

2011 한국육아지원학회 추계학술대회

유아 창의성 교육의 이해와 실천

- 일시 : 2011년 11월 12일(토) 09:00~16:30
- 장소 : 이화여자대학교 교육관 B동 B153호
- 후원 : 공동체, 교문사, 양서원, 육아방송, 창지사



한 국 육 아 지 원 학 회

The Korean Society for Early Childhood Education & Care

본 교재는 교문사의 지원으로 제작되었습니다.

모시는 글

안녕하십니까?

결실을 위한 아름다운 몸짓들로 활기찬 계절, 가을입니다.

금년도 정기 추계 학술대회에서는 ‘유아 창의성 교육의 이해와 실천’이라는 주제를 가지고 여러분을 초대합니다.

21세기 미래 사회에서는 개인의 행복, 사회와 국가의 발전 모두 창의성에 기반을 두게 될 것이라 합니다. 창의성에 대한 국가적 차원에서의 관심이 날로 높아지는 이유가 이 때문일 것입니다. 창의성은 유아들에게 나타나는 고유한 특성이며, 또한 유아들은 창의적이어야 합니다. 창의성 발달은 이미 가장 중요한 교육목적 중 하나로 강조되고 있기는 합니다. 그러나 교육현장에서 유아들의 창의성 발현이나 발달을 지원하기 위해 무엇을 언제 어떻게 해야 하는지에 대한 분명한 지침이 부족한 실정입니다. 유아들에게 창의성 교육을 실행하기에 앞서 교사의 창의성을 점검하고 증진시키는 일도 시급합니다.

이에 본 추계 학술대회에서는 유아 창의성 발달의 특징, 유아 창의성 교육방법, 교사의 창의성 증진 방법을 배워보는 자리를 마련했습니다. 이번 학술대회를 통해 여러분의 학문에 많은 발전 있으시기 바랍니다.

2011년 11월

한국육아지원학회장 홍용희

학술대회 일정표

■ 사회 : 문연심(강남대학교 유아교육학과 교수)

09:00~09:30 등 록

09:30~09:40 개회사

홍용희(한국육아지원학회 회장, 이화여자대학교 유아교육과 교수)

09:40~10:00 축 사

노선숙(이화여자대학교 사범대학장)

김윤정(한국과학창의재단 창의인재기획단 단장)

10:00~11:00 기조강연

창의성 교육의 의의 및 유아 창의성의 발달적 특징과 교육적 쟁점

이경화(숭실대학교 평생교육학과 교수, 한국창의력교육학회 회장)

11:00~11:20 휴 식

11:20~12:10 주제강연 I

‘미래의 스티브 잡스’는 누구인가?:

하주현(건양대학교 초등특수교육과 교수)

12:10~13:20 점심, 이화여대 부속유치원 참관

■ Young Scholar Session [13:20 ~ 14:10]

시 간	1분과(151호) 사회: 성소영(계명대학교 유아교육과 교수)	2분과(152호) 사회: 이진화(숭의여자대학 유아교육과 교수)	3분과(153호) 사회: 부성숙(경기대학교 유아교육학과 교수)
13:20 ~ 13:40	재미 교포 가정의 두 언어 속 삶 _ 한희경(우송대 유아교육과 교수)	유아들의 ‘의미공동체’ 형성과 탐색 미하일 바흐친의 관점에서 _ 이수원(서울여대 일반대학원 유아교육전공 강사)	가브리엘 뱅상의 작품을 통해 살펴본 그림책과 영화의 관계 _ 강은진(숭의여대 유아교육과 교수)
13:45 ~ 14:05	다문화 가정 어머니의 자녀양육과 교사의 교육 경험에 대한 탐구 _ 봉진영(성신여대 유아교육과 강사)	자연유치원 만 5세아의 그림그리 기 활동에 대한 문화기술적 연구 _ 김혜진(명지전문대 유아교육과 강사)	걸음마기 영아-어머니 간 상호작용의 반응성 _ 고지민(이화여대 유아교육과 강사)
14:05 ~ 14:10	장소 이동 (B153으로)		

■ 사회 : 배인자(우송대학교 유아교육과 교수)

14:10~15:00 주제강연 II
유아 창의성 교육을 위한 핵심 개념의 이해
김경일(아주대학교 심리학과 교수)

15:00~15:20 휴 식

15:20~16:10 주제강연 III
유아 창의성 교육을 위한 교사교육의 방향
최미정(안산서초등학교 교사)

16:10~16:30 종합토론
이윤경(서원대학교 유아교육과 교수)

16:30 폐 회

목 차

기조강연	창의성 교육의 의의 및 유아 창의성의 발달적 특징과 교육적 쟁점 9 이경화(숭실대학교 평생교육학과 교수, 한국창의력교육학회장)
주제강연 I	‘미래의 스티브 잡스’는 누구인가? 27 하주현(건양대학교 초등특수교육과 교수)
주제강연 II	유아 창의성 교육을 위한 핵심 개념의 이해 43 김경일(아주대학교 심리학과 교수)
주제강연 III	유아 창의성 교육을 위한 교사교육의 방향 61 최미정(안산서초등학교 교사)

>>> Young Scholar Session (I)

- 재미교포 가정의 두 언어 속 삶 83
한희경(우송대학교 유아교육과 교수)
- 다문화 가정 어머니의 자녀 양육과 교사의 교육 경험에 대한 탐구 89
봉진영(성신여자대학교 유아교육과 강사)

>>> Young Scholar Session (II)

- 유아들의 ‘의미 공동체’ 형성과 탐색: 미하일 바흐친의 관점에서 99
이수원(서울여자대학교 대학원 유아교육전공 강사)
- 자연유치원 만 5세아의 그림그리기 활동에 대한 문화기술적 연구 104
김혜전(명지전문대학 유아교육과 강사)

>>> Young Scholar Session (III)

- 가브리엘 뱅상의 작품을 통해 살펴 본 그림책과 영화의 관계 113
강은진(숭의여자대학 유아교육과 조교수)
- 걸음마기 영아-어머니 간 상호작용에서의 반응성 121
고지민(이화여자대학교 유아교육과 강사)

- 한국육아지원학회 회칙 133
- 육아지원연구지 게재원고 투고 요령 139
- 제 4대 한국육아지원학회 이사 141
- 연수 이수증

기조강연

창의성 교육의 의의 및 유아 창의성의 발달적 특징과 교육적 쟁점

이경화(숭실대학교 평생교육학과 교수, 한국창의력교육학회장)

창의성 교육의 의의 및 유아 창의성의 발달적 특징과 교육적 쟁점

이경화(숭실대학교 평생교육학과 교수, 한국창의력교육학회장)

I. 서론 : 창의성을 요구하는 사회

창의성을 요구하는 사회는 어떤 사회인가에 관한 논의와 관련하여, 현대사회는 변화가 가속화되고 국가 간의 접촉이 활발해지게 되어 지금까지와는 다른 삶의 양식을 요구하게 되었으며, 이에 따라 이제는 어떤 사회도 새로운 문화를 수용하고 변화를 주도하여, 창의적으로 자신의 문화를 개혁하지 않는다면 발전을 기대하기 어렵게 되었다고들 얘기한다. 그리고 이러한 변화와 더불어 각 개인에게는 주위 환경에 대하여 새롭고 독특하게 적응하는, 즉 창의적인 노력이 요청되었다. 그러나 이렇듯 사회에서 창의성의 역할을 찾기 전에 사회와 창의성에 대해 상보적(reciprocal) 관점을 갖는 것이 더 유익할 것이다. 다시 말해, 사회는 창의성에 있어서 어떤 역할을 할 수 있으며, 창의성은 어떤 영향력을 가질 수 있을 것인가의 관점이다.

Czikszentmihlyi는 “창의성은 사람들의 머릿속에서 일어나는 것이 아니라, 사람들의 생각과 사회, 문화적 맥락과의 상호작용 속에서 일어나는 것이다”라고 말했다. 어떤 사람이 가진 창의성과 창의적 산출물이 창의적이라고 인정받거나 영향력을 가지기에는 그 사회에서, 영역 및 분야에서 어떻게 평가하는지가 관건이라는 것이다. 그런데 지금 우리 사회는 그 어느 때보다도 창의성에 대해 우호적일 뿐만 아니라 창의적인 사람들을 필요로 하고 있기 때문에 학교나 가정에서 아이들이 갖고 있는 잠재적인 창의성(potential creativity)을 함양하는 일이 매우 중요하게 인식되었다. 즉 글로벌 창의인재의 육성을 위해서는 발달 초기인 유아기에 가정교육을 통해서 부터 시작되어 학교에서의 창의성 교육으로 연계하여 아동 및 학생들의 잠재능력, 재능 그리고 창의적으로 문제를 해결할 수 있는 능력을 발견하고 계발하여야 할 것이다.

이렇게 중요성이 부각되고 있는 창의성의 개념이 무엇인가의 문제와 관련하여 많은 학자들 간에도 의견이 다양하며, 일반인들 사이에서도 창의성이란 과연 무엇인지에 대해 논란이 분분하다. 창의성의 개념에 대하여 이경화(2002)는 창의성의 개념 모형인 「Volcano

Model」을 제안하면서, “창의적인 산출물은 각 개인의 개인적 환경이 잠재적 기초가 되어 발달된 창의적 능력(지능, 사고, 지각)과 창의적 성격(성격, 동기)이 상호작용 하면서 각 과제영역(문학, 예술, 수학, 과학, 정보통신 등)에 따라 다양하게 나타난다.”라고 설명하였는데, 이는 창의성을 다차원적 구인으로 개념화하는 통합적 관점을 반영한 것이다. Sternberg와 Lubart(1995)는 투자이론(investment approach)을 통해 창의성이 발현되기 위해서는 상호 관련성을 갖는 여섯 개의 요소(지능, 지식, 인지양식(인지적 자원), 성격, 동기, 환경)가 필요하며, 창의성의 발달정도는 이들 요소가 얼마나 적절하냐에 달려있다고 하였다. 인지적 자원이란 어떤 분야에서 창의적인 결실을 맺기 위해서는 높은 수준의 인지적 기능이 필요하다는 것으로, 여기에는 문제의 발견과 정의, 확산적·수렴적 사고, 통찰과정, 아이디어 평가, 지식 등이 포함된다. 성격자원이란 창의적인 산출을 하기 위해 요구되는 모호하고 불확실한 시간을 인내하고, 그 과제에 집착하는 특성이 요구된다는 것으로, 여기에는 혁신적 사고방식, 모호성을 참는 태도, 꾸준함, 지적 호기심, 확신에 찬 용기가 포함된다. 그리고 동기자원은 외적 동기보다는 과제 중심의 내적 동기를 말하는데, 목적보다 과제를 지향하는 것이다. 한편 환경자원은 이와 같은 자원들을 허용하는 여건이라고 보았다. 따라서 개인의 창의적인 잠재력을 일찍이 발견하여 다양하고 유익한 경험이나 교육기회를 제공하는 것은 창의성 발달에 매우 유익하다(한순미·이경화 외, 2005).

이제 창의성, 창의적 문제해결력은 개인적 특성이라는 측면을 넘어서서 국가 경쟁력을 갖추 수 있도록 하는 중요한 사회적 측면에서의 특성이라고 할 수 있다. 국가와 사회는 사회에서 필요로 하는 인재육성의 과제를 학교에 맡기고, 학교는 학교교육을 통해 육성한 인재가 사회에서 자신의 역할을 제대로 수행할 수 있도록 국가 및 사회가 그러한 환경이 될 수 있기를 기대한다. 그러므로 학교와 사회는 상부상조할 수밖에 없는 구조이며, 더욱 서로 보완되어야 할 것이다. 이러한 관점에서 우리 사회는 창의사회, 창의성을 요구하는 사회로 이미 진입되었고, 학교는 이러한 사회에서 중요한 역할을 맡을 창의인재를 육성해야 하는 과제를 맡게 된 것이다. 그런데 창의성 교육은 교육기관에서 전담해야 할 문제는 아니다. 학교에서는 지속적으로 학생들의 창의성 교육을 위한 노력을 아끼지 않지만, 교육의 가장 기초가 되는 장인 가정에서 부모와의 상호작용 또한 매우 중요하다. 창의적인 아이는 창의적인 부모로부터 비롯된다는 사실도 부모들은 인지해야 할 것이다.

과연 창의성이란 무엇이며, 학교에서 어떤 창의성 교육이 이루어지고 있는지, 창의적인 자녀로 기르기 위해서 부모들은 어떤 노력을 해야 할 것인지 등에 대한 고려가 요구되는 시대가 된 것이다.

II. 창의성의 이론과 발달

1. 창의성의 이론

창의성의 이론을 비교해볼 때, 창의적 산출의 수준 간 차이를 살펴보는 것은 매우 유용하다고 여겨진다. 흔히 창의성의 규모를 수준별로 큰(Larger) C와 작은(smaller) c로 구분하여 비교하곤 한다(Csikszentmihalyi, 1996, 1998; Stein, 1953). 이는 이론이 갖는 범위와 초점, 측정의 적절성, 이론 탐구의 전제 등에 대해 고려해보게 한다. 가장 일반적인 것은 Big C(탁월함)와 little c(일상적)의 양분인데, Big C의 창의성은 디킨슨의 시라든지, 프로이트의 심리학과 같은 창의성의 산출이 예가 될 수 있으며, little c는 일상생활 속에서 발견되는 창의성에 초점을 두는 것이라고 본다(Richards, 2007). 그러나 이와 같은 이분법적 구분으로는 다소 역설적으로 뉘앙스에 있어서 다양한 창의적 산출을 모두 포괄하기에는 부족해 보인다. 즉, Big C라고 칭할 만큼 대단히 뛰어나지는 않지만 각 영역에서 차별적이고 탁월성이 나타나는 창의적인 인물의 산출에 대해서이거나, little c에 포함시킬 정도도 안 되지만 좁은 남다른 방법으로 문제를 해결해나가는 그러한 창의성에 대해서도 언급이 있어야 할 것이다. 이러한 점에 초점을 두고 Kaufman과 Beghetto(2009)는 little c와 구분되는 mini c, Big C와 구분되는 Pro c라는 두 가지의 범주에 관해 논의하였다. 이러한 네 개의 범주를 이용한 이론적 비교는 창의성 이론의 범위와 초점에 있어서의 유사성과 차별성을 밝히는데 기여할 수 있다.

그 외에 창의성의 요소와 관련한 이론적 접근에서는 전통적으로 “창의성의 4 P; process, product, person(personality), place(place)”가 언급되었다. 그러나 최근에는 창의성의 6P가 제기되면서 Simonton(1990)이 제시한 설득(persuasion)과 Runco(2003)가 제시한 잠재성(potential)이 추가되었다. 이에 더하여 최근에 Runco(2008)는 창의적 수행(performances)대 창의적 잠재성(potentials)에 관한 이론을 제기하면서 창의성의 위계성에 대해 제안하기도 하였다.

창의성 연구가들은 창의성에 대한 이론적 접근으로 범주, 패러다임의 문제에 대해 지속적인 관심을 가지고 탐구하고 있다. 창의성 이론의 범주(categories)를 검토하여 다음 표 1과 같이 요약해볼 수 있겠다(Kaufman and Sternberg, 2010, pp. 27-28).

표 1 창의성 이론의 범주

범 주	강조점	주요 개념	6P의 관점	규모의 수준	주요 연구
발 달	창의성은 개인과 환경의 상호 작용을 통해 발달한다.	• 가정과 가족구조 • 놀이의 역할 • 발달과정에서의 지원 • 장기적 과정 • 다면적 영향	person, place, potential & product	mini c → pro c	Helson(1999) Subotnik & Arnold(1996) Albert & Runco(1989)
심리측정	창의성은 신뢰롭고 타당하게 측정할 수 있다. 지능 등 관련 변인과는 차별화되며 영역 특수성이 있다.	• 신뢰롭고 타당한 측정 • 변별 타당도 • 역치(thresholds) • 영역 특수성	primary product	little c → Big C	Guilford(1968) Wallach & Kogan(1965)
경제성	창의적인 아이디어와 행동은 "시장 논리"와 비용-효과분석 등의 영향을 받는다.	• 거시수준 요인의 영향 • 심리경제적 관점 • 창의성의 시장성 • 투자 결정	person, place, product & persuasion	little c → Big C	Rubenson & Runco(1992, 1995) Florida(2002) Sternberg & Lubart(1992, 1995)
단계와 구성과정	일련의 단계 혹은 구인을 통한 창의적 표현과정; 선형적이며 반복적 요인이 포함된 과정	• 준비단계 • 부화와 통찰 • 확인과 평가 • 요소 체계	primary product	mini c → Big C	Wallace(1926) Runco & Chand(1995) Amabile(1999)
인 지	상상적 사고과정은 창의적인 사람과 수행에 있어서 기초가 됨	• 원적 연합 • 발산적/수렴적 사고 • 개념적 조화 및 확장 • 은유적 사고, 상상 • 초인지적 과정	person & process	little c → Big C	Madnick(1962) Guilford(1968) Finke, Ward, & Smith(1992)
문제해결과 전문성 기반	잘 정의되지 못한 문제에 대한 창의적 해결은 합리적 과정을 초래하는데, 이는 일반적인 인지과정과 영역 전문성에 의존한다.	• 잘 정의되지 못한 문제 • 인지적, 계산적 접근 • 전문성 기반 접근 • 문제의 표상과 체험	person process & product	little c → Big C	Ericsson(1999) Simon(1981, 1989) Weisberg(1999, 2006)
문제발견	창의적인 사람은 선행학습에 영향을 받아 해결 가능하도록 문제를 정의하는 주관적이며 탐구적인 과정에 몰두한다.	• 주관적 창의 과정 • 탐구행동 • on-line 발견	person process & potential	primarily mini c	Getzels & Csikszentmihalyi (1976) Runco(1994)
진화 (Darwinian)	탁월한 창의성은 무의식적 생산과 선택적 파지 과정 등과 같은 진화를 초래한다.	• 기회-배치 • 아이디어의 무의식적 생산 • 아이디어의 선택적 파지 • 동일한 가능성 법칙 • 사회적 판단과 기회	person process, place, & product	primarily Big C	Campbell(1960) Simonton(1988, 1997)
유형학	창의적인 사람들은 개인차가 다 양한데, 이는 각 요인들의 거시적, 미시적 수준과 관련되며 유형학적으로 분류될 수 있다.	• 개인차 • 창의적 인간 범주 • 추구자 대 발견자 • 분석의 통합적 중다 수준	primary person; process, product & place	little c → Big C	Galenson(2001, 2006) Kozbelt(2008c)
체 제	창의성은 개인 내적 그리고 대인관계 요인의 복잡한 체계를 초래한다.	• 발달 체계 • 기업 네트워크 • 영역과 분야 • 협동적 창의성 • 혼동과 복잡성	모든 P에 걸쳐 다양하게 강조함	little c → Big C	Gruber(1981a) Csikszentmihalyi (1988a) Sawyer(2006)

2. 창의성의 발달

창의성 발달은 개개인의 인지적, 사회-정서적 특징이나 가정 및 교육적 조건뿐만 아니라 영역 특성과 사회 문화적 맥락 내에서의 문제, 역사적 사건 등과도 밀접하게 관련되어 있다. Torrance(1963)는 횡단적, 종단적 연구를 통해 창의성 발달을 연구했는데, 유아의 창의성은 일반적으로 증가하지만 초등학교 들어가기 전체인 5세에서는 현저하게 감소하는 현상이 나타난다고 하였다. 그는 이러한 감소가 초등학교에 들어갈 때 나타나는 사회적응과 타협 및 사회적 권위에 대한 수용을 요구하는 전형적인 요구 때문이라고 해석하였다. 그리고 Torrance(1968)는 아동들은 창의성의 발달 과정에 있어서 학교에 입학할 학령초기에 슬럼프가 나타나고, 4학년이 되면 다시 ‘슬럼프’가 나타난다고 하였는데, 이는 아동의 창의성 발달에 관한 초기 연구결과 중의 하나이다. Krampen, Freilinger와 Wilmes(1988), Smith와 Carlsson(1990)은 이러한 슬럼프가 6세에 나타나는 것과 10세에서 16세 사이에 조금 늦게 나타나는 것은 개인적 특성과 사회적 영향에 의한 것이라고 주장하였다. 또한 Camp(1994)의 연구에서는 이런 상태가 6학년 이후에는 낮아진다고 보고하였다.

Urban(1991)은 그가 개발한 도형 창의성 검사를 이용하여, 4, 5세 유아와 6, 7, 8세 초등학교 저학년 아동을 대상으로 창의성 발달을 연구한 결과, 창의성은 초등학교 1학년인 6세에서 감소한다고 밝혔다. 그리고 그는 6세경에 슬럼프를 나타내지만 이에 대한 증거는 확실치 않다고 했다. 이러한 결과가 나타난 것은 주로 그가 TCT-DT를 사용하였는데, 이 검사에서 높은 점수를 받는 것은 검사자료의 경계선 밖의 그림을 어떻게 그리는가에 따라 좌우되므로, 결국 슬럼프가 나타나는 것은 창의성 검사의 하위검사에서 점수가 낮아진데 기인하는 것이라 하겠다. 따라서 Urban의 연구결과는 Torrance가 제안한, “6세아의 슬럼프는 아동이 다양하게 생각하고자 하는 의지에 대한 학교 규칙의 효과가 반영된 것이다”라는 주장을 지지하는 것이다. 한편 러시아 학자인 Shoumakova와 Stetsenko(1993), 독일 학자인 Heller(1994)는 학교에서 학년이 높아갈수록 창의성에 있어서는 감퇴가 나타난다고 보고하였다(이경화 외 공역, 2004).

또한 우종옥, 이경화 외(2003)에 의해 실시된 우리나라 초등학생용 표준화 창의성검사를 개발하는 과정에서 전국 단위로 표집된 초등학생 3500명이 참여한 연구 결과, 창의적 능력과 창의적 성격, 그리고 종합점수에 있어서 학년별로 5% 수준에서 통계적인 차이를 나타내었다. 이 연구에서는 창의적 능력은 언어, 도형, 소리 영역에서 유창성, 융통성, 독창성을 측정하였으며, 창의적 성격은 호기심, 민감성, 과제집착력을 측정하였고, 이는 통합

적으로 측정되었다. 분석 결과 창의적 성격은 학년 증가에 따라 점차 증가되는 경향을 나타내었으나, 창의적 능력에 있어서는 불연속적인 발달 경향이 나타났다. 대체적으로 각 하위요인에서 4학년까지 꾸준히 증가하다가 오히려 5학년에서 더 낮은 점수가 나타나다가 6학년에 와서 다시 상승되는 경향을 보이기도 하였다. 유아 창의성의 발달 경향을 살펴본 연구로서, 이정화(2006)는 한국적 상황에 맞는 교구형태로 구성된 유아용 개별창의성 검사를 활용하여 유아 창의성의 특성과 발달적 차이를 연구하였는데, 그 결과에 의하면 4, 5세 연령별로 창의성의 능력(유창성, 융통성, 독창성)에 있어서는 차이가 있었으나, 성격(호기심, 민감성, 과제집착력)에 있어서 발달적 차이가 나타나지 않았으며, 창의성의 각 하위요인간의 상관관계가 있음을 확인하였다. 그런데 이정화(2002) 연구에서는 4, 5세 유아들의 창의적 성격은 나이에 따라 호기심, 독립심, 모험심, 과제집착력 모두에서 통계적으로 의미 있는 차이가 나타났다는 결과와 비교해볼 때, 전자는 교구형태의 개별검사를 통해 유아의 창의적 성격을 측정한 결과에 따른 것이었으나 후자는 창의적 성격을 체크리스트를 통해 부모가 판단하도록 하는 검사유형이었으므로 어떤 검사를 사용하는가에 따라 차이가 발생한다는 점도 알 수 있다.

이러한 일련의 연구결과에서 살펴볼 수 있는 것은 창의성은 발달되는 것이라는 점이다. 또한 창의성은 능력 측면에서 발달될 뿐만 아니라 일반적인 성격발달과 마찬가지로 창의적 성격 또한 발달된다는 것을 알 수 있다. 따라서 창의성 신장에 있어서 결정적 시기인 유아기에 창의성 증진을 위한 환경 조성의 중요성을 고려해야 한다. 인간 발달에 있어서 다양한 측면들과 마찬가지로 창의성 또한 유전적인 요인과 후천적인 요인이 동시에 작용하면서 발달되는 것이기 때문이다. 그러므로 비록 매우 뛰어난 창의적 능력과 특성을 가지고 태어난 아이가 아니라 할지라도 발달 초기인 유아기와 아동기에 창의성을 증진시킬 수 있는 교육적 환경을 조성하고, 교육현장에서 유아 및 아동의 발달적 특성을 고려한 교수-학습프로그램을 구성하여 적용한다면 아이들의 창의성은 후천적으로 더욱 계발될 수 있을 것이다. 창의적 능력과 창의적 성격간의 상관을 고려하여 유아 및 아동들의 창의성을 개발시키기 위한 지도 방안이 마련되어야 할 것이다(한순미·이정화 외, 2005).

Ⅲ. 창의적 아동의 특성과 창의성 기르기

1. 창의적 아동의 특성

창의적인 사람들은 자신감이 넘치며 독립적이고, 위기대처 능력이 뛰어나며 열정적이면서 모험심과 호기심이 많다. 또한 놀기를 좋아하고 유머 감각이 있으며 이상주의적인 동시에 매사에 심사숙고하는 특성이 있다. 그들은 예술에 관심이 있고 복잡하고 신비적인 것에 매력을 느끼며 사생활을 중시하여 혼자 있는 시간을 요구하는 경향이 있다. 한편 그들의 지각력은 매우 우수하고 ‘직관적’이다. 특히 그들은 창의적인 문제해결과정에 수반되는 모호성을 기꺼이 수용하려고 한다(Sternberg, 1988). 이러한 근본적인 특성들의 대부분은 Frank Barron(1969, 1988)과 Donald Mackinnno(1978)에 의해서 창의적 건축가, 작가, 그리고 수학자들에 대한 연구를 통하여 밝혀졌다.

또한 창의적인 아동들의 어떤 특성들은 교사들을 골치 아프게 할 것이다. 특히 창의적인 아동들은 교사(혹은 부모)의 통제에 따르지 않으려하고 비협조적이며 일반적으로 수용되고 있는 관행에 무관심하고 냉소적이면서 자기주장이 지나치게 강하다. 그리고 부주의하고 세세한 부분에는 관심을 기울이지 않으며 규칙과 권위에 반박하고 쉽게 잊어버리거나 혹은 과잉행동을 나타내며, 대화를 잘하지 않고 다른 사람과 보조를 잘 맞추지 않는다. 그들의 과도한 에너지, 열의, 호기심, 재빠른 말, 과잉행동 등으로 인해서, 몇몇 창의적인 학생들은 주의력 결핍 및 과잉행동(ADHD)로 진단되기도 한다. 그들은 약물에 의해서 차분해지도록 치료받게 된다(Cramond, 1994). 그러나 문제는 일부 영재들은 정말로 ADHD를 나타낸다는 것이다(Kaufman, Kalbfleish, & Castellanos, 2000).

역사적으로 탁월한 인물들 중의 $\frac{1}{4}$ 에서 $\frac{1}{3}$ 정도와 유명한 예술가와 작가의 대부분은 조울증이나 그 외의 정신 질환을 겪었다. Simonton(2003)은 천재적 재능을 가진 사람들은 건강한 성격과 그렇지 성격의 경계선 상에 놓이기 쉽다고 주장하였다. 천재와 같이 비인습적인 사람들은 기이한 사고와 유추적 사고력이 뛰어나고 지하고, 조울증을 나타내는 기간에는 우수한 작품을 산출해 내기도 한다. 그러나 그러한 증상이 너무 지나친 사람들은 그들의 영재성을 결단코 계발시키지 못할 것이다. Richards는 빈센트 반 고흐가 향우울성을 지녔다면, 그는 아마 “나는 행복하게 그림을 그린다…… 검은 벨벳위의 어릿광대처럼!”라고 즐거이 외쳤을 것이라고 하였다. 창의적인 영재성 혹은 생산성이 학령기에 나타나는 정신 질환과 관련이 있다는 최근 연구는 거의 없다고 한다.

창의적인 사람의 개인적 특성들은 창의적 활동이나 취미 생활을 통해서 나타난다. 예를 들어, 연극 공연에는 창의적 특성들(예: 유머, 에너지, 미적 흥미, 위기 대처 등)을 필수적으로 요구하기 때문에 연극은 창의성을 가름해주는 중요한 지표가 될 수 있다. 그밖에 창의적인 사람들의 성격 특성에는 여행하기, 여러 지역에서 생활하기, 더 어리거나 더 나이 많은 친구와 사귀기, 상상 속의 친구와 교류하기 등이 포함된다. 그러나 이러한 모든 특성들이 모든 창의적 학생들에게 적용되는 것은 아니다.

이와 같은 긍정적인 창의적 특성들은 창의성을 중요시하는 교사와 부모에 의해 신장될 수 있다. 태도와 성격 특성은 더 많은 융통성, 창의성, 그리고 자아실현인이 될 수 있도록 변화가 가능하다고 믿을 만한 이유가 있다.

Torrance(1979; 1981)는 청각과 근육 운동 영역을 관찰해봄으로써 창의성을 검증해 볼 수 있는 항목을 다음과 같이 제안하였다.

- 크레용 사용, 타이핑, 피아노 연주, 요리, 옷 만들기 등에서 손재주가 있으며 손놀림이 능숙하다.
- 마임, 창의적 드라마, 역할극에서 빠르고 정확한 움직임을 보여준다.
- 보통사람보다 더 오랫동안 창의적 동작에 몰두한다.
- 시, 이야기, 혹은 노래를 해석하거나 표현하는데 전력을 다한다.
- 창의적인 움직임이나 춤에 심취한다.
- 노래, 시, 이야기들을 창의적인 움직임이나 춤으로 표현한다.
- 리듬에 따라 쓰고, 그림을 그리고, 걷거나 일반적인 소리에 매우 민감하다.
- 음악이나 노래를 작곡한다.
- 음악과 리듬이 있는 활동들에 인내심을 가지고 임한다.

지금까지 창의적인 사람들에 대한 이해를 돕기 위하여 이들의 특성에 대하여 기술하였다. 이러한 특성을 살펴봄으로써 교사나 부모들은 부정적 특성을 너무 많이 드러내어 미움을 사는 아동들을 어느 정도 이해할 수 있을 것이다. 또한 부모들은 창의적인 아동들이 그들의 열정, 관행에 대한 거부, 독창성, 완고함, 호기심 등을 건설적인 방향으로 활용할 수 있도록 유도해야 할 것이다. 한편 성적이 보통이거나 혹은 그 이하인 학생들도 미술, 무용, 또는 그 밖의 다른 특정한 분야에서 놀랄 만한 창의적 재능을 입증할 수 있다는 것에도 주목해야 한다.

창의적인 사람이 가진 특성을 인식하는 것은 창의적인 아동을 판별하는데 어느 정도 도움을 줄 수 있겠지만 창의적 아동을 완전히 판별하기란 쉽지 않다. 아인슈타인, 에디슨, 처칠, 피카소, 파스퇴르, 월터 디즈니, 찰스 디킨스 등과 같이 창의성이 뛰어난 사람들도 실제로는 교사나 교수 혹은 전문가들에 의해 창의적인 사람으로 판별되지 않았다(이경화 외, 2005 “영재교육”에서 발췌).

2. 자녀의 창의성 기르기

자녀의 창의성을 기르기 위한 교육을 실시하기 위해서는 우선 아이들이 창의적 의식과 태도를 형성할 수 있도록 하며, 창의적인 사고를 위한 전략을 활용할 수 있도록 지도하여야 한다. 이를 위해서 부모들이 먼저 자신의 창의성을 탐색하고 창의적으로 생각하고 창의적인 태도와 자신감을 가지도록 노력해야 한다. 그리고 학교에서 활용하고 있는 창의적 능력을 계발하기 위한 전략에도 관심을 가지고, 창의적 사고의 몇 가지 기법을 이해하도록 한다. 창의적 능력에는 다양한 요인이 포함되지만, 대표적인 요인으로 유창성, 융통성, 독창성, 정교화 등의 구성요인을 향상시키기 위한 연습방법의 예를 생각해 본다.

첫째로 개방성이란 주변에 대하여 개방적인 안목으로 민감한 관심을 보이고 이를 통해 새로운 탐색 영역을 넓히는 능력이라고 할 수 있다. 이러한 개방성을 계발하기 위하여 주변의 변화를 살펴보기, 진실인 것 같은 사실에서도 문제점 찾아보기, 보물찾기, 오류, 숨은 그림 찾기 등의 학습 활동을 하도록 한다.

둘째로 유창성이란 특정한 문제 상황에서 가능한 한 많은 양의 아이디어를 산출하기로, 이는 창의적 사고 과정의 비교적 초기 단계에 요구되는 기능이라고 할 수 있다. 창의적 사고의 궁극적인 목적이 보다 독창적이며 질적으로 우수한 사고를 산출하는 데 있다 하더라도 사고의 과정에서 우선은 사고의 한계를 설정하지 않고 아이디어를 가능한 한 많이 산출하는 단계를 거칠 필요가 있다. 따라서 유창성을 기르기 위해서는 어떤 대상(언어, 도형)이나 현상들로부터 가능한 한 많은 것을 연상해 보기, 특정 주제에 대해 일단 떠오르는 생각을 모두 표현해 보기, 특정 문제 상황에서 가능한 해결 방안을 될 수 있는 대로 많이 제시해 보기 등의 학습을 하도록 한다.

셋째로 융통성이란 고정적인 사고방식이나 시각 자체를 변환시켜 다양한 해결책을 찾아내는 것이다. 고정적인 사고의 틀을 깨고 발상 자체를 전환시켜 유연하고 융통성 있게 생각하는 것은 정답이 정해져 있지 않은 실생활 장면의 복합적 문제 상황에서 특히 요구되는

것으로 유창한 사고뿐 아니라 독창적인 사고의 관건이 된다. 융통성 있는 사고 기능을 기르기 위해서는 서로 관계가 없는 듯한 사물이나 현상들 간의 관련성 찾기, 문제와 관련한 속성들을 추출하고 속성별로 생각하기, 발상 자체를 변환시켜 다양한 관점을 적용하기 등의 학습 경험을 제공하는 것이 바람직하다고 생각한다.

