

아동중심실천연구

Journal of Association Of Child-centered Practice

제16권 제2호

■ 아동 대상 인권교육에 대한 인식과 요구에 관한 연구: 자기표현 중심
인권교육을 바탕으로

----- 우진경

■ 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구동향 분석:
2010~2021년 국내 학술지 논문을 중심으로

----- 안지혜, 안소영

2021년 12월

아동중심실천연구

제16권 제2호

한국아동중심실천학회

차 례

제 16권 2호 / 2021. 12. 31

| 논 문 제 목 | 저 자 |
|---|---------|
| 아동 대상 인권교육에 대한 인식과 요구에 관한 연구: 자기표현 중심 인권교육을 바탕으로 | 우진경 |
| 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구동향 분석 : 2010~2021년 국내 학술지 논문을 중심으로 | 안지혜·안소영 |

아동 대상 인권교육에 대한 인식과 요구에 관한 연구: 자기표현 중심 인권교육을 바탕으로*

우진경**

< 요약 >

본 연구는 아동의 권리실천 능력을 향상시키기 위해 자기표현 중심 인권교육과 실행방법에 대한 요구를 살펴봄으로써 인권교육의 새로운 방향을 제시하는 데 목적을 둔다. 이를 위한 자료 수집은 초등학생 6명, 학부모 4명, 초등 교사 3명을 대상으로 이루어졌으며 반구조화 면담 형식으로 진행되었다. 본 연구의 결과를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 연구 참여자들은 아동의 자기표현을 통한 권리실천의 중요성을 인식하고 있었으며 이에 대한 인권교육이 이루어지기를 원하였다. 둘째, 자신과 타인의 권리 존중을 위해 인권교육에서 자기표현의 방법 등의 내용이 다루어지기를 원하였다. 셋째, 인권교육 교수-학습 방법 및 운영방법과 관련하여 다양한 매체의 활용과 연령별 맞춤형 인권교육에 대한 요구를 볼 수 있었다. 이러한 연구결과를 통해 교육현장에서 아동 인권교육의 내용 구성과 방법에 대한 시사점을 찾을 수 있으며 인권교육에 대한 새로운 접근의 필요성을 제기할 수 있다.

주제어 : 인권교육, 자기표현, 아동권리

※ 논문접수: 2021. 10. 31 / 수정본접수: 2021. 12. 07 / 게재승인: 2021. 12. 13

* 본 논문은 박사학위 청구논문의 일부를 수정·보완한 것임

** 아동존중상호작용 연구소 연구원(hwango1220@gmail.com)

I. 서론

‘인권’은 인간이 인간답게 존재하기 위한 보편적인 인간의 모든 권리 및 자격을 총칭하는 것으로 모든 인간에게 동등하게 보장되고 존중되어야 한다. 이러한 인권은 누구에게나 주어지는 것이지만 자신의 권리를 알고 실천하기 위한 인권의식이 전제되어야 한다. 인권의식 향상을 위해서는 외부로부터의 자극 즉 자신과 타인의 권리에 대한 이해와 존중을 바탕으로 한 인권교육이 필요하다. 그리고 인권교육은 무엇보다 유, 아동기에서부터 시작되어야 하며 인권의식 향상이 아동의 권리실천으로 이어지게 하는 데 중요한 역할을 해야 한다. 구정화, 설규주 그리고 송현정(2004)은 인권교육을 ‘자신이 가진 권리를 알고, 인권을 존중하고 보호하기 위한 행동 양식과 기술, 인권을 존중하는 태도의 형성을 동시에 추구하도록 하기 위한 일체의 교육적 노력’이라고 보았다. 따라서 인권교육은 인권에 대한 지식, 가치, 태도를 위한 기술을 전하여 자신을 삶의 주체로 세우고 개인과 타인의 권리를 존중하고 보호할 수 있도록 변화를 목표로 하는 활동이라고 할 수 있다.

그런데 인권과 인권교육은 매우 포괄적이고 추상적인 개념이어서 이를 교수 학습 내용과 과정으로 구체화 시키기 위해서는 방향성에 대한 해석이 필요하며 인권을 어떤 측면에서 접근할지에 대해 충분한 검토가 필요하다(허수미, 2008). 이와 관련하여 먼저 인권교육이 어떠한 방향성을 가지고 실행되고 있는지, 실제 인권교육의 기본 목표와 방향이 인권교육의 목적에 부합하고 있는지 살펴볼 필요가 있다. 또한 인권교육은 아동의 인권적 태도의 변화를 최대화시키는 것이라고 할 수 있으므로 이를 위한 인권교육의 방향에 대한 모색이 함께 이루어져야 할 것이다.

우리나라의 인권교육은 초기 소수의 시민단체에 의해 주로 시행되었지만 점차 제도권 교육과정으로 그 범위를 확장하여 지금은 공교육 안에서도 이를 활성화시키기 위한 노력이 계속되고 있다. 그렇지만 아직은 우리나라 인권교육의 한계점에 대해 개선을 요구하는 목소리가 계속 이어지고 있으며 인권교육의 새로운 방향과 접근이 필요하다는 주장이 제기되고 있다. 구정화(2009)는 유엔아동권리협약에서 기본적으로 아동의 다양한 권리목록을 제시하지만 더 우선적인 것은 아동을 권리를 가진 존재로 보고 교육의 목적으로 인간의 존엄성과 권리를 강조하는 것이라고 하였다. 즉 인권교육에서 무엇을 다루어야 하는지도 중요하지만 이에 앞서 교육 대상에 대한 고려와 인권교육의 가장 기본적인 원리와 목적에 충실해야 한다는 것을 시사하고 있다고 볼 수 있다. 따라서 인권교육에서 학습자인 아동을 보는 시각의 변화가 필요하다고 보았는데 즉 학습자를 인권을 가진 존재로 볼뿐만 아니라 스스로 일상에서의 인권 문제에 대하여 조사하고 변화를 추구하는 존재로 보도록 하는 시각의 변화가 필요하다고 하였다. 이정주(2011)는 인권교육이 여전히 법적 테두리 안에 존재하는 것에 대해 인간으로서의 권리인 인권이 법적 시각에 근거하여 제시되는 것은 인권에 대한 충분한 시각이 될 수 없다고 하였다. 또한 인간이기에 누려야 하는 인권으로서의 접근보다는 소수자에 대한 보호의 관

점에 입각한 인권만의 강조는 학습자인 아동이 인권의 주체이자 요구자로 중심에 서지 못한다는 우려의 측면이 있다고 주장하였다.

학교 교과 과정에서는 인권에 대한 개념과 내용을 다루고 있지만 아동 인권교육이 나아가야 할 방향에 의문이 제기되고 현재의 인권교육을 보완할 수 있는 새로운 인권교육이 요구되기도 하였다. 인권교육 내용을 살펴보면, 지금 여기에서 이러한 모습으로 살고 있는 '나'에게 직접적으로 적용되어 인권 문제가 내 일상에서 시작되는 것임을 분명히 알려줄 필요가 있음에도 학습자인 학생이나 청소년을 주인공으로 다루는 비율이 낮고 이들의 생활과 관련한 인권 설명이나 사례가 낮은 편이다(구정화, 2012). 즉 아동 스스로의 권리를 찾기 위한 내용은 아직 부족함을 볼 수 있어 인권교육에서 아동의 실생활에서 아동의 이야기를 소재로 한 인권교육의 내용들을 보다 많이 포함할 필요가 있다. 하경수(2013)는 초등학교 인권 교과서는 어린이가 겪어야 하는 인권 현실과 그들의 문제의식에서 출발하여 그것을 해소하고 해결하는 방안을 제시하는 방향으로 구성되어야 하지만 현재 인권교육은 아동이 현실에서 경험할 수 없는 추상적인 내용을 중심으로 이루어지는 경향을 보인다고 지적하였다. 이는 인권교육이 아동을 자신의 권리 주체자로 세우기 위함이라는 목적과도 거리가 먼 것으로 아동의 삶으로부터 출발하지 않은 인권교육은 아동의 변화를 이끌어내기 어렵기 때문이다.

위의 내용을 통해 앞으로 학교 인권교육의 기본 방향을 살펴보면 아동의 인권에 대한 이해를 높이기 위해 인권교육은 아동의 생활에서 자신의 권리를 인식하고 주장할 수 있도록 그리고 인권 문제를 해결할 수 있도록 구성되어야 할 것이다.

자신의 권리는 자신의 권리 인식과 함께 권리실천 행동을 통해 이루어질 수 있는데 이를 위해서는 먼저 자신에 대한 이해와 존중을 바탕으로 자신의 생각, 감정, 욕구 등을 자유롭게 표현할 수 있어야 한다. 아동권리협약에서도 아동의 표현의 자유를 비롯하여 다양한 사회적 권리를 가진 주체로서의 아동을 강조하고 있다. 따라서 아동의 자기표현은 아동 스스로 권리주체로서 인식하는 것을 넘어 권리실천 행동으로 이어지게 하는 가장 중요한 요소 가운데 하나라고 할 수 있다.

자기표현은 그 개념의 정의를 통해서도 권리와 연관성을 찾아볼 수 있는데 Wolpe와 Lazarus(1966)는 사회적으로 수용될 수 있는 모든 권리와 느낌의 표현이며 긍정적, 부정적 감정 모두를 포함한다고 보았다. Adams(1989)는 자기표현이 자신의 가치관, 욕구, 바람이 무엇인지 잘 파악하고, 자신의 생각과 감정을 다른 사람에게 효과적으로 전달하며, 자신의 욕구와 권리를 충족시키기 위해 주도적으로 하는 행동이라고 정의하였다. 즉 자기표현은 의사소통뿐만 아니라 자신의 욕구에 대한 진정한 이해와 이를 위해 주도적으로 행동하는 것까지 포함한다.

이러한 자기표현은 아동의 발달적 특징에 비추어 보았을 때 아동에게 중요한 행동요소이기도 하다. 먼저 학령기 아동의 사회적 행동의 특징을 살펴보면 교우 집단에 민감성을 보이고 자기 중심성에서 사회화로의 전환을 의미하는 중요한 특성을 볼 수 있다. 그리고 집단의 지도자에게 자발적 동조 현상을 보이며 점차 감정을 감추거나 가장하는 법을 배워간다. 이로써

아동은 사회의 규범과 규칙을 배워나가고 사회적 행동을 사회적 관계를 통하여 습득한다(강향옥, 2002). 이를 통해 아동에게 사회적 관계가 중요한 의미를 가질 수 있으며 이러한 사회적 관계 속에서 자신의 감정을 감추는 등 자기 중심성을 탈피하여 타인의 관점에서 조망하고 행동할 수 있다는 것을 알 수 있다. 그러나 여기서 살펴보아야 할 점은 점차 아동의 자기표현이 사회적인 측면에서 고려될 수 있다는 것인데 이때 아동이 지나치게 자신의 감정을 숨기거나 타인에게 맞춰지기보다는 각 상황에 적절한 자기표현 능력을 갖추고 나와 타인과의 균형을 이룰 수 있도록 해야 한다는 것이다. 즉 아동이 자신의 생각, 욕구 및 감정 등을 스스로 억제하기보다는 자연스러운 자기표현이 이루어질 수 있도록 하는 것이 중요하다.

이미 많은 연구에서는 자기표현의 어려움이 가져오는 부정적인 측면을 밝히기도 하였는데 억제를 통해 자기주장을 펴지 못하는 사람은 심한 성격적 문제를 가질 수 있다(Wolpe, 1969). 또한 자신의 욕구나 권리 등을 마음속에 있는 그대로 솔직하게 드러내지 못하고 참는 다거나 상대방이 요구나 권리 등을 강요했을 때 싫어도 받아준다면 생산적인 인간관계로 발전할 수 없다(송성희, 1993). 이진혜(2005)가 제시한 자기표현의 기능을 살펴보면, 개인의 권리를 지키는데 중요한 요소로 개인의 권리유지와 보존을 위해 정당한 요구나 의견을 적극적으로 표현할 필요가 있으며 자기표현을 하지 않는 사람은 또래나 주변 사람들로부터 자기 권리를 침범당해도 자기 권리를 주장하지 못하고 권리를 침해받는 생활을 지속하게 된다. 아동의 경우에도 마찬가지로 자기표현을 제대로 하지 못하고 위축된 아동은 전반적으로 또래와의 대인관계를 잘 맺지 못할 뿐만 아니라(김화연, 2012) 청소년기와 성인 초기에 이르기까지 고립되고 위축된 행동이 지속된다(송은일, 1995).

학령기 아동의 자기표현은 이러한 사회적 측면 외에도 아동의 내면적 특성과의 관련이 있는데 아동의 자기표현은 자아존중감과 밀접한 관계를 보이며 긍정적인 자아존중감 형성에 중요한 영향을 미치기도 한다. 이와 관련한 연구(이은경, 2002)에서는 아동의 자기표현력 신장은 자신의 욕구와 권리를 스스로 인정하고 가치 있게 보게 되어 자아존중감이 높아지게 된다고 밝혔다. 그리고 이러한 아동의 자아존중감은 다시금 또래와의 조화로운 관계에 긍정적인 영향을 미쳐 앞서 밝힌 바와 같이 대인관계에서 중요한 사회성 향상에도 효과를 줄 수 있는 것으로 나타났다.

이와 같이 아동은 자기표현을 통해 스스로 자신의 가치와 권리를 인정하고 존중할 수 있으며 이러한 자신에 대한 존중감은 다시금 타인과의 관계에서 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 자기표현은 아동의 내면 그리고 타인과의 사회적 측면에서 중요하며 아동의 삶에 전반적으로 영향을 미칠 수 있으므로 아동의 각 상황적 맥락 속에서 자유롭게 이루어질 필요가 있다.

따라서 아동에게 올바른 자기표현 능력을 증진하고 이를 통해 자신의 권리를 존중하고 실천할 수 있는 교육적 접근이 필요하다. 하지만 지금까지의 연구들을 살펴보면 자기표현을 인권교육의 내용 요소로 포함한 연구 자료(Reardon, 1995; Unesco, 1997)를 제외하고는 자기표현을 통한 인권교육에 대한 구체적인 연구는 찾아보기 어려운 실정이다. 이와같이 자기표현

이라는 개념과 직접적으로 관련된 연구는 부족하였으며 의사표현의 자유를 중시한다는 점에서 유사한 맥락에서 살펴볼 수 있는 유, 아동의 참여권 신장과 관련된 몇몇 연구들(서혜정, 서영숙, 김진숙, 2012; 이용교, 2004)만을 찾아볼 수 있었다. 이에 본 연구에서는 자기표현을 인권교육의 중요한 내용 요소로 인권교육에 보다 적극적으로 활용할 수 있는지 그 적용 가능성에 대해 살펴보려 한다. 인권교육의 방향 찾기는 무엇보다 실제 인권교육 현장의 소리를 통해 이루어져야 하므로 현장의 요구를 알아보고 자기표현을 통한 인권교육이 가지는 주요한 목적과 의의를 찾아보고자 한다. 또한 인권교육의 내용과 함께 방법적인 측면에서의 고찰 역시 중요하므로 이와 관련하여 살펴보도록 한다. 이를 통해 본 연구에서는 자기표현 인권교육의 가치를 재조명할 뿐만 아니라 인권교육의 향후 방향에 대한 모색을 하고자 한다. 이를 위한 연구문제는 첫째, 자기표현 중심 아동 인권교육에 대한 인식은 어떠한가? 둘째, 자기표현 중심 아동 인권교육에 대한 요구는 무엇인가? 이다.

II. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구에서는 인권교육의 의미와 목적, 교육내용과 학습 방법에 대한 인식과 요구를 알아보기 위해 초등학교 학생 6명, 학부모 4명, 초등 교사 3명을 대상으로 면담을 실시하였다. 면담 참여자의 개인적 특성은 다음과 같다.

<표 1> 면담 참여 아동의 개인적 특성

| 참여자 | 연령 | 성별 | 학년 | 거주지 | 인권교육 참여 경험 |
|-----|-----|----|-----|-----|------------|
| A | 10세 | 남 | 3학년 | 서울 | 무 |
| B | 9세 | 여 | 2학년 | 서울 | 무 |
| C | 9세 | 여 | 2학년 | 경기 | 무 |
| D | 11세 | 남 | 4학년 | 서울 | 무 |
| E | 13세 | 여 | 6학년 | 경기도 | 유 |
| F | 12세 | 남 | 5학년 | 서울 | 유 |

<표 2> 면담 참여 학부모의 개인적 특성

| 참여자 | 연령 | 성별 | 자녀의 학년 | 거주지 | 직업 유무 |
|-----|-----|----|----------|-----|-------|
| A | 40대 | 여 | 4학년/ 2학년 | 서울 | 유 |
| B | 40대 | 여 | 4학년 | 서울 | 유 |
| C | 30대 | 여 | 1학년 | 서울 | 유 |
| D | 30대 | 여 | 2학년 | 경기도 | 유 |

<표 3> 면담 참여 초등 교사의 개인적 특성

| 참여자 | 연령 | 성별 | 담당 학년 | 거주지 | 인권교육 연수유무 |
|-----|-----|----|-------|-----|-----------|
| A | 30대 | 여 | 3학년 | 경기도 | 무 |
| B | 30대 | 여 | 1학년 | 경기도 | 무 |
| C | 50대 | 여 | 4학년 | 서울 | 무 |

2. 연구절차

인식 및 요구조사를 위한 면담은 각 대상에 따라 2015년 5-6월에 1차적으로 이루어졌으며 11월에 2차 면담이 진행되었다. 1차 면담에서는 초등학생 4명, 학부모 4명, 초등교사 3명을 대상으로 하였고 2차 면담에서는 1차에서 불충분한 초등학생 대상 면담을 보충하기 위해 새로운 초등학생 대상 2명을 통해 이루어졌다. 면담은 1, 2차 모두 반 구조화된 면담 형식으로 진행되었다. 초등학생의 경우 각 1-2회의 면담을 실시하였으며 학부모와 교사의 경우 각 1회의 면담이 이루어졌다. 면담 실시 전 주제에 대한 설명과 함께 동의를 얻고 각 연구 참여자 또는 아동의 보호자와 면담일정을 정하여 직접 방문과 전화를 통한 개별 면담을 실시하였다. 각 면담은 1시간 - 2시간 동안 진행되었으며 연구 참여자와의 일정합의에 의한 시간과 장소(연구 참여자의 집, 학교 근처 카페 등)에서 이루어졌다. 면담 후 부족하거나 불명확한 정보는 정확한 자료 수집을 위해 E-mail을 통한 서면 또는 전화 등을 통해 자료를 추가 보완하였다.

면담에서는 자기표현 중심 인권교육의 필요성을 통해 의미와 목적을 살펴보고자 하며 아동 대상으로 인권교육이 이루어질 때 학습되어야 할 내용에 대해 알아보았다. 그리고 아동 대상 인권교육이 보다 아동에게 쉽게 접근할 수 있고 효율적으로 학습이 이루어질 수 있도록 교수-학습 방법에 대한 내용에 대해 질문을 하였다.

면담에서는 각 연구 참여자의 특성에 따라 질문의 차이를 두었는데 이에 대해 구체적으로 살펴보면 먼저 초등학생들을 대상으로 한 면담에서는 지금까지의 인권교육을 받은 유무에 대해 물어보고 인권과 관련된 개념에 대한 이해에 대해 알아보았다. 그리고 아동 실생활에서의 자기표현을 통한 권리 보호와 주장의 정도를 알아보고 아동 인권교육 경험과 관련된 질문을 통해 인권교육의 내용과 방법에 대한 새로운 제시 안을 살펴보았다. 학부모의 인권교육에 대한 인식과 요구에 대해 알아보기 위해서는 자기표현 인권교육의 필요성 그리고 아동의 자기표현 증진을 위해 인권교육이 포함할 수 있는 내용과 방법에 대한 견해를 살펴보았다. 초등 학교 교사와의 면담을 통해 현행 인권교육의 실태와 개선점에 대해 알아보았으며 자기표현과 관련된 인권교육의 필요성 그리고 학습 내용과 방법에 관한 인권교육의 요구들을 들어보았다.

3. 자료 분석

자료 분석을 위해 대상자와의 면담 시 녹음된 자료들을 전사하여 분석하였으며, 자료의 검토 및 탐색 과정, 자료의 반복적 읽기, 범주별 분류의 과정을 거쳤다. 면담자료의 검토를 위해 먼저 전사된 자료를 반복적으로 읽고 의미 있는 자료들을 표시하며 분류해 나갔다. 자료의 비슷한 개념들을 분류하거나 서로 묶으면서 큰 개념을 찾고 범주를 나누었다. 범주를 나누는 후에도 각 범주 간의 연관성을 고려하며 다시 반복하여 읽는 분석과정을 거쳤고 불필요한 자료를 축소하거나 다른 범주로 새롭게 구성하며 수정을 하였다. 먼저 면담자료들은 크게 인권교육에 대한 인식과 요구라는 범주로 나눌 수 있었으며 세부적으로는 자기표현 관련 인권교육의 의미 및 필요성에 대한 인식, 학습 내용과 방법에 대한 다양한 요구들 그리고 인권교육과 함께 수반되어야 하는 변화에 대한 요구라는 소주제로 구성되었다.

Ⅲ. 연구결과

1. 자기표현 중심 인권교육에 대한 인식

1) 자기표현 중심 인권교육의 의미

(1) 존중받는 아이로 성장하기

학부모는 아동이 자신의 권리에 대해 배우는 것에 긍정적인 입장을 보였다. 특히 교과 과정에서 많이 다루어지지 않고 있다는 점을 고려해 아동 권리교육이 필요함을 이야기하였으며 아동 권리교육을 통해 향상될 수 있는 아동의 개인적 심리적 특성을 중요하게 여기고 있었다. 그리고 권리교육을 통해 하나의 인격체로서의 자신을 인식하고 인정하게 되면서 스스로 자신을 존중하게 될 것으로 기대하는 모습을 볼 수 있었다. 이와 함께 끊임없는 자기표현을 통해 아동의 사고력 증진이 이루어질 것이라는 자신의 견해를 밝히기도 하였다.

아동이 권리를 배울 필요는 있어요. 그 아이가 하나의 인격체라는 생각을 갖게 되고 존중받고 있다는 느낌을 받을 수 있게 되니까요. 그리고 자신의 의견을 계속 이야기하다 보면 그 아이의 사고가 확장될 수 있다는 점에서도 좋을 것 같아요. 그런데 아이들에게 아동권리교육이 필요하지만 학교에서는 생각보다 많이 이루어지지 않는 것 같아요. <학부모 A>

(2) 표현을 통해 자신에게 최적화된 환경 만들기

자신의 권리를 실현하기 위해 필요한 것은 자유롭게 자신의 의견을 표현하는 것이라고 할 수 있다. 면담 참여 아동과 교사는 이에 대한 자신의 경험과 생각을 이야기 하며 아동권리 교육의 중요성을 이야기하였다.

안전과 같이 중요한 문제는 계속 이야기해야 하는 것 같아요. 그런데 이런 것들을 쉽게 선생님이나 학교에 이야기 못 하는 친구들이 많아요. 우리에게 꼭 필요한 것들은 말을 해서 알려야 한다고 생각해요.... (중략) 저도 지금은 아동권리 교육을 받으면서 달라졌는데 친구들이 아동권리에 대해 배워서 우리의 생각을 말할 수 있었으면 좋겠어요. <초등학생 F>

위의 아동은 인권교육을 받은 경험이 있는 아동으로서 아동권리 가운데에서도 의사표명권에 대해 강조하는 모습을 보였다. 참여 아동은 자신들에게 필요한 것들을 외부로 알려 자신들이 살아가는 환경에서 필요한 것들을 스스로 찾고 해결하고자 하는 의지를 보이기도 하였는데 아동 권리 교육을 통해 자신의 변화된 모습에 대해 밝히기도 하였다. 그리고 자신과 같이 권리교육을 통해 주위의 친구들이 변화하기를 바라는 모습을 보이기도 하였다.

아이들이 무엇을 원하는지 표현하는 것은 정말 중요해요. 무엇을 원하는지 말하지 않는다면 부모님이나 선생님 등 주위의 어른들은 아이들의 생각을 잘 모를 때가 많아요. 아이들이 그때그때 무엇을 생각하고 원하는지 안다면 거기에 맞는 환경이나 원하는 것을 해줄 수가 있겠죠. 그런데 자신이 생각하는 것을 말하는 데 익숙하지 않은 아이들이 생각보다 많아요. 자신의 생각을 말하는 것을 권리교육을 통해 연습할 수 있으면 좋을 것 같아요. <교사 B>

참여교사 역시 아동의 자기표현을 중요하게 생각하는 것을 볼 수 있었는데 아동의 비자기표현 행동은 성인에게 아동을 이해하는 것을 어렵게 하고 아동이 원하는 것 그리고 원하는 환경을 지원하는데 어려움이 있다는 우려감을 나타내었다. 이 교사는 성인이 아동의 요구를 즉각적으로 반응하기 위해서는 아동의 표현이 중요하다고 보았으며 이에 익숙하지 않은 아동을 위한 자기표현 강화 방법으로서 권리교육을 통한 연습이 이루어지기를 바라였다.

(3) 공동체 안 더불어 살아가기

학부모는 한 사회의 구성원으로서 어렸을 때부터 아동이 타인과 함께 살아가는 데 필요한 배려심과 사회적 기술을 알아가는 것을 중요하다고 인식하고 있었는데 아동이 이러한 것들을 배우면서 다른 사람과 생활하는 데 있어 어려움을 줄일 수 있다고 보았다. 한편, 면담 참여교

사는 아동이 겪을 수 있는 불이익이나 인권 침해 상황에서 자신의 감정을 그대로 드러내고 아동 스스로 자신의 권리를 보호할 수 있도록 하는 것도 중요하다는 견해를 밝혔다. 그러나 이에 대한 교육이 지금까지 부족하였음을 지적하며 아동에게 자신의 권리 보호를 위한 인권 교육이 필요하다고 주장하였다.

함께 살아가는 사회이다 보니 어렸을 때부터 다른 사람을 배려하고 자신의 말과 행동이 다른 사람에게 피해를 주지 않는 것을 배우는 것은 중요한 것 같아요. 그래야 어떤 사회에 속하든 다른 사람과 생활하는 데 어려움이 없겠죠. <학부모 A>

다른 사람과 살아가다 보면 자신의 권리가 침해당할 때가 흔히 있죠. 아이들이 자신의 인권이 침해당했을 때나 부당한 대우를 받았을 때 참고 있기보다는 자신의 감정을 그대로 표현할 수 있도록 교육할 필요가 있어요. 지금까지 이런 문제를 다루는 일은 드물었기 때문에 아이들이 남을 존중하는 것뿐만 아니라 자신의 권리를 보호하기 위한 교육이 이루어져야 한다고 생각해요. <교사 A>

이처럼 면담 참여자들은 아동권리 교육의 필요성을 의사표현권, 자기주장과 관련하여 주로 생각하는 경향이 있었으며 아동의 자기 권리 존중에 대한 이해를 돕고 타인의 권리 보호와 존중을 위해 인권교육의 중요성을 강조하였다.

2. 아동 인권교육에 대한 요구

1) 인권교육 프로그램에 대한 요구

(1) 학습 내용: 보호 이상의 상호존중 자기표현 배우기

면담 참여 아동은 자기표현과 권리 주장과 관련하여 인권교육에서부터 쉽게 다루어지지 않는 주제라는 것을 언급하였으며 자기 의사표현권은 극히 제한된 소수의 인원에게만 허용되고 있다는 것을 보여주었다. 하지만 그마저도 적극적인 의사표현의 형태를 띠고 있지는 않다는 것을 볼 수 있었다. 따라서 아동은 자신의 의사를 스스로 표현하는 것이 중요한 만큼 학교 인권교육에서도 다루어져야 한다고 보고 있었다.

인권교육을 예전에 받은 적이 있었는데 아동은 보호받아야 한다는 내용에 대해 주로 들어봤어요. 그런데 학교에서 우리의 생각을 이야기해야 한다거나 권리를 주장해야 한다는 내용을 거의 못 들어봤어요...(중략) 학교에 우리의 의견을 말하는 적은 거의 없고 주로 반대표가 학교회의에 참석하기도 하는데 우리의 건의 사항들을 거기서 말한 적은 거의 없어요. 그리고 평소 친구들은

14 아동중심실천연구 제16권 제2호

선생님께 우리의 생각을 잘 말하지 않아요. 그래서 우리의 생각을 말할 수 있도록 인권교육에서 배울 수 있었으면 좋겠어요. <초등학생 F>

학부모는 가정과 더불어 아동에게 중요한 환경이 될 수 있는 학교에서도 자유롭게 자신을 표현할 수 있기를 바라였다. 학부모는 자신을 솔직하게 표현하거나 드러내지 못하는 아동의 행동이 불이익으로 이어진다고 보고 있었으며 이를 염려하였다. 그래서 아동이 스스로 자신을 표현할 수 있도록 연습의 과정이 필요함을 주장하며 아동이 자신을 표현하는 방법에 대해 배울 수 있기를 기대하였다.

아이들이 스스로 자신의 감정, 생각들을 말할 수 있으면 좋겠는데 성격상 그렇게 말하는 게 힘든 아이들이 있어요. 특히 학교에서 잘 표현하지 않아서 피해나 불이익을 당할 때도 있어 걱정돼요. 아이들이 이런 것들을 속으로 참지 말고 표현할 수 있도록 우선 자신의 생각을 표현해도 된다는 것을 알고 어떻게 말해야 하는지 연습하면 좋을 것 같아요. <학부모 D>

사회의 어떤 특정한 계층에 대해 주로 많이 다루어지고 아동 스스로가 존중받는 내용들은 많이 이야기되지 않는 것 같기도 해요. 아직까지 아이들이 자신의 의견을 어떻게 표현하고 말하는지 교과 과정에서는 많이 다루어지지 않는데 종종 배울 수 있다면 좋겠죠. <교사 B>

면담 참여교사 역시 인권교육에서 타인 즉 특정 계층에 대한 존중이 주로 다루어지고 있다는 점을 지적하며 아동 개개인이 존중받는 주제로 자신의 의견을 표현해보는 것에 대한 중요성을 이야기하였다. 학부모의 견해와 마찬가지로 아동이 스스로 자신의 의견을 표현하는 방법에 대해 배울 수 있도록 하는 것 역시 필요하다고 보았다. 이를 통해 인권교육에서 자신과 타인의 권리가 균형을 이룰 수 있도록 자기표현의 방법적인 측면에서 다루어질 필요가 있음을 볼 수 있었다.

