

메타포를 통해 본 유아교사의 ‘교육과정’에 대한 실천적 지식의 한계 Borderlines in Early Childhood Teacher’s Practical Knowledge of ‘Curriculum’ via Metaphor Analysis

이경화¹

Kyeong Hwa Lee

ABSTRACT

Teacher’s practical knowledge is potentially relevant to the teaching practice in his/her classroom. The research explored early childhood teachers’ practical knowledge of ‘curriculum’ via conceptual metaphors. The participants (N=348) completed a prompt, “Curriculum is like A because B” and then the metaphors were analyzed according to the procedure proposed by Moser (2000). The analysis found that 8 themes (i.e. ‘educational basis’, ‘learning opportunity’, ‘educational material’, ‘difficulty’, ‘change’, ‘pre-determination’, ‘discordance’, and ‘reconstruct-ion’) were the underlying conceptions signified in those metaphors. The implications regarding early childhood teachers’ practical knowledge were discussed on the perspective of post-modern curriculum. Moreover, it recommended the practical knowledge based approach for early childhood teacher education, and transformation of current policy for program evaluation relevant to curriculum conceptualization.

¹ 제1저자(교신저자)

부경대학교 유아교육과 교수
(email : khlee@pknu.ac.kr)

■ Key words Early Childhood Curriculum, Metaphor, Early Childhood Teacher, Practical Knowledge

I. 서론

교육과정이란 무엇인가? 프로그램인가? 코스내용인가? 계획된 학습경험인가? 문서화된 계획인가? 개인의 학습 여정인가? 이러한 질문은 교육과정의 개념에 관한 것이다. 교육과정의 개념을 어떻게 정의하는가는 교육의 본질에 대한 것이며, 교육 실체에 직·간접적으로 영향을 줄 수 있는 중요한 문제이다. 교육과정은 교육철학이나 신념, 학문적 배경과 추구하는 이론적 관점에 따라 다양하게 정의되어 왔고, 다양한 교육과정의 개념들은 교육과정 연구자나 정책자들에 의해 형성되거나 확산되고 있다. 그렇다면 교육현장의 중심에 있는 교사들은 교육과정을 어떻게 개념화 하고 있을까? 교육현장에서 교육과정의 개발/구성, 운영/실천, 평가 국면에 교사가 중요한 역

할을 하고 있음을 상기해 볼 때, 교사가 지니고 있는 교육과정에 대한 개념을 분석하는 것은 교육과정 실재를 이해하는데 중요한 과제가 될 수 있다.

유아교육 분야에서 교육과정은 프로그램, 모델, 구조, 실제, 지침과 유사한 의미를 가지는 용어로 인식되는 경향이 있다(Hyun, 2006). 국가수준 교육과정에 근거하여 교사가 미리 교육목표, 교육내용 및 교육활동을 정한 후, 교육내용 및 활동을 주제 단위로 조직하여 문서화 하고, 문서화된 계획에 따라 교사가 유아를 이끄는 방식이 유아교육현장에서는 보편적인 교육과정 실행의 모습으로 자리 잡고 있다. 이러한 접근은 Tyler, Bobbitt, Taba, Bloom 등으로 이어지는 전통주의자들의 교육과정 관점에 기반을 둔 것으로, 합리성과 효율성을 추구하면서 계획, 시행, 평가의 절차를 중시하는 개발중심, 교수중심 교육과정이라 할 수 있다. 전통주의자의 교육과정 개발 논리에 의거하여 개발, 고시, 시행되고 있는 국가수준교육과정이 유아교육현장에 강력하게 영향을 미치고 있음을 고려해 볼 때, 우리나라 유아교육과정 분야에서는 전통적 교육과정 담론이 다소 지배적인 위치를 차지하고 있다고 할 수 있다.

1970년대 이후 교육과정 분야에서 지식의 절대주의를 바탕으로 하는 교육과정 개발 모형이 추구해 왔던 보편적 원리를 거부하고 다양한 교육적 상황에 대한 해석과 해방, 그리고 해체를 주장하는 목소리가 대두되었다(김영천, 주재홍, 2009). 전통적 교육과정 개념이 이론과 실재를 이분화하고 있으며, 교사를 외부로부터 주어지는 교육과정의 ‘운전자’(Doll, 1993), ‘정보전달자’(Kincheloe, Slattery, & Steinberg, 2000), ‘관리자’(Pinar, 2005)로 위치시키고, 교육과정 재구성과 실천의 주체인 교사의 목소리를 교육과정 담론에서 소외시키고 있다는 비판이 제기되었다. 교육과정 담론을 ‘개발’에서 ‘이해’로 전환해야 함을 주장하는 학자들과 관련 연구들이 등장하였는데, 이러한 포스트모던 교육과정 관점이 확산되면서 우리나라의 교육과정 연구에서는 1990년대 후반 이후 교육과정 개발 중심의 전통적 교육과정 연구에 대한 비평과 재해석 그리고 재개념화의 시도가 꾸준히 이어지고 있다. 유아교육분야에서도 국가 주도의 중앙집권적 교육과정 개발의 체제 내에서 표준화된 교육과정을 전달하는데 그칠 것이 아니라, 교사가 교육과정의 실행 주체로서 교육과정 개발자로서 역할하기 위해 교육과정에 대한 전문성을 함양해야 한다는 주장(염지숙, 2011)이 제기되었다. 이와 더불어 유아교육과정의 재개념화를 추구하는 일련의 저서와 연구들이 발표되고, 포스트모던 관점의 언어와 아이디어로 교육과정과 교사교육의 대안적 방향을 탐색하는 연구가 증가하고 있다(이경화, 손유진, 2014).

교육과정 담론의 변화와 함께 오늘날 한국의 유아교육은 영유아교육과 보육의 통합(이하 유보통합)이라는 교육과정 역사의 중요한 전환기를 맞이하고 있다. 정부는 2013년 12월 유보통합의 기본 방향을 정하고, 2014년 2월 국무총리 산하에 「영·유아교육·보육통합추진단」을 공식적으로 출범시키면서 유보통합을 추진해 오고 있다. 유보통합은 영·유아(0-5세)를 교육하고 돌보는 기관이 유치원과 어린이집의 이원체제로 관리되고 있어, 근거 법령, 교사 자격, 설치 기준, 담당 부처 등이 다르고 운영에서도 차이가 많다는데서 출발하였다. 유보통합 정책의 출발점으로 『5세 누리과정』(교육과학기술부 고시 제2011-30호)에 이어 『3-5세 누리과정』(교육과학기술부 고시 제2012-16호, 교육부 고시 제2015-61호)이 고시, 시행되면서 국가수준의 보육과정과 유치원 교육과정의 통합이라는 큰 변화를 경험하고 있다.

이러한 시대적 상황을 고려해 볼 때, 유아교육분야에서 교육과정에 관한 사유를 넓히고 창의적인 이론화를 시도할 수 있는 유아교육이 다양한 주체들 간의 대화가 그 어느 때 보다도 필요하다고 할 수 있다. 특히 이러한 대화에는 교육과정의 주체인 교사가 적극적으로 참여해야 하며, 다양한 주체들이 교사들의 교육과정에 대한 목소리에 귀를 기울이고 교사와 함께 교육과정의 방향을 모색해 나가야 한다. 교육현장에서 교육과정을 직접 경험하고 있는 교사들이 교육과정 담론에서 타자화되거나 소외되어서는 안 되며, 그들이 교육과정을 어떻게 이해하고 실천하고 있는지에 주목해야 할 것이다. 즉 교육과정 학자와 연구자들이 규정해 놓은 교육과정 개념에서 벗어나, 교육과정에 대한 교사들의 실천적 지식(practical knowledge)을 탐구해 볼 필요가 있는 것이다.

