



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

배 지 희 교수지도

박사학위 청구논문

유아교사의 미술수업에 나타난
실천적 지식에 대한 탐구

2008

성신여자대학교 대학원

교육학과 (유아교육전공)

유 영 옥

유아교사의 미술수업에 나타난
실천적 지식 탐구

배 지 희 교수지도

이 論文을 博士學位 논문으로 提出함.

2008년 4월

성신여자대학교 대학원
교육학과 (유아교육전공)

유 영 옥

인 준 서

유영옥의 박사학위논문으로 인준함.

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

성신여자대학교 대학원

논문 개요

본 연구에서는 유아교사들의 미술수업에 대한 실천적 지식이 무엇이고, 이러한 실천적 지식이 미술수업에 어떻게 반영되어 나타나는지에 대해서 문화기술적 탐구를 통하여 밝히고자 하였다. 이러한 연구목적에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 미술수업에 대한 유아교사들의 실천적 지식은 무엇인가?

둘째, 유아교사들의 실천적 지식은 미술수업에 어떻게 반영되는가?

본 연구에서는 유아교사들의 미술수업에 대한 실천적 지식의 의미를 그들의 관점에서 이해하고 파악하고자 문화기술적 연구방법을 적용하였다. 강원도 K시 병설유치원 두 곳을 선정하여 2007년 9월부터 2008년 1월까지 만 5세 세 학급의 수업을 참여관찰하고 담임교사들을 면담하였다. 관찰한 미술수업에 대해 관찰일지를 작성하였고, 수업 상황을 녹음한 후 전사하였다. 또한 세 학급의 담임교사들과 면담을 하면서 면담 내용을 녹음한 후 전사하였으며, 미술수업과 관련된 사진 자료와 문서자료들을 수집하였다. 수집된 모든 자료들을 반복적으로 읽으면서 연구문제에 따라 분류하고 범주화하였다.

이와 같은 연구과정을 토대로 유아교사의 미술수업에 나타나는 실천적 지식에 대한 의미를 탐구하였으며, 연구결과의 주요 내용은 다음과 같다.

첫째, 미술수업에 대한 유아교사의 실천적 지식은 교사들이 가지고 있는 신념과 구체적인 실천 원리들로 구분되었다. 본 연구에 참여한 교사들이 가지고 있는 유아미술교육에 대한 신념은 교사들이 가지고 있는 아동중심교육사상을

바탕으로 하고 있었다. 이러한 아동중심의 교육관에 의해 교사들은 유아미술 교육에서는 유아들의 흥미가 중요하다는 신념, 유아교육에서는 통합교육이 중요하므로 유아미술교육도 다른 활동과 통합하여 이루어져야 한다는 신념, 그리고 유아미술교육에서는 교사의 발문이 중요하다는 신념을 가지고 있었다.

유아미술교육에 대한 신념에 근거하여 교사들은 몇 가지의 구체적인 실천원리들을 가지고 있었으며, 이는 다음과 같이 구분되었다.

먼저, 유아미술교육에서 유아들의 흥미가 중요하다는 신념은 ‘미술수업은 유아의 동기를 유발하는 것으로 시작한다’는 실천원리와 ‘유아가 적극적으로 미술활동에 참여하도록 충분한 재료 탐색의 기회와 시간을 준다’는 실천원리로 나타났다. 또한 유아미술교육은 다른 활동영역과 통합하여 이루어져야 한다는 교사들의 신념은 ‘미술교육의 내용은 교사의 관심에 따라 통합적으로 구성된다’는 실천원리와 ‘통합교육에서의 교수방법은 교사의 관심에 따라 달라진다’는 실천원리를 가지게 하였다. 마지막으로, 교사들은 교사의 발문이 유아미술 교육에서 중요하다는 신념을 가지고 있었으며, 이러한 신념에 근거하여 ‘교사는 발문을 통하여 유아들의 창의적인 표현을 돕는다’는 실천원리와 ‘개방적인 발문을 통하여 유아들이 표현과정의 즐거움을 경험하도록 한다’는 실천원리를 가지고 있었다. 이러한 유아미술교육에 대한 교사들의 신념과 실천원리들은 실제 미술수업에 영향을 주는 중요한 요인으로 작용하였다.

둘째, 유아미술수업에 반영된 유아교사들의 실천적 지식은 유아교사들의 신념과 실천원리에 근거하여 구체적인 교수행동으로 나타났다. 본 연구에 참여한 교사들의 미술수업에 반영된 실천적 지식은 표현지도에 관련된 지식과 감상지도에 관련된 실천적 지식으로 구분되었다.

먼저, 표현지도에 반영된 교사들의 실천적 지식은 미술활동을 계획하는 단계에서 유아의 ‘흥미를 고려하여 재료 준비하기’와 ‘다양한 방법으로 동기유발하기’의 교수행동으로 실행되었다. 교사들은 유아들의 흥미를 고려한 재료를

준비하는데 많은 시간을 투자하였다. 또한 미술수업이 시작될 때 교사들은 유아들의 동기를 유발하기 위해 이야기 나누기, 재료 탐색, 모델링 및 표현기법 소개하기, 시범 보이기, 교수매체 활용 등의 다양한 방법을 사용하였다. 교사들이 이처럼 다양한 방법으로 유아들의 동기를 유발하는 것은 유아미술교육에서 유아의 흥미가 중요하다는 신념과 미술수업은 유아의 동기유발에서 시작한다는 실천원리가 반영된 것으로 볼 수 있다.

또한 표현지도 단계에서는 ‘창의적인 자기표현 격려하기’, ‘발문을 통한 표현과정 돕기’, ‘표현활동에 도움주기’의 교수행동이 나타났다. 표현지도에서 유아교사들은 유아들의 창의적인 자기표현을 격려하기 위해서 탐색활동을 돕거나 표현기법 알려주는 방법을 사용하였다. 교사들이 이처럼 다양한 방법으로 유아들의 창의적인 자기표현을 격려하는 것은 유아들이 미술활동에 적극적으로 참여하도록 재료 탐색의 기회와 시간을 충분히 주어야 한다는 실천원리가 반영된 것으로 볼 수 있다. 또한 발문을 통한 표현과정 돕기에서는 미술수업에서 유아의 표현과정을 격려하거나 확장된 사고를 유도하는 방법을 사용하였다. 그리고 교사들은 표현활동에 도움을 주기 위해서 재료의 성질을 이해시키거나 작업갈등 해결을 위해 조력하기, 작품 되살리기 등의 방법을 실행하였다.

미술수업의 마무리 단계에 해당되는 ‘작품 평가하기’에서는 유아들의 자기작품 이해를 돕기와 다른 작품 이해를 격려하기 등의 교수행동을 실행하였다. 유아교사들은 자기 작품 이해를 돕기 위해서 자기평가의 기회를 제공하였고, 타인 작품 이해를 격려하기 위해서 상호평가의 경험을 제공하였다.

다음으로, 본 연구에 참여한 교사들의 감상지도에 반영된 실천적 지식은 감상활동을 계획하는 단계에서 유아의 ‘발달수준과 흥미를 고려하기’와 ‘호기심을 자극하여 적극적인 참여 유도하기’의 교수행동으로 실행되었다. 감상지도의 계획단계에서 교사들은 유아의 발달수준과 흥미를 고려하기 위해서 유아들이 자기감정으로 표현할 수 있는 것과 즐겁게 참여할 수 있는 것, 그리고 유아들

에게 친숙하고 쉬운 주제를 기준으로 하여 수업을 계획하였다. 또한 교사들은 감상지도를 할 때 유아들의 호기심을 자극하여 적극적인 참여를 유도하기 위해서 그림 자료를 통한 동기유발, 게임 자료를 통한 동기유발, 이야기를 통한 동기유발, 자기작품을 통한 동기유발의 방법을 실행하였다. 이는 유아미술교육에서 유아들의 흥미가 중요하다는 교사들의 신념을 반영한 것이라 볼 수 있다.

또한 감상지도 단계에서는 ‘명화를 통한 감상 수업’과 ‘유아의 작품으로 만나는 감상수업’의 교수행동을 실행하였다. 유아교사들이 명화를 통한 감상수업을 할 때 사용한 지도 방법은 조형으로 만나는 감상, 일상에서 하는 감상, 다른 영역과의 통합한 감상, 이야기를 통한 감상 수업이 있었다. 이와 같은 다양한 감상 지도방법은 유아미술교육이 다른 활동과 통합하여 이루어져야 한다는 교사들의 신념과 미술교육의 내용은 교사의 관심에 따라 통합적으로 구성된다는 실천원리가 반영된 것으로 볼 수 있다. 유아의 작품으로 만나는 감상수업은 교사들이 유아와 개별적 또는 전체적으로 유아들의 작품에 대해 이야기를 하면서 그 내용을 함께 공유하고 이해하도록 진행하였으며, 유아들이 자기 작품을 평가하도록 하는 발문 형태보다는 교사의 긍정적이고 격려하는 발문의 형태로 이루어지고 있었다.

목 차

논문 개요

I. 서 론

- 1. 연구의 필요성 및 목적 1
- 2. 연구문제 5
- 3. 연구 동기 5

II. 이론적 배경 9

- 1. 교사의 전문적 지식으로서의 실천적 지식 9
 - 1) 교사의 실천적 지식 9
 - (1) 실천적 지식의 정의 9
 - (2) 실천적 지식의 내용 및 수준 11
 - (3) 실천적 지식의 형성 요인 13
- 2. 유아미술교육 16
 - 1) 유아미술교육의 의의 16
 - 2) 유아미술교육의 내용 18
 - (1) 탐색 19
 - (2) 표현 20
 - (3) 감상 22
 - 3) 유아미술교육에서의 통합적 접근 24
 - (1) 유아교육에서의 통합 24
 - (2) 유아미술교육의 통합적 접근 26
 - 4) 유아미술교육에서의 교사 역할 30

Ⅲ. 연구방법	34
1. 연구 참여자	34
1) 연구 참여 기관과 교사	34
(1) H 병설유치원의 C교사와 K교사	34
(2) K 병설유치원의 H교사	37
2. 자료수집	39
1) 참여관찰	39
2) 심층면담	42
3) 문서자료 수집	43
3. 자료분석	43
4. 신뢰도	45
Ⅳ. 결과 및 해석	47
1. 유아미술수업에 대한 유아교사들의 실천적 지식	47
1) 유아교사들의 미술수업에 대한 신념	47
2) 유아교사들의 신념과 관련된 미술수업에서의 실천원리	55
2. 유아미술수업에 반영된 유아교사들의 실천적 지식	68
1) 표현지도에 반영된 유아교사들의 실천적 지식	68
(1) 흥미를 고려하여 재료 준비하기	68
(2) 다양한 방법으로 동기유발하기	70
(3) 창의적인 자기표현 격려하기	80
(4) 발문을 통한 표현과정 돕기	85
(5) 표현활동에 도움주기	90

(6) 작품 평가하기	99
2) 감상지도에 반영된 유아교사들의 실천적 지식	106
(1) 발달수준과 흥미 고려하기	106
(2) 호기심을 자극하여 적극적인 참여 유도하기	108
(3) 명화와 만나는 감상수업 실행하기	111
(4) 유아 작품으로 만나는 감상수업 실행하기	116
V. 논의 및 결론	121
1. 논의	121
1) 유아미술수업에 대한 유아교사들의 실천적 지식	121
2) 유아미술수업에 반영된 유아교사들의 실천적 지식	123
2. 결론 및 제언	131

참고문헌

ABSTRACT

표 목차

<표 1> 미술교육과 관련된 표현생활 영역의 내용	18
<표 2> H 병설유치원의 하루일과	35
<표 3> K 병설유치원의 하루일과	38
<표 4> 활동사례 목록	40

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

유아들에게 미술은 자신의 생각이나 느낌을 표현해 주는 수단이며, 알고 있던 것과 새로운 의문들을 확인하고 가설을 세워 검증하고 수정해 가는 학습 도구(Gallas, 1994)로서의 역할을 한다. 유아기의 미술교육은 정서발달 뿐 아니라 신체, 인지, 사회성 발달에 영향을 주는 요인으로 중요성이 강조되고 있다.

유아미술교육의 궁극적인 목적은 유아들이 발달적으로 적합한 미술활동을 경험함으로써 일상생활 속에서 감각기관을 통한 탐색과 이해를 통하여 아름다움을 발견하는 데 있다(이규선, 김동영, 류재만, 전성수, 최윤재, 권준범, 2006). 다양한 미술재료와 도구를 사용하는 미술활동은 유아들의 신체적·인지적 발달을 증진시키며, 다른 발달영역과 밀접하게 관련된 여러 영역을 통합하는 기회를 제공한다(최성숙, 1997). 유아미술활동은 활동이 주는 즐거움과 더불어 자료와 접근의 다양성, 개방적인 활동의 특성에서 기인하는 교육적 가치들로 인해 유아들의 성장과 발달에 도움이 되는 좋은 활동임을 많은 연구결과들(양경희, 1997; 이정옥, 임수진, 2003; Alvino, 2000; Schirmacher, 2006)이 입증하고 있다.

그러나 실제 교육현장에서 미술교육이 표현기능 위주의 교육과 창의성 중심의 교육(김진희, 2000; 윤현숙, 2004; 이명호, 1998; 이인숙, 2001)으로만 인식되어, 미술에 대한 종합적인 이해나 관련 주제와 단원의 소주제들을 탐색하고 알아가는 통합적인 학습(Schirmacher, 2006)이 효과적으로 이루어지지 못하는 경우가 있다. 미술교육의 질적 수준이 향상되고 통합적으로 이루어지기 위해서는 교사의 역할이 매우 중요하다(이완기, 1994).

교사의 역할은 시대의 변천, 사회 및 교육체제의 영향을 받아 변화되는 특

성을 보이며, 유아교사에게는 프로그램 계획과 환경 구성, 적절한 교수방법 선택 등 교육의 질적 향상을 위한 자질과 전문인으로서의 역할이 강조된다(조부경, 1994; Willer, 1987). 이러한 유아교사의 역할은 미술교육을 위한 교사의 역할 수행에도 적용된다. 유아미술교육을 위한 교사 역할 수행의 기저는 미술교육에 대한 교사의 신념과 인식이며, 이는 미술교육의 가치실현 여부를 결정할 만큼 매우 중요한 요인으로 작용하게 된다(정미경, 1999; 지성애, 2001; Katz, 2003).

효율적인 미술교육을 제공하기 위해서 유아교사는 유아미술교육에 대한 올바른 인식을 바탕으로 유아의 흥미에 적합하면서도 개방적이고, 타 영역과의 연계를 고려하는 통합적인 미술활동을 계획하고 제공해야 한다. 또한 유아들이 미술활동에 대한 자신감과 열의를 가질 수 있도록 교사가 모델이 되어야 하고, 내적인 동기유발을 유도함으로써 미술활동에 즐겁게 참여할 수 있도록 지원해야 한다(이영자, 이정옥, 유혜숙, 1998). 이러한 교육을 실현하기 위해서는 자신의 경험을 바탕으로 축적된 교사의 실천적 지식이 요구된다. 실천적 지식(practical knowledge)이란 추상적이고 객관적이며 일반화된 이론적 지식이 아니라 경험을 통하여 얻어내는 지식으로, 교사의 실제적 노하우(know-how)가 담긴 고유한 지식(Elbaz, 1981)이라 할 수 있다.

교사의 실천적 지식에 관한 국외 선행연구들은 교사의 실천적 지식에 대한 이해를 위한 연구와 실천적 지식의 개선에 대한 연구의 두 가지 관점에서 이루어졌다. 교사의 실천적 지식 이해를 위한 연구들은 교사가 교육과정의 주요 원천(Clandinin, 1985; Elbaz, 1981,1983; McCutcheon, 1995)이라는 관점과 실천적 지식이 교사의 교수행위를 통해 검증되고 축적된 지식(Lampert, 1990; Mayer, 1994; Shulman, 1987; Tobin, 1987)이라는 관점에서 실제 교수행위에 나타나는 교사의 실천적 지식을 드러내는 데 목적을 두고 실행되었다. 교사의 실천적 지식의 개선을 위한 연구들은 교사에게 자신이 가지는 실천적 지식에 대하여 생각하고 재평가할 수 있는 반성적 사고의 기회를 제공하여 실천적 지

식의 개발을 도모(Cho, 1995)하는 데 목적을 둔다. 국내의 선행연구들은 실천적 지식에 대한 이론적 연구(박은혜, 1996; 배소연, 1993; 손민호, 2002)와 특정 교과에 대한 교사들의 실천적 지식에 대한 연구(김자영, 2002; 김자영, 김정호, 2003; 박순경, 2003; 소경희, 2003; 손민호, 2002; 이정선, 2005)들이 주축을 이루고 있다.

유아교사들의 실천적 지식에 대한 연구는 실천적 지식에 근거한 유아 교사교육의 방향을 제시한 배소연(1993)의 연구 이후, 이론적 고찰을 통하여 유아교사가 가지고 있는 실천적 지식이 유아 교사교육에 주는 시사점을 제시한 연구(이정옥, 2003; 조부경, 임승렬, 박은혜, 1998) 등 교사교육과 교사지식에 관한 연구들이 주를 이루고 있으며, 최근에는 특정영역에서의 실천적 지식에 대한 연구(김자영, 2002; 이춘자, 2003; 홍미화, 2006; 홍용희, 박은혜, 김희진, 이지현, 1997)로 확대되고 있다. 그러나 이러한 연구에도 불구하고 미술영역에서의 실천적 지식과 관련된 연구는 아직까지 이루어지지 않고 있는 실정이다.

한편, 유아의 미술활동과 관련된 연구들에서 김장옥(2000)은 유아기 미술교육이 왜 중요한가에 대한 질문에서 대부분의 교사가 유아의 정서적 발달 때문이며, 미술교육의 필요성에 대하여 창의력과 표현능력의 신장을 위해서라고 하였다(김인희, 2007; 김현정, 1999; 신정숙, 2006; 이양희, 2002). 우리나라 유아교육현장에서 가장 많이 하는 미술활동은 '그리기'로 나타났으며(김은미, 2004; 서영숙, 조봉매, 1999), 주로 미술제작 활동이 많고 감상이나 비평 활동은 유아에게 어렵다고 생각하여 잘 이루어지지 않음을 보고하였다(이수경, 박화윤, 이부미, 2005). 또한 미술 감상교육에 대한 실태 조사 연구들(김진희, 2000; 이명호, 1998; 이인숙, 2001; 채덕자, 2000)은 표현활동에 치우친 미술교육활동이 이루어지고 있다는 비판과 함께 미술활동이 내용 영역 및 교과영역 간의 통합적 접근으로 이루어져야 함을 강조하고 있다(김진희, 2000; 류지후, 유혜숙, 양경희, 박정선, 2002; 유혜정, 2004; 이수경 외, 2005; 임진형, 2004; 정미경, 1999; 차명은, 1995).

유아미술 활동 시 교사의 역할은 다양한 자료제공과 기회를 마련해 주는 격려자로서의 역할(김인희, 2007; 김장옥, 2000)과 미술활동 프로그램의 계획자, 실시자, 그리고 평가자의 역할로 구분된다(양경희, 2002). 김은미(2004)는 유아미술교육의 문제점 및 개선 방안 연구에서 교사들이 미술활동 시 유아의 발달 단계와 개인차에 맞게 지도하는 것이 가장 힘든 부분이며, 개선 방안으로 유아미술교육을 위한 환경의 재정비와 교사들의 전문적 지식부족으로 야기되는 미술교육에 대하여 교사교육이 실시되어야 함을 지적하였다. 임진형(2004)은 유아교육기관의 창의성을 무시한 획일적인 교육방식, 미술교육의 상업적 운영, 유아를 위한 감상교육 기회부족, 유아들의 다양한 미술활동 참여 기회부족, 전문적 유아교사 양성의 필요성, 미술교육을 위한 환경구성의 개선, 질적인 유아교육프로그램의 보급 등을 지적하면서 유아교사 양성대학에서 유아미술교육과정에 반영될 수 있는 탐색, 표현, 감상의 통합적 적용을 위한 프로그램 활동이 보다 다양하게 개발하고 적용되어야 하며 이를 위해 유아교육 현장에서 통합적 적용에 대한 실천적 지식을 유아교사 양성과정에 반영하는 노력이 필요하다고 지적하였다.

이와 같이 유아미술교육의 현황 및 인식조사 연구에서 공통적으로 제시되고 있는 것이 교사들의 미술교육에 대한 정확한 이해와 구체적 지도 방법에 대해서는 인식이 부족한 실정이고, 대부분의 교육현장에서 교사 중심의 표현활동이 운영되고 있으며, 특히 미술활동이 한 부분에 치중되고 있음을 알 수 있다. 이러한 연구들은 결과적으로 유아교사들이 유아미술교육에서 요구되는 다양한 교사의 역할을 수행하는 데 있어서 어려움(김미현, 1998)이 있으며, 유아미술에 대한 관점이 새롭게 변화하고 있는 현 시점에서 교사의 역할에 대한 현실적인 연구들이 부족한 것을 알 수 있다. 특히 유아미술수업에서 유아교사가 가지고 있는 그들만의 실천적 지식이 무엇이며, 실제 실천적 지식이 수업에 어떻게 나타나는지에 대해서 구체적으로 탐구한 연구는 부족한 실정이다.

따라서 본 연구에서는 미술교육에 대한 유아교사들의 실천적 지식이 무엇이

며, 이러한 실천적 지식이 실제 미술수업 상황에 어떻게 반영되어 나타나는지에 대하여 참여관찰과 교사 면담을 중심으로 하는 문화기술적 접근은 통하여 탐구하고자 하였다. 이를 통하여 효율적인 유아미술교육을 위한 교사의 전문적 지식 구축과 미술교육에 대한 바른 인식과 능력을 갖출 수 있는 전문적인 유아교사 육성을 위한 예비교사교육과 현직교육에 대한 시사점을 제공하고자 한다.

2. 연구문제

본 연구에서는 유아미술수업에 대한 유아교사들의 실천적 지식이 무엇이며, 이러한 실천적 지식들이 실제 미술수업에서 어떻게 반영되고 있는지를 살펴보기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 유아미술수업에 대한 유아교사의 실천적 지식은 무엇인가?

둘째, 유아교사들의 실천적 지식은 미술수업에 어떻게 반영되는가?

3. 연구 동기

본 연구자는 10년 동안 미술학원 경영과 미술교사의 역할을 수행하였고, 현재 대학에서 교사교육자의 업무를 수행하고 있다. 10년 간의 교사 경력에 주는 의미는 교사들에 따라 다를 수 있으나, 본 연구자에게는 그동안의 유아미술교육에 대한 반성과 더불어 유아미술교육을 위한 참다운 교사의 역할이 무엇인가에 대해 다시 한 번 생각해 보는 계기가 되었다. 연구자는 이러한 생각을 통하여 유아미술교육의 개선은 교육현장에서 실제 상황에 부딪치는 교사로부터 시작되었을 때 가장 효과적이라는 결론을 얻었다.

최근에는 유아교육기관에서 통합적인 교과과정을 운영하기 보다는 몇 가지 특별활동을 진행하고 있는 경우가 증가하고 있다. 미술활동은 유아교육기관의 특별활동 중 영어 다음으로 많이 운영되는 프로그램으로 대부분 미술 분야 전문가를 초빙하거나 전문단체의 외부강사에 의존하고 있으며, 유아교사가 보조교사로 참여하는 경우가 많다(이기숙, 장영희, 정미라, 홍용희, 2002; 이정화, 정선아, 이명조, 2003).

가르친다는 것은 매우 불확실하고 역동적이며 다양한 변화를 갖는 과정이다. 특히 어린 유아를 대상으로 하는 미술수업에서는 이러한 특성이 더 두드러지게 나타난다. 유아를 위한 미술 수업은 교사들의 전문적 지식과 능력을 요구하며, 많은 준비가 필요하다. 이러한 준비는 교사가 미술수업에서 유아 혼자서는 발견할 수 없거나 간과하기 쉬운 것을 깨달을 수 있도록 안내하고 지도하는 촉진자로서의 역할을 수행하기 위해 필요한 것이다.

나는 과거 미술교육에서 조형능력을 단지 ‘잘 그리는 기술’로 생각하여 자신의 감정 또는 느낌보다는, 손재주가 좋아지는 표현, 즉 기능을 기르는 것에 중점을 두었다. 예를 들면, ‘바탕은 깨끗하게 흰 부분이 없이 다 칠해야 한다.’, ‘인물표현에서는 눈, 코, 입을 반드시 그려라.’, ‘나무는 실제의 나무와 유사하게 기둥은 고통색, 나뭇잎은 녹색으로 표현하라.’ 등과 같이 기능적인 면에 중점을 둔 방법이나 개념을 주입하여 절대적인 것으로 강조하였다. 그러나 대학원에 들어와 수업을 받으면서, 유아의 창의력이나 표현의 다양성이라는 측면에서 보면 표현기능과 기법을 가르치는 것이 조형능력을 발달시키는 교육이라는 것은 나의 잘못된 생각이었음을 깨닫고 반성하게 되었다.

진정한 미술교육이란, 유아가 흥미를 가지고 적극적으로 자기표현을 하여 그것을 통해 자신만의 표현에 만족하는 것이다. 하지만, 아직도 유아미술지도에서 교사가 지나친 간섭을 하거나 기술적인 면에 치중한 작품의 완성을 강조하는 교사주도형 수업의 사례가 보고되고 있다(김현정, 1999; 성경란, 1996; 윤현숙, 2005). 이처럼, 현(現) 유아미술교육은 이론과 실제의 차이에 의해 유아

의 창의력과 표현력 신장을 위한 교사의 미술지도가 점점 더 어려워질 수밖에 없는 상황이다.

유아에게 미술은 언어로는 표현할 수 없는 것을 그림이라는 상징매체를 통하여 의사소통하는 것이다. 일상적인 삶에서 발달과정에 있는 유아들은 그들의 생각과 감정을 소통하기 위해 다양한 자료들과 상호작용을 하게 된다. 그렇다면 유아미술교육에서 유아들을 위해 할 수 있는 것은 무엇인가, 효과적인 수업을 진행하기 위해 교사들에게 필요한 것은 무엇인가에 대한 의문이 제기된다.

이에 본 연구자는 바람직한 미술교육을 위한 유아교사의 역할에 대해 다음과 같은 생각을 갖게 되었다. 교육에 대한 포괄적인 이해와 미술에 대한 전문적이고 종합적인 이해를 바탕으로 유아의 수준에 맞게 도와주고 지도할 수 있는 교사가 참된 교사이며, 유아미술교육에 있어 가장 필요한 것은 교사 자신의 미적 안목과 미술에 대한 이해와 표현과 감상을 체계적이고 통합적으로 지도할 수 있는 전문적 지식과 능력이라고 생각하게 되었다.

현재, 미술교육의 가장 큰 목적은 생활 전반에 걸쳐 자신의 삶 속에서 미술을 즐기고 활용할 수 있는 미적 안목을 기르는 것(이규선 외, 2006)이라고 볼 수 있다. 이러한 미술교육의 목적을 실현하기 위해서는 유아교사는 교사 자신의 미적 안목을 기르는 데에 초점을 맞추어야 한다. 또한 역할 수행에 있어 교사에게는 유아의 작품을 대할 때 그들이 가지는 개개인의 감정과 표현을 중시해야 하며, 틀에 박힌 그림의 표현과 유아의 개성적인 표현간의 차이점을 인식하고 그에 맞게 교육하는 전문성이 요구된다. 이와 함께 미술의 탐색·표현·감상을 통합적으로 지도하고 다른 교과영역과의 연계성을 고려하여 지도할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

이처럼 교사가 전문성과 능력을 갖추고 미적 안목을 기르기 위해서는 교사 양성기관에서 미술의 제반현상에 대해 체계적이고 통합적으로 교육을 해야 한다. 이를 위해서는 유아들의 미술표현 특성과 발달 수준 등을 고려하여 체계

적으로 가르칠 수 있는 구체적 방안에 대한 연구가 필요하다.

이러한 문제의식에서 출발하여, 본 연구자는 진정한 유아미술교육을 위해서는 교육과 미술의 조화와 교사의 경험이 교육현장에 자연스럽게 스며들어 미술수업을 실행할 수 있는 교사들의 고유한 지식이 필요하다는 결론에 도달하였다.

본 연구자는 바람직한 미술교육을 수행하기 위해서는 현재 우리 사회가 유아교사들에게 요구하는 다양한 역할들 이외에 미술에 관한 전문적 지식이 필요함을 인식하게 되었다. 유아교사가 전문직으로 인정받기 위해서는 전문능력을 보다 향상시키고 교사로서의 전문적 지식의 근원이 되는 자신들의 교수 활동을 반성적으로 탐구하여 문제점을 파악하고, 그 해결책을 발견하려는 성찰의 노력이 필요하다 하겠다.

이러한 관점에서 본 연구자는 유아교사의 미술수업에 대한 문제를 규명하기 위해 실제 미술수업 속에 내재되어 나타나는 유아교사들의 노하우인 실천적 지식을 체계화하여 예비교사 교육과 현직 교사 교육에 반영하고, 이러한 과정을 통해 성공적인 유아미술교육과 더불어 유아교사의 전문성을 신장시키는 계기를 마련하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교사의 전문적 지식으로서의 실천적 지식

1) 교사의 실천적 지식

(1) 실천적 지식의 정의

교사의 실천적 지식은 교사가 교수행위를 할 때 이미 습득하고 있는 이론적 지식을 그대로 적용하는 것이 아니라 수업상황을 이해하고, 상황에 맞는 지식을 참고하고, 그리고 자신의 가치관이나 현장경험을 고려하여 그 자신이 창의적으로 구성한 지식에 근거한 것이다.

이러한 교사의 실천적 지식에 대한 연구는 Elbaz로부터 시작되었다(홍미화, 2006). Elbaz(1983)는 고등학교 영어 교사의 실천적 지식에 대한 사례연구를 통해 교사는 실제적인 교수 행위를 결정하고 방향 설정을 위해 사용하는 복잡한 일련의 이해체계를 가지고 있음을 발견하였고, 이를 ‘실천적 지식’이라고 명명하였다. 실천적 지식은 교사 개개인이 그가 처한 상황에 맞게 자신의 가치관이나 신념을 바탕으로 종합하고 재구성한 지식으로 학습자의 학습방식, 흥미, 요구, 장점과 어려움, 그리고 교사의 교수 경험을 포함하고 있다. Marland(1995)는 실천적 지식이 교사 자신에 대한 지식이며, 교사는 외적인 이론지식을 자신의 경험과 추론에 의해 지식을 재구성하고 발전시키며 이를 통해 새로운 발견과 문제 해결을 할 수 있다고 하였다. 이들 연구자들은 교사는 교수행위를 할 때 과학적으로 입증된 이론적 지식을 그대로 적용하기 보다는 교실의 상황을 총체적으로 이해하고 교사 자신의 가치관이나 현장경험을 고려하여 자신만의 독특성을 반영한 창의적인 지식에 근거한다는 것을 강조하

고 있다.

또한 Clandinin(1985)은 교사의 지식은 전적으로 이론적이거나 완전히 실제적이기도 않은 특별한 지식이라 하며, 이를 개인적인 실천적 지식이라 하였다. Sanders와 McCutcheon(1986)은 교사의 실천적 지식이란 교사의 가치와 관련되어 있어 가치 지향적이며, 특별한 장소 및 상황과 관련되어 있어 맥락적이고 독특한 특성을 지닌다고 지적하였다(김자영, 2002, 재인용). 교사의 실천적 지식에 대한 이러한 정의들은 교사의 실제 교수행위에 근거하며 개인이 가진 신념이나 가치관이 관여되어 형성된 지식이라는 점에서 Elbaz의 정의와 상당부분 일치한다.

