

질 높은 교사-유아 간 상호작용 수행을 위한 보육교사 학습공동체 경험 탐색

Exploring the Meaning of Childcare Teacher Learning Community Experience for Performing High Quality Teacher-Child Interaction

김수정 · 이민주 · 이영신*

한남대학교 아동복지학과 조교수 · 연세대학교 아동가족학과 박사수료
· 한양여자대학교 사회복지보육과 조교수*

Kim, Soojung · Lee, Minjoo · Lee, Youngshin

Department of Child Development and Guidance, Hannam University
Department of Child and Family Studies, Yonsei University
Department of Child Educare Welfare, Hanyang Women's University*

Abstract

The purpose of this study was to provide childcare teachers with the opportunity to enhance their professionalism by providing them with a new paradigm of the teacher education program that can raise the teacher learning community, which strives to support high quality teacher-child interaction. This program strives to provide childcare teachers with constructive self-reflection and cooperative reflection opportunities. To achieve this, six childcare teachers in a workplace childcare center in Seoul were selected, and a total of two learning communities comprising the participating teachers were formed. As a result of this study, through the two groups of teachers' learning communities with four members over two months, participating teachers taught their class according to the theme. In the meeting with the learning community, the teachers shared their reflection about the interaction with the children in their classroom with the learning community members and found positive emotions by encouraging them to identify their merits as teachers. Additionally, through the process of self-reflection and cooperative reflection with the learning community members in the process of identifying a solution to the problems, cooperative efforts were sought in concrete and substantive alternatives. This enabled the teachers to accumulate their practical knowledge related to child-teacher interaction.

Keywords: Teacher-child interaction, Childcare teacher, Teacher learning community, Cooperative reflection

I. 서론

여성의 사회참여가 높아지고, 이를 지원하기 위하여 양질의 보육시스템 구축이 국가의 주요한 정책과제가 된 가운데, 많은 연구들이 질 높은 보육을 위한 국가적인 시스

템 구현을 위한 방안을 보고하고 있다(권미경 외, 2012; 김명순 외 2016; 황해익 외, 2013; OECD, 2012). 이에 대한 주요한 노력으로서, 국내외 영유아 교육 및 보육 전문가들은 영유아를 대상으로 하는 교육 및 보육기관의 질의 지표(indicator)가 무엇인가에 대한 논의를 지속적으로

* Corresponding author: Lee, Youngshin
Tel: +82-2-2290-2606, Fax: +82-2-2290-2609
E-mail: youngshinlee@hywom.ac.kr

© 2020, Korean Association of Human Ecology. All rights reserved.

이어오고 있다(OECD, 2017; Phillips et al., 2000). 일련의 경험적인 연구들을 통해 밝혀진 질 구성요소들을 적용함으로써, 보육기관의 질을 향상시키고자 하는 다양한 시도가 이루어지고 있다.

본 연구에서는 보육기관의 질을 구성하는 다양한 지표들 가운데에서 가장 주요하고 핵심적인 것이 교사와 유아 간에 이루어지는 일상적이고 교육적인 상호작용의 질이라는 최근의 연구 결과에 주목하고자 한다. 미국 전역의 프리스쿨 교실을 대상으로 실시한 대단위 연구는 교사-유아 간의 상호작용의 질 만이 영유아교육기관의 질을 예측하는 주요한 변수로 작용하였음을 밝히고 있다(Burchinal et al., 2008; Sabol et al., 2013). 또한, 일련의 연구들은 교사-유아 간의 상호작용 질이 기관의 질 뿐 아니라 이후 영유아의 발달 및 학업에의 성취를 직접적으로 예측함을 밝혀왔다(김은설 외 2016; 박창현, 2015; Howes et al., 1992). 이는 교사-유아 간의 질 높은 상호작용이 보육기관의 질 제고에 있어 가장 주요한 변인 및 목표가 되어야 한다는 주장을 뒷받침하고 있다. 이러한 국내외의 연구 결과 및 보육현장의 요구도를 반영하여 정부 차원에서 보육기관의 질을 관리하기 위해 2006년 평가인증제도가 도입되었다. 또한, 보육의 공공성 강화와 질적 수준 제고를 목표로 이루어진 2015년 개정을 통해 광범위한 평가인증의 통합 지표 중 교사와 영유아 간의 상호작용에 관한 지표가 확대 강화 되었다(김수정 외, 2018; 박창현, 2015; 보건복지부, 한국보육진흥원, 2017; 정진희, 이대균, 2017).

교사와 영유아 간 쌍방향적인 영향을 주고받으며 형성되는 역동적 관계를 바탕으로 이루어지는 상호작용은 평가인증 영역 중에서도 가장 개선하기 어렵고 많은 시간이 요구되며, 그 향상 정도가 가장 낮은 영역으로 교사들에게 인식되어 오고 있다(정진희, 이대균, 2015). 이는 언어 및 비언어적 상호작용과 관련하여 다양한 질적인 요소가 고려되어야 하기 때문이다. 그럼에도 불구하고 교사들로 하여금 교실 내에서 유아와 질 높은 상호작용을 할 수 있도록 지원하는 체계적이고 활용 가능한 교사교육 프로그램은 현실적으로 부족한 형편이다(김수정, 2018; 김수정 외, 2018). 특히, Kim과 Kim (2018)이 현직 보육교사를 대상으로 인터뷰한 결과에 따르면 교사-유아 간 상호작용의 평가가 강화된 평가인증을 준비해야 하는 현장의 보육교사들은 질 높은 상호작용의 필요성에 대해 공감하고 있었으며, 이와 관련한 전문성을 높이고자 하는 요구를 가지고 있었다. 그들은 기존의 교육체계에서 실시하는 대집

단, 강의식 교육에 대한 회의감을 보였으며, 반성적 사고를 위한 개별적이고 구체적인 기회를 얻고자 하였다. 즉, 자신의 모습을 직접 돌아보거나 믿을만한 타인에게 보여줌으로써 질적으로 우수한 상호작용에 대한 직간접적인 경험을 하기를 원하였다. 이러한 과정을 통해 그들은 객관적으로 자신의 상호작용에 대해 평가하고, 부족함을 발견하여 채워 나가고자 하였다. 이를 위해 교사-유아 간 상호작용의 질적 수준의 제고를 목표로 하며, 현장에서 지속해서 적용 가능한 교사교육을 강력하게 원하고 있었다(Kim & Kim, 2018).

그럼에도 불구하고 보육교사를 대상으로 한 기존의 교사교육 프로그램 및 연수들은 보육교사들을 수동적인 피교육 대상으로 간주하여 대형 강의실에서 일회 혹은 단기간에 걸친 대집단의 형태로 운영되는 경우가 대부분이었다(지성애, 2007; van Es, 2012). 집단강의 형태로 이루어지는 기존의 교사교육 프로그램은 주로 교육 참여자인 교사의 관심사보다는 교육을 시행하는 관 주도로 주제를 선정하는 경우가 많고, 일방향적인 정보 전달 방식으로 이루어져 강의에 참석한 교사들의 자발적인 참여 및 흥미를 유지시키는 데 한계가 있었음이 지적되어 왔다(최남정, 임부연, 2011). 교사교육프로그램을 이수하고 교실로 돌아온 교사들은 독자적으로 자신의 수업에 적용해야 하는데, 이러한 과정은 대개 성공을 보장하기는 어려웠음이 선행 연구들을 통해 지적되어 온 바다(Cohen, 1990; Sandholtz & Scribner, 2006; van Es, 2012).

기존의 교사교육 방식은 교실에서 교사가 유아와 만나는 매 순간 이루어지는 교사-유아 상호작용의 질적 제고에 적절하지 않다. 교사와 유아 간의 상호작용은 쌍방향적인 영향 아래 이루어지며, 일련의 발달지식 및 교수학습법에 대한 단편적인 정보 및 기술의 전수를 통해 쉽게 변화되기가 어렵기 때문이다(김수정, 2018; 김수정 외, 2018; 정진희, 이대균, 2015; Kim & Kim, 2018). 다양한 변인들이 존재하며, 불확실하고, 계속하고 변화하는 교실 내에서 다양한 흥미와 발달수준을 가진 유아와 역동적으로 이루어지는 상호작용 수행은 교사의 실제적인 교수 행위에 대한 반성적 성찰의 반복적 과정을 통해 형성한 실천적 지식(Practical Knowledge)에 근거할 수밖에 없음을 선행연구는 보고하고 있다(김수정 외, 2018; 김현수, 2016; 박은혜, 1996; 배소연, 1993; Elbaz, 1981). 결국, 일방적인 정보전달 위주, 기술 위주의 기존 교사교육 프로그램을 대신하여, 교사-유아 간의 상호작용과 관련한 보육교사의 실천적 지식을 형성할 수 있도록 지원할 수 있

는 교사교육의 새로운 패러다임의 제시가 필요한 시점이라고 할 수 있겠다.

