

기독교 세계관으로 유아교육과정을 실행한 교사의 경험에 대한 질적 연구

정 윤(충신대학교 유아교육과 박사과정)

요약

본 연구는 누리과정의 기독교적 적용의 가능성을 제안하고, 기독교 유아교육과정 운영의 효율성과 질을 향상시키기 위하여 기독교 세계관으로 유아교육과정을 실행한 교사들이 어떠한 경험을 하는지 심층적으로 알아보고자 수행되었다. 이를 위해 서울에 소재한 교회 부속 어린이집에서 2년간 기독교 세계관으로 유아교육을 실행한 교사 4명을 2014년 4월부터 6월까지 개별적으로 60~90분 동안 심층면접 하여 연구결과를 다음과 같이 도출하였다. 첫째, 교사들은 이원으로 구성된 지식의 적용의 한계로 인하여서 신앙교육 차원으로 교육과정을 적용하거나, 기존의 유아교육과정을 모방하는 수준으로 실행하였다. 둘째, 기독교 세계관을 이해하였으나, 이론과 실제의 단절된 수업이 진행되었으며, 창조, 타락, 구속을 따로 교육과정에 적용하고자 하여 '창조' 관하여서만 적용이 이루어졌다. 셋째, 기독교 세계관 관점을 통해서 총체적으로 주제를 다루기 시작하고, 유아들의 삶과 관련된 관계적 지식으로 접근하여 교실의 특성에 맞게 적용가능한 실천적 지식으로 확장되어 교육과정을 실행하게 되었다. 넷째, 교사들의 삶과 정체성이 변화로 인하여, 유아들의 실천적인 반응을 할 수 있도록 돕는 과정으로 확장되어, 가정과 지역사회에서까지 공동체성의 의미로 적용할 수 있게 되었다.

I. 서론

유아교육의 철학적 신념은 교육기관의 의사결정자, 유아교사의 행동, 유아교육의 실재를 안내함에도, 현재 유아교육의 연구는 철학적 활동이 미진하여, 교육철학을 기반으로 한 실체가 운영되어지지 않고 있으며, 특히 유아교육 현장은 관심을 받고 있는 프로그램만 도입하려고 하여왔다(임상도, 2011: 119). 철학적 신념에 대한 고려가 없어왔던 유아교육의 흐름은 2012년도부터 실시된 누리과정을 적용하는 측면에서도 달라지지 않았다. 2012년부터 국가수준의 교육과정으로 누리과정을 제정하여, 전국 단위에서 교사 연수를 실시하고, 재정적인 지원을 하고 있기에, 대부분의 유아교육기관에서는 누리교육과정을 실시하고 있다. 그런데 누리과정은 존 듀이(John Dewey)의 철학을 기반으로 인간 중심의 교육과정을 강조하여, 인간의 발달과 행복에 초점을 두고 교육의 목적과 내용, 방법을 구성하고 있어서 각 유아교육

기관마다 다른 철학을 가지고 운영할 수 있는 자율성을 침해하고 있다(정희영, 2014: 49-50).

누리과정을 포함하여 우리나라 유아교육의 연구방향은 수량적, 사실적 연구에 의존하여 수행되어 왔으며, 과학적 접근만이 확실한 지식을 만들어내는 것으로 간주하는 과학주의(science)를 추구하여 왔다고 볼 수 있는데, 유아교육은 사실적 지식만이 아닌 가치를 추구하는 활동이기 때문에 철학적 기반을 가지고 수행되어야 하며, 여태까지 주로 이루어진 과학적인 접근 못지않게 철학적 접근이 필요하다(임상도, 2011: 121).

우리나라 유아교육의 핵심적인 철학으로 자리 잡은 듀이의 교육은 ‘과학적 방법’을 통해서 지성주의를 강조한다. 존 듀이는 자신의 철학을 ‘과학(Science)’라고 이야기 했으며, 라트너(Joseph Ratner)는 듀이의 철학을 ‘실험주의’라고 불렀다(연세대학교 교육철학 연구회, 2000: 377). 이렇게 대상을 파악할 수 있는 것을 감각과 이성을 통해 논리적인 방법으로 실재를 설명할 수 있다고 보는 실험주의는 실재를 온전히 알 수 없는 한계성을 지니게 된다. 인간의 자아에는 이성과 감각 외에도 직관, 공감, 감정, 신앙 등 많은 역량을 통해 지식을 획득할 수 있기 때문이다(Palmer, 1983: 128).

파커 팔머(Parker J. Palmer)는 진리 안에서의 앎은 ‘혼인 언약을 맺는 것으로 정성과 관심과 선의를 가지고 맺는 언약의 관계를 통해 상대에게 자신을 알도록 허락하는 것’이라고 표현하면서, 지식의 소유하여 조작할 수 있는 대상으로 여기는 것이 아닌 ‘진리의 도전과 변화에 자신을 여는 것’이라고 보았다(Palmer, 1983: 92). 이와 같이, 과학적 방법으로 증명되어지지 않는 앎에 대해서 논의가 이루어져야 한다. 부성희(2007)는 1980년대 중반부터 세계 각국에서 교사 연구와 교사 지식에 관한 연구들이 활발히 진행되고 있지만, ‘지식’, ‘학습’, ‘가르침’에 대한 개념들이 따라 의미가 달라지기 때문에 교사의 전문성 향상을 위한 논의는 그 합의점을 찾지 못하고 있음을 지적한다(부성희, 2007: 2). 이러한 앎에 대한 다른 해석은 교육 즉, 앎을 무엇이라고 보는가에 따른 관점이 교육의 방향을 전혀 다른 것으로 이끌어 간다는 것이다. 실재, 진리, 가치 등에 관해 동일한 견해를 갖고 있지 않기에, 우리의 배움이 어떠한 견해를 기반으로 하고 있는지 정확히 인식하는 것이 필요한 것이다(Knight, 1987: 34).

기독교 인식론은 이러한 앎에 대한 개념을 다음과 같이 제시한다.

팔머(1983)와그린(Green, 1998)은 지식이 인격적이며, 공동체적이고, 지식의 핵심이 사랑이라고 본다. 예수님의 성육신의 사건과 지식 즉, 진리의 관계를 설명한다.

예수님의 인격적 진리는 육신을 취해서 말씀이 우리 가운데 살게 되는 것을 의미한다(요 1:14). 예수님을 통해서 드러난 진리는 인식 대상이신 예수님이 자신의 삶을 통해서 누구인지 알려주셨을 때, 우리가 예수님의 행하심을 통해서, 예수님이 하나님의 아들인 것을 고백함과 동시에, 하나님의 아들을 앞에서 우리는 죄인의 모습임을 인정할 수 밖에 없게 되어 지는 반응을 보이게 된다(Palmer, 1983: 122). 이러한 죄인임을 인정한다는 반응은 진리를 대면하였을 때, 자신의 존재가 드러난 그 실체를 인정함으로써부터 나올 수 있는 반응이다. 그렇기 때문에, 인식의 대상을 객관화된 관찰, 측정 가능한 사물이 아닌 인격적인 존재로 알고자 할 때 진리를 온전히 인식할 수 있는 것이며, 이는 ‘나’와 관계된 지식으로 창조세계와 내가 맺는 관계를 통해서 알 수 있는 것이다(Palmer, 1983: 125). 이렇게 지식 대상을 인격화 시켜서 앎을 추구하는 것은 사람에게 대해서만이 아니라 모든 학문분야에서 이루어져야 한다(Green, 1998: 132). 살아있지 않는 자연을 탐구하고자 할 때도, 한 단면을 측정하여서, 그의 전부를 판단하는 것이 아니라, 근원이 어디서 부터 시작 되었는지, 왜 이러한 상태가 되었는지 그 근본에 대해 탐구하여 온전히 알고자 하는 인격적인 탐구의 태도를 요구하는 것이다.

이렇게 근원과 근본에 대한 진리추구를 하면서, 우리가 진리에 대할 때, 순종하고자 하면, 그 진리는 우리의 삶을 변화시키게 되어 지지만, 우리가 그 진리를 객관적인 것, 나와 상관이 없는 것으로 인식하게 되면, 우리는 진리와 상관없이 나를 객관화 시켜, 아무런 변화와 성장을 가지고 올 수 없다(Palmer, 1983: 150). 이러한 점에서 볼 때, 진리는 공동체적인 특성을 갖게 되는 것이다. 온전한 삶을 통해서 자신을 온전히 인식하고 진리에 대해 자신의 삶을 변화시키고자 하는 순종을 진리가 우리에게 요구하게 된다.

하지만, 진리가 요구하는 순종은 무조건적인 복종이 아니며, 사랑을 통해 인식 대상자를 온전히 알기에 요구하게 되는 순종이다. 세상은 사랑받을 때 창조되었으며, 사랑을 통해서 존재하게 되었고, 인간이 이러한 창조사역에 부름 받은 인간은 이것을 사랑해야 실제적 의미를 알 수 있다(Van Ruler, 1958: 10-11; Green, 1998: 157-158, 재인용). 인격적이며, 공동체적인 온전한 삶은 사랑을 통해서만 가능한 것이다. 사랑하는 대상을 자신이 소유할 수 있는 소유물로 여겨, 자신의 삶의 유익을 위해 이용하려 하는 객관주의적인 지식이 아닌, 사랑하기에 알기를 원하고, 자신의 모든 것을 열어서 보여줄 때 온전히 알 수 있게 되며, 이러한 삶이 우리를 사랑하기에 변화를 요구하고, 성장을 추구하도록 이끌어 간다는 것이다.