한편, Driel(2000)은 기존의 연구들을 종합하여 실천적 지식이 가지는 일반적 특징을 다섯 가지로 정리하여 제시하였다. 즉, 실천적 지식은 첫째, 타인의 직접적인 도움 없이 교사들의 경험을 토대로 하여 만들어지고 축적된 활동 지향적 지식이다. 둘째, 개인의 가치가 반영되고 특별한 상황과 관련된 개인적이고 맥락적 지식이다. 셋째, 교사들이 알고 있다는 것을 깨닫지 못하는 암묵적 지식이다. 넷째, 과학적 지식, 일상적 지식, 경험적 지식들이 복합적으로 관여되어 형성된 통합적 지식이다. 다섯째, 신념과 지식이 공동으로 작용하지만 신념이 더 관여되어 형성된 지식이다(김자영, 2002, 재인용). 실천적 지식의 이러한 특징들은 교사의 실천적 지식이 주관적이라는 점을 강조하기보다는 교실현장과 상호작용을 통해서 이루어지는 자발적이고 고유한 행위라는 점을 강조하는 것이다.

이상의 정의들을 종합하면 교사의 실천적 지식은 교사 개인의 경험이 기초가 되어 숙고하는 반성적 지식이자 교사 자신도 알지 못하는 암묵적 특성을 가지고 있으며, 교사가 이전에 가지고 있던 이론과 교사 자신의 신념 및 가치가 통합되어 실제 교수 상황에서 판단의 근거가 되는 지식이다.

(2) 실천적 지식의 내용 및 수준

실천적 지식의 내용은 수업의 내용과 상황에 따라 다양하게 나타나는 일종의 방식(mode)이라 할 수 있다. Elbaz(1981)의 연구는 교사의 실천적 지식의 내용 체계 구축에 많은 시사점을 제공하고 있다. Elbaz는 교사가 가지고 있는 실천적 지식의 내용을 고려하여 교사 개인에 대한 지식, 교과내용에 대한 지식, 교수-학습 환경지식, 교육과정의 지식, 교수에 관한 지식으로 구분하였다.

첫째, 교사 개인에 대한 지식은 교사 자신의 개인적 가치와 목적에 관한 지식으로 교사가 자신을 전문인으로써 어떻게 보고 있는지, 교사 스스로가 가정하는 역할과 책임은 무엇인지 등에 관련된 지식을 말한다. 둘째, 교과내용에 대한 지식은 교사가 가르칠 교과에 대한 지식과 내용을 가르치는데 필요한 기능과 관련된 모든 지식을 말한다. 셋째, 교수-학습 환경에 관한 지식은 교사가 교수 활동과 관련된 모든 교육환경에 대한 신념으로서 현재의 교실상황을 어떻게 보고 동료교사나 학교 행정가를 어떻게 생각하고 있는지, 사회적이고 정치적인 수업 환경에 대한 시각이 어떠한지와 관련된다. 넷째, 교육과정에 대한 지식은 교육과정의 재구성과 관련된 지식이다. 이는 교육과정에서 제시하는 일련의 원칙을 알고 교사의 판단에 따라 새롭게 구성될 수 있는 지식까지를 포함하기 때문에 개인의 정치적 성향이나 개인 혹은 개인과 집단, 집단과 집단 간의 정치적 갈등이나 상호 관련성 측면도 깊이 관계된다. 마지막으로 교수에 관한 지식은 학습의 의미를 포함한 학습자에 대한 지식을 바탕으로 그에 맞게 가르치는 교수방법에 관한 지식이다. 이것은 교사가 학습 방법에 대한 정보와 그 학습 방법을 교사가 어떻게 실제 수업에서 적용하는가와 관련되어 있는 지식을 의미한다.

또한 Elbaz(1983)는 이러한 실천적 지식의 내용적 측면을 기준으로 나눌 뿐 아니라 지식의 구체성과 일반성의 정도에 따라 가르침의 이미지(image of teaching), 실천의 원리(practical principle), 그리고 실천의 규칙(rule of practice)의 세 수준으로 실천적 지식을 구분하여 제시하였다.

첫째, 가르침의 이미지는 가장 일반적이고 함축적이며 포괄적인 일반적 요소를 가지고 있는 지식이다. 가르침의 이미지는 교사의 가치, 느낌, 요구, 그리고 신념이 무엇인가에 대한 간단한 진술로서 교수행위에 대한 교사의 교육 목적에 적합하도록 교사의 행동을 안내한다. 가르침의 이미지는 훌륭한 교수란 어떠한가 하는가에 대해 교사가 가지고 있는 기본적인 생각이며, 이것은 교사의 지식을 조직하는데 가장 큰 영향력을 갖는다. 이러한 교사의 이미지는 교사의 개인적인 경험에 원천을 두기 때문에 독특한 특성을 가지고 있고, 교수 경험을 통해 변화되기도 한다(Spodek & Yu-wei, 1994). 즉, 교사들이 동일한 가르침의 이미지를 가지고 교실 수업을 시작하더라도 그들의 이미지는 각각의 교실에서 다르게 반영될 수 있으며, 교수 경험에 따라 다른 가르침의 이미지로 변화되기도 한다(김자영, 2002).

둘째, 실천의 원리는 개인적 경험으로부터 유래되고 숙의적 반성에 의존하는 것으로 실천의 규칙보다는 일반적인 수준의 지식이다. 이는 지금까지 당연하게 여겨왔던 교수 행위에 대한 교사의 목적의식이나 이유 등으로 나타난다. 실천의 원리는 개인의 신념과 목표에 일치하는 행동을 기대하는 것으로서 이론적 관점을 가지면서도 직관적인 경험에 의해 형성되고 실천과 이론을 연결해 준다. 실천의 원리는 교사에 의해서 반성적으로 사용되어 진다.

마지막으로 실천의 규칙은 구체적인 지시들로서 교수 상황에서 교사가 어떻게 행동할 것인가와 무엇을 해야 할 것인가를 처방하는 간략하고도 명백하게 공식화된 진술들이다. 이들 규칙은 Elbaz가 제시한 세 가지 수준의 지식 중 가장 구체적인 특성을 가진다. 따라서 실천의 규칙은 교사가 실제 수업 속에서 접하는 개인적 갈등을 어떻게 잘 다루는지와 직접 관련되며, 교사가 자주 접하는 교수 상황의 유형을 다루는 방식이자 수업의 목적을 위하여 사용하는 분명한 지침이다.

이를 정리하면, 이미지 수준의 실천적 지식이 교사가 가진 교수에 대한 포괄적이고 전체적인 개념으로 규정되는 반면, 원리 수준의 실천적 지식은 교실

활동의 효과적인 운영과 관련된 보다 구체적인 지식을 말하며, 규칙수준의 실천적 지식은 가장 구체적인 교수행위로서 교사가 무엇을 어떻게 하는가와 같이 교수 상황과 밀접하게 관련된다(Spodek & Yinghui, 1995).

이상에서 살펴 본 바를 종합해 보면 교사의 실제적 교수행위를 결정하고 안내하는 실천적 지식은 교사들의 수업에서 하는 말과 행동, 규칙과 같은 표층적 현상과 함께 그 수업 이면에서 현상을 조정하는 원리와 가르침의 이미지들이 총체적으로 나타나는 것이다. 이러한 교사의 실천적 지식은 내용영역의 측면에서 교육목적, 교사의 역할, 아동 발달, 교과내용, 교육과정, 교수-학습 방법, 그리고 교수-학습 환경 등으로 구분되기도 하고, 지식의 구체성과 일반성에 따라 가르침의 이미지, 실천원리, 실천 규칙 수준의 지식으로 분류될 수 있다.

(3) 실천적 지식의 형성 요인

실천적 지식의 형성 요인에 관한 연구에서는 교사의 실천적 지식에 영향을 주는 요인으로 교수(teaching)전의 개인적 삶, 직전교사교육, 교수경험, 교수적 맥락 요인 등 다양한 요인에 대한 논의가 이루어지고 있으며, 학자에 따라 각각에 대한 강조점도 다르다(Beattie, 1995; Clandinin, 1989; Elbaz, 1981; McCutcheon, 1995).

먼저 Elbaz(1981)는 교사가 실천적 지식을 형성할 수 있는 근거가 되면서 실천적 지식이 효과적으로 재구성될 수 있는 영역을 상황적 정향, 개인적 정향, 사회적 정향, 경험적 정향, 이론적 정향의 다섯 가지로 구분하였다. 여기서 정향(orientation)이란 교사의 수업에서 드러나는 실천적 지식이 어떤 배경에 의하여 왜 형성된 것인지를 이해하는 것을 의미한다. 즉, 교사가 수업에서 어떤 행위나 말을 하게 된 배경과 어떤 행위를 지향하도록 하는 기반을 의미하는 용어이다.

첫째, 상황적 정향이란 실천적 지식의 본질이 상황에 있다는 의미보다는 실

천의 맥락으로 인하여 지식의 방향성을 갖는다는 의미이며, 교사가 특정한 교실의 특정한 집단의 아동을 대상으로 하여 가르치는 데서 발생하는 특정한 요구를 의미한다. 즉, 수업이 갖는 특수한 상황에 따라 교사의 실천적 지식이 형성되기 때문에 교사가 수업을 실천하는 순간 수업을 둘러싼 상황을 보고 느끼므로써 교사의 사고와 행위에 직관적인 변화를 일으키는 정향을 상황적 정향이라 말한다.

둘째, 개인적 정향이란 교사의 실천적 지식의 형성에 가장 큰 영향을 미치는 개인적인 느낌, 목적의식, 가치, 관점 등을 말하며, 교사가 자신의 지식을 얼마나 인식하고 있으며 이를 수업에서 어떻게 드러내는가와 관련된 것이다.

셋째, 사회적 정향이란 사회적으로 바람직하다고 인정되는 여러 가지 요인들을 의미하며, 교사가 지식을 능동적으로 형성할 수 있는 여건이 되는 동시에 사회적 조건으로 인하여 구속력을 갖게 하는 요인도 포함한다.

넷째, 경험적 정향은 교사가 실천적 지식을 형성할 때 영향을 주는 교사의 경험적 요인을 의미한다. 이것은 교사가 경험을 쌓아감에 따라 경험의 의미를 새롭게 구조화하거나 또 다른 교수 상황에서 적절하게 반응하도록 도와주는 정향으로 수업 현상을 이해하는 가장 강력한 정향의 구실을 한다.

다섯째, 이론적 정향이란 교사의 실천적 지식에 영향을 주는 교수-학습 이론이나 전문 지식 등을 의미한다. 이론에 대한 교사의 정향은 교사가 어떻게 이론적 지식을 활용하고 있는지, 어떻게 이론에 대한 이해를 확장하고 어떤 이론을 선택하려고 하며 그 이론을 어떻게 해석하는지를 결정하는 실천적 지식의 중요한 형성 요인이다. 이러한 정향들은 교사의 실천적 지식의 암묵적 특성을 파악하도록 해주며, 실천적 지식의 형성 과정을 이해할 수 있도록 도와준다.

Elbaz의 연구 외에도 실천적 지식의 형성에 영향을 주는 각 요소가 가지는 비중에 대한 연구로 Pajares(1992)는 교사의 실천적 지식 형성에 직전교사 교육이 직접적으로 관여하고 있음을 지적하였다. 또한 Hauser(1995)의 연구와

Stokrocki와 Yazzie(1997)의 연구는 교사의 개인적 삶이 교사의 실천적 지식에 중요한 영향을 주고 있음을 밝히고 있다(안금희, 2001, 재인용).

한편, McCutcheon(1995)은 교사의 실천적 지식의 출처를 좀 더 구체화하여 세 가지로 구분하였다. 첫째, 교수 이전의 개인적인 삶은 그 개인만의 독특한 지식 형성에 영향을 준다. 실천적 지식의 형성에 영향을 주는 개인적인 삶에는 성장하면서의 경험, 학창시절의 경험, 여행 경험, 노동 경험, 인간관계 등을 포함한다. 둘째, 교수적 맥락으로 교육정책, 가르치는 학년, 사용하는 자료, 현재의 교실상황, 동료의 장학, 전문적인 담화의 기회, 학습자의 문화적 인종적 특성 등이 포함된다. 셋째, 교수경험은 실천적 지식을 개발하는데 중요한 원천으로 교사는 가르치는 동안 꾸준히 자신의 교수행위를 반성한다. 교사의 반성적 사고는 교수행위의 전·후에도 이루어지는데, 교사들은 이러한 기회를 통해 교사의 전문성을 개발하고 향상시키고자 노력함으로써 실천적 지식이 발전하게 된다고 하였다(홍미화, 2006, 재인용).

이외에도 Spodek과 Yinghui(1995)의 연구에서는 실천적 지식 형성에 학창시절의 학습경험, 동료와의 협동연구, 부모로서의 경험, 교사로서의 유아와 교생을 지도한 경험, 그리고 다른 문화 연구와 여행에 대한 개인적 관심 등이 영향을 미치고 있음을 보고하였다.

실천적 지식 형성에 영향을 주는 각 요소에 대해서도 연구가 이루어졌다. Clandinin(1989)은 초보 유아교사를 대상으로 교수경험이 실천적 지식 형성에 영향을 주고 있음을 밝히고 있다. Diaz(1994)는 예술학교의 미술 교사를 대상으로 2년 동안 연구하여 교사와 학생간의 협력적이며 평등한 관계와 전문적인 미술활동에의 참여에서 보여지는 이 학교 문화가 학생 뿐만 아니라 미술교사 자신의 전문적 지식을 쌓아 가는데 많은 도움을 주었다는 점을 밝히면서 교수적 요인 역시 교사의 실천적 지식 형성에 많은 비중을 차지하고 있음을 지적하였다(김자영, 2002, 재인용).

이상에서 살펴본 바를 종합해 보면 실천적 지식 형성에 영향을 주는 요인이

매우 다양함을 알 수 있다. 그 요인을 정리해 보면 상황적, 개인적, 사회적인 정향은 과거에 초점을 두기 보다는 현재의 시점에서 특별한 실제의 상황이 더욱 고려되는 정향이지만 경험적 정향은 과거의 특별한 경험이 현재의 수업에 크게 영향을 미치는 요인으로서 교사가 현재 선호하는 가치, 교수-학습 방법 등 교사의 수업을 형성한 직접적인 배경이 된다. 따라서 상황적, 개인적, 사회적인 정향의 특성과 관련하여 보면 그 기저에는 항상 경험적 정향이 있다고 볼 수 있다.

2. 유아미술교육

1) 유아미술교육의 의의

미술은 언어 이전에 색과 모양, 조직의 제반 요소들을 통합하여 이루어지는 시각적인 의사소통(Visual Communication)이며, 도식적인 언어이다. 미술은 새로움을 추구하고 개성 있는 표현을 격려함으로써 창의성 개발을 유도 할 수 있는 중요한 수단이 될 수 있다(김춘일, 1983). 특히 미술은 언어 발달이 미약한 유아들에게 자유로운 표현의 수단이 될 수 있다.

유아들은 외부 세계에 대한 무한한 호기심을 갖고 주변의 물체와 접촉하고 그들이 느끼는 것을 표현하고자 한다. 유아들이 무엇인가를 긁적거리고 찢고 자르는 등의 행동은 그들의 표현양식의 일부로 유아들에게 있어 중요한 표현의 매개체가 된다(이정환, 1995). 이와 같이 미술활동은 유아들이 자신들의 감정을 다양한 미술매체를 통해 표현함으로써 창의성과 정서적 안정감을 가지게 한다.

김춘일(1983)은 유아들의 미술활동은 유아들의 시지각(視知覺)과 개성을 발달시키며, 미술은 유아의 삶을 즐겁고 아름답게 한다고 하였다. 이기숙(1992)은 유아들의 미술활동은 세상에 대한 자신의 느낌이나 생각들을 표현하는 방

법이 되며, 유아교육기관의 모든 활동과 유아가 배우는 개념들을 통합하고 구체화하는데 도움을 준다고 하였다. 송정희(2001)는 유아들의 작품에는 유아들의 특징과 자신만의 내면적 표현이 들어있으며, 미술은 유아들의 생활을 이해할 수 있는 수단임을 강조하였다.

또한 김내선(1993)은 유아미술교육에 대해 유아의 지적, 정서적, 신체적, 창의적 발달을 도모할 수 있다는 점에서 유아교육의 중요한 부분이며, 언어와 사고의 발달이 아직 충분하게 이루어지지 않은 유아에게는 언어 자극 못지않게 시각과 촉각을 통하여 여러 측면의 발달이 이루어진다고 하였다. 국제미술교육협회(NAEA)는 미술이 감각, 감수성, 감정이입, 교육 프로그램에 대한 표현이 보다 개인적인 욕구를 충족시켜 줄 수 있는 도구임을 강조하였다.

권상구(1999)는 미술교육이란 생활감정의 표출이나 인간의 내면세계를 구체화하고 아름다움을 추구하는 학습활동이라고 하였다. 미술교육은 시각과 정서를 균형 있게 발달시키고 인간의 순수한 감정을 육성하는 교육으로 대상이 지닌 새로운 뜻이나 가치를 감각하고 표현할 수 있는 행위로 창조성의 교육이라고 하였다. 따라서 유아미술교육에서는 유아들의 표현과 감상의 활동을 통하여 인간의 폭넓은 감정을 체험하도록 지도해야 한다. 염태진(1997)은 미술활동이 정서를 안정시켜주고 정신건강에 도움을 주며, 풍부한 감정과 자주적 성격을 길러 주고, 창조력을 육성한다고 했으며, 오정현(1994)은 미술활동이 표현력과 창조성을 길러 주며, 정서, 사회성, 인지, 신체발달을 돕는다고 하였다.

이와 같이 유아미술교육은 유아의 성장 발달에 중요한 교육적 가치를 가지고 있기 때문에 미술교육의 목표는 단순히 미술적 기술을 습득하게 하는 것이 아니라, 미술적 감정, 정서, 창의성, 인격 등을 갖춘 완전한 인격체로 키우는 것이어야 한다. 즉, 미술은 가르치는 것이 아니고, 유아 각자가 자신들의 개성과 능력에 맞게 성장할 수 있는 기회를 제공하는 것이며, 미술교육을 통해서 유아들의 인격적 성장을 촉진시켜야 한다.

2) 유아미술교육의 내용

미술이 사회의 시대적 흐름을 반영하고 있듯이 유아미술교육의 내용도 사회의 흐름과 교육의 목적으로부터 추출되고 선정된다. 유아미술교육을 실시할 때 유아교사들은 어떤 내용으로 어떻게 활동하고 지도할 것인가를 결정해야 한다. 현재 우리나라 유아미술교육은 그리기나 만들기 등 표현활동 중심의 형태에 치중하여 실시되고 있다는 지적과 함께 교육적 효과를 극대화 할 수 있도록 유아교육과정에서 미술교육이 창조적 표현활동 뿐 아니라 표현생활영역의 탐색·표현·감상의 내용체계를 통하여 통합적 적용으로 이루어져야 함을 강조하고 있다(이명호, 2002; 이영자 외, 1998; 성원경, 2000).

<표 1> 미술교육과 관련된 표현생활영역의 내용

영역	내 용
탐색	· 자연과 주위 환경의 조형적 형태 탐색하기 · 조형 활동에 활용할 수 있는 다양한 재료와 도구 탐색하기 · 다양한 재료와 기법, 과정을 이해하고 활용하기
표현	· 조형요소와 원리를 경험하고 활용하기 · 자신의 생각과 느낌을 창의적으로 표현하기
감상	· 자연과 사물 및 다양한 조형 작품 감상하기 · 다른 사람의 생각이나 표현을 이해하고 존중하기 · 자신과 다른 사람의 작품 감상 및 존중하기 · 우리나라의 전통 예술에 친숙해지고 관심가지기

출처: 제6차 유치원 교육과정(교육부, 1998)의 표현생활 영역 내용 체계 중 유아미술교육과 관련된 내용을 발췌하여 정리하였음. 2007 개정 유치원 교육과정이 공시 되었으나 연구 진행 당시에는 제6차 유치원 교육과정이 적용되었으므로 제6차 유치원 교육과정을 제시함.

우리나라 제6차 유치원 교육과정(교육부, 1998)의 표현생활 영역은 유아미술교육과 관련된 내용을 포함한다. 표현생활 영역은 유아들로 하여금 자연과 사물의 예술적 요소를 탐색, 감상하고, 자신의 생각과 느낌을 다양한 예술적 표

현활동을 통하여 자발적, 창의적으로 표현하게 함으로써 예술에 대한 호기심, 표현능력, 심미감을 기르고, 정서적인 안정감을 가지게 하는 영역이다. 표현생활 영역은 탐색, 표현, 감상으로 구분되어 있으며, 구체적인 교육 내용체계는 앞서 제시된 표 1과 같다. 표현생활 영역의 미술과 관련된 탐색, 표현, 감상에 대해 살펴보면 다음과 같다.

(1) 탐색

‘탐색’은 자연과 주변 사물들이 지니고 있는 예술적인 요소들에 대한 유아들의 인식과 지각력을 높여주고 보다 창의적인 표현능력과 감상능력을 발달시키도록 도와주고 촉진시켜 주는 활동이다. 탐색은 시각적·촉각적 경험 및 시각적·촉각적 특성의 이해, 미적 요소의 탐색이 이루어지는 미적 지각과 밀접하게 관련된다. 즉, 주변의 예술적 요소를 찾고 느끼며, 다양한 자료와 도구들을 탐색하는 것이 포함되며, 탐색은 다양한 시각적·촉각적 경험 및 미적요소의 탐색이 이루어지는 미적 감각과 밀접히 관련된다(이영자, 이기숙, 이정옥, 1999).

미적 지각은 대상을 보는 특별한 방법으로 미술작품, 자연물 현상들과 같은 대상의 시각적이고 촉각적인 특성을 이해하고 미적으로 반응하는 것을 의미한다(이정옥, 임수진, 2003). 유아들의 미적 지각 능력은 영아기의 감각적 경험에서 시작되고, 영아들의 모든 경험은 미적 요소를 지닌다(Feeney & Moravcik, 1987).

유아교육에 있어 가장 기초적인 교육내용은 감각을 통한 탐색 능력을 신장시키는 것이다. 탐색은 유아들이 보고 듣고 느끼는 감각적인 경험을 통해 사물이나 대상에 대해 지각하고 직접 경험을 하면서 감각을 활성화 시킬 수 있다. 탐색 활동은 유아들에게 자연과 주변 사물들이 지니고 있는 특징과 예술적 요소들에 대한 인식과 지각력을 높여 준다. 미술활동을 위한 유아의 탐색에는 표현 가능성에 대한 탐색이 포함된다. 탐색이란 미술활동에 필요한 주제

표현 기법, 표현 재료에 대해 다양한 가능성을 여러 가지 방법으로 탐색해 보는 것을 말한다(전성수, 이일우, 정옥란, 2001).

탐색 활동의 내용은 형태 탐색하기와 미술활동에 필요한 재료와 도구를 스스로 찾아보는 활동들이 포함된다. 유아들에게 여러 가지 조형 활동에 필요한 다양한 재료의 특성과 도구의 용도를 탐색해보고, 스스로 필요한 재료와 도구를 탐색해 보는 경험은 매우 중요하다. 유아들의 표현을 위한 매개체로서 미술재료와 도구를 사용하는 기술은 경험을 통해 길러진다.

이를 위해 유아교사는 미술활동에 큰 영향을 미치는 재료의 명확한 특성을 파악하여야 한다. 유아들은 미술영역의 다양한 재료들을 능숙하게 다루는 경험이 부족하기 때문에 교사가 재료만 제시해주는 것보다는 재료에 대한 특징을 세밀히 파악하여 유아들에게 재료를 통해 충분한 동기부여를 하도록 하여야 한다(송윤이, 2006). 재료 선택의 준거는 활동 목표의 성취에 맞춰서 유아들의 발달 수준을 고려하고 교육적 효과에 맞추어 선택하여야 한다(김근우, 2006).

따라서 유아교사는 유아들이 예술 작품의 소재가 되는 재료들의 특성을 인식하고 이해할 수 있도록 구체물을 가지고 조작하고, 실험하고, 조사하고, 다양한 가능성을 검토해 볼 수 있도록 탐색활동에서 풍부한 환경과 충분한 시간을 제공해 주어야 한다.

(2) 표현

유아가 보고 느끼고 생각한 것을 자유롭게 표현하는 활동은 유아의 미술 교육에 있어서 가장 중심이 되어야 한다. 표현 영역은 유아들로 하여금 다양한 활동을 통해 경험, 생각, 느낌을 표현하게 함으로써 창의적 표현 능력(이영자 외, 1999)을 기르고 정서적 안정감을 가지게 하는 활동이다. 표현 능력이란 자신의 생각이나 느낌, 감정, 기억, 경험 등을 다양한 재료나 기법으로 생명력 있게 창조적으로 시각화 하는 능력이다(양운정, 박소정, 2003).

표현 활동을 통해서 유아들은 그들이 알고, 보고, 느끼고, 상상하고, 좋아하는 것을 자유롭게 그림으로 명료화하고 확장해 나아간다. 다양한 재료와 매체를 사용하여 자신을 표현하는 경험은 유아에게 반드시 필요하다. 유아는 선, 색, 형 등의 미적 요소를 사용하여 자신의 경험, 생각과 느낌을 시각적으로 나타낸다. 이영자 외(1999)는 미술표현을 하기 위해서는 자신의 생각을 어떠한 형태와 색을 사용해서 표현할 것인가를 결정해야 하며, 이러한 과정에서 같은 점, 차이점, 크기, 질감, 색 등을 지각하게 되고 주변세계에 대한 지각적 민감성을 발달시키게 된다고 하였다. 이처럼 유아들은 자신의 생각과 느낌을 표현할 수 있는 방법들을 배우고 사용함으로써 다양한 표현 방법에 익숙해지게 된다.

제6차 유치원 교육과정에서 표현의 내용 중 ‘그림 그리기’는 평면적인 조형 활동으로, 여러 가지 재료와 도구를 활용하여 자신의 생각과 느낌을 창의적으로 그려보는 내용이다. ‘만들기와 꾸미기’는 입체적인 조형 활동으로, 여러 가지 재료와 도구를 활용하여 자유롭게 창의적으로 만들고 꾸며보며, 한 가지 재료를 활용하여 새롭고 다양한 방법으로 만들고 꾸며보는 내용으로 하고 있다. 유아들이 창의적인 표현을 하기 위해서는 풍부한 경험적인 동기유발과 심리적인 동기 유발이 필요하다(Seefeldt, 1995). 따라서 교사는 유아들이 다양한 경험을 통하여 개인적인 경험의 폭을 넓힐 수 있는 기회를 제공하고, 자유롭게 자신을 표현할 수 있도록 심리적인 편안함과 안정감을 제공하여야 한다. 유아의 표현활동은 자신이 경험한 것, 느낀 것, 자신에게 중요한 사람이나 대상으로부터 시작한다. Feeney와 Moravcik(1987)는 다양한 예술적 특성을 지닌 미술 작품들을 교실에 제시하여 유아들이 훌륭한 작품에 접할 수 있을 때 창의적인 표현 능력도 증가된다고 제안하였다(이수연, 2002, 재인용).

교사는 유아가 개인적인 경험의 폭을 넓힐 수 있도록 다양한 경험을 제공하고 자신의 경험과 관련해서 표현 활동을 하도록 도와주어야 한다(이정옥, 임수진, 2003). 또한 유아들은 활동 과정 속에서 아이디어가 변화하고 작품을 재

구성하기 때문에 교사는 작품의 완성이나 결과물보다는 과정을 중시하고, 유아들이 생각과 느낌을 다양한 활동으로 표현할 수 있는 적합한 물리적 환경과 표현의 기회를 주어야 한다.

(3) 감상

감상이란 음악, 미술, 무용, 극작품 등의 예술작품을 보고 마음에서 어떠한 느낌이 일어나는 것을 말한다. 감상 영역은 유아들이 자연과 예술품, 자신 또는 또래의 작품 속에서 아름다움을 인식하고 이해하는 내용영역(이정옥, 임수진, 2003)으로서 미술적 유산에 대한 이해, 미술비평 및 미적 판단이 포함된다(이영자 외, 1999). 감상은 유아와 가까운 생활 속에서 시작할 수 있다. 유아가 쉽게 접하는 자연의 미적 특성을 찾아보고, 아름답게 느끼고, 왜 아름다운지에 대해 생각하는 것에서 시작할 수 있다. 유아에게는 감상 작품을 자주 보게 하면서 작품과 친해지게 하고 미술작품 속에서 감성을 키워갈 수 있다(신금주, 2000).

감상은 유아들이 어떠한 활동이나 작품을 보고 듣고 즐기는 활동과 다양한 예술 활동이나 작품에 대한 생각과 느낌을 서로 나누게 하는 활동이다. 이러한 감상의 영역을 다음과 같이 정리해 볼 수 있다(임진형, 2004).

첫째, 예술 작품의 감상이다. 유아들은 자연, 예술품이나 자기 자신들의 작품을 보고, 듣고, 즐기는 가운데 자연스럽게 아름다움을 느끼고, 인식하고, 이해할 수 있다. 예술 작품들은 생활 세계를 미학적으로 표현한 것으로써 우리 문화가 가진 가장 중요한 자원 중의 하나이다. 예술 작품을 감상함으로써 다양한 사회와 문화의 전통, 신념, 가치를 접하고 이해의 폭을 넓힐 수 있다(Meynell, 1993). 유아들은 자신이나 다른 사람들의 작품에 대한 생각과 느낌을 나누고, 비교하고, 평가해 보는 과정에서 서로의 생각이나 표현 방법에 흥미와 관심을 가지게 된다. 점차적으로 생각이나 표현의 차이를 이해하고 존중하는 태도를 가지게 되며, 궁극적으로 심미감을 발달시키고 정서를 순화시킬

수 있다(태영인, 2005).

둘째, 유아들 자신이나 타인의 작품 감상이다. 유아들은 또래들과 함께 예술 활동을 하는 동안 아이디어를 나누고, 다른 사람의 작품을 관찰하고, 자신의 생각과 느낌에 대해 이야기할 수 있는 기회를 많이 가질 수 있다(김문자, 2005). 예를 들면, 유아들은 조형 작품이 어떤 특성을 가지고 있는지, 어떻게 작품을 만들었는지, 작품에서 어떤 예술적 요소들을 찾을 수 있는지, 어떤 느낌이 드는지를 이야기하는 동안 감상의 내용을 구체화하고 명료화할 수 있다. 결과적으로, 유아들은 생각 또는 느낌을 표현할 수 있게 되어 긍정적 자아 개념을 발달시킨다(송양숙, 2001). 감상활동을 진행할 때 교사는 개별 유아의 생각, 느낌, 의미 등을 보다 정확하게 이해하기 위해서 유아들의 몸 움직임, 얼굴 표정, 눈빛 등에 주의를 기울이면서 이야기를 경청하고, 그들의 입장에서 듣고 이해하려고 노력해야 한다.

셋째, 생활 주변의 자연물 감상이다. 유아들은 자신을 둘러싼 주변 환경에서 산, 나무, 바위, 동물, 기타 조화로운 자연물의 아름다움을 감상하고 느낌을 이야기해 봄으로써 미술활동을 통해 창의적인 표현방법과 표현 욕구의 기초를 마련한다(임진형, 2004). 즉, 유아들은 주변 환경 속에서 감각적 경험과 미적 요소의 탐색을 통하여 미적 의식을 확장하고 자신의 표현능력을 발달시킬 수 있으며 타인이 만든 작품에 대해서도 미적인 반응을 할 수 있게 된다.

