

2012 한국육아지원학회 춘계학술대회

공감에 기초한 유아인성교육의 과제 및 방향

- 일시 : 2012년 4월 20일(금) 13:30~20:00
- 장소 : 이화여자대학교 교육관 B동 B153호
- 후원 : 교문사 공동체 양서원 육아방송 창지사



한 국 육 아 지 원 학 회

The Korean Society for Early Childhood Education & Care

본 교재는 교문사의 지원으로 제작되었습니다.

모시는 글

안녕하십니까?

한국육아지원학회에서는 ‘공감에 기초한 유아인성교육의 과제 및 방향’이라는 주제로 춘계학술대회를 개최합니다.

최근 학교 폭력과 집단 따돌림으로 시달리는 어린이들이 적지 않은 것으로 드러나 우리 사회가 큰 충격에 빠져 있습니다. 정부의 학교폭력근절 종합대책은 사후대책에 치중되어 우려되는 바, 실효성 있는 예방책을 마련해서 학교와 부모가 연대해 대처해 나가야 할 것입니다.

본 학회에서는 공감에 기초한 인성교육을 학교 폭력과 집단 따돌림을 방지하는 효과적인 예방책 중 하나로 제안합니다. 공감능력은 타인의 감정과 입장을 살피고 이해하며 적절히 반응하는 인지사회적·감성 능력입니다. 공감능력이 있는 사람은 자기중심성에서 벗어나 이웃과 애정·친밀감·유대감을 가지며, 사회정의 실현을 추구한다고 합니다. 공동체 구성원들의 공감능력이 높으면 서로 배려하고 협력하여 보다 행복한 삶을 공유할 수 있을 것입니다. 따라서 본 학술대회를 통해 영유아기 어린이들의 공감능력을 발달시켜주는 인성교육의 방법, 과제 및 방향을 탐구해보고자 합니다.

어린이들은 행복한 삶을 살기 원하고, 행복한 삶을 누릴 권리가 있습니다. 어린이들의 행복한 삶을 지켜줄 의무가 있는 부모와 교사 또한 행복한 삶을 영위해야 합니다. 본 학술대회가 행복한 삶을 위해서 우리가 꼭 알아야 할 것, 효과적인 유아인성교육 방법, 유아의 공감능력 함양 방법을 함께 논의하고 정립하는 자리가 되기를 기대합니다. 회원 여러분들의 학문적 발전과 건강, 행복을 기원하오며 인사드립니다.

2012년 4월

한국육아지원학회장 홍용희

학술대회 일정표

■ 사회 : 심성경(원광대학교 유아교육과 교수)

13:30~14:00 등 록

14:00~14:10 개회사

홍용희(한국육아지원학회장, 이화여대 유아교육과 교수)

14:10~15:10 기조강연

행복 선행학습

최인철(서울대학교 심리학과 교수)

15:10~15:30 휴 식

15:30~16:30 주제강연 I

사회구성주의의 관점에서 본 내러티브와 인성교육

윤영돈(인천대학교 윤리교육과 교수)

16:30~16:50 총 회

16:50~17:35 Young Scholar Session

■ Young Scholar Session

시 간	1분과(교육관 B동 251호) 사회 :곽아정 (안양과학대 유아교육과 교수)	2분과(교육관 A동 202호) 사회 : 유영의 (순천향대 유아교육과 교수)	3분과(교육관 B동 153호) 사회 : 임원신 (남서울대 아동복지학과 교수)
16:50 ~ 17:10	그림책을 활용한 창의적 유아음악교육 프로그램 개발 및 효과 강보라(성신여대 유아교육과 강사)	유아의 그림을 통해 본 유아교육기관에서의 놀이에 대한 이미지와 의미 조성연(수원여대 아동보육과 교수)	교사와 유아가 지각하는 교사-유아 관계 및 관련변인 분석 천향숙(위덕대 유아교육과 교수)
17:15 ~ 17:35	유치원 교사가 계획, 실행, 평가한 교육과정에 나타난 실천적 지식 분석 이성희(우송대 유아교육과 교수)	A study of prekindergarten teachers' mathematical knowledge for teaching 이재은(성신여대 유아교육과 강사)	유치원 만 3세반 유아들의 친구에 대한 문화기술적 연구 김정신(이화여대 평생교육원 강사)

17:35~18:40 저녁

17:35~18:35 **포스터 발표**(교육관 B동 지하 김애마홀)

18:40~19:40 **주제강연 II**

유아 공감능력 함양을 위한 교육적 접근

조경자(호서대학교 유아교육과 교수)

조은진(서울여자대학교 아동학과 교수)

이경미(아이코리아 새세대 유치원 원장)

19:40~20:00 **종합토론**

이원영(중앙대학교 유아교육과 명예교수)

20:00 **폐 회**

목 차

기조강연	행복 선행학습	11
	최인철(서울대학교 심리학과 교수)	
주제강연 I	사회구성주의의 관점에서 본 내러티브와 인성교육	19
	윤영돈(인천대학교 윤리교육과 교수)	
주제강연 II	유아 공감능력 함양을 위한 교육적 접근	47
	조경자(호서대학교 유아교육과 교수)	
	조은진(서울여자대학교 아동학과 교수)	
	이경미(아이코리아 새세대 유치원 원장)	
》》 Young Scholar Session (I)		
	• 그림책을 활용한 창의적 유아음악교육 프로그램 개발 및 효과	75
	강보라(성신여자대학교 유아교육과 강사)	
	• 유치원 교사가 계획, 실행, 평가한 교육과정에 나타난 실천적 지식 분석	81
	이성희(우송대학교 유아교육과 전임강사)	
》》 Young Scholar Session (II)		
	• 유아의 그림을 통해 본 유아교육기관에서의 놀이에 대한 이미지와 의미	91
	조성연(수원여자대학교 아동보육과 전임강사)	
	• A study of prekindergarten teachers' mathematical knowledge for teaching ...	97
	이재은(성신여자대학교 유아교육과 강사)	
》》 Young Scholar Session (III)		
	• 교사와 유아가 지각하는 교사-유아 관계 및 관련변인 분석	105
	천향숙(위덕대학교 유아교육과 초빙교수)	
	• 유치원 만3세반 유아들의 친구에 대한 문화기술적 연구	117
	김정신(이화여자대학교 평생교육원 강사)	

||| 포스터 발표 |||

1. 유치원 종일제 특성화 프로그램 운영 실태 및 학부모 요구 조사	127
이승숙(성신여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정)	
2. 만 5세 유아의 회복탄력성과 부모의 회복탄력성의 경향 및 관계	130
이지현(명지전문대 · 수원여대 강사)	
이승연(이화여자대학교 유아교육과 부교수)	
3. 만 5세반 실내 자유선택활동 시간에 나타난 유아 유머의 전반적 경향 및 유형 분석	134
김소리(이화여자대학교 대학원 석사과정졸업)	
이승연(이화여자대학교 유아교육과 부교수)	
4. 가정에서 나타나는 만 2세 영아의 자율성 시도 양상과 어머니의 반응성	137
조연경(성신여자대학교 대학원 교육학과 유아교육전공 박사과정)	
배지희(성신여자대학교 유아교육과 부교수)	
5. 유아교육과 신입생의 주도적 진로 설정 프로그램 개발	139
이효숙(광주보건대학교 유아교육과 부교수)	
6. 하늘유치원 만 5세아의 읽기 · 쓰기에 대한 문화기술적 연구	143
전우용(이화여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정)	
홍용희(이화여자대학교 유아교육과 교수)	
7. 판타지 그림책에 대한 유아의 상상 반응 사례 연구	146
최윤정(강릉원주대학교 유아교육과 교수)	
이주원(강릉원주대학교 유아교육과 박사과정)	
8. 칸트 예술론으로 본 유아의 미적 이념 탐구: 자연에 대한 그림 표상을 중심으로	149
송진영(부산대학교 유아교육과 BK21 연구원)	
임부연(부산대학교 유아교육과 부교수)	
9. 텃밭 가꾸기 활동이 유아의 식습관 및 편식개선에 미치는 영향	152
박남연(강남대학교 교육대학원 유아교육과 석사과정졸업)	
10. 자녀가 있는 기혼교사의 정서노동	155
김희태(방송통신대학교 유아교육과 부교수)	
이재은(서울여자대학교 대학원 박사과정)	

11. ‘직업 프로젝트’가 유아의 진로 인식에 미치는 영향	160
정은혜(하중초등학교병설유치원 교사)	
최일선(경인교육대학교 유아교육과 부교수)	
12. 보육컨설팅에 참여한 주요관련자들의 인식	163
한상경(성신여자대학교 대학원 박사과정)	
김정실(경기도 시흥시 보육정보 센터장)	
13. 유아의 협동 활동이 학습관련 사회적 기술에 미치는 영향	165
고진주(인천가림초등학교병설유치원 교사)	
최일선(경인교육대학교 유아교육과 부교수)	
14. 혼합연령 종일반 유아들의 실외모래놀이에 대한 문화기술적 연구	168
오현경(리라유치원 교사)	
홍용희(이화여자대학교 유아교육과 교수)	
15. 유치원 교사의 임파워먼트와 직무만족도가 교직현신에 미치는 영향	171
장영숙(경인교육대학교 유아교육과 부교수)	
16. 만 5세 유아들의 이성또래관계에 관한 문화기술적 연구	174
박효진(국회 제2어린이집 교사)	
홍용희(이화여자대학교 유아교육과 교수)	

- 한국육아지원학회 회칙
- 육아지원연구지 게재원고 투고 요령
- 제 4대 육아지원학회 이사
- 연수 이수증

기조강연

행복 선행학습

최인철(서울대학교 심리학과 교수)

- 기조 강연 -

행복 선행학습

최인철(서울대학교 심리학과 교수)

- 기조 강연(행복 선행학습) -

- 기조 강연(행복 선행학습) -

- 기조 강연(행복 선행학습) -

- 기조 강연(행복 선행학습) -

주제강연 I

사회구성주의의 관점에서 본 내러티브와 인성교육

윤영돈(인천대학교 윤리교육과 교수)

사회구성주의의 관점에서 본 내러티브와 인성교육

윤영돈(인천대학교 윤리교육과 교수)

I. 들어가는 말

오늘날 사회의 온갖 분야에서 주목을 받는 ‘멘토’의 개념은 『오디세이아』에서 그 유래를 확인할 수 있다. 멘토르는 오디세우스의 아들 텔레마코스의 가정교사이자 후견인이었다. 그의 도움을 힘입어 텔레마코스는 멋진 젊은이로 장성하였고, 그 후에는 아테네 여신의 도움을 받아 자신의 삶을 개척해 간다. 이를 신약성경의 어법으로 표현하자면 어렸을 적에는 몽학선생(paidagōgos, 어린 아이의 인도자, 후견인) 아래 있다가 장성한 후에는 성령(Holy Spirit)의 인도를 받는 구도와 유사하다. 이와 관련하여 계몽주의 사상가 칸트는 미성년의 상태에서는 후견인의 도움이 불가피하지만 이성의 능력을 힘입어 인간은 스스로 책임질 수 있는 계몽에 도달할 수 있다고 말한다(Kant, 이한구 옮김, 1992: 13-16). 설명방식은 각기 다르지만 아동의 교육적 성장을 돕는 부모나 교사가 유념해야 할 교육의 큰 그림을 제시하고 있는 말이 아닌가 싶다.

도토리 안에 참나무의 세계가 있듯이 아동 안에도 그의 고유한 세계가 가능성의 형태로 주어져 있다. 그 아이가 자라 자신의 고유한 삶의 이야기를 펼쳐 가는 데 적절하게 안내를 하는 것이 부모나 교사의 역할이라 할 수 있다. 이 글에서 필자가 주목하는 키워드는 ‘안내된 참여(guided participation)’이다. 이는 아동의 ‘중요한 타자들(significant others)’인 부모나 교사에게 의해 적절하게 안내된 교육의 장(場)에 아동이 능동적으로 참여함으로써 정신적 발달과 도덕적 성장을 이루어가는 것을 목표로 하는, 이른바 사회구성주의적 관점을 반영한 표현이다.

논의의 순서는 다음과 같다. 먼저 인성교육의 개념을 살펴보고, 인성교육을 구성하는 두 층위로서 인격교육과 구성주의적 도덕교육의 성격을 탐구하며, 이러한 인성교육의 구도에서

사회구성주의의 위상을 확인하고자 한다. 다음으로 인성교육에서 내러티브 접근을 중심으로 다루되 사회구성주의적 내러티브의 관점에 주목하고자 한다. 끝으로 사회구성주의적 내러티브에 근거한 인성교육을 시도할 때 고려사항을 정리한 후, 아동 인성교육의 실재를 관련 문헌 탐구 및 문화기술적 접근방식(ethnographic approach)으로 소개하고자 한다.

II. 인성교육과 사회구성주의

1. 인성교육이란 무엇인가?

인성교육이란 무엇인가? 인성교육의 의미는 ‘인성’을 어떻게 정의하는가에 따라 그 내포와 외연이 달라질 수 있다(윤영돈, 2010: 308-311). 흔히 우리는 ‘인성’을 ‘성품’이나 ‘인격’ 혹은 ‘도덕성’과 관련하여 생각한다. 이러한 견해의 대표적인 논거를 아리스토텔레스의 덕 이론 가운데 ‘성품적인 덕(hai ēthikai aretai)’에 관한 논의에서 확인할 수 있다(N.E., 1103a). 학문의 성격에 따라 인성의 의미는 달리 표현되기도 하는데, 심리학과 윤리학의 관점이 대표적이다(추병완, 2004: 826-823). 심리학에서는 인성을 ‘성격(personality)’으로 이해하는 경향이 있다. 이를 테면 ‘성격심리학(personality theories)’은 심리학의 관점에서 인성(인간의 본성)을 탐구하는 분야라 할 수 있다(Hjelle & Ziegler, 이훈구 역, 1993).

한편 심리학분야 중에서 도덕성을 중심으로 논의하는 도덕 심리학에서는 인성을 ‘인격(character)’으로 이해하고, 인성교육을 ‘인격교육(character education)’이라고 부른다.¹⁾ 여기서 ‘인격’은 무엇을 의미하는 것일까? 버코위츠(Berkowitz, 2002: 48)에 따르면 “인격은 도덕적으로 기능할 수 있는 개인의 능력(ability)과 성향(inclination)에 영향을 미치는 심리학적 특징들의 집합”을 의미한다. 한마디로 인격은 한 사람이 옳은 일을 하게 하거나 그렇지 않게 이끄는 복합적인 심리학적 특징들로 구성되어 있다는 것이다. 그런데 국내에서 ‘인격’으로 번역된 ‘캐릭터(character)’²⁾가 본래적인 의미의 인격을 제대로 표현하고 있는 것일까? 왜냐하

1) ‘인격 교육(character education)’은 보다 보수적이고, 전통적이며 행동주의적 접근과 매우 밀접하게 연계되어 있다. ‘도덕교육(moral education)’은 보다 자유주의적이고, 구성주의적이며, 인지주의적인 접근과 연결되어 있다. ‘가치 교육(value education)’은 보다 반이론적이고, 태도중심의, 경험적 접근과 관련된다는 점에 주목할 필요가 있다(Berkowitz, 2002: 44).

2) ‘character’의 어원인 그리스어 ‘카라테르(χαρακτήρ)’는 ‘조각된 표시, 인상, 도장’을 뜻하며, 그 동사형인 ‘카라세인(χαρασσειν)’은 ‘새기다, 도장을 찍다, 조각하다’는 의미를 갖고 있다(Liddell & Scott, 1968: 1977). 자율성이나 능동성이 배제되어 있다는 데 문제점이 있다.

면 ‘인격’은 심리학만으로는 온전히 해명되기는 어렵기 때문이다.

윤리학사에서 ‘인격’은 영어의 ‘character’가 아니라 독일어의 ‘Person’이나 라틴어의 ‘persona’에 해당한다. “인간 존엄성의 근거를 인격에서 찾을 수 있다.”고 말할 때, 이때의 인격은 페르존(페르조나)에 해당한다. 인격(Person, persona)으로서의 인성은 경험적 차원에만 국한되지 않고, 심리학적 접근만으로 온전히 해명되지도 않는다. 다시 말해서 인성은 초월적이고 규범적인 차원을 지니고 있다. 가령 『중용』 제1장 “하늘이 명한 것이 성(性)이고, 성을 따르는 것을 도(道)라고 하며, 도를 닦는 것을 교(教)라고 한다.”는 대목에서 우리는 인성[性]이 초월적이고 규범적인 차원에 속하며, 그것은 심리학적 특징이 아니라 초월적 실재로 우리에게 주어져 있다는 것을 알 수 있다(장성모, 1996: 12-14).

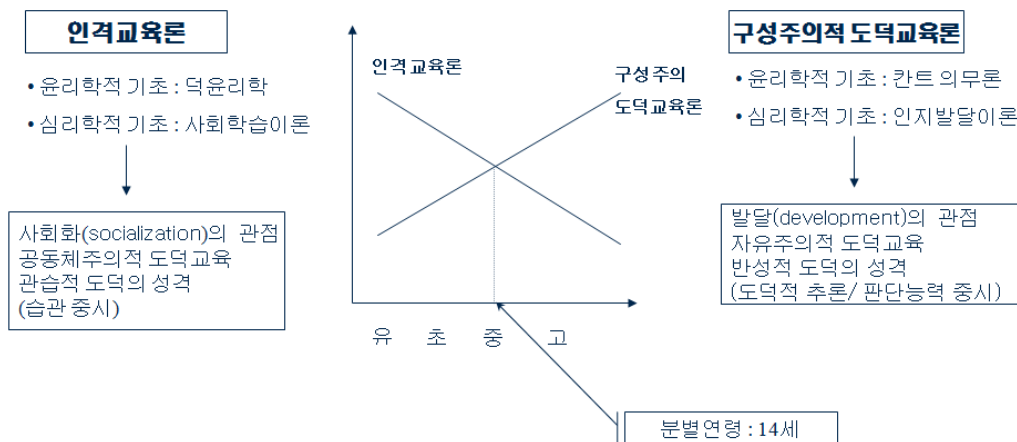
우리사회에서 인성교육이라는 용어가 본격적으로 도입된 것은 1995년 대통령 자문 교육개혁위원회의 5·31 교육개혁방안에서 비롯한다. 동 위원회에서는 실천위주의 인성교육의 강화를 제안했는데, 여기서 ‘인성’은 심리학적 관점으로 해명한 것으로서 ‘도덕성, 사회성, 정서 등’을 의미한다(고미숙, 2008: 201; 장성모, 1996: 5-16). 최근 학교폭력의 심각성에서 국가차원에서 발표한 “학교폭력 근절 종합대책”에도 인성교육의 성격을 규정한 것을 확인할 수 있다. 동 종합대책은 “학교-가정-사회가 함께하는 인성교육 실천”과 “교육전반에 걸친 인성교육 실천”을 제시하고 있다. 유아교육 단계(3-5세 누리과정)의 인성교육의 핵심은 “질서, 나눔, 배려, 협력, 존중, 경로효친, 갈등해결 등”을 “습관화”하는 것에 중점을 두고 있으며, 이와 연장선상에서 초·중등교육에서도 “공감능력, 소통능력, 갈등해결능력, 관용, 정의”를 “인성 핵심 역량”으로 제시하고 있다(국무총리실 관계장관 합동 보도자료 2012.2.6).

한편 중등학교 인성교육 전문가인 정창우(2012: 191)는 인성교육이란 “인간다운 면모와 자질을 갖추기 위한 교육이고, 자기중심성에서 벗어나 타인 및 공동체와 바람직한 관계를 형성할 수 있도록 하는 일련의 가치교육·도덕교육·인격교육·시민성교육의 공통분모에 해당하는 교육”이라고 정의내리고 있다.

요컨대 온전한 의미의 인성교육에 대한 이해를 위해서는 인성에 대한 (도덕) 심리학적 관점은 물론이고, 그 지평을 인성에 대한 철학적(윤리학적) 이해까지 확장할 필요가 있다. 이 글에서 필자는 인성교육을 인성에 대한 기술적·사실적 수준의 논의뿐만 아니라 규범적·당위적 수준의 논의도 포괄하며, 건강한 인간이자 성숙한 시민을 육성하기 위한 넓은 의미의 도덕교육의 성격을 지닌 것으로 보고자 한다.

2. 인성교육의 두 층위 : 인격교육론과 구성주의적 도덕교육론

흔히 사람들은 인성교육은 좋은 인성을 지니기 위해 습관이나 모델링과 같은 도덕적 사회화의 수준에서 생각하는 경향이 있다. 다시 말해서 우리가 살고 있는 사회의 가치와 덕목을 내면화하는 데 초점을 둔다는 것이다. 그런데 어떤 의미에서 도덕적 사회화는 아동을 수동적인 위치에 놓으며, 타율적 도덕성을 지향한다(윤영돈, 2010: 309). 그러나 인성교육은 아동이 도덕적 주체로서 타인과 소통하며, 능동적으로 갈등을 해결할 수 있는 역량 제고에도 관심을 가질 필요가 있다. 여기서 우리는 인성교육이 크게 두 층위로 구성될 수 있다는 점을 알 수 있다. 도덕적 사회화에 초점을 맞춘 ‘인격교육(character education)’과 도덕적 주체의 능동성과 도덕적 판단 및 추론능력을 강조하는 구성주의적 도덕교육론이 그것이다. 인성교육의 두 층위를 그림으로 표현하면 아래와 같다.



〈그림 1〉 인성교육의 두 층위(윤영돈, 2010: 85 수정)

인성교육의 두 층위 가운데 보다 기본적이고 토대가 되는 것은 도덕적 사회화(성품 및 덕 함양, 습관과 전통 기반)를 지향하는 인격교육이며, 이 토대 위에 자율적 도덕성(도덕적 사고, 도덕적 판단능력)이 위치할 수 있다. 여기서 유의해야 할 것은 도덕적 사회화를 간과하고, 자율적 도덕성만을 강조했을 때의 폐해가 크다는 점이다. 도덕성 함양을 교육의 궁극 목적으로 규정하는 플라톤의 교육론에서도 이 점을 매우 강조한 바 있다(윤영돈, 2011b: 301-304).

플라톤은 『국가』에서 인성교육의 두 층위를 언급하는데, 그러니까 도덕적 사회화는 전통과 행위의 모델을 제시하는 시가교육(무시케교육)을 통해 이루어지며, 이는 ‘올바른 의견’, 즉 사회에서 통용되는 바람직한 가치·태도를 형성하는 것을 목표로 한다. 이러한 토대 위에 지성을 사용하는 교육이 실효성이 있다는 것이다. 그런데 도덕적 사회화 없이 지성만을 강조할 경우, 파괴적인 해악이 발생한다는 것이 플라톤의 통찰이다. “올바른 의견은 변증술적 상승의 직관적인 출발점으로 기능한다. 그런데 이러한 의견이 형성되지 않았을 경우 성품은 균형을 상실하게 되고, 지성의 파괴적인 사용이 초래될 수 있다.”(Republic, 537e-539d).

인격교육의 토대 없는 구성주의적 도덕교육의 폐해는 미국의 교육적 실험에서도 확인할 수 있다. 1960년대를 지나면서 미국사회의 가치 다원화 및 인종문제, 베트남 반전운동, 환경문제, 여권신장, 성개방 등과 같은 쟁점에 대해 인격교육의 성격을 지닌 전통적인 도덕관으로는 대응하기 어렵고, 이러한 문제 사안에 대해 자신의 입장을 명료화하기 위한 도덕의 합리적 차원에 주안점을 두게 된다. 그런데 도덕적 성품을 형성하는 인격교육이 배제된 채로 도덕적 추론이나 가치 명료화 접근과 같은 합리적 도덕교육은 미국 사회를 도덕적 진공 상태로 만들었다. 좋은 인격을 지니기보다는 변명을 잘 하는 학생들을 양산했다는 것이다. 1980년대 중반 이후 인격교육이 부활하게 된 배경이다(추병완, 1996: 301-310).

한 때 가치명료화 접근법의 대표적인 학자로 명성을 얻었던 커센바움은 미국 사회의 도덕적 쇠퇴와 청소년의 이탈문제를 극복하기 위해 자신의 관점을 수정하여 가치 및 도덕교육에 관한 “포괄적 접근(comprehensive approach)”을 주장하였다. 포괄적 접근법은 가치와 도덕을 직접 가르치고, 모델링하는 전통적인 접근법(즉, 인격교육)을 활용하고, 동시에 가치와 발달을 촉진하고 가치 발달 및 도덕적 소양을 위한 기능을 발달시키는 접근법(즉, 구성주의적 도덕교육)도 활용할 필요가 있다고 보았다. 포괄적 접근법의 목적은 “무감각, 혼동, 도덕적 타락”이라는 사회적 분위기를 쇄신하고 한 나라의 장래를 짊어질 청소년이 ‘좋은 인성’을 지니게 하는 것이다(Kirschenbaum, 추병완 외 옮김, 2006: 15-16).

이상의 논의를 통해 우리가 알 수 있는 것은 인성교육은 인격교육과 구성주의적 도덕교육을 포괄하며, 인격교육의 토대위에 구성주의적 도덕교육이 실시될 필요가 있다는 점이다. 어떤 맥락에서 보면 프랑케나의 지적처럼 의무나 원칙의 도덕과 덕이나 품성의 도덕은 상반되는 두 종류의 도덕이라기보다는 동일한 도덕의 상보적인 두 측면으로 볼 필요가 있다. 이런 점에서 프랑케나는 “성품 없는 원칙은 무력하고 원칙 없는 성품은 맹목이다.”라고 말한다(Frankena, 황경식 옮김, 2003: 156). 플라톤의 어법으로 말하자면 “무시케교육(시가교육)과

혼화된 이성이 덕의 최선의 수호자”(Republic, 549b)이며, 피터스의 어법으로 말하자면 “어린 아동들은 습관과 전통의 틀을 지나서 이성의 궁전에 들어갈 수 있고, 또 들어가야만 한다.”(Peters, 1981: 52)

3. 인성교육에서 사회구성주의의 위치

앞서 살펴 본 인성교육의 두 층위로서 인격교육론과 구성주의적 도덕교육론의 중간 지점에 위치하는 관점이 있을까? 그러한 관점이 존재한다면 그것은 두 접근법의 강점은 취하면서 문제점은 지양(止揚)할 수 있지 않을까?

먼저 인격교육론과 구성주의적 도덕교육론의 학문적 기초와 기본 성격을 간단히 살펴보자(윤영돈, 2010: 84-85). 두 접근법의 이론적 배경은 크게 심리학적 기초와 도덕철학적(윤리학적) 기초로 대별해 볼 수 있다. 기본적으로 도덕교육은 아동과 청소년의 인지 및 도덕성 발달에 부합하도록 학교급별 내지 학년별로 교육목표, 교육내용, 교육방법 등을 차별화할 필요가 있다. 인격교육론의 심리학적 기초로서 밴두라로 대표되는 사회학습 이론을, 구성주의적 도덕교육론의 심리학적 기초로 피아제로 시작하여 콜버그에 의해 체계화된 인지발달 이론을 들 수 있다. 인격교육이 사회화(socialization)의 관점에 주안점을 둔다면, 구성주의적 도덕교육은 발달(development)의 관점에 초점을 둔다.

한편 인격교육론의 윤리학적 기초로서 덕윤리학을, 구성주의적 도덕교육론의 윤리학적 기초로서 칸트의 의무론을 상정해 볼 수 있다. 인격교육론이 인격계발의 터전으로 도덕적 공동체를 상정하는 공동체주의적 도덕교육과 궤를 같이 한다면, 구성주의적 도덕교육론은 자유주의적 도덕교육의 성격을 지니고 있다.³⁾ 관습적 도덕과 반성적 도덕이라는 개념에 비추어 볼 때, 인격교육론은 사회화를 중시하는 ‘관습적 도덕’의 성격이 강하고, 구성주의적 도덕교육론은 도덕적 추론 및 도덕 판단능력을 중시하는 ‘반성적 도덕’의 성격이 강하다고 할 수 있다. 대체로 두 이론은 아동 및 학생의 인지와 도덕성의 발달 단계에 따라 적절히 활용할 필요가 있다. 가령 판단능력이 현저하게 발현되는 14세 이전에는 인격교육론의 의존도를 높이고, 14세 이후에는 구성주의적 도덕교육론의 의존도를 높일 필요가 있다는 것이다. 물론 유아기나 아동기에도 관점채택 능력이나 도덕적 추론이 일정 부분 가능하며, 이 점은 칸트가 교육학 강의에서 아동의 이성적 사고를 촉진하기 위해 이유나 근거제시를 강조하는 데서도 확인할

3) 공동체주의 도덕교육의 논거는 아리스토텔레스의 덕윤리를 현대적인 문맥으로 해석한 매킨타이어, 샌델, 왈처 등에게서 찾을 수 있으며, 구성주의적 도덕교육론의 논거는 칸트의 의무론을 계약론적 문맥으로 전개한 롤즈의 정의론에서 찾을 수 있다.

수 있다.⁴⁾

이상의 논의를 토대로 볼 때, 인격교육론과 구성주의적 도덕교육론의 중간 지점에 위치하는 논의는 ‘학습(교육)’과 ‘발달’을 동시에 고려하는 관점으로 전망되는데, 바로 사회구성주의의 관점이 이에 해당한다. 사회구성주의의 관점에서의 학습은 비고츠키의 ‘근접발달영역(zone of proximal development)’ 개념을 토대로 논의할 수 있다(Vygotsky, 정희욱 옮김, 2010: 130-141). “근접발달영역은 실제적 발달 수준과 잠재적 발달 수준 사이의 거리다. 실제적 발달수준은 독립적 문제 해결에 의해 결정되고, 잠재적 발달 수준은 성인의 안내 혹은 더 능력 있는 또래들과의 협동을 통한 문제 해결에 의해 결정된다.”(같은 책, 134). 여기서 학습이란 “아동이 주변 사람들의 지적인 생활 속으로 성장해 들어가게 하는 특수한 사회적 속성과 과정을 전제”(같은 책, 137)로 한다. 요컨대 비고츠키는 학습과 발달이 아동이 처음 태어나는 날부터 서로 관계를 맺고 있으며, 아동에게 적절하게 제공된 학습이 아동의 다양한 정신 발달을 유도할 수 있다고 본 것이다.

비고츠키의 근접발달영역을 도덕교육의 맥락으로 발전시킨 태펀(Tappan, 1998: 154-155)에 따르면 비고츠키적 접근(Vygotskian approach)은 구성주의적 도덕교육의 학적 기반으로서의 인지 발달적 관점(cognitive-developmental view)과 인격교육(character education) 관점의 중간에 위치한다고 평가한다. 태펀은 사회구성주의가 교육과 발달을 연결함으로써 교육적 효과를 간과하는 인지발달적 접근의 약점과 발달의 성격을 제대로 규명하지 못하는 인격교육적 관점의 약점을 동시에 해소할 수 있을 것으로 전망한다.

근접발달영역에서의 도덕교육은 아동이 부모, 교사, 그리고 보다 유능한 또래들에 의해 보다 높은 수준의 도덕적 기능을 발달시킬 수 있도록 ‘안내된 참여(guided participation)’를 포함한다(Tappan, 1998). 여기서 ‘안내된’은 부모나 교사 혹은 유능한 또래들이 제공하는 비계 설정(scaffolding)을 의미하며, ‘참여’는 아동의 자발적이고 능동적인 측면을 강조하고 있다.

근접발달영역에서의 도덕적 발달이란 부모나 교사 혹은 유능한 또래들과의 사회적 상호작용을 통한 간접신적 과정(intermental processes)이 아동 자신의 정신 내적과정(intramental processes)으로 변환되는 것을 의미한다. 이를 테면 부모나 교사 혹은 유능한 또래들과의 상

4) 분별능력, 즉 도덕적 판단능력이 현저하게 등장하는 시기를 아리스토텔레스나 칸트는 14세 정도로 보는 데 비해, 요즈음에는 11-12세 정도로 보기도 한다(Berkowitz, 2002). 분별능력이 발달하기 이전부터 아동들에게 이성적 사고와 근거제시를 강조하는 논의는 칸트의 『교육학강의 Über Pädagogik』에서 확인할 수 있다. 칸트에 따르면 “아동들이 사고하기를 배우는 것이 무엇보다 중요하다. 사고하기를 배우는 것은 (모든 행동이 발원하는) 원칙들을 목표로 한다.”(A 24), “교육에 있어서 가장 중요한 것은 모든 경우에 있어서 올바른 근거를 제시하는 것, 그리고 아동들이 이 근거들을 올바르게 이해하고 받아들일 수 있도록 하는 것이다.”(A 128)라고 말한다.

호작용에서 어떤 사안에 대해 “옳거나 그른, 좋거나 나쁜, 해야한다거나 해서는 안 되는”과 같은 언어적 상호작용에 근거하여 아동은 자신의 도덕적 기능(moral functioning, 도덕적 사고, 느낌, 행동)을 만들어(create) 낼 수 있다는 것이다(Tappan, 1997: 89-90).

Ⅲ. 사회구성주의적 내러티브와 인성교육

1. 내러티브와 인성교육

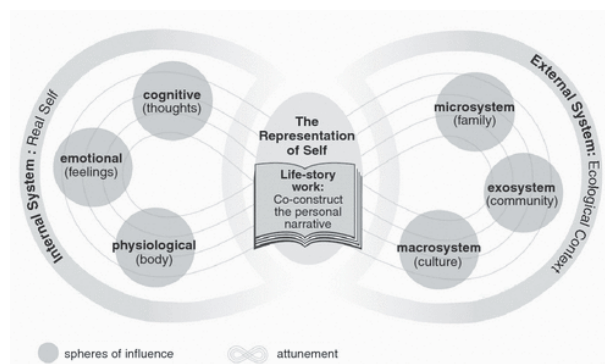
아이들은 이야기를 무척 좋아한다. 글자를 이해하기 전부터 부모에게 끊임없이 이야기를 해달라고 요구한다. 마음에 드는 동화책이 있다면 그 자리에서 두 번이고 세 번이고 되풀이하여 읽어 주기를 원한다. 이야기에 푹 빠진 아이의 얼굴에는 웃음이 가실 줄 모른다. 아이들은 왜 이야기를 그토록 좋아할까? 그것은 이야기의 구조와 우리 자신의 정체성의 구조 간에 일정한 친화력이 있기 때문이 아닐까.

아리스토텔레스의 언급처럼 아이들은 삶을 모방하고 있는 이야기에 대한 천성적인 기쁨을 지닌다(Poetics, 1448b). 개인의 정신 발달의 과정이 인류의 정신 발달 과정을 일정부분 밝아간다고 할 때, 이야기는 철학(philosophy), 즉 이성에 의한 지혜를 추구하기 이전 인류가 지혜를 추구하는 중요한 통로였던 것처럼, 이야기는 이성 능력이 현저하게 발달하기 이전 아이들이 삶의 지혜를 추구하는 중요한 매개라 할 수 있다. 첨단 과학문명의 이기들을 매일 같이 접하는 아이들일지라도 그리스-로마 신화를 무척 좋아한다. 그것은 이성의 눈이 아니라 감성의 눈으로 삼라만상을 생동감 있게 이야기로 풀어간 것이기 때문에 아이들에게 상상력과 즐거움을 부여하면서 삼라만상에 대한 애정을 지니게 한다. 이런 점에서 이야기로서의 신화(미토스)는 그것을 향유하는 사람들 사이에 ‘생명의 연대성(solidarity of life)’을 부여하는 것이다. 사실 캣시러의 언급처럼 신화라는 이야기의 하층구조는 감정의 통일로 이루어져 있으며, 존재하는 일체에 대한 공감적 태도를 지니고 있다. 따라서 동일한 신화를 향유하는 사람은 자연을 하나의 거대한 생명의 사회로 간주하며, 모든 종류의 생명에 대해 고유한 가치를 부여한다(Cassirer, 최명관 옮김, 1988: 126, 134-135).

어떤 맥락에서 이야기로 되어 있는 문학작품은 한갓 허구의 창작이라기보다는 인간 조건의 실존적 대응물인 셈이다(Tymieniecka, 1984: ix-xvi). 사실 발단, 전개, 위기, 절정, 결말이라는 이야기의 구조는 인간 삶의 흐름과 매우 긴밀하게 결부되어 있는 것이 아닌가. 이제

우리는 인간의 본성을 ‘이야기를 하는 동물(story-telling animal)’이라고 규정한 매킨타이어의 명제를 쉽게 이해할 수 있을 것이다. 매킨타이어에 따르면 인간은 이야기를 매개로 ‘서사적 자아’를 형성하는 존재이다(MacIntyre, 1981: 216-219). 그러므로 내러티브적 접근은 아동이 자신의 자아와 외부 세계 간의 소통을 통해 건강한 자아를 형성해 가는데 효과적으로 기여할 수 있다. 유치원 교사나 부모는 미취학 및 초등학교 아동이 자신의 삶의 이야기를 구축하도록 필요한 지지를 하는 ‘중요한 타자’이다. 따라서 유치원 교사나 부모는 이야기를 들려주는 자(화자)이자 아동의 이야기를 지켜주는 자(keeper)로서의 역할을 수행할 필요가 있다.

아이들은 부모에게 자신의 출생이나 유아기 시절에 관해서 혹은 엄마와 아빠의 어린 시절에 관해서 또는 그 밖의 옛날이야기 관해 설 새 없이 말해달라고 재촉한다. 이렇게 아이들이 이야기를 듣는다는 것은 ‘문화’라는 맥락 속에서 ‘자아’를 형성한다는 의미가 있다. 이렇게 아이가 자라 청소년기와 청년기를 거치면서 스스로 자신만의 고유한 이야기를 만들어 갈 수 있을 것이다. 물론 그의 이야기가 때로는 지나치게 황당하고, 왜곡되어 있을 수도 있다. 부모나 교사는 아이의 삶의 이야기를 들어주는 자이며, 또한 아이로 하여금 보다 의미 있는 방향으로 자신의 이야기를 이끌어 갈 수 있도록 안내하고, 때론 교사 자신의 이야기나 생활세계의 다채로운 이야기를 제공할 필요가 있다(윤영돈, 2010: 352-353). 이렇게 내러티브는 한 개인이 사고하고, 인식하며, 상상하고, 상호작용하며, 그리고 도덕적 선택을 하는 등 다양한 삶의 체험들을 “통합하는 원리(the organizing principle)”로 정의내릴 수 있다. 내러티브 접근은 다음과 같은 그림으로 표현해 볼 수 있다.



〈그림 2〉 라이프 스토리 작품 모델(a model for life-story work)

출처: Cook-Cootone & Beck, 2007: 194

라이프 스토리 작품 모델은 두 시스템으로 구성되는데, 자아 시스템과 외부 시스템의 상호작용이 특징적이다. 내러티브는 내면의 체계인 나와 외부의 체계인 환경과의 연결망 속에서

힘을 발휘한다. 다시 말해서 인지적 자아, 정서적 자아, 생리적·신체적 자아로 통합된 한 개인과 가족, 공동체, 문화로 구성된 외부 체계 간에 상호 영향을 주면서 또 상호 조정하는 ‘조율(attunement)’ 과정에 의해 연결된 생태학적 맥락 속에서 삶의 이야기가 표현되고, 해석됨으로써 자아 정체성이 발달한다. 한 개인의 자아와 그 자아를 구성하는 내러티브는 초기 유아기에서 시작하여 인생 전체를 거쳐 발달한다(Cook-Cootone & Beck, 2007: 193-194).

청소년기에는 형식적·조작적 사고가 가능하며, 자신의 내러티브를 능동적으로 구성할 수 있다. 그러나 그 이전의 아동에게는 그를 둘러싼 ‘중요한 타자(significant others)’의 관심과 배려가 중요하다. 이를테면 3세 이전의 아동의 경우, 부모는 이야기를 말해주면서 아이의 내러티브를 유지시켜주는 역할을 할 필요가 있다. 그런가 하면 3세 이후부터 초등학교 시기까지 부모는 물론이고 유치원교사와 초등학교 교사는 아동이 자신의 내러티브를 구성하도록 비계를 설정해 주는 것이 중요하다. 그러니까 관계 의존적인 단계에 있는 아동을 위해 사진, 작품, 다양한 활동 자료 등의 포트폴리오를 매개로 아동이 자신의 내러티브를 형성해가도록 적극 지지하고 지원할 필요가 있다(Cook-Cootone & Beck, 2007: 194-195). 요컨대 청소년기 이전에 아동에게 중요한 관계를 맺고 있는 부모, 유치원 교사, 초등학교 교사는 아동의 내러티브를 공동으로 구성하는, 즉 아동의 자아를 건강하게 형성하는 데 지원해야 하는 공동의 과제가 주어져 있다. 아동의 성장과정과 학습활동을 담아낸 각종 자료들을 체계적으로 모은 라이프 스토리 북은 아동과 관련된 풍부한 삶의 이야기를 제공함으로써 아동이 건강한 자아를 형성하는 데 유의미한 기여를 할 것으로 보인다.

2. 사회구성주의의 내러티브를 통한 인성교육

내러티브를 통한 인성교육의 전통은 매우 오래된 것이며, 인격교육의 관점에서든, 인지발달이론에 근거한 구성주의적 도덕교육에서도 유의미한 접근이다.

인격교육의 맥락에서는 공동체의 전통과 가치를 담아내고 있는 다양한 이야기를 정선하여 아동에게 들려줌으로써 아동 역시 그 이야기에 담겨 있는 적절한 감정과 가치·태도를 습득할 수 있는 것으로 전망한다. 가령, 플라톤과 아리스토텔레스는 엄선된 시와 예술(poetry & art)을 통한 아동의 바람직한 성품의 형성에 큰 관심을 가졌다.⁵⁾ 한마디로 좋은 이야기나 좋은 가사(더 나아가 좋은 음악)에 노출된 아동은 좋은 성품을, 나쁜 이야기나 나쁜 가사(더 나

5) 시와 예술을 통한 교육, 즉 무시케 교육에 관한 논의는 플라톤의 『국가』 2, 3권에, 아리스토텔레스의 『정치학』 7, 8권에 자세하게 다루어지고 있다.

아가 나쁜 음악)에 노출된 아동은 나쁜 성품을 가진다고 보았다. 그런데 인격교육의 관점에서 논의하는 내러티브 접근은 아동을 수동적인 위치에 놓는다는 한계점이 있다. 한편 구성주의적 도덕교육에서도 일종의 이야기 구조를 지닌 다양한 딜레마 상황을 제시한다. 가상적 딜레마가 주로 사용되지만 실생활 딜레마를 통한 교육도 실시될 수 있다. 딜레마 상황은 아동에게 인지적 비평형상태를 유발함으로써 도덕적 추론 수준의 상승을 목표로 한다. 유기체는 비평형상태에서 평형상태로 나아가고자 하는 경향성이 있으므로 아동은 딜레마에 의해 유발된 인지적 비평형상태로부터 도덕적 추론을 한 단계 상승시킴으로써 평형상태로 나아갈 수 있다는 것이다. 이른바 ‘블랫 효과’ 내지 ‘+ 1 전략’이다.

그런데 태편에 따르면 내러티브를 활용하는 인격교육 주창자들은 자신들이 옹호하는 접근법이 도덕적 증진을 어떻게 가져오는지에 대한 발달론적 가정을 정교화하는 데 실패했다고 평가하며, 인지발달 접근은 발달론적 가정은 매우 정교하지만 교육적 접근방안에 대해서는 소홀히 했다고 평가한다. 그런데 태편에 따르면 이러한 두 관점의 중간지점에 위치한 근접발달영역에서의 내러티브적 접근을 통한 ‘저자정신(authorship)’의 형성과정은 인지발달 관점의 ‘발달론적 초점’과 인격교육 관점의 ‘교육적 초점’의 종합을 추구한 것으로 전망한다(Tappan, 1998; 김태훈, 2008: 525-528).

태편에 따르면 근접발달영역에서 내러티브를 활용한 인성교육은 배려의 도덕성을 지향하며, 대화의 방법을 중시한다. 대화와 내러티브를 통해 아동은 부모나 교사, 또는 또래와 상호작용을 하면서 자신과 타인에 대한 배려, 관심, 연민 등의 태도를 형성할 수 있다. 다시 말해서 학생들은 근접발달영역에서의 안내된 참여와 사회적 상호작용을 통해 내러티브를 내면화하면서 도덕적 이해와 기능 및 행동들을 구성하고 발전시켜 갈 수 있다는 것이다(Tappan, 1998). 한마디로 아동은 자신의 삶의 이야기의 저자가 될 수 있다는 것이다. 이 과정에서 부각되는 것이 도덕적 자아 내지 도덕적 정체성의 개념이다. 사실 도덕적 자아나 도덕적 정체성은 청소년기의 중요한 발달 과업이지만 그 출발은 유아기나 아동기부터 비롯된다는 점에 주목할 필요가 있다(Berkowitz, 2002: 52; Thompson, 김태훈 옮김, 2010: 588-589). 아동은 중요한 타자들과의 관계 속에서 미약하지만 도덕적 자아를 형성해 나가며, 타인에 대한 생각과 느낌을 토대로 타인과의 관계를 고려하여 일정 수준 이상으로 행위를 할 수 있다. 여기서 도덕적 자아의 성격이 대화적이며 관계적이라는 점을 기억할 필요가 있다(Bouchard, 2002: 408; 정창우, 2004: 296). 따라서 아동기는 향후 청소년기에 건강한 도덕적 자아를 형성할 수 있도록 그 기초를 다지는 시기이므로 전체적인 그림 속에서 아동기에 적절한 대화와 내러

티브를 제공할 필요가 있다.

