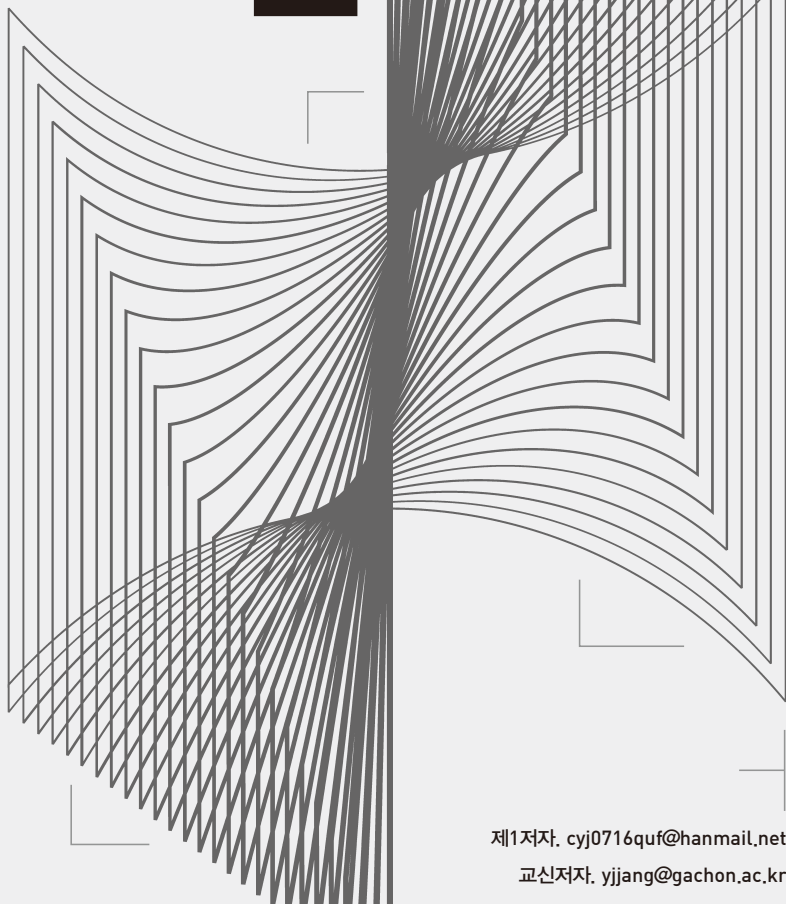


논단

가톨릭대학교 인간학연구소

『인간연구』 제59호

(2026/여름)



제1저자. cyj0716quf@hanmail.net

교신저자. yjjang@gachon.ac.kr

놀이중심 교육과정 실행에서 나타난 1세 영아의 놀이 변화와 원장 연구자의 역할 성찰

조영주(가천대학교 · 유아교육전공 · 서울아산병원제2어린이집 원장)

장유진(가천대학교 · 유아교육학과 · 부교수)

<https://doi.org/10.21738/JHS.2026.8.59.427>

I. 서론

■ 놀이는 인간이 세계를 탐색하고 관계를 구성하며 의미를 형성하는 근원적 활동 양식이다.¹ Huizinga(1955)는 인간을 ‘호모 루텐스(놀이하는 인간)’로 규정하며, 놀이가 문화의 부차적 산물이 아니라 인간 삶의 토대임을 강조하였다. 그의 관점에서 놀이는 외적 목적을 위한 수단이 아니라 자발성, 몰입, 의미 구성을 내포한 원초적 양식이다. 이러한 논의는 영아의 놀이를 발달 이전의 미숙한 행동으로 보는 관점을 넘어, 세계와 관계 맺는 근본적 방식으로 해석하게 한다. 특히 1세 영아의 놀이는 정교한 언어나 완성된 산출물보다 반복적 몸짓, 감각 탐색, 사물 조작, 이동, 바라보기, 타인에 대한 반응 속에서 드러난다.

2020년 개정된 「제4차 어린이집 표준보육과정」은 영아를 보호와 관리의 대상에 한정하지 않고, 자신의 흥미와 요구에 따라 주변 세계를 탐색하며 일상과 놀이 속에서 배워 가는 주체로 본다(보건복지부, 2020). 특히 0~1세 보육과정은 기본생활, 신체운동, 의사소통, 사회관계, 예술경험, 자연탐구의 여섯 영역을 바탕으로, 영아가 먹기, 쉬기, 이동하기, 만지기, 바라보기, 반복하기, 또래와 마주치기와 같

* 본 논문은 조영주의 가천대학교 박사학위 논문(2026)을 재구성한 것임.

은 일상적 경험 속에서 몸을 움직이고 타인과 반응하며 사물과 자연을 탐색하는 과정을 중시한다.

이러한 관점에서 1세 영아의 놀이는 별도의 활동 시간에만 이루어지는 것이 아니라, 일상 전체에서 생성되는 교육과정의 핵심 장면이다. 영아의 놀이 경험은 영아기 발달에 그치지 않고 이후 삶의 기초 경험으로 지속적인 의미를 지니므로(이주미·이유미, 2022), 1세 영아의 놀이는 성인이 계획한 활동의 수행 여부보다, 영아가 자신의 방식으로 탐색을 시작하고 반복하며 관계 속에서 의미를 만들어 가는 과정으로 이해될 필요가 있다.

그러나 실제 영아반 현장에서 1세 영아의 놀이는 너무 짧거나 우연적인 행동으로 간주되어 교육적 의미로 충분히 포착되지 못하기도 한다. 영아의 놀이는 신체 움직임, 사물 조작, 반복 행동, 비언어적 반응으로 나타나는 경우가 많기 때문에, 교사가 이를 놀이의 시작이나 배움의 단서로 읽어 내지 못하면 단순한 이동, 모방, 산만한 행동으로 해석될 수 있다. 특히 초임교사는 영아의 미세한 놀이 신호를 해석하는 경험이 충분하지 않기 때문에(조영주·장유진, 2024), 놀이가 시작되는 순간을 놓치거나 영아의 탐색을 기다리기보다 즉각적으로 개입하는 경향을 보일 수 있다. 이 경우 영아의 놀이는 교사가 제공한 활동에 반응하는 수준에 머무르거나, 반복과 변형을 통해 깊어질 가능성을 충분히 확보하지 못한다. 반대로 교사가 영아의 신호를 기다리고, 사물과 공간을 재구성하며, 영아의 행위에 민감하게 반응할 때 영아의 놀이는 보다 안정적으로 지속되고 확장될 수 있다(문수영 외, 2024). 따라서 1세 영아 놀이의 변화는 교사의 놀이중심 교육과정 실행 변화와 함께 살펴볼 필요가 있다.

기존의 놀이중심 교육과정 연구는 유아반을 중심으로 이루어진 경우(이주미·이유미, 2022)가 많으며, 영아반의 경우에도 교사의 역

할이나 지원 전략에 초점을 둔 연구가 상대적으로 많았다. 이에 비해 1세 영아의 실제 놀이 장면이 어떻게 변화하는지, 즉 놀이의 시작, 지속, 확장, 흐름 구성, 공동 탐색이 어떠한 구체적 사례를 통해 드러나는지를 분석한 연구는 충분하지 않다. 또한 초임교사의 실행 변화와 함께 나타나는 1세 영아 놀이의 양상을 살펴본 연구 역시 제한적이다.

