

**[발제 2] 유아들의 행복한 배움을 추구하는 유아, 놀이 중심
교육과정 구현을 위한 현장 지원 방안**

- 윤 민 아 (호남대학교 유아교육학과 조교수)

I. 들어가며

‘교육을 통해 유아들이 무엇을 얻고, 어떻게 성장하기를 바라는가?’ 이 질문은 유아교육의 목적이 무엇인지에 대한 물음이다. 현행 누리과정에서는 ‘만 3-5세 유아의 심신의 건강과 조화로운 발달을 통해 민주시민의 기초를 형성하는 것’을 유아교육의 목적으로 제시하고 있다. 제시된 바와 같이 모든 유아교육자들은 유아들이 교육을 통해 몸과 마음이 건강하고, 우리 사회의 유능한 구성원으로 성장하기를 바란다. 또한 나아가 한 사람의 시민으로서 이 사회에서 ‘행복한 삶’을 누리기를 고대한다. 모든 교육은 기-승-전-행복으로 귀결되어야 마땅하다. 유아기의 행복한 삶은 유아들이 전인적으로 성장하고 발달하는 기반이 된다는 점에서 유아교육의 목적은 더더욱 행복한 배움을 지향해야 한다. 그러나 그것은 너무나 자명한 사실이기에 문서상에서 더러 생감(省減)되어 왔다.

모든 인간의 꿈은 한번밖에 살지 못하는 나의 삶을 행복하게 살아가는 것이며, 우리가 배우는 이유는 결국 우리의 삶을 행복하게 살기 위한 지혜를 얻기 위함이다. 인간의 목표가 행복하게 사는 것이라면 우리가 배우는 이유는 어떻게 하면 행복한 삶을 살아갈 수 있을지에 대한 해답을 찾기 위한 것이다. 그래서 배운다는 것은 자신의 삶과 연결된 살아있는 지식을 터득해 나가는 것이며, 배움의 과정은 삶을 생각하는 깊은 탐구의 과정이 되어야 한다.

결국 유아들이 교육을 받는다는 것의 의미는 자신의 삶과 연결된 살아있는 지식을 얻고, 깊이 생각하고 고민하는 과정 속에서 부지불식간의 행복한 배움의 순간을 경험하는 것이라 할 수 있겠다. 그러나 안타깝게도 오늘날 대한민국의

많은 유아들은 생각하고, 시도하고, 고민하고, 재시도해 보는 여유와 몰입의 시간을 누리지 못하고, 자신의 삶과는 동떨어진 수많은 지식들을 터득하느라 행복감을 느끼지 못하고 있다. 교사들은 유아들의 그러한 모습에 마음 아파하면서도 여러 가지 내·외적인 어려움에 봉착한 채 행복한 배움의 과정을 염원하고 있는 듯하다.

유아는 주체적으로 자신의 삶을 살아가고, 행복하게 배우고, 마음껏 놀 권리를 가지고 있다. 유아가 자유롭게 자신의 행위를 선택하고 그 행위를 통해 행복감을 느끼며 동시에 배움의 순간을 경험하게 하는 가장 자연스러운 방법이 바로 놀이이다. Frobel(1887)은 “어린 시기는 미래의 건축을 위해 모래와 자갈을 모으는 시기로서 놀이는 이 시기에 있는 인간의 가장 순수하고 가장 정신적인 활동임과 동시에 인간을 포함한 모든 유기체에 숨겨진 자연적인 삶의 전체로서 전형적인 인간의 삶이다.”(Sluss, 2005, p.3에서 재인용)라고도 표현하며, 놀이가 유아기의 전반적인 삶에 끼치는 영향력에 대해 설명하였다. 자유로운 선택이라는 놀이의 중요한 특징은 유아가 자신의 삶을 보다 주체적이고 능동적으로 살아가게 하는 원동력이 된다.

‘유아의 삶은 놀이이고 놀이에서 배우고 놀이가 유아를 자라게 한다.’는 표현은 유아교육 전문가들이 가지고 있는 흔들리지 않는 신념이기도 하다. 유아교육이 시작된 이래로 유아교육의 고유성은 유아의 흥미와 발달을 중심으로 하는 놀이 중심 혹은 교육의 내용과 방법이 아동의 주도성에 있다는 아동중심교육에 있었고, 누리과정에서도 유아의 발달 특성 및 경험을 고려하여 놀이중심으로 교육 과정을 편성하도록 하고 있다. 또한 유아가 흥미를 가지고 자발적이고 지속적으로 참여하는 놀이중심의 교육활동을 운영하도록 지침을 내리고 있다(교육과학기술부, 2013).

그럼에도 불구하고 많은 유아교육 연구자와 현장 교사들은 오늘날의 유아교실에는 유아교육의 고유한 교육방법인 흥미에 기초한 자발적인 놀이가 사라지고 있다고 우려하고 있다. Veiga와 그의 동료들(Veiga, Neto., & Rieffe, 2016)은 이러한 현상을 유아의 진정한 놀이가 학업적 활동과 미디어로 대체되어 점점 사

라져가고 있다고 표현한 바 있다. 오늘날의 유아교육은 지식 습득을 유아의 삶의 의미를 넘어서는 선 가치로서 받아들이게 함으로써 지식 우위의 관념을 정당화하고, 유아의 삶을 교과 지식 축적을 위한 희생양으로 삼고, 유아의 존재와 삶 자체를 늘 소외시켜 왔으며(김희연, 정선아, 2006), 이러한 교육병폐의 근원은 다름 아닌 교육이 ‘놀이’를 잃어버렸기 때문(김재은, 1992)이라는 비판을 받고 있다.