교사가 가지는 교육과정에 대한 개념은 교사양성과정을 통해 얻은 이론적 지식과 실제 현장에서 교육과정을 경험하면서 형성한 지식이 종합된 것으로, 실천적인 지식에 해당한다. 교사의 실천적 지식은 교사 개개인이 가지고 있는 이론적 지식을 자신이 관계하는 실제적인 상황에 맞도록 자신의 가치관이나 신념을 바탕으로 종합하고 재구성한 지식으로, 반성과 재구성을 통해서 끊임없이 변화하는 특성을 지닌다(김민정, 2012; 이부미, 2011). 이러한 교사의 실천적 지식은 교사 자신의 교육행위를 이끌 뿐 아니라 외부자가 교사의 세계를 이해하는데 효과적인 도구적 역할을 한다(Connelly & Clandinin, 2007; Chou, 2008). 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식은 교육 현장에서 교육과정을 실행함에 있어 일종의 이론으로 작용하면서 교육과정의 형식을 구현하고, 교육과정 실재를 변화시킨다(김두정, 2009). 따라서 교사의 실천적 지식을 탐구함으로써 교사의 교육과정 실재를 이해하고 분석하는 일이 가능한 것이다.

그동안 유아교사의 실천적 지식의 중요성을 이론적 관점에서 소개한 초기 연구(배소연, 1993; 이정옥, 2000)에 이어, 교사의 생애사와 이야기 탐구 접근을 통해 이야기나누기에 관한 유아교사의 실천적 지식을 분석하거나(허미애, 2007), 수업의 참여관찰을 통해 유아교사들의 미술수업에 대한 실천적 지식을 보고한 연구(유영옥, 2008) 등이 발표되었다. 최근에는 설문조사를 통해 3-5세 누리과정에 대한 유아교사의 실천적 지식과 실행수준을 분석하거나(김은미, 2014), 비참여관찰, 심층면담, 관련자료 등을 수집하여 누리과정의 계획, 실행, 평가에 관한 실천적 지식을 분석한 연구(김윤희, 황해익, 2015) 등이 보고된 바 있다. 이렇듯 특정 교수 활동이나 교과 또는 국가 수준교육과정에 관한 교사의 실천적 지식 연구는 꾸준히 이어지고 있는 한편, 유아교사들이 지니고 있는 교육과정 그 자체에 대한 개념적 지식에 관한 탐구 노력은 미흡한 실정이다. 교사들은 교육과정을 무엇이라고 정의하고 있는지, 그들의 목소리를 통해 교육과정에 대한 개념적 지식을 탐구해 볼 필요가 있다.

한편, 교사의 실천적 지식은 개인적, 암묵적, 맥락적이어서 교사의 반성을 통해 지식을 드러낼 수 있는 탐구방법이 필요하다(한국교육과정학회, 2010). Meijer, Zanting 그리고 Verloop(2002)은 교사의 실천적 지식이 이미지, 은유(metaphor), 신념, 원리, 규칙의 형태로 드러날 수 있으며 실천적 지식의 정서적 측면을 부각시키는 데에도 은유나 그림 그리기와 같은 방법이 효과적이라고 제안한 바 있다. 본 연구에서는 1990년대 이후 최근에 이르기까지 교사연구 분야에서 유용하게 사용되고 있는 방법론으로서 메타포(metaphor)에 주목하고자 한다.

Lakoff(1987)는 메타포를 문학적 기법으로서가 아닌 인간이 사용하는 언어를 창조적으로 만드는 인지적 기제라고 간주하면서, 개념적 메타포(*conceptual metaphor*)라는 용어를 통해 일상적인 개념 체계가 지니고 있는 근본적인 메타포적 특성을 강조하였다(한은미, 이경화, 2014, 재인용). 개념적 메타포는 인간의 일상적이고 일반적인 개념체계를 조직하는 방식으로 익숙한 것을 통해서 익숙하지 않은 것을 이해하고 경험하게 하는 연결 방식이다. 우리에게 친숙하고 익숙한 영역을 활용하여 추상적이고 새로운 영역을 구성하고 개념화하는 일종의 인지적 전략인 것이다(임지룡, 2006). 이러한 개념 체계로서의 메타포는 특정 대상의 개념적인 특성을 잘 나타내줄 뿐 아니라, 언어 속에 숨겨져 있는 의미를 파악하는 효과적인 방법이 될 수 있다(Inbar, 1996). 또한 교사의 지식적 측면뿐 아니라 교사가 가지고 있는 감정들도 표현할 수 있도록 해준다는 점에서 메타포는 교사교육이나 교사연구에 적용하기에 효과적인 방법이라 할 수 있다. 그 예로 수업사례와 메타포 분석을 통해 예측하지 못한 수업 상황에 대한 예비, 초임, 경력교사의 실천적 지식을 분석한 임승렬과 이은정(2014)의 연구나 학습공동체를 통해 유아교사들의 실천적 지식에 나타난 긍정적인 변화를 보고한 최성운(2014)의 연구를 들 수 있다.

교사가 가지고 있는 교육과정에 대한 실천적 지식을 개념화 하는 것은 쉬운 일은 아니다. 지식은 사실, 개념, 언명, 법칙, 이론, 가설 등으로 표현될 수 있는데, 특히 일반화되고 추상화된 개념인 개념(*concept*)은 특정의 지식을 종합적으로 표현해 내는데 적합한 방식이라 할 수 있다. 메타포가 교사들로 하여금 “자신이나 타인에 대한 생각을 드러내도록 하는 강력한 힘을 가지고 있다”는 Berliner(1990, p.86)의 주장과 함께, 유아교사들의 교육과정에 대한 실천적 지식이 교육실제에 미치는 영향력을 상기해 볼 때, 현직 유아교사들을 대상으로 메타포를 통해 교육과정에 관한 실천적 지식을 분석하여 개념화 하는 시도는 의미 있다고 본다.

이에 본 연구에서는 어린이집이나 유치원에 근무하고 있는 현직 유아교사들을 대상으로 교육과정의 메타포를 수집하고, 그들이 교육과정을 어떻게 개념화 하고 있는지를 분석해 보고자 한다. 이를 통해 교육과정 역사의 전환기에 있는 유아교사들의 교육과정에 대한 실천적 지식을 이해하고, 나아가 교육과정 관련 정책적 시사점을 얻는데 본 연구의 궁극적 목적을 두었다. 연구목적에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제. 유아교사의 메타포에 나타난 교육과정에 대한 실천적 지식은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구참여자

본 연구에서는 부산시 소재 어린이집 및 유치원 총 75개소를 임의표집한 후, 해당 기관에 재직하고 있는 교사들에게 ‘교육과정’에 대해 메타포를 작성하도록 요청하였다. 전체 366명의 교사로부터 응답을 얻었고, 이 중 메타포로서 적절하지 못하다고 판단되는 18명의 자료는 분석의

<표 1> 연구참여자의 배경

(N = 348)

구분		n	%	구분		n	%
연령	20대	214	61.5	소속	어린이집	118	33.9
	30대	94	27.0		유치원	230	66.1
	40대 이상	40	11.5	보육교사 2급	51	14.6	
학력	전문학사	172	49.4	보육교사 1급	56	16.1	
	학사	135	38.8	어린이집 원장	11	3.2	
	석사 이상	41	11.8	소지자격	유치원교사 2급	106	30.5
경력	5년 미만	139	40.0	유치원교사 1급	78	22.4	
	5년 이상 - 10년 미만	133	38.2	유치원 원감	33	9.5	
	10년 이상	76	21.8	유치원 원장	13	3.7	

주1. 경력은 어린이집 및 유치원의 근무 경력을 모두 포함함.

주2. 자격을 중복 소지한 경우, 소속기관을 기준으로 자격을 분류함.

2단계(메타포 분류 및 제거 단계)에서 제외되었다. 최종 분석에는 348명 유아교사들이 작성한 메타포가 포함되었으며, 교사들의 배경은 <표 1>과 같다.

2. 자료수집

본 조사에 앞서 교육대학원 유아교육전공에 재학 중인 현직 유아교사 10명을 대상으로 “교육 과정은 _____이다. 왜냐하면 _____”의 개방형 문항으로 조사를 실시하였으며, 예비조사를 통해 질문에 대한 이해와 응답에 어려움이 없고 약 10분에서 최대 20분까지 응답시간이 소요되는 것을 확인하였다. 본 조사에서는 예비조사에서 사용한 것과 동일한 형태로, 교사들에게 교육 과정에 대한 메타포와 그 이유를 기술하도록 하였다. 자료수집을 위해 전화통화로 기관의 원장이나 원감에게 연구의 취지를 설명하고 조사에 대한 동의를 얻었다. 그리고 참여에 동의한 기관은 직접 방문 또는 우편을 이용해서 교사들에게 질문지를 배부하고 수거하였다.

