2009 한국육아지원학회 추계학술대회

유치원교육과정 제정 40주년 기념

유아교육과정의 어제와 내일

- 일시 : 2009년 11월 14일(토) 09:30~16:10
- 장소 : 경원대학교 예음관 예음홀
- 후원 : 경원대학교 생활과학 연구소, 육아방송, 교문사, 창지사, 공동체, 양서원

한 국 육 아 지 원 학 회
The Korean Society for Early Childhood Education & Care

본 교재는 교문사의 지원으로 제작되었습니다.

모시는 글

회원 여러분 안녕하십니까?

올해는 1969년에 우리나라 국가수준 유치원 교육과정이 처음으로 제정된 후 40년이 되는 뜻 깊은 해입니다. 이에 한국육아지원학회에서는 유치원교육과정 제정 40주년을 기념하여 『**유아교육과정의 어제와 내일**』이라는 주제로 국가수준 교육과정의 의미를 학문적인 차원에서 되새겨보고 미래형 유아교육과정의 모형을 제안해보고자 합니다.

이번 학술대회를 통해 우리나라 국가수준 유치원 교육과정의 변천사와 교육과정에 대한 유아교육 현장의 소리를 들어보고, 세계 각국의 교육과정에 대한 최근 연구 동향을 기초로 미래 유아교육과정의 방향도 조망해 보고자 합니다. 이와 함께 제1차 유치원교육과정에서 2007 개정 유치원교육과정에 이르기까지 유치원교육과정은 물론 유치원교육과정 해설서와 지도서 등의 제정과 집필에 참여한 유아교육 전문가들의 당시 이야기를 영상으로 담았고, 교육과정과 관련된 귀중한 자료도 한자리에 모아 전시하고자 합니다. 학술대회 당일에는 유치원교육과정을 유아교육현장에 적용하면서 느끼는 회원여러분들의 생각이나 경험을 모아 보는 다양한 이벤트도 마련하였습니다.

바쁘신 중에도 회원 여러분들의 많은 관심과 참여를 부탁드립니다.

2009년 11월

한국육아지원학회 회장 정 미 라

학술대회 일정표

09:30 ~ 09:50 등 록

■ 사회 : 문연심(강남대학교 유아교육과 교수)

09:50 ~ 10:10 개회사 : 정미라(한국육아지원학회 회장)
축 사 : 이길여(경원대학교 총장)
이종걸(국회교육과학기술위원회 위원장)
임해규(국회교육과학기술위원회 한나라당 간사)
김성열(한국교육과정평가원 원장)
조애진(육아방송 이사장)

10:10 ~ 10:50 기조강연 ȡƀ ʊ´ Ɯ˜ ɣƑÖɭƧ Ƨũ
이원영(중앙대학교 유아교육과 명예교수)

10:50 ~ 11:00 영상 메시지 Ɯ˜ ɣƑÖɭ -ɭƧ ʌ▌ ƚ˜E
전선옥(한림성심대학 유아교육과 교수)
정혜손(명일유치원 원감, 이화여자대학교 겸임교수)

11:00 ~ 11:20 휴식

11:20 ~ 12:10 주제강연 1 Ɯ˜ ɣƑÖɭ ″ ǟ▌ũ ɣ̌ ↑ ضغÖ - ĭ ɡ ì
이기숙(이화여자대학교 유아교육과 교수)

12:10 ~ 13:20 점심 및 Young Scholar Session

》》 1분과 (장소 : 아름관 108호)

■ 사회 : 유영의(순천향대학교 유아교육과 교수)

12:20~12:40	초임유아교사의 아이덴티티(identity) 형성에 관한 질적 연구	박수경(원광대학교 유아교육학과 강사)
12:40~13:00	유치원 평가의 과정과 지표에 대한 교사와 평가위원의 인식	강수경(한양대학교 대학원 강사)
13:00~13:20	유아음악교육 실태조사에 관한 문헌 고찰	이영애(덕성여자대학교 영유아교육 연구센터 전임연구원)

》》 2분과 (장소 : 아름관 108호)

■ **사회** : 이명희(중부대학교 유아특수교육과 교수)

12:20~12:40	한국 국공립 유치원의 변천과정	정혜손(명일유치원 원감, 이화여자대학교 겸임교수)
12:40~13:00	1920년대 신문에 나타난 자녀양육 기사 중 건강 및 위생내용의 주체 분석	곽정인(경원대학교 유아교육학과 강사)

》》 3분과 (장소 : 아름관 112호)

■ **사회** : 배인자(우송대학교 유아교육과 교수)

12:20~12:40	유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 구성 및 적용	이지영(성신여자대학교 유아교육과 강사)
12:40~13:00	상위인지에 기초한 생물그림책 토의활동이 유아의 생물 개념 형성에 미치는 효과	이보영(덕성여자대학교 평생교육원 강사)
13:00~13:20	햇살유치원 만4세 유아들의 혼잣말에 관한 문화기술적 연구	김은희(이화여자대학교 유아교육과 강사)

13:20 ~ 14:00 전시회 Ա՜ ȝԲÖև -և 2.ᵒ ʒ ˏ ɨ ᵓ ᵐ ɡ. ᵐ
이현숙(경복대학 유아교육과 교수)
전선옥(한림성심대학 유아교육과 교수)

■ **사회** : 이현순(계명문화대학 유아교육과 교수)

14:00 ~ 14:50 주제강연 2 ȣ̆Ů Ա˥ȝԲÖևϩ ضد
이지현(건국대학교 사범대학 교직과 교수)

14:50 ~ 15:40 주제강연 3 ᵹᵈᴧ♦ ↑ Ա՜ ȝԲÖև
성원경(우송대학교 유아교육과 교수)
이춘자(침례신학대학교 유아교육과 교수)
조인경(혜천대학 유아교육과 교수)

15:40 ~ 16:40 종합토론 Ա˥ȝԲÖևᴧ ḍ تم ◕ Ᵽ ᴧᵀ ˏ
박은혜(이화여자대학교 유아교육과 교수)

목 차

ˏ ㅣ ʒ ㅓ 국가 수준 유치원교육과정의 의미 9
이원영(중앙대학교 유아교육과 명예교수)

ˆ - ʒ ㅓ / 유치원교육과정 변천사를 통해 본 향후과제와 전망 47
이기숙(이화여자대학교 유아교육과 교수)

ˆ - ʒ ㅓ 0 미래 유아교육과정의 방향 71
이지현(건국대학교 사범대학 교직과 교수)

ˆ - ʒ ㅓ 1 현장에서 본 유치원교육과정 103
성원경(우송대학교 유아교육과 교수)
이춘자(침례신학대학교 유아교육과 교수)
조인경(혜천대학 유아교육과 교수)

Young Scholar Session

〉〉〉〉 1분과

- 초임유아교사의 아이덴티티(identity) 형성에 관한 질적 연구 125
  박수경(원광대학교 유아교육학과 강사)
- 유치원 평가의 과정과 지표에 대한 교사와 평가위원의 인식 131
  강수경(한양대학교 대학원 강사)
- 유아음악교육 실태조사에 관한 문헌고찰 137
  이영애(덕성여자대학교 영유아교육연구센터 전임연구원)

〉〉〉〉 2분과

- 한국 국공립 유치원의 변천과정 149
  정혜손(명일유치원 원감, 이화여자대학교 겸임교수)
- 1920년대 신문에 나타난 자녀양육 기사 중 건강 및 위생내용의 주체 분석 160
  곽정인(경원대학교 유아교육과 강사)

〉〉〉〉 3분과

- 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 구성 및 적용 171
  이지영(성신여자대학교 유아교육과 강사)
- 상위인지에 기초한 생물그림책 토의활동이 유아의 생물 개념 형성에 미치는 효과 179
  이보영(덕성여자대학교 평생교육원 강사)
- 햇살유치원 만4세 유아들의 혼잣말에 관한 문화기술적 연구 190
  김은희(이화여자대학교 유아교육과 강사)

■ ᑭ ᐊ ᑲ ᐊ ᑯ ᑲ I ᒪ ə ᓂ ə í ᕐ 0./

■ ᐊ ᑲ ᐊ ᑲ ᑲ 0.1

기조강연

국가 수준 유치원교육과정의 어제·오늘·미래

이 원 영 (중앙대학교 유아교육과 명예교수)

〈기조강연〉

국가 수준 유치원교육과정의 어제·오늘·미래

이원영(중앙대학교 유아교육과 명예교수)

먼저 국가 수준 유치원 교육과정에 대해 이야기할 기회를 주신 정미라 학회장님과 임원 여러분께 감사의 말씀을 드립니다. 이 논문을 준비하다 보니 본인이 의도하지 않았지만 1969년 제 1차 유치원 교육과정부터 2007년 개정 작업까지를 모두 지켜 볼 수 있던 시기를 살아 왔음을 인지하게 되었습니다. 이 논문에 수록된 뒷이야기들은 어느 시점에 기록으로 남겨야 한다고 생각했던 것들이어서 형식적인 내용이 아닐 수 있습니다. 또 기억의 오류가 있을 수도 있겠습니다. 그러나 더 시간이 지나면 오류의 폭이 커질 것을 우려해 본인이 알고 있는 바, 기억하고 있는 바대로 기록해 두었음을 인지해 주시기 바랍니다. 오류에 대한 정정은 언제나 환영입니다.

1. 국가 수준 유치원교육과정의 의미

우리나라 국가 수준 유치원 교육과정은 1969년 2월19일 문교부령 제 207호로 처음 제정 공포 된 후 모두 여섯 번의 개정을 거쳐 제7차 개정에 이르렀다. 국가 수준의 유치원 교육과정 중 1969년 것은 문교부령이었으나 1979년 제2차 유치원 교육과정부터는 「고시告示」가 되었다. 제1차 유치원 교육과정이 문교부령이라는 의미는 그 당시 문교부 장관이 국가 수준 유치원 과정의 제정을 주관하였고, 법제처가 그 과정에 참여하였으며, 국회의 의사결정 과정을 거쳐서 만들어졌음을 의미한다. 진행 절차가 매우 복잡했던 것이다. 이는 2004년 1월 8일 유아교육법이 제정될 때의 과정만큼 복잡하고 어려운 것은 아니었지만 법제정 과정은 같았다.

유아교육계는 1997년 처음으로 유아교육법안을 교육위원회에 제출하였고, 교육위원회는

소위원회의를 구성하여 이를 심의하였었다. 이 과정에서 보육계와 학원계가 연합하여 반대를 하였었기 때문에 유아교육법안은 여러 번에 걸쳐 교육위원회의 소위원회조차 통과되지 못하고 총선(국회의원 선거)으로 인해 국회가 해산될 때마다 의원들이 발의했던 법안이 자동 폐기되곤 하였다. 연고 또는 관심이 있는 특정 의원이 동의하면 유아교육계는 법안을 그 의원에게 j법안을 제출하는 것이 첫 시작이다. 그러면 그 의원은 여러 명의 동료 의원으로부터 도장을 받아 국회에 발의하게 된다. 국회 의원 한 명 한 명은 독자적인 입법인이기 때문에 특정 단체의 요청이 없어도 본인이 필요하다고 여기면 법안을 만들어 발의하기도 한다.

법령의 국회통과 과정

국회의원 교육위원회에 법안발의-교육위원회 소위원회에서 안건 심의 - 전체 교육위원회 의결-교육위원회 위원장이 법제사법위원회에 상정- 법제사법위원회 소위원회의 심의 - 법제사법위원회 전체 회의 통과 - 법제사법위원회 위원장이 의원총회에 안건으로 상정 - 전체 의원 총회에서 가부 결정

2003년 4월 1일 한나라당 김정숙의원이 유아교육법안을 독자적으로 수정하여 교육위원회에 발의한 것이 그런 과정이다. 돌이켜 생각해 보면 만일 이 법안이 없었다면 지금의 유아교육법은 없었을 것이라는 생각이 들어 아찔하다. 유아교육계의 법안은 1997년 국민회의 김원길 의원이 처음 1차 발의,(1999년 정희경의원 2차 발의, 2001년12월 6일 새천년민주당의 이재정 의원이 3차 발의를 하였다. 앞의 두 법안은 총선으로 인해 국회가 일단 해산되고 새로 구성될 때마다 자동 폐기되었다. 이재정의원이 발의한 법안은 2003년 여름 이재정의원이 열린우리당으로 이적하면서 새천년민주당 비례대표 의원직을 상실했기 때문에 이 의원이 국회내에서 유아교육법안을 챙길 수 없었다. 유아교육법안은 김정숙 의원이 계속 의지를 갖고 노력함으로써 2003년 12월 11일 교육위원회 소위원회 및 교육위원회 전체 회의를 극적으로 통과하였다. 그 후 이 법안은 국회 교육위원회에 의해 법제사법위원회에 회부되었었다.

그 당시 법제사법위원회는 소위원회를 구성하여 유아교육법안을 심의하였는데 반대파의 격렬한 반대로비로 법제사법위원회의 전체회의 안건으로 상정되지 못하였었다. 법사위 전체회의를 통과하지 못하면 의원총회에 상정되지 못해 다시 자동폐기 될 위기에 있었던 것이다. 2004년 4월은 국회의원 총선이 있었기 때문이었다. 유아교육대표자연대가 2003년 12월 23일 안건상정 여부를 알아보았을 때는 분명히 안건으로 프린트되어 있었는데 24일 오후 4시에 교육부 유아교육정책과 이계영 과장이 컴퓨터로 다시 확인해 보니 유아교육법안이 삭제되었

던 것이었다. 이 과장이 이 사실을 유아교육대표자 연대(대표 이원영)에 핸드폰으로 통고해 왔을 때 몇 사람은 국회의원 회관 휴게실에 앉아 있었다. 무슨 일이 일어나면 대처하겠다는 심정으로 거의 매일 그 곳에 앉아있는 것이 습관이었는데 아주 중요한 일이 벌어졌던 것이었다. 그 날은 크리스마스 전날이어서인지 늘 북적이던 국회의원 휴게실에 유아교육과 학생들이 보이지 않았고 단 몇 명만이 그 자리에 있었다. 그 곳에 있던 사람들은 이원영, 최중희, 노영희, 이병래, 양옥승, 신은수, 이경민이었는데 이 사안을 긴급히 의논하여 법제사법위원회 위원장이었던 김기춘 의원 방에는 최중희원장과 이병래 교수가, 한나라당 법사위 간사였던 김용균 의원방에는 이원영, 양옥승,노영희 교수가, 열린우리당 법사위 간사 최용규의원 부평 사무실로는 신은수교수와 이경민 교수가 급히 가서 안건으로 상정해 줄 것을 간청하기로 결정하고 급히 행동을 취하였었다. 각각 다른 세 장소에 우리들이 도착한 것은 24일 오후 4시 반이었으니 거의 퇴근 시간이어서 어느 곳에서나 우린 환영 받을 수 없었다. 그래도 우리 모두는 각각의 장소에서 “아무리 크리스마스 이브이지만 우리는 한 발도 이 방에서 나가지 않겠다. 밤이라도 새겠다. 유아교육법안을 안건으로 상정해 준다면 총선 시 적극 돕겠다.” 는 약속도 했다. 한편 한국교총정책부장이자 〈유아교육법 제정을 위한 유아교육자 대표자 연대〉 사무국장이었던 김동석 한국교총 정책 부장은 이 안건을 법제사법위원회에 상정한 윤영탁 교육위원회 위원장을 찾아가 윤 위원장이 김기춘 위원장, 열린우리당의 최용규 간사, 김용균 한나라당 간사에게 항의 전화를 걸게 하였다. 윤영탁 위원장은“ 교육위원회에서 심의 통과시킨 유아교육법안을 어떻게 법사위에서 무시할 수 있는 것인가?“며 강경한 발언을 하였다고 한다. 우리들의 완강한 태도, 윤위원장의 강력한 항의, 크리스마스이브라는 특별한 상황이 맞물려 드디어 안건 상정이 오후 6시에 결정되었다. 국회에 있었던 김용균 의원 비서관은 김기춘 의원 및 최용규 의원으로부터 전화를 받자마자 안건을 들고 김기춘 위원장 방으로 뛰어갔고 우리는 그 방에 있던 최중희 원장과 이병래 교수에게 핸드폰으로 ”김용균 의원 비서관이 안건을 올리면 이를 컴퓨터에서 확인할 뿐 아니라 프린트로 반드시 뽑은 후 자리를 뜨세요.“라는 연락을 취하였었다. 안건이 컴퓨터에 입력되자마자 보육시설 간부가 김용균 의원 비서관에게 항의하였다. 이 때 그 비서관은 ”보셨지요? 얼마나 극심한 반대를 받고 있는지?“하여 그 법안을 통과 시키는 일이 얼마나 힘든 일이었는지 말해 주었다. 일단 유아교육법안이 안건으로 법제사법위원회 전체회의에 상정되었고 이틀 후인 12월 26일에 법제사법위원회를 통과하였다. 그 다음 김기춘 법사위위원장은 이 유아교육법안을 2004년 1월 8일 의원총회에 안건으로 상정하여 유아교육법이 탄생하게 된 것이었다. 물론 전체 회의를 통과할 때

까지 어려운 문제가 몇 번 더 있었다. 그리고 2004년 1월 8일 안병영 교육인적자원부 장관은 교육부 내 모든 국장을 버스를 동원하여 국회로 보내, 회의장 앞에서 의원들을 설득하며 유아교육법 통과를 부탁 하였었다. 대부분의 의원들은 유아교육법안의 필요성을 인지하고 있었지만 반대 여론이 거세 강력히 추진하지 못했던 것이다. '하늘은 스스로 돕는 자를 돕는다.'는 말과 '이동통신에 의한 실시간 의사소통의 엄청난 효과'를 절감한 일이었다.

1969년 국가 수준 유치원 교육과정 령은 위의 과정을 다 거쳤지만 쉽게 되었었다. 그러나 35년이 지난 지금 유치원 교육과정을 매번 이런 과정을 거쳐 개정해야 한다면 그 과정이 어려울 수 있다는 의미로 지난 이야기를 예로 든 것이다. 만일 이해집단이 있다면 이들 간의 싸움에 휘말릴 수도 있어 국가 수준 유치원 교육과정을 개정하는 작업은 어려워질 수 있다는 뜻이다. 이 때만 해도 유아교육계는 지금처럼 복잡하지도 않았고 '령'과 '고시'를 구분할 수 있는 준비도 되어 있지 않았었기 때문에 문제가 없었다. 초· 중고등학교의 국가 수준 교육과정도 마찬가지여서 정부는 국가 수준 교육과정을 1979년부터 령에서 고시로 바꾸었다. 따라서 초·중·고등학교의 경우 1954년(1차), 1963년(2 차), 1971년(3차)까지의 국가 수준 교육과정이 「령」이고 그 후부터는 「고시」가 되었다.

「고시」는 주관 부처 장관이 그 법에 국가 수준 교육과정이 고시 수준이라도 괜찮은 이유는 모법이 있기 때문이다. 유치원에는 교육기본법과 유아교육법, 초·중등학교에는 초중등교육법이 국가 수준 교육과정을 개발할 수 있는 법적 근거를 제시하는 모법이다. 따라서 유아교육법을 개정할 때는 위의 복잡한 과정을 거쳐야 했지만, 유치원 교육과정은 교육기본법과 유아교육법에 근거하여 개정한 후 장관이 고시만 하면 된다. 국가 수준 유치원 교육과정은 교육과학기술부 장관의 재량으로 필요할 때마다 수시로 기동성 있게 바꿀 수 있다. 유치원 교육과정은 상대적으로 간단하지만 초·중·고등학교 교육과정은 과목도 많아 이해관계가 복잡하게 얽혀 있기 때문에 교육과정이 고시가 된 것은 의미가 깊다. 유아교육법이라는 모법이 존재하는 한 교육과학기술부 장관이 개정을 지시하고 이를 고시하면 효력이 있게 되는 것이다. 고시 수준이 됨으로 인해 교육과학기술부는 사회의 변동 상황, 유아의 발달 상황이나 필요에 부응하여 국가 수준 교육과정을 수정 또는 보완 할 수 있어 교육의 효율성을 높일 수 있다.

1969년 제정 유치원 교육과정, 1979년 개정 교육과정, 1981 개정 교육과정에는 상위법과의 관련성 여부가 표기되어있지 않으나 문교부 고시 제 87-9호에는 이 교육과정의 상위 모법이 교육법 제 155조 1항임을 밝히고 있다. 1992-15호 유치원 교육과정 역시 교육법이 모법임을 밝히고 있다. 교육부 고시 제 1998-10호는 모법이 초·중등 교육법 제 23조 제 2항이라고 밝

힌 반면 교육인적자원부 고시 2007-153호는 유아교육법 제 3조 제 2항이 유치원 교육법을 개정한 법적 근거임을 밝히고 있어 법적 변화를 알려주고 있다.

교육부 고시 제1998-10호 유치원 교육과정은 관련 상위법이 초·중등교육법이었는데 뒷이야기가 있다. 1996년 대통령자문교육개혁위원회 위원으로 역사상 처음으로 포함된 이원영 중앙대학교 유아교육과교수는 교육법이 교육기본법, 초중등교육법, 고등교육법으로 분리될 때, 유아교육법도 함께 제정해줄 것을 강력히 제안했었지만 초등교육법에 포함되면 된다는 논리에 밀렸다. 이원영은 통합교육법이던 교육법이 1997년 교육기본법, 초·중등교육법, 고등교육법으로 삼분될 때 유아교육법을 별도로 만들 수 없다면 초·중등교육법 명칭에 유치원의 '유'를 함께 넣어 유·초·중등교육법으로 해주고 관련조항을 대폭 증가시켜 줄 것을 요구하였었다. 그러나 그 당시 교육부 고위직으로부터 유치원 교육이 의무교육도 아니고 기본학제에 포함된 것도 아닌데 앞에 유자를 붙이는 것은 불가하다는 답변을 받았다. 재정지원에 대한 내용을 의무조항으로 바꾸어 달라는 요구 역시 교육재정이 부족하여 그렇게 할 수 없다는 답변을 들었었다. 유아교육법을 별도로 만들어야겠다는 목적이 생긴 것도 이 때였다. 한 편 청와대에 파견되어 일하던 정기오과장이 교육개혁위원회에 참석하였을 때, "유아교육법을 만드는 것이 미래지향적입니다."라며 권고하였었다. 이 분은 교육부의 어느 분(현재 현직임)에게 유아교육법안 초안을 만들도록 하였고 이를 유아교육관련자에게 주었다. 이 때 유아교육법안을 김원길 의원이 발의하도록 노력한 이들은 국민회의 전문위원 엄기형박사, 유아교육법 제정을 위한 범 국민연대(대표 임재택교수), 한국유치원총연합회 한경자 회장이었다.

이원영은 분과회의 및 전체회의에서 교육개혁안을 논의할 때마다 유·초·중등교육법으로 표기해 줄 것을 줄기차게 요구했으나 실현되지 못했었다. 이런 노력은 1998년 김대중 대통령 시절 교육인적자원정책위원회의 위원으로 선택되었을 때도 계속 되었다. 비록 이 때 회의에서 많은 위원들이 유·초·중등교육법와 같이 유치원을 의미하는 "유"자를 넣는데 거부감을 느꼈으나 교육개혁위원회 및 교육인적자원정책개발위원회의 실무진들이 보고서를 쓸 때 위원의 의견을 존중하는 의미에서 쓰기 시작한 "유"자 넣기는 그 후 교육부 및 교육청 문건에서 자주 나타나기 시작했다. 개인적으로 "이원영은 교육에 대해 아무 것도 모르고 유아교육밖에 모르는 한계점이 있다"는 비판을 받았지만 2003년 교육인적자원개발정책위원회를 마무리할 때에는 전체 모임에서 위원들이 "이번 위원회에서 가장 큰 성과를 거둔 사람은 이원영 위원이다."라고 평가할 정도로 유아교육에 대한 인식은 심어졌었다

국가 수준 유치원 교육과정은 전국의 유치원에서 편성·운영하여야 할 교육과정의 공통적

이며 일반적인 기준을 제시한 것으로서 정부가 이 나라 유치원 유아들에게 가르칠 교육내용의 전반적인 구조를 학부모 및 교사들에게 알리는 문서이며 유아들에게 최소의 질적 수준을 지켜 교육하겠다고 약속하는 공약이다. 따라서 교육과학기술부, 시·도 교육청, 단위 유치원은 국가 수준 유치원 교육과정의 내용을 준수할 의무가 있다. 유아들은 국가 수준 유치원 교육과정이 보장하는 최소 기준의 양질의 유아교육 내지는 이보다 나은 질적 수준의 유아교육을 받을 권리가 있으므로 시도 교육청 및 단위 유치원은 국가 수준 유치원 교육과정의 내용을 교육현장에서 충실히 수행하여야 한다.

따라서 정부는 물론 유아교육전문가들은 지속적으로 국가 수준의 유치원 교육과정 내용이 시도 및 단위 유치원에서 잘 이루어지고 있는지, 유치원의 월별·주별 교육과정에 국가 수준 교육과정의 내용이 잘 반영되고 있는지를 항상 평가한 후 보완·첨가·수정되어야 할 내용을 파악한 후 이 연구 결과를 국가 수준 유치원 교육과정 개정 시 반영해야 한다. 지금까지 유아교육계가 해 온 것처럼 정부가 유치원 교육과정을 개정 주도 할 때 수동적으로 따라가거나 그 때 연구해서는 안 된다는 의미이다. 국가 수준의 유치원 교육과정은 국가가 국민에게 공약하는 문서이기 때문이다.

2. 국가 수준 유치원교육과정의 역사적 개관

초·중등 국가 수준 교육과정이 처음으로 제정 공포 된 것은 1954년이었다. 국가 수준 유치원 교육과정이 15년 후인 1969년에 제정 공포 된 것에 대해 함수곤 전 편수국장은 “유치원 교육의 중요성을 정부가 인지하지 못했기 때문이다.”라고 잘라 말했다(2009년 10월 28일 면담). 1969년 이전까지 유치원은 교육법에 기록되어 있는 몇 줄의 유치원 교육내용에 의거하여 교육을 해야 했다. 그 당시의 교육법에 의하면 유치원 교육목적과 목표는 다음의 표와 같다. 교육법 중 유치원과 관련된 진술을 보면, 신체 발달, 기본 생활 습관, 언어(말을 바로하기, 동화, 그림책), 환경 이해하기, 음악, 놀이(유희), 그림 그리기(회화), 작업하기의 내용이 제시되어 있다. 교육목표, 교육내용, 교육활동, 교수원리로 나누어 쓸 내용들이 혼재되어 진술되어 있는 것을 볼 수 있다. 구체적인 교육내용은 제시되어 있지 않다.

1969년 이전 유치원 교육과정 관련 교육법 조항

제 146조(유치원의 교육목적);유치원은 유아를 교육하고 적당한 환경을 주어 심신의 발육을 조장하는 것을 목적으로 한다. 제 147조(유치원 교육목표); 유치원 교육은 제 146조의 목적을 실현하기 위 하여 다음 각호의 목표를 달성하도록 노력하여야 한다. 1. 건전하고 안전하고 즐거운 생활을 하기에 필요한 일상의 습관을 기르고 신체의 모든 기능의 조화적 발달을 도모한다. 2. 집단생활을 경험시키고 즐거이 이에 참가하는 태도를 싹트게 한다. 4. 말을 바르게 쓰도록 인도하고 동화그림책 등에 대한 흥미를 기른다. 5. 음악,유희,회화,수기, 기타 방법에 의하여 창작적 표현에 대한 흥미를 기른다.

위의 표에 제시된 내용은 그 당시의 일본 유치원 교육요령을 모방한 것으로 별로 도움이 되지 않았고 유치원 관계자들은 이를 무시하였었다. 이미 한국의 유치원 현장은 미국 유치원 교육계의 영향을 받아 교육법에 기록된 유치원 교육과정의 내용보다 우수한 교육내용으로 교육하고 있었기 때문이었다. 4년제 대학교였던 이화여자대학 사범대학 교육과 학령전 전공 및 중앙대학교 사범대학 보육과의 교수진 및 두 대학의 부속 유치원이 중심이 되어 각종 교사 연수가 활발했었고(1977년 덕성여대에 유아교육과가 설립되기 이전에는 이 두 대학만이 4년제였음), 한국어린이교육협회(초대회장: 이화여대 김애마 교수)나 한국유아교육협회(초대 회장: 중앙대 김옥련 교수)도 교사 연수를 하며 새로운 유치원 교육 이론과 실제를 현장에 확대 보급하였었다.

가. 1969년 유치원 교육과정 이야기

1969년의 교육과정은 총 두 장으로 구성되어 있다. 제 1장에 유치원 교육의 중요성을 밝히고 있는데 유치원 교육은 “어린이들의 기능발달이나 성격형성에 결정적인 영향을 미치고 일생동안 학업의 방향과 생활태도의 기반을 형성하는 교육”이라고 진술되어 있다. 이 유치원 교육과정은 유아의 사회적, 신체적, 정서적, 지적 발달이 조화롭게 될 수 있는 전인 교육을 목표로 하는 동시에 국가와 사회가 바라는 유능한 인간을 육성하는 것이 목적이었다. 제II장의 각론은 교육내용을 다룬 것으로 건강, 사회, 자연, 언어, 예능, 지도상의 유의점으로 구분되어 있다.

이 교육과정이 제정될 당시의 문교부 책임자는 알려져 있지 않지만 심의 위원 또는 자문 위원으로 관여한 이는 그 당시 이화여자대학교 사범대학 부속이화유치원 원장이었던 이순일 원장, YMCA 부설유치원 원치호 원장이었다(1967년 3월부터 1968년 8월까지 이원영은 이화여대 부속유치원 교사였음). 심의를 끝내고 돌아온 후 이순일 선생님이 하신 말씀에 의하면 이 유치원 교육과정 案은 일본의 국가 수준 유치원 교육과정을 번안하여 약간의 수정을 거친 것이었다. 실제로 그 당시 우리나라 유치원 교육과정과 일본 유치원의 교육과정을 비교해 보면 거의 같음을 알 수 있다. 건국 초기에는 모든 법안들이 일본법을 번안하거나 참고하여 우리나라 법으로 만드는 일이 많았다.

1969년의 유치원 교육과정은 2부로 나뉘어 있는 데 1부는 총론이고 2부는 각론으로 되어 있다. 이때의 각론은 초등학교(현 초등학교)의 교과서 개념으로 이 각론에 기초하여 교과서를 집필하였다. 따라서 제1차 유치원 교육과정에 제시된 건강, 사회, 자연, 언어, 예능 다섯 분야를 국민학교 교과목 또는 유사한 것으로 오해했을 소지가 높았다. 사회, 자연 과목이 그 당시 초등학교의 교과명 명칭과 같아 각론이라는 용어를 사용한 것으로 보인다.

나. 1979년 유치원 교육과정 이야기

초중등 국가수준 교육과정이 1954년 (1차), 1963년(2차), 1973년(3차), 1981년(4차), 1987년(5차), 1992년(6차)에 걸쳐 제정 및 공포 된 후 「령」이 「고시」로 바뀔 때까지 10년간 유치원 교육과정은 1969년 제정 공포 된 이후 개정을 하지 않았다. 1979년 제2차 국가 수준의 유치원 교육과정이 개정될 때에도 개정의 필요성을 문교부나 유아교육전문가들이 인식해서라기보다는, 1976년 경 박정희 대통령이 초·중·고등학교의 교육과정 내용에 기술교육쇄신 방침을 반영할 것을 요구하였었기 때문이었다. 1979년부터 문교부(현 교육과학기술부) 교과서 담당 편수관실에서 근무하기 시작한 함수곤 전 국장의 회고에 의하면 국가 수준 유치원 교육과정도 기술쇄신 방침을 반영하기 위해서 개정하게 되었다고 한다. 1979년 3월 1일 고시된 문교부 고시 424호에 의하면 유치원 교육과정 개정의 기본 방침을 다음과 같이 기술하고 있다.

> 우리는 조국 근대화를 조속히 성취하고 평화적인 국토 통일과 민족중흥의 사명을 완수하기 위하여 거족적으로 유신 과업을 추진하여야 할 역사적 시점에 서 있다.
>
> 이러한 민족적 대업을 완수하기 위하여, 우리는 긍정적으로 사고하고, 능률적으로 행동하며, 국민의 지혜와 역량을 한데 모아 우리에게 알맞은 민주주의를 확립함으로써 주체적이며 강력한 국력을 배양

하는 데 총력을 기울여야 한다.

이를 선도하고 뒷받침하기 위하여서는 국가의 교육 이념을 바탕으로 하여 교육의 목표와 내용이 부단히 재검토, 개선되어야 한다. 이러한 점에 비추어, 교육과정을 구성함에 있어서 국민 교육헌장 이념 아래 국민적 자질의 함양, 인간 교육의 강화, 지식·**기술 교육의 쇄신**을 기본 방침으로 한다(문교부 고시 제424호. 1979.3.1)

1979년 2차 유치원 교육과정의 개정 작업은 1976년부터 시작되었었다. 문교부 내에 유치원 교육과정 담당 조직도 없었고(2009년 현재도 유치원 교육과정 담당자가 없는 것은 물론 타급 학교 교육과정 전문가들도 대폭 축소된 상태임) 유치원교육에 대한 행정이나 철학을 아는 전문가도 없어 기준을 만들 수도 없었고 맡길 연구기관도 없었다(함수곤 전 교과서편수담당관 면담, 2009.10.28). 이 때 유치원교육과정 개정을 맡았던 담당자는 문교부의 정태위 연구관이었는데 경북사대 교육과 출신이었다. 그를 도와 일한 이는 서울사대 국어교육과 출신의 유학영 연구사로서 두 분 다 이화여대 사범대 교육과 박준희 교수(서울사대출신)와 친분이 있었다고 한다.

그 당시 이화여대 교육학과에서 교육심리를 가르치던 故 박준희 교수께서 1976년 봄 본인과 이기숙 선생님을 함께 불러 유치원 교육과정에 들어가야 할 내용을 정리해 오라고 부탁하셨다. 박준희 교수님은 당신이 유치원 교육과정 개정책임자라고 정확하게 말씀해주시지 않았었고 국가 수준 유치원 교육과정이 어떤 과정을 거쳐 개정되는지에 대한 말씀도 없으셨다. 그 즈음 한국교육학회 회장직도 역임하셨고, 문교부와 인맥도 있으셨기 때문에 유치원 교육과정 작업을 쉽게 맡으실 수 있었을 것으로 추측했을 뿐이었다. 이기숙 선생님은 어떠했는지 모르겠지만 이원영 본인은 박교수님이 원하시는 유치원 교육과정이 국가 수준의 것인지, 단위 유치원을 위한 것인지 조차 몰랐고, 국가 수준 유치원교육과정의 의미가 무엇인지도 몰랐었다. 은사님께서 말씀하시는 것이어서 해야 한다고 생각하고 일을 했던 것으로 기억한다. 1974년 3월 이원영은 미국 시애틀의 University of Washington 대학원에서 석사학위를 마치고 귀국하여 1975년 3월부터 중앙대학교 보육과(1980년 유아교육과로 개명)에서 가르치고 있었고, 이기숙 선생님은 Peabody 대학교(현 Vanderbilt 대학교)에서 석사학위를 마친 후 잠시 귀국한 상태였다.

이기숙 선생님과 나는 그 당시 미국에서 선풍적인 관심을 받았던 Piaget의 인지 이론에 대해 박준희 교수님께 말씀을 드렸었다. 또한 유치원 교육은 전인 교육을 목표로 해야 한다는 것을 강조하였고 유아의 발달에 적합한 교육을 해야 함도 강조하였었던 것으로 기억된다. 따

라서 원고의 내용은 전인 발달 및 발달 영역별 특성 중심으로 썼었다. 특히 인지발달이란 용어가 유치원 교육과정에 처음 채택되었었는데 우리 둘 다 Piaget의 인지 이론이 미국을 휩쓸고 있을 때 석사학위를 마친 상태여서 인지 이론에 기초한 유치원 교육내용을 선별해 낸 것은 당연한 귀결이었다. 그러나 1979년도의 "교육과정은 피아제의 인지발달 이론을 도입하면서 표상, 어휘, 구문 등을 강조함으로써 라바텔리 프로그램이나 초기 까미·드브리스 프로그램에서처럼 피아제 이론을 교육에 잘못 적용하는 오류를 범했다는 지적도 있다(임재택, 1992)."

그 당시 우리들이 생각했던 전인교육이란 유아의 신체적, 정서적, 사회적, 언어적 인지적 영역의 발달이 조화롭게 되는 것이었다. 대학 재학 시 배운 내용도 전인교육의 중요성, 아동중심교육이었고 현장 경험도 이런 기조의 원칙을 따르는 유치원이었기 때문에 피아제의 인지이론도 전인교육의 틀에 융합시키곤 하였다.

1979년 제2차 국가 수준 유치원 교육과정에서 구분한 발달 영역은 사회·정서발달 영역, 인지 발달 영역, 언어 발달 영역, 신체 발달 및 건강 영역이었는데 이 네 개의 발달영역을 우리 두 사람이 나누어 썼는데 정확하게 어느 영역을 누가 썼는지는 기록해 놓지 않아 정확치는 않다. 이기숙 선생님은 그 해 가을학기에 Peabody 대학 대학원에서 박사학위를 이수하기 위해 원고를 본인에게 맡기고 출국한 상태여서 나는 박준희 교수님이 의논하자고 하실 때마다 유아교육에서 이런 저런 내용이 왜 중요한지를 말씀 드렸던 것으로 기억하고 있다. 한 가지 확실하게 기억하는 것은 박준희 교수님께서 정서 발달을 교육과정으로 넣는 것이 너무 추상적이지 않느냐고 물으시면서 빼면 어떻겠느냐고 문의하셨던 일이다. 유아기에는 인지 발달도 중요하지만 정서적 발달이 잘 되어야 인지 발달도 제대로 된다는 말씀을 드리며 강력하게 요구한 결과 사회·정서발달이 되었다.

제2차 유치원 교육과정의 모든 체계는 박교수님과 문교부 담당자가 만들었다. 그 당시 우리 둘이 써 드린 내용은 1979년 국가 수준 유치원 교육과정에 제시된 양의 20배는 많았었고 주로 유치원교육에 관한 것이었기 때문에 박준희 교수님께서 이 내용 중 필요한 것을 선별하고 체계화 하신 것으로 보인다. 모두 세 장으로 구성된 유치원 교육과정 중, 제 1장 교육과정 구성의 일반 목표(기본 방침, 일반 목표), 제2장 유치원 교육과정(일반 목표, 구성 방침, 편제와 교육 일수 및 시간)은 박준희 교수님이 그 당시 정부가 추구한 교육 방침 및 문교부의 교육과정 체제에 맞추어 집필하셨다. 우리 둘이 써 낸 내용을 가장 많이 참조하신 부분은 제3장 유치원 교육의 내용과 지도상의 유의점이었다. 그러나 국가 수준 교육과정이 제정 또는 공포될 때마다 개최하는 자문회의, 심의회, 집중회의와 같은 회의에 이원영 이기숙은 참석하지 않았기 때문에 1979년 국가 수준 유치원 교육과정의 전체 맥락을 볼 수 있는 기회는 없었다.

위의 진술은 1969년의 생활중심 유치원 교육과정이 1979년 발달중심 교육과정으로 바뀐 과정의 숨겨진 이야기이다.

국가 수준 유치원 교육과정이 어떤 과정을 거쳐서 만들어지는지에 대한 지식, 각종 정책입안과정에 대한 인식 및 개입 능력이 유아교육전문가들에게 있었더라면, 1981년부터 이 중요한 국가 수준 유치원 교육과정을 유아교육전문가의 손으로 개정할 수 있도록 노력했을 것이다. 그러나 한참 후 만5세아 초등학교 입학 정책이 수면으로 떠오를 때까지 우리나라 유치원 교육계는 국가 수준의 교육과정이 무엇인지, 우리가 개입할 수 있는 일인지, 유아교육전문가들이 국가 수준 교육과정 개정을 담당할 수 있으려면 어떤 과정을 거쳐야 하고 누구와 접촉해야 하는지를 몰랐었다. 교육과정뿐만 아니라 유아교육관련 모든 정책의 수립과정에 대해 잘 몰랐다. 모든 정책은 국가가 알아서 해주는 일로 여겼던 것이다.

다. 1981년의 유치원 교육과정 이야기

1981년 12월 31일 개정 고시된 문교부 제442호(3번째로 개정 공포된 유치원 교육법으로 유치원 교육계에서는 제 3차라고 부른다.)는 1979년 유치원 교육과정이 개정 고시된 후 2년도 되지 않아 다시 개정하게 되었기 때문에 유치원 교육계는 어리둥절했었다. 실제 제 3차 유치원 교육과정작업을 하기 시작한 것은 1980년이므로 고시 후 겨우 1년이 지나 유치원 교육과정을 다시 개정하는 일이 불합리해 보였기 때문이었다. 개정할 수밖에 없었던 이유는 정권이 바뀐 것과 관계가 깊다. 1980년 8월 27일 통일주체국민회의 대의원 간접선거에 의해 선출된 제11대 전두환 대통령은 11월 정식 취임하자마자 과외 등 모든 개인교습을 금지하고, 각급 학교 교육내용의 양을 적정하게 조절할 것을 발표하였다. 과외 수업이 많아 학생들이 어려우니 학습 분량을 줄이고 과목의 종류를 축소하여 적정화하겠다는 것이었다. 교육과정 편수담당자들은 이런 일은 정책의 문제이지 교육과정 개정의 문제가 아니라고 개정의 불필요성을 말했으나 청와대는 이를 교육과정개정으로 인식하고 1981년 말까지 개정하라는 시달을 하였다(함수곤 교수 면담 2009.10.28). 실제로 문교부 고시 제442호 유치원 교육과정 구성의 방향에 진술된 내용 중 다음과 같은 내용은 그 당시의 상황을 알려주고 있다.

> 우리나라는 오랜 세월에 걸친 시련과 극복의 시대를 넘어서 바야흐로 화합과 건설의 시대에 들어서고 있다. 제5공화국은 민주주의를 토착화하고, 복지 사회를 건설하며, 정의 사회를 구현하는 한편, **교육을 혁신**하고, 문화를 창달하는 일을 국정 지표로 삼고 있다(문교부 고시 제442호 유치원교육과정. 1981년 12월 31일)

이 때 시간이 많이 없었던 이유도 있어 문교부는 한국교육개발원에 유·초·중·고등학교의 국가수준 교육과정 개정을 맡겼다. 그 당시 한국교육개발원에서 유치원 교육과정 개정을 책임졌던 실무자는 박혜정씨였고 기획실장은 이연섭 박사(1982년 중앙대 유아교육과 교수 취임)였다. 물론 많은 유아교육자들이 교육개발원의 개정작업을 도와 심의 또는 자문을 하였으나 전체적인 철학적 기조를 유아교육의 입장에서 다질 수 없었고 교육내용에 대한 자문도 정해진 틀 안에서 내용을 소폭 수정하는 정도에 그쳤다. 1979년과 크게 달라진 점은 사회·정서 발달을 둘로 나누어 사회성 발달과 정서발달로 나눈 것이었다.

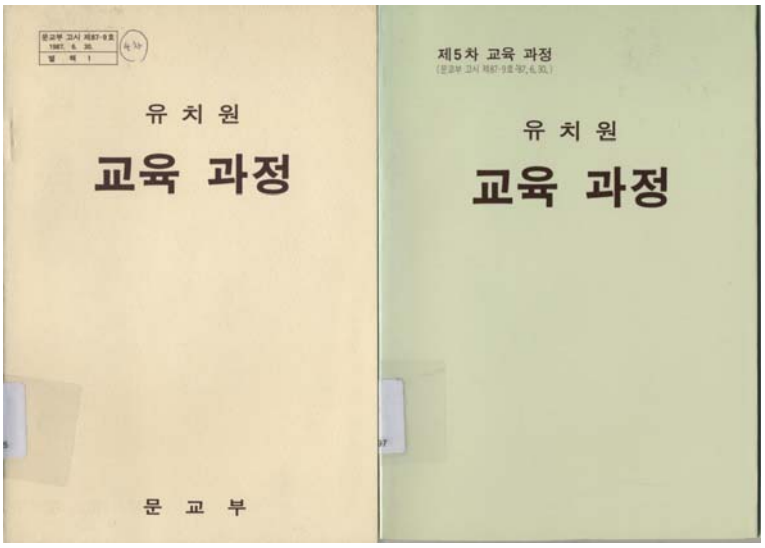
라. 1987년 유치원 교육과정이야기

문교부 고시 제 87-9호 유치원 교육과정도 한국교육개발원에서 개정작업을 맡았었다. 그 당시의 개정 책임자는 박혜정씨였음으로 그 기본 성격과 구성체계가 3차 유치원 교육과정과 별로 다르지 않았다. 다만 급격한 지식의 팽창과 과학의 발달에서 오는 고도 산업화 및 정보화 시대에 대처하고 국제관계의 다양한 변화에 주체적으로 대응할 수 있는 인재를 기르는 것이 첨부 되었고 언어 발달 영역에 〈글자의 기초가 되는 여러 가지 모양 익히기〉가 첨부되었다. 언어 영역에 글자에 대한 내용을 넣게 된 것은 그 즈음부터 학부모들이 한글 학습지를 유아들에게 많이 시키기 시작했었기 때문이었다. 한글을 가르치지 않는 유치원은 학부모들이 기피한다하여 많은 유치원들이 한글 가르치기를 시도하였기 때문이기도 하였다.

교수들이 발생적 문해교수법 또는 총체적 언어교육법을 소개하며 유아들에게 스트레스를 주지 않으며 글자를 익히게 할 수 있는 방법을 모색한 시기이기도 하다. 학부모들이 자녀들에게 한글을 익히게 하려는 열망이 유치원 교육과정에도 영향을 준 셈이다. 만일 1987년도 제 5차 (실제로는 제4차) 유치원 교육과정을 유아교육전문가들이 주체가 되어 개정했다면 글자 익히기에 대한 내용이 이 때 포함되었을지는 의문의 여지가 있다. 우리나라 유아교육전문가들, 특히 교수들은 유아기에 한글을 글자 중심으로 가르치는 것이 유아의 발달에 적합하지 않다고 생각하기 때문이다. 반면 사립 유치원 원장들은 빠른 시일 내에 한글을 깨우치게 해달라는 학부모들로부터의 요구에 시달림을 받기 때문에 유치원 교육과정에 '한글 깨우치기'와 같이 교육내용이 직접 명시되어야 한다는 입장이었다. 이 문제로 교수 측과 원장 측이 심의 과정에서 격론을 벌였던 것은 한글교육과 관련된 문제가 얼마나 힘든 문제였는지를 증명한다. 최근 한글 문제에 덧붙여 조기 영어 관련 내용을 교육과정에 포함시켜야 한다는 의견도 있어 어려운 실정이다. 영어 교육에 대한 내용을 교육과정에 포함했다가 모국어능력의 부족을 초래하여 유치원 연령의 유아에게 영어를 가르치는 것은 금지한 대만 사례를 심각히 고

려해야 할 것이다.

1987년 국가 수준 유치원 과정을 제 5차 유치원 교육과정으로 불러야 할지 아니면 4차로 불러야 할지에 대해 혼돈이 있다. 아래의 사진에서 볼 수 있듯이 왼쪽의 사진 왼쪽 윗부분「문교부 고시 제 87-9호 유치원 교육과정」옆에 〈4차〉라는 작은 글씨가 펜으로 쓰여 있다. 그러나 옆의 사진에는 큰 글자로 5차 유치원 교육과정이라고 인쇄 되어 있다. 이 자료는 모두 한국교과서연구재단 교과서정보관(www.ktrf.re.kr) 소장 문건으로 2005년 이를 소지하고 있던 김만곤 전 교육인적자원부 교육과정 정책과장이 기증한 자료이다. 이 자료는 1987년 고시된 유치원 교육과정이 실제로는 4차 개정이었음을 알려준다. 초·중·고등학교의 국가 수준 교유과정이 제정 및 고시된 연도를 살펴보면 유치원 교육과정의 차수 지정의 혼돈이 왜 일어났는지를 알 수 있다. 초등학교(전에는 국민학교였음) 국가 수준 교육과정은 1차 1954년 4월20일 제정, 2차 1963년 2월 15일 개정, 3차 1973년 2월 14일 개정, 4차 1981년 12월 31일 개정, 5차 87년 6월 30일 개정, 6차 1992년 9월 30일 개정이었다. 유치원은 1987년 네 번째로 개정 되었지만 타급 국가 수준 교육과정 개정 차수와 발맞추려, "앞으로 유치원 교육과정도 타급 국가 수준 교육과정을 개정할 때마다 함께 개정하겠다"는 의지로 그 당시 문교부 행정가들이 1987년도 유치원 교육과정을 제5차 유치원 교육과정으로 부르기로 했다는 것이다. 1987 개정 유치원 교육과정 문건이 어떻게 해서 두 종류로 나왔는지에 대한 정보는 없으나 그림-1 오른쪽 표지에 제5차 교육과정 이라고 쓰여 있는 것으로 보아 그 당시 문교부관계자들도 유치원 교육과정의 개정 차수에



[그림-1] 문교부 고시 제 87-9호 유치원 교육과정

대해서는 혼란을 겪은 것으로 보인다. 이 혼란은 1992년 유치원 교육과정을 개정한 한국교육학회 유아교육연구회(1993년 3월 총회에서 정관을 개정한 후 한국유아교육학회로 개칭하기로 함)가 교육부에(1990년부터 교육부로 개칭) 제시한 시안 표지에 「第6次 幼稚園 教育課程 試案의 研究·開發」이라고 표기한 아래의 사진을 보아도 알 수 있다. 이 때 유치원 교육과정에 표기된 제 6차는 초·중·고등학교의 국가 수준 교육과정과는 같은 차수이나 유치원 교육과정 하나만 놓고 볼 때에는 제5차이다.

[그림-2] 교육부 고시 제 92-15호 유치원 교육과정 시안 표지

이 혼란은 1998년 유치원 교육과정을 이화여대 이기숙 교수가 한국유아교육학회 회장으로 개정작업을 할 때 교육부에서 1998년도 국가 수준 유치원 교육과정을 제6차로 인정함으로서 제자리를 찾게 되었다. 따라서 국가 수준 유치원 교육과정은 제 4차는 없이 제5차가 있고 실제로는 제5차이지만 제6차로 부르던 교육부 고시 제 1992-15호와 실제 6차 개정인 교육부고시 제 1998-10호 두 개가 있는 셈이다. 차수로 국가 수준 교육과정을 부를 필요는 없으나 개정의 순서를 쉽게 인지하기 위해 차수를 부를 필요가 있음으로 이 혼란에 대한 역사적 사실을 알면 도움이 될 것이다. 2007년 개정 고시된 문건부터는 유초중등교육과정 모두 차수로 부르는 대신 공식적으로 2007년 개정 교육과정이라고 부르기로 했다고 한다(김만곤 교장 면담, 2009. 10.25).

마. 1992년 유치원 교육과정 이야기

1991년 중반부터 유·초·중·고등학교의 국가 수준 교육과정 개정 작업이 함께 시작되었는데 정원식 교육부장관의 의지가 강력히 개입되어 있었다. 서울대학교 사범대학 교육학과 교수로서 한국교육학회 회장도 지냈고, "머리를 써서 살아라(유태인 양육서를 편역한 책)"라는 그 당시 베스트셀러 육아서를 샘터에서 출판했을 뿐 아니라 미국 유학 시 유아교육의 중요성을 깊이 인식했던 정 장관은 유아교육담당관실에 유아교육전공자인 신정숙연구사를 특채하여 교육부에서 반운경 담당관(이화여대 유아교육과 졸업 및 이화여대 사범대 부속유치원 원장 역임)과 일하게 하였다. 이로 인해 교육부 내에 유아교육전공자가 일할 수 있는 자리가 늘었다. 정 장관은 유치원 교육과정에 대한 관심을 보였기 때문에 국가수준 유치원 교육과정 개정을 한국교육학회유아교육연구회가 하는 것에 쉽게 동의 하였다고 한다(함수곤 전 국장 면담, 2009. 10.28).

정원식 장관은 교육부 장관이 정하는 유·초·중·고등학교 교육과정의 내용이 현장에서 제대로 이루어지지 않고 있어서 걱정을 하였다고 한다. 이렇듯 국가 수준교육과정의 내용이 학생들에게 영향을 미치도록 적용되지 않는다면 재정지출을 감수하며 힘들게 만들 필요가 없다고까지 생각하였다고 한다. "특히 초·중·고등학교에서는 국가 수준 교육과정은 참고하지 않고 교과서만 가지고 가르쳤기 때문에 국가가 어떤 방향에서 어떤 인간상을 가진 학생을 기르고자 하는지가 반영되지 않았을 뿐더러 국가 수준 교육과정에서 의도하는 바가 현장에서 교육되고 있는지를 알 수 없었다."는 것이 교육부에서 교과서담당과장 및 국장을 지냈던 함수곤 전 국장의 회고담이다(2009년 10월 28일 면담). 이어서 함수곤 전 국장은 "국가 수준 교육과

정이란, '국가가 국민에게 댁의 자녀들을 이러 이러한 방향과 내용으로 교육시키겠습니다.' 라는 공약인데 교사가 학생들을 교과서 중심으로만 가르치고 국가수준 교육과정의 내용을 교육에 포함시키지 않는다면 교사는 학생의 출석을 파악하고 교과서의 내용을 전수하는 전달자일 뿐이지 참 교사라고 보기 어렵다. 국가 수준 교육과정이 단위 학교에서 제대로 수행되지 않고 평가되지 않는 것은 그 당시 큰 문제였고 지금도 문제이다. 국가 수준 교육과정이 단위 학교에서 제대로 수행되고 있는지를 항상 평가하여야 한다."하였다.

정원식장관은 1990년 함수곤 전 국장에게 국가 수준 교육과정 개정 책임을 맡기며 임명장을 주는 자리에서 "지금처럼 분만 칠하는 국가 수준 교육과정개정은 하지 마시오. 무슨 일이 있어도 바른 교육과정을 만드십시오."라며 특별히 부탁하였다고 한다. 함수곤 전 국장은 "최선을 다 하겠다."고 약속을 했다고 한다(2009.10.28 면담). 실제로 함수곤 전 국장은 유치원 교육과정을 개정할 때 유아교육자들과 함께 여러 번이나 밤 12를 넘기며 토론하고 합의하며 교육과정 개정 작업을 지원하였다. 교육부 고시 제 1992-15호가 고시된 후에 함수곤 교수는 쓰러져 성모 병원에 입원하였었다. "전공도 아니신데 유치원 교육과정 개정작업에 힘을 쏟으신 이유가 무엇이었습니까?"라는 질문에 "유치원 교사들이 유아를 마음대로 가르치면 국가가 길러내고자 하는 사람을 잘 기를 수 없기 때문이다(2009년 10월 28일 면담)."라고 답변하였다.

교육부 고시 1992-15호 유치원 교육과정은 개정작업의 폭이 대단히 컸다. 교육과학기술부가 인정했듯이 1992-15호 개정 유치원 교육과정은 처음으로 국가 수준에서 문서로 고시하는 법제적인 개념을 분명하게 강조하여 진술한 것이기 때문이다(교육과학기술부, 2007). 1969년 이래 1987년 개정 고시에 이르기까지 유아교육을 전공하지 않은 이들이 제정 내지는 개정작업의 책임자였고 개발 기관도 유아교육과 관련이 없거나 타급 학교교육을 중점 연구하는 기관이 맡아서 하던 것을 한국교육학회 유아교육연구회가 중심이 되어, 유아교육 전문가들이 주도적으로 개정한 유치원 교육과정이었기 때문이었다. 교육부 고시 1992-15호는 과거의 유치원 교육과정과는 달리 교육과정의 체계를 갖추게 된 역사적으로 중요한 국가 수준 교육과정이었다. 그 후 1998년 및 2007년 두 번에 걸쳐 개정된 유치원 교육과정 모두 1992-15호의 틀을 유지하면서 교육과정의 내용을 시대 변화에 맞게 개정하게 되었기 때문이다. 1992-15호 국가 수준 유치원 교육과정은 1995년 영문으로 번역되어 동년 요코하마 OMEP 회의에 참가한 각국 대표들에게 배포하였었다. 호주의 유아교육자 Collette Tayler 교수가 "한국의 국가 수준 교육과정이 이렇게 체계가 잡혔는가?"라고 놀라기도 했었다.

교육부 고시 1992-15호 유치원 교육과정이 체계를 바로 잡게 된 이면에는 그 당시 교육과정 개발 책임자였던 함수곤 전 교육부 국장이자 전 한국교원대 교수(1991년 교육과정담당관)

의 노력이 컸다. 함수곤 교수는 국가 수준 유치원 교육과정을 1969년도부터 1987년 교육과정까지 살펴 본 후 체계가 잡히지 않았음을 파악했다고 하였다. 그는 유아교육전문가들이 아닌 비전문가들이 개발책임을 맡았었기 때문에 초·중등 교육과정에 비해 체계가 잡히자 않았다는 분석을 하게 되었다고도 했다. 그 정도라면 단 하루 밤 앉아서 만들어 낼 수 있는 그런 교육과정이었다는 것이다 (2009년 10월 28일 면담).

그 당시 함 전 국장은 동국대 한명희교수를 교육과정 총론 개정연구 위원장, 인천교대 김재복·허경철·김신복·곽병선 박사를 연구위원으로 위촉하였고 교육부와 가까운 곳에 협력학교를 두어 이들이 현장 감각을 익히도록 하였었다. 유치원의 경우 교육부와 가장 가까운 거리에 있는 배화여대 부속 유치원이 협력학교였다. 협력학교를 둔 이유는 국가 수준 교육과정을 탁상공론으로 만들지 않기 위해서였다고 한다. 개발위원들이 각종 학교 교육을 관찰하며 현장감 있는 교육과정을 만들게 하기 위해 수시로 방문할 수 있도록 했다고 한다. 1991년 종합청사 근처의 배화여대 부속유치원 원장이었던 이태영교수는 그 곳을 방문했던 한명희 총론 책임자와의 대화를 다음과 같이 기억하고 있다. 이 유치원은 활동중심교육과정을 도입하여 진행하였었는데, 한 명희교수의 요청으로 교사가 작성한 연간, 월간, 주간 교육계획안과 일일계획안이었던 방사선 교육계획안을 제시하였다고 한다. 이를 살펴 본 한명희 교수는 “유치원이 노래나 춤만 가르치는 곳이 아니라 방사선 형으로 유아들의 생각을 주제로 연결한단 말입니까? 혹시 Eisner의 교육 이론을 적용한 건가요?”라고 물었다고 한다. 한명희 교수는 교육철학을 전공한 분으로써 학습자 중심의 교육을 지향하던 분이었다. 이태영 교수의 회고에 의하면 그 후 약 두 주 후 함수곤 전 국장이 불러 교육부에 갔을 때 한 전 국장은 “어떻게 했길래 이 분들이 유치원교육과정 개정을 못하겠다고 하느냐? 그러면 누가 개발하면 좋겠다고 생각하느냐?”라고 물었다고 했다. “한국교육학회 유아교육연구회가 하는 것이 좋겠다”고 하자 “학회장이 누구냐?”, “이원영 교수라면 언니가 아니냐?” 라고 되물었다고 한다. 이태영 교수는 “언니로서 부탁드리는 것이 아니라 학회장으로서 맡을만한 자격이 있다고 본다. 객관적이고 공과 사를 구분할 수 있기 때문이다. 학회에 준다면 명분도 있고 실질적 효과가 있을 것이다.”라고 답했다고 한다.

이에 대한 함 전 국장의 기억은 차이가 있다. “처음부터 전문가 집단인 학회에 주려고 생각했었고 9월에 이미 정원식 장관으로부터 결재 받아 놓은 상태였다는 것이다. 이런 대화가 오고 간 시기에 대해 이태영 교수는 1991년 8월이라고 하였다. 이교수와 한명희박사가 대화를 나눈 것이 8월이었음으로 함 전 국장이 결재 받은 시기보다 앞선 것으로 보인다. 그 당시 유치원 교육과정은 인천 교대 유아교육심화과정의 교수였던 김재복 교수가 초등학교 교육

과정과 함께 하기로 되어 있었다는 소문이 돌기도 했었다.

1992-15호 교육과정을 개발하는 과정은 험난하고도 험난한 과정이었다. 책임자(이원영)가 국가 수준 교육과정의 개발 과정이나 체계를 모르는 상태에서 일을 진행했었기 때문이었다. 체계가 잡힌 국가 수준 유치원 교육과정 모델이 없는 상황에서 구체적인 교육내용까지 개발해야 했음으로 여간 힘든 일이 아니었다. 그 당시만 해도 일본은 물론 선진국에도 체계화된 국가 수준 유치원 교육과정이 없던 때라(구하지 못했을 수도 있다. 또 요코하마에서 배포된 한국의 영문 유치원교육과정 내용은 일본 유아교육자들을 자극하기에 충분했다는 후문이다) 교육내용을 선정하는 일이 제일 힘들었다.

궁여지책으로 생각한 것이 전국의 교육행정가(유치원 담당 장학관 및 장학사), 4년제 및 전문대학 유아교육과의 교수, 유치원 원장, 10년 이상의 경력 유치원 교사, 학부모, 초등학교 1학년 담당 교사로부터 경험을 듣기로 했다. 총 626명을 만나 '어떤 내용을 국가 수준 유치원 교육과정에 넣었으면 좋을지에 대해 의견을 수렴 하느라 전국을 누비고 다녔다(한국교육학회 유아교육연구회, 1992.7). 그 와중에 함 전 교수는 "이원영 교수가 교육과정 개발비로 엘란트라 샀다.""논리적이지 못하다.""체계를 잡지 못한다.", "아마도 해내지 못할 것이다."라는 소리를 수없이 듣게 된 상황인데 실제로 진행이 되지 않는 것 같아 여간 불안한 게 아니었다고 회고하였다.