최근 유아미술교육과 관련된 연구(류지후 외, 2002; 이명호, 2002; 이수연, 2002; 이정옥 외, 2002; 차명은, 1995)들은 이전의 표현활동에 치우친 미술교육 활동을 비판하며 표현활동과 감상활동의 균형을 강조하였다. 또한 감상활동과 관련하여 이루어진 연구들(이인숙, 2001; 정미경, 2003, 2006)에서는 미술 감상 활동에 대한 교사의 관심이 증가하고 있으나 실제 교육에서의 적용은 미흡한 실정이라고 밝히고 있다. 또한 미술활동과 다른 교과 활동과의 통합의 효과에 대한 연구들(강문희, 2002; 변윤희, 현은자; 2004; 채현주, 2005)에서는 미술활동과 타 교과활동간 통합이 미술 표현능력 뿐만 아니라 각 교과의 지식 획득

에도 효과가 있음을 제안하고 있다.

따라서 미술교육이 표현활동에 중점을 둔 아동중심의 미술활동에 머물지 않고 표현뿐 아니라 미술을 감상하고 다양한 재료를 탐색하고 이해할 수 있도록 유아교사들은 탐색, 표현, 감상의 내용 영역이 통합적으로 이루어질 수 있도록 하여야 한다.

3) 유아미술교육에서의 통합적 접근

(1) 유아교육에서의 통합

통합이라는 개념은 1920년대부터 1950년대의 진보주의 교육의 영향으로 인해 학습경험의 통합 및 교육과정 통합이 논의되기 시작하였다. 통합교육은 학습경험의 통합, 학문들 간의 통합, 교과간의 통합 등으로 다양하게 논의되고 있다(이은화, 김영옥, 2000).

Bredenkamp와 Rosegrant(1995)는 유아교육에서 통합의 개념을 유아들에게 자신이 경험한 범위 내에서 조직화할 수 있는 주제 또는 개념을 제공하는 것이라고 정의하였다. 통합의 일차적 목적은 유아들의 교육과정을 보다 의미 있게 만들어 주는 것으로, 유아들의 모든 경험을 통합하여 유아의 전인발달을 도모함으로써 유아교육의 목적을 달성하는데 있다(이기숙, 1992). 유아교육과정에서의 통합은 유아들의 전인발달을 위해 하나의 발달영역에서 일어나는 것이 또 다른 영역에 영향을 준다는 통합적 발달 특성을 반영한 것이 할 수 있다.

현재 유아교육에서는 유아들이 그들의 세계에 대하여 분리된 내용보다는 통합된 전체경험(whole experiences)으로써 경험하고 배운다는 지적(Krough, 1990; Williams & Fromberg, 1992)과 유아교육이 활동을 중시하고 상황에 따라 융통성 있게 운영되며, 유아의 상호작용을 중심으로 하는 통합적인 접근법이 교수 방법적인 면에서 실효를 거둘 수 있다는 주장이 수용되고 있다(이기숙,

1992; 이윤옥, 1997).

이정환(1995)은 유아교육기관에서 운영되는 활동은 유아들의 신체적, 사회적, 인지적, 정서적, 언어적인 발달이 조화를 이루면서 통합하여 성장할 수 있도록 전개되어야 한다고 하였다. 또한 통합적인 접근법을 중요하게 생각하는 유아교육자들(Spodek, 1991; Krough, 1990)은 유아교육과정 구성에 적절한 접근방법으로 프로젝트 혹은 단원을 통한 교육방법을 제안하였다. 이들은 공통적으로 유아의 조화로운 발달을 위해 의미 있는 학습경험을 유아에게 흥미 있는 주제, 단원 또는 프로젝트를 중심으로 조직할 것과 유아와 교사 모두의 적극적인 역할을 강조하고 있다(이기숙, 1992, 재인용). 그 외에도 최근 연구들(김미희, 2000; 이정옥, 2003; 윤은경, 2005; 채현주, 2005; 한유미, 2002)은 다양한 영역간의 통합을 통하여 통합의 정당성과 효과를 입증하고 있으며, 제6차 유치원 교육과정에서도 유아들의 활동의 방향은 과정 중심이어야 하며 교육 내용은 5개 생활영역이 통합적으로 운영되도록 계획하고 실천하도록 명시되어 있다.

교육과정의 통합적 운영은 학문적, 사회적, 개인적으로 여러 가지 장점을 가진다. 특히 유아들은 발달적으로 단일 교과 중심적인 학습이 적절하지 않은 단계라 볼 때 유아교육에서의 교육활동은 더 통합적 접근이 요구된다. 따라서 유아들의 발달과 흥미에 적합한 교육으로 각 교과의 통합을 시도하는 노력은 지속적으로 이루어져야 한다.

우리나라 제6차 유치원 교육과정에서 제시한 유치원 교육과정에서의 통합은 ‘유아의 전인발달과 효율적 학습을 위하여 유아의 경험, 흥미 및 요구와 교육내용을 통합하고, 유아와 유아 주변의 인적 및 물적 환경을 통합하여, 또한 교과목을 통합적으로 재조직하여 가르치는 방법’으로 정의하고 있다. 통합교육과정은 유아의 경험 범위 내에서 주제나 개념을 선정 조직하여 유아들이 여러 교과영역의 학습내용을 탐색하고 조사하는데 자신이 이미 학습한 것을 적용하고 몰입하게 됨으로 의미 있는 학습이 이루어지는 것을 의미 하는 것이다.

(2) 유아미술교육의 통합적 접근

통합교육은 유아미술교육의 목적을 이룰 수 있는 가장 효율적인 방법이다. 유아미술교육의 목적은 시대와 사회의 요구에 따라 학자들마다 다르게 제시하고 있다.

Lowenfeld와 Brittain(2004)은 미술의 목적을 유아의 지적·창의적 능력을 신장시키는데 있다고 하였다. Herberholz와 Hanson(1995)은 미술교육을 통하여 아름다운 것을 만들기, 즐거움, 민감성, 감상력을 가지고 미술작품을 보기, 창의적으로 문제 해결하기, 모든 교과에 미술을 통합적용하기, 감정의 표출 및 정서의 순화, 그리고 예민한 지각력의 증진이 이루어져야 한다고 제안하였다(이정옥, 임수진, 2003, 재인용). 전성수 외(2001)는 21세기의 문화시대에 있어 유아미술교육은 미술품과 자연을 감상하고 시각적 요소와 그 관계를 이해하며, 삶 속에서 미술을 발견하고, 적용하며 환경을 개선하는 사람, 즉 미술 소비자를 기르는 것이 주된 목적이 되어야 함을 강조하고 있다.

현재 유아교육 현장에서 유아를 위한 미술활동은 표현활동 중심의 형태로 대부분 이루어지고 있다. 그러나 교육적 효과를 극대화 할 수 있게 하기 위해서는 창조적 표현활동뿐 만 아니라 다른 교과내용들을 적절하게 포함시키는 것이 필요하다. Lowenfeld는 미술을 통한 성장 요인과 발달 정도에 따라 각 구성요소들이 유기적으로 관련 맺고 있음을 밝히고 있다. 유아는 따로 독립된 주제 영역 안에서는 성장할 수 없으며 신체적, 사회적, 정신적으로 분리되어 성장하지 않는다고 하여 통합의 중요성을 강조하였다. 따라서 유아미술교육의 내용은 유아들의 발달적 특성이 고려되어진 탐색, 표현, 감상이 균형적으로 구성되어져야하며, 그러한 활동내용들이 통합적으로 적용되어야 할 것이다. Eisner(1979)는 미술교육에 있어 미술교육프로그램과 다른 영역과의 통합을 통해 다양하고 중요한 내용 요소들을 포함하는 것이 유아의 전인교육을 실천

하는데 효과적이라고 하였다. 즉, 유아가 전인적으로 발달할 수 있도록 유아들에게 미술을 통하여 여러 학문· 발달영역· 활동 간의 통합된 경험을 제공하는 것을 강조하였다.

통합적 미술교육이란 유아의 수준과 흥미에 기초하여 유아 생활 전반에서 미술교육을 활동영역이나 미술활동에 국한시키지 않고 가능하다면 다른 영역 간의 통합뿐만 아니라 전 영역의 여러 교과과정을 통합하여 미술활동이 이루어지는 것을 의미하는 것이다. Burton과 Kuroda(1981)에 의하면 예술분야의 활동이 긴밀하게 연관성을 지니면서 미술을 중심으로 다른 활동과 통합적으로 실시될 때 유아의 창의적 사고 및 표현력은 더욱 향상될 수 있다(조경화, 2005, 재인용).

따라서 통합적 미술교육은 유아의 생활 전반에서 의미 있는 환경이나 배경을 제공하며, 교육기관 내에 있는 전 영역을 사용하여 다른 흥미활동과 다른 교과목의 주된 개념이나 지식과 학습이 미술활동과 상호 연계되어 미술 활동을 통해 다른 활동의 학습 효과를 증진시켜 주며 예술전반에 대한 폭넓은 이해와 창의성을 증진시켜주는 미술교육이라고 할 수 있다.

이러한 관점에서 유아교육과정의 교육내용 및 방법의 통합적 접근은 다음과 같은 중요성을 갖는다. 첫째, 유아들은 그들의 세계에 대하여 분리된 내용 영역보다는 통합된 전체로서 경험하고 배운다(Krough, 1990; Williams & Fromberg, 1992). 교사가 유아들에게 의미 있는 상황 속에서 개념들을 제시하지 않고 분리된 내용으로 가르친다면, 유아들에게 분리된 한 교과영역으로의 학습은 개념의 이해에 어려움을 갖게 될 것이다(임진형, 2004). 둘째, 유아기에 경험을 통합적으로 제시함으로써 교과 영역의 효율적 운영을 기대할 수 있다. 모든 학습과 지식은 상호 연계되어 있기 때문에 미술교육이 때로는 다른 교과 학습의 수단으로서, 때로는 타 교과와의 연계나 공유의 관계로 통합되어 미술 교육 자체를 보다 풍부히 하고 다른 교과의 학습을 지원할 수 있기 때문에 미술교육은 내용 영역간의 통합뿐만 아니라 다른 교과와의 통합도 요구된다(송

연숙, 안부금, 최애경, 최진원, 2005; 이정옥, 임수진, 2003).

유아미술교육에서 이루어지는 통합교육의 형태는 내용 영역간의 통합, 다른 영역간의 통합, 주제 중심의 통합으로 구분할 수 있다.

먼저, 미술교육에서 내용 영역간의 통합교육이다(송연숙 외, 2005; 이정옥, 임수진, 2003). 유아미술교육에서 탐색과 표현과 감상의 내용영역은 서로 독립적으로 분리되는 것이 아니라 서로 밀접한 관련성을 가지고 있으며, 효과적인 미술교육을 위해서는 이들 내용영역들이 통합적으로 지도되어야 한다. 유아미술교육에서 탐색, 표현, 감상은 통합적으로 서로 유기적인 관련을 맺으면서 지도되어야 한다(김미희, 2000; 이정옥, 2003; 윤은경, 2005; 채현주, 2006; 한유미, 2002). 감상이 이해나 표현과 분리되어 교육되면 유아들의 미적 안목을 높이는 데 크게 기여하지 못한다. 유아들이 이해한 내용을 표현이나 감상에 활용할 수 있어야 하며, 감상한 것을 표현을 통해 구체화시킴으로써 감상을 통해 이해한 것을 심화시킬 수 있다(이영자 외, 1999),

둘째, 미술교육에서의 미술영역과 다른 교과영역간의 통합교육이다. 이는 미술교육 활동과 타 교과영역간의 통합을 통해 다른 영역으로 전이 되도록 함으로써 교육의 효과성이 강조되는 것이다(차명은, 1995; 오연주 외, 2000).

Mason(1988)은 미술을 가르치는 데 있어서 학과간의 통합된 접근은 다른 형태의 지식 사이에 존재하는 장벽을 무너뜨리는 것을 돕는다고 하였다(박정애, 2001, 재인용). Arnheim(1965)에 의하면 미술을 타 교과와 통합적으로 지도함으로써 특히 학습 초기 단계에서 각 교육과정에서 목표로 하는 기본 개념이나 기능을 길러줄 뿐만 아니라 유아의 직관력, 창의력, 감각적인 면을 향상시켜 유아의 조화로운 발달에 도움을 준다. 이러한 학자들의 견해는 미술과 타 교과와의 통합 교육에 대한 필요성을 강조한다고 할 수 있다(곽현주, 1999, 재인용).

다른 영역과의 통합에는 두 가지 방법이 있는데, 하나는 미술활동이 다른 영역을 가르치기 위한 수단으로 통합되는 것이고, 다른 하나는 미술활동과 다

른 영역 간의 연계성을 찾아내어 사고나 개념을 이끌어 줄 수 있는 관계 중심으로 통합하는 것이다. 전자는 미술이 다른 영역에 대해 부수적인 위치에 있게 되어 미술적 내용에 대한 고려가 간과될 수 있다는 문제점이 있으나, 미술 활동을 통하여 다른 교과 학습을 재미있게 할 수 있다. 후자의 경우는 미술에 대한 학습이 곧 다른 영역내용의 학습을 좀 더 뚜렷하고 분명하게 하여 교육적 효과를 극대화 시킬 수 있다는 특성이 있다(이정옥 외, 2002). 따라서 미술활동과 다른 영역의 통합은 미술활동이 단순히 다른 교과영역의 학습을 위한 수단이기 보다는 미술활동 자체의 이해나 자기표현의 경험이 제공되면서 다른 교과영역의 지식과 개념도 효율적으로 학습할 수 있는 방향으로 전개되는 것이 바람직한 통합교육이라 할 수 있다.

마지막으로, 미술교육 안에서 주제를 중심으로 한 통합교육이다. 유아의 흥미와 욕구에 근거하여 교사가 선정한 주제나 유아들이 구상한 주제를 중심으로 미술교육을 실시하는 것이다. 이는 유아들이 주제와 소주제에 대한 탐색을 하면서 미술이 다른 예술분야와 연관될 뿐만 아니라 다른 교과영역과 연결 지어 다루어지는 것을 의미한다(이영자 외, 1998). 주제중심의 통합적 미술교육을 실시할 때 주의할 점은 탐색할 주제나 개념들이 미술활동과 모두 연결될 수 없으므로 미술활동이 적합한 경우에만 연결하는 것이 필요하다. 또한 단순히 자료집이나 인터넷 정보 등에서 관련 미술활동들을 선정하는 것은 그 활동들을 통해서 미술교육 측면에서 무엇을 학습하게 되는지를 인식하지 못하게 되는 경우가 많아 내용영역간의 통합이 이루어지기가 어렵다. 따라서 교수계획 단계에서 미술교육 내용을 인식하고 활동을 구성하는 것이 반드시 필요하다(이정옥 외, 2002).

과거의 미술교육이 표현중심의 미술교육, 창의성 중심의 미술교육이었다면 현재는 이해를 중심으로 미술교육이 이루어지므로 미술 활동이 가지고 있는 표현영역 뿐만 아니라 타 영역 간의 통합적 활동 계획은 중요하다. 따라서 타 교과 영역간의 통합적 미술교육 활동은 미술 활동에서 개별적으로 산재하는

다양한 요소들을 체계적으로 계획함으로써 최대한의 교육적 효과를 기할 수 있다.

이처럼 통합적 미술교육 과정은 유아들의 일상생활 속에서 그들에게 의미 있는 것이나 흥미에 기초하여 미술활동과 더불어 모든 영역이 연계성을 가지게 됨으로 창의성과 학습효과를 증진시켜 주는 효과적인 활동이 될 것이다 (Feeney & Moravick, 1987; 이영자 외, 1998, 재인용). 따라서 유아교사는 발달수준에 적합하고 개방적이며, 각각의 내용영역과 타 영역간의 균형적이고 통합적인 미술활동을 계획하고 제공해야 하며, 미술교육 그 자체에만 목적을 두는 것이 아니라 전체 유아교육과정의 통합을 고려해야 한다(송연숙 외, 2005).

4) 유아미술교육에서의 교사 역할

유아교육은 인간의 이성과 감성 및 행동을 동시에 계발하는 조화로운 인간 육성, 즉 전인교육에 초점을 두고 있다. 유아미술교육의 궁극적인 목적 또한 미술을 통해 유아의 올바른 성장발달을 도와 조화로운 인격을 형성하는 전인교육에 있다. 미술활동을 통해 유아들의 전인적 발달이 효율적으로 이루어지게 하기 위해서는 교사의 역할이 매우 중요하다.

유아의 미술 활동의 질은 교사의 지식에 영향을 받는다(Brittain, 1979). 유아교사는 유아들이 다양한 경험과 사물에 대한 감수성을 기르고, 그 경험을 구체화 할 수 있게 도와주며, 유아가 현재 가지고 있는 지식과 자신의 능력을 발전시키고 창조적 표현을 해 나갈 수 있도록 안내하고 도와주는 역할을 해야 한다.

유아교사는 자신의 교육적 신념과 목표에 따라 최소한의 개입, 결과물에 대한 지도, 탐색에 대한 지도 등 무엇에 중점을 두고 지도할 것인지를 결정하게 되고(Bresler, 1993), 미술활동에서 유아들의 흥미와 욕구에 기초하여 과제를

선택하고, 개별적으로 원하는 재료를 가지고 자유롭게 탐색하고 제작하도록 하는 역할을 한다. Kindler(1995)는 교사의 최소한 개입을 통해 유아들의 미술 표현과 창의성 발달이 자연스럽게 이루어질 수 있다고 하였다(강문희, 2002, 재인용).

유아들의 생각과 경험을 이미지로 나타내는 능력은 교육에 의해 향상(Thompson, 1995)될 수 있으며, 교사의 역할이 매우 중요하다. 교사는 유아의 미술활동을 결정하고, 활동을 지원해 주고 칭찬과 평가를 해 주고 계획된 작업의 시간을 정하는 역할을 한다(김영희, 1986). 따라서 유아교사는 미술교육의 목적을 실천하기 위한 효과적인 교수행위자로서 자신의 전문적 지식과 미술교수법을 실제 수업 상황에서 직접 적용하고 활용해 봄으로써, 반성을 통하여 수업 상황에 맞는 자신의 교수방법을 끊임없이 추구해야 한다.

미술교육에서 교사의 바람직한 역할을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 교사는 유아가 풍부한 경험을 토대로 창의적인 표현을 할 수 있는 동기유발을 주어야 한다. Walsh(1993)는 유아에게 있어 미술은 그들의 일상적인 경험에 의미를 부여하는 활동이자 일상적인 경험을 깨닫기 위한 중요한 문화적 도구이며, 유아들의 미술활동은 그들의 사고를 표현하는 언어라고 말한다. 유아의 사고는 다양한 측면을 갖고 있으며 유아들은 그들의 능력을 개발하기 위하여 다양한 사고의 분야에서 적절한 지원을 받을 기회가 필요하다(Gardner, 1983). 이를 통해 볼 때, 유아교사는 미술활동에서 유아가 자신의 표현을 위해 여러 가지 매체를 스스로 선택하여 표현할 기회를 주어 유아들이 새로운 생각을 해내도록 격려하는 것이 필요하다. 이러한 미술활동에서의 중요한 교사역할로 동기유발을 들 수 있다(오치영, 1999; Lowenfeld & Brittain, 2004). 유아 미술에 있어 유아들에게 동기를 어떻게 부여해서 자발적이고 창의적인 표현으로 이끌어주느냐가 활동의 초점이 된다. 미술활동에서의 동기부여는 추상적이고 개념적인 것보다는 유아들이 직접 경험을 했거나 주변 사물과 늘 가까이 할 수 있는 사실에 관한 것일수록 동기 유발에 효과를 줄 수 있

는 좋은 방법이며, 주제의 제시는 ‘언제’, ‘어디서’, ‘무엇을’, ‘어떻게’의 순으로 점차적으로 제시되어야 한다(Lowenfeld & Brittain, 2004).

둘째, 교사는 유아의 발달 단계를 이해하고 각 발달 수준에 적합한 미술 교수 방법을 사용하여야 한다. Lowenfeld(1987)는 발달 단계에 대한 교사의 이해가 중요함을 강조하고 있다. 인간과 환경에 대한 유아의 주관적 관계에 따라 다양한 발달 단계가 있으며, 각 단계에서 기대되는 변화를 완전하게 알지 못하고는 그들의 창의적 활동을 적절하게 자극하지 못하게 된다는 점 또한 지적하고 있다. 유아기 미술교육의 중요성은 유아의 정서발달과 창의력 신장 및 통합적인 발달(김인희, 2007; 김장옥, 2000; 김현정, 1999; 신정숙, 2006; 이양희, 2002; 한귀덕, 1999)에 있다. 따라서 유아미술교육은 개성 있는 자기표현과 아동중심활동을 중시하는 종합적인 정서교육이라고도 할 수 있으므로 유아들의 흥미나 개인차, 경험의 유무 등을 고려해서 발달수준이나 단계에 알맞은 재료나 적절한 표현활동을 안내 할 수 있는 교사의 안목이나 지도기술이 필요하다(손영신, 2001).

셋째, 교사는 개방적인 사고와 태도로 자유롭고 허용적인 분위기를 조성해야 한다(이정환, 1995). 미술수업은 즐거워야 하므로 유아교사는 수업에서 자신의 생각을 강요하기 보다는 유아 개개인의 사고를 인정하고 탐색을 통한 자기 학습을 촉진하고 자극할 수 있는 개방적 질문을 하면서 그들의 자기표현을 격려하는 따뜻하고 우호적인 태도를 보여야 한다(임은성, 2005).

물리적인 환경에 있어서도 유아가 실내·외의 모든 공간에서 자유롭게 활동할 수 있도록 배려하고, 유아가 사물을 주의 깊게 충분히 탐색하고, 계획하고, 표현하고, 정리할 수 있도록 적절한 시간을 제공하여 유아의 미술활동을 도와주고 격려하는 긍정적인 자극을 주어야 한다(이숙재, 이봉선, 김경란, 2002; 임창옥, 2000; Herberholz & Hanson, 1990; Kindler, 1995). 허용적인 환경과 분위기는 유아에게 자발성과 창작하고자 하는 동기를 촉진하여 창의력과 탐구심을 기르는 데 도움이 된다. 개방적이고 허용적인 과정 속에서 성공적인 경험을

이 반복될 때 유아들의 자신감과 자아 존중감이 길러지고 자료를 책임감 있게 다룰 수 있게 되며, 더 나아가 창의적인 표현능력이 신장될 수 있을 것이다. 즉, 유아교사는 유아들에게 탐구할 수 있는 자유로운 환경을 조성하여 주고, 그 속에서 지속적인 관찰을 통하여 활동의 격려자의 역할을 수행하여야 한다 (Seefeldt, 1995).

넷째, 교사는 다양한 매체와 방법을 사용하여 유아의 미적 감각을 길러주고, 적절한 자료를 제공해 주어 유아의 어려움을 덜어주는 조력자의 역할을 해야 한다(김인희, 2007; 김장옥, 2000). 유아교사는 유아가 손으로 느끼는 감각적 활동에 몰두할 수 있고 유아가 선택할 수 있는 다양하고 풍부한 자료를 준비하도록 해야 하며, 유아 스스로 정리가 가능한 친숙한 자료와 세심한 관리를 요하는 새롭고 창의적인 자료를 함께 제시해야 한다(차명은, 1995). 또한 다양한 도구, 방법과 매체를 사용해서 새로운 미적 가능성을 발견할 수 있을 뿐만 아니라 좋은 미술품의 감상을 통해 유아가 생활 속에서 아름다운 정서를 지각하고 느끼며, 미적인 것을 이해하도록 도와주어야 한다.

이상의 내용을 종합하면 교사는 유아의 발달 수준을 고려하여 유아에게 적절한 동기유발을 하고 자유롭고 허용적인 분위기를 조성하여 유아의 미적 감각을 기를 수 있도록 조력하는 것이 중요하다고 할 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구에는 강원도 K시에 소재한 H 병설유치원 만 5세 두 학급과 K 병설유치원 만 5세 한 학급의 담임교사들과 유아들이 참여하였다. 연구 참여자에 대한 구체적인 사항은 다음과 같다.

1) 연구 참여 기관과 교사

본 연구는 문화기술적인 연구로서 오랜 시간 연구 현장에서 지내야 하므로 유치원과 교사의 협조가 필요하였다. 2007년 8월 한 달 동안 원장들의 협조를 구한 결과 두 곳의 병설 유치원에서 허락을 해 주었다. 연구자는 두 곳의 유치원을 직접 방문하여 연구의 취지를 설명하고 교사들의 허락을 받았다.

(1) H 병설유치원의 C교사와 K교사

H 병설유치원은 다세대 주택과 아파트가 밀집되어 있는 중류층이 거주하는 곳에 위치한다. H 병설유치원은 만 5세 두 학급으로 구성되어 있는데, 한 학급은 종일반이고 다른 학급은 반일반이다. 종일반에는 남아 18명과 여아 10명이 재원하고 있으며, 반일반에는 남아 14명과 여아 13명이 재원하고 있다. H 병설유치원의 전체 유아 수는 55명으로 구성되어 있으며, 담임교사 2명과 종일반 보조교사 1명이 근무하고 있다. 교실환경은 두 학급 모두 언어영역, 수·과학영역, 블록영역, 역할영역, 조형영역, 음률영역 등 흥미영역으로 구성되어 있다. 본 연구자가 주로 관찰한 조형영역에는 필기도구, 색종이를 색깔별로 구분하여 놓아두는 바구니와 폐품을 활용한 다양한 재료, 풀, 가위 등이 있고,

새로운 주제가 전개될 때마다 새로운 활동과 자료가 제공되었다.

H 병설유치원의 교육과정은 유치원 교육과정에 근거하여 운영되면서 주제 중심의 교육과정을 병행하고 있었다. 교육일수와 시간은 반일반, 종일반 모두 연간 교육일수는 180일 이상으로 하였다. 반일반의 교육시간은 오전 9시 부터 오후 1시 30분, 종일반은 오전 9시부터 오후 6시까지를 기준으로 하면서 유아의 연령, 발달 수준, 기후, 계절, 학부모 요구, 특별한 상황을 고려하여 조정하였다. 또한 주간 교육일수는 6일제(월~토)를 원칙으로 하며, 매월 2, 4주 토요일은 휴원일로 정하였다.

H 병설유치원의 하루 일과는 두 반 모두 오전에 자유선택활동, 소집단활동, 대집단 활동들로 이루어진다. 자유선택활동은 등원 전후에 자유롭게 이루어지며, 조형 활동은 대집단 혹은 소집단으로 하게 되는데 하루 일과 중 1-2회 정도 이루어진다. 종일반은 오전 11시부터 담임교사와 40~50분 동안 미술활동이 이루어지며, 반일반은 교사의 임의대로 수정되어 자유롭게 이루어졌다. 오후에는 보조교사가 종일반을 대상으로 특별활동시간인 2시부터 한 시간 동안 다양한 활동으로 수업을 진행하는데 미술활동은 화요일에 실시하였다. H 병설유치원의 교육 활동내용은 표 2에 제시된 바와 같다. 단, 반일반은 1시 30분에 일과를 마친다.

〈표 2〉 H 병설유치원의 하루일과

시 간	활동내용
08:50-09:10	·등원 및 원아 건강 체크, 출석확인
09:10-10:10	·자유선택 활동 계획 및 활동 전개
10:10-10:30	·정리정돈 및 평가, 화장실 다녀오기
10:30-10:50	·이야기 나누기
10:50-11:10	·바깥놀이
11:10-11:30	·동화/동시/ 노래 배우기
11:30-12:20	·과학활동/언어표상활동/조형활동/창의력활동

	/체육활동
12:30-13:30	·점심 및 이 닦기/휴식/교육방송시청/귀가지도
13:30-14:00	·점심식사 후 정리 정돈
14:00-14:50	·생활주제에 맞는 특별활동으로(칠교놀이, 창의성놀이, 요가, 종이접기, 미술)활동
14:50-15:30	·정리정돈 및 간식
15:30-15:50	·대근육 활동
15:50-16:10	·자유선택활동 및 휴식
16:10-16:30	·정리정돈
16:30-17:00	·귀가지도

종일반 C교사는 교육경력 11년으로 2006년 3월에 본 유치원에 발령받아 2007년 9월 현재까지 근무하고 있다. C교사는 책임감 있게 업무를 수행하여 학교에서 능력 있는 교사로 인정받고 있다. 종일반 유아들은 선생님을 ‘아주 무서운 선생님’이라고 말한다. 전체 유아들을 야단칠 때 큰 소리로 야단을 치는 법이 없으며, 규칙과 질서에 대해 강조하였다. 관찰이 진행되는 수업에서도 교사가 질서와 규칙을 강조하는 것이 자주 목격되었다.

C교사는 미술에 능력과 자신이 부족하다고 생각하고 있었으며, 담당하고 있는 학급에서 자신의 수업에서 미술수업이 활성화 되지 못하고 있음을 느낀다고 하였다. 그러나 유아교육에서 미술교육이 매우 중요하다고 생각하기 때문에 미술에 대한 전문적 지식을 쌓기 위해 연수에 참여하기도 하고, 얼마 전부터 그림을 배우기 시작하였다고 하였다. 따라서 본 연구가 자신에게 많은 도움을 줄 수 있을 것 같다는 기대감을 표현하였다.

본 연구의 또 다른 참여자인 K교사는 교사 경력이 8년째이며, 침착하고 긍정적인이어서 유아들과 생활하는 것을 즐거워하였다. 유아들을 야단칠 일이 생겼을 때에도 교사는 언제나 웃으면서 아이를 안아주고, ‘너의 입장을 이해한다’는 말과 함께 ‘그래도 선생님은 이런 아이가 됐으면 좋겠어요’ 라는 식으로

훈계를 하였다. 본 연구를 위해서 협조를 의뢰하자 K교사는 개인적으로 미술에 관심이 많다고 하면서 자신의 수업을 반성할 수 있는 기회가 될 수 있으며 많은 도움을 얻을 수 있을 것 같으며 연구 참여를 허락해 주었다. 연구가 진행되는 동안 참여관찰을 통해 K교사가 담임하고 있는 반일반의 수업에서는 미술과 연관된 통합교육이 이루어지고 있는 것을 볼 수 있었으며, 유아들도 미술활동에 매우 적극적으로 참여하였다.

(2) K 병설유치원의 H교사

K 병설유치원의 만 5세 두 학급은 모두 반일제로 운영되고 있으며, 총 유아수 42명에 담임교사 2명이 있다. 본 연구에 참여한 바다반은 남아 13명, 여아 8명으로 총 21명으로 구성되어 있다. K 병설유치원의 교육과정은 유아교육 지도 자료집에 제시된 주제들을 중심으로 주간계획안을 작성하고 흥미영역을 중심으로 이루어진다. 주간계획안은 가정 통신문과 함께 학부모들에게 매주 발송되며, 자료나 도움이 필요한 경우에는 수시로 가정 통신문을 통해 학부모들의 도움을 요청한다. 교실 환경은 컴퓨터 영역, 음률영역, 색종이 접기 영역, 조형영역, 블록영역, 역할 영역, 수·과학영역, 언어영역 등 흥미 영역으로 구성되어 있다. 바다반에는 색종이 영역과 감상영역이 별도로 구성되어 있어 유아들의 개별적인 흥미에 따라 색종이 접기와 명화감상을 할 수 있도록 한다.

