



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

오름친화교육 프로그램 실천에 대한
교사와 유아의 경험

제주대학교 교육대학원

교육행정전공

김 현 정

2017년 8월

오름친화교육 프로그램 실천에 대한 교사와 유아의 경험

지도교수 이 인 회

김 현 정

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

2017년 6월

심사위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

제주대학교 교육대학원

2017년 6월

【국문초록】

오름친화교육 프로그램 실천에 대한 교사와 유아의 경험

김현정

제주대학교 교육대학원 교육행정전공

지도교수 이 인 회

본 연구의 목적은 제주 지역화 교육으로 진행 중인 A유치원의 오름친화교육 프로그램을 연구하여 교사와 유아의 변화 양상과 경험의 의미에 대해 알아보고자 한다.

이러한 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 오름친화교육 프로그램의 교사, 유아의 양상 및 변화는 어떠한가?

둘째, 지역화 프로그램에서 교사와 유아의 경험의 의미는 무엇인가?

이러한 연구문제를 해결하기 위해 연구자는 A유치원에서 오름친화교육 프로그램을 담당하고 있는 교사 3인을 연구 참여자로 선정하여 2016년 8월부터 2017년 2월까지 7개월간 진행하였다. 연구 참여자의 심층면담과 교사협의 내용, 연구자의 반성적 저널, 유아관찰 자료를 수집하여 분석하였다. 수집된 자료는 같은 주제별로 묶은 후 내용을 분석하였으며, 분석된 자료를 프로그램 진행과정 기술과 프로그램 실천에 대한 교사와 유아의 변화과정으로 기술하였다.

이상의 연구결과를 바탕으로 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 오름친화교육 프로그램에서 활동의 주체는 교사가 아니라 유아일 때 지역에 대한 흥미와 집중도가 지속된다.

유아들은 교사가 주도하는 활동보다 자신들이 활동을 주도했을 때 오름에 대한 흥미를 보이며 궁금증을 유발하였고, 이는 곧 관심으로 이어졌다. 궁금증을 해결하기 위해서 자발적으로 오름에 대해 조사하기 활동을 하는 과정에서 유아들은 오름을 통해 보고 싶은 내용, 오름에서 하고 싶은 활동을 스스로 결정함으로써 오름에 대한 관심과 흥미도 지속되었다.

둘째, 교사는 유아들의 의견을 지원·지지해 줄 때 빛이 나는 존재이다.

유아들이 주도적으로 활동을 계획하고 진행하면서 교사는 유아들의 의견을 지지해 주는 역할을 한다. 하지만 유아들은 경험이 적기 때문에 자신들이 정한 의견에 방향을 잡지 못하거나 확장하지 못하는 상황에 부딪치곤 한다. 교사의 적절한 제안은 유아들의 생각을 확장시켜주고, 의도를 갖고 활동을 주도하는데 방향키가 되어준다.

셋째, 유아는 스스로 프로그램을 이끌어 가는 힘을 가진 존재이다.

유아들이 계획한 활동은 유아들의 협의를 통해 결정한 것으로 유아들이 할 수 있는 범위 내에서 규칙과 장소, 놀이 방법 등을 계획 및 실행하였다. 유아들은 계획→준비 및 실행→평가의 단계로 실행해 나갔다. 유아들은 주도적인 활동을 통해 자신의 능력이나 한계를 확인하였고, 자신들이 선택한 과제를 끝까지 수행하는 모습을 통해 유아들의 주도성을 발견할 수 있었다. 이러한 유아들의 주도적인 경험은 흥미와 관심을 만족시키면서 학문적 구조를 이해하는데 만족시킨다.

후속 연구를 위한 제언으로는 다음과 같다.

첫째, 오름 이외에도 제주의 다양한 자연환경과 제주인 들의 삶을 통해 지혜를 알아 볼 수 있는 의식주 문화 등으로 지역화 교육이 확대·가능하다.

둘째, 지역화 교육 프로그램을 계획·수립 시 교사와 유아의 요구 뿐 아니라 학부모의 의견을 반영하여 다각적인 시각을 갖춘 프로그램 운영이 필요하다.

주제어 : 지역화교육, 지역정체성, 오름친화교육, 자기주도성

목 차

I. 서 론	1
II. 이론적 배경	4
1. 지역화 교육 및 지역정체성	4
가. 지역화 교육	4
나. 지역정체성의 개념	6
다. 지역정체성의 구성요소	7
2. 오름	10
가. 오름의 개념	10
나. 오름의 특징	10
다. 오름의 가치	11
3. 현장체험학습	14
가. 현장체험학습의 개념 및 의의	14
나. 현장체험학습의 절차	16
4. 유아의 자기주도성	19
가. 자기 주도성의 개념	19
나. 자기 주도성의 구성요소	20
다. 교사의 역할	21
III. 연구방법	23
1. 연구 기관의 맥락	23
2. 연구참여자	26
3. 연구절차	28
4. 자료수집	29
5. 자료 분석	34

IV. 연구결과 및 해석	36
1. 오름친화교육 프로그램 실행하기	36
가. 1차 실행. 민오름 오르기	36
나. 2차 실행. 느지리 오름 오르기	40
다. 3차 실행. 산굼부리 오르기	45
라. 4차 실행. 새별 오름 오르기	49
마. 5차 실행 사라봉 오르기	55
2. 교사와 유아의 의미 찾기	62
가. 교사의 변화과정	62
나. 유아의 변화과정	72
V. 결론	84
1. 결론	84
2. 제언	86
참고문헌	87
ABSTRACT	94
부록 1. A유치원 오름친화교육 프로그램 세부 활동계획안(2·4차시)	97
부록 2. 교사용 연구동의서	100
부록 3. 유아용 연구동의서	101

표 목 차

<표 II-1> 지역정체성 구성요소	8
<표 II-2> 지역정체성 구성요소	9
<표 III-1> 2016년 A유치원 오름친화교육 프로그램 계획안	24
<표 III-2> A유치원 오름친화교육 프로그램 세부 활동계획안	25
<표 III-3> 연구 참여대상의 일반적인 특성	27
<표 III-4> 교사 면담 질문지 구성	30
<표 III-5> 교사 면담 자료	31
<표 III-6> 교사 사전, 사후 협의 목록	31
<표 III-7> 참여관찰 목록	32
<표 III-8> 반성적 저널 목록	33
<표 III-9> 주제어 목록	35
<표 IV-1> 1차시 계획-실행-반성 및 추후계획	39
<표 IV-2> 2차시 계획-실행-반성 및 추후계획	44
<표 IV-3> 3차시 계획-실행-반성 및 추후계획	48
<표 IV-4> 4차시 계획-실행-반성 및 추후계획	55
<표 IV-5> 5차시 계획-실행-반성 및 추후계획	61

그림 목차

[그림 III-1] 연구절차	28
-----------------------	----

사진 목차

[사진 IV-1] 지도구성하기	38
[사진 IV-2] 느지리오름 예측하기	41
[사진 IV-3] 동극으로 구성한 새별오름 공유하기	51
[사진 IV-4] 동시로 개작한 들불축제 공유하기	52
[사진 IV-5] 사라봉의 위치 협의하기	57
[사진 IV-6] 사전정보 공유하기	58

I. 서론

사람은 각자의 개성을 타고난 개별적인 존재이지만 홀로 살아가는 것이 아니라 공동체 안에서 다른 사람과 관계를 맺으며 살아간다. 국제 사회의 상호 교류와 의존성이 높아짐에 따라 우리의 정체성을 지키면서 변화에 능동적으로 적응해 나가는 건 매우 중요하다. 우리의 현재를 가능하게 한 것은 오랜 역사 속에서 다듬어져 온 우리의 문화이며, 이는 곧 정체성을 형성하는 핵심이다(교육부, 2015).

교육부(2015)에 따르면 지역의 문화적·지리적 환경과 특성은 교육·보육 활동을 풍부하고 효과적으로 제공하는 자원이 되며, 가정, 지역사회와 연계한 누리과정 운영은 가정이나 지역사회로 하여금 유아의 건강하고 행복한 성장발달에 기여한다고 하였다. 즉, 유아는 지역의 구성원으로서 자신이 속한 지역의 여러 가지 현상과 환경에 관심을 갖도록 하는 것이다. 이는 다양한 생활양식이 공존하는 현대사회 속에서 그 지역시민에 맞는 적절한 사회학습 기술을 익혀서 사회적응력을 높이고 보다 유능한 시민적 자질을 배양하여 21세기의 세계화, 정보화 시대를 주도적으로 이끌어 갈 수 있는 인재를 육성하기 위함이다(김연숙, 2006).

지역은 사람과 같이 그 지역의 고유한 성격을 가지며, 모든 사람이 저마다 다른 사람과 구별되는 외모와 성격을 가지고 있듯이 모든 지역은 다른 지역과 차별화 되는 그 지역만의 고유한 특성인 지역정체성을 형성하게 된다(김리나, 2010). 지역정체성은 시간에 따라 변화되고, 현재의 지역정체성은 과거로부터 누적되어 형성된 것이기 때문에 그에 대한 바른 이해가 필요하다. 즉, 지역에 대한 정체성 확립이 선행되어야 하며 이는 자신이 살아가는 지역에 대한 올바른 이해를 통해 이루어진다(박정주, 2014).

세계화 교육과 함께 지역화 교육이 강조되고 있는 요즘 추세에 맞추어 세계적으로 인정받고 있는 제주의 자연환경과 독특성 있는 제주 전통문화를 교육과정 상에서 지역 유아들이 관심과 흥미를 가지고 배울 수 있도록 하는 것은 매우 중

요한 일임에도 현실을 살펴보면 그것이 쉽지 않다.

유치원이 속한 각 지역사회 특성을 유치원의 실정에 따라 교육과정을 운영함으로써 유아들로 하여금 자신이 속한 지역의 여러 가지 현상과 환경에 관심을 갖도록 하고 있다. 현재 유치원 교육과정 상에서는 누리과정의 5개 영역 안에 제주특별자치도 교육의 강조점으로 내용 범주가 마련되어 있으나 신체운동·건강, 의사소통, 사회관계, 예술경험, 자연탐구의 영역별로 5~6개 정도의 제주와 관련된 내용범주를 첨부하게끔 지침으로 구성되어 있을 뿐 구체적인 계획이나 메뉴얼이 마련되어 있지 않다.

따라서 각 유치원 별로 교육과정 지원계획으로 전통문화교육이나 지속발전교육을 통해 제주 지역화 내용을 첨부하고 있다. 누리과정 5개 영역 안에서 누리과정 주제에 따른 연계활동으로 몇 개의 내용이 첨가되고 있는 실정이다. 교사들은 유치원 교육 현장에서 제주 지역화 활동을 일회성이나 전시용으로 수행하는 것에 머물지 않고 교육과정에서 직접 생활주제에 적절하게 통합적으로 운영할 수 있는 태도와 기술을 가져야 한다. 그러나 제주와 관련하여 제작된 자료가 충분하지 않으며, 교사들 또한 자신이 살고 있는 제주의 문화, 자연에 대해 충분한 지식을 가지고 있지 않아 수업을 하는데 있어서 어려움을 가지고 있다.

본 연구는 제주지역에 속한 A유치원의 제주 지역화 프로그램을 통해 연구하고자 한다. A유치원에서는 제주 지역화와 관련된 3가지 교육프로그램을 연령별로 실시하고 있다. 그 중 만 5세 유아들은 제주의 독특한 지형인 오름을 통해 자연친화적 교육프로그램을 운영하고 있다. 오름친화교육 프로그램을 통해 유아들에게 오름을 등반하며 심신을 기르고 제주의 지형적 특징을 이해하며 제주 인으로서 자긍심을 느끼는 목적이 있다. 하지만 오름친화교육 프로그램이 단순히 유아들이 오름을 오르고 내리는 등반의 개념으로만 머무는 실정으로 유아들은 오름친화교육 프로그램을 하고 나면 ‘다리 아프다’, ‘오름이 너무 높다’와 같은 반응만 보일 뿐 오름의 가치, 더 나아가 오름이 속한 제주 지역에 대한 정체성이 형성되어 있지 않는 모습이 안타까웠다. 그래서 연구자는 만 5세 유아 오름친화교육 프로그램을 통해 유아에게 미치는 지역정체성의 영향에 대해 알아보고 오름친화교육 프로그램의 개선방안을 탐색하는데 그 목적이 있다. 본 연구의 목적을 수행하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 오름친화교육 프로그램의 교사, 유아의 양상 및 변화는 어떠한가?
둘째, 지역화 교육 프로그램에서 교사와 유아의 경험의 의미는 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 지역화 교육 및 지역정체성

가. 지역화 교육

도순남(2003)은 교육의 지역화를 중앙집권적이고 일률적인 교육과정의 구성과 운영 및 관리를 지양하고 지역사회의 특수성에 따라 교육과정을 재구성하여 운영하는 것이라고 정의하였다(허정숙, 2016: 10). 즉 지역사회는 학습 자료가 되어 학습 내용을 유치원 실정에 맞게 재구성하여 교육목표를 보다 효율적으로 달성하고 하는 것이다.

교육의 지역화는 지역의 특성에 적합한 교육활동을 실시하는 것으로 교육과정 뿐 아니라 모든 제반 행·재정적 지원과 연수 등에서 이루어질 수 있다. 그러나 우리나라에서 논의되고 있는 교육의 지역화는 교육과정의 지역화에 초점이 맞춰져 있으며, 이는 유치원에서의 지역화 논의도 마찬가지이다(남옥자, 2008: 12).

교육과정의 지역화는 두 가지 측면으로 나누어서 살펴볼 수 있다. 첫 번째는 내용의 지역화로 지역에 대한 학습을 의미한다. 학습자들에게 우리 고장, 우리 지역에 대한 지식과 이해를 넓히기 위한 목적에서 이루어지는 지역화이다(이현주, 2011). 내용의 지역화는 우리 고장, 지역을 사랑하는 마음, 고장과 지역의 문제를 해결함으로써 살기 좋은 고장과 지역을 만들어가고자 하는 가치·태도의 함양이라는 목적의 추구로 이어지게 된다(강지현, 2017: 13).

두 번째는 방법의 지역화로써 지역으로써 학습하게 된다는 뜻으로 교육과정의 의사 결정권이 국가 수준에 부여되어 있어 지역이나 학교 수준에서 전개한 교육과정 간의 간격을 가능한 좁히고 효율적으로 연계하는 것을 중요시한다(이현주, 2011). 즉 교육과정의 지역화는 지역이나 학교와 학생들의 실정 및 욕구에 재구성하여 운영하는 것을 의미한다.

유치원의 경우는 아직 교육의 지역화가 무엇을 의미하는지, 영역과 범위는 어

디까지가 될 수 있으며, 실천방안은 어떠한 수 있는지에 대한 원론적인 내용에 대한 논의조차 충분히 이루어지지 못하고 있다(이부련, 2003; 남옥자, 2008: 11에서 재인용).

남옥자(2008)는 교육과정 지역화의 내용은 생활중심의 교육과정으로 유아의 흥미 요구 또는 개개인 유아의 발달수준을 최대한 교육과정에 반영해야 하며, 교육방법에 있어서 유아 중심적이어야 하는 유아교육의 특성상 교육과정의 재구성이란 의미의 지역화는 적극적으로 나타날 수밖에 없으며, 활발하게 진행되어야 한다. 교육내용, 목표수준, 지역수준, 각 유치원 수준, 각 학급 수준, 각 학습자 수준의 재구성이 이루어져야 유아교육의 특성에 맞는 교육과정의 지역화가 가능한 것이다(남옥자, 2008).

유치원에서 이루어질 수 있는 지역화의 방법은 다음과 같다. 첫째, 가정 및 지역사회의 생활을 교육과정에 포함시키는 것이다. 유아의 실제적인 경험을 유아교육기관에서 이루어지고 있는 활동에 도입함으로써 유아는 교육기관에서의 활동에 흥미를 갖고 학습에 임하게 되며 실생활에서의 경험을 재구성할 수 있는 기회를 갖는다. 둘째, 지역사회의 특징적인 곳을 방문하거나 자원 인사를 초청하는 것이다. 지역사회의 기관이나 문화재 등을 견학하여 자신과 지역사회 전체를 통합시켜 세계와 인류에 대한 의미 있는 지식을 얻을 수 있는 기회를 제공한다. 셋째, 지역사회에서 자주 접하게 되는 구체물을 학습자료로 활용하는 것이다. 지역사회에서 흔히 볼 수 있는 사물을 사용하면 유아의 학습이 촉진되며 지속적으로 학습이 연장될 수 있다(김영외 외, 1995; 남옥자, 2008: 15에서 재인용).

제주의 지역화와 관련한 연구를 살펴보면 유치원 현장에서의 지역화 교육보다는 초등학생을 대상으로 한 연구가 많았다. 김기영(2015)은 초등학생 5,6학년을 대상으로 제주 용기를 통한 지역화 미술교육을 연구한 결과 지역에 대한 흥미와 관심을 가지게 하고, 제주의 자연과 고유한 문화에 대해 아름다움과 가치를 느낄 수 있다고 하였다. 또한 김지영, 임춘배(2015)은 초등학생 5,6학년을 중심으로 제주의 자연환경으로 인하여 형성된 독특한 문화를 미술교육에 접목시켜 교육과정 지역화를 연구하였다. 그 결과 미술시간에 학생들의 집중도가 높아졌으며, 자연스럽게 제주 지역과 교육이 가능하였다. 하지만 유아를 대상으로 지역화 교육이

이루어진 연구는 찾기 어려웠으며, 이경화, 김미경(2006)은 제주의 전통문화교육의 지역화에 대한 실천적 시사점을 얻기 위해 유치원 교사를 대상으로 연구를 진행하였다. 이에 연구의 결과는 제주의 전통적인 의식주와 놀이, 이야기와 같은 전통문화를 교육내용으로 구성해야 하며, 교원의 인식 제고와 지역 수준의 전통문화교육 프로그램이 개발되어야 한다고 시사하였다.

지금까지 유아를 대상으로 한 제주 지역화 교육 연구는 미미하였다. 이에 유아를 대상으로 오름을 통한 지역화 프로그램에 대한 연구를 하고자 한다. 오름은 제주도의 화산활동으로 인해 형성된 독특한 지형으로 다른 지역에서는 살피볼 수 없어 지역의 특수성을 반영한다. 이에 제주를 살고 있는 유아들에게 오름은 화산활동으로 형성된 제주의 지형과 지질에 대해 관심을 가질 수 있으며, 더 나아가 오름이 제주 사람들의 삶의 터전으로의 역할을 수행했음을 이해함으로써 지역정체성을 형성할 수 있다.

나. 지역정체성의 개념

정체성(identity)이란 심리학의 ‘자아이론’(self theory)에서 등장하였으며 한 개체 또는 사회적 집단과 타자와의 구별되는 특성을 의미한다. 즉, 개체로 보았을 때는 다른 것과 구별되는 특성인 ‘개별성의 의미’(identity of)를 지니고, 하나의 집단으로 보았을 때는 그 구성원들 간에 공유하는 특성인 ‘동질성’의 의미(identity with)를 지니므로 양면적인 성격의 개념이다(김한배, 1994; 김문겸, 2016: 29에서 재인용).

또한 사회적 측면으로, 정체성은 자기 자신이 무엇이며, 무엇을 해야 하는지에 대한 판단의 집합이다. 그것은 나를 둘러싼 사회적 관계 속에서 나의 지위와 그 지위에 결부된 역할에 관한 일련의 정의들로 구성된다. 그러므로 정체성을 갖는다는 것은 바로 이러한 일련의 정의를 자신의 것으로 인정하고 동일시하는 것을 의미한다(이진경, 1997; 김문겸, 2016: 29에서 재인용).

인간주의 지리학에서의 정체성(identity)은 ‘장소성(placeness)’, ‘이미지(image)’, ‘상징성(symbolism)’, 장소감(sense of place)’ 등의 개념들과 긴밀한 관계를 갖으면서 인간과 환경의 인지적, 체험적 차원을 총체적으로 규명하는 데

사용되는 개념이다(심승희, 1995; 이미경, 2008: 9에서 재인용). 인간주의 지리학 적 관점은 장소성(지역성)이 객관적인 지표로 측정될 수 없는 주관적인 것이며, 장소(지역)의 의미는 장소에 내재된 것이나 아니라, 인간에 의해 부여된 것임을 주장하면서, 장소성의 변화를 인간 경험이라는 측면에서 설명하고 있다(김리나, 2010: 9).

1950년대 '자아정체성'이란 개념을 처음으로 제시한 Erikson은 정체성을 개인 정체성(individual identity)과 집단 정체성(collective identity)으로 구분하고 있다(이윤희, 2002; 이미경, 2008: 10에서 재인용). 지역정체성은 집단 정체성에 속하는 의식으로서 동일시 대상의 범위가 지역이라는 공간에 한정한다는 전제가 있으며, 여기에는 지역공간을 공유하는 주민들의 상호작용에 의해 형성된 다양한 경험과 감정이 포함되는 개념이다(이미경, 2008: 10).

따라서 지역정체성(regional identity)은 사회적 상호작용을 통해, 타 지역이 가지지 못한 지역의 자랑스러운 역사와 전통을 중요한 부분으로 간주하게 한다(심재호, 2000; 김문겸, 2016: 30에서 재인용). 어떤 지역이 다른 지역과 차별화되는 그 지역의 자기다움으로, 지역의 역사, 문화, 산업, 자연(사람포함) 자원, 경관 등으로 형성되며 지역이미지를 형성하는 중요한 변수가 된다(김주원, 2003; 김문겸, 2016: 30에서 재인용). 또한 지역정체성은 타 지역과의 대비·경쟁을 통하여 성원 간에 응집되는 독특한 집단적 정체성을 통하여, 지역의 주민들에게 '소속감', '동질성', '통일성' 그리고 '정체성'을 갖게 하고, 생활 속에서 하나 됨을 체험할 수 있는 그 지역만의 '고유성'과 '상징성'을 소유하도록 한다(심재호, 2000; 김문겸 2016: 30에서 재인용).

즉 본 연구에서 지역정체성은 같은 지역에 살고 있는 사람들이 지니는 집합적인 자아의식으로 다른 지역과는 구별되는 그 지역만 가진 상징과 의미를 통해 소속감과 동질성, 상징성, 자긍심이라 정의하고자 한다.

다. 지역정체성의 구성요소

지역정체성은 지역의 상징이 함축하고 있는 의미를 통해서 획득되며, 지역의 상징은 지역 사람들의 고유한 전통 문화 속에서 지역이 오랫동안 공유해 온 것

으로, 자연물, 인간이 만든 도구, 행동규범 등이 내재해 있다(이미경, 2008). 지역 정체성은 같은 지역에 산다고 하여 형성되는 것이 아니다. 사람들이 지니고 있는 마음속의 상징체계를 하루아침에 변할 수 없듯이, 오랜 시간 지역 주민들이 반복적으로 인지되어 지역의 상징으로 의미를 형성할 때 지역정체성이라는 집적인 자아의식을 갖게 된다. 또한 지역의 상징은 점점 복잡해져가는 현대의 특성이 강화되면 될수록 지역민들 사이의 분화를 한 데 뭉칠 수 있는 구심점의 역할을 수행할 수 있다(차현주, 1986; 이미경, 2008: 11에서 재인용). 그러므로 지역을 대표하는 지역의 상징요소는 지역 정체성 형성에 영향을 미치는 중요한 구성요소로 작용할 수 있다.

지역정체성의 구성요소에 대한 선행연구를 살펴보면 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 지역정체성의 구성요소

연구자	지역정체성의 개념	지역정체성의 구성요소
김한배	경관정체성	자연 경관요소
		역사 경관요소
		활동적 경관요소
차현주	지역의 상징적 요소	산, 강, 사찰, 능, 명소, 특산물, 현대물, 방언, 민요, 경제구조, 음식
김주원	지역정체성	역사정체성 (역사적 사실·인물·유물·유적 등)
		경과정체성 (미관, 자연경관, 도심경관 등)
		문화정체성 (문학, 연극, 영화, 축제 등)
		산업정체성 (관광, 수공업, 첨단산업 등)
김용만	지역성	지역의 자연, 인구, 취락
		지역주민의 생활(생계활동)
		지역주민의 생활 (생활환경 정비와 정치, 사회생활 중심)
박승규 김일기	지역학습	경관
		기호적인 표상
최호성, 도순남,	지역화	지역의 자연환경
		지역의 인적자원

김훈희		지역의 문화유산
		지역의 정서·가치·관습 등
		지역의 정치, 경제
		지역의 이슈, 문제, 관심 등

출처 : 이미경(2008: 12)

이상과 같이 여러 연구자들이 지역정체성에 대한 견해를 종합적으로 수렴한 결과 지역정체성 구성요소에 대한 견해의 공통적인 부분이 있었다. 지역의 자연·환경적 요소, 역사적 인물·이야기·문화재가 포함된 역사적 요소, 문학·축제와 같은 지역 주민의 삶과 관련성을 가지는 문화적 요소이다.

이에 본 연구자는 다른 지역과 달리 제주 지역은 화산활동으로 인하여 독특한 자연환경이 구성되어 있고, 그 자연환경 안에서 삶을 살아왔던 제주인 들의 문화에 대한 정체성을 알아보고자 지역정체성의 구성요소를 자연적 요소, 지리적 요소, 문화적 요소로 분류하고 관련되는 상징요소를 <표 II-2>와 같이 체계화 하였다.

<표 II-2> 지역정체성 구성요소

구 분	자연적 요소	지리적 요소	문화적 요소
상징요소	산, 오름, 바다 등 자연적 환경	지역 위치, 특성 등 지리적 환경	설화, 축제, 음식 등 문화적 환경

출처 : 이미경(2008 : 13에서 재구성)

자연적 요소는 제주의 자연인 산, 오름, 바다, 자연물 등의 자연적 환경요소들로 구성된다. 자연적 요소로 구성된 장소와 공간이 하나의 경관으로 유아들이 이를 체험하는 과정을 통해 지역정체성을 형성해 나갈 것이다.

지리적 요소는 제주의 독특한 지형적 특성과 지역의 위치 등의 지리적 환경요소들로 구성된다. 유아들은 자신이 살고 있는 지역의 위치에 따른 지형적 특성을 체험하고 이해하는 과정을 통해 지역정체성을 형성해 나갈 것이다.

문화적 요소는 제주의 생활과 관련성을 가지며 전해져 내려오는 설화, 축제, 음식 등의 요소들로 구성된다. 유아들은 제주의 삶과 연관된 설화, 축제, 음식의 특

정을 경험해 보고, 이해하면서 그 의미를 내면화 하는 과정을 통해서 지역정체성을 형성해 나갈 것이다.

2. 오름

가. 오름의 개념

오름은 전문 용어로 측화산을 의미하는 제주 방언으로 화산의 폭발로 만들어진 작은 화산체를 이르는 말이다. 제주도(1997)에서 발간한 ‘제주의 오름’에서는 한라산체의 산록 상에서 만들어진 개개의 분화구를 갖고 있는 소화산체, 다시 말하면 (분)화구를 갖고 있고, 내용물이 화산쇄설물로 이루어져있으며 화산구의 형태를 갖추고 있는 것을 오름이라 정의하였다.