3. 자료분석

본 연구에서는 Moser(2000)가 제시한 메타포 분석의 단계를 적용하였으며, 집단별 차이의 비교를 위한 통계분석은 제외하고 다음의 4단계에 걸쳐 분석을 실시하였다.

1단계는 메타포를 명명하는 단계(naming/labeling stage)로서, 모든 메타포를 「흔글」 프로그램을 이용하여 전사하고 각각의 메타포를 코딩하였다. 이 과정에서 메타포가 제시되지 않았거나 메타포에 대한 이유가 충분하지 않은 경우는 “n/a”로 표시하였다.

2단계는 메타포의 분류 및 제거 단계(clarification and elimination stage)로, 원자료를 반복적으로 읽으면서 메타포의 요소들, 즉 유아교육과정의 은유에 사용된 용어와 그 이유에서 특징 및

공통점을 발견하고자 하였다. 이 단계에서는 분류 및 제거를 위한 일련의 준거를 설정하였는데, 즉 메타포가 전혀 드러나지 않은 경우, 메타포가 드러나지만 그 이유가 합리적으로 설명되지 않은 경우, 메타포가 명확하지 못하여 정확하게 인식할 수 없어 개념적으로 범주화하기 어려운 경우, 메타포의 표현이 독특해서 잘 이해할 수 없는 경우에는 분석대상에서 제외시켰다. 그 결과, 18개의 메타포가 탈락하고 348명의 메타포가 분석 자료로 확인되었다.

3단계는 메타포 표본 추출과 범주화(sample metaphor compilation and categorization)의 단계로, 원자료를 다시 검토하면서 범주를 형성하고 각각의 범주 별로 가장 대표적인 메타포들을 선정하였다(표 2 참조). 그리고 메타포의 이유에서 드러나는 핵심어들을 발췌하였으며, 메타포의 공통적인 요소들과 유사성을 고려하여 이를 포괄하는 8개의 개념 주제(예. ‘교육의 기본이다’, ‘학습의 기회이다’ 등)를 선정하였다. 그리고 개념 주제와 해당 메타포 및 이유를 함께 편집하여 목록을 만들고 범주화 및 개념적 주제의 명명이 적절한지 재검토하였다. 이 과정에서 3개의 메타포는 공통적 의미로 묶이지 않아 범주화하지 않았다.

마지막 단계는 평정자 간의 신뢰도를 확인(establishing the inter-rater reliability rate)하는 단계이다. 본 연구의 자료 분석과정에는 연구자 외에 유아교육전공 박사학위소지자로서 현장 경력 14년차 교사 1인이 참여하였다. 연구자와 교사 1인은 메타포의 명명과 분류 및 제거, 편집 및 범주화 과정에서 함께 토의를 지속하고 100% 합의에 이를 때까지 분석을 반복함으로써 평정자 간 신뢰도를 구축하였다.

Ⅲ. 연구결과

유아교사들이 작성한 교육과정에 대한 194개 메타포는 8개의 개념적 주제, 즉 ‘교육의 기본이다’, ‘학습기회이다’, ‘교육자료이다’, ‘어렵다’, ‘변한다’, ‘정해져 있다’, ‘비현실적이다’, ‘재구성하는 것이다’로 분류되었다. 이러한 범주에 포함되지 않는 3가지 메타포(친구, 알람시계, 화분)는 기타로 구분하고 별도의 범주로 명명하지 않았다. 8개의 개념적 주제로 분류된 메타포의 출현 빈도를 분석한 결과(<표 2> 참조), ‘교육의 기본이다(82, 23.6%)’에 해당하는 메타포의 출현 빈도가 가장 높았으며, ‘학습의 기회이다(63, 18.1%)’, ‘어렵다(54, 15.5%)’, ‘교육자료이다(40, 11.5%)’, ‘변한다(37, 10.6%)’, ‘정해져 있다(32, 9.2%)’, ‘재구성하는 것이다(23, 6.6%)’, ‘비현실적이다(14, 4.0%)’의 순으로 나타났다. 하위 개념들 중에서는 ‘교육의 방향을 제시한다(45, 12.9%)’, ‘교육의 기초다(37, 10.6%)’, ‘이해하기 어렵다(37, 10.6%)’, ‘유아의 발달을 돕는다(35, 10.1%)’등에 해당하는 메타포의 출현빈도가 상대적으로 높았다.

1. 교육과정은 교육의 기본이다

분석 결과, 교육과정은 ‘교육의 기본이다’라는 개념 범주에는 ‘교육의 기초다’, ‘교육의 방향을 제시한다’는 두 개의 개념이 포함되었다. 교사들 중 23.6%(82명)의 교사가 교육과정을 교육의 기

〈표 2〉 유아교육과정에 대한 범주별 개념 및 메타포 예시 (N = 348)

범주	개념	메타포 예시(n)	n(%)	
1. 교육의 기본이다	1.1. 교육의 기초다	주춧돌(3), 땅(2), 설계도(1), 받침대(1), DNA(1), 기둥(1), 밭(1), 파운데이션(1)	37 (10.6)	82 (23.6)
	1.2. 교육의 방향을 제시한다	나침반(9), 지도(6), 네비게이션(5), 표지판(2), 등대(2), 북극성(1), 신호등(1)	45 (12.9)	
2. 학습의 기회이다	2.1. 유아가 경험하는 학습이다	놀이(5), 놀이터(5), 이유식(1), 동화책(1), 그림자(1)	17 (4.9)	63 (18.1)
	2.2. 유아의 발달을 돕는다	계단(5), 거름(3), 징검다리(1), 우산(1), 해바라기(1), 밥상(1), 생수(1)	35 (10.1)	
	2.3. 유아의 발달을 좌우한다	풍선(1), 투명유리(1), 첫 단추(1), 햇빛(1), 마술(1)	11 (3.2)	
3. 교육 자료이다	3.1. 교육의 필수 자료다	교과서(8), 참고서(4), 백과사전(3), 매뉴얼(1), 거울(1)	28 (8.1)	40 (11.5)
	3.2. 교육의 참고 자료다	요리책(3), 레시피(1), 보험(1), 여행지안내도(1), 돋보기(1), 게임공략집(1)	12 (3.4)	
4. 어렵다	4.1. 이해하기 어렵다	바다(4), 우주(3), 블랙홀(3), 물음표(2), 미로(1), 군대(1), 수학(1), 여자의 마음(1)	37 (10.6)	54 (15.5)
	4.2. 끊임없이 배워야 한다	시험(3), 책(3), 공부(2), 토익점수(1), 결혼생활(1), 인생(1)	17 (4.9)	
5. 변한다	5.1. 변화하는 것이다	강물(3), 계절(3), 나무(2), 농사(1), 그림자(1), 시계(1)	16 (4.6)	37 (10.6)
	5.2. 자주 바뀐다	패션(2), 파도(2), 스마트폰(2), 어플(1), 공(1), 구름(1), 사람의 마음(1)	21 (6.0)	
6. 정해져 있다	6.1. 한계가 정해져 있다	감옥(2), 도안지(2), 우물안 개구리(1), 바둑판(1), 시험범위(1), 빵틀(1)	19 (5.5)	32 (9.2)
	6.2. 정한대로 따르는 것이다	지하철 노선(1), 버스 노선표(1), 팔자(1), 헌법(1), 힘없는 친구(1)	13 (3.7)	
7. 비현실적이다	7.1. 교육실제와 다르다	꿈(2), 물과 기름(1), 흐린 거울(1), 그림의 떡(1), 명품가방(1)	10 (2.9)	14 (4.0)
	7.2. 고칠 부분이 많다	깨진 거울(1), 지우개(1), 수정테이프(1), 국회의원(1)	4 (1.1)	
8. 재구성하는 것이다	8.1. 선택하는 것이다	나뭇가지(2), 음식재료(1), 양면색종이(1), 블록놀이(1)	7 (2.0)	23 (6.6)
	8.2. 만들어 가는 것이다	찰흙(2), 물(2), 물감(2), 대화(1), 악기연주(1), 에스프레소(1), 연애(1)	16 (4.6)	
	기타	친구(1), 알람시계(1), 화분(1)	3 (0.9)	3 (0.9)
전체			348(100)	

〈표 3〉 ‘교육과정은 교육의 기본이다’의 메타포 예시

메타포 (참여자 id)	의미
주춧돌(38)	주춧돌이 튼튼해야 그 위에 쌓는 집이 잘 지어지듯이, 유아교육이 제대로 이루어지는데 가장 기본적으로 필요한 것이 교육과정이기 때문이다.
DNA(291)	인간은 부모로부터 물려받은 DNA를 기반으로 성장하듯, 유아교육과정은 교육의 기초 바탕이 되는 것으로서 이러한 교육과정을 바탕으로 그 위에 교육이 실현된다.
나침반(308)	여행을 할 때 자신의 위치나 목표지점의 위치를 파악하기 위해 나침반이 필요하듯, 교육과정은 교사가 수행해야 할 교육활동의 방향을 알려주는 역할을 한다.
북극성(42)	모든 여행자들이 방향을 잡고 갈 수 있도록 알려주는 것이 북극성이듯이, 유아교육의 방향을 가르쳐주는 것이 교육과정이기 때문이다.

