

2013 한국육아지원학회 춘계학술대회

유아교육의 미학적 이해와 과제

- 일시 : 2013년 4월 26일(금) 13:30~19:30
- 장소 : 이화여자대학교 교육관 B동 B153호
- 후원 : 교육과학연구소 · 교문사 · 공동체 · 양서원 ·
육아방송 · 창지사



한 국 육 아 지 원 학 회

The Korean Society for Early Childhood Education & Care

본 교재는 교문사의 지원으로 제작되었습니다.

모시는 글

안녕하십니까?

한국육아지원학회에서는 『유아교육의 미학적 이해와 과제』라는 주제로 춘계학술대회를 개최합니다.

2011년 정부가 유아교육·보육에 대한 국가의 책임을 실천에 옮김으로써 2012년 ‘5세 누리과정’이 시행되었고, 2013년부터 ‘3·4세 누리과정’이 확대·시행되고 있습니다. 지난 2월 중순에 누리과정 교사용 지도서가 보급되었고 3월에 신학기가 시작되면서 유치원과 어린이집의 교사들 모두 질 높은 누리과정 시행을 위해 다각도로 노력하고 있다는 소식을 듣고 있습니다.

본 학술대회에서는 질 높은 3~5세 누리과정 시행을 위한 노력의 일환으로 교육·학습을 ‘예술적 수준’에서, ‘학습자의 내재적 몰입’ 차원에서 고찰해봄으로써 학교교육의 진정한 목표와 과제를 이해하고자 합니다. 또한 질 높은 3~5세 누리과정 시행을 위해 유아들의 흥미와 의미를 고려한 누리과정 운영의 중요성을 인식하고, 교육현장에서 교사가 누리과정을 창의적으로 다양하게 운영할 수 있는 아이디어와 교수방법의 실재를 소개하고자 합니다. 학습과정 그 자체가 주는 의미와 흥미로 인해 유아들이 자발적으로 참여한다면 누리과정의 질은 높아질 것입니다.

본 학술대회가 ‘예술적 교육’에 대한 성찰의 기회가 되고, 누리과정의 질 제고에 기여할 뿐만 아니라 회원님들의 연구와 교수에도 많은 도움이 되기를 기대합니다.

2013년 4월
한국육아지원학회장 홍용희

학술대회 일정표

■ 사회 : 오은순(공주대학교 유아교육과 교수)

13:30~14:00 등 록

14:00~14:10 개회사

홍용희(한국육아지원학회장, 이화여자대학교 유아교육과 교수)

14:10~15:30 기조강연

조용기(대구교육대학교 교육학과 교수)

15:30~16:05 총회 / 휴식 및 이동

16:05~16:50 Young Scholar Session

■ Young Scholar Session

시 간	1분과(교육관 B동 151호) 사회 : 조인경 (혜천대학교 유아교육과 교수)	2분과(교육관 A동 414호) 사회 : 조운주 (한국교통대학교 유아교육과 교수)	3분과(교육관 B동 461호) 사회 : 박혜경 (신성대학교 유아교육과 교수)
16:05 ~ 16:25	국악장단을 리듬패턴으로 활용한 유아음악교육 프로그램 개발 윤혜자 (명지대학교 교육대학원 아동학과 강사)	5세 누리과정에 대한 교사의 프로그램 평가 손수연 (안양대학교 유아교육과 강사)	유아교육과정의 심미화를 위한 실행연구 박향원 (경성대학교 유아교육과 겸임교수)
16:30 ~ 16:50	미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램 개발 한미양 (동실유치원 원장)	부모참여의 다양한 관점 : 미국 내 한국인 단기 이주자 가정의 부모 참여에 대한 재해석 정혜옥 (이화여자대학교 유아교육과 조교수)	유아교사들의 학습공동체에 관한 연구: 심미교육을 중심으로 최남정 (부산대학교 유아교육과 강사)

16:50~17:50 저녁식사(Young Scholar Session 장소) 및

포스터 발표(교육관 B동 지하 김애마홀)

17:50~19:10 주제강연

누리과정의 미학적 변주: 수업, 놀이, 그리고 예술

임부연(부산대학교 유아교육과 교수)

19:10~19:30 **종합토론**
 서경혜(이화여자대학교 교육학과 교수)

19:30 **폐 회**

목 차

기조강연	예술적 교육 조용기(대구교육대학교 교육학과 교수)	11
주제강연	누리과정의 미학적 변주 : 수업, 놀이, 그리고 예술 임부연(부산대학교 유아교육과 교수)	41
>>> Young Scholar Session (I)		
	• 국악장단을 리듬패턴으로 활용한 유아음악교육 프로그램 개발 윤혜자(명지대학교 교육대학원 아동학과 강사)	73
	• 미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램 개발 한미양(동실유치원 원장)	81
>>> Young Scholar Session (II)		
	• 5세 누리과정에 대한 교사의 프로그램 평가 손수연(안양대학교 유아교육과 강사)	93
	• 부모참여의 다양한 관점 : 미국 내 한국인 단기 이주자 가정의 부모 참여에 대한 재해석 정혜옥(이화여자대학교 유아교육과 조교수)	101
>>> Young Scholar Session (III)		
	• 유아교육과정의 심미화를 위한 실행연구 박향원(경성대학교 유아교육과 겸임교수)	111
	• 유아교사들의 학습공동체에 관한 연구: 심미교육을 중심으로 최남정(부산대학교 유아교육과 강사)	121
포스터 발표		
1.	만 5세 유아 입체조형미술 프로그램의 효과적 운영에 대한 혼합연구 • 133 김수연(명지대학교 대학원 아동학과 박사과정) 정가운(명지대학교 아동학과 교수)	
2.	유치원에서의 교육활동과 초등학교 교과목과의 연계를 위한 기초연구 • 136 이춘자(침례신학대학교 유아교육과 부교수)	

3. 유아들의 사회적 놀이시 발생하는 갈등과 갈등이후 사회적 놀이의 변화 • 140
이슬아(이화여자대학교 사범대학 부속 이화유치원 교사)
엄정애(이화여자대학교 유아교육과 교수)
4. 어린이집 평가인증 조력에 대한 보육교사의 인식 • 143
박성경(마포보육정보센터 보육전문요원)
이승연(이화여자대학교 유아교육과 부교수)
5. IPTV를 활용한 한글교육 콘텐츠 프로그램이 유아의 읽기와 쓰기능력에 미치는 효과 • 147
김윤희(공주대학교 대학원 유아교육과 박사과정)
6. 그림 · 문자 통합 활동이 유아의 쓰기 능력에 미치는 효과 • 150
왕윤영(공주대학교 교육대학원 유아교육과 석사과정 졸업)
7. 영아 부모의 부모참여 현황 및 부모와 교사의 인식 연구 - 수도권 직장어린이집을 중심으로 - • 153
이미현(가천대학교 유아교육학과 박사과정)
김계중(가천대학교 유아교육학과 박사과정)
8. 유아의 자존감이 친사회적 행동에 미치는 영향 • 156
홍은혜(강남대학교 교육대학원 유아교육과 석사과정 졸업)
9. 유아의 협동적 수학활동과 개별적 수학활동의 효과 비교
- 수학문제해결력, 친사회적행동, 학습행동을 중심으로 - • 159
곽경숙(명지대학교 대학원 아동학과 석사과정 졸업)
정가윤(명지대학교 아동학과 조교수)
10. 통합어린이집 일과에 삽입된 애정활동이 장애 유아와 또래 간 사회적 상호작용에 미치는 영향 • 163
백미애(이화여자대학교 교육대학원 특수교육과 석사과정 졸업)
이소현(이화여자대학교 특수교육과 교수)
11. 예비유아교사의 주관적 안녕감과 교직적성의 관계 • 167
변지혜(한국교통대학교 대학원 유아교육학과 석사과정 졸업)
12. 3, 4, 5세 누리과정 시행에 따른 어머니의 유치원 선택 양상 • 170
김미경(성신여자대학교 유아교육학과 박사과정)
조혜영(성신여자대학교 유아교육학과 박사과정)

- 한국육아지원학회 회칙 175
- 육아지원연구지 게재원고 투고 요령 183
- 제 4대 한국육아지원학회 이사 185
- 연수 이수증

기조강연

예술적 교육

조용기(대구교육대학교 교육학과 교수)

예술적 교육

조용기(대구교육대학교 교육학과 교수)

결론부터 말하자면, 작금의 도덕적 지적 교육의 난맥상은 노력의 부족 때문이기 보다 잘못된 방향 때문이다. ‘정말로 좋은 삶’을 잘못 파악한 탓이다. 삶과 학습의 의의를 ‘과정’ 자체가 주는 현재적 의미보다 그에 부수하는 미래의 ‘명리’에서 찾은 결과생기는 부작용이다. 학습이 과정중심의 예술적 수준에 이를 때 비로소 교육적 난맥상도 바로 잡히기 시작한다. 이제 미래의 내용이 아니라 현재의 형식이 문제가 된다. 피안을 위안삼아 차안을 견디는 대신, 피안에 대한 불안 없이 차안을 만끽한다. 그럴 때만 미래도 제 위치를 찾게 되고, 학교의 폭력문제나 지식의 석화문제도 해결될 수 있다. 예술적 수준의 교육은 이제껏 신성시되어온 지식에 등을 돌리는 교육으로, 학습이 단순히 공부라 아니라 자기 삶이 되는 교육이다.

I. ‘더하기’ 식 사고

함께하는 사회 건설과 국가적 인재 양성이란 두 가지 목표에서 우리 교육이 커다란 도전에 직면해 있다. 한편으로는 왕따, 폭력, 자살 등으로 교육계가 들썩이고 있고, 다른 한편으로는 창조적 인재에 대한 기업계의 갈증이 국제 경제전쟁의 와중에 더욱 커지고 있다. 문제는, 이런 요구에 대해 교육부서가 ‘더하기식’ 대응으로 일관하고 있다는 것이다. 근본 방향의 잘잘못에 대한 검토는 도외시한 채, 지금 방향으로 더 열심히, 더 많이 가기만 하면 문제가 해결된다는 식이다. 폭력, 왕따가 문제되면 교내 곳곳에 CCTV를 ‘증설’하면 되고 창조성이 문제되면 창의인성교육과 영재교육 프로그램을 ‘추가’하면 된다는 식이다. 그러나 교내 CCTV의 증설, 부담임제의 도입, 상담 및 치료 프로그램의 강화, 대학교직과정의 폭력대처강좌 신설 등의 ‘더하기식’ 대

책으로는 폭력이나 왕따 혹은 자살 문제가 근본적으로 해결될 리 없다. 그런 대증(對症)요법이 오히려 문제의 근본원인을 은폐할 뿐 아니라, 가뜩이나 부족한 교사들의 교육시간을 앗아가고, 대학 교사교육과정의 본말을 전도하고 있는지도 모른다. 현행 교육의 일대 방향전환 없이는 소위 “핀란드식”처방이 아니라 달나라식 처방을 추가하더라도 그 효과를 크게 기대하기는 어려워 보인다.

물론 아이들이 학교에서 사회적 문제를 일으키는 데는 여러 가지 원인이 있을 수 있다. 이중 가정적 사랑의 결핍이 차지하는 부분이 적잖을 것이다. 조손 가정이거나, 편부편모 슬하거나, 아니면 양부모가 있더라도 경제적 여건상 그 사랑을 충분히 받을 수 없는 처지라서, 학교에서 관심을 끌고 사랑을 얻기 위한 방편의 하나로 문제를 일으킬 수도 있다. 경제적으로 비교적 유복한 가정의 아이들도 부모로부터 사랑을 받기 보다는 교육적 압박에 시달린 결과, 그 심리적 배출구의 하나로 학교에서 다른 아이들을 괴롭히고 학교 밖에서 문제를 저지를 수도 있다. 물론 교사는 이런 가정적 배경의 중요성을 늘 염두에 두고 아이들을 지도할 필요가 있다. 그렇지만 가정에서 비롯된 사랑의 결핍을 학교 혼자 힘으로 만회하기에는 역부족이다. 나아가 학교가 아이를 사랑하는 방식은 가정이 아이를 사랑하는 방식과는 근본적으로 달라야 할 것이다. “선생님이 달라졌어요”와 같은 유의 사랑으로는 교육적으로 한계가 있을 것이다.

어쩌면 빈부의 차이나 중산층 부모의 교육적 강압 자체가 이미 잘못된 방향의 소산인지도 모른다. 우리 사회에서 빈부의 격차가 점증하고 있다는 것은 그만큼 소유문제가 삶의 가치 중심이 되어가고 있다는 반증이 된다. 대조적으로 북유럽 등지에서 중과제도를 통해 빈부의 차이를 상당한 정도 줄일 수 있다는 것은 소유문제가 삶의 가치에서 차지하는 비중이 상대적으로 크지 않다는 것을 의미한다. 우리나라 중산층 부모들이 자녀들의 성적에 지나치게 민감하고 유명 학원 강사의 정보를 독점하려 하는 것도 삶의 가치지향이 잘못된 결과라 할 수 있다. 여기다 학교 교실에서까지 가치지향이 잘못 싱크리나이즈된다면 앞으로 제반 사회적 문제의 해결은 요원하다고 할 수 있다. 교육자들이 진정한 ‘지성인’이라면 학교교육의 가치지향을 유턴할 필요가 있고, 특히 대학의 존재이유는, 小學이 아닌 大學의 존재이유는, 바로 여기에 있다고 할 수 있다.

우리의 학교교육이 사회 도덕적으로 문제가 큰 것은 물론, 지적으로도—인재양성이라는 관점에서—문제가 크다. 우리의 아이들이 국제수학과과학경시대회에서 성취도

면에서는 두각을 나타내지만 흥미도면에서는 바닥을 친다는 것이 그 심각성을 단적으로 드러내준다. 성적 때문에 수학, 과학을 공부하지만 사실 거기에 흥미가 없다는 것은 앞으로 그 분야의 인재들로부터 진취성과 도전성을 기대할 수 없다는 것을 의미한다. 인재양성을 위해서라면 우리가 아이들의 높은 성취도에 몽롱하게 취할 것이 아니라 낮은 흥미도에 경각해야 한다. 수년 전 미국에서 있었던 국제창의력 경시대회에서도 다른 나라 아이들은 전야제에서 서로 간의 얌의 즐거움을 만끽하는데 우리 아이들은 그 파티장에 한명도 나타나지 않았다고 한다. 모두가 호텔방에서 다음날 있을 예상문제를 푼다고 정신이 없었다고 한다. 창의성 테스트에서조차 예상문제를 두고 ‘드릴’을 하는 것이 우리 교육의 현주소다. 우리가 만약 영화감독, 가수나 작곡가, 드라마 제작자가 되기 위해서는 자격증을 갖추어야 하고, 그 자격증을 얻기 위해서는 소정의 학교를 다니고 시험을 통과해야 한다는 정책을 펴왔더라도 지금 세계가 주목하고 있는 한류라는 현상이 있었을까? 초등학교 졸업장으로는 영화감독이 될 수 없고 중학교 졸업자는 가수가 될 수 없었더라도 한류 현상이 가능했을까? 일전에 바둑계의 거물 중 한 명이 우리 바둑계의 교육시스템이 단기적 성공에 매몰되는 학교교육을 닮아가는 점을 비판하면서 한국 바둑계의 장래를 걱정한 일이 있었다.

물론 우리의 교육이 그토록 문제 있다면, 십여 년간 우리 교육을 받은 인재에 의존하는 우리 기업들이 어떻게 세계 굴지의 기업이 될 수 있는가 하는 반문도 있을 수 있다. 여기에 대해 과연 삼성과 같은 기업이 세계 굴지의 기업인가 하는 문제도 있을 수 있고(생산효율만 두고 보면 삼성은 미국기업의 70퍼센트 수준에 머문다고 한다), 특히 삼성이나 현대의 ‘연구’ 인력이 순전히 전형적인 우리 교육을 받은 인력인가 하는 문제제기도 있을 수 있으며(해외에 연구소들이 있을 뿐 아니라, 국내 연구소에도 상당수는 미국 등의 유수 대학에서 대학원 교육을 받은 인재라 추정할 수 있다), 회사의 실질적 소유주가 최고경영인이 되는 재벌이라는 제도 때문에 변화에 발빠르게 대응할 수 있었던 덕분이라는 비판도 할 수 있다. 사실 우리의 대표적 기업들이 그런가 아닌가 하는 문제를 떠나, 현재 우리의 교육적 가치지향으로는 창조적 인재를 기대하기 어렵다는 것이 논의가 진척됨에 따라 보다 설득력을 지닐 것이다.

물론 영미 중심의 서방국들은 이런 극동지역의 교육적 특수성이 오히려 이 지역의 경제발전의 “원인”이 된다고 오해하는 경향도 없지 않다. 90년대 영국 관료들은, 환태평양 국가들이 팔목할만한 경제성장을 보이고 있는 것은 주로 그네들 학교의 일제식

수업이 원인이라 보고, 영국 초등학교들도 수학교과와 경우 60%이상을 그리고 나머지 교과와 경우 50% 이상을 일제식 수업을 해야 한다는 주장을 하였다고 한다 (Alexander, 2000, 41). “상관관계”로 파악해야 할 학교교육과 경제발전의 관계를 “인과관계”로 보는 우를 정치행정가들이 범하고 있다는 것이다. 이는 우리의 학교교육과 경제의 관계에도 그대로 적용될 수 있는 공식이 아닌가 싶다. 미국의 오바마 대통령이 심심하면 언급할 정도로 우리의 교육적 열의는 대단하다. 그런데 우리의 열정이 대단한 것은 교육분야 뿐이 아니다. 2002년 월드컵 대회에서도 보았듯 우리의 축구에 대한 열의는 서양 기자들이 “미쳤다”고 할 정도였다. 왕년의 홍수완 선수는 타국에서 치른 권투경기에서 네 번 다운되고도 상대방을 이겨 “4전5기”로 유명하다. 전투에서도 예외가 아니라서 월남전에서 우리 군은 ‘악명’을 날렸다. 경제에서도 예외일 수 없다는 것은 말할 필요가 없다. 소위 ‘근성’이 여러 곳에 다발적으로 나타난 것이라 이들 사이에 “상관”은 성립할 수 있겠지만 “인과”를 유추할 수는 없다는 것이다.

경제적으로든 교육적으로든 근성만으로는 그 개화에 한계가 있다. 그 열의의 방향이 태양을 등지는 대신 마주할 때 비로소 그 만개가 가능하다. 우리는 창조성교육을 하고 영재교육을 한다고 열을 올리지만 여기서도 더하기식 대처에 세금과 노력을 퍼붓고 있다. 정규 교육은 비창조적으로 방치한 채, 창의성 관련, 영재성 관련 특별프로그램을 몇 시간 추가하면 창조성 교육이 이루어지고 영재교육이 이루어진다고 생각한다. 이런 식으로 국가경제를 선도할 인재를 양성할 수 있다고 생각한다.

이런 도덕적, 지적 교육의 난맥상은 잘못된 현재의 관행을 더 열심히 한다고 해결되지 않는다. 해결책은 오히려 그 방향을 바로 잡는 데 있다. 대구에서 경주로 가야 하는데 광주로 가고 있다면, 혹은 광주로 가야하는데 경주로 가고 있다면, 더 열심히 갈수록 문제다. 과연 교육이 전문직인지가 의심스럽다. 전문가집단이라면 기술 뿐 아니라 그 기술이 봉사할 가치 혹은 방향에 대한 전문성도 갖추어야 한다. 교육청으로부터 하달되는 그 수많은 지시들에 대해, 실천 테크닉만 모색하는 대신 그것의 교육적 가치여부를 따져보고 비판적 의견을 개진할 수 있어야 한다. 대학이라 하여 이런 면에서 유치원, 초중등보다 나을 바 없다. 교육을 단순히 기술의 문제로 보는 대신 가치의 문제로 보는 데 교직의 전문성 회복의 길이 있고 교육적 난맥상 해결의 답이 있다.

II. 과정중심의 삶

우리 교육의 지적, 도덕적 난맥상은 우리가 ‘좋은’ 삶을, ‘정말로 좋은’ 삶을, 잘못 이해한 데서 온다고 볼 수 있다. 적어도 고대 그리스의 플라톤(Plato, 1974)에 따르면 이런 유추가 설득력 있어 보인다. 그는 당시 사회의 도덕적 와해가 “정말로 좋은 것”(최고선)이 무엇인지를 몰라서 초래된 것이라 보고, 최고선의 이데아를 분명히 함으로써 도덕적 사회를 재건하려 하였다. 최선 즉 정말로 좋은 것은 차선과 달리 알면 행동할 수밖에 없는 무엇이다. 어려운 이웃을 도와야 한다는 도덕적 차선은 알면서도 행동하기 어려울 수 있지만, 처녀 총각이 서로를 정말로 좋아하면 모든 젊은 베르테르의 고뇌에서 보듯 부모가 뜰어 말려도 감정의 행동화를 제지하기 어렵다. 플라톤은 「국가론」에서 도덕이 차선이 아니라 이런 유의 최선임을 증명하려 한다. 도덕이 차선이지만 그것이 최선의 우산 아래 들어가면 최선화될 수 있다고 본다. 말하자면 폭력예방 프로그램은 우선 최선의 우산을 펼치는 데서부터 시작해야 한다고 그는 본다. “덕은 곧 지식”이라는 명제도 같은 점을 가리킨다. 도덕을 바로 알면 행동할 수밖에 없다는 뜻이 아니라, 최고선을 알면 도덕적 행동을 망설일 이유가, 폭력을 일삼을 이유가, 없어진다는 것이다. 사실 noblesse는 oblige되는 것이 아니다. 진정한 귀족은 베품을 의무로 하는 것이 아니라 자연적 발로에 따르는 것으로, grace는 이를 두고 하는 말이다. 우아함은 인위적인 무엇이 아니라 충만에서 저절로 흘러나오는 것이고, 신의 은총도 충만 자체에서 조건없이 흘러나오는 무엇이다.

그리스적 사고에 따르면, 이런 정말로 좋은 삶은 우선 외적 요인에 의해 좌우되지 않는 삶이다. 상실과 추월에 대한 우려가 상존하는 좋음은 불안과 고통을 수반하는 좋음으로, 이를 중심으로 하는 삶은 ‘정말로’ 좋은 삶이라 보기 어렵다. 사람들이 좋은 삶을 재화, 명예, 권력에서 찾지만, 그런 것들은 성격상 최고선은 못된다고 플라톤은 본다. 언제 어디서라도 마음대로 접할 수 있는 좋음, 내 안에서(自) 유래하는(由) 좋음이야말로, 정말로 좋은 것이다. 그리스인들이 ‘자유’로운 삶을, 사실 자유하는 삶을, 정말로 좋은 삶이라 한 이유가 여기에 있다. 이런 자유하는 삶은 ‘생각’을 중심으로 하는 삶으로, 내 속의 사유는 감옥 속에서도라도, 어떤 장비의 도움도 없이 할 수 있는, 어느 누구도 앗아갈 수 없는 즐거움이다. 물론 이런 과정의 즐거움이 특히 “이론적 이성”에 국한된 이유는 그리스 사회의 특수성과 무관하지 않다. 노동의 필요에

서 벗어난 소위 자유인—자유인은 곧 ‘사람’을 의미하였고, 아리스토텔레스(Aristotle, 1947, 558)만 하더라도 노예를 사람이 아닌 도구의 하나로 분류하였다—이 할 수 있는 생각은 성격상 노동생산과 관련된 생각일 리 없고(이것은 illiberal하다 하여 경멸의 대상이 된다), 따라서 그로부터 자유로운 ‘이론적 생각’이 이들의 즐거움에서 가장 큰 부분을 차지하였다. 그래서 플라톤(Plato, 1974, Book IX)은 당시의 소피스트적 세태와는 반대로 “재화를 좋아하고”(love of profit) “명예를 좋아하는”(love of honor) 삶이 아니라 “앎을 좋아하는”(love of learning) 삶 즉 철학(philo-sophy = love of learning)의 삶이야말로 정말로 좋은 삶이라 하였다. 그 최고봉은 물론 탐구 중에서도 최고선 자체를 탐구하는 삶이라 할 수 있다.

그러나 유한계급뿐 아니라 노동계급도 ‘인간’이 되는 오늘날에는 생각의 즐거움이 이론적 활동에만 국한될 수 없다. 정말로 좋은 삶은 이제, 이론적 활동이든 실천적 활동이든, 과정 자체의 즐거움으로 일반화된다. 농사와 같은 지극히 실천적 활동에서도 탐구의 즐거움이 추구될 수 있고 따라서 플라톤적 최고선의 삶이 될 수 있다는 것이다. 수년 전 대구에서 회사생활을 하던 한 중년이 시골로 들어가 배농사를 시작하면서 매스컴을 탄 적이 있다. 그는 토마토 농사를 지을 때 보통 포기 옆에 지주대를 세운다는 점에 착안하여 풀이 아닌 과일 나무에도 지주대를 세우면 어떻게 될까하는 의문을 품고 그것을 실험하게 된다. 그 결과는 소위 대박이었다. 지주대를 세워 키운 어린 묘목은 그렇지 않은 묘목에 비해 성장 속도가 크게 빨라졌고 그만큼 과일 수확 시기도 앞당길 수 있었다. 수년이 걸려야 수확을 볼 수 있는 과일농사에서 그 시기를 앞당긴다는 것은 경제적으로 상당한 의미를 지닌다. 여기에 신이 난 그는 다른 농부들을 불러 모아 그 속성재배의 비결을 전수하기에 이른다. 그 후 정부에서 그에게 농민교육을 위한 교육관을 지어주었다고 한다. 또 한 번은 과일의 당도를 높이는 실험을 하게 되는데, 우연히 해안가에서 난 과일이 내륙에서 난 과일보다 당도가 높다는 것을 알게 되면서 그 이유가 해풍과 관련이 있지 않을까 하는 추정을 하기에 이른다. 동해에서 바닷물을 실어와 여러 농도로 희석한 후 과일나무에 분무하는 실험을 한다. 실패를 한두 번 한 것은 아니겠지만 어쨌든 결과적으로 당도를 높이는 실험에 성공하게 된다. 어쩌면 지금 또 다른 가설을 검증하느라 골몰하고 있는지도 모를 일이다.

매스컴이 그를 주목한 이유는 물론 획기적인 생산량의 증대 때문이었을 것이다. 그러나 발표자가 오늘 지적하고 싶은 것은, 그 점도 중요하지만, 그런 생산량 확대를

가져오기까지 그가 산 탐구의 과정 혹은 삶에 대한 사랑이다. 그가 농사실험에 뛰어들 것은 단순히 돈을 벌기 위해서도, 단순히 남을 도와주기 위해서도 아니라는 것이다. 주된 이유는 오히려 덕워스(Duckworth, 2006) 유의 “기발한 생각”이 주는 신바람 때문이라는 것이다. 탐구의 결과를 다른 농부들과 공유하는 것도 그에게는 내적 희열을 배가시키는 기회가 되었을 것이다. 이같이 실천적 활동이라도 과정 자체가 의미가 되면 최고선의 삶이 될 수 있다.

플라톤적 최고선의 삶은 경제적, 도덕적 수준의 삶과는 구별되는 예술적 수준의 삶이다. ‘이윤’이 활동의 주된 동기가 되면 모두 경제적 수준의 삶이 된다. 예술활동이라도 경제적 삶이 된다. 삶이 경제적 수준에서 운용되면 명리의 추구에서 수단과 방법을 가리지 않게 되고, 남에 대한 배려가 눈에 들어오지 않는 법이다. 반면 ‘의무’가 활동의 주된 동기가 되면, 경제활동조차 도덕적 수준의 삶이 된다. 이제 남을 배려하여 이윤의 추구를 절제할 줄 알게 되고, 갖고 싶지만 참아야 할 것이 있고 하기 싫더라도 해야 할 일이 있다는 것을 알게 된다. 그러나 두 수준은 활동의 부수적 결과를 그 기반으로 한다는 점에서는 동일한 것으로, 한쪽은 그것의 무절제한 추구를 바라고 다른 한쪽은 그 추구에서 절도를 지키려한다는 점에서 차이가 있을 뿐이다. 그러나 예술적 수준의 삶은 더 이상 이윤 혹은 명리가 활동의 주된 동기가 되지 못한다. 명리를 가져다 줄 ‘과정’ 자체가 활동의 동기가 된다. 플라톤의 재화와 명예 중심의 삶이 경제적 수준의 삶이라면, 그에 대한 절제의 삶이 도덕적 수준의 삶에 해당되고, 삶 자체를 사랑하는(철학) 삶이 예술적 수준의 삶에 해당된다. 활동의 외재적 가치가 아니라 그 내재적 즐거움이 중심이 되는 삶이 바로 예술적 수준의 삶이다.

예술적 삶은 활동영역으로서의 예술과는 다르다. 직업적 예술활동에 종사하지만 비예술적 삶이 있을 수 있는가 하면, 경제활동이나 도덕활동에 종사하지만 예술적 삶이 있을 수 있다. 예술적 삶은 내용의 문제가 아니라 태도 혹은 수준의 문제이다. 예술적 삶은 경제활동, 도덕활동 등을 멀리하는 삶이 아니라 그것이 예술적 수준에서 이루어지는 삶이다.

1. 내재적 몰입

예술적 수준의 삶은 우선 그 내재성으로 특징지워진다. 활동의 종류를 불문하고, 다른 무엇을 위한 수단이 되는 대신 그 자체 목적이 되면 곧 예술적 삶이 된다. 노자

(1970, 제 10장)는 「도덕경」에서 정말로 좋은 삶의 도를 “생산을 하지만 소유하려 하지 않고, 좋은 일을 하지만 자랑하지 않으며, 세력이 커지지만 휘두르려하지 않는다”는 구절로 표현한다. 경제활동, 도덕활동, 정치활동을 불문하고 삶이 그 자체 내재적 의미를 지니게 되면 지고한 삶이 된다는 것이다. 쉴러(Schiller, 1965, 73-80)의 “놀이충동,” 샌티에너(Santayana, 1955, 16)의 “내재적,” “즉시적” 경험이 이를 가리킨다. 작품 감상의 태도와 주로 관련이 있지만 칸트(Kant, 1964, 281-286)의 “무욕성”이나 볼로우(Edward Bullough)의 “심리적 거리”(Sartwell, 1955, 6)도 이와 비슷한 개념이다.

생계를 벌기 위한 일이 그 자체 내재적 의미를 지니게 되면 곧 예술이 된다. 경제학자 프라이(Frey, 2008, part II)는 「행복: 경제학의 혁명」이라는 책에서 일종의 예술적 경제학을 향하여 경제학적 사고에 일대 혁명이 일어나야 한다는 주장을 한다. 행복에 “유용”한 요인으로 소득이라는 요인 말고도 “절차적 유용성”을 반영해야 한다는 것이다. 일의 결과 얻는 소득이 크더라도 그 과정이 만족스럽지 못하면 사람들은 전반적으로 살만한 삶이라 생각지 않고, 소득이 상대적으로 적더라도 일의 과정이 만족스러우면 전반적으로 만족스런 삶이라 생각한다는 것이다. 일에 “외재하는” 소득의 증대가 결코 일 자체의 “내재적” 의미의 열악함을 상쇄할 수 없다는 것이다. 자영업에 종사하는 사람들이 노동 부담이 상대적으로 큰데도 기업체에 고용된 사람들보다 더 행복하다고 느끼는 이유가 여기에 있다는 것이다. 민주적 의사결정의 정치형태도 그 사회의 소득수준과는 별도로 행복감에 기여한다는 그의 주장을 보면, 정치든 경제든 활동 자체의 내재적 의미가 그 결과와는 별도로 사람들의 전반적 행복감에 크게 기여한다고 볼 수 있다.

이렇게 보면, 국가 정책의 방향이 노동시간을 줄이고 여가시간을 확대하는 방향으로 추진되는 것도 중요하지만, 노동시간이 곧 여가시간이 되게 하는 것이 더 중요하지도 모른다. 산업화와 더불어 경제가 삶에서 차지하는 비중이 커지고 노동계급과 유한계급의 경계가 허물어지면서, 유한계급도 경제활동을 피할 수 없고 노동계급도 여가를 요구하게 되었다. 토요일이 휴일로 편입되고 야간근무가 줄어드는 등 노동자들의 여가시간을 확대하는 쪽으로 국가정책이 추진되고 있다. 그러나 휴일을 확대하고 근무시간을 축소하는 것보다 더 중요한 것이 근무시간이 곧 여가시간이 되게 하는 것인지도 모른다. 일 자체가 내재적 의미를 지니게 되면 일주일이 모두 여가 시간이 되기 때문이다. ‘일이 아닌 여가’보다는 ‘여가로서의 일’을 추구하는 것이 보다 예술적

삶에 부합하는 삶이라 볼 수 있다.

도덕활동이 경제적 수준에서—명리 때문에—이루어지기는 어렵지 않지만, 도덕적 수준에서—해야 하기 때문에—이루어지기는 쉽지 않다. 덕이 지식인지에 대한 회의도 여기서 비롯된다. 그러나 도덕이 심미적 수준에서—그 자체가 좋아서—이루어지는 경우는 드물지 않다. ‘남을 도우는 봉사활동을 해보니 오히려 내가 더 좋더라’라는 유의 고백을 하는 사람들이 대표적으로 심미적 수준에서 도덕활동에 종사하는 사람들이다. 그러나 순전히 내재적 이유에서 행해질 때만 도덕적 행위가 심미적 수준의 도덕이 되는 것은 아니다. 도덕적 행위가 마지못해 행해지는 대신 ‘자연스럽게’ 행해질 때도 심미적 수준의 도덕이라 할 수 있다. 그런 행위를 가능하게 하는 행위자의 전반적 태도가, mind-set이, 심미적이기 때문이다. 도덕활동이 예술적 활동이 되는 예는 예술적 삶의 도덕적 효과와 겹치는 부분임으로 아래 “3. 도덕적, 경제적 함의”를 논할 때 좀 더 상세히 다루게 될 것이다.

예술적 삶은 내재적임에 더하여 몰입으로 특징지워진다. 사실 내재적이기에 몰입이 가능하다. 그렇지만 내재적 삶이 반드시 몰입의 삶을 가져오는 것은 아니다. 상가이층의 당구장에서 벌어지는 당구치기는 아래 층 노점상의 일상과는 달리 일단 내재적인 활동에 해당된다고 볼 수 있다. 그렇지만 내재적 당구치기가 모두 예술적 수준이라 하기는 어렵다. 그것이 특히 예술이 되는 경우는, 어려운 장면에서 성공하여 숨죽이고 있던 관중들로부터 “그거 예술이다!”는 탄성을 자아낼 때이고, 그런 결과를 얻기까지 집중과 몰입을 할 때이다. 몰입경험은 비로소 자아를 찾는 경험이자 마침내 자아가 없어지는 경험이기도 하다. 하는 일에 빠져 대상과 내가 하나가 될 때, 자아만 남게 되는 자아실현을 경험하게 되고, 시공간의 의식이 사라지는 무아를 경험하게 된다. 예술적 삶은 우선 이런 내재적 몰입으로 특징지워지는 삶이다.

2. 절정과 수월

이런 내재적 몰입은 보통 절정으로 끝이 난다. 그러나 심리적으로 보면 절정은 끝이 아니라 시작이다. 절정에 대한 기대 때문에, 앞서의 과정에서 내재적 몰입이 가능하다. 사실 절정은 활동의 전체 과정을 ‘하나로’ 묶어주는 대들보로, 예술적 삶의 꽃이라 할 수 있다. 그러나 그 절정이 경험되지 않으면, 실현되지 않으면, 내재적 몰입의 과정도 아직 예술적 삶이라 하기는 어렵다. 과학적 문제풀이 과정에 몰입했다라고

그 답을 찾아내지 못하면 아직 예술적 삶은 아니다. 마침내 부력의 원리를 찾아내지 못했다면 아르키메데스가 유리카를 외치고 희열을 맛볼 수는 없었을 것이다. 듀이(Dewey, 1958, chap. III)의 “하나의 경험,” 매슬로우(Maslow, 1994)의 “정상경험,” 칙센트미하이(Csikszentmihalyi, 1990)의 “플로우” 등이 이런 절정의 측면을 가리키는 용어이다.

이런 절정경험이 대상으로 구체화되면 빼어난 작품이 된다. 절묘한 당구치기나 근사한 요리를 보고 “그거 예술이네!”라는 찬사를 하게 되는 것도 작품의 수월성 때문이다. 물론 내재적 몰입 과정의 결과 맛보는 절정의 경험만으로도 개인적으로 예술적 삶이 성립된다. 그러나 그런 삶의 사회적 공유를 위해서는 절정경험이 작품으로 객관화될 필요가 있다. 절묘한 당구치기나 황홀감을 자아내는 연주와 같이 절정경험 자체가 곧 작품인 경우도 있지만, 수학적 난제풀이와 같이 절정경험이 작품화되지 않을 수도 있다. 그러나 난제의 해답(절정경험)을 자신의 머릿속에만 묻어두는 대신 지상에 발표(작품)하면 많은 다른 수학자들에게도 비슷한 절정경험의 기회를 제공할 수 있다. 예술작품은 절정경험의 사회적 공유이다.

물론 삶 전체가 늘 절정에 머무를 수 있는 것은 아니다. 늘 절정에 처한 삶은 늘 밋밋하고 지루한 삶과 다르지 않다. 듀이말대로 과정에 리듬이 있을 때 절정경험도 가능하다. 평지가 있어야 산 정상도 있다. 그러나 절정의 순간만 절정경험을 구성하는 것은 아니다. 절정이라는 개념 자체가 그 시작과 중간이 있음을 가리킨다. 그 시작이나 중간까지도 절정의 우산 아래 들어가는 것이 예술적 삶이다. 듀이는 예술적 경험을 “하나의 경험” 혹은 절정경험 즉 대지 위에 우뚝 솟은 산꼭대기에 비유하였지만(사실 절정 consummation 이라는 말에는 산꼭대기 sum 즉 summit이라는 의미가 들어 있다) 산에는 꼭대기만 있는 것이 아니라 발치도 있고 허리도 있다. 일반적으로는 깎아지른 듯한 절벽이기보다는 완만하게 시작해서 정상에 이르고 또 완만히 하강하는 구조다. 등산객들은 물론 산 정상을 정복하는 쾌감을 위해 산에 오르겠지만 그 정복의 순간만 기분 좋은 것은 아니다. 그 정복의 쾌감을 예상하여(end-in-view) 산발치에서 발을 떼어놓는 순간도 기분 좋고, 허리에 이르러 잠시 목을 축이는 순간도 기분 좋고, 정상을 정복하는 순간은 더 기분 좋다. 정복 후 산들바람을 마주하여 내려오는 걸음걸이도 상쾌하다. 좋은 소설을 읽을 때도, 궁금증이 해소되는 결말 부분에만 독자들이 덩그러니 흥미를 가지는 것은 아니다. 소설을 읽어가는 과정 내내 결말에 대한 예상이 독자들과의 마음을 사로잡는다. 절정은, 이같이, 정도의 차이가 있겠지만, 순

간의 문제가 아니라 과정 전체의 문제이다. 아르키메데스도 유리카를 외친 순간만이 아니라 그것을 예상하며 가슴 졸인 앞서의 수년간을 늘 절정의 열기 속에서 살았다고 볼 수 있다.

예술적 삶은 이같이 둘째로 절정과 수월로 특징지워진다. 그러나 여기서의 수월은 사회적 비교에서 오는 수월이기보다 개인내적 수월이다. 사람은 키가 다르고 몸무게가 다르듯 능력도 서로 달라, 사회적 비교에서 모두가 최고가 되기는 불가능하다. 그러나 개인내적 비교에서 보면 능력의 고하를 막론하고 모두 나름대로 수월할 수 있고, 그런 수월이 있기까지의 몰입과 희열의 삶을 살 수 있다. 사회적으로는 모든 면에서 열등할지 모르지만 자기 안에서 보면 그래도 더 좋아하고 더 잘하는 분야가 있기 마련이고, 그 분야에서 내재적 몰입이 이루어져 나름대로 좋은 결과를 낼 수 있다면, 그 사람은 예술적 삶을 살고 있다고 할 수 있다. 수월에는 상대적 수월뿐 아니라 절대적 수월도 있다.

3. 도덕적, 경제적 함의

예술적 삶은 난잡하거나 방탕한 삶이 결코 아니다. 각질화된 인습에 도전하는 경향은 있지만 결코 도덕성 자체에 도전하지는 않는다. 오히려 예술적 삶은 도덕성의 수호자로, 삶이 예술적 수준에서 이루어질 때만 도덕도 일반화될 가능성이 높다. 그리고 예술적 삶은 베짖이처럼 무위도식하는 삶도 아니다. 오히려 개미가 베짖이 수준에서 일할 때만 그 산출이 극대화될 수 있다. 앞서 “1. 내재적 몰입”에서는 경제활동과 도덕활동도 예술적 삶의 하나가 될 수 있다는 논의를 하였다면, 여기서는 어떤 종류의 삶이라도 그것이 예술적 수준에 이르면 도덕적, 경제적 효과도 가져온다는 점을 논하고자 한다. 예술적 삶이 왕따나 폭력 예방을 위한 근본적인 대책이 될 수 있는 것도 이런 효과 때문이다.

예술적 삶은 활동의 외재적 가치가 아닌 내재적 즐거움에 몰입하는 삶이다. 내재하는 가치에 몰입한다는 것은 곧 그 외재적 가치에 마음 쓸 겨를이 없다는 것이다. 명리는 과정의 즐거움과 달리 희소가치라서 경쟁의 대상이 되고, 경쟁이 인간관계의 특징이 되는 한 반목과 질시, 부정을 피할 수 없다. 예술적 삶이 외재하는 명리로부터 자유로운 삶이라면 도덕의 바탕도 된다는 것이다. 소극적으로는 부도덕해야 할 이유가 사라지고, 적극적으로는 도덕을 요청하는 상황에서 거리낌 없이 그에 응할 수 있

다. 미국에서 60년대 반전과 관련된 언론자유 데모에 참여한 대학생들의 도덕적 수준을 조사해보니(Kohlberg, 1981, 45 참조), 남의 눈치를 살피는 “인습” 수준의 학생들의 참여비율이 제일 낮았고, 원리에 입각해 행동하는 인습 “이후” 수준의 학생들의 참여율이 가장 높았다고 한다. 인습수준의 학생들이 참여가 저조한 것은 쉽게 설명될 수 있다. “인습”이란 말이 시사하듯, 이들은 삶의 일반적 태도가 남의 눈에 대한 의식을 중심으로 형성된 결과 데모 상황에서도 남의 눈치를 보아야 했기 때문일 것이다. 자신이 좋아해서 사는 생이 아니라 남의 기대 때문에 사는 생이라면, 타인의 시선을 견디어야 하는 소수의 데모에 선뜻 참여하기 어렵다. 예상외로 인습 “이전” 수준의 학생들이 인습수준의 학생들보다 훨씬 참여율이 높았던 것도 설명이 어렵지 않다. 이들은 자신에게 ‘이득’이 된다면 남의 시선과는 무관하게 행동할 수 있는 생리 경제적 수준의 사람들이었기 때문일 것이다. 예상대로 인습 “이후” 수준의 학생들의 참여율이 가장 높았던 이유는, 내재적 가치추구가 삶의 중심이 된 결과 남의 눈을 의식할 필요가 없었기 때문일 것이다. 인습이전 수준은 아직 눈치가 생기지 않았기 때문에 상당한 정도의 참여가 가능했고, 인습이후 수준은 이미 눈치를 초월하였기 때문에 참여율이 가장 높을 수 있었다는 것이다. 눈치를 초월할 수 있었던 것은 물론 내재적 가치가 삶의 중심이었기 때문이라 볼 수 있다. 삶이 내재적일 때, 예술적일 때, 도덕은 자연스럽게 파생하는 무엇이다.

이런 예술적 도덕론은 동서양을 막론하고 도덕적 사고의 큰 흐름이라 할 수 있다. 앞서 보았던, 도덕이 차선이지만 최선의 우산 아래 들어가면 그 역시 최선이 된다는 플라톤의 주장이 대표적으로 예술적 도덕론이다. 공자(1969, 학이편)도 일종의 예술적 도덕론을 펼친 사람으로, 「논어」의 첫머리에 그것이 잘 드러난다. 그는 “혼자 하는 공부도 즐겁지만(設), 멀리서 찾아온 친구와 함께 하는 공부는 더 즐겁다(樂)”고 한 후, “이렇게 공부 자체가 즐거운데 남이 알아주지 않는다고 어떻게 성을 낼 수 있는가!(不慍)”라 하였다. 우리는 동양 도덕의 대명사인 공자가 첫째도 예술(設)을, 둘째도 예술(樂)을, 셋째에 가서야 도덕을—성내지 않음(不慍)을—언급한 점에 주목할 필요가 있다. 도덕은 함께하는 열락(說樂) 즉 예술의 종속변인이라는 것이다.

독일의 미학자 쉴러(Schiller, 1965, chaps. XI-XV)에 의하면, 인간 유기체의 삶에는 “감성충동”, “형식충동”, “놀이충동” 등 세 가지 충동이 작동된다. 이 중 “놀이충동이 작동될 때만 인간이 완전한 인간이 된다.” 우리는 유기체인 한 먹고 살 수밖에 없고

따라서 동물적 감성의 세계를 완전히 벗어날 수는 없다. 또 우리가 다른 동물들과 구별되는 인간인 한 타인에 대한 도덕적 배려가 요청되고 따라서 이성충동 혹은 형식충동이 발동되지 않으면 안된다. 그러나 놀이충동이 발동되지 않는 한 감성충동은 제어하기 힘들고 형식충동은 그 시동이 어렵다. 단순히 감성충동만 놓고 보면 인간이 다른 금수들보다 못한지도 모른다. 사자는 임펠러가 주위에 널려 있더라도 일단 배를 채우고 나면 그것을 먹잇감으로 보지 않는다. 인간과 달리 감성충동의 발휘에 ‘절도’ 같은 것이 있어 보인다는 것이다. 아마존 상류지역의 원주민들도 물고기이든 채집물이든 자원을 ‘납획’하지는 않는다. 문명화된 인간세계에서는 감성충동에 끝이 없어 보인다. 그리고 인간이 감성충동에 매어있는 한 형식충동은 시동되기 어렵다. 칸트(Kant, 1994, 162-166)가 감성충동을 몰아내고 형식충동을 보편적 “법칙”으로—자연계의 자연법칙에 비유될 인간세계의 도덕법칙으로—치켜세우는 일에 병적이지만큼 열을 올리지만 그 실천은 아무도 보장할 수 없다. 감성충동에 절도가 있고 형식충동이 시동되는 것은 바로 놀이충동이 발휘될 때이다. 실러 자신의 말을 빌면, 내재적 놀이충동이 발동될 때 감성충동의 위협적 파고가 “줄어들고” 납덩이같던 형식충동이 “가벼워진다.” 활동 자체(놀이충동)가 의미가 되면, 명리(감성충동)에 대한 관심으로부터 비교적 멀어지고, 따라서 도덕(형식충동)을 요청하는 상황에서 실천이 비교적 용이해진다.