함 전 국장은 그 때마다 이원영을 불러 확인을 하곤 했었다. 실제로 이원영이 그 당시 차를 바꾼 것은 맞지만 유치원 교육과정 개발비를 쓴 것은 절대 아니었고(그 개발비는 개발을 끈태기 전에 부족하였었음) 적금을 해지하고 산 것이었다. 함수곤 전 국장이 교육부로 불러 "차를 바꿨다면서요?"할 때. "네 바꿨습니다. 프라이드 타고 전국을 누비고 다니는 것이 불안하다며 남편이 바꾸라고 권고했다"고 답했던 기억이 난다. 이에 대해 함 전 국장은 "유치원 교육과정을 고시해야 하는 날은 다가오는 데 도무지 체계를 잡지 못하고 진전이 없는 것이 불안했다"고 하였다.

전국을 돌아다니며 의견을 수렴하고 있던 1992년 3월 초 어느 날, 함 전 국장은 총책임자인 이원영과 영역별 책임자들, 이영(건강생활: 연세대 아동학과 교수), 양옥승(사회생활: 덕성여대 유아교육과 교수), 이기숙(표현생활: 이화여대 유아교육과 교수) 주영희(언어생활: 인천교대 유아교육과 교수), 박찬옥(탐구생활: 중앙대학교 유아교육과 교수) 을 모두 교육부로 불러 우리 말은 들어보지도 않은 채, 유아교육계의 무능함을 격렬하게 질타했었다. "유치원 교육계가 국가 수준 교육과정을 개발할 수 있다고 생각하세요? 유치원 교육계 전문가들이 이 수준 밖에 안 됩니까?" 등 쏟아지는 말을 들으며 모욕감이 치밀어 이 일을 던져버리고 싶은

심정이었다. 그러나 난 그 다음 날 영역별 담당자들과의 회의를 소집해서 앞으로의 방향을 논의 하였다.

중앙대학교에서 함께 모였는데 그 때 한 분이 "선생님, 어제 그 모욕을 당하고 다시 회의할 기운이 어디서 나는 거예요? 신앙의 힘 때문인가요?"했던 기억이 새롭다. 실제로 나는 전날 모욕감과 무력감으로 한 숨도 자지 못한 상태였지만 이번에 유아교육계가 이 교육과정을 만들어 내지 못하면 다시는 유아교육자들의 힘으로 국가 수준 유치원 교육과정을 만들 수 없을 것이라는 우려심 때문에 계속 일을 진행하였다.

유아교육계가 교육과정 체계를 잘 모른다는 점을 파악한 함수곤 담당관은 우리들이 각 영역별 담당자들과 함께 내용을 협의 할 때 직접 참여하여 우리들의 의견을 들어 본 후 대안을 제시하며 체계를 잡아 나갔다. 이 때 만들어진 국가 수준 유치원 교육과정 체계는 교육부 고시 1998-10호 및 교육인적자원부 고시 2007-153호를 개정할 때 기초가 되었다. 따라서 교육부 고시 1992-15호 국가 수준 유치원 교육과정은 이전의 유치원 교육과정과 차별화되기 시작한, 최초의 체계 잡힌 교육과정이다. 지금 현 시점에서 1992년을 뒤돌아보면, 함수곤 선생님의 적극적인 도움이 없었다면 지금과 같은 우리나라의 유치원 교육과정은 가능하지 않았다는 생각이 든다. 현재 함수곤 선생님과 나는 친한 친구가 되어 지금까지 교류하며 지내고 있다. 함수곤 선생님의 국가 수준 교육과정에 대한 열정과 헌신에 경의를 표한다.

교육부 고시 1992-15호 유치원 교육과정 개정작업을 예년과 달리 한국 교육학회유아교육연구회가 주관하도록 한 이유가 무엇인가?"라는 질문(2009.10.28 면담)에 함수곤 전 국장은 "1981년과 1987년 한국교육개발원이 개정한 유치원 교육과정을 살펴보니 단 몇 페이지여서 하루 밤에라도 만들 수 있어 보일 정도로 허술했으며, 체계가 잡혀 있지 않았다. 내용도 목표 수준의 진술처럼 되어 있어 구체적이지 못해 단위 유치원에서 적용하기 힘들 것이라는 생각이 들었다. 난 그 당시 이처럼 악세사리로 한 구석에 처박혀 있을 국가 수준 교육과정은 만들기 싫었다."고 회고 하였다.

이 당시 한국교육개발원은 유치원 교육과정을 개정하고 싶어 했지만 개발원에 맡기면 이해집단들로부터 압력을 받아 개정 작업을 잘 할 수 없음도 그는 인지했다고 하였다. 또한 한국교육개발원은 연구기관이고 국가 수준에 대한 책임은 지지 않기 때문에 교사들이 유아들에게 애국심을 심고, 학생과 부모를 사랑하는 마음으로 교육하도록 지침을 제대로 만들지 않는 폐단이 있었다고 하였다. 1981년 및 1987 시안을 교육개발원이 시안으로 보냈을 때 그 내용을 그대로 고시할 수 없었다고도 회고 하였다. 그래서 이 교육과정의 개정작업을 한국교육학회 유아교육연구회에 주었는데 그 당시 교육개발원 원장이었던 고 신세호 박사가 교육부 체

육대회 와서 “왜 유치원 교육과정 개정 작업을 교육개발원에 주지 않았는가?”라며 정원식 장관에게 불평을 하기도 하였다고 한다. 나중에 유치원 활동 자료집 개발을 한국교육개발원에 주라는 청탁도 있었고 성균관대학 아동학과의 이영석 교수에게 주는 것도 대안이라는 제안이 들어왔다는 것이 그의 회고담이다.

3. 국가 수준 유치원교육과정의 변화 과정

국가 수준 유치원 교육과정의 대략적 변화 과정을 교육이념, 유치원 교육목적과 목표, 교육과정의 영역과 시간, 교육과정 편성.운영지침, 교수.학습 방법 및 평가, 교육과정의 영역으로 나누어 살펴보고자 한다. 이 내용은 1969년제정 교육과정부터 2007년 개정 고시된 교육과정을 기초로 작성한 것이다.

가. 교육이념의 변화

우리나라에서 제정 및 고시된 유치원 교육과정에서 추구한 인간상은 헌법에 명시되어 있는 홍익인간을 길러내는 것이다. 그러나 시대별로 길러내고자 했던 인간상은 조금씩 차이가 있다. 제 1,2,3,4 차 교육과정은 국민교육헌장에 나타난 정신을 실현해야 함을 강조하고 있다.

국민 교육 헌장

우리는 민족 중흥의 역사적 사명을 띠고 이 땅에 태어났다. 조상의 빛난 얼을 오늘에 되살려, 안으로 자주 독립의 자세를 확립하고, 밖으로 인류 공영에 이바지 할 때다. 이에, 우리의 나아갈 바를 밝혀 교육의 지표로 삼는다.

성실한 마음과 튼튼한 몸으로, 학문과 기술을 배우고 익히며, 타고난 저마다의 소질을 계발하고, 우리의 처지를 약진의 발판으로 삼아, 창조의 힘과 개척의 정신을 기른다. 공익과 질서를 앞세우며 능률과 실질을 숭상하고, 경애와 신의에 뿌리박은 상부 상조의 전통을 이어받아, 명랑하고 따뜻한 협동정신을 북돋운다. 우리의 창의와 협력을 바탕으로 나라가 발전하며, 나라의 융성이 나의 발전의 근본임을 깨달아, 자유와 권리에 따르는 책임과 의무를 다하며, 스스로 국가 건설에 참여하고 봉사하는 국민 정신을 드높인다.

반공 민주 정신에 투철한 애국 애족이 우리의 삶의 길이며, 자유 세계의 이상을 실현하는 기반이다. 길이 후손에 물려줄 영광된 통일 조국의 앞날을 내다보며, 신념과 긍지를 지닌 근면한 국민으로서, 민족의 슬기를 모아 줄기찬 노력으로, 새 역사를 창조하자.

이는 1970년대와 80년대를 지나는 동안 국가 발전을 최고의 가치로 여기게 된 것과 관련이 있어 보인다. 이 시기의 국민교육헌장은 교육을 통해 나라 발전이 곧 나의 발전임을 인식하며 영광된 조국 건설을 중요한 목적으로 하고 있다. 예를 들어 1969년도 유치원 교육과정에서"오늘날 우리 사회에서 절실히 요청되는 … 유능한 한국 국민이 될 기초를 닦음을 목적으로 하고 있다. 1979년의 교육과정에서도 자아실현, 국가 발전 및 민주적 가치의 강조를 강조하고 있는 데 자아실현도 개인의 안위만을 위하는 것이 아니라 강인한 의지와 진취적인 태도로 스스로의 앞길을 개척하고 … 미래를 창조할 수 있어야 한다. 자신의 능력을 개발하고 창조적인 성향을 기르는 것도 어디까지나 국가 발전을 위한 것이었다.

국민교육헌장에 진술된 반공과 민주주의는 80년대까지 우리나라 교육 목적에서 뺄 수 없는 가치였다. 국민교육헌장은 1987년까지의 유치원교육과정 앞면에 수록됨으로써 이 시기 학교에서 가르쳐야 할 강력한 이념이었다. 그러나 1987년의 유치원 교육과정부터 국민교육헌장에 제시된 내용 이외에 「건강한 사람, 자주적인 사람, 창의적인 사람, 도덕적인 사람」을 길러내야 한다는 목적을 첨부하고 있다. 1992년 교육과정부터 국민교육헌장이 교육과정 앞부분에서 빠진 것은 특기할 만한 일이다. 1992-15호 유치원 교육과정에 나타난 바람직한 인간상 역시 1987년 유치원 과정과 마찬가지로 건강한 사람, 자주적인 사람, 창의적인 사람, 도덕적인 사람을 길러내는 것이었다.

1998-10호 유치원 교육과정에서 추구한 인간상은 「전인적 성장의 기반 위에 개성을 추구하는 사람, 기초 능력을 토대로 창의적인 능력을 발휘하는 사람, 우리 문화에 대한 이해의 토대 위에 새로운 가치를 창조하는 사람, 민주 시민 의식을 기초로 공동체의 발전에 공헌하는 사람」이다. 창의성, 민주 시민 의식, 문화의식이 더 강조되었음을 볼 수 있다. 2007-153호 유치원 교육과정은 1998년도의 유치원 교육과정에 제시된 인간상을 그대로 유지하면서 폭넓은 교양을 바탕으로 진로를 개척하는 사람이라는 항목이 추가 되었다. 진로를 개척하는 사람을 기르는 것을 목적으로 한 시기는 1969년도 유치원 교육과정에도 나타나 있다. 1969년의 중요한 교육목표였던 자아실현을 위해 여러 가지 능력을 갖추게 해야 했지만 “강인한 의지와 진취적인 태도로 스스로의 앞길을 개척하는 능력”이 있는 인간을 자아실현을 하는 사람으로 보았었다. 전체적으로 보아 우리나라 유치원 교육과정에 서 중요하게 생각했던 인간상은 국가 발전에 도움이 되는 사람이었다가 점점 개인적 발전이 강조되는 방향으로 바뀌었다. 그러나 일곱 번의 제정 및 개정 과정에서 한국국민으로서의 자질 육성, 민주주의를 기본으로 하는 교육, 도덕적인 인간을 길러야 함은 공통적으로 강조했음을 알 수 있다.

나. 유치원 교육목적 및 목표의 변화

유초중고등학교 국가 수준 교육과정 전반에서 강조한 인간상이 국가 발전과 민주주의를 중요시하는 사람을 키워야 한다는 장기적이고 원대한 목적을 제시했다면 유치원 교육 목적이나 목표는 유아의 개인적인 발달에 초점을 맞추어 교육목적과 목표를 제시하고 있었다. 이는 유아기 발달 특징이 자기중심적이고 생활 경험 중심적인 특수성 때문이라고 볼 수 있다.

문교부령 제207호(1969년) 유치원 교육과정의 교육목적은 “건강한 신체와 건전한 정신으로 행복하게 생활할 수 있는 유능한 한국 국민이 될 기초를 닦음을 목적”으로 하였다. 유아 자신이 정신적 신체적으로 건강하게 자라는 것이 곧 유능한 한국인이 되는 기초로 본 것이다. 구체적인 목표는“ ①건강 및 안전교육을 철저히 하여 튼튼한 몸과 마음을 기른다. ②기초적인 생활습관과 기능을 익히며 사회생활에 적응할 수 있는 바른 사회적 태도와 도덕성을 기른다. ③ 자연과 사회의 제 현상에 대하여 관심을 가지도록 하며 과학적이고 민주적인 사고력이 싹트도록 한다. ④ 듣기와 말하기를 바로 하고 바른 말과 고운 말을 쓸 수 있도록 한다.⑤ 심미적인 태도를 발전시키고 창조적인 표현을 할 수 있는 능력을 기른다.”이다, 이 교육과정에 나타난 유치원 교육의 목표는 정신적 육체적 건강, 안전, 기본 생활 습관, 바른 사회적 태도, 도덕성, 자연 및 사회 현상에 대한 관심, 과학적 사고, 민주적 사고, 바르게 말하고 듣기, 심미적 태도, 창조적 표현력 기르기를 중요하게 다루고 있다.

표현은 다르지만 이 후 개정 고시된 유치원 교육과정에 나타난 교육목적 구성 요소들을 살펴보면 대부분 강조하는 목적은 계속 국가 발전을 강조하고 민주주의를 강조한 것이 공통적이다. 차이가 나는 부분만을 살펴보면 다음과 같다.

문교부 고시 제 424호(1979.3.1)의 유치원 교육목표는 일반 목표 중 유치원에서 실현 가능한 목표를 선정하고 있는 데 새롭게 들어간 목표는 탐구능력 기르기, 기초적 운동 능력 기르기, 개인위생 및 보건, 영양 습관 제대로 갖기이다. 나라가 아직 경제적으로 빈곤하던 때이고 영아 사망률이 세계적으로 높던 시절이어서 국가 발전이 계속 강조 되었고 유아들을 위해서는 영양 보건 문제 등이 현안으로 떠올랐던 것이다. 그 당시만 해도 유아들의 위생이나 영양상태가 열악했던 것을 생각하면 당연한 일이었다고 생각된다.

1981년 유치원 교육과정에 나타난 목적은 민주주의를 토착화하고, 복지사회를 건설하며, 정의 사회를 구현하는 한편, 교육을 혁신하고, 문화를 창달한다는 국정지표에 따라, 전인을 기르는 것을 목적으로 설정하였다. 구체적인 목표는 과거의 유치원 교육 목표와 같았으나 자신과 주변 세계를 긍정적으로 받아들이게 하는 것과 논리적이고 과학적인 사고를 바탕으로

문제 해결 능력을 기르는 것이 새로 포함되었다. 1981년 개정 유치원 교육과정에서 주목하여야 할 사항은 유치원에 다니는 유아를 '아동'이라고 표기한 것이다. 1969년도 유치원 교육과정에는 '어린이'라는 용어를 썼고, 1979년에는 '유아'라는 용어를 쓰다가 1981년에는 '아동'이라는 용어를 썼고, 1987년 이후부터 지금까지 다시 '유아'라는 용어를 쓰고 있다.

다. 교육과정의 편제와 교육시간의 변화

각각의 국가 수준 유치원 교육과정을 살펴보면 그리 큰 변화가 없어 보이지만 7차에 걸친 교육과정을 횡적으로 살펴보면 시대에 따라 확실한 변화가 있었음을 알 수 있다. 이 번 원고를 준비하면서 앞으로 유치원 교육과정은 타급 교육과정이 개정될 때만다 반드시 함께 개정되어야 하고 추구하는 인간상은 타급 학교 수준에서 추구하는 인간상과 맥을 같이 해야 한다는 신념을 갖게 되었다.

문교부령 제 207호(1969) 유치원 교육과정은 생활 중심의 종합적인 교육을 명시하고 있고, 편제는 건강, 사회, 자연, 언어, 예능으로 나누었다. 수업일수는 년 200일이었고 일일 교육시간은 3시간이었다.

문교부 고시 제 424호(1979) 교육과정은 생활 중심에서 발달 과업 중심의 발달영역별 편성이 되었다. 편제는 사회·정서 발달 영역, 인지 발달 영역, 언어발달 영역, 신체 발달 및 건강 영역으로 나뉘었다. 1969 유치원 교육과정에서는 지적 발달이나 인지 발달과 관련되어 있는 내용이 「자연」이라는 생활영역에 포함되었었지만, 1979개정에서는 「인지발달」 영역이 집중적으로 부각된 것이 가장 큰 차이점이다. 그 다음으로 차이가 나는 것은 정서 방달 영역이다. 1969년 교육과정에서는 정서 발달 관련 내용을 건강영역에서 '표현놀이 하기'로, 「언어」 영역에서 '~ 느낀 것 말하기' 「예능」 영역에서 '창의적으로 표현하는 즐거움과 보람을 느끼기'정도로 분산하였었다. 1979 개정은 그리 중요하게 다루지 않았던 정서 발달 측면을 강화하였다. 1979년 개정 유치원 교육과정에서는 사회·정서 영역에서 '기본 정서를 자연스럽게 표현하기, 명랑한 태도 갖기 자부심 갖기, 새로운 일에 호기심 갖기, 일에 자신감 갖기' 등 개인적 정서를 밖으로, 적극적으로 표현하는 내용을 강조하고 있다. 1969년도 교육과정과 달리 1979년 개정 유치원 교육과정은 교육일수를 200일로 늘렸다. 그러나 일일 교육시간은 3시간 그대로 유지하였다.

1981년 개정 유치원 교육과정은 1979년과 마찬가지로 발달영역별로 편성되었다. 편제는 신체발달 영역, 정서 발달 영역, 언어발달 영역, 인지 발달 영역, 사회성 발달 영역으로 나뉘었

는데 1979년의 것과 비교하여 정서 발달이 사회성 발달과 분리된 것과 신체 발달 및 건강 영역에서 건강이 빠진 것이다. 다른 발달 영역과 비교할 때 생활영역인 건강만이 신체 발달 영역에 붙어 있어 균형이 맞지 않는다는 것이 그 당시 개발진의 논리였다. 1979년 유치원 교육과정과의 또 다른 차이는 신체발달 영역을 가장 앞에 제시한 것이다. 1979년 개정 유치원 교육과정과 특별히 다른 내용은 정서 발달영역에 유아의 긍정적 태도 육성을 중요시 한 것과 성취감을 느낄 수 있는 기회를 많이 주는 것이었는데 1987년 교육과정의 정서발달 영역에서도 그대로 강조되고 있다.

연간 교육일수는 다시 180일이 되었지만 일일 교육 시간은 3-4시간 그대로이다. 그러나 지역사회의 특성, 아동의 발달 수준, 흥미, 기후, 계절 및 과제의 특성 등을 고려하여 그 실정에 맞도록 조정할 수 있도록 하였다.

1987년 교육과정 역시 발달영역별로 편제를 구성하였는데 신체, 언어, 인지, 정서, 사회성 발달 영역이 그 것이다. 연간 일수 180일 3시간 기준으로 하되 융통성을 가질 수 있게 하였다. 1987년 개정 유치원 교육과정은 1981년 개정 교육과정의 기조를 그대로 받은 것이라고 볼 수 있다.

교육부 고시 1992-15호 교육과정은 편제를 기존의 발달 영역별 교육과정에서 생활 영역 및 발달 영역을 통합하여 만들었다. 영역은 건강생활, 사회생활, 표현생활, 언어생활, 탐구생활로 나누고 각각의 생활영역의 교육내용은 만 3, 4, 5세의 발달에 적합한 내용을 제시함으로써 생활영역만을 중시하던 1969 유치원 교육과정과 발달 영역만을 고수하던 1979,1981, 1987 개정 유치원 교육과정을 통합할 수 있는 방안을 찾아낸 것이 특징이다. 이 통합 편제 형식은 그 뒤 1998 및 2007개정 유치원 교육과정에서 그대로 이어져 오고 있다.

1992년 개정 교육과정에 나타난 교육일수는 180일이고 일일 교육시간은 3시간이다. 또한 시도 교육청 수준에서 교육일수와 일일 교육시간을 융통성 있게 조절할 수 있게 되었다. 이는 1992-15호 교육과정에 나타난 큰 변화이다. 지방자치단체법이 국회를 통과하기 직전이었으나 앞으로 지방자치단체들이 자율적으로 행정 방향을 정할 수 있음을 대비한 조처였다. 편성에서 차별화 되는 점은 만 3세 유아를 위한 교육내용과 종일제 운영에 관한 사항이 처음으로 언급된 것이다. 만 3세아가 유치원에 다닐 수 있도록 교육법을 바꾼 것은 1990년 12월이었다. 1991년 3월부터 만 3세가 유치원에 다닐 수 있도록 법이 바뀔 때 많은 유치원관계자들조차 '이렇게 어린 아이들을 유치원에서 어떻게 가르치나?' 라며 우려를 표시했던 것을 생각하면 격세지감이 든다.

만 3세가 유치원 교육을 받을 수 있도록 교육법의 유치원 취원연령을 바꾼 것과 유아교육진흥법에 종일반 조항을 넣은 것은 그 당시 유아교육담당관이었던 반운경 선생의 노력의 결과였다. 1990년 12월 보건복지부(현 보건복지가족부)가 내무부(현 행정자치부) 산하에 있던 새마을유아원을 어린이집으로 바꾸어 가져오기 위해 영유아보육법을 만들 때 0-만 6세 영유아를 모두 포함하는 것으로 하자, 반운경 선생님은 만 3세 한 연령의 어린이들만이라도 제대로 된 교육을 받게 하고 싶다는 열망으로 교육법의 유치원 입학연령을 바꾼 것이다. 유아교육진흥법의 내용이 거의 다 영유아보육법으로 빠져나가 폐기되기 직전의 상황에서 유치원에 종일반을 둘 수 있는 조항을 유아교육진흥법에 포함시키고, 만 3세 유아가 유치원에 다닐 수 있도록 교육법을 바꾼 것은 획기적인 일이었고 미래지향적인 일이었다. 이 두 가지는 2004년 유아교육법을 제정할 때, 유치원에 종일반을 둘 수 없도록 격렬하게 반대하던 보육계를 설득할 수 있는 근거 조항이 되었었다.

1998-10호 유치원 교육과정의 편제는 건강생활, 사회생활, 표현생활, 언어생활, 탐구생활로 1992년 및 2007년개정 유치원 교육과정의 편제와 같다. 1998년 개정 교육과정 역시 연간 교육일수가 180일이었고 일일교육시간은 3시간이었다. 1992년 개정 교육과정과 다른 점은 종일제 운영 이외에 시간연장제 운영이 제시된 것이다. 이는 그 당시부터 급증하기 시작한 여성취업 인구, 유아를 대상으로 종일 프로그램을 운영하는 각종 학원의 증가로 유치원들이 유아를 모집하는데 막대한 장애를 받았던 현상과 무관하지 않다.

2007-153호의 편제 역시 건강생활, 사회생활, 표현생활, 언어생활, 탐구 생활이어서 1992년의 편제와 같고 연간 및 일일 교육일수도 같다. 개정교육과정에 경제 교육, 에너지 교육, 소비자 교육, 인권 교육, 다문화 교육, 지적 재산권 교육 등 수많은 사회문제 관련 교육을 필요에 따라 융통성 있게 반영하도록 하고 있음은 사회가 복잡해 진 것을 반영하고 있다.

라. 교육내용의 변화

유치원 교육과정의 「내용」은 1992년을 중심으로 급격히 변화하였다. 1992년에야 비로서 교육내용의 체계와 수준별 내용을 갖추었기 때문이다. 이전에는 내용체계는 없이 지도내용(1969) 또는 내용(1979)이라는 제목 하에 가르쳐야 할 교육내용을 목표 진술 형식으로 간단히 제시하였었기 때문이다. 이에 대해 함수곤 전 국장은 "단 몇 페이지의 유치원 교육과정은 하루 밤만 새면 만들 수 있는 내용으로 보였고, 현장과 유리된 내용을 발달영역 중심이라는 논리만으로 엉성하게 제시하고 있어 유치원 현장에서 기준 역할을 할 수 없을 것으로 보였다

(2009. 10.28 면담)."라고 하였다.

1969년 제정 교육과정은 교육내용을 「제2부 각론」 밑에 건강, 사회, 자연, 언어, 예능으로 나누어 진술하였는데, 여기서 각론이란 이 다섯 영역별로 교과서를 개발하겠다는 의미이다. 즉 학생을 대상으로 개발하는 교과서와 교사용 지도서를 개발할 수 있는 근거인 것이다. 1992년 유치원 교육과정 개발 시 전 함수곤 국장과 체계에 대해 토의하던 중 이를 깨닫고 유치원에 교과서가 절대로 필요 없으며 교사용 지도서 대신 교육활동자료집으로 해야 함을 설득했었다. 그 결과 1979년까지는 지도자료집으로 출간되었었으나 1992년부터는 유치원활동자료집이라는 명칭으로 출간되고 있다.

1992-15호 교육과정의 체계는 제 1장 교육과정의 편성과 운영 제 2장 교육과정의 영역으로 되어 있다. 제1장에는 교육과정의 편성과 운영에 대한 것만 기술하고 제 2장 교육과정의 영역은 교육과정의 4단계에 맞추어 진술되어 있다. 영역별 목표 및 내용을 함께 묶어 제시한 후 방법과 평가단계를 진술했던 것이다. 1998-10호 개정 교육과정도 이 체계를 따르고 있으나 2007-153호 교육과정은 「교수·학습 방법 및 평가」 부분을 제 1장 교육과정의 편성과 운영 부분 말미에 넣어 놓았다. 교육과정의 체계상 이는 제 2장 교육과정의 영역으로 들어가야 마땅하다. 교사는 먼저 목표를 세워야 하고, 교육내용을 인지한 후, 이를 유아들에게 전달할 때 올바른 교수학습방법으로 하고, 이를 평가한 후 그 결과에 기초하여 다음 교육활동 목표를 설정할 때 반영해야 하기 때문이다. 국가 수준 교육과정을 개정할 때, 교사들의 적극적인 도움이 필요한 이유도 여기에 있다. 국가 수준 교육과정에 제시된 교육내용 중 유아들에게 적합하지 않은 것은 무엇이며 시대 변화에 맞지 않은 것은 무엇인지를 항상 파악하고 있다가 교육과정을 개정할 때 반영하여야 하는 것이다. 이런 과정을 거치지 않는다면 국가 수준 유치원 교육과정은 현장과 유리된 탁상공론이 될 것이며 문건을 위한 작업밖에 되지 않을 것이다. 따라서 단위 유치원은 물론 국가 수준 유치원 교육과정도 교육과정의 4단계 순환 과정을 거치며 향상시킬 필요가 있다.

건강 생활 영역은 1992, 1998, 2007개정 교육과정 모두 제시 순서 및 표현의 차이는 있으나 내용이 유사하다고 볼 수 있다. 사회생활 영역에서의 가장 큰 차이는 1992년 및 1998 교육과정에서는 기본생활 습관을 사회생활의 교육내용체계에서 독립시켜 크게 다룬 반면 2007 개정 교육과정에서는 내용체계 구분에서 삭제하고 지도상의 유의점에서 "기본 생활 습관은 생활 전반에 걸쳐 반복적으로 꾸준히 지도하여 유아가 바른 생활 습관을 자연스럽게 형성하도록 한다. 교사는 좋은 모범을 보이도록 하며, 특히 가정에서 기본 생활 습관의 기초가 이루어지므로 유치원과 가정에서의 교육이 일관성 있는 교육이 되도록 학부모와 밀접한 관계를

갖고 협력하여 지도한다."고 진술하고 있다. 1992년 교육과정을 개정할 때 함수곤 전 국장과 격론을 벌였던 교육내용도 기본 생활 습관 부분이었는데 유아교육자들은 유치원 교육 자체가 기본 생활 습관을 형성하는 것이기 때문에 교육내용에 넣지 않아도 교육한다며, 2007개정처럼 지도상의 유의점에 할 것을 주장했던 반면 함 전 국장은 교육과정의 내용 체계에 들어가는 것은 반드시 그렇게 하겠다는 대국민 약속이기 때문에 그런 의도라면 더더욱 독립된 내용으로 제시하여야 한다고 했었다. 1998 교육과정 개정 팀 중 1992 개정 작업에 참여했던 이들이 많아 기본 생활습관 형성의 중요성이 계속 강조 되었던 것으로 보인다. 2007년 개정 유치원 교육과정을 적용해 본 후 유치원 현장에서의 기본생활 습관 교육이 부실하다는 현상이 발견되면 다시 국가 수준 유치원 교육과정에 포함시켜야 할 것이다. 20세기 초반 미국의 저명한 심리학자인 Thorndike와 유치원 교사였고 콜럼비아대학 교수였던 Patty Smith Hill 이 유치원 교육의 역할은 유아들에게 다양한 발달 측면의 기본생활습관을 바르게 기르는 것이라고 보았었고, 그 후 유치원의 교육내용에 지속적으로 포함되었던 것을 상기할 필요가 있다. 기본생활습관 형성을 독립된 내용으로 구분하여 교육할 때와 모든 교육내용 영역에서 가르쳐지기를 기대하며 교육할 때의 교육적 효과를 연구하여 차기 교육과정 개정 시 다시 포함할 수 있다면 더욱 바람직할 것이다.

표현생활의 내용 변화는 1992년 개정에는 표현생활을 정서, 표현, 감상으로 구분하였던 반면 1998년 개정에서는 탐색, 표현, 감상으로, 2007년 개정에서는 자연과 생활에서 아름다움 찾아보기, 예술적 표현 즐기기, 감상하기로 구분한 것이다. 얼른 보면 세 교육과정의 구분이 유사해 보이나 1992년 개정 교육과정이 개인의 정서 표현을 더 중시한 것을 볼 수 있다. 놀이나 활동에 적극적으로 참여하여 감정을 표현해 볼 수 있는 기회를 갖고 생활에서 느낀 것을 전하고 나눔으로 정서가 순화될 수 있기를 바랐기 때문이었다. 이러한 유아 개개인의 정서가 다양한 활동을 통해 표현되는 것에 중점을 둔 것이 1992 교육과정이라면 1998년 및 2007년 개정 교육과정에는 표현 활동과 감상활동을 하는 데 기초가 되는 탐색활동에 중점을 둔 것으로 보인다. 유아 개개인의 정서가 자칫 소홀히 다루어질 가능성도 배제할 수 없다. 유아기의 표현활동이나 감상활동은 교과목으로서의 성격보다는 유아 자신의 느낌이나 생각을 표현하는 것, 다른 유아들의 느낌이나 생각이 표현된 것을 먼저 감상하게 해야만 차후 타급 학교에 진학한 후 예술 활동의 일환으로 표현도 하고 감상도 할 수 있을 것이기 때문이다.

언어생활 영역에서의 변화는 읽기 쓰기에 대한 내용이다. 1987, 1992,1998, 2007 개정 교육과정 모두 듣기, 말하기, 읽기 쓰기에 대해 언급하고 있으나 1987년 개정 시는 '글자의 기초가 되는 여러 가지 모양을 익힌다."라고 간접적으로 표시한 반면, 1992 및 1998년 개정에서는

읽기·쓰기에 관심 가지기로 하였고, 2007년 개정에서는 읽기와 쓰기를 독립된 내용으로 구분하고 있다. 하위내용에서는 과거의 교육과정과 같이 읽기에 관심 가지기 또는 쓰기에 관심 가지기라고 표기하고 있지만 독립된 구분을 한 것은 큰 변화이다. 학부모들의 조기 한글 교육 열기로 만 4, 5세에 이미 읽기 쓰기를 하게 되는 사회 현상의 영향을 받을 수밖에 없는 현실이 반영된 것이다.

탐구 생활 영역에도 개념의 변화가 있다. 1987년 개정교육과정에서 인지발달 영역에서 다루어야 했던 내용들을 1992년 개정 교육과정에서는 과학적 사고, 논리·수학적 사고, 창의적 사고로 구분했었으나 1998년 개정에서는 과학적 탐구, 수학적 탐구, 창의적 탐구로 구분하였고, 2007년 개정에서는 탐구하는 태도기르기, 과학적 기초 능력 기르기, 수학적 기초 능력 기르기로 구분 하였다. 1992년의 탐구 생활이 관찰하기, 관심 가지기를 강조하면서 과정적 사고를 중요시하던 것이 1998년 교육과정에서 '알아보기', '알기'가 일부 강조 되므로 결과적 사고과정을 강조하는 인상을 주고 있다. 그러다가 2007년 개정 교육과정에서는 아예 '태도기르기, 능력 기르기, 알아보기, 활용하기'와 같은 용어를 쓰게 됨으로 인해 사고과정思考過程이 소홀해진 느낌이 든다. 물론 교육과정 해설서에는 과정적 사고나 경험을 중요시 하는 내용이 있지만 교육과정의 큰 틀에서 유아개인의 느낌 과 생각을 표현하게 하고 과정적 사고를 표기하는 일은 기본생활습관이 중요시되어야 하는 이유와 같다.

마. 지도상의 유의점

먼저 1969년 제정 유치원 교육과정의 지도상의 유의점에 나타난 주요 개념들을 정리한 후 다음 교육과정에 첨부된 새로운 개념들을 첨부하고자 한다. 1969년 제정 교육과정에서는 국민학교와 같은 교과 중심의 교육을 피한다는 전제하에, 교육과정에 제시된 내용을 **혼연된 총합체**로서 유아의 경험과 **종합적**으로 운영할 것을 강조하고 있으며, 연간, 월간, 일일 교육계획안을 작성할 것을 제시하였다. 또한 생활 경험·흥미·욕구 충족을 중요시 하였으며, 가정과의 긴밀한 연락, 개성에 따른 지도, 교육적 환경 구성, 자유로운 표현, 정서적 안정감, 생각하고 판단하는 능력, 도덕적 심정의 교육, 친구와의 바람직한 인간 관계형성, 안전 교육, 애국심 고양, 부단한 반성과 평가로 교육을 개선할 것을 제시하고 있다.

1979년 개정 교육과정에 새로이 표기된 지도상의 유의점은 위의 개념을 제시한 것은 물론 활동 중심의 교육, 놀이 중심의 교육을 할 것과 사고 과정을 중요시하였고 놀이, 개인차, 자유 선택기회 제공, 교구 제공이 첨부 되었다. 애국심 고양과 교사의 반성과 평가에 대한 내

용은 빠졌다.

1981년 개정 교육과정에서는 위에 제시된 지도상 유의점 중 애국심 고양에 대한 것이 빠지고 창의력고양과 상호작용의 필요성을 언급하고 있다. 1987년 개정 교육과정의 내용은 위의 내용과 두 가지 차이점을 보였다. 1969년에 사용한 '종합적 또는 혼연된 총합체'라는 용어 대신 '**통합적**'이라는 용어를 사용한 것과 기능 중심의 문자쓰기 지도를 하지 말 것을 강조한 것이다.

1992년 개정 교육과정에서는 지도상의 유의점이라는 말 대신 '방법'이라는 제목을 사용하였다. **통합 교육**을 강조한 것과 교육활동의 다양한 유형, 예컨대 대화, 토의, 발표, 극놀이, 관찰, 견학, 모델 제시 등을 표기한 것, 처음으로 **흥미 영역 구성**을 요구한 것이 다른 점이다.

1969년 제정 교육과정에서 '국민학교와 같은 교과 중심의 교육을 피한다.'라고 기술 한 것, 1979년 개정에서 '독립된 교과로 반영함을 지양하고'라고 한 것, 1981년 교육과정에서 '상급학교에서처럼 교과별로 세분할 수 없는 특성을 갖는다.'라고 한 것, 1992-15호 교육과정에서 '능동적인 학습을 위하여 가능한 한 구체적이고 직접적인 경험을 주는 실물 자료를 활용하고, 학습지나 문제지는 사용하지 않는다.',라고 표기 한 것, 1998 '독립된 교과가 아님 점에 특히 유의하여' 한 것을 보면 유아교육자들이 어린 유아들에게 과도한 학습이 강요되지 않기를 소망하며 교육과정을 제정 또는 개정해 온 것을 알 수 있다. 2007-153 교육과정에서 처음으로 '유치원 교육과정은 교과서가 아니다.'라는 말을 직접 언급하지 않았다. 2007년 처음으로 교과서 또는 학습지라는 용어를 쓰지 않을 정도로 유치원이 놀이 중심 경험 중심의 교육을 수행하게 된 것인지, 이제는 안심해도 좋을 수준인지는 아직도 의문의 여지가 있다.

또한 각 영역별로 지도상의 유의점이 있는 것은 국가 수준 교육과정 체계에 맞지 않는다. 다섯 영역의 교육내용에 공통적으로 맞는 지도상의 유의점을 선별하여 다섯 영역의 교육내용을 진술한 후에 제시하여야 할 것이다. 영역별 지도상 유의점은 해설서나 활동자료집에서 진술하는 것이 바람직하다.

바. 평 가

1969년 교육과정에는 평가 부분이 없다. 단지 지도상의 유의점의 한 항목으로 "지도 과정이나 결과에 대하여 부단히 반성 평가함으로써 그 개선과 발전에 힘써야 한다."라고 한 줄 진술되어 있을 뿐이다. 1979년 개정 교육과정에는 평가 지침 대신 "심리적 부담을 주지 않도록 하기 위해 시험을 실시해서는 안 될 뿐 아니라 유아의 발달을 확인·이해하는데 도움이 되

는 가정 통신 이외에 어떠한 형태의 성적표도 활용하지 않는다."라는 경고성 유의점이 쓰여 있다. 가정 통신이 평가 자료로 인식된 점이나 '시험을 보지 않는다'는 강력한 표현에 비추어 볼 때 그 당시 유아교육 분야에서 평가에 대한 연구가 제대로 되지 않았었음을 알 수 있다.

국가 수준 유치원 교육과정에 평가가 나타난 것은 1981년도가 처음이다. "평가는 아동의 발달 상황을 이해하고 도와주는 긍정적 측면에서 하되, 목표 지향적 평가가 이루어지도록 한다.", 가정 통신과 면담 등을 통하여 아동의 발달 상황을 교사와 학부모가 상호 이해하는 데 도움이 되도록 한다.

1987년 개정 교육과정에서 제시한 평가 내용은 1981년의 것과 기조가 같다. 다만 '긍정적 평가'라는 표현을 '교육의 과정으로 평가한다'라고 바꿈으로써 유아의 발달 특성을 고려하여 평가가 과정적으로 항시 일어나도록 한 점이 특이할만 하다. 또한 평가를 정기적으로 실시해야 하는 지침도 새로이 주고 있다. 1992년 개정 교육과정에서의 평가는 처음으로 국가 수준 유치원 교육과정에 나타난 내용들이 유치원 현장에서 제대로 수행되었는지를 평가하도록 되어 있다. 특히 강조한 것은 국가 수준 교육내용에 제시된 다섯 영역별 내용들이 통합적으로 운영되었는지를 평가해야 했고 방법에서 제시한 원칙과 교수 방법들이 제대로 적용되고 있는지를 평가해야 함을 중요하게 다루었다. 교육과정 운영에 대한 평가 뿐 아니라 유아 개인이 이 교육과정으로 어떠한 혜택을 받았는지를 평가하도록 표기한 것도 다른 교육과정과 구별되는 점이다. 이외에 다양한 평가 방법을 제시한 것이 평가에 대한 새로운 내용이었다. 1992-15호 개정 교육과정의 평가 항목은 전 연세대 아동학과 이은해 교수가 적극 협력하여 이루어낸 결과이다.

1998년 개정 교육과정에서 국가 수준 교육과정의 내용을 평가하는 것이 약화되어 안내 문구로 축소되었고, 유아 개인의 발달을 다양한 측면에서 평가하는 것이 강화되었다. 2007년의 교육과정 역시 국가 수준 교육과정의 내용을 평가하는 것은 삭제되고 국가 수준의 내용을 준거로 유아의 특성과 변화정도를 평가하는 것으로 되어 있어 1998년도 평가 내용과 같은 기조임을 볼 수 있다. 국가 수준 유치원 교육과정의 단위유치원 수행 정도를 평가하는 것은 중요한 일임으로 계속 연구하여야 할 것으로 보인다.

앞으로 국가 수준 유치원 교육과정을 개정할 때에는 지도상의 유의점과 평가 부분을 다섯 영역의 내용체계를 제시한 후에 편집하는 것이 옳다. 지도상의 유의점은 수도 없이 많을 수 있으나 국가 수준 교육과정에서는 다섯 영역의 내용을 아우를 수 있는 교수학습 방법과 평가 방법을 원론적 측면에서 진술해야 하기 때문이다.

4. 맺는 말

귀 학회가 본인에게 이 논문을 쓸 수 있는 기회를 주어 진심으로 감사드린다. 1991년부터 개정 작업을 시작할 때에도 이 교육과정들을 모두 읽고 참고하였었지만 국가 수준 유치원 교육과정이 어디로 어떻게 개정되어야 하는지에 대한 명확한 로드맵이 본인에게 없었었다. 국가 수준 유치원 교육과정을 개정해야 한다는 압박감이 너무 터서 함수곤 선생님이 학회에서 개발해 달라고 부탁했을 때 “아니오”라고 말하고 싶었었다. 개인적으로 피하고 싶었다는 의미이다. 밤 12시가 넘어 귀가하는 날이 많았던 어느 날 남편이 문을 열어주지 않아 밖에서 고생했던 일도 있었다.

국가 수준 교육과정에 대한 애정과 열정을 갖고 일생 연구하셨던 함수곤 전 국장님의 도움이 없었다면 우리나라 국가 수준 유치원 교육과정이 지금과 같은 체계를 잡지는 못했을 것이다. 야단을 맞으며 협력을 받으며 2년간의 고통스러운 과정을 겪으면서 집어 치우고 싶은 생각이 가득했지만 ‘유아교육전공자에게 맡겼더니 못해내더라.’라는 말을 듣지 않기 위해 안간힘을 썼던 때가 엊그제 같다. 그 후 두 번에 걸친 유치원 교육과정이 훌륭히 개정된 것을 보며 뿌듯하고 감사한 마음이 들었지만 국가 수준 유치원 교육과정을 대하는 유아교육자들의 신념과 연구는 부족하다는 인상을 이번에 갖게 되었다. 아직도 국가 수준 유치원 교육과정이 단위 유치원 현장에 어떤 모습으로 어느 정도 영향을 미치는지에 대한 효과 연구가 없이 개정 작업이 되었기 때문에 과거의 것과 차별화 되는 것에만 초점이 맞추어진 느낌이었다. 과거의 내용 중 전승해야 할 것이 무엇인지 파악한 후 시대를 초월해서 지속 포함시켜야 하는 교육내용이 무엇인지에 대한 파악도 부족한 것으로 보였다. 예컨대 유아 개인의 정서적 발달과 안위가 모든 교육과정의 내용에서 중요한 위치를 차지해야 함에도 불구하고 개정이 여러 차례 이루어지는 과정에서 희석되고 있는 것은 대단히 유감이다. 유아기의 긍정적 자아개념이나 정서적 안정감 등을 갖게 되는 것은 그 아이의 개인적 생활 뿐 아니라 국가의 인적자원으로서도 중요하다. 앞으로의 교육과정 개정에서는 이 내용이 기본적인 것으로 강화되기를 소망한다.

국가 수준 교육과정에 유아들이 당연히 배워야 할 내용이 포함되어 있는지, 유치원 현장에서 적용하기 어려웠던 내용들은 무엇인지, 국가 수준 교육과정의 내용이 과다한 것은 아닌지, 빼야할 것 첨부해야 할 내용은 무엇인지, 필요한 교재 교구는 무엇이었는지를 연구해서 다음 새로 개정 작업을 할 때 참고해야 할 것이다. 그렇지 않고는 진실로 유아와 국가에 도움이 되는 교육과정이 될 수 없을 것이다. 유아들은 유치원에서 당연히 배워야 할 바를 배울

권리가 있다. 학부모들 역시 유치원에서 무엇을 가르치고 있는지를 알고 변경을 요구할 권리가 있다. 국가 수준의 유치원 교육과정이란 대국민 공약임을 상기한다면 우린 몇 년 후 있게 될 국가 수준 유치원 교육과정 개정 작업을 위해 지금부터 준비해야 한다. 그러기 위해 교사들에게 국가 수준 교육과정이 의미하는 바를 지속적으로 연수하고, 그들이 현장에 접목시켜 본 결과를 들으며 첨삭해야 할 내용들을 지금부터 알아내야 한다. 국가 수준 유치원 교육과정 개정 작업은 그래서 지금부터 시작되어야 하는 작업이다. 미래를 위해 다음과 같은 사항을 제언하고자 한다.

첫째, 미래 우리나라, 가정, 개인의 발전을 위해 어떤 인간상의 인재를 길러낼 것인가? 에 대해 심각하게 생각해야 한다. 아래의 통계청 자료는 이병래 교수가 소개한 자료로 유아교육자들에게 큰 통찰력을 줄 수 있다고 생각하여 옮긴다.

『2009 세계 인구의 날』을 맞이하여 우리나라 통계청이 2009년 7월 11일 발표한 세계 및 한국의 인구현황을 살펴보면, 미래 우리나라 인구의 모습을 볼 수 있다. 2009년 7월 1일 세계 인구는 68억 3천만명이고, 올해 우리나라 인구의 순위는 26위이며, 남북한 통합 인구는 7천 3백만명으로 세계 19위이고 세계 인구의 1.1%이다. 2009년 세계에서 가장 인구가 많은 나라는 중국으로 13억 5천만명이다. 2050년 한국 인구의 중위연령은 56.7세로 세계(38.4세), 아시아(40.2세), 선진국(45.6세)보다 더 높을 것으로 전망된다. 아래의 그림에서 볼 수 있듯이 앞으로 40년 후 우리나라의 인구는 어린 연령의 인구는 적고 50대 이상의 노인층이 주류를 이룰 것으로 보인다. 지금 만 3,4,5세 유아들이 40년 후 어떤 인간상을 지녀야 이들이 어린 아이들을 돌보는 동시에 그 많은 노인들을 부양할 수 있겠는가? 어떤 도덕적 무장을 하게 해야 할것인가? 정직성·책임감·근면성·인내심은 어느 정도 길러줘야 할 것인가? 직장에서 책임있게 일하며, 노동을 중요시 하고, 창의적인 아이디어를 내어 이 많은 인구를 먹여 살릴 수 있게 하는 교육은 어떤 방향에서 이루어져야 할까? 어떻게 가르쳐야 40년 후 이들이 노인 층, 중위 연령 층, 청년 층, 영유아 층의 사람들과 조화롭게 살아갈 수 있을 것인가?, 도덕적 무장을 어떤 방향으로 어느 정도 시켜야 앞으로 우리 사회가 건전하게 존재할 수 있을 것인가?

앞으로 우리나라는 엄청난 수의 노인들로 인해 많은 사회문제가 발생할 것이다. 물론 사회복지 제도로 하면 된다고 하겠지만 사회복지 기금을 내는 사람은 누구인가? 저출산으로 인해 노인들이 가고 난 자리에 줄어든 젊은 층 인구로 인해 산업은 어떻게 유지할 것인가? 와 같은 문제를 내다보며 앞으로의 유치원 교육과정을 개정해야 할 것이다. 그렇지 않고는 지금의 안일하고 풍요로운 환경에 젖어 모두 무력해질 수 있다. 따라서 유아교육계는 40년 후 우리

나라 아니 100년 후의 우리나라 모습을 내다보며 국가 수준 유치원 교육과정을 온 힘을 기울여 개정해야 할 것이고 소명감을 갖고 유아들을 가르쳐야 할 것이다.

둘째, 앞으로도 국가 수준 유치원 교육과정은 유아교육전문가들이 개정하도록 하여야 할 것이다. 이제 한국의 유아교육자들은 국가수준 유치원 교육과정을 개정할 수 있는 능력과 지식을 갖추게 되었다. 1992년 개정 작업을 기점으로 노하우를 쌓을 수 있었기 때문이다. 국가수준 유치원 교육과정 총 책임자가 누구인가는 유치원 교육과정의 질적 수준을 결정하는 중요한 요인이다. 1992-15호 및 1998-10호와 같이 유아교육자가 주축이 되어 한다면 의견 수렴이 원활할 것이고 질적 수준도 높일 수 있기 때문이다. 유아기의 교육은 나라의 인재를 기르는 기초 작업이다. 어린 시기의 정서적 건전성은 일생을 좌우하며, 인성 및 능력의 뿌리도 유아기에 형성되기 때문에 조금도 소홀히 할 수 없다.

지금처럼 한국교육과정평가원이 총책임자가 개정할 수밖에 없는 실정이라면 교육과학기술부와 교육과정평가원에 유치원 교육경력이 있고 유치원교육과정을 전공한 인사들을 고용하여야 할 것이다. 2007-153호 유치원 교육과정 개정을 한국유아교육학회에 전적으로 맡겼다고 합리화 할 수 있겠지만 교육과학기술부의 교육과정 담당 부서나 한국교육과정 평가원 내에 유아교육과정 전공자가 없는 것은 문제이다. 교육과정의 방향 설정, 체계, 교육내용 선정에 대한 궁극적인 책임은 교육과학기술부난 한국교육평가원이 지기 때문에 차질을 일으킬 수 있다. 1992년 교육과정을 위해 함수곤 전 국장이 한국유아교육학회에 전적인 책임을 주고 적극 협조하지 않았더라면 국가 수준 유치원 교육과정의 질적 수준이 획기적으로 변할 수 없었을 것이다. 그만큼 행정부서에 전공자를 두는 것은 중요하다는 의미이다.

셋째, 유치원 교육계는 앞으로 올 국가 수준 교육과정개정 작업을 위해 지금부터 연구를 지속적으로 해야 한다. 2007-153호 교육과정에 수록된 교육내용들이 단위 유치원에서 제대로 수행되고 있는지, 내용이 누락되었던 것은 없는지 앞으로 40년 후에 우리들이 가르치고 있는 유아들이 당면해야 할 과제는 무엇인지, 어떤 교육내용을 어느 정도 강조해야 할 것인지, 기본생활습관, 정직성, 책임감, 신체적 정신적으로 바른 자세 갖기, 나 이외에 다른 사람을 배려하기, 창의적인 아이디어를 산출해 내기, 자신감 있게 도전하기, 실패를 두려워하지 않고 지속적으로 노력하기와 같은 기초적인 내용을 어떻게 어떤 수준으로 강조해야 할지에 대해 연구를 해 놓아야 한다.

마지막으로, 그러나 가장 중요한 부탁은 국가 수준 유치원 교육과정의 가장 근저가 되는 교육철학에 대한 방향을 설정하라는 것이다. 본인은 1992년 교육과정을 개정할 때 아동중심 교육철학에 그 근거를 두었었다. 특히 죤 듀이의 교육철학에 나타난 주요 아동중심 교육철학의 개념을 숙지하며 작업하였었다. 물론 1969년부터의 모든 유치원 교육과정에는 아동중심교육철학의 개념이 표현되어 있다. 본인이 여기에서 말하고자 하는 점은 과거의 문건에 기록되어 있으니까 우리도 한다가 아니라 진실로 심각하게 생각하며 하지는 것이다. 교육철학적 사고를 하며 작업하는 것과 아닌 것은 차이가 날 수 있다. 아동중심 교육철학은 그런 의미에서 뿌리의 문제이다.

앞으로 이 나라에서 살아가야 할 유아들은 분명 우리 모두보다 힘겨운 사회를 살아가야 할 것으로 보인다. 어린 시절 힘겹게 살아야 했던 시절 “아는 것이 힘이다. 배워야 산다.‘라는 교육이념과 ”국가 발전, 경제 발전은 우리의 소명이다“라는 것을 교육현장에서 계속 듣고 자랐던 7080세대는 어느 정도 그 소명을 완성하였다. 인구 구조가 완전히 달라지고 세계화 및 정보화된 세계에서 여러 분들은 어떤 방향으로 유아들을 안내하며 교육할 것인지 심각하게 고민하실 것을 부탁드린다.

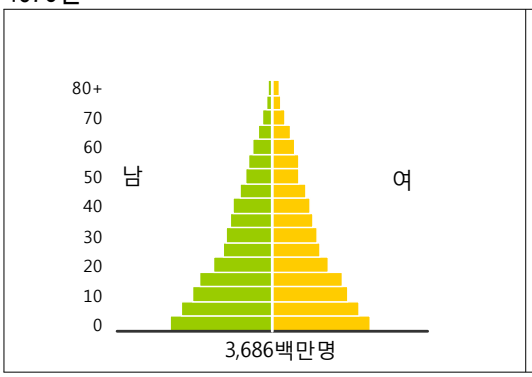
참고문헌

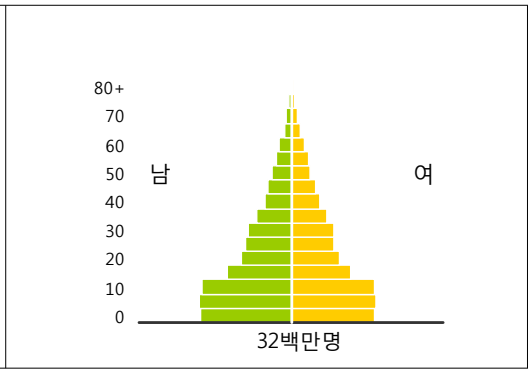
문교부령 제207호(1969.2.19) 유치원 교육과정
문교부 고시 제424호(1979.3.1) 유치원 교육과정
문교부 고시 제442호(1981.12. 31) 유치원 교육과정
문교부 고시 제87-9호(1987.6.30) 유치원 교육과정
교육부 고시 제1992-15호(1992.9.30) 유치원 교육과정
교육부 고시 제1998-10호(1998.6.30) 유치원 교육과정
교육인적자원부 고시 제2007-153호(2007.12.19) 유치원 교육과정
교육과학기술부(2007).교육인적자원부 고시 제2007-153에 따른 유치원 교육과정해설 I. 총론.
임재택, 1992. 현대유아교육과정. 양서원
통계청(2009.7.11)『세계 인구의 날』에 즈음한 세계 및 한국의 인구현황
한국교육학회 유아교육연구회(1992.7). 第6次 幼稚園 敎育課程 試案의 硏究 開發
한국교과서연구재단 교과서정보관(www.ktrf.re.kr)

세 계

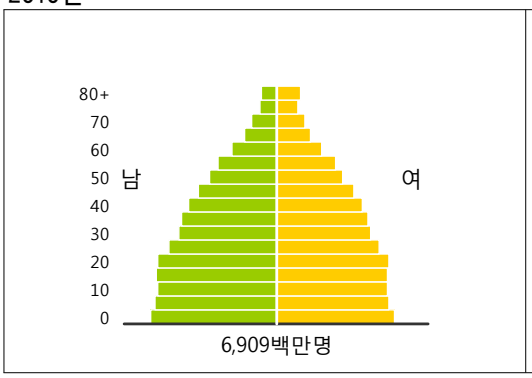
한 국

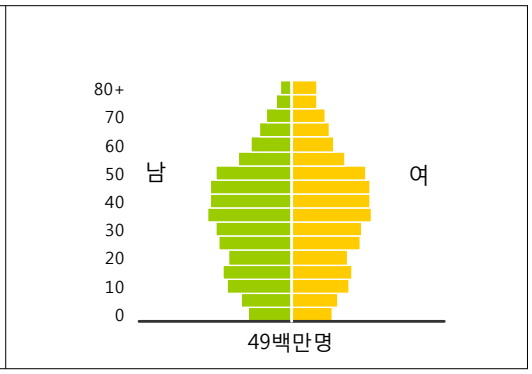
1970년



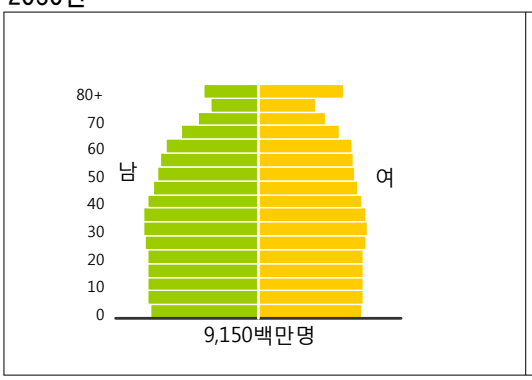


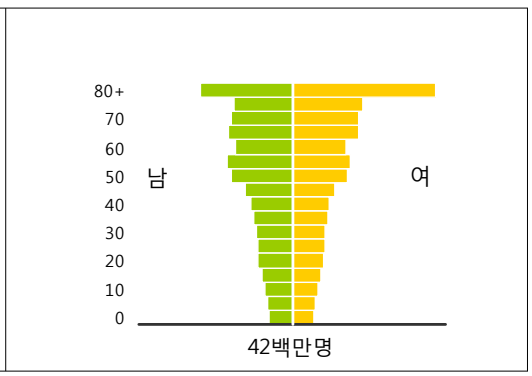
2010년





2050년





주제강연 1

유치원교육과정 변천사를 통해 본 향후과제와 전망

이 기 숙 (이화여자대학교 유아교육과 교수)

〈주제강연 1〉

유치원교육과정 변천사를 통해 본 향후과제와 전망

이기숙(이화여자대학교 유아교육과 교수)

Ⅰ. 문제의 제기

국가수준의 교육과정은 국가가 지향하는 교육목표에 도달하기 위하여 유아에게 “무엇”을 가르쳐야 하는가하는 교육내용에 대한 일종의 기준이라 할 수 있다. 교육과정에 대한 개념은 매우 다양하게 규정되고 있으며 그 의미는 보는 시각과 관점에 따라 다양하게 해석되고 있다. 교육과정에 대한 개념규정은 근본적으로 교육을 보는 시각, 인간과 사회를 보는 시각, 즉 사물을 보는 철학적 견해의 차이에서 온다.

어떤 사람은 교육과정을 학생들에게 가르쳐야 할 내용의 주제나 개념을 열거한 것이라고 하고, 어떤 사람은 학교의 지도 아래 계획적으로 제공하는 모든 경험이라고도 한다. 또한 어떤 사람은 학습 프로그램이라 하기도 하고, 교과목의 모음으로 설명하는 경우도 있으며 학교 내의 모든 교육 활동이라고 하는 등 그 의미는 수없이 많으며, 제각기 다양하게 쓰이고 있다.

유아교육기관에 가서 교사에게 그 기관의 교육과정을 보여 달라고 하면, 대부분의 교사는 교육부에서 나온 유아교육 지도 자료집이나 그 기관의 교육계획안을 내놓으면서 연중 다루고 있는 교육내용을 설명하는 경우가 많을 것이다. 이와 같이 많은 유아교육 교사들이 ‘교육과정’은 문서로서 작성된 교육계획안을 의미하는 것으로 생각하는 경우가 많다.

역사적으로 유아교육자들은 유아교육과정에 대한 논의에서 교사가 유아의 반응에 따라서 유아와 함께 이루어 나가게 되는 우발적이며 그때그때 일어나는 상황에 적절한 발현적 교육과정(emergent curriculum)에 큰 비중을 두었기 때문에 교육과정을 형식적으로 규정짓기를 꺼려해 왔다.

우리나라의 법규 문서에서 교육과정이라는 용어를 처음으로 사용한 것은 문교부령 제 35호로 공포된 (1954. 4. 20) '국민학교, 중학교, 고등학교, 사범학교 시간 배당 기준령'으로 여기에서는 교육과정을 '각 학교의 교과목 및 기타 교육 활동의 편제를 말한다'고 규정하였다. 제 4차 교육과정의 개정 시안을 연구·개발한 한국 교육 개발원의 보고서에서는 '교육과정이란 학교에서 전개되고 실현될 교육 실천의 효과를 극대화하기 위해서 일정 학생에게 무엇을 어떻게 교육할 것인가를 국가 수준에서 규정하는 의도되고 문서화된 계획을 의미한다'고 하였다(한국교육개발원,1980). 어떠한 관점에서 보던지 간에 교육과정은 '학습자에게 학습경험을 선정하고 조직하여 교육 경험의 질을 구체적으로 관리하는 교육의 기본 설계도'라고 할 수 있다.

특히 우리나라의 경우 유·초·중등학교에서 적용하고 있는 교육과정은 '문서화된 계획'으로서의 의미를 지니고 있다. 우리나라의 교육부에서 고시하고 있는 유치원 교육과정은 만 3-5세 유아를 위한 교육의 지침이 되는 기본적 기준으로서 전국에 공통으로 적용되는 국가 수준의 교육과정이며 유치원의 교육 목적과 교육 목표를 달성하기 위하여 선정된 내용을 담은 문서로서의 교육과정이라 할 수 있다.

교육과정 개념을 수준별로 파악하려는 최초의 시도는 1966년 Goodlad에 의해 이루어졌으며, 그 후 국내에서는 김호권, 김종서, 곽병선 등이 교육과정 개념의 수준별 모형화를 시도하였는데(최진영, 1996), 김종서와 곽병선은 교육과정의 수준을 다음의 세 가지로 분류하였다.

첫째는 국가사회적 수준의 교육과정으로, 국가나 사회가 학생들에게 무엇을 가르칠 것인가에 대해 의사결정을 해 놓은 문서를 말하며 국민교육헌장, 교육법에 제시된 교육목표, 교육부 고시「교육과정」, 교과서 및 교사용지도서 등이 여기에 속한다. 이 수준의 교육과정은 문서화되어 있는 것이 특징이다. 둘째는, 교사수준의 교육과정으로, 이 수준의 교육과정에서 강조하고 있는 것은 교육과정의 결정자가 교사라는 점이다. 국가 및 사회적 수준의 교육과정이 아무리 좋게 되어 있어도 교사가 교육현장에서 그대로 가르치지 않는다면 아무런 의미가 없게 된다는 것이다. 교사가 만든 문서(수업계획, 수업 안 등)와 실제로 가르치는 수업행위가 이에 포함된다. 셋째는 학생수준의 교육과정을 들고 있는데, 이것은 교육과정의 종착점으로서 학생들이 학교생활을 하는 동안에 가지는 경험의 총체를 말한다.

이러한 수준별 교육과정의 개념모형에 근거해 볼 때, 우리나라의 교육부에서 고시하고 있는 유치원 교육과정은, 교육법에 의거하여 교육과학기술부 장관이 정한다고 규정해 놓음으로써 교육과정 결정 권한이 중앙에 있음을 분명히 하고 있는 국가수준의 계획, 의도된 교육과

정으로서, 현장의 교사수준에 의하여 전개되고 실천되며, 학생수준의 경험된 교육과정으로 연결됨으로써 학습되고 실현되는 교육과정이라고 볼 수 있다.