본으로 인식하는 것으로 나타났다. 주춧돌, 땅, 설계도, 받침대, DNA, 나무뿌리, 기초공사, 흙, 쌀밥과 같이 기본 바탕 또는 근간의 성격을 띤 메타포들이 ‘교육의 기초다’(37명, 10.6%)라는 개념을 내포하고 있었고, 나침반, 지도, 네비게이션, 표지판, 등대, 북극성, 신호등, 표지판과 같이 방향을 지시하는 성격의 메타포들이 ‘교육의 방향을 제시한다’(45명, 12.9%)는 개념에 해당되는 것으로 분석되었다.

2. 교육과정은 학습의 기회이다

교사들 중 18.1%(63명)가 작성한 메타포는 교육과정은 ‘학습의 기회이다’라는 개념 범주로 분류되었다. 이러한 범주는 ‘유아가 경험하는 학습이다’, ‘유아의 발달을 돕는다’, ‘유아의 발달을 좌우한다’의 세 가지 개념으로 다시 나뉘어졌다. 놀이, 놀이터, 이유식과 같이 영유아의 일상과 관련이 높은 메타포들은 ‘유아가 경험하는 학습이다’(17명, 4.9%)라는 개념에 포함되는 것으로,

〈표 4〉 ‘교육과정은 학습의 기회이다’의 메타포 예시

메타포 (참여자 id)	의미
놀이터(15)	놀이터에는 여러 가지 놀이기구들이 많고 아이들이 그곳에서 재미있게 놀면서 배우듯이, 유아들은 교육과정의 여러 내용을 경험하고 배우게 된다.
거름(54)	식물이 잘 자라도록 도와주는 거름처럼, 유아교육과정은 유아가 잘 자랄 수 있도록 도와준다.
징검다리(303)	시냇가를 건널 때 맨발로 건너갈 수도 있지만 징검다리를 밟고 건너가는 것이 편하고 안전하다. 유아가 발달해 나가는 데 도움 역할을 하는 것이 바로 교육과정인 것이다.
첫 단추(201)	옷 입을 때 첫 단추가 잘 못 끼워지면 이상해지는 것처럼 유아기에 교육과정이 잘못 되면 유아에게 부정적인 영향을 미치게 된다. 바람직한 교육과정을 경험해야 유아가 바르게 성장할 수 있다고 생각한다.
마술(086)	어떤 일이 일어날지 몰라서 긴장하고 바라보다가 놀라게 되는 마술처럼, 교육과정이 유아의 발달에 미치는 영향력은 대단합니다. 따라서 교사는 교육과정이 유아에게 어떤 영향을 주는지를 항상 주의 깊게 관찰해야 합니다.

그리고 계단, 거름, 징검다리 등 도움이거나 과정의 의미를 내포하고 있는 메타포들은 '유아의 발달을 돕는다'(35명, 10.1%)는 개념에 해당되는 것으로 분석되었다. '유아의 발달을 좌우한다'(11명, 3.2%)는 개념은 풍선, 투명유리, 첫 단추, 마술과 같은 메타포에 반영되어 있는 것으로 분석되었다.

3. 교육과정은 교육자료이다

교사들 중 11.5%(40명)가 작성한 메타포는 교육과정은 '교육자료이다'라는 범주로 묶을 수 있었다. 이러한 범주는 '교육의 필수 자료다'와 '교육의 참고 자료다'와 같이 자료 도입 및 활용의 강제성을 기준으로 두 개의 개념으로 구체화되었다. 교사들이 작성한 메타포 중 교과서, 참고서, 백과사전, 아메리카노 등은 '필수 자료이다'(28명, 8.1%)라는 개념에 포함되었고, 요리책, 레시피, 보험, 조미료와 같은 메타포는 '교육의 참고 자료다'(12명, 3.4%)에 해당하는 것으로 분석되었다.

〈표 5〉 '교육과정은 교육자료이다'의 메타포 예시

메타포 (참여자 id)	의미
교과서(149)	학교에서 교과서 없이 가르칠 수 없듯이 수업을 계획할 때 없어서는 안 되는 중요한 교과서와 같은 존재가 바로 교육과정이다.
아메리카노(261)	아침에 한 잔 마시지 않으면 하루를 시작할 수 없는 커피처럼, 교육활동을 할 때 반드시 필요한 자료가 누리과정지도서이다.
요리책(271)	요리책에 나와 있는 방법을 참고로 요리를 만드는 주부들처럼 유아교육과정은 일종의 요리책처럼 교육의 참고자료로 사용된다고 생각하기 때문입니다.
보험(332)	반드시 필요한 것은 아니지만, 미리 익혀두면 수업활동을 계획할 때 도움이 되기 때문이다.

4. 교육과정은 어렵다

교육과정은 '어렵다'라는 범주에 포함된 메타포들은 교사들 중 15.5%(54명)가 작성한 것으로, 이러한 개념 범주는 '이해하기 어렵다', '끊임없이 배워야 한다'의 두 가지 개념으로 구체화되었다.

〈표 6〉 '교육과정은 어렵다'의 메타포 예시

메타포 (참여자 id)	의미
블랙홀(233)	끝도 없고 알면 알수록 어려운 것이 교육과정이다.
미로(281)	정답을 찾아가는 길이 너무 어렵고 복잡하다.
시험(159)	계속 시험을 치면서 공부한 것을 확인하는 것처럼, 누리과정은 계속 공부하고 아는지 확인 받아야 하는 시험과도 같다.
결혼생활(87)	현장에서는 예기치 않은 어려운 문제들이 많이 발생한다. 교사가 교육과정을 제대로 이해하고 운영하기 위해서는 항상 공부하고 성실하게 노력해야 한다. 그렇지 않으면 교직에서 물러나는 일이 생길 수도 있다

‘이해하기 어렵다’(37명, 10.6%)는 개념을 내포하는 것으로 분석된 메타포는 광범위하거나 알 수 없거나 힘든 상태를 지시하는 바다, 우주, 블랙홀, 미로, 군대 등이 있었으며, 시험, 책, 공부, 결혼 생활과 같은 메타포는 ‘끊임없이 배워야 한다’는 개념이 반영되어 있는 것으로 분석되었다.

5. 교육과정은 변한다

교육과정은 ‘변한다’는 개념 범주는 교사들 중 10.6%(37명)가 작성한 메타포를 포괄하는 것으로, ‘변화하는 것이다’와 ‘자주 바뀐다’는 두 가지 개념으로 구체화 되었다. 변화에 초점을 둔 메타포들은 자연적인 변화라는 의미에서 변화를 중립적으로 바라보는 경우도 있었으나, 인위적이고 과도한 변화에 대한 다소 부정적 의미가 반영되어 있는 메타포도 발견할 수 있었다. 강물, 계절, 나무, 농사, 그림자와 같은 메타포는 ‘변화하는 것이다’(16명, 4.6%)에 포함된 것으로 변화에 대한 수용적 태도를 반영하고 있다. 이에 비해 패션, 파도, 스마트폰, 어플(스마트폰 어플리케이션) 등은 ‘자주 바뀐다’(21명, 6.0%)라는 개념이 반영되어 있는 메타포로서, 잦은 변화와 일시성에 대한 다소 비판적 관점을 함축하고 있음을 알 수 있다.