넷째로 독창성이란 기존의 것에서 탈피하여 참신하고 독특한 아이디어 산출하기, 창의적 사고의 이상적인 목표는 사고의 독창성을 추구하는 데 있다. 이러한 사고는 기존의 사고방식이나 다른 사람들의 문제 해결 방식을 벗어나서 자기만의 독특한 아이디어를 산출하고 문제 해결 방안을 구안하려는 의식적인 노력에 의해 가능해진다. 다른 사람과 같지 않게 생각하기, 기존의 생각이나 사물을 부정하고 생각하기, 기존의 생각이나 사물을 새로운 상황에 적용하여 재조직하기 등의 학습 경험을 독창적인 사고 기능의 향상을 위하여 제공해야한다.

유창성, 융통성, 독창성, 정교화를 자극하기 위한 연습 방법은 다음과 같다.

- 만일 ~라면 어떤 일이 일어날까? 라는 문제를 가지고 예상할 수 없는 사건에 대한 결과의 목록을 작성하도록 한다. 그런 사건은 상상이나 가능성을 가진 현실일 수 있다. 예를 들면, 인간의 뒤통수에 눈이 달려있다면 어떤 일이 일어날까? 책이 없다면 어떤 일이 일어날까? 등이다.
- 어떤 물품의 개선을 생각해 보는 것은 흥미 있는 개방형 질문이다. 학생들에게 연필, 책상, 운동화, 교실, 피아노, 학교의 급식, 컴퓨터, 옥조 등을 개선할 수 있는 방법을 생각해 보도록 한다.
- 물건의 특별한 용도를 생각하게 하는 것은 창의성 검사의 한 방법이다. 버려진 페타이어를 어떻게 활용할 수 있을까? 빈 우유병을 어떻게 활용할 것인가? 나무젓가락, 음식 찌꺼기 등을 어떻게 활용할 수 있을까? 등이다.
- 문제와 역설(逆說)의 제기는 흥미 있고 도전적인 일이다. 여기에서 제시되는 문제들은 해결을 요구하거나 혹은 논리적인 설명을 필요로 한다. 문제는 현실적이기도 하지만 환상적일 수도 있다. 예를 들면, 자전거 도둑을 어떻게 잡을 수 있을까? 어머니 생신 때 10,000원을 가지고 무엇을 살 수 있을까? 거실에 코끼리가 들어왔다면 어떻게 밖으로 내보낼 수 있을까? 등이다. 또한 설명을 요구하는 문제의 제기도 가능하다. 예를 들어, 교장 선생님이 갑자기 휴식 시간을 취소했다. 왜 그랬을까? 미술관에서 10점의 작품이 없어졌는데 도둑이 침입한 흔적은 없다. 미술품은 어떻게 사라졌나? 등이다.

- 문제를 설계함으로써 학생들은 이상적인 학교, 성능 좋은 잔디 깎기 기계, 다기능의 의상, 안전한 여행 방법, 식당에서 음식을 효율적으로 나르는 방법, 쥐를 잡는 효과적인 방법 등을 설계하고 구상할 수 있다.

한편 아이들은 여러 가지 일들을 목록화해 봄으로써 유창성을 연습할 수 있다. 예를 들면, 그것은 둥글다, 사각형이다, 달콤하다, 시큼하다, 희다, 쇠로 만들어졌다 등으로 목록을 만들어 볼 수 있을 것이다. 또한 아이들은 이 방은 깔끔한 사람에게는(혹은 굶주린 쥐, 외계인) 어떻게 보일까? 와 같이 사물을 다른 관점에서 봄으로써 융통성을 연습할 수 있다. 아이들에게 기초적인 아이디어를 구성하도록 함으로써 정교화 연습을 시킬 수 있다. 예를 들면, 개를 운동시키는 기계나 고양이를 돌보는 기계를 크기, 재료, 비용 등을 고려하여 이야기나 그림으로 상세하게 표현하도록 하는 것이다(이경화 외 공역, 2005).

IV. 교육적 쟁점: 창의 · 인성교육

인류 문화의 발전은 인간이 가지고 태어나는 선천적인 창의적 본능이 발현된 결과로 볼 수 있는데, 잠재적 창의성을 계발시키는 것은 교육의 역할이다. 그런데 창의성을 계발하고 또 발휘하게 하는 교육의 궁극적인 목적은 개인의 이익이나 현실적인 측면을 넘어서 인류의 행복과 미래 지향적인 측면까지도 포괄한다. 이와 같은 궁극적인 관점에서 창의성 교육의 필요성이 강조될 뿐만 아니라 급속히 변화하는 현대사회의 특징과도 관련되어 있다. 즉 현대사회에서는 지식과 기술의 수명이 끊임없이 단축되고 있다는 특징이 있다. 이것은 교육기관에서 가르치는 지식과 기술은 우리가 완전한 생활을 영위하는데 그다지 도움이 되지 않을 수도 있기 때문에 교육기관에서는 지식과 가치, 문화의 전달 기능을 넘어 유연성, 새로운 것에 대한 개방성, 사물을 새로운 방식으로 볼 수 있는 능력, 예기치 못한 문제에 기꺼이 도전할 수 있는 용기 등을 증진시켜야 한다(이경화 외 2004).

최근 글로벌 인재양성의 문제가 화두가 되고, 21세기 글로벌 인재 육성을 위한 주요 요인으로 창의성과 인성에 초점을 두게 되었다. 이러한 변화에 부응하고 우리 정부는 2009년 12월에 7차 교육과정을 개정하여 발표하게 되었고, 교육정책의 방향으로 “창의·인성교육의 활성화”를 제안하게 되었다. 그리고 창의 인성 교육이 교육과정으로 구체화된 것은 2009년 미래형 교육과정에서이다. “배려와 나눔을 실천하는 창의적 인재를 기를 수 있도록

교육과정을 구성한다”(2009 개정 교육과정 공시, 2009년 12월 17일)고 하여 ‘창의성’은 급변하는 세계의 변화에 개인이 적응할 수 있는 능력이며, 또한 국가경쟁력의 원천이 된다고 보아 학교별로 창의성과 인성을 함양할 수 있는 다양한 교육과정 운영을 강조하고 있다.

그런데 사실 창의성, 도덕성, 윤리 등에 대한 강조는 최근의 일만은 아니다. 동서양을 막론하고 전통적인 교육에서는 지적이면서도 좋은 품성을 갖춘 인간 육성의 문제는 강조되어 왔으며, 우리나라의 경우에도 전통적으로 인(仁), 의(義), 예(例), 지(智), 덕(德)과 같은 인지적 특성과 인성적 특성을 조화롭게 갖춘 전인(全人)을 기르고자 하였다. 예로부터 계속 창의성과 인성의 문제는 강조되어 왔지만 특히 최근에 초점을 더욱 두게 된 것은 세계적인 경쟁사회가 되면서 경쟁에서 살아남기 위해서 필요한 것은 창의성 계발이라는 점이 부각되고, 이에 따라 우리의 교육목표는 창의적 글로벌 인재육성이 된 것이다.

우리나라 창의·인성교육의 주요 방향으로 “창의성과 인성을 겸비한 인재를 길러야 한다. 창의성을 길러야 하지만 창의성만 가지고는 위험하고 불안하다. 창의성은 올바른 인성의 틀 속에서 발휘되어야 한다. 창의성과 인성을 겸비한 인재로부터 진정한 경쟁력이 나온다.” 등의 쟁점을 제기하였다. 따라서 이러한 창의·인성교육을 위한 방안의 하나로 창의적 체험활동의 활성화 방안을 제안하고 체험활동과 관련하여 학교 및 교사의 편성운영에 있어서 자율성을 부여하고 시수를 확대하였으며(초, 중 3, 고 4), 재정지원 강화와 이를 상급 학교 입학전형자료로 활용할 수 있는 방안도 제안하였다. 그리고 창의적 체험활동에 대하여 현행 특별활동과 창의적 재량활동을 통합하여 ‘창의적 체험활동’으로 운영하여, 개성신장, 여가선용, 창의성 개발, 공동체 의식 함양 등의 전인교육을 실현하는 방향으로 나아가며, 그 영역으로는 진로활동, 봉사활동, 동아리 활동 등을 포함시켰다.

우리나라 창의인성교육이 실시되어야 할 필요성과 관련하여 미래사회에서 요구되는 핵심 역량에 대한 연구가 진행된 바 있다. 이광우 외(2009)에 의하면 미래형 교육과정은 범교과 차원의 핵심 역량 위주로 진행된다고 하며, 그 우선되는 핵심 역량으로 창의성과 문제해결력을 들었다.

이제 창의성은 사고 성향이 아니라 삶의 핵심 역량이 된지 오래다. 문제는 그런 창의성의 시대적 중요성에 비해 그에 따른 교육은 제대로 이루어지 않고 있다는 데 문제가 있다. 또한 창의성을 사고 성향이 아니라 삶의 생존 조건으로 보는 것은 창의성은 생활양식임을 의미한다. 이러한 창의성은 인성과 결부된 창의성으로 ‘창의성’과 ‘인성’이 결합되어야 함을 보여 준다. 그렇다고 창의성과 인성이 단순히 결합되어야 함을 의미하는 것은 아니다.

진정한 창의·인성 교육은 창의성 교육과 인성교육의 독자적인 기능과 역할을 살려가면서, 동시에 두 교육의 유기적 연계를 통해서 창의성의 배양과 발휘를 촉진하는 인성과 사회문화적 가치와 풍토를 조성하고, 올바른 인성과 도덕적 판단력을 구비한 창의적 인재를 육성하기 위한 전략을 말한다(창의인성교육과정 지침, 2010-04-14).

교육목표로 존재하는 창의성은 교육 실천과 별 관련을 맺지 못하고 있는 현실에 처해 있다. 그 이유가 여러 가지 있겠지만, 교육과정과 교과서 개발에 창의성과 인성의 내용 구조와 접근법, 교수법 등이 체계적으로 개발되지 못하였기 때문이라고 볼 수 있다. 또한 우리 교육의 두 바퀴인 창의성과 인성교육은 그동안 별개의 목표를 가지고 서로 다른 차원에서 논의된 경향이 강하였다. 하지만, 창의성 교육이 서로 다른 사람들과 집단들 사이에 존재하는 다양한 관점에서 비롯된 다양한 사고를 인정하고 존중하는 태도를 기반으로 하고 있다면 이는 분명히 인성 교육의 이상과도 부합되는 것이다. 그리고 진정한 인성 교육은 ‘나’와 ‘남’ 사이의 진정한 차이를 인정하고(분별심), 그 차이에 걸 맞는 방식으로 응대하는 태도(관계의 적합성)를 바탕으로 한다는 점에서 창의성과 인성은 서로 다른 것이 결코 아니다.

따라서 지금까지 구호로서만 다루어지고, 또한 별개의 것으로 이해되어온 창의성교육과 인성 교육을 통합하는 실효성 있는 창의·인성교육을 위한 수업모델 개발이 필요하다. 또한 이러한 수업모델을 학교현장에서 실천하게 될 교원대상 체계적 교원연수 프로그램 개발이 마련되어야 한다(이경화 외, 2010, 범교과 창의인성교육 지침).

V. 마무리

창의성은 심리적으로 위협받지 않는 자유로운 환경에서 증진될 수 있으며, 창의성 발달을 북돋워주는 환경은 자녀가 자기 확신과 신뢰와 평온함을 가질 수 있는 자유로운 환경이어야 한다. 부모는 자녀에게 가장 중요한 인적환경이다. 아동들의 창의성이 효과적으로 함양되지 못하는 중요한 원인을 살펴보면, 부모가 창의성에 대한 관심과 이해가 부족한 점, 자녀들이 자기 나름대로의 특성을 가지고 성장해 가는 독특한 존재로 보는데 인색한 점, 물리적 환경을 풍부하게 제공해 주지 못하는 점, 부모 자신의 자질 부족 등을 들 수 있다. 자녀들의 창의성을 도우려는 부모는 그 자신 또한 창의적인 사람으로서 유연하고 융통성 있게 자녀들을 대해야 할 것이다. 그리고 자녀들의 독특한 아이디어나 반응을 지지하고 강

화하면서 격려하는 가정문화를 만들어 나가야 한다. 또한 예술이나 문학 영역 이외에 많은 다른 영역에서의 창의성에 관해서도 자녀들이 인식할 수 있도록 풍부한 경험을 할 수 있도록 지원하는 것 또한 필요하다. 긍정적이고 수용적이며 자유스러운 가정환경은 창의적인 행동을 가져오는 데 필수적인 요소들이다. 아이들이 새롭거나 특이한 아이디어를 표현하려 할 때 불안감을 느낀다면 이는 창의적인 사고를 하는 데 큰 방해요인이 된다. 흔히 기발한 아이디어를 제안할 때 다른 사람으로부터 비판받을 여지가 있다. 그러므로 새로운 아이디어를 표현하는 것 보다는 규범을 따르는 것이 더 안전하다고 여겨지는 경우가 많다. 자녀들의 새롭거나 특이한 아이디어는 수용적이고 자유로운 가정환경 속에서 확대될 수 있는데, 이러한 분위기는 부모의 노력에 의해 상당부분 좌우될 수 있다. 부모의 지속적인 지지와 긍정적인 태도는 가정을 창의적인 분위기로 이끌어 가는 데 필수적이다.

‘창의성은 소수의 천재들만의 고유 영역이다’라는 주장도 있다. 그러나 1800년대 후반 전화기를 발명한 알렉산더 그레이엄 벨이나, 전구 등 많은 발명품을 만들어낸 토마스 에디슨 등을 예로 살펴본다면, 실제로 이들 발명가들의 업적과 영향력은 정말로 대단한 것이다. 그러나 당시의 성공 모델을 오늘날에 적용하기는 매우 어려울 것이라고 말한다. 오늘날의 발명과 창조는 지식과 정보의 폭증, 분야별 전문화, 혁신과정의 복잡성 등으로 인해 옛날과 전혀 다른 방식으로 일어나고 있기 때문이다.

이제 범국가적으로 창의·인성교육, 창의적 인재육성, 영재들의 창의성 교육에 대한 지원이 이루어지고 있는 시점에 좀 더 체계적으로 창의적 인재육성에 대한 학교 역할, 교사들의 역할에 대한 연구가 수행되어야 할 것이다.

참고문헌

- 강현석·이경화 외 공역(2007). **최신 영재교육과정론**, 시그마프레스.
- 우종욱·이신동·이경화·전경원(2003). 종합 객관형 창의성검사. (주)대교.
- 이경화(2002, 2011-개정). 유아 통합창의성 검사. 학지사(개정판 발간 예정).
- 이경화(2002). 창의성 발달의 이론과 과제. **영재와 영재교육**, 1 (2), 48-67.
- 이경화(2002). 4, 5세 유아의 창의적 능력과 창의적 성격, **교육심리연구** 16권 3호, 147-160.
- 이경화(2003). *The Development Trends of Creative Thinking Ability and Creative Personality of Elementary School Children*, The 15th Biennial Conference of the World Council for Gifted and Talented Children.
- 이경화(2005). 유아동용 「한국형 개별 창의성검사」, 세종영재교육연구원.
- 이경화(2011). 초중등 학생용 「집단 통합 창의성 검사」. 학지사(발간 예정).
- 이경화·최병연·박숙희(2004). *Creativity and Intelligence in Preschoolers*, The 8th Asia-Pacific Conference on Giftedness.
- 이경화·박숙희(2004, 2010). **유아영재교육**. 동문사.
- 이경화·최병연·박숙희(역)(2004). **창의성 계발과 교육**. 학지사.
- 이경화·최병연·박숙희(역)(2005). **영재교육(5판)**. 박학사.
- 이경화·김혜진·김옥분(역)(2008). **경험연구에 기초한 영재교육**. 시그마프레스.
- 이경화(2009). SIGT 프로그램을 통해 살펴본 영재 창의성 교육프로그램의 특성과 전망. **영재와 영재교육**, 8권 2호.
- 이경화·임선하 외(2010). **범교과 창의인성교육과정**(지침). 교과부, 한국과학창의재단.
- 한순미·김선·박숙희·이경화·성은현(2005). **창의성-사람, 환경, 전략-**. 학지사.
- 전경원·이경화 외(역)(2009). **창의성-이론과 주제**, 시그마프레스.
- 송인섭·이신동·이경화 외(역)(2009). **영재교육의 주요 이슈와 실제**, 시그마프레스
- Freeman·이경화(2007). **우리아이 영재로 기르기**. 학지사.
- Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (Ed.) (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.

주제강연 I

‘미래의 스티브 잡스’는 누구인가?

하주현(건양대학교 초등특수교육과 교수)

‘미래의 스티브 잡스’는 누구인가?1)

하주현(전양대학교 초등특수교육과 교수)

1. 서 론

21세기에 들어서면서부터 우리는 주변에서 창의성, 창의력이 중요하다는 말을 듣고 있다. 21세기는 지식정보화 사회라고 한다. 과거에는 남보다 많은 지식을 가지고 있는 사람이 경쟁력 있고 성공할 가능성이 많았지만, 현재, 그리고 앞으로 다가오는 시대는 지식과 기술을 이용하여 새로운 지식과 기술, 이론을 창출하는 사람, 즉 창의적인 사람이 성공하는 시대이다. 미국을 비롯한 선진국들은 이미 고급인력자원 개발만이 21세기 성공전략이라는 인식 하에 창의력, 영재교육을 실시하고 있다. 그러므로 앞으로 미래 한국을 이끌어갈 우리 자녀, 학생들도 새로운 지식과 기술, 이론을 생산할 수 있는 창의적인 인재로 키워야 할 것이다.

그러나 사회에서 요구하고 있는 창의적인 인재양성과는 별개로 교육계에서는 창의적인 인재를 양성하는 데 어려움을 겪고 있다. 이미 5차, 6차 교육과정에 걸쳐 창의성 교육의 필요성이 인식되었으며, 제 7차 교육과정에서 교육을 통해 추구하는 인간상을 ‘창의적인 사고능력을 바탕으로 새로운 것을 산출하고 생산하는 능력을 가진 사람’, ‘기초능력을 토대로 창의적인 능력을 발휘하는 사람’ 등으로 제시하고 있으나, 그러한 강조에도 불구하고 현실적으로 창의성 교육을 제대로 실시할 수 있는 사회적 여건이 이루어지지 못하고 있다. 학교 현장에서는 초·중등 교육이 입시 위주 교육으로 운영되어, 학생들의 개인의 창의성과 소질을 펴지 못하는 절름발이 교육의 장이 되고 있으며, 가정에서는 창의력보다는 당장 눈 앞의 성적을 올리기 위하여 학생들의 소질을 죽이는 환경을 조성하고 있다.

2001년, 2002년 OECD 보고에 의하면 한국 학생들의 수학 및 과학 성적이 세계 수위권에 속했다는 반가운 결과를 접하기는 하였으나, 그 뒷이야기를 들여다보면 씁쓸함을 감출 수 없다. 수학 및 과학 성적은 우수하나 그 과목에 대한 흥미도가 거의 최하위권에 속하였기 때문이다. 우리 아이들은 스스로 원해서 공부를 하는 것이 아니라, 암기식 교육을 통해 어쩔 수 없이 공부를 하며, 대학에 들어가서는 동기와 창의성 부재로 고전을 면치 못하게

1) 본 원고의 내용은 일부 ‘눈이 번쩍 띄는 창의력(2007), 하주현, 시그마프레스’에서 참조하였음

되는 것이다. 이는 미래의 창의적인 인재양성에 적신호를 암시하고 있다.

그렇다면 창의성, 창의력이란 무엇일까? 일반적으로 창의력이란 새롭고도 적절한 아이디어를 낼 수 있는 능력이라고 한다. 여기서 새로움이란 아동의 행동이 단순히 전에 보았던 것을 재연하는 수준, 즉 모방이나 암송이 아닌 어떤 의미 있는 새롭고 독특한 점이 있어야 한다는 것이다. 그러므로 새로움을 판단하려면 아이가 가지고 있는 사전지식과 경험에 대하여 알고 있어야 한다. 또한 적절성이란 그 개념의 기준이 애매모호하다. 전문가적 입장에서 적절성이란 그 산물의 유용성, 가치를 가지고 판단하지만, 아동에게 있어 적절성이란 새롭고 즐겁고 의미심장한 것이라고 말할 수 있다. 즉 팔이 4개 달린 사람을 그렸다고 그 그림을 그린 화가를 창의적이라고 하지 않지만, 6세 아동이 팔이 4개 달린 사람을 그리고 파란 태양을 그리면서 즐거워한다면 이는 창의적인 표현이라고 할 수 있다.

최근 들어 유아교육, 초등교육엔 창의력 교육의 붐이 일고 있다. 환영할만한 추세이기는 하나 한편으로는 걱정이 든다. 창의력이라는 것이 무엇인지도 모르고 창의력도 일반 보습학원에서의 암기 교육으로 가능하다는 잘못된 미신이 양산되고 있기 때문이다. 즉 학생들에게 창의적인 사고와 태도를 형성시켜주는 것이 아니라, 창의력이라는 또 다른 암기 교과목을 추가시켜서 학생들에게는 공부할 과목이 하나 더 생기고 결과적으로 창의력을 죽이게 되는 것은 아닐까 하는 의구심이 든다.

창의력 교육은 일반 지식교육과 다르게 복잡한 사고 과정이 요구되며, 이는 간단하게 학습지를 통해서, 학원 교육을 통해서 이루어지는 것이 아니다. 성장 과정 중에 자연스럽게 몸에 배어나는 습관이며, 태도의 결과이기 때문이다.

예를 들어 자녀의 창의성을 길러준다고 고가의 교구를 구입한 엄마가 자녀가 비싼 교구를 함부로 만지고 어지럽힌다고 정해진 시간외에는 만지지 못하게 장롱 높이 올려놓는다면, 호기심과 탐구심을 중심으로 하는 창의력을 키워주는 것이 아니라 창의력을 저해하는 결과만 낳게 되는 것이다.

그러므로 창의력 교육이 효과적이기 위해서는 창의력에 대한 올바른 부모교육, 교사교육이 필요하다. 창의력은 주입식으로 가르칠 수 있는 것이 아니라 부모나 교사 자신이 먼저 창의적인 태도를 보여주고 조성함으로써 길러지기 때문이다.

창의성 교육은 의외로 어려운 것이 아니다. 단지 기존의 고정관념에 근거해서 자녀를 바라보고 가르치는 편견을 버리고, 수정하게 된다면 그것만으로도 훌륭한 창의성 교육이 될 것이다. 학생의 작은 성취 하나에도 부모와 교사가 관심을 가지고 칭찬하여 주고, 실수나 실패에 대해 관용과 허용으로 너그럽게 대하는 부모와 교사의 태도에서부터 자녀의 창의성과 도전성이 성장하기 시작한다.

2. 창의성 계발을 위한 가정에서의 고려사항들

창의성에 영향을 미치는 환경 변인 중에서 가장 영향력이 큰 변인은 가족이며, 그 중에서도 부모이다. 부모의 양육방식, 태도가 아동의 창의성 발달에 큰 영향을 미친다. 그 중에서도 부모는 아동을 어른의 축소판으로 보지 않고 완전한 인격체로 대우하며 민주적인 가정풍토를 형성하는 것이 올바른 창의성 육성에 필요하다.

1) 가정에서 아동의 창의성을 꺾는 말이나 행동

우리 주위에는 무심코 뱉는 말에 아동의 창의성을 저해하고, 마음에 상처를 주는 경우가 흔하다. 문정화(1996)는 평소에 아동들의 말과 행동에 대한 어른들의 창의성을 꺾는 말을 조사하였다.

- 말도 안 되는 소리하지도 마라.
- 제발 좀 치워라.
- 너는 너무 어려서 하면 안 돼.
- 얼씨구 잘한다.
- 웬 말이 그렇게 많니? 하라면 할 것이지.
- 그건 해보나 마나야.
- 네가 그것을 어떻게 해. 내가 해줄게.
- 여자면 여자답게 놀아야지.
- 애, 그 쓸데없는 짓 좀 그만해라.
- 참견 말고 네 할 일이나 해.
- 어린애는 그런 것 몰라도 돼.
- 도대체 넌 커서 뭐가 되려고 그러니?
- 넌 아무래도 지능이 좀 모자라나봐.
- 넌 도대체 누굴 닮아 그렇게 엉뚱하니?
- 하늘은 하늘색으로 칠해야지. 그런 색의 하늘은 없어.

2) Amabile의 창의성 방해 요인: 평가, 보상, 경쟁, 선택

Amabile(1989: 전경원 역, 1998)은 종종 우리가 창의성을 증진하기 위해 쓰는 방법이 창의성을 방해하는 요인으로 작용한다는 것을 지적하였다. Amabile은 한 실험에서 소년, 소녀에게 ‘회전그림’을 하도록 한 후 콜라주를 했다. 아이들 중 반은 중간에 쉬거나 방해를 받는 일이 없이 콜라주를 하도록 했고, 나머지 반은 콜라주를 시작하기 전에 ‘회전그림’에 대해 평가를 받았다. 후에 예술가 평정에 의한 평가가 이루어졌는데, 평가받지 않고 콜라주를 했던 아이들이 평가를 받은 집단의 아이들의 콜라주보다 더 창의적이라는 것이 밝혀졌다. 아마도 회전그림에 대한 평가를 받은 아이들은 콜라주에 대해서도 평가가 이루어질 것이라고 생각하였으며, 평가를 염두에 둔 나머지 창의성이 저조했던 것으로 보인다.

그러므로 흔히 별이나 칭찬의 경우, 별은 창의성을 방해하고 칭찬은 창의성을 키워주는 것이라고 생각될 수 있으나, 세심하게 고려되지 못한 칭찬은 오히려 창의성을 방해할 수도 있다.

둘째로 보상이다. 미술을 전공하는 두 집단의 학생들에게 한 집단에게는 그림을 그리는 것에 대하여 보상(돈)을 주었고, 다른 집단의 학생에게는 그림을 그리는 것에 대하여 아무런 보상을 주지 않았다. 학기가 끝난 후 두 집단의 학생들에게 미술에 대한 내적 동기를 테스트하였다. 그 결과 보상을 받은 미술 전공 학생들이 보상을 받지 않은 미술 전공 학생들보다 그림 행위를 더 좋아하지 않는 것으로 나타났다. 즉 보상이 그림을 그리고자 하는 내적 동기를 박탈한 것으로 볼 수 있다. 그러므로 교육현장에서 종종 쓰여지는 토큰식 보상의 계속적인 사용은 창의성을 방해할 수도 있다는 것을 염두에 두어야 할 것이다.

셋째로 경쟁이다. 경쟁은 평가나 보상의 의미를 다 포함하고 있으며, 단독적인 의미의 보상이나 평가보다는 더 복잡하다. 때때로 경쟁은 창의성을 죽이고 일에 대한 내적인 동기를 저해할 수 있으나, 반대로 많은 창의적 업적들은 경쟁적 행위에서 산출되기도 하였다.

넷째로, 제한된 선택이다. 알베르트 아인슈타인은 학습과 창의성은 강요에 의해서 증진될 수 없다고 주장하였다. 똑같은 과제를 내주고, 태양은 노란 색이고, 나무는 무조건 초록색이라는 강요는 아동에게 획일적인 사고방식을 키워주고 논리와 사고를 키워주지 못한다. 바쁜 수업일정 속에서 교사는 학생들에게 동일한 과제와 동일한 답을 요구하게 되는데, 그 이유는 더 적은 비용과 더 적은 노력이 들기 때문이다. 그러나 이러한 교육과정 속에서 아동의 창의성은 서서히 죽어갈 것이다.

3) 자녀의 창의성 개발을 위한 부모의 역할

우선 부모는 창의성에 대한 잘못된 인식에서 벗어나고 창의성을 제대로 이해하여야 한다. 또한 창의성과 지능에 대한 오해에서 벗어나야 한다. 자녀의 지능이 높다고 창의력도 당연히 높다고 여기거나 지능이 낮다고 창의력이 당연히 낮을 것으로 생각해서는 곤란하다.

창의성과 지능의 상관은 매우 낮은 상관이다. 일반적으로 IQ 120까지는 지능과 창의성의 상관이 높으나 IQ 120 이하부터는 지능과 창의성이 상관이 낮다고 여겨지고 있다. 이것은 지능이 높다고 하여 무조건적으로 창의성이 높다고 말할 수는 없음을 나타내며, 또한 창의성을 발휘하기 위해서는 어느 정도의 지식과 지능이 요구된다는 것을 의미한다. 또한 재능분야마다 창의성 발휘에 요구되는 지식이나 지능은 얼마든지 다를 수 있다.

둘째, 부모가 인내심을 가져야 한다. 창의적인 아이들은 호기심이 많고 탐구적 활동을 매우 많이 한다. 엄마의 화장품으로 그림을 그려보기도 하고, 변기에 있는 물을 마셔보기도 한다. 혹은 새로 산 장난감이나 전자제품을 분해해서 다시는 쓸 수 없게 만들기도 한다. 그러나 그러한 아동의 호기심을 유지할 것인지 호기심이 없는 아동으로 키울 것인지는 아동의 행동에 대처하는 부모의 인내심에 달려있다. 혼자서 스스로 신발 끈을 매려는 두 살짜리 아기를 쳐다보면서 시간이 바쁘다고, 애처롭다고 부모가 모두 다 해버리는 것은 아닌지, 시간이 바빠도 보기에 애처로워도 마음의 박수를 보내며 참아내는 부모가 될 것인지를 고려해야 할 것이다.

셋째, 과제 집착력의 시간을 늘리는 것이다. 흔히들 요즘의 아동들은 주의가 산만하고 한 가지 일을 오래도록 하지 못한다고 한다. 그러나 그 이전에 부모가 아동에게 산만하고 한가지 일을 오래하지 못하게 만드는 것은 아닌가를 반성해야할 것이다. 종종 아이들이 무언가에 빠져 몰두하는 행위를 한다. 대개 그 행동들은 부모의 관점에서 볼 때 만족할 행동이 아닐 수도 있다. 게임에 빠져있을 수도 있고, 부모가 보기에 그리 중요하지 않은 일에 몰두할 수도 있다. 아이가 학원 갈 시간에 또는 공부해야할 시간에 다른 일에 집중하게 되면 부모들은 어서 빨리 그만두도록 종용하고 다른 활동을 하도록 요구한다. 아동의 과도한 과제, 활동의 잦은 변화는 아동으로 하여금 산만하고 정신집중을 못하게 할 수 있다.

문정화와 하종덕(1999)은 창의성 개발을 위한 부모의 역할을 다음과 같이 정의하였다.

- 자녀의 지능이 높다고 창의력도 당연히 높다고 여기거나 지능이 낮다고 창의력이 당연히 낮을 것으로 생각하지 않기
- 자유롭게 행동할 수 있는 분위기를 만들어 주기

- 보상에 주의하기
- 실수를 인정하기
- 식탁에서 토론하는 시간을 마련하기
- 웃음으로 가득한 분위기를 만들어주기
- 혼자서 생각할 수 있는 분위기 만들어 주기
- 부모가 창의적인 행동의 모델이 되기
- 풍부한 경험을 시켜주기

3. 창의성 계발을 위한 학교에서의 고려사항들

최근에 학교마다 ‘창의력 개발’, ‘창의성 신장’ 등의 표어를 크게 써 붙여 놓거나 학교의 중점 사업으로 내걸고 있는 것을 흔히 볼 수 있다. 그러나 실제로 창의력을 신장하고 개발하기 위해 노력하는 학교는 드문 실정이다. 오히려 창의력을 방해하거나 제한하는 경우를 더 쉽게 찾아볼 수 있다.

1) 학교에서 학생들의 창의성을 방해하는 요소

과밀학급, 과대학교로 특징 지워지는 우리 교육 현실은 어쩔 수 없이 많은 학생들을 통제하기 위한 수단으로 질서와 통제를 강조하게 되고, 교사의 과대업무는 학생들의 질문을 막고, 무조건 “하지 마라”는 선생님이 되어 버린다. 조금만 엉뚱한 질문이나 대답이 나오면 수업을 방해하는 “엉뚱한 학생”으로 낙인찍히는 분위기에서 학생들의 창의적 사고나 아이디어가 길러질 수 없을 것이다. 실제로 교사들이 선호하는 학생들은 창의적이고 도전적이며, 호기심이 많은 학생들보다는 순응적이고 모범적인, 교사의 명령과 권위에 순종적인 학생들이라는 연구결과가 나오기도 하였다. 또한 입시 위주의 교육은 어쩔 수 없이 단순 암기에 의존하는 단편적 지식과 기계적 사고방식만 길러주어, 이 역시 창의성을 저해하는 요인으로 작용하고 있다.

지식이 창의성을 방해하는 것은 아니다. 창의성은 많은 지식의 저장에서부터 시작한다. 그러나 수많은 지식을 획일적인 방식, 즉 수렴적 사고나 암기에 의존하여 문제를 해결하는데 문제가 있다. 지식을 이용함에 있어 논리적 사고와 확산적 사고를 모두 활용하여 문제를 해결할 수 있다면 더욱 좋을 것이다. 흔히들 실패는 성공의 어머니라고 한다. 이 말은 실패를 통하여 교훈을 얻고 실패로부터 내일의 성공을 위한 전략을 얻는다는 뜻을 가지고 있다. 그러나 실패의 빈도와 그 해석에 따라 아이들의 내적 동기 유발과 창의성에 중요한

영향을 줄 것이다. 잦은 실패를 경험하는 아동은 자기 존중감이 낮으며, 학습에 대한 내적 동기화가 잘 되어있지 않다. 현 교육시스템은 구조적으로 다수의 학생들로 하여금 실패, 즉 입시 교육의 희생자가 되도록 내정되어 있다. 이러한 상황에서 학습자들이 실패로부터 성공의 동기를 찾아내고 창의성을 활용하기란 어려운 것이다.

