

# 유아 교사의 이론과 실천에 관한 고찰: bottom-up 관점을 중심으로

김미애  
대구가톨릭대학교 유아교육과

## Theories and Practices of Early Childhood Teachers: Bottom-up Perspectives

Miai Kim

Dept. of Early Childhood Education, Daegu Catholic University

요 약 본 연구는 문헌연구를 통해 이론과 실천의 관계에서 교수 행위를 바라보는 상반된 두 가지 관점 중 bottom-up 관점에서 유아 교사의 실천을 탐색한다. 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 전통적으로 유아교육에서는 top-down 관점을 중심으로 발달심리학 이론, 발달에 적합한 이론과 실제에 관한 담론, 그리고 발달이론에 근거하여 개발된 다양한 프로그램 모델의 틀 안에서 유아교사의 실천과 교수행위를 정의하고 합리화해 왔다. 둘째, 이와 반대로 bottom-up 관점은 현장에서의 교사의 행위와 실천이 이론을 이끈다고 보며 반성적 사고를 통해 교사가 현장에서 실천방법을 구성해 가는데 초점을 둔다. 이 관점에서 실천은 이론의 근거가 되며, 교사는 암묵적 이론을 형성하면서 연구자의 역할을 한다고 보면서 개인경험, 학교풍토와 맥락, 그리고 우세한 교육담론이 교사의 이론을 구성하는 데 영향을 미치는 요소로 본다. 셋째, 실제로 예비교사와 현직교사를 대상으로 하는 연구결과로부터 예비교사는 경험으로부터 오는 교수에 대한 기대가 양성과정에서의 담론과의 교류, 실습 및 학교의 영향으로부터 교수에 대한 이론을 발달시킨다는 것을 보여준다. 또한 현직교사들은 그들이 지닌 암묵적 지식의 전개가 지속적인 전문성 발달과 관련이 있으며 행정적 압력 및 현장의 복잡한 현실적인 문제들을 개인적으로 발달시킨 전략을 사용하여 해결함을 보여준다. 연구 결과에 따라 bottom-up 관점에 근거한 향후 교사 실천에 관한 연구 방향과 시사점을 제안하였다.

주제어 : 유아교사, 이론과 실천, 신념, 교수 행위, bottom-up 관점

**Abstract** This article explores early childhood teachers' practices from bottom-up perspectives on the relationship between theory and practice. Results of the review of literature are as follows: 1) From top-down perspectives early childhood teachers' practices and their classroom behaviors have been traditionally defined within the framework of theories of child development, the notion of developmentally appropriate practice, and designed program models; 2) From bottom-up perspectives researchers have a focus on how teachers' practices lead theories and how they construct the act of teaching through reflective thinking; 3) empirical research on preservice and inservice teachers demonstrates that preservice teachers develop their own theories of teaching from their previously held assumptions, gained knowledge from preparation programs, and their individual experiences. It also shows that inservice teachers construct teaching through their implicit knowledge and the use of strategies to negotiate problems. Implications for future studies on teachers's practices are discussed.

**Key Words** : Early Childhood Teachers, Theory and Practice, Beliefs, Teaching, Bottom-up Perspectives

\* This study was supported by research grants from the Daegu Catholic University.

Received 27 April 2017, Revised 30 May 2017

Accepted 20 June 2017, Published 28 June 2017

Corresponding Author: Miai Kim(Daegu Catholic University)

Email: miaikim@cu.ac.kr

© The Society of Digital Policy & Management. All rights reserved. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0>), which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ISSN: 1738-1916

## 1. 서론

교사의 신념 및 인식에 관한 많은 연구들이 교사의 신념이 실천과 밀접한 관계를 지니고 있음을 보고하고 있다. 이론과 실천의 관계를 연구한 Chafel과 Reifel(1996)[1]은 모든 경험은 이론에 근거하며, 이론은 맥락과 연결되어 있어서 불가분의 관계를 지니고 있음을 밝히고 있다. 교육 연구 안에서 이론과 실천과의 관계는 불가분의 관계이며 그 동안 이루어진 교사의 인식 및 실천에 관한 많은 연구들이 이들의 관계 속에서 특정 관점에 근거를 두고 탐색되어져 왔다. 이들 연구는 교사의 인식 및 신념체계는 그들의 실천 및 행위를 결정하는 가장 큰 요소임을 가정하고 있다. 교사인식의 본질을 탐색한 Nespor(1987)[2]의 연구에서 교사의 신념과 인식은 교사의 교육행위 및 실천에 중요한 영향을 미치는 요소로 본다.

이론과 실천 간의 관계에서 유아교육 분야에서 신념과 교사의 행위의 관계를 바라보는 두 가지 시각이 있다. 하나는 top-down 관점과 다른 하나는 bottom-up 관점이다. 이는 이론과 실제와의 복잡하고 미묘한 관계를 어떻게 바라보는가에 따라 구분된다. 전통적으로 유아교사들은 반성적인 사고 혹은 반성적인 교수를 통해 그들 나름대로의 이론을 발달시키고 매일의 교실수업을 이끌어 왔다. 초기 과학적인 접근을 하는 유아교육학자들은 교사들이 현장에서 이론을 구성한다는 사실에 가치를 부여하지 않았다. 하지만 최근 bottom-up 관점에서 교사의 인식과 실천을 바라보는 연구들이 교사의 반성적 사고에 따른 실천과 이에 근거하여 교사가 그들의 실천과 교수행위를 구성해 나간다는 사실에 초점을 맞추어왔다.

top-down 관점은 대부분의 연구자와 이론가들이 지니온 관점으로 특정 이론에 근거하여 교육현장에서 상황에 따라 나타날 수 있는 교사의 행위를 예측하여 미리 기술한다. 따라서 교육 현장에서 교사가 의사 결정할 수 있는 힘이 최소화된다. 이와 반대로 bottom-up 관점은 교사 개개인이 유아들을 관찰하고 이에 근거한 교육경험에 관한 반성적 사고를 통해 구성해 나가는 교육실천에 초점을 둔다. 이 모델은 “이론(theory)이 실천(practice)의 근거가 되는 것이 아니라 실천이 이론을 이끈다”고 본다(Williams, 1996, p. 154)[3]. 즉 Williams[3]에 따르면 교사가 생애에 걸쳐 얻는 모든 사회적 경험들이 그들의 신념체계를 형성하는데 이는 철학적, 정치적, 종교적, 경제

적, 언어적, 교육적인 모든 경험들을 포함하며 이렇게 형성된 신념체계가 교사의 교육실천에 영향을 주는 중요한 요소라는 것이다.

이 두 가지의 관점에 따라 교사의 실천을 이해하는 시각이 달라진다. top-down 접근은 이론(top)이 직접적으로 실천(down)에 영향을 미친다고 보고 이론을 통해 교육현장에서 보여주는 교사의 교수행위의 배경과 이유를 설명함으로써 교사의 교수행위를 합리화시킨다. bottom-up 접근에서는 교사를 “무비판적인 이론의 소모자”로 보는 top-down 관점과 달리 교사는 이론 형성을 위해 실천을 매개로 이용하는 “이론의 창출가”로 본다(Williams, 1996, p. 156)[3].

본 연구는 교사가 현장에서 이론을 창출하고 교수 실천을 이끈다는 유아교사의 인식 및 실천에 관한 bottom-up 관점의 연구들을 토대로 예비교사와 현직교사들이 교육 실천을 어떻게 이론화시키고 실천의 구체적인 행위를 어떻게 구성하는지 검토한다. 본 연구는 또한 현장의 교사들에 의해 구성된 실천과 행위의 문제와 학자 및 이론가들에 의해 형성된 이론 및 철학의 문제를 연결할 수 있는 융합적 측면에서 모색한다.

