

2010 한국육아지원학회 추계학술대회

놀이와 학습 : 미래를 위한 반성과 도전

- 일시 : 2010년 11월 6일(토) 09:00~16:30
- 장소 : 경원대학교 비전타워 영상 문화관
- 후원 : 경원대학교, 교문사, 창지사,
양서원, 공동체, 육아방송



한 국 육 아 지 원 학 회

The Korean Society for Early Childhood Education & Care

본 교재는 교문사의 지원으로 제작되었습니다.

모시는 글

회원 여러분 안녕하십니까?

한국육아지원학회는 『놀이와 학습 : 미래를 위한 반성과 도전』이라는 주제로 2010년 추계학술대회에 회원 여러분을 초대합니다.

유아 놀이의 중요성은 여러 학자들에 의해 이미 밝혀져 오고 있으나 최근 우리사회에서 고조되고 있는 지나친 조기학습의 열풍으로 인하여 유아들은 점차 놀이의 기회조차 잃어가고 있습니다. 이에 본 학회에서는 유아를 위한 놀이의 중요성과 그 본질적인 의미를 다 학문적인 관점에서 살펴보고, 유아교육 현장에서의 적용방안을 논의해 보고자 합니다. 특히 유아의 놀이를 신경심리학의 관점, 교육과정의 관점, 사회문화적 관점에서 조망해보고, 바람직한 유아교육과정의 실천방안도 함께 생각해 보는 자리를 마련 하였습니다.

바쁘신 중에도 회원 여러분들의 많은 관심과 참여를 부탁드립니다.

2010년 10월

한국육아지원학회장 정미라

학술대회 일정표

■ 사회 : 이현옥 (성결대학교 유아교육과 교수)

- 09:00~09:30 등 록
- 09:30~09:35 개회사
정미라 (한국육아지원학회 회장, 경원대학교 유아교육학과 교수)
- 09:35~09:50 축 사
이길여 (경원대학교 총장)
신경식 (육아방송 대표이사, 회장)
- 09:50~10:40 주제강연 I
부모와 유아교육자애의 도전: 유아의 학습은 놀이
오옥환 (이화여자대학교 교육학과 교수)
- 10:40~10:50 휴 식
- 10:50~11:35 주제강연 II
신경 심리학적 관점에서 본 놀이와 학습
송하나 (성균관대학교 아동학과 교수)
- 11:35~12:20 주제강연 III
교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습
엄정애 (이화여자대학교 유아교육과 교수)
- 12:20~13:40 점심 및 Young Scholar Session

■ Young Scholar Session [12:30 ~ 13:20]

시간	1 분과 (B104호) 사회: 권정윤 (성신여자대학교 유아교육과 교수)	2 분과 (B105호) 사회: 이춘자 (침례신학대학교 유아교육과 교수)
12:20 ~ 12:40	한국 예비유아교사들이 구성하는 놀이의 의미에 관한 질적 연구 안수영 (성신여자대학교 유아교육과 강사)	미혼 양육모의 영아양육과정에 관한 문화 기술적 연구 윤장숙 (명지대학교 사회복지과 강사)

12:40 ~ 13:00	만 2세 영아의 사회정서발달 평정척도 개발 김호인 (은평구보육정보센터장)	초기 문해기술이 유아의 단어읽기와 단어쓰기에 미치는 영향 : 연령 및 가정의 사회경제적 지위별 분석 최은영 (건국대학교 교직과 강사)
13:00 ~ 13:20	셋별 유치원 만 4세 유아들의 웃음에 대한 문화 기술적 연구 차영숙 (창신대학 유아교육과 강사)	그림책을 이용한 음악활동이 유아의 음악 창의성, 음악적성, 읽기능력에 미치는 영향 백지혜 (성신여자대학교 유아교육과 강사)

■ 사회 : 이명희 (중부대학교 유아특수교육과 교수)

13:40~14:25 주제강연 IV
사회문화적 관점에서 본 놀이와 학습
 전홍주 (배재대학교 유아교육과 교수)

14:30~15:50 놀이와 교육과정의 실천

시간	1 분과 (영상 문화관) 사회: 이현숙 (경북대학 유아교육과 교수)	2 분과 (계단강의실 B103) 사회: 배인자 (우송대학교 유아교육과 교수)
14:30 ~ 15:10	놀이로 키우는 창의성 박정선 (명지전문대학 유아교육과 교수) 김준희, 김진수 (명지전문대학 부속 명지유치원 교사)	놀이를 위한 교육환경 박희숙 (강남대학교 유아교육과 교수) 유지선 (강남대학교 부설 유치원 원감)
15:15 ~ 15:50	인성 및 사회성과 놀이 조경자 (호서대학교 유아교육과 교수) 신혜진 (호서대부속유치원 원감)	놀이에 기초한 평가 안경숙 (호원대학교 유아교육과 교수)

16:00~16:30 종합토론
 신은수 (덕성여자대학교 유아교육과 교수)

16:30 폐 회

목 차

주제강연 I	부모와 유아교육자への 도전 : 유아의 학습은 놀이	11
	오옥환 (이화여자대학교 교육학과 교수)	

주제강연 II	신경 심리학적 관점에서 본 놀이와 학습	35
	송하나 (성균관대학교 아동학과 교수)	

주제강연 III	교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습	47
	엄정애 (이화여자대학교 유아교육과 교수)	

주제강연 IV	사회문화적 관점에서 본 놀이와 학습	59
	전홍주 (배재대학교 유아교육과 교수)	

》》》 놀이와 교육과정의 실천

「1 분과」

- 놀이로 키우는 창의성 71
박정선 (명지전문대학 유아교육과 교수)
김준희, 김진수 (명지전문대학 부속 명지유치원 교사)
- 인성 및 사회성과 놀이 87
조경자 (호서대학교 유아교육과 교수)
신혜진 (호서대부속유치원 원감)

「2 분과」

- 놀이를 위한 교육환경 101
박희숙 (강남대학교 유아교육과 교수)
유지선 (강남대학교 부설 유치원 원감)
- 놀이에 기초한 평가의 효과적 실행을 위한 기초 연구 : 유아교사의 인식과 실행 경험이 주는 의미 121
안경숙 (호원대학교 유아교육과 교수)

>>> Young Scholar Session (I)

- 한국 예비유아교사들이 구성하는 놀이의 의미에 관한 질적 연구 137
안수영 (성신여자대학교 유아교육과 강사)
- 만 2세 영아의 사회정서발달 평정척도 개발 144
김호인 (은평구보육정보센터장)
- 셋별 유치원 만 4세 유아들의 웃음에 대한 문화 기술적 연구 150
차영숙 (창신대학 유아교육과 강사)

>>> Young Scholar Session (II)

- 미혼 양육모의 영아양육과정에 관한 문화 기술적 연구 159
윤장숙 (명지대학교 사회복지과 강사)
- 초기 문해기술이 유아의 단어읽기와 단어쓰기에 미치는 영향 169
: 연령 및 가정의 사회경제적 지위별 분석
최은영 (건국대학교 교직과 강사)
- 그림책을 이용한 음악활동이 유아의 음악 창의성, 음악적성, 읽기능력에 미치는 영향 180
백지혜 (성신여자대학교 유아교육과 강사)

■

■

주제 강연 I

부모와 유아교육자에의 도전: 유아의 학습은 놀이

오 욱 환(이화여자대학교 교육학과 교수)

부모와 유아교육자への 도전: 유아의 학습은 놀이

오옥환¹⁾(이화여자대학교 교육학과 교수)

I. 유아를 위한 도전과 응전

어느 해 11월 말 진눈깨비가 내리는 날 버스 안에서, 나는 휘날리는 진눈깨비에 흠뻑 빠져서 혼자 중얼거리며 시를 짓는 어린 소년에게 매료되어 있었다. 내가 대중교통을 기꺼이 애용하는 까닭은 바로 이러한 장면을 보는 즐거움에 있다. 그러나 이 즐거움은 순식간에 사라져버렸다. 금욕주의자(禁慾主義者)를 연상시키는 젊은 어머니가 어린 시인을 야단쳐서 앉히고는 a는 apple, b는 banana, c는 cucumber 등으로 영어단어를 암기시키기 시작하였다. 나는 사과, 바나나 그리고 오이를 그 어머니에게 세게 던지고 싶은 충동을 억제하기 어려웠다. 그 이유는 그 어머니가 어린 시인을 죽이고 있다고 확신했기 때문이었다.

감수성이 풍부하고 시정(詩情)을 가진 어머니라면 어린 시인과 함께 시를 쓸 것이며, 그 수준에 이르지 못했더라도 애정을 가진 어머니라면 모처럼 얻은 자연의 경이로움을 아이가 맘껏 즐기고 느끼도록 내버려 둘 것이다. 영어 단어의 암기는 다른 때에도 할 수 있지만, 진눈깨비 내리는 거리와 차창에 흐르는 빗물에 대한 어린 시인의 서정은 나중에 재현할 수 없다. 더욱이 시심(詩心)을 무참히 짓밟힌 어린 시인은 “삶이 즐겁지만은 않다”는 냉엄한 현실을 너무 일찍부터 깨닫게 되었을 것이다. 이 소년은 공부로 ‘자유의 박탈 곧 외부로부터의 강제’로 인식할 것이며, 영어를 ‘엄마는 좋아하지만 자신을 못살게 만드는 외국어’로 기억할 것이다. 성장하면서 시심이 다시 살아나고 억누를 수 없게 될 때면, 더 이상 어리지 않은 이 소년은 자아를 찾기 위해서는 어머니를 하루빨리 떠나야 한다고 결심하게

1) 오옥환 120-750 서울시 서대문구 대현동 11-1 이화여자대학교 사범대학 교육학과
e-mail: oookwhan@ewha.ac.kr homepage: <http://home.ewha.ac.kr/~oookwhan/>

될 것이다.

참으로 교육적인 어머니라면 소년의 시적 흥얼거림을 일시와 장소까지 곁들여 적어줄 것이다. 나는 소년 시인의 시심을 내 나름대로 재구성해보았다. 이 시에는 어머니와 함께 한 소중한 추억이 담겨 있다.

진눈깨비

와 비가 온다.

어 아닌데 눈이 온다

어 아닌데 비가 오는데

비눈이 온다.

엄마 이게 뭐야?

엄마는 이게 진눈깨비란다.

진눈깨비가 도깨비처럼 온다.

한국에는 어린 시인들이 일찍부터 강제된 학습과 특기와 영어로 자녀들을 출세시키려는 어머니들에 의해서 시감(詩感)을 박탈당하고 있다. 그렇다고 한국사회에 영어를 능통하게 구사하는 지식인들이 넘쳐나는 것도 아니다. 사생결단하듯 영어에 매달림으로써 영어컴플렉스는 오히려 만연되고 확산되고 있다. 우리들은 어린 시인, 화가, 발명가, 사상가, 과학자를 이른 죽음에서 구해내어야 한다. 이들에게 자신들의 인생을 주도하며 살 수 있는 천부의 권리를 되돌려주어야 한다.

한국에서는 특기, 적성, 영어, 학업 등의 선행 습득에 집착하는 부모들과 이들의 요구를 기관의 사활(死活), 위세(威勢) 등과 관련지우는 유아교육기관 곧 유치원과 어린이집, 그리고 이러한 추세를 영리와 직결시켜 이익을 극대화하려는 교육사업체의 절묘한 타협과 협상에 의해, 유아들이 ‘즐거움으로서의 배움’(learning as joy)을 철저히 박탈당하고 있다(출판년도순으로 이정화·정선아·이명조, 2003; 이정화·정선아, 2004; 김영명·서영숙, 2006; 최광희·이연승, 2006; 홍순옥·허명순, 2007; 이미화·김은영, 2008; 임은성·김연화·한세영, 2008; 엄정애, 2009). 이러한 추세는 급속도로 확산되고 심화되어 가고 있다.

한국사회에는 앞으로 실존적이며 주체적일 뿐만 아니라 스스로 행복한 시인, 화가, 학자 등이 없고 출세만 추구하는 기능적 직업인들이 차고 넘치게 될 것이다. 학업성적, 학력,

학벌 등으로 자녀들을 출세시키려는 집념의 부모들에 의해서 자율성과 독창성이 철저히 통제되고 일상생활이 관리되어 길러지는 아이들이 실존적일 수 없고 주체적일 수도 없다. 어린 시절부터 상상력을 구속받고 궤도(軌道) 위의 운행과 같은 일상을 강요받은 사람들은 독창적, 창조적, 획기적, 혁신적일 리가 없을 뿐만 아니라 행복할 리도 없다. 한국의 부모들은 자녀들의 미래를 유토피아처럼 설정함으로써 자녀들로부터 현재의 행복은 물론이며 일상까지도 포기하게 만든다. 부모는, 지극히 추상적이고 모호한 무한(無限) 출세를 자녀가 미래에 도달해야 할 목표로 설정함으로써, 준비기간이 될 수밖에 없는 ‘자녀의 현재’를 관리, 통제, 그리고 강요로 채운다.

나는 이 학회가 “교육이라는 이름 아래 불행으로 내몰리는 유아들을 구원하기 위한 모임”이라고 생각하고 주제발표를 수락하였다. 그리고 나는 요청받은 주제를 “현실적 필요에 집착하는 부모와 유아교육자의 도전에 대한 미래적 이상을 추구하는 유아교육학자의 응전”으로 구체화하였다. 학습지공부, 특기교육, 영어교육 등으로 유아들을 닦달하는 도전자들로부터 유아들을 구해내어 본연의 자리로 되돌림으로써 교육을 고수해야 하는 유아교육학자들은 배수진(背水陣)을 치고 사생결단의 치열한 장기전을 각오해야 한다. 그 이유는 학습지공부, 특기교육, 영어교육 등은 영리를 목적으로 하는 사람들에게 의해 치밀하게 준비되고 전략적으로 실행되고 있기 때문이다. 유아교육학자들과는 다르게, 유아교육기관을 운영하는 도전자들은 소득원을 창출해야 한다. 이 도전자들은 성공했을 때는 상당한 이익을 확보할 수 있지만 실패했을 때에는 엄청난 손실을 피할 수 없기 때문에 필승의 의지를 갖고 있다. 이들은 자신들의 주장을 지원해줄 지적 인력과 정치적 인맥을 발굴하는 데 소홀함이 없다.

유아교육자와 유아교육학자 사이의 도전과 응전은 초중등 학교와 사설 학원 간의 경쟁과 갈등보다 더 치열할 수밖에 없다. 이 도전과 응전에서 유아교육학자는 매우 불리하다. 그 이유는 학교에 해당하는 유치원과 어린이집이 유아교육학자들의 편에서 멀어지고 있기 때문이다. 부모는 현실에 몰입하는데, 유아교육학자는 미래를 전망한다. 한편, 유아교육자는 기관과 자신의 이익을 추구하지만 유아교육학자는 유아들의 미래를 우려한다. 유아교육자들은 부모들이 원하는 것들을 손에 쥐어주는데, 유아교육학자는 구름을 잡는 듯 이상을 편다. 부모와 유아교육기관은 현실성을 중시하고 실제적 성과를 중시하기 때문에 쉽게 결탁할 수 있다. 부모는 자녀를 학습시키는 과제를 유아교육기관에 위임함으로써 자녀와의 힘겨운 갈등을 피할 수 있고, 유아교육기관은 부모의 이러한 욕구와 요구를 기꺼이 수용함

으로써 유아들을 유인할 수 있다. 부모와 유아교육기관은 상대의 요구를 충족시킴으로써 결속하는데, 유아교육학자들은 이들 모두를 비판함으로써 이들이 공동전선을 펴게 만든다.

한국사회는 교육출세론이 시민종교(civil religion)로서 그 어떤 종교보다도 일상에 훨씬 깊숙이 스며들어 있다(오욱환, 2000). 한국인들은 교육출세론을 직·간접적으로 생생하게 경험함으로써 세속종교처럼 맹신하며 자녀와 자신을 일심동체(一心同體)로 확신함으로써 자녀들의 선행학습에 혼신을 다하고 있다. 유아교육기관들은 이처럼 자녀의 교육을 위해 불타고 있는 부모들의 요구를 한편에서는 영리를 위해 이용하고 다른 한편에서는 기관의 존속을 위해 불가피하게 수용해야 한다. 유아교육학자들은 부모들과 유아교육기관 경영자들의 절박함보다 더 강력한 절박함으로 이들에게 설명하고 이들을 설득해야 한다. 이 과제를 성공적으로 수행하지 못하면, 유아교육학자들은 교육현장에서는 활용되지 않는 공허한 메시지를 광야의 선지자들처럼 대학에서 그리고 학회에서 설교하듯 전달하고 교류해야 한다. 이러한 결과는 한국교육계의 치명적인 현실 곧 이론과 현실의 괴리와 대학과 교육현장의 분리를 의미한다.

일부 유아교육기관들이 학습지공부 때문에 유아들로부터 ‘놀이를 통해서만 배우고 즐길 수 있는 기회’를 박탈하고 교육효과를 극대화 할 수 있는 결정적인 시기를 허송하고 있다. 이처럼 안타까운 사태임에도 불구하고, 해결의 가능성은 있다. 왜냐 하면, 학부모들로 하여금 이러한 교육이 잘 못 된 것임을 깨닫게 하고 이상적이거나 정상적인 유아교육기관들을 소개할 수 있기 때문이다. 그러나 대부분의 유아교육기관들이 비교육적이며 비인간적인 훈련과 같은 수업을 고수한다면, 이 사태는 개인적 수준의 곤경이 아니라 사회적 쟁점의 단계로 접어드는 것이다. 오늘날의 현실은 학부모들이 자녀교육을 위해 좋은 유아교육기관을 고를 수 있는 여지가 별로 없다. 대부분의 유아교육기관들이 유아들을 학습지공부로 ‘결정적일 뿐만 아니라 최적의 학습 기회’를 박탈하고 있기 때문이다. 대학부설유치원들과 의식 있는 유아교육자들에 의해 운영되는 극소수의 유아교육기관들을 제외한 거의 모든 유아교육기관에서 훈련과 같은 선행학습이 이루어지고 있다.

어린 자녀에게 맘껏 뛰놀면서 삶과 배움의 즐거움을 만끽케 하고 싶은 부모들조차도 ‘쫓아서 넣기’ 방식의 보습학원이나 재수학원(cram school)처럼 학습이 군사훈련처럼 강요되는 유아교육기관을 피하기 어렵다. 선택할 수 있는 여지가 없다면, 강제되고 있음과 다르지 않다. 유아교육기관에서의 학습지공부는 초중등교육 단계로 비유해서 말하면, 사교육의 공교육 점령 곧 학원이 학교를 접수한 상황과 유사하다. 부모와 유아교육자가 한편이 되고

유아교육학자가 상대편이 되어 벌어지는 도전과 응전은 교과과정의 선택(選擇)이나 효율(效率)을 두고 벌어지는 경쟁이 아니며 유아의 실존과 미래를 두고 벌이는 선악(善惡)의 투쟁이다.

II. 놀이: 구상, 자유, 행위, 선택 그리고 실존

교육학자들은 교수(teaching)와 학습(learning)을 인과적(因果的)으로 연결함으로써 “교수(teaching)에 의해서만 학습(learning)이 가능하다”고 확신해 왔다. 이 확신 때문에 교육학은 가르침에 너무 치중되었으며 배움이나 깨달음이 경시되거나 무시되어 왔다. 그래서 배움과 깨달음을 더욱 중요하게 생각하고 스스로의 노력으로도 충분히 이룰 수 있는 성인교육이나 평생교육에서도 제도와 기관을 통해서만 가르치려고 든다(오욱환, 2007). 인간이 출생 이후 강력하게 표출하는 욕구와 요구는 호기심이다. 아이들의 지적 호기심과 탐구심은 어떤 성인들도 상대하여 감당하기 어려울 정도이다. 아이들의 지칠 줄 모르는 지적 호기심을 주목한다면, 교육학은 가르침보다는 배움을 중심으로 재구성해야 한다. 교육의 실패는 가르침에 편중함으로써 야기되었을 가능성이 많다.

유아교육기관에서 놀이를 그 어떤 교과과정보다 중요하게 제공해야 하는 이유들 가운데 하나는 아이들이 스스로 궁금해 하고 탐구하는 행위야말로 진정한 의미에서 교육이기 때문이다. 놀이는 아이들에게 문제제기, 탐구, 해결 또는 재시도 등 일련의 학습을 스스로 진행하게 한다. 야외로 아이들을 데리고 나가보면, 아이들의 끊임없는 질문공세에 지칠 것이다. 핀란드 유아교육기관에서는 눈이나 비가 오는 곳은 날에 유아들을 의도적으로 데리고 나가 눈비를 맞게 한다. 아이들의 학습을 중요하게 생각한다면, 변화하는 자연을 경험하게 하는 시도는 너무나 당연한 프로그램이다. 비나 눈은 자주 오지 않고 다양한 변화를 초래하기 때문에 아이들의 호기심을 자극하는 상황을 더 많이 연출해준다.

놀이는 아이들로 하여금 스스로 구상하게 하고 선택하게 하며 의지와 의식에 의해 행위(行爲)하게 한다. 정교한 학습지는 반사적 행동(行動)을 유발하도록 제작된다. 행동주의 심리학에 근거하여 만들어지는 학습지는 외부의 보상에 크게 의존함으로써 아이들을 타율적으로 만든다. 더욱이 아이들로 하여금 미리 준비된 정답에 맞추게 하고 칭찬 받도록 제작된 학습지는 지식의 원천인 호기심과 탐구심을 박탈하며 깊은 숙고(熟考)가 요구되는 문제

상황을 제공하지 않는다. 교실에서 제공되는 놀이 도구나 기구를 주목해보자. 교육적으로 가치가 높은 도구나 기구는 상당히 단순하며 아이들로 하여금 구성하거나 동작하게 만들어져 있다. 놀이 활동을 위한 도구와 기구가 단순한 이유는 아이들로 하여금 마음껏 구상하도록 하기 위해서이다. 단순한 모형일수록 구상과 실행에 의해서만 의미 있는 유형 골집이나 자동차가 만들어진다. 나무로 만들어진 지극히 단순한 모양의 자동차를 가지고 놀려면, 아이들은 상황을 설정해야 하고 자신들의 정신과 육체를 통합하여 자동차를 운전해야 할 뿐만 아니라 음향효과까지도 가미해야 한다. 이러한 교육효과는 정교하게 만들어진 전자 칩으로 조작되는 전동자동차에서는 구할 수 없다.

놀이의 경우, 아이들이 구상(構想: conception)하고 실행(實行: execution)해야만 어떤 유형으로 창출된다. 아이들은 스스로 구상하고 실행하여 작품(作品)을 완성한 후에는 환호한다. 그 이유는 성취감을 느꼈기 때문이다. 이러한 성취 경험들을 쌓으면서, 아이들은 '일 같기도 하고 놀이 같기도 한 활동'을 하면서 긍정적인 직업관을 갖게 된다(Csikszentmihalyi and Schneider, [2000] 2003). 이러한 작품이 집단 활동에 의해 완성되었을 경우에는 그 성취감이 더 크기 마련이다. 함께 생각하고 만드는 과정은 아이들로 하여금 건전한 사회인으로 성숙하게 하는 소중한 경험이다. 이러한 경험은 학습지를 통해서 얻기 어렵다. 학습지공부는 아이들로 하여금 성인의 인정을 갈구하게 만든다. 학습지는 주어진 문제에 대한 정답을 맞게 하고 외부의 평가를 받게 만든다. 아주 어린 시절부터 '정답맞추기' 공부에 익숙해지면서 수동적이고 의존적인 성인으로 길러지게 된다.

교사들이 아이들에게 문제를 주고 풀게 만드는 폐쇄적인 교실은 자본가에 의해 노동력을 착취당하는 노동현장과 아주 비슷하다. 자본주의 체제가 비(非)인간적이라고 비판되는 이유는 자본가에 의해 노동자의 임금이 착취되는 점 외에도 노동에서 구상이 배제되고 실행만 강요됨으로써 노동과 인간관계로부터 소외되는 데에도 있다(Braverman, [1974] 1998). 구상이 배제된 학습은 기능의 숙달과 크게 다르지 않다. 오늘날 한국 교육의 최대 약점은 구상이 배제된 채 지식의 축적을 위한 실행에 치중하고 있는 현실이다. 국제학력평가비교(PISA, TIMMS 등)에서 한국의 학생들은 세계 최고 수준의 점수를 받고 있지만 공부를 싫어하는 측면에서도 외국 학생들의 추종을 불허하고 있다. 한국 학생들이 배움으로부터 소외되어 있다는 현실은, 즐겁지 않은 일에서 창조적인 성과가 나올 리 없으므로, 한국의 미래가 밝지 않음을 예견하게 한다.

교육학자들은 “왜 가르쳐야만 배운다고 확신하는지”를 자문해보아야 한다. 학습과 터득

은 가르치지 않아도 충분히 가능하다. 학급장면에서 수업의 실패는 교사가 효과적이면서 능률적으로 가르치려고 드는 데 있다. 교육학은 학생들이 어떻게 배우는지에 대해 관심을 먼저 그리고 더 많이 가져야 한다. 따라서 “수업참관은 학생들 뒤에서 교사를 관찰하지 말고 학생들의 옆과 앞에서 학생들을 주시해야 한다”(사토마나부, [2000] 2006)는 주장은 매우 설득력이 있다. 놀이를 통해 지적 호기심과 즐거움을 추구하는 아이들과 학습지를 통한 공부로 답답 받는 아이들을 주목하고 비교해보면 어떤 방법이 더 교육적이며 인간적인지를 쉽게 판단할 수 있다. 답답하고 재촉하는 교육은 피억압자를 교화시키기 위한 훈련과 크게 다르지 않다(Freire, [1970] 1983). 놀이 활동을 하는 아이들에게는 교사가 필요 없다. 스스로 묻고 배우고 터득하는 데 열중하기 때문이다. 그러나 학습지를 공부하는 아이들은 교사의 권위와 권력 그리고 통제력이 학습효과에 직접적으로 영향을 미친다.

자녀의 학업성적, 학력, 학벌에만 관심을 갖는 부모들에 의해서 한국의 아이들은 쫓기고, 답답 받고, 감시당하고 있다. 유아들만 그러한 처지에 있는 게 아니다. 초중등 학생들은 물론이며 재수생들도, 입시학원들이 즐비한 학원가에 가보면 스토키(stalker)같은 어머니에 의해 감시받고 조종되고 있다. 감시받는 사람들은, 그 상황이 어떻게 일어났든 그리고 무엇을 목적으로 하든, 피하려는 욕구를 갖게 된다. 교육을 통해 자녀를 출세시키려는 집념의 부모들은 곧 거의 모든 한국의 부모들은 자녀의 미래를, 심지어 직종과 직위까지 예정해놓고 그에 필요한 조건들을 구비하는 데 혼신을 다한다. 부모들의 애정이 듬뿍 담긴 합리적이고 의지적인 계획을 거부할 수 있는 자녀들은 거의 없다. 그러나 그러한 계획 아래 추진되는 일과들은 자녀들의 실존을 거부하고 남의 인생을 살게 만든다. 이 자녀들은 나이에 따라 이에 대처하는 전략을 달리 구사한다. 잠에서 깨어나지 않으려 하거나, 몽상의 세계로 빠져들거나, 심리적으로 또는 실제로 가출하거나, 부모에 정면으로 도전하거나 심지어 자살에 이르기도 한다.

애정을 듬뿍 담기만 하면 상대방이 좋아할 것이라고 확신해서는 안 된다. 선호도는 외부의 호의나 애정에 의해서보다는 내부의 감성, 의식, 의지에 의해서 결정된다. 예컨대, 세상에서 가장 맛있는 것들은 최대의 애정을 담은 것들일 수 있다. 여고동창회 모임이 약속되어 있는데 시어머니가 애정으로 마련하고 초대하여 함께 하는 저녁식사, 오래 전부터 잔뜩 기대해 온 고향친구들과의 술판이 약속되어 있는데 아내가 정성을 들여 준비했다며 호출한 술상, 또래들과 어울려 동네 구멍가게에서 과자를 사먹으려는데 어머니가 불량식품이라면서 요리책을 탐독하여 팟 흘리면서 만들어준 과자 등이 이에 해당한다. 이 사랑과 정

성이 담긴 음식들이 맛있는 이유는 선택이 철저히 배제되고 강제로 먹어야 되기 때문이다. 똑같은 물이지만, 상황에 따라 물로 생명을 얻을 수 있고, 갈증을 해소할 수도 있으며, 고문을 당할 수도 있다. 부모에 의해 미래가 예정되고 현재가 관리되는 아이들은 ‘궤도행진’이나 ‘외줄타기’ 인생을 살 가능성이 아주 많다. 선택이 배제되고 강제가 시행되는 상황에서는 그 어떤 일도 즐거울 수 없으며 의미가 있을 리도 없다.

자신의 인생으로부터 소외된 아이들은 자신의 인생을 구상하지 못하고 타인에 의해 구상된 인생을 실행만 하는 어른으로 성장하며 실존적 자아를 갖지 못한다. 소외는 구상 기회, 능력, 의지 등이 상실되었을 때에는 필연적으로 일어난다. 자아를 상실한 인생은 무의미하다. 부모들은 자녀들이 인생을 구상하고 실행할 수 있도록 심리적 탯줄도 끊어주어야 한다. 어느 누구나 자신의 인생을 살아간다. 인생살이를 수레끌기로 비유해보면, 부모가 자녀교육을 어떻게 해야 하는지 시사를 받을 수 있다(오옥환, 2008b: 254). 자녀들은 자신들의 인생수레를 끌고 간다. 자녀들이 수레를 끌고 가는 속도가 너무 느리고 방향이 잘못되었더라도 부모가 자녀 대신 자녀의 인생수레를 끌고 가서는 안 된다. 부모는 고작 뒤에서 밀어주는 정도를 넘어서 수레를 끌고 넘어서서도 안 된다. 밀어주기도 매우 제한하여야 한다. 끌고 가는 아이의 속도보다 더 빨리 밀어서도 안 되며 뒤에서 방향을 틀어서도 안 된다. 그렇지 않으면, 아이는 넘어지거나 자빠진다. 이러한 이유 때문에 부모되기(mothering and fathering)나 자식농사가 가장 어렵다고 말한다.

자녀들의 인생을 관리하는 부모는 교육적인가? 또는 높은 자녀교육열을 가진 한국의 부모는 교육적인가? 나는 한국 부모들이 자녀들에게 교육적이라고 하는 데 대해 동의하지 않는다. 그들은 매우 열성적인 훈련관(trainer)일지는 모르지만 진정한 교육자(educator)와는 거리가 멀다. 그들은 자신들이 설정한 목표에 이르게 하는 데에는 효율적일지라도 자녀의 목표를 인정하고 달성하도록 지원하는 데에는 소극적이거나 회피적이다.

‘놀다’는 “놀이나 재미있는 일을 하며 즐겁게 지내다”, “직업이나 일정한 일이 없이 지내다”, “어떤 일을 하다가 일정한 동안을 쉬다” 등으로 풀이된다(NAVER 국어사전). 유아들에게 놀이는 일이고 학습이며 생활이다. 놀고 있는 유아들은 일자리를 잃고 지내는 실직자들이 아니며, 일하다가 휴식을 취하고 있는 노동자가 아니다. 놀고 있는 아이들은 지적 호기심을 발동하여 구상하고 실행하고 있다. 예컨대, 단순한 도구를 갖고 노는 유아들도 성취함으로써 기뻐하며 실패함으로써 좌절할 뿐만 아니라 성공했을 때에는 새로운 도전을 시도하며 실패했을 때에는 다시 구상하고 실행한다. 이러한 과정을 통해서 유아들은 인지

적 구조를 구축하고 확대하며 의지력을 강화시킨다. 어린 시절에 맘껏 뛰는 아이가 무력한 성인으로 성장할 가능성은 아주 적다.

아이들은 놀이를 통해 생산하고 즐긴다. 유아들에게 놀이를 빼앗는 행위는, 그 누구에 의해 자행되든 곧 부모이든, 유아교육기관 교사이든, 유아교육학자이든, 폭력을 행사하는 것이다. 아이에게서 선택의 기회를 빼앗는 것은 구상을 제거하고 실행만 하게 만드는 것이므로, 그들이 누구이든, 노동자들을 착취하는 고용주와 다름이 없다. 이러한 폭력과 착취는, 아이들이 거부할 수도 없고 저항할 수도 없다는 사실과 그 영향이 평생 동안 지속된다는 사실 때문에, 그 어떤 수준이나 유형의 폭력이나 착취보다도 치명적이다.

부모는 아이를 가질지 아니면 갖지 않을지를 선택할 수 있다. 그러나 어떤 아이를 가질지를 선택할 수는 없다. 따라서 아이가 태어났을 때에는 그 아이의 실존을 침략해서는 안 된다. 한편 어떤 아이도 출생 여부를 선택할 수 없었으며 어떤 부모를 가질지를 생각해보지 않았다. 출생 여부를 선택하지 못한 채 태어난 아이들은 그 이유만으로도 출생 이후에는 자신들의 인생을 선택할 수 있어야 한다. 아이들에게 선택권을 주지 않는다면 부모는 자녀의 인권을 침해하는 것이다. 유아들에게 놀이의 기회를 충분히 주고 다양한 놀이를 제공하는 행위는 유아들로 하여금 자신들의 인생을 현명하게 선택할 수 있도록 돕는 것과 같다.

교육이 성공하려면 수업이 제대로 이루어져야 한다. 교육개혁은 배움이 이루어지는 생생한 현장과 배움의 주체 곧 교실과 학생을 외면하고 그 바깥을 대상으로 할 때 실패한다. 핀란드의 교육이 성공하고 있는 이유는 학생들의 배움을 절대적으로 중요하게 고려하기 때문이다. 비가 오거나 눈이 올 때, 핀란드 유치원은 아이들을 바깥으로 데리고 나간다. 한국 유아교육기관들이 창문을 굳게 닫고 학습지공부에 더 심혈을 기울인다면, 한국의 유아들은 핀란드 유아들보다 불행할 수밖에 없으며 창의적일 리가 없으며 환경적응력도 떨어질 수밖에 없다. 교육개혁은 학생들이 제대로 배우고 있을 때라야 성공한 것이다. 비나 눈이 오는 날 나들이 한다고 유아교육기관을 비방하거나 항의하는 부모들이 있다면, 유아교육기관은 이들에게 나들이의 교육적 효과를 충분히 설명함으로써 설득할 수 있어야 한다.

부모의 자녀 취학학교 선택제가 학교교육의 질적 향상을 가져올 것이라는 기대(Chubb and Moe, 1990)는 유아교육기관교육 사례들을 통해 허구임이 증명될 수 있다. 학교의 교육적 황폐화는 학교 자체의 산물이기보다는 부모의 요구에 의한 결과일 수 있다. 유아교육

기관의 학습지공부 때문에 유아들은 가족 이외의 타인들과의 첫 만남부터 제쳐버리거나, 따돌리거나, 무뎌버려야 할 경쟁자들로 시작하게 된다. 이 유아들은 유아교육기관에서 학습지 점수로 경쟁함으로써 놀이친구를 만날 수가 없다. 유아교육이 학습지공부로 점철된다면, 더 나은 학습효과를 위해서 임신부들이 태교를 위해서 학습지로 공부해야 하는 사태로 이어져야 마땅하다. 태교 때는 왜 좋은 음악을 듣고 좋은 생각을 많이 해야 하는가? 이는 태어날 아이들이 가능한 빨리 교과학습을 해야 하는 상황과 걸맞지 않다. 태어날 자녀들의 학습지공부 효과를 높이려면 임신부들조차도 음악을 감상하거나 즐거운 시간을 보내서는 안 되며 통제된 상황 아래에서 학습지를 가지고 열심히 공부해야 한다.

유아교육 단계가 추후 학업성적, 학력, 학벌을 좌우한다고 인식될 경우에는, 유아교육기관의 교육비는 다양한 항목들이 추가되면서 실질적으로 상승하게 된다. 부모들이 자녀의 유아기 교육을 위해 투입하는 비용은 공시된 금액과 커다란 격차가 있다. 서울의 경우, 유아교육기관 교육비가 쉽게 월 100만원을 넘어서고 있다. 유아 교육의 필수화는 이 단계의 교육이 공교육화하더라도 그 비용을 지속적으로 상승시킨다. 이러한 현상은 국가별로 차이가 없다. 미국 일리노이 주(州) 시카고 시(市)에 소재한 공립학교 교육구의 유아 종일반 등록금이 일리노이대학교의 등록금보다 더 많아 연간 6,500달러에 이른다고 한다(Warren, [2003] 2004: 62). 한국의 경우, 월 100만원의 교육비는 한 학기로 환산할 경우 600만원에 이르므로 대학등록금보다 오히려 비싸다.

부모들은 자녀의 교육에 투입되는 비용에 대해서는 수익률(가격 대비 가치)보다는 효과의 크기에 더 집착함으로써 매우 비효율적인 판단을 한다. 심지어 교육비가 비싸면 ‘명품 교육’이 시행되는 것으로 간주하기도 한다. 유아교육이 비교육적으로 이루어지고 있고 이러한 사태가 부모와 유아교육자들의 의지, 실제적 이익, 확신 등에 의한 선택에 의해서 발생했다면, 이에 대한 대책은 참으로 막연할 수밖에 없다. 유아교육의 공교육화는 이 시점에서 논의될 필요가 있다. 유아교육의 공교육화는 유아교육의 공론화(公論化)를 이끌어낼 수 있다. 만약 교육 프로그램을 세 살 때부터 시작해야 한다고 사람들이 믿는다면, 아이들이 다섯 살이나 여섯 살이 되도록 기다렸다가 공립학교 교육을 시작해야 할 이유가 있는가? 공교육을 시작해야 할 시점은 심리발달 이론에 의거해야 하는가? 아니면, 사회문화적 상황에 따라 결정되어야 하는가? 심리발달은 사회문화적 상황과 무관한가? 이와 같은 질문들이 제기하고 논의할 시점이 다가오고 있다.

유아기에는 한국인들이 그토록 목매어 공부하는 시기가 아니다. 유아들의 학습결손을

우려하는 질문에 대해, 핀란드 플로라보육원의 키르쉬 원장은 다음과 같이 말하였다. “글자를 정확하게 쓸 수 있도록, 소리 내어 책을 읽을 수 있도록 체계적으로 가르치는 것은 의무교육(초등교육을 의미함)에서 할 일이다. 취학 전 교육(학령전 교육 곧 유아교육을 의미함)에서는 학습 동기를 부여하는 일을 한다. 그리고 개인의 수준에 알맞은 지원을 제공해 간다. …… ‘다른 애들보다 더 수준 높은 것을 우리 아이에게 가르치고 싶다’는 욕심은 기본적으로 핀란드 학부모에게는 없다” (괄호 안 내용 추가하고 높임말을 평문으로 바꿈) (마스다 유리야 ([2008] 2010: 37).

『부모잡언』에서 영국의 저술가 템플라는 부모들에게 자녀들을 닦달하지 말라고 다음과 같이 충고한다.

“삶이 오직 레슨과 연습, 과외로만 이어지는 아이들은 알 것이다. 그 아이들에게 며칠만 혼자 앉아서 생활해보라고 하면 과연 어떻게 반응할 것 같은가? 가령 한적하고 아름다운 산이나 해변, 시골의 어느 들판으로 휴가를 떠난다면? 너무 막막해 어찌할 바를 모를 것이다. 그런 아이들은 혼자서 어떻게 시간을 보내야 할지 알지 못하고, 그렇게 하는 법을 한 번도 배워 본 적이 없으니까. 그런 식으로 어른이 되면 삶은 더욱 힘들어질 것이다. 여유롭게 시간을 보내는 법을 배운 적이 없으니 여유를 즐길 능력이 있을 리 없다.” (Templar [2008] 2010: 26-27)

지금 유아들이 부모들이 생각하는 ‘공부 아닌 것’에 진지하다면 그 아이는 제대로 살 준비를 하고 있을 가능성이 많다. ‘헛똑똑이’보다 열심히 그리고 다양한 경험을 거리낌이 없이 해보는 아이들의 미래가 더 행복하고 밝다. 세상에는 학업성적이 높지 않더라도 할 수 있는 중요하고 의미 있는 일이 너무 많다. 어머니들은 ‘하라는 공부’는 안하고 딴 짓만 한다고 나무란다. 어머니들이 ‘하라는 공부’에 가장 가까운 공부는 소위 ‘고등고시공부’다. 이러한 공부를 통해서 출세한 사람들은 극소수일 뿐만 아니라 이들이 스스로 행복하고 다른 사람들을 행복하게 만들고 있다고 말하기 어렵다.

공부는 안 하고 열심히 했던 딴 짓들에 의해서도 세상은 의미 있게 발전해 왔다. 문학을 예로 들면, 학력과 학벌에 집착할수록 평론가 수준에서 머물기 쉽지만, 딴 짓을 많이 하면 창작가가 될 수 있다. 부모들은 자녀들도 주체적 인간임을 반드시 인정해야 한다. 어린 아이들이라도 자기 삶의 주인공이어야 한다. 버스에서 아이들에게 공부시키기 위해 정거장 이름을 읽게 하는 어머니들을 보는 경우에는 안쓰럽기가 그지없다. 공부는 시켜야만 할 수

있는 것이 아니다. 진정 의미 있는 배움은 스스로 터득하는 것이다. 남이 한 것들을 아무리 줌고 모아보아야 창조물이 될 수 없다. 부모들은 유아들이 보고 싶어 하는 것들을 보게 내버려두어야 한다. 흥미가 없는 일을 성공적으로 수행할 리 없다. 스스로 볼 때에만 인식하게 된다. 망막에 비친다고 인식되는 게 아니다. 보여주는 것보다 스스로 보게 하는 것이 낫다. 현명한 부모들은 자녀들에게 보이지 않는 것도 볼 수 있는 혜안(慧眼)을 갖게 한다. 지혜의 나무는 자유로운 사색의 토양에서만 자란다. 지혜로운 어머니는 호기심에 찬 아이의 눈빛을 바라보는 것만으로도 행복을 느낀다.

Ⅲ. 강제된 공부: 소외를 체득(體得)하는 아이들

행위에는 구상과 실행이 포함된다. 소외는 구상을 배제하고 실행만 요구당할 때 필연적으로 발생한다. 의지적 행위에서 구상을 빼버리면 반사적 행동만 남는다. 놀이가 교육적으로 높은 가치를 갖는 이유는 여기에 구상과 실행이 철저히 포함되기 때문이다. 다시 말해서 놀이는 아이들로 하여금 구상하게 하고 완성하기 위해 몰입하게 만든다. 놀이의 교육적 효과는 구상의 범위가 아이들에게 얼마나 주어진냐에 따라 결정된다. 학습지나 특기에만 집착하는 교육의 위험성은 이러한 교육이 아이들로부터 구상을 박탈하고 실행의 효율성만을 극도로 추구한다는 데 있다. 구상을 박탈한 가르침은 노동의 강요와 조금도 다르지 않다. 강요된 노동으로부터 생산되는 것은 상품이지만, 자율적 구상과 실행에 의해서는 작품이 만들어진다. 노동으로부터 소외되듯 학습으로부터 소외된다. 구상이 박탈되고 효율적 실행만 강요된 노동에서 즐거움을 느낄 수 없다. 자신의 생존이 고용주가 지급하는 임금에 달려 있는 노동자는, 생업에서 의미도 즐거움도 느끼지 못하지만 생존을 위해서는 다른 도리가 없기 때문에, 자신의 노동력을 팔고 지겨운 노동을 계속할 수밖에 없다. 어린 자녀는 부모의 닦달을 피할 수 있는 방법이 없기 때문에 지겨운 학습을 계속한다. 어린 자녀에게서 웃음을 빼앗는 부모는, 비록 그렇게 하는 이유가 자녀의 미래를 위한 것일지라도, 착취하는 고용주와 다를 바 없다.

자녀를 닦달하여 자신이 원하는 행동을 이끌어내기만 하면 부모로서 성공한 것으로 판정된다면 부모 되기가 너무 쉽다. 그러한 작업은 훈련소, 수용소 등에서 가장 효율적으로 이루어지고 있다. 부모는 자녀에게서 행복과 즐거움을 빼앗지 않으면서 그 아이들을 가르

쳐야 하기 때문에 그 어떤 직업보다도 훨씬 어렵다. 부모와 자녀의 관계는 그 자체로 사랑과 존경을 보장하지 않는다. 부모로부터 쫓기는 자녀들은 부모를 사랑하거나 존경할 수 없다(Elkind, [1988] 2001). 너무나 당연하게, 쫓기면 최대한 멀리 달아나고 싶어지며 마주 바라볼 수 없다. 부모로부터 쫓기는 어린 자녀들은 현실을 피할 수 없기 때문에 가상이나 상상의 세계를 추구한다. 이 아이들은 어릴 때에는 심리적으로 회피하지만 나이가 들면 심리적으로는 물론이며 지리적으로 도주한다.

자녀를 닦달하는 부모는 자녀들로 하여금 부모의 요구에 맞추게 만든다. 독촉 받는 자녀들은 부모의 사랑을 확신하지 못한다. 부모는 자녀를 사랑하기 때문이라고 확신하지만, 어린 자녀가 부모의 속마음을 헤아릴 수는 없다. 이 아이들은 부모들이 인정하는 일을 했을 때에만 부모들이 그에 대한 대가로서 사랑을 준다고 생각한다. 이 아이들은 부모의 사랑을 교환관계로 파악한다. 이러한 과정을 오래 동안 거치면서, 아이들은 자아를 잃게 되고 종속적 인생에 익숙해진다. 이 아이들은 성인이 된 후에도 끊임없이 인정을 받으려고 애쓰게 된다. 이러한 인생을 사는 사람이 주체적일 리가 없으며 내적 즐거움을 느낄 리도 없다. 외부의 평판에 의해서 자신의 인생을 평가하는 사람들은 외부의 시선에 매우 민감하다. 한국사회에서 명품사치족이 급속도로 늘어나는 현상도 이와 무관하지 않다. 부모로부터 닦달 받으면서 자란 아이들은 만족할 줄 모르는 성인이 되어 항상 부족함을 느끼고 스스로를 닦달하게 된다(Ashner and Meyerson, [1996] 2006). 다시 말해서 가진 것만으로도 행복할 수 있는데도 불구하고 못 가진 것들을 곱씹으면서 불행을 자초하며 살게 된다(오욱환, 2000: 3).

학습지공부처럼 강제된 수업은 유아들로 하여금 성인들이 베푸는 사랑이 자신들의 학업 성적과 교환된다는 사실을 인식시킨다. 놀이는 그 자체로서 즐거움도 주고 배움도 주지만, 학습지공부는 성과로서만 인정을 받게 한다. 학습지공부에는 통제와 평가가 따르고 상벌이 뒤따르며 오만(傲慢)이나 수치(羞恥)를 부추긴다. 그러나 재미있고 신나게 노는 아이들을 보고 그 누구도 부정적으로 평가하지 않는다. 놀이에 몰입해 있는 아이들을 보고 있노라면, 어른들도 그 행복하고 진지함을 느껴보고 싶어 놀이에 끼워주기를 은근히 기대하게 된다. 교사들과 부모들은 아이들이 몰입해서 놀고 있는 여러 가지 장면들을 심층적으로 관찰함으로써 개별 아이들의 기호, 재능, 체력, 가치관 등을 포착해야 한다.