이러한 문제점들을 해결하기 위해 기존의 누리과정에 대한 문제점을 분석하고 국가수준의 유아교육과정의 성격에 부합하는 ‘유아 중심’, ‘놀이 중심’ 교육과정으로 개편하고자 하는 최근의 움직임은 매우 고무적인 일이 아닐 수 없다. 아울러 교육과정 개정을 위하여 학계와 현장의 다양한 목소리를 적극적으로 경청하고 반영하고자 하는 일련의 과정은 매우 의미 있는 시도로 보여 진다.

이에 하나의 목소리를 더하는 차원에서 유아교육을 전공하고, 유아교사로서 누리과정을 운영하였고, 예비유아교사를 교육하고 있는 발제자의 관점에서 누리과정 현장 적용의 어려움과 문제점을 살펴보고, 놀이 중심 교육과정 구현을 위한 나름의 현장 지원 방안을 제시해 보고자 한다.

II. 누리과정 현장 적용의 어려움과 문제점

1. 국가수준 교육과정 적용 측면

가. 누리과정의 정전화, 획일화로 인한 교사의 자기성찰 기회의 박탈

‘국가수준 교육과정’이란 개발 주체 및 수준에 따라 교육과정의 성격을 구분한 것으로, 국가가 주체가 되어 제·개정하고 고시하는 교육과정을 의미한다. 중앙집권형 교육과정 개발 체제 하에 법적 토대에 따라 교육과정 개발의 권한을 국가가 가진다는 점에서 볼 때, 현행 우리나라 국가수준 교육과정인 누리과정이 교육 현장에 미치는 영향은 실로 강력하다고 볼 수 있다(이경화, 2016). 더욱이

누리과정은 ‘무상교육·보육 관련 재정지원’과 ‘공통 교육·보육과정’이라는 특수한 성격과 국가적인 높은 관심 아래 시행되어 그 어느 때보다 교육현장에 강력한 영향력을 발휘하여 왔다.

국가수준 교육과정에서 제시하고 명시된 유아교육의 기본 방향과 유아기에 배워야 할 교육 내용은 중요한 지침임이 분명하다. 그러나 누리과정이 시행된 7년이 지난 현재, 교육현장에서는 이를 중요한 지침 이상으로 받아들이고 있다. 누리과정이 고시된 직후 현장 교사들을 대상으로 전국적으로 여러 차례 연수가 실시되었다. 연수 방식은 대집단 전달 연수와 온라인 강좌 수강 위주로 실시되었으며, 연수의 내용은 직전에 고시한 교육과정과 달라진 점, 5개 영역별 내용, 내용범주, 세부내용 그리고 교사용 지도서 활동의 활용 방법 등에 대한 구체적인 안내 중심이었다. 이러한 세부적인 내용 및 활동 안내와 전달 중심의 누리과정 연수는 현장 교사들에게 누리과정(교사용 지도서 포함)에서 제시한 모든 내용과 방법을 반드시 다루어야 한다는 해석의 오해를 양산시켰다. 아울러 유치원 평가, 50대 유치원 교육과정 선정 등의 방법과 절차에 있어 누리과정이 유일한 지표로 활용됨으로써 교육현장에서는 누리과정의 내용을 충실하게 따라야 한다는 암묵적인 룰이 생겨왔다. 많은 현장 교사들이 국가수준 교육과정을 정전(canon)으로 여기게 된 것이다.

국가수준 교육과정의 정전화, 획일화의 가장 큰 문제점은 교사들에게 성찰과 반성적 사고의 기회를 박탈해가고 있다는 점이다. 교사라는 직업은 ‘가르치는 것’을 배우는 직업이다. 교사는 자신의 역할과 교수 행동에 대해 끊임없이 반성적으로 사고함으로써 실천적 지식을 확장시키며 개인적 및 전문적 성장을 이룬다. 자기성찰이란 ‘자신이 가진 지식 및 논리에 대해서 그것이 진리가 아닐 수 있음을 의심해 보는 과정’이라 할 수 있다(조부경, 김경은, 2017). 여전히 현장의 수많은 교사들은 ‘잘 가르치는 것’을 배우기 위해 고군분투하고 있다. 자신의 교수 행동에 대해 되돌아보고, 유아들의 행위의 의미와 학습 과정에 대해 깊이 있게 들여다보는 노력을 멈추지 않는다.

누리과정의 편성 지침에 따르면 ‘학급의 특성에 따라 융통성 있는 편성’을 강

조하고 있다(교육과학기술부, 2013). 그럼에도 불구하고 의도하든 그렇지 않았든 그리고 시행상의 핵심 오류가 무엇이었던 간에 획일화를 지향하는 누리과정 운영은 그러한 교사들로 하여금 덜 고민하고, 의심하지 않아도 안전하다는 위안적 환경을 만들어주고 있다.

