

포스트 모더니즘적 관점에서 살펴본 예비교사의 관찰 실습경험

Pre-service Teachers' Observational Experience From Post-modernist Perspective

안효진*

인천대학교 사범대학 유아교육학과

Ahn, Hyo-Jin*

Dept. of Early Childhood Education, University of Incheon

Abstract

This purpose of this study was to explore the meaning and significance of experiences encountered by preservice teachers' during their observational practicum at day care centers. This study involved one cohort of 32 junior students who were majoring in early childhood education at a 4-year university. Data was analyzed using qualitative research methodology. The findings were as follows: 1) the meaning and significance of students' experiences related to observing children was to develop a trusting relationship with children and a cooperative relationship with teachers in an unfamiliar context. 2) the meaning and significance of students' experiences in observing children was to understand the children and their circumstance. 3) the meaning and significance of students' experience in observing children was to understand the importance of listening in child-teacher spoken interaction.

Keywords: Preservice teacher, observation, experience, meaning

I. 서론

“주의 깊게 살펴 본다”(van Manen, 1990/1994)라는 뜻의 관찰은 유아교육에서 중요하게 인식되어진다. 특히 일상적인 상태 속에서 유아들의 행동을 주의 깊게 살펴보고, 기록하는 관찰은 유아의 발달을 이해하는데, 이들의 발달에 적합한 교사 역할을 하기 위해 기본적이고 필수적인 것이다. 이처럼 관찰은 유아를 주의 깊게 살펴보는 행위지만, 이 때 유아를 바라보는 관점에 따라 차이가 나타난다. 유아가 하는 수 많은 행동이나 말하는 것 중 어떠한 점을 중요하게 보는지, 강조해서 보는지 등 관찰자에 따라 차이가 있다. 관찰자가 무엇을 관찰할 것인지, 무엇을 강조할 것인지 등은 관찰자가 갖고 있는 신념이나 가치관에 따라 차이가 나타난다.

아동을 어떠한 관점에서 바라볼 것인가에 대해 크게 두 가지 관점이다. 하나는 모더니즘적인 관점이고, 또 다른 하나는 포스트모더니즘적인 관점으로 이 두 관점은 유아들을 바라보는 관점이 다르기 때문에 이들이 강조하는 관찰방법 또한 다르다. 우선, 모더니즘의 중심은 사람들이 이성의 힘과 합리적인 절차를 통해, 즉 객관적인 경험과 과학적인 방법을 통해 보편적이고, 영원하고, 탈 맥락적인 진실성과 확실성을 추구한다. 과학적 실증주의의 영향을 받은 모더니즘적 관점에서의 관찰은 객관성을 강조한다. 특정한 현상에 대해 객관적인 자료를 수집하는 절차로 인간 행동에 내재된 보편적인 요소나 법칙을 찾는 것을 강조한다. 여기에서 강조하는 보편성은 각 개체의 차이에도 불구하고, 어떤 실재가 있으며, 이러한 실재는 개체가 존재하는 상황과 무관하게 존재하기 때문에 탈맥

* Corresponding Author: Ahn, Hyo-Jin
Tel: 032-835-8664, Fax: 032-835-4937
Email: ahj0505@yahoo.com

략적 상황에서 존재한다고 본다(Lee, 2002). 보편적 사물의 실재를 증명하는데 있어서, 연구자는 개인의 가치, 의도, 감정, 생각 등을 배제하고(Borg & Gall, 1989), 특정 현상에 대한 객관적 관찰을 통한 자료 수집, 가설 설정 및 검증을 통한 연역적 추론, 자료의 수량화, 결과의 일반화 과정을 거쳐 획득된 지식만을 중요하게 여긴다.

이처럼 보편적인 법칙과 객관성을 강조하는 모더니즘적 관점은 유아교육에서도 절대적인 영향을 미쳤다. 모든 장소에서 모든 시대에 적용할 수 있는 유아의 발달적 지식은 객관적인 관찰과 측정을 통해 유아의 예측 가능한, 불변의 단계를 거쳐 발달한다는 것을 증명하였다. 또한 이러한 유아교육의 지배적인 발달의 틀은 모더니즘적인 유아교육 방식의 핵심이 되었다. 즉, 교사가 어떠한 교육 내용과 방법을 제공해야 하는가, 무엇을 관찰할 것인가 등에 대한 명료한 결과와 적절한 관찰 기록 방법을 통해 객관화된 발달적 지식을 획득하는 것이 유아교육의 기초적인 지식이 되었다. 또한 관찰을 통해서 획득된 유아에 대한 자료는 발달 기준에 따라 어느 정도 정상 범주에 들어와 있는지 여부와 발달 정도에 맞는 효율적인 교육방법이 무엇인지를 살펴보는 데 사용되었다(Yu, 1997).

반면에 포스트 모더니즘의 중심은 사람들은 시공간 상의 제한을 받은 존재로, 모더니즘에서 강조하는 이성적이고 합리적인 절차를 통해 진실성과 확실성을 찾는 것이 불가능하다고 본다. 포스트 모더니즘에서는 절대적인 지식과 실재는 없으며, 확실성을 제공해 줄 수 있는 진리, 지식, 보편성이 없다고 강조한다. 대신 세상과 그것에 대한 우리의 지식이 사회적으로 구성되고, 인간의 존재는 이러한 의미 구성자로서 다른 사람들과의 관계에 몰입하는 적극적인 참여자라고 강조한다. 이러한 포스트 모더니즘적인 관점은 관찰의 주관성을 강조한다.

인간이 낯선 세계를 접했을 때, 그 세계가 지닌 보편성을 이해하려고 하기 보다는 자신을 척도삼아 해석하며, 이러한 세계는 인간의 경험에 의해 구성된 세계를 의미한다. 이때, 관찰을 통해 인간은 특별한 시공간 속에서 개별적인 행위들이 지니고 있는 의미를 찾는다라고 본다. 즉, 특정한 맥락 속에서 관찰 대상자와 관찰자 간의 지속적인 직·간접적 대화과정을 거쳐 서로 만나게 되는 간주관적인 과정은 관찰을 통해 관찰자가 체험적인 의미를 형성하는 것을 중요하게 여긴다. 여기에서 체험적인 의미는 우리의 의식에 나타난 현상에서 비롯된 것으로 "우리가 실제로 만나는 것은 대상 자체가 아니라 대상물과의 경험이며, 우리의 개념을 통하여 구조화된 경험이라고" 볼 수 있다

(Kneller, 1984).

객관화된 관찰을 통해 구성된 고정된 발달 단계를 거쳐 살아가는 존재로 더 이상 유아를 바라보지 않고, 유아들의 풍부하고 다양한 모습을 찾아보는 포스트 모더니즘적 관점은 최근 유아교육에 나타나기 시작하고 있다. 포스트 모더니즘이 반영된 유아교육에서는 유아들이 더 이상 유아의 단순히 발달 인자들 간의 합으로 존재하지 않고, 구체적인 맥락 속에서 이해되는 실존적, 존재론적 기반을 지니고 있는 존재로 유아를 인식한다. 특히 관찰을 통해 유아들의 행위와 말이 지니는 의미를 찾고, 유아와 유아를 둘러싼 모든 환경과 관찰자 간의 지속적인 직·간접적 대화과정을 거쳐 체험적인 의미를 구성함으로써 유아의 모습 찾기에 그 목적을 두고 있다. 비록 두 관점 모두 다 관찰이라는 용어는 유아를 자세히 관찰하기 위해 탐색하고 기술하는 활동으로 인식을 하지만, 어떠한 아동관을 가졌는가에 따라 강조하는 것이 다르다고 볼 수 있다.

한편, 유아교육학과에 다니는 예비교사들은 현장 실습이나 관찰 실습 과목을 통해 유아를 관찰하기 위한 절차, 관찰의 종류, 관찰 유형 등을 배우고, 실제에서 관찰 경험을 하게 된다. 예비 교사들은 이론을 통해 배운 관찰의 기법을 직접 현장에서 적용하는 경험을 하지만, 그 과정은 결코 쉬운 과정은 아니다. 교육실습이나 보육실습에 대한 연구들은 몇몇 이루어지고 있지만(Ahn, 2006; Han, 2009; Hwang, *et al.* 2004; Sung, 2008; Yu & Hwang, 2010), 이러한 연구들은 전반적인 교수 수행하는 과정에서의 어려움이나 전문성 신장을 위한 멘토링, 교사와의 신뢰를 만드는 과정이나 교사와의 갈등, 유아와의 갈등에 대한 부분에 관한 것이다. 반면에 관찰 실습을 하는 동안에 구체적으로 예비교사들이 관찰 하는 것 자체에 대한 연구를 다룬 연구들은 거의 없으며, 특히 관찰에 관한 자신들의 경험에 대해 어떻게 해석하는가에 대해 실제 학생들의 목소리를 통해 들어본 연구들은 없다.

이에 본 연구는 내러티브적인 연구방법을 통해 예비교사들이 관찰실습을 하면서 경험한 일들을 살펴보고자 한다. 어린이집에서 관찰 실습을 한 예비교사들이 관찰 실습경험을 어떻게 구성하고, 의미를 부여하는가를 살펴보고, 이러한 결과를 토대로 변화해가는 유아교사교육에 대한 제언하고자 한다. 본 연구에서 주제를 삼은 연구 문제는 다음과 같다. 예비교사들이 구성한 관찰 실습의 경험은 무엇을 의미하는가?

II. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구에 참여한 대상자는 경북에 위치한 4년제 유아교육학과 3학년 32명 전체를 대상으로 하였다. 작은 중소 도시에 위치한 이 대학에 재학 중인 예비교사들의 특성을 살펴보면, 다음과 같다. 모두 여학생이며, 대부분은 경북 지역에서 왔으며, 이외에도 서울, 경기, 인천, 대전 등 전국 각 지역에서 왔다. 27명은 고등학교를 졸업한 후 입학하였지만, 5명은 또래 학생들보다 나이가 많았다. 이들을 뺀 평균 나이는 22.7세이지만, 5명을 포함한 평균 나이는 28.9세이다. 이 중 타 대학을 졸업한 후 편입학을 한 2명이 있었으며, 타 학과에서 전과한 3명이 있었다.

2. 연구 진행 과정

이 대학은 교육과정에 따라 3학년 1학기 및 2학기에 어린이집과 유치원에서 8주 동안 주 1회, 8시 30분부터 12시 30분까지 관찰실습을 하게 된다. 이러한 관찰실습은 보육실습과 교육실습을 나가기 전 이루어지는 것으로 본 연구는 3학년 1학기 어린이집에서 이루어진 관찰실습을 한 예비교사들을 대상으로 하였다. 1학기 16주 중 중간 및 기말고사를 제외한 나머지 14주 중 전반기 5주 동안은 오리엔테이션 및 전반적인 관찰에 관한 이론수업을 하였다. 즉 관찰실습을 나가기 전 대학 교실에서의 수업에서는 예비교사들은 관찰의 목적, 절차, 종류 및 구체적인 어린이집 하루 일과를 관찰하기 위해 필요한 관찰의 유형 등을 배웠다. 이후, 8주 동안 선정된 어린이집 중 4주 씩 두개의 다른 어린이집을 방문하여 유아들을 관찰하였다. 관찰을 하는 동안 매주 따로 시간을 정해 관찰 실습을 하면서 경험한 내용들에 대해 의견을 교환하였다. 이후 1주는 마무리 및 평가를 하는 것으로 구성되었다.

3. 자료 수집 및 분석방법

본 연구를 위한 자료는 수업 시작하기 전 참여자들의 동의서를 얻었다. 이 동의서에는 참여자들이 대학에서의 수업, 어린이집에서의 관찰 및 관찰 후 토론, 그리고 개별 혹은 집단적 면담을 했던 내용을 통해 자료를 수집할 것이라는 내용을 포함하였다. 8주 동안 예비교사들은 매 주 실습이 끝난 후 실습일지를 제출하였으며, 매 주 1회씩

만나서 자신들이 경험하는 어린이집의 특성과 자신들이 경험한 내용들에 대해 발표와 의견을 교환하였다. 실습일지는 예비교사들이 관찰한 날 어린이집 하루 일과와 예비교사들의 관심을 끈 사건을 일화식 기술이나 표본식 기술을 통해 1개 이상 적었으며, 매 번 자신들의 경험에 대한 쓴 반성적 저널로 구성되었다. 32명의 예비교사가 8주 동안 매 주 쓴 표본식 기술 및 일화기록 각각 256개, 반성적 저널 256개와 최종 레포트 32개 및 개별 및 집단 면담 자료가 본 연구의 주된 자료였다.

본 연구는 예비교사가 작성한 일화식 기술이나 표본식 기술, 반성적 저널 및 집단 및 개인의 면담 자료를 분석하여 이들이 경험한 관찰 실습 경험이 무엇인가 알아보고자 하였다. 이러한 자료 분석을 위해 내용분석을 통해 분석을 하였다. 내용분석을 위한 기본 단위는 이들이 하나의 언어유형으로 이야기하다가 다른 언어 유형으로 바뀌기 전까지로 정하였다. 즉, 전사된 면담 기록과 일화식 기술이나 표본식 기술, 반성적 저널을 읽으면서 연구 문제와 관련된 주제들이 두드러진 자료들을 뽑았다. 뽑혀진 자료들을 읽으면서 자료에서 드러난 공통적인 주제로 유목화를 하였고, 이를 가장 잘 대표할 수 있는 핵심어를 기록하였다. 유사한 개념끼리 분류, 유목화를 하면서 제목을 붙였으며, 수많은 사례 가운데 가장 관찰실습의 경험을 잘 드러내는 사례를 선정하였다.

본 연구에서 나타난 핵심어는 이들이 관찰 실습을 하면서 어려워하는 점, 관찰 기록에 대한 중요성과 필요성, 맥락 속에서 나타난 유아와 교사의 모습이였다. 연구자는 자료 분석의 과정에서 자료의 타당성을 높이기 위해 연구 자료를 정리한 2명의 연구 보조자가 함께 읽었으며, 자료 분석이 끝난 시점에 사례에 해당하는 예비교사에게 정리된 부분을 읽고 그 생각을 검토하여 타당도를 검증 받았다.

III. 연구 결과

예비교사들이 관찰 실습 경험을 통해 형성한 의미들을 살펴보면 다음과 같다. 우선, 낯선 상황이지만 유아와, 그리고 교사와 신뢰로운 관계를 맺는 과정으로 인식하였고, 둘째, 관찰 실습 경험은 유아와 유아 주변의 삶에 대해 알아가는 과정이고, 관찰 기록은 맥락 속에서 선택적으로 가시화 하는 과정이라고 인식을 하였고, 마지막으로 유아

와 교사와 소통하는 것의 중요성을 경험하도록 한 과정으로 그 의미를 구성하였다.

1. 낮선 상황에서 관계 형성하기

어떠한 목적을 갖고 들어갔는가에 따라 그 관찰자의 역할은 다르게 협상된다(Corsaro, 1985; Spradley, 1979). 예비교사들은 교실 상황으로 들어가 유아와 유아를 둘러싼 인적, 물적 환경을 관찰하러 간 것이 주된 목적이었다. 이들의 주된 역할은 관찰자였으나, 때로는 유아의 놀이 상대자로, 때로는 학생 선생님이로 불리며 자신의 역할을 상황에 따라 다르게 협상을 하였다.

1) 이방인으로 관찰하기

예비교사들이 유아들을 관찰하러 들어갔을 때, 이들이 느낀 점은 유아에 따라 개인차가 있었지만, 대체적으로 쉽게 마음의 문을 열어주지 않았다고 생각을 하였다.

나를 처음보고 웃으면서 인사하고는 다가와서 말도 먼저 걸고, 같이 놀자고 하는 유아가 있는가 하면 쑥스러운 듯 인사를 하고 힐끔 힐끔 쳐다만 보는 유아가 있고, 아예 내가 있어도 관심을 보이지 않고 평상시처럼 행동하는 유아도 있었다(예비교사 A).

두 번째 방문인데도 유아들은 여전히 어색한 것 같았다. 한명의 유아가 나에게 호기심에 가득 찬 눈빛으로 “근데 왜 왔어요?” 저번 주에 설명을 해주었는데도 그 유이는 또 물어봤다. 나는 웃으면서, ‘네가 어떻게 친구들과 재밌게 놀이를 하는지 보러 온 학생 선생님이야.’ 하고 다시 설명을 해주었다(예비교사 J).

처음 어린이집에 갔을 때 유아들에게 관심의 대상이 되었다. 관찰자의 입장에서 참 부담스럽고 미안한 마음이 들었다. 첩보는 사람이 자신이 생활하던 공간에 들어오면(유아들의 교실) 분위기가 어색해 질 수 있다. 이러한 생각은 나 자신이 손님이라는 생각을 하게 되었다(예비교사 C).

위의 사례를 보면, 예비교사들은 자신들의 교실 안의

등장으로 인해 반응하는 유아들의 모습과 자신들에게 관심을 표명하는 유아들의 모습을 기술하였다. 이 사례에서 보면, 예비교사들은 낮선 상황 속에서 다가오는 유아들과 어떻게 관계를 맺어야 할지 자신들의 어색함을 표현하였다. 때로는 같은 교실에, 때로는 새로운 교실에 들어갈 때마다 예비교사들은 매번 낮선 이방인처럼 어색한 마음으로 들어가서 유아들을 관찰하였다. 특히 윗글의 사례 중 예비교사 C가 사용한 ‘손님’이라는 용어는 예비교사들이 유아들을 관찰을 한다는 것이 결코 편치 않은 느낌을 강하게 표현해주는 단어였다. 예비교사의 입장에서 낮선 교실 현장에서 관찰자라는 역할을 갖고 들어가 낮선 유아들을 관찰한다는 것은 결코 쉽지도 않았고, 편하지도 않았다는 것을 의미한다.

그러나 이러한 낮선 이방인의 모습이었지만, 시간이 지남에 따라 예비교사들은 유아들이 자신들이 ‘화요일마다 오는 학생 선생님’으로 불리면서, 자신들이 유아들의 삶의 일부분으로 자리를 잡아가는 것을 인식하였다. 이러한 사실은 예비교사들에게 자신들이 유아들과 직접적으로 상호작용을 하던지 하지 않던지 간에 자신이 그 교실의 일부분이 되고, 그들의 삶에 일부분이 되어 간다는 것을 인식하게 되었다.