한편, 1세 영아의 놀이 변화는 교사의 실행 변화만으로 설명되기 어렵다. 본 연구에서 연구자는 원장이자 현장 기반 지원자로서 초임교사의 실행을 지원하고, 놀이 장면을 함께 해석하며, 교육과정 실행 조건을 조정하는 위치에 있었다. 따라서 연구자는 단순한 관찰자가 아니라 영아 놀이 변화가 가능해지는 실천적 조건을 함께 만들어가는 참여자이기도 하다(문수영·허혜경, 2022). 이때 연구자가 교사에게 정답을 제공하는 방식으로 개입하는지, 또는 교사가 영아 놀이의 의미를 스스로 읽어 내도록 기다리고 질문하는 방식으로 지원하는지는 영아 놀이의 해석과 실행 과정에 영향을 미칠 수 있다. 그러므로 연구자이자 원장의 역할 성찰은 부가적 서술이 아니라, 영아 놀이 변화가 어떠한 관계적·제도적·실천적 조건 속에서 가능해졌는지를 드러내는 중요한 분석 차원이 된다.

본 연구는 3인의 초임교사와 연구자가 함께 놀이중심 교육과정 실행 과정을 탐색하고 성찰해 간 컨설팅 기반 실행연구이다. 연구자는 초임교사에게 일방적으로 지식이나 방법을 전달하는 외부 전문가의 위치에 머무르기보다, 교사들이 자신의 놀이 실행을 관찰하고 해석하며 재구성할 수 있도록 지원하는 협력적 조력자의 역할을 수행하였다. 본 연구에서 주목하는 것은 ‘놀이중심 교육과정 실행에 따라’ 영아 놀이가 변화했다는 인과적 설명이 아니라, 초임교사의 놀이 지원 방식과 환경 구성의 변화 속에서 1세 영아의 놀이 양상이 어떻

게 드러나고 확장되었는지를 탐색하는 것이다. 이를 통해 1세 영아도 놀이중심 교육과정 안에서 자신의 방식으로 놀이를 시작하고, 반복하며, 또래와 교사를 놀이의 관계망 안으로 끌어들이고, 의미를 구성할 수 있는 주체임을 밝히고자 한다.

첫째, 초임교사의 영아반 놀이중심 교육과정 실행 과정에서 1세 영아의 놀이 양상은 어떻게 드러나고 변화하는가?

둘째, 1세 영아의 놀이 변화 과정에서 연구자이자 원장은 어떠한 성찰을 경험하는가?

II. 연구방법

1. 연구자 및 연구참여자

본 연구의 참여자는 1세반 초임교사 3인(이교사, 김교사, 송교사)과 이들이 담당한 학급의 1세 영아들, 그리고 연구자이자 원장인 현장 지원자이다. 본 연구에서 초임교사는 놀이 변화의 직접적 분석 대상이라기보다, 영아가 놀이를 시작하고 지속하며 확장할 수 있도록 환경과 상호작용을 조정하는 실행자이다. 연구참여자 중 이 교사는 연구자가 원장으로 재직 중인 기관의 교사였으며, 김 교사와 송 교사는 연구자가 이전 컨설팅 및 영아반 놀이중심 교육과정 지원 과정에서 알게 된 타 기관 교사였다. 세 교사는 1세반 운영 과정에서 놀이중심 교육과정 실행의 어려움을 경험하고 있었으며, 연구자의 연구 목적과 컨설팅 절차에 대한 설명을 들은 뒤 자발적으로 연구 참여에 동의하였다.

연구자는 유치원 및 어린이집에서 총 30년간 재직한 현장 내부자이자 지난 10년간 어린이집 컨설턴트로 활동해 온 직장어린이집 재단의 원장이다. 제4차 표준보육과정 도입 이후 ‘영유아·놀이 중심’ 철학을 현장에 구현하는 과정에서 교사들이 겪는 심리적 부담과 실천적 한계, 특히 영아 놀이의 의미를 교육적 배움으로 전환하는데 따르는 어려움을 목격하였다. 연구자는 원장으로서의 자질 향상을 위해 다양한 전문 교육과 협력적 컨설팅 프로그램에 참여해 왔다. 본 연구에서 연구자는 원장이자 컨설턴트로서 교사의 실행을 지원하였으나, 연구 참여가 교사의 평가나 근무 조건과 관련되지 않음을 사전에 안내하였다. 또한 참여자는 연구 과정 중 언제든지 참여를 철회할 수 있으며, 철회에 따른 불이익이 없음을 설명하였다. 원장이라는 권력적 위치가 교사의 실행과 놀이 해석에 미칠 영향을 고려, 자신의 개입 방식과 해석 방향을 연구자 노트에 기록하며 지속적으로 성찰하였다. Schön(1983)의 반성적 실천 이론에 따르면 전문가는 불확실하고 복합적인 실천 상황에서 행위 중 성찰과 행위 후 성찰을 통해 자신의 판단과 실천을 조정해 간다.

영아 대상 자료수집과 관련해서는 각 학급 보호자에게 연구 목적, 자료수집 내용, 사진·영상·키즈노트 자료의 활용 범위, 익명성 보장 및 자료 관리 절차를 안내하고 동의를 받았다. 수집된 사진과 영상자료는 연구 분석 목적으로만 사용하였으며, 영아와 교사의 이름, 기관명 등 개인을 식별할 수 있는 정보는 모두 가명 처리하였다. 연구참여자의 특성은 다음과 같다(〈표 1〉).

〈표 1〉 연구참여자 교사의 특성

구분	이 교사	김 교사	송 교사
기관 유형	직장어린이집	국공립어린이집	법인단체어린이집
지역	서울	서울	경기도
연령 및 학력	20대 중반, 4년제 유아교육과 졸업	50대 초반, 학점은행제 아동가족학 전공	20대 초반, 2년제 아동학과 졸업
경력	담임 경력 없음	보조교사 1년	보조교사 1년
담당 학급	바다반	하늘반	별반
반 구성	영아 12명, 팀티칭 교사 3명	영아 9명, 팀티칭 교사 2명	영아 20명, 팀티칭 교사 4명

2. 연구 절차

1) 연구설계

본 연구는 초임교사의 영아반 놀이중심 교육과정 실행 과정에서 1세 영아의 놀이 양상이 어떻게 변화하는지, 그리고 그 과정에서 연구자이자 원장이 어떠한 성찰을 경험하는지를 탐색하기 위한 컨설팅 기반 질적 실행연구이다. 본 연구에서 실행연구는 현장의 문제를 계획-실행-관찰-성찰-재실행의 순환 속에서 개선해 가는 방법론적 틀이며, 컨설팅은 초임교사가 영아 놀이를 관찰·해석하고 놀이 지원 방식을 재구성하도록 돕는 협력적 지원 과정이다.

1세 영아의 놀이는 언어적 진술이나 완성된 산출물로 명확히 드러나기보다, 감각적 탐색, 반복적 조작, 몸의 움직임, 시선, 표정, 또래 및 교사와의 반응적 관계 속에서 나타난다. 이에 본 연구는 영아 놀이의 미세한 변화를 사례 중심으로 해석하는 질적 접근을 취하였다.

2) 연구진행 및 절차

본 연구는 2024년 5월부터 2025년 2월까지 이루어졌다. 본 연구의 실행은 세 차례의 순환 과정으로 이루어졌다. 각 실행은 문제 인식, 실행, 관찰, 성찰, 재실행의 흐름에 따라 진행되었으며, 이전 실행에서 확인된 어려움이 다음 실행의 지원 전략으로 연결되도록 구성하였다. 구체적 실행의 실체는 <표 2>와 같다.

1차 실행에서는 영아의 놀이가 드러날 수 있는 물리적·문서적 조건을 점검하였다. 교사들은 기존의 놀이계획안과 보육일지를 검토하고, 영아의 놀이가 단순 활동 기록이 아니라 놀이의 시작과 흐름을 보여주는 자료로 읽힐 수 있도록 기록 방식을 조정하였다. 2차 실행에서는 교사-영아 상호작용 방식을 점검하였다. 교사들은 자신의 놀이 지원 장면을 영상으로 확인하며, 영아의 놀이를 지시하거나 즉각 개입하기보다 기다리고 반응하는 방식으로 상호작용을 조정하였다. 3차 실행에서는 실제 영아 놀이 사례를 중심으로 놀이의 변화 양상을 함께 검토하였다. 연구자와 교사는 영아가 무엇에 흥미를 보였는지, 놀이가 어떻게 반복·변형되었는지, 또래나 교사와의 관계 속에서 어떤 놀이 확장이 나타났는지를 분석하였다.