부모에 의해 닦달되고 유아교육기관에서 강제된 공부는 가드너의 다중지능이론(Gardner, 1993)과 정면으로 배치된다. 이러한 유형의 가르침은 아이들의 지능을 단순화시

킨다. 놀이를 통해서 아이들은 스스로 다양한 배움의 사태들을 수없이 만들어 낸다. 더욱이 집단놀이는 예측되지 않은 상황들이 속출하기 때문에, 아이들은 수많은 문제 사태들을 접할 수밖에 없다. 이러한 사태를 푸는 과정에서 아이들은 정보를 수집하고, 지적 지도를 만들 뿐만 아니라 함께 하기 위해서 양보하고 협력하는 지혜도 배우게 된다. 경험의 양과 질이 극도로 제한되어 있기 때문에, 어린 아이들에게 놀이 상황들은 매 순간이 미지의 세계와 같으며, 웃고 울고 타협하고 협동하는 놀이는 그 어떤 교과과정보다도 사회적이다.

유아기의 놀이는 인생의 의미, 재미, 행복 등을 포래들과 어울려서 수많은 시행착오와 협력, 경쟁, 갈등 등 다양한 사태들을 경험하는 기회를 제공한다. 이러한 학습상황은 인생의 축소판이다. 오늘날 자녀수가 극도로 제한된 한국사회에서 어린이들이 온 몸과 마음으로 거리낌 없이 함께 놀 수 있는 시절은 유아 단계에서 시작하고 이 시기로 끝난다. 그런데 그 시절마저 학업성적, 학력, 학벌 등 교육을 통해 출세시키려는 집념의 부모들에 의해 단축되거나 사라지고 있다. 출세를 위한 조건을 구비하기 위해, 인생의 의미를 배우고 행복에 심취해야 하는 소중한 절호의 기회가 박탈당하고 있다.

한국의 부모들은 자녀교육을 위해 자신들의 일상적 행복과 안녕을 상당히 포기했으면서도 스스로 자녀들이 제대로 된 교육을 받을 수 있는 기회를 박탈하고 있다. 이러한 사태는 그 부모들의 열정이 없어서가 아니라 오히려 주체할 수 없이 분출되는 열정과 필승의 신념 때문에 발발하고 있다. 이 상황은 압축적 경제성장이 더 이상 가능하지 않고 선호하는 일 자리들이 급감하고 있는 현실에서 심화되고 있다. 한국전쟁 당시 피난 열차에 올라타느나 못 타느나에 따라 생사가 가름되었듯이, 오늘날 한국 부모들은 학업성적, 학력, 학벌이라는 이름의 피난 열차에 자녀들을 태우는데 몰입하고 있다. 자녀들의 학업성적, 학력, 학벌을 두고 벌어지는 부모들 간의 경쟁은, 체면(體面)과 오기(傲氣)가 더해지면서, 점차 격화되어 왔다.

오늘날 한국 사회는 세대 간 계층 하강 이동이 확산되는 상황에 처해 있다. 부모들은 자신들보다 훨씬 나은 지원을 받고 있으면서도 취업과 출세에서 힘을 쓰지 못하는 자녀들을 때로는 안타깝게 때로는 한심하게 바라보게 된다. 자신들의 체면에 전혀 걸맞지 않은 학업성적을 받아오는 자녀들을 둔 부모들은 모든 방법을 강구하여 성적 향상에 몰입하게 된다. 혼신을 다한 조치에도 불구하고 생색이 나는 대학에 진학할 가능성이 난망하면, 부모들은 경제적 자본과 사회적 자본의 다소에 따라 미국에서부터 필리핀에 이르는 다양한 영어권 국가들로 자녀들을 떠나보내기도 한다. 나는 이러한 현상을 ‘이 세상에는 없고 부모의 환

상 속에서만 있는 유토피아를 향한 출국'으로 묘사하였다(오옥환, 2008b).

유아교육기관에서의 학습지공부는 이 단계에서 반드시 배워야 할 사회성 교육을 방치하게 할 뿐만 아니라 방해한다. 놀이는 사회성 교육의 핵심이기도 하다. “OECD(경제협력개발기구)가 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) 프로젝트를 통해 조사한 결과, 국가별로 가장 많은 빈도수로 중요하다고 응답한 핵심 역량은 사회적 역량과 협동, 응용적 지식 습득, 평생 학습 능력, 의사소통 능력이었다. 이는 PISA(Programme for International Student Assessment)가 평가하고자 하는 학력의 본질에 해당하는 것으로 이러한 역량은 지식기반 사회에서 보다 요구되는 측면이 많다”(성열관, 2010: 207). 이러한 준거에 의하면, 학습지 문제풀이에 매달리는 한국의 유아교육기관들은 세계가 가장 중요하게 강조하는 ‘핵심 역량의 교육’에 완벽하게 역행하고 있다. 유아교육기관에서의 놀이는 사회적 역량과 협동, 응용적 지식 습득, 평생 학습 능력, 의사소통 능력을 키우는 최적의 교과과정이다. 이에 더하여 놀이는 행복을 가져다준다. 아이들을 학습지공부에 짓눌리게 만듦으로써 염세주의 인간으로 키우는 지름길로 가고 있다. 학습지의 문제풀이에 집착하는 부모들로 하여금 ‘성인용 학습지’를 가지고 강제적으로 수업을 받게 해볼 필요가 있다. 이러한 유형의 공부가 유아들에게 얼마나 비교육적인지를 알게 하는 방법이 없다면, 부모들로 하여금 직접 경험하게 하는 방법을 시도할 필요도 있다.

핀란드는 “초등 입학을 당기는 것이 아니라 오히려 전형적인 놀이 중심의 접근 방식에 기초한 취학 전 학교라는 만 6세 무상교육의 실시를 택하였다. … 한국의 유아교육은 그간 난맥상을 겪으며 한국사회 학부모의 교육열과 조기교육 열풍, 영어교육 열풍 등으로 인해 몸살을 겪고 있다. 그 와중에서 아이들의 체력은 날로 저하되고 유치원 시기부터 철저히 양극화를 나타내고 있는 우리 사회의 유아교육 현장은 바로 이 시대를 살아가고 있는 우리들의 초상일 수밖에 없다”(임미령, 2010: 274, 285).

교육불평등은 가정에서부터 시작되며 어릴수록 그 영향은 치명적이다. 유아교육학자들은 유아교육기관에 온 또는 올 아이들에만 관심을 기울여서는 안 된다. 유아교육기관에 올 수 없는 아이들에게 더 많은 관심을 기울여야 하고 교육장면으로 이끌어야 한다. 이 아이들은 경제적 자본, 사회적 자본, 문화적 자본에서 절대적인 열세에 있기 때문이다. 유아교육학은 유아기의 교육기회 격차와 불평등을 주목하고 해결을 위해 최선을 다해야 한다. 유아교육학은 유아교육이 의무교육이 아니기 때문에 유아교육기관에 참여하는 아이들에게만 관심을 기울이기 쉽다. 그 결과로 교육기회의 불평등이 심화된다. 이 기간에 유발된 교육

격차는 이후의 교육 처치로 쉽게 좁혀지지 않는다. 유아교육은 교육기회가 여러 가지 이유로 박탈된 유아들과 영아들에게 적절한 교육을 제공하는 데 주력해야 한다. 조난 신호가 희미할수록 구조의 절박함은 더하기 마련이다. 유아교육학에서도 사회학적 상상력을 동원하여 현실을 더 넓게 더 깊이 간파해야 한다.

한국의 유아교육기관들은 비(非)교육적 부모들에 의해 비(非)교육적 프로그램을 강요받고 있다. 이를 막기 위해 취할 수 있는 조치는 현실적으로 별로 없다. 육아지원학회는 안타까운 현실을 ‘도전’이라는 개념으로 은유하고 있지만 사태는 훨씬 심각한 양상으로 전개될 것이다. 의식 있는 유아교육자들이 기관운영을 그만둘 가능성도 적지 않으며, 이러한 사태가 견잡을 수 없는 지경에 이르면 학교와 같은 유아교육기관은 사라지고 입시학원과 같은 유아교육기관이 보편화될 가능성도 많다. 이러한 추론은 현행 유아교육기관에서 시행되고 있는 학습지공부가 반(反)유아적, 반(反)교육적, 반(反)인권적이므로, 의식 있는 유아교육기관은 현실적 추세를 따를 수밖에 없는 무력감에 더하여 양심의 가책까지 느낄 수 있다는 데 기반을 두고 있다. 아이들을 진정으로 사랑하고 미래를 걱정하는 유아교사들은 오늘날 한국에서 벌어지고 있는 유아교육의 난맥 곧 “자녀들을 쫓고 닦달하는 부모들에 동조함으로써 아이들로부터 웃음을 앗아가는 사태”를 견디기 어려울 것이다.

한국의 부모들이 자녀들을 닦달하는 이유는 자신들이 쫓기고 있기 때문이다. 압축적 경제성장 시대를 거친 부모들은 하나같이 세대 간 계층 상승이동을 경험하였다. 급속한 경제성장은 출세로 인정될 수 있는 일자리들을 수없이 창출하였다. 부모들은 좋은 빈자리들이 지속적으로 만들어지는 시대에 살면서 비교적 쉽게 출세할 수 있었지만, 이제는 그 좋은 시절이 끝나가고 있다. 교육출세론을 세속종교처럼 믿어 온 부모들이 하나 또는 둘밖에 없는 자녀가 고학력에도 불구하고 자신들보다 낮은 계층으로 전락할 수 있는 상황에 직면하고 있다. 오늘날 한국의 부모들은 급속도로 다가오는 ‘세대 간 계층 하강이동의 시대’에 자신들의 자녀들을 출세시키기 위해 전면전을 전개하고 있다.

Ⅳ. 개혁을 위한 전의(戰意)와 전략(戰略)

부모들과 유아교육자들이 잘못된 길로 가고 있다고 해서 그들이 변화하기를 기대하지 말고 유아교육학자들이 그들이 변화하도록 대처해야 한다. 길을 모르고 가는 사람, 더욱이

그 길만이 지름길이라고 믿는 사람들과 그 길 외에는 다른 길을 생각할 수 있는 여유가 없는 사람들은 오늘 이 학회의 모임이나 유사한 모임에 참석하지 않을 것이다. 그러나 유아교육학자들은 오늘날 한국사회에서 벌어지고 있는 학습지공부를 중심으로 하는 유아교육이 잘못된 것임을 익히 알고 있을 뿐만 아니라 우물하게 닥쳐올 그 결과도 예측할 수 있다. 한국의 유아교육 현실이 이 자리를 준비한 학자들에게 도전하고 있다. 이들의 응전에 따라 한국의 유아교육은 물론이며 한국의 모든 단계 학교교육의 토대가 구축된다. 유아교육은 교육이 학업성적, 학력, 학벌을 통한 출세의 도구로 전락하고 있는 한국교육 현실에서 마지막 보루이다. 더 이상 물러설 수 없기 때문에 유아교육학자들의 응전은 배수진(背水陣)을 친 전쟁의 양상을 띠어야 한다. 유아교육 단계에서부터 성적, 학력, 학벌을 위한 경쟁이 치열하게 전개된다면, 그 다음 단계에서 제대로 된 교육이 이루어질 리가 없다.

유치원이나 유아교육 관련 기관의 교육자들이 자신들이 하는 교육의 결과가 초래할 위험에 대해서 알지 못한 채 효율성만을 지향하며 유아들로부터 놀이를 빼앗고 있다면, 사려깊은 유아교육학자들-이러한 유형의 학습이 초래할 위험에 대해서도 알고 대안도 구상할 수 있는 유아교육학자들-이 도전을 받고 있는 것이다. 오늘 나의 발표는 “출석한 학생들에게 결석하지 말라고 야단치는 경우”와 흡사하다. 경고를 받아야 할 대상자들은 거의 없고 어떻게 보면 피해자들을 대상으로 삼고 있기 때문이다. 이 때문에 나의 발표는 격문(檄文)의 형식을 띠 수 밖에 없다. 도전에 전략적으로 응전하려면 현상에 대한 냉철한 판단이 선행되어야 한다. 동서고금을 막론하고 표현을 달리했을 뿐이지 병법(兵法)의 기본은 “적을 알고 나를 알아야 한다”[知彼知己]로 정리된다.

유아교육학자들에게 밀어닥친 도전이 거세다면, 그 원인은 자신들이 현실을 안일하게 관망해 왔음을 의미한다. 다시 말해서 유아교육학자들이 사태가 이처럼 악화된 데 대해서 상당한 부분을 책임져야 한다. 그러나 사태가 이 지경에 이른 데 대해서 한국인들 가운데 어느 누구도 면죄부를 받기 어렵다. 우리 모두는 자신들을 비판의 대상으로 삼아야 한다. 부모주의(parentocracy), 가족이기주의, 출세주의, 학력주의, 학벌주의, 명품주의, 선점(先占)주의, 편법주의, 결과주의 등에 의해서 교육이 출세를 위한 도구로 전락해 왔다(오옥환, 2008a). 탈세(脫稅)가 절세(節稅)로 미화되듯, 오프사이드(offside)와 같은 선행학습으로 취득한 성적과 학력 때문에 학력경쟁의 공정성이 극도로 침해되고 있다. 닭달과 채근으로 획득한 선행학습으로 얻게 된 유리함은 설익은 과일처럼 불행한 결과를 초래할 수 있음을 예견하는 데 방해한다. 현실에서의 급급함 때문에 어지간한 의지와 신념을 갖지 않고서는 이

러한 추세에 초연하기 어렵다.

나의 글이 격문의 형식에 가까운 이유는, 유아들에게 삶과 앎의 즐거움을 마음껏 추구할 수 있는 천부의 특권을 되돌려 주기 위해, 유아교육학자들로 하여금 한국 유아교육기관의 교육현실에 대해 격분하게 하고 전의를 다지고 적합한 전략을 추구하게 하기 위해서이다. 유아기에 있는 모든 아이들뿐만 아니라 그 부모들, 그 사회, 그 국가까지 변화의 표적으로 삼아야 한다. 유아교육학자들은 자신들의 세부 전공분야에 상관없이 사회학적 상상력을 가져야 하고 정치학적 전략을 구사해야 하며 심리학적 설득력을 갖추어야 한다.

한국의 부모들이 공적(公的)으로 표방하는 교육모형 구상들은 우아하지만, 그들의 사적(私的) 행위는 출세주의, 부모주의, 가족주의에서 조금도 벗어나지 않는다. 이것이 현실임을 증명하려면, 우리 자신들이 '학문의 대상으로 삼는 교육학'과 자신들이 '부모로서 결행하는 행위로서의 자녀교육 대책' 간의 괴리를 진솔하게 비교해보면 된다. 다시 말해서, 유아교육기관에서 학습지공부에 치중해주시기를 요구하는 부모들의 행위는 우리들이 자녀들을 출세시키기 위해 안달하는 행위와 크게 다르지 않다. 그래서 그 부모들에 대한 도전은 곧 바로 우리 자신들에 대한 도전으로 부메랑처럼 되 돌아온다. 유아교육기관에서 학습지공부, 영어교육 등은 선행학습, 조기유학 등과 동일한 맥락에서 추진된다. 한국사회에서 조기유학은 부모주의의 최적의 사례가 되고 있다(오육환, 2008b).

부모들과 유아교육자들이 유아들을 다그치고 닦달하고 있는 비교육적 사태는 솔로몬의 지혜로도 해결될 수 없다. 솔로몬이 직면한 난감한 재판(성경 구약 열왕기상 3: 16-28) 곧 한 아이를 두고 두 여인이 자신의 아이라고 주장하는 장면에서는 솔로몬을 도와줄 한 여인 곧 자식을 위해 모든 것을 포기할 수 있는 생모(生母)가 이미 있었다. 그러나 오늘의 한국 유아교육현실에서는 의식 있는 유아교육학자들을 도와줄 사람들이 없다. 교육을 통해 자녀들을 출세시키려는 집념의 부모들과 유아를 대상으로 하는 교육기관의 사활을 책임져야 하는 유아교육자들 가운데 어느 누구도 포기하지 않을 것이기 때문이다. 오히려 이 두 집단은 같은 목적을 추구하고 있다.

그럼에도 불구하고 아직 희망이 있다. 이들은 유아를 사랑하는 방법을 모를 뿐이지 사랑하지 않는 것은 아니기 때문이다. 심각하게 왜곡되어 벌어지고 있는 한국의 유아교육을 개선하려면, 부모들과 유아교육자들로 하여금 추세를 거스를 수 있도록 확신을 주어야 한다. 따라서 오늘날 한국에서 벌어지고 있는 유아교육의 현실을 타개하려는 사람들은 강한 의지는 물론이며 절묘한 전략들을 구사해야 한다. 이 과업은 매우 어려울 것이다. 그 이유는

학습지공부는 그 결과가 뚜렷하게 드러나지만 놀이를 통한 배움은 인상적으로 보여줄 수 없기 때문이다. 유아교육기관에서 돌아온 아이가 글을 줄줄 읽고 덧셈과 뺄셈을 곧잘 해대면 부모들은 쉽게 감격하고 교육의 효과를 절감한다. 그렇지만 유아교육기관에서 얼마나 신나게 놀았는지 얼굴은 특전부대 훈련병처럼 얼룩져 있고 온몸이 땀범벅으로 돌아온 아이를 보고 교육의 진수를 간파할 수 있는 부모는 거의 없다. 다시 말해서 각기 다른 활동으로 인해 아이의 감정이 우울함과 즐거움으로 갈린다는 사실을 포착할 수 있는 부모는 거의 없다.

놀이를 통해 다양한 경험으로 스스로 그리고 즐겁게 학습한 어린이와 재촉과 독촉 때문에 마지못해 공부한 아이의 교육적, 사회적, 경제적, 그리고 문화적 미래는 천천히 그러나 분명하게 갈라진다. 이 차이를 부모들과 유아교육자들에게 이해되도록 설명하고 이들이 교육관을 바꾸고 일상적 교육행위를 재구성하도록 설득하는 과제가 유아교육학자들에게 주어졌다. 이 과제가 안일하게 수행되면 부모들과 유아교육자들에게 현행 교육에 대한 확신을 더해줄 수 있다. 개혁을 위한 작업이 반드시 성공하기 위해서는 유아교육학자들이 결속하여 전의를 불태우고 전략을 숙의해야 한다. 대학의 교실에서 미래의 유아교육자들을 교육하는 것만으로는 현실을 개혁할 수 없다. 그 학생들이 졸업 후 유아교사로 취업하여 현실을 타개할 수 있는 가능성은 거의 없다. 그 신입 유아교사는 현실에 적응하거나 떠날 수밖에 없을 것이다. 어느 쪽이나 우울한 현실은 지속된다.

지식, 경험, 경력, 그리고 조직을 갖춘 유아교육학자들 곧 육아지원학회 회원들이 이 과업을 떠맡아야 한다. 그 누구도 대신해줄 수도 더 잘 할 수도 없다. 나는 유아교육학자들이 이 과업을 성공적으로 수행함으로써 유아들이 진지하고 즐겁게 놀면서 앎과 삶을 즐기고 터득하게 되기를 갈망한다. 그래서 교육이 경제를 성장시키고 사회를 발전시킨 에너지원으로 작용한 교육드라마가 한국사회에서 다시 구현되기를 기대한다. 현행 유아교육은 교육이 한국사회를 딜레마로 빠뜨릴 가능성이 많다. 드라마와 딜레마의 가름은 의식과 의지가 있는 교육학자들에게 상당히 달려 있다.

참고문헌

- 김영명·서영숙 (2006). 보육시설과 유치원 특별활동의 현안과 쟁점: 발달 적합성과 사회·문화 적합성을 중심으로. 『미래유아교육학회지』, 13(2), 115-136.
- 성열관 (2010). 핀란드 교육 성공, 그 사회적 조건. 『왜 핀란드 교육인가? 핀란드 교육혁명』, 한국교육연구네트워크 총서기획팀 (편). 서울: 살림터.
- 엄정애 (2009). 『영유아 놀이와 교육』. 파주: 교문사.
- 오욱환 (2000). 『한국사회의 교육열: 기원과 심화』. 서울: 교육과학사.
- 오욱환 (2007). 보상 패러다임의 성인교육: 한계와 극복. 『교육사회학연구』, 17(2), 67-87.
- 오욱환 (2008a). 교육격차의 원인에 대한 직시: 학교를 넘어서 가족과 사회로. 『교육사회학연구』, 18(3), 111-133.
- 오욱환 (2008b). 『조기유학, 유토피아를 향한 출국: 조기유학의 복합적 기능과 역기능』. 파주: 교육과학사.
- 이미화·김은영 (2008). 『보육시설 특별활동 운영실태』. 유아교육학논집』, 12(1), 61-80.
- 이정화·정선아 (2004). 사립 유치원 원장이 바라보는 특별활동 운영의 의미. 『열린유아교육연구』, 8(4), 69-87.
- 이정화·정선아·이명조 (2003). 사립 유치원의 특별활동 실태와 문제점. 『미래유아교육학회지』, 10(2), 85-118.
- 임미령 (2010). 돌봄과 성장을 책임지는 유아교육(ECEC). 『왜 핀란드 교육인가? 핀란드 교육혁명』, 한국교육연구네트워크 총서기획팀 (편). 서울: 살림터.
- 임은성·김연화·한세영 (2008). 유아의 특기과외 교육 이용실태와 다중지능. 『생활과학연구논총』, 12(1), 1-22.
- 최광희·이연승 (2006). 유아교육기관에서의 특별활동교육의 실태 및 바람직한 방향. 경성대학교 인문과학연구소, 『인문과학논총』, 2, 49-74.
- 홍순옥·허명순 (2007). 유아교육기관의 특별활동에 대한 사회계층별 부모 인식. 『열린유아교육연구』, 12(6), 215-236.
- 마스다 유리야 ([2008] 2010). 『핀란드 교사는 무엇이 다른가』. 최광렬 (역). 서울: 시대의창. (2008년 원본 출간, 2010년 한국어 번역판 출간)
- 사토마나부 ([2000] 2006). 『수업이 바뀌면 학교가 바뀐다』. 손우정 (역). 서울: 에듀케어
- Ashner, L. and N. Meyerson ([1996] 2006). 『사람은 왜 만족을 모르는가?』(When is enough, enough?: What you can do if you never feel satisfied). 조영희 (역). 서울: 에코의서재.
- Braverman, H. ([1974] 1998). Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century. 25th anniversary edition. New York: Monthly Review Press.
- Chubb, J. and T. Moe (1990). Politics, markets and America's schools. Washington, DC: Brookings Institute.
- Csikszentmihalyi, M. and B. Schneider ([2000] 2003). 『어른이 된다는 것은』(Becoming adult). 이희재

- (역). 서울: 해냄.
- Elkind, D. ([1988] 2001). 『쫓기며 자라는 아이들 : 너무 일찍, 너무 빨리 스트레스 받는 아동들』(The hurried child: Growing up too fast too soon). 김용미 (역). 서울: 학지사.
- Freire, P. ([1970] 1983). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum. (초판은 1970년에 출간)
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Templar, R. ([2008] 2010). 『부모잡언』(The rules of parenting). 이문희 (역). 서울: 세종서적.
- Warren, E. and A. W. Tyagi ([2003] 2004). 『맞벌이의 함정: 중산층 가정의 위기와 그 대책』(The two-income trap: Why middle-class mothers and fathers are going broke). 주익중 (역). 서울: 필맥.

주제 강연 II

신경 심리학적 관점에서 본 놀이와 학습

송 하 나(성균관대학교 아동학과 교수)

신경심리학적 관점에서 본 놀이와 학습

송하나 (성균관대학교 아동학과 교수)

I. 서 언

본 발표는 신경생리학적 관점에서 본 놀이의 특성을 다루고 있다. 대부분의 학자들은 놀이가 즐거움을 추구하는 자발적 활동이라는데 동의한다. 이러한 자발적인 활동은 또한 인지, 언어, 신체, 사회적 능력을 자연스럽게 익히고 숙달하는 기회를 제공하기 때문에 놀이는 아동의 학습에 중요한 부분을 차지한다. 어떤 놀이를 해야 뇌 발달이나 학습에 더 도움이 되는지를 밝히는 것은 부모나 교사들의 주요한 관심사의 하나이다. 실제 우리 일상생활에서는 뇌기능을 향상시키는 교육법을 흔히 찾을 수 있다. 그래서 우리는 마치 게임이나 신체 활동을 통해 어린 아동의 뇌의 특정 부위가 발달하도록 하는 놀이를 개발해야 할 것만 같다.

그러나 놀이에 학습이 반드시 수반되어야만 하는 것은 아니다. 앞서 지적하였듯이 놀이의 중요한 목적 중 하나는 즐거움의 추구이기 때문에 놀이의 진정한 힘은 “충분히 즐거움을 느끼는” 것에 있지 않을까 한다. 따라서 본 발표에서는 놀이를 통한 정서적 경험에 보다 초점을 맞추려 하였다. 구체적으로 “All work and no play makes Jack a dull boy”, “Play makes Jack a happy boy”, 그리고 “All work and no play makes Jack a bad boy”에 대한 답을 신경생리적 증거를 통해 찾아보려 하였다. 맨 처음 질문은 놀이와 인지 및 학습에 대한 부분이며, 두 번째와 세 번째는 놀이를 통한 정서적 경험이 뇌를 통해 이후 발달에 어떤 영향을 미치는지를 다루고 있다.

II. All work and no play makes Jack a dull boy

“공부만 하고 전혀 놀지 않는 아이는 머리가 둔하고 미련한 아이가 된다”는 것은 서구의 오랜 속담이다. 정말 그렇게 될까? 놀이와 학습은 목적이 있고 없고에 따라 구분되기도 하지만 실제 어린 영유아의 경우 이 두 가지가 명확히 구별되지 않는다. 놀이는 아동이 어떤 현상이나 사물에 대해 호기심을 가지고 탐색할 수 있는 기회를 제공하기 때문에 놀이를 통해 자연스러운 학습이 이루어진다(Johnson, Christie, & Yaekey, 1987). 따라서 이에 대한 질문은 “놀지 않는 아이는 우둔한 아이가 될까?”로 바꾸는 것이 더 적당할 것이다.

이에 대한 신경학적 증거는 환경적 자극과 뇌 발달과의 관계에서 찾아볼 수 있다. 뇌 발달의 가장 기본적인 기제는 시냅스의 형성이다. 신경단위인 뉴런의 끝부분인 시냅스는 출생 전부터 연결되기 시작하여 출생 시에는 수천만 개의 시냅스가 연결된 상태로 태어난다. 시냅스를 통해 정보가 전달된다는 사실을 생각한다면 인간의 뇌는 어떤 활동을 수행할 수 있는 거대한 잠재력을 가지고 태어나는 것이다. 시냅스의 형성은 일차적으로 유전과 영양 공급을 비롯한 태내 환경에 영향을 받는다.

그러나 뇌 발달의 개인차가 선천적으로 가지고 태어난 시냅스의 숫자나 밀도에 달려있는 것은 아니다. 그보다 필요한 시냅스는 사용하고 불필요한 것이 소멸되면서 시냅스의 정리가 이루어지는 것이 필요하다 (Casey, Durston, & Fossella, 2001). 인간은 다른 동물들보다 뇌의 영역에 따라 시냅스의 정리가 천천히 이루어지며 청소년기까지 계속된다. 예를 들어, 시각 피질에서는 태내기에 시냅스가 가장 많이 형성되지만 고급 인지 기능을 담당하는 전두엽 피질의 시냅스는 출생 후부터 청소년기까지 지속적으로 형성된다. 또한 뉴런에서 시냅스와 연결되어 있는 축색돌기는 마디가 있는 전열물질인 수초로 둘러싸이게 되는데 수초는 정보가 밖으로 새어나가는 것을 막고 마디를 건너뛰면서 정보전달 속도를 높인다. 수초가 파괴되거나 손상되면 정상적인 정보의 전달이 어려워지는 것이다. 이와 같이 시냅스의 정리와 수초화는 출생 후 환경적 자극에 크게 영향을 받기 때문에 놀이를 통한 탐색이 뇌 발달의 개인차를 결정한다는 것을 알 수 있다. 이처럼 놀이를 통한 환경적 탐색과 뇌 발달의 관계는 아동발달과 관련하여 다음과 같이 설명된다.

첫째, 어린 연령일수록 뇌의 형태나 구조, 기능이 아직 완전히 형성되지 않아 뇌가 변화할 수 있는 여지 (이것을 뇌의 가소성 혹은 유연성이라고 부른다)가 많기 때문에 초기의 질 높은 놀이 경험이 강조된다. 뇌 발달에서 질 높은 초기 경험의 중요성은 동물 연구를

비롯한 여러 연구들에서 제시되어 왔다. 예를 들어, 생의 초기에 심각한 환경 고립으로 언어적 장애를 가진 아동은 이후 풍부한 경험을 제공해도 성인 수준의 언어 발달에 도달하지 못하는 경우가 많았다 (Fox, Levitt, & Nelson III, 2010). 또한 Rosenzweig(1966)의 고전적 실험에서, 자극 없이 고립되어 혼자 자란 어린 쥐들과 사다리 같은 장난감을 다양하게 주고 또래의 쥐들과 무리지어 살게 한 어린 쥐들은 이후 성장했을 때 뇌의 무게와 부피에서 현저한 차이가 났다는 것이 잘 알려져 있다. 이러한 연구가 제시하는 것은 어린 아동의 뇌가 성인에 비해 발달적 지연을 따라잡을 수 있는 충분한 가소성이 있고, 성인기까지 지속적인 뇌의 정교화가 이루어짐에도 불구하고 초기의 환경적 자극의 결핍은 아주 완전히 회복되는 것 같지는 않다는 것이다. 특히, Begley (1997)는 어린 시절의 경험을 통해 시냅스가 형성되거나 소멸되는 과정이 충분히 이루어져야 한다고 제안하며 초기 놀이 경험의 중요성을 강조하였다.

둘째, 환경적 자극이 복잡할수록 뉴런과 뉴런이 연결되는 속도는 증가한다. 가장 활발하게 뛰어노는 동물의 뇌는 시냅스가 밀도 있게 분포되어 있다 (Frost, 1998). 시냅스의 밀도가 높다는 것은 정보처리가 그만큼 빠르다는 것이다. 그러나 여기서 유의할 점은 어느 정도 도전감을 줄 정도의 복잡한 자극은 필요하지만 지나친 과잉 자극은 뇌 발달을 저해한다는 점이다. 다시 말해 과잉 자극으로 뇌 발달을 지나치게 자극하는 것이 도리어 이후의 행동 결핍과 관련될 수 있다. 이러한 현상은 과잉 자극이 아동에게 스트레스를 유발하여 학습을 저해하였거나 시냅스의 형성과 소멸이 효율적으로 이루어지는 것을 방해하였기 때문일 것으로 추정된다. Frost (1998)는 이를 과잉 자극으로 인해 과잉 일반화가 되어 학습에 효율성이 없어지는 것으로 해석하였다. 즉, 유사한 자극이 반복되는 가운데 시냅스의 밀도나 수초화가 증가하고 다른 불필요한 시냅스들이 구별되어 더 빨리 소멸하게 된다. 따라서 어린 아동에게는 다양하면서도 단순하지 않은 놀이 경험이 너무 지나치지 않은 범위에서 반복적으로 주어지는 것이 바람직 할 것이다. Chance (1979)도 그의 놀이관련 문헌에서 난이도가 중간정도인 과제를 수행할 때 몰입이 가장 잘 일어난다는 것에 비유하여 놀이의 수준은 너무 쉽지도 너무 어렵지도 않아야 한다는 것을 강조하고 있다.

셋째, 놀이를 통한 환경적 자극의 경험은 뇌세포의 형성뿐 아니라 신경전달물질을 통해 인지 발달에 영향을 미친다. 신경전달물질은 정보가 시냅스를 통과해 다른 뉴런으로 전달 되는데 필수적인 역할을 한다. 마치 강을 건널 때는 배가 있어야 하고 이 배가 정해진 항구에 도착하는 것과 같은 방식으로 작용하면서 억제와 흥분(활성)을 통해 신경 자극을 전

달하게 된다. Rosenzweig과 Bennett (1970)설치류 실험에서 환경적 자극이 풍부한 곳에서 자란 쥐의 경우 신경전달물질 대사 관련 효소의 양이 증가하였다. 신경 자극은 화학적 혹은 전기적 반응의 전달이며 효소는 이러한 화학적 반응을 빠르게 해주는 역할을 한다. 따라서 풍부한 놀이 경험이 신경전달물질의 작용을 빠르게 활성화시켜 인지적 정보처리가 가속화 될 것으로 생각한다.

마지막으로, 최근의 연구들은 부모와의 놀이적 상호작용이 뇌 발달에 미치는 영향을 제시하고 있다. Bredy와 동료들(Bredy, Humparizoomian, Cain, & Meaney, 2003)은 부모가 양육하지 않은 어린 쥐의 뇌에서 정서와 기억에 관여하는 해마의 부피가 줄어든 것을 발견하였다. 이 쥐들을 다른 곳으로 옮겨 정상적인 환경을 제공하였을 때 어느 정도 행동적 변화가 나타나긴 하였지만 해마의 부피에는 변화가 없었다. 이 연구는 뇌의 가소성이 원래 손상된 부분이 회복된다는 의미가 아니라 정보가 전달되는 대체적 경로를 찾는다는 것임을 보여준 연구이다. Begley(1997)는 정서적 상황에서 받는 정보가 가장 강력하다고 지적하면서 반복되는 스트레스가 뇌의 구조를 바꾼다는 것을 제시하고 있다. 실제로 어린 아동에게 부모와의 상호작용은 정서적 경험을 제공하는 가장 강력한 통로이다. 따라서 부모와의 애정적인 놀이는 아동에게 가장 강력한 경험을 제공하면서 시냅스의 형성과 뇌구조의 변화에 영향을 미치게 되는 것이다. 이와 같은 정서와 뇌 발달과의 관계는 다음 부분에서 자세히 다룰 것이다.

지금까지, 살펴본 바에 따르면 “놀이 않는 아이는 우둔한 아이가 될까?” 혹은 “노는 것이 아이를 똑똑하게 만들까?” 하는 질문에 상당한 신경생리적 근거가 있음을 알 수 있다. 특히, 놀이를 통해 풍부한 환경적 자극을 경험할 때 정보전달 체계의 형성 및 뇌화합 물질 분비가 활성화됨으로써 인지적 처리과정에 이점이 있다는 것을 밝히고 있다. 무엇보다 아이를 억지로 가르치지 않아도 자발적인 놀이를 통해 뇌발달과 학습이 자연스럽게 이루어 질 수 있음을 보여준다.

그러나 여기서 한 가지 생각해볼 것은 ‘환경적 자극을 제공하지 않는 놀이는 바람직하지 않은가?’에 관한 것이다. 실제 놀이를 통한 학습을 강조하는 영유아 교육 현장에서는 보다 구조화되고 탐색적인 놀이를 강조하는 면이 있다. 그러나 그냥 아무것도 하지 않고 쉬는 것이 아동의 학습에 영향을 미친다는 것이 최근 밝혀지고 있다. Barros, Silver, 그리고 Stein (2009)은 수업 시간을 전후로 15분 이상 휴식 시간을 가진 초등학교 저학년 아동들이 공부를 더 잘한다고 보고하고 있다. 이 아동들은 밖에 나가 뛰어놀거나 혼자 시간을 보

내는 등 크게 탐색적인 놀이를 하지 않았다. 이에 대해 연구자들은 이러한 비구조적 놀이 시간이 스트레스를 이완시키고 탄력성을 높여 궁극적으로 학습에 도움이 되는 것으로 결론을 내리고 있다. 이러한 원리는 놀이 치료를 통해 불안이나 긴장을 해소하는 것과 일맥상통하는 면이 있다.

Ⅲ. Play makes Jack a happy boy

이 부분부터는 놀이를 통한 정서적 경험과 이에 대한 신경생리적 증거를 제시하여 놀이가 정서적으로 건강한 아동을 기르는데 어떠한 역할을 하는지 알아보려고 한다. “놀이에는 즐거운 정서가 수반된다”고 제안하는 학자들은 긍정적 정서가 놀이의 지배적 정서임을 주장해 왔다. 즐거움을 추구하는 것은 내적인 욕구를 충족시키는 것으로 즐거움, 흥미, 기쁨 등은 놀이를 자발적으로 지속시키는 동기를 제공하는 것이다. 따라서 긍정적 정서의 표현을 통해 놀이를 정의하는 것은 상당히 일반적이다.

그러나 실제로 유아들이 놀이를 할 때 긍정적인 정서뿐 아니라 부정적인 정서를 나타내는 경우가 흔히 관찰된다. 장난감 차를 조립하다가 잘 안되면 짜증을 내기도 하고, 가상 놀이를 할 때 역할이나 상황이 마음에 안 들면 친구에게 화를 내기도 하며, 집단 게임에서 원하는 대로 잘 하지 못하는 경우에는 좌절을 표현하기도 하는 것이다. 일례로, 김희연(2004)의 연구에 따르면, 다양한 종류의 놀이 상황에서 흥미나 기쁨이 가장 현저하게 나타나기는 하지만 분노는 극놀이나 게임에서 관찰되며 두려움은 격렬한 신체놀이에서 흥미보다 많이 나타난다는 것을 알 수 있다. 즉, 놀이는 상대적으로 적은 빈도이기는 하지만 부정적 정서 경험을 수반한다.

놀이를 통해 경험하는 부정적 정서는 사회성 발달에 상당히 유용한 측면이 있다. 놀이 상황에서 경험하는 부정적 정서들은 실제적인 정서보다 가볍고 간접적일 수 있지만 정서적 상호작용을 연습하는 기회를 제공한다. 예를 들어, 유아는 협동놀이를 통해 또래의 정서를 이해하고 대인 갈등을 해결하는 연습을 한다(Johnson et al., 1987).

그러나 부정적 정서를 경험하기 위해 놀이를 하는 것은 아니다. ‘기분 나쁘려고 논다’는 사람은 없다. 단지 놀이의 일차적 목적이 즐거움의 추구이지만 현실적으로 우리는 부정적 정서를 느끼지 않을 수 없다. 따라서 또래와의 놀이를 통해 부정적 정서에 대처하고 조절하는 능

력을 기르는 것이 의의가 있다는 것이다. 이것은 기능적인 측면을 이야기하는 것이다. 그러나 신경생리적 증거들은 놀이를 통해 경험하는 긍정적 정서 경험이 행복한 아이로 키우는데 훨씬 더 중요하다는 것을 보여준다.

기쁨, 즐거움, 흥미, 환희, 자랑스러움 등의 정적 정서는 생리적으로 내적 보상 체계가 활성화되어 나타나는 것으로 설명된다. 어떤 동기를 충족시키고 쾌감이나 만족을 유발할 수 있는 보상이 존재할 때 정적 정서가 경험된다는 것이다(Forbes, & Dahl, 2005). 정적 정서와 부정 정서에 관여하는 뇌의 영역에는 차이가 있으며 정적 정서에 관여하는 영역들은 이러한 보상 체계에 관여하는 영역이다. 가장 중추적인 역할을 하는 것이 안와전두피질과 편도체, 도파민 분비에 관여하는 선도체인데 이러한 영역들은 보상을 인식하고, 긍정적인 미래를 예측함으로써 정적 정서를 활성화 시키게 되는 것이다(Schultz, 2000).

여기서 가장 주목해야 할 부분은 정서적 경험에 인지적 부분을 담당하는 전두엽 피질의 역할이다. 전두엽 피질은 모든 정서 경험에 관여하는데 특히 몇몇 이차 정서를 제외한 정적 정서의 경우 왼쪽이 더 많이 활성화된다, 특히, 긍정적인 정서적 성향을 가진 피험자는 쉬거나 아무 일을 하지 않는 중에도 왼쪽이 더 많이 활성화되는 경향이 있었다(Davidson, 1992). 즉, 장기적인 정서적 경험으로 인한 좌측 전두엽의 활성화는 특정한 정서적 기질이나 성향을 가지게 하는 것이다(Huppert, 2005). 이처럼 좌측 전두엽이 안정적으로 활성화되어 있을 때에는 화가 날 때에도 보다 빨리 정적 정서로 회복하도록 생리적인 준비가 되어 있는 것이다. 따라서 정적 정서의 지속적인 경험은 부정 정서 조절을 쉽게 할 수 있다. 한편, Lemonick(2005)은 전두엽이 세로토닌이나 도파민 같은 정서 전달 신경물질의 분비에 관여한다는 것을 지적하면서 특히 좌측 전두엽의 활성화가 아편계를 비롯한 쾌락 중추의 조절에 관여하여 다양한 상황에서도 정적 정서를 더 쉽게 경험하도록 한다는 점을 시사하고 있다. 이상을 종합해 볼 때 놀이를 통해 즐거움이나 환희 같은 긍정적 정서를 충분히 경험하는 것은 신경계가 일정한 패턴으로 활성화 되도록 유도하여 정서 조절 능력을 높이고 정적 정서를 더 쉽게 경험할 수 있는 성향으로 이끈다는 것을 알 수 있다. 즉, 놀이는 정적 정서를 더 쉽게 경험하고 정서 조절을 잘하는 아이로 자라는데 도움을 준다. 그러나 한 가지, 학자들은 실제 정적 정서보다 부정 정서에 더 큰 주의를 기울여 왔기 때문에 정적 정서에 대한 신경 생리적 증거들은 이후 더 지속적으로 보완되어야 한다. 특히, 자기인식을 포함하는 공감이나 자존감 등의 이차적 정적 정서들은 우측 전두엽이나 전두엽의 가운데 부분이 활성화되는 것으로 나타나 이에 대한 검증이 더 필요할 것이다.

IV. All work and no play makes Jack a bad boy

어린 아동뿐 아니라 성인에게도 하루 종일 일만하는 것은 어려운 일이다. 자발성이나 즐거움 없이 학습만을 강요당하는 것이 아동에게 얼마나 큰 스트레스 일지 짐작할 수 있다. 이 부분에서는 놀지 못하는 데서 오는 스트레스나 부정적 정서 경험이 아동에게 어떤 영향을 미치는지 알아보려고 하였다. 이러한 영향은 장기적이어서 초기의 경험이 이후 아동의 문제 행동과 관련되기도 한다. 이와 같은 결과를 초래하는 원인을 스트레스에 반응하는 신경생리적 기제에서 찾아보는 것이 좋을 것이다.

스트레스 반응과 대처에 관여하는 생리적 기제는 잘 알려져 있다. 특히 부정적 정서나 스트레스 경험은 전두엽 피질, 변연계, 그리고 뇌간 이런 세 가지 영역을 함께 살펴보는 것이 좋다. 우선, 정서 통제의 중추라고 불리는 변연계의 작용이 널리 알려져 있다. 시상하부를 시작으로 시상하부-뇌하수체-부신(HPA) 축의 활성화 경로를 알아보자.

감각적 정보는 뇌간을 통해 변연계로 전달된다. 위협 상황이나 심리적인 스트레스를 감지하는 순간 시상하부와 뇌하수체는 이에 대처하기 위한 체계를 준비한다. 즉, 스트레스 정보에 따라 부신에 내분비 물질을 분비하도록 명령하는데 부신 바깥쪽 피질에서 분비되는 당질코티코이드 호르몬인 코티졸은 스트레스에 대처하기 위한 에너지를 만들어 내면서 스트레스로 인해 깨어진 생리적 상태를 원래로 돌리게 한다. 이처럼 원래의 상태로 돌아가려는 것을 우리는 항상성이라고 부른다. 그러나 스트레스가 지속적으로 유지되면 HPA 경로가 과잉 활성화되는 결과를 가져와 에너지가 소진되면서 면역, 당조절, 순환기 등에 문제를 가져오는 것이다. 또한 HPA 축은 부정적 정서를 더 민감하게 경험하도록 하는 상태를 유지하게 된다(Dedovic, D'aguiar, & Pruessner, 2009).

특히, 스트레스가 높은 경우 해마의 활성화 저하가 일어단다는 것에 주목해야 한다. HPA 축을 강화하는 편도체와는 달리 해마는 스트레스의 강도를 평가하고 HPA 축을 통제하는 역할을 담당한다. 이러한 해마의 기능 저하가 HPA의 과잉 활성화에 영향을 주는 것이다. 이러한 해마의 기능 위축은 장기적으로 해마에서 시냅스가 생성되는 것을 저하시키게 된다. Toth와 동료들 (Toth, Gersner, Wilf-Yarkkoni, Raisel, Dar, et al., 2008)은 장기적인 스트레스를 경험한 쥐가 무쾌감증(불감증)을 보인다고 보고하고 해마의 기능저하로 인한 신경절달물질체계의 변화가 우울을 유발할 수 있다고 제시하고 있다.

다음으로, 많은 연구들은 스트레스가 높은 경우 안와전두 피질의 활동이 저하된다는 것

을 공통적으로 밝히고 있다. 반면, 스트레스가 높을 때 전두엽의 활동은 증가한다. 전두엽은 고등 인지 기능이나 정서의 조절에 관여하고 안와전두피질은 감각 정보를 모으고 통합하며 가능한 결과를 예측하는 일을 담당한다. 즉, 스트레스가 높은 경우 감각으로부터 오는 정보를 처리하거나, 결과를 올바르게 예측하여 동기화된다고 하는 능력이 저하되는 것이다.

이처럼 스트레스로 인한 신경생리적 변화가 지속적으로 일어나고 일정한 형태로 고정되면, 크게 스트레스를 받지 않는 상황에서도 부정 정서에 대한 민감성이 증가하고 즐거움이나 쾌락을 느끼지 못하는 상태가 되는 것이다. 부모들은 공부를 열심히 하는 것이 공부를 잘하는 길이라고 생각한다. 그러나 정상적인 지능을 가지고도 동기나 흥미가 부족해서 수동적인 태도를 보이기 때문에 학업에 실패하는 경우가 많다. 초기 경험에서 즐거움을 경험하기 어렵고 부정 정서에 예민한 뇌활성 체계를 가진 아이는 어떤 일에도 흥미를 가지기 어렵고 부모의 작은 꾸지람에도 심하게 스트레스를 받는 경우가 많다. 이러한 아이들에게는 동기를 불어넣는 일이 쉽지 않다. Ganzel, Morris와 Whittington (2010)은 항상성이란 의미의 homeostasis를 확장한 Allostasis에 대해 언급하면서 누적된 스트레스의 경험으로 확립된 신경 내분비계의 패턴을 깨는 것이 중요함을 지적하고 있다. 이와 같은 논의를 종합하면 아이에게 휴식과 놀이 없이 공부만 하게하는 환경은 신경체계의 변화를 가져와 결과적으로 심리적 우울과 문제 행동으로 연결될 확률이 높다는 것을 짐작케 한다.