나. 교육과정 내용의 방대화, 세분화로 인한 적용의 어려움

누리과정은 학문 및 교과외 성격이 내포되어 있는 5개 영역, 즉 신체운동·건강, 의사소통, 사회관계, 예술경험, 자연탐구영역으로 내용요소들을 묶어놓은 구조로 이루어져 있다. 이 5개 영역은 교육과정의 목표로서 조화로운 인간상으로 대체되고 있으며, 각론에서는 교육내용으로 세분화되어 제시되고 있다. 즉 영역별 내용 요소는 다시 내용범주-내용-세부내용으로 내용체계를 구조화하면서 세부내용을 연령별로 계열화하여 제시되고 있다. 보다 자세히 들여다보면 5개 영역별 4-5개의 내용범주, 각 내용범주 당 2-4개의 세부내용을 담고 결국 총 20개의 내용범주와 50-60개의 내용, 그리고 약 369개의 세부내용으로 제시되고 있다.

현장 교사들은 이렇게 많은 교육내용을 모두 다루어야 한다는 엄청난 부담감을 갖게 된다. 또한 세부내용이 교사용 지도서의 단위활동의 목표로 제시되고 있기 때문에 무려 369개의 목표를 유아들이 달성하도록 해야 한다는 ‘그른’ 책임감을 부여받게 되었다. 그러한 까닭에 교사들은 하나의 단위활동을 계획하고 실시할 때 가능한 많은 세부내용을 목표로 설정할 수밖에 없고, 하나의 활동을 마무리하면 유아들이 설정한 여러 가지 목표를 달성한 것으로 여길 수밖에 없게 된다. 유아가 설정된 목표에 의해 경험을 하는 것이 목표 달성을 담보할 수는 없다. 유아가 현상에 대한 직접적이고 감각적인 교감을 통해 활동의 목표와 내용을 만들어가는 것이 진정한 경험이며 목표 달성일 것이다. 너무나도 많은 교육과정의 내용은 행복한 배움을 이끄는 교육활동이 아닌 ‘관람(tour)식, 형식적 체험’으로 운영되게 할 가능성을 가지고 있다.

아울러 누리과정은 연령별 내용을 논리적으로 계열화시키다보니 연령별 내용 구성의 근거가 미약하다. 이를테면 ‘관심을 가진다.’와 ‘차이를 구분한다.’ 그리고 ‘특성을 안다.’라는 언어적 구분이 과연 3, 4, 5세 연령에 따른 적합한 내용이라 할 수 있을지에 대해 교사들은 의구심을 가지게 될 수밖에 없다. 또한 누리과정을 살펴보면 연령별로 목적, 목표는 모두 동일하고 내용에서만 연령별 구성의 체계를 달리하고 있다. 이는 현장 교사들로 하여금 연령별로 누리과정을 적용한다는 것이 임의적으로 활동이나 내용의 난이도만 조절하면 되는 것으로 오해하게 되는 원인이 되었다고 볼 수 있다.

다. 친절한 교사용 지도서로 인한 교사들의 탈숙련화

현재 국가수준 교육과정에는 교육부가 제정 공포한 누리과정이 있고, 이후에 교시문의 적절한 운영을 위하여 교육전문가가 다시 제작 배부한 해설서과 지침서 그리고 교사용 지도서가 있다. 그러나 대부분의 현장 교사와 유아교육 전문가들도 법적 근거를 가지는 교시문과 교사용 지도서를 동일시하거나, 오히려 교사용 지도서가 유아교육과정이라는 오해를 가지고 있다(박창현, 이경화, 이민희, 2017).

현행 누리과정 교사용 지도서에는 12개의 생활주제와 생활주제 당 4개의 소주제, 주제별 10-20개의 대소집단 활동으로 연령별 600여개의 활동이 담겨져 있다. 단위활동만 담긴 것이 아니라 생활주제에 따른 주간교육계획안과 일일교육계획안까지 무척 세세하고 친절하게 제공되었다. 이뿐만이 아니다. 각 생활주제별 교사용 지도서 뒷면에는 CD가 별첨되어있으며, CD 안에는 단위활동계획안 파일과 그림, 영상, 파워포인트 등과 같은 미디어 활동자료가 들어있다. 너무나도 친절하게 많은 내용을 담고 있는 교사용 지도서는 누군가에게는 교과서로 활용되고, 또 다른 누군가에게는 좋은 아이디어를 주는 참고자료로 여겨지고, 나머지 누군가에게는 교사의 전문성을 무시하는 불편한 자료로 받아들여지기도 한다. 현장 교사들의 누리과정 교사용 지도서의 구체적인 활용 실태는 보다 실제

적인 조사가 필요해보이나 1가지 종류의 교사용 지도서가 오히려 국정교과서 역할을 하고 있다(이경화, 2017)는 점은 분명해 보인다.