교사-유아 간 상호작용의 질적 수준 제고를 위한 교사 지원방안으로써 주목해야 할 점은 교사 주도적인 의사결정 과정에 대한 이해이다. 즉, 교사가 특정 상호작용 전략을 익혀 단순히 시행해 보는 데 그치지 않고, 해당 전략을 현재 진행되고 있는 유아와의 놀이맥락에 적용하는 과정이 필요하다는 것이다. 교사는 특정한 상호작용 전략의 행동원칙들을 전수받고, 교실 내의 다양한 놀이맥락에서 다양한 발달수준 및 흥미를 갖는 개별 유아와의 상호작용의 원칙을 이해해야 한다. 또한, 이를 매 수업, 매 놀이 상호작용 순간에 놀이맥락에 맞추어 적용해 나가는 과정, 즉, 자기반성을 통한 스스로의 훈련의 과정을 통해 전개되어야 할 것이다(김수정 외, 2018). 이러한 일련의 경험을 보육교사에게 제공하기 위해서는 교실 현장 내에서 실질적으로 교사가 어떻게 유아를 대상으로 상호작용하는지를 모니터링 하거나, 나아가 건설적인 자기성찰능력 습득을 통해 상호작용의 질을 스스로 살펴보고, 그 질적인 수준을 향상시키기 위한 스스로의 노력을 경주하고 달성할 수 있도록 지원하는 재교육 프로그램의 제공이 필요할 것으로 선행연구를 통해 제안된 바 있다(김수정 외, 2018; Kim & Kim, 2018).

교사-유아 간 상호작용의 질적 수준 제고를 위한 교사의 자기성찰 능력을 신장시킬 수 있는 효과적인 교사교육 방법으로서 본 연구에서는 “학습을 목적으로 하는 구성원들이 모여서 상호 협력하고 자신의 신념과 교수 실재를 공유함으로써 반성적 사고를 촉진하고, 학습과 교수실행의 발달을 가져오게 하는 공동체”로 정의되는 학습공동체에 주목하였다(조선경, 서영숙, 2010). 학습공동체는 절대적인 지식이 존재하며, 많은 양의 지식을 학습자에게 취득하게 하는 것을 목표로 하였던 모더니즘 시대의 교육에서 탈피하는 과정에서 제안된 개념이다. 즉, 지식은 사회적으로 구성된다고 보며, 양적인 지식 추구 대신 지식을 형성해 나가는 방법의 획득을 교육 목표로 삼는 포스트모더니즘 시대의 교육 철학을 기반으로 제안되었다(김은희, 2004; Palinscar & Brown, 1984). 이러한 학습공동체는 교사, 유아, 부모, 그리고 지역사회 간의 연계에 기초한 협의를 통해 학교문제, 교육의 질, 학교개혁과 관련한 의미 있는 활동을 전개하고 토론해 나가는 레지오에밀리아 교육에서 그 효과성이 일관되게 입증되어져 오고 있다(김은희, 2004; Goldhaber & Smith, 2002; Moran, 1998; Oken-Wright & Gravett, 2002; Stremmel et al., 2002).

교사 학습공동체를 연구한 선행연구들은 성인학습자로서의 교사들이 학습공동체를 통해 구성원 간 자원을 주고받으며 협력해 나가는 자율적이고 역동적인 과정을 통하여 교사로서의 성장이라는 공동의 목표를 이루어나갈 수 있었음을 일관되게 밝혀오고 있다(김은희, 2004; 최남정, 임부연, 2011; Damjanovic & Blank, 2018; van Es, 2012).

학습공동체를 통해 교사는 교사-유아 간 상호작용에 대한 자신의 전문적 지식과 교육적 철학 및 신념을 토대로 비판적인 시각을 갖고, 자신의 상호작용 수행 실체에 관한 원인, 근거 및 그 효과(예. 이후 상호작용 수행, 유아의 후속 놀이 진행 등)에 관하여 구성원들과 공유하게 된다(김은희, 2001; 서경혜, 2009; 최남정, 임부연, 2011). 이러한 일련의 자발적이고 협력적인 추론 및 평가의 과정에서는 학습공동체 구성원들이 공유한 상호작용에서의 문제 해결을 위한 비계설정을 서로에게 해 줄 수 있을 것임을 사회적 구성주의에 토대를 두고 학습공동체에서의 교사 성장의 역동성을 밝혀온 학자들에 의해 주장돼 왔다(권영래 외, 2011; 김은희, 2001; 손기준, 2010; 정종성, 2011; Mentz et al., 2008; van Es, 2012). 이러한 일련의 과정은 학습공동체의 주요요소를 협력적 관계, 자발적인 참여, 개인의 가치 및 신념, 실체에 관한 공유, 반성적 사고 등으로 제시한 조선경과 서영숙(2010)의 주장과도 일맥상통한다. 특히, 전통적으로 개별화되고 고립된 조직문화를 가진 교직 사회, 특히 유아 교사 집단에서 학습공동체의 운영은 참여구성원들에게 조직 구성원 간의 대화와 협력의 문화를 만들어나갈 수 있게 한다(김경은, 정지현, 2016; 조선경, 서영숙, 2010). 뿐만 아니라, 학습공동체 참여교사는 자신의 수업을 구성원들과 공유하는 과정을 통해 교사로서의 장점을 발견할 수 있으며, 발견된 문제를 함께 해결해 나감으로써 교사의 정서적 자원(emotional resources), 즉, 교사로서의 효능감 및 자존감을 회복 및 증진시킬 수 있었던 것으로 보고된다(박선미, 2014; 안혜준, 2014; 조선경, 서영숙, 2010).

따라서 본 연구에서는 보육교사들이 질 높은 교사-유아 간 상호작용 수행을 할 수 있도록 지원하기 위한 교사 학습공동체 교사교육 프로그램을 제안 및 운영하였다. 즉, 참여 교사들에게 일방향적인 관계에서 정보를 전달하는 것이 아니라, 교사 스스로 건설적인 자기성찰 및 협력적인 성찰을 할 수 있도록 기회를 제공함으로써, 교사 전문성을 강화할 수 있는 교사교육의 패러다임을 적용해보고자 하였다. 본 연구를 통하여 보육교사가 교실 내에서 유아와의 질 높은 상호작용을 도모할 수 있도록 지원하는

체계적이고 활용 가능한 교사교육 프로그램으로서의 학습 공동체의 가능성을 확인해 보고자 한다. 본 연구의 결과는 교사가 교사-유아 간 상호작용의 질을 스스로 분석하고, 건설적인 자기성찰 능력을 함양함으로써 상호작용의 질을 증진시킬 수 있는 교사교육 프로그램의 적합한 모델을 제시하는 데 기여할 수 있을 것이다. 뿐만 아니라 동료들과 함께 분석하며 협력적으로 토론할 기회가 제공되는 본 교사교육 프로그램에서의 협력적 자기성찰의 과정이 미래사회의 협력적이고 자기 주도적인 인재를 양성할 책무를 가진 보육교사의 교사교육방법의 새로운 패러다임으로 제안되는 데에 기초적인 자료로 제안될 수 있을 것으로 기대된다. 본 연구의 목적을 달성하기 위해 다음의 연구문제가 설정되었다.

연구문제 1. 질 높은 교사-유아 간 상호작용 수행을 위한 학습공동체를 통하여 보육교사들은 어떠한 경험을 하였는가?

II. 연구 방법

1. 연구참여자

본 연구는 서울 지역에 있는 S 직장 어린이집의 보육교사 6명을 연구참여자로 선정하여 질적 사례연구로 진행되었다. 본 연구에 참여한 어린이집의 경우, 국가 수준의 교육과정인 표준보육과정과 누리과정을 기본으로 하여 보육과정을 수립하고 있으나, 교수학습과정에 있어 놀이 중심의 교사-유아 간 상호작용을 주요한 교수학습원리로 삼고 있는 곳이었다. 본 연구에 참여한 교사는 팀티칭을 하는 3개의 유아반(만 3, 4, 5세 반) 담임교사 총 6명이었으며, 참여교사들이 구성한 총 2개의 학습공동체가 구성되었다.

6명의 보육교사는 각각 3반을 운영하는 팀티칭 교사였으므로, 각반의 한 명씩이 낮잠 및 휴게시간을 이용하여 학습공동체 모임을 가질 수 있도록 운영이 되었다. 두 학습공동체는 편의상 A 팀과 B팀으로 구분, 명명되어 본 논문에서 기술되어 있으나, 6명의 보육교사는 반 운영의 특성 및 각 팀티칭 교사의 역할 등을 고려하여 2개의 학습공동체로 구성하였다. 본 연구에 참여한 교사들의 일반적인 특징은 <표 1>에 요약되어 있다.

2. 학습공동체 구성 및 운영

본 연구의 목적을 달성하기 위해 교사-유아 간 상호작용의 질 증진을 목적으로 하는 보육교사 학습공동체를 구성하였다. 비록, 본 학습공동체는 교사의 자발적인 의지로 형성된 것은 아니었으나, 예정된 평가인증을 준비하며 참여 어린이집의 교사들은 상호작용의 질 증진을 위한 원내 장학프로그램의 방안을 모색하고 있었다. 사전에 해당 어린이집의 전체 교사들을 대상으로 이루어진 Focus group interview를 통해 비슷한 연차의 동료들로 구성된 학습공동체 방식의 교사교육이 제안된 바 있었다. Focus group interview의 결과를 토대로 학습공동체의 구성원, 학습공동체 운영 방법에 관하여 참여교사의 의견이 적극적으로 반영되어 학습공동체는 일주일에 1회, 총 4회에 걸친 교사교육프로그램으로 계획되었다. 한편, S 직장 어린이집의 유아반은 담임교사 2인의 팀티칭 체제로 운영되고 있었다. 교사 2인이 함께 교실을 비울 수 없었으므로, 3반의 교사 1인씩을 한 그룹으로 하여, 만 3, 4, 5세반 교사 1인씩 3명이 한 그룹으로 구성된 학습공동체가 구성되었다. 본 연구에서 운영한 학습공동체의 경우 동일 어린이집의 유사한 연차 교사들을 대상으로 하였으며, 진행자는 가능한 교사 간 피드백을 주고받는 것을 격려하되, 공동체의

<표 1> 연구에 참여한 보육교사의 일반적인 특성

ID	연령	결혼 여부	최종학력	교육 경력	보육교사 자격증 취득 경로 (전공)	
A팀	교사1	26-30세	미혼	대졸	3년차	4년제 대학보육관련학과 (아동학)
	교사2	26-30세	미혼	대졸	2년차	4년제 대학보육관련학과 (아동복지학)
	교사3	26-30세	미혼	대졸	3년차	4년제 대학보육관련학과 (아동학)
B팀	교사4	25세 이하	미혼	대졸	1년차	4년제 대학보육관련학과 (아동심리학)
	교사5	26-30세	미혼	대졸	4년차	4년제 대학보육관련학과 (아동학)
	교사6	26-30세	미혼	대졸	3년차	4년제 대학보육관련학과 (사회복지학)

일원으로서 의견을 제시하거나, 질문을 던지거나 의견을 종합하고 정리하는 역할을 맡았다. 학습공동체는 자신의 영상 촬영을 공유하고, 서로 간 피드백을 주고받는 형식으로 진행되었으며, 매 회차마다 긍정적인 부분을 찾고, 보완할 점, 고민 나눔 등의 순으로 이루어지도록 구성하였다.