국가수준의 유아교육과정을 제정하고 있는 나라는 한국, 일본, 불란서, 멕시코, 이스라엘, 아일랜드, 영국 등이 있으며 미국, 독일, 캐나다 등은 연방정부, 지역 내지는 구 단위의 교육과정 기준이 있다. 이러한 국가수준의 교육과정 제정은 여러 연구들에서 그 장·단점이 논의되고 있다(Seefeldt, 1999; OECD, 2006)

중앙에서 관리되는 전통적인 방식의 초등교육과정과는 다르게 유아교육과정은 영유아의 최선의 발달을 위해 중요한 기술, 지식, 교육접근법에 대한 국가 간에 합치된 견해는 부족하며 현재는 여러 국가에서 교육과정에 대한 이해가 다양화 되고 있는 시점이다. 사회교육의 전통을 계승하고 있는 국가들에서는 초등학교 입학 전까지는 개방적이고 총제적이며 전인적 발달을 위한 교육과정을 중시한다. 반면 유아교육이 초등학교에 부속되거나 밀접하게 연계되어있는 국가들의 경우에는 학교에 대한 적응성을 강조하고 교육과정과 교육방법의 측면에서 보다 학문적으로 접근하는 경향이 있다. 특히 초등학교에 입학직후 아동평가를 실시하는 국가들의 경우, 유아교육과정에서 문해와 산수학습영역이 강조되고 있다(OECD, 2006).

미국의 경우 아동낙오방지법(No Child Left Behind: NCLB)개혁안이 나옴에 따라 초등학교 3학년부터 읽기/언어, 수학, 과학에 관한 성취기준을 매년 공표하도록 규정하게 되었다. 이러한 경향은 유아교육에 영향을 주게 되어 공립유치원에서도 조기 문해 및 산수기술에 대한 준비를 보다 강조하며 유치원에서 무엇을 알아야 하는지에 대한 기준이 명시되어 있는 초기 학습지침을 채택하게 되었고, 유치원에서 학습에 보다 초점을 둔 전략이 도입되었다.(Kaurez and McMacken,2004) 미국 대다수의 주에서는 영유아를 위한 조기학습기준을 공표하였으며 이중 4개의 주에서는 3세미만 아동에 대한 기준도 마련하고 있다(Scott-Little et al.,2003)

인지발달, 조기 문해, 수학등 학교준비교육을 추구하는 규범화되고 표준화에 초점을 두는 경향에 대해 우려하는 국가들은 유아교육과정의 원칙을 명시하는 것이 중요함을 강조한다. 따라서 지식의 습득보다는 사회적 상호작용발달과 폭넓은 언어 및 의사소통기술의 발달 등 기초역량(basic competence)에 주안점을 둔다.

요약하면 각국에서 유아교육에 관하여 최근에 작성된 교육과정의 특징은 무엇을 가르치고 배워야하는지를 상세하게 설명하기 보다는 전인적 발달을 위한 전반적인 유아발달 영역의 교육적 원리를 장려한다는 점이다. OECD 보고에 의하면 이러한 접근은 국가 교육과정의 일반적 원칙에 근거하여 지방자치 단체와 기관들이 지역특성을 고려한 자신들만의 특성 있는 프

로그램을 개발할 수 있도록 장려한다. 따라서 프뢰벨이나 몬테소리, 슈타이너의 프로그램같이 상당기간에 걸쳐 적용 되고 있는 교육과정 접근법이나 하이스코프, 레지오 에밀리아 등 보다 최근의 개방적 접근방법의 사용을 가능하게 한다는 것이다. 이것을 성공시키기 위해서는 교사를 통제하거나 상세한 학습목표를 중앙에서 획일적으로 부과하기 보다는 지역적인 운영과 교사에 대한 국가의 신뢰. 이를 위한 높은 수준의 양성교육 및 현직교육 지속적인 지원에 기반을 두어야 한다는 것을 강조하고 있다(OECD,2006). 즉, 국가에서 일방적으로 만들어서 '주어지는 교육과정'의 틀에서 벗어나 교육을 실천하는 유치원에서 다양하게 '만들어 가는 교육과정'으로의 전환을 지향하고 있는 것이다.

세계 각국에서는 국가수준에서 특히 교육과정에 대한 정보를 체계적으로 신속하게 제시하여 해당 국가의 교육체계와 그 지향하는 바를 공유하면서 교육 경쟁력 확보와 수월성을 높여가고 있다. 이러한 정보를 공유하고자 하는 요구는 날로 높아지고 있다. 이미 유럽연합과 영국 교육과정 연구소(QCA)와 같은 기관의 경우는 유럽 및 세계 각국과의 국제적 협력을 통하여 각국의 교육과정에 대한 정보를 체계적으로 수집하고 제공하는 웹기반 교육정보 시스템으로써 유리디스(EURYDICE), 잉카(INCA)등을 운영하고 있다.(www.eurydice.org) 이는 전 세계 교육과정 연구자들이 교육과정에 대한 정보를 원활하게 연구할 수 있도록 하는 방안이나 우리나라에서는 아직 국내외 교육과정 정보에 대한 접근성은 약한 것이 사실이다. 최근 한국교육과정 평가원이 세계 15개국 이상의 국가 교육과정 정보를 체계적으로 데이터 베이스화해서 검색 비교할 수 있는 시스템을 만들고자 국제학술세미나를 개최하고 국가 교육과정 정보공유 시스템(KICE-NCIS;National Curriculum Information Sharing System)을 구축하여 제공하기 시작하였다.(김진숙, 2009, www.kice.re.kr) 여기에는 유아교육과정도 포함되어 있어서 앞으로 유아교육과정에 대한 각국의 동향을 분석할 수 있는 좋은 계기가 될 수 있을 것이다.

Ⅱ. 유아교육과정의 변천과정과 동향

20세기 이전의 유아교육은 주로 자연스러운 일상생활 속에서 유아들의 모습을 관찰하고 행동 특성들을 깊이 사유하여 어린이의 본성이나 교육의 큰 흐름을 제시하는 철학적이고 관념론적인 측면에서부터 연구되었다. 유아교육과정은 Froebel의 영향을 받았고 그 이후 진보주의-Dewey, Hall의 아동연구, Thorndike의 학습이론 속에서 경험중심 교육과정, 성숙주의 발달론, 연합이론으로 재구성된 교육과정을 지지하는 새로운 이론적 뼈대를 추구했다. 1920

년대로 접어들면서 다양한 심리학 이론들이 제시되어 영유아가 어떻게 발달하고 학습하는가에 관한 정보를 제시하게 되자, 보다 과학적인 연구결과에 기초하여 유아교육과정을 체계화하려는 시도가 이루어지기 시작하였다. 유아교육에 대한 듀이의 영향은 아동연구운동과 함께 1920년대에 기존의 프뢰벨식 유치원교육과정을 개혁하려는 개혁 유아교육과정(reconstructed curriculum)을 구성하도록 이끌었으며, 유아교육에서 단원학습과 흥미영역(centers of interest)의 개념을 처음으로 강조하게 되었다. 이러한 경향은 미국의 경우 유치원이 공립초등학교에 속해지면서 점차 초· 중등 교육과정 이론에 영향을 받기 시작하게 되었다. 즉 초중등교육과정에서와 같이 듀이의 실용주의 철학은 유아교육과정의 틀을 다지는 데 큰 영향을 주었으며 인간과 환경 간의 사회적 상호작용의 개념을 제시하여, 프뢰벨 이후 유아교육과정 개혁의 근본이 되었다. 우리나라에서는 이화학당에 유치원을 시작한 미스 브라운리등 많은 선교사들이 미국의 생활중심교육과정과 Thorndike의 행동과학적 접근법인 유아의 습관형성등의 개념을 도입하였으며 1930년대 기독교 선교사들을 중심으로 한국에 전파되었다. 특히 패티스미스 힐(Patty Smith Hill)의 「Conduct curriculum for the kindergarten and first grade(유치원과 1학년을 위한 행위교육과정)」이라는 저서가 「활동에 기초한 아동교육법」으로 번역되었으며(부래운편, 1932) 현재까지 기본생활습관 지도를 유아교육의 근본으로 삼게 하는 기초가 되었다.

우리나라 초중등 교육과정의 경우 1954년에 제1차 제정 되어서 2차 개정이 이루어지는 1963년까지 듀이의 교육과정 구성원리에 기초하였다. 이때 교육과정은 '학생들이 학교의 지도하에 경험한 모든 교육활동의 총화'로 정의 하면서 모든 교육경험의 기초는 학생의 흥미를 유발하는 일상생활에 두게 되는 단원중심의 학습과 함께 초·중등교육과정은 Tyler의 교육과정 개발이론에 기초한 행동목표 진술이나 수업목표분류등을 우선시하는 행동 과학적 접근법이 주도하게 되었다. 이와 같이 초중등교육과정은 교과중심으로 교육과정을 운영하되 경험중심 교육과정의 구성원리를 수용하여 교육과정을 조직하면서 학생에게 친근한 생활이나 흥미를 중심으로 한 흥미중심, 경험중심, 생활중심의 개념을 적용하였다. 이러한 경향은 초기 유치원 교육과정 제정에서도 잘 나타나 있어서 "유치원 교육과정은...유치원 교육을 통하여 경험하는 모든 학습활동의 총화를 의미하는 것...(문교부, 1969:8)"으로 정의한 것으로도 알 수 있다.

1960년대와 1970년대에 이르러 불우아동에 대한 관심과 산업화로 인한 가족제도의 변화, 여성의 사회참여, 복지사회에 대한 관심, 정보화·세계화 등 각종 사회적인 이슈들이 영유아 교육에 큰 변화를 불러일으키게 되었다. 즉 유아교육과정에 사회적 관점이 주 영향을 미치게

되었으며 헤드 스타트 프로젝트와 대학에서 많은 교육과정 모형이 개발되었으며, 이에 대한 연구가 활발히 이루어지게 되었다. 특히 1980년대 이후 천재아 선호증상과 일찍부터 유아에게 형식적인 교육을 시키자는 온실이론(hothousing)의 문제가 점점 심각하게 대두되고 있었다.

이와 같은 학문적 성취와 테스트에 대한 압력에 대응하기 위한 움직임으로 NAEYC에서는「발달에 적합한 유아교육 프로그램 실제(DAP)」를 출간하였다. 또한 유아교육 프로그램의 질을 평가하기 위해 각 기관을 평가하고 인증해 주는「인증기준과정(accreditation standardsand process)」도 개발되었는데, 이것도 역시 발달에 적합한 교육의 내용과 운영에 그 근거를 두고 있었다.

그러나 발달에 적합한 실제가 발간된 이후 이를 비판하는 소리가 높아졌다. 유아가 무엇을 할 수 있고 어떻게 배우는가 하는 발달 그 자체가 교육 내용이 될 수는 없다는 비판과 함께 발달 이론은 교육 내용의 근원으로서라기보다는 교육 내용을 개발하기 위한 자료로서 생각되어져야하며 교육활동이 제시되는 순서 결정과 교육 내용을 분석하는 도구로 사용되어져야 한다는 점이 지적되었다. 이러한 점들은 결국 유아를 위한 교육과정의 근원이 그동안 너무 심리학적 발달이론에 집착하고 있음을 비판하면서 재개념주의 관점이 강조되기 시작하였다.

교육과정의 재개념론자들은 교육 목표의 설정, 교육 내용의 선정과 조직, 교수학습 방법, 교육평가와 같은 기술적인 방법을 통한 교육과정 개발보다는 교육 경험의 본질이나 이에 대한 비판적 이해에 관심을 갖고 교육과정을 논해야 한다고 보았다. 이들은 재개념화를 위해 '어떤 지식이 교육과정에 포함되어야 하며, 교육의 형태는 어떠해야 하는가?'와 '학교교육의 내용에 누구의 목소리가 반영되고 있으며, 누구의 이익이 대변되고 있는가?'의 질문에 대해서 답을 찾고자 한다(Sapon-Shevin, 2000). 교육과정 연구 분야에서 활발히 응용되고 있는 현상학, 해석학, 비판 이론, 포스트모더니즘, 페미니즘과 같은 다양한 시각에서 교육과정에 대한 재 개념화를 시도하였다. 이러한 관점에서 재 개념주의자들은 학교에서 무엇을 가르치고 배워야 하는가에 대한 철학적·역사적·정치적 차원들을 밝힘으로써 교육과정에 새로운 시각을 제공하고자 하였다. 이와같은 경향은 발현적 교육과정(emergent curriculum)으로서 레지오 에밀리아 접근법과 프로젝트 접근법, 발도로프 교육등에 대한 교사들의 관심을 불러일으키게 하였다. 이와함께 다문화 교육, 반편견 교육, 장애아 통합교육도 모더니즘 중심의 경직된 유아교육과정에서 다원화의 시도로써 많은 관심을 받게 되었다. 연구방법에 있어서도 양적연구방법 보다는 질적 연구방법에 대한 관심이 증가되었으며(임부연, 2005) 오랫동안 유아교육에서 관심의 대상이 되었던 NAEYC의「발달에 적합한 실제(DAP)」도 유아의 개별성과 사회문화적 관점을 보강한 새로운 내용을 첨가하여 수정·제시되기에 이르렀다(NAEYC, 2009)

이제까지의 유아교육과정의 역사적 흐름을 토대로 볼 때, 유아교육과정은 그동안 협의의 교육과정의 개념에서 운영되었음을 알 수 있다. 교육과정을 교육과정의 기초(철학적, 심리적, 사회적, 역사적)로부터 이에 기초한 교육과정 개발 및 수업체제, 학습 성과까지의 전 과정을 포함하는 광의의 교육과정으로서가 아니라, 그 중에서 특히 교육과정 개발이라는 협의의 개념에서 운영되었다고 할 수 있다. 그것은 유아교육의 역사를 통해서도 알 수 있듯이 유아교육과정의 체계가 교육현장에서 구체화되면서 교육 실제에 대한 탐색이 가장 우선되었기 때문일 것이다. 이와 같은 교육과정 개발을 중심으로 한 경향은 1960년대 유아교육 프로그램 모형들이 쏟아져 나오면서부터 유아교육 프로그램의 개발 및 평가가 가속화되기 시작하여 1960년, 1970년대의 유아교육 분야의 주류를 이루는 연구 분야가 되었다. 그 결과 유아교육 분야에서 교육과정이라고 하면 좁은 의미에서 유아교육 프로그램을 말하는 것이 되었다. 유아교육 프로그램이 1960-70년대에 아동발달 이론에 거의 전적으로 의존함으로써 유아교육과정에 관련해 있는 학자들간에 어떤 지식을, 또는 어떤 내용을 왜 가르쳐야 하는지의 유아교육의 사회적, 윤리적, 가치론적 측면에 대한 기초적 작업이 활발하지 못했던 것이 사실이다.

또한 이제까지 아동의 흥미를 중심으로 교육해야한다는 미명아래 교육내용에 대한 지식이 없이 단순히 유아가 좋아하는 활동이나 교수방법을 중심으로 이루어졌던 유아교육의 관점도 비판을 받게 되었다.

일반적으로 초중등학교의 교육과정에서 주로 이루어져 왔던 접근법은 전통적으로 각 교과의 전문가들이 객관적이고 체계적으로 각 영역의 지식을 규정한 교과 중심교육과정과 학습자의 삶 속에서 개인에게 흥미 있는 탐구를 통해 새롭게 질적 변화를 초래하게 되는 지식을 강조하는 진보주의라고 할 수 있다(소경희, 2005) 유아교육은 유아의 흥미를 기초로 유아의 경험을 교육과정의 내용으로 하여 생활주제를 중심으로 하는 활동중심의 교육과정의 형태를 그 특징으로 하고 있다는 점에서 이러한 진보주의의 형식을 따르고 있다고 할 수 있다. 그러나 유아의 흥미를 지나치게 강조하다보니 유아교사가 교육과정에서 다루고자 했던 교육내용과 실제의 교육활동간의 연계를 이루지 못하고 유아의 흥미와 경험 그 자체가 교육내용으로 대치되는 것으로 이해되는 오류를 범하기 쉬웠다. 다시말해서 유아의 흥미와 경험은 유아개인에게 개별적인 의미를 가질수 있도록 교사가 이끌어주어서 유아가 경험하는 것이 유아의 단지 흥미를 충족시켜주는 것만이 아니라 지력을 키워주는 의미있는 지식으로 접목될 수 있어야 한다는 것이다.

또 다른 문제로는 유아교육의 특성이 교과중심 교육이 아닌 통합교육을 지향하고 있는데

이러한 과정에서 오히려 교과지식에 대한 탐구를 등한시 하게 되고 발달에 기초한 전달방법, 즉 교수 방법에만 집중하게 되었다는 비판도 일어나고 있다(김희연 · 정선아, 2006) 즉 유아교육이 가르쳐져야할 내용보다는 교수방법에 치중하게 되는 경향을 보이게 되며 따라서 교육내용의 수준과 범위를 유아에게 의미있게 제시하지 못하고 있음이 지적되고 있다. 즉 유아에게 제시되는 내용들이 유아에게 가르칠 만한 가치가 있는 것인가? 교과내용지식을 교사는 충분히 숙지하고 있는가? 교수지식 또한 유아에게 적합한 내용인가? 혹은 유아교육에서 통합교육의 중요성이 단순히 음악, 과학, 미술, 언어, 수 등의 다양한 활동들을 나열한 것인가? 등등에 대한 반성이 이루어 지면서 그 어느때 보다도 유아교육에서의 내용에 대한 지식과 교수방법에 대한 재개념이 형성되어 지고 있다. 이러한 경향은 유아교육에서 유아에게 무엇을, 왜 가르쳐야 하는가에 대하여 단순히 유아의 흥미나 발달에 맞기 때문에 주어지는 것이 아니라 그 근본 철학적 관점을 재 조명해 보고자 하는 시도일 것이다.

이상의 논의를 통해서 유아교육이 이제는 “어떻게 가르칠것인가?”에 대한 관심에서 벗어나서 “무엇을 어디까지 가르칠 것인가?”라는 유아교육과정에 대한 담론에 관심을 기울여야 할 시점에 이르렀다는 것은 분명하다. 그러나 위에서 논의된 여러 가지 관점들이 아직까지 유아교육의 내용을 규정하는 문제들에 분명한 해답을 주고 있지는 못하다. 과연 교과교육의 내용지식을 나이어린 영유아들에게 어디까지, 어떻게, 유아교사들이 충분히 주지하고 다룰 수 있을 것인가? 초·중등교사와 달리 소위 모든 교과를 직접 가르치게 되어 있는 유아교육 상황에서 이러한 모든 교과지식들에 대한 개념을 유아교사는 정확히 습득할 수 있을 것인가? 초등교사에게도 이러한 문제의 어려움이 있음을 알 수 있다. 예를 들어, 이번 미래형 교육과정(안)에서도 초등학교의 경우 여러 가지 이유에서 기존교과는 물론 과학, 체육, 음악, 미술, 영어의 경우 교과 전담교사를 확대 충원할 것을 제안하고 있다.

Ⅲ. 우리나라 유치원 교육과정의 변천과정

유치원 교육과정도 1969년도에 처음으로 제정이 된 이후, 지금까지 일곱 차례의 개정작업이 이루어지고 있다. 2009년에는 미래형 교육과정개정 작업이 국가적인 차원에서 적극적으로 이루어지고 있어 향후 유치원교육과정 개정에도 많은 영향을 미칠 것으로 전망되고 있다. 이러한 관점에서 그동안 이루어져왔던 유치원 교육과정의 변천과정을 간략히 정리해 보고자 한다.

1. 유치원 교육과정 제정 이전

1897년 우리나라에 유치원이 처음 소개되면서 유치원은 크게 두 가지 영향을 받고 발전되었다. 초기에는 일본인들에 의한 유아교육의 영향과 미국인 선교사들의 선교적 목적에 영향을 받았다. 1897년 일본인 자녀들을 위한 유치원이 처음 설립되었을 때의 유치원 교육이념은 프뢰벨 사상이었다. 그러나 이 프뢰벨의 교육론 및 방법이 25년간 일본에서 그들의 사회 문화적인 영향을 받은 뒤였으므로 순수한 프뢰벨 교육 원리 및 방법이 우리나라에 전수되었다기 보다는 일본을 통한 프뢰벨 이론의 도입이라고 할수 있다(이상금, 1987).

우리나라에서 최초로 유치원에 관한 규정을 법령으로 만든 것은 1922년 2월 4일 공포된 제2차 조선교육령이었으며, 이어 2월 16일에 「유치원 규정」이 포함된 소학교령이 공포되었고, 이 법령은 해방 후 우리나라의 교육법이 제정되기 전까지 유치원의 유일한 법적 근거가 되었다(이기숙, 1992), 이 시기의 교육내용은 유치원 규정에 있는 바와 같이 유희·창가·담화와 수기의 과목이었다. 유희는 주로 곡에 맞추어 하였으며, 심정을 쾌활하게 하고 신체를 건전하게 함이 목적이고, 창가는 쉬운 곡을 부르게 하여 발성기 · 호흡기 · 청기를 운동시켜 그 발육을 돕고 덕성을 함양함이 목적이다. 담화는 흥미 있는 사실이나 우화 등에 대해 이야기를 나누어 덕성을 함양하고 관찰력을 기르고 발음을 정확하게 함이 목적이다. 수기는 유치원 은물을 사용해서 손과 눈의 활동을 연습시켜 그 발달을 하게 함이 목적이다(손영의, 1973).

해방이 되기 전 일제시대의 유아교육은 이와 같이 일본인의 손에 의해서 전해진 프뢰벨의 이론과 미국 선교사들의 손에 의해 1930년대부터 뿌리를 내리기 시작한 아동의 흥미중심, 생활중심 및 사회 · 정서발달을 주축으로 한 유치원 교육내용이 소개되기 시작하였다.

제2차 세계대전의 종말로 대한민국이 탄생되었고 민주국가로서의 교육발전을 위해 그 기본이 되는 교육법을 법률 제86호로 1949년 공포하였다. 이 교육법 중 유치원 조항 제146, 147, 148조에 근거하여 전국의 유치원은 잠정적으로 교육목적을 설정하고 교육과정을 운영하게 되었다.

1969년 문교부령으로 유치원 교육과정이 제정 공포되기 이전에는 교육법 제147조에 나타난 5개 항목만이 정부에서 공식적으로 밝힌 유치원 교육내용이었다. 국가수준에서의 정책적 배려를 받지 못하고 개인 또는 단체에 의해 운용되는 민간 주도형의 교육과정이었다.

2. 유치원 교육과정 제정 이후

1) 제1차 유치원 교육과정(1969. 2. 19. 문교부령 제207호)

1949년 「교육법」이 제정되고 60년대 들어 수적으로 급격히 증가하는 유치원들을 정비하기

위해 1962년에 공포된 「유치원 시설 기준령」은 유치원 교육환경을 개선하는 법적 근거가 되었다. 이러한 법령들을 기초로 유치원 교육의 외적 정비가 이루어지기 시작하자 이어서 교육내적인 정비를 위하여 1969년에 문교부령 「유치원 교육과정령」도 최초로 제정·공포된 것이었다. 당시의 유치원은 상당히 오랜 기간 동안 법적으로 규정된 교육과정이 없었기 때문에 이 교육과정의 제정은 구체적인 유치원 교육의 목표, 영역, 수업일수, 운영방법 등을 제시함으로써 전국의 유치원 교육에 중요한 지침이 되었다.

제1차 유치원 교육과정 제정의 취지는 어린이의 바람직한 인격형성을 위하여 어린이의 욕구와 흥미에 알맞은 환경을 만들어 주고자 하는데 있었다. 건강한 신체와 건전한 정신으로 생활하는 유능한 한국인 양성을 유치원 교육의 목적으로 설정하고, 유치원교육의 특수한 목적을 구현하기 위해서 초등학교와 같은 교과중심의 교육을 피하고, 종합적인 교육을 계획·실천하도록 교육과정을 조직하였다. 교육과정 구성의 일반목표부분을 살펴보면 다음과 같다.

"유치원 교육과정은...유치원 교육을 통하여 경험하는 모든 학습활동의 총화를 의미하는 것...(문교부, 1969:8) "유치원은 바람직한 인격형성을 위하여 어린이의 심신발달에 알맞은 조건을 주어....어린이의 흥미와 욕구에 맞는 환경을 주어 어린이들로 하여금 즐거운 가운데서 도움이 될 수 있는 경험을 몸에 익혀....(문교부 1969:4)

즉, 유치원 교육과정은 곧 어린이들이 유치원 교육을 통하여 경험하는 모든 학습활동의 총화를 의미하는 것으로 보았으며, 교육과정의 구성을 편의상 건강·사회·자연·언어·예능의 다섯 가지 생활영역으로 나누어 내용을 조직하였다. 교육방법으로는 유아의 흥미중심, 놀이중심 교육과 개인차에 따른 교육이 이루어지도록 강조하였다. 제1차 유치원 교육과정은 광복 직후 우리나라의 교육에 가장 많은 영향을 미친 듀이(Dewey)의 진보주의 이론으로, 유아교육 분야도 마찬가지여서 이른바 생활중심, 경험중심, 아동의 흥미중심 교육을 강조하였다

서울특별시 교육위원회는 1969년 문교부령 유치원 교육과정에 근거하여 「유치원 교육과정 운영지침서」를 발간하였다. 이 지침서에서 다룬 단원은 즐거운 우리 유치원, 즐거운 우리 집, 봄철의 꽃과 나무, 동물원, 곤충, 고마우신 어른들, 병원놀이, 추석놀이, 교통, 계절의 변화, 서로 돕는 이웃, 우리를 도와주는 기관 등이다.

2) 제2차 유치원 교육과정(1979. 3.1. 문교부 고시 제424호)

제1차 유치원 교육과정이 제정되고 10년이 지나, 문교부 고시로 제2차 유치원 교육과정이 개정되어 공포되었다. 초등학교 교육과정이 1954년도에 처음으로 제정되어, 1963년도에 한

번의 개정이 이루어지고, 6년 뒤인 1973년에 다시 개정을 이룬 것과 비교해보면 당시 문교부의 유치원 교육에 대한 관심은 높지 않았다.

제2차 교육과정은 당시의 각급 학교 교육과정에서 강조하고 있던 국민교육헌장 이념, 1972년의 유신이념 등을 기초로 국민적 자질의 함양, 인간교육의 강조, 지식 · 기술교육 쇄신을 기본방침으로 하였으며, 자아실현, 국가의식의 고양과 민주적 가치의 강조를 학교교육의 일반목표로 제시하였다.

유치원 교육과정의 목표로는 남과 잘 사귀고 남과 더불어 생활하는 것을 즐기게 하며, 표현하는 능력, 습관, 태도를 기르고, 탐구능력, 언어구사력, 기초적인 운동능력, 건강 및 안전생활 습관을 기르는 것이었다. 교육과정의 영역은 제1차 교육과정이 교과목 형식의 5개 생활영역이었던 데에 반해 발달영역으로써 사회·정서발달영역, 인지발달영역, 언어발달영역, 신체발달 및 건강영역으로 구분하였다.

제2차 교육과정의 두드러진 이론적 특징은 1970년대부터 인지발달을 강조하는 세계적 추세에 맞추어 인지발달을 강조한 것이었다. 이는 당시 1960년경부터 미국에서 나타나기 시작한 학문중심 교육과정의 영향을 받은 것으로 대표적 학자인 Bruner나 Piaget 등의 이론이 우리나라의 교육과정 전반에도 많은 영향을 미쳤다. 구체적으로 유치원 교육과정의 총론 부분에서도 학문중심 교육과정의 특성을 명시하고 있고, 특히 Piaget의 인지발달이론이 새롭게 영향을 미쳐 이전의 교육과정에는 포함되지 않았던 논리·수학적 개념 형성, 표상능력 등의 인지적 개념들이 첨가되었다(이기숙, 1992).

유치원교육과정 구성의 일반목표를 살펴보면 다음과 같다. "기본개념의 파악: 지식의 구조를 이루는 기본개념과 그 관계를 이해하고 지적인 탐구방법을 익힐 수 있도록 지도내용을 정선하여야 한다(문교부 1979:3) 이는 인지발달에 대한 부분이 강조되면서 인지적 개념들이 첨가된 것이라고 할 수 있다..(문교부 1979:15,16) 피아제의 인지발달이론은 제2차 유치원 교육과정의 이론적근거가 되면서 영역구분을 생활영역에서 발달영역으로 구성하도록 하는 결정적인 기초가 되었다.

3) 제3차 유치원 교육과정(1981. 12.31. 문교부 고시 제442호)

제3차 유치원 교육과정은 제5공화국이 들어서면서 유신말기의 정책의지가 강하게 반영되어 있던 기존의 교육과정을 전면적으로 새롭게 개정하려는 교육개혁 조치에 따라 개정 2년만에 다시 개정되었다. 제3차 교육과정은 그 이전과 같이 유치원만이 각급 학교와 분리되어

별도로 개정이 이루어진 것이 아니라 처음으로 초·중등학교 교육과정의 개정과 함께 상호연계성 속에서 개정되었다.

또한 종래에 문교부 편수관이 주도하여 교육과정을 개정하던 것과는 달리, 문교부가 교육전문 연구기관인 한국교육개발원에 위탁하여 체계적인 연구에 의해 교육과정 개정이 이루어지게 되었다.

교육과정의 궁극적인 목적은 민주·복지·정의사회의 건설에 적극적으로 이바지 할 수 있는 자주적이고 창의적인 국민을 길러내는 것이었고, 유치원 교육의 목적으로는 유아에게 알맞은 교육환경을 마련해주어 전인적으로 성장하도록 돕는 것이었다.

교육과정의 구성은 신체발달·정서발달·언어발달·인지발달·사회성발달의 5개 발달영역별 구성이었는데, 이는 제2차 유치원 교육과정의 사회·정서영역을 둘로 나누어 정서영역의 내용을 더 강조하고, 신체발달 및 건강영역에서 건강영역을 신체발달영역에 포함시킨 것이었으며, 각 발달영역별로 구체적인 내용을 제시한 것이었다. 처음으로 평가에 대한 지침도 제시하였고, 새로 개정된 교육과정을 해설하기 위한 「유치원 새 교육과정 개요」도 발간하였다.

제3차 유치원 교육과정에 영향을 미친 이론적 변화를 살펴보면, 이 교육과정은 이전의 교육과정처럼 듀이나 피아제 등 어느 특정 이론의 영향을 두드러지게 받아 구성되었다기 보다는 과거에서부터 현재에 이르기까지 유아교육이 발전을 이룩하며 축적해 온 다양한 아동중심 교육이론들의 장점이 골고루 영향을 미치며 개정이 이루어졌다(전선옥, 1996). 또한 1980년대 이후, 세계 각국의 추세이자 우리나라 전반적인 교육과정 변화의 추세인 인간중심 교육과정과 통합 교육과정에 대한 중요성이 강조되어 유치원 교육과정에도 반영되었다(김인식, 1996).

유아교육교육과정구성의 방향을 살펴보면 다음과 같다. “이 교육과정은....적합한 교육내용을 정선하여 초기에는 통합적인 교육경험이 이루어지도록 하고 점차 이를 확대 심화할수 있도록 조직하며....(문교부,1981:1) ”유아를 전인적으로 조화롭게 발달시키기 위해서는 유아의 발달영역이 서로 통합되어야 하고 교과영역도 분리되어 가르칠 수가 없으며, 환경구성으로서의 여러 흥미영역도 통합적으로 이루어져야만 한다.“ 따라서 80년대 이후 유치원교육과정은 이러한 국내외의 추세를 반영하여 인간중심 교육과정, 통합교육과정등을 강조하였다고 할 수 있다. 외국의 유아교육프로그램들의 내용이 우리나라에 많이 소개되기 시작했다. 어느 특정 이론이 강하게 영향을 미쳤다기 보다는 여러 이론들이 포함되고 몬테소리이론, 피아제 이론, 개방교육이론, 언어발달이론, 행동변용이론, 인간화 교육이론을 유치원 교육과정에 참고했다고 밝히고 있다.(한국교육개발원, 1981)

4) 제4차 유치원 교육과정(1987. 6.30. 문교부 고시 제87-9호)

제4차 유치원 교육과정은 문교부의 위촉으로 한국교육개발원이 주축이 되어 개정하였다. 이는 제3차 유치원 교육과정을 개정 했다기보다는 수정·보완하는 입장에서 유치원 개정안의 연구개발이 이루어졌다.

구체적인 유치원 교육과정의 목표는, 건강과 안전에 대한 올바른 생활습관과 신체의 조화로운 발달을 도모하고, 다른 사람의 말을 이해하고, 주변현상에 대한 느낌을 표현할 수 있으며, 자부심 및 가족과 이웃을 사랑할 줄 아는 마음이었다.

교육과정의 영역은 제3차와 마찬가지로 신체·언어·인지·정서·사회성의 5개 발달영역이었으며, 전인발달을 위한 교육을 더욱 강조하기 위하여 각 발달영역별 내용은 제시하지 않고 교육목표 수준만을 제시하고, 교사들이 교육내용을 자율적으로 선정할 수 있도록 하였다. 이는 각 발달영역을 교과로 잘못 인식할 수 있는 가능성을 배제하기 위한 것이었다.

운영지침 내용은 제3차와 유사하였으며 지도상의 유의점을 통하여 각 영역의 통합적 운영, 유아의 흥미중심, 놀이중심 교육의 중요성을 거듭 강조하였다.

제4차 교육과정은 제3차 교육과정과 마찬가지로 과거에서부터 현재에 이르기까지 유아교육이 발전을 이룩하며 축적해 온 다양한 아동중심 교육이론들의 장점이 골고루 영향을 미치며 개정이 이루어졌다. 이는 1980년대 이후, 세계 각국의 추세이자 우리나라 전반적인 교육과정 변화의 추세인 인간중심 교육과정과 통합 교육과정에 대한 중요성이 더욱 강조된 것으로 볼 수 있다.

5) 제5차 유치원 교육과정(1992. 9.30. 교육부 고시 제1992-15호)

제5차 유치원 교육과정 개정은 처음으로 한국유아교육학회가 교육부의 위촉을 받아, 전문연구진을 구성하고 새롭게 개정, 고시하였다는 점에서도 그 의의를 찾아볼 수 있다.

제5차 교육과정이 지닌 두드러진 특징을 구체적으로 살펴보면, 우선 1991년에 교육법이 개정되어 유치원 취원 연령이 기존의 만 4, 5세에서 만 3 ,4 ,5세로 조정됨으로써 1992년 3월부터 만 3세의 유치원 입학이 합법화됨에 따라 교육과정의 내용이 Ⅰ수준과 Ⅱ수준으로 구분되어 제시된 것이었다.

또한 제5차 교육과정이 실시되기 시작하는 1995년도부터는 지방자치제에 의한 교육자치가 실시되었기 때문에 그러한 사회적 추세를 초·중등교육과정 개정에 반영하게 되었으며 유치원 교육과정도 지역화를 강조하게 되었다. 각 시·도 교육청과 유치원이 국가수준 교육과정

을 기초로 편성·운영지침을 마련하여 각 지역의 실정에 맞는 교육을 하도록 강화하였다. 그 밖에 취업모의 증가에 따른 탁아에 대한 관심이 높아지면서 유치원 종일반 운영을 강조함으로써 사회적 요구를 교육과정에 반영하였다.

제5차 교육과정은 교육법(제146조와 제147조)에 명시된 유치원 교육의 목적과 목표를 기본으로 하고, 건강한 사람, 자주적인 사람, 창의적인 사람, 도덕적인 사람을 이상적인 인간상으로 추구하며, 기본생활 교육의 강조, 유아의 흥미·요구·개별성의 존중, 놀이중심 교육, 유아의 전인적 성장 발달 등을 교육과정의 구성 중점으로 삼았다.

교육과정의 영역은 제 2·3·4차 교육과정이 발달영역별로 구성되었던 것과 달리 건강생활, 사회생활, 표현생활, 언어생활, 탐구생활의 5개 생활영역으로 구성하였다 즉 교육목표는 전인적 발달의 방향에서 구분하되, 교육내용은 생활영역에서 선정하여 제공한 것이었다. 1993년 정부가 열린교육의 개념을 전파하면서 초등학교에서는 니일의 서머힐 학교가 열린교육으로 유행하고 유아교육에도 이러한 경향이 전파되었다. 3차 4차와 같이 아동중심교육이론에 기초하여 초중등교육과정과 흐름을 함께하여 전인교육을 강조하는 인간중심 교육과정과 통합교육과정의 성격을 나타내었다. 교사의 자율성과 전문성이 많이 부여되면서 교육과정은 교육부가 '주어지는 교육과정'에서 벗어나 교육실천자가'만들어 가는 교육과정'으로 인식전환 필요함이 강조되었고 1992년 지방교육자치에 관한 법률이 생겨 지방교육의 자치시대가 도래되었다고 할 수 있다. 이에따라 .유치원 교육과정도 각 시도별로 편성운영지침을 마련하도록 하여 각 지역의 실정에 맞는 교육을 할 수 있도록 강화하게 되었다..

6) 제6차 유치원 교육과정(1998. 6.30. 교육부 고시 제1998-10호)

제6차 유치원 교육과정은 제 5차에 이어 한국유아교육학회가 교육부의 위촉을 받아 개정을 주도하였고 제5차 유치원 교육과정의 문제점을 분석하고 수정·보완하여 개정하였다.

제6차 유치원 교육과정은 초·중등 학교 교육과정과 같이 '21세기의 세계화·정보화 시대를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인 육성'을 기본 방향으로 초·중등교육법 제35조에 명시된 "유치원 교육은 유아를 교육하고 유아에게 알맞은 교육 환경을 제공하여 심신의 조화로운 발달을 조장하는 것을 목적으로 한다"를 그 교육목적으로 하였다. 제5차 유치원 교육과정과 마찬가지로 건강 생활, 사회생활, 표현 생활, 언어생활, 탐구 생활의 5개 생활 영역으로 내용을 구성하였다.

제6차 유치원 교육과정의 특징을 살펴보면 제5차 유치원 교육과정의 5개 영역별 교육내용

을 전반적으로 감축하면서 필수 학습 요소를 추출하여 정선하였고 특히 Ⅰ수준과 Ⅱ수준간의 모호성을 탈피하고 위계성을 가지도록 수준별 적절성을 도모하였다. 기본생활 습관과 협동적인 생활 태도를 길러줄 수 있는 내용과 인성 교육의 방향 제시에 중점을 두었다. 또한 21세기의 세계화·정보화 시대를 대비하여 유아들의 감성 계발 교육과 창의성 및 정보 능력 함양 교육이 강화되었고 전통 문화 교육도 충실하도록 하였다.

교육과정의 편성과 운영 지침에는 시·도 교육청에서 '유치원 교육과정 편성·운영 지침'을 작성하고, 지역교육청에서는 이를 기초로 '유치원 교육과정 편성·운영에 관한 실천 중심의 장학자료'를 작성하여 단위 유치원에 제시하고 각 유치원은 이를 바탕으로 유치원의 실정에 알맞은 교육과정을 편성하도록 규정하였다.

7) 2007년 개정 유치원 교육과정(2007.12.13. 교육인적자원부 고시)

제6차 유치원 교육과정이 수시개정의 체제로 들어서서 1998년에 개정된 지 약 9년이 경과되었고 ,2004년 1월 유아교육법이 초등학교법으로부터 독립하게 되고, 유치원의 다양한 일과 운영에 대한 사회적 요구, 제6차 교육과정의 수정·보완에 대한 유치원 현장의 요구, 초등학교와의 연계성 강화 등의 이유로 유치원 교육과정의 개정이 이루어졌다.

2007년 개정 유치원 교육과정은 기본 철학과 체제를 유지하되, 운영상의 문제점을 보완하는 수준에서 개정을 추진하였다. 읽기와 쓰기 전단계로서의 읽기와 쓰기 기초교육이 강화되었고 지도상의 유의점이 새로 마련되었으며 초·중등학교 교육과정과 연계한 교육과정 문서 체계의 통일 등이 개정 유치원 교육과정에 포함되었다

Ⅳ. 2009 개정 교육과정 : 미래형 교육과정 개편과 유치원교육과정

교육과학기술부는 교육과정이 수시개정체제로 전환되어 2007 개정 교육과정으로 개편되었으나 사회전반에서 미래 사회에 대비한 교육과정 개정에 대한 요구가 계속 제기되어 2009년에 개정 교육과정의 구상(안)을 마련하게 되었다고 공포하였다. 2007년 교육과정이 채 자리도 잡기 전에 개정이 이루어지면서 이에 대한 현장의 반발 또한 만만치 않다. 이제 2007년 개정된 유치원 교육과정도 다시 개정되어야 할 것인지 논의 될 시점에 이르렀다.

2008년 10월 교육과학기술자문회의가 미래형 교육과정을 정책 의제로 하여 산하에 교육과정특별위원회를 올 1월에 구성하였고, 교육과정 개선을 위한 논의와 연구를 진행해 오고 있

다. 이는 입시경쟁과 획일적 교육과정, 과도한 사교육비의 병폐 등으로 인한 우리 교육의 고질적 문제를 해소하겠다는 대대적인 방침아래 국가가 미래지향적 교육과정을 구상하고자 만들어진 것이다. 교육과정 특별위원회는 미래형 교육과정을 제안하면서 '세계화된 세계'에서 창의력을 발휘하여 미래를 개척하면서 살아가는 '글로벌 창의 인재' 육성을 목표로 하는 교육과정으로서 학교 교육과정의 다양화와 특성화가 가능하도록 한다는 아이디어를 담고 있다. 국민 의견 수렴을 위해 전국에서 대토론회라는 형식으로 공식적으로 토의 되었으며 2009년 7월 제8차 국민 대토론회에 이르러 미래형 교육과정 구상(안)이 발표되기에 이르렀다. 미래형 교육과정의 운영원칙은 국가독점 교육과정에서 탈피하여 학교중심 자율교육과정이라고 할 수 있다. 즉, 국가는 교육과정 운영의 기본적인 틀만 제시하고 구체적인 사항에 대한 결정은 단위 학교에 충분한 교육과정 운영의 자율권을 부여하여 학교교육의 실질적인 다양화와 특성화를 유도해야한다는 것이다(국가교육과학기술자문회의,2009).

교육과정특별위원회는 우리교육이 기르게 될 인간상인 글러벌 창의인이 갖추어야 할 "창의적 핵심역량"을 8가지로 제안한바 있다(교육과정특별위원회,2009). 즉, 자존적 자기이해능력, 의사소통능력, 상상력/창의력, 논리력, 문제해결력, 공동체시민의식, 문화적 감수성, 지도성이다.

이러한 핵심역량은 교과 및 교과외활동으로 뒷받침되는 학교 학습경험으로 연결되어야한다고 주장한다. 예를들어 영국은 자국민의 핵심역량으로 의사소통능력, 수리 능력, 정보화능력, 학습능력, 문제해결력, 협동정신의 6개 항목을 설정하고 각각에 대해서 구체적인 학습내용과 성취기준을 설정하여 적용하고 있음을 들고 있다. 미래형 교육과정에서도 이러한 점에 강조를 두어 단위학교에 교육과정 운영의 자율성을 주면서 국가는 교육목표와 성취기준을 설정하고 이를 지속적으로 수정 보완하여 나가는 역할을 담당한다는 것이다. 즉 국가가 중요하게 관리하고 세련시켜야 할 것은 교육목표와 그 성취기준이라는 것이다. 이러한 성취기준은 모두가 달성해야하는 핵심역량에 기초를 두면서 그 선택과 결정은 관련 전문 주체들에게 위임한다는 것이다.

현재 제안되고 있는 미래형 교육과정의 중요한 사항은 1)국민공통 기본 교육과정을 10년에서 9년으로 축소, 2)학업성취도 평가의 제도화, 3)교과목의 통폐합, 4)집중 이수제, 4)교과목간 20%의 교장의 학교교육과정 자율화, 5)초등수업시수 확대 등이다.

이중에서 초등시수의 확대는 특히 초등 1-2 학년에서 수업시수를 확대하여 2009년 개정 교육과정에서는 학부모의 사회적 요구를 반영하여 '돌봄기능'을 강화하는 것이다. 오전에는

담임교사가 주로 교과수업을, 오후에는 교과전담교사가 예술, 체육, 창의적 체험활동 등 활동위주의 수업을 할 계획임을 밝히고 있다. 이에 따라 초등 교과전담교사를 대폭확충하고 복수자격증 보유교원도 확대한다. 특히 초등학교 1-2학년부터 적용이 시작되어 2011년부터 시행할 계획으로 있다(2009개정교육과정연구위원회,2009).

2009년 개정 교육과정에서 향후 초등학교 1, 2학년의 통합교과는 다음과 같이 조정된다.

초등학교 1, 2학년 통합교과 조정

「슬기로운생활」 폐지 → 과학은 개별교과로 분리

「바른생활」 개선 → 기존 바른생활, 슬기로운 생활의 사회통합

「즐거운생활」 개선 → 체육은 개별교과로 분리. 음악과 미술로 통합

「우리들은 1학년」 개선 → 단위학교에서 자율적 편성운영

※ 사회/도덕은 통합교과 A, 음악/미술은 통합교과 B로 하고 교과명칭은 추후결정하여 명시할 예정임

현재 미래형 교육과정에서 논의되고 있는 돌봄기능, 학년군 접근, 교과군접근, 창의적 체험활동 강화 등의 구상안이 향후 유치원 교육과정에 미칠 영향은 지대하다고 할 수 있다. 미래형 교육과정이 현장의 많은 어려움을 뚫고 2009년에 개정될 지는 아직 미지수이지만 이에 대비한 유치원교육과정 차원에서 전반적인 대처방안이 요구된다고 하겠다.

Ⅴ. 맺는말

유아교육과정의 변천과정을 여러 가지 각도에서 살펴보면서 몇 가지 생각을 제안하고자 한다. 유치원 교육과정 변천사를 살펴볼 때 유아를 위한 교육과정을 개정하거나 새롭게 개발하려고 할 때 마다 한정된 기간 안에서 충분한 평가연구나 장기적이고 지속적인 연구개발이 없는 상태에서 개정에만 급급했던 점을 지적할 수 있다. 제5차 유치원 교육과정 개정부터 유아교육전문가들이 대거 참여하여 개정작업이 본격적으로 시작되었으나 이것 역시 짧은 기간에 충분한 논의나 현장의 연구과정을 거칠 시간이 부족했던 것도 사실이다. 이제 유아교육과정을 개정하고 연구하기 위해서는 유아교육과정에 대해서 충분한 담론을 형성하고 구성해 나가야 할 시기가 되었다고 생각된다. 세계 각국이 국가적인 차원에서 유아교육과정이 재 검토되고 조기 학습기준을 만들고, 기초역량강화 등 많은 노력을 기울이고 있는 시점에서 우리나라 유치원교육과정도 앞으로 개정되는 미래형 교육과정과 함께 다각도로 연구되어야 할 것이

다. 우리나라 유치원교육은 원래 자생적으로 발달되었다기 보다는 일본인 혹은 선교사들에 의해서 시작되었으며 이후 교육내용 선정이나 교수방법에서 상당한 영향을 받아 온 것이 사실이다. 어린이들은 '콩쥐 팥쥐'보다는 '신데렐라'와 '백설공주'의 이야기에 더 익숙해 있으며 놀이도구, 게임, 율동, 노래 등등 게임의 주제 어느 것 하나 영향을 받지 않은 것이 없다. 이제 우리나라 유아에게 '무엇을', '왜' 가르쳐야 하는지에 대한 본질적인 문제에 집중할 때라고 생각된다. 이를 위해 외국의 여러 가지 검증되지 않은 유아교육과정 모델들의 무분별한 도입보다는 우리나라 유아들의 개인과 사회적 규준과 가치를 반영할 수 있는 교육과정을 만들어 나가야 할 것이다. 다시말해 한국 사회 문화적인 맥락에서 유아들에게 무엇을 가르쳐야 할 것인가를 논의해야 한다는 것이다. 예를 들어, 2007년 국가수준에서 개정된 유치원교육과정을 보더라도 아직까지 한국사회에서 사회적 이슈가 되고 있는 다문화교육등도 교육과정 차원에서 연구와 검토가 이루어지기보다는 아이들의 활동주제의 하나로 추가되는 차원에 머무르고 있는 정도이기 때문이다.

이미 미래형 교육과정에서 초중등학교 교육과정이 논의 되면서 개별학교가 자율성을 발휘하게 되고 이러한 과정에서 혼란이 생기지 않게 하기 위해서 상호 공유할 수 있는 기준을 개발하고자 하고 있다. 이러한 학습기준은 각각의 연령대와 학년에 따라 학습자가 성취해야하는 수준을 설정하기 위한 합의를 도출하는 것이다. 특히 창의적인 인간으로 육성하기 위한 핵심역량으로 제시된 항목별 성취기준도 앞으로는 수준별로 개발하려고 하는 것이다. 또한 이러한 성취기준은 내용기준, 수행기준으로 명시하여 학생들의 수행능력을 기르게 할 수도 있다. 만일 미래형 교육과정이 실현된다면 이러한 학습기준은 유치원 교육과정에도 영향을 미쳐 유아가 교육을 통해 무엇을 학습할 것인지를 분명하고 객관적인 기준으로 설정해야 할지 모른다. 따라서 이와 관련하여 생각해 본다면 앞으로 유치원교육과정에서는 수준별 내용에 대해서도 재고해 보아야 할 것이다. 2007년 개정 유치원교육과정에서 교육과정 수준은 1,2수준을 유지하고 있으면서 이전과 달리 교사용 지도자료집은 3,4,5세 각 연령별로 활동이 제시되고 있다. 사실 현장에서는 3세, 4세, 5세 교육과정의 차별화가 불분명하게 이루어지고 있으며 부모들 역시 그 차별성에 대한 인식 부족으로 인해서 같은 내용을 중복한다고 생각하여 1년 정도는 학원으로 보내는 경우가 많다. 이에 대해 유아교육관련학회나 교사 전문 단체 등에서 연구해 나가야 할 것이다. 이러한 핵심목표는 교직원, 부모, 기타 지역사회 구성원들을 포함한 광범위한 이해 관계자들과 함께 정의될 때 성공할 수 있다는 점이 강조되고 있기 때문이다.(Lindberg and Valimaki, 2004)

성취기준과 관련하여 이미 미국의 경우 대다수의 주에서 조기 학습기준이 마련되고 있고

프랑스나 영국 등에서도 강조되고 있다. 미국의 경우 교육정책에 모델이 되있는 매사추세츠의 경우 '유아학습경험을 위한 지침서'를 만들고 주요학습영역들을 강조하고 있다. 그 내용은 3,4세 유아가 알아야할 내용을 유아관점에서 제시하기보다는 유아에게 필요한 기술과 지식의 개발을 돕기위해 교사가 해야할 일에 강조점을 두고 있어 유아교육관계자들의 우려를 낳고 있는 상황이다(Schattle,2009; OECD,2006). 미국을 비롯한 몇몇 국가에서 학습 기준을 담당하는 행정가들은 이러한 학습기준을 운영함에 있어 전반적인 전인아동발달을 장려하는 NAEYC등의 권고 사항(1.모든 발달영역의 통합 2.아동의 학습과 발달에 중요한 내용강조 3. 아동의 영유아기 발달 과정에 대한 지식기반 4.문화,언어,지역사회,가족,개인의 관점의 통합이 포함되어야할 것)을 따르도록 강조하고 있지만 학습기준에 관한 최근의 분석연구에 의하면, 실제 현장에서는 언어와 인지영역에 더 초점을 두고 있는 실정이다(Scott-Little,Kagan and Frelow,2005). 즉, 실제로는 평가에서 우선시되는 인지발달, 조기문해, 산수기술습득 등 학교준비도를 강조한다는 것이다. 특히 미국의 경우는 저소득층이나 이민가정 등 동질적이라기보다는 이질적인 사회 속에서 초등학교를 나와도 글을 읽지 못하는 문제, 교육기회의 평등, 위험에 처한 아동에 대한 대처를 위해 조기 학습의 강조나 표준에 대한 필요성이 높아지고 있는 것이 사실이다(OECD, 2006).

유럽의 경우도 이러한 문제점들로 인해 여러 국가들이 이전에 비해 아동들에게 구조화된 학습영역을 도입하고 있기는 하지만(EUROSTART, 2000) 이에 대해 많은 국가들이 규범화되고 표준화된 인지기술의 습득을 위한 학습기준의 강조보다는 기초역량에 주안점을 두고 있다. 예를 들어, 덴마크의 경우 기초역량의 개념은 지식의 습득보다는 아동이 습득하는 역량(competence)과 경험에 기초하여 총체적인 접근법을 강조한다. 즉 "역량이란 인지적 기술을 가르치기보다는 각각의 아동이 경험을 통해 배워야하며 이를 위해 놀이와 탐구를 위한 총체적이고 개방적인 환경을 만들어 주어 다양한 경험을 할 수 있도록 한다"고 밝히고 있다(Martin-Korpi,2005). 물론 핵심역량이라는 것과 기본학습능력은 그 개념에서 차이가 있다. 그러나 그것이 역량이건 학습능력이건 간에 유아에게 인지적인 요소만을 강조하는 것은 아니며 비인지적인 요소를 모두 포함하는 내용이 되어야 하는 것은 분명하다. 이러한 사실들은 2009년에 국가수준의 교육과정을 개정하려는 우리에게 많은 시사점을 준다고 할 수 있다.

앞으로 우리나라의 경우 2009년 개정교육과정에서 이러한 국가수준의 핵심역량이 개발된다면 국가수준의 유아교육과정은 획일적인 교육과정에 그칠 것이 아니라 이러한 핵심능력과 연계하여 유아에게 길러주어야 할 근간이 되는 기본적인 능력을 설정하고 생애 전반의 각급 학교 단계수준의 교육과정과 연결하여 계속성을 가지고 강화되어야 할 것이다. 여기서 이러

한 핵심역량에 기초한 기본학습기준을 만들 때 이는 유아의 기술발달을 평가하기위한 도구로써가 아니라 이제까지 유아교육의 근간이 되었던 놀이에 기초한 전인발달을 위한 통합적 유치원 교육과정이 중심이 되어야 할 것이다. 이것은 어른의 관점에서 중요한 것을 부과하는 것이 아니라 유아의 관점에 초점이 맞추어져야 한다는 것을 의미한다. 유아들의 삶 속에서 유아의 소리에 귀 기울이며 그들의 필요와 요구를 잘 반영한 특색 있는 교육과정이 설계되고 실천되어야 할 것이다. 그리고 무엇보다도 이러한 학습기준이 유아에게 요구되고 평가되어지는 것이라기 보다는 국가 교육과정이 추구해 나가야 할 목표로 여겨져야 할 것이다.

또한 정부의 미래형 교육과정 개편 동향에 즈음하여 유치원교육과정도 이에 맞추어 나아가기 위해서는 초 중등 교육과정과의 연계가 심도있게 연구 논의 되어야할 것이다. 그동안 유치원 교육과정과 초등학교 교육과정 연계성의 중요성을 강조해 왔으나 실제로는 연계가 되지 않고 있으며 다만 초등교육의 방침들이 직간접적으로 유치원 교육에 영향을 미치고 있는 정도이다. 특히 유아가 앞으로 거쳐 가야하는 교육의 과정에서 학교 급간 교육과정간의 상호협의 과정을 충분히 갖지 못한 채 각각 개정과 제정 작업이 이루어 지게 되면서 그 교육내용의 연계나 계열화의 원칙이 반영되기 어려웠다. 유치원(K) 교육과정이 초등학교 교육과정과 연결하여 K-3, K-6로 개발되고 있는 것이 선진국의 추세임에도 불구하고 그동안 실천되지 못한 이유는 국가수준의 유치원 교육과정이 교육장의 전체 맥락 속에서 상급학교와 연계성 있게 보기보다는 항상 독립된 특수 영역으로 보는 견해가 많았기 때문이다. 앞으로 보다 심도 깊은 연계교육과정 개발을 위하여 유·초 연계 교육과정 연구팀을 구성하여 유아시기와 초등학교시기의 내용이 함께 논의 제시 될 수 있어야 한다고 생각된다. 유아시기에 대한 연계교육 내용연구에는 유치원 교육과정과 표준보육과정과의 관계나 영아교육과정도 포함되어야 할 것이다.

이러한 국가수준 유치원교육과정의 과제들을 해결하기 위해서는 국가적인 차원에서 유아교육과정에 대한 재 검토가 이루어져야 하며 이를위한 교육과정 전담기구를 강화할 것이 요구된다. 교과부의 교육과정정책담당과에서 주관하는 것이 아니라 교육과정 업무를 총괄적으로 기획, 조정. 지휘. 추진하기위하여 국가교육과정 위원회를 상설기구로 설치하고 유아교육과정을 전문적으로 연구하는 것이 필요 하다.

끝으로, 유치원 교육과정의 기본 정신을 구현하기 위해서는 이제 국가에서 '주어지는 교육과정'의 틀에 안주해 있기 보다는 교육 실천이 이루어지는 유치원 현장에서 '만들어 가는 교육 과정'의 흐름으로 교육과정을 이해하며 '성인'이 결정해 주는 관점이 아닌 '유아'의 관점에서 유아교육과정을 만들어 나가려는 인식과 구조의 전환이 필요할 것이다.

참고문헌

2009개정교육과정연구위원회(2009) 2009 개정교육과정: 개정의 방향과 총론시안(1차)., 2009 개정교육과정 공청회, 2009.9.29.

교육과정특별위원회(2009),미래형교육과정, 이렇게 바뀌어야합니다, 3차 국민대토론회 자료, 2009.4.24.

교육부(1992), 유치원교육과정.

_____(1998), 유치원교육과정.

교육인적자원부(2007), 유치원교육과정.

국가교육과학기술자문회의(2009), 미래형 교육과정 구상(안). 2009.7.24

김인식(1996), 최신 교육과정 및 평가, 교육과학사.

김진숙(2009). 국제협력을 통한 웹기반 교육과정 정보공유의 확대,한국교육과평가원(KICE) 연구자료 ORM 2009-8, 한국교육과정평가원

김희연,정선아(2005). 어린이의 삶의 관점에서 본 유아보육 교육과정의 본질;'발달'과 '교과'에 대한 재해석을 중심으로, 유아교육연구, 26(5),355-376.

문교부(1969). 유치원 교육과정, 서울: 대한교과서 주식회사.

_____(1979), 유치원 교육과정, 서울: 대한교과서 주식회사.

_____(1981), 유치원 교육과정, 서울: 대한교과서 주식회사.

_____(1987), 유치원 교육과정, 서울: 대한교과서 주식회사.

부래운편(1932), 활동에 기초한 아동교육법. 이화보육학교.

소경희(2005), 교육과정개발론:주요쟁점 및 새로운접근, 교육과학사.

손영의(1973), 한국 유치원 교육발달에 관한 일 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문

이기숙(1992). 유아교육과정, 서울:교문사.

이상금(1987). 한국 근대 유치원 교육사: 이화여자대학교 출판부

임부연(2005). 포스트모던 유아교육과정의 미학적 탐색: 해체를 넘어 생성을 위하여, 교육과정연구, 23(4), 207-230.

전선옥(1996). 한국 유치원 교육과정의 변천과정. 이화여자대학교 박사학위 청구논문.

최진영(1995). 교육과정에 대한 교사들의 관심도, 실행형태 및 실행수준의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

한국교육개발원(1980), 제4차 교육과정 총론 개정 시안의 연구 개발, 한국 교육개발원.

_____(1981). 유치원 교육과정 개정연구, 연구보고 RR-143.

한국유아교육학회(1997). 제6차 유치원 교육과정 개정 시안의 연구·개발, 한국유아교육학회 교육과정개정연구 위원회.

Kauerz, K. and J. McMaken (2004), No Child Left behind Policy Brief; Implications for the Early Learning Field, Education Commission of the States(ECS), www. ecs.org/clearinghouse/51/82/5182.pdf.

Lindberg,P. and A.L. Valimaki (2004), ECEC Curricular Process in Finland: An Open Dialogue EECERA communication, Malta, OECD(2006,p155)에서 재인용.

NAEYC (2006). New NAEYC Program Standards and Accreditation Criteria, www. naeyc.org/accreditation/standardsctiteria/.

Martin-Korpi,B.(2005), "The Foundation for Lifelong Learning", in Children in Europe, Curriculum and assessment in the Early Years, Issue 9, September, Children in Scotland, Edinburgh.

OECD(2006), Start Strong Ⅱ; Early Childhood Education and Care,OECD, Paris.

Copple, Carol & S.Bredekamp,,ed.(2009), Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs serving children from birth through age 8. Third Edition, Washington, DC:NAEYC.

EUROSTAT (2000), Key Data on Education in Europe, 1999-2000, European Commission, Luxembourg.

Sapon-Shevin, M.(1983). Teaching Young Children about Differences: Resources for Teaching, Young Children, 38(2), 24-32.

Scott-Little,C., L. Kagan and V.S. Frelow (2003), "Creating the Conditions for Success with Early Learning Standards: Results from a National Study of State-Level Standards for Children's Learning prior to Kindergarten", Early Childhood Research and Practice, Vol. 5(2), pp.1-21.

Schattle, Hans(2009). 연세대 교수, 미국의 교육정책에 대한 관심이 많음. 개인면담. 2009. 9.22.

Seefeldt, C. ed.(1999), Early Childhood Curriculum; Current findings in Theory and Practice, third edition, Teachers College Press.