이를 위해 본 연구는 첫째, 유아교사의 신념과 실천에 관한 top-down 관점과 bottom-up 관점의 근거를 고찰한다. 둘째, bottom-up 관점 안에서 국내, 외에서 이루어진 예비교사와 현직교사의 인식과 실천에 관한 연구를 고찰하고, 셋째, bottom-up 관점에 근거한 연구들을 토대로 교사 인식 및 실천 연구를 위한 방향을 논의한다.

## 2. top-down 이론과 bottom-up 이론

### 2.1 top-down 이론에 근거한 교사의 신념

top-down이론은 교육행위가 교수-학습 이론에 근거한다는 시각을 반영하며 이론이 실천에 영향을 미친다고 본다(Shoemaker & Ryan, 1996)[4]. 전통적으로 유아교육에서는 발달 심리학 이론, 발달에 적합한 실제에 관한 담론, 그리고 발달이론에 근거하여 개발된 프로그램 모델의 틀 안에서 교사의 실천과 교수 행위를 이해하고 합리화해 왔다.

### 2.1.1 발달심리학 이론

발달 심리학 이론은 유아교육영역에서 주요 학문적 기초를 제공한 거대 이론(grand theory)으로 유아발달 및 학습에 관한 기본적 틀을 제공해 왔다. 성숙이론, 정신분석이론, 행동주의, 및 인지이론 등의 범주로 대변되는 발달심리학 이론은 유아교육에서 top-down 접근의 기초가 되어왔다(Schoonmaker & Ryan, 1996)[4].

계절의 표준행동목록과 준비도의 개념은 유아의 생물학적 변화와 성장을 이해하기 위해 수많은 교사들의 교수-학습에서의 기준으로 사용되었으며, 프로이드와 에릭슨의 심리성적 및 심리사회적 발달이론은 유아의 인성발달을 추구하는 교사의 역할을 위한 지침이 되어 왔다. 왓슨, 스키너, 반두라로 대변되는 행동주의 이론은 대다수의 현장 교사들이 유아의 바람직한 행동을 이끌어내기 위해 매일매일 하루일과 속에서 무의식적으로 적용하는 교수-학습의 원리를 만들어내는데 기여해 왔다. 피아제의 인지-발달 모형은 유아교육에서 가장 많이 적용되는 인지이론 중 하나로 유아의 사고방식과 문제해결 방식이 성인과 질적으로 다르다는 개념이 유아교사들의 교육 현장에 막대한 영향을 미쳐왔다. 또한 언어, 사고, 사회와의 관련성을 탐색하는 비고스키와 미드 역시 사회문화적 요소와 관련된 유아의 인지발달을 추구하는 교사의 역할을 강조해 왔다(Morrison, 2009)[5].

Schoonmaker와 Ryan(1996)[4]은 교수행위를 이론에 근거한 지식의 결과물로 정의하고 교사들은 현장에서 교육이론에 근거한 신념을 통해 교육실천을 위한 결정을 내린다고 본다. 이러한 Top-down 모델은 교사들이 형성한 교육에 관한 신념들이 기존의 영향력 있는 이론에 근거하며 따라서 유아교사들이 지닌 신념은 교육실천에 중요한 영향을 미치고 미래의 실천을 예언한다고 본다.

유아교사들의 신념과 실천에 관한 문헌연구에서 Kwon(2010)[6]은 과거 20년 동안의 교사의 신념과 실천에 관한 대부분의 연구들이 피아제의 구성주의 혹은 아동중심주의적인 관점에서 이루어져 왔거나 발달에 적합한 실제의 관점에 근거하여 이루어져 왔음을 밝히고 있다. 이는 교사 신념 및 실천에 관한 그 동안의 연구들이 교사가 지닌 교육신념 및 실천과 상응하는 교육이론들을 밝힘으로써 이러한 명시적인 이론들이 교사의 신념형성과 교육행위와 연결되어 있음을 보여주고 있다.

### 2.1.2 발달에 적합한 실제

발달적으로 적합한 실제(developmentally appropriate practice: DAP)는 유아의 발달-학습에 관한 top-down 이론과 유아교육 프로그램과의 관계를 가장 구체적으로 개념화한 것이다(Schoonmaker & Ryan, 1996)[4]. 전미 유아교육연합회(National Association of Education for Young Children: NAEYC)의 발달에 적합한 실제에 관한 지침은 유아 대상의 구조화된 학문 중심의 교육에 반하여 유아 연령의 적합성과 개별적 적합성에 근거한 아동중심적인 활동을 지향한다. DAP는 피아제의 발달적 상호작용주의와 비고스키의 사회문화적인 구성주의에 근거하여 교사들에게 발달에 적합한 실제와 발달에 적합하지 않은 실제에 관한 실천적인 원리를 제공한다. DAP를 위한 교육과정 운영에 있어 교사의 의사결정권을 매우 강조하고 있지만 그 과정에서 권위와 힘은 이론의 힘, 즉 피아제를 위시한 아동발달 이론으로부터 나온다(Goldstein, 2008)[7].

교사의 신념과 실천에 관한 많은 연구들이 발달에 적합한 실제가 지향하는 교육원리에 초점을 두고 이루어져 왔다. 이들 연구는 발달에 적합한 실제와 관련한 신념과 실천과의 일치 및 불일치(Charleworth, Hart, Burt, & Hernandez, 1991[8]; Charlesworth et al., 1993[9]; Wen, Elicker, & McMullen[10], 2011; Jones & Gullo, 1999[11]), DAP 신념에 영향을 주는 요인들(Buchanan, Burts, Binder, & White, 1998[12]; File & Gullo, 2002[13]; McMullen, 1999[14]), 교사의 신념과 관련된 유아의 발달적 성과(Jones & Gullo, 1999[11]; Krockover, Pekarek, Riggis, & Shepardson, 1999[15]; Smith & Croom, 2000[16]) 등 다양하게 이루어져 왔다.

NAEYC의 발달에 적합한 실제에 대한 지침이 현장에서 교사가 이 지침을 어떻게 해석하고 적용하는가에 따라서 실천적인 결과가 다르게 나타날 수 있지만 DAP와 관련한 선행연구들에서 나타났듯이 DAP는 교사와 실천자들 사이에서 현장에서 따라야 할 엄격한 원리로 인식된다.

### 2.1.3 프로그램 모델

유아교육분야에서 top-down 이론의 적용은 다양한 프로그램의 개발 및 적용에서도 볼 수 있다. Bank Street 프로그램, High Scope 프로그램 및 Kamii-DeVeris 프

그램을 포함하는 인지중심의 구성주의적 접근법, Montessori 프로그램, DISTAR 프로그램, NAEYC의 반편견 프로그램 등이 교수-학습방법에 대한 특정 관점을 보여주는 다양한 교육이론들에 근거하여 개발되었으며 이러한 프로그램들이 top-down 교육과정 모델이라고 할 수 있다 (Morrison, 2009)[5].

즉 각각의 프로그램들은 특정 발달심리학 이론 혹은 철학에 근거하여 개발되어 왔으며 특정이론이 추구하는 철학 및 개념 등에 따라 행위를 미리 규정하고 현장의 실천이 특정 이론에 근거해야한다는 전제를 지닌다. 이들 프로그램은 개발된 프로그램을 현장에 적용하면서 프로그램의 효과를 검증하려는 노력이 커리큘럼 실행에 관한 연구를 통해 나타났다. 1960년대 말과 1970년대 초에 실시된 커리큘럼 실행에 관한 장·단기 종단적인 연구들은 top-down 이론 즉 교육이론이 실천에서 어떻게 이해되고 적용되는지를 설명한다.

## 2.2 bottom-up 이론에 근거한 교사의 신념

bottom-up 이론은 특정 이론으로부터 실천이 발현되는 것이 아닌, 현장에서의 교사행위 및 실천이 이론을 이끈다고 보면서 반성적 사고를 통해 교사가 현장에서 실천 방법을 구성해나가는 것에 초점을 둔다(Williams, 1996)[3]. 이 관점에서 실천은 이론의 근거가 되며 교사는 암묵적 이론을 형성하면서 연구자의 역할을 한다고 보면서 개인경험, 맥락, 및 담론이 교사가 이론을 구성하는데 영향을 미치는 요소로 본다.

