

놀이 공간으로써 유아교실에 대한 교사의 인식과 실천 연구*

A Study on Teacher's Perceptions and Practice of the Early Childhood Classroom as Play space

구가령¹ 임부연²

Ga Ryeong Gu¹ Boo Yeon Lim²

ABSTRACT

Objective: The purpose of this study is to find out how teachers organize and operate early childhood classroom, as play areas.

Methods: Four teachers who had been aware of importance of play and were motivated to form an early childhood classroom as a play area were selected as research participants. Semi-structured interview and participatory observations were conducted to collected data.

Results: The findings of the study are as follows. First, in regard to the role of the early childhood classroom as a play space, teachers supported the play of children and wanted to organize and operate the classroom as a play space. Second, as, play space, the teachers wanted to construct the space according to their own perception with children.

Conclusion/Implications: The conclusions of this study are as follows. First, the teachers attempted to create play space by recognizing the contradictions that the classroom had. Second, the teacher organized the classroom into a play area and allowed the children to transform and create the space in their own.

* 본 논문은 2020년 부산대학교 대학원 석사학위논문 일부
를 수정·보완한 것임.

¹ 제1저자

부산대학교 유아교육과
박사과정생
(e-mail : rkfud400@pusan.ac.kr)

² 교신저자

부산대학교 유아교육과 교수
(e-mail : blim@pusan.ac.kr)

key words early childhood classroom, play area, classroom space, play, qualitative research

I. 서론

인간 삶의 모든 시간에는 다양한 공간이 존재한다. 인간은 이 무수히 많은 공간을 접하고, 속해지고. 나가고, 때로는 탈주하기도 하면서 관계를 맺어나간다. 이런 관계를 통해 공간은 개인의 고유한 정서와 기억에 닿게 되어 경험의 깊이를 생성하고, 주체와의 얽힘 속에서 인간은 실존론적인 의미를 가지게 되며 변화하고 생성된다(임부연, 이정금, 2013). 그렇기에 우리의 삶을 이야기할 때 공간을 떼어놓고 말하기는 어렵다. 더욱이 개인으로서의 한 사람의 생애 모든 시간뿐만 아니라, 개인이 모인 집단, 국가 더 나아가 민족의 모든 역사와도 공간은 관계를 맺고 있기에 그

리하다. 이러한 연유로 인간을 이해함에 있어 시간과 더불어 공간이 함께 사유되어져 왔다.

인간이 정적인 존재가 아니듯이 인간이 삶을 꾸려나가는 공간도 한가지의 의미로 머물러있지 않다. 물리적으로 같은 공간에 있어도 무엇을, 누구와 함께하는 가에 따라서 이전에 존재했던 공간과는 다른 의미를 가지게 된다.

이는 교육에 있어 공간이 가지는 특성도 마찬가지이다. 현대 사회에 이르러 학습자가 교육기관에 머무는 시간이 늘어나면서 교육 공간에 대한 관심은 보다 높아지고 있다. 그리고 그런 만큼 교육 공간을 어떻게 바라보아야 할 것인가에 대한 논의가 과거에 비해 활발히 이루어지고 있다.

유아교육에서도 이러한 움직임을 발견할 수 있다. 김민우, 강승지 그리고 이연선(2017)의 연구에 따르면 유아교육기관의 공간에 대한 연구가 유아교육기관의 실내공간과 놀이터를 중심으로 활발하게 이루어졌음을 알 수 있다. 공간에 대한 다양한 연구를 살펴보면, 주로 유아교육기관의 실내 공간에 대한 연구들(김미래, 남기원, 2016; 변기동, 권주영, 하미경, 2015; 심미연, 임재택, 2008; 연희정, 김은주, 송주은, 2015; 이슬, 최경란, 2014; 이현경, 2007; 이효원, 2018; 임부연, 양혜련, 송진영, 2012; 장상욱, 2015; 조민영, 김은주, 2016; 조민영, 임재택, 2005)이 활발히 이루어졌다. 해당 연구들은 교육이 직접적으로 이루어지는 실내 공간에 대한 중요성을 여실히 보여준다. 특히나 교실은 유아들이 유아교육기관 내에서도 가장 오랫동안 지내는 공간이다. 그렇기에 물리적 장소의 의미를 넘어 주관적이고 심리적인 장소로서 또래친구, 교사와의 관계를 맺게 되는 생활의 장이라고 할 수 있다(연희정 등, 2015). 이 공간 속에서 유아는 놀이를 하고, 배움을 행하게 된다.

유아교실 공간의 다양한 장소적 역할 및 의미 중 유아의 놀이를 빈번히, 자연스럽게 관찰할 수 있는 곳이라는 점에서 유아교실은 일상적 공간 이상의 의미를 가진다. 유아는 놀이를 통해서 세상의 지식을 습득하고, ‘나’라는 자아 인식과 정체성을 성립함과 동시에 ‘다른 사람’이라는 타인의 존재를 알아가게 된다(임부연, 오정희, 최남정, 2008). 이와 같은 유아기의 특성을 고려하여 교사는 교실 공간에 대한 유아의 체험을 놀이를 통해 알 수 있다. 교사가 유아교실을 구성할 때 유아의 놀이를 고려해야 하는 이유도 이 때문이다.

이러한 교실 공간은 그 구성원인 교사와 유아가 어떻게 영향력을 발휘하는가에 따라서 다양한 모습으로 변화할 수 있다. 교실 공간을 가장 직접적으로 영향을 미치는 이들이 어떠한 생각을 가지고 있는가, 지금까지 어떠한 경험해왔고, 하고 있는가에 따라 교실은 얼마든지 변모할 수 있는 것이다.

그렇기에 교실을 구성함에 있어 유아와 교사가 함께 할 것을 강조한다. 하지만 실제 공간 구성에 있어서는 교사가 유아교육전문가로서 유아보다 더 직접적으로 영향력을 발휘하고 있다(이경화 등, 2018). 교사는 자신이 지금까지 교사로서 얻게 된 지식, 신념 등과 공간 구성의 역할을 합쳐 교실 공간을 구성하게 되지만, 그 중 교사가 습득하게 된 기존의 교실 공간 구성 양식에 많은 영향을 받는다. 교실이 교육기관 내의 공간인 이상 국가수준 교육과정과 해당 기관의 교육신념에 영향을 받을 수밖에 없는 것이다. 그러면서 유아교실이라는 공간이 만들어지는 과정에서 그 시대의 영향력 있는 담론과 사회의 특성이 생산 양식으로서 작동하게 된다(Lefebvre, 2011). 그러나 모든 공간이 그렇다는 것은 아니다. Lefebvre(2011)는 부분적으로 공간이 수단으로서 이용되려

는 움직임에서 벗어난다고 주장한다.

본 연구는 놀이 공간으로써 유아교실공간을 살펴보는 이론적 배경으로 상기에 서술한 공간을 사회적 생산물로 보고, 공간 생성에 얽힌 사회적 관계와 권력에 대해 주장한 Lefebvre(2011)와 인간의 구체적인 삶과 공간과의 밀접한 관계를 주장한 Bollnow(2011)의 두 학자들의 인식을 반영하고자 한다. 그리하여 유아교실 공간의 생산에 어떠한 힘이 작용하고 있는가를 들여다보고, 교사와 유아의 실존의 입장에서 공간을 연관지음으로써 입체적으로 유아교실을 보고자 한다.

이들의 관점을 구체적으로 살펴보면 먼저, Lefebvre(2011)¹⁾는 공간 생성 현상을 사회적 공간 이론으로 설명한다. 권력을 가진 사회적 요소에 의해 공간은 특정 양식(집단)에 맞게 생성된다. 그리고 그 결과 차별성을 가진 공간보다는 동질 된 공간이 지속적으로 생산 및 재생산 되는 것이다. 이 과정에서 교사에 따라서 교실 공간 구성이 풍부해지거나, 빈약해질 수 있다. 또한, 유아에게 허용된 공간, 쓰임이 정해진 공간, 교사의 공간으로 나누어지는 공간의 계급화가 일어나 공간이 분절되거나 개방될 수도 있다. 이러한 점에서 유아교실 공간을 구성하는 주도권을 갖고 있는 교사가 사회가 생산하고자 하는 대로 공간을 재생산 하는 것이 아니라, 유아를 위한 바람직한 공간을 조직하는데 자신이 가진 힘을 사용해야 함을 상기시켜준다.

그렇다면 교사가 자신의 삶 속에서 경험하였던 교실 공간에 대한 경험은 그저 경험으로서만 머물러 영향을 주지 못하는가?

교사는 성장과 발달의 과정을 반복하는 존재로서 반성, 갱신, 성장의 주기를 순환적으로 행한다(이경화 등, 2018). 특정한 존재에 머무르지 않고 역동적으로 변화하고 성장하고자 하는 교사의 면모는 놀이 공간으로써 유아교실에 대한 동질화를 파괴하고 각 개인의 차이가 살아있는 우연한 공간을 생산할 수 있다. 그럼으로써 교실 공간을 하나로 동질화시켜버리는 추상 공간에서 개별의 본질로서의 차이를 가질 수 있는 차이 공간의 생산이 시도 된다(Lefebvre, 2011).

한편, Bollnow(2011)은 인간은 자신이 직접 체험하는 방식에 따라서 공간과 관계를 맺고, 그에 따라 공간이 변한다고 말하는 체험 공간 이론을 주장한다. 인간의 체험과는 관계없는 상태로 존재하다가 인간이 그 공간을 체험하는 방식에 따라 다양하게 해석 될 수 있다는 것이다. 이러한 Bollnow(2011)의 체험 공간 이론은 교실이 교사가 어떻게 체험하는가, 체험했는가에 따라 달라질 수 있다는 것을 알려준다. 또한 인간의 어떠한 체험을 하는가에 따라 공간의 의미가 달라지는 만큼, 교실 공간 속에서 살아가는 유아가 교사의 생각과는 다른 체험을 할 수 있음을 드러낸다. 그렇기에 유아는 교사가 어떠한 의도를 가지고 공간을 구성하던지 간에 교사의 의도와 부합한

1) Lefebvre(2011)는 사회적 공간의 생산 계기를 공간적 실천, 공간 재현, 재현 공간으로 설명한다. 먼저 공간 실천은 몸을 이용한 지각적 이식을 바탕으로 일적, 일상적으로 그 집단 혹은 사회의 특성이 드러나게 생산된 공간을 말한다. 다음으로 공간 재현은 인지된 공간으로 한 사회의 권력이 지식과 결탁하여 공조관계에 부합하는 코드들로 생산되는 공간이다. 마지막으로 재현 공간은 체험된 공간으로 개인이 상상력을 활용하여 자신의 것을 변화시키고 지배하려 시도하는 공간이다. 지배 권력에서 벗어난 새로운 공간을 열 수도 있으나 오랜 시간 지배 권력이 생산한 공간 표상에 수동적으로 체험한 면도 있기에 모순을 지닌다(배지현, 2014). 공간적 실천, 공간 재현, 재현 공간의 세 가지 층위는 상호 침투하는 관계를 맺으며 공간을 생산한다(Lefebvre, 2011).