교사-유아 간 상호작용의 질 증진을 목적으로 하는 보육교사 학습공동체는 2017년 5월에서 6월에 걸쳐, 각 그룹당 4회의 학습공동체 모임을 총 8회에 걸쳐 가졌다. 모임의 시간은 두 그룹 8회기 모두 1시 반부터 3시까지, 오후 낮잠시간을 통해 이루어졌으며, 학습공동체 모임 장소는 S 직장 어린이집의 유희실에서 이루어졌다.

교사-유아 간 상호작용의 질 증진을 위하여 교사교육 프로그램을 개발함에 있어, 교사-유아 간 상호작용의 중요성 및 상호작용의 질 증진을 위한 기본적인 이론에 관하여 10년 차 교사 경력을 가진 아동가족학 박사가 대그룹 강의식 교육을 1회 실시하였다. 특히, 본 학습공동체에서 함께 참여교사들과 살펴본 질 높은 교사-유아 간 상호작용은 Virginia 대학의 연구팀에 의해 개발된 Teaching through Interaction Framework (TTIF)에 기반을 두어, 영유아 교실 내의 질 높은 교사-유아 간 상호작용의 질을 측정하기 위해 고안된 CLASS의 세 가지 영역 (정서적 지원, 교실운영, 교수적 지원)을 토대로 하였으며, 매 주차 참여 교사들에게는 해당 영역의 구체적인 지표들 (예. 교수적 지원의 영역의 경우, 하위 지표로서 사고발달영역은 분석과 논리적 능력, 창의력 지원, 통합, 개념 간의 연결을 지원하기 위한 구체적인 행동지표들로 구성되어 있음)에 대한 안내가 이루어졌다 (Downer et al., 2009). 대그룹 강의에서 안내한 질 높은 교사-유아 간 상호작용의 세 가지 영역을 중점으로 하여 참여대상인 보육교사들은 영역별로 자신의 교실 내에서의 유아와의 상호작용을 비디오 촬영을 시행하였다. 학습공동체 모임을 통해 학습공동체 구성원들은 촬영 영상을 함께 분석하고 서로에게 피드백을 제공하여 주었다. 학습공동체 모임의 구체적인 절차는 다음의 [그림 1]과 같다.

3. 자료 수집 및 분석방법

본 연구의 데이터로는 4회기 보육교사들과의 학습공동체 모임 녹화자료, 연구자가 학습공동체에 참가하며 작성한 현장 연구 노트, 연구 참여교사들과의 사후 인터뷰 자료, 녹화자료 전사본을 보며 연구자들 간에 나눈 분석 모임 전사자료 등이 수집되었다. 다양한 출처의 자료들은

삼각검증(triangulation)에 활용되었다(Patton, 1990).

학습공동체 모임에서 보육교사들이 나눈 피드백 자료의 전사본을 연구자들이 여러 번 반복하여 읽으면서, 내용별로 부호화하여 분류하여 코딩하는 작업을 시행하였다. 초기 코딩한 자료들을 읽으면서 유형별로 모아 재편성하는 과정을 통해 학습공동체를 통해 보육교사들이 경험하게 되는 부분을 크게 학습공동체를 통한 정서적 체험, 학습공동체를 통한 학습적 체험, 학습공동체를 통한 반성적 사고의 경험, 이렇게 3개의 주제로 크게 범주화하였다. 각 주제 안에서 보육교사가 학습공동체를 통해 경험하는 것을 구체적으로 범주화하였다. 또한, 이러한 학습공동체에서 교사들이 경험하게 되는 부분과 함께 학습공동체의 역동과 교사 경험 간 관련성의 부분을 연구자들 간의 토론 자료를 통해 추가로 범주화해 볼 수 있었다. 마지막으로 주제별 범주화된 내용과 연결된 사례가 적절한지 연구자들이 반복적으로 읽으며 검토하는 과정을 거쳤으며, 도출된 해석은 아동 보육 전공자 2인에게 검토를 의뢰함으로써 분석의 타당도를 확보하였다.

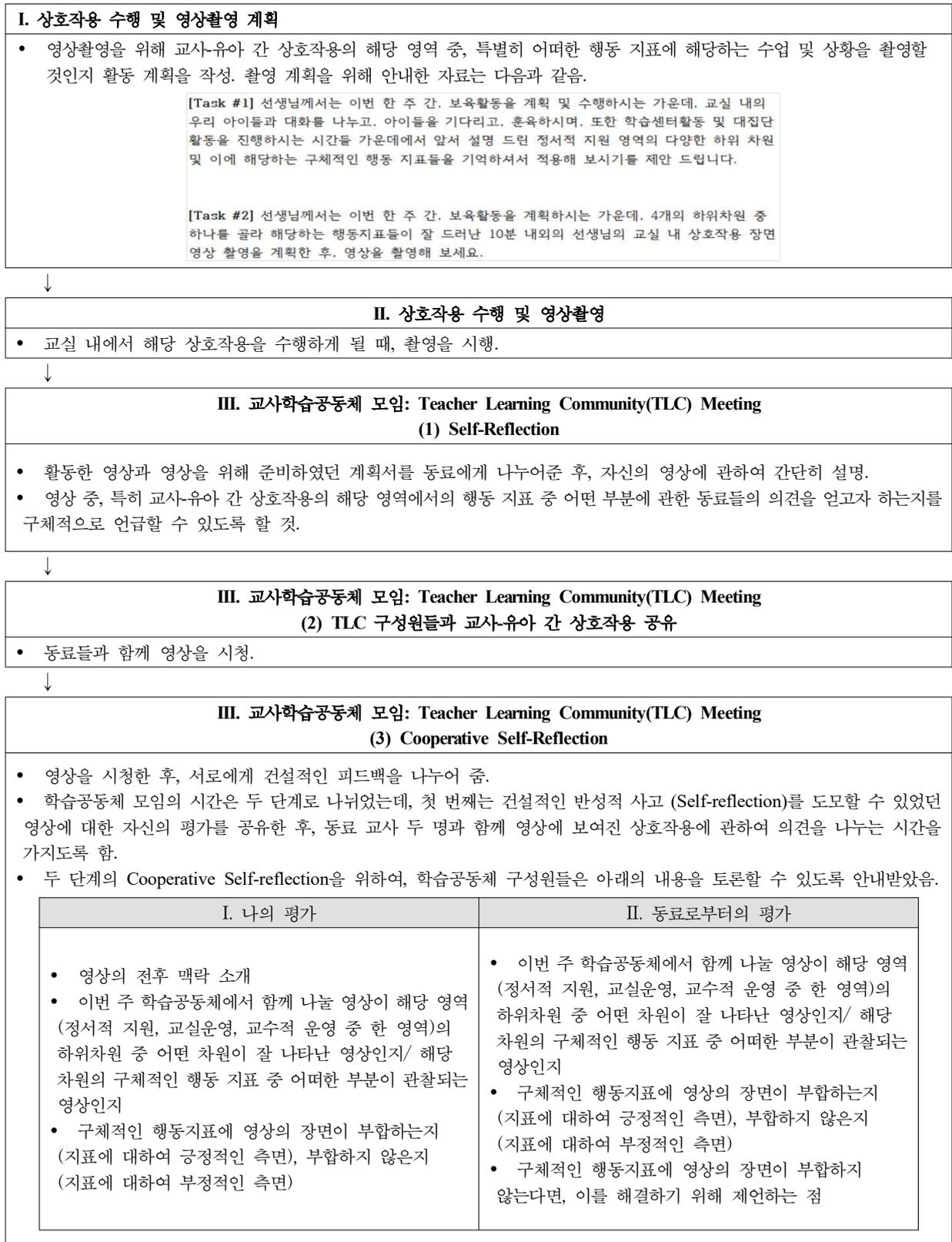
III. 연구 결과

학습공동체 모임을 통해 교사들은 주제에 따라 자신의 수업을 촬영하고, 동료들과 수업에 대해 반성적으로 분석하는 기회를 가졌다. 수업 중 나타나는 자신과 동료의 상호작용 의미를 찾아내거나 문제점을 발견하고 서로 격려하는 과정을 지속하였다. 이를 통한 교사들은 정서적 체험, 학습적 경험 및 반성적 사고 기회의 경험을 할 수 있었다.