아동권리에 대해 아이들에게 알려줄 필요도 있죠. 그런데 아이들에게 항상 아무 때나 아동의 권리를 인정해 줄 수 있을까요. 아이들이 부모님이나 선생님 이야기는 안 듣고 자기 마음대로만 하려고 하고 자신이 원하는 것만을 계속 이야기한다면 다 허용해 줄 수가 없죠. 아동 권리교육이 필요하지만 조금 걱정되는 부분도 있어요. <학부모 B>

인권이 어렵긴 하지만 어렸을 때부터 많이 접해 볼 필요가 있는 것 같아요. 그런데 아이들이 자기 권리를 주장할 수 있지만 다른 사람에게 피해주지 않는 범위 내에서 내 맘대로 자유롭게 할 수 있다는 것을 배웠으면 좋겠어요. <교사 C>

위의 면담 내용을 통해 아동 권리교육의 필요성을 인식하고 있지만 상황에 따라 달라질 수 있는 아동권리의 인정에 대한 학부모의 고민과 우려를 볼 수 있었다. 학부모는 아동의 권리나 의견을 무조건 다 허용할 수 없는 입장을 보였는데 이는 아동의 무분별한 행동에 대한 우려라고 할 수 있다. 교사 역시 자신의 권리를 주장하는 일을 중요하게 인식하고 있었지만, 아동의 자기표현을 타인과의 관계적인 측면에서 고려하는 모습을 보였다. 이와 같이 아동 자신의 권리에 대한 주장 시 '어떻게'라는 방법적인 측면과 '어느 선까지'라는 허용범위 측면에서의 고민이 남아있음을 볼 수 있었다.

권리를 강조하다 보면 문제가 되는 부분도 있어요. 권리라는 것이 어느 범위 안에서는 허용되지만 적절하지 않은 상황에서도 자신의 권리만을 주장하는 일이 생기죠. 예를 들면 수업 흐름을 방해하게 되는 이야기를 하거나 아무 때나 자신이 하고 싶은 것만 말한다면지 자신의 권리나 의견만을 내세운다든지. 이런 행동들은 결국 남에게 피해가 가지 않는 선에서 그리고 그 상황에 맞게 자신의 의견을 말할 수 있어야 하기 때문에 무분별한 권리 주장이 되지 않도록 자기주장을 할 상황 등을 구분할 수 있도록 가르쳐야 되겠죠.

<학부모 A>

타인뿐만 아니라 아이들이 자신의 권리에 대해서도 배웠으면 좋겠어요... (중략) 아이들에게 남에게 피해를 주지 않으면서 어떻게 자신의 주장을 하는지 이런 것들을 쉽게 풀어간다면 충분히 아이들에게 권리라는 것을 알려주고 전달할 수 있을 것 같아요.

<교사 A>

학부모는 아동의 권리 주장에 대해 부분적으로 인정하고 허용하는 모습을 보이기도 하였는데 아동에게 전적으로 주어지는 권리가 아닌 시기와 상황을 고려하고 판단할 수 있는 권리 주장을 전제로 아동의 권리가 인정될 수 있음을 보여주고 있다. 아동의 권리 주장이 무분별하게 이루어지기보다는 적절한 상황에서 자신의 권리를 인식하고 권리 행동이 이루어질 수 있도록 타인에 대한 고려도 함께 이루어져야 함을 언급하고 있다. 이러한 학부모의 견해는 아동이 자신의 올바른 권리 주장을 배울 수 있도록 인권교육에서 이와 관련한 내용을 담을 필요가 있음을 시사하고 있다.

(2) 교수-학습 방법: 다양한 매체 활용과 친숙한 수업환경

면담 참여교사들은 아동의 연령과 수준에 맞게 인권교육이 이루어져야 한다는 것을 강조하며 특히 저학년의 경우 인권교육이 쉽게 이해될 수 있도록 아동들이 놀이 형식을 통해 인권교육을 접할 수 있기를 원하였다.

16 아동중심실천연구 제16권 제2호

저학년의 경우 책이나 인형극, 영상 등의 매체를 이용하는 것이 효율적이고 인권의 개념이나 유형에 대해 가르치기보다는 인권을 지키는 것이 왜 중요한지에 대해 서로 토론하고 함께 생각해볼 수 있는 교육이 이루어져야 할 것 같아요. <교사B>

저학년이니까 아이들에게 인권교육이 쉽게 이해될 수 있도록 하는 것이 가장 중요하겠죠. 아이들의 연령을 고려해서 .아이들에게 이런 것들을 놀이 형식으로 접근해 볼 수 있으면 좋을 것 같아요. <교사A>

면담 참여교사 B는 인권교육의 내용과 교수 방법 대해 보다 구체적으로 자신의 의견을 밝히기도 하였는데 먼저 교육 방법에 있어 저학년의 인권교육이 보다 쉽게 접근하기 위해 책, 인형극, 영상 등의 매체 활용을 제시하였다. 다른 사람의 인권을 보호하고 존중하는 것에 대해 인지적인 측면에서 인권교육이 이루어지기보다는 왜 중요한지를 아는 것을 중요한 요소로 보고 아동 간의 상호작용을 통해 서로 간의 의견을 나눌 수 있는 토론 수업 방법을 제안하였다. 이러한 교사들의 견해는 아동 대상 인권교육이 어떻게 이루어져야 하는지 방향을 제시하는 것이라고 할 수 있다.

인권이 너무 어려운 것 같아요. 모르는 단어도 많고요. 그런데 어른들이 우리들한테 설명하는 건 더 어려운 것 같아요. 그래서 친구들이 쉽게 설명해주면 더 잘 이해할 수 있을 것 같기도 해요. 그리고 재미가 있었으면 좋겠어요. 동화나 동영상을 이용하면 더 흥미롭고 쉽게 이해할 수 있을 것 같아요. <초등학생 F>

참여 아동들은 인권교육이 어려웠던 경험들과 이유들에 대해 이야기하며 성인이 자신들이 쉽게 소통하고 이해할 수 있는 아동에 의해 이루어지는 방법을 제안하기도 하였다. 이는 자신들이 가지고 있는 언어 체계와 양식의 특성을 통해 인권에 대한 이해를 하고자 한다는 점에서 새로웠고 아동 간의 소통을 통해 기대되는 교육 효과도 있을 것으로 보인다. 아동 간의 토론과 참여를 통해 인권교육의 효과를 검증한 몇몇 연구들에서처럼 교육 효과뿐만 아니라 아동 간의 상호작용은 아동의 참여와 흥미 역시 높일 수 있을 것으로 기대되기도 한다. 참여 아동은 보다 쉽게 인권에 접근하기 위해 '흥미'라는 요소에 대해 언급하기도 하였는데 다양한 시각적, 청각적 매체를 통한 인권교육을 선호하는 것을 볼 수 있었다

아동의 권리를 다룰 때 내 생각을 어떤 경우에 어떻게 표현하는 것인지 또 언제 표현해도 되는지 역할극 등을 통해 실제로 연습해 볼 수 있었으면 좋겠어요. 그 상황에 맞는 권리를 이야기하는 것이 중요하고 또 그래야 아이들이 이해를 더 잘 할 수 있으니까요. <학부모 C>

학부모는 성인의 입장에서 아동권리 보장에 대한 우려의 시각을 보여주기도 하였는데 공동체라는 사회 안에서 아동의 행동에 보다 중점을 두고 있음을 볼 수도 있었다. 아직 자신의 생각을 타인과 조율하는 데 어려움이 있는 아동의 특성을 고려하여 자신의 권리를 주장함에 있어 타인이나 각 상황적 맥락에서 살펴볼 수 있는 아동의 능력을 신장시킬 수 있기를 바랐다. 이러한 아동의 사고와 판단 능력은 직접 다양한 사례를 접하고 각 상황에 대한 시연으로 아동의 간접 경험을 통해 향상될 수 있는데 학부모 역시 아동이 스스로 판단하고 시연해 볼 수 있는 아동 권리교육의 실제적인 측면에 대해 이야기하였다.

자기표현을 할 수 있도록 인권교육을 하는 것은 좋은데 아이들에게 어떻게 이런 교육을 접근하는가는 어려운 일인 것 같아요. 부모와 아이 간에도 때로는 말하는 것이 힘들 때가 있는데 수업 시간에 자기에 대한 이야기를 해보라는 건 어려울 것 같기도 해요. 교사가 어떤 말들로 어떻게 수업을 이끌어어나가는지가 중요한 문제겠죠. 아이들이 참여할 수 있도록 다양한 수업 방법도 필요하지만 일단 아이들에게 편안하게 느껴져야 할 것 같아요. <학부모 D>

앞서 언급한 아동 대상 인권교육에서 필요한 학습 방법만큼이나 중요한 것은 위 학부모의 이야기처럼 어떻게 수업을 진행하는가라는 문제일 것이다. 아동에게 자신의 이야기들로 수업에 참여할 수 있게 하고 적극적인 상호작용을 이어갈 수 있도록 하는 것이 교사의 중요한 역할이라고 할 수 있다. 학부모는 아동에게 편안하게 느껴질 수 있는 학습 환경을 조성하는 것 역시 중요하다고 보았는데 이를 위해 ‘인권을 통한 교육’이 전제되어야 하며 아동에게 친숙한 분위기 조성을 위한 교사의 노력이 요구된다.

(3) 인권교육 운영방법: 각 연령에 맞는 맞춤형 인권교육

교사는 인권교육에 대한 어려움과 부담감을 이야기하며 아동의 인권에 대한 이해를 보다 쉽게 하기 위한 인권교육 프로그램의 필요성을 강조하였다. 그리고 아동의 학년 수준에 맞춘 프로그램의 개발이 필요함을 알 수 있었는데 면담 참여교사 C는 현재 학교 현장에서 이루어지고 있는 인권교육 프로그램이 부족함을 이야기하며 각 학년의 수준에 맞는 적절한 인권교육 프로그램의 개발 및 시행에 대한 필요성을 함께 언급하였다. 또한 인권교육 프로그램 운영에 있어 아동을 대상으로 동일한 프로그램이 일괄적으로 이루어지기보다 학년별, 수준별로 이루어질 필요가 있음을 언급하기도 하였다.

초등학생에게 권리를 가르친다는 건 쉽지 않은 것 같아요. 워낙 많은 내용들을 포함하고 있고 초등학생의 수준에 맞춰 알아듣게 설명한다는 건 정말 어려운 것 같아요. 교사의 입장에서도 학생들에게 권리에 대해 이야기하는 것이 부담스러워요. 그래서 아동이 이해할 수 있도록 쉽게 풀

18 아동중심실천연구 제16권 제2호

어서 설명해 줄 수 있는 인권교육이 필요하고 학년별, 수준별로 이루어질 수 있어야 한다고 생각해요. <교사 A>

학교 현장에서 적용할 수 있는 인권교육 프로그램은 부족한 편이에요. 그리고 각 학년이나 수준에 맞는 인권교육 프로그램이 없고 교육 콘텐츠가 풍부하지 않기 때문에 교육하는 데 있어 제한점이 있는데 각 단계별로 다양한 인권교육 프로그램이 있었으면 합니다. <교사 C>

2) 아동 인권교육의 활성화에 대한 요구- 학교 차원에서의 적극적 도입

현재 인권교육의 중요성에 대한 인식은 높은 반면에 실제 교육 현장에선 자주 접할 수 있는 교육이 아니라는 점을 알 수 있었다. 한 연구(이지현, 2006) 결과에 의하면 교사들이 인권교육의 필요성을 절실히 느끼고 있으나 '수업시수 확보의 어려움'이나 '교사 및 학생의 관심 부족' 등의 문제가 있으며 이러한 문제해결을 위해 먼저 노력해야 한다는 주장을 볼 수 있었다. 이렇게 학교 인권교육은 시간과 관심 부족이라는 측면에서 활성화되기 어려운 실정이다. 따라서 면담 참여교사는 수업 시수 확보를 통해 인권교육이 보다 활성화되기를 원하였다. 하지만 이러한 사안은 교사 개인의 바람이나 희망에 의해 이루어지는 것이 아니므로 학교 차원에서 적극적 태도를 보일 필요가 있다고 보고 있었다. 또한 면담 참여교사는 학교 사회에서 문제가 되는 학교폭력 등 다른 주제와 인권교육을 연계하여 시행하는 것을 제안하기도 하였다.

인권교육은 현재 학교에 따라 다르지만 많이 다루고 있지 않은 실정이에요. 아이들에게 필요한 교육이지만 시간 배분을 많이 하지 않고 있어요. 그래서 인권교육이 적어도 연평균 4시간 이상은 이루어져야 한다고 생각하고 다른 중요한 영역과도 연계하면 좋겠죠. 특히 학교폭력 등과 연계해서 연평균 8시간 이루어지면 좋을 것 같아요. 그리고 수업 현장에서 인권교육이 더 많이 이루어질 수 있도록 학교에서도 수업시수를 확보하는 등 보다 적극적으로 할 필요가 있어요. <교사 B>

IV. 논의 및 결론

본 연구는 아동의 자기표현을 통한 권리실천이 중요하므로 자기표현 중심 인권교육의 활용을 위해 이와 관련한 학부모, 교사, 학생의 요구를 알아보고 이를 통해 인권교육의 새로운 방향을 모색하고자 하였다. 본 연구의 결과와 논의는 다음과 같다.

첫째, 연구 참여자들은 아동의 자기표현을 통한 권리실천의 중요성을 인식하고 있었으며

이에 대한 인권교육이 이루어지기를 원하였다. 면담 참여자들은 아동이 존중받으며 성장하고, 표현을 통해 아동에게 최적화된 환경을 만들기 위해 그리고 공동체 안에서 타인과 더불어 살아가기 위해 자기표현 중심 인권교육이 필요하다고 인식하였다. 이와 함께 아동의 의사가 존중되지 않는 일상과 자기표현의 어려움을 겪는 아동을 통해 왜 자기표현을 기반으로 한 인권교육이 필요한지를 보여주었다.

자신의 권리를 실천하기 위해 자신의 의사표현은 가장 기본적으로 갖추어져야 할 전제조건이다. 자기표현을 통해 자신의 감정과 생각을 표현하고 전달하는 것은 아동 자신에게 주어진 권리이기도 하지만 아동이 있는 그대로 자신을 존중하고 타인과의 안정적인 삶을 위한 조건이 되기도 한다. 이러한 점에서 자기표현을 통한 인권교육에 대한 면담 참여자의 인식과 요구를 볼 수 있었는데 이는 이와 관련한 실제 교육적 접근이 필요하다는 것을 보여준다.