### 2.2.1 이론의 근거로서의 실천

1920년대 시작된 아동연구운동은 아동의 성장과 발달에 관한 다양한 이론을 만들어 냈다. 홀의 성숙주의 이론은 아동에 대한 직접적인 관찰과 현장에서 보이는 아동의 교수-학습 행동과 관련한 다양한 에피소드의 분석을 통해 정립되었다(Morrison, 2009)[5]. 당시 교육에 있어서의 진보주의자들이 취한 관점은 아동을 교육과정 구성의 기본으로 보고 교사는 아동의 행동을 해석하는 주체로 보았다는 것이다. 즉 유아교육 분야에서의 top-down 관점을 이끌어 온 형식적인 이론이 형성되는 전통적인 과정을 살펴보면, 대부분의 이론이 교실 안에서 이루어지는 아동에 대한 직접적인 관찰과 기록을 통해 이루어지는 bottom-up 접근과 매우 밀접한 관계 속에서 이루어

져 왔음을 보여준다(Chafel & Reifel, 1996)[1].

교사는 교실에서 갖는 다양한 경험에 대한 의미를 탐색하기 위해 명시적 이론과 함께 암시적 이론을 사용한다. 교사가 그들의 교수행위에 대해 이론화하는 것이 명시적이든, 암시적이든, 교사가 형성하는 이론은 그들이 현장에서 경험하는 아동, 가족, 혹은 학교상황, 즉 현장에 대한 반성(reflection)을 통해서라는 것이다. 이러한 사실은 교사의 반성 자체가 그들의 경험과 실천에 근거한 사고를 통해서 이루어진다는 것이며 따라서 교사가 지닌 이론은 현장 혹은 경험과 분리될 수 없으며 교사의 실천으로부터 나온다.

이에 대해 Connelly와 Clandinin(1990)[17]은 유아교사의 실천에 대한 전망(landscape)을 제시함으로써 교사의 커리큘럼에 대한 지식과 이에 대한 결정은 특수한 전문적인 맥락 혹은 상황에서 나온다는 것을 강조하고 있다. 즉 교사는 맥락과 구체적으로 연결되는 이론과 개인의 경험을 통해 의사결정을 하는데 교사의 이러한 맥락화된 사고과정이 이론과 실천을 분리하는 것이 불가능함을 밝히고 있다.

### 2.2.2 암묵적 이론의 형성

교사는 명시적인 이론 뿐 아니라 구체적으로 명명되지 않은 잠재적인 이론을 사용하여 그들의 교수행위에 의미를 부여한다(Chafel & Reifel, 1996)[1]. 암묵적 이론에 관한 연구들은 대부분 교사가 그들의 교수행위나 학생들을 위해 의사결정 하는데 있어 의미를 부여하기 위해 사용하는 언어에 초점을 두고 이를 탐색한다. 이는 언어가 그들이 신념을 표현하기 위한 수단으로 사용되기 때문이다(Clark & Peterson, 1986)[18]. Seifert (1991)[19]에 의하면 암묵적 지식은 “새로운 경험적 증거에 의해 언제든지 수정될 수 있는 주변적인 생각이 아닌 특정 이론과 같이 개개인의 교사들이 지니고 있는 일련의 일관성 있는 신념의 합체”로 정의된다(p.3). 즉 교사들이 지닌 암묵적 지식은 형식적이고 추상적인 이론의 형태를 띠지 않고 경험에 내재되어 있는 지식이다. 따라서 유아교사의 사고를 탐색하는 연구들은 교사가 지닌 암묵적 이론들이 매일의 교사의 행동과 결정에 어떤 영향을 미치는지를 강조한다(Chafel & Reifel, 1996)[1].

### 2.2.3 개인경험, 학교풍토와 맥락, 그리고 교육에 대한 담론

명시적인 이론 혹은 top-down 이론이 교사의 교수행위를 설명하는 단편적이고 제한적인 근원으로 본다면 이외에도 교사가 어떤 유형의 지식을 개인적으로 이론화하고 신념으로 형성하는지 살펴볼 필요가 있다. 교사의 개인적 이론형성에 영향을 미치는 주요한 요인으로 교사 개인의 경험, 환경적 맥락(Chafel & Reifel, 1997)[1], 그리고 교육에 관한 지배적인 담론(Cannella, 1997)[20]을 들 수 있다

#### 가. 개인경험

교사가 교실 안팎에서 겪는 경험들은 교사의 암묵적 이론의 중요한 근원으로 교사가 지닌 지식의 형태에 영향을 주면서 교실에서 유용하게 적용된다. 9명의 연구 참여자들이 지닌 아동의 성장과 학습에 관한 철학과 신념을 탐색하는 연구에서 Seifert(1991)[19]는 교사의 개인경험이 그들이 유아의 발달을 어떻게 보고 있는가와 밀접한 관련이 있음을 발견했다. 3명의 예비교사, 3명의 현직 교사, 3명의 부모와의 심층면담을 통해 그들 모두 개인이 과거 아동과 어떤 경험이 있는가에 따라 그들이 지닌 신념이 다름을 보여주었다. 예비교사는 추상적인 단어를 사용하여 개인 이론을 설명했고, 현직교사는 유아와의 매일의 상호작용을 통해 발전된 이론을 진술했으며, 부모는 그들이 살아온 생애와 장기간의 변화의 측면에서 아동의 발달을 설명했다. 즉 이들의 암묵적 이론이 아동 발달을 추상적 개념으로, 장, 단기 측면의 사건으로, 혹은 특정 아동에 대한 모성적 측면으로 구성되어 있었다. 이러한 결과는 개인이 지닌 각각 다른 경험들이 예비교사로 하여금 아동의 성장과 학습에 관한 학문적인 이론들을 이해하는데 어려움이 있을 수 있음을 보여준다. 이는 만일 예비교사들이 지닌 암묵적 이론들이 교사양성과정에서 배운 학문적 이론과 일치하지 않을 경우 학교에서 배운 형식적 이론을 이해하는데 어려움이 있을 것이며 이러한 형식적 이론이 그들이 교실 현장에서 구성해나가는 암묵적 이론과 연결시키기에 어려움이 있을 것임을 시사해 준다고 할 수 있다.

Spodek(1987)[21]은 4명의 영아반 교사들이 매일의 일과 속에서 내리는 결정에서 나타나는 사고과정에 관한 연구에서 교사들의 결정과 이와 수반되는 행위가 교사가

지닌 개인적 가치와 실천적인 문제와 연결돼 있다는 것을 탐색했다. 교실운영방법, 지도과정, 교실을 어떻게 조직할 것인가에 관한 문제들에 대해 교사는 행위와 실천에 대해 설명하면서 주로 개인적 경험과 실천적인 측면에서 진술했는데 유아교육을 위한 지식에 필수적이라고 여겨지는 아동발달, 학습, 놀이 등의 개념은 최소한 언급했다. 즉 유아교사들이 내리는 결정과 교수행위가 아동 발달과 학습과 같은 기술적인 이론보다 개인적이고 실천적인 이론에 근거한다는 것을 발견했다.