듀이(Dewey, 1960, 56-63)가 윤리학의 근간을 “흥미”에서 찾은 것도 위 공자나 실러의 경우와 유사하다. 종합적 “반성”의 결과, 일 자체에 흥미를 두는 것이 일 후에 오는 명리에 흥미를 두는 것보다 더 낫다는 판단이 서면, 평소에 일 자체에 대한 흥미를 꾸준히 개발해둘 필요가 있다는 것이다. 일 자체를 즐기는 태도가 습관화되면 나중엔 명리상의 유혹이 강하더라도 쉬 이겨낼 수 있다고 본다. 러시아 수학자 페릴먼(Grigori Perelman)처럼 명리를 ‘경멸’하기까지는 않는다 하더라도, 그 유혹에 쉬 굴복하여 비도덕적 행위를 저지르지 않는다는 것이다. 미국 대학의 교수직도 남몰래 버리고 어머니가 살고 있는 상페테르부르크의 허름한 아파트로 돌아간 그는, 2006년 수학계의 노벨상인 필즈상을 거부하면서 “나는 돈도 명예도 관심이 없다. 동물원의 짐승처럼 구경거리가 되고 싶지 않다”는 논평을 남긴 것으로 유명하다. 듀이는 방법적으로 보아, 전달된 내용을 “흡수”하는 학습이 아니라 스스로 “구성”하는 학습이 되면, 교과내용을 불문하고 도덕적 교육이 된다고 한다. 전달을 견딘다는 것은 나중의 성취

상의 우위를 점하기 위해 견딘다는 것이고 따라서 경쟁과 반목 및 부정행위를 수반할 가능성이 높지만, 구성 과정 자체의 즐거움은 혼자 하기보다 함께 할 때 더 크고 따라서 자연스럽게 협동과 동료애가 커진다는 것이다. 콩쿠르의 수상을 염두에 두면 연주연습이 짐이 되고 잠재 수상자들 간에 경쟁관계가 성립되지만, 연주의 즐거움 자체에 의미를 두게 되면 독주보다는 중주가 중주보다는 관현악합주가 더 의미가 크고 따라서 연주자들 사이에 경쟁 관계보다는 협동과 이해의 관계가 성립되는 것과 같다. 그 반례로 1990년대 미국의 여자 피겨스케이팅 선수 하딩(Tonya Harding)이 경쟁관계에 있던 동료 선수의 다리를 사람을 시켜 상해하게 한 사건으로 떠들썩한 적이 있었다. 또 프랑스에는 한 의사가 자기 아들과 경쟁관계에 있던 테니스 선수들을 서서히 독살시킨 사건도 있었다. 일 자체보다 그 후에 올 열매에 의미를 두게 되면 도덕적 사회는 기대하기 힘들다. 그러나 세상에는 나눌수록 작아지는 것도 많지만, 그럴수록 커지는 것도 있다. 나눌수록 커지는 일 자체의 기쁨이 곧 도덕의 바탕이 된다. 듀이(Dewey, 1958, 348)가 “예술이 도덕보다 더 도덕적이다”라고 했을 때 이런 의미에서 말한 것은 아니겠지만 (도덕은 인습화되는 경향 즉 각질화되는 경향이 강하지만, 예술은 오히려 그 각질을 깨뜨리고 새로운 이상을 열어 보여준다는 의미에서 더 도덕적이라 하였다), 이런 의미로 받아들여도 무방할 것이다. 정말이지 예술이야말로 도덕의 바탕이 된다. 더구나 도덕적 사회의 궁극적 목적은 모든 성원들이 예술적 수준의 삶을 살게 하는 데 있다고 할 수 있다.

물론 형식이 내재적이라도 그 내용이 비도덕적인 활동이 있을 수도 있지만, 그 경우에도 내용은 도덕적이지만 외재적으로 임하는 활동의 경우보다는 유리하다고 볼 수 있다. 절도행위 자체를 즐기는 경우를 가정해보자. 최소한 우리 사회에서 강도는 사라지게 될 것이고 (강제로 하는 절도는 그 기술이 아직 못 미친다는 것을 의미하고 따라서 즐기는 절도가 될 수 없다는 것을 의미한다) 순수 절도조차도 사회에서 거의 사라지게 될 것이다. 훔친 물품에 관심없는 사람이라면 하고많은 즐거움 중에 하필이면 남에게 해가될 즐거움을 선택할 리 없기 때문이다. 어쨌든 일 자체를 즐기는 사람들이 주류가 되는 사회가 명리를 위해 일을 견디는 사람들이 주류를 이루는 사회보다는 훨씬 도덕적 사회일 것으로 추정해볼 수 있다. 과정은 협동의 대상이지만 명리는 경쟁의 대상이 된다.

나아가 예술이 경제보다 더 경제적이라는 표현도 어폐가 있는 것은 아닐 것이다.

세계의 창조적 기업들이 그 직원들에게 근무가 짐이 아니라 놀이가 되도록 하기 위해 관행을 타파하고 투자를 아끼지 않는 것도 예술이 곧 경제의 바탕이 된다고 보기 때문이다. 앞서 경제학자 프라이를 논의할 때 일의 외재적 가치 못지않게 그 내재적 가치도 중요하다는 점을 지적하였지만, 사실 내재적 가치가 추구될 때만, 일에 몰입할 때만, 그 경제적 성과도 더 커진다고 할 수 있다. 예술적 삶은 내재적 삶이고, 과정에 몰입하여 절정을 맛보는 삶이며, 그 결과 산출의 수월을 가져오는 삶이기 때문이다. 예술활동이 예술적 수준에서 이루어질 때 그 결과되는 작품이 빼어나듯이, 경제활동이 예술적 수준에서 이루어질 때도 그 결과는 빼어날 수밖에 없다는 것이다. 일의 내재성을 확보하기 위한 투자가 경제적 산출이라는 관점에서 보더라도 결코 손해보는 투자가 아니라는 것이다.

요컨대 삶이 단순히 경제적 수준이나 도덕적 수준이 아니라 예술적 수준에서 이루어져야 하는 이유는 그럴 때만 우리가 삶의 과정 자체와 하나가 될 뿐 아니라, 그 결과 경제와 도덕적 빼어남의 바탕도 마련할 수 있기 때문이다. 여기서 가치의 총화를 진선미로 표현하는 우리의 관행을 문제삼아봄직 하다. 논리적 측면에서 보면, 생존에 필요한 사실적 진위의 판단이 우선시되고, 다음으로 사회적 화목이 요청되며, 마지막으로, 생리 사회적 욕구가 충족된 후라야, 비로소 장식이 의미로 다가올지 모른다. 그러나 심리적 측면에서 보면, 삶 자체의 내재적 의미가 우선 확보되어야 사회적 화목과 생존의 기반도 굳건해진다고 볼 수 있다. 진선미보다 미진선이나 미선진이란 표현이 더 적합한 표현일지도 모른다는 것이다. 또 진이나 선이 그 자체 미가 될 때 그 의의가 극대화된다고 할 수 있다.

III. 자기 일로서의 학습

정말로 좋은 삶이 예술적 삶이라면, 예술적 삶이 개인적 만족은 물론 도덕적 경제적 기반까지 망라한다면, 교육은 곧 예술적 삶을 위한 교육이지 않으면 안된다. 그러나 단순히 그런 삶을 위한 수단에 불과한 교육이 아니라 그 자체 예술적 삶이 될 필요가 있다. 예술적 삶을 위한 학습이라도 그 과정이 비예술적이면, 아무리 큰 숫자라도 0을 곱하면 그 전체가 0이 되는 것과 같기 때문이다. 예술적 삶을 위한 최상의 준비는 준비 자체가 곧 예술적 삶이 되는 것이다. 예술적 삶은 내용의 문제이기보다 형

식의 문제로, 형식의 확립은 직접 실천하고 연습하는 길밖에 없다. 이해되기 전이라도 처음부터 실천하는 길밖에 없다. 될 나무는 떡잎부터 달라야 하고, 헨라이(Henri, 1923, 16)의 말대로 나중에 거장이 될 사람은 처음부터—지금 당장—거장이어야 한다.

예술적 학습은 물론 경제적 학습이나 도덕적 학습과 대비되는 개념이다. 경제적 수준의 학습은, 예컨대, 성취의 상대적 우위를 점하기 위해 물불을 가리지 않는 학습이다. 좋은 학원에 대한 정보를 배타적으로 독점하려 하고, 보다 나은 성적을 얻기 위해서라면 여러 가지 부정행위도 마다하지 않는다. 경제적 수준에서는 학습이 기본적으로 ‘사적인’ 성격이 강하다. 반면 도덕적 수준의 학습은 이런 욕망을 어느 정도 절제할 줄 아는 학습이다. 학습을 여전히 상대적 우위를 위한 외재적 수단으로 보지만, 공공의 이익을 고려하여 그 경쟁이 공정하고 공평해야 한다고 본다. 도덕적 수준에서는 학습의 ‘공적인’ 성격이 상대적으로 두드러진다. 예술적 수준의 학습은 앞의 두 수준과 달리 단순히 다른 무엇을 위한 수단이 아니라 그 자체 ‘내재적’ 가치를 지닌다. 학습이 그 자체 목적이 된다. 예술적 수준에서는 학습이 사적인 동시에 공적이다. 경제적 수준의 학습이 사의 비대화로 공이 위축되는 학습이고, 도덕적 수준의 학습이 사를 줄여 공을 확대하려는 학습이라면, 예술적 수준의 학습은 사적이기 때문에 곧 공적인 학습이다. 자아실현이 되기 때문에 공공의 이익도 확대되는 학습이다. 다시, 놀이가 되기 때문에 그 명리추구에 절도도 있게 된다.

예술적 수준의 교육이론은 역사가 오래다. 앞서 언급된 플라톤은 결과되는 명리가 아니라 ‘탐구 자체를 사랑하는’ 철학자를 길러내는 일이 교육의 궁극적 목적이라 보았고, 루소도 명리의 사회적 “비교”가 아닌 내면적 충동 즉 “본성”의 발휘에 충실하는 교육을 주창하였다. 그러나 예술적 교육론의 대표적인 주자는 아무래도 듀이가 아닐까 싶다. 학습은 단순히 삶에 대한 준비가 아니라 그 자체 삶이어야 한다는 명제가, 단적으로 그의 교육론이 예술적 교육론임을 가리키는 근거가 된다. 모든 예술적 활동이 그렇듯, 학습은 단순히 수단적 활동이 아니라 그 자체 목적이 되는 활동이다. 수단적 효과를 위해서라도 그 자체 목적이 되지 않으면 안된다.

1. 준비가 아닌 삶

학습이 내재적이라는 것은 그것이 곧 자기 일, 자기 삶이라는 것이다. 통념과 달리 학교는 단순히 지식을 습득하는 곳이 아니라, 자기를 사는 곳이다. 단순히 삶을 준비

하는 곳이 아니라 사는 곳이다. 아이는 준비만 하고 어른은 살기만 한다는 것은 말이 되지 않는다. 아이도 어른과 똑같은 인간으로, 어른과 똑같이 현재를 살 권리가 있다. 사실 아이는 어른의 축소판이다. 아이와 어른의 차이는 질적 차이가 아니라 양적 차이이다. 성장선 상에서 선후의 차이가 있을 뿐이다. 어른도 준비를 해야 하지만 아이도 현재를 살아야 한다. 그럴 때만 미래에 대한 준비도 진정 이루어진다.

나아가, 준비만 하고 싶어도 그것이 불가능하다. 준비도 불가피하게 삶이다. 잠을 자거나 혼수상태에 빠지지 않는 한 삶이란 잠시도 떠날 수 없는 무엇으로, 전열기처럼 마음대로 꺾다꺾다 할 수 있는 것이 아니다. ‘학교는 잠시 삶을 유예하고 그 준비를 하는 곳’이란 생각이 만병의 근원이다. 준비만 하고 살지 않는다고 생각되는 동안, 불쌍한 생명력이 음지에서 나약하고 왜곡된 삶을 간신히 이어간다. 잡초가 늦봄이 되도록 버려진 가마니짝 밑에서 노랗게 뜬 채 실낱같은 생을 연명하고 있는 것과 다를 바 없다. 12년 혹은 16년 후에는 빛을 쏘여보아야 이미 되돌아올 수 없는 다리를 건너지도 모른다. 학교교육의 제일의 척결대상은 바로 준비로서의 지식이다. 지식이 교육의 “성역”이라는 피터즈(Peters, 1966, 52)적 미신이다. 그리고는 삶에 단도직입해야 한다. 학교에서 할 수 있는 일이란 오직 사는 일밖에 없다. 학교가 사회의 축소판이라는 것도 이를 두고 하는 말이다. 사실 학교는 사회의 축소판이기보다 그 전형이어야 한다.

미래를 준비만 하는 교육은 영원히 현재를 희생시키는 교육이다. 미래는 영원히 도달할 수 없는 무엇으로, 도달하는 순간 자취만 남기고 또 저만치 달아난다. 우리가 잡을 수 있는 미래는 오직 현재의 미래요, 잡을 수 있는 과거도 현재의 과거뿐이다. 미래와 과거는 마치 그림자 같아 그 둘을 잡기 위해서라도 먼저 현재를 잡아야 한다. 현재가 인생의 전부이다. 우리는 현재에 발을 디딘 채, 그 부족을 메우기 위해 목표를 세우고(현재의 미래), 그 목표에 도달하기 위해 과거를 자료로 활용한다(현재의 과거). 의도된 목표에 도달하면 그것은 다시 새로운 현재가 되고, 그 현재의 부족을 메우기 위해 새로운 목표가 설정되고, 설정된 목표에 도달하기 위해 과거를 활용하고, 이런 과정의 끝없는 연속이 바로 인생이다. 이런 계속적인 성장이 곧 교육이다. 다윈의 진화론이 시사하듯 그 끝은 아무도 모른다. 우리가 알 수 있는 끝은 “머릿속에 그리고 있는 끝”(end-in-view), 현재의 미래, 뿐이다. 그래서 듀이(Dewey, 1966, chap. IV)는 성장이 목적을 가지는 것이 아니라 성장 자체가 목적이라 하였다. ‘이미

있는 것'을 성장만 시키면 된다는 뜻이 아니라, 성장에는 '끝이 없다'는 뜻이다. 성장 자체가 목적인 성장은, '미래를 향한' 성장이 아니라 '현재로부터의' 성장이다. 성장 밖에 어떤 도달점이 있어 그것을 위해 현재의 삶을 희생하는 것이 아니라, 현재로부터 투사된 꿈을 실현하기 위해 현재를 한껏 사는 것이다. 우리가 할 수 있는 것이라곤 이런 과정을 끝없이 되풀이 하는 것밖에 없다. 준비로서의 교육이 현재를 희생시키는 텀벨형 교육이라면, 삶으로서의 교육은 현재가 우뚝 솟은 와인베럴형 교육이다. 현재가 살아나기에 미래와 과거도 살아나는 교육이다. 정말이지 삼세의 성자들이 만나는 곳은 현재뿐이다.

그러나 현재를 살기 위해서—carpe diem—아이들이 교과를 버리고 놀기만 하라는 것이 아니다. 교과를 살아야 한다는 것이다. 그러나 살아야 할 교과는 더 이상 '알려진 것'(the known)의 자장고가 아니라 수수께끼(knowing) 보따리이다. 다시금, 앎의 즐거움, 철학하기(philo-sophizing)가, 작동되어야 한다는 것이다. 과학시간은 과학된 것(scienced)을 습득하는 시간이 아니라 과학하기(sciencing)에 몰입하는 시간이다. “한반도에서는 여름에는 남동풍이, 겨울에는 북서풍이 분다”는 사실적 명제를 아는 것만으로는 진정한 교육이 못된다. 왜 그런지를, 방향이 바뀌는 이유를, 이해하는 것으로도 아직 진정한 교육이라 하기 어렵다. 이유 찾기 자체를 즐길 때, 탐구의 희열이 삶의 태도로 일반화될 때—지식이 있지만 더 이상 보이지 않을 때—비로소 삶으로서의 교육이 된다. 장차 과학자가 될 사람은 처음부터 과학자로서 '일'(practice)해야 한다. 과학하기의 일에 “주변적이지만 정당하게 참여”(Lave & Wenger, 1991)해야 한다. 장인은 일을 하고 도제는 그 준비를 하는 것이 결코 아니다. 도제도 장인 못지않게 해당 일을 하는 사람이다. 대장장이의 도제이든 과학자의 도제이든 도제도 비록 주변적인 일일지는 모르지만 정당하게 일을 하는 사람이다. 과학시간에 아이들이 배우는 것은 이미 과학된 것이 아니라 과학하기이다. 과학을 많이 아는 사람이 아니라 과학하기를 좋아하는 사람이 과학교육의 목적이다. 그럴 때만 의미있는 과학적 지식도 더불어 습득된다.

교과를 산다는 것은 곧 그 흥미를 추구한다는 것이다(듀이, 2010 참조). 우리가 무엇에 흥미를 가진다는 것은 그와 관련해 아직도 해결되지 않은 구석이 있다는 것이고, 그것을 해결하는 데 안달한다는 것이다. 그 안달을 해소하기 위해 기존의 지식을 습득하고, 습득된 지식을 바탕으로 가설을 설정하고, 설정된 가설이 진으로 판명될

때 유리카를 외치게 된다. 그 때 새로운 지식이 창출된다. 이 전체 과정을 얻어매는 것은 바로 흥미이다. 아이들이 학교에서 하는 것이라곤 흥미를 추구하는 일밖에 없다는 것이다. 지식도 습득하고 흥미도 추구하는 것이 아니라 흥미추구가 전부이다. 상식과 달리 지식습득을 위해 흥미가 필요한 것이 아니라, 흥미추구를 위해 지식이 요청된다. 학습은 흥미의, 흥미에 의한, 흥미를 위한 활동에 불과하다. 흥미가 사실 우리의 정체성을 결정하는 것으로, 베토벤은 곧 음악에 관한 흥미요, 아인슈타인은 물리학에 관한 흥미다.

유아교육과 밀접한 용어를 쓰자면, 흥미추구의 학습은 또한 놀이로서의 학습이다. ‘학습이 아닌 놀이’가 아닐뿐더러 ‘놀이를 통한 학습’도 아닌 ‘놀이로서의 학습’이다. 물론 유아기의 놀이는 형식교육이 시작되기 전, 말하자면 대기실에서 하는 소일거리 정도로 생각된 때도 있었다. 그러나 오늘날 유아교육에서 놀이의 ‘교육적’ 중요성을 의심하는 이는 거의 없을 것이다. 그렇지만 그 중요성은 주로 ‘놀이를 통한 교육’으로 이해되는 경향이 없지 않다. 유아교육에서처럼 ‘교과활동과 대비되는 놀이’의 교육적 의의에, 즉 놀이를 통한 기능적, 사회 도덕적, 지적 발달에 주로 관심을 보이거나, 초등학교에서처럼 ‘놀이를 통한 교과활동’에 주로 관심을 보이거나 하는 경향이 있다. 역할극을 통한 내용전달의 시도가 초등의 여러 교과수업에서 나타났고, 최근에는 저학년에서 “스토리텔링 수학”을 위한 교과서 개정까지 있었다. 그러나 이런 놀이를 통한 학습이 반드시 놀이로서의 학습이란 보장은 없다. 이들 내용상의 놀이가 반드시 수준상의 놀이가 된다는 보장은 없다. 발표자의 참관 경험에 비추어 보더라도 초등학교의 역할극을 통한 교과수업은 실제 내재적이고 자발적인 놀이가 되지 못하는 경우가 다반사였고, 초교과적 교육효과를 노리는 유치원의 놀이 역시 상상력이 풍부한 자발적인 놀이가 되지 못하는 경우가 적잖았다는 외국의 보고가 있다. 십 수년 전의 얘기지만 중국이나 동구권, 아랍권 유치원에서 시행되는 놀이는 일반적으로 자발적이고 내재적 놀이이기보다 기능의 훈련, 어른세계의 모방, 대본 충실도를 중시하는 극놀이 등 수단적 놀이 즉 일이 대부분이었다고 한다(Curtis, 1994, 34-35). 놀이로서의 학습은, 상징적 놀이이든 구성놀이이든 아니면 놀이를 통한 교과활동이든, 그것이 ‘놀이적 수준’에서 이루어져야 한다는 것을 가리킨다. ‘놀이적 놀이’가 이루어질 때 놀이로서의 학습 혹은 예술적 학습이 이루어지고 있다고 할 수 있다.

그러나 보다 중요한 것은 교과활동 이전의 놀이나 놀이를 통한 교과활동 뿐 아니라

놀이 이후의 보다 형식적인 교과활동도—모든 종류의 학습활동이—곧 놀이가 되어야 한다는 것이다. 노벨물리학자 파인먼(Feynman, 2007)에 의하면 첨단 과학도 알아내는 과정 자체의 즐거움을 위해 “생각을 갖고 노는 것”에 불과하다. 이런 수준으로서의 놀이는 오히려 몬테소리(Montessori, 1966, parts II & III)가 정상화의 관건으로 보는 “일” 혹은 발달과업에 더 가깝다. 아이들에게 자기 일에 몰입할 기회를 주면—학습이 자기 일이 되게 하면—행동주의의 근간이 되는 보상 없이도 사회, 도덕적 문제아가 정상화 되고 지적 발달이 촉진된다는 것이다. 작금의 학교 폭력 사태에 대해 근본적 해결책을 바란다면 몬테소리에 한번 귀기울여봄직 하다.

학습이 내재적인 일이 되게 하는데, 자기 삶이 되게 하는 데, 가장 큰 장애요인은 아마도 경쟁이 아닌가 싶다. 비교시험을 통한 외적 지위의 경쟁이 학습을 단순히 수단이 되게 하고, 학습이 외재적 수단이 되면 학습과정 자체에 대한 몰입과 희열도 점점 사라진다. 따라서 성취의 빼어남은 기대하기 어렵고, 학습의 삶으로서의 의의는 더욱 위축된다. 그 대책으로 내어놓는 경쟁과 비교시험의 ‘강화’가 내재적 몰입을 더욱 앓아가고 그 결과 성취도 더욱 하강한다. 미국의 교육법 NCLB(No Child Left Behind)가 NCLU(No Child Left Untested)로 희화되는 것은, 우리도 이들을 닮아가고 있다는 점에 비추어보면, 그저 웃고 말 일이 아니다. 이런 악순환의 고리에서 살아남을 수 있는 자는 소수의 경쟁심에 불타는 아이들뿐이다. 외재적 태도로 학습에 임하는 한 이들로부터도 지적, 도덕적 성과를 크게 기대하기는 어렵다. 비교시험 제도는 교육적으로 순기능보다 역기능이 훨씬 크다.

2. 준비로서의 삶

학습이 단순히 삶에 대한 준비가 되는 대신 삶 자체이어야 하는 다른 이유는, 삶을 위한 최상의 준비도 바로 사는 것이기 때문이다. 삶은 내용이 아닌 형식의 문제일 뿐 아니라, 지식도 삶이라는 용광로에 들어가야만 녹아 그 일부가 될 수 있기 때문이다. 우리 아이들이 장차 예술적, 내재적 삶을 살기를 바란다면, 교육의 출발부터 그런 삶을 연습토록 하지 않으면 안될 것이다.

우연히 친구의 밤낚시에 따라 갔다가 낚시에 낚이게 된 사람을 생각해보자. 근무 중에도 틈만 나면 언제 어디로 낚시 갈지를 생각하고, 퇴근 후에는 도서관이나 서점 등을 다니며 장소에 따라 선택해야 될 낚시의 종류, 미끼의 종류, 낚시를 넣어야 할

시각, 저수지의 입조 포인트 등을 공부하게 될 것이다. 밤늦게까지 인터넷 서핑을 마다하지 않을 것이고, 낚시채널 때문에 거실 티비를 두고 가족과 다투다가 한 대 더 사게 될지도 모른다.

(1) 이런 사람은 낚시라고 하는 ‘흥미’를 위해, 자기 삶을 위해, 엄청난 ‘공부’를 한다. 학교 아이들에 비해 훨씬 짧은 시간에 훨씬 많은 내용을 학습한다. 도서관에서 빌리거나 서점에서 구입한 책을 탐독하고, 인터넷 서핑이나 티비 시청을 통해 낚시에 관한 정보를 수집하며, 조우회의 낚시투어에 참여하여 기본기를 익히는 등 낚시학습에 지나칠 정도의 시간을 할애한다. 그런데 정작 본인은 이것을 공부나 지식습득이라 생각하지 않는다. 학교에서 교과서를 가지고 하는 공부가 아니라서, 졸업 후 취미활동을 위한 공부라서, 공부라고 생각하지 않는다. 사실 이런 공부는 단순히 공부가 아니라 낚시라고 하는 흥미추구의 불가분의 일부가 된다. 후에 있을 낚시의 짜릿함이 그 준비과정인 공부에도 침투한다. 도서관을 뒤지고 인터넷을 서핑하는 내내 낚시의 황홀함이 뇌리를 떠나지 않는다. 낚시를 위한 준비공부도 낚시의 우산아래 들어가 낚시 자체가 된다. 이같이 진정한 공부는 흥미를 위한 공부, 더 정확히 말해 흥미로서의 공부일 때만 가능하다. 공부라는 생각이 들지 않는 공부가 진정한 공부요 지식습득이다. “선생님 공부하지 말고 과학해요!”라고 할 때, 아이들이 진정한 공부, 공부 아닌 공부를 하고 있다. 자기 흥미와 하나가 된 사람이야말로 취학여부와 관계없이 진정한 학생이다. 사실 이런 학습에는 졸업이 있을 수 없다—인생에 졸업이 있을 수 없듯이. 이같이 진정한 지식습득은 흥미가, 자기 삶이, 전제될 때만 가능하다.

어느 누구도 학교에서처럼 지식을 ‘직접’ 가르치고 배울 수는 없다는 것이다. 듀이 말대로, 지식을 직접 전달하려 애써보아야 아이에게 그것은 의미있는 지식 혹은 “아이디어”가 아니라 하나의 사실로 다가갈 뿐이다. 파인먼(Feynman, 2007, 179-182)의 말대로 이 경우 “정의”(definition)를 가르칠 수 있을지는 모르지만 그 “아이디어” 혹은 의미를 가르칠 수는 없다. 학문의 첨단에 서있는 대학교수라 하여 지식을 직접 창출할 수 있는 것은 아니다. 아르키메데스의 직접적 관심사는 부력의 법칙이라는 지식창출이 아니라, 말하자면 ‘왕관이 순금인지 아닌지’를 알아내는 수수께끼 풀이였다. 수수께끼를 푸는 일이 진지한 자기 삶이 된 결과 부력의 법칙이라는 새로운 지식도 파생하게 된다. 오직 삶에 충실할 때만 그 필요에 따라 기존의 지식이 습득되고 그 결과 새로운 지식이 창출된다. 지식은 삶의 자료이자 열매에 불과하다. 지식을 종속변인이

아닌 독립변인으로 오인하는 순간, 지식습득은 물론 삶 자체에 상해를 가하게 된다. 지식을 위해서라도 지식을 잠시 잊어버리고 삶에 충실해야 한다. 상황인지, 구성주의, 실용주의 등도 이 점을 가리키는 용어에 불과하다고 볼 수 있다.

레이브(Lave & Wenger, 1991)의 상황인지론과 매킨타이어(MacIntyre, 1981, 176-189)적 상황윤리학도 이 점을 가리킨다. 두 사람은 각기 “일”(practice)이라는 개념을 중심으로 인지와 도덕의 문제를 논의한다. 레이브에 의하면 인지는 필연적으로 일을 맥락으로 하는 상황인지로, 거기에는 예외가 없다. 지식습득은 원하든 원치 않든 일의 상황이 요구하는 대로 이루어진다. 수학하기라는 일이 아이들의 상황이 되면 수학적 지식이 거의 자동적으로 습득되지만, ‘시험치기’나 ‘꾸중 면하기’가 이들의 일이 되고 상황이 되면 수학적 지식이 아닌 사이버 지식이 습득된다. 아이들이 수학적 지식을 습득하기 바란다면 먼저 시험치기가 아닌 수학하기 자체가 내재적 흥미가 되도록 해야 한다. 매킨타이어도 윤리학 분야에서 일을 중심으로 하는 일종의 상황윤리를 주장한다. 정의나 용기와 같은 도덕적 덕목은, 우리가 “외재적 가치”보다 “내재적 가치” 때문에 일에 종사할 때 발동되는 무엇이다. 말하자면 수학하기가 남보다 앞서기 위한 수단이 아니라 그 자체 즐거움이 될 때, 동료 학생들 간에 경쟁보다는 협동 관계가 성립되고 시험에서도 부정행위를 저지를 이유가 사라진다는 것이다. 지식이나 도덕은 삶을 맥락으로 성립되는 상황적 가치이다.

(2) 그렇지만 낚시에서 중요한 것은 낚시에 관한 지식이 아니라 그 지식을 필요로 할 낚시하기이다. 인생에서 중요한 것은 지식이 아니라 그 지식이 봉사할 흥미추구이다. 아이들이 장차 내재적 삶을 살기를 바란다면 처음부터 학교에서 그런 태도를 연습시키지 않으면 안된다. 좋은 삶이 형식의 문제라면 그 형식, 태도, 혹은 습관을 처음부터 길들이지 않으면 안된다. 뿔 나무를 바란다면 떡잎부터 살펴야 하고, 나중에 거장이 되기를 바란다면 처음부터 거장으로 살아야 한다. 다시금, 흥미추구가 학습의 전부가 된다. 교육의 요체는 자기 흥미를 사는 내재적 태도를 일반화하는 데 있다.

그런데 아이가 낚시 “학교”에 입학하면 (아이는 자신이 원해서가 아니라 가야되기 때문에, 모든 아이들이 가기 때문에, 낚시 학교에 간다), 본인에게는 별 의미도 없는 낚시를 위해, 낚시에 ‘관한’ 여러 가지 이론을, 정한 시간에 정한 순서대로 정한 양만큼 공부해야 한다. 낚시가 자기 관심사가 아니므로 낚시를 위한 공부가 자기의 일부가 되지 못한다. 지식이 그 자체로 배워야 할 의무로 전락한다. 학교에서 생활하는

내내 자기를 살지 못하고 유리된 지식습득에 자신을 희생하게 된다. 다시금 단순히 지식습득의 비효율성이 아니라 자기 삶을 살지 못한다는 것이 학교교육의 근본적인 문제가 된다. 이런 아이는 어른이 되어서도 자기 삶을 살지 못하고 견디게 될 가능성이 농후하다. 여기서 학교와 사회의 여러 가지 병리현상이 생겨나게 된다.

(3) 무엇이 자기 흥미, 자기 일이 되면 그것을 잘 하기 위해 여러 모로 탐구하고 '사고'하게 된다. 낚시에 빠지게 되면, 낚시에 관한 기존의 지식을 적극적으로 수집하게 될 뿐 아니라(수집을 잘 하기 위해서도 사고가 요청된다), 실천에서 봉착하는 문제를 해결하기 위해 이리 저리 실험할 수밖에 없다. 그러나 진정한 낚시꾼이라면—생계의 수단으로서가 아니라 자기 삶으로 낚시를 하는 사람이라면—이런 문제해결의 과정을 그저 성가신 필요악으로 보는 대신 낚시의 의미를 배가할 수 있는 기회로 본다. 단순히 기존의 지식과 기능을 답습하는 수준이라면 낚시를 진정한 자기 삶이라 하기 어렵다. 답습에 불과한 인생은 실은 죽은 인생으로, 살아있는 존재라면 늘 새로움을 추구하게 되고 연구와 사고를 통해 그 도달의 희열을 맛보게 된다. 연구의 결과 낚시를 점점 더 잘하게 되는 것도 삶의 즐거움이지만, 기존의 지식에 새로운 지식 아이터를 추가하고 기여한다는 것도 커다란 삶의 의미가 된다. 사고의 기회가 결여된 삶은, 다른 조건이 완벽하더라도, 살만한 삶이라 보기 어렵다. 그래서 듀이(Dewey, 1966, 152)는, 다시, 학교가 할 수 있고 해야 될 일이라고는 사고를 훈련하는 일밖에 없다고 하였다. 이런 사고를 훈련하는 길은 바로 학습을 자기 일로 사는 데 있다.

이같이 예술적 교육은 결코 정서적이기만 한 교육이 아니다. 정서적 색채가 강하기에 인지적 색채도 강한 교육이다. 연구는 대학의 전유물이 아니라, 분야를 막론하고 흥미추구의 인생을 위해 불가결한 요소가 된다. 연구할 수 없는 교사는, 이전의 가르침을 답습하기만 하는 교사는, 적어도 교사로서는 불행한 인생이다. 예술적 교육이야말로 지적인 교육이다. 예술적 학습의 반대는 지적 학습이 아니라 지식 학습이다. thought 즉 생각된 것 혹은 알려진 것의 독립적 전달과 흡수는 당연히 거부하지만 thinking 즉 적극적으로 탐구하고 반성하는 과정은 예술적 학습의 요체다. 지성은 결과가 아니라 과정이다. 그것은 전달되는 것이 아니라 경험되는 것이다. 예술적 교육이야말로 인재양성의 교육이요 경제를 위한 교육이 된다.

(4) 사람은 혼자 살아갈 수도 없지만, 함께 살 때 그 의미가 훨씬 풍부해진다. 혼자 하는 낚시도 나름의 의미가 있지만 동료들과 함께 하는 낚시여행이 훨씬 의미가 크

다. 또 낚시터에서 문제가 생겼을 때 다른 사람들과 함께 의논하고 해결할 수 있다는 장점도 있다. 서적이거나 인터넷을 통해 낚시에 관한 여러 가지 정보를 수집한다는 자체가 일종의 협동이지만, 동료 낚시꾼들과 함께 낚시하고 함께 문제를 해결하는 것이 협동적인 삶의 전형적인 모습이다. 흥미추구를 함께 할 때, 비로소 도덕이 뿌리내릴 수 있다. 미국의 흑백 통합은 스포츠에서 시작되었다고 볼 수 있다. 나눌수록 커지는 가치가 삶의 중심이 되면 도덕적 사회는 거의 자동적으로 성립된다. 듀이(Dewey, 1966, 86-88) 말대로 민주사회가 흥미의 공유를 그 특징으로 한다면 이때의 흥미는 내재적 흥미가 그 중심이 된다.

요컨대, 지식습득, 사고훈련, 도덕훈련 등은 모두 같은 뿌리에서 난 다른 가지들에 불과하다. 자기 삶 혹은 흥미를 근간으로 하는 파생현상들에 불과하다. 다시금 준비를 위해서도 준비 대신 살아야 한다. 지식을 직접 전달받고 도덕을 직접 훈련받는 대신 학습을 자기 삶으로 살아야 한다.

그렇지만 예술적 내재적 학습은 재미만 찾는 학습이라서 평가에서 불리할 것이라는 우려가 있을 수도 있다. 그러나 통념과는 달리, 예술적 학습은 학업성취도도 더 높은 학습이라 보아야 할 것이다. 예술적인 도예가가 그렇지 못한 도예가보다 도자기를 더 잘 만들듯, 예술적인 요리가가 그렇지 못한 요리가보다 음식상을 더 잘 차리듯, 예술적 수준의 학습자가 경제적 혹은 도덕적 수준의 학습자보다 학업성취도도 더 높을 것이다. 현실적으로 그렇지 못하다면, 예컨대, 잘못된 평가도구로 엉뚱한 내용을 측정했기 때문이라 보아야 할 것이다. 측정되지 않는다고, 초점이 맞지 않은 현미경에서 보이지 않는다고, 결코 없는 것이 아니다. 대리평가 대신 실행평가를 했더라면, 수월은 분명 경제적 도덕적 학습이 아니라 그 반대편과 함께 했을 것이다. 예술적 수준이 내재적 몰입 뿐 아니라 절정 및 수월로 특징지어지는 한, 이런 논리적 귀결은 당연하다 할 수 있다.

IV. 기본교육으로서의 예술적 교육

예술적 교육론은 물론 새로운 이론이 아니다. 유아교육에서 잘 알려진 프로젝트학습도 예술적 교육론의 하나로 볼 수 있다. 역사적으로 프로젝트학습은 물론 다분히 공예 특히 그 응용 단계와 주로 관련되는 것으로, 듀이(2010, 83-91)의 네 가지 흥미

중에서도 조작적 흥미를 중심으로 하는 학습이라 볼 수 있다. 그러나 프로젝트학습을 교육의 한 ‘부분’으로 보는 한 이를 통한 예술적 수준의 교육은 기대하기 어렵다. 여러 가지 비판에도 불구하고 킬패트릭(Kilpatrick, 1918)이 1918년 프로젝트학습을 부분 교육론에서 일반교육론으로 전환시킨 점은 예술적 수준의 교육에서 보면 바람직한 조치라 할 수 있다. 프로젝트학습이 문제해결학습의 부분인가 전부인가 하는 문제를 떠나, 적어도 그것이 단순히 삶을 위한 학습이 아닌 ‘삶으로서의 학습’을 분명히 했다는 점에서는 듀이적 이상을 잘 반영했다고 볼 수 있다. 캣츠(Katz, 2000)와 같이 프로젝트학습을 주로 학습의 응용단계로 보게 되면, 그 앞서의 학습이 삶으로서의 성격을 상실할 위험성을 배제할 수 없게 된다.

적어도 발표자가 보기에는 프로젝트학습 외에도 문제해결학습, 탐구학습, 구성주의 학습 등이 예술적 교육론과 크게 다르지 않다. 그러나 이들은 예술적 교육론이 아닌 주지주의 교육론으로 오해되는 경향이 없지 않다. 모든 대립되는 교육이론들이 다른 점에서는 대립을 보일지 모르나 적어도 한 가지 점에서는 이론(異論)이 없다는 것이다. 진보주의 교육이론들이 전통주의 이론에 비해 좀 더 ‘부드러운’ 방법을 선호할지는 모르지만, 결국 지식습득을 지향하는 이론이라는 점에서는 차이가 없다는 것이다. 그러나 이들은 주지주의 교육론이기보다 예술적 교육론이다. 그 발생적 특수성에도 불구하고 이들이 예술적 교육론이라는 하나의 이름으로 지칭될 때, 비로소 오해를 벗어나 바로 이해된다고 볼 수 있다. 이 때 이들은 비로소 단순히 기존의 목적을 추구하는 새로운 방법론이 아니라 새로운 목적론으로 이해되고, 단순히 지식교육이나 심지어는 사고교육도 아닌 삶으로서의 교육으로 이해된다. 그럴 때만 이들의 혁명성이, 말하자면 천동설 대비 지동설이, 바로 드러난다고 할 수 있다.

이제 지금까지의 논의를 마무리할 차례다. 교육이 그 기본에 충실해야 한다는 점을 부인할 이는 아무도 없을 것이다. 사실 기본교육에 충실하지 못한 결과 학교가 왕따나 폭력과 같은 사회적 병리현상에 직면하게 되고, 아직도 우리 사회가 창조적 인재를 아쉬워하는지도 모른다. 그러나 이런 기본교육은 독서산 중심의 형식적 읽쓰기 교육이 아닐뿐더러 허쉬(Hirsch Jr., 1988) 유의 “문화적 읽쓰기” 교육 즉 내용적 교육도 아니다. 비판적 사고(reasoning) 교육 혹은 도덕(respect & responsibility) 교육을 4th R로 추가한 이들도 있었지만, 이것 역시 기본교육이라 보기는 어렵다. 우리가 “되돌아가야 할 기본” 교육의 조건은 우선 그 후의 교육적 성장을 방해하는 대신 촉진하는 교

육이어야 한다. 그 기초가 뱃길의 암초가 되는 대신, 사상누각의 모래가 되는 대신, 그 암반이 되어야 한다. 이런 기본은 학습될 내용이기보다 그에 임하는 자세이다. 외재적 학습 태도가 아닌 내재적 학습태도의 형성이야말로 교육의 기본이요 본질이다. 서머힐이나 섯부리밸리 학교에서 보듯, 3R's와 문화적 읽쓰기 학습도 내재적 태도로 임하면 크게 가속하는 경향이 있다. 나아가 학습태도는 단순히 공부의 태도가 아니라 삶의 태도로 직결된다. 십여 년간 다른 무엇을 위해 학습을 수단으로 견디어야 하는 아이라면, 배우는 내용에 문제가 생길 뿐 아니라 삶 자체가 불만과 불안으로 가득차게 된다. 소위 열등생의 경우 쌓이는 불만이 왕따, 폭력으로 표출되고 우등생의 경우 고조되는 불안이 스스로의 목숨을 끊는 행동으로 나타날 수 있다. 학습이 단순히 성적이거나 입시 혹은 취직의 수단이 아니라 그 자체 예술이 될 때, 그 자체 내재적 몰입이 될 때, 인재교육이나 도덕적 교육의 효과가 극대화됨은 물론 개인적으로 자족하는 자유로운 삶이 당장에 가능하다. 창의인성교육, 영재교육, 폭력예방교육과 같은 특별교육의 '추가'에 세금을 낭비하는 대신, 기존의 일반교육이 예술적 수준의 교육이 되도록 "손톱 밑 가시"를 '제거'하는 데에 정책적 초점이 맞춰져야 할 이유가 여기에 있다. 우리가 나아가야 할 방향은 증축이 아니라 개축 혹은 신축이다. 학습 자체를 사랑(philo-sophic)할 수 있도록 그 기초를 새로 세우는 일이다. 교육의 예술화 노력은 도외시한 채, CCTV나 증설하고 창조성교육이나 추가하는 등 대증(對症)적 대책에 의존하는 한, 앞으로도 학교폭력은 끊이지 않을 것이고 창조적 인재교육은 요원할 것이다.

참고문헌

- 공자(1969). 논어(차주환 역). 을유문화사.
 노자(1979). 도덕경(남만성 역). 을유문화사.
 듀이, 존(2010). 흥미와 노력, 그 교육적 의의(조용기 역). 교우사.
 Alexander, R. J.(2000). *Culture & pedagogy: international comparisons in primary education*. Blackwell.
 Aristotle(1947). Politics. In McKeon, R., ed., *introduction to Aristotle*. New York: Modern Library. 546-621.
 Curtis, A.(1994). Play in different cultures and different childhoods. In Moyles, J. R., ed., *the*

- excellence of play*. Open University Pr.
- Csikszentmihalyi, M.(1990). *Flow*. Harper & Row.
- Dewey, J.(1958). *Art as experience*. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J.(1960). *Theory of the moral life*. New York: Irvington Pubs., Inc.
- Dewey, J.(1966). *Democracy and education*. Free Press.
- Duckworth, E.(2006). *The having of wonderful ideas and other essays on teaching and learning*. Teachers College Pr.
- Feynman, R.(2007). *The pleasure of finding things out*. Penguin.
- Frey, B. S.(2008). *Happiness: a revolution in economics*. The MIT Pr.
- Grigori Perelman. http://en.wikipedia.org/wiki/Grigori_Perelman.
- Henri, R.(1923). *The art spirit*. Philadelphia: J. B. Lippincott Co.
- Hirsch, Jr., E. D.(1988). *Cultural literacy*. Vintage.
- Kant, I.(1964). Critique of judgment. In Hofstadter, A. & Kuhns, R., eds., *philosophies of art & beauty: selected readings in aesthetics from Plato to Heidegger*. 277-343.
- Kant, I.(1994). *Ethical philosophy*(Ellington, J. W., tran.). Indianapolis, IN: Hackett.
- Katz, L. & Chard, S. C.(2000). *Engaging children's mind*. Praeger.
- Kilpatrick, w. H.(1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4). 319-335.
- Kohlberg, L.(1981). *The philosophy of moral development*. Essays on moral development vol. 1. San Francisco: Harper & Row.
- Lave, J. & Wenger, E.(1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge Univ. Pr.
- MacIntyre, A.(1981). *After virtue: a study in moral theory*. University of Notre Dame Pr.
- Maslow, A.(1994). *Religions, values, and peak-experiences*. Penguin books.
- Montessori, M.(1966). *The secret of childhood*(Costelloe, S. J., M. J., tran.). New York: Ballantine Books.
- Peters, R. S.(1966). Ethics and education. London: George Allen & Unwin.
- Plato(1974). *Plato's Republic*(G. M. A. Grube, tran.). Indianapolis, IN: Hackett Pub. Co.
- Sartwell, C.(1955). *The art of living*. Albany, NY: SUNY Pr.
- Santayana, G.(1955). *The sense of beauty*. New York: Dover Pub., Inc.
- Schiller, F.(1965). *On the aesthetic education of man*(Snell, R. tran.). New York: Frederick Ungar Pub. Co.

주제강연

누리과정의 미학적 변주
(playing a variation):
수업, 놀이, 그리고 예술

임부연(부산대학교 유아교육과 교수)

누리과정의 미학적 변주(playing a variation):

수업, 놀이, 그리고 예술

임부연(부산대학교 유아교육과 교수)

I. 시작하기

유아교육과 보육을 통합하는 교육과정의 상징적 용어로서 등장한 ‘누리과정(Nuri Curriculum)’이 유치원과 어린이집에 보급되면서 어린이를 대상으로 하는 교육은 중대한 변환점을 맞고 있다. 누리과정은 어린이들을 가르치는 모든 유치원과 어린이집에서 만 3~5세 유아에게 ‘적어도 이 정도의 보편적 지식’을 이러한 방식으로 가르치면 좋을 것 같다는 전문가의 판단과 권유가 녹아있는 국가수준 교육과정을 상징한다. 교육과정이 잘 다듬어 졌다 하더라도 교사가 그것을 어떻게 이해하고 해석하고 적용하는지에 따라 어린이들은 매우 상이한 학습경험을 하게 된다. 왜냐하면 어린이의 학습 경험이란 누리과정을 직접적으로 연주하는 교사의 안목과 이해, 창조적 해석에 기인하기 때문이다. 이제 국가가 통합하여 잘 만들어진 누리과정을 잘 가르치는 만큼 중요한 것은 없으며, 이를 위해 누리과정을 미학적 관점에서 이해하고 접근해보는 과정도 누리과정의 성공적 안착을 위해 필요한 노력이라 여겨진다.

본 주제발표의 제목은 ‘누리과정의 미학적 변주’이고 ‘수업, 놀이, 그리고 예술’이라는 부제가 붙어 있다. ‘변주’란 말 그대로 주어진 의제(theme)를 다채롭고 아름답게 연주하는 방식을 일컫는 음악적 어휘로서 이를 교육과정에 접목하여 부른 Maxine Greene(2001)의 아이디어를 빌려왔다. Greene의 저서로 알려진 “Playing a Variation on a Blue Guitar”는 교사가 교육과정을 어떻게 연주해야 하는지를 미학적 은유로 풀어낸 ‘푸른 기타와 쿠레레’에 대한 이야기이다. 또한 ‘미학적 변주’란 미학이 가지는 심미적 가치를 더하여 변주의 의미를 더욱 아름답고, 세련된 속성으로 범주화하는 지향성을

가진 용어로 볼 수 있다. 따라서 본 발표는 누리과정이라는 쿠레레를 유아교사들이 어떻게 이해하고 실천하는 것이 가장 아름답고 다채로운 연주이며 이를 통해 어린이가 경험하는 학습의 질을 어떻게 더 의미있고 풍요롭게 지원할 수 있는지에 대한 발표자의 생각을 담고 있다.

미학은 철학과 예술의 중간지대에 걸쳐있는 매우 복잡하고 까다로운 주제로서, 본 발표를 통해 미학의 전체를 설명하기는 불가하다. 다만 교육학, 교육과정, 유아교육과 관련되어 해석할 수 있는 부분과 도움이 되는 시사점을 중점으로 발표를 해나가고자 한다. 이를 위해 본 글은 II장에서 먼저 변주와 미학, 그리고 미학교육의 의미를 간략히 살펴 본 후에, III장에서 Maxine Greene의 미학담론에 본 발표자의 주해를 덧붙임으로써 여전히 안개 같은 미학교육의 심화된 이해를 돕고자 하였다. 이를 통해 본 발표에서 주요하게 다루고자 하는 누리과정의 미학적 변주의 방향을 논의해 볼 수 있기 때문이다. 이후 IV장에서는 누리과정의 미학적 변주가 시작되는 곳으로서 어린이가 가지는 풍요로운 미학적 변주 능력에 대해 간략히 언급해 보고자 한다. 이러한 언급은 이후의 장에서 논의할 누리과정의 미학적 변주의 구체적 실체를 논의하는데 도움이 될 것이다. 그리고 이어지는 V장에서는 본 발표의 가장 실제적인 부분으로 누리과정의 활동지도서를 중심으로 미학적 변주에 대한 다양한 분석과 대안적 논의를 전개해 갈 것이다. 마지막으로 수업, 놀이 예술로서 미학교육에 대한 종합적 설명으로 본 발표를 마무리 하고자 한다.