활동 계획을 수립하는 것은 무척 중요하다. 누리과정 지도서에는 600여개의 단위활동계획안을 제공하고 있다. 이 활동을 통해 성취해야 할 지식, 기술, 태도의 구체적인 목표와 도입-전개-마무리(명시하고 있지 않으나 절차를 강조)에 따른 활동 방법, 평가 방법, 확장 활동을 자세하게 기술하고 있다. 600여개의 단위활동계획안이 교사들에게 600여개의 다양한 아이디어와 교육 실재를 제공한다면 더할 나위 없이 좋겠으나 현실은 그렇지 못하는 것 같다. 교사용 지도서에서 제공하는 단위활동은 이미 현장에서 개발된 좋은 활동을 최선의 교육내용으로 신념화한 일부 전문가들의 판단에 의해 교단자료로 만들어졌다(이경화, 2017). 전문가들의 실천적 지식을 담은 활동계획안임은 분명하나 교사용 지도서의 활동을 실제로 운영하다보면 600여개의 단위활동계획안의 발문 유형이나 전개 방식이 매우 유사하고 일종의 패턴을 가지고 있음을 발견하게 된다. 예를 들면 도입에서는 유아의 사전 경험이나 선행 지식을 묻고, 전개에서는 유사점과 차이점 찾기, 추론하고 검증하기 등의 탐구 과정을 경험하게끔 하도록 묻고, 마무리에서는 오늘의 활동을 통해 새롭게 알게 된 점과 느낌 등을 묻는다. 그리고 유아들에게는 교사의 많은 물음에 경험, 생각, 느낌을 잘 정리해서 대답하기를 기대한다.

이러한 IRE 구조를 띤 단위활동계획안은 유아교사로 하여금 교사중심의 구조화된 교육활동이 좋은 활동이라는 오해를 갖게 만들 위험이 있다. 또한 교사중심의 구조화된 교육활동을 제공함으로써 유아중심의 놀이는 단위교육활동과는 별개로 이루어지는 것으로, 또는 오직 교사가 개입하지 않는 자유선택활동 시간에만 이루어질 수 있는 것으로 분리시키는 결과를 초래하기도 한다. 놀이 활동 교육이 유아 놀이의 즉흥성이나 역동성이 고려되지 않은 매뉴얼화 된 교수 방법으로 자리 잡아 많은 유치원이 같은 내용과 방법으로 수업을 하는 현상으로 나타나고 있다(김경철, 김안나, 2010)는 지적이 뼈아픈 현실임을 부정할 수 없다.

2. 유아교실에서의 놀이 중심 교육과정 운영 측면

가. 놀이에 대한 다양한 해석 차이

현장의 많은 유아교사들은 누리과정을 충분히 이해하고, 학급의 개별 유아들의 발달과 삶의 맥락 속에서 교육과정을 재구성하고, 놀이 활동으로 풀어나가고자 노력하고 있다. 그러나 놀이에 대한 정의가 다양하듯 교사들이 생각하는 놀이의 의미 역시 매우 다양하다. 또한 교사와 놀이의 주체자인 유아가 생각하는 놀이의 의미 사이에도 간극은 존재한다.

주도성과 자발성을 놀이의 가장 큰 특징이라고 여기는 교사들은 자유선택활동과 바깥놀이를 놀이중심 교육활동이라고 여기고, 재미와 즐거움을 놀이의 가장 큰 특징이라고 여기는 교사들은 재미있는 대집단활동도 놀이가 될 수 있다고 여긴다. 한편 유아에게 있어서 놀이란 교사의 계획과 의도와는 별개로 유아 스스로 선택하고 주도적으로 참여하며 그러한 과정에서 즐거움과 기쁨을 느낄 수 있다면 그 모든 것이 놀이인 것이다(경기도교육청, 2017).

놀이에 대한 다양한 해석의 차이는 교사가 자신의 교실에서 구현되기를 바라는 놀이중심 교육활동, 즉 유아의 놀이를 지원하는 양상에 영향을 미치게 된다. 교사가 가진 놀이에 대한 해석 차이로 어떤 학급의 놀이 양상을 진정한 놀이중심 교육활동으로, 또는 방임적 놀이로, 혹은 교사중심의 교수활동으로도 달리 판단할 수 있다. 때로는 ‘진짜 놀이’와 ‘가짜 놀이’를 구분하는 프레임이 되기도 한다. 이러한 놀이에 대한 다양한 해석의 차이는 놀이가 자체가 가진 복잡성으로 인한 것이기에 당연한 결과일 수 있으나 놀이중심의 교육과정을 구현하는 데 있어 또 다른 어려움으로 작용될 수 있음에 보다 깊은 성찰과 공동의 합의가 필요할 것으로 보인다.

나. 놀이 지도에 관한 상이한 역할 수행

유아교사가 놀이를 관찰하고 지원하는 것은 가장 중요한 역할이며, 책무이다.

놀이 환경의 조성, 놀이 시간의 확보, 놀이 지원의 방식 등 놀이와 관련된 모든 결정에 핵심적인 요소로 작용하는 것이 바로 교사의 놀이에 대한 관점이다 (Isenberg & Quisenberry, 1988). 놀이에 대한 관점의 차이에는 놀이와 학습을 바라보는 인식의 차이도 포함된다. ‘유아가 하는 모든 놀이가 교육적으로 가치가 있는가?’ 또는 ‘놀이와 교육이 과연 얼마나 쉽게 조화를 이룰 수 있는가?’에 대한 현장 교사들의 입장은 매우 다양하다.