1. 학습공동체를 통한 정서적 체험

1) 구체적인 칭찬과 격려로 인한 자신감 회복

본 학습공동체에 참여한 교사들에게 첫 모임을 통해 수업 영상촬영에 관해 설명해주었을 때, 가장 먼저 보인 반응은 걱정이었다. 이후 공동체 모임이 시작되면서, 자신의 수업 촬영 영상을 보고 분석하기 위해 차레를 정할 때마다, 서로 미루거나 어색해하는 모습이 종종 관찰되었다. 또한 자신의 차례가 되면 ‘부족함’, ‘자신 없음’, ‘이쉬움’ 등의 부정적인 면에 대해 집중하는 모습을 보였다. 그들은 영상을 재생하기에 앞서, 자신이 무엇을 잘못했는지,



[그림 1] 교사학습공동체 모임의 절차

아쉬운 점이 무엇인지를 적극적인 설명을 덧붙였다. 토론 과정에 있어서도 하지 못한 것에 대한 반성으로 이야기를 시작하는 모습이 지속적으로 관찰되었다.

교사4: 제가 절대 예상치도 못했던 놀이가 나오니까 당황스럽기도 해서 조금 상호작용이 잘 안됐던 것 같기도 하고 제 생각에는 계획대로... 그랬던 것 같아요.
(2017. 5. 31. B팀 1차 공동체 모임 중에서)

교사1: 그 상황에서 제가 바로바로 영상에 나타났지만, 애들한테 바로바로 대답을 해주거나 너도 그랬니, 하기가 조금 많이 제가 어려웠고 놓치는 부분이기도 했어요. 그리고 다른 선생님들도 쌓기 영역 지원해주시고 막 이리다 보니까 나머지 친구들이 상대적으로 좀 땀다... 놓쳐졌구나! 이런 생각이...
(2017. 5. 30 A팀 1차 공동체 모임 중에서)

연구자1: 수업 영상을 틀기 전에 교사들의 공통적인 모습이 있어. 일단 웃고, 계속 부연 설명을 하고, 자신 없는 부분, 못한 부분, 아쉬움에 대해 급히 막 이야기를 하는 것 같아
(2018.3.4. 연구자 대화 노트 중에서)

참여교사들은 대부분 공동체 모임의 목적이 자신의 부족함을 채우기 위한 것이라 인지하고 있었다. 또한, 자신의 수업에 대해 자신 없어하는 모습이 공통적으로 관찰되었다. 이는 그동안 교사들이 ‘평가’라는 상황으로 노출되고, 보완할 점을 위주로 피드백을 받아왔기 때문일 수 있다. 즉, 자신의 문제점을 주목하도록 하는 피드백에 지속적으로 노출되어왔을 가능성을 유추하게 한다.

교사5: 늘 뭔가 잘못된 것 같고, 내가 뭔가 비난받을 것 같고, 못하는 부분만 늘 말을 듣잖아요. 사실. (중략) 내가 하던 게 정답이진 않겠지만, 정말 이상한 상호작용을 하고 내가 내가 교사로 자질이 없다고 많이 생각했거든요.
(2017. 7. 15. B팀 소감 나눔 모임 중에서)

본 연구에서 진행한 학습공동체는 서로에게 긍정적인 피드백을 선행하도록 설계되어 있었다. 그러나 교사들은

동료에게 받는 긍정적 피드백을 그대로 받아들이기보다 부족한 부분을 언급하거나, 어색해하는 모습도 종종 관찰되었다.

교사4: 순차적으로 1 2 3 4 이렇게 끼우는 게 아니라 선생님이 어떻게 해볼까 문제가 될까 사이에 끼일까 이런 거 해주셔서 되게 재밌게 할 수 있었던 것 같아요.
연구자1: 선생님 하실 말씀?
교사5: 저도 친구들이 수개념을 알고 있어서 조금 상호작용하기 편했던 것 같고, (중략) 제가 끼니까 사이에 두고 상호작용을 제가 잘 할 수 있게끔 아이들이 도와준...그런 부분을 선생님이 얘기해주셨는데...생각해볼 수 있게끔 했던 거고...그래도 좀 부족했던 것 같아요.
(2017. 5. 31. B팀 1차 공동체 모임 중에서)

교사2: 그런 방법이 되게 좋을 것 같아요. 우리 애기도...우는 애 던져두고 나오거든요. 어떻게 마음을 가라앉히고 잘 노는지 모르죠 엄마 입장에서는. 선생님처럼 이렇게 해주시는 게 있으면 정말...저도 한 번도 그런 생각 해본적은 없었던 것 같아요.
(2017. 5. 30 A팀 1차 공동체 모임 중에서)

교사3: 달래주는 데 급급한...
(2017. 5. 30 A팀 1차 공동체 모임 중에서)

그들의 변화는 자신의 수업 영상을 상영하는 차례를 정하는 과정에서부터 감지되었다. 먼저 자신의 영상을 첫 차례로 공개하거나 상황에 대해 구체적으로 설명하는 등 적극적인 모습이 나타나기도 하였다.

교사1 : 아 저 먼저 볼까요? 우선은 이번 주 주제가 동물 보호여가지고 동물 병원 놀이를 처음 시작했을 때예요.
(2017. 6. 20 A팀 4차 공동체 모임 중에서)

교사2 : 이거는 지금 이 남자친구가 처음에는 엄청 배회를 하는 거예요. 그러더니 갑자기 자기 너무 피곤하다고 언어영역 가서 누워있는 거예요. 휴식을 한다고 그래서 지켜봤어요. (중략)미술을 별로 좋아하지 않는 친구지만 그래도 앉아서 해보는 영상이에요.

(2017. 6. 20 A팀 4차 공동체 모임 중에서)

교사들은 서로의 수업에서 의미를 부여할 수 있는 측면들을 찾아내어 구체적으로 의미를 부여하며 칭찬하였다. 처음에는 이러한 칭찬에 대해 어색해하던 교사들도 점차 자연스럽게 자신의 장점을 받아들이고 기뻐하는 모습으로 반응하였다. 특히 교사들은 상대 교사의 수업에서 걸로 드러나는 행동보다, 표정이나 어투, 사전 수업 준비 등과 같이 쉽게 드러나지 않는 측면에 대해 주목하는 모습을 보였다.

교사5: 제가 봤을 때는, 선생님이 읽어주는 말투나 표정이 되게 아이들한테 뭐라 그래야 하지 되게 사랑스럽게 읽어주는 그런 거랑... (중략) 선생님 뭔가 이런 표정이나 말투나 어투로 주의집중 잘 시켜주는 것 같은 느낌을 받았어요 (2017. 7. 14. B팀 4차 공동체 모임 중에서)

교사4: 아이들이 쉽게 들을 수 있게 눈 귀 말씀해 주시면서 특징적인 거 말씀해주시는 게 딱 집중할 수 있던 게 좋았던 것 같고, 그리고 순서 같은 거, 어느 영역에 어떤 것들이 열려 있다고 미리 알려 주신 게 좋았던 거 같고요. 놀이 전에 경찰서 놀이, 오전에 있었던 경찰서 놀이를 어떻게 했는지 알려주면서 오후에는 더 보완할 점을 말씀해주시는 점이 참 좋은 것 같아요 (2017. 7. 14. B팀 4차 공동체 모임 중에서)

이처럼 학습공동체를 통해 교사들은 스스로가 보지 못하는 자신의 긍정적인 면에 대해 동료 교사로부터 지속적인 피드백을 받을 수 있었고, 이로 인해 스스로에 대한 자신감을 회복하고 긍정적인 정서를 경험할 수 있었다.

2) 정서적 공감대 형성 및 즐거움의 공유

학습공동체가 진행되면서 교사들은 자신의 고민, 힘든 점에 대해 조언을 구하거나 어려움을 토로하기도 하였는데, 이는 참여한 공동체 교사들 간의 공감대 형성의 기회가 되었다. 다수의 교사가 느끼는 고민과 어려움에는 유사한 부분이 많이 포함되어 있기 때문이다. 학습공동체는 맥락을 공유한 집단에서만 누릴 수 있는 공감의 장이 되었다. 교사들은 마음속에 묻어두었던 속상한 마음을 드

러내고, 그 이유에 대해서 서로 깊이 공감하는 모습을 보였다. 자신만이 가진 어려움이 아니라, 공유된 어려움이라는 부분을 느끼게 되면서 공동체 안에는 정서적인 공감대가 자연스럽게 형성되기 시작했다.

교사6: 자꾸 그래서 놀이에 몰입하는 시간은 저녁 5시쯤 되어서야 애들이 12명 이렇게 절반 정도 갔을 때? 그때 좀 게임도 하고(중략), 뭔가 전체를 끌고 다음 일과의 진행 이런 걸 계속 생각하다 보니까 당연히 목소리가 커지고, 거기서 뭔가 계속해서 반복적으로 같은 행동들... 그 전체를 거스르는 행동이 절대 존중이 안 되는 거예요

교사5: 컨디션이 안 좋고... 저도 마음에 여유가 있으면 아이들이 하는 행동이 허용되는 날도 있는데, 그게 아닌 날은 너무 내 마음에 여유도 없는데 애네까지 막 이렇게 되니까 잘 긍정적으로 안 되는 것 같아요.

교사6: 이게 진짜 이것도 사실 이러면 안 되는 건데, 왜냐하면 애네는 여기서 삶이고 성장하고 있고...