II. 변주와 미학교육

1. 변주(Variation)

‘변주(variation)’란 사전적 의미로 ‘어떤 주제에 따라 선율, 화성, 리듬 따위를 다채롭게 변형하여 연주하다’라는 뜻을 가지고 있다. ‘변주’라는 용어가 많이 사용되는 맥락을 짚어 보면 변주란 ‘playing a variation’의 뜻을 가진 음악적 용어로서 ‘playing a variation on tune or on theme’으로 음악적 주제에 따라 다양하게 꾸미고 장식하여 각각의 꾸민 질서가 아름답게 배열되어 감흥을 주는 연주형태라고 볼 수 있다. 음악적 영역에서 ‘변주’에 대한 사전적 정의와 일반적 이해는 다음과 같다.

음과 음이 만나 아름다운 선율을 만들어낼지라도 아무런 변화 없이 그 상태 그대로 반복되지만 한다면 단조롭고 지루하기만 할 겁니다. 하지만 그 선율에 새로운 리듬과 장식음을 더해 ‘변주’를 한다면 본래의 선율에 잠재된 개성과 매력은 더욱 화려하게 꽃을 피우겠지요. 아름다운 멜로디의 운곽은 그대로 살아있으면서도 음악은 다양하게 변모해가는 것, 이것이 바로 ‘변주’의 매력입니다.

변주에 대한 일반적 설명을 보면 변주란 그 자체로 ‘미학’적임을 알 수 있다. 즉 단조로움에 변화를 주고 아름다움의 색을 입힌다는 자체에서 심미적이다. 음악은 소리의 움직임에 기초해 있으며 소리의 움직임을 묶어 주는 방식에서 선율과 리듬, 멜로디가 만들어 지며, 음악 자체가 아름답다고 여길 때는 이러한 소리의 움직임이 우리에게 ‘감성적 쾌’를 허락하는 한해서 그러하다. 즉 우리가 심리적으로 느끼는 즐거움과 아름다움의 느낌에 있는 한에서 아름다움을 준다는 것이다. 예술의 관점에서 볼 때 인간의 감각과 감성이란 변화와 새로움으로 자극되지 않는다면 곧 지루함과 단조로움에 습관화 되어 버린다는 취약점이 있다. 예술은 늘 새로운 변화와 변형을 시도해야 하는 숙명에 있고 음악에서 변주란 인간의 지루한감성의 움직임에 매우 충실히 반응하는 음악적 원리이기도 하다.

그러나 여기서 더 주목해야 할 점은 변주가 가지는 주제의 동일함과 견고함이다. 즉 주제는 동일하지만 연주는 동일하지 않은 채 다양하게 변화를 준다는 의미이다. 즉 변주에서 변화란 공동의 핵심 ‘주제(theme)’ 안에 머물고, 모두가 공유하는 보편적 주제를 이탈하지 않는다는 점도 매우 주요한 측면임을 알 수 있다. 즉 변주는 선정한 주제를 벗어나지 않으면서 다채롭게 변형해 내는 음악가의 심미적 능력이다. 오늘날 세계는 속도감 있는 문화적 변형을 만들어 내고 있으며, 인간생태를 둘러싼 모든 분야에서 생동감 있는 창조적 아이디어가 요청되고 있기에 변주(variation)의 이론은 눈길을 끈다. 즉 우리는 다양성을 허락하지만 지나치게 다채로워 내적 통일감을 상실하는 경우도 있고, 또 각자의 변형적 욕구에 충실하여 타자의 변형에 주의를 기울이지 않는 독선이 지배하기도 하기 때문이다.

변주란 그 자체로 심미적 용어이다. 그것은 변화와 변형을 의미하기도 하지만 그 변화와 변형이 적어도 인간의 내적 즐거움에 관하여 있는 한에서는 변화를 의미한다. 따라서 변주가 변주일 수 있는 것은 그것이 미학의 영역 내에 머무르고 심미감에 기여하는 한에서의 ‘미학적 변주’이어야 한다. 이를 위해 미학이 무엇인지에 대한 설

명이 더 요청된다.

2. 미학과 아름다움

미학(美學)은 한자어의 뜻 그대로 아름다움, 즉 ‘미(美)’를 즐기고 탐구하는 학문이라는 뜻을 가지며 ‘아름다움을 인간 고유의 특성으로 향유하는 방식을 탐구하는 학문’으로 이해 될 수 있다. 그러나 서구적 관점에서 미학의 어원은 ‘에스페티카(aesthetica)’에서 유래하는 것으로 아름다움의 의미보다는 ‘느낌’과 ‘지각’의 의미에 보다 충실한 뜻을 가진다. 그것은 인간이 지각하는 무엇(사물과 현상)에 대해 가지는 내적인 심적 상태를 일컫는 것으로 감각적 느낌을 의식의 표층으로 떠올리는 내적 힘, 즉 지각에 더 가까운 용어이다.

인간은 무엇을 대상으로 할 때 강력한 느낌과 지각을 사용하는가를 생각해 보면, 그것은 ‘무엇인가 마음을 끄는 어떤 대상이나 현상’으로 부터라고 볼 수 있다. 즉, 마음을 끄는 무엇, 혹은 그 마음의 상태를 ‘감성적 차원’에서의 지각으로 보고 미학이라는 용어를 창시한 Baumgarten(Beardsely, 1991)은 미학을 ‘감성학’이라고 불렀다. 따라서 서구에서 에스페티카의 어원에서 부터 유래된 미학은 아름다움 보다는 ‘감성학’으로 이해된다. 이와는 대조적으로 동양적 사유에서 미학은 ‘진, 선, 미’의 개념에 더 충실하고 선하고 아름다운 것은 분리되지 않으며, 이것은 결국 참된 것이라는 합일적 사상에 더 비중을 둔다. 따라서 아름다움은 선한 것에 의해 마지막 점을 찍으면서 ‘미’가 완성된다고 본다.

특히 인간이 무엇을 느끼고 지각하는 힘은 사물과 현상이 가지는 ‘마음을 사로잡는’ 상태에서 기인하는 것으로, 그것은 대체로 ‘아름다움’의 느낌을 주는 것, 주변의 현상이나 사물과 변별되고 다르게 지각되어 마음 안으로 들어오는 질적인 특성을 말하며, 대체적으로 이러한 것이 아름다움의 대상이라고 여겨진다. 특히 사물에 대해 강력한 느낌과 지각을 가지는 예술가들은 다른 평범한 감각보다 예민한 감성과 감각의 소유자로서 늘 주변의 세계를 미학적으로 지각하고 이를 아름다운 형식으로 표현하고자 했다. 따라서 아름다움과 감성, 느낌과 지각과 관련된 가장 친근한 분야는 ‘예술’이며 이러한 예술의 특성을 탐구하는 학문이 미학이라는 점에서 미학은 아름다움과 예술, 철학의 중간지대라고 볼 수 있다.

3. 미학과 심미교육

인류는 오랫동안 ‘아름다운 것’에 관심을 가지고 다양한 방법으로 즐겨왔으나 이를 가르치고 배워야 하는 교육의 분야로 인식한 건 오래 전의 일이 아니다. 19세기 미학론자이며 철학자인 Schiller(1967)는 미학을 교육의 차원에서 다루어야 한다고 주장하였다. 그는 미학교육이란 이성과 감성이 완전히 조화로운 상태에서 자유인으로서 ‘미적인간’ 양성을 목표로 해야 함을 강조한다. 미학교육에서 지향하는 미적인간이란 ‘세상의 아름답고 선한 가치’를 예술가와 같은 시선으로 느끼고 체험하는 미적심상이 풍부한 인간을 의미하며, 이성과 합리성만을 추구하는 오늘날 근대교육에서 이성적 인간과 대비되는 ‘조화로운 인간’의 개념으로 순수교육이 근원적으로 추구하는 이념적 인간상을 지칭한다. Schiller로부터 시작된 미학교육의 핵심적 가치는 인간의 사유가 지나치게 ‘이성’과 ‘인지’ 중심으로 흘러감으로써 인간세계가 맞닥뜨린 기계론적이고 어두운 세상에 대한 걱정을 담고 있고, 이 불완전함을 보완하고자 하는데서 출발하고 있다. 미학교육자들이 추구한 인간이란, 인간 고유의 이성을 좋은 예술을 통해 끊임 없이 갈고 닦아야 진정으로 휴머니즘에 도달하는 세련된 인간상이었다. 따라서 미적 인간을 추구하는 심미교육은 예술적 기술이 뛰어난 천재로서의 ‘예술가’와는 구별되어 보다 폭넓은 이상적 인간향을 추구한다는 점에서 교육의 진정성을 고민하는 많은 교육자들에게 여전히 매혹적인 주제이다.

‘아름답고’ 선한 가치를 향한 인간의 마음은 시대를 넘어서서 인간 고유의 원초적 기억 속에 각인된 원형적 자아를 담고 있어 심미교육이란 늘 잃어버린 고향을 떠올리듯 거울 속에서 외면하기 어려운 나를 닮은 ‘얼굴’을 보게 하는 근원적 힘을 내포하기 때문이다. 심미적 교육은 음악이나 미술, 무용이나 문학과 같은 예술교과를 통해 가르칠 수 있으나 반드시 예술교과에만 국한되는 것은 아니다. 심미감은 자연을 통해 느끼는 아름답고 놀라운 경이감에서 출발하여 아름다운 집이나 옷, 음식과 말씨 같은 생활양식을 통해 나타나기도 한다. 예술은 인간이 가진 미적심상을 특정의 매체를 통해 표상한 것으로 일상생활과 구분하여 보다 세련되고 우아한 기술과 정신이 담겨 있다고 보며 심미적 교육이 가장 잘 전달되는 영역으로 볼 수 있다.

4. 유아교육과 미적요소

유아교육은 심미교육이 가장 풍부하게 가르쳐 질 수 있는 가능성을 가장 많이 함유

하고 있다. 유아교실은 아름다운 느낌이 물씬 풍겨나는 다양한 감각자료가 풍부한 곳이며, 노래와 율동, 미술과 동화와 같은 풍부한 예술교육이 어느 시기보다 많이 이루어지며, 자연의 아름다움을 풍부하게 접하는 등 유아들은 일상적으로 미적정서를 연습할 수 있고 아름다움에 대한 특별한 기억들을 만들어 나갈 수 있기 때문이다. 유아교육은 미적인간이 양성되기 위한 가장 기초적 단계이며 생애주기를 통해 가장 풍부한 미적 심상이 길러지는 교육의 장이 되어야 한다.

현재 우리나라 유치원 교육과정에서는 ‘예술표현 영역’에서 아름다움과 심미성을 특별히 언급하고 있으며, 미술이나 음악과 동작 교과영역에서 미적요소를 강조할 것을 제안하고 있다. 그러나 심미적 교육은 동화나 동시, 동극과 같은 문학 활동과도 깊은 연관성이 있으며, 요리활동 후 아름다운 점시에 담아 먹거나, 과학 활동에서 구름이나 물방울에 대한 이야기에서도 미적요소가 존재한다는 점에서 범교과적인 영역의 특성을 가진다. 또한 유아교실 공간의 아름다움과 놀이나 휴식 등 ‘생활미학’도 있다는 점에서 심미적 교육은 유아교실 전체 문화로 확대되어 이해될 필요가 있다. 즉 심미적 교수법은 교육이 ‘과학’이기보다는 ‘예술’이어야 하며, 교수학습의 전 과정에서 ‘아름다움’의 요소를 주의 깊게 고려하는 교수방법론을 말한다. 특히 유아교육에서 심미적 교수란 하루일과 중에서 유아들의 마음이 ‘일상적으로 아름다움을 느끼고’ 또한 ‘아름다움에 영혼이 물들게’ 도와주려는 교사의 의식적 교수방법을 의미하며 교실 환경이나, 수업, 자료나 매체, 그리고 교사발화나 수업을 통해 일상적으로 실천될 수 있다. 유아교육에서의 미적요소는 공간, 시간, 지식, 관계 등에서 진단한 다양한 논문들(임부연, 2005; 2006; 2007; 2012)에 발표 되어 있다.

III. Aesthetic Education hearing from Maxine Greene:

Greene의 미학이론에 대한 주해*

앞에서 설명한 미학과 미학교육 일반에 대한 이론은 미학교육이 무엇인지에 대한 보다 심화된 설명을 필요로 한다. 이를 위해 본 장에서는 Maxine Greene의 미학담론

* 본 장은 Maxine Greene,의 ‘Variations on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education’에 수록된 Greene의 미학적 견해를 발표자의 감수성에 근거하여 주해를 단 것으로 창조적 재해석으로 이해할 수 있다.

에 대한 개괄적 설명을 풀어 보고자 한다. 미학을 학교로 불러들이고 교육의 실제 차원에서 접근해야 한다고 주장한 미학교육자들 중에서 Maxine Greene은 미학교육에 있어 가장 지속적으로 숙의의 과정을 거치며 미학교육의 담론을 생산해온 미학자이다. 그녀는 실제 미학담론을 교육영역에 끌어들여 이를 학교를 통해 실천하고자 하였으며, 또한 미국, Lincoln Center Aesthetic Institution을 설립하고 많은 교육학자들에 대한 미학적 훈련을 통해 그들이 하고 있는 모든 교과영역에서 미학교육에 대한 영감을 접목할 수 있는 일을 전개해 왔다. 이는 Eisner가 전개한 Getty Center Institution과 크게 두 축을 이루면서 미학교육의 흐름을 주도하고 있다. Greene이 주창하는 미학교육의 핵심은 ‘상상력’과 ‘가능성’이고 예술을 통한 ‘변형’과 ‘창조’로 압축될 수 있다.

본 글은 Maxine Greene의 미학담론의 난해함을 연구자가 풀어서 주해를 달아 설명한 것으로서 누리과정의 미학적 변주의 지향성을 논의하는 본 발표에 큰 틀로서 활용될 것이다.

1. 미학: 새롭게 보고, 느끼고 춤추게 하는 것

Greene은 미학교육은 예술교육과는 다른 차원의 성질을 가진 교육이라고 주장하는데, 예술이 예술을 하는 방식과 테크닉에 중점을 둔다면, 미학교육은 예술가의 시선처럼 세상을 느끼고 지각하도록 학생들의 마음 역량을 키워주는 것이라고 생각한다. 그녀의 말을 빌리면 ‘An Initiation into New Ways of Seeing, Hearing, Feeling, and Moving.....’이다. 즉 학습자들로 하여금 새롭게 보고, 듣고, 느끼고, 춤추게 하는 방식을 시도하게 하는 것’이라고 할 수 있다. 즉 아이들을 둘러싼 모든 세계를 늘 있어왔던 방식대로 배우고 외우게 하는 것이 아니라 더 다른 차원의 느낌과 감각을 열어 새로운 세계가 있다는 가능성을 스스로 알게 하도록 지원해 주는 것이 미학교육이다.

2. 지금과는 다른 상태의 사물들을 생각하기

그리하여 그 새롭게 보는 방식이란 내가 익히 알고 있던 방식대로가 아닌 ‘Thinking of Things as if They Could Be Otherwise’이다. 즉 그 사물이 만약 그러지 않으면 안 되었을 어떤 상태에 대한 생각을 의미한다. 사과가 사과바구니에 담겨 있지 않고 어찌면 다른 상태였을 수도 있는 상태로 이해하고 지각해 보는 마음의 역량을 말하는 것이다. 사람들이 책상은 공부하는 것이라는 생각에서, 만약 그렇지 않다면 어떠할까에

대한 ‘열리지 않았던 다른 가능성의 세계’를 보게 하는 것이다. 그래서 그것은 ‘Opening Alternative Realities’ 즉, ‘또 다른 가능성, 대안적 사실 세계의 문을 열고 들어가는 것’과 같은 것이다.

3. ‘어쩌면 해보지 못했을 경험들’

그래서 우리가 미학교육을 통해 아이들에게 보여주고 싶은 것은 우리의 아이들이 지금 그냥 지나가 버리면 해보지 못할 어떤 ‘경험’들, 즉 ‘지금 또 다르게 시도해 보지 않는다면 해보지 못하고 지나가 버릴 수 있는 어떤 다른 경험- multiple vision of experience that would not be otherwise’-을 해 볼 수 있도록 도와주는 것이다. 이러한 경험들은 우리의 아이들이 스스로 어떤 새로운 공간, 장소를 들여다보게 하는데, 그 장소란 아직 인류가 밟아보지 못한 영역들, 즉 ‘아직 탐험되지 않은 어떤 정신적, 물리적 공간을 들어가 보게 하는 것- a place from which to perceive the unexplored’-이다. 학교란 익히 알고 있는 이미 알고 있는 사실을 그대로 외우거나 시험 보게 하는 곳이 아닌, 아직 우리가 가보지 않은 영역을 상상하게 하고 꿈꾸게 하여 실제로 그곳을 넘나들어 보는 ‘마음의 여행 능력’을 키워주는 곳이다. 그리하여 베토벤은 인간이 넘어가보지 못한 신의 소리세계를 넘나들며 ‘영웅’을 만들었고, 샤갈은 우리에게 한 번도 본적이 없는 꿈의 고향으로 여행을 떠나도록 도와주고 있는 것이다.

4. 낯익은 것을 낯설게 경험하기

따라서 미학교육은 ‘사물을 보는 마음의 훈련이며 너무 잘 알고 있어 전혀 새롭게 다가오지 않는 세계들을 다시 열어보는 능력-Uncoupling from the ordinary into strange’이다. 학교에서 아이들에게 가르치는 사물들이란 지극히 당연한 사회적 지식들, 어른들이 이미 만들어 버린 전형적이고 보편적 지식들과 기호들이라면, Greene은 우리가 학교에서 해야 할 일이란 아이들이 어른들이 만들어 놓은 기호세계를 보다 순수한 아이들의 시선으로 다시 볼 수 있도록 도와주는 것이며, 사물과 사람, 현상과 현상 아래의 것들을 너무 잘 알고 있어 다시 볼 필요가 없는 뻔한 것(typical)으로 만들지 않도록, 낯선 시선(perceive into strange)을 훈련시켜 주는 것이다. 꽃들을 보는 시선에서 꽃들에 얹은 바람을 보게 하거나 그것을 듣게 하는 능력이며, 저녁이면 그 꽃을 덮은 옅은 노란색이 미묘한 황금색으로 변해 간다는 것을 지각하는 힘을 만들

어 주는 것이다. 그래서 미학교육은 마치 고향이 그랬듯이 우리의 아이들이 일상 속에서 아주 지극히 평범하다고 여겨 그냥 스쳐 지나가 버린 것들에서 다시 새롭게 비범한 것 - transformation ordinary into extraordinary -을 보게 되어 나를 흥분시키는 경험들을 통해 새로운 인간의 가능성을 경험하도록 지원하는 일이다.

5. 상상력의 세계로 여행하는 능력

그래서 미학교육의 가장 중요한 키워드는 ‘상상력’(imagination)과 ‘창조성’이다. Greene에게 상상력은 창의성의 선제 조건이다. 그녀는 상상력을 ‘다르게 보는 힘’이라고 해석하는데, 그것은 ‘다른 것’을 보게 하여 차이를 만들어 내는 창조적 힘을 구동시킨다고 지적한다. 인류가 오랫동안 자연과 세계와 사투를 벌이면서 만들어온 이 놀라운 창조적 세계는 그것을 가능케 한 인류의 상상력 속을 통해서 구축되어진 세계이다. 인류는 ‘다른 것’을 보고 싶어 하고 다른 것을 볼 수 있는 능력을 가지고 그것을 부단히 세련되게 단련시켜 인간만이 향유할 수 있는 고귀한 ‘차이’를 만들어 왔다. 작은 돌에서 칼을 만들어 왔고, 흙에서 도자기를 만들어 왔으며, 한번 듣지 못한 소리의 움직임과 몸의 동작들, 한 번도 보지 못한 색과 형태들, 집과 건축들, 이야기를 구현해 왔다. 인간이 상상을 통해 새로운 세계를 여행하지 않았다면 구현되지 못할 많은 것들이 지금 미학교육의 필요성을 말해 주고 있다. 우리는 미학교육을 통해 우리의 아이들이 ‘뭔가 놀라운 다른 소리를 들었어’, ‘뭔가 다른 모양이 보이는데’ - We have found the wonders of difference -라고 말할 수 있도록 격려해 주어야 하는 것이다.

6. 미적체험: 예술에 온전히 현시되어 지는 것

예술은 미학적 훈련 - 상상력과 보다 높은 차원의 지각능력 -을 가능하게 하는 가장 훌륭한 매개물이다. 그것은 새로운 인류의 미래를 담글 질 하는 가장 훌륭하고 아름다운 공간이다. 인류는 오랫동안 수학과 과학적 마음을 예술적 차원에서 분리하지 않고 훈련시켜 왔다. 예술이란 피아노를 치거나 발끝으로 서는 능력의 테크닉을 의미하지 않는다. Greene은 ‘예술은 인간의 마음이 온전히 예술로 현시되어 질 수 있는 - ‘Being fully present to works of arts’ - 상태를 통해 경험되어지는 순수세계를 지칭한다. 예술이란 미학교육에서 아이들에게 보여주고 싶어 하는 그 미지의 곳, 상상과 가능성, 새로움의 융합체이며 ‘타자’를 통해 이룩되어진 ‘나의 미래’와 같은 것으로 본

다. 따라서 아이들의 미적 감각을 훈련시킨다는 것은 ‘내가 그 대상과 온전히 하나 되는 것 같은 느낌’을 통해 그 예술과 ‘조우-encountering into works of arts-’하는 것이다. Greene은 그것은 단순히 스치거나 기계적 만남을 의미하는 것이 아니라 ‘encountering’하는 것, 즉 나의 앞에 나타나 나와 대면하는, 피할 수 없는 상태에서 나와 만나면서 내가 겪게 되는 ‘온전한 현시(being fully present)’이다. 여기서 예술이란 음악이나 미술, 춤이나 연극과 같은 예술의 장르를 넘어서는 인류의 문화를 의미한다.

Greene은 Dewey의 말을 빌려 ‘그것은 마치 내가 커다란 망원경이나 현미경을 가지고 들여다보는 땅의 지형’을 지리학자가 만들어 놓은 그 지도와의 조우를 통해 만나는 것과 같은 경험이라고 설명한다. 우리의 아이들이 오래된 고지도를 앞에 두고 단순히 그의 이름과 연대기만을 기억하게 하는 것과 그 지도를 만든 사람의 눈, 손과 발, 온몸의 감각을 동원해 이해하는 것에는 커다란 질적 차이가 있다. 우리는 도구적 경험과 미적경험을 구분할 수 있어야 한다. 예술작품과 온전히 현시되어 만나는 경험이야말로 Dewey가 말하고자 하는 ‘하나의 경험(an experience)’이며, 그 하나의 경험은 도구적 지식으로 지도를 대면하는 것과 완전히 다른 차원의 질, 즉 ‘심미적 질(aesthetic quality)’을 가진다. 즉 망원경과 현미경을 통해 들어오는 땅처럼 지리학자가 온몸으로 탐험한 그 땅의 세계를 거의 비슷한 느낌(vicarious experience)을 가지고 만남으로써 이때 그 지도는 하나의 예술작품처럼 다가옴으로써 진정으로 체화된 지식(embodied learning)을 가지게 되며 이는 여타의 모든 경험에서 가장 질적으로 우수한, Merleau-Ponty의 말을 빌려 ‘탁월한 경험’이라고 부를 수 있다.

7. 화석화된 지식을 감성적 지식으로

Greene은 우리가 아이들에게 화석화된 세계와 굳은 기억을 만들어 주는 것은 아닌지 서둘러 진단해 보라고 권유한다. 아이들이 2차 세계대전, 슈베르트의 보리수, 세계의 건축물들을 어떻게 만나고 있는지, 이중섭의 길 떠나는 가족, 옛날 물건과 오늘날의 물건, 봄에 피는 꽃에 대해 우리가 아이들에게 무엇을 경험하게 하는지를 진단해 보라고 권유한다.

Greene은 전쟁에 대해 우리가 아이들에게 가르칠 때 그것이 일어난 년도와 배경, 세계 열강들의 이름을 외우는 것이 아니라, 아이들이 ‘전쟁에 참여한 한 병사의 윗 주머니에서 나온 낡은 가족사진’에 대해 이야기 할 수 있어야 한다고 지적한다. 그것이

‘2차 세계대전과 온전히 만나는 것’이다. 봄에 피는 꽃의 종류를 단순히 아는 것이 아니라, 봄이 우리에게 오기 위해 얼마나 오래 시간 힘들게 겨울과 사투를 벌이며 오는지를 ‘꽃 이야기’를 통해 경험해 보는 것이 더 중요하다. 그 혹독한 겨울을 뚫고 나에게 온 봄의 이야기를 아련하게나마 체험해 보게 하는 것, 그것이 봄과 온전히 만나는 것이다. 짚신이 옛날 신발이고 짚으로 만들어졌음을 아는 것에서, 어느 날 짚신을 만드는 사람이 시집가는 딸에게 꽃신을 사주고 싶어 천개의 짚신을 밤새워 만들었고, 앞으로 보지 못할 아버지를 기억하기 위해 아버지가 만든 짚신을 가슴에 품고 가는 딸의 이야기를 한번쯤은 기억해도 좋을 것이다.

우리는 화석화되고 굳어버린 아이들의 기억의 굳은살을 다시 연하게 만들어 그것이 예민하고 영민하게 세계와 온전히 만날 수 있도록 도와주는 것, 그것이 미학교육이 요청되는 이유이다. 그리하여 아이들이 전쟁에 참여한 그 병사에게 다시 위문편지를 쓰고 전쟁의 잔혹함이 다시는 발생하지 않도록 우리가 무엇을 하여야 하는지를 스스로 생각해 보게 하고, 짚신을 삼는 아저씨에게 한 번쯤은 말을 걸고 편지를 써 보고, 고운 꽃신을 그려보는 예술 활동을 통해 아이들을 ‘신발’의 존재와 깊게 만나도록 도와줄 수 있을 것이다.

8. 현재를 의미화시키는 공명의식 만들기

미적인 경험은 잊혀지지 않을 경험이고 몸에 새겨지는 기억(embodied learning)이다. 이제 아이들은 전쟁과 신발이라는 주제 앞에서 연대나 이름, 쓰임새를 기계적으로 암송하는 것이 아니라, 생애에 닥칠 어느 순간이나 이후에 마주하게 될 교과서의 지식 앞에서 문득 그 때의 짚신과 병사를 떠올리는 ‘기억의 힘(empowering learning memory)’을 가지게 될 것이고, 그 지식에 더 부드러워진 흥미와 흡입력을 경험하게 될 것이다. 아이들에게 배움-학습이란 이토록 ‘감성’을 매개로 하여 발생한다. 우리는 이러한 경험을 Deleuze(2004)의 말대로 ‘공명하는 힘’이라고 부를 수 있다. ‘즉 현재의 경험이 과거의 기억을 불러내는 힘’으로 볼 수 있는 것이다. 공명의 힘은 과거가 ‘원인’이지 않고 ‘결과’처럼 등장한다는 것이 특징이다. 즉 과거의 트라우마 때문에 오늘날 문제가 발생하는 것이 아니라 오늘날 마주하는(encountering) 대상을 내가 깊게 체험함으로써 ‘나의 기억을 불러오게끔 함으로서 오히려 현재를 더 의미화 시킨다(fully meaningful)’라고 본다. 즉 그것은 소중한 기억을 타고 사후에 출현하는 ‘사후 학습의

원리'로 확장 된다. Deleuze에게 기억이란 잊혀지지 않는 어떤 경험의 '잠재태'로 존재하며, 홀로 우연히 출현하거나 반드시 오늘날의 트라우마를 그대로 재현하지 않는다는 것이다. 오히려 건강하게 '오늘을 새롭게 의미화 시키는 힘'으로 작동한다. 복잡한 Deleuze의 말은 심미적 지식의 구성과 맞닿아 있다. 오늘 '단순하게 스쳐 지나가 버릴 뻔한 대상'을 다시 보게 하는 흡입력 있는 의식을 만들어 준다는 것이다. 즉 현재의 사물을 더 물끄러미 더 강렬하게 바라봄으로써 보지 못하던 새로운 질적 특성을 만날 수 있도록 나의 지각체계를 더 훈련시키는 것이다. 과거의 기억이 아니라 지금 그 대상을 다시 보게 하는 나의 마음의 역량으로 작동하도록 돕는 것이고, 그 대상(지식)을 다시 구성하게 해준다는 점에서 과거가 아닌 현재에 가까우며 '지금'을 생동감 있게 한다. 우리는 그것을 '감성'이 매개가 되어 작동하는 현재 실제하는 '심미적 앎과 지식(aesthetic knowing)'이라고 부른다.

9. 고양된 자원의 친밀감: Enlightened Cherishing

Greene은 그리하여 H. Broudy(1971)의 널리 알려진 'enlightened cherishment'를 강조한다. 한때 'enlightenment'는 '계몽'으로 이해되어, 계몽기는 '이성이 힘을 얻는 것'으로 해석되었다. 그것은 잠자던 어두운 인간의 사고가 불이 밝혀지듯 환한 이성으로 새로운 힘을 얻는 것을 의미한다. 그렇다면 'enlightened cherishing'을 어떻게 이해하여야 할까? 단어 'cherishing'이란 '소중히 여기다', '귀여워하다' 혹은 '마음에 품다'라는 뜻을 가진 단어로 미학에서 '사물에 대한 깊은 애착과 사랑의 마음'을 의미한다. 그것은 단순한 '계몽'과는 다른 뜻을 가진다.

고호가 그린 '신발'은 지금 예술 경매에서 수천억을 넘어서는 진귀한 가치가 있는 예술 작품이다. 그런데 고호의 그림이 아닌, 고호가 직접 보고 그린 그 진짜 신발은 '쓰레기통에 버려질 만큼 더럽고 낡은 것'이었다. 어쩌면 재활용품을 모으는 곳에서도 가져가지 않을 그 낡은 신발의 실제 가치는 얼마였을까? 아무도 쳐다보지 않고 낡아서 아무도 신고 싶지 않아 버려진 그 '신발'에 고호는 특별한 애착을 가졌다. 고호는 실제 비슷한 류의 낡은 신발들을 꽤 다차원적 시선에서 여러 번 그렸다. 그리하여 그 신발은 고호의 페인팅을 통해서 완전히 다른 신발로 우리에게 다가오게 되었다. 우리는 그 그림을 단순히 경제적 가치로만 말하기 이전에 고호에 비친 그 낡은 신발과 고호의 관계에 대한 미학적 숙고를 먼저 시도해야 할 것이다. 우리가 보통 아끼고 귀하

게 여긴다는 것은 보석이나 딸자식 같이 어떤 구체적 대상이고 그것은 누가 보아도 귀한 가치를 가진다. 그런데 고후가 수없이 그린 그 신발은 이러한 경제적 가치를 가지지 않은 보잘 것 없는 물건이었다. 그런데 그 낡은 신발은 고후에게 ‘예술적 영감’을 불러일으키는 심미적 가치를 가졌다.

고후는 그 낡은 신발을 통해 한 농부의 아내를 떠올리고, 평생 고단한 노동을 지속해온 소박한 농부의 삶을 읽었을 것이다. 이른 아침부터 저녁 늦게까지 무거운 가죽 신발을 신고 한없이 너른 벌판에 떨어진 이삭을 줍는 농부아내의 고단한 삶을 보고 ‘자신의 삶의 그림자를 투영’해 봤을 것이다. 그 신발이 고후에게 말을 걸고 고후가 그 말을 받아 그림을 그려주고 이러한 ‘관계’를 형성해 감으로써 그 신발은 고후와 아주 특별한 ‘의미관계’를 만들어 갔을 것이다. 고후가 본 것은 단순히 낡은 신발이 아닌, 그 ‘신발에 겹겹이 쌓인 주름’이며 아주 길고 긴 이야기였을 것이다. 한 인간이 평범한 어떤 사물(평범하기 전에 너무 낡고 비천한 사물)에게서 이렇게 높은 차원의 고양된 의식을 갖는다는 것이 가능할까 싶게 고후는 깊은 의미를 만들어 냈다. 예술가에게 사물은 모두 깊은 감성을 울리는 친밀감의 대상인 것이다.

고후가 그린 구두의 그림에 감흥을 받은 Heidegger의 해석을 들어보자.

뒹아빠진 구두 내부의 어둠 속에서부터 노동자의 고단한 발걸음이 밖을 응시하고 있다. 딱딱하고 울퉁불퉁한 구두 안에는 황량한 바람이 휩쓸고 지나간 한없이 멀고 단조로운 발고랑을 수도 없이 밟고 지나갔을 그녀의 강인한 발걸음이 응축되어 있다. 가죽위에는 흙의 축축함과 비옥함이 누워 있다. 구두창 밑에는 땅거미 질 무렵의 들판 길의 고독이 납작하게 눌러져 있다. 구두 안에서는 대지의 말없는 부름, 익어가는 곡식의 조요한 선물, 바람 부는 텅 빈 밭의 황량함이 보여 주는 알 수 없는 자기-거부 등이 가늘게 떨리고 있다. 이 제품에는 빵의 확실성에 대한 불평 없는 걱정, 또 한 번의 곤궁을 이겨냈다는 말없는 기쁨, 임박한 출산 앞에서의 불안감, 다가오는 죽음의 위험 앞에서의 떨림이 스며들어 있다. 이 제품은 대지에 속해 있고, 농부 아내의 세계 속에서 보호받고 있다. (박정자, 빈센트의 구두, p. 128).

고후는 낮은 산, 해바라기, 파이프와 같은 일상적 대상을 탁월한 친밀감을 가지고 바라보는 고양된 지각능력을 가졌다. 우리는 이것을 enlightened cherishing, 즉 고양된

친밀감 혹은 높은 차원의 심미감이라고 부를 수 있다. 그것은 보석이나 재물이 가진 경제적 가치를 만들어 내는 인간의 능력과 완전히 다른 차원에서 ‘가치를 생성하는 심미적 힘’이다. Broudy가 말하는 ‘고양된 차원의 cherishing’이란 경제적 가치를 떠나 이 세상 모든 물질과 대상에 내재한 아주 특별한 생명적 가치를 볼 수 있는 귀한 안목을 말하는 것이다. 그것은 ‘고양된(cultivate)것이고 높은 차원(enlightenment)의 마음’이며, 인류의 소중한 의식이고 자산이다.

미학교육은 아이들로 하여금 이 세상의 모든 사물과 물질, 인간과 인간이 창조한 모든 세계를 경이감과 놀라움을 가지고 마주볼 수 있도록 고양된 안목을 지속적으로 지원해 주는 것이다. 그것이 누리과정의 생활주제들이다. 물건과 사물, 현상과 세계를 ‘소중히 여기는 마음-cherishing’, 이 놀라운 단어를 교육학적으로 숙고해 본다면 우리는 별도의 인성교육과 윤리교육을 시도하지 않아도 될 것이다. 비약이 있지만 이 세상 모든 사물과 현상을 풍부한 친밀감을 가지고 바라 볼 수 있는 안목을 아이들이 가지도록 도와준다면 서로에 대한 배려와 돌봄이 자연스럽게 만들어 질 수 있기 때문이다. 아이들은 세계와 놀라운 교감을 만들어 갈 것이고, 아끼고 소중히 여기는 마음의 발현을 스스로 경험해 갈 수 있기 때문이다. Broudy는 그리하여 미학교육을 윤리와 도덕적 차원으로 끌어 올리고자 하였다. 마치 동양미학에서 선과 미를 분리하여 보지 않는 것처럼 말이다. 그리하여 Maxine Greene 역시 그러한 Broudy와 동양미학적 관점을 빌려 예술적 테크닉이 아닌 진정한 ‘인간 심성’으로써의 미학교육의 정신(spirit of aesthetic education)에 대하여 설명하고 싶었을 것이다.*

IV. 어린이의 심미적 변주능력

앞에서 살펴본 Maxine Greene의 미학담론의 내용들은 앞으로 유아교육을 포함해 학교교육에서 미학교육이 왜 필요하고 어떻게 나아가야 하는지를 설명하는 큰 틀을 제시해 주는 것이라 여겨진다. 이를 토대로 하여 누리과정의 미학적 변주에 대한 내용

* 우리는 여기서 E. Eisner의 Getty Center Institution의 DBAE(Disciplined Based Arts Education)에서 시도한 학문으로서의 예술의 4가지 영역의 한가지로 속해있는 ‘aesthetic education’에 대한 Greene과의 심화된 논쟁의 차이를 읽어 나갈 수 있을 것이다. Eisner가 주장하는 심미적 감식안, aesthetic connoisseurship

을 먼저 ‘어린이’를 중심으로 설명해 보고자 한다.

1. 어린이의 변주 능력

미학적 변주는 유아교육이라는 대 주제를 가지고 그 주제 아래 다채로운 음악적 변형을 시도함으로써 그것의 미적감흥을 더하고자 하는 것이다. 이를 위해 먼저 어린이의 미학적 변주 능력을 살펴 볼 필요가 있다. 어린이들의 세상 읽기 능력이 예술가의 시선과 닮아있다고 보는 학자들이 많다. Klimt의 작품은 잘 발달된 어른의 손기술과 협응능력이 더해졌을 뿐이지 어린 아이의 감성과 거의 맥을 일치한다고 보는 견해가 많다. 우리는 미성숙한 어린이를 가르치는 것이 아니라 어쩌면 어른보다 예술적 감성이 뛰어난 아이들을 마주하고 있는 지도 모를 일이다.

선생님: 애들아! 화장실 휴지는 어떻게 써야 되나요?

아이들:

선생님: 많이 쓰면 될까요? 조금 써야 될까요?

아이들: 조금 써야 돼요.

선생님: 애. 그렇죠. 화장실 휴지는 아껴 써야 돼요.

휴지는 이렇게 여기 빗금이 보이지요? 이 칸을 하나씩 해서

세 칸만 뜯어 써야 돼요.

유 아: 세 칸을 조심스럽게 세서 뜯어본다.

선생님: 그렇지 세 칸보다 더 많이 뜯으면 안돼요. 한 칸에다 두 칸, 그리고 세 칸...!

유 아: 선생님! 우리가 휴지를 많이 뜯어 쓰면 변기기 토하지요?

오늘의 주제는 ‘화장실 휴지’이고 ‘아껴쓰기’가 중요한 학습목표이다. 이것은 교육과정의 일부이고 중요하고 보편적 지식일 수 있다. 선생님은 누리과정에 충실해 하나하나 발문을 해가고 유아들에게 지식의 정당함과 당연함을 논리적으로 잘 설명하고 있는 것처럼 보인다. 이것은 교사가 해석한 누리과정의 일부이고 교사의 교수신념과 기술에 기초해 펼쳐진 아주 간단한 대화이지만 작은 수업사례라고 볼 수 있다. 그러나 누리과정의 주제에 충실하게 펼쳐지는 선생님의 대화는 왠지 모르게 단조로워 보이고 지루해 보인다. 이때 이러한 단조로움을 단숨에 벗어나도록 도와주는 것은 유아의 ‘변기가 토하지요?’의 발화이다. 우리는 유아의 소위 정말 ‘유아스런 발화’로 인해

한바탕 웃을 수 있다. 그것은 어떤 단조로움과 동일한 리듬과 패턴이 주는 압박감에서 갑자기 신선한 소나기가 내려 우리를 시원하게 해주는 느낌 같은 것이다.

그러나 유아의 발화는 단지 유아스럽다거나 유치한 것이 아니다. 어쩌면 그 대상-변기와 화장지-을 가장 친밀감 있게 이해하고 있기 때문인지도 모른다. 그것은 도구적 이해가 아닌 감성적 차원에서 느끼는 심미적 이해이다. 이러한 유아의 발화를 ‘변주’라고 보아야 하지 않을까? 단조로운 수업에서의 ‘변주’이다. 유아는 어른들의 기표와 기의의 세계를 자신만의 독특한 스타일로 변주해냄으로써 지루함에 변화를 주고 있고 그러한 표현은 훨씬 더 감성적이고 심미적인 즐거움을 주고 있다.

〈이야기 나누기 상황에서 아이들이 지루해 하자〉

교사: 아빠 다리 했나요?

교사: 아빠 다리 없어요.

변주가 되기 위해서는 그것이 적어도 곡의 주제의 ‘심미성’에 기여하는 부분으로 남아 있어야 한다. 음이나, 색, 움직임, 선이나 점으로 이루어지는 모든 예술적 변주가 적어도 변주일 수 있는 것은 예술이 주는 심미성의 영역, 즉 우리에게 ‘쾌’의 감정과 즐거움을 느낄 수 있는 범주 내에서 이루어져야 한다는 것이다. 어린이가 교사의 말에 대응하는 능력은 위의 예에서 보듯이 직접적 거부가 아니다. 그것은 약간은 소극적인 저항과 그래도 그 주제를 충실히 이행하려는 선의의 수행능력이 어우러져 있음으로서 교사에게 ‘불쾌감을 주지 않는’ 영역 내에 머무르고 있다는 점이다. 그럼에도 불구하고 교사가 지속적으로 유아들의 학습태도를 걱정하고 제어하는 발문은 지루하고 단조롭기까지 하다. 이 단조로움을 유아들은 심미적으로 대처하고 있다. 그것이 아니요 혹은 일의성 반응을 벗어나 있다는 점에서 심미적이고 또한 저항의 몸짓이 최소화되고 그 주제를 일탈하지 않은 채 ‘뒤틀기’의 의미가 담긴 문학적 표현이라는 점에서 감성적이고, 또한 교사는 이것을 웃음으로 대처해 나갈 수 있기 때문에 부드러운 이성이다.

2. 변주의 즐거움

〈비를 주제로 한 심미적 활동에서〉

선생님: 우리가 이렇게 비의 목소리를 만들어서 비가 오니까 세상이 기분이 좋아졌어요.

유 아1: 와! 꽃이 다시 살아났다!

선생님: 그렇지? 아까는 시들시들 했는데...

유 아2: 와! 거미줄이다. 거미가 물을 먹어요!

선생님: 그렇구나! 나뭇잎에도... (나뭇잎 위에 물방울이 맺혀있는 사진을 보고)

유 아3: '공기가 들어가요!'

유 아4: (갑자기 땅콩처럼 생긴 초롱꽃을 보면서..)

어? CCTV다! (아이들 모두 깔깔 크게 웃는다!)

위의 상황은 '비'를 주제로 한 이야기와 악기 만들기, 비 오는 모습의 감상으로 이어지는 누리과정 활동의 일부이다. 선생님과 유아들의 대화내용은 매우 즐거워 보이고 의미 있으면서도 유의미한 의사소통이 이루어지고 있다고 볼 수 있다. 누리과정이 목표로 한 '비가 올 때 세상에는 많은 변화가 있고 물을 필요로 하는 많은 식물과 동물이 비를 맞음으로써 생명이 다시 생기가 있어진다'는 것을 알게 되는 중요한 지식이 들어있다. 교사는 과학적이고 물리적인 현상을 유아들의 감수성에 맞게 잘 이끌고 있고 유아들도 즐거워 보인다.

그러나 우리의 눈길을 끄는 건 유아의 'CCTV'의 표현이다. 이 표현은 앞의 '휴지 세 칸'에서 보인 유아와 선생님의 상황과 약간 다른 형태의 의미를 담고 있다. 휴지 수업이 단조로움의 예를 보여주고 있다면 '비'의 수업상황은 교사가 단조로움을 벗어나고자 많은 노력을 한다고 볼 수 있다. 그것은 단조로운 반복보다는 재미있는 리듬에 멜로디처럼 느껴진다. 중요한건 교사와 유아가 주고받는 대화가 아름다운 연주처럼 들리는 가운데 유아의 돌발적 발화가 등장한다는 것이다. 즉 유아의 'CCTV'발화는 오히려 아름다운 멜로디가 있는 순간에 돌발적 '키'로 연주되는 색다른 '변형된 음'의 형태로 보여진다.

음악이 연주되는 동안에 발생하는 이러한 변형된 음, 즉 전체적 흐름과 부조화처럼 돌발적으로 발생하는 음을 '음이탈'이라고 볼 때, 우리는 'CCTV'를 음의 이탈로 보아야 하는가 아니면 여전히 그것은 음악, 즉 교육과정의 일부로 보아야 하는가에 대한 논의가 필요하다.

변주와 음이탈을 구분하는 기준은 적어도 그것이 '심미적 영역(aesthetic zone)'의 범주에 있어야 한다는 것이다. 즉 아름다운 멜로디가 연주될 때 키를 벗어난 음이탈은 심미적 감상에 불쾌감을 준다. 그것은 단조로움에 변형을 주어 색채의 아름다움을 더하는 변주라기보다 분명히 아름다움의 흐름을 방해해 버리는 반심미적 요소로 작용하기 때문이다.

이러한 원칙을 가지고 CCTV의 에피소드를 바라볼 때 우리는 유아의 발언이 불쾌감을 주기보다 오히려 즐거움을 극대화 시키는 장치처럼 느껴짐을 알 수 있다. 한 유아의 가장 유아스러운 발화는 그것이 Werner(1943)의 '인상학적 지각'에 기인하고 있음을 알 수 있다. 이것은 단순한 계슈탈트를 벗어나있다. 유아들의 인상학적 지각이 사물의 사실적 지각에서 오는 기호학적 일치를 벗어나 있음에도 불구하고 그것이 즐거움과 쾌감의 영역에 있는 것은 그것에 '감성'이 실려 있기 때문이다(임부연, 2012; Cadwell, 1997; Werner, 1934). 계슈탈트가 제거해 버린 형태 지각 속의 감성이 인상학적 지각에는 생생히 살아있음을 알 수 있다. 그것은 생존과 지각, 본능과 인지의 표상을 넘어 분명 '즐거움'의 발화이며, 그러한 범주 내에서 심미적이다. 어쩌면 유아의 CCTV발화는 비에 대한 선생님과 유아의 '대화'가 마치 Bakhtin(1981)의 카니발적 유희처럼 축제화 하는데 기여한다. 그것은 말하는 유아와 그곳에 있는 당사자들보다 오히려 그곳을 훑쳐보는 우리에게 폭발적 즐거움을 선사한다는 점에서 더 심미적이다. 아이들은 살아있고 그 살아있음이 선생님과 주고받는 '비'라는 대화의 주제를 일탈하지 않고 있는 한 변주이고, 불쾌감을 주지 않는 한에서 미학적이다.

이처럼 하나의 주제는 다양한 변주로 연주될 수 있고 다채로운 변주야말로 교육과정의 생기와 아름다움을 더해주는 심미적 요소로 기능한다.

한 곡 안에는 다채로운 변주곡이 숨어 있는 경우가 많습니다.....브람스와 베토벤 교향곡의 경우에서처럼 교향곡 속엔 다양한 변주곡이 숨어있는 경우가 많습니다. 그러니 이제 교향곡을 들을 때는 혹시 주제와 변주로 된 음악은 아닌지 귀 기울여 들어보세요. 단순한 주제가 다채로운 변주로 꽃피는 과정을 지켜보는 동안 끊임없이 살아 오르는 음악의 생명력을 만끽하게 될 것입니다.

어린이야말로 단조롭게 지식의 구조와 묻고 답하기로 반복되는 대화를 가장 심미적으로 변형시켜 생명력을 불어넣은 연주자의 가능성을 가지고 있다. 어린이들끼리

나무는 대화에 귀를 기울여 보면 정말 단순한 ‘블록’과 ‘나무’의 주제가 다채로운 변주로 꽃피는 과정을 볼 수 있고 끊임없이 살아 오르는 생명력을 느끼게 한다.

남자 아이들이 블록으로 커다란 목욕탕을 만들었다.

진철: (남자 아이 5명이 목욕탕에 웅기종기 앉아서) 선생님, 우리 유치원에 목욕탕 생겼어요..