교사들은 교육과정으로부터 형성된 놀이와 놀이로부터 형성된 교육과정 사이에서 갈등하기도 하고, 놀이와 학습 사이에서 줄타기를 하며 유아교사로서의 정체성을 고민하기도 한다. 어떤 교사들은 놀이를 학습과 완전히 분리된 것으로 보기도 하고, 또 다른 교사들은 놀이를 학습과 무조건적으로 결합시키는 것이 바람직하다고 여긴다. 놀이와 학습에 대해 깊은 고민을 하는 교사들은 놀이와 교육이 한데 어우러질 수 있는 조화의 방법을 고민하고, 교육과정을 놀이 중심으로 구성하는데 있어 갈등을 느끼고 있다.

예비유아교사교육과 현직 교사 연수 등에서도 놀이의 가치와 놀이를 관찰하고 지원하는 역할의 중요성은 강조하고 있다. 그러나 실제 현장에서 놀이의 위상과 교사의 역할 수행 양태는 다르게 나타나고 있다(권귀염, 2018). 현재 유아교실에서 놀이는 학습의 도구로서만 활용되어 자발성, 즐거움, 몰입 등 진정한 놀이의 면모를 잃어가기도 하고, 또 다른 한 편에서는 놀이시간을 단순한 오락의 시간으로 여겨 교사들이 휴식을 취하거나 다른 업무를 하는 방임의 시간이 되어버리기도 한다.

발제자가 만난 많은 현장 교사들은 놀이의 중요성과 가치를 분명히 알고, 적절한 지도자, 관찰자의 역할을 수행하고자 하는 의지를 가지고 있었다. 그러나 직전교육과 현직교육을 통해 구체적이고 실제적인 놀이 교수법, 놀이 관찰 및 해석 방법, 상황에 따른 개입과 상호작용 전략, 놀이 확장 방법의 실제 등을 배우지 못하고 실습과 초임기에 만난 동료교사들의 방법을 답습하는 경우가 많았다. 이러한 점은 현장 교사들에게 놀이 지도 역량을 강화시키는 실질적인 지원이 필요함을 시사한다.

다. 놀이 중심 교육과정 운영을 저해하는 요인

교사가 진정한 놀이 지원자로서의 역할을 수행하기 위해서는 먼저 유능한 놀이 관찰자가 되어야 한다(엄정애, 2009). 교사들은 유아 개개인을 잘 관찰하고 질 높은 상호작용을 위한 시간을 많이 가져야 한다. 그러나 교사 1인당 담당하는 유아의 수가 많으면 개인차를 고려한 놀이 중심 교육을 실천하기가 어렵다.

현장 교사들에게 놀이 중심 교육과정을 운영하는데 가장 큰 장애 요인을 꼽으라면 대다수가 교사 대 유아의 비율이 매우 높고, 학급당 유아수가 많은 점을 이야기한다(엄정애, 2004). 유치원의 학급당 최소 및 최대 유아 수는 「유아교육법 시행령」 제16조에 근거하여 관할청이 정하는 사항이다. 경기도교육청의 경우 2018년 현재 유치원 학급당 유아 수 기준은 만5세 26명, 만4세 22명, 만3세 16명이며, 연령별 유아 4명까지 선택적으로 편성 허용하고 있다(경기도교육청, 2017). 이 기준에 따르면 교사 1명이 최대 30명의 만 5세 유아들을 담당하게 된다.

집단의 크기가 클수록 유아의 놀이행동은 위축되기 마련이다. 또한 교사들은 획일적이고 구조화된 수업을 전개할 수밖에 없으며, 학급의 모든 유아들의 놀이를 깊이 있게 관찰하지 못하게 된다. 면밀한 관찰이 수반되지 못하면 교사들이 유아의 놀이 행위의 의미를 해석하여 적절한 상호작용을 할 수 없을 뿐 아니라 놀이의 감독자 또는 방관자로 남게 된다(이승숙, 송나리, 배지희, 2017).

교사 대 유아의 높은 비율 외에도 교사의 과중한 행정 업무, 일회성 행사 위주의 교육과정 운영, 놀이를 위한 시간과 공간의 부족 등도 놀이 중심 교육과정 운영을 저해하는 내부적 요인이다(엄정애, 2004). 한편 놀이보다 인지 위주의 학습활동을 요구하는 학부모들의 목소리, 놀이의 가치를 존중하지 않는 사회적 분위기 등은 놀이 중심 교육과정 운영을 저해하는 외부적 요인이라 할 수 있겠다. 교사들이 놀이 관찰자와 지원자로서의 역할을 충실히 수행할 수 있도록 유아교육의 내부적, 외부적 저해 요인을 개선하는 것이 진정한 놀이 중심 교육의 포문을 여는 중요한 신호탄이 되리라 생각된다.

Ⅲ. 유아, 놀이 중심 교육과정 구현을 위한 현장 지원 방안

누리과정 현장 적용의 어려움과 문제점을 국가수준 교육과정 적용 측면과 유아교실에서의 놀이 중심 교육과정 운영 측면에서 살펴보았다. 이를 기초로 본 발제자는 다음과 같이 몇 가지 현장 지원 방안을 제시하고자 한다.