Ⅳ. 사회구성주의적 내러티브와 아동 인성교육의 실제

1. 사회구성주의적 내러티브 접근을 위한 고려사항

아동의 인성발달을 위한 사회구성주의적 내러티브를 시도하는 데 있어서 여러 가지 고려할 점이 있다.

첫째, 아동의 발달단계를 고려할 필요가 있다. 개인의 인성(인격) 발달과 관련하여 연령별로 강조점을 간단히 살펴보자. 베클리츠에 따르면 유아기에는 감정이입의 성숙, 자아와 타인을 구분하는 개인 개념, 중요한 타자와 맺는 정서적 관계로서의 유대감 형성에, 유년기에는 자기 통제(만족 유예 능력), 죄의식과 관련되는 양심의 발달, 관점채택의 발달에 강조점을 둘 필요가 있다. 한편, 청소년기에는 도덕적 추론 능력과 도덕적 정체감 형성에 초점을 맞출 필요가 있다(Berkowitz, 2002: 50-53). 그런가 하면 에릭슨의 사회성 발달 8단계 중 유아기부터 청소년기까지의 단계별 특징은 다음과 같다. 유아기(1세)에는 기본 신뢰감을 형성해야 하는데, 경험의 일관성, 지속성, 불변성을, 특히 수유하는 과정에서 유아가 신뢰감을 갖도록 하는 것이 중요하다. 그렇지 못하면 불신감을 갖게 된다. 초기 아동기(2-3세)에는 기초적인 자율성을 배양해야 한다. 가령, 이 시기의 자율성과 관련하여 배변 훈련에 대한 배려가 중요한데, 배변을 잘했을 때 칭찬하고 실수 했을 때 격려해 주는 태도가 중요하다. 자율성을 배양하지 못할 경우 수치심을 지니게 된다. 유희연령(후기 아동기, 4-5세)에는 아동이 스스로 할 수 있는 일에 대하여 기회를 주는 것이 중요하다. 이를 통해 주도성을 기를 수 있으며, 그렇지 못할 경우 과도한 죄의식을 지니게 된다. 학동기(6-11세)에는 작업완성의 즐거움을 경험할 수 있도록 환경을 조성하는 것이 중요한데, 이를 통해 근면성을 키울 수 있으며, 그렇지 못할 경우 열등감에 빠지게 된다. 청소년기(12-18세)에는 신체적인 안정감, 자신이 어디로 가고 있는지를 아는 것, 사람들로부터 인정받을 수 있다는 확실성을 토대로 자아 정체감이 형성된다. 그렇지 못할 경우, 역할 혼란에 빠지게 된다(Hjelle & Ziegler, 이훈구 옮김, 1993: 149-162).

둘째, 다양한 활동과 교수전략을 연계한 내러티브적 접근이 필요하다. 왜냐하면 유치원 교육과정의 다양한 활동 속에 내러티브의 성격이 담겨 있기 때문이다. 물론 “이야기 나누기”,

“동화 및 동시” 활동에는 내러티브가 전면에서 부각되며, “신체활동 및 게임”이나 “음악”, “미술” 등의 활동에도 내러티브적 요소가 담겨 있다. 이러한 다양한 활동은 일종의 예술 활동인데, 딜타이의 언급처럼 “이야기, 시, 그림, 영화, 춤, 음악, 아이디어 등 이 모든 것은 인간의 살아온 체험을 표현하는 것”으로서 아동이 자신의 내러티브를 구성하는 데 유의미한 기여를 할 수 있다(Dilthey, 1990: 245, Bouchard, 2002: 419 재인용).

셋째, 아동의 인성발달을 위한 사회구성주의적 내러티브 접근의 효과성을 제고하기 위해서는 유치원 교사의 수업전문성을 확보할 필요가 있다. 유치원 교사의 수업전문성은 구체적인 수업 상황에서 아동의 발달단계에 적합한 방식으로, 아동의 눈높이에 맞추어 교수내용을 변환할 수 있는 능력이다. 특정 옷을 구매하고자 하는 고객에게 적합한 옷을 맞추는 것이 필요하듯, 개별 아동을 고려한 사려 깊은 교수학적 추론이 필요한 것이다(Shulman, 1987: 16-17). 가령, 유아나 어린 아동은 종종 혼잣말을 하곤 한다. 혼잣말의 의미와 중요성을 모르고 이를 통제할 경우, 아동에게 매우 부정적인 영향력을 미칠 수 있다. 사실 비고츠키에 따르면 ‘혼잣말(private speech)’은 타인과의 말하기, 즉 사회적 말하기(social speech)가 내적 말하기(inner speech)로 내면화되는 중간단계의 말하기이다. 따라서 혼잣말은 피아제가 말하듯이 타인에 대한 관점채택이 결핍된 자아중심적 말하기에 불과한 것이 아니다(Tappan, 1997: 80-81; 박은정·김희진, 2002: 29). 아동의 혼잣말은 “정서적 위로, 좌절의 인내, 대화와 수용, 문제상황 집중, 격려와 해소, 상상과 유희, 성취적 만족, 회상과 반추 등” 자신의 감정과 사고와 행동을 조절하는 기능을 수행한다. 그러므로 교사는 아동의 혼잣말을 허용하는 분위기를 조성하고 적극 인정하되, 활동상황을 방해하는 혼잣말은 활동에 다시 집중할 수 있도록 적절하게 안내할 필요가 있다(서현·김영옥, 2006: 93-100; 박영순·유안진, 2005: 59-60).

넷째, 아동의 능동적 참여를 촉진하는 적절한 비계설정이 필요하다. 가령, 유치원 교사는 적절한 비계를 설정하여 유치원 실생활 딜레마에 대해 대화를 매개로 하여 아동들이 이를 능동적으로 해결할 수 있도록 기회를 제공할 수 있다. 가령, “쓰레기 함부로 버린 것”, “차레 지키지 않은 것”, “소꿉놀이에서 서로 엄마를 하겠다고 다투는 것” 등에 대해서 토의하고 이를 도덕적으로 해결함으로써 관점채택(조망수용) 능력을 제고할 수 있다(홍용희·박은혜·김희진·이지현, 1997: 68-72; 홍용희, 1999: 205-222).

다섯째, 개별 아동에 대한 세심한 관심을 기울일 필요가 있다. 유치원 교사는 주로 반 전체 아동을 대상으로 수업을 진행하지만 그 과정에서 개별 아동이 소외되지 않도록 주의를 기울일 필요가 있다. 가드너(H. Gardner)의 다중지능이론에서 알 수 있듯이 아동마다 지능의

프로파일이 상이하며, 어떤 지능은 미약하지만 어떤 지능은 매우 뛰어날 수 있다(Gardner, 문용린·유경재 옮김, 2008: 83). 특히 유치원은 어느 초·중등교육기관보다도 교육과정 자체가 8가지 다중지능 분야와 친화력이 있으므로, 문제가 있어 보이는 아동일지라도 특정 분야에는 강점이 있기 마련이다. 따라서 다양한 활동 가운데 교사는 아동의 강점을 발견해 주고, 이에 대해 적극 공감하며, 격려하고 이를 토대로 자존감을 북돋는 태도가 요청된다. 또한 구체적이고 개별적인 활동의 맥락 속에서 아동의 강점에 대해 피드백 해주고, 이러한 활동의 결과물을 포트폴리오로 정리하여 아동 자신의 내러티브를 형성해 갈 수 있도록 계기를 제공해 줄 필요가 있다.

여섯째, 대화 내지 내러티브에 노정된 배려(care)와 정의(justice)의 목소리가 어떤 관계를 맺는지 주목할 필요가 있다. 부모나 교사와 아동 간의 대화에서 ‘배려의 목소리(여성적 도덕성)’가 매우 중요하지만 ‘정의의 목소리(남성적 도덕성)’ 또한 적절한 상황에서 드러낼 필요가 있다는 것이다.⁶⁾ 다음 유치원교사의 글에 이러한 고민이 잘 표현되어 있다. “양보하고 사과를 하면 용서를 해주는 것을 배우는 것도 중요하지요. 그렇지만 한 유아가 평상시에 계속해서 다른 유아들을 괴롭히고 피해를 주는 경우에는 용서만이 최선이 아니라 자신의 권리를 당당하게 주장하는 것도 다른 유아들이 배워야 한다고 생각해요”(홍용희·박은혜·김희진·이지현, 1997: 74 인용문 활용)

일곱째, 공감능력을 배양하기 위한 아동의 발달 특성을 이해할 필요가 있다. 호프만에 따르면 공감은 신생아와 영아 단계에서는 초보적인 공감반응을 하는 데 아직 자기와 타자를 구별하지 못한다. 2살 즈음에 이르면 “자기중심적 공감”을 주로하며, 생후 2-3년 사이에 “타인의 감정에 대한 공감”이 “역할 채택 능력의 기본적 발달”과 더불어 등장한다(Eisenberg, Spinrad, Sadovsky, 김태훈 옮김, 2010: 414-416), 대체로 여자아이가 남자아이에 비해 공감 능력이 우월하지만 이는 전통적인 성 역할에 대한 일종의 고정관념의 영향일 수 있다. 흥미로운 것은 여자아이의 공감 능력은 어머니와의 관계에서, 아들의 공감능력은 아버지와의 관계에서 영향을 많이 받는다는 것이다(Eisenberg, Spinrad, Sadovsky, 김태훈 옮김, 2010: 444-446). 가족회의를 통해서 아이들이 관점채택 및 공감능력이 향상될 수 있다는 점은 확실

6) 길리간(C. Gilligan)은 배려(care)와 정의(justice)의 관계를 음악적 은유를 통해서 설명하고 있다. 이를테면 배려의 목소리와 정의의 목소리의 관계를 대위선율에 비유해서 설명한다. “대위선율은 다른 멜로디를 수반하는 멜로디이다. 즉, 대위선율은 반대되는 것이 아니라 상호관련되면서도 상호 독립적인 멜로디를 포함한다”(Gilligan, Rogers & Brown, 314-323; 박병춘, 2002: 88 재인용). 길리간은 하나의 조화로운 전체를 구성하는 고정된 하모니의 법칙을 갖고 있는 이러한 두 목소리들, 즉 정의와 배려는 이중 둔주곡과 같이 함께 연주되는 것으로서 서로 독립적이면서도 공존과 조화를 필요로 하는 관계를 갖는다는 것이다(박병춘, 2002: 88).

하다.

끝으로 아동의 관점채택 및 공감 능력을 제고하는 데 기여할 수 있는 ‘귀납적 훈육(inductive discipline)’의 전략을 적절하게 활용할 필요가 있다. 아동의 잘못된 행동에 대해 이유나 근거 제시와 같은 추론과정을 고무하는 귀납적 훈육은 도덕적 인지 발달에 기여하며, 가치나 규범의 내면화를 촉진함으로써 도덕적 사회화에서 중요한 역할을 한다(Gibbs, 1991: 213; Thompson, 김태훈 옮김, 2010: 607-613). 귀납적 훈육이란 아동에게 왜 그렇게 행동하도록 요구하는지 설명하거나 아동의 행동이 아동 자신이나 타인에게 가져올 해로운 결과나 상황을 알려주거나, 아동의 자긍심, 성숙하고자 하는 노력, 타인에 대한 관심 등에 호소하는 방법을 말한다(Gibbs, 1991: 205-206; 추병완, 2004: 350). 가령, “네가 그 아이를 밀면, 넘어지게 되고 운단다.” 혹은 “줄을 세계 잡아당기지 마라. 그러면 강아지 목이 아프단다.”와 같이 행동의 결과를 직접적으로 알려주는 것, “그 아이에게 화내지 마라. 그 아이는 단지 도우려고 그랬을 뿐이다.” “그가 자랑하던 탑을 네가 부숴버렸기 때문에 그의 마음이 상했다.”처럼 타인의 동기나 심리상태를 설명해 주는 것, “그 아이가 무서워하니깐 불을 켜 주렴.”과 같이 타인의 요구나 원하는 바를 지적해 주는 것 등이 “귀납적인 방법(method of induction)”의 예이다(윤영돈, 2011a: 122). 귀납적 훈육은 이유나 근거를 제시함으로써 아동의 자율성을 존중한다는 점에서 인지발달론적 성격을 가미한 사회화 과정이라 할 수 있다(Grusec, 2006: 249; 김태훈 옮김, 2010: 528)⁷⁾.

2. 사회구성주의적 내러티브를 통한 아동 인성교육의 실제

(1) 말과 글을 배운다는 것과 아동의 인성교육 : 헬렌 켈러

아이들이 말과 글을 배운다는 것은 새로운 세상이 열리는 계기가 된다. 말을 배우는 것, 어떤 사물이 이름이 있다는 것, 어떤 기호가 의미를 갖는다는 것을 아는 것은 아동의 삶에서 놀라운 발견이다. 특히 문자언어를 습득하는 것은 아동의 정신 발달에 결정적인 전환점이 된

7) 한편 위협 혹은 처벌과 같은 “지배력을 행사하는 훈육(power-assertive discipline)”은 아동으로 하여금 타율적인 외적 도덕 정향을 갖게 한다. 그러니까 부모의 부재시, 혹은 부모에 의한 처벌 가능성이 낮을 경우, 아동은 부모가 제시한 규범을 위반할 가능성이 크다는 것이다. 강압적이고 자의적으로 부모가 지배력을 행사한 경우, 아동은 타인을 배려하는 공감의 발달이나 도덕적 동기화를 배양하는데 어려움을 겪는다. 또한 갈등 상황시 폭력적으로 해결하거나 자신보다 힘센 이들과 연루되는 것을 회피하며, 문제 발생시 타인을 비난한다. 이는 지배력을 행사하는 부모와의 관계에서 아동은 타인의 고통이나 어려움보다는 강압적인 부모에게 그리고 아동 자신에게 미칠 결과에 관심을 집중하기 때문이다(Gibbs, 1991: 203-204).

다. 헬렌 켈러가 언어의 의미와 기능을 깨닫던 날, 그녀가 감격해 하는 장면을 설리반 선생님의 목소리로 들어보자.

헬렌은 그의 교육에 있어 제2의 큰 전진의 발걸음을 내딛었습니다. 그녀는 물건마다 이름이 있으며, 수화 문자는 그녀가 알고자 하는 모든 것에 대한 열쇠임을 깨달았습니다. ... 오늘 아침 그 애가 세수하면서 “물”에 대해서 그 이름을 알고자 하였습니다. 그 애가 무엇이든지 어떤 물건의 이름을 알고 싶어할 때에는 그 물건을 손가락으로 가리키고 내 손을 툭툭 치는 것이었습니다. 나는 “water”이라고 쓰고는 조반 후까지 이것에 관하여 아무 생각도 하지 않았습니다. ... 얼마 후 우리는 펌프질을 하러 갔는데, 나는 헬렌에게 내가 펌프질을 하는 동안 물그릇을 물통 주둥이 밑에 대고 있게 하였습니다. 찬 물이 쏟아져 나와 물그릇을 채웠을 때 나는 헬렌의 빈손에다 “water”라고 썼습니다. 손등에 흐르는 찬 물과 밀접한 관계를 가지고 그 애의 머리속에 들어간 이 낱말은 그 애를 몹시 놀라게 하는 것 같았습니다. 그 애는 물그릇을 떨어뜨리고 얼빠진 사람 모양으로 서 있었습니다. 새로운 빛이 그 애의 얼굴에 나타났습니다. 그 애는 여러 번 “water”를 썼습니다. 그리고는 물을 땅에 쏟으며 그 이름을 묻고 펌프를 손으로 가리키고 갑자기 돌아서더니 내 이름을 묻더군요. 그래서 나는 “선생”이라는 낱말을 써 주었습니다. ... 어디를 가든지 그 애는 집에서 배운 일이 없는 물건들의 이름을 열심히 물었습니다. 그 애는 친구들에게 쓴 것을 몹시 보여주고 싶어하며 또 만나는 모든 사람에게 글자를 가르쳐 주고 싶어 합니다. 낱말을 알게 되는 대로 전에 사용하던 신호와 몸짓을 버리고 또 새로운 낱말을 배울 때마다 더할 수 없이 생기 있는 기쁨이 그녀에게 생깁니다. 우리가 주의하고 있는 것은 그 애의 얼굴이 낱마다 더욱 풍부한 표정을 가지게 되는 일입니다(Keller, 315f, Cassirer, 최명관 옮김, 1988: 62-63 재인용).

언어를 배운다는 것은 생물학적 발달에서 새로운 문화 형태에 기초한 고등 심리 과정의 발달로 전환되게 하는 것이다(Vygotsky, 정희욱 옮김, 2010: 35-63). 그러므로 아동이 말과 낱말을 배울 때 교사의 역할과 태도가 중요하다. 비고츠키에 따르면 읽고 쓰기는 기계적인 반복으로 익혀서는 안 된다. 그것은 아동이 필요로 하는 활동이어야 하고, 아동의 삶에 적절해야 하며, 아동이 그것에서 의미를 발견할 수 있어야 한다. 그리고 글쓰기는 자연스럽게 습득되어야 한다. 사실 문자언어를 배우는 최초의 시각적 기호는 “제스처”이다. 그것은 “허공에 쓴 글”이다. 이제 제스처와 문자언어를 연결시키는 것은 “게임”이다. 가령, 막대기를 다리 사이에 끼우고 그것을 말이라고 막대기에 상징적 의미를 부여할 수 있다. 즉, 말놀이를 통해 아동은 동작과 제스처는 기호의 기능을 사물에 적용하는 것이다. 그 후 말하기가 진전됨에 따라 아동은 그리기를 시작한다. 그리기는 말하기를 근거로 생겨난, 이른바 “그림으로 말하기(graphic speech)”가 된다. 그러니까 아동의 그리기는 문자언어 발달의 예비적인 단계인 셈

이다. 한마디로 문자언어를 배운다는 것은 “사물을 그리는 것으로부터 말소리를 그리는 것으로 변화”를 의미한다. 이렇게 놀이와 그리기와 같은 활동을 통해 아동이 읽기와 쓰기를 “발견”하게 하는 것이 중요하다는 것이다(Vygotsky, 정희옥 옮김, 2010: 164-185). 그런가 하면 읽기와 쓰기와 같이 말을 배우고, 낱말을 익히는 것은 직접적으로 아동의 인성교육과 관련 없는 것으로 보이지만 그것은 도덕적 기능(사고, 감정, 행동) 계발의 필수불가결한 토대가 된다는 점을 기억할 필요가 있다. 그러므로 유치원 교육에서 국어를 따로 배우고, 도덕을 따로 배우는 식의 접근은 지양(止揚)할 필요가 있다.

(2) Bedtime Reading 및 부모의 이야기와 인성교육 : 필자의 막내아들

필자의 막내(만 5세 남아)가 문자언어를 습득해 가는 과정 중에 있었던 한 가지 사례를 들어보고자 한다. 막내가 책을 가져와서 읽어달라고 조른다. 그 자리에서 두 번 세 번 연거푸 읽어달라고 안달이다. 글자는 모르지만 책에 있는 글씨를 가리키면서 직접 읽기도 한다. 이야기를 거의 외울 정도다. 이 책 덕분인지 아이는 저녁에 어렵지 않게 만족하며 잠이 들곤 했다. 동화책은 대부분 그림이고, 글자는 얼마 안 된다. 다음은 이 동화책의 전문이다.

난 말이야, 어둠이 무섭지 않아. 난 어두운 밤에 늘 혼자 신책을 해. 그러다 지치면..... 잠을 자려가. 두 눈이 말뚱말뚱, 잠이 오지 않아. 밤하늘이 너무 환해..... 동네나 한 바퀴 돌아 봐야겠어. 쉬어.....잇! 조용히 해 봐..... 강물 속에서..... 누가 나를 쳐다보고 있어...... 앗! 누가 나 때문에 잠이 깼나 봐. 도망가야지! “아아.....아.....아.....웅!” 고양이였구나! “너 왜 그런 소리를 냈니?” “난 지금 노래하는 거야. ‘고요한 밤’ 이란 노래 말이야......” “아웅, 졸려!” “아웅, 나도 졸려.” “넌 어디서 자니?” “.....아무 데나, 편한 곳에서.” “잘 자!” “그래, 잘 자!” “너 자니?” “아니.....너는?” “별들이 너무 밝아.” “그럼 우리 산책하자..... 저것 좀 봐!” “또 누가 쳐다보네..... 도망가자!” “거기 누구 있니?” “야... 웅!” “또 고양이잖아!” “네가 그랬구나, 나 무서워! 라고.” “고양이는 아무것도 무서워하지 않아!” “난 모두 다 무서운걸......” “그래도 우리를 무서워하지는 마.” “이리와, 우리 같이 자자. 셋까지 세는 거야. 하나, 둘..... 가르릉 가르릉.....” 8)

막내 아이는 저녁 시간에 잠드는 것에 애로사항이 있었던 것 같다. 그런데 동화책의 이야기를 반복하면서 즐겁고 편안하게 잠에 들 수 있었고, 이 과정에서 자연스럽게 문자 언어와 친숙해졌던 것 같다. 그런가 하면 아빠가 아이와 함께 책을 읽는 것은 이야기를 매개로 하

8) 크리스틴 뷔넬, 신선영 옮김(2005), 『너 자니?』, 파주: 킨더랜드

여 아동의 언어습득을 넘어서서 정서적 안정과 함께 가치와 도덕을 습득하는 통로가 되는 것으로 보인다. 영국의 심리학자 에릭 시그먼(Eric Siegmman) 박사에 따르면 “잠들기 전에 책을 읽어주는 것은 아이에게 정서적 안정과 휴식을 준다. 아울러 한 세대에서 다음 세대로 가치와 도덕을 전하면서 이를 부모 세대와 자녀 세대의 두 세대가 공유하는 중요한 수단이 된다.”(문용린, 2010).⁹⁾ 동화로 시작된 이야기 행진은 어머니 아빠의 어렸을 적 이야기로 이어진다. 아이 나름의 이야기를 만들어가기 위한 다양한 소재를 최대한 받아들이고자 하는 태도가 아닌가 싶다.

(3) 케네디가의 가정교육에 나타난 사회구성주의적 인성교육의 면모

가정교육은 아동의 인성교육을 위한 원천이 된다. 케네디 대통령의 인성은 무엇보다 부모의 가정교육에서 지대한 영향을 받은 것으로 보인다(오오마에 마사오미, 1991). 케네디는 9남매 중 차남이었는데, 부모의 가정교육이 남달랐다. 아버지는 9남매(4남 5녀) 중 누구를 편애하지 않았으며, 어머니 로즈는 카드식 육아법을 고안하여 아이들 이름별로 중요한 일들을 기록해 두었다. 아버지는 아이들이 두 살 쯤 되어 말을 하게 되면, 아침에 자기 침대 속에 들어오게 하여 함께 누워 이야기를 하고 책을 읽어 주었다. 이를 통해 아이의 언어발달과 함께 정서적인 유대감을 갖도록 하였다. 식사시간은 대가족이 모이는 자리였다. 어머니는 아이들에게 올바른 포크 사용법, 좌석 순서, 레이디 퍼스트 등 식사 예절을 가르쳤고, 식후에는 다양한 사회문제에 대해 토의를 하곤 했는데, 4-5세가 된 아이들은 자신의 의견을 발표하게 하였다. 식탁은 예절을 자연스럽게 습득할 뿐만 아니라 토론과정을 통해 인지적 발달을 촉진하는 교육의 장이었다. 어머니는 아이들과 함께 자주 답사를 통해 살아 있는 역사를 보여주었으며, 아이들에게 읽힐 책의 리스트를 만들어 체계적으로 독서를 지도하였다. 또한 9남매가 함께 스포츠 활동을 함으로써 경쟁심과 리더십 그리고 최선을 다하는 자세를 익힐 수 있었다. 『케네디가의 가정철학』에 나타난 부모의 자녀교육과 자녀의 성장과정의 모습은 에릭슨의 사회성 발달단계와 상당 부분 친화력이 있는 것으로 보인다.

(4) 유치원과 초등학교 저학년의 인성교육과 라이프 스토리 북 : 필자의 딸(은유)

오늘날 유치원은 맞벌이 부부의 증가, 이혼 및 결손 가정의 증가 등으로 인한 가정교육의

9) 아동에게 ‘잠들기 전 책 읽어주기(Bedtime Reading)’와 관련하여 영국은 잠들기 전 책을 읽어주는 문화가 활성화된 나라로 유명하다. 그런데도 매년 3월의 한 주간을 ‘베드타임 리딩 위크(Bedtime Reading Week)’로 정할 정도로 아동에게 책 읽어주기를 강조한다(문용린, 2010).

약화 문제 때문에 인성교육의 요람의 역할을 요청받고 있다. 물론 유치원이 인성교육을 전담할 수는 없지만 가정과 협력관계를 맺으며 가정에서의 유아교육을 위한 방향제시를 할 필요가 있다. 유치원을 통한 일종의 부모교육이다. 더 나아가 초등학교와의 연계점도 모색할 필요가 있다. 이러한 문맥에서 아동의 강점을 격려하면서 좋은 인성을 지닐 수 있도록 유치원 및 초등학교와 가정의 협력관계의 중요성을 필자의 딸아이의 성장과정을 통해서 나누고자 한다. 딸아이는 현재 초등학교 3학년 과정을 건강하게 밟고 있는데, 딸아이에게 양해를 구하고 그의 일기장과 라이프 스토리 북(Life Story Book)을 들여다보았다. 딸아이의 그리기와 쓰기 활동 과정에서 유치원 그리고 초등학교 선생님의 격려와 지지를 통해 아이가 건강한 자아상과 도덕적 정체성의 씨앗을 지니게 되었다는 것을 확인할 수 있었다.



사랑하는 온유의 생일을 축하해요!
반짝 반짝 하얀 눈이 내려
아름다운 겨울에 태어난 더 빛나는 우리 온유♡
지혜반 친구들과 선생님이
온유의 생일을 정말 축하해요!!**
항상 긍정적인 생각으로 세상의 빛이 되는
멋진 일을 할 수 있는 사람으로 크길 기도할게요.
우리 온유 사랑해요^^

♡지혜반 선생님이♡



** 친구들의 그림 축하카드 **
온유야 생일 축하해
온유야 사이좋게 지내자
온유야 우리 집에 놀러와
온유야 맛있는 거 줘
너가 있어서 행복해

유희나

〈그림 3〉 유치원 〈생일축하〉 그림 카드

유치원 원장님께서 어머니 면담시간에
딸아이가 그린 그림에 대해 격려하고 칭찬해 주셨
다. 민들레를 자세히 관찰했고, 민들레를 중심으로
태양과 구름과 개미와 벌과 무당벌레를 함께 그린
것이 인상 깊다고 하셨다.

엄마나 아빠는 그림에 소질이 없다.
그렇지만 딸아이가 집에서 그림 그리는 것에 대해
격려하고 지지하는 계기가 되었다.



〈그림 4〉 유치원 활동에서 온유(7세)가 그린 민들레

글쓰기와 그림 그리기에 대한 유치원 및 초등학교 선생님의 지지와 격려를 통해 온유의 내면세계가 부쩍 성숙했다. 초등학교 1학년 시절 담임선생님이 일기장 제목으로 붙여준 제목, “글과 그림이 있는 온유의 하루 : 여덟 살 내 인생”이 의미심장했다. 이 당시 온유가 썼던 시에는 내면의 내러티브가 섬세하게 담겨 있다.

갈수록

나눔

사랑

세월이 지날수록
하루하루가 다르다
화가날 때
속상할 때
짜증날 때
이 모든 게
세월이나 보다

나눔은 소중한 것이다.
가족과 친구들과 추억을 만들지 않는다면
나눔이 아닌 걸까?
나는 나눔, 사랑, 추억을 만들지 못한다면
그건 진짜 착한 사람이 아니라고 생각한다.

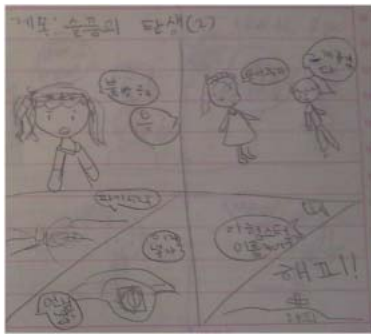
사랑은 이름을 말하는 게 아니고
좋아하거나 착한 것을 보여주면
그 사람이 사랑이다.
그리고 나눔, 사랑, 추억이
나를 착하게 만들어 주는
약이라고 생각한다.

온유는 자신을 둘러싼 중요한 타자들의 관심과 자상한 피드백을 통해 계속 성장하고 있다. 다음은 초등학교 2학년 때 자신의 일상을 그림일기로 표현한 것이다. 제목은 “슬픔의 탄생”이다.



슬픔의 탄생(1)

언니, 햄스터가 새끼를 낳어!
정말, 몇 마리?
다섯!
정말?
한 마리가 안 움직여!
뭐?
죽었어!
헉

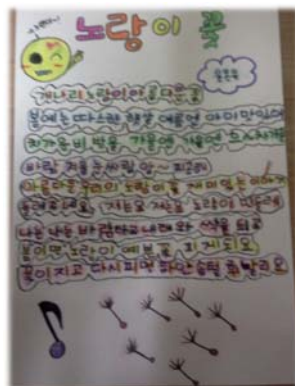


슬픔의 탄생(2)

분쌍해.
응.
묻어주자.
그게 좋겠다.
따기 시작.
이거 놓자.
언니 놓는다.
이 햄스터 이름 지어주자.
해피!

〈그림 5〉 온유의 일기(초등 2년) : 슬픔의 탄생

이제 3학년이 된 온유는 그림이 있는 동시를 지었고, 거기에 가락을 곁들여 막내 동생과 종종 노래도 부른다. 이 동시에는 유치원에서 그렸던 민들레가 주요 소재로 다시 등장했다.



노랑이 꽃
개나리 노랑이 아름다운 꽃
봄에는 파스한 햇살 여름엔 아이 맛있어
차가운 비방울 가을엔 가을엔 으~차가운 바람
겨울 눈사람 앙~피곤해
아름다운 우리의 노랑이 꽃 재미있는 이야기 들려주세요
저는요 저는요 노랑이 민들레
나는 나는 바람타고 내려와 싹을 틔고
봄이면 노랑이 예쁜 꽃 피게 되요.
꽃이 지고 다시 피면 하얀 솜털 휘날려요.

〈그림 6〉 온유의 그림이 있는 동시(초등 3년) : 노랑이 꽃

아이들은 그들을 둘러싼 중요한 타자들(부모님, 선생님, 친구 등)과의 상호작용을 통해 외부세계로 관심을 확장하는 동시에 자신의 자아와 내면세계를 만들어 간다. 중요한 타자들에 의해 ‘안내된 참여(guided participation)’를 통해 아이들은 다양한 활동과 작품의 편린들을 시간의 흐름 속에 남겨둔다. 이를 모아 둔 포트폴리오가 ‘라이프 스토리 북(life-story book)’이다. 아이들은 라이프 스토리 북을 이루는 다양한 상호작용과 활동을 통해 자신의 내러티브를 구성해 가고, 자신의 자아상, 더 나아가 자신의 도덕적 정체성을 형성해 가는 것이 아닐까.

V. 결론

인성교육에 대한 솔한 답론이 쏟아지고 있는 요즘, 그것의 중요성에 비추어볼 때, 아무리 강조해도 지나치지 않을 것이다. 다만 인성교육의 큰 그림을 그리며, 그 실효성을 위한 효과적인 접근을 고민할 필요가 있다.

이 글에서는 인성교육을 인격교육론과 구성주의적 도덕교육론의 두 층위로 나누어 살펴보았고, 특히 양자의 관점을 종합할 수 있는 사회구성주의의 관점에 주목하였다. 사회구성주의의 강점은 아이를 둘러싼 중요한 타자들에 의해 안내된 사회화의 측면과 아동의 능동적 참여를 동시에 고려할 수 있다는 점이다. 더 나아가 비고츠키의 근접발달영역에서 내러티브를 통한 인성교육의 성격과 의미를 태편의 논의를 중심으로 살펴보았다. 아동은 부모나 교사 혹은 또래와 언어를 매개로 한 상호작용을 통해서 도덕적 기능(사고, 느낌, 행동)을 형성해 간다. 도덕적 자아나 도덕적 정체성은 청소년기의 중요한 발달과업이지만 유아기나 아동기에 그 토대를 놓을 필요가 있다. 사회구성주의의 내러티브적 접근은 아동이 자신의 삶의 이야기의 저자라는 점을 존중하며, 타인과의 대화적이고 관계적인 상호작용을 통해 건강한 자아상을 지닐 수 있도록 유의미한 기여를 할 수 있다. 아동의 교육을 담당하는 교사는 아동이 자신의 내러티브를 건강하게 구성해 갈 수 있도록 아동의 발달단계에 대한 이해와 수업전문성을 확보하는 것이 필요하며, 특히 다양한 활동을 통해 아동이 제작하거나 표현한 것을 일종의 포트폴리오라 할 수 있는 ‘라이프 스토리 북’으로 엮을 수 있도록 지원할 필요가 있다. 아동은 이러한 일련의 과정을 통해 건강한 자아상과 도덕적 정체성의 기초를 다질 수 있을 것으로 전망한다.

유치원은 아동의 건강한 인성 형성을 위해 유아교육뿐만 아니라 부모교육에도 관심을 기울일 필요가 있다. 물론 유치원은 부모 참관수업이나 부모 면담시간 혹은 각종 발표회나 행

사 등을 통해서 부모교육을 직·간접적으로 실시하고 있다. 그러나 아동의 건강한 인성 형성을 위해 가정과의 연계활동이 중요하기 때문에 부모교육을 체계적으로 계획하고 제시할 필요가 있다고 본다. 어떤 학교급별 기관보다도 가정과 연계가 가장 잘 이루어질 수 있는 기관이 유치원이며, 그 실효성도 가장 크지 않을까 생각한다.

필자는 대학생 시절, “부모교육론” 강좌의 과제 수행을 위해 유치원의 아빠 참관수업에 참여한 적이 있다. 당시 원장선생님이 유치원 참관수업에 참가한 아빠들에게 당부했던 말씀에서 아동의 인성교육을 위한 부모의 태도가 어떠해야 하는가에 대한 좋은 지침을 얻을 수 있었다. 짧게 인용하면서 글을 마무리하고자 한다.

유아기에 지능과 인격의 80%가 형성됩니다. 몬테소리는 생명을 보호하고 살아가는 데 도움을 주는 것이 교육의 본래 의미라고 했으며, 가장 중요한 역할을 하는 이는 바로 부모입니다. ... 아이들은 환경을 통해 학습합니다. 아이들의 눈에 비친 어른은 마치 큰 산을 보는 것과 같습니다. ... 어린이를 존중하고 잘 관찰하는 것이 필요하며, 일일이 부모님이 해 주어서는 안 됩니다. 이렇게 성장한 아이들에게는 열등감과 자신감의 부족이 뒤따릅니다. ... 어린이와 함께 책도 보는 부모님, 일상생활 가운데 아이들의 벗이 되어주는 부모님, 지속적인 애정의 표시, 아이의 눈 속을 쳐다보며 사랑스런 대화를 하세요. 야단할 때만 아이들의 눈을 쳐다보지 마세요. ... 아이들은 어른들을 모방하고 생활 환경 속에서 인격을 형성합니다(1992년 ○○유치원의 김○○ 원장선생님).

참고문헌

- 국무총리실 관계장관 합동(2012.2.6), 보도자료: “학교폭력, 이제 그만!”
- 김태훈(2008), 『도덕성발달과 이론과 교육』, 고양: 인간사랑.
- 문용린(2010), “독서가 도덕을 만든다”, 『여성신문』 (2010-11-05).
- 박병춘(2002), 『배려 윤리와 도덕교육』, 서울: 울력.
- 박영순·유안진(2005), “3세와 5세 유아의 혼잣말과 어머니의 비계설정과의 관계”, 『한국생활과학회지』, 제14권 제1호, 59-68.
- 박은정·김희진(2002), “성인-유아 상호작용시 나타난 교수전략과 유아의 혼잣말”, 한국유아교육학회, 『유아교육연구』, 제22권 제1호, 22-47.
- 서현·김영옥, “유치원 생활에서 나타나는 유아 혼잣말의 의미”, 한국유아교육학회, 『유아교육연구』, 제26권 제3호, 83-107.
- 오오마에 마사오미, 장백일 옮김(1991), 『케네디家の 가정철학』, 서울: 범우사.
- 윤영돈(2010), 『다문화시대 도덕교육의 프리즘과 스펙트럼』, 파주: 한국학술정보(주).
- 윤영돈(2011a), “심리학적 관점에서 본 양심 이해”, 한국도덕윤리교육학회, 『도덕윤리교육』, 제34호.
- 윤영돈(2011b), “플라톤의 『국가』에 나타난 도덕교육론”, 한국윤리학회, 『윤리연구』, 제82호, 289-314.
- 장성모(1996), “인성의 개념과 인성교육”, 한국초등교육학회, 『초등교육연구』, 제10집.
- 정창우(2004), 『도덕교육의 새로운 해법』, 서울: 교육과학사.
- 정창우(2012), “정부의 ‘학교폭력 근절 종합대책’에 대한 보완책”, 도올 김용옥선생님과 함께하는 학교폭력 근절을 위한 전국교육자대회, 한국학중앙연구원, 2012.3.31.
- 크리스틴 뷔넬, 신선영 옮김(2005), 『너 자니?』, 파주: 킨더랜드.
- 추병완(1996), “미국 도덕교육의 최근 동향”, 『인격교육과 덕교육』, 서울: 배영사.
- 추병완(2004), 『도덕교육의 이해』, 서울: 백의.
- 홍용희(1999), “유아의 조망수용과 교사의 비계설정: 도덕적 문제 상황에 대한 토의를 중심으로”, 한국유아교육학회, 『유아교육연구』, 제19권 제2호, 205-226.
- 홍용희(2004), “비교문화적으로 본 한국과 미국 부모들의 유아도덕교육”, 한국유아교육학회, 『유아교육연구』, 제24권 제1호, 259-292.
- 홍용희·박은혜·김희진·이지현(1997), “이야기 나누기에 나타난 유아교사의 실천적 지식에 대한 탐구: 유아교육의 전문성 신장을 위하여”, 한국유아교육학회, 『유아교육연구』, 제17권 제1호, 67-85.
- Aristotle, *Poetics*, 천병희 옮김(1993), 『시학』, 서울: 문예출판사.
- Berkowitz, M. W.(2002), “The Science of Character Education”, W. Damon(ed), *Bringing in a New Era in Character*, California : Hoover Institution Press.
- Bouchard, Nancy(2002), “A Narrative Approach to Moral Experience Using Dramatic Play and Writing,” *Journal of Moral Education*, Vol. 31, No.4.
- Cassirer, Ernst(1956), *An Essay on Man : An Introduction to a Philosophy of Human Culture*, New Haven : Yale Univ. Press; 최명관 옮김(1988), 『인간이란 무엇인가 : 문화철학서설』, 서울: 서광사.
- Cook-Cottone, C. & M. Beck(2007), “A Model for Life-Story Work: Facilitating the Construction of

- Personal Narrative for Foster Children," *Child and Adolescent Mental Health*, Vol.12, No.4.
- EBS 아이들의 사생활제작팀(2012), 『아이의 사생활』, 서울: 지식채널.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Sadovsky, A., "Empathy-Related Responding in Children", M. Killen & J. Smetana(eds.), *Handbook of Moral Development*, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 김태훈 옮김(2010), 『도덕성 발달 핸드북(I)』, 일산 : 인간사랑.
- Frankena, W., 황경식 옮김(2003), 『윤리학』, 서울: 철학과현실사.
- Gardner, H., 문용린·유경재 옮김(2007), 『다중지능』, 서울: 웅진지식하우스.
- Gibbs, J. C.(1991), "Toward an Integration of Kohlberg's and Hoffman's Theories of Morality," W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz(eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Grusec, Joan E., "The Development of Moral Behavior and Conscience from a Socialization Perspective", M. Killen & J. Smetana(eds.), *Handbook of Moral Development* (New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006), 김태훈 옮김, 『도덕성 발달 핸드북(I)』 (일산 : 인간사랑, 2010).
- Hjelle, A.A. & Ziegler, D.J.(1993), 『성격심리학』, 이훈구 옮김, 서울: 범문사.
- Kant, I., 이한구 옮김(1992), "계몽이란 무엇인가에 대한 답변", 『칸트의 역사철학』, 서울: 서광사.
- Kant, I., 조관성 옮김(2001), 『칸트의 교육학 강의』, 서울: 철학과현실사.
- Keller, H.(1902), *The Story of My Life*, New York: Doubleday, Page & Co.
- Kirschenbaum, H., 추병완·김항인·정창우 옮김(2006), 『도덕·가치교육을 위한 100가지 방법』, 서울: 울력.
- Kohlberg, L., 김민남·김봉소·진미숙 옮김(2004), 『도덕발달의 철학』, 서울: 교육과학사.
- Liddell, H. G. & Scott, R.(1968), *Greek-English Lexicon*, Oxford: The Clarendon Press.
- MacIntyre, A.(1981), *After Virtue*, Indiana: Univ. of Notre Dame Press.
- Peters, R.(1981), *Moral Development and Moral Education*, London: George Allen & Unwin.
- Plato, Hamilton E. & Cairns, H.(eds.)(1982), *The Collected Dialogues of Plato (I)*, New Jersey: Princeton Univ. Press.
- Shulman, L. S.(1987), "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review* 57.
- Tappan, M. B.(1997), "Language, Culture, and Moral Development: A Vygotskian Perspective", *Developmental Review*, No.17.
- Tappan, M. B.(1998), "Moral Education in the Zone of Proximal Development," *Journal of Moral Education*, Vol.27.
- Tappan, M. B.(2006), "Mediated Moralities: Sociocultural Approaches to Moral Development", M. Killen & J. Smetana(eds.), *Handbook of Moral Development* (New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006), 김태훈 옮김(2010), 『도덕성 발달 핸드북(I)』, 일산 : 인간사랑.
- Tappan, M. B., & L. Brown(1989), "Story Told and Lessons Learned : Toward a Narrative Approach to Moral Development and Moral Education," *Harvard Educational Review* 59.
- Tymieniecka, A-T.(1984), "The Theme : The Poetic, Epic & Tragic Genres as the Existential Coordinates of the Human Condition", *Analecta Husserliana*, vol.18.

Thompson, R. A., Meyer, S. & McGinley, M.(2006), "Understanding Values in Relationships: The Development of Conscience", M. Killen & J. Smetana(eds.), *Handbook of Moral Development*, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 김태훈 옮김(2010), 『도덕성 발달 핸드북(I)』, 일산 : 인간사랑.

Vygotsky, L. S.(1978), *Mind in Society*, Cole, M. et al.(eds.), 정희옥 옮김(2010), 『마인드 인 소사이어티』, 서울: 학이시습.

주제강연 II

유아 공감능력 함양을 위한 교육적 접근

조경자(호서대학교 유아교육과 교수)

조은진(서울여자대학교 아동학과 교수)

이경미(아이코리아 새세대 유치원 원장)

유아 공감 능력 함양을 위한 교육적 접근

조정자(호서대학교 유아교육과 교수)

조은진(서울여자대학교 아동학과 교수)

이경미(아이코리아 새세대 유치원 원장)

I. 서론

학교 폭력을 비롯한 비인간화 현상에 대한 사회적 위기의식이 높아지면서 인성 교육의 강화가 요구되고 있다. 인성 교육은 새로운 주제가 아니다. 지(知)·정(情)·의(意)가 조화롭게 발달한 인간성을 함양하도록 하는 전인교육은 동서양을 막론하고 과거로부터 추구되어 온 교육이념이었다. 그러나 유아기와 초기 학령기부터 여러 가지 심리적·행동적 문제들이 나타나고, 아동 및 청소년기의 공격성과 비행이 학교는 물론 사회 문제로 심화된 상황에서 대인관계의 갈등적 문제 예방과 사회 적응을 위한 인성 교육의 필요성이 대두되는 것이다. 교육 현장에서의 따돌림과 또래괴롭힘은 유아교육기관에서도 보고되고 있는데(김선영, 2006; 김영아, 김연하, 2008; 김혜연, 2007; 장은주, 2006; Nelson, Robinson, & Hart, 2005), 이러한 위기 상황은 ‘사람됨’을 잃어가는 기성세대의 도덕적 무관심과 병리현상, 그리고 학업성취만을 지향하는 경쟁적 교육 환경과 무관하지 않을 것이다. 유아기부터 빠른 성장과 초기 성취를 재촉 당하는 어린 유아들은 발달적으로 적절하지 않은 자극과 경험을 강요받게 되고 너무 이른 시기에 필요 이상의 긴장과 경쟁, 실패와 좌절을 경험하게 됨으로써 전인발달이 저해될 수 있다.