주제강연 2

미래 유아교육과정의 방향

이 지 현 (건국대학교 사범대학 교직과 교수)

〈주제강연 2〉

미래 유아교육과정의 방향

이지현(건국대학교 사범대학 교직과 교수)

I. 시작하는 말

우리나라는 1969년에 유치원 교육과정을 최초로 제정하였고, 그 후 7번 개정을 시행하여 현재에 이르고 있다. 또 2000년대가 되면서 취업모의 지속적인 증가와 보육서비스에 대한 요구의 급증으로 영유아들의 보육을 위한 국가 수준의 보육지침인 표준보육과정이 2007년에 고시되어 시행되고 있다. 국가가 이미 40년 전에 나이 어린 유아들의 교육을 위한 교육과정을 마련하여 시행한 우리나라의 사례는 최근 들어서야 국가 수준 유아교육과정을 마련한 선진국의 경우(영국, 1999, 2000, 2002, 2006; 프랑스, 2002; 독일, 2004-5; 덴마크, 2004; 핀란드, 2003 등)(OECD, 2006)와 비교해 봐도 희귀하므로, 국가 수준의 유아교육과정이 개발된 시점만으로 볼 때, 우리나라는 다른 어떤 선진국들보다 유아교육에 대한 관심이 높다(나정, 2009)고 말할 수 있다.

'교육과정'이라는 용어는 매우 다양한 수준에서 다양한 의미로 사용되고 있다. 좁게는 '교과목이나 교과의 내용'으로 정의되기도 하지만, '교육활동에 대한 체계적인 계획'이나, '학교의 지도아래 학생들이 하는 모든 경험', 또는 '의도한 학습의 결과' 등 다양한 의미를 나타내는 용어이며, 교육과정이 결정되는 수준에 따라 국가 수준, 시도교육청 수준, 단위 기관 수준, 수업 수준으로 구분되기도 한다. 오늘 이 자리에서 논의할 '교육과정'의 개념은 '교육적 의도를 체계적으로 담은 계획으로서의 문서'의 의미로 한정할 것이며, 국가 수준에서 결정된 교육과정으로 제한할 것이다. 다시 말한다면, 국가에서 영유아 교육을 위해 문서로 제시한 교육 계획을 가리키는 개념으로 사용될 것이며, 구체적으로는 2007년 개정 유치원 교육과정과 표준보육과정을 직접적인 대상으로 논의할 것이다.

국가 수준의 교육과정은 교육 현장에 매우 강력한 영향을 미친다. 국가 유아교육과정에 제시된 교육 목표와 교육 내용은 우리나라 유아교육의 기준으로서, 교실 현장에서 벌어지는 모든 교수학습 활동의 틀을 제공하므로 교사들에게는 가장 중요한 교육활동의 지침이다. 오늘

의 주제 강연은 우리나라의 유아교육과정이 급변하는 사회에서 자라나는 어린 세대들의 최적의 성장 발달을 돕고 미래를 살아가는데 요구되는 능력과 감수성을 개발시키는 교육 기준으로서 과연 적절히 준비되어 있는지, 교사의 교수학습 활동을 안내하는 지침으로서 과연 정상적인 기능을 하는지에 대하여 고민을 나누기 위한 것이다. 이를 위하여 선진국들의 동향을 살피면서 우리나라 유아교육과정이 앞으로 어떤 방향으로 나아가야 하는지에 대하여 생각해 보는 기회가 되기를 희망한다.

II. 유아교육과정의 세계적 동향

유아교육과정의 2가지 전통 : 학교준비(readiness for school) 전통 vs. 사회교육 전통(social pedagogy) 전통

역사적으로 유아교육은 대부분의 국가에서 공교육 제도와는 별개로 발전되어 왔다. 대다수의 OECD 국가들에서 초등교육은 19세기 말에 이미 공교육 제도로 안정되었지만, 20세기에도 어린 유아의 양육은 어머니나 또는 조부모에게 맡겨지는 상황이었고 유아교육 제도는 발전이 매우 더디게 진행되었다. 그러나 이제 사회가 급변하면서 모든 OECD 국가들은 자국의 유아교육제도를 확립시키려고 노력하고 있다. OECD(2006)는 평생학습의 기초로서 생애 초기교육을 강화시키는 방편으로 가입 국가들의 유아교육 및 보육(Early Childhood Education and Care; ECEC)의 질과 접근성 증진을 우선 순위로 삼고, 각국의 유아교육 및 보육 정책에 대한 주제검토(Thematic Review on Early Childhood Education and Care)를 실시하였다. 1차로 1998년에서 2000년 사이에 12개 국가(호주, 벨기에, 체코, 덴마크, 핀란드, 이태리, 네덜란드, 노르웨이. 포루투갈, 스웨덴, 영국, 미국), 2차로 2001년에서 2004년 사이에 8개 국가(오스트리아, 캐나다, 프랑스, 독일, 헝가리, 아일랜드, 대한민국, 멕시코)의 정책을 검토하여 두 번에 걸쳐 “Starting Strong”(2001, 2006)이라는 보고서를 출판하였다. 이 보고서에는 각 국의 유아교육과정을 종합적으로 비교분석하여 유아교육과정의 2가지의 전통을 구분하고 있는데, 학교준비의 전통과 사회교육의 전통이 그것이다.

표 1은 OECD 국가들의 유아교육과정이 나타내는 2가지의 전통과 그 특징을 몇 가지 항목으로 비교한 것이다. 영국, 미국을 비롯한 영어권 국가들과 프랑스는 유아기의 인지발달과 성향(dispositions), 그리고 일련의 지식과 기술들을 강조하는 “학교 준비”(readiness for school)의 접근을 채택하고 있다. 이들 국가는 교육 목표와 교육 내용, 성취결과를 비교적 상세하게 제시한 국가 차원의 유아교육과정을 개발하였고, 유아교육과정이 적용되는 대상은 3세 이상의 유아로 하는 경우가 많으며, 초등학교 취학 준비와 관련된 기능을 가르치는 경향이 있다. 이에 비하여,

북구와 중부 유럽 국가들에서의 유아교육은 사회 교육의 전통(social pedagogy tradition)을 지닌다. 즉, 영유아기를 장차의 생활을 위한 광범위한 준비를 하는 평생학습의 기초단계로 간주하여, 유아들의 현재의 발달과업과 흥미, 그리고 가족을 지원하는데 주안을 두며, 보호, 양육, 및 교육을 모두 포괄한다. 국가 수준의 유아교육과정은 영아기를 포함하는 넓은 범위의 연령대의 어린이들을 대상으로 하며, 국가 수준에서는 상세한 교육과정을 제시하기 보다는 유아교육의 가치와 목적, 과정에 대한 커다란 틀만 제공하고 구체적인 교육과정은 지역 수준이나 단위 기관에서 구성하여 적용한다(OECD, 2006).

유아교육과정의 전통은 각 국가의 오랜 역사와 문화, 사회적 여건 속에서 형성된 것이다. 따라서 어떤 전통이 다른 전통보다 더 바람직하다고 말할 수 없다. 또 특정 국가의 유아교육 정책이나 교육과정이 아무리 좋다고 해도 그 나라의 교육과정을 우리의 상황에 그대로 이식할 수 없다. 그렇지만 여러 나라의 유아교육과정을 살피고 비교해 봄으로써 유아교육에 대한 다양한 관점을 접하면서 좀더 넓은 시야를 가질 수 있을 것이고, 각 전통이 지닌 취약점이나 문제점을 인식하고 이들의 개선을 위해 시도해 볼 수 있는 선택의 여지가 넓어질 수 있을 것이다.

〈표 1〉 유아교육과정의 2가지 전통과 그 특징

	학교 준비 전통 (Readiness for school tradition)	사회교육전통 (The Nordic tradition)
유아와 유아기에 대한 이해	유아는 사회의 미래를 위한 투자, 생산적 지식근로자, 온건한 시민으로 될 사람. 유아기는 학교를 위한 준비에 유용한 학습을 하는 시기.	유아는 자율성, 행복, 성장의 권리를 지니는 주체.
유아교육기관	개인적 요구로 부모가 선택하는 서비스. 발달, 교수 학습을 위한 장소. 유아에게 미리 정해진 발달 및 학습 수준에 도달할 것을 기대함.	공공 사회교육 서비스를 위한 장소. 지역사회와 개별 부모의 관심이 모두 고려되어야 함. 센터의 목적은 유아의 발달과 학습을 지원하고 민주적 가치를 경험하게 하는 것임. 유아에 대한 강요가 없음.
교육과정 개발	상세한 목적과 학습결과를 포함하는 교육과정. 교육과정이 개별 교사에 의하여 표준화된 방식으로 보급될 수 있음을 가정함.	국가는 광범위한 지침만 제시하고 지역과 단위 기관에 교육과정 상세화 및 시행을 이관함
프로그램의 초점	학습과 기능, 특히 학교 준비에 유용한 교과의 학습에 초점. 교사 당 유아의 수가 많음.	전인으로서의 유아와 그들의 가족과 함께 하는 것에 초점. 아동중심.
교수전략	교사의 교수와 유아주도 활동, 및 주제중심 활동의 균형이 강조됨. 국가교육과정이 정확히 시행되어야 함.	국가교육과정은 주제와 프로젝트의 선택을 안내함. 유아 자신의 학습전략을 중시하고, 놀이 및 적절한 순간에 교사의 비계설정을 통한 학습을 강조함.
평가	집단 목표가 분명하게 제시되고 학습의 성과 및 평가가 요구됨.	형식적 평가는 요구되지 않음. 광범위한 발달 목표가 각 유아별로 설정됨(교사-부모-유아의 협의로). 목표들은 비형식적으로 평가됨.

출처 : Bennett(2005). OECD(2006)에서 재인용. 일부 내용을 선택함.

핵심역량을 기반으로 한 교육과정 구성

국가의 교육과정을 설계하는데 있어서 핵심이 되는 요소 중 하나는 향후에 전개되는 미래 사회를 전망하고, 그러한 사회에 요구되는 능력 또는 소양을 계발하기 위하여 자국의 어린 세대들에게 어떤 내용을 가르쳐야 하는가를 결정하는 일이다. 이와 관련하여 최근 새롭게 조명을 받고 있는 개념이 '핵심 역량'(core competence/key competencies)이다. 핵심 역량에 대한 관심은 미래 사회를 살아갈 학습자들에게 필요한 능력이 무엇인지를 규명하고자 OECD(2003)가 DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) 프로젝트를 수행하면서부터 부각되기 시작하였다.

'핵심 역량'이라는 용어는 '핵심 기술'(core skills), '생애 기술'(life skills), '생애 역량'(life competencies), '핵심 자질'(key qualification) 등의 다양한 용어들과 유사한 의미로 사용되며, 국가에 따라 다른 용어가 사용되기도 한다. 핵심 역량은 다양한 정의가 가능하지만, 대체로 '다양한 현상이나 문제를 효율적으로 혹은 합리적으로 해결하기 위해 학습자(혹은 사회인)에게 요구되는 지식, 기능, 태도의 총체'를 의미한다(이광우, 민용성, 전재철, 김미영, 김혜진, 2008). 즉, 미래의 사회를 성공적으로 살아가기 위해 갖추어야 할 지식과 기술 뿐 아니라 태도와 감정, 가치, 동기 등과 같은 사회적 행동적 요소를 모두 포함하는 개념으로서, '능력'보다 더 광범위하고 총체적인 의미를 지닌다. 인간의 능력 중 인지적 측면만을 중시하던 것에서 벗어나 정의적 측면까지 포함하는 포괄적인 능력으로 '역량'을 규정하는 것이다(소경희, 2007). DeSeCo 프로젝트에서는 핵심 역량을 크게 세 가지 범주로 규정하였는데, 다양한 도구를 상호작용적으로 활용하는 역량, 사회적으로 이질적인 집단에서의 상호작용 역량, 자율적으로 행동하는 역량이 그것이다 (OECD, 2005).

선진국들은 자국의 맥락에서 핵심 역량을 규명하는 작업을 진행하였는데, 이렇게 규명된 역량을 기반으로 교육과정의 성격과 목표를 재설정하려는 움직임이 점차 가속화되고 있다. 미국, 영국, 뉴질랜드, 노르웨이, 덴마크, 독일, 캐나다 등의 선진국들은 핵심 역량과 연계하여 국가수준의 유아교육과정을 개발하고 있다. 그러나 어린 유아들 알아야 하는 것과 해야 하는 것, 그리고 어린 유아들의 발달을 가장 잘 지원하기 위한 교육방법 등에 대한 각국의 기대와 시각이 모두 다르며, 그 나라의 유아교육의 특성과 유아교육 서비스를 받는 유아의 일과에 강력한 영향을 준다. 핵심 역량에 대한 관점 또한 국가에 따라 다르며, 핵심 역량을 위해 구성한 각국의 유아교육과정의 특성 또한 국가에 따라 달라진다(OECD, 2006).

예를 들어, 덴마크는 사회교육 전통을 지닌 국가로서 2004년 '교육과정에 관한 법'이 도입

되기 이전까지 국가교육과정 제정이 거부되던 국가인데, 새롭게 만들어진 교육과정은 ① 유아의 개인적 발달, ② 사회적 역량, ③ 언어, ④ 신체와 동작, ⑤ 자연과 자연현상, ⑥ 자신과 타인의 문화에 대한 이해의 6가지 영역을 중심으로 구성되어 있다. 여기서 역량(competence)은 지식의 습득보다 더 중요한 개념으로, 덴마크에서는 유아들에게 역량을 가르칠 수 없고, 각 유아들은 경험을 통해 그 역량을 학습해야 한다는 시각을 갖고 있다(OECD, 2006). 이에 비하여 학교준비 전통을 드러내는 영국은 자국의 모든 학생들이 교육을 통해 함양해야 할 핵심 역량으로 ① 의사소통, ② 수리 응용, ③ 정보 기술, ④ 다른 사람들과의 협력, ⑤ 자기 학습과 수행의 향상, ⑥ 문제해결의 6가지를 선정하여 이를 교과별 학습내용과 연계하도록 하고 있다. 1999년에는 3~5세 유아들에게 핵심 역량을 발달시킬 수 있는 교육활동을 제공하기 위하여 생애초기 학습목표(Early Learning Goals)를 선정하였고, 2008년에는 0세 까지 확대하여 0~5세 영유아들의 생애초기 기초단계(Early Years Foundation Stage) 유아교육과정을 마련하였다. 영국이 유아들의 핵심 역량 교육을 위해 선정한 6개의 발달영역은 ① 개인, 사회 및 정서발달, ② 의사소통, 언어 및 문해, ③ 수학적 발달, ④ 세상에 대한 이해와 지식, ⑤ 신체적 발달, ⑥ 창의성 발달이다.

학교 준비 전통을 지니고 있는 영어권 국가들이 1970, 80년대부터 핵심 역량에 관심을 갖고 설정하여 이를 교육과정에 반영하는 노력을 시작한 것에 비하여 사회교육의 전통을 갖고 있는 북구 및 중부 유럽의 여러 나라들은 상대적으로 최근 들어 이러한 동향을 나타내고 있다. 국가 경쟁력은 교육 경쟁력에서부터 나온다는 가정 하에, 선진 여러 국가들은 학교 교육을 통해 핵심 역량을 계발하고자 노력하고 있으며, 이것이 세계의 교육과정의 큰 동향이라고 말할 수 있다.

표준설정 운동 (Standards Movement)

앞서 언급한 바도 있지만, 교육과정이라는 용어는 매우 다양한 방식으로 정의되고 다양한 의미로 사용되고 있다. 그러나 교육과정이 어떻게 정의되고 사용된다 하더라도 교육과정에서 가장 기본적인 질문은 '무엇을 가르칠 것인가?'이다. 교육기관에서 학습자에게 가르쳐야 하는 내용은 대체로 그 사회에서 중시되는 지식, 기술, 가치, 태도 등이겠지만, 구체적인 내용은 시대에 따라 달라지고, 사회에 따라 다르며, 또 연령에 따라 다르다. 국가의 교육과정은 자국의 학습자들이 학습해야 한다고 판단되는 지식, 태도, 기술, 가치 등을 분명하게 제시해야 하는데, 이를 위해 어떠한 방식으로 제시할 것인지를 결정하는 일은 중요하다. 표준(standards)

설정이란 교육과정에서 학습자들이 학습해야 할 교육내용을 상세화하여 교수학습 활동을 위한 실질적인 기준으로 제시하는 것이다.

'표준'은 '기준'이라고도 번역되며, 좀더 구체적인 의미를 가진 '성취기준'이라는 용어로 사용되기도 한다. 특히 교육과정에서 교육내용을 성취기준 형식으로 진술함으로써 교과별로 학생들이 배워야 할 내용을 구체적으로 제시하면 이는 결국 평가를 위한 분명한 준거가 된다는 점에서 '성취기준'은 교육의 기준(educational standards)으로서의 의미와 평가를 위한 준거(criterion)의 의미로 사용되기도 한다. 따라서 학습 표준, 또는 성취 기준은 '교수 학습 활동의 실질적인 기준으로서 각 교과목에서 가르치고 배워야 할 내용(지식, 기능, 태도)과 그러한 내용 학습을 통해 학생들이 성취해야 할(또는 보여주어야 할) 능력 및 특성을 명료하게 진술한 것으로서 평가기준의 준거가 되는 기준'으로 정의된다(김정호 외, 1999). 정미라 외(2007)는 학습표준 또는 성취기준을 정하는 목적에 대하여, 서로 다른 연령대의 학습자에 대한 기대치를 정하고 각 수준이나 연령별 능력에 관한 합의를 창출하며, 측정 가능한 체계를 제공함으로서 교육자들이 학부모들, 지역사회, 그리고 자신들에게 학습자가 교육을 통해 무엇을 배울 것인지를 명확히 하기 위한 것이라고 지적하였다.

유아교육 과정의 학교준비 전통을 나타내는 영어권 국가들(예: 미국, 영국, 뉴질랜드)에서는 교육과정을 표준, 또는 성취기준 중심으로 개발하는 바람이 거세다. 이는 세계적으로 진행되는 교육 개혁 동향의 하나인데, 이 개혁 운동의 핵심은 '교사가 무엇을 가르칠 것인가'와 같은 교수 활동 중심으로 보는 것으로부터 '학습자가 무엇을 배웠는가'와 같은 학습 활동 중심으로 관점을 전환하는 것에 있다. 일정 기간의 교육이 끝난 후 학습의 결과로서 학습자들이 나타내 보일 수 있는 사항들을 중심으로 교육과정의 교육 내용을 진술하는 것이다(윤현진, 박선화, 이근호, 2008).

미국에서 표준설정 운동이 벌어지게 된 직접적인 동기는 1983년 교육 수월성에 관한 국가위원회(National Commission on Excellence in Education, NCEE)가 작성한 보고서 "A Nation at Risk"로서, 미국의 교육이 유능한 인재를 기르지 못하는 상황이 국가의 위기로 이어짐을 주장하면서, 교육 개혁을 통해 국가 경쟁력을 강화해야 함을 역설한 것이다(허경철 외, 1996). 이 보고서는 교육의 수월성과 책무성을 강조하는 사회분위기를 형성시켰고, 이후 국가 수준의 교육정책수행을 관장하는 기구들, 예컨대, 국가교육통계센터 (National Center for Education Statistics), 교육표준 및 시험 국가위원회(National Council on Education Standards and Testing), 국가기술표준위원회(National Skill Standard Board) 등을 설치하는 데 영향을 주었다. 1994년에는 국가 수준의 목표설정을 법으로 규정하고, 국가수준의 교육 표준과 기술 표

준 수립을 지원하며, 주(states)들이 자신들의 표준을 설정하도록 도움을 제공하는 것을 골자로 하는 법안, National Goals 2000이 발표되었고, 2001년에는 아동낙제방지법안(No Child Left Behind)이 발표 되었으며, 이는 2002년 Good Start Grow Smart 유아교육 정책으로 이어지게 되었다. Good Start Grow Smart 정책에 의해 미국의 각 주는 영유아기를 위한 발달 및 학습 표준을 설정하도록 요구되었고 그 결과 모든 주에서 유아기 발달 및 학습 표준을 설정하였고, 영아기를 위한 표준 설정이 급속도로 이루어지고 있다(정미라 외, 2007).

미국은 주에 따라 발달 및 학습 표준의 연령 구분이 다르다. 23개 주에 3~5세를 위한 표준이 개발되어 있고, 11개 주에서는 0~3세와 3~5세를 위한 표준이 별도로 개발되어 있다. 8개 주에는 0세부터 5세까지를 포함하는 표준이 개발되기도 했지만, 대체로 만 3세를 기점으로 구분하여 영아와 유아를 위한 별도의 표준을 준비하는 경향을 볼 수 있다. 표준설정의 내용에 있어서도 주마다 다르기는 하지만 대체로 ① 신체 건강과 운동발달, ② 사회정서 발달, ③ 학습에 대한 접근, ④ 언어와 의사소통 발달, ⑤ 인지발달 및 일반적 지식의 5가지 영역으로 구성되어 있으며, 각 영역에서의 내용은 다시 영아의 월령 또는 유아의 연령으로 구분되어 각 연령 수준에서 세부적인 지표로 구분되고 다시 각 지표에 대해 매우 구체적이고 상세한 표준 또는 성취기준이나 지표(indicator)가 제시되어 있다(표 2 참조). 이처럼 상세하게 제시된 성취기준은 평가에 명백한 준거가 되므로 영유아의 발달 및 학습에 대한 평가를 용이하게 한다.

〈표 2〉 Florida 주의 영아 및 유아를 위한 표준의 예시

		영아 학습 및 발달 표준 (Florida Birth to Three Learning and Developmental Standards)				유아 학교준비도 수행 표준 (Florida School Readiness Performance Standards)		
대상 연령		0-3세				3-5세		
월(연)령 구분		0-8 개월	8-18 개월	18-24개 월	24-36 개월	3세	4세	5세
발달영역	신체건강	○						
	학습접근							
	사회/정서							
	언어/의사소통							
	인지/지식							
	운동							

⌕ 0-8개월 신체 건강 영역의 세부 지표 예시

1. 적절한 건강 및 발달 특성을 보인다.
아기들은 신체성장 및 발달에서 커다란 진전을 나타낸다. 이런 발달은 예측 가능한 순서로 일어나는 한편 발달의 속도에 있어서 개인차가 크다. 부모, 양육자, 교사가 제공하는 안전하고 건강하며 일관되고 따뜻한 환경에서 최적의 발달이 일어난다. 부모, 양육자, 교사에 의해 건강 및 발달이 유지되고 있을 때는 아기들이 다음과 같을 때이다.
• 연령에 적절한 신장 및 체중의 성장을 보일 때(신장과 체중 참조 표 제공)
• 받혀 주면 앉아 있고 혼자 앉아 있을 수 있도록 발달할 때,
• 뒤에서 앞으로 뒤집기를 할 때
• 깨어 있는 동안 각성된 상태를 나타낼 때
• 쿠잉과 발성을 할 때
• 이가 날 때

2. 영양적으로 건강한 특성을 보인다.
좋은 영양은 최적의 신체 및 사회, 정서 발달을 위해 필요하다. 아기들의 영양 욕구가 일관되고 예측가능하며 적절하게 충족될지 여부는 부모, 양육자, 교사들에게 달려있다. 영양적으로 건강함은 아기가 다음과 같을 때 분명하다.
• 가능하다면 모유를 먹을 때,
• 적절한 영양을 섭취할 때
• 연령과 신장에 적절한 체중에 도달하고 이를 유지할 때
• 다양한 고형식을 먹기 시작할 때

3. 건전한 성장발달을 촉진시키는 시각적 능력을 보인다.
아기의 시각능력은 모든 발달영역의 기술을 발달시키는데 중요한 역할을 한다. 아기들은 시각을 활용하여 즉각적 환경을 관찰하고 아기의 흥미에 반응하는 부모, 양육자, 교사들의 관심을 집중시킨다. 아기들은 다음과 같은 행동을 하는 것이 관찰될 때 시각의 성장발달을 나타내는 것이다.
• 움직이는 물체를 눈으로 좇아 볼 때
• 카메라의 불빛에 눈을 깜박일 때
• 사람의 얼굴을 눈으로 좇을 때
• 주변의 움직임 또는 동작에 반응하여 눈동자를 움직일 때
• 자신의 손을 가만히 바라볼 때,
• 자신의 시야에 있는 물체와 눈의 동작을 점차 조정할 때

4. 건전한 성장발달을 촉진시키는 청각능력을 보인다.
청각기술은 언어학습과 장차 기술들에 토대를 제공한다. 아기들은 다른 사람들과 소리를 활용하여 의사소통하며 말을 듣는 것을 좋아한다. 어린 아기들이 다음과 같은 것을 보일 때 청각능력을 사용하고 있다고 관찰된다.
• 소리에 대하여 눈을 깜박이거나, 깜작 놀라거나, 울거나 또는 호흡을 변화시키는 반응을 나타낼 때
• 부모, 양육자, 교사의 음성이나, 음악소리처럼 친숙한 환경의 소리를 들으면 조용해질 때
• 소리에 반응하여 고개를 돌릴 때
• 부모, 양육자, 교사가 아기의 이름을 부르면 이에 반응하여 고개를 돌리고 미소지을 때
• 소리의 모방을 시작할 때
• 듣기와 소리내기 활동에 참여할 때

5. 양호한 구강 건강 상태를 보인다.
구강의 건강은 말하기, 식사능력, 자아개념의 발달에 큰 영향을 미친다. 아기의 이빨이 나오기 시작하면서 최적의 발달을 위해서는 좋은 영양과 함께 청결에 대한 성인의 세심한 주의를 요구한다. 구강 건강에 대한 보호는 다음과 같을 때 지지된다.
• 젖병은 식사시간에만 사용하도록 제한될 때,
• 치아발달을 돕는 장난감과 함께 이빨이 나기 시작할 때,
• 청결하고 건강해 보이는 잇몸과 이빨이 나올 때
• 컵으로 마시기 시작할 때

6. 건강보호 요원의 정기적인 방문을 받는다.
건강한 발달을 위해서 모든 아기들은 지속적이면서 접근이 용이한 건강보호를 필요로 한다. 아기들의 건강상의 문제를 신속히 발견하고 이에 대처하도록 아기들에게는 정기적인 예방 및 건강보호가 있어야 한다. 일관된 건강보호와 정기적인 건강예약은 부모와 양육자, 교사가 다음과 같이 행동할 때 보장된다.
• 검진 스케쥴을 유지할 때,
• 적절한 청각, 시각, 발달 및 대사 검진과 평가가 시행될 것을 보장할 때,
• 시의 적절한 사후 검진을 위한 예약을 잡을 때,
• 때마다 예방주사를 보장할 때,
• 필요할 때 불소/비타민 보조제를 제공할 때

두뇌연구의 결과에 기초한 유아교육과정

최첨단 연구 장치의 개발의 도움으로 최근 두뇌발달에 대한 연구는 급속도로 발전되고 있다. 두뇌 연구를 통해 새롭게 알려지는 사실들은 유아교육 분야에 중요한 시사점을 제공하며, 특히 최근 선진국을 중심으로 영유아를 위한 교육 및 보육 프로그램과 정책에 큰 영향을 미치고 있다. 예를 들어 1996년부터 미국의 가족소비자과학협회(AAFCS: American Association of Family and Consumer Sciences)는 ECI(The Early Childhood Initiative)의 사업을 통해 생의 초기 두뇌발달에 대한 최근의 연구결과를 일반인들에게 보급하고 건전한 유아발달을 증진시키기 위한 방법을 알리는 역할을 수행하여 왔다(Allison, 2000). 두뇌연구 중 신경세포 발달 양상과 스트레스 호르몬, 및 두뇌의 전문화 연구는 영아 양육과 보육에서 발달에 적합한 실제를 지지하는 정보를 제공하고 있다(Gallagher, 2005). 부시 미 대통령이 교육정책의 슬로건으로 내건 아동낙제방지법(No Child Left Behind) 역시 부분적으로는 두뇌연구의 결과에 기인하며, 많은 주에서 제공하는 유아교육 표준들도 두뇌발달 연구의 결과들을 반영하고 있다.

그동안 두뇌 과학자들에 의하여 밝혀진 사실 중 영유아 보육 및 교육에 관련하여 중요한 시사를 주는 정보들은 대체로 시냅스와 수초화, 두뇌 반구의 전문화, 두뇌의 4가지 엽의 발달, 두뇌의 활동에 영향을 미치는 호르몬에 관련된 내용에 집중되어 있다. 출생 후 두뇌발달

의 핵심은 시냅스 형성을 통한 뉴런들 간의 연결과 회로형성 및 사용되지 않는 시냅스의 제거, 그리고 정보전달 속도를 높이는 수초의 증가이다(Shore, 1997). 출생 후 3세 까지는 뉴런 간 시냅스의 수가 급격히 증가하고 정보 전달의 속도를 증진시키는 절연체를 만들어내는 수초화가 급속히 진행되며 이러한 시냅스와 수초화의 증가는 두뇌의 무게를 급격히 증가시키게 된다. 즉, 3세까지의 두뇌 구성요소의 발달이 가속적으로 이루어지고 그후 점차 안정화 된다.

뉴런과 시냅스에 대한 이러한 정보는 영유아를 위한 교육에 많은 정보를 제공한다. 예컨대, 생의 초기 아기가 양육자와 맺는 따뜻한 관계와, 최적의 자극을 제공하는 환경, 그리고 능동적으로 환경을 탐색하는 아기는 두뇌의 성장과 발달을 촉진하는 반면, 능동적인 환경 탐색이 부족한 아기는 그의 잠재력에 제한이 될 수 있고, 영양이나 건강, 청각적 자극 등이 충분하지 못한 환경은 가지치기를 통한 시냅스의 소멸을 초래할 수 있다는 사실을 알려준다. playpen이나 highchair, 보행기 등은 아기가 다양하고 능동적인 경험을 할 기회를 제한하므로 꼭 필요할 때가 아니라면 사용을 자제하는 것이 좋다.

두뇌는 구조적으로 다양한 부위로 구성되고 각 부위는 특정의 기능을 수행한다. 먼저, 두뇌는 좌와 우의 반구로 나뉘는데, 우반구는 부정적인 정서와 극심한 감정의 처리 및 창의성을 담당하고 좌반구는 긍정적인 정서와 언어발달 및 새로운 대상과 경험에 대한 관심과 밀접하게 관련된다(Davidson & Hugdahl, 1995, Gallagher, 2005에서 재인용). 그러나 이러한 두뇌 반구의 전문화는 고정된 것이 아니어서 한쪽 두뇌의 손상이 있을 때 다른 쪽 두뇌가 손상된 반구의 기능을 떠맡아 발달한다. 또 좌우반구의 발달속도는 동일하지 않아, 우반구가 좌반구보다 더 일찍 발달이 진행되는데, 출생 후 18개월 동안 우반구가 훨씬 더 발달하고 처음 3년 동안 두뇌의 기능을 지배한다(Schore, 2001). 따라서 출생 직전과 생후 3년 동안 우반구는 성장급등을 경험한다. 우반구가 부정적인 감정을 조절하고 처리하며, 생애 첫 3년 동안 급속히 발달한다는 사실을 고려할 때, 이 시기에 감정 조절하기를 학습하는 일은 매우 중요하다.

두뇌의 대뇌피질(cerebral cortex)은 영역별로 전문화된 고유기능을 가지는 전두엽, 측두엽, 두정엽, 후두엽의 4개의 엽(lobe)이 있다. 4가지 엽들의 발달속도는 서로 다른데, 출생 후 3세까지는 이들 부위 전반에 걸친 기초공사가 진행되다가, 고차적인 사고와 계획, 정보의 통합 및 정서조절을 담당하는 전두엽은 3세에서 6세 경에 활동이 활발한 반면, 언어 및 기억을 담당하는 측두엽과 두정엽 부위의 활동은 7세 이후에 활발해 진다. 즉, 3세부터는 머리 앞부분에 위치한 전두엽부터 발달이 더욱 활성화 되어 점차 뒤쪽으로 진행해 간다(Restak, 2001, 김유미, 2006에서 재인용). 이처럼 생후 3세까지는 전두엽이나 측두엽이 아직 활성화되지 못한 상태이며 스트레스에도 취약한 연약한 시기이다.

스트레스에 반응하여 증가되는 호르몬인 코티졸은 적당한 양일 때에는 두뇌가 문제를 해결하도록 돕지만, 잦은 빈도로 경험하는 심한 스트레스는 중요한 정보에 대한 기억과 부정적인 정서나 행동을 억제하는 능력에 손상을 줄 수 있다(Gunnar & Cheatham, 2003). 특히 두뇌가 연약한 시기인 생후 3세경 까지는 스트레스 호르몬인 코티졸의 분비량이 증가하면 각성을 담당하는 두뇌 부위의 활동이 증가하고 그 결과 두뇌의 신경회로는 사소한 자극에도 극도로 긴장하는 반응을 나타낸다(김유미, 2006).

이렇게 볼 때 생후 3세까지는 두뇌의 기초적 구성이 이루어지고 두뇌가 연약한 시기로서, 이 시기 영아를 위한 교육과정은 안정된 애착을 중심으로 한 보육에 비중을 두어야 하며, 3세 이후의 유아를 위한 교육과정과는 내용적으로 구분이 되어야 함은 중요하다. 이 밖에 영유아의 최적의 발달을 돕는 초기 경험과 보육의 질의 중요성을 고려할 때 두뇌연구가 제공할 수 있는 정보는 다음과 같다(Allison, 2000).

- 안정된 애착형성 및 발달에 관련하여 가정과 시설, 부모와 보육교사들이 제공하는 양육환경의 일관성
- 스트레스가 두뇌발달과 학습능력에 미치는 영향력
- 발달에서 영양의 역할
- 조산이 발달에 미치는 영향 및 미숙아의 발달을 촉진시키는 경험의 질과 타이밍
- 서로 다른 기질적 특성을 지닌 어린이들에게 경험이 미치는 효과
- 초기 두뇌 발달, IQ, 및 발달장애와의 관계

III. 우리나라 유아교육과정의 특징과 문제

앞에서 살펴 본 OECD(2006)의 유아교육 과정 분류를 기준으로 우리나라 유아교육과정의 특성을 살펴보면, 우리나라 유아교육과정은 학교준비 전통과 사회교육 전통을 함께 나타낸다고 볼 수 있다. 우리나라 유아교육과정이 학교준비 전통에 유사한 부분은 국가가 교육목표와 교육내용, 편성 및 운영지침, 교수학습 방법 및 평가에 관한 세부 항목들을 포함하는 유아교육과정을 개발하고 학습에 초점을 맞춘 교육이 일반화되어 있다는 점과 개별 교사가 담당하는 유아의 수가 많으므로 교사 주도의 대집단 활동과 소집단 활동, 및 개별 선택 활동이 함께 이루어진다는 점이다. 반면, 각 단위 유아교육기관에서 자신의 상황에 적절한 교육과정을 계획해서 실행하는 데의 자율성이 크다는 점과, 교수 전략으로 유아의 놀이 및 활동을 통한 학습을 강조한다는 점, 그리고 형식적 평가를 하지 않는 대신 유아의 특성과 변화 정도를 평

가하도록 규정하고 있다는 점에서는 사회교육 전통과 가깝다고 볼 수 있다. 나정(2009)은 우리나라 유아교육과정을 대체로 조기교육 전통을 따르면서 부분적으로 사회교육 전통을 가미하고 있다고 하였는데, 발제자는 부분적으로는 이견이 있지만 대체로 동의한다.

우리나라 유아교육의 문제와 관련하여 생각해 볼 수 있는 유아교육과정의 특성으로, 우리나라 유아교육과정에서 추구하는 인간상이나 교육의 모습은 우리 사회의 일반인들의 시각과는 다소 상충하는 관점을 포함하고 있다는 것이다. 예를 들어, 유치원교육과정에서 추구하는 인간상은 '전인적 성장의 기반 위에 개성을 추구하는 사람', '기초 능력을 토대로 창의적인 능력을 발휘하는 사람', '폭넓은 교양을 바탕으로 진로를 개척하는 사람', '우리 문화에 대한 이해의 토대 위에 새로운 가치를 창조하는 사람', '민주 시민 의식을 기초로 공동체의 발전에 공헌하는 사람'이고, 표준보육과정에서 추구하는 인간상은 '자율적인 사람', '창의적인 사람', '다양성을 인정하는 사람', '민주적인 사람', '우리 문화를 사랑하는 사람'이다. 추구하는 인간상에 비추어진 우리나라 국가 유아교육과정에서 유아를 보는 관점은 대체로 유아를 자율성, 행복, 성장의 권리를 지니는 주체로 보는 사회교육 전통의 시각과 유사하다. 그러나 우리 사회에서 유아를 포함하는 학습자를 보는 시각은 오히려 학교준비 전통에 더 가깝다. 즉, 유아를 미래 우리 사회를 위해 투자해야 하고 온건한 시민으로 길러야 할 사람으로, 유아기는 학교에서의 학습을 준비하는 시기로 보는 시각이 일반적이다. 정부가 발표한 유아교육 관련 정책의 서두에는 유아를 미래사회에 대비하여 투자해야 할 인적자원으로 보는 관점이 잘 드러나는데, "유아의 건전한 성장 발달은...투자 효율성이 가장 큰 분야", "미래인력 양성 및 여성의 경제활동 참여확대를 위해..." 등의 문구가 정책에 자주 등장한다는 것이다(나정, 2009). 즉, 유아를 보는 관점에 있어서 국가 유아교육과정과 일반 사회의 시각이 상충되는 부분이 있다고 판단된다. 이러한 차이는 유아교육과정이 추구하는 교육의 내용 및 방법과 일반인들이 원하는 교육 내용 및 방법이 일치하지 않는 문제(예: 유아영어교육에 대한 요구)와도 관련되며, 유아교육 현장에서 교사들이 경험하는 가장 고질적이고 심각한 어려움으로 작용한다. 그러나 이 문제는 유아교육과정의 문제라기보다는 우리 사회에 뿌리박힌 경쟁 심리와 교육문화 전반에 걸친 문제이므로 이 자리에서 논의할 수 있는 범위를 벗어난다.

국가 수준의 유아교육과정은 일차적으로 유아 교사들이 활용하는 문서이므로 먼저 유아교육과정이 교사들의 바람직한 교육 활동을 돕는지 생각해 보고 이러한 관점에서 국가 수준의 유아교육과정이 갖고 있는 문제를 살펴보도록 한다.

우리나라 국가 수준의 유아교육과정은 유아 교사의 바람직한 교수 활동 계획을 돕는가?

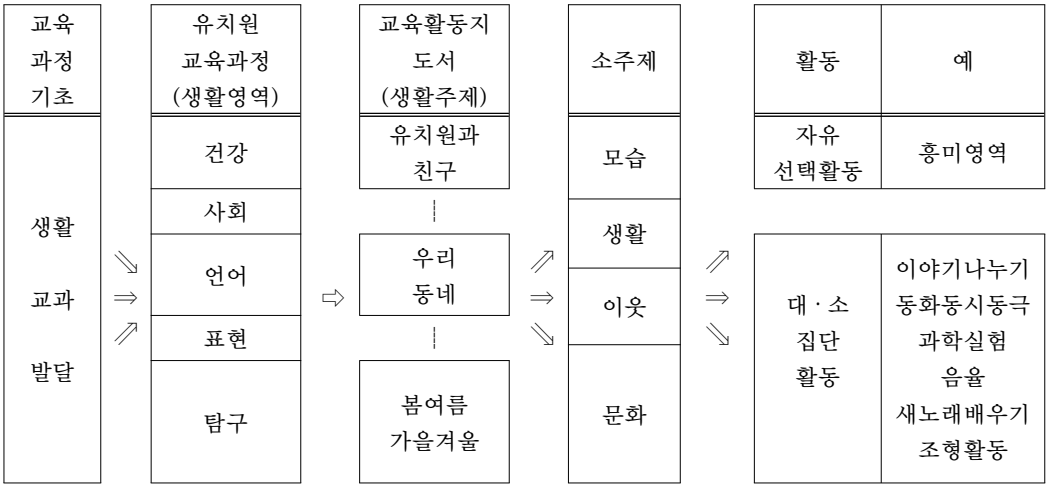
우리나라는 국가가 상세한 유아교육과정을 개발하여 문서의 형식으로 제시하며, 이런 점에

서 우리나라 유아교육과정이 학교준비 전통의 특징을 지니고 있다고 말할 수 있다. 뿐만 아니라, 교육과정 해설서(유치원교육과정에 해당)와 유치원 교육 활동 지도서 또는 보육 프로그램까지 문서로 제작하여 전국의 유아교육 및 보육기관에 보급하고 있는데 이는 우리나라 국가 수준 유아교육과정의 특징이라고 볼 수 있다. 국가 교육과정의 문서 체계가 유치원교육과정의 경우, 교육과정-교육과정 해설서-교육 활동 지도서의 위계로, 표준보육과정의 경우, 보육과정-보육 프로그램의 위계로 구성되어 있고, 이 모든 문서 체계를 국가가 주관하여 제공한다. 학교준비 전통으로 분류되는 미국, 영국, 뉴질랜드 등의 영어권 국가에서도 국가 교육과정을 연령별, 영역별로 상세화하여 많은 분량의 문서로 제시하고 있지만, 교사가 활동을 준비하는데 도움을 주기 위한 교육 활동 지도서 또는 교육 프로그램을 문서로 제공하는 경우는 찾기 어렵다.

국가 수준의 유치원 교육과정이 고시되면 이에 따른 해설서가 개발되고 이를 토대로 교사용 지도서의 성격을 갖는 교육 활동 지도서가 집필된다(교과부, 2009). 고시된 교육과정과 이에 따른 해설서를 바탕으로 교사용 지도서와 학생용 교과서가 함께 준비되는 초중등과 비교할 때, 추상적인 문자를 통한 학습이 어려운 유아들에게는 교과서가 제공되지 않는다는 차이가 있다. 초중등 교육에서는 분리된 교과를 정해진 시간에 공부하고, 교과서는 교육과정에 제시된 각 교과의 내용을 포함하고 있어서 학생들이 교과서를 공부하면 교육과정에 제시된 내용(개념, 기능, 태도 등)을 학습하게 된다. 이와는 달리, 유아 교육에서는 모든 교과가 교육 활동 안에 통합되고 유아의 흥미와 필요에 따라 교수방법과 내용이 융통성 있게 운영되는 통합적 접근을 취하므로(이기숙, 2000), 유아교육 기관에서 제공되는 모든 교육 활동들은 유아들이 학습하고 발달시켜야 할 교육과정의 내용, 즉, 개념, 지식, 태도, 기능들을 통합적으로 경험하고 학습하도록 준비되어야 한다. 교육과정에 제시된 교육 내용을 활동이라는 형태의 그릇에 통합적으로 포함시키고 이를 유아들에게 경험하도록 제공함으로써 계획대로 교육과정의 내용(개념, 기능, 태도, 등)을 유아들이 의미있게 학습하도록 하는 일은 모두 현장 교사의 몫이다. 유치원 교육 활동 지도서는 현장 교사들이 교육과정을 통합적으로 운영하는 일을 돕기 위한 문서라고 볼 수 있다. 표준보육과정의 문서 체계 역시 유치원 교육과정의 문서 체계와 별반 다르지 않다. 즉, 표준보육과정에서는 보육 시설이 기준으로 삼아야 할 보육 과정의 목적 및 목표, 그리고 보육 내용을 제시하고 있으며, 별도로 제공되는 보육프로그램은 보육 교사들이 표준보육과정에 제시된 보육 목표와 보육 내용을 반영하여 활동을 계획, 실행함으로써, 모든 "보육 시설들이 최소한의 기준이 보장된 하루 일과를 운영할 수 있도록"(보건복지가족부, 2008) 돕기 위한 문서인 것이다.

그런데 국가가 적지 않은 예산과 많은 수의 전문 인력을 투입하여 개발하고 제작하는 교육과정 문서들이 서로 다른 내용 체계로 구성되어 있다. 국가 수준의 유치원 교육과정은 "교육내용에 관한 전국 공통의 일반적인 기준"(교과부, 2008)으로서, 그 내용이 5개의 생활 영역으로 구성되어 있는데, 여기서 생활 영역이란 "전인 발달의 요소로 구분하되 각 영역별로 유아들이 학습해야 할 내용을 구체화한 것"(교과부, 2008, p. 51)이다. 건강 생활, 사회 생활, 표현 생활, 언어 생활, 탐구 생활의 5가지 영역은 다시 내용, 하위 내용, 수준별 내용으로 구성되며 이러한 일련의 내용들은 유아들이 유치원 생활을 통하여 경험하고 학습해야 할 내용인 것이다. 이에 비하여, 유치원 교육과정의 하위 문서인 유치원 교육 활동 지도서는 유아들의 생활 경험을 기준으로 선정된 유치원과 친구, 나와 가족, 우리 동네, 동식물과 자연, 등의 11개의 생활 주제별로 구성되어 있고, 각 주제는 다시 소주제, 주요 내용으로 구성되며, 이를 기초로 연령별 교육 활동을 제시하고 있다. 즉, 지도서의 11가지 생활 주제별 구성체계는 5가지 생활 영역으로 이루어진 유치원 교육과정 내용 구성체계와 전혀 다른 별도의 내용 체계를 지니며, 교육과정의 내용을 각각의 활동 안에 '교육과정 관련 요소'로 포함시켰을 뿐, 상위문서인 교육과정의 교육내용과 유기적 관련성을 갖지 않고 있다. 표준보육과정의 경우도 이와 유사하다. 보육 교사들이 표준보육과정을 기준으로 보육활동을 계획하고 수행하는 것을 돕기 위해 개발된 보육프로그램은 0세, 1세, 2세, 3세, 4세, 5세, 장애아 보육의 7개 유형으로 구분되어 별도의 문서로 제공되고 있으며, 각 연령별 프로그램은 유치원 교육활동 지도서와 유사하게 월별로 주제를 정하여 그와 관련된 활동들을 제시하는 형태로 구성되어 있다. 즉, 표준보육과정의 6개 영역별 내용 구성과 보육프로그램의 연령별, 주제별 활동 구성은 서로 상이한 내용 체계를 지니며 상호 관련성이 별로 없다.

교육과정 문서 간 내용 체계의 불일치는 유아 교사들로 하여금 국가수준 유아교육과정에 대한 혼란을 가중시키고, 교육 내용보다는 교육 방법에 치중하는 경향을 부추기는 작용을 한다. [그림 1]은 현재 유아교육현장에서 교사들에 의해 교육과정이 운영되는 절차를 요약한 것이다(박은혜, 2009). 여기서 보는 바와 같이 유아교사들이 교육 활동을 계획하는 과정은 여러 단계를 거치는 복잡한 과정이다. 교사가 교육과정을 운영할 때 가장 먼저 생각하는 것은 '무엇'을 가르칠 것인가의 문제이다. 이를 위해 교사는 생활 영역으로 구분된 교육과정에서 제시된 교육내용을 생각해야 하고, 가르칠 내용(개념, 기술, 태도 등)을 정해야 한다. 가르칠 내용을 정하면, 그 내용들을 담을 활동을 계획해야 하는데, 이를 위해서 교사들은 교육활동 지도서에 제시된 주제와 소주제에 따라 활동을 생각한다.



[그림 1] 유아교육과정과 일간, 주간, 월간 교육계획안/ 교수법 (출처 : 박은혜, 2009)

사실 교육과정에서 가르칠 내용(개념, 기술, 태도 등)을 선정하여 이를 담을 활동을 계획하는 일은 교사의 전문성을 필요로 하는 매우 전문적인 작업이다. 활동을 계획하는 일은 가르치고자 하는 교육내용을 진행되는 주제에 맞도록 통합하면서 동시에 유아의 흥미, 발달적 요구 등을 종합적으로 고려해야 하는 일이기 때문이다. 그런데 유치원 교육 활동 지도서와 보육 프로그램은 유아 교사들이 교육 계획을 수립하는 과정에서 교육과정에 제시된 교육내용에 대하여 고민하지 않아도 괜찮게 만든다. 모든 활동이 주제에 따라 ready-made방식으로 제시되어 교사가 이들 활동들을 그대로 사용할 수 있도록 준비되어 있기 때문이다. 모든 교육 활동들은 분명한 목표를 지향하는 구체적인 교육내용을 갖춘 것이어야 함은 당연한 일이다. 그러나 이처럼 여러 단계를 거쳐 활동에 대한 계획을 진행하다보면 처음 의도했던 교육내용을 갖춘 활동들을 지도서에서 찾기 어렵고, 무엇보다 교육과정을 찾아 생각하는 일이 번거로워지는 문제가 생긴다. 따라서 교사들은 영유아들이 학습해야 할 교육내용을 교육과정에서 찾아 미리 계획하는 중요하고도 필수적인 절차를 생략하게 되는 것이다. 결국 교사들은 생활주제에 따라 여러 가지 활동을 직접적으로 제시하는 교육 활동 지도서에 의존하게 되고 교육내용이 제시된 유아교육과정을 외면하게 되는 것이다.

항상 시간이 부족한 교사의 입장에서 생각하면 유치원 교육 활동 지도서나 보육 프로그램은 교육목표와 내용에 대한 고민을 하지 않고도 제시된 활동들을 선택하여 실시하도록 국가가 마련해준 문서이므로 사용이 편리한 자료라고 볼 수도 있다. 하지만 교사들이 교육 내용에 대한 고민 없이 교육 방법으로서의 활동에만 급급하게 되고, 결국 교사들은 활동의 소주

제를 유아들이 학습해야 할 교육내용으로 오해하는 경우가 생기기도 하며, 유아교육기관에서 제공하는 활동들은 재미는 있지만 의미 없는 단순한 놀이로 그치고 마는 결과를 초래하기도 한다. 그 동안 많은 유아교육 학자들이 무엇을 가르칠 것인가와 어떻게 가르칠 것인가를 구분하지 못하는 문제(박은혜, 2007; Schickedanz, et al., 1990; Spodek & Saracho, 1994)를 유아 교육의 고질적인 병폐라고 지적해 왔는데, 국가 수준 유아교육과정 문서들이 서로 다른 내용체계를 갖고 있음으로 인해 이 문제를 더욱 심화시키는 것은 아닌지 고민해야 한다.

교과서에 제시된 내용에 따라 수업을 진행시키는 초중등 교사와 비교할 때, 유아 교사의 특수성과 전문성은 자신이 담당하는 유아들의 연령 및 사회경제적 배경, 흥미, 필요 등을 고려하여, 유아들이 학습하고 발달시켜야 할 교육 내용을 놀이 활동 안에 통합적으로 계획하여 제시하는 능력에 있다고 말한다면, 우리나라 유아교육과정 문서들의 내용체계의 불일치는 유아 교사들이 교육 과정의 내용을 유아의 발달적 특성에 맞는 놀이, 활동으로 전환시켜 제공하는 전문성이 요구되는 일을 하지 않아도 되게 만들고, 결국 유아 교사들의 전문성을 지속적으로 신장시키는 일에 걸림돌로 작용하고 있음을 지적하지 않을 수 없다.

우리나라 국가 수준의 유아교육과정은 유아 교사의 교수학습 활동 수행을 돕는가?

교육 내용 진술방식의 측면

학교 준비 전통을 나타내는 영어권 국가들은 국가 차원의 상세한 교육과정을 개발하여 교육 내용을 표준, 또는 성취기준으로 제시하는 경향이 있으므로 목표와 성취결과를 상세하게 제시하는 반면, 사회 교육 전통을 나타내는 북유럽 국가들에서 유아교육과정은 학습자들이 배워야 할 상세한 내용을 제시하기 보다는 유아교육의 가치와 목적, 과정에 대한 커다란 지침만을 제시한다(OECD, 2006). 우리나라 국가 수준 유아교육과정은 영유아의 생활을 중심으로 5개 또는 6개 영역으로 구분되어 각 영역별로 내용이 선정되어 있고, 각 내용은 다시 하위 내용과 수준별 내용으로 구분하여 제시하고 있다. 각 영역의 수준별 내용은 서술 어미가 '…한다.'로 진술되어 있는데, 나정(2009)은 바로 이점을 들어, 우리나라 유아교육과정은 교사가 가르치는 내용을 제시한 것이 아니라 유아들이 성취해야 할 내용 즉, 사실상의 목표로 제시하고 있다는 점에서 영어권 국가들과 마찬가지로 학교 준비 전통과 일치한다고 지적하였다. 여기서 이러한 교육과정 내용 진술 방식이 교사의 관점에서 교사가 가르치는 내용이 아닌, 유아들의 관점에서 교육 내용을 진술하고 있음에 대해서는 이견이 있을 수 없다. 그러나 과연 이 교육 내용이 유아들이 성취해야 할 사실상의 목표라고 말할 수 있을까?

우리나라 유아교육과정에 내용진술 방식은 추상적이고 모호해서(황해익, 손원경, 손유진, 2002) 그 정체가 분명치 않다. 즉, 영유아들이 성취해야 할 학습목표라고 볼 수 없고, 그렇다고 목표에 도달했을 때 영유아들이 나타내는 지표(indicator)라고 말할 수도 없으며, 교육이 진행된 후 평가의 기준은 더더욱 아니다. 실제 교육과정의 일부를 살펴보면서 좀더 구체적으로 이 문제에 대하여 생각해 보자.

〈표 3〉 유치원 언어생활 영역 중 읽기 (만 3~5세)

내용	하위 내용	수준별 내용	
		I	II
읽기	읽기에 관심 가지기	· 주변에서 친숙한 글자를 찾아 본다.	· 주변에서 친숙한 글자를 찾아 읽어 본다.
		· 여러 가지 맥락을 활용하여 글의 내용을 추측해 본다.	
	책에 관심 가지기	· 책의 그림을 단서로 내용을 추측해 본다.	· 책의 그림을 단서로 추측하여 읽는다
		· 책 보는 것을 즐기고 책을 소중하게 다룬다.	

〈표 4〉 표준보육과정 의사소통 영역 중 읽기 (만 3~5세)

내용범주	내용	I 수준	II 수준	III 수준
읽기	읽기에 흥미 가지기	· 일상생활에서 자주 접하는 글자를 흥미를 가지고 읽어본다.		
		· 여러 가지 읽기놀이를 한다.		
			· 자신의 이름을 알아본다.	
				· 주변에서 자주 보는 글자를 읽는다.
	동요, 동시, 동화읽기	· 동요, 동시, 동화를 여러 매체를 이용하여 읽어본다.		
				· 동요, 동시, 동화를 읽고 자신의 느낌을 다양하게 표현한다.
	읽어 주는 글 이해하기	· 읽어 주는 글의 내용에 관심을 보인다.		
			· 읽어 주는 내용에 대해 서로 이야기를 나눈다.	
	그림책 읽기를 즐기기	· 책에 흥미를 가지고 그림책을 즐겨 본다.		
		· 좋아하는 책을 자주 본다.		
		· 책을 소중하게 다룬다.		
		· 궁금한 것이 있을 때는 교사와 함께 책을 찾아본다.		· 스스로 다양한 주제의 그림책을 찾아 읽는다.

표 3과 표 4는 우리나라 유치원교육과정의 언어생활 영역과 표준보육과정의 의사소통 영역에서 읽기의 하위내용 및 수준별 내용을 발췌하여 제시한 것이다. 유치원 교육과정의 읽기는 '읽기에 관심가지기'와 '책에 관심가지기'의 2가지 하위 내용으로 되어 있고, 표준보육과정의 읽기 내용을 보면, '읽기에 흥미가지기', '동요, 동시, 동화읽기', '읽어주는 글 이해하기', '그림책 읽기를 즐기기'의 4가지로 구성된다. 여기서의 내용 진술방식은 동사의 명사형인 '...하기'로서, 일반적으로는 활동의 형식으로 이해되기 쉽다. 다시 말해서 '...관심가지기'나 '...읽기', '...즐기기'와 같은 진술은 목표로 인식되기 보다는 활동으로 인식되기 쉽다는 것이다. 이는 수준별 내용의 진술에서 더욱 분명해진다. 수준별 내용을 보면, '찾아 본다', '추측해 본다', '추측하여 읽는다', '다룬다', '읽어본다', '읽기놀이를 한다', '표현한다', 등으로 진술되어 있다. 이러한 진술방식이 영유아들이 성취해야 할 사실상의 목표를 나타내는 것인가? 찾아보고, 추측해 보고, 읽어보고, 놀이하는 등을 유아들이 성취해야 하고 도달해야 할 목표나 또는 목표에 도달했을 때 유아들이 나타내는 지표라고 볼 수는 없다. 이러한 진술은 오히려 활동을 나타내는 것에 가깝다. 특히 "유치원 교육과정에서 수준별 내용의 제시는 유아 개인의 능력, 즉 유아 개인의 발달 수준에 적절하고 흥미를 고려한 교육과정을 제시하여 개별화 교육을 지향하고 있다"(교과부, 2008, p. 69)는 취지에 무색하게 현장 교사들은 수준별 내용에 대한 많은 불편함과 운영의 어려움을 토로하고 있는 것(황해익, 손원경, 손유진, 2002)이 현실이다.

우리나라 유아교육과정의 내용 진술방식을 다른 나라의 그것과 비교해 보면 그 차이를 분명히 알 수 있다. 다음 표 5는 미국 플로리다 주의 만 3, 4, 5세 유아에게 적용되는 언어 및 의사소통 영역, 읽기의 표준에 포함된 5개 지표 항목(① 책과 읽기에 대한 흥미와 지식 ② 문자의 개념 ③ 음운인식 ④ 알파벳 지식,⑤ 읽어주는 이야기와 정보 글 관련) 중에서 '책과 읽기에 대한 흥미와 지식을 나타낸다'의 내용을 제시한 것이다. 플로리다 주의 3, 4, 5세 유아에게 적용되는 읽기의 하위내용은 만 3~5세 유아들에게 공통적으로 적용되는 우리나라 유아교육과정 언어 또는 의사소통 영역의 읽기에 해당되는 하위 내용들과는 비교할 수 없을 만큼 내용이 많고 상세히 진술되어 있다. 또 매우 구체적인 행동으로 진술되어 있고, 연령에 따라 그 내용이 차별화되어 있다. 유아들이 각 연령에 나타내야 하는 행동들을 관찰 가능한 행동으로 진술함으로써 교사들에게 무엇을 교수학습 활동으로 제공해야 하는지 구체적인 정보를 준다.

〈표 5〉 플로리다 유아 학교준비도 수행 표준: 3, 4, 5세 언어/의사소통 영역의 '읽기' 중

3세	책과 읽기에 대한 흥미와 지식을 나타낸다'	3세 유아는 특히 원에 입학하기 전부터 문학책을 읽는 경험을 했을 때 그림책 읽기를 좋아한다. 특정 스토리나 주제에 대한 유아들의 흥미, 글과 그림의 적절성, 집단크기는 유아들이 가만히 앉아서 이야기 읽기에 집중할 수 있는 능력을 판가름짓는 요소들이다. 유아들은 그림책이 일정한 방식으로 다루어짐을 학습한다. 3세 유아들은 다음과 같은 행동을 통해 그들이 책에 대한 관심을 발달시켜 가고 있음을 나타낸다. - 소집단으로 이야기를 읽을 때 주의를 집중하고 이야기에 대한 질문에 반응한다. - 책을 정면이 위로 오도록 잡고, 표지부터 한 장씩 페이지를 넘긴다. - 이야기듣기를 하는 소집단을 스스로 선택하여 참여한다. - 교사가 책을 읽어주는 동안 그림책의 다양한 부분의 내용을 행동으로 따라한다. - 책의 표지를 보고 자기가 좋아하는 책임을 알고, 그것을 읽어달라고 요청한다.
4세	책과 읽기에 대한 흥미와 지식을 나타낸다	가정과 기타 다른 상황에서 얼마나 자주 책을 읽어왔는지에 따라 유아들은 문자 단어를 즐기고 이해하는 다양한 능력을 지닌다. 4세 경이 되면 유아들은 저자와 삽화가에 대하여 학습할 수 있고 자신의 책을 만드는 것을 즐긴다. 유아들은 책을 읽어주고 책을 다루는 방법을 가르쳐 주며 이야기에 반응하도록 요청받을 때 책읽기를 격려받게 된다. 유아들은 다음과 같은 행동을 통해 책과 읽기에 대한 흥미를 나타낸다. - 표지를 보고 특정 책을 알아본다. - 한번에 한 장씩 앞에서 뒤로 책장은 넘기면서 책을 본다. - 책에 나온 단어들을 손가락으로 한자씩 짚어가며 자신이 기억하고 있는 글을 말하면서 책을 읽는 흉내를 낸다. - 주의가 분산되지 않은 상태로 스토리를 듣는다. - 방금 들은 스토리의 세부 내용에 대하여 질문을 한다 - 극놀이 영역에서 스토리를 극화하기 위한 대사를 만든다. - 선택활동 시간에 자기가 좋아하는 책을 읽어달라고 요청한다. - 책의 주인공의 목소리를 흉내내여 모사한다. - 친숙하지 않은 책의 그림을 보면서 읽고, 이야기의 내용이 어떠할 것인지를 추측한다.
5세	책과 읽기에 대한 흥미와 지식을 나타낸다	유아들은 책과 읽기에 관련하여 다양한 차원의 경험과 흥미를 갖고 학교에 입학한다. 문학작품과의 반복적인 경험을 통해 유치원 시기 유아들은 저자가 책을 쓰고 일러스트레이터는 그림을 그리며, 책은 정보나 이야기를 전한다는 사실을 이해하도록 기대된다. 5세 유아는 주의를 집중해서 이야기를 들을 수 있고 특정 작가나 주제에 관한 책들에 대한 선호를 발달시킨다. 유아들의 흥미와 지식의 예는 다음을 포함한다. - 자유놀이 동안 듣기 영역에서 교사가 읽어준 이야기의 테이프를 듣는다. - 이야기를 주의집중해서 듣고 왜 자기가 그 이야기를 좋아하는지 말한다. - 책을 이용하여 아스팔트 도로를 만드는 기계에 대한 정보나 또는 특정 공룡의 이름을 찾는다. - 그들이 보고 있는 책에는 자기 집에 있는 그림과 같은 종류의 그림이 있음을 알게 된다. - 함께 이야기 듣기 시간에 기대를 갖고 즐겁게 참여한다. - 그림 또는 기억을 단서로 책을 읽는 흉내를 낸다. - 자유선택 활동 시간에 "Wild Thing" 그림을 그리고 책에 나와 있는 모습대로 만들려고 한다.