학교에서 창의성을 저해하는 것은 단지 실패의 경험만이 아니라 또래의 압력에 의해 서로의 창의성을 약화시킬 수 있다. Torrance(1962, 1963)는 창의성의 4학년 슬럼프(fourth grade slump)에 기여하는 원인 중에 지적 학습 양의 증가와 더불어 또래 압력을 이유로 들었다. 또래 압력의 효과는 자신만의 독창적인 스타일이나 사고를 방해하고 동일한 사고, 동일한 취향을 강요하는 압력을 형성한다.

2) 학생들의 창의성 개발을 위한 교사의 역할

무엇보다도 교사는 창의성에 대한 이해를 가지고 있어야 한다. 창의성의 필요성을 아무리 강조하고 느끼고 있는 교사라 할지라도, 창의성이 무엇인지에 대한 구체적인 지식과 이해가 없으면, 이를 교육현장에서 실현하기란 거의 불가능한 현실이다.

사실 교사는 부모 이상으로 창의성을 가르쳐주고 신장시켜줄 수는 없다. 그러나 학교에서 머무르는 시간이 점점 많아짐으로써 학생들의 창의성에 대한 교사의 중요성은 점점 더 커질 것이다. 문정화와 하종덕(1999)은 학생들의 창의성 개발을 위한 교사의 역할을 다음과 같이 기술하였다.

- 독특한 행동을 보이는 학생들을 거부하지 마라.
- 창의적인 행동과 이상행동을 구분하라.
- 창의적인 학생들의 문제점을 잘 파악하고 대처하라.
- 학생들 스스로 해결방법을 찾을 수 있도록 도와주어라.
- 자유롭게 표현할 수 있는 분위기를 조성해 주어라.
- 다방면에 적절한 자극을 받을 수 있는 환경을 제공하라.
- 어떤 문제에 대해 가능한 해결책을 여러 가지 그리고 다양한 관점에서 낼 수 있는 능력을 키워주어라.
- 사물에 대한 호기심을 가지고 탐구하도록 격려하라.
- 교사가 창의적인 교수 기법을 익혀라.
- 창의성 교육에 대한 새로운 지식과 프로그램을 연구, 개발을 위해 노력하라.

3) 창의성을 위한 교사의 발문기법과 반응요령

창의적 신장을 위한 교사의 활동 가운데서 중요한 것 중의 하나가 발문기법이라고 할 수 있다. 질문에는 두 가지 유형의 질문이 있는 데, 폐쇄적 발문과 개방적 발문이 있다. 폐쇄적 발문이란 몇 개의 인정할 수 있는 반응이나 정답이 있는 것이며, 개방적 발문이란 정답이 한 두 개로 제한되지 않은 것을 말한다.

폐쇄적 발문에는 인지, 기억적 발문과 수렴적 사고 발문이 있고, 개방적 발문에는 확산적 사고 발문과 평가적 사고 발문이 있다. 그 중에서 창의적 사고력을 자극하기 위해 필요한 것이 확산적 사고 발문이다. 신세호(1977)는 창의력을 신장하는 데 필요한 교사의 발문 요령과 반응요령을 다음과 같이 제시하였다.

① 발문법

- 예/아니오를 요구하는 질문보다는 “어떻게 생각하는가?”, “왜 그렇게 생각하는가?” 등의 훨씬 큰 범위의 질문을 하라
- 분명한 질문을 하라. 광범위하고 모호한 질문보다는 의도나 주제가 분명하고 명확한 질문을 하라
- 질문을 하고 답변을 할 충분한 시간을 주라
- 학생의 반응을 교사가 요약할 것이 아니라 학생들 스스로 요약하게 하라
- “만약 ... 라면 어떻게 될까?”, “어떻게 하면 좋을까?” 등 의도에 따라 적절한 형식을 구사하라
- 하나의 정답 말고 다양한 반응이 있을 수 있는 질문을 하라
- 다른 사람의 아이디어를 존중하고 열심히 듣도록 격려하라
- 누구나 알고 있고 상식으로 알고 있는 것을 왜 그런지 반문하라
- 남들과 똑같은 답보다는 학생들 개개인의 답을 소중히 여기고 있음을 학생들이 알도록 하라

② 반응요령

- 학생의 질문에 항상 교사가 답을 줄 필요는 없다.
- 학생들의 반응이 실망스러운 경우라 할지라도 진지하고 적극적으로 반응해주어라
- 교사인 당신이 자문자답하고 있는 것은 아닌가?

- 학생의 반응이 틀렸을 지라도 조소하거나 비판, 무시해서는 안 된다. 그런 경우일 지라도 의미 있다는 피드백을 주어야 한다.
- 항상 한 학생 이상의 반응을 구하여야 한다.
- 정답이 나온 경우에도, 다른 답도 생각해 보도록 격려하라.
- “맞았어요” 또는 “틀렸어요”라는 식으로만 반응하지는 않는가?
- 항상 교사의 입장에서 정답인지 아닌지를 판정하지는 않는가?
- 늘 개성 있는 참신한 답을 환영한다는 것을 학생들이 알게 하라.

4) 창의적인 교실 분위기 조성 및 창의적인 교사의 특징

창의성은 학생들이 지금까지 들어왔고 배워왔던 것들과는 다소 생소한 말이고 개념이다. 또한 창의성은 예전에 생각하지 못했던 방식으로 사고하며, 새롭게 반응해야 한다. 그러므로 교실 안에서 창의성을 지도하고 육성하기 위해서 여러 가지 방법이 필요하다.

긍정적이고 고무적이고 수용적인 분위기는 창의적인 사고와 행동을 기르는데 필수적인 요소이다. 반대로 권위적이고 억압적인 분위기는 창의적 사고와 행동을 개발하는 데 걸림돌이 될 것이다. 학생 개개인들의 사고를 소중히 여기고 다양한 대답을 인정해주는 교사의 태도는 학생들로 하여금 한번 더 창의적으로 생각하게 하는 기회를 제공하여 주며, 유머와 웃음을 이해하고 활용할 수 있는 교사는 학생들의 많은 반응을 지지하고 돕는다는 것을 학생들에게 인식시킬 것이다.

5) 창의성 개발에 적절한 학교 환경 조성

하주현(2001)은 창의력을 개발하기 위해서 학교에서 고려해야 할 것으로 다음과 같은 4가지를 제안하였다.

- 사교육 차원이 아닌 공교육 차원에서의 창의성 교육을 흡수하려는 노력 필요 : 최근 들어 창의성 관련 학습지나 사교육기관의 출현이 부쩍 늘었다. 그러나 창의성 교육은 일부 선택받은 자에게 주어지는 혜택이어서는 곤란하다. 제7차 교육과정 개정의 목표가 창의적인 인물의 양성이니 만큼 모든 학생들에게 창의성 교육의 기회를 제공할 수 있어야 할 것이다. 그러므로 사교육 차원이 아닌 공교육 차원에서 창의성 교육을 실시할 수 있는 제도적 방침이 마련되어야 할 것이다.
- 교사의 창의성을 격려하는 심리적 분위기 조성 : 학교 내외적으로 교사의 창의성을 격려하는

심리적 분위기가 조성되어야 할 것이다. 교사들을 과도한 업무에서 벗어나게 하며, 스스로 자율성과 책임감을 강조하는 분위기가 형성될수록, 창의적인 교사와 더불어 창의적인 학생들이 성장할 것이다.

- 창의성 교사 연수 반드시 필요 : 학생의 창의성에 가장 많은 영향을 미치는 부문은 가정이지만, 학생들이 학교에서 보내는 시간이 점점 많아짐으로써 교사의 영향력 역시 점점 커지고 있다. 그러므로 창의성에 대하여 제대로 이해하고, 창의성 개발을 위한 다양한 기법들을 알고 실시할 수 있도록 창의성 교사 연수가 반드시 필요하다. 또한 교사가 창의성 연수를 받았을 때 주어지는 혜택이 보장되어야 할 것이다.
- 교과목 창의성 교육 프로그램 개발 : 교과 속에 창의성 교육을 접목시키는 일은 각 교과 담당 교사가 해야 할 일이다. 각 교과목의 목표, 가장 효과적인 교수법, 그리고 학생들에 대해 가장 잘 아는 사람은 교사 자신이기 때문이다(김종안, 1999). 그러나 현 시점에서는 교사가 창의성 교육 내용에 대한 자세한 정보가 없기 때문에, 창의성을 교과목에 접목 시킬 수 없는 경우가 허다하다. 그러므로 각 교과에 맞는 창의성 교육 프로그램을 개발하여 이를 교사가 사용할 수 있다면, 바쁜 교사의 시간을 절약하여 주고, 더욱 충실한 교재 개발로 이어질 수 있을 것이다.

4. 창의성의 측정과 평가

창의성이 국가의 인재양성에 있어서 중요한 핵심어가 된 이래 인간의 창의성을 측정하려는 노력은 지속적으로 이루어져왔다. 본래 창의성 검사는 지능검사의 보완자료로서의 기능을 가지고 있었으나 1980년대 들어서면서 창의성이 지능과는 다른 독자적 영역으로 취급되면서 창의성을 재는 검사가 필요하게 되었다. 이후 창의성 검사들은 크게 몇 가지 영역으로 구분되어 발전하게 되었는데, 창의적 사고검사, 창의적 인성검사, 창의적 산물검사 등이 있으며, 그 외에 창의적 사고와 창의적 인성, 산물들을 모두 평가하도록 고안된 통합 검사 등이 있다.

첫째로 창의적 사고검사로는 토랜스의 창의적 사고검사(TTCT), 메드닉의 원격 연합검사, 왈라크의 코간검사, 어반의 TCT-DP 등이 있다.

둘째로 창의적 인성검사로는 림과 데이비스의 GIFT 또는 GIFF I & II 검사, 하주현의 창의적 인성검사, KEDI의 창의적 인성검사(2011) 등이 있다.

셋째 창의적 산물 검사로는 합의적 평가에 의한 평가방법이 있다.

1) 창의적 사고검사의 예

... 중략 ...

2) 창의적 인성검사의 예

창의적 인성검사는 피검자들의 인성특성을 통해 창의성 수준을 평가한다. 창의적 인성검사로써 국외에서 개발된 Domino(1970)의 Creative Scale, Gough(1979)의 Creative Personality Scale for Adjective Check List, Rimm과 Davis(1976, 1980, 1982)의 Group Inventory for Finding Creative Talent(GIFF)와 Group Inventory for Finding Interest I, II(GIFFI I & II), Williams(1980)의 Test of Divergent Feelilng, Khatena와 Torrance(1998; 김영채 번안, 2002)의 Khatena-Torrance Creative Perception Inventory(KTCPI, 1998)가 있으며, 국내에서는 김종안(1998)의 창의적 인성검사, 임현수(1998)의 창의성 정의적 성향검사, 하주현(2000)의 창의적 인성검사(CPS), 최인수와 이종구(2004)의 창의성 검사(CIYS), 하주현, 한순미, 성은현(2008)의 창의적 인성 체크리스트, 하주현과 유경재, 한윤영의 KEDI 창의적 인성검사(2011)가 있다.

가. Adjective Check List

Adjective Check List(ACL; Gough & Heilbrun, 1983)는 모두 300개의 형용사들로 포함된 검사도구로서 평정자는 자신에게 맡겨진 대상에게 적당한 형용사를 체크하는 기법이다. 원래 ACL은 창의성을 위한 채점요강이 존재하지 않았으나, Domino(1970)가 300개의 형용사 중에서 59개를 추려내어 창의성 척도로 개발하였다. 이후 Gough & Heilbrun(1983)이 ACL 안에 Creative Personality Scale을 두었다. 이 척도는 성인에게 알맞은 창의성 척도로서 매우 높은 내적 일치도와 타당도를 보이고 있다(Davis, 1986). 이 척도는 모두 30문항으로 18개는 정적문항으로, 12개는 부적문항으로 이루어졌다. 이에 대한 내용이 표 2에 제시되어 있다. 이 검사는 평가의 용이함 때문에 많은 연구에서 이용되고 있다. 그러나 이 검사는 정해진 평정자에 의해 체크되며, 성인에게 적절하며, 모든 검사를 다 실시할 경우에 오랜 시간이 든다는 불편함이 따른다.

표 1 Creative Personality Scale in ACL

정적 문항	부적 문항
유능한, 영리한, 신뢰하는, 자기중심적인, 유머감이 풍부한, 개인주의적인, 비공식적인, 통찰력이 있는, 지적인, 폭넓은 관심, 발명적인, 독창적인, 사려가 깊은, 지략이 풍부한, 자신을 신뢰하는, 색시한, 속물적인, 관습에 얽매이지 않는	~인 착하는, 의심이 많은, 평범한, 보수적인, 관습적인, 불만인, 정직한, 한정된 관심, 예의가 바른, 진지한, 겸손한

나. KEDI 초등학생 창의적 인성검사

표 2와 같이 모두 6개의 요인, 27문항으로 이루어져 있다.

표 2 초등학생의 창의적 인성의 개념적 정의와 조작적 정의

창의적 인성 하위요인	개념적 정의	조작적 정의
호기심	호기심이 많으며, 궁금한 것은 관찰하고 알고자 하는 성향	• 처음 보는 사물이나 현상을 그냥 지나치지 않음 • 수시로 왜? 라는 질문을 함 • 남들이 당연하게 여기는 것도 궁금해 함 • 주변에서 일어나는 일이나 물건에 대해 궁금해 함
과제집착	어려움이 있더라도 과제를 끝까지 해 내려는 성향	• 자신이 성취하고자 하는 일에 전념하고 몰두함 • 어려운 과제라 하더라도 끝까지 포기하지 않음 • 하고자 하는 일에 대해 철저함 • 하고자 하는 일에 오랫동안 집중할 수 있음
독립성	다른 사람의 생각이나 평가에 의지하지 않고 혼자서 일을 하려는 성향	• 주위의 평가나 인정으로부터 벗어나나. • 주도적으로 행동한다. • 다른 사람에게 의지하지 않는다. • 나 스스로 문제를 해결한다.
위험감수	실패할 가능성을 무릅쓰고 하고 싶은 일을 하려는 성향	• 두려움에 직면함 • 새로운 상황에 접하기를 좋아함 • 안전하고 익숙한 상황보다는 위험스러운 일을 시도함 • 실패의 위험이 있어도 하고 싶은 일이면 도전함
사고의 개방성	새로운 경험이나 생각을 기꺼이 수용 하려는 성향	• 다양한 경험을 받아들임 • 타인의 입장에서 생각함 • 한계나 제한으로부터 벗어나 생각하거나 행동함 • 자신과 다른 생각이나 태도를 가진 사람과도 어울림
심미성	예술적 활동을 좋아하고, 감수성이 뛰어남	• 신비스럽고 아름다운 것에 끌림 • 감수성이 풍부함 • 예술적 활동을 좋아함 • 예술적 안목이 있음

참고문헌

- 김종안(1999). 교과교육과 창의성. 창의성 교육의 이론과 실제, 성균관대학교 교육 연구소
창의력 개발 연구팀.
- 문정화(1996). 당신은 자녀를 창의적인 아이로 키우고 있습니까?. 한뜻.
- 문정화·하종덕(1999). 또 하나의 교육, 창의성. 학지사.
- 신세호(1977). 창의력의 교육, 정원식(편), 지력과 정의의 교육. 서울: 배영사.
- 윤종건(1994). 창의력. 정민사
- 전경원(2005). 동·서양의 하모니를 위한 창의학. 학문사.
- 하주현(2001). 창의성 계발을 위한 사회 문화 조성 방안, 창의성 계발을 위한 교육 전략 연
구 세미나집, 한국 교육개발원 연구자료 RM 2001-32.
- 하주현(2007). 눈이 번쩍 띄는 창의력. 시그마프레스.
- 하주현·유경재·한윤영(2011). KEDI 창의적 인성검사 개발연구, 한국교육개발원 수탁연구
CR2011-43.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall.
- Torrance, E. P. (1963). *Education and the creative potential*. Minneapolis: University
of Minnesota Press.

주제강연 II

유아 창의성 교육을 위한 핵심 개념의 이해

김경일(아주대학교 심리학과 교수)

- 주제강연 II-

유아 창의성 교육을 위한 핵심 개념의 이해

김경일(아주대학교 심리학과 교수)

유아 창의성 교육을 위한 핵심 개념의 이해



김경일

(아주대학교 심리학과 교수)

E-mail: kyungilkim@ajou.ac.kr

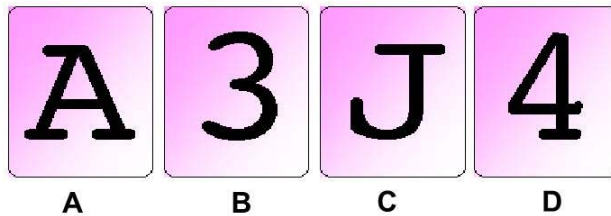
URL: <http://ajou.ac.kr/~tetross>



문제 1

- 각 카드는 한 면에 글자를 다른 면에 숫자를 가지고 있다.
- 아래의 규칙을 검증하기 위해 어떤 카드를 넘겨야 하는가?

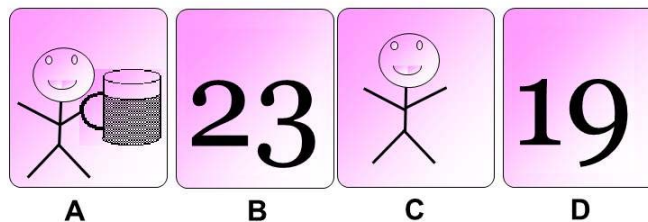
“카드의 한 면에 모음이 있다면, 다른 면에는 홀수가 있다.”



Dept. of Psychology, Ajou Univ.

문제 2

- 누구를 확인해 봐야 하는가?
- *“맥주를 마시고 있다면, 반드시 21살 이상이어야 한다.”*



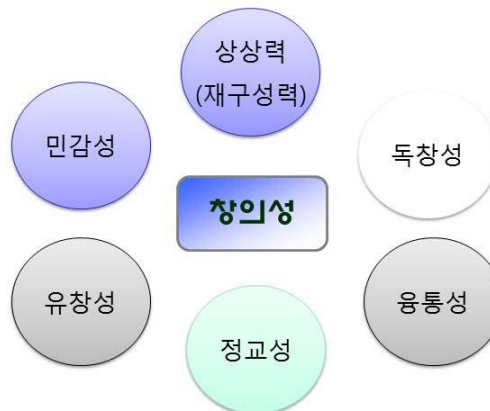
Dept. of Psychology, Ajou Univ.

영역에 대한 친숙함은 언제나 도움?

- “t”로 시작되는 단어가 더 많은가 아니면 “k”로 시작되는 단어가 더 많은가?
- “k”로 시작되는 단어가 더 많은가 아니면 “k”가 세 번째 글자인 단어가 더 많은가?
- “-ing”로 끝나는 단어가 더 많은가 아니면 “_n_”으로 끝나는 단어가 더 많은가?
- 각각의 경우, 대부분의 사람들이 첫 번째 것을 선택
 - “t”로 시작되는 단어들이 더 많이 떠오름
 - “k”로 시작되는 단어들이 더 많이 떠오름
 - “-ing”로 끝나는 단어들이 더 많이 떠오름
 - ✓ 그러나 후자는 전자의 경우를 포함
- 친숙한 영역에서는 먼저 떠오르는 것을 정답으로 착각할 가능성이 상승

Dept. of Psychology, Ajou Univ.

창의성의 요소 (Gilford)



Dept. of Psychology, Ajou Univ.

새로운 것이란?

□ 실존하지 않는 동물 그리기

- Ward (1994) / Karmiloff-Smith
- 대상: 대학생들

□ 결과

- 새로운 동물들 역시 실존 동물들의 속성을 대부분 보유
- 대칭적 구조
- 감각 기관은 머리 위에
- 인간과 유사한 감각 기관들

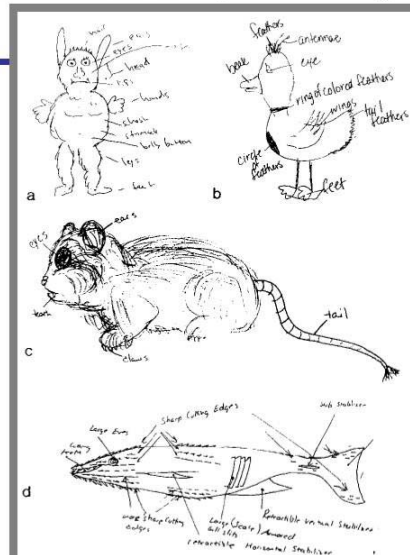
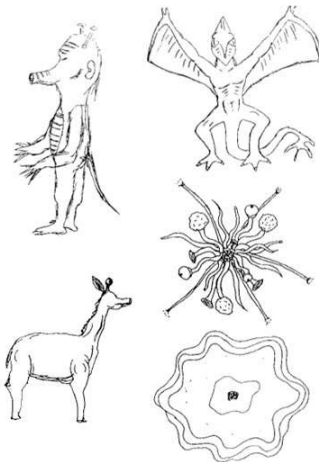


FIG. 4. Examples of imaginary animals developed by subjects in the control (a), feather (b), fur (c), and scales (d) conditions of Experiment 2.

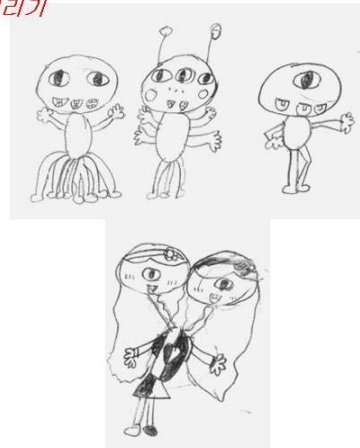
Dept. of Psychology, Ajou Univ.

College Students vs. Elementary Schoolers

외계인 그리기



From Texas A&M (Ward, 1994)



From Seawon Kim (2009)

Dept. of Psychology, Ajou Univ.

창의성의 기본 요소

□ 은유와 유추

□ 통찰

- ◆ No feeling of warmth
- ◆ 잠복기(incubation)

□ 고착으로부터의 탈피

□ 정서/마음

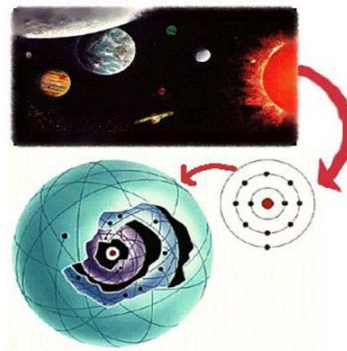
Dept. of Psychology, Ajou Univ.

유추? 창의성의 핵심

□ 유추란?

- ◆ 하나의 문제 혹은 상황으로부터 주어진 정보를 관련 있게 유사한 다른 문제 혹은 상황으로 전이(transfer) 시키는 추리(inference)
- ◆ 인류 역사에 기록되는 창의적 사고의 대부분은 이러한 유추의 산물

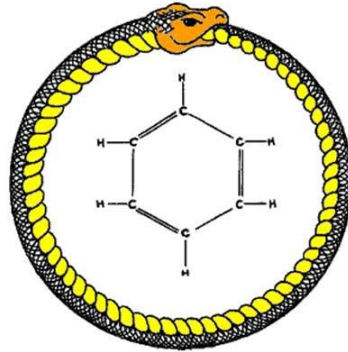
□ 유추를 이해하면 창의성이 보입니다.



Dept. of Psychology, Ajou Univ.

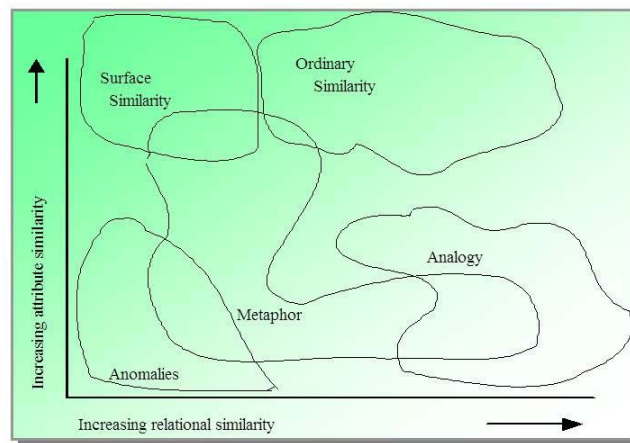
유추는 중요하지만 때론 정말 어렵다

□ August Kekule



Dept. of Psychology, Ajou Univ.

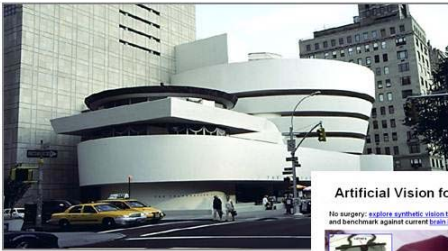
유추를 위한 정보와 이를 위한 재료들



Dept. of Psychology, Ajou Univ.

지금까지 인류 역사에 남은 수많은 아이디어들은..

❑ 고착으로부터의 탈피가 돋보였습니다.



Artificial Vision for the Totally Blind

No surgery: explore synthetic vision through auditory, video representations and haptics against current brain implant and retinal implant technology



Dept. of Psychology, Ajou Univ.

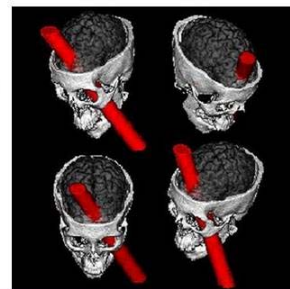
게다가 은유는

- ❑ 언제나 정서를 동반
- ❑ 정서가 창의성에 대해 지니는 역할!

◆ 논리적 결정이 언제나 우수?

❑ Frontal Lobe damage

- ◆ Phineas Gage(1823~1860)
 - ✓ 철도노동자로 뇌 손상을 경험
 - ✓ 최적의 판단은 논리와 감정의 공조작용이 필요함을 보여줌
- ◆ 계획 장애(planning problems)
- ◆ 정서와 대상의 연결고리는 결정 내리기에 가장 중요한 기초



Dept. of Psychology, Ajou Univ.

창의력과 지필고사

	수과학 지필고사	대안적 용법검사	원격 연합검사	토렌스 검사	창의적 수행검사	콜라쥬
수과학 지필고사						
대안적 용법검사	.127					
원격 연합검사	.048	.086				
토렌스 검사	.070	.301**	-.046			
창의적 수행검사	.136	.114	-.072	.078		
콜라쥬	.016	.190	.189	.113	-.246*	

Dept. of Psychology, Ajou Univ.

정서와 창의력

	정직성		정서성		외향성		성실성		개방성	
	진실성	겸손성	의존성	표현성	사회적 대응성	치밀성	근면성	지적 호기심	창조성	비 관습성
대안적 용법검사				.287*	.308**		.443**	.292**		.312**
원격 연합검사			-.255*							
토렌스 검사		-.294**		.308**			.256*			
창의적 성취검사	-.246*									
콜라쥬								.227*	.251*	
수과학 지필고사			-.250*	-.256*		-.347**			-.311**	

Dept. of Psychology, Ajou Univ.

무엇이 사람들을 “덜” 창의적으로 만드는가?

□ 가장 일반적인 오해

- ◆ 창의적인 순간은 결코 “빠른” 판단이 아니다.
- ◆ 빠른 판단/쉬운 판단에 대한 사회적/교육적 보상

□ 적은 수의 대안만을 고려하려는 인간 본성

- ◆ 인간은 인지적 구두쇠

□ 고착

- ◆ 일상적이고 반복적인 지식만을 사용하려는 경향
- ◆ 고정관념

□ 은유는 느리고 어려운 판단으로 이어지지만 많은 대안과 고착으로부터의 탈피를 유도

Duncker의 종양 문제

당신은 의사입니다. 당신 앞에는 위에 악성 종양을 가지고 있는 환자가 있습니다. 이 환자에게 수술을 하는 것은 불가능합니다.

하지만 종양이 제거되지 않으면 이 환자는 사망하게 됩니다.

그런데 이 종양을 파괴하는데 사용 가능한 레이저가 하나 있습니다. 만일 그 레이저가 충분히 강한 강도로 한 번에 그 종양에 도달하게 되면 그 종양은 제거됩니다. 하지만 이 강도로 레이저가 종양에 도달하게 되면 거기에 도달하기 전까지 통과하는 다른 신체 부위도 마찬가지로 파괴됩니다. 반면 낮은 강도로 종양에 도달하면 다른 신체 조직은 피해를 보지 않지만 종양도 제거되지 않습니다. 건강한 다른 신체 조직을 파괴하지 않고 동시에 종양을 제거하는 방법/절차에는 어떤 것이 있을까요?

배경 지식의 사용

어떻게 관련된 적절한 과거 경험을 찾아내는가?

□ Gick & Holyoak (1980)

- 요새를 공격하는 장군의 이야기를 들려줌
- “요새 주위의 땅굴을 여러 개 파 들어갔다.”
- 군사력을 그 땅굴을 따라 분산시켜 여러 방향에서 요새를 공격했다.”

□ 이후, 사람들에게 Duncker의 레이저 문제가 주어짐

- 수술불가능한 종양이 있는 환자를 맡은 의사
- 광선은 종양을 제거하기 충분하나 정상적인 주위 조직에도 영향
✓이 의사는 어떻게 해야 하나?

Dept. of Psychology, Ajou Univ.

접근 실패(Access failure)

□ 두 집단

- 광선 문제만 주어진 사람들은 약 10%가 문제를 해결
- 요새를 공격하는 장군이야기를 사전에 들은 사람들은 약 30%가 광선 문제를 해결
- “Well...it's still not much of a gain.”

□ An important issue

- 접근(access)의 문제인가 사용(use)의 문제인가?

□ 이전에 들은 이야기를 사용해보라는 힌트를 줄 경우 90% 이상이 문제를 해결!

- 즉, 이는 우리가 접근을 못해서 문제해결을 하지 못한다는 것을 의미

Dept. of Psychology, Ajou Univ.

인간의 사고는 2단계

□ Stage 1: 인출 단계

- 현재 주어진 상황 혹은 문제와 유사하거나 관련있다고 생각되는 자신의 기존 지식을 인출
- 다양한 인출하지 못하면?
- 표면적으로는 멀리 떨어져 있어 보이는(하지만 본질적으로는 관련있는) 지식을 인출하지 못하면?

□ Stage 2: 사용 단계

- 인출된 지식을 가지고 문제해결 및 사고에 활용

Dept. of Psychology, Ajou Univ.

우리가 해 왔던 것들은?

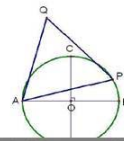
□ Stage 2!

- 문제를 해결하는 데 필요한 영역(domain)이 주어진 상태
- 확보된 재료로 유추를 얼마나 빨리 하는가를 측정

□ 우리가 간과했던 것은?

- Stage 1!

[문제2] 길이가 10cm인 선분AB를 지름으로 하는 원 O에 대하여, 원의 중심을 지나고 직선 AB에 수직인 직선이 원과 만나는 두 점을 각각 C, D라 하자. BC 위의 임의의 점 P에 대하여 AP를 한 변으로 하는 정삼각형 APQ를 직선 AB 왼쪽에 그린다. 점P가 BC위를 B에서 C까지 움직일 때, 변 AQ가 지나가는 부분의 넓이는 몇 cm^2 인가?(단, 원주율은 3.0으로 계산한다.) [6점]



1. 직육면체 17 의 질량은 860g이라고 한다. 물체 A의 밀도는 $4.3\text{g}/\text{cm}^3$ 이라 한다. 430g의 A를 물체 B에 직육면체에 넣기 용수된 계층도 무게를 측정하면 용수된 계층은 몇 kg의 계층이 될까?

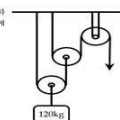
- ① 0.311kg ② 0.344kg ③ 0.350kg ④ 0.387kg ⑤ 0.430kg

2. 하늘에 열기구와 사람의 질량이 115kg인 상태로 있으며, 공기 밀도는 $0.00129\text{g}/\text{cm}^3$, 사람이란 열기구의 질량(사람과 열기구 전체)은 $0.00115\text{g}/\text{cm}^3$ 이다. 이 열기구에 작용하는 중력과 부력의 합과 그 방향은?

- ① 14kg 아래 ② 14kg 위 ③ 21kg 아래 ④ 28kg 위 ⑤ 28kg 아래

3. 무게 120kg중인 물체를 그림과 같이 세 개의 도르레를 이용하여 1m 높이 올릴 때 드는 힘은 얼마인가? (단, 각 도르레의 무게는 4kg중이고 마찰은 무시한다.)

- ① 15.0kgf ② 18.0kgf ③ 30.0kgf
④ 33.0kgf ⑤ 60.0kgf



Dept. of Psychology, Ajou Univ.

문제는 Stage 1!

- Stage 2를 위한 우리의 능력은 이미 충분
- Stage 2는 기술의 문제
 - ◆ 단기간의 집중적 훈련으로 충분한 향상이 가능
- Stage 1은 내면화된 습관과 방향성
 - ◆ No linear feeling of warmth
 - ◆ 성격·환경·동기 등 다양한 요인의 장기적 상호작용

다양성 – 개방성 / 흥미와 호기심

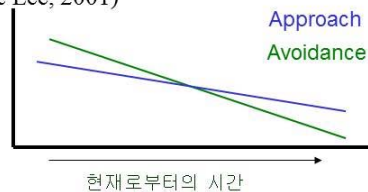
- 성격/습관의 문제
- 접근 동기 vs. 회피 동기
- Why vs. How

인간의 2가지 동기



Tori Higgins

- 접근(approach)과 회피(avoidance) 동기
- 접근동기의 성공과 실패
 - 행복과 슬픔으로 각각 연결
- 회피동기의 성공과 실패
 - 안도감과 불안/공포로 연결
- 문화와도 관련
 - "I" value freedom, "we" value relationship (Gardner, et.al., 1999)
 - "I" seek pleasure, "we" avoid pain! (Aaker & Lee, 2001)
- 일의 종류와도 관련
 - 피구와 골프
- 시간과도 상호작용



Busemeyer, Pennington & Roese (2003)

Dept. of Psychology, Ajou Univ.

Nonalignable Difference를 보자!