분화구는 지하심부의 마그마가 어떤 요인에 의해 지상으로 분출하는 화도가 있는 화구로서 화산가스, 용암, 화산쇄설물을 배출한다. 이것으로 만들어지는 물질은 지상에서 화산회, 화산암재, 화산암, 수중화산쇄설물과 퇴적층의 형태로 나타난다(제주도, 1997: 19).

오름의 어원은 ‘오르다’의 명사형 표현으로 추정되며, 산·악·봉·오름·동산·메·미·올 등 다양하게 불린다. 현재는 악(岳)보다는 봉(峰)이 우세한 빈도로 사용되고 있으며, 오름 외에도 산을 뜻하는 고유어 뒀을 쓴 흔적도 확인되는데 뒀의 제주방언으로 메를 사용한 예로 성산읍 수산봉을 “물메”, 안덕면 군산을 “군메”라 부르기도 한다(오창명, 1998; 고성원, 2007: 10에서 재인용).

나. 오름의 특징

비교적 소규모의 폭발적 분화로 상공 수백 미터의 높이까지 쏘아 올려진 방출물(放出物)이 화구 주변에 퇴적되어 만들어진 소화산체(小火山體)를 화쇄구(火碎丘, pyroclastic cone)이라고 한다(김승태 외, 2008: 30).

화쇄구는 화산 쇄설성 물질의 종류에 의해 스킨리아구, 경석구(經石丘), 화산회구(火山灰丘)로 세분된다. 화산회구 중에서 퇴적물의 양이 적고 야트막한 환상구

(環狀丘)가 화구를 둘러싸고 있는 것을 응회환(tuff ring)이라고 부른다. 이 중에서 환상구가 매우 낮고 화구만으로 이루어진 것 같이 보이는 것을 마-르(maar)라고 부른다(김승태 외, 2008: 30).

우리가 오름이 부르고 있는 것은 스킨리아구(분석구)이다. 스킨리아(scoria, 송이)라는 흙과 같은 것으로 되어 있으며, 그 위에는 식생이 정착하여 있으므로 빗물을 머금어 물이 흐르거나 지하로 스며드는 것을 막아주는 역할을 한다(고남수, 2002: 10).

오름의 외형을 이루고 있는 전체적인 형태는 화구 형태를 지시하는 것이라고 할 수 있으며 크게 말굽형 화구를 갖고 있는 오름, 원형화구(굽부리)를 갖고 있는 오름, 화구가 없는 원추형화산체나 용암원정구, 그리고 원형화구와 말굽형 화구 및 원추형 화산체가 중복되어 존재하는 복합형 화산체로 나눌 수 있다(고남수, 2002: 11).

스킨리아구는 고철질 마그마가 수백미터 상공에 뿜어올려지는 스트롬볼리식 분화에 의해 형성된 것으로서 지금까지는 흔히 분석구(cinder cone)이라고 불려져 왔다(제주발전연구원, 2000: 21). 화산 주변구는 폭발식 분화에 의해 방출된 화산 쇄설물이 화구 주변에 쌓임으로써 형성되는 원추형 화산체로 가장 일반적인 유형이며, 제주 오름의 약 90%를 포함한다(김상범, 2008).

수중화산은 고온의 마그마가 천해(淺海)나 지하수 또는 지표수의 물과 접촉하게 되면 대량의 물이 기화(氣化)하면서 압력이 증대되어 폭발적 분화가 일어나는데, 비(非)마그마성 물에 의한 폭발적 분화에서 기이된 화산을 수중화산이라고 한다(제주도, 1997: 23). 수중화산(hydro-volcano)에는 응회구, 응회환, 마-르를 포함한다.

조면암직 용암은 점성이 커서 분출시 현무암질 용암과 같이 넓게 흐르지 못하고 화구상에서 굳어지는 특징이 있으며, 이렇게 해서 형성된 조면암의 덩어리를 용암원정구(lava dome)이라고 한다(제주도, 1997: 24).

다. 오름의 가치

오름은 제주인들의 삶의 터였다. 오름은 좋은 사냥터이기도 하고, 오름 안의

동굴은 혈거의 좋은 장소이기도 했다. 삶에 필요한 요소를 오름이 제공해 주기 때문에 제주 인들은 오름을 중심으로 삶을 영위해 올 수 있었다(김승태 외, 2008).

제주의 오름은 역사의 산 교육장이자 제주의 화산분화 활동을 이해하는데 도움이 되는 자연학습장이다. 또한 최근 들어 제주도민과 관광객들에게 높은 관심의 대상이 되고 있는 오름은 수려한 자연환경을 연출하면서 생태계의 보고로 평가받고 있어 학술적인 연구대상이 되고 있다(고남수, 2002: 11-12).

1) 자연적 가치

오름은 자연 생태계의 보고이다. 자연적 가치를 식물·생태적 입장과 경관 적 입장으로 살펴볼 수 있다. 제주발전연구원(2000)에서는 식물·생태적 입장을 다음과 같이 설명하고 있다.

오름은 초지, 자연림, 인공림, 습지 등으로 구성되어 있을 뿐만 아니라 분포하는 표고가 다르기 때문에 매우 다양한 생물적 다양성을 유지함으로써 이에 대한 잠재적 가치가 있다. 오름에 자생하는 다양한 식물, 천이과정 등 식생에 대한 자연관찰 및 학습 등에 의한 2차적인 가치가 있으면서 식생은 희소성, 회복성, 자연성, 종 다양성, 입지의 다양성, 군락 다양성(식생 다양성)의 가치를 지니고 있다. 오름에는 오름 정상부분, 측방 침식면 그리고 오름 사이에 형성된 곳자왈 같은 곳에 남아 있는 특수한 환경에서 형성되는 식생 및 현저하게 분포가 한정된 식생과 이전에는 매우 넓은 면적을 차지하고 있었음에도 불구하고 급속하게 감소하고 있는 자연 식생 및 반자연 식생(2차림) 등 희소성을 갖는 식생이 있다. 국내에서 제주도의 오름에만 자생하는 수종이 있으며, 오름에 자생하는 다양한 식물, 천이과정 등 식생에 대한 자연관찰 및 학습 등에 의한 2차적인 가치가 매우 높다(제주발전연구원, 2000: 184-185).

또한 경관은 눈에 보여 지는 자연 및 인공 풍경 모두를 포함하여 토지, 동·식물 생태계, 인간의 사회적·문화적 활동을 내포하는 개념으로, 1차적으로 ‘보여 지는 경관’을 뜻 하지만 2차적으로는 보여 지는 풍경에 내재하고 있는 자연생태계의 작용, 인간의 활동과 관련된 의미를 함축한다(제주발전연구원, 2000: 187).

‘보여 진다’는 의미는 반드시 시각만을 뜻하는 것이 아니라 보다 일반적인 어휘인 ‘지각 된다’로 이해할 수 있으며, 즉 꽃향기, 바람소리 등과 같이 인체의 오관을 통하여 ‘지각되는 풍경’으로 경관은 시각을 비롯한 오감에 의해 느끼는 자연적 가치이다(제주도, 2000; 김상범, 2008; 63에서 재인용).

제주에서 오름을 조망하거나 오름에서 바라보는 경관, 오름을 탐방하였을 때 느끼는 반응은 다른 지역에서 쉽게 접할 수 없는 것으로 그 선호도나 만족도가 매우 우수한 것으로 평가된다(김상범, 2008: 64). 제주인에게 오름은 자연성과 더불어 어머니의 품과 같은 따뜻함과 포근함을 느끼게 함으로써 개인의 품성에 매우 긍정적인 영향을 준다.

2) 지리적 가치

제주도는 신생대 제 4기에 걸친 화산활동에 의해 형성된 화산도로 비교적 형성시기가 최근의 것으로 화산의 원지형을 잘 보존하고 있고, 화산활동과 관련된 화산 지형의 형성과정과 개석에 의한 변화 등을 연구하기 좋은 학술적 가치를 지니고 있다(제주발전연구원, 2000: 185). 제주도의 자연경관 중에서 특색 있는 지형이 오름이라고 할 수 있다. 즉, 한라산 정상 분화구를 중심으로 한 밋밋한 화산 산록과 대지상에서 요철의 볼륨을 갖게 하고 경관적인 측면에서 특성 있는 스카이라인을 만드는 것이 오름이다(제주도, 1997: 5).

오름은 분석구, 용암원정구(Lava Dome), 응회환·응회구, 마르 등의 지형적 구조를 하고 있어 분출시기, 분화특성, 화산활동의 양상, 마그마가 생성되었던 심부 환경의 정보 등 당시의 화산활동에 대한 정보와 화산 지형을 관찰할 수 있는 학술적 가치가 있다(제주발전연구원, 2000: 185-186).

또한 오름은 중산간 지대에서 울창한 산림과 함께 강우에 의한 지하수를 함양할 수 있는 표면적을 높여주고, 물의 토양 지체시간을 길게 함에 의해 홍수와 토양침식에 의한 자연재해예방에도 큰 몫을 차지하고 있다(제주도, 1997: 5).

3) 문화적 가치

오름에는 제주인의 정신세계를 유추할 수 있는 중요한 역사·유적이 많다. 오름에 산재하고 있는 인문적 자원은 제주도민에게는 특히 정신적, 심성적 자원으로, 제주학의 중요한 연구 자원이며, 예술 활동에 다양한 작품의 무대와 소재를 제공하고 있다(제주발전연구원, 2000: 182). 오름에서 찾을 수 있는 유적 등 주요한 문화 자원은 다음과 같다.

신앙유적으로 오름은 민속신앙과 기도처로서 활용되어 온 정신적 공간으로 본향당(송당의 본향당이 있는 당오름), 포제단(서귀포시 호근동 고근산 기슭에 있는 망곡단), 백중제(테우리코시, 말출코시) 등이 있다.

역사유적으로는 삼별초유적(김통정 장군이 전사했다는 붉은오름), 몽고유적(최영 장군이 ‘목호의 난’을 토벌했다는 새별오름), 목장유적(몽고가 목장으로 개설했던 성산의 수산오름과 영조임금에게 진상한 명마가 태어났다는 어승생오름), 사찰유적(원나라의 기황후가 북두칠성에 기도하여 아들을 얻었다는 원당오름), 고분유적(제주도 전통 무덤의 여러 가지 양식과 형태를 고찰할 수 있는 둔지오름), 일제시대 유적(어승색악 정상의 토치카, 송악산·성산일출봉·서거문오름, 송악산 알드르비 행장 격납고 유적 등), 4·3유적(다랑쉬굴, 물장울 등), 방어유적(조선시대 봉수대가 있었던 오름)이 있다.

고고학적 유적으로는 위미리 자배봉 정상의 고인들이 있다.

문학유적으로는 문학작품의 배경으로 등장하는 오름이 있다. 현기영 소설 ‘마지막 테우리’, 오성찬의 소설 ‘단추와 허리띠’, 현길언의 ‘한라산’이 있다.

신화·전설 유적으로는 설문대할망 관련유적(성산일출봉의 등경돌, 서귀포 고근산 굼부리, 물장울 분화구), 오백장군 관련 유적(영실), 금장지 유적(산방산, 군산), 산신제단 등이 있다(제주발전연구원, 2000: 182-183).

3. 현장체험학습

가. 현장체험학습의 개념 및 의의

현장체험학습은 유아가 교실 밖으로 나가 직접 보고 느끼고 듣는 직접적인 체험활동으로 교실에서 이루어지는 교육활동보다 더 풍부한 학습을 체험하게 해

주는 교육방법이라 할 수 있다.

현장체험학습은 현장학습과 체험학습의 두 가지 의미를 모두 포함한다. 현장학습은 학습 자료가 있는 현장으로 학습장소를 옮김으로써 학습의 목표를 효율적으로 달성하려는 학습방법으로 자연이나 현실과 직접 접촉하여 활동하는 것을 말한다(최태은, 2011: 5). 체험학습이란 오감을 통하여 직접 경험하고 온 몸으로 체득하는 학습활동으로 주입식 교육에 의한 단순지식의 암기나 피동적인 내면화가 아닌, 학생 자신이 주체가 되어 참여하고, 느끼고, 실천하는 학습 등을 말한다(최태은, 2011: 5).

Walsh(1980)는 학습활동이라는 측면에서 현장학습은 유아들이 오감을 모두 사용하여 활동하는 유아들에게 직접적이고 일차적인 학습을 가능하게 하는 학습방법이라 정의하고 있다(김다희, 2006: 4). 관찰과 생생한 경험은 유아들에게 학습에 대한 흥미를 유발시키고, 관찰과 자료 수집을 통하여 사물에 대한 기초적인 개념을 형성하는 학습의 형태라고 하였다(이영자, 2006; 최태은, 2011: 5에서 재인용).

Dewey는 실생활과 관련이 없는 교육은 아무런 타당성이 없다고 했으며 Piaget는 지식은 단순히 학습자에게 전달되거나 옮겨지는 것이 아니라 학습자가 사물과의 상호작용을 통하여 능동적으로 구성한다고 했다(김영옥, 홍혜경, 2003; 조순임, 2010: 5에서 재인용). 이와 같이 지식을 능동적으로 구성하기 위해 유아가 사물에 어떤 영향을 미칠 수 있는 경험이 필요하며 경험을 효과적으로 끌어들이는 방법 중의 하나가 현장체험학습이다(김다희, 2006). 또한 유아들이 삶의 현장에서 부딪쳐 보는 것이기에 사회현상을 바르게 이해하고 사회구성원으로 살아가는데 필요한 지식, 가치, 태도와 기술을 형성할 수 있어 현장학습은 사회교육을 위해서도 효과적인 방법이다(진연식, 1984; 조순임, 2010: 7에서 재인용).

현장체험학습은 정확한 지식을 얻는 것 외에도 그 체험활동 대상을 선택하여 계획하는 과정에도 충분한 교육적 가치가 있다. 현장체험학습 장소에 대해 사전에 관계된 자료와 정보를 수집하고 무엇을 볼 것인지, 왜 보아야 하는지, 어떤 방법으로 볼 것인지, 그에 필요한 준비물은 무엇인지, 어떤 방법으로 갈 것인지 등을 계획하고 준비하는 전 과정을 통해 유아들은 또래와의 의견을 절충하며 민주적으로 의사결정을 하는 방법과 다양한 문제에 대한 문제해결능력을 기르게 되어 그 과정

자체가 유아들에게 중요한 경험이 되는 것이다(김연숙, 2006; 장선경, 2008: 5에서 재인용).

유아들은 현장체험학습을 통해 직접 체험하고 능동적으로 지식을 구성해 나갈 수 있으며, 현장체험학습의 모든 과정들이 유아들을 위한 전인적인 교육측면에서 매우 가치 있는 활동이라고 할 수 있다.

나. 현장체험학습의 절차

현장체험학습이 교육적인 효과를 극대화 시킬 수 있게 명확한 교육목적을 수립해야 한다. 활동을 준비하고 실행하는데 있어서 체계적인 계획을 세워 실시·평가한다.

1) 사전계획

활동내용이 확정되고 활동시기와 기간 등이 정해지면 활동을 하기에 적합한 장소와 시설을 확보·선정해야 한다. 교육내용과 관련이 있고 교육활동을 보완해 줄 수 있는 적합한 장소를 선정해야 하는데, 장소선정은 집단토의를 거쳐서 학습주제와 관련된 곳으로 결정해야 한다(Chard, 1992; 이영자 1997; 이기숙, 1988; 김연숙, 2006: 16에서 재인용).

지도교사들이 활동장소에 대하여 얼마나 아느냐에 따라 지도와 활동의 유형이 달라진다. 답사 시기는 장소를 선정하고 난 후 사전협의를 거쳐서 충분한 시일을 두고 실시하며, 답사 시에는 사진기 등을 준비하여 현장의 규모, 활동 가능한 내용, 이용 상의 유의점, 주변의 자연환경 등을 조사하여야 한다(김연숙, 2006: 16-17).

현장학습의 가장 중요한 부분은 명확한 교육목적을 수립하고, 유아들에게 무엇을 가르칠 것인지, 어떤 경험을 하도록 할 것인지, 목적 수행을 위하여 어떤 방법을 사용할 것인가, 안전지도를 어떻게 할 것인가에 대해 구체적으로 계획하는 것이 필요하다(Dodge, 1988; 김다희, 2006: 7에서 재인용). 현장체험학습계획을

수립하는 작업은 시간적인 여유를 두고 학기 초 교육과정 수립 시 미리 세우는 것이 바람직하며, 현장에 나가서 학습활동을 어떻게 할 것인지 요령이나 내용에 있어서는 일정·인원·목표·내용·현장위치·현장 활동·준비물·경비·정리·보고사항·유의점 등에 대해 주도면밀하게 계획되어야 한다(김연숙, 2006: 19).

2) 사전활동

유아들과 실제 활동과 연관된 사전활동들을 실시하여 유아들은 사전활동을 통해 현장체험학습에 대한 흥미를 가지게 한다(Malcolm, 1995; 최태은, 2011: 10에서 재인용). 사전활동을 통해 유아들은 무엇을 보고 무엇을 할지에 대해 자기 나름대로의 사전준비와 계획을 하게 함으로써 현장체험학습 때 적극적인 참여와 흥미를 유발시킬 수 있다.

구체적인 활동내용으로는 교사의 체험 장소나 내용에 관한 이야기, 현장관련 사진이나 그림·책보기, 인터넷이나 유아들과 알아 본 현장관련 정보, 체험내용에 대한 질문목록 작성 및 토의, 경험이 있는 유아들의 이야기 등으로 활동을 계획할 수 있다(김연숙, 2006).

3) 현장체험활동

유아들이 현장체험학습 장소에서 본 활동을 하는 과정으로 개인적인 지식과 경험을 바탕으로 직접적이고 구체적인 경험을 통해 폭 넓은 지식을 쌓아가게 되며 현장학습의 목표를 달성하기 위한 가장 중요한 활동이다(최태은, 2011).

Chard(1994)는 현장체험활동에 대한 활동절차를 다음과 같이 설명하고 있다.

첫째, 현장에 도착하면 우선 유아들은 여러 가지 물체, 사건, 과정, 현장에 있는 사람, 운송수단 차량, 재료, 장비, 도구, 기계, 식물, 동물 등을 볼 수 있게 한다. 또한 새로운 환경에 대해 충분한 오리엔테이션을 하고 안내자와 교사는 간단하게 안내해 주도록 한다.

둘째, 전체 안내가 끝나면 여러 개의 소집단으로 나누어 교사 보조자, 자원 봉사자나 온 부모와 함께 조사활동을 한다. 이때에는 충분한 시간을 주어 유아 스스로가

관찰하고 찾아볼 수 있게 하며, 대집단 보다는 소집단 활동이 바람직하다.
셋째, 유아들이 소그룹으로 조사·관찰한 것을 스케치, 쓰기, 수, 도표 사진으로 기록한다(하미현, 2001; 최태은, 2011: 12-13에서 재인용).

이러한 점을 고려해 볼 때 현장체험학습을 실시해 있어 교사는 유아들이 연구하고자 했던 것에 관계있는 것을 자세히 찾아보고 관찰하기에 충분한 시간을 주어야 한다. 또한 교사는 유아들이 궁금해 하는 것을 전문가에게 질문하고, 듣는 과정에서 유아의 흥미수준, 주의집중시간들을 고려하여 유아들의 개념 형성을 도와주도록 해야 한다(하미현, 2001; 최태은, 2011: 13에서 재인용).

4) 사후활동

평가단계인 사후활동은 현장체험학습을 다녀 온 후 현장에서 경험했던 내용들을 회상해 보고, 재구성하여 현장체험학습의 가치를 더해줄 수 있다. 현장체험학습에서 활동한 내용들을 기초로 토의를 하고, 만들거나 꾸미기 등의 미술 활동, 동시재구성, 역할놀이, 편지쓰기, 노래 개사하기 등을 할 수 있다.

구체적인 내용으로는 현장체험학습 한 것에 대한 회상, 본 것, 느낀 것 중심의 언어활동 혹은 미술활동으로 연결할 수 있으며, 더 알고 싶은 것에 대한 정보수집 등의 활동을 전개할 수 있다(김연숙, 2006). 사후활동은 확인적인 방법보다는 사진활동, 본 활동, 사후활동을 연결하여 실시함으로써 현장체험학습의 효과를 높일 수 있다.

이외에도 교사의 평가를 통해 미흡했던 점, 소홀했던 점을 되짚어보고 이러한 점들을 다음 현장체험학습 실시해 반영하여 더 나은 계획과 활동에 도움이 되도록 한다. 평가는 현장학습체험 내용이 교육목적에 적절하고, 계획된 활동대로 잘 진행되어 유아들이 흥미 있어 했는가, 적절한 시간에 사고 없이 이루어졌는가를 평가하고, 장단점 및 개선해야 할 점들에 대하여 기록으로 남겨 다음의 현장체험학습 활동에 반영하여 좀 더 나은 현장체험학습이 이루어질 수 있도록 한다(최태은, 2011: 15).

4. 유아의 자기주도성

가. 자기주도성의 개념

주도성(主導性)은 사전적 의미로 주도적 입장에서 서는 성질이나 특성이다.(국립국어원, 2008). Erikson(1963)은 각 시기에 맞는 발달과업을 제시하고, 유아기에 는 주도성을 강조하면서, 주도성은 사회의 가치와 규범을 내면화시키고 적응하면서 자신의 삶을 적극적으로 이끌어 나가는 능력이라고 하였다. Erikson은 인간의 성격발달에서 성적인 측면보다 사회·심리적 측면을 강조하였다. 개인의 발달은 생물학적 요인 뿐 만 아니라 심리·사회적인 측면에서 일생을 통해 계속되어 이루어지는 과정이라 설명하고(성영애, 김광웅, 이재연, 서영숙, 이소희, 1999; 김혜음, 2012: 15에서 재인용), 사회·심리 발달단계를 8가지로 제시하였다. 각 단계는 각 단계의 시기에 맞는 인간의 발달 과업을 강조하고 있는데 특히 유아기의 발달과업으로서 주도성을 강조하였다(김혜음, 2012: 15).

Erikson(1963)은 ‘주도성이란 자율성에 과제를 적극적으로 수행하려는 속성을 첨가한 것’으로 보았다. 유아는 이 시기에 주도적인 활동을 통해 자신이 얼마나 생산적인 존재인지 안다. 존재의 인식과 동시에 자신을 탐색하며 자신의 능력이나 한계를 확인하려는 의도로 주변의 일을 주도하여 시도하게 된다(정현희, 2006: 19).

정신분석 이론에서 주도성을 인간의 충동적이고도 비합리적 본능을 사회적으로 수용될 수 있도록 통제하는 자아(ego)의 발달과 관련지어 설명하고 있다 (Shaffer, 1999; 정현희, 2006: 17-18에서 재인용). 인간은 1세부터 자아가 발달하기 시작하여 5세경에 초자아(superego)가 발달함으로써 자신의 행동을 통제하고 사회적 가치를 내면화함으로써 주도성이 발달한다. 정현희(2006)에 의하면 유아의 주도성 발달을 도울 수 있는 방법으로 유아를 돌보는 성인들이 자신의 권위를 다소 완화하고 유아와 동등한 자격으로 유아의 활동에 함께 참여함으로써 유아의 주도성이 발달되는 과정을 도울 수 있다고 하였다.

인지발달이론에서 아동은 능동적으로 환경에 적응하고, 스스로 사고하고, 정보를 처리하는 적극적이고 주도적인 활동을 하는 존재로 보고 있으며, 이를 장려하

는 환경을 마련하여 유아의 주도성 발달을 도와야 한다고 하였다(한은미, 2015: 8). Piaget(1962)는 주도성의 발달의 근원을 생물학적 성숙, 활동, 사회적 경험, 평형화의 상호작용으로 보았다.

오숙현(2004)는 주도성은 유아가 과제를 선택하여 끝까지 수행하는 능력으로 계획하기, 선택하기, 결정하기, 추진하기 등의 과정이 포함되는 것으로 유아는 주도적인 활동을 통해 자신이 얼마나 생산적인 존재인지를 인식하게 된다. 특히 만 4~5세 유아는 자신을 탐색하고 자신의 능력이나 한계를 확인하려는 의도로 주변의 일을 출산하고 시도하게 된다. 그러므로 유아기는 자기 주도성 확립의 결정적 시기라고 할 수 있다. 유아의 이러한 시도들은 자신감으로 연결되고 활발한 상상력과 탐구력이 동반되어 성취감으로 발전하게 된다(김혜음, 2012: 17).

이처럼 유아의 주도성은 유아의 활동을 성공하게 하는 동기부여를 제공하며, 긍정적인 또래관계 및 학습태도, 의사소통 기술 발달 등에도 중요한 영향(Fantuzzo & McWayne, 2002; 강유진, 2013: 9에서 재인용)을 미친다. 즉, 유아의 주도성은 유아가 과제를 선택하고 끝까지 수행하는 능력으로(High/Scope Educational Research Foundation, 1992; 서란아, 2016: 19에서 재인용), 유아기에 형성되어야 할 중요한 능력이다.

나. 구성요소

주도성의 요소를 밝힌 연구자를 살펴보면 Guglielmino(1977)는 학습자가 자기 주도적으로 학습을 수행하는데 관여되는 특성을 학습기회에 대한 개방성, 효율적인 학습자로서의 자아개념, 학습에 대한 출산수범과 독립성, 자신의 학습에 대한 책임감, 학습에 대한 애정과 열성, 미래지향성, 창의성, 문제해결 기능을 사용하는 능력 등 8가지로 제시하였다(서란아, 2016: 20). 또한 Oddi(1986)는 적극성과 인지적 개방성, 그리고 학습에 대한 책임감을 주도성의 요소로 들었고(정현희, 2006: 19), Brockett & Hiemsta(1991)는 개인이 자신의 생각과 행동의 주인이라는 의미로써 개인 책임 성향을 주도성의 요소로 밝히고 있다(정현희, 2006: 19).

오숙현(2004)는 정서인식, 자기조절, 감정이입, 대인 관계 기술이 포함된 정서 능력과 언어능력, 언어의 표현과 전달, 유머가 포함된 의사소통 능력 그리고 긍

정적 자아감, 자율감, 용기, 인내, 창의적 지략을 포함한 성취동기를 주도성의 요소로 보았다. 이밖에도 배선희(2005)는 자기 주도성의 하위요소를 자율성, 인내력, 적극성, 자존감으로 설정하였다.

연구자마다 주도성에 대해 다양한 관점과 개념으로 설명하고 있지만 공통적인 의미는 자신의 삶에 대한 책임감을 가지고 선택하며, 선택한 것은 끝까지 수행할 수 있는 능력이다.

다. 교사의 역할

교사 주도적 학습에서 학습자는 학습 진행에 비교적 의존적이며 타인 지향적 가치를 지닌다고 하였다(Long, 1995; 김순자, 2011: 29에서 재인용). 교사주도 역할은(teacher-initiated role)은 교사가 교육목표와 내용 및 방법을 미리 계획하고 이 계획을 가장 빠르고 효율적으로 수행할 수 있는 교수전략을 고안하여 유아의 학습을 이끌어 주는 역할을 의미한다(엄정애, 2005; 김순자, 2011: 30에서 재인용). 교사가 일방적 지식 전달로 인해 유아는 수동적 학습자로서 자신이 학습하고 있는 것에 대한 상위인지와 추론능력을 발달시킬 수 있는 기회를 제공받지 못하게 된다(김은정, 2002; 김순자, 2011: 30에서 재인용). 유아의 사고를 격려하려면 개별 유아에게 의미 있는 학습상황으로 활동이 전개되고, 유아 스스로 결정할 수 있는 기회와 또래와의 상호작용으로 서로의 견해를 주고 받을 수 있는 기회가 많은 유아주도적인 학습방법으로 고려되어야 한다(Kamii & Williams, 1986; 김순자, 2011: 30에서 재인용).