인권교육의 목적은 나와 타인의 권리를 보호하여 서로가 존중되는 사회를 형성하는 것이다(최연숙, 2005). 따라서 나와 타인, 상호 간 균형을 위한 인권교육이 이루어져야 하지만 지금까지의 인권교육은 자신을 표현하고 자신의 권리 보호와 실천을 위한 인권교육보다는 타인의 인권 보호를 위한 내용들이 더 많이 구성되어왔다. 이에 인권교육의 본래 목적에 따라 타인의 권리에 대한 존중뿐만 아니라 자신의 권리를 표현하고 보호할 수 있도록 인권교육의 보완이 이루어질 필요가 있다.

둘째, 참여자들은 자신과 타인의 권리 존중을 위해 인권교육에서 올바른 자기표현 방법과 권리 주장을 배울 수 있기를 기대하였다. 특히 자신의 권리 주장이 무분별한 행동으로 이어질 수 있다는 우려와 함께 자기표현에 있어서는 그 방법과 권리 인정 범위에 대해 고려해야 한다는 견해를 볼 수 있었다. 이는 자기표현이 자신의 의견만을 주장하는 것이 아니라 상대방의 의견을 존중하고 수용하는 것을 말하는 것이기 때문이다. 박봉규(2011)는 인권이라는 가치가 개인의 권리를 가리키는 말임과 동시에 타인과의 관계 상황에서는 타인에 대한 개인의 의무의 성격을 띠므로 인권교육은 학습자에게 인권의 주체가 된다는 점을 스스로 인식하게 하고, 인권에 대한 권리성 인식의 향상과 함께 인권에 내재된 의무성 인식 향상을 위한 인권교육이 필요하다고 하였다. Whitehead(1994) 역시 자기표현 행동에 있어 타인의 권리와 감정을 고려해야 하는 점을 강조하였는데 이와 같이 자기표현은 자신의 권리를 내세우면서도 타인에 대한 이해와 존중을 바탕으로 양 방향적인 의사소통을 전제로 한다. 따라서 이에 맞는 상호존중 자기표현의 방법을 인권교육을 통해 배우는 것 역시 중요하다.

셋째, 인권교육의 교수-학습 방법과 관련하여 다양한 매체의 활용과 친숙한 수업환경 조성 등에 대한 요구를 볼 수 있었다. 그리고 면담 참여자들은 운영방법에 있어 연령별, 단계별 맞춤형 인권교육으로 이루어질 수 있기를 원하였다.

특히 인권교육 방법에 대한 제고가 무엇보다 필요하다고 할 수 있는데 '인권'은 아동에게 포괄적, 추상적 개념으로 인식될 때가 많기 때문이다. 하지만 그럼에도 인권교육은 아동에게 주로 인지적 차원에서 내용을 소개하기 때문에 궁극적으로 인권 친화적 성향을 갖춘 시민을 양성하기에는 한계가 있다. 따라서 인권교육에서는 인지적 차원뿐만 아니라 기능 및 가치, 태

도 학습의 활성화를 위해 토의, 조사, 프로젝트 학습 등 다양한 교수 방법을 활용할 필요가 있다(이은혜, 2015). 또한 인권교육 프로그램은 참여자의 제안과 같이 아동의 인권에 대한 이해를 보다 쉽게 하고 인권의 가치를 내면화할 수 있도록 연령별로 체계적, 단계적으로 이루어져야 할 것이다.

본 연구의 결과들은 인권교육의 목적과 교육내용이 본래 인권교육이 추구하는 가치와 목적과 부합해야 하며 아동 대상 인권교육이 어떻게 이루어져야 하는지에 대한 방법적 고찰을 보여준다. 지금까지의 인권교육이 법적인 측면과 타인의 권리를 고려한 측면에서 주로 이루어지고 인권교육에 대한 연구 역시 이러한 맥락에서 이루어졌다면 본 연구는 인권교육에 대한 실제 현장의 인식과 요구를 바탕으로 새로운 측면에서 접근하고 있다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있을 것이다. 따라서 본 연구의 결과를 기초로 하여 인권교육에 대한 새로운 방향에 대한 시도가 필요하며 아동 자신과 타인의 권리 모두를 균형 있게 다루는 내용들로 교육 과정의 보완이 이루어져야 할 것이다. 즉 아동의 인권에 대한 이해와 가치습득을 위해 자신의 권리로부터 출발하여 개인 간 그리고 각 개인이 속한 사회적 수준 즉 거시적인 측면으로 인권의 대상과 목적이 점차 확대되도록 인권교육이 구성되어야 할 것이다(유네스코 한국편집위원회, 2000).

무엇보다 아동을 단순 지식의 '수혜자'로 받아들이기보다는 능동적인 존재로서 인권의 가치를 실현할 수 있는 존재로 인정하고 아동이 교육을 통해 변화하는 존재로 거듭나기 위한 인권교육이 이루어지기를 기대한다. 이를 위해 자기표현을 비롯하여 보다 다각적인 측면에서 아동 인권교육 프로그램의 개발과 실행이 이루어져야 하며 향후 관련 연구의 활성화를 통해 인권교육의 실증적인 자료가 축적되어가야 할 것이다.

참고문헌

- 강향옥(2002). 해결중심의 집단상담이 초등학생의 자아존중감 향상과 대인관계 개선에 미치는 효과. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 구정화, 설규주, 송현정(2004). **교사를 위한 학교인권교육의 이해**. 서울: 국가인권위원회.
- 구정화(2009). 2009년 개정 10학년 사회의 '인권' 내용 관련 쟁점과 과제. **법과 인권교육연구**, 3(1), 22-37.
- 구정화(2012). 2007년 및 2009 개정 교육과정 및 교과서 분석에 기초한 사회과 인권교육의 현황. **법과 인권교육연구**, 5(1), 1-28.
- 김화연(2012). 청소년의 정서표현에 대한 양가감정이 또래관계의 질에 미치는 영향 : 자아탄력성과 부모의 촉진적 의사소통의 매개효과. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

- 박봉규(2011). 인권 교육의 방향 탐색 : 부모의 양육태도와 고등학생 인권의식 관계분석. **미국 헌법학회**, 22(3), 91-126.
- 서혜정, 서영숙, 김진숙(2012). 유아에게 참여 기회를 주려는 교사의 노력과 그 경험의 의미. **유아교육연구**, 32(6), 111-137.
- 송성희(1993). 자기표현 훈련이 대인관계 및 자아존중감에 미치는 영향. 단국대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 송은일(1995). 자기표현훈련이 우울 수준 감소 및 자기표현증진에 미치는 영향에 관한 연구. 성신여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 유네스코 한국편집위원회(2000). **모든 인간은**. 서울: 사람생각.
- 이용교(2004). 영유아보육시설과 유아교육기관에서 영유아의 참여권의 신장방안. **아동권리연구**, 8(2), 169-188.
- 이은경(2002). 자기표현훈련이 초등학생의 자아존중감과 사회성에 미치는 효과. 인천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은혜(2015). 2009개정 초등사회과 교과서의 인성교육내용. 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 이정주(2011). 초등 사회과 교육과정 및 교과서에 나타난 인권교육의 변천에 관한 연구 - 제 6차 교육과정 이후부터 2007년 개정 교육과정 시기까지-. 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 이진혜(2005). 집토를 이용한 미술치료가 정인지체 청소년의 자기표현에 미치는 효과. 원광대학교 대학원 석사학위논문.
- 최연숙(2005). 활동중심 인권교육 프로그램이 초등학생의 권리태도와 자기존중감에 미치는 효과. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 하경수(2013). 우리사회의 인권담론과 어린이 인권교육. **사회과 교육 연구**, 20(3), 89-100.
- 허수미(2008). 인권적 문화형성을 위한 인권교육 방향 설정. **사회과 교육**, 47(4), 153-181.
- Adams, L, et al. (1989). *Effectiveness traing for woman*. New York: Random House.
- Reardon, Betty A. (1995). *Educating for Human Dignity: Learning about Rights and Responsibilities*. New York: Columbia University Press, 1995
- Unesco. (1997). *Manual on Human Rights for Primary and Secondary Education*. Paris: Unesco.
- Whitehead, C.(1994). So, what is assertiveness? : An assertiveness training course. San Jose, CA: Resource Publications.
- Wlope, J., & Lazarus, A. A.(1966). *Behavior therapy techniques*, New York : Pergamon Press.
- Wolpe, J.(1969). *The practice of behavior therapy*. New York: Pergamon Press.

ABSTRACT

A Study on Human Rights Education Program For Children Based On The Self-expression

Woo, Jin kyoung

In this study, an analysis of the needs regarding human rights education emphasizing self-expression was conducted so that children's self-expression can lead to practice of their rights, and suggests future directions for human rights education. Individual interviews with elementary students, parents, and elementary school teachers were conducted, and the results of the data analysis were as follows.

First, the most of research participants recognized that human rights education emphasizing self-expression is necessary for children. Second, self-expression skills should be treated in human rights education in order to respect for the rights of one's self and others. Third, it appeared to need to use the activity-oriented curriculum such as discussion, small group activities, role play, games, art activities.

Positive aspects of human rights education through self-expression suggest significant basic direction for human rights education policy for elementary students.

Keywords: Human rights education, Self-expression, Rights of child

영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구동향 분석: 2010~2021년 국내 학술지 논문을 중심으로

안 지 혜¹⁾, 안 소 영²⁾

< 요약 >

본 연구는 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구동향 분석을 목적으로 2010년부터 2021년 현재(2021년 9월)까지의 국내 학술지에 발표된 논문 총 50편을 분석하였다. 첫째, 연구시기별 연구동향은 2010년 이후 지속적으로 진행된 연구가 2019년을 기점으로 급속히 증가하는 추세를 나타냈다. 둘째, 연구내용의 동향은 학습공동체 경험탐색 연구가 가장 많았다. 셋째, 연구대상의 동향은 유치원 교사와 어린이집 교사 대상 연구가 가장 많았고, 그 다음으로는 예비교사 대상 연구가 많이 이루어졌다. 자료수집방법은 면담법과 관찰법이 가장 많이 이루어졌고, 연구방법은 질적 연구가 대부분으로 나타났다. 넷째, 연구의 시사점은 학습공동체의 효과와 학습공동체 활성화 방안이 개인 측면, 관계 측면, 전체 측면으로 제시되었다. 후속 연구에 대한 제언은 인식 및 요구 조사, 변인에 따른 운영 양상, 다양한 대상에 대한 연구, 효과 검증, 활성화 관련 변인 탐색, 경험에 대한 질적 탐구, 프로그램 개발 및 적용, 연계 체계로 나타났다. 연구결과를 바탕으로 학습공동체 실행에 따른 영유아의 변화에 대한 연구, 영유아를 둘러싼 다양한 대상들의 학습공동체 실행 및 경험에 대한 탐구의 후속 연구가 이루어질 것을 제안하였다.

주제어 : 보육, 교육, 학습공동체, 연구동향

※ 논문접수: 2021. 10. 31 / 수정본접수: 2021. 12. 05 / 게재승인: 2021. 12. 13

* 국립목포대학교 아동학과 부교수

** 인덕대학교 휴먼사회복지학과 조교수, ansy7@induk.ac.kr

I. 서론

2015년, 초·중등학교 교육과정이 역량 중심으로 개정되었고, 이어서 2019년에는 3-5세 누리과정, 그리고 2020년에는 0-2세 표준보육과정이 개정되었다. 개정 누리과정은 유아가 주도하는 놀이를 통해 배움이 구현될 수 있도록 유아중심 및 놀이중심을 강조하였다. 이는 교사가 미리 계획한 활동을 중심으로 진행되는 교사중심교육과정에서 유아 주도적인 놀이가 중심이 되는 교육과정으로의 변화를 의미한다(교육부, 보건복지부, 2019). 이어 2020년에는 0-5세 영유아의 연속성 경험과 연령 간 발달적 연계를 위하여 누리과정 개정 방향 및 내용을 고려하여 제4차 어린이집 표준보육과정이 고시되었다. 제4차 어린이집 표준보육과정 역시 영유아의 고유한 특징을 반영하여 영유아 중심 및 놀이중심을 강조하면서 교사가 자율성을 가지고 영유아와 함께 보육과정을 만들어가는 것을 강조하였다. 즉 영유아의 놀이는 예측하기 어렵기 때문에 교사는 영유아의 놀이 흐름을 따라가며 상황에 따라 가장 적합한 지원이 무엇인지 판단하고 실행해야 하는 것이다(보건복지부, 2020). 이제는 외부 전문가에 의해 제공되는 보육과정 계획을 그대로 적용하는 것을 지양하고 각 반의 영유아 놀이를 지원할 수 있도록 교사의 자율성이 강조된다.

가르침에서 배움 중심으로, 교사중심에서 학습자 중심으로, 만들어진 교육과정이 아닌 만들어가는 교육과정으로의 변화 속에서 교사들은 많은 고민과 어려움에 처하게 된다. 이에 교육부에서는 초·중등학교 교육과정 개정과 함께 교원 역량 강화를 위해 교원연수, 교수·학습 및 평가 자료 개발, 교원양성기관의 교육과정 개선과 더불어 수업탐구 교사공동체 활동 지원을 통해 새 교육과정 정착을 지원하였다(교육부, 2015). 2019 개정 누리과정 및 제4차 어린이집 표준보육과정 역시 보육·교육과정의 실천과 지속적인 개선을 위해서는 교사 연수가 필수적임을 언급하면서 그 유형으로 교사가 참여하는 다양한 유형의 교육 외에 배움공동체, 소모임 등과 같이 교사들이 주체가 되어 성장할 수 있는 기회를 가지는 것이 필요함을 강조하였다(교육부, 보건복지부, 2019; 보건복지부 2020). 그리고 이를 지원하기 위해 교육부(2020a)에서는 보육·교육현장 교사들이 개정된 교육과정의 핵심인 유아·놀이중심 교육과정 운영을 위해 학습공동체를 만들어갈 수 있도록 지원하는 자료를 개발하고, 학습공동체를 실천하는 교사들의 이야기를 엮어 ‘학습공동체 실천 이야기’(교육부, 2020b)를 배포하며 적극 장려하고 있다.

교사의 전문성 신장을 위해 일반적으로 이루어져왔던 교사연수는 ‘위에서 아래로’ 진행되는 경향이 있어 교사들의 자발적인 참여가 부족하고 교실 맥락과 상황을 반영한 지식과 실천에 대한 교사의 요구를 충족시키지 못하고 있다. 즉 ‘교사가 배제된 교사 연수’(최승현, 김수동, 오은순, 이윤, 주유나, 2005)로 진행되다보니, 교육 현장의 실천적 변화를 야기하는 데 한계가 있고 전문성 발달에도 제한적이라는 지적을 받고 있다(김지혜, 2008; 서경혜, 2005). 이러한 기존 교사교육의 문제점을 해결할 수 있는 대안으로 소통과 협력, 상호존중의 관계를 바탕으로 교사들이 주체가 되는 학습공동체가 주목받게 된 것이다(조부경, 남옥자, 2008; Dufour,

2004).