6명의 유아교사를 대상으로 교사 실천의 근원을 탐색한 Bell(1991)[22]은 교실에서 이들이 보여주는 교수행위와 다양한 결정들이 개인적 경험으로부터 나온 직관적인 지식이나 상식에 근거함을 발견했다. 이들 교사들이 가치를 두는 부분은 교실 안에서 일어나는 유아와의 상호작용으로 유아의 사회적, 정서적인 발달을 교육과정 운영의 가장 중요한 목적으로 강조했다. 이들 교사는 자신이 중요하다고 여기는 교육의 목적을 위해서 발달과 교육에 관한 형식적인 이론보다는 자신의 생활경험에 근거한 생각들을 교실 안에서 적용함을 보고했다. 하지만 이러한 과정에서 몇몇 교사는 그들의 교수행위가 원장, 부모의 요구, 교육과정 등과 같은 외적인 권위에 의해 결정되어 그들이 조절할 수 없음을 말하면서 자신의 교수 실천을 이론화하지 못하는 모습을 보여주었다. Bell은 이러한 현상이 기관의 풍토가 교사를 교육과정에서의 의사결정자로 인정하지 않기 때문인 것으로 보았다.

즉 이러한 연구들은 기관의 풍토와 환경적 특성이 교사의 개인적 경험과 복잡하게 얽혀서 교사가 지식을 구성하며 이렇게 구성된 지식이 그들의 암묵적 이론을 형성한다는 것을 보여준다.

#### 나. 학교풍토와 맥락

학교 혹은 기관의 위계구조와 권위적인 풍토는 유아교사로 하여금 이론의 창출이나 교육과정 결정자로서의 권한을 부여받기 힘든 환경적 요소이다. 이러한 맥락에서 교사는 기술적인 측면에서 교육내용과 방법을 결정하는 단순 역할을 할 수 밖에 없다. 하지만 동시에 가르치는 일이란 복잡하고 모호한 노력이 요구되는 일로써 이론과 연결되는 깊은 사고를 할 수 없는 상황 속에서 부족한 시간 안에 다양한 결정을 해야 하는 작업이다(Ayers, 1992)[23].

교사들의 교육 철학과 실천에 관한 연구에서 교사들이 성숙주의나 상호작용주의 신념을 지니고 있으나 실제 교실에서는 행동주의적 철학과 상충하는 교육 실천을 보인다. 실제로 많은 연구들에서 교사들이 철학과 실제에서 다른 모습이 발견된다(Wen, Elicker, & McMullen, 2011)[10]. 그런 상충된 모습이 장기적인 측면에서 어떠한 모습으로 실천으로 나타나는지는 명확하지 않지만 실제로 몇몇 교사는 학교나 기관이 지지하는 이론에 맞춰 그들이 지지하는 이론을 변경하는 모습을 보이기도 하며 학교 행정가들이 지닌 이론에 동의하며 자신의 교수 행위에 대하여 전혀 이론화하지 하지 않기도 한다(Bell, 1991)[22].

다른 한편으로 교사가 자신의 교육실천에 대해 이론화가 힘든 이유는 기존의 학교환경이 교사의 전문성을 인정하는 않는 방향으로 행정을 운영하기 때문일 수 있다(Ayers, 1992[23]; Jones, 1986[24]; Klein, 1992[25]). Halliwell(1992)[26]는 두 교사와의 협력 연구에서 아동반응적인 교육과정을 실행하면서 교사들이 교실운영을 위해 형식적인 이론을 적용하려는 시도에서 좌절을 경험하는 것을 관찰하였는데, 연구에 참여한 교사들은 기관의 운영방향이 그들이 의도하지 않게 교육과정을 결정하고 있음을 우려하면서 기관의 방향이 교실의 실제 문제를 해결하는데 도움을 주지 못함을 보고했다. 대신 이들 교사는 교실에서 일어나는 현실적인 문제들에 대한 해결방안을 개인적으로 공유하면서 이론과 실천의 과정에서 나타나는 현실적인 딜레마를 해결하는 모습을 보여주었다. Halliwell[26]은 top-down 교육과정과 아동발달 이론이 교사들이 처한 현실과 맥락 안에서 발생할 수 있는 다양한 모습들을 간과하기 때문에 교육실천에 적용하는 데 있어 한계를 내재하고 있음을 논의했다.

이와 같이 학교와 기관의 맥락 혹은 그러한 복잡한 환경 안에 내재된 정치적인 관계들이 교사의 암묵적 이론과 상호작용하면서 교사가 교실의 실제 문제들을 해결하는데 사용하는 지식에 영향을 준다고 할 수 있다.

#### 다. 교육에 대한 담론

발달이론과 이에 근거한 발달에 적합한 실제에 대한 개념은 유아교육 분야의 top-down 관점의 거대 담론으로 교사의 신념과 실천사이의 관계에 대한 연구에 많은 영향을 미쳐왔다(Goldstein, 2007)[7]. 그동안 DAP 담론

은 교사가 지닌 발달에 적합한 실제에 대한 신념이 교사의 태도에 미치는 영향 뿐 아니라 유아의 다양한 발달영역에 미치는 영향에 관한 연구들을 생산해 왔으며 연구의 결과들은 교사의 신념이 DAP 실천에 긍정적으로 영향을 미침을 강조해 왔다(Wen, Elicker, & McMullen, 2011)[10].

하지만 발달이론과 발달에 적합한 실제에 대한 담론은 많은 유아교육 학자들에 의해 비판받아 왔다. Grieshaber와 Cannella(2001)[27]는 DAP가 유아교육 분야에서 대서사(grand narrative)와 보편적인 진실(universal truth)로 통용되고 있음을 비판하면서 DAP가 발달심리학과 위계적으로 연결되어 정체성에 관한 개별주의적이며 정태적인 해석을 만들어낸다고 주장한다. 이들은 발달에 적합한 실제의 기준은 교사의 신념과 실제 현실에서의 모순과 갈등을 만들어내며(Goldstein, 2008)[28], 개별주의의 보편성을 강조하는 DAP의 원리는 유아의 실제 생활에서의 성, 계층, 문화의 복잡성을 간과함을 지적한다(Burman, 2008)[29].

교사의 신념과 실천에 관한 연구들은 교사의 신념이 교실에서의 교수행위 뿐 아니라 실천에 대한 인식 및 판단에 중요한 영향을 미치고 있음을 보여준다(Pajares, 1992)[30]. Nespor(1987)[2]는 교사가 교실을 조직하고 운영하는 방법을 포함하여 교실에서 보이는 모든 행위에 대한 교사의 주관적인 해석에 관심을 두어야 함을 강조하면서 이는 교실에서 교사가 어떻게 중요한 결정을 내리는지를 보여준다고 강조한다. 하지만 발달이론에 근거한 top-down 관점에서의 교사실천에 관한 연구들은 교사가 교실 안에서 내리는 결정과 판단에 대한 이유를 제공하지 못하고 있다(Kim, 2014)[31]. 이 연구들은 주변인들의 목소리에 관심을 기울이고 교사 실천에 대한 다양한 목소리에 포착하는데 실패함을 보여준다(Cannella, 1997)[20].

#### 2.2.4 연구자로서의 교사

이론과 실천의 관계에서 교사는 현장에서 그들의 실천을 이론화하는데 있어 능동적인 구성자이며 교사 개인이 지닌 실천적인 지식은 지식을 구성하는 데 있어 필수적이다. 현장의 교사들은 어떠한 형식이든 교수행위와 관련된 지식을 지니고 있으며 따라서 교사가 현장을 어떻게 경험하는지 혹은 어떻게 이해하는지 탐색할 필요가

있다. 가르치는 행위 자체가 복잡한 행위이며 개인마다 다르며, 상황에 구속되어 있으므로 맥락과 상황을 분리해서 이해하기는 불가능하다(Ayers, 1992)[23].