<표 2> 놀이중심 교육과정 구현을 위한 실행의 실제

실행 단계	문제 인식	실행	관찰 및 성찰
1차 실행 기록과 환경의 재구성	놀이계획안과 보육일지가 교사 주도 활동과 일과 기록 중심으로 작성, 영아 놀이의 시작과 흐름이 충분히 드러나지 않음	제4차 어린이집 표준 보육과정 해설서의 운영 및 교수·학습 지침 검토, 놀이계획안 재구성, 보육일지 분석 및 재기록	재기록된 보육일지와 놀이 장면을 검토하며 영아의 흥미, 반복 행동, 우발적 탐색이 기록 속에서 어떻게 포착되는지 성찰

실행 단계	문제 인식	실행	관찰 및 성찰
2차 실행 자기장학을 통한 상호작용 조정	기록에서는 영아 놀이의 단서가 포착되기 시작, 실제 놀이 장면에서는 즉각적 안내와 안전 중심 개입이 여전히 나타남	놀이 장면 영상 촬영, 자기장학을 통한 교사-영아 상호작용 분석, 연구자와 개선 전략 협의	교사의 개입 방식, 기다림의 부족, 놀이 흐름을 중단시키는 언어와 행동 성찰
3차 실행 놀이와 배움 잇기	영아의 짧고 우발적인 행동을 교육적 의미로 해석하고 다음 놀이 지원으로 연결하는 데 어려움이 있음	보육일지, 관찰일지, 사진, 영상자료를 바탕으로 놀이 사례 구성 및 교차 분석	영아의 흥미, 반복과 변형, 또래와의 관계, 교사의 지원 장면을 함께 분석하며 놀이 속 배움의 의미 성찰

3. 자료수집 및 분석

1) 자료수집

본 연구에서는 1세 영아의 놀이 변화와 연구자의 성찰을 분석하기 위해 다원적 자료를 수집하였다. 질적 연구에서 현상에 대한 풍부한 이해는 단일 자료에 의존하기보다 관찰, 면담, 문서, 연구자 기록 등 다양한 자료원을 상호 검토하는 과정을 통해 가능하다는 점에 서(Creswell & Poth, 2018), 본 연구는 사진자료 170장, 키즈노트 기록, 교사 저널 A4 38쪽, 관찰일지 A4 30쪽, 보육일지 67개, 연구자 노트 A4 25쪽, 면담자료 전사본 A4 109쪽을 수집하였다. 영상자료는 교사랑 2-3회, 약 150분 분량을 수집하였으며, 교사 면담은 총 16회 실시하였고 1회당 약 20분이 소요되었다.

사진과 영상자료는 영아 놀이의 미세한 변화와 관계적 흐름을 해석하는 데 중요한 근거가 되었다. 관찰일지와 보육일지는 영아 놀이가 교사의 기록 속에서 어떻게 포착되고 해석되었는지를 확인하는

보조 자료로 활용하였다. 키즈노트 기록은 일상적 놀이 장면과 가정과 공유된 놀이 경험을 검토하는 자료로 사용하였으며, 면담자료는 교사가 영아 놀이 변화를 어떻게 인식하고, 연구자와의 대화 속에서 어떤 놀이 사례를 의미 있게 해석했는지를 확인하는 데 활용하였다. 연구자 노트는 연구자가 원장이자 현장 지원자로서 영아 놀이 변화와 교사 지원 과정을 어떻게 이해하고 성찰했는지를 분석하는 핵심 자료로 활용하였다.

2) 자료 분석

자료 분석은 영아 놀이 변화 사례를 중심으로 이루어졌다. 질적 사례 분석은 구체적 맥락 속에서 행위와 경험의 의미를 해석하는데 적합하므로(Stake, 1995), 본 연구에서는 사진, 영상, 관찰기록, 보육일지, 키즈노트 자료를 반복적으로 검토하며 실행 이후 영아의 놀이 변화가 뚜렷하게 드러나는 장면을 선별하였다. 분석은 ① 전체 자료의 반복적 읽기와 시청, ② 영아 놀이 변화가 나타난 의미 단위 표시, ③ 유사한 의미 단위의 묶음화, ④ 잠정 범주 구성, ⑤ 자료 간 비교를 통한 범주 수정, ⑥ 최종 주제 도출의 절차로 이루어졌다. 사례 선별 기준은 영아의 미세한 시도와 우발적 탐색이 놀이의 시작으로 포착되는 장면, 교사의 반응적 참여 속에서 놀이가 지속·확장되는 장면, 모방이 변형과 역할 구성으로 이어지는 장면, 환경 재구성 이후 머무름, 반복 탐색, 또래와의 병행·모방·공유가 나타나는 장면이었다.

선별된 사례는 영아 놀이 변화의 주요 양상에 따라 해석하였다. 분석 범주는 영아의 놀이 시작, 교사의 반응적 참여에 따른 놀이의 지속과 확장, 모방을 통한 역할 구성, 환경 재구성 이후의 머무름과 또래 관계 형성으로 설정하였다. 이 과정에서 영아의 놀이 변화를 개

별 영아의 발달 변화만으로 설명하지 않고, 교사의 기다림, 공동놀이 자적 참여, 민감한 반응, 환경 재구성이 영아 놀이를 가능하게 한 조건으로 어떻게 작동했는지를 함께 검토하였다.

분석의 신뢰성을 확보하기 위해 자료원 삼각검증을 실시하였다. 동일한 놀이 장면에 대해 사진, 영상, 관찰일지, 보육일지, 면담자료, 연구자 노트를 상호 비교하여 해석의 일관성을 확인하였다. 분석 과정에서는 유아교육 및 영아보육 전공 전문가 5인에게 범주와 해석의 적절성에 대한 검토를 받았다. 연구자 성찰 자료는 연구자 노트와 면담자료를 중심으로 분석하였다. 연구자는 1세 영아의 놀이를 바라보는 자신의 관점, 초임교사를 지원하는 방식, 원장으로서 교육과정 운영을 이해하는 방식이 어떻게 변화했는지를 중심으로 성찰하였다.

III. 연구결과

1. 영아 놀이가 드러나도록 놀이 지원 조건을 재구성하기

본 연구에서 1세 영아의 놀이 변화는 영아가 자율적으로 놀이를 시작, 지속, 확장할 수 있도록 교육과정적 조건을 마련해주는 교사의 놀이 지원 재구성 과정 속에서 관찰되었다. 면담과 성찰일지에서 교사들은 영아의 탐색을 기다리는 것이 적절한 지원인지, 혹은 교사가 더 적극적으로 안내해야 하는지 판단하기 어렵다고 진술하였다. 또한 안전사고 예방과 놀이 흐름 존중 사이에서 어느 정도까지 개입해야 하는지에 대한 부담도 드러났다. 연구자 역시 참관 과정에서 교사들이 영아의 흥미를 관찰하기보다 계획한 활동의 진행 여부, 자료사용의 적절성, 안전사고 예방에 더 많은 주의를 기울이고 있음을 확

인하였다. 이는 초임교사의 관심이 초기에는 교사 자신, 생존, 교실 통제와 같은 자기 관심에 집중된다는 교사 관심사 발달 모형과 동일하였다(Fuller & Bown, 1975).