이렇게 기독교적 ‘삶’은 인격적이며, 공동체적이고, 사랑으로 가능한 것이기 때문에 이러한 삶의 과정을 양적인 연구방법을 통해서 측정하고, 시각적으로 판단하는 것으로는 온전히 설명할 수가 없다. 연구 대상자의 삶에 대한 관점, 태도 및 비전을 파악하는 것이 질적 연구의 목적이기 때문에(김윤옥 외, 2001: 10), 삶을 통한 인격적인 변화의 과정을 질적인 연구를 통해서 고찰하는 것이 필요하다. 이를 위해서 기독교 세계관으로 교육과정을 재조명하고, 공교육 안에서 기독교적 관점으로 교육과정을 실행하기 위한 노력이 이루어지고 있다. 이해지(2011)와 이정미(2008)는 초등학교에서 기독교 교육과정을 재구성하는 사례연구들을 실시하였으며, 박영주(2013)는 기독교 세계관 통합을 위한 교육과정 재구성에 대한 모델은 기존에 연구되어진, 오버만과 존슨(Overman & Johnson)의 모형과 브루멜른(Van Brummelen)의 모형을 주로 사용하고 있는 문제점을 제기하면서, 새로운 모델을 제시하였다. 또한 각 학과목별로 사회, 문학, 경제, 생태 등에 있어서 통합을 교육과정을 제시하고, 실행의 과정을 질적으로 보여준 연구들도 이루어져 왔다(김진훈, 2010; 임지현, 2010; 한진옥, 2013). 이 외에도 공교육에서만 아닌 대안학교에서 교육과정을 운영하기 위한 사례연구들도 함께 이루어져 왔다(이정미, 2014; 고희섭, 2010; 채란, 2012). 2013년까지 유아교육 분야에서는 기독교 교육과정 및 프로그램에 관련된 연구가 95편이나 이루어졌지만(정희정, 김남입, 2013: 133), 기독교 유아교육과정을 실행한 질적인 연구는 단 3편만이 이루어졌다. 두 편의 연구는 문학과 생태교육에 관해서 이루어졌고(정경미, 2013; 김미경, 2014), 기독교 유아교육과정 전체를 다루고 있는 연구는 단 1편만이 해당되었는데, 기독교교육과정을 개발함에 있어서 프로그램의 특징을 신체, 성경, 예배, 기도, 절제, 반응(구제)에 대해서 중점적으로 다루어졌다(성진희, 2009: 52-67). 이는 기독교 유아교육이 신앙교육 차원에서 다루어지고 있음을 보여준다. 그러나 하나님이 만드신 모든 피조물을 통해서 하나님을 계시하시고, 하나님의 뜻을 알 수 있도록 하였기에(Green, 1998: 154), 국가수준 교육과정인 누리과정을 실행하면서도, 하나님이 창조하신 세계를 알아가기 위한 학문으로서, 하나님과의 관계성 안에서 자신과 관련된 삶 속에서의 의미를 발견하도록 하는 인격적이며, 공동체적인 삶으로서의 과정이 되어야 한다.

이러한 기독교적 삶의 실천을 위해서 본 연구는 교회 부설의 기독교 유아교육 기관에서 2년간 교사들

이 기독교 세계관으로 유아교육과정을 실행하는 과정을 통해서 교사들이 어떻게 경험을 하는지 알아보
고자 하였다.

박영주(2013)에 따르면 기독교 세계관의 관점으로 교육과정을 통합하는 것에 있어서, 기독교 교육이
오래된 북미지역의 교사들도 이러한 능력이 가장 부족한 것으로 나타났고, 위커(Uecker, 2006)는 기독
교 세계관 통합 재구성에 대한 재교육의 중요성을 강조하며, 이를 위한 대안을 지도하였다고 한다(박영
주, 2013, 34-35, 재인용). 이러한 연구결과에서 보여주듯 교육과정을 기독교 세계관으로 통합한다는 것
이 수월하지 않음을 알 수 있다.

따라서 본 연구에서는 기독교세계관으로 유아교육과정을 실행하는 과정을 전반에 걸쳐 관찰하고 이들
과 개별적 심층면담을 통해 교사들이 기독교 교육과정을 실행하는 과정을 통해서 어떠한 경험을 하는
지 심층적으로 알아보려고 한다. 본 연구의 결과는 기독교 세계관관점에서 유아교육과정을 실행하는데
도움을 주고, 나아가 기독교 유아교육과정 운영의 효율성과 질을 향상시키기 위한 방향성 설정 및 교사
를 위한 재교육의 내용을 탐색하는데 도움이 될 수 있을 것이다.

II. 연구방법

1. 연구 대상 기관

본 연구는 서울시에 위치한 교회 부속 어린이집에서 기독교 유아교육을 실행과정을 통해서 유아교사
가 겪게 되는 경험을 심층 분석하였다. 연구 참여 기관의 특징과 교육 목표, 기독교 유아교육 실행 과
정을 소개하면 다음과 같다.

1) 연구 참여 기관의 특징

꿈나무어린이집(가명)은 서울시에 위치한 교회 부속 어린이집으로서, 2004년 개원 이후부터 2012년 2
월까지 모든 교사가 해당교회의 유치부 교사로 섬기는 것을 의무로 하였으며, 현재까지 모든 교직원들
기독교인으로 임용하였다. 일주일에 1회 유아들과 예배를 드리며, 매일 아침교사 예배, 성경학교 및 교
회 절기 행사를 2006년부터 2014년 2월까지 계속적으로 실행 하였다. 또한, 본 연구의 연구기간인 2012
년 3월부터 2014년 2월까지 기독교 유아교육과정을 실행할 것을 부모들에게 공지 하였고, 부모들의
동의를 얻어서 2년간 기독교 세계관으로 조명하여 기독교 유아교육과정을 실행하였다. 원장을 포함한
전체교사 7명중 4명이 C대학교 유아교육과 교육대학원 및 일반대학원에서 석사 과정 중 이거나 석사학
위를 받았으며, 그중 3명은 기독교 유아교육과정을 실행하는 연구를 학위논문으로 진행하였다. 꿈나무
어린이집의 교육목표는 다음과 같다.

첫째, 개방적이며 통합적인 교육환경 속에서 이루어지는 교육

둘째, 개인차가 존중되어지는 교육

셋째, 교사의 중재 활동을 중요시하는 교육

넷째, 성경 중심의 가치관을 갖도록 돕는 교육

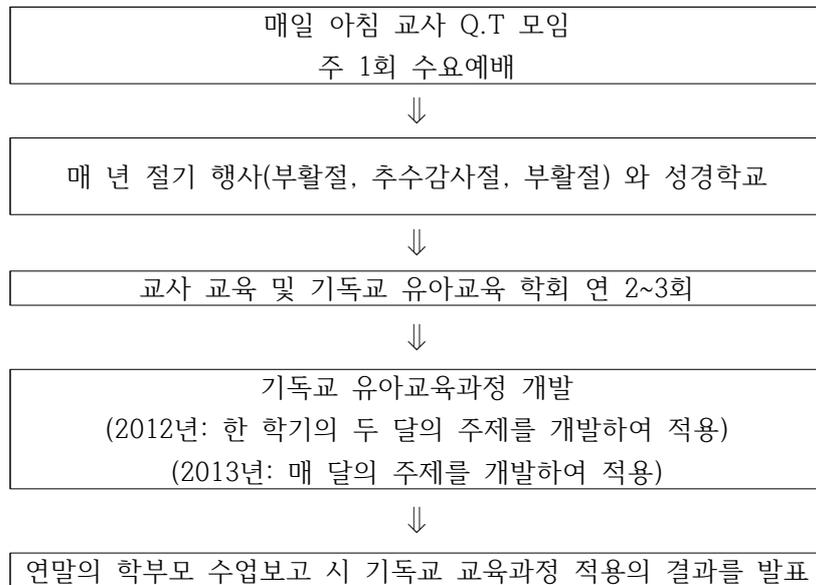
다섯째, 유아마다 하나님께서 주신 특별한 능력과 특성을 발현할 수 있도록 이끌어 주는 교육

2) 기독교 유아교육 실행과정

꿈나무어린이집은 2012년도 3월부터 기독교 유아교육을 실행하기 위해서, 2013년 재원생과 신입생 학부모들에게 동의서를 받았다. 또한, 2012년도 1월 2달간 주 1회에 외부강사를 통해 교사교육을 실시하였다. 이를 통해 기독교 유아교육과 기독교 교육에 관련된 책들을 교사들에게 읽고 토론하였고, 기독교 유아교육실행의 실제 수업에 대한 내용을 교육하였다.

실행의 첫 번째 해인 2012년에는 연간 계획 시 4,6,10,12월에 4차례 기독교 교육과정을 각 반이 같은 주제로 개발하여 진행하도록 하였다. 이를 위해서, 월간 계획안 작성 시 교사들이 함께 논의 하고, 자료를 공유하며, 해당하는 달에는 어떻게 적용하였는지 나누는 시간을 가졌다. 2013년에는 매 달의 주제를 기독교 유아교육과정으로 개발하도록 하였으며, 2년간 매년 7월에 있는 성경학교 행사를 1달간의 교육 주제로 삼아서 기독교 유아교육으로 일환으로 실행하기도 하였다.

기독교 유아교육관련 학회에 연2회 이상 참여하도록 하여 교사 연수를 실시하였으며, 한 해를 마무리 하는 학부모 수업보고 시간에 기독교 유아교육과정으로 개발하여 진행한 수업을 보고 하도록 함으로서, 부모들에게도 기독교 유아교육과정이 진행되고 있음을 인식하도록 하는 장을 마련하였다.