(2017. 5. 31. B팀 1차 공동체 모임 중에서)

교사들은 더욱 자신의 고민이나 한계에 대해 개방적인 자세를 보였고, 그로 인해 심화된 나눔으로 발전되는 모습도 종종 관찰되었다. 자신이 느끼고 있는 어려움이 본인만의 고민이 아니라는 점은 교사들에게 위안과 정서적인 지지감을 제공하였으며, 이에 대해 나누고 경청 받는 것만으로도 서로에게 큰 위로가 되고 있었다.

교사2: 저도 영상을 보면서, '선생님이 굉장히 많이 기다려주고 있구나.'라는 것이 되게 많이 느껴졌어요. 성격이 급하거나 이거를 빨리빨리 해치워 버려야지, 라는 생각을 가졌으면 바로 개입해서, "아니. 이거 여기가 아니지. 이렇게 해보면 어때?" 방향이라든지 이런 걸 조금 더 제시해줬을 법도 한데, 승훈(가명)이의 성격을 많이 알고, 개별 차를 알고 있어서인지 많이 기다려주는 모습이 많이 보여서 그 부분을 높이 사고 싶고...

(2017. 6. 13. A팀 3차 공동체 모임 중에서)

한편, 교사들의 공감대는 즐거움에 대한 공유에서도 두드러지게 관찰되었다. 서로 간의 수업에 대한 분석을 위해 영상을 재생하지만, 교사들은 우선적으로 영유아들의 귀여운 모습에 집중하여 반응하였다. 영유아들이 보이는 귀여운 행동, 시행착오, 교사와 유아 간의 의사소통 오류 등을 발견하며 교사들은 활기 있는 모습을 보였다. 맥락을 공유한 사람들 간에서만 느낄 수 있는 공유된 즐거움이었다.

교사1: (민우(가명)가) 어깨가 처졌어. (웃음) 갑자기 공룡이 나타나 가지고... (웃음)
 교사2: 저 공룡 바지 되게 익숙한데(웃음)... 나보다 빠르네요! (웃음)
 교사1: 애는 벌이에요. 벌.
 교사2: 벌이에요? 티라노는 계속 등장해요. (웃음) 아. 엄청 웃겨
 교사1: 네. 애들이 생각보다 저 블록을 잘 못 만들어서 제가 만들어주고 있어요. 아까 티라노가 계속 친구 공격하고 다니니까, 서우(가명)가 영덩이를 내밀고 벌침을 찌르더라고요. (웃음)
 교사1: 애들은 지금 저 꿀로 요리하고 있는 거.
 교사2: 아 어떻게(웃음)
 (2017. 6. 13. A팀 3차 공동체 모임 중에서)

교사들은 공동체를 통해 자신감을 회복하고, 정서적 즐거움을 공유하는 등의 긍정적인 정서를 지속적으로 경험할 수 있었다. 그들은 본 공동체의 경험을 통해서 부정적인 피드백의 축적으로 낮아졌던 자존감에 위로를 받을 수 있었으며, 자신의 고민과 어려움을 편안하게 나눌 수 있는 기회를 가질 수 있었다고 다음과 같이 보고하였다.

교사3: 절대 저희를 평가하시는 듯한 느낌이 안들고 너무 편안한 분위기 속에 부담 없이 정말 뭐가 저희가 찍고 피드백을 받을 때 이렇게 편안하게 받은 적이 없었던 것 같아요. 늘 뭔가 잘못한 것 같고, 내가 뭔가 비난 받을 것 같고, 못하는 부분만 늘 말을 듣잖아요 사실. 근데 이번 이거할 때는 전혀 평가받는 듯한 느낌이 안들었던게 가장 좋았던 것 같아요.
 (2017. 7. 15 B팀 소감 나눔 모임 중에서)

교사1 : 그런것도 있고, 진짜. 되게 영상 봤을 때

저는 별거 아니라고 이번 영상도 별로다 하고 생각하고 보여드려도 저 맨날 베스트는 아니어도 위스트라고 해서 보여드리거든요. 근데 선생님들 반응도 너무 좋으시고, 긍정적으로 말씀 해주셔가지고 아 내가 여기까지 할 수 있구나 좀 이런 자존감도 높아지는 것 같고, 괜히 이거 교육 듣고 다음 오후에 가면 애들이랑 더 놀게 되고.. 선생님 왔다 이러면서 괜히 더 긍정적으로 하게 되고 그러더라고요. 그런 점 긍정적으로...

교사3 : 내가 하던게 정답이진 않겠지만, 정말 이상한 상호작용을 하고 내가 교사로 자질이 없다고 많이 생각하거든요. 아이들한테 하는걸 보면, 근데 뭔가 이런걸 통해 다 같이 말했을 때 내가 완전 그런건 아니구나. 얘기 해주시는게.
 (2017. 6. 20 A팀 소감 나눔 모임 중에서)

3) 자신의 상호작용에 대한 확신

학습공동체를 통한 정서적 경험은 교사가 자신의 상호작용에 대한 확신을 갖게 하는 계기를 제공하였다. 교사들은 4회기가 진행되는 동안 지속적으로 자신의 강점은 무엇인지에 대해 집중하여 생각하였고, 동료 교사에게 그 부분에 대한 피드백을 계속 받을 수 있었다. 회차가 거듭되면서 각 교사의 강점은 반복적으로 언급되었고, 공동체 구성원들로부터 해당 교사의 대표적인 특징으로 인정받기도 하였다.

교사6: 반 애들이 너무 좋을 것 같아요. 선생님이 너무 잘 웃어주고 늘 미소로 리액션도 너무 좋으시고 반응도 너무 재미있게 해주시고... (중략) 표정이 너무 좋으신 것 같고 계속 눈을 마주치시더라고요. 뒤에 있는 애들도 이렇게 해서 (몸을 돌려서) 눈 마주치시는 게 되게 긍정적인 부분이었던 것 같고...
 (2017. 5. 31. B팀 1차 공동체 모임 중에서)

교사4: 4회차 하는 동안 나의 강점은 뭘까? 라는 생각을 해봤을 때, (선생님들이) 제 표정이나 눈빛 같은 걸 많이 긍정적으로 얘기해주시더라고요.

(2017. 7. 14. B팀 4차 공동체 모임 중에서)

교사4는 B팀의 모임을 통해 매회기마다 밝고 따뜻한 표정과 몸짓, 반응적인 부분에 대해 동료 교사들에 긍정적인 피드백을 받았다. 이러한 피드백은 교사4에게 자신감을 회복시키고, 자신의 상호작용 특징과 강점을 발견하는 데 큰 영향을 주었다고 할 수 있다.

2. 학습공동체를 통한 학습적 경험

1) 협력적 반성의 기회: 교육적 시야의 확장 및 통찰의 깊이 제고

교사들은 자신의 수업에 대해 돌아보고, 타인의 수업에 대해 분석하였는데, 이는 반성적 사고를 기반으로 하고 있었다. 학습공동체 참여 교사들에게 우선은 개인 내적인 반성적 사고가 선행되지만, 학습공동체는 구성원 간 서로에게 스캐폴딩의 계기를 제공하였고, 참여교사들은 혼자서 할 수 있는 수준보다 더 깊은 반성적 사고(deep reflection)의 경험을 통해 사고의 도약을 경험하였다.

교사6: 은연중에 첫 번째로 다른 데로 출발을 시켜야 조금 인원이 조절될 것 같아요.

교사5: 저는 생각하고 출발시킨 적은 없는 것 같아요. 보이는 영역, 미술, 언어, 이렇게 하는데 여자애들도 대부분 다 미술 영역에 가거든요. 아! 이런 걸 조금 아이들 동선을 생각해서 하면 좋겠네요.

교사6: 이게 영역별로 인원수를 제한할 필요는 없지만, 교사가 의도를 가지고 은연중에 골고루 영역을 노려볼 수 있게 살짝 떠발을 뿌리는 게 필요한 것 같아요.

(중략)

교사5: 나도 몰랐는데 영상으로 보면 나 스스로 저런 적이 있었나 싶어요.

(2017. 6. 21. B팀 3차 공동체 모임 중에서)

교사5는 전이 시간 유아들이 미술 영역에 많이 모여드는 이유, 문제점 등을 발견하지 못하였으나, 교사6의 제안을 계기로 수업을 다시 한번 돌아보는 계기가 되었다. 이를 통해 자신의 운영 측면의 상호작용이 문제가 될 수 있음을 인지하였고, 유아의 동선을 고려하여 적절히 분배할 필요성과 방법에 대한 생각의 폭을 확장하였다.

교사2: 선생님이 말씀해주신 것은 “폐쇄적인 질문을 많이 하지 않았나? 권유를 많이 하지 않았나?”라고 생각하셨다는 건데, 제 생각에는 중간 중간 이런 걸 많이 물어봐서 아이들이 처음에 놀이기 전에 흥미를 불러일으키지 않았나 하는 생각이 들어요. (중략) 그렇게 해서 흥미를 유발하지 않았나 싶은 생각이 들고….

(2017. 6. 13. A팀 3차 공동체 모임 중에서)

교사3이 자신의 발문이 다소 폐쇄적이고, 권유에 치우쳐 있다고 반성하는 대화를 하자, 교사2는 그 이면에 다른 측면이 있을 수 있음을 찾아내어 이야기하였다. 즉, 교사3의 발문이 유아에게 새로운 흥미를 일으킬 수 있는 기능을 했다는 것이다. 이는 발문에 대해 단순히 폐쇄적/개방적으로 분류하여 일괄적으로 적용하지 않고, 상황과 맥락을 고려하여 해석할 수 있는 교육적 시야를 토대로 한 해석이라 볼 수 있다.