유아 주도적 수업은 유아가 자신의 흥미에 따라 활동을 시작하는 데에 주안점을 둬으로써 교사는 환경을 적절히 준비해 주고 친절하지만 수동적인 자세를 취함으로 양육자, 보호자, 관찰자, 학습운영자의 역할을 한다(노영희, 1990; 이유임, 2012: 16에서 재인용). 유아 주도적 역할(child-initiated role)은 능동적이고 전인적인 존재인 유아가 교사의 의도보다 자신의 흥미와 필요에 따라 활동을 선택하고 자기 주도적으로 활동을 진행하는 것으로 교사는 유아가 요구하는 환경을 준비해 주는 역할을 주로 수행하는 것이다(엄정애, 2007; 이유임, 2012: 16에서 재인용).

유아의 사고를 격려하려면, 개별 유아에게 의미 있는 학습상황으로 활동이 전개되고, 유아 스스로 결정할 수 있는 기회와 또래와의 상호작용으로 서로의 견해를 주고받을 수 있는 기회가 많은 유아 주도적인 학습방법으로 고려되어야 한다고 하였다(Kamii & Williams, 1986; 이유임, 2012 : 17에서 재인용).

학습의 주도권이 누구냐에 따라 활동의 전개 양상이 다르다면 교사가 주도적인 교수방법 보다는 스스로 활동 과정에 참여하고, 활동을 결정하여 또래와의 상호작용의 기회가 많은 유아 주도 교수방법이 바람직하다. 하지만 유아 주도의 수업에서 유아가 흥미를 유발하여 유아 스스로 알고자 하는 욕구와 스스로 탐구하는 것이지만, 자신의 흥미만을 추구하다보면 지나치게 흥미위주의 수업이 되어 지식의 습득이나 경험을 통한 학습이 이루어지지 않게 된다. 따라서 교사의 적절한 개입은 유아가 깊이 탐구하고자 할 때 그 기회와 자료를 제공하며, 유아와 유아간의 상호작용을 돕는 역할을 할 수 있다. 또한 유아 주도의 수업에서 부딪칠 수 없는 갈등 상황을 제시하게 되어 유아로 하여금 그 갈등 상황을 접해 보고 해결함으로써 지식과 경험을 얻게 되고, 더불어 자신감을 쌓을 수 있다(이유임, 2012: 17)

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 기관의 맥락

가. 연구 유치원

연구 대상 유치원은 제주시에 위치한 기관으로 2005년에 설립되어 현재 11회 졸업생을 배출하였으며 총 12학급 322명의 유아가 다니고 있다. 교육활동으로는 국가 수준 교육과정인 누리과정 주제를 토대로 하고 있으며 연령별로 유치원 특색 교육활동으로는 프로젝트 접근법과 문학적 접근 프로그램을 접목한 교육활동을 진행해 왔다. 연령별 특색활동을 ‘제주’와 관련된 지역화 프로그램을 계획하여 2012년 방과후 만 4세 유아들을 대상으로 제주 음식을 경험으로 하게끔 하기 위하여 ‘제주 맛 교육’을 시작으로 2013년부터 교육과정 만 5세 유아들을 대상으로 제주 지역만의 자연환경인 오름 탐색 및 탐방을 목적으로 ‘오름친화교육’ 프로그램이 이루어지고 있다. 2014년에는 방과후 만 5세 유아들을 대상으로 제주의 자연과 관련한 ‘제주 돌이야기’ 특색활동이 이루어지고 있다. 2012년부터 2014년 까지 3년 사이에 ‘제주’와 관련하여 음식, 오름, 자연이라는 주제로 특색활동을 운영하면서 유치원을 다니는 시기의 유아들에게 자신이 살고 있는 지역의 문화, 자연을 다양한 활동을 통해 경험하게끔 하여 지역에 대한 정체성과 자긍심을 갖도록 운영하고 있다.

방과후 만 4세에서 만 5세로 진학하는 재원생 유아가 만 5세 때 입학한 신입생 유아인 경우보다 제주 지역의 대한 지역정체성이 형성되어 있음을 알 수 있었는데, 이는 만 4세 때 월 1회이지만 제주 음식에 대한 경험을 하였기 때문임을 알 수 있었다. 그리하여 만 5세 특색활동을 모두 제주와 관련한 지역교육을 통해 자신이 살고 있는 지역에 대한 정체성을 경험할 수 있도록 교육과정 안에서 구성할 필요성을 느끼게 되었으며, 현재까지 제주 지역과 관련한 특색활동이 이루어지고 있다. 하지만 제주와 관련한 특색활동이 2012년부터 현재 2016년 까지 4년이라는 시간이 흐르면서 교사의 담당 연령의 변동과 신입 교사 혹은 입사하는

교사가 생김으로써 ‘제주’ 특색활동 프로그램에 대한 생각이나 운영에 대해 어려움이 따르고 있다. 교사들 또한 제주의 문화나 자연에 대해 자세히 모르고 있는 경우가 있어서 유아들에게 잘못된 지식을 전달할 가능성이 있으며, 제주 토박이 유아와 부모, 타 지역에서 유입된 유아나 부모들이 제주에 대한 특색 프로그램에 대해 얼마나 관심을 갖고 있는지 조사할 필요성을 느끼게 되었다.

나. 오름친화교육 프로그램 실행

오름친화교육은 A¹⁾유치원의 만 5세 유아를 대상으로 한 특별활동 프로그램으로 오름 등반을 통해 제주의 지형적 특징을 이해하고, 제주 인으로서의 자긍심을 느끼며 건강한 심신을 기르고, 자연을 아끼고 사랑하는 마음을 갖는데 목적이 있다.

오름친화교육 프로그램을 진행하기 위해 A유치원 교사들은 사전답사를 통해 유아의 발달에 적합한 오름을 선정하여 연간계획을 수립하였다. 오름친화교육 프로그램 내용은 오름의 생성과정, 지리적 위치를 통해 제주의 지형적 특징과 제주도민으로서의 자부심을 갖는데 초점을 맞춰 구안하였다(A유치원, 2016).

<표 III-1> 2016년 A유치원 오름친화교육 프로그램 계획안

월	생활주제	활동내용	활동형태	비고(위치)	지역정체성
8월	건강과 안전	민오름	현장체험학습	제주시 오라2동	지리적 요소
9월	우리나라 · 세계여러나라	느지리 오름	현장체험학습	제주시 한림읍 상명리	지리적 요소 자연적 요소
10월	가을	산굼부리	현장체험학습	제주시 조천읍 교래리	자연적 요소 문화적 요소
11월	환경과 생활	새별오름	현장체험학습	제주시 애월읍 봉성리	문화적 요소

1) 가칭으로 A유치원으로 칭함.

2월	겨울	사라봉	현장체험학습	제주시 건입동	지리적 요소 자연적 요소 문화적 요소
----	----	-----	--------	---------	----------------------------

이 중 ‘민오름’의 세부 활동계획안은 지리적 요소의 예시이며 다음 <표 III-2> 같다.

<표 III-2> A유치원 오름친화교육 프로그램 세부 활동계획안 (지리적 요소의 예)

연 령	교육과정 만 5세	장 소	민오름
일 시	2016년 8월 31일		
주 제	민오름		
목 표	<ul style="list-style-type: none"> - 민오름의 생김새와 위치에 관심 가진다. - 오름을 오르면서 신체 조절 능력을 기른다. - 민오름 주변 지역에 관심 가진다. 		
누리과정 관련요소	<ul style="list-style-type: none"> · 자연탐구: 과학적 탐구하기 - 생명체와 자연환경 알아보기 · 의사소통: 말하기 - 느낌, 생각, 경험 말하기 · 사회관계: 사회에 관심 갖기 - 지역사회에 관심 갖고 이해하기 · 신체운동·건강: 신체 조절과 기본 운동하기 - 신체 조절하기 		
구분 시간	활 동 내 용	자료 및 유의점	
10:00 ~ 12:00	<ul style="list-style-type: none"> · 민오름에 다녀온 경험에 대해 이야기 나눈다. · PPT자료를 보며 민오름에 대해 알아본다. <ul style="list-style-type: none"> - 민오름의 위치, 민오름의 높이, 이름의 유래 민오름을 오르면서 주의해야 할 사항 · 유치원 차량으로 민오름으로 이동한다. <ul style="list-style-type: none"> - 유치원 차량을 타고 가면서 주변 지역 탐색하기 · 민오름을 등반한다. <ul style="list-style-type: none"> - 민오름을 오르면서 보이는 것에 대해 이야기 나눈다. - 민오름 정상에서 보이는 주변 지역에 대해 이야기 나눈다. <p>(민오름 정상에서 우리 집, 유치원 찾아보기)</p>	비상약품, 카메라, 여벌옷, 개인물통 컴퓨터, PPT자료, 사진자료, 종이, 그리기도구	

	<ul style="list-style-type: none"> • 민오름을 내려와서 유치원 차량으로 유치원으로 이동한다. • 유치원에 돌아와서 민오름에서 찍은 사진을 보면서 회상한다. <ul style="list-style-type: none"> - 민오름에서 무엇을 보았니? - 기억에 나는 것이 있니? 왜 기억에 남았니? - 우리가 살고 있는 지역에 오름이 있어서 좋은 점은 무엇일까? • ‘민오름 가는 길’을 그림으로 표현한다. <ul style="list-style-type: none"> - 유치원에서 민오름 가는 길 - 민오름 출발점에서 정상까지의 가는길 - 민오름 정상에서 보았던 모습 	
평가	<ul style="list-style-type: none"> • 민오름 주변 지역에 관심 가지는가? <ul style="list-style-type: none"> - 무엇에 관심을 가지는가? - 민오름 주변 지역에 대해 알고 있는 점이 있는가? • 민오름 등반 시 유아들이 가장 관심 가지는 것은 무엇인가? 	

오름친화교육 프로그램 세부 활동계획안은 사전활동, 본 활동, 사후활동, 평가의 비슷한 패턴을 보여준다. 자연적 요소, 문화적 요소의 세부 활동계획안 예시는 부록으로 제시하였다.

2. 연구참여자

본 연구의 목적은 현재 교육과정 만 5세 특색활동 프로그램인 ‘오름친화교육’을 통한 제주지역의 정체성에 대해 알아보기 위해 연구참여자 담임교사 3명과 B반 유아 28명을 선정하였다.

연구 참여자로 구성된 교사 3명은 오름친화교육 프로그램을 실행하는 만 5세 담당 교사이며, 연구 참여자들이 부담을 느낄 수 있으므로 연구 취지를 충분히 설명하고 수업에 대한 평가를 받는다는 인식을 주지 않도록 주의가 필요하였다. 그래서 연구자는 연구 참여자들에게 동의를 구한 후 연구를 진행하였다.

본 연구에서는 Spradley(1979)의 각자가 익명으로 남아있을 권리가 있다(최옥자, 2009: 18)는 점을 고려하여 참여교사 모두는 본 명을 제외한 가명을 사용하

였으며, 연구 참여자의 개인적인 인적 사항과 경력에 대한 내용은 <표 III-3>과 같다

<표 III-3> 연구 참여 대상의 일반적인 특성

연구 참여자	연령 ²⁾	교육경력	담당반	학력
이 교사	35세	10년	B반	대학원 재학중
강 교사	30세	5년	O반	3년제 졸업
홍 교사	25세	4년	P반	전공심화 과정 재학중

본 연구자는 이 교사는 오름친화교육 프로그램을 실시하는 만 5세 담임교사이자, 연구 참여자이다. 이 교사는 A유치원에서 9년째 근무하고 있으며, 유아교육을 전공하였으며 교육학과 교육행정전공 대학원을 재학 중에 있다. A유치원에서 3번의 오름친화교육 프로그램을 실시하고 있다. 제주의 오름을 통해서 유아들에게 제주의 자연과 지형적 특징에 대해 접할 수 있다는 생각을 가지고 있으며, 오름 등반을 통해서 심신의 건강뿐만 아니라 제주 도민으로서 자긍심을 가질 수 있다는 기대효과에서 더 나아가 제주에서 살아가는 만 5세 유아들에게 지역정체성을 형성할 수 있도록 프로그램을 개선하고자 연구를 진행하게 되었다.

강 교사는 H대학교 유아교육과를 졸업하고 A유치원에서 5년째 근무하고 있다. 평소에 오름 등반에 대해 관심이 없었으나 오름친화교육 프로그램을 통해 오름 등반에 대한 관심이 생겼으며, 유아기 오름 등반이 심신 건강 뿐 만 아니라 지역에 대한 관심을 가지는 데에 효과가 있다는 긍정적인 생각을 가지게 되었다.

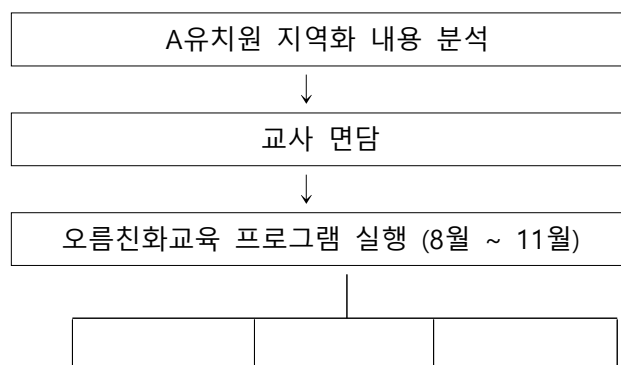
홍 교사는 H대학교 유아교육과를 졸업하고 A유치원에서 4년째 근무하고 있으며, H대학교 전공심화 과정에 재학 중에 있다. 오름 등반에 대해 관심은 있으나, 자신이 살고 있는 지역과 멀리 떨어진 오름을 등반하기란 쉽지 않아 늘 아쉬움이 있다고 하였다. 유아들과 오름 등반을 통해 홍 교사 또한 오름의 경치와 오름에서 보이는 제주 지역의 아름다움을 유아들과 공유하는데 긍정적인 생각을 가지고 있다.

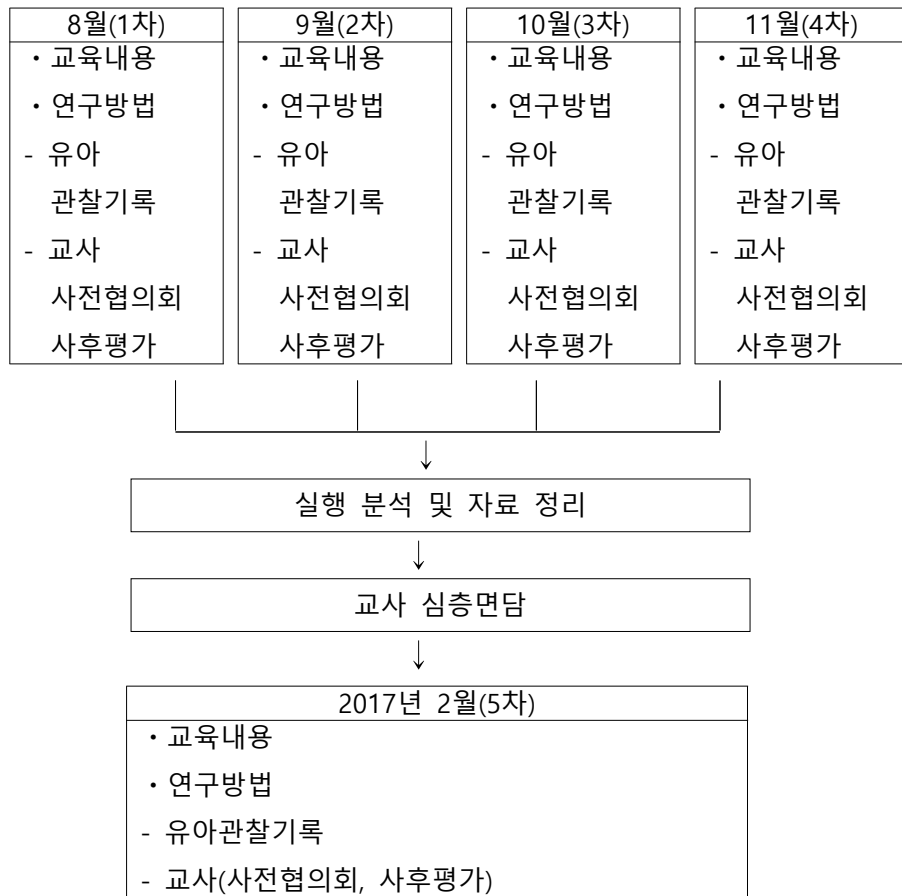
2) 연구 참여자의 익명성 보장을 위해 연령을 반올림함.

또 다른 연구 참여자는 B반 유아로 남자 14명, 여자 14명으로 총 28명의 유아로 구성되어 있다. B반 유아들이 3월 ~ 7월까지 오름 친화 교육프로그램을 접한 횟수는 총 4번이고, 그중에서 오름 등반을 경험한 횟수는 총 3번이다. B반 유아들은 총 3번의 오름 등반 시 오름을 오르고 내리는 데에만 초점을 두어 오름 외의 주변 지역을 탐색하는데 소극적이지만, 오름 등반에 대한 흥미와 관심이 높아 오름 등반이 있는 날에는 결석이 적은 편이다.

3. 연구절차

본 연구의 연구절차는 A유치원 지역화 내용을 분석하는데서 시작되었다. 오름 친화교육 프로그램에 대한 평가와 교사들의 지역정체성 사전 지식, 연구취지 소개를 위해 교사면담을 실시하였다. 오름친화교육 프로그램은 매달 1회 실행되었으며, 프로그램이 진행되기 전 교사들의 사전 협의가 이루어졌으며, 유아 참여 관찰 후 사후 협의를 통해 프로그램에 대한 평가가 이루어졌다. 2016년 8월부터 11월까지 총 4차례의 프로그램이 실행된 후, 교사 심층면담을 통해 프로그램에 대한 총평이 이루어졌다. 교사 심층 면담을 통해 프로그램 실행에 대한 수정·보완 후 2017년 1월~2월에 걸쳐 5차 실행이 이루어졌다. 이 연구절차를 그림으로 표현하면 [그림 III-1]과 같다.





[그림Ⅲ-1] 연구절차

4. 자료수집

본 연구는 2016년 8월부터 2017년 2월까지 7개월간 연구되었다. 질적 연구의 타당도와 신뢰도를 높이기 위하여 삼각측정법(Merriam, 1994)에 의하여 교사면담, 사전협의, 사후협의, 연구자의 기록, 유아관찰, 반성적 저널을 수집하였다.

첫째, 교사 심층 면담³⁾으로, 면담 기준은 오름친화교육 프로그램과 지역정체성에 대한 관련성에 대한 유치원 교사들의 생각을 알아보기 위한 것이다. 면담 기준 구성을 위하여 우선 본 연구자가 준거를 설정한 후 면담 내용 준거에 관해 차례에 걸쳐 협의를 하였다. 면담 기준은 <표 Ⅲ-4>와 같다. 2016년 8월 23일에 실시되었으며, 이때 녹음한 자료는 모두 전사하였다.

3) 교사들의 연구 참여를 위해 연구동의서를 작성하였고, 동의서는 부록으로 첨가하였다.

<표 III-4> 교사 면담 질문지구성

면담 내용 준거	면담 질문 문항
기존 프로그램에 대한 성찰	<ul style="list-style-type: none"> - 두 번의 오름 등반을 하였는데 다녀온 오름(수산봉, 저지오름)에 대해 얼마나 알고 계십니까? - 두 번의 오름 등반이 유아들에게 지역을 알게끔 하는 계기가 되었다고 생각하십니까? - 첫 번째 오름 등반과 두 번째 오름 등반을 비교했을 때 유아들의 행동 변화가 있었습니까?
오름 등반에 대한 생각	<ul style="list-style-type: none"> - 유아기 오름 등반에 대해 어떠한 생각을 가지고 계십니까? - 선생님은 오름 등반에 대해 어떠한 생각을 가지고 계십니까?
오름친화교육 프로그램이 주는 지역정체성	<ul style="list-style-type: none"> - 선생님은 지역정체성을 무엇이라고 생각하십니까? - 선생님이 살고 있는 지역에 대해 얼마나 알고 계십니까? - 오름친화교육 프로그램이 유아들의 지역정체성에 어떠한 영향을 준다고 생각하십니까? - 지금 하고 있는 오름친화교육 프로그램이 유아들에게 지역정체성을 알리는데 어떠한 도움이 된다고 생각하십니까? - 오름친화교육 프로그램에서 가장 중요한 요소는 무엇이라고 생각하십니까?
오름친화교육 프로그램의 개선방향	<ul style="list-style-type: none"> - 현재 오름친화교육프로그램의 장·단점은 무엇이 있습니까? - 유아들의 지역정체성에 영향을 주기 위해 바꿔야 하는 부분은 무엇입니까? - 오름을 등반하면서 유아들에게 지역을 알게끔 하는 방안에는 무엇이 있습니까? - 꼭 오름 등반을 하지 않더라도 오름을 통해 유아들에게 지역정체성에 대해 알게 하는 방안에는 무엇이 있습니까? - 오름 등반 후에 지역정체성을 확립할 수 있도록 유아들이 할 수 있는 활동에는 무엇이 있습니까?

또한 총 4차 프로그램의 실행이 이루어지는 동안 1차시 마다 1번의 심층면담이 이루어졌으며, 4차례 프로그램이 진행 된 후에 총 평가가 이루어지는 교사면담이 이루어져 총 6회 실시하였다. 이때 녹음한 자료는 모두 전사하였으며, 프로그램 진행에 따른 자료로 이용하였다.

<표 III-5> 교사 면담 자료

횟수	날짜	제목	내용	시간
1	2016.08.23.	사전 심층면담	프로그램의 성찰 및 지역정체성	30분 38초
2	2016.09.13.	민오름 심층면담	사전,사후 협의 후 세그멘팅에서 발생된 질문	12분 20초
3	2016.10.19.	느지리 오름 심층면담	사전,사후 협의 후 세그멘팅에서 발생된 질문	23분 40초
4	2016.10.24.	산굼부리 심층면담	사전,사후 협의 후 세그멘팅에서 발생된 질문	16분 02초
5	2016.11.30.	새별오름 심층면담	사전,사후 협의 후 세그멘팅에서 발생된 질문	14분 45초
6	2017.01.17.	사후 심층면담	4차 실행 프로그램 후 총 평가	30분 16초

둘째, 교사들의 사전협의, 사후협의이다. 오름친화교육 프로그램을 실행하기 전에 교사들은 등반할 오름을 선정하고, 오름에 따라 형성하고자 하는 지역정체성과 사전 활동, 본 활동을 계획하였다. 프로그램을 진행 후에는 본 활동에 대한 평가와 사후활동 계획에 따른 협의가 이루어졌다. 교사들의 사전·사후협의 시간은 평균 15분이며 총 14회 이루어졌다. 교사 사전, 사후 협의 목록은 <표 III-6>와 같다.

<표 III-6> 교사 사전, 사후 협의 목록

횟수	날짜	제목	내용	시간
1	2016.08.23.	민오름 사전 협의	민오름 프로그램 계획	12분 44초
2	2016.09.01.	민오름 사후 협의	민오름 프로그램 평가 및 사후활동 협의	14분 07초
3	2016.09.24.	느지리 오름 사전 협의	느지리오름 프로그램 계획	13분 11초
4	2016.10.13.	느지리 오름 사후 협의	느지리오름 프로그램 평가 및 사후활동 협의	15분 11초
5	2016.10.13.	산굼부리 사전 협의	산굼부리 프로그램 계획	13분 16초
6	2016.10.19.	산굼부리 사후 협의	산굼부리 프로그램 평가	19분 14초

			및 사후활동 협의	
7	2016.11.14.	새별오름 사전 협의	새별오름 프로그램 계획	18분 05초
8	2016.11.24.	새별오름 사후 협의	새별오름 프로그램 평가 및 사후활동 협의	11분
9	2017.01.24.	사라봉 사전 협의	사라봉 프로그램 사전 활동 협의	15분 34초
10	2017.02.01.	사라봉 사전 협의 1	사전 활동 진행 상황 협의	18분 43초
11	2017.02.03.	사라봉 사전 협의 2	사전 활동 진행 상황 협의	9분 18초
12	2017.02.06.	사라봉 사전 협의 3	사전활동 상황 및 본 활동 진행 선정 협의	18분
13	2017.02.08.	사라봉 사후 협의 1	사후활동 협의 및 평가	20분 29초
14	2017.02.10.	사라봉 사후 협의 2	사후활동 평가	11분 48초

셋째, 참여관찰로 연구자가 직접 현장 구성원들의 삶에 참여하면서, 그들의 행위나 말, 상징 뿐 아니라 자신이 참여자로서 경험한 것이나 느낀 것, 그리고 현장 구성원들과의 순간적인 대화 내용까지도 자료로 사용하는 것이다(이용숙 외, 2004; 한은미, 2015: 27에서 재인용). 본 연구의 참여관찰은 2016년 8월 31일부터 2017년 2월 9일까지 7개월간 이루어졌으며, 총 15회 진행되었다. 카메라와 스마트폰을 사용하여 유아들의 활동을 기록, 녹음하였으며, 녹음자료⁴⁾는 모두 전사하여 연구 자료로 이용하였다. 참여관찰 목록은 <표 III- 7>와 같다.

<표 III- 7> 참여관찰 목록

횟수	날짜	제목	시간
1	2016.09.07.	민오름 사후 확장활동 1	39분 01초
2	2016.09.08.	민오름 사후 확장활동 2	41분 12초
3	2016.09.27.	느지리 오름 사전 활동	13분 02초
4	2016.10.14.	느지리 오름 사후 활동	12분 58초
5	2016.10.20.	산굼부리 사후활동	14분16초

4) 유아들의 활동을 수집하기위해 연구동의서를 학부모로부터 서면으로 받았다. 동의서는 부록으로 첨부하였다.

6	2016.11.16.	새별오름 사전활동	14분 38초
7	2016.11.17.	새별오름 사전활동 1	17분 18초
8	2016.11.18.	새별오름 사전활동 2	23분
9	2016.11.21.	새별오름 사전활동 3	12분
9	2016.11.25.	새별오름 사후활동	63분
10	2017.02.02. 사전	사라봉-정상팀 (사전,본활동,사후)	22분58초
	2017.02.07. 본		15분 34초
	2017.02.09. 사후		5분 9초
11	2017.02.03. 사전	사라봉-약속팀 (사전,본활동,사후)	10분 34초
	2017.02.07. 본		8분 9초
	2017.02.09. 사후		9분 28초
12	2017.02.06. 사전	사라봉-동식물팀 (사전,본활동,사후)	6분 20초
	2017.02.07. 본		11분 17초
	2017.02.09. 사후		5분 6초
13	2017.02.02. 사전	사라봉-생김새팀 (사전,본활동,사후)	14분 20초
	2017.02.07. 본		13분 21초
	2017.02.09. 사후		12분 03초
14	2017.02.03. 사전	사라봉-위치팀 (사전,본활동,사후)	10분 54초
	2017.02.07. 본		10분 57초
	2017.02.09. 사후		5분 25초
15	2017.02.03. 사전	사라봉-등반코스팀(사전)	12분 17초

넷째, 연구자의 반성적 저널이다. 본 연구자는 프로그램을 진행하면서 회당 A4 용지 1장 분량인 반성적 저널을 27회 작성하였다. 반성적 저널쓰기가 교사의 전문성 향상에 필요한 능력을 향상시키는 방법 중 하나로서 연구자는 반성적 저널을 작성하면서 프로그램의 진행방향, 유아들의 오름에 대한 흥미와 참여도, 교수 주도적 수업에 따른 양상에 대해 생각하게 되었다. 반성적 저널 목록은 <표 III-8>와 같다.