이에 따라 연구자와 연구 참여자가 함께 참여하는 실행 과정에서 세 가지 측면의 재구성을 시도하였다. 첫째, 관찰의 초점이 계획된 활동의 수행 여부에서 영아의 자발적 흥미와 흐름으로 이동하였다. 교사들은 영아의 시선, 이동, 반복 행동, 사물 조작, 또래를 바라보는 행동을 놀이의 단서로 기록하고 해석하였다. 둘째, 교실 환경은 자료를 교사의 교수 도구가 아니라 영아가 주도적으로 조작하고 탐색할 수 있는 경험의 매개로 활용할 수 있도록 조정하였다. 셋째, 교사의 상호작용은 즉각적 안내와 개입에서 기다림, 짧은 언어적 반응, 공동 탐색 중심으로 변화하였다. 이러한 재구성은 새로운 놀이를 교사가 만들어 낸 과정이라기보다, 영아가 이미 드러내고 있던 탐색과 관계의 가능성을 교사가 알아차리고 지속될 수 있도록 지원한 과정이었다.

2. 공동놀이자 참여에 따른 놀이의 전이

1세 전후 영아의 놀이는 초기 단계에서 단순한 감각·운동적 조작에 머무는 경향이 있으나, 교사의 적절한 환경 제공과 모델링, 정서적 지지 및 언어적 단서가 결합할 때 사회적 기술과 상징적 탐색으로 확장되는 발달적 전이 양상을 보인다. 본 연구에서는 교사가 놀이 외부의 통제자나 설명자에서 벗어나 영아의 놀이 맥락 안으로 들어가는 의미를 함께 구성하는 공동놀이자(co-player)로 전환되었을 때, 이것이 영아 놀이의 자발성과 주도성을 촉진하는 핵심적 매개 조건으로 작동함을 확인하였다.

1) 감각적 조작에서 상징적·협응적 놀이로의 확장 (이 교사 반)

이 교사의 교실에서는 단순한 빛 탐색 활동이 교사의 공동 참여를 통해 역할 분담과 상호 협응이 내포된 상징놀이로 변모하는 과정이 관찰되었다.

이 교사는 혼자 있는 영아 곁으로 다가가 손전등으로 동물 모양 막대를 비추며 교실 바닥에 그림자를 만들어 보인다. 영아는 이 교사가 만들어 낸 그림자를 탐색하며 그림자의 움직임을 따라 시선을 이동한다. 이 교사는 영아의 흥미를 포착하고 동물 그림자가 걸어가는 모습을 연출하여 영아의 몸 위로 그림자를 이동시킨다. 영아는 손으로 조심스럽게 만져본다. (중략)

이 교사: 혜윤이가 그림자 만들기 도와줄래?

혜윤: (고개를 살짝 끄덕이며 손전등을 본다)

이 교사: 선생님이 토끼 모양 들고 있을게. 혜윤이가 토끼 모양에 손전등 빛 비춰줘.

혜윤: (손전등으로 토끼 모양 종이 전체를 비추려 하지만 의도와 다르게 토끼 몸통 부분만 비추어서 그림자가 생기지 않는다)

이 교사: 혜윤이가 토끼 배부분에 빛을 비추고 싶었구나. 이번에는 조금 떨어져서 해보자 (혜윤이의 손에 있는 손전등을 교사가 함께 잡고 손전등을 토끼 모양에서 조금 거리를 두고 비춘다)

혜윤: (토끼 그림자를 보며 미소를 짓는다) 토끼야.

이 교사: 혜윤이가 토끼 만들어 주었네. 예쁜 토끼네.

혜윤: (머리에 손으로 토끼 모양을 만들며) 깡충깡충

이 교사: (교사가 들고 있는 토끼 모양 막대를 살짝 위아래로 움직인다) 혜윤이 토끼 강충강충 뛰네.

(2024.12.26 연구자 관찰)

컨설팅 전에는 아이들에게 놀이 방법을 설명하고 따라 하도록 유도했는데, 컨설팅 후에는 말로 설명하기보다 제가 직접 놀이하는 모습을 보여주게 되었어요. 손전등 그림자 놀이를 하려고 손전등과 막대를 제공했는데, (중략) 아이들은 정해진 놀이보다 손전등으로 교실 여기저기를 비추는 것에 더 큰 흥미를 보였어요. 그래서 교실을 어둡게 해 준 뒤, 아이들이 비추는 손전등 빛을 제가 공동놀이자가 되어 잡는 놀이를 시작했어요. 아이들은 이 단순한 빛 잡기 놀이에도 너무 즐거워하며, 20분 넘게 반복적으로 놀이에 몰입했어요.

(2024년 12월 26일 이 교사 면담)

이 교사 반의 손전등 놀이는 1세 영아의 놀이가 성인의 교수 학습 목적을 위한 수단이 아니라 자발성과 몰입을 내포한 근원적 양식(Huizinga, 1955)임을 보여준다. 컨설팅 이전 이 교사는 놀이 방법을 설명하고 영아가 이를 따라 하도록 유도함으로써 영아의 원초적 놀이 본성을 제한하였으나, 공동놀이자로서 영아의 미세한 신호에 반응하며 빛을 추적하는 병행놀이에 참여했을 때 영아의 몰입도가 상승하였다. 이는 교사의 교수 행위 변화가 단순한 상호작용 기술의 습득을 넘어, 영아를 자신의 일상과 세계를 주도적으로 구성해 나가는 ‘호모 루덴스’의 주체로 대면하고 인정할 때 비로소 영아 놀이의 존재론적 전이가 일어날 수 있음을 시사한다.

처음 영아들은 교사가 예상한 그림자 만들기보다 손전등으로 교실 곳곳을 비추고 움직이는 빛을 따라가는 데 더 큰 흥미를 보였

다. 이 교사는 이를 계획에서 벗어난 행동으로 보지 않고 새로운 놀이의 출발점으로 수용하였다. 교실을 어둡게 한 뒤 영아들이 비추는 빛을 몸으로 따라가며 ‘빛 잡기 놀이’에 참여하자, 영아들은 빛을 비추고 방향을 바꾸며 20분 이상 놀이에 몰입하였다. 이후 그림자 만들기 장면에서도 교사는 영아의 서툰 조작을 지적하지 않고, “토끼 배 부분에 빛을 비추고 싶었구나”라고 의도를 읽어 주며 손전등의 위치와 거리를 함께 조정하였다. 이러한 비지시적 지원은 영아가 흥미를 지속하도록 도왔고, 영아는 토끼 그림자를 만들며 “토끼야”, “깡충깡충”과 같은 언어와 몸짓으로 놀이를 확장하였다.

이 사례는 1세 영아의 놀이가 성인의 지시보다 교사의 기다림, 반응적 참여, 적절한 비계 설정을 통해 더 깊은 놀이 흐름으로 발전할 수 있음을 보여준다. 참여적 안내 관점에서 볼 때, 교사는 놀이의 외부에서 방법을 전달하는 존재가 아니라 영아와 함께 놀이에 참여하며 행동의 흐름, 역할, 의미를 자연스럽게 드러내는 안내자로 기능하였다(Rogoff, 2003). 교사가 사전에 계획한 ‘주제 중심’의 틀이나 ‘가르쳐야 한다’는 압박감을 내려놓고, 영아의 놀이에 가만히 귀를 기울일 때 비로소 영아 주도적인 놀이가 선명하게 드러난다(김지영·임부연, 2025)

2) 영아 간 협력 및 초기 연합놀이의 출현 (김 교사 반)

김 교사의 학급에서 가장 유의미하게 도출된 영아들의 변화는 놀잇감 소유를 둘러싼 분쟁과 갈등이 또래 간 자발적인 공유와 협력적 상호작용으로 전환되었다는 점이다.