바다반은 오전 9시에 자유선택활동으로 수업이 시작되어 대·소집단 활동들로 하루일과가 이루어진다. 자유선택활동은 등원전후와 유아들이 모두 등원한 후 약 20분간 이루어진다. 실외놀이 활동은 날씨가 허락하는 날에는 늘 이루어지고 있었다. 소집단 활동은 하루 일과 중 한 번, 대·소집단 활동은 하루 두 번 정도 이루어진다. 미술수업인 조형 활동은 오전 11시 경부터 담임교사에 의해 소집단 형태로 주 2회 정도로 2회 중 한 번은 만들기를 위주로 수업이 이루어지고 한 번은 색종이 접기와 감상수업이 격주로 번갈아 이루어졌다. 바다반의 하루 일과는 표 3과 같다.

<표 3> K 병설유치원의 하루일과

시 간	활 동 내 용
09:00-09:50	자유선택활동
09:50-10:00	정리 및 화장실
10:00-10:10	간식(우유)
10:10-10:30	정적활동(이야기나누기 및 노래)
10:30-11:00	실외놀이 및 체육활동
11:00-11:10	음악감상 및 휴식
11:10-11:50	동적활동(미술, 게임, 신체표현, 동극 등)
11:50-12:10	정적활동(영화감상, 동화 등)
12:10-12:50	점심급식(양치질, 조용한 놀이, 실외놀이 등)
12:50-13:00	귀가지도 및 평가

바다반의 담임인 H교사는 교사경력이 만 20년째로서 차분하고 조용한 성격을 소유하고 있었으며, 아이들과 상호작용할 때 언제나 웃는 얼굴로 유아들이 교사에게 도움을 요청하기 앞서 먼저 아이들의 어려움이 없는지 살피는 태도를 보였다. H교사는 유아들이 스스로 변화할 때까지 교사가 일관성 있는 태도를 보여야 한다고 강조하면서, 교사와 부모의 일관성 있는 태도가 유아교육에서 가장 중요하다고 생각하였다.

본 연구자는 연구대상 선정에 있어서 사전에 다음과 같은 조건을 고려하였다. 첫째, 교사의 교육경력이 3년 이상인 곳을 선택하였다. 이는 3년이라는 교육경력이 교원자격 기준에 있어 중요한 경계점이 되고 있으며(이은화 외, 2001), 현장을 파악하고 전문성을 갖추기에 필요한 기간이라고 생각했기 때문이다. 둘째, 교사들의 미술에 대한 관심의 유무를 고려하여 선정 하였다. 이는 본 연구가 교사의 실천적 지식에 대한 것이므로 교사가 미술에 관심이 있어야 이에 대한 실천적 지식 탐색이 가능하기 때문이다.

2. 자료수집

본 연구에서는 유아미술교육에 대한 교사들의 실천적 지식이 무엇이고, 실천적 지식이 미술수업에 어떻게 반영되는지를 살펴보기 위하여 참여관찰과 심층면담을 실시하였다.

1) 참여관찰

참여관찰은 연구자가 직접 현장 구성원들의 삶에 참여하면서 그들의 행위나 말, 상징뿐 만 아니라 자신이 참여자로서 경험한 것이나 느낀 것, 그리고 현장 구성원들과의 순간적인 대화 내용(비공식적 면담)까지도 자료로 사용하는 것이다(이용숙, 1998). 본 연구자는 유아교사들의 실천적 지식이 미술수업에 어떻게 반영되는지를 관찰하기 위하여 수업의 상황에 따라 비참여적 관찰과 참여적 관찰을 병행하였다.

연구초기에 이루어진 관찰에서는 참여와 비참여의 경계 설정이 명확하지 못했다. 그 이유는 참여하는 과정에 관찰을 놓치는 부분이 있었고, 참여를 하지 않을 경우에는 교사 및 유아들과의 친밀감 형성이 문제가 되었기 때문이다. 이에 양자의 균형을 유지하면서 연구에 방해가 되지 않는 선에서 상황에 따라 개입의 정도를 달리하면서 참여의 정도를 결정하였다. 연구자는 유아들과 친밀감을 형성하기 위해 이름을 외우기 시작하였고, 유아들이 도움을 요청하면 적절히 도와주고, 교사가 간식이나 점심식사 준비를 할 때 연구자가 자청하여 도와주면서 교사와 유아들과 신뢰를 형성하고자 노력하였다. 이러한 과정 속에서 교사와의 관계가 좋아지는 것을 느낄 수 있었으며 교사는 연구자의 도움이 필요할 때마다 부탁하기도 하였다. 유아들도 연구자에게 궁금한 것을 물어보거나 활동을 같이 하자고 참여를 요구하기도 하였다.

H 병설유치원의 종일반과 반일반, 그리고 K 병설유치원 바다반에서의 참여

관찰은 2007년 9월 4일부터 2007년 12월 21일까지 주 1회씩 이루어졌다. H 병설유치원의 중일반과 반일반은 각각 화요일과 수요일에 관찰하였으며, 초기의 관찰은 H 병설유치원의 두 반 모두 자유선택활동시간 오전 9시부터 10시 10분과 일주일에 한번 이루어지는 대소집단활동인 조형 활동시간 오전 11시 30분부터 오후 12시 20분에 이루어졌다. K 병설유치원 바다반은 자유선택시간 오전 9시부터 오전 9시 50분과 조형 활동시간 오전 11시부터 12시까지를 관찰하였다. 그러나 연구과 진행되는 과정에서 두 곳 모두 조형 활동시간으로 국한시키어 관찰이 이루어져 총 43회 참여관찰 하였다.

첫 일주일은 현장에 자리 잡는 기간으로 직접적인 관찰을 하기보다는 참여기관의 분위기를 익히고, 참여자들과 신뢰를 형성하고자 노력하였다. 그리고 둘째 주와 셋째 주에는 수업의 전 과정을 관찰하면서 학급의 전체적인 분위기를 파악하고 관찰의 초점을 찾았다. 이 과정에서 참여 관찰의 범위를 조형 활동을 중심으로 정하였다. 아래의 표 4는 참여관찰이 이루어진 수업 중 연구결과 부분에 사례로 제시 된 것만을 요약하여 제시한 것이다.

〈표 4〉 활동사례 목록

일시	참여기관	활동명
9. 12	H병설유치원	청사초롱 만들기
9. 18	H병설유치원	교통기관 만들기
9. 19	H병설유치원	교통기관 설계도 그리기
10. 2	H병설유치원	그림에 담긴 생활(감상)
10. 5	K병설유치원	아크릴판화(모노타이프)
10. 9	H병설유치원	나뭇잎 탐색
10. 10	H병설유치원	다양한 풀라주
10. 12	K병설유치원	가을나무 꾸미기
10. 16	H병설유치원	인디언 모자 만들기
10. 19	K병설유치원	마라카스·허수아비 만들기
10. 23	H병설유치원	색종이 모자이크
10. 24	H병설유치원	곡식 모자이크
10. 30	H병설유치원	피자 만들기
10. 31	H병설유치원	곡선과 직선
11. 2	K병설유치원	곡식모자이크

11. 6	H병설유치원	지우개 그림
11. 7	H병설유치원	나뭇잎 풀라주
11. 14	H병설유치원	상상화 그리기
11. 16	K병설유치원	망원경 만들기
11. 20	H병설유치원	요리책 만들기
11. 23	K병설유치원	우유팩으로 화분 만들기
11. 30	K병설유치원	가방 만들기
12. 5	H병설유치원	우주선 만들기
12. 14	K병설유치원	색종이 접어 표현하기
12. 19	H병설유치원	깡통피리 만들기

본 연구에서의 참여관찰은 Spradley(1980)가 제시한 기술적 관찰, 집중관찰, 정선관찰의 순으로 관찰의 초점을 좁혀가며 실시되었다. 이를 구체적으로 살펴보면, 기술적 관찰 단계에서는 전반적인 유치원 자유선택활동과 대소집단 조형 활동이 하루 일과 중에서 어떻게 운영되고 있는지에 초점을 두어 관찰이 이루어졌다. 집중관찰 단계에서는 연구의 초점을 조형 활동으로 한정하여 유아교사가 미술활동을 어떻게 계획하고 운영하며, 유아들은 이를 어떻게 받아들이고 있는지에 초점을 두어 교실에서 일어나는 현상을 자세히 기술하고 녹음하며 사진 촬영을 하면서 최대한 수업에 관련된 정보들을 수집하고 기록하였다. 마지막 단계인 정선 관찰단계에서는 유아교사가 조형 수업을 위하여 어떠한 전략을 사용하는지와 유아들의 반응에 초점을 두어 미술수업에 대한 유아교사의 실천적 지식이 무엇이며, 실천적 지식이 어떻게 실제수업에 반영되는지에 관해 관찰하였다.

연구자는 교실에서 보고 들은 것, 경험에 대한 느낌, 연구에 대한 의문, 참여관찰 내용에 대한 생각 등을 자유로운 관찰기록일지 형식으로 상세하게 기록하고, 수업의 진행과정을 사진촬영하고, 교사들의 수업을 녹음하면서 연구를 진행하여 나갔다. 관찰이 끝난 후에 곧바로 집으로 돌아와 컴퓨터를 이용하여 관찰한 내용을 기록하면서 정리하였고, 녹음한 내용은 전사하였다. 연구자는 자료를 정리하는 과정에서 그날의 관찰이 주는 의미를 찾아보려고 노력하였으며 다음의 관찰을 위한 구상을 하였다. 기록 도중에 궁금한 사항은 교사에게

바로 문의하거나 관찰기록일지에 메모를 해두었다가 다음 관찰 시에 교사에게 보충 질문을 통한 면담을 수시로 하였다. 교사에게 의미가 있다고 판단되는 관찰기록지는 교사에게 보여주고, 교사의 의견과 해석을 듣는 시간을 가지면서 그 내용도 녹음하고 기록하는 방법을 사용하였다.

2) 심층면담

연구자는 유아교사들과의 면담을 통해 유아교사들이 가지고 있는 미술수업에 대한 신념과 이러한 신념을 실현하기 위한 실천원리들을 이해하고, 미술수업과 관련된 교사들의 인식과 감정에 대한 전반적인 정보를 얻을 수 있었다.

참여자의 사전 동의를 얻은 후 교사에게 방해되지 않는 범위에서 비구조화된 면담을 진행하여 자유로운 분위기에서 다양한 이야기를 이끌어 내었다. 교사들이 미술수업에 대한 자신의 입장이나 의견, 느낌을 자유롭게 표현할 수 있도록 질문의 속도나 순서, 범위 등을 상황에 맞도록 적절히 조절하였다.

면담은 2007년 9월부터 2008년 1월까지 진행되었고, 비형식적인 면담은 참여관찰이 이루어지는 날 수업에 방해가 되지 않은 범위 내에서 수업 중간과 점심시간을 이용하여 필요할 때마다 수시로 진행하였다. 비형식적인 면담에서는 미술수업 진행 상황에 대한 의문점과 교사가 한 행동의 이유, 유아들의 반응에 대한 교사의 생각에 대한 질문을 주로 하였다. 또한 형식적인 면담은 반구조화된 질문을 사용하여 세 명의 교사와 각 교사 당 2-3회에 걸쳐 개별면담으로 진행하였다. 형식적인 면담 시간은 회당 1~2시간이 소요되었다. 형식적인 면담을 통하여 비형식적인 면담으로는 얻을 수 없는 정보를 수집하였다. 유아교사들과의 형식적인 면담에서는 유아교육과정에 대한 이해, 주제선정의 근거, 미술교육과 수업에 대한 인식 및 교사의 역할, 유아미술에 대한 이해, 미술교육의 위한 교수 전략 등에 관한 참여교사들의 의견을 듣기 위한 질문들을 하였다.

유아들을 대상으로 한 면담은 수업 활동 상황에서 수업 내용을 확인하는 차원에서 이루어졌으며 좀 더 신뢰로운 자료를 수집하기 위해 유아교사에게 한 번 더 확인하였다.

교사 및 유아와의 면담은 녹음과 기록을 병행하였고 집으로 돌아와서 전사하고 정리하였다. 관찰과 면담내용을 정리하는 과정에서 교사의 수업과정에 대해서 다시 한 번 생각해 보고 다음 면담에서 질문할 사항과 면담 과정에서의 주의사항을 정리하여 좀 더 효율적인 면담을 할 수 있도록 노력하였다.

3) 문서자료 수집

면담과 참여 관찰에서 얻어진 자료를 뒷받침하기 위해 본 연구와 관련된 문서자료를 수집하였다. 전반적인 교육 환경에 대한 이해를 돕기 위하여 유치원의 교육과정 편성 운영 계획 책자와 주간계획안, 가정통신문 등을 수집하였다. 또한 수업시간에 사용한 각 생활영역의 활동지, 조형활동을 위한 교수 자료, 유아들의 그림 및 작품 등을 수집하여 분석하였다.

3. 자료분석

관찰과 면담 후 그 곳에서 일어난 사건이나 행동, 말 등에 대해 기록한 관찰기록과 전사본들은 본 연구를 위한 핵심적인 자료들이다. 연구자는 참여기 관에서 관찰한 내용을 관찰기록으로 남길 때는 기술적인 부분과 반성적인 부분으로 나누어 관찰노트에 작성하였다(Bogdan & Biklen, 1991). 기술적인 부분에는 세부적인 내용을 객관적으로 기록하기 위해 노력하였다. 관찰노트에 기록할 때 누가, 언제, 어떻게, 무엇을 한 것인지를 구분하여 나중에 확인할 수 있도록 구체적으로 기록하였고, 관찰한 내용이나 참여자가 한 행동, 전략,

반성적 사고의 결과, 유아들의 반응 등을 기록하였다. 또한 참여관찰의 결과로 수집된 정보는 연구자 자신의 정보에는 상당히 많이 포함하게 되기 때문에(이용숙, 1998) 연구자 자신의 편견에 대해서도 분석하고 서술하려고 노력하였다.

본 연구를 통하여 수집된 자료는 김영천(1988)이 제시한 방법에 따라 ‘전사’, ‘코딩’, 그리고 ‘주제의 재발견’이라는 과정을 거쳤다.

분석의 첫 번째 과정으로 관찰 및 면담의 결과 수집된 자료를 체계적으로 전사(transcribe)하였다. 수집한 자료들을 컴퓨터 파일에 정리하여 기록하고 저장하는 전사과정은 현장 기록의 기술적인 부분과 반성적인 부분으로 나누어 기록하였다. 즉, 그 상황에서 일어나는 일과 그 상황에 참여하고 있는 참여자들이 이에 부여하는 의미에 관한 적합한 기술과 대화가 풍부하게 포함될 수 있도록 기술하고자 주의를 기울였다(Bogdan & Biklen, 1991). 반성적인 부분에서는 현장기록에서 보이는 상황들에 대한 생각이나 느낌을 관찰기록일지에 기록하였으며 참여자의 입장에서 그 상황을 해석해 보려고 노력하였다.

질적 연구는 계속적인 분석의 과정이다. 연구자는 틈틈이 전사 작업한 것과 관찰기록일지 등을 읽으며 새로운 생각들을 확장해 나갔고 이를 다시 메모하는 것을 통해 공통적으로 나타나고 있는 내용에 대한 정규적인 요약을 하였다. 이러한 메모는 자료 분석 시 부호화 범주를 개발하는데 도움을 주었다. 이러한 과정을 반복하다보니 어느 지점에 이르자 주제들이 보이기 시작하였고 자연스럽게 코딩 작업으로 넘어가게 되었다.

분석의 두 번째 단계로 사례를 읽고 검토하는 가운데 미술수업에 나타나는 교사 개인의 특징들, 자주 사용하는 언어들, 수업에서 사용되고 있는 행동들 및 미술수업에서 자주 발생하는 사건들을 발견하게 되었고, 이러한 특징들을 공통된 요소로 조직하여 범주화 하였다. 또한 연구자는 이러한 분석 과정을 기록하여 별도의 노트에 기록함으로써 분석과정의 전후 맥락에 대한 피드백을 교사로부터 받을 수 있었다. 이때 연구자는 해석내용을 반영해주는 적절한 어휘가 떠오르면 이를 함께 기록해 두었다. 이런 과정을 통해 주제별로 부호화

하고 분류하였다. 주제별로 약호화하기 위해 연구자는 사전 목록에 의한 코딩 방법을 사용하여 Elbaz(1983)가 제시한 일반화 정도에 따라 구분한 이미지, 원리, 정향을 중심으로 개념적 틀을 만든 후, 이를 토대로 관찰 내용을 분석하여 새로운 범주의 틀을 만들었다. 이를 중심으로 전사된 자료를 읽어 나가면서 반복적으로 나타나는 특정한 단어나 어휘, 행동 유형, 참여자의 사고방식, 사건들을 찾아내고, 이를 가장 잘 설명해 줄 수 있는 어휘와 어귀들을 관찰기록지에 써 두었다. 이러한 어휘와 어귀들을 중심으로 부호화 범주를 개발하였다(Bogdan & Biklen, 1991). 이와 같은 과정을 여러 차례 반복하여 관찰 내용들을 융통성 있게 다시 분류, 통합하는 수정 과정이 이루어지면서 기존의 부호화 범주가 통합되기도 하였고 다시 새로운 주제들이 추가되기도 하는 수정작업이 계속되었다.

분석의 마지막 단계로 연구자는 도출된 다양한 약호화의 면밀한 읽기와 분석, 그리고 추론을 통하여 이들 자료의 내용을 전체적으로 설명해 줄 수 있는 또 다른 새로운 개념이나 범주 또는 의미를 생성하도록 노력하였다.

4. 신뢰도

본 연구의 신뢰도 증진을 위해 사용한 방법은 다음과 같다.

첫째, 자료의 확실성(credibility)을 향상시키고자 하였다(Guba & Lincoln, 1981). 이를 위해 수업에서 교사의 발화 혹은 교사와 유아와의 상호작용에 대한 행동 분석 외에 그 내면에 숨어 있는 의미에 대해 가능한 그대로 인용하고자 하였으며, 보다 정확하고 성실하게 기술하고 해석하고자 노력하였다.

둘째, 자료 생성 시 참여관찰과 면담, 사진 촬영, 녹취, 문서 수집 등의 다양한 방법을 사용함으로써 한 가지 방법만 사용하여 야기될 수 있는 해석과 판단의 오류를 줄이고자 하였다.

셋째, 본 연구에서 연구자가 범할 수 있는 가능한 오류들에 대한 조언과 비평, 새로운 견해를 얻기 위해 지도교수와 의견교환의 기회를 가졌다. 이는 질적 분석과 해석에 대한 다른 관점과 조언을 통해 본 연구의 객관성을 유지하고자 노력하였으며, 이는 연구자가 미처 발견하지 못한 것들을 상기시켜 줌으로써 신뢰성을 갖도록 하는데 도움을 주었다.

넷째, 자료의 타당성과 객관성을 위해 연구가 진행되는 동안 수시로 연구 참여자와의 연구과정 및 연구자의 해석을 확인하는 면담과정을 가졌다. 이러한 구성원 검토(member check)과정을 통하여 자료수집과 해석의 오류를 줄이려고 하였다.

IV. 결과 및 해석

본 연구의 목적은 미술수업에 대한 유아교사들의 실천적 지식이 무엇이며, 실천적 지식이 미술수업에 어떻게 반영되는지를 알아보는 것이다. 이를 위하여 유치원에서 이루어지는 미술수업을 참여관찰하고 교사들을 심층면담한 결과는 다음과 같다.

1. 유아미술수업에 대한 유아교사들의 실천적 지식

본 연구에 참여한 유아교사들이 가지고 있는 미술수업에 대한 실천적 지식은 미술수업에 대한 신념과 이 신념에 근거한 구체적 실천원리들로 구분되었다. 이에 대한 연구결과는 다음과 같다.

1) 유아교사들의 미술수업에 대한 신념

본 연구에 참여한 교사들이 가지고 있는 유아미술교육에 대한 신념은 유아교사들이 가지고 있는 아동중심사상을 바탕으로 하고 있었다. 아동중심의 교육관에 의해 교사들은 유아미술교육에서는 유아들의 흥미가 중요하다는 신념, 유아교육에서는 통합교육이 중요하므로 유아미술교육도 다른 활동들과 통합하여 이루어져야 한다는 신념, 그리고 유아미술교육에서는 교사의 발문이 중요하다는 신념을 가지고 있었다. 유아미술교육에 대한 교사의 신념은 실제 미술교육에 영향을 주는 중요한 요인으로 작용하므로(정미경, 1999; 지성애, 2001; Katz, 2003) 이에 대한 구체적인 탐색이 필요하다. 본 연구에 참여한 유아교사들이 가지고 있는 미술교육에 대한 세 가지 신념에 대하여 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

〈유아교사의 신념 1〉 유아미술교육에서는 유아들의 흥미가 중요하다.

본 연구에 참여한 유아교사들은 유아미술교육에서 유아들의 흥미가 중요하다는 신념을 가지고 있었다. 즉, 유아들이 미술활동을 하면서 즐겁고 재미있게 참여하도록 하려면 유아들의 흥미와 관심이 무엇인지 파악하여 이로부터 출발하는 미술수업이 이루어져야 한다는 것이다.

교사들은 유아들의 미적 감각을 기르고, 정서를 발달시키고, 창의성과 조형능력을 기르기 위해서는 유아들의 흥미와 관심에 기인하여 즐겁고 재미있게 참여할 수 있는 교육내용과 교수-학습방법을 모색해야 한다고 생각하고 있었다. 유아교사들의 이러한 신념은 미술수업을 위한 계획, 실행, 평가단계에서의 구체적인 교수전략에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다음은 이에 대한 사례이다.

저는 지금까지의 교수경험과 시행착오를 거치면서 미술수업에서 가장 먼저 고려하는 것이 아이들의 흥미나 관심이에요. 아이들이 미술활동에 흥미를 가지고 즐겁고 재미있게 참여할 수 있어야 해요. 흥미나 관심에 맞게 미술수업을 하게 되면, 아이들이 원하는 미술활동을 통해 창의력도 키울 수 있고, 아이들이 즐기면서 자기표현을 하게 되기 때문에 정서적으로도 도움이 많이 돼요.

(H교사 면담, 2007. 11. 9)

저는 미술활동을 아이들이 스트레스를 풀고 자신들이 만든 결과물을 가지고 놀 수 있는 것, 만드는 과정에서 아이들이 호기심과 흥미를 느끼고, 재미있어하는 것으로 내용을 선정하고 계획해요. 그래야 아이들이 자기가 하고 싶은 것을 표현하고 즐거워하면서 창의적인 작품을 만들게 되고 또한 정서적으로 안정감을 느낄 수 있으니까요. 저는 수업을 준비하는 과정에서부터 평가까지 아이들이 즐겁고 재미있도록 그들의 흥미나 관심을 가장 많이 반영하여 수업을 진행해요.

(C교사 면담, 2007. 11. 20)

이와 같이 교사들은 유아미술수업을 계획할 때 유아의 흥미와 관심을 고려하여 유아들이 즐겁고 재미있게 참여할 수 있는 내용으로 구성하는 것을 강조하였다. 교사들은 유아들의 흥미와 욕구에 상응하여 내용을 구성함으로써 유아들의 정서 발달과 자기표현을 자극하고, 창의성을 신장시킬 수 있는 계기가 될 수 있다고 생각하였다. 유아들의 흥미와 관심이 유아미술교육에 중요하다는 것에 대해 K교사는 다음과 같이 말했다.

초임 때는 제가 준비한 것은 꼭 해야 한다고 생각했어요. 융통성이 전혀 없어요. 그런데 수업을 진행하면서 아이들이 전혀 흥미를 보이지 않는 거예요. 그 때 저는 내가 준비한 것을 아이들이 왜 재미없어 하는지 이해를 못했어요. 그런 시행착오를 겪으면서 지금은 내용선정에서 융통성을 보이죠. 생활 주제를 무시 할 수는 없으니까 거기에서 제시한 테두리 안에서 아이들이 재미있어 하는 것, 호기심을 가지고 적극적으로 참여할 수 있겠다 싶은 것을 선별해서 준비해요. 특히 유아미술교육에서는 아이들의 흥미를 끄는 것이 중요해요.

(K교사 면담, 2007. 12. 4)

K교사는 초임교사 시절에 유아들의 흥미를 고려하지 않고 계획한 미술수업이 유아들의 적극적인 참여를 끌어내지 못한 경험을 가지고 있었다. 이에 대한 반성을 통하여 현재는 내용 선정에 융통성을 가지고 유아의 흥미를 바탕으로 미술수업을 계획한다고 하였다. 교사들과의 면담 결과 교사들의 미술수업 경험과 이에 대한 반성적 사고는 유아미술교육이 유아들의 흥미와 관심에서 출발해야 한다는 신념을 형성하는데 영향을 준 요인으로 나타났다.

〈유아교사의 신념 2〉 유아미술교육은 다른 활동영역과 통합하여 이루어져야 한다.

유아교사들은 유아교육기관에서의 활동이 생활주제를 중심으로 각 영역들과 통합되어 운영되고 있으므로 유아미술교육 역시 다른 활동영역과 통합하여 이루어져야 한다는 신념을 가지고 있었다. 교사들은 유아들에게 각각의 영역을 분리하여 제시하기보다는 미술활동과 다른 활동을 통합할 때 교육적으로 더 효율적이라고 생각하였다. 이러한 신념은 교사들의 유아미술활동 수행에 전반적으로 적용되는 것으로 나타났다. 이에 대해 K교사는 다음과 같이 말했다.

저는 교육내용을 선정할 때 생활주제에 적절한 것, 아이들이 재미있어하는 것, 우리 아이들의 발달수준에 맞는 것들을 고려해요. 생활주제를 바탕으로 수업을 진행하지만 예전처럼 틀에 박힌 생활주제로 수업은 안 하는 편이에요. 저는 다른 활동을 진행할 때에도 자연스럽게 미술활동을 같이 하는 경우가 많아요. 유아미술활동이 여러 영역과 통합하여 이루어질 때 단일 활동으로 하는 것에 비해 아이들도 좋아하고 효과도 배가 되는 것 같아요.

(K교사 면담, 2007. 9. 18)

K교사는 단원 중심의 생활주제로 수업을 진행하고 있지만 정형화된 방식으로는 수업을 하지 않으며, 다른 활동을 진행하면서도 자연스럽게 유아들의 흥미에 따라 미술활동과 통합하여 수업을 한다고 하였다. 단일 활동으로 미술수업을 진행하는 것보다 다른 활동들과 함께 통합함으로써 유아들의 흥미와 관심을 유발하고 교육적 효과도 증가된다고 생각하였다.

이와 유사하게 C교사도 유아미술교육의 기능적인 측면을 강조하기보다 교실에서 이루어지고 있는 다른 활동 영역들과 미술수업이 통합되어 이루어질 때 작품에 나타나는 유아들의 표현이 더욱 풍부해질 수 있으므로 미술교육은 통합적으로 이루어져야 효과적이라고 하였다.

유아미술에서 그리기 능력은 그렇게 중요하지 않다고 생각해요. 다른 영역과 통합하여 그 안에서 아이들이 미술을 통해 표현하는 것이 더 효과적이 되는 것 같아요. 유아교육은 어느 한 가지 부분만 가지고 교육하기 보다는 통합적으로 이루어지고 있어요. 그래서 아이들이 많은 흥미와 관심을 보이는 미술활동을 바탕으로 유아교육 전반에서 다른 활동 영역과 통합하여 수업을 진행한다면, 아이들이나 교사인 저도 훨씬 좋지 않을까 생각해요. 저는 그런 생각에서 수업활동 중 많은 부분을 미술활동과 통합하여 실시하고 있어요.

(C교사 면담, 2007. 10. 23)

C교사는 유아미술교육에서 유아의 그리기 능력에 초점을 두고 지도하기보다는 다른 영역과의 통합 안에서 미술교육이 이루어질 때 유아들의 표현 능력이 더욱 효과적으로 증진된다는 생각을 가지고 있었다. 또한 유아들이 미술에 많은 흥미와 관심을 가지고 있으므로 미술활동과 다른 활동이 통합되어 운영하는 것이 효과적이라고 하였다.

H교사 역시 다른 교사들과 마찬가지로 통합교육으로 이루어지는 유아미술교육의 중요성에 대해 다음과 같이 말했다.

다른 활동과 미술활동의 통합은 유아교육에서 매우 중요해요. 미술에 대한 아이들의 관심이 매우 높잖아요. 관심이 있다는 것은 곧 자신감과 연결되거든요. 많은 아이들이 미술로 다양하게 표현을 잘하는 것 같아요. 저는 다양한 활동에 미술이 들어간다고 생각해요. 안 들어가는 곳이 없다고 생각해요. 거의 그림으로 이루어지는 것이 많으니까, 그 만큼 유아교육에서 미술은 많은 부분을 차지하고 있어요. 저는 미술교육을 다른 활동과 통합적으로 운영하고 있어요. 그게 훨씬 편하고 좋아요. 유아미술교육은 다른 활동과 함께 통합적으로 이루어질 때 그만큼 서로 주고받는 영향이 크다고 생각해요.

(H교사 면담, 2008. 1. 8)

H교사는 유아미술교육에서 다른 활동과 미술활동 통합의 중요성을 강조하

면서 미술에 대한 유아의 관심이 매우 높고, 이러한 관심이 곧 미술활동에 대한 자신감으로 연결될 수 있으므로 미술과 연계하여 수업을 진행하는 경우가 많다고 하였다. 교사들과의 면담내용을 종합해 보면 유아교사들은 유아미술교육이 다른 활동과 통합하여 이루어지는 것이 중요하다는 신념을 가지고 있음을 알 수 있다.

〈유아교사의 신념 3〉 유아미술교육에서는 교사의 발문이 중요하다.

유아교사들은 유아미술교육에서 교사의 발문 형태는 유아들의 미술수업에 영향을 주는 요인이므로 교사의 발문이 중요하다는 신념을 가지고 있었다. 교사의 발문은 유아들의 생각과 느낌을 자기표현으로 나타내도록 하는 수단이라고 인식하였다. 이러한 신념은 유아교사들의 경력이 쌓이면서 미술수업의 교수경험을 통한 반성적 사고에 의해 형성된 것으로 나타났다. 이러한 신념에 대해 K교사는 다음과 같이 말했다.

저는 미술수업에서 교사의 발문이 정말 중요하다고 생각해요. 아이들의 표현에서 교사가 해 줄 수 있는 것이 무엇이겠어요. 직접 시범을 보여 주는 것도 필요 하겠지만 그보다는 아이들의 생각과 느낌, 표현하고자 하는 것을 발문을 통해서 끌어내어 그것을 자기표현으로 나타내도록 조력하는 것이 중요하다고 생각해요.

(K교사 면담, 2007. 9. 11)

K교사는 미술수업에서 교사의 발문이 매우 중요하며, 교사의 발문은 유아들의 생각과 느낌, 그리고 표현하고자 하는 것을 자기표현으로 나타내도록 하는 수단이 된다고 하였다.

다음에 제시된 H교사와의 면담사례를 통해서 발문의 중요성에 대한 신념이 교사의 교수 경험에 의해 형성되었음을 알 수 있다.

제가 교사가 된지 20년인데, 경력이 많고 적음의 차이라면 경력이 많을수록 가르친다는 것에 대해 자기반성이 많아진다는 것예요. 전에는 교사가 미술수업에서 어떤 것을 해주면 아이들이 그 방향을 따라 가는 것이라 생각했는데, 경력이 쌓이면서 아이들이 직접 하는 것이 더 중요하다는 생각으로 바뀌게 되었어요. 저는 미술수업에서 창의성을 신장할 수 있도록 자유를 주고, 다양한 자료를 제시하여 아이 스스로가 하게끔 발문을 해요. 특히 유치원은 초등학교와는 달라서 교사의 발문이 수업에서 매우 중요하거든요. 교사가 방향을 제시하고, 아이들의 창의성을 위해 언어적으로 도움을 주는 것이 더 바람직하다고 생각해요.