인간이 사회적 존재로서 건강하고 행복한 삶을 살기 위해서는 바른 인성을 가져야 하며, 그것은 인간 성장 과정의 초기에 이루어지기 시작한다는 점에서 유아기는 인성 교육의 가장 중요한 시기라고 할 수 있다. 뇌과학의 측면에서 보더라도, 종합적인 사고 기능을 담당하는 전두엽이 활성화되는 3~6세 사이에 인성 교육, 예절교육, 도덕 교육, 종교교육 등을 하는 것이 가장 적절하다(서유현, 2004).

아동들의 공격성과 반사회적 행동의 심각성에 대해 우리보다 먼저 문제에 직면했던 외국의 연구자들은 그러한 문제를 해결할 수 있는 방법으로서 사회적·감성적 이해에 초점을 맞추게 되었으며(Dodge & Coie, 1987; Feshbach, 1983; Hoffman, 1981; Miller & Eisenberg, 1988;), 공격성을 감소시키고 친사회적 행동을 유발시키는 핵심적 사회-감성 요소로서 공감(empathy)에 주목하게 되었다. 공감은 다른 사람의 감정 상태를 수용하여 대리체험하는 것으로서 이타주의에 가장 근접하는 개념이라고 할 수 있다. 타인의 고통, 슬픔과 같은 감성적 반응을 대리체험하는 사람은 서로가 느끼는 마음의 고통 상태로부터 벗어날 수 있도록 그 타인의 욕구를 해소해 주려고 동기화된다는 점에서(Barnett & Thompson, 1985; Feshbach, 1978; Hoffman, 1975) 공감은 친사회적 행동의 잠재적 동기 요인으로서 지속적 관심을 받아왔으며, 상호 호혜와 공존을 지향하는 사회적 관계의 필수 요건으로 인식되었다. 상대방의 내면세계를 더 경험할수록 상대방에게 상처와 피해를 줄 가능성이 줄어들고 이타적인 반응이 커질 수 있다고 보므로, 공감은 아동·청소년기의 비행 문제를 사전에 예방하고, 대인관계의 민감성과 사회적 유능성을 향상시키는 중요한 요소로 다루어진다(Underwood & Moore, 1982; Zhou et al., 2002).

실제로, 공감할 줄 아는 아동은 인기가 있고 사회적 능력이 뛰어나며 공격성 같은 문제 행동 표출이 드문 것으로 보고되었다(Gottman & Kantz, 1989, 강민주, 심미경, 2011 재인용). 공감 능력은 또한 친사회적 행동과 협력을 촉진하는 것으로 밝혀졌다(Worthington & Wade, 1999). 반면, 또래괴롭힘의 가해 경험이 있는 아동의 상당수가 자신의 행동에 대해 아무런 느낌이 없거나 스트레스가 해소된다고 느끼고(이완수, 2002), 심지어 재미있어 하는 것으로 나타났다(곽금주·이춘재, 2000). 또래괴롭힘은 가해자와 피해자 모두 심리적, 사회적 문제와 어려움을 겪게 하고(서미정, 김영연, 2004; 최미경, 2006) 방관아 역시 자신이 피해자가 될 수 있다는 두려움과 방관에 대한 죄책감을 경험하게 한다(Gordon, 2010). 우리 아이들의 건강한 성장과 인간적인 삶을 위협하는 이러한 비도덕적 행위를 사라지게 할 수 있는 주요 해결책 중의 하나가 공감 능력의 함양일 것이다.

본고에서는 인성 형성의 결정적 시기라 할 수 있는 유아기부터 공감 중심의 인성 교육을 실시하기 위한 기초를 마련하고자 한다. 관련 문헌과 선행연구의 고찰 및 분석을 토대로 공감 능력의 형성과 발달 경향 등 공감에 대한 기본 이해를 도모하고, 공감 능력을 증진시킬 수 있는 적절한 교육 내용 및 방법을 검토해 본다.

Ⅱ. 공감 능력의 형성과 발달 경향

최근 들어 감성에 대한 관심이 증가하면서 지적인 측면에 치우쳐 있던 도덕 교육이나 인성 교육에 대해서도 정서, 감정, 태도 등 정의적 영역의 요소를 강화하거나 보완해야 한다는 필요성이 제기되었다. 행위의 동기가 될 수 있는 것이 이성보다 감성이라는 유력한 견해가 있을 뿐만 아니라(Hume, 1978; Smith, 2000), Piaget나 Kohlberg가 믿었던 이성적 추론과 행위의 직선적 관계가 실증되지 못했으므로, 지식적으로 아는 것보다 구체적인 삶에서 실천하게 하는 다른 요소들에 대한 탐색이 필요하게 되었다. 따라서 도덕적, 이타적 행동의 동기 요인으로 주목되는 공감을 집중적으로 탐구해 볼 필요가 있다.

1. 공감 능력의 형성

타인의 행·불행을 함께 느낄 수 있는 공감 능력이 어떻게 형성되는지에 관심을 가졌던 여러 학자들은 그것이 인간에게 내재된 본질적인 능력(Gilligan, 1982; Hume, 1978) 또는 인간의 이타성을 위한 생물학적 기질(Hoffman, 1981; Wilson, 1975)이라고 주장했다. 최근 뇌신경생리학자들은 인간의 뇌에 공감하고 소통할 수 있는 기본 시스템이 갖추어져 있다고 보고하였다. 즉, 인간의 뇌에 ‘거울뉴런 시스템(mirror neuron system)’이라는 신경세포와 신경체계가 있어서 공감을 만들어낸다고 한다(Iacoboni, 2009; Pineda, 2009). 인간은 거울뉴런을 통해 자신에게서 일어나는 반응을 관찰하고 느낄 때처럼 다른 사람의 행동, 표정, 몸짓 등을 보고 그가 무엇을 느끼는지도 거울에 비추어 보듯이 알아채고 공감적 반응을 하게 된다는 것이다. 타인이 처한 상황을 직접 경험하지 않았더라도 그 사람의 욕구나 감정을 거울처럼 반영하여 함께 느끼고 교감할 수 있는 능력이 인간에게 내재되어 있다면, 온정적이고 평화로운 세상을 지향하는 체질적인 근거는 이미 마련되어 있는 것이다. 그렇다면 우리의 역할은 이러한 공감 세포가 활성화될 수 있는 교육적, 사회적 환경을 보장하는 것이라고 할 수 있다. 부모와 교사의 공감적 보살핌을 풍부하게 받은 유아는 공감적 거울뉴런이 활성화되어 타인의 욕구에 더욱 공감적이 됨으로써 사회적 관계를 향상시킬 것으로 기대된다. 유아기부터 경쟁보다 공감을 가치 있게 여기는 분위기를 조성해 주고 유아들이 일상적으로 자기 자신과 타인들의 여러 가지 감정 상태에 관심을 갖도록 지원해 주는 것은 인간관계에서 나오는 자연적인 본유의 감정으로서 공감 능력이 발현되는 토대가 될 것이다.

공감 능력에 대한 비교적 최근의 문헌들은 공감의 주요 요소로서 감정(affect)에 좀 더 비중을 두고 있는 것으로 보이지만, 공감이 어느 정도까지 인지적 요소와 감정적 요소를 포함하는지에 대해서는 오랜 논쟁이 있어왔다. 공감을 인지적 측면에서 정의하는 학자들은 기본적인 정서인식 또는 정서재인(emotion recognition)에서부터 상대방의 관점·조망이나 역할을 취할 수 있는 조망수용이나 역할수용 능력(perspective taking, role taking) 또는 상상할 수 있는 능력(fantasy)에 초점을 맞추는 한편, 정서적 측면에서 정의하는 학자들은 상대방의 감정 상태를 대리체험하는 공감적 각성(empathic arousal) 또는 감정의 공유로서 공감을 설명한다. 각성된 공감에서 나오는 상대방에 대한 배려의 마음을 ‘공감적 관심(empathic concern)’으로 다루기도 한다.

이 분야의 대표적 학자인 Hoffman(1984)은 감정 주도적인 입장을 취하기는 하지만 감정, 인지, 동기 요소가 복합적으로 구성되어 있다는 복합 요소설을 바탕으로 공감의 이론적 모형을 제시했다. 공감은 궁극적으로 상대방의 느낌을 대리 체험하는 정서적 각성 상태에 있는 것이지만, 그러한 감정 상태를 유발하는 중간 매개체로서 인지적 요소의 역할이 이루어진다. 곤란에 처한 상대방의 심리적 상태나 과정을 인지적으로 정확히 이해할수록 공감의 정확성이 높아지는 것이다. Sichel(1988)도 공감의 인지적 요소와 감정적 요소를 둘 다 인정했으나, 인격 형성에서 더욱 중요한 것은 감정이라고 보았다. 공감의 인지적 요소와 감정적 요소가 구체적인 사회적 상황에서 작용되는 과정에 대해서는 선행연구를 바탕으로 더욱 면밀한 조사가 필요하다.

공감을 타인의 정서 상태나 조건에 일치되어 일어나는 감정적 반응, 즉 정서적 공감(또는 공감적 각성)으로 보더라도 그것이 단순한 하나의 차원으로 설명될 수 있는 것은 아니다. 타인의 고통 상태가 불안, 불쾌, 분노와 같은 부정적 감정으로 경험되어서(정서감염) 자기 자신의 개인적 고통에 초점을 맞추게 되는 ‘개인적 고통(personal distress)’도 공감적 각성이며, 타인에 대한 염려의 느낌으로서 타인지향성이 강한 ‘동정(sympathy)’도 아동의 내면에서 각성된 공감적 반응이다(Batson, 1991; Eisenberg, Shea, Carlo, & Knight, 1991; Zhou et al., 2002). 공감을 어떤 차원에서 보느냐에 따라서 친사회적 행동과의 연계는 달라질 수 있다. 예를 들어, 아동이 타인의 상황에 대한 자신의 정서 반응에서 개인적 고통을 크게 경험할 때에는 타인을 돕기보다는 그 상황을 회피함으로써 개인적 고통을 감소시키려 할 것이다. 이처럼 공감의 속성이 단순하지 않음에도 불구하고, 과거의 많은 선행연구들은 공감을 개념적으로 충분히 분석하지 않았거나 공감의 서로 다른 차원들을 구분해

서 측정하지 못했다. 특히 유아 대상의 공감 측정 도구에 대해서는 많은 문제점들이 비판적으로 검토되었다(조은진, 2003), 유아기 공감 능력의 영향에 관한 선행연구에서 나타나는 일관적이지 못한 결과들은 이러한 개념적, 방법론적 문제들에 일부 기인하는 것으로 볼 수 있다.

2. 공감 능력의 발달 경향

전조작기 유아들은 자기중심적이고 타인에 대한 공감이 어렵다는 것이 지배적인 견해였으나, 생후 2년째부터 공감적 반응과 이타적 행동이 나타나는 것으로 관찰되면서 유아기의 공감 능력에 대한 기대가 높아졌다. Eisenberg(1988, 조은진, 2003 재인용)는 영유아의 이타성에 관한 연구 결과들을 분석하고 그 발달 경향을 설명하였다. 생후 6개월의 영아는 고통 상태에 있는 또래에 대하여 공감적 반응이나 돕기 시도를 보이지 않지만(Hay, Nash, & Pedersen, 1981), 12개월경의 영아는 종종 다른 사람의 고통에 대하여 동요된 반응을 보인다(Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1984). 생후 2년째에는 다른 사람의 고통에 대해서 감정적 반응을 보일 뿐만 아니라 고통 상태의 타인을 위로하기 시작하며(Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1984), 다른 사람의 작업이나 잡일을 돕고(Rheingold, 1979), 자신의 물건을 나눠 주기도 한다(Rheingold, Hay, & West, 1976). 이러한 타인 지향의 행동들은 생후 2년째에 그 빈도가 증가하며, 연령이 높아짐에 따라 더욱 효과적인 도움이 된다(Hoffman, 1984; Radke-Yarrow, & Zahn-Waxler, 1984; Zahn-Waxler, Robinson, & Emde, 1992).

Hoffman(1991)은 감정 요소와 인지 요소가 결합된 공감의 4 수준을 제시하였다. 자아와 타인을 구분하지 못하는 시기의 아기들은 타인의 고통에서 오는 단서와 자신의 신체 자극을 명확히 구별하지 못하므로 타인의 고통을 마치 자신의 것처럼 반응하는 전체적 공감(global empathy) 수준에 있다. 주변에서 우는 다른 아기를 보고 따라서 우는 것이 바로 이 수준에 해당하는 대표적 예이다. 한 돌을 지나 2세가 되어가면서 영아는 자신과 타인을 분리된 존재로 구별하고, 고통에 처한 것이 자신이 아닌 타인이라는 것을 알게 된다. 그러나 타인의 내적 경험이 자신과 다를 수 있다는 것은 완전히 이해하지 못하므로 타인의 고통 상황에서 자신의 감정에 적절한 방식으로 반응하는 자기중심적 공감(egocentric empathy) 수준을 보인다. 주변에 울고 있는 아이 옆에 그 아이의 엄마가 있음에도 불구하고 자신의 엄마를 데려가서 부적절한 도움을 주는 것은 이 수준에 해당하는 예이다. 2, 3세경에는 자신과 구별되는 타인의 감정을 알고 언어발달과 함께 주변 인물들에게 더 광범위하게 공감

할 수 있게 되는, 타인 감정에 대한 공감(empathy for another's feelings) 수준에 이른다. 이 수준에서는 곤란에 처한 타인에게 효과적인 도움을 제공한다. 후기 아동기 또는 초기 청소년기에는 타인을 안정된 역사와 정체성을 가진 사람으로 볼 수 있게 되고, 특수 상황의 단서보다는 타인의 전체적인 삶이나 복지 상태에 대한 이해에 의해서 공감이 촉진되는, 이른바 타인의 인생에 대한 공감(empathy for another's life condition) 수준에 있게 된다.

우리가 궁극적으로 바라는 이타성과 관련하여 공감적 반응은 2가지 요소로 구분해 볼 수 있다(Hoffman, 1991). 하나는 상대방의 고통을 함께 체험하는 자신의 고통을 제거하기 위해 상대방에게 공감적으로 반응하는 순수한 공감(empathy)이고, 다른 하나는 타인에 대한 염려의 마음으로서 상대방의 고통을 없애주길 바라는 동정(sympathy)이다. 영아가 자신과 타인을 신체적으로 분리된 독립적 존재로 인식할 줄 아는 자기중심적 공감 수준부터는 순수한 공감과 동정이 둘 다 나타날 수 있다(Hoffman, 1991). 이타적 성향이 강한 동정뿐 아니라 순수한 공감 반응도 타인의 고통을 완화시키는 것으로 귀결되므로 친사회적이라고 할 수 있지만, 공감 발달의 높은 수준에서는 동정이 더 많이 나타날 것으로 기대된다. 동정은 타인의 부정적 감정 상태나 조건을 이해하고 그 사람의 입장이 되어 느끼는 감정적 반응이다. 공감이 감정적 각성이라 하더라도 자신과 구별된 타인에 대한 인지적 감각이 수반될 때 그 타인을 위한 동정의 감정을 이끌어낼 수 있다고 본다면, 앞서 살펴본 바와 같이 공감 발달에서 인지적 역할은 간과될 수 없다. Hoffman의 공감 이론에서 인지적 요소는 정서적 요소와 독립적으로 기능하기보다는 결합하여 작용하는 것이며, 궁극적으로 타인의 감정을 함께 느끼는 정서적 각성에 이르도록 촉발하는 매개 요소가 된다.

정서 요소와 인지 요소가 어떤 과정이나 어떤 메카니즘에 의해 공감 능력을 산출하는지에 대한 심리학적 연구도 지속적으로 수행되어야 하겠으나, 공감을 어떻게 교육해야 하는지에 대한 교육학적 연구가 우리의 당면한 과제라고 할 수 있다. 상담 및 심리치료 분야에서도 공감적 대화 기능, 즉 의사소통 기술을 중심으로 공감이 연구되어왔고 최근에는 교육 분야에서도 공감적 태도를 학습 내용으로 하는 수업 사례들이 나타나고 있으나, 유아를 대상으로 하는 공감 교육에 대한 연구는 매우 미흡한 실정이다. 따라서 유아교육 현장의 교육과정에 통합할 수 있는 공감 교육에 대한 관심과 교수 방안의 모색이 요구된다.

Ⅲ. 유아 공감 능력 함양을 위한 교육 방안

1. 공감 교육의 기본 방향 및 원칙

예전의 공감 교육은 상담과 심리치료 분야에서 주로 행해졌는데, 상대의 의도를 파악하고 공감적으로 반응할 수 있는 공감적 의사소통 기술을 갖추는데 초점을 두는 것이었다. 90년대 이후 공감은 일상생활에서 중요한 의미를 지니는 삶의 태도로서 인격적 성장과 대인관계 개선, 평화로운 사회발전을 이루는 핵심기제로 인식되게 되고 있다. 그리하여 학교에서 타인의 정서를 공감적으로 체험하고 공감적인 반응과 친사회적인 태도와 행동을 이끌어내기 위한 교육을 실시하게 되었다.

공감을 교육과정에 편성하여 가르치는 시도는 공감 교육을 단순히 잠재적 교육과정으로 간주하는 것이 아니라 구체적 학습내용으로 다룬다는 점에서 바람직한 것이다(박성희, 이동렬, 2003). 유아교육기관에서 공감 교육의 상당 부분은 다른 영역의 교육과 마찬가지로 교사, 학급 분위기, 그리고 일과를 통해 비형식적으로 이루어진다. 이러한 비형식적인 교육과 더불어 공감 능력의 함양을 위한 의도적이고 계획적인 교육이 필요하다.

어떤 형태로 이루어지건 공감 교육은 다음과 같은 원칙에 기초하는 것이 바람직하다.

◇ 공감 교육은 인성 및 도덕 교육의 일환으로 이루어져야 한다.

공감은 이타적, 도덕적 행위의 강력한 정서적 동기로 작용한다. 그러나 타인에 대한 공감이 반드시 선이나 도덕적이 아닐 수도 있다. 그러므로 공감의 대상이 옳고 그른 것인지 판단할 수 있어야 한다(고미숙, 20005). 따라서 공감 교육은 공감을 보다 친사회적, 도덕적 행동의 동기로 작용하게 하기 위한 도덕 및 인성 교육의 맥락에서 이루어져야 한다.

◇ 공감의 인지적 요소와 정의적 요소 모두에 초점을 두도록 한다.

공감의 인지적 측면보다는 정의적 측면이 도덕적, 친사회적 행동에 보다 직접적인 영향력을 지닌다(Eisenberg & Miller, 1987; 박성희, 이동렬, 2003). 그러나 공감의 인지적 요소 또한 정의적 요소를 통해 행동에 영향을 미치므로 중요하다(Travis, Sigman, & Ruskin, 2001). 즉 역할수용 및 조망수용능력은 정의적 요소인 공감적 각성을 유발하는 기제로 작용하며 행동에 대한 영향력도 크다. 또한 상상하기는 공감적 각성 뿐 아니라 공감적 관심

에도 영향을 미치며, 행동에도 영향을 미친다.

◇ 귀납적 설득 방법을 사용한다.

귀납적 설득은 공감의 도덕 및 정의(justice)로 귀결될 수 있도록 인지적 연결을 가능케 하는 가장 기본적인 방법이다. 귀납적 설득은 자신의 행동의 결과를 생각해보거나 자신의 행위로 인한 타인의 정서와 고통을 고려해보도록 함으로써 공감 능력을 높이며 다른 사람의 어려움과 고통에 관심을 갖게 하고 결과를 책임지는 방법이 무엇인지 알도록 한다(Hoffman, 2000).

◇ 사람들의 유사점과 공통점을 강조해준다.

유아들은 자신에게 친숙하거나 자신과 유사한 사람들, 그리고 대상이 처한 상황을 자신도 경험했을 때 공감을 더 느낀다. 유아기에는 이러한 친숙성과 유사성의 범위는 제한적일 수 있다. 공감 교육은 유사성에 대한 이해를 도모함으로써 이러한 범위를 넓히는 것이어야 한다.

◇ 부정적 정서와 긍정적 정서 모두에 초점을 두도록 한다.

공감을 유발하는 데에는 사람들의 고통에 초점을 두는 접근이 보다 효과적이다. 슬픔이나 불행 등의 고통이 즐거움보다 더 강력하고 지속력이 있으며 도덕적 호소력을 지니고 도덕적 판단과 행위를 촉발시키는 작용을 하기 때문이다(Smith, 2000, 이진희, 2008 재인용). 그러나 우리는 다른 사람의 즐거움과 행복을 내 것처럼 함께 기뻐하는 상황도 흔히 경험한다. 따라서 유아 공감 교육에서는 다른 사람의 즐거움과 행복에 대한 공감도 포함하도록 한다.

◇ 공감의 범위를 확장시킨다.

공감의 범위를 개인적, 사적 영역에서 사회적 영역으로, 가까운 타인에서 친숙하지 않은 사람, 국가, 세계, 그리고 모든 생명체와 생태계로 공감의 범위를 확대해나가도록 한다. 그리하면 공감이 개인 관계적 차원을 넘어 포용적이고 정의로운 사회를 구성하는데 기여하게 될 것이다(Gordon, 2010).

2. 공감 교육을 위한 교사의 역할과 학급 분위기 조성

공감 능력을 함양하기 위해 무엇보다 교사의 모범과 따뜻하고 반응적인 학급 분위기 조성이 전제되어야 한다. 이러한 토대 위에 유아들이 자신과 타인을 이해하고 공감하며 적절하게 반응하는 능력을 기를 수 있도록 하는 다양한 활동이 제공되어야 한다. 공감 능력은 공감적인 환경에서 이루어진다. 유아가 속한 학급은 유아에게 가정 다음으로 중요한 환경이다. 교사는 공감의 모델이자 공감을 촉발하는 학급 분위기의 조성자로서 유아의 공감 능력 함양에 핵심적인 역할을 한다.

교사는 유아의 삶을 변화시킬 수 있는 영향력을 지닌 사람이며 교사와 유아와의 관계는 교육과정보다 더 큰 힘을 지닌다(Gordon, 2010). 교사는 유아를 존중하고 신뢰하며, 유아의 정서에 민감하고 사려 깊게 반응하여야 한다. 교사의 공감적 태도와 행동은 유아의 공감적 거울뉴런을 활성화시킬 수 있다. 거울뉴런이론에 의하면 타인의 특정 동작을 관찰만 해도 실행할 때와 같은 신경회로가 작동하므로 유아들에게 노출되는 모델은 중요한 영향을 미친다. 거울뉴런은 학습의지 및 교육의지가 발휘되기 전에도 모방하게 되는 학습기제가 존재함을 의미한다. 자동적인 모방기제가 무의식적이고 전의식적인 차원에서 이루어지기 때문이다. 거울뉴런의 존재는 가정교육과 유아교육, 사회화 과정에 의한 교육에 관심을 갖게 하며, 방법 면에서는 관찰 및 모방학습의 중요성을 재강조하는 것이다(한일조, 2010). 유아의 정서적 요구에 관심을 갖고 민감하게 반응하는 교사에게서 유아들은 신뢰와 친밀감을 느끼게 되어 자신의 마음을 편하게 드러내고 또래들과 긍정적 관계를 맺을 수 있다. 일반적으로 성인들은 영아의 감정에는 관심과 민감한 반응을 보이지만 조금 더 큰 아이들의 감정에는 무심하거나 관대하지 못한 경향이 있다. 아이의 감정을 의미 없는 것으로 무시하거나 아이들에게 오히려 수치심을 주기도 하고 나약하다는 메시지를 전달하기도 한다(Gordon, 2010). 자신의 감정이 의미 있는 것으로 수용되고, 적절한 반응을 받는 경험을 하지 못한 아이들에게 타인에 대한 공감을 기대하기는 어려울 것이다.

교사는 공감적 태도와 사려 깊은 행동의 모델이 됨과 더불어 공감을 촉발하는 따뜻하고 수용적인 학급 분위기를 조성할 필요가 있다. 유아들은 유아교육기관의 일과를 통해 다양한 정서를 경험한다. 다양한 일과에서 유아들이 나타내는 표정, 목소리, 그리고 몸짓 등을 통해 그들이 활동에 얼마나 정서적으로 개입되어 있는지 알 수 있다. 경쟁을 강조하는 환경에서는 관심이 자신에게 집중되며 타인의 요구에 냉담해진다(박병춘, 2008). 반면에 유

아의 정서적 욕구가 충족되는 환경에서는 공격적인 행동이 줄어들고 타인의 감정에 초점을 맞추게 된다(Barnett, 1987). 유아의 흥미와 요구를 고려한 교육과정 및 일과 운영, 경쟁 보다는 배려와 협력을 격려하는 교수학습방법 등으로 유아의 긍정적 정서를 유발하도록 한다.

무엇보다 점차 축소되고 있는 놀이 시간을 유아들에게 되돌려주어야 한다. 놀이는 유아에게 즐거움의 원천으로서 긍정적 정서를 유발하고, 또래와 상호작용하면서 서로의 생각과 감정을 이해하고 교감하도록 하는 매우 의미 있는 활동이기 때문이다. 실로 놀이는 유아에게 공감을 유발하고 실천할 수 있는 장을 마련해준다.

3. 공감 교육의 내용 및 방법

공감 교육은 공감의 인지적 측면인 ‘정서인식 또는 정서재인(emotion recognition)’, ‘역할 및 조망수용(role taking, perspective taking)’, ‘상상하기(fantasy)’와 정의적 측면인 ‘공감적 각성(empathic arousal)’과 ‘공감적 관심(empathic concern)’을 주요 내용으로 한다. 이러한 내용들과 내용 요소별 활동들은 실제 교육 상황에서는 분리되어 이루어지는 것은 아니다. 활동에 따라서 정서 인식에만 초점을 둘 수도 있고 정서인식과 공감적 관심을 모두 포함할 수도 있다.

◇ 정서인식(정서재인)

공감에 이르기 위해서는 기쁨과 슬픔, 고통, 불안, 분노 등 다양한 정서를 구분하고, 목소리, 표정, 몸짓, 행동 등의 표현이 지닌 정서적 의미를 인지할 수 있어야 한다. 정서를 정확히 인식하기 위해서는 언어, 상황적 단서, 비언어적 단서 등에 민감해야 한다.

정서를 나타내는 이름을 다루는 활동, 그림이나 사진 또는 유아의 표현 등을 보고 정서 알아맞히기 게임, 정서가 유발된 원인들에 대해 이야기하기 등의 활동이 도움이 된다. 구체적인 활동과 더불어 교사는 유아가 경험하고 있는 정서의 명칭을 언어로 표현해주어 여러 종류의 정서가 있음과 그 정서의 명칭을 알게 해주고, 유아의 정서에 대한 교사의 관심과 이해를 보여준다.

◇ 타인의 역할 및 관점 이해(역할 및 조망수용)

자신을 넘어서서 타인의 정서와 생각을 이해하게 되면 다른 사람을 이해하고 더 많은

관심을 갖게 함으로써 공감 능력을 증진시키는데 도움이 된다(Hoffman, 2000). 조망수용 능력의 발달을 위해 가장 적절한 활동은 역할놀이이다. 역할놀이는 자유선택활동 시간에 유아들이 가장 많이 하는 활동이기도 하다. 역할놀이에서 자기가 아닌 다른 역할을 해봄으로써 유아들은 타인의 정서와 사고를 이해하게 될 뿐만 아니라 놀이를 위해 또래와 상호작용하는 과정에서 또래의 정서와 의도를 이해하게 된다. 또한 역할놀이는 따돌림, 또래 괴롭힘, 그 외 공감을 필요로 하는 학급 문제와 관련하여 의미 있는 학습 활동으로 계획될 수 있다. 역할놀이를 통해 유아들은 어려움을 겪는 친구나 인물의 감정과 상황을 경험함으로써 타인에 대한 공감적 관심과 이타적 행동을 증진시키게 된다. 역할놀이와 더불어 동화나 가상의 이야기, 그리고 학급에서 일어나는 문제 상황에 대해 등장인물이나 관련된 사람들의 상황과 정서를 이해하기 위한 이야기나누기나 토론하기도 의미 있는 활동이 된다.

◇ 상상하기

조망수용이 타인의 관점에 초점을 두는 것이라면 상상하기는 가상적 상황에서의 자신의 정서에 초점을 두는 것이다. 주변에서 일어나는 사건, 동화, 가상적 이야기 등을 활용하여 등장하는 인물의 행동과 정서에 자신의 감정을 투사시키거나 자신이 느낄 정서를 상상해서 이야기하도록 하는 것은(“그 일이 나에게 일어난다면...”, “나였다면...”) 공감적 반응의 보다 확고한 동기가 된다.

◇ 공감적 각성과 공감적 관심

타인이 처한 상황으로 인해 유발되는 정서 공명인 공감적 각성은 상대를 배려하려는 마음인 공감적 관심을 이끈다. 유아교육기관에서 일상적으로 이루어지는 놀이, 문학 활동, 율동, 표현 및 신체활동, 음악 및 조형 활동 등은 공감적 각성을 유발하며, 이러한 각성을 이야기나 그림 등을 통해 표현해 보도록 할 수도 있다. 공감적 각성은 공감적 관심 표현하기로 연결되어야 한다. 예를 들어 가상적 이야기, 동화, 그리고 자연재해와 같이 주변에서 일어나는 일들과 관련된 인물 및 상황을 이야기하게 하고 그 등장인물에게 해줄 수 있는 공감적 언어와 행동이 무엇인지 이야기하기와 편지 쓰기 등을 할 수 있다. 또한 유아들이 실제로 처한 상황(나는 ...해서 속상해요 / 슬퍼요 / 화가 나요 / 무서워요 / 기뻐요)을 또래들과 공유하고 이에 대해 또래들이 공감적 언어(정말 속상했겠구나 / 많이 힘들었지 ...)와 더불어 어떻게 해야 할지 생각해보고 실천하게 하는 활동도 포함한다(“블록으로 열심히

만든 집이 무너져 속상한 ...를 어떻게 도울 수 있을까” / “내가 ...하는 것을 도와줄께”). 이러한 활동은 개인적 실천 또는 학급 단위의 실천 행동(예: 모금)으로 연결될 수 있다

감정에 초점을 맞춘다는 점에서 공감 교육은 감성 및 정서지능 교육과 유사해보일 수 있으며, 실제로 그 내용과 활동들이 많이 중복된다. 정서지능교육은 자신과 타인을 대상으로 정서의 인식과 표현, 정서의 조절과, 정서의 활용 등 정서구성요소를 중심으로 내용이 구성되는데(Salovey & Mayer, 1995, Goleman, 1995), 공감 교육은 타인의 정서에 초점을 두고, 특히 고통, 슬픔과 같은 정서를 함께 느끼고 공감적인 반응을 할 수 있도록 하는 데 주력한다. 그리하여 공감이 타인의 어려움과 욕구를 해소해 주려는 이타적, 도덕적 행동의 기저로 작용하도록 하는 것이다.

4. 공감 교육 프로그램

1) 외국

외국의 공감 교육 프로그램들은 또래괴롭힘과 같은 공격적 행동을 보이는 아동과 청소년들 대상으로 개입에 초점을 둔 것도 있고, 일반 아동을 대상으로 한 프로그램들도 있다. 일반 아동을 대상으로 한 공감 교육 프로그램들은 대개 학교 폭력을 예방하기 위한 사회정서 능력을 신장하는데 초점을 두면서 도덕 및 인격교육(character education)의 일환으로 시행되고 있다.

◇ PEACE Curriculum

이 프로그램은 비영리 조직인 ‘Center for Safe School and Communities’에서 공격적인 청소년을 위한 개입프로그램으로서 개발된 ‘Aggression Replacement Training’의 보완 프로그램이다. PEACE는 대안학교, 병원, 소년원, 아동보호시설, 학교 등 다양한 곳에서 실시된다. 이 프로그램은 부모역량강화(Parent Empowerment), 공감 교육(Empathy Training), 분노조절(Anger Management), 인성 교육(Character Education), 핵심적인 사회적 기술(Essential Social Skills) 등 5가지 영역을 포함한다.

프로그램의 관계자들은 프로그램을 운영하면서 5가지 영역을 학생들이 모두 경험하는 것이 중요하지만 무엇보다도 공감 교육이 중요하며, 공격적인 청소년 뿐 아니라 다른 모든

청소년과 성인에게 이러한 교육이 필요하다는 것을 인식하게 되었다. 이 프로그램에서 공감 교육을 위해 만든 모델이 'HEARS'(Hold the correct posture, Eye contact, Assess the person's feeling correctly, Respond appropriately with face, Say person's feelings in your own words)이다. 이 모델은 타인의 말을 경청할 수 있는 바른 자세 취하기, 부드러운 눈빛으로 상대를 바라보기, 타인의 감정을 정확하게 이해하기, 타인의 정서 상태에 부응하여 적절한 표정으로 반응하기(행복한 정서에는 긍정적 표정, 슬픈 정서에는 염려의 표정 등), 그리고 언어로 상대의 감정을 이야기하기 등을 숙달하도록 하고 있다. 이 프로그램을 이수한 학생들이 성적, 학교출석률, GPA 점수, 품행 등에서 성과가 있는 것으로 나타났다(Salmon, 2003).

◇ Preschool "PATHS" Program

이 프로그램은 2007년 Domitrovich 등이 개발한 것으로 1994년 개발된 학교 중심의 개입 프로그램인 PATHS를 유아의 발달 수준에 맞게 구성한 것이다. PATHS(Promoting Alternative Thinking Strategies)는 사회정서능력 함양을 통해 문제행동을 예방하기 위한 것으로 프로그램의 핵심은 자신과 타인의 정서 인식이었다. Preschool PATHS는 유아의 정서적인 문제를 줄이고 사회 정서적 능력을 도모하기 위한 포괄적 교육과정으로 30개의 활동을 일주일에 1회 집단 활동으로 시행한다. 30개의 활동 외에도 교사들은 진행 중인 유아 교육프로그램과 통합된 확장 활동(그룹게임, 미술활동, 도서 등)을 통해 개념을 일반화시켜준다. 교사들에게는 자연스러운 상황에서 유아가 정서를 경험하거나 또래와 문제를 겪을 때 정서 학습을 조장할 수 있는 지침을 제공한다. 이 프로그램을 Head Start 프로그램의 유아들에게 시행한 결과 사회정서능력이 향상되고 사회적으로 위축된 유아가 감소하는 등의 효과가 있는 것으로 나타났다(Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007).

◇ Second Step / Steps to Respect

두 프로그램 모두 학교폭력과 아동학대 예방을 위한 비영리단체인 'Committee for Children'에서 개발된 예방 프로그램이다. Second Step은 사회정서교육과 학습을 통합한 것으로 교육 대상을 유아, K-1, 2-3, 4-5, 6-8학년으로 구분하여 공감, 충동조절과 분노 관리, 문제해결방법을 가르치도록 되어 있다. Steps to Respect 프로그램은 또래 괴롭힘 예방을 위한 프로그램으로서 K학년을 포함한 초등학교를 대상으로 하며 또래괴롭힘을 인식

하기, 거부하기, 자기주장하기, 우정 형성하기 등을 내용으로 하고 있다.

◇ Roots of Empathy(ROE)

ROE 프로그램은 1996년 캐나다의 유치원 교사였던 메리 고든(Mary Gordon)이 유치원에서 시작하였으며 2000년 동명의 비영리 단체가 조직되었다. 이 프로그램은 만5세에서 8학년 아동을 대상으로 1년 동안 아기의 성장 과정을 지켜보도록 함으로써 공감 능력 발달을 통해 서로를 배려하는 평화로운 사회를 만드는데 목표를 둔다. 아기는 부모와 단체에서 파견되는 강사와 함께 학급을 매월1회 총 9회 방문하며 프로그램 시작 시 아기의 월령은 2~4개월이다. 프로그램 강사는 한 달에 세 번 학급을 방문하여 사전 사후 활동을 한다. 아동들은 아기의 성장과 변화, 부모와 아기와의 관계, 부모가 아기의 정서와 요구에 반응하는 방법, 아기의 기질과 자신의 기질, 친구의 기질 관찰 등을 관찰한다. 이를 통해 아기의 입장과 감정을 이해하고 자신과 다른 사람의 감정을 이해하고 포용하게 된다. 학급의 교사는 ROE 활동 중에 제시된 수업과 개념들을 자신이 수행하는 교육과정에 활용한다. 현재 캐나다 뿐 아니라 미국, 뉴질랜드, 북아일랜드, 아일랜드공화국, 스코틀랜드 등 여러 나라에서 시행되고 있다.

2005년에는 3~5세 대상 유아에게 적용하기 위한 Seed of Empathy(SOE)프로그램이 개발되었다. SOE는 사회정서능력과 초기 문해 능력 발달을 위한 것으로 아기가 10회 방문을 한다. ROE를 경험한 아동들에게서는 집단 괴롭힘과 따돌림 행동이 감소하고 공감 능력과 학습 능력 향상되었으며 교사와 학부모, 가정 또한 변화한 것으로 나타났다(Gordon, 2010). 초등학교 585명을 대상으로 한 최근의 대규모 연구에서도 친사회적 행동을 증진되고 공격성이 감소하는 것으로 나타났다(Schonert-Reiche, Smith, Zaidman-Zait, & Hertzaman, 2012). 우리나라에서도 프로그램 개발자이자 단체를 이끌고 있는 Gordon의 저서가 번역되었으며, 김미정(2011)에 의해 이 프로그램을 유치원의 종일반에 실험적으로 적용하여 유아의 공감 능력 향상에 효과가 있음을 밝힌 연구가 이루어졌다.

2) 우리나라

초등학교급 이상에서는 공감 교육이 도덕 및 윤리 교육과 관련하여 비교적 활발히 논의되고 있으며(김홍일, 2006; 박병춘; 2009; 오완석, 1998; 이종형, 2008; 이진희, 2008), 공감 교육 프로그램의 개발 및 적용 연구들이 최근에 활발하게 이루어졌다(김경미, 2011; 김

광수, 김정집, 2007; 박혜진, 2010; 윤석미, 2011; 이미식, 박준성, 2009; 이연화, 2010).

유아 대상으로는 공감 발달 방안에 대한 연구가 소수 있으며(이석순, 1999) 공감프로그램과 관련해서는 앞서 언급한 공감의 뿌리(Roots of Empathy) 프로그램 적용 연구(김미정, 2011)와 자폐 범주성 장애 유아를 위한 공감프로그램 개발 및 효과에 관한 연구(윤선아, 2010)가 있다. 공감에 초점을 둔 프로그램은 아니나 감성교육 프로그램들(곽윤정, 2004; 이승은, 이영석, 2004; 이영석, 1999; 이종숙, 신은수, 이영자, 1999; 황의명, 박찬옥, 1997)이 개발된 바 있다.

공감에 초점을 둔 교육프로그램이 개발, 시행되지는 않았으나 국가 수준의 통일된 유아 교육과정을 통해서 사회정서발달을 위한 교육이 꾸준히 유아교육 현장에 제시되어왔다. 즉 유치원교육과 표준보육과정에서는 감정의 인식과 적절한 표현 및 조절이 강조되고 사회적 관계 및 타인과 더불어 생활할 수 있는 태도와 능력이 지속적으로 강조되어왔다.

유치원교육과정의 경우 자신과 타인의 감정 이해와 표현, 조절 등의 내용은 지속적으로 포함되어 왔다. 3, 4세 유치원 교육과정에서 공감과 직접 관련될 수 있는 내용은 사회생활 영역의 내용 중 ‘나를 알고 사랑하기’가 해당된다. ‘나를 알고 사랑하기’의 하위내용은 ‘나의 감정 알고 조절하기’이며 수준별 내용으로는 ‘여러 가지 감정이 생길 수 있음을 안다’, ‘상황에 따라 감정이 변할 수 있음을 안다’, ‘나의 감정을 조절해야 할 필요성을 안다’, ‘나의 감정을 조절하여 적절하게 표현한다’ 등으로 유아 자신의 감정에 초점을 두고 감정의 이해와 표현, 조절 등을 다루도록 하고 있다. 타인과 관련한 내용으로는 ‘이웃과 더불어 생활하기’의 하위 내용 중 ‘다른 사람을 이해하고 존중하기’가 있는데 세부 내용은 ‘친구와 사이 좋게 지낸다’, ‘사람은 서로 다르다는 것을 안다’, ‘사람의 서로 다른 점을 존중하며 함께 지낸다’ 등으로 타인이해와 친사회성의 향상을 포함하고 있으나 공감을 직접 언급하고 있지는 않다(교육과학기술부, 2011).

표준보육과정의 경우 공감과 관련된 내용은 ‘사회관계’ 영역의 내용 범주 중 ‘정서인식과 조절’이 해당된다. 내용으로는 만 2세 미만의 경우 ‘나의 감정을 느끼고 표현하기’가, 만 2세는 ‘나의 감정을 적절히 표현하기’와 ‘다른 사람의 감정에 관심 갖기’가, 만 3, 4세는 ‘나와 다른 사람의 감정 알고 표현하기’와 ‘나의 감정 조절하기’를 제시하고 있다. 이와 같이 표준보육과정도 정서의 인식과 표현 및 조절이 포함되고 있으나 유치원교육과정과 마찬가지로 ‘공감’이 명시적으로 드러나 있지는 않다. 그러나 유아 자신의 감정에 초점을 두는 3, 4세 유치원 교육과정과 달리 표준보육과정에서는 다른 사람의 감정에 대한 관심과 이해를

포함하고 있다.

2012년부터 시행되는 5세 누리과정은 ‘공감’을 교육내용으로 명시하고 있으며 공감 교육의 내용요소를 상당부분 포함한 것으로 평가될 수 있다. 즉 사회관계영역의 ‘나와 다른 사람의 감정 알고 조절하기’ 범주의 한 내용인 ‘나와 다른 사람의 감정 알고 표현하기’의 세부내용으로 ‘다른 사람의 감정을 알고 공감한다’가 포함되어 있다. 해설서에도 ‘만 5세는 자신을 비롯한 다른 사람이 다양한 감정을 가질 수 있음을 인식하고 이해하여 자신 및 타인에 대한 조망 능력과 공감 능력의 기초를 키우는 시기’임을 강조하고 하면서 다양한 정서의 인식과 표현, 다른 사람의 감정에 대한 공감을 유발하는 활동을 하도록 제시하고 있다.

이에 3, 4세 누리과정 구성 시 3, 4세 교육과정 구성 시에는 공감적 태도와 능력에 대한 강조가 이루어지고 내용 또한 보완되는 것이 바람직하다. 이는 5세 누리과정과의 연계를 위해서도 필요한 작업이다. 누리과정 또한 실천 과정에서 공감의 정서적 측면을 다루는 활동을 포함하는 보다 강조하는 것이 바람직하다.

최근에는 교과부에 의해 유아의 인성 교육프로그램(2011)의 개발과 보급이 이루어졌다. 이 프로그램은 유치원의 기본 과정 내실화를 위한 것으로 배려를 비롯한 효, 존중, 협력, 나눔, 질서 등 여섯 가지 덕목의 계발을 목표로 하고 있다. 이 프로그램 중 조망수용을 통한 타인 이해를 포함하여 공감에 기초를 둔 교수학습방법의 활동 사례를 소개하면 다음과 같다.

• 활동 사례 1: 공감의 인지적 요소인 ‘조망수용’, ‘상상하기’를 포함한 인성 교육 활동

그런데 이상하다			
생활주제	유치원과 친구	활동유형	문학활동(동시)
공감 요소	인지적 요소 - 조망수용, 상상하기	대상연령	만 5세

읽어보기

친구들로 인해 기쁨과 행복, 고마움을 느꼈던 경우, 친구들에게 실망했거나 분노, 슬픔, 서운함을 느꼈던 구체적인 상황이나 사례 등을 친구들과 함께 이야기 나누어 볼 수 있다. 이를 통해 유아들은 자신이 무의식적으로 내뱉은 사소한 말이나 행동, 관심 등이 친구에게 어떤 영향을 주는지 알게 되며 타인의 감정에 대한 공감 능력이 신장될 수 있다.