<표 III- 8> 반성적 저널 목록

번호	날짜	제목
1	2016.08.23	교사 사전 심층면담 후
2	2016.08.30	민오름 사전
3	2016.08.31	민오름 등반 및 사후활동
4	2016.09.07	민오름 확장 활동 1
5	2016.09.08	민오름 확장 활동 2

6	2016.09.24	느지리 오름 사전 답사
7	2016.09.27	느지리 오름 사전 활동
8	2016.10.13	느지리 오름 등반
9	2016.10.14	느지리 오름 사후 활동
10	2016.10.17	산굼부리 사전 활동
11	2016.10.18	산굼부리 등반
12	2016.10.20	산굼부리 사후활동
13	2016.11.16	새별오름 사전활동 1
14	2016.11.17	새별오름 사전활동 2
15	2016.11.18	새별오름 사전 활동 3
16	2016.11.21	새별오름 사전활동 4
17	2016.11.23	새별오름 등반
18	2016.11.25	새별오름 사후 활동
19	2017.01.17	교사 총 평가 심층 면담 후
20	2017.01.31	사라봉 가기 전 전체 이야기 나누기
21	2017.02.01	사라봉 조사하기 준비 및 팀 내 공유하기
22	2017.02.02	사라봉 조사하기 준비 및 팀 내 공유하기 2
23	2017.02.03	공유하기 3팀
24	2017.02.06	공유하기 2팀
25	2017.02.07	사라봉 본 활동 계획하기
26	2017.02.08	사라봉 등반하기
27	2017.02.09	사라봉 사후활동

5. 자료분석

본 연구자는 연구기간 동안 교사 협의 녹음 자료, 교사 면담 자료, 참여관찰 녹음자료, 반성적 저널 등의 자료를 수집하였다. 자료 분석은 자료 수집을 바탕으로 이루어졌으며, 연구를 진행하는 과정에서 계획·실행·반성의 순환적으로 자료를 분석하였다.

자료의 분석과정은 원 자료를 반복해서 읽으면서 자료가 내포하고 있는 내용을 함축하고 있는 범주를 찾아내는 개방코딩 작업을 통해 의미 있는 주제어를 도출하였다. 도출한 주제어를 유목화 하여 각각의 범주들 간의 관계를 정리하는 축코딩 작업을 거쳤다.

연구자는 연구 과정을 통하여 수집된 자료를 토대로 3개의 범주와 9개 하위범주를 추출하였으며, 각 범주에 대한 특성이 나타난 문장을 구성하였다. 주제어 목록은 <표 III-9> 와 같으며, 다음 장에서는 범주를 중심으로 살펴보고자 한다.

<표 III-9> 주제어 목록

범주	하위범주
오름친화교육 프로그램 실행하기	계획 및 실행하기
	반성하기
	추후 계획하기
교사의 변화	틀 안에 갇힌 교사
	자신의 틀을 깨기 위한 우왕좌왕 하는 교사
	변화를 향한 교사의 도약
유아의 변화	점차 학습의 주도권을 갖는 유아
	놀 거리, 볼거리를 정하는 유아
	시행착오를 스스로 치유하는 유아

IV. 연구 결과 및 해석

1. 오름친화교육 프로그램 실행하기

본 연구는 유아교사들과 단순히 오름을 오르고 내리는 등반의 개념을 가지고 있는 프로그램에서 오름을 통해 지역정체성을 형성하고자 프로그램을 개선하였다. 교사들은 사전 협의회, 사후협의회를 통해서 오름에 대한 정보 공유와 프로그램 평가를 하였으며, 유아관찰을 통해서 지역정체성 형성에 대한 의미를 파악하였다. 프로그램은 계획 및 실행을 실시 한 후, 프로그램에 대한 반성이 이루어졌고, 이러한 반성은 추후 계획에 반영되었다. 총 4차 실행의 오름 등반 후 교사들의 총 평가 후 5차 실행이 이루어졌다.

가. 1차 오름친화교육 프로그램 : 민오름 오르기(2016.08.31.)

1) 계획 및 실행하기

지역 중에서 특히 자기가 살고 있는 지역에 대한 학습은 장소 감을 신장시킬 수 있다. 장소는 일상 사회의 생활공간의 맥락 속에서 의미 있는 경험의 중심이 된다(ralph, 1976; 안자현, 2012: 7에서 재인용). 따라서 지역 학습을 통해서 학습자들이 자신들의 주변을 둘러싸고 있는 수많은 장소와 경관들의 의미를 대화적으로 이해하면서 애착심을 가지게 된다(전종한, 1997; 안자현, 2012: 7에서 재인용)고 하였다. 민오름은 유아들이 살고 있는 지역에 인접해 있어 우리가 살고 있는 지역을 통해서 공간의 가시적인 모습을 특징지을 수 있다.

홍 교사 : 다른 오름 들은 숲 속에 있고, 시골길에 있고, 외곽지에 있는데 비해 민오름은 큰 도로에 위치해 있으며, 유치원에 근접한 곳에 위치하고 있고, 유아들이 살고 있는 지역 근처에 민오름이 인접하고 있어요.

강 교사 : 유아들이 유치원에서 민오름까지 이동하는 동안 자기네 동네에 있는 건물이라든지, 집이라든지 신제주권에 사는 유아들이 관심을 가지고

친근하게 다가갈 수 있을 것 같아요.

(교사협의, 2016. 8. 23)

프로그램을 실행하기 전 교사협의에서 유치원에서 민오름까지 가는 동안 유아들이 익숙한 길을 지나면서 주변 지역의 모습, 건물, 표지판, 도로 등을 탐색하도록 계획하였다. 유아들은 차량을 이동하여 민오름을 도착하기 전까지 보이는 주변 지역을 탐색하였지만 오름을 등반 시에는 주변 지역보다는 오름에 더 관심을 보이는 양상이 나타났다. 이는 사후활동으로 ‘민오름 가는 길’의 모습을 그림으로 그려보았을 때 두드러지게 나타났다. 몇 명 유아들은 민오름 가는 길에 보았던 도로나 건물을 그린 유아들도 있었던 반면에 민오름에서 보았던 갈림길이나 운동기구, 무덤, 나무들을 표현한 유아들이 더 많았다. 연구자는 유아들이 지역에 대한 관심보다는 오름 등반에 대한 관심이 더 높았음을 알 수 있었고, 이에 사후활동 후 확장활동으로 민오름 가는 길을 지도로 구성하는 활동을 제안했다.

이 교사 : 유치원 옆에는 뭐가 있었어요?

유민5) : 대학교

이 교사 : 아 대학교 H대학교

유민 : 대학교 옆을 지나서 갔잖아요.

지현 : 민오름 옆에 우리 집도 있는데

이 교사 : 민오름 옆에 뭐가 있다고?

지현 : 우리 집요.

이 교사 : 지현네 집 어느 쪽에 있어요?

지현 : 민오름 옆에 우리 집 있었는데

이 교사 : 여기 민오름이에요.

지현 : 여기쪽에 있어요.

이 교사 : 지현이가 사는 빌라도 있어요.

유민 : 민오름 앞에 짜장면 집도 봤어.

지현 : 맞아 나무도 있었고, 민오름 뒤쪽에도 집들이 있었지?

유민 : 그럼 집도 그려 넣을까?

준희 : 지도가 금세 짝 찼어.

(참여관찰, 2016, 9. 7)

5) 유아들의 이름은 모두 가명으로 사용함.



[사진 IV-1] 지도구성하기

유아들은 탐색을 통해 공간의 위치를 경험하게 됨으로써 이에 대한 공간에 대한 지리적 요소를 경험하게 된다. 유아들은 민오름 가는 길을 지도로 구성하면서 자신들이 보았던 주변 지역을 회상하였다. 가는 길에 보았던 도로, 건물명, 유아의 집, 나무 등 주변 지역에 대한 탐색이 지도안에 포함되는 지리적 요소가 되었다. 우리가 살고 있는 지역과 관련된 지역정체성 교육을 통하여 유아들은 자신이 살고 있는 지역에 대한 장소 감을 형성하게 되며 지역성 함양을 할 수 있다. 더 나아가 공간에 대한 지역학습을 통해 획득한 지리적 개념을 자신이 속해있지 않은 다른 공간을 설명하거나 이해하는데 응용할 수 있다(손일, 전종한, 2003).

2) 반성하기

교사의 유도만으로도 유아들이 오름을 통해 주변 지역에 관심 가지고, 탐색이 가능할 거라 생각했었다. 하지만 유아들은 교사의 유도에만 잠깐 관심을 보일 뿐 이전과 같게 오름을 등반하고, 오름의 자연에 관심을 보이고 있었다.

연구자는 왜 유아들이 주변 지역에 관심을 보이지 않을까 생각을 해 보니, 오름을 오르기 전에 사전활동을 계획하지 않았으며, 사전정보 또한 이전 프로그램과 동일하게 진행했던 것이다. 민오름을 통해 주변 지역에 관심을 가지고 이는 곧 지리적 요소를 형성하기가 목표였다면 유아들에게 주변 지역에 대한 사전활동을 통한 오름에 관심을 높일 수 있는 활동이 필요했던 것이다. 하지만 달라진

부분이 없이 연구자는 이전 프로그램을 그대로 답습하였고, 본 활동으로 오름을 등반할 때만 주변 지역을 보도록 유도를 했었다. 유아들의 왜 오름을 통해 주변 지역을 탐색해야 하는지 의미는 파악하지 못한 채 교사의 유도에 따라 수동적으로 관심을 보이다가 다시 자신들이 흥미를 보이는 부분에 집중을 하였던 것이다.

이러한 모순적인 부분이지만 어쩌면 너무나 당연한 결과는 유아들의 사후활동을 통해 드러났음을 인지하게 되었고, 이는 확장활동을 통해 유아들에게 주변 지역에 관심을 이끌어 가면서 지리적 요소를 형성하게끔 하는 하였던 것이다.

3) 추후계획

오름 등반으로만 그쳤던 프로그램에서 지역정체성 형성을 위한 프로그램으로 바뀌기 위해서는 유아들에게 주변 지역에 대한 탐색을 시작으로 주된 목표이어야 하지만, 연구자는 그러하지 못했다. 연구자가 알고 있기에 유아들도 당연히 알고 있을 거라고 간과했던 부분을 수정하기로 한다. 교사가 오름을 통해 유아들이 형성하였을 하는 지역정체성의 요소를 사전활동 시 직·간접적으로 알리고, 유아들의 오름에 대한 흥미나 관심부분도 지역정체성에 근거하도록 계획하였다.

<표 IV-1> 1차시 계획-실행-반성 및 추후계획

계획-실행-반성	목표	추후계획
<p>▶ 계획 및 실행</p> <ul style="list-style-type: none"> · 사전 정보 공유 · 주변 지역 탐색 · 민오름 가는 길 그림그리기 · 민오름 가는 길 지도로 구성하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 지리적 요소 형성 · 주변 지역에 대한 탐색 : 시내 권에 위치한 오름 	<ul style="list-style-type: none"> · 주변 지역에 관심 갖는 활동하기 · 지리적 요소 형성하는 활동 추가하기 · 사전-사후 활동 계획 하기 · 오름이 하는 역할 소개하기
<p>▶ 반성</p> <ul style="list-style-type: none"> · 지역적 요소를 첨가한 사전 정보 공유 · 주변 지역에 대한 사전활 	<ul style="list-style-type: none"> · 지리적 요소를 수업에 반영하기 · 오름 주변 지역에 대한 탐색과 관심 	<ul style="list-style-type: none"> · 지역정체성 요소가 포함된 사전활동 계획 하기 · 지리적 요소 형성하는 활동 추가하기

등을 통한 오름에 관심 높이기 • 지리적 위치에 따른 오름 의 역할 소개하기	• 목표 재인식 후 오름 등반하기
---	-----------------------

나. 2차 오름친화교육 프로그램 : 느지리 오름 오르기(2016. 10. 13.)

1) 계획 및 실행하기

Tuan(1977)은 장소성의 형성 요소를 시간과 가시성의 두 가지로 파악하며, 인간이 여러 해에 걸쳐 반복적으로 경험한다는 측면에서의 시간을 강조하고, 이러한 반복적 경험을 통해 장소성이 형성된다고 하였다(안자현, 2012: 8). 1차시 때 교사의 의도와 달리 유아들이 오름을 통해 주변 지역에 관심을 보이지 않아 지리적 요소를 형성하기 위해 확장활동까지 이어져야 했다. 연구자는 이러한 시행착오를 반성하며 유아들에게 다시 오름을 통한 주변 지역에 관심을 보이게 하기 위해서 2차 실행에서도 지리적 요소를 첨가하였다.

사전활동으로 느지리 오름에 가면 볼 수 있는 것에는 무엇이 있을지에 대한 예측하기를 통해 유아들의 생각하는 지리적 요소를 형성하는 것을 목표로 시작하였다. 1차시 때에는 본 활동 때부터 주변 지역에 대한 탐색을 시작했다면 2차시에는 사전활동부터 예측하기를 통한 주변 지역에 대한 관심을 높이게 하였다.

주리 : 느지리 오름 주변에는 건물도 있고 집도 있고,

시장도 있을 것 같아요. 채소 파는 가게예요.

태준 : 나무도 많이 있을 것 같고요, 도로도 있어요.

민주 : 도로가 커서요 차도 많이 다닐 것 같아요.

인성 : 우리 유치원 차도 있어요.

이 교사 : 여기는 오름 주변에 건물들이 많네요.

그리고 채소랑 과일도 파는 가게들도 있을 것
같대요.

이 교사 : 왜 건물들이 많이 보일 거라고 생각했나요?

태준 : 그 때 민오름에 올라갔을 때 아파트도 보이고,

집들 보였잖아요. 느지리 오름에 올라가서도 보일 것 같아요.

(참여관찰, 2016, 9. 27)



[사진 IV-2] 느지리 오름 예측하기

유아들이 느지리 오름에 대해 예측한 그림을 살펴보면 1차시 민오름의 주변 모습과 흡사했다. 유아들은 느지리 오름 주변에 큰 도로와 건물과 집들, 시장이 있을 거라고 예상하였던 것이다. 교사는 느지리 오름의 다른 이름인 ‘망오름’을 소개하였을 때 유아들이 망을 보는 역할을 하는 오름에 대해 어떻게 생각하는지 궁금증이 생겼다. 교사의 궁금증과 다르게 유아들은 ‘망오름’이라는 명칭에 관심을 보이지 않았다. 하지만 본 활동인 오름에 올라 전망대에 주변을 살펴보던 유아들은 교사가 말한 망오름의 의미에 대해 이야기 하였다.

선생님, 왜 망오름이라고 하는지 알겠어요. 제가 어디를 보든지 주변이 잘 보여요. 바다에 있는 섬까지 모두 잘 보여요.

(유아A, 참여관찰, 2016, 10. 13)

유아들은 전망대에서 주위를 둘러보며 가까이 있는 바다에서부터 멀리 있는 한라산까지 보이는 풍경을 관찰했다. 유아들은 주변 지역을 살펴보며 자신들이 찾은 풍경 중에 궁금한 점에 대해 질문을 하기 시작함으로써 주변 지역에 관심을 갖기 시작했다.

유아 B : 저기 바람개비처럼 보이는 건 뭐예요? 왜 있는 거예요?

이 교사 : 저건 풍력발전소야. 바람에서 전기를 만드는 거지.

유아 B : 왜 저기 있어요?

이 교사 : 바람에서 전기를 만들려면 어떤 곳에 있어야 할까?

유아 B : 음...바람이 많은 곳이에요. 여기는 바람이 많이 지나가는 곳인가 봐요.

(참여관찰, 2016, 10. 13)

사전활동을 한 덕분인지 유아들은 주변 지역에 대한 관심을 보였지만 1차시 민오름 때 관심 보였던 오름의 자연에는 오히려 관심을 보이지 않았다. 2차시 느지리 오름에서 형성해야 할 지역적 요소에 자연적 요소가 포함이 되었기 때문에 연구자는 원래의 등반 코스가 아닌 오름의 둘레길을 돌아서 내려오면서 주변 자연물에 관심을 보이게끔 유도하였다. 다행히 유아들은 다른 오름에서는 발견하지 못했던 동물인 말과 소, 자연물을 발견하고는 흥미로워 하였고, 이는 사후활동시 노래 개사하기 활동에 참가되었다.

이 교사 : 노래 안에 어떤 내용이 들어갔으면 좋겠어요?

지현 : 망오름 이름도 넣어요.

이 교사 : 느지리 오름의 다른 이름인 망오름도 넣었으면 좋겠대요.

태준 : 바다랑 비양도 본 것도 넣어요.

이 교사 : 바다랑 바다 위의 섬인 비양도를 넣는 것도 좋겠어요.

민건 : 바람도 많이 불고

이 교사 : 바람 불어서 풍력발전소도 보인다고 넣을까요?

승우 : 좋아요.

효은 : 선생님. 저 말도 봤어요. 완전 큰 말

현주 : 야아 소도 있언

이 교사 : 느지리 오름에서 말이랑 소 본 것도 넣는 게 좋아요?

준희 : 네 좋아요.

(참여관찰, 2016, 10. 14)

교사와 유아들은 사후활동으로 느지리 오름에서 본 풍경을 가지고 노래 개사하기를 하였다. 느지리 오름에서 발견한 요소를 노랫말에 넣었는데, 이 요소들은

지리적 요소와 자연적 요소를 포함할 수 있는 내용이었다. 연구자는 느지리 오름에서 형성하고자 했던 지리적 요소와 자연적 요소를 유아들과의 상호작용을 통해 형성이 되었음을 알 수 있다.

2) 반성하기

사전 활동으로 느지리 오름에서 볼 수 있는 풍경을 예측하면서 주변 지역에 대해 관심 가지게 하면 1차 실행에서 주변 지역에 대한 관심이 생길 거라고 생각했다. 물론 1차 실행에 비해서 주변 지역에 관심을 갖기는 하였으나, 사전에 유아들이 예측했던 그림과 비교를 하면서 차이점과 공통점을 찾아보는 활동으로 자연스럽게 이루어질 수 있었을 것이다. 본 활동 시 유아들은 사전에 예측했던 활동을 기억해 내면서 비교하기 보다는 눈앞에 보이는 풍경에만 관심이 기울어져 있었다.

이 교사 : 우리 반은 아이들이 주변 지역에 대한 관심을 많이 보인다 보니 전망대에서 주변 지역을 살펴보는 데서 시간이 많이 지체 되었어요. 그러다 보니 유아들이 제가 자연물을 살펴보라는 말에도 관심이 많지 않았어요. 그래서 일부러 빠른 코스를 놔두고 돌레길로 돌아서 오는데, 오름에서 말이나 소도 볼 수 있었고, 작은 풀꽃들도 유아들이 발견할 수 있었어요.

(이 교사, 교사협의, 2016, 10. 14)

자신을 반성적으로 되돌아본다는 것은 성찰, 즉, 반성적 사고를 한다는 것을 의미한다. 교사의 반성적 사고는 교사 자신의 교수의 질을 높이는데 영향을 주며, 교사의 질적 향상으로 인하여 학생들의 성취가 향상되어 교육의 질을 향상시키게 된다(Schön, 1983; 최가영, 2012: 40에서 재인용)고 하였다. 하지만 연구자는 반성적 사고를 통해 1차 실행에서 부족했던 지리적 요소를 첨가하느라 2차 실행시 형성해야 하는 자연적 요소에 소홀하게 되었다. 그래서 급하게 등반코스를 변경하고, 자연을 관찰하게 유도하는 활동을 수정하게 되었다. 1차 실행 때 범했던

요류를 또다시 반복한 셈이 되었다.

3) 추후계획

2차 실행 시 형성하고자 하는 지역정체성은 자연적 요소와 지리적 요소였다. 1차 실행 때 부족했던 부분인 지리적 요소를 보충하려다가 자연적 요소에 대한 비중이 약했다. 사전활동을 통해서 본 활동 시 자연적 요소도 적절하게 형성할 수 있도록 연구자는 적절하게 비중을 맞춰야 했는데 그러하지 못하였고, 이러한 아쉬움은 3차 실행 때 2가지 요소가 함께 어울릴 수 있도록 계획하였다.

<표 IV-2> 2차시 계획-실행-반성 및 추후계획

계획-실행-반성	목표	추후계획
<p>▶ 계획 및 실행</p> <ul style="list-style-type: none"> · 볼 수 있는 풍경 예측하기 · 사전 정보 공유 · 주변 지역 탐색 · 다양한 식물 찾아보기 · 발견한 풍경으로 노래 개사하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 지리적, 자연적 요소 형성 · 주변 지역에 관심가지기 · 오름의 역할 이해하기 : 망을 보는 오름 · 오름에 기생하는 동식물 탐색하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 자연적 요소 형성하는 활동 추가하기 · 사전활동과 본 활동을 연결 짓기 · 오름에 얽힌 이야기 들려주기
<p>▶ 반성</p> <ul style="list-style-type: none"> · 사전활동과 본 활동의 비교를 통한 주변 지역을 탐색하기 · 자연물을 탐색하는 시간을 확장하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 사전활동과 본 활동을 연결 짓기 · 기생하는 동식물에 관심 가지기 	<ul style="list-style-type: none"> · 사전 활동에 따른 본 활동 계획하기 · 자연적 요소 형성하는 활동 추가하기

다. 3차 으뜸친화교육 프로그램 : 산굼부리 오르기(2016. 10. 18.)

1) 계획 및 실행하기

설화는 일반 민중 사이에 전해져 내려오면서 오랫동안 많은 사람들의 입에서 입으로 전해 내려온 이야기이다. 설화의 내용은 민족적이고 민중적이어서 그 시대의 교훈·도덕·사회제도 등 민족의 생활 감정과 풍습을 반영하고 있다. 설화 문학은 민족의 정체성을 확립하고 민족의식을 고취하며 문화에 대한 폭넓은 시각을 형성한다(고희주, 2003). 산굼부리에는 옥황상제의 셋째 딸과 한감 신에 관한 설화가 전해져오고 있다. 교사협의회에서 교사들은 산굼부리에 얽힌 설화를 통해 문화적 요소 뿐 아니라 설화 내용에 포함되는 자연적 요소까지 형성하고자 계획하였다.

연구자는 사전활동으로 산굼부리를 가기 전에 유아들에게 설화를 들려주고, 설화 속 동물과 식물에 대해 알아보는 시간을 가졌다. 유아들은 설화를 들으며 식성이 달라 헤어지게 되었다는 공주와 한감 신의 이야기에 관심을 보였다.

우리는 설화를 들려주니까 주의 깊게 들었고 설화 이야기를 관심을 갖고 갔던 것 같아요. 분화구를 봤을 때에도 “공주가 저 밑에 까지 내려갔어요?”, “분화구가 너무 큰데” 그 분화구를 보면서 “저기에는 어떤 열매 있는 거예요? 우리는 내려 갈 수 없는 거예요?” 라는 이야기도 하고, 흥 선생님이 작년 애들 데리고 갔을 때 사슴동상을 보면서 사슴을 찾듯이 우리 애들도 찾았어요. “선생님 여기 진짜 사슴이 사나 봐요. 그래서 저 사슴을 해 놓은 거죠?”, “한감은 저 사슴을 잡아서 먹었던 거죠?” 얘기도 하고 사슴을 찾으려고도 했어요.

(이 교사, 교사협의회, 2016, 10. 19)

이러한 관심은 산굼부리에 가서도 연결이 되었다. 분화구를 살펴보면서 분화구 안으로 내려가고 싶다는 이야기도 하였지만 설화 속 공주가 먹었던 열매를 가까이서 보고 싶어 하였다.

홍 교사 : 숲 속에서 지나가는 아저씨랑 같이 사슴 봤다고 이야기를 했어요. 저는 못 봤는데 이게 진짜인지 아닌지는 모르겠는데 들떠 있었어요. 나무 우거진 곳에서 봤다고 이야기를 했어요. 분화구 말고 동상 쪽에 숲이 있었는데 구경하다가 거기를 계속 보는 거예요. 그러다가 사슴 봤다고 뛰어와서 이야기를 해줬어요. 같이 가서 봤는데 그 땐 없었어요.

이 교사 : 있긴 있을 것 같아요. 오름엔 노루나 사슴이 내려오기는 하나까

홍 교사 : 그게 진짜인지 아니면 형태를 보고 말한 것인지는 모르겠지만

이 교사 : 어쨌든 설화를 들려주니까 그와 관련하여 찾으려고 했던 것 같아요

(교사협의, 2016, 10. 19)

교사협의 시 본 활동에서 유아들이 설화에 대한 흥미를 계속 이어나감으로써 산굼부리를 탐색하는 과정을 보면서 사후활동에도 설화와 관련한 활동을 이어나가기로 협의하였다. 유아들은 산굼부리를 다녀와서 공주에 대한 이야기 보다는 한감 신에 대한 이야기가 많았다. 특히 남아들이 한감 신에게 관심을 많이 보였는데, 그 이유는 동물들을 사냥하기도 하고, 돌본다는 의미에서 관심을 보이는 것 같다. 산굼부리에서 설화 주인공 인 한감 신에게 제사를 지낸다는 이야기를 토대로 유아들이 한감 신에게 하고 싶은 말 혹은 한감신이 들어주었으면 하는 기원이 담긴 편지를 써 보는 활동으로 계획하였다.

- 유아1. 산에 사는 동물과 식물을 지켜주세요.
- 유아2. 산굼부리에 있는 열매와 식물이 잘 자라게 해 주세요.
- 유아3. 사냥을 할 수 있게 해 줘서 고맙습니다.
- 유아4. 나무가 잘 자라게 보살펴 주세요.
- 유아5. 우리가 산에 있는 것들을 따게 해주세요.
- 유아6. 사냥을 도와줘서 감사합니다.
- 유아7. 안개를 안 끼게 해주세요.
- 유아8. 오름을 지켜주셔서 감사합니다. 덕분에 오름에 안전하게 오를 수 있었어요.
- 유아9. 우리가 오름에 올라 갈 때 안전하게 지켜주셔서 감사합니다.

(참여관찰, 2016, 10. 20)

대부분 유아들은 오름에 대한 기원이 담긴 편지를 기록하였다. 산굼부리에 기

생하는 동식물이 잘 자랄 수 있게 해달라는 기원의 글이 많았다. 또한 사람들이 안전하게 오름을 오를 수 있도록 안개와 같은 자연재해가 일어나지 않도록 해달라는 기원의 글이나 사냥을 하지 않은 요즘 시대이지만 설화 속 내용에 근거한 사냥과 연관된 글을 편지로 기록하였다.