우리나라 유치원교육과정에서도 표준 또는 기준에 대한 언급이 반복적으로 관찰된다. 예를 들어, 개정된 유치원교육과정 해설서에는 "이 기준에는 유치원에서 편성, 운영하여야 할...(중략)...이러한 국가의 유치원 교육과정 기준 설정은 다음과 같은 근거에서 그 필요성을 찾

을 수 있다."(교과부, 2008, p. 9)에서 처럼 기준이나 기준설정이란 용어가 반복적으로 사용되고 있다. 그러나 실제로 교육과정의 내용은 외국의 그것처럼 명백하고 상세하게 진술되지 않고 매우 두루뭉술하게 활동형으로 진술되어 있어서 과연 현재 선진국의 표준설정 운동에서와 같은 맥락에서 기준, 기준설정이란 용어가 사용되었는지 의문이다.

윤현진 외(2008)에 의하면, 선진국의 교육 개혁 추세에 따른 표준설정 운동이 우리나라에 영향을 미쳐 표준 중심의 교육과정 구성을 본격적으로 받아들이기 시작한 시기는 1990년대 말이고, 이후 교과 교육과정 문서의 내용 영역을 성취기준형으로 진술하도록 하였지만, 당시 우리나라에서는 표준 중심의 교육과정 운동 및 성취기준의 개념이 충분히 소개되지 못하였다. 그 결과 교육 내용 진술 형식의 변화에만 초점을 두었을 뿐 구체적인 성취기준의 제시에는 미흡하다(윤현진 외, 2008). 유아교육과정에서도 기준, 기준설정이란 용어가 반복적으로 제시되고는 있으나, 실제로는 교육과정의 내용이 영유아들이 학습해야 할 뚜렷한 기준을 제시할 수 있을 만큼 상세하지 못하고 내용 진술에 있어서도 구체적인 성취기준이나, 지표가 아닌 활동인 것처럼 모호하게 제시된 연유가 아마도 여기서 비롯된 듯하다.

교육과정의 핵심이라고 볼 수 있는 교육 내용이 이처럼 모호하게 마치 활동처럼 진술됨으로써 파생되는 문제는 결코 사소하지 않다. 이 문제는 유아 교사들이 교육과정의 내용에 대한 이해를 방해하고 교육과정 내용을 토대로 활동을 수행하는 데 도움이 되지 못한다. 결국 교육내용보다는 교육 방법에 치중하고 무엇을 가르칠 것인가를 어떻게 가르칠 것인가와 구분하지 못하는 문제로 다시 귀결된다. 그리고 유아의 연령의 증가 또는 발달 수준 및 능력 수준의 변화에 따라 교육 내용이 심화되고 확장되도록 교사가 활동을 계획하고 수행해야 하는데, 수준별 내용의 진술이 모호하므로 교사는 유아의 수준 변화에 따라 심화되고 확장되도록 활동을 준비하고 수행하는데 큰 지장을 갖게 된다. 결국 유아들은 연령이 올라가도 어린 연령에서 수행했던 활동과 유사한 활동들을 하게 되고 지루해 하게 되는 것이다.

교육내용의 연령별, 수준별 구분의 측면

주지하는 바와 같이 생애 초기는 두뇌발달을 포함하여 모든 측면의 발달이 일생의 어떤 시기보다 급격히 이루어지고 발달의 가소성과 개인차가 큰 시기이다. 또 이 시기는 장차 모든 학습의 토대가 형성되는 시점이기도 하다. 생애 초기를 위한 교육과정은 0세부터 만5세까지 연령의 전이에 따라 내용이 연계되어야 하면서 동시에 각 시기 또는 발달 단계마다 독특하고 개인마다 특수한 영유아의 발달적 욕구를 충족시킬 수 있는 내용으로 구성되어야 한다. 이를 위해

서는 발달의 특성이 유사한 집단을 대상으로 유아교육과정의 내용이 제시되어야 한다. 우리나라 유아교육과정의 집단 구분은 이러한 요구를 충분히 반영하고 있는지 생각해 볼 필요가 있다.

우리나라 유치원 교육과정은 만3~5세를 한꺼번에 묶는 대신, I수준, II수준, 공통수준의 2단계 3수준으로 구분하여, "수준별 내용 간의 차별성 및 계열성과 진술의 엄밀성을 추구"함을 강조하고 있다(교과부, 2008). 표준 보육과정은 0~5세까지의 영유아를 위한 보육내용을 만0~2세, 만2세, 만3~5세 3가지의 연령집단으로 구분하고 있으며, "각 영역은 연령별 목표와 내용을 기술하되, 세 연령 집단의 보육 목표와 내용을 계열성있게 경험하도록 제시한다."(보건복지가족부, 2008)고 하여 연령 간의 연계성을 강조하고 있다. 또 각 연령집단별 보육내용은 각각의 수준으로 나누어서 구분하는데, "수준은 연령, 발달, 개인차를 말한다. 보육과정에서 만2세 미만 보육내용은 1, 2, 3수준, 만2세 보육내용은 1, 2수준, 만3~5세 보육내용을 1, 2, 3수준으로 구분한다"(보건복지가족부, 2008)고 하여 연령, 발달, 개인차에 따라 보육내용을 달리하였음을 명시하였다. 이렇게 볼 때, 유치원 교육과정은 만 3~5세에 대해 2개의 수준으로, 표준 보육과정은 만 0~3세는 4개의 수준, 만3~5세는 3개의 수준으로 구분하고 있다고 볼 수 있다.

이처럼 연령은 광범위하게 구분하고 그 안에서 2, 3가지의 수준으로 구분하는 우리나라 국가 수준 유아교육과정의 교육내용 구분방식은 월령 또는 연령을 기준으로 구분하는 대다수의 선진국과 비교해 볼 때 독특한 방식이다. 선진국들의 경우를 보면, 발달의 속도가 가장 빠른 0세에서 3세까지의 연령 구분을 촘촘히 하는 경향이 있으며, 월령을 겹치게 두어 생애 초기 어린 영유아들의 발달에서의 개인차를 고려하는 곳도 있다. 예를 들어 미국 오하이오 주에서는 영아의 연령집단을 0~8개월, 6~18개월, 16~36개월로 구분하고 있으며, 영국의 경우는 0~11개월, 8~20개월, 16~26개월, 22~36개월, 30~50개월, 40~60개월로 구분하고 있다. 유아기 교육과정도 3세, 4세, 5세의 연령을 별도로 구분하여 제시하는 것이 일반적이다.

영유아기에는 같은 연령이라 하더라도 개인별 유아의 흥미나 발달정도에서 개인차가 크기 때문에 수준별 교육내용 제시가 필요하다는 주장은 타당하다. 그러나 지금처럼 0~2세, 3~5세를 한 그룹으로 묶어 그 안에서 수준의 차이가 명확하지 않은 교육 내용을 수준별 교육내용으로 제시하는 것은 연령의 차이와 더불어 수준의 차이가 모두 고려되지 않은 내용을 제시하는 위험성이 있고, 교사들에게는 혼란을 가중시키는 결과를 초래한다. 우리나라 교사들은 수준별 교육 내용이 처음 도입되어 시행되던 때부터 이를 연령별로 제시해 달라는 요구를 꾸준히 해왔었다. 무엇보다 수준별 내용이 추상적이고 애매모호해서 교사가 이를 기준으로 교육활동을 적용하기 어렵다는 불만이 줄어들지 않고 있다.

우리나라 국가 수준의 유아교육과정은 유아 교사의 교육 평가를 돕는가?

2007년 개정 유치원 교육과정에는 교사가 교육활동에서 교육 평가를 하도록 규정되어 있다. 국가 수준 유치원 교육과정에는 유아 교사가 평가를 실시할 때 유의해야 할 사항으로, "교육과정 목표와 내용을 준거로 유아의 특성과 변화 정도를 평가한다.", "유아의 태도, 지식, 기능 등이 종합적으로 포함되도록 평가한다."(교과부, 2008) 등이 제시되어 있다.

유치원 교사가 평가 시 준거로 해야 할 교육과정 목표와 내용은 각 교육과정 영역의 목표와 내용체계라고 할 수 있다. 그런데 교육과정 영역의 목표와 내용체계는 애매모호하게 진술되어 있어서, 유아 교사들이 유아의 특성과 변화정도를 평가할 수 있는 준거로서 기능할 수 있을 만큼 명확하지 않다. 앞에서도 지적했지만, 교육 내용들이 마치 활동인 것처럼 진술된 것이 많고 유아가 달성해야 할 목표행동이라고 보기에 애매한 부분이 너무 많기 때문이다.

다시 앞서 예를 든 우리나라 유치원 교육과정 언어생활 영역의 3-5세 수준별 내용(표 3 참조)을 플로리다 언어 및 의사소통 발달의 3, 4, 5세 표준(표 5 참조)과 비교해 보자. 유아 교사가 유아의 읽기에 관심가지기 항목에 대한 변화 정도를 평가하고자 할 때, '주변에서 친숙한 글자를 찾아 본다'라는 내용을 준거로 유아의 변화를 어떻게 평가할 것인가? 주변에서 친숙한 글자를 찾아 보기만 하면 목표가 달성되었다고 평가할 수 있는 것인가? 또는 친숙한 글자를 전보다 많이 찾아 보면 목표가 달성되었다고 평가할 수 있는가? 이보다 높은 수준으로 설정된 내용, '주변에서 친숙한 글자를 찾아 읽어 본다'는 '찾아 본다'보다 과연 수준이 높은 행동인가? 친숙한 글자를 찾아 읽어 보았지만 소리 내지 않고 드러나지 않게 읽었다면 그것은 과연 어떻게 교사가 알아볼 수 있는가? 그리고 이런 항목이 3, 4, 5세 유아들에게 공통적으로 평가의 기준이 되는 것이 과연 타당한가?

마찬가지로 책에 관심가지기 항목에 대하여 교사가 유아의 특성과 변화정도를 평가하고자 할 때, '책의 그림을 단서로 내용을 추측해 본다.'가 과연 타당한 평가의 준거로 기능할 수 있는가? 이것에 비해 '책의 그림을 단서로 추측하여 읽는다'는 더 수준이 높은 행동이라고 할 수 있는가? 여기의 '읽는다'는 동사는 관례적으로 읽는다는 의미인가? 아니면 내용을 추측하여 책을 읽는 흉내를 낸다는 의미인가? '책 보는 것을 즐기고 책을 소중하게 다룬다'는 어떻게 무엇을 근거로 유아가 책보기를 즐기고 책을 소중하게 다룬다고 평가할 수 있는가? … 의문이 끝도 없이 생긴다.

이에 비하여 플로리다의 표준은 지표(indicator)를 제시하고 다시 각 지표가 나타내는 행동들의 예를 제시함으로써 교사가 평가할 수 있는 구체적이고 명확한 기준을 제시한다. 표 5에

서 '책과 읽기에 대한 흥미와 지식을 나타낸다'는 그 지표를 드러내는 3세 유아들의 구체적인 행동들의 예, '소집단으로 이야기를 읽을 때 주의를 집중하고 이야기에 대한 질문에 반응한다.', '책을 정면이 위로 오도록 잡고, 표지부터 한 장씩 페이지를 넘긴다.', '이야기듣기를 하는 소집단을 스스로 선택하여 참여한다.', '교사가 책을 읽어주는 동안 그림책의 여러 부분의 내용을 행동으로 따라한다.', '책의 표지를 보고 자기가 좋아하는 책임을 알고, 그것을 읽어달라고 요청한다.' 등을 제시함으로써 교사가 쉽게 3세 유아가 책과 읽기에 대한 흥미와 지식을 나타내는지의 여부를 판단할 수 있도록 명확한 준거가 된다고 할 수 있다.

이렇게 볼 때, 우리나라 국가 수준의 유아교육과정은 유아 교사들이 유아들의 교수학습 결과를 평가하는데 명백한 준거를 제시하지 못하며, 이에 따라 교사가 최소한의 교육 평가를 통해 유아들의 특성이나 변화를 파악하는데 별 도움이 되지 않는다.

IV. 우리나라 유아교육과정의 미래 방향

핵심 역량을 기반으로 한 유아교육과정

OECD 국가들을 중심으로 한 생애 핵심 역량 설정과 이를 기반으로 하는 국가 교육과정 개편을 통한 학교교육 강화노력의 영향으로, 우리나라에서도 초중등 교육을 중심으로 핵심역량을 교육과정과 연계시키는 노력이 최근 본격적으로 진행되고 있다. 교육혁신위원회는 모든 국민에게 미래 사회에 필요한 기초 소양 교육을 강화해야 하며, 이를 위해서는 현행 교과중심의 교육과정을 핵심역량 중심으로 개편할 필요가 있음을 지적하였다(나정, 2009 재인용). 핵심 역량도 결국 교육을 통해 길러져야 한다면, 역량을 개발하는데 적합한 교육과정을 모색하는 일은 당연한 일이다. 지금 한창 마무리 단계에 있는 초중등 교육의 미래형 교육과정에서도 학습자의 역량 개발이 논의의 대상이기도 하다.

유아교육과정 분야에서도 핵심 역량에 대한 논의가 시작되었다. 정미라 외(2007)는 생애초기에 습득하여 일생을 살아가는데 필요한 기본적인 학습능력과 태도로 기초 문해력, 핵심능력, 시민의식(기본생활습관 형성 포함), 직업관련 능력을 포괄하는 것으로 정의하고, 핵심능력을 의사소통 능력, 문제해결 능력, 자기주도적 학습능력, 대인관계 능력으로 규정한 바 있다. 이들은 핵심역량 표준과 기존의 발달에 적합한 실제는 서로 대치되는 부분이 있을 수 있음을 지적하고, 각 단계의 발달수준과 지표는 교육내용의 주요 근거가 되며, 최소한의 범위와 수준을 제시해 주지만, 교육은 그 사회가 바라는 인간상의 구현이라는 사회 문화적 가치

를 반영해야 하며 그러기 위해서 교육과정은 발달지표 이상의 것이 되어야 함을 지적하였다. 또 우리나라 국가수준교육과정의 내용을 기본학습능력의 내용을 준거로 분석해 보았을 때 양자 간의 관련성이 부족한 경향이 있으므로 기본학습능력 보장을 위해 유치원교육에서 초·중등학교 교육의 준거가 되는 국가수준교육과정의 재검토가 요구된다고 하였다. 초등교육과의 연계를 도모하면서 유아교육의 특수성을 반영할 수 있어야 하는데, 그렇다고 학습능력 기초를 인지적 기초기능을 강조한다면 오히려 영유아기 발달에 문제를 초래할 우려가 있으므로 초등교육과 연계를 갖되 영유아기에 학습해야 할 기본적인 능력과 소양을 중심으로 설정되어야 한다고 보았다(정미라 외, 2007).

그동안 우리나라에서 유아교육과정에 관한 담론은 '발달 중심'과 '교과 중심 교육을 지양하는' 방향으로 이루어져왔다(김희연, 정선아, 2006). 그러나 핵심역량을 기반으로 유아교육과정을 구성한다면 '발달'과 '교과'를 뛰어 넘어 우리나라 영유아들에게 필요한 역량을 키울 수 있는 교육내용을 고민해야 할 것이다. 이를 위해서는 먼저 급변하는 세계에서 자라나는 우리 어린 세대들이 미래를 살아가는데 필요한 핵심 역량이 무엇인지를 고민해야 하고, 이 과정에서 우리 사회가 추구하는 인간상이 과연 어떤 모습인지에 대한 사회적 합의가 선행되어야 한다. 교육이란 사회가 바라는 인간상 구현을 위한 노력이기도 하므로 사회 일반이 추구하는 인간상과 국가 수준 유아교육과정이 추구하는 인간상 간의 격차가 크다면 유아교육이 우리사회 속에서 안정되게 뿌리내리고 발전하는 것을 방해하기 때문이다.

발달적 특성에 민감한 연(월)령 집단 구분과 명확한 성취기준을 제시하는 유아교육과정

OECD 국가들의 유아교육과정은 명확하고 상세한 표준이나 성취기준을 제시하는 교육과정과 그러한 기준을 제시하지 않는 교육과정으로 구분된다. 학교준비 전통에 해당되는 영어권 국가들은 교육과정의 모든 영역에서 상세하고 명확한 성취기준을 제시하는 반면, 사회교육 전통을 나타내는 북구 및 중부 유럽의 국가들은 표준이나 상세한 성취기준을 제시하지 않는다. 이에 대해 미국과 같은 상세한 기준설정은 영유아들에게 과도한 인지적 학습을 강요하게 되는 문제를 파생하고, 북구처럼 광범위한 지침만으로는 영유아들에게 무의미한 경험이 될 위험이 높다는 비판이 있다(OECD, 2006).

우리나라 국가 수준 유아교육과정은 영역별로 구체적인 내용과 수준별 내용을 제시함으로써 학교준비 전통에 해당되는 특징을 나타낸다. 그런데 이와 관련 하여 교사들에게 불만사항으로 지목되는 요인은 교육내용이 연령을 반영하기보다는 수준별로 제시되어 있다는 점이고

수준별 내용의 진술이 불분명하다는 점이다. 지금과 같은 수준별 내용의 제시는 현장에서 교사들이 교육활동을 계획하고 시행하고 평가하는데 도움이 되지 못한다. 핵심 역량을 설정하고 이를 기를 수 있는 교육의 내용 영역의 표준을 설정한 후, 각 표준이 충족될 때 유아들이 보이는 구체적인 행동들의 지표를 제시한다면 교사들은 자신이 가르쳐야 할 내용을 쉽게 파악하여 교수학습활동을 계획하는데 도움이 될 것이며 또 평가를 위한 명확한 준거를 제시하므로 평가도 수월하게 할 수 있을 것이다.

이를 위해서는 영유아의 발달적 특성을 민감하게 반영하는 연령 집단을 구분하는 것이 매우 중요하다. 특히 영아기는 유아기에 비하여 발달의 속도와 개인차가 더 크기 때문에 월령으로 구분하되 발달의 개인차를 고려하여 월령을 겹치도록 구분하는 방법을 제안하고 싶고, 0~3세와 3~5세의 교육내용을 차별화시킬 필요가 있다고 본다. 두뇌연구의 결과들이 시사하듯이 두뇌는 약 3세를 기점으로 발달상 많은 변화를 나타내므로 3세까지의 영아를 위한 교육과정과 3세 이후의 유아를 위한 교육과정에서 상위 표준은 동일하더라도 그 안에서 다루는 내용과 유아들이 나타내는 행동들은 달라져야 할 것이다. 김유미(2006)는 시냅스와 두뇌의 무게가 가속적으로 증가되어 두뇌의 기초공사가 이루어지는 3세까지는 교육보다는 보육에 비중을 두어야 함을 강조하였다. 너무 일찍부터 과도한 교육을 실시할 경우, 주의산만, 정서불안, 사회성 부족 등의 문제가 발생할 수 있으므로, 3세 까지는 안정된 애착을 기반으로 오감을 고루 활용하는 활동들을 제공하는 수준의 보육에 초점이 맞추어 져야 하고, 3세 이후 유아기 동안에는 시냅스 밀도와 두뇌 무게의 증가가 안정되고 전두엽 발달이 활성화되므로 교육에 비중이 옮겨질 수 있다는 것이다. 따라서 3세를 기점으로 교육과정에서 보육과 교육의 비중을 달리하고, 월령을 기준으로 집단을 구분하되 몇개의 월령이 겹치게 함으로서 영유아의 개인차를 고려하는 방식이 바람직하다고 본다.

이렇게 연(월)령집단을 구분하여 각 영역별로 각 연령집단의 영유아들이 도달해야 할 명확한 성취기준을 정하고 그 기준에 도달했을 때 영유아들이 나타낼 수 있는 구체적이고 관찰가능한 행동들을 제시해 준다면, 교사들이 가르쳐야 할 내용을 정하고 이러한 내용들을 포함하는 활동들을 교육 활동 지도서에 의존하지 않더라도 유아의 연령, 발달 수준, 흥미 등의 다양한 요소를 고려하여 계획, 수행하고 평가하는데 유용한 기준으로 활용될 수 있을 것이다. 연령 집단에 따라 나타나는 성취기준과 지표가 그 단계 유아들의 행동의 특성을 그대로 드러내 주므로, 연령이 증가하면서 교육 내용이 심화되고 확장되도록 활동을 계획할 수 있게 교사를 도울 것이다.

국가 수준 유아교육과정 문서들과 그 효용성

앞서 우리나라 국가 수준 유아교육과정 문서들이 서로 다른 내용체계를 갖고 있으며, 이에 따라 우리나라의 유아 교사들이 교육내용에 대한 고려 없이 활동계획에만 관심을 두고 결국 내용이 빈약한 활동들 중심으로 교육과정이 운영되는 결과를 초래하는 문제를 지적하였다. 발제자는 국가가 많은 전문 인력을 투입하고 국가 재정을 들여서 교육 활동 지도서와 보육프로그램을 제작하는 것은 낭비라고 본다. 교육 활동은 유아들에 대한 고려 없이 사전에 문서로 제공될 수 있는 성질의 것이 아니며, 유아의 연령과 생활주제만으로 계획할 수 있는 것도 아니기 때문이다. 교사는 자신이 가르치고자 하는 교육내용을 특정 주제와 자신이 담당하는 유아들이 갖고 있는 다양한 조건들, 예컨대 유아들의 능력, 관심, 경험, 필요, 지역의 여건과 요구 등을 반영하여 활동을 계획한다. 그러므로 교육 활동은 그때그때 교사의 머리에서 나오는 것이지 문서로 미리 계획하여 제공될 수 있는 것이 아니라는 것이다.

물론 우리나라 국가수준 유아교육과정 문서인 유치원 교육활동지도서와 보육프로그램은 유아 교사들에게 문서에 제시된 활동들을 교육에서 그대로 활용할 것을 기대하고 제공한 것은 아니다. 생활 주제에 따라 유아들에게 활용할 수 있는 활동들의 예를 제시했을 뿐 결코 그대로 따를 것을 요구한 것은 아니다. 그러나 현장에서 교사들은 이들 문서에 의존하는 경향이 크다. 교육과정을 보지 않아도 생활주제에 따라 활동들을 찾아 쓸 수 있도록 국가에서 제공한 문서이므로 강한 공신력을 갖고 교사들에게 영향을 준다고 말할 수 있다. 결국 국가가 많은 돈과 전문 인력을 들여 제공한 문서가 교사들의 교육력을 약화시키는데 일조하고 있다면 너무 심한 표현일까? 불필요한 일에 국가재정과 전문인력을 낭비하고 있지 않은지 재고해볼 일이다.

V. 맺는 말

지금까지 OECD 국가들을 중심으로 한 유아교육과정의 동향 안에서 우리나라 국가 수준 유아교육과정의 특징을 살펴보았다. 또 교사의 교육활동에 유아교육과정이 얼마나 유용하게 활용되는지의 관점에서 우리나라 유아교육과정의 문제를 살펴보고 미래의 유아교육과정의 방향에 대하여 논의해 보았다. 올해로 유아교육과정 제정 40주년을 맞이하는 우리나라는 유아교육에 대한 국가의 관심을 이른 시기에 갖추었는지는 모르겠지만, 그러한 국가의 관심이 유아교육에 대한 충분한 지원으로 이어져 우리의 어린 아이들에게 바람직한 교육서비스를 제

공하도록 돕는 유아교육제도로 뿌리내리도록 했는가에 대한 평가에 있어서는 그리 만족스럽지 못할 것이다.

우리 사회는 전반적으로 유아교육에 대한 사회적 합의가 부족하며 이로 인한 문제가 심각하다. 유아교육과정에서 추구하는 인간상이나 교육의 모습은 사회가 요구하는 인간상이나 일반인들이 원하는 교육의 모습과 일치하지 않아, 유아에게 부적절한 영어나 과도한 인지적 학습을 요구하는 학부모들의 요구로 현장에서 교사들은 골머리를 앓기도 한다. 또 유아교육에 대한 사회 구성원들의 시각도 사회복지 서비스로 인식하는 관점과 학교준비로 인식하는 관점이 공존한다. 이러한 불일치와 혼란 속에서 정작 '유아'는 국가 경쟁력이니 복지사회니, 학교준비니 하는 구호에 묻혀 보이지 않게 된다. 바람직한 유아교육에 대한 사회적 합의는 앞으로 우리나라 유아교육과정이 나아가야 할 방향을 잡는데 있어서 방향타의 역할을 할 것이며, 앞으로 우리나라 유아교육이 풀어나가야 할 숙제이다. 이 문제를 위해서 선진국들의 유아교육과정이 그들의 역사와 사회문화적 여건 하에서 어떻게 자리잡아 왔고 그들의 취약점이나 문제를 어떻게 해결해 가는지, 또 어떻게 변화해 가는지를 주시해볼 필요가 있다. 우리나라 영유아를 위한 유아교육이 어떤 모습이어야 하는지에 대한 사회적 합의는 빠른 시간 내에 이루어지기는 어렵지만 이를 위하여 우리 모두 노력하여야 할 것이다.

참고문헌

교육과학기술부(2008). **유치원 교육과정 해설1**: 총론. 교육과학기술부.

교육과학기술부(2009). **유치원 지도서1: 총론**. 교육과학기술부.

김유미(2006). 뇌 발달 접근에서 본 유아교육의 방향. **유아교육연구, 26**(4), 31-49.

김정호, 이화진, 채선희, 김진숙, 이재승, 박태호, 황혜정, 윤현진, 조미혜, 양종모, 이경언 (1999). **제7차 교육과정에 따른 성취기준과 평가기준 개발 연구: 초등학교 1, 2학년**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE. 99-9.

나정(2009). OECD 유아교육과정 유형에 비추어 본 우리나라 유치원교육과정의 특성. **아시아교육연구, 10**(2), 169-193.

박은혜(2007). **유아교육 관점에서 본 생애초기 기본학습능력**. 한국육아지원학회 추계학술대회 자료집, 9-34.

박은혜(2009). **좋은 유아문학교사란?** 한국어린이문학교육학회 2009 연차학술대회 자료집, 1-17.

보건복지가족부(2008). **보육프로그램: 총론**. 육아정책개발센터.

소경희(2006). **학교교육의 맥락에서는 역량의 의미와 교육과정적 시사점**. 한국교원학회 추계학술대회. 교육과정분과.

윤현진, 박선화, 이근호(2008). **교육과정에서의 성취기준 연구**. 한국교육과정평가원.

이광우, 민용성, 전제철, 김미영, 김혜진(2008). **미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 비전 연구(Ⅱ): 핵심 역량 영역별 하위 요소 설정을 중심으로**. 한국교육과정평가원.

이기숙(2000). **유아교육과정**. 개정2판. 서울: 교문사.

정미라, 허혜경, 박은혜, 권정윤(2007). **생애초기 기본학습능력 보장 방안 연구**. 수탁연구 CR 2007-2. 한국교육개발원.

정미라, 박은혜, 신은수, 권정윤(2007). **영유아기 핵심 역량 표준 설정을 위한 기초 연구**. 교육인적자원부.

허경철, 곽병선, 백순근, 김신영, 채선희, 구자억, 최돈형, 이인제, 김왕근, 박경미(1996). **국가 공통 절대평가 기준 일반모형 개발 연구**. 한국교육개발원 연구보고 RM96-04.

황해익, 손원경, 손유진(2002). 유치원 수준별 교육과정 운영에 관한 연구. **유아교육연구, 22**(4), 29-50.

Allison, B. N. (2000). Brain development and early child development: Implications and questions raised by FCS teachers and extension educators. *Journal of Family and Consumer Sciences, 92*(5), 8-10.

Berk, L. (2006). *Child development*. Boston, MA: Pearson.

Bloom, F. E., Nelson, C. A., & Lazerson, A. (2001). *Brain, mind, and behavior*. 3rd ed. New York: Worth.

Bruer, J. T. (2004). The brain and child development: Time for some critical thinking. In *The Head Start debates*, eds. E. Zigler & S. J. Styfco, (pp. 423-34). Baltimore: Brookes.

Davidson, R. J., & Hugdahl, K. (Eds.) (1995). *Brain asymmetry*. Cambridge, MA: MIT Press.

Gallagher, K. C. (2005). Brain Research and Early Childhood Development: A. Primer for Developmentally Appropriate Practice. *Young Children*, 60, 12-20.

Gunnar, M. R. & Cheatham, C. L. (2003). Brain and behavior interface: Stress and the developing brain. *Journal of Infant Mental Health, 24*, 195-211.

Hawley, T. (2000). *Starting smart: How early experiences affect brain development*. Ounce of Prevention Fund and Zero to Three. http://www.zerotothree.org.

Huttenlocher, P. R., & Dabholkar, A. S. (1997). Regional differences in synaptogenesis in the human cerebral cortex. *Journal of Comparative Neurology, 387*, 167-178.

OECD(2001). *Starting Strong. Early childhood education and care*. OECD Publishing.

OECD(2003). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundatin (DeSeCo)*. OECD Press.

OECD(2005). *The Definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris, France: OECD.

OECD(2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris, France: OECD.

Restak, R. (2001). *The secret life of the brain. Washington*, DC: National Academies Press.

Schickedanz, J. A., Chay, S., Gopin, P., Sheng, L. L., Song, S., & Wild, N. (1990). Preschoolers and academics: Some thoughts. *Young Children*, 46(1), 4-13.

Schore A. N. (2001). The Effects of a Secure Attachment Relationship on Right Brain Development, Affect Regulation, and Infant Mental Health. *Infant Journal of Mental Health, 2001, 22*, 7-66.

Schore, A. N. (2002). The neurobiology of attachment and early personality organization. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health, 16*(3), 249-63.

Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.

Spodek, B., & Saracho, O. N. (1994). *Right from the start: Teaching children ages three to eight*. Boston: Allyn & Bacon.

http://www.inca.org.uk

http://www.qca.org.uk

http://www.naeyc.org

http://zerotothree.org

주제강연 3

현장에서 본 유치원교육과정

성 원 경 (우송대학교 유아교육과 교수)
이 춘 자 (침례신학대학교 유아교육과 교수)
조 인 경 (혜천대학 유아교육과 교수)

〈주제강연 3〉

현장에서 본 유치원교육과정

성원경(우송대학교 유아교육과 교수)
이춘자(침례신학대학교 유아교육과 교수)
조인경(혜천대학 유아교육과 교수)

Ⅰ. 서 론

교육과정에 관한 많은 최근의 연구들(김경자, 2003; 조재식, 2002; Kirkgoz, 2008; Shawer, 2009)이 교사의 교육과정 운영 능력을 강조하고 있고 교사에게 교육과정 개발자로서의 전문성이 필요함을 제안하고 있다. 이는 문서화된 교육과정이 아니라 실제 수업에서 실행되는 교육과정의 중요성을 의미하는 것이다. 교육과정의 성공적인 운영에 대한 판단은 교육과정 실천 주체인 교사의 인식과 실행의 실제를 이해함으로써 가능하다(김민환, 1999).

우리나라에서 국가수준으로 문서화되어 제정되고 공포된 '유치원 교육과정'은 1969년부터 시작되어 현재 2007년 개정 유치원교육과정에 이르고 있다. 국가수준의 유치원 교육과정은 유아교육법에 따른 유치원 교육과정의 교육 목표, 내용, 방법과 운영, 평가와 관련된 국가 수준의 기준 및 기본 지침이 제시되어 있다(교육과학기술부, 2007). 국가수준의 유치원 교육과정은 우리나라 유치원 교육이 추구해야 하는 공통적이고 일반적인 기준을 제시하는 것으로 실제 교육현장에 적용될 때는 유치원수준과 교사수준에서 편성·운영되어야 한다(금민선, 2004; 양현선, 2006; 이현숙, 2003).

특히 제5차 유치원교육과정부터 '유치원 교육과정의 편성·운영'을 강조하면서 각 유치원의 실정이나 교육 여건에 맞는 유치원 교육과정의 실천을 강조하고 있다. 2007 개정유치원교육과정해설서에서도 유치원 수준의 교육과정은 각 유치원의 교육적 효율성, 지역적 적합성, 교원의 자율성과 전문성 신장, 교육의 다양성, 그리고 학습자 중심의 교육을 구현하기 위해 각 유치원별로 교육과정을 마련하여야 함을 명시하고 있다. 유치원 수준의 교육과정은 국가 수준의 내용과 일반적인 지침을 따르되, 유아의 발달과 흥미, 유아의 생활경험과 지역 특성을

고려한 교육과정으로 교사의 전문적 지식과 교육과정 운영 능력이 반영된다(이현숙, 2003).

교육과정을 최종 결정하고 실천자하는 자가 교사이기 때문에 아무리 국가 수준의 교육과정을 잘 만들고 지침을 구체적으로 제시하여도 교사가 명확한 교육적 의도와 뚜렷한 목표를 가지고 운영하지 않는다면 교육과정은 효과적으로 운영되지 않는다(교육과학기술부, 2008). 이는 '교육과정 혁신'과 관련하여 아무리 새로운 아이디어로 우수한 교육과정을 만든다하더라도 실제 교실에서 실행되지 않으면 그 교육과정은 무의미한 것이고 혁신은 일어나지 않는다는 '교육과정 실행'의 중요성을 나타내고 있는 것이다. 이와 같이 교육과정은 국가수준에서 개발되는 것도 중요하지만 개발된 교육과정이 유치원 수준에서 교사에 의해 실행되는 것이 더 중요하다. 개발된 교육과정이 유치원 현장에서 실행될 때 그 가치가 있는 것이고 실행될 때 교육과정의 모습이 제대로 드러나기 때문이다(곽병선, 1993; 이경진·김경자, 2005).

우리나라 유치원 교육과정이 제정되고 지속적인 개정 과정을 거치면서 국가수준의 유치원 교육과정에 대한 연구와 논의가 이루어져 왔으나 그것이 실제 유치원 현장에서 어떻게 실행되는지에는 관심이 덜 했다. 주로 국가수준의 유치원교육과정을 개정하고 그에 따른 교사용 지도자료를 개발하여 유치원현장에 배부하고 교사연수를 통해 개정의 초점을 교육하는 과정을 거쳐 왔지만 실제 개정된 교육과정이 이전 교육과정과 어떤 차이가 있는지 무엇이 새로운지에 대해 유치원교사들이 잘 알고 있는지, 또 달라진 것을 현장 수업에서 어떻게 실행되고 있는지에 대해서는 거의 관심을 가지지 않고 있다. 이는 교육과정과 수업을 구분하여 인식하기 때문으로 볼 수 있다. 즉, 교사의 주된 역할을 수업으로 보는 것에는 이견이 없으나 교육과정은 개발자에 의해 주어지는 것으로 인식되어 수업과 교육과정을 실제와 이론의 차이처럼 느끼게 만든다(박순경, 2003).

유치원 교사를 대상으로 교육과정에 대한 인식과 활용정도를 알아본 연구들이 있었으나 서로 상반된 결과를 나타내기도 하고 대부분 설문지와 교육과정 문서를 분석한 결과이다. 〈표 1〉은 유치원 교육과정과 관련된 연구들이다.

〈표 1〉 유치원 교육과정 관련 연구

연구자	연구제목	연구대상/방법	연구결과
최유정 (2009)	2007년 개정 유치원 교육과정 언어생활영역에 대한 교사의 이해	공사립교사 300명/설문지	학력이 높을수록, 연수경험이 많을수록, 연령이 높을수록 2007년 개정 유치원교육과정 언어생활영역에 대한 이해가 높음.
김정순 (2009)	유아교사의 관심사 발달단계에 따른 유치원 교육과정 운영 현황	사립교사 166명/유치원 교사 관심사 평정척도, 설문지	교사의 관심사 발달단계와 유치원 교육과정 운영 현황은 부분적으로 관련이 있음. 특히 주제 선정방법과 참고자료, 수준별 교육실시, 교육활동 시 집단 구성, 계획한 활동 미 실행 후 처리 방식, 수업 준비 방식 등에서 교사의 관심사 발달단계에 따라 차이를 보임.
문미옥 조부경 이연승 신은수 김지영 안진경 김영실 (2008)	2007년 유치원 교육과정 개정 시안에 대한 유치원 교사의 인식	질문지	유치원 교육과정 개정 시안에서 제시한 구성방침을 반영하겠다는 의지가 높음. 교육목표, 영역별 교육목표 영역별 구성 체계 그리고 내용 구성에 대해서도 전체적으로 적절하다고 인식하고 있었음.
서의정 (2006)	국가수준 유치원 교육과정에 대한 교원의 인식차이 및 영 교육과정 분석	공사립교사 220명/설문지	학력, 경력이 높을수록 교육과정 중요도 높음. 활용도는 차이 없음.
장영희, 엄정애, 박수진, 강유선 (2006)	유치원 교육과정 '사회생활영역' 내용에 대한 교사의 인식	교사 220명/설문지	'기본생활습관'을 가장 중요하게 인식. '사회생활영역' 내용의 중요도 및 실시정도에 대한 인식은 담당학급에 따라 유의한 차이가 있음
양현선 (2006)	국가수준 유치원 교육과정에 대한 교사들의 관심과 활용에 대한 연구	교사 400명/설문지	관심도는 경력과 학력에 따라 차이가 없음. 활용도는 비교적 높은 편임. 학력이 높을수록 활용도 높음.
김영옥 조부경 홍혜경 김희진 (2005)	제6차 유치원 교육과정에 대한 교사의 인식 및 실태	교사 1612명/설문지	유치원교육과정 구성, 운영실태, 초등과의 연계는 적절하다고 인식함. Ⅰ·Ⅱ 수준 적용, 지도자료집 개선이 필요하다고 인식함.
서동숙 (2004)	제6차 유치원교육과정에 대한 교사의 관심과 실행에 관한 연구 : 강원지역을 중심으로.	교사 284명/설문지	교육과정 관심은 무관심. 경력과 학력에 따라 교사의 교육과정 관심은 차이가 없음. 근무기관 유형이 교육과정 관심도와 관계있음. 제6차 유치원 교육과정 실행은 익숙한 정도임. 경력과 근무기관 유형이 교육과정 실행에 영향을 끼침.
강송아 (2004)	유치원 교사의 교육과정 관심도에 따른 유치원 교육과정 운영 실태 조사 : 부산지역을 중심으로	교사 426명/설문지	교육과정에 대한 관심이 학력, 경력에 따라 차이 있음.

(계속)

연구자	연구제목	연구대상/방법	연구결과
금민선 (2003)	'제 6차 유치원 교육과정'에 따른 「유치원 교육 활동 지도 자료」 활용 실태	교사 399명/설문지	지도 자료 활용도는 보통수준임. 경력, 학력, 공립 교사일수록 잘 활용함. 장애정도는 보통수준으로 인식함.
이순자 (2003)	교육과정 운영 중 나타나는 현장 문제에 대한 공립유치원 교사의 인식조사	교사 311명/설문지	교수·학습 자료의 확보 및 지원, 수준별 지도, 초등학교와의 관계 문제, 관의 행·재정적 지원 미비, 연장제 운영과 수업의 질에 대해 어려움을 느낌. 학력이 높을수록, 4~15년의 중간 경력 교사 집단이 현장의 문제점에 대해 더 높게 인식.
최민수 황수연 조승현 (2002)	수준별 교육내용 적용에 대한 교원의 인식 조사.	교사 497명/설문지	교원의 경력, 학력, 직위가 높을수록, 혼합반 담임일수록 교육목표인지도, 숙독 정도, 활용 정도, 적합성, 적용효과, 연수 및 참여의사가 높은 것으로 나타남,
황해익 손원경 손유진 (2002)	유치원 수준별 교육과정 운영에 관한 연구	교사 396명/설문지 교사 30명 면담	유치원 수준별 교육과정의 필요성에 대해서는 인식하고 있었으나 유아의 발달수준을 구분하거나 많은 수의 개별 유아에게 적용하는 문제 등에서 어려움을 갖고 있었음.
김숙희 (2002)	「제6차 유치원 교육과정」의 현장 운영과 교사의 이해에 관한 질적 연구 : 자유선택 활동을 중심으로.	4학급의 교사/참여관찰	교육과정 방향이나 내용을 잘 숙지하지 못함. 교육과정 개념을 학술용어로 생각함. 교육과정 관련 자료를 활용하지 않음.
이현숙 (2002)	국가 수준 유치원 교육과정에 따른 유치원 수준 교육과정 편성.운영 현황	359개 유치원/설문지 44개 유치원 문서분석(운영계획서, 연간, 월간, 일간)	지도 자료는 주제결정시 활용. 목표 선정 시 교육과정을 많이 반영함.
구정순 (2002)	유치원 교육과정의 활용도에 대한 연구 : 부산지역을 중심으로	교사 121명/설문지	교육과정 활용의 장애요인은 자원인사부족, 현장적용을 위한 연수부족 등임. 경력, 학급연령에 차이 없음.
이윤경 이영애 조인경 (2000)	교육부 「유치원 교육활동 지도자료」 활용 실태에 관한 연구	교사 581명/설문지	「유치원 교육활동 지도자료」에 대해 잘 알고 있음. 활용정도는 보통임. 장애요인과 장애를 느끼는 정도도 보통임.
부성숙 (1998)	유치원 교육과정에 대한 교사들의 관심도와 활용수준	교사 265명/설문지	관심도는 무관심 수준임. 경력이 영향미침. 활용수준은 기계적인 수준. 보통 이상의 장애 느낌. 장애요인은 자원인사 부족, 시간 부족, 유아교육전문가간의 계획 활동 부족, 자료 부족, 교육과정 적용절차의 불명확 등임.

위의 〈표 1〉에서 알 수 있는 바와 같이 연구의 결과는 교사 배경 변인, 기관 변인의 영향이 있음을 고려하더라도 그 결과가 상반되어 나타난다. 이러한 연구의 문제점은 문서 분석의 경우는 문서대로 실행되지 않는 경우가 많을 수 있고 설문 조사의 경우에 실제로 행하는 것과 달리 응답자가 임의로 대답할 가능성이 많으므로 실제 교사들의 실행 양상과 차이가 있을

수 있기 때문이다. 교육과정 실행과 관련된 연구는 수업의 실제를 관찰하거나 교육과정 실행에 대한 교사의 목소리를 듣는 것이 필요하다(소경희, 2003; 손승희, 2008).

실제 우리나라 유치원 현장에서 운영되는 교육과정은 자율성의 측면에서 보면 그 어느 학교수준보다 자율성이 보장되어 있다. 인터넷으로 검색할 수 있는 유치원 홈페이지나 유치원 홍보자료에 나타난 각 유치원의 프로그램 소개에 나타난 교육과정 운영 실제는 프로그램 이름부터 활동명까지 매우 다양하다. 그러나 이러한 다양성과 자율성이 국가수준의 유치원교육과정을 유치원 수준 혹은 교사수준에서 실행한 결과인가에 대한 것은 보다 심도 깊은 논의가 필요하다. 또한 이렇게 유치원 실정에 따라 자율적이고 다양하게 운영되는 유치원 수업 실제에서 교사들이 국가수준의 교육과정을 반영하고자 하는지, 유치원교육과정을 어떻게 이해하고 있는지를 알아보는 것은 중요하다. 왜냐하면 유치원이 학교로서 위치를 확보하기 위한 노력은 제도에만 있는 것이 아니라 교육과정의 실행에도 있는 것이며 유치원이 유사기관과 차별화되는 근거가 될 수도 있기 때문이다.

이에 본고는 유치원교육과정 실행 연구의 기초 단계로 유치원 교육과정에 대한 유치원 교사들의 인식과 국가수준의 유치원 교육과정과 유치원교육과정이 어떻게 수업에 반영되고 있는가를 유치원교사의 목소리를 통해 살펴보는데 목적이 있다.

자료 수집은 서울과 대전지역 유치원교사 17명을 대상으로 면담, 이메일, 전화인터뷰 등을 통해 이루어졌다. 면담의 내용은 '유치원 교육과정에 대해 잘 알고 있는가?, 유치원 교육과정을 교육계획 시 어느 정도, 어떻게 반영하는가?, 유치원 교육 활동 지도 자료집은 어느 정도, 어떻게 활용하는가?,' 가 주요 질문이었고, 면담 시 교사의 반응에 따라 질문을 이어가는 형식으로 진행되었다. 조사 대상 교사의 근무유치원 유형과 경력은 〈표 2〉와 같다.

면담은 개별적으로 실시되었으며 대상자의 허락을 구한 후 면담자료와 전화인터뷰는 녹음하여 전사하였다. 면담의 진행은 유치원교육과정에 대한 교사의 생각을 알아보기 위해 일정한 순서 없이 상황에 따라 진행하며 준비된 질문 문항은 참조만하는 비구조화된 면담을 실시하였다(김영천, 1997). 면담자료는 전사하여 내용분석(content analysis)하였고 분석 단위는 주제로 하였다. 사례를 제시할 때 유치원 면담 대상자를 3년 경력의 국공립유치원 교사는 '공.3.', 7년 경력의 사립유치원 교사는 '사.7.'과 같이 표기하였다.

〈표 2〉 면담 대상자 배경

설립 유형		경력					계
국공립	사립	3년 미만	3년~5년	6년~10년	11년~15년	15년 이상	
11	6	3	5	4	3	2	17

Ⅱ. 국가수준 교육과정에 대한 인식

1. 교육과정은 이론이고 수업은 실제

유치원교사들은 국가수준의 교육과정이 중요하다고 인식하고 있었으며 그 중요성은 대학에서 그렇게 배웠고 '뭐라고 말로 딱히 설명하기 어렵지만' 중요하긴 하다는 생각을 가지고 있었다. 그러나 실제로 잘 알고 있지는 못하며 대학에서 공부할 때 혹은 임용고시 준비 이후 현장에서는 수업에 크게 영향을 주지도 않으며 자신의 수업에 적극적으로 반영하기도 어렵다는 반응을 보였다.

> 교육과정을 아주 잘 세세히 기억하고 있는 것은 아니지만 중요한 것이고 학교에서 중요하게 배웠고 지금까지 연간교육계획이나 주안을 짤 때 총론을 열심히 보려고 해서 그런지 그냥 수업에 다 포함되어 있다고 생각해요. 뭐라고 딱 말하기는 좀 그렇지만 ...(중략) ... 저는 지도자료집에 있는 생활주제를 계절을 기본으로 해서 실시하고 있는데 처음 주제에 맞는 활동을 계획할 때 자료집 앞부분의 개념인가 내용을 주로 봐요(사. 11.).

> 교육과정을 학교 다닐 때는 열심히 공부했는데 취업하고 나니까 별로 중요하게 생각이 안되더라구요. 수업하는 것과 상관이 없진 않지만 교육과정이 바뀌어도 유치원에서 실제 하는 것하고는 크게 상관이 없는 것 같아요(사.5.).

> 교육과정에 대해 관심이 없다기보다는 머릿속에 정렬되어 있지 않고 바로 적용할 수 있는 시간과 노력이 부족한 것 같다. 최소한 지도서에 있는 주제와 활동들은 모든 유치원에서 참고할 것이기 때문에 교육의 질이나 형평성은 유지되는 것 같다(공. 2.).

면담 시기가 2007개정 유치원교육과정에 따른 유치원 교육 활동 지도 자료가 배부된 직후이어서 그런지 교육과정의 개정에 대한 이야기가 자주 언급되었는데 교사들은 교육과정 개정과 자신의 수업과는 별 상관이 없다고 인식하고 있었다. 이러한 결과는 참여관찰을 통한 교육과정 운영에 관한 연구(김숙희, 2002)에서 관찰 대상 교사들이 교육과정을 학술용어로 인

식하고 있었다는 결과와 같다. 또한 유치원교사들은 교육과정이 개정되어도 개정되는 것은 알고 있지만 그 내용이 크게 달라졌다고 생각하지 않으며 자신에게 익숙한 교육과정을 주로 활용하는 것으로 응답했다. 교육과정이 개정되는 과정에서 공청회나 교사 연수가 실시되지만 인터뷰 대상 교사들은 개정교육과정에 대해 자세히 알지 못하며 연수를 통한 이해도 부족했음을 지적하고 있었다.

> 임용고시 준비할 때 공부했던 6차 교육과정에 대해서는 어느 정도 알고 있으나 개정된 교육과정에 대해서는 2회 연수 받은 내용이 전부다(공. 3.).

> 저는 5차가 제일 활용도가 높은 것 같아요. 가장 익숙하고 5차 내용이 6차에도 많이 나와있기도 하니까 5차가 보기 편해요(공. 15.).

> 가장 많이 접했던 지도서가 6차이어서 그런지 지도서도 6차가 더 잘 정리된 느낌이 든다(공. 3.).

> 제가 2006년부터 근무를 해서 그런지 6차 교육과정의 활용도가 가장 높아요. 특별히 잘 되었다 그렇기보다는 내가 교사를 시작할 때 사용하고 있던 지도서라서 그런 것 같아요(공. 3.).

> 학교에서 배운 교육과정이 다 기본인 것 같아요. 바뀌었다고 해도 실제로 수업하는데 크게 달라지는 것은 아니니까요. 그리고 이번에 개정된 것도 저같은 경우는 연수를 제대로 못받았어요. 다른 선생님들은 어떤지 모르겠는데 지난번에 교육청에서 한 번 했는데 건강생활인가만 했고....(사. 11.).

이와 같이 유치원교사들은 교육과정이 개정되고 개정된 교육과정에 따른 새로운 유치원 교육 활동 지도 자료가 제작·배부되어도 자신에게 익숙한 기존의 자료를 주로 참고하며, 개정된 초점이나 달라진 내용에 대해서는 그다지 중요하게 생각하지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교육과정 개정의 목적과 교사용지도서인 유치원 교육 활동 지도 자료의 의도가 현장 교사들에게는 전달되지 못하는 것으로 볼 수 있으며 오히려 체제를 바꿈으로써 읽기 불편하다는 인식을 가지고 있었다. 한편으로는 유치원에서 가르치고 배우는 기본적인 교수원리는 달라지지 않는 것이기 때문에 현장교사들은 교육과정 개정에 의미를 두지 않는 것으로도 해석할 수 있다.

한편, 관련 연구에 참여했던 교사나 교육과정 개정이나 지도서 개발에 참여한 경험이 있는 교사는 관심이 있고 자신이 잘 알고 있다고 인식하고 있었다.

> 교육과정에 대해서 잘 알고 있다고 생각합니다. 이번에 나온 교육과정 건강생활을 심의도 했었습니다(공. 15.).

글쎄요. 잘 알고 있다고 해야 되나? 저희 유치원이 연구가 많아서 연구할 때 관련 항목 찾아보고 하니까 ... 그렇게 치면 잘 안다고 해야 하나요? 그리고 이번에 (제가)개정하는데 참여하면서 더 자세히 보게 되요(사. 13.).

국공립유치원교사의 경우에는 '특색사업'을 진행하기 위해 개정된 주요 내용을 살펴보아서 알고 있고 특색사업 부분은 잘 반영하게 된다는 응답도 있었다.

이번 교육과정에서 강조하고 있는 활동이 특색사업으로 되어 중점적으로 해야 하니까 바깥놀이 활동을 많이 해요(공. 3.).

아무래도 특색활동 선정 할 때 교육과정에서 강조하고 요구하는 것을 넣고자 노력하지요(공. 3.).

이러한 결과는 교육과정 개발에 직접 참여한 교사와 참여하지 못한 교사 혹은 연수에 직접 참여했거나 연수를 전달 받은 교사 간에 교육과정 운영에서 차이를 보인다는 홍후조(2002)의 주장을 뒷받침하는 결과이다. 이러한 차원의 교육과정에 대한 교사의 관심과 활용은 '기계적 실행'(Hord, Rutherford, Huling-Austin, & Hall, 1993)의 형태를 보이는 것으로 체계적이지 못하고 피상적으로 활용하는 수준이다.

2. 유치원교육과정과 교사용 지도서의 혼동

유치원교사들이 생각하는 국가수준의 교육과정은 교육과정 자체보다는 교사용 활동지도서로 인식하는 경향이 있었다. 면담 시 '교육과정을 수업에 어떻게 반영하는가?, 교육과정 적용의 어려움이 무엇인가?'라고 질문하였을 때 대부분 지도서의 활용과 지도서에 제시된 활동들의 문제를 지적하고 있었다. 따라서 유치원교사들이 유치원교육과정과 교육과정해설서보다는 주로 교사용 지도서의 각권과 총론을 활용하고 있음을 알 수 있었다. 다음은 교육과정을 반영하느냐는 질문에 대한 교사의 답변이다.

교육과정은 주안을 쓸 때나 생활주제를 정할 때 봐요(사, 13.).

일일계획안 작성할 때 총론을 보면서 반영하는 편이에요(사. 1.).

사실 개정교육과정에 대한 이해가 부족하기도하지만 현장에서 활용하기에 난해한 활동들이 많아서 반영하지 못하고 있습니다(공. 22.).

교육과정은 생활주제나 관련 개념, 관련 요소를 계획할 때 반영해요(공. 4.).

교육과정에 나와 있는 수준별 활동을 참고하는 편이에요(공. 3.).

유치원 교육 활동 지도 자료의 목적은 국가 수준의 교육과정 내용을 활동으로 전환시켜 교육할 수 있도록 안내하여 동질의 유치원 교육이 이루어질 수 있도록 하는 것이므로 교과서의 의미는 아니다(교육부, 2000). 교사들이 교육과정에 대해 질문할 때 주로 유치원 교육 활동 지도 자료에 대한 내용을 언급하는 것은 주로 생활주제의 개념이나 활동을 교육과정으로 이해하는 것으로 해석할 수 있다.

3. 국가수준 교육과정의 반영은 목표 진술에만

유치원교사들이 국가수준의 교육과정을 반영은 주로 활동의 목표와 교육과정 관련 요소를 작성할 때 참고하는 것으로 나타났다. 유치원 수준의 교육과정 편성과 운영 현황을 조사한 이현숙(2002)의 연구에서 유치원 교사들은 교육과정은 목표 선정 시, 유치원 교육 활동 지도 자료는 주제 결정 시 주로 활용한다는 결과와 같은 반응을 보였다.

교육과정은 계획안을 짤 때 교육과정 관련요소를 염두에 두면서 작성하는데 반영하고 있어요(공. 9.).

유치원교육과정이라면 국가수준 교육과정으로 5개 생활영역에 바탕을 두고 유아발달 수준에 맞는 것을 제시했다 이런 정도로 생각해요. 교육과정 관련 요소를 살펴보기는 하는 것 같아요. 그런데 좀 심화된 활동을 하려고 할 때는 좀 수준이 낮은 활동이 많은 것 같아요(사. 7.).

활동을 할 때 '건사표언탐'이 골고루 들어가야 하니까 활동을 할 때 내용을 추출할 때 교육과정을 보면서 하게 되지요(공. 15.).

교육과정 관련 요소를 반영함에 있어서도 유치원교육과정이 생활영역으로 구분되어 있으나 제시된 내용이 포괄적이고 애매하여 교육과정의 내용을 반영하기 위해서 참고하기 보다는 장학지도 시 해야만 하기 때문이라고 답하거나 문구를 기술하기 위해 참고하는 것으로 나타났다.

특히 목표를 정할 때 어떤 것이나 갖다 붙이기 나름이라고하는 선생님도 있어요. 저도 목표를 정할 때 그냥 물어보기도 해요. 그러면 '그건 사회생활 아니야?'하시면 그냥 그렇게 써요(사.5.).

교육과정은 너무 넓게 펼쳐져 있어서 긴가 민가 애매한 부분이 있더라구요. 특히 언어영역의 경우 문자지도를 해야 하는지 안해야 하는지, 그냥 이름 석자만 쓸 수 있다는 것이 정말 이름 석자만 쓰면 되는 것인지 애매해요(공. 15.).

활동유형에 따라 다르긴 하지만 게임이나 노래 같은 활동 목표를 쓸 때는 교육과정을 찾아보면서 쓰게 되요. 목표를 설정할 때 그냥 막연해서 쓰기 어려운 때 교육과정을 보면서 살짝 말을 바꾸면 그래도 정하기가 쉬우니까요(사. 13.).

기존에 사용하던 교육과정을 중심으로 알고 있는데 개정된 것에 대해서는 전체적인 맥락, 강조점은 알고 있고, 건강생활영역은 강의를 들었어요. ...(중략) ... 유치원교육과정은 좀 모호한 목표나 성격 같은 항목이 많아서....(공. 9.).

유치원 교육과정 총론에 따르면 유치원 교육과정의 각 영역별 내용은 유아의 경험을 통합적인 영역으로 구분한 것으로 유아들이 학습해야 할 내용을 구체화한 것이다(교육과학기술부, 2008). 그러나 유치원 교사들에게는 교육과정이 가르칠 내용으로 인식되기보다는 활동을 선정한 후 목표 '붙이기'에 사용되고, 유아의 경험을 통합한 생활영역이 가르치기에 '모호한' 혹은 '긴가 민가'한 것으로 생각하고 있었다.

4. 지도서를 대신하는 많은 자원들

유치원교사들은 교육과정의 '애매함'과 유치원 교육 활동 지도서에 대한 불만족 때문에 접근하기 쉽고 효율적으로 사용 가능한 다른 자원을 활용하고 있는 것으로 나타났다. 지도서 활용이 어려운 이유는 유치원 교육 활동 지도서에 제시된 활동들이 새롭지 않다거나 반대로 지나치게 어렵다는 이유였으며, 매일 일일이 자료를 제작할 수도 없고 구할 수도 없으므로 이미 자료도 있고 교사에게 익숙한 활동을 하게 된다고 하였다.

지도서에 있는 자료를 만드는 시간이 너무 많이 걸려요. 유치원에서 준비할 수 있는 재료와 지도서에 제시된 준비물이 차이가 많아서요. 또 제시된 게임을 하려고하면 유치원 공간이 부족한 경우도 있고...(공. 15.).

지도서에 있는 활동들은 자료를 우리가 다 찾아야 하구요. CD나 실물자료 이런 것을 준비하는 것이 힘들어요(사. 5.).

교사용 지도서는 자료를 제공하지 않으니까 ...(중략) ... 일일이 제작하여 활용하기엔 시간이 여유가 없으니까 활용을 못하고 있어요(공. 22.).

이번에도 새로 나온 것이 있나 해서 봤는데 새롭지 않더라구요. 또 새로운 것은 오히려 적용하기 힘든 것들이 많아요(공. 15.).

이상과 같은 이유로 자료까지 다 출력해서 사용할 수 있는 인터넷이 유용하다고 하였다. 면담 대상 교사들 중 거의 대부분의 교사가 활동을 자세히 제시하고 자료와 함께 올려놓고 있는 인터넷사이트를 활용하고 있었으며 개인 블로그나 까페의 자료들이 유치원 교육 활동 지도 자료보다 더 많이 활용하게 된다고 답하였다.

반마다 컴퓨터와 텔레비전이 있다 보니 교사들이 만든 PPT를 서로 돌려 사용하거나 유치원교사들은 에듀아이캔(중앙아동연구소), 지니키즈, yes24의 플래시 자료를 사용해요(공. 6.).

쉽게 필요한 자료를 얻을 수 있으니까 경상남도 유아교육원 교수활동 자료, 키드키즈, 중앙에듀 같은 곳에 있는 자료를 사용해요(공.3.).

지도서는 읽고 이해하고 자료를 만드는데 시간이 너무 걸려서 ... 유치원에서 준비할 수 있는 재료와 지도서에 제시된 준비물 사이에 차이가 너무 커요. 인터넷 사이트나 CD자료를 활용하면 바로 적용할 수 있어서 많이 활용하는 편이고 지도서는 약간 적용해요(공. 15.).

인터넷에서 구하는 자료들은 프로젝트 진행할 때는 심도 있는 활동을 계획할 수 있고 편집해서 활용하기 쉽게 되어 있어서 인터넷자료나 유아교육 카페를 잘 사용하고 지도서는 프로젝트 할 때는 거의 보지 않아요(사. 7.).

지도서에는 활동의 수도 부족하고 자료도 편집하고 제작하기 힘들게 되어 있어서 기존에 있는 교수자료나 시중에 나오는 잡지, 중앙에듀같은 사이트를 활용해요(공. 2.).

인터뷰에서 공통의 사이트명이 자주 언급되었고 실제로 인터넷에서 '유아교육' 혹은 '유치원 수업'으로 검색하면 다양한 사이트, 교사들 및 기관의 까페와 블로그 등을 검색할 수 있다. 대부분의 사이트는 무료로 회원가입 후 자료를 사용할 수 있고 까페와 블로그에는 실제 활동자료는 물론 활동한 사진까지 올려 진 것을 볼 수 있다. 이렇듯 유치원 수업에서 유용한 수업 자원은 수업 자료 제작과 정보를 쉽게 찾을 수 있는 인터넷사이트임을 알 수 있다.

다음은 교사들이 주로 활용한다는 인터넷 사이트이다. 교구와 교수자료 광고가 실리는 상

업적 사이트와 '경상남도유아교육원'과 같은 공공기관 사이트도 있다. 이러한 사이트에 제시되는 수업자료와 교수방법 사례에 대한 분석이 필요하다. 또한 유치원 교육 활동 지도 자료를 대신하여 온라인 자료실의 개발하거나 현재 각 시도교육청별로 운영되는 교수학습자료실을 보다 체계적으로 운영할 필요도 있다.

키드키즈
(http://www.kidkids.net)

경상남도유아교육원
(http://www.gnchild.go.kr)

Ⅲ. 국가 수준 교육과정과 지도서 개발에 대한 제안

유치원 교사들은 국가수준의 유치원 교육과정이 수업의 실제에 반영하기에 어렵게 구성되어 있다는 지적을 하고 있다. 생활영역의 내용과 수준별 교육과정의 내용을 실제 수업에서 반영하고 적용하는 것이 어렵다는 반응을 보였다.

> 5개 생활 영역을 초등교육과정처럼 만 3, 4, 5세로 구분해 주셨으면 좋겠어요. 실제로 유치원에서 유아들을 보면 수준차가 너무 큰데 Ⅰ, Ⅱ 수준으로만 나누기에는 한계가 있는 것 같아요. 각각의 연령에 따른 내용과 하위내용, 수준별 내용을 더 구체적으로 세분화 시켜 주시면 유아의 특성을 파악하고 발달을 이해하는데 도움이 되고 수업을 계획할 때도 도움이 될 것 같아요(사. 1.).

