

## 행복한 수업을 찾아가는 유아교사의 이야기\*

A Narrative Approach to Helping an Early Childhood Children Teacher  
Achieve Greater Happiness in their Classes\*

서혜정(Hye Jeong Suh)<sup>1)</sup>

변미영(Mi Young Byun)<sup>2)</sup>

### ABSTRACT

This study is designed to positively transform a teacher's emotional state whilst teaching their classes and be able to create happier lessons for preschool children. To do this, a teacher needs to reflect upon current problems and take steps to deal with them. The data for this study was collected from participatory observation and in-depth interviews, making use of photos, a reflective teacher's journal and interview records from Mar. 28, 2011 through Oct. 7, 2011.

The problems identified were, (1) teacher centered classes, (2) a daily routine filled with large group activities, (3) disruptive students, and (4) repetitiveness. The routes to greater classroom "happiness" are (1) rearranging seats, (2) "story sharing activities" in small groups, (3) making a separate "story sharing activity" area, (4) using small groups instead of large groups, (5) changing the daily routine. The role of the teacher in finding greater "happiness" are (1) meaningful, 'real observation', (2) discovering genuine change from small points, (3) power sharing, and (4) growing and developing with children.

**Key Words** : 행복(happiness), 수업(lesson), 이야기(narrative), 유아교사(early childhood education teacher).

### I. 서 론

하루일과가 시작된다. 여느 때와 같이 대집단으

로 모여 앉아 이야기를 나눌 준비를 하고 있다. 교사가 준비한 이야기를 시작하자 참여는 커녕, 아이들은 기다렸다는 듯이 친구들과 이야기하기에 바빠지고 교실은 순식간에 산

\* 본 논문은 2011년도 한국아동학회 추계 학술대회 구두 발표 논문임.

<sup>1)</sup> 제주한라대학교 유아교육과 조교수

<sup>2)</sup> 제주한라대학교 부설유치원 교사

**Corresponding Author** : Hye Jeong Suh, Department of Early Childhood Education, Cheju Halla university, Halladaehak-Ro 38, Jeju city, Jeju Special Self-Governing Province 690-708, Korea  
E-mail : ideasuh@hanmail.net

만해진다. 그런 아이들의 모습에 나는 감정을 주체하지 못하고 화를 내고 있다. 이 모습이 바로 매일 반복되는 나의 수업 중 한 장면이다. (행복반 교사의 수업 회고)

유아와 함께 매일매일 반복되는 수업은 유아교사에게 어떤 의미일까? 유아가 유치원에서 머무는 5시간 동안 유아교사는 다양한 감정을 경험한다. 유아교사는 기쁨과 행복, 놀라움과 같은 감정을 느끼기도 하지만 어느 한 편에는 화남과 격앙됨, 분노와 같은 감정을 느끼기도 한다. 여러 감정이 뒤섞여 수업이 끝난 후, 행복반 교사는 화를 주체하지 못하는 자신의 모습을 보며 더욱 수업에 자신감이 없어진다. 행복반 교사에게 가장 많이 차지하고 있는 감정은 ‘화남’이다.

수업은 유아교사와 아이들을 연결하는 다리와 같아 유아교사의 수업에 대한 부정적인 감정은 곧 유아들과 직결된다. 이처럼 같은 공간에 있는 한, 아이들과 유아교사와의 관계는 늘 수업으로 연결되어 있어, 수업을 개선하지 않는다면 유아교사의 부정적인 감정은 고스란히 아이들의 몫이 될 것이다.

연구 참여자인 행복반 교사는 3년간 대학을 다니는 동안 유아와 함께 행복한 수업을 꿈꾸는 예비교사 중의 한 명이었다. ‘행복한 수업’을 꿈꾸며 유아교사가 되었지만, 하루하루 유아와 함께 수업하면 할수록 설레고 희망차던 마음은 사라지고, 그 희망과 설렘의 자리에는 격해진 감정이 그 자리를 대신하였다. 행복반 교사는 이러한 감정의 원인을 유아에게 돌렸고, 감정은 굴레가 되어 상황은 더욱 나빠져 갔다. 결국, 행복반 교사는 지양해야 할 것들을 지향하고 있었다.

교사양성교육과정을 마치고 유아교사가 되는 길은 그리 쉽지 않은 일이다. 유아교사가 되자마자 자신의 수업에 대해 스스로 책임져야 하는 상황과 교실에서 혼자 가르쳐야 하는 당면한 일

은 신입교사에게 벅찬 일이다. 예비교사들은 대학교수의 지도를 받으며 배움을 갖지만, 실제 교수 과정에서 유아에 대한 기본적인 대처 방안, 이론과 실제의 괴리, 세부적인 가르침에 대한 어려움을 느낀다(Cho & Kim, 1999, p.101). 신입교사는 학교에서 배운 이론을 실제에 적용하지 못하고 지식 차원에서 머무는(Cho & Choi, 2004; Kim, 2006) 어려움을 겪어내는 채 누군가의 도움 없이 혼자 해결해야 하는 고립된 상황과 미숙함으로 인해 일어나는 교실 상황은 더욱 스트레스로 가중되어 나타난다(Branscombe, et als., 2005; Cho, 1998; Cho & Choi, 2004; Kim, 2006; Kim & Kim, 2010; Rogers & Babinski, 2005). 즉, 대학은 예비교사에게 유아를 가르치는 데 필요한 지식, 기술, 태도를 제공하지만(Park & Hong, 2005) 유아교사는 대학에서 배운 이상적인 교수이론을 실천에 옮기지 못한다(Cho & Choi, 2004; Hwang & Lee, 2010; Kim, Kim, & Byun, 2008; Kwak, 2002). 이는 대학에서의 유아교육이 이론과 가상의 실무로 중첩되어 있다면, 유아교사의 삶은 실제의 삶이므로 대학에서 배운 이론을 실제에 어떻게 적용해야 하는지 교사 역할에 혼란을 겪는 것으로 짐작된다. Kagan (1992)도 예비교사와 신입교사를 가르치는 예비교사 프로그램을 통해 배워야 할 과업을 습득하기 어렵다고 이야기하고 있다.

또한, Korth와 Baum(2011)은 예비교사에게 질 높은 현장경험은 유아교사가 되는 준비과정의 기초적인 부분이지만 많은 교사가 예비교사에게 유아교사로 성장하게 하는 실제 훈련 제공 방법을 알지 못한다고 하였다. 이는 대학에서 배운 이론을 실제에 연결하는 첫 시도의 실습시기에서조차도 예비교사가 중요한 경험을 놓치고 있음을 보여주는 것이다. Skiffington, Washburn과 Elliott(2011)는 ‘교수 코칭’의 방법으로 교사

의 잠재력을 향상하는 방법을 제안하였으나 소수의 교사를 중심으로 심도 있게 교사 변화를 드러내지 못하였다.

이렇듯, 예비교사는 대학에서의 예비교사교육과 현장의 경력교사를 통한 교육실습 경험을 통해 ‘유아교사 되기’ 과정을 모두 거치지만 실제 환경과 같지 않은 대학의 학습 환경과 실무능력을 향상하기 위한 배움의 통로로 만나는 경력교사의 실습지도 능력 부족(Korth & Baum, 2011)으로 초임교사의 어려움을 해결하는데 뚜렷한 해결책을 제시하지 못하고 있다. 이에 초임교사의 고립감을 감소시켜 초임교사의 어려움을 해결하고자 소모임을 통하여(Kim, Kim, & Byun, 2008), 경력교사와의 팀티칭 학급 운영을 통하여(Lee & Lim, 2009), 경력교사와의 멘토링을 통한(Choi, 2008; Hong, 2003; Lee, 2005) 다양한 시도가 이루어지고 있다.

최근, 새로운 학제로서 전공심화과정은 유아교사로 재직하고 있는 교사들이 전문성 향상을 위해 진학하여 유아교사 직무에 대한 어려움을 해결하는 창구로 활용되고 있다. 전공심화과정은 2007년 고등교육법이 개정되어 교육과학기술부 장관의 인가를 받은 대학의 학과에 한하여 학사학위 전공심화과정을 통해 2008년부터 학사학위 수여가 가능해졌다(Kim, Yoon, Lee, & Kim, 2009, p.98). 전공심화과정은 전문학사학위를 취득한 졸업자가 1년 이상의 직장경력이 있는 경우 학사학위를 취득할 수 있는 학위과정이다. 즉, 전공심화과정은 전문대학을 졸업 후 직장을 다니면서 야간에 학업을 계속할 수 있는 학위과정으로 직장과 학업을 병행하며 직장에서의 업무능력을 보완하고 향상하기 위한 교육정책의 일환이다. 전공심화과정에서의 교육은 유아교사라는 직업을 가지면서 학습자 역할을 동시에 갖는 이중의 역할이 요구되는 상황이므로

로 전공심화과정은 다른 형태의 교사교육이라 할 수 있다.

교사의 전문성은 끊임없는 학습 과정을 통하여 개발되어야 하며(Kwak, 2003), 교사교육의 질 개선을 위한 시도와 노력 과정에 유아교육기관과 대학 사이에서 징검다리 역할을 할 교사교육의 주체로서 대학교수가 함께 노력해야 한다(Kwak, 2002). 이때 수업방법 개선의 움직임은 위로부터의 변화 요구에 의해서가 아니라 교사 스스로 자신의 수업을 개선하고자 하는 시도로 노력한다면 더 의미 있게 될 것이다(Koo, 2001). 수업 실천의 의지가 교사로부터 시작되는지, 외부에 의해 시작되는 것인지는 중요한 출발점이 될 것이다. 대학에서 지역사회의 교사를 대상으로 한 입문교육프로그램이 교사의 고립 감정을 감소시켜 교직 적응력을 향상한 연구(Collbert & Wolff, 1992)가 있으나, 자발적으로 재교육을 받는 유아교사의 삶을 심층적으로 들여다본 연구는 찾아보기 어렵다. 또한, 전공심화과정은 개설한 지 얼마 되지 않아 전공심화과정의 유아교사에게 전공심화과정에서의 배움이 그들의 유아교사 직무와 관련하여 심도 있게 들여다본 연구는 거의 없는 실정이다. 이에 전공심화과정에서의 유아교사를 대상으로 한 교사교육의 논의가 필요하며, 전공심화과정에 진학한 교사는 수업 개선에 대한 의지가 교사 자신에게서 시작하는 것이라 더욱 의미 있는 교사 전문성 발달의 과정을 보일 수 있을 것이다.

‘가치 있는 교육’에 대한 고민은 교사가 풀어야 할 숙제이나(Dewey, 1995), 교사 스스로 ‘가치 있는 교육’으로 나아가는 것은 그리 쉬운 일이 아닐 것이다. 이에 본 연구는 자발적으로 더욱 전문성을 가지려 전공심화과정에 진학한 유아교사인 1년 경력의 행복반 교사를 통해 수업에 대한 부정적인 감정을 긍정적인 감정으로

전환하고자 한다. 연구를 진행하기에 앞서, 행복반 교사에게 있어 어려운 일은 유아에게 진정한 의미의 행복을 가져다주는 수업이 무엇인지 모른다는 것이다. 유아에게 행복한 수업은 교사에게도 행복한 수업일 것이므로 행복한 수업을 찾아가는 행복반 교사의 노력을 통해 그 과정을 탐구하고자 한다. 탐구의 과정에는 행복한 수업을 찾아가는 데 따른 이전의 습관화된 교사의 수업 성향이 드러나게 될 것이며, 또한 행복한 수업에서의 교사 모습을 발견하게 될 것이다. 그러므로 이 연구는 행복한 수업을 추구하는 행복반 교사의 몸짓이다.

본 연구의 목적을 위해 선정한 연구문제는 다음과 같다.

- <연구문제 1> 교사는 수업에서 어떤 문제를 갖고 있는가?  
 <연구문제 2> 행복한 수업을 위한 교사의 노력은 무엇인가?  
 <연구문제 3> 행복한 수업을 찾아가면서 발견하게 된 교사의 역할은 무엇인가?