2) 반성하기

유아들의 흥미를 고려하여 오름에 얽힌 설화를 통해 지역정체성을 형성하고자 계획·실행을 하였다. 유아들은 설화에 관심을 가졌고, 설화를 통해서 오름에 대한 관심과 흥미가 지속이 될 수 있었다. 유아의 흥미를 고려한 활동계획은 좋았다고 생각을 하였다. 하지만 유아의 흥미를 고려한 계획도 실행도 모두 교사에 의한 것이었다. 유아들은 교사의 계획에 그냥 따라오는 수동적인 주체였던 것이다. 유아들은 설화를 듣고 나서 산굼부리에 기생하는 동물과 식물에 관심을 가졌지만, 연구자는 관심이 보이는 활동이 지속되게끔 유도하지 않았다. 그래서 유아들은 사진으로 탐색만 하고 주체적으로 더 조사를 한다거나, 알게 된 동식물을 확장시키는 활동으로 이어지지 않는 않았다. 유아가 궁금해 하고 흥미를 보인 부분을 어떻게 연결시키고 확장시킬지에 대한 교사의 역할이 필요했었지만 연구자는 그러지 못했다.

산굼부리를 가기 전에 많은 식물 중에 유아들이 흥미를 보인 몇 개의 동식물을 소개해 주고 오름에 가서 찾아보기로 하였다. 유아들은 자유롭게 동식물을 찾으며 탐색해 보는 활동을 가져보았지만 더 확장되지는 않았다. 늘 오름에 가면 유아들이 오름 주변을 탐색하고 즐기는 활동에서 벗어나지 않은 활동을 그대로 실행해 온 것이다. 교사가 사전에 유아들과 오름에서 할 수 있는 활동으로 설화를 듣고 나서 볼 수 있는 동물, 식물에 대해 조사를 구체적으로 했으면 좋았을 것 같다.

(이 교사, 반성적 저널, 2016, 10. 17)

사전활동 시 관심을 보였던 부분에 대해 확장을 해 주지 않았고, 유아들은 본 활동 인 오름에서도 교사의 소개하는 그 범위 내에서 활동하려는 모습을 보였다.

유아들이 주도권을 갖고 궁금한 점을 조사·탐구할 수 있도록 했었다면 본 활동에서 어떻게 달라졌을지 궁금하다.

3) 추후계획

교사가 활동을 계획하고 실행하는데 있어서 유아의 흥미와 관심을 필연적인 것이다. 그런데 교사는 유아들이 궁금해 하는 부분을 유아들이 조사·탐구할 수 있게 하는 것이 아니라, 교사가 모든 답을 해결해 주는 역할을 했다. 이러한 패턴은 유아들에게 학습권을 박탈하는 하고, 교사가 정한 범위 내에서 머물게 하였다. 이러한 부분을 반성하며 유아들이 오름에 대해 궁금한 점이 무엇인지, 궁금한 점을 어떻게 해결할 것인지, 유아들이 해결한 궁금증이 본 활동에서는 어떠한 영향을 미치는지에 대해 알아보고자 하였다. 4차 실행에서는 유아들의 조사·탐구로 이어지는 활동을 계획하였다.

<표 IV-3> 3차시 계획-실행-반성 및 추후계획

계획-실행-반성	목표	추후계획
<p>▶ 계획 및 실행</p> <ul style="list-style-type: none"> · 설화 감상하기 · 산굼부리 사전 정보 공유 · 산굼부리 탐색하기 · 설화 속 주인공에게 편지쓰기 	<ul style="list-style-type: none"> · 문화적, 자연적 요소 형성 · 산굼부리에 기생하는 동식물에 관심가지기 · 설화를 통한 오름에 관심 높이기 	<ul style="list-style-type: none"> · 유아들의 관심 확장 시키기 · 가까운 오름 선정으로 유아들의 활동시간을 충분히 제공하기
<p>▶ 반성</p> <ul style="list-style-type: none"> · 유아들이 궁금한 내용, 관심 있는 조사하기 활동 확장하기 · 유아들이 주체가 되는 본 활동하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 유아들이 궁금증을 확장·해소하기 · 주도적으로 활동을 이끄는 유아 	<ul style="list-style-type: none"> · 유아들과 협의하여 오름에 대해 궁금한 점 조사하기

라. 4차 오름친화교육 프로그램 : 새별오름 오르기(2016. 11. 23.)

1) 계획 및 실행하기

지역축제는 지역의 특성을 내포하고 있어 한 지역을 다른 지역과 차별 짓는 문화적 정체성을 실현할 수 있다. 지역축제는 지역문화를 재생산하는 매체가 되기도 하므로 지역의 토착문화건 이식문화건 간에 지역의 문화요소가 중심이 되어 문화적정체성을 형성하게 되고 그런 의미에서 지역축제는 특정 지역의 문화적 정체성을 확립해 줄 뿐 아니라 지역의 전통적 가치를 재현해주는 문화자원이기도 한 것이다(류정아, 2006; 이인자, 2009: 14-15에서 재인용). 매년 정월대보름이면 새별 오름에서는 들불축제가 열린다. 제주에서 열리는 큰 축제인 만큼 새별 오름을 등반한 경험은 없더라도, 들불축제에 참여한 경험이 있는 유아들이 있을 거라고 생각되었다. 교사협의에서 들불축제에 대한 의견이 나왔고, 유아들과 어떻게 접근할 지에 대해 고민해 보기로 하였다.

유아들은 새별 오름에 대해 혹은 들불축제에 대해 어떤 경험이 있는지, 얼마만큼 알고 있는지에 대해 궁금했다. 그래서 연구자는 사전활동으로 유아들과 새별 오름에 대한 브레인스토밍을 통해 알아보자 하였다. 유아들은 브레인스토밍을 새별오름에 대한 생각을 드러냈고, 그 중 ‘들불축제’라는 생각이 모아졌다. 들불축제를 경험한 유아가 있었던 것이다. 하지만 들불축제를 경험한 유아보다 경험하지 못한 유아들이 더 많아 들불축제에 대해 생소하게 여겼으며, 이는 곧 궁금증으로 확장되었다.

이 교사 : 들불과 관련해서 가장 많이 나온 질문은 무엇이 있었을까요?

준희 : 들불축제는 왜 할까요?

지희 : 왜 새별오름에서 들불축제를 하나요?

(중략)

이 교사 : 들불축제에 대해 궁금한 점을 어떻게 조사할 수 있을까?

인성 : 인터넷으로 알아봐요.

이 교사 : 인터넷으로 알아볼까? 그러면 검색해 보자.

(참여관찰, 2016, 11. 16)

유아들이 궁금해 한 들불과 관련하여 생성된 질문은 축제와 연결이 되었고, 유아들은 조사방법으로 인터넷 검색을 통한 조사하기 활동을 진행하였다. 들불축제를 하는 이유에 대해서는 인터넷 검색을 통해 알 수 있었지만, 왜 새별 오름에서 들불축제를 개최하는지에 대해서는 조사하기가 이루어지지 않자, 전문가에게 물어보기라는 조사방법을 선정하였다. 교사의 도움으로 들불축제를 개최하는 제주 시청 관광 진흥과에 전화 연결하여 유아들은 자신들이 궁금한 점을 해결할 수 있었다.

새별 오름에 관한 질문은 ‘새별’이라는 단어와 연결이 되었고, ‘새별’의 의미를 알아보고, 오름의 이름이 새별이 된 이유를 인터넷을 통해 조사하였다. 크게 두 팀으로 나뉘어서 새별 오름에 관한 궁금증과 들불 축제에 관한 궁금증을 해결한 유아들은 자신들이 알게 된 내용을 공유하기로 하였다. 공유방법으로 새별 오름에 대해 조사한 팀은 동극으로 알려주기, 들불축제에 대해 조사한 팀은 동시에 알려주기로 결정하였다. 이러한 결정은 교사의 도움 없이 유아들이 선택한 방법이며, 방법을 선택되어지기까지 여러 번 의논 끝에 결정 되었다.

공유방법이 정해지자, 각 팀에서는 역할을 나누었다. 새별 오름 팀에서 정한 공유 방법은 동극이며, 극본을 작성하는 유아와 소품을 만드는 유아, 그리고 동극을 하는 유아로 역할을 나누었다. 각자 역할에 맞게 공유하기를 준비하고 공유하기 활동을 진행하였다.

주리 : 저희 팀은 왜 새별오름이라고 부르는 지랑 새별이 뜬다고 새별오름 인지에 대해서 조사했습니다. 조사한 내용을 동극으로 보여드리겠습니다.

해설 : 새벽이 되면 동쪽 하늘을 밝게 보이는 별이 있었어요. 그 별은 바로 셋별이예요. 아침이 되자 한라산 중산간에 있는 오름에 사람들이 올랐어요.

사람1 : 아이 힘들어.

사람2 : 우와 경치 좋다. 한라산도 보여.

해설 : 사람들은 오름에 올라서 한라산도 보고 주변 풍경을 감상했어요.

사람3 : 아니 저 오름은 별모양을 하고 있어.

사람1 : 어디?

사람2 : 정말 별 모양이네.

사람3 : 저 오름이 셋별을 닮았어.

사람1 : 맞아 맞아

사람2 : 우리 그러면 저 오름을 셋별 오름이라고 부르자

해설 : 사람들은 셋별을 닮았다고 해서 새별 오름 이라고 불렀답니다.

(참여관찰, 2016, 11. 18)



[사진 IV-3] 동극으로 구성된 새별 오름 공유하기

유아들이 만든 동극은 쉽고 간단하였으며, 유아들이 충분히 이해할 수 있는 내용이었다. 교사의 도움 없이도 공유하기를 준비하고, 공유하기 활동을 진행할 수 있었던 유아들은 공유하기가 끝난 후에도 역할영역에서 동극활동이 계속 진행하였다.

들불축제에 대해 조사했던 팀은 동시를 준비하는데 있어서 어려움이 있었다. 조사한 내용이 많다보니 동시에 다 담기 힘들었던 것이다. 결국 교사의 도움을 받아 교사와 유아가 함께 동시를 구성할 수 있었고, 그 후에는 유아들이 역할을 나누어 동시를 낭독하는 순서를 정하고 동시를 낭독하여 공유하기 활동을 진행하였다.



<사진 IV-4> 동시에 개작한 들불축제 공유하기

새별 오름을 등반하기로 한 날은 전 날에 비가 와서 기온이 많이 떨어졌고, 바람이 세차게 불었다. 날씨가 너무 춥다보니 유아들의 건강이 염려되어 활동 시간을 축약할 수밖에 없었다. 새별 오름 입구에 다다르자 커다란 새별 오름을 보면서 유아들은 “우와, 크다”라는 탄성을 질렀으며, 유치원 차량에서 내리자마자 들불을 피운 장소를 찾아보았다.

들불축제 한 자리에 불을 태워서 풀이 없잖아요. 유아들은 새별 오름에 풀이 없을 거라고 생각을 했던 것 같아요. 근데 풀이 계속 자라잖아요. 그래서 아이들이 그 풀을 보면서 풀이 이 만큼 자란 거냐고 관심 갖기도 하고, 산굼부리에서 본 역새가 있다면서 산굼부리 보다 더 많은 것 같다며 좋아했어요.

(홍 교사, 교사협의, 2016, 11. 24)

유아들은 들불축제를 했기 때문에 새별 오름에 풀이 없을 거라고 예측했었지만, 유아들 키만큼 자라 있는 풀(역새)을 보면서 신기해하였다. 커다란 새별 오름에 불을 지피는 모습을 상상하던 유아들은 내년엔 열릴 들불축제에 참여하고 싶다는 의사를 밝히며 새별 오름을 등반하였다. 너무 세차게 부는 바람과 추운 날씨 그리고 급격한 경사로 인해서 유아들은 새별 오름을 등반하는데 힘들어 하였다. 하지만 정상에 도착해서는 들불축제가 열리는 장소와 주변 지역을 살펴보기 시작하였는데 이는 사진활동을 통해 유아들은 새별 오름과 관련하여 궁금한 점에 대해 조사를 했던 경험이 새별 오름에 가서 드러났다.

추운 날씨로 인해 새별 오름에서 활동을 축소했어야 했다. 사후활동으로 아쉬움도 달래고, 들불 축제에 관심이 지속되기를 희망하였다.

이 교사 : 새별 오름에서 날씨가 너무 추워서 들불축제 장소 찾는 것 말고 활동을 하지 못했어요. 새별 오름은 아니지만 교실에서 할 수 있는 활동을 해 보는 건 어때요?

승우 : 어떤 활동이요?

이 교사 : 역할 영역에 들불축제를 해 보는 건 어떨까?

민우 : 진짜 불이 없잖아요. 어떻게 불 깡통 돌리기를 해요?

이 교사 : 어떻게 하면 좋을까?

준희 : 폐품으로 만들어요.

이 교사 : 어떻게?

준희 : 통에 모루나 리본끈으로 줄을 연결해서 돌려요.

승우 : 아~ 햇불은 종이를 돌돌 말아서 만들면 되겠다.

(참여관찰, 2016, 11. 25)

유아들은 들불축제 때 쓰이는 도구를 제작하였고, 교사는 환경계시판에 새별 오름의 모습을 구성하였다. 역할영역에서 필요 없는 소품을 정리한 후, 역할놀이를 실시하였다. 떡 거리를 파는 장소와 불놀이를 할 수 있는 장소로 나눠서 놀이를 진행하였고, 가장 인기가 있는 활동으로는 불 깡통 돌리기였다. 유아들은 역할놀이를 통해 들불축제를 간접적으로 경험하였다.

2) 반성하기

사전활동으로 새별 오름의 의미와 들불축제에 대한 궁금증을 해결했고, 이와 같은 관심과 호기심은 지속될 거라고 생각했었다. 하지만 어느 누구도 예상하지 못했던 날씨라는 복병은 유아들에게도 교사에게도 활동을 축소할 수밖에 없을 정도로 힘들었다. 그러다 보니 교사는 유아들이 계속 관심을 가질 수 있도록 유도 아닌 유도를 할 수 밖에 없었고, 사전활동에서는 주도했다면, 본 활동에서는 교사가 주도하는 주체가 이동하게 되었다.

이러한 반응은 B반 뿐 아니라 프로그램을 같이 실행하는 O반에서도 똑같은 반응을 보였다. 유아들은 들불축제가 열리는 새별 오름을 오르기로 한 목표는 잊어버리고 날씨와 오름의 경사로 인해서 힘들어하는 것으로만 초점이 모아졌다.

우리 반은 요. 새별 오름에 가기 전까지 관심이 되게 많았어요. 이야기도 충분히 나왔고, 버스타고 도착할 때까지 그랬는데. 내리자마자 너무 추웠어요. 너무 춥고 너무 가파르고 그래서 애들이 짜증 아닌 짜증만 부렸어요. 이야기를 나눌 시간이 없었어요. 너무 춥고 힘들어서 빨리 내려가 될 것 같아서 너무 힘들어했어요. 애들이 너무 힘들어서 이 산이 너무 가팔라서 새별 오름이 아니라 이름을 바꿔야겠다고 했어요. 지옥 오름으로.. 그렇게 까지 이야기 할 정도로 아이들이 너무 힘들어했고, 날씨까지 너무 추웠어요.

(강교사, 교사협의, 2016, 11. 24)

날씨는 분명 변수였지만, 그러한 변수까지 고려할 필요가 있었다. 추운 날씨로 인해서 본 활동을 축소하게 되었지만, 계획한 목표를 유아도 교사도 잊지 않아야 한다. 유아들도 사전에 조사했던 궁금증을 조사했고, 그와 관련한 내용을 새별 오름에서 찾아보기로 하였지만 관심을 가지며 알아보고자 했던 유아들은 소수에 지나지 않았다. 이럴 때 교사 또한 적절한 관심 유도가 필요했었다.

3) 추후계획

사전활동이지만 유아들이 궁금해 하는 점을 조사하고, 조사한 내용을 공유하는 방법이나 준비과정을 진행하였을 때 관심이나 흥미는 지속이 되었다. 교사는 유아들이 방향을 잃지 않게 지원해 주는 역할을 함으로써 교사의 주도보다는 유아의 주도 활동이 진행될 수 있었다. 이번에는 사전 활동으로만 그쳤지만 사전활동, 본 활동, 사후 활동 모두 유아들이 결정하고 진행하는 방향으로 계획해야겠다.

<표 IV-4> 4차시 계획-실행-반성 및 추후계획

계획-실행-반성	목표	추후계획
<p>▶ 계획 및 실행</p> <ul style="list-style-type: none"> • 궁금한 점 조사하기 • 조사한 내용 공유 • 새별오름 사전 정보 공유 • 들불축제 장소 찾기 • 새별오름 등반하기 • 들불축제 역할 놀이하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 문화적 요소 형성 • 들불축제의 의미 알기 • 새별오름에서 들불축제 하는 이유 알기 	<ul style="list-style-type: none"> • 오름에 대한 사전정보를 유아들이 조사하기 • 유아들이 본 활동 정하고, 활동하기 • 유아들이 사후활동 정하고, 활동하기
<p>▶ 반성</p> <ul style="list-style-type: none"> • 들불축제가 열리는 오름이라는 목표 재인식 후 오름에 오르기 • 유아들이 정한 사전활동이 본 활동에도 지속될 수 있도록 하기 • 사후활동 확장될 수 있도록 유도 하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 들불축제를 새별 오름에서 개최하는 이유 알기 • 활동의 주체가 되는 유아들 	<ul style="list-style-type: none"> • 유아들의 의도에 따른 활동 정하기

마. 5차 오름친화교육 프로그램 : 사라봉 오르기(2017. 02. 08.)

1) 계획 및 실행하기

4차 실행이 이루어지는 동안 등반할 오름에 대한 사전 정보를 조사하고 공유하기를 주도한 것은 교사였다. 하지만 4차 실행에서 유아들이 오름에 대해 궁금한 점을 주도적으로 조사하고 탐구하였을 때 관심과 흥미가 지속되었으며, 더 나아가 유아들이 주체가 되어서 활동을 진행하는 모습이 보여 졌다. 이에 연구자는 교사의 역할이라고만 생각했던 오름에 대한 사전 정보를 조사하는 활동을 시작으로 유아들이 오름에서 이루어질 본 활동과 오름 등반 후 사후활동 까지 유아들이 자신들의 요구에 맞게 결정하고 실행하고자 계획하였다.

이 교사 : 사라봉을 가기 전에 알아보고 싶은 것에는 무엇이 있나요?
 승우 : 사라봉 위치
 민건 : 높이
 이 교사 : 사라봉의 위치나 높이를 알아보고 갈 수 있어요.
 현우 : 동식물
 이 교사 : 사라봉에 살고 있는 동식물에 대해 알아볼 수 있어요.
 지희 : 주의해야 할 점
 이 교사 : 아~ 사라봉에 주의해야 할 점에 대해서도 조사하고 갈 수 있어요.
 현주 : 생김새
 이 교사 : 사라봉의 생김새에 대해 알아보고 갈 수 있대요.
 주리 : 길
 이 교사 : 어떤 길?
 현우 : 올라가는 길
 이 교사 : 올라가는 길? 아 코스라고 하자.
 지현 : 내려가는 길도 있으니까요?
 이 교사 : 맞아요. 코스 안에는 올라가는 길, 내려가는 길이 들어가요.

(참여관찰, 2017, 2. 1)

유아들은 사라봉에 대해 조사하고 싶은 정보로 오름의 위치, 높이, 생김새, 정상에서 볼 수 있는 것, 기생하는 동식물, 등반코스에 대해 조사하고 싶다는 의견을 제안하였다. 유아들이 조사하고 싶은 내용은 사전에 교사가 사전에 유아들에게 전달했던 사전정보와 유사하였다. 유아들은 여러 차례 프로그램 경험에 의해 지식이 구성되어 있었던 것이다. 유아들은 자신이 조사하고 싶은 정보를 선택하여 팀을 구성하였고, 팀이 구성이 되자 어떻게 조사할지 조사방법에 대해 의논을 하였다.

유아들은 유치원에서 뿐만 아니라 가정에서도 오름에 대한 조사활동이 이어졌다. 가족에게 궁금한 점을 물어보거나, 인터넷 검색을 통해 조사하며 사전정보에 대한 자료를 수집하였다. 다양한 방법으로 조사하고 수집한 정보를 팀 유아들과 공유하여 정보를 교환하여, 조사한 내용이 맞는지, 부족한 부분은 없는지 확인하는 과정을 거쳤다.

동건 : 내가 어제 이걸 조사했는데, 화장실 위치까지 알아오라고 했잖아. 화장실은 정상에도 있고, 입구에도 있대, 그리고 별도봉 가는 길에도 화장실이 하나 있대.

현우 : 사라봉 공원으로 가려면 제주 국립 박물관에서 꺾어서 주차장에서 가면 돼.

동건 : 현우가 지도 찾아서 조사하고 왔어.

준희 : 이거 완전 쉬워.

현우 : 여기야. 화장실 위치는 여기야.

동건 : 입구에도 있고, 정상에도 있고, 별도봉 가는 길에도 있대.

준서 : 별도봉?

준희 : 별도봉에 사라봉이 있어.

현우 : 이게 별도봉이야?

준서 : 사라봉은 건입동에 있어.

준서 : 넌 어떻게 조사했어?

현우 : 엄마가 해줬어. 여기서 배드민턴 하나봐. 배드민턴 집이 있어.

동건 : 거기는 운동하는 데고. 우리는 화장실 위치를 찾는 거야.

(참여관찰, 2017, 2. 3)



[사진 IV-5] 사라봉의 위치 협의하기

유아들은 팀 내에서 정보를 공유한 후에 어떤 방법으로 공유하기를 정하지 협의하였다. 교사가 사전 정보를 알려줬듯이 정확한 정보를 알려주어야 한다고 여긴 유아들은 사진자료, 그림 자료를 이용하여 화보를 제작하였고, 화보 자료를 이용하여 공유하기를 진행하였다.



<사진 IV-6> 사전 정보 공유하기

사전 정보에 대한 공유하기를 모두 마친 후에 사라봉을 오르기 전에 사라봉에서 가서 하고 싶은 활동을 팀 별로 정하기로 하였다. 유아들은 조사한 내용과 연관이

있어야 하냐는 질문을 하였고, 조사한 내용과 관련된 활동도 좋고, 관련 없는 활동도 가능하니 하고 싶은 활동으로 정하기로 하였다.

민우 : 우리 숨바꼭질하지 말고 정상에서 볼 수 있는 거 찾는 거 하게.

태준 : 어떻게 찾을 건데?

민우 : 음 음 그건

인성 : 걸어가면서 다 볼 수 있는 거네.

민건 : 그러면 우리가 조사한 거 찾기 할까?

인성 : 다 아는 거 왜 또 찾냐.

민건 : 다를 수도 있네.

인성 : 어떻게 다른데.

민건 : 나도 안 가봐서 몰라. 근데 사봉낙조는 못 봐. 그건 저녁이 되어 하나까.

태준 : 아 좋은 생각났다. 우리가 정상에서 볼 수 있는 거 먼저 찾기 할까?

(참여관찰, 2017, 2. 7)

유아들은 본 활동 시 하고 싶은 활동을 팀 별로 협의 끝에 결정하였다. 사라봉에서 하면 재미있을 것 같다며 활동을 정하기도 하고, 사전 정보로 조사하기 했던 내용을 확장해서 활동을 정하기도 하였다. 유아들이 정한 활동에는 준비해야

할 재료들도 있었다. 비교할 대상이 있어야 하는 사진 자료, 그림을 그리거나 글을 쓰기 위한 쓰기도구, 자신들이 찾아서 사진으로 기록을 남기기 위한 카메라 등 유아들은 자신들이 활동하기에 필요한 재료를 교실 내에서 찾아서 준비된 지퍼백 안에 넣고 활동을 준비하였다.

사전에 유아들이 원하는 활동을 정하고, 필요한 재료를 챙겨서 사라봉에 가서 본 활동이 이루어졌다. 사전에 이야기 나누었던 위치에서 그림 그리기를 하는 팀, 보물찾기를 할 장소를 물색하고는 보물찾기 활동을 진행하는 팀, 안전한 장소에서 기차놀이를 하는 팀 등 유아들은 팀 별로 협의 끝에 교사의 도움 없이도 스스로 결정 내리고 활동을 진행하였다. 연구자의 우려와 다르게 유아들은 자신들의 규칙 안에서 순조롭게 활동이 진행이 되었고, 사라봉에서 하산할 때까지 놀이가 진행이 되었다. 유아들의 흥미는 유치원 차량을 탑승할 때까지 계속 이어져 갔고, 자신이 정한 활동에 대한 만족감이 높았다.

은혜 : 다시 꽃을 그리고 싶어요.

이 교사 : 사라봉에서 본 꽃을 다시 그림으로 그리고 싶은 거야?

동욱 : 아이 왜 또 그리는데.

은혜 : 애들이 잘 볼 수 있도록 꽃을 만들어 주고 싶어요.

이 교사 : 어떻게 만들 수 있는데?

지현 : 아 점토로 만들어요.

이 교사 : 아 점토로 만들 수 있겠다.

지용 : 네~ 천사점토주세요. 그러면 천사점토로 꽃을 만들게요.

이 교사 : 알겠어요. 천사점토는 선생님이 줄 테니까 그거 말고
더 필요한 재료는 너희들이 가지고 오세요.

(참여관찰, 2017, 2. 9)

사전활동으로 사라봉에 사는 동물과 식물에 대해 조사했던 팀의 사례이다. 이 팀은 본 활동 때 사라봉에서 유아들이 찾은 식물을 그림으로 그렸었다. 하지만 사후활동으로 자신들이 찾은 꽃을 그림이 아닌 점토로 구성하고 싶다는 의견을 제안했다. 사전활동, 본 활동, 사후활동이 모두 연계된 활동으로 진행되었음을 알 수 있다.

팀 별로 사전-본-사후활동이 연계가 팀도 있었고, 사전과 사후활동만 연결이 된 팀, 본 활동과 사후활동만 연결된 팀도 있었다. 하지만 자신들이 정한 활동에 대한 구체적인 의견을 제시 하였고, 자신들이 정한 규칙 내에서 활동이 이루어졌다.

2) 반성하기

5차 실행을 하면서 유아들이 활동이 진행되면서 매일 교사들이 협의하는 시간을 가졌다. 4차 실행까지는 유아보다는 교사가 주도하는 비중이 크다보니 교사의 역할이 컸지만, 5차 실행 때 교사 주도에서 유아 주도로 주체가 이전 되면서 교사의 역할에 대해 고민이 되었다.

본 활동을 애들한테 100프로 맡기는 것이 나올지, 애들한테 맡긴다고 해도 팀 별로 나눠서 할지, 하나로 책으로 만들어서 할지 고민이 되요. 다 같이 하게 되면 교사가 관리하기가 쉽고, 팀 별로 하게 되면 각자의 활동이기 때문에 나중에 공유하기도 쉽고, 아깐 장단점이 있더라구요.

그전에는 교사가 사전활동이나 사후활동을 모두 주도를 했었는데 지금은 애들 의견에 다 따라주려고 하니까 고민이 되더라구요.