V. 맺음말

이상으로 환경적 결핍과 정서적 경험의 차원에서 놀이와 신경생리적 발달에 대한 관계를 알아보았다. 그러나 아직 놀이와 뇌발달의 관계를 직접 연구한 자료들이 많지 않아 실제 아동이 놀이에서 경험하는 어떤 것을 통해 뇌발달이 영향을 받는지를 구체화하기는 힘들다. 또한 신경과학 분야의 연구는 특히 어린 아동을 대상으로 한 연구가 적어 동물 실험이나 성인의 연구를 기초로 추정을 하는 경우가 많은 실정이다. 뇌이미지 촬영 기법이 발전하면서 이전에 알려지지 않은 많은 것들이 새롭게 밝혀졌음에도 불구하고 뇌 영역을 놓고 어떤 부분이 정확히 요만큼 활성화되었다는 식의 측정이나 결론을 내리기는 어렵다. 그 예로 이전에는 우반구, 좌반구로 나누어지던 것들이 이제는 두 영역 모두의 상호작용으로

인식되는 경우가 늘어나고 있다. 또한 신경체계의 차이는 어떤 극단적 상황에서 더 분명히 드러나기 때문에 놀이를 통한 작은 개인차가 이후 신경계에 어떤 영향을 미칠 것인지 알기는 현재로서는 매우 어렵다. 그럼에도 불구하고 몇 가지 연구들을 통해 “즐거운 놀이”를 할 수 없는 것이 어떤 결과를 초래할지 짐작하고도 남음이 있다. 다시 강조하지만 놀이를 통한 학습은 분명히 즐거운 경험일수 있다. 그러나 그냥 무조건, 목적 없이, 크게 하는 일 없이 노는 것, 친구나 가족과 애정적인 놀이를 하면서 친밀감을 나누는 것 등은 행복한 아이를 만드는 필수조건이다.

참고문헌

- 김희연 (2004). 놀이의 기쁨: 정서표현과 그 맥락적 특성. *아동학회지*, 25(5), 193-208.
- Barros, R. M., Silever, E. J., & Stein, R. E. K. (2009). School recess and group classroom behavior. *Pediatrics*, 123, 2, 431-436.
- Begley, S. (1997). How to build a baby's brain. *Newsweek Special Edition, Spring-Summer*, 28-32.
- Bredy, T. W., Humpartzoomian, R. A., Cain, D. P., & Meaney, M. J. (2003). partial reversal of the effect of maternal care on cognitive function through environmental enrichment. *Neuroscience*, 118, 571-576.
- Casey, B. T., Dunston, S., & Fossella, J. A. (2001). Evidence for a mechanistic model of cognitive control. *Clinical Neuroscience Research*, 1, 267-282.
- Chance, P. (1979). *Learning through play*. NY: Gardner Press.
- Davidson, R. J. (1992). Emotion and affective style: Hemispheric substrates. *Psychological Science*, 3, 39-43.
- Forbes, E. E. & Dahl, R. E. (2005). Neural systems of positive affect; relevance to understanding child and adolescent depression? *Developmental Psychopathology*, 17, 3, 827-850.
- Fox, S. E., Levitt, P., & Nelson III, C. A. (2010). How to timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, 81, 1, 28-40.
- Frost, J. L. (1998). *Neuroscience, play and child development*. Paper presented at the IPA/USA Triennial National Conference, Longmont, CO, June 18-21.
- Ganzel, B. L., Morris, P. A., & Whithington, E. (2010). Allostasis and the human brain: integrating models of stress from the social and life sciences. *Psychological Review*, 117, 1, 134-174.
- Huppert F. A. (2005). *Positive emotions and cognition: development neuroscience and health perspectives. Hearts and minds: affective influences on social cognition and behaviors*. NY: Psychology Press.
- Johnson, J. E., Christie, J. E., & Yaekey, T. D. (1987). *Play and early childhood development*. IL: Scott, Foresman and Company.
- Lemonick, M. D., & Cray, D. (2005). The biology of joy. *Time International*, 165, 3, 50-53.
- Rosenzweig., M. R. (1966). Environmental complexity, cerebral change, and behavior. *American Psychologist*, 21, 321-332.
- Rosenzweig, M. R., & Bennett, E. L. (1970). Effects of differential environments on brain weights and enzyme activities in gerbils, rats and mice. *Developmental Psychology*, 2, 87-95.
- Schultz, W. (2000). Multiple reward signals in the brain. *Nature Reviews: Neuroscience*, 1, 199-207.
- Toth, E., Gersner, R., Wilf-Yarkkoni, A., Raisel, H., Dar, D. E., Richter-Levine, G., Levit, O., & Zangen, A. (2008). Age-dependent effects of chronic stress on brain plasticity and depressive behavior. *Journal of Neurochemistry*, 107, 522-532.

주제 강연 III

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

엄 정 애(이화여자대학교 유아교육과 교수)

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

엄정애 (이화여자대학교 유아교육과 교수)

목 차

I. 시작하는 말

II. 유아교육에서의 놀이 : 교육적 놀이

III. 최근 유아교육기관 현장 실태 이야기

IV. 놀이와 유아교육과정

1. 교육과정으로부터 형성된 놀이
2. 놀이로부터 형성된 교육과정

V. 끝맺는 말

I . 시작하는 말



- 유아교육분야에서 영유아의 놀이는 매우 중요한 위치를 차지하고 있는 있음

반면, 너무나 보편적이고 자연스럽게 사용 되는 용어이기에 놀이의 본질과 교육적 의미가 심도있게 논의되어 오지 못했음

2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

3

I . 시작하는 말

- 두 측면의 압력

놀이=학습이라는 생각은
일반인들에게
호소력이 없음

VS

놀이중심교육은
진정한 영유아의 놀이를
방해하고 있다는 지적이 대두



두 측면의 압력 속에서 놀이가 교육과 조화를 이룰 수 있는 길은?

- 진정한 놀이에 대한 의미 탐색이 필요
- 놀이의 본질을 방해하지 않고 교육적 놀이를 격려할 수 있는 방법에 대한 연구를 지속할 필요가 있음



2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

4

II . 유아교육에서의 놀이 : 교육적 놀이

여가적 놀이
(recreational play)

vs

교육적 놀이
(educational play)

- Piaget, Vygotsky, NAEYC 발달에 적합한 실제, 구성주의 이론 등

→ 유아교육에서 놀이의 중요성 강조

➡ **유아교육에서 바라보는
교육과정과 연계된 놀이는 교육적 놀이!!**

2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

5

II . 유아교육에서의 놀이 : 교육적 놀이

교육적 놀이

놀이의 특성을 지닌 놀이활동이지만
교육목표를 달성하기 위한 교육내용이 활동 속에
녹아있는 놀이

놀이스러운 교육 :

목표달성을 위한 의도된 교육이지만 교육목적, 목표 또는 결과를
하나 이상의 중요한 놀이특징에 연결시키는 것

2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

6

II . 유아교육에서의 놀이 : 교육적 놀이

- Ginsburg(2006)가 제시한 **수학적 놀이**

- 일상생활 속에서의 수학(EM)을 강조하면서 **수학적 놀이**라는 용어 사용

- **수학적 놀이**의 세 유형

- ① 놀이 속에 녹아있는 수학
- ② 수학에 초점을 둔 놀이
- ③ 가르쳐진 수학을 가지고 하는 놀이

2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

7

II . 유아교육에서의 놀이 : 교육적 놀이

교육적 놀이의 장점

- Johnson, Christie, & Wardle(2005)

- 의미 있는 학습의 제공
- 연습의 기회 제공
- 자기통제 기능의 제공
- 융통성과 창의성의 계발
- 즐거운 학습 분위기의 조성
- 휴식의 제공
- 적극적인 신체적 움직임의 유도

2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

8

II. 유아교육에서의 놀이 : 교육적 놀이

교육적 놀이의 단점

- Johnson, Christie, & Wardle(2005)

- 진보상황을 기록하기 어렵다는 점
- 시간이 많이 소모된다는 점
- 교육적 놀이로 교육받은 유아들 중에 힘든 일을 피하려 하는 경향
- 교사의 준비가 부족하다는 점
- 부모와의 갈등을 야기한다는 점

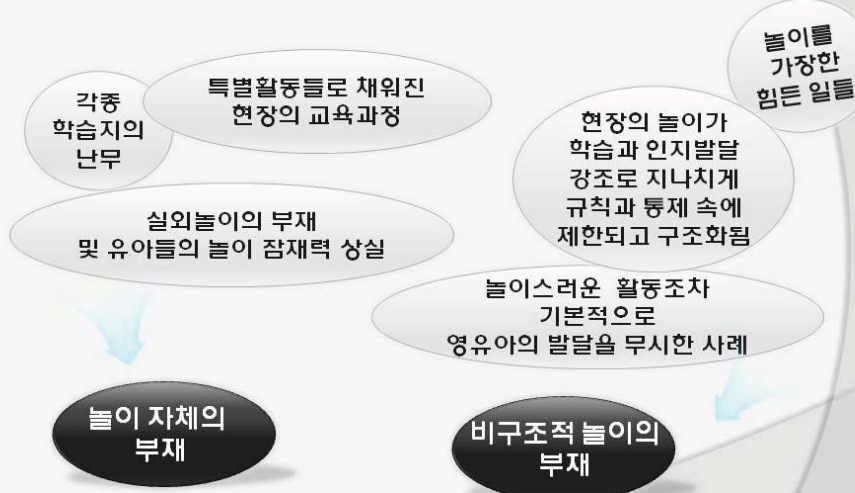
교육적 놀이는 잠재적 단점을 내포하고 있지만
상대적으로 긍정적 측면이 많고 부정적 측면을 최소화시킬 수
있기 때문에 유아교육현장에서 적극 활용되어야 함

2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

9

III. 최근 유아교육기관 현장 실태 이야기



2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

10

Ⅲ. 최근 유아교육기관 현장 실태 이야기

비구조적 놀이의 부재

영유아들의 진정한 놀이는 억눌림을 당하게 됨

- 자유놀이시간 놀이는 교사가 만든 규칙에 따라 놀아야 하는 것으로 인식(유혜령, 2004)
- 구조화된 자유놀이의 제한점을 지적하고 비구조적인 자유놀이의 필요성 제시(임부연 외, 2008)

≠ 전적으로 비구조화된 자유놀이만이 교육현장에서 이루어진다면 그것이 진정한 교육현장인지에 대한 의문이 제기됨(엄정애, 2009)

2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

11

Ⅲ. 최근 유아교육기관 현장 실태 이야기

- 두 상황에서의 유아의 인지적 협력구성 비교 연구(엄정애, 2007)



교사주도적인 일 상황



유아주도적인 놀이 상황

➡ 유아교육현장에서 이루어지는 학습을 더욱 놀이로 생각하도록 영유아들에게 교실활동의 선택과 통제권을 제공!!

배우기 위한 놀이와 즐기기 위한 놀이를 모두 충분히 경험하도록 교육적 놀이와 여가적 놀이 간의 균형 제공!!

2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

12

IV. 놀이와 유아교육과정

교육과정

학문적 교과, 교육목표, 내용, 방법, 평가를 체계적으로
조직한 교육계획으로서 조직화된 틀(이기숙, 2008)

유아교육기관에서
운영되고 있는
학교 교육과정

풍부화

영유아의
놀이

2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

13

IV. 놀이와 유아교육과정

관계 정도에 따른 유형 분류

- Johnson et al. (2005)

분리형

진행되는 교육과정과 관련 없이 영유아들이 따로 마련
된 놀이시간에 여가적 놀이를 즐기는 경우

병렬형

주제와 관련된 놀잇감을 놀이영역에 배치하고 놀이를
하도록 하지만 대소집단 활동과 자유놀이를 서로 연관
지으려고 하지는 않는 경우

2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

14

IV. 놀이와 유아교육과정

관계 정도에 따른 유형 분류

- Johnson et al. (2005)

진정한 통합형

진행되는 주제와 관련된 놀잇감을 놀이영역에 배치할 뿐 아니라 영유아들의 놀이활동을 학습내용과 연결시켜 풍부하게 하려고 노력하는 경우

2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

15

IV. 놀이와 유아교육과정

방향성 차원에 따른 유형 분류

유아교육과정으로부터 형성된 놀이

언어, 수, 과학과 같은 교육과정 영역 내에서 개념과 기술을 학습할 수 있는 놀이 경험을 유아에게 제공하는 것

→ 교육과정 안에서 놀이경험을 만드는 것

놀이로부터 형성된 유아교육과정

유아들의 자연스런 놀이 속에서 나타나는 주제와 흥미를 중심으로 하여 학습경험을 조직하는 것

→ 유아의 놀이행동을 교육 과정 내용에 반영하는 것

- Van Hoorn, Nourrot, Scales, & Alward (1993)

2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

16

IV. 놀이와 유아교육과정

방향성 차원에 따른 유형 분류

유아교육과정으로부터
형성된 놀이

학문적으로 풍부한 놀이 영역,
게임 등

놀이로부터 형성된
유아교육과정

뱅크스트리트 프로그램,
프로젝트 접근법,
레지오 에밀리아 프로그램 등

두 유형 모두 가치있고 의미있는 것이기에
영유아들의 발달 정도와 교육적 또는 사회문화적 상황에
따라 적절하게 활용되어야 함

➡ 각 유형을 실천하는 교사의 역량이 가장 중요!!!

2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

17

V. 끝맺는 말

- 영유아의 놀이가 교육적 가치를 지니기 위해서는 신중하게 계획된 놀이 경험이 필요함
→ 발달적으로 적합한 교육적 기회 제공, 자기 동기화된 학습 격려
- 놀이중심 교육의 방해요인들이 존재

놀이에 대한 부정적 태도

놀이를 위한 시간과 공간의 부족

높은 교사 대 유아의 비율

기초적 학습기술에 대한 압력

2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

18

V. 끝맺는 말



- **교육적 놀이**를 적극 활용하여 교육과정을 운영하면서
적절한 놀이 참여를 통해 보다 더 도전적인 교육적 놀이를 격려하고
놀이상황을 진정한 평가의 맥락으로 활용해야 함

놀이를 너무 구조화시켜서
영유아들의 진정한 놀이를
방해할 수 있음

영유아들의 진정한 놀이를
교육적으로 승화시키지
못할 수 있음

**놀이와 유아교육과정과의 진정한 조화를 위해서는
교사의 역량이 가장 중요!!**

2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

19

참고문헌

- 엄정애(2007). 유아 주도적인 놀이 상황과 교사 주도적인 일 상황에서 인지적 협력구성 비교 연구. *유아교육연구*, 27(4), 161-185.
- 엄정애(2009). *영유아놀이와 교육*. 파주: 교문사.
- 유혜령(2004). 유아의 역할놀이에 나타난 모방과 창조의 미학. *유아교육연구*, 24(3), 277-303.
- 이기숙(2008). *개정3판 유아교육과정*. 파주: 교문사.
- 임부연, 오정희, 최남정(2008). 비구조적인 자유놀이 시간에 유아들이 보여주는 '진짜 재미있는 놀이'에 대한 현상학적 연구. *유아교육연구*, 28(1), 185-209.
- Ginsburg, H. P.(2006). Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek(eds.), *Play=learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*(pp.145-165). New York: Oxford University Press.
- Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Van Hoorn, J., Nourot, P., Scales, B., & Alward, K. (1993). *Play at the center of the curriculum*. New York: Macmillan.

2010-11-01

교육과정의 관점에서 본 놀이와 학습

20

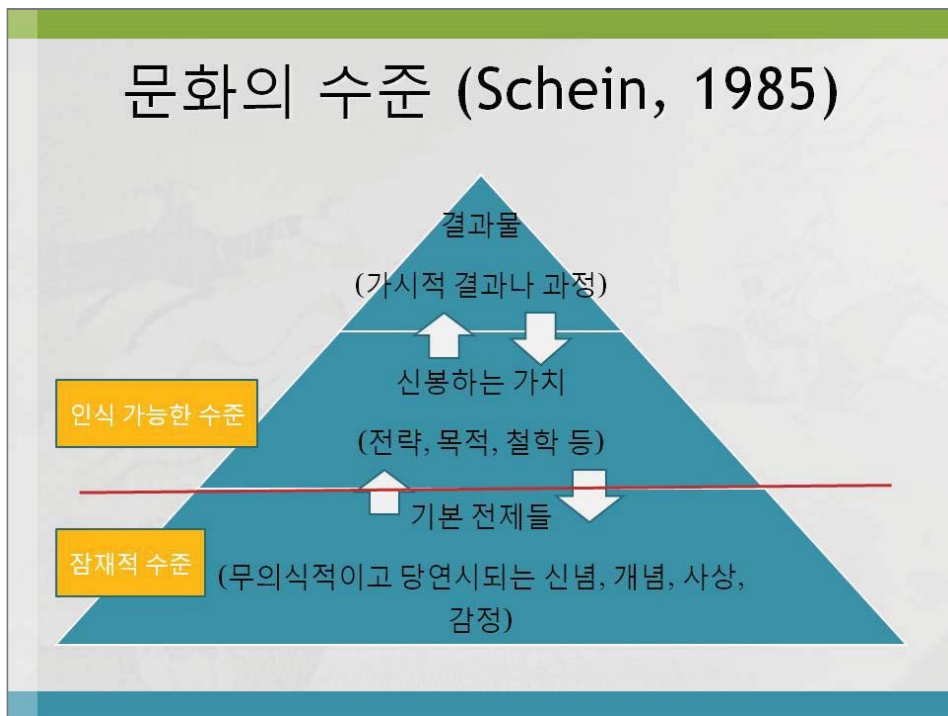
주제 강연 IV

사회문화적 관점에서 본 놀이와 학습

전 홍 주(배재대학교 유아교육과 교수)

사회문화적 관점에서 본 놀이와 학습

전홍주 (배재대학교 유아교육과 교수)



목 차

I. 들어가며

1. 유아교육에서의 놀이
2. 유아 놀이의 실태
3. 현대 유아 놀이의 문제점

II. 놀이와 문화

III. 한국의 사회문화적 맥락과 유아의 놀이에 대한 도전

1. 성장/개발의 경제지상주의
2. 교육열
3. 놀이의 상업화

IV. 나가며

I. 들어가며: 유아교육에서의 놀이

● 놀이의 교육적 가치:

- 놀이는 학습의 수단이며 유아에게 다양한 학습 기회 제공(엄정애, 2001)
- 유아는 놀이를 통해 문해능력, 내적통제와 감정통제, 사회적 능력의 육성과 또래집단의 통합 등을 학습(Christie, 1991; Golinkoff, Hirsh-Pasek, & Singer, 2006; Howes, 1992)



유아교육자들은 “놀이는 유아를 이해하기 위한 수단이며
교육의 방법”이라는 인식 공유

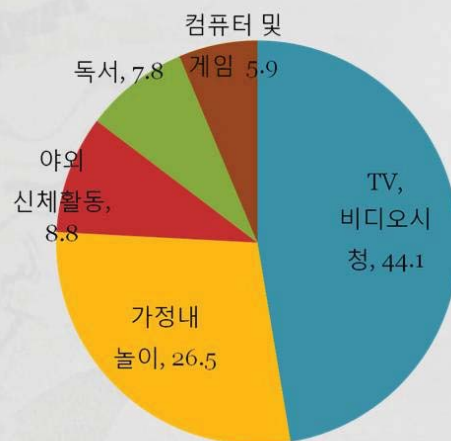
I. 들어가며: 유아 놀이의 실태

시간	활동
~9:30	등원
10:00~10:30	미술
10:30~11:20	영어
11:20~11:50	이야기나누기
11:50~13:00	점심 및 자유선택활동
13:00~13:40	독서논술
13:40~14:45	교사 계획 교육과정 운영
14:45~	일과 평가 및 귀가지도

G유치원 만 5세반의 하루 일과

I. 들어가며: 유아 놀이의 실태

- 이순형(2009) 유아교육기관 하원 후 일상



I. 들어가며: 현대 유아 놀이의 문제점

- 놀이시간 부족

유아교육기관/가정에서의 놀이시간 확보 어려움

- 놀이 상대의 빈곤

형제 수 적어짐

- 놀이공간의 부족

도시화로 인한 놀이공간 축소



놀이와 교육의 관계에 대한 인식 부족

II. 놀이와 문화

- 문화는 역사적으로 전승되어 온 의미의 양식으로 상징을 통해 표현됨. 즉, 전해내려 오는 개념 체계로 인간이 의사소통하고, 영속시키고, 삶에 대한 지식과 태도를 발전시키는데 사용하는 상징체계를 통해 표현됨 (Geerts, 1973)
- 놀이는 문화의 원인이자 결과이며, 문화를 창조하고 변화시키는 역할을 함 (Huizinga, 1955)
- 놀이는 매일의 삶과 연관됨 (Goffman, 1977)
- 놀이는 그 사회의 아동관을 반영함 (Aries, 1960; Rogoff, 2003)

II. 놀이와 문화: 사례

중세 유럽의 놀이

근현대 미국의 놀이

조선시대의 놀이



- 놀이는 사회문화적 산물이며 한 사회의 역사적, 문화적 맥락에 따라 그 의미와 가치에 대한 해석도 달라짐.
- 놀이는 문화라는 거시적 관점에서 접근해야 함(Henricks, 2006; Sutton-Smith, 1997)

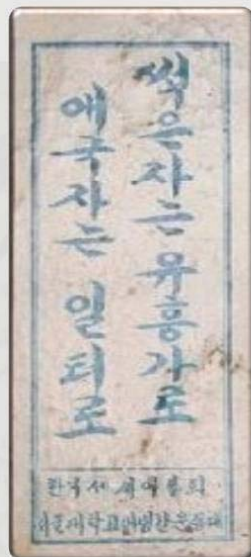
II. 놀이와 문화

- 사회문화적으로 구성되어 온 놀이에 대한 고찰을 통해 현대 우리사회에서 놀이의 의미 이해 도모
 - 유아 놀이의 교육적 가치 확립이 왜 어려움을 겪었는지를 조명해 보고자 함
 - 이를 통해 유아의 학습 방법으로서의 놀이에 대한 인식 공유 방안을 모색

III. 한국의 사회문화적 맥락과 유아의 놀이에 대한 도전: 성장/개발의 경제지상주의

● ‘놀다’의 사전적 의미

1. 직업이나 업무와 관련이 없는, 어떤 일이나 행동을 재미있고 즐겁게 하다
2. 공부나 업무 등의 일을 하지 않고 휴식을 가지다
3. 공부나 업무 등을 제쳐놓거나 알차게 하지 않고 게으름을 피우다
4. 직업이 없는 상태가 되다
5. 본래의 목적에 쓰이지 않다
6. 한 자리에 고정되지 않고 이리저리 움직이다
7. (태아가 뱃속에서) 몸을 움직이다
8. 살거나 활동하다
9. 이리저리 돌아다니다
10. 주책없이 들떠서 마구 행동하다
11. 방탕하거나 타락한 상태로 지내다



III. 한국의 사회문화적 맥락과 유아의 놀이에 대한 도전: 성장/개발의 경제지상주의

- 과거 100여 년 동안 급격한 사회정치적 변화와 경제발전을 경험
- 성장/개발 위주의 경제 성장 정책은 인적자원의 효용가치 중시
- 부지런한 일꾼 필요: '근면 이데올로기'가 사회의 지배 이데올로기로 작용



놀이는 일과 대비되는 개념으로 의미 생성: 게으름을 의미하는, 바람직하지 않은 것으로 인식됨

III. 한국의 사회문화적 맥락과 유아의 놀이에 대한 도전: 교육열

- 교육출세론: 한국인들의 교육열은 한국사회의 맥락속에서 독특한 유형으로 발전 (오욱환, 2000)
 - 전통적 승문사상
 - 조선시대 신분차별과 지배계층의 지식독점
 - 근대 학교제도의 도입으로 피지배계층의 교육열 분출
 - 일제시대와 미군정기를 거쳐 신분제도가 실제적으로 붕괴되면서 교육이 신분적 한계를 뛰어넘을 수 있는 도구가 됨
 - 정부수립 이후 국가 발전은 인적자원에 의존: 교육의 사회경제적 보상효과가 교육열 촉발

III. 한국의 사회문화적 맥락과 유아의 놀이에 대한 도전: 교육열

- 초기 유치원 교육의 도입 시기에 신교육에 대한 사회적 수요가 급증
- 공립보통학교의 수가 제한되어 있어 입학시험 실시
- 입학시험 준비 기관으로 오해
- 근대식 학교제도의 탄생은 아동의 삶을 통제하여 놀이와 교육의 분리를 가속화시킴(Foucault, 1995; Willinsky, 2000)
- 놀이의 개념에 대한 오해
 - “1920년대의 한국에 있어서 유치원은 문자를 가르치지 않아야 하는 새로운 교육기관으로 선택되었다. 일부 초등학교의 기능을 요구하는 곳도 있었으나 점차로 유치원은 초등학교와 다르다는 것을 인식하게 되었다. 그러나 문자교육이 아닌 교육내용이 어떤 것인가를 바르게 이해하기에는 여러 가지 여건이 미치지 못한 상태였다. 유희중심이라는 유희의 개념이 놀이로 이해되기보다 춤추는 유희로 오인될 소지도 충분히 있었다.” (이상금, 1987, p.170)

대학입시중심 교육 → 선행학습의 부담 하향화
 유아교육은 초등교육을 위한 선행학습이라는 인식 팽배. 가시적 효과 원함
 유아교육 현장의 교육과정 운영 어려움

III. 한국의 사회문화적 맥락과 유아의 놀이에 대한 도전: 상업화

<놀이교육 국내 첫 선...세계적 명성 XXX (매일경제, 1999.7.30)>

“미국의 세계적인 놀이교육업체인 XXX의 한국 내 독점 프랜차이즈 업체. XXX는 출생부터 취학 전까지 영유아들이 엄마와 함께 놀이 기구를 가지고 지능과 감각훈련을 하는 것을 목적으로 한 세계적인 놀이전문 프로그램으로서 세계적 명성을 얻고 있다. 한국 XXX는 92년 설립돼 놀이교육의 불모지였던 한국에 놀이교육을 처음 선보였으며 그 후 체계적이고 과학적인 프로그램으로 어린 자녀를 둔 많은 부모의 호응을 얻고 있다. 일단 회원에 가입하게 되면 국내는 물론 국외 XXX센터와 견주어도 손색 없는 수준 높은 놀이교육 프로그램을 제공받는다.”

III. 한국의 사회문화적 맥락과 유아의 놀이에 대한 도전: 상업화

- 유아의 놀이를 이용한 산업 발전: 놀이학교, 놀이 교육 프로그램: 학원이나 학습지와 연계됨
- 놀잇감과 놀이 공간의 상업화
- 과학적 담론의 이용: 연령별, 성별 세분화



유아가 놀이의 주도성 상실
경제력에 따라 다른 접근성
놀이의 개념에 대한 오해 유발

IV. 나가며

- 우리사회의 성장/개발의 경제지상주의, 교육열, 놀이의 상업화는 유아 교육 방법으로서의 놀이 개념 정립 방해
- ‘놀이 = 유아의 학습’이라는 인식 공유를 위해서는 교실내 뿐만 아니라 사회문화적 맥락에서 놀이 이해 필요
- 우리사회의 심층적 놀이/문화 개념에 기반하여 놀이가 유아의 삶이 되고, 그것이 교육과정에 반영 되도록 노력

참고문헌

- 엄정애(2001). 놀이와 유아교육: 그 조화의 방향에 대한 탐색. *열린유아교육연구*, 5(3), 1-25
- 오옥환(2000). **한국사회의 교육열: 기원과 심화**. 서울: 교육과학사
- 이상금(1987). **한국 근대 유치원 교육사**. 서울: 이화여자대학교출판부
- 이순형(2009). **한국아동의 일상생활문화**. 서울: 서울대학교출판부
- Aries, P. (1960). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon. Translated into English by Robert Baldick as *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*. New York: Vintage Books.
- Christie, J. (1991). *Play and early literacy development*. Albany: State University of New York Press.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Books.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Singer, D. G. (2006). Why play=Learning: A challenge for parents and educators. In Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.). *Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press.

- Goffman, E. (1971). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: The Penguin Press.
- Henricks, T. S. (2006). *Play Reconsidered: Sociological Perspectives on Human Expression*. Champaign: University of Illinois Press.
- Howes, C. (1992). *The collaborative construction of pretend: Social pretended play functions*. Albany: State University of New York Press.
- Huizinga(1955). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Boston: Beacon Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Willinsky, J.(2000). *Learning to divide the world: Education at empire's end*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

놀이와 교육과정의 실천

「 1 분과 」

□ 놀이로 키우는 창의성

박정선 (명지전문대학 유아교육과 교수)

김준희, 김진수 (명지전문대학 부속 명지유치원 교사)

□ 인성 및 사회성과 놀이

조경자 (호서대학교 유아교육과 교수)

신혜진 (호서대부속유치원 원감)

놀이로 키우는 창의성

박정선 (명지전문대학 유아교육과 교수)

김준희, 김진수 (명지전문대학 부속 명지유치원 교사)

1. 창의성의 개념 및 요소

창의성은 모든 인간이 지니고 있는 특성이며 보편적인 사고로써, 어떤 문제에 직면 했을 때 기존의 사고나 해결 방법에서 탈피하여 새롭고 독특하며 다양한 해결방법을 제시할 수 있는 능력이라 할 수 있다.

창의성은 새로움과 가치에 그 특성의 핵심이 있다. 창의성에서 새롭다, 즉 참신하다는 것은 ‘독창성’을 말하는데, 이 독창성은 창의성 중에서도 꽃이라 할 수 있다. 독창성의 근본은 많은 양의 아이디어를 산출하게 하는 융통성과 유창성이라 할 수 있는데 융통성과 유창성에서 많은 아이디어를 산출하고 나면 산출된 발상을 구체화·상세화 시키고 세련되게 해나가는 것이 바로 정교성이다.

창의성의 4대 요소는 인성이나 태도에 있어서 민감성, 개방성, 독립심, 탐구성이 뒷받침 되어야만 한다. 즉, 무엇을 느끼거나 생각할 때 자유롭게 초월한 입장에서 느끼고 생각하는 ‘열린’ 태도와 의식이 필요하며, 어떤 해결할 문제를 남달리 예민하고 섬세하게 받아들이는 민감성, 해결할 문제를 스스로 주체적, 자율적으로 추구하는 자주성·독립심이 강해야 한다. 또한 문제를 끈기 있게 탐구적으로 풀어나가는 태도를 갖추어야 비로소 ‘새로운 아이디어’와 해결방안을 ‘발견’할 수 있게 된다.

융통성

융통성은 사물을 여러 각도에서 볼 수 있는 능력이나 한 가지 상황을 여러 관점에서 조망해 볼 수 있는 능력이라고 할 수 있다. 이는 창의적인 사람이 다른 사람들처럼 고정관념이나 편협된 사고를 하지 않고 다양한 방법으로 문제를 해결할 수 있는 사고를 하도록 도와준다.

유창성

유창성은 제한된 시간 내에 다양한 아이디어를 산출하는 능력을 일컬으며, 연상 유창성과 발상 유창성으로 나눈다. 연상 유창성은 아이디어를 생각해 내는 속도가 빠른 것을 말하며, 발상 유창성은 다른 사람들보다 아이디어를 더 많이 산출하는 것을 말한다. 이러한 유창성은 창의적 사고의 과정에서 초기에 이루어짐으로써 다양한 생각을 산출해 내어 보다 창의적인 사고를 할 수 있는 가능성을 높여 준다.

독창성

독창성은 일반적으로 찾아볼 수 없는 새롭고 독특한 생각이나 산물을 생산하는 능력으로써 창의성의 가장 핵심요소라고 볼 수 있다.

정교성

정교성은 기존의 생각이나 산물을 보다 세밀하게 분석하고 추가하여 확장시키거나 구체화시켜 보다 가치로운 것으로 만드는 능력을 의미한다.

2. 창의성 교육을 위한 교사의 역할

교육현장에서 유아의 창의성 증진을 위해 교사가 효과적으로 역할을 수행하기 위해서는 먼저 교사 자신이 창의성 교육에 대한 의지와 신념을 가지는 것이 중요하다. 또한 특별한 프로그램을 계획하기 보다는 일반 교육과정 내용에서 창의적인 활동이 이루어질 수 있도록 운영하는 것이 가장 바람직한데, 창의성 교육을 위한 교사의 역할은 다음과 같다.

1) 환경 지원 측면

(1) 물리적 환경

창의적인 사고를 증진시키기 위한 물리적 환경은 유아의 민감성을 자극시켜주고 다양한 상상놀이를 할 수 있으며 비구조적인 놀잇감을 가지고 유아가 스스로 놀이할 수 있는 환경이다.

(2) 심리적 환경

심리적으로 창의적인 환경이란 유아들이 자유롭게 창의적인 사고를 할 수 있도록 안정감을 제공하고 유아와 교사 간에 신뢰가 형성될 수 있는 환경이다. 즉, 유아들이 각자의 발달에 따라 성장하고, 자신의 생각이 의미 있게 받아들여지며 서로간의 차이가 존중되는 과정에서 심리적으로 안정감을 가질 수 있는 환경을 말한다.

(3) 사회적인 환경

창의성을 위한 사회적인 환경이란 유아의 창의성을 지원해 줄 수 있는 교사나 부모, 또래집단, 기타 다른 인적 구성원을 말한다. 우선 교사와 부모가 먼저 창의적이어야 하며, 창의적인 특성을 가지려고 노력하고, 자신의 실수를 인정하며 유아와 함께 문제를 해결해 나가려는 마음가짐을 보여주는 것이 중요하다.

2) 상호작용 측면

(1) 결점에 대한 대안 찾기

결점을 찾아 결점을 해결할 수 있는 대안들을 찾는 방법으로 유아에게 개선점을 찾을 수 있는 다양한 방법을 생각해 보게 함으로써 창의적인 해결방법을 찾아보도록 한다.

(2) 희망하는 것 열거하기

평소에 바라는 것을 현실성이 없다고 생각하는 것이 아닌 현실 가능한 방법으로 문제를 해결하도록 노력하는 창의적인 아이디어 해결법이다.

(3) 다른 용도로 사용하기

주로 주변에서 흔히 볼 수 있는 물건을 원래의 용도 외의 다른 용도로 사용하도록 아이디어를 유도하는 것으로 유아의 창의적 사고 함양에 많은 도움이 된다.

(4) 유사점 찾기

유사점 찾기는 전혀 관계가 없어 보이는 것들 사이에서 유사점을 찾아보는 것이다. 유아들과 놀이를 하듯 유사점 찾기 활동을 하면 자연스럽게 창의성이 길러지며 융통성을 자극하는데 효과가 있다.

3. 교실에서의 사례

1) 교사가 창의성을 염두에 두고 수업한 사례

이미 우리 교실에서는 교사가 인식하지 못하는 순간에도 유아들의 창의성 발달에 도움이 되는 다양한 수업이 활발하게 진행되고 있다. 본 사례는 교사가 ‘유아 스스로 창의성을 키워 나간다’는 목표의식을 가지고 수업을 준비하고 진행하였던 사례이다. 이미 유아들은 유치원 재학기간동안 융통성, 유창성, 독창성, 정교성 등의 창의적 사고과정이 포함된 수업을 경험하였고, 이 유아들과 함께 수업하면서 창의성의 꽃인 ‘독창성’과 ‘정교성’이 두드러지게 나타난 사례를 중심으로 소개하고자 한다.

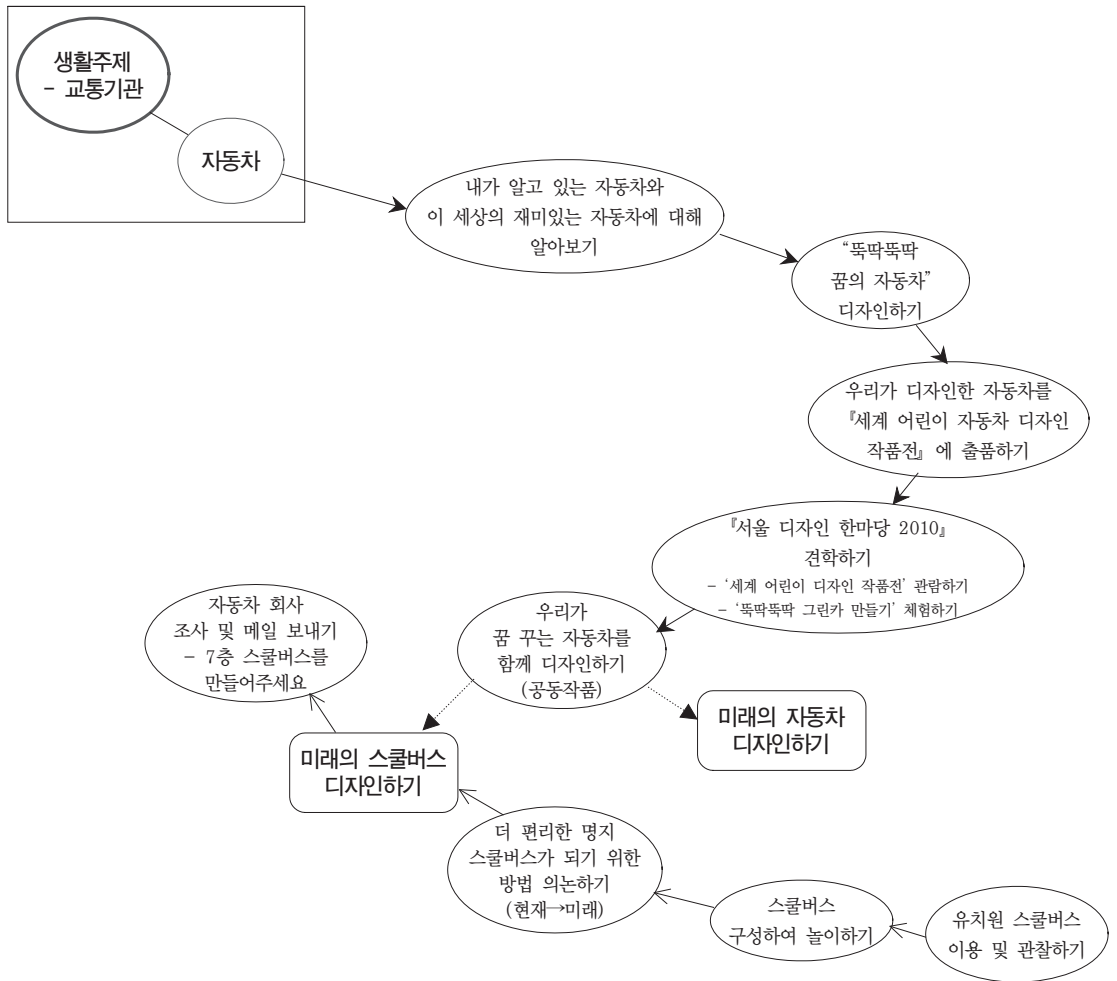
(1) 활동배경

여름방학이 끝나고 새 학기가 시작될 무렵, 서울시에서 주최하는 『서울디자인한마당 2010』에 대한 정보를 얻게 되었다. 세계디자인대회인 이 행사에는 어린이들을 위한 “디자인 꿈나무 교실”이라는 체험 프로그램이 마련되어 있으며, 체험 행사와 더불어 세계 여러 나라의 어린이들이 ‘미래의 자동차’를 디자인하여 출품하고 전시해 보는 경험을 가질 수 있는 행사이다. 교사는 여름방학동안 여러 종류의 교통기관을 경험한 유아들에게 생활주제 「교통기관」이 제공하는 교육적 효과와 더불어 “디자인 꿈나무 교실” 프로그램 참여가 유아들의 창의적 사고를 촉진시켜 줄 수 있다는 점을 고려하여, ‘자동차 디자인’이 수업 안에서 심화될 수 있도록 계획하였다.

교사가 수업을 계획한 준거는 다음과 같다.

- 교통기관의 바퀴나 생김새를 탐색해 보고, 교통기관의 변천과정에 대하여 알아봄으로써 미래의 교통수단에 관심을 가진다(2007 개정교육과정 유치원지도서 8).
 - 미래의 교통수단에 관심 가지기
 - 미래의 교통기관에 관심을 가진다.
 - 미래의 교통기관과 우리 생활과의 관계를 이해한다.
 - 미래의 교통기관을 다양하게 표현한다.
- ‘미래의 자동차’라는 주제가 ‘디자인’이라는 매개체를 통해 표현되어지는 과정은 창의적 사고와 창의적 태도를 기르는 데 중요한 역할을 한다.
 - 창의적 사고 - 유창성, 융통성, 독창성, 정교성
 - 창의적 태도(성향) - 민감성, 개방성, 독립성, 탐구성

(2) 활동 전개망



(3) 진행과정

활동 1. 내가 알고 있는 자동차와 이 세상의 재미있는 자동차에 대해 알아보기

교사는 유아들에게 생활하면서 경험했던 자동차와 소방차, 굴삭기 등의 일하는 자동차 외에 다양한 모양과 기능을 갖춘 새로운 자동차의 사진과 영상 등을 경험시켜 주었다.



→ 자동차의 디자인에 대한 고정관념을 갖지 않도록 일상에서 보지 못했던 새로운 디자인(거북이자동차, 캐릭터자동차, 통나무집자동차, 캠핑카, 캡슐카, 하늘을 나는 자동차...)의 자동차를 준비하여 소개해 줌

활동 2. “똑딱똑딱 꿈의 자동차” 디자인하기

유아들과 자동차를 이용하면서 느꼈던 불편한 점들에 대해 토론하고 내가 타고 싶은 자동차에 대해 생각해 보는 시간을 가진 후 다양한 자료를 이용하여 표상해 보는 수업이 이루어졌다.

- 자동차를 타고 가면서 어떤 점이 가장 불편했니?
(부산, 이마트, 놀이공원에 갈 때 차가 막힘)
- 차가 많이 막힐 때 어떤 점이 가장 불편했니?
(화장실 참는 것, 졸린 것, 배고픈 것, 얼마만큼 막히는지 궁금함)
- 그럴 땐 어떤 자동차가 필요할까?
(화장실, 침대, 냉장고가 있는 자동차, 아주 먼 곳도 보이는 차)

→ **결점에 대한 대안 찾기** : 지금 우리가 이용하고 있는 자동차의 불편함에 대해 이야기 나눈 후, 결점을 해결할 수 있는 대안을 찾는 노력에서 개선 방법을 찾아 봄

(바다에서도 움직일 수 있는 자동차를 만들기 위해 고민하고 있는 유아를 보고)

- 자동차의 모습을 어떻게 꾸미면 좋을까?
- 바다에서 헤엄치는 자동차를 보면 바다에 살고 있던 물고기들은 어떨까?
- 물고기들을 놀라지 않게 하려면 어떻게 하면 좋을까?
- 바다처럼 꾸미려면 어떤 재료를 사용하면 좋을까?



→ 유사점 찾기 : 전혀 관계가 없어 보이는 것들 사이에서 유사점을 찾아 볼 수 있도록 상호작용함 (자동차와 물고기, 자동차와 새...)

→ 자료제공 : 자동차 디자인에 필요한 재료를 크레파스, 사인펜, 연필 등에 국한하지 않고 다양한 색과 질감을 가진 재료를 제공하여 입체적이며 창의적인 디자인이 될 수 있도록 환경적인 지원을 함

활동 3. 우리가 디자인한 자동차를 『세계 어린이 자동차 디자인 작품전』에 출품하기

유아들과 의논하여 『서울 디자인 한마당 2010』에서 열리는 ‘세계 어린이 자동차 디자인 작품전(International Car Exhibition By Kid Designer)’에 유아들이 디자인한 ‘꿈의 자동차’를 출품하였다.



→ 어린이들이 다양한 생각과 방법으로 표현한 작품을 ‘전시회’에 출품하는 경험을 통해 성취감과 자아 존중감을 기를 수 있도록 하였음

※ 교사는 이 전시회에 대한 충분한 사전 조사와 함께 유아들이 얻을 수 있는 교육적 효과와 창의성 발달에 대한 효과를 충분히 고려하여 수업을 진행하였음

활동 4. 『서울 디자인 한마당 2010』 견학하기

유아들은 ‘세계 어린이 자동차 디자인 작품전’에 전시되어 있는 여러 나라의 작품(한국, 중국, 일본, 미국, 칠레, 이란, 사우디아라비아, 몽골 등 8개국 어린이들의 자동차 디자인)을 감상하고, ‘똑딱똑딱 그린 카 만들기’를 체험하며 입체적인 작품을 만들 수 있는 방법을

익히고 자유롭게 구성하는 경험을 가졌다.

- 어떤 재료를 가지고 왔니? (햄스터젯바퀴, 페트병, 상자, 장난감...)
- 정말 재미있는 재료를 가지고 왔네. 와~ 뱅글뱅글 잘 돌아간다.
- 이 재료로 어떤 자동차를 만들 수 있을까?



- 다른 용도로 사용하기 : 사전에 가정통신문을 통해 집에서 사용하지 않는 물건 등을 가져오도록 하여 구성활동이 활발히 이루어질 수 있도록 하였음
- 감상 : 자동차에 대해 나와 다른 생각을 가진 사람들의 다양한 작품을 감상하며, ‘열린’ 태도와 의식을 요구하는 창의적 태도를 기를 수 있도록 함

활동 5. 우리가 꿈꾸는 자동차를 함께 디자인하기

개별 작품으로 디자인하여 출품했던 ‘꿈의 자동차’를 서로에게 소개하며 공유하는 시간을 통해 모두의 생각을 함께 모아 공동작품으로 디자인해보는 수업이 진행되었다.

5-1. 미래의 자동차 디자인하기 - 엄청난 미래의 자동차

친구들이 디자인한 ‘꿈의 자동차’를 소개받은 후 분류하고 통계 내어 보는 활동을 통해 자동차마다 디자인과 기능이 다르다는 것을 알게 되었고 자동차의 특징들을 하나로 모아 우리 반 친구들이 함께 타고 싶은 미래의 자동차를 공동으로 디자인하였다. 또한, 의논되었던 ‘미래의 자동차’를 만드는 과정에서 다양한 기능에 감탄한 유아들은 ‘엄청난’이라는 표현을 사용하였고 유아들과 의논하여 이 자동차를 ‘엄청난 미래의 자동차’라고 이름 지었다.

- 친구들은 어떤 자동차를 디자인 했니?
- 자동차에 대한 우리의 생각을 모두 모아보자. 어떤 자동차를 만들고 싶니?
(하늘을 나는 자동차, 바다 위를 달리는 자동차, 바다 속을 헤엄치는 자동차, 자동으로 움직이는 자동차...)
- ~ 자동차를 만들려면 자동차에 어떤 것들이 필요할까?
(날개, 로켓, 프로펠러, 움직이는 의자, 트렁크 손, 구조대손, 자동튜브...)

교 사 어떤 스쿨버스를 타고 싶니?

유 아 산에 가거나 인형극 보러 갈 때 다른 반이랑 같이 타고 갈만큼 큰 버스였으면 좋겠어요.

교 사 어떤 반과 함께 타고 싶니?

유 아 토끼반? 진달래반?

유 아 나는 우리 유치원 친구들이 모두 타고 갔으면 좋겠어요.

교 사 우리 유치원 친구들이 모두 타려면 어떻게 하면 좋을까?

유 아 모두 여섯 반이니깐 6층으로 만들어요.

유 아 선생님들도 모두 편안하게 앉아서 가야하니까 맨 위층에 만들어 주세요.