2) 놀이하면서 관찰하기

낮선 곳에서 관찰을 하면서 예비교사들은 어린이집 교사들의 기내나 역할에 따라 행동을 해야 만 하였다. 관찰 실습을 위해 예비교사들이 교실에 들어왔지만, 바쁘게 돌아가는 교실 상황 속에서 이들의 행동이나 역할은 달라질 수 있다는 것을 경험하였다. 어린이집 교사들은 예비교사들이 유아들을 관찰하는 것이 주된 목적이라는 것은 알고 있었지만, 이들은 예비교사들에게 관찰 뿐 만 아니라 유아들과 직접 상호작용을 하고, 때로는 어린이집 교사가 준비한 간단한 교육 활동을 실행해주길 바라는 경우도 있었다. 이로 인해 예비교사들은 관찰하기가 힘들게 느끼는 경우도 있었다.

처음에 교실에 입실하자 교사가 6명의 유아들과 함께 있었다. . . .교사들은 우리에게 유아들과 놀아주라고 하였지만, 얼마만큼 개입해서 놀아줘야 하는지의 선을 몰라 처음엔 망설였다. 교사가 들어오기 전까지 유아들과 접촉하며 유아들에 대해 많은 것을 알게 되었다(예비교사 B).

비참여 관찰로 유아들을 관찰하려고 했지만, 교사는 유아들과 상호작용을 하며 놀아주기를 원하였다. 내 본분도 본분이지만, 교사가 원하는 바가 유아와 놀아주는 일이기 때문에 마지막까지 나는 유아들과 놀아주는 사람이 되었다(예비교사 C.)

내가 생각했던 관찰자의 역할은 유아들의 놀이에 방해되지 않게 구석이나 눈에 띄지 않는 곳에서 유아를 관찰하는 것으로 가능한 유아와 상호작용을 하지 않고 수업에 참여하지 않아야 한다고 보았다. . . 그러나 어린이집에서는 아이들이나에게 말을 걸거나, 교사가 도와달라고 하는 경우도 있었으며, 유아들끼리 싸우는 상황이 발생하기도 하였다. 나는 어떻게 얼마나 개입을 해야 하나 하는 갈등을 많이 했다(예비교사 W).

위의 사례들에서 보듯이 낮은 상황 속에서 예비교사들은 자신의 원래 목적에 맞는 관찰자의 역할만을 수행할 수 없었다. 이들은 현장의 상황을 고려하여 참여 관찰에서 참여관찰로, 참여관찰에서 비 참여관찰로 바꾸어가며 행동을 하며 역할을 변화하였다. 이러한 상황 속에서 예비교사들은 유아들의 놀이에 참여를 하면서 자신의 상호작용에 의해 유아들의 자연적인 놀이나 행동에 영향을 주어야 하는지, 아니면 분리된 자리에서 계속해서 기록만을 해야 할 것인지 고민을 하였으며, 매번 결정을 해야만 하였다. 관찰하는 역할과 기록하는 역할은 서로 상호배제적인 성격을 지니고 있지만, 각각의 목적과 상황에 따라 적절하게 배합을 해야 한다(Cho, 1999). 이처럼 이들은 상황에 따라 때로는 유아를 관찰하는 관찰자로, 때로는 유아들과 놀이를 하는 학생 선생님으로서 그 역할을 바꾸어가며 관찰을 하였다. 예비교사들은 처한 상황 속에서 관찰자로서, 교사로서의 역할에 대해 지속적으로 스스로 협상을 하며 관찰 활동을 계속 지속해 나갔다.

이상을 종합해 보면, 익숙하지 않은 교실 환경 속에서 이방인의 느낌을 갖고, 예비교사들은 유아와 유아를 둘러싼 인적, 물적 환경을 관찰하였다. 이 과정에서 이들은 유아나 교사와 신뢰스러운 관계망이 형성되지 않아 어려워하였지만, 이들은 자신이 처한 상황에서 지속적인 협상(Graue & Walsh, 1996)을 하면서 관찰 활동을 지속해나갔다.

2. 기록 작업을 통해 유아와 유아의 주변에 대해 알아가기

기록은 유아가 지금 왜 그 일을 하고 있는지에 대한 통찰력을 얻기 위한 노력이지만, 유아의 행동에 대한 기록 작업이 익숙하지 않은 사람에게는 기록하는 것 자체가 어려운 작업이다(Cohen & Stern, 1997/1997). 처음으로 관찰 기록 작업을 실행하는 예비교사들에게는 기록을 하는 작업이 쉽지만은 않았다. 이들은 힘든 과정이지만 이러한 기록이 필요하다는 것 또한 인식을 하면서 관찰 실습을 경험하였다.

1) 어디에서 관찰을 해야 할 까?

예비교사들은 매주 똑같은 고민을 하였다. 예비교사들은 관찰을 위한 계획을 스스로 세우고, 세운 목적에 따른 선택과 결정을 해야만 하였다. 관찰을 위해 어디에 앉아야 할까? 무엇을 적어야 할까? 하는 선택과 결정을 해야 하는 반복되는 상황은 이들을 당황스럽게 하였다.

(첫날) 자유놀이시간에 들어가니 아이들이 많이 있고 뛰어다니면서 놀고 있었다. 나는 이런 상황이 얼떨떨하였다. 나는 순간 어디에 있어야 하나? 지금부터 관찰을 하면 되는 것인가? 교사는 왜 가만히 있지? 라는 생각이 동시에 떠올랐다. 나는 다시 정신을 차리고 관찰을 위해 최대한 내가 안 튀고 조용하게 있을 수 있는 구석으로 가야겠다고 생각하고 맨 뒤 아이들의 옷걸이가 있는 곳으로 가서 앉았다(예비교사 W).

구석진 언어영역 칸막이 옆에 앉아서 교사를 관찰해야겠다고 생각했다. 그런데 교사의 말이 너무 빠르고 그것을 쓰려고 보면 행동을 놓쳐버리고 또 행동을 쓰면 유아들의 반응을 못 보는 등 관찰을 기록하려니 정말 정신이 없었다(예비교사 D).

유아를 관찰할 때는 처음에는 유아를 방해해서는 안 된다고 생각했기 때문에 항상 멀찍 앉거나 먼 청을 하면서 유아를 관찰했다. 그래야 자기가 관찰을 당하다는 것을 의식하지 않을 거라고 생각했기 때문이다. 그런데 이렇게 관찰을 하다 보니 유아의 행동을 좀 더 섬세하게 알 수 없었고 관찰하다 보면 놓치는 행동도 많았다. 그래서 이

번에는 유아 가까이 앉아서 유아의 행동을 놓치지 않겠다는 마음으로 관찰을 했다. 혹시 유아거나 때문에 놀이를 못하거나 다른 곳으로 이동하면 관찰방법을 바꿔야지라고 마음속으로 생각하고 관찰을 했지만 놀랍게도 나를 의식하여 피하는 유아 없었다(예비교사 D).

나는 아이들보다 먼저 가서 교실을 관찰하였다. 잠시 후 하나, 둘씩 유아들이 등원을 하였다. 낮선 사람이 교실 안에 있는 것을 보고 근처에서 뚫어져라 쳐다보았다. . . . 그러나 자유 활동시간에 한명씩 다가와 자기 이름, 가족 사항에 대해 말하고 내 이름을 묻기도 하고 명찰과 볼펜에 관심이 많은 듯 계속 만지작거렸다(예비교사 B).

유아들이 있는 상황에 들어가 관찰하는 것이 쉽지만은 않았다. 예비교사가 당면한 첫 번째 어려움은 바로 어디에 앉아 관찰을 할지 결정하는 것이다. 위에서 보는 바와 같이 구석진 자리에 앉아야 할 지, 아니면 유아 바로 옆에 앉아 관찰을 해야 할 것인가, 어디에 앉아야 유아들을 방해하지 않고 관찰을 할 수 있을까? 언제부터 관찰을 할 것인가? 등 다양한 고민을 하였다. 예비교사가 관찰자로서 어떤 자리를 선택해야 하는지, 관찰 대상자인 유아와 얼마나 공간상의 거리를 두어야 하는지 등 교사와 유아를 방해하지 않지만 이들을 정확하게 관찰할 수 있는 장소를 결정해야 했다. 예비교사들은 유아들과 달리 자신들은 커다란 성인으로 교실 안에 들어왔기 때문에 유아들에게 들리지 않을 공간이 없다는 것을 알고 있었지만, 예비교사는 최대한으로 자신들의 존재가 들어나지 않기를 바라고 있었다. 그러나 이런 예비교사들의 바람과 달리 이들은 이미 유아들은 예비교사들의 존재를 인식하고, 그들이 어디에 있는지 알게 되었다.

뿐만 아니라 예비교사는 자신들이 관찰 할 자리를 찾는 와중에 유아들도 자신들을 관찰한다는 것을 알게 되었다. 예비교사들은 자신들이 유아를 관찰하러 교실에 갔다고 생각을 하였지만, 이들 자신도 유아와 교사들로부터 관찰을 받는다는 것을 알게 되었다. 이러한 관점의 전환은 자신들이 유아들과 직접적으로 상호작용을 하든지 안 하든지 관계없이 자신들이 그 교실의 일부분으로 되어가고 있는 것을 인식하였다. 이 과정에서 예비교사로 하여금 유아나 교사의 사적인 공간을 보호해주고 존중해주어야 하며(Graue & Walsh, 1996), 자신들도 관찰자로서 자

신의 공간을 보호하고 존중받아야 하는 필요성을 알게 되었다.