체험을 할 수도 있고, 그렇지 않을 수도 있다. 유아 개인의 실존과 관련하여 온전히 그 유아가 어떻게 공간을 몸으로 체험하는가에 따라 달라진다는 것이다. 이 때문에 교사는 유아교실을 운영하며 유아가 공간을 어떻게 체험하는 가를 인식하고 있어야 한다. 유아는 공간 속에서 자발적으로 놀이하러 공간을 변화시키는 힘을 갖고 있기 때문이다.

2019 개정 누리과정 고시문(교육부, 2019)에서 교사가 놀이를 위한 지원가 역할을 하도록 명시되어 있는 만큼 놀이에 대한 깊은 고민을 바탕으로 하여 현재보다 더 전문가적인 역량을 요한다고 할 수 있다. 놀이 공간을 어떻게 인식하고 이것이 어떻게 실현되는가에 따라서 유아의 놀이의 질과 깊이가 달라질 수 있기 때문이다.

최근 유아교실 공간에 대한 선행연구를 살펴보면, 유아가 가지는 교실의 의미를 연구한 연구들과 더불어 교사가 가지는 교실 놀이 환경의 인식이 새롭게 다루어지고 있다. 또한, 유아와 교사 모두가 행복할 수 있는 교실 놀이 환경을 만들기 위한 연구들이 진행되었다(김소향, 조준오, 이주옥, 2018; 손유진, 2011; 임부연, 손연주, 2019; 임부연 등, 2008). 이러한 논문들은 유아교실에서 ‘흥미 영역’으로 구성되는 공간에 대한 문제를 다루고 있다. 예를 들면 7개 영역을 중심으로 배분되는 공간, 주제에 맞는 교구를 배치하여 유아의 자유로운 놀이주제와 맞지 않고 있는 현상에 대한 비판적 시각을 담고 있다(이승숙, 송나리, 배지희, 2017).

이처럼 공간에 대한 중요성은 철학적, 유아교육적 맥락에서 다양하게 논의되어 왔으나 여전히 유아교실 공간은 비교적 단편적이고 일반적인 구조와 틀을 갖는다는 점(이경화 등, 2018)에서 조금 더 다채로운 논의가 이어질 필요가 있다. 또한, 최근 놀이중심으로의 누리과정 변화와 관련하여 유아교실의 놀이 공간을 살피는 연구(이경화 등, 2018, 임부연, 2017)는 다소 부족한 실정기에 이러한 흐름과 관련하여 놀이 공간으로써 유아교실의 공간을 바라보는 연구가 필요할 것으로 보인다.

이를 위해 놀이 공간으로써 유아교실은 놀이가 활발히 일어나는 물리적 장소로서의 기능과 역할을 한다. 다양한 물체와 더불어 유아가 체험하는 유아교실의 분위기, 교사의 역할, 교육과정과 같이 물질적이지 않은 것 또한 주요한 요소로서 놀이 공간으로써 유아교실을 구성한다고 본다.

그에 따라 본 연구는 놀이의 중요성이 강조되는 시점에서 유아교실의 놀이 환경을 구성하고 변화하는데 많은 권한과 책임을 가지고 있는 유아교사가 놀이 공간으로써 유아교실을 어떻게 구성하고 운영하는가에 대해 알아보는 것을 목적으로 한다. 그러면서 유아교사가 놀이 공간으로써 유아교실을 어떻게 인식하고 있는지 그리고 자신이 인식한 놀이공간을 실천하기 위하여 재구성한 유아교실에서 유아들이 직접 어떻게 놀이하러 체험하는가를 보고, 이를 다시 교사는 어떻게 인식하고 반영하는 가를 함께 알아보고자 한다.

본 연구의 연구문제를 제시하면 다음과 같다.

연구문제 1. 놀이 공간으로써 유아교실에 대한 교사의 인식은 어떠한가?

연구문제 2. 교사의 인식을 바탕으로 한 놀이 공간으로써 유아교실의 실천은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 심층 면담과 관찰자로서 참여 관찰

심층 면담은 반 구조화된 면담 형식으로 진행되었는데, 반 구조화된 면담은 연구자가 좀 더 깊은 정보를 얻기 위해 개방형 질문을 활용하여 풍부한 연구 참여자의 반응을 이끌어내는 것이다(김영천, 2016). 면담을 진행하며 연구 참여자의 반응에 따라서 더 깊은 질문으로 확장하거나 변경하여 보다 다채로운 사례를 이끌어낼 수 있었다. 심층 면담을 위한 보조 자료로는 월간 교육 계획안, 주간 교육계획안, 일지, 활동 자료, 교실 놀이 공간 사진 및 동영상, 배치된 교구, 놀잇감 등을 선택하여 분석하였다.

심층 면담은 개개인의 연구 참여자와 일정을 조율하여 개별적으로 진행하였다. 심층 면담의 기본 회기는 5회로 진행하여 연구 참여자가 충분히 자신이 가지고 있는 견해와 생각을 회상하고 표출해 낼 수 있도록 했다. 만약 연구자와 연구 참여자 간의 추가적인 정보 교환이 필요할 경우 E-mail 면담, 전화 면담, 메신저 면담, 참여 관찰 후 문답을 이용하여 원활한 자료 수집이 이루어질 수 있도록 하였다.

반 구조화된 면담을 진행하기에 이에 맞는 반 구조화된 설문지를 구성하였다. 연구자가 심층 면담을 위해 조직한 질문지는 유아교육 전문가 1인과 유아교육 박사과정 2인으로부터 검토를 받고, 예비 연구를 진행한 뒤에 활용하였다. 연구자가 본 연구에서 활용할 심층 면담 주제 및 범주는 다음 표 1과 같다.

표 1. 면담 주제 및 범주

면담 주제	면담 범주	면담 질문 수	면담 보조 자료
유아 교실	<ul style="list-style-type: none"> 교실 공간에 대한 인식 교실 공간 구성 	4	<ul style="list-style-type: none"> 월간 교육계획안 주간 교육계획안
놀이 공간	<ul style="list-style-type: none"> 놀이에 대한 이해 놀이 공간에 대한 인식 	8	<ul style="list-style-type: none"> 일지 활동 자료(교구, 환경 자료)
놀이 공간으로써 유아교실	<ul style="list-style-type: none"> 교사의 역할 유아의 체험 	13	<ul style="list-style-type: none"> 놀이 공간 사진, 동영상 놀잇감 사진

면담 시간은 1회기 당 70분을 기준으로 하였다. 연구 참여자가 이보다 더 적거나 많은 시간을 요할 경우 시간을 유동적으로 조절하여 면담 과정에서 중간에 끊기는 것 없이 매끄럽게 진행될 수 있게 하였다. 면담 장소는 연구 참여자가 근무하는 유아교육기관의 교실과 카페에서 이루어졌다.

심층 면담과 동시에 관찰자로서 참여 관찰을 실시하여 면담 내용에서 드러난 인식이 실제 실천되고 있는가를 확인하고, 면담에서 드러나지 않는 것, 그리고 실제 공간의 구성은 어떠한가 등을 살펴보았다.

본 연구의 연구방법인 관찰자로서 참여 관찰은 연구 목적을 연구 참여자에게 알리고 현장에 투입되지만, 연구 참여자들과 적극적으로 상호작용하거나 개입하지 않는다(김영천, 2016). 그렇기 때문에 본 연구에서도 연구 참여자에게 연구의 목적과 연구 참여자의 존재를 알리고 현장 속에 들어가지만 연구 참여자와 유아들과 상호작용을 하거나 그 속에서 이루어지는 상황에 개입하지 않았다.

관찰자로서 참여 관찰은 유아들의 자유로운 놀이가 활발하게 이루어지는 자유선택활동 시간에 진행하였다. 이때 연구 참여자와의 심층 면담을 통해 얻은 자료와 비교해보며 실제 놀이 공간으로써 유아교실에 대한 인식이 어떻게 실천되고 있는지, 유아들은 교사들의 이러한 실천을 어떻게 받아들여져 경험되고 있는가를 살펴보았다. 그러기 위해 유아교실에서 유아, 유아-유아, 유아-교사 간에 이루어지는 놀이에서 공간을 어떻게 활용하고, 변화시키고 있는지 보았다. 또한, 교실 놀이 공간은 어떻게 구성되어 있는지, 교사가 놀이 공간을 어디까지 설정하고 있는지 등에 대해서도 관찰하였다.

객관적이고, 다양한 자료를 수집하기 위해서 동영상 촬영을 위한 캠코더, 사진 촬영을 위한 카메라 등을 연구를 위한 주요한 도구로서 활용하였다. 관찰하는 당시의 현장의 맥락을 효과적으로 파악하기 위해 일화를 적는 방법으로 관찰 일시, 기간, 관찰 인물과 사건, 목적 일화 등을 기록하였다. 또한 관찰자로서 참여 관찰을 하는 3개월 동안의 월간 교육계획안, 주간 교육계획안과 참여 관찰 당일의 일지를 연구 참여자에게 전달 받아 관찰하는 시간 외의 하루 일과 흐름을 파악하고, 분석할 수 있는 자료로 활용하였다. 특히나 일지의 경우 교사가 하루의 일과를 마치고 평가를 하는 자료이다. 이러한 특성으로 연구 참여자가 하루 일과 운영 속에서 어떠한 생각을 가지고 일과를 운영하는가를 파악할 수 있는 자료로서 관찰자로서 참여 관찰을 비롯하여 반구조적 면담에서의 추가 자료로도 활용할 수 있었다.

관찰자로서 참여 관찰 횟수는 약 6번이 진행되었다. 이때 심층 면담을 한 회기 한 이후에 관찰자로서 참여 관찰을 진행함으로써 본 연구에서 주요하게 다루어지는 실제 현장에서 유아교사가 어떻게 유아교실 놀이공간을 실천하고 있는지에 대해서 파악하는데 다양한 정보를 수집할 수 있었다.

2. 연구 참여자

본 연구는 Patton(2017)의 ‘목적적 표본선정’에 의거하여 몇 가지 준거를 설정하고 그에 따라 연구 참여자를 선정하였다. 첫째, 교실 공간을 구성하는 주체로서 교사의 역할에 관심을 갖고 있는 교사를 연구 참여자로 선정하였다. 둘째, 놀이의 중요성을 알고 놀이 공간으로써 유아교실을 구성하는 것에 의욕을 가지고 있는 교사를 연구 참여자로 선정하였다. 셋째, 교실 공간을 구성한 경험이 있는 교사를 연구 참여자로 선정하였다. 넷째, 진정한 놀이가 이루어지는 공간으로서 몇 가지 패턴으로 굳어진 영역과 분절된 공간성으로 인해 유아교실이 갖는 문제에 대한 갈등을 겪고, 이를 해결하고자 하는 교사를 연구 참여자로 선정하였다. 다섯째, 누리과정을 주요 교육 과정으로 채택하고 있는 유아교육기관의 교사를 연구 참여자로 선정하였다. 이러한 준거에 의하여

연구 참여자를 4명을 선정하였다. 이때, 유아교육기관의 특성은 누리과정을 중심으로 교육과정으로 운영하는 기관에 종사하는 교사로 선정하였다. 그 이유는 누리과정이 국가수준 교육과정으로서 가장 보편적이고, 의무적인 것으로 인식되고 있고, 그렇기에 다수의 유아교육기관의 주요한 교육과정의 틀로서 활용하고 있기 때문이다. 이러한 준거에 따라 선정된 연구 참여자들의 인식 사항과 개인적 배경은 다음 표 2와 같다.