1. 교육과정의 자율성과 다양성 보장

질 높은 교육과정은 한 마디로 ‘유아 중심의 교육과정’이다. 유아 중심 교육과정은 유아가 주도하는 교육, 유아의 현재 흥미와 요구를 존중하는 교육, 개인차를 존중하는 교육, 유아의 삶과 연계된 교육을 제공해주는 것과 관련된다. 따라서 하나의 형태로 제공되는 중앙집권식 교육과정의 운영으로는 교육의 질을 높이는 유아 중심 교육과정을 실현시키기 어렵다. 이를 위하여 유치원은 획일화된 교육과정이 아닌 유아에게 적합한 교육을 제공해야 한다. 이는 교육과정의 자율성에 관한 것으로 유치원과 교사가 유아 중심의 창의적인 교육과정을 재설계하고 운영하려면, 이런 일을 할 수 있는 권한을 갖는 것을 포함한다.

현행 누리과정에서도 교육과정의 편성·운영에서의 자율성을 가지고 있다. 그러나 그간 5차, 6차, 2007 개정 유치원 교육과정 고시문에 제시되었던 내용 중 자율성에 관한 부분이 생략됨으로써 근거가 문서상에서 사라지게 되었다. 교육과정 편성·운영 지침(시·도 교육청, 지역 교육청, 유치원 수준)의 내용, ‘유치원 실정에 맞는 편성·운영’ 문구 등의 생략은 자율성 보다는 누리과정 운영의 내실화와 책무성을 강조하게 만들었다.

현재 누리과정은 ‘국가수준의 교육과정’이기에 ‘국가’에서 ‘단위 유치원이나 교사’에게 자율의 권한을 확실하게 이양해주는 것이 필요하다. 개정 유치원 교육과정에는 ‘만들어가는 교육과정’, ‘현장중심의 창의적 교육과정’, ‘재구성한 교육과정’ 등을 분명히 명시해주기를 바란다. 문서상의 근거를 확실히 함으로써 교육과정 편성과 운영의 자율권이 단위 유치원과 교사에 있음을 분명히 하고, 현장 기반의 유아 중심 교육과정 운영이 허용되고 장려되는 환경이 마련되어야 할 것이

다. 국가수준 교육과정이 정전이 아닌 재구성해야 할 문서로 인식되어야 한다. 그리고 교사의 깊은 성찰과 반성적 사고를 통해 진정한 유아 중심의 교육과정이 운영되어야 할 것이다.

2. 국가수준 교육과정으로서의 대강화

가득 찬 교육과정을 비우고 공간을 만들지 않는다면 결코 진정한 의미의 유아-놀이 중심 교육과정 구현은 어려울 것이다. 과도하게 많은 교육과정의 내용은 진정한 배움을 이끄는 교육활동이 아닌 ‘관람식, 형식적 체험’으로 운영되게 할 가능성이 있다.

국가수준 교육과정은 교육의 지향점과 기본적인 최소 내용만을 담은 청사진을 제공하는 것이다. 현행 누리과정의 목표와 내용체계에 대한 면밀한 검토를 기초로 수정, 축소되어야 한다. 특히 현재 세부내용은 연령 간 그리고 내용 간 경계가 지나치게 모호하고 언어적 구분으로 나뉘어져 있다는 점을 고려할 때 과감히 삭제해도 무방할 것으로 보인다.

3. 교사의 교육과정 재구성 역량 강화

교사는 국가 수준 교육과정을 읽고, 판단하고, 재구성하여 사용할 줄 알아야 한다. 즉 교육과정에 기초하여 교육활동을 설계할 줄 알아야 하고, 설계 과정에서 유아를 참여시킬 줄 알아야 한다. 누리과정을 기본으로 하되 각 기관의 실정과 특성을 반영하여 교육과정을 재구성해야 한다. 이렇게 할 때, 교사의 교육과정에 대한 자율권이 실제로 작동한다. 교사들은 교육과정을 적용하는 ‘교육과정 사용자’ 또는 ‘수동적 전달자’가 아니라 자율적이고 주도적으로 교육과정을 실행하기 위해 ‘교육과정 개발자’로서(정선아, 2014), 교육과정을 해석하고 개발하여 직접 행동에 옮기는 능동적인 역할을 해야 하며 이러한 역할을 수행하기 위해서는 전문성이 요구된다(염지숙, 2011).

교육의 질, 즉 유아, 놀이 중심의 교육과정 운영의 성패는 교사가 교육과정을

어떻게 실행하는가에 달려있다. 교사들의 교육과정 재구성 역량 강화를 위하여 전문적 학습공동체를 구성하고, 지속적이고 체계적으로 교사의 전문성 신장 지원방안이 강구되어야 할 것이다. 또한 교육과정 재구성 실천사례를 수집하여 홍보하거나 안내하는 시도가 필요하다.