아이들이 놀이 중 가장 많은 마찰을 보이는 지점은 놀잇감을 ‘뺏고, 빼앗기는’ 상황이다. 며칠 전 우연히 시작된 파라슈트 썰매 타기 놀이에서 나는 공동 놀이자로 함께 참여하며 아이들과 썰매를 끌어주고, 또래를 끌어주는 놀이를 여러 차례 반복하였다. 오늘은 눈썰매를 제공했는데, 썰매놀이를 특히 좋아하던 수영이가 먼저 다가와 “같이 타”라고 말하며 또래와 놀이를 공유하려는 변화를 보였다. 수영이는 친구를 끌어주며 혼잣말로 “놀 때 같이 노는 거야”라고 말했는데, 그 순간이 참 인상 깊고 감동적이었다. 이는 내가 평소 놀이 상황에서 아이들과 대화하듯 자연스럽게 나누었던 말을 수영이가 기억하고 놀이 속에서 ‘주문’처럼 되뇌인 것이었기 때문이다. 지시보다 내가 놀이 속 구성원으로 참여하며 주고받았던 짧은 대화들이 아이들에게 더 중요한 단서가 되었음을 알 수 있었다.

(2024.12.29. 김 교사 저널)

이 사례는 영아의 협력적 놀이가 교사의 직접적 지시가 아니라, 놀이 속에서 반복적으로 경험한 공동 행위와 언어적 단서를 통해 형성되었음을 보여준다. 김 교사는 ‘친구와 함께 타야 한다’는 규칙을 설명하기보다, 친구를 태우고 끌어 주며 함께 웃는 경험을 놀이 안에서 직접 보여주었다. 이러한 비지시적 모델링은 영아가 또래를 경쟁자가 아니라 함께 놀이를 구성하는 대상으로 경험하게 하였다.

이 과정에서 영아들은 또래의 행동에 관심을 보이고, 같은 놀이 자료를 공유하며, ‘같이 타기’와 ‘끌어 주기’라는 느슨한 역할 구조를 형성하였다. 이는 1세 영아에게도 성인의 민감한 조율과 공동 참여 속에서 Parten(1932)이 제시한 연합놀이의 특성인 상호 관심의 공유와 부분적 역할 분담이 나타날 수 있음을 시사한다. 또한 영아가 교사의 행동과 언어를 단순히 모방하는 데 그치지 않고, 이를 놀이 규

칙으로 재구성하여 또래에게 제안했다는 점에서 교수-학습 상호작용의 내면화 과정(Vygotsky, 1978)으로 해석될 수 있다.

결과적으로 김 교사반의 썰매놀이는 놀잇감 소유를 둘러싼 경쟁이 또래와 함께하는 협력적 놀이로 전환되는 과정을 보여준다. 교사의 공동놀이자적 참여는 영아에게 사회적 놀이의 단서를 제공하였고, 영아는 이를 바탕으로 놀잇감을 공유하고 역할을 나누며 놀이 흐름을 함께 구성하였다.

3) 모방에서 구성으로 확장되는 역할놀이 (송 교사 반)

송 교사반의 봉어빵 가게 놀이는 1세 영아의 역할놀이가 성인의 행동을 모방하는 데서 출발하지만, 점차 자신의 방식으로 변형되고 재구성될 수 있음을 보여주는 사례이다. 이 시기 모방은 ‘단순한 따라 하기’라기보다, 타인의 행위 속에 담긴 의미와 순서를 놀이 안으로 끌어들이는 중요한 발달적 과정이다.

처음 봉어빵틀이 제공되었을 때 영아들의 반응은 크지 않았다. 그러나 송 교사가 공동놀이자로 참여하여 봉어빵을 굽고, 봉투에 담고, 판매하는 모습을 반복 동작과 혼잣말로 천천히 보여주자 영아들은 놀이의 흐름을 이해하며 자발적으로 참여하기 시작하였다. 이후 영아들은 판매자와 구매자의 역할을 구분하고, “봉어빵 사요”와 같은 상징적 언어를 사용하며 놀이 구조를 스스로 구성해 갔다. 특히 이 놀이는 일회적 반응에 머물지 않았다. 다음 날 교사의 직접적 개입이 없는 상황에서도 영아들은 전날의 놀이 경험을 떠올려 굽기, 담기, 판매하기의 과정을 다시 재구성하였다. 이는 교사의 모델링이 외부적 시범에 그치지 않고, 영아 내부에서 놀이의 의미 구조로 내면화되었음을 보여준다. 결과적으로 이 사례는 1세 영아도 적절한 놀이 단

서와 반응적 지원이 제공될 때, 단순 모방을 넘어 상징적 역할놀이의 초기 구조를 능동적으로 구성할 수 있음을 시사한다.

새로운 놀잇감을 제공할 때 아이들이 먼저 탐색할 수 있도록 사용할 기회를 주었다. 컨설팅 이후 나는 공동놀이자의 관점에서 봉어빵틀을 가지고 천천히 시연하며, 혼잣말과 반복 동작으로 놀이의 실마리를 제시하였다. 곧 OO이와 △△이가 관심을 보이며 다가왔고, 봉어빵 가게 놀이가 즉흥적으로 형성되었다. 아이들은 자연스럽게 구매하기, 판매하기, 봉투에 담기 등의 역할을 수행하며 놀이에 참여하였다. 다음 날 등원한 □□이는 나의 개입 없이도 스스로 봉어빵을 굽고, 담고, 판매하는 놀이를 재구성하며 전날의 놀이를 확장하였다. ◇◇이는 “봉어빵 사요”라고 말하며 판매자와 구매자 역할을 구분하여 표현하였다. 나의 간단한 모델링이 아이들이 놀이의 방향을 잡는 중요한 단서가 되었고, 영아들이 자발적으로 놀이를 이어 가고 확장하는 모습이 인상 깊었다.

(2024.12.20. 송 교사 저널)

이 교사



김 교사



송 교사



[그림 1] 공동놀이자 놀이 사례

연구 시작 전 만난 송 교사는 영아 곁에서 수동적인 태도로 아이들 놀이를 따라 할 뿐 무엇인가를 안내하지 않았다. (중략) 처음 참관한 날에도 아무 말 없이 바닥의 종이에 아이들과 끼적이기를 하고, 아이들도 의미 없이 끼적이다 짧은 놀이를 마치고 다른 곳으로 이동할 뿐이었다. (중략) 그러나 송 교사의 달라진 모습으로 교실 속 영아들의 놀이 참여도 달라졌다. (중략) 영아들은 교사의 놀이 방법을 탐색하고 모방함으로써 자신들의 놀이를 새롭게 만들어 갔다. 교사의 교수 행위 변화로 아이들의 놀이 흐름에도 변화가 나타나고 있다.

(2024.12.20. 연구자 노트)

3. 머무르고 이어지는 놀이: 환경 재구성과 놀이 흐름의 확장

1) 놀이 흐름을 제한하던 안전과 관리 중심의 환경

영아의 놀이 변화는 교실 환경의 재구성과 밀접하게 관련되어 있다. 컨설팅 이전의 초기 환경은 안전 확보, 교구 정리, 정돈과 수납 중심의 배치로 인해 영아가 자료를 충분히 반복·변형해보기 전에 놀이가 단절되는 한계를 보였다. 연구자가 참관을 통해 확인한 교실 환경의 공통적 한계는 네 가지였다. 첫째, 안전사고 예방을 위해 바닥을 지나치게 비워 둔 과도한 개방성은 놀이 영역과 활동의 다양성을 제한했다. 둘째, 영아의 특성과 무관하게 교구장을 벽면에 일률적으로 배치한 환경의 획일화는 놀이 확장 기회를 저해했다. 셋째, 교사의 관찰과 개입이 용이하도록 설계된 통제 지향적 배치는 영아의 주체적 선택을 제한했다. 넷째, 안전 매트 전면 설치와 기성품 중심의 교구 단순화는 영아의 감각적 탐색을 축소시켰다.