(이 교사, 교사협의, 2017, 2. 3)

유아들의 의도가 담긴 활동으로 진행이 되다보니, 놓치는 부분이 발생하였다. 그래서 교사로서의 역할에 대한 고민이 있었던 것이다. 교사의 개입으로 인하여 유아들의 주도권을 빼앗게 되거나, 유아들은 자신의 의견이 무시당할 수도 있을 거라는 우려가 있었다. 하지만 유아가 활동을 주도한다고 해서 교사는 수동적인 역할을 하는 것이 아니라 유아가 의도가 계획이 없을 때 교사의 의도가 담긴 활동을 계획·실행하여 교사와 유아의 계획이 모두 동반되게끔 해야 한다. 교사의 의도가 담긴 활동은 유아들의 진행되는 과정에서 크게 벗어나지 않아야 하며, 유아들의 흥미와 수준을 함께 고려해야 한다. 수준보다 어려운 활동은 유아들의 흥미를 잃게 하는 계기가 된다.

홍 선생님이 준비하신 활동은 유아들이 하기에 내용이 어려운 것 같아요. 그래서 유아들이 본 활동에 흥미가 없었던 것 같아요. 사라봉에서 보니까 운동기구에 매달리기를 하거나 다른 놀이를 하고 있었던 것 같아요. 유아들이 할 수 있는 수준의 활동을 제공해 주고, 원하는 것을 했다면 더욱 재미있었을 것 같아요.

(이 교사, 교사협의, 2017, 2. 8)

교사는 유아들의 의견에 지지해 주는 역할을 하기도 하지만 유아들의 방향을 잡아주는 적절한 제안도 필요하다. 유아들은 경험이 적기 때문에 교사보다 시행착오를 예측하기 어렵다. 교사의 적절한 제안은 활동에 대한 시행착오를 줄이고, 유아들의 의도를 더욱 극대화 할 수 있다.

3) 추후계획

교사의 의도가 담긴 활동을 진행하려면 교사는 활동의 주체가 되고, 유아들은 교사의 의도에 따라 움직이는 수동적인 주체가 된다. 활동의 주체가 유아가 되었을 때에는 흥미와 관심은 교사가 유도하지 않아도 유아들이 이끌어 나간다. 교사의 역할은 유아들이 올바른 방향으로 나아갈 수 있도록 지지해 주고 지원해 주는 역할을 해 주는 것이다.

5차 실행까지 프로그램을 진행하면서 유아들을 활동의 주체가 되었을 때 지역에 대한 관심이 극대화 되었고 자연스럽게 지역정체성이 형성되었다. 이와 같은 결과를 살펴보았을 때, 교사에 의한 계획이 아니라 유아들과 함께 등반할 오름을 선정하고, 유아들의 요구에 의해 오름 프로그램을 진행할 수 있도록 계획·실행하는 것이 필요하다.

<표 IV-5> 5차시 계획-실행-반성 및 추후계획

계획-실행-반성	목표	추후계획
▶ 계획 및 실행 · 유아들이 조사하고 싶은 사	· 지리적, 자연적, 문화적 요소 형성	· 유아들과 등반할 오름 선정하기

<p>전 정보</p> <ul style="list-style-type: none"> • 팀별로 사전정보 조사하기 • 조사한 내용 공유하기 • 오름에서 하고 싶은 활동 정하기 • 팀별로 오름에서 활동하기 • 본 활동 평가하기 • 사후활동 정하기 • 사후활동 하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 오름에 대한 사전 정보를 공유하기 • 유아들의 흥미에 따른 활동 결정 	<ul style="list-style-type: none"> • 유아들이 정하는 사전 정보 • 유아들의 요구가 반영된 본 활동, 사후 활동 하기
<p>▶반성</p> <ul style="list-style-type: none"> • 교사의 의도가 담긴 활동 • 교사의 적절한 제안 	<ul style="list-style-type: none"> • 활동의 주체가 되는 유아, 지원, 지지하는 교사 	<ul style="list-style-type: none"> • 유아들의 요구가 반영된 프로그램 구성하기

2. 교사와 유아의 의미 찾기

가. 교사의 변화 과정

연구자는 유아교사들과 함께 단순히 오름을 오르고 내리는 등반의 개념을 가지고 있는 프로그램에서 오름을 통해 지역을 알아보는 프로그램으로 개선하고자 하였다. 교사들은 유아들과 오름을 등반하기 전에 사전에 오름을 답사한 후, 지역의 위치, 유아들에게 알려주고 싶은 사전 정보를 조사하였다. 오름을 오르기 전에 교사들은 사전 협의를 통해 정보를 공유하고, 사전활동을 계획하였다. 오름 등반 후 프로그램의 평가 및 유아들의 반응을 공유하였으며, 사후활동에 대한 협의가 이루어졌다. 그러나 1차시부터 3차시까지 유아의 의견이 배제된 교사의 계획에 의한 프로그램을 실시함으로써, 교사에 의한 교사를 위한 프로그램이 되었음에 회의감을 느꼈다.

4차시에는 유아가 사전 정보를 조사하고 가는 사전활동을 통해 교사 주도가 아닌 유아의 의도가 담긴 활동이었을 때 유아들이 적극성을 띠고 관심을 가졌으며, 오름 등반에 그치지 않고 주변 지역을 살펴본다는 것을 인지하면서 교사들은 5차 실행을 통해 유아의 의도가 담긴 활동을 진행했을 때 변화를 알고자 하였다. 이전까지는 교사가 사전 정보나 활동을 모두 계획하였다면 5차시에는 유아들이

오름에 의도를 가진 활동을 전개할 때 교사는 지원해 주는 역할로 변화됨을 알 수 있었다.

1) 틀 안에 갇힌 교사

가) 답습하는 프로그램 틀

프로그램을 개선하기 전에 오름친화교육 프로그램은 사전에 오름에 대한 정보를 공유하고, 오름 등반을 하며 주변의 자연에 관심가지는 활동으로 진행되었다. 교사의 사전정보를 유아들과 공유하고, 오름을 오르고 내리기로 마무리 되는 활동인 것에 회의감을 느끼며 오름 등반에 ‘지역’이라는 주제를 첨가하여, 오름을 통해 지역에 관심 가지는 목적을 두었다. 그러나 이전 오름친화교육 프로그램에 주변 지역을 살펴보자는 활동을 끼워 넣기를 했을 뿐 변화에 대한 프로그램 진행 보다는 예전 활동을 답습하는 경향을 보였다.

교사 협의에서 주변을 살펴보면서 민오름을 오르게 되면 유아들이 자연스럽게 주변 지역에 관심을 가질 거라 생각했다. 하지만 민오름을 오르면서 지리적 요소에 관심을 갖게끔 유도를 하였지만 유아들은 민오름에서 보이는 나무나 무덤, 운동기구에 관심을 보였고, 중간 중간 교사가 민오름을 오르면서 보이는 주변 지역에 관심을 가질 수 있도록 유도를 해야만 관심을 가지는 것이다. 어디서 착오가 생긴 걸까? 곰곰이 생각해보니, 늘 활동하던 오름 등반 시 주변 풍경을 살펴보듯 주변 지역을 살펴보라는 것으로 바뀌는 것 뿐 달라진 건 없었다.

(이 교사, 반성적 저널, 2016, 8. 31)

1차 실행에서 사전활동을 통한 주변 지역에 대한 예측이 없었기 때문에 유아들이 관심을 보이지 않은 거라 여겨서 2차 실행에서는 오름에 대해 예측해 봄으로써 관심을 가질 수 있는 사전활동을 첨가하였다. 하지만 예전 본 활동은 오름을 등반할 때에는 오름에서 보이는 풍경을 살펴보면서 등반하는 활동으로 진행되었다. 오름을 통해 지역에 대해 알아보는 프로그램으로 변화를 시도하면서 달

라진 건 보이는 자연풍경을 탐색하는 것 대신 주변 지역을 탐색하는 것으로의 전환일 뿐 이었다. 그것 또한 교사의 언어 상호작용에 의한 관심 유도일 뿐 그 이상도 이하도 아니었다.

오름을 오르고 나서 생각해 보니, 사전활동으로 예측하기는 했지만 오름에 올라서는 예전과 크게 달라진 건 없는 것 같다. 오름에 올라서 무엇이 보이는지, 예측한 거랑 같은지 아닌지 찾아보는 정도의 활동이었다. 이러한 활동은 보통 오름에 올랐을 때 풍경을 보며 찾아보던 활동이랑 큰 변화는 없었다는 생각이 들었다.

(이 교사, 반성적 저널, 2016, 10. 13)

연구자는 지역정체성 형성을 위한 프로그램 개선을 원했지만, 원래 프로그램을 그대로 진행하면서 지역정체성이라는 요소만 끼워 넣기 식이었다. 그래서 유아들은 오름 등반에만 몰두하는 경향을 보였고, 연구자 또한 수업계획을 연구하지 않아 여러 차례 시행착오를 겪게 된 것이다.

나) 교사에 의한 교사를 위한 프로그램 진행

교수학습에서 가장 중요한 요소는 학습자 스스로 즐겁게 지식을 구성하는 것이 되어야 한다는 점에 주의를 기울여야 한다(최남정, 오정희, 2010; 이유임, 2012: 34에서 재인용). 그러나 프로그램을 진행하면서 교사들은 유아들에게 오름에 대한 더 많은 지식과 정보를 전달하기 위해 계획하고 준비하였으며 이를 전달하는 과정에서 유아들의 관심보다는 교사가 의도적인 목적을 담고 진행하였다.

유아들이 다른 오름을 갔을 때에도 보이는 부분이 다 달랐는데 가기 전에 느지리 오름에 오르면 무엇이 보일지. 예측하기를 하면 좋을 것 같아요. 아이들이 느지리 오름에 대해 예측했는데 막상 올라가서 새로운 것들이 보이면 생각한 것과 다르게 보이면 기억에 남고 신기해 할 것 같아요. 우리가 이번에 느지리 오름을 올라서 보이는 풍경을 본 것 처럼요.

(홍 교사, 교사협의, 2016, 9. 24)

교사협의에서 나온 의견은 프로그램에 반영이 되었고, 유아들은 교사가 준비하고 계획한 활동에 따르는 활동이 되었다. 유아들의 의견은 반영되지 않았고, 교사의 경험이 유아들도 똑같이 인식될 거라 생각하는 경향을 보여준다.

교사들은 유아들에게 학습효과를 높이기 위해 오름을 오르기 전 볼 수 있는 것에 대해 예측하는 사전활동을 계획하였고, 본 활동인 오름에 올라서 교사는 형성하고자 했던 지역정체성을 유아들에게서 표현할 수 있도록 주변지역을 살피게끔 유도하였고, 이러한 교사에 의한 계획은 사후활동까지 이어졌다.

이 교사 : 느지리 오름을 다녀와서 할 수 있는 활동에는 무엇이 있을까요? 사전에 느지리 오름을 예측하는 활동으로 그림을 그렸는데, 아이들이 예측하는 모습과 달라서 비교해 보면 좋을 것 같아요. 실제 봤던 것과 비교하고 연결 지어서 할 수 있는 활동이면 좋을 것 같아요.

(중략)

홍 교사 : 본 것들이 많은데 배웠던 노래로 개사해서 만들어 보면 좋을 것 같아요.

이 교사 : 아주 크고 큰 우주에.. 노래 알아요? 우주에서 지구, 사는 지역까지 점점 작아지는 노래인데 그 노래처럼 제주에서부터 점점 작아지면서 느지리 오름에 초점이 되게끔 해도 좋을 것 같아요.

(교사협의, 2016, 10. 14)

교사들은 사후활동을 노래 개사하기 활동을 결정하고 사전활동과 본 활동을 비교해 보고자 하였다. 교사들은 사후활동 계획 뿐 아니라, 사후활동에 쓰일 노래마저 모두 계획하였고, 이를 반영한 수업 활동을 하였다. 사전활동부터 사후활동까지 유아들의 의견은 배제하여 교사의 의도가 담긴 교사를 위한 교사에 의한 수업을 전개한 것이다. 이순자(2011)는 교사 주도적 수업은 교사가 교육 목표와 내용 및 방법을 미리 계획하고 이 계획을 가장 빠르고 효과적으로 수행할 수 있는 교수 전략이며 대집단 위주의 획일적인 활동으로 진행하므로 교사는 정보제공자, 강론자, 평가자, 학습운영자의 역할을 한다고 하였다. 교사들은 자신들이 계획하고, 실행했던 프로그램의 내용이 유아들이 잘 기억하고 대답해 주면 프로그램 활동에 대해 만족감을 느꼈다.

2) 자신의 틀을 깨기 위해 우왕좌왕 하는 교사

가) 교사 역할에 대한 갈등

Palmer(1998)는 교사로써의 재능은 유아들과 함께 춤출 수 있는 능력, 유아들과 교사가 가르치고 배우는 상황을 공동으로 창조할 수 있는 능력이라고 하였다 (최옥자, 2009: 49에서 재인용). 하지만 유아들에게 지역정체성 형성을 위해 오름친화교육 프로그램을 개선하고자 하는 목적을 가지고 연구를 시작하였지만 몇 번의 프로그램을 실행하면서 이전 프로그램을 답습하는 틀에 갇힌 교사의 모습이라던가, 유아의 의견을 배제한 교사에 의한 활동이 진행이 되면서 교사의 역할에 대한 갈등과 혼란을 야기되었다. 교사는 단순히 지식을 전달하는 전달자, 수업을 계획하는 교수 계획자에 지나지 않았다. 프로그램 개선을 위해서 교사는 변해야 할 것은 무엇인가에 대한 고민이 시작되었다.

은혜 : 공주는 그 분화구에서 열매 따먹고 살았어요?

이 교사 : 설화에서는 식물 열매를 따 먹고 살았다고 했으니까 분화구에 있는 식물들 말고도 정상이나 여기저기에 있는 식물의 열매를 따서 먹었을 거야.

주리 : 맞아. 시로미 열매도 먹고, 보리수 열매도 먹었대.

지용 : 한감신은 뱀 먹었어요?

민우 : 야 뱀은 못 먹어.

지용 : 먹을 수 있어

민우 : 사슴이나 멧돼지, 토끼 먹었다고 했네.

민건 : 그래서 저기 사슴 동상 있네.

지용 : 뱀도 나온다고 있던.

이 교사 : 그래 뱀도 나오니까 뱀 조심하라는 글자도 있었을 거야. 지용이는 한감신이 뱀도 먹었을지 궁금했구나.

(참여관찰, 2016, 10. 20)

산굼부리를 등반했을 때 유아들은 사진활동으로 들었던 설화의 내용이 본 활

동인 오름 등반할 때 까지 관심이 이어지는 모습을 보였다. 산굼부리에 올라오니 설화의 내용이 떠올랐고, 산굼부리 안에서 설화의 내용을 찾아가게 된 것이다. 더 나아가 산굼부리에서 기생하는 식물의 열매와 동물들에 대해 궁금증으로 확대되었다. 하지만 연구자는 유아들의 궁금증이나 흥미를 보인 부분에 연구자의 생각을 유아에게 전달함으로써 유아의 사고를 확장시켜주지 못하였다. 적절한 상호작용으로 유아의 사고의 증진시킬 수 있는 촉진자로서의 역할이 부족하였다.

‘크고 큰 우주, 작고 작은 우리’ 노래를 유아들이 대부분 모르고 있었다. 아차 싶었다. 하지만 갑자기 노래를 바꾸면 혼란이 빚어질 것 같아 노래 먼저 알려주고 개사하기를 진행하였다. 그러다보니 노래개사하기를 할 때에는 유아들의 집중도가 많이 낮아졌다. 유아들이 의견이 적자 유아들에게 성급하게 유도를 하게 되었고 결국 나의 의견에 따라 노래가 개사되고 있어지면서 유아들의 흥미도 또한 많이 낮아졌다. 노래가 완성이 되니 유아들도 흥미를 가지고 즐겁게 노래 부르기에 참여하였지만, 누구를 위한 활동이었나 하는 반성이 들었다.

(이 교사, 반성적 저널, 2016. 10. 14)

위 사례는 2차 실행인 느지리 오름 등반 사후활동으로 노래 개사하기 활동 후 작성한 반성적 저널이다. 유아들이 모르는 노래를 선정한 교사로 인해서 노래를 배워야 하는 활동부터 시작이 되어 유아들은 개사하기 활동에 흥미를 잃게 되었고, 개사하기를 주도하는 교사 중심의 수업이 진행이 되었다.

이 교사는 그동안 프로그램을 진행하면서 유아들의 활동을 되돌아보며 대부분 교사가 차지하는 비중이 많음을 파악하고, 그런 교사의 주도적 활동 진행을 줄이기 위한 노력을 하게 되었다.

나) 유아의 흥미에 맞는 활동 계획하기

최지영(2000)은 유아는 흥미를 가지고 활동할 때 가장 효과적으로 학습하게 된다고 하였다. 유아는 흥미 있어 하는 활동이 제공되었을 때 그 활동에 마음이 사로잡혀서 관람자가 아니라 적극적인 참여자가 되고 이를 통해 학습이 일어난다(교육부, 2015). 그렇다면 그 흥미를 이끌어주고, 지속시켜주기 위해서는 교사의

역할이 중요하다.

산굼부리 등반에서 유아들 반응은 그 전 오름 때와는 달랐던 것 같아요. 이제와 갔던 오름과는 지역적으로도 많이 말해주고, 오름에 오르면 볼 수 있는 것들에 대해 많이 이야기를 나눴었잖아요. 이번에는 설화를 듣고 가니까 산굼부리에서도 설화 내용을 찾으려고 하고, 설화 내용을 떠오르려고 해서 이제까지 오름을 갔던 것에서 제가 전해주는 것과는 달랐던 것 같아요.

(홍 교사, 교사협의, 2016, 10. 19)

유아들에게 들려준 설화는 지식적인 정보만 알려주었을 때보다는 흥미를 보였고, 오름을 등반해서도 지속되는 모습이 나타났다. 이는 연구자의 반에서도 비슷한 양상을 보였다. 유아들은 설화 속 동물과 식물을 찾으려는 적극성도 보였으며, 산굼부리에서 내려오려고 할 때 설화 주인공인 한감 신에게 인사를 하는 모습도 나타났다. 유아들이 설화에 대한 흥미가 지속이 되자 사후 활동으로 설화 주인공에게 편지쓰기 활동으로 이어지게 되었다.

느지리 오름에 가기 전에 태풍이 불었잖아요. 사전답사를 갈 때에는 괜찮았는데, 그 때 올라갔을 때에는 나무가 쓰러져 있더라구요. 그래서 저는 유아들이 지나가기도 불편하고, 다칠까 신경도 쓰였는데, 쓰러진 나무를 보고 유아들은 나무가 쓰러져 있다면서 동굴을 지나간다면서 나무 밑을 기어가는데도 재미있어 하더라고요.

(강 교사, 교사협의, 2016, 10. 14)

위 사례는 교사의 의도와 다르게 유아들이 흥미를 보이는 부분들이 있었다. 느지리 오름 등반 시 O반 유아들이 흥미를 보인 부분이었다. 그런데 연구반인 B반에서도 같은 흥미를 보였던 부분이었다. 유아들은 공통적으로 흥미를 보였지만 교사들은 안전에 대한 대처만 이루어졌을 뿐, 이러한 태풍으로 인한 자연의 변화에 흥미를 보인 유아들에게 어떠한 대처도 이루어지지 못하였다. 당시에는 태풍으로 쓰러진 나무는 변수라고 여겼던 것이다. 유아들의 흥미를 보인 부분을 확장

시켜 주었다면 흥미로운 수업이 진행될 수 있었을 것이다.

홍 교사 : 들불축제를 갔다 왔다고 했잖아요. 유아들 중에서도 들불축제를 다녀온 유아도 있을 것 같아요

강 교사 : 있어요. 이게 봄에 했잖아요. 유아들도 들불축제에 대해 이야기를 많이 했었어요.

홍 교사 : 오름 가기 전에 이번엔 어떤 오름을 갈 거냐고 이야기를 할 때에도 갈 오름은 아니어도 새별 오름 이야기를 한 친구도 있었어요. 갔던 경험이 있던 유아들이 있었어요.

강 교사 : 올해 비가 왔었는데 아이들이 그 얘기 하면서 그래도 산 테웠다고

홍 교사 : 축제하는 모습도 알아보고, 오름도 알아보면 관심 갖지 않을까요?

(교사협의, 2016, 11. 14)

유아들은 자신들이 경험했던 기억은 오래 지속이 되었고, 흥미로 연결이 되기도 한다. P반에서 들불축제를 경험한 유아는 새별 오름에 대한 관심과 흥미는 오름 프로그램 진행시 마다 지속되었다고 한다. 하지만 유아들의 흥미를 보인 새별 오름에 대해 확장시켜주지는 못했다고 한다. 그럼에도 P반 유아들은 새별 오름에 대한 관심과 흥미는 새별 오름 등반 시 경험 이야기를 시작으로 진행이 되었다. O반 유아들 또한 들불축제를 경험한 유아들이 많았다. 학기 초에 들불축제를 경험하고 나서 유치원에서 경험이야기를 하면서 들불축제에 관심을 보였던 것이다. 유아들이 흥미를 보인 들불축제는 새별 오름에서 활동으로 이끌어 내기에 충분했다. 그리하여 교사에 의한 활동 계획에서 유아의 흥미에 의한 활동으로 전개해 나가기 시작하였다.

3) 변화를 향한 교사의 도약

가) 활동의 주체를 교사에서 유아로 전환하기

교사의 수업계획은 보다 효율적인 수업, 매끄러운 수업으로 안내하였지만 교사가 일방적으로 정한 활동에 유아들을 따라오게 함으로써 교사 중심으로 운영

된다는 아쉬움을 가지게 되었다. 그러다보니 교사들은 유아들이 오름에 대해 무엇을 궁금해 하는지, 흥미를 보이는 지 파악하지 못하였고, 유아들은 교사의 주도에 따라오는 수동적인 자세를 보였다. 활동의 주체를 교사에서 유아로 전환하기 위해 교사는 유아들이 궁금해 하는 점을 조사하게 하고, 하고 싶은 활동을 정하는 방법으로 전개하였다.

우리 반은 새별 오름에 대한 궁금증을 찾아보는 활동을 소 프로젝트처럼 이루어졌어요. 유아들과 브레인스토밍하고 유목화하고, 질문목록을 작성하고, 새별 오름과 관련하여 생성된 질문들을 직접 조사했어요.

유아들이 직접 궁금한 점을 조사하고 알아보니 새별 오름에 가서도 자신들이 조사했던 내용과 연결 지어서 새별 오름의 모습을 탐색한다거나, 들불축제 장소를 찾으려 관심을 보였어요.

(이 교사, 교사협의, 2016. 11. 24)

유아들이 궁금한 점을 상기시키면서 조사방법에 대해 알아보는 등 활동의 주체가 교사에서 유아로 전환될 수 있도록 전개하였다. 유아들이 사전에 새별 오름에 대해 궁금한 점을 직접 알아보는 정도로 활동의 주체를 교사에서 유아로 변화했을 뿐인데, 유아들은 오름에 대한 관심이 본 활동인 오름 등반 때 까지 이어졌다.

강 교사 : 유아들과 1년 동안 현장학습을 많이 다녔잖아요. 오름뿐 만 아니라 주제와 관련된 현장학습을 갔었잖아요, 이번에 아이들과 1년 과정을 돌아보면서 이야기를 나눌 때 유아들이 가장 재미있었다고 이야기 한 곳들이 현장학습을 가서 할 거리들이 있었던 곳이었어요. 유아교육 진흥원, 과학 교육원처럼 자기가 체험하거나 조사할 수 있는 곳이었어요, 아이들 입에서 가장 많이 이야기가 나온 곳이 미니랜드였어요. 미니랜드 가기 전에도 어떤 것이 있을 까 아이들끼리 예측하기를 했었고, 본 활동에서도 유아들이 그림을 보면서 건축물을 보면서 자신들이 조사한 내용을 적었어요. 아직도 그 사진을 보여줬더니 다 기억하고 있었어요. 그래서 활동을 유아들이 스스로 비교하고 기록을 할 수 있거나 그림을 그릴 수 있게 하면 좋을 것 같아요.

이 교사 : 우리가 사전에 항상 유아들한테 오름에 대해 이야기 해 주잖아요. 오름의 위치는 어디이고, 어떻게 올라갈 수 있고, 화장실 위치는 어디이고, 올라가서 무엇을 볼 수 있을지를 사전에 알려주잖아요. 이런 사전정보를 교사가 알려주지 말고 유아들이 궁금한 점을 조사 하는 거예요.

(교사협의, 2017. 1. 24)

유아 주도는 많은 선택권을 유아에게 주는 것으로(이선영, 2001; 한은미, 2015: 9에서 재인용) 교사들은 5차 실행을 앞두고 협의를 통해 활동의 주체가 유아였을 때 유아들이 능동적이었음을 알 수 있었다. 교사는 유아의 요구에 반응해 주고 교사의 의도보다는 유아의 흥미와 필요를 중요시하고 이를 학습 활동의 출발점(최윤희, 2003; 한은미, 2015: 9에서 재인용)으로 하기 위해 5차 실행에서는 유아들이 오름에 대해 알고 싶어 하는 사전 정보를 조사하기로 계획하였다.

나) 유아의 의견을 지지·지원하는 교사

유아가 활동의 주체가 되어 주도적으로 계획 및 실행이 이루어 질 수 있도록 교사는 유아들이 적절한 선택을 하게끔 중재해 주는 역할을 해야 한다(최윤희, 2003). 유아가 의도를 가지고 있을 때에는 교사는 잠깐 멈추고 기다리고, 유아의 의도가 계획이 없을 때에는 교사가 적절한 제안을 해 주어야 한다.

주희 : 보물찾기 언제? 아무거나 숨겨가지고 찾는 거야.

현주 : 보물은 뭘로 할거야 주희야?

주희 : 음~ 돌이나 나뭇잎.

효은 : 선생님한테 물어보자. 선생님~~ 우리 보물찾기 할 거예요.

이 교사 : 보물찾기에서 숨기는 사람과 찾는 사람으로 나눌 거니?

현주 : 네.

이 교사 : 그럼 숨기는 보물은 무엇으로 할거야?

주희 : 돌

이 교사 : 돌? 돌이 보물이야?

효은 : 보물이 없으니까요.

이 교사 : 너희들이 정한 돌을 보물로 했는데, 사라봉에 비슷한 돌이 많을 경우에는 어떻게 될까?

현주 : 아아~~ 비슷하면 못 찾을 것 같아

주희 : 돌에 표시를 하면 되잖아. 그림을 그리거나 끈으로 묶으면 되잖아

현주 : 그러면 돌에 낙서하는 거잖아

태연 : 제일 적은 걸로 해야 할 것 같은데. 왜냐면 돌은 많을 것 같애 나뭇잎도 많은 것 같고, 나뭇가지도 많은 것 같애.

주희 : 솔방울? 소나무가 있으면 솔방울로 하는 건 어때?

이 교사 : 유치원 물건으로 정해 보는 건 어때니? 너희들이 찾기 쉽고 숨기기도 쉬운 물건으로 말이야.

