하여 자신의 교수실천을 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 연구 결과와 맥락을 같이 한다(서경혜, 2013; 오은희, 김미애, 2019). 일방적인 의사소통의 방식으로 자신과의 다른 관점을 이해하고 수용하기가 가능할 수 없으며 의문을 가지는 토의 주제 논

의하기를 거듭하며, 다른 관점을 이해하고 수용하며 구성원 모두가 인정하는 공유된 이해에 도달할 수 있었기에 교사의 실천적 지식의 향상이 가능하였다. 교사학습공동체가 구성원 간의 협의와 공유된 이해를 도출하는 과정을 통해 교사의 학습이 이루어진다는 것은 전통적인 학문적 지식 전달 위주의 교사 교육에서 일방적으로 누군가가 지식을 전달하는 연수나 강의에서는 가질 수 없는 장점으로 학습자들이 주축이 되어 자발적으로 모임을 구성하고 동등한 협력관계 속에서 이를 꾸려나가는 학습 형태로 교사의 학습이 변화하여 한다는 Sergiovanni와 Starratt(2007)의 주장과 같다. 본 연구는 교사들이 일방적으로 지식을 전달받는 집단교육과는 다른 학습의 방법으로 교사학습공동체에서 자신의 지식을 나누고 소통하며 자신을 성찰함으로써 교사로서 자신이 성장하고 있음을 경험하게 되었다는 점에 의미가 있다.

셋째, 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사학습공동체에서의 경험은 '변화를 실천하는 교사 되기'의 의미가 있었다. 반성적 대화를 통한 실천에 대한 반성은 교수학습과정에 대한 깊이 있는 이해를 이끈다(Louis et al., 1996). B어린이집 교사들은 교사학습공동체에서 유아중심의 놀이에 대해 깊이 있게 생각하고 유아의 자발적인 놀이를 교육적으로 지원하기 위해 논의하였던 경험은 유아교사로서의 주체성을 스스로 찾아가는 감사한 시간이 되었음을 이야기하였다. 교사학습공동체 참여 경험이 교사들에게 유아교사의 자아정체성을 확립할 수 있게 하였으며 교직에 대한 자부심을 높이는 기회가 되었던 것으로 해석할 수 있다. 이러한 점은 Rogers와 Babinski(2005)가 밝힌 것과 같이 교사학습공동체 참여 경험이 교사에게 가르치는 일에 대한 주체적인 이해를 증진시킬 수 있으며 가르치는 일에 대한 반성적 사고의 기회가 될 수 있었음을 의미한다.

교사는 교사학습공동체를 경험하며 협력과 반성적 사고를 통해 긍정적으로 문제를 해결하는 경험을 하는데(사영숙, 2017), 교사가 자신에게 주어진 문제를 긍정적으로 해결하는 경험이 이들의 교수자로서 자신감을 증진하는데 기여한다(고영미, 2005)는 것을 고려할 때, 교사학습공동체 참여 경험은 교사에게 놀이중심 교육과정 운영에 필요한 노력과 변화를 지속하게 하고 이러한 자신의 모습이 교육과정 전문가인 교사로서 자신에 대해 자긍심을 가지도록 하고 이는 다시 변화를 지속적으로 실천하게 하는 동인이 되었다고 유추할 수 있다. 지식은 실천 중의 반성을 통해 형성된다(Schön, 1983). 교육과정 실행 과정에서의 경험을 통해 얻어지는 실천적 지식은 교사가 자신의 실천적 지식을 비판적으로 재구성하고 이를 실천에 옮겨 검증함으로써 새로운 실천적 지식을 창출하도록 한다. 본 연구는 교사학습공동체가 구성원인 교사들이 서로 정보를 공유하고 상호작용을 통해 교사 자신의 역량을 향상하였으며 외부의 간섭이나 관리 없이 자발적인 의지로 교육 현장에서 발생한 공동의 문제를 해결하는 협력적 학습이 이루어질 수 있음을 보여주었다. 즉, 교사학습공동체는 개정된 교육과정을 교사들이 능동적으로 재구성하여 실천하는 교육과정 재구성의 전문 역량을 향상시킬 수 있었다는 점에 의의가 있다.

본 연구는 어린이집 내 유아반 교사들을 대상으로 운영한 교사학습공동체를 탐구한 단일 사례로 다양한 구성원과 어린이집 전체 문화 특성을 반영하여 실행하는 포괄적 교사학습공동체의 경험을 다루고 있지는 못하다. 교사학습공동체가 구성되는 지역 특성, 어린이집 설립 유형 및 기관 규모 등을 고려한 다양한 교사학습공동체의 목소리를 살펴볼 필요가 있다. 이러한 한계에도 불구하고 본 연구는 학습의 주체자인 교사의 목소리를 통해 교사학습공동체가 놀이중심 교육과정

운영을 위해 어린이집 구성원들 스스로의 주체적인 변화를 주도하는 학습과 소통의 장으로 유용하다는 것을 밝힌 점에서 의의가 있다. 이처럼 교사학습공동체가 긍정적임에도 긴 시간 보육이 이루어지는 어린이집 교사가 교사학습공동체에 참여하기 위해서는 여전히 실제적, 제도적 한계가 존재하므로 이를 해결하기 위한 방안 마련이 고려되어야 할 것이다.