교 사 와~ 그럼 선생님들도 편안하게 갈 수 있겠다. 그런데... 7층까지 올라가려면 다리가 많이 아플 것 같아

유 아 아, 그래요? 괜찮아요. 에스컬레이터를 만들면 되요

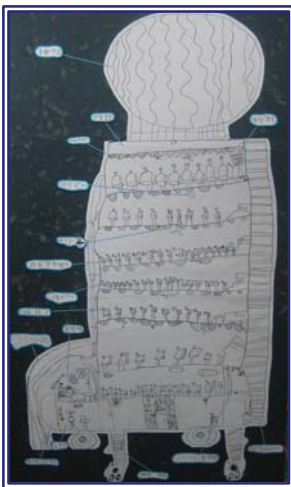
유 아 지난번에 '서울디자인한마당' 갈 때 차가 많이 막혔잖아. 그럴 땐 하늘을 날 수도 있었으면 좋겠어요.

교 사 그래. 그때 이렇게 하늘을 날 수 있는 스쿨버스가 있었다면 우리가 늦지 않게 도착할 수 있었을 텐데...

유 아 근데, 거기 갈 때 터널 있었잖아요. 터널이 있을 땐 이렇게 키가 큰 스쿨버스가 지나갈 수 있을까요? 쿵 부딪힐 텐데...

교 사 아, 정말 그랬지? 그럴 땐 어떻게 하면 좋을까?

유 아 맞대! 하늘로 날아서 그 위로 넘어가면 되요.



미래의 스쿨버스 - 7층 스쿨버스

- 과거의 스쿨버스와 현재의 스쿨버스를 비교하면서 달라진 점들에 대해 이야기 하면서 미래의 스쿨버스에 대해 생각하는 시간을 가짐
- **희망하는 것 열거하기** : 우리가 실생활에서 이용하는 스쿨버스에 희망하는 것들을 함께 의논하여 디자인하였음
- **결점에 대한 대안 찾기** : ‘미래의 스쿨버스’ 디자인이 끝난 후에는 문제점을 모두 찾아보고 다함께 대안을 생각해 보는 활동이 진행되었음

(4) 수업을 돌아보며

유치원 교육과정은 그 자체만으로도 창의성을 증진시킬 수 있는 요소가 충분하다. 창의성을 증진시킬 수 있는 놀이영역의 통합적인 구성 뿐 아니라, 창의성과 관련된 발상기법이나 상호작용 등은 이미 우리가 수업 안에서 항상 사용하는 발문법이다.

7층 스쿨버스를 표상하면서 드러난 독창성과 정교성을 경험하며 유아들의 무궁무진한 창의력에 감탄하였다. 하지만 ‘교사가 창의성을 염두에 두고 수업’하지 않았다면 이 수업에서 보여준 유아들의 창의적 사고가 가능했을까하는 생각도 들었다. 물론 가능은 했겠지만 질적인 면에서는 분명히 차이가 있었을 것이라 생각된다. 아니면, 교사도 이것이 창의성의 어떤 부분을 발달시켜 주었는지조차 모른 채 ‘재미있는 수업이었다’라는 간단한 평가로 지나치지 않았을까하는 생각도 든다.

창의성을 향상시키기 위해서는 창의성을 촉진시키는 환경을 유지시키는 일이 제일 중요하다고 한다. 경험한 만큼만 생각하는 것은 유아 뿐 아니라 교사도 마찬가지일 것이다. 많이 보고, 많이 듣고, 많이 느낄 수 있는 교사가 우리 유아들에게도 더 좋은 환경을 제공할 수 있다는 것을 느끼게 해 준 소중한 수업이었다.

2) 창의성 측면에서 분석한 교사의 자기수업평가

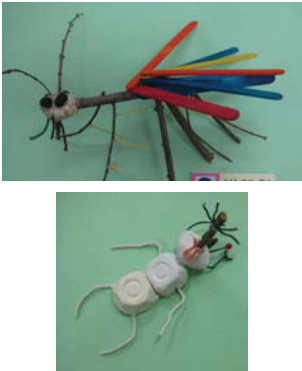
(1) 활동선정 배경

유치원 교육과정은 생활주제를 중심으로 각 교과영역이 통합되어 질 수 있도록 활동을 계획하여 실시된다. 이러한 수업을 실시 할 때 교사는 창의성의 측면을 고려하여 진행할 수도 있고 그렇지 못하는 경우도 있다. 이렇듯 현장에서는 유아들과 함께 하는 활동의 교육적 가치를 판단하여 진행하지만 실제 수업에서는 여러 가지 이유로 놓치는 경우도 있을 것이다.

이처럼 교사가 진행했었던 수업을 반성해 보며 활동 내에 어떤 창의성 요소가 포함되어 있었으며, 교사가 미처 발견하지 못한 창의성 요소들은 무엇이 있었는지, 교사가 창의성을 위해 지원했던 역할과 지원해 줄 수 있었던 역할은 무엇이었는지 이야기해 보고자한다.

(2) 활동 사례

사례 ① 생활주제 「여름」 : 만들기 - 자연물로 만든 여름곤충 (만 4·5세)

활 동 사 진	활동에서 나타난 창의성 요소
	• 융통성 : 교사가 제공해준 다양한 재료들 가운데서 자신이 나타내고자 하는 재료를 선별하여 선택함 • 독창성 : 다양한 재료 중 같은 곤충을 만들더라도 자신이 관찰한 곤충의 특징이 잘 나타날 수 있도록 나만의 재료를 선택하여 만들 • 정교성 : 만드는 과정을 한 번에 그치지 않고 실제와 흡사할 수 있도록 대상을 관찰 · 분석하여 보수함.
활동분석 본 활동은 자연물이나 일반 조형재료를 이용하여 여름에 볼 수 있는 곤충을 만들어 보는 활동이었다. 여름 동안에 견학을 가서 실제로 본 곤충을 표상해 볼 수 있도록 교사는 기존에 사용하던 조형 재료 이외에 자연물과 함께 실제 곤충들의 모습을 표상할 수 있는 재료들을 제공하였다. 뿐만 아니라 세부적인 표상을 위해 곤충의 실제 사진 자료를 함께 제공하여 표상을 도왔다. 교사의 지원 ■ 유아들이 표상하는 결과물을 예상하고 다양한 재료를 제공하여 환경적 지원을 함 ■ 유아들이 제시된 그림 자료나 실물 곤충을 보고도 표상하지 못하는 부분에 대해서는 교사가 상호작용함으로써 지원함	

사례 ② 생활주제 「겨울」 : CD-ROM TITLE - I Spy 인형극장

→ 우리들의 인형극장(만3·4세)

활 동 사 진	활동에서 나타난 창의성 요소
	• 유창성 : 자신들이 만든 인형들의 종류를 보고 인형극의 내용을 정하기 위해 각자의 생각을 다양하게 이야기 함 • 융통성 : 인형극장을 만들기 위해 블록을 쌓아 인형극장을 만들고, 유아들이 즐겨듣던 음악을 배경음악으로 사용하며, 실제 극장처럼 꾸미기 위해 배경 그림을 그려 부착함 • 독창성 : CD-ROM에 나오는 인형들을 표상할 수 있는 재료들 중 나만의 인형을 제작해 봄 • 정교성 : 유아들이 만든 인형과 인형극 내용을 바탕으로 인형극장을 만들어 실제 공연을 해 봄
활동분석 대개 컴퓨터영역에서 CD-ROM을 이용한 단순 게임 활동만 진행되기 마련이다. 본 CD-ROM TITLE의 경우에는 각 영역과의 통합이 가능하고 유아들이 즐겁게 참여하는 매체이기 때문에 각 영역과 통합되어질 수 있는 활동으로 전개 한 후 인형극으로 확장하여 진행하였다. 교사의 지원 ■ 유아들이 인형을 만드는 활동 안에서 자주 사용하지 않은 다양한 재료들을 제공하여 창의적인 표현을 할 수 있도록 지원함 ■ 컴퓨터 놀이를 하면서 즐거워하던 유아들이 인형극을 하자고 제안하여 이와 같은 제안을 경험할 수 있도록 통합적인 활동을 계획하고 인형극활동을 확장하여 진행함 ■ 유아들이 직접 만든 인형들을 살펴보며 인형극의 이야기를 다양하게 창작해 볼 수 있도록 기회를 제공함	

사례 ③ 생활주제 「나와 가족」 : 문장 만들기 - 우리가족을 소개합니다(만4·5세)

활 동 사 진	활동에서 나타난 창의성 요소
	• 융통성 : 주어와 어울리는 서술어를 찾아 문장을 만들어 봄
활동분석 생활주제 「나와 가족」을 진행하면서 가족을 소개할 수 있는 다양한 문장 카드를 이용하여 문장을 만들어 보는 활동이다. 언어놀이에서 다양한 어휘를 유아들이 사용할 수 있도록 지원해 주고자 활동을 제공하였지만 일상생활에서 활용할 수 있도록 더 많은 지원을 하지 못한 점이 있었다. 교사의 지원 ■ 문장카드를 넣어 제공했지만 조금 더 다양한 형용사 카드들을 제시했다면 유아들의 언어 유창성에 더 도움을 주었을 것임 ■ 또한 제시해 준 카드를 일상생활 안에서 활용하고 또한 상호작용을 통한 더 많은 지원을 했다면 유아들 각자가 가지고 있는 언어발달 측면에서의 창의성을 도왔을 것임	

사례 ④ 생활주제 「우리나라와 다른 나라」 : 동작활동 - 부채로 만든 모양(만4·5세)

활 동 사 진	활동에서 나타난 창의성 요소
	
활동분석 본 활동은 교사가 제시한 그림을 친구들과 함께 모양을 연상하여 만들어 보는 활동이었다. 제시한 그림을 그대로 따라하는 것이었기 때문에 유아들이 창의성을 발휘하기 보다는 제시한 그림을 그대로 따라해 보는 것으로 활동이 마무리가 되었다. 당일 본 활동만 진행되었기 때문에 유아들의 의견이나 창의적인 모습들을 볼 수 없었지만 다음과 같은 지원이 있었다면 본 활동에서도 창의적인 요소(융통성, 독창성)를 찾아 볼 수 있었을 것이다.	

교사의 지원

- 본 활동을 경험 한 후 그룹을 나누어 친구들과 함께 만들어보고 싶은 모양을 정하여 만들어 보도록 했다면 유아들의 독창적인 생각을 엿볼 수 있는 활동으로 진행될 수 있었을 것임

(3) 수업을 돌아보며

진행되었던 활동을 돌아보면 우리들은 이미 창의적인 수업을 진행했거나, 진행했음에도 창의적 요소를 발견하지 못했거나, 전혀 창의적인 요소를 고려하지 못하였을 수도 있다.

수업을 돌아보며 ‘창의성’에 대해 정리해 보면 다음과 같다.

첫째, 교사들이 교육과정을 계획할 때 여러 가지 교육적 가치들을 고려하여 수립하겠지만 어떤 경우에는 ‘창의성’의 요소를 생각하지 못하는 경우도 있을 것이다. 이는 교사들의 ‘창의성’에 대한 인식의 차이라고 생각한다. 활동을 선정할 때 조금의 인식만 있어도 그 활동 안에서 유아들의 창의적인 이야기와 그에 따른 문제해결, 그리고 다양한 결과물 등을 만날 수 있을 것이다. ‘창의성’을 위한 ‘창의적인 수업’을 위한 가장 중요한 가치는 ‘창의성’에 대한 교사의 의식적인 마음과 노력이라고 생각한다.

둘째, 위의 사례처럼 우리들은 이미 창의적인 수업을 잘 계획하고 진행하고 있었음에도 불구하고 그것을 창의적인 수업으로 인식하지 못하였을 수도 있다. ‘창의적인 수업’과 ‘창의성’은 그리 먼 곳에 있는 것이 아니라 우리들이 매일 하고 있는 수업 상황에서 그리고 아이들의 놀이 안에서 일어나고 있다는 것을 잊지 말아야 할 것이다.

셋째, 2007 개정 교육과정에서는 기본적으로 ‘창의성’ 교육을 강조하고 있다. 현장에서는 창의성을 어려운 것으로 인식하여 외부 특별활동으로 운영할 것이 아니라, 기본 교육과정을 충실히 운영하여 유아들이 창의적인 사고가 가장 많이 발휘되는 자유선택활동시간을 충분히 제공해 준다면 ‘창의적인 수업’ 진행과 함께 유아들의 ‘창의적인 사고’를 확장·촉진시켜 줄 수 있을 것이다. 뿐만 아니라 현장의 교사는 유아들의 특성을 가장 잘 알고 수업에서 일어나는 상황에 대한 융통성을 발휘할 수 있기 때문에 어느 누구 보다도 더 교육적으로 유아들의 ‘창의성’을 지원할 수 있다고 생각한다.

종합하면 ‘창의성’이나 ‘창의적인 수업’이 어렵다는 인식에서 벗어나 우리들 주변에서 일어나고 있는 그리고 그 동안의 수업을 창의성 측면에서 먼저 분석해보고 이후 반영해 보는 것도 창의적인 수업의 시작이라고 생각한다.

참고문헌

교육과학기술부(2009). 유치원 지도서 8. 교통기관.

명지전문대학 부속 명지유치원(1998). 3,4세 주제중심 통합교육과정. 양서원.

명지전문대학 부속 명지유치원(2004). 만4~5세 주제접근 통합교육과정에 의한 종일제 프로그램. 양서원.

Guilford, J.(1971). *Creativity tests for children: a manual of interpretations*. Orange, CA: Sheridan Psychological Services.

인성 및 사회성과 놀이

조경자 (호서대학교 유아교육과 교수)

신혜진 (호서대학교 부속유치원 원감)

차 례

- I. 들어가는 말
- II. 인성교육: 사람다운 사람으로 키우는 교육
- III. 놀이의 의미: 인성 발달의 기제
- IV. 유아교육기관에서의 놀이 및 인성교육 실태
- V. 인성교육의 장으로서의 놀이 사례
- VI. 맺음말

I. 들어가는 말

교육의 목적

- ‘전인교육’은 항상 우리 교육의 궁극적 목적이었음.
- 교육은 무엇보다도 사람다운 사람을 기르는 것이어야 함.

자신을 포함한 모든 존재의 소중함을 깨닫고 배려하며, 더불어 살아갈 수 있는
태도와 능력을 지닌 사람, 또 그러한 사회를 만들기 위해 노력하는 사람

교육의 실상

: 삶의 본질에 닿지 못하는 교육, 학업 성취에 초점을 둔 극심한 경쟁 교육

▶ 인성 및 공동체 의식 파괴 우려

‘희랍인들은 이해하기 위해, 히브리인들은 공경하기 위해 배웠다. 현대인들은 사용하기 위해 배운다... 그리하여 통찰과 동경의 경험이 없고 가장 귀중한 것과 의 만남이 없다(헤셀, 2008).’

‘유치원 이상이 되면 어린이는 어른보다 더 바쁘게 짜여진 생활... **어린이를 이렇게 고생시키는 선진국은 없다.** 한국은 UNICEF에서 아동학대를 금지할 것을 권유 받은 유일한 나라... **교육공해**로 인하여 한국의 어린이는 생지옥에 사는 것... 이러한 교육을 받은 한국인은 자신감을 갖고 활발하게, 창의력을 발휘하여 보람 있는 삶을 영위하지 못하고...(이광규, 2003)’

II. 인성교육: 사람다운 사람으로 키우는 교육

인성이란?

- 인간다움이나 인간성을 의미함. 성격, 기질, 인격의 통합체(조연순, 김아영, 임현식, 신동주, 조아미, 김인전, 1998)

- 성격(personality), 기질(temperament): 타고난 부분
- 인격(character): 바람직한 것으로의 변화가 가능한 부분

- 품성, 인격 + 성격(김영옥, 장명림, 유희정, 2009)

- 인격: 사람됨의 자격, ‘사람다움’의 가치를 표명하는 용어로 도덕적 가치 개입
- 성격: 마음의 바탕으로 개인이 지닌 독특한 특성의 총체

인성의 내용: 정서, 자아개념 및 사회성 포함

허경철, 조난심(1994)	Berkowitz & Grych(2000)	김영옥, 장명림, 유희정(2010)	교육인적자원부(2010)
• 기본생활습관 • 자아확립 • 효도와 경애 • 공동체 의식	• 자기조절 • 감정이입 • 친사회적 성향 • 자아존중감 • 대인관계기술 • 규범준수 • 양심 • 도덕적 추론 • 정직 • 이타심	• 문제해결력 • 의사소통 • 자아개념 • 사회적 관계 • 타인배려 • 도덕적 기초 • 사회적 지식 • 정서인식 • 정서표현 • 정서조절 • 감정이입	• 배려 - 더불어 사는 태도 - 전통문화를 사랑하는 마음 - 자아실현 - 도덕적·친 사회적 가치 추구 • 존중 - 서로에 대한 이해 및 존중 - 타인 존중 - 타 문화 존중 • 협력 - 사회적 기술이나 성숙 - 친 사회적 성향

- 인성교육을 위한 교과부 자료(2010) -

- ◆ 인성교육의 중요성: 유아기는 인성 형성의 결정적 시기
- ◆ 인성교육의 목적: 타인을 배려하고 더불어 존중 하며 협력적으로 살아가기 위한 능력 배양
- ◆ 인성교육의 방법: 토론, 탐구, 체험 등의 실질적인 경험과 사고를 통해 활동에 몰입할 수 있도록 함.
⇒ 유치원에서 이루어지는 모든 활동이 인성교육의 방법

Ⅲ. 놀이의 의의: 인성 발달의 기제

철학적 관점

- 교육목적 및 교육 이상으로서의 놀이
- 놀이가 지닌 내면적이고 정신적 가치를 강조
- 고대 그리스 시대의 플라톤으로부터 코메니우스, 루소, 페스탈로찌, 실러, 프로벨 등 교육사상가들에 의해 강조되어옴.
 - 예) 놀이 충동은 인간의 본성, 이 충동에 의해 완전한 인간상을 추구하게 됨(실러)
 놀이는 신성의 표현(프로벨)
 놀이는 진지하며 목적을 지닌 활동(듀이)
- 철학적 관점에서 놀이는 효과적인 교육방법 이상의 것(최인자, 2008).
 놀이는 근원적 힘으로 작용
 - ▶ 놀이자를 변화시키고 새로운 세계를 추구하게 함.
 본성을 드러내주고 조화로운 인간성을 실현

해석학적 관점

- 놀이의 특징: 역동적, 비선형적, 예측불가능, 무질서
- 이러한 특징은 문제점이 아닌 강점, 현대 사회의 다양한 문화현상이나 복잡한 인간관계의 양상과 유사
 - ▶ 놀이는 자연세계, 사람들간의 관계, 사회적 현상에 자율적이고 생산적으로 적응하도록 돕는 기제가 됨(이종희, 조은진, 김송이, 2009).

발달심리학적 관점

- 놀이는 규칙지키기와 도덕, 나누기, 협동하기, 타인을 이해하는 능력 등 사회적 능력과 지식을 습득할 수 있는 맥락으로 작용, 또한 타인과의 관계의 기초가 되는 자아개념형성 및 정서적 안정을 초래함.

발달심리학적 관점

• 발달의 기제

① 놀이 규칙을 이해

- 모든 사회적 놀이는 정해진 규칙이 있음. 역할이 정해지면 행동은 그 역할 내에서 일관성이 있어야 함.
- 규칙은 놀이 과정에서 놀이자들에 의해 형성됨. 규칙의 조작은 유아에게 규칙의 속성과 규칙 설정을 실험하는 기회 제공

② 공동계획 및 구성

- 놀이 활동의 주제를 함께 구성하고 변형할 수 있어야 함.
사회적 극놀이의 경우, 역할을 정하고, 가작화되는 대상과 행동에 대하여 동의해야 함. 또한 이야기의 순서에 대하여 협상하고 결정해야 함.
이러한 의미 공유와 협력으로 사회적 극놀이가 이루어짐.

발달심리학적 관점

• 발달의 기제

③ 조망수용

- 타인의 관점에서 볼 수 있는 능력 즉, 다른 사람이 어떻게 보고(시각적 조망수용), 생각하고(인지적) 느끼는지(감정적 조망, 감정이입) 이해하는 것. 이러한 능력은 사회성과 도덕성 발달, 사회적 능력에 중요한 역할
예) 타인의 생각과 느낌 이해: 대인간 문제해결, 이타행동의 동기유발
도덕적 추론 능력 등과 관련
- 극화놀이에 참여하면서 다양한 역할, 역할을 잘 해내기 위해 자신을 다른 사람의 입장에 놓을 수 있어야 함. 자신을 의식적으로 다양한 가상의 인물로 전환하는 행동은 조망수용능력을 조장

• 유아의 통제감과 자율성 조장

- 놀이는 주변에 영향을 미칠 수 있는 자율적이고 기능적인 사람으로서 유아의 정체성 발달, 안전한 위치를 확보하게 됨.
⇒ 확고한 위치로 인해 타인을 위한 감정이입도 가능하게 됨.

발달심리학적 관점

- 정서적 만족과 스트레스 대처
 - 놀이는 서두름의 해독제(Elkind, 1981)
 - 놀이는 유아들에게 무엇보다 즐거움과 만족을 줌.

- ◆ 사회적 놀이, 특히 또래간 갈등 해결 및 협동이 강조되는 구성 놀이와 극화 놀이가 인성 발달 조장
- ◆ 유아들간의 자연스런 사회적 놀이에 의해서도 발달, 그러나 성인의 역할도 중요
- ◆ 놀이는 유치원교육과정(1차부터 2007개정까지), 표준보육과정에서 주요 학습 원리 및 교수학습방법으로서 강조됨.

IV. 유아교육기관에서의 놀이 및 인성교육 실태

* 분석 자료: 유치원 운영계획서(인터넷 상에 전문 공개한 유치원 30곳)

* 분석 유치원에서의 일과운영의 예, 인성교육 내용·방법으로 제시한 것 분석

놀이 실태

- 1) 집단활동 시간의 길이가 길고, 자유선택활동 시간이 충분치 않음.
 - ① 자유선택활동: 60~ 90분 계획(시차제 등원 포함)
 - ② 집단활동: 한 단위의 집단활동이 대부분 30분 ~ 60분 운영
 - * 5시간 일과 운영 기준
- 2) 실외자유선택활동이 없거나 점심 식사와 함께 계획하는 등 충분치 않음.
 - : 별도로 계획한 기관은 30곳 중 18곳(60%), 30 ~40분 계획
- 3) 자유선택활동 시간에 과제 형식의 활동이 이루어지고 있음.
 - 예) 집단활동과 연계한 과제 수행 - 이야기 나누기 주제를 조형활동으로 표현하기

인성교육 실태

1) 인성교육의 내용



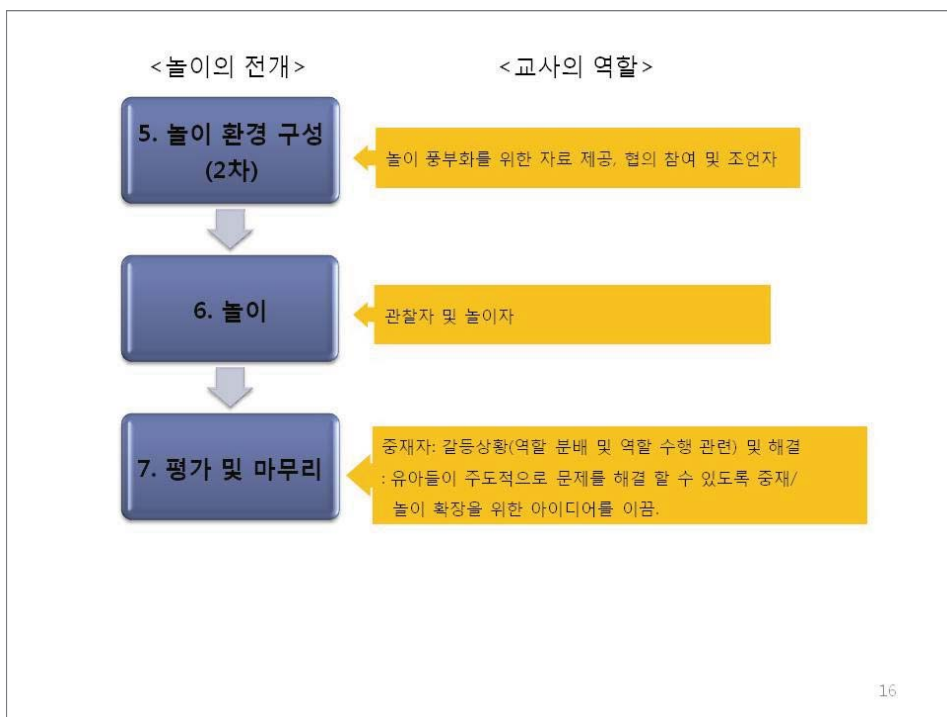
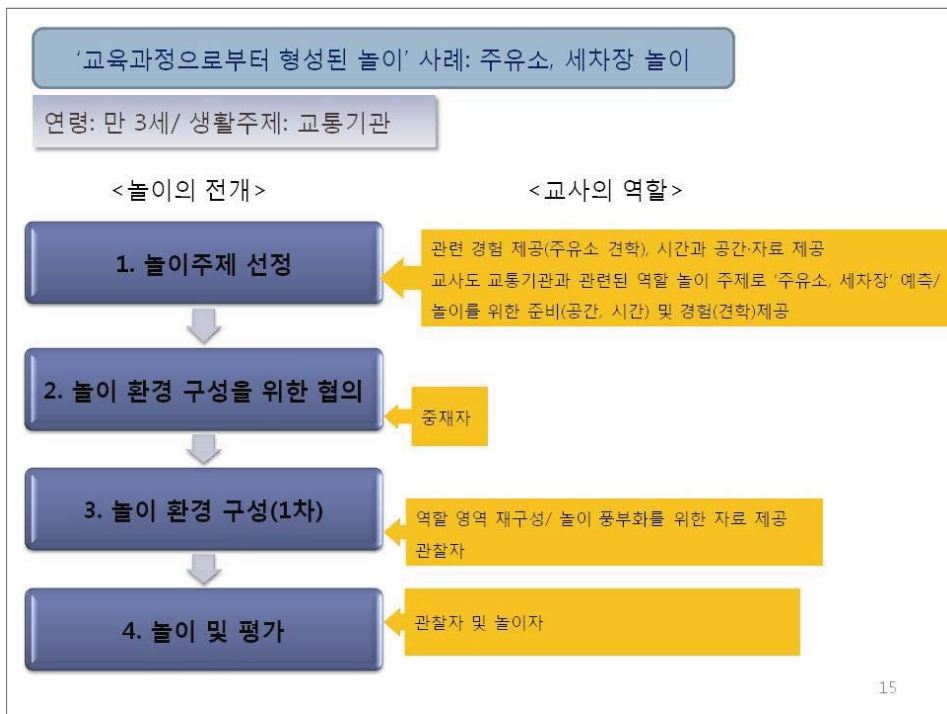
* 기타: 책임, 정숙, 자연·존중, 준법, 나라사랑, 공경 등

2) 인성교육의 방법

- 연간계획 수립
- 시·도 교육청 중점사업으로 추진(예: 충남 바른 5품성, 부산 3F 운동 등), 행사성 활동 및 특정활동에 의한 인성교육(예: 캠페인, 애국조회, 예절실·다도실 운영 등)
- 외적 강화에 의한 동기유발(예: 칭찬 스티커, 시상 등)
- 일부 유치원의 경우 정서교육과 관련 지음(예: 자연체험, 자존감 형성 등).

V. 인성교육의 장으로서의 놀이 사례

구분	놀이주제	생활주제	영역	연령
교육과정으로부터 형성된 놀이	사례1. 주유소 놀이	교통기관	역할 영역	3세
	사례2. 집	우리나라	쌓기 영역	4세
유아의 자발적 놀이를 교육과정과 연계	사례3. 생일 잔치	우리나라	역할 영역	3세
	사례4. 도로/자동차 만들기	교통기관	쌓기 영역	4세
	사례5. 탑 만들기	우리나라	쌓기 영역	5세



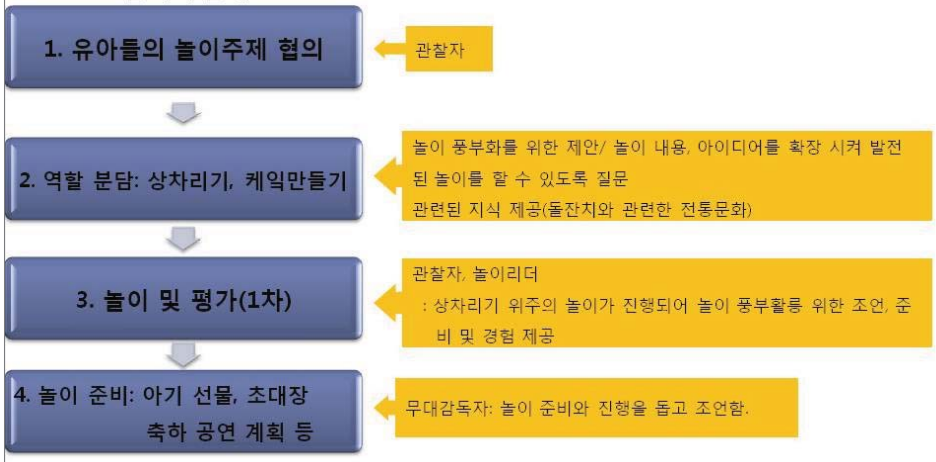
‘유아의 자발적 놀이를 교육과정과 연계하여 확장’한 사례: 생일잔치

연령: 만 3세/ 생활주제: 우리나라

- 유아의 개인적 경험(주말 돌잔치 참석, 유치원에서의 생일 축하 등) 과 관련하여 역할 영역의 아기 인형 ‘돌잔치’ 놀이 시작

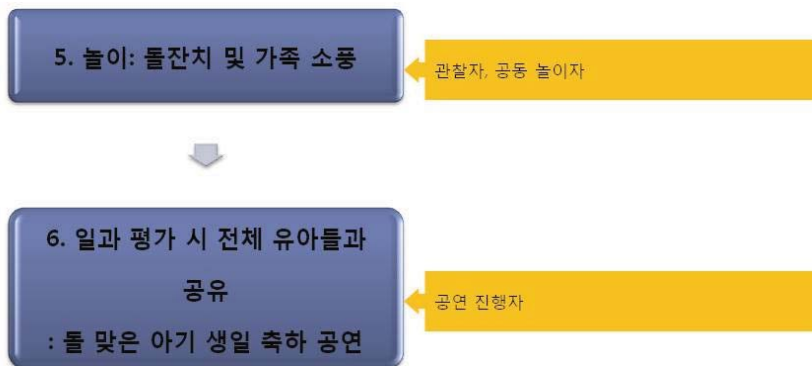
<놀이의 전개>

<교사의 역할>



<놀이의 전개>

<교사의 역할>



< 놀이에서 나타난 유아들의 상호작용의 예: 협의, 협력, 자율성 >

놀이 장면(주유소 놀이)

- 함께 구성할 주유소, 세차장의 구조 등 견학 당시 촬영해온 사진을 보며 세차장과 주유소 구성 시 필요한 것들에 대해 협의함.
- 필요한 재료 중 유아들이 구성하기 힘든 것과, 구성할 수 있는 것을 구분



교 사: 주유소 놀이를 하려면 어떤 것들이 필요할까?

유 아: 기름 넣는 기계, 장갑, 휴지, 블록, 호스...

교 사: 그런 것들이 필요하구나! 그런데 지금 이야기 한 것들은 어떻게 준비하지?

유아 1: 교실에 있잖아요. 기름 넣으면 주는 선물 같은거 **우리 반에도 있어요.**
휴지 같은 거 있잖아요.

유아 2: 안돼, 우리도 써야되잖아! **우리 집에 휴지 있어. 빌려줄까?**

유아 1: 응, 재밌겠지?

교 사: 집에 있는 물건들 중에서 주유소 놀이에 필요한 것은 가져와서 같이 사용하자는 거니?

유 아: 네!

교 사: 그럼 기름 넣고 받는 선물 말고 더 필요한 건 없을까?

유 아: 기름 넣는 곳이란, 세차하는 기계 같은 것도 필요해요.

교 사: 어떻게 하지? 다시 주유소에 가서 빌려올까?

유 아: 안되요. 장사해야 해서 안 빌려줘요. **우리가 만들어요.**

교 사: 그럼 어떻게 만들지? 뭐가 필요할까?

유 아: 아까 찍은 사진 보면 되잖아요. 사진보고 만들면 좋겠어요.



< 놀이에서 나타난 유아들의 상호작용의 예: 갈등해결 >

놀이 장면(주유소 놀이)

- 놀이 중 역할 분배 및 역할 수행에 관련한 문제가 발생/ 문제해결 방법을 협의
 - 일부 유아들이 제시한 문제해결 방법의 적절성에 대한 논쟁
 - 전체 유아들과 협의하여 합의된 해결책 모색

주유기와 세차장이 완성되자 유아들은 구성물에서 놀이를 시작함.

유아 1: 기름 넣으러 오세요!

유아 2: (쌓기 영역에 제공된 자동차를 가져오며) 기름 넣어야지!

유아 3: (유니트 블록을 구성하다가) 아, 내가 넣어 줄게!

유아 1: 아니야, 내가 기름 넣는 사람 하고 있었어!

유아 3: 왜 너만 하나! 내가 기름 넣을 거니까 니가 다른 거 해!

유아 1: 싫어, 내가 하던 거니까 내가 기름 넣을 거야. 그리고 너 블록 정리도 안 해서 안돼!

유아 2: (주유하기를 기다리다 지쳐 음률 영역으로 이동한다)

이때 다른 유아 2명이 기름을 넣으러 주유소로 온다.

유아 4, 5: 우리 기름 가득 넣어주세요.

유아 1, 3: (서로 기름을 넣겠다고 한다)

교사: 와, 새로 생긴 주유소네요. 그런데 손님들이 계속 기다리기만 하세요?

유아 4, 5: 애네들이 서로 기름 넣는다고 싸워요.

교사: 그래요. 누가 기름 넣어주는 분이세요?

유아 1, 3: 저요! 저요!

교사: 너희들 모두 기름을 넣고 싶구나. 그런데 기름 넣는 기계는 한대 뿐인데 어떻게 하지?

유아 1: 내가 처음부터 하고 있던 거니까 애보고 다른 거 하라고 해요.

유아 3: 싫어! 나도 하고 싶어. 너만 계속하냐?

유아 1: 그럼 가위 바위 보로 하자. 이기는 사람이 하는 거로하자/ 유아 3: 그래 좋아!

역할 분담과 관련하여 놀이 평가 시 문제를 공유하고 해결 방법을 협의함.



교사: 주유소 놀이 하니까 어떠니?

유아: 좋았어요.

유아 1: 속상해요. 어떤 친구가 내가 기름 넣고 있는데 뺏었어요.

유아 3: 너만 계속하잖아! 그리고 나는 니가 기름 넣는 거 하는지 몰랐어. 말도 안했잖아!

유아: 나도 속상한 적 있었어요. 내가 세차하고 있는데 다른 친구가 자기만 한다고 나가라고 했어요.

교사: 그런 일이 있었구나. 선생님도 주유소에서 기름을 넣으려고 했는데 주인이 계속 싸우고 있어서 그냥 왔어.

혹시 다른 어린이들은 주유소 놀이할 때 어땠어? 어떻게 하지?

유아 1: 가위, 바위, 보로 정해요. 이기는 사람이 하고 싶은거 하면 되지요.

유아: 싫어, 너만 이기잖아! 그럼 우린 하나도 못해.

교사: 어떤 방법으로 역할을 표시하면 좋을까? 너희들 이야기 들어보니깐 한 가지 역할을 많은 친구들이 하고 싶어하는 것 같은데? 이럴 땐 어떻게 해야 하지?

유아: 친구한테 양보해요!

유아 1: 차례대로 기다려요.

교사: 모두 좋은 생각인데 그래도 기름 넣는 역할을 너무 많은 어린이가 하고 싶을 땐 어떻게 하지?

유아: 숫자를 정해요. 누가 뭐 하는지 표시해줘요.

교사: 그럼 한 역할을 몇 명씩 하는 것이 좋을까?

유아: 2명이나 3명이에요.

교사: 그래, 그럼. 누가 어떤 역할을 하고 있는지 어떻게 알지?

유아: 내가 어떤 사람인지 말해줘요.

유아 1: 나는 말해 줬는데도 친구들이 아니라고 해서 계속 말하느라고 힘들었어.

교사: 그럼 어떻게 하지?

유아 2: 계속 말하지 말고 동극할 때 쓰는 목걸이로 표시해 줘요.



< 놀이에서 나타난 유아들의 상호작용의 예: 정서적 배려, 돌봄 >

놀이장면(생일잔치)

- 역할영역에 제시된 '아기'인형에게 한술이라고 이름 붙이고, 생일 잔치를 해줌.
- 한술이가 건강하게 잘 자란 것을 축하하고 앞으로도 잘 자라길 바라며 백설기, 수수떡 등을 준비하고, 아기들이 좋아하는 선물(딸랑이) 마련함.

유아 1: 우리 음식 차리자. 생일 축하해야지.

유아 2: 그래, 내가 음식 가져올게.

유아 3: 나도 축하해줄래.

유아 1, 2: 그래, 같이 하자.

교사: 와! 정말 맛있는 음식이 많네! 케익도 있고...

유아 1, 2, 3: 네, 한술이 돌 잔치예요.

교사: 축하해, 그런데 돌잔치 때 케익, 과일 말고도 떡을 먹는데. 하얀 백설기와 붉은색 수수떡을 사람들과 나눠 먹으면서 아기가 더 건강하게 자라도록 축하해준대.

유아 1: 우리도 떡 있어요. 내가 가져 올게요(음식 모형을 가져온다).

유아 3: 노래 불러야지. 빨리 한술이 데려와.

(유아들은 한술이를 데려와 생일 축하 노래를 불러준다)



생일의 의미에 대해 생각하며 한술이를 기쁘게 해줄 수 있는 방법에 대해 이야기 하며 놀이가 이루어짐. 한술이가 좋아하는 선물을 만들자는 의견이 있어 돌이 된 아기들이 좋아하는 것에 대해 이야기 나눔.

유아 1: 선물도 만들어야 돼!

교사: 한술이는 어떤 것을 좋아하는데?

유아 2: 아기들은 딸랑이를 좋아해요. 소리 나는 걸 좋아하거든요. 우리 동생도 그랬어요.

VI. 맺음말

- 인성 및 사회성은 ‘관계’ 속에서 발달하며 발휘되어야 함.
: 협상, 양보, 배려 등의 이점을 놀이와 활동에서 이루어지는 또래와의 상호작용을 통해 알게 되고 실천할 기회를 가져야 함.
- 유아의 발달 및 놀이 수준, 놀이 진행 상황 등에 따라 교사의 역할을 조절해야 함.
예) 유아들은 스스로 놀이 환경을 만드는 과정에서 자신감과 성취감을 느낌.
연령이 높은 유아들일 수록 놀이를 위한 자료 준비, 환경 구성 등에 참여 증가
문제상황 시 교사 개입 및 중재의 정도를 유아의 발달수준, 개인적 특성에 따라 조절
- 유아의 놀 권리를 존중하고, 유아의 놀이에 대한 욕구를 교육과정에서 배려해야 유아들이 자신과 타인을 존중하고 배려하며 더불어 살 수 있는 인간으로 성장할 수 있을 것임.

참고문헌

- 교육과학기술부 (2010). 유아의 창의·인성 함양을 위한 영상매체 활용프로그램.
- 김규향 (2009). ‘학원 금지’를 허하라. **한겨레** 21, 제 750호(3월 3일자).
- 김영옥,장명림,유희정 (2009). 유아인성교육 프로그램 개발 및 효과, **열린유아교육연구**, 14(5), 297-324.
- 이광규 (2003). 세계 각국의 문화와 어린이 교육. 삼성복지재단 제 11회 국제학술대회자료집: 어린이와 문화, 9-22
- 이중희 (2010). 아동 놀이의 국가적 정책화: 영국의 사례. **아동학회지**, 30(6), 309-321.
- 이중희, 조은진, 김송이 (2009). 놀이. **아동학회지**, 31(3), 161-181.
- 조연순, 김아영, 임현식, 신동주, 조아미, 김인전 (1998). 정의교육과 인성교육 구현을 위한 기초 연구 I: 철학적 심리학적 접근에 기초한 인성교육의 구성요소 탐색. **교육과학연구**, 3, 131 - 152.
- 최인자 (2008). 놀이의 존재론과 미적 교육. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 허경철, 조난심 (1994). 인간성 함양을 위한 학교교육 모형 개발 및 평가 방안 연구. 서울: 한국교육개발원.
- Bekowitz, M. W., & Grych, J.H. (2000). Early character development and education. *Early Education & Development*, 11, 55-72.
- Heschel, A. J. (2008). 누가 사람이냐. 이현주(역). 한국기독교연구소.
- Schiller, F. (1995). 인간의 미적 교육에 관한 편지. 안인희(역). 서울: 청하.

놀이와 교육과정의 실천

「 2 분과 」

□ 놀이를 위한 교육환경

박희숙 (강남대학교 유아교육과 교수)

유지선 (강남대학교 부설 유치원 원감)

□ 놀이에 기초한 평가의 효과적 실행을 위한 기초 연구

: 유아교사의 인식과 실행 경험이 주는 의미

안경숙 (호원대학교 유아교육과 교수)

놀이를 위한 교육환경

박희숙 (강남대학교 유아교육과 교수)

유지선 (강남대학교 부설 유치원 원감)

영유아들은 흥미와 호기심을 가지고 끊임없이 주변 환경을 적극적으로 탐색하고 놀이하면서 알고자 하는 욕구들을 채워나간다. 이러한 욕구를 충족시켜줄 수 있는 놀이 환경은 교육적으로 구성되어야 영유아의 발달에 도움을 줄 수 있다. 놀이 환경은 영유아가 신체적·심리적으로 주변 환경에 쉽게 영향을 받는 시기라는 점을 감안하여 영유아의 발달수준, 신체크기, 능력 등을 고려하여 편리하게 구성하되, 우선적으로 영유아의 흥미와 안전을 고려하여 구성되어야 한다. 영유아기에 나타나는 놀이경향은 발달 단계에 따라 흥미영역을 구성하고 놀이감을 선정하는데 지침이 된다.

영유아의 발달 특성을 고려한 환경구성

만 1세	- 직접적인 경험, 시행착오, 반복과 모방을 한다. - 놀이와 활발한 탐색을 촉진시키고 다양한 경험을 제공하는 환경을 제공한다.
만 2세	- 매우 활동적이나 불안정한 움직임을 보인다. - 선택의 기회를 제공하면서 안전하게 활동할 수 있는 환경을 제공한다.
만 3세	- 끊임없는 흥미와 호기심, 왕성한 활동력으로 주변을 적극적으로 탐색한다. - 충분한 상호작용과 스스로 선택하고 정리하는 환경을 제공한다.
만 4,5세	- 왕성한 호기심과 주변 환경에 대해 적극적이면서도 주도적으로 행동한다. - 스스로 계획하고 실행하면서 또래 간 상호작용이 빈번히 이루어지는 환경을 제공한다.
공 통	- 가급적 연령에 맞는 환경을 구성하여 발달적 특성이 최대한 반영되도록 한다. - 연령이 어릴수록 편안하고 아늑한 분위기를 제공하고 점차 구조적 환경이 되도록 한다.

놀이 환경은 교육과정을 실천하는데 기본 초석이 된다. 영유아를 위한 놀이 환경은 늘 접하는 일상 환경부터 생활주제에 따라 변화되고 영유아의 놀이에 따라 확장되는 교육 환경까지 포함하여 구성되어야 한다.

유치원 교육과정에 기초한 건강생활영역 환경구성의 예

건강 생활 영역	나의 몸 인식 하기	감각 기관을 활용하기	- 다양한 재질의 놀이감 제공 (나무, 비닐, 플라스틱, 형겔 등) - 풍부한 자연환경 제공
		나의 몸을 인식하고 움직이기	- 대근육을 활발히 움직일 수 있는 공간과 놀이기구 설치 - 소근육 발달을 돕는 도구 제공 - 신체의 부분과 움직임에 대한 사진이나 그림 자료 게시 - 나의 몸을 관찰할 수 있는 거울 설치
	나의 몸 움직 이기	제자리에서 움직이기	- 우리 몸으로 만들 수 있는 여러 가지 모습이 담긴 사진
		도구 및 놀이시설을 활용하기	- 신체 협응력과 균형감을 기르는 놀이기구 설치 - 조작 활동이 가능한 공, 줄, 풍선, 후프, 막대, 파라슈트, 굴렁쇠 등의 용품 제공
	건강 하게 생활 하기	몸과 주변을 깨끗이 하기	- 세면대 사용이 용이하도록 영역 간 통로 확보 - 개인용 양치도구, 개인별 수건 배치 - 정리 정돈이 용이하도록 자리 표시와 청소도구 비치
		질병 예방하기	- 유아교육기관 시설 및 환경 청결 유지 - 귀채온계, 손소독기, 컵 소독기와 종이수건대 등 설치 - 정기적으로 소독하여 병충해로부터 질병 예방 - 손씻기 방법에 관한 그림 자료 게시
	안전 하게 생활 하기	교통안전 규칙 지키기	- 자전거 도로, 표지판 설치 - 주변의 교통안전 시설 점검
		환경오염이나 재난에 대비하기	- 자연 재해의 위험이 있는 환경 점검 - 비상 대피로 게시 - 환경오염에 관련된 사진 자료 게시

영유아의 놀이를 위한 교육적 환경은 면적을 고려하여 충분한 놀이 공간이 확보되어야 하고, 가구 등의 설비가 적절하게 배치되어야 하며, 발달적으로 적합한 학습이 이루어지도록 구조와 양을 고려하여 놀이감이 제공되어야 한다. 놀이감은 부품, 재료, 디자인, 내용에 있어서 안전성, 내구성, 적합성, 경제성 등의 기능적 조건과 지적 발달, 신체 발달, 사회정서적 발달 촉진 등의 교육적 조건에 적합하게 제공되어야 전인적인 발달을 신장시킬 수 있다.

본고에서는 영유아의 연령별 놀이 발달 특징을 기초로 물리적 환경의 실내외 흥미영역을 중심으로 살펴보고자 한다.

연령에 따른 흥미영역 구성

2세 미만	만 2세	만 3세	만 4~5세
√ 신체 영역	√ 신체 영역	√ 쌓기 놀이 영역	√ 쌓기 놀이 영역
√ 언어 영역	√ 언어 영역	√ 역할 놀이 영역	√ 역할 놀이 영역
√ 탐색 영역	√ 탐색 영역	√ 언어 영역	√ 언어 영역
√ 일상생활영역(수유, 기저귀갈이 영역)	√ 음률 영역	√ 수 · 조작 놀이 영역	√ 수 · 조작 놀이 영역
√ 산책하기	√ 미술 영역	√ 과학 영역	√ 과학 영역
.	√ 역할 및 쌓기 놀이 영역	√ 조형 영역	√ 조형 영역
.	√ 산책하기	√ 음률 영역	√ 음률 영역
		√ 실외놀이	√ 컴퓨터 영역
			√ 실외놀이

생활주제에 따른 환경구성안은 흥미영역별 환경을 기본으로 유치원 교육과정, 발달수준, 연령과의 연계성을 고려하여 계획하고 놀이 변화에 따라 자료를 가감하여 제공한다.