- 이 세상의 수많은 개념들이 상대적인 측면에 기초 / 특히 우열의 차원에 기초
 - 부자, 우등생, 선행 - 정렬 가능한 차이(alignable difference)에 기초
- 아닌 것들? 유무의 차원에 기초
 - 새롭고 독특한 것들: 화산, 바다, 태양열 발전기 - 정렬 불가능한(nonalignable difference)!
- 상대적인 측면은 외부와의 "비교"를 위해 유무의 측면은 나의 "만족"을 위해 존재
 - 자동차가 없을 때보다 배기량이 적고 작은 자동차를 가졌을 때 더 많은 열등감을 초래
 - 나만의 특징을 가지거나 발견하면 "만족"의 차원에 진입

Dept. of Psychology, Ajou Univ.

사람들은 어떤 것을 보는가?

□ 일반적으로 사람들은 비교(정렬) 가능한 속성을 기초로 평가



□ 그러나 정서/동기로 인해 고려되는 속성의 차원이 변화

- 몰입
- 낮은 평가불안
- 미래에 대한 가치가 강조되는 상황

□ Early Adaptor들이 Innovator들이 왜 **unique feature**에 열광하는가를 설명

	Car A	Car B
연비	16.3km/L	15.3km/L
출력	190마력	180마력
최고속력	200Km	180Km
네비게이션	X	O
선루프	X	O

Dept. of Psychology, Ajou Univ.

대상의 독특한 특징을 안보는 사람 /상황들

□ 불안

- 부정적 평가 불안

□ 동기

- 나의 영향력 & 몰입(관여도)

□ 시간

- 현재 중심적 / 긴급한 판단

Dept. of Psychology, Ajou Univ.

활동의 사용적 측면을 지나치게 강조하면?

□ 실수하지 말아야지...

- ◆ 회피 동기 위주의 학습을 유발

□ 회피 동기의 증가는?

- ◆ 다양한 사용보다는 안전한 사용
- ◆ 결국 창의적이기 보다는 안정적

□ 결국 Stage 1에서의 소극적 탐색을 유발

“왜” 와 “어떻게” 의 차이

□ 가장 무서운 말 / 가장 아름다운 말

- ◆ 그거 해서 밥 먹고 살겠니? / 네가 거길 가면 잘 하겠니?
- ◆ 그걸 왜 하고 싶지? / 그걸 잘하고 싶은 이유가 뭐지?

□ ‘어떻게’와 ‘왜’의 근본적인 차이

- ◆ 핸드폰은 ‘어떻게’ 쓰나? / 핸드폰은 ‘왜’ 쓰나?

□ High vs. Low construal

- ◆ Forster, Friedman, Liberman (2004)

□ Construal?: 해석 / 세상을 해석하는 방법

- ◆ Abstract (high) vs. Concrete (low) Thinking → Why? Vs. How?
- ◆ 내가 왜 화를 낼까? 내가 왜 저 친구를 좋아할까? 내가 왜 부모님과 갈등이 있을까?
- ◆ ‘왜’는 언제 씁니까? 설명할 때 씁니다(핀란드 교육)

창의적 성격? Future – Approach – High Construal

□ 인간이 가장 창의적이 되는 순간

- ◆ 미래의 결과에 대한 관심 → unique feature에 초점
- ◆ 접근동기 → 확산적 사고를 위한 에너지
- ◆ High Construal → Why!를 통한 인과관계 위주의 생각

□ 특히 Stage 1을 위해!

Dept. of Psychology, Ajou Univ.

감사합니다!



주제강연 III

유아 창의성 교육을 위한 교사교육의 방향

최미정(안산서초등학교 교사)

유아 창의성 교육을 위한 교사교육의 방향

최미정(안산서초등학교 교사)

I. 서론

2009년 교육과학기술부에서는 미래 교육의 개념과 가치 재정립을 위해 ‘창의·인성교육 기본 방향’을 발표하였다. 이 발표안에 의하면 창의·인성교육의 실천을 위해 ‘유아단계의 창의·인성 교육 내실화’, ‘초·중등 교과활동에서의 창의·인성 교육 강화’, ‘초·중등 창의적 체험활동의 확대 및 내실 있는 운영’, ‘대학의 사회봉사 참여 활성화’, ‘지역사회 기업 등과 연계한 창의·인성 교육’을 추진과제로 제시하여 그 어느 때보다 유아 대상 창의·인성 교육을 강조하고 있다.

교육과학기술부의 ‘창의·인성교육 기본 방향’ 발표는 시대적·사회적 필요에 의한 것이라 할 수 있다. 미래사회 핵심역량으로서 ‘창의성’이 핵심 키워드가 되고 있으며 우리 사회는 더 이상 과거의 단편적인 정보 전달식의 교육이 아닌 혁신과 창의의 교육을 원하고 있기 때문이다. 그렇다면 유아를 대상으로 한 창의성 교육은 어떻게 실시될 수 있을까? 유아기의 창의성 발달과 그 중요성에 대한 인식은 학자들마다 동의하고 있는 부분이라 생각된다. 현재까지 유아를 대상으로 한 창의성 교육은 독립적인 창의성 프로그램을 실시한다든지 혹은 창의적인 환경조성을 통해 창의성을 계발해 주거나 교육과정 내에 창의성 기법을 적용하는 연구들이 행해져 왔다. 이와 같은 창의성 교육에서 교사는 자칫 투입되는 프로그램의 보조자로서 또는 환경조성자로만 인식될 수도 있다. 그러나 창의성 교육에 있어서 교사의 역할은 그렇게 간단하지 않다. 교사는 수업이라는 상황에서 학습자와 만나며 그 속에서 함께 상호작용하고 그를 통해 학습결과를 이끌어내는 존재이기에 창의성 교육에서 교사는 중요한 한 축을 담당하고 있는 존재인 것이다.

이처럼 창의성 교육에서 교사의 중요성을 강조하는 연구는 Miel(1961), Halliwell(1993), Torrance(1994), Amabile(1995), Cropley(2001), Csikszentmihalyi(2000) 등에 의해 계속되고 있으며 이들은 창의성 교육에 있어서 교사가 단순한 프로그램의 보조자가 아닌 학생의 창의성 교육에 있어 중요한 존재임을 강조하고 있다.

이와 같은 맥락에서 최미정(2007)은 교사의 창의성을 ‘인성특성으로서 창의성’과 ‘수업상

황에서 발휘되는 전문성으로서의 창의성'으로 구분한 바 있다. '인성특성으로서 창의성'은 '교사가 가진 창의성 점수'를 일컫는 것이며 '수업상황에서 발휘되는 전문성으로서의 창의성'은 '교사가 개인의 인성특성을 바탕으로 수업상황에서 전문성을 발휘하는 것'을 가리킨다. 과거 창의성 연구에서는 교사의 '인성특성으로서의 창의성'에만 관심을 가졌지만 근래에 교육과정에 창의성을 접목하는 연구가 많아지면서 교사의 창의성을 수업상황에서 발휘하는 전문성으로 보는 연구가 많이 행해지고 있다.

연구자는 유아 창의성 교육을 위한 교사교육은 '교사의 창의성' 다시 말해 '수업 상황에서 발휘되는 전문성으로서의 창의성'을 신장시켜 주는 것이라고 생각하며 이 입장에서 유아 창의성 교육을 위한 교사교육의 방향을 제시하고자 한다. 이를 위해 먼저 창의성 교육과 교사의 관계를 살펴보고 국내 유아 창의성 연구의 동향 및 외국의 교사교육 동향을 살펴볼 것이다. 이를 기초로 유아 창의성 교육을 위한 교사교육의 방향을 제시하고자 한다.

II. 창의성 교육과 교사

창의성 교육에 대한 관심은 1960년대로 거슬러 올라간다. Guilford에 의한 창의성 개념의 등장과 시대적 배경의 영향으로 창의성을 학교교육에 접목하는 연구가 많이 행해졌다. 이러한 창의성 교육의 방법은 크게 패키지로 구성된 프로그램, 교과와 관련된 창의성 수업 기법이나 모형을 이용한 방법, 환경조성의 방법으로 나누어 볼 수 있다(Torrance, 1994; Cropley, 2001)¹⁾.

패키지로 구성된 프로그램에는 de Bono가 개발한 CoRT 프로그램이나 Convington과 그

1) Torrance(1972)는 당시 창의성과 관련된 104개의 연구물을 검토하고 창의성과 관련된 연구물들을 ① Osborn-Parnes의 창의적 문제해결(CPS) 절차를 강조하는 훈련프로그램 ② 일반적 의미론 훈련, 창의적 연구 등과 같은 학문적 접근 ③ Purdue 대학의 창의성 프로그램, Convington, Crutchfield와 Davis의 생산적 사고 프로그램, Myers와 Torrance의 아이디어 책과 같은 패키지화된 자료들을 가지고 가르치는 복잡한 프로그램 ④ 창의적 사고를 가르치고 연습하는 매체로서의 창의적 예술 ⑤ 창의적 사고를 가르치고 연습하도록 하기 위하여 고안된 전달 매체들과 독서 프로그램들 ⑥ 창의적 사고를 배우고 연습하기에 유리한 조건들을 만들기 위하여 설계된 교육과정들과 행정적 조정들 ⑦ 교사-학급별 변인들, 간접적·직접적 통제, 학급분위기 등 ⑧ 동기유발, 경쟁, 보상 등 ⑨ 보다 높은 수준의 창의적 기능 또는 보다 타당하고 신뢰로운 검사 성과를 촉진시키기 위한 연구들로 나누었다. 이러한 분류는 약 30여 년 전의 분류이지만 현재의 창의성 연구는 과거에 비해 좀더 다양해졌을 뿐 교과와 독립된 프로그램을 통해 학습자의 창의성을 향상시키려는 접근 방식, 교과와 관련된 창의성 수업방법 개발 및 적용방식, 학습자의 사회적 환경을 변화시켜 창의성을 촉진시키려는 방식 등은 크게 달라지지 않은 것으로 보인다. Cropley(2001)는 창의성 교육방법으로 창의성 활동을 억제하는 장벽을 제거하는 방법, 기법이나 패키지화된 프로그램을 이용하는 방법, 창의성을 촉진하는 수업을 이용한 방법으로 구분하였다. 이 구분 역시 교과와 독립된 프로그램 적용방법, 교과와 관련된 창의성 수업방법, 환경조성의 방법의 분류를 따르고 있는 것이라 하겠다.

의 동료들에 의해 개발된 PTP(Productive Thinking Program), Feldhusen의 퍼듀 창의적 사고프로그램 등이 대표적이며, 이외에도 Talents Unlimited 프로그램, Khatena Training Method, Clapham-Schuster 프로그램 등이 있으며(Cropley, 2001), 재량활동 시간이나 방과 후 시간 등 별도의 시간을 할애하여 프로그램을 적용하게 된다.

교과와 관련된 창의성 교육방법은 창의성을 향상시키는 것으로 알려진 수업기법을 교과에 적용하거나 창의성 향상과 관련되는 수업모형을 교과에 적용하는 방법을 가리킨다. Cropley(2001)는 이에 대해 '창의성을 촉진하는 수업'이라고 명명하고 창의성을 향상하는 것으로 알려진 수업기법이나 모형을 이용한 수업이라고 하였으며, Swartz(1987)는 '교과 통합적 입장(infusion of thinking skills approach)'으로 명명하고 창의성을 함양하는데 유용하다면 어떤 요소(기술, 태도, 성향, 창의성 향상을 위한 활동)든지 포함시켜 수업을 변형, 재구성 할 것을 제안하였다.

창의성을 계발시키기 위한 기법을 적용하는 것으로 PMI(plus, minus, interesting), SCAMPER, 결점제거법, 속성열거법과 같은 기법을 교과내용에 적용하는 방법이 있으며, 창의성 향상과 관련되는 수업모형을 교과에 적용하는 방법으로 CPS(Creative Problem Solving 이하 CPS라 한다)모형, 시네틱스 모형, Williams 모형, Bank 모형과 같은 창의성 수업모형을 적용할 수 있다.

이 수업모형 외에도 문제중심수업(PBL), 발견학습모형, 탐구학습 모형, 프로젝트학습 모형이 학습자의 창의성을 계발하는데 효과적인 수업모형으로 평가받고 있다. 또한 창의성 적용 수준을 3수준으로 구분하여 초기에는 해당 교과의 기초지식과 기능을 강조하다가 2수준에서는 기초기술의 바탕 위에 다양한 창의적 문제해결을 경험하고 3수준에서는 독립적인 자기주도적 프로젝트를 수행하게 하는 방법도 등장하고 있으며, 교과와 관련한 창의성 교육방법이 여러 학자들에 의해 제시되고 있다(Feldhusen & Kolloff, 1978; Cropley, 2001; 김정자 외, 2003).

환경조성의 방법은 모든 개인이 창의성을 가지고 있으므로 그것을 막고 있는 장애물을 제거해 줌으로써 창의성을 육성할 수 있다는 견해로서, Cropley(2001)는 학습자의 마음속에 갖고 있는 장벽, 예를 들어 기존의 것을 바꿀 수 없다는 포기나 아이디어에 몰입할 수 없게 만드는 무능력과 같은 장벽을 없애주거나 교실 내 학급분위기에 영향을 미치는 장애물을 없애주어야 한다고 하였다. Cropley가 제시한 이와 같은 방법은 교육환경 전반과 연관된 것으로 교과 외 접근과 교과와 관련한 창의성 교육 모두에서 중요하게 다루어져야 할 것이다.

초기의 창의성 연구는 교과와 독립된 프로그램으로 접근하는 것이 주류를 이루었으며 국내에서도 이와 같은 교과와 독립된 창의성 프로그램 접근이 재량활동시간이나 방과후시간과 같은 교과 외 시간에 실시되어왔으나 이와 같은 접근은 학생들이 별도의 창의성 교육을 위한 시간을 할애해야 한다는 취약점이 있으며 우리나라의 경우 프로그램을 투입하기에 앞서 교사교육이 대부분 이루어지지 않았다는 아쉬움이 있다.

이러한 접근에 비해 교과와 관련된 창의성 수업방법은 1990년대 후반 이후 점차 확대되고 있는 방법으로써 학생들의 창의적 사고력·문제해결능력을 일상으로 전이시키는데 효과적인 방법으로 평가받고 있다(Swartz & Parks, 1994; Sternberg, Torff & Grigoenko, 1998). 이러한 방법은 교과 외에 별도의 시간을 할애하지 않고 학습자와 교사에게 시간적 경제적 부담을 주지 않는 장점을 가지고 있으며 창의성 교육에 대한 교사의 역량은 더욱 중요하다고 할 것이다. 그렇다면 이와 관련되는 교사 연구는 어떻게 행해져 왔는가? 초기에는 창의성과 관련된 교사의 인성특성에 관심을 두는 연구가 행해졌다. Castelli(1964)는 초등학교 3학년부터 중학교 1학년 학생들을 대상으로 교사의 창의성 수준에 따라 학급에서 교사와 학생의 상호작용을 관찰하였으나 교사의 창의성 수준(고·저)에 의한 교사와 학생의 상호작용은 유의한 차이가 나타나지 않았으며, Broome(1968) 역시 같은 주제를 가지고 초등학교 5학년 학생들을 대상으로 실험했으나 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다(최미정, 2007 재인용).

이러한 연구결과는 초기 교사의 인성특성으로 수업효과성을 설명했던 교수학습 패러다임 1기와 비슷한 결과를 보여준다. Gage(1963)는 교사의 인성특성으로 수업효과성을 설명하는 연구에 대해 교사 특성변인과 산출변인 간의 상관관계는 대부분 통계적으로 유의한 수준에 도달하지 못했으며 특정 경우 통계적으로 유의한 결과가 발견되었어도 변인간의 관계유형은 연구자간에 일치한 결과를 나타내지 못한다고 보고하였다. 이러한 연구와 달리 교사의 창의적인 수업에 관심을 두는 연구는 Miel(1961), Woods(1990), Halliwell(1993)을 중심으로 행해졌다. Miel(1961)은 창의성과 교사 창의성을 다음과 같이 설명하였다.

‘수업은 반복적인 과정이 아니다. 학습자들의 어떤 집단도 동일하지 않으며 어떤 수업도 날마다 같지 않다. 교실을 둘러싸고 있는 세계는 항상 변하고 있으며 교사자신도 변화하고 있다. 교사는 이 모든 변화하는 조건을 다루는 과정에서 창의적일 수 있는 기회를 많이 가지고 있다. 만약 그가 생각 없이 습관적인 반응에 의존하지 않고 대신에 일정한 상황에 존재하는 기존의 요소들과 새로운 요소들을 점검하여 결정을 내린다면 그는 창의적인 과정에 관여하고 있는 것이다.’

Miel은 이러한 관점에서 교사는 수업에서 자신의 창의성을 발휘하여 개개인의 학습자 또는 소그룹에게 학습할 수 있는 기회를 제공한다고 하였다. Woods(1990) 역시 수업은 예측할 수 없는 독특한 것이기 때문에 교사는 특별한 상황에 알맞은 자료를 개발하고 수정해야한다고 주장하며 교사 창의성의 필요성을 역설하였다. 그는 수업을 예술에 비유한 Eisner(1985)의 견해에 동의하며 ‘자율성’과 ‘반성의 시간’을 통해 교사의 창의성이 발휘된다고 주장하였다. 그는 교사가 수업과 관련된 지식 및 여러 가지 교육학적 문화적 형식에 주관을 가지고 있어야 하며 교육과정을 관리할 수 있는 자율성이 있어야 하고 주관과 통제와 연관되는 개인적인 반성의 시간을 가질 것을 강조하였다. 이러한 반성의 시간은 현재 교사 자신에게 필요한 것을 반성할 수 있게 해주며 과거경험과 끊임없이 상호작용하여 상황을 구성하며 여러 가지 다양한 변환과 조합을 연습할 수 있게 한다고 하였다. 또한 이질적인 요인들을 결합하고 실험하여 가설적인 프로그램을 계획하고 그것을 실제로 옮길 수 있도록 도와준다고 주장하였다.

Halliwell(1993) 역시 Miel과 동일한 관점에서 수업에서 완전한 반복이 있을 수 없으므로 수업 자체가 창의성을 요구하고 창의성을 길러주는 것과 연관된다고 설명하였다. 그녀는 교사의 창의성이 발휘되는 수업을 ‘좋은 수업(good teaching)’으로 설명하고 있다. 이때 사용되는 개념이 ‘창의적 융통성(inventive flexibility)’이란 것인데 그 요인으로 1) 필요에 대한 명백한 이해 2) 상황을 읽을 수 있는 능력 3) 위험을 감수하려는 의지 4) 사건을 평가하고 모니터 할 수 있는 능력을 제시하였다.

교사 창의성을 교사 개인의 창의성 점수에 국한하지 않고 교사의 창의적인 수업에 두는 이와 같은 연구들에서 수업은 교사가 지식을 전달하고 학습자는 지식을 무비판적으로 수용하는 관계가 아닌 ‘교사와 학생이 엮여가는 창의적인 수업(teaching creatively)’을 일컬으며 이러한 수업에서 교사의 역량과 전문성은 중요한 위치를 차지할 것이다.

이 장에서는 창의성 교육의 방법으로 패키지로 구성된 프로그램을 제시하는 방법, 교과와 관련된 창의성 수업기법이나 모형을 이용한 방법, 환경조성의 방법을 제시하였고 교사 창의성에 대한 두 가지 접근방법을 살펴보았다. 창의성 교육의 세 가지 방법 모두 교사가 중요한 위치를 차지하지만 패키지로 구성된 프로그램에서는 교사가 프로그램의 목표, 활용 방법, 평가방법 등에 대한 이해가 있어야 할 것이고 교과와 관련된 창의성 수업기법이나 모형을 이용할 경우는 교사가 창의성 기법, 전략, 모형에 대한 이해와 더불어 교육과정에 이해를 바탕으로 적절한 모형을 매칭 하는 등 그 역량이 더 요구된다고 생각한다. 또한 교

사 창의성에 대한 연구가 과거에는 인성요인으로서 교사의 창의성 점수로 접근하는 연구가 주류를 이루었지만 현재는 교사의 창의성을 수업과 관련지어 설명하는 연구가 확대되고 있음을 알 수 있었다.

Ⅲ. 유아 교사교육 연구의 동향

1. 국내 유아 창의성 연구의 동향

국내의 유아 창의성 연구의 동향을 알아보기 위해 연구물들을 검토한 결과 창의성 관련 연구물이 계속 증가하고 있으며 교사교육에 대한 관심도 높아지고 있음을 알 수 있었다.

황정숙(2007)은 1970년부터 2006년까지 발간된 유아 창의성 관련 연구물을 연도, 연구내용, 그리고 연구방법에 따라 분석하였는데²⁾, 2006년까지 발간된 유아교육 관련 연구물에서 창의성 관련 연구물을 살펴보면, 1970년대에서 1990년까지 발간된 연구물이 3편, 1990년부터 2000년까지 발간된 연구물이 21편, 2001년부터 2006년까지 발간된 연구물이 80여 편으로 총 104편의 유아 창의성 연구물들을 찾을 수 있었다. 그중 교사 및 예비교사를 연구대상으로 한 연구는 16편으로 14.6%에 해당하였다.

연구자가 2007년부터 2010년까지 발간된 논문들을 추가로 검토한 결과 유아 창의성과 관련된 논문은 72편이 검색되었으며 그 중에서 교사를 연구대상으로 한 논문은 23편을 찾을 수 있었다. 따라서 1970년부터 2010년까지의 유아 창의성 연구물은 약 180여 편이 됨을 알 수 있었고 그 중 교사를 대상으로 한 논문은 약 40여 편인 것으로 드러났다. 나머지 논문들은 대부분 창의성 교수방법 또는 프로그램과 관련된 것이며 이 외에 창의성과 관련성, 창의성의 본질, 이론과 관련된 연구, 창의성 척도 개발 연구, 창의성 발달에 대한 연구 등도 찾아볼 수 있었다(황정숙, 2007; 이채호·최인수, 2009).

창의성과 관련된 40여 편의 교사대상 연구는 주로 ‘창의성 교육에 대한 교사의 역할 인식’, ‘교사의 인지양식이나 자기효능감’, ‘인성요인과 유아의 창의성의 상관연구’ 등이 대부분이었다(김희태·백영숙, 2009). 이들 연구물에서 설명하는 교사의 창의성은 대부분 ‘교사 개인의 인성특성으로서 창의성’에 대한 것이며 교사 창의성 정도는 Torrance의 창의성 검사지나 다른 창의성 검사지에 의해 일반적인 창의성 정도를 측정하는 것이었다(윤정진,

2) 이때의 연구대상은 미래유아교육학회지, 열린 유아교육학회지, 한국유아교육학회지, 한국아동학회지, 한국영유아보육학회지였다.

2010; 노영희·김재철·김호, 2007; 김호, 2006).

유아 창의성 관련 연구에서도 박찬옥과 백영숙(2006)은 수업상황에서 발휘되는 전문성의 개념으로 교사 창의성을 접근하여 교수-학습과정의 역동적 평가를 통한 창의성 신장 방안을 연구한 사례가 있었다. 이 연구 결과 교사의 수업능력에 유의한 차이가 나타났다.

국내의 연구동향을 탐색한 결과 전체 유아 창의성 관련 연구 중 교사교육에 대한 연구는 22%를 차지하고 있으며 그 연구물이 점차 늘어나고 있음을 알 수 있었다. 교사 창의성에 대한 개념은 아직까지 창의성 교육과 관련된 인성 특성으로 접근하고 있는 경우가 많았으며 최근 들어 ‘수업상황에서 발휘되는 전문성으로서의 창의성’의 개념으로 설명하는 연구도 찾아볼 수 있었다.

과거의 창의성 교육에서는 독립적인 프로그램을 통하여 창의성을 신장시키려는 연구가 주가 되었으나 최근에는 창의성을 고차적 사고로 인식하여 교육과정 내에서 창의성에 접근하는 연구가 많이 진행되고 있다. 유아교육에서도 독립적인 프로그램을 통한 창의성 교육과 유아교육과정 내에 창의성 기법이나 전략을 접목시켜 종합적 사고를 신장시키는 것이 모두 가능한 만큼 수업 속에서 발휘되는 전문성으로서의 창의성을 신장시키기 위한 연구도 계속 진행되어야 할 것이다.

2. 외국의 교사교육 연구의 동향

유아 창의성 교육을 위한 교사교육의 방향을 제시하기 위해 외국의 교사교육 동향을 살펴보고 그 시사점을 찾고자 한다. 이를 위해 창의성 및 영재교사 교육 현황을 살펴보고 일반적인 교사교육의 흐름을 살펴보고자³⁾.

3) 영재분야 및 일반적 교사교육 형태에서 이루어지는 교사교육을 살펴본 이유는 창의성과 영재성이 요소나 특성에서 차이가 있지만 두 영역 모두 고차적 사고력과 연관되어 있으며 교사의 수업 전문성을 함께 요구하고 있다는 면에서 유사한 점이 있어 영재교육 분야 교사교육을 살펴보고 일반적 교사교육의 흐름은 교사의 창의 수업 전문성의 개념이 넓은 의미에서 교사의 ‘성장과 발달’이라는 개념과 연관되기 때문에 탐색해 보았다.

1) 창의성 관련 교사교육 연구의 동향

외국의 창의성 관련 교사교육은 미국과 영국의 경우를 중심으로 살펴보겠다. 미국의 창의성 교사교육은 1970년대 창의성에 대한 관심이 커지면서 창의성과 관련된 사범대학의 교육 과정에 대한 연구 등이 Mohan(1973), McDonough와 McDonough(1987), Bull, Montgomery와 Baloch(1995)에 연구가 수행되었으며 교사교육 형태는 주로 워크숍 중심의 현직연수와 온라인을 통한 연수 등 다양하게 실시되고 있다(최미정, 2005).

Mohan(1973)은 사범대학 교육과정에 창의성 교육을 위한 별도의 과정을 만들 필요가 있는가? 라는 연구문제를 가지고 당시 창의성 교육을 실시하고 있던 70개 대학의 교육과정을 조사하였다. 대학에서 실시하고 있던 강좌명은 ‘아동의 창의성 계발’, ‘창의적 사고’, ‘교과와 창의성(언어·미술·음악·드라마)’, ‘심리학 이론과 창의성’, ‘학습을 위한 분위기 조성’ 등이었으며 강의를 수강한 90% 이상의 학생이 창의성 교육 강좌에 만족해하며 사범대학 교육과정 내에 창의성 교육을 실시할 것을 희망하였다.

McDonough와 McDonough(1987)는 Mohan(1973)의 연구에 대한 후속연구로 미국대학 및 단과대학에서의 창의성 교육 실시여부를 조사하였다. 그들은 1,504개의 단과대학 및 종합대학을 대상으로 질문지 조사를 실시한 결과 76개 대학(약 6%)만이 창의성 교육을 실천하고 있다고 보고하였다. 교육과정에서 다루고 있는 내용은 일반적으로 자신의 창의적인 능력에 대해 인식하게 하는 것으로 개개인이 가진 상상력의 가치, 힘, 잠재능력에 대한 동기부여와 관련되었다.

Bull, Montgomery와 Baloch(1995)는 창의성 교육을 위해 대학교육에서 다루어야 할 내용에 대해 67개 대학의 교직원과 305명의 교사를 대상으로 질문지 조사를 실시하였으며 연구결과 창의성 수업의 내용을 ‘사회적 분위기(social climate)’, ‘인성특성(personality characteristic)’, ‘일반 이론과 모형(general theories and model)’, ‘과정변인(process)’, ‘산물변인(product variable)’으로 구분하였다.

이들의 연구는 대학 교육과정에서 다루고 있는 창의성 강좌 현황을 조사하거나 분류하였을 뿐 그 내용들 간의 연관성을 설명하고 있지 않아 창의성 교육의 내용요소를 제시하는 데 그치고 있다.

워크숍 중심의 교사교육 형태는 Bruch(1965), Jones(1980)의 연구에서 살펴볼 수 있다.

Bruch(1965)는 학습자의 창의성을 향상시키기 위해 현직교사들을 대상으로 4주 동안의 워크숍을 실시하고 그 결과를 제시하였다. 세미나의 주목적은 아동의 창의성을 향상시키기 위

하여 교사를 훈련하는 것이며, 목적을 달성하기 위해 교사들은 창의성 이론에 대한 강의, 패널토의, 학생을 대상으로 하는 수업을 관찰하고 수업에 대한 협의를 하였다. 또한 주마다 워크숍에 참여하여 창의성에 대한 다양한 정보를 습득하였다. Bruch(1965)의 연구에서 드러난 연수의 형태는 워크숍 중심의 세미나이며 크게 이론의 학습, 수업관찰 및 협의라고 할 수 있다. 이 연구는 교사교육이 학습자의 창의성에 미친 구체적인 결과를 제시하고 있지 못한 한계점을 가지고 있으나, 이론에 대한 강의, 토의, 수업관찰 및 협의를 제시하는 등 교사교육의 방법을 제시하고 있다.

Jones(1980)는 8명의 공립학교 교사와 그 학생들을 연구대상으로 선정하였다. 그는 교사들을 창의성 워크숍에 참여하게 하고 그 결과로 학생들의 창의적인 행동에 대한 교사의 반응 변화를 연구하였다. 교사교육의 내용은 ① 교사들이 학생들의 창의적 행동과 특성을 인식하도록 하기 ② 학생들의 창의성에 대한 교사들의 태도를 변화시키기 ③ 학생들의 창의성을 격려하는 활동과 연습 제공 ④ 교실에서 창의적인 학생들의 행동을 자극하기 위한 자료 제공이었다. 연구결과, 학습자들의 창의성에 대한 교사의 긍정적인 반응이 증가하였으며 학생들의 유창성 점수가 교사교육 전보다 신장되었다. 이러한 연구는 워크숍 중심의 교사교육 형태를 보여주고 있으며 이론에 대한 강의, 토의, 수업관찰 및 협의와 같은 교사교육 방법을 제시하고 있다.

이러한 워크숍 중심의 연수 외에 찾아볼 수 있는 창의성 교육 형태는 독립된 창의성 교육기관이 운영하는 프로그램에 참여하는 것이다. 대표적인 프로그램으로 CCL(Creative Learning Center)에서 운영하는 CPS(Creative Problem Solving)프로그램을 들 수 있는데, 이 프로그램은 교사 외에 일반인, 운동선수 등 다양한 계층의 사람들이 자유롭게 참석하였으며 약 6주간의 코스로 운영되었으나 근래에는 온라인을 통한 교육 형태로 진행되고 있다.

영국에서는 2000년부터 창의성을 국가교육과정의 중요 목표로 강조하고 있으며 기존 수업 방식에서 활용 가능한 실용적 창의성 교육 자료를 개발하고 있다. 따라서 교사교육기관에서도 창의성을 중요한 교육내용으로 다루고 있다. 교사교육기관의 하나인 NSLC(국립과학교육지원센터)의 경우 별도의 과학 전문연수와 창의적 교수학습 방법에 대한 연구를 담당하여 연수시작 전 교사들의 요구사항을 받아 프로그램을 개발하고 연수를 진행한 후에는 철저하게 피드백하고 있다. 연수의 방법으로 과학교육철학, 교구활용방법, 교재활용방법, 토론방법, 평가방법, 참여방법에 대한 노하우 등을 이용하여 교사의 창의적 수업진행이 가능하도록 운영하고 있다(이상철, 2010; 이진규, 2010).

특히 EU에서는 2009년을 ‘창의와 혁신의 해(The European Year of Creativity and Innovation)’로 정하고 EU에 속한 교사 12,803명을 대상으로 유럽의 학교내의 창의성 교육에 대해 조사하였다(Cachia et al, 2009). 창의성에 대한 교사의 인식을 묻는 질문에서 교사들은 모든 학교교과에 창의성을 적용할 수 있으며 모든 사람은 창의적일 수 있다고 답변하였다. 또한 창의성은 학교교육에서 개발되어야 할 기초적인 기술이라고 응답하였다⁴⁾. 창의성 교육에 대한 교사의 연수경험은 나라에 따라 차이가 있었지만 평균 40%의 교사들이 직전교육 및 연수를 통해 교육받은 것으로 나타났으며⁵⁾ 학생들의 창의성을 개발하는 방법으로 교과외 활동, 예를 들어 박물관 견학과 같은 체험활동을 통한 창의성 교육을 한다는 의견이 70% 이상이었으며 학생들의 학습과정을 격려하거나 교과내용과 놀이를 접목시켜 창의성을 계발시킨다는 의견도 상당수를 차지하였다.

지금까지 외국의 창의성 관련 교사교육 연구의 동향을 살펴보았다. 창의성 교육에 대한 관심이 높아질 때 창의성 교사교육 내용을 조사하거나 교사들의 인식을 조사하는 연구들이 행해졌으나 창의성 연구물에 비해 그 연구물의 수가 상대적으로 적었음을 알 수 있었다. 또한 교사교육의 방법으로는 교사에게 창의성 관련 연수를 실시하고 그에 대해 피드백을 진행하는 형태로 구성되어 과거의 연수가 지식 위주, 방법 전달식의 연수가 주로 행해졌음을 알 수 있었다.

2) 영재교육에서 교사교육

창의성 교육을 위한 교사교육 방향에 대한 시사점을 찾기 위해 미국과 영국, 이스라엘에서 시행되고 있는 영재교육 담당 교원들의 교사교육 사례를 살펴보겠다.

먼저 미국의 경우 코넬대학과 William과 Mary 연구소의 경우를 찾아볼 수 있었다. 코넬대학의 CSIP(Cornell Science Inquiry Partnership)에서는 교사교육을 위해 교사와 과학 전문가들 간의 긴밀한 파트너십을 강조하고 있다. 이 결과 CSIP 학습공동체가 구성되었는데 이 학습공동체를 통해 교사와 과학전문가들의 전문성 계발을 위해 여러 가지 지원책을 마련하였다. 정기적인 교사워크숍, 각각의 그룹에 맞춘 개별 그룹 연수, 코넬대학에서 열리는 학생들의 CSIP 프로젝트 경시대회, 교사와 과학전문가들이 공동으로 개발한 교육과정 지원 등이 이

4) 약 65%의 교사들은 이에 대해 절대적으로 동의하였으며, 30%의 교사들은 동의한다고 하여 약 95%의 교사들이 창의성 교육의 필요성과 교육가능성에 대해 동의하는 것으로 나타났다.