<표1> 기독교 유아교육 실행과정

2013년 11월 교육주제	여러 가지 탈 것
주제선정배경	영아들의 일상 생활 중에는 탈 것과 관련된 놀잇감이 많으므로 탈 것에 대한 관심과 흥미가 매우 높다. 직접 경험하게 되는 교통수단에 대한 관심을 증가시키

	고, 탈 것의 특성과 관련된 다양한 놀이를 통하여 교통수단을 올바르게 이해할 수 있도록 한다. 하나님은 사람들이 편하게 살아가도록 지혜를 주셔서 교통수단을 만들게 하셨으며 교통수단을 이용할 때 하나님이 주신 몸을 건강하고 안전하게 지키기를 원하신다. 또한 교통수단을 통하여 다른 모든 사람들에게 하나님을 알리도록 하기 위한 목적이 있음을 안다
교육대상 연령 및 교육기간	만2세, 2013. 11.4~11.29
교육목표	여러 가지 탈 것의 종류, 모양 및 특징 등 교통수단에 관심을 갖는다. 하나님께서 주신 지혜로 사람들이 여러 가지 탈 것을 만들었음을 안다. 탈것은 하나님의 다양한 목적대로 이용할 수 있음을 안다. 생활 속에서 탈 것에 대한 규칙을 알고 지키며 하나님이 주신 내 몸을 안전하게 지킬 수 있다.
1주 자동차 놀이를 해요	여러 가지 방법으로 자동차 놀이를 하면서 자연스럽게 자동차에 관심을 가진다. 하나님께서 주신 지혜로 사람들이 여러 가지 탈 것을 만들었음을 알 수 있다
2~3주 여러 가지 탈 것 놀이를 해요	땅과 하늘 그리고 바다로 다니는 여러 가지 탈 것이 있음을 안다. 하나님께서 다양한 목적으로 탈 것을 이용하게 하심을 알 수 있다
4주 안전하게 타요	하나님께서 주신 내 몸을 소중하게 그리고 건강하게 지켜야 함을 안다. 여러 가지 탈 것을 안전하게 이용하는 방법을 안다.

<표2> 기독교 유아교육 실행 예시

2) 연구 참여자

본 연구는 기독교 유아교육을 실행한 교회 부속 유아교육기관에 근무한 교사들로 본 연구의 취지와 목적에 동의한 교사 4명이다. 연구 참여자 선정은 비확률적 표집에 의한 유목적 표집법을 사용하였다 (Merriam, 2002). 유목적 표집법은 연구자의 주관적 판단에 따라서 연구 목적에 적합하고, 연구의 특성을 잘 보여줄 수 있는 사례들을 선정하는 것으로 일반화된 결과를 얻기 보다는 특정한 상황에서 심층적인 자료를 수집하기 위한 연구를 위해 진실성에 대한 여부를 강조하는 표집 방법이다(황해익, 송주연, 2010: 404). 본 연구의 유목적 표집 기준은 다음과 같다.

첫째, 참여자들은 근무한 교회 부속 어린이집에서 연구자와 함께 기독교 유아교육을 실행하는 과정을 경험한 교사로 연구 참여자를 선정하였다. 둘째, 4명의 교사 모두 신앙 년 수는 20년 이상이며, 교회학교에서 봉사료5년 이상씩 해온 교사들로 기독교 및 교회교육에 대한 기본적인 이해와 경험을 가지고 있는 교사들이다. B교사는 C대학의 교육대학원에서 기독교 유아교육과 관련한 과목을 수강하면서, 기독교 유아교육에 대한 학문적 경험을 연구기관의 기독교 유아교육 실행 기간 내에 함께 경험하게 된

교사이다. D교사는 연구기관인 어린이집에서 1년간 함께 근무하였지만, 기독교 유아교육에 실행에 있어서, 과도기적인 경험을 잘 보여줄 수 있는 교사이기에 선정하였다.

본 연구에 참여한 연구 참여 교사의 일반적인 정보는 <표2>로 정리하였다.

	성별	나이	학력	교사경력	신앙년수	신앙경력	기독교 유아교육 실행 참여 기간
교사A	여	만33세	전문대졸	10년	모태신앙	교회학교 교사 7년	2년
교사B	여	만46세	석사 재학	8년	27년	교회학교 교사 7년	2년
교사C	여	만32세	전문대졸	10년	21년	교회학교 교사 10년	2년
교사D	여	만34세	전문대졸	11년	30년	교회학교 교사 5년	1년

<표3> 연구참여 교사의 개인정보

2. 자료 수집

질적인 연구는 공감과 속고를 통해서 인간을 이해하고 파악할 수 있다고 보기에, 참여관찰, 심층적 면접, 상세한 기술, 사례연구 등을 통해 이루어진다(김윤옥 외, 2001: 17). 따라서 본 연구에서는 참여관찰과 심층면담을 통해서 연구 대상자의 경험을 상세하게 기술한 사례연구로 진행하였다.

참여관찰은 특정집단의 일상세계에 장기간 참여하여 그들의 삶과 문화를 관찰, 기록, 해석하는 것을 말하는 것으로(조용환, 1999: 117), 본 연구에서 2012년 1월부터 2014년2월까지 연구자가 꿈나무 어린이집의 교사로서 함께 일하면서 교사들의 교육실행 여부를 관찰하였다. 이를 통해서 교사들의 기독교 유아교육과정의 실행에 대한 전반적인 상황을 파악하였다.

또 하나의 주된 자료로 심층면담을 진행하였다. 질적 연구는 행위 주체자인 교사의 입장에서 그들의 세부적인 경험을 파악하고 기록하여 자료를 수집한 것을 토대로 연구하는 것이기에 심층면담을 통해서 교사들의 생생한 경험과 그 경험으로부터 만들어내는 의미를 이해하고자 하였다(조은희, 2013: 132). 그리하여 2014년 4월부터 2014년 6월에 걸쳐 유아교사들의 기독교 유아교육 실행 경험에 대한 개인 심층면담자료를 수집하였다. 연구자는 연구 참여자에게 연구의 목적에 대한 개괄적인 설명을 통해 연구 참여에 대한 승인을 얻었으며, 심층 면담은 본 연구자의 학교 사무실이나, 개별적인 장소에서 이루어졌다. 연구 참여자와 각각 1회씩 개별적으로 진행되었으며, 면담시간은 60~90분 정도가 소요되었다. 연구자는 면담을 진행하는 동안에 최대한 객관적인 입장이 되기 위해 노력하였으며, 연구자의 생각보다는 연구 참여자의 경험과 생각을 표현할 수 있도록 노력하였다.

마지막으로 교사들의 수업일지와 수업계획안과 유아들의 포트폴리오를 참조자료로 수집하였다. 교사들

의 수업계획안과 일지에는 교사들이 수업목표, 내용, 방법들을 어떻게 실행하였는지 보여주며, 특히 수업일지는 교사들이 수업을 하면서 겪은 경험에 대한 소감과 유아들의 반응 및 관찰 내용들이 들어있고, 유아의 포트폴리오에는 유아들의 생각과 반응들이 작품 설명이나, 유아들의 소감이 들어있기에 연구의 중요한 자료가 되었다.

3. 자료의 분석

본 연구는 기독교 유아교사들의 발달과정을 살펴보는 것으로, 수집된 면담 자료를 분석적 귀납방법을 통하여 분석하는 개방적 코딩 방법을 사용하여 분석·정리하였다.

심층면담 자료는 면담 후 연구자가 전사하여 전사본으로 만들었으며, 이 자료들이 분석을 위한 1차 자료가 되었다. 다음으로 전사본을 정독하면서 자료들의 의미가 잘 드러난 부분들을 줄을 긋고 괄호를 치는 세분화 작업을 하며 반복적인 내용의 유형을 찾아 1차 초기 코딩작업을 하였다. 다음으로 주제에 따라 범주화 하는 심층코딩의 과정을 거쳤다. 이러한 과정을 거치면서 유의미하게 포착되는 내용을 해석적 관점에서 분석하였다. 본연구의 신뢰도 구축을 위하여 Lincoloc과 Guba의 신뢰성 준거에 근거한 검증방법을 적용하였다(김영천, 2006). 장기적인 자료수집 과정을 확보하기 위하여 2년간의 수업 일지, 수업 계획안, 포트폴리오 등의 자료를 수집하여 결과에 대한 해석을 돕기 위한 보조 자료로서 활용하였으며, 반성적 주관성의 확보를 위해서 관련 이론 탐구와 분석 결과에 대한 연구 참여자들의 검토가 이루어졌고, 기독교 유아교육 전문가에 의한 확인을 거쳐 삼각검증(triangulation)에 의한 타당도 작업을 통해 한 가지 방법과 자료의 사용으로부터 발생할 수 있는 연구 자료 해석상의 결점과 판단 오류를 극복하고자 하였다.

그 결과, 기독교 교사의 발달과정은 ‘이원론으로 구성된 지식의 적용의 한계’, ‘이론과 실제의 단절’, ‘실천적 지식으로 적용’, ‘삶과 지식의 통합’으로 나타났다. 이를 자세히 살펴보면 다음 표3과 같다.

범주	하위범주
이원론으로 구성된 지식 적용의 한계	신앙교육 차원의 교육
	기존의 기독교 유아교육과정 모방
	유대감이 형성되어지지 않는 수업
이론과 실제의 단절	기독교 세계관의 이해의 시작
	기독교 세계관의 부분적 적용
실천적 지식의 적용	‘창조, 타락, 구속’의 맥락의 총체적 지식으로 접근
	하나님과의 대화를 위한 관계적 지식으로 접근
삶과 지식의 통합	삶으로의 변화
	공동체성의 형성을 통한 하나님 나라의 확장

<표4> 하위범주와 범주

Ⅲ. 연구 결과

본 연구에서는 기독교 유아교육과정을 실행하면서 교사들이 경험한 의미를 살펴보고, 분석하여 보았다. 이에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

1. 이원론으로 구성된 지식 적용의 한계

기독교 유아교육을 실행하는 초기에 교사는 기독교 유아교육에 대한 지식의 부족으로 인해 부담스러워 하였고, 교회에서 하는 신앙교육차원으로 생각하기도 하였다. 따라서 교사들은 기존의 기독교 유아교육과정으로 개발된 목표와 활동을 모방하면서, 기도를 통한 신앙교육으로 접근하였다.