학습공동체란 공동의 목적을 가진 구성원이 모여 지속적으로 상호작용하면서 자신의 지식과 경험을 공유하고 이를 바탕으로 새로운 지식과 경험을 창출하면서 개인과 공동체가 함께 성장하는 학습문화를 만들어가는 집단이다(강명희, 임병노, 2002). 공동체의 구성원들이 자신들의 실천에 대해 함께 돌아보고, 자신들의 실천과 학습자들의 학습결과에 대한 자료를 검토하면서 교수 개선과 학습자들의 학습증진을 위해 협력적으로 실천해가는 것(Mclaughlin & Talbert, 2006)이다. 보다 나은 수업에 대해 함께 반성하고 평가하고 개선 방안을 모색하면서 실천하는 과정에서 학습자의 학습 증진을 궁극적인 목적으로 삼고 있다.

학습공동체에 참여한 구성원은 다른 구성원들과의 상호작용을 통해 혼자 실행해야 한다는 고립감과 부담감을 극복하고, 유사한 어려움을 가지고 있는 구성원들이 함께 교육 상황을 다양한 관점에서 바라보고 문제를 해결해가는 과정에서 보다 높은 수준의 전문성 발달을 도모한다(Rogers & Babinski, 2005). 구성원은 다른 구성원들의 실행을 관찰하거나 지식 및 경험을 공유하고 토론하는 과정에서 자신의 실천적 지식을 인식하게 된다. 그리고 집단적 반성을 통해 밖으로 꺼내기 힘들었던 개인적 반성을 드러냄으로써 자신의 개인적 실천에 대한 이해를 폭넓고 풍부하게 한다(소경희, 2009). 학습공동체에 참여한 구성원은 자신의 실행을 공유하는 과정에서 자신의 장점을 발견하기도 하고 함께 문제를 해결하는 과정에서 효능감 및 자존감을 회복하고 증진시키는 효과도 있음이 보고되고 있다(박선미, 2014; 안혜준, 2014; 조선경, 서영숙, 2010)

이상과 같이 영유아를 둘러싼 집단들은 학습공동체 실행을 통해 영유아의 성장을 지원하고 공동체 구성원들과 함께 성장·발전하는 과정에서 전문성을 신장시키며 구성원 간에도 긍정적인 관계를 맺게 된다. 이러한 학습공동체의 실행은 영유아 중심, 놀이중심이 무엇인지 혼란스러워하고, 그 실천에 있어서 어려움과 두려움을 나타내고 있는 교사(윤경옥, 2021; 윤민아, 2019)들을 지원할 수 있는 한 방안이 될 수 있다. 2019 개정 누리과정과 제4차 어린이집 표준보육과정에서는 교사가 자신이 머물고 있는 공간에서 자신과 함께 살아가는 구성원들과 함께 만들어가는 보육과정을 운영할 수 있는 전문성이 요구되기 때문이다. 따라서 영유아를 둘러싼 다양한 집단에서 학습공동체를 실행하고 그 경험 및 효과 등을 탐구하면서 학습공동체의 활성화를 모색하며 발전적인 방향을 찾아가는 지속적인 연구가 이루어져야 한다.

그동안 학습공동체의 중요성을 인식하고 실행하면서 그 경험 및 효과 등을 탐구하기 위해서 다양한 연구가 수행되었다. 학습공동체에 참여한 구성원들의 경험을 질적으로 분석한 연구(강희신, 박수경, 2015; 박소영, 정지현, 2015; 안혜준, 2014; 이미진, 2018; 이경미, 김미숙, 2011; 조선경, 서영숙, 2010), 학습공동체를 활성화하고 구성원들의 학습공동체 참여 역량을 신장시키기 위한 요인을 찾고 방안을 모색하는 연구(가신현, 윤영순, 2020; 고영미, 2017; 안효진, 김수정, 2021), 학습공동체에 대한 교사의 인식을 분석한 연구(석민기, 박수정, 2020; 최남정, 2011), 학습공동체 역량을 평가하기 위한 척도 개발 연구(정계숙, 윤갑정, 박희경, 2017)가 있다. 선행연구는 양적연구, 문헌연구 및 질적연구의 다양한 연구방법으로 학습공동체에

대한 인식, 학습공동체 활성화를 위한 요인 분석 및 방안 모색, 학습공동체 참여 경험을 탐색하는 연구가 이루어지고 있다. 그 중에서도 현장의 생생한 현상과 이해를 드러내주는 경험을 탐구하는 질적 연구가 주를 이루고 있다.

최근까지 수행된 학습공동체 연구동향 논문을 살펴보면, 김경은과 정지현(2016)은 2000년부터 2015년까지 국내에서 발표된 교사학습공동체 관련 등재지 및 등재후보지에 수록된 논문과 석·박사 학위 논문을 중심으로 연도별 연구동향, 연구방법 연구동향, 연구주제별 동향을 분석하였다. 2000년대 이후의 학위 논문 및 학술지 논문의 전반적인 연구 동향을 분석함으로써 학습공동체에 대한 연구가 2000년대 이후 꾸준히 이루어지고 있고, 절반 이상의 연구 대상이 유치원 교사이며 현직교육 관련주제가 대부분임을 밝히고 있다. 그러나 본 연구는 2015년까지의 연구에 머물러 있어서 2019 개정 누리과정과 제4차 어린이집 표준보육과정 고시 이후의 연구 동향은 드러나지 않고 있다.

최근에는 이은정(2020)이 2000년부터 2020년까지 유아교육기관 교사학습공동체를 주제로 학위논문 및 학술지 논문을 중심으로 연구시기, 연구방법, 연구내용, 연구의 논의 및 시사점을 기준으로 연구동향을 파악하였다. 20년 동안의 연구 동향을 살핌으로서 학습공동체 연구의 흐름을 보여주고 후속 연구에 주는 시사점을 정리함으로써 학습공동체 관련 연구의 과거 동향과 더불어 미래 방향에 대해서도 정리하고 있다. 그러나 이은정(2020)의 연구는 학습공동체 연구동향을 살피는 데 있어서, 유치원과 어린이집으로 그 공간을 한정하고 대상에 있어서도 교사로 제한하고 있다. 2019개정 누리과정 및 제4차 어린이집 표준보육과정에서는 교사뿐 아니라 원장 역시 영유아의 관심과 흥미 및 놀이에 대한 이해를 바탕으로 영유아의 놀이를 지원하는 보육과정의 주체로 언급하고 있고(교육부, 보건복지부, 2019; 보건복지부, 2020) 더 나아가 보육·교육과정을 함께 만들어가는 주체로 부모, 지역사회까지를 모두 포함하고 있다. 또한 보육·교육 현장에서 학습공동체를 실행하기 위해서는 예비교사교육에서부터의 변화도 요구된다. 예비교사가 직접 소통하고 협력하는 학습공동체를 경험할 때, 자신의 신념과 이론 등을 몸에 배어 자기 것으로 만들어 실행할 수 있기 때문이다(고영미, 2017).

이에 본 연구에서는 선행연구(김경은, 정지현, 2016; 이은정, 2020)를 통해 학습공동체 연구가 지속적으로 증가하기 시작하는 2010년부터 2019 개정 누리과정 및 제4차 어린이집 표준보육과정이 시행되고 있는 2021년(2021년 9월 현재)까지의 교사뿐 아니라, 영유아 보육·교육과 관련된 모든 대상을 포함하여 학습공동체 연구 동향을 분석하고자 한다. 또한 추후 연구를 위한 제언 동향도 분석함으로써 이후 학습공동체 관련 연구의 방향을 제시하고자 한다.

이러한 연구목적을 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

- 첫째, 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구의 연구시기별 동향은 어떠한가?
- 둘째, 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구의 연구내용별 동향은 어떠한가?
- 셋째, 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구의 연구방법별 동향은 어떠한가?
- 넷째, 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구의 시사점 및 추후 연구를 위한 제언의 동향은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 분석대상 연구논문

본 연구는 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구에 대한 최근 경향을 살펴보는 것이 목적이므로 2010년부터 2021년 현재(2021년 9월)까지 국내 학술지에 발표된 논문을 그 분석대상으로 하였다. 분석대상 논문을 선정하기 위해 국회도서관, 교육학술정보원(RISS), 한국학술정보(KISS), DBpia 등 전자 자료실에서 ‘학습공동체’를 입력하여 검색하고, 결과 내 재검색에서 ‘어린이집’, ‘유치원’, ‘유아’, ‘영아’, ‘보육’, ‘부모’, ‘예비’, ‘대학’을 각각 입력하여 관련 연구물을 수집하였다. 수집된 최종 학술지 논문은 총 50편이었다.

2. 분류준거 및 분석방법

본 논문에서의 분류준거 및 분석방법은 다음과 같다. 첫째, 연구시기별 분석은 2010년부터 2021년 현재(2021년 9월)까지 학술지에 게재된 논문을 1년 단위로 연도별 논문 수량을 빈도와 백분율로 제시하였다. 둘째, 연구내용은 선행연구(김경은, 정지현, 2016; 이은정, 2020)를 참고하여 표 1과 같이 학습공동체 경험탐색, 학습공동체 변인탐구, 학습공동체 인식조사, 학습공동체 프로그램 개발 및 적용, 학습공동체 이론연구, 척도개발로 분류하고 논문 수량을 빈도와 백분율로 제시하였다.

<표 1> 연구내용 분류기준

| 주제 | 내용 |
|--------------------|--|
| 학습공동체 경험탐색 | 학습공동체에 참여한 교사 경험, 학습공동체 활동을 통한 학습 경험, 학습공동체 참여 과정에 대한 경험 |
| 학습공동체 변인탐구 | 학습공동체 참여수준이 미치는 영향, 학습공동체 참여 역량에 미치는 영향 |
| 학습공동체 인식조사 | 학습공동체 운영 특성에 대한 교사 인식, 학습공동체에 대한 교사 인식 |
| 학습공동체 프로그램 개발 및 적용 | 개선을 위한 학습공동체 프로그램 개발 및 적용, 변화를 위한 학습공동체 프로그램 개발 및 적용 |
| 학습공동체 이론연구 | 학습공동체 활용에 대한 비판적 분석 |
| 척도개발 | 공동체 구현을 위한 척도 개발 |

셋째, 연구방법 중 연구대상은 학습공동체 관련 연구 경향을 자세히 살펴보기 위해 어린이집 교사, 유치원 교사, 원장, 영유아, 예비교사, 양성기관 교사교육자, 전공 대학원생, 연구물 및 문헌으로 세분화하고 논문 수량을 빈도와 백분율로 제시하였다. 자료수집 방법은 문헌분석법, 질문지법, 관찰법, 면담법, 검사법, 델파이법으로 분류(백순근, 2009)하고 논문 수량을

빈도와 백분율로 제시하였다. 이때 자료수집 방법이 2개 이상인 경우 중복 체크하여 분석하였다. 연구방법은 변선영(2019)의 분석기준에 따라 양적연구, 질적연구, 문헌연구, 혼합연구로 구분하고 논문 수량을 빈도와 백분율로 제시하였다. 넷째, 연구의 시사점 및 후속 연구를 위한 제언 동향은 논문에서 기술한 용어를 그대로 드러내면서 범주화하는 데 초점을 맞추어 분석하였다.

내용 분석의 신뢰도를 위해 Niek Mouter, MSc, 그리고 Diana Vonk Noordegraaf(2012)는 최소 두 명의 연구자가 동일한 내용을 분석해야 함을 제안하였다. 이에 본 연구에서는 분석의 신뢰도를 확보하기 위해 두 연구자가 10여 편의 논문에 대한 예비분석을 실시하였다. 예비분석 결과 이견이 없어 본 분석을 실시하였다.

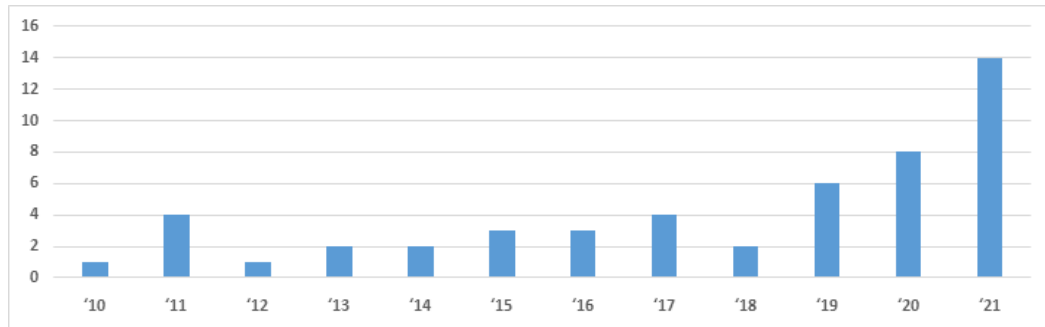
Ⅲ. 연구결과

1. 연구시기별 연구동향

영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구 동향을 연구시기별로 살펴보면 다음 표 2와 같다.

<표 2> 분석대상 논문의 연구시기별 연구동향

| 분류 | '10 | '11 | '12 | '13 | '14 | '15 | '16 | '17 | '18 | '19 | '20 | '21 | 계(%) |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|----------|---------|
| 계(%) | 1(2.0) | 4(8.0) | 1(2.0) | 2(4.0) | 2(4.0) | 3(6.0) | 3(6.0) | 4(8.0) | 2(1.0) | 6(12.0) | 8(16.0) | 14(28.0) | 50(100) |



[그림 1] 연도별 연구동향

표 2와 같이 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구는 2010년 이후 해마다 1-4편의 연구가 지속적으로 이루어지다가 2019년을 기점으로 급격하게 증가하여 2020년 8편,

2021년 9월 현재 14편이 발표되었다. 최근 들어 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체에 대한 관심이 급증하고 있음을 알 수 있다.

2. 연구내용에 따른 동향

영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구내용의 동향을 살펴보면 표 3, 표 4와 같다.

<표 3> 연구내용 범주별 동향

| 분류 | '10 | '11 | '12 | '13 | '14 | '15 | '16 | '17 | '18 | '19 | '20 | '21 | 계(%) |
|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|
| 학습공동체 경험탐색 | 1 | 3 | | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 5 | 6 | 11 | 37(74.0) |
| 학습공동체 변인탐구 | | | | | | | 1 | 1 | | | 1 | 2 | 5(10.0) |
| 학습공동체 인식조사 | | 1 | | | | | | | | | 1 | | 2(4.0) |
| 학습공동체 프로그램 개발 및 적용 | | | 1 | | | | | | 1 | 1 | | | 3(6.0) |
| 학습공동체 이론연구 | | | | | | | | 1 | | | | 1 | 2(4.0) |
| 척도개발 | | | | | | | | 1 | | | | | 1(2.0) |
| 계 | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 6 | 8 | 14 | 50(100) |

<표 4> 연구내용별 세부내용

| 분류 | 세부내용 |
|--------------------|--|
| 학습공동체 경험탐색 | 과학교육, 수학교육, STEAM 교육, 유아평가, 생활지도, 영유아와의 상호작용, 영유아·놀이중심 교육과정 운영, 제4차 어린이집 표준보육과정 적용 |
| 학습공동체 변인탐구 | 원장의 변혁적 리더십, 교사효능감, 심리적 임파워먼트, 조직문화, 교수몰입, 학습 정서, 학습 스타일, 자기 결정, 학문적 감정 유형 |
| 학습공동체 인식조사 | 학습공동체의 필요성, 학습공동체 구성, 학습공동체 운영, 학습공동체 효과 |
| 학습공동체 프로그램 개발 및 적용 | 교사의 전문성 증진을 위한 프로그램, 교사의 학습태도 변화를 위한 프로그램 |
| 학습공동체 이론연구 | 학습공동체 활성화방안 모색, 학습공동체의 활용에 대한 비판적 분석 |
| 척도개발 | 교육공동체 구현을 위한 교사 역량 척도 개발 |

표 3, 표 4와 같이 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구내용은 학습공동체 경험 탐색 목적이 37편(74%)으로 가장 많았고, 그 세부내용에는 보육·교육과정 운영에 대한 내용이 대부분이었다. 그 다음으로는 학습공동체 변인탐구 내용의 연구가 5편(10.0%)으로 나타났다, 학습공동체 프로그램 개발 및 적용 3편(6.0%), 학습공동체 인식조사, 학습공동체 이론 연구 목적이 각각 2편(4.0%), 척도개발을 연구내용으로 하는 연구는 1편(2.0%)순으로 나타났다.