참고문헌

- 고영미 (2005). 유치원 교사의 과학교육 학습공동체 형성 및 참여양상. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 곽영순 (2015). 교사학습공동체의 발달단계 탐색. **교육과정평가연구**, 18(2), 83-104.
- 곽향림 (2019). 누리과정에 따른 단위 유치원 교육과정 설계: 교사와 유아가 함께 만들어가는 교육과정. **유아교육연구**, 39(2), 333-359. <https://doi.org/10.18023/kjece.2019.39.2.014>
- 교육부 (2020). **유아·놀이 중심 교육 지원을 위한 학습공동체 만들어가기: 놀이, 함께 성장하는 기쁨**. 경기: 어울그래픽스.
- 교육부, 보건복지부 (2019). **2019 개정 누리과정 해설서**. 서울: 리드릭.
- 김영천 (2013). **질적연구방법론 II**. 서울: 아카데미프레스.
- 김윤숙 (2020). 어린이집 원장의 전문적 배움공동체 실행 여정: 2019 개정 누리과정을 중심으로. 부산대학교 박사학위논문.
- 김태수 (2018). 교사학습공동체를 통한 교육과정 실행 경험에 대한 내러티브 탐구. 경북대학교 박사학위논문.
- 김호 (2020). 유아·놀이중심교육을 위한 유치원 학습공동체 참여 이야기에 나타난 경험 이해. **교육논총**, 40(4), 189-213. <https://doi.org/10.25020/je2020.40.4.189>
- 사영숙 (2017). 수업전문성을 추구하는 영유아 교사의 학습공동체 경험 탐구. 배재대학교 박사학위논문.
- 서경혜 (2013). 교사학습에 대한 공동체적 접근. **교육과학연구**, 44(3), 161-191.
- 염지숙(2011). 교육과정 실행 주체로서의 유치원 교사의 역할과 전문성. **유아교육학논집**, 15(6), 295-310.
- 오교선, 이병환 (2019). 어린이집 유아반 교사를 위한 교사학습공동체 프로그램 개발 및 적용. **한국보육지원학회지**, 15(6), 189-206. <https://doi.org/10.14698/jkccce.2019.15.06.189>
- 오은희, 김미애 (2019). 유아교사의 실천적 지식이 의사결정 유형에 미치는 영향. **한국유아교육연구**, 21(3), 87-114. <https://doi.org/10.15409/riece.2019.21.3.5>
- 오찬숙 (2016). 교사학습공동체 특성에 따른 공유와 정착과정 연구. **한국교원교육연구**, 33(1), 297-328.
- 윤민아 (2019). 유아교사의 놀이중심교육과정 실천에 대한 어려움과 현장 지원 요구. **유아교육연구**, 39(3), 5-30. <https://doi.org/10.18023/kjece.2019.39.3.001>
- 이미애 (2017). 혁신교육 실천공동체 형성과정과 교사의 참여 경험에 관한 연구: 서울형 혁신교 사례를 중심으로. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 이미경 (2017). 실천공동체를 통한 초임기 공립유치원 교사의 수업전문성 성장기: 이야기나누기

- 수업을 중심으로. 인천대학교 박사학위논문.
- 이원미, 권연희(2020). FGI 분석을 통한 유아교사의 놀이중심 교육과정 실행 역량 탐색. **한국보육지원학회지**, 16(4), 93-110. <https://doi.org/10.14698/jkce.2020.16.04.093>
- 이은지, 김지현 (2022). 유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도 개발 및 타당화: 2019 개정 누리과정을 중심으로. **한국보육지원학회지**, 18(1), 23-50. <https://doi.org/10.14698/jkce.2022.18.01.023>
- 임승렬, 이은정(2014). ‘예측하지 못한 수업상황’에서 나타난 유아교사의 실천적 지식에 대한 탐구. **유아교육학논집**, 18(2), 495-518.
- 진다정 (2020). 원내 교사학습공동체 운영을 통한 놀이중심 교육의 이해와 실천. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 최남정, 임부연 (2013). 유아교사학습공동체의 성장과 발달에 관한 연구. **유아교육연구**. 33(5), 401-429. <https://doi.org/10.18023/kjece.2013.33.5.017>
- 황소영 (2020). 유아교사학습공동체 운영 지원을 위한 놀이중심 보육과정 컨설팅 경험 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 20(21), 1213-1242. <http://dx.doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.21.1213>
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tress Press.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.018>
- Louis, K. S., Marks, H. M. & Kruse, S. (1996). Teachers’ professional community in restructuring schools. *American educational research journal*, 33(4), 757-798. <https://doi.org/10.3102/00028312033004757>
- McKernan, J. (1994). Teaching educational action research: a tale of three cities. *Educational Action research*, 2(1), 95-112. <https://doi.org/10.1080/09650799400200004>
- Rogers, D. L., & Babinski, L. M. (2005). From isolation to conversation: supporting new teacher’s development, **초임교사를 위한 학습공동체**(조부경, 백은주, 고영미 옮김). 서울: 양서원(원판 2003).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2018). Supervision: a redefinition, **장학론**(이윤식, 한유경, 김병찬, 정제영, 박상완, 김희영 옮김). 서울: 아카데미프레스(원판 1997).

논문투고: 21.12.15

수정원고접수: 22.03.30

최종게재결정: 22.04.08