2) 무엇을 기록해야 할까?

예비교사는 초보 관찰자로서 하루일과가 진행되는 상황 속에서 어떠한 순간을 선택하여 기록할 것인지, 또 기록을 한다면 얼마나 자세히 기록을 할 것인지 등에 관해 선택하고 결정을 해야 했다.

관찰을 할 때 우선 적을 수 있는 대로 다 적으려고 노력을 하였다. 처음에는 아이들이 어떤 행동을 하는지 다 적었다고 생각을 하는데 막상 집에 와서 쓰려고 일과를 쓰다보면 하루에 아이들의 행동을 관찰한 것이 별로 없다고 생각되었다(예비교사, H).

솔직히 눈과 귀를 이용하여 적는 사실적인 관찰이 힘들다. 그러나 내가 지금 이렇게 나의 소중한 눈과 귀를 이용하여 관찰하는 방법을 익혀놓지 않으면 나중에 후회할 것 같다. 힘들지만 열심히 관찰 경험을 통해 기술을 익힌다면 나중에 교사가 되었을 때 나의 눈과 귀는 다른 일반 사람들의 것과 다를 것이다. 교사의 눈과 귀는 유아의 행동을 자세히 관찰 할 수 있는 도구가 되어야 한다는 생각이 들자, 힘이 났다. 아직은 내가 서툴고 어려워 하긴 하지만 이 훈련의 시간의 중요성을 잘 인식하고 노력을 한다면 나중에 더 지금 보다 더 나은 눈과 귀를 가질 수 있을 것이다(예비교사 W).

위의 사례를 보면, 초기에는 기록하는 것이 어렵고, 무엇을 써야 할 지 고민하는 모습이 보였다. 예비교사들은 자신들이 관찰 기록을 할 때, 교사들의 말을 받아쓰는 것이나 유아들의 행동을 다 기록하는 것이 불가능하다는 것을 알았다. 뿐만 아니라 특정 영역이나 특정 유아의 행동을 관찰을 하기 위해 자신이 결정하고 교실 안에 들어갔지만, 이러한 행동은 늘 자신의 결정이었지 유아들의 결정과 달랐다는 것을 알게 되었다. 뿐만 아니라 자신들이 결정했던 행동들이 나타나지만, 동시 다발적으로 나타나는 경우가 있어서 자신들이 결정을 해야 한다는 것도

인식하였다. 또한 적을 때 얼마나 자세히 무엇을 초점으로 기술을 하고, 적어야 하는 가 등 다양한 어려움을 묘사하면서, 예비교사들은 자신들의 한계를 인식하고, 경험하였다. 이러한 인식은 예비교사로 하여금 관찰한 행동이 절대적인 의미를 갖지 못하고, 자신의 생각이 객관적이지 못하며 맥락에 따라 달라진다는 것을 알게 되었다. 또한 자신들이 기록한 것은 자신의 선택에 의해 부분적인 상황을 맥락 속에서 기록한다는 것을 인식하였다(Dahlberg, et al. 1999/2007).

뿐만 아니라 예비교사들은 이러한 한계에 대해 인식하는 과정은 단순히 무엇을 기록할 까에 대한 고민이 아니라 이들에게 더 높은 관찰의 기술을 경험하도록 하였다. 이들은 단순히 무엇을 기록할 것인가에 대한 고민이 아니라 이러한 고민은 자신들의 유아에 대한 생각에 대해, 상황에 대해 반성적으로 사고를 할 수 있는 기회를 제공하고, 이러한 반성적 사고를 통해 이들이 유아들을 이해하고자 하였다.

관찰하는 것을 쉽게 생각하였지만, 관찰 일지를 쓰는 것은 다른 문제이다. 관찰일지를 작성하면서 내가 과연 무엇을 관찰했는가, 또 다음에 무엇을 관찰 할 것인가에 대한 생각을 더 많이 하게 되었다(예비교사 B).

유아들을 관찰하고 그 관찰한 모습을 사실 그대로 적는 것이 힘들었고 어려웠다. . . 하지만 처음의 어려웠던 점과 달리 한 주 한 주 지나면서 유아들의 행동이 눈에 들어오기 시작하였다. 유아들의 모습을 보면서 유아들이 왜 이런 말을 했을까 하는 의문을 가지게 되었고, 또한 내가 어떻게 유아들과 상호작용을 해야 할 지에 대해서 생각하게 되었다(예비교사, K).

예전에는 “아~ 귀엽고 예쁘다.”라는 생각만으로 보았지만, . . . 지금은 유아들의 발달적 특성과 함께 정말 유아가 왜 저렇게 행동을 할까? 다시 한번 생각을 하게 되었다(예비교사 J).

위의 사례에서 보면 예비교사들은 유아의 모습을 최대한으로 공정하고, 절대적으로, 그리고 객관적으로 기록하고자 하였지만, 이러한 기록의 과정이 불가능 하다는 것을 인식하였다. 그 보다 이들이 경험한 것은 이러한 관

찰 기록을 다시 보면서, 유아가 왜 그러한 말을 하였는지, 내가 왜 그 장면을 기록 하였는가에 대한 사고하는 경험이 자신들에게 유용하다는 생각을 하게 되었다. 기록하는 작업이 기록하는 관찰자와 자신이 기록하고 있는 유아들의 사고, 말, 행위와의 관계를 구성하는 것이라는 것을 경험하게 되었다(Dahlberg, et al. 1999/2007). 뿐만 아니라 이러한 과정은 반성적 사고경험을 통해 가능하다는 것을 알게 되었다.

이상을 종합해보면, 예비교사는 시간이 지날수록, 경험이 많아질수록 관찰하는 기술이 능숙해짐을 인식하였으며, 스스로의 변화에 자신감을 갖게 되었다. 뿐만 아니라 유아의 이야기를 기록하는 것이 어렵지만, 기록하는 것에 대한 가치에 대해 이해를 하게 되었다. 유아들의 이야기를 듣고, 이들의 기록 속에서 유아들이 구성한 의미가 무엇인가 이해하고, 해석하고자 하는 과정을 경험하였다.

3. 소통하기- 유아와 소통하기, 교사와 소통하기

유아의 발달에 대한 이해와 교사의 역할에 대한 지식은 탈 맥락적인 상황 속에서 발견되는 것이 아니라 맥락 속에서 구성된다(Cho, 2001). 유아의 발달에 대한 지식이나 교사의 역할과 태도에 관한 지식은 관찰 실습을 하는 맥락 속에서 선택적으로 경험하고, 해석하고, 또 다시 적용하는 연쇄 과정 속에서 그 의미를 갖게 된다. 예비교사가 맥락 속에서 구성한 유아의 모습과 교사의 모습을 살펴보면 다음과 같다.

1) 유아에게 귀 기울이기

교육은 교사가 유아와의 상호작용 속에서 귀를 기울이고, 그들의 생각을 읽어내는 것에서 시작될 수 있으며(Kim & Kim, 2009), 이러한 귀 기울임은 유아와의 소통의 시작이다. 관찰 실습 속에서 예비교사들은 모든 감각과 열린 마음을 동원하여 유아가 표현하고 있는 백가지 언어에 귀를 기울이는 것의 중요성을 인식하였다.

실제 예비교사들은 교실 상황에서 유아들의 이야기에 귀를 기울이며, 자신들이 생각하고 있었던 것보다 더 많은 것들을 유아들이 알고 있으며, 더 많은 것을 경험하고 있다는 것을 인식하였다.

유아가 한 말을 기록하기 위해 이들이 하는 말

을 유심히 들으면서 놀란 적이 많았다. 특히 선거 유세로 주변이 떠들썩했을 때 어린이 집에서 선생님이 선거 유세가 무엇인지 설명을 해준 적이 있었다. ‘선거가 뭐지 아니?’ 하는 질문에 어떤 한 유아가 ‘선거해서 일등이 시장이 되는 거예요.’ 라고 말하였다. 그것을 듣고 ‘요즘 애들은 정말 모르는 게 없구나. 지금 밖에서 벌어지고 있는 상황들을 뭔지 아는지구나.’ 하는 생각이 드는 동시에 유아가 잘 모를 거라고 생각했던 행동이나 말을 이들은 듣고 있다는 생각을 하였다. 마스크에 성인들이 자신의 권력을 잡기위해 싸우는 장면이나 잔인한 장면이 나오는데, 유아들은 쉽게 영향을 받기 때문에 조심해야겠다는 생각이 들었다. 유아들을 좋은 방향으로 이끌어 낼 수 있는 좋은 모델이 돼 주어야 할 것 같다(예비교사 D).

발달이론과는 다른 유아의 발달 행동에 또다시 한 번 놀랐다. 영아라고 칭하는 유아들조차 서로 존중하고 격려하는 모습에서 그들의 사회적 능력이 엄청난을 알았다. 한 예로 유아들이 장난감을 가지고 서로 가지고 놀겠다고 싸우자, 한 유아가 ‘내가 장난감 줄게 싸우지 마’, 라고 말하며 중재시키는 모습을 보고 놀랐다. . . . ‘뭘 알겠어?’ 라고 생각했던 아이들에게 그런 모습이 있는 것을 보고 놀라움을 금치 못하였고, 동시에 이들이 성인보다 낫다는 생각도 하였다(예비교사, K).