<표 7> ‘교육과정은 변한다’의 메타포 예시

메타포 (참여자 id)	의미
강물(112)	한 곳에 고여 있지 않고 계속 흘러가는 강물처럼 교육과정도 시대가 변화에 따라 계속 변화해 왔기 때문이다.
그림자(103)	시간과 위치에 따라 달라지는 그림자와 같이 사회 안에서 유아교육과정도 계속해서 모습이 달라지고 있습니다.
패션(333)	유행 따라 옷차림을 계속 바꾸어 입게 되지만 결국은 유행은 돌고 돈다. 국가교육과정은 자주 바뀌고 현장에 적용해야 할 것도 자주 바뀌지만 결국은 예전 교육과정과 차이가 별로 없다.
스마트폰(141)	빠른 속도로 기능이 업데이트 되는 스마트폰처럼 교육과정도 업데이트가 너무 자주 일어나서 현장에서는 따라가기가 어렵다.

6. 교육과정은 정해져 있다

교사들 중 9.2%(32명)가 작성한 메타포는 교육과정은 ‘정해져 있다’라는 개념 범주로 묶을 수 있었으며, 이러한 범주는 일종의 통제의 의미가 내포되어 있는 것으로 ‘한계가 정해져 있다’와 ‘정한대로 따르는 것이다’라는 개념으로 구체화되었다. 감옥, 도안지, 우물 안 개구리, 바둑판, 시험범위와 같은 메타포는 ‘한계가 정해져 있다’(19명, 5.5%)는 개념에 포함되었다. 그리고 지하철 노선, 버스 노선표, 팔자, 헌법과 같은 메타포는 ‘정해진 대로 따르는 것이다’(13명, 3.7%)라는 개념에 해당하는 것으로 분석되었다.

〈표 8〉 '교육과정은 정해져 있다'의 메타포 예시

메타포 (참여자 id)	의미
감옥(89)	정해진 양식에 맞추어서 교육계획을 짜야하기 때문에 감옥과 같다고 생각한다.
바둑판(326)	바둑판이라는 정해진 틀 안에서 게임을 주도해 가는 사람이 있듯이, 힘을 가진 사람이 정한 틀에서 벗어나지 않도록 교육과정을 만들어야 하기 때문이다.
버스 노선표(182)	정차하는 곳이 정해져 있고 그 곳에서만 타고 내릴 수 있는 버스 노선처럼 보육프로그램의 활동을 따라하는 것이 가장 안전하고 적합하다.
팔자(277)	타고난 팔자대로 사는 것처럼 국가교육과정을 그대로 따라서 살아야 한다.

7. 교육과정은 비현실적이다

교육과정은 '비현실적이다'라는 개념 범주에 포함되는 메타포를 작성한 교사는 4.0%(14명)로, '교육실제와 다르다' 또는 '고칠 부분이 많다'는 개념으로 분류되었다. 이러한 개념에 해당하는 메타포들은 교육과정에 대해 부정적인 의미를 함축하고 있는 것으로, 꿈, 물과 기름, 그림의 떡 등은 '교육실제와 다르다'(10명, 2.9%)는 개념을, 그리고 깨진 거울, 지우개, 수정테이프, 국회의원 등은 '고칠 부분이 많다'(4명, 1.1%)는 개념을 내포하는 메타포로 분석되었다.

〈표 9〉 '교육과정은 비현실적이다'의 메타포 예시

메타포 (참여자 id)	의미
꿈(40)	유아교육현장에서 필요로 하는 개별화 교육, 융통성 있는 교육, 장애아통합교육이 교육과정에 제대로 반영되어 있지 않다. 현실과 거리가 먼 교육과정이다.
그림의 떡(22)	유치원 현장은 유아교육과정을 그대로 또는 변형해 적용하기가 어렵다. 많은 세금과 노력으로 만들어진 교육과정은 결국 먹지 못하는 떡으로 전락한다.
깨진 거울(324)	제대로 된 교육과정을 만들기 위해서는 조각조각 깨진 것을 고치고 붙여야 한다.
국회의원(172)	앞에서는 사람들에게 박수를 받고 인사를 받지만 뒤에서는 욕을 듣는 것처럼, 교육과정도 잘 만든 것처럼 말하지만 고쳐야 할 내용이 많다고 생각하기 때문입니다.

8. 교육과정은 재구성하는 것이다

교사들 중 6.6%(23명)은 교육과정은 '재구성하는 것이다'라는 범주로 분류된 메타포를 작성하였는데, 이러한 메타포에는 '선택하는 것이다' 또는 '만들어 가는 것이다'라는 의미가 내포되어 있다. '선택하는 것이다'(7명, 2.0%)라는 개념에는 나뭇가지, 음식재료, 양면색종이와 같은 메타포가, 그리고 '만들어 가는 것이다'(16명, 4.6%)라는 개념에는 찰흙, 물, 물감, 대화, 악기연주 등과 같은 메타포가 해당되는 것으로 분석하였다.

〈표 10〉 ‘교육과정은 재구성하는 것이다’의 메타포 예시

메타포 (참여자 id)	의미
음식재료(278)	무슨 재료를 선택해서 요리를 만들 것인지든 사람마다 다를 수 있듯이, 어떻게 프로그램 선택해서 사용할 것인지든 교사마다 달라진다.
양면색종이(325)	어떤 색깔을 선택해서 사용할 것인지 결정하는 것처럼 교육과정도 아이들과 유치원의 상황을 고려해서 선택해서 사용하는 것이 필요하다.
찰흙(240)	만드는 사람마다 모양이 달라지듯이 교육과정도 교사가 어떻게 구성하는가에 따라 달라진다.
물감(74)	여러 가지 물감을 섞어서 색깔을 만드는 것처럼, 여러 영역의 내용을 함께 통합하여 교사가 창의적으로 교육과정을 만들 수 있기 때문입니다.
악기연주(1)	하나하나의 악기들이 모여 아름다운 소리를 만드는 것과 같이, 유아교육과정도 마찬가지로이다. 유아와 교사, 학부모가 함께 어울려서 양질의 교육과정을 만들어낼 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 교육과정에 대한 유아교사의 개념, 즉 유아교사가 교육과정을 어떻게 정의하는지 메타포를 통해 분석하였다. 분석 결과, 8개의 개념적 주제, 즉 교육과정은 ‘교육의 기본이다’, ‘학습의 기회이다’, ‘교육의 자료이다’, ‘어렵다’, ‘변한다’, ‘정해져 있다’, ‘비현실적이다’, ‘구성하는 것이다’와 같은 주제로 범주화 되었다. 그리고 각각의 개념 범주는 다시 하위 17개의 개념들, 즉 ‘유아의 발달을 돕는다’, ‘유아교육의 기초다’, ‘이해하기 어렵다’, ‘유아교육의 방향을 제시한다’ 등으로 구체화 되었다. 교육과정을 교육의 기본적인 요소로, 그리고 유아에게 학습의 기회를 제공하는 것으로 개념화 한 것은 교육과정에 대한 일반화된 이론적 관념이라 할 수 있다. 이에 비하여 교사들의 메타포를 통해 이론적으로 일반화되지 않는 개념들을 발견할 수 있었는데, 논의에서는 교사들의 교육과정 개념들에서 발견한 이러한 차별적인 세 가지 특징에 초점을 맞추어, 유아교사의 교육과정에 대한 실천적 지식의 한계에 관해 논의해 보고자 한다. 특히, 이러한 한계와 관련하여 정책적 관점에서 고려해 보아야 할 논의점을 또한 제시해보고자 한다.