용호: (목욕탕에 있는 친구들을 향해) 여기 남탕이다.

진철: (선생님과 여자 친구들을 보면서) 아, 여기 여남탕이다.

용호: 여남탕? 하하하...

진철: 여탕도 되고 남탕도 되니까 그렇지.

(목욕탕 놀이는 이제 찜질방 놀이로 변형되어 계속된다)

수림: (메뉴판을 펼쳐 보여주면서) 자, 뭘 드시겠습니까? 여기 사자는 어떻습니까?

현성: (손으로 사자 그림을 가리키며) 크크크... 여기, 이거 주세요.

수림: (소꿉놀이 교구장 쪽을 보면서) 언니, 여기 사자.

지연: 사자? 하하하... (요리를 하고 있는 친구들에게) 애들아, 사자하고 닭고기 한 개.

수림: (메뉴판을 넘기면서) 또 뭘 시키겠습니까?

수철: 아이스크림 100개, 크크크...

수철: (정은이가 주는 음식을 받으며) 얼마입니까?

정은: 지금 안 주셔도 되요. (다른 음식을 내려놓으면서) 오늘은 이게 서비스거든요.

수철: (웃으면서) 서비스 더 주세요. 하하하...

〈산책을 다녀오면서 영민이는 보물을 묻기 위해서 땅을 파고 있다〉

선생님: 여기 묻어 놓으면 나중에 어떻게 찾을래?

영민: 다음에 오면요... 어떻게 찾을 수 있어요?

선생님: 네가 기억해 뒀어야지.

영민: (주변을 돌아보며) 그러면... 요. (땅 파놓은 곳 옆에 있는 나무를 보며)

나무... 뽕나무 나무 있으니까 괜찮다.

진수: 알았다. 영민이처럼 뽕나무 나무. (웃음)

명진: 근데요... 나뭇잎 없는 나무는 스님나무예요. 스님처럼 잎이 없잖아요. 하하하.

(중략)

영민: (땅 속을 바라보며) 두꺼비가 먹을 것 가져가는 것 같다.

명진: 아, 이게(솔방울) 움직이면 좋겠다. 하하하...

(임부연, 오정희, 유아놀이속의 언어유희 탐구.)

V. 누리과정의 미학적 변주

이제 이러한 어린이의 미학적 변주 능력에 비추어 누리과정의 미학적 변주가 어떻게 이루어 질수 있는지 살펴 볼 필요가 있다. 오늘날 유아교육은 많은 이론과 프로그램이 급속히 유입되면서 매우 다양한 유아교육 프로그램들이 소개되고 있다. 프로젝트 접근법이나, 레지오 에밀리아 접근법, 몬테소리와 발도르프 프로그램, 공동육아와 생태유아교육 등도 그 자체로 매력적이고 아름다운 음악곡이라고 볼 수 있을 정도로 마음을 끈다. 그리하여 국가수준 유치원 교육과정이 하나의 주제 아래 충실히 만들어진 악곡에 다양성이 더해지며 유아교육이 더욱 다채로워진 느낌이 든다. 그러나 ‘변주’의 이론에 비추어 본다면 그것은 ‘하나의 같은 주제’ 안으로 통섭해 오기 힘든 ‘완전히 다른 형태의 연주’로 보여진다. 현장의 교사들이 발도르프 교육이나 레지오 에밀리아 접근법을 시도해 보려고 할 때, 국가수준 교육과정을 연주하면서 동시에 완전히 다른 형태의 음악을 연주해야 하는 ‘구조적 모순’에 직면하게 된다.

이러한 프로그램의 유형들은 누리과정에 비추어 볼 때 완전히 다른 형태의 연주이다. 이러한 프로그램은 그 자체로 철학적 배경이 뚜렷하고 내적 통일성을 가진 좋은 프로그램이라는 일반적 이해를 얻어내고 있다. 하지만 그것은 매력 있지만 누리과정과 구조적으로 다른 즉 ‘다른 주제’를 가진 음악이 연주되는 형태라고 볼 수 있어 이러한 프로그램들은 누리과정을 다채롭게 변주하는데 많은 시사점을 준다. 이러한 시선에서 볼 때, ‘누리과정(Nuri Curriculum)’의 미학적 변주란 누리과정이라는 대주제 혹은 대전제를 하나의 악보로 보고 그 악보 위에서 다양한 음표들이 춤을 추는 형태로 볼 수 있다. 특히 정해진 주제와 정해진 악곡과 연주형태가 누리과정의 지도서에 배열된 활동들에 비유해 볼 때, 누리과정의 변주란 누리과정이 제시하는 생활주제들을 일탈하지 않으면서 다양하게 꾸미고 장식하여 감흥을 더하는 연주형태라고 볼 수 있다. 본 장에서는 이러한 견고한 주제인 ‘누리과정’의 주제를 일탈 하지 않으면서 그 주제를 중심으로 다채로운 변주가 필요한 부분을 분석적으로 제시해 보고자 한다.

1. 쿠레레와 텍스트 사이 거닐기*

앞에서도 언급하였듯이 유아교육은 태생적으로 심미적이다. Froebel이 ‘kindergarten’을 주창했을 때부터 유아교육은 어린이들이 즐겁게 재잘거리며 어울려 다니는 아름다운 동산의 의미를 가지고 출발했다. 현재 누리과정도 다양한 활동들이 작고 크게 어우러져 있어 공간과 시간 면에서도 리듬이 있고 조화롭다. 그럼에도 불구하고 누리과정을 교육과정과 교과서라는 다소 비평적 담론의 측면에서 들여다보면 미학적 변주가 요청될 만큼 단조로운 부분들을 많이 가지고 있다.

흔히 교육과정이 실현되는 ‘교과서’의 진술방식과 내용만큼 비평의 대상이 되는 것은 없다(박재문, 2003). 그것, 즉 교과서란 텍스트의 성격이 강한데 여기서 텍스트(교과서)는 교육과정이 구체적으로 구현되는 ‘물화된 정신’이기 때문이다. 교과서에 대한 진지한 분석을 시도한 학자들은 ‘교사가 교육과정을 이해하는 방식은 교과서(텍스트)의 내용은 기정사실화 되어있다고 보여 매우 소극적 자세를 취하는 경향이 강하다’라고 진단한다(강현석, 2007). 그것은 ‘국가’의 일이지 ‘나’의 일이 아니기 때문이다. 누리과정의 지도서들이 학교의 교과서처럼 이해되는 것은 일반적 교실수준에서 실행되는 교육과정을 기술하고 있기 때문이다. 따라서 교과서가 학교교육에서 차지하는 비중이 막대하다고 진단하듯 누리과정에서 ‘지도서’가 차지하는 비중은 막중하다. 유아교사들은 대부분 지도서를 뒤적거리며 수업설계를 하고 그것을 절대적 혹은 불변하는 정전(canon)처럼 여기고 있음에 주목해야 한다.

이러한 정전처럼 여겨지는 교과서에 대한 비평은 그 진술방식에 대한 것이다. 많은 교과서들의 진술방식은 대단히 단편적이고, 실증적 지식들이 획일적으로 배치되어 있다는 점에서 그것이 상당히 쿠레레의 성격을 일탈해 있다는 것이다. 교과서는 교육과정이 잡아놓은 폭넓은 해석을 구체적 활동과 발문으로 구현(manifestation)하는 방식인데, 결국 지도서, 즉 텍스트를 좀 더 미시적으로 분석해 보면 그것은 ‘지식이 총 망라된 형태’이며, 선수지식을 묘하게 섞어놓아 계열성과 계속성을 강조하고 싶어 하며, 대단히 사실적이고 실증적 지식들을 나열하고 위계적으로 배치해 놓아 명증성을

* 여기서 쿠레레(currere)는 교육과정의 원래 모습, 즉 일정한 트랙을 통해 달리는 다소 역동적인 교육과정의 원형적 모습을 의미한다면, 텍스트란 기호학적인 관점에서 기표와 기의가 명확히 일치하는 글자의 나열로 보보는 구조주의 관점에서 기술되고 있다. 오늘날 텍스트란 탈구조주의 관점에서 ‘세상의 모든 읽을거리와 맥락이 텍스트 이다’(Derrida)라는 넓은 의미의 참조체계를 지칭하는 관점으로 나아가지 않은 채, 글자문화, 기호, 교과서의 지시체계 등으로 해석되는 구조주의 관점에서 서술되고 있음을 밝힌다.

드러내고 강조하는 경향이 높다는 것을 알 수 있다. 대부분의 교사들이 느끼듯이 교과서의 진술내용은 개념적 지식을 나열해 놓은 패턴이 반복되기 때문에 다채롭지 못하고 단조롭게 구조화 되어 있다. 그것은 수업의 단조로움으로 이어지고 있다. 이것은 누리과정의 지도서가 가지는 내용에서도 엿 볼 수 있다.

2. 개념적 발문을 실제발문으로 맥락화 하기

이를 좀 더 구체적으로 살펴보면 누리과정의 지도서를 구성하는 주제들과 활동계획서들에 나타난 지식과 발문의 형태를 볼 수 있다. 먼저 활동계획서의 순서는 Tyler의 교육과정 구조를 재현하는 경향이 강하고, 특히 활동방법이 교사가 물어야 할 발문의 예시들을 일련의 순차에 따라 제시하고 있는데 여기서 예시된 발문의 내용이 실제 교실 수준에서 교사가 그대로 묻기 어려운 형태로 배치되어 있다는 것이다. 교사는 이 단편적으로 제시된 일련의 발문을 교실에서 풀어쓰지 않으면 유아와 제대로 된 의사소통을 하기 어렵도록 구사되어 있음을 알고 이를 실천적 지식의 차원에서 소화하고 있다. 예를 들면 누리과정 지도서에서 그림자와 관련된 활동에서는 다음과 같은 질문들이 순차적으로 제시되어 있는 경우가 많다.

‘이 그림자는 어떤 동작의 그림자인 것 같아?’

‘이러한 그림자는 어떤 날 생길까?’

‘구름이 해를 가리면 그림자는 어떻게 될까?’

그러나 실제 수업상황에서 교사는 이러한 발문을 그대로 재현하지 않는 경우가 많다. 그대로 재현하는 경우 수업은 매우 단조로워지고 유아와 소통하기가 어렵기 때문이다. 따라서 수업 잘하는 교사들은 이렇게 제시된 발문에 기초해 진짜 수업상황에서는 나름대로의 변주를 시도 하는 경우가 많다.

주제: ‘빛과 그림자’ (교실수준 수업 사례)

교사: 선생님이 너희들 어제 집으로 돌아가고 난 다음에 교실에서 이렇게 텔레비전을 하나 만들어 보았어요. 그림자놀이를 하려고..

아이들: 와아!

교사: 선생님이 물건을 하나 숨겨서 보여줄 텐데 너희들이 한번 맞추어 볼래?

유아: 와~ 계란이요!

교사: 이번에는 좀 더 어려운 걸로...

위의 수업상황에서 알 수 있듯이 경력이 있는 훌륭한 교사는 실제 누리과정에서 예시된 발문을 꽤 장황한 덧붙이기와 추가 질문, 다양한 아이디어를 통해 변형된 발문을 하고 있음을 알 수 있다. 그 ‘변형’을 통해서 교사와 유아는 즐겁게 ‘소통’하고 있는 것이다. 만약 교사가 정황과 추임새 없이 바로 지도서에 기술된 ‘이 물건과 닮은 그림자가 무엇이니?’라는 발문을 던진다면 유아는 금방 대답하기도 어렵고 앞 뒤 정황이 밝혀 주지 않기 때문에 실제 수업 상황은 매우 어렵고 곤란해질 개연성이 높다. 이 부분은 경력이 적은 초임교사들이 누리과정을 실천하기에 가장 어렵다고 지적하는 부분이다. 즉 누리과정 활동계획서에 제시된 발문은 초임교사들이 그대로 따라가다가는 성공적으로 수업이 안착될 확률은 매우 적다. 만약 훌륭한 교사는 수업상황에서 다양한 발문을 유아와 즐겁게 주고받는 능력을 가진 교사라고 본다면, 누리과정은 이러한 실제 발문상황과 좀 더 가깝도록 구체적으로 제시해 줄 필요가 있다. 즉 교육과정의 실제인 교과서-지도서는 교실에서 교사가 바로 활용할 수 있는 ‘발문의 실제 상황’을 지원해 주는 것이어야 하고 교실의 실제 수준과 가장 가깝도록 보다 ‘맥락적으로 변형’될 필요가 있다.

3. 묻고 답하기의 단조로움 극복하기

누리과정에 따라 교사들이 좀 더 다채로운 변주를 가능하도록 도와주는 방법 중의 하나는 IRE 구조의 변형이다. IRE에 따르면 대부분의 교사들은 항상 먼저 주요한 개념을 먼저 묻고(initiation), 유아들이 답하고 교사가 유아의 반응에 대해 평가를 해주는 일련의 방식으로 기술된다. 지도서에는 유아들의 반응이 누락되어 있을 뿐이다. 그러나 제시된 발문은 모두 유아가 단답형의 답을 하도록 이미 교사가 표상된 정답을 중심으로 전개되는 발문들이 대부분이다. 즉 (앞의 ‘빛과 그림자’의 예시에서 보았듯이) 교사는 유아들의 답에 상관없이 지도서에 기술된 ‘묻기’, ‘시작하기’의 발문을 지속적으로 계속하도록 안내되어 있고 전체 수업의 상황은 이러한 IRE의 구조에 갇혀 있는 상황이다. 이것은 앞에서 ‘탈맥락화’와 함께 지도서의 제시된 활동을 매우 단조롭게 구조화되게 한다. 우리는 이것을 ‘닫힌 구조’ 혹은 ‘단조로운 구조’라고 부를

수 있다. 음악으로 치자면 ‘C장조’의 단조로움이 지속적으로 반복되고 있다. 누리과정의 미학적 변주는 이러한 단조로운 묻고 답하기의 패턴을 새로운 방식으로 변형해 보는 것이다.

이러한 IRE 묻고 답하기의 발문에서 또 하나 흥미로운 것은 교사들 대부분이 활동의 목표로 진술된 문장을 그대로 묻는 경향이 강하다는 것이다. 즉 그날에 아이들이 배워야 할 지식을 목표로 설정한 교수설계를 가지고 실제 유아들과 대화에서 그 목표를 그대로 물어보고 대답을 유도해 가는 전략을 쓴다는 것이다. ‘봄’을 주제로 한 간략한 예를 살펴보면 다음과 같다.

활동주제: 봄이 왔어요

활동목표: 1. 봄에 피는 꽃의 종류를 안다.

2. 봄과 겨울의 다른 점을 안다.

교사: 봄에 대해 알아보아요. 그런데 봄에는 어떤 꽃들이 필까?

유아: 개나리..진달래요

교사: 그렇구나. 봄은 많은 꽃들이 피는구나.

그런데 봄은 겨울과 어떻게 다를까?

유아:(침묵)

교사: 봄의 날씨가 겨울이랑 어떻게 다른지 누가 이야기 해줄 수 있어요?

영수: 봄에는 꽃이 피고 따뜻하고 겨울은 추워요.

교사: 그래요. 봄에는 꽃이 많이 피고 따뜻하지만 겨울은 춥지요.

일반적으로 우리가 활동의 목표를 세운다는 것은 학습자가 알아야 할 것이기 때문에 현재 알지 못함을 전제로 하는데, 이를 직접적으로 묻는다는 것은 유아가 대답하기 어려운 상황을 미리 만들어 버린다는 것을 의미한다. 즉 경험해서 알아야 할 지식을 그대로 물어보고 있기 때문에 유아들은 종종 쉽게 답하기 어려운 상태에 빠지게 되고 잘 알고 있는 몇몇의 유아만이 적극적이 되고 많은 아이가 침묵하게 될 개연성이 높다. 미학적 변주의 관점에서 본다면 목표지식을 그대로 묻는 것 보다는 이를 놀이처럼 다른 방식으로 알게 하는 자연스러운 과정이 더 필요하다. 그것은 유아들이 즐겁게 주제와 재미난 대화를 하다보니까 자연스럽게 대화의 말미쯤에 알게 되는 체화된 지식의 형태일 때 가장 좋다는 것이다.

4. 일의성 기표에서 다성성 기표로 변주하기

또한 누리과정 지도서에 제시된 발문들의 두드러진 특징은 ‘일의성’에 기초한 기표와 기의의 이항 대립적 체계이다. 구조주의 교육학에서 기표와 기의는 하나의 동일한 선상에서 일대일로 대응하도록 구조화 되어 있다. ‘가족’을 주제로 한 활동에서 ‘아빠가 쓰는 물건에는 어떤 것이 있니?’의 답은 ‘구두’ 이외에 제시되어 있지 않다. 이것은 ‘옛날 사람들이 신던 신발의 이름이 무엇이니?’라는 질문과 같은 과에 속하는 발문 유형이다. 교사가 묻는 기표는 정확한 ‘기의’ 그리고 한가지로 압축되는 기표를 가지게 된다.

이러한 발문의 특성은 명증성과 실증성, 사실성의 강조되는 것이 장점이지만 학습자의 감성을 누락시키고 탈 맥락화 시킴으로서 즐거움이 상실된다는 단점을 가진다. 기표와 기의의 일대일 대응관계로서의 일치는 유아들의 경직된 ‘사고’를 요구하기 쉽고 그 대상에 대한 미적 감응이나 맥락적 의미를 누락하기 쉽다는 점에서 탈 맥락적이고 반 심미적이기 쉽다. 예를 들면 ‘짚신’이란 옛날 사람들이 신는 신발이라는 하나의 기표와 기의의 관계는, ‘옛날에 짚신을 만들던 할아버지는 하루에 천개나 짚신을 만들어서 꽃신을 사고 싶어 했어!’라는 다성적 기표로 바뀌어 갈 때 완전히 새로운 변주로 들어가게 됨을 알 수 있다. 즉 일대일 의 이항대립의 짚신과 짚신그림, 혹은 짚신이라는 말과 짚신이라는 글자를 연결 짓던 경직된 구조적 사고는 이제 짚신을 삼는 할아버지에 대한 다양한 마음의 심상을 그려야 하는 다의성의 기의로 다가오기 때문이다. 열려진 기표와 다성적 기의들을 연결 짓는 것은 앞에서도 설명 했듯이 유아들의 가진 풍부한 ‘감성’이다. 그들은 논리적 사실관계를 벗어나 Greene이 지적한 ‘상상(imagination)’을 활용하는 마음의 힘을 구동시키도록 안내되어 짐으로써 ‘짚신’을 이제 새로운 차원에서 다시 바라보게 하기 때문이다.

5. 내러티브를 통한 의미관계 만들기

누리과정 지도서에서 제시된 개념중심 발문들의 단조로움을 극복하는 가장 좋은 방법은 내러티브, 즉 ‘이야기’를 활용하는 것이다. 이야기 혹은 ‘내러티브’라고 불리는 용어에 함축되어 있는 것은 그것이 ‘정황’과 ‘맥락’을 활용하여 그것을 듣고 말하는 자에게 ‘마음속에서 그림’을 그리도록 안내함으로써 대상에 대한 ‘의미관계’를 만들어 주는 장점을 가지고 있다는 점이다.

내러티브에 대한 정의는 학자마다 다양하고 그것이 교수방법에 쓰이기도 하고 또 한 연구방법으로 활용되기도 하지만(Conneley & Clandidnin, 1985), 일반적으로 ‘사건과 인물, 배경’의 요소가 시간적 배치에 따라 기술되는 방식으로 본다. 그러나 교육과정의 변주에 활용되는 내러티브의 특성은 무엇보다 경직된 텍스트(text)에 컨텍스트(context)를 더하는 방식으로서 그것은 쿠레레가 멈추거나 경직되지 않은 채 잘 달리도록 도와주는 관계에 있다.

가족을 주제로 한 활동에서 ‘아빠가 쓰는 물건이 무엇인지’와 어머니나 다른 가족이 쓰는 물건을 꼭 일대일 대응으로 질문하도록 되어있지만, 가족의 소중함이 가족이 쓰는 물건을 아는 것으로 이해되는 것은 아니다. 가족의 가치와 소중함을 알기위해 선생님은 작은 이야기를 들려 줄 수 있다. “선생님의 아버지의 아버지는 ‘소’를 데리고 시골에서 농사를 지으시는데 아주 힘들게 일하시고 해마다 쌀과 콩을 우리 집에 꼭 보내주시는 거야. 아버지는 매일 할아버지께 전화를 해서 ‘아버지 이제 그만 일하시고 쉬세요.’ 이렇게 이야기 하는 걸 들었어. 어느 날 아버지가 할아버지가 아프시다는 연락을 받고 걱정이 되어서 시골에 다녀오신다고 길을 떠나셨는데” 라는 이야기는 ‘아버지’와 ‘가족’이라는 주제를 감성적 차원에서 숙고하도록 안내하는 힘을 가지고 있다. 그것은 그 동안 너무나도 낮익었던 이름 ‘아버지’가 어찌면 ‘낯선 대상’으로 다시 읽혀지는 부분이기도 하고, 어찌면 경험해 보지 못했을 아버지와 할아버지와의 관계를 통해 가족을 새롭게 지각해보는 아직 탐험해 보지 못한 가족이야기 일 수 있다.

이야기의 핵심은 ‘가족’이고 ‘아버지’이지만 그 개념적 지식을 이해하기 위해 동원된 것은 맥락, 즉 컨텍스트 이다. 컨텍스트를 통해 우리는 다소 실증적이고 도구적인 지식에서 탈출하여 ‘나의 아버지’를 진정으로 ‘만나는’ 심미적 경험을 할 수 있다. 이러한 ‘만남’은 지식과 주제를 생동적으로 만들고 감성적 차원에서 이해하고 가까이 들여다보게 하는 돌봄의 마음까지 촉발 시킬 수 있다는 점에서 윤리적이다. 즉 아버지에게 대한 이야기를 통해 유아는 아버지를 더 가깝게 소중히 여길 수 있는 마음을 만들어 갈 수 있기 때문이다.

6. 도구적 지식에서 심미적 지식으로

누리과정은 여러 개의 큰 생활주제와 수많은 소주제들을 가지고 있다. 누리과정에 제시된 모든 주제들은 내적으로 심미적 가치를 가진다. 꽃도 그렇고 가족도 그렇고

신발도 그렇다. 심지어 음식물 쓰레기를 다루는 주제도 ‘소비’의 미학과 절제의 ‘휴머니즘’을 가진 주제이다. 이러한 주제들을 사회적 지식, 방법과 절차적 지식, 언어와 수학적 지식으로만 해석할 것이 아닌 심미적 차원에서의 본성을 좀 더 다루어 줄 필요가 있다.

심미적이라는 것은 외적으로 예쁘거나 아름다운 모습을 말하는 것이 아니라 인간이 내적으로 감동을 통해 아름다움의 느낌이 가지는 마음의 상태를 일컫는다. 하나도 예쁠 것이 없는 어머니가 아기를 잠재우기 위해 오랫동안 서 있는 모습은 감동을 주고, 고단한 노동을 마친 아버지는 숭고한 아름다움을 준다. 국화차는 꽃이라서 아름다운 것이 아니고 곧 사라져 버리는 꽃의 아름다움을 ‘인간의 높은 지혜’로 인해 아름답게 보관하는 방법을 알고 이를 즐겨 마신다는 인간의 고상한 가치를 보여주고 있다는 점에서 ‘숭고미’를 가진다. 신발도 그렇고 개구리도 그렇고 잠자리도 그렇고 자동차도 모두 아름답고 소중한 가치를 가진다.

인간은 어느 정도의 오성이 발달하기 시작하면서 주변의 모든 세계를 경탄과 감동을 느낄 수 있는 심미감을 발달시키는데, 그 모든 세계는 누리과정이 다루는 모든 생활주제와 주제 안으로 포섭되는 인간 생활 전체이기도 하다. 따라서 누리과정이 진정으로 미학적으로 아름다운 연주를 가능하게 한다는 것은 그 주제 하나에 갇힌 아름답고 숭고한 가치가 잘 녹아져 내려 유아들이 마음으로 그것을 감상하고 깊은 몰입과 공감에 이르도록 안내해 가는 것이다.

VI. 마무리하기

좋은 교육과정은 단조로운 지식을 다채로운 연주를 통해 변형해 가는 것이다. 학교의 교육과정은 국가가 만드는 것이다. 국가가 잘 선정하여 정련된 지식을 배열하고 위계화 시켜 놓은 후 교사에게 잘 가르칠 것을 당부하는 것이다. 미학적 변주는 교육과정의 지식을 누가 선택하였는지, 그 지식이 정당한 것인지 등에 대한 질문보다는 교실수준에서 발생하는 교육과정의 ‘미학적 측면’에서 잘 실현되고, 우리의 아이들이 보다 풍요로운 미적 인간으로 성장하도록 돕는 데 관심을 가진다. 그것은 익히 알고 있거나 뻔한 지식을 그대로 외우거나 도구적으로 이해하는 것이 아닌, 학습자 내부에서 어떤 새로운 미지의 세계가 열리는 듯한, 그리하여 아직도 한 번도 체험해 보지

않은 새로운 느낌으로 세상을 만날 수 있든 마음의 힘을 길러주는 것이다. 또한 미학적 변주가 시도하고자 하는 것은 교육과정이 원형적 모상으로서 ‘쿠레레’를 잘 실천하고 잘 달리도록 하자는 것이며, 유아와 교사가 진정으로 즐겁게 놀이처럼 즐기는 교육과정을 하자는 이야기이다. 그리하여 수업과 놀이, 예술과 미적체험, 지식과 아름다움은 원래 분리된 것이 아니었고 원래 하나로 작동하는 전체였으며 교육은 원래 심미적이고 미학적 이었다는 점을 길게 말하고자 하는 것이다.

교육과정은 미학적 변주를 통해서 예술가적 놀이상태를 지닌 유아의 마음의 본질 그 자체를 향유하도록 안내하고, ‘즐거움’과 ‘놀이’로 상징화 되는 교실의 본성을 되찾는 것이다. 교육과정의 미학적 변주는 오늘날 기계적 인간을 배출하는 거대한 도시학교 속에서 유일하게 순수교육의 이상향을 닮아 있는 유아교실에서, 아름다움을 본질로 세상을 살아왔던 인류의 오랜 기억과 마주하게 되는 근원적 체험을 유아에게 제공하는 일이며 동시에 아무런 의문 없이 반드시 돌아가야 할 어떤 목적지로서 유일하게 어린이의 의식에 저장되어 있는 인류의 기억으로서 ‘미적인간’을 복원하는 일을 하는 것이다.

참고문헌

- 강현석, 이순옥(2007). 내러티브를 활용한 교과서 진술 방식의 탐구. *초등교육연구*, 20(3), 177-207.
- 김우창 (1993). 심미적 이성의 탐구. *입장총서 7*. 서울: 술.
- 박정자(2005). 빈센트의 구두: 하에데거, 사르트르, 푸코, 데리다의 그림으로 철학하기. *기파랑 에크리*.
- 박재문(2003). 지식의 구조와 구조주의. *성경채*.
- 임부연. 최남정. 양혜련(2010). *유아교과교육론*. 도서출판공동체.
- 임부연(2012). 어린이 내러티브의 미학적 탐색. *한국어린이미디어학회 추계학술대회 자료집*. 서울: 건국대학교.
- 임부연. 오정희(2013). *바람의 나라: 수업, 놀이, 예술*. 양서원.
- 한명희 (2002). *교육의 미학적 탐구*. 서울: 집문당.
- 조용기(2005). *교육의 쓸모*. 교육과학사.
- Bakhtin, M.(1981). *The Dialogic Imagination*. The university of Texas Press.
- Beardsley, M. C. (1991). Aesthetic experience. In R. A. Smith, *Aesthetics and art education*.

- Urbana & Chicago: University Illinois Press.
- Broudy, H. (1972). *Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education*. Illnios Books Edition.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the mode of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner(Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 174-198). Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J.(1934). *Art as experience*. New York: G. P. Putnams Sons, Perigee Books.
- Deleuze, J. (2004). 차이와 반복. (김상환 역) 서울: 민음사. (원전, 1968 출판)
- Eisner, E. (1994). 표상형식의 개발과 교육과정. 김대현. 이영만 (역). 교육과학사.
- Eisner, E. (2003). 인지와 교육과정 박승배 (역). 교육과학사
- Greene, M. (1995) *Releasing imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Greene, M. (2001). *Variations on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education*. Teachers College Press: New York.
- Schiller, F. (1967) *On the aesthetic education of man: In a series of letters*. Translated by M. Wilkinson & L. A. Willough, Walton Street, Oxford: Oxford University Press.
- Werner, H. (1948). *Comparative psychology of mental development*. New York: Science Edition.
- Smith, R. (1991). *Aesthetics and problems of education*. Chicago: University of Illinois Press.

Young Scholar Session (I)

- 국악장단을 리듬패턴으로 활용한 유아음악교육 프로그램 개발
윤혜자(명지대학교 교육대학원 아동학과 강사)
- 미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램 개발
한미양(동실유치원 원장)

국악장단을 리듬패턴으로 활용한 유아음악교육 프로그램 개발

윤혜자(명지대학교 교육대학원 아동학과 강사)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

리듬은 음의 길고 짧음으로 구성된 패턴으로 음악을 구성하는 여러 요소들 중 가장 중요한 요소이다. 리듬의 정의에 대해 플라톤(Platon, BC. 427-347)은 “리듬은 질서 있는 운동의 지속성을 조직하는 것”이라고 리듬을 정의하였다. 그러나 리듬은 규칙적인 박의 진행이나 반복의 형태로 구성된 박자를 나타내는 것이 아닌 리듬의 프레이즈와 박과 빠르기, 리듬의 생명인 액센트 등이 구성된 음악의 생명력이라 할 수 있다(이숙경, 1989; 승윤희, 2003). 음악에서 리듬의 중요성에 대해 달크로즈는 리듬은 음악을 이루는 생명체이며, 모든 음악은 리듬학습에서 시작하고 리듬경험을 통해서 배운다고 하였으며(송덕희, 2007), 코다이는 리듬구조를 익히는 것이 음악교육의 시작이라 하였다(이홍수, 1992).

5세 누리과정(교육과학기술부, 보건복지부, 2012)의 ‘예술경험’중 ‘예술적 표현하기’에서 2007 개정유치원교육과정과 표준보육과정(2차 개정안)의 음악내용의 제시보다 구체적으로 ‘박자와 리듬’의 교육의 중요성을 제시하였으며 특히 리듬의 교육을 강조하였다(안경숙, 2012). 이처럼 5세 누리과정의 음악관련 활동에 ‘리듬’의 음악적 개념을 비중 있게 제시하였다는 것은 유아기 음악교육에 리듬의 중요성이 있다고 할 수 있다(김영연, 2002; 안재신, 2010; 이연경, 2002; Campbell & Scott-Kassner, 1995; Kim, 2004; Greata, 2006). 유아기 음악교육에 있어서 유아들의 음악발달특징으로 유아들은

가락이나 화음보다는 리듬에 더 반응을 보인다(이연경, 1999). 유아들의 리듬감 발달은 2~3세 때는 불규칙한 리듬과 규칙적인 리듬을 구별하는 능력의 생성과 5세경에는 규칙적인 박을 이해하며 길고 짧은 리듬의 구별과 빠르고 느린 박에 대해서도 인지하는 음악능력이 발달한다(Miche, 2002). 또한 청각각이 완성되는 6~8세에는 리듬감 계발을 위한 음악활동의 강조와 적절한 리듬지도의 필요성이 요구된다(송덕희, 2007).

국악장단은 국악의 기본요소이자 국악의 바탕을 이루고 있는 리듬구조로 국악에 있어서 중요한 역할을 하는 음악요소이다(전인평, 나덕성, 1992). 장단이 국악에서 차지하는 비중은 매우 크며(한윤이, 2003; 권오성, 1991 권덕원, 2000; 함희주, 2003; 안재신, 1999; 조효임, 최인자, 2004) 선율보다 리듬으로 구성된 장단은 유아기에 듣고 배울 수 있는 가장 적당한 우리음악교육의 내용이라고 할 수 있다(정성자, 2002). 특히, 장단은 이미 오래전부터 사용되어 온 ‘소리의 길고 짧음으로 이루어진 일정한 리듬의 형태’라는 음악적인 개념으로 서양의 박자, 강약, 빠르기 개념을 다 포함하기에 유아음악교육에 리듬 패턴으로의 적용 가능성을 가지고 있다(이성천, 권덕원, 백일형, 황현정, 2003; 권오성, 1999; 백대웅, 1993; 이해구, 임미선, 2005; 한윤이, 2003; 현경실, 1994). 전인평과 나덕성(1992)은 유럽의 춤곡인 마즈르카·폴로네이즈 등도 장단과 같은 리듬패턴의 개념이나 단순 박자인데 비해 장단은 복합박자를 사용하며 리듬의 형태가 자유롭게 변할 수 있어서 음악요소로서 중요한 역할을 한다고 하였다. 이처럼, 유아음악교육에 국악장단을 리듬패턴으로 적용하는 것은 유아기부터 우리나라의 음악적 언어와 정서를 제공한다는 데 의의가 있으며 가장 효과적이며 자연스러운 음악교육방법이라고 할 수 있다(이기숙, 김영주, 2004). 유아기 음악교육에서 코다이, 오르프 등 많은 음악가들이 음악적 모국어라고 할 수 있는 민족음악교육의 중요성에 대해 강조해 왔다(안재신, 2010). 코다이는 민족음악은 모국어 억양에 가장 알맞고 오랫동안 전해져 내려온 국민 정서를 담고 있는 음악이기 때문에 유아들 귀에 익숙하여 음악의 기초적 요소를 가르치고 보여주는 데 알맞고 가장 적합한 음악적 재료라고 하였으며(박혜정, 1995), 오르프는 유아기 음악교육을 모국어와 민요를 바탕으로 실시할 것을 강조해서 민요의 가사를 리듬교육으로 연결하여 지도하였다(정성자, 1985; 안재신, 2010). 유아기의 교육에서 그 민족의 언어와 문자로 교육하는 것이 중요하듯이 유아음악교육에서도 민족음악을 알려주는 것이 가장 효과적인 음악교육이며,

민족음악을 바탕으로 한 것이 가장 자연스러운 음악교육방법이라고 할 수 있다(이기숙, 김영주, 2004).

본 연구에서는 유아음악교육에 유아국악교육의 적합한 교육방법의 요구로(유혜자, 박찬옥, 2012)국악장단을 리듬패턴의 음악개념요소로 제시하여 국악장단을 활용한 유아음악교육프로그램을 개발하고자 한다. 이를 통해 유아들이 자국의 음악을 알고 이해하며 장단을 음악요소인 리듬패턴으로 적용하는 음악활동을 개발하고자 한다.

2. 연구문제

본 연구를 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 국악장단중심 유아음악교육 프로그램의 개발은 어떠한가?

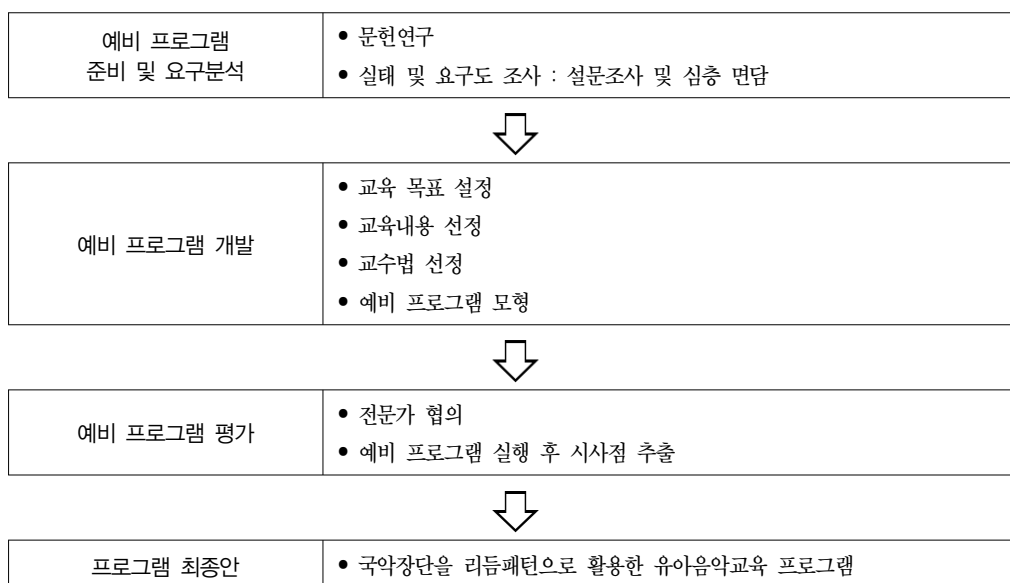
Ⅱ. 국악장단을 리듬패턴으로 활용한 유아음악교육 프로그램 개발과정

본 연구의 국악장단을 리듬패턴으로 활용한 유아음악교육 프로그램의 개발은 권대봉의 ESD의 교수체제개발 모형에 근거하여 4단계로 개발하였다. 1~2단계에서는 준비단계와 요구분석단계를 한 단계로 설정하였으며 문헌연구와 유아교육현장의 유아음악교육의 교사들의 요구를 파악하고자 설문지조사와 심층면담을 실시하였다. 예비프로그램 개발단계에서는 국악장단을 리듬패턴으로 활용한 유아음악교육 프로그램의 교육목표설정, 교육내용 선정, 교수법의 선정이 이루어지며 평가에서는 전문가 협의와 예비프로그램 실행 후 시사점을 추출하는 과정이 진행된다. 이 과정을 통해 프로그램의 최종안인 ‘국악장단을 리듬패턴으로 활용한 유아음악교육 프로그램’을 도출한다.

1. 프로그램 개발절차

국악장단을 리듬패턴으로 활용한 유아음악교육 프로그램의 개발절차는 <표1>와 같다.

〈표 1〉 권대봉의 ESD모형에 따른 국악장단을 활용한 유아음악교육 프로그램 개발절차

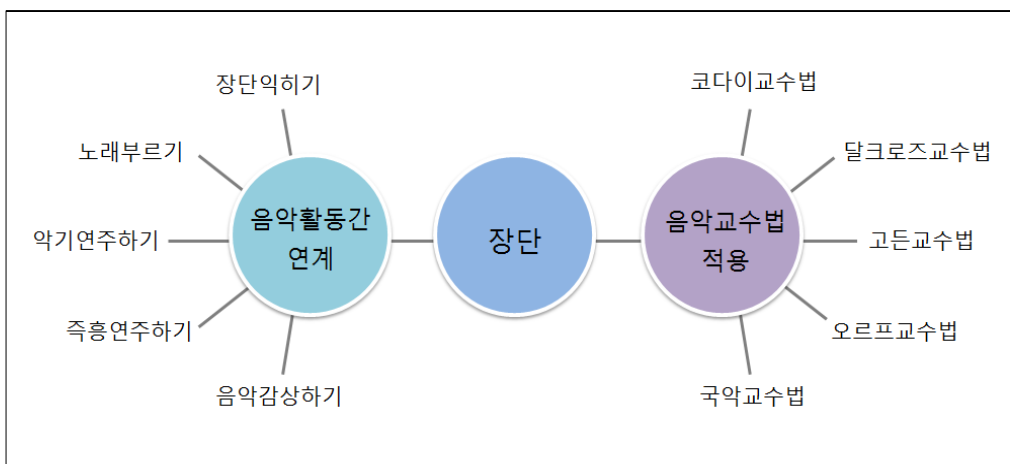


2. 실태 및 요구도 조사

국악장단을 리듬패턴으로 활용한 유아음악교육 프로그램을 개발하기 위해서 프로그램의 중심인 장단의 음악적 개념에 관한 이론적 근거에 관련된 문헌을 2011년 9월부터 2012년 4월까지 살펴보았으며 유아교육현장의 유아음악교육에서의 유아국악교육에 대한 실태와 요구를 알아보고자 2012년 4월 1개월간 유아교육현장의 교사들 28명 대상으로 현장의 유아음악교육에 대한 설문조사와 심층면담을 실시하고 이를 국악장단을 리듬패턴으로 활용한 프로그램설계에 반영하고자 하였다.

3. 국악장단을 리듬패턴으로 활용한 유아음악교육 프로그램 구성

본 연구의 유아음악교육 프로그램의 구성모형은 국악장단을 리듬패턴으로 활용한 음악 활동의 연계와 다양한 교수법의 적용을 통해 유아에게 장단지도와 음악개념지도를 하기 위한 음악교육 프로그램으로 구성하였다. 본 연구에서 구성한 국악장단을 리듬패턴으로 활용한 유아음악교육 프로그램은 〈그림-1〉과 같다.



〈그림 1〉 국악장단을 리듬패턴으로 활용한 유아음악교육 프로그램 구성

Ⅲ. 프로그램 최종안 구성

프로그램은 도입 전개 마무리로 제시하였으며 프로그램의 구성은 우리나라의 장단인 휘모리장단, 자진모리장단, 세마치장단, 굿거리장단 등의 장단익히기를 기본구성으로 설계하였다. 각 장단별 수업은 5차시로 구성하여 장단익히기, 노래부르기, 악기연주하기, 즉흥연주하기, 음악감상하기 등으로 이루어졌으며 본 수업은 대집단형태에서 모둠활동으로 연결하는 수업형태로 수업의 소요시간은 50분이다. 프로그램의 최종안은〈표 2〉와 같다.

〈표 2〉 프로그램 최종안 구성

장단	목표	음악활동	사용된 교수법	준비자료
휘모리장단	국악장단을 리듬패턴으로 이해하기	휘모리장단 익히기	• 달크로즈 교수법 • 국악 교수법	음표카드와 박자카드, 휘모리장단 카드, 정간보, 정간보부호카드
	국악장단을 리듬패턴으로 적용하여 노래부르기	전래동요 ‘손치기 발치기’와 외국동요 ‘시계’ 노래를 장단치며 노래부르기	• 코다이 교수법 • 오르프 교수법 • 고든 교수법	가사악보, 손기호 악보, 리듬절 악보
	국악장단을 리듬패턴으로 적용하여 악기연주하기	휘모리장단을 리듬악기와 국악기로 연주하기	• 국악 교수법 • 코다이 교수법	국악기, 리듬악기, 휘모리장단 카드, 정간보, 리듬악보

장단	목표	음악활동	사용된 교수법	준비자료
휘모리장단	국악장단을 리듬패턴으로 적용하여 즉흥연주하기	리듬메아리 활동과 리듬 모방하기 장단변형하기 즉흥연주	• 코다이 교수법 • 오르프 교수법	국악기, 리듬악기, 유아용 정간보 3세트, 정간보 부호카드
	리듬패턴을 국악장단으로 변용하여 음악감상하기	음악 감상 '헝가리무곡' 듣고 리듬찾기 활동과 들을 장단치기 활동으로 적용하기	주요 • 고든 교수법 • 코다이 교수법 • 달크로즈 교수법	CD, 리듬볼, 국악기, 리듬악기, 각 악기별 이름카드

IV. 결론 및 논의

본 연구는 국악에 기초한 유아음악교육을 실시할 필요성을 느끼고 리듬패턴의 구조인 국악장단을 유아음악내용에 적용하고자 한 것이다. 이를 통해 음악개념으로서 국악장단의 교육적 가치를 밝히고, 이를 활용한 유아음악교육 프로그램을 개발하고자 했다. 본 연구를 통해 우리나라의 음악 요소인 국악장단이 음악교육의 주요요소인 리듬패턴으로 적용이 가능한지를 살펴보았으며 유아의 음악교육 내용에 국악장단을 적용할 경우 유아가 음악개념을 더 명확히 이해하며 즐겁게 음악활동을 할 수 있을 것인지 그 가능성을 살펴보았다.

국악장단을 리듬패턴으로 활용한 유아음악교육 프로그램의 구성과 프로그램 개발에 있어 타당성에 관한 논의는 다음과 같다. 본 연구의 유아음악교육 프로그램을 구성하기 위해 유아국악교육과 유아음악교육에 관한 문헌연구를 하였고, 유아교육현장 교사들의 유아국악과 유아음악교육 프로그램에 대한 요구를 조사하기 위해 질문조사와 심층면담을 실시하였다. 이를 기초로 국악장단을 리듬패턴으로 활용한 프로그램의 목표, 내용, 교수법 등을 선정하여 본 유아음악교육 프로그램을 구성하였으며 예비프로그램 실행 후 이를 수정하여 최종프로그램을 완성하였다.

최종 국악장단을 리듬패턴으로 활용한 유아음악교육 프로그램의 목표는 첫째, 자국의 음악을 알고 이해하며 그 가치를 더욱 더 발전시키는 것이며 둘째, 국악장단을 음악요소인 리듬패턴으로 적용하여 음악개념을 이해하며 장단을 활용하게 하려는 것이다. 본 연구에서는 유아에게 적합한 휘모리, 자진모리, 세마치, 궁거리장단을 음악

내용으로 선정하고 이를 빠른4/4박자, 느린4/4박자, 3/4박자로 적용하여 각 장단별로 장단익히기, 노래부르기, 악기연주하기, 즉흥연주하기, 음악감상하기 등의 5가지 활동으로 구성하였다. 교수-학습방법은 리듬을 강조하는 달크로즈, 오르프, 코다이, 고든의 음악교수법 등의 실시와 국악 교수법 등 리듬 교육을 도울 수 있는 다양한 교수법을 적용하였다. 이상과 같이 국악장단을 리듬패턴으로 활용한 유아음악교육 프로그램은 국악장단을 유아음악교육현장에 음악요소인 리듬패턴으로 적용할 수 있는 교육적 가치를 두는데 의의가 있다.

참고문헌

- 권덕원(2000). 다문화주의 음악교육론과 국악교육. 음악과 문화 제2호, 49-75.
- 권오성(1991). 한국전통음악 장단연구의 문제점. 한국음악연구, 19(1), 135-40.
- 교육과학기술부, 보건복지부(2012). 5세 누리과정교사용 지도서. 1-11. 서울: 교육과학기술부
- 김영연(2002). 개정 유아음악교육론. 서울: 학지사.
- 박혜정(1995). 서구의 현대 음악교육 방법론의 국악교육론 적용 가능성에 대한 재고. 국악과 교육, 13(-), 97-126.
- 백대웅(1993). 인간과 음악. 서울: 도서출판사 어울림.
- 송덕희(2007). 유아음악교육에 있어서 리듬지도 방안 연구. 종합예술과 음악 학회지, 1(2), 94-107.
- 승윤희(2003). 아동의 리듬인지의 다의성에 관한 이해. 연세음악연구연구, 10, 41-56.
- 안경숙(2012). 5세 누리과정 교사용 지도서의 음악 관련 활동분석: 교육과정 요소를 중심으로. 음악교육연구, 41(2), 171-197.
- 안재신(1999). 유아를 위한 한국 전통음악 교수법의 실제. 이화작곡논집, -(1), 29-45.
- 안재신(2010). 개정 유아음악교육. 서울: 교육과학사.
- 유혜자, 박찬옥(2012). 유아 국악 활동의 실태와 인식 및 요구에 관한 연구. 유아교육학론집, 16(3), 473-499.
- 이기숙, 김영주(2004). 유아음악교육. 서울: 교문사.
- 이성천 · 권덕원 · 백일형 · 황현정(2003). 알기 쉬운 국악개론. 서울: 풍납.
- 이숙경(1989). 음악대학 작곡과 이론 전공 졸업 논문집, 2, 1-36.
- 이연경(1999). 아동의 리듬능력 발달 과정에 대한 연구: 관련 연구의 문헌적 고찰에 근거하여. 이화음악논집, 22, 1-38.
- 이연경(2002). 리듬감 신장을 위한 다양한 리듬지도 기법에 대한 연구. 음악교육연구, 22, 105-152.