- 생활주제별 환경구성 계획안(PPT 자료 참고)

I. 영아를 위한 실내외 놀이 환경구성 (PPT 자료 참고)

Ⅱ. 유아를 위한 실내 놀이 환경구성

1. 쌓기 놀이 영역

쌓기 놀이 영역은 블록 등의 자료를 이용한 구성놀이를 통해 사고 능력이 발달되는 영역으로, 주로 동적인 활동이 이루어지므로 정적인 영역과 떨어지게 배치하고, 놀이 확장을 위해 역할 놀이 영역과 근접하게 배치한다. 쌓기 놀이 영역은 전체 유아가 함께 모이는 공간으로 활용될 수 있도록 충분한 공간을 확보하는 것이 좋다.

- 자료는 생활주제, 발달수준, 공간, 유아 수, 유아의 관심사와 흥미, 기간 등을 고려하여 다양한 유형의 블록을 수준별로 학기 초, 학기 중, 학기말에 변화를 주어 주기적으로 교체한다.
- 블록 등의 자료 명칭은 유아들과 함께 블록의 모양과 특징을 살려 결정해서 사용한다.
- 전시 장소를 마련하여 유아들의 구성물을 전시하거나, 미완성 구성물을 보관하는 장소로 활용한다.
- 정리정돈이 용이하도록 교구장 바닥과 블록 바구니에 사진이나 그림, 글자로 연령에 따라 다르게 표시한다(만3세-사진이나 그림, 만4세-그림과 사진이나 글자, 만5세-글자).
- 어린 연령의 경우 교구장 앞에 색 테이프로 표시를 하여 오갈 수 있도록 통로를 확보한다.
- 블록은 1주일에 1~2회 젖병 세제로 세척하여 놀이감을 청결하고 안전하게 사용할 수 있도록 한다. 구멍이 있는 블록은 주말에 세척하거나 젖병 소독제를 살짝 묻혀 닦고 나무, 종이, 자석 블록은 크린콜 소독제로 닦은 후, 교구 전용 걸레로 닦아낸다.
- 자료 - 다양한 종류의 블록 및 다양한 소품
 - 화보, 자동차 모형 등
 - 다양한 종류의 크고 작은 모형
 - 사회극놀이에 필요한 소품들 : 가면, 간판표시물 등
 - 기타 : 생활주제와 관련된 화보



〈3세〉



〈4세〉



〈5세〉

연 령	유의점
만 3세	• 늘어놓기, 높이 쌓기, 연결하기, 막힌 공간 만들기, 간단한 구성물 만들기 등을 주로 하므로 정사각형, 직사각형 등의 기본 형태의 블록을 제공한다. • 공간이 넓은 곳에서는 종이 벽돌 블록이나 우레탄 블록 같은 가볍고 커다란 블록이 유용하다. • 놀이 확장을 위해 조작이 쉬운 동물 모형, 사람 모형, 자동차 모형 등을 제공한다.
만 4세	• 복잡한 구조물을 만들기 시작하므로 적당한 양의 단위 블록이 유용하다. • 놀이의 확장을 위해 동물 모형, 사람 모형, 자동차 모형 외 다양한 소품을 제공한다. • 기본 형태 이외의 널빤지, 원기둥과 같은 종류의 다양한 블록을 제공한다. • 기존의 벽돌 블록과 함께 새로운 무늬가 있는 종이 벽돌 블록, 원통 블록, 삼각 블록, 지역사회 블록을 제시하여 놀이 확장을 도모한다.
만 5세	• 단위 블록과 공간 블록을 활용하며 많은 양의 블록이 유용하다. • 다양한 쌓기 놀이로 확장하기 위하여 관련 사진이나 그림카드, 구성물 평면도나 조립 설명서 등을 제공한다. • 필요한 소품을 유아 스스로 제작하여 놀이에 활용할 수 있도록 한다. • 높낮이를 조절하여 구성할 수 있도록 널빤지 등의 소품을 제공한다. • 쌓기 놀이 영역에서 지켜야 할 약속을 함께 정해 유아가 기록한 후 벽면에 게시하고 수정 보완해 자료를 보충하고 놀이를 확장해 간다

2. 역할 놀이 영역

역할 놀이 영역은 극놀이, 역할 놀이를 통해 여러 가지 경험이나 생각, 느낌을 새롭게 창조해보는 영역으로 가정을 축소해 놓은 편안한 분위기의 활동적인 공간으로 구성하고, 쌓기 놀이 영역과 근접하게 배치한다.

- 역할 놀이 자료는 생활주제에 맞게 제공하며, 주방과 안방 용품과 같은 기본 설비는

유아의 발달단계를 고려하여 사용하기 편리하고 안전한 것으로 비치한다.

- 역할 놀이 소품은 교구장에 사진과 이름을 기입하고 자리 표시를 해두어 정리가 용이하도록 하고 낱거나 파손된 소품은 수선하고 폐기할 경우 새로 마련한다.
- 가정통신문을 통하여 역할 놀이의 다양한 소품(전화기, 휴대폰, 빈 화장품 통, 의류, 넥타이, 모자 등)을 가정으로부터 제공받아 세척하거나 세탁하여 소품으로 사용한다.
- 자료 - 주방용품 : 부엌 싱크대, 모형 냉장고, 냄비, 국자, 그릇, 숟가락, 주전자 등
 - 가정용품 : 화장대, 거울, 옷장, 휴대폰, 가방, 넥타이, 모자, 지갑 등
 - 의 상 : 주제에 따른 여러 가지 의상 (한복, 다른 나라 의상, 계절별 의상)
 - 생활주제별 용품 : 주제에 따른 여러 가지 놀이 (병원, 소방서, 우체국, 아이스크림 가게, 미용실, 경찰서, 전자제품 대리점, 수리점, 휴게소, 우주선 놀이자료 등)



〈3세〉



〈4세〉



〈5세〉

연 령	유의점
만 3세	• 상상력 발현을 돕는 실물이나 실제성이 높은 소품을 제공한다. • 가정생활에 연관된 역할 놀이를 주로 하므로 어머니 아버지 옷과 소품, 부엌 용품 등 가족 놀이에 필요한 자료를 제공한다. • 정리 정돈에 도움이 되도록 놀이감의 위치를 그림이나 사진으로 표시한다.
만 4세	• 주제와 관련한 역할 놀이에 필요한 자료를 비치한다. • 다양한 직업과 사회 구성원의 역할 뿐 아니라, 상상적 놀이 활동에 적합한 소품을 비치한다. • 놀이가 진행되면서 유아들과 의논하여 필요한 자료를 더 보충한다.
만 5세	• 생활주제와 관련한 역할 놀이를 제안하고 역할 놀이의 내용과 규칙 등을 유아가 스스로 계획하여 실행해 보도록 한다. • 생활주제와 관련된 역할 놀이 소품을 유아 스스로 제작하여 사용할 수 있도록 한다. • 역할 놀이 확장에 필요한 그림이나 사진 자료 등을 벽에 게시한다. • 다양한 역할놀이 소품 상자를 필요에 따라 사용할 수 있도록 비치한다.

3. 언어 영역

언어영역은 발달수준에 따라 듣기, 말하기, 읽기쓰기 능력을 발달시키는 세부 영역별 자료가 다양하게 제공되는 영역으로 조용하고 밝은 곳에 배치한다.

- 언어활동은 주로 조용한 활동이 이루어지므로 동적인 영역과 떨어져 배치한다. 또한 낮은 책상을 제공할 때는 바닥에 매트와 폭신한 쿠션 등을 두어 안정된 분위기로 조성하고, 높은 책상을 사용할 때는 의자와 책장 사이를 드나들 수 있는 충분한 공간을 확보한다.
- 도서는 책 표지의 전면이 보일 수 있도록 비치하고 생활주제, 계절의 특성 및 유아의 흥미 등을 고려하여 1~2주에 한 번씩 교체한다. 간혹 가정에서 가지고 온 유아들의 도서는 따로 이름을 써서 기관 도서와 섞이지 않도록 관리한다.
- 손 인형이나 형깃 등의 책은 일주일에 1회 세탁하여 제공한다.
- 자료 - 말하기 : 용판자료, 손인형, 인형극 틀, 막대 인형 등
 - 듣 기 : 녹음기와 테이프, 소리상자 등
 - 읽 기 : 과학, 전래, 창작, 명화, 유아작품집, 생활지도, 주제 등 관련 도서
 - 쓰 기 : 쓰기도구, 종이, 화이트보드와 마카펜, 글자 카드, 자석 글자 등



〈3세〉



〈4세〉



〈5세〉

연 령	유의점
만 3세	• 듣기영역에는 자연, 동물소리를 제공한다. • 말하기 활동을 자연스럽게 촉진할 수 있는 거울, 전화기, 손 인형, 막대 인형, 인형극 틀 등을 제공한다. • 유아가 원하는 책을 많이 읽어줄 수 있도록 유아들이 좋아하는 동물이나 사물이 등장하는 그림책을 제공한다. • 읽기, 쓰기의 기초 활동으로 변별할 수 있는 카드, 사포 글자, 꼬적거리기 등의 자료, 같은 모양 짝짓기와 변별하기, 촉감책 등을 제공한다.

만 4세	•듣기, 읽기 활동이 이루어질 수 있는 동화 테이프, 그림책 등을 제공한다. •다양한 그림책, 극놀이감, 용판, 자석판, 등을 제공한다. •다른 유아들과 언어적 상호 작용을 유발하는 수수께끼 카드, 그림 동화, 용판 등을 제공한다. •유아의 생각을 교사가 받아 써주어 말이 글로 옮겨지는 과정에 관심을 가질 수 있는 자료 제공한다.
만 5세	•활동한 동시, 동화 등을 선택하여 들을 수 있도록 녹음하여 제공한다. •글자가 좀 더 많은 그림책, 다양한 장르의 도서, 유아가 조사해 온 자료나 가정에서 가지고 온 책, 어린이 신문이나 잡지 등을 비치한다. •동시 감상 및 동시 짓기, 동극, 이야기 꾸미기 등의 자료를 제공한다. •종이와 연필, 편지지, 편지함 등 다양한 쓰기 자료를 제공한다.

4. 수 · 조작 놀이 영역

수 · 조작놀이 영역은 수, 언어, 과학, 사회적 개념이 습득되는 광범위한 자료가 제공되는 영역으로 언어 영역이나 과학 영역 가까이 조용한 공간에 배치한다. 공간이 좁을 경우, 끈 끼우기, 바느질하기 등의 공간을 세분화하여 나누지 않는 것이 좋다.

- 교구는 낮은 교구장에 주제와 관련된 다양한 재질의 퍼즐을 비치하고, 조작 교구들은 가벼운 것에서 무거운 것으로 위에서부터 조절하여 배열한다.
- 책상을 적절히 배치해 주어 유아들이 앉아서 활동할 수 있도록 한다.
- 수 · 조작 놀이 구성 시 교사가 제작한 교구와 상품화된 교구를 적절히 조합하여 배치한다.
- 수 · 조작 교구는 일반적으로 쟁반이나 바구니 등을 사용하여 분실을 막고 쉽게 가져가고 정리정돈을 할 수 있도록 한다.
- 교구장과 교구가 놓여있는 쟁반이나 바구니에 모양이나 숫자, 글자 등의 표시를 하여 유아들이 놀이를 하고 난 후 제 자리에 정리정돈을 하도록 돕는다.
- 생활주제와 난이도에 따라 종류별로 균형 있게 제시하며 2주에 한 번 정도씩 교체한다.
- 자료 – 퍼즐류 : 종이, 나무, 플라스틱, 우레탄 퍼즐, 꼭지 퍼즐, 도형 퍼즐 등
 - 일상생활 활동을 위한 자료 : 지퍼 올리기, 단추 끼우기, 나사 맞추기, 곡식 옮

기기, 구슬 꿰기, 바느질하기 등

- 구성 놀이 자료 : 크기가 작은 블록류, 만능 아트 블록 등
- 수 놀이 자료 : 짝짓기, 수세기, 분류, 비교, 모양, 부분과 전체, 서열화 자료 등
- 게임 자료 : 게임 판과 주사위, 카드, 윷놀이 자료 등



〈3세〉



〈4세〉



〈5세〉

연령	유의점
만 3세	• 퍼즐 조각은 5~10개 정도가 적절하며 완성된 그림본을 제공하는 것이 좋다. • 수세기를 위한 구체물을 제공한다. • 도형, 패턴의 기초 활동으로 같은 모양 짝짓기, 모양 변별하기, 구슬 꿰기 등의 놀이감을 비치한다. • 일상생활 관련 자조 기술 발달을 위하여 찢적이 붙이기, 단추 끼우기, 바느질하기 등의 자료를 제공한다.
만 4세	• 퍼즐 조각은 10~20개 정도가 적절하나 개인에 따라 그 이상도 가능하다. • 비교, 분류, 순서 짓기 활동을 위하여 구체물과 그림 자료를 제공한다. • 측정해 보는 경험을 가지도록 끈, 줄자 등을 제공한다. • 두 명 정도가 할 수 있는 간단한 규칙의 게임 자료로 주사위, 게임판 등을 제공한다.
만 5세	• 꿰기, 끈 꿰기, 바느질하기 자료를 제공한다. • 수 막대, 수 카드 등을 활용한 자료를 제공한다. • 도형, 패턴의 기초 활동으로 칠교놀이, 고무줄 도형 등을 제공한다. • 보다 복잡한 규칙이 있는 게임으로 여러 명이 함께 하는 그룹 게임판을 제공한다. • 자료를 모아 분류, 순서 짓기를 하여 기록할 수 있는 경험을 한다(그래프 등).

5. 과학 영역

과학 영역은 다양한 탐색활동이 이루어지는 영역으로 조용하고 햇빛이 잘 들며 물을 쉽게 사용할 수 있도록 수도 시설 가까이에 배치한다.

- 각종 실험 기구는 안전하게 사용할 수 있도록 유아들의 왕래가 적은 안정된 장소에 비치한다.
- 생활 주변에서 잘 볼 수 있는 자료로 유아들이 직접 만져보고 관찰하며 실험하여 볼 수 있는 자료를 비치한다.
- 다양한 자료들을 유아의 흥미와 생활 주제, 계절 등에 맞추어 제시하고 지속적으로 관찰이 요구되는 동·식물을 계속 제시하여 변화 과정을 관찰할 수 있도록 한다.
- 자료 - 동·식물 기르기 : 씨앗, 모종, 화분, 달팽이, 금붕어나 작은 열대어, 어항 등
 - 여러 가지 측정 도구 : 온도계, 저울(눈금저울, 양팔저울 등), 자, 시계, 달력 등
 - 여러 가지 표본 : 나뭇잎, 곡식, 씨앗, 견과류 등
 - 기계류 : 전화기, 휴대폰, 라디오 등
 - 과학도서 : 동·식물에 관한 도서, 물, 바람, 흙, 도구 등에 관한 도서
 - 관찰 도구 : 돋보기, 거울, 망원경, 나침반 등
 - 관찰하고 조사한 것을 그리거나 쓸 수 있는 기록 용지와 쓰기 도구



〈3세〉



〈4세〉



〈5세〉

연 령	유 의 점
만 3세	• 다양한 감각 경험을 할 수 있는 거울, 색안경, 촉감 상자, 소리 상자 등을 제공한다. • 동, 식물에 관심을 가질 수 있도록 식물이나 개미, 달팽이 등을 기른다.
만 4세	• 돋보기, 자석, 프리즘, 양팔 저울 등을 제공하여 다양한 탐색 활동이 이루어지도록 격려한다.

	• 동, 식물, 곤충류를 기르며 성장 과정이나 변화를 그림으로 나타낼 수 있도록 관찰 기록 용지를 준비한다.
만 5세	• 주변에서 모아온 탐색물을 직접 실험할 수 있도록 활동 카드를 제공한다. • 실험의 결과를 예측해 보고 실험 결과를 비교해볼 수 있는 기록지를 비치한다. • 과학적 탐색을 자극하는 책, 도감, 화보, 신문기사, 슬라이드, OHP, 녹음기, 비디오 등을 적극 활용하고, 고장난 기계류를 분해하고 조립해본다. • 동, 식물 기르기 활동을 제공하고 성장 과정이나 변화를 그림이나 글로 나타낼 수 있도록 관찰 기록 용지와 쓰기 도구를 준비한다.

6. 조형 영역

조형 영역은 감각적 탐색의 기회를 제공하고 서로의 작품을 감상하면서 심미감 발달로 성취감을 느끼고, 창작적 표현의 기회와 감정을 해소할 수 있는 영역으로 수도시설 가깝게 배치한다. 좁은 공간에서는 색종이 접기, 점토영역 등으로 분리하지 않는 것이 좋다.

- 조형 활동을 할 수 있는 높은 책상과 의자, 재활용품장, 도구장, 자료장, 이젤, 작업 진조대, 청소 용구함을 배치하고, 물기를 제거할 수 있는 마른 수건, 스펀지 등을 비치한다.
- 조형 자료장에는 그리기, 만들기, 꾸미기를 할 수 있는 다양한 자료와 폐품류를 제공한다.
- 자료의 상태를 수시로 점검하여 채워주고, 생활 주제에 적합하고 안전한 자료를 제공한다.
- 다 했어요, 다 하지 못 했어요 장소를 마련하여 작품을 모아두거나 확장할 수 있도록 하다.
- 유아들이 만든 작품들은 전시하여 함께 감상하고 일정 기간이 지나면 가정으로 가져간다.
- 자료 - 각종 종이류 : 도화지, 색종이, 신문지, 골판지, 잡지, 한지, 크라프트지 등
 - 그리기 도구류 : 크레파스, 색연필, 칼라펜, 사인펜, 연필, 물감, 붓, 등
 - 만들기 도구류 : 가위, 풀, 투명테이프, 색테이프 등
 - 각종 꾸미기 자료 : 빨대, 모루, 수수깡, 스펅글, 천, 뚜껑, 손가락, 뽕뽕이 등

- 점토놀이 자료 : 여러 가지 모양 찍기 틀, 유점토, 점토 판, 밀대 등
- 재활용품 : 크고 작은 종이 상자, 우유곽, 플라스틱 통(요구르트 통), 헌 잡지, 종이컵, 필름통 등



〈3세〉



〈4세〉



〈5세〉

연 령	유의점
만 3세	• 너무 다양한 자료보다는 기본적인 자료를 자주 바꾸어 주도록 한다. • 손으로 잡기 편한 굵기와 크기의 크레파스를 제공한다. • 안전 가위를 사용하고 가위질하기 용이하게 종이를 단계적으로 제공한다. • 자유롭게 표현할 수 있는 점토나 찰흙을 제공한다. • 우연한 결과를 만들어내고 즐길 수 있는 손가락 그림을 위한 풀이나 밀가루 반죽 등을 제공한다.
만 4세	• 다양한 질감, 형태, 크기가 다양한 종이류, 풀, 셀로판테이프, 스테이플러 등 여러 가지 자료를 제공한다. • 여러 가지 색상을 경험하도록 크레파스와 물감, 먹물, 과일즙 등 물감의 색상도 점차 늘려 간다. • 자유롭게 만들기를 위한 다양한 크기의 상자 등 재활용품을 제공한다.
만 5세	• 다양한 영화나 만화를 감상할 수 있도록 작품집이나 화보, 포스터 등을 비치한다. • 공동 작품에 필요한 자료를 제공한다. • 유아의 이름과 제목을 기록할 수 있는 작품 카드를 제공한다. • 재활용할 수 있는 자료를 제공하고 창의적으로 구성활동을 할 기회를 제공한다. • 활동 순서 카드를 제공하여 스스로 작업 활동을 즐길 수 있도록 한다. • 교실 환경 구성과 작품 게시에 참여할 수 있도록 한다.

7. 음률영역

음률 영역은 음악적 능력을 계발하고 느낌을 자유롭게 표현하며 감상하는 영역으로, 소음이 있을 수 있으므로 쌓기 놀이 영역이나 역할 놀이 영역 가까이에 배치하고, 신체표현 자료가 제공될 때는 좀 더 넓은 공간을 확보한다.

- 악기는 유아의 흥미, 연령 등을 고려하여 생활주제에 따라 교체한다.
 - 악기를 제공할 때 먼저 악기 소개와 함께 연주 방법을 안내하여 악기를 탐색하고 스스로 연주할 수 있도록 한다.
 - 유아들이 만든 악기를 비치하여 소리를 탐색하고 제공된 악기와 함께 연주한다.
 - 정리정돈이 용이하도록 악기장에 악기 그림이나 악기의 윤곽을 그려 붙여 준다.
 - 노래나 신체표현 자료를 제공하여 음률 활동을 도모한다.
- 자료 - 리듬악기 : 트라이앵글, 탬버린, 캐스티네츠, 우드블록, 마라카스, 리듬막대 등
 - 가락악기 : 실로폰, 전자 피아노, 메타 실로폰, 핸드벨 등
 - 전통악기 : 소고, 북, 장구, 쥘리, 피리 등
 - 유아들이 만든 악기
 - 노래 활동 자료 : 노랫말 자료, 악보
 - 신체표현 자료 : 손목 방울악기, 스카프, 리본 막대, 한삼
 - 감상 자료 : 카세트, 음악이 녹음된 테이프, CD플레이어, CD, 헤드폰



〈3세〉



〈4세〉



〈5세〉

연령	유의점
만 3세	• 동요나 율동곡, 빠르기가 다른 음악 등이 녹음된 테이프와 카세트를 준비한다. • 여러 가지 타악기를 통하여 소리를 탐색해 보고 리듬감을 익힐 수 있는 활동을 제공한다. • 강약이 표시된 노랫말 판을 제공하여 부호에 따라 연주한다.

만 4세	• 다양한 리듬 악기를 비치한다. • 배운 노래를 부르며 악기 연주할 수 있도록 그림과 글자가 혼합된 노래 자료를 제공한다. • 신체를 이용하여 좀 더 창의적인 표현을 하도록 리본 테이프나 스카프, 풍선, 끈, 고무줄 등을 제공한다.
만 5세	• 실로폰, 핸드벨 등의 가락 악기를 제공한다. • 다양한 음악 테이프, 음악 관련 그림책, 녹음기, 헤드폰을 비치한다. • 악기를 만들어보는 경험을 한다. • 배운 노래를 여러 곡 CD에 담아 스스로 곡을 선정하여 감상한다. • 악보를 보며 연주하도록 색깔 악보를 제공한다. • 노래극 놀이에 필요한 자료와 소품을 준비한다. • 음악을 들은 후 느낌을 그림이나 몸으로 표현해볼 수 있는 자료를 제공한다.

8. 컴퓨터 영역

컴퓨터 영역은 조사활동을 통해 새로운 정보를 습득하고 아이디어를 동원하여 창의적으로 활동할 수 있는 영역으로 만 4세, 5세 학급에 구성할 수 있다. 자칫 무제한 사용으로 부정적 영향을 끼칠 수 있으므로 생활주제와 관련하여 다른 영역과 연계하여 관심과 흥미를 확장시켜줄 수 있는 환경이 되도록 한다.

- 컴퓨터 영역은 햇빛을 등지고 콘센트가 있는 벽면으로 배치하며, 컴퓨터 두 대에 두 개의 의자를 준비하여 유아가 서로 상호작용하면서 이용할 수 있도록 한다.
- 컴퓨터 책상의 높이는 유아의 눈높이에 맞도록 설치하고 벽면에는 컴퓨터 각 부분의 이름을 알 수 있도록 글씨로 명칭을 붙여준다.
- 컴퓨터와 함께 다양한 유아용 멀티미디어 자료와 생활 주제별 소프트웨어를 제공한다. 자료는 유아의 흥미를 고려하여 생활주제에 적합하게 제공하고 2주 정도마다 교체한다.
- CD-ROM은 보관대에 다양하게 준비하여 유아 스스로 선택하여 활동할 수 있도록 제공한다.
- 컴퓨터 사용 시간은 유아들과 협의하여 정하고, 순서대로 사용할 수 있도록 순서표와 모래시계나 모형시계를 제공한다.



〈4세〉



〈5세〉



연 령	유의점
만 4세	▪ 컴퓨터를 조작하는 순서와 방법을 그림으로 벽면에 게시한다. ▪ 그림동화, 그림그리기 등의 소프트웨어를 제공한다. ▪ 컴퓨터 사용 시간은 자유롭게 사용하다가 점차 시간을 조절한다.
만 5세	▪ 컴퓨터 영역에서 지켜야 할 약속을 토의하여 유아가 기록한 후 벽면에 부착한다. ▪ 인터넷 활용을 높이기 위해 생활주제에 맞는 사이트 검색어판과 활동지를 준비해 주어 유아들이 직접 해보도록 한다. ▪ 생활주제와 관련된 다양한 사이트를 즐겨 찾기에 추가하여 유아들이 활동할 수 있도록 하고, 다른 영역과 연계하여 활동이 이루어지도록 구성한다. ▪ 다른 영역과 연계하여 스캐너, 디지털카메라를 이용한 확장 활동이 일어날 수 있도록 한다. ▪ 컴퓨터 사용 시간은 10분 정도로 제한하여 순서표를 만들어 이용하고, 여러 유아가 사용할 수 있도록 하고 공유기를 설치하여 프린터를 함께 사용한다.

Ⅲ. 유아를 위한 바깥 놀이 환경구성

1. 운동 놀이 영역

운동 놀이 영역은 주로 놀이 기구를 활용한 대근육 활동으로 신체발달이 이루어지는 영역이다.

- 미끄럼틀, 그네, 오름대, 목마 등 운동 놀이 기구가 있는 종합 놀이터를 설치하고, 공, 막대, 줄넘기, 훌라후프 등 도구를 활용하여 놀이할 수 있도록 자료를 제공한다.
- 종합 놀이 기구에 안전장치를 설치하고, 기구와 기구 사이에는 충분한 공간을 두어 부

딛침을 예방하며, 바닥은 안전한 재질로 깔아 놀이 기구에서 떨어졌을 경우 부상을 최소화 한다.

- 종합 놀이터의 안전 상태를 정기적으로 체크하며, 일주일에 한 번씩 소독을 한다.
- 자료 - 고정놀이 : 미끄럼틀, 오름대, 그네, 시소, 목마 등
 - 이동놀이 : 자전거, 공, 훌라후프, 줄넘기, 고무줄, 굴렁쇠, 제기, 파라슈트 등
 - 바닥 : 우레탄, 잔디, 흙, 모래 바닥 등



〈굴렁쇠 굴리기〉



〈파라슈트 놀이〉



〈자전거 타기〉

연 령	유의점
만 3세	• 미끄럼틀이나 오름대는 경사가 완만하고 길이가 짧은 것을 제공한다. • 세발자전거 등 탈것은 안전한 소형으로 제공한다.
만 4세	• 미끄럼틀이나 오름대는 신체 조건에 적합한 것을 제공한다. • 신체 조절 능력, 평형감각, 지구력 등을 길러주는 놀이기구를 비치한다. • 보조바퀴 달린 자전거를 제공한다.
만 5세	• 모험 놀이용 스티로폼 블록, 타이어 등을 제공한다. • 놀이 기구를 다른 용도로 활용하는 아이디어를 내어 활용이 가능한 기구를 제공한다. • 두발 자전거를 보호 장구와 함께 제공한다. • 스스로 안전 규칙을 만들어보도록 한다.

2. 물 · 모래 놀이 영역

물 · 모래 놀이 영역은 다양한 용기에 담고 쏟으며 수와 양, 측정과 같은 수학적 개념을 습득하고 부정적 감정을 해소하여 정서발달에 도움을 주는 영역이다.

- 햇볕이 잘 들고 배수가 잘 되는 곳으로, 통로를 피하여 동적인 놀이 영역과 조금 떨어진 곳에 설치한다.
- 모래 놀이에서 사용되는 모래는 곱고 이물질이 섞이지 않은 깨끗한 것으로 제공한다.
- 여러 가지 소꿉놀이 용기, 모형 교통기관과 도구 등 다양한 놀이 기구를 함께 제공한다.
- 모래의 양과 상태를 수시로 체크하며, 일주일에 한 번씩 모래놀이터 소독이 이루어진다.
- 1년에 한 번씩 모래를 보충해준다.

- 자료 - 물 놀이 : 여러 가지 용기와 호스류, 모형 물고기, 물레방아, 갈때기, 계량컵 등
- 모래놀이 : 모래, 흙 파기 도구(작은 삽, 큰 삽), 그릇류(용기, 모양 틀, 체 등) 측정도구, 자연물, 기타 모형, 파이프, 자동차 등



〈모래놀이〉



〈물놀이〉



〈휴식하기〉

연령	유의점
만 3세	• 다양한 종류의 그릇, 고무 인형, 공 등을 준비한다. • 모래를 탐색하는 놀이를 많이 하므로 모래를 그릇에 담고 섞기, 모양 찍기, 손으로 뿌리기 등을 할 수 있도록 한다. • 물과 모래를 다른 사람에게 뿌리지 않도록 지도한다.
만 4세	• 물의 특성을 알아볼 수 있는 다양한 도구를 제공한다. • 모래를 탐색하는 활동 이외에 소꿉놀이 도구, 인형, 교통 기관, 플라스틱 블록 등을 첨가하여 여러 가지 놀이로 확장하도록 한다. • 돌멩이, 풀 등 자연물과 함께 구성하여 놀이하도록 한다.

만 5세	• 물의 양을 측정할 수 있는 다양한 계량 도구를 비치한다. • 물과 모래를 이용한 여러 가지 실험을 해볼 수 있는 교재 및 교구를 준비한다. • 모래 삽, 수로용 플라스틱 관, 투명 호스 등을 제공하여 물·모래놀이가 확장되도록 한다.
------	---

3. 동·식물 기르기 영역

동·식물 기르기 영역은 관찰과 탐색을 통하여 자연에 관한 지식을 얻고, 생명의 소중함을 알게 하는 영역으로 햇빛이 잘 들고 배수가 잘 되며 바람이 잘 통하는 곳에 설치한다.

- 꽃밭이나 텃밭을 만들 공간이 없거나 부족하면 크고 작은 화분을 이용할 수 있다. 특히, 동물 기르기 영역은 빛이 잘 들고 바람이 잘 통하는 곳으로, 지나친 햇빛과 바람을 막아줄 수 있는 곳에 설치한다.
- 동·식물 기르기 영역 모두 물이 가까이 있는 곳에 배치한다.
- 동·식물 기르기 영역을 배치할 공간이 없다면 도심에서는 공원이나 공터 등을 농어촌에서는 주변의 논밭, 산, 들 및 자연을 활용할 수 있다.
- 자료 - 식물과 관련된 용품(일년초, 다년초, 관상수, 유실수, 재배 가능한 채소와 과일, 개인용 화분 등 원예도구, 물뿌리개, 호스 등)
 - 동물과 관련된 자료, 기관에서 기르기 적당한 토끼, 닭, 공작 등의 조류



〈식물 기르기〉



〈모종 심기〉



〈텃밭 가꾸기〉

연령	유의점
만 3세	• 쉽게 키울 수 있는 친숙한 동, 식물을 기른다. • 식물은 토마토, 고추 등 성장 속도가 빠르고 열매가 맺히는 것을 기른다. • 동물에게 먹이를 주거나 식물에 물을 주는 도구를 비치한다.
만 4세	• 당번을 정해 먹이나 물을 주도록 한다. • 씨를 뿌리거나 모종을 하고 꽃밭과 텃밭을 가꾸며 식물을 기른다. • 동, 식물의 성장 과정이나 변화를 그림으로 나타낼 수 있도록 관찰 기록 용지를 준비한다.
만 5세	• 자기 몫을 정하여 씨를 뿌리거나 모종을 하고 거름을 주며 꽃밭과 텃밭을 가꾼다. • 동, 식물의 성장에 관련된 도서 등의 자료를 준비한다. • 자신이 기르는 동, 식물의 성장 과정이나 변화를 그림이나 글로 기록할 수 있도록 관찰 기록 용지를 준비한다.

만 5세 언어 영역 환경구성 평가의 예

영역		평 가 내 용	미흡	보통	우수
언어영역	공통	흥미영역이 구성 원리에 맞게 정적인 공간에 배치되었나?	1	2	3
		듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 영역으로 구성되었나?	1	2	3
		언어 발달을 자극하는 다양한 활동 자료가 제공되었는가?	1	2	3
		제공된 자료가 생활주제에 적합한가?	1	2	3
		제공된 자료가 개인적인 발달수준을 고려하고 있는가?	1	2	3
	듣기	듣기자료(녹음기, 이야기책, 테이프 등)가 비치되어 있는가?	1	2	3
		일상생활과 관련된 낱말과 문장을 들을 수 있는 자료가 제공되었는가?	1	2	3
		문학작품(전래동화, 동시, 동요 등) 등의 감상 자료가 제공되었는가?	1	2	3
	말하기	말하기 자료(가면, 손 인형, 동극자료 등)가 제공되었는가?	1	2	3
		올바른 어휘, 문장을 구사할 자료가 제공되었는가?	1	2	3
		이야기 꾸미기 자료가 제공되었는가?	1	2	3
	읽기	읽기를 위한 자료(이야기 책, 활동 자료 등)가 제공되었는가?	1	2	3
		다양한 장르의 도서가 제공되었는가?	1	2	3
		책읽기에 충분한 밝기가 유지되고 있는가?	1	2	3
	쓰기	글자를 만들 수 있는 자·모음 자료가 제공되었는가?	1	2	3
		자유롭게 일상적인 쓰기를 위한 다양한 자료(소형 칠판, 보드마커, 연필, 지우개, 색연필, 크레파스, 여러 가지 종이)가 제공되었는가?	1	2	3
		주제에 따라 유아가 자신의 느낌이나, 생각, 경험한 것에 대해 쓰기활동 자료가 제공되었는가?	1	2	3

참고문헌

- 교육과학기술부(2009). 유치원 지도서1 총론
- 이정환, 김희진(2007). 영유아교육의 교수학습방법. 파란마음
- 이현옥(2008). 교과교재연구 및 지도법. 공동체
- 이기숙, 김정원, 이현숙, 전선옥(2008). 영유아교육과정. 공동체
- Johnson, J. E., Christie J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*(2nd ed.). NY: Addison Wesley Longman, Inc.

놀이에 기초한 평가의 효과적 실행을 위한 기초 연구

: 유아교사의 인식과 실행 경험이 주는 의미

안경숙 (호원대학교 유아교육과 조교수)

I. 서론

유아교육 분야에서는 교육의 전체적 과정을 개선하여 교육의 질을 높이는 중요한 부분으로 평가가 매우 중요함을 인식하고, 그동안 이루어졌던 평가에 대한 반성과 함께 평가의 새로운 방향을 지속적으로 모색하고 있다(안경숙, 2001; Gullo, 1997; Wortham, 2001). 교육상황에서 전개되는 평가는 교육과정에 대한 평가, 교육기관에 대한 평가, 교육지원기관에 대한 평가, 유아에 대한 평가 등 수준과 영역, 관점에 따라 매우 다양하고 광범위하다(Spodek & Saracho, 1997). 이와 같이 다양하고 광범위한 평가 중에서 유아에 대한 평가는 유아의 발달과 학습에서의 성취와 진보의 증거들을 수집하고, 유아 능력의 강점 및 약점 등을 파악하기 위해 관찰하고, 기록하고, 정보를 해석하는 과정이다. 그리고 그 결과를 교수-학습 과정에 반영하며, 부모와의 의사소통의 수단으로 사용하는 총체적인 체계 속에서 이루어지는 평가로서 그 중요성이 매우 크다(서은주, 홍순옥, 2009; Fleege, 1997; McAfee & Leong, 2002; Popham, 2005).

유아를 평가하는 과정은 매우 전문적이고 복잡한 과정으로 평가의 목적과 본질이 유아에게 유익한 것이어야 한다(안경숙, 2001). 그러므로 유아에 대한 평가는 발달에 적합한 과정 중심의 평가로서 교육에서 추구하고자 하는 목표에 관한 유아들의 수행을 실제 상황에서 직접 자료를 수집하는 비형식적/대안적 평가(informal/alternative assessment)의 방향으로 이루어질 필요가 있으며(Dudley, 2000), 가장 의미 있는 그대로의 정보를 제공해주는 자연스러운 상황에서 이루어져야 한다. 이와 같은 평가의 하나가 놀이에 기초한 평가(play-based assessment)라고 할 수 있다(Lowenthal, 1997). 놀이에 기초한 평가란 유아의

행동을 관찰하고 유아가 사용하는 기술을 평가하기 위한 매개체로서 놀이를 사용하는 것을 의미한다. 즉, 유아의 발달적 성취와 진보, 발달적 지연 및 문제 행동 등을 놀이를 통해 진단하고 평가하는 것을 의미한다.

놀이는 궁극적으로 통합적 교육과정이기 때문에 교사가 유아들의 개념, 기술, 성향, 감정을 포함하여 발달의 모든 측면을 관찰하고 이해할 수 있는 창(window)으로 고려되어져 왔다(Hoorn, Nourot, Scales, & Alward, 2003; Malone, 1997). 놀이는 유아들을 가장 포괄적으로 표현하는 형식이며 놀이가 나타내는 정보는 그 풍부함과 깊이 면에서 성인들의 꿈처럼 무의식에 대한 비길 수 없는 접근을 제공한다(Gitlin-Weiner, Sandground, & Schaefer, 2000). 또한 유아의 신체 및 언어, 사회, 정서, 인지적 발달의 실제적인 수준을 나타내주고, 자신이 처해있는 환경에서 드러나는 능력과 기술에 대한 단서를 제공해주고, 자연스럽게 그들의 강점과 약점을 드러내며, 이를 통해 유아들의 관심사와 기질, 능력을 보여준다(Perry & Landrech, 1991; Segal & Webber; Sheridan, Foley, & Radlinski, 1995). 더불어, 놀이는 유아들이 실제 상황 속에서 자연스럽게 익숙하게 하는 활동이므로 민감하고, 위협적이고, 금기시되는 문제들로부터 안전한 거리감을 얻도록 해주며, 불안감을 감소시키고 자유롭게 하여 놀이에 기초한 평가의 타당도를 증가시킨다. 이처럼 유아에 대한 평가에 놀이를 활용하는 장점은 풍부하고 자연스러운 환경 내에 있는 유아가 자발적으로 하는 행동을 관찰할 수 있다는 점과 익숙한 사물과 어떻게 상호작용하는 지를 관찰할 수 있는 점, 놀이가 교육과정의 통합적인 부분으로 한 가지 영역의 평가뿐만 아니라 다양한 영역의 평가가 가능하다는 점이다. 이런 이유로 놀이에 기초한 평가는 대안적 평가의 하나로 그 가치가 높다고 할 수 있다(Hoorn, Nourot, Scales, & Alward, 2003; Dudley, 2000).

놀이에 기초한 평가의 내용은 놀이의 구성성과 유형에 따라 다양하며, 유아의 요구에 따라 역동적으로 달라진다. 6개월의 영아부터 6세 사이의 유아들에게 모두 적용이 가능하며 특수한 요구를 가진 유아들에게도 사용될 수 있다(Lowenthal, 1997). 일반적으로 놀이 평가(play assessment)는 놀이를 촉진시키기 위해서 놀이행동을 관찰하여 유아가 선호하는 놀이 유형, 좋아하는 놀잇감과 놀이도구, 유아가 참여하는 놀이주제, 성인과 친구와의 상호작용을 주로 평가한다. 이와 같은 놀이 평가의 대표적인 유형은 유아들의 놀이 관찰에 많이 사용되고 있는 사회/인지적 놀이 척도와 또래 놀이 척도(Johnson, 외, 2006), 사회극 놀이 척도(Smilansky, 1968), 놀이성 척도(Barnett, 1991) 등으로 유아교육현장에서 쉽게 활용할 수 있다. 이에 반해 발달적 지연이나 문제행동, 특수한 요구를 가진 유아들의 경우

잠재적인 문제가 무엇인지를 진단하기 위해 집중적으로 사용할 수 있는 놀이에 기초한 평가 유형들이 개발되어져 왔다. Belsky와 Most(1981)의 영아놀이발달 척도(Developmental Scale Infant Play), Fewell과 Rich(1987)의 놀이평가척도(Play Assessment Scale-PAS), Lifter과 Bloom(1993)이 개발한 발달적 놀이평가도구(Developmental Play Assessment Instrument-D.P.A), Linder(1993)가 개발한 '변형훈련 놀이평가(transdisciplinary play-based assessment-TPBA)'가 대표적인 평가도구들이다. 이런 유형의 평가는 유아의 발달적 기술 뿐만 아니라 사회적 상호작용, 학습 양식과 행동에 모두 관심을 가진다. 또한 인지, 신체 운동, 언어, 사회, 정서적 발달 영역과 관련된 다양한 놀잇감이 주어지는 모든 놀이 상황이 평가의 환경이 될 수 있다. 발달적으로 지연된 유아에게도 매우 유용하며, 연령적, 개별적 발달의 적합성 측면에서도 바람직한 평가로 인정받고 있다(Dudley, 2000; Lowenthal, 1997; Mogford-Bevan, 1991).

이상에서 제시한 놀이에 기초한 평가 모형들은 일차적으로 교사를 가장 중요한 평가자로 고려하는데, 교사는 유아들에게 편안함을 주는 존재로서 발달 영역에 대한 전문적 지식을 통해 객관적인 평가를 할 수 있기 때문이다(박주희, 이은혜, 2001; Stagnitti, 2004). 교사는 주의 깊은 관찰방법을 주로 사용하여 유아들의 놀이 행동에 대한 기술적 자료 및 정보를 수집할 수 있다(Dudley, 2000). 관찰에 기초한 내용을 기록하는 방법에 있어서 체크리스트와 평정척도뿐 아니라 서술식 기록, 일화기록, 사후 기록 등이 모두 포함될 수 있다. 이외에도 유아의 놀이를 관찰하는 교사나 전문가의 사진, 관찰자 스케치, 또는 도표, 비디오 녹화 등을 활용하여 자신의 관찰 기록을 보강할 수 있다(Johnson, Christie, & Wardle, 2006). 교사는 놀이에 기초한 평가를 수행하는 데 있어서 무엇보다도 효과적인 관찰 및 질문의 전략을 개발해야 하며, 유아가 놀이하는 과정에서 언제, 어떻게 적절하게 질문을 하는가를 신중하게 고려하고 관찰을 하는 것이 놀이에 기초한 평가의 성공의 열쇠라고 할 수 있다(Hoorn, Nourot, Scales, & Alward, 2003).

교사 이외에도 놀이에 기초한 평가는 유아교육 전문가와 부모를 평가 과정에 통합시킬 수 있다. 부모를 평가 과정에 포함시키는 가장 큰 이점은 유아가 좀 더 편안해하며, 부모 참여의 기회를 제공하고, 부모는 유아의 발달 수준 및 행동에 대해 더 잘 이해할 수 있기 때문이다(Dudley, 2000; Lowenthal, 1997). 특히 발달적으로 지연되거나 문제행동을 하는 유아에 대한 평가에서는 교사뿐만 아니라 유아교육 전문가, 부모가 한 팀을 이루어 유아가 놀이하는 과정을 평가할 수 있다(Kelly-Vance & Ryalls, 2005). 예를 들면, Linder(1993)에

의해 개발된 변형훈련놀이 평가(TPBA)는 교사와 부모, 전문가로 구성된 평가 팀이 1시간 정도 이루어지는 6단계의 놀이 과정을 평가한다. 놀이 시작 단계에서는 유아가 다양한 놀이 영역과 놀이 자료를 자유롭게 선택하도록 비구조화된 놀이에 참여하는 과정을 평가하고, 2단계에서는 가능한 유아 주도적으로 놀이를 지속하도록 하면서 특별한 과업을 하도록 안내하여 평가한다. 그 다음으로 비슷한 또래 유아와의 사회적 상호작용을 관찰하여 평가하고, 부모들이 유아와 놀이하는 과정을 평가한 후 비구조화된 운동놀이를 평가한다. 마지막 단계에서는 또래 유아와 간식을 먹는 과정에서 일어나는 사회적 상호작용 등을 평가하게 된다. 이와 같은 평가의 전 과정을 모두 비디오로 촬영하고 평가자들이 유아의 행동을 관찰한 후 유아의 발달적 문제와 약점 등을 진단하여 유아를 돕는 활동이나 프로그램을 선정하게 된다. 이와 같이 놀이에 기초한 평가를 통해 놀이에서 드러나는 유아들의 발달적 수준과 발달적 지연을 알 수 있으며, 유아들이 가지고 있는 문제를 이해하여 효과적으로 도울 수 있다.

이상에서 살펴본 바에 기초해볼 때 놀이에 기초한 평가는 발달에 적합한 과정 중심의 대안평가로서 활용 가치가 매우 높다고 할 수 있다. 그러나 이러한 필요성에도 불구하고 그동안 놀이에 기초한 평가에 대해서는 기초적인 고찰조차 이루어져 있지 않은 상태이다. 물론 유아평가에 대한 선행연구는 2000년 이후에 좀 더 활성화되어 양적으로 증가했을 뿐만 아니라 내용 면에서도 다양해졌다(한국유아교육학회, 2005). 그러나 유아평가에 대한 연구들은 주로 교사의 인식과 실태에 대한 조사 연구(김영선, 2006; 김윤경, 2001; 서은주, 홍순옥, 2009; 윤진주, 안진경, 김지영, 2008)가 대부분이고, 이외에 유아평가도구 개발 및 타당화를 위한 기초연구(정혜영, 2001)와 유아 평가방법의 새로운 대안 모색을 위한 문헌연구(안경숙, 2001) 및 포트폴리오 평가에 대한 연구(강숙현, 2001; 김경철 외, 2008; 손유진, 2009; 황윤세, 양옥승, 2001)가 집중적으로 이루어졌다. 놀이와 관련된 평가 연구는 놀이를 통한 아동 진단과 평가도구에 대한 문헌고찰 연구(이영애, 2001) 등에 불과해 매우 미흡한 실정이다. 이에 본 연구에서는 놀이에 기초한 평가도구 개발 및 적용을 위한 토대로 놀이에 기초한 평가에 관한 유아교사들의 인식 및 실행 경험이 주는 의미를 분석해봄으로써 놀이에 기초한 평가를 효과적으로 실행하기 위한 기초자료를 제공하고자 하였다.

II. 연구방법

1. 연구참여자

놀이에 기초한 평가에 대한 교사의 인식 및 실행을 알아보기 위한 연구 참여자는 전북한 중소도시에 위치한 10개 유치원의 교사 12명으로 2·3년제 대학졸업자 8명, 4년제 대학졸업자 3명, 대학원에서 유아교육을 전공한 교사 1명으로 구성되었다. 교사경력은 평균 4년이다.