유아들은 아직 말이 짧아 말로서의 의사표현을 다 못할 것이라고 생각하지만, 유아들은 자신의 생각을 표출시켰다. 발달이론에서 배운 어휘력만 생각하였는데, 이들이 배운 적 없는 어휘들로 대화하는 것을 듣고 놀랐다(예비교사, K).

위의 사례 중 예비교사 D의 경우처럼 유아가 아직 선거라는 것을 알지 못할 것이라고 생각을 했지만, 유아들이 정확하게 그 뜻과 하는 이유를 알고 있어서 매우 놀라는 반응을 보였다. 이러한 순간은 예비교사로 하여금 유아의 능력을 재해석하는 경험하게 하였다. 유아들이 자신들이 알고 있는 지식을 자신들이 쉽게 사용할 수 있는 이야기의 방식을 통해 재구성을 하는 것을 경험하였다(Bruner, 1996). 뿐 만 아니라 다른 경우에서도 유아들은 성인들이 생각하는 것 보다 더 많은 능력을 가지고 있다

는 것을 알게 되었다. 예비교사들은 Donaldson(1978)이 지적했던 것처럼 유아들이 다양한 영역에서 나름대로 세상을 이해하고 있는 인지적인 존재로 인식하였다. 어린 아동이지만, 자신이 경험하는 구체적인 상황과 관련이 있을 때 더 잘 안다고 이해하였다. 유아들은 “칭취자으로써 뛰어난 민감성”(Donaldson, 1978)을 가지고 있으며, 타인의 입장에서 그 상황을 설명할 수 있다는 것을 경험하였다.

그러나 예비교사들이 열린 마음을 갖고 유아들을 바라보고자 하였지만, 아직 자신들이 배운 지식의 틀에 의해 해석하는 경향이 있음을 볼 수 있다. 예비교사들은 유아의 발달적 지식의 잣대가 자신들이 유아를 바라보는 틀로 사용되었다.

어린이집에서 관찰하는 동안 동일 연령유아들의 발달은 조금씩 차이가 있었지만 비슷하게 일어나는 것 같았다. 계절의 표준 행동 목록이나 발달에 적합한 실제 등이 괜히 나온 것이 아님을 느꼈다. 유아들에게 보편적으로 그러한 행동이 나타났기 때문이다(예비교사 P).

학교에서 수업시간에 유아들의 연령이 증가될수록 서로 협동하고 상호작용을 하면서 논다고 배웠다. 배울 때는 유아들이 다 똑같이 협동을 하며 놀 수 있을 것이라고 생각했고, 과연 나이에 따라 다르게 나타날까에 대해 의구심을 가졌다. 그러나 막상 어린이집에 가서 그런 것을 보자 내가 배운 내용이 옳다는 것을 알게 되었다(예비교사 H).

위의 사례에서 보는 것처럼 예비교사들은 서로 다른 맥락 속에서 유아들을 관찰하였지만, 자신들이 학교에서 배운 보편성을 강조하는 발달지식을 통해 유아를 해석하고 이해를 하기도 하였다. 그러나 동시에 자신들이 이러한 발달지식 때문에 때로는 유아들이 진짜 원하고, 생각하는 것을 잘 이해하지 못했음을 인식하였다.

어떤 유아가 낙서를 해도 되냐고 나에게 물어 보았다. 나는 낙서를 한다는 것은 아무런 의미 없이 글씨를 끄적거리는 것이라고 생각했기에 낙서를 해도 된다고 하였다. 그러나 유아는 아무렇게 동그라미를 그리고 있었다. 순간 나는 유아에게 낙서라고 하는 것은 내가 어렸을 적 정말 벽에다가 아무렇게 동그라미를 그리던 그런 낙서였다.

‘아 맞다. 유아지.’ 하는 생각이 들면서 나는 말을 바꿔서 ‘너가 쓰고 싶은 글이나 그림을 그려’라고 말을 바꾸었다. 이러한 경험은 나에게 이 시기의 유아는 한참 글에 관심이 많아 끄적거리거나 글자에 관심을 두는 시기로 유아에게 낙서는 낙서 이상의 의미를 내포하고 있다고 생각하였다(예비교사 P).

자유 활동 놀이시간에 유아와의 상호작용을 했다. 유아와 이야기를 하면서 유아와 나의 생각은 다르다는 것을 알 수 있었다. 집을 만드는 줄 알았는데 유아는 자동차를 만들고 있었으며, 자동차를 만드는 줄 알았는데 유아들은 헬리콥터를 만들었다. 그래서 질문을 할 때 내 생각대로 ‘이것은 집을 만드는 거니?’ 하고 질문하기 보다는 ‘무엇을 만드는 것인지 말해줄 수 있니?’ 라는 질문을 하면서 유아들의 사고를 이해하는 연습을 해야겠다고 느꼈다(예비교사 K).

아직 관찰해보지 않았던 유아의 조작 능력이나 소근육 행동인 색칠하기, 구멍에 실 꿰는 활동을 관찰해보았다. 내가 처음 관찰하는 유아들의 행동이어서 그런지 흥미도 있고 유아의 행동 하나하나에 놀랄 때도 있었고, 웃음이 날 때도 있었다(예비교사 B).

위의 사례에서 보는 것처럼 예비교사들은 자신이 생각하는 것과 유아들이 생각하는 것에 차이가 있다는 것을 기술하였다. 예비교사 P는 유아의 ‘낙서’와 성인의 ‘낙서’가 차이가 있었고, 교사가 추측한 것과 유아가 대답한 것에도 차이가 있었다. 또한 유사한 경험으로 예비교사 K도 유아와 대화를 할 때 발달적 지식을 배웠기 때문에 유아를 잘 안다고 생각하여 대화를 시도하였지만, 자신의 생각과 많이 달랐음을 표현하고 있다. 이러한 예비교사들의 생각은 자신들의 틀에 맞춰 유아들을 바라보고자 하는 욕구로 인해 유아들의 진짜 원하고 생각하는 것을 이해하지 못함과 성인의 입장이 아닌 유아의 눈높이에서 그들의 능력이나 생각에 더욱 관심을 가져야 한다는 것을 표현하였다.

예비교사들은 이처럼 발달적 지식의 잣대에 의해 유아를 바라보기도 하고, 맥락 속에서 유아들의 이야기에 귀를 기울여야 하는 것을 알게 되었다. 때로는 자신이 갖고

있는 발달 지식에 의해 유아를 판단하기 때문에 유아들의 생각을 이해하지 못하는 경우가 있다고 생각하기도 하고, 때로는 유아들의 실제 능력이 무엇일까 하는 궁금해 하기도 하고, 놀라워하기도 하였다.

사실 나도 모르게 나는 아동의 행동에 많은 편견을 가지고 있던 것 같다. 그리고 유아를 관찰하면서 나도 모르게 다른 상황도 나의 틀에 맞춰 ‘이건 이럴 것이야.’ 라고 유아의 의도를 생각하지 않고 내 방식대로 해석을 했던 것 같다. 이런 행동으로 잘못하면 자기 식의 편견을 가지거나 가까이 있는 것 밖에 보지 못하는 교사가 될 뻔하였다(예비교사 W).

유아에 대한 선부른 판단을 하는 것은 위험하다고 생각한다. 관찰을 하는 동안 행한 가장 큰 실수는 선부른 판단이었다. 어린이집 원장님께서 ‘누구누구는 행동 장애현상을 보입니다.’ 라고 미리 말씀을 하셨을 때 그것을 그냥 흘려듣거나 아니면 염두는 하지만 정말 그럴까 하는 생각을 가지고 봤어야 했는데 이미 ‘그 아이는 이렇다’라고 판단을 해버린 엄청난 실수를 해버렸다. 지금은 관찰이라 그렇다 하더라도 실제 교사가 그랬다면 정말 그것은 엄청난 상처로 작용할 것이다. 심리학에서 보면 교사나 부모의 기대에 따라 유아가 자라게 된다고 하였다. 교사나 부모가 아이에게 좋지 않은 기대 편견을 가지고 있을 때 그 아이는 결코 긍정적인 발달이 기대되지 않는다고 본다. 이것은 아동연구방법시간에 배웠던 관찰법의 오류 중 후광효과로 인한 오류인데 이를 없애는데 다분히 노력을 해야 할 것 같다(예비교사 H).

이상을 종합해보면, 예비교사들은 유아들의 이야기나 행동에 귀를 기울이고, 관찰기록을 하였다. 관찰기록은 유아들의 경험이나 활동 단계마다 일어나는 현상을 기술하고, 기록한 것을 교육적으로 해석하는 연속적인 활동으로 예비교사들이 이 과정 속에서 유아와 유아를 둘러싸고 있는 것들의 존재를 이해하게 하였다. 또한 예비교사들은 쉬운 작업은 아니지만, 정확한 관찰 기록을 위해 관찰했던 내용을 즉시 기록해야 한다는 것을 알게 되었다. 예비교사들은 기록 작업이 유아들의 지난 경험을 이해하고, 해석하며, 다음에 유아들에게 적절한 경험을 선택하고 조

직하는데 필요한 자료로 선정된다는 것을 알게 되었다.