(참여관찰, 2017. 2. 7)

위의 사례는 오름에서 할 본 활동을 정하는 유아들의 대화이다. 연구자는 유아들이 정한 보물찾기에서 쓰일 보물을 돌로 정했을 때 우려되는 상황을 질문을 통해 유아들이 깨우치게 하였다. 이선호(2006)는 교사가 직접 해답을 제시하지 않고 필요한 시점에 최소한의 도움만을 제공하여 유아들 스스로 활동의 방향을 결정하고 문제를 해결해 나가도록 유도해야 한다고 보았다(이유임, 2012: 47에서 재인용). 또한 유아들이 결정을 하지 못하였을 때 교사의 의견을 제시하여 범위를 좁히게 하여 유아들이 결정할 수 있도록 지원하였더니 유아들은 보물찾기에 쓰일 보물을 눈에 잘 띄고 찾기 쉬운 쌓기 영역에 있는 블록으로 정하였다. 교사의 역할과 주도가 완전히 배제된 교수 방법에 대한 지지가 아닌 유아·교사의 협력적 관계를 중심으로 교육이 수행될 수 있도록 해야 한다고 본다(Epstein, 2009; 이유임, 2012: 15에서 재인용).

나. 유아의 변화 과정

프로그램을 실행하면서 유아들 또한 교사와 같은 변화가 일어났다. 교사의 혼란기에 유아들 또한 함께 혼란을 경험할 수밖에 없었다. 왜냐하면 활동을 계획하고, 주도한 것은 교사였고, 유아들은 교사의 계획에 따라가는 수동적인 존재였다. 교사는 사전에 안전하고, 유치원과 인접한 거리에 있는 오름을 선정하고, 오름과

지역에 대한 정보는 교사가 정하는 것이 당연하다고 여겨 유아들의 의견은 수렴하지 않고 계획한 대로 유아를 이끌어 나갔다. 유아는 이끌어 가는 교사를 따라 자신이 보고 싶은 것, 알고 싶은 것에 대한 선택 없이 교사의 계획에 따라갈 수밖에 없었다. 유아교사가 유아를 어떻게 생각하느냐에 따라서 교육의 목적과 내용, 방향이 달라지므로 유아교사의 유아에 대한 관점은 교육의 질을 결정하는 가장 기초적인 밑거름이라 할 수 있다(Moss & Pence, 2006; 최옥자, 2009: 27에서 재인용). 초반에 교사의 의견에 따르기만 했던 유아였지만 활동의 주체가 교사에게서 유아에게로 넘어가면서 변화하는 과정을 통해 능동적이고, 적극성을 띠는 것을 알 수 있었다.

1) 점차 학습의 주도권을 갖는 유아

가) 활동에 의견을 제안하는 유아

교사는 수업계획이나 수업과정에서 유아들의 의견을 반영한 활동을 전개해 나간다. 하지만 오름친화교육 프로그램을 활동할 때에는 유아들의 의견보다는 교사의 의견이 지배적이었다. 오름을 선정하고, 오름 등반코스, 오름에서 이루어질 활동까지 모두 교사의 계획대로 이루어졌다. 하지만 지역적 요소를 첨가한 오름친화교육 프로그램을 실행하면서 교사는 유아들의 지역정체성 함양을 알기 위해서 유아들의 반응이나 흥미에 관심을 기울이게 되었고, 활동에 유아들의 의견을 반영하기 시작하였다. 활동에 대한 평가에 자신의 의견을 많이 표출했던 유아들 또한 활동이 진행되면서 자신의 의견을 제안하기 시작하였다.

이 교사 : 노래 안에 어떤 내용이 들어갔으면 좋겠어요?

지현 : 망오름 이름도 넣어요.

이 교사 : 느지리 오름의 다른 이름인 망오름도 넣었으면 좋겠대요.

태준 : 바다랑 비양도 본 것도 넣어요

이 교사 : 그래 바다랑 바다 위의 섬인 비양도를 넣는 것도 좋겠어요.

민건 : 바람도 많이 불고

이 교사 : 바람 불어서 풍력발전소도 보인다고 넣을까요?

승우 : 좋아요
 효은 : 선생님. 저 말도 봤어요.
 현주 : 야아 소도 있던
 이 교사 : 느지리 오름에서 말이랑 소 본 것도 넣는 게 좋아요?
 준희 : 네 좋아요.

(참여관찰, 2016, 10. 14)

위의 사례는 유아들이 오름에서 자신들이 보았던 풍경들을 사후활동인 노래 개사하기에 의견을 제시하고 있다. 이러한 노래 개사하기 활동은 오름친화교육 프로그램에만 이루어지는 활동이 아니라 평상 시 교육활동으로 이루어지는 친숙한 활동이어서 유아들은 자연스럽게 활동에 자신들의 의견을 제안할 수 있었다. 교사가 주도했던 활동에 조금씩 자신의 의견이 제안하던 유아들은 활동의 주체가 되어 자신들의 의견이 반영된 활동을 계획하고 실행하게 되었다.

지희 : 그럼 뭐하지?
 승우 : 위치팀은 기차놀이한대 재미있겠다.
 지희 : 우리도 기차놀이하게
 주리 : 그럼 따라하는 거네
 지희 : 따라하면 안되냐?
 주리 : 우리 팀은 우리끼리 회의해야지
 민주 : 맞아
 지희 : 그럼 보물찾기 하게
 주리 : 안돼 그건 생김새 팀에서 한다고 헐
 지희 : 그럼 그림 그리게
 승우 : 뭐 그릴 건데?
 지희 : 사라봉에서 볼 수 있는 풍경 그리는 건 어때?

(참여관찰, 2017, 2. 7)

팀 활동이 이루어질 경우에는 유아들은 자신들이 하고 싶은 활동을 제안하고, 조정하여 결정하였다. 유아들은 의견을 제안하면서 스스로 결정할 수 있는 기회와 또래와의 상호작용으로 서로의 견해를 주고받을 수 있는 기회가 되며 이는

곧 유아 주도적인 학습 방법이 된다(Kamii & Williams, 1986; 이유임, 2012: 17에서 재인용). 이러한 과정은 유아들이 주체가 되어 활동하는 유아로 거듭하게 된다.

나) 주체가 되어 활동하는 유아

학습이 일어나기 위해서는 유아가 주제에 대해 관심과 흥미를 갖고 스스로 참여하려는 욕구가 있을 때 가능해진다. 프로그램 초반에 활동의 주체는 교사였을 때 유아들은 교사에게 자신의 의견에 따른 가능 여부를 물어보았고, 교사의 결정에 의해 활동을 진행하였다. 하지만 후반에는 활동의 주체는 유아가 되었다. 유아들은 자신이 하고 싶은 활동을 정하고, 교사의 도움 없이 활동 안에서 주도적인 역할을 하게 되었다. 연구자는 유아들이 정한 의견을 지지해 주었고, 계획에 의도가 없을 때에만 지원해 주었다.

장준희 : 선생님 줄 갖고 왔어요.

이 교사 :그러면 너희들이 쓸 만큼 가위로 잘라요.

오준희 : 내가 가위 갖고 올게.

야 너네 기차 만들어 그래야 줄을 자르지.

동건 : 얼만큼 하면 될까?

준서 : 내가 줄을 잡고 있을게.

오준희 : 야 현우 빨리와. 다시 기차 만들어봐.

이만큼? 자른다.

동건 : 어어 잘라.

장준희 : 선생님 줄 잘랐어요.

이 교사 : 끝을 묶어줄게. 어떻게 기차놀이 할지 정해요.

장준희 : 내가 제일 앞에 설래.

동건 : 키 순서대로 서자. 안 그러면 키 작은 아이가 뒤에 있으면 안 보이네.

(참여관찰, 2017, 2. 7)

위의 사례는 유아들이 본 활동으로 정한 기차놀이 준비에 관한 것이다. 기차놀

이에 필요한 줄을 결정하였고, 필요한 만큼의 길이로 잘라서 실전연습을 해 봄으로써 오름에서 이루어질 활동을 준비하였다. 활동을 준비하는 데 있어서도 교사의 도움 없이 주체적으로 이루어졌다.

걱정을 많이 했어요. 교사의 계획이나 진행없이 유아들이 활동을 이끌어 갈 수 있을지....하지만 생각보다는 잘 찾고 활동도 잘 하더라고요. 보물찾기도 역할을 나눠서 놀이에 참여를 하고, 사진 찍는 유아들도 사전에 교사가 제공해 준 사진을 보면서 찍은 거랑 찍지 못한 것을 확인해 보면서 하더라고요.

풍경 그리는 유아들은 팔각정 위에서 운동하는 모습을 그린 유아들도 있었고, 바다를 지나가는 배를 그린 유아도 있었어요. 생각보다 유아들이 잘 찾은 것 같아요.

(이 교사, 교사협의, 2017, 2. 8)

연구자는 걱정이 되었다. 교실 내에서 이루어지는 활동은 안전한 공간이고, 교사의 시야 안에서 이루어지는 활동이지만 오름에서 이루어지는 활동에는 교사 혼자서 다수의 유아를 관찰하고 탐색하는데 한계가 있기 때문이었다. 하지만 유아들은 교실에서 정한 자신들이 만든 규칙을 본 활동을 시작하기 전에 다시 숙지하고는 활동을 진행하였고, 교사의 도움 없이도 활동의 주체가 되어서 진행이 가능하였던 것이다. 연구자 그동안 유아가 어리다 라고 생각하여 활동을 진행하거나 참견하여 해결했는데, 유아들은 교사의 도움 없이도 해결할 수 있는 능력을 갖고 있었던 것이다.

2) 놀 거리, 볼거리를 정하는 유아

가) 경험에 근거하여 활동을 펼치는 유아들

Vosniadou(1992)는 유아들은 일상생활에서 관찰하고 경험한 것을 자신의 지식 체계에서 구성하고 다시 재구성 한다(이미숙, 1997; 박진영, 2002: 12에서 재인용). 활동의 주체가 유아로 전환하면서 유아들이 제안하는 의견이나 활동들을 살펴봐왔을 때 자신의 경험에 근거한 것임을 알 수 있었다.

이 교사 : 새별하면 떠오르는 생각을 붙였는데 무엇이 있는지 살펴보자 사람,
나무, 무덤, 뱀, 동물, 잠자리, 아파트, 별. 별을 쓴 친구도 있어요.
아파트는 왜 생각이 났니?

유민 : 그 때 민오름 갔을 때 아파트 보였잖아요. 새별 오름에 올라가도 보일 것
같아요

이 교사 : 별 쓴 친구 누구예요? 왜 별이라는 글자를 적었어요?

인성 : 새별 오름 이름에 별이 있어요.

이 교사 : 새별 오름에 별이라는 글자가 있어서 별이라는 글자가 떠올랐대요.
빌라, 아파트, 돌, 도토리, 바다, 오름, 말, 열매, 밭줄길. 밭줄길은 누가
적었어요?

승우 : 예전에 어떤 오름에 갔었을 때 밭줄길이 있었어요.

이 교사 : 예전에 갔던 오름에도 밭줄길이 있어서 적은 거예요? 민주는?

민주 : 저번에 새별 오름을 갔었는데 밭줄길이 있어서 적었어요.

이 교사 : 아 민주는 저번에 새별 오름을 다녀왔는데 거기에 밭줄길이 있어서
밭줄길을 적었대요.

(참여관찰, 2016. 11. 16)

위의 사례는 새별 오름에 대한 유아들의 인지정도를 알기 위해 브레인스토밍을 하였다. 유아들이 적은 생각에 대한 이유를 물었을 때 새별 오름을 올랐을 때 보았던 경험이나 이전 오름 등반 시 보았던 경험에 근거한 생각이었다. 유아들은 이미 경험한 것, 사전에 알고 있던 것들과 서로 연결한 것이다. 유아들의 일상생활에 대한 경험은 유아들의 사고도 지배하고 있는 것이었다.

이 교사 : 어떤 활동을 해 보면 좋을까?

주리 : 설명하기는 좀 어려워요.

이 교사 : 말해봐 선생님이 도와줄게.

주리 : 사라봉에서 그림 그릴 때요. 밑에 보는데 담배가 있었어요.

이 교사 : 아 그림 그릴 때 봤구나. 담배꽂이가 있었구나.

승우 : 안돼요 안돼. 산불날 수도 있어요. 쓰레기 버리지 말라는 글자도 있었는데
버렸어요.

이 교사 : 맞아. 너희들도 승우처럼 쓰레기 버리지 말라는 글자를 보았니? 승우이

가 오름에서 “여기 쓰레기를 버리지 마세요”라는 글자가 적혀있다고 이 이야기를 했다.

(중략)

주리 : 종이에다가 글자 쓰고, 그림 있는데요. 밖에 나가보면 공연한다는 것 있잖아요. 그것처럼 막 붙여두면 안돼요?

이 교사 : 아. 붙여줘서 알려주는 거야? 포스터를 말하는 거구나. 그래 포스터를 만드는 것도 좋을 것 같아. 그러면 포스터에는 어떤 내용을 적어주면 좋을까?

주리 : 오름에서 함부로 쓰레기를 버리지 마세요.

이 교사 : 버리면 어떻게 돼?

주리 : 버리면 오름이 지저분해져요.

승우 : 자연 파괴.

이 교사 : 자연이 파괴 되요. 오 좋다. 어떤 그림을 그리면 좋을까?

주리 : 어떤 사람이 쓰레기를 막 버리는 모습.

이 교사 : 사람이 쓰레기를 버리는 모습을 그림으로 그릴 수도 있고, 또 어떤 그림을 그릴 수 있을까?

(참여관찰, 2017, 2. 9)

위의 사례는 오름에서 보았던 경험을 토대로 사후 활동을 정하는 유아들의 대화이다. 이 팀 유아들은 사전활동으로 오름에서 지켜야 할 약속에 대해 알아보았다. 본 활동을 하던 도중에 떨어져 있던 쓰레기를 보면서 자신들이 알아보았던 약속들이 생각이 났다. 사후활동으로 길거리에 붙여져 있던 포스터를 봤던 경험을 기억하고는 쓰레기를 버리지 말자는 포스터를 제작하기로 결정하는 과정이다. 이러한 유아들의 활동을 보면서 유아 자신들의 경험에 근거한 활동을 제안하고 활동하였음을 알 수 있었다. 자신들의 경험이 더 의미 있게 다가오고 있는 것으로 간주된다.

나) 하고 싶은 활동, 할 수 있는 활동을 스스로 제안하는 유아들

Malaguzzi(1997)는 교사가 계획에 따라 진행하는 것이 아니라, 어린이가 가는 곳으로 따라 가야하며 어떻게 목표에 도달하게 하는 지가 중요하다(이유임,

2012: 14에서 재인용)고 하였다. 이에 교사는 유아들이 하고 싶은 활동에 적극 지지해 주었고, 활동을 어떻게 할 것인가를 교사가 계획하지 않고 유아들의 의견을 따라가면서 변화되는 유아 주도적인 활동은 유아에게도 교사에게도 즐거움으로 다가왔다.

은혜 : 나는 꽃 찾기 하고 싶어.

서아 : 나도 꽃 찾을 거야.

지용 : 나는 토끼 찾을 거야.

우성 : 나도 토끼 찾을 거.

지영 : 나도 꽃 찾을래.

지현 : 그러면 동물, 식물 다 찾기 할까? 그래서 사진 찍자.

우성 : 선생님 우리 정했어요. 우리 동물, 식물 찾기 할 거 예요.

이 교사 : 어떻게 찾을 건데?

은혜 : 걸어다니면서.

이 교사 : 걸어다니면서 어떻게 찾을 수 있어?

은혜 : 이렇게.

지용 : 그렇게 보면 안보여.

지현 : 그래 그렇게 보면 머리카락만 보이겠다.

(참여관찰, 2017, 2. 7)

교사가 주도하였던 활동 진행이 계속 이어질 때에는 유아들은 자신이 하고 싶은 활동에 대해 교사에게 해도 되는지 허락을 구했다. 교사는 활동에 강압적이지 않았음에도 유아들은 교사의 한마디에 안심하며 활동을 결정하고 진행하고 있었다. 하지만 교사의 권위가 더 약해지고 주도권이 유아에게 전환되면서 유아들은 하고 싶은 활동을 스스로 제안하였다. 위의 사례에서 보면 유아들은 자신이 하고 싶은 활동에 대해 의견을 내며 활동을 결정하는 과정이며 자신들이 정한 활동에 대한 의견을 교사에게 허락을 구하는 것이 아니라 제시하고 있다.

인성 : 그러면 사봉낙조 구경할래? 정상에 올라가서.

민우 : 그래.

민건 : 사봉낙조 그런데 밤 될 쯤 되야 볼 수 있어.

인성 : 아 그러네 그러네.

민건 : 그럼 저녁때 와야 해.

민우 : 맞아. 저녁에 가야해. 우린 아침에 가야 하니까 사봉낙조는 못 봐.

인성 : 그러면 뭐할까? 숨바꼭질 할까?

민우 : 안돼 숨바꼭질하려면 달려야 하잖아. 오름에서 달리다가 넘어질 수도 있어서 위험해.

(참여관찰, 2017, 2. 7)

위의 사례 또한 활동을 정하는 유아들의 토의 과정이다. 유아들은 오름에서 하고 싶은 활동을 정하는 도중에 사봉낙조를 구경하고 싶어 했다. 하지만 사봉낙조를 보려면 저녁노을이 저야 하는 저녁때 시간이기엔 유치원에서 활동하는 시간상 맞지 않아 활동으로 선택할 수 없음에 다른 활동에 대한 의견을 제안한다. 하지만 유아들이 제안한 활동 또한 안전상의 위험이 있음을 인지하고 활동으로 결정하지 않았다. 유아들은 활동의 주체가 되어 자신들이 하고 싶은 활동을 제안하고 결정하기도 하지만, 시간상 볼 수 없거나 안전상 위험의 요소가 있는 활동이 아니라 유아들이 할 수 있는 활동으로 스스로 제안하고 결정하게 되었다.

3) 시행착오를 스스로 치유하는 유아(실수조차도 학습의 기회로 갖기)

가) 다름을 인정하는 유아들

유아들은 스스로 주변에서 발견하고 탐색하는 과정을 통해 정보와 지식을 얻게 되며(이유임, 2012), 이러한 발견과 탐색의 과정을 통해 이전에 발견했던 것들과 새로 알게 된 사실이 일치하지 않을 경우 이를 수정하고 자신의 것으로 내면화하기 위한 ‘인지적 갈등’의 순간을 경험한다(박진영, 2002).

이 교사 : 정상에서 볼 수 없었던 것은 무엇이었니?

인성 : 우당도서관.

이 교사 : 그래 우당도서관은 정상에서는 보이지 않았지.

태준 : 별도봉도 정상에서는 잘 안 보였어요.

이 교사 : 그래 별도봉도 내려오는 길에서 봤을 때 더 잘 보였지.
 민건 : 칠머리 당굿도 못 봤어요.
 이 교사 : 맞아. 칠머리 당굿제 하는 곳을 우리가 못 찾았구나. 그러면 볼 수 있는
 건 무엇이었니?
 민우 : 봉수대, 팔각정.
 유준 : 유람선, 바다, 배.
 민건 : 선생님 일본 진지 동굴도 정상에서 본 게 아니에요. 올라가는 길에 계단 옆
 에 있었어요.
 이 교사 : 맞아 일본 진지 동굴이 정상에서 본 것은 아니었지.

(참여관찰, 2017, 2. 9)

위의 사례는 유아들이 사전활동으로 알아봤던 내용이 본 활동인 오름에 올랐을 때 달랐던 내용에 대해 이야기 나누는 과정이다. 유아들은 사전에 사라봉 정상에서 볼 수 있는 것들에 대해 인터넷 검색을 통해 알아보았다. 그래서 본 활동으로 자신들이 조사한 내용들을 사진으로 찍어서 기록으로 남기는 활동을 계획한 것이다. 하지만 사라봉 정상을 올라가기 전에 발견한 것들과 정상이 아닌 곳에서 발견한 것을 찾으며 조사했던 내용과 다름을 알게 되었다. 다름을 인정한 유아들은 사후활동으로 달랐던 부분을 사라봉의 전체 모습으로 표현하면서 경험에 의한 지식을 수정해 나갔다. 그와 관련한 사례는 다음과 같다.

이 교사 : 그렇게 사라봉 다녀와서 할 수 있는 활동을 팀별로 하고 싶은 활동을
 해 보는 거야
 민건 : 우리 뭐 해 볼까?
 태준 : 그림 그리는 건 어때?
 인성 : 무슨 그림?
 태준 : 우리가 본 거
 인성 : 풍경 그리는 거야?
 민우 : 그거 좋다. 그림 그리게
 이 교사 : 어떤 그림을 그리고 싶은 거야?
 태준 : 있잖아요, 사라봉 모습도 그리고요, 우리가 찾은 거요 그림도 그리고요
 일본진지동굴은 정상에 없었잖아요. 그건 정상에 안 그리는 거예요.
 이 교사 : 아~ 그러면 선생님이 큰 종이를 줄게. 거기에 사라봉의 모습을 그리고
 나서 정상에 있던 것은 정상에 그리고, 정상이 아닌 곳에 있던 것은 그

위치에 따라 그리는 거지? 우당 도서관은 사라봉의 어떤 위치에 있었어?
 민우 : 밑에요.
 이 교사 : 그래. 그러면 우당도서관은 사라봉이 이렇게 있으면 사라봉이 아니라 밑에다가 그리는 거지
 민건 : 아아 알겠다.

(참여관찰, 2017, 2. 9)

나) 아쉬움을 사후활동으로 극복하는 유아들

홍 교사 : 준희네 팀은 고무줄로 기차놀이 하면서 복도에서 지나가던데요.
 이 교사 : 맞아요. 준희네 팀이 본 활동에서 줄이 자주 끊어지는 바람에 기차놀이를 충분히 못한 게 아쉬웠나 봐요. 그래서 사후 활동을 정하는데 기차놀이를 많이 못해서 아쉽다는 이야기를 했어요. 그래서 교실에서 튼튼한 줄을 찾아서 기차놀이를 또 해 보니 되게 만족 해 하더라고요. 사라봉에서 충분히 못한 게 충족이 되었나 봐요.

(교사협의, 2017, 2. 10)

유아들은 자신들이 정한 활동이 제대로 진행이 되지 않아 아쉬워했다. 하지만 아쉬움을 치유하는 것도 유아들이었다. 이 팀 유아들은 자신들이 기차 줄로 정한 털실이 본 활동을 하던 도중 털실은 자꾸 끊어졌고, 그에 유아들의 흥미는 떨어졌고, 아쉬움이 남는 활동이 되었다. 아래의 사례와 같이 유아들은 본 활동에 대한 평가를 할 때 충분히 활동하지 못한 기차놀이에 대한 아쉬움을 드러냈고, 오름은 아니지만 기차놀이를 또다시 하고 싶다는 의견을 표현하였다. 이에 유아들은 오름은 아니지만 다시 기차놀이를 하고 싶다는 의견을 제시하였다. 이번에는 털실이 기차놀이를 하기에 적절하지 않다고 생각한 유아들은 교실 내에서 기차 줄로 쓰일만한 줄을 찾기 시작했고, 튼튼한 고무줄을 찾은 유아들은 기차 줄을 만든 후에 유치원에서 기차놀이를 하면서 아쉬움을 달랬다. 유아들이 정한 활동에 대한 시행착오도 유아들이 사후활동을 통해 극복한 것이다.

동건 : 기차 줄이 자꾸 끊어져서 기차놀이를 많이 못 해 봐서 아쉬웠어요.
이 교사 : 그래 기차 줄이 자꾸 끊어져서 아쉬웠겠구나.
현우 : 기차놀이 또 하고 싶어요.
오준희 : 근데 이번에는 튼튼한 줄로 해 보고 싶어요.
이 교사 : 그래. 줄이 튼튼해야겠지. 털실은 너무 약한 것 같아 그러면 튼튼한 줄
을 너희들이 찾아봐요.
장준희 : 어 땀끈. 테이프 붙여서 할까?
오준희 : 이건?
동건 : 이거 좋다 이거 좋아
오준희 : 묶었다. 아니 조금 잘라야겠다. 너무 길어
동건 : 기차줄 만들자 키 순서대로 만들자

(참여관찰, 2017, 2. 9)

V. 결론

1. 결론

본 연구의 목적은 A유치원의 지역화 교육인 오름친화교육 프로그램을 통해 교사와 유아의 경험적 의미를 탐색하고자 한 것으로 그 의의를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 오름친화교육 프로그램에서 활동의 주체는 교사가 아니라 유아일 때 지역에 대한 흥미와 집중도가 지속된다. 유치원 교육은 본래 아동중심 교육과정을 지향해 왔다. 그래서 유아들의 흥미와 요구를 반영하여 교육과정 활동을 계획·수립한다. A유치원 지역화 교육인 오름친화교육 프로그램 또한 유아들의 발달수준과 흥미를 고려하여 프로그램을 계획했다고 생각하지만 실제로 유아들의 의견이 반영된 것이 아니라 철저히 교사의 계획에 의한 활동이었다. 교사가 계획한 범위 안에서 전달식 수업을 진행하였을 때 유아는 수동적인 학습자였고 교사는 이를 방관하였다.

하지만 프로그램을 진행하면서 유아들은 교사가 주도하는 활동보다 자신들이 활동을 주도했을 때 오름에 대한 흥미를 보이며 궁금증을 유발하였고, 이는 곧 관심으로 이어졌다. 궁금증을 해결하기 위해서 자발적으로 오름에 대해 조사하기 활동을 하는 과정에서 유아들은 오름을 통해 보고 싶은 내용, 오름에서 하고 싶은 활동을 스스로 결정함으로써 오름에 대한 관심과 흥미도 지속되었다.

유아교육의 질이 교사의 질을 넘을 수 없다는 말이 있듯이(최가영, 2012), 새로운 프로그램을 계획을 해서 유아들에게 제공한다고 해서 좋은 수업이 이루어지는 것이 아니다. 내용도 중요하지만 수업의 주체가 누구냐에 따라 그 내용은 유아가 지식을 구성해 나갈 수도 있지만 유아를 언저리에서 맴돌고 그 자리에서 머무를 수도 있다. 유아가 수업의 주체가 되었을 때 지식을 적극 구성해 나갈 수 있는데 교사가 수업의 주도권을 가지고 일방적으로 따라오라고만 했을 경우, 학습의 근원인 흥미를 상실할 수 있기 때문에 유아들은 학습할 수 없는 것이다. 교

사의 학습 관, 유아관이 변하지 않고서는 교사가 아무리 훌륭한 수업을 계획했다고 하더라도 유아의 흥미와 무관하게 수업을 끌어가고자 하는 유아를 흥미를 무시한 수업은 유아의 마음을 끌어들 수 없다.

둘째, 교사는 유아들의 의견을 지원·지지해 줄 때 빛이 나는 존재이다. 교사는 유아의 요구나 흥미만을 존중함으로써 교사의 역할이 지나치게 축소되는 경향을 보이기도 한다. 유아들이 활동을 주도적으로 이끌어 나갈 때 교사의 역할은 방관자가 아니다. 유아들이 방향을 잡지 못할 때 최소한의 도움만으로 유아들이 스스로 활동의 방향을 결정하고 문제를 해결해 나갈 수 있다.