4. 교사용 지도서의 개선

현행 누리과정 교사용 지도서는 12개의 생활주제와 연령별 600여개의 활동으로 구성되어 있다. 12개의 생활주제에는 유아들의 현재의 삶과 관심사와는 동떨어진 주제를 담고 있으며, 그 수가 너무 많으므로 초등학교 주제에 맞게 8개 이하로 축소하는 것이 바람직할 것이다. 지도서에서 제시하고 있는 600여개의 단위활동계획안은 유사한 발문형식과 전개 방식을 가지고 있다. 이에 다양하고 창의적 교육활동 운영을 저해하는 측면이 있으므로 유아의 놀이로부터 형성된 교육과정 운영 사례, 발현적 교육과정 운영 사례, 프로젝트 활동 운영 사례 등 보다 다양한 교육활동을 소개해주는 방식으로 개선되어야 할 것이다.

또한 교사용 지도서에는 미디어 활동자료를 담은 CD가 별첨되어 있다. 이는 단순히 클릭만 하는 교사를 만들고 미디어 자료 활용을 부추기는 결과를 초래할 수 있으므로 개선이 필요해 보인다. 이에 미디어 보조 자료가 아닌 놀이 중심 교육을 실행한 다양한 사례(사진, 영상 등)들을 발굴·수집하여 CD가 아닌 온라인 지원 센터 및 아카이브를 구축하여 지속적으로 업로드 하는 방식을 제안한다.

5. 놀이, 학습 그리고 놀이 중심 교육과정 용어에 관한 합의

Sherwood와 Reifel(2010)은 놀이에 대해 이야기할 때 발생하는 문제점들 중 하나가 놀이라는 용어가 매우 일반적으로 두루 사용되고 있음에도 불구하고 유아 보육교육 분야에서 아직까지 공동의 의미나 정의를 합의하지 못한 점이라고 지적하였다. 현장 교사들 역시 놀이에 대한 해석의 차이를 가지고 있으며 이는

놀이와 학습을 바라보는 인식의 차이로 이어지고 있다. 유아가 하는 모든 놀이가 교육적으로 가치가 있는가? 또는 ‘놀이와 교육이 과연 얼마나 쉽게 조화를 이룰 수 있는가?’에 대한 현장 교사들의 입장은 매우 다양하다. 어떤 교사들은 놀이를 학습과 완전히 분리된 것으로 보기도 하고, 또 다른 교사들은 놀이를 학습과 무조건적으로 결합시키는 것이 바람직하다고 여긴다.

놀이에 대한 해석과 관점의 차이로 인하여 현장에서는 놀이 중심 교육 실천에 있어 혼선과 혼란이 야기되고 있다. 놀이 중심 교육의 정체성의 혼란을 해결하지 못한다면 진정한 놀이 중심 교육과정이 구현되기 어려울 것이다. 학계와 현장 교원들이 함께 고민하고 조율하여 ‘놀이’와 ‘학습’, ‘놀이 중심 교육과정’이라는 용어의 합의를 이루는 것이 무엇보다도 시급히 필요할 것으로 보인다.

6. 교사의 놀이 역량 증진

유아들의 놀이가 확장되는데 있어 교사의 역할은 매우 중요하다. 교사는 유아들의 의미 있는 놀이의 맥락이 되어주어야 한다. 그러나 교사들은 구체적이고 실제적인 놀이 교수법, 놀이 관찰 및 해석 방법, 상황에 따른 개입과 상호작용 전략, 놀이 확장 방법의 실제 등을 직전교육과 현직교육을 통해 전문적으로 배울 기회가 없었던 것으로 보인다.

이에 교사들로 하여금 놀잇감을 제공하고 놀이 환경을 마련하는데 그치지 않고 실제적인 놀이 역량을 기르도록 도와야 한다. 유아들을 놀이에 초대하고, 때로는 유아들의 초대에 응하고, 깊이 관찰하여 놀이 속에서 발달 수준과 흥미를 파악하고, 놀이의 의미를 기록하는 등의 구체적인 방법을 재교육해주어야 할 것이다. 또한 바깥놀이, 숲 놀이, 전래놀이 등 특정 유형의 놀이만이 아닌 다양한 유형의 놀이를 교사가 경험할 수 있는 기회를 주는 것이 바람직할 것이다.

7. 교사의 업무 환경 개선

교사 대 유아의 높은 비율, 교사의 과중한 행정 업무, 일회성 행사 위주의 교육과정 운영은 유아·놀이 중심 교육과정 운영을 저해하는 핵심 요인이면서 자구적인 개혁과 개선으로 해결 가능한 요인이기도 하다.

교사들이 개별 유아들의 놀이를 깊이 관찰하고, 적절히 지원하고, 의미 있는 기록을 할 수 있도록 교사 대 유아의 비율을 대폭 낮추어야 한다. 그리고 무엇보다 놀이 중심 교육과정을 운영하기 위해서는 교사의 철저하고 면밀한 준비가 필요하기 때문에 보조교사와 행정업무 지원 인력을 배치해주는 것이 필요할 것이다. 아울러 보여주기 식의 일회성 행사를 지양하고, 보다 내실 있고 유아들이 진정으로 행복한 교육과정을 운영하도록 지원해주어야 한다.