표 2. 연구 참여자 배경

구분	학력	교직경력	기관유형 및 현재 직위	반 연령 및 이름
A교사	대학교 졸	2년	민간 어린이집 교사	만 3~5세 혼합 파랑반
B교사	대학교 졸	3년	사립 유치원 교사	만 4세 노랑반
C교사	대학교 졸	2년	사립 유치원 교사	만 4세 빨강반
D교사	대학교 졸	18년	민간 어린이집 교사	만 4세 초록반

3. 자료 수집 및 분석

본 연구는 2019년 8월부터 2019년 10월까지 3개월에 걸쳐 심층 면담과 현장관찰이 수행되었다. 이때 수집된 자료는 심층 면담 자료, 참여관찰 일지, 연구자 일지, 문서 및 기타 자료이다.

자료 분석의 과정은 자료 수집, 자료 분석, 보고서 작성의 순서로 진행되었다. 이때 연구 참여자의 경험과 관점을 이해하고 연구 전 과정에서 가지는 순환성과 함께 해석하는데 중점을 두었다. 또한, 자료 분석의 원리는 사례연구와 귀납적 분석 그리고 코딩이며, 코딩은 일반적 도식에 의한 코딩 방법의 대표적인 예인 Bogdan과 Biklen의 방법을 활용하였다. Bogdan과 Biklen의 코딩 방법은 장면이나 상황 코드, 상황 정의 코드, 참여자들이 소유하고 있는 관점 코드, 과정 코드 등의 모든 사회적 인간적 상황을 분석하는데 효과적이다(김영천, 2016).

질적 연구 자료의 분석 과정의 절차는 김영천(2012)의 분석 절차를 바탕으로 진행하였다.

첫째, 자료 분석을 위한 시작으로 심층 면담과 참여 관찰을 진행할 때 수집한 자료를 당일에 전사하였다.

둘째, 개방 코딩의 단계에서는 세그멘팅을 실시하여 코딩 작업을 수월하게 할 수 있도록 준비하였다. 이 과정에서 면담 전사 자료와 관찰 자료를 숙아내는 작업을 진행하여, 연구 목적과 알맞은 부분을 수집하였다. 이 과정에서 연구 참여자들로부터 수집한 월간 교육계획안과 주간 교육계획안과 그리고 일지는 교사가 평소 가지고 있던 놀이와 유아, 공간에 대한 정보를 파악하는데 쓰였다.

셋째, 초기 범주화한 자료를 바탕으로 심층 코딩의 과정을 통하여 계속적으로 나타나는 주제를 중심으로 재코딩하였다. 이 과정에서 정말로 의미 있다고 생각되는 코드를 선별하여 범주화하고 정리하고, 하위 범주를 생성하는 코딩 작업을 실행하였다.

넷째, 해석하기의 과정에서는 심층 코딩을 통해 생성된 하위 범주와 상위 범주에서 주제를 발

건하고 생성하였다. 그런 후 생성된 주제어, 하위 범주, 상위 범주, 주제별 표, 그림 등을 활용하여 놀이 공간으로써 유아교실에 대한 역할 인식과 놀이 공간에서의 유아 경험을 정리하였다. 다음 표 3은 자료 분석의 과정을 통해 도출된 연구 결과 범주이다.

표 3. 연구 결과 범주

연구 문제	상위 범주	하위 범주
놀이 공간으로써 유아교실에 대한 교사의 인식은 어떠한가?	교사의 놀이 계획을 어렵게 하는 경직된 공간	<ul style="list-style-type: none"> 구조적으로 제한된 유아교실 공간 놀이중심의 교육과정을 어렵게 하는 교실 공간
	협력을 필요로 하는 놀이 공간	<ul style="list-style-type: none"> 관찰과 이해를 기반으로 한 지원적 공간 동료 교사와의 협력을 통해 만들어져 가는 놀이 공간 반성적 사고의 순환
교사의 인식을 바탕으로 한 놀이 공간으로써 유아교실의 실천은 어떠한가?	유아와 함께 만들어 나가는 놀이 공간의 중요성	<ul style="list-style-type: none"> 규칙과 놀이의 조율 상호작용 활용의 적절성
	교사의 지원을 통한 유아의 체험 공간 열어가기	<ul style="list-style-type: none"> 공간 지원에서 오는 자유로움과 규칙의 경계 횡단하기 유아 주도적 놀이의 장 펼치기 놀이의 몰입을 위한 공간 지원하기
	유아와 함께 차이 공간으로의 유아교실 만들어 가기	<ul style="list-style-type: none"> 변형하고 통합하는 유아의 놀이 유아와 교사의 합주로 만드는 공간

이러한 결과에 따라 범주를 구성한 후 본 연구에서는 결론의 신뢰도와 타당도를 검증하기 위하여 삼각측정법 중 자료의 통합을 사용하였다. 또한, 연구자가 가지는 주관성의 오류를 방지하기 위하여 연구 과정에 있어 유아교육 전문가 1인과 유아교육 박사과정 2인에게 조언과 비평을 구하였다. 이를 통해 연구자의 해석의 정확도와 신뢰도의 평가를 재고할 수 있었다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 놀이 공간으로써 유아교실 공간에 대한 교사의 인식

1) 교사의 놀이 계획을 어렵게 하는 경직된 공간

교사는 유아교실을 구성하는데 직·간접적인 영향력을 행사한다. 현재 유아교실은 국가수준 교육과정에 맞춰져있다. 교사의 자율에 따른 다양한 교실이 형성되기 보다는 이미 만들어진 형식이 교사의 교실에 대한 영향력 기반으로 Lefebvre(2011)가 말한 추상 공간²⁾으로서 재생산되는 것

2) Lefebvre(2011)는 자본주의의 수단으로서 활용되는 공간으로, 공간을 이루는 많은 요소들의 다양성을 파괴하여 각각이 지닌 사회적 공간을 동질화하는 추상 공간 개념을 주장한다. 이러한 추상 공간과 대비되는 개념으로 Lefebvre(2011)는 차이 공간을 이야기 하는데, 추상에 대한 투쟁으로서 얻어진다. 추상과

이 반복되고 있는 것이다. 하지만 공간이 인간이 어떻게 체험하는가에 따라서 다양하게 인식되고 바뀔 수 있는 만큼(Bollnow, 2011), 추상 공간이 된 유아교실에서 교사들은 모순을 발견하고 차이 공간으로 나아갈 수 있는 힘을 가진 존재이다. 이러한 존재로서 교사들은 차이 공간을 생성하기 위해 기존의 유아교실 형태에서 수용할 부분은 수용하고, 변화해야 할 부분은 바꾸어 나가 고자 하고 있었으며, 그 과정에서 갈등과 어려움을 경험하기도 하였다.

유아교실 공간을 놀이공간으로써 운영하고자 할 때 생기는 어려움은 유아교실의 운영으로부터 출발하였다. 유아교실은 규모가 한정적으로 고정되어 있지만, 공간의 크기를 충분히 고려하지 못하고 있었다. 그럼에도 실제 공간 구성에 있어서 반드시 들어가야 할 구성 요소들에 대한 지나친 요구가 많았고, 이것은 교사들로 하여금 어려움을 발생시키는 주요 원인으로 자리 잡고 있었다. 그 중 특히나 흥미 영역은 유아교실의 대부분의 공간을 차지하고 있었다. 이러한 공간 구성의 형태는 교사가 바꿀 수 없는 기준으로 존재하여 유아교실을 추상 공간으로 생산하고 있다. 연구 참여자들 중 다수는 흥미 영역 자체에 대한 부정적인 태도를 취하지는 않았으나 유아교실의 규모가 한정적이고, 흥미 영역은 많은 공간을 차지한다는 점에서 교사는 한계를 갖게 되었다.

다른 반보다 저희 반 같은 경우에는 되게 협소해요. 이번에 한 학기를 보내오기 전에 제가 이 반을 처음 맡아서 봤을 때 ‘너무 좁지 않나?’라는 생각이 들었거든요. 그래서 ‘이 공간에 친구들이 25명이 들어오기에, 과연 편안하게 지낼 수 있을까?’라는 생각을 했었어요.

(C교사 2019. 09. 05.)

C교사의 면담에서도 알 수 있듯이 교사는 유아교실의 규모에 대해서 민감하게 반응하고 있었다. 유아의 수에 비해 유아교실의 면적이 좁다고 느끼는 순간, 교사는 유아교실 구성의 첫 걸음부터 공간의 크기와 주어진 구조의 형태 사이에서 갈등을 겪게 되었다. Bollnow(2011)의 관점대로 공간에 대한 체험이 공간에 대한 해석에 영향을 미치게 된 것이다.

하지만 교사들이 이처럼 공간의 고정된 크기를 인식하고 있음에도 불구하고, 고정된 것을 변화시키고자 하는 열망을 갖고 유아교실을 변화 가능성을 품은 공간으로 인식하고 있었다. 연구 참여자들은 교사에게 기존의 구조적 형식과 다르게 한다는 선택지가 주어지지 않기 때문에 구체적으로 어떻게 할지에 대해서는 생각해본바가 없다고 하면서도, 어떤 변화를 주고 싶은 지에 대한 의견을 어렵지 않게 내비쳤다.

지금 배치가……. 지금까지 너무 당연히 누리과정 영역에 맞추어서 배치를 해야 한다고 생각을 했어요. 근데 그거 없이 그냥 놀이로, 교실을 배치할 수 있다고 한다면 다른 것에 신경 쓰지 않고, 좀……. 좀 더 자유로웠으면 하는 건 있어요. 교실이 어떠한 영역이나 형태에 묶여있는 게 아니라.

(A교사 2019. 08. 29.)

동질화 이전의 본연의 차이를 회복하는 공간으로서 최대한의 차이를 위해 리듬, 몸과 삶과 같이 배제된 것, 오해와 오류를 향해 열려있다.

유아교실을 구성하는 역할에 있어 교사의 의견이 반영되지 않는 것은 아니다. 교사들은 유아교실 공간을 구성에 있어 교사의 견해가 적극 반영된다고 생각하고 있었고, 실제로도 원하는 방향으로 이행을 하고 있었다. 하지만 유아와 함께 지내며 누구보다 유아의 놀이에 대해 알고 있을 교사가 자신의 소신에 맞게 자유롭게 틀에서 벗어나 유아교실을 조직하지는 못하였다.