> 유치원 교육과정이 각 생활영역별로 제시되어 있는데 내용체계와 수준별 내용들이 포함되는 교육내용을 포함하려고 하는데 교육과정의 내용과 수업이 따로 가는 것 같아요. 교육과정 은 교육과정일뿐이라고 생각하는 교사들의 인식이 문제이지만 교육과정 내용의 체계가 각 생활영역별로 일관성이 있거

나 통일이 되지 않은 것도 문제인 것 같아요. 그리고 너무 많은 내용을 교육과정에 포함하려고 하다 보니까 다루어야 할 것은 많은데 수업에 다 넣지 못하고 있고....(공. 3.).

교육과정 자체를 수업에 딱 연결시키는 것은 참 어려운 것 같아요. 5개 생활영역으로 되어 있고 내용을 참고하려고 하는데 실제로 수업 할 때 활동을 계획하면서 그 내용을 하나하나 맞출 수는 없으니까 그냥 제 머릿속에 이해하고 있는 것을 기준으로 하는데 .... 저는 오히려 생활주제를 정하면 주제별 지도서 처음에 나온 개념을 보고 그것을 포함시키는 활동을 계획하는 편이에요. 어떻게 생각하면 그 안에 생활영역 내용이 다 들어가 있다고도 생각해요. ...(중략) ... 어떻게 말해야 할지 모르겠는데 유치원 교육과정을 이해하고 적용한다는 것이 어려워요. 교사 특히 초임선생님들은 거의 활동만 보니까요. 차라리 활동을 더 많이 제시하면 그 중에서 제가 선택해서 변형할 수 있어서 편할 것 같아요(사. 11.).

제가 수업에서 교육과정을 체계적으로 적용하기가 어려워요. 초등교육과정이 언제 무엇을 어떻게 가르쳐야 할지에 대해 구체적인 내용을 제시한다고 볼 때 유치원 교육과정은 더 융통성이 있어서 교사가 계획을 해야 하는데 ... 좀 모호한 목표나 성격 같은 항목을 현실적으로 적용할 수 있게 제시해주면 좋겠어요(공. 9.).

또한 유치원교사들은 유치원 교육 활동 지도서 개발 시 현장의 실정을 고려한 현장 적용이 가능한 활동을 제시해 줄 것을 강하게 요구하였으며 개발진의 지역적 특수성이 드러나는 활동이 그대로 제시된 것, 각권별 수준에 대한 기준이 일치되지 못하고 있는 것, 현장 교사가 심의한 내용이 반영되지 못하는 것을 문제로 지적하고 있었다.

현장 교사들의 의견을 많이 수렴하고 실제적이고 구체적인 지도서를 만들었으면 좋겠어요. 구체적인 자료 없이 방법만 설명되어 있어서 알기 어렵고 ... 연령별로 나온 활동의 수준이 적절하지 않는 것도 있고 한 두 유형의 활동이 편중된 경향도 있어서요(공. 4.).

연령에 맞지 않는 활동도 좀 있는 것 같아요. 또 억지스러운 것도 있고. 아마도 주제별로 연령별로 골고루 활동을 넣다보니 그런 일이 생긴 것 같은데 ...(중략) ... (사. 13.).

경력이 많은 교사 중에는 아래 사례와 같이 교육과정 실행의 측면을 언급하고 수업에서 자신의 학급과 상황에 맞게 변형하고 적용하는 양상을 나타내기도 한다.

아까도 말씀드렸지만 어차피 책에 나온 활동이나 인터넷이나 다 똑같이 하는 것은 아니고 교사가 자

기 연령이나 반에 맞게 조금씩 변형하니까 차라리 활동 유형별로 많은 활동을 제시해 주면 좋을 것 같기도 해요. 저희 유치원 같은 경우는 지도서를 보아야 한다고 생각은 하지만 대부분 유치원에서 해 왔던 전년도 주안과 일안을 더 많이 참고하거든요. 그대도 똑같이 하지는 않잖아요. 그러니까 주제별로 내가 필요하면 이책 저책 다 보게 되니까 활동이 많은 것도 좋을 것 같아요(사. 11).

이러한 사례는 유치원에서 좋은 수업에 대한 교사들의 인식을 조사한 연구(성원경 · 이춘자 · 김현지, 2009)에서 "산림박물관에 가서 찍은 사진을 보면서 이야기나누기를 했거든요. 제가 목표로 삼았던 것이 '아이들이 스스로 이야기를 할 수 있다'는 것에 중점을 두었거든요. 쭉 처음부터 산림박물관 입구부터 사진을 보면서 회상을 하거든요. 아이들이 전부 다 잘해요. 너무 너무 이야기를 잘 하고 …"와 같이 교사가 자신의 수업을 만들어가는 교육과정 실행의 사례가 개발되어 소개될 필요가 있다.

한편, 교육과정의 적용에서 생활주제, 교육과정 영역, 가르치는 내용의 연결이 어려움을 지적한 한 교사는 다음과 같이 새로운 방식을 지도서 개발 방식을 제안하기도 하였다. 다음 사례는 유치원 교육과정 운영의 문제점을 드러낸 것으로 가르치는 내용, 방법에 대한 교사의 어려움을 보여주고 있다.

생활주제별로 제시되어 활동이 전개되는 지도서 외에 각 교과목별로 유아의 연령과 발달에 맞추어 체계적으로 활동을 전개해 나갈 수 있는 지도서가 있으면 좋겠다. 예를 들어, 건강생활영역에서 비이동운동, 이동운동, 조작운동 등을 유아들의 발달 수준에 맞춰서 연간계획으로 구성할 때 어떻게 할 수 있는지 …(중략)… 교사 혼자 스스로 하기엔 너무 벅차다보니 생활주제만 맞으면 발달에 상관 없이 활동만 나열하게 되는 것 같다(공.3.).

다음은 주제에 따라 작성된 활동 유형간 통합 형태로 작성된 주간교육계획안의 예이다.

경기도 H초등학교 병설유치원 주간교육계획안

교사들은 교육과정 개발과 유치원 교육 활동 지도 자료 개발 시 현장 교사의 의견이 반영되고 특히 수업 활동이 현장 적용 가능한 것인지를 개발에 참여하는 교사뿐 아니라 경력이 많은 일선 교사들로부터 검토 받아야 한다는 것도 제안하였다.

> 제가 이번 지도서 심의를 했는데 지적한 활동이 수정 없이 그대로 실렸더라구요...(중략)... 사실 유치원을 누가 설립했는지 이런 활동은 안 해도 된다고 생각해요. ...(중략)... 음악감상, 동극, 동화는 현장에서 더 잘하고 있는 것 같고, 준비물을 직접 제작하게 안 했으면 좋겠어요. 예를 들어 트럭으로 물건 나르기를 하는데 트럭을 굳이 종이로 만들 필요는 없다고 생각해요(공. 15.).

또 다른 교사는 현장 교사로서 교육과정과 지도서 개발에 대한 교사의 목소리를 들어줄 것을 요구하였다. 다음에 제시되는 사례는 수업에서 교사의 실천적 지식의 가치를 인정하고 이론과 실제 간의 간극을 줄이고자 하는 노력은 교육과정에서도 필요함을 나타내고 있다(조재식, 2002).

> 교육과정 편성과 집필 구성원들을 신중히 꾸리라고 요청하고 싶습니다. 학벌이나 직책이 아닌 현장에서 묵묵히 아이들을 지도하고 계신 선생님들을 중심으로 경력교사들로 구성하는 것이 옳다고 생각합니다. 부디 교사의 목소리가 반영되어 활용 가능한 교육과정이 탄생되길 바랍니다(공, 22.).

Ⅳ. 결론 및 시사점

면담을 통해 드러난 유치원교사들의 국가수준 유치원교육과정에 대한 교사들의 의견을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 교육과정은 중요한 것이지만 유치원 수업 실제에 영향을 미치지는 않는다. 또한 교육과정은 개발진(집필진)에서 정한 것이고 수업은 교사가 하는 것이다.

둘째, 교육과정 중 교사의 수업에 영향을 미치는 것은 일일계획안을 작성할 때 활동목표 진술과 목표에 따른 교육과정 관련요소를 작성하는 데 있다. 교육과정을 실제 수업에 반영하는 것은 지도서에 제시된 생활주제를 다루는 정도이다.

셋째, 교사들은 유치원 교육 활동 지도 자료를 통해 교육과정을 이해하고 있다. 지도서를 활용하고자 하지만 지도서에 제시된 활동의 난이도가 적절하지 못하거나 활동의 내용이 일반적으로 적용하기 곤란한 것도 있고, 특히 교수매체는 즉각 활용하기 어려워 인터넷자원을 활용하고 있다.

넷째, 유치원 교육과정을 수업에 적용시킨다는 것이 어렵다. 교육과정 생활영역의 내용은 모호하고, Ⅰ수준과 Ⅱ수준은 구체적으로 수업에서 어떻게 적용해야 할지 어렵다.

다음은 면담 결과에서 드러난 몇 가지 질문을 제기하면서 국가 수준 유치원 교육과정과 유치원 교육과정 실행에 대한 진지한 논의와 연구가 필요함을 제안하고자 한다.

첫째, 유치원에서 가르쳐야 할 내용이 생활주제인가? 교육과정 영역의 내용인가?

면담 결과에서 나타난 바와 같이 유치원 교사들은 유치원 교육 활동 지도서의 내용(생활주제)을 곧 가르칠 내용으로 이해하기도 한다. 국가 수준의 교육과정이 전국 공통으로 가르쳐야 할 내용과 방법에 대한 기준을 제시하는 것이므로 유치원에서 가르칠 내용은 생활주제가 아니라 5개 생활 영역의 내용이 되어야 한다. 유치원 현장에서 교사들이 생활주제를 가르칠 내용으로 인식하고 있기 때문에 생활주제 자체에 대한 문제점, 연령별로 동일한 생활주제가 제시되는 것에 대한 부적절함, 지역적으로 적합하지 않은 주제가 있는 등의 문제가 나오게 된다.

그러나 유치원 교육 활동 지도서는 교육과정을 주제 중심으로 통합하는 방식을 제시하는 것이고 주제 또한 반드시 그것을 가르쳐야 한다기 보다는 주제 중심 통합 교육에서 제시하는 주제 선정의 기준에 따른다면 지역, 유치원, 학급 수준에서 다양한 주제를 선택하는 것이 가능하다. 따라서 유치원 교육 활동 지도서에서 교육과정 생활영역의 내용을 주제를 중심으로 어떻게 통합하여 가르칠 내용으로 다루는가를 현재 보다 더 구체적인 사례와 함께 제시될 필

요가 있다.

둘째, 유치원 교수 방법의 특징인 주제중심 통합 교육과정은 무엇을 통합하는 것인가?

유치원 교육과정에서 '통합'의 문제는 무엇을 왜 통합하는지에 대해 혼란스러운 상황에 놓여있다. 유치원 교육과정은 국가에서 제시한 문서이고 수업은 활동으로 구분하여 교육과정에서도 이론과 실제의 간극이 생기게 되는 이유는 유치원 교육과정이 실제 수업 즉, 활동으로 전개되기까지 여러 단계를 거치면서 변환되는 것에 있다(박은혜, 2007). 마찬가지로 통합도 여러 단계를 거치면서 이루어지게 되는 유치원 교육과정의 특성 상 그 본질이 흐려지는 경향이 있다.

이러한 문제는 교사양성과정의 수업 방식에서도 드러난다. 예를 들면, 수학교육이든 과학교육이든 모의수업에서는 주제를 중심으로 활동을 통합적으로 계획하고 발표수업을 하게 된다. 또한 유아교육과 전공 수업에서 사용하는 교재들을 살펴보면 그 체제가 각 교과의 활동의 실제에는 주제를 중심으로 활동을 통합적으로 계획하는 방식을 제시하고 있다. 즉, '주제망 작성'에는 교육과정 내용의 통합이 아닌 주제를 중심으로 한 활동의 통합을 제시하고 있다. 개념도를 통해 교사계획(teacher planning)에 대한 예비유아교사들의 지식을 알아본 이춘자와 성원경의 연구(2007)에서도 예비유아교사들이 가지고 있는 지식의 중요도에서 '활동유형', '생활주제', '교수자료'가 중요한 지식으로 나타났고 지식의 분화 정도도 '활동유형', '교수자료'가 높게 나타났다. 활동이 통합되면서 유아의 경험이 통합된다고 볼 수도 있지만 교사가 교육과정을 계획할 때 거쳐야 하는 사고 단계는 교육과정의 내용, 생활주제, 생활주제를 잘 가르칠 수 있는 방법으로서 활동의 순서가 되어야 할 것이다. 따라서 예비교사교육과 교사교육에서 이러한 단계의 연결이 필요하며 어떻게 연결하는가를 보여주는 현장연구들이 필요하다.

셋째, 유치원 수준의 교육과정 실행의 범위는 어디까지인가?

'만들어가는 교육과정', '학교중심교육과정', '교육과정 실행자로서의 교사' 등을 강조하는 것은 교사의 실천적 지식의 가치를 인정하는 것과 같은 관점에서 이해되어야 한다. 교사의 실천적 지식이 중요한 것은 단순히 경험이 중요하고 가르치는 상황과 맥락이 모두 다르니 모든 교사의 경험에 의한 주장이 각각 다 옳다는 것이 아니고 교사가 배운 이론을 바탕으로 교사 자신의 철학과 반성적 교수 경험이 혼합된 지식이기 때문이다. 이와 같이 교사 수준에서 만들어가는 교육과정의 중요성은 교육과정에 대한 이론과 철학을 바탕으로 상황에 적절한 교육과정의 실행을 의미하는 것이다. 이러한 의미에서 초중등학교에서 활발히 이루어지고 있는 교육과정 실행 연구가 유아교육에서도 이루어져야 할 것이다.

넷째, 유치원 교사도 교육과정 개발과 운영자로서 갖추어야 할 전문성에 대한 논의는 적절한가?

교사의 전문적 능력은 여러 가지가 있을 수 있으나 좋은 교사의 특성으로 교육과정구성능력, 교육과정실천능력이 강조되어야 한다(엄은나 · 서동미, 2009; Murphy · Delli · Edwards, 2004). 유치원 교육의 특성상 그 어느 수준의 학교보다도 교사 수준에서의 교육과정 운영능력이 필요하다는 것은 당연한 것으로 받아들여진다. 교육과정 운영에 대한 자율성은 교사의 교육과정 개발과 운영 능력을 전제로 한다. 또한 교육과정 구성과 실천 능력에 대한 것은 설문지나 문서를 통해서 드러내거나 교육하기 어렵고 관찰, 면담, 현장 연구와 같은 방식으로 이루어져야 한다. 그러나 우리나라 유치원교사양성제도와 유치원 교육의 현실을 고려해 볼 때 지금 이러한 논의가 적절하며 과연 가능한 것인가에 대해 발표자도 확신하지 못하며, 우리 모두가 함께 깊이 생각하고 함께 논의해야 할 부분이다.

참고문헌

금민선(2004). '제6차 유치원 교육과정'에 따른 「유치원 교육 활동 지도 자료」활용 실태. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.

곽병선(1993). 교육과정. 서울: 배영사.

김민환(1999). 교사의 교육과정 인식과 실천에 관한 연구. 교육과정연구, 17(1), 219-247.

김영천(1997). 학교 교육현상 탐구를 위한 질적 연구의 방법과 과정. 교육학연구, 35(5), 135-170.

박순경(2003). 교육과정 탐구 주체로서의 교사 전문성 논의에 대한 대안적 관점. 교육학연구, 41(2), 75-92.

성원경(2007). 실습 전후와 초임시기 유치원 교사의 지식에 관한 연구 -통합적 교육과정을 중심으로-. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.

성원경 · 이춘자 · 김현지(2009). 좋은 수업에 대한 유치원 교사의 인식. 한국교육, 36(2), 49-73.

소경희(2003). 국가수준에서 개발된 교육과정의 실행 양상에 대한 이해 - 초등학교 국어과 사례를 중심으로 -. 교육과정연구, 21(1), 129-153.

손승희(2008). 교육과정 실행과 실행형태의 탐색 -연구동향과 발전방향-. 교육연구논총, 29(2), 1-20.

양현선(2006). 국가수준 유치원 교육과정에 대한 교사들의 관심과 활용에 대한 연구. 경남대학교 교육대학원 석사학위 논문.

엄은나 · 서동미(2009). 좋은 교사에 대한 예비유아교사들의 인식. 유아교육학논집. 13(2), 5-35.

이경진 · 김경자(2005). '실행'을 중심으로 본 교육과정의 의미와 교사의 역할. 교육과정연구, 23(3), 57-80.

이현숙(2002). 국가 수준 유치원 교육과정에 따른 유치원 수준 교육과정 편성 · 운영 형황. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.

이춘자 · 성원경(2007). 개념도를 통해 알아본 교사계획(teacher planning)에 관한 지식. 2007 한국교원교육학회 추계학술대회. 덕성여자대학교 대강의동.

조재식(2002). 교육과정 실행과 교사의 일: 현상학적 접근. 교육과정연구, 20(1), 229-252.

홍후조(2002). 교육과정의 운영의 원리와 실제의 개선에 관한 연구. 안암교육학연구, 8(1), 161-188.

Hord, S. M., Rutherford, W. L., Huling-Austin, & Hall, G. E. (1993). 교육과정 혁신 - 관심에 기초한 교육과정 실행 모형(CBAM)-. 김경자 역(원서출판, 1987). 서울: 교육과학사.

Kirkgoz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in english teaching in Turkish primary education. Teaching and Teacher Education, 24, 1859-1875.

Murphy, P. K., Delli, L. E., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education, 72*(2), 69-92.

Shawer, S. (2009). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. Teaching and Teacher Education, 29, 1-12.

Young Scholar Session

〈1분과〉

❑ **초임유아교사의 아이덴티티(identity) 형성에 관한 질적 연구**

박 수 경 (원광대학교 유아교육학과 강사)

❑ **유치원 평가의 과정과 지표에 대한 교사와 평가위원의 인식**

강 수 경 (한양대학교 대학원 강사)

❑ **유아음악교육 실태조사에 관한 문헌 고찰**

이 영 애 (덕성여자대학교 영유아교육연구센터 전임연구원)

초임유아교사의 아이덴티티(identity) 형성에 관한 질적 연구[1)]

박수경(원광대학교 유아교육학과 강사)

Ⅰ. 서 론

많은 학자들이 다양한 관점에서 아이덴티티에 관해 개념화하고 있다. 과거에는 아이덴티티를 고정되고 안정된 것으로 보는 경향이 있었다(Allport, 1955; Gee, 2001). 그러나 근래에 이르러서는 많은 학자들이 개개인의 맥락을 고려하지 않고서는 아이덴티티를 이해할 수 없다고 주장하고 있으며 시간과 장소에 국한되지 않는, 변화 가능한 과정 속의 아이덴티티를 강조하고 있다(Lemke, 2003; Watson, 2006). 또한 심리학적 관점의 학자들은 교사의 전문적인 아이덴티티를 자아형성의 과정 속에서 설명하고 있으며(Gohier, Chevrier, & Anadon, 2007) 사회문화적 관점의 학자들은 Lave와 Wenger(1991) 또는 Vygotsky 관점에서 타인과의 관계 맺음 속의 아이덴티티를 강조하면서 교사의 아이덴티티가 교수(teaching)에서 중요한 역할을 한다고 논의하였다. 최근의 후기구조주의 관점의 학자들은 교사 아이덴티티를 권력관계(power relations), 이데올로기, 문화에 내재된 맥락 안에서 이해하고 있다(Zembylas, 2005).

본 연구는 초임유아교사들이 교육경력 초기에 교사됨에 대한 특별한 의미를 어떻게 구성하며 또한 재구성하는가에 대한 인지와, 아울러 그들이 일상생활에서 유아교사로서의 아이덴티티를 형성해가는 과정에 초점을 맞추었다. 특히, 본 연구는 바흐친(Bakhtin, 1993)의 "존재(Being)"개념과 푸코(Foucault, 1979)의 "권력관계"개념에 입각하여 초임유아교사들이 주변 세계 속에서 자신의 자아개념을 어떻게 형성하였는지에 주안점을 두었다. 연구자는 교사 아이덴티티 형성의 정치적 관점을 탐색하기 위하여 복수(multiple) 아이덴티티의 존재를 인식하는데 각별한 노력을 기울였다. 이 연구에서 교사 아이덴티티는 연구 참여자들의 교수와 실제(practice)에 대한 생각을 살펴볼 수 있는 렌즈의 역할을 하였다. 또한, 가르침의 맥락 안에서 교사가 경험하는 다양한 긴장과 어려움은 교사로서의 삶과 아이덴티티를 이해하는데 중요한 역할을 하였다.

---

1) 이 연구는 2009년 5월, The University of Georgia에서 받은 박사학위 논문의 일부를 축약, 번역한 것임.

본 연구는 한국의 초임유아교사들에 대한 심도 있는 이해와 더불어 교직에 첫 발을 내딛는 자신들을 어떻게 인지하는지 알아보기 위하여 질적 사례연구로 접근하였다. 본 연구의 주 연구문제는 다음과 같다.

1. 초임유아교사의 삶 안에 어떠한 긴장과 도전이 존재하는가?
2. 사회문화적 맥락 안에서 초임유아교사의 아이덴티티는 어떻게 형성되는가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구에 사용된 자료는 나의 박사학위 논문에 사용된 자료 중에서 주로 초임유아교사의 아이덴티티에 관련된 것이다. 연구 참여자들은 같은 유아교육기관에서 근무하고 있는 여교사 4명으로, 모두 교사 경력이 2년 이하였다. 본 연구는 연구 참여자의 익명성을 보장하기 위하여 연구 장소와 연구 참여자를 모두 가명으로 처리하였다. 자료 수집은 봄 학기가 시작되는 시점부터 여름방학과 함께 종료되었고 평균 일주일에 3번 이상 진행되었다. 교사 개인의 경험을 이해하기 위하여 현장관찰, 집중그룹토의, 개인면담, 현장기록, 포토에세이의 5가지 주요 자료들이 사용되었다. 또한 연구자의 저널, 전자메일, 사진, 신문, 가정통신문, 교수계획안 등의 문서들이 부가적인 연구 자료로 사용되었다. 사례분석(Patton, 2002)을 위하여 나레이티브 분석(Manning & Cullum-Swan, 1994)과 근거이론접근법(Charmaz, 2006)이 이용되었으며 연구의 신뢰성(trustworthiness)을 높이기 위하여 삼각기법(triangulation)을 실시하였다. 결과를 도출하기 위하여 다양한 자료들이 사용되었고 연구 참여자들의 의견이 반영되었으며, 연구의 전 과정에서 질적 연구 경험이 풍부한 동료연구자들의 조언을 구했다.

Ⅲ. 연구결과

1. “기복이 심한 롤러코스터를 타고 있는 상태”

이 연구에 참여한 초임유아교사들은 미혼의 여교사 4명이었다. 같은 유아교육기관에서 첫 해 또는 둘째 해를 보내고 있었지만 서로 다른 개인적인 배경을 가지고 있었다. 교사의 성장 배경은 교사의 길로 들어서기 위한 결정에서부터 긍정적 또는 부정적으로 영향을 미쳤다. 공통적으로 모든 연구 참여자는 높은 열정을 품으며 유아교육 전공을 선택하였으며 대학에서

유아교사가 되기 위한 교육과정을 이수하였다. 그리고 대학에서 유아교육 전공을 선택한 뒤부터 현장에서 질 높은 유아교사가 어떤 교사인지 마음에 새겨놓고 그렇게 되기 위해 끊임없이 노력을 해 왔다. 이미 배우고 알아왔던 이론들과 현장의 실제 간 차이로부터 발생된 어려움을 극복하기 위하여 많은 도전을 경험하였다. 바흐친의 관점에서 볼 때 이러한 초임교사로서 겪는 어려움과 도전은 역동적인(active) 존재(Being)로서의 아이덴티티를 끊임없이 형성하고 재형성하는데 중요한 역할을 하였다. 바흐친(Bakhtin, 1993)의 "순간의 실존"이라는 개념(Being-as-event)과 같이 초임교사들은 만남의 매순간마다 아이덴티티를 형성하고 있었다. 예를 들면, 혜민은 교사에 대한 낮은 사회적인 평가를 접할 때마다 교사로서 자기 자신에 대해 생각하는 기회를 가졌다.

혜민 : 사람들은 유아교사는 교사가 아니라고 생각해요. 교사가 뭐에요? 한마디로 누군가를 가르치는 사람이잖아요. 근데 사람들은 진짜 교사는 초등학교 교사부터라고 생각해요. 저도 교사이고요, 제 직함 또한 교사잖아요. 제 학생들은 저를 항상 교사라고 부르고 이 기관의 모든 사람들도 저를 교사라고 불러요. 유아교사가 어린 아이들을 가르치고 있는데 사람들은 말하죠. 어린애에게도 교사가 필요하나? 사람들은 그냥 우리를 놀아주는 사람들이라고 생각하는 것 같아요. 난 이런 소리를 들을 때마다 매우 화가 나요. 저도 엄연히 초등선생님들처럼 대학도 나왔고 아이들을 가르치기 위한 교수계획도 가지잖아요. **저도 가르치는 사람이에요**. 근데 다른 사람들은 인정하지 않는 것 같아요. (개인면담, 04/04/08)

혜민은 유아교사가 된 이후로 항상 기복이 심한 롤러코스터를 타고 있는 것 같다고 하였다(interview, 06/16/08). 아이들과 함께 하는 시간과 교사로서의 역할에 충실했을 때에는 기쁨을 느꼈지만 본인이 사회적으로 인정받지 못했다고 느낄 때 또는 동료교사들과 원만한 관계를 맺지 못할 때에는 깊은 실망감에 빠졌다. 혜민은 이러한 것들에 대해 교사가 되는 준비과정에서 어느 정도 예상했던 것이었지만 교육현장에 나와 직접 접했을 때 자기 자신과 교사로서의 삶에 대해 다시 생각하게 되었다고 하였다.

2. "선생님은 경험이 없어서....."

본 연구에서 초임유아교사들은 관습적으로 용어를 사용하는 사람들에 의해 나타나는 이데올로기적인 관점(Wortham, 2001)을 경험하였다. "초짜" 교사 또는 "어린" 교사 같은 단어는 초임교사에 대한 일반적인 이미지를 내포한 것으로 이는 초임유아교사들의 아이덴티티 형성

에 영향을 미쳤다. 집중그룹토론에서 혜민은 초짜 교사를 자기주장도 내세울 수 없는 조용한 교사이자 누구의 도움도 없이 살아남아야 하는 외로운 교사로 정의하였다(집중그룹토론, 05/13/08). 이 연구의 참여자들은 문화적인 맥락 안에서 관습적으로 사용되어 온 "초짜"라는 단어에 대해 끊임없는 갈등을 경험하였고 교사로서의 아이덴티티를 협상하고 있었다. 다음 사례에서 아람은 본인을 힘없는 교사로 인식하면서 교사로서의 아이덴티티를 형성하고 있음을 보여주고 있다.

> 나에게 가장 힘든 것……. 아이들? No. 나에게 가장 힘든 순간은 다함께 모여 있는 시간, 그 기에 나는 주눅이 든다. 숨이 탁 막히는 것처럼…….(집중 그룹 토론에서 아람의 포토에세이, 06/26/08)

아람의 사례에서 나타나듯이 연구 참여자들은 모두 전체교사회의나 연령별교사모임에서 자신의 낮은 지위에 대해 생각해 오고 있었다. 기관의 교사 모두에게 공통적으로 주어지는 업무 이외에 초임교사에게만 맡겨지는 부가적인 일에 관해 부정적인 인상을 가지고 있었다. 또한, 초임교사들은 선배교사나 기관장의 때와 장소를 가리지 않는 무조건적인 지시나 명령에 대해 심적인 거부감을 가지고 있었다.

> **혜민** : 제가 초임으로서 배워야 할 것이 많이 있다면 수정하고 싶고 더욱 더 훌륭한 교사가 될 수 있도록 노력하고 싶어요……. 근데 선배교사나 원장님이 아이들 앞에서 저를 야단치면……. 앞에다 꼭 그런 소리하죠. **선생님은 경험이 없어서 그러시겠지만**(비꼬는 듯한 목소리 흉내를 내며)…….아이들도 모든 것을 알잖아요. 누가 더 힘이 세고 안센지. 저도 제 아이들 앞에서 그런 약한 모습 보이기 싫거든요. 그럴 때마나 제가 아이들에게 어떤 교사로 보여질까 생각되고……. 저 웃기죠? 근데 사실이에요. (인터뷰, 06/16/08)

혜민의 사례와 비슷하게 연구 참여자들은 그들의 일상생활에서 자신을 발견하거나 나타내기 위하여 "무경험자" 혹은 "초보"란 주어진 기준 및 꼬리표에 대해 때로는 사회적 협상자로서 때로는 저항체로서의 역할을 수행하였다.

Ⅳ. 논 의

본 연구는 4명의 참여자를 목적적으로 샘플링(purposeful sampling, Merriam, 1998)하여

관찰, 면담, 집중토론을 중심으로 한 사례연구이다. 따라서 연구의 분석 결과를 해석하고 이해할 때 본 연구의 특정한 맥락에 한정하여야 하며 일반화시킬 수 없음을 유념해야한다.

본 연구 결과를 통해 유아초임교사들이 교직의 세계에서 자신만의 방식을 발견하기 위하여 떠났던 긴 여정을 살펴볼 수 있다. 연구에 참여한 모든 교사들은 유아교육을 전공으로 선택할 때 교사가 된다는 목표에 열정과 애착을 보였다. 그러나 교사가 되어 막상 교직이라는 "현실" 세계에 들어섰을 때, 적절한 주변적 참여(legitimate peripheral participation)의 위치성(positionality)을 경험하였다.

모든 연구 참여자들의 교사 아이덴티티는 수많은 기억들, 인간관계들, 과거와 현재의 경험들과 깊고 끊임없이 연결되어 있었다. 초임교사들에게 있어 진행 중인 일들은 주어진 상황에 따라 각기 다르고 독특하였으며, 주어진 모든 순간에서 뿐만 아니라 자신의 교사 아이덴티티를 지속적으로 협상하는 과정에서 권력과 이념을 경험하였다. 초임교사들이 경험한 긴장과 도전은 "보편적인 것"이 아닌, "독특한 것"이었다.

이 연구는 유아초임교사를 이해하고자 하는 연구자와 교사교육자들에게 다음과 같은 함의를 제공한다. 본 연구에 참여했던 교사들에게 자신의 교육을 위해 끊임없이 배우고자 하는 욕구가 있음이 나타났다. 그들은 모두 교사로서의 삶을 지속 발달시키기 위해 지원받기를 원했고 그 방향 또한 제시해 주었다. 초임유아교사들이 진정으로 원하는 것은 그들 자신을 단순히 미성숙한 교사로 인식하지 않고 새롭고 창의성 있는 방향을 제시해 줄 수 있는, 또 한 명의 역량 있는 교사로 인정해 주는 사회풍토라 할 수 있다.

참고문헌

Allport, G. W. (1955). *Becoming*. New Haven, CT: Yale University Press.

Bakhtin, M. M. (1993). *Toward a philosophy of the act*(V. Liapunov, Trans.). Austin: University of Texas Press.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*(A. Sheridan, Trans.). New York: Vintage.

Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education, 25*, 99-125.

Gohier, C., Chevrier, J., & Anadon, M. (2007). Future teachers' identity: Between an idealistic vision and realistic view. *McGill Journal of Education, 42*(1), 41-156.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lemke, J. L. (2003, April). Identity, development, and desire: Critical questions. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Manning, P. K., & Cullum-Swan, B. (1994). Narrative, content, and semiotic analysis. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*(3rded.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12*(5), 509-526.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 935-948.

유치원 평가의 과정과 지표에 대한 교사와 평가위원의 인식

강수경(한양대학교 대학원 강사)

I. 연구의 필요성 및 목적

유아교육의 질적 향상을 위한 과정에서 평가의 역할은 무엇보다 중요하며 이미 초·중등학교체제에서 평가가 이루어져 오고 있었고, 학교교육의 기초라고 할 수 있는 유치원 평가 또한 필요하다고 볼 수 있다. 우리나라는 유아교육의 질 제고와 교육의 책무성 차원에서 유아교육 기관평가에 국가적으로 관심을 가지게 되었고, 학교평가의 일환으로 유치원의 질적 수준 향상을 위한 유치원 평가 기본계획을 발표하였으며(교육인적자원부, 2007), 2008년부터 2010년까지 3년에 걸쳐 1주기 평가를 실시하도록 추진 계획되었다(교육과학기술부, 2008).

최근 많은 국가들은 각 나라의 실정에 적합한 유아교육 기관평가를 실시하고 있으며 국가적인 차원 혹은 민간 차원에서 유아교육의 질 개선을 위한 노력과 평가에 대한 연구들이 활발히 진행되고 있다(NAEYC, 1998, 2006; NCAC, 1993, 2004). 그 효과에 대해서도 긍정적으로 보고하고 있어 평가를 받은 후 기관의 질이 향상되며, 교사의 전문성과 민감성이 향상되며, 유아들에게 높은 질의 양육과 발달적으로 적절한 활동을 제공하고 있다는 연구(Bloom, 1996; Westervelt, Sibley, & Schaack, 2009; Whitebook, Sakai, & Howes, 1997)들이 이루어지고 있다. 최근의 평가는 다양성과 깊이를 추구하는 평가로 역동적이고 복합적인 상황에 대해 좀 더 다각적이고 깊이 있게 이해하려는 평가로의 움직임이 일고 있고(이진희, 2006), 실제 평가에 참여하였던 참여자의 관점은 유아교육의 질을 평가하는데 뿐 아니라 유아에게 결정적인 관점을 제공할 수 있다(Lee, 2003). 이에 실제 평가에 참여하였던 교사와 평가위원의 인식을 알아보고, 평가실시과정에서 지속적으로 평가과정을 분석하며 수정하는 과정이 이루어져야할 것이다.

우리나라에서 그동안 이루어진 유치원 평가 연구는 평가 실시 전 인식 연구나 평가받은 기관인 유치원 교사나 원장의 인식을 설문으로 조사한 연구들이 대부분으로 평가에 직접 참여한 교사와 평가위원의 관점을 함께 다룬 연구는 이루어지지 않고 있다. 따라서 본 연구에서는 2008년 국가수준에서 실시된 유치원 평가의 과정과 지표에 대한 교사와 평가위원의 인식

을 조사하고, 실제 평가과정과 지표의 적용과정에서의 어려움을 알아봄으로 앞으로 실시될 유치원 평가에 대한 바람직한 방향을 모색하는데 있다. 이러한 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 유치원 평가과정에 대한 교사와 평가위원의 인식은 어떠한가?
   1-1. 유치원 평가과정에 대한 교사의 인식은 어떠하며 변인(지역, 학급수, 교직경력)에 따라 차이가 있는가?
   1-2. 유치원 평가과정에 대한 평가위원의 인식은 어떠하며 변인(소속기관, 교직경력, 지역)에 따라 차이가 있는가?
   1-3. 유치원 평가과정에 대한 교사와 평가위원의 인식은 차이가 있는가?
2. 유치원 평가지표에 대한 교사와 평가위원의 인식은 어떠한가?
   2-1. 유치원 평가지표에 대한 교사의 인식은 어떠한가?
   2-2. 유치원 평가지표에 대한 평가위원의 인식은 어떠한가?
   2-3. 유치원 평가지표에 대한 교사와 평가위원의 인식은 차이가 있는가?
3. 유치원 평가과정과 지표에 대한 교사와 평가위원의 실제 적용과정은 어떠한가?
   3-1. 유치원 평가의 과정에서 경험한 평가의 의미, 평가과정의 어려움, 개선방안은 어떠한가?
   3-2. 유치원 평가지표 적용과정에서 경험한 어려움과 개선방안은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구를 위해 설문조사와 면담연구를 함께 실시하였다. 설문조사를 위한 연구대상은 2008년 유치원 평가에 참여한 16개 시도의 국공립 유치원 교사 635명, 평가위원 210명이 설문에 참여하였다. 설문지는 평가연수과정, 자체평가, 서면평가, 현장평가를 포함하는 평가과정, 평가결과 및 만족도에 관한 문항으로 구성하였고, 설문 조사는 2009년 1월말부터 4월까지 우편조사와 이메일 조사를 함께 실시하였다. 수집된 설문 자료는 연구문제에 따라 빈도와 백분율, 평균과 표준편차, χ^2 검증, t 검증, 일원변량분석, Scheffé 사후검증을 실시하였다.

평가과정과 평가지표의 적용과정에서의 어려움과 개선방안을 알아보기 위해 면담연구를 실시하였다. 면담연구를 위해 2009년 1월부터 4월까지 유치원 교사 15명, 평가위원 15명이

면담에 참여하였다. 평가위원은 서울 경기 지역의 평가위원 가운데 현직대학교수, 유치원 원장과 원감, 초등학교 겸임 원장으로 재직 중인 평가위원을 선정하였고, 유치원 교사는 원감의 유무, 학급수, 지역을 고려하여 선정하였다. 면담 과정 중 자체평가보고서, 서면평가자료, 평가위원 연수 자료 등 평가 관련 자료를 함께 보면서 면담을 진행하였고 모든 내용은 음성녹음 한 후 전사하였다. 면담 자료는 자료정리, 자료 해석을 위한 내용 이해 및 범주화, 자료 해석의 객관화를 위해 유아교육전문가 2인의 동료 확인을 받았으며 참여자의 재확인을 받았다.

III. 결과 및 논의

1. 유치원 평가과정에 대한 교사와 평가위원의 인식

평가연수 방법과 시간에 있어 개선이 필요하다고 나타났으며, 모든 교사가 연수에 참여하여야 하며, 교육과정 수립 전 평가연수가 필요하다고 지적하였다. 평가과정 중 교사는 자체평가과정에서 객관적인 평가기준이 부족하다고 인식하였고, 평가위원은 서면평가의 근거와 평가기준을 명확히 제시하기를 바라고 있었다. 평가과정 중 가장 큰 문제점으로 교사와 평가위원 모두 평가로 인해 유아들의 수업준비가 소홀한 것을 문제점으로 인식하였으며, 학급수가 적을수록 동일기준으로 평가받는데 문제점으로 느끼고 있었다. 현장평가과정 중 가장 개선이 필요한 부분에 대해 교사는 중복되는 서류를 축소하는 것이, 평가위원은 평가항목과 기준에 대한 설명이 구체화되어야한다고 응답하였다. 평가과정 중 가장 보완되어야 할 점으로 구체적인 평가메뉴얼을 제공하는 것으로 나타났다. 유치원의 질적 수준 개선에 도움이 되었다고 인식하였고, 교사와 평가위원 모두 교육과정 운영의 내실화에 가장 도움이 되었다고 응답하였다. 유치원 평가결과 공개에 대해서는 교사와 평가위원 모두 해당 유치원에게만 공개하기를 바라는 것으로 나타났으며, 학급수가 적을수록 교직경력이 높을수록 공개를 원하지 않는 것으로 나타났다. 평가결과에 대한 문제점에 대해 교사와 평가위원 모두 각 유치원의 강점과 약점을 객관적으로 제시하지 못한다고 인식하였고, 학급수가 적을수록 교직경력이 높을수록 평가결과로 불이익을 받을 수 있다고 느끼고 있었다.

2. 유치원 평가지표에 대한 교사와 평가위원의 인식

평가영역에 대해 교사 평가위원 모두 교육과정 영역을 가장 중요한 영역으로 인식하고 있

었다. 교사에게 가장 준비하기 어려운 영역은 교육과정 영역으로 나타났고 평가위원에게 가장 평가하기 어려운 영역은 운영관리 영역으로 나타났다. 평가지표 가운데 교사는 평가의 적절성과 가정과 지역사회의 연계를 준비하기 어렵다고 느끼고 있었고, 평가위원은 기관장의 리더십이 평가하기 어려운 것으로 나타났다. 평가영역 및 지표에서 가장 보완되어야 할 사항으로 평가지표에 따른 구체적 준거가 마련되어야 한다고 나타났고, 교사는 학급수에 따라, 평가위원은 공사립에 따라 지표가 달라져야 한다고 인식의 차이를 보이고 있었다.

3. 평가과정과 지표에 대한 실제 적용과정

실제 평가를 적용하는 과정에서 평가의 의미와 평가과정의 어려움, 성공적인 평가준비를 위한 개선점이 제안되었다. 교사는 자신을 돌아보는 반성의 기회 갖기, 부족한 부분을 개선하고 전문성을 높이기, 유치원의 전반적인 체제를 정비하기, 전체적인 시각으로 바라보기에 의미를 두고 있었다. 평가위원은 학교평가의 일환으로 국가수준 평가의 시도, 유치원의 질 향상에 대한 기대, 초등학교 겸임원장의 유치원 교육에 대한 이해, 현장에 대한 이해를 높이는 계기를 평가의 의미 있는 긍정적인 일로 보았다. 교사가 평가과정에서 경험하는 어려움은 서류를 통한 결과물 위주의 평가, 현장평가의 신뢰성에 대한 문제, 유치원의 업무와 평가업무의 이중적 부담, 지역별 학급규모별 평가지원 체계 부족, 평가의 목적 및 방법의 이해 부족, 평가자체에 대한 부담감을 어려움으로 느끼고 있었다. 평가위원이 인식하는 평가과정중의 어려움으로는 평가관점의 차이에 따른 어려움, 지역별, 학급규모별 다양성에 따른 병설유치원 평가의 어려움, 현장방문평가와 서면평가의 차이에 따른 평가의 정확성 부족, 현장평가 시행 시기와 시간조정의 어려움, 평가보고서 작성의 어려움으로 나타났다. 유치원 평가의 성공적인 준비를 위하여 교사들은 유치원 교육의 질 개선을 위한 지원 체제 마련, 현장의 실정을 감안한 평가 실시, 구체적인 사례중심의 연수 시행, 평가 결과의 효율적인 활용, 평가 후 지속적인 관리 필요를 제안하였다. 평가위원은 유아교육의 질 향상을 위한 지원 체제 구축, 지역별 학급규모별 상황을 감안한 융통성 있는 평가 시행, 서류중심 평가가 아닌 현장 중심 평가로 평가체제 전환, 국가적 차원에서 지속적인 평가 연구가 필요, 체계적이고 실제적인 연수 프로그램 개발을 제안하였다. 평가지표에 대한 의견으로 평가지표에서 사용된 단어의 포괄성 및 모호함, 구체적인 평가 메뉴얼과 평정기준이 부재, 과정적이고 질적인 요소를 평가하는데 어려움이 있었음을 지적하였으며 표준적인 서류양식의 예시가 필요하다고 제안하였다.

이상의 결과에 따른 시사점은 다음과 같다. 첫째, 국가적 정책적 차원에서 유치원 평가를 실시한 후 1주기 평가에 대한 지속적인 연구가 이루어져야한다. 평가 1주기 동안 나타난 결과를 토대로 유치원에서의 강점과 약점, 개선 점, 지원이 필요한 점을 정확하게 통계적으로 분석하고 평가의 효과성에 관한 연구, 평가지표의 적절성에 관한 연구, 평가자에 관한 연구가 함께 이루어져야한다. 둘째, 교육청 차원에서는 평가 실시 전과 평가실시 후 지속적인 지원을 해준다. 체계적인 평가 연수를 위해 평가대상 유치원 교사 모두 연수에 참여하도록 하고, 연수과정에서 평가의 목적에 대한 이해, 구체적이고 실제적인 사례중심의 연수를 실시한다. 평가전 유치원의 부족한 부분의 장학과 지원을 유치원에 제공해야한다. 또한 평가과정 중 전문적인 인력지원을 위해 평가 받았던 유치원의 원감이나 교사를 활용하고, 교사의 수업 개선과 평가준비를 위한 비디오 자료 제작, 경력 교사와 초임교사와의 멘토링을 활성화하고 도와줄 수 있는 여건을 마련해준다. 셋째, 유치원 차원에서는 국가수준의 평가를 준비하기 위해 외부에서의 관리감독을 넘어서서 자체 내에서 일종의 자발적인 자율장학이 되도록 시스템을 정착시키는 것이 중요하다. 넷째, 유치원의 규모나 지역, 유치원의 특성을 고려하여 융통성 있는 평가가 이루어질 수 있도록 해야 할 것이다. 다섯째, 평가의 객관성과 신뢰성을 위해 평가위원의 전문성을 확보하고, 평가위원의 전문성 확보를 위해 교육청에서는 유아교육 전문가를 확보하여 평가실시 준비 단계에서부터 노력하며, 현장평가방법을 좀 더 효율적으로 할 수 있는 방안이 모색되어져야 할 것이다.

참고문헌

교육과학기술부(2008). **유치원 평가 매뉴얼**.

교육인적자원부(2007). **2007년도 유치원 평가 편람: 시범평가**.

이진희(2006). 유아교육 프로그램 평가의 다양성과 깊이에 대한 탐색. **유아교육연구, 26**(4), 261-282.

Bloom, J. P. (1996). The quality of work life in early childhood programs: Does accreditation make a difference? In S. Bredekamp, & B. A. Willer (Eds.), *NAEYC Accreditation: A decade of learning and the years ahead* (pp. 13-24). Washington, DC: NAEYC.

Lee, J. H. (2003). *The quest of quality: Evaluation and early childhood programs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana Campaign.

NAEYC (1998). *Accreditation criteria & procedures of NAEYC*. Washington, DC: NAEYC.

NAEYC (2006). NAEYC accreditation. http://www.naeyc.org/accreditation.

NCAC (1993). Putting children first: Quality improvement and accreditation system handbook. Sydney NSW: NCAC.

NCAC (2004). Quality improvement and accreditation system handbook (2nd). National child care Accreditation Council Inc.

Westervelt, G., Sibley, A., & Schaack, D. (2009). Quality in early childhood programs. In S. Feeney, A. Galper, & C. Seefeldt (Eds.), Continuing *issues in early childhood education (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Whitebook, M., Sakai, L., & Howes, C. (1997). *NAEYC accreditation as a strategy for improving child care quality: An assessment by the national center for the early childhood work force* (Final Report). Washington, DC: National Center for the Early Childhood Work Force.

유아음악교육 실태조사에 관한 문헌 고찰

이영애(덕성여자대학교 영유아교육연구센터 전임연구원)

I. 연구목적

지난 30여 년 동안 유아교육의 중요성에 대한 세계적 관심이 고조되었음에도 불구하고 유아교육학 내에서도 유아음악교육에 관한 학문적 관심이 모아진 것은 그리 오래되지 않았다. 유아교육관련 국내외 학회지를 검색해보면 다른 교육 영역에 비해 유아음악관련 연구들은 현저히 적은 수의 연구들이 발견됨을 알 수 있다. 유아음악교육의 가치에도 불구하고 아직까지는 유아음악교육에 구체적인 현장의 실제와 요구들을 종합하고 그것을 바탕으로 한 음악교육의 방향을 제시하는 다양한 연구들은 부족한 것이 현실이다. 그러나 최근 증가 추세에 있는 유아음악교육에 대한 관심을 반영할 때 이제까지의 유아음악교육의 실태에 관한 국내외 연구들을 종합해보고 그 연구들을 통해 나타난 현장의 요구들과 제언들을 바탕으로 유아음악교육의 방향을 재점검하는 것은 유아음악교육 연구의 발전을 위한 유익한 정보를 제공하는 계기가 될 것이라고 생각된다.

그러므로 본 연구는 유아음악교육기관에서의 음악교육 실태 조사에 관한 선행 연구들을 정리 및 분석해 보고 선행연구들 통해 나타난 제언들을 바탕으로 유아음악교육을 위한 교사교육의 방향을 재점검해 보려는 목적을 가지고 있다. 이는 유아교사 양성대학의 유아음악교육 과정의 개발과 유아교사 연수 프로그램의 개발을 위한 근거를 제시할 뿐 아니라 후속 연구들을 위한 의미 있는 정보를 제공하리라 예상된다. 위의 연구목적 하에 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

1. 유아음악교육의 실태에 관한 선행 연구들에 나타난 음악교육의 실제는 어떠한가?
2. 유아음악교육의 실태에 관한 선행 연구들에 나타난 교사의 요구들은 무엇인가?
3. 선행연구들을 통해 나타난 유아음악교육을 위한 교사교육의 방향은 어떠한가?

II. 연구 방법

유아음악교육을 위한 교사교육이 나아가야 할 방향을 알아보기 위해서 본 연구는 국내외의 유아음악교육 관련 연구들 가운데 유아교육기관의 음악교육 실태 조사에 관한 선행연구들을 간추린 후, 도시나 전국 단위의 조사들을 검토하고 종합하여 정리하였다. 유아음악교육을 위한 교사의 요구에 관하여는 국내외 논문과 학위 논문들을 분석하였으며 국내외의 연구결과의 유사점들을 파악하였다. 마지막으로 선행연구들에서 나타난 시사점들을 바탕으로 유아음악교육을 위한 교사교육의 방향은 어떠해야 하는지 살펴보았다.

본 연구의 대상을 보다 구체적으로 살펴보면, 현재까지 조사된 유아교육기관 내에서의 음악교육 실제에 관한 국내외의 연구와 관련 문헌을 포함한 총 73편을 바탕으로 비슷한 종류의 실태 조사 중심으로 분석해 보았다. 국내외의 선행연구들은 유아교사 대상의 질문지를 이용한 연구들이 대부분이고 음악활동을 관찰한 관찰연구나 심층연구는 거의 찾아보기 힘들었다. 연구 대상에 있어서는 국내외의 연구 모두 특정 도시를 중심으로 한 음악교육 실태에 관한 연구가 많았고, 소수이지만 전국 단위의 연구도 있었다. 연구의 문제로는 유아음악교육 실태에 관한 조사, 음악환경에 관한 연구, 교사의 요구에 관한 연구 등이 있었다. 자료 수집방법으로는 우편이나 방문을 통한 질문지 배포 및 회수 방법이 가장 많았고, 온라인 설문조사를 이용한 연구도 있었으며 분석 방법으로는 빈도 분석이나 교차분석 등이 사용되었다. 유아음악교육에 관한 선행연구들은 유아교육기관에서 이루어지고 있는 실태에 대한 대략적 상황을 잘 나타내고 있었으나, 음악활동에 대한 실제에 관한 보다 자세하고 심층적인 연구는 나타나지 않았다.

III. 선행연구들에 나타난 유아음악교육의 실제

1. 음악교육의 주체 및 음악수업의 빈도

유아 교육기관에서 행해지고 있는 음악 교육 실태에 관한 조사들을 분석해 보면 미국의 경우 많은 수의 유치원에서 음악을 가르치는 역할은 음악 강사(music specialists)가 아닌 담임교사(classroom teachers)의 책임이었다(Daniels, 1991; Golden, 1989; Nardo, R. L., Custodero, L. A., Persellin, D. C., & Fox, D. B., 2006). 이는 한국의 연구(이명희, 2005; 이승희, 2003; Lee, 2008; 이영주, 2006)의 경우와 매우 비슷했다. 그러나 두 나라의 경우 모두, 대부

분의 유치원에서 담임교사들에 의해 음악 수업이 진행되는 현실이었음에도 불구하고, 그 연구들은 담임교사들이 음악을 가르칠 충분한 준비가 되어있지 않은 것으로 보고하고 있다. 비슷한 결과는 남아프리카 공화국 유치원의 음악교육에 관한 Herbst & Rijsdijk(2005)의 연구에서도 볼 수 있다. 이 연구에서 거의 모든 유치원 담임교사가 음악을 가르치고 있었으나, 그 교사들 중에는 전혀 음악 교수법을 듣지 않았거나 어떤 악기도 다루지 못하는 교사들도 있었다. 또한 국내의 연구들은 교사들이 음악교육에 대해 교수방법에 관한 아이디어가 부족하다고 보고하였다(Lee, 2008). 이는 담임교사의 자질과 교사교육에 관한 시사점을 제시해 주는 부분이었다.

음악활동의 빈도 또한 유아음악교육의 실태를 파악하는데 중요한 정보를 제공한다. Golden (1989)은 오하이오 지역 유치원의 음악교육 실태에 관한 연구하였는데, 음악 교육활동의 빈도를 살펴보면 대다수의 유치원들이 음악 관련 활동이 매일 이루어졌고, 주 3회 이상 이루어지는 유치원도 있었던 반면 적은 수 (0.6%)이지만 전혀 음악활동이 이루어지지 않는 유치원도 있음을 밝혔다. Nardo et al. (2006)는 미국 전역에 걸쳐 NAEYC에 의해 공인된 유아교육기관을 대상으로 음악교육 실태를 조사하였는데 조사시기와 조사 대상 지역의 차이에도 불구하고 Golden의 연구와 흡사한 결과를 보이고 있다. 조사 대상 유아교육기관의 28% 는 음악활동이 주 4회 이상 이루어지고 있는 데에 비해, 14%는 전혀 음악활동이 이루어지지 않는다고 보고하여 유아교육기관별 차이를 극명하게 드러내고 있다.

한편 Daniel(1991)은 큰 유치원 일수록 더 많은 음악활동이 이루어짐을 발견하였다. 이는 음악시설을 갖출 수 있는 공간적, 재정적 능력과도 연관이 있음을 시사하는 부분이다. 한국의 경우에서도 공립유치원의 32%가 주 3회 이상 음악활동이 이루어졌고 음악수업이 전혀 이루어지지 않는 곳은 없었다(Lee, 2008).

2. 음악활동계획

음악 교육의 빈도도 음악 교육의 실태를 알 수 있는 좋은 도구이겠지만, 어떤 내용을 담고 어떻게 계획하여 음악활동이 이루어지는지 아는 것도 음악교육의 현장을 대변하는 중요한 연구 분야일 것이다. Tarnowski and Barrett (1997)의 연구에 따르면, 응답한 교사의 3분의 1 가량이 음악활동을 위한 교육계획을 심사숙고하지 않은 상태에서 음악활동이 이루어진다고 하였고, 비음악적인 목표들로 음악활동이 이루어지고 있음을 밝히고 있다. 연구자들은 음악활동이 체계적이고 연속적이며 전인 발달의 목표 하에 이루어지고 있다기보다 종종 단편적인

활동들로만 인식되고 있는 것을 경고하였다. 미국과 한국의 연구 모두 음악교육활동을 계획함에 있어 하위 목표로서 그 주간의 주제에 따라 계획하는 것이 대부분의 유치원의 경우였다(Carol, 1999; Kwon, 2003; 김소향, 안경숙, 2009; 이명희, 2005; 이승희, 2003; Lee, 2008). 또한 Denac(2008)의 연구에서 음악교육 활동을 계획하는 데에 있어 교사의 흥미가 음악 활동의 빈도에 큰 영향을 미치고 있음을 나타내었다. 음악활동계획관 관련된 또 다른 연구로서 Temmerman(1998, 2000)은 호주의 유아음악교육에 관한 조사를 하였는데, 이들 연구에서 모든 교사들이 '음악에 대한 즐거움'을 가장 큰 이유로 꼽았고 이는 한국의 연구(Lee, 2008)에서도 같은 결과였다.

3. 음악 수업 활동

음악교육활동의 내용을 살펴보면 노래부르기, 동작활동, 악기연주 및 감상활동이 주로 이루어지고 있는 활동들이었다(Golden, 1989; 김소향, 안경숙, 2009; 윤덕순, 2005; 이명희, 2005; Lee, 2008; Tarnowski & Barrett, 1997). 특히 노래 부르기는 모든 연구에서 가장 빈번히 이루어지는 음악활동으로 나타났다(Denac, 2008; Golden, 1989; Kwon, 2003; 김소향, 안경숙, 2009; 이미경, 2000; 이명희, 2005; 이승희, 2003; 이영주, 2006; Nardo et al., 2006; Tarnowski & Barrett, 1997). 교사들은 노래부르기 활동시 피아노나 CD로 노래를 들려준 후 노래를 지도하는 경우가 가장 많았고, 가사를 설명한 후 노래를 지도하는 경우가 그 다음으로 많았다(이명희, 2005; 이영주, 2005; Lee, 2008). 또한, 노래의 선택에 있어서 교사들은 주별 주제에 따라 노래를 선곡하는 경우가 가장 많았다(엄정애, 송정, 박미경, 2009; Kwon, 2003; 이명희, 2005; 이승희, 2003).

그러나 임혜정과 김영연(2004)의 연구에 따르면 유치원에서 불려지고 있는 상당수의 노래들이 유아에게 적절하지 못한 것으로 나타났다. 이는 음악 교육 활동의 양적인 면에 비해 질적으로 부족한 내용적 한계성을 시사하는 점이다.

한편, 동작활동의 경우, 주로 음악을 듣고 신체를 표현하는 방법으로 진행되었으며(김소향, 안경숙, 2009), 노래부르기나 손유희 다음으로 자주하는 음악활동 중 하나였다(Lee, 2008). 유아들이 매우 흥미로워하는 활동 중 하나로서 유아에게 소리 탐색의 기회를 제공하고 다양한 악기를 다루어보면서 창작활동과 연결될 수 있는 경험을 제공하며 협주를 통해 사회성을 발달시킬 수 있는 악기활동은(Campbell & Scott-Kassner, 2002; 김영연, 2007), 교사 주도의 대집단 형식의 악기탐색 및 악기활동을 중심으로 주로 진행되고 있었으며(김소향, 안경숙,

2009) 교실 내에 가장 많이 보유하고 있고 활용되는 악기는 리듬악기였다(이미경, 2000; Lee, 2008). 그러나, 교사들은 수업현장에서 소음이나 수업 통제의 이유 등으로 악기지도에 어려움을 나타내기도 하였다(Lee, 2008).

감상지도는 주로 교사가 음악을 선정하고 대집단으로 모여서 음악 감상 지도를 하는 방식으로 이루어지고 있었으며 노래 지도 등의 다른 음악교육활동에 비해 낮은 빈도수로 음악활동에 포함되고 있었다(김소향, 안경숙, 2009; Lee, 2008).

4. 물리적 환경

유치원 내의 음악적 환경구성에 관한 결과들을 살펴보면, 많은 유치원들이 피아노와 리듬악기를 소장하고 있었고(김혜연, 한애희, 2004; 이미경, 2000; 이승희, 2003), 가장 자주 사용하는 악기 또한 피아노와 리듬악기였다. 피아노는 교사에 의해 가장 많이 사용되었고, 유아들에 의해 가장 많이 사용되는 악기는 리듬악기였다(Lee, 20089).

음악적 환경구성에 관한 또 다른 관심은 자유 선택활동 영역에서의 음악활동 영역의 구성에 관한 것이다. 유아 교육 기관의 다른 활동영역과 마찬가지로 유아가 음악을 자유롭고 능동적으로 탐색하는 기회를 가져야 함(Andress, 1998; Devries, 2004; Temmerman, 2000; Turner, 1999)에도 불구하고 다른 교육활동영역에 비해 음악활동영역은 다양성이나 체계성에 있어서 부족한 점이 많은 것이 사실이다. Temmerman의 연구에 따르면 유아들은 자유선택활동 시간에 타악기를 연주해 보고 스스로 소리를 만들어 보면서 소리를 자유롭게 탐색할 수 있는 기회를 갖는 것을 선호하였다. 또한 여러 음악 교육가들은 음악을 탐색하는 기회이외에도 음악활동영역이 가지는 잇점들을 시사했다. 예를 들어, 유아들은 음악활동영역 내에서 음악극을 시도해 보면서 개인의 창의력 발달을 꾀할 수 있으며(Devries, 2004), 활발한 상호작용(Turner, 1999) 및 유아들 스스로 음악에 대해 반응할 수 있는 학습 시간을 자유롭게 조절(Sims & Nolker, 2002) 할 수 있는 것 등이다. 선행연구들은 유아들의 다양한 경험과 탐색을 위해, 리듬악기 외에 화음악기(오토하프, 기타, 멜로디언, 리코더등) 및 전통 악기 등의 보다 다양한 악기들의 구비를 제안하였다(Lee, 2008; Killian & Basinger, 2004).

Ⅳ. 음악교육을 위한 유아교육기관 교사의 요구

유아음악교육의 실제에 관한 선행연구들은 음악활동이 어떻게 이루어지고 있는가와 더불

어 유아교사가 현장에서 음악을 가르칠 때 가지는 다양한 요구들을 피력하고 있다. 유아교육기관의 음악교육에 관한 선행연구들은 많은 유아교사들이 음악을 가르치는 것에 있어 어려움을 느끼고 있다고 하였다(엄정애, 송정, 박미경, 2009;이효숙, 심성경, 2001; Lee, 2008; Choy & Kim, 2007). 교사들의 어려움으로는 음악활동의 교수방법에 대한 아이디어부족이나 전반적인 음악에 대한 지식의 부재 등이 있었고 음악적 관심과 자신감 부족이나 교재의 부족 등도 있었다.(엄정애, 송정, 박미경, 2009;.이효숙, 심성경, 2001; Lee, 2008). 흥미로운 점은 그들의 연구에서 음악교육활동의 어려움의 원인을 유아의 역량 부족 때문으로 꼽은 교사는 거의 없었다. 또한 상당수의 유아교사가 음악교육활동 영역의 환경 구성에 대한 아이디어 부족을 시사했는데, 그들은 자유선택활동 계획 시 음악교육활동 영역의 환경을 계획하고 활동을 준비하는 것에 어려움을 느끼고 있었다(Lee, 2008).

선행연구들은 유아음악활동을 하는 데에 있어서 교사들이 유아교사 양성교육과정에서 음악교육에 대한 충분한 준비가 되어있지 않은 것을 발견하면서 유아음악교육을 발전시키기 위해서 유아교사교육과 교사연수 프로그램의 중요성을 시사하였다(이영주, 2006; Lee, 2008; de l'Etoile, 2001; Nichols & Honig, 1995; Temmerman, 1998). 또한 선행연구들은 유아음악교육을 위한 교사교육에 대한 만족도를 시사하고 있는데, 많은 수의 교사들이 음악교육에 대해 충분한 교육이 이루어지지 않았다고 나타내었으며(이효숙, 심성경, 2001; Lee, 2008; Choy & Kim, 2007), 많은 교사들은 유아교사교육과 교사연수 프로그램에 만족하지 못하다는 반응을 보였고(이명희, 2005; Golden, 1989) 교사들은 더 많은 유아음악교육 연수 프로그램이 제공되어야 한다고 제안하였다(Golden).