교사2: (중략) 자주 참관을 들어갈 수 있는 것도 아니고, 어떻게 운영되는지도 이야기만 듣고 실제로 보지는 못해서…. 이런 영상을 통해서 보니까 그동안 저는 제가 대집단을 많이 못 한다고 생각했었거든요. 아이들 집중도라든지, 흥미나 이런 거를 못 이끌어내고 있다고 생각했는데…. 그래도 좀 영상을 보면서 그래도 애들이 좀 나름 집중을 하는구나….

교사3: 확실히 함께 얘기하는 시간이 좋은 것 같아요. 혼자 미리 처음에 봐도 이렇게 하지 말아야지 이런 생각하는데, 그런 것도 말고, 제가 놓쳤던 것들을 알려주시니까 더 좋은 것 같아요.

(2017. 6. 5. A팀 2차 공동체 모임 중에서)

교사1: 진짜 역할 쌓기 영역 놀이를 하다보면 저희가 이렇게 해보지 못했기 때문에 제 상상력이 한계가 있다고 느끼더라고요. 진짜 열린 질문을 해주고 상상력을 자극하는 질문을 하는 게 지식전달보다 어려운거 같아요.(웃음)

교사3: 맞아요. 맞아요. 지식전달은 정말 쉬운 거야.(웃음)

(2017. 6. 13. A팀 3차 공동체 모임 중에서)

자신의 수업을 객관적으로 관찰하고(자기반성) 동료 교

사의 피드백을 듣고, 의견을 교환하는 과정을 통하여(협력적 반성) 교사들은 교사-유아 간 상호작용 수행에 관한 다양한 관점을 공유할 수 있었고, 이는 보다 깊은 수준의 통찰의 기회가 되었다. 이를 통해 놓쳐지고 있는 부분은 무엇인지, 의미를 부여해야 할 장면은 무엇인지에 대해 판단의 폭이 넓어지는 경험을 하였다.

2) 실천적 지식 형성의 기회

특히 교사들의 상호작용은 학문적으로 관점에 따라 다양한 정의 내포하고 있으므로, 교사들은 주로 교육의 실체를 경험하며 각자의 실천적 지식을 형성한다. 어떤 교사에게는 영아에게 시선을 맞추어주는 것이 정서적 지지이지만, 다른 교사에게는 쓰다듬기, 토닥이기 등의 스킨십이 포함되어야 지지적인 상호작용이다. 교사들은 학습공동체를 통해 각자가 가진 실천적인 지식을 공유하며 지식의 폭을 확장하는 경험을 할 수 있었다.

교사1: 궁금한 건데, 역할을 정하고 시작할 때 서로 겹치는 역할이 많을 거 아니에요 아무리 동일한 놀잇감을 제공해준다고 해도, 서로 처음에는 흥미가 높고, 양보를 못하는 경우가 굉장히 많은데 그럴 때 어떻게 하세요? 아 궁금해(웃음)

교사2 : 아이들끼리 시작할 때 옷걸이 먼저 잡아 버리고 갈등이 생기는데, 문제해결과정 자체가 저희에게 유의미하게 오잖아요. 양보해보는 상황이 오래 걸리고 힘드더라도, 해결해볼 수 있도록 기다려주고 아니면 규칙을 같이 정해보고, 그런 과정이 초반에 많이 필요했던 것 같아요. 놀이마다 놀이에 대한 규칙을 같이 정해보고..

교사1 : 너무 첫날에 짝이었다...(웃음) 뭔가 한번 짝 해보고 다음날 불편한 점 바로 이렇게 해서 약속 정해서 시작하고.. 이렇게 했어요.

(2017. 6. 13. A팀 3차 공동체 모임 중에서)

교사1: 선생님이 민호(가명)의 주도성을 조금 인정해주시되, 민호가 자기가 어려워면 선생님이 붙이는 걸 도와주시고 하셨잖아요. 민호가 자기가 정한 바운더리잖아요. 자기가 성취감 가질 수 있도록 한. 그걸 수용해 주시고, 또 아이 수준에 맞춰서 “답은 어떻게 생겼지?” 생각해볼

수 있는 기회를 줄 수 있는 발문을 해주신 것도 드러난 것 같아요.

교사2: 다가왔을 때 바로 그려줄 수도 있지만, (중략) 그게 좀 이 친구한테는 긍정적인 영향을 많이 미쳤다는 생각이 들었어요.

(2017. 6. 20 A팀 4차 공동체 모임 중에서)

교사들은 역할 놀이 중 나타는 갈등 상황을 떠올렸고, 경험이 많은 교사가 자신만의 노하우를 전수해주기도 하며 서로간의 교수방법을 공유하는 모습을 보였다. 또한, 교사들은 민호의 주도성을 인정해주되, 생각할 수 있는 기회를 제공하는 발문이 무엇이었는지를 발견하고 그에 관한 이야기를 나누었다. 이는 상호작용에서 유아에게 비계를 설정하는 과정에 해당하는 실질적인 방법에 대한 논의이다. 개방적인 질문을 통해 유아의 사고과정을 자극해야 한다는 지식에 대해, 실제 어떠한 발문을 했으며 그 발문이 유아에게 어떠한 영향을 주었는지에 대해 분석해보면서 학습공동체 안에 공유된 실천적인 지식이 형성되고 있는 장면이라 할 수 있다.

특히 이러한 실천적 지식은 문제 상황을 발견하고 해결점을 찾아가는 과정에서 활발하게 교류되었다. 교사들은 서로의 수업 중 문제 상황에 대해 공감하고 다양한 대안을 제시하는 모습을 보였다. 이는 교사들이 수업 중 크고 작은 차이는 있으나 유사한 맥락의 문제 상황에 대한 사전 경험이 있기 때문이다. 유아가 나타내는 자기중심적 사고, 발달의 불균형 등 연령별, 상황별로 공통적인 문제 상황이 종종 발생하며, 이에 대해 교사들은 저마다의 고민과 해결책을 마련해 본 경험이 있기 때문이다.

교사1: (아이들의 곤충놀이에 관한 대화 중) 너는 육식동물이니까 나비를 먹지 않아 라고 말한 게 최선이었던 것 같은데, 조금 다른 발문이라든지 아이가 다른 흥미를 돌릴 수 있도록 해주면 좋았겠다. 저도 그런 생각이 드네요. (중략) 어떻게 하면 조금 위험하지 않으면서도 재미있게 연계해줄 수 있는 방법이 있을까요?

교사2: 거미줄을 조금 더 활용하는 것도 좋았을 것 같다는 생각이 들어요. 티라노사우루스 하고 다닐 때, 다니다 보면 티라노는 솔직히 앞만 보고 다니잖아요. 딱 밟았을 때 “티라노가 거미줄에 걸렸어!” 이런 색으로 해서.

교사1: 음. 행동의 제약도 주고.

교사2: 자연스럽게 놀이에 참여하도록 하면 어떻게 하는 생각이 들었습니다(웃음)

교사1: 아주 옛날 시대 꽃밭으로 만들까 봐요.
(2017. 6. 13. A팀 3차 공동체 모임 중에서)

A팀 교사들은 공룡을 좋아하는 유아들이 흔히 겪게 되는 행동문제들을 경험한 바 있었으며, 어떻게 하면 그 문제를 해결할 수 있는지에 대한 아이디어를 공유하는 모습을 보였다. 학습공동체는 유사한 사전 경험이 있는 교사들 간에 그동안 쌓아 온 교육에의 노하우를 공유하며 실천적인 지식을 축적하는 긍정적인 기회를 제공하였다.

한편, 학습공동체에서의 실천적 지식 형성의 기회는 일반적인 지식 형성의 시도에까지 확장되었다. 공동체의 역동적인 의견 나눔을 통해 이러한 지식의 확장이 가능할 수 있었다고 유추된다.

(한글을 쓰는 것에 관해 이야기 나누는 중)

교사6: 아예 서영이(가명)처럼 글자를 어려워하는 친구는 그냥 그 동물에 관해서 이야기해주고, 애네 동물 이름이 다랍쥐래. 다랍쥐 이름은 세 글자네 서영이도 김서영 세 글자네. 그런데 첫 번째 글자가 다 텅 비어있네. 이런 식으로 하면 (중략) 저는 통합반에서 유치반 아이들 만나면 이게 몇 글자인지 이야기를 많이 해줘요. 우리가 말하는 게 뭔가 이렇게 표현된다는 것을 알면 좋을 것 같더라고요. 서영이도 그런 것 좋아하죠?

교사5: 맞아요. 맞아

교사6: 고대 글자 문자 이런 것. (중략) 관심이 많아서. 이름 김서영이 그냥 머릿속에 어떤 이미지가 없이 그냥 김서영일 것 아녜요. 근데 그게 김, 선, 영 이렇게 하나의 글자씩으로 이렇게 이루어진 것 자체가 뭔가 쓰는 거구나 이렇게 알면, 또 마침 하나가 비어있으니까, 김이란 글자를 찾게 되는 것 아닐까요?

(2017. 6. 21. B팀 3차 공동체 모임 중에서)

이날 교사들은 유아의 문해 학습에 대한 의견과 지식을 활발하게 교류하였다. 교사들은 유아들의 문해 발달과 교수학습방법에 대한 지식을 공유하였다. 유아들이 글씨를 익히는 과정에서 하나의 소리에 대응하는 기호가 있다는 점을 발견시키기 위한 교수 방법이 다소 깊이 있게 다루

어졌다. 이처럼 학습공동체를 통한 반성적 사고는 일반적인 지식의 확장으로 이어지고 있었다.