첫째, 본 연구에 참여한 교사들 중 다수가 교육과정을 ‘국가수준 교육과정’에 국한하여 개념화 하고 있으며, 국가수준 교육과정과 지도서를 동일시한다는 점에 주목할 필요가 있다. 유아교사들에게 ‘교육과정’은 국가수준 교육과정(『어린이집 표준보육과정』 및 『3-5세 누리과정』) 또는 정부가 발간하는 지도서(『어린이집 표준보육과정에 기초한 영아보육프로그램』 및 『누리과정 교사용 지도서』)를 의미하고 있었다. 현행 국가수준 교육과정 및 지도서를 전제로 하는 메타포들, 즉 교과서, 요리책, 바다, 시험, 강물, 패션, 감옥, 지하철노선, 꿈, 깨진 거울과 같은 메타포들은 ‘교육의 자료이다’, ‘어렵다’, ‘변한다’, ‘정해져 있다’, ‘비현실적이다’의 범주로 구분되었고, ‘교육의 필수 자료다’, ‘교육의 참고자료다’, ‘이해하기 어렵다’, ‘끊임없이 배워야 한다’, ‘변화하는 것이다’, ‘자주 바뀐다’, ‘한계가 정해져 있다’, ‘정한대로 따르는 것이다’, ‘교육실제와 다르다’, ‘고칠 부분이 많다’와 같은 개념들로 구체화되었다.

국가수준에서 개발, 고시되는 교육과정은 학교급간에 따른 교육의 기본방향과 목적, 기본적으로 보편타당하다고 합의된 교육내용을 제시한다. 법적으로 고시되는 국가수준 유아교육과정 문서는 국가의 관점에서 영유아교육이 지향해야 할 바와 유아기에 배워야 할 기본적인 최소한의 내용 요소들을 표명하는 것이며, 이러한 국가수준 교육과정의 현장 실천을 지원하기 위해 교사들에게 교육과정 내용 조직의 예를 제공해 주는 것이 바로 교단지원자료인 지도서이다. '국가수준 교육과정'이라 함은 개발 주체 및 수준에 따른 교육과정의 성격을 구분하여 지칭하는 것으로서, 국가가 교육과정의 개발 주체가 되기도 하지만 지역이나 학교, 학급(교사)수준에서 교육과정을 개발하기도 한다. 개발 수준에 따른 교육과정 개념 이외에도 교육과정은 지향하는 교육철학과 목표에 따라, 교육내용과 방법의 구성 방식에 따라, 교육과정의 실행 주체에 따라 다양하게 개념화 될 수 있다. 그러나 참여자들 중 다수(222명, 63.8%)는 국가수준 교육과정 또는 지도서를 교육과정으로 동일시하면서 교육과정을 메타포로 표현하였는데, 이를 통해 오늘날 유아교육현장에서 국가수준 교육과정과 지도서가 교육과정 실제에 강력하게 작용하고 있음을 짐작할 수 있다.

둘째, 국가수준 교육과정을 전제로 교육과정의 메타포를 표현한 유아교사들의 경우, 부정적으로 메타포가 표현되었다는 점에 관심을 가질 필요가 있다. 특히, '이해하기 어렵다', '끊임없이 배워야 한다', '자주 바뀐다.', '한계가 정해져 있다', '정한대로 따르는 것이다', '교육실제와 다르다', '고칠 부분이 많다'와 같은 개념에 속하는 메타포들에서 현행 국가수준 교육과정 또는 지도서에 대한 교사들의 부정적 관점이 드러났는데, 이를테면 블랙홀, 군대, 토익집수, 스마트폰, 어플, 우물안 개구리, 팔자, 물과 기름, 국회의원 등을 통해 교육과정이 이해하기 어렵고, 자주 바뀌어 적응하기 힘들며, 현장과 괴리가 있는 고쳐져야 하는 것으로 지칭되고 있었다.

현행 『3-5세 누리과정』(교육부 고시 제2015-61호)은 『제 5차 유치원교육과정』(교육부 고시 제1992-15호)부터 『2007개정 유치원교육과정』(교육인적자원부 고시 제2007-153호)까지 고수해 오던 교육내용의 수준별 제시 방식을 바꾸어 연령별로 내용범주-내용-세부내용으로 내용체계가 구조화되어 있다. 개정 과정에서 내용을 축소해 왔다고 하지만 여전히 내용의 범위는 넓고, 구체화 정도 또한 높다. 3-5세 전체 300개 이상의 세부내용이 제시되어 있어 너무 많고, 연령별 세부내용의 차이 또한 언어적, 논리적 복잡성을 벗어나지 못하고 있다. 이러한 세부적이고 구체적인 내용 제시가 중앙집권형 교육과정 개발 체제가 갖는 특성일 수 있으나(최윤정, 2005), 교육의 지방분권화와 자율성 확대의 정책적 방향에 부합할 수 있도록 내용체계와 내용의 범위를 과감히 줄이는 방안도 고려해 볼 필요가 있다. 현장 교사들이 국가교육과정을 이해하기 어렵고 복잡하다고 느낀다면 교육과정의 실현 가능성은 보장하기 어렵다.

미리 정해져 있고 또 그것을 정해진 대로 따라야하는 것으로 국가수준 교육과정 또는 지도서를 이해하는 교사들의 경우, 권위나 통제적 성격을 지닌 메타포를 사용하여 교육과정을 표현하는 경향이 있었다. 정부는 교육과정 개정 시기에 맞추어 교사용 지도서를 발행하고 있으며, 생활주제중심 통합의 한 가지 방식으로 교육과정의 내용을 조직한 형태를 소개하고 있다. 교육내용을 조직하는 방법은 다양하고, 생활주제중심 통합방식만이 유일한 정답은 아니며 모든 유아에게 최선이라고 보기도 어렵다. 국가수준 교육과정은 목표와 내용을 중심으로 국가가 지향하는 교육

의 방향을 언명한 것으로, 그대로 따라야 한다는 강제의 성격보다는 학교교육과정 또는 학급교육과정을 구성할 때 근간으로 삼을 수 있는 지침의 성격으로 받아들일 필요가 있다. 교육과정의 다양화, 자율화라는 가치를 추구한다면, 교사들에게 국가수준 교육과정 또는 지도서는 교사들이 해석해야 할 텍스트로 받아들이고 재구성하는 것으로의 인식 전환이 필요한 것이다.

2011년 5월 정부의 무상교육에 대한 계획을 발표한 당해 5세 누리과정이 고시되고(2011. 9) 이듬해 바로 시행하도록 하였으며(2012. 3), 시행한 지 몇 개월 지나지 않아 다시 3-5세 누리과정이 고시되고(2012. 7) 그 이듬해 시행되었다(2013. 3). 최근에는 편성시간 ‘3-5시간’을 ‘4-5시간’으로 숫자 하나를 고치면서 또다시 개정 고시된 바 있다(2015. 3). 누리과정 이전의 교육과정 개정 간격이나 고시 이후 시행까지 최소 2년 이상의 시범적용 기간을 두었던 것을 상기해 볼 때, 현행 누리과정의 개정 과정은 너무도 급히 이루어졌으며 그 과정에서 교육현장의 혼란이 초래된 것은 당연한 일이라 할 수 있다. 3-5세 누리과정은 유보통합의 출발이자 모든 유아에게 통용될 수 있는 국가공통교육과정이라는 점에서 역사적 의미를 지닌다. 그러나 이렇게 중차대한 교육과정의 통합이라는 과제가 과연 얼마나 진지한 연구와 오랜 숙고, 그리고 교육현장을 아우르는 폭넓은 대화의 과정을 거쳐 이루어졌는지에 대해서는 회의적이다. 누리과정의 개정 과정에 비추어볼 때, 교육과정은 자주 바뀌고 현실과 거리가 있는, 고쳐야 할 부분이 많다고 개념화 하고 있는 유아교사들의 실천적 지식은 교육과정 개정의 시대사회적 맥락에서 형성된 것이라고 해석할 수 있겠다.

셋째, 참여자들의 메타포를 통해 분석된 교육과정 개념에서 포스트모던 교육과정 담론을 찾아보기 어려웠다는 점을 확인할 수 있었다. 교육과정을 ‘재구성하는 것’이라는 교사들의 개념에는 ‘선택하는 것이다’라는 관점과 ‘만들어가는 것이다’라는 관점이 포함되어 있었다. 교육과정을 국가수준에서 모든 유아에게 동일하게 제공되는 공통경험으로 보지 않고 유아나 교사가 함께 참여하는 교육과정의 재구성에 관심을 가져야 한다는 입장은 교육과정 재개념화 운동(Apple, 1979; Pinar et al., 1995; Schubert, 2004)과 포스트모던 교육과정 담론을 바탕으로 한다.