- 이홍수(1992). 느낌과 통찰의 음악교육, 서울: 세광음악출판사.
- 이혜구, 임미선(2005). 한국음악이론, 서울: 민속원
- 전인평, 나덕성(1992). 동양음악과 서양음악의 리듬비교 연구. 한국음악평론가협회, 6(1). 118-143.
- 정성자(1985). 유치원 및 초등학교 저학년의 국악교육을 통한 실험연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 정성자(2002). 어린이 국악교육. 서울: 창지사.
- 조효임, 최인자(2004). 초등학교의 전통교육 활성화 방안의 연구. 한국초등교육, 15, 1, 1-47.
- 한윤이(2003). 장단의 올바른 개념 형성을 위한 악곡 장단의 지도의 의의. 음악교육연구, 25, 1-20.
- 함희주(2003). 초등학교교육에서 다문화적 음악교육 적용가능성 탐색. 음악교육연구, 25, 1-27.
- 현경실(1994). 음악소질 형성과정과 한국음악 소질검사 제작을 위한 방안 연구. 국악과 교육, 12, 33-56.
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (1995). Music in childhood: from preschool through the elementary grades. New York: Schirmer Books .
- Greata, J. (2006). An introduction to music in early childhood education. New York: Thomson Delmar Learning.
- Kim, J. (2004). The musical teacher: Preparing teacher to use music in the childhood classroom. Dubuque, LA; Kendall/Hunt Publishing Company.
- Miche, M. (2002). Weaving music into young minds. NY: Delmer.

미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램 개발

한미양(동실유치원 원장)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

인성은 개인이 자신이 속한 사회의 일원으로 살아가기 위한 사람다운 마음과 행동을 의미하므로 사회적인 개인특성이 있다(권이중, 2001). 즉 인성이란 개인이 사회에 적응하는 과정에서 개인적으로 자아를 실현하고 사회적으로는 더불어 살기 위한 도덕적이며 친사회적인 가치를 추구하는 사회적인 본성을 지닌 개인 특성이라 할 수 있다(이효정, 2004). 최근 교육과학기술부는 유아교육에서 무엇보다 인성교육을 강조하며 정부 주도의 ‘인성교육 범국민 실천연합’을 발족하였다. 이는 고도의 경제성장과 치열한 경쟁, 극심한 이기주의 등을 오늘날 사회의 문제점으로 들며 이러한 사회의 문제점에 노출되어 아이들의 인성이 위기에 처해 있음을 지적하였다. 5세 누리과정(교육과학기술부·보건복지부, 2012)에서 유아의 전인발달을 위해 강조하고 있는 부분도 인성교육에 있다. 5세아의 기본 생활 습관과 질서, 배려, 협력 등 바른 인성을 기르는 데 중점을 둔다고 하였으며, 이는 사회라는 공동체 안에서 건강하고 행복한 구성원으로 살아가기 위해서 유아기부터 바른 기본 생활 습관과 올바른 인성을 갖추어야 한다는 것이다. 또한 타인 및 공동체와 바람직한 관계를 맺기 위한 올바른 인성은 자신의 일을 스스로 하고 다른 사람에게 피해를 주지 않도록 배려하며, 정해진 규칙을 준수하고 공동체 구성원이 공유하는 행위의 기준과 도덕적 가치를 내면화 하는 것을 포함한다는 것이다.

인간은 태어나면서부터 잠재된 무의식의 세계에서 본능적으로 자기표현을 하게 되

고 그림으로 사물을 묘사해 나가려는 욕구를 갖고 있다(Piaget, 1995). 인간은 아름다운 것을 보고 듣고 느끼는 경험을 통해 기쁨을 느끼며, 이를 추구하려는 기본적인 욕구를 지니고 있으며, 자신의 내면세계를 표현하고자 하는 소통의 욕구를 가지고 있다. 예술은 이 두 가지 차원의 욕구에서 비롯되며, 지극히 개인적이면서도 사회적인 활동이라 할 수 있다(교육과학기술부, 보건복지부, 2012). 유아들은 그림을 그리면서 감정을 표현한다. 이는 긴장을 풀 수 있으며, 표현한 그림을 통해 감정을 재인식할 수 있게 되므로 감정을 통제하거나 조절할 수 있게 한다. 또한 타인에 의해 그들의 작품에 대해 존중받고 수용될 때 유아들은 자신의 경험을 상호교류할 수 있으며 공감하고 자신감을 갖게 된다(오종숙, 1988). 즉, 유아에게 있어 미술은 자신의 감정, 희·노·애·구·애·오·욕이 발산되는 과정이며 이를 통해 내적인 갈등을 해소함으로써 문제를 해결하여 기쁨과 만족감을 얻을 수 있으므로 정서적 안정을 가질 수 있는 것이다. 유아 미술활동의 목적은 예술가를 양성하는데 있는 것이 아니라 미술을 통해 인간의 내면을 이해하고 인간 형성에 도움을 주는데 있다. 미술 경험을 통해 인간은 즐거움과 만족을 느끼고 자신의 내면을 정화하여 용기와 삶의 의욕을 불러 일으켜주고 조화로운 대인관계를 형성해 준다.

따라서 유아 미술활동은 자신의 생각과 감정, 정서를 여러 가지 미술재료와 도구를 사용하여 표현하고 발산할 수 있으며, 타인의 생각을 이해하고 협력할 수 있는 활동이다. 즉 자아존중 향상과 사회성발달 그리고 정서적 안정을 도모할 수 있는 활동이라 할 수 있다. 이에 본 연구는 미술활동을 통한 유아 인성교육 프로그램의 목표와 내용, 교수학습방법 및 평가 내용을 개발하여 유아의 자아존중감을 높이고 사회·정서발달에 도움을 주는 인성교육 프로그램을 개발하고자 한다. 또한 미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램을 적용하여 자신의 존재에 대한 인식과 자신감, 자율성으로 이어지는 자기존중감과 감정표현과 통제, 공감하기 등의 정서적 안정감과 인간은 상호의존적인 존재이며 더불어 사는 존재임을 알고 조화를 이루는 협력과 타인신뢰, 이해 등의 사회적 능력 등의 인성적 능력을 증진시키고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 미술활동을 활용하여 유아 인성교육 프로그램을 구성하고 적용하여 그 효과를 살펴보고자 한다.

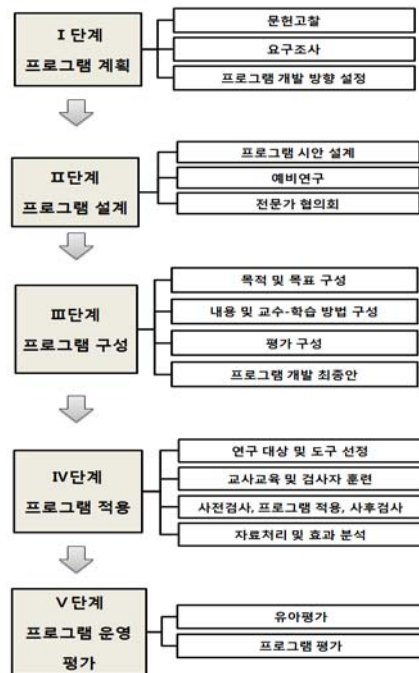
2. 연구문제

연구문제는 첫째, 미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램의 구성방향을 모색하는 것으로, 구체적으로 미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램의 목적과 목표, 내용, 교수학습 방법, 평가 방법을 탐색하고자 한다. 둘째, 미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램의 적용 효과를 알아보하고자 한다. 이를 위해 미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램이 유아의 자아존중감과 사회·정서발달에 미치는 효과를 살펴볼 것이다.

II. 미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램 개발 및 구성

1. 미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램 개발 절차

미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램 개발 절차를 그림으로 제시하면 다음과 같다.



〈그림 1〉 유아 인성교육 프로그램 개발 절차

2. 미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램 구성

미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램의 개발은 목적 및 목표, 활동내용, 교수-학습 방법, 평가 등을 구안하기 위하여 문헌연구와 요구조사를 실시하고 인성덕목과 미술요소, 인성교육의 내용과 미술활동의 내용을 추출하여 프로그램 시안을 구성하였다. 이렇게 구성된 프로그램 시안을 바탕으로 예비연구를 실시하고 전문가 협의회를 거쳐 최종 프로그램을 확정하였다. 확정된 최종 프로그램 구성은 다음과 같다.

목적 및 목표는 첫째, 미술활동을 통해 자신을 표현함으로써 자아존중감을 갖는다. 둘째, 미술활동을 통해 자신의 느낌과 감정, 경험을 표출하고 정서를 순화시켜 정서적 안정감을 갖는다. 셋째, 친구들과 서로 돕고 도움을 받으며 작품을 완성하는 과정을 통해 타인의 표현과 의도를 이해하고 존중하는 태도를 갖는다.

내용은 자아존중감 향상을 위한 내용으로 자신의 요구와 생각 알아보기, 자신의 강점과 한계 알아채기, 자신을 알고 받아들이기, 자신을 높여 귀하게 대하기이다. 정서 인식능력 향상을 위한 내용은 자신의 감정 표현하기, 자신의 요구를 억눌러 다스리기, 요구와 생각의 정도를 조절하기, 다른 사람의 감정 인식하기이다. 타인인식 능력 향상을 위한 내용은 다른 사람을 믿고 따르기, 다른 사람의 요구와 생각 알기, 서로 도와주거나 보살펴주려는 마음 갖기, 서로 도움주고받기, 함께 문제 해결하기, 다른 사람을 높여 귀하게 대하기이다.

교수학습 방법은 프로그램의 목적 및 목표를 도모할 수 있도록 순차적으로 자아존중감-정서성-사회성-자아존중감의 교수-학습 활동 안으로 구성되었다. 교수학습 활동의 운영은 유아의 발달과 흥미를 고려하여 인성적 측면의 발달을 위하여 전개하였으며, 집단의 형태는 소집단, 대집단활동으로 구성되었다. 교사의 역할은 듣기, 연결하기, 되돌려주기로 하였으며 교수전략은 경청하기, 맞장구치기, 기다리기, 격려하기, 반영하기, 다시 말하기, 요약하기, 지도하기, 책임공유하기를 적용되었다. 작품 감상에 대한 방법은 서술, 형식적 분석, 해석, 판단의 4가지 단계로 구성되었다.

평가는 유아평가와 프로그램 평가로 실시되었다. 유아평가는 유아의 언어적 비언어적 반응을 교사가 관찰하는 방법과 작품을 분석하는 방법으로 프로그램 실행 전, 프로그램 실행 중, 프로그램 실행 후, 평가로 하였다. 프로그램 평가는 유아교육전문가 2인과 경력 5년 이상의 유아교사 2인과 유아교육 석사의 교사 2인으로 구성된 전문가가 체크리스트를 사용하여 평가하였다. 프로그램 개발에 대한 평가 결과 미술활

동을 활용한 유아 인성교육 프로그램은 유아들의 인성발달을 위한 교육프로그램으로 현장에서 쉽게 적용할 수 있는 프로그램이라는 타당성을 검증받았다. 이에 따라 개발된 미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램의 활동내용은 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 유아 인성교육 프로그램의 활동내용

차시	활동명	인성 덕목	미술요소 / 원리	활동내용
1	낙서 그림	자기탐색	선	크레파스를 이용하여 마음대로 선을 긋고 선들 속에 나타난 형태를 찾아 본다.
2	내이름 꾸미기	자기탐색 자기인식	선	도화지에 내 이름을 크게 쓰고 색채도구를 이용하여 꾸며본다.
3	내 손 꾸미기	자기탐색 자기인식	형	자신의 손 모양을 본뜨고 색채도구를 이용하여 꾸며본다.
4	내얼굴 만들기	자기탐색 자기인식	형	거울을 보며 자신의 얼굴을 과자를 이용하여 만들어본다.
5	기쁜 감정	자기인식 감정표현	조화	잡지에서 기쁜 감정이 느껴지는 그림이나 사진을 오려서 붙이고, 색채도구를 이용하여 더 그려본다.
6	화난 감정	감정표현 감정통제	색	화났었던 경험을 생각해 보고 화산이 폭발하는 모습을 상상하여 그려보고, 친구들과 경험을 이야기해 본다.
7	슬픈 감정	감정표현 감정조절	대비	김홍도그림을 감상한 후, 도화지반쪽에는 자신의 슬펐던 경험을, 또 다른 반쪽에는 슬픔이 기쁨으로 바뀌었을 때를 생각하며 그려본다.
8	두려운 감정	감정표현 공감	형, 강조	몽크의 절규 그림을 보며 자신의 두려웠던 경험을 떠올리며 그림으로 표현해 보고, 친구들과 감정을 공유한다.
9	사랑스런 눈의 표정	감정표현 공간	균형	사랑스런 눈의 사진을 보며 사랑이 담긴 눈을 그림으로 표현해 보고, 친구들과 감정을 공유한다.
10	싫어하는 감정	감정표현 공감	강조	썩그린 입의 사진을 보며 싫을 때 하는 입을 그림으로 표현해 보고, 친구들과 감정을 공유한다.
11	바라는 마음	감정표현 감정조절	강조	‘만약 거인이 된다면? 어떻게 될까’를 생각하며 그림을 그려본다.
12	서로 다르게 보 여요	타인인식 타인이해	색, 리듬	마블링 물감을 이용하여 찍기를 한 후, 찍힌 무늬를 보고 어떤 형태가 보이는지 이야기 해 본다.
13	협동 낙서 그림	자기인식, 타인인식	선, 공간	팀원이 서로 다른 색의 크레파스로 전지에 점을 찍고, 점과 점을 이어 선을 그리고, 겹쳐진 선에서 형태를 찾아 색칠한 후 찾은 형태를 넣어 이야기를 만들어 본다.
14	둘이서 함께	자기인식 타인인식	공간	도화지 한 장에 둘이서 함께 무엇을 그릴 것인지? 공간을 어떻게 나누어 그릴 것인지? 의논한 후 그림을 그려본다.

15	친구와 돌려 그리기	타인이해, 배려, 협력	조화	팀원이 각각 한 장의 도화지에 자신이 원하는 그림을 그린다. 교사가 '다음'하면 지시에 따라 완성이 되지 않은 그림을 옆 친구에게 돌려 그림을 그리도록 한다. 자신의 도화지가 돌아 올 때까지 자신에게 주어진 도화지에 그림을 그린다.
16	협력하여 그리기	타인존중, 협력	공간	마을의 항공사진을 보고, 두 장의 도화지를 붙여 우리 마을을 팀원들과 협력하여 그린다.
17	퍼즐그림	타인이해, 협력	움직임	네 장의 사포지를 모아 하나의 큰 그림을 그린 후 팀원끼리 서로 한 장씩 나누어 가지고 가서 색칠하거나 더 그리고 다시 네 장의 사포지를 맞춰본다.
18	우리들의 나무 꾸미기	타인존중, 협력	색, 리듬	전지에 나무를 그리고, 물감으로 나무 줄기를 색칠한 후, 손바닥에 물감을 찍어 나뭇잎을 표현한다.
19	협력하여 만들기	타인존중, 협력	공간, 조화	흙점토를 이용하여 각자 '우리 마을'하면 생각나는 것을 만든다. 각자 만든 점토 모형을 네모 개시대에 올려놓고 다양한 재료를 이용하여 마을을 만든다.
20	친구에게 줄 선물	타인존중, 배려	형	클레이를 이용하여 친구가 좋아할 것 같은 선물을 만들어 준다.
21	비밀 이야기	타인신뢰 자기존중	강조	자신의 비밀을 생각해 보고 흰색으로 흰 도화지에 그림을 그린 후 친구들에게 이야기 한 후, 색이 있는 물감으로 색칠해 본다.
22	내가 잘 하는 것	자기이해 자기존중	강조	거울지에 자신이 잘하는 것을 그림으로 그리거나 글로 써 본다.
23	문자도	자기이해 자기존중	형, 조화	부채위에 뜻이 담긴 한자를 오려 붙이고, 그 한자와 어울리는 그림을 그리고 꾸며본다.
24	내가 되고 싶은 사람	자기이해 자기존중	통일, 조화	프린트된 자신의 사진을 보며 한쪽에 자신이 되고 싶은 사람을 쓰고 다양한 자료를 이용하여 주변을 꾸민다.

Ⅲ. 미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램의 적용 효과

본 연구에서는 미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램이 유아의 자아존중감과 사회·정서발달에 영향을 미치는지를 검증하고자 하였다.

1. 연구방법

연구대상은 본 프로그램의 효과를 알아보기 위해 H시에 위치한 D유치원 만5세 두 학급을 선정하여 A반 유아 25명을 실험집단으로 B반 유아 25명을 비교집단으로 선정하였다. 실험집단의 유아들은 미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램을 실시하

였고, 비교집단은 일반 유아교육과정에 따른 미술활동을 실시하였다. 총 13주(24회) 동안 프로그램을 적용하였고, 자아존중감과 사회·정서 발달의 효과를 분석하기 위해 사전·사후 검사를 실시하였다.

연구도구는 자아존중감 검사는 Harter & Pike(1984)가 개발한 ‘유아용 자아 지각 척도’를 김영숙(1997)이 번안 및 수정·보완하여 만든 5~6세용 ‘자아개념 그림척도’를 수정하여 사용하였고, 사회·정서발달 검사는 한국행동과학연구소(허형 외, 1978)의 ‘사회·정서발달 평정척도’를 지옥정(1996)이 유아용으로 수정한 것으로 사용하였다.

자료처리에는 실험 집단과 비교 집단 간의 자아존중감과 사회·정서발달의 효과를 알아보기 위해 SPSS 19.0을 이용하여 공변량 분석을 실시하였다.

2. 결과 및 논의

미술활동을 활용한 유아 인성교육 프로그램은 유아의 자아존중감 발달과 사회·정서발달에 유의미한 영향을 끼치는 것으로 나타났다. 그 효과를 연구 문제별로 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 미술활동을 활용한 인성교육 프로그램으로 학습한 유아들은 비교집단 유아들보다 유아의 자아존중감 발달에 더 높게 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 인성을 교육목표로 한 미술활동이 자아존중감 향상을 도모할 수 있음을 밝힌 연구(윤형자, 2004; 한윤경, 2007; 소성숙, 2007; 정주선, 2010)의 결과와 일치하며, 인성교육이 유아의 자아개념에 긍정적인 영향을 미쳤다는 연구(서승덕, 2002)와도 일치한다. 긍정적인 자아개념을 가지도록 교육목표를 설정한 미술활동의 결과는 긍정적 가치와 존중의 마음을 가지며 긍정적인 자아관을 형성하게 하고 나아가 타인의 가치도 존중할 수 있게 되었다(나혜란, 2003)고 하였다. 즉, 미술교육을 통한 인성교육이 자기 자신에 대한 올바른 인식과 긍정적인 자아관을 가지게 한다(윤형자, 2004)는 것이다. 둘째, 미술활동을 활용한 인성교육 프로그램으로 학습한 유아들은 비교집단 유아들보다 유아의 사회·정서 발달에 더 높게 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 인성을 교육목표로 한 미술활동이 사회발달을 도모할 수 있음을 밝힌 연구(노성기, 2002;곽정은, 2003; 나혜란, 2003; 윤형자, 2004; 소성숙, 2007; 한윤경, 2007; 양경전, 2009; 정주선, 2010)의 결과와 일치하였으며, 인성교육이 유아의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미친다는 연구들(성춘애, 2005)과 같은 맥락을 이룬다. 또한, 인성교육이 유아의 정서발달을 도모할 수 있음을 밝힌 연구(노성

기, 2002; 한윤경, 2007; 백미혜, 2008; 양정전, 2009)의 결과와 일치하였다. 정서적인 면에서 미술교육은 유아의 내면에 잠재되어 있는 여러 감정들을 표출하고 해소할 수 있는 기회를 제공하고 감정을 순화시켜 자신의 감정을 긍정적으로 조절하고 자신의 생각과 느낌을 바르게 표현할 수 있게 해준다. 이는 미술교육을 통해 감정의 카타르시스를 느낄 수 있고 스트레스와 나쁜 감정을 해소 할 수 있다고 한 백미혜(2008)의 연구, 미술교육을 통해 도덕적 인간, 조화된 인간형성을 돕는다고 한 노성기(2002)의 연구들과 같은 맥락을 이룬다.

IV. 시사점 및 제언

본 연구의 적용효과에 따른 시사점을 살펴보면 미술활동을 활용한 인성교육 프로그램 개발은 유아 인성교육에 활용될 수 있는 이론적 근거를 제공하였으며, 유아교육 현장에서 교사들이 쉽게 적용할 수 있는 유아 인성교육의 대안적 모델을 제공하는 프로그램이다. 또한 유아의 자아존중감과 사회·정서 발달에 효과가 있는 것으로 나타났다. 특히 만5세 유아의 자아존중감 증진과 정서적 안정과 사회적 관계 기술경험을 제공해 주는 프로그램으로 시사하고 있다.

본 연구의 제한점과 그에 기초한 후속연구에 대한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 유아 인성교육을 위해 미술활동을 활용하였다. 추후연구에서는 미술활동을 활용한 유아 인성교육뿐만 아니라 인성교육을 목표로 하여 타 과목과의 통합적인 접근의 연구가 필요하다. 둘째, 본 연구는 한 유아교육기관에서 만 5세아, 소수의 대상으로 프로그램을 적용하였다. 추후에는 만3, 4세 유아로 대상을 확장하여 연령에 적합한 활동주제, 활동의 난이도, 교수-학습 방법의 측면을 연령발달 수준에 적합한 프로그램을 개발하는 후속 연구가 필요하다. 또한 타 유아교육기관, 더 다양한 수의 대상으로 프로그램을 운영할 때 나타나는 프로그램 효과 및 시사점을 다루어 볼 수 있다면 유아교육기관 현장에 보다 도움이 될 것이다. 셋째, 본 연구는 프로그램 개발의 효과를 검증하기 위해 13주의 단기간에 걸쳐 실험처치가 이루어졌다. 미술활동을 활용한 유아 인성교육프로그램이 유아의 발달에 미치는 영향에 대한 장기적인 효과검증 연구가 효과의 지속성을 검증할 수 있는 연구가 필요하다.

참고문헌

- 교육과학기술부·보건복지부(2012). 5세누리과정 해설서.
- 곽정은(2003). 미술표현활동과 인성교육. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권미종(2001). 평생교육: 이론편. 서울: 양서원.
- 김영숙(1997). 유아의 자아존중감에 영향을 주는 가정환경의 제변인. 동국대학교 대학원 박사학위논문.
- 나혜란(2003). 중등미술교육이 인성에 미치는 영향. 전북대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 노성기(2002). 미술교육이 인성에 미치는 영향. 우석대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 백미혜(2008). 미술교육이 청소년의 인성교육에 미치는 영향에 관한 연구. 대구카톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서승덕 (2002). 인성교육을 위한 적응활동 프로그램이 초등학교생의 자아존중감 및 사회성 발달에 미치는 효과. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 성춘애(2005). 인성교육 프로젝트가 유아의 친구관계 개념 발달 및 친사회적 행동에 미치는 영향. 인제대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 소성숙(2007). 다문화 미술활동이 유아의 편견과 자아개념, 친사회적 행동에 미치는 영향. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 양경전(2009). 생태미술교육이 전도식기 아동의 인성발달에 미치는 영향. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 오종숙(1988). “창의적 표현의 기회사 유아의 미술표현 방식에 미치는 영향에 관한 연구.”. 교육논총. 6(1). 117-138.
- 윤형자(2004). 미술교육을 통한 인성교육의 방안 연구. 대구카톨릭대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 이효정(2004). 유아인성교육 프로그램 모형 개발 연구. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정주선(2010). 집단크기에 따른 유아 미술협동 활동의 효과 및 사회적 상호작용의 변화. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 지옥정(1996). 프로젝트접근법이 유아의 학습준비도, 사회·정서발달, 자아개념 및 프로젝트 수행 능력에 미치는 효과. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 한윤경(2007). 그림책을 활용한 미술 프로그램이 유아의 정서지능, 사회적 유능성 및 창의성에 미치는 효과. 영남대학교 대학원 박사학위논문.
- 허형, 이영석, 황인창, 정계숙, 김상호(1978). 유아의 발달 수준 확인을 위한 탐색적 연구. 행동과학연구 11(8).
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. Child Development, 55, 1969-1982.
- Piaget, J. (1995). The children's conception of reality. London: Routedge and Kegan Paul.

Young Scholar Session (Ⅱ)

- 5세 누리과정에 대한 교사의 프로그램 평가

손수연(안양대학교 유아교육과 강사)

- 부모참여의 다양한 관점 : 미국 내 한국인 단기 이주자 가정의 부모 참여에 대한 재해석

정혜옥(이화여자대학교 유아교육과 조교수)

5세 누리과정에 대한 교사의 프로그램 평가

손수연(안양대학교 유아교육과 강사)

I. 연구의 필요성

정부는 2011년 5월 2일 「만 5세 공통과정」의 시행을 발표하여 만 5세 유아에 대한 교육·보육에 대한 국가적 책임을 강화할 것을 나타내었다. 5세 누리과정으로 명명되는 만 5세 공통과정은 무상 교육·보육 정책으로서의 의미와 유치원과 어린이집에서 이원화 되어 있었던 교육과정과 보육과정을 통합한 만 5세 교육·보육과정으로서의 의미를 가진다(교육과학기술부, 보건복지부, 2012b). 이로 인해 만 5세 아를 위한 공통과정이 도입되었으며, 소득수준에 따른 교육비·보육비 지원이 만 5세아 전체로 확대되어 사실상 취학 직전 1년간에 대한 보편적 지원으로 의무교육이 사실상 10년으로 확대되는 효과가 있다(육아정책연구소, 2011).

5세 누리과정의 시행은 유아교육·보육과 관련한 각 주체들에게 중요한 의미를 가진다. 국가적 차원에서는 유아교육과 보육에 대한 제도를 정비하는 의미(박은혜, 신은수, 2012)로 유아교육과 보육을 통합한 질 관리 기제를 마련하는 계기가 되었다. 유아교육기관 차원에서는 국가의 제도 정비와 재정적 지원으로 학부모의 기관에 대한 인식을 제고하고(최은영, 황지영, 2012), 유치원과 어린이집의 불필요한 경쟁(홍인혜, 2006)을 지양할 수 있다. 교사는 정부의 지원으로 처우가 개선되고(김은설, 2012), 관련 연수의 지원으로 전문성을 향상시키게 되어 교사의 질 관리가 이루어 질 수 있으며, 유아는 동일한 교육·보육과정으로 양질의 교육·보육을 받게 되어, 생애 초기 출발점 평등을 보장 받을 수 있다(육아정책연구소, 2012). 학부모는 소득수준과 관계없이 유아학비·보육비 지원이 보편적으로 이루어짐에 따라 비용 부담을 경감시키고(최은영, 황지영, 2012), 기관 선택 시 갈등을 줄일 수 있다(안선희, 2012). 다시 말하면 5세 누리과정의 시행으로 국가적 차원의 제도 개선과 보편교육의 시행, 유아교육기

관의 위상 재정립과 교사의 처우 개선 및 전문성 향상, 유아의 교육·보육 경험의 질적 수준 제고 및 학부모의 경제적 부담을 완화하게 된다.

특히 유치원교육과정과 표준보육과정으로 이원화 되어 있던 교육·보육과정을 일원화한 것(교육과학기술부, 보건복지부, 2012b)은 유아에게 제공되는 교육·보육의 질을 제고하고 관리할 수 있는 기반이 마련된 것으로 그 중요성이 강조된다. 교육과정(curriculum)이나 학습 기준(learning standards)은 유아의 학습과 발달에 대한 안내(guideline)를 제공하여, 교사에게 적합한 교육학적 전략(pedagogical strategies)을 강화하도록 지원한다. 뿐만 아니라 부모가 유아 발달을 잘 이해할 수 있도록 도와주기 때문에 교육과정은 유아교육과 보육의 질을 보장할 수 있다. 대부분의 OECD 국가들은 만 3세 이상 유아부터 의무교육 단계의 학교에 가기 이전 까지 교육과정이나 학습 기준을 가지고 있으며, 최근에는 평생교육 차원에서 많은 국가들이 유아단계에서 초등학교 또는 중고등학교 단계까지 연계성 있게 조직을 하고 있는 추세이다(OECD, 2012). 따라서 국가수준 교육과정(national curriculum)인 5세 누리과정은 유아기부터 이어지는 학교교육의 근간을 마련하는 국가수준의 교육과정의 확립이라는 점에서 시행의 의미가 다시 한 번 강조된다.

5세 누리과정은 국가수준의 교육·보육과정이다(교육과학기술부, 보건복지부, 2012b). 이는 5세 누리과정이 국가수준의 교육과정(national curriculum)으로 역할하게 됨을 의미한다. 국가수준의 교육과정은 중앙 정부에서 교육과정을 결정하고 제시하는 중앙집권적 방법으로, 교육 내용을 결정하는 주체가 누구인가에 따른 개념이다(김춘일, 1992; 허유진, 2010). 국가수준의 교육과정은 국가에서 공통적으로 지향하는 교육의 방향을 제시하기 때문에, 국가수준 교육과정을 살펴보는 일은 그 나라의 교육에 대한 전반적인 교육철학과 내용, 교수·학습 방법 등을 살펴볼 수 있어 의미가 있다(최윤정, 2005).

개발된 교육과정의 성공적인 실행 여부를 파악하기 위한 다양한 이론적 시각 중 일반적으로 충실도 관점과 상호적응 관점에서 교육과정 실행을 살펴보는 연구가 많이 있다. 충실도 관점은 국가가 개발한 교육과정이 의도한 바대로 충실히 실행되어야 한다고 보는 관점이며, 상호적응 관점은 국가가 개발한 교육과정의 의도가 적용되는 과정에서 실제 상황과 어떻게든 상호적응의 과정을 거쳐야 한다고 보는 관점이다(이경진, 김정자, 2005). 5세 누리과정은 교사가 학습 경험의 선정과 조직, 교육·보육 경

협의 질을 구체적으로 관리하는 설계도이며, 5세 누리과정을 충실하고 균등하게 운영하기 위하여 5세 누리과정 지침서의 내용을 기본적인 틀로 사용하도록 권장하고 있는 것은(교육과학기술부, 보건복지부, 2012a) 5세 누리과정의 실행과정을 충실도 관점에서 살펴보아야 함을 의미한다. 충실도 관점에서 교육과정을 살펴볼 때에는 교육과정의 개발목적에 따라 충실히 실행되는지 살펴보는 것으로, 이에 따른 프로그램 평가가 필요하다. 적절한 프로그램 평가는 유아교육 프로그램의 효과를 높이고 유아들에게 미치는 영향을 증대시킬 수 있으므로 매우 중요한 과정이 된다. 프로그램 평가는 유아교육의 목적과 실재를 제대로 반영해야 되기 때문에(이진희, 2004), 적용되는 교육과정과 유아교육기관의 실정을 기반으로 이루어져야 한다. 5세 누리과정에서는 5세 누리과정 운영 평가와 유아평가로 나누어 5세 누리과정 적절성과 타당성과 5세 누리과정 운영의 실효성을 살펴보도록 하고 있다(교육과학기술부, 보건복지부, 2012a). 평가 결과를 토대로 다음 과정의 계획과 실행이 수정·보완되기 때문에 5세 누리과정의 내실 있는 실행을 위해서도 꼭 필요한 과정이며, 현재 실행되고 있는 5세 누리과정의 질적 수준을 가늠해 볼 수 있기 때문에 5세 누리과정의 프로그램 평가는 이루어져야 한다. 프로그램 평가 결과를 통해 질적 수준을 살펴보는 것은 5세 누리과정의 시행을 진단해 볼 수 있고, 5세 누리과정 개정 및 관련 정책 수립, 3~5세 연령별 누리과정의 시행 과정의 기초자료로 사용될 수 있기 때문에 의미 있는 과정이 될 것이다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울시에 소재한 유치원(437기관)과 어린이집(391기관)에 근무하고 있는 만 5세 누리과정을 실행하고 있는 교사 828명을 대상으로 하였다.

2. 연구도구

5세 누리과정 실행에 대한 평가를 살펴보기 위하여 이기숙, 황해익, 박경자, 이경미(2012)가 개발한 「5세 누리과정 프로그램평가척도」를 사용하였다. 본 도구는 5세

누리과정 프로그램의 편성, 운영, 내용, 평가 정도를 이해하고 파악하기 위한 척도로 관찰, 서면, 면담 등을 통하여 사용할 수 있다. 5세 누리과정 프로그램평가척도는 「기본형」과 「통합형」으로 이루어져 있다. 만 5세반 학급을 일반유아들로 구성된 경우에는 「기본형」을, 일반유아와 특수유아를 통합하여 학급을 구성한 경우에는 「통합형」을 선택하여 5세 누리과정 프로그램을 평가할 수 있다. 5세 누리과정 프로그램평가척도 「기본형」은 크게 누리과정 편성·운영, 누리과정 내용, 건강·영양·안전, 교육환경, 교수·학습, 평가, 운영 관리 등 7개 영역, 총 48개의 지표로 문항이 구성되었다. 「통합형」 평가척도는 「기본형」에서 제시한 7개 영역, 48개의 문항에 통합교육 영역을 추가하여 8개 영역, 총 50개의 문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 대부분의 유치원과 어린이집에 특수교육을 통합하여 운영하는 경우가 많지 않음을 고려하여 「기본형」을 사용하여 5세 누리과정 프로그램을 평가하였다. 본 도구는 3점 척도로 구성되어 있으며, 각 문항의 내용이 개개 유아교육기관의 5세 누리과정 프로그램과 일치하는 정도에 따라 ‘미흡’, ‘부분적으로 우수’, ‘우수’ 중 하나로 평정하도록 하였고, 이를 각각 1~3점으로 평정하였다. 본 연구에서 전체 5세 누리과정 평가의 내적일관성 신뢰도를 살펴본 결과 Cronbach's α 는 .93이었으며, 편성·운영 영역 .76, 내용 영역 .74, 건강·영양·안전 영역 .71, 교육환경 영역 .72, 교수·학습 영역 .81, 평가 영역 .83, 운영관리 영역 .72이다.

3. 연구절차 및 자료분석

본 연구는 2012년 9월 17일부터 서울시 유치원과 어린이집 목록을 통해 기관에 전화를 드려 기관장에게 설문 목적과 설문지 작성 소요시간, 회수날짜 등을 알리고 설문 연구의 연구 협조를 구하였다. 연구 승낙을 받은 기관을 대상으로 설문조사가 이루어졌다. 설문지가 회수가 되지 않은 기관에는 전화를 드려 교사에게 설문지 반송을 부탁드렸으며, 이메일이나 팩스를 사용하여 설문지를 재발송하기도 하였다. 설문지는 총 1800부 배부되어 최종 874부가 회수(회수율 48.6%)되었으며, 이 중 무응답 등 불성실하게 응답된 설문지 46부를 제외한 828부를 분석하였다.

최종 분석된 자료는 각 영역별 평균과 표준편차를 산출하고, 교사 배경변인에 따른 차이가 있는지 알아보기 위하여 일원변량분석(One-way ANOVA)과 집단 간 차이를 알아보기 위하여 Scheff 사후 검증을 실시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

5세 누리과정 프로그램 평가에 대한 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 교사들은 5세 누리과정에 대하여 대체적으로 긍정적인 프로그램 평가를 하였으며, 건강·영양·안전, 내용, 교수·학습, 운영관리, 편성·운영, 평가, 교육환경의 순으로 우수하게 실행하고 있는 것으로 나타났다. 교사의 학력이 4년제 이상인 경우, 어린이집 교사인 경우, 국공립 유치원과 국공립 어린이집 및 직장/법인 어린이집 교사인 경우에 프로그램 평가가 더 높은 것으로 나타났다.

둘째, 교사의 배경변인에 따라 프로그램 평가의 각 영역은 차이가 나타났다. 경력, 학력, 기관유형, 설립유형, 학급운영형태, 학급연령구성에 따라 영역별 평가에 차이가 있었다. 특히 설립유형과 학력에 따라 거의 전 영역에 걸쳐 평가결과에 차이가 있는 것으로 나타났다.

셋째, 배경변인에 따라 5세 누리과정 프로그램의 영역별 평가는 차이가 나타났다. 편성·운영 영역의 경우 교사학력이 '4년제 대졸'과 '대학원 이상'인 경우가 '전문대졸 이하'인 경우에 비해, 설립유형별로는 '국공립 유치원', '국공립 어린이집' 및 '직장/법인 어린이집'이 '사립 유치원'과 '민간 어린이집'에 비해 유의미하게 평가를 높게 하고 있는 것으로 나타났다. 연령구성별로는 '단일 연령'인 경우가 '혼합 연령'인 경우에 비해 편성·운영영역의 평가점수가 더 높았다.

내용영역 평가를 살펴보면, 교사경력이 '9년 이상'인 경우가 '3년 미만'에 비해, 교사학력별로는 '4년제 대졸'과 '대학원 이상'인 집단이 '전문대졸 이하'에 비해, 설립유형별로는 '직장/법인 어린이집'이 '사립 유치원'과 '민간 어린이집'에 비해 평가 결과가 높은 것으로 나타났다.

건강·영양·안전 영역의 경우 교사학력별에 따른 차이에서는 '대학원 이상'인 경우가 '전문대졸 이하'에 비해, 기관유형별로는 '어린이집'에 근무하는 교사가 '유치원'에 근무하는 교사에 비해, 설립유형별에 따른 차이에서는 '국공립 유치원', '국공립 어린이집' 및 '직장/법인 어린이집'에 근무하는 교사가 '사립 유치원'과 '민간 어린이집'에 근무하는 교사에 비해, 학급유형별로는 '종일운영'의 경우가 '반일운영'에 비해 유의미하게 건강·영양 영역 평가가 높은 것으로 나타났다.

교육환경 평가를 살펴보면, 기관유형별로는 '어린이집'에 근무하는 교사가 '유치원'에 근무하는 교사에 비해, '국공립 어린이집'과 '직장/법인 어린이집'에 근무하고 있는

교사가 '사립 유치원'과 '민간 어린이집'에 근무하고 있는 교사에 비해 교육환경 평가를 높게 하고 있는 것으로 나타났다.

교수학습 평가에 있어서는 교사경력이 '9년 이상'인 경우가 '3년 미만'인 경우에 비해, 교사학력별로는 '4년제대졸'과 '대학원 이상'인 경우가 '전문대졸 이하'에 비해, 설립유형별로는 '국공립 유치원'과 '국공립 어린이집'에 근무하고 있는 교사가 '사립 유치원'과 '민간 어린이집'에 근무하는 교사에 비해 유의미하게 평가를 높게 하고 있는 것으로 나타났다.

평가영역을 살펴보면 교사학력에 따라 '4년제대졸'과 '대학원 이상'인 경우가 '전문대졸 이하'에 비해, 설립유형별로는 '국공립 어린이집'과 '직장/법인 어린이집'에 근무하는 교사가 '사립 유치원'에 근무하는 교사에 비해, '사립 유치원'에 근무하는 교사가 '민간 어린이집'에 근무하는 교사에 비해 평가를 높게 하고 있는 것으로 통계적으로 유의미하게 나타났다.

운영관리 영역에 대한 평가를 살펴보면, 교사학력에 따라 '4년제대졸'과 '대학원 이상'인 경우 '전문대졸 이하'에 비해, 기관유형별로는 '어린이집'에 근무하는 교사가 '유치원'에 근무하는 교사에 비해, 설립유형별로는 '국공립 어린이집'인 경우가 '국공립 유치원', '사립 유치원' 및 '사립 어린이집'에 비해, 학급유형별로는 '종일운영'인 경우가 '반일운영'에 비해 통계적으로 유의미하게 운영관리에 대하여 평가를 높게 하고 있는 것으로 나타났다.

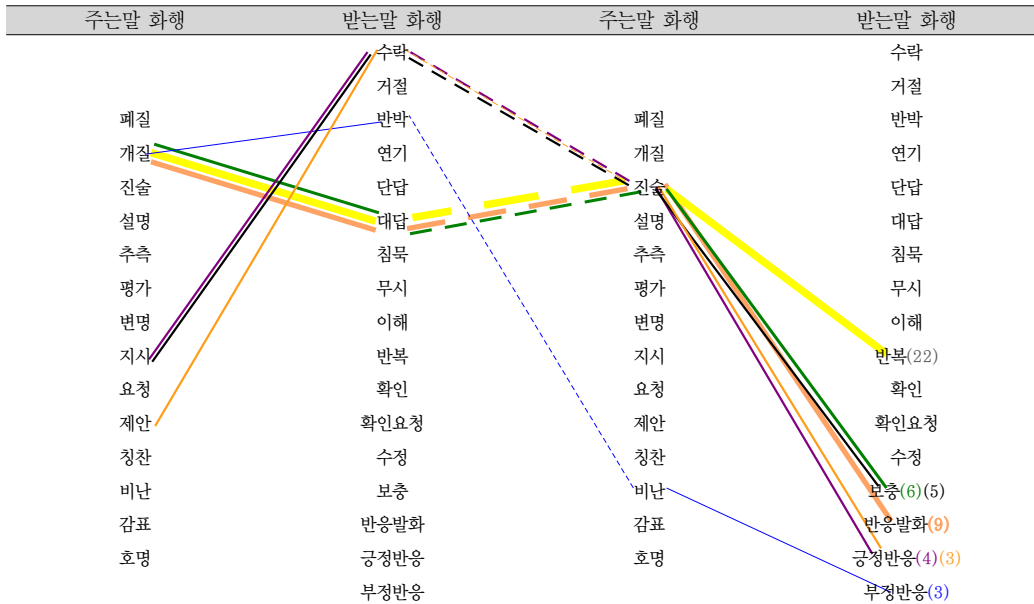
IV. 결론

본 연구는 5세 누리과정에 대한 유아교사의 프로그램 평가를 살펴보아 5세 누리과정의 적용 첫해를 살펴보고, 추후 누리과정의 확대 정용과정의 시사점을 모색해 보고자 하였다. 교사의 5세 누리과정에 대한 평가는 대체로 긍정적이었으며, 교사의 학력, 기관유형, 설립유형에 따라 프로그램 평가에 차이가 나타나고 있었다. 배경변인에 따라 평가에 차이가 있다는 점은 5세 누리과정의 질적 수준을 일관되게 관리하기 위해서, 교사의 변인을 고려한 지원이 이루어져야 함을 시사한다. 또한 사립기관의 5세 누리과정 운영을 지원할 수 있도록 5세 누리과정 및 유아교육에 대한 부모교육 및 홍보가 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

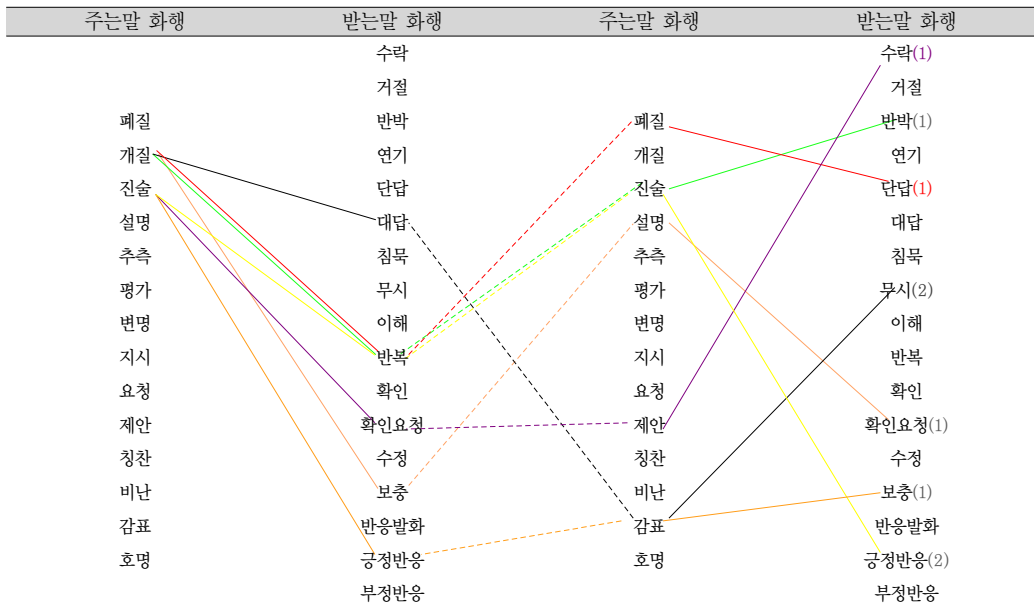
- 교육과학기술부, 보건복지부(2012a). 5세 누리과정 교사용 지침서.
- 교육과학기술부, 보건복지부(2012b). 5세 누리과정 교사용 해설서.
- 김은설(2012). 5세 누리과정 운영 현황 및 개선방안. 제4차 누리과정 발전포럼 유치원과 어린이의 누리과정 운영 실태 및 개선방안 자료집, 3-39.
- 김춘일(1992). 학교수준 특수교육과정의 성격과 의의. 특수교육학회지, 13(1), 101-120.
- 박은혜, 신은수(2012). 2011 국제표준분류 0단계(ISCED 0)에 기초한 누리과정의 유아교육제도로서의 의미. 유아교육학논집, 16(2), 341-356.
- 안선희(2012). 유아보교육 일원화체제에 대한 유치원과 어린이집 유아교사와 학부모의 인식 연구. 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 육아정책연구소(2011). 「5세 누리과정」 제정(안) 공청회 자료집.
- 육아정책연구소(2012). 평생교육의 시작, 3·4세 누리과정에 기대한다. 육아정책 BRIEF, 1-4.
- 이경진, 김경자(2005). '실행'을 중심으로 본 교육과정의 의미와 교사의 역할. 교육과정연구, 23(3), 57-80.
- 이기숙, 황해익, 박경자, 이정미(2012). 5세 누리과정 유아평가 도구 개발 연구. 서울: 서울특별시 유아교육진흥원.
- 이진희(2004). 유아교육에 있어서의 프로그램 평가의 역할. 아동보육, 13(2), 329-341.
- 최윤정(2005). 국가 수준 유치원 교육과정의 국제비교 연구: 8개국을 중심으로. 유아교육연구, 25(4), 5-31.
- 최은영, 황지영(2012). 「5세 누리과정」에 대한 국민인식 제고 방안. 육아정책연구소.
- 허유진(2010). 2007년 개정 유치원 교육과정에 대한 교사의 관심도와 실행수준 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍인혜(2006). 영·유아보육 및 유아교육 정책 변천에 관한 연구. 성신여자대학교 대학원 박사학위논문.
- OECD(2012). Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care. Paris, France: OECD.

〈부록 1〉 교사 시작 대화 연속 전체 패턴*



* 선의 굵기는 빈도에 따른 차이를 나타낸다. 괄호 안 숫자는 각각 같은 색 패턴 선의 빈도수를 나타낸다. 각 패턴의 마지막 화행이 겹칠 경우 색깔을 달리하여 빈도를 중복 표시하였다. 지면상 개방적 질문, 폐쇄적 질문, 감정 표현을 축약하였다.

〈부록 2〉 유아 시작 대화 연속 전체 패턴**



** 전체적으로 빈도가 낮으므로 일반적인 패턴을 나타내는 굵은 선은 표시되지 않는다. 괄호 안의 숫자는 각 색상의 패턴이 나타난 빈도수를 의미한다.

부모참여의 다양한 관점 : 미국 내 한국인 단기 이주자 가정의 부모 참여에 대한 재해석*

정혜옥(이화여자대학교 유아교육과 조교수)

I. Introduction

A great number of studies have demonstrated that parent involvement in a child's education is one of the most essential variables that positively influences a child's school life. Many researchers have investigated parenting types, and particularly the framework of parent involvement suggested by Epstein (e.g. 2001) has become dominant in academic discourses and has constituted a "dominant set of cultural repertoires" (Lareau, 2003, p.4) about how parents should be engaged in their children's education.