## II. 연구방법

### 1. 연구 참여자

본 연구의 연구 참여자는 경력 2년 차인 행복반 교사 1인과 유아들이다. 행복반은 J도에 소재한 대학부설 유치원의 만 5세 종일반으로 정교사 2명, 만 5세 남아 17명, 여아 11명으로 구성되어 있다. 행복반 교사는 경력 1년 차 때 만 3세 반 담임교사 경험이 있으며, 그 시기는 유아와 교사를 연결하며 고민하는 것도 사치스러운 일이라 생각이 들 정도로 신입교사로서 적응을 위해 살아가기가 우선순위가었다. 연구 참여자

인 행복반 교사는 2년 차 경력이 되는 2011년에 'H' 대학의 전공심화과정에 입학하였고, 1학기 교과목인 '현장연구세미나'를 통해 교사로서 개선하고 싶은 교사 역할에 대해 과제를 부여받아 자신의 수업에 대해 진지하게 생각하는 계기가 되었다. 즉, 외부적 요소인 과제를 부여받았으나 자신의 모습을 되돌아보며 가려 있던 시야를 스스로 걷어내고자 하는 의지가 생겼다. 그 과정에서 행복반 교사는 수업 중 나타나는 교사로서의 부적합한 요소에 물음을 가지며 행복한 수업을 찾아가는 노력을 하였다. 그러나 1학기 수업이 끝났음에도 행복반 교사 자신의 문제점이 해결되지 않자 오히려 문제를 해결하려는 내부적인 요소인 수업개선에 대한 요구 열정으로 수업개선에 대한 실천은 지속하였다.

본 연구는 2인의 공동연구자에 의해 연구된 것으로 공동연구자의 1인은 행복반 교사인 연구 참여자이며, 다른 1인은 행복반 교사의 지도교수이다. 공동연구자인 2인은 'H'대학의 3년제 유아교육과에서 스승과 제자로 관계를 맺었으며, 이후 전공심화과정에서 또다시 스승과 제자로 관계를 맺게 되었다. 공동연구자인 대학교수는 13년의 유아교육현장 경험과 대학교수로 7년째 근무 중이며, 대학의 교사양성교육에서 가장 중요시하는 지향은 구성주의 교사를 배출하는 것이다. 공동연구자인 대학교수는 전공심화과정에서 유아교사를 만나는 것을 매우 중요시했는데 그 이유는 전공심화과정생은 유아교사이므로 이론과 실재를 바로 연결할 수 있어 한 학기의 수업을 통해서 변화하는 모습을 가지적으로 볼 수 있었기 때문이다.

내러티브 연구에서 갖게 된 삶의 지평은 관계성에 기반을 두므로 연구자는 연구 참여자로 하여금 부단히 공동연구자로 사는 삶을 살아가도록 격려하여 관계적 측면을 소중하게 하는 것이

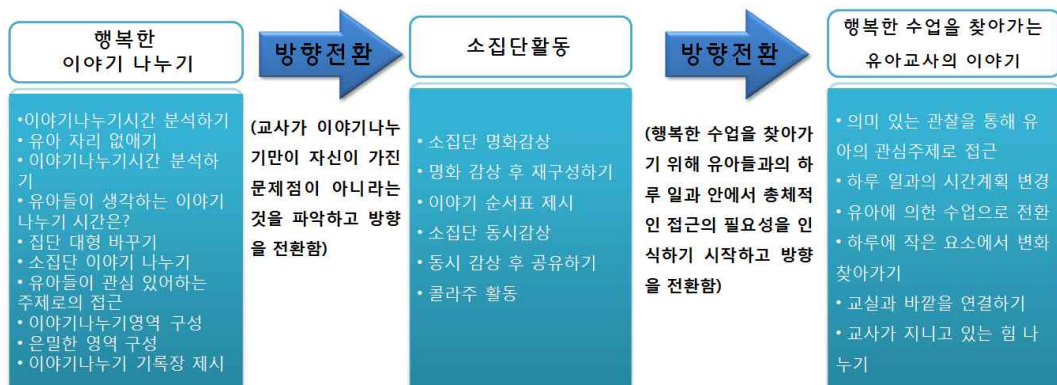
중요하다(Clandinin, 2011). 행복반 교사는 연구 참여자이자 이 연구의 공동연구자이고, 다른 공동연구자는 행복반 교사의 지도교수이므로 내러티브의 관계성의 이점을 충분히 가질 수 있었다. 그 기반에는 지도교수의 관심사였던 ‘좋은 수업으로 유아들을 행복하게 하는’ 일이 내러티브탐구를 통해 실현될 것이라는 기대로 비판이 아닌 이해로 다가가는 내러티브탐구와 같은 맥락으로 다가가게 하였다(Clandinin, 2011).

## 2. 연구 방법 및 절차

이 연구는 2011년 3월 28일부터 2011년 10월 5일까지 행복한 수업의 의미를 찾아가기 위해 참여관찰, 심층면담, 반성적 저널을 통해 자료수집이 이루어졌다. 진정한 의미의 행복한 수업을 찾아가기 위해 교사 자신이 가지고 있는 태도에 대한 문제점을 파악하는 일은 중요한 일이다. 이를 위해 멘토인 지도교수와 심층면담을 통해 문제점을 찾아 나섰다. 심층면담은 수업협의를와 동시에 이루어졌다. 자료수집에 중심이 된 것은 참여관찰, 심층면담, 반성적 저널이며, 참여관찰 22회, 수업협의 4회, 수업협의 및 심층면담 9회, 반성적 저널 16회, 유아 인터뷰 2회에 걸쳐 자료

수집을 하였다. 행복반 교사는 전공심화과정에서 ‘현장연구세미나’ 교과목 수업을 들었을 시기에는 대부분 매주 1회 참여관찰과 반성적 저널을 작성하였으나 자유 의지에 의한 수업을 개선하는 기간인 6월 중순부터 10월 5일까지는 격주 단위로 지도교수와 만나 수업협의를 통해 수업개선을 하고자 하였다. 8월은 여름방학으로 유아와의 수업이 이루어지지 않아 자료수집이 중단되었다.

수업개선은 문제점을 파악하여 문제 요소를 소거해 나가거나 문제 요소를 긍정적인 요소로 대체해야 할 것이다. 지도교수와 심층면담은 수업에 대한 반성과 계획이 동시에 이루어질 기회가 되었다. 문제점에 대한 계획은 심층면담을 한 다음 날부터 실천하려 하였으며, 자신의 수업을 참여관찰하여 그 수업에 대해 반성적 저널로 기록하고자 하였다. 행복반 교사는 지도교수와 협의 및 심층면담을 할 때에 참여관찰한 수업에 대해 사진, 일화기록 식으로 기록한 것을 지도교수에게 보여주며 수업에서 일어난 일, 반성해야 할 것 등에 관해 이야기 나누었다. 행복반 교사는 지도교수와 심층면담 과정을 통해 자신의 문제점에 대해 한 번 더 되돌아보고 의미 있는 것들에 대한 반성적 저널 쓰기를 통



<Figure 1> Research participants' stages of change to find happy classes

&lt;Table 1&gt; Methods of data collection

Data collection	Date	Time
Participatory observation	2011. 3. 20 / 2011. 3. 28 / 2011. 4. 4 / 2011. 4. 11	22
	2011. 4. 12 / 2011. 4. 18 / 2011. 5. 10 / 2011. 5. 13	
	2011. 5. 17 / 2011. 5. 27 / 2011. 6. 2 / 2011. 7. 17	
	2011. 7. 25 / 2011. 7. 29 / 2011. 9. 8 / 2011. 9. 9	
	2011. 9. 16 / 2011. 9. 20 / 2011. 9. 21 / 2011. 9. 25	
	2011. 10. 3 / 2011. 10. 5	
Reflective journal	2011. 3. 20 / 2011. 3. 28 / 2011. 4. 4 / 2011. 4. 11	16
	2011. 4. 12 / 2011. 4. 18 / 2011. 6. 2 / 2011. 6. 15	
	2011. 7. 17 / 2011. 7. 25 / 2011. 7. 29 / 2011. 9. 8	
	2011. 9. 15 / 2011. 9. 16 / 2011. 9. 20 / 2011. 9. 21	
Conference on teaching	2011. 4. 13 / 2011. 4. 20 / 2011. 5. 18 / 2011. 6. 1	4
Conference on teaching and in-depth interview	2011. 6. 15 / 2011. 7. 8 / 2011. 7. 17 / 2011. 7. 28	9
	2011. 9. 8 / 2011. 9. 15 / 2011. 9. 20 / 2011. 9. 25	
	2011. 9. 26	
Children's interview	2011. 4. 4 / 2011. 9. 8	2

해 나아가야 할 방향을 찾아 나갔다. 교사 자신의 반성적 저널과 한층 더 심화된 심층면담은 자기 이해의 과정이 되었고, 행복한 수업의 요소를 찾기 위한 방법적인 측면으로 작용하였다.

질적 면접은 이미 존재하는 지식을 수집하기 보다는 만들어가는 과정이므로 교사의 수업개선을 위한 면담은 연구 참여자인 행복반 교사의 유아와 함께 생활하는 실제 생활 속의 경험에 초점을 맞추는 것이 바람직하다(Mason, 2010). 먼저, 지도교수와의 심층 면담한 자료는 모두 전사하였다. 심층면담의 내용은 수업, 반성, 계획 등 수업 관련한 전반적인 내용이 있어 자료수집의 풍부함을 가져다주었다. 심층면담 자료는 분석 시 가장 중심 자료로 사용되었는데 심층면담은 행복반 교사의 경험, 반성, 의미 등 교사로 사는 삶이 농축되어 담겨 있는 이야기이기 때문이다. 심층 면담한 전사 자료는 의미 있는 내용에 세그멘팅을 한 후, 의미를 덧붙여 주제어를 지었다. 의미가 덧붙여진 주제어들을 유목화하여 그

의미들을 포함하는 주제를 잡고, 그 주제들이 모여 논문을 구성하는 큰 틀을 마련할 수 있었다.

연구 참여자의 심층면담을 통해 수집한 이야기는 연구 참여자의 현존재를 드러내는 언어이다. 다시 말해 연구 참여자의 이야기에서 일차적으로 의미 되고 있는 그것은 존재자 그 자체이다(Herrmann, 1994). 그러므로 연구자는 자료에서 해석적 주제를 찾아내어, 그 토대 위에 연구자 자신의 분석과 주장을 구축하게 된다(Mason, 2010, p.101). 분석과 해석의 글쓰기를 하면서 ‘이해하는 들음(Ricoeur, 2001, p.489)’을 하였는지 연구의 타당성을 확보하기 위해 방법의 통합, 연구자의 통합, 자료의 통합을 하였다. 먼저, 참여관찰, 심층면담, 문서방법을 통합하였다. 특히 참여관찰과 면담, 반성적 저널은 상호 보완적으로 가능하였다. 그리고 참여관찰 자료, 면담자료, 문서인 반성적 저널 자료 들을 함께 사용하는 자료의 통합을 하여 해석의 신비성을 높이고자 하였다. 또한, 본 연구는 2명의 공동연구자가

참여하여 분석, 해석의 과정의 신뢰성을 높이기 위해 분석과 해석을 따로 또한 동시에 하며 간주관성을 확보하고자 하였다(조용환, 2006). 질적 연구의 해석 과정은 ‘글쓰기를 위한 의사소통’을 도모하는 과정이다. 해석 과정에서 수집한 자료 사례를 인용하는 것 외에도 사진으로 시각적 제시를 병행하였다(Kim, 1999).

### 3. 행복반 교사가 지향하는 행복한 수업 맥락

많은 교사는 교사가 계획한 것을 ‘가르치기’에 급급하다. ‘가르치다’라는 단어는 관계를 나타내는 타동사이다. 이는 직접·간접 목적어를 둘 다 가진다. 누구를 가르친다는 것은 유아에게 어떤 것을 가르치는 것이다(Freire, 2006, p.171). 유아를 ‘그릇’, 교사가 채우는 빈 그릇으로 간주한다. 이 그릇들을 완전히 가득 채우는 교사는 훌륭한 교사이고 그릇에 가득 채워 달라고 공손하게 자신을 내맡기면 훌륭한 학생이 된다(Freire, 1997, p.78). 이는 전통적 교육을 의미하며, 교육받는 사람들의 능력과 목적이라는 요인을 고려하지 않았다는 전통적인 교육의 문제점을 여실히 드러내는 것이다(Dewey, 1995, p.60).