2) 이론과 실제 사이에 존재하는 교사 모습 이해하기

예비교사들은 교사를 관찰 할 때, 개인의 특성, 직전교육을 통해 얻은 교육적 신념, 관찰 당시의 상황, 관찰 대상의 특성 등(Kim, Park, Lee, 2005)에 영향을 받는다. 교실 안에서 발생하는 사건이 예비교사에게 의미 있는 사건이 될 수 있고, 무의미한 사건이 될 수도 있다. 예비교사들은 교사들의 행동을 토대로 자신들이 배운 이론과 일치되는 경우나 일치하지 않는 순간이 관심의 대상이 되었다.

내가 관찰한 교실에서 교사는 유아와 많은 상호작용을 했지만, 그 중에서도 잘못된 것이 있을 때 교사가 유아에게 무엇이 잘못되었는지 말을 하는 모습이 인상적이었다. 유아의 눈을 바라보면서 유아에게 상황에 대해 이유를 묻고, 상황을 차근차근 설명을 해주며, 유아에게 경어체를 사용하였다. 나는 교사가 유아에게 따뜻하고 친절한 태도로 유아의 입장에서 유아를 이해하고, 유아의 잠재력을 이끌어 주는 생각하는 교사가 되고자 노력을 해야겠다(예비교사 E).

교사가 유아들이 흥미를 가질 수 있도록 새로운 교구로 분위기를 유도해주었다. 해보지 않았던 활동이 보이자 유아들은 교사는 그 활동의 규칙과 방법을 설명해주었다. 유아들이 그 활동에 참여하여 상호작용을 하자, 교사는 조용히 그 활동에서 빠져 나온 후, 책상에서 관찰을 하였다. 이러한 교사의 역할이 적절하다고 생각을 하였다(예비교사 W).

나는 교육적으로 자유선택활동시간에도 단지 놀이에 그치는 것이 아니라 유아와 교사의 상호작용을 함으로서 더욱 유아의 활동의 질을 높여야 한다고 배웠는데 오히려 자유 선택 활동 시간을 단지 시간을 보내기 위한 놀이 시간으로만 생각하는 교사의 태도가 이해가 되지 않았다. 또한 교육을 4세 유아부터 7세 유아까지 거의 같은 교육을 하는 것을 보고 깜짝 놀랐다.... 같은 유아교육을 배우고 사회적으로 처음 접하는 유아들의

미래를 설계를 도와주고 교육을 하는 사람으로서 너무 부끄럽다는 생각이 들었다(예비교사 J).

아이들이 자유 선택 놀이를 하는 동안 교사는 아이들과 거의 상호작용을 하지 않고, 개입도 하지 않는다. 교사의 개입이 반드시 필요한 것은 아니고, 교사들의 개입이 없어도 유아끼리 놀이를 할 수 있다고 생각한다. 그러나 교사의 개입이 요구될 때는 하는 것이 필요하다고 생각한다(예비교사 F).

예비교사들은 하루일과의 운영 및 교육 과정의 진행에 대해 이론적인 지식으로 배웠으며, 이번 관찰 실습에서 처음으로 교육 현장에 대해 경험하게 된 것이었다. 실제 교육 현장에서 이루어지는 일 중 예비교사 자신들은 개개인의 관심을 끄는 사건부터 관찰을 시작하였다. 이러한 교사의 행동은 예비교사들이 갖고 있었던 교육적 신념이나 이론에서 배운 교사의 역할이 이해하는 기준이 되었다. 위의 사례에서처럼 예비교사들은 자신의 생각과 일치되는 교사의 행동은 적절하다고 표현을 하거나 배워야겠다는 긍정적인 반응을 보이지만, 일치하지 않는 교사의 행동은 수치스러움을 표현하였다.

그러나 예비교사들은 자신의 생각과 다름에 대해서 이러한 감정적인 태도를 보이지만, 될 수 있으면, 교사의 행동에 대한 좋고 나쁨의 판단을 보류하고자 하였다. 이들은 관찰 실습을 하는 과정이 자신이 교사가 되어 가는 과정의 일부부이라는 인식을 하였다.

교사마다 교육의 스타일이 다르기 때문에 어떤 교사가 좋은지 나쁜지 판단하기는 어렵지만, 내가 생각하는 좋은 교사의 행동과 말 하나 하나를 본받고자 노력하려고 한다. 앞으로 실습을 하면서 더 관심을 갖고 유심히 보고 배워야겠다(예비교사 Q).

이론적으로만 알고 있던 교사의 역할을 실제 관찰을 하면서 얼마나 힘들고 중요한지 알게 되었다. 실제로 교사가 이론적으로 정의된 행동을 다 수행하기는 정말 힘든 것 같다. 현장의 상황이나 교사의 기본 성질이나 유아에 따라 교사의 행동은 달라지는 것 같다(예비교사 R).

A 어린이집에서 관찰실습을 하면서 정말 화가 날 정도로 이해하지 못하는 많은 단점들을 보았다. 나는 그 곳에서 실시하는 교육의 방법을 이해하지 못하였다. 그러나 이번 시험기간 때 유아교육과정 공부를 하다가 A 어린이집에서 실시하는 교육방식에 대해 되었다. . . . 행동주의자들의 교육하는 방법이나 유아를 바라보는 관점에 대해 알게 되면서 A 어린이집에서 시행하는 교육을 여러 각도에서 생각을 할 수 있었다. 예전에는 어떤 행동이나 사건에 대해 단점을 우선 보았는데, 이제는 그 교육적 방법을 택한 이유를 생각하고 이해하려는 나 자신을 발견하였다. 단점만을 찾는 내 모습에서 장점도 발견하고 신기해하고 기뻐하는 모습을 보면서 내 자신이 점점 성숙해져가고 있다는 생각이 들었다(예비교사 J).

실습을 통해 내가 많이 느끼고 배운 것은 교사의 행동이었다. 이론적으로 알고 있던 교사의 역할을 실제로 관찰하면서 얼마나 힘들고 중요한지를 알게 되었다. 이론적으로 정의된 행동을 교사가 모두 수행하는 것은 정말 힘든 것 같다. 관찰한 바에 의하면 교사가 가장 중요한 존재인 것 같다. 현장의 상황이나 교사의 기본 생각이나 유아에 따라 교사의 행동은 달라지는 것 같았다. 처음 이런 점을 인식하지 못했을 때는 ‘왜 교사가 저런 행동을 할까?’ 하고 무조건 부정적인 행동을 하면 ‘나쁜 교사다.’ 라고 단정을 지었는데 관찰실습을 하면서 나의 주관적인 기준에 판단하기 보다는 왜 교사가 저런 행동을 하게 되었는지 원인과 이유를 생각해 보는 것이 중요하다고 느껴졌다. 나는 교사가 한 행동에는 어떤 의미가 있을 것이라고 생각한다(예비교사 B).

위의 사례에서 보듯이 예비교사 J는 처음 관찰자로서 관찰했던 교실의 상황이 자신이 이상적으로 생각하고 있던 교실의 모습과 달랐기 때문에 심적인 불편함을 호소하였다. 그러나 나중에 이론을 공부하면서 이러한 상황이 교육관에서 오는 차이이며, 자신과 다름을 이해하게 되면서 단순히 감정적인 판단을 유보하고, 처한 상황을 객관화시키는 경험을 함으로서 개인적인 해석과 평가를 자제하는 모습을 보였다. 유사하게 예비교사 B도 자신이 갖고 있던 교육적 신념에 따라 옳고 그르다고 판단을 하기 보다

는 객관화시키고자 하는 노력을 하였다. 이처럼 교실 상황에서 판단을 해야 할 때 자신의 가치의 틀에서 벗어나는 것이 결코 쉽지 않다는 것을 이해하게 되었으며, 자신의 생각을 객관화된 방식으로 검증해야 하는 중요성을 알게 되었다. 위의 사례에서처럼 예비교사들은 현실과 이론에는 많은 차이가 있다는 것을 알지만, 다름에 대해 무조건 있는 그대로 수용하기 보다는 이론과 왜 차이가 있는지, 그리고 자신의 신념을 분석해보면서 건설적인 비판의 시각으로 교사의 행동을 관찰하고자 하였다.

정말 현장에 대해 관찰을 통한 경험이었지만 교사의 중요성에 대해 생각해 볼 수 있는 기회였던 것 같았다. 관찰 일지를 쓰면서 내 자신이 유아들을 객관적으로 보기보다는 주관적인 입장에서 하려고 한 것 같아서 고쳐야 할 것 같다(예비교사 C).

다른 상황에 대해 평가할 때 나 자신이 좀 더 객관적으로 평가 할 수 있는 태도를 가지게 되었으며, 동시에 어떤 것을 관찰 할 때 사소한 것 하나하나까지 자세히 관찰하는 태도를 가지게 되었다(예비교사 S).

서로 상반되는 교육현장을 관찰함으로써 나는 어린이 집의 일과와 교사의 태도, 유아의 발달 등의 여러 장점과 단점을 모두 배우고 깨닫게 되는 기회가 되었다. . . 여러 가지의 모습과 유형을 살펴보면 서로 비교하게 도 되고 나쁜 점은 이렇게 고쳤으면 좋겠다는 생각을 하는 기회를 받았다(예비교사 J).