교사교육에 대한 다양한 제안점으로서, Dogani(2008)는 유아교사 교육 프로그램에 저널쓰기를 활용하는 방안을 제안하였는데, 노래지도를 하는 것으로 충분한 음악교육이 이루어진다고 생각하였던 교사들의 생각을 관찰할 수 있었다. 한편, 음악수업에 대한 자신감이 없었던 유아교육과 내의 학생들은 음악활동 수업 후에 자신감이 증가되었고, 특히 예비교사들은 음악전반에 관한 지식과 그에 대한 자신감이 증가되었으나 여전히 실제로 가르치는 것과 아는 것에 대한 차이에 대해 언급하고 있었다(Choy & Kim, 2007). 이는 예비교사교육이 음악교육에 대한 지식과 더불어 실제적인 교수 방법 면에서 강화되어야 함을 시사하는 부분이었다.

예비교사뿐 아니라, 현직 유아교사들도 음악수업에 직접적으로 도움이 되는 교수방법(methodology)중심의 교육을 필요로 했다(Lee, 2008; 이효숙, 심성경, 2001; Choy & Kim, 2007; Kelly, 1998; Saunders & Baker, 1991). 그 예로서, 유아의 목소리의 특징에 관한 것,

리듬악기 사용법, 동작활동, 듣기활동교육, 창의적 음악경험 및 다른 교육영역과의 통합 교육 등이 있었다. 또한 음악 교육가들은 유아교사교육 양성기관의 학생들을 위해 심도 있고 다양한 음악과목들이 충분히 제공되어야 한다고 제안하였다(Carol, 1999; Nardo, 2001). 또한 교사들은 교사연수의 참여를 위한 재정적 지원에 대한 요구가 있었는데, 이는 교사연수를 위한 등록비나 교통비 혹은 연수를 위한 외근 시 대체교사의 채용 등에 대한 요구를 포함하며, 연수를 위한 퇴근시간의 배려 등에 대한 요구도 있었다(Lee, 2008).

V. 유아 음악교육을 위한 교사교육의 방향

미국과 한국의 연구들은 많은 공통점을 보여주었고 특히 대부분의 유아교육기관에서 음악을 가르치는 역할은 음악 강사가 아닌 담임교사가 담당하고 있었으므로, 유아교사교육 즉 대학교육에서의 유아음악교육의 역할이 중요함을 알 수 있다. 교사들은 자신들이 음악교육에 대해 충분한 교육을 받지 못했음을 시사하면서도 정규적인 음악활동 시간을 가지고 있었다(Daniels, 1992; Golden, 1989). 유아교사들의 대다수가 음악을 가르치는 것에 있어 어려움을 표시하고 있고(이효숙, 심성경, 2001; Choy & Kim, 2007), 이미 유아교사 양성대학을 졸업한 교사들이 음악관련 교사연수나 교육에서 만족하지 못한다는 연구 결과들(Lee, 2008; Kelly, 1998)을 감안할 때 대학교육뿐 아니라 현직 교사연수를 통하여 보다 체계적이고 실용적인 음악교육이 제공되어야 할 것이다.

유아음악교육을 위한 바람직한 교사교육의 나아갈 방향으로는 교사교육에 있어서 체계적인 유아음악교육과정 모형 및 일정기간 이상의 음악교육 관련 과목 배치를 제안하였다. 또한 유아음악교육 전문가에 대한 요구들도 있었고, 음악교육전문가와 유아교육전문가와의 상호협력 연구 및 프로그램 개발 등도 제안하였다(김선희, 2007; Nardo, 2001; Temmerman, 1998).

본 연구의 목적이 선행연구들을 정리 및 분석해 보고 유아음악교육의 발전을 위한 교사교육의 방향성을 제시하며 후속 연구를 위한 유익한 정보를 제공하는 것이었으므로 구체적이고 세부적인 교육과정의 예들을 모두 제시하지 못한 아쉬움이 있다. 후속 연구에서는 선행연구에 대한 분석을 기초로 현장에 대한 지속적인 프로그램 적용과 평가를 바탕으로 체계적인 유아교사교육 및 교사연수를 위한 음악교육 프로그램 개발이 이루어져야 할 것이다. 이와 더불어, 후속연구로서 선행연구를 바탕으로 실제 통계적인 연구나 실험연구들을 실시하여 교사교육 방향제시에 있어 보다 타당도 있는 근거를 제시할 수 있기를 제안한다.

참고문헌

김선희 (2007). 유아교사양성대학의 음악 교과 교육과정 모형 개발. 박사학위 청구 논문, 서울 여자 대학교 대학원.

김소향, 안경숙 (2009). 음악 교육내용 영역에 따른 유아교사의 교수방법 실제에 대한 분석 연구. 음악교육연구, 36, 29-58.

김영연 (2007). 유아음악교육론. 서울: 학지사.

심성경, 이희자, 이선경, 김경의, 이효숙, 박주희 (2003). 유아음악교육. 경기: 양서원.

김혜연 & 한애희 (2004). 보육기관 유아의 음악 교육 현장 실태 연구-제주도 내 여린이집을 대상으로. 제주관광대학논문집, *10*, 65-81.

엄정애, 송정, 박미경 (2009). 교사를 통해 본 유치원 현장의 음악교육과 실행의 어려움.유아교육연구, 29(1), 133-158.

윤덕순 (2005). 유치원 음악교육에 대한 교사의 인식과 실제. 원광대학교 대학원 석사학위 청구논문.

이명희 (2005). 유치원 음악교육환경 분석 연구- 부산시내 유치원의 인적환경을 중심으로. 숙명여자대학교 석사학위 청구논문.

이미경 (2000). 유치원 음악교육에 관한 실태 분석. 순천향대학교 석사학위 청구논문.

이승희 (2003). 유치원 음악교육 환경에 관한 실태 조사 연구-대구 지역의 공, 사립 유치원을 중심으로. 대구 카톨릭 대학교 석사학위 청구논문.

이영주 (2006). 유치원 음악교육의 실태조사 연구. 공주교육대학교 석사학위 논문.

이효숙, 심성경 (2001). 유아음악극에 대한 교사의 인식과 지도 실제. 유아교육연구, 21(3), 267-291.

Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2002). *Music in childhood from preschool through the elementary grades* (2nded.). CA: Thomson Learning.

Carol, S. K. (1999). Developing teachers for early childhood programs. *Music Educator Journal, 86*(1), 19-25.

Choy, D., & Kim, J. Y. (2007). Preservice teachers' perceived confidence in teaching music to children. *International Journal of Early Childhood Education, 12*, 45-59.

de L'Etoile, S. K. (2001). An inservice training program in music for child-care personnel working with infants and toddlers. *Journal of Research in Music Education, 49*, 6-20.

Daniels, R. D. (1991). A survey of preschool musical education in four southeastern states. *Southeastern Journal of Music Education, 3*, 20-31.

Denac, O. (2008). A case study of preschool children's musical interests at home and at school. *Early Childhood Education Journal, 35*, 439-444.

Devries, P. (2004). The extramusical effects of music lessons on preschoolers. *Australian Journal of Early Childhood, 29*(2),1-6.

Dogani, K. (2008). Using reflection as a tool for training generalist teachers to teach music. *Music Education Research, 10*(1),125-139.

Golden, K. M. (1989). An examination of the uses of music in selected licensed preschools in the state of Ohio. doctoral dissertation unpublished, The Ohio State University, OH.

Golden, K. M. (1990). An examination of the use of music in selected licensed preschools in the state of Ohio. Paper presented at the National Convention of Music Educators National Conference, April, Washington, DC.

Herbst, A., De Wet, J., & Rijsdijk, S. (2005). A survey of music education in the primary schools of South Africa's Cape Peninsula. *Journal of Research in Music Education, 53*, 260-283.

Kelly, S. N. (1998). Preschool classroom teachers' perceptions of useful musical skills and understandings. *Journal of Research in Music Education, 46*, 374-383.

Killian, J. N. & Basinger, L. (2004). Classroom instrument preference among 4 to 9 year olds in a free play setting. *Update: Application of Research in Music Education, 23*(2), 34-40.

Kwon, Y. I. (2003). A comparative analysis of preschool education in Korea and England. *Comparative Education, 39*(4), 479-491.

Lee, Y. (2008). Current music practices and teachers' needs for teaching music in public preschools of South Korea. doctoral dissertation unpublished, University of Missouri-Columbia, MO.

Nardo, R. (2001). From research to practice: training preschool music specialists at California community colleges. *Early Childhood Connection Journal, 7*, 12-18.

Nardo, R. L., Custodero, L. A., Persellin, D. C., & Fox, D. B. (2006). Looking back, looking forward: A report on early childhood music education in accredited American preschools. *Journal of Research in Music Education, 54*, 278-292.

Nichols, B. L., & Honig, A. S. (1995). The influence of an inservice music education program on young children's responses to music. *Early Child Development and Care, 113*, 19-29.

Saunders, T. C., & Baker, D. S. (1991). Inservice classroom teachers' perceptions of useful music skills and understandings. *Journal of Research in Music, 39*, 248-261.

Sims, W. L., & Nolker, D. B. (2002). Individual differences in music listening responses of kindergarten children. *Journal of Research in Music Education, 50*, 292-300.

Tarnowski, S., & Barrett, J. (1997). The beginnings of music for a life time: Survey of musical practices in Wisconsin preschools. *Update: Application of Research in Music Education, 15*(2), 6-11.

Temmerman, N. (1995). Children's perceived best and worst classroom music experience. In H. Lee & M. Barrett (Eds.)., *Honing the craft: Improving the quality of music education: Conference proceedings of the Australian Society for Music Education, 10th national conference* (pp.262-267). Hobart, Australia: Artemis Publishing.

Temmerman, N. (1998). A survey of childhood music education programs in Australia. *Early Childhood Education Journal, 26*(1), 29-34.

Temmerman, N. (2000) An investigation of the music activity preference of preschool children. *British Journal of Music Education, 17*(1), 51-60.

Turner, M. E. (1999). Child-centered learning and music programs. *Music Educators Journal, 86*(1), 31-33.

Young Scholar Session

〈2분과〉

❑ **한국 국공립 유치원의 변천과정**

정 혜 손 (명일유치원 원감, 이화여자대학교 겸임교수)

❑ **1920년대 신문에 나타난 자녀양육 기사 중 건강 및 위생 내용의 주체 분석**

곽 정 인 (경원대학교 유아교육과 강사)

한국 국공립 유치원의 변천과정

정혜손(사을 명일유치원 원감, 이화여자대학교 겸임교수)

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적

사람의 전 생애 중 생애초기인 영유아기는 교육의 기회비용 효과가 가장 큰 시기이다. 유아기는 인성의 기초를 형성하고, 이후의 성장·발달에 결정적인 영향을 미치게 되는 중요한 시기이므로 취학전 교육에 대한 국가의 책임이 요구된다고 할 수 있다.

유치원의 공교육화는 국가의 최우선 정책 과제가 되어야 한다. 유아교육은 전 생애에 걸쳐 이루어지는 교육의 출발점으로서 국가인적자원 개발의 근간이 되어야 할 것이다. 특히, 세계 최저 수준이 되어버린 저출산 문제가 심각한 요즘에 생애 초기인 영유아기에 양질의 유아교육 프로그램을 제공하여 영유아기부터 질 높은 인적자원을 확보하는 것은 국가의 중요한 책무가 아닐 수 없다. 유치원 공교육화는 취학전 모든 유아들에게 거주하는 지역이나 가정의 경제적 수준과 관계없이 양질의 교육 경험을 공평하게 제공하는 것을 의미한다. 유아기 교육의 중요성과 결정적 영향을 고려한다면, 유아교육은 국가나 지방 공공단체가 지원하고 관리·운영하며, 균등한 교육 기회의 제공과 보편적인 교육내용을 포함하는 공교육으로 실시되어야 한다.

우리나라 유치원 공교육화 시대의 막이 열린 것은 1976년이다. 공립유치원 5개원이 설립되었는데, 서울에 4개 교육구청 관할 구역에 각 1개원씩 4개원, 부산에 1개원이 설립되었다. 서울특별시 교육위원회에 의해 설립된 4개의 서울시 소재 공립국민학교 병설유치원은 신천초등학교 병설유치원(동부교육구청), 공덕초등학교 병설유치원(서부교육구청), 신용산초등학교 병설유치원(남부교육구청), 삼선초등학교 병설유치원(북부교육구청)으로 모두 국민학교의 교정에 병설되었다(서울교육사, 1981).

본 연구의 목적은 국공립유치원 30년의 변천과정을 발생과정과 발전과정으로 나누어 분석한 후 발전방향에 대하여 예측해 봄으로써 국공립유치원의 향후 나아갈 방향을 제시하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 면담과 문헌연구를 통해 국공립유치원의 역사적 배경을 분석하고 발생과정에서 나타난 제반 갈등 및 해결과정은 Mazzoni의 권한-영향 모형에 의거하여 알아보았다. 변천과정은 문헌연구와 면담을 통해 30년의 발자취를 알아보았고, 전문가 및 관계자 면담을 함께 분석하여 통합한 후 한국국공립유치원의 당면과제 및 발전방향을 모색하였다. 이러한 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 국공립유치원의 발생과정은 어떠한가?
   1-1. 국공립유치원 발생의 역사적 배경은 어떠한가?
   1-2. 국공립유치원 발생의 사회·정치적 배경은 어떠한가?
2. 국공립유치원의 발전과정은 어떠한가?
   2-1. 국공립유치원의 교육규모의 변화는 어떠한가?
   2-2. 국공립유치원의 제도적 변화는 어떠한가?
   2-3. 국공립유치원의 행·재정적 변화는 어떠한가?
   2-4. 국공립유치원의 정책적 변화는 어떠한가?
3. 국공립유치원의 당면과제와 발전방향은 무엇인가?
   3-1. 국공립유치원의 당면과제는 무엇인가?
   3-2. 국공립유치원의 발전방향은 무엇인가?

Ⅱ. 연구 방법

본 연구는 국공립유치원의 발생과정, 발전과정, 발전방향에 대한 연구문제를 설정하고, 발생과정은 국공립유치원이 발생하기까지의 역사적 배경을 문헌연구와 동시에 전문가 및 관계자 면담을 통하여 역사적 사실을 설명하였다. 또한 Mazzoni의 권한-영향 모형 분석틀을 사용하여 국공립유치원 발생 과정의 사회·정치적 배경을 분석하였다. 발전과정은 교육 규모의 변화, 제도적, 행정적, 재정적, 정책적 변화를 문헌연구와 교육관련 기관의 통계자료 등을 통해 파악하고 전문가 및 관계자 면담을 통해 분석하였다. 관계전문가가 제안하는 국공립유치원의 발전 방향은 관계전문가들의 면담을 중심으로 국공립유치원의 당면 과제를 설정하고 국공립유치원의 발전방향을 분석하였다.

1. 연구 대상

가. 전문가 및 관계자

연구대상자는 국공립유치원의 30년 역사에 대해 초기부터 현재까지 증언해 줄 전문가 및 관계자 30명이다. 선정 대상자들은 국공립유치원의 발생 초기부터 발전되어 온 과정을 본인의 분야에서 가장 잘 알고 있는 이들로 선정하였다. 선정 대상자들은 이전부터 현재까지 국공립유치원에 재직하는 교원, 초창기에 국공립유치원에 재직하였던 교사, 관계기관에 근무하

면서 국공립유치원과 연관이 있는 이들로서 국공립유치원 최초의 교사, 원장, 장학사 혹은 교육부 관계자로서 국공립유치원과 밀접한 행정을 다뤘던 이들로 구성되었다. 다만 연구대상자에 들어있었으나 이미 고인이 되신 진계옥 선생님(1979년 5월 서울시교육위원회 최초의 유아전공 장학사로 특채되어 근무하다가 1983년 문교부 유아교육 담당관실이 신설되었을 때 초대 담당관이 됨)과 외국에 계신 이와 개인적인 사정으로 면담을 거부하신 이들은 연구대상에서 제외하였다.

나. 문 헌

1) 논 문

논문 266편을 대상으로 초록 및 본문을 검토하여, 본 연구에서 분석하고자 하는 국공립유치원과 관련된 논문이라고 판단되는 119편(소논문 10편, 학위논문 109편)의 논문을 선정하였다. 그러나 지금까지 국공립유치원의 발생과정부터 발전과정 및 발전방향에 대한 전체를 연구한 선행 논문은 없었다.

2) 국회 회의록

유치원에 관련된 국회 회의록을 모두 수집하여 그 중 국공립유치원과 관련된 자료를 선정하여 한문으로 되어있는 자료들을 모두 한글로 번역하는 작업을 거쳤다. 1975년부터 2006년 현재까지 국회회의록 중 제94회, 제95회, 제107회, 제108회 8호, 제108회 10호, 제114회 7호, 14호, 17호, 21호, 제122회, 제128회, 제133회, 제137회, 제144회, 제145회, 제169회, 제170회, 제205회, 제256회 등 국공립유치원에 관한 내용을(A4 용지로 1,000장 정도 분량) 모두 수집하였다.

3) 신 문

1970년 초부터 2006년 현재까지 국공립유치원에 관한 신문기사를 모두 수집하였다. 일간지 중에서는 조선일보, 동아일보, 매일경제, 문화일보, 서울신문, 세계일보, 한겨레신문, 한국교육신문, 일간지와 한국교육신문을 분석하였으며 정부에서 발행한 관보도 30년 것을 모두 수집하였고, 한국교육연감 자료는 1976년부터 2006년까지 자료를 수집하여 분석하였다.

4) 교육부 및 교육개발원 자료

교육 관련 통계자료와 1982년부터 1991년까지 유아교육 진흥 세부추진계획에 대한 교육부 내부 자료를 수집하였다. 그 외 자료는 한국교육개발원, 교육개혁위원회, 각 지역교육청 등을 통해 수집하였다.

5) 각종 보고서

한국국공립유치원교원연합회 회보(창간호부터 제19호까지)를 분석하였고 건의서와 보고서, 한국교총의 각종 간행물과 보고서 등을 수집하였다. 또한 교육 관련 단체의 자료 등을 읽고 분석하였다.

2. 자료수집 및 절차

문제 인식 단계는 연구자가 국공립유치원의 발생과정, 발전과정, 발전방향에 대한 문제의식을 갖기 시작한 단계를 의미한다. 이 단계에서 연구자는 국공립유치원에 20년 이상 재직하고 있는 교원으로서 유아교육법 제정 과정에 직접 참여하고 국공립유치원의 대표성을 갖고 10년 동안 유아교육관련 활동에 참여하면서 국공립유치원에 대한 30년의 역사를 알 수 있는 정확한 자료가 없는 것을 인식하고 연구를 시작하게 되었다. 우선 국공립유치원에 관한 문헌을 수집하고 분석하였다. 이 단계는 1차 문헌자료 수집 및 분석이라고 할 수 있다. 문제인식 단계에서는 크게 국공립유치원에 관한 학술지 논문, 학위 논문 등 1차 자료와 국회회의록, 관보, 각종 신문, 법령, 간행물 등의 2차 자료로 구분하여 수집·분석 하였다. 1차 문헌자료 수집 및 분석을 통하여 보다 구체적인 연구문제를 설정하였다. 연구문제는 크게 '국공립유치원의 발생과정은 어떠한가?', '국공립유치원의 발전과정은 어떠한가?', '국공립유치원의 발전방향은 무엇인가?'로 설정하였다.

수집대상 자료가 설정된 이후에는 국공립유치원의 발생과 발전과정에 대한 자료를 문헌자료를 통하여 수집해야했기 때문에 우선 관련 자료가 제시되어있는 문헌자료를 수집하고 그 문헌자료에 있는 자료를 이 연구의 연구문제에 따라 분석하였다. 이 단계가 2차 자료 수집 분석 및 자료 정리 및 분석 단계이다.

전문가 및 관계자의 연구대상자 선정을 위하여서 국공립유치원의 발생시기를 전후하여 교육부와 유치원 현장에 있었던 대상자를 찾아 일일이 확인 작업을 거쳐 예비 연구대상자를 선정하였다. 선정된 연구대상자의 기초 배경과 면담 내용을 구성한 후 예비 면담조사를 통하여 전문가 및 관계자에게 한 질문 내용을 설정하였다. 면담 선정 내용은 첫째, 공립유치원이 설립되기까지의 과정, 둘째, 설립 당시의 현황 및 어려웠던 점과 세부사항(교육시설, 교육행정, 교사 현장 등), 셋째, 대도시에 있던 공립유치원이 폐원되었을 때의 상황과 배경, 넷째, 국공립유치원의 당면과제와 앞으로 국공립유치원의 발전방향이다. 면담 방법은 먼저 연구대상자에게 전화로 면담 일시와 장소를 정하고 연구자가 연구대상자를 방문하여 연구문제 1, 2, 3

에 따라 선정된 면담 내용을 중심으로 면담을 실시하고 녹음하였다. 녹음한 내용을 전사하여 연구대상자들에게 보내 확인하게 하였다. 전문가 및 관계자 면담은 2007년 2월~ 2007년 5월 사이에 연구대상자를 직접 방문 녹음 방법을 통하여 면담을 실시한 후 전사하였다.

가. 면 담

연구대상의 섭외방법은 1976년 당시 국공립 유치원 교사와 교육부 관계자였던 분들에게 전화로 먼저 논문 제목과 연구내용을 전달하고 연구대상자 선정에 대한 의견을 수렴하여 1차 10명을 섭외하였다. 1차로 섭외된 10명의 대상자에게 공립유치원의 설립 당시 상황과 1980년초의 발전상황에 기여했던 대상자들을 복수추천 받아 중복된 대상자 중에서 2차 20명을 선정하였다. 선정된 대상자의 객관성과 중요성을 파악하기 위해 대상자 중 전문가 3명, 관계자 3명과 전화 면담을 통하여 3차 30명을 선정하였다.

나. 문헌 연구

본 연구의 대상은 국공립유치원과 관련 자료들이다. 국공립유치원에 대한 논문은 소논문과 학위논문을 찾았다. 문헌연구를 위하여 국내학술 DB로 대표적인 RISS(Research Information Service System), 국회도서관, 학위논문 공동이용협회, KISS 국내 학회지의 검색을 활용하였다. 국립유치원, 공립유치원, 병설유치원이라는 키워드를 중심으로 검색된 논문이다. 문헌연구를 위한 2차 자료들을 국회 홈페이지를 통해 1976년부터 2006년까지 30여년 간 국회회의록 자료를 수집하였다. PDF파일로 되어있는 자료를 유치원이라는 키워드를 쳐서 관련 자료를 찾았다. 신문자료는 조선일보는 1975년부터 현재까지 PDF파일로 받아 모두 한글로 번역하였고 동아일보는 PDF파일로 되어있지 않아 직접 광화문에 있는 동아일보 본사에 가서 일일이 신문을 찾아서 분석하였다. 그 외 다른 신문들은 한국언론재단을 통해 유치원이라는 키워드를 쳐서 관련 자료를 찾아 선정·분석하였다. 교육연감은 우면동에 있는 한국교총 도서관에 가서 직접 수집하였으며, 교육부 자료는 교육부를 직접 방문하여 수집하거나 관련 자료를 소장하였던 이들에게서 수집하였고 일부는 교육부 홈페이지를 통해 정보공개요청에 의해 자료를 수집하였다. 각종 보고서나 건의서, 간행물 등은 직접 관계기관을 방문하거나 홈페이지를 통해 자료를 수집하였다.

3. 자료 분석

관련 논문의 분석과정은 먼저, 검색된 논문의 제목과 초록을 토대로 국공립유치원과 관련이 있는 논문을 선정한 후 논문을 분석하면서 국공립유치원의 특징 및 운영 실태와 관련된 내용의 주제에 따라 범주화하여 분석하였다. 이외에 국회 회의록, 관보, 신문기사, 법령, 간행물, 교육인적자원부, 한국교육개발원, 각 시·도교육청, 각 단체의 자료 등을 연구문제에 따라 분류하여 분석하였다. 면담은 연구대상자와의 면담내용을 기술한 자료와 녹음을 전사한 자료를 분석하였다. 면담 자료의 분석은 크게 2단계로 진행되었다. 첫째 단계는 자료의 영역 분석 단계이고 둘째 단계는 자료의 분류 분석 단계이다. 자료의 영역 분석을 위해서 연구자는 면담 자료를 수차례 반복하여 분석하고 연구문제와 관련된 내용을 가장 잘 요약해줄 수 있는 제목을 면담 기록에 기입하는 방식으로 연구 주제의 영역을 분석하였다. 둘째 단계인 자료의 분류 분석 단계에서는 앞서 첫째 단계에서 만들어진 영역을 소제목으로 하고, 이 소제목을 포괄할 수 있는 분류제목을 찾는 방식으로 작성하여 분석하였다. 분석한 면담 자료는 연구대상자에게 확인을 의뢰하여 검토 받았으며, 연구대상자의 실명은 허락을 받고 사용하였다.

Ⅲ. 결론 및 제언

본 연구를 통해 얻은 결론은 다음과 같다. 첫째, 국공립유치원의 발생과정은 1976년부터 1982년 유아교육진흥법이 제정되기 전까지였으며, 역사적 배경은 세계적 추세에 맞추어 유치원을 공교육화 하는 것이고, 저소득층 자녀들에게 유치원 교육의 기회를 제공하는 것이었다. 국공립유치원의 사회·정치적 배경은 Mazzoni의 모형을 중심으로 참여자와 그들의 영향력, 의사 결정 사이의 상호관계를 정치체제로 나타내어 관심사안 명료화, 대안 모색, 관심사안 해결의 단계로 나타냈다. 관심사안 명료화 단계에서 문교부, 서울시교육위원회, 언론은 유아교육을 공교육화 할 필요성에서 국공립유치원 설립 정책을 찬성하였다. 대안모색 단계에서는 청와대와 일부 사립유치원 관계자들의 주도적인 역할로 대도시에 있었던 국공립유치원이 갑자기 폐원되는 것으로 나타났다. 관심사안 해결 단계에서는 유아교육진흥법이 제정되기까지 다양한 전략과 농어촌 지역에 국공립유치원이 우선적으로 설립되는 등 정부의 개입이 시작되는 정치적 과정이 나타났다.

둘째, 국공립유치원의 발전과정을 교육규모, 제도, 행·재정적, 정책적 변화를 중심으로 살펴본 결과 국공립유치원의 확대로 인해 교육규모는 교원의 수가 확대되어 교육의 질이 문제

점으로 나타났다. 자격별 현황에서 사립유치원과의 형평성 문제가 제기되었고 겸직 원장·원감 문제는 국공립유치원이 반드시 해결해나가야 하는 것으로 나타났다. 교육환경은 80년대 급격히 유치원 수가 확대되어 국공립유치원이 발전된 것으로 나타났으나 1학급으로 이루어진 국공립유치원이 70%를 차지하는 것이 문제점으로 나타났다.

제도적 변화는 유아교육진흥법과 유아교육법 제정으로 유아교육의 발전 기틀이 마련된 것이었다. 또 교원의 자격변화로 90년에 우리나라 최초로 원감제도가 신설되었고, 전공 장학사 배치로 인해 유아교육의 질이 향상되었다. 또한 종일반 활성화와 만 5세 무상교육의 시작으로 인해 정부의 재정지원이 투입되어 유아교육이 발전되었다. 국가에서 고시한 교육과정이 6차까지 개정되어 유아의 발달에 맞는 교육과정을 운영할 수 있으며 시범을 통해 교수·학습 방법의 개선이 이루어졌다. 그러나 방법상의 문제로 만 5세 무상교육비 지원이 국공립유치원 유아들에게 유명무실한 제도가 되고, 유아교육전공 장학사가 54%에 그쳐 질적인 장학이 이루어지지 못하고 있으며 종일반 지원이 각 시·도마다 편차가 크게 나타나 문제점으로 나타났다. 행·재정적 변화는 유치원이 학교로 규정되었고 만 3세가 유치원에 취원하게 되고 유아교육법이 제정되는 등 발전이 있었다. 그러나 문제점이 아직은 많은 것으로 나타났다. 유치원이 여전히 실질적인 학교로 인정받지 못하고 유아교육지원과가 각 시·도에 신설되지 못하며 재정적 뒷받침이 이루어지지 못한 것이 그 예이다.

정책적 변화는 국회와 정부가 적극적으로 유아교육에 관심을 갖고 각 단체에서는 더욱 유아교육의 질적 제고와 확대를 위해 노력하는 등의 발전을 가져왔다. 그러나 정부차원에서의 유치원 홍보와 국민과 학부모를 대상으로 부모교육이 더욱 강화되어야 하는 것으로 나타났다.

셋째, 국공립유치원의 당면과제와 발전방향으로 나누어 살펴본 결과 당면과제는 교육 및 환경적인 면에서는 사립의존도가 높고 교사들의 안일한 태도의 문제와 학급당 인원수가 많은 것으로 나타났다. 제도적인 면에서는 유사교육기관에 대한 제도적 규제의 필요성과 전공한 전문직의 부족이 나타났다. 행·재정적인 면에서는 교육과 보육의 이원화 문제, 병설체제의 문제, 원장·원감의 승진 기회 부족과 재정지원의 필요성이 나타났다. 정책적인 면에서는 국공립유치원교원들의 단결력과 국공립유치원 홍보부족이 나타났다.

국공립유치원의 발전방향으로 교육 및 환경적인 면에서는 교사의 질과 사명감 및 전문성, 시설투자의 현대화와 단설유치원의 확대, 원장·원감 임용 확대의 필요성이 나타났다. 제도적인 면에서는 국공립유치원의 센터역할과 교육과정의 정상적인 운영, 철저한 평가, 전문직 정원확보, 종일반의 적극적인 지원이 나타났다. 행·재정적인 면에서는 유아학교로 개명, 만 3세~만 5세 기간 학제화, 유아교육과로의 승격, 국공립유치원의 학급 수 증반 등이 나타났

다. 정책적인 면에서는 부모교육의 필요성과 국공립유치원에 대한 적극적인 홍보, 유아교육자들의 세력화와 국공립유치원의 핵심적 역할, 의무교육화 등이 나타났다.

이상의 결과에 따른 제언은 다음과 같다. 첫째, 유아교육의 공교육화를 위해서는 국공립유치원이 확대되어야 한다. 둘째, 유아교육체제의 변화가 이루어져야 한다. 셋째, 유아교육에 대한 재정지원이 증가하여야 한다. 넷째, 국회, 정부, 일반국민을 포함한 부모, 언론에도 유아교육의 본질에 대한 홍보를 더욱 조직적이고 체계적이며 적극적으로 해야 한다. 다섯째, 유치원이 유아학교가 되고 만 3,4,5세의 기간학제가 이루어지며 기초교육으로서 공교육의 역할이 확립될 수 있는 방안이 이루어지도록 지속적인 방법의 모색이 필요하다. 여섯째, 본 연구는 국공립유치원 변천과정만 다루었기 때문에 향후 사립유치원 변천방향과 국공립유치원을 비교한 연구가 필요하다.

참고문헌

강경숙(2002). 공·사립유치원 학부모의 만족도 및 교차인식에 관한 연구. 중앙대학교 교육대학원 석사 학위 청구논문.

강만호, 정주성, 주석중(2004). 초등학교 병설유치원의 사용실태에 관한 조사연구. **한국교육시설학회집, 11**(1), 39-46.

교육개혁위원회(1996). **「세계화·정보화 시대를 주도하는 신교육체제 수립을 위한 교육개혁방안(II)」 제3차 대통령보고서**.

교육부(1994). 교육통계연보.

교육부(1997). 유아교육 연차적 투자계획.

교육인적자원부(2003). 2003 유치원 교육 관련 자료.

교육인적자원부(2005). 국회 관련 정보 공개 자료.

교육인적자원부(2006). 2006 유치원 현황.

교육인적자원부(2006). 국회관련 정보 공개 자료.

교육인적자원부(2007). 유아교육관련 자료.

교육인적자원부(2007). 2007학년도 유아교육비 지원 계획.

국회(2006). 국정감사자료.

국회(2007). 국정감사자료.

국회사무처(1981. 5. 16). 제107회 문교공보위원회 회의록 제4호.

국회사무처(1981. 10. 23). 제108회 문교공보위원회 회의록 제8호.

국회사무처(1981. 10. 27). 제108회 문교공보위원회 회의록 제10호.

국회사무처(1981. 10. 26). 제114회 문교공보위원회 회의록 제7호.

국회사무처(1982. 11. 9). 제114회 문교공보위원회 회의록 제14호.

국회사무처(1982. 11. 16). 제114회 문교공보위원회 회의록 제17호.

국회사무처(1984. 7. 6). 제122회 문교공보위원회 회의록 제1호.

국회사무처(1985. 11. 7). 제128회 문교공보위원회 회의록 제1호.

국회사무처(1985. 11. 7). 제128회 문교공보위원회 회의록 제2호.

국회사무처(1988. 11. 7). 제144회 문교공보위원회 회의록 제4호.

국회사무처(1994. 7. 11). 제169회 국회교육위원회 회의록 제2호.

국회사무처(1995. 1. 25). 제171회 교육위원회 회의록 제1호.

국회사무처(1997. 11. 13). 제185회 교육위원회 회의록 제7호.

국회사무처(1999. 7. 12). 제205회 교육위원회 회의록 제3호.

국회사무처(1999. 8. 10). 제206회 교육위원 회의록 제2호.

국회사무처(2003. 12. 23). 제244회 법제사법위원회 회의록 제5호(임시회).

국회사무처(2003. 12. 26). 제244회 법제사법위원회 회의록 제6호.

국회사무처(2005. 11. 3). 제256회 국회교육위원회 회의록 제8호.

군산신문(2006. 9. 20). 도내 최초 '공립유치원 통합형 종일반' 실시 유아-전인교육, 학부모-육아부담 덜고, 교사-어려움.

동아일보(1976. 11. 12). 유치원교육의 진흥-정책결정에 따른 정치적 결단을. (1979. 5. 22). 「칠판지도」 서 「경험교육」으로.
대한교육연합회 새한신문사(1975, 1976).**「한국교육연감」**. 105-108
대한교육연합회 새한신문사(1977, 1978).**「한국교육연감」**. 73-79
대한교육연합회 새한신문사(1979, 1980).**「한국교육연감」**. 43-48, 94-98.
대한교육연합회 새한신문사(1981, 1982).**「한국교육연감」**. 98-102
대한교육연합회 새한신문사(1983, 1984).**「한국교육연감」**. 137-143
대한교육연합회 새한신문사(1985, 1986).**「한국교육연감」**. 133-138
대한교육연합회·한국교육신문사(1987, 1988).**「한국교육연감」**. 64, 94-100.
대한교육연합회·한국교육신문사(1989, 1990).**「한국교육연감」**.130-133
문교부(1979). 문교 통계 연보.
문교부(1981). 문교 통계 연보.
문교부(1982). 유아교육진흥 세부추진계획.
문교부(1983). 유아교육진흥 세부추진계획.
문교부(1985. 11. 27). 공립국민학교 병설유치원 운영계획.
문교부(1986. 12). 1987 유아교육운영지원.
문교부(1987. 12. 17). 1988 유아교육운영지침.
문교부(1989. 8. 4). 유아교육진흥 - 교육구청 학무국장 협의회자료.
문교부(1989. 11. 24). 1990 유아교육운영계획.
문교부(1990. 10. 12). 1991 유아교육운영계획.
문교부(1990. 11. 8). 90년 시·도교위 인사담당 회의자료.
문교부(1991. 11. 22). 1992유아교육 기본운영계획.
문화일보(1997. 1. 30). 장애아 공립유치원 취원 대전시 전국서 처음 허용.
조선일보(1971. 11. 28). 幼稚園교육 是非, 여기에도 치맛바람, 園兒모집 계기로 본 問題點, 早期교육은 勸奬돼야.
(1975. 11. 19). 公立세워 私立흥포 견제.
(1976. 2. 4). 유치원의 入試競爭.
(1976. 2. 8). 4개 유치원 新設.
한국교육개발원(1978). 교육발전의 전망과 과제.
한국교육신문사(1991).**「한국교육연감」**. 96-102.
한국교육신문사(1992).**「한국교육연감」**. 323.
한국교육신문사(1993).**「한국교육연감」**. 62.
한국교육신문사(1994).**「한국교육연감」**. 317-323.
한국교육신문사(1995).**「한국교육연감」**. 41-46.
한국교육신문사(1996).**「한국교육연감」**. 107-111.
한국교육신문사(1997).**「한국교육연감」**. 103-110.
한국교육신문사(1998).**「한국교육연감」**. 97-104.
한국교육신문사(2000).**「한국교육연감」**. 91-99.
한국교육신문사(2001).**「한국교육연감」**. 99-108.
한국교육신문사(2002).**「한국교육연감」**. 143-159.

한국교육신문사(2003).「**한국교육연감**」. 111-129.
한국국공립유치원교원연합회(2003). 제12호 회보.
한국국공립유치원교원연합회(2003). 제13호 회보.
한국국공립유치원교원연합회(2005). 제16호 회보.
한국국공립유치원교원연합회(2006). 제19호 회보.
한국국공립유치원교원연합회(2007). 제20호 회보.
한국유아교육학회 편(1996). **유아교육백서**. 서울: 한국사전연구사.
한국일보 (1996. 1. 21). 교육개혁위원회 만 5세 유치원 무상교육.
(1997. 7. 13). 육아 가계부/0~6세 아동 가정 15가구 조사.
(2002. 12. 17). 유치원서 8시까지 맡아준다.
현영희(2005). 한국유아교육재정에 관한 분석적 연구. 중앙대학교대학원 박사학위 청구논문.
황경희(2002). 공립유치원 교사의 직무만족도에 관한 연구-경상북도 중심으로. 대구카톨릭 대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
Allison, G. (1971). *Essence of decision*. Boston: Little, Brown and Co.
Campbell, R F., & Mazzom, T. L.(1976). *State policy making for the public schools. Berkeley*: McCutchan.
Easton, D. (1965). *A framework for political analysis*. Englewood Cliff: Prentice Hall.
Fisher, R & Dry, W. (1990). Getting to yes: Negotiating agreement without going in, New York: Penguin Book.
Fredriksson, P., & Ockert, B. (2005). *Is early learning really more productive? The effect of school starting age on school and labor market performance*. IFAU Working paper. Uppsala, Sweden: Institute for Labour Market Policy Evaluation.
Mazzoni, T. (1982). *A framework for political (power) analysis*. research note.
Mazzoni, T. (l991a). *A framework for political (power) analysis*. Unpublished manu script, University of Minesota.
OECD (2004). OECD country note: Early childhood education and care policy in France.
OECD (2005). *OECD Background reports*. France, Sweden, UK.
OECD Sweden Center for Education Research and Innovation (2005). *Education at aglance: OECD indicators(2005 Ed.)*. Sweden, Stockholm: Sweden Center for Education Research and Innovation.
Sharp, C. (2002). School starting age: European policy and recent research. Paperpresented at the LGA(Local Government Association) seminar 'When should our children start school?' LGA Conference Centre, Smith Square, London, 1 November, 2002.
Spring, J. H. (2005). Conflicts of interests: The politics of American education. New York: McGraw-Hill College
Stipek, D. J. (2002). At what age should children enter kindergarten? A question for policy makers and parents. SRCD Social Policy Report 2002, 16(2), 3-16.

1920년대 신문에 나타난 자녀양육 기사 중 건강 및 위생 내용의 주체 분석

곽정인(경원대학교 유아교육학과 강사)

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적

한국사회에 있어 자녀양육의 패러다임은 특정한 시대나 사회에 따라 차이가 있으나, 시대적 변화를 초월해 계속 중시되는 영역이 있다. 그것은 바로 자녀가 튼튼하고 건강하게 자라나기를 기대하는 '건강' 패러다임의 자녀양육이다.

1920년대는 우리 사회에서 건강중심 자녀양육관이 촉발되고 활발하게 전개된 중요한 변환의 시기임이 여러 선행연구에서 밝혀졌다. 가장 큰 변화는 당시 일본의 식민지였던 우리나라에 일본인의 거주가 증가하면서 일본이 자국민의 건강과 위생에 관심을 두기 시작한 것이다(문병집, 1984). 두 번째 변화는 우리나라의 애국적 민족운동으로 시작된 어린이 운동이 이루어진 시기이다(이상금, 1991). 그 당시 식민지라는 사회적 상황 속에서 국권 회복이라는 열망으로 인해 어린이에 대한 남다른 기대를 가지게 되었고, 어린이는 민족의 미래를 이끌어 나갈 꿈이자 희망의 존재로 부각되면서 신체적으로나 심리적으로 건강하게 양육해야 한다는 사회적 기대로 나타나게 되었다. 세 번째 변화는 1920년부터 급격히 증가하는 서구 선교사의 유입이다. 이들은 우리사회에 절실히 필요한 도움을 주면서 복음을 전파하길 원했다. 그리하여 이들은 조선여성의 위생교육과 어린이 건강문제에 깊은 관심을 갖고 모자보건사업을 추진하였다(한국기독교사연구회편, 1989). 네 번째 변화는 근대과학이 본격적으로 유입된 시기이다. 의학, 행동심리학, 유아교육학, 가정학이 도입되기 시작하였으며, 유치원 교육이 '자모회'라는 이름의 어머니 교육과 동시에 실시되고 있었다(이상금, 1991). 1916년과 1923년에 각각 동대문부인병원과 세브란스 병원에 소아과가 독립적으로 설립됨으로써(장병욱, 1979), 유아의 신체적 건강과 질병에 대해 의학적 관심과 과학적 지식이 널리 전파되었다. 다섯 번째 변화는 한국사회에 산업화와 도시화가 본격적으로 진행되었던 시기이다. 그 당시의 급격한 산업화와 도시화는 열악한 위생과 인구과밀 및 기아를 유발했으며, 이로 인해 건강에 해가 되는 환경과 질병의 병원균을 만들어냈다(Loustaunau & Sobo, 2002).

각 시대와 사회의 자녀양육관을 이해하기 위한 목적으로 이루어지고 있는 많은 연구는 부모를 대상으로 자신이 유아기에 어떻게 양육 받았는지에 대한 회고나 과거 혹은 현재의 육아경험 등에 관한 자료를 수집하여 이러한 자료를 근거로 자녀양육의 실태와 그 변화를 분석한다. 또는 당시 생활사를 설명해주고 있는 다양한 종류의 기록된 자료를 분석함으로써 이루어지고 있다. 분석의 대상이 되고 있는 주된 자료는 가족사나 역사적 사실의 기록, 문학 작품, 인구학적 통계, 잡지나 신문 등이다.

신문은 그 시대의 사회문화적 배경에 따르는 정보나 인식을 전문적으로 전달하는 기능을 하며, 그 사회를 비추는 일종의 거울로서 사회 구성원의 생각이나 관심사를 반영한다(김택환, 이상복, 2006). 따라서 본 연구에서는 그 당시의 사회문화적 상황이 드러난 신문에 나타난 건강 및 위생의 자녀양육 내용 기고자를 분석하고자 하는 것이다.

이러한 입장에서 본 연구는 1920년대 신문에 나타난 자녀양육 기사 중 건강 및 위생 내용을 기고한 주체는 누구였으며, 각각의 주체가 건강 및 위생의 어떠한 내용을 전달했는지를 분석해 보고자 한다. 이러한 과정을 통해 1920년대 자녀양육의 역사를 건강 및 위생의 근대적 개념이 나타난 자녀양육사로 확고히 자리매김할 수 있을 것이다. 또한 시대적 변화에 따라 나타나는 자녀양육이라는 현상을 사회문화적 배경 속에서 이해하는 시각을 정립하는데 도움을 줄 수 있을 것으로 기대된다.

II. 연구방법

본 연구에서는 내용분석 연구방법을 채택하였다. 객관적이고 체계적인 분석을 위하여 다음과 같은 절차로 수행하였다. 첫째, 분석대상은 조선일보와 동아일보로 선정하였다. 이들 신문은 본격적인 근대 최초의 신문으로 한국의 여러 중앙지 가운데 가장 큰 영향력을 발휘하는 양대 신문으로, 두 신문 모두 1920년 창간 이후 4차례의 발행정지와 일제 강점기의 폐간기를 제외하고는 현재까지도 매일 계속적으로 발행되고 있기 때문이다(정진석 편, 1998).

둘째, 분석시기는 1920년대이다. 본 연구가 1920년대에 주목한 이유는 1919년 3. 1운동이 끝난 이후에 사회, 역사적으로 계몽문화운동이 활발하게 전개된 시기이며, 특히 건강 및 위생의 계몽에 상당한 관심을 가진 시기이기 때문이다. 한편 신문사에서도 1920년대는 일제 식민정책에의 저항과 실력배양을 위한 계몽운동적 특성을 지닌 시기로 구분한다(유재천, 1990). 자녀양육에 관한 기사가 제일 많이 실린 지면은 3면으로 가정상식과 육아법 등의 내용을 주

로 담고 있었다.

그리하여 본 연구는 조선일보와 동아일보를 대상으로 1920년 3월 1일부터 1929년 12월 31일까지 실린 기사 중 건강 및 위생의 자녀양육에 관한 기사를 그 연구대상으로 선정하였다. 먼저 자녀양육과 관련된 기사를 추출하기 위하여 선행연구들을 고찰하였다. 조선시대 및 현대의 아동관 탐색연구(백혜리, 1997; 정미라, 김명순, 박은혜, 신동주, 2006), 신문의 유아교육 관계기사 분석연구(박선애, 2001), 자녀양육과 부모교육 관계기사 분석(신양재, 김영주, 1992)을 토대로 검색어를 검토하였다. 그 다음으로는 '건강 및 위생' 관련기사를 추출하기 위하여 자녀양육서(Spock, 1969)와 아동건강교육 교재(조경자, 이현숙, 2004), 의학 및 간호학서(홍창의, 2007), 가정학 서적(박정동 역, 1907)을 검토하였다. 지금까지의 두 과정을 거쳐 파악된 기사 수는 광고와 사건사고 기사를 제외하여 조선일보 232건, 동아일보 300건으로 총 532건의 기사가 최종 분석대상으로 확정되었다.

셋째, 분석유목은 Berelson(1971)이 제시한 내용분석 유목 중에서 '주체' 분석을 적용하였다. 건강 및 위생의 내용을 기고한 주체를 분석하고자 두 단계의 과정을 거쳤다. 첫 번째 단계는 관련기사를 기고자에 따라 분류해 보며 기고자의 소속단체를 확인하는 작업을 거쳤다. 그 결과, 의료인, 교육관련전문가, 종교인, 공공단체의 네 가지 주체로 파악되었다. 두 번째 단계는 앞서 파악된 네 가지 주체에 대해 관련 연구물에서 확인하는 과정을 거쳤다. 홍순원(1989)과 김혜경(1997)의 연구를 근거로 본 연구에서는 건강 및 위생 관련내용을 기고한 주체로 네 가지를 확고히 선정하게 되었다.

Ⅲ. 연구결과 및 논의

〈표 1〉 건강 및 위생의 자녀양육 기사의 기고자 별 기사 수와 비율

기고자 별	기사 수	비율(%)
의료인	380	71.4
교육관련 전문가	100	18.8
종교인	34	6.4
공공단체	18	3.4
총 계	532	100.0

1. 의료인의 건강 및 위생 내용

1920년대 신문기사를 매개로 유아를 질병 없이 건강하고 위생적으로 기르기 위한 지식과 방법을 구체적으로 제공해 준 대다수의 주체는 의료인이었다. 이들은 질병, 위생, 영양, 수유에 대한 내용이 주로 다루었다. 의료인이 기고한 건강 및 위생 관련기사는 단일기사가 아닌 연재형식의 기사가 많다. 즉 하나의 주제에 대하여 여러 날 동안 자녀가 건강하기 위한 방법과 위생적인 환경을 만들어 주기 위한 지식의 기사들을 상세히 알려주고자 했던 것이다. 조선일보 1928년 10월 24일부터 11월 21일까지 전12회에 걸쳐 의사 김은선이 알려주고자 했던「어린아이 둔 이의 알아둘 여러 가지」는 소아전염병에 대한 원인과 증후 및 간호법과 같은 의학적 지식은 물론이요 울음소리, 얼굴빛, 숨구멍, 눈, 귀, 코, 입술, 침, 입안냄새, 혀, 치아, 목, 가슴, 배꼽, 대소변, 수면상태 등을 보고 질병의 유무를 알아낼 수 있음을 신체 부위별로 나누어 소개하고 있다. 이처럼 신체의 각 부위를 자세하게 살펴보고 질병으로 판단되면 그 즉시 전문 의사에게 보여 질병을 고쳐야 함을 다음의 기사내용을 통해 알 수 있다.

> 아이가 병 없이 잘 자랄 때에도 한주일 또는 한달에 한번씩 혹은 두 번씩 나이에 따라서 몸의 근량을 달아보며, 키를 재보는 것이 좋습니다. 이렇게 조사하는 것에 재미를 붙이는 것이 무엇보다도 필요하며, 또 보호자의 책임이겠습니다... (중략) ...육아법에 대하여 실제로 경험하는 가운데 항상 전문 소아과의사와 상의하는 것이 좋습니다.
>
> (동아일보, 1929. 5. 12.「아이에게 정성을 다하라」)

의료인은 아이의 질병을 치료하는 역할 뿐만 아니라 아이를 질병으로부터 지키기 위해서 의지해야 할 유일한 기준이었음을 알 수 있다. 사랑하는 자녀의 병을 간호할 때 부모가 알아둘 일에 관한 10가지를 소개하면서(조선일보, 1928. 12. 1. 사랑하는 자녀의 병을 간호할 때 알아둘 일: 10가지 주의할 바를 알아두시오) 그 중 첫 번째와 두 번째 모두 의사의 지도 밑에서 간호하고, 의사가 지시한 것을 반드시 그대로 행하라고 당부하고 있다. 그리하여 의료집단은 유아의 건강과 위생에 대한 과학적이고 의학적인 자녀양육 지식을 소개하는 주체 집단 역할을 담당했다.

2. 교육관련 전문가의 건강 및 위생 내용

교육관련 전문가가 주체가 되어 형성한 건강 및 위생에 관한 자녀양육 관련기사의 내용은

조국정신, 애국정신 등 민족의 발전과 정신적인 측면을 각별히 중시하거나 유치원, 여학교, 서양교육가 등 교육자들이 자녀양육의 계몽을 강조하여 이를 토대로 유아의 건강과 위생에 관한 자녀양육 기사가 실렸다. 동아일보 1925년 8월 28일부터 10월 9일까지 장장 41회에 걸쳐「민족발전에 필요한 어린아이 기르는 법」을 연재하여 신 육아법을 소개하고 있다. 이는 국권을 상실한 위기의 상황 속에서 어린아이의 건강 문제는 개별적인 가정사를 넘어선 민족발전의 바탕이라는 태도에서 더욱 부각된 것으로 추측할 수 있다. 여기서 건강한 아동을 기르는 책임은 부인에게 있으며, 이들은 '아이 기르는 지식'을 새롭게 배워야만 했다. 아이 기르는 지식은 유치원 교사, 여학교 교사, 서양교육자 등도 알려주기를 원했다. 이들은 아이를 귀여워만 하지 말고 건강하게 기르기 위하여 위생, 영양, 운동 등의 요소를 거론하였다.

위와 같이 교육관련 전문가의 자녀양육기사 중 건강 및 위생 관련내용은 당시의 사회적 조건인 나라를 잃은 울분과 슬픔을 유아의 건강과 민족발전에 연결시키거나 건강 및 위생 지식을 새롭게 배워야 하는 교육계몽주의적 성향을 띤 주체로 작용하였다고 할 수 있겠다.

3. 종교인의 건강 및 위생 내용

1920년대 신문기사를 매개로 유아의 건강과 위생에 관심을 둔 종교인의 대부분은 기독교인이다. 기독교의 '태화여자관'은 1920년대 신문기사에서 유아의 건강과 위생에 많은 관심을 가진 기관이었다. 태화여자관은 1921년 4월 4일 서울 시내 인사동에 개관된 미국 북감리교계의 사회복지관이다. '태화여자관'의 사회사업의 한 분야인 진찰소는 1924년부터 아동건강사업과 자녀양육 시범사업들을 실시하였다(태화기독교 사회관, 1971). 태화여자관진찰소는 1924년 개관한 이래로 해마다 자세히 그 사업내용들을 신문지상에서 일일이 소개하고 있음을 알 수 있다. 동아일보 1924년 1월 25일자에는「유아를 위해 생긴 태화관의 진찰소: 다섯살 미만의 어린아이들을 무료로 건강진단 후 치료까지」라는 기사제목으로 태화여자관진찰소의 사업시작을 다음과 같이 기술하고 있다.

> 조선에는 아직 순전히 아이들의 건강을 위하여 만들어 놓은 기관이 없어 매우 유감이던 바 시내 인사동 태화여자관 안에 태화진찰소 사회봉사부가 생기어 1주일에 다섯 번씩 어린아이의 건강진단을 하되 수요일에는 오전 10시부터 12시까지, 월요일, 화요일, 목요일, 금요일은 오후 2시부터 4시까지 일반가정의 5살 미만의 어린아이의 건강을 **무료로 진찰**하여 만일 병이 있으면 약값만 받고 고치어주고.(중략)...**빈민을 위하여 산파순회**...(중략)...**모친에게 계몽** 토요일마다 위생강화, 어떤 부인이던지 오라.

태화여자관진찰소는 이제까지 존재하지 않았던 어린이의 건강을 위한 독립된 기관으로 그 시초를 세우게 되었다. 진찰소의 사업내용은 유아를 대상으로 한 무료 건강진찰 및 질병치료, 어머니들을 대상으로 위생 강연회와 자모회 운영, 산파순회사업, 목욕탕 시범사업과 영양 사업, 그리고 우량아 선발대회와 같은 행사는 일반대중의 관심을 집중시켰다.

이렇듯 기독교의 자녀양육에 관한 건강 및 위생 내용은 기독교 복음전도를 매개로 어머니와 유아에게 초점이 모여졌으며, 건강한 유아를 잘 기르기 위해 특히 어머니에게 건강과 위생에 대한 지식과 정보를 전달하는데 핵심적 역할을 담당했다. 그리하여 유아의 건강과 위생에 대한 자녀양육방법을 개별 가정에까지 파급시키는데 효율적으로 선전한 주체로 작용하였다.

4. 공공단체의 건강 및 위생 내용

공공단체란 그 당시 일본의 식민지 지배아래 총독부나 경찰부 위생과 혹은 일본 아동보호회와 같이 일본의 공공단체가 신문기사 내용의 주체가 되었을 경우를 말한다. 공공단체가 1920년대 신문을 매개로 전달했던 건강 및 위생의 자녀양육 내용은 조선인의 건강과 불건강을 체크하는 일반적 표준, 우량아를 기르는 방법, 조선인의 체격검사 및 기생충 및 전염병 예방 등 일제 식민지 시기인 1920년대 동안 피지배민인 조선인의 건강과 위생의 자녀양육에 대해 중요하게 관심을 가졌다.

이 외에도 조선인의 기생충 검사 혹은 독감 등의 전염병의 상태와 예방에 대한 기사를 게재하여 유아의 건강 및 보건문제에 중대한 관심을 가지고 있음을 다음의 기사를 통해 알 수 있다.

> 최근 경기도 경찰부위생과에서 조사한 관내 학생들의 기생충 검사 결과에 의하면 검사를 받은 조선인 학생은 삼천구백십팔명에 기생충이 있는 자가 팔 할 이상이나 되어 삼천사백십구명이었으며, 일인 학생의 검사를 받은 자는 삼천구백삼십육 명, 기생충이 있는 자는 천오십팔 명밖에 안 되어 오할 밖에 안 되는 바, 그들의 대부분은 열 살 전후의 어린이들로 이같이 기생충이 있음은 여러 점으로 보아 무심히 보아 지낼 문제가 아니라 하여 방금 교무당국에서도 십분 주목하는 터이라는데 그들 뱃속에 그같이 많은 기생충에는 회충과 편충 십이지장충이라더라.
>
> (동아일보, 1925. 11. 29.「京畿道管內學生 有卵者 八割以上, 각종 기생충 유란자가 삼천 사백여명 그중에서 대부분은 열 살 내외의 어린이, 考慮할 兒童保健問題」)

공공단체의 건강 및 위생에 관한 자녀양육 내용은 식민지 지배를 용이하게 하고, 조선인의

식량을 약탈하며, 전쟁동원의 대상으로 삼기 위한 우생주의적인 시각을 가지고 건강한 유아를 튼튼하게 잘 기르기 위한 여러 가지 노력을 기울였다. 즉, 신체적 표준을 설정하고 우량하게 낳고 튼튼하게 키우기 위한 자녀양육 방법을 소개하였다. 그리하여 유아의 건강과 위생에 대한 규율적인 자녀양육 지식을 소개하는 주체집단으로 작용하였다고 볼 수 있다.

Ⅳ. 결론 및 제언

본 연구를 통해 얻은 결론은 다음과 같다. 첫째, 유아의 건강 및 위생의 자녀양육에 있어서 네 가지 주체의 역할은 상당히 중요하였다. 본 연구에서 살펴본 의료인, 교육관련 전문가, 종교인, 공공단체 모두 그 당시 어떻게 하면 유아를 건강하게 기를지에 대한 수많은 지식과 방법을 젊은 부모에게 알려주기를 원했다. 각 주체들의 숨은 입장은 달랐으나, 그것은 현상학적으로 유아의 건강 및 위생이라는 같은 목적을 가지고 자녀양육의 내용을 형성하고 있었던 것이다. 둘째, 자녀양육의 패러다임은 사회문화적인 배경에 따라 깊은 관련이 있다. 1920년대 자녀양육 내용으로 유아의 질병종류와 진단 및 위생에 대한 내용을 가장 많이 다룬 이유는 그 당시 비위생적인 현상들과 질병으로 인한 소아사망률의 급증 등의 시대적 상황과 관련이 깊다. 또한 우리나라에 의학, 유아교육학, 심리학, 가정학과 같은 근대학문의 유입으로 말미암아 자녀양육에 의료화와 표준화를 만들게 되어 질병에 대해 상당한 관심을 갖게 된 배경이 마련되었었다.

끝으로 추후 연구를 위해서는 연구대상과 범위를 확장하여 반복적으로 연구하는 것이 중요하겠다. 본 연구의 대상은 신문이었고, 연구기간의 범위는 1920년대로서 10년 동안의 기간을 통해서 건강 및 위생의 자녀양육 내용을 살펴보았기에 자녀양육 변화에 대한 논의는 구체적으로 다루어지지 않았다. 그러기에 자녀양육방법의 변화에 대한 논의는 연구의 범위를 확장하여 연구한다면 충분한 가치가 있는 주제가 될 것으로 생각된다. 또한 본 연구는 신문에 한하여 자료를 수집하고 분석하였기 때문에, 그 당시 자녀양육에 관한 건강 및 위생의 역사적 사실을 보다 객관적으로 파악하지 못한다는 한계가 있다. 따라서 향후에는 신문 뿐 아니라 새로운 지식을 끊임없이 형성하는 그 당시 방송매체, 교과서, 동화책, 소설, 어린이 문화행사 등에서 말하는 건강 및 위생의 자녀양육 내용과 형성과정을 살펴봄으로서 일상에서 벌어지는 자녀양육의 내용까지 다루어 볼 수 있을 것으로 기대된다.

참고문헌

김택환, 이상복(2006). **신문의 파워**. 서울: 커뮤니케이션 북스.

김혜경(1997). 일제하 '어린이기'의 형성과 가족변화에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.

문병집(1984). **한국경제론**. 서울: 법문사.

박선애(2001). 신문의 유아교육 관계기사 분석: 1980.1-2000.10. C일보 기사를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.

박정동(역)(1907). **신찬 가정학**. 서울: 중앙서관.

백혜리(1997). 조선시대 성리학, 실학, 동학의 아동관 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.

신양재, 김영주(1992). 한국 신문에 실린 아동양육에 관한 기사내용분석(Ⅰ): 1920년 대와 1930년대의 동아·조선일보를 중심으로. **대한가정학회지, 30**(4), 249-260.

유재천(1990). **한국 언론과 이데올로기**. 서울: 문학과 지성사.

이상금(1991). **한국근대유치원교육사**. 서울: 이화여자대학교출판부.

장병욱(1979). **한국 감리교 여성사: 1885-1945**. 서울: 성광문화사.

정미라, 김명순, 박은혜, 신동주(2006). **한국의 현대적 아동관에 대한 탐색**. 서울: 창지사.

정진석(편)(1998). **일제시대 민족지 압수기사 모음**. 서울: LG상남 언론재단.

조경자, 이현숙(2004). **유아건강교육**. 서울: 학지사.

태화기독교 사회관(1971). **태화기독교사회관 50년사**. 서울: 태화기독교사회관.

한국기독교사연구회(편)(1989). **한국기독교의 역사Ⅰ**. 서울: 기독교문사.

홍순원(1989). **조선보건사**. 서울: 청년세대.

홍창의(2007). **소아과학**. 서울: 대한교과서.

Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research*. New York: The Free Press.

Loustaunau, M. O., & Sobo, E. J. (2002). **건강질병의료의 문화분석**(김정선 역). 서울: 한울 아카데미. (원서 1997 출판)

Spock, B. (1969). **스포크 박사의 육아전서**(김효주 역). 서울: 정음사. (원서 1946 출판)

Young Scholar Session

〈3분과〉

❑ **유치원 · 초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 구성 및 적용**

이 지 영 (성신여자대학교 유아교육과 강사)

❑ **상위인지에 기초한 생물그림책 토의활동이 유아의 생물 개념 형성에 미치는 효과**

이 보 영 (덕성여자대학교 평생교육원 강사)

❑ **햇살유치원 만 4세 유아들의 혼잣말에 관한 문화기술적 연구**

김 은 희 (이화여자대학교 유아교육과 강사)

유치원 · 초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 구성 및 적용

이지영(성신여자대학교 유아교육과 강사)

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

한 개인이 하나의 인격체로 성장하기 위해서는 각 시기의 교육이 서로 연계되어 실시되는 것이 중요하다. 특히 유치원과 초등학교의 연계교육은 발달적 유사성 및 초등학교로의 전이를 성공적으로 진행시킴으로써 유아로 하여금 학교에 대한 긍정적인 태도를 형성하게 하고 학업과 관련된 자존감을 높여 주기 때문에 체계적으로 연계되어야 한다. 이에 2007년 개정 유치원 교육과정은 초등학교 국어교과 교육과정과의 연계를 강조하였으며, 그 결과 읽기와 쓰기 영역을 구분하여 내용과 수준을 제시하였다. 또한 한글의 특성과 총체적 접근법의 강조점을 함께 반영하고자, 언어생활영역은 균형적 접근(balanced approach)을 적용하였다(교육부, 2007). 유아들을 위한 한글 읽기지도는 한글특성에 따른 적절한 해독지도가 필요하기 때문이다(이문정, 2004).