1) 신앙교육 차원의 기독교 유아교육

기독교 유아교육을 실행하기에 앞서서, 2달의 기간에 걸쳐서 기독교 유아교육에 관련된 서적들을 가지고 교사 교육을 실시하였다(Edlin, 1999; Green, 1998; 총신대부속 유치원, 2004; 정희영, 2000; 2010; 문순애, 2010). 하지만, 이 때 실시되어진 교사 교육에 대해서 기독교 세계관으로 가르친다는 의미를 이해하는 것이 어려웠다고 회상한다. 기독교 유아교육의 정의나 개념이 세워지지 않고, 일반교육과정과 기독교 교육과정의 차이점을 인식하지 못하였고, 기독교 유아교육 프로그램인 알타비스타 프로그램(Alta-vista program)를 실행한 수업 사례를 소개 받았음에도 교육을 받은 뒤에는 오히려 기독교 유아교육과정의 실행가능성에 대해서 회의적인 태도를 갖게 되었다.

책 자체가 쉽지 않았어요. 실질적인 사례들 보다 일반교육에서 참고하는 자료들처럼 느껴져서 선이 잡히지 않았어요. 실제로 수업했던 PPT를 보여줬을 때 ‘아 저렇게 하는 거구나, 내가 저걸 어떻게 하지?’ 라는 생각들이 더 많았어요.(A교사)

따라서 교사들은 기존의 기독교 유아교육에 대한 인식을 가지고 신앙적인 경험을 기반으로 교회교육, 성경을 통한 교육으로 적용하여 신앙교육 차원에서 실행하였다. 기독교 유아교육에 대한 교사교육이 이루어졌지만, 기독교 유아교육의 개념을 제대로 인식하지 못하고 진행되었음을 보여준다.

아이들이랑 수업하면서는 알고 있는 게 자신이 없기 때문에 할 수가 없었어요. ‘이거라도 꾸준히 하자.’ 라는 게 기도였어요. 식기도하고, 현장학습 가기 전에, 활동하기 전에 하는 기도들.. 성경동화를 가져다 놓고 ‘한 달에 한번 씩 인물가지고 지속적으로 이야기를 나눠야지.’ 했어요.(D교사)

이것은 신앙과 학문이 분리되어 있다는 사고로 인하여서, 성경 자체를 가르치는 것으로 교육에서의 성

경의 위치를 인식하고 있으며, 기도와 예배의 종교적인 형식을 통한 접근으로 기독교 교육을 받아드리고 있는 이원론적인 한계를 보여주는 것이라 할 수 있다. 오버만과 존슨(2003)은 기도로 수업을 시작하는 것, 성경말씀을 읽거나, 말씀을 포함시키는 것, 찬양을 부르는 것은 기독교 세계관으로 통합된 수업이 아니라고 하였다(Overman & Johnson, 2003: 96).

정희영(2010)은 기독교 유아교육을 영적인 영역에만 국한시켜서 교육하게 되는 원인은 교사들이 이원론적인 사고를 하기 때문이라고 본다(정희영, 2010: 21). 이원론적인 사고는 우리의 삶과 교육에 있어서 일반적인 영역과 영적인 영역을 분리시켜서 사고하도록 함으로서(Green, 1998: 185), 교사들이 모두 기독교인이지만, 교육에 있어서도 기독교 유아교육을 영적인 영역에서만 접근해야 한다는 생각을 하고 있었던 것이다. 성경에 대해서 신앙적인 차원에서만 접근함으로써, 모든 교육과정을 통해서 하나님과의 관계를 통해서 이해되고 배울 수 있다는(Edlin, 1999: 41) 사고를 하지 못했기에, 성경에 대해서만 가르치고 예배하는 신앙교육 차원으로 교육하였다.

2) 기존의 기독교 유아교육과정 모방

첫 해에 교육과정을 실행하면서 교사들은 기독교 유아교육 실행에 대한 자신감이 없고, 기독교 개념을 어떻게 계획안에 적용해야 하는지 부담스러워하였다. 계획안 작성 시, 기존의 기독교 유아교육과정 관련 서적을 통하여서, 자신의 반 유아들의 발달에 적합한 활동들을 자신의 계획안에 포함시키는 수준에서 계획안을 작성하였다. 이것을 교사들은 ‘베끼기’라고 하였다. 또한 기독교 유아교육과정 관련 서적에서 의미하는 기독교 개념을 저자의 의도만큼 이해하는 것이 쉽지 않아서, 자신이 나름대로 이해한 것을 가지고 계획안에 포함시켰으며, 수업 적용 시 처음부터 기독교 개념을 가지고 수업을 진행한 것이 아닌, 가끔씩 하나님에 대한 설명을 포함시켜 이야기하는 것에 그쳤다.

성경적인 지식이 없어서.. 정말 ‘수박 겉핥기식’의 교육 이었다고 생각이 들었어요. 일반교육과정으로 하고 있는 것이 더욱 많아서, 부모님들에게 기독교 세계관으로 하고 있다고 말하는 것이 부끄러웠어요.(B 교사)

기독교적 가르침의 정도는 교사의 영적 성숙에 달려있기에, 교사가 하나님의 세계 안에 있는 주님을 볼 수 있다면, 주님을 증거 하는 방법을 발견할 수 있다(Green, 1998: 231). 하지만 교사의 기독교적 안목이 개발되어지지 않기 때문에, 기독교 유아교육과정 책들이 많이 나와 자신의 계획안에 넣기는 하였지만, 기독교 교육을 한다고 볼 수 없었던 것이다.

계획안을 짜집기 해서 진행을 하는데, 그것이 내면화가 안 되었어요. 그래서 계획안에 짜집기를 할 때, 내가 아는 내용을 한 거죠. 내가 아예 모르는 것은 수업을 할 수는 없잖아요. 내가 아는 것을 수업을 하니까, 내 것은 되었지만, 이 사람들이 의도했던 것과, 내가 의도했던 것과는 초점이 다른 거죠(A교사).

기독교적 안목은 각각의 교육과정 영역들 간에서의 수평적 통합과 하나님의 말씀을 기초로 하는 수직적 통합이 함께 이루어지게 한다(Van Brummelen, 2002: 150-151). 유아교육의 특성 상 교과목의 통합에 대해서는 자연스럽게 접근할 수 있지만, 기독교 철학을 기초로 하는 수업을 경험해 본 적이 없기 때문에 없기 때문에, 이러한 수업에 대한 이해와 적용이 쉽지 않았다. 세상적인 견해를 주입받아 왔기에

세상적인 견해를 갖고 있고, 성경적으로 피조물을 바라보는 방법을 잃어버린 것이다(Green, 1998: 202). 그리하여, 기존에 개발되어진 기독교 유아교육 과정을 소개한 계획안들과 교육 내용들을 자신의 계획안에 포함시켜서 진행하는 것으로 진행할 수밖에 없었다. 계획안에는 포함시켰지만, 수업의 실제에서는 기독교적 개념을 연결시켜 설명할 수 없었던 것이다.

3) 유대감이 형성되어지지 않는 수업

이러한 수업이 전개되었을 때, 유아들은 유아가 멍하거나, 집중하지 않았으며, 수업 중에 딴 짓을 하거나, 주제와 사물에 대해서 무관심한 태도를 보였다. 이는 유아들이 이해하지 못하거나, 관심을 갖지 않는 태도를 보인 것으로, 유아들이 기독교적인 내용을 이해하지 못하였음을 보여주는 반응이라고 교사는 평가하였다.

팔머(1986)는 수업의 질이 교사가 수업을 통해서 교사 자신의 자아의식을 얼마나 발휘하는지의 여부가 자신의 자아와 학과목, 그리고 학생과의 유대감을 형성하는 정도가 달라진다고 보았다(Palmer, 1983: 34-39). 교사들은 지식을 자신의 지식으로 구성하지 못하고, 자신과 교과목의 지식과의 관계 맺기에 실패함으로써, 유아들도 동일하게 무관심하고, 집중하지 못하는 태도를 갖게 되었고, 이것은 유아들이 교과목의 내용과 자신과의 관계를 맺지 못하였음을 보여주는 것이다.

2. 이론과 실제의 단절

모든 교사들은 교사교육과 교사 연구를 통해서 기독교 세계관과 기독교 유아교육에 대해서 배웠지만, 실험초기 2달 간 단 회적으로 이루어진 교육으로는 기독교 세계관과 기독교 교육에 대해서 이해할 수 없었다고 했다. 그리하여 교사들은 실험기간이 2년 동안 각자 경험을 통해서 기독교 세계관에 대한 이해와 적용을 다르게 하였다. 교사들은 각자 다른 방법을 통해 기독교 세계관에 대해서 인식하게 되면서 이를 교육 내용에 적용해 보려고 다양하게 시도하였다. 하지만, 이론상으로 알게 된 것과 실제 교육 내용으로 성경과 기독교 세계관을 적용하는 것에는 차이가 있어 쉽지 않았음을 표현하였다.

1) 기독교 세계관의 이해의 시작

기독교 유아교육을 실행한 첫 해에 B교사는 C대학교의 교육대학원에서 ‘기독교 유아교육 세미나’, ‘기독교 유아교육과정’ 과목을 수강하였고, C교사도 ‘2학기에는 C대학교에서 있는 누리과정의 기독교적 조명에 관한 학회에 함께 참석하면서 기독교 세계관에 대한 이해와 기독교 유아교육과정 실행에 대한 인식이 생기기 시작하였다’고 하였다. 이러한 연수와 강의를 통하여서 교사들은 기독교 세계관이 무엇인지 인식하게 되고, 기독교 교육의 필요성과, 적용의 측면을 이해할 수 있었다고 하였다. A교사의 경우는 기독교 유아교육 과정을 실행해 보려는 시행착오를 겪으면서 기독교 세계관을 이해하게 되었다. 창조, 타락, 구속이라는 기독교 세계관의 기본 개념에 교육과정을 연결시켜 보려고 하였고, 기존에 기독교 유아교육을 실행한 경험이 있는 교사의 조언과 유아들의 반응을 통해서 기독교 세계관을 인식하게 되었다. D교사의 경우도 다른 교사들과의 토론과 조언 및 유아들의 반응을 보면서 기독교 세계관에 대한 이해와 적용을 함께 이해해 나갈 수 있었다고 하였다. 그러나, 기독교 세계관이 무엇인지는 알게 되었

고, 기독교 교육의 방법론도 알게 되었지만, 이론으로 정립된 것이지, 실제의 적용으로 연결되지는 않았다고 표현하였다.