전통적 교육을 하는 교사는 열심히 준비해서 ‘가르치기’를 한 것이므로 수업에서 발생하는 문제를 교사 자신이라 생각하지 않고 ‘가르치기’의 대상인 유아에게 문제를 전가하게 된다. 교사들의 이러한 상황에 놓이게 된 것은 교사양성교육기관에서부터 비롯된 것이라 해도 과언이 아니다. 왜냐하면, 교사양성교육과정에서 예비교사들은 ‘실제 유아’라는 대상 없이 ‘가상의 유아’를 대상으로 유아의 흥미와 소망을 알지 못하는 상황에서 예비교사 자신의 계획으로 진행하는 모의수업으로 연마하여 교사가 되어간다. 교사가 사전에 계획한 것을 충실히 가르쳤을 때,

전통적 교사는 흡족하다. 전통적 교사의 가르침에는 유아의 흥미와 동기는 저 멀리 있고, 오로지 교사에 의한 계획과 교사의 속도로 수업을 진행하게 된다. 처음에 교사는 자신의 가르침에 계획한 것을 쏟아 부었다며 다소 흡족할지 몰라도 얼마 가지 못해 교사는 수업에 회의감을 가져오게 될 것이다. 왜냐하면, 유아는 그저 교사에 의해 지식을 쏟아 부을 수 있는 빈 그릇이 아니기 때문이다(Freire, 2006, p.130).

좋은 교사는 유아의 흥미와 소망을 알아차리고 그것을 활용하는 사람을 의미한다(Shin, 1994, p.121). 이는 유아의 필요와 이익을 가장 우선시한다는 뜻이다(Banner & Cannon, 2003, p.63). 즉, 교사는 유아의 경험을 강력한 배움의 동력이 되도록 배움의 욕구와 목적으로 활용되도록 조력하는 것이 교사의 임무라 할 수 있다(Dewey, 1995). 교사와 학생의 호기심은 언제나 살아 움직이고 있으며, 가르치고-배우는 토대 위에서 교차하여(Freire, 2006, p.127), 서로 배운다고 말하는 것이 적절할 것이다(Young, 2003b, p.148). 이때 가르침은 순간순간 무한한 놀라움과 기쁨을 만들어 내게 될 것이다(Banner & Cannon, 2003, p.15).

교사란 “태어나는 것이 아니라 만들어진다.”라는 말이 있듯이 교사는 지속해서 자신이 하는 일과 자신에 대해 학습함으로써 자기 자신을 끊임없이 발달시키고 변화시켜가야 할(Rogers & Babinski, 2005) ‘성장’해야 할 필요성을 갖는 존재이다(Young, 2003b). 즉, 교사란 좋은 수업을 향한 실천가가 되어야 할 것이다. 좋은 수업을 하는 교사는 유아의 권리를 인정하여 그들의 ‘사고를 경청하는 것’에서부터 시작하여야 할 것이다(Dahlberg, Moss, & Pence, 2007).

### III 연구결과

#### 1. 행복한 수업을 찾아가는 교사의 문제점

##### 1) 앞만 보고 달려가기

오늘도 나는 아이들이 흥미를 느낄 새도 없이 아이들을 위해 준비한 활동들을 펼쳐 놓았다. 아이들은 한 활동에 흥미가 있어도 다른 활동이 제공되면 교사가 소개한 활동에 수동적으로 흥미가 유발돼야 했다. 교사로서 아이들에게 다양하고 많은 활동을 접할 수 있도록 하는 것이 교사 역할이라 생각하여 아이들의 흥미를 살펴볼 새도 없이 앞만 보고 달려가고 있었다.

(반성적 저널, 2011. 9. 15)

저는 애들을 제 생각대로 끌어가려 해서 힘이 들었고, 아이들은 교사가 너무 많은 걸 요구해서 힘이 들었을 것 같아요. 그래서 아이들이 처음부터 활동에 관한 부담으로 참여하지 않았고, 저는 나름대로 활동을 계획하고 준비한 대로 진행될 거로 생각했는데 그렇게 되지 않았어요. 돌이켜 생각해 보면 제가 계획한 활동을 실행하기에만 급급했죠. 제가 준비한 활동으로 진행하면 할수록 제 계획대로 진행되지 않았고, 그래서 아이들한테 점점 더 화만 내게 되었어요.

(심층면담, 2011. 9. 20)

교사는 유아에게 제공하는 활동이 다양한 의미로 다가갈 것으로 생각하며 유아마다 서로 다른 생각을 펼칠 여백을 생각해야 한다. 왜냐하면, 유아는 서로 다른 관심과 흥미가 있는 존재이기 때문이다. 그러나 행복반 교사는 유아의 흥미, 관심, 경험을 교사가 일괄적으로 정해놓고, 교사가 잘 준비하였으니 교사가 정해놓은 시간, 수업 흐름대로 무조건 따르라고 하였다(Suh, 2009). 물론 적절한 환경과 활동이 제공되었을 때 흥미를 갖는 유아는 좀 더 심화된 활동으로 이어 나가기도 하고, 스스로 지식을 구성하기도 한다. 하지만 교사가 유아의 흥미를 고려하지 않고 앞만을 향해 달려간다면 그 활동은 유아에게

의미 있게 다가가지 못한다. 교사가 비록 의도하는 교육활동을 계획하여 준비하였다 할지라도 유아의 의도성을 수용하고 유아의 시간 흐름을 인정할 때 유아의 흥미는 더욱 높아질 것이다. 행복반 교사는 자신이 계획한 틀에 얽매어 유아를 이끌어 가려 하다 보니 교사의 수업준비에 대한 수고로움이 빛을 발하지 못하고 오히려 유아에게 화남의 감정을 더 드러내게 되었다.

그 당시에는 아이들이 활동에 흥미를 느끼지 않으면 바로 활동을 바꾸고, 바꾼 활동에 흥미를 느끼지 않으면 또 다른 활동으로 바뀌어서 제공했어요. 저 자신에 대해 돌아볼 시간 없이 앞만 보고 아이들이 관심 있어 하는 것은 무엇인지 생각하면서 계속 활동을 바꾸었어요. 단순히 아이들에게 흥미 없는 활동이라고만 생각해서 계속 다른 활동만을 진행했던 것 같아요.

(심층면담, 2011. 9. 20)

흥미가 반영된 활동을 유아에게 제공하는 것은 중요한 일이다. 물론 유아는 교사가 제공하는 활동에 즐겁게 참여할 수도, 흥미를 느끼지 못할 수도 있다. 교사는 유아의 흥미에 기초한 활동을 교사 측면에서 찾아 일회적으로 제공하고 진행하는 것에 급급하였기에 정작 유아는 교사의 의도와 다르게 흥미를 느낄 수 없었다. 이에 행복반 교사는 유아가 활동에 대한 흥미 부족이 잘못된 선정이라 판단하여 또다시 활동을 바꾸면 유아의 흥미를 살 수 있을 것이라 기대하였으나 활동의 시작과 끝에 관한 결정이 교사에 의해 이루어졌기에 유아의 마음을 움직일 수 없었다. 이렇게 매번 다른 활동만을 제공하는 교사의 조급한 결정은 반성적 사고 없이 일어난 것이다. 만약 행복반 교사가 유아에게 ‘가장 훌륭한 학습이 여러 시간에 걸쳐 지속해서 구성되는 것(Branscombe, et als., 2005)’이라는 반성적 사고를 거쳤다면 앞만 보고 달려가는 실수는 하지



않았을 것이다.

2) 대집단활동으로 가득한 하루일과

활동의 시작을 열 때와 끝날 때, 등·하원할 때 모든 아이를 매트 위에서 만난다. 이렇게 대집단 시간이 넘칠수록 아이들은 대집단활동에 참여하는 것이 아니라 점진 참여의 기회가 적어져 갔고 나의 역할은 커져 갔다.

(반성적 저널, 2011. 7. 17)

대집단활동 중 특히 이야기 나누기 시간은 경력 선생님 때와 다르게 집중하지 않는 아이들을 보면 화가 나기도 하고, 대집단활동에 자신감이 더욱 없어졌어요. 아이들이 이야기를 안 들어서 제 목소리가 더 커지게 되고, 화를 내며 험박하게 돼요. 갈수록 강도가 심해져서 하지 말아야지 하면서도 말투부터가 짜증이 섞여요. 하지 말아야지 하면서도 계속 반복되니까 스트레스를 받아요.

(심층면담, 2011. 6. 15)

자발적이고, 활동적이며, 활기가 넘치는 놀이를 하는 존재인 유아에게 하루일과가 이렇게 딱딱한 구조는 위협이 된다(Suransky, 2007, p.248).

행복반 교사는 수업을 진행하기 위해 하루일과의 대부분을 대집단으로 아이들을 불러 모았다. 행복반 교사가 진행을 많이 하면 할수록 교사가 해야 할 역할은 많아지고 유아의 역할은 적어졌다. 수업에 대한 유아의 참여와 주도성이 적어질수록 유아는 옆 친구와 장난하고, 몸을 뒤틀더니 급기야 일어나서 교사의 수업 진행과 무관하게 움직였다. 몸을 뒤트는 아이들의 몸짓은 대집단 수업에서 벗어나기를 원하는 아이들의 목소리 일 것이다. 이런 유아의 태도로 교사는 대집단 활동에 대해 자신감이 없어졌으며, 회의감이 들었지만 산만한 수업의 원인이 교사 자신에게 있음에도, 교사는 집중하지 않는 유아가 문제의 원인이라 탓하고 있었다.

모든 사람에게는 사람마다 각자의 차이가 존재한다. 이러한 차이는 태어나면서부터 살아온 환경, 경험으로 달라진다. 행복반 교사는 유아마다 지니고 있는 차이를 발견하지 못하였고, 차이

<Table 2> Daily routine

08 : 30~09 : 40	Kindergarten attendance	12 : 40~13 : 20	Lunch & rest
09 : 40~10 : 00	Greeting & daily routine plan	13 : 20~14 : 15	Play plan & free choice activity
10 : 00~10 : 10	Hand washing & rest	14 : 15~14 : 30	Clean-up & free choice activity evaluation
10 : 10~10 : 30	A mid-morning snack	14 : 30~15 : 00	Multicultural education
10 : 30~10 : 50	Story sharing activity	15 : 00~15 : 20	Reading education
10 : 50~11 : 30	Traditional education	15 : 20~15 : 30	Hand washing & rest
11 : 30~12 : 00	Rhythmic activity (music appreciation)	15 : 30~15 : 50	Afternoon snack
12 : 00~12 : 30	Outdoor activity	15 : 50~16 : 20	Gross motor indoor activity
12 : 30~12 : 40	Hand washing & rest	16 : 20~17 : 00	Evaluation & returning home



<Figure 2> Preschool children in a class of large group activities (participatory observation, 2011. 7. 17)

를 인정해 주지 않는 수업의 결과는 부정적으로 나타났으며, 그 원망의 화살은 아이들에게 돌아갔다. 행복반 교사가 유아를 ‘교수의 대상이 아니라 교수의 동반자(Young, 2003a, p.167)’로 인정하였다면 수업에서 유아는 유아의 생각이 발현될 기회를 가졌을 것이고, 교사는 많은 여지를 남겨둠으로써 공동구성자로 유아와 함께하였을 것이다. 그리고 ‘놀이의 교육적 의미(Rubin, 2004, p.1729)’를 놓친 행복반교사로 인해 행복반 교실의 하루일과 구성은 교사에 의해 진행되는 대집단 수업으로 가득하였다.