3. 연구방법의 동향

1) 연구대상의 동향

영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구의 연구대상 동향은 표 5와 같다.

〈표 5〉 연구대상의 동향

| | '10 | '11 | '12 | '13 | '14 | '15 | '16 | '17 | '18 | '19 | '20 | '21 | 계(%) |
|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|
| 어린이집 교사 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4 | 4 | 4 | 18(31.6) |
| 유치원 교사 | | 3 | | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | | 1 | 4 | 4 | 20(35.1) |
| 원장 | 1 | | | | | | | | | 1 | | 1 | 3(5.3) |
| 영유아 | | 1 | | | | | | | | 1 | 1 | | 3(5.3) |
| 인적 부모 | | | | 1 | | | | | | | | | 1(1.8) |
| 예비교사 | | | | | | 1 | | 2 | | 1 | | 3 | 7(12.3) |
| 양성기관 교사교육자 | | | | | | | | | 1 | | | | 1(1.8) |
| 전공 대학원생 | | | | | | | | | | | | 1 | 1(1.8) |
| 물적 연구물·문헌 | | | | | | | | 1 | 1 | | | 1 | 3(5.3) |
| | 2 | 5 | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2 | 8 | 9 | 14 | 57(100) |

표 5와 같이 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구대상은 어린이집 및 유치원 교사를 대상으로 하는 연구가 38편(67.9%)으로 가장 많이 나타났다. 원장 혹은 영유아를 대상으로 하는 연구는 2010년 초반에 이루어지고 진행이 되지 않다가 최근 들어 꾸준히 이루어지고 있음을 알 수 있다. 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구대상은 점차 영유아 보육 교육 기관 뿐 아니라, 어린이집 및 유치원 예비 교사(12.3%), 부모(1.8%), 양성기관 교사교육자(1.8%), 영유아 보육 교육 전공 대학원생(1.8%)으로 확대되고 있다.

2) 자료수집방법의 동향

영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구 자료수집방법 동향은 표 6과 같다.

〈표 6〉 자료수집방법의 동향

| 분류 | '10 | '11 | '12 | '13 | '14 | '15 | '16 | '17 | '18 | '19 | '20 | '21 | 계(%) |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|
| 질문지법 | | 1 | | | | | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 10(14.1) |
| 면담법 | 1 | 2 | | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 4 | 6 | 8 | 33(46.5) |
| 관찰법 | | 2 | | 2 | | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 6 | 21(29.6) |
| 검사법 | | | 1 | | | | | 1 | | 1 | | | 3(4.2) |
| 텔레파이법 | | | | | | | | | 1 | | | | 1(1.4) |
| 문헌분석법 | | | | | | | | 1 | 1 | | | 1 | 3(4.2) |
| 계 | 1 | 5 | 1 | 4 | 2 | 4 | 5 | 6 | 5 | 10 | 11 | 17 | 71(100) |

표 6과 같이 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구에서는 면담을 통해 자료를 수집한 연구가 33편(46.5%)으로 가장 많았고, 그 다음으로는 관찰을 통해 자료를 수집한 연구가 21편(29.6%), 질문지를 통해 자료를 수집한 연구가 10편(14.1%)순이었다. 문헌분석과 검사법이 각각 3편(4.2%), 텔레파이법이 1편(1.4%)으로 나타났다.

3) 연구방법의 동향

영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구의 연구방법 동향은 표 7과 같다.

〈표 7〉 연구방법의 동향

| 분류 | '10 | '11 | '12 | '13 | '14 | '15 | '16 | '17 | '18 | '19 | '20 | '21 | 계(%) |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|
| 양적연구 | | | 1 | | | | 1 | 1 | | | 2 | 2 | 7(9.9) |
| 질적연구 | 1 | 4 | | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 4 | 6 | 11 | 37(74.0) |
| 문헌연구 | | | | | | | | 1 | | | | 1 | 2(4.0) |
| 혼합연구 | | | | | | | | 1 | 1 | 2 | | | 4(8.0) |
| 계 | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 6 | 8 | 14 | 50(100) |

표 7과 같이 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구방법은 대부분 질적연구로 진행되었고(37편, 74%), 그 다음으로 양적연구(7편, 9.9%), 혼합연구(4편, 8.0%), 문헌연구

(2편, 4.0%) 순으로 나타났다.

4. 연구의 시사점 및 추후 연구 동향

1) 연구의 시사점 동향

영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구에서 연구의 시사점으로 제시한 내용은 표 8과 같다.

〈표 8〉 연구의 시사점

| 분류 | 내용 |
|--------------|--|
| 학습공동체 효과 | 개인측면 지속적인 학습 동기, 배움을 즐기는 교사, 성장하는 기쁨, 탐구하는 자세, 효과적인 자기주도학습, 교수효능감 증진, 새로운 관점으로 자신의 문제를 바라보게 됨, 새로운 아이디어 시도, 성찰적인 태도, 전문성 신장, 교수몰입 증가, 주도성, 수업 능력 향상 |
| | 관계측면 영유아 이해, 상호 교류 증가, 정보 교환 |
| | 전체측면 지지적인 풍토, 현장의 어려움 해결, 연대감과 공동체 의식 경험, 중요한 교육적 현안 해결, 공동체적 문화 확산 |
| 학습공동체 활성화 방안 | 개인측면 원장의 변혁적 리더십, 역량 강화, 촉진자의 지원, 꾸준한 자기 반성 시간, 기관장의 의지, 역량 신장을 위한 기회 제공, 지속적인 교수학습 방법 연구 |
| | 관계측면 교사들 간의 협력, 질 높은 교사-영유아 상호작용, 구성원간의 신뢰 |
| | 전체측면 원의 자발적 참여, 가치 공유, 협력, 지속적 실천, 긍정적 피드백, 긍정적 분위기, 조직의 비전과 가치 공유, 구성원 성장이라는 분명한 목표, 신입과 경력 교사의 혼합 집단 구성, 단계적인 변화 시도, 학습공동체의 다양성 이해 |
| 척도개발 | 학습공동체에서의 역량 척도 개발 |

표 8과 같이 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구에서 연구의 시사점은 크게 학습공동체 효과, 학습공동체 활성화 방안, 그리고 학습공동체 구현을 위한 교사 역량 척도 개발로 나타났다. 그리고 학습공동체의 효과 및 활성화 방안은 다시 연구대상자의 개인적인 측면, 관계적인 측면, 그리고 기관 혹은 집단 구성원의 전체적인 측면으로 그 시사점이 드러났다.

2) 후속 연구를 위한 제언 동향

영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구에서 추후 연구로 제언하는 내용은 표 9와 같다.

〈표 9〉 후속 연구를 위한 제언

| 분류 | 내용 |
|-----------------------|---|
| 학습공동체에 대한 인식 및 요구 조사 | 교사를 대상으로 한 인식 및 요구, 원장을 대상으로 한 인식 및 요구, 부모를 대상으로 한 인식 및 요구 |
| 변인에 따른 학습공동체 운영 양상 | 대상자의 성별, 경력 및 직위, 유치원 및 어린이집의 유형, 지역 학습공동체의 주제, 구성요소 및 운영방식 |
| 학습공동체 참여 구성원별 경험 탐구 | 원장의 리더십, 리더 교사의 전문성, 예비교사의 학년별, 교과별 연계한 학습공동체 운영, 학습공동체를 지원하는 컨설턴트, 영유아의 변화 |
| 학습공동체의 효과 검증 | 양적 연구를 통한 학습공동체 실행의 효과 검증, 영유아에게 미치는 영향, 교사의 삶에 미치는 영향 |
| 학습공동체 활성화와 관련된 변인 | 학습공동체 참여역량에 영향을 주는 요인의 인과관계 혹은 매개효과, 학습공동체 운영을 위한 구성원의 핵심역량 도출 |
| 학습공동체 운영 프로그램 개발 및 적용 | 예비교사 양성 기관에서 학습공동체 운영 프로그램 개발 및 적용 |
| 학습공동체와 연계된 체계 | 학습공동체 지원을 위한 제도적인 정책, 학습공동체 지원 컨설팅 |

표 9와 같이 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구는 인식 및 조사 연구, 변인에 따른 학습공동체 운영 양상, 학습공동체 참여 구성원별 경험탐구, 학습공동체의 효과 검증, 학습공동체 활성화와 관련된 변인, 학습공동체 운영 프로그램 개발 및 적용, 학습공동체와 연계된 체계 관련 연구를 추후 연구로 제언하였다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구동향 분석을 목적으로 2010년부터 2021년(2021년 9월)까지 국내 학술대회에 발표된 논문 총 50편을 발표시기, 연구내용, 연구방법, 연구의 시사점 및 후속 연구를 위한 제언에 따라 분석하였다. 연구결과를 중심으로 한 논의 및 결론은 다음과 같다.

첫째, 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구의 연구시기별 연구동향을 살펴 보면, 2010년부터 2018년까지 매해 1-4편 의 연구가 이루어지다가 2019년부터 급격하게 증가

하면서 2021년에는 9월 시점에서 거의 3배에 해당하는 14편의 연구가 진행되었다. 2019 개정 누리과정이 고시된 2019년을 기점으로 교사의 자율성과 원내 구성원들 간의 소통과 협력에 강조되면서 학습공동체에 대한 관심이 급속도로 증가하고 있음을 알 수 있다. 1990년대 후반부터 교사 학습공동체에 대한 논의가 이루어져 왔으나, 최근 교육과정의 개정과 맞물리면서 지금까지의 전통적인 집단연수 혹은 강의위주의 전달식 교육이 가지고 있는 한계를 극복하는 접근으로써 새롭게 학습공동체가 주목받고 있는 것이다(이경란, 이경화, 2015).

둘째, 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구의 연구내용 동향은 학습공동체 경험탐색을 목적으로 하는 연구가 37편(74.0%)으로 가장 많았고, 그 외 학습공동체 변인탐구, 학습공동체 프로그램 개발 및 적용, 학습공동체 인식조사, 학습공동체 이론연구, 학습공동체 척도개발 연구가 이루어졌다. 이러한 연구내용 동향은 이은정(2020)의 학습공동체 관련 연구 동향의 연구결과와 맥을 같이 하는 것으로서, 아직은 그 실체가 다소 모호한 학습공동체에 대해 집단 내 구성원들의 구체적인 경험을 드러내는 것에 집중되고 있음을 알 수 있다.

연구내용을 보다 세부적으로 살펴보면, 학습공동체 경험탐색의 범주는 과학교육, 수학교육, STEAM 교육, 유아평가, 생활지도, 영유아와의 상호작용 등과 같이 특정 주제를 중심으로 구성된 학습공동체에의 경험을 탐구하는 연구, 영유아·놀이중심 교육과정 운영 및 제4차 어린이집 표준보육과정 적용 과정에서의 경험을 살피는 연구, 그리고 전반적인 운영에서의 성찰과 협력의 경험을 탐구하는 연구가 이루어지고 있음을 알 수 있다. 현장 교사들이 평소에 어려움을 느끼고 있는 주제부터 개정된 보육·교육과정을 적용하면서 겪고 있는 혼란과 어려움, 더 나아가서는 운영 전반에서의 문제를 해결하고 개선하기 위한 목적(조기희, 2015)으로 학습공동체가 실행되고 있음을 알 수 있다. 이러한 연구동향은 학습공동체가 참여한 구성원들로 하여금 자신의 신념과 실천을 드러내고 구성원들과 소통하고 협력하는 과정에서 어려움을 해결하고 전문성을 향상키는 효과적인 교사연수 방향(오교선, 이병환, 2019)임을 시사한다.

변인탐색에 대한 내용은 학습공동체와 원장의 변혁적 리더십, 교사효능감, 심리적 임파워먼트, 조직문화, 교수몰입 등의 변인과의 관계를 탐색하는 보육·교육기관 중심의 연구, 그리고 예비교사 대상 연구에서는 학습 정서, 학습 스타일, 자기 결정과 학문적 감정 유형과의 변인을 분석하는 연구가 이루어졌다. 변인탐색 연구는 학습공동체의 효과를 검증하고, 학습공동체를 활성화하기 위한 요인을 찾는 것이 주된 연구 목적임을 수 있다. 이러한 연구동향은 학습공동체 관련 연구가 학습공동체의 효과를 높이기 위한 구성원 개인변인, 학습공동체 참여자를 구성하는 방법 변인, 학습공동체의 주제변인 등을 분석(정혜옥, 이운주, 2021)함으로써 보다 효과적인 학습공동체 운영 방안을 모색하는 방향에 관심을 보이고 있음을 시사한다.

셋째, 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구의 연구방법 동향은 연구대상, 자료수집방법, 연구방법으로 나누어 살펴보았다. 먼저 연구대상은 유치원과 어린이집 교사 대상 연구가 38편(66.7%)으로 가장 많았다. 유치원과 어린이집 교사 대상 연구를 비교해볼 때, 이은정(2020)의 연구에서는 유치원 교사 대상 연구가 어린이집 교사 대상 연구의 2배 수준으로 큰 차이가 났었으나, 본 연구에서는 큰 차이가 나지 않았다. 이는 학위논문을 분석대상으로

선택하느냐 하지 않느냐의 분석 대상 자체의 차이도 있지만, 2019년 개정 누리과정 고시 이후 어린이집 교사를 대상으로 하는 연구가 꾸준히 증가한 것도 한 원인으로 보인다. 영유아·놀이중심을 강조하는 보육·교육과정의 운영을 위한 학습공동체 운영은 영유아와 함께 하는 모든 현장에서 추구하는 방향임을 알 수 있다. 2019년 이후 원장을 대상으로 하는 연구도 나타나고 있는데, 이는 2019 개정 누리과정과 제4차 어린이집 표준보육과정에서 교사와 원장을 보육과정의 주체로 제시(교육부, 보건복지부, 2019; 보건복지부, 2020)하면서 점차 원장 역시 보육·교육과정을 이해하고 교사를 지원하는 역할을 해야 함을 인식해 가고 있음을 유추해볼 수 있는 부분이다. 또한 학습공동체의 궁극적인 목적이 학습자의 학습 증진이므로 (McLaughlin & Talbert, 2006), 영유아를 대상으로 하는 연구도 이루어지고 있다. 학습공동체 연구는 비단 영유아 보육·교육기관 뿐 아니라, 교사 양성기관에서의 교사교육자와 예비교사를 대상으로 그 범위가 확장되고 있다. 2019 개정 누리과정과 제4차 어린이집 표준보육과정의 실현을 위해 교사의 주도적이고 협력적인 역량 개발의 중요성이 강조되고(염지숙, 2011), 이 같은 역량은 단기간에 형성되기 어렵다는 것을 고려해 예비교사교육에서의 학습공동체 경험의 필요성이 강조되고 있는 상황(고영미, 2017)을 반영하고 있음을 알 수 있다. 반면 최근에 부모(보호자)를 학습공동체의 일원으로 한 연구는 미비한데, 부모(보호자)는 영유아 놀이 중심 보육과정의 의미를 이해하고 영유아가 가정과 기관에서 주도적으로 충분히 놀이할 수 있도록 기관과 협력하고 지원하는 자(교육부, 보건복지부, 2019; 보건복지부, 2020)이므로 이에 대한 연구도 활발히 이루어져야 함을 알 수 있다.