However, discussions of parent involvement based on this dominant approach have normalized particular sets of parental behaviors and values as the "standards" (Lareau & Horvat, 1999). Researchers from sociocultural and critical perspectives (e.g. Graue et al., 2001; Lareau, 2003; Lew, 2006; Olivos, 2006) argue that the definitions of a "good" parent and an "ideal" model of home-school relations are conceptualized based on the assumptions associated with a particular group's social class, ethnicity, sexuality, gender and marital status. That is, a "good" parent is frequently a white middle-class heterosexual married parent, who is usually a mother (Griffith & Smith, 2005; Lareau & Horvat, 1999; Taylor, 2009; Vazquez- Nuttall, Li, & Kaplan, 2006). An ignored fact in a discussion of parent involvement is that families from diverse sociocultural backgrounds have various and

* 본 원고는 Chung, H. (in press). Korean temporary migrant mothers' conceptualization of parent involvement in the United States. Korean. Asian Pacific Journal of Education. 에서 발췌함.

different ways to organize and arrange their cultural and social resources, and that human agency is associated with the activation of those resources (Calabrese Barton et al., 2004). This study aims to examine how Korean temporary migrant mothers understand parent involvement, and exert their agency in relating with American kindergartens that their children attend. Using the perspective of figured worlds (Holland, et al., 1998), I asked: “How do temporary-immigrant Korean mothers enact the figured world of parent involvement?”

II. Conceptual framework

Figured worlds In attempting to understand the complexity of the process through which Korean temporary migrant mothers conceptualize their involvement in American schools, this study employs the sociocultural theory of agency, also called the theory of figured worlds, developed by Holland, Skinner, Lachicotte and Cain (1998).

Holland et al. (1998) define figured worlds as “socially and culturally constructed realm[s] of interpretation” (p.52) into which people are recruited or drawn, and produce and are (re)produced by and through their continual participation. In figured worlds, significance is assigned to certain acts, and particular outcomes are valued over others. In these worlds, people figure out how their worlds are operated through interactions with other related people. In this process of figuring out, oneself and others provide a context for one another to construct meaning. In other words, from a dialogic perspective, the interactions between oneself and others do not exist in isolation; one’s roles, expectations and rules for actions are framed in relation to others, and thus an understanding of the self is also relative in the sense that one becomes oneself in relation to other people.

Applying this perspective of figured worlds to parent involvement, when children enter schools, their parents also enter their own figured worlds of parent involvement. In these worlds, as they interact with school representatives and other related people, parents learn new roles, responsibilities, and rules about how to be parents of a school-aged child. In such a meaning making process, both culturally shared imaginaries and socially

constructed structures influence parents' relationships with schools. More importantly though, there are still opportunities for agency and improvisations (Holland et al., 1998). That is to say, parents do not passively follow the guidance of school figures or others in their processes of learning to be parents. Rather, as active social agents, they participate in the process of being parents in their own ways, using various resources available to them, and author their own positions in schools. In this process, parents continually improvise, creating strategies to negotiate their social positions in their figured worlds of parent involvement so that they can influence the school life of their children. This theory of figured worlds enables us to see the power of parental agency by emphasizing the ability of parents to author their own positions within their children's schools.

III. Methodology

Participants As part of a large ethnographic research project on home and school relations, this study was conducted in the city of Maxwell in a Midwestern state. A year-long qualitative case study was conducted with six Korean temporary migrant mothers with a kindergarten-aged child. All six participant mothers came to the U.S. for educational purposes, either for their husbands or their children. Their average age was 38 years old, ranging from 33–44. The average length of residence in the U.S. was 4.9 years, ranging from 0.5–10. All the mothers had two children, and two of them had their oldest child attending kindergarten. The remaining four mothers had an older child, which means that they had prior experiences interacting with schools. Their children went to three different schools in the Maxwell School District.

Data collection Data collection for this study included individual interviews, a focus group interview, observations, and collection of related documents. Three individual interviews were conducted for each participant mother (for a total of 18 interviews), each lasting between one and two and a half hours. A focus group interview was conducted with all six participants in the middle of the data collection period to gain collective local perspectives on parent involvement among the Korean mothers. Observations were

conducted for the mothers' participation in all officially designated parental activities on the school calendar as well as beyond those designated on the school calendar was observed. In total, 48 observations were made.

IV. Key findings

Korean mothers' agency In figured worlds, a person has the ability to find their own voice as a space of agency. This space is created when a person starts speaking back to an authority in his/her own voice rather than adopting the hegemonic discourses as his/her own. The person "begins to rearrange, reword, rephrase, reorchestrate different voices and, by this process, develops her own 'authorial stance'" (Holland et al., 1998, p. 183). Given the various discourses organizing figured worlds, parent involvement became a "space of authoring" (Holland et al., 1998, p. 63) in which the Korean mothers exercised agency in the form of improvisation. Utilizing the cultural and social resources available to them, the Korean mothers created strategies to negotiate their positions within their figured worlds of parent involvement. By improvising, the Korean mothers discovered ways to create opportunities for engaging in their children's schooling.

One of the ways the Korean mothers navigated their figured worlds was by "being there." The concept of "being there" is reinforced by existing research that refers to this same phenomenon as "presence" (e.g. Calabrese Barton et al., 2004; Carre n et al., 2005; Jackson & Remillard, 2005). From a normative perspective, this practice of "being there" may have been understood in terms of the specific types of the activities in which the mothers participated or the number of their school visits. However, the ways in which these Korean mothers were expressing their engagement experiences were different; they were talking about the intentions and desires that caused them to participate. In fact, finding ways to be present in their children's schooling was a contextually bounded process since the strategies the mothers were employing were not generic, but rather embedded within their contexts. For instance, one mother identified her daughter's specific problem—a difficulty with math, and tried to solve it by being present at her child's

schooling experiences during the math class. Other mothers also tried to share the hardships that their children would experience in the classroom as minority students by being in the classrooms with them. On the other hand, there was one mother who saw her presence at the school as an opportunity for her own self-development of social skills and English proficiency. These mothers physically entered the schools in order to solve the perceived problems, even though this was not familiar to them since mothers do not usually go to their children's schools in Korea. To "be there," then, was actually an improvisation in which the mothers acted intentionally to work around their current problematic situations.

Another strategy that the Korean mothers used was to gather a collective force to take advantage of the relationships with schools. In one of the schools in the present study, a Korean Parent Teacher Organization (KPTO) was established to challenge what some Korean mothers conceived as their school's unfair treatment toward international students in the class assignments. The Korean mothers tried to accumulate cultural and social resources to empower a group of Korean families as a collective force, and held regular KPTO meetings to exchange educational information and share cultural meanings of parenting. They also participated in the school's decision making process as a group, and mediated between the Korean parents and the school. They were able to enact such improvisational strategies due to the resources available to them, such as dense ethnic network within the Korean community, knowledge about the American educational system from experiences with elder children, ability to speak English and so on. Enacting their parental agency through the KPTO provided the Korean mothers with resources for action to develop both a critical understanding of their positions and new identities.

The mothers also used improvisations in numerous other daily parental practices, such as choosing to participate in school activities with less demands for English, entering the classroom without a guest name tag, preparing their children ready for the school through preschool-like play groups, reading a book in English and translating into Korean or singing the birthday song in Korean. Those improvisations were able to be enacted as the Korean mothers had cultural and social resources that they could utilize, such as strong

social networks, a high level of education and a possibility for social mobility and so on. Using those resources, the mothers negotiated and challenged their social and cultural constraints, and tried to find the best way to help their children.

V. Conclusions

This study conceptualizes parent involvement in terms of both social acts and individual agency using the perspective of figured worlds. The Korean temporary migrant mothers in this study were agents who actively participated in their children's schooling, and developed social and cultural meanings of their relations with the schools and of themselves within these relations. "[W]hat we call identities," Holland et al. (1998) argue, "remain dependent upon social relations and material conditions. If these relations and material conditions change, they must be 'answered,' and old 'answers' about who one is may be undone" (p. 189). Through the process of "figuring out" the nature of parent involvement, the Korean mothers demonstrate that learning to be a parent is always in flux, and is complex and highly contextualized; they were working through their personal experiences, orchestrating various discourses and improvising within their contexts in order to shape their own figured worlds of parent involvement. Their parenting was a constant process of negotiating, challenging their social positions as low-income, temporary residents and linguistic and racial minorities, in order to find the best ways in which to improve their children's educational outcomes. They were authors of their worlds, and their engagement was a story of improvisations.

References

- Calabrese Barton, A., Drake, C., Perez, J.G., St. Louis, K., & George, M. (2004). Ecologies of parent engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33(4), 3-12.
- Carreón, G.P., Drake, C., & Calabrese Barton, A. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498.
- Graue, M.E., Kroeger, J., & Prager, D. (2001). A Bakhtinian analysis of particular home-school relations. *American Educational Research Journal*, 38(3), 467-498.
- Griffith, A., & Smith, D. (2005). *Motheringforschooling*. New York: Routledge.
- Holland, D.C., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jackson, K., & Remillard, J.T. (2005). Rethinking parent involvement: African American mothers construct their roles in the mathematics education of their children. *The School Community Journal*, 15(1), 51-73.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley CA: University of California Press.
- Lareau, A., & Horvat, E.M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72, 37-53.
- Lew, J. (2006). *Asian Americans in class: Charting the achievement gap among Korean American youth*. New York, NY: Teachers College.
- Taylor, Y. (2009). *Lesbian and gay parenting: Securing social and educational capital*. London: Palgrave Macmillan.
- Vazquez-Nuttall, E., C. Li, & J.P. Kaplan. (2006). Home-school partnerships with culturally diverse families: Challenges and solutions for school personnel. Special issue, *Journal of Applied School Psychology*, 22(2), 81-102.

Young Scholar Session (Ⅲ)

- 유아교육과정의 심미화를 위한 실행연구
박향원(경성대학교 유아교육과 겸임교수)
- 유아교사들의 학습공동체에 관한 연구: 심미교육을 중심으로
최남정(부산대학교 유아교육과 강사)

유아교육과정의 심미화를 위한 실행연구

박향원(경성대학교 유아교육과 겸임교수)

I. 서론

우리는 수업과 교육을 할 때 가장 먼저 무엇을/어떻게 가르칠지에 대하여 고민한다. 그리고 가르칠 내용으로 무엇을 선정할지, 선정한 내용을 성공적으로 가르치기 위해 어떠한 교수전략과 자원을 사용해야 할지, 가르치는 내용은 어떤 순서로 조직하여야 할지 고민하게 된다. 교육과정 설계는 바로 이러한 일련의 고민이라고 할 수 있다(김영천, 2009). 즉, 교육과정의 이론들이 교육과정 설계의 방향을 제시해 준다면 교육과정 설계는 교육과정의 개발과 실행의 방향과 기준을 제공하는 것이다.

본 연구는 전통적 교육과정 설계가 가지는 한계에 대한 대안으로 제시된 비기술적-비과학적 교육과정 설계모형인 ‘인간중심적-심미적 교육과정 설계모형’을 유아교육과정의 심미화를 위한 이론적 토대로 채택하고 있다.

인간중심적-심미적 교육과정 설계모형은 Macdonald(1966)와 Eisner(1979)의 재개념주의 교육과정 설계모형을 기반으로 하고 있다. 즉, Macdonald(1966)에 의해 제안된 ‘인간중심 교육과정 설계모형’은 학습경험을 사회적 요구에 의해서 개인적 의미와는 상관없는 객관적 사실로서의 지식을 습득하는 과정이 아니라 인간적인 의미를 습득하는 과정으로 간주하였다. 또한 교육과정은 학생들에게 주어질 윤리적 가치이므로, 교사와 학생의 인간적인 만남이 이루어지는 장소 그 자체가 되며, 주어진 고정된 지식의 체계가 아니라, 교사와 학생의 인간적 만남(Bollnow, 2008; Buber, 1953/2010) 속에서 상호역동적인 관계가 형성되어야 함을 강조하였다. 더불어 Eisner(1979)는 ‘예술중심 교육과정 설계모형’을 제안함에 있어 언제나 목표가 우선되는 폐쇄적인 기능적 교육과정 설계 절차의 한계를 지적하고, 이를 극복하기 위해서는 학생과 교사가 상호작용하는 교육현장 중심의 역동적 설계절차를 가져야 함을 주장하였다.

비록 본 연구는 재개념주의 교육과정의 심미적 비판관점 및 인간중심-예술중심의 교육과정설계이론을 그 근거로 하고 있지만, 유아교육과정의 심미화를 도모함에 있어 국가수준의 교육과정을 기반으로 하였다. 그리고 이러한 시도는 유아교육이론과 교육현장 사이의 간극을 회복하고 ‘심미적 교수-학습’을 ‘생생한’ 교육현장으로 연행하고자 하는 노력의 일환으로 볼 수 있다.

그러므로 유아교육과정의 대안적 접근에 대한 노력은 전통적 교육과정에 기반을 둔 국가수준 유아교육과정을 부정하기보다는 국가수준의 유아교육과정이 안고 있는 발달론적 효율성의 문제를 극복하고 유아교육이론의 원리를 교육현장에서 실현할 수 있는 실천적 방안을 모색하는 것이라고 할 수 있다.

다시 말해서 경험중심, 아동중심 그리고 놀이중심의 통합교육을 기본적 원리로 가지고 있는 유아교육과정은 그 자체로 모든 교육적 상황에서의 유아의 미적 경험을 허락하고자 하는 심미적 관점의 교육과정이라고 볼 수 있으므로, 전통적 교육과정의 기술과학적, 공학적 가치에 기울어져 있는 기존 유아교육과정의 불균형을 심미적·윤리적 가치로 보완함으로써 그 본래의 가치를 회복할 수 있게 될 것이다. 이것은 전통적 교육과정의 지지자들에 의해 종종 비판받은 재개념주의자의 지나친 이론화와 교육실제와의 괴리 등을 뛰어넘으면서, 유아교육과정이 가지는 본질적 심미성(임부연, 2005)을 충족시킬 뿐 아니라 오늘날 정치·사회적으로 유아교육에 요구되는 학습준비도와 인지적 강화에 대한 대안책(나 정, 2009)으로도 제시될 수 있을 것이다.

유아교육과정의 심미화를 위한 실행연구는 단순히 교수-학습방법의 개선차원이 아니라 교육과정 전반에 걸쳐서 심미화 과정이 어떻게 일어나는지 탐구하고자 하는 것이다. 따라서 지속되는 교육과정의 변화를 연구하기 위해서는 무엇보다 교사의 적극적인 참여와 노력이 필요하므로 본 연구자는 연구방법으로 ‘협력적인 실행연구’를 채택하여, 기존 유아교육과정의 문제점을 파악하고 심미적 관점의 교육과정설계를 고찰하여 연구의 이론적 근거를 마련하였다. 그리고 본 연구의 필요성에 호응하며 적극적으로 동참하기를 원하는 교사와 함께 협력하여 유치원 교육현장에 이를 적용하고 실행함으로써 그 내용 및 의미를 파악하고자 하였다.

본 연구는 전통적 교육과정에 대한 재개념주의자들의 심미적 비판관점을 근거로 유아교육과정의 심미화 과정을 교육현장에서 실행해 보고자 하는 것이다. 특히 오늘날 재개념적 교육과정을 배경으로 하는 다원화된 각종 유아교육 프로그램들의 범람

으로 인하여 자칫 국가수준 유치원교육과정의 전면적 부정과 해체로 이어질 수 있는 위험을 경계하고, 국가수준의 유치원교육과정의 범주와 틀 내부에서 학습자의 주체성, 만남, 예술통합과 미적 경험을 토대로 유아교육과정이 심미화되는 과정을 살펴봄으로써 그 가능성을 모색해 보고자 한다.

이를 위해 먼저 재개념주의 교육과정의 심미적 비판, 인간중심-심미적 교육과정 설계원리 그리고 심미적 관점의 학술적 선행연구들의 분석 등을 통해 유아교육과정의 심미화를 위한 이론적 근거를 마련하고, 국가수준 유치원교육과정의 범주와 틀 안에서 이를 적용한 후, 유치원 현장을 대상으로 협력적 실험연구를 하는 과정에서 드러나는 심미화의 과정과 의미, 그리고 구성요소와 교육주체들의 변화를 알아보고자 한다.

본 연구는 궁극적으로 그동안 인지과학적인 가치가 중심을 이루어온 유아교육과정에 보다 다양한 윤리적·심미적 가치를 부각시킴으로써 균형잡힌 유아교육과정의 단초를 마련하고자 하였다.

본 연구의 문제를 다음과 같다.

첫째, 유아교육과정의 심미화를 위한 실행과정은 어떠한가?

둘째, 유아교육과정의 심미화를 위한 실행과정에서 드러난 구성요소와 변화는 무엇인가?

II. 연구방법

본 연구를 수행함에 있어 연구자는 먼저 2011년 8월부터 문헌고찰 및 예비연구를 통하여 연구적절성을 검토한 후 2012년 1월부터 2012년 8월까지 P시의 L유치원 만5세반 교사와 협력하여 실험연구를 전개하였다. 심미적 유아교육과정에 의한 주제의 전개는 1차, 2차, 3차에 걸쳐 3~5월 사이에 실행하였으며, 그 결과로서 총 30회기분의 수업녹화 영상과 1월부터 8월까지 교사면담 및 연구협력자들과의 교사협의회 40회, 교사의 반성적 저널 13회, 연구자일지, L유치원의 문서자료 등을 수집하였다. 수집된 자료는 질적 분석의 귀납적 방법으로 처리하였다.

Ⅲ. 유아교육 심미화를 위한 실행과정

연구가 시작되기 전부터 연구자와 교사는 기존 유아교육과정의 불균형에 대한 의식적 공감뿐만 아니라 실제 유치원 교육현장에서 심미적 관점의 유아교육과정이 필요함을 동의하였다. 그래서 일회적 수업이 아닌 생활주제에 따른 교육과정을 유아교육과정의 심미화를 위한 이론적 구성원리에 따라 전개해 봄으로써 유아교육과정의 심미화를 위한 실행과정을 탐색하고 그 내용과 핵심요소 및 변화를 검토하고자 하였다. ‘실행의 준비단계’에서 교사와 연구자는 한 번도 가지 않은 길을 나서는 두려움과 기존의 유아교육과정이 가진 건조한 트랙에 대해 답답함을 동시에 가지고 있었다.

‘쿠레레의 출발선’에서 심미적 유아교육과정에 대한 교사의 막연한 이해는 당장 수업을 어떻게 시작해야 할지, 매일의 수업을 어떻게 하나의 내러티브로 맥락화해야 할지, 주제들은 어떤 활동으로 연결하여야 할지 등에 대한 문제점을 안겨주었다. 또한, 교사는 유아들을 교사주도적 수업으로 ‘잡아주고 다듬어야 하는데’ 심미적 수업방식으로 인해 그러지 못함을 걱정하면서 자신의 역할에 대해 불안한 모습을 보였다. 그리고 심미적 수업이 진행되는 동안에도 여전히 ‘심미란 무엇인지’ 모호해하며, 심미적 수업을 하기 위해서 예쁜 그림과 예쁜 재료들을 준비하여야 하지 않을까 염려하였다. 이러한 교사의 갈등과 의문들은 실행의 1차 시기의 마지막까지 지속되었다.

‘1차 실행시기’였던 3월의 생활주제 ‘벗 이야기’는 ‘나의 벗’, ‘벗과의 놀이’, ‘벗과의 다툼’, ‘벗과의 추억’이란 주제로 내러티브를 구성하여 전개하였으며, 내러티브의 중심이 되는 주인공은 유아들과 같은 나이인 만 5세의 ‘가람이’란 친구로 설정하였다. 위에서 언급된 각 주제들은 내러티브에 녹아서 활동으로 전개되었으며, 유아들은 몰입과 함께 시적 언어와 언어유희들을 각각의 활동마다 보였다.

특히 교사의 심미적 발화는 유아의 몰입과 상상을 촉진하고 있음을 보여주었다. 유아들은 ‘가람이의 놀이’인 추억놀이와 구슬놀이를 하기 위하여 긴 토론을 통해 놀이 규칙을 만들었고, 교사는 토론의 중재자가 되어 유아들의 토론을 활성화하였다. 가람이를 돕기 위한 유아들의 활동은 점차 주도성을 띄어 갔으며, 인성과 배려가 모든 교육과정 운영 중에서 드러나기 시작하였다.

또한 교사는 점차 교육과정의 주도성을 유아들과 나누기 시작하였으며, 유아들의 소리에 귀기울이기 시작하면서 교육현장은 천천히 살아 움직이기 시작하였다. 1차 실행

행시기에서 가장 두드러지는 것은 교사의 변화였다. 처음 유아들을 ‘잡고 다듬어야’ 한다고 불안해하였던 교사는 1차 실행 마지막 즈음의 수업에서 점차 많은 심미적 발화들을 통해 유아들을 격려하고 심미성을 촉진시키고 있음을 볼 수 있었다.

2차 실행시기였던 4월의 생활주제 ‘봄 이야기’는 ‘봄이 오는 길’, ‘봄의 변화’, ‘봄 마중가기’, ‘봄 나누기’란 주제로 내러티브와 함께 전개되었다. 2차 실행의 특이점은 내러티브에 있었다. 즉, 내러티브에 신화적 요소와 이항대립적 요소를 풍부하게 사용하여 맥락을 구성하였던 것이다.

가장 먼저 유아들의 몰입이 눈에 띄게 드러났으며, 유아와 교사의 대화는 내러티브 맥락 내에서 상호교환 되었고, 그 내용은 심미적이며 상상적이었다. 3월의 내러티브에서 유아들과 친밀해졌던 가람이를 데리고 간 눈의 여왕 이야기는 유아들로 하여금 가람이를 구출하기 위한 의미있는 내적 동기를 허락하였고, 유아들은 가람이를 구출하기 위하여 교실수업에서뿐 아니라 유치원 모든 공간과 가정으로까지 확장된 활동을 진행하였다. 이러한 몰입은 유아들을 내러티브 안으로 진입하도록 하여 교실을 텍스트화 하였고, 유아와 교사는 함께 새로운 이야기를 지어나가는 역동성을 보여주었다.

유아들은 주체적 학습자가 되어 가람이를 구출하기 위하여 봄꽃을 찾아오고, 봄풍경을 만들었으며, 봄나물을 뜯어 요리를 하였다. 그리고 차가운 눈의 여왕을 따뜻한 봄의 여왕이 되도록 감동을 주는 친구들이 되었으며, 눈의 여왕과 함께 눈물을 흘리는 감성을 보여 주었다. 2차 실행과정에서는 교사로 하여금 유아가 교육현장을 함께 만드는 자임을 알게 하였다.

3차 실행시기인 5월의 생활주제 ‘사랑 이야기’는 ‘첫 만남’, ‘헤어짐’, ‘간절한 마음’, ‘결혼식’이라는 주제로 갑돌이, 갑순이의 사랑 이야기로 구성된 내러티브를 중심으로 전개되었다. 사랑의 의미를 알아보고 사랑을 지켜나가는 법을 탐색하는 가볍지 않은 교육목표를 가지고 출발하였다.

유아들은 갑돌이와 갑순이의 첫 만남에서부터 적극적으로 개입하여 사랑을 이루어 주는 매개역할을 하였다. 갑순이를 위한 화관 만들기, 프로포즈 하기, 돌탑 쌓기 등의 활동을 통해 교사와 유아들은 수업을 놀이처럼 만들어갔다. 유아들은 갑돌이와 갑순이의 사랑을 지켜주기 위해 ‘사랑이란?’ 퀴즈를 자신들의 경험세계 안에서 진지한 토론을 통해 가시적인 해답을 이끌었다.

유아들이 주도하였던 갑돌이와 갑순이의 결혼식 준비와 결혼식 행사는 5월 사랑

이야기의 하나의 완결된 경험, 미적 경험으로서의 축제를 연상하게 하였다. 교사의 개입은 현저히 줄어들고, 유아의 주도성은 매우 높아졌다. 3차 실행과정에서는 놀이보다 더 ‘놀이스러운 수업’을 확인할 수 있었다.

Ⅳ. 유아교육과정 심미화를 위한 구성요소와 변화

1차, 2차, 3차의 연구 실행과정을 거치면서 쿠레레의 과정에서 심미적 유아교육과정 실행을 위하여 구성되어야 할 구성요소가 서서히 그 모습을 드러내기 시작하였다.

먼저, 심미적 유아교육과정의 실행은 무엇보다 교사와 연구자의 협력이 요구됨을 알게 되었다. 처음 교사는 연구자의 협력을 부담스럽게 생각하였으나, 심미적 관점의 수업이 전개되자 교실상황은 다양하고 역동적으로 펼쳐지게 되었고, 교사는 그 상황을 대처하기 위한 여러 가지 도움과 아이디어를 절실히 요구하게 되었다. 그래서 더욱 연구자와의 긴밀한 협력이 이루어지게 되었으며, 협력적 실행연구에서는 무엇보다 연구자와 교사의 믿음과 협력이 중요함을 알게 되었다.

두 번째로 1차 실행시기에서 발견된 구성요소는 주제에서 심미적 가치찾기와 주제망 짜기였다. 주제망을 짜기 위해서는 주제를 바라보는 관점이 중요하다. 그래서 주제를 심미적 관점으로 바라보며 주제가 가진 심미적 가치를 찾는 것이 가장 우선적으로 해야 할 일이었다.

세 번째는 그렇게 찾은 심미적 가치들로 주제망을 짰 후 이 주제망에 따라 내러티브 열개를 구성하는 것인데, 내러티브가 주제를 모두 포섭하여 맥락화하는 일은 쉽지 않았다. 탄탄하게 구성된 내러티브는 이후 교사의 의도적 첨가 및 유아들의 개입으로 인해 수정·보완되더라도 그 맥락을 벗어나지 않고 교육적 목표를 달성하는 기틀이 됨을 알게 되었다.

네 번째로 발견된 문제는 전 실행과정에서 드러났던 ‘활동의 고리걸기’였다. 고리를 건다는 것은 교육과정의 통합을 어떻게 할 것인가 하는 문제와 직결된 문제이다. 내러티브와 활동 간의 고리, 내러티브 간의 고리, 활동과 활동의 고리 등 모든 실행과정에서 이 ‘고리’는 매우 중요한 문제로 부상하였다. 고리가 원활히 걸릴 때 비로소 교사는 수업을 부드럽고 맥락적으로 전개해갈 수 있었다. 고리가 통합의 문제였음을 인식하게 되자 자연스럽게 내러티브 맥락 안에서 고리는 유아 주도성을 이끄는 문제

인식의 단초가 되었다. 심미적 유아교육과정을 전개함에 있어 내러티브와 활동 간의 이어짐이 원활히 이루어지기 위해서는 내러티브 맥락 내에 숨은 고리들의 배치에 유념하여야 함을 알게 되었다.

다섯 번째는 내러티브와 활동을 전개하기 위한 설계도가 필요하게 되었다. 교육과정의 설계도는 교육과정의 전개를 한눈에 읽을 수 있도록 하여야 하는데 선형적 구조를 가진 기존의 교육계획안으로는 역동적이며 순환적 트랙을 가지고 있는 심미적 유아교육과정의 계획을 기술할 수 없었기 때문이었다. 따라서 내러티브교육과정의 템플릿을 수정하고 변형하여 심미적 유아교육과정의 템플릿으로 만들어 적용하였다.

여섯 번째는 심미적 매체의 사용이었다. 매체가 가지는 심미성은 유아들의 몰입과 심미감 증진뿐만 아니라 지식구성의 주도적 매신저가 되었다. 그러므로 심미적 매체의 사용은 교사가 가장 고심하여야 할 수업준비의 한 요소가 되었다. 교사는 유아들의 몰입을 위해 내러티브를 이끄는 ‘도구적 매체’로 인형들과 배경, 그리고 주제와 관련된 이미지, 동영상, 실물매체들을 준비하였고, 유아들과 함께 활동에 사용될 ‘재료적 매체’로서 다양한 크기와 재질의 매체, 자연물, 주제가 담긴 실물매체 등을 사용하였다. 심미적 유아교육과정에서의 심미적 매체는 유아교육과정의 심미화를 이끄는 전인차의 역할을 함을 알게 되었다.

마지막으로 심미적 유아교육과정의 실행과정에서 수업의 예술성과 통합에 관한 의미를 발견하게 되었다. 심미적 유아교육과정에서 일컫는 예술적 통합활동의 의미는 주제를 통해 이미 통합된 교과를 유아들이 내러티브를 통하여 자연스럽게 익히고 탐구하여 이를 다양한 표상형식을 통해 구현하는 활동을 말한다. 즉, 음악, 미술, 신체 표현, 문학 등 예술활동을 통합하여 수업을 전개하는 것이 아니라 주제가 가진 통합된 교과적 지식을 문학적 표상활동, 미술적 표상활동, 음률적 표상활동, 신체표현적 표상활동 등 다양한 표상활동을 계발하여 이를 예술적으로 구현하는 것을 의미한다. 그러므로 심미적 유아교육과정의 예술적 통합활동은 다양한 표상형식을 통해 전개되고 구현되어야 함을 알게 되었다.

실행을 마무리하면서 유아교육과정의 심미화를 위한 핵심적 요소들이 정리되어 완성되었으며, 연구를 통해 구성된 심미적 유아교육과정은 각 주제에 따라 언제, 어디서나 구현가능한 능동태가 되어, 연구가 끝난 지금도 L유치원의 각 반에서 실행되고 있다.

또한, 실행과정에서 드러난 교사와 유아의 변화는 다음과 같다.

먼저 실행과정에서 드러난 교사의 변화는 우선 스스로를 행복한 교사라고 자각하기 시작한 것이다. 유아들이 수업을 즐거워하고 기대하는 모습에서 교사로서의 자긍심을 느끼며 유아들의 행복한 모습에서 교사로서의 의미 또한 발견하게 되었다고 한다. 둘째, 유아의 소리에 귀를 기울이기 시작하였다는 것이다. 교사주도적인 활동을 제시하기보다는 유아의 소리에 귀를 기울이며, 유아와 함께 교육과정을 이끌어감으로써 만남의 교육과정을 깨닫게 되었다는 것이다. 셋째, 심미적 교사로 되어가는 교사 자신의 모습을 보게 되었다는 것이다. 자신도 모르게 사물을 다르게 사유하며 바라보기 시작하면서 심미적 발문 또한 자연스럽게 유아와 대화를 통해 드러나고 있음을 자각하기 시작했다는 것이다.

한편 실행과정을 통한 유아의 가장 눈에 띄는 변화는 유아 스스로가 주체적 학습자로 서는 모습이었다. 실행의 중간쯤 되자 유아들은 수업을 기다리고 기대하였으며, 내러티브에 적극적으로 참여하고 활동을 주도하기 시작하였다. 이러한 유아의 주체성은 교사와 함께 수업을 만들어가고, 내러티브를 변형 및 재창조하는데 있어 커다란 원동력이 되었다. 또한 모든 활동에서 자연스럽게 이루어지는 지식의 구성은 세상과 분리되지 않는 맥락을 가지고 주체적 학습자인 유아에게 내면화되어 발현되었다.

그러나 여전히 남는 어려움과 문제들은 심미적 유아교육과정을 지속적으로 운영하기 위해서는 교사의 자발적 노력과 의지가 필요할 뿐 아니라 이를 지속하도록 서로를 지지해줄 교사들의 학습공동체의 필요성이 제기되었다.

V. 논 의

본 연구의 논의는 다음과 같다.

먼저 실행과정에서 드러난 심미적 학습경험, 심미적 언어, 만남과 관계의 장소인 교실, 놀이보다 재미있는 수업 등의 결과를 통하여 볼 때 본 연구에서 구성한 심미적 유아교육과정이 교육현장의 심미화를 가져올 수 있었다.

두 번째, 실행과정에서 드러난 심미적 유아교육과정의 구성요소들은 유아교실의 수업을 오케스트라와 같이 교사와 유아가 함께 만들어 가는 예술적 통합학습을 가능하게 함을 알 수 있었다. 또한 연구의 실행과정을 통한 교사와 유아의 긍정적 변화는

심미적 유아교육과정은 교육현장의 인격화를 가져옴을 알 수 있었다.

이상에서, 본 연구는 협력적 실행과정을 통하여 그동안 인지적·과학적 가치의 조명에 비해 절하되어왔던 심미적 가치를 유아교육과정에 부각시키고, 유아교육과정의 심미화를 위한 핵심적 요소들을 발견하여 제시함으로써 균형잡힌 유아교육과정으로 나아가도록 그 방향을 제시하였다는 데 그 의의가 있다.

참고문헌

- 김영천 (2009). 교육과정 I. 서울: 아카데미프레스
- 나 정 (2009). OECD 유아교육과정 유형에 비추어본 우리나라 유치원 교육과정의 특성. 아시아교육연구, 10(2), 169-193
- 임부연 (2005). 포스터모던 유아교육과정의 미학적 탐색. 교육과정연구, 23(4), 207-230.
- Bollonow, O. F. (2008). 실존철학과 교육학. 서울: 학지사. (원서출판 미상).
- Buber, M. (2010). 교육강연집. (우정길 역). 서울: 지식을 만드는 지식. (원서출판 1953년).
- Eisner, E. W. (1979). The Educational imagination. On The Design and Evaluation of School Programs. New York: Macmilan.
- Macdonald, J. B. (1966). The Person in the curriculum. Helen, F. R. (Eds.). Precedents and Promise in the Curriculum Field. New York: Teachers College Press.

유아교사들의 학습공동체에 관한 연구: 심미교육을 중심으로

최남정(부산대학교 유아교육과 강사)

I. 서 론

교육의 질을 결정하는 가장 큰 요인인 교사들은 좋은 교육을 실천하기 위해 시시각각 변화하는 교육의 장에 능동적으로 대처할 수 있는 능력과 교직 수행에 필요한 지식 및 기술을 함양해야 한다. 이를 위해 많은 교사들이 교사연수나 교사교육 프로그램에 참여하고 있으나, 위로부터 진행되는 교사연수나 교사교육 프로그램은 자기성장의 힘을 가진 교사들의 요구를 충족시키기에 부족하다. 이러한 이유로 최근 교사들 사이에서 관심의 대상이 되고 있는 것 중의 하나가 학습공동체이다.

교사학습공동체에 관한 연구에 의하면 교사들은 학습공동체를 통해 그들에게 필요한 지식을 습득하고, 토론과 협력을 통해 교수행위에서 발생한 문제의 해결방안을 얻을 수 있으며, 새로운 교수법에 대한 정보와 아이디어를 획득하여 자신의 교수행위를 보다 발전시킴으로써 교사로서의 전문성을 신장하였고(김도현, 2008; 김성천, 2007; 김은희, 2001; 소경희, 2009; 신윤섭, 2010; 오영열, 2006; 이미호, 2006; 전화영, 2009; 최진영, 송경오, 2006; 한양숙, 김영화, 2008; 허영주, 2007; Billett, 2001; Eraut, 2002; Flutter, 2007; Grider, 2008; McLaughlin, Talbert, 2001; Senzer, 2004; Strahan, 2003; Wells & Feun, 2007; Zaslavsky & Leikin, 2004), 그들이 담당하고 있는 학습자들의 학업성취도를 향상시켰다고 보고한다(고영미, 2005; 김재춘, 2005; Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001; Kelly, 2006). 즉, 교사학습공동체는 교사들이 교육학적 지식을 학습하고, 가르치는 일과 교사로서의 자신에 대해 반성적 사고 및 학습할 수 있는 기회를 제공하며, 교사정체성을 확립할 수 있도록 해주는 등 교사들에게 직접적으로 영향을 미칠 뿐 아니라 그들의 학습자의 학업성취 향상에 간접적으로 영향을 미침으로써 전

체 학교문화를 재창조하는 원동력이 되고 있는 것이다. 이와 같은 연구결과는 교사 학습공동체가 교육에서 변화와 다양성과 창조적 능력을 필요로 하는 현대사회 교사들의 요구를 만족시켜 줄 수 있는 대안이 될 수 있다는 것을 보여주고 있다.

한편 정초주의와 대서사(大書辭)를 강조하는 근대를 넘어 소서사(小書辭)에 관심을 가지는 탈근대 시대의 도래는 교육에 대한 관점도 바꾸었다. 즉, 근대교육에서 합리적·개념적 지식과 규칙, 질서 그리고 객관적 평가를 강조하였다면, 탈근대 시대인 현대사회에서는 근대교육이 간과했던 것들에 관심을 가지면서 교육의 궁극적 가치를 재정립하고자 한다. 이러한 노력 중 하나가 교육에서의 '미'를 찾고자 하는 '심미교육(aesthetics education)'이다. 인간의 감성과 예술행위에 대한 철학적 탐구로서의 미학(aesthetics)을 교육학의 범위 내에서 구체적인 교수행위로 적용하려는 노력으로 정의되는 심미교육(오병남, 2003; 한명희, 2002; Bruner, 2005; Eisner, 1985; Green, 1981; Read, 2007)은 교육의 심미화를 통해 미적 인간을 양성하고자 한다. 즉, 심미교육의 궁극적 목적은 근대적 교육관에서 배제되었던 감성과 예술을 교육의 장에 부활시킴으로써 모든 교과에서 '예술을 통한 교육'을 추구하고, 학습자의 감수성 개발 및 이성과 감성이 조화를 이룬 '심미적 인간'을 양성하자는 것이다(Dewey, 1934; Eisner, 1985; Green, 1994; Read, 2007; Schiller, 1995). 이러한 심미교육의 특성은 놀이중심, 아동중심의 교육을 지향하면서, 교과의 통합, 활동의 통합, 일과의 통합 등 통합교육을 통한 유아의 전인적 발달을 목표로 하는 유아교육의 특성과 부합한다는 점에서 유아교육에서의 심미교육 실천은 매우 의미있는 일이라 하겠다.

본 연구는 끊임없는 자기성장의 욕구를 가진 개별자로서의 교사들이 개인의 전문적 성장을 위하여 어떻게 타인과 연대하여 집단으로서 학습공동체를 형성하고 이를 유지하고 발전시켜나가는지에 대한 과정을 알아보고자 하며, 특히 유아교사들이 무엇보다 관심이 높은 수업전문성을 향상시키기 위해 구성된 학습공동체가 그들에게 가장 적합한 학습주제로서 심미교육을 선택하게 된 계기와 심미교육과의 만남을 통해 겪게 되는 일련의 변화들을 함께 알아봄으로써 유아교육에서 교사학습공동체가 가지는 특성과 의미를 심층적으로 탐구해 보는 것을 주요 목적으로 한다.

이를 통하여 본 연구는 아직 유아교육에서 일반화되어 있지 않은 학습공동체의 의미와 가치 그리고 향후 유아교사의 전문성 향상을 위해 요구되는 유아교사학습공동체의 교육학적 과제와 전망을 진단함으로써 유아교사교육에서 학습공동체의 필요성

과 가능성을 확인하고, 그 활성화 방안을 함께 제안해 보고자 한다.

이를 위해 설정된 본 연구의 연구내용은 다음과 같다.

첫째, 유아교사 학습공동체인 수업사랑연구회의 구성과정 및 심미교육으로 인한 변화를 알아본다.

둘째, 수업사랑연구회의 사례를 통해 유아교사 학습공동체의 교육학적 의미를 알아본다.

II. 연구방법

본 연구의 연구대상은 C도교육청 산하 교과교육연구회에 소속되어 있는 공립유치원 교사들의 자발적 모임인 수업사랑연구회이다. 본 연구를 위한 자료를 수집을 위하여 연구자는 2010년 7월부터 2012년 7월까지 연구대상 학습공동체의 학습에 참여하였다. 본 연구기간 동안 연구자는 연구대상자로 선정된 수업사랑연구회의 공동체 학습에 직접 참여하여 학습과정을 비디오로 녹화하였고, 수업사랑연구회 회원 중에서 면담대상자로 선정된 이들을 대상으로 비구조적 면담을 실시하였다. 또한 시간과 공간의 제약으로 인해 오프라인상의 학습공동체에서 나누지 못했던 심미교육과 심미수업의 실천전략에 대한 의문사항이나 정보는 서면면담, 전자메일, 전화 등을 이용하여 자료를 수집하였으며, 연구자 일지를 작성하였다. 수집된 자료는 질적 연구의 분석방법 중 귀납적 분석에 근거하여 전사 및 메모작성, 코딩, 주제생성 및 의미화 과정(김영천, 1998)으로 이루어졌다.

III. 수업사랑연구회와 심미교육

1. 수업사랑연구회의 특성

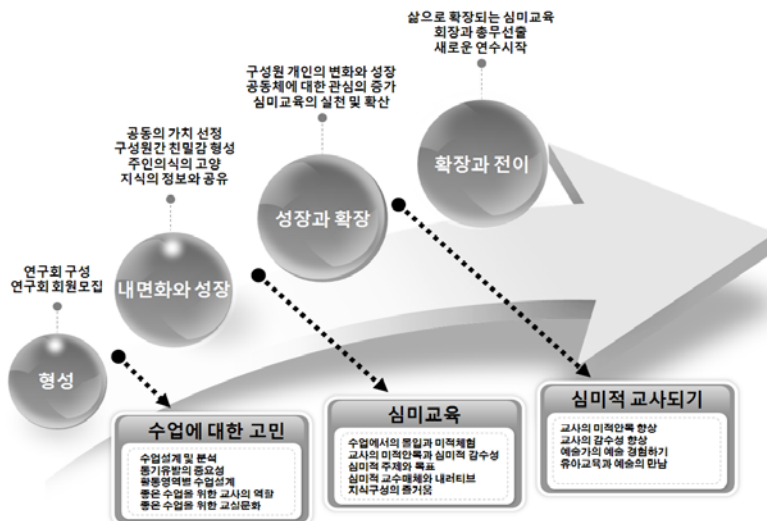
유아교사 학습공동체인 수업사랑연구회의 형성은 학습에 관심이 있는 개별교사들이 자발적으로 구성한 학습공동체가 아니라 교육청의 외부요인에 의해 특별한 목적으로 구성된 유아교사 학습공동체였다. 그러나 수업사랑연구회 회원들은 연구회 활동에 적극적으로 참여하면서 수업사랑연구회 회원이라는 정체성을 확립하고, 행복하

고, 즐겁고, 몰입할 수 있는 좋은 수업이라는 공동의 가치를 선정하여 정기적으로 모임을 가지는 등 학습공동체의 특성을 보여주었다.

2. 수업사랑연구회와 심미교육의 만남

수업사랑연구회는 수업에 대한 욕구를 가진 유아교사들의 학습공동체로서 이들은 심미교육을 만나기 전부터 ‘좋은 수업’을 위하여 수업분석과 수업설계에 관한 학습을 진행하였다. 그러나 수업분석과 수업설계에 관한 학습만으로는 이 시대 학습자들의 요구에 부응하는 ‘좋은 수업’을 실천하는 것에는 한계가 있음을 인식하게 되었고, 이 즈음 심미교육이라는 새로운 교수-학습방법을 알게 되었다. 내러티브와 동영상자료 등을 활용하는 심미교육의 매력에 빠진 수업사랑연구회 회원들은 공동 학습 주제로 ‘심미교육’에 관심을 가지게 되었다. 즉, 수업사랑연구회는 자기성장과 전문성 향상을 위한 새로운 교수-학습에 대해 고민하는 과정에서 심미교육을 만나게 되었고, 그들 공동체의 학습주제로 심미교육을 선정하게 된 것이다. 심미교육을 연구회의 공동의 관심과 주제로 선정한 연구회 회원들 간의 상호협력과 대화를 바탕으로 한 강의와 연수, 워크숍, 심미수업 계획 및 실천사례 발표 등 다양한 방법으로 심미교육을 학습하면서 심미교육에 대한 정보와 지식을 공유해 나갈 수 있었다.

수업사랑연구회의와 심미교육의 만남의 과정을 그림으로 표현하면 다음과 같다.



〈그림 1〉 수업사랑연구회와 심미교육의 만남

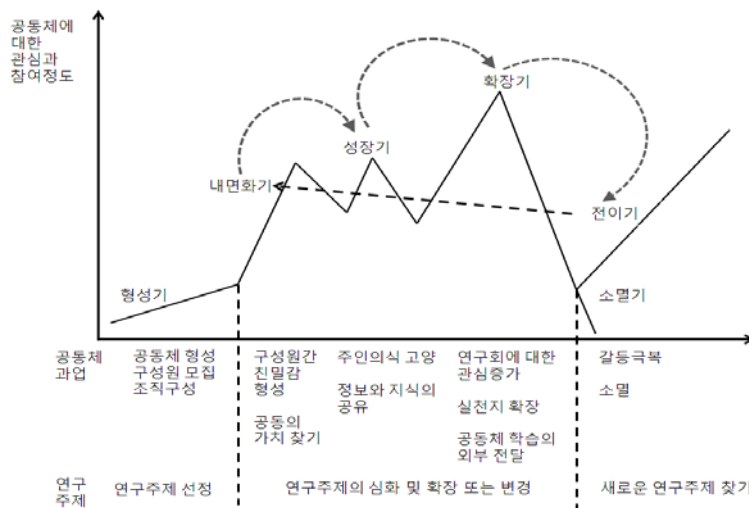
3. 심미교육으로 인한 변화

수업사랑연구회 회원들은 심미교육을 학습을 학습하면서 자신들의 수업에 대한 반성을 하게 되었고, 재미와 즐거움 그리고 몰입이라는 심미적 관점에서 수업을 다시 보게 되었다. 그 결과 이들은 자신들의 수업을 지식전달식 수업이 아니라 유아와 교사가 모두 즐겁게 몰입하여 참여하는 ‘미적경험’ 중심의 수업으로 재구성하고, 이를 실천해 나가게 되었다. 또한 유아와 교사가 행복하고 몰입하는 좋은 수업을 하기 위한 조건으로서 미적안목과 심미적 감수성을 함양하고, 변화에 민감한 교사로서 거듭나고 있었다.

IV. 수업사랑연구회 학습공동체의 의미

1. 학습공동체의 발달단계

모든 유기체가 태어나서 죽을 때까지의 발달단계를 가지듯이 조직도 탄생에서부터 소멸의 전 과정에 걸친 단계가 있다. 공동체의 발달단계는 Wenger와 그의 동료들 (2004)이 제시한 바 있는데, 그들에 의하면 공동체는 잠재기, 결합기, 성숙기, 유지기, 변형기의 다섯 단계를 거친다는 것이다. 수업사랑연구회의 사례를 통해 유아교사 학습공동체 또한 하나의 조직으로서 발달단계를 가지고 있음을 알 수 있었다.



〈그림 2〉 학습공동체 발달단계 모형

그러나 수업사랑연구회의 경우 선행연구의 발달단계와 일치하는 부분도 있었으나, 일반적인 학습공동체와 다르게 외부로부터 구성된 학습공동체라는 점에서 선행연구의 학습공동체 발달단계로 수업사랑연구회의 특성을 나타내기에 부족하였다. 따라서 연구자는 수업사랑연구회의 특성을 고려하여 새로운 학습공동체 발달단계로 형성기-내면화기-성장기-확장기-전이기 및 소멸기의 발달단계를 제안하였다.

2. 학습공동체 유지를 위한 요소

학습공동체가 학습공동체로서 유지되기 위해서는 몇 가지 요소들이 필요하다. 선행연구에서는 학습공동체 유지와 관련된 요소로 지속성과 상시성, 소집단구성, 흥미 있는 주제, 구성원 간의 신속한 피드백, 협력적인 학습활동, 과업분배, 새로운 지식창출 및 지식과 경험의 공유, 구성원의 자율성(김성천, 2007; DuFour et. al., 2006) 등을 제시한다.

수업사랑연구회도 2009년 3월 연구회를 시작한 이래 현재까지 지속성, 상시성, 흥미 있는 주제, 새로운 지식창출, 지식과 경험의 공유 등 선행연구에서 드러난 학습공동체 유지의 요소들을 갖추고 있었다. 그 중에서도 수업사랑연구회가 학습공동체로서 유지될 수 있었던 핵심적인 요소는 첫째, 회장의 특성 및 회장과 구성원들의 관계 즉, 변혁적 리더와 효과적인 팔로우 둘째, 구성원들의 관심을 끄는 좋은 학습주제, 셋째, 배움의 열정을 가진 용기 있는 구성원들이라는 요인임을 발견할 수 있었다.