### 3) 학습의 방해꾼

교사로서 저는 아이들이 활동하고 있는 상황에도 제가 할 이야기가 있다거나 놀이 상황이 만족스럽지 못할 때마다 생각 없이 툭하면 아이들을 불러 모았어요. ...중략... 아이들 측면에서 보면 이제 다른 친구들이랑 놀이하거나 이야기를 하고 있으면 제가 이름을 불러요.  
(수업협의, 2011. 7. 17)

나는 교사에게 편한 아이들을 통제하는 방법을 사용해왔다. 아이들의 학습을 확장시키기 위한 조력자나 안내자, 환경제공자와 같은 모습이 아닌 학습의 방해꾼으로 말이다. 나의 편이에 따라 내가 진행하고자 하는 방향으로 이끌어 나가는 경우가 많았다. 유아들이 지속해서 흥미를 갖도록 조력하지 않고 활동 정리를 위해, 교사의 입장에서 원활한 활동의 흐름을 위하여 아이들을 불러 모았고, 이러한 일은 다반사로 일어났다.  
(반성적 저널, 2011. 9. 15)

애들을 제 생각대로 끌고 가다 보니 저 자신도 힘들고, 아이들도 교사가 너무 많은 걸 요구하니 까 활동을 하려 하지 않아 활동을 진행하는 것 자체가 부담이었어요. ...중략... 지속적이고 체계적인 방법으로 변화를 주는 것이 아니라 교사 의도에 따라 수업 방향을 바꾸고, 활동 방법을 바꿔 나갔었어요.  
(심충면담, 2011. 9. 20)

교사가 너무 큰 주도성을 갖게 된다면 진정한 교사로서 사는 삶을 보여주지 못할 것이며, 유아

또한 유아로서 사는 삶을 제대로 살아내지 못할 것이다(Kwak & Ahn, 2010). 유아의 주도성에 교사의 조력이 더해진다면 학습 효과는 풍부해질 것이다. 행복반 교사는 유아의 주도성에 대한 의미보다 교사가 생각한 계획한 틀에 유아를 이끌어가는 것에 적응되어 있다. 이러한 교사의 태도는 유아의 활동 지속성, 흥미를 고려하지 않은 채 교사의 편의, 필요로 유아를 불러 모아 유아들의 학습을 방해하는 방해꾼의 모습으로 전락하였다. 그뿐만 아니라 교사는 유아 흥미에 기반을 둔 활동이 아닌 교사 임의대로, 마치 잘 짜인 시나리오처럼 유아가 행동하기를 바라며 학습의 또 다른 방해꾼이 되었다. 행복반 교사는 유아의 흥미가 무엇인지를 파악하여 체계적이고 지속적인 변화의 흐름을 제공한 것이 아니라 교사가 제공한 시나리오에 맞춰 유아가 움직여주지 않는다고 고려될 때에는 새로운 시나리오를 다시 제시하는 모습이 나타났다. 교사는 유아들의 지속적인 탐구를 방해하는 학습의 방해꾼이 되었고, 유아의 학습 기회는 교사에 의해 오히려 상실되었다.

### 4) 도돌이표

지도교수 : 하루일과 진행할 때 대집단 수업을 줄이는 것은 계속 실행하고 있어?

행복반 교사 : 시간이 안 돼서 많이 실행은 못 했고 이제 계속 실행해 보려고요. ...중략... 처음에는 태도가 좋아졌었는데 제가 실행을 잘못했는지 요즘 들어서 처음으로 돌아가는 느낌이 들어요. (심충면담, 2011. 9. 15)

교수님과 협의를 하면서 제 실수에 대해 알게 되었는데 기록을 하거나 반성적으로 사고하지 않아서 계속 잊어버리는 거예요. 그렇게 계속 실수를 반복하게 되니까 다시 제자리로 돌아가는 것 같아요. (심충면담, 2011. 9. 20)

아이들과 교사로서 나의 행복을 위해 연구를 시작하였다. 아이들을 가르치는 교사로서 나에

대한 회의감 때문에 하루하루가 힘이 들었다. ... 중략... 나 자신은 변화하려 하지 않고 무언가를 계획해서 실행하기에 바빴다. 결국, 더 나은 모습으로 발전하려다가도 계속 제자리로만 돌아오는 나 자신을 돌아볼 수 있었다.

(반성적 저널, 2011. 9. 20)

좋은 교사와 그렇지 않은 교사의 차이점은 좋은 교사는 포기하지 않는다는 것이다(Canfield & Hendricks, 2007). 실패에 대한 반성 없이 앞서 나아가고자 하는 행복반 교사는 발전의 모습보다는 계속 실수를 반복하게 되었다. 교사 자신의 변화를 도모하는 지속적인 노력은 변화한 교사 때문에 도미노처럼 유아에게도 변화의 모습이 나타날 것이다. 하지만 통합적이고 지속적인 노력이 아닌 단기적이고 단절된 시도는 과거의 모습으로 돌아가는데 충분하였고, 처음으로 돌아가는 자신의 모습에 행복반 교사는 회의감을 느끼게 되었다.

변화에 대한 지향은 교사 자신의 실수를 들여다보고, 실수를 인정하며 노력이 지속적일 때 긍정으로 다가올 것이다. 지도교수의 조력으로 자신이 놓치고 있는 실수는 알게 되었으나 자신의 실수가 무엇에서부터 시작되고 어떻게 변화를 시도해야 하는지에 대한 깊은 반성적 사고가 뒤따르지 않았다. 행복반 교사는 실수를 아는 것에 그친 것이다. 행복반 교사가 행복한 수업을 향한 시도는 깨닫게 된 실수를 다시 반복하지 않으려는 노력과 예전으로 돌아가지 않으려는 의지가 함께 동반될 때 변화 가능할 것이다. 지도교수의 조력으로 수업에서 자신의 실수를 알게 되었지만, 행위 주체인 교사 자의에 의한 노력이 뒤따르지 않았다. 그래서 변화를 위한 초기 시도가 유아의 태도를 변화시켰지만, 지속적인 변화에 대한 교사의 실천 의지가 없어 유아의 태도는 예전으로 회귀하는 것으로 보인다. 행복한 수업

을 찾아가는 길은 유아에게 좋은 교사의 의미를 찾아가는 교사의 반성과 유아가 무엇을 좋아하는지에 대한 귀 기울임을 동반해야 하는 것이다 (Song & Hwang, 2010).

## 2. 행복한 수업을 위한 교사의 노력

### 1) 이야기 나누기 앓는 대형 변화 갖기

평소 우리 반 이야기나누기 대형은 의자와 매트로 나누어 앉거나 정해진 자리에 앉는다. 아이들은 교구장을 만지작거리거나 앞 친구의 머리를 만지고, 많은 아이가 친구들과 이야기하는 것을 더욱 좋아한다. 이런 이유로 이야기나누기 시간은 언제나 강압적이 된다.

(반성적 저널, 2011. 3. 20)

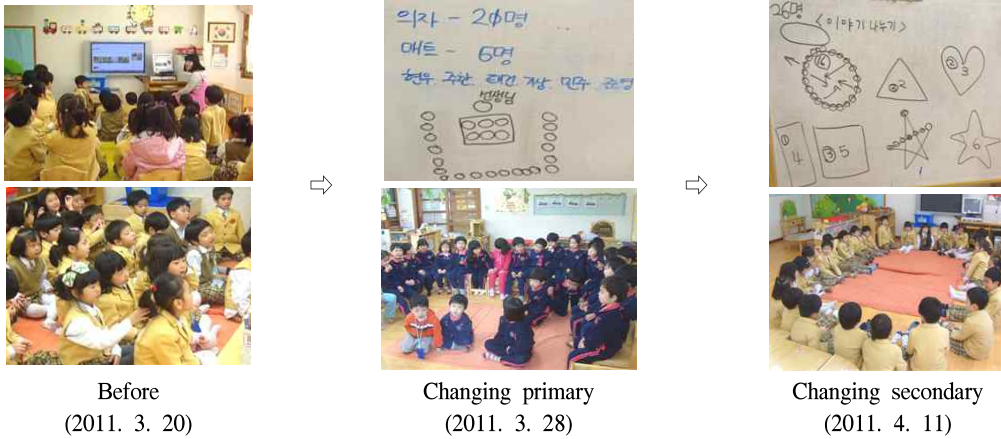
이야기나누기 대형을 바꾸자 이야기에 집중하지 못하던 아이들이 자신의 의견을 이야기하기 위해 참여하려고 노력하는 모습을 보면서 놀라웠다. 고작 자기가 앉을 자리 하나 정하는데 자신의 의견을 조금이라도 더 이야기하기 위해서 적극적인 모습을 보면서 그동안 이렇게 이야기 잘하는 아이들의 이야기를 들어주지 않고 무엇을 했나 하는 생각이 들었다. ...중략... 이런 아이들의 모습을 보면서 집중하지 못하는 아이들만을 탓하던 나 자신이 너무 창피했다.

(반성적 저널, 2011. 3. 28)

과연 아이들은 이야기나누기 시간을 어떻게 생각하고 있을까? 내가 이야기나누기 시간을 힘들어하고, 두려워하는 것처럼 아이들도 이야기나누기 시간을 힘들어하는 것은 아닐까 하는 생각이 들었다. 아이들과 이야기 나누었는데 아이들에게서 들은 “‘별로예요.’, ‘선생님만 이야기해요.’, ‘아빠 다리 하기 어려워요.’, ‘의자에 앉으면 다리가 아파요.’, ‘친구들이 계속 건들어요.’ (인터뷰, 2011, 4. 4)”라는 이야기는 충격적이었다.

(반성적 저널, 2011. 4. 4)

다 함께 앉아서 이야기하는 방법은 없을까 고민하다가 구성주의 이야기나누기 시간에 동그랗게 앉아 이야기하는 모습이 떠올랐다. 선생님도 아이들과 같은 위치에서 앉아 서로의 이야기를 들어주는 것이다. 그래서 아이들과 앓는 대형에 대해 함께 정해보고 앉아서 이야기를 나누었다.



<Figure 3> Rearranging the seat (participatory observation)

...중략... 한정된 공간에서 커다란 집단이 만들어져 이야기할 때면 당연히 소외되는 아이들이 생기게 되어 산만해지는 상황이 반복되는 것 같다. 실패를 경험하면서 내가 그동안 보지 못했던 점들에 대해 많이 돌아보게 된다.  
(반성적 저널, 2011. 4. 11)

그동안 유아의 자리를 정해주는 것, 이야기에 참여할 기회를 주는 것은 모두 교사의 몫이었다. 유아는 교사의 선택을 받아야 이야기나누기에 참여할 수 있었다. 교사에 의해 이루어지는 이야기나누기 활동시간은 아이들뿐만 아니라 교사 자신에게도 힘든 시간의 연속이었다. 많은 유아가 좁은 장소에서 다 함께 이야기나누기에 참여했기 때문에 비좁은 공간은 유아에게 친구의 몸을 장난감 삼아 탄질을 할 기회로 작용하였다. 언제나 바른 자세를 요구하고 교사의 이야기만을 잘 들어주기를 바라는 교사의 의도는 교사의 강압적인 표정과 언어로 표출되어 행복반 교사에게 힘들었던 이야기나누기 시간은 유아들에게도 부정적인 감정이 고스란히 나타났다.

행복반 교사는 이야기나누기시간에 나타나는 유아의 모습을 보면서 그 원인을 유아 탓으로 돌렸고, 그러한 책임 회피는 부정적인 시간의 연속

이 되었다. 행복한 수업을 찾아가는 행복반 교사의 노력은 교실 문제를 유아 탓으로 돌리지 않고, 교사 자신의 문제로 인식하여 문제를 해결하기 위해 유아와 협의하며 더 편안하고 기분 좋은 이야기나누기 활동의 첫 시도로 앉는 대형에 변화를 주고자 하였다. 교사가 지정해주는 자리에 익숙했던 유아는 행복반 교사의 힘을 나누었을 때 평소보다 적극 참여하는 모습을 보였다. 이야기나누기 시간에 앉을 자리 하나를 정하는 작은 실천으로도 유아는 자신의 의견을 드러내려는 모습이 나타났다. 이렇게 유아의 생각을 듣지 않았다면 알 수 없었던 수업의 문제들을 유아의 목소리를 통하여 해결하고자 시도하였다.

2) 소집단으로 이야기 나누기 활동하기

교사가 안전한 상황에 대한 이야기나누기 주제를 제시해 주었다. 12명 정도의 아이들과 함께 앉고 싶은 자리를 정한 후에 앉아서 이야기나누기를 시작하였다. 자신의 경험에 관한 내용을 이야기하는데 선생님에게 이야기하는 유아들이 많았다. 어떤 아이들은 친구의 이야기에 덧붙여 자신의 이야기를 하는 유아들이 있었고, 그런 이야기에서 좀 더 확장된 내용으로 이야기할 수 있었다.  
(반성적 저널, 2011. 4. 12)



Half group



small group

<Figure 4> “Story sharing activity” in small group  
(participatory observation, 2011. 4. 12)



<Figure 5> Changing the position of teacher  
(participatory observation, 2011. 4. 18)

소집단 대형에 교사가 함께하자 아이들은 교사만을 바라보며 이야기하였다. 그래서 교사가 아이들 뒤편으로 앉자 아이들이 교사에게 이야기하는 횟수가 줄어들고 아이들 간에 대화가 오갔다. 대집단보다 친구의 이야기에 집중하는 모습을 볼 수 있었고, 친구의 경험을 듣고 자신의 비슷한 경험을 이야기하였다. 대집단보다 참여하는 유아들의 수가 많았고 친구의 이야기에 귀 기울이는 모습을 볼 수 있었다.