교수에 대한 새로운 이론을 파악하기 위해서는 연구자와 현장의 교사와의 협력적이고 비위계적인 관계 속에서 상호 능동적인 연구가 필요하다. 더 나아가서 연구자로서 혹은 이론의 구성자로서 교사를 보는 관점은 교사 스스로가 그들의 실천을 향상시키기 위한 연구주체를 직접 탐색할 수 있음을 강조하기도 한다. 교사가 교수행위에 대한 새로운 이론을 구성해내는 중요한 수단 중의 하나가 반성적 사고로서 (Schon, 1983)[32], 반성적 사고능력을 향상시키기 위한 다양한 방법을 통해 교사의 신념 및 사고가 탐색되어 왔다. 저널쓰기(Kim, 2015[33], Ahn, 2010[34]), 사례연구와 진술(Kwon & Lim, 2010[35]), 교사 내러티브(Lee, 2014[36]), 메타포(Yoo, 2013[37]), 그리고 민속학적 참여관찰과 심층면담(Lee, 2011[38]), 그리고 교사일기와 자전적 기술(Lee & Lim, 2017[39]) 등과 같은 연구는 현장 연구자로서 교사가 교수행위와 교육에 대한 다양한 이론과 신념, 철학을 구성해 나가는 존재라는 것을 보여준다.

### 3. bottom-up 이론에 근거한 교사의 신념 및 인식 연구

#### 3.1 예비교사에 대한 연구

예비유아교사들은 교사양성과정 이전에 교육 신념 혹은 교사의 이미지가 형성되어 있을 뿐 아니라 교사양성기간을 거치는 동안 그들이 지닌 신념이 구체화되거나 변화되는 경험을 하는 것으로 나타났다. 예비교사들이 지니고 있는 가르침에 관한 이미지와 메타포를 탐색한 연구(Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A., 2007)[40]에서 이들의 어린 시절 경험과 이전 학교에서의 경험을 통해 가르침에 대한 이미지가 이미 형성되어 있음을 발견하였다. 유아교육과에 입학한 후 3년 동안의 교사의 이미지를 메타포를 통해 탐색한 Yoo(2013)[37] 역시 이들이 유아교사의 전문성에 대한 이미지가 현저하게 구체화되는 과정을 포착하였다. 이들 연구는 예비교사를 위한 양성기간이 비록 짧은 기간 동안이라도 이미지 형성에 많은 영향을 미침을 발견한 것이며 이는 예비교사들의

맥락과 그들이 처해 있는 상황이 신념형성에 영향을 미치고 있음을 보여주는 것이다. 예비교사를 대상으로 현직교사가 되기까지 5년 동안 이들이 제시한 시각적인 내러티브를 통해 예비교사들의 자아상과 철학적 변화과정을 탐색한 Yoo(2016)[41]의 다른 연구에서도 교사들이 초기에 가진 교사에 대한 이미지가 양성과정의 경험동안 좀 더 구체적이고 현실적인 이미지로 변화하였음을 발견하였다. 이는 예비교사들이 초기에 지닌 아동에 대한 이미지가 실습 등의 양성과정과 현직교사생활을 통해 다르게 변화하였음을 보여준다.

이들 연구는 교사교육자들이 예비교사들의 신념의 변화에 초점을 맞춰야 하는 것과 더불어 다른 한편으로는 이들이 지닌 신념의 근원을 인식하고 활용해야 할 필요성을 보여준다. 이러한 노력은 교사양성과정에서 추구하는 개념을 예비교사들이 파악하게 도와줄 뿐 아니라 후에 배운 내용을 교실에서 성공적으로 적용할 수 있도록 도와줄 수 있기 때문이다. 예비교사들이 지닌 암묵적 지식과 명시적 지식이 근본적으로 충돌되지 않고 이 두 종류의 지식 간에 협상을 과정을 통해 예비교사들이 그들 스스로의 지식을 구성할 수 있도록 도와줄 필요가 있음을 시사한다.

예비교사들의 교수와 학습에 관한 신념이 현장에서 겪을 수 있는 딜레마상황에 대한 사례 분석을 통해 발달될 수 있다는 연구들이 있다(Lundeborg & Lawver, 1994[42]; Kwon & Lim, 2010[35]; Kim & Cho, 2014[43]). 이들 연구에서는 내러티브 사례들이 구조적으로 교사들이 지닌 신념과 유사하고 이 둘 모두가 에피소드로 기억되는 신념의 특징을 지니고 있음을 보여준다. 하지만 이들이 지닌 신념이 현장에서의 실제 상황과 충돌할 경우 교수실제로 전환하는 데 어려움이 있음을 시사한다.

예비유아교사들의 교사역할에 관한 신념의 유형을 탐색한 Baik과 Lee(2012)[44]는 예비교사들은 양성과정 이전시기부터 교육에 대한 개인적 경험과 학교경험을 통해 신념을 형성하며, 동시에 양성과정에서 접하는 교육이론에 따라 교육목표, 교육과정, 교사역할에 대한 구체적인 신념을 재형성해간다는 것을 밝혔다. 이들 예비교사는 교육목표와 교사역할에서는 구성주의 교수신념이 주를 이루고 있는데 비해, 교수활동과 평가 영역에서는 구성주의 교수신념과 교사중심의 전통주의적 교수신념을 함께 보이는 것으로 나타났다.

학교에 배정받은 두 명의 실습교사와의 면담을 통해 그들이 배운 이론 중 교실에서 어떤 이론을 적용하여 사용하는지, 그리고 이를 통해 어떤 의미를 만들어 내는지 탐색한 Carter와 Gonzakez(1993)[45]의 연구는 예비교사들의 신념의 차이가 무엇에 근원하는지를 밝혔다. 이들 연구에서 예비교사들은 각기 다른 구조의 지식을 지니고 있으며, 교실상황에서 요구하는 다양한 사회적 요구에 부응하는 능력에도 차이가 있음을 발견하였다. 이러한 연구들은 교사가 이론을 구성하는 데 있어 이전부터 지니고 있는 교수에 대한 막연한 생각들을 포함하여 개인이 지식을 습득하는 방법, 교사양성과정에서 다루어지는 교육에 대한 담론들, 교수행위를 구성하는 개인의 경험의 질 등이 주요한 영향을 미치는 요인이라는 것을 보여준다.

요약하면 이상의 예비교사들의 신념형성에 대한 연구들은 이들이 이전에 지닌 신념, 교육에 대한 막연한 생각들, 그들의 경험으로부터 나온 교수에 대한 기대, 교사양성과정에서 주요하게 다루는 담론과의 교류, 실습 학교의 영향 등과 같이 상호연결 되어있는 다양한 망들을 통해 교수에 대한 이론을 발달시키기 시작한다는 것을 보여준다.

### 3.2 현직교사에 대한 연구

현직교사에 관한 연구는 교사가 지닌 교육경험의 기간이나 처해 있는 환경의 다양함 등의 요인으로 인하여 직전교사에 대한 연구보다 매우 다양함을 보여준다. bottom-up이론에 근거한 연구들은 현직교사들이 지닌 사고와 신념은 그들이 지식을 구성한 결과이며 반성적 사고와 현실과의 구체적인 협상을 통해 그들 신념을 실천에 반영하고 있음을 보여준다.

교사의 전문적 지식의 근원을 탐색한 Spodek(1988)[46]은 교사의 인식과 사고가 교실 안에서 교사가 보이는 실천과 직접적으로 연결되어 있다는 가정 하에 영국과 미국에서 이루어진 연구 혹은 문헌들을 검토하면서 교사신념과 행위간의 정치적이고 이데올로기적인 측면의 연결성을 밝히고 있다. Spodek[46]은 교사가 그들의 개인생활경험과 이전 교사양성기관에서 얻은 개인의 구성이 어떻게 매일의 교실상황 안에서의 교수방법과 교재의 선택 등 매일의 선택을 구성하는 것으로 전화되는지 논의했다. Spodek[46]의 논의는 아동발달 이론이 전적으로 교사이

론을 구성하는데 근원이 아님을 제안한다. 교사의 실천적인 가치와 지식이 특정한 환경과 맥락 안에서 구성되어 교사의 이론 만들기에 주요한 영향을 미침을 논하였다.