그런데 적용은 안돼요. 그 바탕이 뭔지, 세계관이 뭔지, 철학이 뭔지, 교육관이 뭔지는 알지만, 그것을 우리 교육과정에 접목시키기는 어려워요. 그것은 안돼요! 그것은 안 되었어요. 나는.(B교사)

저는 관점이 바뀌었어요. 바뀐 거지요. 사람에서 하나님으로.. 애들한테도 그렇게 시선을 바꿔주는 게 중요했던 거죠? 그건 못 했어요.. 1년은 뭘 해볼 수 있는 건 아닌 것 같아요. 애들한테 뭔가 전달 할 수 있는 수준은 아닌 거 같아요. (D교사)

교사는 자신의 지식을 자신이 관계하고 있는 실제 상황에 맞도록, 자신의 가치관이나 신념을 바탕으로 종합하고 재구성한 실천적 지식이 필요하다(Elbaz, 1981: 46-48). 교사의 전문적인 지식은 가르치는 교재의 내용에 적합해야하고, 가르치는 대상에 적합한 지식으로 재구성되어야 하는 것이다.(허정무, 2011: 22-23). 기독교 세계관에 대한 이해가 없이 기독교 유아교육의 적용도 되어 지지 않지만, 세계관과 이론에 대해서 알았다고 해서, 적용까지 가능한 것은 아니며, 실천적 지식으로 재구성하기 위한 다른 전략과 훈련과 필요함을 시사해주었다. 교사들은 각각 조금씩 다른 경험들을 통해서 기독교 세계관의 창조, 타락, 구속의 개념을 인식하게 되었고, 이를 통해서 각각의 교육 주제를 기독교 세계관을 통해서 적용해 보려는 노력을 다양하게 하게 되었다.

2) 기독교 세계관의 부분적 적용

세계관을 연구한 많은 학자들은 기독교 세계관은 창조, 타락 구속의 관점을 통해서 세상을 바라보는 것을 의미한다고 보았다(신국원, 2004: 136). 기독교 세계관의 이러한 세 가지 틀에 대해서 이해하기 시작한 교사들은 이를 교육과정 속에서 어떻게 적용할 지를 고민하게 되었다. 교사들은 그 시작 단계로 기독교세계관의 기본 개념 중 ‘창조’에 대해서 가장 먼저 적용하기 시작하였다. 기독교 세계관이 세 가지 틀을 기본으로 하기 때문에, 이것은 각각의 분절된 지식으로 인식하였던 것이다.

그것은 지금 봐도 ‘하나님이 만드셨어요’로 끝난거예요.... 일반교육과정 속에, ‘하나님이 만드셨어요. 그래서 우리가 잘 보살펴 줘야 해요.’ 그래서 지금 보면은, 이거는 아니었구나...(B교사)

그린(1998)은 학문에 있어서, 기독교적인 접근이 성경의 교리를 바르게 이해하는 것으로 시작되는데, 세계관의 첫 번째 요소인 창조에 관해서 많은 그리스도인들이 이신론자의 입장을 가지고 있다고 보았다. 온 세계가 하나님이 창조하셨다는 것에는 동의하지만, 지금은 자연의 법칙에 의해서 움직이고 있다고 생각하며, 하나님께서 이끌어 가신다는 것에 대해서 간과하고 있다는 것이다(Green, 1998: 192-193). 교사들은 여전히 이원론적인 사고에 갇혀 창조를 단 회적으로 인식하였기에, ‘하나님께서 만드셨다’는 것 외에는 기독교적 개념이 확장되어지지 않았고, 따라서 그 이상의 기독교적인 접근이 어려웠다. 주제를 전개함에 있어서, 교사들은 하나님이 자연을 만드셨다는 하나님과 자연과의 관계는 인식하고 설명하였지만, 하나님과 피조물과 나와의 관계로 확장되어 교육과정을 실행하지 못했던 것이다.

교사들은 기독교 세계관이 무엇인지 인식한 후에도, ‘창조’에 대한 것만을 적용하여 실행하였기에, 피

상적인 ‘주일학교 대답(하나님, 예수님, 성경이 나오는 단순한 대답을 요구하는 질문)’만이 반응으로 나타났다(Willys, 1990: 139).

아이들한테 ‘누가 만드셨지?’하면 애들이 막 ‘하나님이요!’라고 이야기는 하지만, 이게 지식적인 것이지, 감동으로 와서 아이들이 스스로 말하고 그런 것은 아니라는 것을 알잖아요.(D교사)

교육과정을 통해서 전달하려는 지식이 교사들의 말대로 ‘지식적인’ 것만을 전달하는 것이 아닌 ‘감동’을 주는 지식이 되기 위해서는 이성을 가지고 아는 것만을 의미하는 것이 아니며, 이원론으로 실제와 신앙을 분리해서 아는 것을 의미하는 것이 아닌 것이다. 그린(1998)은 가르침에 있어서 ‘하나님이 말씀하신다’라는 생각을 학생에게 도덕적인 수단으로 사용하여, 좋은 학생이 되도록 강요하게 되는 것은 규범만을 중시하는 태도로 매우 위험함을 경고하여 준다(Green, 1998: 235). 교사들도 가르침이 지적으로 아는 수준에서 머무르거나, 도덕적인 행동을 요구하는 것을 ‘감동’이 되지 못하는 교육으로 표현하면서, ‘앎’과 ‘삶’의 통합에 대한 어려움을 인식하였다.

3. 실천적 지식으로 적용

기독교 세계관을 이론적으로 이해하는 것만으로는 교육과정을 계획하고 실행하는데 있어서, 한계가 있었다. 교사들은 교실 현장에서 적용할 수 있는 실천적 지식으로 기독교 세계관을 이해하고 실행하기 위해 실제적인 유아들의 삶과 관련된 지식으로 적용하면서, 창조, 타락, 구속의 관점이 이해가 되어졌으며, 유아들도 이에 대해 더욱 관심을 가지고, 반응하였다. 이것은 기독교세계관을 분리하지 않고, 각 주제를 분리하지 않는 총체적인 접근이 되어야 함을 깨달아 가는 과정이 되었다. 또한, 직접적인 경험을 통한 활동을 통해서, 자신의 삶과 하나님과 피조물과의 관계성에 대한 인식을 열어주면서 가능하게 되었다.

1) ‘창조, 타락, 구속’의 맥락의 총체적 지식으로 접근

교육과정을 기독교적으로 개발하기 위한 시도로 창조, 타락, 구속을 각각 구분하여 적용해보고자 하였다. 창조에 대해서는 성경 뿐 만이 아니라 다른 서적을 통해서도 찾기가 쉬웠지만, 타락과 구속에 대해서는 교육과정에서 어떻게 다루어야 할지 어려워하였다. 하지만, 기독교 세계관을 분절되어진 지식으로 다루지 않고, 한 주제 안에서 창조, 타락, 구속이라는 맥락으로 접근하여서, 주제를 바라보자 적용할 수 있는 활동의 범위가 확장되었다. 창조에 대해서만 접근할 때 보다 더 다양한 기독교적 개념과 활동으로 연계해 나갈 수 있었다.

창조해 주신 것은 정말 쉬워요. 성경에서도 찾기 쉽구요. 어려운 것은 구속, 타락이에요. 타락한다는 것 자체를 아이들이 순수하기 때문에 어떻게 보여줘야 될지, 좀 충격적이지 않을까? 마무리까지 어떻게 해야 할지 모르겠더라고요...그래도 두 번째 해에 하면서 딱 타락만 갔다가 붙여서 하는 것이 아니라, 쭉 전개되어서 하니까 아이들도 이해를 하는구나 생각이 들었어요. 처음에는 많이 어려웠던 것 같아요. 하나님이 주신 것이 감사하지만, 누리기만 하는 것이 아니라 보호해야 하고, 가꾸어야 된다는 의무가 있다는 것과 연결시켰어요(C교사).

창조에서 끝나면 안 되잖아요. ‘그것을 적용하고 타락으로 가려면 어떻게 해야할까?, 죄를 회개하고, 하나님께 영광이 될까?’ 라는 아웃 라인을 두고 생각을 했을 때, ‘동물이 사라졌어요’ 라는 것으로 인간의 타락으로 다루고 맥락이 이어져서 동물 프로젝트를 했지요(B교사).

창조, 타락, 구속의 개념을 연계하여서 활동에 적용하면서, 교사들은 주제에 대해서 기독교 세계관의 관점으로 바라보는 안목이 생기기 시작하였다. 이러한 안목으로 더욱 다양한 주제를 다룰 수 있게 되었다. 다양한 주제에 대해서 기독교 세계관의 관점으로 활동을 전개하여 나가면서, 교사들은 배움이 하나님이 창조하신 피조물을 하나님의 관점으로 이해하기 위한 과정임을 인식하기 시작하였다. 각각의 주제는 다르지만, 기독교세계관으로 통일된 통합적인 지식으로 이해할 수 있게 되었다.

모든 주제가 연계되어 있잖아요. ‘환경과 나의 생활’ 이렇게 모든 주제들을 연계하여 생각했을 때, ‘우리의 소명이 하나님께 영광을 돌리는 거다.’ 이렇게 맥락이 이어져요(B교사).