(반성적 저널, 2011. 4. 18)

이야기나누기 시간은 교사와 유아가 함께 이야기를 나누는 시간이다. 하지만 행복반 교사는 많은 시간을 유아에게 정보를 주는 시간, 주의를 시키는 시간 등으로 사용하였고, 교사가 정해진 자리, 교사가 정해진 주제로 이야기를 풀어가는 시간이었다. 유아는 언제나 교사의 말에 귀 기울여야만 했고, 많은 교사의 이야기 사이에서 간혹 자신의 의견을 낼 수 있었다. 유아가 그동안 경험하였던 이야기나누기의 주도권은 교사가 가졌기에 소집단으로 유아 간에 서로의 생각을 공유하고 경험하는 시간으로 내주었지만 늘

교사의 질문에 기회를 얻어서 발언하였던 습관으로 유아들은 오로지 교사를 향해 이야기나누기 시간을 진두지휘해주기를 기대하고 있는 눈빛을 보냈다. 그래서 행복반 교사는 유아의 이야기나누기 터임을 알려주는 신호로 앉는 대형의 뒤편에 앉아 교사가 진행하지 않을 의도성을 보이지 유아는 자신의 생각을 친구들과 자유롭게 교류할 수 있었다. 교사가 살짝 자리를 내준 것만으로도 교사-유아 간의 이야기나누기 시간은 유아-유아 간의 이야기나누기 시간으로 변화하였다. 행복반 교사가 30명의 유아와 나누던 이야기를 소집단으로 전환하였을 때 유아는 조금이라도 자신의 목소리를 드러내려 하였다.

### 3) 이야기나누기 영역 만들기

지수 : 나는 일요일에 한림공원에서 공작하고 봤어요. 동생이랑

민준 : 한림공원에 그린 이구나나도 있어요.

현진 : 뽕도 있어요. 분홍색 공작도 있지.

민준 : 언제 나이 그 일요일에 한림공원에 간.

현진 : 난 일요일에 간.

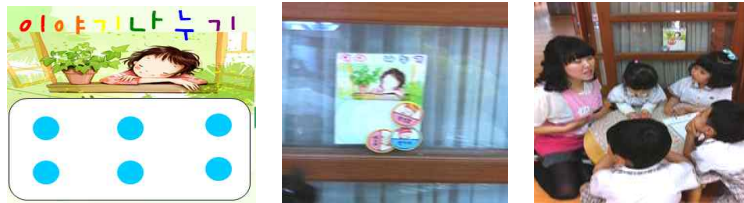
지수 : 근데 한림공원에 뱀 없어.  
 현진 : 뱀 안에 들어 있어.  
 민준 : 나 토요일에 오름 갈 건데. 선녀와 나무꾼  
 에 도깨비 있어서 아주 무서워요.  
 (참여관찰, 2011. 5. 10)

언어영역에서 읽던 책을 가지고 와서 친구들과  
 에게 보여주며 자신이 읽은 내용을 이야기하는  
 모습을 관찰할 수 있었다. 또 다른 영역에 있는  
 교구를 가지고 와서 다른 놀이 방법을 제시하고  
 함께 놀이라는 모습을 볼 수 있었다.  
 (참여관찰, 2011. 5. 13)

며칠이 지나자 자발적으로 이야기나누기 영역  
 에 이름표를 붙이고 자유선택활동 계획표에 따  
 르고 칸을 만들어 계획하고 친구들과 이야기하는

모습이 나타났다.  
 (참여관찰, 2011. 5. 17)

유아는 이야기나누기 영역에서 친구들과 이  
 야기하며 즐겁게 지냈다. 유아는 이전 이야기나  
 누기 시간에 산만한 모습과는 다르게 친구와 나  
 늘 대화주제를 정하여 자발적으로 “이야기나누  
 기 영역” 공간을 활용하였다. 그리고 교실에 이  
 야기나누기 영역을 만들고 나서 며칠이 지난 후,  
 행복반 교사는 자유선택활동 계획표에 ‘이야기  
 나누기영역 칸’을 만들어 놀이계획에 반영하는  
 유아의 모습을 발견하였다. 놀이계획표에 몇몇  
 유아 스스로 이야기나누기 영역을 추가한 것이



<Figure 6> Making story sharing activity area  
 (participatory observation, 2011. 5. 10)



<Figure 7> Talking about book and game board in story sharing activity area  
 (participatory observation, 2011. 5. 13)



<Figure 8> Talking with friends in story sharing activity area  
 (participatory observation, 2011. 5. 17)



다. 유아는 놀이계획 시간에 영역을 계획하여 자신들끼리 모여 이야기 주제를 자발적으로 정하여 이야기하였다. 초기에 교사가 활동에 포함되어 있어야 진행되던 ‘이야기나누기’ 영역의 모습에 변화를 가져오게 된 것이다. 자발적으로 주도하는 유아의 모습은 그동안 교사에 의해서 선정된 이야기나누기 주제로 교사의 질문에 의해 대답하던 모습과는 대조적인 모습으로 유아의 목소리가 자유롭게 커지는 것이다.

4) 대집단 활동을 소집단 활동으로 변화시키기

명화에 있는 그림들을 화이트보드에 자석으로 붙이고서 아이들에게 소그룹으로 명화로 이야기도 만들어보고 그림도 그려볼 거라고 소개했어요. ...중략... 소집단활동 하다 보니까 느낀 게 대집단 활동할 때는 이야기하지 않던 아이가 소집단 활동할 때는 참여해서 이야기하더라고요.  
(심충면담, 2011. 9. 8)

자유선택활동시간에 감상한 동시로 재구성하는 활동을 소집단활동으로 계획하여 활동할 순서를 유아들이 정한 후 활동하였다. 하나의 소집단이 활동이 끝나 다음 팀으로 전이할 때면 어떤

팀이 할 것인지 서로 파악해보면서 불러 모으는 모습이 나타났다. (반성적 저널, 2011. 7. 25)

예전 같으면 동시 읽어보고 대집단으로 다 같이 바꿔보고 활동지 줘서 ‘바꿔 와라.’ 할 텐데 순서표를 만들어서 하고 싶은 시간을 정해서 했어요. ...중략... 이전에는 이제 대집단으로 모여서 동시재구성을 하면 소수의 아이 한두 명의 아이들 의견으로 재구성한 것을 다 같이 읽어본 후, 활동지에 재구성해보라고 했었어요. 빨리 다른 활동하고 싶으니까 몇 명이 발표한 것만 듣고 생각하는 아이들은 하는데 몇 명은 그냥 똑같은 이야기를 적는 경우가 많았어요. 그런데 이렇게 하니깐 다섯 팀이 거의 똑같은 의견이 하나도 없었어요. 그리고 발표하는 시간을 가졌는데 그때도 다 다르니까 애들이 아주 재밌었어요. ...중략... 놀라웠던 거는 대집단 할 때는 거의 이야기도 안 하고 매일 혼자서 손장난하던 아이가 주도하면서 얘기하는 거예요. 한 번도 대집단에서 그러지 않았거든요. 그런데 그런 모습 보니까 좀 달랐던 것 같아요. 네. 성향도 다 드러나더라고요.  
(심충면담, 2011. 7. 28)

지윤이의 경우 대집단 시에는 거의 소극적이었는데 함께 이야기를 나눌 때는 어떻게 할 것인지 방법을 정하는 등 주도해 나가는 모습이 나타났다. ...중략... 활동이 끝나 후 각자 팀이 만든



<Figure 9> Famous painting appreciation in small group (participatory observation, 2011. 9. 8)

번호	이름	1	2	3	4	5
1팀	가정수	박재현	양재은	오도연	수한	
2팀	김민주	홍예서	부준영	장시우	홍도록	
3팀	김혜은	박선우	강다연	김민진		



<Figure 10> Ordered list of small groups (participatory observation, 2011. 7. 25)

동시를 발표하는 시간을 가졌는데 각자의 생각에 놀라워하며 흥미로워하는 모습이 나타났다.  
(반성적 저널, 2011. 7. 29)

교사는 유아와 하루를 지내면서 유아의 성향을 파악하고, 그 유아에 알맞은 활동을 제공하기도 한다. 소극적인 유아라면 자신감을 가지는 방법을 적용하는가 하면, 유아마다 선호하는 영역이 다를 경우에는 흥미를 느낄 수 있는 다양한 기회를 제공하기도 한다. 하지만 수업에서 대집단으로 만나는 유아의 성향을 알아나가기 쉽지는 않은 일이다. 유아에 대한 제대로 된 성향이 파악되지 않았을 때, 교사는 유아에게 편견을 갖기도 한다. 대집단 시간에 언제나 친구의 머리를 만지고 집중하지 않았던 지윤이가 보여준 소집단 활동에서의 모습은 교사에게 충격 그 자체였다. 이러한 기회가 없었다면 행복반 교사는 적극적인 지윤이를 만나지 못했을 것이다.

명화를 감상하는 시간도 동시를 감상하고 재구성하는 시간도 대집단으로 수업했을 때보다 소집단으로 수업하자 행복반 교사는 소집단으로 유아와 만나면서 유아의 성향을 더 잘 파악할 수 있었다. 그리고 유아는 자유롭게 참여할 기회를 제공하자 활동에 흥미를 느끼기 시작하였다. 대집단 활동에서는 느낄 수 없었던 자유를 만끽하며 참여의 기쁨을 느끼는 듯하였다.

5) 하루일과 운영 변화

지도교수 : 그러면 하루일과에서 대집단으로 앉아 있는 시간이 몇 시간인지 3월부터 지금까지 평균을 내어서 갖고 와봐.

행복반교사 : 진짜 많이 모이긴 모여요. 아침에도 모이고 점심 먹고 또 모이고 자유선택활동 또 모이고, 활동 먼저 하면 모이고...

(수업협의, 2011. 7. 8)

행복을 찾기 위해 나는 활동 방법을 바꾸기에만 급급했다. 그에 반해 아이들의 변화는 느껴지지 않았다. ...중략... 아이들의 이야기에 귀 기울여주기, 조금씩 아이들의 참여 늘려나가기, 긍정적인 감정 보여 주기와 같은 나의 작은 태도가 변화하면서 아이들의 표정이 달라지고 교사에게 대하는 태도가 달라지는 것을 느낄 수 있었다.

(반성적 저널, 2011. 9. 20)

행복반 교사는 당장 유아에게서 눈에 띈 변화를 만들어나가는 데에만 급급하여 새로운 활동을 계획하고 실천하였다. 그러나 유아의 마음을 읽지 않은 교사의 처방은 유아에게 변화를 불러일으키지 못하였다. 유아의 행복을 위해 교사가 할 수 있는 것은 거창한 어떠한 활동이 아니다. 유아의 이야기에 귀 기울여주고, 유아의 의견이 수업에 반영되는 참여를 늘려나가고, 유아를 대하는 교사의 태도가 변화하자 유아에게 변화가 일어났다. 즉, 교사는 유아와 연결하지 않고 교사의 생각으로 진행되는 수업 시도가 행복한 수업에 다다르게 할 것이라 기대하였으나 그러한

<Table 3> Daily routine to reduce large group activities

... omitted ... 10:30~10:50 story sharing activity 10:50~11:30 tradition education 11:30~12:00 rhythmic activity (music appreciation) ... omitted ... 13:20~14:20 play plan & free choice activity 14:20~14:30 clean-up & free choice activity evaluation 14:30~15:00 multicultural education 15:00~15:20 reading education		... omitted ... 10:20~11:50 play plan & free choice activity 11:50~12:00 clean-up & free choice activity evaluation 12:00~12:30 traditional education ... omitted ... 13:20~14:10 walking 14:10~14:30 hand washing & rest 14:30~15:00 multicultural education 15:00~15:20 reading education
---	--	--



시도는 행복한 수업과는 거리가 멀었다. 오히려 행복반 교사는 수업을 준비하는 것보다 더 의미가 작은 시도라고 생각한 유아의 이야기에 귀 기울이기, 미소 지어주기가 유아와 관계를 맺게 됨으로써 행복한 수업을 향하게 하였다.