2. 자료수집

본 연구에서 놀이에 기초한 평가에 대한 교사의 인식과 실행에 관련된 자료 수집은 교사와의 면담, 교실에서의 교사 관찰, 교사의 수업자료 전반에 대한 서류 분석으로 이루어졌다. 자료 수집은 2010년 9월 15일부터 10월 15일까지 이루어졌다. 교실에서의 관찰은 자유선택활동 시간에 주로 이루어졌으며, 관찰 방법에 있어서는 비 구조화된 개방적 형태로 현장 노트 기록과 사진 촬영의 방법을 사용하였고, 수집한 자료는 서술식 관찰 일기로 재조직하여 기록하였다. 교사와의 면담은 연구자가 미리 놀이에 기초한 평가에 관해 면담 질문을 작성한 내용을 토대로 공식적인 면담과 자유로운 담화 형식의 비공식적 면담으로 이루어졌다. 또한 서류 분석은 교사가 제공한 일일 교육활동 일지와 평가자료 등을 토대로 이루어졌다.

3. 자료 분석

본 연구는 교사 면담 연구일지, 서술식 관찰 일기와 교사가 제공한 일일 교육활동 일지와 유아 평가자료 등의 다양한 자료 출처를 통해 자료 수집상의 삼각검증(Mathison, 1988)을 이름으로써 자료의 신뢰도를 높이고자 하였다. 자료 분석 과정은 일차적으로 연구자가 수집한 자료를 여러 번 읽으며 공통적으로 묶어낼 수 있는 요소를 모아 범주화하였다. 이와 같은 과정에서 마련된 예비범주는 자료를 여러 번 읽고 코딩하는 과정에서 수정되어 재범주화 되었다. 최종 범주가 만들어지면서 내용에 대한 해석 및 재해석을 하며 그 의미들을 도출하였다. 자료 분석과 해석과정의 객관성을 확보하기 위해 동료 확인(peer checking)

방법으로 연구자와 유아교육박사 1인, 놀이 및 평가 전문가 1인이 협의과정에 개별적으로 참여하였다.

Ⅲ. 자료에 대한 해석

1. 놀이에 기초한 평가에 관한 유아교사들의 무관심과 이해부족

연구대상 교사들의 대부분은 놀이에 기초한 평가에 대해 제대로 이해하지 못하고 있었으며, 놀이에 기초한 평가를 포함하여 평가 전반에 대해 관심이 적었다. 교실에서 교사의 행동을 관찰한 결과 연구 참여자 중 11명의 교사는 자유선택활동 시간에 유아의 놀이를 관찰하는 행동을 거의 보이지 않았으며, 단지 1명의 교사만이 유아들을 관찰하고 주머니가 달린 앞치마에서 포스트 잇(post-it)을 꺼내 관찰한 결과를 간단히 기록하는 행동을 보여주었다. 또한 교사들이 평가 자료로 제출한 서류들도 모두가 비슷한 양식으로 된 기본생활습관 평가지, 20개 정도의 관찰 항목으로 구성되어 있는 유아행동 관찰 체크리스와 유아들의 작품들을 모아 둔 작품집들이 전부였으며, 일일 교육활동 일지에도 유아들의 놀이를 평가한 내용이나 흔적은 거의 찾아볼 수 없어 유아교사들이 놀이 평가에 대해 무관심한 것으로 나타났다.

교사면담 결과에서도 유아교사들이 놀이에 기초한 평가를 정확히 인식하고 있지 않는 것으로 드러났으며, 놀이에 기초한 평가를 알고 있다고 말한 2명의 교사의 경우에도 자유선택활동 시간에 유아들의 행동을 짧게 관찰하여 간단히 기록한 후 행동관찰 체크리스트에 기록하는 것을 놀이에 기초한 평가라고 잘못 인식하고 있었다. 연구자가 놀이에 기초한 평가를 구체적으로 설명해준 후 실제로 유아들에게 적용할 생각이 있는지 물어본 결과 교사들은 평가가 필요한 것은 알지만 현재 실시하고 있는 평가만으로도 부담을 갖고 있어 놀이에 기초한 평가에 대한 실행에 어려움이 있는 것으로 해석되었다. 부모면담을 위해서 유아들의 작품을 모아 평가하거나 1달에 한번정도 유치원의 생활영역별 또는 발달영역별 체크리스트에 표시하는 것도 평일에는 시간이 나지 않아서 주말에 하는 경우가 많다고 대답하며 놀이에 기초한 평가를 실행하는 것에 무관심한 태도를 보여주었다. 관심을 갖는 일부 교사들의 경우에도 발달에 적합한 좋은 평가도구로 유아들을 평가하는 것이 필요하다는

것은 인식하고 있으나 종일반 유아들까지 책임져야 하는 유치원 상황에서는 놀이에 기초한 평가를 실행하는 것은 매우 어려운 것으로 나타났다.

연구자 : 유아에 대한 평가는 어떻게 하고 있나요?

A교사 : 특별히 정해 놓은 거는 없고, 주로 미술활동 하면서 아이들 작품 나온 것을 모아서 포트폴리오로 만들어서 부모가 오면 그것을 가지고 보여주면서 면담도 해요.

연구자 : 하루 일과 중에서 주로 언제 평가를 하세요?

A교사 : 아이들이 거의 대부분 늦게까지 남아있어서 특별한 행동을 보이거나 할 때 간단하게 기록해서 평가해요.

연구자 : 놀이에 기초한 평가를 해본 적 있어요?

A교사 : 놀이하는 거 평가하는 거예요? 잘 모르겠는데. 들어본 적 없는데요.

연구자 : 혹시 대학 다닐 때 배웠거나 교사 연수 과정에서 배운 적 없어요?

A교사 : 네. 뭐 대학 때요 유아교육 과정인가, 평가에 대해 조금 배우기는 했는데, 정확하게는 배우지 않은 것 같아요. 놀이에 대해서는 배웠는데 평가에 대한 부분은 따로 배우지 않았어요. 그리고 평가에 대한 연수는 지난번 유치원 평가 때문에 평가를 어떻게 준비할 지에 대해서만 들었어요.

(2010. 9. 28. A교사와의 면담)

B교사 : 놀이에 기초한 평가는 놀 때 평가하는 거잖아요. 아이들이 자유선택활동 시간에 놀잖아요. 그때 저는 매일 2~3명씩 관찰하거든요. 아이들이 가고 나면 저희 원에서 기록하는 양식이 있어요. 거기에 기록해서 나중에 부모와 면담할 때 그때 사용해요.

연구자 : 유아들이 놀이하는 것을 평가할 때 어떤 평가 기준이나 전략을 가지고 평가하나요?

B교사 : 평가기준이라고 하면 저는 그냥 건강생활 영역, 언어생활 영역.. 뭐 생활영역별로 몇 가지 항목을 정해서 학기 초에 한번해서 표시해놓고 학기 말에 한 번 더해서 아이들이 어떻게 달라졌는지 확인해요.

연구자 : 평가한 결과를 가지고 어떻게 활용하나요?

B교사 : 부모면담 때 사용하는 거 말고는 솔직히 그냥 형식적으로 해요. 유치원 평가받을 때도 있어야 하고, 아이들을 위해서 평가해놓은 결과를 분석해서 활용하는 것은 정말 현실적으로 어렵고 힘들어요.

(2010.10.5. B교사와의 면담)

2. 유아교사의 놀이에 기초한 평가 경험이 주는 의미 : 한계와 가능성

연구 참여자 중에서 유일하게 놀이에 기초한 평가를 실시해본 경험이 있는 C교사는 대학원을 졸업하였고 6년의 경력을 가지고 있는 교사로 유아에 대한 평가의 중요성을 인식하고 있었으며 평가에 관심을 가지고 있었다. C교사는 사회·정서적으로 문제가 있는 한 유아로 인해 고민하다가 원장과 의논하여 찰흙놀이 환경을 제공하고 원장과 함께 주의 깊게 관찰한 후 평가 결과를 토대로 부모와 상담하여 놀이 치료를 권하였다고 말하였다. 그러나 C교사도 자신이 시도한 방법이 놀이에 기초한 평가의 한 유형인지는 정확히 인식하지 못하고 있었으며, 연구자가 놀이에 기초한 평가에 대해 구체적으로 이야기한 후에야 자신이 시도한 평가가 놀이에 기초한 평가의 유형임을 알게 되었다. C교사는 유아교사 양성 교육과정에서 ‘놀이지도’ 교과목을 통해 놀이평가와 놀이치료에 대해 배운 적이 있어 관심은 가지고 있었으나 실제로 교사 자신만의 힘으로 문제행동을 하는 유아를 교육적으로 접근할 방법을 찾기가 힘들었음을 밝혔다.

C교사가 놀이에 기초한 평가를 부분적으로 시도할 수 있었던 것은 유아교사 양성 교육과정에서 놀이 관련 교과목을 통해 놀이평가 및 놀이치료에 대해 배운 경험이 영향을 준 것으로 해석할 수 있다. 또한 일반적인 유아들의 발달적 성취와 진보에 대한 평가뿐만 아니라 발달적 지연을 보이는 유아나 문제행동을 하는 유아들을 위해 교사가 유아교육 전문가 및 부모와 서로 연계하여 놀이에 기초한 평가를 지속적으로 수행한다는 것은 현실적인 한계가 있는 것으로 보인다. 그러나 이런 현실적 한계에서도 발달적으로 문제 행동을 보이는 유아를 위해 놀이에 기초한 평가를 부분적으로 실시할 수 있었던 것은 교사뿐만 아니라 원장의 평가에 대한 올바른 인식과 부모의 협조가 있었기에 가능했던 것으로 해석할 수 있으며, 교사와 전문가, 부모가 함께 연계하여 노력할 때 진정한 의미의 놀이에 기초한 평가가 가능하다는 것을 알 수 있었다.

다른 아이에 비해 성수는 주의가 산만하고 공격적으로 행동하는 일이 많았어요. 이야기나누기 시간에도 한자리에 앉아있지 못하고 자주 돌아다니고 친구들을 때리기도 하고, 또래 유아들보다 여러 가지로 많이 부족한 아이였는데, 구체적으로 어떤 점에서 문제가 있는지 어떻게 도와주어야 하는지 처음에는 진짜 모르겠고..원장님이랑 상의했는데, 부모님이 모두 직장에 다니니까 부모님이 오시는 것은 어렵고 해서 일단 제가 공격적이고 주의가 산만한 아이들에 대해 자료를 찾아보고 찰흙놀이가 놀이치료 효과도 있다고 해서 시도해보았어요. 그 아이의 행동을 혼자서 판단하기 힘들데 그래도 원장님이랑 함께 관찰도 하고 의논을 하니까 좀 더 확신이 생기고 부모님에게 말하기도

편했구요. 그런데 부모님도 시간이 되면 와서 직접 놀이하는 것을 관찰해보면 더 이해가 잘 될 텐데 하는 생각도 들었어요. 다음에는 사진을 찍거나 비디오로 찍어서 부모님이 보시도록 하는 방법도 시도해보려고 해요.

(2010.10.12, C 교사와의 면담)

IV. 결론 및 논의

놀이는 유아의 발달을 촉진시키고, 유아들이 가지고 있는 심리, 사회·정서상의 문제를 해결해갈 수 있도록 돕는다는 것에 초점을 두고 논의의 대상이 되어왔었다. 그러나 놀이에는 이러한 기능 뿐 아니라 현재 유아가 도달해 있는 발달 지점과 유아가 겪고 있는 내면의 문제나 증상의 정도를 진단할 수 있는 평가의 기능도 가지고 있다. 그러므로 놀이를 정확하게 이해하고 평가의 매개체로 활용할 수 있다면 유아의 현재적 발달 수준을 파악하는 것에서 더 나아가 발달적 진보를 위한 교수-학습 방법을 개선하는 방향의 기초 자료로 활용할 수 있으며, 발달적 지연 또는 문제를 가진 유아들을 도울 수 있게 된다. 이런 맥락에서 본 연구에서는 놀이에 기초한 평가도구 개발 및 적용을 위한 기초 연구로 유아교사들이 놀이에 기초한 평가에 대해 어떻게 인식하고 있는지, 실제로 어떻게 실행하고 있는지를 질적으로 분석하여 교육적 의미를 찾아보고자 하였다.

본 연구의 결과 유아교사들은 대부분 놀이평가에 대해 잘 모르고 있거나 안다고 대답한 교사의 경우에도 잘못된 인식을 하고 있었으며, 평가 자체에 대해 관심을 가질 여유가 없는 것으로 나타났다. 또한 실제로 놀이에 기초한 평가 방법을 실시해본 교사조차도 자신이 수행한 평가에 대해 모호하게 인식하고 있었다. 연구대상 유치원 교사들은 평가가 필요하다는 것은 알고 있어서 평가 자료를 만들었으나, 평가를 실시하는데 많은 어려움을 갖고 있었으며, 유아교사들이 제공한 평가 관련 자료들도 실제로 유아의 발달적 성취와 진보를 확인하는 것보다는 부모면담이나 장학지도 및 유치원 평가를 위해 형식적으로 만들어진 자료라고 할 수 있었다. 이러한 현실적 상황에서 대부분의 유아교사들의 놀이에 기초한 평가에 대한 이해 부족 및 무관심은 자연스러운 결과로 볼 수 있다. 그러나 본 연구에서 놀이에 기초한 평가 경험이 있는 교사를 통해 현실적 한계뿐만 아니라 놀이에 기초한 평가의 효과적 실행을 위한 가능성을 찾을 수 있었다. 유아교사들의 놀이 평가에 대한 이해부족 및 무관심의 문제는 결국 유아교육의 질과 직결되므로 놀이에 기초한 평가와 같은 대안 평

가의 활성화가 무엇보다도 시급하다.

교사들은 여러 가지 나름대로의 어렵고 힘든 맥락과 상황에 처해 있다는 이유로 유아들에 대한 평가를 통해 유아들의 발달적 수준과 진보를 파악하고, 발달적 지연이나 문제를 겪는 유아를 돕기 위한 자신의 교수-학습의 문제를 반성적으로 되돌아보는 것을 간과하기 쉽다. 제대로 실시된 평가가 없이 유아들의 발달 수준에 적합한 교수-학습 방법을 적용할 수 없을 것이며, 발달적으로 늦거나 문제 행동을 하는 유아들이 방치될 수 있다. 유아를 올바르게 이해하고 적절한 교육이 이루어지려면 발달에 적합한 참평가가 이루어져야 하며, 이를 위해서 교사는 유아의 발달적 성취와 진보뿐만 아니라 유아들이 가지고 있는 강점과 약점 등을 평가할 수 있는 ‘놀이에 기초한 평가’에 대해 정확히 이해하고 실행할 수 있어야 한다. 이와 같은 측면에서 놀이에 기초한 평가의 활성화를 위해 나아갈 방향을 제안하면 다음과 같다.

첫째, 놀이 평가에 대한 유치원 교사들의 평가에 대한 개선 방안 연구(윤진주, 안진경, 김지영, 2008)에서도 드러났듯이 교사들은 좀 더 구체적인 평가의 내용과 방법을 체계적으로 소개하는 교사연수가 실시될 것을 요구하고 있다. 이러한 유아교사들의 요구에 기초하여 놀이에 기초한 평가에 대한 올바른 인식과 전문성 신장의 차원에서 놀이에 기초한 평가를 포함한 유아 평가 전반에 관한 교사교육 프로그램의 개발 및 지원체계 마련이 시급하다. 유아교육현장에서 평가가 올바르게 실시되기 위한 가장 중요한 변인은 바로 교사이기 때문이다. 둘째, 놀이에 기초한 평가의 활성화를 위해서는 유아교사들이 쉽게 사용할 수 있는 평가도구가 개발되어야 한다. 현재까지 주로 개발되어진 놀이에 기초한 평가도구들은 주로 발달적 장애가 있는 특수한 요구를 가진 유아들을 위한 것으로 놀이 치료 분야에서 유아의 놀이를 진단하기 위해 사용되어져 왔다. 그러나 일반 유치원의 교실에도 정상적인 발달적 성취와 진보를 보이는 유아들뿐만 아니라 발달적 지연 및 문제를 가진 유아들을 함께 평가할 수 있는 놀이에 기초한 평가도구가 개발되어 적용될 수 있도록 지속적인 연구와 지원이 필요하다.

셋째, 놀이에 기초한 평가에 대한 교사들의 이해 부족 및 무관심의 원인은 일차적으로 유아교사 양성 교육과정에서 놀이 평가에 대해 구체적으로 학습할 기회가 적었던 것과 관련이 있는 것으로 보인다. 유아교사 양성 교육과정의 놀이 교과 내용을 분석한 연구(지성애 외, 2009)의 연구에 의하면 놀이 목록으로 제시할 수 있는 내용에 놀이평가가 포함되어 있다. 그러나 전문가들이 인식한 적합성이 놀이에 대한 다른 내용 영역에 비해 놀이평가

영역이 낮게 나타났다. 이러한 연구 결과와 본 연구대상 교사들의 요구를 종합해볼 때 놀이 교과목의 내용 구성에 대한 좀 더 심층적인 논의가 있어야 할 것으로 보이며, 유아교사 양성 교육과정에서 놀이에 기초한 평가가 포함된 ‘유아교육평가’를 집중적으로 다룰 수 있는 교과목에 대한 전반적 검토가 필요하다.

넷째, 유아교사들이 평가를 힘들어하였던 또 다른 이유는 유치원의 교육적 상황에 있었다. 종일반 유아들의 교육까지 책임을 지고 있는 교사들의 과중한 업무는 결국 놀이에 기초한 평가의 실행 가능성을 낮게 하였다. 심층면담에서 나타난 유치원 교사의 요구와 같이 종일반 전담교사와 같은 인적 자원이 보충된다면 유아들의 발달적 성취와 진보에 대한 체계적인 놀이 평가가 가능할 것으로 기대된다.

본 연구에서는 놀이에 기초한 평가에 대한 문헌연구를 토대로 유아교사들의 인식과 실행을 조사하여 교육적 의미를 분석하였다. 그러나 본 연구는 특정지역의 유아교사 12명을 대상으로 한 연구이며 놀이에 기초한 평가를 실시해본 교사가 적어 이를 일반화하기에는 다소 무리가 있다. 이에 추후 연구에서는 다양한 지역의 교사들을 대상으로 한 양적, 질적 측면의 연구가 이루어질 필요가 있으며, 유아교육현장에 적용 가능한 놀이에 기초한 평가 도구를 개발하여 실제로 적용해보고 적용과정에서 나타나는 여러 가지 가능성과 문제에 대한 좀 더 심층적인 연구가 실시되어야 할 것이다.

참고문헌

- 강숙현(2001). 포트폴리오 평가에 대한 유아교사의 인식과 실행. **영유아교육연구**, 4, 1-20.
- 김경철 · 이진희 · 최미숙 · 황운세(2008). **발달과 학습에 대한 유아평가**. 서울 : 학지사.
- 김영선(2006). 유치원의 유아평가 실태와 개선방안 연구, 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김윤경(2001). 유아평가에 대한 교사의 인식 및 실태, 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박주희 · 이은혜(2001). 취학 전 아동용 또래 유능성 척도 개발에 관한 연구, **대한가정학회지**, 39(1), 221-232.
- 서은주 · 홍순옥(2009). 유아교육기관에서의 유아평가에 대한 교사의 인식 및 실태, **아동교육**, 18(3), 37-54.
- 손유진(2009). 온라인 포트폴리오를 활용한 유치원 교사의 실행연구 방안 모색, **유아교육연구**, 29(3), 125-148.
- 안경숙(2001). 유아 평가 방법의 새로운 대안 모색. **열린유아교육연구**, 6(1), 89-105.
- 안경숙 · 신은수(2005). 과학교육활동에 기초한 유아 과학능력 평가도구 개발. **유아교육연구**, 25(2), 259-280.
- 윤진주 · 안진경 · 김지영(2008). 유치원 교사의 교육과정 평가와 유아평가에 대한 실태 및 개선방안에 관한 연구. **한국생활과학지**, 17(3), 413-423.
- 이영애(2001). 놀이를 통한 아동 진단과 평가도구에 관한 고찰, **놀이치료연구**, 4(2), 27-40.
- 정혜영(2001). 포트폴리오 평가가 유아의 인지 · 정의적 발달 및 부모의 자녀평가에 미치는 영향. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 지성애 · 박은혜 · 조경자 · 조운주 · 박희숙(2009). 유아교사 양성 교육과정의 놀이 교과 내용 분석, **유아교육학논집**, 13(3), 379-395.
- 한국유아교육학회(2005). **유아교육학의 이해**. 서울 : 양서원.
- 황운세 · 양옥승(2001). 유치원에서의 효율적인 포트폴리오 평가방법 연구, **아동학회지**, 22(1), 191-211.
- 황해익(2006). **유아교육평가**. 서울 : 양서원.
- Barnett, L. (1991). Characterizing playfulness: Correlates with individual attributes and personal traits. *Play and Culture*, 4(4), 371-393.
- Belsky, J., & Most, R. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play. *Developmental Psychology*, 17, 630-639.
- Dudley, L. L. (2000). A national investigation of the use of play as an assessment procedure with preschool children. Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina.
- Fewell, R., & Rich, J. (1987). Play assessment as a procedure for examining cognitive, communication, and social skills in multihandicapped children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2, 107-118.
- Gitlin-Weiner, K., Sandground, A., & Schaefer, C. (2000). *Play diagnosis and assessment*. John Wiley & Sons, Inc.
- Gullo, D. E. (1997). Assessing student learning through the analysis of pupil products. In B. Spodek & O. N. Saracho(Eds.), *Yearbook in early childhood*

- education vol 7, NY :Teachers College.
- Hoorn, J. V., Nourot, P. M., Scales, B., & Alward, K. R. (2003). *Play at the center of the curriculum*. Upper Saddle River, New Jersey : Merrill Prentice Hall.
- Johnson, E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2006). 놀이, 발달, 유아교육. (이진희, 손원경, 안효진, 유연옥 역). 서울 : 아카데미 프레스. (원전은 2005 출판)
- Kelly-Vance, L., & Ryalls, B. O. (2005). A systhematic, reliable approach to play assessment in preschoolers, *School Psychology International*, 26(4), 398-412.
- Lifter, K., & Bloom, L. (1993). Intentionality and the role of play in the transition to language. In A. M. Wetherby, S. F. Warren & Reichele(Eds.), *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore : Paul Brookers.
- Linder, T. (1993). *Transdisciplinary play-based assessment(Rev,ed.)*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Lowenthal, B. (1997). Useful early childhood assessment : Play-based, interviews and multiple intelligence. *Early child development and care*, 129, 43-49.
- Magford-Bevan, K. P. (1991). Play assessment for play-based intervention: A first step with young children with communication difficulties, *Suny Series, Children's Play In Society*, 157-172
- Malone, D. M. (1997). Preschooler's categorical and sequential toy play: Change over time. *Journal of Early Intervention*, 21(1), 45-61.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17, 13-17.
- Perry, L., & Landreth, G. (1991). Diagnostic assessment of children's play therapy behavior. In C. Schaefer, K. Gitlin, & A. Sandgrund(Eds.), *Play diagnosis and assessment*(pp. 643-662). John Wiley & Sons, Inc.
- Popham, W. J. (2005). *Classroom assessment : What teachers need to know*(4th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Segal, M., & Webber, N. T. (1996). Nonstructured play observations: Guidelines, benefits, and caveats. In Meisels, S. J., & Fenichel, E. (Eds.), *New visions for the developmental assessment of infants and young children*. Washington, DC: Zero to Three : National Center for Infants, Toddlers, and Families.
- Sheridan, M. K., Foley, G. M., & Radlinski, S. H. (1995). *Using the supportive play model: Individualized intervention in early childhood practice*. New York : Teachers College.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York : Wiley.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1997). Evaluation in early childhood education: a look to the future. In B. Spodek & O. N. Saracho(Eds.), *Yearbook in early childhood education vol 7* (pp198-206). New York : Teachers College Press.
- Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment, *Austrian Occupational Therapy Journal*, 51(1), 3-12.
- Wortham, S. C. (2001). *Assessment in early childhood education*. Uppersaddle River, NJ : Merrill Prentice Hall.

Young Scholar Session (I)

- 한국 예비유아교사들이 구성하는 놀이의 의미에 관한 질적 연구
안수영 (성신여자대학교 유아교육과 강사)
- 만 2세 영아의 사회정서발달 평정척도 개발
김호인 (은평구보육정보센터장)
- 셋별 유치원 만 4세 유아들의 웃음에 대한 문화 기술적 연구
차영숙 (창신대학 유아교육과 강사)

한국 예비유아교사들이 구성하는 놀이의 의미에 관한 질적 연구

안수영 (성신여자대학교 유아교육과 강사)

놀이가 유아의 신체적, 사회적, 정서적, 인지적 발달과 학습을 돕는다는 이론은 유아교육자들 사이에 널리 받아들여지고 있으며, 이러한 이론에 근거하여 ‘놀이중심적 실제 (play-centered practice)’는 유치원과 같은 유아교육기관에서 필수적이고 이상적인 교육과정으로 인식되어오고 있다. 그러나 한국의 유치원 현장에서 놀이중심적 실재는 적절하게 수행되어지지 못하고 있는 실정이며, 유아교사의 놀이에 대한 견해를 알아보는 연구들은 놀이에 대한 신념과 실제의 관계성을 알아보는 것에만 초점을 맞추어왔다. 놀이중심 교육과정의 이론과 실제의 부조화를 이해하기 위해서는 교사들의 놀이에 대한 살아있는 경험을 이해하고 그들이 속해있는 맥락들을 이해함으로써 놀이가 진정으로 교사들에게 무엇을 의미하는가를 알아보는 것이 필요하다. 특히 교육적 신념의 형성은 교직에 입문하기 전 교사양성과정에서부터 시작되는 것이므로 예비교사들이 유아놀이에 관한 그들의 생각과 태도를 어떻게 형성하는지 이해하는 것이 중요하다.

이에 본 연구는 ‘놀이’가 한국예비유아교사들에게 무엇을 의미하는지에 대해 알아보고, 놀이에 대한 그들의 인식과 태도에 영향을 주는 맥락적 요소들을 이해하는데 그 목적을 두었다. 연구 문제는 다음과 같다.

1. 한국 예비유아교사들은 놀이를 어떻게 보는가(view)?
2. 문화적, 교육적 맥락들은 놀이에 대한 한국 예비유아교사들의 견해(perspectives) 형성에 어떠한 영향을 주는가?

연구참여자들은 ‘한국의 3년제 대학의 유아교육과에 재학 중인 10명의 예비유아교사들이었다. 참여자들은 유치원과 어린이집의 견학, 참관, 교육실습을 거친 3학년으로 ‘유아를 위

한 놀이지도'라는 과목을 수강하고 있는 학생들이었다. 주요 자료수집 방법은 개별 및 그룹으로 진행된 질적 인터뷰였다. 놀이라는 특정 개념의 본질과 연구참여자들의 놀이에 대한 살아있는 경험의 의미를 이해하기 위해 비구조화된 심층적 인터뷰 방법을 사용하였다. 인터뷰 시간은 60분에서 90분 사이였으며 참가자들은 각각 3~4회의 인터뷰를 하였다. 자료분석에는 질적연구분석모델 중 귀납적 분석법(inductive analysis)과 해석적 분석법(interpretive analysis)의 두 가지 접근법이 사용되었다. 자료 분석의 초기 단계에서는 귀납적 분석이 사용되었는데, 우선 연구자는 전사된 인터뷰 자료를 반복해서 읽으며 분석 가능한 단어나 문장으로 내용을 분류하였다. 잘게 나누어진 단어나 문장은 의미론적 관계(semantic relationships)에 따라 범주로 분류되었고, 범주들 사이의 패턴이 발견되면서 점차 주요 주제들(critical themes)이 드러났다. 이러한 절차들은 분석단계가 끝날 때까지 반복적으로 계속되었다. 연구참여자들의 놀이에 대한 견해를 분석하는 데는 귀납적 분석법이 주로 사용되었으나, 참여자들의 견해 형성에 영향을 준 다양하고 복잡한 맥락들을 분석하는 데는 해석적 분석방법이 추가적으로 사용되었다. 해석적 분석법의 첫 단계는 각 인터뷰 직후에 연구자 자신의 견해, 의문, 코멘트 등을 작성하는 일이었다. 이러한 연구자의 분석을 수집된 자료와 함께 반복적으로 검토하는 과정에서 드러나는 해석들은 새로운 주요 주제들로 분류되었으며, 연구자는 자료로 다시 돌아가 이 주제들을 뒷받침하거나, 혹은 이에 반하는 참여자의 반응을 검토하였다. 연구자는 귀납적 분석에서 도출된 주제들과 해석적 분석에서 추가된 주제들을 함께 검토하여 두드러지는 해석을 중심으로 연구 결과를 도출하였다. 자료 수집과 분석의 타당도를 높이기 위해 인터뷰 자료 외에도 '유아를 위한 놀이지도' 수업시간에 관찰된 참여자들의 비형식적 대화와 과제 발표 및 에세이 등의 추가적인 자료를 분석에 이용했으며, 질적 연구의 신뢰성을 높이는데 가장 중요한 방법인 멤버 체킹(member checking)을 실시하였다. 각 인터뷰 직후와 인터뷰 전사 후에 참여자들에게 다양한 해석이 가능하거나 모호한 부분에 대해 명확한 설명을 부탁하고 응답 중에서 수정할 부분은 없는지 확인하였고, 자료수집 기간 동안 참여자들과의 자연스러운 대화와 이메일을 통해서도 멤버 체킹 과정을 수행하였다.

연구문제별로 주요 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

1. 예비유아교사들이 보는 놀이

(1) 놀이는 유아기의 특별한 현상

연구참여자들은 자신이 가지고 있는 놀이의 의미를 설명하면서 놀이를 유아(아동), 유아기(아동기)와 연관시켰다. 그들은 청소년이나 성인도 놀이를 하지만 유아의 놀이와는 질적으로 다르다고 보았다. 예를 들면, 성인의 놀이는 휴식, 스포츠, 취미생활, 연극·영화 관람 등의 문화생활, 내기와 같은 경쟁적 게임, 파티참여 등 “아무것도 하지 않는 것”에서부터 “사회적 삶을 관리”하는 것까지 그 범위를 넓게 보는 반면, 유아의 놀이는 블록, 퍼즐, 인형 등의 놀잇감을 가지고 놀거나 그리거나 책보기, 달리고 뛰는 실외 활동, TV나 비디오 보기와 컴퓨터 게임 등으로 국한해서 보고 있었다. 즉, 성인과 유아의 놀이는 유형과 목적면에서 구별되는데 성인의 놀이는 스트레스 감소, 사회적 관계 유지, 에너지 재충전 등의 다양한 목적이 있고 놀이를 위해 미리 계획을 세우는 경우가 많지만, 유아의 놀이는 언제 어디서나 즉석에서 일어날 수 있고 다른 목적보다는 순수하게 즐거움을 위해서 이루어진다는 것이다. 참여자들은 놀이에 대한 태도 면에서도 유아의 놀이는 특별하다고 보았는데, 성인은 즐거움 없이 놀이에 참여하기도 하지만, 유아는 “놀이를 진정으로 즐기고,” “완전히 놀이에 빠져들어 집중하는” 특성이 있다고 생각하였다. 또한 유아는 놀이를 통해서 즐거움과 성취감, 자신감을 얻을 수 있을 뿐 아니라 또래와의 상호작용을 통한 대인관계 기술도 형성할 수 있다고 보는 등 놀이가 유아의 학습과 발달을 촉진한다고 믿고 있었다. 즉, 참여자들은 유아의 놀이는 순수하고 유익하다는 점에서 청소년이나 성인의 그것과는 완전히 구분되는 것이며, “놀이와 유아를 분리시켜 생각할 수 없다,” “놀이는 유아의 본능이다”라고 반응할 정도로 놀이는 유아기의 특정 현상인 동시에 중요한 발달 단계라고 보았다.

(2) 일반적 놀이와 교육적 놀이의 분리

본 연구의 참여자들은 놀이를 이해함에 있어서 일반적 놀이와 교육적 놀이를 명확히 구분 짓고 있었다. 일반적으로 놀이라고 하면 우선은 즐겁고 신나고 재미있는 활동이라는 생각이 들지만, 유아교육에서의 놀이의 의미, 즉 교육적인 놀이는 깊이 있는 진행을 통해 유아를 발달을 촉진시키고 학습을 돕는 활동이라는 생각이 든다는 것이다. 아동중심, 놀이중심 교육과정을 이상적인 실제로 여기고 있는 유아교육분야에서 교사양성 교육을 받고 있는 참여자들이 일반적인 놀이와 교육적 놀이를 구분지어 개념화 하고 있는 것은 당연하다고 볼 수도 있다. 그러나 참여자들은 놀이 개념을 일(work)이나 학습(learning)과의 비교를

통해 이해하고 있었는데, 일반적 의미의 놀이를 “일이나 공부와는 반대되는” 개념으로 인식한 반면 교육적 놀이는 “놀이와 학습이 결합”된 개념으로 이해하며 유아들에게 적용하고 있었다. 즉, 일반적 놀이와 교육적 놀이라는 두 차원의 놀이 개념 간 갈등의 소지가 있었으며, 이는 실제로 인터뷰에서 유아의 놀이에 대한 교사의 역할에 대해 이야기하면서 드러났다. 참여자들은 교사는 유아에게 적절한 놀이 환경을 제공해 주고 유아들의 놀이를 관찰하는 수동적 역할을 해야 한다고 강조하였다. 특히 교사가 유아놀이에 직접 참여하거나 주도적인 개입을 하는 것에 대해서는 매우 부정적이었다. 참여자들은 어떤 활동이 자의에 의한 것이 아니라 타의에 의해 진행되거나 특정 목적이나 결과물을 위해 이루어진다면 더 이상 놀이가 아닌 일이 된다고 보았는데, 교사의 개입이 유아들의 놀이를 일이나 학습으로 변질시킬 수 있다고 생각했기 때문이었다. 하지만 참여자들은 유아의 놀이를 확장시키는 “적절한” 개입의 필요성 또한 느끼고 있었는데, 이는 유아의 학습과 발달을 돕는 교사의 입장에서 유아의 놀이를 “더 높은” 단계로 혹은 “올바른 방향으로” 리드해야 한다는 생각이 바탕이 된 것이었다. 참여자들은 놀이의 발달적 적절성을 논할 때는 놀이의 자발적이고 무목적적인 특성에 초점을 맞추어 그 장점을 설명하는데 반해, 실질적으로 놀이를 통해서 유아의 학습과 발달을 어떻게 이끌어내느냐 하는 문제에서는 구체적인 지식이나 기술을 가지고 있지 못했으며 교사의 계획, 의도(목적), 개입을 유아의 놀이에 결합시키는 과정에서 개념적인 혼선을 빚고 있었다. 그 결과, 참여자들은 놀이의 주요특성을 훼손하지 않으면서 유아의 발달을 이끌어내기 위해 놀이를 발달시킬 수 있는 최소한의, 그러나 최대한의 효과를 낼 수 있는 개입의 방법과 순간을 포착해야 한다는 부담감과 어려움을 호소하였다.

(3) 놀이에 대한 이중적 태도

인터뷰가 진행되면서 점점 더 복잡하고 다양한 맥락들 속의 놀이에 대한 논의가 이루어졌고 그 과정에서 참여자들이 일관적으로 보여주었던 놀이에 대한 긍정적인 인식과 태도와는 다른, 숨겨진(hidden) 생각들이 드러나기 시작했다. 특히 유치원 교실 실제에서의 놀이에 대한 논의에서, 참여자들은 “유아의 학습과 발달의 도구로서의 놀이”에 대해 인터뷰 초반에 지지했던 것과는 대조적인 의견들을 보였다. 그 예로, 참여자들은 유치원이나 어린이집의 교육과정에 놀이가 필수적인 요소로 포함되어야 한다고 응답하긴 했지만, 그 이유는 놀이가 유아들이 스스로 배우는데 효과적인 방법이어서가 아니라 “교사 주도적인 답답한 일과 속에서 유아들을 즐겁게 해줄 시간이 필요하므로” 라든가 “에너지를 소진시켜 유아들이 암전히 수업에 집중하게 해주므로”라는 것이었다. 즉, 놀이는 유아가 세상을 잘 배

워 나갈 수 있게 도와주는 가장 효율적인 도구라는데 이론적으로는 동의하면서도, 실제로 교실에서 놀이중심 교육과정을 통해 유아의 학습과 발달을 지지해주는 것에 대해서는 회의적이었다. 특히 미래의 유아교사로서 자신의 교실 상황과 일과를 그려 보았을 때, 참여자들은 놀이중심 교육과정에 대해 긍정적이지 않았다. 놀이중심 교육과정에 회의적인 이유들로, 참가자들은 “유아의 흥미에 따라 바뀌는 놀이를 통해 무언가를 가르치기엔 자신의 능력이 부족하다고 느끼고,” “유치원에서 놀이의 비중이 높아지면 학부모들의 불만이 커질 테니 현실적으로 불가능하며,” “이론적으로는 놀이가 좋다고 배웠지만, 분명한 목적과 계획이 있는 교사 주도적이고 구조화된 교육과정이 유아의 발달과 학습에는 더 효과적이기 때문”이라고 응답하였다. 즉, 연구참여자들은 이론적으로는 놀이가 유아의 발달과 학습에 매우 효과적인 교육방법이라는 견해를 지지하며, 이를 위해서 교사는 유아의 놀이에서 수동적 역할을 해야 한다고 강조하였지만, 실제적인 학급의 관리자로서 교사의 입장에서는 놀이중심 교육과정 수행을 비효율적이라고 보았다. 심지어 몇몇 참여자들은 유아의 자유놀이에 대해 “교육적으로 무의미한 활동”이라고 까지 반응하기도 하며, 놀이를 교사 주도적인 교수를 보조해 주는 역할로만 인식하기도 하였다.

요약하면, 예비유아교사들은 다른 연령대의 놀이와는 확연히 다르게, 유아 놀이를 교육적 수단으로 인식하면서도 놀이를 유아의 발달과 학습을 위한 교수방법으로 활용하는 것에 대해서는 일관적이지 못한 태도를 보이고 있었다. 또한 이론적으로는 아동중심적, 놀이중심적 교육과정을 옳다고 생각하지만 실제적으로는 성인중심적이고 구조화된 교육과정을 선호하는 등 양립하기 힘든 두 접근법을 동시에 지지하는 양상을 보였다.

2. 예비유아교사들의 놀이의 의미 구성에 영향을 주는 맥락들

연구참여자들의 놀이에 대한 의미 구성에는 개인적, 교육적, 문화적 맥락이 큰 영향을 주는 것으로 분석되었다. 구체적으로는 (1) 놀이에 대한 개인적 경험, (2) 놀이 이론, (3) 현장 실습을 통해 쌓은 경험적 지식, (4) 교사양성과정의 철학적 특성과 교수들의 교육신념, (5) 교육과 유아에 대한 한국 특유의 전통적 가치와 한국 사회의 특성 등의 맥락적 요소가 있었다.

(1) 개인적 맥락

연구참여자들은 자신의 아동기 놀이의 즐거운 추억들을 이야기하며 놀이의 가장 중요한

요소로 “즐거움”을 꼽았다. 아동기에 경험했던 즐거운 놀이경험은 참여자들의 놀이에 대한 긍정적인 태도 형성에 영향을 준 것으로 분석되었다. 또한, 참여자들은 놀이는 다른 연령 대보다 초등학교 저학년 미만의 아동들에게 더 적합한 활동이라고 보았는데, 자신들이 청소년 시기에 입시 준비로 놀이할 기회가 없었던 경험이 이러한 생각의 형성에 일조를 한 것 같다고 응답하기도 하는 등 놀이에 관련된 개인적인 경험이 놀이의 의미를 구성해 나가는데 영향을 주었음을 보여주었다.

(2) 교육적 맥락

연구참여자들이 소속된 대학의 교사양성과정은 그들의 놀이에 대한 견해 형성에 가장 중요한 영향을 준 교육적 맥락으로 분석되었다. 그 중에서도 이론적 지식은 참가자들이 인터뷰 동안에 놀이에 대해 이야기하며 가장 많이 의존했던 요소였다. 대학에 들어오기 전에는 단순히 즐겁고 자유로운 활동이었던 놀이가 유아교육과에 입학하여 놀이 이론을 배우면서부터는 유아의 인지, 사회, 신체, 정서 발달을 돕는 중요한 교육적 수단이 되면서 참여자들은 일반적 의미의 놀이와 교육적 놀이의 의미를 완전히 분리해서 개념화 하게 된 것으로 보인다. 유아의 교육적 놀이와 이에 대한 교사의 역할을 논하면서 모든 참여자들은 양성과정에서 배운 대로 놀이중심 교육과정과 교사의 수동적 지지를 강조하였지만 인터뷰가 거듭될수록 교육적 놀이에 대한 회의적인 태도나 교사의 주도적 역할 선호 역시 나타났는데, 이러한 참여자들의 이중적인 태도 형성에는 실습을 통해 경험한 현장의 교육실제에 의한 영향이 컸다. 유치원과 어린이집의 현장 실습을 통해서 참여자들은 아동중심, 놀이중심 교육과정에 대한 이론과 실제의 괴리를 경험하게 되고 그 결과 놀이이론을 형식적인 가이드라인으로 여기게 되고 비판하고 있었다.

교사양성 프로그램과 교수들의 이데올로기도 참여자들이 구성하는 놀이에 대한 인식과 태도에 영향을 주는 요소였는데, 특히 교수들의 교육철학은 참여자들의 전반적인 교육신념에까지 큰 영향을 주고 있었다. 예를 들면, 참여자들이 소속된 학과의 교수들은 교사의 헌신적 태도, 언어적 상호작용, 유아의 사회적 기술 향상을 매우 중요시 여기고 있었는데, 참여자들이 미래의 유아교사로서 가장 중요시하고 걱정하는 부분과 일치하고 있었다.

교사양성과정의 이론과 실습, 프로그램의 특성, 교사교육자들의 교육신념 등은 서로 복잡하게 상호작용하며 예비교사들의 교사로서의 신념과 태도 구성에 영향을 주고 있었다. 그러나 교사양성과정의 이러한 교육적 맥락들은 교사가 되기 위해 꼭 필요한 지식과 기술을 전달하는 중요한 역할도 하지만 서로 상충되는 역할을 요구함으로써 예비교사들에게

교사역할에 대한 혼란을 주거나 교직에 입문하기도 전에 자신감을 상실하게 만들기도 하였다.

(3) 문화적 맥락

유아와 교육에 대한 한국 사회의 가치 역시 참여자들의 놀이에 대한 의미 형성에 영향을 주는 중요한 맥락적 요소였다. 학습 성취에 대한 강조와 경쟁적인 입시 문화는 놀이란 어린 유아들만이 누릴 수 있는 특별한 활동이라는 인식을 강화시키는데 일조하고 있었다. 그러나 한편으로는 이러한 한국 사회의 특성은 많은 유치원들이 교육과정에 놀이중심적 실제보다는 초등학교 입학에 준비하는 선행 학습내용을 포함시킬 수밖에 없는 현실도 양산하여, 참여자로 하여금 놀이에 대한 이중적 태도를 갖게 하는데 영향을 주었다.

한국적인 교사의 이미지도 참여자들의 교사로서의 신념 형성에 영향을 주었는데, 교사는 학생에게 지식을 전달하는 사람이라는 인식과 권위를 강조하는 전통적인 교사의 이미지는 참여자들로 하여금 유아의 학습과 인지적 발달을 촉진시켜야 한다는 압박감과 효율적인 교수-학습을 위해서는 다소 교사 주도적이고 구조화된 교수방법을 사용해야 한다는 믿음을 갖게 하였다. 또한 학습자 중심의 학교교육에 대한 경험 부재 역시 참여자들이 아동중심, 놀이중심 교육과정에 대해 비일관적 태도를 보이게 된 배경적 요소 중의 하나였다.

본 연구의 결과는 교육적 도구로서의 놀이에 대한 해석이 문화마다 다를 수 있다는 것을 보여준다. 그러므로 유아교사를 양성하는 교사교육 프로그램은 다른 문화권에서 수입된 놀이 이론들에 대한 재검토와 더불어 예비유아교사들에게 다양한 문화적 가치를 반영하는 폭 넓은 놀이 이론들을 소개할 필요가 있다. 또한 본 연구는 한국 사회만이 가지고 있는 특수한 맥락적 요소들이 반영되고, 유아교육 현장의 요구와 필요를 충족시키는 놀이 이론 개발의 필요성을 시사한다.

만 2세 영아의 사회정서발달 평정척도 개발

김호인 (은평구보육정보센터장) ¹⁾

I. 서 론

영아기의 사회정서발달은 성인이 되었을 때의 사회적 관계와 사회적 행동의 근간이 되며 영아의 성격을 결정하는 데도 영향을 미치므로 영아의 사회정서발달 정도에 대해 알고 적절한 개입을 하는 것은 매우 중요하다. 현대 사회에서 여성들의 경제 활동 참여율이 증가하고, 어머니의 취업이나 부재로 인해 영유아를 위한 보호 및 교육의 요구가 높아져, 보육시설에서 생활하는 시간이 길어짐에 따라 영유아의 사회정서발달에 관심을 가지게 되었다(양옥승, 이옥주, 김지현, 2003). 이러한 사회정서발달에 대한 관심은 어린이집의 취원 연령이 낮아지면서 영아기까지 확산되고 있다. 출생 후 2세까지의 영아기는 인간의 성장 발달 단계에서 가장 급속한 성장과 변화가 일어나며(Brownell & Kopp, 2007), 신체적, 인지적, 언어적 발달이 이루어짐은 물론 정서적으로는 부모나 자신을 돌보아주는 대상에게 애착심을 형성하고 인간관계를 맺어가는(Balaban, 2006), 사회정서발달이 형성되는 중요한 시기이다.

사회정서발달의 토대가 되는 영아기는 기본정서, 기질, 애착, 자아개념, 친사회적 행동, 사회적 유능성, 자기조절, 사회적 관계와 같은 변인들이 다양하게 고려되어야 함에도 불구하고 영아의 사회정서발달에 대한 개념이나 구성요인이 명확하지 않아 보육시설에서 현재 영아의 사회정서발달 정도를 알 수 있는 교사용 척도가 없는 실정이다. 따라서 영아의 사회정서발달에 대한 탐색을 통해 구성요인을 선정하고 그 구성요인을 바탕으로 사회정서발달 정도를 측정할 수 있는 문항을 개발하고 활용하는 것은 영아의 바람직한 사회정서발달을 위하여 매우 중요하다고 할 수 있다.

따라서 본 연구는 2세 영아의 사회정서발달의 구성요인을 분석하고 이를 토대로 교사가

1) 본 논문은 2010학년도 덕성여자대학교 박사학위 청구논문의 일부임. 은평구 보육정보센터 센터장

보육현장에서 직접 평가할 수 있는 교사용 2세 영아의 사회정서발달 평정척도를 개발하고자 하는 데 목적이 있다.

이러한 목적을 위해 본 연구에서는 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

1. 영아의 사회정서발달 평정척도의 문항은 어떻게 구성되는가?
2. 영아의 사회정서발달 평정척도의 신뢰도와 타당도는 어떠한가?
 - 2-1. 영아의 사회정서발달 평정척도의 신뢰도는 어떠한가?
 - 2-2. 영아의 사회정서발달 평정척도의 구인타당도는 어떠한가?
 - 2-3. 영아의 사회정서발달 평정척도의 공인타당도는 어떠한가?