5) 에스토니아(Estonia)와 슬로바키아는 66%, 루마니아는 62%, 벨기에에는 51%, 불가리아는 53%의 교사들이 창의성 교육을 받은 적이 있다고 응답하였다.

에 해당한다(이행은·김미숙, 2007).

William과 Mary(1998) 연구소는 6년간의 연구를 통하여 과학 영재학생들을 위한 과학 영재교육의 중요요소를 제시하였다. 그 요소들은 학습개념의 강조, 고차적 사고의 강조, 문제해결 학습의 강조, 인터넷과 전문가 또는 교사와 의사소통 할 수 있는 이메일 같은 전문 기술의 교수학습 도구로의 이용 강조, 틀에 짜인 실험학습을 지양하는 실험 사용의 강조와 같은 것이었다. 이와 같은 교육요소가 반영된 영재수업 혁신의 방안으로 교사들이 기존에 개발되어 주어진 교재나 학습자료에 의존할 것이 아니라 각기 다른 교수 상황에 맞는 개별 자료를 사용할 것과 교육내용에 기초한 수업방법의 적용 등을 제시하였다. 또한 영재 교사 교육프로그램은 교육내용에 근거한 수업방법을 제시해 주어야 한다고 하였다.

유럽의 교사교육 사례로 정보화 사회에서 과학교사교육(STTIS: Science Teacher Training in an Information Society) 사례를 찾을 수 있었다. STTIS의 주된 관심은 과학교육 내에서 교육과정의 혁신과 교사들이 이러한 혁신적인 과학교육을 교수 상황에 적용하는 방식을 탐구하는데 있으며 이를 기반으로 과학교사교육의 방향을 제시하였다. 그것은 연구에 기반을 둔 교사교육자 자료(research-based materials for teacher trainer)를 개발하여 교사들을 지원하는 것이며 교사연수를 통해 교사들이 새로운 과학교육 아이디어와 기존의 교육 이론과 유사점, 현장 적용 시 예상되는 문제점 등에 대해 충분히 숙고할 수 있는 기회를 제공하는 것이다. 또한 혁신 자료를 실제 수업에 적용한 교사들의 문제점과 고민을 상담하여 교사들 스스로 자신의 아이디어를 가질 수 있도록 하고 있다.

이스라엘에서는 과학영재교사의 전문성 계발을 위한 여러 가지 지원을 하고 있는데, 그 중 수학, 과학, 기술 교사교육에 대한 종단연구에 나타난 교사교육 방법을 찾아보면 다음과 같다. 교사들에게 개인 교수지도(individual tutoring), 학습자료 개발, 실험 학습 환경 개선 그리고 학생들의 학업성취 측정에 대한 활동이 제공된다. 이 중 개인 교수지도는 우수교사(수석교사)가 한 달에 4회씩 해당 학교를 방문하고 각각의 교사 개인에게 적절한 지원과 도움을 제공하는 것이다. 이 연구에서는 특히 외부기관에서 실시되는 단기간의 연수가 그 교사의 교수실행능력을 향상시키지 못한다고 지적하며 교사와 지도교사가 함께 학생들에게 요구되는 실험학습을 계획하고 다양한 측정 및 실험 보고서 작성을 하도록 하고 있다. 또한 교육환경 조성으로서 전문 기술 인력이 정기적으로 실험기자재를 유지 보수하고 있으며, 학교장이 창의성 교육을 지원하는 것도 중요한 요인으로 제시하였다.

최근의 영재교육 담당 교원들의 연수는 창의성 교사교육에도 적잖은 시사점을 제공한

다. 영재교육의 특성과의 연관성이 있지만 이론(학문영역)과 실제(교육현장)를 연결하고자 하는 움직임을 많이 찾아볼 수 있었고 영재 수업을 진행하는 교사의 수업 전문성을 향상시키기 위해 개별적 지원을 아끼지 않고 있었다. 또한 연구자로서의 역량을 강조하여 자신의 교육상황, 교육 형태에 대한 문제점을 스스로 찾고 개선시켜 나아갈 수 있는 다양한 지원책을 제공하고 있었다.

3) 일반적인 교사교육 연구

일반적인 교사교육은 우수한 교사교육으로 손꼽히고 있는 핀란드의 교사교육과 Bransford와 Darling-Hammond(2005)가 제시한 교사교육 모형을 중심으로 살펴보고자 한다.

헬싱키 대학의 Toom 교수는 핀란드의 교사교육은 ‘연구중심 교사교육’이라고 언급하며 다음과 같이 설명하였다.

‘연구자로서 모든 (예비)교사는 가르치는 일을 실천하면서 일상적인 교사의 일이나 가르치는 세부적인 방법에 대해 배우고 의사결정방법을 배운다. 또 메타인지 또는 반성적 사고를 통해 보다 일반적인 수준의 의사결정에 대해 배우고 이를 선행연구 결과와 관련짓는다. 모든 예비교사는 직접 가르치면서 동시에 그와 관련된 연구를 확인하며 자신만의 의사결정에 대한 근거를 선행연구 결과에서 찾는 것이다.’

핀란드의 교사교육과정은 상호작용, 전문성, 사회적 측면으로 구체화 할 수 있다. 먼저 상호작용 측면에서 핀란드의 교사교육은 교육과정을 통해 공동의 작업능력과 실천적인 문화, 서로 다른 실행 방법을 받아들이고 상호보완하며 서로 합리적으로 논쟁하는 능력을 향상시킨다. 둘째, 전문성 측면에서는 교육적인 사고능력을 키우고 폭넓게 지식을 확보하며 연구하는 교사로서의 능력을 키운다. 셋째, 사회적 측면으로 교사교육과정에 교육에 대한 윤리적 논의, 학교공동체의 관점과 개인의 의견 조율, 사회를 적극적으로 변화시키는 방안 등에 대해 고민하는 능력의 함양 등을 포함시키고 있다(김민희, 2008).

Darling-Hammond와 Bransford(2005)는 기존의 교사교육 프로그램이 지나치게 이론적이고 실제와 관련성이 적고 분절화되고 일관적이지 못한 코스를 제공했다고 주장하며 학습공동체 내에서 학습을 그림 1과 같이 제시하였다.

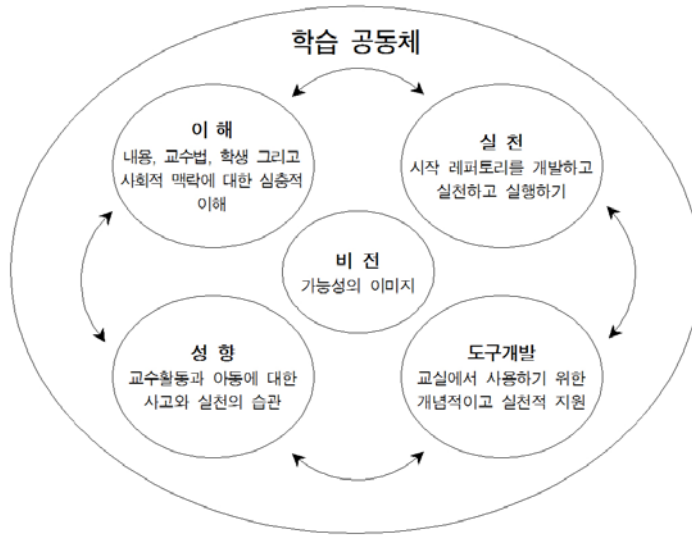


그림 1 공동체 내에서 가르치는 것을 학습하기

그림 1의 구조는 교사들이 교수학습 그리고 아동에 대한 ‘이해’와 이러한 지식을 활용하는 ‘성향’, 교사들의 의도가 믿음을 실제 행동으로 옮기게 하는 ‘실천’ 그리고 이러한 노력을 지원하는 ‘도구개발’⁶⁾로 구성되어있다. 이것이 상호작용하는데 비전을 개발하는 것이 목표인데 비전은 교사들이 ‘어디로 가려고 하고 있는지 그리고 학생들을 어떻게 그곳에 가도록 할 것인지’에 대한 것과 관련된다⁷⁾.

Darling-Hammond와 Bransford가 강조하고 있는 교사상은 ‘전문가로서 교사’라고 할 수 있는데 특히 그들은 교사가 ‘메타인지적 사고’를 할 것을 강조하고 있다. 교사의 전문성이 발휘되고 있지 못할 때 교사는 학생이 무엇을 학습하고 있는가보다 자신의 학급통제능력이나 수업행동에 관심을 두며 반대로 교사의 메타인지적 능력이 발휘될 때 자신이 가르치고 있는 학생들이 어떻게 수행하고 있으며 그에 대해 무엇을 해야 하는지 그리고 그들이 무엇을 이해하고 있고 무엇을 이해하지 못하고 있는지에 대해 파악할 수 있다는 것이다.

6) Grossman(2001)은 개념적 도구와 실천적 도구를 구분하여 개념적 도구는 학습이론, 구조 그리고 교수와 학습에 대한 아이디어를 포함하며 실천적 도구는 교과서, 평가도구 그리고 다른 자료들과 같이 특별한 교수 접근, 전략 그리고 다양한 자원들을 포함한다고 하였다.

7) 이들에 대한 세부 개념은 다음과 같다. 이해는 교사교육에서 다루어야 할 학습내용으로서 지식의 이해, 방법, 목적 그리고 교과목 형식의 이해, 학습과 발달의 이해와 같은 것이며, 성향은 이러한 지식을 활용하는 성향으로써 실천에 기초한 반성, 탐구자세 취하기와 같은 것들이 해당한다. 실천은 그들의 의도와 믿음을 실제 행동으로 옮기게 하는 것으로써 토론, 논쟁, 설명, 피드백 등과 같은 교수법을 교사의 수업에 실천하게 하는 것이다. 도구개발은 교실에서 사용을 위한 개념적 그리고 실천적 자원을 가리키는 것이다.

이러한 전문가로서 교사를 길러내기 위해 교사교육 프로그램이 ‘실제에서의 그리고 실제로 부터의 학습(learning in and from practice)’으로 변화할 것을 강조하고 있다. 교사교육을 통해 교사들이 자신들의 수업을 반성하고 그것을 연구 및 이론과 관련시켜 볼 기회가 포함 될 때 교사들은 개선이 필요한 분야를 규명하고 미래를 위한 대안적인 전략을 고려하며 교수법 상의 딜레마를 통하여 문제를 해결하고 추론할 수 있다는 것이다(Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman, 2005).

이 장에서는 국내의 유아 창의성연구의 동향과 외국의 교사교육 연구동향을 알아보기 위해 창의성 관련 교사교육연구, 영재교육에서 교사교육 연구, 일반적인 교사교육에서의 시사점을 살펴보았다. 다음 장에서는 이를 기초로 유아 창의성 교육을 위한 교사교육의 방향을 제시하도록 하겠다.

Ⅲ. 유아 창의성 교육을 위한 교사교육의 방향

앞 장에서 국내의 유아 창의성 교육의 동향과 외국의 교사교육 동향에 대해 탐색한 것을 기초로 표 1과 같이 교사교육의 변화모습을 제시해 보았다.

먼저 교사교육 내용의 변화를 찾을 수 있겠다. 과거의 교사교육은 지식 중심의 연수가 주가 되어 창의성 기술, 수업모형, 전략들을 전수하는 형태가 많았다. 그러나 최근에 연구에서 교사의 수업행동에 교사의 정의적 측면이 인지적 측면 못지않게 고려되어야 한다는 주장이 제기되고 있다.

표 1 과거와 현재·미래의 창의성 교사교육

구 분	과 거	현재·미래
교육내용	지식 중심의 연수 (창의성 기술, 수업모형, 전략)	인지적 측면과 정의적 측면의 통합적 연수 (인: 창의성 기술, 수업모형, 전략, ICT활용, 체험 학습, 놀이, 드라마를 접목한 교육방법/ 정: 창의적 태도, 리더십, 교사효능감, 수업의지 등)
교육방법	워크숍방식의 연수, 오프라인 연수 집단형태의 연수 단기간 집중교육 강의·토의 중심 연수	On-line/Off-line 병합된 연수 소집단 또는 개별 코칭 형태의 연수 수시 지원형태의 연수 액션러닝, 토의·강의, 시연, 성찰 중심의 연수
교사교육기제	이론에서 실제로(Theory into Practice)	실제중심의 연수/이론에서 실제의 연수 공존 (Practice into Theory, Theory into Practice)
교사상	창의성 프로그램의 보조자, 촉진자, 환경조성자	창의성 수업 전문가, 창의 연구자

전재호(2009)는 ‘교사의 지식 및 정의적 특성과 효과적인 수업행동의 인과관계 연구’에서 교사의 지식이 효과적인 수업에 유의미하며 직접적인 영향을 미치지만 교사의 정의적 특성(자아개념, 성취동기, 교사태도, 감성지능) 역시 수업행동에 직·간접적인 영향을 미친다고 보고하였다. 또한 자아개념과 교사태도, 성취동기 그리고 감성지능 등은 정의적인 특성으로 주어지는 것이 아니라 대부분 내면화의 과정을 통해서 학습되기 때문에, 효과적인 수업행동의 향상을 위해서는 이러한 정의적 변인을 고려한 통합적인 교사교육프로그램 개발되어야 한다고 하였다.

인지적 측면의 내용요소로서 과거에는 창의성의 이론적 기초, 수업모형, 전략만이 주로 강조되었지만 요즘은 영상매체나 ICT, 체험학습, 놀이, 드라마 등을 접목한 교육을 통해 창의성 교육이 가능하다는 주장이 확산되고 있으므로 인지적 측면의 내용요소 역시 과거보다 확대되었다고 할 것이다. 또 정의적 측면의 요소로서 창의적 태도, 리더십, 교사효능감, 수업의 지 등을 제시하였다.

정의적 측면의 교육내용으로는 창의적 태도, 수업의지, 리더십 향상과 같은 교육내용이 추가되어야 할 것이다. 교사가 창의성 수업 역량을 최대로 발휘하기 위해서는 교사의 태도, 의지, 리더십과 같은 정의적 측면이 중요하기 때문에 교사교육 내용에 정의적 측면요소가 포함되어야 하며, 창의성 수업에서 교사는 때로 창의적 사고의 모델이 되어야 하며, 교사의 말과 행동을 통해 학생들이 학습하는 경우가 발생하기 때문에 창의성 교사교육 내용요소에 교사의 창의적 태도를 계발하는 과정도 포함되어야 할 것이다.

리더십은 창의성 교육과 인성교육에서 함께 다루어지고 있는데, Schlicher(1986)는 자신의 무한-재능 모형(Talents Unlimited Model)에서 생산적 사고, 의사결정 능력, 계획 수립 능력, 예언능력, 의사소통능력, 학문적 재능을 함께 제안하고 있으며, 이경화(2009)의 글로벌리더 모형에서도 인지, 창의, 리더십, 정서를 제시하여 교사교육 내용에서 정의적 측면이 중요함을 보여주고 있다.

두 번째, 교육방법 면에서의 변화이다. 과거의 연수가 면대면의 오프라인 연수가 주가 되며 그 형태는 집단위주, 단기간 집중 교육이 강의와 토론을 중심으로 행해졌던 반면 현재의 연수는 온라인과 오프라인 연수가 병행되거나 온라인 중심의 연수로 변화하고 있다. 또한 연수형태는 소집단 또는 개별 코칭 형태의 연수, 수시 지원형태의 연수로 변화해야 할 것이다. 창의성 계발이 교사의 수업을 통해 이루어지고 있는 만큼 교사의 수업을 관찰하거나 교사가 겪고 있는 실제적 문제를 연결해 주는 연수의 형태로의 변화가 필요하며 그

것은 수시 지원의 형태가 될 것이다. 이때의 교사 교육방법은 액션러닝⁸⁾, 토의·강의, 시연, 성찰 등의 다양한 방법이 사용되어야 할 것이다.

세 번째, 교사교육의 기저, 즉 교사교육의 기본 철학으로 담고 있는 생각이 변화하고 있는데, 과거에는 ‘이론에서 실제로(theory into practice)’ 접근하여 교육의 중요한 아이디어나 개혁은 교육이론가들에 의한 것이라는 생각이 대부분이었으나 근래의 연구는 ‘실제 중심의 연수’, ‘이론에서 실제의 연수’가 공존하고 있다. 창의성 수업모형을 그대로 적용하는 것이 주가 될 경우에는 ‘이론에서 실제’의 방향이 맞지만, 교사들이 수업에 알맞은 창의성 수업을 찾고 기존의 모형을 개선하거나 새로운 수업모형을 내놓는다면 교사교육의 방향은 ‘실제에서 이론으로’ 또는 ‘이론에서 실제로’ 진행될 것이다. 이러한 창의성 교사교육에서 교사상은 과거에는 창의성 프로그램의 보조자, 촉진자, 환경조성자의 역할만이 언급되었지만 현재, 미래의 창의성 교육은 창의성 수업 전문가, 더 나아가 창의 연구자로서의 교사를 요구하고 있다.

창의성 프로그램의 보조자, 촉진자, 환경 조성자를 길러내는 교사교육의 목표는 창의 수업 전문가, 창의 연구자라는 교사상에 비해 하위의 목표라 할 것이다. 교사가 창의성 수업에 대해 알고 이해하게 될 때 자신의 수업에 창의성 교육을 접목시켜 보지만 이때의 교사를 창의 수업 전문가라고 하기 어렵다. 자신의 수업에 지속적으로 창의성 교육을 실천하고 그 과정에서 발생하는 문제에 대해 고민과 성찰이 거듭될 때 교사는 기존의 창의성 수업을 메타인지적 관점에서 조망하고 변형 결합하여 새로운 창의성 수업을 구안하거나 다른 이의 창의성 수업을 비평할 수 있을 것이다. 이러한 창의성 수업 전문가, 창의 연구자의 육성은 단기간에 이루어질 수 없으며 장기적이고 체계적인 지원하에 이루어질 수 있을 것이다.

V. 결 론

지금까지 유아 창의성 교육을 위한 교사교육의 방향을 제시하고자 창의성 교육과 교사의 관계, 국내외 유아 창의성 교육 및 교사교육 연구의 동향을 살펴보았다. 이를 기초로 유아 창의성 교육을 위한 교사교육의 방향을 교육내용면에서, 교육방법면에서, 교사교육의

8) 액션러닝(action learning)은 물리학자인 Revans(1982)에 의해 제시된 것으로 소규모의 집단이 직면하는 실제적인 문제를 해결하는 과정을 통해 학습하는 일련의 과정 또는 프로그램이라 할 수 있다. 액션러닝의 학습과정은 문제, 학습, 토론, 성찰, 질문이 액션으로 이어지고 이것이 새로운 문제, 학습, 토론, 성찰, 질문의 과정으로 이어지게 된다.

기저 그리고 요구되는 교사상을 중심으로 살펴보았다.

창의성은 이제 미래 사회의 중요한 화두로서 인식되게 되었으며 그 중요성은 유아, 학생, 성인이 크게 다르지 않게 되었다. 이러한 시기에 교사들은 창의성 교육에 더 많은 관심을 기울여야 할 것이며 창의성이 수업과 함께 논의되고 있는 만큼 교사의 전문성을 향상시키기 위한 다양한 지원과 연찬의 기회가 제공되어야 할 것이다. 이와 관련하여 다음의 제언을 하고자 한다.

첫째, 창의성 교사교육이 창의성 수업전문가, 창의 연구자를 양성하는 것이라 하였는데 이는 일회적인 연수, 단위 교육청의 연수만으로는 한계가 있다고 생각한다. 따라서 창의 교사를 양성하는 독립기관이 별도로 설치되어야 할 것이다. 이러한 연수기관에서는 교사의 발달 수준에 따라 기초단계, 심화단계, 핵심 전문가 양성 단계로 구분하여 창의성 교육을 실시할 수 있을 것이다. 예를 들어 기초단계에서는 창의성 기술, 일반적인 창의성 수업모형을 주로 다루거나 창의성 프로그램을 투입할 때 교사의 역할과 진행방식에 대해 교육한다면, 심화단계에서는 ICT를 활용하거나 영상매체, 체험학습, 놀이, 드라마 등을 통한 창의성 수업 그리고 자신들이 실제 운영하는 창의성 수업의 문제점을 찾고 그에 알맞은 해결책을 찾아보는 수업 등을 다룰 수 있을 것이다. 핵심 전문가 양성 단계에서는 기초 단계에서 강의를 할 수 있는 교수요원 양성, 심화단계 이수자의 수업을 분석하고 일대일 코칭을 해 줄 수 있는 전문가를 양성하는 단계로 구성할 수 있을 것이다.

둘째, 교사들이 유아 창의성 교육을 실시할 수 있는 행·재정적 지원도 필수적일 것이다. 학습공동체 개념에서나 창의적인 환경 구축에서 중요한 것이 바로 조직 내 풍토이다. 교사들이 창의성 교육에 대해 함께 고민하고 생각하기 위해서는 유아교사의 잡무가 줄어들어야 할 것이며, 교사들이 창의성 연수에 자유롭게 참여할 수 있도록 지원해주는 재정적 지원이 선행되어야 할 것이다. 이와 더불어 교사들이 창의성 수업을 발전시키기 위해 자신의 수업을 거리낌 없이 공개할 수 있는 분위기, 그리고 그 수업에 대해 함께 생각하고 나눌 수 있는 분위기 등이 마련되어야 할 것이다.

‘창의성을 교육한다’는 말은 때로 교사들에게 부담이 되기도 하고 도전이 되기도 한다. 하지만 ‘창의성 교육’이란 용어에는 이미 교사들이 전제되어 있으며 창의성 교육에 교사들이 그 중심에 있다는 것을 잊지 말아야 것이다. 앞으로 더 많은 창의성 교사교육 연구를 통해 창의성 교사교육이 더 체계화되고 구체화되기를 희망한다.

참고문헌

- 김정자·조경원·임현식·양은주·이미숙·허희옥(2003). **창조적 지식기반사회를 위한 학교 교육과정론**. 서울: 교육과학사.
- 김민희(2008). 외국의 교사양성 사례와 시사점. **교원교육**, 24(3), 30-64.
- 김희태·백영숙(2009). 유아교사의 창의성 검사도구 타당화. **유아교육학논문집**, 12(3), 111-128.
- 김호(2006). 유아의 창의성과 관련된 교사와 유아 변인 탐색. **미래유아교육학회지**, 13(1), 141-167.
- 노영희·김재철·김호(2007). HLM을 이용한 교사창의성과 유아 창의성 간의 관계 분석. **열린유아교육연구**, 12, 403-420.
- 백영숙·박찬옥(2006). 교수-학습과정의 역동적 평가를 통한 유아교사의 창의성 변화 탐구. **한국유아교육연구**, 26(6), 5-31.
- 윤정진(2010). 예비 유아교사를 위한 창의성 프로그램 개발과 효과검증 연구. **유아교육연구**, 30(3), 239-261.
- 이경화(2009). 인지·창의·리더십 계발을 위한 글로벌리더 모형. **영재와 영재교육**, 8(3), 23-41.
- 이상철(2010). 창의적 인재양성, 창의적 교수법에 달려있다. 월간 과학창의검색(2010.10.26)
<http://www.sciencetimes.co.kr/article.do?todo=view&pageno=&searchatclass2=81&atidx=0000045322&backList=list>
- 이진규(2010). 창의와 배려의 조화를 통한 인재 육성. **테크네시포지움**, 4, 29-46.
- 이채호·최인수(2009). 유아 창의성에 관한 연구동향 분석. **아동학회지** 30(5), 1-8.
- 이행은·김미숙(2007). 해외사례 고찰을 통한 우리나라 과학 영재교사 교육모형 제안. 미출판원고.
- 전재호(2009). 교사의 지식 및 정의적 특성과 수업행동의 인과관계 연구. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 최미정(2010). 창의·인성 교육을 위한 교사교육 모형 개발. **학습자중심교과연구**, 10(3), 501-526.
- 최미정(2007). 교사창의성의 의미와 과제. **학습자중심교과교육연구**, 7(1), 431-447.
- 최미정(2005). 창의성 교육을 위한 교사연수교육과정 개발. 한국교원대학교 박사학위 논문.
- 황정숙(2007). 유아 창의성 교육에 관한 연구동향 분석. **창의력교육연구**, 7(2), 19-35.
- Amabile, T.(1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. NY: Creative Education Foundation.
- Bruch, C. B. (1965). Increasing children's creativity a combination of teacher training approaches. In J. C. Gowan, J. Khatena & E. P. Torrance,(Eds.), *Creativity: Its educational implication*(pp.229-235). Iowa: Kendall/Hunt Pub.
- Bull, K. S., Montgomery, D. & Baloch, L.(1995). Teaching creativity at the college level: A synthesis of curricular components perceived as important by instructors. *Creativity Research Journal*, 8, 83-89.
- Cachia, R., Ferrari, A., Kearney, C., Punie, Y. & Berghe, V. D.(2009). *Creativity*

- in schools in Europe: A survey of teachers*. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications>.
- Cropley, A. J.(2001). *Creativity in education & learning: A guide for teachers and educators*. London: Kogan page.
- Csikszentmihalyi(2000). New conceptions and research approach to creativity: Implications of systems perspective for creativity in education. In Heller, K. A., Mönks, K. A., F. J. Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F.(Eds.), *International handbook of giftedness and talent*(pp.81–94). NY: Pergamon.
- Darling–Hammond, L., & Bransford, J.(2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Eisner, E. W.(1985). *The art of educational evaluation: A personal view*. London: Falmer.
- Halliwell, S.(1993). Teacher creativity and teacher education. In Bridges, D. & Kerry, T.(ed.), *Developing teachers professionally: Reflections for initial and In-service trainers*(pp.67–78). London: Routledge.
- Feldhusen, J. F. & Kolloff, M. B.(1978). A three–stage model for gifted education. *Gifted Child Today*, 1, 53–58.
- Gage, N. L.(1963). Paradigms for research on teaching. In N. L. Gage(Eds.) *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rond McNally.
- Jones, H. E.(1980). *The effects of a creativity training program for teachers upon the classroom responding behavior of teachers toward creative student behaviors*. Virginia: West Virginia University.
- Mack, R. W.(1987). Are method of enhancing creativity being taught in teacher education programs as perceived by teacher educators and student teachers? *Journal of Creative Behavior*, 21(1). pp.22–33.
- McDonough, P. & McDonough, B.(1987). A Survey of American colleges and universities on the conducting of formal courses in creativity. *Journal of Creative Behavior*, 21, pp.271–282.
- Miel, A.(1961)(eds.). *Creativity in teaching*. CA: Wadsworth Pub.
- Schlicher, C. L.(1997). Talents unlimited model in programs for gifted students. In N. Collangelo & G. A. Davis(Eds.), *Handbook of gifted education*(2nd ed.) (pp. 313–327). Boston: Allyn & Bacon.
- Swartz, R. J.(1987). Teaching for thinking: A developmental model for the infusion of thinking skills into mainstream instruction. In J. B. Boykoff, & R. J. Sternberg(Eds.), *Teaching thinking skills: Theory into practice* (pp.106–126). NY: Freeman & Company.
- Swartz, R. & Parks, S.(1994). *Infusing critical and creative thinking into content instruction*. MA: Critical Thinking Press & Software.
- Torrance, E. P.(1994). *Creativity: Just wanting to know*. Pretoria: Benedic Books.

Young Scholar Session (I)

- 재미교포 가정의 두 언어 속 삶
한희경(우송대학교 유아교육과 교수)
- 다문화 가정 어머니의 자녀 양육과 교사의 교육 경험에 대한 탐구
봉진영(성신여자대학교 유아교육과 강사)

재미교포 가정의 두 언어 속 삶

한희경(우송대학교 유아교육과 교수)

I. 연구의 필요성 및 목적

현대 미국 사회의 대부분의 사람들은 두 개 또는 두 개 이상의 언어를 사용하고 있으며, 그 중 한국어는 미국 내에서 가장 많이 사용되는 10개의 언어 중 하나에 속한다(ACS, 2008). 그러나, 학교를 비롯한 가정 밖에서는 영어가 주요 언어이기 때문에, 많은 이민 가정의 자녀들이 실제로 모국어를 사용하는 기회는 제한적이며(Ro & Cheatham, 2009; Tse, 2001), 학년이 더해갈수록 영어 습득에 대한 선호도가 오히려 급증한다(Garcia, 2003). 이민 1세대가 영어보다 모국어를 선호하는 반면, 다음 세대로 갈수록 영어를 단일어로 사용하게 되며 점점 모국어를 잃게 되는 것이다(Veltman, 1983; Fishman, 1991). 현대의 재미교포 사회가 100여년의 이민 역사를 거치며, 이민 3세대에 이르고 있는 이 시점에서 모국어인 한국어를 사용하고 보존하는 것에 대한 중요성을 인식할 필요가 있다.

본 연구는 모국어인 한국어와 사회의 주류 언어인 영어가 공존하는 미국 한인 사회에서 이민 가정의 자녀와 그 부모들의 실제 삶을 이해하기 위한 목적으로 수행되었다. Vygotsky (1962)의 사회문화적 구성주의 관점(sociocultural constructivist perspective)과 Silverstein (1979)의 언어 이데올로기(language ideology) 이론을 바탕으로 다음 세 가지의 연구문제를 논의하였다. 첫째, 한국 부모들이 자녀를 한글학교에 보내는 이유와 그 결정에 영향을 미치는 요소는 무엇인가? 둘째, 이민가정의 자녀와 그 부모는 모국어인 한국어와 사회의 주요 언어인 영어에 대해 어떻게 생각하는가? 셋째, 이민가정의 자녀와 그 부모는 실제 생활에서 두 언어를 어떻게 사용하고 있는가?

II. 연구방법

미국 중부의 한 대학가 중심 지역에 있는 한글학교의 학부모를 대상으로 설문연구와 사례연구를 동시에 수행하였다. 총 40명의 학부모들이 인적사항과 관련된 항목들을 포함하

여 38문항으로 구성된 설문지에 응답하였다. 설문지는 Chung(2008)의 연구에 쓰인 항목들을 참고하여, 본 연구의 목적 및 연구문제에 따라 수정·보완되었다. 사례 연구와의 관련성을 고려하여, 가족 구성원 개개인의 언어 선호도 및 언어능력에 대한 항목들이 포함하였으며, 한글학교에 대한 전반적인 의견을 알아보고자 하였다. 수집된 자료들은 SPSS 프로그램을 사용하여 통계처리 하였다.

사례 연구에는, 미국에서 출생한 3~5세 자녀를 둔 이민가정들 중 세 가정이 자발적으로 참여하였다. 주요 연구대상인 유아가 다니는 미국학교와 한글학교, 그리고 각 가정에서의 생활을 일주일에 한 번 주기적으로 관찰하고 언어발달과 관련된 자료들을 수집하였다. 가정을 방문하여 가족 구성원들 사이의 언어사용 실태를 관찰하는 한편, 부모와의 면담을 통해 이중 언어생활에 대한 보다 구체적이고 실제적인 생각과 의견을 들을 수 있었다. 또한, 한글학교나 가정에서 유아와의 면접을 통해 한국어와 영어에 대한 생각을 직접 들어 보았다. 관찰법, 면접법을 통하여 수집된 자료들은 주제어에 따라 분류되었으며, 설문 응답내용과 함께 비교·분석되었다. 주요 주제어는 일상생활, 영어 및 한국어에 대한 생각과 태도, 언어 사용의 실제, 문제점 및 요구사항 등이다.

Ⅲ. 연구결과

설문지를 통해 수집한 자료를 분석한 결과, 총 40명 중 비이민 단기 거주자가 7명, 비이민 장기 거주자가 8명, 나머지 25명이 이민가정으로 분류되었다. 이와 같은 거주 상황에 따라, 자녀를 한글학교에 보내는 이유는 유의미하게 달랐다. 비이민가정의 학부모들은 한글학교를 통해서 자녀들이 높은 수준의 문해 능력을 익히기를 기대했다. 이는 비이민가정의 자녀들이 이미 어느 정도의 한국어 수준에 도달해 있거나, 한국으로 가서 다시 교육을 받아야 하기 때문인 것으로 해석된다. 이민가정의 부모들은 자녀들의 한국어 수준을 전반적으로 매우 낮게 평가하며, 한국어 문해 능력뿐만 아니라 구어 능력의 발달에도 높은 관심을 보였다. 또한, 비이민가정의 부모들과 달리, 이민가정의 부모들은 그 자녀들이 한글학교를 다니는 동안 한국인으로서의 정체성을 확립하기를 기대했다($X^2(40, 2) = 9.085, p = .011 < .05$).

설문 연구에 참여한 이민가정들의 응답을 바탕으로, 사례연구에서의 관찰과 면접 방향을 설정하였다. 세 이민 가정의 부모들과 그 자녀들이 두 언어에 대해 어떤 태도를 취하고, 실제 생활에서 어떻게 사용하는지를 조사하기 전에 각 가정의 이민 역사를 먼저 알아

보았다. 김씨 가정의 경우 아버지, 어머니 양쪽 모두 중학교 때 각각의 가족들과 함께 이민 온 1.5세대 재미교포였다. 이씨 가정의 경우, 아버지의 박사과정 공부를 위하여 캐나다로 이주한 후, 미국 대학 교수로 취임하면서 이민하게 되었으며 연구당시 5년 정도 체류한 상태였다. 마지막으로 박씨 가정의 경우, 아버지, 어머니 모두 박사과정 공부를 위하여 미국에 온 이후로, 결혼 및 자녀 출산, 취업 등으로 자연스럽게 미국에 체류하며 영주권을 획득하였다. 즉, 세 가정 모두 설문연구에서 이민가정으로 분류되었지만, 개개인의 이민역사에는 다소 차이가 있었다. 또한, 각각의 부모들이 미국에 체류한 시간에 따라 언어 능력도 달랐다. 가장 최근에 미국에 이민 온 이씨 가정의 부모들은 한국어를 주로 쓰며, 영어 습득에 어려움을 느끼는 반면, 15년 이상 체류한 김씨 가정과 박씨 가정의 부모들은 능숙한 영어 실력으로 일상생활에 불편함이 거의 없었다. 인상적이었던 점은, 이씨 가정의 경우 부모들은 한국어를 더 선호하는 반면, 그 자녀들은 영어만 사용하고 있었다는 것이다. 반대로, 김씨와 박씨 가정은 자녀들과 주로 영어로 의사소통하였지만, 그 자녀들은 부모의 한국말을 어느 정도 이해할 수 있었다.