다양한 주제를 기독교 세계관으로 적용하면서, 일반주제를 가지고 기독교 교육과정으로 재해석하여 개발하는 흐름을 알 수 있게 되었다. 이와 같이 우리는 실재를 총체적으로 경험한다(Van Brummelen, 2002: 99). 지식은 통일성을 가지고 있기 때문이다(De Jong, 1969: 42). 화란의 기독교 철학자 헤르만 도예베르트는 하나님의 창조세계를 경험할 때, 15개의 양상을 통해서 알아간다고 하였는데, 이 양상들은 서로 상호 관련성을 가지고 뒤엉켜 있기에 교과목 간의 연관성, 하나님 말씀으로서의 연관성을 총체적으로 배워가게 되는 것이다(Green, 1998: 131). 창조, 타락, 구속으로 ‘맥락’을 가지고 총체적인 개념으로 주제를 이해하기 시작하자, 이러한 관점은 다른 주제에 대해서도 적용할 수 있게 되었고, 학문적인 관점이 아닌, 경험으로 삶으로의 통합이 이루어지게 하였다.

2) 하나님과의 대화를 위한 관계적 지식으로 접근

교사들은 이러한 창조, 타락, 구속의 맥락을 통해서 주제의 핵심개념들을 이해하고, 활동으로 전개함에 있어서, 실제적인 경험으로 활동할 수 있도록 교육과정을 구성하였다. 이를 통해서 유아들이 주입식으로 암기되어지거나, 이성을 통해서 이해되어진 지식이 아닌, 자신의 삶에 내면화된 지식으로 받아들였다.

“이거 해야 한다”고 주입식으로 강요하면 하기 싫을 텐데, 맥락을 가지고 쪽 전개하면서 주제를 이해했기 때문에, 아이들이 나가서 ‘대중교통을 이용하자’는 캠페인을 하면서도 굉장히 큰 목소리로 외치고, 집에 가서도 엄마한테도 이야기를 했다고 하더라고요. ‘이 아이들이 정말 마음으로 받아들였구나.’라는 것을 느낄 수 있었어요.(C교사)

이러한 유아들의 삶의 변화의 과정으로 배움이 실천될 수 있는 것은 ‘사랑’이 교육의 핵심이기 때문이라고 하였다. 교사들은 주제들을 유아들에게 이해시킴에 있어서, 나를 향하신 하나님의 사랑에서 비롯한 창조와 구속은 내가 타락하였음에도 불구하고, 연약한 나를 도와 회복을 이루시기 원하시는 하나님의 사랑에 대해 반응하도록 하는 것이다. 각 주제마다 기독교 세계관을 적용하는 것이 이러한 관점과

배움을 연결시켜, 유아들이 하나님의 사랑을 체험할 수 있도록 이끌어 주었다.

가을에 대해서 배울 때, 도토리과 열매들을 주으러 다니면서, “하나님이 만드셔서 우리에게 주신 선물이지. 선물찾기 하자” 보물찾기 하듯이 “하나님이 나한테 주신 선물찾기 하자!” 그러면서 같이 놀았어요. ... 못찾아서 속상해 하는 유아에게는 “못찾았다고 하나님이 너를 안 사랑하는 거 아니야. 여깁잖아”하며 찾아주기도 하고...그러니까 이제 입에서 다 하나님이 나오는 거예요. 아이들의 입에서!(A교사)

사랑을 많이 받은 사람이 사랑을 나누어 줄 수 있는 것처럼, 기독교 세계관으로 수업을 해야 해요. 수업을 통해서 사랑을 체험하고, 느끼고, 공감하면서 자연스럽게 배우게 돼요. 성경의 가장 중요한 핵심, 예수님이 오신 것, 그 핵심이 사랑인데 이것을 배우고, 느끼고, 실천하면서, 그것에 대해서 기쁨을 느끼게 되는 거예요.(C교사)

기독교 세계관의 관점을 통한 가르침은 주제에 대해서 이해할 때 ‘사랑의 지식’으로 인식하도록 돕는다. 하나님의 창조계획이 나를 사랑하시는 사랑에서 비롯되었으나, 인간의 죄로 인해 타락해 버린 창조세계를 하나님의 은혜로 회복하기 위한 놀라운 계획(Wolters, 1985: 23)에 나를 부르셨다는 의미를 교육과정에 적용하면서, 하나님과 피조물과 나와의 관계적인 앎(Van Brummelen, 2002: 97)으로 인식하게 된다. 교사들은 다양한 체험 활동을 통해서 나와 하나님과의 피조물과의 관계에 대해서 연결하여 생각할 수 있도록 상호작용하여 주었고, 아름다운 자연을 창조하신 하나님의 뜻과 계획이 우리에게 향하여 있음을 깨닫게 되는 경험을 통한 활동으로 전개하였다. 이는 유아들로 하여금 하나님의 사랑을 깨닫도록 이끄는 ‘관계를 통한 앎’으로 이끌어 주었다.

4. 삶과 지식의 통합

하나님과 자신과 피조물에 대한 관계성 속에서 총체적인 지식으로 가르치기 위해서, 교사들은 기독교 세계관의 안목을 갖게 되었다. 세계관은 자신세상을 바라보는 관점이기 때문에, 교육과정에 적용하기 위한 과정을 넘어서 교사 자신의 삶과 정체성에도 많은 변화를 겪게 되었다. 그리고 교사 자신들의 삶의 변화로부터 시작된 영향력이 유아의 삶에서 기독교인으로 살아가도록 돕는 역할을 하게 됨을 통해서 기독교 세계관을 통한 교육이 지식적인 교육의 차원이 아닌 삶으로 경험되어지고 적용되어지는 교육임을 인식하게 되었다.

1) 삶으로의 변화

인터뷰에 참가한 4명중 3명의 교사는 기독교 세계관을 실행하는 2년의 시간을 자신의 ‘인생의 터닝 포인트’였다고 이야기 한다. 교사들은 기독교 유아교육과정을 실행을 위해서, 교육과정에 대한 연구의 학문적인 노력만을 한 것이 아니었다. 성경에 대한 무지와, 신앙 훈련이 되어 있는 않는 것에 대한 걱정에서 시작하였기에, 새벽기도의 습관을 갖고, 평소에도 말씀을 듣고, 읽게 되었으며, 또 개인적인 묵상과 주중 예배에도 적극적으로 참여하는 시간들이 훨씬 늘어났다. 그리고, 매일 아침 교사 예배를 통해서, 매일의 하루를 하나님께 내려놓고, 아이들과 공동체를 위한 기도시간들이 너무나 소중한다고 고백한다. 이러한 시간들을 통해서 교사들은 하나님을 더욱 깊이 느끼고, 알아가면서, 자신에 대한 인식과 삶의

중심이 하나님께로 옮겨진 것이다.

내가 항상 말했잖아요. 꿈나무어린이집은 내 인생에서 터닝 포인트였어요. 우선 하나님을 알아가고 싶어하는 사모하는 마음이 생긴 것 부터, 그리고 친구관계도 완전 세상적인 친구에서 교회다니는 친구들로 바뀌고, 집에서 제사지내고 그런 것에 있어서 전과 다르게 타협하지 않고.....동생이 너무나 미웠는데, 지금도 좋지는 않지만 사랑해야 한다는 걸 아니까 기도해야 한다는 생각이 들어요. 하나님의 아들로 우리 집에서 살아갈 길이 힘들꺼라고 생각이 들어요.(D교사)

내 사고가 많이 달라졌어요. 하나님을 보는 시각이요. 그냥 아름 다운 자연이 아니라, “하나님께서 이렇게 아름다운 분이시구나, 이렇게 준비해 주시는 분이시구나.” 생각해요... (어린이집에서 마지막 학기에) 둘째 아이가 뱃 속에서 잘못 될 수 있는 상황이라고 했지만, “하나님이 나에게 진짜 계획이 계시는 구나” 라고 생각해서 자포자기 하지 않았어요. 형식적인 예배들이 진심으로 하나님께 의지할 수 있는 예배가 되었어요. 하나님을 바라보는 시각이 달라지니까, 삶의 변화가 생기고, 찾는 책도 음악도.. 다 달라졌지요.(A교사)

칼빈(Calvin)은 강요에서 하나님을 아는 지식과 나를 아는 지식이 세상에서 가장 중요한 지식이라고 하였음을 강조하면서, 이것은 하나님을 알지 못하면, 자신을 알 수 없다는 의미로, 하나님을 아는 지식을 통해서 자신을 아는 지식을 갖을 수 있다고 보았다(John Calvin, 2006). 이렇게 하나님을 알아가고, 자신을 새롭게 인식하게 된 교사들의 영성은 그 가르침에서 드러나고, 유아들에게도 흘러가게 되었으며, 교실 넘어서, 가정과도 비전을 공유하는 공동체성을 형성하게 되었다.

2) 공동체성의 형성을 통한 하나님 나라의 확장

기독교 세계관을 통한 가르침을 실천하면서, 하나님의 창조세계에 대한 사랑으로 인식하기 시작한 교사의 변화는 그 가르침과 태도를 통해, 유아들에게 흘러가게 되었다. 수업을 통해서 하나님의 사랑을 경험하도록 돕는 것을 넘어서 기본생활습관 지도 및 일상적인 생활지도를 하는 교사의 상호작용은 유아들이 사랑으로 경험하게 되었다.