3. 유아교사 학습공동체의 의미

연령과 요구와 발달적 특성이 다양한 유아들이 모인 유아교실은 시시각각 변화하며, 교재가 없는 유아교육에서는 교사 자신이 교재가 되기도 하므로 교사의 역량은 교육의 질을 결정하는 중요한 요인이 된다. 따라서 유아교사는 가능한 한 많은 정보와 지식과 경험을 소유하고 있어야 하나 아무리 유능한 교사라 하더라도 한 개인이 저장할 수 있는 정보와 지식과 경험에는 한계가 있으며, 이론적 지식보다는 실천적 지식이 요구되는 경우가 많다. 특히 실천적 지식을 획득하기 위해서는 개별교사들의 직접적인 상호작용과 협력이 가능해야 하므로 다양한 경력의 유아교사들로 구성된 학습공동체를 구성하는 것은 유능한 유아교사로 성장하는 데 의미가 있다.

유아교사학습공동체에 관한 선행연구들은 학습공동체가 유아교사들에게 신뢰와 공동체 의식을 형성하고, 교수 효능감과 전문성을 발달시키며, 정서적 지지가 가능한

곳이라고 한다. 공립유치원 교사들로 구성된 수업사랑연구회도 선행연구의 결과와 유사한 의미를 가지고 있었다. 즉, 수업사랑연구회는 이 시대가 요구하는 유아교사 전문성을 함양시키고, 정보와 지식을 공유하며, 정서적 지원을 받을 수 있는 곳이었다.

4. 학습공동체의 과제와 전망

유아교사 학습공동체인 수업사랑연구회의 발전을 위해서는 실천중심의 연구와 지속적인 연구활동의 필요성과 연구 활동을 위한 공간의 부족이라는 문제를 해결해야 하며, 미적 체험을 위한 새로운 유형의 연수와 학습공동체에 참여를 지원하는 동료와 학교장의 배려 및 학습주제에 대한 연구를 위한 외부전문가의 지원이 요구되었다. 또한, 수업사랑연구회는 제2, 제3의 유아교사 연구회를 탄생시키는 밑거름되었다는 점에서 의미를 찾을 수 있었다.

IV. 논의

본 연구 결과를 통해 유아교사 학습공동체의 활성화 방안과 좋은 수업을 위한 교수-학습방법의 대안으로서의 심미교육의 학습 가능성에 대해 논의할 수 있었다.

첫째, 본 연구결과 유아교사들의 학습공동체는 교수-학습에 대한 반성의 기회를 제공하고, 좋은 수업을 위한 교수-학습방법을 획득할 수 있는 장인 동시에 유아교사들의 자기성장을 가능하게 하는 곳이었다. 그러나 유아교사들의 자기성장과 전문성향상을 위한 학습공동체가 활성화되기 위해서는 유아교사 학습공동체의 구성과 유지의 힘, 개별교사와 공동체 전체의 발전을 위한 장으로서의 학습공동체, 앎과 배움이 실현되는 학습공동체, 학습공동체 지원자 역할에 대한 인식이 필요하다.

둘째, 수업사랑연구회의 심미교육 학습과정과 심미교육으로 수업의 변화를 보면서 유아교사 학습공동체의 학습주제로서의 심미교육의 의미를 찾을 수 있었다. 즉, 좋은 수업을 하기 위해 전문성 신장을 희망하는 유아교사 학습공동체의 학습주제로서의 심미교육의 타당성을 확보할 수 있었고, 이성중심의 교육을 해체하고 근대교육에서 간과했던 것들을 교육의 장으로 불러들이는 심미교육으로 인해 이성과 감성이 통합된 교육으로의 변화가 가능하였으며, 이성과 감성이 조화로운 미적 인간을 양성하는 심미적 교사로 성장하는 것을 돕는 심미교육의 역할을 제안할 수 있다.

참고문헌

- 고영미 (2005). 유치원 교사의 과학교육 학습공동체 형성 및 참여양상. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 김도현 (2008). 교사들의 지식공유 및 전문성 향상을 위한 네트워크 기반 실천공동체의 발달과정: 인디스쿨 사례연구. 교육공학연구, 24(2), 1-30.
- 김성천 (2007). 교사자율연구모임을 통한 교사 전문성 성장 과정. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 김영천 (1998). 교육에서의 질적 연구: 방법과 적용. 경기: 교육과학사.
- 김은희 (2001). 협력적 교사교육을 통한 미시수준의 유아교육과정 변형에 관한 연구. 유아교육연구, 21(3), 237-265.
- 김재춘 (2005). 듀이의 “교과의 심리화”와 “교과의 진보적 조직” 논의가 교육내용의 선정 및 조직에 주는 시사점 탐색. 교육과정연구, 23(2), 1-15.
- 소경희 (2009). 교사학습 이해를 위한 이론적 기초 탐색. 교육과정연구, 27(3), 107-126.
- 신윤섭 (2010). 초등학교의 반성적 기반 팀 학습에 관한 사례 연구. 초등교육연구, 23(1), 237-259.
- 오병남 (2003). 미학강의. 서울: 서울대학교 출판부.
- 오영열 (2006). 수업개선 관행공동체를 통한 교사의 변화 탐색. 수학교육학연구, 251-272.
- 이미호 (2006). 수준별 교육과정 운영을 위한 동학년 교사들의 학습공동체 형성에 관한 반성적 실천 연구. 경남대학교 대학원 박사학위논문.
- 전화영 (2009). 과학 교사 학습 공동체의 현황과 참여 교사의 수업 전문성 : '신나는 과학을 만드는 사람들'을 중심으로. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 최진영, 송경오 (2006). 교사학습공동체 수준에 따른 사회과 교수-학습활동에 대한 연구, 초등교육연구, 19(2), 217-239.
- 한명희 (2002). 교육의 미적 탐구. 서울: 집문당.
- 한양숙, 김영화 (2008). 초등교사의 교과교육 학습공동체 참여지속 계획에 영향을 미치는 요인 분석. 평생교육학연구, 14(4), 133-154.
- 허영주 (2007). 현직교사교육프로그램에의 실천학습의 도입 가능성과 한계 분석. 교육과정연구, 25(4), 207-228.
- Billett, S. (2001). Learning through working life: interdependencies at work. *Studies in Continuing Education*, 23(1), 19-35.
- Bruner, J. S. (2005). 교육의 문화 [The Culture of Education]. 경기: 교육과학사. (원전은 1996년에 출판).
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2006). *Professional learning communities at work plan book*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Eisner, E. W. (1985). *Aesthetic modes of knowing*. Chicago: University Press.
- Eraut, M. (2002). Menus for choosy diners, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 371-379.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18(3),

343-354.

- Green, M. (1981). Aesthetic literacy in general education. In J. Soltis(Ed.), *Philosophy of education*(pp. 121-141). Chicago: University of Chicago Press.
- Grider, A. T. (2008). *Elementary, Middle, and High School Teacher's Perceptions of Processional learning Community and Sense of Efficacy*. A Dissertation Presented to The Faculty of the Curry School of Education University of Virginia.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teacher College Record*, 103(6), 942-1012.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A social-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Read, H. (2007). 예술을 통한 교육 [Education through Arts]. 서울: 학지사. (원전은 1945년에 출판).
- Schiller, F. (1995). 인간의 미적 교육에 관한 편지 [Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen]. (안인희 역). 서울: 청하. (원전 1795년에 출판).
- Senzer, R. B. (2004). Changing the paradigm: Creating learning communities to transform teacher professional development. Unpublished a doctoral of dissertation, New York: Columbia University.
- Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary Schools that have beaten the odds. *The elementary School Journal*, 104(2), 127-146.
- Wells, C., & Feun, L. (2007). Implementation of learning community principles: A study of six high schools. *NASSP Bulletin*, 91(2), 141-160.
- Wenger, E., Mcdermott, R., & Snyder, W. M. (2004). COP혁명 [Cultivating Communities of Practice]. (황숙경 역). 안양: 물푸레. (원전 2002년에 출판).
- Zaslavsky, O., & Leikin, R. (2004). Professional Development of Mathematics Teacher Educators: Growth Through Practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(1), 5-32.

포스터 발표

1. 만 5세 유아 입체조형미술 프로그램의 효과적 운영에 대한 혼합연구
김수연(명지대학교 대학원 아동학과 박사과정)
정가운(명지대학교 아동학과 교수)
2. 유치원에서의 교육활동과 초등학교 교과목과의 연계를 위한 기초연구
이춘자(침례신학대학교 유아교육과 부교수)
3. 유아들의 사회적 놀이시 발생하는 갈등과 갈등이후 사회적 놀이의 변화
이슬아(이화여자대학교 사범대학 부속 이화유치원 교사)
엄정애(이화여자대학교 유아교육과 교수)
4. 어린이집 평가인증 조력에 대한 보육교사의 인식
박성경(마포보육정보센터 보육전문요원)
이승연(이화여자대학교 유아교육과 부교수)
5. IPTV를 활용한 한글교육 콘텐츠 프로그램이 유아의 읽기와 쓰기능력에 미치는 효과
김윤희(공주대학교 대학원 유아교육과 박사과정)
6. 그림 · 문자 통합 활동이 유아의 쓰기 능력에 미치는 효과
왕윤영(공주대학교 교육대학원 유아교육과 석사과정 졸업)
7. 영아 부모의 부모참여 현황 및 부모와 교사의 인식 연구 - 수도권 직장어린이집을 중심으로 -
이미현(가천대학교 유아교육학과 박사과정)
김계중(가천대학교 유아교육학과 박사과정)
8. 유아의 자존감이 친사회적 행동에 미치는 영향
홍은혜(강남대학교 교육대학원 유아교육과 석사과정 졸업)
9. 유아의 협동적 수학활동과 개별적 수학활동의 효과 비교 - 수학문제해결력, 친사회적행동, 학습행동을 중심으로 -
곽경숙(명지대학교 대학원 아동학과 석사과정 졸업)
정가운(명지대학교 아동학과 조교수)

10. 통합어린이집 일과에 삽입된 애정활동이 장애 유아와 또래 간 사회적 상호작용에 미치는 영향

백미애(이화여자대학교 교육대학원 특수교육과 석사과정 졸업)

이소현(이화여자대학교 특수교육과 교수)

11. 예비유아교사의 주관적 안녕감과 교직적성의 관계

변지혜(한국교통대학교 대학원 유아교육학과 석사과정 졸업)

12. 3, 4, 5세 누리과정 시행에 따른 어머니의 유치원 선택 양상

김미경(성신여자대학교 유아교육학과 박사과정)

조혜영(성신여자대학교 유아교육학과 박사과정)

만 5세 유아 입체조형미술 프로그램의 효과적 운영에 대한 혼합연구

Mixed Method Research on 5-year-old Children's
Three-Dimensional Formative Arts Program

김수연(명지대학교 대학원 아동학과 박사과정)*
정가운(명지대학교 아동학과 교수)

I. 연구 목적

본 연구는 만 5세 유아 입체조형미술 프로그램을 효과적으로 운영하기 위하여 동일한 주제 제시 프로그램에서 벗어나 유아가 스스로 주제를 선정하는 방안과 이를 효과적으로 운영하기 위한 교수방법을 모색하여 실행한 후, 유아에게 어떠한 영향을 미치는지 살펴보는 것이다. 이를 통해 교육현장에 예술적 표현활동으로서 입체조형 활동의 방향을 제시하는 한편, 교육적 효과를 높이는데 그 목적이 있다.

II. 연구문제

1. 만 5세 유아 입체조형미술 프로그램의 효과적인 운영 방안은 무엇인가?
2. 만 5세 유아 입체조형미술 프로그램의 효과적인 운영 방안은 유아에게 어떠한 영향을 미치는가?
 - 2-1) 입체조형미술 프로그램의 실행은 유아의 공간능력에 어떠한 영향을 미치는가?
 - 2-2) 입체조형미술 프로그램의 실행은 유아의 창의성에 어떠한 영향을 미치는가?

* yellowgogh@hanmail.net

2-3) 입체조형미술 프로그램의 실행은 유아의 조형활동에 어떠한 변화를 주는가?

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 실행연구와 양적연구를 함께 진행한 혼합연구로서 서울시에 위치한 하늘유치원 만 5세 2학급을 대상으로 하였다. 실행연구 대상은 구름반 유아 18명이다. 만 5세 유아 입체조형미술 프로그램을 효과적으로 운영하기 위하여 입체조형미술 프로그램에 대한 문제점 인식 및 해결 방안 모색, 1차 실행, 1차 실행 평가, 2차 방안 모색, 2차 실행, 전체 평가 순서로 2012년 3월 19일부터 9월 20일까지 이루어졌다. 이에 따른 결과를 알아보고자 입체조형미술 프로그램을 진행하는 동안 녹화한 내용을 현장노트로 만들어 부호화, 범주화하여 분석하였다. 또한 유아 작품, 유아면담, 교사면담, 조형영역 참여관찰, 연구일기를 통해 자료를 수집하여 분석하였다. 양적연구 대상 유아는 실험집단 18명, 통제집단 18명이다. 공간능력은 Del Grande(1990)가 범주화한 공간능력의 구성 체계를 기초로 홍혜경(2001)이 제작한 것을 사용하였고 창의성은 Torrance(1974)의 TTCT를 김영채(2010)가 편역한 도형검사를 사용하였다. 자료분석은 SPSS 19.0 프로그램을 사용하여 공분산 분석(ANCOVA)을 하였다.

Ⅳ. 연구결과

첫째, 만 5세 입체조형미술 프로그램의 효과적인 운영을 위하여 발상을 확장하기 위한 교수-학습방법과 차별화된 주제를 위한 활동을 적용하였다. 1차 실행에서는 발상을 확장하기 위한 교수방법으로 5단계 교수방법과 사진을 활용한 스캐퍼법을 실행하였고 차별화된 주제 활동을 위하여 점, 선, 면을 중심으로 한 활동을 하였다. 1차 실행 결과 활동과정의 재분배의 필요성과 창의적 발상의 심화, 조형 표현력 향상 필요성이 제기되었다. 이러한 점들을 반영하여 2차 실행에서는 4단계 교수방법과 실물을 활용한 스캐퍼법을 실행하였고 차별화된 주제를 위한 추상도형 중심활동을 실행하였다. 그 결과, 유아는 새롭고 독창적인 생각을 창출하였고 흥미로운 주제를 스스로 선정하여 3차원의 입체적인 작품을 구성하였다.

둘째, 유아의 공간능력은 1차 실행에서 실험집단이 비교집단보다 공간능력 전체와

눈-운동 협응에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났으며 2차 실행에서는 공간능력 전체와 시각적 기억 및 회상하기, 공간적 위치관계, 공간적 추리, 형태-바탕지각에서 긍정적인 효과가 나타났다. 유아의 창의성은 1차 실행에서 실험집단과 비교집단의 유의미한 차이를 보이지 않았으며 2차 실행에서는 창의성 전체, 유창성, 독창성, 정교성, 성급한 종결에 대한 저항에서 긍정적인 효과가 나타났다. 입체조형미술 프로그램을 통해 유아는 공간예측과 공간구분 측면에서 공간에 대한 이해 변화가 나타났으며, 계획된 작품을 구성하고 응용표현을 하며 입체표현방법을 다양하게 사용하는 측면에서 유아의 창의적 입체표현력의 변화가 나타났다. 유아는 재 시도를 하고 차별화된 작품을 구성하는 측면에서 조형활동에 대한 태도의 변화가 나타났다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 입체조형활동의 기회 부족과 창의적 사고과정의 부진, 일관된 주제 제시를 통해 비슷한 작품이 창출된다는 문제점을 개선 할 수 있는 방안과 이에 따른 유아의 변화를 알아보고자 혼합연구를 하였다. 입체조형미술 프로그램의 효과적인 운영방안은 발상단계를 포함한 4단계 교수-학습방법과 한 가지 실물 자료에 집중된 스캠퍼법 적용, 추상도형이 유아의 사고와 표현의 암시요인이 되어 유아의 작품 구성에 효과적임을 알 수 있었다. 제시한 세 가지 운영방안은 유아의 창의적 사고를 촉진하고 예술적 표현을 지원함으로써 입체적이고 다양화된 조형작품을 창출할 수 있게 하였다. 이는 유아가 스스로 주제를 선택·실행하고, 유아가 창의적 사고를 할 수 있도록 교사가 스캠퍼법을 활용하여 언어자극을 주는 프로그램이 유아에게 가치 있는 활동이며 이를 운영하기 위한 구체적인 방안을 제공하였다는 점에서 의의를 가진다. 또한, 본 연구에 나타난 유아의 변화는 입체조형활동을 유아가 주도적으로 활동 전체를 이끌어가야 하고 유아에게 창의적으로 생각할 수 있는 자극을 주어야 함을 인식시켜 주었다. 그 동안 동일한 주제 제시로 인해 유아의 창의적 사고를 제재하고 있던 활동에서 벗어나 유아의 예술적 가치를 중시하고 자율성과 창의성을 중시하는 입체조형활동을 제시해 주어야 할 필요성이 있음을 시사한다.

유치원에서의 교육활동과 초등학교 교과목과의 연계를 위한 기초연구

A Basic Study on the Continuity between the Educational Activities in
Kindergarten and the Subject Matters in Elementary School

이춘자(침례신학대학교 유아교육과 부교수)*

I. 서론

최근 인적자원개발을 위한 생애초기 국가나 사회개입의 중요성을 강조한 이후 각 국에서는 모든 유아들에게 질 높은 교육의 기회를 제공하기 위해 총력을 기울이고 있다(정미라 외, 2007). 우리나라 국회는 2012년 2월 27일 만 3~5세 무상교육을 담은 유아교육법을 가결함으로써 선진화된 유아교육제도의 골격을 갖추 수 있는 기반을 마련해주었다(박은혜, 신은수, 2012).

이렇게 실시되고 있는 누리과정은 ISCED 0단계 분류범주 1의 내용 중 교육적 속성, 학교를 기반으로 하는 제도이며, 특정 연령을 대상으로 하고 수업시수와 수업일수가 제시되고, 교직원의 자격, 법령체계, 의무교육여부의 기준을 만족하고 있으나(박은혜 외, 2012) 각 범주에서 더 수정, 강화되어야 하는 부분이 많다. 그 중에서 적합한 체제의 '수업 시수'와 '수업일수'의 문제는 초등학교와의 연계성 측면에서도 고려되어야 할 문제이다.

유치원의 교육활동은 초등학교처럼 책상에 앉아서 교과서를 가지고 일제식으로 이루어지는 수업이 아니라 유아의 자발적인 계획과 선택 하에 다양한 놀이 활동을 중심으로 이루어지는 개별화교육이며, 아직 기본생활습관조차 형성되지 않은 어린 유아들을 대상으로 하므로 유치원 교사는 매 순간마다 세심한 관심과 신경을 써야 한

* cjlee@kbtus.ac.kr

다. 또한 각급학교 교원의 적정 수업 시수 설정 및 배치기준 개선방안 연구에서 유치원 교원 부분은 포함되지 않아 유치원 교원의 수업시수에 대한 기초 연구가 필요하다(장명림 외, 2005). 유치원 교육과정 개발 방향이 초등연계형으로 개발할 것인지 독립형으로 개발할 것인지 아직 합의는 이루어지지 않았지만(김희진 외, 2010), 유치원 교육활동과 초등학교 교과목, 수업시수와 연결을 위한 연구가 이루어야 한다. 따라서 본 연구는 유치원에서 이루어지고 있는 교육활동을 분석하여 초등학교와의 연결을 위한 가능성을 탐색하고자 한다. 연구 목적을 이루기 위해 제시된 연구문제는 다음과 같다.

1. 유치원에서 이루어지고 있는 교육활동은 어떠한가?
2. 유치원에서 이루어지고 있는 교육활동과 초등학교 교과목과 시수와의 연계가능성은 어떠한가?

Ⅱ. 연구대상 및 연구방법

2008년 1학기 현장연구 과목을 신청한 23명이 D 광역시에 위치한 4개 유치원(1곳은 대학부속, 1곳은 초등학교 병설, 2곳은 사립, 총 4곳)에서 매주 금요일마다 관찰을 하고, 그 주간동안 온라인([//teachercommunity.net](http://teachercommunity.net))을 통해 연구자와 유치원에서 경험한 활동의 의미에 대해 토론하였다. 수업분석을 위해 사용한 도구는 체크리스트(교육인적자원부, 2001)였다. 한 학기 동안 총 8회의 수업을 관찰하고 분석하였다.

Ⅲ. 연구결과

4개의 유치원에서 매주 금요일마다 체크리스트를 사용하여 수업을 분석한 결과 중 각 교육활동이 이루어진 횟수를 정리하면 <표 1>과 같다

<표 1>유치원에서 이루어지고 있는 교육활동의 횟수

N= 횟수

연령 교육활동	C 유치원				N 유치원			H유치원			J유치원	총합
	만3세	만4세	만5세	총	만4세	만5세	총	만4세	만5세	총	만5세	
이야기나누기	7	8	8	23	9	8	17	3	5	8	6	54
간식	7	8	8	23	6	6	12	3	1	4	9	48
조형	4	5	1	10	1	2	3	3	2	5	3	21
동화	2	8	2	12	4	3	7	2	1	3	2	24
동극	1	-	3	4	-	-	-	-	-	-	-	4
동시	1	1	1	3	-	1	1	-	1	1	-	5
요리	2	-	1	3	-	-	-	-	1	1	-	4
게임	2	2	3	7	1	1	2	1	4	5	1	15
울동	1	1	-	2	-	-	-	1	1	2	-	4
노래	1	2	1	4	3	2	5	3	3	6	1	16
실험	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2
귀가지도	7	8	5	20	9	8	17	2	1	3	9	49

(C유치원: 6학급/ N 유치원 2학급/ H유치원: 2학급/ J 유치원: 1학급). 자유선택놀이와 바깥놀이는 포함하지 않았음.

기타에는 생일축하, 사물놀이 관람, 운동회 준비, 송별파티, 체육대회, 사진촬영, 어린이축제(5월), 현장학습, 산책, 인형극관람, 부모참여수업, 씨앗심기, 시장놀이 등이 있었다.

IV. 결과 해석 및 논의

1. 유치원에서 이루어지고 있는 교육활동은 어떠한가?

제일 많이 이루어지고 있는 활동은 이야기나누기이다(54). 두 번째가 귀가지도(49), 그 다음으로 간식(48), 동화(24), 조형활동(21), 노래(16), 게임(15), 동시(5), 동극, 요리, 울동(4), 실험(2)로 나타났다. 다른 급 단계에서는 찾아볼 수 없는 이야기나누기가 제일 많은 횟수로 나타났다. 귀가지도와 간식을 제외하면 동화, 동시, 동극이 33회로 나타났다으며, 음악관련 활동이 20회, 게임과 요리는 상대적으로 적은 횟수로 나타났고 실험은 단 2회 뿐이었다.

2. 유치원의 교육활동과 초등학교 교과목과 시수와의 연계 가능성은 어떠한가?

초등학교 1~2학년의 과목은 국어, 수학, 통합교과이다. 국어와 연결될 수 있는 유치원의 활동은 이야기나누기, 동화, 동시, 동극이라고 할 수 있다. 노래, 율동, 조형, 게임, 실험, 요리 등은 통합교과로 연결될 수 있다. 유치원의 활동 중 국어과 교육이 87회, 수학은 연결되는 활동을 찾지 못했고, 통합교과와 연결될 수 있는 활동은 41회였다. 시수에 대해서는 1시수가 30분이고 1일 4시간이면 8시수로 계산할 수 있으며(박은혜 외, 2012), 적정시수에 대해서는 지속적인 협의가 필요하다. 본 연구는 한 지역의 몇 개 유치원을 대상으로 하고 행사가 많이 이루어지는 금요일 하루만을 관찰한 한계점이 있으나 의무교육의 체계화로 유치원교육과 초등교육과의 연계성을 위한 논의에서 합의점 도출을 위한 가능성을 찾을 수 있다.

유아들의 사회적 놀이시 발생하는 갈등과 갈등이후 사회적 놀이의 변화

The Conflicts Occurred during Social Plays of Young Children and
Changes in Social Plays after the Conflict

이솔아(이화여자대학교 사범대학 부속 이화유치원 교사)

엄정애(이화여자대학교 유아교육과 교수)*

I. 연구목적

본 연구는 유아들의 사회적 놀이시 발생하는 갈등상황과 대처방법은 무엇이며 갈등이후 사회적 놀이의 변화를 알아보는데 목적이 있다.

II. 연구문제

연구목적에 따른 연구문제는 다음과 같다.

1. 유아들의 사회적 놀이시 어떤 상황에서 갈등이 발생하는가?
2. 사회적 놀이시 발생하는 갈등 상황에 대해 유아들은 어떻게 대처하는가?
3. 갈등 이후 사회적 놀이의 변화는 어떠한가?

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울시 H구에 소재한 푸른 유치원의 종일제 학급인 구름반 유아 20명을

* ohm@ewha.ac.kr

대상으로 하였다.

2. 자료수집방법

본 연구의 목적을 달성하기 위해 질적 연구방법에서 주로 활용되는 참여관찰을 실시하여 자료를 수집하였다. 총 26회의 참여관찰이 이루어졌으며 자료수집을 위해 유아들을 대상으로 한 비형식적 면담, 오디오녹음, 현장 약기 등의 방법을 사용하였다.

3. 자료 분석

수집된 자료는 Bogdan과 Biklen(2006)이 제시한 예비범주목록을 작성한 후 부호화와 범주화를 통해 분석을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 사회적 놀이시 갈등 발생상황

사회적 놀이시 갈등 발생상황은 사회적 놀이 집단 내에서 발생하거나 사회적 놀이 집단 가입과정에서 발생하였다. 유아들은 집단 안에서 사회적 놀이를 하면서 놀이 구성물이나 놀잇감에 대한 훼손, 역할 또는 놀잇감 소유 분쟁, 놀이 규칙에 대한 합의 실패시 갈등을 보였다. 또한 놀이 집단에 새로운 유아가 가입할 때, 가입에 어려움을 겪으면서 갈등이 발생했다. 구체적으로 집단에 가입하고자 하는 유아들을 직접적으로 거부하거나, 함께 놀기로 허락을 했으나 실제로 놀이에 끼워주지 않을 때 갈등을 겪는 모습을 보였다.

2. 사회적 놀이시 발생하는 갈등 대처방법

사회적 놀이시 발생하는 갈등대처방법은 제 3자를 통해 해결하기, 협박하여 상대 통제하기, 갈등 상황 모면하기, 대화를 통해 함께 해결하기로 나타났다. 유아들은 스스로 갈등을 해결하기 어려울 경우 또는 갈등을 보다 신속하게 해결하기 위해서 교사에게 도움을 요청하였고, 놀이에 참여하지 않는 또래가 갈등해결을 도와주기도 하

였다. 또한 유아들은 자신이 원하는 방향으로 갈등상황을 조절하기 위해 자신의 힘 또는 교사의 권력을 이용하여 상대 유아를 통제하는 모습을 보이기도 하였다. 유아들은 갈등상황이 커지지 않도록 상대방에게 바로 양보하고 잘못된 부분을 즉시 사과하거나 유머를 사용하여 해결함으로써 갈등 상황을 모면하는 모습을 보여주었다. 마지막으로, 사회적 놀이시 발생하는 갈등상황에 대해서 유아들은 모두가 만족할 수 있는 결과를 얻을 수 있도록 서로 대화를 통해 협상하고 함께 해결하기도 하였다.

3. 갈등 대처 후 사회적 놀이의 변화

갈등 대처 후 유아들의 사회적 놀이 변화를 살펴보면, 갈등해결이 본질적으로 잘 이루어졌을 시는 유아들의 놀이 내용이 보다 풍부해지고 정교해지면서 사회적 놀이가 활성화되는 모습을 보였다. 이에 반해, 갈등이 피상적으로 해결되었을 때는 유아들이 부정적 정서를 드러내며 또 다른 갈등이 유발되거나, 불편한 자신의 마음을 추스르기 위해 놀이집단에서 이탈함으로써 사회적 놀이가 약화되는 모습이 나타났다. 또한 사회적 놀이시 발생한 갈등이 해결되지 않았을 때는 유아들의 사회적 놀이가 중단되고 소멸되었다.

V. 시사점

본 연구는 유아들의 다양한 갈등상황과 대처방법, 갈등 이후 사회적 놀이의 변화모습을 구체적으로 탐색해봄으로써 교사들에게 유아들 간의 갈등에 대한 이해를 돕고 다양한 사례를 제공했다는데 의의가 있다. 특히 유아들의 갈등 대처방법에 따라 갈등 이후의 모습이 달라지는 것을 보여줌으로써 긍정적인 갈등해결을 위해 피상적이지 않은 갈등 해결이 중요하며, 이를 위해서 갈등 중재시 유아들에게 대화와 협상의 기회를 주는 것이 중요함을 시사한다.

어린이집 평가인증 조력에 대한 보육교사의 인식

Childcare Center Teachers' Perceptions

on the Assistance for the Korean Childcare Accreditation

박성경(마포보육정보센터 보육전문요원)*

이승연(이화여자대학교 유아교육과 부교수)

I. 연구의 필요성 및 목적

산업화와 여성들의 사회진출, 국민복지의 향상으로 인하여 영유아 보육 및 교육에 대한 책임을 가정뿐 아니라 사회와 국가가 공유하게 되고, 영유아의 보육과 교육에 대한 관심이 점차 높아짐에 따라 양질의 유아교육기관에 대한 요구가 증가하고 있다. 유아교육기관의 질 향상, 유지 및 관리를 위한 방법의 하나로 우리나라에서 이루어지고 있는 것이 어린이집 평가인증과 유치원 평가이며, 이 과정에서 전문적 안내와 지원을 제공하는 것이 조력이다. 본 연구는 이 중 어린이집 평가인증에 초점을 맞추고자 한다. 2006년부터 2009년까지 어린이집 평가인증 1주기를 마치고 2010년부터 평가인증 2주기가 진행되고 있는 시점에서 평가인증을 통한 어린이집의 질 향상과 교사 전문성 향상이라는 평가인증 목적을 실현하고 평가인증 조력의 문제점을 개선하기 위해 평가인증 조력에 대한 교사들의 인식을 다시 한 번 짚어볼 필요가 있다. 특히, 어린이집의 질을 계속 유지하기 위해 사후조력에 대한 교사들의 요구를 알아볼 필요가 있다. 이에 본 연구는 어린이집 평가인증 과정 중에 이루어지는 조력과 사후조력에 대한 보육교사들의 인식을 알아보는 것을 목적으로 하였다. 이를 통해 평가인증의 전 과정에서 효과적인 조력이 이루어질 수 있도록 하는 방향제시를 위한 기초 자료를 제공하고자 한다.

* pudding82@hanmail.net

II. 연구문제

1. 어린이집 평가인증 조력에 대한 보육교사들의 인식 및 경험은 어떠한가?
2. 어린이집 평가인증 조력의 방법(대집단 교육, 소집단 워크숍, 우수 기관 방문, 현장방문 조력, 사후조력)에 대한 보육교사들의 요구는 어떠한가?

III. 연구방법

본 연구는 평가인증 조력이 활발하게 이루어지고 있는 마포구, 종로구, 동작구, 노원구에 위치한 어린이집에 근무하는 교사 중 조력 받은 경험이 있고 1년 이상의 경력을 가진 교사 166명을 대상으로 하였다. 연구방법으로는 설문조사를 실시하였는데, 설문지는 차수옥(2011), 채혜선(2008)의 선행연구 및 문헌조사를 토대로 연구자가 작성하였으며, 총 4개 범주 31문항으로 구성되었다. 연구절차로는 예비 조사를 거쳐 2012년 9월 10일부터 10월 9일까지 한 달 동안 본 조사를 진행하였으며, 이를 통해 회수한 총 166부의 설문지를 연구 자료로 사용하였다. 수집된 자료는 빈도, 백분율, 케이스 백분율을 산출하여 분석하였다.

IV. 연구결과

첫째, 어린이집 평가인증 조력 경험 및 인식을 알아본 결과, 교사들은 평가인증 조력이 부족한 부분에 대한 적절한 지원을 받을 수 있기 때문에 필요하다고 인식하고 있었다. 교사들이 경험한 평가인증 조력 방법으로는 다양한 어린이집 상황에 따라 적절한 조력이 이루어질 수 있는 현장방문조력이 가장 많았다. 또한 교사들이 경험한 평가인증 조력은 평가인증을 참여하기 전부터, 2회 정도로, 보육정보센터를 통해, 보육정보센터 보육전문요원이나 센터장, 보육(유아교육)관련 교수에 의해 이루어졌다. 교사들은 영유아의 보육 및 교육 방향에 대한 이해를 향상시켜 주기 때문에 평가인증 조력이 효과적이라고 인식하였고, 평가인증 조력에 대해 대체적으로 만족하였으나 여전히 만족하지 못하고 있는 교사들도 있었다.

둘째, 어린이집평가인증 조력에 대한 교사들의 요구를 알아본 결과, 현재 실시되고

있는 조력의 문제점으로는 조력 시간 부족과 전문 조력가의 전문성, 자질, 역량에 따라 다른 조력내용으로 인한 혼란이 가장 두드러졌다. 같은 맥락으로 평가인증 조력 전에 전문 조력가 교육을 통해 조력의 내용을 일치시키고, 평가인증 안내를 위한 사전조력부터 평가인증 이후 어린이집 질 유지·관리를 위한 사후조력까지를 연계하는 과정 중심의 조력을 실행함으로써 평가인증 조력의 문제점을 개선할 수 있다고 응답하였다.

현재 평가인증 조력 각각의 방법(대집단 교육, 소집단 워크숍, 우수 기관 방문, 현장방문 조력)에 대해서는 전반적으로 평가인증 전체 영역을, 평일 오후에, 자신이 근무하는 어린이집이나 보육정보센터에서, 보육(유아교육)관련 교수가, 2회, 1~2시간 정도 실시하기를 원하였다. 그러나 각 조력 방법의 특성에 따라 다른 내용이나 방법을 요구하기도 하였다.

교사들은 평가인증 조력을 제공하는 전문 조력가는 평가인증의 기준이 되는 지표에 근거한 객관적인 평가능력과 지표에 대한 이해, 어린이집 현 상황을 파악하는 능력이 요구된다고 인식하였다. 평가인증 전문 조력가는 보육교직원들의 평가인증 지표 이해 수준과 원 운영에 대한 정보 파악을 우선하여야 한다고 응답하였으며, 교사들에게 평가인증의 목적 및 기대 효과를 먼저 교육해야 한다고 보았다. 조력의 우선순위로는 보육환경, 보육과정, 상호작용 및 교수법영역을 원하였고, 평가인증 조력이 이루어진 이후에는 어린이집 현장에서 교사와 전문 조력가간의 소모임을 통해 결과를 안내 해주기 원하였다.

평가인증 이후 사후조력 필요성에 대한 교사들의 요구를 알아본 결과, 대부분의 교사들이 보육 및 교육의 질 향상, 유지 및 관리를 위해 필요하다고 응답하였다. 평가인증 사후조력은 평가인증이 끝난 후 6개월이나 1년 이후부터, 일 년에 한 번 정도, 평가인증 지표 전체 영역에 대해서 이루어지길 원하였다. 또한 평가인증 사후조력은 교육 등 전문성 증진을 위한 교육 기회를, 자신이 근무하는 어린이집이나 보육정보센터에서, 보육정보센터의 보육전문요원이나 센터장, 보육(유아교육)관련 교수에 의해서 이루어지기를 원했다.

V. 결론 및 제언

이상에서 제시한 어린이집 평가인증 조력에 대한 교사들의 인식, 경험 및 요구에 대한 연구결과를 기초로 향후 조력에 반영할 수 있는 시사점을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 평가인증 조력에 대한 체계적인 프로그램을 개발하여 조력 전에 전문 조력가 교육을 실시하고, 전문 조력가에 대한 장학 시스템을 통해 객관적이고 체계적으로 조력이 이루어질 수 있도록 해야 한다. 둘째, 평가인증 조력 방법(대집단 교육, 소집단 워크숍, 우수 기관 방문, 현장방문 조력) 각각의 특성을 최대한 활용할 수 있도록 적절한 영역, 시간, 장소 등을 적용하여 조력이 이루어 질 수 있어야 하겠다. 셋째, 평가인증 조력에서 중요한 역할을 담당하는 보육정보센터에 대한 지원이 강화되어야 하며, 행·재정적인 지원을 늘려 충분한 전문 조력가를 확보하여 조력이 이루어질 수 있도록 할 필요가 있다. 넷째, 평가인증 이전부터 평가인증 이후의 사후조력까지 체계적인 도움을 제공하는 조력체계가 마련될 필요가 있다.

IPTV를 활용한 한글교육 콘텐츠 프로그램이 유아의 읽기와 쓰기능력에 미치는 효과

The Effects of the IPTV Hangul Education Contents Program on
Children's Reading and Writing Ability

김윤희(공주대학교 대학원 유아교육과 박사과정)*

I. 연구목적

본 연구는 IPTV를 활용한 한글교육 콘텐츠 프로그램이 유아의 읽기·쓰기를 증진시키는데 효과적인지를 알아보는데 그 목적이 있다. 따라서 본 연구에서는 유아가 IPTV 한글 교육 콘텐츠를 활용하여 실제적이고 다양한 학습 경험을 할 수 있는 구체적인 방법을 제시하여 유아의 읽기·쓰기 능력에 미치는 효과성을 검증하고자 한다.

II. 연구문제

본 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

1. IPTV를 활용한 한글교육 콘텐츠 프로그램은 유아의 읽기능력에 어떠한 영향을 미치는가?
2. IPTV를 활용한 한글교육 콘텐츠 프로그램은 유아의 쓰기능력에 어떠한 영향을 미치는가?

* kyhee835@hanmail.net

Ⅲ. 연구방법

연구 대상은 충청남도 부여군에 소재한 S어린이집 15명의 실험집단과 L어린이집 15명의 통제집단으로 만 3세 유아이다. 실험처치 전 실험집단과 통제집단의 읽기·쓰기능력에서의 차이를 보기 위하여 사전검사를 한 결과, 읽기능력과 쓰기능력에서 두 집단간 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않아 동질집단임을 확인할 수 있었다.

실험처치는 2012년 7월 9일부터 2012년 8월 17일까지 5주 동안 주 2회씩 총 10회에 걸쳐 실시하였다. 실험집단 유아들에게는 IPTV를 활용한 한글교육 콘텐츠 프로그램을 적용하여 읽기·쓰기 교육을 실시하였고, 통제집단의 유아들에게는 기존 표준보육과정에 따른 한글교육만을 실시하였다.

본 연구에서 사용된 검사도구는 유아의 읽기능력의 검사를 위하여 박혜경(1991)이 개발한 도구를 공혜미(2005)와 조애경(2010)이 수정·보완한 읽기 능력 검사 도구를 사용하였으며, 쓰기능력 검사를 위하여 조애경(2010)이 유아의 쓰기능력 측정을 위해 사용한 도구를 그대로 사용하였다.

자료분석은 SPSS Ver.19 (PASW) 통계 프로그램을 사용하여 독립표본 t검정으로 동질성 검사를 하였다. 사전검사를 공변량으로, 사후검사를 종속변수, 각 집단을 모수요인으로 하여 공변량분석을 하였다.

Ⅳ. 연구결과

본 연구에서 얻어진 결과를 연구 문제를 중심으로 정리하면 다음과 같다.

첫째, 실험집단과 통제집단의 읽기능력의 평균을 비교한 결과 실험집단이 통제집단보다 크게 상승하였으며, 읽기능력의 하위요인 시각변별, 문자지각의 평균도 실험집단이 통제집단보다 상승하여 IPTV를 활용한 한글교육 콘텐츠 프로그램은 유아의 읽기능력을 향상시키는데 효과가 있다.

둘째, 실험집단과 통제집단의 쓰기능력의 평균을 비교한 결과 실험집단이 통제집단보다 크게 상승하여 IPTV를 활용한 한글교육 콘텐츠 프로그램은 유아의 쓰기능력을 향상시키는데 효과가 있다.

V. 논 의

IPTV 한글교육 콘텐츠 프로그램은 유아에게 친숙한 캐릭터의 등장과 게임, 노래, 율동, 동화등과 함께 한글교육을 재미있게 구성하여 유아기의 학습자에게 흥미와 동기를 유발하고 다양한 경험을 할 수 있는 교육적인 장을 마련했다고 본다. 또한, 고품질의 선명한 영상자료를 제공하는 IPTV의 교육 콘텐츠 프로그램은 유아들의 흥미와 주의집중을 유도할 수 있는 매력적인 교수매체로 활용됨으로써 교사의 수업 준비에 드는 시간과 노력을 줄 일 수 있고, 수업의 질적 향상을 가져오게 될 것임을 기대한다.

그림 · 문자 통합 활동이 유아의 쓰기 능력에 미치는 효과

The Effects of Picture and Character Integration Activities on the Children's Writing Skills

왕윤영(공주대학교 교육대학원 유아교육과 석사과정 졸업)*

I. 연구목적

본 연구에서는 유아들과 함께 자연스러운 분위기 속에서 다양한 주제를 제시하여 이야기 나누고, 그림으로 표현 한 후 그림에 대해 짧게나마 단어로 나타나도록 지도하여 점차 문장으로 발전해 나갈 수 있도록 진행함으로써 유아들의 쓰기 능력에 어떠한 효과가 있는지 알아보는데 그 목적이 있다.

II. 연구문제

본 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

1. 그림 · 문자 통합 활동은 유아의 의미 표현적 쓰기 능력에 어떠한 효과가 있는가?

1-1. 그림 · 문자 통합 활동은 유아의 그림·말·쓰기의 협응성 수준에 어떠한 효과가 있는가?

1-2. 그림 · 문자 통합 활동은 유아의 그림의 정교성과 통합성 수준에 어떠한 효과가 있는가?

1-3. 그림 · 문자 통합 활동은 유아의 글 내용의 복잡성과 통합성 수준에 어떠한 효

* yun0404@hanmail.net

과가 있는가?

1-4. 그림 · 문자 통합 활동은 유아의 쓰기 유창성 수준에 어떠한 효과가 있는가?

1-5. 그림 · 문자 통합 활동은 유아의 쓰기 상세성 수준에 어떠한 효과가 있는가?

2. 그림 · 문자 통합 활동은 유아의 관습적 쓰기 능력에 어떠한 효과가 있는가?

2-1. 그림 · 문자 통합 활동은 유아의 글자의 모양 수준에 어떠한 효과가 있는가?

2-2. 그림 · 문자 통합 활동은 유아의 소리·상징의 관계성 수준에 어떠한 효과가 있는가?

2-3. 그림 · 문자 통합 활동은 유아의 철자법 수준에 어떠한 효과가 있는가?

2-4. 그림 · 문자 통합 활동은 유아의 구두법 수준에 어떠한 효과에 있는가?

2-5. 그림 · 문자 통합 활동은 유아의 띄어쓰기 수준에 어떠한 효과가 있는가?

Ⅲ. 연구방법

연구 대상은 경상북도 김천시에 위치한 사립유치원 실험집단 18명, 비교집단 18명 총 36명이었다. 실험 처치 전 실험집단과 비교집단의 쓰기 능력에서의 차이를 보기 위하여 사전검사를 한 결과, 두 집단 간 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않아 동질집단임을 확인 할 수 있었다.

연구 기간은 2012년 4월 2일부터 2012년 6월 22일까지 총 12주 동안 실험집단 유아들에게는 주 2회씩 유아들이 하루 동안 지냈던 일들을 표상 해보고 유아가 주제에 따른 활동 후 자신의 경험과 연관 지어 보거나, 활동 관련 및 현장 견학에 관한 생각 및 느낌, 체험 활동 후 표상 활동하기 등 그림으로 그리고, 자유로운 글쓰기 활동을 중심으로 실시하였고, 비교집단 유아들에게는 일반적인 유치원의 일과로 운영되며 자유선택활동 시간에 원하는 유아들만 쓰기 영역에서 쓰기활동을 할 수 있도록 구성되었다.

본 연구에서 검증을 위해 사용한 검사도구는 Lindberg (1987)가 유치원 유아의 쓰기 능력 발달을 측정하기 위해 개발한〈Kindergarten Writing Assessment〉를 노영희 (1994)가 수정 번안하여 사용한 〈유아의 쓰기 능력 평정척도〉이다.

자료 분석을 위해 SPSS Ver.19(PASW) 통계 프로그램을 사용하여 독립표본 t 검증으

로 동질성 검사를 하였으며, 사전검사를 공변량으로, 사후검사를 종속변수, 각 집단을 모수요인으로 하여 공변량 분석을 하였다.

IV. 연구결과

본 연구에서 얻어진 결과를 요약하여 정리하면 다음과 같다.

첫째, 그림·문자 통합 활동이 의미 표현적 쓰기 능력에 어떠한 효과가 있는가?

실험집단과 비교집단의 의미 표현적 쓰기 능력의 하위 요인인 그림·말·쓰기의 협응성과 그림의 정교성과 통합성, 글 내용의 복잡성과 통합성, 쓰기의 유창성, 쓰기의 상세성의 평균을 비교한 결과 실험집단이 비교집단 보다 상승하였으며 그림·문자 통합 활동 프로그램은 의미 표현적 쓰기 능력을 향상시키는데 효과가 있다.

둘째, 그림·문자 통합 활동이 관습적 쓰기 능력에 어떠한 효과가 있는가?

실험집단과 비교집단의 관습적 쓰기 능력의 하위 요인인 글자의 모양, 소리와 상징의 관계성, 철자법, 구두법, 띄어쓰기의 평균을 비교한 결과 실험집단이 비교집단 보다 상승하였으며 그림·문자 통합 활동 프로그램은 관습적 쓰기 능력을 향상시키는데 효과가 있다.

영아 부모의 부모참여 현황 및 부모와 교사의 인식 연구 - 수도권 직장어린이집을 중심으로 -

The Study of Current Situation of Infant and Toddler Parents'
Involvement and Related Perception of Parents and Teachers -
Focused on the employer-supported child care center in the
metropolitan area -

이미현(가천대학교 유아교육학과 박사과정)
김계중(가천대학교 유아교육학과 박사과정)*

I. 서론

본 연구는 직장 어린이집 영아부모의 부모참여 현황을 알아보고 직장 어린이집 영아 부모참여에 관한 부모와 교사의 인식을 비교 연구하고자 한다. 직장 어린이집 영아 부모를 대상으로 한 부모참여 현황 및 부모와 교사의 인식을 비교하여 연구하는 것은 인식에 따른 부모참여 프로그램을 계획하는 데 도움을 주고 영아의 발달을 위해 영아 자녀를 가진 취업부모와 영유아교육기관의 바람직한 협력적 관계를 형성하는데 도움을 줄 수 있을 것이다.

II. 본론

직장 어린이집 영아의 부모를 대상으로 이루어지고 있는 부모참여 활동 현황과 부모와 교사의 인식을 알아보기 위해 서울, 경기 지역에 소재한 직장 어린이집 34곳을 연구대상으로 선정하였다. 영아 부모의 부모참여 현황을 조사하기 위해서 선정된 34

* gjkim72@naver.com

곳의 직장 어린이집에 부모참여 현황 설문지(조미영, 2008)를 배부하였다.

부모와 교사의 인식을 조사하기 위해서는 유아교육 전문가 3인의 검토를 거친 반 구조화된 질문지를 사용하여 직장 어린이집에 영아를 보내고 있는 부모 5명, 직장 어린이집 영아전담교사 5명에게 개인면담을 실시하였다.

각각의 면담은 사전 동의를 거친 학부모와 교사를 통해 이루어졌으며 면담시간은 20분에서 30분가량이 소요되었고, 각각의 면담내용은 전사한 후 반복적으로 내용을 읽고 검토하며 구조화하고 체계화하는 과정을 거쳤다.