(H교사 면담, 2007. 11. 9)

H교사는 자신의 교수경험을 통한 반성적 사고로 미술수업에서 교사의 발문이 중요함을 인식하게 되었으며, 미술수업을 진행할 때 유아 스스로가 표현할 수 있도록 발문을 한다고 하였다. 미술수업에서 교사의 발문에 대한 중요성은 다음에 제시된 C교사와의 면담내용에서도 드러난다.

저는 아이들의 작품에 교사의 개입이 많이 들어가면 안 된다는 생각을 해요. 미술 수업 전반에 교사의 의도가 많이 들어가지 않는 것이 아이들을 더 즐겁게 하는 것 같아요. 또 이것이 아이들의 창의적 표현에도 도움이 되는 것 같고요. 저는 수업에서 아이들에게 많은 질문을 해요. 항상 저는 ‘또 다른 것은 없니?, 너의 생각은 어때, 다른 친구들의 생각은 어떤지 들어볼까?’ 라는 식의 어떤 새로운 것을 끌어내려고 해요. 유아미술교육에서는 교사가 미술수업에서 아이들에게 어떻게 질문하고 대답하는지에 따라 많은 변화가 일어난다고 생각해요.

(C교사 면담, 2007. 10. 23)

C교사는 유아들의 창의적인 표현을 격려하기 위해 미술수업에서 많은 질문을 한다고 하였다. 유아미술교육에서 교사의 발문 형태는 유아들의 미술수업에 많은 영향을 준다고 인식하고 있었다.

교사들이 유아미술교육에서 교사의 발문이 중요함을 인식하고 있지만, 실제 수업에서 적절한 발문을 하는 방법에 대해서는 어려움을 경험하고 있었다. 이

에 대해 C교사는 다음과 같이 말했다.

교사는 폐쇄적인 질문을 하지 말라고 하는데 많은 훈련이 되지 않으면 아이들한테 질문을 하는 것이 사실은 굉장히 힘들어요. 아는 만큼 보인다고 하잖아요. 발문에서도 교사가 어느 정도 지식 능력을 가지고 있어야 그에 따라 적절한 질문을 할 수 있잖아요. 특히 발문은 아이들의 표현을 확장할 수 있는 어떤 동기를 줄 수 있기 때문에 미술수업에서의 교사의 발문은 정말 중요해요. 하지만 우리 교사들이 중요성은 인식하고 있지만 정말 필요한 방법에 대해서는 잘 모른다는 거예요.

(C교사 면담, 2008. 1. 18)

한편 K교사는 미술수업에서 이루어지는 교사 발문의 중요성에 대해 다음과 같이 말했다.

미술수업에서 교사의 발문은 정말 중요해요. 아이들의 작품이나 표현에 대해 적절하게 질문할 수 있는 방법은 교사의 지식이고 전문성이라 할 수 있어요. 아이들에게 교사의 표현활동을 이해하고 격려하는 발문은 미술수업에서 가장 중요한 교수 기법이기도 하지만 아이들에게 있어서 발문의 영향은 아이들의 자신감과 표현하고자 하는 동기를 부여할 수 있어요. 정말, 어떤 형태로든 구체적인 발문방법에 대한 연수나 현직교육이 이루어졌으면 해요. 정말 필요하잖아요.

(K교사 면담, 2008. 1. 18)

K교사는 교사의 발문은 수업을 수행하는데 가장 중요한 교수기법이므로 교사의 구체적인 발문방법에 대해 체계적인 연수나 현직교육이 필요하다고 하였다. 이처럼 본 연구에 참여한 교사들은 교사의 개방적인 발문을 유아미술교육에서 매우 중요하다고 강조하였으며, 이와 관련된 현직교육을 필요로 하고 있는 것으로 나타났다.

2) 유아교사들의 신념과 관련된 미술수업에서의 실천원리

유아교사들이 가지고 있는 미술수업에 대한 신념에 근거한 실천원리들은 다음과 같이 구분된다. 먼저, 교사들은 유아미술교육에서 유아들의 흥미가 중요하다는 신념을 가지고 있었으며, 이러한 신념은 미술수업이 유아의 동기유발에서부터 시작되어야 한다는 실천원리와 유아가 적극적으로 미술활동에 참여하도록 충분한 재료 탐색의 기회를 준다는 실천원리를 구성하는 근거가 되었다. 또한 교사들은 유아미술교육이 다른 활동과 통합하여 이루어져야 한다는 신념을 가지고 있었으며, 이러한 신념에 근거하여 통합교육의 내용이 교사의 관심에 따라 달라진다는 실천원리와 통합교육에서의 교수방법은 교사의 관심에 따라 달라진다는 실천원리를 가지고 있었다. 마지막으로 교사들은 교사의 발문이 유아미술교육에서 중요하다는 신념을 가지고 있었으며, 이러한 신념은 교사의 발문에 따라 유아들의 창의적인 표현이 달라진다는 실천원리와 개방적인 발문을 통하여 유아들이 표현과정의 즐거움을 경험하도록 한다는 실천원리로 구분되었다.

교사들이 생각하는 미술수업에서의 실천원리에 대한 구체적인 설명은 다음과 같다.

〈실천원리 1〉 미술 수업은 유아의 동기를 유발하는 것으로 시작한다.

본 연구에 참여한 모든 교사들은 미술수업을 할 때 유아들의 동기를 유발하는 것이 중요하며 이를 미술수업의 시작으로 보았다. 이에 대한 면담 내용들은 다음과 같다.

저는 수업의 도입부분에서 여러 방법을 통하여 동기유발을 충분히 하면 수업에서 아이들이 자기표현을 잘 할 수 있기 때문에 동기유발에 많이 치중하고 있어요. 동기

유발은 그 날 수업의 성공 여부를 가늠하는 계기가 되기도 해요. 동기유발 하는 것은 미술수업의 시작이라 할 수 있어요.

(C교사 면담, 2007. 10. 16)

미술수업의 처음이라 할 수 있는 동기유발은 매우 중요해요. 예를 들면, 발문이라든가 호기심을 가질 수 있는 다양한 재료를 가지고 동기를 주게 되면, 아이들이 그것에 흥미를 가지고 사고의 확장이 이루어지고, 무엇을 만들어야겠다는 표현에 대한 강한 동기가 되거든요.

(H교사 면담, 2007. 11. 9)

저는 아이들의 초기 흥미를 끌어들이는 것과 관심을 증폭시킬 수 있는 동기유발에 많은 시간을 투자해요. 동기유발은 미술수업에서 매우 중요하거든요. 동기유발이 잘 되면 아이들의 표현에서 그들만의 새롭고 창의적인 표현들이 나올 수 있거든요. 저는 미술수업을 위해 대부분의 시간을 동기부여에 투자해요.

(K교사 면담, 2007. 9. 11)

유아교사들은 유아들의 흥미를 고려하여 동기유발을 하는 것이 유아들의 자기표현과 미술수업의 성공 여부를 결정할 수 있는 요인이 된다고 하였다. 또한 미술수업에서 동기 유발을 통하여 유아들의 흥미와 호기심을 자극하여 사고를 확장하고, 그들만의 방법과 창의적인 표현을 이끌어 낼 수 있으며, 동기부여가 미술수업의 성공여부를 가름하는 계기가 될 수 있기 때문에 매우 중요하다고 강조하였다.

<실천원리 2> 유아가 적극적으로 미술활동에 참여하도록 충분한 재료 탐색의 기회와 시간을 준다.

본 연구에 참여한 교사들은 유아가 적극적으로 미술활동에 참여할 수 있도록 재료 탐색의 기회와 시간을 충분히 준다고 하였다. 교사들은 유아들이 충

분한 재료 탐색의 기회와 시간은 유아들의 자기표현을 확장하고 사고력을 증진시키며 창의성을 신장할 수 있는 계기가 된다고 인식하고 있었다. 재료탐색을 위한 충분한 기회와 시간을 주는 것의 효과에 대해 C교사는 다음과 같이 말했다.

저는 아이들의 흥미를 고려하여 표현 욕구를 만족시키기 위해 미술 활동에서 재료 탐색 활동의 기회와 시간을 충분히 주고 있어요. 아이에게 충분한 재료탐색과 시간은 재료를 나름대로 해석하고 재료에 의미를 부여하여 창의적인 표현을 신장할 수 있는 기회가 될 수 있거든요.

(C교사 면담, 2007. 9. 11)

C교사는 유아의 흥미와 욕구를 고려하여 충분한 재료탐색의 기회와 시간을 유아들에게 제공하여야 한다고 강조하였다. 충분한 재료탐색의 기회와 시간은 유아가 자기 나름대로 재료를 해석하고, 재료에 의미를 부여하게 함으로써 창의적인 표현을 신장할 수 있다고 생각하였다. K교사 역시 재료탐색의 기회와 시간이 충분히 제공되어야 한다고 하였다.

저는 미술수업에서 아이들이 자신의 생각을 잘 표현하기 위해서는 재료에 대한 충분한 탐색이 선행되어야 한다고 생각해요. 충분한 탐색이 이루어지면 아이들은 그 재료를 통해 자기가 생각한 것이나 느낀 것을 자기들만의 방법으로 표현할 수 있거든요. 교사는 이를 위해 아이들이 탐색을 충분히 할 수 있도록 기회와 시간을 주는 것이 중요하다고 생각해요.

(K교사 면담, 2007. 10. 24)

K교사는 미술활동에서 충분한 재료탐색의 기회와 시간이 유아들에게 그들만의 방법으로 표현할 수 있는 동기를 부여한다고 하였다. H교사도 충분한 재료탐색 기회의 가치에 대하여 다음과 같이 설명하였다.

미술수업의 목표를 끌어내기 위해 저는 아이들에게 다양한 재료를 제공하고, 아이들이 자유롭게 재료탐색 활동을 할 수 있도록 충분한 기회와 시간을 주려고 해요. 다양한 재료를 아이들 스스로가 탐색해 보게 함으로써 그들만의 새로운 방법으로 표현하게 되고 창의성 또한 신장할 수 있는 계기가 되거든요. 창의적인 활동을 위해서는 무엇보다 재료탐색 활동이 가장 중요하다고 생각해요.

(H교사 면담, 2007. 10. 19)

H교사는 미술수업의 목표달성을 위해 유아들에게 다양한 재료를 제공하고, 자유롭게 탐색할 수 있도록 충분한 시간과 기회를 준다고 말했다. 이러한 다양한 재료의 충분한 탐색은 유아들만의 새롭고 다양한 표현방법을 발견할 수 있는 계기가 되며, 그들의 창의성 발달에 도움을 준다고 생각하고 있었다.

〈실천원리 3〉 미술교육의 내용은 교사의 관심에 따라 통합적으로 구성된다.

교사들은 미술활동과 다른 활동과의 통합교육의 내용이 교사가 가지고 있는 미술에 대한 관심에 따라 다르게 나타난다고 인식하였다. 이에 대한 H교사의 생각은 다음과 같다.

유아미술교육이 다른 활동과 통합적으로 잘 이루어지려면 그 통합교육의 내용이 중요하죠. 교사가 미술에 대한 경험과 관심이 있다면 내용을 구성하는데 좀 더 효율적이지 않겠어요. 교사가 미술에 관심을 가지게 되면 어떠한 형태로든 미술지식을 습득하게 될 거고 그것이 바탕이 되어 내용을 구성하겠죠. 사실 어떤 활동이든지 다른 활동과 통합하여 수업을 진행하려면 거기에 대한 관심이나 지식이 전제되어야 하지 않겠어요.

(H교사 면담, 2007. 10. 19)

H교사는 유아미술교육에서 다른 활동과의 통합교육 내용이 교사의 미술에

대한 경험과 관심에 의해 영향을 받는다고 하였다. 그 이유는 교사가 어떤 활동이든지 다른 활동과 통합적으로 진행하고자 한다면 그 분야에 대한 전문적 지식을 갖추고 있어야 효율적으로 이루어질 수 있기 때문이라고 하였다. 예를 들면, 교사가 미술에 대한 관심이 있으면 미술에 대한 지식을 습득하기 위한 노력을 하게 될 것이고, 이를 통해 통합교육내용을 효율적으로 구성하게 될 것이라고 생각하였다.

유아교육에서 미술은 중요해요. 유치원에서 글자나 언어로도 표현하지만 대부분 미술로 표현을 하는 경우가 많아요. 어느 영역이라고 구분하지 않더라도 유아교육에서는 모든 활동이 통합적으로 이루어지잖아요. 그런데, 앞서서도 말씀 드렸지만 내용이 문제겠죠. 질 좋은 통합교육이 이루어지려면 좋은 프로그램내용과 교사가 어느 정도 미술에 대한 전문적 지식이 있어야 되겠죠. 제 생각으로는 미술이라는 활동이 하루아침에 습득되어 질 수 없고, 교사들이 미술에 대한 전문적 지식을 가지기에는 시간이 부족하니 교사가 미술에 대한 경험을 통해 관심을 가지게 하는 것도 좋은 방법인 것 같아요.

(H교사 면담, 2008. 1. 8)

H교사는 미술활동이 유아교육에서 문자 또는 언어와 함께 유아들의 의사소통수단이 되기 때문에 중요하다고 하였다. 또한 H교사는 유아교육이 어느 한 영역으로 통합되는 것은 아니지만, 미술과 타 활동영역이 통합적으로 이루어지기 위해서는 미술에 대한 교사의 지식과 좋은 통합 프로그램 내용이 선행되어야 한다고 하였다. 그러나 미술에 대한 전문적 지식을 가지기에는 현실적으로 시간 부족의 어려움이 있으므로 교사가 스스로 미술과 관련된 경험을 함으로써 교사가 먼저 미술에 관심을 가지도록 하는 것이 필요하다고 하였다.

한편 C교사는 통합교육의 질을 높이하고자 한다면 교사를 위한 현직교육이 필요하다고 생각하고 있었다.

저는 미술에 대한 경험이나 지식이 없으니까 관심도 없게 되요. 그러다 보니 수업에서 나름대로 어려움을 겪죠. 유아미술교육이라고 하기 보다는 유아교육에서 어떤 활동이든지 통합적으로 진행하고자 한다면 거기에 맞는 지식을 가지고 활동내용을 구성해야 하는 것이 정석인데 저는 미술에 대한 관심이 부족하다보니 그게 잘 안 되는 것 같아요. 제 생각에는 교사들이 미술에 관한 경험이 많아지면 자연스럽게 지식을 습득하게 되고 관심도 높아질 것 같아요. 유아미술교육이 다른 활동과 통합적으로 이루어지기 위해서는 어떠한 지원이 필요하다고 생각하는데 미술뿐 아니라 다른 활동도 마찬가지지만 아직까지 만족할 만한 현직교육이나 전문연수는 없어요. 꼭 필요한 건데.

(C교사 면담, 2007. 10. 23)

C교사는 유아미술교육에서 어떤 활동과 통합수업을 하고자 한다면, 통합에 맞는 미술지식이 선행되어 교육내용을 통합적으로 구성하여야 효율적인 통합교육을 이룰 수 있다고 하였다. 이처럼 교사는 유아미술교육 뿐 아니라 다른 어떤 활동도 통합하고자 하는 영역에 따라 교사의 경험을 넓히고, 관심을 높임으로써 자연스럽게 수업에 반영되도록 하는 것이 효과적이라고 하였다. 이를 위해 통합영역에 대한 지식을 습득할 수 있도록 현직교육을 통한 지원이 필요하다고 하였다. 현직교육의 필요성에 대해서 K교사도 공감하고 있었다.

저는 유아미술교육이 다른 활동과 통합적으로 이루어지는 것이 중요하다고 생각합니다. 유아교육에서 미술은 중요하잖아요. 미술활동과 다른 활동을 통합적으로 진행하고자 한다면 통합교육의 내용을 구성하는 교사들을 위한 교육이 있어야 되요. 교사들에게 필요한 것은 통합교육에 대한 현직교육이죠. 현직 교육을 통해 통합에 필요한 미술지식을 습득하고, 그것을 잘 활용하여 내용을 구성하도록 하는 교육이 이루어질 때 통합교육의 질은 향상될 수밖에 없죠.

(K교사 면담, 2007. 10. 23)

K교사는 유아미술교육이 다른 활동과 통합적으로 이루어지는 것을 중요하게 생각하였다. 미술활동이 다른 활동과 통합적으로 이루어지기 위해서는 그

내용을 구성하는 교사들을 위한 교육이 우선되어야 하며, 통합교육의 질이 향상되기 위해서는 통합에 필요한 지식과 그것을 활용할 수 있는 방법에 대한 현직 교육이 필요하다고 하였다. 현직교육을 통해 습득되어진 교사의 지식은 통합교육내용을 구성하는데 반영되어 통합교육의 질을 향상시킬 수 있다고 인식하는 것으로 나타났다.

〈실천원리 4〉 통합교육에서의 교수방법은 교사의 관심에 따라 달라진다.

본 연구에 참여한 교사들은 교사의 미술에 대한 개인적 관심에 따라 통합교육에서의 교수방법에 차이가 나타난다고 하였다. 즉 영역간의 통합적 접근이 각 교사들의 관심영역에 따라 그 영역에 대한 자신감으로 나타나게 되어 통합수업에서 교수효능감을 높여주게 됨으로써 교사의 교수방법에 영향을 준다고 하였다. H교사는 통합교육에서의 교수방법에 대해 다음과 같이 말했다.

원래 교사가 아는 만큼 가르치는 거잖아요. 통합수업에서도 내가 알고 있는 것과 가르칠 수 있는 만큼 해요. 저는 미술에 대한 관심이 없어요. 그래서 그런지 미술활동도 자료집을 토대로 약간씩 인터넷을 참고하여 수업내용을 구성하고 활동목표와 준비물을 미리 알려주고, 아이들에게 전체적으로 설명해주고 그것을 통해 아이들 나름대로 활동하도록 하고 있어요. 아이들의 창의성이 중요하니까요. 통합수업에서도 미술로 보다는 제가 관심 있고 자신 있는 영역으로 수업을 진행하게 되요. 당연히 제가 관심 있는 분야에서는 교수방법에 대한 노하우가 있죠.

(H교사 면담, 2007. 11. 2)

H교사는 자신이 미술에 대한 관심이 없음을 지적하면서 교사가 관심을 가지고 있는 영역으로의 통합교육은 교사가 수업을 진행하는데 영향을 미치고 있으며, 이러한 영향은 수업에서 교사 자신만의 교수방법을 형성하게 하여 교

수효능감은 높일 수 있다고 하였다. C교사는 자신의 관심 영역에 따른 통합교육방법에 대해서 다음과 같이 말했다.

저는 아직도 어떤 방법이 옳은지를 모르겠어요. 저 같은 경우는 미술 활동과 신체 표현을 통합하여 수업을 진행하는 경우가 많아요. 아이들과 같이 뛰놀면서 그 안에서 언어적 상호작용을 통해 자신의 생각이나 표현을 몸으로 표현해 보고.. 그것을 직접 경험해 보도록 하고 있어요. 제가 즐기고 제가 즐겁다는 것은 아이들의 반응이 그만큼 좋다는 것이기 때문에 제가 좋아하는 활동은 신체표현이에요. 그것에 노하우가 많고 표현방법도 다양하고요. 이런 것이 자연스럽게 통합수업에서 저 만의 교수방법을 형성하게 하죠.

(C교사 면담, 2007. 10. 23)

C교사는 개인적으로 관심이 있는 영역이 신체표현이기 때문에 실제 수업에서도 신체표현과 다른 활동을 통합하여 진행하는 경우가 많다고 하였다. 즉, 교사의 관심은 수업에서의 효율성을 높일 수 있으며, 다른 활동보다 신체활동에 대한 노하우와 표현방법이 다양하기 때문에 통합수업에서 자연스럽게 자신만의 교수방법을 형성한다고 하였다. 이처럼 통합교육에서는 교사의 관심이 어떤 활동영역에 있는가에 따라 그 관심영역에 의해 통합이 이루어지며, 이러한 교사의 관심은 그들만의 노하우로 다양한 교수방법을 형성하게 함을 알 수 있다. 이에 대해 K교사는 다음과 같이 말했다.

제가 좋아해서 그런지 저의 수업을 보면 연결고리가 미술활동이에요. 신체표현을 몸으로 표현해 보다가 이걸 그림으로 한번 표현해 볼까? 그렇게 끝나가는 거고, 음악활동을 하다가도 이 느낌을 그림으로 해볼까? 하든지, 저는 모든 수업에서 연결고리가 미술이고 이에 대한 교수방법도 많고요. 관심이 있어서 그런지 모든 수업의 연결이 잘 되는 것은 미술밖에 없더라고요. 아이들을 가장 쉽게 가르칠 수 있는 교수방법도 미술을 통한 것이고요.

(K교사 면담, 2007. 10. 23)

K교사는 미술에 대한 관심은 미술과 관련된 활동을 진행할 때 필요한 다양한 교수방법을 사용하도록 하는 요인이 된다고 하였다. K교사는 미술교육에서의 통합교육이 매우 중요함에도 불구하고 통합교육을 위한 자료가 부족하다고 느끼고 있었다.

통합수업에 대한 자료가 있지만 좀 더 구체적인 교수방법에 대한 것들이 많이 있으면 저희 교사들이 통합수업을 진행하는 데 있어 더 효율적일 수 있잖아요. 통합은 하나를 알고하기 보다는 수업 전체를 이해하고 거기에 맞는 지도방법이 이루어져야 하기 때문에 교사가 통합수업을 하려면 먼저 공부를 해야 하고, 다른 수업보다 손이 한 번 더 가는 것이 사실이잖아요.

(K교사 면담, 2007. 10. 23)

K교사는 통합수업을 진행하기 위해서는 수업 전반에 대한 교사의 이해가 우선되어야 하므로 교사의 선행학습이 필요하다고 하였다. 하지만 현장에서 교사들이 활용할 수 있는 구체적인 교수방법에 대한 자료가 필요하다고 하였다. 이러한 자료의 부족과 통합교육의 실효성에 대해서는 C교사도 같은 인식을 하는 것으로 나타났다.

저는 통합수업에 대해 관심을 많이 가지고 있어요. 그래서 유아미술교육도 다른 활동과 통합하여 많이 수업해요. 통합수업이 아이들이 어떤 것을 학습하는데 가장 좋은 방법이라 생각하거든요. 수업에서 아이들이 가장 흥미를 많이 가지는 것을 중심으로 아이들 입장에서 생각하고 배려해 주려고 나름대로 노력해요. 자율 속에서 창의성도 신장되고.. 사실 수업은 통합수업으로 많이 이루어지는데, 교수방법에 대해서는 확신은 안서요. 저는 통합수업은 중요하다고 생각해요. 그런데 이를 뒷받침해 줄 자료가 좀 구체적인 것으로 나왔으면 좋겠어요. 자료가 보다 구체적인 내용으로 보완된다면, 우리 교사들이 통합교육을 하는데 갖게 되는 교수방법에 대한 어려움을 많이 해소되고 좀 더 적극적으로 수업이 이루어지게 되겠죠.

(C교사 면담, 2007. 10. 23)

C교사는 통합교육에 대한 자신의 관심으로 인하여 유아미술교육에서도 다른 활동과 연계된 통합수업을 많이 진행하게 한다고 하였다. 그러나 통합수업이 보다 효율적인 실효성을 가지기 위해서는 통합교육에 대한 구체적인 자료가 보완되어야 한다고 생각하였다. 자료의 보완은 교사의 통합교육에 대한 어려움을 해소하고, 교수방법에 도움을 주어 통합수업이 보다 원활하게 이루어질 수 있는 해결책이 될 수 있다고 느끼고 있었다.

<실천원리 5> 교사는 발문을 통하여 유아들의 창의적인 표현을 돕는다.

본 연구에 참여한 교사들은 교사의 발문에 따라 유아들의 창의적인 표현이 달라진다고 생각하였다. 이러한 실천원리는 유아교사들이 유아미술교육에서 발문의 중요성을 강조하는 신념이 반영된 것으로 볼 수 있다.

H교사는 유아들의 창의성을 위해 교사의 발문이 중요함에 대해 다음과 같이 말했다.

교사가 어떤 방향을 제시해 주면 그 방향에 따라 아이들이 창의성이 키워진다고 생각해요. 제가 생각하는 방향은 교사의 발문이에요. 교사가 미술수업에서 어떻게 발문하느냐에 따라 아이들의 표현은 상당히 달라지기도 하고, 좀 더 나은 표현으로 발전할 수 있거든요.

(H교사 면담, 2007. 11. 2)

H교사는 유아들의 창의성 신장을 위해서는 교사의 발문이 매우 중요하며, 교사의 발문의 형태는 유아들의 표현에 많은 영향을 주는 요인이라 하였다. C교사도 유아의 창의성 신장과 발문의 연관성에 대해 인식을 같이 하고 있었다.

저는 초임 때 주어진 수업에 충실하려고 노력했어요. 그렇지만 이제는 수업에서 유

아들이 생각하도록 질문을 많이 하려고 노력해요. 교사마다 다 교수법은 다르겠지만 저는 무엇을 주었을 때 아이들이 거기서 독창적으로 무엇인가를 할 수 있게끔 질문을 하려고 해요. (중략) 아이들이 그냥 자기가 하고 싶은 데로 하면서 느끼고, 생각하고, 표현하도록 옆에서 질문하고 대답하면서 아이들을 돕고자 해요. 제가 생각하는 창의 교육은 바로 발문이라 할 수 있죠.

(C교사 면담, 2007. 10. 23)

저는 아이들의 흥미를 끌어들이기 위해 아이들과 많은 언어적 상호작용을 해요. 그래서 저는 주제를 바로 제시하기보다는 아이들과 많은 이야기를 나눈 후에 주제를 제시하고 있어요. 미술교육은 개별적으로 아이의 발달수준에 맞게 이루어져야 하는데 저희는 교사 대 유아가 1:28이잖아요. 저는 활동을 하면서 ‘아~, 이건 정말 아이들하고 꼭 하고 싶은 활동인데, 아이 수가 너무 많아 못하겠다’는 것들이 종종 있어요. 그럴 때 가장 많이 활용하는 것이 발문이죠. 발문이 효과적으로 적절하게 이루어지면 아이들이 스스로 활동하면서 새로운 것들이 많이 나타나게 되죠. 저는 아이들이 어떻게 했던지 간에 비판은 하지 않아요. 하지만 그런 표현을 발문으로써 창의적인 표현이 되도록 발문하고 조력하고자 해요.

(K교사 면담, 2007. 10. 23)

K교사는 유아들의 창의적인 표현을 위해 발문을 한다고 하였다. K교사에게 있어 유아들의 발달수준과 표현에 맞는 교사의 적절한 발문은 교사의 생각과 실제 수업 상황에 차이가 있는 것을 조율해 주어 개별 학습이 주는 효과를 대신한다고 하였다.

이상의 면담내용을 토대로 교사들은 교사의 발문이 유아의 창의성 발달에 많은 도움이 됨을 인식하고 있음을 알 수 있다.

<실천원리 6> 개방적인 발문을 통하여 유아들이 표현과정의 즐거움을 경험하도록 한다.

본 연구에 참여한 유아교사들은 유아들이 미술활동을 하면서 표현과정에서

즐거움을 경험할 수 있도록 개방적인 발문을 하는 것이 중요하다고 하였다. 이는 유아 스스로 사고하고 발견하며 실험하고 아이디어를 새로운 방법으로 시도해 볼 수 있도록 하여 유아들에게 자신의 감정과 경험을 재해석하는 과정이 되도록 하기 위함이다. 또한 교사들은 미술작품의 결과보다는 과정을 충분히 경험하도록 하는 것에 가치를 부여하고 있었다. 다음은 개방적인 발문에 대한 교사들의 의견이다.

저는 아이들이 자신의 생각을 창의적으로 표현할 수 있도록 수업에서 자유를 많이 주고, 표현과정에서 개방적인 발문으로 조력하여 아이 스스로 표현을 하도록 해요. 미술에서 중요한 것은 과정이지 결과가 중요한 것은 아니잖아요. 유아미술활동에서 가장 중요한 것은 자기표현 또는 자기 계발이잖아요. 아이들의 자기표현이나 계발을 위해서는 아이들이 자유롭게 표현할 수 있도록 개방적이고 허용적인 발문을 하는 것이 필요하다고 생각해요.

(H교사 면담, 2007. 9. 21)

저는 미술수업에서 미술을 체계화 하여 어떤 기술적인 것을 가르치려고 하지 않아요. 그냥 아이들이 활동에서 즐겁고 자기의 생각을 표현할 수 있으면 된다고 생각해요. 저는 아이들이 생각하고 느낀 것을 자유롭게 표현하고 즐길 수 있도록 개방적인 발문을 하려고 노력해요.

(C교사 면담, 2007. 10. 23)

유아교사들은 미술수업에서 유아들의 자기표현이 중요함을 강조하였다. 이러한 유아들의 자기표현을 격려하기 위해서 교사들은 기술을 가르치기 보다는 유아들 스스로 생각하고 표현할 수 있도록 개방적이고 허용적인 발문을 한다고 하였다. 다음은 표현과정의 즐거움을 경험하도록 하기 위하여 C교사가 발문하는 사례이다.

교사는 현준이의 작품을 보고 있다가 “현준아, 여기에서 연기가 나고 있는 데 이것은 뭘까? 선생님은 무척 궁금한데.”라고 한다. 이에 현준은 “연기를 뿜으면서 우주를

날아가는 기차예요.”라고 한다. 교사는 “날아다니는 우주 기차, 와 대단한데. 이 기차는 레일이 없어도 되겠네, 날아가니까”라 하자, 현준은 “네, 이걸 레일이 없어도 날아가는 기차이기 때문에 더 빨리, 멀리 갈 수 있어요.”라고 하며 “저는 커서 바퀴가 없는 자동차도 만들 거예요. 바퀴가 없어도 갈 수 있는 날아다니는 자동차요.”라고 하는 것을 보고 교사가 웃자, 현준은 “대신 날개가 있어야 해요. (작은 상자를 들어 보이며) 이걸로 날개를 만들 거예요.”라고 하며 자신의 작품에 작은 상자를 붙인다.

(H유치원 C교사 수업 참여관찰, 2007. 9. 18)

C교사는 미술수업을 진행하면서 유아의 작품에 대한 관심과 호기심을 갖고 있다는 것을 발문을 통하여 나타냈다. 위의 사례는 교사의 허용적인 발문을 통해 유아의 미술표현 뿐만 아니라 사고를 확장하는 계기가 되고 있음을 보여 주었다.

K교사는 유아들의 자기표현의 가치에 대해서 다음과 같이 말했다.

사실 우리는 그림을 잘 그리는 것이 미술을 잘한다는 것으로 대부분 인식하고 있는데, 성인들의 그림은 대부분 정형화 되어 있잖아요. 아이들 그림은 그렇지 않죠. 자기 생각이 들어가 있어야 하는데.. 저는 정형화 되어 있는 것은 좋다고 생각하지 않아요. 대신 자기 생각과 느낌이 들어가 있는 순수한 자기표현을 할 수 있도록 격려하고 칭찬을 해주고 있어요. 아이들 그림은 아이디어야 잘 한 것이잖아요.

(K교사 면담, 2007. 10. 23)

K교사는 유아들의 미술작품에서는 사실적인 표현의 정형화된 그림 보다 순수한 자기표현으로 나타난 것이 더욱 의미가 있다고 하였다. 교사의 이러한 생각은 유아들의 아이디어와 느낌을 자신만의 순수한 표현으로 나타낼 수 있도록 적절한 질문을 하고 유아들의 독특한 표현 방식을 격려하는 언어적 상호작용에 반영되어 나타났다.