포스트모더니즘은 절대적 진리나 객관적 지식의 모순을 가정하면서 획일적, 항상적, 보편적, 배타적, 내재적 가치로서 규정되는 학교 지식의 타당성을 거부한다(Cherryholmes, 1988). 이러한 포스트모더니즘의 관점은 살아있는 교육과정을 강조한다. 즉 교사에 의해 학습자에게 전달되는 보편적 지식이 아니라, 교사와 학습자들이 존재하고 있는 시·공간 속에서 함께 구성하는 경험을 교육과정이라고 보는 것이다. 접촉을 통해 무수히 많은 새로운 관계들이 형성될 수 있듯이(이진경, 2002), 교육과정은 국가수준에서 획일적으로 짜여진 닫힌 공간이 아니라 교사와 학생이 함께 부단히 재구성해가는 열린 공간이어야 하며(박민정, 2005), 새로운 의미를 창조하고 변화시켜 가는 리즘적 교육과정(이경화, 손유진, 2014)을 지향한다고 볼 수 있다. 유아교육분야에서 이러한 열린 교육과정 공간, 리즘적 교육과정의 실천적 예로써 프로젝트파시오네를 기반으로 발현적 교육과정을 운영하는 레지오 에밀리아 접근을 들 수 있다.

본 연구에서 음식재료, 찰흙, 물감, 대화, 악기연주 등으로 교육과정을 메타포로 표현한 교사들은 교육과정을 해석과 창출의 텍스트로 이해함과 더불어 자기 자신의 역할에 대해서도 이미 정해진 고정적인 교육과정의 전달자가 아닌 교육과정의 해석자이자 교육과정의 재구성자로 인

식하고 있음을 유추해 볼 수 있다. 그러나 이러한 개념으로 교육과정을 보는 교사들은 참여자들 중 6.6%(23명)에 불과한 것으로 나타남으로써, 다양한 교육과정에 대한 접근과 관련해서는 실천적 지식에 한계가 있음을 확인할 수 있었다. 유아교사들은 수많은 다양한 교육과정 접근이 존재한다는 것을 이해하고, 교육현장에서는 어떠한 교육과정 접근이 최선일지 해석적 순환과 반성을 이어가야 한다. 유아와 교사들이 살아 숨 쉬는 공간 속에서 교육과정이 어떻게 해석되고, 다시 만들어지고 있으며, 또 변화되어 가는지 탈실증적이고 해체적인 시선, 그리고 새로운 언어로써 유아교육과정의 지평을 넓혀갈 필요가 있다(이경화, 손유진, 2014).

한편, 연구결과와 관련하여 연구자는 교육과정과 관련된 현실적 한계를 교사교육, 국가수준기관 평가의 두 가지 측면에서 기술하고 향후 정책적 과제를 제안하고자 한다.

먼저, 교사교육에서는 외부에서 교사에게 일방향적으로 이론을 전달하는 방식에서 나아가 '실제에서 실제로'의 접근을 통해 교사의 실천적 지식의 지평을 넓힐 필요가 있다. 본 연구에서도 볼 수 있듯이, 교사들의 교육과정에 대한 실천적 지식에는 여러 가지 한계가 내포되어 있었다. 김은주(2010)와 Hiebert, Gallimore 그리고 Stigler(2002)의 표현을 빌자면, 유아교사들이 가지고 있는 교육과정에 대한 실천적 지식은 다소 협소하고 불완전하며, 현실 순응적 성격을 지니고 있다고 할 수 있다. 이를테면 전통적으로 강조해 왔던 교육내용의 조직원리인 통합의 의미가 함축된 메타포를 찾을 수 없었다거나, 앞서 언급한 다양한 교육과정 접근에 대한 실천적 지식의 증거가 부족하였다는 점 등에서 그러하다.

교사와 학생의 개별 주체의 해석에 따라 가르침과 배움이 다르게 구성되고 재현되므로, 교사의 주관적인 해석과 해석학적 순환은 매우 중요하다(Hyun & Marshall, 2003). 외부로부터 주어진 교육내용이라 하더라도 교사의 신념은 의식적, 무의식적으로 유아와의 상호작용 속에 그대로 재연되며 유아들에게 영향을 주기 때문에, 유아교사는 주어진 교육과정과 만들어가는 교육과정의 공간 모두를 오가며 다양한 유아들의 목소리와 정체성 그리고 그들의 성장과 변화, 문화, 요구, 흥미와 호기심 등에 관심을 가지고 그 의미를 읽을 수 있어야 한다. 교사는 교실에서 만나게 되는 두 개의 교육과정 세계, 즉 주어진 교육과정이라 할 수 있는 '계획으로서의 교육과정'과 만들어가는 교육과정이라 할 수 있는 '생생한 경험으로서의 교육과정'이라는 두 공간에 존재해야 하는 것이다(Aoki, 1991). 이와 관련하여 교사가 국가수준의 교육과정과 공통성을 갖고 교실의 특수성을 고려한 교육과정을 개발하고 운영한다는 전문성은 개념상으로 존재하지만 실제에서는 찾아보기 어렵다는 이성희와 박은혜(2012)의 보고를 상기할 필요가 있다. 전·현직 교사교육을 통해 교사들은 수없이 많은 이론을 접하지만 실제 현장에서 이러한 이론을 실천적 지식으로 연결하거나 또는 보다 확장된 지식을 창출하지 못하고 있는 것이 현실인 것이다.

이러한 교사들의 현실을 감안해 볼 때, 교사교육자가 교사들에게 일방향적으로 이론과 관련 예를 제공하는 형태가 아니라, 교사들이 직접 경험한 사례들 그리고 그러한 경험에서 축적된 실천적 지식에서부터 출발하는 교사교육 접근이 필요하다. 다양한 방법론을 통해 교사들의 경험과 실천적 지식을 확인하는 작업으로부터 시작하여, 교사들이 지니는 실천적 지식의 한계를 반성하고 지식을 변용(transformation)하거나 확장해 갈 수 있도록 해야 한다. 외부로부터의 주어지는 이론에서 실제로의 접근이 아니라, 교육실제에서 시작하여 교육실제로 연결되는 교사교육 접근을

활성화할 필요가 있다. 교사들을 위한 ‘누리과정 연수’는 누리과정의 영역별 내용체계와 지도서의 활동을 설명하는 시간이 아니라, 국가수준 교육과정이 교사가 해석하는 텍스트라는 것을 이해하는 경험, 그리고 현장의 맥락에 따라 교육과정을 어떻게 반영하고 재구성할 것인지에 대한 토론의 장이 되어야 한다. 교사들이 보다 다양하고 열린 교육과정 공간을 경험하고 또 실제 구성해 나갈 수 있도록 교사들의 실천적 지식을 출발점이자 종착점으로 삼는 교사교육을 구상해야 할 시점이다.

다음으로, 국가수준 기관평가의 교육과정 영역에 대한 평가지표에 개선이 필요함을 제안하고자 한다. 2006년과 2008년부터 시행되고 있는 [어린이집평가인증] 과 [유치원평가제]는 영유아교육기관의 재정적 투명성과 시설·설비 개선에 긍정적으로 기여한 바 크다. 더불어 영유아교육에 관한 국가적 지원과 관심이 늘어난 것도 고무적인 현상이라 할 수 있다. 그러나 교육과정 영역의 평가지표는 교사들로 하여금 교육과정에 대해 협소한 개념을 갖도록 하며, 교육과정의 획일적 실행을 초래해 왔다.

2015년부터 시행되고 있는 3차 어린이집 평가지표에서 그리고 2014년부터 시행되고 있는 3차 유치원 평가지표에서도 보듯이, 교사용지도서에서 사용하고 있는 용어가 교육과정 영역 평가에 그대로 제시되어 있다. 현행 지표에서는 만들어 가는 교육과정, 협의적 교육과정, 가르침의 순간 지향 교육과정의 개념은 배제되어 있을 뿐 아니라, 체제적 교육과정이라 하더라도 계획안이라는 문서를 작성하여 이에 따라 실행해야만 평가를 받을 수 있는 것으로 받아들여지고 있다. 기관평가가 함의하고 있는 교육과정의 의미에는 현대사회가 지향하는 다양성과 창의성, 개별 맥락의 존중과 같은 가치를 찾아보기 어려운 것이다. 지표나 기준에 맞추어 교육과정을 형식화, 계획문서화 함으로써 다양한 교육과정 실체라는 매우 중요한 가치를 놓치고 있는 것은 아닌지 반성이 필요하다.