즉, 교사들은 놀이와 교육과정을 함께 담아내는 공간을 구성하는 것에 어려움이 있다고 생각하고 있었던 것이다. 교사는 아래와 같이 유아의 놀이에 따른 공간을 구성해 주어야 할지, 자신의 교육계획에 따른 교육과정을 실천하는 공간을 구성해야 할지 그 중간지점에서 끊임없는 타협과 고민을 이어가고 있었다.

생활주제에 따라서 교구를 배치하고 환경을 꾸며도……단 한 번도 관심을 안 가지는 경우는 없는데, 지속적으로 하는 놀이가 있는 반면, 몇 번 해보다가 안하는 놀이도 있어요. 월간이나 주간 계획에 따라서 아이들이 놀이를 하다가도 결국 나중에 보면 자신들이 하고 싶은 놀이를 해요. 그건 생활주제와 상관없는 것이 더 많죠. 결국에는 중요한건 아이들의 흥미이고 관심이에요. 그게 나쁘다는 건 아닌데, 교사로서 효과적으로 제시해야하는데……쉽지는 않죠.

(A교사 2019. 09. 11.)

저희 반은 팽이를 좋아하거든요. 팽이를 넣어줬더니 계속, 계속 우리나라가 끝날 때까지 팽이를 했어요. 이게 아이들마다 그 놀이를 많이 할 수도 있고, 적게 할 수도 있는데 상대적으로 우리는 그걸 한정지어 보잖아요. “주제가 끝났으니까 바꿔야하는데 어떡하지?” 이렇게 말하면서 바꿔주거든요. 그때 아이들은 팽이 만들기 더 하고 싶어 하면서 블록으로 팽이를 만들어서 돌리더라고요. 생활주제가 바뀌어 교구장을 정리해야 하니깐. 조금 더 꺼내놓을까 하다가도 또 그러면 다른 놀이가 활성화 되지 않고 팽이만 할 것 같은 거예요.

(B교사 2019. 10. 11)

위 사례에서 볼 수 있듯이 주제중심 교육과정은 자유로운 유아의 놀이를 부자연스럽게 만든다. 일지와 심층 면담에서 연구 참여자들이 유아의 놀이도 장려해야 하고, 계획은 계획대로 실행하여야 하는 딜레마를 갖고 있는 것을 확인할 수 있었다. 사회적 공간으로서 기존의 지배적 담론을 재현하면서 경직된 공간이 생산된 것이다(Lefebvre, 2011). 그러면서 교사가 교육계획안의 생활주제에 따라서 유아교실을 구성하기 위해 교구나 화보 자료, 놀잇감을 준비하고 환경 게시판을 바꾸더라도 유아의 놀이가 이에 맞게 활성화 되지 않았던 것이다. 또는 이와 반대로 유아가 해당 주제의 놀이에 계속 흥미를 보여서 바뀐 생활주제에 따라 구성에 변화를 주어야 할 때 교사가 어떻게 대처해야 할지 갈등하기도 하였다. Bollnow(2011) 관점에서 보면 이는 고정된 유아교실 공간 속 유아가 갖고 있는 놀이 공간으로의 유아교실의 범위와 교사가 인식하고 있는 놀이 공간이 차이가 있기 때문에 발생한 것으로 해석할 수 있다. 공간은 개인의 경험에 따라 유한한 공간으로서 폐쇄성을 지니거나 무한히 확장할 수 있기에(Bollnow, 2011), 기존의 공간의 틀에 따라서 유아교실을 구성하고 재배치하였던 교사와 자신의 놀이를 위하는 유아 사이에 간극이 벌어

지고 있었다.

2) 협력을 필요로 하는 놀이 공간

교사는 유아교실을 구성하며 다양한 담론과 사회적 생산 양식과 교육적 신념에 영향을 받게 된다. 때문에 앞서 제시한 것처럼 어려움을 겪기도 하였다. 하지만 성장과 발달을 반복하는 주체로서의 교사는 그 상태에서 고민을 하는 것에 그치는 것이 아니라 유아와 그리고 동료 교사와의 협력을 통해 놀이와 불협화음을 만들고 있는 유아교실과의 화합을 꾀하였다.

먼저 연구 참여자들은 ‘교사가 유아의 흥미와 관심에 맞추어 어떠한 공간적 지원을 하는가?’가 유아교실이 놀이 공간으로 될 수 있도록 만드는 요점이라고 보고 있었다.

교사는 무언가를 이끌어가기 보다는 아이들을 관찰해보고, 관찰한 결과에 따라서 제공해주는 게 필요한 것 같아요. 전 블록이나 이런 걸 많이 바꾸거든요. 배치도도 신경 써서 바꿔보고, 이번에 아이들이 몰폰 블록을 꺼내주니까 되게 좋아하는 거예요. 그래서 평가 시간에 “쌓기 놀이 영역에서 검을 만들어보니까 어땠어?” 하니까 재미있기는 재미있었는데 다른 여자 친구들은 검 말고 다른 걸 만들어 보고 싶다고 하더라고요. “아 그러면 선생님이 몰폰으로 다른 걸 만들 수 있는 다양한 것들은 찾아서 너희에게 줄게.” 이러니까 그때 또 너무 좋아하더라고요. 교사는 아이들과 관계를 하고, 이야기도 많이 나누어서 그런 부분에서 좀 채워줘야는? 아이들 놀이에 있어서 채워주는 그런 게 필요한 것 같아요.

(B교사 2019. 10. 23.)

B교사는 평소 유아들이 몰폰 블록에 대한 관심을 확인하고 9월 4주차 때 거대 몰폰 블록을 자료실에서 꺼내와 쌓기 놀이 영역에 배치해 두었다. 거대 몰폰 블록을 가져다 놓은 그때 이후 관찰과 면담 마지막 날이었던 10월 23일까지 유아들의 거대 몰폰 블록에 대한 흥미는 지속되고 있었다. 그러던 중 거대 몰폰 블록의 개수에 대한 불만으로 갈등이 생겨나게 되었고, 유아들은 B교사에게 거대 몰폰 블록을 추가로 더 줄 것을 요청하였다. 그러나 남은 거대 몰폰 블록이 없었고, B교사는 대신 일반적 크기의 작은 몰폰 블록을 추가로 제공해 주었다.

교육계획안에는 생활주제에 따라 가을 옷가게 구성하기 등으로 놀이하는 것이었지만, 유아들은 공간에 일상적으로 배치된 몰폰 블록에 관심을 보이고 있었다. 오히려 유아들이 몰폰 블록과 거대 몰폰 블록으로 놀이를 하느라 자유선택활동 때 계획되어있던 활동이 이루어지지 않았다. 그럼에도 B교사는 처음 거대 몰폰 블록을 제공하고, 뒤이어 유아의 요청을 적극적으로 수용하여 두 번째로 이미 교실에 몰폰 블록이 있음에도 거대 몰폰 블록을 대신하여 몰폰 블록을 추가로 지원하였다. 유아에 대한 관찰을 바탕으로 유아가 평소에 흥미를 보이는 것을 파악하여 유아의 자유로운 놀이가 이루어지는 공간이 될 수 있도록 지원한 것이다.

유아는 그 공간과 놀이하기도 하고, 공간 안에서 놀이를 한다고도 할 수 있다(강승지, 손연주, 2018). 놀이에 따라서 공간이 정해지기도 하고, 역으로 공간에 따라서 놀이의 종류가 선택되기도 한다. 때로는 그 공간 자체가 놀이가 되기도 한다. 유아는 교사의 지원 아래 다양한 결과물을 만들어 냈고, 이에 따라 유아교실은 경기장, 시내, 도로, 운동장 등 다양한 장소로 자유롭게 탈바꿈하였다. 그러는가 하면 유아들이 먼저 특정 장소를 지정하여 유아교실 내 공간을 마련하고 그곳

에서 물론 블록으로 놀이를 하기도 했다. 놀이가 먼저 선행되었는지, 공간이 먼저 선행되었는지 모르게 뒤섞이면서 놀이 공간이 만들어졌다. 공간이 인간의 경험을 통해 무한히 확장될 수 있는 만큼(Bollnow, 2011), 교사의 적절한 지원을 기반으로 한 유아의 놀이를 통해 유아교실이 놀이 공간으로써 무한히 확장된 것이다.

몇 군데 제가 판단하기에 위험하다 싶은, 책상 밑이나 문 사이 같은 곳이 아닌 이상 교실의 거의 모든 공간이 놀이를 위한 공간으로 활용할 수 있게 해놓아요. 일단 교실에 영역이 나뉘어져있긴 한데 그 영역에 있는 책상만 활용하기에는 좁잖아요? 예를 들어 아이들 4~5명이 수·조작 영역에 있는 놀잇감을 가지고 놀이하고 싶어 할 수도 있으니까, 차라리 이야기 나누기 시간에 단체로 앉을 때 쓰는 네모난, 낮은 책상들을 다 같이 쓸 수 있게 하거든요. 그 옆에 있는 높은 책상도요. 저희반 아이들이, 특히 3세 아이들은 자신들이 높은 책상에 앉을 수 있는 형님이라는 느낌을 받는지 놀이할 때 그곳에 앉는 걸 좋아하거든요. 언제든 본인이 좋아하는 곳에서 놀이할 수 있도록 교실을 해놓죠.

(A교사 2019. 09. 20.)

자유선택활동 놀이로 미술을 소개시켜줬어요. 그 활동을 아이들이 되게 참여를 많이 하고 싶은 거예요. 이게 저희 반이 따로 그 영역에 스티커를 붙이지 않잖아요. 그래서 자유롭게 할 수 있어요. 미술영역에 많이 모여서 선생님 저는 이거 미술 영역에서 할 자리가 없어야 할 때 해매는 친구들 있는데, 그럼 보고 있다가 먼저 가서 미술 영역이 아니지만 여기서 해 이려고. 선생님 앉아계시던 자리를 트기도 하고. 그렇게 하기도 하거든요.

(C교사 2019. 09. 19.)

이렇듯 교사가 유아교실을 유아의 놀이를 지원하는 공간으로 인식하면서 유아교실의 구조적 틀이 유아의 놀이에 따라 바뀌어져 가고 있었다. A교사와 C교사는 유아가 어디서 놀이를 하는지, 지금 놀이하는데 어떠한 불편 사항이 있는지 확인하며 필요할 때마다 유아교실을 열어주었다. 교사가 유아교실을 분절되고 위계성을 가진 공간으로 인식하게 되면 유아들은 놀이를 할 수 있는 공간이 더 좁아지게 된다. 유아교실 자체는 분절되어 있으나 교사가 어떻게 유아의 놀이를 이해하는가에 따라서 분절된 유아교실은 통합될 수 있다(이경화 등, 2018). 그렇기에 앞선 사례에서의 교사의 행동은 협소한 유아교실을 좀 더 넓게 쓰고자 하는 나름의 방법이였다. 그리고 이렇게 자신들의 놀이가 유아교실을 활용함에 있어 언제나 최우선이 된다는 것을 보여주는 것에 유아들은 교실 변형의 주체성을 가지고 적극적으로 나설 수 있게 된다. 교사는 유아가 놀이를 위해서 하고자 하는 바에 최선으로 협력하여야 유아교실이 놀이가 이루어지는 공간이 될 수 있다고 말하였다.