이에 연구자는 「제4차 표준보육과정」 해설서에 근거하여 세 가지 방향으로 환경구성 컨설팅을 실행하였다. 이 교사는 낮은 책상과 뚫린 교구장, 라이트테이블 및 벽면 게시 자료를 활용하여 영아의 이동, 감각 탐색, 또래 놀이 참여가 자연스럽게 이어지는 개방적 놀이 환경을 구성하였다. 김 교사는 교구장을 벽면에 붙여야 한다는 기존 인식을 성찰하고, 교구장과 책꽂이를 영역 구분의 매개로 활용하여 영아의 과도한 질주를 줄이고 안정적인 머무름과 탐색이 가능한 공간을 마련하였다. 송 교사는 책상과 낮은 교구장, 영아 눈높이 게시물을 활용하여 놀이 영역의 시각적 경계를 형성하고, 자료 접근성을 높여 영아의 놀이 참여와 언어적 상호작용을 촉진하였다. 이는 환경을 단순한 물리적 배경이 아니라 유아의 탐색, 관계, 의미 구성을 매개하는 ‘제3의 교사’로 이해하는 레지오 에밀리아 접근(Gandini, 2012)과도 연결된다.



[그림 2] 실행 전(위)후(아래) 교실 모습

2) 머무름과 관계를 만들어 내는 놀이 환경

Gibson(1979)에 따르면 어포던스(Affordance)는 환경의 물리적 속성과 행위자의 신체적·지각적 능력 사이의 관계 속에서 형성되는 행위 가능성을 의미하며, 이러한 관점에서 교실 환경은 영아의 움직임과 탐색 방식을 조직하는 실천적 조건이다. 컨설팅 이전의 초기 교실 환경은 안전을 위해 벽면에 고정된 교구장과 넓게 비워진 중앙 공간으로 인해 영아에게 빠르게 이동하거나 놀잇감을 짧게 만지고 떠나는 제한적인 행동유도성을 제공하는 구조적 한계를 보였다. 그러나 영아 중심의 공간으로 재조직하고 비구조적인 열린 자료를 제공하는 환경 재구성을 실행하면서 놀이의 지속성이 증가하는 변화가 나타났는데, 비구조화된 열린 자료의 제공은 놀이의 확장을 이끈다(이옥희 외, 2021)

변화된 물리적 환경은 영아에게 ‘앉아서 집중하기’, ‘한 곳에 오래 머무르기’, ‘사물을 반복하여 탐색하기’와 같은 새로운 행위 가능성을 제공하였고, 영아들은 입체 매트나 솜 볼, 와플블럭 같은 자료를 반복 조작하는 것을 넘어 스스로 다양한 방식으로 변형하며 사물의 속성과 자신의 행위가 만들어 내는 관계를 주도적으로 확인해 나갔다. 교실의 동선과 공간이 안정적으로 조정되자 영아 간의 신체적 충돌이나 마찰이 자연스럽게 감소하였고, 자료와 공간을 중심으로 또래의 행동을 관찰하고 따라 하는 모방놀이나 놀잇감을 건네고 기다리는 초기적 공유 행동이 환경적 안정성 속에서 자발적으로 출현하였다.

교실이 좁다는 이유로 한 번도 교구장을 벽에서 떼어 배치해 볼 생각을 하지 못했다. 또한 안전과 아이들 관찰을 잘 해야 한다는 생

각으로 변화를 시도하지 않았다. (중략) 뚫린 교구장으로 영역을 구분하니 놀이에 방해되지 않고, 신체적 접촉이 줄어 싸우는 일도 줄어들었다. (중략) 교구장, 책꽂이로 영역을 구분해주니 다른 놀이에 시선을 빼앗기지 않아 아이들이 놀이에 몰입하여 한 곳에서 놀이하는 시간이 늘어났다. 구석과 같은 아늑한 공간을 좋아하는데 왜 그런 기회를 제공하지 못했는지 반성하게 된다.

(2024년 12월 27일 이 교사 저널)

영아들이 입체 매트와 구멍과 숨 볼의 특성을 직관적으로 인지하여 ‘넣기’ 행동을 자발적으로 반복하고, 결과(들어가/안 들어가)를 언어로 표현하고 있다. 숨 볼 넣기를 한 손으로 하다가 양 손에 숨 볼을 잡고 함께 던지기를 시도한다. 이에 김 교사는 영아들이 시도한 행동을 긍정하며 “이번에는 들어갔네!”, “어떤 색이 들어갈까?”와 같은 언어적 단서를 제공하여 결과 예측-확인-반응의 규칙적 흐름이 지속되도록 지원하였다. 이후, 김 교사는 가까운 거리에서 숨 볼을 던져 까끌이 판에 붙이는 활동을 마련, 영아들이 자신의 팔 힘과 거리감을 조절하는 확장활동을 제안하였다. 더 나아가 영아 두 세 명이 함께 참여하도록 ‘먼저 던지기-기다리기-순서 지키기’ 규칙을 간단히 제시, 초기 사회적 규칙성 놀이로 연결되도록 하였다.

(2025년 1월 10일 연구자 관찰일지)

이러한 변화는 환경이 영아 놀이의 외적 배경이 아니라 놀이의 지속성과 관계성을 조직하는 교육과정적 조건임을 보여준다. 실험 이전의 교실은 안전과 위생, 교사의 관찰 용이성이라는 ‘관리적 효율성’에 종속되어 영아의 자발적 탐색을 단절시키는 환경이었다. 그러나 세부 영역과 아늑한 구석을 마련해 준 환경적 조건의 재구성은,

영아가 사물의 속성을 반복하고 변형하며 자신만의 질서를 만들어 갈 수 있는 ‘놀이하는 인간’의 독자적 시공간을 복원해 준 과정이었다. 선행연구들도 물리적 환경이 유아의 놀이와 발달을 촉진하는 제3의 교사로 기능할 수 있음을 제시(차기주, 최지은, 2023)하고 있다. 결국, 환경 구성은 단순한 물리적 배치가 아니라 영아의 호모 루텐스적 본성을 발현시키는 교육과정의 토대론적 조건이 되었다.

4. 교육과정 운영의 마중물이 된 연구자의 성찰

본 연구 과정에서 연구자는 원장이자 현장 지원자로서 영아 놀이 변화의 의미를 다시 성찰하게 되었다. 연구 초기 연구자는 초임교사에게 필요한 방법과 방향을 안내해야 한다고 생각했으나, 실행이 반복되면서 놀이 변화의 출발점은 연구자가 제시한 정답이 아니라 교사가 영아의 놀이를 다시 보고 기다리며 해석할 수 있는 시간과 관계를 마련하는 데 있음을 깨달았다. 특히 짧고 우연으로 보이는 1세 영아의 놀이 장면 속에도 흥미와 의미 구성이 존재함을 확인하였다. 영아의 반복 행동, 사물 조작, 또래 관찰, 모방은 교사의 조급한 개입 속에서는 지나치기 쉽지만, 교사가 한 걸음 물러서서 기다리고 흐름을 존중하자 영아들은 스스로 놀이를 시작·지속하고 관계 속에서 확장해 갔다. 이 과정은 연구자에게 영아 놀이를 단순한 ‘지원 대상’이 아니라 그 자체로 ‘읽어야 할 교육과정’으로 이해하게 하는 계기가 되었다.

연구 참여자들의 놀이 계획안이 결과 중심에서 과정 중심으로 바뀌어 가는 과정을 지켜보면서, 나는 영아의 놀이 변화가 교실 환경이나 놀잇감 유형만으로 만들어지는 것이 아니라, 교사의 관점과 해

석, 기록 방식이 먼저 변화해야 비로소 가능하다는 사실을 새롭게 깨달았다. 영아 놀이를 변화시키는 출발점은 결국 교사의 변화에 있었다. 놀이 계획안 재구성과 보육일지를 재기록하는 경험은 단순한 문서 개선이 아니라, 교사의 관점을 재구조화하고 실천적 사고를 전환시키는 반환점이 되었다.