8. 유아 놀이의 가치에 대한 사회적 인식 개선

놀이보다 인지 위주의 학습활동을 요구하는 학부모들의 목소리와 놀이의 가치를 존중하지 않는 사회적 분위기는 놀이 중심 교육과정 구현을 위하여 반드시 개선되어야 할 점이다. 각 기관에서는 학부모 대상으로 놀이의 가치와 필요성에 관한 교육을 실시하고, 놀이 중심 교육과정 운영의 실재를 지속적으로 가정에 보여줌으로써 인식 개선에 힘써야 할 것이다. 아울러 학부모뿐만 아니라 일반 국민들을 대상으로 유아의 놀 권리 및 놀이의 가치에 대한 지속적인 교육과 홍보가 필요하다. 국가의 통합적 놀이 관련 사이트 운영, 전문적인 출판물 제작 및 보급, 유튜브나 광고 등을 통한 홍보 등으로 유아 놀이의 중요성과 필요성에 대한 인식을 시급히 확산시켜야 한다.

IV. 나가며

언젠가부터 교실에서 유아가 사라졌다고 걱정하는 이야기가 심심치 않게 들려왔다. 교실은 유아들이 살아 숨 쉬는 행복한 공간이어야 하고, 유아교육과정은

오로지 '유아의, 유아에 의한, 유아를 위한 교육과정'이어야 한다. 유아교육의 본질이면서 유아의 본능이며, 삶인 놀이의 가치를 다시 세우려는 작금의 노력은 유아를 교실의 주인으로 다시 우뚝 세우는 일이라고 생각한다. 일부만의 노력으로는 안 되는 일이며, 누군가에 의해 하달되어 성공하기도 어려운 일이다. 교육계 전반의 심도 깊은 반성과 열린 논의가 이루어져야만 진정한 유아, 놀이 중심 교육과정으로 함께 나아갈 수 있을 것이다. 현재 진행되고 있는 누리과정 현장 포럼에서 가능한 많은 현장 교사들과 전문가들의 목소리가 담겨지고, 이러한 과정 속에서 유아, 놀이중심 교육과정으로의 토대가 탄탄히 마련되기를 희망한다.

< 참고문헌 >

- 경기도교육청 (2017). 2018 경기유아교육 운영계획.
- 경기도교육청 (2017). 놀이중심 교육과정 이해자료, 놀이 2017.
- 교육과학기술부 (2013). 3~5세 연령별 누리과정 해설서. 서울: 교육과학기술부, 보건복지부.
- 권귀염 (2018). 제4차 산업혁명 시대의 교육과 유아교사의 역할. **학습자중심교과교육연구**, 18(4), 47-72.
- 김정철, 김안나 (2010). 국가수준유치원 평가를 통해 평가위원이 보게 된 국·공립유치원 현실이야기. **미래유아교육학회지**, 17(1), 147-176.
- 김재은 (1992). **유아를 위한 예술교육**. 서울: 샘터사.
- 김희연, 정선아 (2006). 어린이의 삶의 관점에서 본 유아보육, 교육과정의 본질 : "발달"과 "교과"에 대한 재해석을 중심으로. **유아교육연구**, 26(5), 355-377.
- 박창현, 이경화, 이민희 (2017). **국가수준의 유아교육과정 성격에 부응하는 누리과정 운영 개선 방안**. 육아정책연구소.
- 엄정애 (2004). 놀이와 교육과정 연계에 대한 유치원 교사의 인식과 현황. **유아교육연구**, 24(1), 145-164.
- 엄정애 (2009). **영유아 놀이와 교육**. 파주: 교문사.

- 염지숙 (2011). 교육과정 실행 주체로서의 유치원 교사의 역할과 전문성. *유아교육학논집*, 15(6), 295-310.
- 이경화 (2016). 3-5세 누리과정의 한계와 유아교육자의 과제. *생태유아교육연구*, 4(1), 1-23.
- 이경화 (2017). 현 정부의 육아정책에 대한 비판적 고찰: 공공성에서 공동선으로의 전환. *생태유아교육연구*, 16(1), 237-256.
- 이승숙, 송나리, 배지희 (2017). 유아교육기관에서의 놀이에 대한 유아교사의 생각과 갈등. *육아지원연구*, 12(4), 215-240.
- 정선아 (2014). 국가수준 영유아보육과정 실행의 관점에 대한 연구:OECD 6개국의 국가수준 영유아보육과정의 비교를 중심으로. *Journal of Korean Child Care and Education*, 10(1), 147-164.
- 조부경, 김경은 (2017). 교사들의 자기성찰을 위한 교육문화 만들어가기. *구성주의유아교육연구*, 4(1), 25-44.
- Isenberg, J., & Quisenberry, N. L. (1988). Play: A necessity for all children. *Childhood Education*, 64(3), 138-145.
- Sherwood, S. S., & Reifel, S. (2010). The multiple meanings of play: Exploring preservice teachers' beliefs about a central element of early childhood education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 322-343.
- Sluss, D. J. (2005). *Supporting play: Birth through Age Eight*. Clifton Park, NY: Thomson/Delmar Learning.
- Veiga, G., Neto, C., & Rieffe, C. (2016). Preschoolers' free play-connections with emotional and social functioning. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 48-62.