대집단으로 가득한 수업을 변화시켜 소집단 활동으로 운영하였다. 하루일과 운영 시간을 조금 바꿨을 뿐인데 오히려 평소보다 차분해진 것을 느낄 수 있었다. (반성적 저널, 2011. 9. 8)

대집단 활동이라는 틀에 유아를 가두어 놓았을 때 유아는 더욱더 그 틀에서 벗어나려 했다. 그래서 행복반 교사는 하루일과의 시간을 조정하여 대집단 활동 시간을 줄이고, 자유선택활동 시간과 소집단 활동 시간을 늘려나갔다. 대집단 시간이 줄어들자 유아는 이전보다 집중력이 높아졌고 차분해졌음을 볼 수 있었다. 유아는 타고나길 능력 있고 능동적인 존재이므로 교사는 유아에게 다양한 선택의 기회를 제공하고, 그들의 주도성을 존중하여 그들의 목소리가 들리는 자율성을 향상하도록 하여야 한다(Kessler, 2000). 유아가 자율적으로 자신의 욕구를 조절하고 몰입하며 탐구하는 놀이시간 운영은 교사의 인식에 따라 달라지는데(Sumaroka & Bornstein, 2008) 행복반 교사는 처음에는 하루일과 중 대집단 시간으로 가득 채워 운영하였고 이후, 자유선택활동시간을 오전으로 배치하고, 놀이시간을 연장하는 시도를 하였다. 그러한 교사의 시도는

작은 시도일지라도 유아에게 큰 변화를 가져왔다. 바로 차분함이었다. 유아가 차분하게 변화한 이유는 유아의 놀이욕구가 해소되었기 때문이며, 유아 자신이 주도성을 가지고 놀이할 수 있는 여유로운 시간과 분위기 형성에 기인한 것으로 보인다.

### 3. 행복한 수업을 찾아가면서 발견하게 되는 교사의 역할

#### 1) 의미 있는 '진짜 관찰' 하기

아이들이 거북선에 관심을 보이자 컴퓨터로 거북선의 모양을 살펴볼 기회를 아이들에게 제공하였다. 교사가 유아의 관심을 관찰한 후, 활동이 확장될 수 있도록 컴퓨터 영역을 열어주는 작은 조력 하나로 유아들은 활동에 관한 관심과 흥미가 높아졌고 몰입도 또한 높아졌음을 느낄 수 있었다. (반성적 저널, 2011. 9. 20)

관찰은 어떠한 의미를 두느냐에 따라 교사는 조력자가 되기도 하고, 관리·감독자가 되기도 한다. 유아의 관심을 알아차리고 이해하는 교사의 '진짜 관찰'은 매우 중요하다. 행복반 교사는 단순히 유아를 관찰하는 것이 아니라 '진짜 관찰'을 통해 유아가 어떠한 부분에 흥미 있는지 알게 되었다. 행복반 교사는 의미 있는 관찰을 하여 유아가 관심 있는 부분을 좀 더 심화한 활동으로 전개할 수 있는 활동의 기틀을 제공하였고, 그로 말미암아 교사가 어떻게 조력하는가에 따라 활동이 좀 더 확장될 수 있다는 사실을 알



<Figure 11> A play to make the Turtle Ship in role play center (participatory observation, 2011. 9. 20)



<Figure 12> A play to make a kite, linking class and outdoor (participatory observation, 2011. 9. 21)



<Figure 13> Arranging and playing outdoor games

게 되었다. 유아의 행동에 좀 더 귀를 기울이는 기회가 마련된 것이다. 교사는 기존에 관리·감독·진행자의 역할을 했던 관찰에서 진정한 의미의 진짜 관찰에 대해 알아가고 있었다. 교사는 유아 개인의 능력과 필요성을 파악해야만 그들에게 필요한 것을 충족시켜주고, 능력을 개발시킬 경험을 제공할 수 있다(Dewey, 1995). 유아의 흥미, 지식수준을 파악하면서 활동을 심화시키기 위한 적절한 교사의 역할은 외부에서 관찰되는 것 이외에도 교사는 내면의 소리에 귀를 기울임으로써 더욱 의미 있는 ‘진짜 관찰’에 다가갈 수 있을 것이다.

아이들이 ‘연’에 관심이 많다는 것을 관찰한 후, 주제와 관련하여 ‘연’에 대해 관심이 많은 유아에게 바깥놀이 활동을 제시하고 ‘연 만들기’에 필요한 재료를 제공하였다. 종이와 비닐로 연을 만들어 연을 날리는 방법에 대해서도 실험해 보았다. (반성적 저널, 2011. 9. 21)

예전에 실외놀이라면 주변에 있는 토끼나 염소, 식물을 관찰하거나 단순히 뛰어노는 것이 전부였어요. 그렇게 놀이를 하면서 다치는 친구도 많았어요. ...중략... 예전 바깥 놀이 시간에 교사

는 대부분 앉아 있었는데, 지금은 유아들을 관찰하며 흥미를 파악하고 유아들이 필요한 재료들도 계속 제공해 주고 있어요. 유아들이 어떤 활동을 하는지 관심을 두기 시작하였고, 저도 아이들과 함께 놀이에 참여하다 보니 아이들이 놀이에 더 몰입하게 되었던 것 같아요. 그렇게 되면서 자연스럽게 바깥놀이 시간도 짧다는 생각이 들었고요. (심층면담, 2011. 9. 25)

기존 바깥놀이 시간에 관리자 역할을 하던 교사에서 조력자 역할을 하는 교사로 변화하면서 교사는 유아의 행동에 의미를 두고 관찰하기 시작하였다. 행복반 교사는 유아가 흥미를 느끼고 있는 활동을 조력하며 의미 있는 바깥놀이 시간을 구성하기 시작하였다. 교사는 유아가 무엇에 관심이 있는지 관찰하는 것에서부터 활동의 기틀을 마련하였다. 단순한 신체활동이 전부였던 바깥놀이가 유아에게 흥미에서부터 시작하는 의미 있는 활동으로 변화하였다. 교사의 변화된 태도 때문에 자신의 의견을 요구하지 않던 유아는 필요한 재료를 요구하며 점차 적극 몰입하여 활동하기 시작하였다. 교사는 교실에서 하던 놀이를 연결하여 바깥에서 놀이하고 싶어 하는 그들의 아이디어를 읽고, 그 아이디어를 존중하여

실현되도록 도움을 주었다. 그 때문에 행복반 유아는 교실과 바깥을 연결하는 의미 있는 놀이에 몰입하여 행복을 느낄 수 있게 되었다.

## 2) 힘 나누기

행복반 교사 : 스카프와 공을 이용해서 어떤 게임을 할 수 있을 것 같아요?

현수 : 공을 던졌을 때 스카프로 막는 게임이요.

주민 : 빨간 팀이랑 파란 팀이랑 나눠서 스카프로 공을 밀어요.

민철 : 두 명이 스카프를 잡아서 그 위에 공을 놓고 공을 던져요. 그래서 다른 친구가 받으면 또 던져줘요.

선미 : 그렇게 해서 옮겨줘서 골인하는 거.

연지 : 팀을 정해서 시작하면 달려가서 공을 먼저 잡는 거요. 팀마다 달려가는 친구 뽑아서 뛰어가서 가져오는 거요.

(참여관찰, 2011. 9. 21)

행복반 교사 : 스카프를 이용하여 어떤 게임을 할 수 있을까?

지민 : 스카프를 머리에 써서 술래가 잡으러 다녀요. 잡히는 친구는 스카프를 벗고 같이 술래를 하는 거예요. 그래서 다 잡을 때까지 하는 거예요.

행복반 교사 : 게임 이름은 무엇으로 해 볼까?

혜지 : 지민이가 지었으니까 ‘지민 술래잡기’라고 해요. (참여관찰, 2011. 10. 3)

공과 스카프라는 자료만을 주었을 때, ‘유아들이 얼마나 다양한 게임 방법을 만들고 재밌는 활동을 하게 될까?’ 하는 생각이 들었다. 공과 스카프라는 의도적인 자료를 주긴 했으나 방법을 정하는 부분은 유아에게 주도성을 넘겼다. 유아들과 함께 정한 게임 방법을 이용해서 게임을 하었는데 아이들은 짧은 게임 시간을 아쉬워했고 다음을 기약하는 모습을 볼 수 있었다.

(반성적 저널, 2011. 9. 21)

나의 힘으로 가득 찬 수업에서 아이들의 힘을 펼칠 기회는 과연 몇 번이나 되었을까? 시작과 끝이 교사에 의해 결정되는 수업에서, 힘을 조금 나눠 아이들에게 나눠주었다. 그 힘을 나누자 아이들은 게임 방법을 정하는 작은 부분에서도 적극 참여하고 흥미로워하는 모습을 볼 수 있었다.

(반성적 저널, 2011. 9. 16)

지민 : 선생님, 게임이 재미있으니까 동생들한테 알려줘서 동생들도 게임을 했으면 좋겠어요.

(참여관찰, 2011. 10. 5)

관계는 상호성이다(Buber, 2001, p.25). 전통주



<Figure 14> Games playing with scarves (participatory observation, 2011. 10. 3)



<Figure 15> Making posters to introduce games to junior classes (participatory observation, 2011. 10. 5)

의 수업에서 교사는 힘 대부분을 차지하고 있다. 교사의 힘을 유아와 나눈다면 기존 수업은 달라질 것이다. 언제나 교사 계획에 의해 진행하던 게임에서 교사는 유아에게 자료만을 제공하여 유아와 함께 게임 방법을 정해 보았다. 유아는 자신의 의견을 제안하기 위해 적극 참여하는 모습을 보였고, 교사가 제공했던 하나의 방법보다 더욱 다양한 방법을 제안하였다. 교사가 지시, 설명했던 주도권의 힘을 줄이자 교사와 관계 맺는 유아의 주도권 크기는 커졌고, 참여의 기회가 많아졌다. 교사가 제공하는 방법대로, 활동할 때와는 다른 적극성이 나타난 것이다. 행복반 유아가 제안한 방법으로 게임을 한 경험으로 생긴 즐거움과 자신감은 동생반에 자신들이 만든 게임을 소개하자는 제안과 포스터 제작에 이르기까지 확장되었다.

행복반 교사의 힘 나누기 때문에 유아는 적극 참여하고 흥미로워하여, 활동이 한때 끝나지 않고 다양한 방법으로 심화하고 확장될 수 있었다. ‘교실 수업에서 유아의 참여가 필수적이고 당연한 것(Ahn, 2009, p.95)’임을 기억하고, 행복반 교사는 ‘유아의 다양한 생각을 적극 경청하여 주는 것이 바로 유아의 주도성을 존중하는 것(Trawick-Smith, 2001, p.297)’이며 행복한 수업으로 나아가는 것임을 경험을 통해 알게 되었다. 행복한 수업이란 유아와 교사의 주도성이 공존하는 수업이 아닐까?

### 3) 유아와 함께 나아가기

계시판을 꾸밀 때 여기에 뭐가 필요할 것 같으냐고 하니까 주유소에 일하는 사람이 필요한데 사람을 그리기엔 종이가 너무 작대요. 그래서 큰 종이를 켜더니 크기가 어느 정도 맞을지 큰 종이를 대보면서 사람도 그리고, 더 필요한 것을 생각해내면서 적극 참여하더라고요. ...중략... 아무래도 제가 활동을 제공해주었을 때보다 유아들이 하고 싶은 활동을 하니까 활동에 몰입하는 시간

도 더 길고 다른 아이들이 하는 것을 보면서 참여하는 아이도 있었어요.

(수업협의, 2011. 9. 15)

지도교수 : 교사에게 행복한 수업은 무엇일 것 같아?

행복반 교사 : 아이들과 함께 많은 의견을 나누고, 예상치 못했던 대답을 들을 때 제가 느끼는 감정은 흥미로움이었어요. 특히 아이들과 상호작용으로 활동이 더 확장될 때, 아이들과 함께 나아가면서 아이들 때문에 제가 의도치 않았던 것들에 대해 알게 되었고 아이들의 잠재력을 알 수 있었어요. 그러한 아이들의 잠재력과 다양한 의견에 대해 알아가는 과정이 너무 행복했어요.