(2025.02.14. 마지막 면담 후 연구자 노트)

연구자는 원장으로서 교사를 지원하는 방식과 자신의 위치성이 미치는 영향에 대해서도 성찰하였다. 원장이라는 위치에서 제시하는 조언은 교사에게 지원이 아니라 평가나 지시로 받아들여질 수 있음을 인식하였고, 이에 따라 실행을 판단하기보다 교사가 자신의 기록과 장면을 다시 보며 질문하도록 돕는 방식으로 개입을 조정하였다. 교육 기관 원장의 지원과 리더십은 교사들의 실질적 교수 역량 및 행동에 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(유정희 외, 2023; 진송화·이영은, 2026). 이는 원장의 역할이 관리와 평가를 넘어 교사의 해석적 사고를 열어 주는 교육과정적 지원자로 확장되어야 함을 보여준다.

연구 마지막 면담 기록을 다시 읽으며, 나는 원장으로서 초임교사를 바라보는 나의 시선이 전문성 향상과 평가에 지나치게 머물러 있었음을 성찰하였다. 초임교사에게 필요한 것은 정교한 지도나 조언만이 아니라, “나는 혼자가 아니다”라는 감각, 작은 시도를 알아주는 인정, 실패해도 다시 시도할 수 있는 정서적 안전감이었다. 나는 초임교사의 성장을 지원하기 위해서는 교사의 전문성을 요구하기에 앞서, 그들이 교사로 존재할 수 있도록 지지하는 토대를 마련하는 것이 원장의 가장 근원적인 역할임을 깨닫게 되었다.

(2025.02.14. 마지막 면담을 정리하며 연구자 노트)

결과적으로 연구자의 성찰은 최종적인 깨달음에 머무르지 않고, 즉각적인 해결책 제시에서 질문 중심의 지원으로, 실행에 대한 판단에서 교사의 해석을 기다리는 방식으로 변화해 간 과정이었다.

IV. 결론

본 연구는 1세 영아반을 담당하는 초임교사 3인과 연구자가 함께한 컨설팅 기반 실험연구를 통해, 놀이중심 교육과정 실행에 따른 1세 영아의 놀이 양상 변화와 연구자이자 원장으로서의 성찰 과정을 탐색하였다. 연구결과를 바탕으로 도출된 핵심 결론 및 논의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 사례에서 교사의 공동놀이자(co-player)적 참여는 1세 영아의 놀이가 지속되고 확장되는 데 중요한 조건으로 작용하였다. 1세 영아의 놀이는 언어적 정교함은 부족하나 반복적 몸짓과 감각적 탐색 속에서 자신만의 질서를 만들어 간다. 이 교사 반의 선동 사례에서 보듯, 교사가 미리 정해진 활동을 고수하지 않고 영아의 실제 흥미인 ‘빛 비추기’와 ‘빛 잡기’를 수용하여 공동놀이자로 참여했을 때, 영아는 단순한 조작을 넘어 언어 표현과 몸짓 상징이 결합된 깊이 있는 놀이 흐름을 스스로 조직하였다.

둘째, 교사의 비지시적 모델링과 공동 참여는 영아 간의 관계를 경쟁에서 협력 및 초기 연합놀이의 양상으로 변화시키는 계기를 마련하였다. 김 교사 반의 썰매놀이 사례에서 영아들은 교사가 놀이 구성원으로서 보여준 공유 행동과 짧은 대화들을 내면화하여 갈등을 줄이고, “같이 타”, “놀 때 같이 노는 거야”와 같은 연합놀이의 초기적 양상을 나타냈다. 이는 연합놀이의 특성이 성인의 민감한 조율 속

에서 1세 영아에게도 출현할 수 있음을 시사하며, Vygotsky(1978)의 교수학습 상호작용 내면화 과정을 지지하는 결과이다.

이러한 전이는 교사가 놀이를 특정 발달 목표를 위한 교수의 수단으로 도구화하지 않을 때 비로소 가능해진다. Huizinga(1955)의 지적처럼 놀이의 본질은 강제 없는 자유와 완전한 몰입에 있으며 인간은 이 안에서 세계에 의미를 부여하는 ‘호모 루덴스(놀이하는 인간)’로 기능한다. 본 연구에서 이 교사와 송 교사의 사례는 교사가 통제자·설명자 위치를 유보하고 영아의 자발적 시공간인 ‘마법의 원(Magic Circle)’ 안으로 진입해 ‘공동놀이자’가 되었을 때의 질적 전이를 보여준다. 교사가 공동놀이자가 되는 실천은 영아를 발달적 관리 대상에 묶어두지 않고 자신만의 질서와 의미를 창조하는 온전한 ‘호모 루덴스’로 대면하고 인정하는 과정이다.

셋째, 안전과 관리, 교사 중심의 통제와 정돈을 우선시하던 초기 환경에서 벗어나, 영아의 동선과 놀이 흐름을 중심으로 환경을 재구성한 것은 놀이의 지속성과 관계성을 확장하는 중요한 교육과정적 조건이 되었다. 어포던스 관점에서 볼 때, 환경은 영아에게 단순히 머무는 장소가 아니라 특정한 행위를 가능하게 하는 조건으로 작동한다. 과도하게 비워져 있던 중앙 공간을 줄이고, 낮은 교구장과 책상을 활용하여 영역의 경계와 아늑한 구석 공간을 마련하자, 교실은 영아에게 ‘머무르기’, ‘반복해 보기’, ‘또래를 바라보기’, ‘함께 놀이에 참여하기’의 가능성을 제공하였다. 그 결과 영아들은 한 공간에 더 오래 머물며 사물의 속성을 반복·변형하여 탐색하였고, 안정적으로 구획된 환경 속에서 또래의 행동을 관찰하고 모방하며 관계적 놀이로 나아갔다. 이는 놀이 환경이 단순한 물리적 배경이 아니라, 영아의 주체적 선택과 사회적 상호작용을 촉발하는 행동유도성의 장으로 기능을 보여준다.

넷째, 관리자의 역할과 관련하여 원장은 자신의 위치가 교사들에게 평가적 부담으로 작용할 수 있음을 인식하고, 일방적인 지식이나 정답을 제공하여 관리·평가하는 것을 경계해야 한다. 그보다는 원장이 교사 스스로 기록과 현장을 다시 보며 질문하도록 돕는 ‘협력적 조력자’로 기능할 때 교사의 실천적 사고가 전환될 수 있다. 결국 초임교사에게 필요한 것은 정답의 제시가 아니라 자신의 실천을 해석하고 다시 시도할 수 있는 성찰적 대화인 것이다. 연구자는 초임교사를 도울 때는 즉각적인 해결책을 제안하기보다 영아의 놀이 장면을 교사와 함께 다시 읽고, 교사가 자신의 판단과 개입을 말로 표현하도록 질문하는 방식으로 지원해야 한다는 것을 확인하였다. 이는 컨설팅이 교사를 교정하는 과정이 아니라, 교사와 연구자가 함께 실천의 의미를 재구성하는 반성적 실천의 과정이었음을 보여준다. 더불어 초임교사의 전문성 향상을 독려하기에 앞서, 심리적·사회적 지지(문경원·이유미, 2025; 이상은·장유진, 2024)를 제공하는 것이 중요하다. 교사가 새로운 시도를 주저하지 않고 실패하더라도 다시 일어설 수 있도록 돕는 ‘혼자가 아니라는 감각’과 ‘정서적 안전감’을 제공하는 조직적 토대를 마련하는 것(하명희·강수경, 2023)은 원장의 가장 중요한 역할 중 하나이다.