이상을 종합해 보면, 예비교사는 맥락 속에서 유아나 교사를 관찰한다는 의미는 자신의 판단을 유보하며 열린 마음으로 유아나 교사들을 살펴보고, 서로 간의 차이점을 알고, 다른 사람들의 관점과 해석의 가치를 인정한다 (Kim & Kim, 2009)는 것을 의미한다.

IV. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 어린이집에서 관찰 실습을 하는 4년

제 대학교 3학년들을 대상으로 이들이 관찰실습경험에 대해 어떠한 의미를 구성하였는지 살펴보는 것이었다. 본 연구에서 예비교사들이 관찰 실습 경험을 통해 형성한 의미를 살펴보면, 우선, 낯선 상황에서 관찰하기, 관찰 기록의 어려움과 필요성, 그리고 맥락 속에서 유아와 교사 모습 관찰하기로 그 의미를 구성하였다. 이러한 결과를 토대로 몇 가지 논의를 하고자 한다.

우선, 예비교사들은 낯선 상황 속에서 유아나 유아를 둘러싼 환경을 관찰하는 과정 속에서 구성된 관찰 실습의 과정의 의미는 예비교사가 유아와, 그리고 교사와 신뢰로운 관계를 맺는 과정으로 인식하였다. 여기에서 신뢰는 조직이나 공동체를 형성, 유지 발전시켜나가는 핵심적인 역할을 하는 요소(Lee & Han, 2004)이며, 신뢰로운 관계 맺음이란 조직 안에서의 관계를 규정하는 속성으로, 상대방의 말이나 행동, 그리고 결정한 상황에 따라 기꺼이 행동을 하는 것을 의미한다(McAllister, 1995).

본 연구 결과에서 보듯이 예비교사들에게 관찰 실습과정은 쉬운 일이 아니었다. 날마다 유아들과 함께 있는 현장의 교사와 달리 하루에 3시간, 주 1회 교실의 현장을 방문해서 유아를 관찰하는 것은 어려운 일이었다. 그럼에도 불구하고, 이러한 낯선 상황 속에서의 경험을 최대한으로 익숙한 상황으로 바꾸기 위해 이들은 유아와 신뢰로운 관계를 맺는 방법에 대해 고민을 하였다. 구체적으로 신뢰로운 관계를 맺기 위해 예비교사들은 낯선 상황에서 관찰 목적을 위해 협상하는 행동을 하였다. 예비교사들은 상황에 따라 그 역할을 다르게 하였다(Cho, 2003; Corsaro, 1985; Spradley, 1979). 특히 자신을 이방인으로서 낮춰서 하는 유아들에게 구체적으로 자신의 역할이나 행동을 설명을 해줌으로서, 자신과 유아들 간의 관계 맺음을 시도하였다. 이들은 맥락 속에서 자신과 유아와의 새로운 관계에 대한 정보를 주었고(예: 학생 선생님과 유아라는 관계), 이에 따른 자신의 행동에 대한 정보를 줌으로서 유아가 상황에 대한 이해를 할 수 있도록 도와주었다. 이러한 예비교사의 행동은 유아들과의 신뢰로운 관계를 쌓으려고 시도로 해석할 수 있다.

뿐만 아니라 주 교사와 신뢰로운 관계 맺음을 하고자 하였다. 예비교사들은 관찰 실습을 하는 동안 주 교사가 강조하는 행동이나 생각에 대해 잘 알지 못하기 때문에, 때로는 자신의 생각과 다른 주 교사의 모습에 대해서 판단을 내리는 것을 자제하고, 될 수 있으면 선입견이나 고정 관념을 최대한으로 배제하고자 하였다(Cho, 2003). 대신 이들은 그 맥락에 맞춰 주 교사가 요구하는 행동을

하기도 하고, 맥락에 따라 자신의 역할을 변화시켰다. 때로는 관찰자로, 때로는 놀이 참여자로, 활동 제시자로 그 역할을 바꾸면서 주 교사의 생각을 존중하고, 그들의 지시에 따르는 행동을 보였다. 이들에게 보인 모습은 열린 마음으로 상대방의 의견을 들으며, 편견 없이 의사소통을 하고자 하는 것이다. 예비교사들은 맥락 속에서 자신의 모습을 해석하고, 자신의 역할에 맞는 행동을 찾는 모습은 교사와 신뢰로운 관계를 맺고자 하는 시도라고 해석할 수 있다. 예비교사들은 자신의 일방적인 요구나 일방적인 관계를 통해 이루지 않고, 오히려 예비교사와 유아 혹은 예비교사와 교사간의 쌍방의 관계 속에서 형성이 하도록 하였다. 결국, 예비교사들에게 관찰 실습 경험이란 맥락 속에서 관찰자로서 유아나 교사와의 지속적인 직·간접적 대화과정을 거쳐 서로 만나게 되는 신뢰스러운 관계를 지속적으로 하는 것이라고 인식하는 것을 알수 있었다(Kneller, 1984).

둘째, 관찰 실습 경험은 유아와 유아 주변의 삶에 대해 알아가는 과정이고, 관찰 기록은 맥락 속에서 선택적으로 가시화 하는 과정이라고 인식을 하였다. 연구 결과에서 보듯이 예비교사들이 관찰 기록을 할 때, 어디에서, 무엇을, 어떻게 관찰해야 하는지에 대해 많은 갈등을 토로하였다. 자신들이 구체적이고 뚜렷한 관찰 목적과 계획을 갖고 들어갔지만, 때면 관찰 하는 동안 자신의 계획이나 목적은 성공하지 못하였고, 상황에 따라 달라짐으로서 어렵다고 인식하였다. 뿐만 아니라 유아들의 모습을 기록하는 과정에서 예비교사들은 최대한 객관적으로, 유아들에게 피해를 주지 않는 범위 속에서 유아들을 관찰하고자 노력을 하였다. 그러나 이러한 관찰 기록 하는 과정은 자신들이 인식했던 것처럼 쉽지 않았다는 사실과 자신들이 유아를 관찰하는 것이라고 인식했지만, 자신들도 유아들이 관찰을 한다는 것을 인식하게 되었다. 유아들이 자신들을 관찰한다고 인식하는 그 순간 이들은 자신들의 존재가 유아를 둘러싼 환경으로 존재한다는 것을 알게 되었다.

또한 예비교사들은 자신이 유아의 모습을 관찰기록을 한다는 것은 자신과 유아가 교실 현장 속에서 만난 모습 중 자신이 선택한 특정 부분을 기록한 것으로, 자신이 전체 맥락의 일부분이라는 것을 인식하였다. 결국, 예비교사들은 자신들이 맥락 속에 존재했기 때문에 자신들의 존재가 이미 유아들에게 영향을 주고, 자신 또한 영향을 받으며 관찰을 하고, 기록을 하고 있다는 것을 인식하였다. 이러한 영향력은 예비교사들이 기록한 관찰기록은 맥락 속에서 영향을 받으며, 자신들이 유아들의 말과 행위의

의미를 선별적으로 선택하고, 기록하는 가시화하는 과정이라는 것을 경험하게 하였다. 이러한 연구결과를 통해 예비교사들은 교사로서 관찰기록을 하는 행동은 유아와 유아 주변의 삶에 대해 알아가는 과정이며(Dahlberg *et al.* 1999/2007), 기록은 교육 현장에서 발생한 어떠한 현상을 선택적으로 맥락 속에서 가시화 하는 과정(Project Zero, 2001/2005)이라고 인식을 하였다.

뿐만 아니라 이러한 가시화된 기록은 예비교사들에게 맥락 속에서 사고를 하도록 하였다. 연구결과에서 보듯이 관찰 기록을 보면서 예비교사는 자기 스스로 상황에 대한 질문을 던지도록 하고, 때로는 그 상황에 대해 해체할 수 있도록 하였다. 이러한 반성적 사고는 자신들이 관찰 한 상황을 자기 관찰 과정(self-reflection)을 통해 다시 재해석되는 것이다. 예비교사들은 자신의 생각에 대한 반성적 사고를 기록함으로써 예비교사들은 자신의 생각을 객관화시키고, 중요하게 생각하는 교육적 가치를 다시 생각해 볼 수 있는 기회를 갖게 되었다. 이들은 또한 맥락 속에서 해석을 하고자 시도를 하였지만, 이들은 자신들의 이러한 시도가 올바르고, 맞은 것일까 하는 두려움과 걱정을 하였다. 그럼에도 불구하고, 예비교사들은 끊임없이 자기 반성적인 해석과 자신을 이해하고자하는 노력을 하는 과정에서 예비교사들은 자신의 신념을 깨닫고 더 나은 방법으로 수정해 나가고 있었다. 이러한 자기 관찰 과정은 예비교사들에게 자신들이 이미 갖고 있던 세상을 바라보는 인식의 틀에 도전을 하고자 하는 동기를 유발하게 하였다.