■ 활동목표

- 나눔에 대한 경험을 공유함으로써 나눔의 의미를 이해한다.
- 나눔의 필요성을 생각해 보고 친구와 함께 나누는 방법에 대해 알아본다.
- 동시내용에 공감하면서 나의 경험과 연결해 본다.

■ 활동자료

동서관련 그림 자료, 손인형



그런데 이상하다

나눠 먹지 않을래
맛있는 간식 나 혼자 먹을 거야
나눠 쓰지 않을래
재미있는 장난감 나 혼자 가질 거야
나누면 자꾸자꾸 내 것이 작아지는 것 같아서...

그런데 이상하다

같이 나눠 먹으니깐 더 맛있고
같이 나누고 놀이하니까 더 재미있고
나누면 자꾸자꾸 내 맘이 커지는 것 같아서...

■ 활동방법

〈 사전 활동 〉

‘뉴스에 나오는 나눔’을 동영상으로 시청하고 이야기 나눈다(일반 시민들의 생활 속에서의 나눔 실천 모습을 찾은 방송이 소재가 된다).

- 왜 나누는 일을 하는 것일까?
- 나누는 사람의 생각과 마음은 어떨까?
- 받는 사람의 생각과 마음은 어떨까?
- 우리들은 무엇을 나눌 수 있을까?

상대방의 관점이나 입장에 서
보고 나의 생활과 접목하여
생각하기 : 조망수용

〈 본 활동 〉

1. 동시 내용 관련 이야기(동시 1연의 내용)를 손인형을 이용하여 들려준다.

<간식도 놀이감도 나누기 싫어하는 한 아이의 이야기>

‘나는 친구와 나눠 먹기 싫어. 맛있는 간식은 다 나 혼자 먹을래!
내 것이 적어지잖아. 나는 친구에게 장난감 나눠 주지 않을 거야.
내 것이잖아!’

2. 동시 관련 이야기 속 주인공의 상황에 대해 이야기 나눈다.

- 그 아이는 왜 그런 걸까?
- 그 아이에게 해 주고 싶은 말은?

3. 동시 전체를 그림 자료를 이용하여 들려준다.

동시 속 인물의 역할을
해보며 대안적인 관점을
생각하고 표현해 보기 :
조망수용

4. 동시를 다시 한 번 들어보며 느낌을 이야기 한다.

- 동시 속의 친구가 가진 이상한 마음은 무엇인가?

5. 나의 경험 속에서 동시 속의 느낌을(친구에게 나누어 주고 마음이 커지는 느낌)을 찾아 본다.

- 이런 느낌이 들었던 적이 있었니?
- 언제 그런 느낌이 들었니?

6. 동시를 나누어서 읊는다.

- 처음의 생각과 마음이 달라진 부분을 교사와 나누어서 읊어본다.

7. 다함께 동시를 읊는다.

8. 동시 내용을 역할을 나눠 재연해 보고 느낌을 이야기한다.

동시와 같은 가상적인
상황에 처했을 때 내가
가지는 느낌 알아보기 :
상상하기



<동시의 내용을 역할극으로 재연하기>

* 출처: 교육과학기술부(2011). 유치원 기본과정 내실화를 위한 인성 교육 프로그램. pp.177-181.

• 활동 사례 2 :공감의 정의적 요소인 '공감적 각성' 을 포함한 인성 교육 활동

누구를 위한 자리일까요?

생활주제	우리동네	활동유형	이야기나누기
공감 요소	정서적 요소 - 공감적 각성	대상연령	만 5세

읽어보기

아는 것과 행하는 것의 차이는 매우 크다.

안다는 것이 곧 행동을 초래하지는 않는다. 유아들도 도덕적인 태도들에 대해 잘 알고 이를 언어적으로 매우 잘 표현하는 것을 볼 수 있다. 하지만 이러한 생각들이 일상생활 속에서 항상 제대로 실현되지는 않는다.

도덕적인 지식은 생활 속에서 도덕적으로 행동하도록 돕는다. 하지만 도덕적으로 행동하기 위해서는 정서와 의지가 반드시 요구된다. 이러한 도덕적 정서의 원천이 공감이다.

타인의 입장에 서서 다른 사람의 내면의 상태를 경험해 보는 것을 토대로 내가 도덕적인 판단이 요구되는 상황에 서게 될 때 자신의 이기적인 욕구만을 따르지 않도록 도움 줄 수 있을 것이다.

■ 활동목표

- 노약자석의 상징과 의미를 안다.
- 노약자를 배려하는 마음을 갖는다.

■ 활동자료

사진자료 (지하철 및 버스 안의 노약자석 표시)



■ 활동방법

<사전 활동>

유아들과 '지하철 견학' 을 다녀온다.

노약자가 처한 상황이나
신체적 조건들을 공감하
기 : 공감적 각성

<본 활동>

1. 지하철 견학을 다녀온 것을 회상하며, 노약자 표시를 보여준다.
 - 우리가 지하철 견학을 갔을 때 혹시 이 표시를 보았니?
2. 노약자석의 의미에 대해 이야기를 나눈다.
 - 이 표시는 무슨 의미일까?
 - 누구를 위한 자리일까?
 - 노약자는 누구를 말하는 것일까?
 - 지하철 말고 다른 곳에서도 이런 표시를 본 적이 있니?
3. 노약자석을 마련해 놓은 이유에 대해서 이야기를 나눈다.
 - 왜 이런 자리를 마련해 놓는 것일까?
4. 지하철이나 버스를 탔을 때 벌어지는 여러 상황에서 어떻게 행동하는 것이 좋을 것인
지 이야기를 나눈다.
 - 몸이 불편한 할머니나 할아버지가 지하철을 타시면 어떻게 하면 좋을까?

도움이 필요한 사람을
배려하는 마음
: 공감적 관심

<참고 사항>

- 유아들도 노약자석을 이용할 수 있다. 그렇기 때문에 무조건적으로 양보를 하기 보다는 스스로 안전을 지킬 수 있을 때 양보를 할 수 있음에 대해 이야기를 나눈다.

* 출처: 교육과학기술부(2011). 유치원 기본과정 내실화를 위한 인성 교육 프로그램. pp.71-73

IV. 맺음말

인성 교육의 궁극적 목적은 삶에서 실천하도록 하는데 있다. 규범이나 덕목을 아는 것이 곧 도덕적 행위를 이끄는 것이 아니다. 공감은 유아의 친사회적, 도덕적 행동의 동기가 되는 정서적 토대로서 인성 교육의 핵심으로 다루어져야 한다. Hoffman(2000)이 언급했듯이 공감은 사회생활의 접착제로서 생존에 필수적이며 삶의 질을 높이고 사회적 상호작용을 풍요롭게 한다.

유아교육기관은 가족을 떠나 타인들과 상호작용하면서 성장하는 첫 장소이다. 그곳에서 공감을 경험하고 공감 능력을 기른 아이들은 사회적 관계를 향상시켜서 삶의 질을 높일 수 있다. 인간은 타인과 공감하고 신뢰로운 관계를 맺을 수 있는 기본적인 시스템인 거울뉴런을 지니고 있다. 타인과 함께 느끼며 이 세상을 배려 깊고 평화로운 세상으로 변화시킬 수 있도록 공감 능력을 함양해주는 것은 교육의 역할이다. 도덕적, 친사회적 행동의 정서적 측면인 공감에 초점을 둌으로써 인성 교육의 내용을 유아들에게 더욱 내면화하고 실천할 수 있도록 할 필요가 있다.

우리나라 교육과정에서 공감은 5세 누리과정에는 내용으로 명시되어 있으나, 3, 4세 교육과정에서는 공감이 명시되어 있지 않으며, 특히 유치원 교육과정은 유아 자신의 감정에 초점을 두고 있다. 공감 능력이 보편적인 능력으로서 어릴 때부터 발달됨과 또래관계의 문제가 유아기부터 나타나는 현실, 그리고 5세 누리과정과의 연계성을 고려할 때 내년에 실시될 3, 4세 교육과정에도 공감이 교육내용으로 명시되고 강조될 필요가 있다. 아울러 외국의 사례에서 살펴본 것처럼 체계화된, 그러면서도 유아교육과정에 통합할 수 있는 공감 교육 프로그램의 개발과 보급이 이루어진다면 공감 교육이 단편적인 내용과 활동으로 제한되지 않고 교사의 교수 활동을 돕게 될 것이다.

무엇보다 공감 교육이 지향하는 바를 이루기 위해서는 공감 교육이 가정과 학교에만 국한되는 것이 아니라 전 생애에 걸쳐 이루어져야 할 것이다. 공감 교육은 가정, 유아교육기관 및 학교에서 이루지는 개인적 수준, 교사, 예술가, 간호사, 의사, 심리학자, 사회복지사, 지도자 등의 전문적 수준, 지역사회 수준 및 정부 수준, 그리고 국가들 간에도 필요하다(Kalliopuska, 1992). 공감이 정서교육과 도덕 교육의 핵심이며 평화와 국제 이해를 이끌기 때문이다. 이런 차원에서 교사교육에서도 전문적 지식과 기술의 습득 외에도 교사의 정서적 능력과 공감 능력을 함양할 수 있는 방안이 모색되어야 할 것이다.

참고문헌

- 강민주, 심미경(2011). 어머니의 부모역할지능과 유아의 자기조절능력 및 공감능력과의 관계. 아동학회지, 32(4), 203-216.
- 고미숙(2005). 대안적 도덕 교육. 서울: 교육과학사.
- 곽금주, 이춘재(2000). 집단따돌림 경험 유형에 따른 자기개념과 사회적지지. 한국심리학회지(발달), 13(1), 65-80.
- 곽윤정(2004). 정서지능 교육프로그램 모형 개발 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 교육과학기술부(2011). 유치원 기본과정 내실화를 위한 인성 교육 프로그램. 교육과학기술부.
- 교육과학기술부 고시 제 2011 - 30호 유치원교육과정.
- 김미정(2011). '공감의 뿌리' 프로그램의 유치원 적용을 위한 기초연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경미(2011). 공감교육프로그램이 초등학생의 공감능력과 자아존중감에 미치는 효과. 서울교대교육대학원 석사학위논문
- 김광수, 김경집(2007). 용서상담 프로그램이 초등학생의 용서수준과 공감능력에 미치는 영향. 아시아교육연구, 8(4), 87-109.
- 김선영(2006). 유아의 또래괴롭힘에 대한 교사, 학부모의 인식 비교: 보육시설을 중심으로. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 김영아, 김연하(2008). 유아교육기관 내 또래 괴롭힘 현상에 대한 교사, 예비교사, 어머니의 인식 비교, 열린유아교육연구, 13(1), 279-300.
- 김유미(2001). 두뇌에 기반을 둔 초등교육의 방향 탐색. 초등교육학연구, 8(1), 1-32.
- 김혜연(2007). 유아기 또래괴롭힘의 피해에 관련된 변인 연구: 유아의 언어능력, 사회정서적 행동, 어머니의 양육행동 및 교사-유아관계를 중심으로. 카톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 김홍일(2006). 공감의 도덕 교육적 함의: M. L. Hoffman의 이론을 중심으로. 도덕교육학 연구, 97-117.
- 박병춘(2009). 공감 발달을 위한 도덕교육 방법. 홀리스틱교육연구, 13(1), 127-144.
- 박성희, 이동렬(2003). 공감 교육에 대한 개관 연구: 1970 년 이후 영어로 출판된 연구를 중심으로. 교육학연구, 41(3), 499-518.
- 박혜진(2010). 자기 공감이 선행된 공감교육프로그램이 초등학생의 공감 능력과 교우관계에 미치는 효과: 초등학교 4학년 학생을 대상으로. 성균관대 교육대학원 석사학위논문.
- 보건복지부고시 제2012 - 28호 제 2차 표준보육과정.
- 서미정(2006). 또래괴롭힘 완화요인의 탐색: 주변또래의 유형 분석을 중심으로. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 서미정, 김영연(2004). 아동의 개인적·환경적 특성과 또래괴롭힘. 아동학회지, 25(2), 93-108.
- 서유현(2004). 두뇌과학과 유아교육. 유치원 원장 자격연수 자료집, 118-127.
- 오완석(1998). 공감의 도덕교육적 함의: 호프만의 이론을 중심으로. 도덕윤리교육연구, 9, 361-380.
- 육아정책연구소(2001). '5세 누리과정 해설서' 개발. 연구보고 2011-06. 육아정책연구소.

- 윤석미(2011). 초등 도덕과에서 공감교육을 위한 교수, 학습 모형 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤선아(2010). 통합 상황에서의 소집단 공감활동이 자폐 범주성 장애 유아의 공감능력, 정서 표현 및 친사회적 행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이미식, 박준성(2009). 아동의 공감 능력 함양을 위한 도덕과 교육 방법에 관한 연구. 초등도덕교육, 30, 229-250.
- 이석순(1999). 유아의 공감 발달을 위한 방안 연구. 한국영유아보육학, 19, 239-266.
- 이승은, 이영석(2004). 유아용 감성교육 프로그램 개발 연구. 아동학회지, 25(6), 171-189.
- 이영석(1999). 유아를 위한 감성교육 프로그램 개발 및 그 효과 확인 연구. 미래유아교육학회지, 6(1), 1-28.
- 이연화(2010). 도덕 교육에서의 공감 교육을 위한 멘토링 학습의 적용 방안 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이완수(2002). 초등학교 학교폭력 실태조사. 서울특별시: 자녀안심운동 서울협의회.
- 이종숙, 신은수, 이영자(1999). 유아의 정서 지능 향상을 위한 프로그램 개발 및 평가연구. 유아교육연구, 19(2), 157-196.
- 이종형(2008). 공감이론의 도덕교육적 함의에 관한 연구: 마틴 호프만을 중심으로. 경상대학교 대학원 박사학위논문
- 이진희(2008). 공감과 그 도덕 교육적 함의에 관한 연구. 도덕윤리과교육, 26, 77-100.
- 임침숙(2008). 배려의 관점에서 공감(empathy)발달을 위한 지도방안 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장은주(2006). 만 5세 유아의 따돌림 행동에 관한 연구. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조은진(2003). 유아의 친사회적 행동: 비판적 문헌 고찰과 연구 동향 분석. 열린유아교육연구, 7(4), 181-202.
- 최미경(2006). 아동의 또래괴롭힘 및 자아존중감과 외로움과의 관계. 아동학회지, 27(4), 133-145.
- 한일조(2010). 거울뉴런과 공감과 도덕교육. 교육철학, 41, 521-548.
- 황의명, 박찬옥(1997). 유아를 위한 감성교육 프로그램. 서울: 양서원.
- Barnett, M. A. (1987). Empathy and related responses in children. In N. Eisenberg & J. Strayer(Eds.), Empathy and its development (pp. 146-162). Cambridge University Press.
- Barnett, M. A., & Thompson, S. (1985). The role of perspective taking and empathy in children's machiavellianism, Prosocial behavior, and motive for helping. The Journal of Genetic Psychology, 146, 295-305.
- Batson, C. D. (1991). The altruism question. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 1146-1158.
- Domitrovich, C. Cortes, R., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. The Journal of

- Primary Prevention, 28(2), 67-01.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G., & Knight, G. (1991). Empathy-related responding and cognition: A "chicken and the egg" dilemma. In W. Kurtines & J. Gewirtz(Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 2. Research*(pp. 63-88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. In B. Maher(Ed.), *Progress in experimental personality research: Vol. 8*(pp. 1-47). New York: Academic Press.
- Feshbach, N. D. (1983). Learning to care: A positive approach to child training and discipline. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12(3), 266-271.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gordon, M. (2010). 공감의 뿌리. 문희경(역). 서울: 산티. (2005 년 원저 발간).
- Hay, D. F., Nash, A., & Pedersen, J. (1981). Responses of six-month-olds to the distress of their peers. *Child Development*, 52, 1071-1075.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 121-137.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. Izard, J. Kagan, & R. Zajonc(Eds.), *Emotions, cognitions, and behavior*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, "social cognition, and moral action." In W. Kurtines & J. Gewirtz(Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 1 theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development*. New York: Cambridge University Press.
- Hume, D. (1978). *A treatise of human nature*. LA.: Oxford.
- Iacoboni, M. (2009). 미러링 피플. 김미선(역). 서울: 갤리온. (2008년 원저 발간).
- Kalliopuska, M. (1992). Holistic empathy education among preschool and school children. Paper presented at the International Comenius Heritage and the Education of Man. ERIC ED348167.
- Marshall, L. E. (2011). Empathy and antisocial behavior. *Journal of Forensic Psychiatry Psychology*, 22(5), 742-759.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behaviors. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., & Hart, C. C. (2005). Relational and physical aggression of

- preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education and Development*, 16(2), 115–140.
- Pineda, J. A. (2009). *Mirror neuron systems: The role of mirroring processes in social cognition*. New York: Humana Press.
- Radke-Yarrow, M., & Zahn-Waxler, C. (1984). Roots, motives, and patterns in children's prosocial behavior. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski, & J. Reykowski (Eds.), *Development and maintenance of prosocial behavior: International perspectives on positive behavior* (pp. 81–99). New York: Plenum.
- Rheingold, H. (1979). Helping by two-year-old children. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco, CA.
- Rheingold, H., L., Hay, D. F., & West, M. J. (1976). Sharing in the second year of life. *Child Development*, 47, 1148–1158.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211.
- Salmon, S. (2003). Teaching empathy: The PEACE Curriculum. *Reclaiming Children and Youth*, 12(3), 167–173.
- Schonert-Reich, K. A., Smith, V. Zaidman-Zait, A. & Hertzaman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" Program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4, 1–21.
- Sichel, B. A. (1988). *Moral education: Character, community, and ideas*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Smith, A. (2000). *The theory of moral sentiments*. Amherst, NY: Prometheus Books.
- Travis, L. L., Sigman, M., & Ruskin, E. (2001). Links between social understanding and social behavior in verbally able children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 119–130.
- Underwood, B., & Moore, B. (1982). The generality of altruism in children. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 25–52). New York: Academic Press.
- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Worthington, E. L. & Wade, N. G. (1999). The psychology of unforgiveness and forgiveness and implications for clinical practice. *Journal of social and clinical psychology*, 18, 385–428.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J., & Emde, R. N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28, 1038–1047.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J., Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73(3), 893–915.

* 참고 웹사이트

ytn 스페셜 '나쁜 아이들 6부': 아이를 바꾸는 공감의 힘(2010. 12. 17)(http://www.ytn.co.kr/_pn/)

PATHS: www.pathstraining.com

PEACE: www.centerforsafeschools.org

Second Step/Steps to Respect: www.cfchildren.org

ROE: www.rootsofempathy.org

SOE: www.seedsofempathy.org

Young Scholar Session (I)

- 그림책을 활용한 창의적 유아음악교육 프로그램 개발 및 효과
강보라(성신여자대학교 유아교육과 강사)
- 유치원 교사가 계획·실행·평가한 교육과정에 나타난 실천적 지식 분석
이성희(우송대학교 유아교육과 전임강사)

그림책을 활용한 창의적 유아음악교육 프로그램 개발 및 효과

강보라(성신여자대학교 유아교육과 강사)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

음악은 유아에게 많은 기쁨과 창조의 즐거움을 가져다준다. 유아기는 음악적 능력을 형성하는 결정적인 시기이며, 음악적 감수성이 매우 빠르게 발달한다(Chen, 2000; Levinowitz, 1998). 또한 음악은 언어적 표현이 자유롭지 못한 시기의 유아에게 자신의 감정을 전하며 느낌을 표현하고 이해하는 수단이 된다(Nolen, 2003). 유아에게 있어 음악은 소리를 듣고 탐색하며 자신의 생각과 느낌을 마음껏 표현하는 과정을 통해 유아의 신체, 인지, 정서, 사회, 창의, 심미 등 전인적인 발달을 촉진할 뿐 아니라 모든 발달 영역의 잠재력을 키워준다(Melville-Clark, 2006).

유아들은 유아교육기관을 통해 비형식적 혹은 형식적으로 음악을 경험한다. 즉, 유아들의 음악경험은 주변세계에서 자연스럽게 일어나거나 여러 가지 매체를 통해 다양한 형식과 방법으로 일어날 수 있다. 특히 유아는 집중력이 짧고 시각, 청각적인 요소들에 쉽게 반응하며 탐색하기를 좋아한다. 따라서 하루일과 속에서 유아의 음악적 능력 발달을 촉진시킬 수 있는 적절한 교수매체와 다양한 음악교육의 기회를 제공해야 한다(방은영, 2008; 장은주, 2009).

그림책은 음악과 더불어 유아가 처음으로 접하는 예술이며, 글과 그림이 상호작용하는 예술작품으로 유아에게 있어 즐거움, 호기심과 감동을 제공한다. 그림책은 음악적 언어와 창의적 구조를 지니고 있다(양승희, 임명희, 2011). 유아는 그림책을 통하여 리듬감과 시각적, 청각적인 즐거움을 동시에 맛볼 수 있다. 그림책의 작가는 글의 내용을 통하여 리듬감

을 살리고 상세한 행동 묘사로 움직임 표현하며, 그림책의 삽화가는 색, 패턴, 공간, 선 등을 통하여 움직임과 리듬을 창조한다(Giorgis & Johnson, 2001; Kiefer, 1996). 따라서 유아는 그림책에서 자신이 보고 느낀 움직임과 리듬을 자연스럽게 신체나 음악으로 재구성하여 표출할 수 있다. 이와 같이 그림책의 의미 있는 글과 그림은 유아에게 상상력과 다양성을 경험하게 하는 음악재료가 될 수 있다.

그림책의 음악적 가치는 음악의 전체적인 흐름에 반복되는 규칙과 리듬이 존재하듯이, 이야기에든 규칙과 반복 그리고 리듬이 있기 때문에 예술적 감흥을 체험함으로써 자연스럽게 심미감을 형성하도록 하는 것이다. 이야기 속 리듬과 반복, 생동감 있는 언어는 유아들에게 청각적 즐거움을 제공한다. 따라서 유아의 음악활동을 구성하는 과정에서 음의 강약, 높이, 음색, 리듬에 관한 음악적 요소를 도입할 수 있다. 또한 그림책에 포함되어 있는 의성어와 의태어 그리고 운율을 말리듬으로 활용하여 그림책을 음악적으로 해석할 수 있다(Mandler & Johnson, 1977; Stein & Glenn, 1979; 이숙희, 2010, 재인용). 이처럼 그림책을 활용한 음악교육은 유아들에게 시각적, 언어적 매체를 통해 자연스럽게 다양한 탐색 및 감상활동의 음악적 경험의 기회를 제공할 수 있다는 점에서 교육적 활용 가치가 크다고 할 수 있다. 유아들이 경험을 통한 학습 외에 자연스러운 일상생활을 반영하고 다양성과 상상력을 지닌 그림책을 활용한 유아음악교육을 실시한다면 자연스럽게 창의성 발달의 효과도 가져올 수 있을 것으로 보인다.

본 연구에서는 창의적인 유아음악교육의 효과적인 접근 방안을 모색하기 위해 유아의 느낌과 생각을 창의적이고 즉흥적인 음악으로 표현 할 수 있는 그림책을 활용한 창의적 유아음악교육 프로그램을 개발하고 적용하여, 유아의 음악성과 창의성에 미치는 효과를 검증하고자 한다. 이를 통해 유아교육현장에서 음악의 예술적 가치와 그림책의 교육적 가치가 융합된 유용한 자료로 창의적인 유아음악교육에 대한 이해를 도모하고, 효율적인 유아음악교육의 실천을 지원하는데 도움이 되고자한다.

2. 연구문제

- 1) 그림책을 활용한 창의적 유아음악교육 프로그램의 구성은 어떠한가?
- 2) 그림책을 활용한 창의적 유아음악교육 프로그램의 적용 효과는 어떠한가?

Ⅱ. 그림책을 활용한 창의적 유아음악교육 프로그램 구성

본 연구에서 개발한 그림책을 활용한 창의적 유아음악교육 프로그램의 구성은 다음 그림 1과 같다.

목적	그림책을 활용하여 음악적 요소를 탐색하고 창의적으로 표현력을 증진한다.	
목표	• 시각적, 청각적, 촉각적 표현 방식에 관심을 갖고 탐색한다. • 다양한 음악활동을 경험하는 과정에서 창의적으로 사고하고 표현한다. • 다양한 예술적 표현방식을 존중하고 즐기는 태도를 기른다.	
내용	창의적 음악 표현하기	• 주제에 따라 다양한 음악적 아이디어 제시하기 • 시각적 이미지를 통해 소리를 상상하여 음악으로 표현하기 • 이야기와 그림을 보고 독창적 음악 만들기 • 시각적 이미지에 소리 입히기
	음악적 요소를 이해하고 적용하기	• 음악적 요소를 이해하고 단어와 이미지를 청각적 표현에 활용하기 • 그림책에서 발견한 음악적 요소 분류하고 분석하기 • 그림책에서 음악적 요소를 찾아 음악에 적용하기
	음악을 즐기며 몰입하기	• 창작의 즐거움 느끼며 몰입하기 • 자발적으로 탐색하고 집중하여 참여하기 • 시각적 이미지와 소리의 다양한 결합 관찰하기 • 다르게 듣고 다르게 표현하는 창의적 표현에 관심 갖기
교수 학습 방법	교수학습단계	탐색하기, 그림책 읽기, 음악적 의사소통, 음악적 표상활동, 공유 및 평가하기
	교수전략	음악적 모델링 제시하기, 음악적 아이디어 제시하기, 재창조하기, 느낌과 생각의 수용하기, 긍정적 강화하기
	활동형태	노랫말 짓기, 즉흥연주하기, 음악 만들기, 음악기록하기, 소리탐색과 음악적 활용하기, 신체표현하기, 감상하기
	교수자료	그림 및 사진 자료, 악보, 노래가사, 리듬패턴 카드, CD, DVD, 다양한 악기 및 음악소품
	교사역할	동기유발자, 촉진자, 환경제공자, 정보제공자
평가	• 형성평가, 총괄평가 • 대·소집단 평가, 소집단별 연주, 음악작품 평가, 교사의 평가 및 관찰	

〈그림 1〉 그림책을 활용한 창의적 유아음악교육 프로그램 구성체계

Ⅲ. 그림책을 활용한 창의적 유아음악교육 프로그램 적용효과

1. 연구방법

가. 연구대상

본 연구는 그림책을 활용한 창의적 유아음악교육 프로그램의 적용효과를 검증하기 위해 서울시 S구에 위치한 K유치원과 P유치원 만 5세반을 연구대상으로 하였다. 실험집단과 비교집단은 만 5세이며, 실험집단 25명, 비교집단 27명으로 총 52명이 연구에 참여하였다.

나. 연구도구

본 연구는 음악성의 효과를 검증하기 위하여 음악적 표현력(MCSM), 음악적 인지력(PMMA), 음악적 태도(안재신, 한애향, 1999), 검사도구를 사용하였다. 또한 창의성의 효과를 검증하기 위하여 창의성 도형검사(TTCT)를 사용하였다.

다. 연구절차

본 검사에 들어가기 전에 검사도구의 적합성과 소요시간 등을 파악하기 위해 2011년 2월 22일부터 2월 24일까지 실시하였다. 서울시 S구에 위치한 A유치원의 만 5세반 유아 8명(남:4, 여:4)을 대상으로 예비검사를 실시하였다.

2011년 3월 31일부터 2011년 7월 4일까지 15주 동안 실험집단의 유아들에게는 그림책을 활용한 창의적 유아음악교육프로그램을 실시하였다. 비교집단의 경우 실험집단에서 프로그램이 적용되는 기간 동안 유치원 생활주제에 따라 일반적으로 이루어지는 교수방법인 노래부르기, 악기연주하기, 신체표현하기, 음악감상하기 활동을 중심으로 담임교사에 의해 진행되었다.

2. 연구결과

첫째, 유아의 음악적 표현력 점수는 실험집단과 비교집단 간에 유의미한 차이가 나타났다.

둘째, 음악적 인지력 점수는 실험집단과 비교집단 간에 유의미한 차이가 나타났다.

셋째, 음악적 태도 점수는 실험집단과 비교집단 간에 유의미한 차이가 나타났다.

넷째, 창의성 점수는 실험집단과 비교집단 간에 유의미한 차이가 나타났다.

IV. 논의 및 결론

첫째, 본 연구에서 구성된 그림책을 활용한 창의적 유아음악교육 프로그램은 시각적, 언어적 매체를 통해 얻은 음악적 아이디어를 창의적이고 즉흥적인 음악활동으로 경험하는 과정을 통해 유아들로부터 위대한 작품을 얻기 위한 것이 아니라 유아들의 창의적인 활동 그 자체에 가치를 두었다. 본 프로그램은 유아의 시행착오와 모험을 할 수 있도록 기다려주는 과정을 통하여 유아의 음악성과 창의성을 계발할 수 있었다. 또한 교사는 유아의 새로운 시도를 허용하고 지지하는 분위기를 조성하였다. 따라서 유아음악교육현장의 교사들이 유아음악교육과 창의성을 쉽게 이해하고 유아들에게 구체적으로 제시할 수 있는 창의적인 음악교수방법을 제안하였다는 점에서 그림책을 활용한 창의적 유아음악교육 프로그램은 의의가 있다.

둘째, 그림책을 활용한 창의적 유아음악교육 프로그램은 만 5세 유아의 음악성과 창의성 증진에 긍정적인 영향을 미쳤다. 이것은 유아가 다양한 음악적 아이디어를 스스로 표현하는 과정에서 음악적 사고와 창의적 사고를 경험하면서 음악의 기본 능력과 창의적으로 표현하고 감상하는 능력을 강조하였다. 본 프로그램은 유아에게 그림책을 자연스러운 상황에서 제공함으로써 일상생활 속에서의 음악과 연결이 가능하였으며, 유아는 자신의 경험과 지식, 감정과 상상력을 최대한 발휘하여 음악으로 다양하게 표현하였다. 이처럼 유아가 발달에 적합한 그림책을 통해 음악을 즐기고 이해를 높이며 자신의 생각과 느낌을 자유롭게 표현하는 것은 유아의 음악성과 창의성 발달에 필요한 과정이라고 할 수 있다.

따라서 그림책을 활용한 창의적 유아음악교육 프로그램은 유아음악교육과 창의성의 중요한 특징들을 긴밀하게 연결시켜 유아에게 보다 의미 있는 경험을 제공할 필요가 있으며, 나아가 유아음악교육의 학문적 관련성을 고려하여 다양한 차원의 통합이 이루어지도록 다각적인 노력을 기울여야 함을 시사한다.

참고문헌

- 방은영(2008). 유아 음악성 계발을 위한 프로그램 구성 및 적용 효과. 중앙대학교 대학원 박사학위 청구 논문.
- 양승희, 임명희(2011). 그림책 이야기를 활용한 창작 음악활동이 유아의 음악적 창의성에 미치는 효과 탐색. 한국보육학회, 11(1), 19-39.
- 이숙희(2010). 아동음악과 동작. 서울: 동문사.
- 장은주(2009). 유아음악교육. 서울: 양서원.
- Chen, Y. Y. (2000). *The Self-perceptions of inservice and preservice kindergarten teachers in kaohsiung and pingtung regions concerning the usefulness of the music content of their teacher training programs*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University.
- Giorgis, C. & Johnson, N. J. (2001). Children's books: Interacting with the curriculum. *The Reading Teacher*, 55(2), 204- 212.
- Kiefer, B. Z. (1995). *The potential of picture books: From visual literacy to aesthetic understanding*. Englewood Cliffs, NJ and Columbus, OH: Merrill.
- Levinowitz, L. M. (1998). The Importance of music in early childhood, *General Music Today*, 12(1), 4-7.
- Melville-Clark, P. (2006). *Music, Moving & Learning in Early Childhood: A Manual of Songs, Lesson Plans and Basic Theory for Teachers, Students and Parents of Young Children Age*. Music & Movement Education Australia.

유치원 교사가 계획 · 실행 · 평가한 교육과정에 나타난 실천적 지식 분석

이성희(우송대학교 유아교육과 전임강사)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

유치원 교사는 교육과정의 최종 결정자이며 실천자로 상위수준(국가 · 지역 · 유치원)의 교육과정을 기준과 지침으로 삼아 교실단위의 교육과정을 개발 · 운영해간다(교육과학기술부, 2008). 유치원 교사가 교육과정을 개발 · 운영하는 것은 교수 상황에 적절하게 교육과정을 계획하고 실행하며 평가하는 모든 과정이 포함되므로, 유치원 교사 수준의 교육과정은 계획한 교육과정 · 실행한 교육과정 · 평가한 교육과정이 서로 연관되고 통합된다.

유치원 교사가 국가수준의 교육과정과 공통성을 갖고 교실의 특수성을 고려한 교육과정을 개발하고 운영한다는 전문성은 개념상으로 존재하지만 현재 유치원 교실에서 찾기란 그리 쉽지 않다. 이러한 현실에서 유치원 교사는 유아에게 무엇을 가르쳐야 한다고 생각하고, 믿고, 행하는가? 유치원 교사에게 있어 교육과정을 개발하고 운영한다는 것은 어떤 의미를 담고 있는가? 유치원 교사는 교육과정 개발과 운영에 대한 전문성을 가지는가? 이러한 질문에 대한 답은 유치원 교사가 개발하고 운영하는 교육과정에 대한 깊이 있는 이해와 해석을 필요로 한다.

유치원 교사 수준의 교육과정에 대한 이해는 교사의 사고나 지식을 벗어나서 논의하기 어렵다. 교사가 자신의 수업을 이해하고 해석하여 반성적으로 실천하는 과정은 교사의 지식에 따라 달라지고 교육과정의 운영 역시 교사가 어떤 지식을 형성하고 있느냐에 따라 그 결과가 달라지기 때문이다(강현석, 2007). Ben-Peteretz (2011)는 최근 20년간의 교사 지식 연구동향을 분석하면서 교사지식에 대한 연구에서 남겨진 과제 중 하나는 교사가 자신의 지식을 활용하는 방식을 탐구하는 것이며, 이것은 교사의 지식과 실재를 연결하는 교실에서의 행동에 대

한 연구를 필요로 한다고 하였다. 유치원 교사가 교육과정을 계획하고, 실행하고, 평가하는 과정 동안 어떠한 실천적 지식을 활용하는지를 탐색하여 유치원 교사의 교육과정을 이해하고 분석하는 것은 매우 필요한 일이다. 따라서 본 연구의 목적은 유치원 교사의 교육과정에 나타난 실천적 지식을 분석함으로써 유치원 교사의 전문성 발달과 교사교육에 대한 시사점을 모색해보고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구를 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 유치원 교사의 계획한 교육과정에 나타난 실천적 지식은 무엇인가?
2. 유치원 교사의 실행한 교육과정에 나타난 실천적 지식은 무엇인가?
3. 유치원 교사의 평가한 교육과정에 나타난 실천적 지식은 무엇인가?

II. 연구 방법

1. 연구방법 및 절차

본 연구는 교육과정을 운영하는 유치원 교사의 실천적 지식을 탐구하기 위해 충분한 정보를 얻을 수 있는 교직 경력 5년 이상의 유치원 교사 교육과정 운영 사례를 연구하였다. 서울시 소재한 유치원 중 생활주제 중심의 교육과정을 운영하는 유치원 교사 5명을 참여자로 선정하고 자료를 수집하였다. 교사의 실천적 지식은 교수 상황에서 교사의 언어와 행동 및 자료로 드러나지만(Elbaz, 1983), 교사가 자신의 교수 행동에 대한 이유를 설명하는 실천적 추론의 과정에서 명확하게 인식되기 때문에(Gholami & Husu, 2010), 자료 수집은 교사의 실천적 지식을 확보하는데 초점을 두어 심층면담, 참여관찰, 자극회상법, 문서 수집 등의 방법을 통해 수집하였다.

자료 수집은 2011년 6월 3일부터 9월 29일까지 총 18주간 동안 이루어졌다. 사례 별로 총 6-7주에 걸쳐 자료수집이 진행되었는데 5개의 사례를 통해 심층면담이 총 14회, 참여관찰이 22회, 자극회상이 22회, 각종 문서 100여종이 수집되었다. 수집된 자료의 분석은 초기 사례 별로 진행하여 사례별 코딩범주를 개발하는 사례별 분석을 하고, 이후 사례 간 비교분석을

통해 결과를 도출하고자 하였다. 연구 참여자의 일반적 배경을 정리하면 <표 1>과 같다.

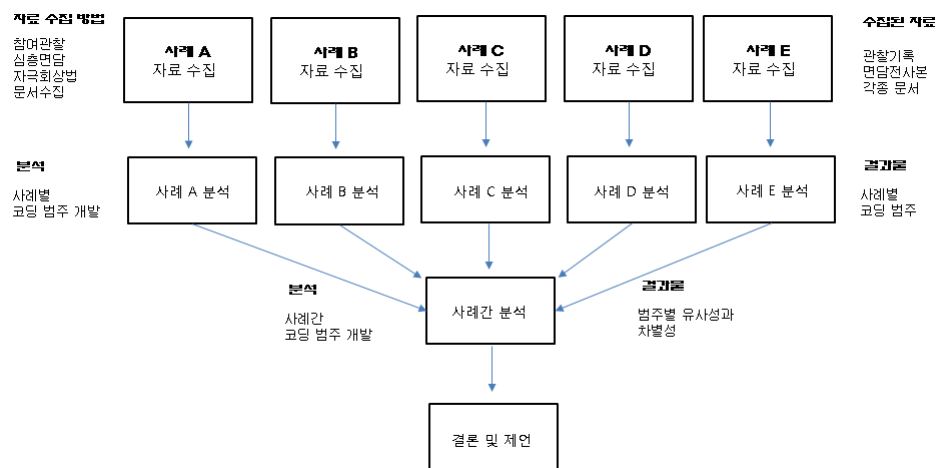
<표 1> 연구 참여자의 일반적 배경

구분	이름	학력	경력	기관 유형	담당 학급
사례 A	김정아	유아교육 학사	7년	공립유치원	만 4세 통합학급
사례 B	손유리	유아교육 학사	5년	사립유치원	만 5세 학급
사례 C	신재희	유아교육 학사	8년	공립유치원	만 4세 학급
사례 D	박수진	대학원 석사	6년	사립유치원	만 3세 학급
사례 E	유민주	유아교육 학사	5년	사립유치원	만 3세 학급

* 연구 참여자의 성명은 가명임

2. 자료 분석

자료 분석은 초기 사례별로 진행하여 사례별 코딩범주를 개발한 뒤, 사례 간 비교분석 (Merriam, 2005)을 통해 사례 간 코딩 범주를 완성한 후 범주별 유사성을 찾아 의미 해석을 거쳐 결과를 도출하고자 하였다. 본 연구의 자료 분석 절차는 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 자료 분석 절차

Ⅲ. 연구 결과

1. 계획한 교육과정에 나타난 실천적 지식

계획한 교육과정에 나타난 실천적 지식을 사례별로 정리하면 사례 A의 교사는 생활주제에 맞는 목표와 활동을 계획한다와 연령별로 주제와 활동을 달리한다는 실천적 지식을, 사례 B의 교사는 생활주제 안에서 교육내용을 정한다와 이야기 나누기와 활동을 정한다음 목표를 기술한다는 실천적 지식을 나타내고 있었다. 사례 C의 교사는 주제에서 유아들이 배울 수 있는 지식·기술·태도를 정한다와 연령별로 안 해본 주제를 다룬다는 실천적 지식을, 사례 D의 교사는 자유선택활동 시간을 충분히 확보한다와 생활주제별 활동을 선정·배열하여 소주제를 정한다는 실천적 지식을, 사례 E의 교사는 연령별로 생활주제의 내용 범위를 구분한다와 생활주제에 맞는 목표·주제·활동을 계획한다는 실천적 지식을 나타내고 있었다.

사례 간 분석에 나타난 실천적 지식의 특징을 보면 첫째, 교육목표와 교육활동 중 무엇을 우선적으로 계획할 것인가에 대해 사례 간에 상반된 실천적 지식을 나타내고 있었다. 둘째, 생활주제를 유아에게 가르쳐야 할 내용으로 생각하는 실천적 지식을 나타내고 있었다. 셋째, 사례 A, B, C, E 교사들은 연령별로 가르칠 내용을 차별화하기 위해 생활주제나 하위 주제를 다르게 선정하는 실천적 지식을 나타내고 있었다. 넷째, 사례 D 교사는 다른 사례와 달리 자유선택활동 시간을 확보하고자 하는 실천적 지식을 나타내고 있었다.

2. 실행한 교육과정에 나타난 실천적 지식

실행한 교육과정에 나타난 실천적 지식을 사례별로 정리하면 사례 A의 교사는 교사가 계획한대로 이끌고 수업을 어떻게든 해야 하며 생활주제 관련활동이 정상수업이라는 실천적 지식을, 사례 B의 교사는 목표·주제에 맞게 유아를 이끌어 간다와 이야기 나누기로 소주제를 소개하고 자유선택활동에서 풀어낸다는 실천적 지식을 나타내고 있었다. 사례 C의 교사는 무엇을 해도 잘 놀면 배우는 게 있고 활동목표를 염두에 두고 이끌어 간다는 실천적 지식을, 사례 D의 교사는 오늘의 활동 목표보다는 유아의 개별 목표를 생각한다고 교육과정의 반은 교사가 받은 유아가 만든다는 실천적 지식을, 사례 E의 교사는 자유선택활동은 주제에 대한 작업 활동이며 활동 목표를 반복하여 강조한다는 실천적 지식을 나타내고 있었다.

사례 간 분석에 나타난 실천적 지식의 특징을 보면 첫째, 자유선택활동과 대소집단 활동에

중점을 두고 하루를 전개해가는 실천적 지식을 나타내고 있었다. 둘째, 교사의 계획·목표에 따라 이끌 것인가, 또는 유아의 요구·리드에 따를 것인가에 대해서도 사례 간에 상반된 실천적 지식을 나타내고 있었다.

3. 평가한 교육과정에 나타난 실천적 지식

평가한 교육과정에 나타난 실천적 지식을 사례별로 정리하면 사례 A의 교사는 활동목표가 이루어지고 교사와 유아가 함께 만드는 수업이 좋은 수업이다와 교육과정 수준별 내용은 유아 평가의 평정 기준이 된다는 실천적 지식을 나타내고 있었다. 사례 B의 교사는 오늘의 진행상황과 이후의 활동 계획을 검토하거나 유아가 활동에 관심을 가지고 참여하였는가를 평가하는 실천적 지식을 나타내고 있었다. 사례 C의 교사는 유아들이 활동을 안정되게 집중했는지를 평가하며 교육과정 수준별 내용으로 유아들의 변화를 평가한다는 실천적 지식을 나타내고 있었다. 사례 D의 교사는 대소집단 활동의 평가는 전체 유아의 참여도로 평가하고 자유선택활동의 평가는 유아 개별 활동을 상황을 평가하였으며, 교육과정 1수준 내용을 학기별 유아 평가의 항목으로 활용한다는 실천적 지식을 나타내고 있었다. 사례 E의 교사는 목표와 수업이 맞았는가와 유아는 주제를 이해했는가를 평가하고 교육과정 수준별 내용을 토대로 발달 평가와 활동 결과물 포트폴리오를 작성한다는 실천적 지식을 나타내고 있었다.

사례 간 분석에 나타난 실천적 지식의 특징을 보면 첫째, 유아 평가 시 국가수준의 수준별 내용을 유아의 발달을 평가하는 평가항목이나 평정기준으로 활용하는 실천적 지식을 나타내고 있었다. 둘째, 교사들은 활동 평가를 할 때 유아들의 태도와 반응은 어땠는지, 활동이 어떻게 진행되었는지, 목표에 맞는 활동이었는지, 목표는 어느 정도 달성되었는지 등에 초점을 두고 평가하는 실천적 지식을 나타내고 있었다. 게다가 연구에 참여한 교사들은 계획·실행·평가하는 교육과정을 순환적으로 운영하기도 하고 단선적으로 운영하기도 하며, 교육과정 평가를 통해 주제와 활동 중심의 교육과정을 재편성하기도 하였다.

IV. 논의 및 결론

계획한 교육과정에 나타난 실천적 지식을 정리하면 연구에 참여한 교사들은 생활주제를 중심으로 교육과정을 계획하기 때문에 생활주제 자체를 교육내용으로 선정하고, 목표와 활동을 뒤바꾸며, 주제의 선정으로 연령별 계열성을 조직한다고 할 수 있다. 따라서 유치원 교사

가 무엇을 가르치고 유아는 무엇을 학습해야 하는 가에 대한 합의를 국가 수준의 교육과정에서 찾고자 한다면 교육과정의 내용이 활용하기 쉬운 구조와 내용으로 개발될 필요가 있으며, 이에 따른 교사교육 기회와 교육과정 운영 체계가 마련되어야 한다. 특히 유치원 교사가 학급 수준을 고려해 적절한 국가수준의 교육과정 내용을 선정하고 계열성을 갖도록 조직하여 교육과정을 계획·실행·평가할 수 있는 새로운 교육과정과 교육과정 편성·운영 지침 및 이를 활용할 수 있도록 구체적으로 기술된 유치원 지도서가 개발되어야 하고 이를 토대로 교사교육이 강조되어야 한다.