(심층면담, 2011. 9. 20)

‘나’는 너로 인하여 ‘나’가 된다(Buber, 2001)’는 말처럼 교사와 유아의 삶은 만남에 의한 것으로 유아는 교사에 의해 이전과 다른 유아가 되었다. 유아에게 내재하여 있는 잠재력은 유아에게 어떠한 방법으로 다가가느냐에 따라 겉으로 드러나기도, 더 깊은 곳으로 내재하기도 한다. 교사의 가치관에 따라 유아는 다른 유아로 살아가기도 한다. 강한 주도권을 갖는 교사의 유아는 수동적으로 되기 쉬우며, 유아의 능력을 인정하여 주도권을 유아에게 준 교사의 유아는 능동적으로 자신의 능력을 발휘한다. 같은 유아이지만 교사에 따라 유아는 달라지는 것이다.

수업의 주인은 교사가 아닌 유아이다. 교사에 의해 제공된 활동을 하였을 때 유아들은 자신의 의견을 내세우기보다는 정해진 틀에 맞는 답을 찾았다. 그러나 활동의 주도권이 교사가 아닌 유아에게 있을 때 유아는 자신의 의견을 적극 제안하였고, 활동에 더욱 몰입하고 있음을 알 수 있었다. 행복반 교사는 유아와 함께 나아가는 수업에서 행복을 느꼈으며, 평소에 발견하지 못했던 유아의 모습에 놀라워하였다. 또한, 유아의 잠재력을 알아갈 때 ‘행복’이라는 감정을 느끼

고 있었다. 교사는 ‘사고를 경청하는 것이 교육 (Dahlberg, Moss, & Pence, 2007)’임을 유아와 함께하는 수업을 통해 배운 듯하다(Kwak & Ahn, 2010).

지도교수 : 처음에 시작할 때랑 지금이랑 표정이랑 말투랑 다 달라진 거 알아?

행복반 교사 : 억지로 활동을 이끌어 나가려고 하는 게 너무 힘이 들었어요. 제 의지로 진행해 나가려고만 해서 부담이 컸는데 이제는 제가 이끌어 나가는 게 아니라 아이들이 활동하는 것에 제가 조금 더 도와주면 되는 거라는 걸 알았어요. 이전보다는 제가 계속 활동에 도움을 주느라 바빠요.

(수업협의, 2011. 9. 26)

예전에는 제가 놀이를 하기 위해 유도했었지만, 이번에는 제가 주도하는 게 아니라 아이들의 요구에 따라 아이들을 따라가기만 했어요. 그렇게 놀이 상황을 돌아보니 아이들이 모든 영역에 골고루 나뉘어서 각자 몰입되어 활동하고 있더라고요. 내일도 제가 아이들에게 제공해 줄 것이라 할 역할들이 많긴 하지만 기대가 되는 것 같아요. (심층면담, 2011. 9. 26)

무언가에 기대한다는 것은 적극적인 실행 요소로 작용한다. 수업에서도 마찬가지로, 교사의 ‘기대’가 반영되는 경우 교사가 수행해야 할 역할에 대해 적극성이 나타나고, 그 활동은 더욱 확장되어 나타날 것이다. 행복반 교사가 기존의 수업에서 느꼈던 감정이 ‘부담감’이었다면 현재 그 자리는 ‘기대’라는 감정이 대신하고 있다. 수업에 대한 기대는 아이들과의 만남을 기다리는 교사의 모습으로 나타났다. 이전과는 다른 교사 역할을 수행하면서 분주함을 느끼지만 그러한 상황 속에서 내일을 기대하는 모습으로 변화하게 되었다. 아이들과의 활동을 몰입하고, 내일을 기대하면서 교사는 행복한 수업으로 한 걸음 더 다가가게 되었다.

#### IV. 논의 및 결론

본 연구는 행복한 수업을 찾아가는 유아교사에 관한 이야기이다. 행복한 수업을 찾아가는 과정은 현재 수업의 문제점 찾기에서 출발하여 문제점의 요소를 제거하는 교사의 실천이 필요하였다. 그 과정에서 교사는 행복한 수업을 위한 교사역할이 무엇인지 알게 되었다. 본 연구 결과에 대하여 연구문제를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫 번째, 행복반 교사의 문제점은 유아를 고려하지 않은 채 교사의 계획만을 수행하기 위한 하루일과를 진행하였다. 그러한 하루일과는 교사가 지시, 전달하는 대집단 수업으로 가득 차 있어 유아의 흥미를 유발할 수 없었다. 교사는 유아가 활동에 흥미를 보이지 않으면 활동에 문제가 있는 것으로 생각하여 활동을 바꿔 제시하는 정도에 그쳤다. 또한, 행복반 교사는 자유선택활동시간에 교사의 편의로 교사의 진행에 따라 유아의 활동을 중단하며 교사가 제시하는 활동을 하도록 함으로써 학습을 방해하는 방해꾼으로 존재하였다. 교사에게 나타난 다양한 문제점은 교사 자신의 교육행위에 대한 진지한 반성 없이 표피적인 판단으로 수행되었기에 근본적인 문제는 해결되지 않아 교사는 행복한 수업을 지향하는 노력을 하다가도 멈춤으로써 다시 제자리로 회귀하는 현상이 일어났다.

행복반 교사가 구성한 대집단이 많은 하루일과는 유아에게 수업에 대한 흥미를 불러오지 못함으로써 수업에 대한 어려움을 가중시킨 결과가 되었다. 이는 대집단 활동 시 주의집중의 문제로 수업에 대한 어려움이 가중되었다는 연구결과(Nam, 1991; Kim, 2005)와 같이 대집단 수업으로 유아의 흥미가 감소하여 일어난 것으로 보인다. 왜냐하면, 대집단에서 교사의 수업은 지

식을 전달하는 일방적인 수업이 되기 쉬우며 (Oh, 2011), 유아의 개별 목소리가 잘 들리지 않기 때문이다(Nam, 1991).

행복반 교사는 자유선택활동시간 운영에서 유아의 반응에 따라 일방적으로 놀이를 제한하고 놀이를 중단시킴으로써 어려움이 가중되었다. 이는 Kwak과 Ahn(2010)의 연구와 같은 맥락으로 유아주도의 놀이를 교사주도의 일로 구조화하는 교사주도의 교사 일면을 드러내었다. 이러한 놀이 접근은 놀이의 주체로서 유아의 참여가 이루어지지 않으므로 유아의 지속적인 흥미를 끌 수 없어 교사는 계속 불편한 수업으로 이어졌다. 수업은 누구를 위한 것인지 수업에 대한 교사의 반성적 사고를 통하여 교사와 유아가 상호중심의 교육이 되는 노력이 절실히 요구된다(Kwak, 2008).

둘째, 행복반 교사는 행복한 수업을 위한 노력으로 문제를 해결해 보고자 대집단 대형 바꾸기, 대집단 활동을 소집단 활동으로 전환하기, 하루 일과 운영을 변화시켜보고자 노력하였다.

유아가 수업에 흥미를 느낄 있는 수업을 위해 교실은 교사 주도적인 교실에서 유아 주도적인 교실로 전환될 수 있어야 한다(Kwak & Ahn, 2010). 본 연구에서는 유아 주도적인 교실로 전환하는 방법의 하나로 많은 시간이 대집단활동으로 계획된 하루일과를 유아가 주도할 수 있는 시간인 자유선택활동시간을 더 늘리면서 대집단활동을 소집단활동으로 전환하려 노력하였다. 이는 자유선택활동 시간 속에서 유아들과 소집단으로 만나 유아의 참여를 높여 유아주도의 수업을 하려는 의도로 실천하였다. 본 연구의 이러한 의도는 Ji와 Choi(2005)의 연구와 다른 것이다. Ji와 Choi(2005)의 연구는 같은 시간에 같은 활동으로 이루어지는 소집단활동에 대한 문제점을 제시하였는데 본 연구는 대집단활동에서

오는 문제점과 같은 시간에 같은 활동으로 이루어지는 소집단활동에 대한 문제점을 해결하려는 방안으로 실천한 것이다. 이러한 연구 결과는 소집단활동이 유아에게 주도적인 수업이 되기 위해서는 집단 구성의 형식뿐만 아니라 활동의 주도성이 유아들이 주도할 수 있는 교실문화의 필요성을 시사한다.

셋째, 행복반 교사는 ‘행복한 수업’을 찾아가면서 의미 있는 ‘진짜’ 관찰하기의 의미를 알게 되었다. 즉, 유아와 함께 나아가는 수업을 하기 위해 유아의 흥미와 관심이 무엇인지 교사는 큰 눈과 큰 귀로 출발하여야 함을 알게 되었다. 또한, 하루일과 중 작은 요소에서부터 행복한 수업을 찾아가야 했으며, 교사가 군림하던 큰 힘을 유아와 나누는 수업을 통해 유아의 흥미와 관심을 따라가며 유아를 조력하였더니 유아는 수업의 주도권을 갖는 기쁨을 경험하게 되었다.

이는 유아의 주도성과 교사의 조력에 따른 결과이다. 많은 연구(An, 2008; Kwak, 2008; Oh, 2003; Oh, 2011; Suh, 2011)들은 유아가 능력 있는 존재이므로 유아에게 주도성을 주어 유아가 자발적으로 지식을 구성하는 것이 교사와 유아들 모두에게 기쁨과 행복을 공유할 수 있다는 연구 결과를 지지한다. An(2008)은 교사가 개별 유아의 교육 목적을 설정할 때 개별 유아의 다양한 참여과정이 드러난다고 하였다. 이는 유아의 주도성은 유아란 능동적인 존재라는 교사의 신념 변화에 따른 실천이 뒤따라야 하는 것이다(An, 2008; Suh, 2011). 즉, 교사의 수업 어려움은 수업에 대한 유아의 흥미와 직결되는 것으로 교사의 힘으로 수업을 주도하는 것을 내려놓고 유아의 주도성이 발현되도록 해야 한다(Oh, 2003).

교수의 질이 교사의 질보다 더 영향력이 크다는 연구(Park, 2004)는 현직교사들에게 중요한

이야기이다. 연구 참여자인 행복반 교사가 유아와 수업에서 만나면서 부정적인 감정을 갖게 되고, 그 부정적인 감정이 표출하여 유아에게 되돌려지는 2년 차에 접어든 행복반 교사의 목소리는 대학에서의 배움을 현장에 이식하는 것이 매우 어려웠음을 항변한다. 그 때문에 교사와 아이들은 불편한 관계로 마주하였다.

본 연구는 초임교사로서 혼자 고군분투하며 대학에서 배운 것을 적용하여 좋은 교사가 되기를 희망하였던 행복반 교사가 어느 사이에 유아에게 불편했던 목소리를 내다 현장연구를 통해 자신감 있는 표정과 말투로 변화해 나간 그 과정에 대해 시사하는 바를 드러낼 필요가 있다.

대학에서 배출한 교사는 경력에 따라 신입교사 때와 다른 전문적인 유아교사로서 기술 지식, 태도를 습득하여 성장하게 된다(Burden, 1983). 예비교사일 때 교사교육자의 도움을 받으며 반성적 사고를 통해 예비교사로서 성장하였지만, 신입교사가 되고 난 후, 쏟아지는 다양한 직무와 일의 양은 신입교사들을 압도하였고(Flores, 2006), 조력자인 지도교수의 부재는 고립감을 더욱 가중시켜 왔다. 그러나 대학에서 유아교사라는 신분으로 다시 학생이 되어 ‘반성적인 가르치기’(Orland-Barak & Yinon, 2007)가 가능해지면서 이론과 실제 연결은 가능하게 되었다. 이는 신입교사의 어려움을 가중시켰던 고립감에서의 해방과 반성적 사고를 향상시키는 이론과 실제의 연결 시도와 그에 따른 지도교수의 피드백으로 수업에 대한 부정성은 긍정성으로 전환하게 하였다. 이는 교사교육으로서 전공심화과정의 학습자와 유아교사의 삶을 동시에 살아내는 유아교사의 삶의 가치가 드러난 것이라 할 수 있다.