먹기 어려운 반찬이 나오면, 전에는 “편식하면 안돼. 다 먹어야지. 먹을 수 있어”이렇게 지도했던 게, 이제는 ...“하나님이 자연에 만들어 주신 식물들이야. 우리 몸을 건강하게 하시기 위해 만들어 주신 음식인데, 우리가 이 음식을 먹으면 얼마나 행복해 질까? 또 하나님이 주신 피부도 얼마나 고와질까? 그러면 우리 마음이 얼마나 행복해 질까? 그러면 하나님도 기뻐하실 거야.”그렇게 어휘가 상호작용이 바뀌더라는 거죠(B교사)

교사들은 유아들을 보면서, 자신의 모습을 보게 되었다. 불순종하는 모습, 이기적인 모습 등을 통해서 자신의 모습을 보는 것 같았고, 그러면서, 자신의 죄를 회개할 뿐만 아니라, 유아들을 품어주는 태도로 변화되어 갔다. 교사들은 위협하거나, 옳지 않은 행동을 지도할 때도, 자기중심적인 시기의 유아들의 관점을 이해하여 주면서, 이들은 보시는 하나님의 마음을 헤아려 보려 하였고, 유아에게 하나님의 관점에 대해서 생각해 보도록 권유하고, 어떻게 행동해야 할지 대안을 제시하여주었다.

아이들의 마음을 많이 헤아려 주려고도 했어요. 왜 우리가 뭔가 잘못을 할 때도.. 우리의 마음을 하나님께서 헤아려 주시고 이런 것처럼.. 아이의 마음을 한번은 읽어주고, “아, 니가 이래서 속상했구나...” 기본 생활이나 일상생활의 부분들을 지도하면서 선생님이 아이들한테 먼저 그렇게 해주니까, 아이들이 선생님한테도 친구들한테도 도와주는 것에 기쁨을 느끼는 거죠.(C교사)

이러한 교사의 태도는 자기중심적인 시기의 만2,3세의 영·유아들이 배려하고, 양보하고, 나누는 이타적인 행동이 자연스럽게 되게 되었다. 유아들이 경험을 통해 인식하게 된 것을 가정에서도 이야기하고, 다른 상황에서도 적용하면서, 실천한다는 것을 부모님과 공유하게 되었다. 이를 통해서 부모님과 교사간의 신뢰도 더욱 높아지게 되었다.

우리반 엄마들이 함께 아이들을 데리고 놀이터에 가보면, 다른 어린이집 애들은 양보해 주는 그런 게 없대요. 우리 어린이집 애들은 ”애들아, 줄서자. 내가 먼저 해.“하고 친구를 배려해 주고 양보해 주는 그런 질서들이 너무 잘 되어 있다는 거예요.(B교사)

어머님이 집에서 “어떻게 그런 좋은 생각을 했지?”하고 칭찬해 주자, “하나님이 지혜를 주셨어.”라고 이야기 하더라도, 피드백을 해주셨죠. 아이들(만2세)이 이런 부분을 잘 이해했을까 고민했는데, ‘잘 전달되었구나.’ 느껴져서 뿌듯했어요.(C교사)

또한, 실제적인 나눔 행사들을 기관에서 계속적으로 전개하였는데, 유아들이 이러한 행사들에 참여하면서, 형식적이거나, 원치 않는 마음으로 하는 것이 아니라, 나눔의 대상자들을 생각하면서, 기쁨으로 참여하고, 즐거워하는 태도들이었다.

연말에 장애우 친구들, 군부대, 구세군 냄비, 산타잔치도 자신이 받는 것이 아닌 어려운 친구들에게 나누어 주라고 선물을 산타할아버지에게 주는 등, 나눔에 대해서 계속 했을 때.. 거부감 없이 자연스럽게 받아드리고, 기쁘게 나눌 수 있다는 얼굴과, 아이들의 모습을 보면서, 많이 뿌듯했어요(C교사)

지역사회 속에서 함께 살아가는 이웃들에 대해서 생각하고, 함께 돕고, 나누면서 살아가는 것에 대해서 유아들이 실제로 경험하는 기회들이 되었을 뿐만 아니라, 공동체로서의 유대감을 형성하게 되었다.

이와 같이 교사들은 학습을 위한 가르침을 통해서 뿐만 아니라, 일상적인 삶을 통해 유아들에게 가르침을 행하였고, 이는 섬김과 헌신에 대한 비전을 유아들에게 제시하였기에, 유아들은 사랑으로 나눔과 섬김의 일들에 참여하고 실천하는 반응들을 할 수 있게 되었다.

팔머(1998)는 내면적인 삶과 자신의 행동과의 조화를 이루는 것을 분열되지 않은 삶을 살아가는 용기라고 하였다(Palmer, 1998: 297). 기독교 세계관을 통해서 교육을 한다는 것은 진리에 대해서 아는 것으로 그치는 것이 아닌, 삶의 변화를 요구하는 지식으로 삶과 지식의 통합으로 나아가는 것을 의미한다. 이것이 그리스도의 제자로서 하나님을 영화롭게 하는 삶이 바로 기독교 교육의 목표이기 때문이다(Eavey, 1984: 49). 참 제자로서의 반응은 교사들을 통해서 교실을 넘어 가정으로 전해졌고, 가정을 넘어서, 섬김의 장이 지역사회와 세계로 향하게 되어갔다. 교사는 이렇게 유아들과 함께 하나님을 알아가고 반응하게 되는 과정을 경험하면서, 기독교 세계관으로 유아교육을 실행하는 것을 ‘하나님의 사랑과 하나님의 뜻에 따라 우리의 삶의 방식을 바꾸는 것’이라고 여겼다.

IV. 결론 및 제언

본 연구는 기독교 세계관으로 유아교육과정을 실행하는 경험을 전반적으로 관찰하고 교사들을 심층 면담하여, 교사들이 기독교 세계관으로 교육과정을 적용하여 실행하는 과정에서 어떠한 경험을 하는지 알아보려고 하였다. 수집된 자료들의 분석 결과 교사들은 기존의 기독교 세계관을 이해하고 실천적 지식으로 인식하기 전까지 기독교 세계관으로 통합된 관점을 교육과정에 적용하기 어려워하였다. 그러나 기독교 세계관이 삶으로 적용되는 총체적이고, 관계적인 삶의 과정임을 이해하고, 실행하면서, 교육과정을 실행하는 가르침을 넘어서 자신의 삶과 정체성에 성장과 변화를 경험하였고, 이러한 변화가 교실과 가정, 지역사회까지 영향을 미칠 수 있음을 보게 되었다. 이러한 연구결과의 교육적 함의를 논의하면 다음과 같다.

첫째로 교사들은 공동체 안에서 실천을 통한 삶을 경험하게 되었다.

이는 교사 공동체 안에서 이루어졌다. 교사들이 교과지식을 실천적인 지식으로 교실의 각 상황과 학생들의 개별적인 특성에 맞게 적용하기 위해서 교사들 간의 협의와 논의를 통해서 이루어진다는 몇몇 연구들(최남정, 임부연, 2003; 허정무, 2011; 김성천 양정호, 2007; 오영일, 2006)과 같이 교사들은 교사공동체를 통하여서 이론과 실재가 분리되었던 지식이 교사들의 멘토로서의 역할과 먼저 실행을 해 본 교사들의 조언을 통해서 기독교 세계관과 연결된 실천적 지식으로 적용할 수 있었다.

또한 교실공동체 안에서의 실천을 통한 삶으로 경험되었다. 팔머(1998)는 가르침을 위한 공간을 제안하면서, 교실 안에서 교사, 학생, 학과를 통해 유대감을 만들어 내는 교실 안의 공동체를 제안하고 있다(Palmer, 1998: 157-187). 실제로 교사들은 유아들의 반응을 통하여서, 유아들이 받아드리고, 이해하고 있는 정도를 인식할 수 있었고, 내면화 되어서 행함으로 실천되어지는 모습을 통해서, 기독교 세계관으로 적용되어지는 실재를 경험하게 되었다. 수업 시간이나 주제에 제한되지 않고, 기독교적인 안목을 다양한 상황에서 적용하여 이해하고 행하는 유아들의 모습을 통해서 교사들은 삶의 실천가능성과 기독교 세계관의 적용가능성을 인식하게 되어 실천적 지식으로 구성할 수 있었다.

마지막으로 가정과 지역사회에서도 그리스도의 제자로서 반응하고 실천으로 행해지는 삶의 결과를 통해 하나님 나라로서의 공동체의 가능성을 경험하였다. 그린(1998)은 기독교 학교의 목적이 반응적인 제자도임을 언급하면서, 교육의 대상자인 학생들은 하나님을 계시할 임무가 있는 존재, 하나님과의 친교의 통로가 되어야 하는 존재, 하나님께 헌신하는 존재로 이야기 한다.(Green, 1998: 325). 따라서 교실 공동체는 자신을 내어주는 사랑을 보여주신 예수님의 사랑의 헌신과 하나님이 주신 재능을 자랑하지 않고 이를 통해서 섬기는 진정한 겸손이 나타나야 하며, 이러한 공동체적 특성이 교실을 넘어서, 지역사회와 학교 전 직원사이로 발전되어야 함을 강조하고 있다(Green, 1998: 331-332). 유아들의 변화된 사고와 행함은 교실을 넘어서 가정에서, 지역사회에서 자연스럽게 나타났고, 하나님이 창조하신 모든 피조물을 진심으로 존중하고, 사랑하고 행하는 것을 교사들이 느끼고 경험하게 되었다.

두 번째로 교사들은 교사로서 뿐만이 아닌 자신의 정체성의 변화와 성장을 경험하였다.