다음으로 교사들은 교육과정을 실행할 때 교사가 계획하고 실행하는 주제 중심의 대소집단 활동과 자유선택을 중요하게 생각하며 유아에게 학습이 생겨나도록 교사와 유아사이의 활동에 대한 주도성을 유지한다고 할 수 있다. 따라서 유아가 놀이를 통해 학습을 하고, 유아의 교육적 가치에 의한 경험의 성장이 이루어지도록 교사가 충분히 놀이를 교육과정안에 계획할 수 있는 교사 교육과 제도적 장치가 요구되며, 교사의 정규교육과정 편성에 대한 재량권아래 특별활동을 교육과정의 보조적 수단으로 활용하든지, 아예 특별활동을 정규교육과정으로부터 분리하는 제도적 방침도 고려할 필요가 있다.

마지막으로 교사들은 교육과정을 평가할 때 교육과정의 적절성과 실효성에 대한 평가 지식이 부족한 상태에서 교육과정 평가와 유아평가를 통해 목표 성취 정도를 제대로 평가하지 못하게 되며 평가 결과를 이후의 교육과정 계획에 활용하지 못해 결론적으로 교육과정이 순환적으로 운영되지 않고 단선적으로 끝나버리는 결과를 낳는다고 볼 수 있다. 따라서 유치원 교사는 목표·활동·평가가 일치하도록 계획하고, 계획한 목표에 맞는 평가를 실시하여 유아의 학습과 진보를 파악하고, 그 결과를 교육과정을 개선하는데 반영할 수 있도록 분명하고 구체적인 지침이 필요하고, 이러한 내용을 바탕으로 한 체계적인 교사교육이 필요하다.

이러한 결론을 토대로 유치원 교사를 위한 구체적이고 명확한 교육과정 운영 지침이 제시된 지도서가 요구되고, 이러한 구체적인 지침이 전·현직 교사교육을 통해 일관성 있게 제공되어야 함을 알 수 있다. 유치원 교사들이 국가수준의 교육과정을 구현할 수 있도록 교육계획을 수립하고 실행하도록 돕는 교사용 지도서가 유치원 지도서이다. 유치원 지도서는 유치원 교사들이 보다 명확하고 구체적인 원리를 따라 교육과정을 실행해 갈 수 있도록 개발될 필요가 있다. 교육목표, 교육내용, 교육방법, 교육 평가에 대한 일반적인 원리를 교육과정 운영 절차에 따라 자세히 소개하여 유치원 교사들이 자신의 교실 특성을 반영한 ‘만들어 가는 교육과정’을 실천할 수 있도록 도와야 한다.

참고문헌

- 강현석(2007). 교사의 실천적 지식으로서의 내러티브에 의한 수업 비평의 지평과 가치 탐색. *교육과정연구*, 25(2), 1-35.
- 교육과학기술부(2008). 유치원 교육과정 해설 I 총론. 서울: 미래엔 컬처 그룹.
- Ben-Peteretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling?. *Teaching and Teacher Education*, 27, 3-9.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Gholami, K., & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher education*, 26, 1520-1529.

Young Scholar Session (II)

- 유아의 그림을 통해 본 유아교육기관에서의 놀이에 대한 이미지와 의미
조성연(수원여자대학교 아동보육과 전임강사)
- A study of prekindergarten teachers' mathematical knowledge for teaching
이재은(성신여자대학교 유아교육과 강사)

유아의 그림을 통해 본 유아교육기관에서의 놀이에 대한 이미지와 의미

조성연(수원여자대학교 아동보육과 전임강사)

I. 서론

놀이는 인간을 행복으로 이끌며, 유아에게는 삶 그 자체라고 할 수 있다. 놀이의 특성인 긍정적 정서, 비실제성, 결과를 넘어선 과정지향성은 학습의 효과를 증대시키며 놀이를 통해 폭넓은 학습의 기회를 제공하므로(Johnson, Christie & Yawkey, 1999), 유아교육기관에서 놀이를 통해 교육하는 것은 중요하다. 이에 국가수준의 교육과정에서는 놀이를 중심으로 한 교육활동을 강조하고 있으며(교육부, 2008), NAEYC에서도 유아에게 발달적으로 적합한 학습의 기회를 제공하는 교수전략으로 놀이중심교육을 제시하였다(Bredenkamp & Copple, 1997).

유아의 놀이에 대한 연구에서 가장 우선할 일은 놀이에 대한 유아의 생각을 이해하려고 노력하는 것이다. 최근 연구들은 유아를 연구에 참여시켜 그들의 지식, 관점, 흥미에 대해 귀를 기울이는 것의 중요성을 강조하고 있다(Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009). 유아의 관점을 알아보고 유아의 경험과 생각을 이해하는 것은 유아의 요구를 교육에 반영할 수 있다는 측면에서 의의가 있다(Godfrey & Cemore, 2005). 놀이의 본질을 논의할 때 놀이자인 유아의 관점에서가 아닌 성인의 관점에서 주로 연구해 온 점에 대해 여러 학자들은 성인이 놀이라고 생각하는 것이 놀이자의 관점에서는 놀이가 아닐 가능성도 있으므로 유아의 관점으로 접근하는 것도 필요하다고 주장한다(이숙재, 2004; Garza, Briley, & Reifel, 1985; Sutton-Smith, 1986). 이러한 관점에서 이루어진 연구들은 유아가 놀이와 일을 다르게 인식하며, 성인이 놀이를 일로 바꾸려할 때 유아는 그것을 일로 인식하므로 놀이를 학습의 수단으로 바꾸는 것은 모순이라고 주장한다(Fein, 1985; Wing, 1995). 즉, 유아도 놀이의 특성을 인식할 수 있으며, 놀이를 통한 학습이 유아에게는 놀이로 인식되지 않을 가능성도 있음을

의미한다. 그러므로 유아가 놀이를 어떻게 인식하고 있는지 유아의 시각을 통해 분석하는 것은 중요하다.

유아의 놀이는 다양한 맥락 속에서 이루어지고 그 안에서 유아는 놀이의 다양한 측면을 경험한다. 유아의 놀이에 영향을 주는 것은 놀이 공간, 놀잇감, 또래, 교사 등으로 다양하므로(김영중, 2000; Johnson et al., 1999), 놀이에 대한 유아의 인식은 다양한 측면에서 드러날 수 있다. 따라서 유아교육기관에서의 놀이에 대한 유아의 인식을 포괄적으로 알아볼 때 유아의 놀이에 대한 보다 폭넓은 이해를 얻을 수 있을 것이다.

본 연구에서는 유아가 인식하는 놀이에 대해 이해하기 위해 유아가 형성하고 있는 놀이에 대한 이미지를 탐색하고자 하였다. 이미지는 개인이 가지고 있는 주관적인 인식으로 그 사람의 행동을 결정하며, 기존의 경험을 토대로 하여 외부에서 주어지는 객관적인 정보로 구조화된 메시지에 의해 생성, 수정, 변화한다. 이미지에 대해 알아보는 것은 인간이 어떠한 세계에서 어떤 삶을 영위하는지 탐구할 수 있도록 해주므로 유아의 세계를 이해하기 위해 이미지를 활용할 수 있다(최보인, 2009).

최근의 연구들은 유아의 생각을 알아보고 그들의 관점에서 세상을 바라보기 위해 한 가지 방법을 사용하는 것이 아니라 다양한 연구방법을 적용하는 것을 시도하고 있다(Darbyshire, MacDougall & Schiller, 2005; Dockett & Perry, 2005; Schiller & Einarsdottir, 2009). 다양한 연구 방법의 한 형태로 그림을 이용하여 유아의 인식을 탐색한 연구들(Einarsdottir et al., 2009; Haney, Russe, & Bebell, 2004)은 그림이 유아의 인식을 알아보는 방법으로 유용함을 나타냈다. 유아의 생각을 알기위한 가장 직접적인 방법은 면담을 실시하는 것이나 유아는 언어적 표현 능력이 제한적이고 면담 상황이 강압적으로 느껴질 수 있다. 반면 그림 그리기는 유아가 친숙하게 느끼는 활동이며 그리기를 즐겁게 인식하는 유아도 있으므로 좋은 방법이 될 수 있다(Einarsdottir et al., 2009).

본 연구의 목적은 유아들이 인식하는 놀이에 대해 이해하고 유아의 관점에서 놀이의 의미를 알아보는 것으로 유아교육기관의 학습에서 최상의 수단이라 여기는 놀이를 교육과정에 연계할 때 의미 있는 기초 자료를 제공하는데 의의가 있다. 이상의 연구 목적을 달성하기 위한 연구 문제는 다음과 같다.

1. 유아의 그림에 나타난 유아교육기관에서 이루어지는 놀이에 대한 이미지는 무엇인가?
2. 유아의 그림에 나타난 유아교육기관에서 이루어지는 놀이의 의미는 무엇인가?

II. 연구방법

본 연구는 유치원과 어린이집에 다니는 만 4세 유아와 만 5세 유아 551명을 대상으로 하였다.

유아교육기관에서의 놀이에 대한 유아의 인식을 알아보기 위해 유아교육기관에서의 놀이에 대해 그림그리기와 그림에 대한 면담을 실시하였다. 유아의 그림은 유아가 가진 개념을 이야기하도록 촉진하며, 유아의 그림에 대한 이야기는 유아가 그린 그림의 의미를 잘 이해하도록 돕는다(Einarsdottir et al., 2009). 이에 본 연구에서는 유아교육기관의 놀이에 대한 그림그리기를 실시한 후에 면담을 통하여 유아가 그림에 대해 설명할 수 있도록 하였다. 그림에 대해 유아와 면담한 내용은 유아의 그림의 하단에 기록하여 그림과 그림에 대한 면담이 함께 자료화되도록 하였으며 이 과정은 모두 녹음하여 전사하였다.

본 연구의 자료 분석은 자료의 내용 정리, 1차 범주화, 빈도산출, 2차 범주화, 의미해석 및 사례추출의 단계로 실시하였다. 먼저 자료의 내용 정리단계에서는 수집한 유아의 그림, 그림에 대한 면담 내용을 토대로 내용분석을 하였다. 유아의 그림에 대해 그림의 장면, 행동, 배경, 표정을 분석하여 서술화한 후 유아의 그림내용과 그림에 대한 면담내용을 하나의 분석단위로 고려(Einarsdottir et al., 2009)하여 분석하였다. 각 유아의 그림내용과 그림에 대한 면담내용에서 나타난 서술은 유아별로 엑셀 표에 기록하였다.

범주화 단계에서는 유아의 그림과 그림에 대한 설명의 어휘를 반복하여 읽고, 이용숙·김영천·이혁규·김영미·조덕주·조재식(2005)이 제시한 방법에 따라 주제별로 분류하고 유형에 따라 범주화하는 과정을 거쳤다.

빈도 산출 단계에서는 선정된 하위범주를 전체 자료에 재적용하여 전체 자료의 내용을 하위 범주별로 분류하는 작업을 거친 후 각 범주별로 빈도를 산출하였다. 빈도산출은 기관, 성별, 연령에 따라 각각 산출하였다.

2차 범주화 단계에서는 산출된 빈도를 분석하고 범주별 자료를 분석하여 의미를 추출하였다. 그림과 면담의 내용을 나누어서 빈도 분석한 경우는 각각의 빈도에서 나타난 의미를 분석하여 관련 있는 내용별로 영역을 재분류하고 각각의 영역에 적합한 의미를 고려하여 재범주화 하였다. 유아의 놀이에 대한 이미지를 범주화한 후, 그 내용을 토대로 유아가 인식하는 놀이의 의미를 도출하였다.

의미해석 및 사례추출의 단계에서는 범주별로 추출된 내용을 다시 읽으면서 유아의 그림과 면담에 내재된 의미를 파악하고 각 범주별 내용에 대한 주요 사례를 유아의 그림 및 면담

내용에서 추출하였다.

Ⅲ. 연구 결과 및 시사점

본 연구를 통해 얻은 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 유아가 인식하는 놀이에 대한 이미지는 관계 이미지, 공간 이미지, 감정 이미지로 나타났으며, 관계 이미지는 또래에 대한 이미지, 교사에 대한 이미지, 놀잇감에 대한 이미지로 나타났다. 유아는 놀이에서 주요 놀이 대상은 또래라고 인식하고 있으며, 또래와의 관계를 긍정적으로 인식하고 있었다.

유아의 놀이에 대한 그림에는 교사가 거의 나타나지 않아 유아는 놀이와 교사를 관련지어 인식하지 않는 것으로 나타났으며, 그림에 나타난 교사의 모습과 보충적 질문에 대한 유아의 응답을 분석한 결과, 놀이에 대한 교사의 이미지는 놀이와 분리된 교사, 놀이를 감독하는 교사, 보이지 않는 교사, 놀이에 참여하는 교사였다.

유아의 그림에는 놀잇감이 많이 나타나 유아는 놀이에서 놀잇감을 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 놀잇감의 표현은 다양하게 나타났으며, 기관의 특징에 따라 차이가 있었다.

공간 이미지에 대해 유아는 실외보다 실내를 놀이 공간으로 인식하고 있었으며, 세부적으로는 쌓기영역, 놀이터, 역할놀이 영역을 놀이 공간으로 인식하였다. 또한, 유아는 놀이 공간이 물리적으로 분리되어 있음을 인식하였으며, 유아가 인식하는 놀이공간에 대한 인식은 기관의 특성에 따라 다양한 양상으로 나타났다.

놀이에 대한 감정 이미지는 그림에 나타난 유아의 얼굴 표정과 그림에 대한 설명을 통해 나타났으며, 유아는 그림에서 웃는 표정과 여러 가지 기호를 통해 놀이에 대해 긍정적 감정 이미지를 나타냈다.

둘째, 유아가 인식하는 놀이는 자유놀이와 실외놀이를 포함하여 유아교육기관에서 이루어지는 모든 활동도 놀이로 인식하여 비구조적이고, 자유로우며, 자기 선택이 가능한 놀이의 특성보다는 즐거움의 특성이 포함된 것이 놀이라고 인식하는 것으로 나타났다. 또한, 놀이를 구성하고 확장하거나 제한하는 요소는 놀이공간과 놀잇감이며, 이는 놀이 관계에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이상의 결과를 통해 얻은 시사점은 다음과 같다.

첫째, 유아가 놀이에서 중요하게 인식하는 관계는 또래이므로, 교사는 또래와의 관계가 유아의 놀이에 미치는 영향에 대해 신중하게 고려하여 접근해야 한다.

둘째, 본 연구에서 나타난 놀이에 대한 교사의 이미지를 고려할 때, 유아의 놀이를 위축시키거나 방해할 수 있는 교사의 모습에 대한 반성이 요구되며, 유아의 놀이에서 교사의 역할과 의미가 무엇인지에 대한 지속적인 고민이 이루어질 필요가 있다.

셋째, 유아는 놀이에 있어 놀잇감을 중요하게 인식하며, 유아가 형성하는 공간 이미지는 환경의 영향을 받는 것이므로, 교사는 놀이 환경을 조성할 때 이를 이해하고 고려해야 한다.

넷째, 유아가 형성하는 놀이 이미지의 요소는 놀이를 확장하거나 제한하는 역할을 할 수 있으므로 유아가 형성하는 놀이이미지의 요소에 대한 신중한 탐색이 필요하다.

마지막으로 유아는 그림그리기와 면담을 통해 자신의 생각을 드러낼 수 있으며, 유아의 그림과 그림에 대한 이야기 안에는 세상을 바라보는 유아의 시각이 나타나 있음을 알 수 있었다. 교사는 유아의 생각을 이해하여 교육과정에 반영하고자 노력하여야 하며, 유아의 목소리가 반영된 교육과정을 실행하기 위한 끊임없는 연구와 논의가 필요할 것이다. 이를 위해서는 유아의 생각을 잘 드러낼 수 있는 연구방법에 대한 지속적인 탐구도 필요하다.

참고문헌

- 교육부(2008). 유치원교육과정 해설 I (총론). 서울: 교육부.
- 김영중(2000). 유아의 놀이행동에 영향을 미치는 요인에 대한 고찰. 제주관광대 논문집, 6, 87-117.
- 이용숙 · 김명천 · 이혁규 · 김영미 · 조덕주 · 조재식(2005). 교육현장 개선과 함께 하는 실행연구방법. 서울: 학지사.
- 최보인(2009). 이미지 연구의 교육적 의미에 관한 고찰. 초등교육학연구, 16(1), 141-157.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (rev. ed). Washington, DC: NAEYC.
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417-436.
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). Children's drawings: Experiences and expectations of school. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 3(2), 77-89.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Childhood Development and Care*, 179(2), 217-232.
- Fein, G. G. (1985). Learning in play: Surfaces of thinking and feeling. In J. L. Frost & S. Sunderline (Eds.), *When children play* (pp. 45-53). Wheaton, MD: ACEI.
- Garza, M., Briley, S., & Reifel, S. (1985). Children's view of play. In J. L. Frost & S. Sunderline (Eds.), *When children play* (pp. 31-37). Wheaton, MD: ACEI.
- Godfrey, M. K., & Cemore, J. J. (2005). "Yeah, I like it!" Assessing what children think of child care. *Young Children*, 60(4), 86-93.
- Haney, W., Russeo, M., & Bebell, D. (2004). Drawing on education: Using drawings to document schooling and support change. *Harvard Educational Review*, 74(3), 241-272.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development* (2nd ed.) New York: Longman.
- Schiller, W., & Einarsdottir, J. (2009). Special Issue: Listening to young children's voices in research - changing perspectives/changing relationships. *Early Child Development and Care*, 179(2), 125-130.
- Sutton-Smith, B. (1986). The spirit of play. In G. Fein & M. Rivkin (Eds.), *The young child at play* (pp. 3-15). Washington, DC: NAEYC.
- Wing, L. A. (1995). Play is not the work of the child: Young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 223-247.

A study of prekindergarten teachers' mathematical knowledge for teaching

이재은(성신여자대학교 유아교육과 강사)

I. INTRODUCTION

In the past ten years, mathematics teaching in the early childhood classroom has come to the forefront of research in both mathematics and early childhood education. A recent emphasis on early childhood mathematics has resulted in many researchers and policymakers attempting to identify what is effective in teaching math to young children. For instance, the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), two leading professional organizations in their respective fields, assert that early mathematics education “should provide carefully planned experiences that focus children’s attention on a particular mathematical idea or set of related ideas” (2002, p. 11). According to this view, teachers should “deliberately introduce basic mathematical concepts” (Ginsburg & Amit, 2008, p. 274) like number and operation, algebra, measurement, and so forth (NCTM, 2000). In addition, teachers should help children enhance their in-depth mathematical thinking. To do so, early childhood teachers themselves must possess a deep understanding of the mathematics involved (Shulman, 1986).

Researchers have shown increased interest in the depth of prekindergarten (pre-k) teachers’ understanding of the mathematics. Such interest is part of a “trickle down effect of the concern for academics in the early grades” (Saracho & Spodek, 2009, p. 305). Pre-k teachers feel mounting pressure to prepare students for success in elementary

school mathematics. Rising with this pressure has been the importance of teachers' knowledge of and ability to teach mathematics. Pre-k is seen as an important step for students to "reach the standards they are expected to achieve in elementary school" (Stipek, 2006, p. 455). The demand for employing specific math standards and the pressure to prepare children for mathematical success in later grades requires pre-k teachers to possess a deep understanding of not only the content involved in their instruction but of the pedagogical strategies that best deliver such content to their students. Thus, what has become an important issue among researchers and educators is a pre-k teachers' knowledge of mathematics and their ability to teach it.

Although policymakers and professional organizations such as NCTM and NAEYC emphasize the need for pre-k teachers having in-depth knowledge for teaching mathematics, there is a lack of empirical work exploring this issue. Much of the research (e.g., Ball, 2000; Wilkins, 2008) is focused on elementary or secondary teachers' mathematical knowledge for teaching. Many early childhood educators believe that teaching math to 3- to 5-year-old children requires only a little knowledge of math (Ginsburg & Ertle, 2008). Ginsburg and Ertle (2008) suggest, however, that "early mathematics, even at the preschool level, entails broad and deep mathematical ideas that need to be understood by teacher" (p. 47). Ginsburg and Amit (2008), who conducted a case study of a preschool teacher's teaching of mathematics, also found that math at the preschool level entails all the processes involved in teaching mathematics to older children, including a deep knowledge of the subject matter and pedagogical content knowledge. Pre-k teachers need such knowledge in order to provide carefully planned and well-organized math instruction for prekindergarteners, and as such, there is a vital need to examine pre-k teachers' knowledge of what and how to teach this content area.

II. THIS STUDY

To address this need, this study investigated pre-k teachers' knowledge about mathematics and teaching mathematics in the research literature by examining three lines

of inquiry: (a) teachers' understanding of the mathematical content that are taught in pre-k. This involves their understanding of broad strands of math's "big ideas" (e.g., number and operations, measurement, pattern, geometry, algebra), and the interconnections among such ideas. It also involves their understanding of how these ideas are the foundation for their students' later mathematical learning: (b) how teachers understand their teaching of this content, and (c) their reflections on their teaching of some of this mathematical content to their students, which involves their decision-making processes during the math lesson. Their reflections were prompted by questions from my observations of their teaching and by their own reflection of their teaching, which were done through having them observe a video of their teaching. Addressing these areas of study can help researchers begin to unpack and catalog the mathematical knowledge base of practicing pre-k teachers. Also, this dissertation will begin to provide researchers and teacher educators with insight into the knowledge and skills that pre-k teachers now have. They will also gain a sense of mathematical knowledge that pre-k teachers still need to offer high-quality and effective math instruction.

III. THIS PRESENTATION

In this presentation, I present results from a study that investigated the ways in which pre-k teachers understood the math content that they were to teach and their math instruction. The research questions that guided my study were:

How do prekindergarten teachers understand the mathematical content they are to teach and its connection to children's further/later mathematical learning?

How do these pre-k teachers see themselves teaching this content?

Lastly, how do these teachers reflect on their teaching of some of this content during their math instruction?

First, I present the relevant literature in the areas of early mathematics education and teachers' mathematical knowledge that guided my research and my analysis. I first describe how the literature defines effective early math instruction. I then introduce the

theoretical framework of teachers' mathematical knowledge for teaching (MKT). MKT is defined as "the mathematical knowledge needed to carry out the work of teaching mathematics" (Ball, Thames, & Phelps, 2008). Ball et al.'s (2008) framework guided my data collection and analysis process.

After examining the literature, I turn to the methodology that directed this investigation, which includes my conceptual understanding of the research process. Along with presenting my methods of investigation, I provide biographical information about the teachers I studied and demographic information on the city, school district, and elementary schools where the teachers worked is given.

I then present my findings by providing examples of pre-k teachers' MKT. In discussing these findings, I used Ball et al.'s (2008) framework of MKT including common content knowledge (CCK), specialized content knowledge (SCK), knowledge of content and students (KCS), and knowledge of content and teaching (KCT). First, these teachers' CCK differed substantially within a school district or across the school districts. This difference was associated with years of teaching and whether or not they had experience teaching other grade levels. However, the relation between such differences and their actual teaching did not come into play.

Second, these teachers' SCK was exemplified in the following four mathematical tasks:

- Understanding how the specific math content is connected to students' later mathematical learning: The extent of such ability varies among these teachers.
- Promoting students' mathematical thinking: These teachers tried to promote students' mathematical thinking by asking productive mathematical questions and integrating the big ideas of mathematics to teach a specific mathematical concept. This required them to know the breadth and depth of basic mathematics (e.g., number, counting, comparison, and measurement; Ginsburg & Ertle, 2008).
- Presenting mathematical ideas: These teachers used everyday or real life examples, and concrete objects to present a specific mathematical idea (e.g., addition and subtraction). Also, they tried to connect students' informal mathematical knowledge to formal, school-taught, and symbolic mathematical knowledge.

- Modifying the lesson: These teachers modified their lessons by re-teaching the content, differentiating the activity according to students' ability, and re-modeling the mathematical activity.

Third, these teachers' KCS involves:

- Understanding students' common errors
- Understanding students' abilities and prior knowledge
- Noticing and addressing students' mathematical thinking

These abilities are important in terms of connecting children's informal math with their capability to grasp more academic mathematics (Ginsburg & Ertle, 2008).

Finally, teachers' KCT was examined through how they reflected on their decision-making practices that occurred while they taught planned content. Their KCT included:

- Knowing what mathematical activity or examples worked best to teach specific content,
- Evaluating the instructional advantages and disadvantages of those examples and activities,
- Providing different types of instructional settings based on students' individual differences.

In addition to these four subcategories, what emerged in this study was their knowledge of what it means to be concrete and abstract when teaching math. All of the five pre-k teachers seemed to strongly believe in the effectiveness of using concrete objects or manipulatives. They recognized the importance of connecting concrete math experiences with abstract mathematical ideas. Also, their knowledge of how to connect the concrete with the abstract was similar. Giving their students chances to write the numerals was how they tried to make such connections. However, this simplistic view could limit children's understanding of numbers and number operation (Larson, 2002). Many researchers in early math education contend that early childhood teachers need to understand the meaning of concrete and abstract mathematics.

Finally, I suggest what mathematical knowledge and skills they still need to attain to

offer high-quality and effective math instruction by examining research literatures on early math education. Also, I offer suggestions for future research and the implications of this study.

참고문헌

- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Epstein, A. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Ginsburg, H. P., & Amit, M. (2008). What is teaching mathematics to young children? A theoretical perspective and case study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(4), 274-285.
- Ginsburg, H. P., & Ertle, (2008). Knowing the mathematics in early child mathematics. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary Perspectives on Mathematics in Early Childhood Education*, (pp. 45-66). Charlotte: Information Age Publishing.
- Larson, M. (2002). Essential characteristics of effective math instruction: Houghton Mifflin Math. National Association for the Education of Young Children & National Council of Teachers of Mathematics. (2002). *Position statement, Early childhood mathematics: Promoting good beginnings*. Retrieved August 20, 2009, from <http://www.naeyc.org/positionstatements/mathematics>
- NCTM, (2002). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Saracho, P., & Spodek, B. (2009). Educating the young mathematician: The twentieth century and beyond. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 305-312.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Stipek, D. (2006). No Child Left Behind comes to preschool. *The Elementary School Journal*, 106(5), 455-466.

Young Scholar Session (Ⅲ)

- 교사와 유아가 지각하는 교사-유아 관계 및 관련변인 분석
천향숙(위덕대학교 유아교육과 초빙교수)
- 유치원 만3세반 유아들의 친구에 대한 문화기술적 연구
김정신(이화여자대학교 평생교육원 강사)

교사와 유아가 지각하는 교사-유아 관계 및 관련변인 분석

천향숙(위덕대학교 유아교육과 초빙교수)

I. 서론

교사-유아 관계는 유아의 행복과 만족, 사회적 관계의 기초를 형성하므로 유아발달에 매우 중요하다. 교사-유아 관계란 교사와 유아 간의 과거 지속적인 상호작용에서 비롯된 상호간의 정서적 느낌을 의미한다. 인생의 초기에 유아교육기관에 오게 되는 유아는 교사와 같은 중요한 타인들의 반응과 행동을 통해서 자신을 바라보고 판단하게 된다. 교사가 수용적으로 민감하게 반응해 주면 유아는 자신이 사랑스럽고 유능하다고 생각하는 반면(Harter, 1998), 그들이 부정적이고 거부적이면 유아는 자신이 사랑스럽지 않고 무능하며 가치 없다고 생각하게 된다(Curry & Johnson, 1990). 유아는 또한 교사와의 친밀한 정서적 관계에 기초하여 교사를 안전기지로 삼아 새로운 사회적 세계를 탐구하고 학습한다. 유아가 교사와의 관계에서 안정감을 느낄 때 학습에 관심을 갖고 주의를 집중할 수 있게 된다(Pianta, 1999). 교사의 입장에서든 유아와의 관계는 개인의 행복감, 정신 건강, 생활 및 직업 만족도에 영향을 미칠 수 있는 중요한 요건이다.

유아의 발달적 성취와 학교 적응을 예언하는데 있어서 어머니-유아 애착 관계보다 교사-유아 관계가 더 많은 부분을 설명한다(Pianta & Steinberg, 1992). 긍정적인 교사-유아 관계는 불안전 애착을 완충하고 학교생활의 실패 가능성을 줄일 수 있다. 교사-유아 관계는 아동 중기까지 안정되게 나타나고(Birch & Ladd, 1997), 중학교까지 관계의 특성이 지속되는 경향을 보이므로(Hamre & Pianta, 2001) 초기에 온정적이고 친밀한 긍정적 관계를 형성하는 것이 중요하다.

교사-유아 관계의 중요성이 높이 인식되어 지속적인 연구가 이루어져 왔으나, 관계의 질

에 영향을 미치는 요인들에 대한 연구는 상대적으로 부족한 형편이다. 교사-유아 관계의 다양성은 교사 특성과 유아 특성이 상호 관련되어 나타난다(Koles, O'Connor, & McCartney, 2009). 교사 특성으로는 학력, 교육경력, 교사교육 경험과 같은 교사의 일반적 교육배경이 주로 다루어졌고, 유아 특성으로는 성, 기질과 같은 생물학적 요인과 문제행동, 친사회성 등 사회적 행동특성이 연구되었다(강정원·김순자, 2006; Mantzicopoulos, 2005; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). 그러나 이러한 요인들만으로 교사와 유아 관계는 충분히 설명되지 않으며 교사-유아 관계를 예측할 수 있는 강력한 변인들에 대한 탐구가 필요한 시점에서, 최근에 교사 자신의 애착 히스토리, 우울, 교사신념과 같은 교사의 심리적 특성이 주목을 받게 되었다(Mashburn, Hamre, Downer, & Pianta, 2006).

교사의 심리적 특성으로서 교사효능감은 교수 행동과 밀접한 관련이 있고(신은수, 2000; 최미숙, 2005; 신혜영, 2004; Mashburn et al., 2006), 교실에서 유아 행동에 대한 교사의 의사결정과 반응에 직접적인 영향을 미치는 것으로 알려졌다(Arbeau & Coplan, 2007). 교사효능감이 교사-유아 관계의 예언변인으로 등장하였으나, 실제적인 관련성에 대해서는 아직 많은 연구가 수행되지 못한 상태이며 연구결과도 일관적이지 못하다는 점에서 이 주제에 대한 연구의 축적이 필요하다.

자기조절능력은 유아의 사회화와 학교 적응, 사회적 유능감 증진에 필요한 것이고(Calkin & Howes, 2004), 자기조절능력과 관련된 행동특성은 교사의 반응에 영향을 미치고(Hamre & Pianta, 2001), 자기조절능력이 부족하여 충동적이거나 과다한 행동을 표출하는 유아는 교사에게 도전하고 교사의 계획을 좌절시켜서 교사와 갈등적인 관계를 형성할 가능성이 높아 보인다. 그러나 유아의 자기조절능력이 교사-유아 관계에 직접 영향을 미치는지 조사한 연구는 드문 상태이고, 더구나 유아의 자기조절능력은 단지 교사 평정에 의해서만 측정되거나, 개념이해 및 연구도구의 제한성으로 인해 포괄적 구성개념이 아닌 부분적 측면만 측정되는 방법론적 문제가 발견되므로(Eisenberg & Spinrad, 2004) 적어도 인지적 차원과 행동적 차원의 자기조절능력을 모두 포함하여 접근하는 새로운 시도가 필요하다.

교사효능감과 유아의 자기조절능력 외에 정신건강, 특히 스트레스는 관계 형성에 중요한 역할을 한다(신혜영, 2004; Koles, 2005). 교사스트레스는 교사의 역할수행에 부정적 작용을 한다(Birch & Ladd, 1997; Kyriacou, 2001). 기존의 선행연구들이 유아교육기관의 구조적인 측면과 업무에 초점을 두어 교사의 직무스트레스만을 주로 다루었고, 교수 활동에서의 잠재적인 스트레스 상황을 고려하여 교사의 교수스트레스를 탐색하도록 제안하였다(Kyriacou,

2001). 국내연구에서도 교사가 가장 많이 겪는 스트레스는 교수 과정에서의 좌절감이고(강정원·김순자, 2006), 교사는 교수 과정에서 무기력한 자신의 태도에 의해 스트레스를 많이 경험하는 것으로 보고하였다(문송이, 2008). 따라서 교사의 직무스트레스와 더불어 교수 활동에 초점을 둔 교수스트레스를 함께 측정하여 교사-유아 관계에 미치는 영향을 살펴볼 필요가 있다. 유아도 스트레스를 받게 되면 위축되거나 공격적인 행동을 표출하여 교사로 하여금 힘든 시간을 보내게 하고 처벌과 훈계에 많은 시간을 할애하게 한다는 점에서(Nesdale & Pickering, 2006) 교사-유아 관계를 예측하는 주요 변인이 될 수 있다.

교사-유아 관계를 평가한 종전 연구들에서 평가자는 주로 교사였다(박수윤, 2004; 이진숙, 2001; Valeski & Stipek, 2001). 관계에서 유아의 지각이 간과되고 교사의 지각만이 반영된 일방적인 결과라고 할 수 있다. 사람간의 관계는 쌍방적인 것이며 유아도 교사와의 관계에 대해 신뢰로운 정보를 제공할 수 있다고 여겨지므로(Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003), 교사-유아 관계에 대한 타당한 평가는 교사지각과 유아지각이 통합된 것이어야 하므로(Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008), 중다적 관점에서 접근하는 것이 교사-유아 관계에 대한 좀 더 정확한 이해를 증진시킬 수 있을 것이다.

본 연구는 교사와 유아가 지각하는 교사-유아 관계 및 관련변인을 분석하고자 한다. 우선, 교사와 유아가 각각 교사-유아 관계에 대해 어떻게 지각하는지(친밀, 갈등) 조사하여 비교하고, 교사-유아 관계의 예언변인으로서 유아자기조절능력과 교사효능감, 그리고 유아·교사 스트레스의 영향력을 중심으로 교사-유아 관계(친밀, 갈등)를 분석한다. 연구문제는 다음과 같다.

- 〈연구문제 1〉 교사가 지각한 교사-유아 관계와 유아가 지각한 교사-유아 관계는 어떠한가?
- 〈연구문제 2〉 유아자기조절능력, 유아스트레스, 교사효능감, 교사스트레스 변인은 교사가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)에 유의한 영향을 미치는가?
- 〈연구문제 3〉 유아자기조절능력, 유아스트레스, 교사효능감, 교사스트레스 변인은 유아가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)에 유의한 영향을 미치는가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

대구, 경북에 소재한 8개 사립유치원의 교사 17명과 만5세 유아 101명(남아 50명, 여아 51명)을 대상으로 하였다.

2. 연구도구

가. 교사가 지각한 교사-유아 관계

교사-유아 관계에 대한 교사지각을 측정하기 위해서 Student-Teacher Relationship Scale (STRS: Pianta, Steimberg, & Rollins, 1995)을 연구자가 번안, 수정하여 사용하였고, 총 23개 문항(친밀 11문항, 갈등 12문항)이고, Cronbach α 는 친밀 .88, 갈등 .86이다.

나. 유아가 지각한 교사-유아 관계

유아가 지각한 교사-유아 관계는 Young Children's Appraisals for Teacher Support(Y-CATS: Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003) 도구를 연구자가 번안, 수정하였다. 친밀, 갈등의 두개 하위영역 총 19문항이며, 문항들간 내적 합치도 Cronbach α 는 친밀 .77, 갈등 .75로 나타났다.

다. 유아자기조절능력

유아의 자기조절능력은 두 가지 도구에 의해 측정되었다. 첫 번째는 Cameron과 동료들(2008)이 개발한 행동조절 측정도구인 Head-Toes-Knees-Shoulder Task(Cameron, McClelland, Jewkes, Connor, Farris, & Morrison, 2008)를 사용하였고, 총20문항, Cronbach α 는 .87이었다. 두 번째는 Kendall과 Wilcox(1979)의 Self-Control Rating Scale(SCRS)을 이수기(2005)가 수정, 번안한 자기통제 평가척도를 사용하였고, 총 30문항, 교사용 평정도구이고, Cronbach α 는 .93이다.

라. 교사효능감

Tschannen-Moran, Hoy(2001)가 개발한 Teachers' Sense of Efficacy scale(TSES)을 연구자

가 번안, 수정하여 사용하였고, 총 24문항으로 구성되었고, 문항들간 내적 합치도 Cronbach α 는 .83으로 나타났다.

마. 유아스트레스

염현경(1998)이 제작한 한국 유아의 일상 스트레스 척도(Korea Preschool Daily Stress Scale: KPDSS)를 연구자가 수정, 보완하여 총 20문항으로 재구성하여 사용하였다. 문항들간 내적 합치도 Cronbach α 는 .78이었다.

바. 교사스트레스

구은미(2004)가 D'Arienzo(1981)의 Modified Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire를 수정, 보완한 직무스트레스 도구를 사용하였고, 총 40문항으로 구성된 교사용 평정도구이고, 문항들간 내적 합치도 Cronbach α 는 .86으로 나타났다. 교수스트레스는 Green, Abidin, Kmetz(1997)가 개발한 Index of Teaching Stress(ITS)를 연구자가 수정, 번안하여 사용하였고, 총 38문항으로 구성되었으며 문항들간 내적 합치도 Cronbach α 는 .91이었다.

3. 분석방법

유아자기조절능력, 유아스트레스, 교사효능감, 교사스트레스 변인이 교사와 유아가 지각한 교사-유아 관계에 미치는 영향을 알아보기 위해서는 AMOS(Analysis of MOment Structure) 7.0 Program을 이용하여 중다회귀분석(Multiple Regression Analysis)을 실시하였다.

III. 결 과

1. 교사가 지각한 교사-유아 관계와 유아가 지각한 교사-유아 관계

가. 교사유아 관계에 대한 교사지각과 유아지각

다음에 제시된 <표 1>은 교사와 유아의 친밀한 관계 지각에 대한 빈도와 백분율을 나타낸다.

〈표 1〉 교사-유아 관계에 대한 친밀 지각 빈도(%)

(N=101)

		유아지각			합 계
		친밀함	친밀하지 않음	보 통	
교사지각	친밀함	79 (88.8)	5 (5.6)	5 (5.6)	89 (100.0)
	친밀하지 않음	9 (90.0)	1 (10.0)	0 (0.0)	10 (100.0)
	보 통	1 (50.0)	1 (50.0)	0 (0.0)	2 (100.0)

교사와 유아의 갈등적 관계 지각에 대한 빈도와 백분율은 〈표 2〉와 같다.

〈표 2〉 교사-유아 관계에 대한 갈등 지각 빈도(%)

(N=101)

		유아지각			합 계
		갈등적임	갈등적이지 않음	보 통	
교사지각	갈등적임	4 (36.4)	6 (54.5)	1 (9.1)	11 (100.0)
	갈등적이지 않음	17 (9.3)	59 (67.0)	12 (13.6)	88 (100.0)
	보 통	1 (50.0)	1 (50.0)	0 (0.0)	2 (100.0)

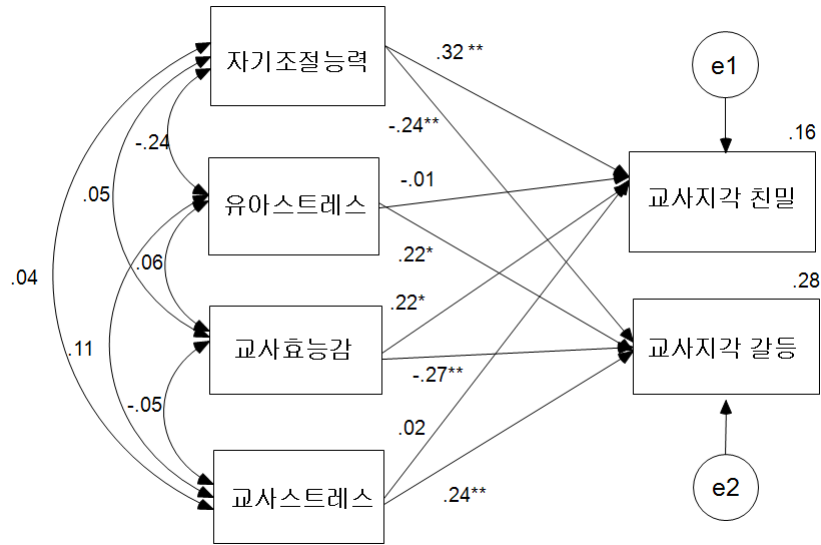
2. 유아자기조절능력, 유아스트레스, 교사효능감, 교사스트레스 변인이 교사가 지각한 교사-유아 관계에 미치는 영향

교사가 지각한 교사-유아 관계에 대한 회귀분석 결과는 〈표 3〉과 [그림 1]에 제시된다.

〈표 3〉 교사가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)에 대한 회귀분석 결과

교사지각	B	S.E	C.R	β	P
유아자기조절→친밀	.394	.116	3.388	.322**	.000
유아스트레스→친밀	-.017	.130	-.130	-.012	.897
교사효능감→친밀	.627	.269	2.333	.215*	.020
교사스트레스→친밀	.031	.158	.193	.018	.847
유아자기조절→갈등	-.323	.117	-2.767	-.244**	.006
유아스트레스→갈등	.325	.130	2.496	.221*	.013
교사효능감→갈등	-.846	.270	-3.137	-.268**	.002
교사스트레스→갈등	.445	.159	2.800	.241**	.005

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



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

[그림 1] 교사가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)에 대한 관련변인의 영향

첫째, 유아자기조절능력($\beta = .32$, $p < .01$)과 교사효능감($\beta = .22$, $p < .05$)이 교사가 지각한 친밀한 교사-유아 관계에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 유아스트레스와 교사스트레스는 교사가 유아와 친밀한 관계로 지각하는데 유의한 영향을 미치지 않았다. 둘째, 유아자기조절능력($\beta = -.24$, $p < .01$), 유아스트레스($\beta = .22$, $p < .05$), 교사효능감($\beta = -.27$, $p < .01$), 교사스트레스($\beta = .24$, $p < .01$)가 모두 교사가 지각한 갈등적 교사-유아 관계에 유의한 영향을 미친다.

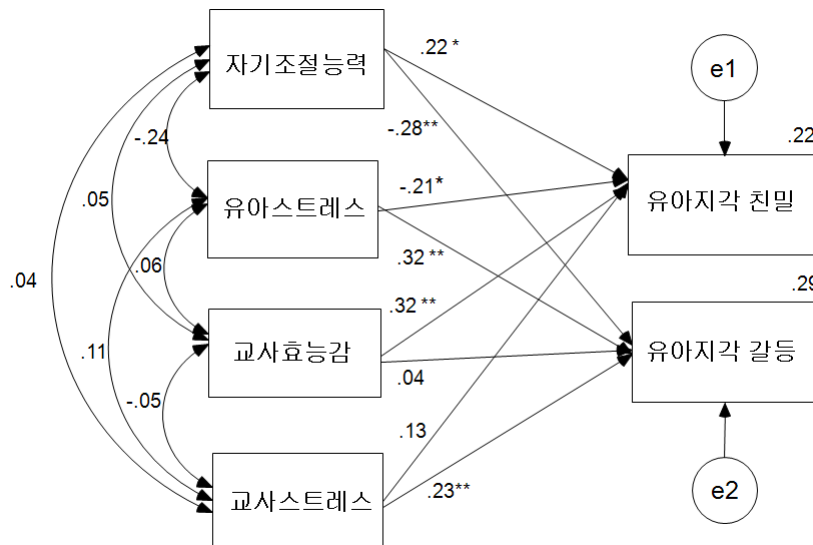
3. 유아자기조절능력, 유아스트레스, 교사효능감, 교사스트레스 변인이 유아가 지각한 교사-유아관계에 미치는 영향

유아가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)에 대한 회귀분석 결과는 <표 4>와 [그림 2]에 나타난 바와 같다.