하지만 상기처럼 유아에 대한 관찰과 이해를 말미암아 놀이 공간으로써 지원을 해나갔음에도 어려움은 생겨날 수 있다.

제가 1년차 때는 맨날 울었거든요. 제가 무언가를 하려고 했을 때 이게 맞는지, 선임 선생님들이 우리 반 공간을 봤을 때 어떤 생각을 할지 생각이 되게 많았어요. 근데 지금은 제가 한 해 한 해 거쳐 가면

갈수록 선생님들 이야기도 듣고, 원장선생님 말도 듣고, 원장 선생님께서 연수를 되게 많이 보내주세요. 그런 각종 연수에 있어서 많은 정보를 얻으니까 너무 도움이 되더라고요.

(B교사 2019. 09. 05)

교실 구성하면서 좀 애매한데? 싶거나 영 어떻게 해야 할지 고민이 되면 먼저 옆 반 선생님한테 가서 물어봐요. 그 선생님이 유치원에서 경력이 좀 있는 분이거든요. 가서 보통 예전에 어떻게 하셨는지 물어 보고 방법을 찾으면 거기서 끝이고. 그래도 좀 이거는 원장님한테 물어봄직하다 하면 원장님께 가서 조언을 구하는 편이에요. 학기 초에는 특히 1년차~2년 초까지는 어려우니까 아무래도 혼자 하는 것보다는 조언을 구하는 게 좋은 것 같아요.

(A교사 2019. 10. 01.)

교사는 자신에게 주어진 유아교실 구성의 주도권에 부담감을 느끼고 있었다. 교사의 재현 공간으로서 유아교실 공간이 만들어지며 유아를 위한 보다 더 나은 공간으로의 발전을 위한 고민과 지금까지의 유아교실 공간 양식을 유지하는 것에 대한 의무가 서로 뒤섞이고, 부딪히고 있는 것이다(Lefebvre, 2011). 그러나 A교사와 B교사의 사례와 같이 교사들은 유아교실 공간을 구성할 때, 자신만의 판단으로 공간을 구성하기 보다는 궁극하고 모호한 점을 동료 교사, 원장 등과 함께 협의하는 과정을 거쳤다. Bollnow(2011)가 말했듯이 공간은 인간의 내·외면과 상호작용을 하면서 변화가 일어나면 이에 맞추어 변화한다. 교사가 유아교실 공간을 내·외면으로 경험하면서 자기 혼자만의 것으로 인식하지 않고 누군가와 함께 만들어가는 공간으로 인식하게 된 것이다.

C교사의 기관에서는 각 해별로 지난번에 해당 연령을 담당했던 교사들의 일지가 참고 자료화가 되어있었다. 그리하여 C교사는 지난 년도 일지를 참고하며 활동을 어떻게 진행할 수 있고, 유아교실 공간을 어떻게 운영할 수 있을지 참고하고 바꾸어나가는 것을 C교사의 일지에서 확인할 수 있었다. 서로의 경험과 지식을 나누고 힘을 합쳐 스스로의 교육적 행동과 지식을 향상시키고 유아교육 전문가로서 성장을 꾀하는 노력을 하고 있었다(이경화 등, 2018). 그리고 이 모든 과정에서는 교사로서의 역할에 대한 자기반성이 동반되어 있었다.

교사는 계속적으로 변화하고 발전하고자 하는 욕망을 갖고, 좋은 교사로서 활동하기 위해 갈등하고 선택하며 실천하는 '되기'의 존재이다(김경애, 임부연, 2016). 교사의 역할에 대한 고민은 유아를 이해하고 주변의 이야기를 듣는 것에서 그치게 되면 변화는 일어나지 않는다. 이전과 달라진 모습을 하기 위해서 교사는 스스로 반성적 사고를 거치고 이를 실행하고, 다시 고민하는 순환적 과정을 거치고 있었다.

원래는 아이들이 교실 내에서 음률 영역이라고 아이들이 놀이를 하는데, 이 공간(가방장 자리)이 음률 영역이었는데 미술영역 친구들이랑 충돌이 생겨서 쌓이기도 하고. 그래서 공간을 확보하고 싶었어요. 스퀘어 놀이를 할 수 있고, 리본도 자유롭게 놀이하려면 이정도 공간은 있어야 하거든요. 그리고 미술 영역도 반달책상이 없었어요. 그런데 활동하고 미술영역하면서 너무 다들 하고 싶어 해서 책상을 하나를 더 늘린 것이에요. 그리고 자기가 만든 거에 대해서 전시를 하고 싶어 했어요. 아까도 그랬잖아요. 그러면 기존에 했던 거, 서랍 위의 모음집에 정리하고 새로운 거 전시하고 그래요. 조금만 더 넓으면 좋는데.

(D교사 2019. 09. 26.)

D교사는 유아들과 상호작용을 하는 중에도 계속적으로 공간 변형을 위해 여러 방법을 모색하는 것을 어렵지 않게 관찰 할 수 있었다. 유아들은 바뀐 유아교실을 낫설어 했지만, 차근차근 적응해 나갔다. D교사는 위 사례와 같이 단편적인 지원으로 끝나는 것이 아니라, 지속적으로 또 무언가 유아들이 불편해하고, 바꾸고 싶어 하는 것이 없는지 살피면서 기존에 구성해 놓았던 유아교실을 다시 한 번 점검하게 되었다고 한다. 그러면서 유아교실 구성에 있어 유아가 목소리를 높일 수 있도록 하고, 자신의 미숙한 점이 있으면 인정하고 다양한 방법을 시도하며 변화해 나가는 과정에서 교사가 주도적으로 유아교실을 구성해야 한다는 인식이 교사와 더불어 공간을 직접 체험하는 실존인 유아와 협력하여 바꾸어나가는 방향으로 변화해가고 있었다.

3) 유아와 함께 만들어 나가는 놀이 공간의 중요성

교사로서 유아교실을 잘 구성해야 한다고 생각하는 것은 책임감과 사명감을 불러일으킨다. 하지만 이것은 자칫 유아가 어떻게 유아교실에서 살아가고 있는지를 잊게 만들 수 있다. 또한, 교사에게 과도한 부담감을 갖게 한다. 이는 교사가 오히려 홀로 책임져야 한다는 의식에서 벗어나 유아와 함께 유아교실을 구성해나감으로써 해결 할 수 있었다. 유아와 더불어 유아교실을 변화해나간다는 것은 유아에게 공간 구성의 권한을 전적으로 이임한다는 것은 아니다. 교사로서 유아교실 구성과 운영을 위해 내세운 영향력을 낮추고, 유아 또한 주체적으로 영향력을 행사할 수 있는 장을 만들어주는 것이 필요한 것이다. 그러기 위해서 연구 참여자들은 내세웠던 규칙의 허들을 최소한의 선에서 낮추는 것이 선행되어야 한다고 보았다.

아이들 새 학기 들어왔었을 때 영역별 이름 찍찍이를 알려줄까 고민을 하다가 안 알려주고 자유롭게 해보라고 했었거든요. 그러니까 딱히 그게 없어도 되게 잘 놀이해요. 친구들이 많다 싶으면 다른 곳에서 놀이하기도 하고, 꼭 이제 놀이하고 싶으면 그럼 넌 이 놀이를 여기서 해볼까? 꼭 책상에서 해야 하는 거면 미술영역 책상이 따로 책상이 있지만 이 책상에서 “해도 돼!” 하면 가서 하거든요. 딱히 그렇게 해도 문제되는 상황은 없기 때문에 그런 영역에 구애받지 않고 공간을 그렇게 활용하는 것 같아요.

(C교사 2019. 09. 05.)

흥미 영역별 이름표 붙이기는 유아교실을 효율적으로 운영하기 위한 수단으로 이용되었다. 하지만 C교사를 포함한 연구 참여자들 가운데 다수가 흥미 영역별 이름표 붙이기가 평가제도에서는 권유를 하는 사항이 있었지만, 유아의 놀이를 위해서는 불필요하여 없었다고 말했다. 한 연구 참여자는 흥미 영역별 이름표 붙이기를 1학기 때 사용하는 것은 유아들의 적응을 위해 긍정적으로 보면서도, 2학기가 되면서는 유아의 자율에 맡기는 빈도를 늘리면서 서서히 사용을 줄이기 시작했다고 말하였다. 교사가 재현 공간으로서 기존의 공간에 지배되지 않고 새로운 공간을 열어가고자 시도한 것이다(Lefebvre, 2011). 유아가 자율성과 주도성을 갖추기 위해서는 가장 먼저 유아의 놀이가 자유로워야 한다고 연구 참여자들은 인식하고 있었다. 하나의 영역에 얽매이게

되면 분절된 공간에서 유아의 놀이도 단절된다. 지침대로 이어갈 것이 아니라 교사가 자율적으로 완급 조절을 해나가는 것이 요구된다고 본 것이다. 그리고 이때 적절한 상호작용은 교사에게 매끄러운 지원을 가능하게 하고 있었다.

최근에 제가 신경을 쓰는 영역은 쌓기 영역이에요. 왜냐하면 아이들이 별로 호기심 있어 하거나 흥미로워 하지 않는 것 같아요. 그래서 일부러 교구를 다 부어서 일단은 정리하는 평계를, 평계라기보다는 호기심 자극이라는 게 맞는 것 같아요. 그래서 같이 정리하고 이걸 어떻게 사용하고 설명을 하면 아까 몇 명만 불렀던 것은 그 친구들이 쌓기에 잘 안노는 친구들이었어요. 도와달라고 도움을 요청하면서 시작이 된 거죠. 기존에 쌓기 영역에 있던 친구들도 같이 도와주는데 이게 나중에는 놀이처럼 되는 거죠.

(D교사 2019. 10. 02)

D교사는 쌓기 영역을 경험해볼 수 있는 자연스러운 상황을 연출함으로써 유아들이 유아교실 공간에서의 새로운 경험을 할 수 있도록 지원하였다. Bollnow(2011)가 공간이 인간의 체험과 더불어 의미가 생성된다고 한 만큼, 흥미가 없어서 평소에 존재만할 뿐 유아에게는 의미가 없던 공간을 D교사가 유아들이 직접 체험해봄으로써 해당 공간에 대한 의미를 생성할 수 있게 한 것이다. 이외에도 D교사의 경우 한 유아가 열심히 바닥에 떨어진 곡식을 줍고 있자, “농부 아저씨~ 오늘은 어떤 곡식이 제일 좋나요?”라고 물어 곡식이 들어있는 작은 가방을 터뜨린 아이에게 웃음을 터뜨리게 하고 수습을 하는 상황이 놀이가 되고, 곡식이 흩어진 바닥이 놀이 장소로 만드는 것을 볼 수 있었다. 또한, 생활주제와는 관계없이 갑자기 시작된 유아들의 기차놀이에도 그저 반을 빙빙 돌뿐이던 상황에 “기관사 아저씨~아줌마~ 어디로 가는 길이에요~”라고 상호작용하며, 유아들이 놀이 상황에 더 몰입할 수 있도록 도와주었다. 이렇게 상호작용을 하며 유아가 놀이하기 편안한 공간적 분위기를 조성하며 유아교실이 자연스럽게 유아의 다양한 놀이가 생성되는 공간으로 만들 수 있는 것이다.