비록 세 가정의 이민역사와 그에 따른 언어적, 문화적 경험은 서로 달랐지만, 두 언어로 살아가는 그들의 삶 속에서 몇 가지 공통점을 발견할 수 있었다. 우선, 세 가정 모두 중상위층에 속했으며, 이씨 가정의 어머니를 제외한 모든 부모들이 직장생활을 하고 있었다. 직장에서 사용하는 언어는 영어로 한정되어 있었으며, 한국어를 사용할 수 있는 기회는 거의 없었다. 본 연구지역에 많은 한국인들이 거주하고 있음에도 불구하고, 바쁜 하루 일과 속에서 다른 한국인들과 교류할 시간적 여유가 없었다. 이 때문에 몇몇 부모들은 그들 스스로가 한인사회에서 고립되어 있다고 생각하였다. 세 가정의 부모들 모두 그 자녀들이 조부모 및 다른 친인척들과 한국어로 의사소통하기를 원했지만, 실질적으로 여러 가지 어려움에 부딪혔다. 한 예로, 주요 관찰 대상인 세 유아 모두 한국어 또는 영어를 처음 말하기 시작할 때 발달 지연을 보였다고 한다. 이씨 가정의 경우, 처음에는 아이들이 부모와 한국어를 사용하기를 원했으나, 마크의 미국학교(preschool) 선생님께서 언어발달장애에 대한 치료를 권유받고 점점 한국어 사용을 자제하게 되었다고 한다.

세 가정의 부모들은 한국어의 중요성에 대해 인식하고, 자녀들에게 한국어를 사용할 수 있는 기회를 가능한 한 많이 주어야 한다고 생각했다. 다른 한편으로는, 미국에서 계속 살 것이기 때문에 미국학교의 다른 아이들과 경쟁하면서 미국사회에서 경험할 수 있는 모든 교육기회를 동등하게 누리기를 원했다. 이 때문에 부모들은 그 자녀들이 학교에서 모국어

수업(heritage language class)을 위해 다른 일과를 포기하는 것에 대해 부정적이었다. 같은 맥락에서, 세 이민가정의 부모들은 한글학교의 중요성을 알고 있으면서도 계속 보내야 할지에 대해서는 고민하는 모습이었다. 미국학교의 다른 아이들처럼 주말을 이용하여 다양한 활동을 제공하고 싶으나, 한글학교와 일정이 겹쳐 할 수 없는 것에 아쉬움을 느꼈다.

실제적으로 갈등요소가 있음에도 불구하고, 이민가정의 부모들은 다른 한국 사람들을 만날 수 있기 때문에 한글학교를 계속 보낼 것이라고 하였다. 앞서 말한 바대로, 이민가정의 하루 일과가 비이민 가정과 매우 다르기 때문에 지역 내 많은 한국인들이 살고 있지만, 서로 만날 수 있는 기회는 드물었다. 그러므로, 이 부모들은 일주일에 세 시간의 짧은 시간동안이라도 다른 한국인들을 만남으로써, 자녀들 스스로가 한국인임을 자각할 수 있기를 바랐다. 실제로 주요관찰 대상 중 가장 연령이 높았던 혜진이의 경우, 영어를 주요언어로 사용함에도 불구하고, 한글학교와 한국인 및 한국어의 연관성을 인식하고, 한글학교는 한국인을 위한 공간이며, 본인이 한국인이기 때문에 한글학교를 다니는 것이라고 언급한 바 있다. 한 가지 주의 깊게 고려할 점은, 모든 부모들이 한국인으로서의 정체성뿐만 아니라 미국인으로서의 정체성에 대해서도 중요하게 가치를 두며 그 자녀들이 한국인인 동시에 미국인인기를 원했다는 것이다. 즉, 미국에서의 출생과 앞으로의 삶에 대해 미국인과 같은 가치관을 가지고, 한국 문화와 전통을 지켜 나가기를 바랐다. 한국어와 영어를 능숙하게 말하며, 한국 사회와 미국 사회가 주는 혜택들을 모두 누리면서 양쪽 사회에서 성공적인 삶을 살 것이라고 굳게 믿었다. 그러나, 이러한 부모들의 굳건한 믿음과 달리, 관찰 유아들은 한국인과 미국인으로서의 복합된 정체성을 고려하기에는 아직 (시기가) 이른 듯 했다.

IV. 결론 및 논의

본 연구를 수행하는 동안 가장 심사숙고했던 문제는 '재미교포'에 대한 정의 및 범주를 설정하는 것이었다. 사례연구에 참여한 가정들은 여러 가지 항목들을 고려하여 나름의 정의를 정립하고 있었다. 자신들의 이민역사와 현재 거주상황 및 앞으로의 거주계획 등을 포함하여, 개인의 언어능력과 일상생활 모습까지 주요 요인으로 생각하였다. 결과적으로, 개개인이 두 언어와 문화를 어떻게 경험했느냐에 따라 재미교포의 정의가 달라질 수 있었다. 따라서 본 연구를 통해 연구자가 논의하고자 하는 바는 미국에 사는 한국인들을 하나의 집단으로 생각하기보다는 그 공동체 내에 존재하는 다양성(heterogeneity)을 인정하고 존중해

주어야 한다는 것이다. 각각의 삶의 모습에 따라 사회의 한 구성원으로서 역할이 다름을 인식하고, 재미교포 사회의 필요와 요구에 더 큰 관심을 가져야 할 것이다. 한 예로, 한국인들을 위한 안전지대(comfort zone)로서 한글학교의 기능과 역할이 더욱 확대되어야 한다고 생각한다. 이민가정의 유아뿐만 아니라 부모를 포함한 다른 가족 구성원들이 함께 공유할 수 있는 문화적 경험을 제공함으로써 세대를 아울러 한국인으로서 서로 교감할 수 있는 공간이 되어야 할 것이다. 다른 한국인들과의 자연스러운 만남을 통해 한국어 구어능력도 신장시키며 인적 정보망도 확장하게 될 것이다. 마지막으로, 이민가정 자녀들의 언어발달과 정체성 확립은 현재 그들이 살아가고 있는 삶과 상황을 고려해야 함을 논의하는 바이다. 본 연구를 통해 미국 사회에서 이민 가정을 포용하는 다문화주의의 참의미를 다시 생각해 볼 수 있기를 바란다.

참고문헌

- Chung, K. (2008). *Korean English fever in the U.S.: Temporary migrant parents' evolving beliefs about normal parenting practices and children's natural language learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Garcia, M. E. (2003). Recent research on language maintenance. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 22-43.
- Ro, Y., & Cheatham, G. A. (2009). Bilingual development in a second-generation Korean child: A case study. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(3), 290-308.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. R. Clyne, W. F. Hanks, & C. L. Hofbauer (Eds.), *The elements: A parasection on linguistic units and levels* (pp. 193-248). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Tse, L. (2001). Resisting and reversing language shift: Heritage-language resilience among U.S. native biliterates. *Harvard Educational Review*, 71(4), 676-706.
- Veltman, C. (1983). *Language shift in the United States*. Berlin: Mouton.
- Vygotsky, L. (1962). *Thoughts and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

다문화 가정 어머니의 자녀 양육과 교사의 교육 경험에 대한 탐구

봉진영(성신여자대학교 유아교육과 강사)

1. 연구의 필요성

오늘날 한국 사회는 세계화의 흐름 앞에서 서로 다른 문화들이 함께 어우러져 살아가는 다민족, 다문화사회로 급변해가고 있다. 이와 같은 다문화 사회로의 전이는 현대를 살아가는 우리가 서로 다른 문화와 가치, 태도를 존중하고 구성원간의 고유한 특성을 인식하며 협력해 나가는 다문화적 태도와 소양을 갖도록 요구한다(황정미·김이선·이명진·최현·이동주, 2007). 현재 다문화를 배경으로 하는 사람들은 한국 사회의 구성원으로서 자리매김하고 있으며 미래사회에 영향을 미치는 주요한 변인으로 부각되고 있다. 다문화 가정에 대한 사회적 관심이 고조되면서 이전보다 다문화 가정에 대한 지원 및 대책에 대한 논의도 활발하게 이루어지고 있다. 다문화 관련 지원 정책은 다문화 가정이 느끼는 어려움과 개별적 요구, 다문화 가정 유아들의 성장과 발달에 대한 실제적 연구의 토대위에 보다 통합적이고 장기적인 시각에서 계획되고 실행되어야 한다(김경숙·공진희·이민경, 2007; 문무경, 2010).

다문화 가정 어머니를 대상으로 한 기존의 선행연구들은 주로 자녀 양육의 어려움과 자녀의 발달 특성에 초점을 맞추어 논의된 것들이 대다수이다(김갑성, 2006; 김민화·신혜은, 2008; 송미경 외, 2008; 오성배, 2005; 홍영숙, 2007). 다문화 가정을 바르게 이해하기 위해서는 다문화 가정 어머니들의 자녀양육에서 느끼는 어려움뿐 아니라 이들의 교육적 지원과 노력도 조명되어야 할 것이다. 그리고 이러한 다문화 가정 어머니들의 교육적 지원과 노력에도 불구하고 자녀 양육에서 어떠한 어려움을 경험하며 어떠한 요구를 가지는지 보다 실제적으로 이해할 필요가 있다. 또한 다문화 가정 내에서의 노력뿐 아니라 그들이 속한 환경 안에서 이들을 수용하고 배려하고 함께 어울리는 사회적 분위기를 형성하는 것도 매우 중요하다. 그 중에서도 유아에게 가장 가까운 사회 환경 체계이자 다문화 가정 부모와 유아 모두에게 가장 큰 영향을 미치는 것이 유아의 교육기관이라 할 수 있다. 따라서 교사의 다문화에 대한 인식과 교육현장에서 교육의 실체가 어떠한지 이해하기 위하여 교

사와의 면담을 통한 사례중심의 연구가 보다 활발히 이루어질 필요가 있다. 이에 본 연구는 다문화 가정 어머니의 양육경험과 다문화 가정 유아 담당교사의 교육경험 및 인식을 연구 참여자와의 면담을 통해 알아보고자 하였다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 다문화 가정 어머니의 자녀 양육 경험은 어떠한가?

둘째, 다문화 가정 유아 담당 교사의 교육 경험은 어떠한가?

3. 연구 방법

연구자는 2009년 12월 15일부터 2010년 8월 30일까지 연구 참여자와의 심층면담을 통한 자료수집을 실시하였다. 서울과 인천지역에 거주하는 다문화 가정 어머니 12인과 각각 3~4회씩 총 42회의 면담을 실시하였고, 수도권에 위치한 교육기관에서 근무하는 10인의 교사와 각각 2회씩 총 20회의 면담을 실시하였다. 연구기간 중 수집된 자료(면담전사본, 참여 관찰 일지, 관련 문서 등)를 토대로 내용을 분류, 조직, 범주화하여 분석을 실시하였다.

4. 연구 결과

1) 다문화 가정 어머니의 자녀 양육 경험

다문화 가정 어머니의 자녀 양육 경험은 자녀 양육에서 다문화 가정 어머니가 느끼는 어려움, 자녀 양육을 위한 다문화 가정 어머니의 노력, 자녀 양육에 도움이 되었던 요인, 다문화 가정 어머니의 자녀 양육을 위한 요구로 나타났다.

다문화 가정 어머니들에게 언어는 현재까지도 큰 어려움으로 인식되고 있었으며 자녀양육 정보의 부족과 지도 방법에 대한 지식의 부족으로 자녀를 교육적으로 잘 도와주지 못하는 것에도 갈등과 어려움을 느끼고 있었다. 또한 자녀의 학습지도의 어려움을 교육기관이나 학습지 등을 통해 보완하기 원하지만 비싼 교육비로 인해 갈등을 느끼는 것으로 나타났다. 그밖에도 다문화 가정 어머니들은 주변의 차별적 시선과 편견으로 인한 어려움을 가지고 있었다.

다문화 가정 어머니들은 한국 사회에서 자녀를 양육하는데 많은 어려움에 직면하지만 그에 대해 수동적으로 반응하기보다 적극적인 노력을 통해 어려움을 극복하고 있었다. 다문화 가정 어머니들은 TV나 컴퓨터, 다문화 관련 지원기관에서 실시하는 한국어 수업을 통해 한국어를 배우려는 노력을 기울였으며 일상에서 많은 경험을 자녀와 함께하며 유아의 발달을 지원하고자 하였다. 또한 이들은 자녀의 교육환경 조성을 통해 자녀의 발달을 지원하고자 하였으며 가정에서 이중언어 사용 및 정기적인 모국 방문 등 다양한 방식으로 자녀에게 자신의 출신국 문화를 가르치고자 하였다. 이밖에도 다문화 가정 어머니들은 자신감 있는 부모의 태도가 중요함을 강조하며 매사에 더욱 적극적으로 활동에 참여하고자 하였다.

다문화 가정 어머니들은 어머니 개인적 노력 이외에 자녀의 양육 및 교육에 있어 도움을 받을 수 있는 인적, 환경적 요인이 반드시 필요하다고 하였다. 다문화 가정 어머니들은 한국생활 적응과 자녀 양육에서 가장 중요한 요인으로 가족의 지원을 꼽았으며 도움을 받을 수 있는 친인척이 많지 않은 경우, 이들은 주변 이웃들의 도움을 활용하여 문제를 해결해나갔다. 또한 멘토링 프로그램에 멘토교사와 자녀양육 관련 방송 매체와 서적, 이주여성 모임 및 한국인과 함께 하는 부모모임, 자녀가 다니는 교육기관 교사를 통해 자녀 양육에 많은 도움을 얻고 있었다. 이렇듯 다문화 가정을 둘러싼 긍정적인 사회적 지원들은 다문화 가정 어머니의 자녀 양육과 교육에 있어서 어려움을 극복하는 주요한 원동력이 되고 있었다.

다문화 가정 어머니는 교육기관에서의 다문화 가정 유아에 대한 따뜻한 관심과 교육적 지원, 다양한 경험을 할 수 있는 기회 마련, 교육기관 교사와의 원활한 소통과 긍정적 관계 맺기를 희망하는 것으로 나타났다. 또한 국가에 바라는 점으로 결혼이주여성 모임과 함께 한국인과의 다양한 네트워크를 형성할 수 있도록 함께 할 수 있는 장 만들기, 지역사회 중심의 연계를 통한 효율적 다문화 지원 실시, 지속적인 한국어 교육, 자녀양육에 대한 조언을 얻을 수 있는 양육지원과 멘토링, 문화 체험프로그램 등을 희망하는 것으로 나타났다.

2) 다문화 가정 유아 담당 교사의 교육 경험

다문화 가정 유아 담당 교사의 교육 경험은 다문화 가정 유아 지도에서의 어려움, 다문화 가정 유아를 지도하기 위한 교사의 노력, 다문화에 대한 교사의 인식, 다문화 가정 유아 지도를 위한 요구로 나타났다.

다문화 가정 유아의 미숙한 한국어능력은 또래관계에서 갈등을 초래하기도 하였으며 교

육기관에서의 일과활동 참여에도 어려움을 가져오는 요인이 되기도 하였다. 또한 교사들은 특정 국가와 관련하여 유아 간에 갈등이 있을 때 갈등을 중재하고 지도하는데 어려움을 나타내었다. 그밖에도 어머니와 소통이 원활하지 않거나 양쪽 부모 모두 회피적 반응을 보이는 경우 교사들은 다문화 가정 부모와의 소통과 관계형성에서 어려움을 크게 느끼는 것으로 나타났다.

다문화 가정 유아 지도를 위한 교사의 노력은 유아에 대한 노력과 부모에 대한 노력으로 나누어졌는데 학급에서 다문화 가정 유아를 지도하기 위한 교사의 노력은 일상생활을 중심으로 지도하기, 적극적인 수업참여 독려하기, 친밀감 형성하기, 다문화에 대한 긍정적 태도 가지기, 토의와 나눔을 통해 문제 해결하기, 서로의 문화 알기, 식단의 변화로 나타났다. 또한 교사들은 전화나 연락장, 등·하원 시 부모와의 대화 등을 통해 다문화 가정 부모와 소통하고자 하였으며 일일 다문화 교사로의 부모참여 독려, 다양한 형태의 부모 모임을 가짐으로써 교육과정 안에서 다문화 가정 부모의 적극적 참여를 이끌고자 노력하였다.

다문화에 대한 교사의 인식을 알아본 결과 다문화 가정 유아를 담당한 후에 교사의 인식과 태도가 이전보다 긍정적으로 변화되는 것으로 나타났다. 그러나 본 연구에서 다문화 교육에 대한 교사의 인식은 교사 면담에서 가장 많은 개별적 차이를 나타내었다. 일부교사들은 다문화 교육에 대해 막연한 생각을 가지고 있어 이러한 생각이 교육 실제로 이어지지 않고 있었다. 반면 다문화 교육의 실체가 세계 여러 나라에 대한 교육을 넘어서 서로의 공통점과 차이점, 그 안에서의 특징을 존중하고 경험하는 것이라 생각하고 교육과정 안에서 통합되도록 노력하는 경우도 있었다. 이러한 각각 다른 교사의 인식은 다문화 가정 유아를 지도한 개인적 경험을 기반으로 형성되고 있었다.

다문화 가정 유아를 잘 지도하기 위하여 교사들은 교육기관 종사자들의 교육 철학이 중요하며 다문화 가정에 맞는 실제적 지원 체계가 교육기관차원에서 마련되어야 함을 이야기 하였다. 교육기관에서의 준비와 더불어 부모의 적극적인 기관 참여와 소통을 위한 노력이 필요함을 강조하면서 다문화 가정 유아가 가진 문화적 다양성의 장점을 살릴 수 있도록 다문화 가정 어머니의 적극적 참여와 협조를 희망하였다. 사회적 지원에 대한 요구로서 교사들은 다문화 교육 자료의 개발과 다양한 형태의 교사 교육이 이루어지기를 희망하였으며 지역사회 중심의 네트워크가 형성되어 다문화와 관련한 지원정보가 교육기관을 통해 다문화 가정에 효과적으로 전달되기를 희망하였다.

5. 논의 및 결론

위와 같은 결과를 기초로 본 연구의 시사점을 논의하면 다음과 같다.

첫째, 다문화 가정 어머니들은 자녀를 양육하면서 많은 어려움에 직면하는데 이때, 교육 기관과 교사는 다문화 가정 어머니들에게 이들이 느끼는 여러 어려움을 경감시킬 수 있는 매우 영향력 있는 환경체계가 된다. 다문화 가정과 유아에 대한 교사의 긍정적 지원과 태도는 다문화 가정 유아 뿐 아니라 일반 유아들에게도 영향을 미치며 교육기관 구성원의 역할과 노력에 따라 일반 학부모들의 태도에도 변화를 가져올 수 있다. 그러나 반대로 교사의 다문화 가정에 대한 편견과 몰이해는 이들의 어려움을 더욱 가중시킬 수 있기 때문에 다문화 가정 유아를 담당하는 교사들은 다문화 가정 어머니들이 겪고 있는 어려움을 바로 인식하고 지원하는 것이 필요하다.

둘째, 다문화 가정 어머니들은 모국 방문, 외가집 식구와의 정기적인 통화, 모국 뉴스 듣기, 엄마의 나라 알려주기, 이중언어 사용 등 다양한 방법을 활용하여 자녀가 자신의 출신국 문화를 접할 수 있도록 돕고 있었다. 이러한 노력은 다문화 가정 유아의 자아존중감과 정체성 형성, 모국문화에 대한 친밀감 등 유아의 발달에 긍정적인 영향을 줄 수 있어 매우 바람직하다 할 수 있다. 따라서 이중문화 교육이 자녀의 정체성형성에 중요함을 이해시킬 수 있는 부모교육 프로그램과 다문화 가정 자녀들에게 쉽고 재미있게 어머니 나라의 문화를 알려줄 수 있는 프로그램들이 개발되어 실시될 필요가 있다.

출신국 문화를 가르치고자 하는 어머니들의 노력과 관련하여 면담에 참여한 일부교사들은 다문화 가정 어머니 나라의 노래와 놀이 등과 같은 활동을 일과 속에 통합하여 시행하고자 노력하고 있었다. 이러한 교사의 지원은 문화적 다양성을 지닌 다문화 가정 유아가 자신의 능력을 잘 발휘하여 그 안에서 자신의 정체성을 건강하게 확립하도록 돕고 어머니들의 이중문화 전달자로서의 태도를 갖도록 격려하는데 기여할 것이라 생각된다.

셋째, 다문화 가정 어머니들은 매사에 더욱 적극적으로 활동에 참여하며 노력하는 어머니의 모습을 자녀에게 나타내보이고자 하였다. 이러한 어머니들의 의지와 노력과는 반대로 면담에 참여한 반 수 이상의 교사들은 다문화 가정 어머니들이 일반적으로 매우 소극적이고 회피적인 태도를 가지며 자녀교육에 무관심한 것 같다고 인식하고 있었다. 이를 다문화 가정 어머니의 개별적 특성의 차이로 해석할 수도 있으나 한편으로는 부모와 교사와의 상호 이해의 부족으로 교사의 입장에서만 다문화 가정 어머니들을 바라보고 이들의 노력에 대한 측면을 간과하지는 않았나 하는 조심스러운 의문도 제기해 본다. 교사들은 다문화 가정 어머니들이 자녀에게 좋은 부모의 모델을 보여주고자 적극적인 의지와 태도를 가지고

노력하고 있다는 것도 인식할 필요가 있다. 이러한 인식은 교사들이 보다 적극적으로 부모와 협력적인 관계형성을 위한 노력을 기울이도록 돕고 각 가정의 문화적 다양성을 활용하여 교육과정에 반영할 수 있도록 도울 것이다.

넷째, 다문화 가정 어머니들은 교육기관에 바라는 점으로 교사와의 원활한 소통과 긍정적인 관계 맺기를 희망하는 것으로 나타났다. 이는 다문화 가정 유아를 담당한 교사들이 다문화 가정 어머니들과의 소통과 관계맺음을 가장 큰 어려움으로 인식하고 있었던 것과 매우 대조되는 결과이다. 교육기관의 교사들은 자신들이 부모를 협력자로 보고 의사소통의 다양한 통로를 마련하여 가정과의 소통과 연계를 위한 노력을 기울이고 있는지 점검해볼 필요가 있다. 따라서 다문화 가정 부모와의 소통과 참여를 위한 교육기관 역할의 중요성이 더욱 강조되며 이를 위한 교육기관의 다각적인 방안모색과 시도가 더욱 필요하다.

다섯째, 다문화 가정 어머니들은 ‘함께 할 수 있는 장 만들기’에 대한 요구를 나타내었다. 이는 다문화 가정 어머니들이 한국의 일반 어머니들과 교류하기를 희망하고 있으나 그러한 관계를 형성해나갈 통로가 없다고 밝힌 조미영(2011)의 결과와도 일치한다. 한국인 부모들과 함께 하는 교류의 장은 사회적 기관에서 뿐 아니라 교육기관 차원에서 함께 지원될 때 더욱 효과적으로 시행될 수 있을 것이다. 같은 교육기관의 한국인 어머니들과 원활한 교류를 통하여 다문화 가정 어머니들은 자녀 양육에 대한 정보를 얻고 한국인 어머니와의 보다 친밀한 관계를 통하여 적응과정에서의 어머니들의 어려움을 보완할 수 있을 것이다. 따라서 교육기관 차원에서 다문화 가정 어머니와 일반 가정의 어머니의 모임을 활성화할 수 있는 보다 다양한 프로그램이 마련된다면 다문화 가정 어머니들을 위한 관계형성의 통로로서 교육기관이 더욱 적극적 역할을 감당할 수 있으리라 생각된다.

여섯째, 다문화 가정 어머니들과 교사들은 더욱 많은 다문화 가정에서 골고루 그 혜택을 누릴 수 있도록 지역사회 중심의 연계를 통해 다문화 지원이 효과적으로 실시되기를 희망하였다. 다문화 지원에 대한 정보의 부족은 다문화 가정 어머니들과 교사들이 공통적으로 느끼는 부분이었다. 보다 실질적인 다문화 관련 지원 서비스의 마련 및 실시뿐 아니라 적극적 홍보와 안내가 더욱 필요하다.

본 연구는 다문화 가정 어머니와 교사 두 집단의 양육과 교육에 대한 실제, 그들의 인식을 대상자와의 면담을 통해 이해하고자 하였으며 이를 기초로 다문화 가정의 교육적 지원 방안에 대한 시사점을 찾고자 하였다. 본 연구 결과는 다문화 가정의 부모와 자녀를 위한 지원 프로그램 개발과 교육기관에서의 다문화 교육 프로그램 마련 및 다문화 가정 연계 방안을 마련하기 위한 기초자료로 활용될 수 있으리라 생각한다.

참고문헌

- 김갑성(2006). 한국 내 다문화가정의 자녀교육 실태조사 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김경숙·공진희·이민경(2007). 교사를 통해 본 다문화 가정 유아 부모의 특성과 유치원 교육 참여에 대한 질적 연구. **특수아동교육연구**, 9(4), 311-335.
- 김민화·신혜은(2008). 다문화 가정 취학 전 유아 한국어 교육지원을 위한 기초연구. **아동학회지**, 29(2), 155-179.
- 문무경(2010). 유아교육 관점에서 본 다문화 사회의 정책동향과 교육: 다문화 사회에서 유아, 부모, 교사의 역량강화. 2010 한국 육아 지원학회 춘계학술대회 자료집, 25-40.
- 송미경·지승희·조은경·임영선(2008). 다문화 가정 외국인 모의 부모경험에 관한 연구. **한국 심리학회지**, 20(2), 497-517.
- 오성배(2005). 코시안 아동의 성장과 환경에 관한 사례연구. **한국교육** 32(3), 61-83.
- 오성배(2007). 국제결혼 가정 자녀의 교육 기회 실태와 대안 모색. **인간연구**, 12, 33-56.
- 홍영숙(2007). 다문화 가정이 봉착하는 자녀교육 문제와 시사점. 광주교육대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 황정미·김이선·이명진·최현·이동주(2007). 한국사회의 다민족·다문화 지향성에 대한 조사연구. 한국여성정책연구원.

Young Scholar Session (II)

- 유아들의 ‘의미 공동체’ 형성과 탐색: 미하일 바흐친의 관점에서
이수원(서울여자대학교 대학원 유아교육전공 강사)
- 자연유치원 만 5세아의 그림그리기 활동에 대한 문화기술적 연구
김혜전(명지전문대학 유아교육과 강사)

유아들의 ‘의미 공동체’ 형성과 탐색: 미하일 바흐친의 관점에서

이수원(서울여자대학교 대학원 유아교육전공 강사)

1. 연구 배경

최근, New Literacy Studies학파는 문해를 읽기·쓰기·말하기·듣기의 인지적인 기술로 보는 전통적인 개념에서 벗어나 ‘사회적인 실제’(social practice)로 재정의했다(New London Group, 1997). 사회적 실제로서의 문해는, 특정 사회문화 맥락 안에서 사용되는 의사소통 방법과 의미의 다양성을 전제한다. 또한 문해를 사회적 실제로 이해할 때, 문해가 단순히 개인의 마음속에서 일어나는 사적인 문제가 아니라, 타인과 의미를 공유하는 과정으로 볼 수 있다. 즉, 의미를 공유하는 과정에서 소속 집단이 추구하는 특정 문해 형태뿐만 아니라, ‘어떻게 표현하는 것이 바람직한가’와 같은 가치와 태도를 배우므로, 문해 발달은 집단의 일원이 되어가는 과정으로 볼 수 있다. 따라서, 사회적 실제로서의 문해는, 개인이 어떤 기능을 획득했는가 보다 문해 활동을 통해 개인과 사회 관계가 어떻게 변화하는가와 관련 있다.

본 연구에서도 문해를 사회적 실제로 전제하고 유아들이 또래와 의미를 공유하는 과정에서 유아들이 속한 그룹의 일원으로 변화되어가는 과정을 조사했다. 바흐친에 의하면, 우리의 삶에는 서로 다른 목소리간의 충돌과 긴장이 있는데, 각 개인은 다양한 대화 맥락에 적응하기 위해 타인의 목소리를 차용 혹은 변용하면서 이런 충돌과 긴장을 해소한다. 이런 관점에서 본 연구는 만 5세 유아들이 자신의 목소리와 타인의 목소리간의 차이를 어떻게 해결하면서 의미를 공유하는지를 살펴보았다.

2. 이론적 배경

바흐친에 의하면 우리의 언어생활이 관계지향적이다. 특정 용어나 표현을 사용하는 것은 대화에 참여한 타인과의 관계 - 예컨대, 나의 청자가 나와 어떤 지식을 공유하는가, 나의 청자가 나의 말에 어떻게 반응할 것인가, 대화 주제에 대한 나의 관점을 무엇인가 - 를

고려하여 사용한다. 우리의 언어 사용은 대화 맥락을 떠나서 언어 그 자체로는 이해되어질 수 없다. 대화 참여자의 다양성 만큼이나 대화 맥락은 다양하며 이 때문에 바흐친은 다양한 대화 상황에 적응하려는 인간의 의도에 관심 두었다. 바흐친의 대화이론에서 관계 지향성은 언어 생활의 반응성(addressivity)으로 설명되며 반응성이 궁극적으로 서로 다른 목소리간의 차이와 갈등을 해결하는 원동력으로 본다.

바흐친은 대화 관계에서 반응성의 출현을 사유화(私有化, appropriation)로 설명한다. 사유화란, 타인의 목소리를 그대로 흉내내어 보거나, 자신의 입장이거나 억양, 톤으로 타인의 목소리를 변용하는 것이다. 우리의 언어는 이미 다른 누군가에 의해 사용된 것이며 이미 사용된 언어를 새로운 대화 상황에 적응하기 위해 사용한다. 이런 이유로, 바흐친은 언어 사용의 의도 - 대화 상황에 적응하고 자신의 입장을 그 상황에서 실현하려는 의도 - 에 관심 가졌다.

유치원 교실도 서로 다른 생각과 목소리가 공존하는 곳이다. 교실은, 자신의 언어와 타인의 목소리의 차이를 발견하며 이 차이를 해결하기 위해 타인과 새로운 규칙을 만들어가는 곳이다. 이에 따라 본 연구의 목적은, 유아들이 타인의 목소리를 사유화하는 방법과 의도를 살펴보고 이를 통해 유아들이 대화관계에 어떻게 참여하는지 조사하는 것이다.

3. 연구 방법

유아들의 상호작용은 자연스러운 생활의 일부이므로, 데이터 수집은 질적 연구방법인 사례연구(case study) (Yin, 2007)를 통해 이뤄졌다. 미 중북부에 위치한 한글학교 유치원에서 6주간의 참여적 관찰(participant observation)을 통해 유아들의 이념적 형성과정을 분석했다. 이념적 형성과정의 패턴이 반복해서 나타난다고 판단되는 시점에 데이터 수집과정은 종결되었다. 연구자는 한글을 가르치는 교사이자 동시에 유아들의 활동을 기록하고 분석하는 연구자로 참여했다. 수업 중 유아들의 대화를 녹음하였고 수업이 끝난 후, 유아들의 작품을 수집했으며, 수업 중 있었던 일을 현장노트(field-note)에 기록하여 수업 후 글로 옮겨 적었다. 기록된 유아들의 대화와 현장노트를 반복해서 읽으면서 유아들이 참조하는 외부 목소리의 종류, 참조 방법과 의도 등을 코딩(coding)했으며 코드간의 관계를 메모(memo)하여(Saldana, 2009) 코드로부터 나타나는 패턴을 확인했다. 바흐친(1981)에 의하면, 교실내에서 권위 있는 목소리가 두 가지 방법으로 차용되거나 변용된다고 했다: 말 그대로 재현하기(reciting by heart)와 자신의 목소리로 다시 말하기(retelling as one's own). '말

그대로 재현하기’는 타인의 목소리를 문자 그대로 전달하는 것이며 ‘자신의 목소리로 다시 말하기’는 타인의 언어를 화자의 액센트와 톤으로 바꿔 말하는 것이다. 바흐친이 제안한 대로, 타인의 언어를 그대로 차용하거나 변용하는 행위를 코딩 했으며, 행동 이면의 의도와 목적을 중시 여겼기 때문에 대화 관계에서 타인의 언어를 차용하는 목적을 코딩했다. 코딩의 신뢰도를 확보하기 위해 유아들의 나레이션, 작품과 현장노트를 상호참조(cross-reference)하여 분석했다.

4. 연구 결과

아래는 우리 동네 꾸미기 활동의 일부다. 우리 동네 꾸미기 활동은, 사람이 사는 동네와 공원이 그려져 있는 지도에 종이 나무를 붙여 동네를 가꾸는 활동이다. 활동 중 Serena가 호수에다 나무를 붙이려고 했고, Anne이 Serena의 활동을 저지하면서 아래 대화가 시작된다.

Line 1. Anne: Serena, 막 붙이면 안 돼

Line 2. Chad: 맞아. 물 안에다 하면 안 돼, 물 안에.

Line 3. Anne: 물 안에 어떻게 나무가, 어떻게 물 안에서, 어떻게 살아?

Line 4. Teacher: 응, 물 안에 어떻게 살까?

Line 5. Chad: 마다 아니야. 그러면…… 목 나오잖아

Line 6. Anne: 근데 물 많으면 개네들이 죽잖아 (Chad를 향해) 그치?

Line 7. Chad: 맞아, 조금 있어야 돼, 그러니 물 안에 하면 안 돼.

Line 8. Anne: (호수를 가리키며) 여긴 바다야.

Line 9. Chad: 아냐, 여기 바다 아니고 호수가야.