2. 유아미술수업에 반영된 유아교사들의 실천적 지식

유아미술수업에 반영된 유아교사들의 실천적 지식은 유아교사들의 신념과 실천원리가 미술수업에서의 교수 행위로 나타나는 것을 의미한다. 본 연구에 참여한 교사들의 미술수업에 나타난 실천적 지식을 표현지도에 관련된 실천적 지식들과 감상지도에 관련된 실천적 지식들로 구분하여 제시하였다.

1) 표현지도에 반영된 유아교사들의 실천적 지식

본 연구에 참여한 유아교사들의 표현지도에 대한 실천적 지식은 유아교사들의 신념과 실천원리에 근거하여 구체적인 교수행위로 나타났다. 교사들은 미술수업에서 표현지도를 계획하기 위해 유아의 ‘흥미를 고려하여 재료 준비하기’와 ‘다양한 방법으로 동기유발하기’를 실행하였다. 또한 실제 표현 지도에 대한 실천적 지식은 ‘창의적 자기표현 격려하기’, ‘발문을 통한 표현과정 돕기’, ‘표현활동에 도움주기’로 정리되었으며, 미술수업의 마무리인 평가에서는 ‘작품 평가하기’로 나타났다. 이에 대한 연구결과는 다음과 같다.

(1) 흥미를 고려하여 재료 준비하기

유아교사들은 유치원 미술활동을 위해 유아들이 미술활동을 시작하기 전 5~10분 동안 준비 시간을 가지며, 그날 진행될 활동을 점검하였다. 또한 교사들은 미술활동을 자유선택활동시간에 유아들이 자유롭게 선택하는 활동과 하루 일과 중 조형 활동시간을 별도로 할애하여 진행하는 활동으로 구분하였다. 본 연구에 참여한 교사들이 수업실행계획을 어떻게 구성하고, 어떤 준비를 하는가에 대해 살펴 본 결과 미술수업에서 교사들은 유아들의 흥미를 고려하여

재료를 준비하는데 많은 시간을 투자하는 것으로 나타났다.

H교사는 미술활동을 위해 유아들의 흥미를 고려하여 재료를 준비 하는 것에 대해 다음과 같이 말했다.

저는 일단 미술활동은 아이들이 하는 거니까 계획단계에서 ‘이 재료를 주었을 때 아이들의 흥미가 어디까지 일까’를 생각해서 재료의 선택에 신중을 기해요. 재료를 반복해서 제시하면 아이들의 흥미가 많이 떨어지니까 가능하면, 새롭고 다양한 재료를 준비하려고 해요. 재료가 어떤 것이냐에 따라 아이들의 활동에 대한 흥미가 달라지고, 표현도 창의적으로 다양하게 나타나거든요.

(H교사 면담, 2008. 1. 23)

H교사는 유아들의 흥미를 고려하여 새롭고 다양한 재료를 준비하여 유아들이 창의적인 표현을 하도록 한다고 하였다. 미술수업 계획을 위한 K교사의 실천적 지식은 다음의 사례에서 더욱 구체적으로 드러난다.

저는 미술활동을 계획할 때 우리 아이들이 활동에서 얼마만큼 흥미를 가지고, 표현할 수 있는지를 고려해서 아이들이 다루기 쉽고 흥미를 가질 수 있는 다양한 재료와 자료를 준비하려고 해요. 그리고 수업을 하기 전 준비하고 계획함에 앞서 항상 먼저 한번 만들어 봐요. 또 만들어 보면서 제가 하는 동안 제 자신이 재미있었는지를 생각해요. 그래야 아이들에게도 즐거움을 주고 수업에서도 재미있게 할 수 있으니까요.

(K교사 면담, 2007. 9. 11)

K교사는 미술활동을 위한 계획에서 유아들의 흥미를 고려하여 다양한 재료와 도구를 준비한다고 하였다. 또한 유아들의 흥미와 호기심을 자극하고 적극적인 참여를 유도하여 활발한 자기표현이 이루어질 수 있도록 교사가 직접 작품을 만들어 본다고 하였다.

한편 C교사는 미술활동의 계획에 대해 다음과 같이 말했다.

저는 단원에서 제시한 주제에 아이들이 흥미를 느낄 수 있는 것을 고려해서 재구성
해요. 재료도 아이들이 흥미를 느낄 수 있는 것을 제시하려고 노력해요.

(C교사 면담, 2007. 9. 11)

C교사는 유아미술활동에서 유아들의 흥미를 고려하여 단원에서 제시한 주제를 기초로 하여 내용을 재구성한다고 하였다. 즉, 유아교사들은 미술수업 계획단계에서 유아의 흥미를 고려하여 재료를 준비하는 것이 중요하다고 생각하였다.

(2) 다양한 방법으로 동기유발하기

미술수업이 시작될 때 교사들은 다양한 방법으로 유아들의 동기를 유발하기 위해 노력하였다. 교사들이 사용한 동기 유발방법에는 이야기 나누기, 재료 탐색, 모델링 및 표현기법 소개하기, 시범 보이기, 교수매체 활용 등이 있었다. 교사들이 이처럼 다양한 방법으로 유아들의 동기를 유발하는 것은 미술수업에서 유아의 흥미가 중요하다는 신념과 미술수업은 동기유발로부터 시작한다는 실천원리가 반영된 것이라 볼 수 있다.

첫째, 교사들은 ‘이야기를 통한 동기유발’은 미술수업에서 이루어지는 언어적 상호작용에 따라 그 효과가 달라질 수 있다고 생각하였다. 특히 이야기를 통한 동기유발은 교사가 선택하고 사용하는 발문의 형태에 영향을 받는 것으로 나타났다. 다음은 K교사가 이야기를 통해 동기유발을 하는 사례이다.

교사- (TV화면에 자료를 띄운다)오늘은 선생님하고 내가 중국에 간다면 무얼 타고
갈 지 그림을 보면서 이야기 나누는 시간을 가질 거예요. ‘나는 이거 타고 갈
거예요’ 라고 얘기해 줄 친구?

유아- 저는 큰 배를 타고 바다를 구경하고 싶어요.

교사- 아~, 바다를 구경하고 싶어서 큰 배를 타고 간대요. 그래요. 바다에는 많은 것이 있을 거예요. 바다에는 무엇들이 있을까?

유아- (큰소리로 한마디씩 한다) 물고기로, 해파리요, 작은 배요, 고래, 상어...

교사- 야~, 우리 친구들 많이 알고 있네. 또 다른 것을 타고 갈 사람? (중략)

교사- 내가 중국에 갈 때 타고 가고 싶은 것을 만들면 돼요. 우리가 이야기 나누지 않은 것도 만들어도 돼요. 어떻게 할까? 생각하면서 그림을 그려도 되고 여러 가지를 가져다 붙여도 돼요. 자기가 생각한 것을 하면 되는 거예요.

유아- 나는 비행기를 만들어야지.

(H유치원 K교사 수업 참여관찰, 2007. 9. 19)

K교사는 유아들에게 친숙한 나라를 선택하여 그 곳에 가기 위해 탈 수 있는 것이 어떠한 것들이 있는지에 대하여 발문을 하였다. 교사의 발문은 유아들의 사전 경험과 현재 그들이 가지고 있는 생각과 느낌을 다양한 방법으로 표현하도록 격려했다. 이야기를 통한 교사의 개방적인 발문은 유아들의 사고를 확장하고 호기심과 흥미를 유발하여 주의를 집중시키고 유아들이 적극적으로 수업에 참여하도록 하는 것으로 나타났다. 그러나 교사의 발문이 적절하지 않으면, 이야기를 통한 동기유발이 잘 이루어지지 않음을 다음의 사례에서 볼 수 있다.

교사는 유아들에게 “이번에 선생님이 보여 준 자동차, 배, 비행기의 같은 점이 뭘까?” 라고 하자 유아들은 “문이 있어요. 이 안에 들어갈 때 문으로 들어가요.”라고 대답한다. 교사는 “문. 아~, 문이 있다고요. 맞네. 그런데 선생님이 생각한 것은 아직 안 나왔어요.”라고 하자, 지현이가 “의자가 있어요.” 라고 대답한다. 교사는 “의자가 있어요? 맞아요. 또 공통점은 여러분이 멀리 여행을 가거나 어디를 갈 때 타고 가는 건데, 무엇일까요?” 라고 유아들의 경험을 끌어내도록 질문을 하였지만, 유아들은 교사가 원하는 대답을 하지 못했다. 이에 교사는 포기한 듯 “교통기관이에요. 교통기관.”이라고 얘기하였다.

(H유치원 C교사 수업 참여관찰, 2007. 9. 18)

C교사는 이야기를 통한 언어적 상호작용으로 교통기관에 대한 동기유발을 하였다. 그러나 교사의 적절하지 않은 수동적인 질문에 의해 유아들의 경험과 활동주제와의 연관성을 끌어내는데 실패하였다. 이에 대해 C교사는 다음과 같이 말했다.

매번 수업에서 제가 의도한대로 이루어지는 것은 아니에요. 오늘처럼 교통기관에 대해 아이들의 경험을 통해서 동기를 부여하고자 한 제 의도와는 달리 아이들이 보여지는 것에만 관심을 갖고 얘기를 하고, 저도 그에 따라 대답 하다보면 주제와는 상관 없는 것으로 흐를 때가 종종 있어요.

(C교사 면담, 2007. 9. 18)

위의 두 수업 사례는 교사의 발문 형태에 따라 이야기를 통한 동기유발의 효과가 다르게 나타남을 보여준다.

둘째, 교사들은 동기유발을 위하여 유아들에게 ‘다양한 재료탐색의 기회’를 부여하였다. 다양한 재료탐색을 통한 동기유발에서 교사들은 유아들이 지니고 있는 능력이 다양하므로 재료를 제공할 때 사용법과 주의사항을 함께 알려주는 것이 중요하다고 하였다. C교사는 재료탐색을 통한 동기유발의 중요성에 대해 다음과 같이 말했다.

아이들은 재료만 주어도 자기가 표현하고 싶은 것을 마음대로 표현하잖아요. 저는 아이들을 위해 다양하게 재료를 준비하여 주고 그것을 아이들이 스스로 선택해서 자기가 만들고 싶은 대로 하라고 해요. 그러면 재료들을 한참 들여다보고 만지고 하면서 자기들 나름대로 만드는데도 너무 재미있어요. 동기 유발의 과정에서 재료의 선택에 대해 신중을 기하여 제시하고, 아이들이 그 재료를 탐색할 수 있는 시간을 많이 주어서 자유롭게 아이들이 하고 싶은 것을 할 수 있도록 해요.

(C교사 면담, 2007. 9. 18)

C교사는 다양한 재료탐색 과정을 통해 유아 스스로 재료에 새로운 의미를 부여하고 창의적인 표현을 할 수 있도록 재료의 선택에 신중을 기한다고 하였다. 또한 유아들이 재료를 탐색할 수 있도록 개방적인 분위기와 충분한 시간을 준다고 하였다. 재료탐색을 통해 유아들의 시각을 자극하고, 보다 구체적인 동기를 유발시킬 수 있음이 다음의 사례에서 잘 나타난다.

교사- 자~, 여기에 여러 가지 상자가 있어요. 그런데 선생님이 너희들에게 상자를 주고 무엇인가를 만들려고 해요. 그러면 이 상자를 이용해서 무엇을 어떻게 만들 수 있을까?

미희- (아이들이 제각기 상자를 들여다보며 혼잣말로 중얼거린다) 상자가 네모니까.. 장난감, 로봇, 자동차를 만들면 돼.

희진- 뽀뽀로 상자에다 찰흙을 붙여서 만들면 되겠다.

교사- 오, 아까 보여준 뽀뽀로 상자에다 찰흙을 붙여서 만드는 것도 좋은 방법이겠다. 그럼, 선생님이 준비한 다른 재료를 보여 줄게요. 색종이, 한지, 풀. 가위. 수수깡, 자~, 이 재료들로 무엇을 만들 수 있겠어요.

희진- 상자에다 붙이고 꾸며서 만들면 되요.

미희- 큰 상자에다 작은 상자를 붙여서 꾸미면 되요.

명수- 상자를 오려서 만들면 되요.

(H유치원 C교사 수업 참여관찰, 2007. 9. 11)

C교사는 충분한 재료탐색을 통해 유아 스스로 단순한 재료 속에서 다양한 형태의 특성과 재료를 이용하는 방법을 발견하고, 이를 통해 유아들의 창의적인 자기표현 능력을 키우고자 하였다.

다음 사례는 교사가 일상적인 재료를 탐색시키면서 용구의 사용법과 주의사항을 알도록 동기유발을 하고 있다.

교사- 왜 뜨거울까? 글루건은 전기를 연결해서 본드를 녹여 사용하는 것이라 뜨거워요. 그래서 조심해서 써야 해요. 그리고 종이를 너무 깊숙이 넣어서 쓰다 손을 다쳐요. 또? 친구들에게 줄 때 주의해야 할 점은 뭐가 있을까? 어떻게 하면 가위를 안전하게 주고받을 수 있는 지 아는 친구?

유아- 뽀족한 부분이 저를 향하게 해서 쥐야 해요

교사- 어떻게 하는 것인지 나와서 해 보세요. (유아가 교사에게 가위를 건넨다) 맞았어요? (중략)

유아- 나는 글루건으로 뽕뽕이를 붙여 우주선을 만들 거야. 글루건은 뜨거우니까 조심해야 돼.

(H유치원 K교사 수업 참여관찰, 2007. 12. 5)

K교사는 유아들의 창의적인 표현활동을 위해 자연스럽게 용구의 사용법이나 주의사항을 재료탐색 과정에 포함하고, 재료에 대한 책임을 유아에게 부여함으로써 미술 활동을 즐겁고 효과적으로 전개시켜 나갈 수 있도록 동기유발을 하였다.

셋째, 교사들은 ‘모델 및 시범보이기를 통한 동기유발’ 방법을 사용하기도 하였다. 즉, 교사들은 동기유발을 위해 이미 완성된 모델을 제시하여 유아들의 호기심과 흥미를 유도하였다. 교사들은 이러한 모델링을 통한 동기유발의 방법이 유아에게 완성된 작품을 통하여 그것을 만들 수 있는 재료와 기법에 대해 관심을 가지게 함으로써 자신이 표현하고자 하는 욕구를 보이는 등 다양한 반응을 유도할 수 있다고 하였다. 다음의 사례는 모델링을 통한 동기유발의 예이다.

교사- (교사가 완성된 마라카스를 보여준다)자~, 이것은 선생님이 미리 한 번 만들어 본겁니다. 흔들면 소리가 납니다(교사가 마라카스를 흔들어 소리를 낸다). 무슨 소리일까요? 우리가 만들어 보고 이야기를 나누어 봅시다. 먼저 설명을 잘 듣도록 합시다.

(중략)

효진- 선생님이 요구르트 병 두 개 붙여서 만들라고 했잖아.

준규- 나는 선생님하고 똑같이 만들 거야

(K유치원 H교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 19)

H교사는 완성된 모델을 제시하면서 동기유발을 시도하였다. 그러나 완성된 모델을 통한 동기유발 방법은 유아의 흥미를 이끌어 새로운 표현이 형성되기 보다는 ‘모방’이 이루어질 수 있음을 보여주고 있다. 하지만 교사의 모델링이 항상 유아들의 모방을 유발하는 것은 아니었다. 다음 사례는 교사가 완성된 모델을 보여주더라도 교사의 발문 방식에 따라 유아들의 다양한 표현이 나타나게 되는 사례이다.

교사- (모델을 보여주면서) 오늘은 청사초롱을 만들려고 해요, 어제 선생님이 한번 만들어 봤는데, 여러분은 선생님하고 똑같이 만들기 보다는 여러분의 생각으로 더 멋있고 예쁘게 만들어 보도록 해요. (청사초롱을 만드는 법과 재료를 제시한 다음, 유아들이 활동하는 중간에) 청사초롱은 우리나라에만 있어요. 우리나라 전통 문양을 이용하여 꾸미면 더 멋있게 될 것 같은데?

미숙- 선생님, 우리나라 전통 문양은 어떤 거예요.

교사- (미리 프린트 해 놓은 활동지를 꺼내어 유아들에게 보여주고 문양에 대해 설명한 뒤) 유아들에게 문양은 여러 가지로 색칠하고 여러분 생각대로 꾸미는 것이 중요해요.

희진- (자신의 전통 문양에 색칠을 하다가) 여기에다 색한지로 붙여야지

규태- (상자의 모서리를 만지면서) 나는 다 다른 색으로 붙여야지

유진- 선생님하고 똑 같이 만들지 않아도 된다고 했어. 난 색종이로 여기를 꾸며야지, 여기에다 털실로 붙이면 더 멋있어.

(H유치원 K교사 수업 참여관찰, 2007. 9. 12)

K교사는 완성된 모델을 보여주고, 만드는 방법을 설명함으로써 유아들에게 동기유발을 주고자 하였다. H교사와 K교사는 같은 동기유발 방법을 사용하고 있지만 결과는 다르게 나타났다. 두 사례의 차이점은 H교사와는 달리 K교사가 동기유발의 과정에서 유아들에게 자신의 생각과 표현을 할 수 있도록 적절한 발문을 함께 사용한 것이다. 즉, 교사의 발문 형태에 따라 모방과 자기표현이라는 상이한 결과가 나올 수 있음이 나타났다.

모델과 시범보이기를 통한 동기유발에 대해서는 교사들마다 생각이 다르게 나타났다.

저는 동기유발에서 시범 보이거나 모델을 보여 주는 방법이 나쁘다고는 생각하지 않아요. 물론 유아들이 제가 보여준 모델을 따라 하는 경우가 종종 있지만 그것도 하나의 창의성을 위한 방법이라고 생각하고 있거든요. 사실 저는 이런 방법들을 단순히 과정을 보여 주거나 표현과정을 설명하기 위해 하지는 않아요. 저는 이런 방법을 소개할 때 아이들의 수준이나 그 날의 주제에 따라 다르게 제시하고 계획해요. 조심스럽게 접근할 필요가 있거든요. 저는 시범 보이기와 모델을 많이 보여주는 편이에요.

(K교사 면담, 2007. 9. 12)

제 경우는 교사의 작품을 잘 안 보여주려고 해요. 시범 보이는 것도요. 왜냐하면 너무 고정화 되잖아요. 모델을 보여 주면 어떤 아이들은 꼭 그렇게 해야 되는지 알고, 따라할 까봐 그게 두려워서 피하거든요. 하지만 교사인 제가 하기에다 어렵고 힘든 작품들이 있잖아요. 그럴 경우에는 설명을 해주고 제가 만든 작품을 나중에 살짝 보여줘요. 먼저 애들의 의견을 다 받아 놓고 살짝 보여줘요.

(C교사 면담, 2007. 9. 12)

K교사는 유아에게 단순히 과정을 보여주거나 표현기법을 설명하기 위해 모델링을 하는 것은 아니라고 말했다. 유아의 발달 수준과 흥미에 따라 교사의 모델링이 다른 결과를 초래할 수 있으므로 이러한 동기유발 방법은 조심스럽게 사용되어야 한다고 말했다. 또한 C교사는 모델링과 시범보이기를 통한 동기유발은 매우 신중하게 접근되어야 하며, 교사들의 주의가 요청된다고 말했다. 이러한 동기유발은 교사의 작품을 모방해야 한다는 오해를 불러일으켜서 유아들이 교사가 사용한 방법을 그대로 따라하게 함으로써 자기의 생각과 판단을 자율적으로 표현하고 활동 할 수 없게 할 우려가 있다고 하였다. 즉, 교사의 모델링으로 인해서 유아들이 표현활동에 수동적으로 참여하고 자기표현이 위축될 수 있다는 것이다. 하지만 활동에서 어려움을 겪는 유아가 있을 때

에는 시범 보이거나 모델링을 통한 동기유발도 필요하다고 느끼고 있었다.

넷째, 교사들은 미술작품을 만드는데 ‘필요한 기법들을 유아들에게 소개’함으로써 동기유발을 하였다. C교사는 표현 기법 소개를 통한 동기유발의 중요성에 대해 다음과 같이 말했다.

오늘 조형 시간에 모자이크¹⁾을 하면서 저는 반성을 하게 됐어요. 아이들이 모자이크라는 게 무엇인지 아직까지 개념이 형성이 안 된 상태에서 그냥 찢어서 붙이는 활동 정도로만 알고 있는데 저는 그냥 찢어서 붙이면 된다는 얘기만 했지 어떻게 찢고 어떻게 붙이는 거라는 것을 구체적으로 소개하지 않았어요. 제가 기법적인 것을 조금 더 자세히 설명을 했더라면 아이들이 좀 더 재미있게 수업에 참여할 수 있거나, 하기 싫다고 활동을 거부하는 아이는 안 나올 수 있지 않았을까 하는 반성을 하게 돼요. 사실 조형 활동에서 창의를 강조하다보니 이러한 기법을 소개하는 것조차 아이들의 표현 욕구에 좋지 않은 영향을 줄까봐 조심스럽거든요.

(C교사 면담, 2007. 10. 23)

C교사는 유아들의 미술활동에서 재료선택이나 표현 방법의 미숙은 표현활동의 위축을 가져다 줄 수 있다고 하였다. 기법은 각 유아들의 요구에 따라 다르게 발달할 수 있는 매우 개별적인 것이어서 유아가 자신의 개별적인 욕구를 표현하는데 도움이 되지 않는 교사의 주지적 표현 기법의 지도는 좋은 것이라 할 수 없다고 말했다. 하지만 이러한 동기부여방법이 모든 유아들에게 적용되는 것은 아니며, 표현기법 소개는 체계적인 계획과 전문적인 지식을 활용하여 각 유아들이 나름대로 자신의 기법을 개발하는데 도움을 줄 수 있는 방법으로 이루어져야 한다고 하였다.

다음 사례는 교사가 표현 기법을 알려 줌으로써 미술활동 참여에 대한 유아들의 동기를 유발하는 장면이다.

1) 모자이크(mosaic):평면을 자유로이 분할하여 색색으로 붙이거나 혹은 형상을 스케치해 놓고 스케치된 판지 위에 풀칠을 한 다음 색종이를 갖다 대고 연필로 눌러 뜯어내는 방법

교사- 애들아, 그림이 다 그리는 것은 아니래. 그림에다가 우리가 알고 있는 다양한 재료를 붙이는 그림도 있네. 그것을 콜라주²⁾ 그림이라고 한대요.

유아- 선생님. 동현이가 그림을 그리지 않고 그림사진을 오려 붙였는데 이게 콜라주예요?

교사- 아니, 그건 포토몽타주³⁾라는 거야. 동현이처럼 그리지 않고 붙이는 것도 콜라주라고 할 수는 있는데 사진이나 그림만을 오려 붙인 것은 포토몽타주³⁾라고 해. 거기에다 다른 재료들을 더 붙여서 표현하면 콜라주가 되는 거야.(동현이의 그림을 보면서) 지금도 멋있지만 다른 것을 더 붙여 표현하면 더 멋있을 것 같은데?

(중략)

유아- 휴대폰이에요. 여기에서 소리가 나요. 음악소리요.

교사- 와, 소리가 들리는 것 같아. 그런데 음악소리를 다른 것으로 표현하면 뭘로 할 수 있을까? 음, 그래. 잡지에서 오려 붙여도 되고, 수수깡을 잘라서 붙여도 괜찮을 것 같은데 준희 생각대로 다른 것으로 해보면 어떨까?

준희- 잡지에서 꽃을 오려 붙여야지.

(H유치원 K교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 10)

K교사는 유아들에게 그림을 그리는 방법 뿐만 아니라 다양한 재료를 붙이거나 사진을 오려 붙여서 미술작품을 만드는 방법도 있음을 알려 주어 활동 참여에 대한 유아들의 동기를 유발하였다. 이를 통해 유아는 표현방법을 알게 되어 새로운 작품을 만들 수 있었다.

마지막으로, 교사들은 '수업매체를 활용한 동기유발'방법을 사용하기도 하였다. 다음은 유아들의 작품을 디지털 카메라로 찍어 PPT 자료로 만들어 PC에 연결하여 보여주고 있는 동기유발 사례이다.

교사- (화면을 보면서) 선생님이 화면을 보니까 사진이 있네, 너희들도 한 번 볼

2) 콜라주(collage):회화표현에 있어 사생적인 표현에 물감만이 절대적인 것처럼 생각되어온 것으로부터 서서히 이탈하여 생활 주변에 있는 재료를 물감과 같은 표현소재로 취급, 바르고 붙여서 작품을 만드는 것이다.

3) 포토몽타주(photomontage):붙여로 '조립, 부분의 결합'을 의미하며, 눈, 코, 입, 얼굴형을 각각 짜 맞추어서 만드는 몽타주 사진이 있다.

까? 아니 도대체 뭐야. 어! 이것은 그냥 곡식을 가지고 예쁜 꽃을 만들어 봤
데요. 자~, 이번에는 아까 것과 비슷한 건데 CD 케이스에다 만들었네. 사람
얼굴도 만들고 친구 얼굴도 만들고~ 여러 가지 얼굴을 꾸몄어요. 여기 옆에
보면 콩으로 테두리를 만들고 여기 이것은 호박씨예요. 자~, 선생님이 이렇게
그림을 보여줬어요. 도대체 이것은 어떻게 붙였을까? ‘난 무엇을 만들까 생각
해보자.

(중략)

희진- 난 집을 만들어야지.

유미- 예쁜 해바라기를 만들어야지.

(H유치원 K교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 24)

K교사는 주제와 관련 있는 다양한 작품 사진들을 미리 준비하여 디지털 카
메라에 저장하여 두었다가 수업시간에 TV에 연결하여 유아들에게 보여주었
다. 이를 통해 같은 재료라도 각 개인의 표현방법에 따라 다양하고 자유로운
미술표현이 나올 수 있음을 보여주었다. K교사의 디지털 카메라의 활용한 동
기유발은 유아의 주의집중을 유도하여 표현활동에 효과적일 수 있음이 나타났
다.

한편 유아교사들이 많이 활용하고 있는 또 하나의 교수매체는 컴퓨터였다.
컴퓨터는 최근 시청각 정보를 조정하는 멀티미디어라는 개념이 일반화되고 있
는 추세로 인해 교육현장에서 다양한 용도로 활용되고 있다. 본 연구에 참여
한 교사들은 미술수업에서의 컴퓨터 활용에 대해 다음과 같이 말했다.

저는 미술활동을 위한 동기 부여 방법으로 컴퓨터를 자주 사용하고 있어요. 제가
컴퓨터로 보여 주면 유아들은 ‘저걸 왜 보여줄까?’ 하고 호기심과 관심을 보여요. 그
러면서 ‘왜 보여줘요?’하고 물어오면 ‘오늘 수업은 여기에 숨어 있어, 너희들이 한 번
찾아봐’ 하는 식으로요. 교수매체로 컴퓨터를 사용할 때는 우리가 가지고 있는 기자재
로 할 수 없는 것들이나 신체표현을 위한 음악이라든지, 동화를 들려주고 그걸 유추
해서 그리기를 할 때 많이 활용해요.

(K교사 면담, 2007. 9. 11)

저 뿐만 아니라 저의 동료교사들이 가장 많이 사용하는 매체로 컴퓨터를 들고 있어요. 옛날에는 주로 그림 자료를 보여 주었는데, 그 그림 자료보다 더 좋은 것이 컴퓨터에 나오니까 선호하게 되고, 아이들도 가끔 그림 자료를 보여 주면 좋아하지만 매일 보여주면 재미없어 해요. 요새 아이들이 컴퓨터를 워낙 좋아하잖아요. 컴퓨터로 자신들이 표현할 수 없는 것도 쉽게 할 수 있고, 컴퓨터를 웬만한 아이들은 다 사용할 줄 알고 더 선호해요.

(C교사 면담, 2007. 9. 11)

본 연구에 참여한 교사들은 컴퓨터를 활용하여 다양한 사이트에서 그림 자료를 쉽게 구할 수 있고, 재구성 할 수 있으며, 음악·소리 자료, 동영상 자료 등 다양한 자료를 제공받을 수 있다고 하였다. 또한 교사들은 컴퓨터 활용이 유아와 자료 간의 원활한 상호작용을 도와 유아가 자료를 적극적으로 조정하거나 재구성 할 수 있어서 유아들의 능동적인 표현의 기회를 제공하고 있다고 하였다. 더욱이 컴퓨터 자체가 유아들의 관심과 흥미를 유발하기 때문에 스스로 컴퓨터 프로그램을 선택하고 결정하는데 빠르게 반응하여 유아의 표현 활동에 흥미를 지속시킬 수 있다는 장점이 있어 유아교사들이 가장 많이 활용하는 방법이라고 하였다.

(3) 창의적인 자기표현 격려하기

유아교사들은 유아들의 창의적인 자기표현을 격려하기 위하여 재료탐색 활동 돕기와 표현기법 알려주기를 실행하였다. 이러한 창의적인 자기표현 격려하기는 유아들의 흥미가 중요하다는 교사들의 신념과 미술활동에 적극적으로 참여하도록 재료 탐색기회와 시간을 충분히 주어야 한다는 실천원리가 반영된 것이라 볼 수 있다.

다음 사례는 교사들이 발문을 통해 유아들의 재료탐색을 도와서 창의적인

자기표현을 하도록 하는 수업 장면이다.

교사는 유아들에게 나뭇잎을 내밀며 “한 번 살짝 만져 보세요. 어떤 느낌이고, 모양은 어떻게 생겼는지 알아보도록 합시다”라고 한다. 희영은 단풍잎을 만지면서 “이건 말라서 바스락 거려요. 단풍잎의 모양은 별 같이 생겼어요.”라고 대답한다. (중략) 영아는 “저는 은행잎으로 나비도 만들었어요. 노란 나비요.”라 하자 교사는 그림을 들어 전체 유아들이 볼 수 있도록 하여 “희영이는 노란 은행잎으로 나비를 만들었는데요. 어떻게 만들었는지 가르쳐 줄 수 있어요?”라고 하였다. 영아는 은행잎을 들고 “은행잎은 노란색이고 날개 모양을 하고 있어서 두 개를 이렇게 붙여 나비를 만들었어요.”라고 한다.

(K유치원 H교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 12)

종상이가 나뭇잎의 생김새에 대해 “뽀족하게 생겼어요. 둥근 것도 있어요. 은행잎은 부채 모양, 단풍잎...”라고 설명한다. 교사는 종상이의 설명이 끝나자, “야~, 정말 많이 알고 있다. 우리 친구들이 관찰을 잘 했나 봐? 나뭇잎의 모양이 다 다르니까 너희들의 그림도 다 다르겠다. 어떤 그림이 나올지 선생님은 기대돼요.” (중략) 영희는 “나뭇잎 집을 지어야지. 단풍잎으로 지붕을 만들고, 소나무 잎으로...”라고 하였으며, 용수는 자기 그림에서 빨간 단풍잎을 가리키며 “하늘을 나는 로켓트인데요. 이건 발사대고요 은행잎은 로켓트 머리예요.”라고 설명한다.

(H유치원 C교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 9)

위의 사례에서 교사들은 유아들이 창의적으로 자기표현을 할 수 있도록 유아들의 흥미를 고려하고 그림 자료를 통해 나뭇잎의 변화과정을 보여주었다. 교사들은 재료의 탐색과정에서 나뭇잎의 다양한 특성과 형태를 알고 이해하도록 개방적인 발문을 통하여 유아의 탐색활동을 격려했다. C교사는 재료탐색 과정에서 교사의 발문이 중요하다는 것을 다음과 같이 말했다.

저는 아이들 스스로가 표현과정에서 재료탐색을 통해 독창적으로 무언가를 얻을 수 있게 탐색활동에 많은 시간을 주고 지켜보는 편이에요. 옆에서 지켜보다가 뭔가 피드백을 주어야겠다고 느껴지면 개방적인 발문을 통해 묻고, 대답하고 이런 과정을 하

보면 저절로 아이들의 작품이 창의적인 자기표현으로 새롭게 나타나는 것 같아요.