현직교사들은 교육과정 운영에 있어 그들이 지닌 교육적 신념과 상충하는 현실들을 타협을 통해 실천하는 모습을 보여준다. Wien(2004)[47]은 발달에 적합한 실재를 지지하는 유아교사들이 교육현장에서 부모 및 지역사회의 요구와 상충될 때 교사중심접근법과 아동중심접근법 모두를 타협적으로 활용하여 현장에 적용하고 있음을 밝혔다. Lee(2014)[36] 역시 발전적 교육과정을 운영하는 생태유아교육기관과 레지오유아교육기관에서의 교사들이 그들이 지닌 교수신념과 교육철학을 누리과정이라는 국가수준의 교육과정 틀 안에서 적용하는 데 있어 생기는 혼란과 갈등을 최소화하는 방향으로 다양한 교수전략을 적용하고 있음을 보여주었다.

학습에 관한 교사의 신념에 대한 영향과 실행에서 걸림돌이 되는 요인들에 대한 교사의 생각을 탐색한 Brown과 Rose(1995)[48]는 학습에 대한 교사의 신념과 이에 영향을 미치는 요인들에 관한 문헌들을 검토하면서 교사는 그들의 신념을 관철시키기 위하여 의사 결정하는 과정에서 복잡하고 때로는 상반적인 모습을 보이는 것을 발견했다. 연구자와는 달리 현장의 교사는 이전에 접했던 발달이나 학습에 관한 이론들을 사용하지 않는 것으로 나타났다. 또한 이들은 하나의 단일한 이론을 적용하기 위해 다른 이론을 배제하지 않는 것으로 나타났다. 그들은 교수방법에 있어 매우 선택적으로 접근하면서 형식적인 이론의 원리들을 그들의 의사결정을 도와주는 실천적 이론으로 전환하여 사용하는 것으로 나타났다. 18명의 어린이집 교사와의 면담을 통해 전문성 경험의 발달을 탐색한 Nicholson(2008)[49] 역시 동료교사들을 이들 교사가 얻는 중요한 지식의 근원임을 밝히고 있다. 이들 교사는 실제 교실운영에 도움이 되지 않는 현직교육의 비실효성에 대해 비판하면서 교재나 이론에 의지하는 대신 경험에 근거한 비형식적인 이론과 실천적 지식에 가치를 부여하고 있음을 보여준다.

이와 같이 교사의 신념과 실천에 대한 연구를 통해 나타난 사실은 교사들이 매우 능동적인 교수전략을 사용하는 일관성을 보이며 교사 스스로가 이러한 전략들이 개인 학생들의 필요와 요구를 충족하는데 매우 중요한



전략임을 인지한다는 것이다. 동시에 교사는 전략을 수행하는데 있어 걸림돌이 있음을 보고하였는데, 교사의 신념과 상충되는 부모나 행정가들의 기대와 교육과정에 대한 학문적인 요구, 이들의 기대와 교육과정 요구를 충족시키기에 충분하지 못한 시간의 문제, 그리고 개개인의 요구가 다른 아동들을 한 교실에서 통합교육 하는 것에 대한 어려움 등이 그것이다. 따라서 교사는 항상 스트레스와 긴장 속에 놓이며, 자신의 신념이나 교육철학과는 상반되는 교육을 실행하기도 하며 다양한 교수법과 평가방법을 사용할 수 없는 현실 속에 놓이게 된다는 것이다.

교사의 이야기를 통해 그들의 실천에 관한 교육적 담론의 영향을 탐색한 Phelan과 McLaughlin(1995)[50]의 연구에서 교사가 상황에 대한 해석을 통해 어떤 행동을 취할 것인가에 대한 선택은 자기통제에 대한 담론과 발달에 적합한 실재에 관한 담론을 통해서 이루어진다는 것을 발견했다. 또한 유아교사의 신념에 관한 연구들은 서로 다른 직전교육기관의 유형, 다양한 교육연한의 경험 및 지역의 교육풍토 등에 따른 그들의 교육신념에 차이가 있음을 보고한다. Mo와 Kim(2013)[51]은 유아교사의 직전교육기관의 연한이 높을수록, 교육경험이 많을수록 상호작용주의와 성숙주의에 기반한 교육신념이 더 높은 것으로 나타났다.

요컨대, 현직교사를 대상으로 하는 연구의 공통점은 교사가 가진 신념과 실천의 관계가 행정적이고 구조적인 압력으로부터 영향을 받고 있으며 많은 유아교사들이 구성주의적인 철학과 교수실천을 지지한다는 것이다. 또한 현직교사들이 지니고 있는 암묵적지식의 전개가 지속적으로 교사의 전문성발달에 영향을 준다. 현직교사들은 동료와의 정보 교환, 종종 기관의 결정권자와 상충된다 하더라도 학교가 지원해주는 풍토, 매일 매일 교실에서 일어나는 복잡한 상황으로부터 오는 현실적인 문제들, 그리고 교사들 개인이 지닌 그들 업무에 대한 헌신도 등에 의해 그들의 교육신념을 실천에 적용할 때 영향을 받는다.

이와 같이 교사의 신념과 실천에 영향을 주는 요인들이 매우 다양하고 교사가 개인적으로 지닌 경험이나 전문적인 경험이 다양하기 때문에 교사가 공통적으로 지니고 있는 암묵적 지식을 발견하기 힘들다. 다만 이들 연구를 통해 구조적으로 제한적인 환경과 맥락 안에서 교사

들이 공통적으로 사용하는 전략이 어떠하며 이들이 공유하는 교육에 대한 신념이나 인식에 대한 흐름과 방향이 무엇인지에 관한 통찰을 제공해 준다고 할 수 있다.

#### 4. 논의: 교사의 신념 및 인식 연구의 방향

교사인식과 실천에 관한 연구들은 관점에 따라 매우 다른 양상을 보인다. 교사의 신념과 실천과의 관계에서 대부분의 교사교육자들은 포함한 연구자들은 교사의 실천과 교수행위는 이론에서부터 출발하고 있다는 전제를 지니고 있는 반면, 교사들은 그들의 실천을 스스로 정의하고 교실 안에서의 매일의 경험을 통해 발달해 갔다. 교사가 현장에서 이론을 창출한다는 전제하에 이러한 bottom-up 관점에서 이루어진 연구들은 현장에서 교사가 어떻게 이론을 만들고 구성하는지에 관심을 가지고 교사의 행위중의 사고(thought-in-action) 과정에서 교사의 목소리를 중시하고 이에 따라 다양한 방법으로 교사의 목소리를 탐색해 왔다(Keum, 2016)[52].

top-down이론은 아동의 발달과 학습에 관한 결정론적인 입장을 지닌 발달심리학에 근거하여 전개되어 왔으며 이는 유아교육 현장에서 발달에 적합한 실재에 관한 담론을 형성시켰다. 이는 또한 유아교육에서의 다양한 프로그램 모델을 개발시키는 근원으로 작용하여 유아교사의 실천을 특정 프로그램 내에서 제한시켜 온 결과를 낳았다. 비판주의 학자들은 이러한 top-down이론이 발달과 학습에 관한 거대 담론을 생산하여 전문가/비전문가, 학문/비학문, 교수/교사, 이론가/실천가라는 이분법적이고 위계적인 구조를 만들어 낸다는 것을 비판한다. 이들은 top-down 이론 보다는 현장의 교사를 중심으로 지방분권적 방식으로 만들어 낸 작은 이론과 실천들이 현장에 더 많은 영향력을 줄 수 있음을 강조한다.

실제로 본 연구를 통해 나타난 교사의 실천에 관한 많은 연구들이 이론은 현장에서의 관찰과 기록을 통해 형성되고 교사가 형성하는 지식은 주로 현장에서의 반성을 통해서 이루어짐을 밝히고 있다. 또한 명시적 이론은 교사의 교수행위에 대한 단편적인 근원으로 교사는 이러한 명시적 이론 뿐 아니라 그들의 경험에 내재되어 있는 잠재적이고 암묵적인 지식 혹은 개인의 철학을 사용하여 매일의 행동과 결정에 영향을 미치고 있다.