V. 논의 및 결론

본 연구에서는 교사-유아 간 상호작용 수행을 위하여 교사 스스로가 건설적인 자기성찰과 동료 간의 협력적인 성찰의 기회를 제공받을 수 있는 학습공동체 참여를 통하여 보육교사들이 어떠한 경험을 하는지 탐색해 보기 위하여 수행되었다. 연구 결과, 2개월에 걸쳐 4회씩의 학습공동체 모임을 가진 두 그룹의 교사학습공동체를 통하여 참여교사들은 주제에 따라 자신의 수업을 촬영하고, 동료들과 수업에 대해 반성적으로 분석하는 기회를 가질 수 있었던 것으로 나타났다. 학습공동체 모임에서 교사는 교실 내에서 이루어진 유아와의 상호작용에 관한 자신의 반성적 성찰을 동료 교사와 공유하며, 그 과정에서 교사로서의 장점을 함께 찾아내어 서로 격려함으로써 긍정적인 정서를 경험할 수 있었다. 또한, 발견된 문제의 해결을 위해 관하여 자기성찰의 과정과 동료 교사와 함께 협력적으로 성찰해 가는 과정에서, 구체적이고 실질적인 대안방안들을 협력적으로 모색해 나감으로써 역동적인 교사-유아 간 상호작용 수행과 관련된 실천적 지식을 축적할 수 있는 경험을 할 수 있었다. 본 연구의 결과는 보육교사를 대상으로 학습공동체 참여의 효과를 분석한 선행 연구의 결과들과 그 맥을 같이 한다(김은희, 2004; 최남정, 임부연, 2011; Damjanovic & Blank, 2018; Palinscar & Brown, 1984; van Es, 2012). 특히, 영유아 교실에서 역동적으로 이루어지는 교사-유아 간 상호작용의 질적인 수행은 교사의 반성적 사고를 통한 실천적 지식이 토대가 되어야 함을 밝힌 선행연구의 결과에 비추어 볼 때(김수정 외, 2018; 김현수, 2016; Kim & Kim, 2018), 본 연구에서 제안한 질 높은 교사-유아 간 상호작용 수행을 위한 보육교사 학습공동체는 유아와의 상호작용의 질 증진에 건설적으로 작용할 수 있도록 영유아 교사의 건설적인 자기성찰 능력 함양을 위한 요소가 포함된 교사교육프로그램의 적합한 모델로 제시될 수 있을 것으로 기대된다.

본 연구의 분석을 통해 살펴본 참여교사들의 학습공동체를 통한 경험을 토대로, 질 높은 교사-유아 간 상호작용 수행을 위한 보육교사 학습공동체의 의미를 논의하면 다음과 같다.

먼저 질 높은 교사-유아 간 상호작용 수행을 위한 보육

교사 학습공동체는 참여교사들에게 복잡하고 예측하기 어려운 보육 교실 내에서 다양한 상호작용을 통해 경험하게 되는 부정적인 정서를 해소하고, 긍정적인 정서를 경험할 수 있는場이었다. 이는 학습공동체 구성원 간의 협력을 통해 서울형 어린이집 자율장학 참여 보육교사들이 정서적인 지원을 경험하고, 교사로서의 효능감을 회복할 수 있었음을 보고한 조선경과 서영숙(2010)의 연구와 맥을 같이하고 있다. 본 연구에서 제안한 질 높은 교사-영유아 간 상호작용 수행을 위한 보육교사 학습공동체 참여구성원들은 동료 교사들로부터 자신이 수행한 교사-유아 간 상호작용에 관한 구체적인 칭찬과 격려를 통해 교사로서의 자신감을 회복할 수 있었다. 뿐만 아니라, 고립된 교사 문화 내에서 독립적으로 반을 꾸려나가는 과정에서 경험할 수밖에 없는 교사로서의 힘든 점, 고민을 학습공동체 모임을 통해 털어놓고, 정서적 공감대를 형성할 수 있었던 것만으로도 참여교사들은 정서적인 위로를 받을 수 있었음을 보고하고 있었다. 마지막으로, 자신이 교실 내에서 유아와 수행하였던 상호작용을 동료 교사와 공유하는 과정에서 학습공동체 참여교사들은 정서적인 즐거움을 경험할 수 있었던 것으로 나타났다. 유아들의 호기심과 의의성으로 인해 겪었던 당황스러움, 혹은 재미있었던 놀이에 피소드를 동료 교사와 공유하면서 경험하게 되는 즐거움은, 보육교사의 정서적 노동과 관련된 다수의 선행연구에서 보육교사의 긍정적인 정서 경험 제공의 중요성을 보고하고 있음을 고려해 볼 때(김수정, 2018; 이유경, 이선미, 2016; 이은숙, 이경님, 2015; Chang, 2009; Hall-Kenyon et al., 2014), 의미 있는 결과라고 할 수 있겠다.

다음으로 질 높은 교사-유아 간 상호작용 수행을 위한 보육교사 학습공동체는 협력적 반성의 기회를 제공하는場이었다. 반성적 사고의 경험을 제공받을 수 있으며, 동료 간 스케폴딩을 통해 내가 수행한 상호작용에 대한 보다 깊은 반성적 사고의 경험 얻을 수 있는 곳이었다. 이러한 협력적 성찰의 과정을 통해 다양한 맥락의 교사-유아 간 상호작용 수행을 위한 실천적 지식을 형성할 수 있는 기회를 제공받을 수 있었을 뿐 아니라, 나아가 유아의 발달, 문제행동, 그리고 상호작용에 관한 일반적인 원리들에 대한 깊은 이해를 토대로 한 일반 원리 도출의 경험을 마련할 수 있는 곳이었다. 이러한 연구 결과는 교사학습공동체를 통해 참여교사들이 교수학습의 모델링을 제공받을 수 있을 뿐 아니라, 반성적 사고의 기회를 통해 실천적 지식의 축적을 경험할 수 있었음을 보고한 다수의 선행연구 결과를 지지하고 있다(김은희, 2004; 최남정, 임부연,

2011; Damjanovic & Blank, 2018; van Es, 2012). 이러한 연구 결과는 본 연구에서 제안한 질 높은 교사-유아 간 상호작용 수행을 위한 보육교사 학습공동체 교사교육 프로그램이 보육교사들이 질 높은 교사-유아 간 상호작용 수행을 할 수 있도록 지원하기 위하여 일방향적인 관계에서의 정보전달방식의 교사교육이 아닌, 교사 스스로가 건설적인 자기성찰의 기회를 제공받고 협력적인 성찰의 기회를 제공받음으로써, 교사의 전문성을 강화해 나갈 수 있는 힘을 키울 수 있는 새로운 교사교육의 패러다임으로서 제안될 수 있음을 나타내고 있다.

한편, 본 연구에서 제안한 두 그룹의 학습공동체를 대상으로 4회기에 걸친 질 높은 교사-유아 간 상호작용 수행을 위한 보육교사 학습공동체 모임의 과정을 분석하는 과정에서, 학습공동체에 참여한 교사들의 경험은 공동체의 다양한 역동을 고려함으로써 다음의 제안점을 발견할 수 있었다.

첫째, 본 연구에서 시행한 학습공동체는 교사 세 명과 한 명의 진행자로 구성되었으며, 서로 간에 긍정적인 피드백이 선행되는 지지적 분위기를 기반으로 하였다. 학습공동체는 주로 각자 촬영해 온 수업 영상을 공유하고 의견을 나누는 과정으로 진행되었는데, 서로의 피드백에 있어 긍정적인 점을 우선적으로 찾아 언급한 후 보완점과 아이디어를 나눌 수 있도록 하였다. 긍정적인 부분에 대한 언급이 선행되는 피드백은 자연스럽게 상호 지지적인 분위기를 형성하였다. 이에 공동체 구성원들은 비교적 쉽게 자기 생각을 언급할 수 있었다. 초반에 교사들은 긍정적인 피드백을 찾는 것을 다소 어색해하였으나, 점차 상대방의 수업 영상에서 긍정적인 점을 찾아내고 구체적인 칭찬을 주고받게 되었다. 구성원들은 수업을 시행한 교사가 무의식적으로 했던 행동이나 환경 구성 등에 대해서도 긍정적인 의미를 찾고 부여해주었다. 질 높은 교사-유아 간 상호작용 수행을 위한 보육교사 학습공동체 교사교육 프로그램 시행에 있어서, 긍정적인 피드백, 긍정적인 분위기를 형성하는 점을 주요하게 고려해야 할 것이다.

다음으로, 학습공동체 진행자는 공동체의 나눔의 방향 설정에 있어 선장과 같은 역할을 하였다. 진행자의 개입 정도에 따라 학습공동체의 경험은 크게 달라질 수 있다. 본 학습공동체의 진행자는 학습공동체 모임 초기에 교사들이 주목해야 할 부분이 무엇인지 제시하고 대화의 초점을 맞추는 역할을 하였고, 참여교사들의 의견 나눔에 비계가 될 만한 견해를 제시하거나, 교사들이 생각하지 못한 부분의 의미를 찾아 부여해주시기도 하였다. 학습공동체

는 자발적인 의지를 갖고 시작되었을 때 반성적 대화가 심도 있게 이루어짐을 보고하며, 교사 참여의 자발성, 주도성 확보에 관하여 학습공동체 관련 선행연구는 밝히고 있으나(오지연 외, 2016; 최남정, 임부연, 2011), 깊이 있는 협력적 반성을 도모하면서, 참여교사들의 자발성 및 주도성을 저해하지 않는 노련한 진행자 혹은 moderator의 역할은 학습공동체의 효과에 지대한 영향을 미칠 수 있음을 본 연구는 제안하고자 한다.