(C교사의 면담, 200. 10. 9)

C교사는 유아들이 창의적인 자기표현을 하기 위해서는 재료 탐색활동에 충분한 시간을 투자해야 하며, 교사의 개방적인 발문이 필요하다고 하였다. 재료 탐색활동에서의 개방적인 발문이 유아들의 다양한 탐색활동을 도와 유아 스스로 재료의 특성을 파악하고, 새롭고 창의적인 자신의 생각을 표현할 수 있게 돕는다는 것이다.

또 하나의 표현지도 방법인 표현기법 알려주기는 유아들이 다양한 표현 방법을 찾을 수 있도록 주로 활동의 시작단계에서 빈번하게 이루어지고 있었다. 그러나 유아에 따라 중간 또는 마지막 단계에서도 개별적으로 이루어졌다. 다음 사례에서 C교사는 포토몽타주(photomontage)라는 표현기법을 알려 줌으로써 유아들의 표현을 돕고자 하였다.

교사- (아이들에게 돌아서며) 이걸 포토몽타주라는 기법이야. 사진을 오려서 내가 하고 싶은 모양으로 고쳐도 되고 오늘 하는 것처럼 올려붙여서 그림을 완성하면 그게 포토몽타주가 되는 거야. (중략) 내가 먹고 싶은 음식 사진을 모두 오려 두었다가 그 음식들을 하나 하나씩 오려서 한 장에 붙여도 돼. 그러면 내가 새로운 음식을 만든 거니까 요리사가 될 수 있어.

(H유치원 C교사 수업 참여관찰, 2007. 11. 20)

C교사는 유아들에게 다양한 표현을 위해 잡지에서 여러 가지 음식을 오려 붙이거나, 그것에 덧그림을 그리는 ‘포토몽타주’라는 표현기법을 제시하였다. 그리고 유아들이 포토몽타주를 통해 다양한 생각으로 재구성할 수 있도록 개방적인 발문으로 유도하였다. 이와 같이 표현기법 알려주기는 유아교사들이 유아들의 표현활동을 돕기 위해 자주 사용하고 있음을 다음의 면담사례를 통해서 알 수 있다.

저는 수업에서 아이들에게 표현 방법에 대한 것을 가르쳐주는 편이에요. 어떤 것은 기법적인 것을 제시도 해주고 ‘이건 이렇게 하면 어떨까?’ ‘저건 이런 식으로 하면 괜찮겠는걸?’ 하면서 구체적인 기법을 가르쳐줘요. 아이들도 자신이 어려워했던 것을 가르쳐주니까 활동하는 것을 좋아하는 것 같고, 또 방법을 가르쳐주어도 아이들은 그걸 통해 자기만의 어떤 방법으로 하거든요.

(K교사 면담, 2007. 11. 20)

전 수업에서 아이들에게 구체적인 기법에 대해 가르쳐주는 것은 좋지 않다고 생각하지만 종종 아이들 중에는 어떻게 할 지 몰라서 활동을 못하는 아이들이 있어요. 그 땐 저도 ‘이렇게 하는 거야, 아니면 이런 방법은 어때?’ 하는 식으로 가르칠 때가 있어요. 이것은 아이들이 자신이 하고 싶은 것은 있는데, 어떻게 할 지 몰라서 표현을 못한다면 하는 방법을 가르쳐주는 것이 그 아이의 표현활동을 조력하는 거잖아요.

(C교사 면담, 2007. 11. 20)

수업에서 전 대체로 표현방법까지 도입에서 미리 설명을 해 주는 편이에요. 그래도 활동 중에 ‘잘 못하겠어요’ 하는 아이들이 나와요. 그 땐 개별적으로 가서 아이에게 하는 방법을 설명하고 좀 더 개방적인 발문을 하거나 직접 시범을 보여줘요. 그래도 활동이 끝나고 보면 아이들은 자기 하고 싶은 데로 해 가지고 와요.

(H교사 면담, 2007. 10. 26)

유아교사들이 기법을 알려주고 직접 시범을 보이는 것은 유아들의 표현하고자 하는 욕구에 도움을 주거나 무엇을 어떻게 해야 할 지 모를 때 나타났다. 이러한 표현기법 알려주기는 유아들에게 표현기법을 통하여 또 다른 자신들의 방법으로 발전하게 하고, 유아들이 표현 과정에서 생길 수 있는 문제를 스스로 해결할 수 있는 계기가 된다고 하였다. 교사들이 유아들의 표현을 돕기 위해 자주 활용하는 방법으로 표현기법 알려주기를 사용한다고 하였으나, 실제 수업에서는 교사의 접근유형에 따라 차이가 있었다. 다음은 표현기법 알려주기가 교사마다 어떻게 다르게 실행되는지를 보여준다.

교사는 미리 칠판에 오늘 활동할 것을 프린트하여 붙여 놓은 후 “리본 테이프와 색 종이를 붙이세요. 그 다음에 여러 가지 재료를 이용해서 가방꾸미기를 하면 돼요. 자~, 선 따라 접은 것을...접은 후에 가운데 선은 놔두고 (중략) 끈을 만들어 달아 주면 돼요. 끈은 선생님이 다 잘라 놓았거든요. 여기 구멍이 있죠. 여기에 집어넣은 다음에 묶어 주세요. 자~, 여기 순서가 나와 있으니까 모르는 친구들은 나와서 읽어보면 돼요. 누가 제일 예쁜 가방을 만드는지 완성 후 친구들과 함께 봅니다.”라고 제시하고 설명하였다. (중략) 회진이가 가방을 다 꾸미지 않은 상태에서 리본을 달려고 하자, 영아가 “선생님이 가방을 다 만든 후에 리본을 달라고 했잖아”라고 한다.

(K유치원 H교사 수업 참여관찰, 2007. 11 . 30)

H교사는 표현활동을 강화하는 방법으로 유아들에게 일률적으로 표현기법을 알려 주었다. 표현활동에 대한 표현기법 알려주기가 유아들의 표현활동을 강화하는 한 방법으로 제시되고 실행되어야 한다는 면담과는 달리 H교사는 유아의 자기표현을 유도하는 개방적인 발문 없이 수동적인 대화를 통하여 교사가 제시한 방법을 따라하도록 접근하고 있었다. 이에 대해 H교사는 다음과 같이 말했다.

저도 아이들에게 모든 활동요소⁴⁾들을 제시하는 것은 옳지 않다고 생각해요. 저는 수업을 준비할 때 수준이 높은 아이와 낮은 아이들 모두를 고려해서 그 중간 정도로 잡아 활동을 제시하고 있어요. 너무 쉬우면 흥미를 잃을 것 같고, 너무 높으면 하기 어려워 할 수 있기 때문에 제가 제시하는 것은 중간 정도로 해요. 오늘 같이 활동에 대해 제가 설명하고 활동을 하다보면, 잘하는 아이들이 잘 못하는 아이들을 도와주기도 하고, 가끔씩 친구들이 하는 것을 보고 할 수도 있고요. 아이들이 잘 따라오는 것 같아서 이렇게 진행하고 있어요.

(H교사 면담, 2007. 11. 30)

H교사는 자신의 수업 형태에 대해 반성적 사고를 하였다. 그러나 수업의 진행과정 속에서 비계가 설정되고, 유아들 나름대로 협동학습의 형태로 변환될

4) 미술활동의 구성요소로 주제·자료·기법 및 구성을 말한다.

수도 있기 때문에 그렇게 진행하고 있다고 하였다. 반면에 다음 사례는 같은 형태의 수업이지만 교사의 접근에 따라 수업의 결과가 달라질 수 있음을 보여주었다.

교사는 전체 유아들에게 “선생님이 머리띠를 줄 거예요. 이 머리띠에다 이런 무늬를 그려 줄 거예요. 이렇게 머리띠가 있으면 먼저, 산 모양을 이렇게 해서 그려 주는 거야.(중략)자기가 좋아하는 여러 가지 무늬를 그려 넣고 색칠하는 거예요. 그리고 자기가 그린 나뭇잎을 오려 모자에다가 붙여 주면 인디언 모자가 완성되는 거예요. 잊으면 안 될 것은 친구하고 똑같은 인디언 모자는 안 좋은 거니까, 자기만의 모자가 되도록 노력해야 해요. 선생님이 설명한 인디언 모자는 선생님 것이지 여러 친구들 것은 아니예요. 선생님은 우리 친구들만의 인디언 모자를 만들어 주면 좋겠어요.”라고 하였다. (중략) 한 유아가 “나는 나뭇잎을 붙이지 않을 거야, 대신 꽃을 붙여야지”라고 한다.

(H유치원 C교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 16)

위의 사례에서 교사는 활동요소를 일률적으로 제시하였다. 다만 설명의 중간에 유아들의 자기표현을 독려하는 발문을 사용하였기 때문에 다른 결과가 나타났다. 따라서 유아들에게 표현기법을 알려 줄 때 교사가 어떻게 발문하는지가 중요한 요인이 됨을 알 수 있다.

(4) 발문을 통한 표현과정 돕기

유아교사들은 미술수업에서 발문이 매우 중요하다는 신념을 가지고 있었다. 교사들의 발문은 유아에게 결과에 대한 기대나 요구를 담고 있는 것이 아니라, 활동의 과정을 중요하게 여기는 것이므로 지시적인 발문보다는 비지시적인 발문이 많이 나타났다. 또한 발문과 관련하여 교사들이 경험하는 어려움으로는 실제 미술수업에서의 발문 방법에 대한 것이었다. 본 연구에서 교사들의 발문에 관련된 교수 행동은 표현과정 격려하기, 확장된 사고 유도하기로 구분

되었다.

먼저, 유아교사들의 발문은 유아의 표현과정을 격려하기 위하여 유아가 표현한 것을 긍정적으로 수용하면서 의식하지 않았던 것에 대해 문제의식을 갖게 하거나, 표현할 것의 방향을 제시해 주기 위한 것이라고 하였다.

다음은 유아가 표현한 것을 긍정적으로 수용하면서 의식하지 않았던 것에 대해 문제의식을 갖게 하는 교사들의 발문 사례이다.

병무- (자기 작품을 들고) 여기를 누르면 꺼지고 켜지는 거예요.

교사- 오우~, 그래? 그럼 여기는 뭔지 궁금한데?

병무- 그림이요. 그냥 핸드폰은 재미가 없어요, 그래서 그림을 그려 넣었어요.

교사- 야~, 핸드폰에 예쁜 그림이 있으니 정말 예쁘고 멋지다. 이 번호들은 뭔지 알려 줄 수 있을까?

병무- 중요한 번호를 적어놨어요. 잊어버리면 안 되니까요.

교사- 와~, 병무 핸드폰에는 많은 것이 있네, 또 뭐가 있는지 정말 궁금하다. 친구들도 궁금하죠?

병무- (다른 친구들이 '네' 하고 대답하며 병무를 쳐다본다. 병무는 기분이 좋은 표정으로) 이렇게 누르면 소리가 나요. 여러 가지 음악 소리요. 작게도 할 수 있고 크게도 할 수 있어요.

(H유치원 C교사 수업 참여관찰, 2007. 12. 4)

교사- 은희는 뭘 하고 있는 거야?

은희- (봉뿥이를 이용하여 무언가를 만들다가 교사를 쳐다보며) 꽃이요.

교사- 아~, 이걸 붙여서 꽃을 만드는구나 대단한 걸, 그런데 이것으로 무엇 할꺼야?"

은희- (옆에 있는 일회용 용기를 들어 보이며) 이것으로는 화분을 만들 거예요.

교사- (웃으면서) 그래, 맞다. 이것으로는 화분을 만들면 멋있겠구나. 시트지로 화분을 꾸며 주는 것은 어떨까?

(K유치원 H교사 수업 참여관찰, 2007. 11. 23)

교사들은 유아들의 표현을 수용하고 인정하는 태도와 발문을 하면서 유아의

표현을 계속적으로 격려하였다. 이처럼 교사는 유아가 표현하고 있는 것에 대해 발문을 지속적으로 함으로써 유아 자신이 표현하고 있는 것에 대한 인식과 표현할 것에 대한 사고를 자극하고 끌어내었다. 또한 교사들은 유아들의 표현을 인정하는 감탄사를 적절히 발문과정에 사용하였다.

다음은 H교사가 표현과정 중에 발생할 수 있는 위험에 대해서 알려주면서 유아의 표현과정을 격려하는 사례이다.

교사- 유상이는 무얼 하니?

유상- (송곳으로 구멍을 뚫다가) 화분에 구멍을 뚫고 있어요.

교사- 위험한데 선생님이 해 줄까?

유상- 아니요. 제가 할 수 있어요.

교사- (머리를 쓰다듬어 주며) 야~, 용감한데, 그러나 조심해야 돼요.

(K유치원 H교사 수업 참여관찰, 2007. 11. 23)

H교사는 재료의 사용에 있어서의 위험요소에 대해 주의를 주고 도움을 주고자 하였다. 그러나 이를 거부하는 유아에게 위험에 대해 강조하면서 그의 태도를 칭찬하면서 격려하였다.

또한 H교사는 표현과정을 격려하기 위한 발문의 어려움과 이에 대한 체계적인 연수와 현직교육이 필요하다고 하였다..

미술교육은 표현하는 것도 중요하지만, 교사의 질문과 아이들의 질문에 대한 교사의 대답, 또 다른 발문 이런 것이 들어가서 되는 것 같아요. 정말 미술수업에서 필요한 전문적 지식으로 미술에 관한 것도 중요하지만 발문도 아주 중요해요. 그런데 이 발문이라는 것이 쉽게 생각하면 쉬운 건데 실제 수업에서는 쉽지가 않아요. 그래서 전문적 지식이라 할 수 있는지도 몰라요. 현장에서의 어려움을 감안하면 체계적인 연수나 현직교육이 이루어져야 하는 것은 분명한 것 같아요.

(H교사 면담, 2007. 11. 23)

H교사는 교사의 발문이 미술수업에서 유아들의 표현에 영향을 미칠 수 있

는 요인으로 중요하며, 실제 수업에서 유아들의 표현을 돕기 위한 발문 사용이 쉽지 않다고 하였다. 이에 H교사는 교사의 전문적 지식으로써 미술표현에 대한 지식도 중요하지만, 발문도 교사의 전문적 지식으로써 매우 중요하다고 하였다. 따라서 현직연수교육에서 이에 대한 체계적인 프로그램이나 전문연수가 이루어져야 한다고 하였다.

다음 사례에서 교사들은 비지시적인 발문을 사용하여 유아에게 지속적인 표현을 유도하였다.

희영- (화지에 커다란 풍선을 그리고 나서) 바구니도 그려야지.

교사- 와, 정말 커다란 풍선 기구가 됐네. 또 뭐 그럴까?

희영- 기구 안에 우리 가족을 그릴래요. 기구타고 하늘 여행하는 우리 가족.

(K유치원 H교사 수업 참여관찰, 2007. 9. 14)

병호- (작품을 보여주며) 하늘을 나는 로켓트요. 이걸 발사대고, 여긴 로켓트 머리에요.

교사- 훌륭한데, 우주에는 로켓트만 있을까?

병호- 행성도 있어요. 지구도 있고요.

교사- 나뭇잎으로 지구를 만들 수 있을까? 어떨지 정말 궁금하다.

(H유치원 C교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 9)

유아교사들은 유아가 그린 그림을 인정하면서 다음에 무엇을 해야 하는지를 발문을 통하여 암시하고 있었다. 이러한 교사의 발문은 비지시적이었지만 유아는 교사의 발문을 통하여 그 다음에 무엇을 그릴 것인가를 인식하였다. 이처럼 교사들은 유아가 표현한 것을 인정하고 비지시적이고 수용적인 발문으로 유아들의 표현과정을 격려하는 것으로 나타났다.

또한 교사들은 유아작품에 대한 확장된 사고를 유도하기 위한 발문을 하였다. 다음은 H교사가 유아의 확장된 사고를 유도하기 위해 발문하는 수업 사례이다.

교사- 와~, 정말 잘 접었다. 이것을 스케치북에 붙이고 윤우 생각 주머니를 열어볼까?

윤우- 저는요. 여기에다 별을 접어서 더 붙일 거예요.

교사- 별을, 아니 왜?

윤우- 우주에서 피아노 치는 걸 그릴 거예요.

교사- 우주에서 피아노를 치는 윤우? 와~ 멋있다. 우주에서 피아노를 치면 어떤 소리가 날까?

윤우- (윤우는 색연필을 가지고 피아노 건반을 그리다가 다시 색종이를 가져온다)

교사- 윤우는 또 다른 생각이 있나봐?

윤우- 사람을 접을 거예요. 사람을 접어서 붙이면?

교사- 야~, 정말 윤우의 생각은 멋진 생각인 것 같은데.

(K유치원 H교사 수업 참여관찰, 2007. 12. 14)

H교사는 유아의 표현을 인정하고 유아의 미적 사고를 자극하기 위해 개방적인 발문을 하였다. 이를 통해 유아들은 표현하고자 하는 동기가 촉발되어 더욱 확산된 사고로 발전되는 것을 보여준다.

다음에서 K교사는 개방적인 발문을 통해 우연하게 만들어진 형상을 새로운 사고 형태로 확장되도록 하였다.

교사- 옆으로도 직선이 될까? (시범을 보이며) 어? 이상하다. 선생님이 오늘 분명히 도형을 안 만든다고 했는데.. 그런데 이것은 도형과 비슷하지만 여기에는 꼭지점을 찾을 수 없네.

유아- (선생님이 만든 형태를 보고) 안돼요. 선생님 메롱 하는 것 같아요.

교사- 그렇게 메롱 하는 것 같네. 이번에는 무엇일까?

유아- 꼬물꼬물, 띠용띠용~..

교사- 꼬물꼬물이 어떤 거지? 이렇게. 아~, 띠용띠용 이런 거야? 이렇게 구성해?

유아- 아이스크림 같아요.

유아- (아이들 끼리 신나게 실을 가지고 선을 만들면서) 지웅아, 이쪽은 이쪽 방향으로 해야 해.

(H유치원 K교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 31)

K교사는 유아들의 호기심을 자극하고 주의를 집중시키기 위해 개방적인 발문을 하였다. 이를 통해 유아들의 자발적이고 적극적인 표현활동을 촉진하고 참여를 유도하였다. 이처럼 개방적인 발문은 유아들로 하여금 은유적인 언어의 확장과 사고의 발달을 가져왔음을 볼 수 있다.

다음 사례는 C교사의 개방적인 발문이 유아들에게 사고의 확장을 가져와 유아의 자기표현에 변화를 갖게 하는 것을 보여준다.

한수- 선생님, 이것 봐요.

교사- 와~우, 멋있다. 한수의 우주선은 여러 사람이 탈 수 있겠네. 이건 뭐야(설계도의 그림을 가리키며)

한수- 여기는 우주 조종사가 우주선을 운전하는 곳이에요.

교사- 조종실~.이건 뭘까?(설계도에 그려진 여러 개의 선을 가리킨다)

한수- 이걸 사람들이 앉는 의자예요.

교사- 승객들이 앉는 의자구나. 그럼 사람들이 누워 잘 수 있는 곳을 없어?

한수- (잠깐 생각하다가) 아, 이층으로 그려야지.

한수는 설계도의 위쪽에 줄을 하나 긋고, 그 위에다 침대와 식당을 그려 놓는다.

(H유치원 C교사 수업 참여관찰, 2007. 12. 4)

C교사의 지속적인 발문으로 유아는 자신이 생각하지 않고 있던 상황으로까지 사고를 확장하였다. 이러한 사고의 확장은 유아 자신이 생각하지 못했던 상황도 인식하게 하면서 자신의 표현에도 변화를 가져오는 계기가 되는 것으로 나타났다.

(5) 표현활동에 도움주기

유아교사들은 유아가 미술활동을 진행하면서 잘못되었다고 생각하여 느끼는

갈등상태를 문제 상황이라고 인식하였다. 유아가 미술재료의 성질 및 특성을 잘 이해하지 못하거나 미술 도구 사용방법이 미숙하여 어려움을 겪는 경우에 교사들은 유아에게 재료의 성질을 이해시켜 스스로 갈등을 해결하고 활동에 흥미를 가지고 창의적인 표현을 할 수 있도록 도움을 주는 것으로 나타났다.

본 연구에 참여한 교사들이 유아와 함께 표현활동을 하면서 겪게 되는 문제 상황을 해결하고 도움을 주기 위하여 사용한 방법은 재료의 성질 이해시키기, 작업갈등 해결을 위한 조력하기, 작품 되살리기 등이다. 이러한 표현활동에 도움주기 방법들은 유아미술교육에서 교사의 발문이 중요하다라는 신념과 유아가 적극적으로 미술활동에 참여하도록 충분한 재료 탐색의 기회와 시간을 준다는 실천원리에 근거하여 진행되는 것으로 나타났다.

첫째, 교사가 유아에게 재료의 성질을 이해시키는 상황은 유아가 표현활동을 위해 재료를 사용하는 중에 일어났다. 유아가 재료를 사용하면서 재료의 특성이나 원리를 이해하지 못하는데서 문제 상황이 비롯되자 교사는 유아가 느끼고 있는 문제를 설명하고, 이를 통해 유아가 문제의 원리를 이해하게 하는 것으로 해결하였다. 다음은 이에 대한 사례이다.

미희- (폴로 뽕뽕이를 붙이다가) 선생님 뽕뽕이가 안 붙어요.

교사- 뽕뽕이가 왜 안 붙을까? 어디보자. (웃으면서 폴과 글루젠으로 붙이는 것을 보여주며) 뽕뽕이는 폴로 하면 안 붙어요. 폴은 종이를 붙일 때 쓰는 것이고, 뽕뽕이는 본드나 글루젠으로 붙여야 돼요.

미희- (글루젠으로 뽕뽕이를 붙인다) 됐다.

교사- 어때?

미희- 잘 붙었어요. 뽕뽕이를 글루젠으로 여기에다 붙이고, 나뭇가지도 글루젠으로 하면 돼.

(H유치원 K교사 수업 참여관찰, 2007. 11. 2)

K교사는 유아에게 폴과 글루젠의 특성을 보여주면서 유아가 재료의 특성을

알도록 유아 스스로가 직접 사용해보도록 하였다. 이처럼 교사는 유아에게 풀과 글루건의 특성의 차이를 직접 느껴보게 함으로써 유아가 문제를 스스로 해결하고 이해하도록 하였다.

희진- (자신의 작품을 들고) 어떡해요. 다 떨어질 것 같아요.

교사- (다가가서) 괜찮아. 본드가 늦게 마르기 때문에 곡식들이 떨어질 것 같아 보이는 거야? (작품을 책상에 올려놓으면서) 여기에다가 본드가 마를 때까지 잘 보관해 두면 안 떨어지고 잘 붙을 수 있을 거야.

(K유치원 H교사 수업 참여관찰, 2007. 11. 3)

서현- (물감으로 그림을 그리다가) 선생님, 이거 변했는데 무엇으로 칠해요?

교사- 변졌어요? 물감에 물을 너무 많이 쓰면 변지게 되요.(그림을 보며) 그런데 변져도 괜찮네. 그것도 너무 멋있다.

서현- 저는 안 멋있어요. 다시 해도 돼요?

교사- 왜, 여기는 풀도 있고.. 와~, 선생님은 풀 생각을 못했는데? 우리 서현이는 변져서 기분이 좋지 않은가 보다. 하지만 변진 것이 더 멋있게 풀을 감싸주니까 더욱 멋진 작품이 되었는데?

서현- 다음에도 또 해 봐야지.

(H유치원 C교사 수업 참여관찰, 2007. 11. 13)

H교사는 유아에게 본드가 마르지 않아서 곡식들이 떨어지는 것이라는 원리를 이해시켜 줌으로써 유아의 문제를 해결하였다. 또한 물감의 특성을 이해하지 못해 갈등을 느끼는 유아에게 C교사는 물감의 원리를 설명하고, 유아의 실수가 또 다른 새로운 표현으로 나타날 수 있음을 격려하는 발문과 허용적인 분위기를 조성하였다. 이처럼 유아교사들은 유아의 표현과정에서 재료의 특성이나 원리를 이해하지 못하여 일어나는 갈등의 요소를 직접 경험하게 하거나 원리를 설명하여 이해시킴으로써 유아가 느끼는 갈등을 스스로 이해하고 해결하도록 하여 다음의 활동에 대한 동기를 주었다.

그러나, 표현활동에서 교사가 유아의 발달수준을 고려하지 않는 경우에 어

려움이 발생하기도 하였다. 다음은 이에 대한 사례이다.

조형 활동으로 ‘아크릴판 그림 찍기’ (모노타이프⁵⁾)를 하고 있다. 희진이가 “선생님, 그림이 잘 안 그려져요.” 라고 한다. 교사는 “물감에 물이 적어서 더 빨리 말라서 그래, 물감에다 물을 더 섞어서 다시 한 번 칠하고 그리도록 하자”라며 물감을 섞어준다. 희진이가 또 다시 “그런데 판에 물감이 잘 안 칠해져요.”라고 한다. 교사는 “아크릴 판이 미끄럽고 너희가 손으로 많이 만지면 물감이 잘 안 칠해져요.” 라고 하며 아크릴 판을 닦아준다. 교사는 “다른 친구들도 판을 만지지 말고 물감을 칠하도록 하세요.” 다시 주의를 주고 “자~, 혜영이도 다시 칠해야겠다.”라고 한다.

(K유치원 H교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 5)

위의 사례에서 H교사가 포스터 물감의 성질과 판화의 방법에 대해서 충분한 설명을 하지 않고, 수업을 진행하였기 때문에 유아들이 재료 사용에 어려움을 겪었다. H교사는 이러한 문제 상황은 교사가 미술수업을 시작하면서 유아들의 발달수준에 맞게 충분하고 구체적인 설명을 하지 않아 유아들이 물감의 특성과 판화의 원리를 잘 이해하지 못했기 때문이라고 생각하였다.

오늘 활동 주제는 제가 아이들의 수준을 고려하지 않고, 일방적으로 아이들이 재미 있어 할 거라는 저의 생각에서 생긴 문제 상황이라 할 수 있죠. 또 제가 수업 시작하기 전에 좀 더 자세히 찍기 활동에 대해 설명을 해 주어야 했는데 그냥 포스터물감으로 찍기 활동을 한다고 간단하게 물감에 대해 설명해주고 활동을 시작한 것도 저의 실수라 하면 실수죠.

(H교사 면담, 2007. 10. 5)

H교사는 자신이 재료의 특성과 방법의 원리를 충분히 유아들에게 인식시킨 다음 수업을 실행하여야 함에도 불구하고, 아이들의 흥미만을 고려했기 때문에 유아들이 재료 사용에 어려움을 경험했다고 말하며 자신의 수업을 반성적

5) 모노타이프(monotype):모노타이프은 여러 번 찍어낼 수 없는 유일한 판화형식이며, 흔히 글라스, 아크릴판, 책받침과 같은 매끈한 표면에 직접 잉크 또는 물감을 칠한 다음 손가락, 송곳, 나이프 등으로 여러 가지 형태의 그림을 그린 다음 그 판지 위에 종이를 덮고 눌러 찍어낸다.

으로 되돌아보았다.

둘째, 유아들의 ‘작업갈등 해결을 위한 조력하기’는 미술표현에 대한 유아들의 자신감 부족이나 경험 부족으로 인해 표현하고자 하는 의욕을 상실하거나 자기표현에 미숙하여 열등감이 있는 등의 문제 상황에서 실행되었다. 이러한 문제 상황에 대해 교사들은 직접적인 관찰과 개방적인 발문을 통하여 열등감을 제거하고, 흥미를 집중시켜서 그리려는 의욕을 촉진시키고자 조력하였다. 또한 교사들은 유아들의 자기중심적인 성향에 의해 수업에서 문제 상황이 일어날 때, 갈등을 해결하기 위해 협동을 강조하는 내용으로 통합협동학습을 많이 진행하며, 통합협동학습은 학기 초에 의도적으로 구성하여 조력하는 것으로 나타났다.

다음은 표현활동에서 나타나는 문제 상황을 해결하는 교사들의 사례이다.

우리 반에 그리기 시간만 되면 못 그린다는 아이가 있어요. 만들거나 다른 것은 멀쩡히 하면서 그림만 그리면 꼭 그래요. 어느 날 그 이유를 물었어요. ‘너, 왜 그림을 그리지 않니?’ 라고 물어보니 친구들이 자기보고 못 그린다고 한대요. 개는 의욕상실이잖아요. 자신감 주기 프로젝트에 들어가서 그냥 자신감을 막 북돋아주었어요. 그랬더니 서서히 그리기에 대해 흥미를 느끼기 시작하여 지금도 잘 하지는 못해도 못한다고 하지는 않아요.

(K교사 면담, 2007. 12. 23)

저희 반에 한 아이가 그리기를 하면 무조건 못 그린다는 거예요. 그래서 ‘누구야, 그림 옆 친구 것을 보고 그려도 돼, 그건 나쁜 것이 아니야 그건 괜찮은 거야, 선생님도 그림을 못 그려서 그런 적이 있어’ 라고 안심시키면서 서서히 폭을 좁혀 나갔어요. 사실 모방이 좋은 방법은 아니지만 무조건 못 한다는 아이에게는 그것도 좋은 동기가 될 수 있잖아요.

(C교사 면담, 2008. 1. 18)

K교사는 ‘못 그린다’는 유아에게 억지로 활동에 참여시키기보다는 문제에

대한 적절한 발문과 관찰을 통해 문제를 알아내고자 하였다. 또한 문제 해결을 위해 ‘자신감 살리기 프로젝트’를 실행하여, 유아의 자신감을 회복시키고 활동에 참여하도록 유도하였다. 이에 C교사는 ‘못 한다’는 문제 상황에 대해 모방을 사용하였다. 교사는 비록 모방이 좋은 방법은 아니더라도 모방을 통해 동기유발이 된다면 이러한 방법을 사용할 필요가 있다고 하였다.

다음은 유아에게 효과적인 동기부여를 했음에도 불구하고, 부적절한 영향으로 유아가 자신의 표현활동에 어려움을 겪게 된 경우이다.

우리 반 한 아이는 수업시간에 다른 유아들과 똑 같이 동기부여를 했는데도 무얼 하는데 굉장히 늦고 산만했어요. 처음에는 뭐가 문제인지 몰라 씨름을 좀 했었는데, 다행히 그 아이의 문제는 경험이 부족해서 자신의 표현에 자신감을 갖지 못한다는 것을 나중에 대화를 통해 알아내어 옆에서 저랑 같이 문제 해결을 위해 얘기도 하고 직접적으로 해 보기도 하면서 직·간접적인 경험을 통해 많이 좋아졌어요.

(C교사 면담, 2007. 11. 20)

C교사는 효과적인 동기부여를 했음에도 불구하고 유아가 표현에 자신감을 갖지 못하게 되는 문제 상황을 말했다. 교사는 이에 대해 대화를 통해 문제 상황을 인식하고 그에 맞는 직·간접적인 경험을 주어 문제를 해결했다고 하였다.

다음은 유아의 경험과 연결하여 문제 상황을 해결하는 K교사의 사례이다.

효연- 선생님, 잘 못 그리겠어요.

교사- 그럼 어떻게 할까? 못 그린다고 그리지 않으면 안돼요.(유아 가까이 다가가서) 우주여행, 바다 속 여행 이런 거 하면 되잖아. 여행 가 봤죠? 전에 내가 해 보고나 해 보고 싶은 것들 중에 기억나는 것을 하면 되요.