교육과정을 교사가 계획을 미리 상세히 짜고 철저히 자료를 준비하는 교수 계획이라고 보는 관점을 지닌 교사라면 현행 기관평가의 방향이나 평가지표가 낯설지 않을 것이다. 그러나 영·유아교육과정을 교사와 유아가 가르침의 순간을 발견하고, 교육의 내용을 협상하고 연구하며, 함께 만들어가는 개인적인 경험, 즉 “쿠레레”(Pinar, 1975, p. 400)라고 믿는 교사가 있다면 현행 국가수준 평가를 따르기 쉽지 않다(이경화, 2014). 현직 유아교사들이 국가수준 교육과정 또는 교단지원자료인 지도서에 경도되어 있다는 점, 그리고 국가수준기관평가의 교육과정 평가지표가 이러한 경향을 가속화 시킨다는 비판을 숙고해 보아야 한다. 교사들의 교육과정에 대한 실천적 지식을 제한하고 나아가 교육현장에서 교육과정 실천의 지평이 축소되는 것을 경계해야 한다. ‘양질의 교육과정’이란 과연 무엇인지, 현행 국가수준 기관평가에서는 어떻게 지시하고 있는지, 교육과정의 의미를 재고하고 재구축할 필요가 있다.

본 연구는 유아교사들이 지니고 있는 교육과정에 대한 개념을 탐색하였다. 이론적 개념이 아닌 현직 교사들의 실천적 지식을 교사들의 목소리를 통해 드러내고 그 성격을 논의한 작업이라는 점에서 의의를 찾을 수 있겠다. 메타포라는 언어적 표현에 의존하여 분석함으로써 교사의 실천적 지식의 신뢰성(trustworthiness)에 있어서는 한계를 지닌다. 교사들이 문어(文語) 형식으로 제시한 메타포와 메타포의 의미를 수집하고 분석한 상황이므로, 교사들의 문어적 표현에 함축되어

있는 의미를 연구자가 온전히 읽어내고 해석하였는지에 대해서는 확신하기 어렵다. 따라서 심층적 면담과 교육현장의 관찰, 그 외 현장 자료와 같은 풍부한 근거를 통해 교육과정에 대한 유아교사의 실천적 지식을 확인하고 분석하는 후속 작업이 필요하다고 판단된다.

참고 문헌

- 김두정 (2009). 교육과정 실행에 관한 교사의 이론: 혼합적 연구방법을 통한 교사의 실천적 지식의 탐구. **교육과정연구**, 27(3), 127-157.
- 김민정 (2012). 교사의 실천적 지식 이해: 구조와 내러티브의 상호작용을 중심으로. **한국교원교육연구**, 29(1), 191-206.
- 김영천, 주재홍 (2009). 포스트모더니즘에서 생각해보는 교육과정 연구: 탐구주제와 연구영역들. **교육과정연구**, 27(2), 1-31.
- 김윤희, 황해익 (2015). 누리과정 이해와 실행에서 나타난 공립유치원 교사의 실천적 지식 탐색. **유아교육논집**, 19(4), 339-364.
- 김은미 (2014). 3-5세 누리과정에 대한 유아교사의 실행수준과 실천적 지식 및 교사 효능감 분석. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은주 (2010). 실천적 지식의 탐색: 교사교육에의 함의와 문제. **한국교원교육연구**, 27(4), 27-46.
- 김현수 (2016). 교육실습과정 중 예비유아교사가 형성한 실천적 지식과 그 형성과정에 관한 탐구: 교사-유아 상호작용에서의 교사역할을 중심으로. **열린교육연구**, 24(1), 275-302.
- 박민정 (2005). 포스트모더니즘 담론과 교육과정 논의의 쟁점. **교육과정연구**, 23(4), 37-57.
- 배소연 (1993). 유아교사의 실천적 지식과 교사교육의 방향. **교육학연구**, 31(5), 153-171.
- 염지숙 (2011). 교육과정 실행 주체로서의 유치원교사의 역할과 전문성. **유아교육학논집**, 15(6), 295-310.
- 유영옥 (2008). 유아교사의 미술수업에 나타난 실천적 지식 탐구. 성신여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이경화 (2014). 국가수준 영·유아교육기관평가의 평가지표에 대한 비판적 탐색. **한국교육**, 41(2), 107-137.
- 이경화, 손유진 (2014). 유아교사들이 인식한 "가르침의 순간"의 의미 분석. **유아교육연구**, 34(3), 175-196.
- 이부미 (2011). 다문화 교육의 혼돈과 이해의 과정: 안산 '원곡동'현장 연구. **유아교육논집**, 15(5), 103-127.
- 이성희, 박은혜 (2012). 유치원 교사의 교육과정 계획·실행·평가에 나타난 실천적 지식 분석. **열린유아교육연구**, 17(4), 319-353.
- 이정옥 (2000). 교사의 지식과 유아교사 교육. **한국교원교육연구**, 17(1), 355-378.
- 이진경 (2002). **철학과 굴뚝청소부**. 서울: 그린비.

- 임승렬, 이은정 (2014). “예측하지 못한 수업상황”에서 나타난 유아교사의 실천적 지식에 대한 탐구. **유아교육학논집**, 18(2), 495-518.
- 임지룡 (2006). 개념적 은유에 대하여. **한국어의미학**, 29, 29-60.
- 최성운 (2014). 유아수학교육 학습공동체 참여를 통한 유아교사들의 실천적 지식의 변화. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최윤정 (2005). 국가 수준 유치원 교육과정의 국제비교연구: 8개국을 중심으로. **유아교육연구**, 25(4), 5-32.
- 한국교육과정학회 (2010). **교육과정: 이해와 개발**. 서울: 교육과학사.
- 한은미, 이경화 (2014). 개념적 메타포를 통해 본 유아교사의 유아에 대한 신념. **생태유아교육연구**, 13(4), 1-22.
- 허미애 (2007). 유아교사의 이야기나누기에 대한 실천적 지식탐구. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- Aoki, T. (1991). Teaching as Indwelling between two curriculum worlds. In W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted Aoki* (pp. 159-165). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Berliner, D. (1990). If the metaphor fits why not wear it? The teacher as executive. *Theory into Practice*, 29(2), 85-93.
- Cherryhomes, C. H. (1988). *Power and criticism: Poststructural investigation in education*. NY: Teachers College Press.
- Chou, C. (2008). Exploring elementary english teacher's practical knowledge: A case study of EFL teachers in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 9(4), 529-541.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2007). Teachers as curriculum planners: Narratives of experience, **교사와 교육과정: 교사들의 경험에 대한 내러티브**(강현석, 박민정, 소경희, 조덕주, 홍은숙 옮김). 서울: 양서원(원판 1988).
- Doll, Jr. W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. NY: Teachers College Press.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Hyun, E. (2006). *Teachable moments: Re-Conceptualizing curricula understandings*. NY: Peter Lang Pub.
- Hyun, E., & Marshall, J. D. (2003). Teachable moment-oriented curriculum practice in early childhood education. *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 111-127.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Kincheloe, J., Slattery, P., & Steinberg, S. (2000). *Contextualizing teaching*. NY: Longman.
- Meijer, P. C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experiences teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406-419.

- Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology: method, theory, and fields of application. *Forum: Qualitative Social Research [On-line journal]*, 1(2).
- Pinar, W. (2005). What is curriculum theory?, **교육과정 이론이란 무엇인가?**(김영천 옮김). 서울: 문음사(원판 2004).
- Pinar, W., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. NY: Peter Lang.
- Schubert, W. (2004). Curriculum and pedagogy for reconstruction and reconceptualization. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 1(1), 19-21.

논문투고: 16.06.15
수정원고접수: 16.07.29
최종게재결정: 16.08.12