Line 10. Serena: (Anne과 Chad를 향해) 근데 해도 돼. 근데 물 많이 없는데… 글라쓰도 있고…

나무의 생태 환경을 꾸며보는 활동 중 한 유아가 나무 모형을 호수에 심었을 때 주변에 있던 또래들이 그 유아의 행위를 평가하기 시작했다. 이 때 유아들이 차용한 권위 있는 목소리는, 나무 생태에 대한 내용이다. Serena가 나무를 호수에 심으려 하자 (종이 나무를 호수 위에 붙이려 하자) Anne이 Serena의 활동에 개입하면서 나무가 물 안에서 살 수 있을까?에 대한 대화가 시작된다. Anne과 Chad가 Serena의 활동을 부정적으로 평가한 이유는, 나무도 호흡한다는 사실 때문이다. Line5에서 Chad는 나무의 일부가 공기 중에 노출되면 호수 안에서도 살 수 있다고 말한다. Line 6의 Anne도 이에 동의한다. 때문에 line 8과

line9에서 지도의 연못을 어떻게 해석할 것인가에 대한 논의가 시작된다. 만일 호수라면 물이 많지 않기 때문에 Serena의 활동이 타당한 것이고, 바다라면 물이 많기 때문에 나무는 물에 잠겨 살지 못하고 결국 Serena의 활동은 적절하지 않는 것이다. Line 9까지 침묵을 지키고 있던 Serena는 또래의 피드백에 근거해서 자신의 활동을 정당화시켰다. Line 10에서 Serena는, 물이 많이 없고 그 이유로 글라스(grass, 풀)을 이야기한다. 즉, 잔디는 사방에 물이 널려 있지 않다는 증거이며 지도의 연못이 바다가 아니라는 증거가 된다. Serena의 글라스 언급은, 또래들의 활동근거를 찾는 교실담화의 일부이며, 이로써 교실담화의 일원이 되었다. 호수와 바다의 카테고리는 권위있는 목소리(예, 나무 생태에 대한 책의 내용이나 그림)를 변용한 결과이며, 변용의 목적은 또래의 활동을 평가하고 자신들의 활동 규칙을 확인하기 위해 사용했다.

5. 결론 및 제언

관찰 결과, 유아들은 과학적 지식이나 책에 포함된 일러스트레이션 등을 권위 있는 목소리로 판단하였으며 이를 또래 활동을 평가하거나 자신의 활동을 진행하는 근거로 사용했다. 본 연구에서 관찰된 유아의 다양한 목소리 조절과정은, 유아들 간에 ‘어떤 목소리를 권위 있는 것으로 인정할 것인가’를 판단하고 ‘내가 인정한 권위를 나의 또래와 어떻게 공유할 것인가’를 평가/협상하는 과정이었다. 의미를 공유하고 합의에 이르는 일련의 과정에서 유아들은 주도권을 가진 활동 참여자였다.

연구 결과에서 유아들이 교사의 설명이나 책, 과학적 사실 등 외부에서 주어지는 권위를 수동적으로 받아들이기보다는 자신들의 활동에 적용하기 위해 외부의 목소리를 변용하는 사례를 보여준다. 이런 연구결과는, 교실 내에서 유아들이 자신의 관점과 생각을 자유롭게 표현하고 유아간의 상호작용을 확장하기 위해 다양한 형태의 의사소통 방법의 필요성과 가능성을 시사한다. 타인의 목소리를 변용할 여지는, 여러 형태의 표현 방법이 장려되는 자유로운 교실 분위기에서 가능하기 때문이다. 추후 연구에서는 교실 내에서 이루어져왔던 관찰을 보다 더 자연스러운 맥락으로 옮겨와 유아들이 일상생활 속에서 다양한 목소리간의 간격을 어떻게 해결해나가는지 이해할 필요가 있다. 외부 목소리의 변용과 차용은, 사고 발달의 결과이기 보다는 유아들이 의미를 공유하여 나름의 의미 공동체를 형성하는 과정으로 이해되어질 수 있으므로, 유아들의 의미 재구성과 공유 형태를 심도 있게 조사해볼 필요가 있다.

참고문헌

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. In Holquist, M. (Ed. & Trans.) & Emerson, C. (Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essay*. In Emerson, C. & Holquist, M. (Eds.) & McGee, V. W. (Trans.). Austin: University of Texas Press.
- New London Group (1997). A pedagogy of multiliteracies: designing social cultures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. LA: SAGE.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. MT: Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, LA: SAGE.

자연유치원 만 5세아의 그림그리기 활동에 대한 문화기술적 연구

김혜전(명지전문대학 유아교육과 강사)

인간은 본능적인 미술 창작 욕구를 지닌다. 미술 창작의 가장 보편적인 형태로서 그림그리기 행위는 영아기부터 시작된다. 영아들은 능동적인 근육지각운동으로 난화를 그리는 동안 자신의 행동 결과로 나타나는 표식을 인식하면서 즐거움을 느끼고 행동의 주체로서 자신을 인식한다(Lowenfeld & Brittain, 1993). 유아들은 점차 자신을 이해하고 표현하는 수단뿐만 아니라 주변 세계에 대해 이해한 바를 표현하는 수단으로 그림을 활용하고(이화도·정은정, 2010), 그림을 그리는 과정에서 주변 세계의 시각적 특징을 발견하고 인식한다(Eisner, 1995). 그림그리기 활동을 통해 유아들은 정서적 안정, 창의성 계발을 비롯해 인지적 사고 촉진, 사회적 기술 습득 등 다양한 측면에서 성장을 이루는 것이다.

그림그리기 활동의 중요성에도 불구하고 오늘날 많은 유아교육현장에서는 그림그리기 활동이 감소하고 있다. 대부분의 그림그리기 활동은 정해진 주제의 표현에 치중하여 결과 중심의 일회적 활동으로 실시되고 있다(이화도·정은정, 2010). 유아들은 각종 선행학습을 수행하고 TV시청이나 컴퓨터 활동 등으로 여가 시간을 보내는 반면 그림그리기와 같은 자기표현 활동에 할애하는 시간은 많지 않다(김현정, 2003). 유아교육기관에서 유아의 그림을 교육적으로 활용하려는 시도 또한 활발히 이루어지지 않고 있다. 그러나 그림이 유아들의 복잡한 정신작용을 격려하고(Brooks, 2009; Eisner, 1995), 사고의 기록물로서 중요한 가치를 지닌다는 점(임부연·최영명·류미향, 2009)을 생각할 때, 유아의 그림을 면밀히 분석하여 그림에 반영된 생활과 사고를 심도 있게 연구하고 그림그리기의 교육적 가치를 재조명함으로써 유아들의 그림그리기 활동을 장려할 필요가 있다.

본 연구는 유아들의 그림 내용을 심층적으로 이해하고 그림그리기 활동의 교육적 시사점을 살펴보는 것에 목적을 두었다. 따라서 유치원에서 유아들이 그림을 그리는 장면을 관찰하여 유아들의 그림 내용과 그림그리기 활동에서 나타나는 행동 특성 및 그림에 영향을 미치는 요인을 문화기술적 연구방법을 통해 분석했다. 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

1. 유아들이 그린 그림의 내용은 무엇인가?
2. 유아들이 그림을 그리는 동안 나타나는 행동 특성은 무엇인가?
3. 유아들의 그림에 영향을 미치는 요인은 무엇인가?

본 연구는 서울시에 소재한 자연유치원 만 5세 학급인 나무반에서 이루어졌으며 연구대상은 유아 27명과 교사 2명이었다. 자료 수집은 2011년 3월 9일부터 4월 21일까지 이루어졌으며, 총 20회의 참여관찰, 형식적·비형식적 면담, 그림 수집, 문서 수집, 오디오 녹음, 비디오 촬영, 부모설문을 통하여 이루어졌다. 그림그리기 활동은 그림그리기를 원하는 유아가 자발적으로 그리는 상황과 교사가 계획한 그림그리기 활동에 유아들이 참여하는 상황을 포함하였다. 교사가 계획한 그림그리기 활동은 4~6명씩 모둠을 구성하여 자유선택 활동시간에 실시했다. 유아들의 그림 총 232점과 그림그리기 활동에서 관찰한 내용을 연구 문제에 따라 범주화하여 분석했다.

첫째, 유아들은 상상한 것, 경험한 것, 알고 있는 것을 그림으로 그렸다. 유아들은 소풍과 휴식과 같은 서정적인 소재와 이야기를 그린 ‘평화로운 일상’, 다양한 동식물에 대해 상상한 ‘아름다운 자연풍경’, 가족구성원을 주인공으로 등장시켜 이야기를 만들고 그린 ‘화목한 가족생활’, 친구 관계를 반영하거나 친구와 놀고 싶은 기대를 상상한 ‘친구와 노는 모습’, 자연의 이치로 설명하기 어려운 사건을 그린 ‘초현실적 사건’, 선과 악을 상징하는 인물을 등장시켜 대결 구도를 표현한 ‘선의 힘’, 생태계의 먹이 사슬 현상이나 사건사고의 비극적 결말인 ‘죽음’ 등을 상상하여 그렸다. 유아들은 그림을 통하여 일상에서 친구나 가족과 함께 했던 놀이 경험, 축구장이나 친척집, 교회, 공연장, 놀이공원, 음식점 등 특정 장소를 방문한 경험, 아파트나 유치원, 교회, 놀이터 등 반복적으로 경험하는 주변 환경, TV와 같은 미디어 감상 경험 등을 그림으로 재현했다. 마지막으로 유아들은 자신이 아는 자연과학 지식과 사회과학 지식을 그림 속 등장인물과 사건에 직접적·은유적으로 표현했다. 유아들이 그림에 표현한 자연과학 지식에는 지구의 자전, 동물의 생김새와 습성, 식물의 성장, 회오리와 태풍 등의 기후 현상 등이 있었고, 사회과학 지식에는 각종 사건과 사고를 묘사한 사회현상, 도덕적 지식 등이 있었다.

유아들은 그림을 그리는 과정에서 상상력을 발휘하고 자신의 경험을 되돌아보며, 지식을 내면화한다. 그림을 그리는 과정은 그들이 경험하고 생각한 것에 형태와 질서를 부여하는 것이기 때문에, 그림을 단순히 현실을 수동적으로 반영하는 것이 아닌 현실에 대한 이해를 구성하고 정의하는 것, 의미를 만들어가는 과정으로 보아야 한다(Cox, 2005). 본 연

구 결과에서 유아들이 그림그리기를 통해 만들어간 의미에는 상상한 것에서부터 경험한 것, 알고 있는 것 등으로, 다양한 내용이 유아 각자의 관점으로 해석되어 그림에 반영되었음을 알 수 있다. 따라서 유아들의 삶, 세계에 대한 이해, 세계로부터 상호작용하며 구성한 의미가 집약적으로 표현된 그림을 유아들을 이해하는 데에 귀중한 자료로 활용해야 할 것이다.

둘째, 유아들의 그림그리기 과정에서 그림에 대해 이야기하기, 재도전하기, 포기하기, 모방하기, 기술 연마하기, 도움 주고받기, 부담스러워 하기 등의 행동 특성이 관찰되었다. 유아들은 자신의 그림에 대해 친구에게 소개하거나 친구의 그림 내용 및 그리기 기술에 대해 비평했고 그림 소재에 관련된 지식에 대해 이야기를 나누었다. 유아들은 그림을 완성하는 과정에서 시행착오를 겪기도 했다. 그림의 형태나 공간배치 상 잘못된 점이 있었을 때 처음부터 다시 그림을 그리거나, 잘못 그린 부분만 수정해서 그림그리기를 재도전했다. 또한 수정하기 어려운 큰 실수를 발견한 경우나 자신의 실력으로 더 이상 그리기가 어렵다고 판단한 경우 그림그리기를 포기하는 모습을 보였다. 유아들은 함께 그리는 친구의 그림을 따라 그리기도 했다. 그림의 주제를 결정하지 못할 때 친구의 작품을 참고하거나, 자신의 그림을 보다 나은 수준으로 완성하기 위해 의도적으로 친구의 그림을 모방했다. 이는 그리기 기술 연마 행동으로 이어졌다. 유아들은 친구의 그리기 기술을 반복해서 연습함으로써 자신의 기술로 체화하려 노력하는 모습을 보였다. 그림을 그리는 과정에서 자신의 그리기 기술에 한계를 느끼는 경우나 실수를 해결할 방안에 대해 주변의 성인과 또래에게 도움을 청하고 적절한 도움을 제공받았다. 마지막으로 유아들 중에는 그림그리기 활동을 부담스러워 하는 유아들이 있었다. 유아들은 그림을 그리기 시작할 때 무엇을 어떻게 그려야 할 지 막막하게 생각했고, 자신이 기대하는 완성 수준과 차이가 큰 경우 한숨을 쉬거나 힘들다고 말하는 등 부담감을 보이며 그림을 그렸다.

유아들은 그림을 그리는 동안 다양한 상황을 경험한다. 유아들은 반성적 사고와 통찰력을 발휘하여 자신의 그림 의미를 또래에게 알리고, 또래의 그림 의미를 분석하고 비교하며 추론한다. 유아들은 그들의 그림 의미를 내면에서 순수하게 창조하지 않고, 주변을 둘러싼 세계와 상호작용을 하며 만들어간다(Danesi, 2007; Ring, 2006). 유아들이 자신의 그림을 소개하고 타인의 그림에 관심을 보이며 의견을 제시하는 과정을 순환함으로써 공동의 의미가 창출되고, 그림은 자신의 사고를 표상하고 타인의 사고를 받아들이는 매개물로 기능하게 되는 것이다. 또한 본 연구에서 유아들은 문제 상황에서 해결 방법을 고안하거나, 도

움을 주고받거나, 실패 상황에서 재도전하거나, 친구의 기술을 모방하는 등 그림의 완성도를 높이기 위해 노력하는 것을 볼 수 있었다. 이는 그림그리기 활동이 단순히 사물을 재현하거나 내면의 상상을 아무런 제약 없이 자유롭게 표출하는 것을 넘어, 고차원적인 사고 과정을 요구하는 활동임을 뜻한다. 따라서 교사는 유아들이 그림그리기 활동의 교육적 시사점을 염두에 두고 유아들이 이를 충분히 경험할 수 있도록 적극적으로 지도해야 할 것이다.

셋째, 자연유치원 나무반 유아들의 그림에는 또래, 교사, 일과, 대중매체가 영향을 미쳤다. 먼저 또래 측면을 살펴보면, 유아들은 친구의 작품에 영감을 받아 비슷한 소재의 그림을 그리거나 또래로부터 비평을 반영하여 그림을 발전시켜나갔다. 그림에 등장하기를 원하는 친구의 요청을 수용하여 등장인물과 그림이야기를 구성해나갔고, 친한 친구와 같이 놀기 위해 친구의 그림그리기 활동 결정을 따르기도 했다. 교사의 칭찬과 조언은 유아들이 그림의 완성도를 높이고 활동 참여 동기를 유발하는 등 그림에 긍정적인 영향을 미쳤다. 교사는 유아의 그림에 긍정적 관심을 갖고 칭찬함으로써 유아들이 그림을 보다 풍성하고 다채롭게 그릴 수 있게 했고, 그림을 그리기 어려워하는 유아들과 그림 소재 및 그리기 방법에 대해 대화를 하며 함께 결정해나감으로써 유아들을 활동에 참여시키고 그림의 완성도를 높여나갈 수 있었다. 일과 측면에서는 그림그리기 시간이나 흥미를 끄는 타 활동이 유아들의 그림에 영향을 미쳤다. 유아들은 교사가 제시한 주제에 충실히 그림을 그리거나 주어진 주제에 자신의 상상을 더해 그림을 그렸다. 정해진 시간에 그림을 마치지 못한 경우 완성도를 낮추어 급하게 그림을 마무리하거나 강한 아쉬움을 보이며 중단하기도 했다. 그림그리기 활동이 자유선택활동 시간에 이루어졌기 때문에 같은 시간에 진행되는 활동이나 놀이로 흥미가 전이되는 모습도 볼 수 있었다. 마지막으로 대중매체 경험은 유아들의 그림과 그림 그리는 또래 간의 대화에 영향을 미쳤다. 유아들이 TV 프로그램이나 영화를 소재로 그림을 그리면, 같은 경험을 한 친구들이 관련 이야기를 함으로써 경험과 생각을 공유하는 모습이 보였다.

유아들의 그림그리기는 지각한 바를 재현하는 개인적 활동에서 나아가 다양한 사회문화적 요인으로부터 영향을 받는 사회적 활동으로 인식되어야 한다(Einarsdottir, Dockett, & Perry, 2009). 유아들은 또래 및 교사와의 상호작용에 영향을 받아 그림의 내용을 결정하고 표현 기술을 익혀나갈 수 있다. 유치원 일과와 같은 구조적인 요인은 그림의 완성도에 영향을 미쳤고, 대중매체 경험이 그림 내용에 반영되었다. 특히 교사의 긍정적인 관심과 칭찬이 유아들의 그림그리기 활동 참여 동기와 그림 그리기 기술 증진에 영향을 준다는 연

구 결과는 그림그리기 활동에서 교사 역할이 중요함을 시사한다. 교사는 유아의 그림 그리는 과정과 결과를 지속적으로 관찰하고 이해하며 적절한 도움을 제공하여 유아의 그림그리기 능력이 발달할 수 있도록 해야 할 것이다. 또한 유아들이 그림을 그리는 동안 주변 환경과 질 높은 상호작용을 할 수 있도록, 인적·물적 환경 요소를 세심히 살피고 지도해야 할 것이다.

유아들의 그림은 그들의 생활과 사고를 보여주는 창으로 비유되곤 한다. 유아들의 그림, 그림을 그릴 때 나타나는 행동을 관찰함으로써 그들의 생각과 정서, 생활을 이해할 수 있기 때문이다. 유아의 그림은 유아를 이해하는 데에 중요한 자료이기 때문에 교사는 유아들의 그림을 이해함으로써 유아를 파악하고 이를 교육적으로 활용할 수 있도록 해야 한다. 유아들은 그림그리기 대상을 감각적으로 지각하는 것에서 그치지 않고 이를 개념적으로 받아들이고 후 타인과 공유될 수 있는 형태로 상징화한다(Anning & Ring, 2004). 그림에는 유아가 시각적으로 경험한 것이나 내면의 상상이 그대로 투영되는 것이 아니라, 주변 환경이나 타인과 직·간접적인 교류를 통해 만들어진 의미가 형상화되는 것이다. 본 연구에서 나타난 그림그리기 행동 특성 및 영향 요인은 그림그리기가 흥미에 근거한 개인적 활동에서 나아가 복잡한 사고 과정을 요구하는 활동임과 동시에 타인과의 질적인 상호작용을 창출하는 사회적 활동임을 나타낸다. 이는 그림그리기 활동에서 교사와 유아 간 질 높은 상호작용이 중요함을 시사하며 체계적인 교육이 이루어질 필요성을 시사한다. 교사는 그림그리기 활동의 교육적 가치를 인식하고 이를 실현할 수 있도록 해야 할 것이다.

참고문헌

- 김현정(2003). 우리나라 유아의 일상생활에 대한 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이화도·정은정(2010). 유아의 “자율적 미술활동”에 대한 현상학적 이해. **유아교육연구**, 30(5), 151-169.
- 임부연·최영명·류미향(2009). 유아 미술작품 활용에 대한 유아교사의 인식 및 실태 연구. **한국미술교육학회**, 23(3), 149-173.
- Anning, A. & Ring, K. (2004). *Making sense of children's drawing*. Open University Press.
- Brooks, M. (2009). Drawing, visualization and young children's exploration of "Big Idea". *International Journal of Science Education*, 31(3), 319-341.
- Cox, S. (2005). Intention and meaning in young children's drawing. *Journal of Art and Design Education*, 24(2), 115-125.
- Danesi, M. (2007). *The quest for meaning: A guide to semiotic theory and practice*. Toronto: University of Toronto Press.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232.
- Eisner, E. W. (1995). **학문기초 미술교육 운동**(김인용·김대현 공역). 서울: 학지사.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1993). **인간을 위한 미술교육: 어린이와 청소년을 중심으로**(서울교육대학교 미술교육연구회 역). 서울: 미진사. (원서 1964년 출판)
- Ring, K. (2006). What mothers do: everyday routines and ritual and their impact upon young children's use of drawing for meaning making. *International Journal of Early Years Education*, 14(1), 63-84.

Young Scholar Session (III)

- 가브리엘 뱅상의 작품을 통해 살펴 본 그림책과 영화의 관계
강은진(숭의여자대학 유아교육과 조교수)
- 걸음마기 영아-어머니 간 상호작용에서의 반응성
고지민(이화여자대학교 유아교육과 강사)

가브리엘 뱅상의 작품을 통해 살펴 본 그림책과 영화의 관계

강은진(숭의여자대학 유아교육과 조교수)

1. 들어가며

최근 해리포터와 같은 어린이 도서에 이어 그림책도 속속 영화로 제작되고 있다. 크리스 반 알스버그의 『주만지(Jumanzi)』와 『북극열차(The Polar Express)』, 윌리엄 스타이그의 『슈렉(Shrek)』, 모리스 센닥의 『괴물들이 사는 나라(Where the wild things are)』 등이 그 대표적인 예이다. 이 외에도 그림책이 그림책 비디오나 DVD용 애니메이션으로 제작되는 경우는 다수이며, 최근 백희나의 『구름빵』 역시 텔레비전에서 방송되고 있다. 그뿐만 아니라 애니메이션으로 제작된 뽀로로가 그림책으로 제작되는 형태로 그림책과 영화는 그 경계를 넘나들고 있다.

어린이 책을 기반으로 한 영화(film)의 역사는 오래되었다. 1950년 대 디즈니 스튜디오에서 어린이 책 세권을 짧은 영화(motion pictures)로 제작한 것이 그 시초였다. 세 작품은 버지니아 리 버튼의 『작은 집 이야기』, 하디 그라마트키의 『작은 투트』, 로버트 로슨의 『황소 페르디난드』였다. 이 작품은 전형적 디즈니 판으로 상업적 목적으로 제작된 것이었다. 그러다가 1952년 United Production of America는 루드비히 베멀먼즈의 『마들린』을 원작 그림책에 충실하게 영화로 제작하였다. 그 이후에도 Weston Woods사는 그림책 원작을 영화로 만드는 저작권 사용료를 사서 1953년 이후부터 지금까지 수많은 그림책 기반의 영화를 만들어오고 있다(김세희, 2002).

이러한 배경에는 영화의 소재 빈곤을 그 원인으로 꼽기도 하나, 『그림책, 영화를 만나다』의 저자 김영옥(2010)¹⁾은 ‘신(scene)의 조합으로 이루어진 영화와 프레임(frame)의 조합으로 이루어진 그림책이 어떤 공통점이 존재’하기 때문이라고 하고 있다. 그림책이 갖고 있는 시각 언어로서의 서사성이 영화의 그것과 닮아 있다는 것이다. 비록 지면에 담긴 그림

1) 그림책과 영화의 관계에 대해 최근 김영옥은 그의 저서 『그림책, 영화를 만나다』(2010)에서 살펴본 바 있다. 그녀는 그림책과 영화가 갖는 공통점에 주목하며 지금까지 개봉했던 영화들과 공통되는 소재를 지닌 그림책을 함께 읽어내는 상호텍스트적인 시도를 하였다. 그러나 그림책과 영화가 가지고 있는 시각언어로서의 공통점에 대해서는 설명해주지 못한다는 한계점을 지닌다.

은 정지되어 있지만, 그림책을 넘기면서 각각의 장면들이 독자들의 머릿속에 연결되며 생생하게 살아나기 때문이다. 그뿐만 아니라 그림 작가들은 그림책에 생명력을 불어넣기 위해 정지된 장면 속에서도 독자들의 상상을 불러일으키는 다양한 기법들을 활용하고 있다.

특히 셀레스틴느 시리즈로 유명한 가브리엘 뱅상(1928~2000)은 동물을 주인공으로 글은 대화체만을 남긴 채 최소화하고, 한 컷 한 컷의 이미지들이 다음 화면과 전체적 조직 안에서 매끄럽게 연결되도록 구성된 그림을 통해 이야기를 전달하는데 주력하는 작가이다. 그녀의 목탄 데생 삼부작 『떠돌이 개』, 『꼬마 인형』, 『거대한 알』은 단색이지만 채도의 농담을 통해 이야기의 분위기를 만들어갈 뿐만 아니라 다양한 시점으로 구사된 크로키 선은 카메라와 같이 때로는 가깝게 때로는 멀리에서 바라볼 수 있는 역동적 구성을 통해 등장인물의 감정을 고스란히 느끼도록 해준다. 그리고 셀레스틴느와 그녀를 돌보는 에르네스트 아저씨를 그린 채색 그림책들은 온화한 화풍으로 가슴 따뜻한 이야기를 전해준다. 가브리엘 뱅상이 2000년 9월 프랑스의 유명한 잡지인 『리베라시옹』이 그녀의 추모 기사에서 “가브리엘 뱅상은 가벼운 선으로 강렬한 감정을 그려 냈다”고 회고한 것처럼(<http://blog.daum.net/cicihe2/13708549>) 그녀의 그림책에는 역동적으로 우리의 상상을 불러일으키는 영화와 같은 특징들이 많이 존재한다.

현재 그림책은 어린이의 전유물에서 벗어나 성인으로 그 독자층을 확대하고 있다. 글과 그림의 결합으로 이루어진 그림책에 대해 종래에는 글이 이야기의 주요 전달 체계이며 그림은 부차적인 역할을 한다고 여겨 왔다. 그러나 현대 그림책에서 그림의 역할이 보다 강조됨에 따라 글이 전달하는 이야기뿐만 아니라 그림이 전달하는 이야기 역시 그림책의 의미를 해석하는데 중요한 과정으로 부각되었다. 이와 같이, 시각 언어의 의미를 구성하는 능력은 ‘비주얼 리터러시(visual literacy) 혹은 그림 읽기능력’이라고 한다(현은자 외, 2004; Dondis, 1973; Messaris, 1994). 사진과 영화 등의 시각 이미지에 이야기가 담겨 있고, 이야기는 또한 시각 이미지로 전환될 수 있다는 것을 이해하는 것이 바로 시각언어를 이해하는 기초 능력이라고 할 수 있다(Craggs, 1992).

이와 같은 시각언어의 의미는 기호학(semiotics)에서 연구해 왔다. 페르디낭 드 소쉬르(Ferdinand de Saussure, 1957-1913)의 언어학 이론에서 출발한 기호학은 이제 언어기호학, 시각기호학, 건축기호학, 음악기호학, 연극기호학 등 다양한 학문연구에서 포괄적이며 개방적인 이론의 주춧돌 역할을 하고 있다. 기호학은 ‘사람들이 사용하는 기호를 지배하는 법칙과 기호사이의 관계를 규명하고, 기호를 통해 의미를 생산하고 해석하며 공유하는 행위와

그 정신적인 과정을 연구하는 학문'이다.

인간들은 문자를 포함한 상징(symbol)과 도상(icon), 지표(index)를 통해서 자신의 생각을 표현하고 다른 사람의 생각을 읽으며 서로 의사소통한다. 여기서 자기 생각을 표현하거나 다른 사람의 생각을 읽어내는 행위를 의미작용(signification)이라 하고, 의미 작용과 기호를 통해서 서로 메시지를 주고받는 행위를 커뮤니케이션이라 하며, 이 둘을 합하여 기호작용(semiosis)이라 한다. 이러한 역할에 착안해 호주의 기호학자 Kress와 Van Leeuwen(1996)과 그림책 전문가인 Lewis(2001)는 광고나 사진 분석의 연구방법이었던 기호학을 그림책 연구에 적용하기 시작하였다. 그 이유는 그림책이 텍스트(text), 이미지(image), 그리고 이코노텍스트(iconotext)의 신호체계를 통해 소통하는 매체이기 때문이다. 이코노텍스트란 제 3의 텍스트라고도 정의되는 것으로 “글과 그림이 각각의 정체성과 독자성을 유지하는 가운데” 글과 그림이 하나의 단위로 작용하는 것을 말한다. 그림책은 정지된 그림의 연속을 통해 영화에서 추구하는 영상언어 그 이상의 효과와 감동을 독자들에게 전해준다. 이를 위해 그림 작가들은 보다 효과적인 시각언어의 창조를 위해 다양한 기법을 활용하고 있다.

2. 가브리엘 뱅상의 그림책에서 발견한 영화 기법들

1) 대화(dialogue)를 통한 보여주기

그림책의 글은 대개 서사자(narrator)에 의한 해설이나 중재와 등장인물들 간의 직접적 대화나 독백으로 이루어진다. 대화는 등장인물의 개성을 전해주는 역할을 하며, 이야기를 읽는 동안에는 읽어주는 성인뿐만 아니라 듣는 어린이에게도 즐거움을 전해주는 특징을 지닌다.

그림책 들 중에는 직접적 대화만으로 이야기를 전달하는 작품들도 있다. 대표적인 예로 존 버닝햄의 『우리 할아버지』가 있는데, 영화나 만화에서 등장인물들 간의 대화를 보여주기 위해 클로즈업을 사용하는 것과 다르게 그림책에서는 대개 언어적 수준에서 표현되는 경향이 있다(Nikolajeva & Scott, 2001). 말풍선은 시각적 표현을 위한 기제로 사용된다.

가브리엘 뱅상의 작품들은 모두 서사자의 해설이나 중재없이 등장인물의 대화만으로 이루어졌으며, 이것은 마치 이야기하기(telling)보다는 보여주기(showing)에 초점을 주는 것과 같다. 독자들은 대부분의 노력을 그림 읽기에 기울이며 대화글과의 상호보완을 통해 의미를 구성해 나가야 한다.

2) 쇼트(shot)를 사용한 의미 전달

영화에서 미장센은 광의의 개념으로 ‘카메라에 찍히는 모든 장면을 사전에 계획하고 밑그림을 그리는 것’으로 해석하며, ‘카메라가 특정 장면을 찍기 시작해서 멈추기까지 화면 속에 담기는 이미지를 만들어 내는 작업’이라고 정의한다. 즉, 화면 속에 담길 모든 조형적인 요소들을 고려해야 하는데 여기에는 세트, 인물이나 사물, 조명, 의상, 배열, 구도, 동선, 카메라의 각도와 움직임 등이 포함된다.

셀레스틴느 시리즈의 작품의 그림들은 모두 네모난 프레임 안에 그려져 있는데 마치 스크린 위의 화면을 보여주는 듯, 대화도 그림과 분리되어 배치되어 있다. 그뿐만 아니라 각 장면의 그림은 짧은 대화와 상호보완하며 등장인물들의 기분, 행동, 성격까지도 세세한 정보를 담고 있다. 예를 들어 『비오는 날의 소풍』의 18쪽에서 누군가 다가오는 낯새를 찾을 때 에르네스트 아저씨와 셀레스틴느의 감정은 얼굴 표정뿐만 아니라 내동댕이쳐진 우산과 컵, 안경과 같은 사물의 배치를 통해서도 파악할 수 있다.

Nodelman(1988)은 영화 분석 기법을 차용해 그림책에서 그림의 “쇼트 분석(shot analysis)”을 시도하였다. 쏫이란 촬영의 기본 단위로서 한 번에 촬영한 장면을 말한다. 영화에서 쇼트는 카메라의 움직임이나 그 앞에서 등장인물이 움직이는 방법 그리고 카메라가 촬영하는 각도에 따라 다양하다. 카메라로부터 피사체까지의 거리 및 피사체의 크기를 기준으로 할 때 가장 먼 쇼트는 익스트림 롱 쇼트(extreme long shot)이며 순서대로 롱 쇼트(long shot), 풀 쇼트(full shot), 니 쇼트(knee shot), 타이트 쇼트(tight shot), 버스트 쇼트(bust shot), 클로즈업 쇼트(close-up shot), 익스트림 클로즈업 쇼트(extreme close-up shot) 등으로 나눌 수 있다. 영화에서는 한 장면을 다양한 각도로 보지만 그림책에서는 묘사할 수 있는 순간이 15장 이내로 제한적이다. 그러다 보니 영화보다 더 장면의 선택에 주의를 기울이며 다양한 장면들이 등장하게 된다(Nodelman, 1988).

예를 들어 『어느 개 이야기』는 주인에게 버려진 개의 이야기를 담고 있는 그림책이다. 작가는 익스트림 롱 쇼트와 롱 쇼트를 번갈아 사용하며 버려진 채 거리를 헤매는 개의 처절한 모습을 보여준다.

3) 몽타주(montage)의 활용

몽타주는 조립을 뜻하는 프랑스어로 영화에서 쇼트와 쇼트를 연결하여 이미지를 만드는 기법이다. 일본의 그림책작가이자 영화이론가인 하세가와 슈웨이는 자신의 그림책론

(1994)에서 ‘그림책에 핵심이 있다면 그것은 그림이나 문장에 있는 것이 아니라 몽타주에 있다’고 주장한 바 있다. 이에 대해 신혜은(2011)은 그림책의 페이지 넘김 효과와 영화의 몽타주는 장면 전환을 통해 보는 사람으로 하여금 새로운 심리적 구성을 만들어낸다는 측면에서 매우 유사하다고 하였다.

『꼬마 인형』에서 마리오네뜨 인형을 바라보는 소년과 소년이 바라보고 있는 인형을 번갈아 보여주면서 소년과 인형과의 정서적 교감을 다루고 있는데, 늑대의 등장으로 이것은 새로운 국면을 맞게 된다.

25쪽: 마리오네뜨 인형이 무대 위에 등장한 늑대를 바라본다.

26쪽: 소년의 눈이 커지며, 글이 등장한다. “늑대가 나타났다!”

27쪽: 마리오네뜨 인형이 늑대 쪽으로 바라보며 인상을 찌푸린 채 몸을 굽히고 있다.

28쪽: 소년의 눈동자가 더욱 커지며 무서운 듯 몸을 움츠리고 있다.

29쪽: 인형이 늑대를 보며 눈물을 흘린다.

30쪽: 소년이 두 손을 모은 채 그 모습을 바라보고 있다.

... 생략...

결국 그 모습을 지켜보던 소년은 마리오네뜨를 안은 채, 늑대를 쫓는다. 작가는 늑대에 게 위협을 당하는 마리오네뜨 인형의 모습과 그것을 바라보고 있는 소년의 모습을 교차시켜 보여줌으로써 독자에게 긴박감을 느끼도록 하고 있다.