따라서 본 연구에서는 유아의 문식성 증진 및 유치원과 초등학교의 문식성 연계교육이 효율적으로 이루어지기 위한 균형적 문식성 프로그램을 구성해보고 이를 유아교육현장에 적용하여 유아들의 문식성 발달과정을 살펴봄으로써 보다 적절한 유치원·초등학교 연계를 위한 문식성 프로그램을 제시하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 구성하고, 구성된 프로그램의 적용 효과를 살펴보기 위하여 다음의 두 가지 연구문제를 설정하였다.

1. 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 구성은 어떠한가?
   1) 프로그램의 목적과 목표는 어떠한가?
   2) 프로그램의 내용은 어떠한가?
   3) 프로그램의 교수학습 방법은 어떠한가?
   4) 프로그램의 평가 방법은 어떠한가?
2. 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 효과는 어떠한가?
   1) 유아의 읽기 능력에 미치는 영향은 어떠한가?
   2) 유아의 쓰기 능력에 미치는 영향은 어떠한가?
   3) 유아의 음운인식 능력에 미치는 영향은 어떠한가?
   4) 유아의 읽기 흥미도에 미치는 영향은 어떠한가?

3. 용어 정의

1) 유치원 · 초등학교 연계

본 연구에서 유치원·초등학교 연계란, 유치원과 초등학교의 문식성 교육을 조화롭게 연결시키는 것으로 유치원에서의 학습 경험이 초등학교의 문식성 교육에 효율적으로 이어지도록 조직하는 것이다. 특히 유치원 교육과정 중 문식성관련 영역(읽기·쓰기)과 초등학교 1학년 국어과 교육과정 중 문식성관련 영역(읽기·쓰기·문학·문법)의 내용이 불필요하게 중복되거나 단절되지 않도록 하여 교육내용이 서로 의미있게 구분되며 그 사이의 관련을 원활하게 하는 것을 의미한다.

2) 유아의 문식성

문식성(literacy)이란 문자언어를 이해하고 사용하는 능력이며(Smith, 1984), 문자의 올바른 발음에서부터 일상생활에서 글을 효과적으로 사용하는 것까지를 말한다(한숙희, 2006). 또한 문식성은 읽기와 쓰기에 대한 태도와 기대 등을 포함하는 개념이다(Mclane & Mcnamee, 1990). 본 연구에서 문식성이란 글을 읽고 그 의미를 이해하고 자신의 의사를 글로 표현하는 능력이라고 정의하며 읽기 능력, 쓰기 능력, 음운인식 능력, 읽기 흥미도를 포함한다.

3) 균형적 문식성 프로그램

균형적 문식성 프로그램은 유아의 읽기와 쓰기 발달을 도모하기 위해 총체적 접근과 음운

론적 접근이 가지고 있는 장점을 수용하면서 개개 유아의 특성과 수준에 따라 두 접근법에서 제시하는 가장 좋은 교수법을 선택하여 가르친다(Raven, 1997). 본 연구에서의 균형적 문식성 프로그램이란 총체적 접근과 음운론적 접근을 절충하여 구성한 것으로 총체적 접근에서처럼 문학경험을 강조하며 유아에게 의미가 있고 상황에 맞는 언어 사용을 장려함과 동시에 읽기와 쓰기에 관련된 기초 기능들을 개개 유아에게 알맞은 방법으로 익힐 수 있도록 다양한 활동을 전개하는 것을 뜻한다.

Ⅱ. 유치원 · 초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램 구성

유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 구성을 위하여 문헌고찰, 기초조사, 프로그램 시안 구성, 예비연구 그리고 최종 프로그램 개발과 같은 구체적인 절차에 따라 연구를 수행하였다.

먼저, 문헌고찰 단계에서는 문식성교육과 관련된 국내외 문헌을 탐색하고 유치원과 초등학교의 교육과정에 대한 내용분석을 토대로 연구의 기본 방향을 설정하고 프로그램의 내용요소 선정을 위한 시사점을 검토하였다.

다음으로 기초연구 단계에서는 문식성 연계 교육에 관한 인식 및 프로그램 개발에 대한 교사의 요구를 살펴봄으로써 프로그램의 개발을 위한 기초적인 정보를 수집하고자 조사연구를 실시하였다.

프로그램 시안 개발단계에서는 문헌고찰 및 기초조사의 결과를 반영하여 프로그램의 시안을 구성하였다. 구성한 프로그램의 시안은 전문가 협의를 통해 내용의 적합성 여부를 검증받았다. 이와 같은 결과를 기초로 프로그램의 목적과 목표, 교육내용, 교수학습 방법, 평가의 내용체계를 구성하였다.

예비 연구는 프로그램 시안의 현장 적용 가능성 및 문제점에 대한 사전 점검을 위해 실시하였다. 예비 연구 결과를 바탕으로 프로그램을 수정한 후 최종 프로그램을 구성하였다.

최종 구성된 프로그램의 목표는 유치원·초등학교의 문식성 교육 연계를 위하여 읽기와 쓰기를 즐기고 의미를 이해하고 전달하기 위한 기초 능력과 태도를 기르는 것이며, 이러한 목표를 달성하기 위한 교육내용은 문학, 내용이해, 어휘, 음운인식, 그리고 쓰기 등 5개의 내용영역으로 구성하였다. 본 프로그램의 교수학습 방법으로는 유아의 문식성 발달을 위해 문학중심, 총체적 접근과 음운론적 접근의 균형, 읽기와 쓰기의 균형, 교사주도와 유아주도적 교수의 균형, 계획된 교수와 계획되지 않은 교수의 균형 등과 같은 요소들을 통합하고 강화한

접근 방법인 균형적 교수법을 적용하였다. 균형적 교수법으로 유아에게(to), 유아와 함께(with), 유아 스스로(by) 읽고 써보게 하는 3가지 차원이 골고루 이루어지도록 하였으며, 전체적인 교수전략으로는 '전체-부분-전체'의 방법을 적용하였다. 또한 소리내어 읽기, 함께 읽기, 안내적 읽기, 혼자 읽기 등의 읽기 교수전략과 소리내어 쓰기, 함께 쓰기, 안내적 쓰기, 그리고 혼자 쓰기 등의 쓰기 교수전략을 제공하였다. 본 프로그램의 평가는 총괄평가와 함께 활동 과정에서의 유아 행동에 대한 관찰 분석 및 포트폴리오 평가를 통한 과정중심의 평가 방법을 지향하였다.

III. 유치원 · 초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 적용 효과

1. 연구 방법

1) 연구 대상

유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 효과를 적용하기 위한 연구대상 기관으로 서울시 S구에 위치한 N유치원과 Y유치원을 선정하였다. 실험집단과 비교집단 모두 만 5세의 연령으로 구성되어 있으며 실험집단은 총 30명으로 이들의 평균 월령은 69.8개월이다.

2) 연구 도구

본 연구에서 사용된 검사는 읽기검사(Korea Institute for Special Education-Basic Academic Achievement Test: KISE-BAAT 읽기), 쓰기 검사(KISE-BAAT 쓰기), 음운인식 검사, 읽기 흥미도 검사이다.

3) 연구 절차

본 연구의 절차는 예비 연구, 검사자 훈련, 교사 교육, 사전검사, 프로그램 실시, 사후검사의 순서로 진행되었다.

4) 자료처리 및 분석

유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 효과를 검증하기 위해 본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 14.0 프로그램을 이용하여 공변량 분석을 실시하였다.

2. 연구 결과

프로그램의 효과에 대한 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 유아의 읽기 능력에 대한 검사 결과 본 프로그램이 유아의 읽기 능력에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

둘째, 유아의 쓰기 능력 검사 결과 실험집단 유아가 비교집단 유아보다 쓰기 능력이 높은 것으로 나타났으며 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

셋째, 유아의 음운인식 능력 검사 결과 실험집단 유아가 비교집단 유아보다 음운인식 능력이 높은 것으로 나타났으며 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

넷째, 유아의 읽기 흥미도 검사 결과 본 프로그램이 유아의 읽기 흥미도에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

IV. 결론 및 제언

첫째, 본 연구에서 구성된 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램은 유아가 읽기와 쓰기를 즐기며 의미를 효율적으로 이해하고 전달하기 위한 기초 능력과 태도를 가짐으로써 초등학교와의 연계가 잘 이루어질 수 있도록 문식성 능력을 길러주는 것에 초점을 두어 구성되었다. 초등학교 들어가기 이전의 읽기와 쓰기 교육이 후의 읽기·쓰기 능력과 정적 상관이 있기 때문에 우리나라에서도 많은 교사와 부모들이 취학 전 유아들의 문식성 교육에 대해 깊은 관심과 요구를 가지고 있다. 또한 2009년부터는 개정 유치원 교육과정이 시행된다. 따라서 본 연구에서 개발한 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램은 앞으로 시행될 개정 유치원 교육과정의 문식성 관련 교육을 시행함에 있어 유아교육현장의 교사들에게 구체적인 활동방안의 제시가 있는 유아를 위한 프로그램을 제시하였다는 점과, 초등학교 취학 준비를 위해 유아의 문자지도를 갈망하는 부모들에게는 보다 적절한 읽기 프로그램의 모델을 제시하였다는 점에서 의의가 있다고 본다.

둘째, 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램은 만 5세 유아의 읽기 발달에 긍정적인 효과를 가져 왔다. 다시 말하면 본 연구에서 개발한 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램과 같이 유아와 교사가 함께 문학작품을 읽고 그 내용에 대해 이야기를 나누며 또한 재미있는 단어나 새로운 어휘 등을 찾아보는 활동, 문학의 주요요소인 운율을 즐기게 하는 활동, 내용이해 관련 활동 등을 제공한다면 유아의 읽기능력은 증진된다

고 볼 수 있다. 실제로 유아들은 모르는 글자를 읽을 때 더 유능한 읽기 능력을 가진 유아일수록 소리에 기초한 전략과 맥락적 전략을 다양하게 사용하는 것으로 나타났다(김정화, 이문정, 2003). 본 연구의 결과에서도 유아가 두 교수법을 병행한 읽기활동을 경험하였을 때 보다 긍정적인 영향이 나타났다. 그러므로 유아교육 현장에서는 두 교수법을 절충하여 활용하되, 글자지식 및 음운인식을 지나치게 강조하기 보다는 풍부한 문식성 환경 속에서 유아의 흥미와 동기를 먼저 고려하여 구체적이고 체계적인 지도가 유아의 욕구에 알맞게 점차적으로 이루어질 수 있도록 해야 할 것이다.

셋째, 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램은 유아의 쓰기능력에 긍정적인 영향을 미쳤다. 유아의 쓰기는 의미를 전달하고 이해하는 일련의 의사소통과정이며, 균형적 문식성 프로그램에서 쓰기활동은 총체적 접근과 음운론적 접근의 절충으로 의미표현을 위한 쓰기와 관습적 쓰기 두 축을 중심으로 이루어져야 한다. 그러므로 유아들에게 풍부한 문학적 환경을 구성해 주어 유아들이 재미있는 문학작품을 통해 다양한 문장에 접해 보는 기회를 갖도록 하며, 또한 흥미를 이끄는 필기도구 및 컴퓨터 등 다양한 쓰기 매체를 사용해 보는 경험을 통해 쓰기의 즐거움을 느끼도록 해야 할 것이다. 균형잡힌 쓰기지도란 무엇을 가르칠 것인가 보다는 어떻게 가르칠 것인가가 더 중요하다. 따라서 유아의 쓰기지도는 의미있는 맥락 안에서 유아 주도적으로 이루어져야함은 아무리 강조해도 지나치지 않다. 이를 위해서 다양한 쓰기 활동이 유아의 쓰기 수행 능력에 따라 준비되고 융통성 있는 지도가 이루어져야 할 것이다.

넷째, 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램은 유아의 음운인식 능력을 향상시켰다. 한글은 글자·소리 대응규칙이나 자·모음 체계가 구조적이기 때문에 해독을 강조함으로써 쉽게 글자를 배울 수 있는 특성이 있다. 따라서 한글의 해독원리에 따른 지도를 함과 동시에 유아들의 흥미와 동기를 강조하는 균형적 문식성 프로그램에 참여한 유아들의 음운인식능력이 향상되었다는 본 연구의 결과는 유아들을 위한 문식성 교수법으로 총체적 접근과 한글의 특성을 함께 고려하는 균형적 문식성 교수법이 바람직하다는 것을 보여준다.

다섯째, 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램은 유아의 읽기 흥미도에 있어 긍정적 효과를 가져 왔다. 유아들의 문식성 능력은 글을 읽고 쓰는 경험이 풍부해 질수록 발달한다. 그러나 유아들이 충분한 문자 언어적 경험을 하기 위해서는 문자언어에 대한 유아의 긍정적인 태도가 먼저 형성되어야 한다. 과거 문자 언어학습에서는 지나치게 음운 반복 학습을 강조하였기 때문에 문자언어에 대한 유아들의 흥미를 저하시키는 결과를 가져왔다. 무엇보다 유아들의 적극적이고 능동적인 학습 태도를 유지시키기 위해서는 흥미 유발이 중요하며 유아들에게 항상 읽기, 쓰기가 즐거운 경험이 되도록 하여야 한다.

이상과 같은 연구결과를 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 2009년 시행될 개정 교육과정에 대한 보다 심층적인 이해와 함께 구체적이고 효율적인 연계 교육이 이루어질 수 있는 방안이 필요하다. 균형적 문식성 프로그램은 한글의 문자적 특성과 함께 총체적 교수를 강조하고 있으며, 개개인의 특성에 따라 융통성 있게 적용할 수 있기 때문에 연계 프로그램의 교수방법으로 적절하다. 따라서 앞으로 유치원 현장에서 적용할 수 있는 활동들에 대한 연구가 더욱 다각적으로 계속되어야 할 것이다.

둘째, 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램 활동이 지속적으로 유아의 읽기, 쓰기, 음운인식, 읽기 흥미도에 영향을 미치는가를 알아보기 위해 유아들의 초등학교 진학 후까지 관심을 갖는 종단적인 연구가 이루어져야 할 것이다. 특히 연계교육이란 유치원과 초등학교라는 교육 단위를 조화롭게 연결시키는 것이며, 교육체제 면에서 보면 유치원의 학습 경험을 확인하여 초등학교의 교육 프로그램에 효율적으로 이어지도록 노력해야 함을 시사한다. 따라서 장기적인 후속연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 효율적으로 지도하기 위해 교사교육 프로그램에 대한 후속연구가 이루어질 필요가 있다. 교사가 프로그램을 어떻게 진행하느냐에 따라 유아의 흥미, 동기유발이 달라진다고 볼 수 있으므로 유아의 문식성 연계 지도를 효율적으로 하기 위해서 교사를 대상으로 하는 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램에 대한 체계적인 교육이 필요하다.

넷째, 가정과의 연계교육을 위해 부모를 대상으로 하는 프로그램 연구가 필요하다. 가정은 유아의 문식성교육의 효과에 가장 실질적인 영향을 미치는 중요한 변인이다. 그러므로 유아의 문식성 능력을 향상시키기 위해서는 가정과 유치원의 연계활동을 효율적으로 이루어질 수 있도록 부모를 위한 교육이 필요하다.

다섯째, 본 연구에서는 15주 동안 프로그램을 적용하였지만, 일 년 정도의 기간을 가지고 프로그램을 적용한다면 유아들의 발달과 적응의 과정, 그리고 계절의 변화에 따라 더욱 다양하고 풍부한 활동들이 개발되었을 것이다. 또한 본 연구는 프로그램이 진행되는 동안 각각의 유아들의 구체적인 반응에 대한 질적인 분석과 변화되는 모습을 체계적으로 살펴보지 못하였기 때문에 이에 대한 후속 연구가 이루어져야 할 것이다.

마지막으로 본 연구는 개정 교육과정에 대한 선행 연구 및 관련 문헌의 부족으로 인해 연계요소를 실제 문식성 활동으로 접목시키는 과정에서 매우 어려움을 겪었으며 본 연구에서 제시한 활동의 내용도 앞으로 더욱 보완될 필요가 있다고 본다. 따라서 후속 연구에서는 좀 더 발전적이고 심층적인 내용의 구체적인 활동을 제시하여 유아의 문식성 연계 지도에 활용할 필요가 있을 것이라 생각된다.

참고문헌

김정화, 이문정(2003). 소리내어 책읽기에서 나타나는 실수를 통한 유아의 읽기전략 분석. 아동학회지, 24(5), 91-104.

교육부(1998). 제 6차 유치원 교육과정 해설집.

교육부(2007). 2007년 개정 유치원 교육과정.

교육부(2007). 2007년 개정 초등학교 교육과정.

이문정(2004). 한글의 문자 특성에 적합한 유아 읽기, 쓰기 교육. 미래유아교육학회지, 11(1), 169-192.

한숙희(2006). 입문기 기초 문식성 지도 방안. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

McLane, J. B., & McNamee, G. D. (1990). Early literacy. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Smith, F. (1984). The creative achievement of literacy. In H. Oberg, & F. Smith (Eds.), Awakening to literacy. London: Exter Heinemann Educational Books.

Raven, J. N. (1997). Phonics and whole language: Friends or foes? ERIC Document Reproduction Service No. ED413583.

상위인지에 기초한 생물그림책 토의활동이 유아의 생물 개념 형성에 미치는 효과

이보영(덕성여자대학교 평생교육원 강사)

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

유아들은 주위 환경, 즉 사람, 식물, 동물, 그리고 가까운 주변의 환경에 관심을 보이고 주변의 모든 것들과 관계를 맺으며 살아간다. 특히 주변의 많은 생물들은 유아들의 생활의 한 부분이 되어 크고 작은 영향을 주고 있다. 이와 같이 생물은 유아들에게 친숙한 주제로서(Hassard, 1990), 유아들은 그들이 가진 이론의 틀이 과학적이든 그렇지 않든 그들이 처한 주변의 환경으로 인해 생물에 관하여 생각 한다(Venville, 2004).

유아교육기관에서도 교육과정에서 생물에 대한 주제를 많이 다룬다. 유아교육기관의 연간 교육계획안, 월간교육계획안과 연중행사계획안을 분석해 보면, 계절에 따른 식물의 변화, 우리 주위에서 흔히 볼 수 있는 동물들 그리고 일상생활에서 자연스럽게 접하는 생물들을 주제로 다루고 있다.

그러나 유아과학교육 가운데 생물교육은 물리과학이나 화학과는 다르게 실험을 할 수 있는 영역이 많이 제한되어있어서 감각적 경험보다는 설명으로 지식을 전달해야 하는 어려움이 있다(Chaille & Britain, 2003). 그러므로 유아의 생물교육을 위한 교수는 단순한 지식전달 형식보다는 유아들이 사실 간의 관계를 지을 수 있는 추론을 하게 함으로서 개념변화에 초점을 맞추어 이루어져야 한다(유윤영, 2001; Glynn, Yeany, & Britton, 1991, 2000; Venville, 2004). 유아들에게 사실과 지식간의 관계를 짓게 하는 추론은 자신의 인지를 상위인지하는 과정이 필요하다. 그러므로 교사는 유아가 자신의 학습을 모니터링하고 조절하기 위하여 상위인지 전략이 포함된 교수법을 적용함으로서 유아의 과학적 개념형성을 도울 수 있다(Tsai, 2001; Sbhatu, 2006).

선행의 상위인지에 관한 연구는 대부분 문학과 관련하여 이루어져 왔다(Israel, Bauserman & Block, 2005; Monhardt & Monhardt, 2006; Rhodes & Shanklin, 1993). 과학 특히 생물에

대한 주제로 이루어지는 상위인지에 관한 연구는 국내외적으로 아직 이루어지지 않고 있다.

1990년대 이후로 과학학습에서 읽기의 중요성이 대두되고 있음을 볼 때(Koch, 2001), 유아의 생물교육을 위한 생물도서의 활용은 유아의 생물개념 형성을 도울 수 있는 매개체가 된다. 또한 읽기 자료는 토의 활동과 연결 확장되어 비판적 사고와 추론을 자극하여 상위인지 발달을 촉진한다(Jones & Leahy, 2006). 이러한 사실에 기초하여 생물교육의 영역에서는 유아들이 많이 접하고 있는 생물에 대한 그림책으로 상위인지 교수-학습활동을 적용해 볼 수 있다.

본 연구에서는 생물교육을 위한 교수-학습으로서 생물을 관찰할 수 있는 교실환경에서 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동을 실시하고자 한다. 그리하여 상위인지에 기초한 교수-학습방법이 유아의 생물개념 변화에 미치는 효과를 보고자 한다.

이 연구를 위하여 다음과 같은 연구의 과정을 진행하고자 한다. 첫째, 유아들에게 친숙하게 접근 할 수 있는 생물 주제를 선정하여 선정된 생물 주제의 개념 변화를 보고자 한다. 이를 위해 유아교육 기관의 연간교육계획안과 월간 교육계획안, 연중행사계획안을 분석하여 기관에서 다루고 있는 생물 주제를 분석하고자 한다. 그리하여 선정된 생물 주제에 대하여 유아들의 개념 발달 수준은 어떠한지 파악하여 개념의 준거를 분석하고자 한다. 둘째, 상위인지 전략을 적용한 생물그림책 토의 활동을 적용함으로서 상위인지에 기초한 사고가 유아들의 개념형성에 어느 정도 효과가 있는지 알아보고자 한다. 결과적으로 본 연구는 유아교사들에게 유아들의 연령에 따른 생물개념 변화와 상위인지에 기초한 생물 교수-학습 방법을 제공함으로서 유아들의 생물에 대한 개념발달을 위한 교수에 도움을 줄 것을 기대한다.

2. 연구문제

본 연구 목적을 달성하기 위하여, 본 연구에서는 다음과 같이 두 개의 연구를 수행하였고, 관련 연구문제는 다음과 같다.

연구 1. 유아의 생물에 대한 과학적 개념 발달

1. 유치원에서 다루고 있는 생물교육활동은 어떠한가?
   1-1 유치원에서 다루어지고 있는 생물주제는 무엇인가?
2. 식물에 대한 유아의 개념발달은 어떠한가?
   2-1 연령에 따른 식물에 대한 개념 점수 분포는 어떠한가?

2-2 식물의 특징에 대한 유아의 개념발달은 어떠한가?

2-3 식물의 생활주기에 대한 유아의 개념발달은 어떠한가?

2-4 식물의 주변 환경에 대한 유아의 개념발달은 어떠한가?

3. 동물에 대한 유아의 개념발달은 어떠한가?

3-1 연령에 따른 동물에 대한 개념 점수 분포는 어떠한가?

3-2 동물의 특징에 대한 유아의 개념발달은 어떠한가?

3-3 동물의 생활주기에 대한 유아의 개념발달은 어떠한가?

3-4 동물과 주변 환경에 대한 유아의 개념발달은 어떠한가?

연구 2. 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동 적용 효과

1. 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동이 생물의 특징에 대한 개념 형성에 미치는 효과는 어떠한가?

1-1 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동이 식물의 특징에 대한 개념형성에 미치는 효과는 어떠한가?

1-2 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동이 동물의 특징에 대한 개념형성에 미치는 효과는 어떠한가?

2. 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동이 생물의 생활주기에 대한 개념형성에 미치는 효과는 어떠한가?

2-1. 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동이 식물의 생활주기에 대한 개념 형성에 미치는 효과는 어떠한가?

2-2. 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동이 동물의 생활주기에 대한 개념 형성에 미치는 효과는 어떠한가?

3. 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동이 생물의 주변 환경과의 관계에 대한 개념형성에 미치는 효과는 어떠한가?

3-1. 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동이 식물의 주변 환경과의 관계에 대한 개념형성에 미치는 효과는 어떠한가?

3-2. 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동이 동물의 주변 환경과의 관계에 대한 개념형성에 미치는 효과는 어떠한가?

III. 연구 방법

연구 1. 생물 개념 발달 연구

1. 생물교육활동 분석

1) 연구 대상

생물교육활동 주제를 선정하기 위한 조사 대상의 유치원은 서울지역 31개, 경기지역 32개, 충청지역 5개, 경상지역 27개, 전라지역 4개, 제주지역 1개 모두 100개의 유치원이다.

2) 연구 도구

인터넷 사이트가 개설되어있고 연간교육계획안과 월간교육계획안, 연간 행사계획안이 소개된 유치원을 대상으로 하였다. 유아교육 전문가 2인에 의하여 내용 타당도를 구하였다.

3) 분석 방법

각 유치원의 연간 교육계획안과 월간 교육계획안, 연간 행사계획안을 비교 분석하였다. 연간 교육계획안과 연간 행사계획안의 월별 주제를 보고 월간 교육계획안에서 다루고 있는 생물 주제를 식물과 동물로 나누어 그 종류의 빈도와, 월별 빈도를 분석하였다.

2. 생물에 대한 과학적 개념 발달 예비 연구

1) 연구 대상

2008년 10월 10일부터 15일까지 유아들의 식물과 동물에 대한 개념형성 정도를 알아보기 위하여 4세 15명, 5세 19명 모두 34명의 유아들 대상으로 예비 연구를 실시 하였다.

2) 연구 도구

생물에 대한 유아의 개념 이해 정도를 알아보기 위해 사용된 도구는 동물과 식물에 대한 기준개념을 사용하였다. 기준개념은 7차 유치원 교육과정(2007), Blank(1997), Harlan과 Rivkin(2004), Kelly(2001). Martin, Sexton과 Gerlovich(2005), National Research Council(2000), Piaget(1971), Venville(2004)등 생물개념의 구성 요소에 대한 학자들의 견해를 바탕으로 본 연구자가 기준

개념을 작성하였다.

생물의 기준개념은 생물의 특징, 생물의 생활주기, 생물과 주변 환경과의 관계로 구성되어 있다. 식물은 식물의 특징, 식물의 생활주기, 식물의 주변 환경과의 관계로 범주화 하였다. 동물은 동물의 특징, 동물의 생활주기, 동물과 주변 환경과의 관계로 범주화 하였다. 식물의 특징에 대한 하위개념은 생명유무, 생김새, 식물의 종류, 성장조건, 호흡이며, 식물의 생활주기에 대한 하위개념으로 성장순서, 재배(번식)이다. 식물의 주변 환경과의 관계에 대한 하위개념은 서식처, 공생, 먹이사슬이다. 동물의 특징에 대한 하위개념으로 생명유무, 생김새, 종류, 생존 조건, 호흡이며, 동물의 생활주기에 대한 하위개념은 성장순서, 번식이다. 동물의 주변 환경과의 관계에 대한 하위개념은 서식처, 공생, 먹이사슬이다. 설정한 기준개념은 유아과학교육 전문가 2인에게 타당도를 검증한 결과 타당도에 동의하였다.

3. 생물에 대한 과학적 개념 발달 본 연구

1) 연구 대상

본 연구의 대상은 대전광역시에 소재한 유아교육기관이며, 부모의 교육수준과 사회 경제적 수준이 중류층인 D, S 유치원 4·5세반 유아를 임의 표집 하였다. 각 기관의 연령별 구성은 D유치원 4·5세반 연령별 50명씩, 100명, S유치원 4·5세반 각각 50명씩 100명으로 모두 200명의 유아이다.

2) 연구 도구

유아들의 응답을 기준개념에 따라 분석한 예비연구의 결과에 따라 개념 검사 항목을 구성하였다. 기준 개념에 근거한 질문의 항목은 본 연구자가 구성하였으며, 각 문항의 내용이 생물 개념 파악에 적절한지에 대하여 대학을 졸업하고 교육경력 15년의 고등학교 과학교사 1인에게 1차 타당도를 의뢰하였다.

그리고 각 문항의 내용이 유아들에게 이해가 용이한지, 검사가 용이한지에 대하여 각각 유아교육학 박사 학위를 가진 교육경력 16년, 14년의 유치원 원장과 4년제 대학을 졸업하고 12년의 유치원 원감 3인에게 2차 타당도를 의뢰하여 최종 검사 항목을 구성하였다.

3) 분석 기준

본 연구에서 식물과 동물에 대한 개념의 분석은 과학적 개념 연구를 위한 분석기준(김은

정, 2002)으로 인식없음, 비과학적개념, 준과학적개념, 과학적개념의 4단계로 하였다. 첫째, 인식 없음(무응답, 혹은 모르겠다, 틀린 개념을 언급), 둘째, 비과학적 개념(주관적, 심리적 요인으로 언급), 셋째, 준과학적 개념(과학적인 개념이라고 하기에는 약간 부족하게 언급), 넷째, 과학적 개념(과학적 개념으로 언급)으로 응답의 수준을 구분하였으며, 0점에서 3점의 범위를 두었다. 문항별 응답수준에 대하여 과학교사 1인에게 타당도를 구하였다.

4) 연구절차

본 연구의 절차는 연구자에 의해 작성된 식물과 동물에 대한 개념 검사문항으로 개별면접을 실시하였다. 검사자는 검사지 사용하여 질문한 후 유아의 진술 내용을 기록지에 문항별로 기록하였다. 제한 시간은 없었으며 평균 검사시간은 15분에서 20분정도 소요되었다.

5) 검사 결과 분석

유아의 생물에 대한 개념 발달을 알아보기 위하여 개념 수준별 식물과 동물의 특성, 식물과 동물의 생활주기, 식물과 동물의 주변환경과의 관계등 3가지 범주별 하위 개념의 문항별로 분석하였다. 또한 식물과 동물에 대한 개념의 연령별 발달 경향을 분석하기 위하여 범주별 하위 개념의 문항별로 4, 5세 연령별 개념 수준의 빈도와 백분율을 구하였다. 각 문항별 개념 수준의 차이를 4, 5세 연령별로 통계적 의의를 밝히고, 각 개념 유형간의 연령간 차이를 알아보기 위하여 χ^2검증을 실시하였다.

연구 2. 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동이 유아의 생물에 대한 개념 형성에 주는 효과 검증 연구

1. 연구 대상

상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동이 5세 유아의 생물에 대한 개념 형성에 미치는 영향을 알아보기 위하여 대전광역시에 있는 D유치원의 2개 학급은 비교집단으로, S유치원 2개 학급은 교육집단으로 선정하였다. 교육집단의 평균 연령은 62.65개월이며, 비교집단의 평균 연령은 61.46개월이다.

2. 연구 도구

1) 생물에 대한 개념 검사 도구

연구 1에 기초하여 구성한 도구로 식물과 동물에 대한 검사문항을 사용하였다. 식물에 대한 검사도구는 식물의 특성, 식물의 생활주기, 식물의 주변환경과의 관계이며 식물은 식물개념검사 17문항, 동물은 동물개념 검사 19문항이다.

2) 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동

상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동의 교수 전략은 Cummins, Stewart와 Block(2005)의 연구에 의한 토의 단계를 적용하였다. 토의의 단계는 미리 생각하기, 어휘/ 탐구, 이해, 분석, 연결 그리고 조직의 6단계로 이루어진다.

본 활동에서 사용되는 그림책은 Pringle과 Lamme(2005), 그리고 Wells와 Zeece(2007)의 과학정보그림책 선정기준에 의거하여 그림책를 선정하였다. 이와 같은 기준에 의거하여 유아교육 박사학위를 가진 유아문학전문가 2인에게 타당도를 의뢰하였다. 1차, 2차, 3차 타당도 의뢰 결과와 최종 선정된 그림책은 총 8권으로 동물 6권, 식물 2권으로 구성되어 있다.

3. 연구 절차

본 연구의 절차는 사전검사, 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동 적용, 그리고 사후검사의 순으로 이루어졌다.

교육집단과 비교집단의 활동에 제공되는 생물 그림책은 같으며, 사후 관찰도 비슷한 환경에서 이루어졌다. 교육집단은 교사가 생물 그림책을 읽어준 후 상위인지에 기초한 토의가 이루어졌다. 비교집단은 교사가 생물 그림책을 읽어준 후 교사와의 이야기 나누기 수준의 수업이 진행되었다. 활동방법은 총 8주 40회 활동으로서 1책으로 1주 5일간의 활동으로 구성되어 있다. 토의 시간은 매회 15~20분 정도 소요되었으며, 전체의 시간을 합하면, 한 가지 주제당 70분~90분의 시간이 소요되었다.

4. 자료 분석

첫째, 사전 검사에서는 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동 적용 이전의 5세 유아의 식물과 동물에 대한 개념의 검사도구의 3개의 범주별 점수와 총점을 산출하여 독립적 t검증

을 통한 집단 간 동질성 여부를 검증하였다.

둘째, 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동의 효과 검증을 위하여 생물그림책 토의 활동 적용 전·후의 교육집단과 비교집단 유아의 생물개념 변화를 알아보았으며, 이를 위하여 공변량 분석을 실시하였다.

V. 결 론

본 연구를 통해 나타난 결론은 다음과 같다.

첫째. 유치원에서 다루고 있는 생물주제는 동물은 곤충, 봄 동물, 개구리, 달팽이, 나비등 37종이었다. 식물은 씨앗, 고구마, 봄 식물, 감자, 꽃씨, 꽃 등 46종이었다.

둘째, 생물개념은 생물의 특징, 생물의 생활주기, 생물의 주변환경과의 관계 등의 3가지 범주로 나눌 수 있다. 생물의 특징의 하위개념으로는 생김새, 성장조건, 호흡, 생명유무로 구성된다. 또한 생물의 생활주기의 하위개념으로는 성장순서와 자손의 번식으로 구성되며, 생물의 주변환경과의 관계에 대한 하위개념으로는 서식처와 생명체간의 의존여부로 공생과 먹이사슬로 구성된다. 이와같이 구성된 생물에 대한 기준개념을 근거로 작성한 문항으로 4세와 5세 생물에 대한 유아의 과학적 개념발달을 분석한 결과 연령에 따른 점수는 식물은 17문항 중 9문항에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 동물은 19문항 중 7문항에서 통계적으로 유의한 차이가 나타나났다. 식물은 생김새, 호흡여부, 성장조건이 필요한 이유, 성장순서, 성장순서가 비슷한 종류, 서식처의 다른 개체, 공생하는 개체, 포식자, 먹는 방법에 대한 문항에서 연령별 차이를 보였다. 동물은 생김새, 먹이를 먹는 특징에 대한 이유, 생존 여부를 알 수 있는 방법, 성장순서, 자손번식의 이유, 포식자, 포식하는 다른 개체에 대한 문항에서 연령별 차이를 보였다.

셋째, 상위인지에 기초한 생물그림책 토의활동은 유아의 생물개념형성에 효과를 미치는 것으로 나타났다. 생물개념의 세 가지 범주인 생물의 특성, 생물의 생활주기, 생물과 주변 환경과의 관계에 대한 개념의 변화에 효과를 보였다.

이와 같이 연구 1에서 4세와 5세의 생물개념을 비교해 보았을 때 평균점수의 차이는 있었지만 통계적으로 유의미한 차이는 보이지 않았다. 이같은 사실은 유아의 생물에 대한 개념의 발달을 위해서 생물교수법이 보완되어야 함을 알 수 있다.

연구 2에서 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동은 유아의 생물개념 변화에 효과적임

이 이 연구를 통해 입증되었다. 상위인지에 기초한 생물그림책 토의 활동은 기존의 책을 통한 이야기나누기 활동보다 유아의 유추와 추론으로 인한 생물개념의 변화에 많은 영향을 주었다. 그러므로 같은 자료라도 상위인지에 기초한 활동이 유아의 생물에 대한 개념변화에 더 효과적이라는 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 유아의 생물에 대한 개념 변화를 촉진시키기 위해 생물의 직접관찰과 이어서 상위인지에 기초한 생물교육 활동을 강조해야할 필요성이 있음을 의미한다.

결과적으로 본 연구는 상위인지전략을 사용한 교수법을 생물교수법에 포함시킬 수 있는 가능성을 확인함으로서 유아생물교육의 새로운 방향을 제시하고 관찰이나 지식전달 중심의 생물교수법의 한계를 극복할 수 있는 방안을 모색했다는데 큰 의의가 있다.

참고문헌

김은정(2002). **탐구적 과학 교수-학습법이 소리에 대한 유아의 개념 형성 및 탐구 능력에 미치는 영향**. 덕성여자대학교 대학원 박사학위청구논문.

교육인적자원부(2007). **7차 유치원 교육과정**. 서울:교육인적자원부

유윤영(2001). **유아의 생물학적 이론 구성에 기초한 교육활동이 생물개념 형성에 미치는 효과**. 덕성여자대학교 대학원 박사학위청구논문.

Blank, L. M.(1997). *Metacognition and the facilitation of conceptual and status change in students' concepts of ecology*. Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana University.

Chaille, C. & Britain, L.(2003). *The young child as scientist(3rd ed)*. Boston, MA: Pearson Education.

Cummins, C., Stewart, M. T., & Block, C. C.(2005). Teaching several metacognitive strategies together increases students' independent metacognition. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. K. Welsch,(Ed.). *Metacognition in literacy learning*(pp.277-295) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Glynn, S. M., Yeany, R. H., & Britton, B. K.(1991). **구성주의적 과학학습심리학**. 권성기, 임청환 공역(2000). 서울: 시그마프레스.

Harlan, J. D,. & Rivkin, M. S.(2004). *Science experiences for the early childhood years(8th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Hassard, J.(1990). *Science experiences: Cooperative learning and teaching science*. New York: Addison-Wesley.

Israel, S. E., Bauserman, K. L., & Block, C. C(2005). Metacognitive assessment strategies. *Thinking Classroom*, 6(2), 21-28.

Jones, J. & Leahy, S.(2006). Developing strategic readers. *Science & Children, 44*(3), 30-34.

Kelly, M.(2001). The primary: Growing and learning in the Heartland(2nd ed.). ERIC No. ED 449922.

Koch, A.(2001). Training in metacognition and comprehension of physics texts. *Science Education*, 85, 758-768.

Martin, R., Sexton, C. Franklin, T., & Gerlovich, J. (2005). *Teaching science for all children: Inquiry methods for constructing understanding(4th. ed)*. Boston. MA: Pearson Education.

Monhardt, L. & Monhardt, R.(2006). Creating a context for the learning of science process skills through picture books. *Early Childhood Educational Journal, 34*(1), 67-71.

National Research Council(2000). *Inquiry and the national science education standards*. Washington DC: National Academy Press.

Piaget, J.(1971). *The child's concept of the world*. London, UK: Routledge & Kagan Paul.

Pringle, R. & Lamme, L. (2005). Using picture storybooks to support young children's science learning. *Reading Horizons, 46*(1), 1-15.

Rhodes, L. K., & Shanklin, N. L.(1993). *Windows into literacy : Assessing learners, K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann(microform).

Sbhatu, D. B.(2006). *Investigating the effects of metacognitive instruction in learning primary school science in some schools in Ethiopia*. Unpublished Doctoral Dissertation. North Carolina State University.

Tsai, C. C.(2001). A review and discussion of epistemological commitments, metacognition, and critical thinking with suggestions on their enhancement in internet-assisted chemistry classroom. *Journal of Chemical Education, 78*, 970-974.

Venville, G.(2004). Young children learning about living things: a case study of conceptual change from ontological social perspectives. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(5), 449-480.

Wells, A. & Zeece, P. D.(2007). My place in my world: Literature for place-based environmental education. *Early Childhood Educational Journal, 35*(3), 285-291.

햇살유치원 만 4세 유아들의 혼잣말에 관한 문화기술적 연구

김은희(이화여자대학교 유아교육과 강사)

I. 연구의 필요성 및 목적

유아기에 보편적으로 나타나는 '혼잣말(private speech)'은 Vygotsky에 의하면 타인과의 의사소통이 아니라 자기조절, 자신의 사고과정과 행동을 안내해가는 것을 목적으로 하는 자신과의 의사소통 과정이며 유아의 발달에 있어 특별하고도 결정적인 역할을 수행하는 것이다(Berk & Winsler, 1995). 이와 같이 Vygotsky의 주장들이 수용되고 지지됨에 따라 혼잣말 관련 연구들이 많이 이루어졌는데 연구결과는 대부분 Vygotsky의 관점을 지지하는 것으로서 혼잣말은 자기-안내의 도구로서 사용되며 유아의 인지적 성숙수준과 관련이 있음을 보고하였다. 혼잣말 관련 연구들은 주로 혼잣말에 영향을 주는 변인과 성인에 의한 비계설정이 유아의 혼잣말에 어떠한 영향을 주는가와 관련된 연구, 그리고 혼잣말의 유형을 어떻게 분류할 것인지를 쟁점으로 하는 연구들이 이루어졌다. 최근에는 유아의 혼잣말이 자기 조절적인 문제해결 기능만이 아니라 혼잣말이 다양한 능력과 관련되어 있음을 밝히고자 하는 연구들이 나타나고 있다. 혼잣말과 창의성, 동기, 정서 등과의 관련성을 규명함으로써 혼잣말의 다양한 기능과 역할에 대해 검증하려는 연구들이 그것이다(Chiu & Alexander, 2000; Daugherty & White, 2008; Daugherty, White, & Manning, 1994; Matuga, 2004). 그러나 이들 연구들은 양적연구로서 상관관계만을 밝혔을 뿐 구체적으로 어떻게 관련되어 있는지를 설명하지 못하고 있다. 또한 유아들의 혼잣말 형태와 관련하여 혼잣말이 의사소통을 목적으로 하는 사회화된 말과 그 형태면에서 구별됨이 없다는 주장(Pellegrini, 1981)과 혼잣말은 사회화된 언어와 달리 구문론적 특성이 있다(Vygotsky, 1962; Wertsch, 1999)는 주장이 있다.

따라서 본 연구는 혼잣말의 기능을 자기 조절적 기능으로 한정하지 않고 만 4세 유아들의 자연스러운 유치원 일과에서 나타나는 혼잣말의 기능이 무엇인지, 유아들이 사용하는 혼잣말의 형태가 어떠한지, 혼잣말에 영향을 주는 요인이 무엇인지를 살펴봄으로써 유아들의 혼잣말 사용이 교사 및 유아에게 주는 교육적 시사점을 제공하고자 한다. 이러한 목적을 달성하

기 위해 설정된 연구문제는 다음과 같다.

1. 만 4세 그림반 유아들이 사용하는 혼잣말의 기능은 무엇인가?
2. 만 4세 그림반 유아들이 사용하는 혼잣말의 형태는 어떠한가?
3. 만 4세 그림반 유아들의 혼잣말에 영향을 주는 요인은 무엇인가?

II. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구의 대상지인 햇살유치원은 경기도의 신도시에 위치하고 있으며 만 3세 2학급, 만 4세 2학급, 만 5세 3학급, 오후에 종일제로 운영되는 혼합연령 1학급으로 구성되었다. 본 연구는 만 4세 그림반 유아들과 담임교사를 대상으로 실시되었는데 만 4세 그림반 유아들을 연구대상으로 선정하게 된 이유는 만 3세 유아들은 혼잣말 발음이 부정확하고 소리도 작아서 상호작용이 활발한 자연스러운 교실상황에서는 식별이 어려웠으며 만 5세는 이미 내면화되어 입술만 움직이는 혼잣말이나 웅얼거리는 형태의 혼잣말을 하였는데 이를 수집하고 인지하기엔 현실적인 어려움이 많았기 때문이다. 따라서 만 4세 그림반 유아들이 최종 연구 참여자가 되었다.

2. 자료 수집

본 연구의 자료 수집은 주로 참여관찰과 심층면담을 통해 이루어졌으며 교육계획안, 가정통신문, 개인조사서, 유아들의 작품 등도 분석 자료로 수집되었다. 참여관찰은 2007년 4월 16일부터 2008년 8월 29일까지 총 55회 실시되었다. 연구주제가 혼잣말에 대한 것이기에 유아의 혼잣말을 수집하기 위해 연구보조자가 디지털카메라로 동영상을 찍는 동안 연구자는 촬영대상인 유아 곁에 가까이 밀착하여 혹시 잘 들리지 않거나 놓칠 수 있을지도 모르는 혼잣말을 수집하기 위해 현장약기와 보이스레코더로 녹음을 병행하였다. 본 연구의 면담은 심층면담 형태로 진행되었으며 그림반 교사를 대상으로 하는 면담은 형식적 면담과 비형식적 면담을 병행하여 실시하였고 유아를 대상으로 하는 면담은 관찰과정에서 자연스럽게 이루어졌다. 유아를 대상으로 하는 면담의 내용은 관찰한 혼잣말에 대해 부연설명이 필요하거나 왜 그런 혼잣말을 했는지와 관련된 유아의 생각이나 이유에 대해 이해할 필요가 있을 경우 실시

하였으며 관찰 전사본에 포함시켜 기록하였다. 그림반 교사를 대상으로 하는 형식적 면담은 8회에 걸쳐 이루어졌으며 비형식적 면담은 관찰기간 동안 유아에 대한 이해가 필요한 경우, 관찰 상황에 대한 교사의 의견을 참조하기 위해 이루어졌다. 수집된 자료 중 보이스레코더로 녹음한 오디오자료와 디지털카메라로 촬영한 동영상자료는 모두 전사하여 현장노트(Field-note)와 면담 전사본을 만들었고 이 자료들은 주요한 분석 자료가 되었다.

3. 자료 분석

수집된 자료는 동영상자료와 오디오자료, 현장노트를 기초로 하여 그 내용을 전사하였다. 이 과정에서 특히 동영상으로 촬영한 자료들은 유아들이 혼잣말을 사용한 그 당시의 표정이나 상황, 행동에 대해 좀 더 쉽게 이해할 수 있도록 도와주었다. 둘째, 사례를 읽고 검토하는 가운데 유아들이 사용한 혼잣말 중에 공통된 요소를 발견하여 이를 잘 설명해줄 수 있는 단어를 기록하고 이를 바탕으로 범주화하였다. 셋째, 단어들 간의 상위개념과 하위개념을 분류하고 다시 하위개념을 재분류해가는 과정에서 관련 있는 내용들끼리 연결하여 분류하고 분류한 내용을 명명화하여 범주화목록을 작성하였다. 이러한 분석과정에서 나타난 혼잣말의 범주 중 중복되는 부분은 함께 포함시키고 그 표현이 명료하지 않은 범주는 수정하여 보완하는 과정을 거쳤다. 넷째, 작성한 범주화목록에서 핵심 단어들을 모아 의미상 공통적인 성격을 찾아내어 이를 포괄하는 주제로 표현함으로써 의미를 생성하였다.

4. 신뢰도

문화기술적 연구에서 연구자는 그 자체가 자료수집의 도구이기 때문에 연구자의 편견과 태도가 자료에 영향을 미치기 쉽다는 비난을 받아왔으며 특히 자료가 기록되기 전에 연구자의 마음을 통과하기 때문에 생성되는 자료의 주관성과 관련해 많은 비판을 받아왔다(Bogdan & Biklen, 2006). 이러한 연구자의 주관성을 탈피하고 연구의 신뢰도를 확보하기위해 첫째, 자기성찰이 필요하므로(Spradley, 2006) 일상적 경험을 당연한 것으로 여기지 않고 새롭게 처한 상황을 내부자이며 동시에 외부자적으로 이해하고 해석할 수 있도록 노력하였다. 둘째, 질적 연구에서의 신뢰도란 다른 연구자들 간의 관찰결과의 일관성이나 혹은 시간의 경과에 따라 동일한 연구자의 관찰결과에서의 일관성을 기대하는 것이라기보다 수집한 자료의 정확성과 포괄성에 있다(Bogdan & Biklen, 2006). 따라서 장기간에 걸쳐 풍부한 자료를 수집하고 연구대상자의 표현을 가능한 한 있는 그대로 기술함으로써 정확성을 기하려고 노력하였다.

셋째, 자료를 수집하고 분석하는 과정에서 한 가지 방법만을 사용할 때 나타나는 해석의 오류를 줄이기 위해 삼각측정법을 사용하였다. 넷째, 그림반 교사와 수집한 자료와 분석한 내용에 대해 '구성원의 검토' 과정을 거쳐 자료의 해석에 있어 정확성을 기하고자 노력하였다.

III. 연구 결과 및 논의

1. 만 4세 그림반 유아들이 사용하는 혼잣말의 기능

첫째, 그림반 유아들은 혼잣말을 사용하여 창의적으로 사고하는 모습을 보여주었는데 '다른 관점에서 접근하기', '새로운 방식으로 놀이하기', '아이디어 확장하기', '이야기 창작하기'와 같은 형태로 혼잣말을 사용하여 창의적으로 사고하는 것을 볼 수 있었다. '다른 관점에서 접근하기'와 관련하여 그림반 유아들은 혼잣말을 사용하여 동일한 사물일지라도 그것을 다른 관점에서 재조명하여 명명하고 그 의미를 부여하였다. '새로운 방식으로 놀이하기'와 관련하여 유아들은 혼잣말을 사용하여 기존의 방식이 아닌 새로운 방식으로 놀이를 전개해 나갔는데 자신이 새롭게 시도하는 놀이방법을 혼잣말로 발화하면서 놀이에 몰입하여 놀이를 지속하는 것을 볼 수 있었다. '아이디어 확장하기'는 다른 유아가 발화하는 혼잣말을 들음으로써 아이디어를 제공받고 거기에 자신의 아이디어를 덧붙여 새로운 방식으로 놀이를 확장해나가는 것으로 나타났다. '이야기 창작하기'는 유아들이 그림책을 읽는 가운데 자신만의 이야기를 만들어 내거나 놀이상황에서 혹은 간식을 먹으면서 자신의 머릿속에 있는 생각을 혼잣말로 발화하면서 이야기를 창작할 때 나타났다. 따라서 모호하고 불분명했던 아이디어가 혼잣말로 발화되면서 명료화되고 새로운 아이디어로 힘을 얻을 수 있기 때문에 혼잣말 사용을 허용하여 유아들이 보다 창의적으로 사고할 수 있도록 도와줄 수 있을 것이다. 둘째, 그림반 유아들은 혼잣말을 통해 자신을 표현하였는데 혼잣말을 통해 유아들은 사전 경험과 기존사고, 고정관념이나 편견 등을 표현하였으며 새롭게 알게 된 지식을 표현하는 '자신의 지식 표현하기'를 하였다. 또한 자신의 개인 정보를 드러내는 '자신에 대한 정보 알리기', 자신의 감정을 표현하는 '자신의 감정 표현하기'를 하였다. 이처럼 혼잣말은 유아에 대한 정보를 제공하기 때문에 교사들이 이에 귀 기울인다면 유아의 흥미, 발달수준, 유아의 현재 상황에 대한 이해를 바탕으로 하는 교수-학습을 계획하고 진행할 수 있으므로 보다 능동적이고 자발적 참여를 이끌어낼 수 있을 것이다. 셋째, '지식 구성하기'와 관련하여 그림반 유아들은 활동을 하면서 우연하게 접하게 된 새로운 상황을 이해하고 받아들이는 과정에서 혼잣말을 통해 현재 경험

과 과거 경험을 비교하고 종합하여 정리하였다. 사고의 도구인 혼잣말은 유아가 현재 경험하고 있는 사건들과 과거에 경험했던 사건들을 통합하면서 유사점, 차이점에 대해 다각도로 탐색하고 한 측면에서만이 아니라 입체적이고 종합적으로 그 경험에 대해 심도 있게 알 수 있도록 그 역할을 수행하였다. 넷째, 그림반 유아들은 혼잣말을 통해 '문제인식 및 해결하기'를 하였는데 유아들에게 '문제'란 새롭고 낯선 것만이 아니라 익숙하고 친숙한 것일지라도 본인의 기대와 예상과 다른 방향으로 전개될 때 이것을 문제로 보았다. 예를 들어 '자리가 없네.'라고 발화하는 혼잣말조차 앉을 자리가 없다는 단순한 발견을 의미하는 것이 아니라 자신이 그 흥미영역에서 활동을 하고자 계획하였으나 자신의 예상과는 다르게 자리가 없을 경우 이러한 상황을 혼잣말로 표현함으로써 이를 인식하고 해결방안을 모색하려는 것이었다. 유아들은 혼잣말을 통해 침착하게 자신을 향해 지시하기도 하고 스스로를 안내하기도 하면서 문제를 해결해나갔는데 자기 지시적 혼잣말은 활동을 방해하는 것이 아니라 오히려 유아의 기술이 정형화되고 자동화되기 전까지 사용될 수 있는 매개체였다. 따라서 읽기와 연산개념처럼 주의집중이 필요할 때 혼잣말을 허용함으로써 집중도를 높일 수 있다. 즉, 읽기를 발달시키는 유아들은 스스로에게 문장을 읽어주면서 집중할 수 있고 연산개념은 소리를 내며 셈하기를 하는 가운데 배워갈 수 있을 것이다. 다섯째, 그림반 유아들은 혼잣말을 사용하여 자신의 정서를 조절하였는데 이를 '정서조절하기'로 분류하여 하위 항목으로 '부정적 정서 해소하기', '자신의 실수 용납하기'로 구분하였다. 그림반 유아들은 낯설고 처음 접하는 활동에 대한 두려움이나 자신의 수준을 뛰어넘는 어려운 활동을 할 경우에 자신의 이러한 상태를 혼잣말을 통해 표현함으로써 감정의 '카타르시스'를 경험하고 위로 받으며 다시 활동에 몰입할 수 있는 계기를 마련하였다. 따라서 혼잣말을 사용함으로써 스스로의 정서를 조절할 수 있도록 기회를 허용해준다면 유아들은 부정적 정서를 해소하고 스스로를 위로하고 동기화시켜 활동에 몰입할 수 있을 것이다. 여섯째, 그림반 유아들은 혼잣말을 사용하여 '언어놀이하기'를 하였는데 그 하위범주로 '의성어 발화하기', '단어 조합하기', '대구(對句)만들기'가 관찰되었다. 그림반 유아들은 말의 '의미'보다는 '형태적'측면에 비중을 두어 자신이 재미있다고 생각하는 단어들을 조합하여 다양한 말소리와 형태를 실험하고 언어자체를 놀이로서 승화시켰고 이 과정에서 혼잣말을 사용하였다. 유아들은 소통이 아닌 리드미컬한 소리의 반복에서 오는 음운론적 즐거움을 위한 '놀이'로서 혼잣말을 사용하였다. 일곱째, 유아들은 혼잣말을 사용하면서 의도한 것은 아니었지만 '의사소통 유발하기'를 하기도 하였다. 한 유아가 발화한 혼잣말을 듣고 다른 유아가 이에 반응함으로써 일시적이나마 의사소통이 이루어졌다. 소통을 목적으로 하지

않는 혼잣말임에도 불구하고 유아들은 또래가 발화한 혼잣말에 귀 기울이고 이에 민감하게 반응함으로써 새로운 의사소통의 시발점으로 혼잣말을 사용하였다. 따라서 사회적 기술이 부족하여 또래 유아들과 제대로 어울리지 못하는 유아가 있다면 비대화적 혼잣말 형태일지라도 지속적으로 발화하도록 하여 자연스럽게 이를 들은 또래가 반응하게 하여 언어적 의사소통이 일어나는 경험을 제공할 수 있을 것이다.

2. 만 4세 그림반 유아들이 사용하는 혼잣말의 형태

그림반 유아들이 사용하는 혼잣말의 형태를 살펴본 결과 첫째, '축약 및 생략하기'가 나타났는데 이를 좀 더 세분화하면 '술어화'와 '단순화'로 분류할 수 있는데 주어는 생략되기도 하고 존재하기도 하였지만 술어는 보존되었으며 기존에 자신들이 알고 있는 것에 대해 '이게' 혹은 '저게'라는 대명사를 사용하여 '단순화'된 표현을 사용하였다. 둘째, '반복하기'가 나타났는데 이는 '의성어 반복하기', '어절 반복하기', '구 반복하기'로 범주화할 수 있었다. 유아들은 단어만 반복한 것이 아니라 형용사를 반복하기도 하고 세 어절로 구성된 말을 반복하기도 하였다. 셋째, '자문자답하기' 형태가 나타났는데 이는 다시 '자문자답하기'와 '스스로에게 질문하기'로 분류할 수 있었다. 유아들은 스스로에게 질문을 하고 스스로 대답할 수 있는 문제에 대해서는 스스로 대답을 하였다. 그러나 스스로에게 질문을 하였으나 스스로 대답할 수 없는 질문들, 예를 들어 자신의 지적 수준을 상회하는 질문이거나 자신이 아닌 타인에 관한 질문으로서 그 당사자만이 대답 가능한 질문들은 스스로 대답할 수 없기에 '스스로 질문하기' 형태로 나타났다. 넷째, '중얼거리기'는 들을 수는 있으나 그 뜻을 이해하기 힘든 것으로 의미를 인지할 수 없는 형태였다. 다섯째, '흥얼거리기'는 '콧노래 흥얼거리기'와 '노랫가락 흥얼거리기'로 분류되었는데 '콧노래 흥얼거리기'는 유아들이 자신의 정서를 주로 표현하는 한 방법으로 사용되었으며 주로 '나나나' 또는 '흠흠'과 같은 형태로 발화되었으며 노랫가락이 수반되었다. '노랫가락 흥얼거리기'는 유아들이 활동을 수행하면서 발화한 말로서 찬트(chant)와 비슷한 노랫가락을 만들어 발화하는 새롭게 만들어 흥얼거리는 형태와 기존 노랫가락에 가사만 변형하여 흥얼거리는 형태로 나타났다. 여섯째, '소리 내어 읽기'가 나타났는데 이는 그림책을 읽거나 언어영역에서 활동할 때만 나타난 것이 아니라 호기심을 자극하거나 관심을 끄는 문자언어에 대해서는 어떠한 곳에서든 어떠한 활동을 수행중이건 '소리 내어 읽기' 형태의 혼잣말이 발화되었다.

3. 만 4세 그림반 유아들의 혼잣말에 영향을 주는 요인

만 4세 그림반 유아들의 혼잣말에 영향을 미치는 요인으로 첫째, '흥미'가 가장 강력하고 지속적으로 영향을 주는 것으로 나타났다. 유아들이 어떠한 흥미영역에서 활동을 하던지, 무엇을 하던지 간에 유아들이 혼잣말을 통해 발화한 것은 지극히 개인적인 관심사였다. 둘째, '대중매체'가 영향을 주었는데 애니메이션이나 공상과학영화뿐 아니라 성인을 대상으로 하는 시사보도프로그램 및 오락프로그램, 광고, 인터넷 등도 유아들의 혼잣말에 영향을 주는 주요한 요인인 것으로 밝혀졌다. 셋째, '또래'가 유아들의 혼잣말에 영향을 주었는데 존재 그 자체만으로 혼잣말을 유발시키는 사회적 상황으로서의 영향이 있음을 볼 수 있었다. 넷째, '교사'도 혼잣말에 영향을 주었는데 그림반 유아들은 담임교사가 일과를 운영하는 방식을 마치 하나의 법규처럼 내면화하여 이를 지키기 위해 혼잣말을 사용하여 스스로를 안내하는 모습을 보였다. 또한 담임교사의 승인과 인정을 받기위해 혼잣말을 사용하여 부단히 노력하는 모습을 보이기도 하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 유아들의 혼잣말은 더 이상 무의미하고 비사회적 행동으로 간주되어 저지되거나 방해받는 것이 아니라 오히려 유아들이 능동적인 혼잣말 사용자가 되도록 허용하는 학습 환경을 만들어줄 필요가 있을 것이다.

참고문헌

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Berk, L E. & Winsler, A. (1995). **어린이들의 학습에 비계설정: 비고스키와 유아교육**(홍용희 역). 서울: 창지사. (원서 1995년 출판)

Chiu. S. & Alexander. P. A. (2000). The Motivational Function of Preschoolers' Private Speech. *Discourse Processes, 30*(2) 133-152.

Daugherty. M., White. C. S. & Manning, B. H. (1994). Relationships among private speech and creativity in Young children, *Gifted Children Quarterly*, 38, 21-26

Daugherty. M. & White. C. S. (2008). Relationships Among Private Speech and Creativity in Head Start and Low-Socioeconomic Status Preschool Children. *Gifted Children Quarterly, 52*(1), 30-39

Matuga, J. M. (2004). Situated Creative Activity: The Drawings and Private Speech of Young Children. *Creativity Research Journal 16*(2-3), 267-281

Pellegrini(1981). The development of preschooler's private speech. *Journal of Pragmatics*, 5, 278-292

Spradley, J. P. (2006). **참여관찰법**(신재영 역). 서울: 시그마프레스.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*.(E. Hanfmann & G. Vakar Eds. & Trans). Cambridge, MA: The MIT Press. (Original work published 1934)

Wertsch, J. V. (1999). **비고츠키 마음의 사회적 형성**(한양대 사회인지발달연구회역). 서울: 정민사. (원서 1985년 출판)

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 학술논문을 투고할 수 있다.

2. 논문 형태

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

3. 발간시기

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

4. 접수 시기 및 방법

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

5. 접수 방법

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

6. 투고요령

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

7. 논문 심사료 및 게재료

(1) 논문 게재 요청자는 투고 시에 7만원의 심사료를 납부해야 한다.
계좌 : 103838-02-076647 (우체국) 예금주 : 정미라

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

(3) 별쇄본은 20부를 무료로 제공한다.

8. 윤리규정

(1) 본 학회지에 게재된 논문의 중복게재 및 표절이 확인되는 경우, 해당 논문을 학회지에서 삭제하며 이를 학회 홈페이지에 공고하고 소속기관에 알린다.

(2) 해당 연구자는 향후 3년간 회원자격을 박탈하며, 해당기간동안 본 학회지에 논문을 투고할 수 없다.