기독교 철학을 기반으로 하지 않는 일반 교육학 연구에서도 교사의 인간관, 지식관, 교수학습 방법 등

에 따라 학업 성취의 유형이 달라지게 되므로, 교사의 자기 인식에 대한 변인이 중요함을 강조하는 연구들이 많이 있다(송주연, 황해익, 2010; 이정옥, 최영남, 1999; NCATE, 1998; 김주훈 외, 2008). 이처럼 교사의 가치관과 정체성은 교수학습 상황에서 드러나며, 교사는 잠재적 교육과정으로 유아들에게 더 많은 영향력을 끼치기 때문에(김희자, 1998: 100), 교사의 정체성은 교육의 핵심이라고 볼 수 있다. 교사들은 기독교 세계관으로 유아교육과정을 실행하는 것이 자신의 삶의 터닝 포인트가 되는 계기가 되었으며, 이러한 영향력이 교실과 기관, 가정까지 미치게 되는 것을 경험하게 되었다. 기독교세계관으로 교육과정을 운영하는 것은 자신의 신앙을 창조세계의 모든 부분과 연결시키는 것이며, 그리스도인들에게 자신과 세상을 향한 하나님의 사랑의 길이와 넓이와 깊이를 깨우쳐 주는 일이기예(Goheen, 2011: 25; Overman&Johnson, 2007: 48), 교사들은 기독교 세계관을 통한 유아교육과정 실행이 자신의 신앙의 고백이 되는 과정으로 경험하였다.

본 연구에 대한 논의와 결론을 통해 기독교 유아교육과정 운영의 효율성과 질을 향상시키기 위해 다음과 같은 시사점을 제시해 본다.

첫째, 기독교 유아교육은 기관차원에서 이루어지는 것이 필요하다. 이를 위해서는 학부모의 동의와 교직원들의 사명감이 요구되어진다. 현 교육제도 안에서 기독교 유아교육을 실행한다는 것이 기독교적 색채를 드러내지 않기를 요구되어지기 때문에, 공동체적인 노력이 함께 이루어져야 한다. 기독교적 삶의 특성을 통해서도 알 수 있듯이, 교사들이 함께 연구하고, 격려하며, 실천해가는 과정을 통해서 기독교 공동체를 경험하는 것이 필요하다.

둘째, 기독교 유아교육과정을 실행하기 위한 질적인 방법의 연구들이 많이 이루어져야 한다. 학교단위의 교육기관에서는 교과목 별로 기독교 세계관을 적용하여 실행한 연구들이 많이 있지만, 선행연구에서 살펴 본 바와 같이 유아교육기관에서는 질적인 방법으로 이루어진 실행연구가 없다고 볼 수 있다.

셋째, 기독교 세계관의 유아교육현장 적용을 위해서는 기독교 세계관에 대한 이해, 실천적 지식으로 유아교육과정을 적용하기 위한 훈련, 교사의 정체성 변화를 위한 영성훈련이 함께 이루어져야 한다. 이러한 점을 중심으로 교사 재교육이 기관차원에서 장기적인 관점을 가지고 이루어져야 할 필요가 있다.

참고문헌

- 고형섭 (2010). “기독교 대안학교 교육과정 사례연구”. 『신학지평』. 23, 5-36.
- 김성천, 양정호 (2007). “교사자율연구모임을 통해 본 교직문화의 새로운 가능성:구성배경과 참여동기를 중심으로.” 『한국교육』. 34(3), 51-74.
- 김미경 (2014). “어린이의 기독교 세계관 형성을 위한 프로그램 사례연구.” 석사학위논문. 총신대학교 교육대학원.
- 김영천 (2006). 『질적연구방법론 I』. 서울: 문음사.
- 김윤옥, 김성혜, 김은경, 신경숙, 신경일, 정명화, 허승희, 황희숙 (2001). 『교육연구를 위한 질적연구방법과 설계』. 서울: 문음사.
- 김주훈 외 (2008). “학교교육 내실화 방안 연구Ⅱ: 좋은 수업 사례에 대한 질적 접근”. 한국교육과정평가원.
- 김진훈 (2010). “기독교적 내러티브를 통한 기독교적 사회수업 모형에 관한 탐색적연구”. 석사학위논문. 한동대학교 교육대학원.

- 김희자 (1998). 『교사론』. 서울: 대한 예수교 장로회 총회.
- 박영주 (2013). “기독교세계관 통합 교육과정 재구성 모델 개발연구.” 『기독교교육정보』. 37. 31-58.
- 부성희 (2007). “폴라니 인식론에 기초한 교사 지식의 성격탐구: 이론-실천간의 통합적 발달.” 박사학위논문. 이화여자대학교 대학원.
- 성진희 (2009). “기독교 유아교육프로그램 실천 사례연구.” 석사학위논문. 부산대학교 대학원.
- 신국원 (2004). “개혁주의 기독교 세계관의 역사와 전망.” 『총신대 논총』. 24. 130-150.
- 연세대학교교육철학연구회 (2000). 『위대한 교육사상가들Ⅳ』. 서울: 교육과학사.
- 오영열 (2006). “수업 개선 관행공동체를 통한 교사의 변화 탐색.” 『수학교육학연구』. 251-272.
- 이정미 (2008). “기독교세계관을 지향하는 기독교초등학교 교사의 교육과정 재구성 사례연구.” 박사학위논문. 이화여자대학교 대학원.
- _____ (2014). “기독교 대안학교 교육과정 평가 사례연구.” 『기독교교육정보』. 41. 193-215.
- 이정옥, 최영남 (1999). “교사 발달 단계에 따른 유아교사의 신념에 관한 연구.” 『한국교원교육연구』. 16(1), 223-238.
- 이해지 (2011). “기독교 교육과정 재구성에서 교사의 경험에 대한 사례연구.” 박사학위논문. 이화여자대학교 대학원.
- 임지현 (2010). “기독교세계관을 활용한 초등 경제단원 재구성 실행연구.” 석사학위논문. 한동대학교 교육대학원.
- 임상도 (2011). “유아교육철학의 당위성과 접근방식 탐색.” 『유아교육학논집』. 15(3). 117-141.
- 정경미 (2013). “기독교 생태교육 프로그램 실천사례연구.” 석사학위논문. 신라대학교교육대학원.
- 정희영 (2000). 『주체중심의 기독교 유아교육과정』. 서울: 다음세대.
- _____ (2010). 『기독교 유아교육론』. 경기도: 교육과학사.
- _____ (2014). “누리과정의 교육철학에 대한 기독교적 조명.” 『기독교교육논총』. 38. 27-54.
- 정희정, 김남임 (2013). “기독교 유아교육 관련 연구동향 분석.” 『한국영유아교원교육학회』. 17(4). 113-138.
- 조용환 (1999). 『질적 연구: 방법과 사례』. 서울: 교육과학사.
- 조은희 (2013). “기독교대안학교의 잠재적 교육과정에 대한 질적 연구.” 『기독교교육정보』. 37. 123-157.
- 채란 (2013). “감보디아 기독교초등학교의 교육실행과정에 관한 사례연구.” 석사학위논문. 이화여자대학교 대학원.
- 총신대학교 부속유치원 (2004). 『기독교 유아교육의 통합교육과정』. 서울: 학지사.
- 최정남, 임부연 (2003). “유아교사학습공동체의 성장과 발달에 관한 연구.” 『유아교육연구』. 33(5). 401-129.
- 한진옥(2013). “기독교초등학교의 문학 통합단원 개발 사례연구.” 석사학위논문. 한동대학교 교육대학원.
- 허정무(2011). “유아교사의 성장·발달에 대한 인식.” 『교육종합연구』. 09(1). 20-37.
- 황해익, 송주연 (2010). “좋은 수업에 대한 유치원 교사들의 이야기.” 『열린유아교육연구』. 15(3). 399-423.
- Albert E. Greene. (1998). *Reclaiming the future of christian education : a transforming vision*. 현은자·정희영·황보영란 역 (2000). 『기독교세계관으로 가르치기』. 서울:CUP.
- De Jong, Norman. (1969). *Education in the truth*. 신청기 역 (1985). 『진리에 기초를 둔 교육』 서울: 생명의 말씀사.
- Eavey, Benton. (1984). *Principles of teaching for christian teachers*. 박영호 역 (1984). 『기

- 독교교육의 원리』. 서울: 기독교문서선교회.
- Edlin, Richard J. (1999). *The cause of christian education*. 기독교학문연구회 교육분과 역 (2004). 『기독교교육의 기초』. 서울: 그리심.
- Elbaz, F. (1981). “The Teacher’s Practical knowledge:Report of a Case Study,” *Curriculum Inquiry*. 11(1). 43-71.
- John Calvin. (2006). *Institutio Christianae religionis*. 원광연 역 (2006). 『기독교 강요 (상)』. 서울: 크리스찬다이테스트.
- Knight, George R. (1980). *Philosophy and Education*, 박영철 역 (1987). 『철학과 기독교교육』. 서울: 침례신학대학출판부.
- Merream, S. B. (2002). *Qualitative research in Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- NCATE(1998). “Program Standards for Elementary Teacher Preparation(review and comment edition).” *NCATE(National Council for Accreditation of Teacher Education)*.]
- Overman, Christian and Johnson, Don. (2003). Making the connections : how to put biblical worldview integration into practice. 한국기독교대안학교연맹 역 (2007). 『진리와 하나 된 교육: 성경적 세계관에 따른 가르침의 실제』. 서울: 예영.
- Palmer, Parker J. (1998). *The courage to teach : exploring the inner landscape of a teacher’s life*. 이종인, 이은정 역 (2013). 『가르칠 수 있는 용기』. 서울: 한문화.
- _____ (1983). *To know as we are known : education as a spiritual journey*. 이종태 역 (2006). 『가르침과 배움의 영성』. 서울: IVP.
- Van Brummelen, Harro. (2002). *Steppingstones to curriculum : a biblical path*. 이부형 역 (2006). 『기독교적 교육과정 디딤돌』. 서울: 한국기독교학생출판부.
- Van Ruler, A. A. (1958). *The Greatest of these is Love*. Michigan: Eerdmans.
- Willys, Wesley R. (1990). *Developing the teacher in you*. 현은수 역 (2001). 『탁월한 교사』. 서울: 대한예수교장로회총회.
- Wolters, Albert M. (1985). *Creation regained : biblical basics for a reformational worldview*. 양성만 역 (2000). 『창조, 타락, 구속』. 서울: IVP.