선배 선생님들이 하시는 걸 뒤에서 보고 아 저런 거 괜찮은 것 같다고 생각한 거 그걸 인용해서 쓰거나 가끔 원장선생님이 회의하시다가 어떤 기관에 갔는데 이런 발문을 하더라 이런 걸 해보는 건 어떨까? 그런 걸 많이 하셨어요. 학교 다닐 때 수렴적 발문 보다는 확산적 발문이 좋다고 하잖아요. 그걸 어느 정도 생각을 하면서 하거든요. “왜? 그럼 어떤 게 좋을까?” 이런 식으로 이야기를 하다보니까 그렇게 되는 것 같아요. 저는 계속 계속하지만, 아이들은 한번밖에 못 물어볼 수 있고, 두 번 밖에 못 물어볼 수도 있잖아요.

(B교사 2019. 10. 11.)

한편, B교사는 선임 교사나 원장 선생님께서부터 알게 된 상호작용 방법을 사용하여 어떤 상황에 대해서 먼저 결정을 내리지 않으려고 하였다. 유아에게 항상 먼저 어떻게 하면 좋을지 물어보거나 유아가 이끄는 대로 맞추어서 상호작용을 이어갔다. 이때 B교사는 “어떻게 하면 좋을 것 같아?”라는 질문을 가장 많이 사용했는데, 이를 통해 유아들이 놀이 중 무언가를 결정하거나 고민해야 하는 상황에서 유아가 전면을 나설 수 있도록 하였다. 그러면서 유아들은 놀이를 위해

유아교실을 해체하고, 통합하고, 넓히고, 좁혀야 하는 모든 과정에서 적극적으로 의사표현을 하고 있었다. 이러한 공간적 분위기를 B교사는 상호작용을 통해 만들어낸 것이다. Bollnow(2011)는 공간과 인간의 관계를 이야기 할 때 공간이 가지고 있는 일정한 분위기가 많은 영향을 미친다고 하였다. 그런 만큼 상호작용을 통해 유아의 주체성을 이끌어낸 것은 유아와 함께 유아교실 공간을 구성할 수 있도록 많은 영향을 주었다고 할 수 있다. 이 때문에 연구 참여자들은 유아들이 자유롭게 놀이 공간에 대한 의견을 피력하는 분위기를 조성하는 것에 대한 중요성을 피력했다.

Lefebvre(2011)는 공간을 이루는 많은 요소들의 다양성을 파괴하여 추상적인 동질화를 요구하는 추상 공간은 본연의 차이를 회복하는 차이 공간으로 인해 깨진다고 보았다. 차이 공간은 변화하고자 하는 역동적인 움직임에서 비롯된다. 교사는 홀로는 차이 공간으로 나아갈 수 없다고 보았다. 놀이 공간으로써 유아교실이 되기 위해서 무엇보다 중요한 것은 교사로서 가지고 있는 유아교실에 대한 권한과 영향력을 높이기 위해서, 유아 시점에서 바라보고 유아와 함께 놀이 공간을 만들어 나가는 것이라고 인식하고 있었다.

2. 교사의 실천에 따른 놀이 공간으로써 유아교실

1) 교사의 지원을 통한 유아의 체험 공간 열어가기

일반적으로는 교사가 유아교실을 구성하고 운영해나가는 강력한 영향력을 가지고 있기에 유아는 이에 맞춰서 따라오는 수동적인 위치에 있다고 생각되기 쉽다. 하지만 유아교실에서 유아의 경험은 교사의 의도나 힘이 이끄는 대로 이루어지지 않았다. 유아는 유아교실을 몸과 마음으로 직접 부딪히며 경험한다. Bollnow(2011)이 주장한 체험 공간 이론처럼 유아가 유아교실과 어떤 상호작용을 하는가에 따라서 유아교실은 변형되고, 다양하게 해석될 수 있는 것이다. 그렇다면 교사는 자신이 인식한 놀이공간으로써 유아교실을 어떻게 실천하고 있었는가? 교사는 지지와 지원을 아끼지 않았고, 유아들은 이를 양분삼아 교실의 규칙과 자신의 놀이를 조율하고 있었다.

영역에 대한 구성을 하면서, 학기 초에 이런 말이 있었어요. “니가 이렇게 하니깐 내가 방해받잖아.” 라는 그래서 친구들과 다른 친구들이 놀이하는데 방해되지 않게 배려해주시라는 게 있었어요. 그래서 웬만하면 그 영역 내에서 활동을 하려고하고, 다른 영역으로 넘어가지는 않아요. 하지만 가을 주제 단원에 있을 때 산책 갔다가 낙엽을 하면서 미술 영역에서 낙엽을 만든 게 쌓기랑 역할로 간 적은 있어요. 영역이 합쳐지면서 협동놀이가 되는 거겠죠. 연계는 되요.

(D교사 2019. 10. 22.)

아이들이 교실 안에 있는 피아노 밑으로 들어가는 걸 말리지는 않아요. 그게 위험하다고 생각해본 적은 없어요. 주변에 위험한 물건도 없구요. 의자를 마구잡이로 교실에 흘뜨려 놓고 놀이하는 건 좀 주의를 주는 편인데, 그거 아니고는……. 못하는 공간이나 금지된 곳은 정해두지 않았어요.

(C교사 2019. 09. 05.)

유아교실에는 교사의 주도, 혹은 유아와 교사의 합의 하에 정해진 교실 규칙이 존재한다. 교실 규칙의 항목 및 범위는 다양할 수 있으나, 그 목적은 대체로 유아의 안녕을 위한다. 이렇게 정해진 교실 규칙은 또다시 유아와 교사가 합의를 하지 않는 이상 변하지 않고, 유아의 행동에 제한을 두는 구속력을 가진다. 때문에 교사는 유아의 자유로운 놀이와 생활을 위해 필요한 때에 따라서는 그 기준을 완화해주며 적절한 완급조절을 하였다. 이러한 상황이 반복되고, 자연스럽게 되면서 유아들은 그 규칙의 틈새를 찾아내거나, 규칙을 유연하게 넘기면서 무리 없이 적정선을 지키며 자유로움과 규칙을 넘나들 수 있는 놀이를 위한 공간을 체험할 수 있었다.

하지만 유아가 하루 일과동안 해야 하는 활동의 개수는 정해져 있고, 자유선택활동의 시간은 길지가 않다. 그러다보니 교사가 준비한 놀이와 유아의 놀이가 수행되는 비율은 균등하기 보다는 한쪽에 치우치는 형상을 띄고 있다. 교육계획안을 참고하여 생활주제에 따라서 교사가 준비한 놀이를 하는지 살폈을 때, 많은 경우가 교사가 준비한 것은 잠깐 의무적으로 하고 곧 바로 자신이 관심있는 놀이로 이동하는 것을 볼 수 있었다. 유아들은 교사가 이끄는 대로 놀이하기 보다는 주제적으로 자신들이 원하는 놀이를 선택하여 실행하고 있었다.

자유선택활동을 계획해도 잘 안 해요. 몇 개 안하는 경우가 많고. 몇 번하다가 자기가 원래 하던 놀이하고 그렇더라고요. 몇 번 하는 것도 주로 새로운 거네? 해서 해보는 거예요. 그래서 저는 자유선택활동은 유도를 하지 않는 편이에요.

(A교사 2019. 09. 11.)

친구들이 그냥 선생님이 소개해준 놀이를 하기도 하지만, 흥미를 보인 놀이를 하기도, 자기가 먼저하고 싶은 놀이를 스스로 할 때도 있거든요. 그래서 그 놀이를 할 때 같이 해주기도 하고, 제가 계획한 활동을 하면서도 친구들이 뭐 조금 거기에서 더 깊이 빠지거나 그것에 관련된 놀이를 찾아가는 그거에 대해서 깊이 나누는 것도 제 역할이라고 생각해요.

(C교사 2019. 09. 05.)

이에 연구 참여자인 교사들은 교육 계획을 고집하는 것이 유아의 놀이를 해친다고 보았다. 그렇다보니 교사는 유아의 자유 놀이를 장려할 수밖에 없고, 그럼으로써 유아들은 보다 주도적으로 자신이 원하는 놀이를 즐길 수 있었다. 교사들이 만약 교육 계획을 고집한다면 유아교실은 동질화된 추상 공간으로서만 머물 것이다. 하지만 동질화된 공간에서도 개개인의 차이로서 나아가고자 하는 역동성은 생겨나기 마련이고, 이는 추상을 파괴하는 차이 공간으로의 생성을 이끈다(Lefebvre, 2011). 결국 동질화된 공간에서 생겨나는 유아들의 놀이에 대한 욕구와 이를 지지하는 교사들의 행동에 유아교실은 유아 주도적 놀이가 이루어지는 장소가 되고 있는 것을 볼 수 있었다. 그리고 더 나아가 몰입된 놀이의 확장이 이루어지는 공간이 만들어졌다.

어제 건축물에 대해서 확실히 알아보고 나서 하나까 타지마할의 왕비가 되니, 자기는 왕비라면서 막 이야기를 꾸며내는 거예요. 타지마할이 어떻게 생겨났는지 알아보면서 왕과 왕비가 있었는데, 14명의 아이를 낳으면서 죽어서 왕이 왕비를 생각하며 만든 곳이다. 이렇게 했었는데 이게 보기에는 화사

하지만 좋은 게 아니잖아요. 유래가 슬프잖아요. 근데 아이들이 이거를 자기들끼리 이야기를 만들어서 마법사 등장하고, 자기는 살리는 거예요. 그렇게도 풀어나갈 수 있겠구나 싶었어요.

(C교사 2019. 10. 11.)