그림책 작가들 역시 영화감독과 같이 이야기의 연속을 보여주기 위해 그림들을 배치한다. 영화에서 샷의 배열은 사건들의 중요도를 묘사하는데 사용된다. 영화감독들도 그림책 작가처럼 스토리보드를 사용해 그들이 만들 영화의 다양한 샷들을 연속적으로 그려놓는다(Nodelman, 1988). 이와 반대로, 그림책 작가들은 그림의 연속들이 의미를 갖도록 영화로부터 시각적 이야기하기 기법들을 차용해 왔다(p.179) 예를 들어 로지의 산책의 타이틀 페이지는 이야기가 펼쳐질 공간을 보여주며 앞으로 전개될 사건에 대한 극적 분위기를 알려주는데 이것은 ‘설정 샷(establishing shot)’으로 불리는 영화 기법이다.

또 다른 기법으로 동적 프레임(dynamic frame)이 있다. 영화감독들은 스크린 상에 이미지의 크기나 형태를 변화시킴으로써 역동적인 프레임을 만든다. 예를 들어 모리스 센닥의 괴물들이 사는 나라에서 그림이 점점 더 커지다가 점점 더 작아지는 부분이나, 노아의 방주에서 한 그림을 몇 개의 조각으로 나누어 놓은 장면이 이에 해당된다.

『셀레스틴느는 훌륭한 간호사』에서 셀레스틴느는 감기에 걸려 따분하게 누워있는 에르네스트 아저씨를 위해 “아저씨, 에르네스트 아저씨, 여기 좀 보세요…….”라는 말과 함께 여러 가지 익살을 부린다. 양쪽의 펼쳐진 면에 16조각으로 분할된 그림 속에 갖가지 셀레스틴느의 모습이 등장하고 한 가운데 웃고 있는 아저씨의 모습을 배치시킴으로써 셀레스틴느에 의해서 박장대소하고 있는 아저씨의 모습을 생생히 그려보도록 작가는 배려하고 있다.

4) 초점화(focalization)

서사체(narrative)란, 하나의 이야기, 즉 시간적 연쇄로 이루어진 일련의 사건들을 말한다. 서사체란 용어는 이야기하기를 수반하는 시각적 매체에도 적용된다. 소설, 영화, 텔레비전 쇼, 신화, 일화, 노래, 뮤직 비디오, 만화, 광고 등은 한 가지 이야기를 말하며, 이러한 점에서 소설이나 영화는 따로 분리되지 않는다(Cohen & Shires, 1988/1997).

서사체에는 말하기를 통해 스토리를 전달하는 어떤 매개체가 존재한다. 영화에서는 카메라가 서술 매개체의 역할을 하며, 산문에서는 서술자(narrator)가 말하기에 책임을 진다. 영화에서 카메라는 지배적인 서술 매개체로서 “우리의 눈앞에서 전개되는 대로 ‘거기에’ 존재하는 것처럼” 보이게 한다. 카메라는 그러나 스토리를 말하기 위해 카메라 역시 어떤 시점을 채택해야 하며 이것은 시간뿐 아니라 공간 안에도 위치하고 있어야 한다. 영화란 “어떤 작중 인물의 시각적 시점을 암시하는 숏”이며, 카메라의 공간적 위치에 따라 카메라의 시점 내지 초점화를 결정되기 때문이다.

초점화(focalization)란 ‘누가 서술하는가(서술 매개자)’와 ‘누가 보는가(초점자, focalizer)’, 그리고 ‘무엇 혹은 누가 보여지는가(초점화 대상, focalized)’에 의해 형성되는 삼각관계로 이루어진다(Cohen & Shires, 1988/1997). 그림책은 글(verbal)과 그림(visual)사이의 소통 방식의 차이로 인해 시점(누가 말하는가, narrative voice)과 관점(누가 보는가, point of view)간의 본질적인 구별점을 갖으나 초점화는 글과 그림의 상호교류에 의해 만들어지는 것이라고 여긴다(Nikolajeva & Scott, 2001).

글에서의 시점은 대개 전지적 작가 시점(nofocalized), 한 명의 등장인물의 시점(externally focalized), 그리고 등장인물의 생각과 느낌을 통한 시점(internally focalized)으로 구분된다. 그림에서 역시 이와 같은 관점이 존재하는데 전지적 작가 시점의 경우는 대개 그림에서 몇 개의 병행사건을 파노라마처럼 바라보도록 제시하는 경우가 해당되며, 등장인물의 생각과 느낌을 통해 전달받게 하는 경우는 그림에서 등장인물이 어떤 대상을 응시하는 모습이나

거울에 비친 대상을 바라보는 모습들로 묘사되는 경우들이 많다. 이것은 마치 영화에서 주관적 카메라(subjective camera) 기법을 사용하는 것과 같다.

『꼬마 인형』은 그런 점에서 여러 시선이 교차하는 그림책이다. 마리오네뜨 인형을 바라보는 소년, 소년이 바라보고 있는 인형, 그 모습을 바라보고 있는 인형제작자, 그리고 마지막 부분에서는 소년과 인형제작자의 모습을 전체적으로 바라보는 독자의 시선을 다양한 각도와 다양한 거리에서 보여준다.

3. 마치며

본 연구에서는 막연히 그림책과 영화의 관련성에 대한 문제를 대화를 통한 보여주기, 쇼트를 사용한 의미전달, 몽타주의 활용, 초점화로 보다 세분화해 살펴보고자 시도하였다. 그림책이 어린이만의 전유물이 아니며 여러 문화콘텐츠와 연결되는 매체라는 새로운 관점에서 그림책 읽는 성인에게도 찾아보는 즐거움을 제공하길 바라며 이러한 즐거움이 고스란히 어린이들에게도 전달될 것이라 생각한다.

참고문헌

- 김세희(2002). 그림책과 영상기술의 만남: 그림책비디오를 중심으로. **어린이문학교육연구**, 3(1), 57-74.
- 김영옥(2010). **그림책, 영화를 만나다**. 파주: 교보문고.
- 신혜은(2011). 그림책을 통한 삶예술교육. 한국문화교육학회 춘계학술대회 발표자료.
- 현은자·강은진·변윤희·심향분(2004). **그림책의 그림읽기**. 서울: 마루별.
- Cohen, S., & Shires, L. (1988). **이야기하기의 이론: 소설과 영화의 문화 기호학**. 임병권, 이호 역(1997). 서울: 한나래. [원제: Telling stories: A theoretical analysis of narrative fiction]
- Craggs, C. E. (1992). *Media education in the primary school*. New Fetter Lane, London: Routledge.
- Dondis, D. A. (1973). *A Primer of Visual Literacy*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. V. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picture texts*. London: Routledge.
- Messaris, P. (1994). *Visual literacy: Images, mind, & reality*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York, NY: Garland Publishing.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Athens, Georgia: The University of Georgia Press.

걸음마기 영아-어머니 간 상호작용에서의 반응성

고지민(이화여자대학교 유아교육과 강사)

1. 서 론

초기 부모-자녀 관계는 인간관계의 가장 기본적인 토대로써 영아의 성장발달에 중요한 결정요인이며, 사회적, 정서적, 인지적, 신체적 발달에 있어서 지속적인 영향을 미친다(Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000; Harris, 2000; Heath, 2009). 특히 부모-자녀 관계는 다차원적이기 때문에(Howes, Hamilton, & Matheson, 1994), 관계를 보다 포괄적으로 설명하기 위해서 부정적인 상황에 의해 평가된 애착에 초점을 맞추는 것에 벗어나 다양한 관계의 측면들을 탐색해볼 수 있는 반응성(responsiveness)이 중요하게 부각되고 있다(Grolnick & Farkas, 2002; Kochanska & Aksan, 2004; Stern, 2002).

반응성은 연구자마다 약간의 차이는 있지만, 부모의 반응성은 자녀의 상태나 요구에 대해 즉각적으로 인식하고, 자녀의 행동에 대해 민감하고 적절하게 반응해주고, 정서적으로 따뜻하게 반응해주며, 자녀의 생각이나 의견을 존중하는 부모의 행동이나 태도로 보고 있다(Bornstein & Tamis-LeMonda 1997; De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Landry, Smith, Swank, Assel, & Vellet, 2001; Wakschlag & Hans, 1999). 이러한 반응성은 부모와 자녀간의 동시성, 상호관계성의 특징을 가지고 있어서(Landry et al., 2001; Lee, 2005), 사회적 상호작용뿐만 아니라 관계의 발달에 있어서 중요한 역할을 한다. 즉, 반응적인 부모는 어린 자녀가 상호작용을 시도하려는 신호를 읽고 영아에 맞춰 민감하게 반응해주면 영아는 부모와 좀 더 능동적으로 상호작용을 주도하게 되고 서로간의 주고받기가 잘 이루어지게 된다. 이처럼 동시에 일어나는 상호작용이 증가하면서 상호간의 관심을 공유하고, 서로의 생각이나 의견을 교환하고 협력하며, 긍정적인 정서를 표현하고, 대화/놀이/상호작용을 좀 더 즐겁게 만들어 나갈 수 있다(Deater-Deckard & O'Connor, 2000; Harrist & Waugh, 2002; Kuczynski, Lollis, & Koguchi, 2003; Lee, 2005).

반응성에 관한 연구를 살펴보면 어머니의 반응행동에만 초점을 두던 것에서 벗어나, 자

녀의 반응행동도 함께 살펴봄으로써 서로간의 관련성에도 관심을 두고 있다(Dix, Cheng, & Day, 2009; Feldman & Klein, 2003; Kochanska & Aksan, 2004; Van Egeren, Barratt, & Roach, 2001). 관련 연구결과, 어머니의 반응성과 자녀의 반응성은 밀접하게 관련되어 있는 것으로 나타났다. 즉, 반응적인 부모는 유사한 방향으로 의사소통을 하기 때문에 영아의 반응을 더 잘 이끌어내고, 부모가 민감하게 반응할수록 영아는 부모의 요구를 더 잘 받아들였다. 그리고 어머니의 반응하는 빈도가 높을수록, 즉각적으로 반응할수록 영아는 어머니와 긍정적인 상호작용을 시도하였다. 이처럼 어머니의 반응성은 자녀의 반응성을 증진시킬 뿐만 아니라, 자녀의 애착안정성, 수용성, 자기조절력의 발달에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Calkins & Johnson, 1998; Finger, Hans, Bernstein, & Cox, 2009; Kochanska, 1997 & Martin, 1983; Raval et al., 2001). 그리고 어머니의 반응성은 자녀의 사회 정서적 발달, Ber 발달, 의사소통 및 언어 발달을 촉진하는데도 중요한 역할을 하였다(Landry, Smith, Swank, 2006; Lindsey, Cremeens, skawell, & Caldera, 2008; Paavola, Kunnaridry, Moilanen, 2005; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera, & Lamb, 2004). 따라서 본 연구는 걸음마기 영아를 대상으로 어머니-영아 간 상호작용에서 어머니의 반응성과 영아의 반응성의 특징과 어머니와 영아의 반응성간의 관계를 살펴보고자 한다.

1. 어머니-영아 간 상호작용의 반응성에서 어머니의 반응성은 어떠한가?
2. 어머니-영아 간 상호작용의 반응성에서 영아의 반응성은 어떠한가?
3. 어머니-영아 간 상호작용의 반응성에서 어머니의 반응성과 영아의 반응성간의 관계는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울에 거주하는 중류층 가정의 24개월에서 35개월 사이 걸음마기(만 2세) 자녀 36명과 그들의 어머니 36명으로 총 72명이었다. 연구대상의 일반적인 특성을 살펴보면, 영아의 성별은 남아와 여아 각각 18명이었으며, 연령범위는 24-33개월이며 평균연령은 28.8개월($SD=29.7$)이었다. 그리고 출생순위를 살펴보면, 첫째가 16.7%(6명), 둘째가 22.2%(8명), 셋째가 2.8(1명), 외동이가 58.3%(21명)이었다. 어머니의 연령은 30대가 88.9%(32명)로 가장

많았으며, 20대와 40대는 각각 8.3%(3명), 2.8%(1명)이었다. 어머니의 교육수준은 대졸이 61.1%(22명)로 가장 많았으며, 대학원졸 이상도 33.3%(12명)이었다. 어머니의 가정수입은 400만 원 이상이 69.4%(25명)로, 전반적인 가정의 경제적 수준이 중류층 가정인 것으로 나타났다.

2. 연구도구

1) 반응성 수행 과제

본 연구에서 부모와 자녀의 반응성을 측정하기 위해 사용된 수행과제는 선행연구(Kochanska, 2002; Kochanska & Aksan, 2004)에서 사용된 과제를 근거로 부모와 자녀가 상호작용을 하는 방법을 볼 수 있는 내용을 설정하였으며, 부모와 자녀 모두를 코딩할 수 있는 다양한 내용을 포함하였다. 수행과제는 간식 먹기, 놀이하기, 정리하기로 구성되어 있고, 개별가정에 방문하여 관찰이 이루어졌다.

2) 반응성 관찰도구

(1) 통합적 방법

어머니가 자녀의 신호나 요구에 대해 어떻게 반응하는지를 알아보기 위해서, Gates(2007)의 연구에서 제시한 부모 반응성(parental responsiveness)의 범주를 사용하였다. 부모 반응성 하위범주는 권위적인 통제/협력성, 민감성, 애정적인 어조/수용성, 참여성의 4가지 범주로 구분되고 있고, 각 수행과제별로 어머니가 자녀에 대해서 어떻게 반응하는지를 비디오로 녹화하여 시간표집법으로 어머니의 반응성을 각 수준에 따라 5점 척도로 측정하였다. 녹화된 모든 내용들은 반응성의 각 범주별로 1분 간격으로 평정이 이루어지고, 각 범주별로 코딩된 점수를 통해서 어머니의 반응성을 측정하였다. 그리고 자녀가 부모의 신호나 요구에 대해 어떻게 반응하는지를 알아보기 위해서, Gates(2007)의 부모 반응성의 내용을 자녀에 초점을 맞춰 연구자가 수정하였다. 예비연구를 통해서 자녀의 반응성에서 나타나지 않은 ‘권위적인 통제’는 삭제하고 ‘협력성’ 중심으로 수정하여, 협력성, 민감성, 애정적 어조/수용성, 참여성의 4가지 범주로 구분하였다.

(2) 구체적 방법

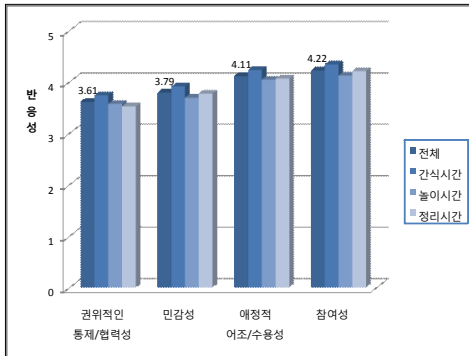
본 연구에서 부모(자녀)가 자녀(부모)의 신호나 요구에 대해 어떻게 반응하는지를 알아보기 위해서, Kochanska(2002)의 연구와 Lindsey와 Mize(2000)의 연구를 기초로 자녀(부모)에 대한 부모(자녀)의 반응성이 나타나는 사건을 표집하였다. 그리고 표집된 사건에 대해서 이기숙, 김희진, 박은혜(2004)의 상호작용 도구를 통해서 평가하였다.

II. 결과 및 해석

1. 어머니-영아 간 상호작용의 반응성에서의 어머니의 반응성

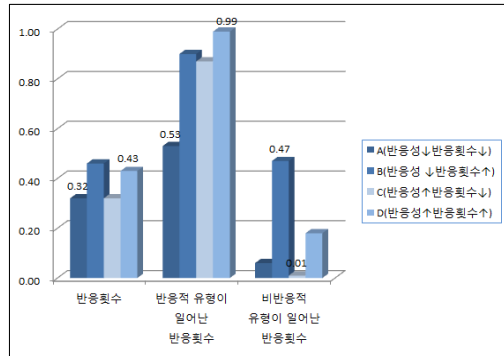
어머니는 영아에게 높은 수준의 반응성을 보였고, 수행과제별로 비교적 높은 수준의 일관된 반응성을 유지하였다. 특히, 반응성이 높은 어머니는 영아의 시도에 대해 빈번하게 긍정적인 상호작용을 하였고, 과제를 수행함에 있어서 영아의 요구와 조율해가면서 설명하거나 의견을 제시하거나 긍정적인 정서를 자주 표현하였다.

① 어머니의 반응성



어머니의 반응성은 전체적으로 높게 나타났고, 하위범주별로 참여성은 높게 나타난 반면에 권위적인 통제/협력성은 다소 낮게 나타났으나, 각 수행과제별로 어머니는 영아에게 일관된 반응성을 보이는 경향이 있었다.

② 어머니의 반응성과 반응 횟수 간의 관계



NOTE: A, B는 반응성이 낮은 집단에서 하위 세 번째, 상위 세 번째 어머니의 반응횟수 퍼센트(%)를 의미하며, C, D는 반응성이 높은 집단에서 하위 세 번째, 상위 세 번째 어머니의 반응횟수의 퍼센트(%)를 의미한다.

③ 어머니의 반응성과 반응유형

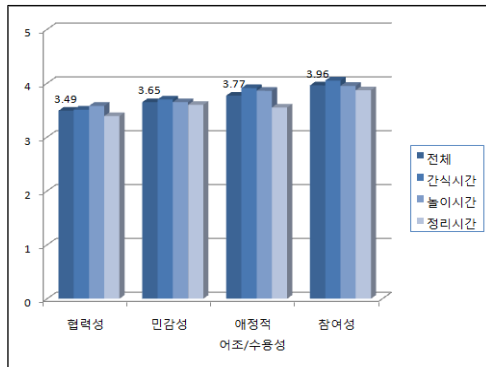
	반응적 유형					비반응적 유형				
	설명	질문	감정표현	의견	수용	지시	비난	거부	직접수행	무반응
반응성	.37*	.22	.30*	.47**	.03	-.60**	-.24	-.51**	-.44**	-.43**

* $p < .05$, ** $p < .01$

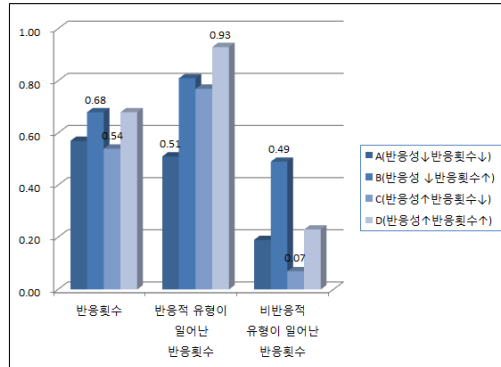
2. 어머니-영아 간 상호작용의 반응성에서의 영아의 반응성

영아는 어머니에게 비교적 높은 수준의 반응성을 보였으며, 수행과제별로 비교적 높은 수준의 일관된 반응성을 유지하였다. 특히 반응성이 높은 영아는 어머니와의 대화를 주도하고 긍정적인 상호작용을 시도하였고, 어머니의 시도에 대해 빈번하게 긍정적으로 상호작용을 하였고, 과제를 수행함에 있어서 어머니에게 의견을 제시하는 상호작용을 많이 하였다.

① 영아의 반응성



② 영아의 반응성과 반응 횟수 간의 관계



③ 영아의 반응성과 반응유형 간의 관계

	반응적 유형					비반응적 유형				
	설명	질문	감정표현	의견	수용	거부	무시	신체표현	부정감정 표현	무반응
반응성	.09	.11	.16	.44**	.27	-.68**	-.70**	-.47**	-.35*	-.13

* $p < .05$, ** $p < .01$

3. 어머니의 반응성과 영아의 반응성 간의 관계

어머니의 반응성과 영아의 반응성은 밀접하게 관련되어 있고, 어머니와 영아는 서로간의 생각이나 목표를 조율하면서 양방향적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 어머니와 영아 사이에 주고받기가 잘 이루어지는 상호작용에서 서로간의 협력도 더 자주 일어나고, 긍정적인 정서를 더 많이 공유하였고, 어머니와 영아간의 서로 다른 기대, 목표, 행동에 대해 긍정적으로 상호작용하면서 조율해나갔다. 특히, 반응성이 높은 어머니는 자녀 주도적인 행동에 초점을 맞춰 긍정적인 상호작용을 많이 하였고, 영아도 어머니에게 긍정적인 상호작용을 많이 하였다.

IV. 결론 및 시사점

첫째, 통합적인 측면에서 어머니의 반응성을 살펴본 결과, 반응성이 높은 어머니는 자녀의 상태나 요구에 대해 민감하고 정확하게 인식하고 정서적으로 따뜻하게 대해주며 그들의 요구와 목표를 성취할 수 있는 방향으로 반응해주는 경향이 있었다. 이를 통해서 어머니가 높은 수준의 반응성을 지속적으로 유지한다면 영아와 신뢰감을 형성하고 영아의 높은 반응성을 이끌어 줘서 영아가 자기조절의 목표를 이루고 성공적인 사회화 과정을 수행해 갈 수 있도록 격려해줄 수 있을 것이다. 그리고 어머니의 반응횟수, 반응유형을 살펴본 결과, 반응성이 높은 어머니가 영아의 시도에 대해 자주 긍정적으로 반응해주는 경향이 있었다. 이를 통해서 어머니가 영아의 발달적 특징을 이해하고 적절한 기대와 비계설정이 이루어진다면 영아의 요구와 부모의 요구가 조화를 이루며 긍정적인 유형으로 상호작용할 수 있을 것이다.

둘째, 통합적인 측면에서 영아의 반응성을 살펴본 결과, 반응성이 높은 영아는 어머니의 생각이나 요구에 대해 민감하게 반응하고 어머니의 목표나 요구에 대해 자신이 원하는 것과 조화를 이루면서 협력하며 즐거움을 함께 공유하면서 더 자발적으로 주도해가는 경향이 있었다. 어머니가 영아에게 더 반응적인 모습을 보여 좋은 모델링이 되어주면, 영아는 자신의 행동을 스스로 통제하여 더 잘 순응하는 분위기를 만들어내고 자기조절능력과 의사소통 능력을 향상시키면서 어머니와 긍정적인 관계를 형성해갈 수 있을 것이다. 그리고 구체적인 측면에서 영아 반응성과 반응횟수, 반응유형을 살펴본 결과, 반응성이 높은 영아는 어머니와의 상호작용을 주도하고, 어머니의 시도에 대해 자주 긍정적으로 반응해주는

경향이 있었는데, 어머니가 영아의 리드에 따라주면서 서로에게 적절한 반응이 주고받은 상호작용이 연속적으로 일어난다면 영아는 주도성뿐만 아니라 반응성을 모두 갖출 수 있을 것이다.

셋째, 어머니와 영아의 반응성간의 관계를 살펴본 결과, 어머니가 영아의 요구를 읽어내고 영아가 목표를 성취할 수 있도록 격려해주며 서로간의 목표를 공유할 수 있도록 반응해주면 영아 또한 어머니의 시도에 대해 빈번하게 긍정적으로 반응해주었다. 그리고 어머니가 영아의 반응에 대해 긍정적으로 상호작용을 해주면, 영아도 어머니의 요구에 대해 더 잘 이해하게 되고 어머니와 협력도 더 잘 이루어졌다. 이러한 과정이 반복적으로 이루어지면 영아와 어머니는 긍정적인 정서를 공유하게 되고 서로에게 더 많은 지원적이고 반응적인 행동을 보이게 될 것이다. 그리고 어머니의 반응성과 영아의 반응성은 밀접하게 관련되어 있었기 때문에 영아 또한 사회적인 파트너로서 능동적인 역할을 할 수 있도록 격려해준다면 상호간의 반응성을 증가되고 상호 조절하면서 협력적인 관계를 유지시켜나갈 수 있을 것이다.

참고문헌

- 이기숙, 김희진, 박은혜(2004). 상호작용맥락에 따른 어머니와 유아의 상호작용 전략: 자
유놀이와 과제해결맥락을 중심으로. *아동학회지*, 25(4), 33-48.
- Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1997). Maternal responsiveness and
infant mental abilities: Specific predictive relations. *Infant Behavior &
Development*, 20, 283-296.
- Calkins, S. D., & Johnson, M. C. (1998). Toddler regulation of distress to
frustrating events: Temperamental and maternal correlates. *Infant Behavior
& Development*, 21, 379-395.
- Collins, M. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein,
M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and
nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- De Wolff, M. S., & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A
meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child development*,
68, 571-591.
- Deater-Deckard, K., & O'Connor, T. G. (2000). Parent-child mutuality in early
childhood: Two behavioral genetic studies. *Developmental Psychology*, 36(5),
561-570.
- Dix, T., Cheng, N., & Day, W. H. (2009). Connecting with parents: Mothers'
depressive symptoms and responsive behavior in the regulation of social
contact by one- and young two-year-olds. *Social Development*, 18(1), 24-51.
- Feldman, R., & Klein, P. S. (2003). Toddler's self-regulated compliance to mothers,
caregivers, and fathers: Implications for theories of socialization.
Developmental Psychology, 39(4), 680-692.
- Finger, B., Hans, W. L., Bernstein, W. J., & Cox, S. M. (2009). Parent relationship
quality and infant-mother attachment. *Attachment & Human Development*,
11(3), 285-306.
- Gates, M. K. (2007). Differences in parenting styles and responsiveness: A
comparison of mothers and fathers of toddlers. Unpublished doctoral dissertation,
University of Alberta, Canada.
- Grolnick, W. S., & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of
children's self-regulation. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting:
Practical issues on parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
Publisher.
- Harris, J. R. (2000). Socialization, personality development, and the child's
environments. *Developmental Psychology*, 36, 699-710.
- Harrist, A. W., & Waugh, R. M. (2002). Dyadic synchrony: Its structure and function
in children's development. *Development Review*, 22, 555-592.

- Heath, P. (2009). *Parent-child relationship: Context, research, and application*. Merrill, Pearson Custom Library: Education.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implications for early socialization. *Child Development*, 68(1), 94-112.
- Kochanska, G. (2002). Committed compliance, moral self, and internalization: A mediational model. *Developmental Psychology*, 38(3), 339-351.
- Kochanska, G., & Aksan, N. (2004). Developmental of mutual responsiveness between parents and their young children. *Child Development*, 75(6), 1657-1676.
- Kuczynski, L., Lollis, S., & Koguchi, Y. (2003). Metaphors of bidirectionality in parent-child relations. In L. Kuczynski(Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (pp. 421-437). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Landry, S H., Smith, K., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, 42(4), 627-642.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A., & Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or in consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology*, 37(3), 387-403.
- Lee, S. Y. (2005). The development of infant-caregiver relationships in a child care setting. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, USA.
- Lindsey, E., Cremeens, P. R., Colwell, M, J., & Caldera, Y. M. (2008). The structure of parent-child dyadic synchrony in toddlerhood and children's communication competence and self-control. *Social Development*, 18(2), 375-396.
- Lindsey, E. W., & Mize, J. (2000). Measuring parent-child mutuality during play. In P. Kerig, & K. Lindahl(Eds.), *Family observational coding systems: Resources for systemic research* (pp. 171-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (pp. 1-102). New York: John Wiley & Sons.
- Paavola, L., Kunnari, S., & Moilanen, L. (2005). Maternal responsiveness and infant intentional communication: Implications for the early communicative and linguistic development. *Child Care, Health & Development*, 31(6), 727-735.

- Raval, V., Goldberg, S., Atkinson, L., Benoit, D., Myhal, N., Poulton, L., & Zwiers, M. (2001). Maternal attachment, maternal responsiveness and infant attachment. *Infant Behavior & Development*, *24*, 281–304.
- Stern, D. N. (2002). *The first relationship: Infant and mother*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Father and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, *75*(6), 1806–1820.
- Van Egeren, L. A., Barratt, M. S., & Roach, M. A. (2001). Mother–infant responsiveness: Timing, mutual regulation, and interactional context. *Developmental Psychology*, *37*(5), 684–697.
- Wakschlag, L. S., & Hans, S. L. (1999). Relation of maternal responsiveness during infancy to the development of behavior problems in high-risk youths. *Developmental Psychology*, *31*, 147–169.

한국육아지원학회 회칙

한국육아지원학회 회칙

제 1 장 총 칙

제1조(명칭)

본회는 『한국육아지원학회』라 칭한다(이하 “본회”라 칭함).

제2조(목적)

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

제3조(소재지)

본회의 사무소는 회장이 소속한 기관에 두고 지방에 지회를 둘 수 있다.

제 2 장 사 업

제4조(사업)

본회는 제2조의 목적을 달성하기 위하여 다음의 사업을 한다.

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

제 3 장 회 원

제5조(회원의 종류 및 자격)

본 회의 회원은 정회원과 학생회원으로 구분되며 그 자격은 다음과 같다.

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

제6조(입회 절차)

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

제7조(회원의 권리)

회원의 권리는 다음과 같다.

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

제8조(회원의 의무)

회원의 의무는 다음과 같다.

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

제9조(회원자격의 상실)

회원이 다음 각 항 중 한 가지에 해당할 경우 그 자격을 상실한다.

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

제 4 장 임 원

제10조(임원의 구성)

본 회의 다음의 임원을 둔다.

1. 회장 1명
2. 부회장 1명
3. 상임이사 2명
4. 이사 약간명
5. 감사 2명
6. 고문 약간명

제11조(임원선출)

본 회의 임원은 다음과 같이 선출한다.

1. 회장과 감사는 정기총회에서 선출한다.
2. 부회장, 상임이사(이사 중에서 회장이 선임) 및 이사는 회장이 지명한다.
3. 고문은 회장이 위촉한다.
4. 간사는 상임이사의 제청을 받아 회장이 임명한다.

제12조 (임원의 임기)

본 회 임원의 임기는 2년으로 한다.

제13조(임원의 역할 및 의무)

본 회 임원의 역할 및 의무는 다음과 같다.

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

제 5 장 총 회

제14조(총회의 소집)

본 회의 총회 소집은 다음과 같다.

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

제15조(회의의 성립)

본 회의 회의 성립과 의결과정은 다음과 같다.

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

제16조(총회의 의결)

총회는 다음 사항을 의결한다.

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

제 6 장 재정 및 회계

제17조(수입)

본 회의 경비는 다음과 같은 수입으로 충당한다.

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

제18조(회비의 책정)

회원의 회비는 이사회 의결을 거쳐 총회의 승인을 받아 책정한다.

제19조(회계년도)

본 회의 회계연도는 다음과 같다.

1. 본 회의 회계연도는 정기총회일로부터 다음 정기총회 전일까지로 한다.
2. 본 회의 사업계획 및 세입, 세출 예산과 결산은 정기총회의 의결을 거친다.

제20조(결산)

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

제21조(연구물의 지적 소유권)

본 회가 주관한 연구물의 지적 소유권은 다음과 같다.

1. 본 회가 주관한 연구물의 지적 소유권은 본회에 있다.

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

부 칙

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

논문투고 규정

1. 모집 분야

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

2. 투고 가능 논문

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

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

3. 발간시기

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

4. 접수 시기

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

5. 학회논문 투고 메일

한국육아지원학회 편집부 : ksecec2@hanmail.net

논문 투고시 투고자의 성함, 소속, 연락처, 논문제목을 편집부 메일주소로 보내주십시오.

6. 투고요령

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

7. 논문 심사료 및 게재료

- (1) 논문 게재 요청자는 투고 시에 7만원의 심사료를 납부해야 합니다. 단, 재심사를 하는 논문의 경우에는 심사료 20,000원을 추가로 납부해야 합니다.

신한은행 100-027-404082 예금주: 홍용희(한국육아지원학회 편집부)

- (2) 심사결과 게재되는 논문 중에서, 연구지원비를 받아 수행된 논문은 편당 20만원, 연구비 지원을 받지 않은 논문은 편당 10만원이며, 소정의 원고분량(15쪽)을 초과하는 부분에 대해서는 인쇄 쪽당 20,000원씩 추가 게재료를 징수합니다.
- (3) 별쇄본은 20부를 무료로 제공합니다.

제 4대 한국육아지원학회 이사 (2011.5 ~ 2013.4)

고 문(전임회장)	이기숙(이화여자대학교)	장영희(성신여자대학교)	정미라(가천대학교)
회 장	홍용희(이화여자대학교)		
수석 부회장	문연심(강남대학교)		
권역별 부회장			
경기·인천권	박희숙(강남대학교)		
충청·대전·강원권	배인자(우송대학교)		
경상·대구·부산권	김수영(대구가톨릭대학교)		
전라·광주·제주권	심성경(원광대학교)		
상임이사	이승연(이화여자대학교)		
학술이사	조은진(서울여자대학교)	최일선(경인교육대학교)	
연구이사	이윤경(서원대학교)	조경자(호서대학교)	
편집이사	김희진(이화여자대학교)	배지희(성신여자대학교)	
출판이사	이현숙(경북대학)	곽아정(안양과학대학)	
홍보이사	한미라(경남대학교)	김난실(명지전문대학)	
교육사업이사	박정선(명지전문대학)	이명희(충부대학교)	
서기이사	정가윤(명지대학교)		
감 사	조순옥(원광보건대학)	이현옥(성결대학교)	
이 사	권용은(안산대학교)	김신영(백석대학교)	김정례(시화단설 유치원)
	김현지(우송정보대학)	김현지(우송정보대학)	류지후(나랑유치원)
	문무경(육아정책연구소)	박순호(대구보건대학)	박은혜(이화여자대학교)
	박혜경(동덕여자대학교)	박혜경(신성대학)	백영애(전남과학대학)
	부성숙(경기대학교)	성소영(계명대학교)	성원경(우송대학교)
	신건호(강남대학교)	신은수(덕성여자대학교)	안경숙(호원대학교)
	엄정애(이화여자대학교)	오연주(대림대학)	오은순(공주대학교)
	유수옥(우석대학교)	유영의(순천향대학교)	이경화(성결대학교)
	이소현(이화여자대학교)	이숙재(성신여자대학교)	이지현(건국대학교)
	이진화(숭의여자대학)	이차숙(가천대학교)	이춘자(침례신학대학교)
	이현순(계명문화대학)	이희경(부천대학)	임원신(남서울대학교)
	임은숙(재능대학)	정혜손(명일유치원)	조운주(충주대학교)
	조인경(혜천대학)	조화연(혜천대학)	진명희(광주대학교)
	최석란(서울여자대학교)	최윤정(강릉원주대학교)	허혜경(가천대학교)
	홍순정(한국방송통신대학교)		