특히 bottom-up 관점의 연구들은 교사의 개인 경험은 그들이 살아온 생애와 관련하여 그들이 가르치는 아동을 이해하는 근거로 사용하며 교사가 매일의 일과 속에서 내리는 결정들이 교사개인이 지닌 가치와 실천적인 문제와 연결되어 있음을 밝히고 있다. 때로는 교사는 그들이 지닌 신념이 학교풍토와 상충될 때 신념과 일치하지 않는 방향으로 교수행위를 보이기도 하지만 현실적인 딜레마에 대해 교사 개인 간 해결방안을 공유하는 방식으로 그들의 암묵적 지식을 활용함을 보여준다.

따라서 bottom-up 관점은 향후 교사의 신념과 실천에 관한 연구를 위해 몇 가지 시사점을 제공해 준다. 첫째, 한국 유아교육 현장에서 실질적으로 적용되는 담론들, 예를 들어 표준준리과정의 적용 혹은 기관 평가인증제의 문제 등에서 나타나는 현실적인 이슈들과 관련한 교사의 실천이 현장에서 어떠한 모습으로 발현되고 있으며 해당 담론에 대항하며 교사 개개인이 구성하는 이론은 어떠한 모습으로 형성되어 가는지 탐색할 필요가 있다. 지배담론에 대응하는 교사의 개인적인 교육신념과 철학의 형성 과정과 현장의 문제를 해결하기 위해 교사가 사용하는 타협의 전략과 방법을 탐색하는 작업을 통해 교사가 형성하는 암묵적 지식이 그들이 현실적인 문제들을 해결해주는 방법을 제시해 줄 것으로 보인다 (Kim & Lee, 2015)[53].

둘째, 교사가 실천을 이론화하는 데 있어 도움을 주는 방안에 대해 모색할 필요가 있다. 본 논문에서 다루어진 연구들은 예비교사들이 교사양성과정을 들어갈 때 교육 실천을 이론화할 수 있는 일련의 지식과 경험을 지니고 있지만 좀 더 정교한 이론화는 양성과정이라는 전문성 발달 과정 중에 형성됨을 보여주고 있다. 교사의 실천을 이론화하는 근원이 교사양성과정 혹은 준비과정과 무관하게 독립적으로 존재하지 않는다는 사실은 교사교육자들이 예비교사들의 신념의 근원을 인식하고 명시적 지식과 암묵적 지식을 스스로 구성할 수 있도록 도와줄 필요가 있음을 보여준다.

셋째, 본 연구를 통해 ‘교사가 자신의 신념과 행위를 통제하는 주체가 누구인가?’ 혹은 ‘교사와 이론가 중 누가 bottom-up 이론화를 주도하는가?’ 라는 물음에 던져볼 때 이러한 bottom-up 연구현상에 대한 bottom-up이란 구체적으로 무엇을 의미하는지 살펴볼 필요가 있다 (Williams, 1996)[3]. 본 연구에 소개된 연구에서

bottom-up 이론을 이끄는 주체는 주로 교사교육자나 연구자들이다 아주 소수의 연구들이 교사들이 이론화를 주도한다고 보고하고 있는데 이들 연구는 주로 대학과 현장의 교사들이 공동으로 연계한 연구들에서 나온 결과이다. Williams(1996)[3]에 의하면 이러한 현상은 bottom-up 관점에 근거한 연구의 본질에 대한 의문을 가지게 한다.

현실적으로 교사가 주도하지 못하는 bottom-up 현상은 전통적으로 교실 현장에서의 교사들의 표현할 기회가 없었기 때문이기도 하다. 교직자체와 교육행정간의 위계성, 그리고 교수-학생간의 위계적 구조가 견고해서 교사들이 그동안 체계적으로 그들의 목소리를 낼 수 없었던 것이다. 하지만 점차 top-down 관점에서 교사의 일을 이해하는 접근에서 벗어나 점차 가르치는 것에 대한 의미를 교사들이 실제 현장에서의 반성적 사고와 그들의 의미 만들기에 초점을 두어야 할 필요성이 있다. 이를 위해서는 대학과 현장의 교사들과의 파트너십을 통해 협력적인 연구가 필요하다. 이러한 연구들이 현장에서 발현하는 다양한 근거이론들을 이해할 수 있는 기회를 제공하고 실제 교실 안에서 일어나는 문제들과 유아와 그들이 속해있는 가정 및 다양한 문화에서 발생하는 문제에 대한 실제적인 해결책을 제시해 주는 데 도움을 줄 것으로 보인다.

## ACKNOWLEDGMENTS

This study was supported by research grants from the Daegu Catholic University.

## REFERENCES

- [1] A. Chafel, & S. Reifel, "Theory and practice in early childhood teaching: Themes and advances." *Advances in Early Education and Day Care*, Vol. 8, No. 263-294, 1996.
- [2] J. Nespore, "The role of beliefs in the practice of teaching." *Curriculum Studies*, Vol. 19, No. 4, pp. 317-328, 1987.
- [3] L. Williams, "Does practice lead theory? Teachers' constructions about teaching: Bottom-up perspectives."

- Advances in Early Education and Day Care, Vol. 8, pp. 153-184, 1996.
- [4] F. Shoonmaker & S. Ryan, "Does theory lead practice? Teachers' constructions about teaching: bottom-up perspectives." *Advances in Early Education and Day Care*, Vol. 8, pp. 117-151, 1996.
- [5] G. Morrison, *Early childhood education today*. New Jersey: Merrill, 2009.
- [6] K. Kwon, "A review of research of on early childhood teacher beliefs and practice." *International Journal of Early Childhood Education*, Vol. 16, No. 1, pp. 7-30, 2010.
- [7] L. Goldstein, "Beyond the DAP versus standards dilemma: Examining the unforgiving complexity of kindergarten teaching in the United States." *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 22, pp. 39-54, 2007.
- [8] R. Charlesworth, C. H. Hart, D. C. Burts, & S. Hernandez, "Kindergarten teachers beliefs and practices." *Early Child Development and Care*, Vol. 70, pp. 17-35, 1991.
- [9] R. Charlesworth, C. H. Hart, D. C. Burts, R. H. Thomasson, J. Mosley, & P. O. Fleege, "Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices." *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 8, No. 3, pp. 255-276, 1993.
- [10] X. Wen, J. G. Elicker, & M. B. McMullen, "Early Childhood Teachers' Curriculum Beliefs: Are They Consistent With Observed Classroom Practices?." *Early Education & Development*, Vol. 22, No. 6, pp. 945-969, 2011.
- [11] I. Jones & D. F. Gullo, "Differential Social and academic effects of developmentally appropriate practices and beliefs." *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 14, No. 1, pp. 26-35, 1999.
- [12] T. K. Buchanan, D. C. Burts, J. Binder, J., & V. F. White, "Predictors of the developmentally appropriateness of the beliefs and practices of first, second, and third grade teachers." *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 13, No. 3, pp. 459-483, 1998.
- [13] N. File & D. F. Gullo, "A comparison of early childhood and elementary education students' beliefs about primary classroom teaching practices." *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 17, pp. 126-137, 2002.
- [14] M. B. McMullen, "Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk." *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 13, No. 2, pp. 216-230, 1999.
- [15] G. H. Krockover, R. M. Pekarek, C. G. Riggs, & D. P. Shepardson, "How well do multiage intermediate classrooms foster successful learning for children?" *Educational Forum*, Vol. 64, pp. 67-74, 1999.
- [16] K. Smith & L. Croom, "Multidimensional self-concepts of children and teacher beliefs about developmentally appropriate practices." *Journal of Educational Research*, Vol. 93, No. 5, pp. 312-321, 2000.
- [17] F. M. Connelly & D. J. Clandinin, "Stories of experience and narrative inquiry." *Educational Researcher*, Vol. 19, No. 4, pp. 2-14, 1990.
- [18] C. M. Clark & P. L. Peterson, Teachers' thought process. In M. C. Wittrock(Ed.), "The handbook of research on teaching" (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmilan Publishing Company, 1986.
- [19] K. I. Seifert, "What develops in formal theories of development." ERIC Document Reproduction Service No. ED 342489, 1991.
- [20] G. S. Cannella, "Deconstructing early childhood education." New York: Peter Lang, 1997.
- [21] B. Spodek, "Thought process underlying preschool teachers classroom decisions." *Early Child Development and Care*, Vol. 29, pp. 197-208, 1987.
- [22] N. Bell, "Early childhood teachers theories in practice: What do teachers believe?" Paper presented at the fifth early childhood convention, Dunedin, New Zealand, 1991.
- [23] W. Ayers, "The shifting ground of curriculum thought and everyday practice." *Theory into Practice*, Vol. 31, No. 3, pp. 259-263, 1992.
- [24] E. Jones, Perspectives on teacher education: Some relations between theory and practice. In L. G. Katz(Ed.), *Current topics in early childhood education*,