자료수집방법은 면담법과 관찰법이 54편(76.1%)으로 학습공동체 연구 자료수집방법의 대부분을 차지하고 있다. 이는 연구방법 동향에서 나타난 바와 같이, 학습공동체 연구가 대부분 질적 연구로 이루어졌기 때문이다. 또한 학습공동체 연구의 상당수가 경험탐색을 그 목적으로 하는 것과는 연계된다. 하나의 현상에 대해 충분히 이해하기 위해서는 관찰과 면담을 통해 구체적이고 깊이 있게 이해하는 질적연구 뿐 아니라, 전반적인 인식이나 양상을 폭넓게 살피는 양적연구도 병행되어야 한다. 따라서 추후에는 학습공동체에 대한 전반적인 인식과 요구는 무엇인지, 그 인식과 요구가 지역, 성별, 경력, 기관 유형 등에 따라 어떻게 다른 양상을 보이는지 등의 연구도 요구된다.

넷째, 영유아 보육·교육 관련 기관에서의 학습공동체 연구의 시사점 동향은 학습공동체 효과와 활성화 방안, 척도개발로 분류하고, 효과와 활성화 방안은 다시 각각 개인적인 측면, 관계적인 측면, 공동체 전체 측면으로 분류하였다. 학습공동체 실행은 개인측면에서 관점의 변화, 태도의 변화, 전문성 및 효능감 향상의 효과가 나타났고, 구성원들 간의 상호 교류가 증가하고 이것이 영유아와의 관계에도 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 공동체 전체가 서로를 지지하고 연대감을 형성하면서 주요한 교육적 현안을 해결해가고 있음도 알 수 있다. 이와 같이 학습공동체는 개인의 성장과 더불어 공동체가 함께 성장하는 문화를 만들어 가는 효과가 있다(강명희, 임병노, 2002).

학습공동체를 활성화하는 방안으로 개인측면에서 특히 원장의 변혁적 리더십과 원장의 의지

를 제시하고 있어 기관에서의 학습공동체가 효과적으로 실행되기 위해서는 원장의 역할이 매우 중요함을 알 수 있다. 보육·교육기관에서는 원장이 원 운영에 직접적으로 강력한 영향을 미치고 있기 때문에 원장의 의지가 있을 때 운영 전반의 변화가 가능하다는 지옥정, 김경숙(2021)의 연구와 맥을 같이 한다. 또한 학습공동체 활성화를 위해서는 자발성, 주도성, 참여, 소통, 협력, 이해 등과 같은 역량(정계숙, 윤갑정, 박희경, 차지량, 2016) 신장이 필요함도 언급하고 있다. 지금까지 대부분의 보육·교육기관에서는 교사가 출근하고 퇴근하기까지 자신의 교실에서 영유아와의 관계에만 집중하며 생활해왔다. 또한 학교 교육에서 토의하고 토론하는 경험보다는 수동적으로 지식을 전달받는 경험이 대부분이다 보니, 자신의 의견을 표현하고 다른 사람의 의견을 수용하며 협의해가는 학습공동체 실행이 쉽지 않을 수 있다. 따라서 예비교사교육 기관에서의 역량 중심 교육과정 운영과 현직 교육에서도 교사의 역량을 신장시킬 수 있는 교육이 이루어져야 함을 알 수 있다.

학습공동체를 활성화하기 위해 기관 전체적인 측면에서는 비전과 가치, 목표를 공유하는 것이 필요하고 긍정적 분위기 형성이 요구되며 학습공동체의 다양성을 인식하는 것이 중요함을 제시하였다. 학습공동체가 추구하는 목표 및 방향성, 학습공동체 실행의 동기, 구성원의 특성, 기관 내 혹은 기관 간 구성원, 혹은 전문가의 참여 여부 등과 같이 학습공동체 구성원의 특성에 따라 학습공동체 운영 양상은 다양하게 나타날 것이다(최남정, 임부연, 2013). 따라서 그 다양성을 인식하면서 각 학습공동체마다의 독특한 실행 경험을 자연스럽게 받아들이며 함께 성장하기 위해 노력하는 것이 활성화의 한 방안이 될 수 있는 것이다.

이상의 연구 결과와 선행연구에서 후속 연구로 제안하고 있는 바를 정리하며 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 학습공동체에 대한 연구가 양적으로 충분하지 않은 현 상황에서 추후에는 인식 및 요구 조사 연구, 변인에 따른 학습공동체 운영 양상 연구, 다양한 대상에 대한 연구, 학습공동체의 효과 검증 연구, 학습공동체 활성화와 관련된 변인 연구, 학습공동체 구성원의 경험에 대한 질적 탐구, 학습공동체 프로그램 개발 및 적용에 대한 연구, 학습공동체와 연계된 체계에 대한 연구 등이 전반적으로 요구된다.

둘째, 학습공동체의 궁극적인 목적이 영유아의 전인적 발달과 행복에 있다고 볼 때, 학습공동체 실행에 따른 영유아의 변화에 대한 연구가 요구된다.

셋째, 영유아를 둘러싼 다양한 대상들의 학습공동체 실행 및 경험에 대한 탐구가 요구된다. 보육·교육기관에서는 영유아, 교사, 원장, 부모, 지역사회와의 학습공동체를 실행하고, 교사양성 기관에서는 예비교사 뿐 아니라, 예비교사를 교육하는 교수자들도 직접 학습공동체를 실행해 봄으로써 예비교사의 역량 증진을 위해 노력해야 한다. 또한 직전 교육에서 뿐 아니라 교사들의 현직 교육 역시 학습공동체 실행을 위한 역량 중심의 교육으로 전환하고 그 과정 및 효과 등을 검증하는 연구가 요구된다.

참고문헌

- 가신현, 윤영순(2020). 어린이집 원장의 변혁적 리더십, 교사학습공동체 및 교사효능감 간의 관계. **열린유아교육연구**, 25(6), 253-274.
- 강명희, 임병노 (2002). **평생학습시대의 학습담론: 미래를 준비하는 학교**. 서울: 학지사.
- 강희신, 박수경(2015). 보육교사양성기관 교사교육자들의 학습공동체 참여 경험과 의미. **유아교육학논집**, 22(3), 63-87.
- 고영미(2017). 자기 성찰과 공유를 통해 함께 성장해가는 학습공동체 활성화 방안 연구. **구성주의유아교육연구**, 4(1), 67-84.
- 교육부(2015). 배움을 즐기는 행복교육! 2015 개정 교육과정이 함께 하겠습니다.
- 교육부, 보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 해설서. 세종: 교육부·보건복지부
- 교육부(2020a). 유아놀이 중심 교육 지원을 위한 학습공동체 만들어가기: 놀이, 함께 성장하는 기쁨.
- 교육부(2020b). 학습공동체 실천 이야기. 세종: 교육부.
- 김정은, 정지현(2016). 국내 유아교유학습공동체 관련 연구동향 분석. **어린이문학교육연구** 17(1), 213-238.
- 김지혜(2008). 교사공동체 중심의 교사연수 교육과정 개발에 대한 사례 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박선미(2014). 어린이집 교사의 학습공동체 참여 경험에 나타난 교사발달의 의미 탐색. **인문학논총**, 35, 285-311.
- 박소영, 정지현(2015). 어린이집 교사의 액션러닝 기반 소그룹 학습공동체 참여경험과 그 의미. **유아교육**, 24(3), 151-176.
- 보건복지부(2020). 제4차 어린이집 표준보육과정 해설서. 세종: 보건복지부.
- 백순근(2009). **학위논문 작성을 위한 교육연구 및 통계분석**. 경기: 교육과학사.
- 변선영(2019). 유아교육 및 보육컨설팅에 관한 연구동향 분석. **부산대학교 교육발전연구소**, 29(1), 443-465.
- 서경혜(2005). 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고. **교육과정연구**, 23(2), 285-310.
- 석민기, 박수정(2020). 유치원 전문적학습공동체의 운영 특성에 대한 교사의 인식 분석. **학습자중심교과교육연구**, 20(4), 695-713.
- 소경희 (2009). 교사학습 이해를 위한 이론적 기초 탐색. **교육과정연구**, 27(3), 107-126.
- 안혜준(2014). 유아교사의 생활지도 사례분석을 통한 학습공동체 경험에 관한 연구. **유아교육학논집**, 18(4), 5-32.
- 안효진, 김수정(2021). 학습정서, 학습스타일이 예비유아교사의 학습공동체참여 역량에 미치는 영향. **한국산학기술학회 논문지**, 22(4), 83-89.

- 염지숙(2011). 교육과정 실행 주체로서의 유치원 교사의 역할과 전문성. **유아교육논집**, 15(6), 295-310.
- 오교선, 이병환(2019). 어린이집 유아반 교사를 위한 교사학습공동체 프로그램 개발 및 적용. **한국보육지원학회지**, 15(6), 189-206.
- 윤경옥(2021). 보육교사의 2019 개정 누리과정 실행에 대한 내러티브 탐구. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤민아(2019). 유아교사의 놀이중심교육과정 실천에 대한 어려움과 현장 지원 요구. **유아교육연구**, 39(3), 5-30.
- 이경미, 김미숙(2011). 장애유아 학습공동체에 관한 문화기술 연구. **한국영유아보육학**, 69, 361-385.
- 이경란, 이경화(2015). 초록유치원의 교사학습공동체 이야기: 유아의 몸에 대한 교사의 인식과 교육 실천의 변화. **생태유아교육연구**, 14(4), 253-277.
- 이미진(2018). 유아교사의 배움공동체 기반 Action Learning을 활용한 STEAM 교육 프로그램 개발. **학습자중심교과교육연구**, 18(8), 939-969.
- 이은정(2020). 유아교육기관 교사학습공동체 연구동향 분석. **교육연구논총**, 41(3), 83-106.
- 정계숙, 윤갑정, 박희경(2017). 유아교육공동체 구현을 위한 교사 역량 척도 개발. **학습자중심교과교육연구**, 17(9), 1-28.
- 정계숙, 윤갑정, 박희경, 차지량(2016). 유아교사의 심리적 임파워먼트와 기관 조직문화가 교육공동체 요구도에 미치는 영향: 교사 핵심역량에 대한 시사. **학습자중심교과교육연구**, 16(6), 555-576.
- 정혜옥, 이윤주(2021). 공립유치원 교사의 원내 교사학습공동체 참여 수준이 교수몰입에 미치는 영향. **한국유아교육연구**, 23(2), 1-25.
- 조기희(2015). 체육수업전문성 증진을 위한 교사학습공동체의 실천 과정과 효과 탐색. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 조부경, 남옥자(2008). 공립 유치원 교사의 역할 수행에 영향을 주는 교사 내·외적 요인. **아동학회지**, 27(6), 81-96.
- 조선경, 서영숙(2010). 서울형 어린이집 자율장학에서 나타난 교사학습공동체 경험의 의미 탐색. **열린유아교육연구**, 15(3), 147-171.
- 지옥정, 김경숙(2021). 유아교육기관장의 학습공동체 참여 경험의 의미. **한국유아교육연구**, 23(3), 116-141.
- 최남정(2011). 학습공동체에 대한 유치원교사와 어린이집교사의 인식 연구. **생태유아교육연구**, 10(3), 199-219.
- 최남정, 임부연(2013). 유아교사학습공동체의 성장과 발달에 관한 연구. **유아교육연구**, 33(5), 401-429.
- 최승현, 김수동, 오은순, 이윤, 주유나(2005). **학교 교육 내실화를 위한 연수 프로그램 개발**

및 실행 연구. 연구보고 CRI 2005-9. 서울: 한국교육과정평가원.

DuFour, R. (2004). What Is a “Professional Learning Community?” *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.

Mclaughlin, N. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. NY: Teachers College Press.

Niek Mouter, MSc and Diana Vonk Noordegraaf(2012). *Intercoder reliability for qualitative research*. Mouter and D.M. Vonk Noordegraaf and TRAIL Research School.

Rogers, D. L. & Babinski, L. M. (2005). **초임교사를 위한 학습공동체**. (조부경, 백은주, 고영미 공역). 파주: 양서원. (원저 2003년 출판).

ABSTRACT

Analysis of Research Trends on the Learning Communities in Institutions Related to Childcare and Early Childhood Education

-Focusing on Korean Journal Papers from 2010 to 2021 -

Ahn, Jee Hye · An, So Young

This study analyzed a total of 50 papers published in Korean journals from 2010 to the present of 2021 (September 2021) for the purpose of analyzing research trends on the learning communities in institutions related to infant care and early childhood education. First, yearly research trends indicated that studies, which had been conducted continuously since 2010, have increased drastically from 2019. Second, studies that explored the experience of the learning community occupied the most in the trends of research subjects. Third, studies with the subjects of kindergarten teachers and day-care center teachers occupied the most in the trends of research subject, followed by studies with the subject of pre-service teachers. The methods of data collection largely consisted of interviewing and observing, and research methods were found to be mostly qualitative research. Fourth, the implications of the studies presented the effect of the learning community and the measures of activating the learning community from the individual, relational, and overall aspects. Suggestions on subsequent research were shown as investigation of perception and demand, operational aspects per variable, research on various subjects, verification of effect, exploration of variables related to activation, qualitative exploration of experience, program development and application, and linkage system. Based on the study results, we proposed that subsequent studies carry out the research on changes of infants according to the implementation of the learning community and the research on the implementation and experience of the learning community by various subjects surrounding infants.

Keywords: Childcare, Early Childhood Education, Learning community, Research trends

「아동중심실천연구」 연구윤리 규정

제 1장 총칙

제1조(목적) 본 규정은 한국아동중심실천학회 회원들의 연구윤리 확립과 연구부정행위 발생 시 공정하고 체계적인 검증을 위하여 연구윤리위원회(이하 '위원회'라 한다)의 설치 및 운영에 관한 사항을 규정함을 목적으로 한다.

제 2장 연구관련 윤리 규정

제2조(적용대상) 본 규정은 한국아동중심실천학회의 모든 회원에 대하여 적용한다.