〈표 4〉 유아가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)에 대한 회귀분석 결과

유아지각	B	S.E	C.R	β	P
유아자기조절→친밀	.131	.055	2.384	.218*	.017
유아스트레스→친밀	-.140	.061	-2.276	-.209*	.023
교사효능감→친밀	.455	.127	3.581	.318**	.000
교사스트레스→친밀	.107	.075	1.429	.127	.153
유아자기조절→갈등	-.222	.069	-3.200	-.280**	.001
유아스트레스→갈등	.283	.077	3.651	.321**	.000
교사효능감→갈등	.080	.160	.499	.042	.618
교사스트레스→갈등	.256	.094	2.709	.231**	.007

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



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

[그림 2] 유아가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)에 대한 관련변인의 영향

첫째, 유아자기조절능력($\beta = .22$, $p < .05$), 교사효능감($\beta = .32$, $p < .01$), 유아스트레스($\beta = -.21$, $p < .05$)는 유아가 지각한 친밀한 교사-유아 관계에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 교사스트레스는 유아가 지각한 친밀 관계에 유의한 영향을 미치지 않았다. 둘째, 유아자기조절능력($\beta = -.28$, $p < .01$), 유아스트레스($\beta = .32$, $p < .01$), 교사스트레스(β

=.23, $p < .01$)는 유아가 지각한 갈등적 교사-유아 관계에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

IV. 결 론

본 연구의 결과에 대한 결론은 다음과 같다. 교사와 유아 대부분은 교사-유아 관계를 친밀하다고 보았다. 일부는 교사-유아 관계를 갈등적인 것으로 보았는데, 그러한 지각은 교사 보다는 유아의 반응에서 더 높은 비율로 나타났다. 자기중심적 사고기의 유아는 특정 상황에서 교사와의 문제를 갈등적인 것으로 지각할 수 있는 반면, 성숙한 교사는 유아와의 관계에서 경험하는 어려운 일들을 갈등으로 인식하지 않고 관계 발전의 과정이나 유아의 발달적 특성으로 받아들일 수 있다. 그러나 유아가 자신과 교사와의 관계를 갈등적으로 느낀다면 교사는 유아의 관점에서 문제를 이해하고 만족스러운 관계 개선이 이루어지도록 노력해야 할 것이다.

유아자기조절능력은 유아 자신과 교사가 각각 상호 친밀한 관계 또는 갈등적 관계로 지각하는데 모두 영향을 미쳤다. 자기조절능력이 높으면 교사와 유아 모두 상호 친밀한 관계로 지각하였고, 유아의 자기조절능력이 낮으면 교사와 유아 모두 상호 갈등적인 관계로 지각하였다. 특히 본 연구결과를 통해 교사-유아 관계를 예측하는 매우 중요하고 강력한 요인임이 확인되었다.

교사효능감은 유아가 갈등적 관계로 지각하는데 영향을 미치지 않았으나, 그 외 교사, 유아의 관계 지각에 모두 영향을 미쳤다. 교사효능감이 높을수록 교사, 유아 모두 상호 관계를 더 친밀하게 지각하였다. 교사 자신이 교수 상황에서 효율적인 역할을 수행하여 유아 발달 및 성취에 긍정적인 영향을 줄 것이라는 믿음과 기대가 실제 교사-유아 상호작용과 질적 관계에 긍정적 효과를 가져올 수 있다.

스트레스 변인은 유아, 교사 모두의 갈등적 관계 지각에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 유아의 스트레스가 높을수록 유아 자신은 물론 교사도 서로의 관계를 더 갈등적인 것으로 지각하였다. 유아의 일상적 스트레스가 누적되면 사회적 행동, 정신 건강, 신체적 질병과 관련되어 퇴행, 과잉행동, 공격성, 우울 등의 반응을 나타낼 수 있다. 이러한 행동과 정서는 효율적인 학습 분위기 조성을 어렵게 하고 교사-유아의 갈등적 관계를 초래할 가능성이 높다. 교사의 업무나 교직원 관계에서 오는 직무스트레스 및 교수 활동에서 오는 교수스트레스가 높

을수록 교사 자신은 물론 유아도 서로의 관계를 더 갈등적인 것으로 지각하였다. 교사의 스트레스는 학생들과의 상호작용에서 분노나 적대감 표출, 교수 질의 저하, 학생과의 부정적인 관계 형성에 영향을 미친다는 선행연구들(Birch, & Ladd, 1997; Mantzicopoulos, 2005)과 일관된 결과를 보여준다.

교사-유아 관계를 이해하는데 교사지각과 유아지각을 포함시켜 상호적 관계의 역동성을 살펴 본 것은 유아의 사회, 정서적 적응을 돕고 학습과정의 동기화에 기여할 뿐 아니라 교육 현장에서 그들의 관계 증진을 위한 체계적인 중재 전략을 발전시킬 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강정원·김순자(2006). 유아의 부적응 행동과 교사의 교수적 스트레스 및 교사-유아 관계. *아동학회지*, 27(1), 17-30.
- గు은미(2004). 보육프로그램의 질에 영향을 미치는 교사관련변인 분석. 숙명여자대학교 박사학위 청구논문.
- 문송이(2008). 유치원 교실에서 일어나는 유아행동지도와 교사의 어려움. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박수윤(2004). 유아의 기질 및 자아개념과 교사-유아 간의 관계에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 신은수(2000). 놀이에 대한 교사 효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아 놀이발달에 미치는 영향. *유아교육연구*, 20(1), 27-42.
- 신혜영(2004). 어린이집 교사의 직무스트레스와 효능감이 교사행동의 질에 미치는 영향. 연세대학교 박사학위 청구논문.
- 염현경(1998). 유아의 일상적 스트레스 척도 개발 및 타당화 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이수기(2005). 협동미술활동이 유아의 자기조절능력과 조망수용능력에 미치는 효과. 전남대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이진숙(2001). 유아의 애착표상과 교사-유아 관계 및 사회적 능력간의 관계. 경희대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 최미숙(2005). 유아교사의 교수 효능감과 전문성 인식에 따른 교사행동분석. *유아교육연구*, 25(1), 195-215.
- Arbeau, K. A., & Coplan, R. J. (2007). Kindergarten Teachers' Beliefs and Responses to Hypothetical Prosocial, Asocial, and Antisocial Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 291-318.
- Birch, S., & Ladd, G. W. (1997) The teacher-child relationship and children's early school

- adjustment, *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
- Calkins, S. D., & Howse, R. B. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp.307–332). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cameron, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141–158.
- Curry, N. E., & Johnson, C. N. (1990). *Beyond self-esteem : Developing a genuine sense of human value*. Washington DC : National Association for the Education of Young Children.
- D'Arienzo, R. V. (1981). Stress in teaching: A comparison of perceived occupational stress factors between special education and regular classroom teacher. Unpublished Doctoral Dissertation, Ausburn University.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334–339.
- Green, R. W., Abidin, R. R., & Kmetz, C. (1997). The Index of Teaching Stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology*, 35(3), 239–259.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationship and the trajectory of children's school outcomes *through eighth grade*. *Child Development*, 72(2), 615–638.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T., & Mashburn, A.J. (2008). Teacher' perception of conflict with young student: Looking beyond problem behavior. *Social Development*, 17(1), 115–136.
- Harter, S. (1998). The development of self-preservations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol.3 : Social, emotional and personality development* (5th ed., pp.553–618). New York : John Wiley and Sons.
- Kendall, P. C., & Wilcox, L. E. (1979). Self-control in children: Development of a rating scale. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 47(6), 1020–1029.
- Koles, B. (2005). Child care and early childhood education in Hungary: An examination of teacher-child relationship in Hungarian Preschools. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.
- Koles, B., O'Conner, E., & McCartney, K. (2009). Teacher-child relationship in prekindergarten: The influences of child and teacher characteristics. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(1), 3–21.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationship between kindergarten children and teacher: Association with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425–442.
- Mantzicopoulos, P., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41,

431–451.

- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and Classroom Characteristics Associated With Teachers' Ratings of Prekindergartners' Relationships and Behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367–380.
- Nesdale, D., & Pickering, K. (2006). Teachers' reactions to children's aggression. *Social Development*, 15, 109–127.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Teacher–child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57(1), 61–80.
- Pianta, R., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two year of school: Teacher–child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295–312.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Researcher Quarterly*, 24, 107–120.
- Tschannen–Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Valeski, T. N., & Stipek, D.J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72, 1198–1213.

유치원 만 3세반 유아들의 친구에 대한 문화기술적 연구

김정신(이화여자대학교 평생교육원 강사)

I. 서 론

유아기에 형성되는 관계 중 유아-유아의 관계는 동등한 위치에서 수평적인 관계를 이루고 있기 때문에 인간발달에 있어서 특히 중요하다(Hartup, 2009). 유아기에 친구관계에 어려움을 갖는 경우 긍정적인 적응과 성장을 위한 발달적 기회를 갖지 못하며 이후 발달에도 영향을 미친다(Rubin, Burgess, Kennedy, & Stewart, 2003).

친구를 사귀고 관계를 형성하는 것은 유아기의 가장 중요한 과제이며 값진 성취로(Caspi & Shiner, 2006) 유아들은 친구관계를 통해 다양한 사회적 기술과 능력을 배워간다. 유아들이 친구관계를 형성하기 위해서는 사회적 능력, 정서 조절 능력, 의사소통 능력 등이 요구된다(Kostelnik, Whiren, Soderman, & Gregory, 2009; Pavin, 2001; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). 이러한 능력들은 저절로 획득되기 보다는 다양한 상황에서 경험과 학습을 통해 이루어진다. 따라서 유아기의 친구관계 형성은 매우 중요하며 유아의 입장에서 볼 때 반드시 이루어야 할 과제라고 할 수 있다.

많은 유아들은 학급에서 만나는 친구들과 관계를 형성할 때 사회적 기술의 부족으로 어려움을 느끼는데 이런 경우 교사의 적절한 개입과 지도가 필수적이다(Katz & McCellan, 2001). 특히 학기 초에 저절당한 유아들은 학기 말에 가서도 놀이 친구를 찾는데 어려움을 겪으므로(Kemple, 1991) 교사는 학기 초부터 친구관계에 어려움을 겪는 유아들에게 도움을 주어야 한다. 교사의 적절한 개입과 지도는 유아들의 친구관계에 도움을 주나 모든 방법이 효과적인 것은 아니다(Kostelnik et al., 2009). 따라서 학급 안에서 만나는 유아들의 친구관계 형성을 위해 교사가 어떤 상황에서 어떤 방법을 사용하는 것이 효과적인지 알아볼 필요가 있다.

언어는 문화를 반영하는 중요한 매체로(이한규, 2005) 그 나라에서 자주 사용하는 언어가

어떤 상황에서 어떤 의미로 사용되느냐는 문화마다 다르다. 우리나라의 경우 어느 나라보다도 집단주의적 특성이 매우 강하여(최준식, 1997) 한국적 집단주의라는 사회문화적 특성을 갖고 있다. 한국사회는 자신과 남을 분리하지 않고 하나로 생각하여 “우리주의(we-ism)”(이한규, 2007, p. 156)라고 까지 불린다. 본 연구에서는 친구관계와 관련하여 먼저 우리나라에서 자주 사용하는 친구라는 용어에 주목하고자 한다. 한국 사회에서 친구라는 말은 흔하게 들을 수 있는 말로 유치원이라는 공동체 안에서 교사는 친구를 강조하며 친구들과 나누어 쓰기, 친구들과 사이좋게 지내기를 격려하고 지도한다. 성인의 입장에서는 또래, 친구, 또래관계, 친구관계, 우정 등 다양한 용어로 친구관계를 분류하고 사용하지만 유아의 입장에서 사용하고 듣는 말은 항상 친구인 것이다. 따라서 유아들의 친구관계를 알아보기 위해서는 먼저 유아 자신이 생각하는 친구가 누구인지 알아보는 것이 필요하다.

본 연구는 유아가 속한 사회문화적 맥락 안에서 만 3세반 유아들의 친구의 의미와 친구관계를 알아보는데 목적이 있다. 이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 만 3세 해반 유아들에게 친구의 의미는 무엇인가?
2. 만 3세 해반 유아들이 하루 일과에서 친구들과 지내는 모습은 어떠한가?
3. 만 3세 해반 유아들의 친구관계 형성을 위한 과제는 무엇인가?
4. 만 3세 해반 유아들의 친구관계 형성을 위한 교사의 교수 방법은 무엇인가?

II. 연구방법

본 연구는 서울시에 위치한 F유치원 만 3세 해반에서 이루어졌으며, 이 학급의 유아 22명과 교사 2명이 연구에 참여하였다. 해반 유아들은 남아 11명, 여아 11명으로 구성되어 있다. 본 연구의 자료 수집을 위해 2010년 3월 9일부터 2011년 2월 15일까지 총 75회의 참여관찰과 12회의 교사 심층면담, 교사와 유아의 비형식적 면담, 부모 설문 2회, 비디오 촬영 및 보이스 녹음, 사진 촬영과 문서 수집 등의 방법을 사용하였다. 본 연구 기간 동안 실시한 총 75회의 참여관찰은 등원부터 귀가까지의 하루 일과 전체를 관찰하였다. 자연스런 상황에서 유아들의 친구관계를 관찰하기 위해 연구자는 배우려는 자세와 태도를 가지고 참여관찰에 임하도록 노력하였다.

본 연구의 면담은 심층면담 형태로 진행되었으며 해반 교사를 대상으로 형식적 면담과 비

형식적 면담을 병행하여 실시하였다. 또한 유아를 대상으로 하는 면담은 관찰을 하는 과정에서 자연스럽게 이루어졌다. 심층면담은 연구자가 이해할 수 없는 관찰 내용, 연구대상자의 생각, 의도, 감정 등을 알고자 할 때 주로 사용한다(홍용희, 1998). 본 연구에서 유아를 대상으로 한 비형식적 면담은 관찰한 장면에 대해 부연 설명이 필요하거나 장면과 관련된 유아의 생각이나 이유에 대해 이해할 필요가 있을 경우 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 해반 유아들의 친구의 의미

유아들이 사용하는 친구라는 용어는 다양한 상황에서 다양한 의미로 사용되었는데 개인을 나타내는 의미와 집단을 나타내는 의미가 함께 나타났다. 개인적 의미는 나와 전부터 알고 지내는 사람, 나와 닮은 사람, 나와 놀이하는 사람, 내가 좋아하는 사람, 나를 도와주는 사람, 나와 친한 사람의 의미였다. 집단적 의미는 ‘나-너’가 결합된 내집단을 나타내는 ‘우리’의 개념이 포함되어 남과 구별된 ‘우리’, 약속을 지키는 ‘우리’, 공동체의 구성원인 ‘우리’의 의미였다. 이러한 ‘우리’의 의미는 내집단과 외집단을 구별하여 자신이 속한 내집단을 강조하는 한국적 집단주의라는 사회문화적 특성이 영향을 미쳤다.

2. 해반 유아들이 하루 일과에서 친구들과 지내는 모습

해반 유아들이 하루 일과 속에서 친구들과 지내는 모습은 학년 초기에는 낯설음과 경계, 중기에는 친구에 대한 관심 및 갈등과 조절, 말기에는 친밀한 관계유지와 조화의 모습으로 나타났다. 초기에는 다른 유아들에게 관심을 갖기 보다는 주로 놀잇감에 관심을 보이거나 교사를 중심으로 놀이가 이루어졌고 아직 학급공동체 안에서 생활하는 것이 익숙하지 않아 자기가 하고 싶은 대로 하려는 모습이 나타났다. 중기가 되면서 해반 유아들은 점차 서로에 대해 관심을 보이며 알아갔고 다양한 상황에서 갈등과 조절이 나타났다. 말기에 해반 유아들은 친구들과 함께 지내는 생활에 익숙해지면서 관계를 유지했고 학급의 유아들과 조화로운 모습을 보였다.

3. 해반 유아들의 친구관계 형성을 위한 과제

해반 유아들의 친구관계 형성을 위한 과제는 학년 초기, 중기, 말기에 따라 달라졌다. 초기 친구관계를 형성하기 위한 과제는 부모와 떨어지기, 관심갖기, 알아가기, 마음대로 하지 않기였다. 처음으로 유치원 생활을 하는 만 3세 유아들은 부모와 떨어지는 것이 중요한 첫 과제였다. 부모와 떨어진 유아들은 자신이 좋아하는 놀잇감을 가지고 놀이하면서 자연스럽게 다른 유아들과 만날 수 있었다. 중기 친구관계를 형성하기 위한 과제는 어울리기, 좋아하기, 편 가르치 않기였다. 유아들은 함께 놀이를 하며 어울리는 모습을 보였고 점차 놀이 집단이 형성되었다. 이러한 과정에서 친밀해진 유아들은 친구를 우리로 생각하고 친구가 아닌 유아들을 남으로 구분하여 편을 가르치는 모습도 보였는데 편을 가르치지 않고 함께 어울려 지내는 것이 중요한 과제였다. 말기 친구관계를 형성하기 위한 과제는 모두 다 사이좋게 지내기, 서로 협력하기였다. 가정을 떠나 집단생활을 경험하게 되는 유아들은 다양한 상황에서 함께하는 즐거움을 느끼며 점차 해반에서 만나는 모두를 친구로 받아들이며 사이좋게 지냈다. 유아들은 친구와 함께 지내기 위해 서로 협력하는 것이 중요함을 배웠고 나만 가지려고 하거나 내가 먼저 하려고 하기 보다는 친구에게 필요한 것을 나누어주어야 하고 도와주어야 한다는 것을 배우고 실천했다.

4. 해반 유아들의 친구관계 형성을 위한 교사의 교수 방법

해반 유아들의 친구관계 형성을 위한 교사의 교수 방법은 공통 교수 방법과 시기별 특정 교수 방법이 있었다. 공통 교수 방법은 시기에 관계없이 지속적으로 사용하는 방법으로 공동 놀이에 참여시키기, 친사회적 행동 강화하기, 의사소통 능력 증진시키기, 자기조절 장려하기, 학습의 약속 실행하기, ‘우리 모두 친구’임을 강조하기였다. 유아들은 대부분 놀이를 통해 상대방을 알게 되고 관계를 형성하기 때문에 교사가 놀이 속에서 다양한 유아들을 참여시키는 것은 친구관계에 도움이 된다. 해반 교사들은 필요한 경우 유아들의 놀이에 직접 참여하거나, 공동으로 하는 놀이와 활동을 제안해주면서 같은 반 유아들과 관계를 형성할 수 있도록 도움을 주었다.

시기별 특정 교수 방법은 시기에 따라 두드러지게 나타났는데 초기에는 부모와 떨어지도록 도와주기, 서로에 대해 알려주기 방법을 사용했다. 중기에는 놀이집단이 형성되어 남녀가 구별하여 놀이하는 모습이 뚜렷해지자 사회극놀이를 확장하여 남녀 구분 없이 어울려 놀이할

수 있도록 지도했다. 또한, 좋아하는 친구들이 생기게 되면서 친구에 대한 선호도가 뚜렷해 지자 친구에 대해 호감을 가질 수 있도록 지도했다. 말기에는 개별 유아들의 다양한 친구관계를 인정해주었고, 학급의 모든 유아와 지내도록 격려하며 폭넓은 친구관계를 장려했다.

IV. 결론 및 제언

본 연구에서는 만 3세 해반 유아들이 생각하는 친구의 의미와 학급 안에서 형성되는 친구관계에 대해 알아보았다. 본 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 해반 유아들에게 친구의 의미는 다양한 상황에서 나타났는데 개인적 의미 뿐 아니라 ‘우리’가 포함된 집단적 의미가 있었다. 유아들은 학급공동체 안에서 함께 생활하며 ‘우리’라는 내집단을 통해 서로의 유대를 강화하고 소속감을 느끼며 친구가 되었다. 이것은 한국적 집단주의의 특성인 ‘우리’의 강조와 학급공동체 안에서 모든 유아들이 친구로 사이좋게 지내기를 바라는 교사의 지도가 영향을 미친 것으로 볼 수 있다. 유아들은 자신이 속한 문화 안에서 친구의 의미를 형성하므로 사회문화적 특성이 반영된 친구의 의미에 대해 알아보아야 한다.

둘째, 해반 유아들이 하루 일과 속에서 친구들과 지내는 모습은 학년 초기, 중기, 말기에 따라 달라졌다. 유아들은 1년이라는 시간을 학급공동체 안에서 지내며 학급에서 만나는 유아들과 친구관계를 형성했다. 유아들은 초기에 서로에 대해 낯설어하며 경계하는 모습을 보였지만 유치원의 하루 일과 속에서 함께 지내며 서로에 대해 알아갔다. 유아들의 친구관계는 단기간에 이루어지거나 하루 일과 중 특정 활동이나 시간을 통해 형성되는 것이 아니었고 1년 동안 매일의 일과 속에서 형성되었다. 유아들의 친구관계를 이해하기 위해서는 학년 초부터 말까지 하루 일과 속에서 살펴보아야 하고, 어떤 상황에서 어떤 모습이 나타나는지 알아보는 것이 필요하다.

셋째, 해반 유아들은 친구관계를 형성하기 위한 과제가 있었으며 초기, 중기, 말기에 따라 달라졌다. 처음으로 유치원에 들어온 만 3세 유아들이 학급공동체 안에서 친구관계를 형성하는 것은 어렵지만 이루어야 할 중요한 과제였다. 유아들의 친구관계는 자동적으로 이루어지거나 누구나 쉽게 형성하는 것이 아니었다. 학년 초기 부모와 떨어져 교실로 들어와 공동체 생활을 하는 유아들은 이후 놀이시간에도 함께 지내며 관계를 형성할 수 있었지만 부모와 떨어지기를 어려워하는 유아들은 친구들과 관계를 형성하기가 힘들었다. 유아들의 친구관계는

학년 초부터 시작하여 학년 말까지 형성되므로 학년 초부터 친구관계에 대해 관심을 가지고 살펴보아야 한다.

넷째, 해반 유아들의 친구관계 형성을 위한 교사의 교수 방법은 시기에 관계없이 지속적으로 사용하는 공통 교수 방법과 시기에 따라 두드러지게 사용하는 시기별 특정 교수 방법이 있었다. 1년 동안 유아들의 친구관계 형성을 위해 교사는 상황에 따라 적절하게 개입하며 다양한 교수 방법으로 지도했다. 친구관계를 지원해주는 교수 방법은 개별 유아의 특성, 시기별 특성, 상황 등에 따라 다양했다. 유아들은 자발적으로 친구관계를 형성하기도 하고, 주위의 영향으로 친구관계가 형성되기도 한다. 따라서 교사는 유아들의 자발적인 친구관계를 이해하고 인정해주는 한편 친구관계를 형성하는데 어려움을 겪거나 도움이 필요한 경우에는 개입하여 도와주는 것이 필요하다. 만 3세의 유아들은 학급공동체 안에서 친구들과 관계를 형성하며 사회적 기술을 익히고 사회의 일원이 되어간다. 또한, 만 3세에 형성된 친구관계가 이후 친구관계에 영향을 미치므로 교사들은 만 3세 유아들의 원만한 친구관계 형성을 위해 도움을 주어야 한다.

다섯째, 해반 유아들은 학급공동체 안에서 개인적 수준의 친구관계 뿐 아니라 공동체 수준에서 학급에서 만나는 모든 유아들과 관계를 형성하며 학급공동체의 구성원이 되어갔다. 개인적 수준의 친구관계는 학년 말에는 관계가 심화되어 우정이 형성된 친구관계도 나타났는데 긍정적인 측면뿐만 아니라 우려되는 부분도 있었다. 다른 유아들의 경우 질투, 외로움, 소외감을 느꼈고, 우정 관계 유아들은 친구관계의 폭이 좁아져 부모와 교사는 우려를 나타냈다. 따라서 교사는 우정이 형성된 친구관계에서 나타나는 긍정적인 측면 뿐 아니라 이로 인해 나타날 수 있는 문제에도 관심을 가지며 유아들의 친구관계에 대해 고민하고 적절한 도움을 줄 수 있어야 한다.

본 연구는 F유치원 만 3세 해반 유아들의 하루 일과에서 나타나는 친구관계의 모습과 친구의 의미, 친구관계를 위한 형성 과제와 교사의 교수 방법을 문화기술적 연구방법을 통해 살펴봄으로써 유아들의 친구관계에 대한 전반적인 이해를 도모하고 교육적인 시사점을 제시했다는 점에서 연구의 의의를 찾을 수 있다. 그러나 친구의 의미와 친구관계를 알아보기 위해 보다 유아가 속한 문화 속으로 깊이 있게 들어가 탐색하지 못했고 유아 개인적 특성과 가정환경 등의 영향에 대해 알아보지 못한 제한점이 있다.

본 연구의 결과와 제한점을 토대로 친구관계에 대한 후속 연구가 계속 이루어지기를 기대하며 다음과 같이 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다. 첫째, 한국적 집단주의라는 우리나

라의 독특한 사회문화적 맥락 안에서 교사, 부모가 생각하는 친구의 의미에 대한 연구가 필요하다. 본 연구에서는 만 3세 유아들의 친구관계를 알아보기 위해 먼저 유아가 속한 사회문화적 맥락 안에서 유아들이 생각하는 친구의 의미를 알아보았다. 1년 동안의 연구를 통해 학년 초기부터 말기까지 친구의 의미는 다양하게 나타났고 한국적 집단주의라는 사회문화적 특성이 영향을 미쳤다. 유아 뿐 아니라 교사와 부모도 한국적 집단주의라는 사회문화적 맥락 안에서 살아가며 다양한 요인들에 영향을 받으며 친구의 의미를 형성한다. 따라서 한국적 집단주의 속에서 유아 뿐 아니라 교사, 부모가 생각하는 친구의 의미에 대한 후속 연구가 필요하다.

둘째, 유아들의 친구관계에 대한 부모의 인식과 개입이 어떻게 나타나며 실제 친구관계에 어떠한 영향을 미치는지 알아보는 연구가 필요하다. 본 연구에서 부모의 친분관계, 부모의 기대와 염려가 자녀의 친구관계에 영향을 미친다는 것을 알 수 있었으나 심층적인 면담이 이루어지지 못해 자세한 분석이 이루어지지 못했다. 부모가 유아기 자녀의 친구관계에 어떤 인식을 가지고 어떻게 개입 하느냐에 따라 자녀의 친구관계가 달라질 수 있으므로 관련된 후속 연구가 이루어져야 한다.

셋째, 만 4세와 만 5세 유아들의 친구관계를 알아보는 연구가 필요하다. 본 연구는 유치원에 처음 들어와 생활하는 만 3세 유아들의 친구관계에 대해 연구했는데 이후 만 4세, 만 5세가 되어 새로운 학급에 편성되었을 때 재원생과 신입생이 생기며, 연령에 따른 특성 등의 영향으로 만 3세와 다른 친구관계가 나타날 수 있다. 따라서 연령에 따라 친구관계가 어떤 요인에 의해 달라지며 어떻게 형성되는지 후속 연구가 필요하다.

참고문헌

- 이한규(2005). 한국어 부정대명사 ‘남’의 지칭 현상. *언어학*, 13(4), 219-234.
- 이한규(2007). 한국어 대명사 ‘우리’. *담화와 인지*, 14(3), 155-178.
- 최준식(1997). 한국인에게 문화는 있는가. 서울: 사계절.
- 홍용희(1998). 참여관찰과 심층면담: 교육연구의 질적 접근, 그 방법과 쟁점. *교육인류학회 1998년 춘계 학술대회 자료집*, 33-51.
- Caspi, A. & Shiner, R. L. (2006). Personality development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 300-365). NY: Wiley.
- Hartup, W. W. (2009). Critical Issues and Theoretical Viewpoints. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 3-19). New York: The Guilford Press.
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (2001). 어린이들의 사회적 능력 배양: 교사의 역할(홍용희 역). 서울: 양서원. (원서 1997 출판)
- Kemple, K. M. (1991). Preschool children's peer acceptance and social interaction. *Young Children*, 46(5), 47-54.
- Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A., & Gregory, K. (2009). 영유아의 사회정서발달과 교육(박경자 · 김송이 · 권연희 · 김지현 공역). 파주: 교문사. (원서 2009 출판)
- Pavin, S. (2001). Loneliness in children with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 52-58.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 571-645). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rubin, K. H., Burgess, K., Kennedy, A., & Stewart, S. (2003). Social withdrawal in childhood. In E. Mash, & R. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology* (pp. 372-406). New York: Guilford Press.

포스터 발표

1. 유치원 종일제 특성화 프로그램 운영 실태 및 학부모 요구 조사
이승숙(성신여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정)
2. 만 5세 유아의 회복탄력성과 부모의 회복탄력성의 경향 및 관계
이지현(명지전문대학 · 수원여자대학교 강사)
이승연(이화여자대학교 유아교육과 부교수)
3. 만 5세반 실내 자유선택활동 시간에 나타난 유아 유머의 전반적 경향 및 유형 분석
김소리(이화여자대학교 대학원 석사과정졸업)
이승연(이화여자대학교 유아교육과 부교수)
4. 가정에서 나타나는 만 2세 영아의 자율성 시도 양상과 어머니의 반응성
조연경(성신여자대학교 대학원 교육학과 유아교육전공 박사과정)
배지희(성신여자대학교 유아교육과 부교수)
5. 유아교육과 신입생의 주도적 진로 설정 프로그램 개발
이효숙(광주보건대학교 유아교육과 부교수)
6. 하늘유치원 만 5세아의 읽기 · 쓰기에 대한 문화기술적 연구
전우용(이화여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정)
홍용희(이화여자대학교 유아교육과 교수)
7. 판타지 그림책에 대한 유아의 상상 반응 사례 연구
최윤정(강릉원주대학교 유아교육과 교수)
이주원(강릉원주대학교 유아교육과 박사과정)
8. 칸트 예술론으로 본 유아의 미적 이념 탐구: 자연에 대한 그림 표상을 중심으로
송진영(부산대학교 유아교육과 BK21 연구원)
임부연(부산대학교 유아교육과 부교수)
9. 텃밭 가꾸기 활동이 유아의 식습관 및 편식개선에 미치는 영향
박남연(강남대학교 교육대학원 유아교육과 석사과정졸업)
10. 자녀가 있는 기혼교사의 정서노동
김희태(방송통신대학교 유아교육과 부교수)
이재은(서울여자대학교 대학원 박사과정)

11. '직업 프로젝트'가 유아의 진로 인식에 미치는 영향

정은혜(하중초등학교병설유치원 교사)

최일선(경인교육대학교 유아교육과 부교수)

12. 보육컨설팅에 참여한 주요관련자들의 인식

한상경(성신여자대학교 대학원 박사과정)

김정실(경기도 시흥시 보육정보 센터장)

13. 유아의 협동 활동이 학습관련 사회적 기술에 미치는 영향

고진주(인천가림초등학교병설유치원 교사)

최일선(경인교육대학교 유아교육과 부교수)

14. 혼합연령 종일반 유아들의 실외모래놀이에 대한 문화기술적 연구

오현경(리라유치원 교사)

홍용희(이화여자대학교 유아교육과 교수)

15. 유치원 교사의 임파워먼트와 직무만족도가 교직현신에 미치는 영향

장영숙(경인교육대학교 유아교육과 부교수)

16. 만 5세 유아들의 이성또래관계에 관한 문화기술적 연구

박효진(국회 제2어린이집 교사)

홍용희(이화여자대학교 유아교육과 교수)

유치원 종일제 특성화 프로그램 운영 실태 및 학부모 요구 조사

A Study on the Current Operational State of and Parent Demands
for Specialized Full-Day Programs in Kindergarten

이승숙(성신여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정)

I. 연구의 필요성 및 목적

본 연구에서 종일제 특성화 프로그램에 대해 유치원 설립유형별로 구분하여 운영 실태와 학부모의 요구를 살펴보고자 하였다. 이를 통해 종일제 특성화 프로그램에 대한 요구도를 파악함으로써 종일제 특성화 프로그램을 활성화시키기 위한 기초자료를 제공하고자 하였다. 이에 따라 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 유치원 종일제 특성화 프로그램의 운영 실태는 어떠한가?
2. 유치원 종일제 특성화 프로그램에 대한 학부모의 요구는 어떠한가?

II. 연구방법

본 연구의 대상은 서울·경기·인천 지역에 소재한 공립유치원 9곳과 사립유치원 10곳을 선정하였으며, 종일제 특성화 프로그램에 참여하고 있는 만 3-5세 유아를 둔 학부모 282명이다. 유치원 종일제 특성화 프로그램 설문지의 배부와 회수는 2011년 7월 7일부터 7월 20일까지 13일 동안 시행하였다. 유치원 종일제 특성화 프로그램에 대한 운영 실태 및 학부모의 요구를 조사하기 위하여 김법정(2004), 김은영 외(2011), 이명조 외(2003), 허명순(2007)의 연구에서 사용되었던 설문지와 관련 문헌 자료를 참고하여 본 연구자가 연구의 목적과 의도에 맞게 설문지를 수정·보완하여 사용하였다. 본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 14.0 프로그램

을 사용하여 종일제 특성화 프로그램 운영 실태와 학부모의 요구를 알아보기 위하여 t-test와 χ^2 검증을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

본 연구에서 나타난 결과는 다음과 같다. 종일제 특성화 프로그램 운영 실태로는 첫째, 종일제 특성화 프로그램의 운영 실태를 알아보기 위해 프로그램의 종류, 수업 횟수, 강사로 구분하여 학부모들이 응답한 결과를 살펴보면 다음과 같다. 종일제 특성화 프로그램 중 유아의 참여율이 높은 프로그램으로는 체육, 외국어, 미술, 과학, 음악 순으로 나타났으며, 수업 횟수로는 1~2회로 수업이 진행되고 있으며, 종일제 특성화 프로그램 강사로는 외부강사의 비율이 높게 나타났다. 이를 공립유치원과 사립유치원으로 비교하여 살펴본 결과 사립유치원의 유아들이 외국어, 과학, 음악 프로그램을 더 많이 참여하고 있으며, 종일제 특성화 프로그램의 종류, 수업 횟수, 외부강사의 비율에 있어서도 사립유치원에서 더 높게 나타났다. 둘째, 종일제 특성화 프로그램 외에 참여하고 있는 사교육에 대한 학부모의 응답을 살펴보면 전체 유아의 과반수 이상이 사교육에 참여하고 있는 것으로 나타났다. 이를 공립유치원과 사립유치원을 비교하여 살펴본 결과 사립유치원 보다 공립유치원 유아들이 더 많은 사교육에 참여하고 있는 것으로 나타났다. 사교육 형태로는 공립유치원 유아의 경우 학원, 가정방문학습 순으로 많이 이용하고 있는 것으로 나타났으며, 사립유치원 유아의 경우 가정방문학습, 학원 순으로 많이 이용하고 있는 것으로 나타났다. 전체 학부모의 86%가 자녀가 참여하고 있는 사교육 프로그램을 유치원에서 종일제 특성화 프로그램으로 운영된다면 자녀를 참여시킬 의사가 있다고 하였다.

종일제 특성화 프로그램에 대한 학부모의 요구는 프로그램에 대한 요구, 강사에 대한 요구, 운영에 대한 요구로 나누어 살펴보면, 첫째, 종일제 특성화 프로그램에 대해 학부모들은 대체로 만족하고 있는 것으로 나타났다. 다음으로 학부모들은 종일제 특성화 프로그램으로 외국어 교육이 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다. 이를 공립유치원과 사립유치원으로 비교하여 살펴본 결과 사립유치원 학부모가 공립유치원 학부모 보다 외국어 교육에 대한 요구가 높은 것으로 나타났다. 자녀의 연령에 따른 프로그램의 선호도에 대한 학부모들의 응답을 살펴본 결과 전체적으로는 체육을 가장 선호하는 것으로 나타났으며, 연령이 높아짐에 따라 외국어에 대한 요구와 함께 초등 준비를 위한 학습 관련 프로그램 등을 선호하는 것으로 나

타났다. 둘째, 종일제 특성화 프로그램 강사와 운영에 대한 학부모의 요구를 살펴보면 유아에 대한 지식과 관련 분야에 대한 전문성을 겸비한 강사에 대한 요구가 가장 높게 나타났다. 이러한 응답에 대해 공립유치원과 사립유치원을 비교한 결과 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으나 공립유치원 보다 사립유치원에서 특성화 분야 전공자에 대한 요구가 상대적으로 높은 것으로 나타났다. 셋째, 종일제 특성화 프로그램의 운영에 대하여 학부모들은 2-3가지의 프로그램이 주 1-2회의 횟수로 운영되기를 원하고 있었으며, 학급구성은 3-5명의 소그룹 형태로 동일연령구성을 원하는 것으로 나타났다. 넷째, 학부모들은 종일제 특성화 프로그램 활성화를 위한 방안으로 프로그램 운영비 지원과 강사의 질 관리가 필요하다고 인식하고 있었다.

IV. 논의 및 결론

종일제 특성화 프로그램 운영에 있어 공립유치원과 사립유치원간의 차이가 있는 것으로 나타났으나 학부모의 요구는 큰 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 종일제 특성화 프로그램 운영에 있어 설립유형에 따른 격차를 줄이기 위해 모든 유아교육기관에서 의무적으로 지켜질 수 있는 지침이 마련되어야 할 것이다. 또한 종일제 특성화 프로그램 운영에 있어 학부모의 요구가 실질적으로 반영되어야 할 것이며, 종일제 특성화 프로그램 활성화를 위하여 수요자 중심의 프로그램으로 다각적인 운영 및 관리 체제가 확립되어야 할 것이다.

만 5세 유아의 회복탄력성과 부모의 회복탄력성의 경향 및 관계

The General Trends of and Relationships between Resilience of
5-Year Olds Children and Resilience of Their Parents

이지현(명지전문대 · 수원여대 강사)

이승연(이화여자대학교 유아교육과 부교수)

I. 연구의 필요성 및 목적

회복탄력성은 스트레스와 역경에도 불구하고 성공적으로 적응하는 현상으로써, 모든 사람에게 필요한 능력으로 간주된다. 특히 유아기는 회복탄력성의 발달 및 증진을 위한 결정적 시기이므로 회복탄력적인 유아의 특성이 무엇인지 밝힐 필요가 있다. 또한 유아의 회복탄력성 형성에 있어서 부모의 역할이 중시되는 바, 부모의 회복탄력성이 자녀의 회복탄력성에 어떻게 연관되는지를 규명하는 연구가 필요하다. 이에 본 연구는 만 5세 유아의 회복탄력성과 부모의 회복탄력성의 전반적인 경향과 변인별 차이를 알아보고, 유아의 회복탄력성과 부모의 회복탄력성 간의 관계를 알아보는 데에 목적을 두었다. 이를 통해 유아의 회복탄력성에 대한 이해를 돕고, 유아 회복탄력성 증진을 위한 방안을 탐색하며, 부모교육 및 지원을 위한 기초를 제공하는 데에 의의가 있다.

II. 연구문제

1. 만 5세 유아의 회복탄력성은 어떠한가?

가. 만 5세 유아의 회복탄력성은 개인변인(성별, 건강상태, 출생순서)에 따라 차이가 있는가?

나. 만 5세 유아의 회복탄력성은 부모의 개인변인(연령, 교육수준, 직업, 가정 내 평균 월

수업, 부모와의 놀이시간)에 따라 차이가 있는가?

2. 만 5세 자녀를 둔 부모의 회복탄력성은 어떠한가?

가. 어머니와 아버지의 회복탄력성은 차이가 있는가?

나. 어머니와 아버지의 회복탄력성은 개인변인(연령, 교육수준, 직업, 가정 내 평균 월수입, 사회적 지원)에 따라 차이가 있는가?

3. 유아의 회복탄력성과 부모의 회복탄력성 간의 관계는 어떠한가?

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 서울시에 위치한 유아교육기관 3곳에 재원하고 있는 만 5세 유아 111명과 그들의 어머니, 아버지 각각 111명을 대상으로 하였다. 유아의 회복탄력성은 HKRM(Healthy Kids Resilience Module; Hanson & Kim, 2007)과 DECA(Devereux Early Childhood Assessment; LeBuffle & Naglieri, 1999)의 문항을 Reivich와 Shatt(2003)가 제시한 회복탄력성의 하위요인을 기준으로 본 연구자가 재구성 및 보완한 것을 사용하여 측정하였다. 부모의 회복탄력성은 Reivich와 Shatt (2003)가 개발한 회복탄력성 지수 검사(Resilience Quotient Test: RQT)를 변안하여 측정하였다. 자료분석을 위해 평균과 표준편차, 최대값과 최소값, 빈도와 백분율을 산출하였고, t검정, 일원분산분석(ANOVA), Pearson 상관분석을 실시하였으며, 일원분산분석을 실시한 후 유의한 차이가 있는 경우에는 Scheff 사후검증을 실시하였다.

Ⅳ. 연구결과 및 결론

첫째, 만 5세 유아의 회복탄력성은 전반적으로 높게 나타났다. 즉 회복탄력성 전체와 모든 하위요인의 평균이 모두 보통보다 높은 수준이었다. 가장 높은 점수로 나타난 하위요인은 자기효능감이며, 이어서 적극적 도전성, 낙관성, 공감능력, 문제해결력, 충동통제력, 정서조절력의 순으로 나타났다. 유아의 개인변인인 성별, 출생순서, 건강상태에 따른 유아 회복탄력성의 차이를 알아본 결과, 유아의 성별과 건강상태에서만 유의한 차이가 나타났다. 즉 여아

가 남아에 비해 회복탄력성 전체와 문제해결력, 공감능력이 높았으며, 건강상태가 보통인 유아들이 좋은 유아들보다 적극적 도전성이 높았다. 부모의 개인변인인 연령, 교육수준, 직업, 가정 내 평균 월수입, 부모와의 놀이시간에 따른 유아 회복탄력성의 차이를 알아본 결과, 부모의 연령과 가정 내 평균 월수입에서만 유의한 차이가 나타났으며, 주말·공휴일에 어머니와 함께 놀이하는 시간이 유아의 공감능력과 부적 상관을 보였다. 즉 어머니의 연령이 40세 이상인 유아들이 35세 미만인 유아들보다 문제해결력과 공감능력이 높았고, 아버지의 연령이 35세 이상인 유아들이 35세 미만인 유아들보다 적극적 도전성이 높았으며, 월수입이 400만원 이하인 가정의 유아들이 400만원 초과 500만원 이하인 가정의 유아들보다 공감능력이 높았다. 또한 주말·공휴일에 어머니가 유아와 많은 시간 놀이할수록 유아의 공감능력이 낮았다.

둘째, 만 5세 자녀를 둔 부모의 회복탄력성은 전반적으로 높게 나타났다. 즉 회복탄력성 전체와 모든 하위요인의 평균이 모두 보통보다 높은 수준이었다. 부모의 성별에 따른 회복탄력성은 회복탄력성 전체 및 대부분의 하위요인에서 차이가 있었는데, 아버지가 어머니에 비해 높은 회복탄력성 전체 및 정서조절력, 충동통제력, 낙관성, 원인분석력, 자기효능감, 적극적 도전성을 보였다. 또한 부모의 회복탄력성 경향은 전반적으로 다르게 나타났는데, 어머니는 공감능력, 충동통제력, 원인분석력, 자기효능감, 낙관성, 정서조절력, 적극적 도전성의 순으로 높았으며, 아버지는 충동통제력, 자기효능감, 원인분석력, 공감능력, 정서조절력, 낙관성, 적극적 도전성의 순으로 나타났다. 부모의 개인변인인 연령, 교육수준, 직업, 가정 내 평균 월수입, 사회적 지원에 따른 부모 회복탄력성의 차이를 알아본 결과, 부모의 교육수준, 가정 내 평균 월수입에서만 유의한 차이가 나타났다. 즉 어머니의 교육수준이 높을수록 회복탄력성 전체, 정서조절력, 충동통제력, 공감능력, 자기효능감이 높았고, 대학원 졸업 이상인 아버지들이 전문대 졸업 이하인 아버지들에 비해 회복탄력성 전체가 높았다. 또한 가정 내 월수입이 높을수록 어머니의 회복탄력성 전체, 낙관성, 원인분석력, 자기효능감, 적극적 도전성이 높게 나타났으며, 가정 내 월수입이 500만원 초과인 아버지들이 400만원 이하인 아버지들에 비해 회복탄력성 전체와 낙관성이 높게 나타났다.

셋째, 유아의 회복탄력성과 부모의 회복탄력성 간의 관계를 살펴본 결과, 유아의 문제해결력과 어머니의 충동통제력 간에 정적상관이 나타났으며, 유아의 적극적 도전성과 어머니의 원인분석력 간에 부적상관이 나타났다. 또한 유아의 회복탄력성 전체, 정서조절력, 낙관성과 아버지의 적극적 도전성 간에 정적상관이 나타났다. 즉 어머니의 충동통제력이 높을수록 유

아의 문제해결력이 높으며, 어머니의 원인분석력이 높을수록 유아의 적극적 도전성이 낮다고 할 수 있다. 또한 아버지의 적극적 도전성이 높을수록 유아의 회복탄력성 전체 및 정서조절력, 낙관성이 높다고 할 수 있다. 이는 아버지와 어머니의 회복탄력성이 유아의 회복탄력성에 각기 다르게 연관됨을 의미한다.