본 연구는 1세 영아가 교사의 민감한 기다림, 공동놀이자로서의 반응적 참여, 자율적 탐색을 가능하게 하는 환경적 안정성이 확보될 때, 스스로 놀이의 흐름을 주도하고 의미를 구성해 가는 능동적 주체임을 보여주었다. 1세 영아의 놀이는 미숙하거나 단편적인 행동에 머무르는 것이 아니라, 적절한 지원 조건 속에서 시작되고 지속되며 타인과의 관계 속에서 확장될 수 있는 교육과정적 경험이었다. 다만 본 연구에서 연구자는 원장이자 컨설턴트로서 교사의 실행을 지원하는 동시에 연구 자료를 해석하는 위치에 있었다. 이러한 이중적 위치는

현장 맥락에 대한 깊은 이해를 가능하게 하였으나, 교사 발화와 연구자 해석에 일정한 권력관계가 개입되었을 가능성을 배제하기 어렵다는 한계를 지닌다. 더불어 참여기관의 유형과 운영 맥락이 서로 달랐고, 연구 기간 동안 영아의 월령 증가에 따른 자연스러운 발달 변화가 함께 나타났을 가능성도 배제하기 어렵다. 그럼에도 본 연구는 영아반 놀이중심 교육과정이 교사가 놀이를 잘 계획하고 가르치려고 하는 데서 완성되는 것이 아니라, 영아의 작은 시도와 반복적 탐색이 놀이로 인정되고, 그 흐름이 교사와 환경, 조직적 지원 속에서 지속될 때 비로소 구현될 수 있음을 시사한다.

- 김지영·임부연, 「유아 놀이를 바라보는 교사의 귀 기울이기 과정과 유아-교사 관계 탐구」, 영유아교육과정연구, 15, 4(2025), 27~54쪽.
- 문경원·이유미, 「영유아교육기관 원장의 사회적 지지가 교사 혁신행동에 미치는 영향: 실패공포의 매개효과」, 열린부모교육연구, 17, 4(2025), 285~308쪽.
- 문수영·이유미·김정희·김은경, 「영아반교사의 전문성 증진을 위한 기록작업에 관한 연구: 일상생활을 중심으로」, 영유아교육지원연구, 9, 2(2024), 25~48쪽.
- 문수영·허혜경, 「어린이집원장의 아동학대예방을 위한 훈육의 재개념화 실천에 관한 실행연구」, 유아교육연구, 42, 6(2022), 209~229쪽.
- 보건복지부, 제4차 어린이집 표준보육과정 해설서: 0-2세 보육과정, 보건복지부, 2020.
- 유정희·이유미·김선정, 「어린이집 원장의 교사권리존중과 보육교사의 소진 및 자기개발욕구 간의 관계」, 학습자중심교과교육연구, 23, 8(2023), 567~581쪽.
- 이상은·장유진, 「영유아교사 지지 요인이 대처유연성을 매개로 행복감에 미치는 영향」, 인간연구, 53, (2024), 323~348쪽.
- 이옥희·박성은·송나리, 「만 2세 다정반의 놀이 중심 보육과정 실천에 대한 실행연구」, 유아교육연구, 41, 2(2021), 165~202쪽.
- 이주미·이유미, 「3, 4, 5세 혼합연령반 유아교사의 놀이중심교육 실천 사례 연구」, 학습자중심교과교육연구, 22, 8(2022), 705~729쪽.
- 조영주·장유진, 「영아반 초임교사의 놀이중심 교육과정 실행 경험의 의미」, 영유아교육지원연구, 9, 3(2024), 47~69쪽.
- 진송화·이영은, 「원장의 변혁적 리더십이 유아교사의 디지털 페다고지에 미치는

- 영향: 학습민첩성과 디지털 교수 협력학습행동의 순차적 이중 매개효과», *한국아동학회지*, 47, 1(2026), 159~172쪽.
- 차기주·최지은, 「어포던스 이론이 유아교육기관 놀이환경 구성에 주는 시사점」, *유아교육연구*, 43, 3(2023), 231~260쪽.
- 하명희·강수경, 「보육교사의 교사목표, 조직풍토와 직업행복감의 관계에서 조직몰입의 매개효과」, *유아교육연구*, 43, 6(2023), 189~207쪽.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N., *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE, 2018.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (Part II, pp.25~52). University of Chicago Press, 1975.
- Gandini, L., "The atelier: A conversation with Veia Vecchi", Edwards, C., Gandini, L., Forman, G.(eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*, 3rd ed., Praeger, 2012, pp.303~315.
- Gibson, J. J., *The Ecological Approach to Visual Perception*, Houghton Mifflin, 1979.
- Huizinga, J., *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*, Beacon Press, 1955.
- Parten, M. B., "Social Participation among Preschool Children", *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 1932, pp.243~269.
- Rogoff, B., *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, 2003.
- Schön, D. A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, 1983.
- Stake, R. E. *The art of case study research*. SAGE, 1995.
- Vygotsky, L. S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E.(eds.), Harvard University Press, 1978.



■ 본 연구는 컨설팅 기반 실행연구 과정에서 나타난 1세 영아의 놀이 변화와 연구자이자 원장의 성찰을 탐색하는 데 목적이 있다. 이를 위해 2024년 5월부터 2025년 2월까지 어린이집 1세반 초임교사 3인과 담당 영아반을 대상으로 실행연구를 수행하였다. 자료는 사진, 영상, 관찰기록, 보육일지, 키즈노트, 교사 면담, 교사 저널, 연구자 노트 등을 통해 수집하였으며, 영아 놀이 변화 사례와 연구자 성찰 자료를 중심으로 분석하였다. 연구 결과, 첫째, 교사의 기다림과 반응적 참여 속에서 영아의 우발적 탐색은 놀이의 시작으로 포착되었고, 감각적 조작은 지속적·상징적 놀이로 확장되었다. 둘째, 교사의 공동 놀이자적 참여는 영아의 놀이를 경쟁에서 공유와 협력으로, 모방에서 역할 구성으로 확장시키는 조건이 되었다. 셋째, 교실 환경을 영아의 동선, 자료 접근성, 영역 경계를 고려하여 재구성하자 영아들은 한 공간에 머물며 반복적으로 탐색하고 또래와 관계적 놀이를 형성하였다. 넷째, 연구자는 원장으로서 교사의 실행을 평가하고 지도하는 위치에서 벗어나, 영아의 놀이 가능성을 함께 해석하고 교사의 시도를 지지하는 지원자로 자신의 역할을 재인식하였다. 본 연구는 1세 영아가 적절한 지원 조건 속에서 놀이의 흐름을 스스로 만들고 의미를 구성하는 능동적 주체임을 보여준다.

주제어: 1세 영아, 놀이중심 교육과정, 표준보육과정, 영아 놀이, 공동놀이자, 환경 재구성



Changes in One-Year-Old Infants' Play and the Director–Researcher's Role Reflection Concerning the Implementation of a Play-Centered Curriculum

Cho, Young Joo

(Gachon University · Early Childhood Education · Director of Seoul Asan Medical Center 2 Childcare Center)

Jang, Yu Jin

(Gachon University · Early Childhood Education · Associate Professor)

■ This study explored the changes in one-year-old infants' play and the reflections of the researcher—director during a consultation-based action research process. The study was conducted from May 2024 to February 2025 and involved three novice teachers and the one-year-old infants in their care. Data for the study were collected from photographs, videos, observation records, childcare journals, Kids Note entries, teacher interviews and journals, and researcher notes. The findings revealed that the teachers' patient and responsive participation enabled the

infants' incidental explorations to form the beginnings of play and to subsequently expand into sustained and symbolic play. The teachers' participation as co-players supported shifts from competition to sharing and cooperation and from imitation to role construction. Reorganizing the classroom environment based on the infants' movement, material accessibility, and play-area boundaries encouraged both repeated exploration and peer-related play. Moreover, the researcher reconceptualized her role from evaluating the teachers' practice to supporting the teachers in interpreting the possibilities offered by the infants' play. This study showed that one-year-old infants are active agents who can drive the flow of play and construct meaning when appropriate support is provided.

Keywords: one-year-old infants, play-centered curriculum, infant play, co-player, environmental reorganization

- ◎ 투고 접수 2026. 06. 30.
- ◎ 심사 완료 2026. 08. 04.
- ◎ 게재 결정 2026. 08. 07.