한편, 본 연구는 4회기에 걸친 교사들의 학습공동체 도입의 과정을 통한 교사의 경험에 초점을 맞추어 분석되었으나, 변화무쌍한 보육 교실의 교사-유아 간 상호작용의 역동성을 고려해 볼 때, 유아와 교사 간 상호작용의 실재를 분석에 포함하지 않은 한계가 있다. 추후연구를 통하여서 교사-유아 간 상호작용의 실제 변화가 어떻게 이루어졌는가에 대한 질적인 분석이 동반될 필요가 있을 것이다. 뿐만 아니라, 본 연구는 교사 재교육 및 교사-유아 간 상호작용의 질적 수준 향상에 관심을 많이 가진 어린이집에 종사하는 교사들로 구성된 학습공동체의 경험을 살펴 보았기에, 다양한 철학과 맥락을 가진 어린이집에서의 교사 학습공동체에서의 경험들이 추후연구로 분석될 필요가 있겠다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 보육교사들이 질 높은 교사-유아 간 상호작용 수행을 할 수 있도록 지원하기 위하여 교사 스스로가 건설적인 자기성찰 및 협력적인 성찰의 기회를 제공받음으로써, 교사의 전문성을 강화해 나갈 수 있는 힘을 키울 수 있는 새로운 교사교육의 패러다임으로써 제안된 학습공동체 교사교육 프로그램을 제안 및 운영하였다. 제안된 프로그램의 운영을 통해 본 프로그램에 참여한 보육교사들은 교사의 반성적 사고를 통한 실천적 지식이 토대가 되어야 하는 교사-유아 간 상호작용의 질적인 수행을 효과적으로 도모할 수 있었음을 밝힐 수 있었다. 기존의 일방향이었고 기술 및 행동 위주의 교사교육이 아닌, 동료들과 함께 분석하며 협력적으로 토론할 기회가 제공되는 본 교사교육 프로그램에서의 협력적 자기성찰의 과정은 미래사회의 협력적이고 자기 주도적인 인재를 양성할 책무를 가진 보육교사의 교사교육 방법의 새로운 패러다임으로 제안되는 데에 기초적인 자료로 제안될 수 있을 것이다.

주제어: 교사-유아 간 상호작용, 보육교사, 학습공동체, 협력적 성찰

REFERENCES

- 강상이(2002). 교사 발달 측면에서 본 유치원 초임교사의 어려움에 관한 연구. 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 권미경, 도남희, 황성온(2012). *OECD 회원국의 보육서비스 (연구보고 2012-4)*. 서울: 육아정책개발센터.
- 권영례, 이경진, 신옥자(2011). 협동학습활동이 유아 기하 학습에 미치는 영향. *아동학회지*, 32(2), 71-85.
- 김명순, 신윤승, 이세원, 서재화(2016). 영유아교사 전문성 관련체제 고찰: 미국, 영국, 호주를 중심으로. *한국보육지원학회지*, 12, 151-181.
- 김수정(2018). 교사-유아 간 상호작용에 관한 교사교육 프로그램 연구 분석. *예술인문사회융합멀티미디어논문지*, 8, 647-654.
- 김수정, 이민주, 이영신(2018). 보육교사들의 질 높은 교사-영유아 간 상호작용 수행을 위한 반성적 사고 경험에 관한 연구. *생애학회지*, 8(3), 51-73.
- 김은설, 이재희, 박은영, 김정숙(2016). *영유아 교육·보육 효과성 제고를 위한환경 조성 방안[교사 대 영유아 비율]의 적정 기준 마련 연구*. 서울: 육아정책연구소.
- 김은희(2001). 협력적 교사교육을 통한 미시수준의 유아 교육과정 변형에 관한 연구. *유아교육연구*, 21(3), 237-265.
- 김은희(2004). 사회적 구성주의 패러다임의 학습 공동체 실천을 통한 기관수준의 유아교육과정 변형에 관한 연구. *유아교육연구*, 24(4), 161-198.
- 김현수(2016). 교육실습과정 중 예비유아교사가 형성한 실천적 지식과 그 형성과정에 관한 탐구. *열린교육연구*, 24, 275-302.
- 박은혜(1996). 반성적 사고와 유아 교사교육. *유아교육연구*, 16(1), 175-192.
- 박창현(2015). 유아교사의 개인특성과 유아교육기관 특성이 유아교육기관의 질에 미치는 영향: 유아교실의 질을 향상시키기 위한 조건. *한국보육지원학회지*, 11, 201-220.
- 배소연(1993). 유아 교사의 실천적 지식과 교사교육의 방향. *교육학연구*, 31(5), 153-171
- 보건복지부, 한국보육진흥원(2017). *어린이집 평가인증 안내(3차 지표 시범사업용)*. 서울: 보건복지부, 한국보육진흥원
- 서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로

- 서 교사학습공동체의 가능성과 한계. *한국교원교육 연구*, 26, 243-276.
- 손기준(2010). 짝 구성방법에 의한 또래협동학습이 주의력 결핍 과잉행동장애 아동의 학습수행과 성격특성에 미치는 영향. *한국보육학회지*, 10(3), 131-148.
- 오지연, 최진영, 김여경(2016). 초등학교 내 교사 주도 교사학습공동체와 교장 주도 교사학습공동체에 대한 사례 비교 연구. *교원교육*, 32(2), 213-241.
- 이유경, 이선미(2016). 보육교직원의 정서노동이 소진에 미치는 영향: 조직문화와 사회적 지지의 매개효과를 중심으로. *미래유아교육학회지*, 23(4), 99-122.
- 이은숙, 이경남(2015). 영유아교사의 정서지능이 행복감에 미치는 영향: 직무스트레스 및 교사효능감의 매개효과. *한국보육지원학회지*, 11, 221-238.
- 정종성(2011). 직접교수에 의한 요약하기 지도와 협력학습에 의한 요약하기 지도가 초등학교 4 학년 일반 학생과 읽기위험군 학생의 독해와 요약하기 능력에 미치는 효과. *특수교육학연구*, 45(4), 23-46.
- 정진희, 이대균(2017). 어린이집 평가인증 3차 지표 실행에 따른 교사의 성장과정. *열린유아교육연구*, 22(5), 131-161.
- 조선경, 서영숙(2010). 서울형 어린이집 자율장학에서 나타난 교사학습공동체 경험의 의미 탐색. *열린유아교육연구*, 15(3), 147-171.
- 지성애(2007). 보육교사 보수교육 현황 분석 및 개선 방안. *유아교육학논집*, 11(3), 155-180.
- 최남정, 임부연(2011). 유아교사의 심미적 수업능력 향상을 위한 학습공동체의 역할에 대한 연구. *열린유아교육연구*, 16(5), 353-375.
- 황해익, 김남희, 정혜영(2013). 어린이집 평가인증제의 현안 및 발전방안. *한국보육지원학회지*, 9, 461-490.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., ... & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher - child interactions and instruction. *Applied Development Science*, 12(3), 140-153.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners teachers, and researchers*. Heinle & Heinle Publishers.
- Damjanovic, V., & Blank, J. (2018). Building a professional learning community: teachers' documentation of and reflections on preschoolers' work. *Early childhood education journal*, 46(5), 567-575.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum inquiry*, 11(1), 43-71.
- Goldhaber, J., & Smith, D. (2002). *The development of documentation strategies to support teacher reflection, inquiry, and collaboration. Teaching and learning: Collaborative exploration of the Reggio Emilia approach*, 147-60.
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153-162.
- Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center based child care. *Child development*, 63(2), 449-460.
- Jacobs, G. M. (2001). Providing the scaffold: A model for early childhood/primary teacher preparation. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 125-130.
- Kim, S., & Kim, M. (2018). In-Service Child Care Teachers' Views on How High-Quality Teacher-Child Interaction Develops in the Korean Early Childhood Care and Education Context. *International Journal of Early Childhood Education*, 24(special issue), 53-71.
- Lobman, C. L. (2006). Improvisation: An analytic tool for examining teacher - child interactions in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 455-470.
- Mentz, E., Van der Walt, J. L., & Goosen, L. (2008). The effect of incorporating cooperative learning principles in pair programming for student teachers. *Computer science education*, 18(4), 247-260.
- Moran, M. J. (1998). The project approach framework

- for teacher education: A case for collaborative learning and reflective practice. *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach advanced reflections*, 2, 27-48.
- OECD (2012). Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm>.
- OECD (2017). Starting Strong 2017-Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm>.
- Oken-Wright, P., & Gravett, M. (2002). Big ideas and the essence of intent. *Teaching and learning: Collaborative exploration of the Reggio Emilia approach*, 197-220.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott - Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496.
- Sabol, T. J., Hong, S. S., Pianta, R. C., & Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning?. *Science*, 341(6148), 845-846.
- Sandholtz, J. H., & Scribner, S. P. (2006). The paradox of administrative control in fostering teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1104-1117.
- Stremmel, A. J., & Hill, L. T. (2002). *Teaching and learning: Collaborative exploration of the Reggio Emilia approach*. NJ: Prentice Hall.
- van Es, E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and teacher education*, 28(2), 182-192.

Received 23 June 2020;

1st Received 31 August 2020;

Accepted 29 September 2020