유아들이 주도적으로 활동을 계획하고 진행하면서 교사는 유아들의 의견을 수용하고 지지하는 역할을 한다. 하지만 유아들은 경험이 적기 때문에 자신들이 정한 의견에 방향을 잡지 못하거나 더 나아가지 못하는 상황에 부딪치곤 한다. 이럴 때 교사의 적절한 제안은 유아들이 의도를 갖고 활동을 주도하는데 방향키가 되어준다. 5차 실행과정에서 유아들이 정한 활동 재료의 오류가 발생하였다. 교사는 유아들에게 재료의 적합성에 대해 다시 되묻는 질문을 통해 유아들이 스스로 오류를 발견하게끔 하였다. 아직 경험하지 않은 갈등 상황을 미리 접해 보고 해결함으로써 지식과 경험을 얻게 되고, 자신감을 쌓을 수 있다(이유임, 2012)라고 하였다. 이러한 교사의 적절한 개입은 유아가 깊이 탐구하고자 할 때 그 기회와 자료를 제공하며, 유아 스스로 결정할 수 있는 기회를 제공한다.

셋째, 유아는 스스로 프로그램을 이끌어 가는 힘을 가진 존재이다. 활동의 주체가 된 유아들은 자신들의 요구에 맞는 놀 거리와 볼거리를 계획하여 활동하였다. 유아들은 오름 혹은 오름을 둘러싼 지역과 관련하여 생성된 궁금증에 대해 해결방법을 모색하였다. 또한 오름에서 하고 싶은 활동을 계획하고 진행하면서 활동을 주도적으로 이끌어 나갔다. 유아들이 계획한 활동은 대부분 자신들이 경험했던 활동에 근거한 내용들이었다. 아직 경험이 다양하지 않은 유아들이기 때문에 자신의 경험 내에서 활동을 계획한 것이다. 하지만 유아들이 계획한 활동은 유아들의 협의를 통해 결정한 활동으로 유아들이 할 수 있는 범위 내에서 규칙과 장소, 놀이 방법 등 자신들이 정한 것이었다. 유아들은 계획→준비 및 실행→평가의 단계로 실행해 나갔다.

이러한 유아들의 주도적인 활동 진행은 오름에 대한 관심과 흥미는 지속되게 하였지만 아직 사고가 덜 발달한 유아들이기에 유아들이 정한 의견이나 계획에 따른 시행착오는 같이 동반되었다. 사전에 조사했던 내용과 본 활동 시 알게 된 내용이 달랐을 경우 혹은 자신들이 결정한 재료가 부실하여 활동을 진행 할 수 없었을 때 등의 시행착오가 발생하였다. 하지만 이러한 시행착오도 유아들이 발견하였고, 오류를 수정하여 같은 활동을 해 보는 등 다양한 활동을 통해 치유하는 과정 또한 유아들이 이끌어 냈다. 이러한 과정은 유아들은 주도적인 활동을 통해 자신의 능력이나 한계를 확인하였고, 자신들이 선택한 과제를 끝까지 수행하는 모습을 통해 유아들의 주도성을 발견할 수 있었다. 이러한 유아들의 주도적인 경험은 흥미와 관심을 만족시키면서 학문적 구조를 이해하는데 만족시킨다.

2. 제언

본 연구는 연구자가 근무하고 있는 A 유치원의 지역화 교육 활동으로 진행하고 있는 오름친화교육 프로그램으로 한정하여 연구하였다. 이에 본 제주 지역화 교육에 대한 후속 연구를 위해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 제주의 독특한 지형인 오름으로 유아들에게 지역화 교육 프로그램을 통해 지역정체성을 형성할 수 있다는 연구를 진행하였다. 하지만 제주에는 오름 이외에도 다양한 자연환경이 구성되어 있어 제주의 자연을 통해 제주 지역에 대해 알아보는 지역화 교육이 가능하다. 또한 제주인 들의 삶을 통해 지혜를 알아 볼 수 있는 의식주 문화 등 다양한 주제로 지역화 교육이 확대·가능하다.

둘째, 본 연구에서는 지역화 교육 프로그램을 계획·수립 시 교사와 학습자인 유아의 요구를 반영하여 연구하였다. 하지만 연구자는 학습자인 유아가 지역에 대한 사전경험과 학습 수준을 정확하게 파악하지 못해서 지역화 교육 프로그램을 진행하는데 있어 교사의 의도에 따른 프로그램 진행이 많았다. 지역화 프로그램을 계획하고 수립 시 학습자인 유아의 의견 뿐 아니라 학부모의 의견을 반영하여 다각적인 시각을 갖출 수 있으며, 학부모의 자원 제공이나 참여로 다채롭고 풍성한 프로그램 운영이 가능하다.

참고문헌

- 강유진(2013). 유아의 놀이 주도성과 또래놀이 상호작용의 관계. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 강지현(2017). 2009개정 사회과 지역화 교재 구성 체제 및 내용 비교 분석. 부산 교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고남수(2002). 사진적 시각에서 바라본 제주 오름. 경일대학교 산업대학원 석사학위논문.
- 고성원(2007). 제주도 오름의 훼손 실태에 따른 관리·보존 방안연구. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고희주(2003). 제주설화의 교육적 활동에 관한 연구: 고등학교 문학교과를 중심으로. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 곽현주(2004). 수업반성과정과 유치원 교사의 교수행동. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 교육부(2015). **3-5세 연령별 누리과정 해설서**
- 국립국어원(2008). 표준국어대사전. <http://stdweb2.korean.go.kr/main.jsp>에서 2017년 5월 2일 검색.
- 금호유치원(2016). 2016 유치원 교육과정.
- 김기영(2015). 제주옹기를 통한 미술교육 지역화방안 연구. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김다희(2006). 어린이집 현장학습의 실태조사: 부산·이해 지역을 중심으로. 인제대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김리나(2010). 안동시의 지역정체성 변화에 관한 연구: 지역 기능을 중심으로. 경북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김문겸(2016). 강릉관노가면극교육을 통한 지역정체성 형성연구. 중앙대학교 국악교육대학원 석사학위논문.
- 김미숙(1997). 유아의 개념변화와 사위 인지: 빛과 그림자 개념을 중심으로. **열린 유아교육연구**, 2(1). 171-195.
- 김상범(2008). 제주도 오름경관의 선호 및 이미지 구조 특성에 관한 연구. 경희대

- 학교 대학원 박사학위 논문.
- 김선영(2001). 유아교육 구성주의 접근: 구성주의 교수에 대한 성찰. 아동학회지, 22(04).
- 김선호(2006). 교수-학습과정에서 나타난 교사역할: 단원중심과 레지오 접근법의 비교. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김순자(2011). 유아주도와 교사주도의 요리활동 전개방법이 유아의 과학적 개념에 미치는 영향. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김승태, 한동호(2008). **제주의 오름 368**. 대동출판사.
- 김연숙(2006). 지역사회 현장체험학습에 대한 유치원 교사의 인식 및 실태조사. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영옥, 지성애, 홍혜경, 마송희(1995). 유치원 교사의 지역특성에 따른 교육과정 운영에 관한 연구. **교육과정연구**, 13, 71-93.
- 김영옥, 홍혜경(2003). **유아를 위한 견학활동**. 창지사.
- 김은정(2002). 탐구적 과학교수학습법이 소리에 대한 유아의 개념 형성 및 탐구 능력에 미치는 영향. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김인자(2009). 지역축제를 활용한 현장체험학습활동의 유아교육효과에 관한 교사 인식 연구: 대전·충청권 유아교사를 중심으로. 배재대학교 관광축제호텔대학원석사학위논문.
- 김주원(2003). 지방자치단체 정체성 확립방안: 원주생명문화·도시를 중심으로. **한국지방자치학회**, 15(3), 209-235.
- 김지영, 임춘배(2015). 제주 자연환경과 문화를 활용한 초등 5,6학년 미술과 교육과정 지역화 연구. **한국초등미술교육학회**, 42, 181-203.
- 김한배(1994). 한국도시경관의 변천특성에 관한 연구: 경관과 그 정체성을 중심으로. 서울시립대학교 대학원 박사학위논문.
- 김혜음(2012). 기본생활습관동화를 활용한 이야기나누기 활동이 유아의 주도성 및 자기효능감에 미치는 영향. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남옥자(2008). 유치원교육의 지역화를 위한 교사, 장학사, 교수 간 협력 사례연구. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 노영희(1990). 유치원 교사의 교수전략에 따른 유아의 대인문제 해결능력의 비교.

- 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 도순남(2003). 교육의 지역화를 위한 교장의 역할. **한국교육행정학회**, 21(1), 73-93.
- 박정주(2014). 지역정체성 향상을 위한 지역박물관 활용 교육프로그램 개발 및 효과: 안산시를 중심으로. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 박진영(2002). 산책을 통한 유아의 경험세계. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 배선희(2005). 몬테소리 교육이 유아의 자기 주도성과 대인 관계 형성 능력에 미치는 영향. 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 서란아(2016). 유아교사의 기질과 유아의 자기 주도성의 관계. 경인교육대학교 교육 전문대학원 석사학위논문.
- 성영혜, 이광웅, 이재연, 서영숙, 이소희(1990). **육아론**. 서울: 숙명여자대학교 출판부
- 손일, 전중환(2003). 사회과 지역학습의 교재 개발에 관한 연구: 스트랜드 중심의 내용요소 선정과 조직 방안. **한국지리환경교육학회**, 11(1), 81-92.
- 심승희(1995). 역사경관과 지역 정체성에 관한 연구: 전주시 한옥보존지구와 역사 유적을 사례로. 서울대학교 대학원 석사학위논문
- 심재호(2000). 사회과 지역교과서에 반영된 지역정체성 연구: 초등학교 3학년 전라남도 지역교과서를 중심으로. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 안자현(2012). 현장체험학습을 통한 지역성 함양교육연구: 고양 꽃 전시회를 사례로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 엄정애(2007). 유아주도적 놀이 상황과 교사주도적인 일상생활에서 인지적 협력 구성 비교 연구. **유아교육연구**, 27(4), 161-185.
- 염미경(2006). 지역화와 지역정체성, 그리고 지역화교육의 방향: 제주도 사례를 중심으로. **시민교육연구**, 38(2), 101-136.
- 오숙현(2004). 유아의 사회적 능력 함양을 위한 주도성 증진 프로그램 개발 및 효과. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 오창명(1998). **제주도 이름과 마을이름**. 제주대학교 출판부.
- 이미경(2008). 초등사회과 지역정체성 형성에 관한 연구: ‘부산의 생활’ 지역교과서 및 학습자 지역정체성 분석. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 이부련(2003). 교육지역화를 위한 프랑스의 교육정책과 교육실천. **프랑스학연구**, 26, 415-446.
- 이영자(2006). 유치원 현장학습에 관한 연구. 관동대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이영자, 이기숙(1988). **유아를 위한 교사학습방법**. 서울: 창지사.
- 이유임(2012). 유아주도 교육을 지향하는 유치원의 교사협의체 경험연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이윤희(2002). 인천 시민의 지역 정체성에 대한 연구. **인천학연구**, 1, 9-32.
- 이진경(1997). 근대적 주체와 정체성: 정체성의 미시경제학을 위하여. **경제와 사회**, (35), 8-33.
- 이현주(2011). 교사의 지역 경험에 따른 지역화 수업 특성에 관한 연구: 경기도 포천 지역을 사례로. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임화자(2005). 지역 정체성 함양을 위한 프로그램 개발: 부산 지역을 중심으로. **사회과교육연구**, 12(1), 179-198.
- 장선경(2008). 유아교육기관 현장학습 운영을 위한 교사용 체크리스트 개발연구. 세종대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전영식(1984). **유아교육개론**. 서울: 형성출판사.
- 정현희(2006). 유아 코칭에서 주도성 향상을 위한 위인동화의 활용. 숙명여자대학교 대학원
- 제주관광대학교 부속유치원(2016). 2016 유치원 교육과정.
- 제주국제대학교 부속유치원(2016). 2016 유치원 교육과정.
- 제주까리따스 유치원(2016). 2016 유치원 교육과정.
- 제주도(1997). **제주의 오름**. 신제주 인쇄사.
- 제주발전연구원(2000). **제주 오름의 보전·관리 방안**. 제주도·제주발전연구원. 나우 인쇄출판사.
- 제주엔젤 유치원(2016). 2016 유치원 교육과정.
- 조순임(2010). 어린이집 교사가 인식하는 현장학습의 실태 및 개선방안: 경기도 김포시의 중심으로. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 차현주(1986). 한국의 상징에 관한 연구: 남한 9도의 시각적 symbol표현 방향을

- 위하여. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최가영(2012). 어린이집 원장의 “교사협업” 운영 경험에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최남정, 오정희(2010). 유아교실에서 발생하는 몰입과 미적경험: 자유선택활동 시간을 중심으로, **유아교육연구**, 30(1), 173-196.
- 최옥자(2009). ‘좋은’ 유아교사의 의미 탐구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최윤희(2003). 유아 주도적 학습이 유아의 창의력 향상에 미치는 효과. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최지영(2000). 역할극과 게임 중심의 의사소통 영어학습방법이 유아의 학습 흥미와 학습성취도에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 최태은(2011). 현장체험학습 운영 실태에 대한 교사와 학부모의 인식 비교. 경원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 하미현(2001). 유아교육기관의 현장견학에 대한 유아교사와 어머니의 인식 비교. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한은미(2015). 유아주도의 바깥 자유놀이에 관한 사례연구. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한국어린이육영회(1997). **교사를 위한 유아관찰 지침서**. 서울 : 한국어린이육영회
- 허정숙(2016). 지역화 교육을 위한 기록 이용의 현황과 활성화 방안: 초등학교 4학년 지역교과서 ‘부산의 생활’을 중심으로. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- Brockett, R. G & Hiemstra, R.(1991). *Self directed learning: Perspective on theory, eserch and practice*. New York: Routledge.
- Chard, S. C. (1992). *The Project approach-A practical guide for teachers*. Instructional technology Center, Department of Elementary Education The University of Alberta.
- Dodge, K. A. (1988). *A social information processing model of social competence in children. in. M. perlmutter(Ed.)*, Minnesota Child

- Psychology, 18, pp. 77-126, NY: Erlbaum.
- Erikson, E. h. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: W. W. Norton and Co.
- Fantuzzo, J. W., & mcWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 79-87.
- High, Scope Educational Research Foundation. (1992). *The High Scope child observation record for ages 2½ to 6: A developmentally appropriate assessment tool*. High, Scope Press.
- Long, H. B. (1995). *Self-directed learning: Challenges and opportunities*. Associates Current Developments in *Self-directed Learning* 81-91. Publication: Pilling-Cormick, J.
- Malcolm, D. S. (1995). *Trips and tricks in outdoor education*, Interstate Publishers. Inc.
- Merriam, S. B. (1994). **질적 사례 연구법**. 허미화 역. 서울: 양서원
- Oddi.(1986). Development and Validation of an instrument to identify Self-directed continuing learners. *Adult Education Quarterly*. 36. 97-107.
- Palmer, P. J. (2000). *The Courage to Teacher*. 가르칠 수 있는 용기. 서울: 한문화.
- Piaget, J.(1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Relph, E. (2005). **장소와 장소상실**. 이덕현, 이현주, 심승희 역. 서울: 논형 (원전은 1976).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. NY: Basic Books.
- Shaffer, D. B.(1999). *Developmental Psychology-Childhood & Adolescence*, (5th ed). NY: Tomson Learning.
- Spradley, J. P.(2006). Participant Observation. **참여관찰법**. 신재영 역. 서울: 시그 마프레스
- Tuan, Yi-Fu. (1976). *Humanistic geography*, Annals of the Association of

American Geographers, 66, 206-276.

Walsh, H. M.(1980). *Introducing the young child to the social world*. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.

【ABSTRACT】

The Teachers and Children's Experience on the Practice
for Oreum-friendly Education Program

Hyun-Jung Kim

Department of Educational Administration, Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Professor Lee, In hoi

The purpose of this study is to figure out the change patterns and experience of teachers and children by studying the Oreum-friendly education program of 'A' kindergarten which is on-going as a localized education in Jeju.

Specific study questions to achieve foregoing objective are as follows:

Firstly, what are the patterns and changes of teachers and children during the Oreum-friendly education program?

Secondly, what does the experience of teachers and children in the localized program mean?

To solve the questions of this study, the researcher selected two teachers who are in charge of the program for Oreum-friendly education at 'A' kindergarten as research participants and performed it for 7 months from August 2016 to February 2017. The diverse data such as in-depth interviewing of the research participants, discussion contents with teachers, the reflective journal of the researcher, and the children observation *et al.*, were collected and analyzed. The collected data were analyzed by grouping

with same segments, and described such as the change process of teachers and children in respect of program progress explanation and program practice.

The conclusions under above study result drive as follows:

Firstly, the interests and the concentration to the region are continued, when the object for activity in the Oreum-friendly education program is led by children not by teachers. The children showed interests and curiosity about Oreum activities when they initiated the activity themselves not by teacher's leading and it accompanied continuous interests. As the children determined desired activities and contents that they want to know themselves in the process of exploring the Oreum to settle the curiosity, the interests on the Oreum were continued.

Secondly, teachers exist to support children's opinions. Teachers play roles as a person in supporting the children's opinions when the children plan and proceed activities initiatively. However, since the children have less experience, they often fall into the situation where they can not decide directions on own opinions or not expand their thinking. Timely appropriate suggestions of teachers can be a way to expand children's thinking and be a navigation to drive activities with intentions.

Thirdly, the children have a power to lead the program themselves. The children planned and carried out the rules, places, and play methods within the extend of capability of children based on planned activities that the children decided under the discussion within the group. The children followed the steps of Planning→ Preparations and Execution→ Evaluation. The children recognized own capabilities and limits through initiative activities, and we could discover children's initiative characteristics by looking the efforts of completing the assignments which is selected by children themselves. These initiative experiences of children are satisfied the interests while it is understood the academical structures.

The suggestions for further study are followings;

First of all, the localized education is able to extend to the culture of food, clothing and a place to live(basic elements for life) that can recognize the various natural environment of Jeju and the wisdom through life of Jeju natives besides the Oreum.

Lastly, if we establish and plan the educational program, the programs with multiple aspects are required by reflecting the opinions of parents not only teachers and children's demands.

<부록 1> A유치원 오름친화교육 프로그램 세부 활동계획안

(지리적·자연적 요소의 예)

연령	교육과정 만 5세	장 소	느지리오름
일 시	2016년 10월 13일		
주 제	느지리오름		
목 표	<ul style="list-style-type: none"> - 느지리 오름 주변 지역에 관심 가진다. - 느지리 오름의 자연에 관심 가진다. - 오름을 오르면서 신체 조절 능력을 기른다. 		
누리과정 관련요소	<ul style="list-style-type: none"> • 자연탐구: 과학적 탐구하기 - 생명체와 자연환경 알아보기 • 의사소통: 말하기 - 느낌, 생각, 경험 말하기 • 사회관계: 사회에 관심 갖기 - 지역사회에 관심 갖고 이해하기 • 신체운동·건강: 신체 조절과 기본 운동하기 - 신체 조절하기 		
구분 시간	활 동 내 용	자료 및 유의점	
10:00 ~ 12:00	<p><사전활동></p> <ul style="list-style-type: none"> • 민오름 등반 경험에 대해 이야기 나눈다. - 민오름을 오를 때 무엇을 보았니? - 왜 ○○가 기억에 남았니? • 느지리 오름을 등반할 예정임을 소개한다. - 다음에 오를 오름은 느지리 오름이란. • 느지리 오름에 가면 무엇이 보일지 예측해 본다. - 느지리 오름에 가면 무엇이 보일 것 같니? - 왜 ○○ 보일 거라고 생각이 들었니? • 예측한 모습을 그림으로 그린다. • 예측한 그림을 서로 감상한다. <ul style="list-style-type: none"> • PPT자료를 보며 느지리오름에 대해 알아본다. - 느지리 오름의 위치, 높이, 이름의 유래 느지리 오름을 오르면서 주의해야 할 사항 - 느지리 오름의 다른 이름인 '망오름'에 대해 알아 본다. • 유치원 차량으로 느지리 오름으로 이동한다. • 느지리오름을 등반한다. - 느지리오름을 오르면서 보이는 것에 대해 이야기 나눈다. - 느지리 오름 정상에서 보이는 주변 지역에 대해 이야기 나눈다. - 느지리 오름의 자연물을 찾아본다. 	<p>종이, 그리기도구</p> <p>비상약품, 카메라, 여벌옷, 개인물통 컴퓨터, PPT자료</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • 느지리 오름을 내려와서 유치원 차량으로 유치원으로 이동한다.
	<p><사후활동></p> <ul style="list-style-type: none"> • 유치원에 돌아와서 느지리 오름에서 찍은 사진을 보면서 회상한다. - 느지리 오름에서 무엇을 보았니? - 기억에 나는 것이 있니? 왜 기억에 남았니? - 제주 사람들은 왜 느지리 오름을 망오름으로 정했을까? • 느지리 오름에서 본 풍경으로 노래를 개사해 본다.
평가	<ul style="list-style-type: none"> • 민오름 주변 지역에 관심 가지는가? - 무엇에 관심을 가지는가? - 민오름 주변 지역에 대해 알고 있는 점이 있는가? • 민오름 등반 시 유아들이 가장 관심 가지는 것은 무엇인가?

<부록 1> A유치원 오름친화교육 프로그램 세부 활동계획안

(문화적 요소의 예)

연령	교육과정 만 5세	장 소	새별오름
일 시	2016년 11월 23일		
주 제	새별오름		
목 표	<ul style="list-style-type: none"> - 새별오름에 위치와 생이새에 관심가진다. - 오름을 오르면서 신체 조절 능력을 기른다. - 새별오름에서 열리는 들불축제에 관심가진다. 		
구분 시간	활 동 내 용	자료 및 유의점	
10:00 ~ 12:00	<p><사전활동></p> <ul style="list-style-type: none"> • 새별오름에 대한 소프로젝트 접근법을 활용한다, - 새별오름에 대한 생각모으기 	<p><자료> 쓰기도구, 색지</p>	
자연탐구: 과학적 탐구하기 - 생명체와 자연 환경 알아보기	<ul style="list-style-type: none"> - 유목화, 주제망 그리기 - 새별오름 · 들불축제에 대한 궁금한 점 - 궁금한 점 조사하기 - 조사한 내용을 공유하기 <p><본 활동></p> <ul style="list-style-type: none"> • PPT자료를 보며 새별오름에 대해 알아본다. 		
		<p>비상약품, 카메라, 여벌옷, 개인물통 컴퓨터, PPT자료,</p>	

<p>의사소통: 말하기 - 느낌, 생각, 경험 말하기</p> <p>의사소통: 듣기 - 바른 태도로 듣기</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 새별오름의 위치, 새별오름의 높이, 새별오름을 오르면서 주의해야 할 사항, • 유치원 차량으로 새별오름으로 이동한다. • 새별오름을 등반한다. - 새별오름을 등반하며 주변 자연환경에 살펴본다. - 들불축제가 열리는 공간을 찾아본다. • 새별오름을 내려와서 유치원 차량으로 유치원으로 이동한다. 	<p>사진자료,</p>
<p>신체운동 · 건강: 신체 조절과 기본 운동하기 - 신체 조절하기</p>	<p><본 활동></p> <ul style="list-style-type: none"> • 유치원에 돌아와서 새별 오름에서 찍은 사진을 보면서 회상한다. - 새별 오름에서 무엇을 보았니? - 기억에 나는 것이 있니? 왜 기억에 남았니? - 왜 새별 오름에서 들불축제를 했을까? • 역할영역에서 들불축제를 준비하고 활동한다. 	
<p>평가</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 들불축제의 의미를 이해하는가? • 새별오름에서 들불축제가 열리는 이유를 이해하는가? • 새별오름 등반 시 유아들이 가장 관심 가지는 것은 무엇인가? 	

연구 참여 동의서

본 연구의 목적은 ‘오름친화교육 프로그램’을 중심으로 누리과정 기반 지역정체성 교육프로그램 개선방안 연구를 통해 자신이 살고 있는 지역에 대한 지역정체성을 확립하고, 자긍심을 갖는데 목적을 가지고 있습니다.

본 연구는 질적 연구방법 중 반구조화 된 면담의 형식을 따라 자연스러운 분위기에서 이야기를 나누는 형태로 진행될 것이며, 면담의 내용은 녹음되고 이후 문자화 될 것입니다. 면담 시간과 장소는 참여자와의 협의를 통하여 정할 것이며, 1회 면담 소요 시간은 30분에서 1시간 정도이며, 충분한 자료가 나올 때까지 3회 이상 실시될 것입니다.

면담에 참여해주신 귀하의 개인 신상에 관한 모든 정보는 익명으로 처리될 것이며, 수집된 정보 일체는 연구목적 이외에는 사용되지 않을 것입니다. 참여자의 요청이 있을 경우 면담 자료의 공개나 철회를 약속드리며, 참여의사가 없어진 경우 언제든지 참여를 거절하실 수 있습니다. 연구가 끝난 다음에는 연구결과를 참여자와 나눌 것입니다.

본 연구를 통하여 유치원 현장에서 누리과정 안에서 지역정체성 프로그램을 운영하는데 시사점을 제공함과 더불어, 교수학습법의 변화와 유아교사의 전문성 향상에 기여하시게 될 것입니다.

본인은 누리과정 기반 지역정체성 교육프로그램 개선방안 연구에 자발적으로 참여하고자 합니다.

본 연구에 참여하는 동안 참여자 자신에게는 어떠한 위험이 따르지 않으며, 참여자의 이름이 익명으로 처리됨을 인지하고 있습니다.

본인은 면담에 응할 것과 면담 내용을 기록하는 것을 허락하며 면담내용이 연구에 사용되는 것을 허락합니다.

참 여 자 :

연 구 자 : 김 현 정

(제주대학교 교육대학원 교육학과 석사과정)

날 짜 : 2016년 8월 일

연구 협조 동의서

안녕하십니까?

A유치원 교사 김현정입니다. 저는 현재 제주대학교 교육대학원에서 만 5세 특색활동인 ‘오름친화교육 프로그램’을 통해 제주 지역화와 관련한 현장연구를 하고 있습니다. 제가 유아들과 함께 ‘오름친화 교육 프로그램’을 실시하는 과정에 귀댁의 자녀의 사진, 그림, 이야기를 연구(석사학위 논문)작업 2016년 8월부터 2017년 8월까지 사용하고자 합니다. 그 외의 용도로는 절대 사용하지 않겠습니다. 이를 동의해 주신다면, ‘오름친화교육 프로그램’을 제주 지역화와 관련하여 개선하는데 기회로 작용하게 될 것입니다. 감사합니다.

정보수집 목적	누리과정 기반 지역정체성 교육프로그램 개선방안 연구(석사학위 논문) 작업에 사용
정보수집 항목	사진, 그림, 이야기, 관찰
정보의 보유 및 이용기간	2016년 8월 ~ 2017년 8월까지 (위 기간은 석사학위 취득기간입니다.)
연구에 자녀의 정보가 사용되기 원하지 않을 경우 동의를 거부할 수 있습니다. 거부에 따른 불이익은 전혀 없습니다.	

자녀의 사진, 그림, 이야기가 연구에 사용되는 것을 동의합니다.

어린이 이름 :

보호자 : (서명)

2016년 A유치원 교사 김현정(제주대학교 교육대학원 석사과정 재학중)