제3조(연구부정행위의 범위)

1. 본 규정에서 제시하는 연구부정행위(이하 "부정행위"라 한다)는 연구제안, 수행, 결과보고 및 발표 등에서 행하여진 위조, 변조, 표절, 부당한 논문저자 표시, 이중게재 등을 말하며 다음 각 항과 같다.
 - ① "위조"는 존재하지 않는 데이터 또는 연구결과 등을 허위로 만들어 내는 행위를 말한다.
 - ② "변조"는 연구 재료, 장비, 과정 등을 인위적으로 조작하거나 데이터를 임의로 변형, 삭제함으로써 연구내용 또는 결과를 왜곡하는 행위를 말한다.
 - ③ "표절"은 이미 발표되거나 출간된 타인의 아이디어, 연구내용, 결과 등을 정당한 승인 또는 인용 없이 도용하는 행위를 말한다.
 - ④ "부당한 논문저자 표시"는 연구내용 또는 결과에 대하여 학술적 공헌 또는 기여한 사람에게 정당한 이유 없이 논문저자 자격을 부여하지 않거나, 학술적 공헌 또는 기여를 하지 않은 자에게 감사의 표시 또는 예우 등을 이유로 논문저자 자격을 부여하는 행위를 말한다.
 - ⑤ "이중게재"는 연구자 본인의 동일한 연구 결과를 인용표시 없이 동일 언어 또는 다른 언어로 중복하여 출간하는 경우 또는 연구데이터가 같고 대부분의 문장이 같은 경우를 말한다. 학위논문의 경우는 예외로 한다.
2. 기타 통상적으로 용인되는 범위를 심각하게 벗어난 행위 등을 말한다.

제4조(윤리규정 서약) 한국아동중심실천학회의 회원은 윤리규정을 준수하기로 서약해야 한다. 기존 회원은 윤리규정 발효시 윤리규정을 준수하기로 서약한 것으로 간주한다.

제5조(연구자 윤리) 연구자는 논문의 투고 및 출판 시, 다음 각 호의 연구자 윤리규정을 준수해야 한다.

1. 자신의 학력, 경력, 자격, 연구업적 및 결과 등에 관하여 허위진술 하지 않아야 한다.
2. 연구자는 자신이 실제로 행하거나 공헌한 연구에 대해서만 저자로서의 책임을 지며 업적을 인정받는다.
3. 논문이나 기타 출판 업적의 저자(역자), 저자의 순서는 상대적 지위에 관계없이 연구기여 정

도에 따라 정확하게 반영하여야 한다.

4. 학위논문의 일부를 정리하여 게재하는 경우 학생이 제1저자가 되는 것이 바람직하다.
5. 저자의 소속은 연구를 수행할 당시의 소속으로 명기하되, 투고 시점에 소속이 변경된 때는 각주에 그 사실을 적절하게 표기한다.
6. 연구 수행과정에서 학술 외적인 행정적 기술적 지원을 주신 분들께 사의(acknowledgement)로 그 내용을 밝힐 수 있다.
7. 연구논문과 관련된 사항을 각종 인쇄 출판물에 게재하거나 각종 매체를 통한 강연 및 발표시, 과학적 근거가 있는 전문지식과 사실에 근거하여 진술해야 한다.
8. 인간 및 인체유래물의 연구 또는 배아나 유전자 등을 다루는 연구는 원칙적으로 IRB 승인을 권장한다. IRB 승인을 득한 경우 해당 논문에 이를 명기한다.

제6조(편집위원 윤리) 편집위원(회)은(는) 다음 각 호의 편집위원 윤리규정을 준수해야 한다.

1. 편집위원(회)은(는) 투고된 논문의 게재여부 결정 등 학술지에 게재되는 모든 출판물에 대해 책임을 지며, 심사과정의 진실성을 확인하고 편집과정 참여자를 관리 감독한다.
2. 편집위원(회)은(는) 투고된 논문에 대하여 저자의 성별, 나이, 소속 기관은 물론이고 어떤 선입견이나 사적인 친분과도 무관하게 오로지 논문의 질적 수준과 투고 규정에 근거하여 공평하게 취급하여야 한다.
3. 편집위원회는 투고된 논문의 평가를 위해 해당 분야의 전문적 지식과 공정한 판단 능력을 지닌 심사위원에게 의뢰함으로써 객관적 심사가 이루어질 수 있도록 노력한다.
4. 편집위원회는 명백한 오류, 왜곡된 결과 출판시 즉시 수정하고 저자의 소속기관에 이를 알림을 원칙으로 한다.

제7조(심사위원 윤리) 심사위원은 다음 각 호의 심사윤리의무를 준수해야 한다.

1. 공정성. 심사위원은 객관적 기준에 의거 논문을 공정하게 평가하여야 한다. 사적인 관계에 따라 논문을 통과시키는 행위, 충분한 근거를 명시하지 않은 채 논문을 탈락시키는 행위, 심사자 본인의 학술적 해석과 상충 된다는 이유로 논문을 탈락시키는 행위 등이 해당한다.
2. 연구자 존중. 심사위원은 해당 영역의 전문가로서 연구자의 인격과 학술적 전문성을 존중해야 한다.
3. 비밀준수. 심사위원은 심사 대상 논문에 대한 비밀을 유지해야 하며, 다른 사람에게 심사 대상 논문의 내용을 보여주거나 논의하지 않는다.

제8조(연구윤리 협약서 등) 논문 투고 시 대표저자(교신저자 포함)는 논문표절검사 결과와 함께 ‘연구윤리 협약서’를 작성하여 투고논문 원고와 함께 제출하여야 하며, 그러하지 아니한 논문은 심사에서 제외된다.

제 3장 연구윤리위원회의 설치와 운영

제9조(기능) 연구윤리위원회는 한국아동중심실천학회 회원의 연구윤리와 관련된 다음 각 호의 사항을 심의, 의결한다.

1. 연구윤리 확립에 관한 사항
2. 연구부정행위의 예방, 조사에 관한 사항

3. 제보자 보호와 비밀유지에 관한 사항
4. 연구윤리 위반 검증, 검증결과처리와 후속조치에 관한 사항
5. 피조사자 명예회복 조치에 관한 사항
6. 기타 위원회 위원장이 부의하는 사항

제10조(구성)

1. 연구윤리위원회는 편집이사를 포함하여 7인 이상으로 구성되며 위원장은 편집이사가 담당한다.
2. 위원은 학회장이 임명하며, 임기는 당해 직책의 임기와 동일하다.
3. 위원장은 위원회의 의견을 들어 별도의 전문위원을 위촉할 수 있다.
4. 위원회의 업무 처리를 위해 간사 1인을 둘 수 있으며 간사는 위원장이 지명한다.

제11조(회의)

1. 위원장은 필요한 경우 회의를 소집하고 그 의장이 된다.
2. 회의는 특별한 규정이 없는 한 재적위원 과반수 출석과 출석위원 과반수 찬성으로 의결한다. 단, 위임장은 위원회의 성립에 있어 출석으로 인정하되 의결권은 부여하지 않는다.
3. 위원회에서 필요하다고 인정할 때에는 관계자를 출석하도록 하여 의견을 청취할 수 있다.
4. 회의는 비공개를 원칙으로 한다. 5. 조사대상 연구에 관련된 위원은 해당 회의에 참여할 수 없다.

제12조(위원회의 권한과 책무)

1. 위원회는 조사과정에서 제보자, 피조사자, 증인, 참고인에 대해 출석과 자료 제출을 요구할 수 있다.
2. 피조사자가 정당한 이유 없이 출석 또는 자료 제출을 거부할 경우 혐의 사실을 인정한 것으로 추정할 수 있다.
3. 위원회는 연구기록이나 증거의 멸실, 파손, 은닉 또는 변조 등을 방지하기 위하여 그에 상당한 조치를 취할 수 있다.
4. 위원회 위원은 심의와 관련된 제반 사항에 대하여 비밀을 준수하여야 한다.
5. 윤리규정 위반이 사실로 판정된 경우 회장에게 적절한 제재조치를 건의할 수 있다.

제 4장 연구윤리 위반 검증절차

제13조(부정행위 제보 및 접수)

1. 회원은 다른 회원이 윤리규정을 위반한 것을 인지할 경우 윤리규정을 환기시킴으로써 그 회원으로 하여금 문제를 바로 잡도록 노력해야한다.
2. 제보자는 한국아동중심실천학회 사무국에 가능한 모든 방법을 통해 실명으로 제보할 수 있다. 단, 익명으로 제보하고자할 경우 서면 또는 전자우편으로 논문명(또는 연구과제명)과 구체적인 부정행위의 내용과 증거를 제출하여야 한다.
3. 논문심사자는 심사과정에서 부정행위가 의심이 가는 경우 확고한 증거가 없더라도 편집위원회에 그 사실을 알려야 한다.

제14조(출석 및 자료제출 요구)

1. 위원회는 제보자, 피조사자, 증인, 참고인에 대하여 진술을 위한 출석을 요구할 수 있다. 이때 피조사자는 이에 반드시 응해야 한다.
2. 위원회는 피조사자에게 자료의 제출을 요구할 수 있으며, 증거자료의 보전을 위하여 해당 연구기관장의 승인을 얻어 부정행위 관련자에 대한 해당 연구자료의 압수, 보관 등을 할 수 있다.

제15조(연구윤리위반 검증시효)

1. 제보의 접수일로부터 만 5년 이전의 부정행위에 대해서는 이를 접수하였더라도 처리하지 않음을 원칙으로 한다.
2. 5년 이전의 부정행위라 하더라도 피조사자가 그 결과를 직접 재인용하여 5년 이내에 후속 연구의 기획 및 연구비 신청, 연구수행, 연구결과 보고 및 발표에 사용하였을 경우와 공공의 복지 또는 안전에 위험이 발생하거나 발생할 우려가 있는 경우에는 이를 처리하여야 한다.

제16조(연구윤리 검증원칙)

1. 부정행위 사실 여부 입증책임은 본 학회와 연구윤리위원회에 있다. 단, 피조사자가 연구윤리위원회에서 요구하는 자료를 고의로 훼손하였거나 제출을 거부할 경우 요구자료에 포함되어 있다고 인정되는 내용의 진실성을 입증할 책임은 피조사자에게 있다.
2. 연구윤리위원회는 제보자와 피조사자에게 의견진술, 이의제기 및 변론의 권리와 기회를 동등하게 보장하여야 하며 관련 절차를 사전에 알려주어야 한다.
3. 본 학회의 장은 연구윤리위원회가 부당한 압력이나 간섭을 받지 않고 독립성과 공정성을 유지할 수 있도록 노력하여야 한다.

제17조(예비조사)

1. '예비조사'는 부정행위의 혐의에 대하여 공식적으로 조사할 필요가 있는지 여부를 결정하기 위한 절차를 말한다. 신고 접수일로부터 30일 이내에 착수하여야 한다.
2. 예비조사 결과 피조사자가 부정행위 사실을 모두 인정한 경우에는 본조사 절차를 거치지 않고 바로 판정을 내릴 수 있다. 증거자료에 대한 중대한 훼손 가능성이 있다고 판단되는 경우 연구윤리위원회 구성 이전에도 본 학회장의 승인을 얻어 증거자료 보전을 위한 조치를 취할 수 있다.
3. 예비조사에서 본조사를 실시하지 않는 것으로 결정되는 경우 이에 대한 구체적 사유를 결정일로부터 10일 이내에 제보자에게 문서로 통보한다. 단, 익명 제보의 경우는 그러하지 않다.
4. 제보자는 예비조사 결과에 대해 불복하는 경우 통보를 받은 날로부터 30일 이내에 연구윤리위원회에 이의를 제기할 수 있다.

제18조(본조사)

1. '본조사'는 부정행위의 사실 여부를 입증하기 위한 절차를 말하며, 연구윤리위원회에서 진행한다.
2. 연구윤리위원회는 제보자와 피조사자에게 의견진술의 기회를 주어야 하며, 본 조사결과를 확정하기 이전에 이의제기 및 변론의 기회를 주어야 한다. 당사자가 이에 응하지 않을 경우 이의가 없는 것으로 간주한다.
3. 제보자와 피조사자의 이의제기 또는 변론 내용과 그에 대한 처리결과는 조사결과 보고서에 포함되어야 한다.

제19조(판정)

1. ‘판정’은 본 조사결과를 확정하고 이를 제보자와 피조사자에게 문서로 통보하는 절차를 말한다.
2. 예비조사 착수이후 판정에 이르기까지의 모든 조사일정은 6개월 이내에 종료한다. 단, 이 기간 내 조사가 이루어지기 어렵다고 판단될 경우 그 사유를 문서화하여 통보하고 조사 기간을 연장할 수 있다.
3. 제보자 또는 피조사자가 판정에 불복할 경우 통보를 받은 날로부터 30일 이내에 이의신청을 할 수 있다. 연구윤리위원회는 이의신청 내용이 합리적이고 타당하다고 판단할 경우 직접 재조사를 실시한다.

제20조(결과통지) 위원장은 조사결과에 대한 위원회의 결정을 서면으로 작성하여 지체없이 제보자 및 피조사자 등 관련자에게 이를 통지해야 한다.

제 5장 후속조치

제21조(후속조치)

1. 연구부정행위 확인 판정이 있는 경우에는 다음 각호의 제재를 가하거나 이를 병과할 수 있다.
 - ① 연구부정 논문의 게재불허
 - ② 게재된 논문의 경우 학회지 논문목록에서 삭제하고 게재취소 사실을 학회 홈페이지와 학술지를 통 하여 공지
 - ③ 한국아동중심실천학회 회원 및 관련 학술기관에 공지
 - ④ 회원자격의 박탈 또는 정지
 - ⑤ 기타 적절한 조치
2. 제1항 제②호의 공지는 저자명, 논문명, 논문수록 권(호), 취소일자, 취소 이유 등이 포함되어야 한다.
3. 제1항 제④호의 박탈 또는 정지 기간은 부정행위 과중에 따라 위원회에서 정한다.
4. 위원회는 본 학회의 연구윤리와 관련하여 고의 또는 중대한 과실로 진실과 다른 제보를 하거나 허위의 사실을 유포한 자에 대해서는 회원자격을 박탈 또는 정지할 수 있다.

제22조(결과의 통지) 위원장은 조사결과에 대한 위원회의 결정을 서면 작성하여 지체없이 관련자(제보자, 피조사자 등)에게 통지한다.

제23조(재조사) 피조사자 또는 제보자는 위원회의 결정에 불복하는 경우 통지를 받은 날로부터 14일 이내에 서면으로 위원회에 재조사를 요청할 수 있다.

제24조(명예회복 등 후속조치) 조사결과 연구부정행위가 없었던 것으로 확정되는 경우 위원회는 피조사자의 명예회복을 위해 노력하며 적절한 후속조치를 취할 수 있다.

제25조(기록보관 및 공개)

1. 조사와 관련된 기록은 조사 종료 시점을 기준으로 5년간 보관하여야 한다.
2. 판정결과는 학회 상임이사회에 보고해야 한다. 제보자·조사위원·증인·참고인·자문참여자의 명단 등 신원과 관련된 정보에 대해 당사자에게 불이익을 줄 가능성이 있을 경우 위원회의 결의로 공개대상에서 제외할 수 있다.

부 칙

본 규정은 2021년 3월 4일 부터 시행한다.