Ⅲ. 논의 및 제언

본 연구는 영아부모를 대상으로 부모참여 활동을 실시하고 있는 직장 어린이집 부모 참여 현황을 알아보고 부모와 교사의 인식을 반 구조화된 개인면담을 통해 분석하였다.

연구의 결과를 중심으로 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 직장 어린이집 영아 부모의 부모참여는 비교적 활발하게 이루어지고 있었다. 그 중 면담, 가정통신문, 참관 및 참여수업, 전화는 가장 많이 참여하는 형태였다. 이러한 연구 결과는 더욱 개방적이고 다양한 형태의 부모참여를 이끌 수 있도록 부모 참여 유도 여건을 마련하는 것이 중요함을 시사한다. 또한 부모참여 횟수를 살펴본 결과 한 학기에 1번 실시한다는 응답이 가장 높게 나타나 아직까지도 부모참여는 행사 성 활동으로 진행되고 있는 것을 알 수 있었다.

둘째, 직장 어린이집 영아 부모의 부모참여 필요성에 대해 부모들은 영아라는 대상의 특수성 때문에 교사와의 의사소통에 관한 요구, 안전에 관한 요구들이 나타나면서 부모참여가 꼭 필요하다고 생각하고 있었다. 또한 직장 어린이집 영아 부모의 부모참여 효과성에 대해 부모들은 개별면담, 알림장, 간담회가 가장 효과적이라 응답해 주었는데 이는 각 어린이집에서 실질적으로 가장 많이 진행하고 있는 가정통신, 참관 및 참여수업은 효과성이 높지 않다는 것을 입증하는 것이다.

셋째, 교사들이 생각하는 직장 어린이집 영아 부모의 부모참여 필요성은 영아라는 대상의 특성상 영아의 일상을 자연스럽게 함께 할 수 있는 부모참여, 언제든지 개방되어 있는 어린이집에서 보육을 함께 할 수 있는 부모참여를 필요로 하는 것으로 나

타났다. 또한 직장 어린이집 영아 부모의 부모참여 효과성에 대해 교사들은 알림장을 가장 효과적인 참여방법이라 응답해 주었는데 다만 교사의 일방적인 기록만 남는 것이 아닌 양방향적인 의사소통의 방법을 원하는 것으로 나타났다.

본 연구결과를 통한 제언은 다음과 같다.

첫째, 직장 어린이집 영아 부모의 부모참여는 현대 사회의 맞벌이 부모의 특성을 이해한 맞춤형 부모참여의 형태를 고안, 진행하는 것이 필요하다.

둘째, 직장 어린이집 영아 부모의 부모참여는 참여의 필요성, 효과적인 부모참여에 대한 부모와 교사의 인식이 상이하였고, 이러한 인식을 바탕으로 영아 부모에게 적절한 부모참여를 계획하여야 하겠고, 직장 어린이집의 전문성에 대한 기대에 부응할 수 있도록 좀 더 체계적이며 지속적인 부모참여 프로그램의 개발이 절실하다고 할 수 있겠다.

셋째, 정보통신기술(Information & Communication Technology, ICT)의 발달로 사회전반이 기존의 모습과는 전혀 다른 모습으로 변화되고 있는 현실에서 직장 어린이집 영아 부모에게도 개인의 특성에 맞추어 줄 수 있는 차별화된 부모참여의 제공을 제안하는 바이다. 즉 소셜 네트워킹을 통한 부모협력을 유도하며, 다양한 ICT를 활용한 부모 참여 방법의 고안은 새로운 형식의 부모참여의 장을 열어 줄 것으로 기대한다.

유아의 자존감이 친사회적 행동에 미치는 영향

The Effect of Young Children's Self-esteem on their Prosocial Behavior

홍은혜(강남대학교 교육대학원 유아교육과 석사과정 졸업)*

I. 연구목적

인간은 주변의 여러 사람들과 일생동안 사회적 관계를 맺으며 성장하고 발달하게 된다. 사회의 구성원으로서 원만한 생활을 위해 협조하고 양보하는 마음을 갖는 친사회적 능력은 타인과 함께 살아가는데 꼭 필요한 덕목이다. 자존감은 일생동안 행동의 바탕이 되어 개인의 인성형성과 다른 사람과의 관계형성에 크게 영향을 미치고 사회 적응에도 매우 중요하다. 따라서 본 연구는 유아의 자존감과 친사회적 행동과의 관계를 확인하며 현장에서 유아의 친사회적 행동지도에 필요한 기초 자료를 제공하는데 목적이 있다.

II. 연구문제

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

1. 유아의 개인배경(연령, 성별, 출생순위)에 따라 자존감에는 어떠한 차이가 있는가?
2. 유아의 개인배경(연령, 성별, 출생순위)에 따라 친사회적 행동에는 어떠한 차이가 있는가?
3. 유아의 자존감과 친사회적 행동 간에는 어떠한 상관관계가 있는가?

* artunhae@hanmail.net

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 경기도에 위치한 두 유치원에 재원중인 만 3, 4, 5세의 유아 200명을 대상으로 실시하였다. 유아 자존감은 가족적 자존감, 사회적 자존감, 학문적 자존감, 정서적 자존감 4개 하위영역 총 25문항으로 검사지를 보고 유아가 스스로 체크하도록 하였으며, 친사회적 행동은 15문항으로 평정자 교육을 받은 연구 대상 학급의 담임교사가 검사를 실시하였다. 본 연구는 유아들의 일반적인 특징을 알아보기 위해 수집된 자료를 SPSS 15 통계 프로그램을 이용하여 빈도분석 하였고, 변인에 따른 친사회적 행동과 자존감 차이를 알아보기 위해 t-test와 일원변량분산분석, Duncan 사후검증을 실시하였다. 또한 상관관계 분석을 통해 친사회적 행동과 자존감의 관계를 알아보았다.

Ⅳ. 연구결과

1. 유아의 개인변인에 따른 자존감 차이

유아의 자존감은 연령에 따라서 살펴볼 때, 만 3세 유아가 만 4세, 만 5세 유아보다 높았다. 성별에 따라서는 여아가 남아보다, 출생순위에서는 둘째가 첫째보다 평균이 다소 높았으나 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

2. 유아의 개인변인에 따른 친사회적 행동 차이

유아의 친사회적 행동 역시 만 3세 유아가 만 4세, 만 5세 유아들보다 높았고, 여아가 남아보다 통계적으로 유의미하게 높게 나타났다. 반면 출생순위에 따라 유아 친사회적 행동은 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

3. 유아 자존감과 친사회적 행동의 차이

유아의 자존감과 친사회적 행동 간에는 높은 정적상관이 있었다($r=.725$). 자존감과 친사회적 행동의 하위 요인별로 살펴보면 개인정서 조절능력, 대인관계 형성능력, 유

치원 적응능력에서 모두 비교적 높은 상관관이 나타났다. 친사회적 행동과 자존감의 하위영역별에서는 사회적 자존감, 가족적 자존감, 학문적 자존감에서만 낮은 상관관을 보였다. 이러한 결과로 미루어 볼 때, 유아의 자존감이 높을수록 친사회적 행동도 신장된다는 것을 알 수 있다.

V. 논의 및 결론

유아의 자존감이 높을 때 유아의 친사회적 행동이 신장된다는 본 연구의 결과는 가족적, 사회적, 학문적, 정서적 자존감이 고려된 교육내용을 선정하여 유아를 지도한다면 자존감의 수준이 증가하여 친사회적 행동도 증진된다는 것을 시사하는 결과라고 하겠다. 따라서 유아교육현장에서는 유아의 가족적, 사회적, 학문적, 정서적 자존감이 높아질 수 있도록 발달수준별 활동을 계획하고, 생활주제에 따른 다양한 경험을 통해 유아의 친사회적 행동이 신장되도록 노력할 필요가 있다. 이러한 노력은 유아의 유치원 적응능력, 대인관계 형성능력, 개인정서 조절능력을 조장하여 유아 스스로 자신의 감정을 조절하고, 대인관계 기술을 익혀 행복한 유치원 생활을 하도록 할 뿐만 아니라 미래 사회적응력에도 긍정적 영향을 미칠 것이다.

자존감이 향상될 수 있는 구체적인 방안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 유아가 자신의 신체에 대한 긍정적 인식을 할 수 있도록 구체적인 경험을 제공한다. 둘째, 유아 스스로 본인을 인정하고 격려할 수 있도록 개인의 생각과 감정을 존중하도록 돕는다. 셋째, 유아가 자신이 하는 일에 최선을 다할 수 있도록 긍정적인 기대감을 갖고 목표를 세워 도전할 수 있도록 돕는다. 마지막으로 유아의 변화에 세심한 관찰로 관심을 갖고 대함으로써 유아 자신이 관심과 사랑을 받고 있다는 느낌을 갖도록 한다.

유아의 협동적 수학활동과 개별적 수학활동의 효과 비교 -수학문제해결력, 친사회적행동, 학습행동을 중심으로-

A Comparative Study of Young Children's
Math Problem Solving Skills, Prosocial Skills and Learning Behaviors
in Collaborative and Individual Math Activities

곽경숙(명지대학교 대학원 아동학과 석사과정 졸업)*
정가윤(명지대학교 아동학과 조교수)

I. 연구의 필요성 및 목적

본 연구는 협동적 수학활동이 수학문제해결력과 친사회적행동 및 학습행동에 미치는 영향을 알아보고 유아교육현장에서 진정한 의미의 협동활동이 이루어지도록 효과적인 지도와 적용을 위한 기초 자료를 제공하고 이를 활용토록 하는데 목적이 있다.

II. 연구문제

1. 협동적 수학활동에 참여한 유아집단과 개별적 수학활동에 참여한 유아집단의 수학문제해결력에는 어떠한 차이가 있는가?
 - 가. 협동적 수학활동에 참여한 유아집단과 개별적 수학활동에 참여한 유아집단의 수학문제해결력 하위영역(분류, 패턴, 수, 측정, 도형, 통계)에는 어떠한 차이가 있는가?
2. 협동적 수학활동에 참여한 유아집단과 개별적 수학활동에 참여한 유아집단의

* ksgwak11@hanmail.net

친사회적행동에는 어떠한 차이가 있는가?

가. 협동적 수학활동에 참여한 유아집단과 개별적 수학활동에 참여한 유아집단의 친사회적행동 하위영역(나누기, 도움주기, 감정이입과 조절하기, 지도성)에는 어떠한 차이가 있는가?

3. 협동적 수학활동에 참여한 유아집단과 개별적 수학활동에 참여한 유아집단의 학습행동에는 어떠한 차이가 있는가?

가. 협동적 수학활동에 참여한 유아집단과 개별적 수학활동에 참여한 유아집단의 학습행동하위영역(학습동기, 주의와 지속, 학습태도)에는 어떠한 차이가 있는가?

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 서울시 소재 B유치원에 재원 중인 만 5세 유아 40명을 대상으로 하였다. 20명은 협동적 수학활동에 참여할 실험집단으로, 또 다른 학급에 재원중인 만 5세 유아 20명은 개별적 수학활동에 참가할 비교집단으로 구분하고, 실험집단은 각각 5명씩 소그룹으로 구성하여 협동을 통한 수학활동을 하도록 하였으며, 비교집단은 1:1로 개별 수학활동을 하도록 하였다. 연구를 위한 자료 수집은 2012년 7월 17일부터 9월 14일까지 이루어졌으며 9주 동안 두 집단 모두에게 각각 12회에 걸쳐 수학개념이 포함된 활동이 이루어졌다. 실험집단의 모둠은 협동을 위한 효율적인 자리 배치로 유아들이 서로 자료를 공유하고 의사소통이 원활하도록 하였으며, 긍정적 상호작용을 통해 과제를 분담하고 개인적 책임부여로 모둠원들이 모든 모둠활동에서 한 부분씩 역할을 맡도록 하였다. 교사는 피드백을 제공하여 상호작용하도록 격려하고 결과를 기록하도록 하였으며, 활동마다 역할을 교대로 돌려서 모둠원들이 다양한 역할을 경험할 수 있도록 프로그램을 구성하였다. 이에 비해 비교집단에서는 기존의 방식대로 담당 교사에 의해 제시된 수학활동을 유아가 개별적으로 진행하였다. 두 집단에 실시한 12개의 활동은 분류, 패턴, 수, 측정, 도형, 통계의 수학영역으로 이루어졌으며, 도입, 전개, 해결, 마무리, 평가 부분으로 구성된 활동을 진행하였다. 실험집단과 비교집단 모두 정규 유치원의 하루일과 중 자유선택활동 시간에 독립된 공간에서 연구자가 교사 역할을 하며 30분 내외로 진행하였다.

IV. 연구결과 및 결론

첫째, 협동적 수학활동을 실시한 실험집단 유아들이 개별적 수학활동을 실시한 비교집단 유아들 보다 수학문제해결력 점수가 향상된 것으로 나타났다. 이러한 결과는 활동이 진행되는 도입, 전개, 문제해결, 마무리, 평가 과정에서 모두의 구성원들이 동등한 참여를 통해 모든 활동을 함께 수행하며 수학적인 개념 및 내용들을 다양하게 체험할 수 있었고, 이를 통해서 수학문제해결력에 긍정적인 영향을 미친 것으로 볼 수 있다. 또한 수학문제해결의 구성요소를 두 번씩 제시하여 다양하고 반복된 경험을 할 수 있었으며, 유아들이 흥미를 가질 수 있는 비표준 단위를 토론을 통해 선택적으로 활용할 수 있도록 진행한 교수방법이 유아들로 하여금 적극적인 탐색과 능동적 참여를 유도하였다. 물건을 정리해 보는 활동과 동물들을 특징별로 분류하는 과정을 통해 유아들은 일상생활에서 쓰여 지는 물건들의 용도에 대해 서로 의견을 나누며, 분류하기 위해 역할을 정하고, 종류별로 분류하는 과정을 통해 자연스럽게 수학활동에 관심과 흥미를 가지는 의미 있는 활동으로 전개되었으며 분류능력의 향상을 가져왔다. 꼬치 만들기를 하며 유아들은 반복적 규칙을 이해하고 일상생활에서 발견되는 다양한 패턴을 인식할 수 있었다. 문제해결을 위해 전략을 세우는 과정에서 모두의 구성원이 다양한 의견을 모아 동물들의 발 길이를 잴 수 있는 비표준 측정도구의 선택을 결정하고 측정을 담당하는 유아가 측정이 서투른 경우 서로 방안을 모색하고 공유하는 경험들을 통해 측정 능력 향상에 영향을 미쳤으며, 다양한 상자의 크기와 모양을 비교해 보고 상자 밑면의 넓이와 높이에 따라 담을 수 있는 공의 수가 달라짐을 인식하고 어떤 상자에 가장 많은 공을 담을 수 있는지 찾아가는 과정을 통해 도형능력이 향상되었음을 알 수 있다.

둘째, 협동적 수학활동을 실시한 실험집단 유아들이 개별적 수학활동을 실시한 비교집단 유아들 보다 친사회적행동 점수가 향상된 것으로 나타났다. 이러한 결과는 협동을 통한 수학활동이 유아의 자기중심적인 사고에서 타인의 사고와 느낌, 견해 및 감정, 정서적 반응 등의 내적 심리 상태를 이해하는 친사회적행동에 긍정적인 영향을 미친 것으로 볼 수 있다. 협동적 수학활동은 유아들이 문제인식과 의견나누기, 토론하며 역할정하기, 상호작용하며 활동하기 등 프로그램이 진행되는 동안 끈임 없이 토론하며 타인의 이야기에 귀 기울이게 된다. 능숙한 유아가 활동을 어려워하는 유아에

게 설명하고 시범을 보이는 과정에서 지식과 사회적 기술이 확장되었고 유아가 자기 중심적인 사고에서 탈피하여 타인의 사고와 느낌, 정서적 반응 등의 심리상태를 이해하고 수용함으로써 감정이입과 조절 능력의 향상을 가져왔다.

셋째, 협동적 수학활동을 실시한 실험집단 유아들이 개별적 수학활동을 실시한 비교집단 유아들 보다 학습행동 점수가 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 협동을 통한 흥미롭고 즐거운 프로그램의 구성과 문제해결을 위한 수학활동이 유아의 성공적인 교육기관 생활을 위한 학습과 배움의 기초적 기술 즉 학습기술인 학습행동에 긍정적인 영향을 미친 것으로 볼 수 있다. 유아들이 여행지를 정하기 위해 여러 가지 방안을 모색하는 과정에서 모두의 구성원들이 의욕적으로 활동에 참여하며 서로 다른 관점을 인식하고 타인의 관점을 경험하며 문제를 해결하는 과정에서 참여에 대한 동기가 일어나고 이때 높은 사고력을 경험하게 되었다. 이는 유아가 성장하는 과정에서 끈임 없이 요구되므로 수학 협동활동을 통해 즐겁고 효과적인 활동을 지속적이고 장기적으로 지도하는 것이 바람직할 것으로 여겨진다.

통합어린이집 일과에 삽입된 애정활동이 장애 유아와 또래 간 사회적 상호작용에 미치는 영향

The Effects of Affection Activities on the Peer Social Interaction of
Young Children with Disabilities in an Inclusive Preschool

백미애(이화여자대학교 교육대학원 특수교육과 석사과정 졸업)*

이소현(이화여자대학교 특수교육과 교수)

I. 연구의 필요성 및 목적

대부분의 장애 유아들은 의사소통, 사회적 기술의 결함이나 문제행동으로 또래와의 상호작용에 어려움을 가진다. 이런 어려움들은 장애 유아의 주요 발달과 또래와의 긍정적인 관계 형성에 부정적인 영향은 물론 성인기에 이르기까지 사회적 부적응의 위험을 높이기 때문에 통합된 장애 유아의 사회적 상호작용을 위한 지원은 반드시 필요하다. 또한 최근 장애 영유아를 위한 중재는 분리된 교수보다 일상적인 활동에서 학습기회를 활용하는 자연적인 중재가 추천되고 있다. 애정활동(affection activities)은 유아의 사회적 상호작용을 촉진하는 자연적인 교수전략 중 하나로 노래, 율동, 게임 같은 집단 활동시간에 다양한 애정표현 및 친사회적 반응을 학습하고 연습할 기회들을 포함하도록 수정하는 방법이다. 이에 본 연구에서는 통합학급의 일과에 삽입된 애정활동이 통합된 장애 유아와 또래 간 사회적 상호작용에 미치는 영향을 알아보는데 연구의 목적이 있다.

* mi-ae100@hanmail.net

II. 연구문제

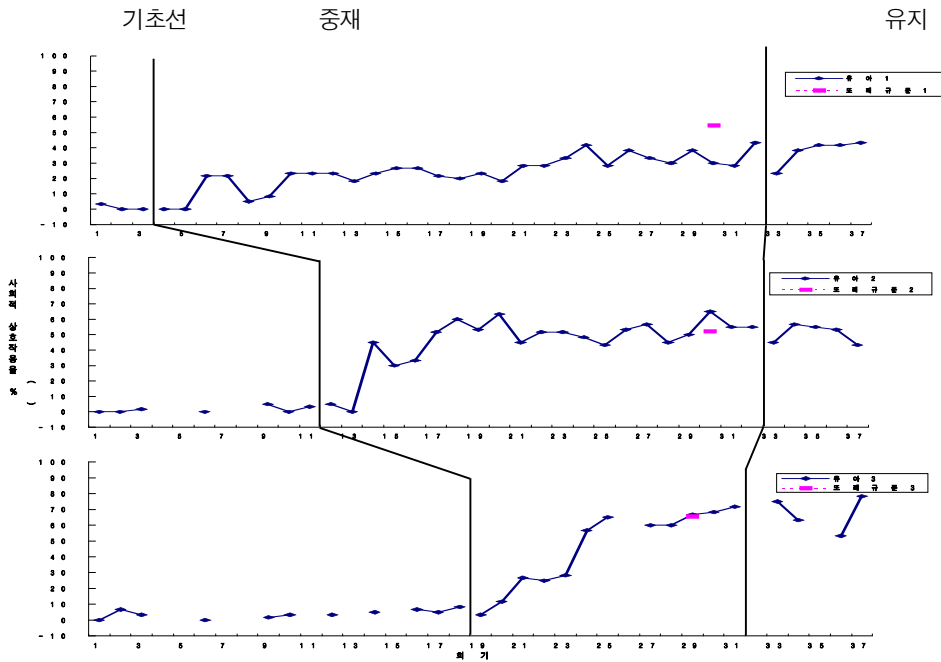
1. 통합어린이집 일과에 삽입된 애정활동이 장애 유아와 또래 간 사회적 상호작용에 영향을 미치는가?
2. 통합어린이집 일과에 삽입된 애정활동으로 변화된 장애 유아와 또래 간 사회적 상호작용이 중재 종료 후에도 유지되는가?

III. 연구방법

본 연구는 경기도 S어린이집에 통합된 장애 유아 3명을 대상으로 하며, 대상자간 중다 간헐 기초선 설계(multiple probe design across subjects)로 실행하였다. 애정활동의 실행은 담임교사가 하므로 중재 전 교사오리엔테이션을 2회기 가졌고, 연구자는 계획된 주간계획안을 토대로 일일계획안의 대집단 활동과 전이 활동에 애정활동이 삽입되도록 수정하였다. 중재실행 후 교사와 연구자는 함께 평가하고 다음 중재실행에 평가내용(잘된 점, 유아반응, 수정부분 등)을 반영하였다. 중재종료시점은 또래 기준(peer norm)을 기준으로 결정하였고, 중재 종료 4주 후 4-5회기의 중재 유지를 관찰하였다. 기초선, 중재, 유지기간의 모든 자료 수집은 자유선택활동시간에 이루어졌으며, 자유선택활동 시작 10분후부터 10분간 관찰한 모든 자료는 비디오로 녹화하였다. 자료 분석은 녹화된 자료를 보면서 사회적 시작행동, 사회적 반응행동, 사회적 상호작용의 조작적 정의에 따라 10초씩 총 60구간으로 나누어 부분 간격 기록법(partial interval recording)을 사용하여 분석하였다.

IV. 연구결과

본 연구의 결과는 아래의 [그림1]을 참조하며, 결과내용을 정리하면 다음과 같다.



〈그림 1〉 대상 유아의 사회적 상호작용 발생률

첫째, 통합어린이집 일과에 삽입된 애정활동중재는 장애 유아와 또래 간 사회적 상호작용을 증가시켰다.

둘째, 통합어린이집 일과에 삽입된 애정활동중재로 증가된 장애 유아와 또래 간 사회적 상호작용은 중재 종료 4주 후에도 유지되었다.

V. 논의 및 결론

본 연구의 결과를 통한 의의와 시사점은 다음과 같다. 첫째, 통합학급의 일과에 애정활동의 삽입 및 적용을 통하여 애정활동이 장애 유아와 또래 간 상호작용 증진에 효과적인 전략임을 확인했다는 데 의의가 있다.

둘째, 자연적인 교실환경에서 교사가 쉽게 실행할 수 있는 효과적인 또래 간 상호작용 지원전략으로서 애정활동의 실행가능성을 확인했다는 데 의의가 있다. 진행되고 있는 교실 일과와 활동 안에 쉽게 삽입될 수 있는 중재는 교사의 노력과 시간을 최소한으로 요구하기 때문에 교사들이 실행을 고려하기 쉽고 지속적인 실행을 가능

하게 하므로 현장교사의 중재에 대한 실행 부족문제를 해결하는데 도움이 될 것이다.

셋째, 애정활동을 실행함에도 불구하고 제한된 효과만 보이는 유아에게는 애정활동과 함께 개별적이고 보다 집중적인 중재전략을 통합할 필요성이 제기되었다. 애정활동은 유아의 또래 간 상호작용 증진을 위해 초기에 적용하기 적절한 중재이며, 보다 집중적인 전략이 요구될 때는 유아의 체계적인 관찰과 평가를 중심으로 이소현(2007), Brown 등(2008)이 제시한 사회적 상호작용 중재의 위계에 따라 적절한 중재 지원이 지속적으로 이루어질 필요가 있겠다.

본 연구는 자연적인 교실환경 안에서 교사가 쉽게 실행할 수 있는 또래 간 상호작용 촉진전략인 애정활동의 구체적인 적용방안을 제시하였으며, 이로써 통합 환경에서 장애 유아들을 책임지고 있는 일반 교사와 통합 교사들에게 실제적인 도움이 될 수 있을 것이라 기대한다.

예비유아교사의 주관적 안녕감과 교직적성의 관계

The Relation between Subjective Well-being and Teaching Aptitude of Pre-service Early Childhood Teacher

변지혜(한국교통대학교 대학원 유아교육학과 석사과정 졸업)*

I. 연구목적

이 연구의 목적은 예비유아교사의 개인적 배경에 따른 예비유아교사로서의 적응능력인 교직적성과 주관적 안녕감을 분석하고, 교직적성과 주관적 안녕감의 관계성을 분석하는 것이다. 이러한 목적을 달성하기 위해서 다음과 같은 연구문제를 설정하였다. 첫째, 예비유아교사의 개인적 배경에 따른 교직적성은 어떠한가? 둘째, 예비유아교사의 개인적 배경에 따른 주관적 안녕감은 어떠한가? 셋째, 예비유아교사의 교직적성과 주관적 안녕감의 관계는 어떠한가?

II. 연구방법

이 연구의 대상은 충청남북도에 위치한 2, 3, 4년제 6개 대학의 유아교육과에 재학 중인 예비유아교사 613명이다. 연구도구는 교직적성 검사를 위해서 김혜경(2012)이 개발한 '보육교사 적성검사' 도구를 수정하여 사용하였고, 주관적 안녕감은 최미숙(2011)의 연구에서 사용한 '정서 척도'와 '인지적 삶의 만족도' 도구를 사용하였다. 자료 분석은 SPSS 18.0 프로그램을 이용하여 평균과 표준편차 등의 기술통계, t검증, 일원변량분석(One-way ANOVA), 사후 검증(scheff), 상관관계(correlation) 분석을 실시하였다.

* bwisdom@ut.ac.kr

Ⅲ. 연구결과

첫째, 예비유아교사의 개인적 배경에 따른 교직적성의 경우, 학년에 따른 예비유아교사의 교직적성은 4학년의 교직적성 평균점수가 1, 2, 3학년에 비해서 높게 나타났고 유의미한 차이가 있었다. 입학동기에 따른 예비유아교사의 교직적성은 입학동기가 '유아교사에 대한 꿈 및 자아실현'인 예비유아교사가 '취업 및 직업 안정성', '성적', '다른 사람의 권유'인 예비유아교사보다 높게 나타났다. 부모의 양육방식에 따른 예비유아교사의 교직적성은 부모의 양육방식이 애정적인 예비유아교사의 교직적성이 부모의 양육방식이 거부적인 예비유아교사의 교직적성보다 높게 나타났다. 둘째, 예비유아교사의 개인적 배경에 따른 주관적 안녕감 중에서 정서는 학년에 따른 증가가 나타나지 않았고, 인지적 삶의 만족도는 3, 4학년의 경우 1, 2학년보다 다소 높게 나타났으나, 통계적으로 유의한 차이는 없었다. 입학동기에 따른 정서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으나, 입학동기에 따른 인지적 삶의 만족도는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 입학동기가 '유아교사에 대한 꿈 및 자아실현'인 예비유아교사의 인지적 삶의 만족도는 입학동기가 '취업 및 직업 안정성', '성적', '다른 사람의 권유'인 예비유아교사보다 높게 나타났다. 양육방식에 따라서 주관적 안녕감은 유의한 차이($F=2.13$)는 없는 것으로 나타났으나, 양육방식이 애정-자율인 경우에, 정서와 인지적 삶의 만족도의 점수가 가장 높게 나타났다. 유아와의 경험에 따른 주관적 안녕감의 경우, 유아와의 경험이 있는 예비유아교사의 정서가 다소 높게 나타났으나, 유의미한 차이는 없었다. 유아와의 경험이 있는 예비유아교사의 인지적 삶의 만족도가 유아와의 경험이 없는 예비유아교사보다 높게 나타났으며, 이는 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 셋째, 예비유아교사의 교직적성과 주관적 안녕감(정서, 인지적 삶의 만족도)의 상관관계를 조사한 결과, 교직적성과 주관적 안녕감의 하위변인인 정서와의 상관계수는 $r=.21$ 로 상관관계는 있으나 낮은 것으로 나타났다. 교직적성과 주관적 안녕감의 하위변인인 인지적 삶의 만족도와의 상관계수는 $r=.39$ 로 상관관계가 다소 높은 것으로 나타났다.

IV. 결 론

이상 예비유아교사의 교직적성은 학년, 입학동기, 유아경험의 영향을 받는다는 것을 알 수 있다. 따라서 유아교사양성기관에서는 교직적성을 증진시킬 수 있는 체계적인 교육 방안이 모색되어야 할 것이다. 또한 유아교사로서의 삶을 추구하는 예비유아교사의 선발이 필요하며 1학년 때부터 유아와의 다양한 경험을 제공할 필요가 있다. 그리고 교직적성이 예비유아교사의 심리적 또는 삶의 만족도에 영향을 줄 수 있기 때문에 교직에 적성이 맞는 예비유아교사의 선발이 중요하다.

V. 제 언

이 연구는 특정 지역의 예비유아교사만을 대상으로 하였기 때문에 전국적으로 일반화시키는 것에는 한계가 있다. 따라서 국내의 모든 예비유아교사를 대상으로 교직적성에 대한 연구가 수행될 필요가 있다. 그리고 이 연구에서는 예비유아교사의 학년, 입학동기, 양육방식, 유아경험에 따른 교직적성과 주관적 안녕감의 관계를 분석하였는데, 이러한 개인적인 배경 이외에 교직적성 및 주관적 안녕감에 영향을 미칠 수 있는 여러 가지 다른 요인에 대한 분석이 필요하다.

3, 4, 5세 누리과정 시행에 따른 어머니의 유치원 선택 양상

Aspect on Kindergarten Selection of Mother as Age
from 3 to 5 Nuri-curriculum

김미경(성신여자대학교 유아교육학과 박사과정)

조혜영(성신여자대학교 유아교육학과 박사과정)*

I. 연구목적

본 연구는 만 3~5세 유아를 둔 어머니들의 유치원 선택 현황과 선택 시 중요 고려요인이 무엇인지를 파악하는 것에 목적이 있다. 2013년 5세에 이어 3, 4세 누리과정이 확대 시행되는 시점에서, 어머니들의 유치원 선택 현황과 요인을 파악하는 것은 관련 정책을 위한 기초자료를 제공하는데 의의를 가질 수 있다. 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 유치원 선택 현황은 어떠한가? 둘째, 유치원 선택 시 어머니들이 중요하게 고려하는 요인은 무엇인가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울특별시 서부에 위치한 유치원에 지원한 202명의 어머니들이다. 원아모집 기간인 2012년 12월 1일~2012년 12월 7일까지 이들 어머니를 대상으로 설문지 조사를 실시하였으며, 이 중 연구에 적합하다고 판단되는 135부를 최종적으로 분석하였다.

* johyey@hanmail.net

2. 연구도구

본 연구에서는 3, 4, 5세 누리과정 운영에 따른 어머니의 유치원 선택 현황과 요인을 알아보기 위하여 박정희(1995), 최경미(2003), 이주아(2004), 김소라(2012)의 연구에서 사용된 설문지를 기초로 하여 연구자가 직접 수정·보완하여 제작하였고, 유아교육 전문가에게 검증을 받았다.

3. 분석방법

수집된 자료의 통계처리는 SPSS 19.0을 이용하여 기술적 통계와 χ^2 검증, t-검증과 F-검증(Scheffé)을 사용하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 유치원 선택 현황

3, 4, 5세 누리과정 시행에 따른 유치원 선택 현황에 대해 살펴보면, 대부분의 어머니들이 누리과정에 대하여 알고 있는 것으로 나타났다(94.1%). 유치원 방문 횟수는 1회(3.7%), 2회(33.3%), 3회(43.7%), 4회 이상(19.3%)으로 나타났다. 유치원 지원 횟수는 1회(20.5%), 2회(39.4%), 3회(34.8%), 4회 이상(5.3%)으로 나타났다. 2개월 이상 원서를 낸 이유로는 원하는 유치원에 들어가기 힘들 것 같아서(68.1%)가 가장 높았다. 자녀가 전에 경험했던 유아교육기관 유형으로는 민간·가정 어린이집(72.1%), 국공립 어린이집(11.5%), 직장 어린이집(3.3%), 사립 유치원(4.1%), 법인 유치원(0.8%), 기타(8.2%)로 나타났다. 자녀가 현재 다니는 유아교육기관에서 유치원으로 옮기려는 이유에 대해서는 3,4,5세 누리과정의 실시로 인하여 교육에 더 비중을 두게 되어서(50.0%), 3,4,5세 누리과정으로 인한 교육의 질이나 수준이 보장되기 때문에(11.4%), 3,4,5세 누리과정의 유아학비 지원(4.4%), 기타(34.2%)로 나타났다.

2. 유치원 선택 시 어머니와 자녀의 배경변인에 따른 차이

1) 유치원 선택 시 사전 방문 횟수는 어머니의 연령($X^2=26.678$, $P<.01$)과 학력($X^2=27.633$, $P<.01$), 자녀의 출생순위($X^2=18.996$, $P<.05$)에 따라 차이가 있었다. 2) 유치원 선택 시 지원횟수에는 어머니와 자녀의 배경 변인에 따른 차이가 나타나지 않았다. 3) 유치원 선택 시 교사와 아동의 비율($F=2.855$, $p<.05$) 등 인적 환경 요인은 어머니 학력에 따라 유의미한 차이가 나타났다. 하지만, 자녀 변인에 따른 차이는 나타나지 않았다. 4) 유치원 선택 시 도서관, 놀이터, 수영장 등 물리적 환경요인($F=3.000$, $p<.05$)에 대한 고려 여부는 어머니의 학력에 따라 유의미한 차이가 나타났다. 또한, 자녀의 성별은 어린이 안전을 고려한 시설, 설비($t=2.043$, $p<.05$) 등 물리적 환경요인에서 유의미한 차이가 나타났다.

IV. 결 론

본 연구결과에서 나타난 3, 4, 5세 누리과정 실시에 따른 유치원 선택 현황과 요인을 살펴보면, 어머니들은 유치원 선택 시 교육의 질에 많은 비중을 두고 있는 것으로 나타났다. 또한, 앞에서 살펴본 바와 같이 유아 출생순위에 따라 유치원 방문횟수의 차이가 있다는 것은 이미 자녀의 양육경험을 기초로 유치원을 선택하고 있음을 알 수 있었다. 그리고 어머니들은 유치원을 선택할 때, 시설 설비의 안전성을 중요시하고 있었으며, 원장의 운영관도 고려하고 있는 것으로 나타나 앞으로 이러한 사항에 대한 준비가 필요하다고 사료된다. 특히, 예년과는 달리 2013년에는 특정 유치원에 집중되는 현상 등 선택과정에서의 문제점이 부각되었다. 이러한 현상은 유치원 선착순 모집으로 인한 문제점을 개선하기 위하여 2013년 추첨제 도입 방안을 내놓았지만 이 방안 역시 중복 지원 등으로 인하여 또 다른 문제가 제기되었다. 추첨제 도입방안이 만 3~5세 자녀를 둔 어머니들이 유아교육기관 선택 시 혼란을 야기 시킬 수 있으므로 앞으로 유치원 입학과 관련된 정책에서는 어머니들의 유치원 선택요인을 충분히 숙지하여 바람직한 방안을 마련하여야 할 것이다.

한국육아지원학회 회칙

제 1 장 총 칙

제1조(명칭)

본 회는 『한국육아지원학회』라 칭한다(이하 "본 회"라 칭함).

제2조(목적)

본 회는 유아교육, 보육, 아동학, 특수교육, 아동 및 가족복지 관련 분야의 학문적인 연구를 통해 회원 상호간의 전문적 지식 교류를 활성화하고 우리나라 육아지원에 기여하는 것을 목적으로 한다.

제3조(소재지)

본 회의 사무소는 회장이 소속한 기관에 두고 지방에 지회를 둘 수 있다.

제 2 장 사 업

제4조(사업)

본 회는 제2조의 목적을 달성하기 위하여 다음의 사업을 한다.

1. 관련 학문간 연구 및 정보의 교류
2. 학회지 및 각종 간행물 발간
3. 정기적인 국제 및 국내 학술대회 개최
4. 국/내외의 관련 정부 및 연구 기관과의 교류
5. 기타 본 회의 목적 달성을 위한 활동

제 3 장 회 원

제5조(회원의 종류 및 자격)

본 회의 회원은 정회원과 학생회원으로 구분되며 그 자격은 다음과 같다.

1. 평생회원은 45세 이상의 정회원으로 평생회비를 납부한 자를 칭한다.
2. 정회원은 다음 각 항에 해당되는 자를 칭한다.
 - ① 대학 및 대학원에서 유아교육, 보육, 아동학, 특수교육, 아동 및 가족복지 관련 분야를 전공한 자
 - ② 관련 시설 및 연구기관의 종사자
3. 학생회원은 유아교육, 보육, 아동학, 특수교육, 아동 및 가족복지 관련 분야의 대학원에 재학 중인 자를 칭한다.

제6조(입회 절차)

본 회의 회원이 되고자 하는 사람은 입회 원서를 제출하고 소정의 입회비와 연회비를 납부해야 한다.

제7조(회원의 권리)

회원의 권리는 다음과 같다.

1. 정회원의 권리
 - ① 총회 참석 및 표결권
 - ② 임원의 선거권 및 피선거권
 - ③ 본 회의 주관하는 제4조의 각종 사업에 참가할 수 있는 권리
 - ④ 본 회의 학회지 및 간행물을 배부 받을 수 있는 권리
2. 학생회원의 권리
 - ① 본 회의 주관하는 제4조의 각종 사업에 참가할 수 있는 권리
 - ② 본 회의 학회지 및 간행물을 배부 받을 수 있는 권리

제8조(회원의 의무)

회원의 의무는 다음과 같다.

1. 본 회의 회칙 및 관계 규정을 준수할 의무
2. 본 회의 의결사항을 준수할 의무
3. 본 회가 정하는 회비를 납부할 의무

제9조(회원자격의 상실)

회원이 다음 각 항 중 한 가지에 해당할 경우 그 자격을 상실한다.

1. 본인의 의사에 따른 자격 상실
2. 본 회의 목적에 반하는 행위, 명예나 위신에 손상을 가져오는 행위로 이사회에 의한 제명결의
3. 3년 이상의 회비를 납부하지 않은 경우

제 4 장 임 원

제10조(임원의 구성)

본 회의는 다음의 임원을 둔다.

1. 회장 1명
2. 부회장 5명 (수석 부회장 1명, 권역 부회장 4명)
3. 상임이사 1명
4. 이사 약간명
5. 감사 2명
6. 고문 약간명

제11조(임원선출)

본 회의 임원은 다음과 같이 선출한다.

1. 회장과 감사는 정기총회에서 선출한다.
2. 부회장, 상임이사 및 이사는 회장이 지명한다.
3. 고문은 전회장을 당연직으로 위촉한다.
4. 간사는 회장이 임명한다.

제12조 (임원의 임기)

본 회 임원의 임기는 2년으로 한다.

제13조(임원의 역할 및 의무)

본 회 임원의 역할 및 의무는 다음과 같다.

1. 회장은 본 회를 대표하고 회의를 총괄하며, 총회와 이사회 의장이 된다.
2. 부회장은 회장을 보좌하며, 회장 유고시에 그 임무를 대행한다.
3. 상임이사는 본 회와 관계되는 제반 업무를 총괄한다.
4. 이사는 이사회의 구성원으로서 본회 사업목적에 부합되는 제반 중요사항을 의결한다.
5. 감사는 본 회의 사업과 회계를 매년 1회 이상 감사하며 그 결과를 정기총회에 보고한다.
6. 고문은 본 회 운영에 관한 제반 사항을 자문한다.

제 5 장 총 회

제14조(총회의 소집)

본 회의 총회 소집은 다음과 같다.

1. 본 회의 정기총회는 년 1회 4월에 회장이 소집하고, 임시총회는 이사회의 결의 또는 정회원 3분의 1 이상의 요청이 있을 때 소집한다.
2. 회장은 회의 안건을 명기하여 총회 전에 회원에게 통지하여야 한다.

제15조(회의의 성립)

본 회의 회의 성립과 의결과정은 다음과 같다.

1. 본 회의 모든 회의는 재적회원 과반수의 출석으로 성립하여 출석위원의 과반수로 결의하며, 가부 동수인 경우 의장이 결정권을 가진다.
2. 총회는 재적 정회원 3분의 1이상의 출석으로 개회한다.
3. 결석회원의 위임은 출석 정족수에 산입하되, 그의 표결권은 인정하지 않는다.

제16조(총회의 의결)

총회는 다음 사항을 의결한다.

1. 사업계획과 예·결산 심의 및 승인
2. 회칙 심의 및 개정
3. 회장 및 감사 선출
4. 회비에 관한 사항
5. 기타 중요한 사항

제 6 장 재정 및 회계

제17조(수입)

본 회의 경비는 다음과 같은 수입으로 충당한다.

1. 본 회의 재정은 회원의 회비, 학회 출판물의 인세, 연구 보조금 및 특별 찬조금 등으로 충당한다.
2. 회비는 임원회에서 정한다.

제18조(회비의 책정)

회원의 회비는 이사회 의결을 거쳐 총회의 승인을 받아 책정한다.

제19조(회계년도)

본 회의 회계연도는 다음과 같다.

1. 본 회의 회계연도는 당해연도 1월 1일부터 12월 31일까지로 한다.
2. 본 회의 사업계획 및 세입, 세출 예산과 결산은 정기총회의 의결을 거친다.

제20조(결산)

회장은 매 회계연도마다 세입, 세출 결산서를 작성하여 감사를 받은 다음 총회의 승인을 받는다.

제21조(연구물의 지적 소유권)

본 회가 주관한 연구물의 지적 소유권은 다음과 같다.

1. 본 회가 주관한 연구물의 지적 소유권은 본회에 있다.
2. 본 회가 주관한 출판물과 연구용역의 계약자는 임원회에서 정하고 별도의 계약단서가 없는 한 지적 소유권의 대가인 인세 등은 본 회의 수입으로 편입된다. 그리고 본 회가 주관한 연구용역지출잔금은 본 회 예산에 편입된다.

부 칙

1. 본 회칙에 명시되지 않은 사항은 이사회의 결정에 따른다.
2. (효력발생) 본 회칙은 2005년 6월 10일부터 효력을 발생한다.
3. 본 회칙에 의한 최초의 임원임기는 회칙 발효일부터 2007년 2월말로 종료된다.

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 게재하실 수 있습니다.

2. 투고 가능 논문

- (1) 학문적인 연구목적과 체계적인 연구방법을 적용한 실험 또는 문헌연구논문으로 타 학회지에 발표되지 않은 논문이어야 합니다.
- (2) 학위논문의 요약본을 제출할 경우에는 아래와 같은 형식으로 투고해야 합니다.

연구제목*	연구자 성명(소속기관)**
요약	
주제어: * 본 논문은 ○○○○년도 △△대학교 석사학위논문의 일부임. ** Corresponding Author: Hong, Kil-Dong, Dept. of Early Childhood Education, Korea University, #333, Bangi-dong, Se-Gu, Seoul, 300-100, Korea. E-mail: Kil-Dong@Korea.ac.kr	

3. 발간시기

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

4. 접수 시기

논문을 수시로 접수하되, 4월 발간 학회지는 1월 말에, 10월 발간 학회지는 7월 말에 접수 마감합니다. 접수된 논문은 접수 확인 공문을 발송합니다. 원고 게재는 원고 접수순입니다.

5. 학회논문 투고 메일

한국육아지원학회 편집부 : ksecec2@hanmail.net

편집부 간사 손복영 간사 010-6269-0006

6. 투고요령

- (1) 원고 제출시 논문명, 저자명, 소속기관명, 직위, 연락처(직장 전화번호, 핸드폰, E-mail은 반드시 표기)를 기재한 논문 표지를 따로 작성하여 논문에 첨부하여 제출하며, 논문 본문에는 인적사항을 기재하지 않습니다.
- (2) 2인 이상의 공동연구의 경우 연구책임자의 이름을 제일 앞에 기재하시고, 이어서 공동연구자의 이름을 기재하며, 연구자 중 논문 관련 연락 저자(corresponding author)는 이름, 주소(우편번호 포함), 전화, 팩스, 이메일 주소를 영문으로 함께 기재해주시시오.
- (3) 한글97 이상의 환경에서 작성한 원고를 이메일로 보내주시시오.
- (4) 국문과 영문초록, 키워드(국문, 영문/ 2-4개 내외), 영문 이름, 영문 소속을 반드시 제출하여 주십시오.
- (5) 저자가 같은 2편의 논문이 동일호에 게재될 수 없습니다.

7. 논문 심사료 및 게재료

- (1) 논문 게재 요청자는 투고 시에 8만원의 심사료를 납부해야 합니다. 단, 재심사를 하는 논문의 경우에는 심사료 20,000원을 추가로 납부해야 합니다.
===〈신한은행 100-027-404082 예금주: 홍용희(한국육아지원학회 편집부)〉
- (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 징수합니다.
- (3) 별쇄본은 20부를 무료로 제공합니다.

제 4대 한국육아지원학회 이사 (2011.5 ~ 2013. 4)

고문(전임회장)	이기숙(이화여자대학교)	장영희(성신여자대학교)	정미라(가천대학교)
회장	홍용희(이화여자대학교)		
수석 부회장	문연심(강남대학교)		
권역별 부회장			
경기·인천권	박희숙(강남대학교)		
충청·대전·강원권	김신영(백석대학교)		
경상·대구·부산권	김수영(대구가톨릭대학교)		
전라·광주·제주권	심성경(원광대학교)		
상임이사	이승연(이화여자대학교)		
학술이사	조은진(서울여자대학교)	최일선(경인교육대학교)	
연구이사	이윤경(서원대학교)	조경자(호서대학교)	
편집이사	김희진(이화여자대학교)	배지희(성신여자대학교)	
출판이사	이현숙(경북대학교)	곽아정(연성대학교)	
홍보이사	한미라(경남대학교)	김난실(명지전문대학)	
교육사업이사	박정선(명지전문대학교)	이명희(중부대학교)	
서기이사	정가운(명지대학교)		
감사	조순옥(원광보건대학교)	이현옥(성결대학교)	
이 사	권용은(안산대학교)	김정례(시화단설유치원)	김향자(명지전문대학)
	김현지(우송정보대학교)	류지후(나랑유치원)	문무경(육아정책연구소)
	박순호(대구보건대학교)	박은혜(이화여자대학교)	박혜경(동덕여자대학교)
	박혜경(신성대학교)	백영애(전남과학대학교)	부성숙(경기대학교)
	성소영(계명대학교)	성원경(우송대학교)	신건호(강남대학교)
	신은수(덕성여자대학교)	안경숙(호원대학교)	엄정애(이화여자대학교)
	오연주(대림대학교)	오은순(공주대학교)	유수옥(우석대학교)
	유영의(순천향대학교)	이경화(성결대학교)	이소현(이화여자대학교)
	이숙재(성신여자대학교)	이지현(건국대학교)	이진화(숭의여자대학교)
	이차숙(가천대학교)	이춘자(침례신학대학교)	이현순(계명문화대학교)
	이희경(부천대학교)	임원신(남서울대학교)	임은숙(인천재능대학교)
	정혜손(장충유치원)	조운주(한국교통대학교)	조인경(혜천대학교)
	조화연(혜천대학교)	진명희(광주대학교)	최석란(서울여자대학교)
	최윤정(원주대학교)	허혜경(가천대학교)	홍순정(한국방송통신대학교)
간사	나영이(이화여자대학교 박사과정 수료)	장현진(이화여자대학교 박사과정 수료)	