놀이가 시작된 지 어느 정도 시간이 경과하게 되면 유아들의 흥미는 서서히 떨어지게 되는 경우들이 있다. 교사들은 놀이에도 유행이 있다고 이야기를 했는데, 이는 유아의 흥미가 얼마든지 유동적으로 변할 수 있음을 뜻한다. 유아들끼리 자율적으로 하는 놀이에는 그 지속 기간이 긴 반면, 교사가 생활주제에 맞추어 제시한 놀이는 시간이 지나면 지날수록 흥미가 떨어지는 경우가 잦다고 연구 참여자들은 이야기 하였다. Bollnow(2011)가 말한 바와 같이 공간이 체험을 통해 다양하게 해석되기에 어떠한 경험을 하는가에 따라서 언제든 이전과 달라질 수 있는 것이고, 유아의 경우 놀이에 따라 유아교실이 놀이 공간으로써 역할이 활발하기도 하고 그렇지 않게 되기도 한다는 것이다. 하지만 유아들이 아직까지 그 놀이에 대한 관심을 가지고 있다면 기존의 놀이 형식에서 확장된 놀이가 일어날 수 있다. 연구 참여자들은 유아교실에서 유아의 놀이가 연계 및 확장되는 것을 심심치 않게 볼 수 있다고 말한다. 유아들이 새로운 놀이를 탄생시키고 교사의 지원 아래 유아교실에서 적극적으로 이를 향유하는 것이다.

2) 유아와 함께 차이 공간으로의 유아교실 만들어 가기

유아는 교사처럼 유아교실의 구조 자체를 바꾸어버릴 수는 있는 힘을 가지고 있지 않다고 생각 될 수 있다. 하지만 앞서 제시하였듯이 유아들은 유아교실 안에서 놀이의 주체로서 교사의 영향력에 수동적으로 흔들리지 않고, 실존으로서 적극적으로 유아교실을 체험하고 있었다. 이에 교사는 이러한 유아의 행동을 기다리고, 지원하면서 유아들이 공간에 대한 주체적인 힘을 발휘할 수 있도록 힘을 보태고 있었다.

교사의 지원을 뒷받침 삼아 유아들은 서로 토론하고, 싸우기도 하고, 끝내 합의를 이루기도 하면서 놀이 공간을 만들기 위해 유아교실을 바꾸어나가고 있었다. 유아들을 민감하게 살피는 교사는 유아들이 자신들끼리의 결과를 도출하였을 때 이를 교실의 실정에 맞추어 영역의 경계를 무너뜨려 공간을 트거나, 공간의 자유로운 변형을 도와주는 등의 지원을 하고 있었다.

놀 때 어디서 할 이야기를 서로 해요. 보통 “누구야 저기서 하자.”하면 그렇게 따르는데, 그게 싫으면 어디가 좋을지 서로 막 이야기를 하다가 협의를 보죠. 놀이 장소가 겹치면, 자기들끼리 비좁아서 블록을 무너뜨리거나, 하지 않는 이상은 그냥 그대로 가요. 자기 노는데 방해가 된다 싶으면 싸울 듯 하다가도 주변의 7살 애들이 중재를 하거나 자기들끼리 합의를 보더라구요.

(A교사 2019. 09. 18.)

유아들은 놀이 공간에 대한 자기 자신만의 확고한 기준을 가지고 있다. 이 때문에 한정적인 공간 안에서 원활한 놀이를 위해 유아들 간 협의를 하는 과정이 필수적으로 필요하게 된다. 하지만 이는 누군가가 알려주는 것에서 시작된 것이 아니라 놀이를 원만하게 하고 싶은 열망에서 자

연스럽게 일어나고 있었다. 때로는 제대로 합의가 이루어지지 않아 놀이를 하는 공간은 가상의 선으로 분단되거나, 분열되고 와해되기도 한다. 그러나 위기의 상황에서는 곁에 있던 다른 유아가 중재를 해주기도 하고, 놀이를 하기 위해 서로의 의견을 양보하며 최선의 놀이 공간을 만들어 내기도 하였다. 이렇게 유아교실에서 최선의 방법으로 놀이 공간을 만들려고 하는 분위기는 Bollnow(2011)이 말한 것처럼 서로 함께 즐겁게 놀이를 하고자 하는 공간적 분위기가 형성되어 있기 때문이다. 이때 교사는 나서서 놀이 공간을 조성하여 제공해주기 보다는 유아들이 하는 바를 지켜보았다. 그리고 유아들이 스스로 흥미 영역을 통합하고, 공간을 트고, 만들면서 놀이 공간을 마련하고자 할 때 다가가 유아들의 협의가 이루어진 대로 만들어질 수 있도록 도왔다.

애들이 좁다고 할 때는 물어보거든요. “근데 우리 노랑반에서 장소를 넓히려면 책상을 치워야하는데 그럼 어떻게 하면 좋을까?” 그렇게 하니깐 “그럼 벽 쪽으로 밀어요!” 하더라구요. “너희들 다 벽 쪽으로 미는 게 괜찮니?” 하면 “네! 괜찮아요!” 하고 “그럼 좀 불편한 친구 있어?” 하면 “저는 좀 불편해요.” 하는 친구가 있어요. 그럼 “너는 어느 영역에서 놀고 싶니?” 하고 물어보는 거예요. 그런 뒤에 이야기를 나누고 예를 들어 “그럼 저쪽 영역에는 밀지 말고 다른 영역만 밀어서 해볼까?” 하고 하는 거죠.

(B교사 2019. 09. 19.)

반면, B교사처럼 유아의 의견을 묻고, 그에 따라서 해결 방법을 들 수 있다. 이는 교사들이 직접적으로 유아교실을 체험하고 활용하는 존재가 유아라는 것을 인지하고 있는 것에서 시작했다. 교사와 유아가 함께 공간을 만들어 나가는 것은 이와 같이 유아가 주체로서 나설 수 있는 장을 만들어주는 것에서 시작한다. 유아와 교사가 놀이 상황에서도 함께 공간을 만들어 나가게 되면 유아가 주도를 하더라도 범접하기 힘든 부분을 교사가 함께 함으로써 해결하고, 나아가 보다 더 발전된 놀이 공간을 만들 수 있다.

공간은 각 개인이 어떻게 체험하느냐에 따라서 질적 차이가 존재하기 때문에 가치중립적이지도 않고, 도덕적이라고도 할 수 없다(Bollnow, 2011). 교사가 어떻게 유아교실을 구성하는가에 따라 유아가 영향을 받기는 하지만, 유아들이 어떻게 유아교실을 체험하고 있는가는 개개인별로 차이가 존재한다. 이러한 차이를 바탕으로 유아들 자신만의 공간을 만들고자 하는 힘을 생성되며, 기존과는 다른 공간이 생성되는 시발점이 된다(Lefebvre, 2011). 그렇기 때문에 교사는 유아교실에 영향을 받고, 영향을 주는 주체로서 실존하는 유아가 유아교실에서 어떠한 체험을 하고 있는지 확인하고 반영할 필요가 있다. 이를 통해 교사와 유아 간 존재하는 수직적인 공간 구성의 관계를 벗어던지고 유아와 교사가 함께 수평적인 관계로서 나아갈 수 있다. 일상 놀이, 그냥 다툼으로 보이는 일상에서도 어찌면 유아들은 스스로의 신체를 세상으로 던져 자신만의 속도로, 제일 비효율적인 방법으로 신체와 운동의 감도를 쓰면서 가장 생성적인 시기를 보내고 있는지도 모른다(이경화 등, 2018). 유아와 함께 하는 작은 논의에서부터 시작하여도 유아교실은 놀이 공간이 되어 분절된 공간에서 벗어나 유아가 통합된 공간에서 놀이다운 놀이를 할 수 있을 것이다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 교사가 놀이 공간으로써 유아교실을 어떻게 인식하고 있는지 그리고 그 인식을 반영하여 구성된 놀이 공간으로써 유아교실의 실천은 어떠한가를 보고자 함이었다. 이상의 연구 결과를 바탕으로 본 연구의 논의점과 결론은 다음과 같다.

먼저, 놀이 공간으로써 유아교실에 대한 교사의 인식은 다음과 같다. 유아교실 공간에 대해 교사는 기존의 유아교실이 가지고 있는 구조를 분해할 필요성을 느꼈다. 이에 어떠한 점이 모순으로 자리 잡고 있는지 고민하고, 이를 해결하고자 하는 시도를 통해 진정한 놀이 공간으로써의 변모를 꾀하였다.

유아교실은 사회의 주된 담론에 의해 그 형태가 정해져있다. 국가수준 교육과정이 재정되며 정립된 체제는 유아교육의 질을 평균화하는 효과를 거두었으나 개별의 차이를 가지고 있던 유아교실을 동일하게 만드는 반동을 가지고 왔다. 유아교실이 추상 공간이 된 것이다. 다양성이 파괴되는 추상 공간은 과거부터 이념을 실행해왔으며, 지금까지도 지속적으로 이를 요구하는 기능을 갖고 있다(Lefebvre, 2011). 임부연(2017)의 연구에서는 국가수준 유아교육과정의 이러한 점을 꼬집으며 사학의 기여가 거대한 영역을 차지하는 반면, 유아교육과정의 재·개정을 위해 외부 전문가를 섭외하는 과정에서 공명정대함을 확보하지 못함을 지적한다. 또한, 유아교육의 거대 담론을 이끄는 주요 대학과 학자들이 독점적으로 진행해왔다는 것을 밝히고 있다(임부연, 2017). 이러한 점에서 추상 공간으로써 유아교실은 국가수준 교육과정에 따라 구성되며 유아교육의 주된 담론을 수행해 왔으며, 현재까지도 지속적으로 기존의 담론의 지속을 요구하는 기능을 부여 받았다고 할 수 있다. 교사는 유아교실 구성에 가장 적극적으로 참여하는 존재로서 추상 공간을 재생산하는 역할을 해왔다.

이러한 역할을 함에 있어 교사는 구조적으로 경직된 교실 공간에서 비슷한 유아교실을 만들어나가며 소극적인 영향력을 보이고 있었다. 그러나 그러한 공간에서도 놀이는 자유롭고 창의적으로 일어나고자 하고 있는 것을 교사들은 인식하고 있었다. 이를 위해 공간 구성 및 놀이 계획의 어려움을 해결하고자 하였다. 공간을 바꾸어가려는 노력과 함께 놀이 공간으로써 유아교실을 인식하고자 한 것이다. 교사는 먼저 실제 유아교실을 체험하면서 교실 공간에 대한 나름의 해석을 하는 것에서(Bollnow, 2011) 시작하였다. 그러면서 유아교실을 무탈하게 잘 이끌어내야 한다는 교사의 책임감에서 비롯된 교실 규칙이 역설적이게도 유아교실을 살아가는 유아들을 움매었다는 것을 깨닫게 되었다. 이 요소들이 유아교실이 놀이 공간이 되는데 방해한 것이다.

이에 교사는 유아와 함께 놀이 공간을 생성해나감으로써 해결할 수 있다고 생각하였다. 유아 또한 유아교실에 영향력을 가진 존재로서, 직접적으로 유아교실을 체험하고 있는 주체이기 때문이다. 그러기 위해서 교사는 유아교실의 규칙을 조율하여 유아 주도적인 공간 창출 및 변형이 일어날 수 있게 하고, 소극적 상호작용과 적극적 상호작용의 활용을 통해 유아의 관심을 이끌어내고 지지를 보여주었다. 유아가 능동적으로 유아교실 놀이 공간을 구성하고 활용할 수 있는 분위기를 만들어 장려한 것이다.