만 5세반 실내 자유선택활동 시간에 나타난

유아 유머의 전반적 경향 및 유형 분석

An Analysis of Aspects and Types of Humor

Expressed by 5-Year-Old Children during Indoor Free Play

김소리(이화여자대학교 대학원 석사과정졸업)

이승연(이화여자대학교 유아교육과 부교수)

I. 연구의 필요성 및 목적

본 연구는 실내 자유선택활동 시간에 만 5세반 유아들이 표현한 유머의 양상과 유형을 알아보고, 유머 유형을 성별과 놀이영역에 따라 분석하는데 목적이 있다.

II. 연구문제

1. 실내 자유선택활동 시간에 유아가 표현한 유머의 양상은 어떠한가?
2. 실내 자유선택활동 시간에 유아가 표현한 유머의 유형은 어떠한가?
 - 2-1. 성별에 따라 유머 유형은 어떠한가?
 - 2-2. 놀이영역에 따라 유머 유형은 어떠한가?

III. 연구방법

본 연구는 서울지역 구립 어린이집에 재원 중인 만 5세 두 학급의 유아 30명을 대상으로 하였다. 자유선택활동 시간에 만 5세반 유아가 표현한 유머를 분석하기 위하여 손세모돌(1999), 윤민아(2007), Bergen(2006), Berger(1976), Franzini(2002/2003), Loizou(2005)의 연구

를 바탕으로 범주화한 유아의 유머 유형을 사용하였다. 사건표집법에 따라 에피소드가 발생할 때마다 관찰 기록표에 체크하고, 유아 사이에 나타난 언어적, 비언어적 유머 표현과 반응을 기록하였다. 분석을 위해 빈도와 백분율, 평균과 표준편차, 최소값과 최대값을 산출하였으며, 각 유형별 예를 제시하였다.

IV. 연구결과

1. 실내 자유선택활동 시간에 유아가 표현한 유머의 양상

만 5세반 유아가 표현한 유머 에피소드의 총 빈도는 168회로, 에피소드 안에 들어 있는 총 유머 수는 199개, 관찰한 1회(90분)의 실내 자유선택활동 시간동안 나타난 에피소드의 평균 빈도는 7.64회, 한 에피소드에 나타난 유머의 수는 평균 1.18개, 한 에피소드에서 상호작용한 유아의 수는 평균 2.67명으로 나타났다.

2. 실내 자유선택활동 시간에 유아가 표현한 유머 유형

만 5세반 유아는 희화성을 활용한 유머, 기대위반을 활용한 유머, 대상의 특성을 활용한 유머, 언어유희를 활용한 유머 순으로 유머를 표현하였다. 하위 유형별로는 희화성을 활용한 유머 중 우스꽝스러운 말과 행동하기를 가장 많이 표현하였고, 대상의 특성을 활용한 유머 중 흉내내기와 설명하기, 기대위반을 활용한 유머 중 새로운 놀이 방법 시도하기를 많이 표현하였다. 반면 언어유희를 활용한 유머 중 중의성 이용하기, 희화성을 활용한 유머 중 자기비하하기, 기대위반을 활용한 유머 중 의사소통 실패 이용하기를 가장 적게 표현하였다.

성별의 측면에서는 전체적으로 남아가 여아보다 더 많이 유머를 표현하였다. 남아들은 모든 유머 유형을 골고루 표현한 반면, 여아들은 11개의 유머 유형 중 8개만 표현하였다. 유머 유형별로 성차를 살펴보면, 기대위반을 활용한 유머 중 새로운 놀이방법 시도하기는 여아가 많이 표현하여 성차가 가장 많이 나타난 반면, 언어유희를 활용한 유머 중 음상의 유사 이용하기는 성차가 가장 적게 나타났다. 놀이영역의 측면에서는 유머가 9개의 놀이영역 모두에서 나타났으며, 전체적으로 쌓기영역에서 가장 많이 나타났고, 역할영역과 간식영역 순이었다. 반면 컴퓨터영역에서 가장 적게 나타났고, 음률영역과 과학영역에서 다음으로 적게 나타났다. 또한 유머 유형도 놀이영역에 따라 다르게 표현되었다. 쌓기영역·역할영역·간식영역·

언어영역에서는 희화성을 활용한 유머 중 우스꽝스러운 말과 행동하기가, 조형영역·과학영역에서는 대상의 특성을 활용한 유머 중 설명하기가 가장 많이 나타났으며, 조작영역에서는 기대위반을 활용한 유머 중 새로운 놀이방법 시도하기가 가장 많이 나타났다. 유머 유형별로 살펴보면, 대상의 특성을 활용한 유머인 흉내기와 설명하기, 희화성을 활용한 유머 중 우스꽝스러운 말과 행동하기는 여러 놀이영역에서 골고루 나타난 반면, 기대위반을 활용한 유머 중 새로운 놀이방법 시도하기는 쌓기영역, 언어영역, 조작영역, 역할영역의 4개 놀이영역에서만 나타났고, 기대위반을 활용한 유머 중 패러디하기는 간식영역과 역할영역에서 주로 나타났다.

V. 결론 및 시사점

첫째, 자유선택활동 시간 동안 만 5세반 유아들은 다양한 유머를 표현하고 있었다. 이는 유아가 교실 맥락 안에서 적절하게 유머를 사용할 줄 안다는 것을 의미한다. 유머는 유아가 생각을 창의적으로 표현하고, 의사소통을 위한 사회적 기술을 배워 나가는 중요한 장이 될 뿐 아니라, 유아의 발달 상태를 나타내는 척도인 것이다. 따라서 교사와 학부모는 유머의 중요성을 인식하고, 유아 유머에 대한 관점을 보다 긍정적으로 확장시킬 필요가 있다.

둘째, 성별과 놀이영역에 따라 만 5세반 유아들이 표현한 유머 유형은 다양한 양상을 보였다. 이는 유아들의 유머 표현이 성별과 놀이영역에 따라 다른 특성을 가지고 있음을 시사한다. 교사는 유아의 유머 표현에 관심을 가지고 파악한 다양한 유머 특성들을 실제 교육현장에서 유아들을 지도하는데 활용할 수 있다. 또한 유아의 유머 표현을 격려하고, 자율성을 표현할 기회를 충분히 제공하며, 유아의 유머에 공감하고, 유머 속에 담긴 유아의 내면세계를 이해하고자 노력할 필요가 있다.

가정에서 나타나는 만 2세 영아의 자율성 시도 양상과 어머니의 반응성

2-Year-Olds' Autonomy Trial Types and Their Mothers'
Responsiveness at Home Setting

조연경(성신여자대학교 대학원 교육학과 유아교육전공 박사과정)

배지희(성신여자대학교 유아교육과 부교수)

I. 연구의 필요성 및 목적

본 연구의 목적은 가정에서 나타나는 만 2세 영아의 자율성 시도 양상은 어떠한지, 그리고 영아가 자율성을 시도할 때 보이는 어머니의 반응성은 어떠한지에 대해서 분석하는 것이다. 본 연구의 결과를 통해 만 2세 영아가 보이는 자율성 시도 양상을 이해하고 효과적인 어머니의 반응성에 대한 부모교육의 기초자료를 제공하고자 한다.

II. 연구문제

본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 가정에서 나타나는 만 2세 영아의 자율성 시도 양상은 어떠한가?

둘째, 만 2세 영아의 자율성 시도에 대한 어머니의 반응성은 어떠한가?

III. 연구방법

본 연구에서는 수도권에 거주하는 가정의 만 2세 영아 3명(25개월, 26개월, 28개월)과 그들의 어머니 3명을 연구 참여자로 선정하여 2011년 3월 10일부터 8월 20일까지 참여관찰을

수행하였다. 참여관찰은 각 영아와 어머니의 가정을 방문하여 주 2회~3회씩 총 46씩 이루어졌으며, 사전 동의를 얻어 비디오 녹화를 병행하였다.

수집된 자료에는 비디오 녹화, 현장노트, 연구자 저널, 면담 및 어린이집 알림장 등이 포함되었다. 비디오 녹화 내용은 연구 참여자의 구성원 검토를 거쳐 본 연구자들에 의해 전사되었고, 연구자들은 전사한 관찰 내용을 반복해서 읽으면서 나타나는 주제 별로 부호화를 하고 범주화하면서 분석하는 과정을 거쳤다.

IV. 연구결과

연구결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 가정에서 나타나는 만 2세 영아의 자율성 시도양상에는 자기주장, 선택적 도움 받기, 거부하기, 무시 또는 회피하기가 있었다. 먼저, 영아들은 가정에서 놀이나 식사, 배변시 스스로 행동을 시도해보고자 하였으며, 주변의 성인이나 형제가 도와주는 것에 대해 자기가 해볼 것이라는 끊임없는 시도와 강한 의지를 나타냈다. 그러나 영아가 혼자 힘으로 하기 위하여 시도하였는데 성공하지 못할 때에는 울음, 칭얼거림, 짜증 등으로 어머니에게 선택적인 도움을 요청하여 의존과 자율성 시도의 딜레마 상황이 나타나기도 하였다. 또한 영아는 일상생활에서 선호하지 않는 음식, 물건, 사람에게는 강한 거부하기를 표현하였으며, 고개를 돌리거나, 울기, 물건 던지기 등의 행동 양상을 나타냈다. 무시 또는 회피하기에는 영아의 기대와 요구에 맞지 않을 때 다른 곳으로 이동하거나 못들은 척하기로 표현하였다. 둘째, 만 2세 영아의 자율성 시도에 대한 어머니의 반응성에는 수용하기, 비계설정하기, 즉시적으로 반응하기, 포기하기가 있었다. 먼저, 어머니들은 영아의 자율성에 대하여 고개를 끄덕이거나 관심 있게 지켜보며 시도를 인정하고 수용하였다. 영아의 선택적 도움요청에는 영아가 도움을 받기 원하는 행동에 질문이나 눈빛으로 확인하며 비계를 설정해주는 반응이 나타나기도 하였으며, 청결이나 안전에 대한 상황에서는 즉시적으로 반응하였다. 영아가 거부하거나 무시 또는 회피할 때는 어머니가 포기하는 반응이 주로 나타났다.

유아교육과 신입생의 주도적 진로 설정 프로그램 개발

A Study of the Development of Self-initiated Career Education Course Program for Early Childhood Education Freshmen

이효숙(광주보건대학교 유아교육과 부교수)

I. 연구의 필요성 및 목적

대학 신입생은 대학 입학 당시부터 대학 생활의 적응, 전공에 대한 학업 성취, 전공에 대한 탐색, 졸업 후의 취업에 대한 관심도가 높다. 대학 신입생은 고등학교 생활과는 다른 교육적, 사회적 상황에 적응하고, 자신이 선택한 전공에 대한 이해와 진로 전망에 대한 탐색을 통해 자신만의 진로를 설정하고, 이를 달성하기 위해 진로 목표를 정하고, 진로에 대한 계획적인 준비를 하는 것도 필요한 하기 때문이다. 이러한 측면은 4년제 대학에 비해 3년제 전문대학의 요구도가 높다고 할 수 있는 데, 이는 3년제 전문대학 학생들이 취업에 보다 빨리 적응하고 직업을 선택해야 하는 현실적 문제와 직면해 있기 때문이다. 하지만 대부분 신입생은 (74.3%) 진로 지도나 취업 관련 서비스 이용 경험이 없는 것으로 나타났다(이지연, 2001). 따라서 진로 개발 프로그램은 1학년 때부터 계획적이고 체계적으로 구성되어야 하고, 지속적으로 관리 지원되어야 할 필요성이 있다.

요즘 대학은 능력 위주의 선택적 선발과 개방적 선발을 통해 학생을 유치하고 있는 실정이다. 모든 대학과 학과에 나타나는 현상은 아닐지라도 신입생들의 학력에 대한 차이가 점점 늘어나고 있는 실정이다. 이러한 점은 신입생들에게 학교의 적응도, 학업 성취, 그리고 전공에 대한 진로 설정에도 많은 영향을 미치고 있다. 이로 인해 대학은 다른 학년보다도 1학년 학생에 대한 적응과 진로 및 취업 준비에 보다 많은 관심을 기울이고 있다. 이처럼 대학교육기관에서는 대학 신입생의 진로 지도를 이보다 적극적인 형태로 진로 개발 교과목을 대학의 교양 과목으로 실시하고 있다. 특히, 대학 신입생을 위한 진로 교육은 자신의 이해, 직업

세계에 대한 이해 및 탐색, 진로 목표 설정, 진로 계획 및 관리 능력을 함양할 수 있는 측면을 강조하고 있다(윤영란, 2007).

특히, 유아교육과 학생들은 자신의 적성에 맞게 학과를 선택하기 때문에 전공에 일치한 진로 프로그램이 필요하고, 1학년 때부터 진로를 체계적으로 준비할 수 있도록 학과 차원의 프로그램을 개발할 필요로 한다. 이로써 예비유아교사들이 자신의 적성을 고려해 선택한 학과에 보다 만족한 대학 생활을 하고, 전공에 대한 확신과 자긍심을 가지고 자신의 진로를 주도적으로 설정하고 준비함으로써 유능하고 우수한 교사로 성장할 수 있도록 지원할 수 있어야 한다.

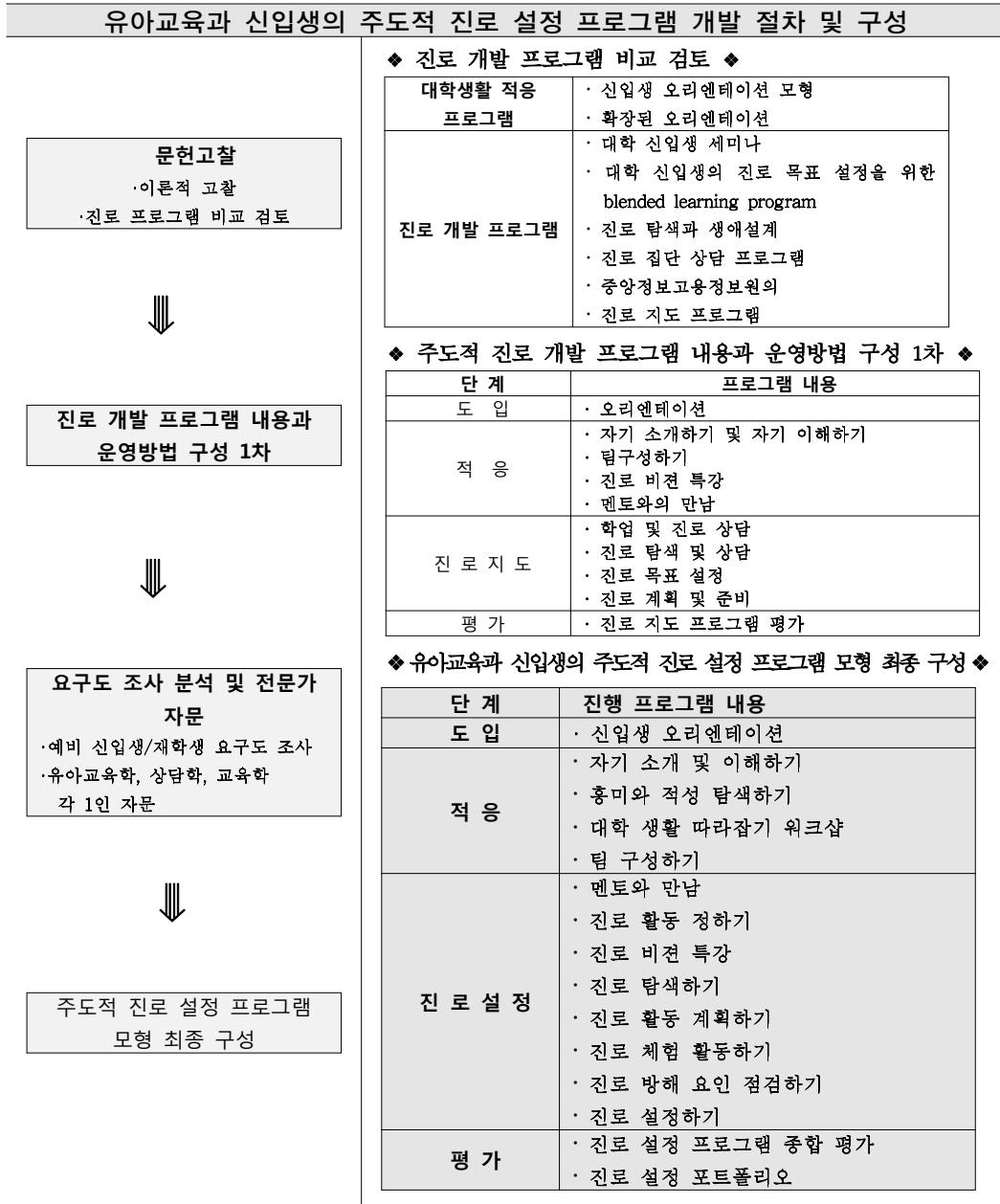
이에 본 연구에서는 대학 신입생 때부터 대학생활 전반을 통한 진로 설정이 이루어져야 하고, 신입생의 특성을 고려한 대학 생활의 적응과 자기 자신의 이해에서 출발한 진로 지도 프로그램을 개발하고자 한다. 또한 일반적인 진로 지도 프로그램이 아닌 전공 분야에 보다 일치하고 부합될 수 있고, 개인의 적성과 능력에 맞게 설계 되고, 개개인이 주도적으로 이끌어 나갈 수 있도록 지원하는 유아교육과 신입생의 주도적인 진로 설정 프로그램을 개발하고자 한다.

Ⅱ. 유아교육과 신입생의 주도적 진로 설정 프로그램 개발

유아교육과 신입생의 주도적 진로 설정 프로그램을 개발하기 위해 2010년 10월부터 2011년 2월까지 이루어졌다. 프로그램 개발 절차는 문헌 고찰, 진로 개발 프로그램 검토, 진로 개발 프로그램 1차 모형, 요구도 조사와 전문가 자문을 거쳐 최종 주도적 진로 개발 프로그램 모형을 구성하였다. 유아교육과 신입생의 주도적 진로 설정 프로그램 개발 절차와 모형 구성(부록 참조)을 도식화 하면 표 1과 같다.

본 프로그램은 일반적인 진로 지도 프로그램과 달리 대학 신입생의 특성을 고려하여 구성하였는데, 대학 생활 적응을 위한 도입 및 적응 단계와 진로 지도를 위한 진로 설정 및 평가 단계로 구성되었다. 도입 단계는 대학과 학과에 대한 이해, 적응 단계는 자기 이해에서 출발한 자긍심을 고취하고, 진로 설정 단계는 자신의 적성, 흥미, 특성에 따른 학업과 학습 관련 활동과 전공에 관련한 체험활동을 주도적으로 경험함으로써 보다 전공 분야에 일치하고 부합될 수 있도록 구성하였고, 평가 단계는 전반적인 진로 설정 과정을 포트폴리오로 작성하여 개인의 반성적 평가가 이루어질 수 있도록 구성되었다. 후속연구로 유아교육과 신입생을 대

〈표 1〉 유아교육과 신입생의 주도적 진로 설정 프로그램 개발 절차 및 구성



상으로 한 프로그램의 효과검증이 필요하고, 본 프로그램이 대학 신입생의 대학 생활 적응과 진로 교육 프로그램을 적용하는 데 기초 자료로 활용되기를 제언한다.

〈부 록〉 유아교육과 신입생의 주도적 진로 설정 프로그램의 개발 모형 내용 구성

단 계	회 기	진행 절차	내 용	활 동	과 제	집단
도 입	1	신입생 오리엔테이션	• 대학 및 학과에 대한 이해 • 학과 및 전공 전망에 대한 이해 • 대학 생활에 대한 이해 • 레크리에이션	• 대학준비와 전공 관련 도서 읽기	독후감	개인
	2	자기소개 및 이해하기	• 자신의 흥미, 성격, 가치관에 대한 이해 • 자기 정체성 찾기	• 자기소개서 작성하기 • 발표하기	자기소개서	개인
적 응	3	흥미와 적성 탐색하기	• 자신의 흥미와 적성 찾기 • 자신의 장점 찾기	• 나의 좌우명		개인
	4	대학 생활 따라잡기 워크숍	• 성공적인 대학 생활을 위한 관리 전략 • 학습 계획 및 전략, 노트필기, 리포트 작성 방법 • 생활 습관과 시간 관리 방법	• 대학생활의 팁 만들기	자유토론	전체
	5	팀구성 하기	• 대학생활과 진로에 대한 관심, 흥미, 적성, 성취동 기에 따른 팀 구성하기 • 팀별 활동 주제 정하기	• 활동 주제 정하기		팀별
	6	멘토와의 만남	• 선배 멘토와 대학생활에 대한 토의 • 전공 분야에 대한 진로 탐색	• 진로카드 작성(1차)		팀별
	7	진로 탐색하기	• 전공에 관련된 진로 활동 자료 수집 • 팀별 활동 주제에 관련된 계획 및 준비	• 진로활동계획서 작성 • 주제별 체험활동하기 • 진로 활동 보고서	• 진로 활동 계획서 • 자유토론 • 진로 활동 보고서 • 팀별발표	팀별
8	진로비전 특강	• 전공 및 적성에 맞는 진로 설계를 위한 전문가 초 청 특강				
9	진로 활동 실행하기	• 활동 주제 별로 진로 활동 체험 • 주제별 진로 활동에 따른 실행 여부 점검 • 활동 주제 별로 진로 활동 실행자료 수집				
10						
11						
평 가	12	대학생활과 진로 방해요인 점검하기	• 진로 방해 요인 분석 및 점검하기 • 진로 방해 요인에 대한 해결점 모색하기 • 개인 별 진로 설정하기 • 방학동안 진로 준비하기 • 전 학년에 걸친 진로 계획하기	• 진로카드 작성(2차)		
	13	평가하기	• 진로 설정 프로그램 종합 평가	• 포트폴리오 발표	포트폴리오	전체

하늘유치원 만 5세아의 읽기·쓰기에 대한 문화기술적 연구

An Ethnographic Study about 5-Year-Old Children's
Reading and Writing at Haneul Kindergarten

전우용(이화여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정)

홍용희(이화여자대학교 유아교육과 교수)

I. 연구의 필요성 및 목적

본 연구의 목적은 만 5세 유아들의 유치원 하루 일과에서 나타나는 읽기·쓰기를 살펴보고 유아들의 읽기·쓰기에서 나타나는 행동의 특성을 심층적으로 분석하여 읽기·쓰기 교육과 관련된 교육적 시사점을 고찰하는 것이다. 따라서 유아들의 읽기·쓰기 유형과 읽기·쓰기에 나타나는 행동의 특성을 문화기술적 연구방법을 통해 분석했다.

II. 연구문제

1. 하늘유치원 만 5세 유아들의 하루 일과에서 나타나는 읽기·쓰기 유형은 어떠한가?
2. 하늘유치원 만 5세 유아들의 읽기·쓰기에서 나타나는 행동의 특성은 어떠한가?

III. 연구방법

본 연구는 서울시에 위치한 하늘유치원 만 5세 시간연장제 구름반에서 이루어졌으며, 연구 대상은 유아 28명과 교사 2명이었다. 연구를 위한 자료 수집은 2011년 9월 1일부터 10월 11일까지 이루어졌으며, 총 20회의 참여관찰, 형식적·비형식적 면담, 문서수집, 사진 촬영, 비디오 촬영, 오디오 녹음, 부모설문을 통해 이루어졌다. 본 연구자는 현장 약기와 녹음 및 녹화

내용으로 현장기록과 면담 전사본을 만들었다. 수집된 자료는 Bogdan과 Biklein(2007)이 제시한대로 부호화하고 범주화하여 분석했다.

IV. 연구결과

1. 만 5세 유아들의 읽기·쓰기 유형

하늘유치원 구름반 유아들은 하루 일과를 지내는 동안 다른 사람과 서로 소통하거나 정보를 공유하기 위해, 자신의 생각이나 감정 등을 표현하기 위해 글자를 읽거나 썼다. 자유선택 활동시간 동안 유아들은 집단생활 속에서 자신과 타인을 구분하거나 하루 일과에 대한 정보를 얻는 과정에서, 흥미영역에서 놀이를 하는 과정에서 글자를 읽거나 쓰고 있었다. 더불어 유아들은 교사가 계획한 대·소집단 활동에 참여하며 글자를 읽고 쓰는 모습을 보였다.

2. 만 5세 유아들의 읽기·쓰기에서 나타나는 행동의 특성

하늘유치원 구름반 유아들은 읽기·쓰기를 하는 과정에서 유아들은 단순히 글자를 따라 쓰거나 또래의 읽기·쓰기 행동을 견제했고, 글자를 통해 알게 된 지식이나 정보를 서로 공유했다. 글자를 읽거나 쓰는 과정에서 도움이 필요한 경우 서로 도움을 주고받으며, 자신의 읽기·쓰기 능력이나 읽기·쓰기를 통해 얻게 된 결과물에 만족하는 경우 자신감을 표현했다. 읽기·쓰기 관련 교육활동이나 놀이에 참여하거나 다른 사람이 자신의 읽기·쓰기 행동을 지켜보는 것을 부담스러워 했고, 또래가 도움을 요청하지 않았는데도 또래의 읽기·쓰기 과정에 참견했다.

V. 논의 및 결론

유아들은 유치원에서 지내는 하루 일과 동안 이루어지는 교사가 계획한 대·소집단활동시간 뿐만 아니라 자유선택활동시간에도 읽기·쓰기를 했다. 이는 교사가 유아들에게 놀이를 이용한 체계적인 읽기·쓰기 교육방법을 제시하며 적극적으로 교육하는 것이 필요하다는 것을 의미한다. 대·소집단 교육활동시간 동안 이루어진 유아들의 읽기·쓰기를 관찰한 결과 유아들이 놀이 활동을 통해 읽기·쓰기를 자연스럽게 습득하기는 하지만 교사의 직접적인 교

수 또한 이루어져야 한다는 것을 발견했다. 따라서 교사는 읽기·쓰기 교육을 계획할 때 유아들이 집단 활동뿐만 아니라 하루 일과 속에서 자연스럽게 글자를 읽거나 쓰는 경험을 할 수 있는 기회를 풍부하게 제공해야 할 것이다. 더불어 다양한 교육매체가 발달되었음에도 불구하고 대·소집단교육활동 시 교사가 사용하는 읽기·쓰기 지도 방법은 크게 변화되지 않았기 때문에 교사는 한글의 원리를 반영한 창의적이고 다양한 교구 및 교재를 개발하기 위해 노력해야 할 것이다. 구름반 유아들은 읽기·쓰기를 하면서 문자언어에 대한 교육적 경험을 하는 동시에 자신의 생각과 의도, 감정 등을 표현하고 있었다. 교사는 유아들이 하루 일과 속에 보이는 읽기·쓰기를 세심하게 관찰함으로써 유아의 생각과 감정을 파악하고 이를 교육적으로 활용할 수 있도록 해야 할 것이다.

판타지 그림책에 대한 유아의 상상 반응 사례 연구

A Case Study of Young Children's Imaginative Response
about Fantasy Picture Book

최윤정(강릉원주대학교 유아교육과 교수)

이주원(강릉원주대학교 유아교육과 박사과정)

I. 연구의 필요성 및 목적

최근 들어 상상력, 창의력, 논리적·비판적 사고력 같은 고등정신기능이 새롭게 주목받고 있다. 특히 상상력은 경험의 좁은 범위와 한계를 극복할 수 있는 힘을 제공해주며, 창의성 발달의 원동력이 된다. 하지만 이러한 중요성에도 불구하고 상상력은 그 개념 자체가 지닌 모호함이나, 교육 현장에서 활용할 수 있는 실제적인 교육 방안의 부재, 교육 평가의 어려움 등으로 이해 교육 현장에서 외면 받아 온 것이 현실이다. 또한 판타지 그림책은 비현실적인 구성요소와 시·공을 넘나드는 이야기의 전개로 상상력 신장이라는 문학 교육의 목표와 창의적 사고 증진이라는 새로운 시대적 요구를 실현할 수 있는 기반을 제공해 줄 수 있다.

따라서 본 연구에서는 풍부한 상상력의 발견과 적극적인 상상력을 발휘할 수 있는 판타지 그림책에 대한 만 5세 유아의 상상 반응을 살펴봄으로써 궁극적으로는 유아의 상상력을 증진시킬 수 있는 교육 방안을 모색하고, 이를 유아교육 현장에 활용할 수 있도록 상상력 교육의 기초를 제공하는 것을 목적으로 한다.

II. 연구문제

이러한 연구목적에 따른 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

1. 판타지 그림책에서 나타나는 유아의 상상 반응 양상은 어떠한가?

가. '상상의 세계로 들어가기'에 나타나는 유아의 상상 반응 양상은 어떠한가?

나. '현실과 비현실 세계 넘나들기'에 나타나는 유아의 상상 반응 양상은 어떠한가?

다. '이야기를 따라 상상하기'에 나타나는 유아의 상상 반응 양상은 어떠한가?

라. '나만의 상상 세계 만들어가기'에 나타나는 유아의 상상 반응 양상은 어떠한가?

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 강원도 원주시에 소재한 G유치원의 만 5세 유아 26명을 대상으로 2009년 6월 23일부터 2009년 7월 17일까지 총 4주에 걸쳐 소집단 그림책 읽기 활동을 진행하였으며, 면접을 통한 사례연구를 실시하였다. 이러한 참여관찰과 면담을 통해 수집된 자료들을 분석하고 해석하는데 연구자 자신이 연구 도구가 되기 연구자의 주관적 입장이나 태도가 연구 결과에 영향을 미치지 않도록 객관적인 자세를 유지하고, 면접 전사본을 비롯하여 유아관찰일지, 교사면담자료, 관찰기록, 가정환경조사서, 부모면담일지 등 수집 가능한 모든 자료를 자료 분석에 활용함으로써 한 가지 방법만을 자료로 사용하였을 때 나타날 수 있는 오류를 줄이고자 하였다.

연구에 사용된 그림책은 판타지 그림책의 선정 기준을 만족하고 만 5세 유아의 이해와 흥미 수준을 고려하여 「마법침대」, 「거울속으로」, 「터널」을 최종 선정하였다.

자료 분석에서는 총 6단계로 나누어 전사본의 분석 및 범주화, 범주의 재검토 및 제목 선정, 제목에 따른 범주의 재검토, 하위 범주로 세분화, 하위 범주의 재검토 및 제목 선정, 제외된 자료의 재확인 과정을 거쳤다.

Ⅳ. 연구결과

첫째, 상상 세계로 들어가기에서 나타나는 상상력의 작용 범주는 상상 세계의 구체적인 이미지를 마음속에 그려내고, 판타지 세계를 심층적으로 이해하고 감상하는 내면화 과정으로써, 마법의 통로를 통해 상상 세계로 들어가고, 텍스트의 신비한 요소 활용하였으며, 다른

작품과 연결 짓는 반응이 나타났다. 마법의 통로를 통해 들어가기에서 유아는 판타지 그림책에서 사용되는 복합적인 시·공간으로 인하여 작가가 만들어 놓은 마법의 장치나 통로, 주문 등을 찾아내고 이를 이용해 자연스럽게 상상 세계로 이동하는 사례를 찾아볼 수 있었다. 신비한 요소 찾아내기에서 유아는 현실 세계에서 볼 수 없는 다양한 인물을 찾아내고 현실 세계의 인물과 비교하거나, 신비로운 사건에 대한 세부적인 정보를 찾아내고 기억하였다. 또한 상상 세계에 대한 전체적인 이미지로부터 새로운 공간과 배경 요소를 창조하고, 그 속에서 새로운 사건을 상상하였다. 다른 작품 활용하기에서 유아는 미술 작품이나 다른 문학 작품을 통해 얻은 경험과 지식을 활용하여 판타지 세계에 대한 이미지를 상상하였다.

둘째, 현실과 비현실 세계 넘나들기에서 나타나는 상상력의 작용 범주는 상상 세계를 현실 세계로 끌어오거나, 판타지 세계에 대한 느낌을 자신의 감정으로 끌어오는 것으로써, 가능과 불가능에 대한 딜레마를 경험하거나, 자신의 감정을 등장인물에 이입하여 소통하는 반응이 나타났다. 가능과 불가능의 딜레마 경험하기에서 유아는 판타지 그림책의 비현실적인 속성으로 인하여 딜레마 상황을 경험하거나, 이러한 비현실적인 속성과 텍스트의 정보에 자기 나름의 해석을 가함으로써 구성물들의 배치와 연결이 뒤엎기는 인지적 갈등을 겪으면서 전체적인 상을 그려나갔다. 감정 이입하여 소통하기에서 유아는 등장인물이 느꼈을 감정에 공감하거나, 등장인물이 느꼈을 감정을 수용하고 자신과 동일시하였다.

셋째, 이야기 따라 상상하기에서 나타나는 상상력의 작용 범주는 텍스트의 내용을 기반으로 하여 또 다른 판타지 세계의 모습을 상상하는 것으로써, 이야기 요소를 재구성하고, 현실의 경험과 배경지식을 활용하는 반응이 나타났다. 이야기 요소 재구성하여 상상하기에서 유아는 등장인물을 재배치하거나, 사건을 재구성함으로써 판타지 세계를 상상하였다. 현실의 경험이나 배경지식 활용하기에서 유아는 현실에서 경험했던 기억과 자연현상과 같은 배경지식을 활용하여 판타지 세계를 상상하였다.

넷째, 나만의 상상 세계 만들어가기에서 나타나는 상상력의 작용 범주는 텍스트에 제한되지 않고 상상을 통해 나만의 새로운 상상 세계를 구축하는 것으로써, 현실의 제약과 금기를 무너뜨리고, 이루어질 수 없는 소망을 꿈꾸는 반응이 나타났다. 현실의 제약과 금기 무너뜨리기에서 유아는 자신의 현실 생활에 대한 제약과 현실의 금기를 무너뜨리고 자신의 바램이 이루어질 수 있는 세계를 상상하였다. 이루어질 수 없는 소망 꿈꾸기에서 유아는 상상 세계를 통해 현실에서는 실현할 수 없는 자신의 내면에 잠재되어 있는 소망을 이루고 싶어 하였다.

칸트 예술론으로 본 유아의 미적 이념 탐구 : 자연에 대한 그림 표상을 중심으로

Child Aesthetic Idea Request by Reflecting Kant's Theory of Art
: Base of Picture Representation about Nature

송진영(부산대학교 유아교육과 BK21 연구원)

임부연(부산대학교 유아교육과 부교수)

I. 연구의 필요성 및 목적

칸트는 자신의 예술론¹⁾을 통해 미의 본질과 미적 이념, 자연과 예술의 관계 등을 다루고 있는데, 그의 예술론에 의하면 미적 이념이란 언어로 표현될 수 없는 예술적 감성이 예술적 표상을 통해 드러난 것이라 하였으며, 이는 곧 순수한 자연의 산물이라는 것이다(Kant, 1790). 그리고 이러한 미적 이념은 모든 예술 작품의 성공 여부를 가리는 본질적 징표가 되며 모든 예술가가 추구하는 목표가 된다는 것이다. 유아들 역시 자연에 대한 예술적 감성을 가지고 태어나기 때문에 자연과의 조우를 통해 누구나 예술가가 될 수 있다. 즉 오감을 통해 받아들인 자연에 대한 미적 이념이 그들 나름의 방식으로 저장되고 이는 곧 내적 질서라는 정렬을 거쳐 다양한 형태의 예술적 행위로 드러나게 되는 것이다. 이에 본 연구에서는 유아들의 미적 이념이 자연을 체험함으로써 어떠한 예술적 형식으로 표상되는지를 구체적으로 살펴보고, 이를 칸트 예술론과의 연장선상에서 탐구해 보고자 한다. 이를 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 자연 체험 활동 후, 나타나는 유아들의 그림 표상은 어떠한가?

1) 칸트는 『판단력 비판』 43절인 ‘기에 일반에 관하여’에서 53절인 ‘미적 기예들 상호간의 미감적 가치의 비교’에서 함축적인 형태로나마 예술작품과 예술가에 대해 언급함으로써 자신의 예술론을 피력하고 있다.

둘째, 칸트 예술론이 유아들의 그림 표상 이해에 주는 함의는 무엇인가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구의 대상은 부산광역시 J 구에 소재한 A 어린이집의 만 4세 반 17명으로, 연구 대상 학급에서는 생활 주제와 관계없이 주 1회 이상의 산책 활동과 월 1회의 자연 현장 학습을 실시하고 있었다. 연구 시기는 7월부터 10월까지였으며, 이 기간 동안 매주 2회 기로 그림 표상을 실시하여 총 36회기의 자료를 수집할 수 있었다. 자연 체험은 연구 기관 근교의 숲과 공원에서 실시되었으며 표상 활동은 체험 활동 후, 해당 학급의 교실에서 진행되었다. 본 연구의 절차는 문헌 연구 및 계획 단계, 활동 및 자료 수집 단계, 분석 및 결과의 3단계로 나누어 진행되었다. 1단계인 문헌 연구 및 계획에서는 칸트 예술론에 대한 이해를 바탕으로 본 연구에 대한 기본 방향이 수립되었다. 2단계에서는 유아들의 자연 체험 활동과 그림 표상 과정을 촬영한 비디오 녹화자료, 자연 체험 활동 후 표상 결과물, 담임교사 및 유아와의 비형식적 면담, 연구자 일지 등의 자료가 수집되었다. 3단계에서는 미술 교육 전문가 1인, 담임교사와의 협의를 통해 수집된 자료가 1차 분석되었으며, 2차 분석은 1차 분석되어 도출된 자연에 대한 미적 이념을 핵심적인 주제로 유형화하는 과정으로 이루어졌다. 마지막으로 유형화된 핵심 주제어를 칸트 예술론과 비교·분석함으로써 결과를 도출해낼 수 있었다.

Ⅲ. 연구결과

본 연구의 결과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 유아들의 그림 표상은 자연에 대한 단순한 시각적 재현인 모방을 넘어선다는 것이다. 즉, 유아들의 그림은 꽃, 나무, 숲 등에 대한 경험의 추상적 표상으로 대상을 알아볼 수 있게 재현하는 데 목적을 두지 않는다는 것이다. 둘째, 유아들의 그림 표상은 자연에 대한 직관에 의해 새로운 감정을 담은 형식으로 변형되어 창조된다는 것이다. 이는 유아들의 그림 표상이 실제 대상물과 대응될 수 없는 것으로 표현되고 있었지만, 오히려 더 많은 것들을 표현해내고 있다는 점에서 확인할 수 있었다. 셋째, 유아들의 그림 표상은 자연에 대한 다양한 감각적 경험의 감정적 현시라는 것이다. 유아들의 그림 표상에서는 보이는 시각, 들리는 청각, 만져지는 촉각, 향기 나는 후각 등에 대한 다양한 감각적 경험이 그대로 드러나고 있다는 것이다. 넷째, 유아들의 그림 표상은 유아들의 예

술적 감성, 상상력과 판타지 그리고 은유적 능력의 발현에 의해 가능해진다는 것이다. 마지막으로 칸트의 예술론에서 드러나는 바와 같이, 유아들의 그림 표상이란 자연이 준 재료로부터 상상력이 만들어낸 또 다른 자연을 직관화하고 감성화하는 미적 이념에 의해 가능해진다는 것이다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 칸트 예술론의 핵심 내용인 미적 이념이 유아들의 그림 표상에서 어떻게 드러나는지를 살펴보고자 한 연구이다. 연구의 결과를 토대로 다음과 같은 논의와 결론을 내리고자 한다. 먼저 유아들의 그림 표상은 단순한 자연물의 모방이나 재현이 아닌 유아의 내면세계에 대한 표출이다. 즉 그림 표상은 유아들이 현실의 자연이라는 일차원적인 세계를 벗어나 그들만의 고유한 세계로 진입하려는 매개체로서의 역할을 한다는 것이다. 다음으로 유아들의 그림 표상은 많은 것을 사고하도록 유발하지만 그림에도 불구하고 어떠한 특정한 개념으로도 설명할 수 없는, 즉 어떠한 언어로도 표현 불가능한 상상력의 표상이다. 그러므로 예술적 감성, 상상력과 판타지는 유아들로 하여금 예술가적 능력을 발현케 하는 요소가 되는 것이다. 마지막으로 유아들의 그림 표상은 자의적인 구속으로부터 벗어나 있어 무목적적인 것처럼 보이면서도 순수한 자연의 산물인 것처럼 보이는 합목적성을 지닌다는 것이다. 결론적으로 볼 때, 자연은 그 자체로 완벽하게 아름다우며 무한한 신비와 질서를 지닌 존재인 동시에 유아들에게 직접적이고도 감각적인 경험을 제공하여 예술적 표현을 가능하게 하는 미적 이념이라는 것이다.

텃밭 가꾸기 활동이 유아의 식습관 및 편식개선에 미치는 영향

The Effects of Backyard Gardening Activities on Food Habit, Unbalanced Diet of Young Children

박남연(강남대학교 교육대학원 유아교육과 석사과정졸업)

I. 연구의 필요성 및 목적

서구화된 식생활에 길들여져 편식 행동이 증가하는 유아들의 식습관 개선을 위해 교실에서만 이루어지던 기존의 소극적인 편식지도에서 탈피해, 텃밭활동을 통해 유아가 농작물을 직접 가꾸고 수확해보는 경험적 과정을 통해 먹거리의 소중함을 일깨워주고, 계절에 따라 다르게 자라는 다양한 농작물의 색과 모양 맛을 알게 하여, 이를 식습관 개선과 편식지도에 적용, 유아의 편식 개선과 지속성에 어떤 영향을 주는지 알아보고자 한다.

II. 연구문제

1. 텃밭활동을 통해 식습관 개선에 영향을 미치는가?

- 1-1. 텃밭활동이 유아의 위생 인식에 영향을 미치는가?
- 1-2. 텃밭활동이 유아의 식사 예절 행동에 영향을 미치는가?
- 1-3. 텃밭활동이 유아의 식사 태도에 영향을 미치는가?

2. 텃밭활동을 통해 편식이 줄어드는 것인가?

3. 텃밭활동을 통해 개선된 식습관과 편식개선이 지속되는가?

Ⅲ. 연구방법

연구 참여자중 실험집단은 시흥시에 위치한 K어린이집에 속한 만 3세, 4세 유아 33명으로 이들에게는 13주 동안(1주에 2회) 텃밭 가꾸기 활동을 실시하였다. 비교집단은 만 3세, 4세 유아 32명으로 이들에게는 텃밭활동이 아닌 산책활동이나 바깥놀이 활동을 실시하였다. 구체적인 텃밭가꾸기 활동 내용은 <표 1>과 같다.

연구도구로는 유아의 식습관을 측정하기 위해서는 김은희(2004)가 개발한 도구를 사용하였고, 편식 행동에 대한 검증을 실시하기 위해서는 최명주(2002)가 개발하고, 김주민(2003)이 수정한 도구를 사용하였다. 개선된 식습관과 편식개선의 지속성을 알아보기 위해서는 편식군 유아가 매일이루어지고 있는 어린이집 식사시간 편식행동이 계속해서 지속되고 있는지를 담임교사의 관찰 체크에 의해 살펴보았다.

표 1 텃밭 가꾸기 활동

회기	실시일시	단계별과정	활동명	회기	실시일시	단계별과정	활동명
1	8월 22일	텃밭일구기 및 씨앗 모종 심기	텃밭일구기	11	10월4일	관찰하기 색깔과 모양이 달라요	고구마 줄기는 길다
2	8월 15일		씨앗 뿌리기 (시금치 마옥,무우)	12	10월6일		올통불통 붉은 호박 따기
3	8월30일		배추 모종심기	13	10월11일		고구마를 깨자
4	9월1일	수확하기	상추 쌈 먹자	14	10월13일	수확하기 된장국 맛이 달라요	시금치 뽑기
5	9월6일	관찰하기 새싹, 무당벌레, 달팽이, 애벌레	싹이 났어요 (사금치 마옥,무우)	15	10월18일		마옥잎을 따요
6	9월8일		새싹에 물을 주자	16	10월25일	수확하기 관찰하기 먹어보기 맛을 느껴요	주렁주렁 땅콩
7	9월20일		벌레가 생겼어요	17	11월1일		채소의 색깔 마옥/갓/호박 등
8	9월22일	맛과 느낌이 달라요	길쭉길쭉 오이	18	11월8일		검은콩/노란콩
9	9월27일		꺼뜨러운 호박잎	19	11월10일		들깨 털어보기
10	9월29일		향긋한 깻잎 향기	20	11월17일		무우, 배추 뽑기

Ⅳ. 연구결과

본 연구에서 얻어진 결과를 연구문제 중심으로 정리하면 다음과 같다.

첫째, 텃밭 가꾸기 활동에 참여한 실험집단 유아들은 유아의 식습관의 정도를 나타내는 세 가지 하위요인 위생인식, 식습관, 식사 태도에서 모두 평균이 증가였으며, 이는 비교집단과 유의미한 차이를 보이며 본 활동이 식습관 개선에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

둘째, 텃밭 가꾸기 활동에 참여한 실험집단 유아들은 유아의 편식 행동에 있어 평균이 증가였고, 이는 비교집단과 유의미한 차이를 보이며 본 활동이 편식 행동 개선에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

셋째, 텃밭 가꾸기를 통해 개선된 편식 행동이 관찰결과 어린이집에서 매일 이루어지고 있는 식사시간동안 편식군 유아에게서 대부분 지속되어지는 것으로 나타났다.