II. 연구 방법

1차 연구대상은 인천광역시 B구에 위치한 보육시설에 다니는 2세(25개월~36개월) 영아 161명(남아 82명, 여아 79명)이며, 21개의 보육시설에서 임의로 일부 학급을 선정한 후 학급에 속한 영아를 대상으로 사회정서발달에 대한 교사 평정을 실시하였으며 인구학적 배경에 대한 정보는 별도로 수집하였다.

1차 검사용 영아의 사회정서발달 평정척도는 기본정서 및 사회적 행동, 자아개념, 자기조절, 사회적 관계의 하위요인으로 나뉘어져 교사들에게 제시되었으며, 기본정서 및 사회적 행동 7문항, 자아개념 7문항, 자기조절(인지 4문항, 정서 14문항), 사회적 관계 9문항으로 총 41문항이며, 영아 개인적인 배경변인 3문항, 교사 배경변인 4문항, 영아의 사회정서 41문항, 총 48문항으로 구성되었다.

영아의 사회정서발달 평정척도를 개발하기 위한 연구 절차는 전문가들의 의견을 수렴하여 개발한 영아의 사회정서발달 평정척도를 위한 문항 확정 및 설문지 제작, 설문지 배포, 회수, 자료 분석 순으로 진행되었으며 영아의 사회정서발달 평정척도를 개발하기 위해 선별된 자료는 SPSS 프로그램을 이용하여 분석하였다

2세 영아의 사회정서발달 평정척도 개발을 위한 2차 연구에서는 1차 조사에 선정되지 않은 인천광역시 B구에 소재한 40개 보육시설의 83명의 교사와 재원생 2세 남아 155명

(51.7%), 여아 145명(48.3%) 총 300명을 대상으로 2010년 4월 12일부터 2010년 4월 16일까지 설문지를 직접방문 및 e-메일로 발송한 후 346부(86.5%)를 회수하여, 불성실한 응답 및 무응답이 많은 자료를 제외한 300부를 부호화하였다.

2차 연구의 목적은 2세 영아의 사회정서발달 평정척도 개발의 타당화 연구를 위해 최종 문항을 작성하기 위한 것으로 1차 조사에서 개념상 모호한 문항을 확인하고 재수정하였다. 영아의 사회정서발달 평정척도를 개발하기 위해 1차 연구에서 개발된 영아의 사회정서발달 평정척도 문항과 BayleyⅢ판(2006) 중 기능적 사회정서척도를 사용하였다.

영아의 사회정서발달 평정척도의 2차 연구 도구는 영아 배경변인 3문항과 교사 배경변인 4문항, 영아의 사회정서 39문항, 총 46문항으로 구성되었다. 1차 연구의 탐색적 요인분석 결과 자아개념 1문항, 자기조절 2문항, 사회적 관계 1문항이 삭제되어 2차 연구 문항수는 44문항이며, 영아의 사회정서발달 평정척도 문항 구성, 영아의 사회정서발달에 대한 검사 및 자료 순으로 진행하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 영아의 사회정서발달 평정척도의 문항 연구

2세 영아의 사회정서발달 평정척도의 문항을 구성하기 위하여 국내외에서 발행된 사회정서발달 관련 문헌들을 고찰하여 개념을 정의하고 기존의 영아 사회정서발달 평정척도들의 문항 내용을 구체적으로 분석하여 구성하였으며 문항을 설계할 때 다음과 같은 기준에 기초하였다. 첫째, 2세 영아반 담임교사를 대상으로 도구를 개발하였고, 둘째, 영아교사에게 유용하도록 하기 위해 보육시설이라는 환경 맥락 안에서 영아에게 나타나는 문항으로 구성하였으며, 셋째, 영아의 기본정서 및 사회적 행동, 자아개념, 자기조절, 사회적 관계를 함께 고려하였다. 넷째, 영아의 사회정서발달 평정척도로부터 나온 척도는 신뢰도와 타당도를 산출할 수 있어야 하며, 다섯째, 과제 중심 평가에서 벗어나 놀이 상황에서의 지속적인 관찰과 개인별 차이를 고려하여 영아의 기질, 발달정도, 경험을 총체적으로 평정할 수 있도록 하였다. 또한 모두 질문지 형식으로 제작되었으며, 문항에 대한 답변은 5점 평정척도이며, ‘전혀 그렇지 않다=1점’, ‘그렇지 않다=2점’, ‘보통이다=3점’, ‘그렇다=4점’, ‘매우

그렇다=5점'으로 구성되었다.

영아의 사회정서발달 평정척도를 위한 문항을 개발하기 위해 먼저 영아의 사회정서발달에 관한 핵심 요소로 문항 개발의 틀을 구성하였다. 영아의 사회정서발달 평정척도는 기본 정서 및 사회적 행동, 자아개념, 자기조절, 사회적 관계의 4개의 하위 구성요인으로 분류되었다. 기초 문항은 유아교육 전문가와 현장 교사 및 원장에 의해 내용타당도 검증을 거친 후 총 4요인 41문항으로 1차 연구 문항이 구성되었으며, 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 거쳐 총 4요인 39문항으로 구성된 척도가 개발되었다. 기초 문항으로 개발된 문항은 총 49문항으로 기본정서 및 사회적 행동 11문항, 자아개념 8문항, 자기조절 (인지 4문항, 정서 15문항), 사회적 관계 11문항으로 총 4요인 49문항의 기초문항이 제작되었다.

영아의 사회정서발달 평정척도의 기초문항에 대해 유아교육 전문가 11인에게 내용타당도 검증을 거친 후 현장 교사 8인에게 보육시설에서의 영아관찰을 통해, 설문지 내용을 분석한 내용타당도를 검증받아 예비문항을 제작하였다.

2. 영아의 사회정서발달 평정척도의 신뢰도와 타당도 연구

영아의 사회정서발달 평정척도에 대해 구인타당도(탐색적 요인분석, 확인적 요인분석), 공인타당도를 실시하여 타당도를 검증하였고, 내적일치도 Chronbach α 계수를 구함으로써 신뢰도를 검증하였다. 이를 통해 본 측정도구가 영아의 사회정서발달을 평가하는 데 타당한 도구임을 입증하였다.

먼저, 본 연구에서 개발한 2세 영아의 사회정서발달 평정척도의 하위 요인 및 척도 전체에 대한 신뢰도를 검증하기 위해 2차에 걸쳐 각 요인의 Cronbach α 와 각 요인 내 문항 간 총점 상관계수를 살펴보았다. 2세 영아의 사회정서발달을 측정하기 위한 1차 연구 결과, 총 4요인 41문항의 전체 신뢰도는 .96, 하위 요인의 신뢰도는 .81~.95까지의 분포를 보였다. 2차 연구 결과 4개 요인 39개 문항에 대한 전체 신뢰도는 .94로 매우 높은 신뢰도를 보였으며, 하위 요인의 신뢰도는 .82~.92까지의 분포를 보이고 있다. 또한 1, 2차 연구 결과 자기조절의 신뢰도가 .95 .92로 하위요인들 중 가장 높게 나타나 영아의 사회정서발달과 자기조절이 서로 높은 상관관계를 가지고 있다는 선행연구들(Bayley, 2006; Bell & Wolfe, 2007; Buss & Goldsmith, 2007; Greenspan, 2004)과 맥을 같이하는 결과이다.

둘째, 2세 영아의 사회정서발달 평정척도의 타당도에 대한 검증은 하위 영역 간 상관관

계와 탐색적 요인분석 및 확인적 요인분석을 통해 이루어졌다. 하위 영역 간 상관관계는 .35~.73로 통계적으로 유의한 상관을 나타냈다. 탐색적 요인분석을 재검증하기 위한 확인적 요인분석 결과 영아의 사회정서발달 평정척도의 기본정서 및 사회적 행동, 자아개념, 자기조절, 사회적 관계에 대한 4요인 모델이 적합도 지수($\chi^2(623)=1883$, NFI=.951, CFI=.966, TLI=.962, RMSEA=.082)를 통해 적절하다고 밝혀졌다. 이를 통해 영아의 사회정서발달과 하위 구성요인 간에는 높은 상관이 있는 것으로 나타났으며, 2세 영아의 사회정서발달의 구성요인은 기본정서 및 사회적 행동 7문항, 자아개념 7문항, 자기조절(인지 4문항, 정서 12문항), 사회적 관계 9문항의 총 4요인 39문항으로 구성되었다.

셋째, 2세 영아의 사회정서발달 평정척도의 39문항에 대한 공인타당도를 알아보고자 BayleyⅢ판(2006) 중 기능적 사회정서발달 척도의 자기조절, 관계형성, 상호작용, 문제행동, 표현능력과의 상관관계를 알아보았다.

2세 영아의 사회정서발달 평정척도와 BayleyⅢ판(2006) 중 기능적 사회정서발달 척도와 의 공인타당도를 통한 상관관계를 살펴보면 하위 요인들이 모두 유의한 것으로 나타나 개발된 평정척도가 2세 영아의 사회정서발달을 잘 나타내고 있다는 것을 보여주었다. 이로써 본 연구에서 개발한 2세 영아의 사회정서발달 평정척도는 영아의 사회정서발달을 적절히 반영하고 있으며 객관적이고 2세 영아의 사회정서발달 평정척도로서 타당도 있는 도구라는 것을 입증하였다.

본 연구는 영아를 대상으로 하는 영아용 측정도구가 부족한 상황에서 2세 영아의 발달적 특성을 고려한 사회정서발달 평정척도를 개발했다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 본 평정척도는 2세 영아의 사회정서발달 평정척도로서 신뢰도와 타당도가 입증되었으므로 이후 객관적이고 신뢰로운 교사용 척도로서 역할을 수행할 수 있으며 2세 영아 교육의 기초 자료로서 활용될 수 있을 것이다. 또한 영아의 사회정서발달에 관한 폭넓은 연구에도 기여할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 양옥승(2006). 3-6세 유아의 자기조절력 측정척도 개발. *미래유아교육학회지*, 13(2), 161-187.
- 양옥승, 이옥주, 김지현(2003). 비판적 관점에서 본 유아교육과정: 야간보육 해체하기. *사회과학연구*, 9, 119-146.
- Balaban, V. (2006). Psychological assessment of children in disasters and emergencies. *Disasters*, 30(2), 178-198.
- Bayley, N. (2006). *Bayley scales of infant and toddler development, third edition*. San Antonio, TX: Pearson Education, Inc.
- Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2007). The integration of cognition and emotion during infancy and early childhood: Regulatory processes associated with the development of working memory. *Brain and Cognition*, 65(1), 3-13.
- Brownell, C. A., & Kopp, C. B. (2007). Transitions in toddler socioemotional development In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. (pp. 1-40). New York, NY: Guilford
- Buss, K. A., & Goldsmith, H. H. (2007). Biobehavioral approaches to early socioemotional development. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Early Socioemotional Development in the Toddler Years: Transitions and Transformations*. (pp. 370-395). New York: Guilford Publications.
- Greenspan, S. I. (2004). *The Greenspan Social Emotional Growth Chart: A screening questionnaire for infants and young children*. San, Antonio, TX: Harcourt Assessment.

셋별유치원 만 4세 유아의 웃음에 대한 문화 기술적 연구

차영숙 (창신대학 유아교육과 강사)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대사회의 급박한 변화는 인간에게 끊임없이 새로운 문제해결 능력과 경쟁을 요구하게 되고 이로써 인간은 점점 더 고단한 삶을 이어가고 있다. 이는 유아에게도 예외가 아니다. 세계적으로 유례가 없는 한국의 조기교육의 열풍은 유아들에게 과도한 신체적 정신적 스트레스를 유발시켜 정신병리 현상을 초래하고 심지어 유아교육의 왜곡현상을 초래하고 있다. 80% 이상의 유아들이 유치원이나 가정에서 특별활동이나 조기 특기 교육을 받으며(이기숙, 장영희, 정미라, 홍용희, 2003), 유아기를 이후의 학업을 준비하기 위한 노력으로 희생시키고 있다.

이렇듯 사회문화적으로 심화되어 가는 병리현상에 웃음은 그 대안이 될 수 있다. 웃음은 힘든 경쟁 사회를 살면서 받게 되는 심리적 억압 기제를 물리치는 힘이며(김대행, 2005), 개인의 삶을 긍정적이게 하는 주요한 동인이다(Snyder & Lopez, 2008). 무엇보다 웃음은 신체적·심리적 건강과 안녕에 연관되어(Arminen & Halonen, 2007; Martin, 2002; Vilaythong, Arnau, Rosen, & Mascaro, 2003), 병을 치료하고 개선하며 방어하는데 효과적이다. 웃음은 또한 친화적 도구로써 유용하며 (Devereux & Ginsburg, 2001; Sherman, 1985), 교육에서도 긍정적 도구로써(조웅태, 2009; Carlson & Peterson, 1995; Dormann & Biddle, 2006; Girdlefanny, 2004; Hellman, 2007; Ziv, 1989) 학습효과를 극대화 할 수 있다.

이러한 긍정적 도구로써 웃음의 가치는 유아들에게도 인지, 정서, 사회적 측면과 관련되어(김진영, 2004; 양승희, 2003; Chaney, 1993; Loizou, 2007; McGhee, 1979; Varga, 2000; Zinger, 1988) 연구되어지고 있는데, 이들 연구들은 대부분 웃음유발기제 중 하나인

유머이해와 감상을 통해 유아들의 발달을 이해하거나(Chaney, 1993; McGhee, 1979; Varga, 2000), 유머를 발달과 학습을 지원하는 긍정적 도구로 제안하고 있다(김진영, 2004; 양승희, 2003; Loizou, 2007; Zinger, 1988). 즉 대부분이 웃음을 일으키는 다양한 자극제 중 하나인 유머에만 초점을 두어 유아들의 웃음에 대한 폭넓은 이해와 고려가 부족하며, 유아들의 웃음 그 자체에 대한 실제적인 이해가 미흡하다.

최근에는 유아들의 웃음 그 자체에 대한 의미 있는 연구가 시도 되고 있지만(임부연, 최남정, 2008; 임부연, 오정희, 최남정, 2008), 웃음에 대한 문헌연구이거나 자유선택활동시간에 나타나는 유아들의 웃음에 초점을 맞추고 있다. 따라서 유아들이 생활하는 유치원의 하루일과를 통해 자연발생적으로 일어나는 유아들의 웃음에 대한 총체적인 이해를 위한 보다 폭넓은 연구의 필요성이 제기된다. 이로써 사회전반에 확산되어 가는 웃음의 긍정적 가치가 유아들의 삶에서 어떻게 나타나며 유아들에게 웃음이 가지는 의미를 총체적으로 밝힐 수 있을 것이다.

그리하여 본 연구는 유아들이 실제 살아가고 있는 유치원 환경에서 자연발생적으로 나타나는 유아들의 웃음을 심층적으로 들여다봄으로 유아들의 웃음 그 자체에 대한 심층적이고 폭넓은 이해를 시도하고자 한다. 이를 위해 실제 하루일과에서 유아들의 웃음이 어떠한 모습으로 나타나며, 그 의미는 무엇인지, 또한 유아들의 웃음의 역할은 어떠한지를 밝힘으로써 웃음의 긍정적 가치가 유아교육현장에서 어떻게 살아날 수 있을지를 제안하고자 한다. 다시 말해, 본 연구는 유아들의 웃음에 대한 다면적이고 총체적인 이해를 위해 유아들의 웃음의 모습과 그러한 웃음이 유아들에게 가지는 의미와 역할을 밝히는데 그 목적이 있다.

2. 연구문제

1. 셋별 유치원 만 4세 하늬반 유아들의 하루일과에서 나타나는 웃음의 모습은 어떠한가?
2. 셋별 유치원 만 4세 하늬반 유아들의 웃음의 의미는 어떠한가?
3. 셋별 유치원 만 4세 하늬반 유아들의 웃음의 역할은 어떠한가?

II. 연구방법

본 연구의 대상은 경상남도에 위치하고 있는 셋별초등학교 병설 셋별유치원 만 4세 하
늘반으로, 이 학급의 유아 19명과 담임교사가 연구에 참여하였다. 연구기간은 2009년 3월
11일부터 10월 8일까지였으며, 자료 수집은 총 45회의 참여관찰과 12회의 심층면담(교사
10회, 유아2회), 비디오 촬영 및 보이스 녹음, 사진 촬영과 문서 수집 등을 통해 이루어졌
다. 참여관찰과 면담 내용은 현장 기록으로 작성하여 자료화 하였으며 수집된 자료는 범주
화 하여 분석하였다.

III. 연구결과

1. 하늘반 유아들의 하루일과에서의 웃음의 모습

하늘반 유아들의 전형적인 하루일과는 등원 및 자유선택활동, 정리정돈, 아침 모임, 이
야기 나누기, 대·소집단 활동, 점심식사 및 이 닦기, 자유선택활동 및 대·소집단 활동, 바
깁놀이, 동화 듣기, 평가 및 귀가지도로 이루어지고 있었다. 그 과정에서 유아들은 긍정
의 다양한 웃음을 드러내고 있었는데 비교적 자유선택활동시간과 전이시간 등 교사의 지
도나 통제가 최소화되는 시간에 웃음을 활발하게 표출하였다. 특히 전이시간에는 몸의 움
직임이나 금기시 되는 장난을 통한 웃음이 활발하게 시도되었다. 또한 집단 활동에서는 규
칙을 준수하면서 그것을 뒤틀며 웃음을 드러내고 바깥놀이에서는 신체적 자유와 해방을
만끽하며 웃고 있었다. 교사는 하루일과의 원활한 흐름을 위해 유아들의 웃음을 제한하고
통제하면서도 유아들의 웃음을 놓치지 않고 지원하려고 노력하기도 했다. 더 나아가, 의도적
으로 유아들의 웃음을 자극하며 유아들이 보다 즐겁게 생활할 수 있도록 배려하고 있었다.

2. 하늘반 유아들의 웃음의 의미

하늘반 유아들의 웃음의 모습에서 도출된 웃음의 의미는 우정의 표현, 상상의 즐거움,
성취의 만족, 발견의 기쁨, 일탈의 재미, 몸 장난의 재미로서의 의미를 드러내었다. 이러

한 의미들은 유아들의 웃음이 가지는 독특한 특성이면서 동시에 웃음의 일반적 특성이기도 했다. 하늘반 유아들의 웃음은 서로에 대한 다정함과 친밀함을 표현하는 것으로서 우정을 표현하는 것이었으며, 상상 속에서 사고의 자유로움을 만끽하는 지적 희열인 상상의 즐거움을 의미하였다. 또한 다양한 시도와 노력에 대한 성취의 만족, 무한한 호기심으로 새롭고 다양한 것을 체험할 때 느끼는 발견의 기쁨을 드러내는 것이었다. 다양한 규범과 관습, 규제와 통제에 대한 일탈의 재미와 몸을 통한 다양한 익살을 시도하는데서 드러나는 몸 장난의 재미를 의미하였다.

3. 하늘반 유아들의 웃음의 역할

하늘반 유아들의 웃음의 역할은 원만한 관계형성, 창의력 증진, 자발적 학습유도, 긍정적 정서발달과 유머감각 발달을 돕는 것이었다. 이러한 웃음의 역할은 유아의 학습과 발달을 지원하는 것으로서 유아에게 웃음이 가지는 긍정적 의미를 드러내는 것이었다. 하늘반 유아들에게 웃음은 유아들의 원만한 관계형성을 지원하고 돕는 것이었으며 이는 하늘반 교사에 의해 더욱 지지되고 격려되었다. 또한 웃음은 유아들이 다양한 변형과 부조화의 창조, 몰입의 경험을 통해 유아들의 창의력을 증진시키는 것이었다. 웃을 때 유아들은 지속적인 반복을 시도하고 자발적 동기를 가지고 스스로 개입하며, 활발한 상호작용을 이어감으로써 웃음은 유아들의 자발적 학습을 지원하고 있었다. 웃음은 또한 유아들에게 부정적 정서를 해소하여 긍정적 정서발달을 도울 뿐 아니라 점차적으로 다면적인 측면에서 인간의 주요한 능력으로 부각되고 있는 유머감각을 발달시키고 있었다.

V. 논의 및 결론

본 연구의 결론을 토대로 셋별초등학교 병설 셋별유치원 만 4세 하늘반 유아들의 웃음에 대한 연구의 시사점은 다음과 같다.

첫째, 하늘반 유아들의 웃음은 비교적 자유가 허용되어질 때 활발하게 드러나는 것이었다. 유아들은 신체적 자유를 만끽하거나 교실의 일과 운영상 틈새 시간을 통해 행위의 자유가 보장 될 때 웃음을 보다 활발하게 표출하였다. 유아들의 웃음은 통제와 규칙, 훈육으로부터 자유로운 가운데 자신들만의 방식으로 놀이하며 행동할 수 있을 때 가능한 것이었

다. 다시 말해, 웃음은 유아가 자신들을 통제하고 억압하는 것으로부터 해방의 기쁨을 표출하는 것이었다. 이로써 유아들은 각종 규칙과 통제, 훈육에 의한 내면의 억압으로부터 자유로워지는 심리적 경험을 하게 되고 다시금 규칙을 준수하고 사회적 관습과 규범을 지킬 수 있는 힘을 가지게 된다. 그러므로 유아들에게 정기적으로 이러한 해소의 경험을 제공할 필요가 있다. 유아들에게 웃음의 기회를 활발하게 제공함으로써 유아들이 각종 규칙과 훈육으로부터의 억압된 정서를 긍정적으로 해소할 수 있는 기회를 제공해야 할 것이다. 교육의 질서가 보장되는 환경에서 유아들의 자유가 최대한 허용되어지고 그 가운데 유아들의 웃음이 활발하게 살아남으로써 유아들로 하여금 보다 능동적이고 주체적인 삶을 적극적으로 살아갈 수 있도록 배려해야 할 것이다.

둘째, 웃음은 유아들의 학습과정의 즐거움과 역동성을 보여주는 지표였다. 유아들은 탐색과정에서 자신들의 호기심을 자극하거나 재미를 느낄 때 그 기쁨을 웃음으로 표출하였다. 또한 유아들이 웃음을 드러낼 때 보다 많은 유아들이 자발적인 동기에 의해 능동적으로 개입하고 몰입하며 활발한 상호작용을 이어갔다. 웃음 상황은 유아들의 흥미를 자극하여 보다 많은 유아들로 하여금 그 상황을 쉽게 공유하고 협력하여 심화·확장시켜 가도록 했다. 이는 웃음이 자발적인 호기심을 자극하는 것일 뿐 아니라 능동적인 탐색과정에서의 즐거움과 흥미를 보여주는 것이라는 걸 말하는 것이다. 흥미 중심의 교육을 지향하는 유아 교육에서 유아들의 학습의 진정한 즐거움이 살아있고 능동성과 적극성을 유도하는 것이 웃음이다. 그러므로 교사는 웃음이 교실의 분위기를 소란스럽게 하고 주의산만하게 하여 혼란을 초래할 것이라는 두려움에서 벗어나 유아들의 학습의 희열과 역동성을 보여주는 것임을 기억하고 유아들의 웃음을 보다 적극적으로 지원할 필요가 있다. 그리할 때 웃음은 유아들의 능동성과 적극성을 보장하여 학습의 효율을 극대화 할 수 있을 것이다.

셋째, 웃음상황은 유아들의 지적 능력을 평가하는 역동적 평가기회가 될 수 있다. 유아들은 다양한 은유와 상징, 부조화의 감지 및 생성을 통해 웃게 되는데 이러한 능력은 곧 유아의 인지적 발달정도를 반영하는 것이다. 즉 유아가 어떠한 은유와 상징이 가능하기 위해서는 자신이 보유한 개념목록에서 가능하고 부조화를 감지하고 생성하기 위해서는 사물의 질서와 원리에 대한 개념이 있어야 한다. 그러므로 유아들의 웃음을 주의 깊게 들여다 보면 유아들의 개념발달 수준과 사물의 질서에 대한 이해 등 유아의 현재 인지적 수준을 평가할 수 있게 된다. 교사는 유아들의 웃음을 역동적 평가기회로 활용하여 개별유아에 대한 심도 깊은 이해로 유아들의 발달을 지원할 수 있어야 하겠다. 다시 말해, 유치원 교실

에서 유아들의 자발적인 웃음상황을 유심히 들여다봄으로써 역동적 평가기회로 활용함으로써 유아들의 발달을 지원하는데 적극적으로 활용할 수 있어야 하겠다.

넷째, 유아들의 웃음은 인지과정의 유희로써 웃음이 인지적이면서 동시에 정서적이라는 것을 보여주었다. 지적인 탐색과정에서 보여 지는 웃음은 인지적이며 동시에 그 과정에서 느끼는 희열은 인간의 감성의 즐거움을 보여주는 것이다. 이는 유아들의 지적 발달이 정서와 밀접하게 관련되어 있다는 것을 보여주는 것으로 유아의 인지적 발달은 감성교육과 병행 될 때 보다 효율적일 것이라는 것을 시사한다. 그러므로 유아들로 하여금 즐겁게 생각하고 사고하도록 정서적인 측면에서 보다 유연하고 편안한 교육적 환경을 배려하는 것이 필요함을 시사한다.

다섯째, 하늬반 유아들의 웃음은 유희적 본성을 가진 유아들의 본질적 특성을 보여주는 존재론적 사실이었다. 유아들은 놀이를 통해 웃었고 독특한 우스꽝스러움을 만들며 이를 즐겼는데 이는 유아들의 유희적 본성의 표현이다. 다시 말해, 유아들에게 놀이와 우스꽝스러움과 같은 독특한 행위는 삶을 유쾌하게 바라보는 유아들의 유희적 특성을 보여준다. 그러므로 유아들의 놀이와 우스꽝스러운 행동 이면에 그들이 말하고자 하는 순수한 의도를 이해하고 수용하여 보다 세심한 주의를 기울이고 반응할 필요가 있다. 유아들이 자신들의 모습을 일그러뜨리면서 유희를 즐길 때 보다 적극적으로 반응하며 그러한 본질적 특성을 발휘하는 이유에 집중해야 할 것이다. 이를 통해, 유아들이 그 시기 자체를 누림으로써 유아기의 존재론적 특성과 삶 자체를 보다 유쾌하고 즐겁게 향유할 수 있도록 배려해야 할 것이다.

여섯째, 유아들의 웃음은 사회적인 의미를 내포하였다. 하늬반 유아들의 웃음은 사회적 관계 속에서 발생하는 것으로 편견이 없는 순수한 인간정신을 보여주는 것이었다. 유아들에게 웃음은 사회와 소통하고자 하는 자연적 언어로써 사회적 대상에 대한 친밀함을 드러내는 것임과 동시에 친밀함을 추구하고자 하는 의도에서 표출되는 것이었다. 그러므로 유아들의 웃음에 대한 상호반응이 적극적으로 있어져야 할 것이다. 함께 다정한 미소를 보내 주거나 그들의 삶에 적극적으로 반응하고 공감해 주면서 유아들이 세상에 대한 신뢰를 쌓아갈 수 있도록 배려해야 할 것이다. 이는 결국 유아의 유능한 사회적 능력을 지원하는 것이다.

Young Scholar Session (II)

- 미혼 양육모의 영아양육과정에 관한 문화 기술적 연구
윤장숙 (명지대학교 사회복지과 강사)
- 초기 문해기술이 유아의 단어읽기와 단어쓰기에 미치는 영향
: 연령 및 가정의 사회경제적 지위별 분석
최은영 (건국대학교 교직과 강사)
- 그림책을 이용한 음악활동이 유아의 음악 창의성, 음악적성, 읽기능력에 미치는 영향
백지혜 (성신여자대학교 유아교육과 강사)

미혼 양육모의 영아양육과정에 관한 문화 기술적 연구

윤장숙 (명지대학교 사회복지과 강사)

발 표 순 서

I. 연구의 필요성 및 목적

II. 연 구 방 법

III. 연 구 결 과

IV. 논 의 및 시 사 점

1. 연구의 필요성 및 목적

1. 연구의 필요성

- ▶ 미혼모 및 미혼양육모의¹⁾ 증가
- ▶ 미혼양육모를 위한 제한된 자녀양육지원 서비스
- ▶ 학문적 접근의 한계성으로 양육환경에 대한 총체적 이해 부족
 - 요보호여성 문제 중심 접근, 양육의 주체 소외됨
- ▶ 영아의 발달적 측면에서 영아기의 안정된 양육환경 제공의 중요성

1) 임신 중 및 출산 후 스스로 아동을 양육하기를 결정한 경우의 미혼모

성신여자대학교



1. 연구의 필요성 및 목적

2. 연구의 목적

- ▶ 영유아기 자녀를 둔 미혼양육모가 어떠한 양육과정을 통하여 자녀를 양육하고 있는지를 드러내고자 함
- ▶ 영유아기 자녀를 둔 미혼양육모가 양육과정에서 경험하는 심리 사회적인 어려움을 구체적으로 어떠한 것인지를 알아내고자 함
- ▶ 미혼양육모들의 자녀양육지원을 위한 실질적, 체계적 방안에 대한 정책수립의 기초자료로 제시하고자 함

성신여자대학교



I. 연구의 필요성 및 목적

3. 연구 문제

1. 미혼양육모와 영아가 공동생활가정에서 적응하는 과정은 어떠한가?
2. 공동생활가정 거주 미혼양육모의 영아기 자녀 양육환경은 어떠한가?



I. 연구의 필요성 및 목적

4. 용어정의

- 1)미혼양육모 :미혼양육모란 모성 양육을 선택한 미혼모로서 아동을 출산한 후 입양이나 시설 입소를 결정하지않고 스스로 자녀를 양육하기로 결정한 경우와 임신중인 아동을 스스로 양육하겠다는 결심을 한 경우의 미혼모를 말한다. 본 연구에서는 자녀를 출산 후 스스로 양육을 결정하여 자녀와 함께 살고 있는 미혼양육모를 의미한다.
- 2)공동생활가정 : 한부모가족지원법(2008)에 근거한 제도권 안의 시설로 미혼모자 공동생활가정을 말하며 출산 후의 미혼모와 해당 아동으로 구성된 미혼모자 가족이 일정기간 동안 공동으로 가정을 이루어 아동을 양육하고 보호할 수 있도록 지원하는 것을 목적으로 하는 시설을 말한다.



I. 연구의 필요성 및 목적

5. 연구자(연구동기)

-개인적 동기;정체성 혼란으로 인한 고통을 평생 안고 살아야 할 입양아들의 삶에 대한 연민
-사회적 동기:여성 운동가들의 모성에 대한 희생적, 노동적 관점의 위험성 의구심->
요보호여성의 생활문제 해결 우선-> 자녀 및 양육환경 2차적 ->본능적 모성에
존중되어야 함->총체적 위험에 처해 있는 미혼양육모의 자녀 양육 선택에 대한
신념 지원 필요->저출산 사회의 난제로 국내 입양활성화 정책 추진->
입양을 지양하는 문화 마련 우선->양육을 택한 미혼양육모 양육환경 지원 필요

성신여자대학교



II. 연구방법

1.연구대상 과 연구 기간

연구 기간

2008년 8월~ 2009년 9월

연구 대상

미혼모자공동생활가정(중간의집)⁶⁾ 및 다싱하우스⁷⁾에
기거하는 영유아를 둔 미혼양육모 7명

연구대상 선정배경

-미혼부가 영아의 존재를 인식하고는 있지만 양육의지가
약한 경우.
-자녀에 대한 지속적인 양육의지가 있는 미혼모.
-본 연구에 동의 하고, 자신의 경험을 자발적으로
공유하기를 수락한 대상자.

연구대상자의 특징 및
시설의 일반적 현황

프린트물 참고

6) 미혼모자공동생활가정(중간의집):2003년도에 5개소로 시작하여 운영하고 있으며, 입소기준은 미혼모와 24개월 미만의 자녀로 입소기간은 1년

7) 다싱하우스:주거공간이 없는 자녀를 둔 미혼모 가족 및 다문화 가족을 위한 공동생활가정

성신여자대학교



2. 연구절차와 자료수집



3. 자료 수집 및 분석



4. 선행 연구 검토

미혼모 관련: 출산과 양육결정에 관한 연구들: 양적 연구

- 양육을 결정한 미혼모들의 전반적 현황-연령, 학력, 가정환경, 프로그램 요구도 등
- 한영란, 양순옥, 1997, 노승미, 2002, 이숙희, 2001

양육모 관련: 질적 연구

- 미혼양육모들의 일반적 특징, 아동양육결정요인(박숙희, 2001)
- 미혼모가 양육결정시 체험하는 과정(김은하, 2006)

경향:
성인중심

양육실태와 인식에 관한 연구: 양적 연구

- 사회인식, 경제적 문제, 미혼부의 법적 책임 등
- 아동양육실태, 미혼가족에 대한 사회적 인식 조사
- 사연경, 2002, 이종수, 2003, 정용순, 2003, 문의승, 외, 2005, 김유경, 2007

본 연구와의 차별성

- 양육주체자, 즉 영유아 중심
- 미혼양육모 자녀의 생활환경
- 자녀를 양육하면서 경험하는 심리사회적인 어려움

성신여자대학교

III. 연구 결과

1. 미혼양육모와 영아가 공동생활가정에서 적응하는 과정

- 1) 기대감과 두려움의 탐색기
 - (1) 미혼양육모 : 새로운 환경에 대한 기대감
 - (2) 영 아 : 두려움과 불안한 생활
- 2) 친밀감이 형성 되고 탐색이 활발한 적응기
 - (1) 미혼양육모 : 친밀감 형성
 - (2) 영 아 : 주변을 자유롭게 탐색하는 생3) 불신감과 경계심으로 제한된 갈등기

성신여자대학교

III.연 구 결 과

1. 미혼양육모와 영아가 공동생활가정에서 적응하는 과정

3) 불신감과 경계심으로 제한된 갈등기

(1) 미혼양육모 : 서로 상처내며 공격하기

(2) 영 아 : 성인들 눈치 보며 생활

4) 우울함과 무반응의 퇴소준비기

(1) 미혼양육모 : 막막함과 우울함으로 관계 회피하기

(2) 영 아 : 개인생활공간 내에서는 허용되는 놀이



III.연 구 결 과

2. 공동생활가정에서의 영아 양육 환경

1) 물리적 양육환경 및 심리적 지원

(1) 영아와의 결속감 유지:미혼양육모들과 영아와의 모성애적 결속감이 긍정적 심리적 지원

(2) 모성양육 의지 독려 : 외부자원의 후원과 자녀의 양육에 대한 스스로의 자부심이 모성양육에 대한 의지를 독려하는 요소임

(3) 양육 거주 공간 확보 통한 안도감: 새로운 인생의 전환점 역할



III.연 구 결 과

2. 공동생활가정에서의 영아양육환경

2) 미혼양육모의 영아를 위한 물리적 환경

(1) 보호기능 약한 이주과도기적인 공간;

-이사를 준비 해야 하는 이주과도기적, 영아들의 생활리듬을 보호 받을 수 없는 공간

(2) 건강과 안전에 부적합한 환경

-영아의 위생과 안전에 대한 미혼양육모 및 종사자들의 인식정도가 낮게 나타남

-영아를 위한 질병 및 전염병이 사후 처방적으로 나타남

-성인중심의 미각과 성인중심의 편리성으로 이유식 제공

(3) 영아의 인지발달에 부적합한 환경

-자연적 또는 교수전략이 차단된 물리적 환경

성신여자대학교



III.연 구 결 과

2. 공동생활가정에서의 영아양육환경

3) 미혼양육모의 영아양육을 위한 심리적 상태

(1) 자립에 대한 압박감; 양육과 자립의 갈등, 흥미요소 제한된 획일화된 자립교육

(2) 불안한 거처:공동생활가정에서의 짧은 거주기간과(2009년 기준) 모자가정 내 지원 받는 제도적 한계에 불안한 거주

(3) 공동생활가정 내 불편한 대인관계:미혼양육모와 종사자간 상호 억압적 관계와 거주하는 미혼양육모간 상호 불신적 관계로 나타남

(4) 원가족과의 관계 형성에 대한 혼란스러움:자녀의 존재를 인정 못 받고 원가족에게 경제적 원조나 사회적 지지를 받지 못하는 것으로 나타남

성신여자대학교



IV. 논의 및 시사점

논의

1) 미혼양육모가 공동생활가정에 적응하는 과정

- 결정적 시기로서의 영아기에 공동생활가정에 거주하는 영아들에게 발달적으로 적합한 양육환경 및 지원을 어떻게 할 것인지, 미혼양육모가 경험하는 부정적인 정서 상태를 어떻게 극복하도록 지원하며 영아에게 미칠 영향을 최소화 하것에 대한 검토가 필요함

2) 공동생활가정에서의 영아양육환경

- ① 공동생활가정 거주 미혼양육모들의 영아 양육에서 긍정적인 환경 요인으로는 다양한 지원과 생활할 거주 공간의 확보로 볼 수 있다. 이에 이들에게 안정적인 양육의 장기화를 위해서 영아의 연령과 발달에 따른 심리적, 물리적 지원과 함께 단계적 양육지원 서비스가 요구됨



IV. 논의 및 시사점

논의

- ② 미혼양육모와 영아가 거주하는 공동생활가정은 보호기능이 약하고 이주과도기적 공간으로 구성되어 있다. 이러한 물리적 환경의 문제점은 영아의 전반적인 발달을 촉진하는데 제한이 있으므로 영아가 안정적으로 자랄 수 있도록 외부로부터의 자극이나 사적인 영역을 보호받고, 영아의 전반적인 발달을 촉진 시킬 수 있는 물리적 환경이 제공될 필요가 있음
- ③ 미혼양육모와 영아가 거주하는 공동생활 가정은 가장 우선적으로 고려되어야 할 건강과 안전에 대한 보다 전문적인 관리가 필요함
- ④ 미혼양육모들의 자립에 대한 압박감과 거처 문제로 인한 불안함으로 심리적 어려움을 겪고 있는 것으로 나타나 미혼양육모의 욕구 반영한 다양한 자립교육과 영아 양육을 위한 안정적인 거처의 보장이 요구 됨.
- ⑤ 미혼양육모의 상호지지적인 사회 관계망의 형성을 위한 체계적인 프로그램의 지원이 요구됨



IV. 논의 및 시사점

시사점

- 1)미혼양육모의 영아 양육 과정을 영아의 성장과 발달을 중심으로 살펴보고자 하였기에 미혼양육모의 양육지원은 영아가 건강하게 성장할 수 있도록 하기위해서 어떠한 지원이 모색되어야 하는지에 대하여 논의한 것에서 의의를 찾을 수 있다.
- 2)성인 사회복지시설로 취급되고 있는 미혼양육모 공동생활가정의 운영관리에 있어서 영아 관련 규정 확대와 관리 감독이 포함된 질적인 평가를 강조하여 복지수혜대상이 영아에게도 있다는 것을 논의한 것에서 의의가 있다.
- 3)미혼양육모의 영아기에 대한 발달적 지원은 향후 국가적 차원에서 복지예산의 결감 효과를 가져 올 수 있음을 권고한 것에 의의가 있다.



참고문헌

- ❖ 김혜선, 김은하 (2006). 미혼양육모의 양육결정 체험 : 현상학적 연구. 한국사 회복지학 58(1) pp. 373-393.
- ❖ 김혜영, 안상수 (2009). 미혼부, 모에 대한 한국인의 태도와 의식<제52차 여성정 책포럼>미혼모에 대한 사회적 인식개선과 지원방안 자료집>.한국여성 정책연구원.
- ❖ 김혜영 (2008). '미혼모 정책 어디로 가야 하는가?' [제47차 여성정책포럼; 미 혼모를 둘러싼 현황 과 개선 방향]
- ❖ 김혜영, 선보영 (2010). "양육미혼모의 삶과 자립지원 방안[제60차 여성정책포 럼; 미혼모의 현실 과 자립지원방안 자료집] 한국여성정책연구원.
- ❖ 김혜영, 선보영, 김은영, 정재훈 (2009). 미혼부모의 사회통합방안 연구, 한국여 성정책연구원
- ❖ 노승미 (2002). 미혼모가 된 과정과 경험에 대한 질적 연구, 전남대학교 대학 원 석사학위 논문.
- ❖ 보건복지가족부 (2008). 보건복지가족통계
- ❖ (2008). 한부모가족지원법
- ❖ (2009). 가족지원과 내부자료
- ❖ _____ (2009). [2009 한부모가족지원사업안내]
- ❖ 이기숙, 장영희, 정미라, 엄정애 (2002). 유아교육개론. 서울: 양서원
- ❖ 이미정 (2008). 미혼모를 외면하는 한국의 현실, 제47차 여성정책포럼 : 미혼모 를 둘러싼 현황과 정책 자료집. 한국여성정책연구원.
- ❖ _____ (2010). 사회적 편견과 미혼모관련 통계, 제60차 여성정책포럼: 미혼모 의 현실과 자립지 원방안 자료집. 한국여성정책연구원.



초기 문해기술이 유아의 단어읽기와 단어쓰기에 미치는 영향 : 연령 및 가정의 사회경제적 지위별 분석

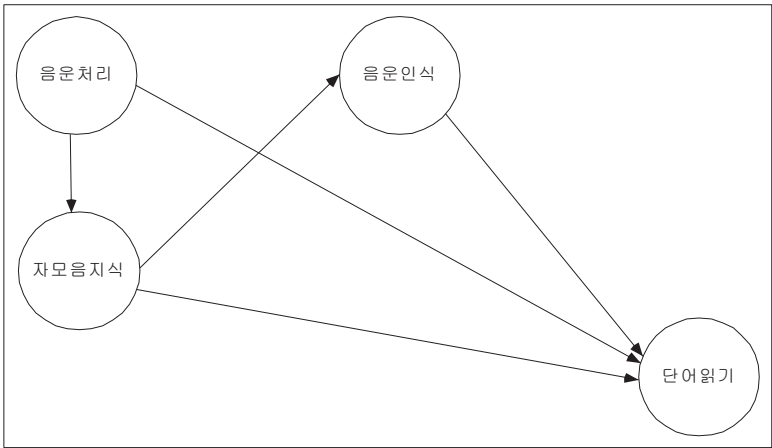
최은영 (건국대학교 교직과 강사)

I. 서 론

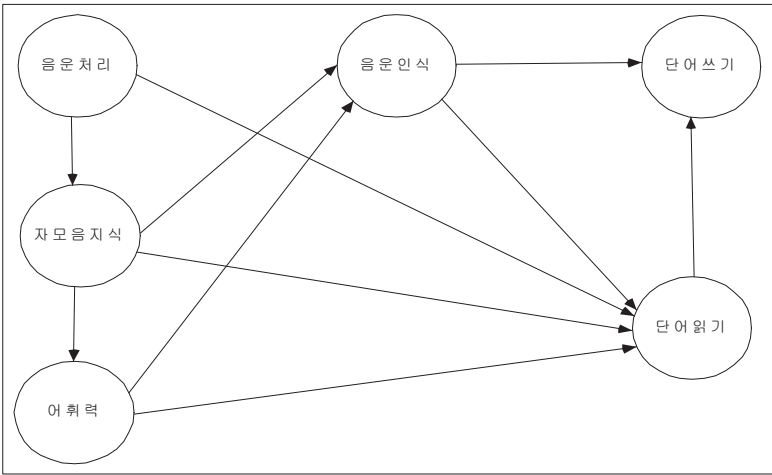
1. 연구의 필요성 및 목적

연구들에 의하면 유아의 음운인식 능력은 그 당시나 나중에 성장했을 때의 읽기 능력을 가장 잘 예언해주는 변인이며(Snider, 1997; Ukrainetz, Cooney, Dyer, Kysar & Harris, 2000), 유치원에서 측정된 음운처리 능력은 초등학교 저학년의 읽기 성공을 예언하는 데 중요한 능력(Bradley & Bryant, 1985; Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1994)으로 알려져 있다. 또한 Wagner 등(1994)이 음운처리 능력이 이후의 읽기 발달과 자모음지식에 영향을 미치며, 자모음지식은 음운인식의 유의한 종단적 변인이고, 자모음지식은 낱자 자체에 대한 직접적인 지식으로 유아기 문해 경험의 풍부함을 반영하며(Morris, Bloodgood, & Perney, 2003), 읽기 능력과의 긴밀한 관련을 보인다(Burgess & Lonigan, 1998; Byrne, Mann, & Foy, 2003; Storch & Whitehurst, 2002)고 밝힌 연구결과들, 그리고 어휘력이 읽기발달에 영향을 미친다는 연구결과들(Catts et al., 1999; Dickinson et al., 2003; Metsala & Walley, 1998; Scarborough, 1998; Wise, Sevcik, Morris, Lovett, & Wolf, 2007)과 음운인식 능력이 읽기에는 물론 철자쓰기 학습에도 중요한 영향을 미친다(Ball & Blachman, 1988; Bradley & Bryant, 1983)는 연구들(Kamii & Manning, 2002; Schickedanz, 1983; Wagner & Torgesen, 1987)을 토대로 모형을 구성하였다. 즉, 유아의 음운처리, 자모음지식, 어휘력, 음운인식은 단어읽기에 직접적인 영향을 미치며, 음운처리 능력과 어휘력이 자모음지식에, 자모음지식과 어휘력은 음운인식 능력에 영향을 미치며, 음운인식 능력은 단어읽기와 단어쓰기에, 그리고 단어읽기는 단어쓰기에 영향을 미친다는 것을 전제로 모형을 구성하였다. 한편 만3세반의 경우 아직 어휘력이나 관례적인 이름쓰기와 단어쓰기가 잘

드러나지 않는 시기이므로 음운인식, 음운처리, 자모음지식이 단어읽기에 미치는 영향으로 국한하여 모형을 구성하였다. 실제로 우리나라 연구들은 유아의 경우 만4세가 되어야 관습적인 읽기와 쓰기가 시작되는(김현자, 조중열, 2001; 박향아, 2000; 정남미, 2002) 것으로 밝히고 있다. 본 연구를 통해 연령이나 계층에 따라서 문해 관련 기술들이 유아의 단어읽기와 단어쓰기에 미치는 영향력이 동일한지 살펴봄으로써 유아들에게 적합한 문해 활동 및 지도가 이루어질 수 있도록 지원하는 언어교수의 기초 자료를 제공할 수 있을 것이다. 연구의 개념적 모형은 [그림 1], [그림2]와 같다.



[그림 1] 연구의 개념적 모형 1(만3세반)



[그림 2] 연구의 개념적 모형 2(만4, 5세반)

2. 연구 문제

본 연구에서는 음운인식, 음운처리, 자모음지식, 어휘력을 초기 문해 기술로 정의하고, 유아의 연령과 계층에 따라 음운인식, 음운처리, 자모음지식, 어휘력과 단어읽기, 단어쓰기 간의 관계가 어떠한지 살펴보고자 한다. 또한 이러한 문해 기술들이 유아의 단어읽기와 단어쓰기 능력에 인과적으로 어떠한 영향을 미치는지를 연령 및 계층별로 밝히고자 하였다. 위와 같은 연구의 목적을 달성하기 위하여 아래와 같이 연구 문제를 설정하였다.