셋째, 관찰 실습 경험은 예비교사들에게 유아와 교사와 소통하는 것의 중요성을 경험하도록 한 과정이다. 예비교사들은 교육이 귀 기울임에서 시작되는 것이라고 인식하였다(Rinaldi, 2001). 연구 결과에서 보았듯이 스스로 유아들이 알아가는 능동적인 존재이며, 자신들의 생각들을 구성한다는 것을 알지만, 과학적이고, 객관적인 관찰을 토대로 된 발달지식에 의해 유아를 이해하고 분석하고, 분류를 시도하는 것으로 실수를 범하기도 하였다. 그러나 이들은 맥락 속에서 자신들의 발달지식이 때로는 다름을 인식하며, 왜 다를까 하는 고민을 하며 유아들의 이야기에 귀를 기울이기 시작하였다. 이들은 과학적으로 객관적으로 검증된 발달지식에 의해 구축된 기준에 의존하여 유아를 바라보는 것이 아니라 한 걸음 나아가 유아들이 가르쳐야 할 대상이 아니라 이해의 대상으로 바라보고 교실에서 유아들과의 관계를 통하여 형성되는 현재의 삶에 주목(Seo, 2003)을 하고, 유아의 목소리에 귀를 기울

이는 경험의 중요성을 경험하였다. 뿐만 아니라 교실 속에서 교사들의 모습에게 예비교사들은 자신들의 생각이나 자신들이 배운 지식과 다름을 발견을 하였다. 그러나 이러한 다름에 대해 일방적인 비판과 분석이 아니라 그 상황 속에서의 교사의 사고, 말, 행동에 대한 분석과 해석을 하는 과정을 경험하였다. 자신과 다름에 대한 옳고 그름의 판단하기 보다는 끊임없는 자신과의 직·간접적인 끊임없는 대화하는 과정을 통해, 예비교사들은 교육 현장을 이해하고 교사로서의 정체성을 찾아보는 소통을 시도하였다. 유아와의 소통, 그리고 교사와의 소통을 위한 예비교사들의 노력은 단순하게 보편적인 특성을 찾고, 일반화 하는 작업에 초점을 맞추기 보다는 유아, 교사, 그리고 관찰자로서 예비교사 자신의 모습을 맥락 속에서 바라보고, 타인들의 이야기에 귀를 기울이는 경험을 강조함으로써 이들의 유아교육을 바라보는 시각이 확장되었다.

결론적으로 본 연구의 결과는 현장에서의 예비교사들의 관찰 실습 경험을 할 때 다음과 같은 의미를 줄 수 있다. 즉, 예비교사들이 관찰실습경험 의미 구성을 통해 이들이 관찰자 자신이 독립된 실체로 존재하지 않고, 맥락 속에서 유아와 관찰자, 관찰자와 교사가 서로 관계를 맺으면서 존재하는 것이라는 사실을 인식할 수 있도록 도와주는 것이다. 또한 유아들을 관찰하는 과정 속에서의 기록은 유아들을 이해하고자 하는 삶의 과정을 기록한 과정이며, 이러한 기록을 통해 이들은 자신의 생각을 반성적으로 성찰할 수 있는 기회로 제공될 수 있다. 본 연구의 결과는 변화되는 교육 현장 속에서 우리는 하나의 보편타당성을 추구하는 절대적인 지식의 진리만을 강조하는 것이 아니라 ‘둘 다’ 또는 ‘그리고’의 접근 방식을 통해 다양성을 배려하고, 다름을 인정하는 태도로 예비교사들을 길러내는 것의 중요성을 제안한다. 실증주의적 패러다임에 익숙한 유아교육 현장에서 현상학적 패러다임으로 전이를 하기에는 많은 고통과 노력이 필요하지만, 이러한 교육을 받은 예비교사가 현장에 갔을 때, 조금 더 다양성을 배려하는 소통하는 이들로 하여금 우리 유아교육의 현장은 밝을 것이라고 기대한다. 본 연구는 질적 연구로 한 집단의 예비교사가 관찰 실습에 대한 의미를 구성한 연구로 일반화하는 것은 어려움이 있지만, 이들의 인식은 다른 예비교사들의 생각을 이해하는데 도움이 될 수 있을 것이다.

주제어: 예비교사, 관찰, 경험, 의미

REFERENCES

- Ahn, H-J. (2006). Preservice Teachers' Beliefs and Practices: Project Approach in Classroom Context. *Journal of the Korean Home Economics Association*, 44(2), 13-23.
- Barrit, L. S., Beekman, T., Bleeker, H., & Mulderij, K. (1999). *The world through children's eyes: Hide and seek and peekaboo*. (K-H. Hong, Trans.). Seoul: MoonUmsa. (Original work published, 1983)
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education (2nd ed.)* (O-S. Shin, Trans.). Seoul: Kyoukgoahaksa. (Original work published 1991).
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational research*. New York: Longman.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cho, Y-W.(1999). Qualitative research methods. Seoul: Kyoyukkahaksa.
- Cohen, D. H., Stern, V., & Balaban, N. (1997). *Observing and recording the behavior of young children*. (K-J. Park, Trans.) Seoul. Haksisa. (Original work published 1997).
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Albex.
- Cho, Y-K. (2001). On the Nature of Qualitative Research. *The Korean Society for the Study of Anthropology of Education*, 4(1), 157-168
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. (H-Y. Kim., O-S. Shin, J-S. Yeom., H-R. Yoo, Trans.). Seoul: Changgisa. (Original work published, 1999).
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New York: W.W. Norton & Company.
- Erickson, F. (1986). Qualitative method in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*(p. 119-161). N. Y: Macmillan.
- Fallin, J. & Royce, D. (2000). Student teaching the key stone experience. *Music Educational Journal*, 87(3), 19-22.
- Gadamer, H. G.(1993). *Truth and Method*. London: Sheed & Ward.
- Graue, M. E, & Walsh, D. J. (1996). *Studying children in context*. California: Sage.
- Han, M-K. (2009). The factors which build Trust between Pre-service Teachers and their Cooperating Teacher in the Context of Intern Teaching in Early Childhood Education. *Journal of Korean Open Early Childhood Education*, 14(3), 245-269.
- Habermas, J.(1971). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon.
- Hatch, J. A. (1995). Studying childhood as a cultural intervention: A rational and framework. In J. A. Hatch(Ed.). *Qualitative research in early childhood settings*(p. 117-133). London: Praeger.
- Hwang, Y-S., Jang, Y-S., & Choi, M-S.(2004). An Effect of teaching practices and organizational climate in kindergarten on the self-concept, role performance and teaching efficacy. *Journal of the Korea Association of Child Care and Education*, 38, 195-218.
- Jin, K-J. (1999). A Hermeneutic Understanding of Educational Experience. *Anthropology of Education*, 2(1), 123-169.
- Kim, H-J., Park, E-H., & Lee, J. H. (2005). Observational behavior. Seoul: Changgisa.
- Kim, H-Y. (2004). Early education teachers as action researchers. *Journal of Korean Society of Early Childhood Education*, 24(6), 235-256.
- Kim, H-Y., Chung, S-A., & Oh, M-J.(2005). Action research on parent participation through documentation. *Journal of Korean Society of Early Childhood Education*, 25(6), 221-254.
- Kim, J-Y.(2001). Seeing the world of friendship among children through different window. Seoul: Yangseowon.
- Kim, K-C., & Kim, A. (2009). Teachers' Listening up

- Through Documenting. *Journal of Korean Association of Yeolin Education*, 14(2), 67-89.
- Kneller, G. F. (1984). *Movements of thought in modern education*. New York: John Wiley & Sons.
- Lee, E-W., Bae, S-Y. Cho, B-K.(2001). Early childhood Teachers. Seoul: Yangseowon.
- Lee, J-W. (2002). The incommensurability of quantitative and qualitative approach in observation. *Journal of Korean Society for the Study of Elementary Education*, 15(2), 365-386.
- Lee, S-J., & Han, J-S. (2004). A study of the development and validation of teacher-trust scale for adolescences. *Journal of Korean Educational Psychology Association*, 18(3), 23-39.
- McAllister, D. J. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38, 24-59.
- Project Zero(2005). *Marking Learning Visible : children as individual and group learners*. (M-J. Oh, B-H. Park, S. H. Park, Trans.) Seoul: Yangseowon. (Original work published, 2001).
- Rinaldi, C.(2001). 'Documentation and Assessment: What is the Relationship?'. C. Giudici, C. Rinaldi & M. Krechevsky. In *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*, (pp.291-322). Project Zero, Reggio Children.
- Seo, K-W.(2003). Why do we give a lesson to children? Careful observation of the scene of nine classrooms. Seoul: WooriKyoYuk.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Sung, E-Y. (2008). Research on educational beliefs and difficulties in teaching of pre-service teachers. *Journal of Korean Society of Early Childhood Education*, 13(2), 137-163.
- Yu, S-K. & Hwang, H-I. (2010). Application of mentoring practice program and its effect on the professional development of preservice early childhood teachers. *Journal of Korean Open Early Childhood Education*, 15(5), 221-255.
- Yu, H-R. (1997). Methodological Implications of Hermeneutics for Qualitative Research on Children. *Journal of Korean Association of Child Studies*, 18(2), 57-71.
- Vaill, P. B. (1996). *Learning as a way of being: Strategies for survival in a world of permanent white water*. San Francisco: Jossey-Bass.
- van Maanen, M. (1994). *Researching Lived Experience*. (K-R. Shin, & K-N. Ahn, Trans). Seoul: Dongnuk. (Original work published, 1990)

접 수 일 : 2011. 11. 17.
수정완료일 : 2012. 02. 23.
게재확정일 : 2012. 02. 24.