다음으로, 교사의 인식을 바탕으로 한 놀이 공간으로써 유아교실의 실천은 이하 내용과 같다.

교사는 유아교실을 놀이 공간으로 구성하며 유아가 주체적으로 공간을 변형하고 생성할 수 있도록 도모하였고, 이에 따라 유아의 체험은 타의에 의해서 휩쓸리기 보다는 주체적으로 체험을 하고, 놀이 공간을 만들어내기도 하였다.

유아교실에서 일어나는 모든 놀이의 주인은 유아였다. 유아는 자신의 흥미와 관심에 따라 자유로운 놀이를 하는 존재로서, 놀이 공간에 대한 체험, 생성, 변형 모두를 주도적으로 이끌 수 있는 주체로 자리매김 하고 있었다.

이 과정에서 유아들은 유아교실의 정해진 구조에서 빠져나와 놀이를 위한 넓은 장소로 옮겨가기도 하였고, 의자나 책상을 활용하여 변형하기도 하였다. 이내 곧 교실 전체를 하나의 놀이 공간으로 통합하기도 하였다. 유아 스스로가 놀이 공간을 만들어낸 것이다. 그 과정에서 교사는 유아가 자신들의 공간을 만들어 내는 것을 기다리고, 동조해주는 등의 방식으로 지지와 지원을 해주었다. 임부연 등(2008)의 연구에서도 알 수 있듯이 유아들의 진짜 재미있는 놀이는 유아에 의해 공간이 해방되고, 그 속에서 규칙 없이 유아가 주체적으로 새로운 놀이를 만들어 나가면서 이루어졌다.

온갖 종류의 혼종(hybrids)은 창의적인 변형이라는 흥겨운 놀이에서 일어난다(Sellers, 2018). 유아는 즐거운 놀이를 통해 모든 종류의 변형을 행하고 있었고, 이는 교사의 의도나 교육과정에 부합하지 않을 때가 많았다. 인간이 공간을 어떻게 체험하고 상호작용하는가에 따라 공간이 각 개인에게 가지는 의미가 달라진다고 말한 Bollnow(2011) 주장처럼 유아의 체험에 따라 놀이 공간으로써 유아교실은 차이를 갖게 된다. 다양한 경험과 해석 속에서 교사 개인 한 명이 주도하여 구성한 유아교실 공간은 Lefebvre(2011)가 말한 진정한 차이 공간으로의 나아감을 이루어 내기가 힘들다. 유아는 아직 미숙한 존재이나 수동적이지는 않았다. 이러한 힘을 가진 유아들이 놀이 공간의 주체로서 우뚝 서는 일은 어떻게 보면 당연한 것이다. 교사는 이러한 유아의 힘을 믿고 함께 놀이 공간을 만들어가고자 하는 시도를 해야 한다. 그럼으로써 유아교실은 배제되는 것 없이 추상 공간에서 유아교실에 대한 각기 다른 다양한 경험을 하는 유아들과 교사가 함께 경직되지 않은 다양한 차이 공간으로 만들어갈 수 있을 것이다.

이상의 본 연구의 논의를 바탕으로 한 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 연구 방법과 관련하여 본 연구에서는 누리과정을 주요 교육과정으로 채택하고 있는 유아교육기관을 대상으로 심층 면담과 참여 관찰을 실시하였다. 그렇기 때문에 다양한 교육프로그램 별 놀이 공간으로써 유아교실이 구성하기 위해 교사가 어떤 인식을 가지고 있고, 실제로 어떤 실천을 해야 하는 가는 보지 못한 것에 대한 한계를 갖는다. 또한, 교사의 인식과 더불어 실제 실천과 유아의 체험을 알아보기 위해 오전 또는 오후 자유선택활동 시간을 선택하여 약 1시간 동안 관찰자로서 참여 관찰을 실시하였다. 추가 자료를 수집하여 하루 일과를 파악하고 분석하기는 하였으나, 유아교실의 전체 하루 일과 전체를 관찰하는 방법을 통해 유아교실에서 일어나는 놀이 공간의 총체적인 연구가 이루어지지 못한 아쉬움이 있다.

둘째, 연구 참여자 선정에 있어 경력의 다양성을 고려하여 선정하였다. 이와 같은 연구 참여자의 선정은 경력에 관여 없이 다양한 이야기를 들을 수 있었다는 측면에서는 긍정적이었으나, 경력에 따라 교사의 경험 및 시각에 차이가 있을 수 있기에 비슷한 경력의 교사로 연구 참여자를 선정

하지 못한 것에 대한 아쉬움이 있다. 이에 후속 연구로 2019 개정 누리과정이 실행되는 바, 변화하는 교육과정에 맞추어 놀이 공간으로써 유아교실이 나아갈 수 있도록 상기의 한계점을 극복한 다양한 유아교실에 대한 다각적 연구가 진행되기를 제언하는 바이다.

참고문헌

- 강승지, 손연주 (2018). 유아는 바뀐 교실 공간에 낯설어 했지만, 차근차근 적응해 나갔다. **생태 유아교육연구**, 17(3), 1-24. doi:10.30761/ecoece.2018.17.3.1
- 교육부 (2019). **유치원 교육과정**. 세종: 교육부.
- 김경애, 임부연 (2016). 고경력 유아교사의 삶: 교사실존을 중심으로. **한국교원교육연구**, 33(1), 267-296. doi:10.24211/tjkte.2016.33.1.267
- 김미래, 남기원 (2016). 실외 자연놀이에서 나타나는 2세 영아의 조망수용경험 및 친사회적 경험의 탐색. **유아교육학논집**, 20(6), 309-334.
- 김민우, 강승지, 이연선 (2017). 유아 공간 연구 동향 분석. **유아교육연구**, 37(4), 479-499. doi:10.18023/kjece.2017.37.4.020
- 김소향, 조준오, 이주옥 (2018). 유아교사의 ‘좋은 놀이’에 대한 은유(metaphor)적 인식. **유아교육연구**, 38(6), 161-190. doi:10.18023/kjece.2018.38.6.007
- 김영천 (2012). **질적연구방법론. 1: Bricoleur**. 파주: 아카데미프레스.
- 김영천 (2016). **질적연구방법론. 1: Bricoleur**. 파주: 아카데미프레스.
- 김희연 (2013). 유아교육에서의 통합교육과정에 대한 비판적 담론분석. **유아교육학논집**, 17(2), 521-544.
- 배지현 (2014). 교육과정 연구에서 르페브르(H. Lefebvre)의 공간생산론의 활용 가능성 탐색. **교육과정연구**, 32(2), 41-65. doi:10.15708/kscs.32.2.201406.003
- 변기동, 권주영, 하미경 (2015). 안전성 향상을 위한 유아시설 실내환경 계획요인에 관한 연구. **한국실내디자인학회논문집**, 24(2), 197-205.
- 서경혜 (2010). 교사공통체의 실천적 지식. **한국교원교육연구**, 27(1), 121-148. doi:10.24211/tjkte.2010.27.1.121
- 손유진 (2011). 자유놀이에서 유아들이 생각하는 선생님의 의미. **유아교육연구**, 31(1), 271-288. doi:10.18023/kjece.2011.31.1.013
- 심미연, 임재택 (2008). 유아교육기관의 통합된 공간에서 나타나는 아이들의 일상생활 연구. **생태 유아교육연구**, 7(3), 75-100.
- 연희정, 김은주, 송주은 (2015). 유아교육기관의 ‘교실’과 ‘바깥놀이터’에 대한 유아교사의 은유분석. **학습자중심교과교육연구**, 15(7), 673-699.
- 이경화, 송원경, 남미경, 정혜영, 김남희, 손유진 등 (2018). **유아교사론: 유아교사-되기 운동**. 서울: 학지사.

- 이슬, 최경란 (2014). 국내·외 유아보육시설 비교를 통한 국내 유아보육시설 공간디자인의 개선방향에 관한 연구. **기초조형학연구**, 15(1), 481-489.
- 이승숙, 송나리, 배지희 (2017). 유아교육기관에서의 놀이에 대한 유아교사의 생각과 갈등. **육아지원연구**, 12(4), 215-240. doi:10.16978/eccec.2017.12.4.009
- 이현경 (2007). 실내·외 놀이환경에서 걸음마기 영아의 놀이행동 연구. **열린유아교육연구**, 12(1), 97-121.
- 이효원 (2018). 유아교육기관에서 유아들이 체험하는 공간의 의미. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 임부연, 오정희, 최남정 (2008). 비구조적인 자유놀이 시간에 유아들이 보여주는 ‘진짜 재미있는 놀이’에 대한 현상학적 연구. **유아교육연구**, 28(1), 185-209. doi:10.18023/kjece.2008.28.1.009
- 임부연, 손연주 (2019). 유아교육과정의 맥락 속에서 살펴본 ‘놀이~배움’의 의미. **학습자중심교과교육연구**, 19(3), 265-287. doi:10.22251/jlcci.2019.19.3.265
- 임부연, 양혜련, 송진영 (2012). 유아가 경험하는 교실 공간의 의미. **열린유아교육연구**, 17(4), 249-272.
- 임부연, 이정금 (2013). 교육공간으로서 유아들이 경험하는 숲의 의미. **유아교육학논집**, 17(5), 187-208.
- 임부연 (2017). 미래사회 준비를 위한 ‘놀이’중심 국가수준 유아교육과정 개정방향 모색. **교육혁신연구**, 27(4), 59-78. doi:10.21024/pnuedi.27.4.201712.59
- 장상옥 (2015). 유아교육기관의 물리적 환경 관련 연구 동향. **유아교육학논집**, 19(5), 143-170.
- 조민영, 김은주 (2015). 안도 다다오의 건축이 유아교육기관 공간구성에 주는 함의. **열린유아교육연구**, 20(2), 271-295.
- 조민영, 임재택 (2005). 유아교육기관의 생태건축 기법 도입을 위한 기초연구: 일본의 두 어린이집 사례를 중심으로. **영유아보육연구**, 12, 45-68.
- Bollnow, O. F. (2011). Mensch und Raum, **인간과 공간**(이기숙 옮김). 서울: 에코리브르(원판 1963).
- Lefebvre, H. (2011). (La) production de l'espace, **공간의 생산**(양영란 옮김). 서울: 에코리브르(원판 1974).
- Patton, M. Q. (2017). Qualitative research & evaluation methods, **질적연구 및 평가 방법론**(김진호, 나장함, 차동춘, 조대훈, 조윤경, 임정완 등 옮김). 경기: 교육과학사(원판 2015).
- Sellers, M. (2018). Young children becoming curriculum: Deleuze, Te Whariki and curricular understandings, **어린이의 교육과정 되기: 들뢰즈, 테 파라키와 교육과정에 대한 이해**(손유진, 안효진, 유희령, 윤은주, 이경화, 이연선 등 옮김). 서울: 창지사(원판 2013).

논문투고: 20.06.10
수정원고접수: 20.07.26
최종게재결정: 20.08.17