1. 유아의 초기 문해 기술은 연령 및 가정의 사회경제적 지위에 따라 어떠한 차이가 있는가?
2. 연령 및 가정의 사회경제적 지위별로 유아의 단어읽기 능력을 설명하는 초기 문해 기술의 하위 측정변수는 무엇이며, 상대적 영향력은 어떠한가?
3. 연령 및 가정의 사회경제적 지위별로 유아의 단어쓰기 능력을 설명하는 초기 문해 기술의 하위 측정변수는 무엇이며, 상대적 영향력은 어떠한가?
4. 연령 및 가정의 사회경제적 지위별로 유아의 초기 문해 기술이 단어읽기와 단어쓰기에 미치는 영향은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 서울, 경기 지역에 소재한 유아교육기관(유치원, 어린이집)에 재원 중인 만3, 4, 5세반 유아와 그들의 부모로 가정의 사회경제적 지위가 중상류층과 저소득층에 속하는 유아들이다. 통계청 자료를 토대로 저소득층인 국가지원 대상 유아가 60~70% 이상을 차지하는 서울시의 G구와 D구, 경기도 K구에 위치한 유아교육기관과 가정의 사회경제적 지위가 중상류층인 유아가 밀집되어 있다고 판단되는 서울시 K구와 S구, 경기도 P구에 위치한 유아교육기관을 각각 2기관씩 선정하였다. 각 유아교육기관에서 가정의 사회경제적 지위가 중상류층인 유아 296명과 가정의 사회경제적 지위가 저소득층인 유아 312명, 총 608명을 대상으로 하였다. 이 중에서 검사 기간 중에 이어나 기타 사정에 의해 검사를 모

두 실시하지 못한 유아들과 각 검사 결과에서 이상치에 해당되는 데이터를 제거한 후, 가정의 사회경제적 지위가 중상류층인 유아 259명과 가정의 사회경제적 지위가 저소득층인 유아 294명, 총 553명을 최종 연구의 대상으로 하였다.

2. 연구 도구

유아의 초기 문해 기술을 측정하기 위해 음운인식, 음운처리, 자모음지식, 어휘력을 측정하는 13가지 검사를 실시하였고, 단어읽기 능력은 유의미단어, 무의미단어, 유사단어 읽기를, 단어쓰기 능력은 이름쓰기, 유의미단어 쓰기와 무의미단어 쓰기를 수행하였다.

1) 음운 인식

본 연구에서 사용된 음운인식 과제는 음절과 음소수준의 과제로 구분하였다. 한글 특성상 음절 단위의 표기를 사용하기 때문에 유아의 음운인식 발달에서 분절 및 합성과제보다는 음절과 음소 수준의 변별과 삭제, 대치과제가 적합하다고 밝힌 연구 결과(Cho & McBride-Chang, 2005)와 이지현, 김유정과 이정아(2006)의 연구를 토대로 본 연구에서 사용할 음운인식 과제를 음절과 음소수준에서 변별, 삭제 과제로 구성하였다.

2) 음운 처리

선행연구(최나야, 2007; Cho & McBride-Chang, 2005)의 방식을 토대로 숫자열이나 그림으로 나타난 물체의 이름을 말하는 명명속도 과제와 숫자열과 문장을 회상하는 과제로 구성하였다. 명명하기 과제에서는 각 문항을 실시하기 전에 그림을 보면서 문항에 포함된 모든 물체의 이름을 확인해준 후 “시간을 쉼 테니까 이름들을 가능한 한 빨리 말해보세요.”라고 설명하였다.

3) 자모음 지식

본 연구에서는 한글자모 각각의 이름과 자모의 합성원리를 이해하는 것을 자모음 지식으로 정의하였다. 자모의 이름에 대한 지식은 한글자음들의 이름을 얼마나 알고 있는지를 의미하며, 자모합성원리의 이해는 한글 체계에서 자음과 모음이 결합됨으로써 글자가 이루어진다는 것에 대한 인식을 뜻한다. 따라서 본 연구에서는 선행연구들(김선옥, 조희숙, 2006; 윤혜경, 1997; 최나야, 2007; Wagner, Torgensen, & Rashotte, 1994; Wagner et al,

1997)과 NELP(2009)의 보고서를 참고하여 자모의 이름, 자모의 합성 원리에 대한 지식을 평가하고자 하였다.

4) 어휘력

수용/표현 어휘력검사(REVT: Receptive and Expressive Vocabulary, 홍경훈, 김영태, 김정희, 2009)는 만 2세 6개월부터 만 16세 이상 성인의 수용 및 표현어휘력을 평가할 수 있는 검사이다.

5) 단어읽기

단어읽기 과제는 선행연구(김선옥, 조희숙, 2004; 이혜숙, 1997; 홍성인, 2001)를 참고로 하여 유의미 단어, 무의미 단어, 유사 단어읽기로 구성하였다.

6) 단어쓰기

(1) 이름쓰기

이름 쓰기는 조선하와 우남희(2004)의 연구에서 실시한 과제를 참고하여 자기이름 쓰기와 친구이름 쓰기로 구성하였다. 이름 쓰기의 경우 유아기에 가장 먼저 습득되는 익숙한 글자로 단어쓰기에 앞서 제시하였다.

(2) 단어쓰기

유아의 창안적 글자의 글자를 측정하기 위해 Kamii와 Manning(1999), 조선하와 우남희(2004)가 사용한 음절수에 따른 쓰기 과제를 수정하여 사용하였다.

3. 자료 분석

본 연구를 통하여 수집된 자료는 SPSS Windows 12.0과 AMOS 7.0 프로그램을 이용하여 분석하였다. 첫째, 유아의 음운인식, 음운처리, 자모음지식, 어휘력, 단어읽기, 단어쓰기 점수의 평균과 표준편차를 산출하여 연령 및 사회경제적 지위에 따라 집단 간 차이검증을 하였다. 둘째, 유아의 단어읽기와 단어쓰기를 유의하게 설명하는 측정 변수를 알아보고, 상대적 영향력을 비교하기 위해 회귀분석을 실시하였다. 이 단계에서는 변수들 간의 다중

공선성을 방지하기 위하여 음운인식의 하위변인인 음절인식과 음절삭제는 음절인식으로, 음소인식과 음소삭제는 음소인식으로 합하여 산출하였다. 셋째, 구조방정식 모형을 이용하여 유아의 연령과 유아 가정의 사회경제적 지위별로 유아의 단어읽기와 단어쓰기에 영향을 미치는 변수들 간의 인과관계를 분석하였다.

Ⅲ. 연구 결과

본 연구를 통해 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 연구대상 유아들을 연령별로 만3세, 4세, 5세 집단으로 구분하여 초기 문해 기술에 유의한 차이를 보이는지 분석한 결과, 연령 집단별로 유아의 초기 문해 기술에는 유의한 차이가 있었다. 즉, 연령이 증가함에 따라서 유아의 문해 기술이 향상되는 것으로 나타났다.

둘째, 가정의 사회경제적 지위 집단에 따른 유아의 초기 문해 기술의 차이가 통계적으로 유의한지 살펴보기 위해 t검정을 실시한 결과, 집단별로 유아의 초기 문해 기술은 자모음 지식의 하위변수인 자모합성, 음운처리 능력의 하위변수인 숫자회상을 제외한 모든 변수들이 유의한 차이가 있었다. 즉, 저소득 집단의 유아보다 중상류 집단의 유아들이 전반적인 문해 기술이 우수한 것으로 나타났다.

셋째, 연령 집단별로 단어읽기를 예측하는 측정변수에 차이가 있는지 알아보기 위해 회귀분석을 실시한 결과, 만3, 4, 5세 집단에서 공통적으로 자음이름과 숫자명명 속도가 단어읽기를 설명하였다. 반면 몇 가지 변수는 특정 연령 집단에서만 유의하였는데 만3세 집단에서는 자모합성이, 만4세 집단에서는 수용어휘가, 만5세 집단에서는 표현어휘가 각각 단어읽기를 예측하는 변수로 나타났다. 또한 만4, 5세 집단에서 모음이름과 음소인식이 단어읽기의 예측변수로 나타났다.

넷째, 가정의 사회경제적 지위 집단별로 단어읽기를 예측하는 측정변수에 차이가 있는지 알아보기 위해 회귀분석을 실시한 결과, 저소득, 중상류 집단에서 공통적으로 자음이름, 숫자명명 변수가 단어읽기를 설명하였으며, 저소득 집단에서는 음절인식과 모음이름이, 중상류 집단에서는 음소인식이 각각 단어읽기의 예측변수로 나타났다.

다섯째, 만4, 5세 집단 간에 단어쓰기를 예측하는 측정변수에 차이가 있는지 알아보기

위해 회귀분석을 실시한 결과, 만4, 5세 집단에서 공통적으로 유사 단어읽기, 무의미 단어 읽기, 음소인식 변수가 단어쓰기를 설명하였다. 만4세 집단에서는 모음이름이, 만5세 집단에서는 유의미 단어읽기가 각각 단어쓰기를 예측하는 변수로 나타났다.

여섯째, 가정의 사회경제적 지위 집단별로 단어쓰기를 예측하는 측정변수에 차이가 있는지 알아보기 위해 회귀분석을 실시한 결과, 저소득과 중상류 집단에서 공통적으로 무의미 단어읽기, 유사 단어읽기, 음소인식 변수가 단어쓰기를 설명하였다. 숫자명명은 저소득 집단에서, 모음이름과 음절인식은 중상류 집단에서만 유의한 예측변수로 나타났다.

마지막으로 유아의 단어읽기와 단어쓰기에 영향을 미치는 문해 기술들에 관한 이론적 배경과 선행연구들을 토대로 구조방정식 모형을 구성하였다. 제시한 연구 모형을 기반으로 각 잠재변수와 단어읽기, 단어쓰기 간의 구조방정식 모형을 구하고, 이를 뒷받침하기 위해 모형적합도를 살펴보았다. 연구결과 이론적 배경을 기반으로 설정한 연구모형이 적합한 것으로 판별되었으며, 유아의 초기 문해 기술이 단어읽기와 단어쓰기에 이르는 전체적인 인과관계의 모습은 연령과 가정의 사회경제적 지위에 관계없이 일반적으로 적용될 수 있음을 알 수 있었다.

IV. 논의 및 제언

본 연구의 결론을 통하여 유아의 초기 문해 기술에 관한 교육적 시사점을 제시하면 다음과 같다.

본 연구의 중요한 결과 중 하나는 자모음지식과 음운인식, 음운처리 능력이 단어읽기와 단어쓰기를 설명하는 중요한 변인임이 확인되었다는 것인데, 자모음지식은 철자가 소리를 낸다는 자모음의 결합 원리를 발견하도록 도와주고, 음운인식과는 상보적 관계를 갖는 요인이다. 따라서 유아가 자모음의 이름을 알고, 글자에 관한 지식을 가지고 있다는 것은 음운에 관한 지식을 가지고 있음을 반영한다고 할 수 있다(김선옥, 2005). 특히 유아들의 한글 자모음지식에 대한 이해를 다룬 선행연구가 많지 않은 상황에서 자모음지식이 단어읽기와 단어쓰기에 직·간접적으로 중요한 영향을 미친다는 결과에 주목할 필요가 있다. 한글은 음소문자이면서 음절표기를 하는 문자로 글자와 음절을 일대일 대응시키기만 하면 모르는 글자도 쉽게 읽을 수 있고, 자소와 음소의 대응이 매우 규칙적이기 때문에 몇 개의

규칙만 알면 모든 단어를 쉽게 읽을 수 있으므로, 유아의 문해 지도시 자모음지식과 음운 인식, 음운처리 능력에 관한 지도가 필요할 것이다.

또한 본 연구의 결과 단어읽기의 경우 만3세 집단에서는 자모합성, 만4세 집단에서는 수용어휘, 만5세 집단에서는 표현어휘, 또한 만4, 5세 집단에서 모음이름과 음소인식이 단어읽기의 예측변수로 나타났으며, 단어쓰기의 경우 만4, 5세 집단에서 공통적으로 유사 단어읽기, 무의미 단어읽기, 음소인식이, 만4세 집단에서는 모음이름, 만5세 집단에서는 유의미 단어읽기가 각각 단어쓰기를 예측하는 변수로 나타났다. 따라서 본 연구에서 유아의 단어읽기와 단어쓰기에 유의한 영향을 미치는 것으로 확인된 변수들을 취학 전 유아들의 문해 교육에 활용함으로써 교육 현장에 직접적으로 적용할 수 있을 것이다. 특히 연령별로 서로 다른 변수가 단어읽기 능력을 설명한다는 결과는 발달 과정에 따라 중점적인 문해 교육 내용이 달라져야 함을 시사한다.

Muter와 Diethelm(2001)은 55명의 유아를 대상으로 음운인식 능력과 자모음 지식에 대해 종단적으로 연구한 결과 음운인식 능력과 자모음지식은 후에 읽기성취에 영향을 미친다고 말한 바 있다. Stadler와 McEvoy(2003)의 연구에서도 55명의 미취학 유아를 대상으로 부모와의 책 읽기활동(알파벳-운울 맞추기 활동, 내러티브적 읽기)을 녹화하여 유아의 음운인식 능력을 살펴본 결과 부모가 알파벳-운울 맞추기 활동을 할 수 있는 그림책을 토대로 읽기를 했을 때 유아의 음운인식 능력이 향상됨을 밝힌 바 있다. 자모음 변별하기와 소리 알기, 자모 카드를 조합하여 단어 만들기 같은 소리나 다른 소리 찾기, 운울 만들어 보기 등의 활동은 유아의 발달 특징을 감안할 때 유아들이 재미있게 참여할 수 있는 게임 형태로 지도되어야 할 것이다. 지금까지 우리나라의 유아기 문해 교육에서 자모음지식을 가르치는 것은 바람직하지 않은 것으로 고려되었으나, 본 연구의 결과 자모음의 이름을 알고 자주 접하는 글자를 중심으로 그 음가를 익히도록 지도하는 것이 필요하다는 것이 확인되었다. 따라서 한글 자모음의 이름과 소리 및 구성과 원리에 대한 지식을 교육하는 것이 취학전 유아들의 문해 발달에 도움이 될 것이다. 이러한 활동들은 이전의 부호중심 접근에서 생각하는 직접적인 교수 형태가 아니라 유아들의 발달 특성과 능력을 고려하여 재미있게 참여할 수 있는 놀이나 게임 형태로 지도되어야 할 것이다.

본 연구의 제한점을 기초로 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구를 통해 유아의 단어읽기와 단어쓰기에 기여하는 여러 가지 초기 문해 기

술들(음운인식, 음운처리, 자모음지식, 어휘력)이 확인되었다. 이러한 기술들이 유아의 문해 발달을 설명하는 충분한 기술은 아니지만, 문해 발달을 위해서 필요한 기술임에는 분명하다. 그러나 국내에는 유아의 전반적인 문해 능력을 평가할 수 있는 객관적인 검사도구가 매우 부족하다. 연구를 목적으로 한 경우에만 국한하여 연구자들이 임의로 제작한 검사도구가 사용되고 있긴 하나, 해당 아동들의 연령에 상응하는 표준화된 규준이 존재하지 않기 때문에 결과 해석에 어려움이 따르는 것이다. 따라서 본 연구 및 선행연구에서 사용된 검사도구들을 보강한 후속 연구들을 통해 신뢰도와 타당도를 검증받은 도구를 개발하기 위한 기초자료들이 제공되어야 할 것이다.

둘째, 한글 읽기와 쓰기에 영향을 미치는 변인들은 읽기 학습자의 내·외적 변인들로 다양하겠지만 특별히 본 연구에서는 언어적 변인들만을 밝히는 것으로 연구를 제한하였다. 후속 연구에서는 부모의 사회인구학적 배경 및 유아의 선행학습의 종류와 기간, 시작 시기 등과 유아교육기관 경험 등에 대한 사전 조사를 통하여 이러한 변인들이 통제된 상황에서도 본 연구에서 제시된 모형이 적용될 수 있는지를 밝히는 것이 필요하다.

셋째, 본 연구에서 유아 가정의 사회경제적 지위 수준을 부모의 월수입이나 학력과 같은 객관적인 자료가 아니라 유아의 주거지역을 기준으로 결정하였다는 것은 연구의 제한점 중 하나이다. 추후 연구에서는 부모의 직업, 가계소득, 학력 등과 같은 객관적인 기준으로 집단 구분을 하고, 사회경제적 지위 변수의 매개 변수로서의 부모의 교육참여도를 반영하는 연구가 이루어질 필요가 있다.

넷째, 본 연구를 통해서 자모음지식은 단어읽기와 단어쓰기에 직·간접적인 영향을 미치는 가장 중요한 변인이며, 음운인식, 음운처리 능력과 어휘력 또한 단어읽기와 단어쓰기에 직·간접적인 영향을 미치는 변인이라는 것이 확인되었다. 이러한 결과를 기초로 후속 연구를 통해 각 변인들을 어떠한 순서와 방식으로 지도해야 할 것인지에 관하여 구체적인 방법과 절차들을 제시하는 문해 교수 프로그램들이 개발되어야 할 것이다.

다섯째, 본 연구에서는 유아의 초기 문해 발달에 영향을 미치는 다양한 변인들 음운인식, 음운처리, 자모음지식과 같은 해독의 차원뿐만 아니라 어휘와 같은 의미적 측면을 고려하고자 하였다. 그러나 유아의 초기 문해 발달에 영향을 미치는 좀 더 포괄적인 측면 즉, 구문론적, 화용론적 언어능력 등을 반영하고, 유아의 발달적 측면을 고려한 보다 실증적이고 깊이 있는 연구가 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 김선옥, 조희숙(2004). 유아의 음운처리과정이 읽기에 미치는 영향: 단어읽기와 문장 읽고 이해하기를 중심으로. **유아교육연구**, 24(1), 215-240.
- 김선옥, 조희숙(2006). 유아의 음운인식과 읽기가 쓰기 능력에 미치는 영향: 단기종단적 접근. **한국심리학회지: 발달**, 19(4), 137-156.
- 김현자, 조증열(2001). 학령전 아동에서 음운인식, 시각지각 및 한글 읽기와의 관계. **한국심리학회지: 발달**, 14(2), 15-28.
- 박향아(2000). 아동의 음운인식 발달. **한국아동학회지**, 21(1), 35-44.
- 윤혜경(1997). 아동의 한글읽기 발달에 관한 연구: 자소-음소대응규칙의 터득을 중심으로. 부산대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이지현, 김유정, 이정아(2006). 동화를 이용한 음운인식활동이 저소득층 초등 방과 후 교실 1, 2 학년 아동의 읽기, 학습동기 및 자아개념에 미치는 영향. **아동학회지**, 27(5), 123-141.
- 이혜숙(1997). 읽기장애 아동과 일반 아동의 음운처리과정 및 읽기 재인간 비교 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 정남미(2002). 쓰기의 역사와 유아의 쓰기 발달에 대한 고찰. **열린유아교육연구**, 7(2), 63-81.
- 조선하, 우남희(2004). 한국 유아의 창안적 글자쓰기 발달 과정 분석. **유아교육연구**, 24(1), 315-339.
- 최나야(2007). 자모음 지식, 음운론적 인식 및 처리능력이 유아의 한글 단어읽기에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍경훈, 김영태, 김경희(2009). **수용, 표현어휘력 검사**. 서울: 서울장애인복지관.
- Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1988). Phoneme Segmentation training : Effect on Reading Readiness. *Annals of Dyslexia*, 38, 208-225.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Burgess, S. R. & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 117-141.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81, 313-321.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (1999). *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cho, J., & McBride-Chang, C. (2005). Correlates of Korean hangul acquisition among kindergarteners and second graders. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 3-16.
- Dickinson, D. K., & Tabor, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kamii, C., & Manning, M. (1999). Before invented spelling: Kindergartners' awareness that writing is related to the sounds of speech. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 16-25.
- Muter, V., & Diethelm, K. (2001). The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. *Language Learning*, 51(2), 187-219.

- National Early Literacy Panel (2009). *Executive summary: Developing early literacy*. National Institute for Literacy. <http://www.nifl.gov>
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Eds), *Specific reading disability: A view of the spectrum*(pp.75–119). Timonium, MD: York Press.
- Ukrainetz, T. A., Cooney, M. H., Dyer, S. K., Kysar, A. J., & Harris, T. J. (2000). An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 331–355.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., J. Donahue, J., & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468–479.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The growth of phonological awareness by children with reading disabilities: A result of semantic knowledge or knowledge of grapheme-phoneme correspondences? *Scientific Studies of Reading*, 11, 151–164.

그림책을 이용한 음악활동이 유아의 음악창의성, 음악적성, 읽기능력에 미치는 영향

백지혜 (성신여자대학교 유아교육과 강사)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

그림책 속의 음악적 언어가 내재해 있다고 설명하는 여러 연구자들의 제안은 그림책이 음악 프로그램을 구성하는 매체로 사용될 수 있는 이론적 기초를 제공한다. Moerk(1985)은 그림책 속의 이야기가 지니고 있는 리듬과 운율의 특성을 반복(redundancy)과 예측성(predictability)이라고 요약하면서, 이 반복과 예측성이 음악활동과 연관된 중요한 특성임을 설명한다. Bridge(1986)는 음악활동에 사용될 수 있는 그림책의 구조를 세 가지로 분류하였는데, 특정 구절이나 문장이 그림책 여러 곳에서 반복되는 반복적 구조(repetitive structures)와, 새로운 구절이나 문장이 계속적으로 첨가되는 점층적 구조(cumulative sequence), 그리고 요일, 날짜, 월 등을 차례대로 소개하는 문화적 구조(cultural sequence)가 있다. Fetzer(1994) 또한 반복적이며 단계적인 그림책의 패턴이 음악활동에서 활용될 수 있는 적절한 특성이라고 설명한다.

Calogero(2002)는 음악수업에 이용할 수 있는 그림책들을 자세하게 7가지로 분류하였는데, (1) 노래가 삽입되어 있는 노래책(songpicturebook), (2) 음악의 중요성을 설명하는 책, (3) 음악가 혹은 작곡가에 대해 설명하는 책, (4) 악기 혹은 음악적 개념에 대하여 설명하는 책, (5) 이야기 속에 자연스러운 리듬을 담고 있는 책, (6) 직접적이지는 않지만, 음악적 개념이 이야기 구조 속에서 발견되는 책, (7) 음악적 개념과 음악 곡을 창의적으로 연결할 수 있는 책 등이다.

음악 창의성은 소리로 사고하고, 소리에 대한 아름다움을 판단하며, 자신과 타인에 의해

평가될 수 있는 음악적 결과물을 만들어 내는 사고과정으로 정의 된다(Webster, 1992). 음악창의성은 다음과 같이 다양한 용어로 음악연구영역에서 사용되고 있다: 창의적 음악반응(Amchin, 1996), 음악창의성(Gorder, 1976), 창의적인 음악적 사고(Hickey, 1995), 음악에서의 창의적 사고(Webster, 1992, 1994), 음악교육에서의 창의성(Greenhoe, 1972), 창의성에 기초한 음악(Gamble, 1981). 다양한 음악창의성을 설명하는 정의와 용어로부터 음악창의성이란 유아가 음악적 재료를 이용하여 사고하여 음악적 결과물을 만들어내는 총체적인 과정이라고 할 수 있다.

음악창의성은 일반 창의성에 대한 연구에 기초를 두고 있어서, 음악창의성의 정의와 평가 도구 또한 일반 창의성의 그것에서 비롯된 것이다. 음악창의성의 하위요소 역시 Guildford의 확산적 사고능력(1957)에서 비롯된 것으로서, 음악지속성(Musical Extensiveness), 음악융통성(Musical Flexibility), 음악독창성(Musical Originality), 음악논리성(Musical Syntax)으로 나누어진다. 음악지속성(ME)은 유아가 음악활동에 집중함에 있어서 얼마나 오랫동안 음악적으로 반응하였는가를 의미하며, 음악융통성(MF)은 유아가 표현하는 음악적 반응 속에 음악적 개념, 즉 높고/낮음, 빠르고/느림, 크고/여림의 개념이 어느 정도 나타났는가를 의미한다. 음악독창성(MO)은 유아의 음악적 반응이 어느 정도 특별하고 독창적인가를 나타내며, 음악논리성(MS)은 유아의 음악적 반응 속에 음악적 논리성, 즉 음악이 시작해서 끝을 맺어가는 과정의 기승전결을 갖추고 있는가와 또한 그 안에 음악적 감각이 엿보이는가를 의미한다.

Webster(1992)는 음악창의성 측정도구인 MCTM-II가 현재 유아의 음악적 능력을 측정하는데 보편적으로 사용되고 있는 Gordon의 PMMA와는 다른 음악적 특성을 측정한다고 설명한다. PMMA가 리듬패턴과 음고패턴의 같고 다를 것을 구별하는 능력에 초점을 두고 있다면, MCTM-II는 유아에게 친숙한 소재를 이용하여 다양한 음악적 개념을 표현하고 음악적 결과물을 만들도록 이끄는 개방형 과제들로 놀이식 평가를 사용하고 있다. Vold(1986)는 Webster의 MCTM-II를 수렴적/확산적 사고와 다양한 음악적 반응을 격려하도록 하기위해 분명한 시각적 자극을 이용하고 있으며 결과적으로 음악적 상상력을 측정하고 있다고 설명한다.

그림책을 활용한 음악활동이란 앞서 제시된 그림책의 리듬적 언어(Moerk, 1985)와 창의적 구조(Bridge, 1986)를 이용하여 유아로 하여금 음악적 개념을 이야기 구조 속에서 보다 쉽게 경험하고, 또한 자발적으로 음악적 표현을 이끌도록 하는 활동이라고 할 수 있다. 그

림책의 음악적 언어와 창의적 구조를 활용한 음악활동은 음악창의성의 4가지 하위 확산적 사고능력과 음악적 상상력을 격려할 것으로 본다. 그림책 속의 리듬을 지닌 반복적 문구는 음악적 개념과 내용을 쉽게 전달할 수 있는 매개체가 되어주는데, 즉 반복적 문구에 어울리는 리듬 혹은 멜로디를 직접 만들어 리듬노래 혹은 선율노래를 창안하며 또는 악기로 표현하는 기회 속에서 유아는 빠르기, 셈여림, 높낮이, 음색 등 다양한 음악개념을 이용하여 표현하게 되어 음악적 표현력과 구성능력이 향상되어 이것은 곧, 음악적으로 사고하는 음악창의성을 격려하게 될 것이다. 이러한 음악적 꾸미기의 활동 속에서 계속 변화되는 음악적 반복을 통해 유아는 자신의 음악 만들기 과정에 보다 오랫동안 집중하게 되며(음악지속성), 교사와 또래가 보여주는 음악 패턴들을 듣고 경험하며 각각의 예들에 대해 같고 다를 것을 인식하여 다양한 음악개념들을 인식하게 된다(음악 융통성). 다른 사람들의 창작패턴을 감상하고 자신이 만들어 내는 음악패턴을 산출하고 비교하는 과정에서 보다 재미난 반응을 만들기 위해 음악개념들을 이용하여 독특한 음악적 반응을 만드는 과정에 참여하게 된다(음악 독창성, 음악논리성). 또한 그림책의 등장인물과 이야기구조를 기초로 하여 음악 놀이의 틀을 만들어 음악활동을 재구성할 때, 유아는 읽었던 그림책 속의 등장인물이 되어 또 다른 표현을 음악적으로 표현함으로써 자신만의 독특한 음악적 반응을 표현하는 기회를 갖게 된다. 이러한 다양한 맥락에서 음악개념과 내용을 접하고 확장하는 경험을 통해서, 유아는 음악소리에 집중하고 반응하는 시간을 확장시키며, 독특한 자신만의 음악적 반응을 위해 음악개념을 다양하게 사용하게 되어 음악적으로 사고하고 상상함으로써 음악창의성이 격려될 것으로 보여 진다.

이 연구는 어린 아이들을 위한 음악 프로그램은 아이들의 일상생활과 밀접하게 연관되어 있어야 한다는 전제로부터 출발하여, 그림책이 유아의 여러 영역의 발달을 돕는 교수도구일 뿐만 아니라 음악수업에 적합한 음악적 언어를 지니고 있다는 문헌속의 제안으로부터 시작되어 음악수업에 적합한 음악적 언어와 창의적 구조를 지닌 그림책을 선별하고, 그 그림책을 이용하여 창의적인 음악활동 프로그램을 개발 구성하였다. 따라서 본 연구에서 개발된 그림책을 이용한 음악활동이 유아의 여러 가지 음악적 능력 중 음악창의성에 미치는 효과를 규명하는데 연구의 목적이 있다.

2. 연구문제

그림책을 이용한 음악활동이 유아의 음악창의성에 미치는 영향은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울 송파구에 위치한 A유치원 만 5세반 20명(남아:9명, 여아:11명)과 만 4세반 19명(남아:8명, 여아:11명)이다. 만 5세반과 4세반의 유아들을 모두 문선배정하여 실험집단은 20명(5세남아: 5명, 5세여아: 6명, 4세남아:4명, 4세여아:5명), 비교집단은 19명(5세남아: 4명, 5세여아: 4명, 4세남아: 4명, 4세여아: 5명)으로 구성하였다.

2. 연구도구

1) 음악창의성 도구

본 연구에서는 유아의 음악창의성을 측정하기 위해 Webster(1994)가 제작한 MCTM-II(Musical Creative Thinking in Music II)를 변안하여 사용하였다. MCTM-II는 10개의 과제로 구성되어 있으며, 네 개의 하위영역, 즉 음악지속성(Musical Extensiveness), 음악융통성(Musical Flexibility), 음악독창성(Musical Originality), 음악논리성(Musical Syntax)으로 나누어 평가된다. 음악지속성(ME)은 과제에 대하여 얼마나 음악적으로 오래 반응하였는가를 의미하므로 반응한 시간을 초단위로 계산한다. 음악융통성(MF)은 음악적 개념, 즉 높고/낮음, 빠르고/느림, 크고/여림의 개념이 유아의 반응에 얼마나 나타났는가를 의미하며 각 개념의 표현여부(0 혹은 1점)와 점차적인 표현 변화(2점)에 따라 점수를 주어 음악융통성 관련과제의 합이 0부터 83의 점수 범위를 갖게 된다. 음악독창성(MO)은 유아의 반응이 어느 정도 특별하고 독창적인가를 4점 척도로 평가하여 0부터 24점까지 분포된다. 음악논리성(MS)은 유아의 반응이 얼마나 음악적으로 논리적인 기승전결을 갖고 있는가에 따라 4점 척도로 평가하여 0점부터 12점까지 분포된다.

음악창의성 검사 MCTM-II에서 제시되는 10개의 과제의 내용과 채점기준은 표 1과 2와

같다.

〈표 1〉 MCTM-II 과제의 내용

과 제	Explanation
1. 빗물 떨어지는 양동이	템플블럭을 이용하여 양동이 안으로 비가 떨어지는 소리 표현하기 (점점 비가 많이 오는 소리)
2. 엘리베이터 음악	스폰지 볼과 키보드를 이용하여 엘리베이터의 움직임을 낮은 음역에서 높은 음역으로의 변화하는 음으로 표현하기
3. 트럭 음악	멀리서 점점 가까이 달려오는 트럭소리를 목소리로 표현하기
4. 로봇 노래	직접 로봇이 되어 로봇소리를 노래로 만들어보기
5. 말하는 템플블럭	교사가 들려주는 리듬에 대화하듯 어울리는 리듬을 만들어 반응하기(템플블럭 사용)
6. 말하는 템플블럭	유아가 먼저 리듬을 연주하면 교사가 어울리는 리듬 만들어 반응하기(템플블럭 사용)
7. 개구리음악	개구리의 움직임을 키보드 위에서 스펀지 볼을 이용하여 표현하기
8. 우주와 우주인 음악	교사가 준비한 세 개의 우주와 우주인 그림을 보면서 그림에 어울리는 음악을 만들어보기(키보드, 목소리, 템플블럭 사용)
9. 우주전쟁 음악	교사가 준비한 다섯 개의 우주전쟁이 묘사된 그림을 보며 그것에 어울리는 음악을 만들어보기(키보드, 목소리, 템플블럭 사용)
10. 자유주제 음악 만들기	유아가 표현하고 싶은 주제를 정하고 그 주제에 어울리는 음악을 만들어 연주하기(키보드, 목소리, 템플블럭 사용)

〈표 2〉 MCTM-II 하위영역에 대한 과제별 채점기준

음 악 지속성 (ME)		음악 융통성 (MF)	음악 독창성 (MO)	음악 논리성 (MS)
1. 빗소리 양동이		빠르기(0~2점)		
2. 엘리베이터		높낮이(0~2점)		
3. 트럭		셈여림(0~2점)		
4. 로봇노래	반응한 초 단위	빠르기, 높낮이, 셈여림(0~6점)	독특한 박자변화, 셈여림의 변화, 독특한 음역, 독특한 단어와 소리사용, 이외의 상상적 요소사용(4점 척도)	
5. 말하는 템 플블럭 1	반응한 초 단위	빠르기, 셈여림, 모든 블럭사용, 반 공간 연계성 (0~7 점)	독특한 박자변화, 셈여림의 변화, 템포변화, 악기사용의 독창성, 이외의 상상적 요 소사용(4점 척도)	
6. 말하는 템 플블럭 2	반응한 초 단위	과제5와 동일 (0~7점)	과제 5와 동일 (4점 척도)	
7. 개구리음악	반응한 초 단위	빠르기, 높낮이, 셈여림(0~6점)	독특한 박자변화, 셈여림의 변화, 템포변화, 악기사용의 독창성, 음역진행의 방향 변화, 크고 작은 인터벌사 용, 리듬의 다양성, 이외의 상상적 요소사용(4점 척도)	반복적인 소절사용, 소절사용에 음악적 꾸밈, 자연스러운 리듬과 멜로디의 움직임, 전체적인 기승전결, 종결감(4 점 척도)
8. 우주인	반응한 초단위	세가지 악기별(템 플블럭, 키보드, 목소리)로 빠르기, 셈여림, 높낮이의 표현 (0~17점)		
9. 우주전쟁	반응한 초 단위	세가지 악기별(템 플블럭, 키보드, 목소리)로 빠르기, 셈여림, 높낮이의 표현 (0~17점)	독특한 박자변화, 셈여림의 변화, 템포변화, 악기사용의 독창성, 음역진행의 방향 변화, 크고 작은 인터벌사 용, 리듬의 다양성, 독특한 단어 혹은 소리의 사용, 악 기사용에 있어서 연관성 혹 은 음악적 조합, 악기 연주 에서의 신체사용의 독창성, 이외의 상상적 요소사용(4 점 척도)	그림과 어울리는 음악적 재료 선택, 반복적인 소절 사 용, 소절 사용에 음악적 꾸밈, 자연 스러운 리듬과 멜 로디의 움직임, 각 악기의 다른 음색 에 대한 인식, 음 악적 클라이맥스의 표현, 전체적인 기 승전결, 종결감 (4 점 척도)
10. 자유주제	과제 9와 동일	과제 9와 동일	과제 9와 동일	과제 9와 동일

3. 연구절차

1) 예비연구

2) 검사자훈련

3) 사전/사후검사

4) 실험처치

실험처치는 실험집단과 비교집단 유아에게 2008년 8월과 9월의 8주간, 1주일에 2회씩 매회 30분의 수업으로 총 16회 실시하였다.

그림책을 이용한 음악활동 개발은 먼저 본 연구의 지도교수와 유아음악전공의 두 명의 음악교육 박사과정 대학원생의 조언과 그림책속의 음악적 맥락을 설명한 문헌(Bridge, 1986; Calogero, 2002; Moerk, 1985)을 참고하여 미국에서 출판된 영어로 된 그림책 중 음악적 언어와 창의적 구조를 가진 그림책들을 우선 선정한 후, 그림책을 이용하여 창의적인 음악활동을 구성하여 본 연구의 지도교수와 활동의 적합성을 논의하여 음악활동 구성방향을 정하였다. 미국의 그림책을 이용한 음악활동을 한국의 연구대상의 유아들에게 적용하기 위해, 연구자는 지도교수와 함께 논의하여 정한 그림책선정 기준을 그대로 적용하여 음악적 언어와 창의적 구조를 가진, 한국에서 출판된 한글로 된 그림책을 선정하였다. 구체적인 준거는 표 3과 같다.

〈표 3〉 음악활동에 사용될 그림책 선정의 준거와 준거별 그림책의 예

기본적 기준 : 음악적 언어를 가지고 있는가?			
- 글의 전체가 운율적으로(리드믹컬하게) 읽혀지는가?			
- 글의 일부분이 운율적으로(리드믹컬하게) 읽혀지는가?			
반복적 구조 (repetitive structures) : 그림책 안의 글 내용 중 특정 구절이나 문장이 그 림책 여러 곳에서 반복되 는 구조	점층적 구조 (cumulative sequence) : 그림책 안의 글 내용 중 새로운 구절이나 문장 이 계속적으로 첨가되는 구조	문화적 구조 (cultural sequence) : 그림책 안의 글 내 용 중 요일, 날짜, 월 등을 차례대로 소 개하는 구조	기타: 반복, 점층, 문 화적 구조 이외에 그 림책 속의 글과 그림 이 이루어내는 구조 가 독창적이어서 그 구조를 이용하여 음 악적 내용을 소개하 기에 적합한 구조

• 등장인물들 간의 대화의 반복이 음악적 대화로 연결될 수 있도록 간결하며 일정한 패턴이 발견되는가? • 장소를 소개하는 방법에 있어서 반복성이 있으며 일정한 패턴이 발견되는가?	• 등장인물이 한명씩 소개되어 그림책 속의 활동인물이 점차로 늘어나는가? • 등장인물들이 활동하는 장소가 계속적으로 늘어나는가?	• 그림책의 글 이외의 그림이 제공하는 특별한 분위기가 음악적 상상력과 표현에 연결될 수 있는가?
• 비가오는 날에(이혜리, 정병규, 2001) • 사과가 쿵(다다 히로시, 1996) • 아빠를 어떻게 깨우자?(이중희, 이승희, 2007) • 폴짝 폴짝 에밀리(Stephen, 2003) • 어디만큼 왔나?(조은수, 최나미, 1997)	• 다 같이 자장 자장(Butler, 2006) • 사과가 쿵(다다 히로시, 1996)	• 우리집에 뭐 있지?(서울특별시 교육청, 2008) • 폴짝폴짝 에밀리(Stephen, 2003) • 어디만큼 왔나?(조은수, 최나미, 1997) • 버스를 타고(아라이요지, 2007)

Ⅲ. 연구결과 및 논의

그림책을 이용한 음악활동이 유아의 음악창의성에 미치는 효과를 검증하기 위해 MCTM-II의 효과점수(사전검사와 사후검사의 차이값)에 대하여 Mann-Whitney U test를 실시하였다. 분석 결과, 음악창의성 검사 MCTM-II의 4개의 하위척도 중 음악지속성($U=109.00$, $p=.022<.05$), 음악융통성($U=59.00$, $p=.000<.001$), 음악독창성($U=79.50$, $p=.001<.01$)은 유의한 차이가 있는 것으로 나타난 반면, 음악논리성에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

논의하면, 그림책에서 이야기가 있는 반복적인 내용들을 음악적 경험으로 재생산 하는 과정에서 유아는 음악적 흥미를 지속시키는 시간을 확장할 수 있으며(음악지속성, Musical Extensiveness), 반복적인 음악적 반응 속에 여러 음악적 개념을 삽입하여 표현하고 연주할 기회를 갖게 되며(음악유창성, Musical Flexibility), 교사와 또래들의 음악적 반응들을

듣고 감상하면서 보다 흥미롭고 재미난 음악적 반응을 선택하고 집중하여 스스로 평가(음악독창성, Musical Originality)할 수 있을 것으로 기대된다. 본 연구에서 개발된 그림책을 이용한 음악활동의 실험처치 과정을 통해 “소리로 사고하고, 소리에 대한 아름다움을 결정하며, 자신과 타인에 의해 평가될 수 있는 음악적 결과물을 만들어 내는 사고과정(Webster, 1992)”으로 정의되는 음악창의성은 연구결과와 같이 긍정적으로 격려되는 것으로 해석된다.

이상 논의를 통해, 그림책을 이용한 음악활동이 유아의 음악창의성의 증진에 효과적이라고 결론 맺을 수 있겠다. 따라서 유아교육현장에서 유아의 음악적 능력 중 음악창의성을 격려하기 위해 음악적 언어와 창의적 구조를 가지고 있는 그림책을 이용하여 다양한 음악적 맥락을 제공할 필요가 있는 것으로 생각된다. 또한, 현장에 있는 교사들과 연구자들은 그림책을 이용한 음악활동 구성 시 교사와 연구자들이 가장 고려해야 하는 것은 그림책의 선정이다. 문헌에서 제시하고 있는 음악적 언어 혹은 창의적 구조를 가지고 있는 책, 이를 바탕으로 교사가 음악적 개념을 그림책의 이야기 구조에 넣어 유아들로 하여금 음악적 표현활동을 이끌어 내기에 적합한 그림책을 선정해야 함을 염두에 두고, 그림책이 지니고 있는 숨어있는 음악적 가능성을 간과하지 말고 유치원 현장에서 유아들이 창의적으로 음악을 경험할 수 있도록 격려해야 할 것이다.

참고문헌

- 구분자(2004). 과학적 맥락이 있는 글 없는 그림책을 통한 이야기 꾸미기 활동에서 나타난 유아의 학습 내용 분석. 중앙대학교 석사학위 논문.
- 고현주(2002). 유아 수학교육의 문학적 접근을 위한 그림책 분석. 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 백지혜(2009). 그림책을 이용한 음악활동이 유아의 음악창의성에 미치는 영향. *유아교육학논집*, 13(5), 187-210.
- 다다 히로시(1996). *사과가 쿵*. 서울: 보림.
- 서울시교육청(2008). *우리집에 뭐있지?* 서울: 서울시교육청.
- 아라이 료지(2007). *버스를 타고*. 서울: 보림.
- 이종희, 이승희(2007). *아빠를 어떻게 깨우지?* 서울: SOD.
- 이혜리, 정병규(2001). *비가 오는 날에*. 서울: 보림.
- 조은수, 최나미(1997). *어디만큼 왔나?* 서울: 웅진주니어.
- 조현숙(2006). 그림책을 활용한 미술표상활동이 유아의 창의성과 언어표현력에 미치는 영향. 건국대학교 석사학위 논문.
- 한윤경(2007). 그림책을 활용한 미술프로그램이 유아의 정서지능, 사회적 유능성 및 창의성에 미치는 영향. 영남대학교 박사학위 논문.
- Amchin, R. A. (1996). Creative musical response: The effects of teachers-student interaction on the improvisation abilities of fourth- and fifth-grade students. Unpublished Doctoral dissertation, University of michigan.
- Bridge, C. A. (1986). *Predictable books for beginning readers and writers*. In M. R. Sampson (Ed.), *The Pursuit of Literacy: Early Reading and Writing*(pp.81-96). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Calogero, J. M. (2002). Integrating music and children's literature. *Music Educators Journal*, 88(5), 23-30.
- Hickey, M. (1995). Qualitative and quantitative relationships between children's creative musical thinking processes and products. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern university, Evanston, Illinois.
- McDonald, S. & Rasch, S. (2004). Picture books + Math A = Fun. BookLinks, November.
- Moerk, E. L. (1985). Picture book reading by mothers and young children and its impact on language development. *Journal of Pragmatics*, 9, 547-566.
- Pergjini, V. (1999). The visual arts as a therapeutic process for young children. ED 431523.
- Stephen, M. (2003). 폴짝 폴짝 에밀리. [Emily Loves To Bounce]. (이경혜 역) 서울: 국민서관.
- Webster, P. R. (1992). Research on creative thinking in music: the assessment literature. In Colwell, R. (ed.), *Handbook of research on music teaching and learning*. NewYork: SchirmerBooks. MENC, p.266-280.
- Webster, P. R. (1994). Measure of Creative Thinking in Music, Administrative Guidelines, (Unpublished Manuscript).

육아지원연구지 게재원고 투고 요령

육아지원연구지 게재원고 투고 요령

1. 모집 분야

유아교육, 보육, 아동학, 특수교육, 아동 및 가족복지전반에 관한 이론 및 현장 연구를 주제로 한 학술 논문을 투고할 수 있다.

2. 논문 형태

학문적인 연구목적과 체계적인 연구방법을 적용한 실험 또는 문헌연구논문으로 타 학회지에 발표되지 않은 논문이어야 한다.

3. 발간시기

육아지원연구지 발간 시기는 연간 2회(4월 30일, 10월 31일)로 정기적으로 발행한다.

4. 접수 시기 및 방법

- (1) 논문을 수시로 접수하되, 4월 발간 학회지는 1월 31일에, 10월 발간 학회지는 7월 31일에 접수 마감한다.
- (2) 접수된 논문은 접수 확인 공문을 발송한다.
- (3) 원고가 게재되는 순서는 원고 접수일을 기준으로 한다.

5. 접수 방법

- (1) 접수는 E-mail로만 받는다.
- (2) 편집부 메일 주소(ksecec2@hanmail.net)로 보내신 후, 반드시 확인전화(02-3277-2640 혹은 010-8678-4670)를 한다.

6. 투고요령

- (1) 원고 제출시 논문명, 저자명, 소속기관명, 직위, 연락처(직장 전화번호, 핸드폰, E-mail은 반드시 표기)를 기재한 논문 표지를 국문으로 작성하여 논문과 분리된 문서로 제출하며, 논문 본문에는 인적사항을 기재하지 않는다.
- (2) 2인 이상의 공동연구의 경우 연구책임자의 이름을 제일 앞에 기재하고, 이어서 공동연구자의 이름을 기재하며, 연구자 중 논문 관련 연락 저자(corresponding author)는 이름, 주소(우편번호 포함), 전화, 팩스, 이메일 주소를 영문으로 함께 기재한다.
- (3) 한글 2000 이상의 환경에서 원고를 작성한다.
- (4) 국문과 영문초록, 키워드(국문, 영문/ 2-4개 내외), 영문 이름, 영문 소속을 반드시 제출한다.
- (5) 저자가 같은 2편의 논문이 동일호에 게재될 수 없다(공동연구의 경우도 포함됨).

7. 논문 심사료 및 게재료

- (1) 논문 게재 요청자는 투고 시에 7만원의 심사료를 납부해야 한다.

단, 재심사를 하는 논문의 경우에는 심사료 20,000원을 추가로 납부해야 한다.

계좌: 103838-02-076647(우체국) 예금주: 정미라

- (2) 심사결과 게재되는 논문 중에서, 연구지원비를 받아 수행된 논문은 편당 20만원, 연구비 지원을 받지 않은 논문은 편당 10만원이며, 소정의 원고분량(15쪽)을 초과하는 부분에 대해서는 인쇄 쪽당 20,000원씩 추가 게재료를 징수한다. 심사료가 포함된 금액이 아니므로 심사료는 논문 투고시 별도로 납부하여야 한다.

- (3) 별쇄본은 20부를 무료로 제공한다.

8. 윤리규정

- (1) 본 학회지에 게재된 논문의 중복게재 및 표정이 확인되는 경우, 해당 논문을 학회지에서 삭제하며 이를 학회 홈페이지에 공고하고 소속기관에 알린다.
- (2) 해당 연구자는 향후 3년간 회원자격을 박탈하며, 해당기간동안 본 학회지에 논문을 투고할 수 없다.