결론적으로 텃밭 가꾸기 활동이 유아의 식습관과 편식 행동, 편식행동의 지속성에 긍정적으로 변화할 수 있도록 지원해 준다.

자녀가 있는 기혼교사의 정서노동

Emotional Labor of Married Teachers with Children

김희태(방송통신대학교 유아교육과 부교수)

이재은(서울여자대학교 대학원 박사과정)

I. 서론

인간으로서의 기초가 마련되는 중요한 유아기를 책임지고 있는 교사는 유아의 잠재력을 충분히 발휘하고 전인적인 성장 발달이 이루어질 수 있도록 계획하고 실천하는 역할을 하고 있다. 이 과정에서 교사는 유아에 대한 관찰과 상호작용을 토대로 유아의 신체적, 정서적 욕구를 충족시켜 줄 수 있어야 하며, 이러한 상호작용이 이루어지는 동안 교사는 매순간 자신의 정서를 표현하고, 유아들의 정서 행동에 반응하게 된다. 특히, 자녀가 있는 기혼교사의 경우는 기관에서 유아를 대상으로뿐만 아니라 가정에서도 자녀와 다양한 상호작용 과정을 통해 자녀의 행동에 반응하고, 자신의 정서를 있는 그대로 표현하거나 조절하면서 자녀의 다양한 욕구와 필요를 충족시키는 양육의 책임 맡고 있기 때문에 기관에서뿐만 아니라 가정에서도 정서노동은 계속된다.

이처럼 교사의 행동과 역할에 영향을 주는 정서노동에 대한 이해가 반드시 필요함에도 불구하고 이에 대한 이해가 제대로 이루어지지 않고 있다. 따라서 본 연구에서는 기관에서의 정서적인 노동과 동시에 가정도 자신의 자녀를 양육하며 정서노동을 경험하는 기혼 교사들의 정서노동에 대해 이해하고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구는 자녀가 있는 기혼교사의 기관과 가정에서의 정서노동을 이해하고자 하여 자녀가 있는 기혼 교사 3명을 대상으로 선정하였다. 연구 참여자의 개인적 특성은 <표 1>과 같다.

표 1 연구 참여자의 개인적 특성

대상	연령	경력	출산연도	자녀수	소속/직책
J교사	33세	12년	2009. 8	1	대학부설유치원/부장교사
K교사	32세	6년	2011. 1	1	어린이집/원장
P교사	32세	5	2010. 12	1	사립유치원/부장교사

2. 자료 수집 방법

본 연구의 주된 자료 수집 방법은 연구 참여자의 심층면담이다. 연구자는 연구 참여자에게 면담에 앞서 연구자에 대한 소개와 본 연구의 목적을 설명하고, 연구 참여에 대한 동의를 받았으며 면담 내용은 연구 참여자의 동의하에 모두 녹음되었다. 면담은 1회씩 약 1시간 30분 정도 진행되었다. 면담이 진행되는 동안 연구자는 연구 참여자의 이야기에 집중하면서 연구 참여자의 이야기 중 이해가 되지 않거나 궁금한 부분에 대해서는 구체적으로 질문을 하였다. 면담 후에는 녹음 내용을 반복적으로 들으며 그대로 전사하였다. 전사된 내용을 바탕으로 이해가 되지 않거나 연구 참여자의 설명이 부족한 부분에 대해서는 연구 참여자에게 다시 연락하여 질문하는 형식으로 자료가 수집되었다.

3. 자료 분석 및 타당성

전사된 자료는 연구자가 반복적으로 검토하여, Strauss와 Corbin(1997)의 개방코딩, 축코딩, 선택코딩의 방법을 사용하여 분석하였다. 자료의 신뢰도와 타당도를 높이기 위해 면담 과정에서 면담 상황과 연구 참여자의 표정 등을 기록하며 연구 참여자의 숨겨진 의도와 의미를 파악하는 심층적 기술 방법(thick description)을 사용하였다. 또한 분석된 결과를 재검토

하고, 연구 과정에서 나타나는 문제점을 보완하기 위해 연구자의 반영적 저널 쓰기 방법이 사용되었으며, 연구자가 분석한 내용의 의미가 적합한지를 판별하기 위해 구성원 점검(member checking) 방법을 실시하였고, 최종적으로 연구를 객관적으로 검토하기 위해 동료 보고(peer debriefing)를 사용하였다.

Ⅲ. 연구결과

자녀가 있는 기혼 교사들의 정서노동에 대한 심층 면담을 분석해 본 결과, 기관과 가정에서 정서를 표현하고 조절하는 정서노동의 유형, 다양한 유형에서 정서노동의 결과로 나타나는 정서노동의 어려움, 그리고, 이 어려움에 대한 해결방안의 부재로 구분할 수 있었다.

1. 정서노동의 유형

정서노동은 여러 가지 종류로 나타났다. 첫째는 자신의 감정을 그대로 표현하는 유형의 정서노동 형태이다. 연구 결과, 자녀가 있는 기혼 교사들은 가정의 자녀와 기관의 유아들에게 자신의 감정을 있는 그대로 표현하고 있는 것으로 나타났다. 이런 경우, 교사는 자신의 감정을 유아와 이야기하면서 감정을 해결해나가는 방법을 취했다. 둘째는 자신의 감정을 숨기고 긍정적 정서로 표현하는 경우이다. 이 경우에는 교사 자신의 부정적 정서를 갖고 있을 때에만 해당하는 것으로 보인다. 셋째는 회피유형으로 교사들은 자신의 부정적인 감정을 유아와 자녀에게 전가되는 것을 피하기 위해 자신이 스트레스를 많이 받았던 상황이거나 부정적 정서를 가지고 있는 상태일 때, 유아 혹은 자녀와의 상호작용을 피하는 현상이 나타났다. 두 번째 경우는 위의 경우와 달리 자신의 정서적 행위를 인식하고, 자녀나 유아에게 부정적인 영향을 미칠 것이라는 판단하에 이루어지는 정서노동이라고 볼 수 있다.

2. 정서노동의 어려움

본 연구에서는 정서노동의 결과로 나타나는 스트레스, 소진 등을 정서노동의 어려움으로 분류하였다. 자녀가 있는 기혼 교사들의 기관과 가정에서 겪는 정서노동은 자녀, 혹은 유아들에게서 비롯된 것이기 보다 학부모와의 관계에서 비롯된 경우에 정서적인 소모량이 매우 큰 것으로 나타난다. 이는 부정적인 스트레스로 나타나고, 부정적인 정서의 발생을 초래하여

교사의 전체 정서를 지배하는 것으로 보여진다.

3. 정서노동의 어려움에 대한 해결방안

본 연구에서 도출된 결과로 판단할 때, 자녀가 있는 기혼 교사의 정서노동에서 가장 큰 어려움은 스트레스나 부정적인 정서를 해소할 수 있는 있는 방법이 마땅히 없다는 점에 있었다. 교사로서, 어머니로서 자신의 정서를 직접적으로 표현하거나 조절하는 끊임없는 정서적 노동이 계속되고 있는 상황에서 부정적 정서를 해소할 수 있는 방법이 없다는 것은 이들의 정서노동이 시간이 지날수록 더 힘들어질 수 있음을 예고한다고 볼 수 있다.

자녀가 있는 기혼 교사는 기관에서의 정서노동으로 소진되어 있음에도 불구하고, 가정에서 자녀와 함께 지내는 시간에도 정서노동을 하게 된다. 이때 교사는 정서노동 중 자녀에 대한 죄책감까지 함께 느끼고 있었다.

IV. 논의 및 제언

본 연구에서 도출된 결과를 바탕으로 자녀가 있는 기혼교사의 정서노동에 대해 미시적 관점과 거시적 관점에서 논의가 가능하다. 미시적 관점에서의 논의는 개인의 히스토리와 연관된다. 교직경력, 일반교사 원장 등 근무형태, 자녀양육에 대한 가정의 지원유무에 등에 따라 각 교사가 느끼는 정서노동의 강도는 모두 다르다. 사회적, 제도적 지원으로는 개인의 히스토리에 따른 정서적 지원이 불가능한 실정이다. 따라서 이는 교사의 정서노동에 대한 기관 차원에서의 배려가 필요하다고 볼 수 있겠다. 이를 위해 기관에서는 교사와 부모가 정서적으로 연합되어 효과적인 유아교육의 공동의 목표를 이룰 수 있는 지원이 필요하다. 거시적 관점은 제도적인 차원에서 볼 수 있다. 첫째, 교사양성과정에서 유아의 발달과 정서를 다루는 내용뿐만 아니라 자신의 발달과 정서를 되짚어볼 수 있도록 성인기의 발달과 정서를 다룰 수 있는 내용이 반영되어야 한다. 이를 통해 교사는 자신이 느낄 수 있는 다양한 정서를 경험하고, 예측해 볼 수 있으며, 이를 잘 인식하고, 활용함으로 정서노동의 어려움을 완화시킬 수 있을 것으로 보여진다. 둘째, 유아교육기관 교사에 대한 제도적 지원이 마련될 필요가 있다. 연구결과 자녀가 있는 기혼교사들은 육아와 기관에서의 이중의 역할로 인해 정서노동의 어려움을 겪고 있는데 이러한 문제를 해결하기 위해서는 이에 대한 이해를 바탕으로 제도적인 뒷받침이 마련해주어야 한다.

본 연구의 제한점은 자녀가 있는 기혼교사의 정서노동에 대해서만 연구가 이루어졌다는 점이다. 따라서 미혼교사의 정서노동에 대해 살펴볼 수가 없었고, 또한 미혼교사와 기혼교사의 정서노동을 비교할 수 없었다. 미혼교사와 기혼교사, 또는 자녀가 있는 기혼교사의 경우 그들이 처한 맥락이 다르기 때문 이에 따라 나타나는 정서노동 역시 다를 것으로 예상되는 점에서 미혼교사, 자녀가 없는 기혼교사의 정서노동을 비교해볼 필요가 있다.

‘직업 프로젝트’가 유아의 진로 인식에 미치는 영향

Effects of Job Project on Children's Career Awareness

정은혜(하중초등학교병설유치원 교사)

최일선(경인교육대학교 유아교육과 부교수)

I. 연구목적 및 연구문제

본 연구의 목적은 ‘직업 프로젝트’가 유아의 진로 인식에 어떠한 영향을 미치는 지를 알아 보기 위한 것이다. 이를 통해 유아교육현장에서 진로교육의 일환으로써 직업에 대한 올바른 인식을 증진시킬 수 있는 방안에 대한 기초자료를 제공하고자 한다. 연구목적에 따른 연구 문제는 다음과 같다.

1. ‘직업 프로젝트’가 유아의 진로 인식에 미치는 영향은 어떠한가?

- 1-1. ‘직업 프로젝트’가 부모의 일에 대한 인식에 미치는 영향은 어떠한가?
- 1-2. ‘직업 프로젝트’가 유아의 자아 인식에 미치는 영향은 어떠한가?
- 1-3. ‘직업 프로젝트’가 일의 세계에 대한 이해에 미치는 영향은 어떠한가?
- 1-4. ‘직업 프로젝트’가 일의 가치 및 중요성에 대한 인식에 미치는 영향은 어떠한가?

II. 연구방법

연구대상은 경기도 S시에 위치한 A 유치원 만 5세반 유아 25명과 인근에 있는 B 유치원 만 5세반 유아 25명으로 각각 실험집단과 비교집단으로 배정하였다. 본 연구에서 유아의 진로인식수준을 알아보기 위하여 양계숙(2004)과 임연정(2011)이 유아의 발달에 맞게 수정·보완

하여 개발한 검사도구를 본 연구자가 재구성하여 사용하였다. 실험집단의 유아들에게 ‘직업 프로젝트’ 활동을 2011년 10월 4일~11월 18일까지 주 2~3회씩 8주 동안 총 17회에 걸쳐 시행하였다. ‘직업 프로젝트’는 다양한 집단유형과 활동으로 진행되었고, 프로젝트 활동 시간은 40분 내로 이루어졌으며, 3번의 가정 연계 협조 활동을 포함하여 운영하였다. ‘직업프로젝트’ 활동이 유아의 진로인식에 어떠한 영향을 미치는 지를 알아보기 위하여 SPSS 19.0 프로그램을 사용하여 실험집단과 비교집단의 평균과 표준편차를 산출하였고, 집단 간의 차이를 분석하기 위하여 t-test를 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

‘직업 프로젝트’를 실시한 후에, 실험집단과 비교집단의 전체적인 진로 인식의 차이를 분석한 결과, 실험집단의 평균(2.71)이 비교집단의 평균(2.07)보다 높게 나타났으며 통계적으로도 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=7.756$, $p<.01$). 실험집단과 비교집단의 진로인식 하위영역 별 차이를 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 진로 인식의 하위 영역 중 부모의 일에 대한 인식을 살펴본 결과, 실험집단 유아들의 평균(2.65)이 비교집단 유아들의 평균(1.92)보다 높게 나타났으며, 두 집단 간에도 통계적으로도 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=6.67$, $p<.001$).

둘째, 진로 인식의 하위 영역 중 자아인식의 변화를 살펴본 결과, 실험집단 유아들의 평균(2.90)이 비교집단 유아들의 평균(2.24)보다 높게 나타났으며, 두 집단 간에도 통계적으로도 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=6.18$, $p<.001$).

셋째, 진로 인식의 하위 영역 중 일의 세계에 대한 이해의 변화를 살펴본 결과, 실험집단 유아들의 평균(2.84)이 비교집단 유아들의 평균(2.14)보다 높게 나타났으며, 두 집단 간에도 통계적으로도 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=6.02$, $p<.001$).

마지막으로, 진로 인식의 하위 영역 중 일의 가치 및 중요성에 대한 인식의 살펴본 결과, 실험집단 유아들의 평균(2.49)이 비교집단 유아들의 평균(1.98)보다 높게 나타났으며, 두 집단 간에도 통계적으로도 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=4.21$, $p<.001$).

IV. 결론 및 제언

본 연구의 결과를 정리하면, ‘직업 프로젝트’ 활동은 유아의 진로인식에 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났으며, 이는 ‘직업 프로젝트’ 활동이 유아의 진로인식의 변화에 효과적인 방안이라고 할 수 있다. 아울러 본 연구의 시사점을 제시하면 첫째, 진로교육의 시대적 요구에 따라 진로교육의 관점으로 2007 개정 유치원 교육과정과 만5세 누리과정을 재분석하여 유아 진로교육의 기초를 제공하였다는 점이다. 둘째, 유아의 발달과 놀이를 통한 직접 활동의 중요성이 강조되는 흐름에 맞추어 ‘직업 프로젝트’를 통한 진로교육 교수학습방법을 도입하였다는 점이다.

마지막으로 후속연구에 대한 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 단기 프로젝트를 통해 유아들의 진로 인식을 향상시키는 것이 아닌, 장기간에 걸친 체계적이고 구체적인 ‘직업’ 프로젝트 도입을 위한 교수학습법이 제시되어야 한다.

둘째, 유아 진로 인식 수준을 객관적이고 정확하게 측정하기 위해서 검증된 유아 진로 인식 검사도구도 개발되어야 한다.

셋째, 다양한 효과가 입증된 프로젝트 수업의 확산을 위해서 프로젝트 수업과 관련한 여러 가지 자원이 필요하다. 교사 스스로도 역량 강화를 위해 프로젝트 수업에 관한 인식 변화가 필요하며, 교육적 효과가 우수한 프로젝트 수업의 확산을 위한 노력이 필요하다.

넷째, 아직까지 미미한 유아기 진로교육 연구에서 교사 인식에 대한 연구가 더욱 필요하다. 진로발달 이론을 살펴보면, 전 생애에 거친 진로교육을 강조하였고, 유아기를 진로발달의 시기로 제시하고 있다. 유아기에 반드시 필요한 진로교육의 본격적인 도입을 위해서는, 현장 교사들의 진로교육에 대한 인식과 필요성, 지도 방안 등을 명확하게 제시할 수 있는 교사교육 프로그램 또한 도입되어야 한다.

‘보육컨설팅에 참여한 주요관련자들의 인식

A Case Study on the Main Actors' Perception on the Child Care Consulting

한상경(성신여자대학교 대학원 박사과정)

김정실(경기도 시흥시 보육정보 센터장)

I. 연구목적

2010년 보육컨설팅 시범 운영 실시이후 현재 중앙 및 전국 시·도 보육정보센터에서는 어린이집의 문제개선 및 해결의 자율적인 개선능력에 대한 재고와 평가인증어린이집의 보육서비스 질을 지속적으로 관리하고자 하는 목적으로 보육컨설팅지원 사업을 수행하고 있다. 본 연구의 목적은 시·군·구 단위 전국 최초로 보육 컨설팅이 실제 이루어지고 있는 경기도 S시 보육정보센터에서 진행된 보육컨설팅 과정에 대한 사례를 중심으로 보육컨설팅트, 보육컨설팅 업무 담당 보육전문요원, 어린이집 원장과 보육교사가 보육컨설팅 참여 후에 어떠한 경험적 의미를 갖게 되었으며, 어린이집에는 어떠한 변화의 계기가 되었는지, 그리고 보육컨설팅 제도에 대한 개선요구는 무엇인지 확인하여 향후 효율적인 보육컨설팅 지원 방안에 대한 시사점을 제시하고자 한다. 연구문제는 다음과 같이 설정하였다. 첫째, S시 보육정보센터의 보육컨설팅 지원 과정은 어떻게 이루어지는가? 둘째, 보육컨설팅에 참여한 주요관련자들은 보육컨설팅에서 어떠한 경험적 의미를 얻었는가? 셋째, 보육컨설팅에 참여한 주요 관련자들이 제안하는 보육컨설팅 운영에 대한 요구 및 개선점은 무엇인가?

II. 연구방법

본 사례연구 대상이 되는 S시 보육정보센터에서는 보육컨설팅을 의뢰한 2007년 4기~2008년 4기 4개월 평가 재인증 어린이집을 대상으로 2011년 7월부터 2011년 12월까지 인증어린이집에 컨설팅트를 파견하여 보육컨설팅지원 활동을 하였다. 본 연구 대상은 2011년 S시 보육컨설팅 지원 사업에 실제 참여한 후 면담을 수락한 어린이집 원장 17명과 교사 17명, 컨설팅

트 2명, 전문보육요원 1명 총 37명을 대상으로 2012년 1월 16일부터 3월 20일까지 심층면담을 실시하였다. 개별면담으로 각각 40~50분정도 진행하였으며, 추가 자료가 필요한 경우 전화, 이메일로 문의하였다. 면담내용은 녹음 후 전사하여 연구문제에 따라 해당 범주별로 부호화하는 1차 코딩 작업을 거치고, 다시 하위범주로 정교화 하는 2차 코딩으로 분석하였고, ‘삼각검증’ 방식을 적용하였다.

Ⅲ. 연구결과 및 논의

연구결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 보육컨설팅지원과정은 1단계 보육컨설팅 신청하기, 2단계 보육컨설팅 진행방법에 대한 설명 및 협약체결하기, 3단계 컨설팅 의뢰 요청서와 어린이집 자체 점검지표 체크 후 제출하기, 4단계 컨설턴트 1차 방문 어린이집 지원하기, 5단계 컨설턴트 2차 방문 어린이집 지원하기, 6단계 컨설팅 진행 및 결과 보고서 어린이집 활용, 보육컨설팅 완료 확인서 보육정보센터에 제출하기 단계를 매뉴얼 화하여 실행하고 있었다. 둘째, 보육컨설팅에 대한 주요 관련자들의 경험적 인식내용으로는 어린이집에 도움을 주는 맞춤상담 활동, 보육환경 진단활동, 전문가 방문 교사교육활동, 영·유아 보육에 필요한 정보 공유하는 활동, 방문 장학 지도 활동, 어린이집 운영 및 보육과정 문제에 대한 반성 활동, 인증지표 매뉴얼 이해와 올바른 적용 활동으로 인식하고 있었다. 셋째, 어린이집의 특성 및 규모를 고려한 방문지원 횟수 조절, 컨설팅 의뢰 지원 시기개선, 컨설턴트 지원내용의 체계적인 접근, 보육교직원의 자발적인 참여, 평가인증지표에 대한 이해 선행, 개별 어린이집 특성 반영한 보육과정 적용 노력 등 포괄적 지원을 요구하였다.

유아의 협동 활동이 학습관련 사회적 기술에 미치는 영향

Effects of Cooperative Activities on Learning-Related Social Skills

고진주(인천가림초등학교병설유치원 교사)

최일선(경인교육대학교 유아교육과 부교수)

I. 연구목적 및 연구문제

본 연구는 유아의 협동 활동이 학습과 관련된 사회적 기술에 어떠한 영향을 미칠 수 있는지를 알아보고 이를 통하여 유아교육현장에서 유아의 학습과 관련된 사회적 기술 발달을 도울 수 있는 협동 활동의 교수·학습 방법의 기초자료를 제공하는 데에 목적이 있다.

이에 따른 본 연구의 문제는 다음과 같다.

1. 유아의 협동 활동이 학습 관련 사회적 기술에 어떠한 영향을 미치는가?

- 1-1. 유아의 협동 활동이 숙달에 어떠한 영향을 미치는가?
- 1-2. 유아의 협동 활동이 자기주장에 어떠한 영향을 미치는가?
- 1-3. 유아의 협동 활동이 자기조절에 어떠한 영향을 미치는가?
- 1-4. 유아의 협동 활동이 순응에 어떠한 영향을 미치는가?

II. 연구방법

연구대상은 I광역시에 위치한 Y유치원에 다니고 있는 만 5세 두 학급의 유아 60명을 대상으로 실시하였다. 유아의 학습과 관련된 사회적 기술의 측정을 위해 McClelland(2002)가 개발한 'Learning-Related Social Skills(LRSS)' 도구를 한국적 상황에 맞추어 재해석한 곽아정(2006)의 한국판 유아의 학습과 관련된 사회적 기술 측정도구 (K-LRSS)를 사용하였다. 본

연구의 실험을 위해 실험집단은 STAD 협동모형에 근거한 통합적인 협동 활동을 통하여 상호 작용이 이루어지는 수업을, 비교집단에는 생활 주제에 따른 일상적인 수업을 실시하였다. 유아의 협동활동이 유아의 학습과 관련된 사회적 기술에 미치는 영향을 알아보기 위하여 실험 집단과 비교집단의 사전·사후검사 결과의 평균과 표준편차를 구하고, 두 독립표본 t검증을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

유아 협동 활동을 시행한 후에 실험집단과 비교집단간의 전체 학습관련 사회적 기술의 평균을 살펴본 결과, 실험집단 평균 4.34로 비교집단의 평균 3.19보다 평균 1.15 높은 것으로 나타났으며, 통계적으로도 유의미한 차이를 보였다($t=10.66$, $p<.001$).

유아의 협동 활동을 실시한 후, 실험 집단과 비교 집단의 유아들의 학습관련 사회적 기술의 하위영역 즉, 숙달, 자기주장, 자기조절, 순응에 미치는 영향을 살펴본 결과는 다음과 같다.

첫째, 숙달영역에서 실험집단($M=4.38$, $SD=.652$)이 비교집단($M=3.34$, $SD=.380$)보다 평균과 표준편차 모두 높은 것으로 나타났으며 통계적으로도 유의미한 차이를 나타냈다($t=7.54$, $p<.001$).

둘째, 자기주장영역에서 실험집단($M=4.40$, $SD=.520$)과 비교집단($M=3.09$, $SD=.469$)을 비교했을 때 실험집단의 유아가 비교집단의 유아보다 평균과 표준편차 모두 높게 나타났으며 통계적으로도 유의미한 차이를 나타냈다($t=10.19$, $p<.001$).

셋째, 자기조절영역에서, 실험집단($M=4.05$, $SD=.634$)과 비교집단($M=2.80$, $SD=.422$)을 비교했을 때 실험집단의 유아가 비교집단의 유아보다 평균과 표준편차 모두 높게 나타났으며 통계적으로도 유의미한 차이를 나타냈다($t=8.99$, $p<.001$).

넷째, 순응영역에서, 실험집단($M=4.53$, $SD=.540$)과 비교집단($M=3.36$, $SD=.481$)을 비교했을 때 실험집단의 유아가 비교집단의 유아보다 평균과 표준편차 모두 높게 나타났으며 통계적으로도 유의미한 차이를 나타냈다($t=7.69$, $p<.001$).

Ⅳ. 결론

본 연구결과, 유아의 다양한 협동 활동이 숙달, 자기주장, 자기조절, 순응을 포함한 학습 관련 사회적 기술을 향상시키는데 효과적인 것으로 나타났다. 이에 교육현장에서는 유아의 학습관련 사회적 기술을 향상시키기 위한 교수방법으로 유아의 인지적인 측면만을 강조한 학습지 중심의 활동이 아닌 다양한 협동 활동 모형에 근거한 프로그램에 대한 개발이 이루어질 필요가 있다.

혼합연령 종일반 유아들의 실외모래놀이에 대한 문화기술적 연구

An Ethnographic Study about Full Day, Mixed Age Class Children's
Outdoor Sand Play at Rainbow Kindergarten

오현경(리라유치원 교사)

홍용희(이화여자대학교 유아교육과 교수)

I. 연구목적

본 연구는 유치원 실외 모래놀이 속에서 나타나는 유아들의 생활세계와 사고를 이해하여 유아들이 모래놀이장에서 갖는 경험에 대해 알아보고, 유아들 간의 상호작용 및 역할에 대해 문화기술적 연구 방법을 통해 살펴보는 것을 목적으로 한다.

II. 연구문제

이를 알아보기 위한 연구 문제는 다음과 같다.

1. 모래놀이는 유아들에게 어떤 경험을 갖게 하는가?
2. 모래놀이에서 유아들의 역할은 어떠한가?

III. 연구방법

본 연구는 서울시 D구에 위치한 대학 부속 유치원의 만 4·5세 혼합연령 종일제 파랑반에서 이루어졌다. 연구 대상은 모래놀이에 참여한 유아 20명과 담임교사 2명, 보조교사 1명이

었다. 연구를 위한 자료 수집은 2011년 9월 1일부터 10월 7일까지 이루어졌으며, 총 26회의 참여관찰을 했다. 그 외에 교사와의 형식적·비형식적 면담, 유아와의 형식적·비형식적 면담, 사진 촬영, 비디오 촬영, 녹음 및 약기를 통해 자료 수집이 이루어졌다. 본 연구자는 현장 약기와 녹음 및 비디오 녹화 내용을 토대로 현장기록과 면담 전사본을 만들었다. 수집된 자료는 Bogdan & Biklen(2006)이 제시한 대로 부호화하고 범주화하여 분석했다.

IV. 연구결과

1. 모래놀이에서 유아들의 경험

무지개 유치원 파랑반 유아들은 실외 모래놀이를 하면서 실내에서는 만들기 어려웠던 새로운 놀잇감과 환경을 스스로 창조해나갔다. 모래를 만지며 놀이하는 것을 통해 감각적 경험을 했다. 놀이의 과정 속에는 유아들이 가지고 있던 다양한 감정을 표출하고, 긴장감이나 스트레스를 해소하며 스스로를 치유하는 모습도 나타났다. 또한 새로운 생물이나 자연물을 만나는 장소, 일이 아닌 놀이로써의 활동을 경험 하는 유아들의 모습을 볼 수 있었다. 유아들은 실외 모래놀이장에서 만큼은 옷이 더럽혀지거나 실내에서와 같은 규칙에 얽매이지 않고 자유롭게 선택하여 놀이했다. 모래의 가변적인 특성은 유아들로 하여금 현실의 기초가 없는 환상적 가장놀이를 촉진시키는 모습을 보였다.

2. 모래놀이에서 유아들의 역할

무지개 유치원 파랑반 유아들은 새로운 아이디어를 제시하여 놀이를 보다 재미있는 방향으로 이끄는 안내자의 역할을 감당한다. 또한 새로운 것을 발견하기 위해 찾아다니며 탐사하기도 했다. 특정한 놀이행동이나 상황에 대해 보다 많이 경험하고 놀이한 유아는 전문가로서, 다른 유아들과 정보를 공유하고 때로는 가르침을 주었다. 유아들은 친구의 놀이를 위해 물을 떠오거나, 꽃·나뭇잎 등을 수집해 나르기도 하면서 놀이가 활발해 질수 있도록 조력자의 역할을 담당했다. 연구자는 놀이가 보다 확장되고 발전할 수 있도록 특정한 일이나 사물에 대해 수학적 사고를 하고 깊이 있게 조사하여 이를 놀이에 반영했다. 연기자 는 가상의 놀이 상황을 설정하고 그 상황 안에서의 역할을 정하여 자신의 역할에 꼭 빠져 놀이를 하여 놀이가 보다 극적으로 활발하게 이루어질 수 있도록 돕는 것을 볼 수 있었다.

V. 논의 및 결론

유아들은 실외 모래놀이를 하면서 실내에서는 경험하기 어려운 여러 가지 경험을 하며, 그 안에서 또한 다양한 역할을 수행하는 것을 알 수 있다. 이러한 경험은 유아들에게 만족감과 성취감을 줄 수 있으므로 유아들의 실외 모래놀이 시간이 보장되어야 하며, 교사들은 유아들이 모래놀이를 통해 보다 다양한 감각적 경험을 할 수 있도록 실외 모래놀이 환경을 풍부하게 구성해줄 수 있다. 또한 교사는 유아들의 심리 및 정서 상태를 잘 파악하여 유아들의 부정적·불안정적 정서를 모래놀이 시 해소하고 회복시킬 수 있도록 도와줄 수 있다. 유아들은 생물을 접함으로써 자연세계에 대해 경험하고 학습하기도 하지만, 유아들이 생물을 함부로 다루거나 자연을 훼손하지 않도록 교사의 각별한 지도가 필요하다. 교사는 유아들의 모래놀이를 세심하게 관찰해야 하며 때로는 성인의 관점에서가 아닌 유아들의 관점에서 놀이 상황을 바라보아 유아들의 단순한 놀이 활동도 교육적 가치가 있음을 인지하고 이를 격려해야 할 것이다.

유치원 교사의 임파워먼트와 직무만족도가 교직헌신에 미치는 영향

Effects of Preschool Teacher's Empowerment and Job Satisfaction
on Commitment to Teaching

장영숙(경인교육대학교 유아교육과 부교수)

I. 연구목적 및 연구문제

본 연구의 목적은 유치원 교사의 임파워먼트와 직무만족도가 교직헌신에 미치는 영향을 살펴보는 것이다. 본 연구의 목적을 달성하기 위하여 설정된 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 유치원 교사의 임파워먼트는 교직헌신과 어떠한 관계가 있는가?

둘째, 유치원 교사의 직무만족도는 교직헌신과 어떠한 관계가 있는가?

셋째, 유치원 교사의 임파워먼트와 직무만족도는 교직헌신에 어떠한 영향을 미치는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 유치원 교사 177명이다. 이중 공립유치원 교사는 85명이었으며 사립유치원 교사는 92명이었다. 교사의 학력은 전문대졸 65명(36.75), 대졸 94명(53.1%), 대학원졸 18명(10.2%)이었으며, 경력은 평균 6.05년(SD=1.46)이었다.

2. 연구도구

유치원 교사의 임파워먼트를 측정하기 위해 강경석(2009)의 유치원 교사의 임파워먼트 측정도구를 이용하였다. 이 임파워먼트 측정도구는 의사결정(8문항), 자기효능감(7문항), 자율성(8문항)의 총 23개 문항으로 구성되어 있다. 유치원 교사의 직무 만족도를 측정하기 위하여는 Jorde-Bloom(1989)이 제작한 유치원교사의 직무만족도 측정도구(Early Childhood Job Satisfaction Survey: ECJSS)를 기초로 한 장미정(2011)의 도구를 수정하여 총 26문항으로 구성하여 사용하였다. 직무만족도는 동료관계(5문항), 원장과의 관계(5문항), 직무자체(6문항), 근무환경(4문항), 보수승진(6문항)의 하위요인으로 구성되어 있다. 유치원 교사의 교직헌신을 측정하기 위하여 노종희(2004)가 개발한 교직헌신 설문지(Commitment to Teaching Questionnaire: CTQ)를 연구 목적에 맞게 수정·보완하여 사용하였다. 교직헌신은 전문의식(5문항), 교육애(5문항), 열정(5문항)의 총 15개의 문항으로 구성되어 있다.

3. 자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 17.0 프로그램을 이용하여 분석되었다. 연구문제 1과 연구문제 2의 유치원 교사의 임파워먼트와 교직헌신, 직무만족도와 교직헌신의 관계를 살펴보기 위해서는 상관분석을 실시하였으며, 연구문제 3의 유치원 교사의 임파워먼트와 직무만족도가 유치원 교사의 교직헌신에 미치는 영향을 살펴보기 위해서는 단계적 중다회귀분석(stepwise multiple regression)을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

유치원 교사의 임파워먼트와 교직헌신의 상관관계를 살펴본 결과, 유치원 교사의 임파워먼트와 교직헌신은 밀접한 상관이 있는 것으로 나타났다($r = .662, p < .001$). 특히 유치원 교사의 임파워먼트의 하위변인 중 자기효능감은 교직헌신과 가장 밀접한 상관관계가 있었다($r = .621, p < .001$).

유치원 교사의 직무만족도와 교직헌신의 상관관계를 살펴본 결과, 유치원 교사의 직무만족도와 교직헌신은 밀접한 상관관계를 나타내었다($r = .532, p < .001$). 유치원 교사의 직무만족도

의 하위변인 중 직무자체는 교직현신과 가장 밀접한 관계가 있는 것으로 나타났다($r=.573$, $p<.001$).

유치원 교사의 임파워먼트와 직무만족도가 교직현신에 미치는 영향을 알아보기 위하여 단계적 중다회귀분석을 실시한 결과, 교사 임파워먼트의 하위변인인 자기효능감과 자율성, 그리고 직무만족도의 하위변인인 직무자체는 교직현신 전체변량의 48.8%($R^2=.488$ $F(3, 173)=55.013$, $p<.001$)를 설명하는 유의미한 변인으로 나타났다. 교사의 자기효능감은 38.55%로 가장 많은 설명력을 갖는 것으로 나타났으며, 그 다음으로 직무자체가 첨가됨으로써 7.4%의 설명력이 증가되었고, 자율성이 첨가됨으로써 2.96%의 설명력이 증가되었다. 교직현신은 자기효능감($\beta=.358$, $p<.001$)에 의해 가장 많이 유의미하게 예언되었으며, 그 다음으로 직무자체($\beta=.261$, $p<.001$)와 자율성($\beta=.214$, $p<.05$)에 의해 유의미하게 예언되는 것으로 나타났다.

IV. 결론

본 연구는 유치원 교사의 임파워먼트와 직무만족도가 유치원 교사의 교직현신에 영향을 준다는 것을 보여준다. 본 연구결과, 임파워먼트의 하위변인 중 자기효능감과 자율성, 그리고 직무만족도의 하위변인인 직무자체는 교직현신을 설명하는 유의미한 변인으로 나타났다. 특히 교사 임파워먼트의 하위변인인 자기효능감은 교직현신을 예언하는 가장 중요한 변인이었다. 이러한 연구결과는 유치원 교사의 교직현신을 높이기 위해서는 교사의 임파워먼트를 증대시킬 수 있도록 하는 정책적 방안을 마련하고 이와 더불어 교사의 직무만족도를 향상시킬 수 있는 다양한 교육적 지원을 제공해야 할 필요성이 있음을 시사한다.

만 5세 유아들의 이성또래관계에 관한 문화기술적 연구

An Ethnographic Study about 5-Year-Old Children's

Opposite Sex Peer Relationship

박효진(국회 제 2 어린이집 교사)

홍용희(이화여자대학교 유아교육과 교수)

I. 연구목적

본 연구의 목적은 유아들의 이성또래관계를 심층적으로 이해하는데 있다. 따라서 만5세 유아의 이성또래관계 유형과 이성또래에 대한 인식을 알아보고 인식을 형성하는데 영향을 주는 요인에 대해 문화기술적 방법을 통하여 분석하였다.

II. 연구문제

이를 알아보기 위한 연구문제는 다음과 같다.

1. 만 5세 유아들의 이성또래관계의 유형은 어떠한가?
2. 만 5세 유아들의 이성또래에 대한 인식은 어떠한가?
3. 만 5세 유아들이 이성또래에 대한 인식을 형성하는데 영향을 미치는 요인은 무엇인가?

III. 연구방법

본 연구는 서울시에 소재한 늘푸른어린이집 만 5세 민들레반에서 이루어졌으며 연구대상은 남아 7명, 여아 6명, 교사 2명이었다. 연구를 위한 자료 수집은 2011년 8월 16일부터 10

월 7일까지 이루어졌으며, 자료 수집은 총 28회의 참여관찰, 유아 및 교사의 형식적 면담과 비형식적 면담, 사진촬영, 오디오 녹음, 문서수집의 방법을 통해 이루어졌다. 본 연구자는 현장 약기와 녹음 및 사진자료를 바탕으로 현장기록과 면담 전사본을 만들고 수집된 자료를 범주화하여 분석했다.

IV. 연구결과

1. 유아들의 이성또래관계 유형

민들레반 유아들의 이성또래관계는 일방향관계, 양방향 관계, 애정이 없는 관계로 나타났다. 일방향 관계는 겉으로 드러나는 애정관계, 겉으로 드러나지 않는 애정관계, 삼각관계, 1대 다수의 애정관계가 나타났다. 양방향 관계는 애정이 일치하지만 드러나지 않는 관계와 애정의 강도에 차이가 있는 관계가 나타났다.

2. 유아들의 이성또래에 대한 인식

민들레반 유아들은 이성또래를 놀이하고 싶은 대상과 놀이하고 싶지 않은 대상으로 인식했다. 유아들은 이성또래를 애정이 반영된 놀이 대상, 동성또래 부재 시 놀이하는 대상, 놀이 성향이 일치하는 대상, 일시적인 놀이 대상, 동성또래와의 갈등을 피하기 위한 대상, 특정 놀이를 함께 할 수 있는 대상으로 인식했다. 반면 이성또래를 이성이므로 놀 수 없는 대상, 놀이참여를 거부하는 대상, 관심사가 불일치하는 대상으로 여기며 놀고 싶지 않은 대상으로 인식했다.

3. 유아들의 이성또래에 대한 인식에 영향을 미치는 요인

민들레반 유아들이 이성또래에 대한 인식을 형성하는데 유아의 개별 성향과 유아의 이성또래에 대한 애정이 영향을 미쳤다. 또한 유아는 또래, 교사, 부모, 애니메이션이라는 사회적 요인의 영향을 받아서 이성또래에 대한 인식을 형성했다.

V. 논의 및 결론

만 5세 유아들은 이성포래와 분리되어 놀이하는 경향을 갖는 동시에 특정 이성포래에 대한 애정을 가지며 이성포래관계 안에서 동성포래관계와 다른 특별한 관계를 맺는다. 성인들은 유아가 이성포래에게 갖는 애정을 이해하고, 다양한 형태의 이성포래관계에서 나타나는 유아들의 감정에 관심을 가져야 한다. 또한 유아들이 올바른 이성포래관계를 형성하며, 성과 관련된 편견에서 벗어나서 이성포래에 대한 바람직한 인식을 형성할 수 있도록 관심과 지도가 필요하다.

한국육아지원학회 회칙

제 1 장 총 칙

제1조(명칭)

본 회는 『한국육아지원학회』라 칭한다(이하 “본 회”라 칭함).

제2조(목적)

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

제3조(소재지)

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

제 2 장 사 업

제4조(사업)

본 회는 제2조의 목적을 달성하기 위하여 다음의 사업을 한다.

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

제 3 장 회 원

제5조(회원의 종류 및 자격)

본 회의 회원은 정회원과 학생회원으로 구분되며 그 자격은 다음과 같다.

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

제6조(입회 절차)

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

제7조(회원의 권리)

회원의 권리는 다음과 같다.

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

제8조(회원의 의무)

회원의 의무는 다음과 같다.

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

제9조(회원자격의 상실)

회원이 다음 각 항 중 한 가지에 해당할 경우 그 자격을 상실한다.

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

제 4 장 임 원

제10조(임원의 구성)

본 회의는 다음의 임원을 둔다.

1. 회장 1명
2. 부회장 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 이사회 의장이 된다.
2. 부회장은 회장을 보좌하며, 회장 유고시에 그 임무를 대행한다.
3. 상임이사는 본 회와 관계되는 제반 업무를 총괄한다.
4. 이사는 이사회 의 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 이사회 의 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 예·결산 심의 및 승인
2. 회칙 심의 및 개정
3. 회장 및 감사 선출
4. 회비에 관한 사항
5. 기타 중요한 사항

제 6 장 재정 및 회계

제17조(수입)

본 회의 경비는 다음과 같은 수입으로 충당한다.

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

제18조(회비의 책정)

회원의 회비는 이사회 의결을 거쳐 총회의 승인을 받아 책정한다.

제19조(회계년도)

본 회의 회계연도는 다음과 같다.

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

육아지원연구지 게재원고 투고 요령

육아지원연구지 게재원고 투고 요령

1. 모집 분야

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

2. 투고 가능 논문

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

연구제목*

연구자 성명(소속기관)**

요약

주제어:

* 본 논문은 ○○○○년도 △△대학교 석사학위논문의 일부임.

** Corresponding Author: Hong, Kil-Dong, Dept. of Early Childhood Education,
Korea University, #333, Bangi-dong, Se-Gu, Seoul, 300-100, Korea.
E-mail: Kil-Dong@Korea.ac.kr

3. 발간시기

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

4. 접수 시기

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

5. 학회논문 투고 메일

한국육아지원학회 편집부 : ksecec2@hanmail.net

편집부 간사 이윤영 010-9490-9721

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 기재해주십시오.
- (3) 한글97 이상의 환경에서 작성한 원고를 이메일로 보내주십시오.
- (4) 국문과 영문초록, 키워드(국문, 영문/ 2~4개 내외), 영문 이름, 영문 소속을 반드시 제출하여 주십시오.
- (5) 저자가 같은 2편의 논문이 동일호에 게재될 수 없습니다.

7. 논문 심사료 및 게재료

- (1) 논문 게재 요청자는 투고 시에 8만원의 심사료를 납부해야 합니다. 단, 재심사를 하는 논문의 경우에는 심사료 20,000원을 추가로 납부해야 합니다.
(신한은행 100-027-404082 예금주: 홍용희(한국육아지원학회 편집부))
- (2) 심사결과 게재되는 논문 중에서, 연구지원비를 받아 수행된 논문은 편당 20만원, 연구비 지원을 받지 않은 논문은 편당 10만원이며, 소정의 원고분량(15쪽)을 초과하는 부분에 대해서는 인쇄 쪽당 20,000원씩 추가 게재료를 징수합니다.
- (3) 별쇄본은 20부를 무료로 제공합니다.

제 4대 한국육아지원학회 이사 (2011.5 ~ 2013. 4)

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	김신영(백석대학교)		
경상·대구·부산권	김수영(대구가톨릭대학교)		
전라·광주·제주권	심성경(원광대학교)		
상임이사	이승연(이화여자대학교)		
학술이사	조은진(서울여자대학교)	최일선(경인교육대학교)	
연구이사	이윤경(서원대학교)	조경자(호서대학교)	
편집이사	김희진(이화여자대학교)	배지희(성신여자대학교)	
출판이사	이현숙(경북대학)	곽아정(안양과학대학)	
홍보이사	한미라(경남대학교)	김난실(명지전문대학)	
교육사업이사	박정선(명지전문대학)	이명희(중부대학교)	
서기이사	정가윤(명지대학교)		
감 사	조순옥(원광보건대학)	이현옥(성결대학교)	
이 사	권용은(안산대학교)	김정례(시화단설 유치원)	김향자(명지전문대학)
	김현지(우송정보대학)	배인자(우송대학교)	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)	이숙제(성신여자대학교)	이지현(건국대학교)
	이진화(숭의여자대학)	이차숙(가천대학교)	이춘자(침례신학대학교)
	이현순(계명문화대학)	이희경(부천대학교)	임원신(남서울대학교)
	임은숙(인천재능대학교)	정혜순(명일유치원)	조운주(충주대학교)
	조인경(혜천대학)	조화연(혜전대학)	진명희(광주대학교)
	최석관(서울여자대학교)	최윤정(원주대학교)	허혜경(가천대학교)
	홍순정(한국방송통신대학)		
간 사	나영이(이화여자대학교 박사과정)	장현진(이화여자대학교 박사과정)	