행복반 교사는 멘토인 지도교수와 수업협의를 하는 반성적 과정을 통해 자신의 경험을 해석하고 재해석할 때 발달하는 교사의 목소리를 통해

수업에 대한 긍정적인 감정을 다시 회복하였다. 연구 참여자인 “행복반 교사의 목소리”와 예비교사 시기의 “교사의 목소리”는 서로 다른 역할을 하였다고 보인다. 그 이유는 예비교사 시기의 실천이 단발적이라면 유아교사 시기의 실천은 자발적인 교사의 의지에 따라 지속적인 실천으로 “교사의 목소리”를 계속 들리게 할 수 있기 때문일 것이다(Sutherland, Howard, & Markauskaite, 2010). 이러한 측면에서 ‘진짜 유아’를 매일 만나는 교사를 대상으로 하는 교사교육은 매우 의미 있는 과정이 될 것이다. 이론과 실체가 ‘바로 지금’ 만날 기회이며, 텍스트의 이론이 실제에서 어떻게 녹여지는지 친상황적인 교실의 특성에 따라 다르게 적용될 수 있어야 하므로(Suh, 2010) 유아교사마다 같은 이론이 실제에서는 다르게 발현될 것이다. 이는 또 다른 실천지가 생성되는 기회로 작용할 것이다.

교사교육 측면에서 Skiffington 등(2011)은 ‘교육 코칭’을 통해 교사의 충분한 잠재력에 다다르도록 도움을 줄 수 있다고 하였는데 본 연구는 교사교육에 대한 새로운 방향성을 보여주는 것이라 할 수 있다. 교사교육 측면에서 전공심화과정 학제의 중요한 역할을 드러낸 것으로 더욱 더 심도 있는 유아교사의 전문성 발달을 돕는 전공심화과정 학제와의 관계에 대한 연구가 필요하다.

본 연구결과를 통해 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

연구 참여자는 대학에서 배운 것을 토대로 교사 역할을 수행하지만, 수업에 대한 어려움으로 생기는 부정적인 감정을 유아에게 고스란히 넘기고 있었다. 이에 교사양성교육에서 신입교사가 수업을 수행해내는데 어려움을 덜어주기 위한 교사양성교육 접근에 대해 심도 있는 후속연구가 필요하다.



## 참 고 문 헌

- Ahn, H. I. (2009). The meaning of child-participation in the instruction : The understanding as the acquired process of integrated knowledge'. *Korean Association for Learner-centered Curriculums and Instruction*, 9(1), 93-110.
- An, S. Y. (2008). Participate in the process of individual young child appearing in small-group projects and teacher's support. *Journal of Korean Council for Children's Rights*, 12(4), 643-672.
- Banner, J. M., & Cannon, H. C. (2003). *The elements of teaching* (Lee, C. S., Trans.). Seoul : Pulllbit.
- Branscombe, N. A., Castle, K., Dorsey, A., Surbeck, E., & Taylor, J. B. (2005). *Early childhood curriculum : A constructivist perspective* (Kang, H. S., Lim, J. T., Lee, M. J., Yu, K. S., Jang, Y. S., Jeong, J. H., Hwang, Y. S., Lee, J. H., & Do, S. M., Trans.). Seoul : Sigmappress (Original work published 2003).
- Buber, M. (2001). *Ich und du* (Pyo, J. M., Trans.) (5th ed.). Seoul : Moonye.
- Burden, P. R. (1983). Implications of teacher career development : New roles for teachers, administrators and professors. *Action in Teacher Education*, 4(4), 21-25.
- Canfield, J., & Hendricks, G. (2007). *You've Got to Read This Book!* (Sohn, J. S., Trans.). Seoul : Leadersbook (Original work published 2006).
- Cho, B. K., & Kim, J. W. (1999). A case study on bridging theory and practice in an early childhood education course. *The Journal of Korean Teacher Education*, 16(2), 101-126.
- Cho, W. J. (1998). The role and dispositions of mentor teachers to support induction of first-year teachers. *The Journal of Korean Teacher Education*, 15(2), 150-167.
- Cho, W. J., & Choi, I. S. (2004). Understanding the conflict and comfort of novice teachers in kindergartens and child-care centers. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 24(1), 71-93.
- Cho, Y. H. (2006). *Qualitative inquiry : Method and case*(6th ed.). Seoul : Kyoyookgwahaksa.
- Choi, H. S. (2008). Becoming kindergarten teacher through mentoring between a experienced and a new teacher. Unpublished master's thesis, Konkuk University, Seoul, Korea.
- Clandinin, D. J. (2011). *Handbook of narrative inquiry : mapping a methodology* (Kang, H. S., So, G. H., Park, M. J., Park, S. W., Park, C. W., Yeom, J. S., Lee, G. H., Jang, S. H., & Cho, D. J., Trans.). Pajoo : Kyoyookgwahaksa.
- Collbert, J. A., & Wolff, D. E. (1992). Surviving in urban school : A collaborative model for a beginning teacher support system. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 193-199.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care : Postmodern Perspectives* (Kim, H. Y., Shin, O. S., Yeom, J. S., Yu, H. R., & Jeong, S. A., Trans.). Seoul : Changjisa. (Original work published 1999).
- Dewey, D. (1995). *Experience and education*



- (Kang, Y. J., Trans.). Seoul : Baeyoungsa.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings : struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record, 108*(10), 2021-2052.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy : Pedagogy of the oppressed* (3rd ed.) (Seong, C. S., Trans.). Seoul : Hanmadang.
- Freire, P. (2006). *Pedagogy of hope : Reliving pedagogy of the oppressed* (3rd ed.) (Kyo-yookmoonhwayeonguhoe, Trans.). Seoul : Ichimyisul.
- Herrmann, F-W. (1994). *Grundprobleme der Phänomenologie* (Lee, G. S., Trans.). Seoul : Moonye.
- Hong, E. K. (2003). Mentoring process for the kindergarten beginning teacher. Unpublished doctoral dissertation, Chung-Ang University, Seoul, Korea.
- Hwang, E. H., & Lee, H. (2010). Kindergarten teacher difficulties and needed support requests : Centering on kindergarten's student teachers, beginning teachers and experienced teachers. *Journal of The Korean Home Economics Association, 48*(3), 31-41.
- Ji, O. J., & Choi, I. S. (2005). A study on the small group activity through project process in kindergarten and child-Care center. *The Journal of Korea Association for Early Childhood Education, 10*(4), 251-276.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research, 62*(2), 129-169.
- Kessler, S. A. (2000). *Reconceptualizing the early childhood curriculum : Beginning the dialogue* (Shin, O. S., & Yeom, J. S., Trans.). Seoul : Changjisa.
- Kim, C. K. & Kim, A. N. (2010). Three beginning teachers' public kindergarten experience in march. *The Korean Society for Eco Early Childhood Education, 9*(3), 109-129.
- Kim, H. S. (2006). On becoming "the teacher" : Newly appointed preschool teachers' teaching stories. *Korean Journal of Early Childhood Education, 26*(2), 283-308.
- Kim, S. J., Kim, H. J., & Byun, S. J. (2008). Teacher development process in beginning kindergarten teachers' small group. *The Journal of Korea Association for Early Childhood Education, 13*(1), 397-423.
- Kim, S. Y. (2005). Change in perception of difficulties as a newly appointed teacher; before and after supervised student teaching. *Korean Journal of Early Childhood Education, 25*(4), 211-234.
- Kim, S. Y., Yoon, K. G., Lee, H. K., & Kim, S. S. (2009). An analysis on the present condition of management of bachelor's degree course at department of early childhood education at junior colleges. *Journal of Young Child Studies, 12*, 97-111.
- Kim, Y. C. (1999). Qualitative writing. *Anthropology of Education, 2*(2), 71-96.
- Koo, J. H. (2001). The effects of elementary school teachers' teaching creativity on their discussion instruction, *Theory and Research in Citizenship Education, 32*, 61-80.
- Korth, B. B., & Baum, A. C. (2011). Teachers supporting future teachers : A critical part of early childhood teacher preparation. *YC*

- Young Children*, 66(3), 20-26.
- Kwak, H. L. (2008). The position of a constructivist teacher in a classroom community. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 28(4), 289-312.
- Kwak, H. L., & Ahn, G. S. (2010). Reflections on teacher-directed teaching and Learning : From the perspectives of both teachers' and children's Lives. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 30(2), 309-337.
- Kwak, Y. S. (2002). Impacts and tasks of teacher education programs revealed by preservice teachers/students' intact beliefs. *Journal of The Korean Earth Science Society*, 23(4), 309-324.
- Kwak, Y. S. (2003). Exemplary science teachers' suggestions for how to improve science teacher education. *Journal of The Korean Earth Science Society*, 24(3), 117-127.
- Lee, D. K., & Lim, J. Y. (2009). The meaning of team teaching experiences to beginning daycare center teachers. *The Journal of Korea Association for Early Childhood Education*, 14(5), 479-508.
- Lee, G. E. (2005). The study on the cooperative mentoring process between expert and beginning teachers in early childhood institutions. Unpublished master's thesis, Sookmyung Women's University, Seoul, Korea.
- Mason, J. (2010). *Qualitative inquiry and research* (Kim, D. S., Trans.). Gyeonggi : Nanam.
- Nam, S. H. (1991). School reform to overcome this advantages of larger group instruction : The case of Young-hoon Elementary School. *The Journal of Korea Elementary Education*, 3, 159-176.
- Oh, M. J. (2011). A teacher's strategies for supporting children's co-construction of theories in 'science talk'. *The Journal of Korea Association for Early Childhood Education*, 16(4), 1-32.
- Oh, S. H. (2003). An investigation on early childhood initiativeness education. *The Journal of Korea Association for Early Childhood Education*, 8(3), 227-251.
- Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2007). When theory meets practice : What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 957-969.
- Park, H. R., & Hong, H. J. (2005). An analysis of major early childhood teacher education programs at 3-year junior colleges. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 25(1), 147-169.
- Park, S. Y. (2004). Student and teacher variables improving student engagement. *The Journal of Education Administration*, 22(2), 91-108.
- Ricoeur, P. (2001). *Le Donflit Des Interpretations* (Yang M. S., Trans.). Seoul : Akanet.
- Rogers, D. L., & Babinski, L. M. (2005). From isolation to conversation : Supporting new teacher's development (Cho, B. K., Baek, E. J., & Go, Y. M., Trans.). Paju : Yangseowon.
- Rubin, K. H. (2004). Children's play : Educational function. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 1729-1733.
- Shin, D. Y. (1994). M. Oakeshott's concept of education. *Philosophy of Education*, 12, 115-

- 130.
- Skiffington, S., Washburn, S., & Elliott, K. (2011). Instructional coaching : Helping preschool teacher reach their full potential. *YC Young Children*, 66(3), 12-19.
- Song, J. Y., & Hwang, H. I. (2010). The kindergarten teachers' stories for good teaching. *The Journal of Korea Association for Early Childhood Education*, 15(3), 399-423.
- Suh, H. J. (2009). Action research on constructive view for pre-service early childhood teacher. Unpublished doctoral dissertation, Sookmyung Women's University, Seoul, Korea.
- Suh, H. J. (2010). Development of PBL-based class model for improving teaching ability. *The Korea Association for Early Childhood & Educate adiminstration*, 14(4), 311-345.
- Sumaroka, M., & Bornstein, M. H. (2008). Play. *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, 553-561.
- Suransky, V. P. (2007). *The erosion of childhood* (5th ed.) (Yoon, J. H., & Lee, J. Y., Trans.). Seoul : Kyobomoongo.
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation : Examining the development of beginning pre-service teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465.
- Trawick-Smith, J. (2001). *Facilitating play in the early years* (Song, H. L., Shin, H. Y., Shin, H. W., Sung, J. H., Lee, J. H., Lim, S. H., Lim, J. Y., Cho, H. J., & Hwang, B. Y., Trans.). Seoul : Dahmsedae.
- Young, R. E. (2003a). *Critical theory and classroom talk* (Lee, J. H. & Lee, J. H., Trans.). Seoul : Uriedu.
- Young, R. E. (2003b). *Critical theory of education : Habermas and our children's future* (Lee, J. H., & Lee, J. H., Trans.). Seoul : Kyoyookbook.

2012년 2월 29일 투고, 2012년 5월 15일 수정  
2012년 5월 31일 채택