- Vol. 6, pp. 123-141, Norwood, NJ: Albex, 1986.
- [25] M. F. Klein, "A perspective on the gap between curriculum theory and practice." *Theory into Practice*, Vol. 31, No. 3, pp. 191-197, 1992.
- [26] G. Halliwell, *Practical curriculum theory: Describing, informing and improving early childhood practices*. In B. Lambert(Ed.), *Changing faces: The early childhood profession in Australia*(pp. 121-123). Canberra: Australian Early Childhood Association, 1992.
- [27] S. Grieshaber & G. S. Cannella, *From identity to identity: Increasing possibilities in early childhood education*. In S. Grieshaber & G. S. Cannella (Eds.), "Embracing identities in early childhood education" (pp. 3-22). New York & London: Teachers College, 2001.
- [28] L. Goldstein, "Teaching the standards is developmentally appropriate practice: Strategies for incorporating the sociopolitical dimension of dap in early childhood teaching." *Early Childhood Education Journal*, Vol. 36, No. 3, pp. 253-260, 2008.
- [29] E. Burman, "Deconstructing developmental psychology." London & New York: Routledge, 2008.
- [30] M. F. Pajares, "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct." *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3, pp. 307-332, 1992.
- [31] M. Kim, Rethinking teachers' beliefs and practices of early childhood teaching from critical perspectives. *International Journal of Early Childhood Education*, Vol. 20, No. 1, pp. 41-60, 2014.
- [32] D. A. Schon, "The reflective practitioner: How professionals think in action." New York: Basic Books, 1983.
- [33] E. Kim, "An analysis of meanings of preservice early childhood teacher's reflective inquiry journaling in the teaching practice." *Early Childhood Research and Review*, Vol. 19, No. 2, pp. 321-348, 2015.
- [33] H. Ahn, "An analysis of meaning of early childhood teachers' experiences on self-reflective emotion journaling." *Early Childhood Research and Review*, Vol. 14, No. 4, pp. 287-314, 2010.
- [35] H. Kwon & S. Lim, "Early childhood preschool teachers' cognition and coping ways on inclusive education through dilemma centered case methods." *Early Childhood Research and Review*, Vol. 14, No. 3, pp. 5-36, 2010.
- [36] Y. Lee, "A narrative inquiry: How one reggio teacher and one eco-entered early childhood education teacher talk about their experiences." *Journal of Early Childhood Education*, Vol. 34, No. 3, pp. 85-110, 2014.
- [37] S. Yoo, "Implementation of pre-service teachers' professional identities through metaphor in early childhood teacher education." *Journal of Future Early Childhood Education*, Vol. 20, No. 1, pp. 241-276, 2013.
- [38] B. Lee, "Confusion in multicultural education and its understanding process: A field study on "Wongok-dong" in Ansan." *Early Childhood Research and Review*, Vol. 15, No. 5, pp. 103-127, 2011.
- [39] J. Lee & B. Lim, "A study on ideal image of teacher for preservice early childhood teachers: Based on the autobiographical method using a multilateral approach." *Journal of Learner-centered Curriculum and Instruction*, Vol. 17, No. 4, pp. 95-122, 2017.
- [40] A. Saban, B. N. Kocbeker, & A. Saban, "Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis." *Learning and Instruction*, Vol. 17, No. 2, pp. 123-139, 2007.
- [41] S. Yoo, "A Study on the Use of Autobiographical Stories Based on Visual Narrative Materials for Developing Self-Image and Philosophical thoughts in Early Childhood Teacher Education." *Journal of Future Early Childhood Education*, Vol. 23, No. 4, pp. 171-198, 2016.
- [42] M. A. Lundeberg. & J. E. Lawver, "Thinking like a teacher: Encouraging cognitive growth in case analysis." *Journal of Teacher Education*, Vol. 45, No. 4, pp. 289-297, 1994.
- [43] M. Kim & H. Cho, "The meaning of preservice

- teachers' experiences in ethical dilemma solving through college course for teaching professional ethics based on PBL." *Early Childhood Research and Review*, Vol. 18, No. 5, pp. 585-615, 2014.
- [44] E. Baik, & H. Lee, "Types of preservice early childhood teachers' teaching beliefs about instructional goal, teaching activities and assessment, teacher's role." *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, Vol. 17, No. 4, pp. 225-248, 2012.
- [45] K. Carter & L. Gonzakez, "Beginning teachers' knowledge of classroom events." *Journal of Teacher Education*, Vol. 44, No. 3, pp. 223-233, 1993.
- [46] B. Spodek, *Implicit theories of early childhood teachers: Foundations for professional behavior*. In B. Spodek, O. N. Saracho & D. L. Peters(Eds.), "Professionalism and the early childhood practitioner" (pp. 161-172). New York: Teacher College Press, 1988.
- [47] C. Wien, "Negotiating standards in the primary classroom: The teachers' dilemma." New York: Teachers College Press, 2004.
- [48] D. F. Brown. & T. D. Rose, "Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation." *Action in Teacher Education*, Vol. 27, No. 1, pp. 20-29, 1995.
- [49] S. Nicholson, *There is so much you can learn: Child care teachers' perceptions of their professional development experiences*. Ph. D. dissertation, The University of Texas at Austin, 2008.
- [50] A. M. Phelan & H. J. McLaughlin, "Educational discourse, the nature of the child, and the practice of new teachers." *Journal of Teacher Education*, Vol. 46, No. 3, pp. 165-174, 1995.
- [51] Y. Mo & K. Kim, "A study on the preschool teacher's perception of teaching professionalism and conviction." *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, Vol. 18, No. 1, pp. 241-260, 2013.
- [52] H. Keum, "The basic theoretical research for a practice of university faculty member's teaching reflection," *Journal of Digital Convergence*, Vol. 14, No. 2, pp. 57-63, 2016.
- [53] M. Kim & H. Lee, "Three approaches to understanding early childhood teachers' work." *Early Childhood Research and Review*, Vol. 19, No. 2, pp. 273-296, 2015.

김 미 애(Kim, Míai)



- 1991년 2월 : 이화여자대학교 유아교육과 (문학사)
- 1995년 2월 : 이화여자대학교 교육대학원 유아교육전공(교육학석사)
- 2010년 8월 : The University of Texas at Austin, Curriculum & Instruction, Early Childhood Education (Ph.D.)

- 2010년 9월 ~ 2013. 8월 : Southern Connecticut State University, Assistant Professor
- 2013년 9월 ~ 현재 : 대구가톨릭대학교 유아교육과 교수
- 관심분야 : 유아교사교육
- E-Mail : miaikim@cu.ac.kr