효연- 엄마랑 자동차 타고 하늘 여행한 것 그려도 되요.

(H유치원 K교사 수업 참여관찰, 2007. 11. 14)

K교사는 무엇을 어떻게 그려야 할 지 모르는 유아에게 자신의 경험과 연결하여 표현하고자 하는 그림의 소재를 자신이 선택하도록 허용하였다.

또한 유아교사들은 표현활동 과정 중에서 유아들이 자기중심적인 경향에 의해 생길 수 있는 문제 상황을 해결하기 위해 통합교육을 통해 협동학습을 구성한다고 하였다. 이에 대해 교사들은 다음과 같이 말했다.

아이들의 생각이 조금은 자기중심적이잖아요. 학기 초에 수업을 해보면 서로 자기 얘기만 하고 자기가 최고라고 하죠. 그렇다 보니 표현활동 중에서 문제들이 일어나게 되죠. 그래서 전 의도적으로 미술협동수업을 학기 초에 많이 구성하는 편이에요. 특히 다른 활동과 통합적으로 운영하면서 서로 상호보완하며 공동의 목표를 이루어 갈 수 있도록 교육내용을 진행하죠.

(K교사 면담, 2007. 9. 18)

저는 미술수업을 통합적으로 많이 해요. 그 과정에서 아이들에게 서로 협동해서 하라는 말을 많이 하죠. 아이들이 활동을 할 때 많은 문제들이 일어나게 되는데 이런 협동학습을 통합적으로 하다보면 서로 의견을 나누고 공유하면서 자기가 못하는 것을 서로 도와주면서 표현력도 좋아지고, 사회성도 길러지는 것 같아서 영역활동을 협동 학습형태로 통합적으로 교육내용을 재구성하여 학기 초에 많이 진행하고 있어요.

(C교사 면담, 2007. 10. 23)

저는 또래들 간의 상호작용을 통해서 사회성을 기를 수 있도록 협동학습으로 구성해요. 하지만 협동학습이 늘 좋은 것만은 아니에요. 협동학습으로 표현활동을 진행하다 보면 성격이 소극적인 아이는 활동에 잘 참여를 못하는 경우가 종종 있어요. 그래서 저는 협동학습을 통합교육으로 진행하고 있어요. 통합교육으로 협동학습을 하게 되면 아이들의 능력이 다 다르기 때문에 소극적인 아이도 그 활동 내에서 역할분담을 하게 되거든요.

(H교사 면담, 2008. 1. 8)

유아교사들은 유아들의 자기중심적인 성향과 유아의 소극적인 성격 때문에 생기는 문제 상황을 해결하기 위해 학기 초에 유아미술수업을 다른 활동과 통

함하여 협동학습을 많이 구성한다고 하였다. 이러한 통합협동학습은 유아들에게 표현력의 향상과 사회성을 길러 줄 수 있는 기회가 될 수 있으며, 공동의 목표를 위해 상호 보완하여 목표를 달성할 수 있게 한다고 하였다. 이러한 통합협동학습은 다음의 수업사례에서 볼 수 있다.

영희- 여기에다 내가 나무를 꾸미고 그 다음에 재범이가 그림을 그리고 글씨를 쓰도록 하자.

재범- 나도 나무를 꾸미고 싶은데.

영희- 네가 나보다 그림을 더 잘 그리고 글씨도 더 많이 알고 있으니까 네가 그림을 그리고 글씨를 써야 돼.

희진- 이거 왜 안 붙어?

의철- 여기를 조금 더 눌러. (본드를 받아 들며) 누르면서 붙여야 돼.

(중략)

교사- 우리 친구들이 서로 도와가며 열심히 잘했어요. 이제 마무리를 하도록 해요.

희진- 아~이, 우리 꺼 망했다.

영희- 아니야, 우리도 잘했어. 그런데 이거 색깔 더 하자. 저기 보니까 바탕도 다 칠했어.

재범- 그래, 여기에다 나비하고 코스모스 더 붙여. 내가 색깔하고 글씨를 쓸게.

(K유치원 H교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 12)

위의 통합협동수업은 언어활동과 미술활동이 통합적으로 이루어졌다. 유아들은 자신이 속한 집단의 공동 목표를 위해 상호 보완하고 역할을 자발적으로 분담하였다. 또한 표현활동을 위해 서로의 생각을 인정하고 공유하면서 표현과정에서의 문제 상황을 해결하기 위해 서로 돕고 협력하고자 하는 행동과 서로의 단점을 위로하고 인정하였다. 이처럼 작업문제 상황에 조력하기는 유아교사들이 표현활동 과정에서 교사의 관찰과 적절한 발문 및 통합협동학습을 통해 해결하고자 하는 것으로 나타났다.

셋째, 유아들이 표현활동에서 어려움을 겪을 때 교사들은 ‘작품 되살리기’방

법을 사용하였다. 작품 되살리기는 유아 자신이 계획한대로 작품이 만들어지지 않았을 때, 교사가 도움을 주어 작품을 다시 만들어 볼 수 있도록 유도하는 것을 말한다. 교사들은 이와 같은 문제 해결과정이 유아들의 창의적인 표현을 격려하고 유아 자신의 표현 결과에 대해 자신감과 성취감을 경험할 수 있는 계기가 될 수 있다고 하였다.

다음은 깡통으로 피리를 만드는 미술 활동에서 교사들이 작품 되살리기의 방법으로 유아들의 문제에 도움을 주는 사례이다.

성훈- (자신이 만든 깡통 피리를 불면서) 선생님, 저는 소리가 안나요.

교사- 왜, 소리가 안 날까? 다시 한 번 차근차근 해보면 어떨까? (성훈이의 작품을 보면서) 성훈아, 소리 나는 방향을 찾아야지. 지금 성훈이는 구멍의 가운데를 너무 많이 막아서 소리가 안 나는거야? 여기 끝에다가 빨대를 달아야지 돼 (성훈이의 작품에서 잘못 된 것을 뜯어 다시 교사가 바로 붙인다). 여기 구멍을 너무 많이 막으면 소리가 안나. 반대로 이렇게 해야지 소리가 더 잘나. 이렇게 해서 소리 나는 곳을 찾고, 소리가 나면 테이프로 붙이면 되지. 어때, 소리가 나니?

(중략)

유아- (다시 붙여서 불어 보면서 소리친다). 아~ 됐다.

교사- 와~, 성현이가 한 번에 소리를 잡네. 완전 기술자야.

유아- (신이나 교실을 돌아다니며 피리를 분다)

(H유치원 K교사 수업 참여관찰, 2007. 12. 19)

K교사는 표현 활동에서 유아의 이해 부족으로 갈등상황이 일어날 때, 직접 시범을 보여 줌으로써 유아의 갈등상황을 돕고자 하였다. 그러나 이러한 갈등 상황은 작품의 완성을 통해 다 해결되는 것이 아니다. K교사는 이러한 문제 상황과 수업의 마무리로서 유아의 결과물이 놀이로 확장되고 성취감을 갖도록 적절한 격려를 하였다. 즉, 교사는 유아자신의 작업 결과물에 대한 자신감과 성취감을 가지도록 직접 시범과 적절한 격려로 조력하여 갈등 상황을 해결하

였다.

다음은 교사가 표현과정에서 생긴 문제 상황들을 해결하는 사례이다.

현준- 그림이 피자처럼 안 그려져요.

교사- (시범을 보이며)그려지는데 현준이는 해 보지도 않고 안 된다고 했잖아.

현준- 그런데 본드가 있는 데는 그림이 안 그려져요.

교사- 응, 그래. 하지만 우리가 피자를 먹을 때 보면 치즈가 줄로 된 것도 있고, 덩어리로 된 것도 있잖아?

현준- 맞아요? 그러면 되겠다. (얼굴이 밝아지면서 활동을 계속 한다)

(H유치원 C교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 30)

희진- 지용이가 풀을 다 썼어요. 우리가 쓸 풀이 없어요.

지용- 너가 다 쓰라고 했잖아.

희진- 그래도 다 쓰라고는 하지 않았어.

교사- 그래, 같이 쓰면 어때? 같이 쓰면 좋은 거지. 선생님은 우리 친구들이 서로 도와주는 것이 너무 좋고 자랑스러운데.

(K유치원 H교사 수업 참여관찰, 2007. 11. 2)

유아들의 표현과정에서 발생할 수 있는 여러 갈등 유형 즉, 사물의 개념이 인지되어 있는 상황에서 사실적인 표현에 집착하여 자신의 작품이 사물의 형태와 같지 않은 것에서 생긴 갈등과 유아간의 갈등 상황이다. 이에 대해 교사들은 직접 시범보이기와 개방적인 발문을 하였다. 이를 통해 교사들은 유아 스스로가 자신의 작품을 수정, 보완하고 서로 협력할 수 있도록 하였다. 이러한 문제 해결방법은 좀 더 확장 된 상상력과 창의성을 기를 수 있으며, 새로운 해결 방법을 발견할 수 있는 계기가 되고 있었다.

(6) 작품 평가하기

유아교사들은 유아들의 작품을 평가하기 위하여 ‘자기 작품 이해를 돕기’와

‘다른 작품 이해를 격려하기’로 나누어 평가를 진행하였다.

먼저, 유아교사들은 유아들의 자기 작품 이해를 돕기 위해서 평가를 진행하였다. 교사는 유아 자신의 생각이나 부족한 점, 자기반성을 통해 직접적인 도움과 격려를 줄 수 있도록 유아와의 상호 토론법과 허용적이고 개방적인 발문법을 사용하였다.

교사들이 이러한 평가방법을 사용하는 이유는 유아 자신만이 자신의 그림에 대해 가장 잘 알고 있으며 유아가 본인 작품을 통해 감상의 경험을 반영하고 이해하여 평가에서 자연스럽게 나타나도록 하기 위함이라고 하였다. 또한 ‘자기 작품 이해를 돕기’는 유아들의 활동이나 작품에 대해 토론해 보는 과정을 통해 유아들 스스로가 평가 안목을 높이고, 교사에게는 유아들의 생각과 느낌 및 그들의 표현을 이해하는 기회가 된다.

K교사는 토론방법을 사용하여 유아들이 자기 작품을 이해하도록 하였다. 다음은 이에 대한 사례이다.

미술교육에서 평가는 자신들이 만든 작품을 친구들과 서로 토론해 봄으로써, 자신의 표현을 이해하고, 친구의 작품을 보고 이해하는 과정에서 비판능력과 감상 능력을 키우는 것 같아요. 또한 친구의 작품을 볼 때, 듣는 자세라든지, 이런 것들이 자기 작품 이해를 돕는 것에 다 들어간다고 생각해요. 저는 자기 작품 이해를 돕기 위해 아이들 스스로 자신들의 작품을 가지고 토론할 수 있도록 해요. 사실 평가에 대한 어떤 객관적인 기준이 없을뿐더러 유아교육에서 작품에 대한 결과가 중요한 것이 아니라 과정을 중요시 하고 있을 뿐 아니라 평가 기준과 과정도 교사마다 다르게 진행하고요. 그래서 교사인 제가 평가하기보다는 아이들이 상호 토론을 통해 자기평가를 하도록 해요.

(K교사 면담, 2007. 11. 20)

K교사는 유아들이 자기 작품에 대해서 서로 토론할 수 있는 기회를 제공하는 이유 두 가지를 제시하였다. 먼저, 유아미술교육에서의 평가는 결과보다는 과정이 더 중요하기 때문에 유아들 간의 상호 토론을 통하여 스스로가 알아

갈 수 있도록 하기 위함이다. 또 다른 이유는 유아의 작품평가에는 객관적인 평가기준이 없고, 평가 기준을 적용하는 교사에 따라 다르게 하기 때문에 객관적인 평가를 하기가 어렵다고 하였다. 다음은 유아간의 상호 토론을 통한 자기 작품 이해 돕기의 사례이다.

희진- 저는요, 자전거를 그렸어요

은희- (희진의 그림을 보면서) 직선과 곡선이 모이면 자전거가 될 수 있어요.

교사- 은희는 희진의 그림이 자전거 같이 보이나요?

은희- 예 (희진의 그림을 가리키며)

희진- (자신 있게 그림을 가리키며) 여기는 자전거 손잡이를 그렸어요. 여기에다가 직선과 곡선으로 다른 것을 하려고 했는데 만들다보니까 자전거가 만들어졌어요.

교사- 그렇구나. 여러분이 봐도 자전거 같아요? ‘나는 다르게 보여요’ 하는 친구는? (아이들 전체가 “자전거가 맞아요”한다)

희진- (얼굴 표정이 밝아지면서) 이걸 곡선으로 바퀴는 만들었는데 여기에다 직선으로 창살을 만들었어요. 그런데, 바퀴모양이 비뚤어져서 예쁘게 잘 되지 않아요.

명철- (희진의 그림을 가리키면서) 여기는 곡선이 아니라 직선 같다.

희진- (자신의 그림을 보면서) 어, 정말이네. (의자의 선을 고치고 있다)

(H유치원 K교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 31)

K교사는 자기 평가에서 유아간의 자유로운 언어적 상호작용을 상호 토론이 중요하다고 하였다. 교사는 유아자신의 표현에 나타나는 생각과 느낌을 유아와 유아의 언어적 상호작용을 통해 전달할 수 있도록 유도하였다. 또한 교사는 유아들이 자신의 표현에 대한 긍정적인 태도와 자신감을 기를 수 있도록 발문하였다.

다음 수업 사례들은 작품에 대한 이해와 문제점을 스스로 반성하도록 자기 작품 이해를 돕기를 진행하는 장면들이다.

교사- 은영이의 망원경은 참 예쁘게 그림이 그려져 있네요. 힘든 것은 없었나요?
 은영- 셀로판지를 붙일 때 힘들었어요. 너무 얇아서 풀을 붙이는 게 힘들었어요.
 교사- 그래, 힘들었겠구나. 어떻게 하면 셀로판지를 잘 붙일 수 있을까?
 은영- 셀로판지에 풀을 붙이면 쉽니까 종이에 풀을 붙이면 되요.

(K유치원 H교사 수업 참여관찰, 2007. 11. 16)

혁이- 종이를 작게 찢어 붙이는 것이 힘들었어요. 그런데 은영이가 도와주어서 좋았어요.
 교사- 응. 친구가 도와주었구나. 잘했어요. 힘든 친구를 도와주는 것은 착한 일이지요?

(H유치원 C교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 23)

유영- 쌀이 작아서 쏟아 졌어요.
 교사- 응, 그랬구나. 쌀이 작으니까 흘러서 힘들 수 있겠다. 그러면 다음에는 어떻게 하면 될 지 생각해 봤나요?
 유영- 쌀을 종이에 담아 놓고 조금씩 덜어 할 거예요.
 교사- 아~, 맞다 그것도 좋은 생각이네요. 다음부터는 그렇게 해 보도록 해요.

(H유치원 K교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 24)

교사들은 전체 유아들 중 한 명을 선정하여 자기 작품을 소개하게 하였다. 소개를 하는 과정에서 유아의 작품에 대해 여러 상황을 교사가 질문을 하여 다른 유아들과 함께 들으며 자기 작품에서 보여 지는 결과 뿐 아니라 보이지 않는 과정도 이해하고 문제점을 스스로 반성하여 다음 활동에 반영할 수 있도록 진행하였다.

또한, '다른 작품 이해를 격려하기'를 유아교사들은 다른 사람의 작품을 여럿이 함께 감상하며 공유할 수 있게 모든 유아가 작업을 마친 후 서로의 작품을 비교·감상하도록 진행하였다. '다른 작품 이해를 격려하기'는 서로의 생각과 경험을 공유하고, 이해하고 비판해 보는 과정을 통해 사회성을 발달시키는

계기가 된다고 교사들은 말했다. H교사는 다른 작품 이해를 격려하기 방법에 대해 다음과 같이 말했다.

제가 실시하는 평가는 상호평가로 아이들의 결과물을 평가하기보다는 활동에서의 경험을 서로 이해하고 공유할 수 있도록 발표를 시켜요. 발표를 하면서 아이들은 성취감을 가지는 것 같아요. 또, 다른 친구들에게 자신의 작품을 소개하고 발표하면서 자기가 만든 작품에 대해 자기 스스로가 자신감을 가지게 되고, 반성할 수 있는 기회를 가지게 되기도 해요. 이런 상호평가는 사회성을 기를 수 있는 방법도 되고요. 그런데 아쉬움 점은 평가하는 방법이 다양하지 않은 게 좀 그래요.

(H교사 면담, 2008. 1. 8)

H교사는 유아들의 결과물을 평가하기보다는 표현 과정에서 경험하고 이해한 것을 다른 유아와 함께 공유할 수 있도록 발표를 통해 평가를 한다고 하였다. 또한 발표를 통한 다른 작품 이해를 격려하기는 유아들에게 자신감과 반성적 사고를 가지게 함과 동시에 사회성을 기를 수 있는 방법이라고 하였다.

다음 사례들은 유아가 완성된 작품을 들고 나와서 다른 유아들에게 보여주면서 발표하는 과정에 대한 예이다.

교사- 오늘 활동은 허수아비였어요. 자, 오늘 한 것을 친구들과 함께 감상하고 발표해 봅시다. 먼저 음울 영역에 앉았던 친구들부터 나와 보세요(아이들이 자기가 만든 작품을 들고 나와 차례로 선다). 허수아비를 바로 들어보세요. 자기 허수아비는 어떤 허수아비인지 친구들에게 설명해 주세요. 동연이는 어떤 허수아비 인가요?

동연- 우리 할머니 집에 있는 허수아비는 우리 할머니를 도와주는 착한 허수아비 인데요 (허수아비의 팔을 흔들며) 춤을 춰요.

교사- 아~, 정말 춤을 추는구나. 잘 만들었어요. 그럼 만들면서 '이것이 어려웠어요, 이것이 재미있었어요.' 하는 것이 있었나요?

미희- 색종이로 머리를 붙이는 것이 잘 안 붙어서 어려웠어요.

교사- 우리 친구 중에 머리를 잘 붙일 수 있는 방법을 가르쳐 줄 친구 있어요?

남현- 본드로 붙이면 돼요.

교사- 응, 본드로 붙이면 잘 붙는다고 남현이가 얘기해 주네. 다음에는 본드로 해보도록 합시다.

(K유치원 H교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 19)

교사- 근수는 무엇을 표현 했어요?

근수- 총이요.

교사- 아~, 근수는 총을 표현했네. 우와~ 멋진데.

희진- 이상해요. 근수는 맨 날 총 이런 것 만해요.

교사- 어. 왜 이상해. 근수 생각 주머니에서는 이럴 수 있어요. 근수 생각이 근사한 거예요. 근수는 총을 좋아하나 봐요. 다음번에는 총이 아닌 다른 것도 한번 해보자.

(H유치원 C교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 9)

교사들은 다른 친구의 작품을 여럿이 함께 공유할 수 있도록 자신의 작품을 들고 앞으로 나와 작품을 차례로 다른 유아에게 보여주고, 자신의 작품 특징을 다른 유아에게 발표하도록 하였다. 교사는 작품을 만든 유아에게 작품을 만드는 과정에서 느낀 점을 발표하도록 하였다. 이를 통해 다른 유아들의 의견을 들어보고 다음 목표를 위한 동기가 될 수 있는 기회를 가지도록 다른 작품 이해를 격려하기를 실행하였다.

다음은 유아들의 완성품을 모두 모아 칠판에 전시하고, 전시를 통해 다른 작품 이해를 격려하도록 실행한 C교사의 수업사례이다.

진희- 야, 피자가 맛있겠다.

종수- 먹자 (손으로 먹는 시늉을 한다).

교사- 우리 친구들이 만든 피자가 맛있어 보여?

진희- 네, 집에서 먹었던 피자보다 더 맛있게 보여요.

수철- 치즈가 더 많았으면 좋겠다.

(H유치원 C교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 30)

C교사는 유아들의 완성품을 게시판에 전시하여 놓고 유아들이 나와 자신들의 느낌을 자유롭게 나와 이야기하도록 하여 다른 친구들의 작품을 이해하도록 격려했다. 이와 같이 다른 사람의 작품을 이해하도록 돕는 과정에서 유아들이 완성된 작품을 보고 자신의 경험과 연결하여 자유롭게 작품을 이해하고 공유하도록 하였다.

유아교사들은 유아들의 작품을 통하여 주로 오늘 활동이 어떠했는가에 대해 이야기하면서 다른 작품을 이해하도록 격려했다. 이 과정에서 교사들은 유아들에게 활동에 사용되는 재료와 방법, 재료를 다루는 태도에 대한 문제점과 작업과정에서 잘못된 유아행동을 관찰을 통하여 발문하고 지적하였다. 이를 통해 교사들은 유아 스스로 문제점을 찾아 깨닫고 느끼게 함으로써 다음 활동에 반영할 수 있도록 하였다. 또한 이러한 평가들은 유아뿐만 아니라 교사들에게도 반성의 기회를 주고 있는 것으로 나타났다. 이에 대해 교사들은 다음과 같이 말했다.

저는 미술활동에 대한 평가를 활동이 끝난 후에 진행하고 있어요. 아이들이 평가를 하는 과정에서 저에 대한 반성도 하고요. 아이들의 결과물에 대한 평가는 하지 않아요. 저는 시간이 허락하면 감상과 같이 평가를 해요. 또 제가 하는 평가는 객관적인 방법보다는 교사의 관찰을 통해 간략하게 메모 해 두었다가 포토폴리오에 첨가해요. 포토폴리오를 이용한 평가는 대부분의 교사들이 하고 있어요. 나중에 아이들의 발전된 변화를 한 눈에 알 수 있고, 저의 수업에 대한 반성도 되고요.

(C교사 면담, 2007. 11. 20)

제가 하는 평가는 반성을 통한 평가예요. 물론 아이들 스스로 자기 작품을 평가하면서 다음 활동을 위한 반성을 하는 시간도 되지만, 무엇보다도 평가는 교사인 저에 대한 반성의 시간이 되는 것 같아요. 아이들의 어려움이라든가 생각들, 수업에서 일어나는 문제 등등 이런 것들에 대해 많은 반성을 하게 되는 것 같아요.

(K교사 면담, 2007. 11. 20)

본 연구에 참여한 교사들은 미술활동의 마지막 단계로 모든 활동이 마무리된 후 미술활동에 대한 전반적인 시간으로 유아들 스스로가 미술활동에 대한 반성을 할 수 있도록 평가를 진행하였다. 이러한 평가의 과정은 교사들에게도 반성할 수 있는 시간이 되고 있다고 하였다. 또한 C교사는 포토폴리오(portfolio)를 이용한 평가를 하고 있으며, 이러한 평가 방법은 대부분의 유아 교사들이 활용하고 있다고 하였다. 포토폴리오 평가에서는 교사들이 그 날의 미술활동에서 유아들의 작품이나 활동과정을 간단한 메모를 해 두었다가 수업 종료 후 포토폴리오에 관찰한 내용과 함께 기록한다고 하였다. 이러한 포토폴리오는 유아의 발달이나 변화과정을 알 수 있고, 교사들에게도 유아의 현재 수준이나 발달과정과 단계를 가장 쉽게 파악하고 이해할 수 있는 효과적인 방법(이숙희·이주희, 2000; 황윤세, 2000)이며, 무엇보다도 유아교사들은 포토폴리오를 통해 자신의 수업을 되돌아보고 반성적 사고를 가질 수 있는 계기가 되는 것으로 나타났다.

2) 감상지도에 반영된 유아교사들의 실천적 지식

본 연구에 참여한 교사들의 감상지도에 반영된 실천적 지식은 유아의 발달 수준과 흥미 고려하기, 호기심을 자극하여 적극적인 참여 유도하기, 명확로 만나는 감상 수업 실행하기, 유아 작품으로 만나는 감상수업 실행하기로 구분되어 나타났다. 이에 대한 연구결과는 다음과 같다.

(1) 발달수준과 흥미 고려하기

유아교사들은 유아들의 발달수준과 흥미를 고려하여 유아들이 자기감정으로 표현할 수 있는 것과 즐겁게 참여할 수 있는 것, 그리고 유아들에게 친숙하고

쉬운 주제를 기준으로 하여 감상수업을 계획한다고 하였다. 이에 대해 C교사는 다음과 같이 말했다.

저는 유아 미술 감상교육에서 아이들이 작품을 보고 즐거워하고 자기 생각과 느낌을 나타낼 수 있도록 하는 것이 중요하다고 생각해요. 그래서 저는 감상수업을 계획할 때, 아이들의 발달에 맞고 재미있어 할 수 있는 내용들로 하려고 해요.

(C교사 면담, 2007. 10. 23)

C교사는 유아들이 작품을 보고 즐거워하고, 작품을 통해 그들의 생각과 느낌을 표현할 수 있는 것이 중요하므로 유아 감상수업을 유아들이 즐겁게 참여할 수 있는 내용을 중심으로 계획한다고 하였다. 이와 유사하게 K교사도 감상수업을 계획할 때 유아들의 수준과 흥미를 고려하였다.

아이들은 교육을 통해 사회적 기술을 배우는 거잖아요. 감상능력이 잘 길러지면 사회성도 잘 길러질 수 있다고 생각해요. 그래서 저는 감상수업의 내용을 대체로 아이들의 수준에 맞고 흥미를 고려해서, 친숙하고 자주 볼 수 있는 쉬운 주제를 중심으로 계획해요. 그러면 아이들이 서로 자기가 알고 있는 것들을 서로 대화하면서 즐거워하고, 쉽게 접근하고 이해하는 것 같아요.

(K교사 면담, 2007. 10. 23)

K교사는 감상수업을 통해 유아들이 사회적 기술을 배우고 사회성을 발달시킬 수 있다고 하였다. 이를 위해 교사는 유아들의 수준과 흥미를 고려하여 서로의 의견과 생각을 함께 공유할 수 있도록 유아들에게 친숙하고 쉬운 주제로 내용을 계획한다고 하였다.

한편, H교사는 유아감상수업을 위한 계획은 유아들의 수준을 고려하여 단계적으로 제시하여야 한다고 생각하였다.

저는 미술 감상 수업을 아이들이 흥미를 느낄 수 있고 재미있어 할 수 있는 것들

중에 자료집에 나와 있는 것을 중심으로 계획해요. 처음에는 아이들이 쉽게 접근할 수 있는 친숙하고 많이 볼 수 있는 작품으로 하면서 점차 외국의 명화나 좀 어려울 수 있는 것들로 단계적으로 제시하고 있어요.

(H교사 면담, 2007. 11. 9)

H교사는 유아들의 발달과 흥미를 고려하여 자료집에 나와 있는 내용을 참고해서 감상수업을 계획한다고 하였다. 이처럼 유아교사들은 유아들의 발달 수준과 흥미를 가장 우선적으로 고려하는 것으로 나타났으며, 이는 미술교육에서 유아들의 흥미가 중요하다는 교사들의 신념을 반영하는 것으로 볼 수 있다.

(2) 호기심을 자극하여 적극적인 참여 유도하기

본 연구에 참여한 교사들은 유아들의 미술 감상에 대한 호기심을 자극하고 적극적 참여를 유도하기 위해 다양한 방법으로 동기유발을 하였다. 교사들은 유아들의 흥미를 끌 수 있는 그림 자료를 통한 동기유발, 게임 자료를 통한 동기유발, 이야기를 통한 동기유발, 자기작품을 통한 동기유발의 방법을 사용하였다. 이처럼 교사들이 감상지도를 위해 다양한 동기유발 방법을 사용하는 것은 유아미술교육은 유아들의 흥미가 중요하다는 신념과 미술수업은 유아의 동기를 유발하는 것으로 시작해야 한다는 실천원리를 반영하는 것으로 볼 수 있다.

K교사는 유아들의 호기심을 자극하고 동기를 유발하기 위해 그림 자료와 게임방법을 주로 사용하는 것으로 나타났다.

저는 그림 자료를 그냥 아이들이 잘 볼 수 있는 곳에 붙여 놓고 있다가 쳐다보는 아이가 있으면, 가까이 가서 ‘야~ 이걸 뭘까?’ 물어 봐요. (중략) 그림 자료를 붙여 놓고 아이들의 호기심과 관심을 유발하거나 또 다른 방법으로 명화그림을 재구성하여

조각을 내어 주고 그것을 통해 조각 맞추기, 또는 그림 찾아 붙이기, 형태 찾기 등과 같이 게임 방법을 이용해서 아이들이 거부감 없이 흥미를 가지고 감상이 이루어질 수 있도록 동기부여를 해요. 이 방법도 아이들이 재미있어 하더라고요.

(K교사 면담, 2007. 11. 20)

K교사는 유아들의 관심과 호기심을 끌기 위해 유아들이 잘 볼 수 있는 곳에 그림 자료를 붙여 놓거나, 그림을 재구성하여 조각 맞추기, 그림 찾아 붙이기, 형태 찾기 등과 같은 게임 방법을 이용하여 동기유발을 한다고 하였다. 이러한 동기유발은 유아들이 이론적인 것을 아는데 의미를 두지 않고, 유아 각자가 나름대로 보고, 느끼고, 생각하도록 하기 위해서 사용하는 방법이라고 하였다.

한편, H교사는 이야기 나누기를 동기유발 방법으로 사용하였다.

저는 주로 아이들과 자료집에 나와 있는 그림을 통해 아이들과 같이 이야기를 나눔으로써 동기유발을 하고 있어요. 아이들이 자주 볼 수 있는 그림을 보여주고 그것들을 통해 자유롭게 자신들의 생각이나 느낌을 이야기 해 보고 표현할 수 있도록 해요. 물론 이야기를 나눌 때, 아이들과의 언어적 상호작용이 매우 중요해요. 특히 교사가 아이들의 생각과 느낌을 이해하고 수용해 주고 거기에 맞는 적절한 발문을 해줌으로써 효과는 배가 될 수 있어요.

(H교사 면담, 2007. 11. 9)

H교사는 자료집의 그림을 함께 보면서 유아들과 함께 이야기를 나눔으로써 동기유발을 한다고 하였다. 이야기를 통한 동기 유발 방법에서는 유아와의 언어적 상호작용이 매우 중요하며, 특히 유아들의 생각과 느낌을 이해하고 수용할 수 있는 교사의 적절한 발문이 중요하다고 느끼고 있었다.

마지막으로 C교사와 H교사가 사용하는 동기유발 방법은 유아들의 작품을 활용하는 것이었다.

저는 다른 그림과 비교를 해 봄으로써 동기유발을 가질 수 있도록 수업을 진행해요. 명화를 통한 감상교육도 하지만 전 아이들의 작품을 가지고 감상 수업을 많이 하고 있어요. 친구들과 자신의 작품을 비교해 봄으로써 비판하고 이해하는 능력이라든지, 다른 친구들의 작품을 보면서 자신이 갖추어야 할 자세, 듣기라든지 교육 전반으로 연결되는 것 같아요. 그래서 정서적인 면도 중요하겠지만 그것을 통해 친구들과 이야기 하고, 탐색하고, 이해하면서 기본적인 생활과 다른 친구들과의 상호작용을 통해 사회성도 기를 수 있고요.

(C교사 면담, 2007. 10. 23)

교사들은 유아들의 작품을 통하여 동기유발을 하는 경우가 많다고 하였다. 유아들의 작품을 통한 동기유발은 유아 개인 뿐 아니라 모든 유아들이 함께 공유할 수 있는 감상의 기회를 주어 자연스럽게 미술을 이해하고 자신과 타인의 관계에서 사회성을 길러 나갈 수 있는 계기가 된다고 생각하였다.

다음은 H교사가 유아들 작품을 통해 동기유발을 하는 수업 사례이다.

교사는 유아들의 작업이 끝난 후에 유아들의 작품을 통해 감상수업을 진행하였다.

교사- 자~, 오늘 우리가 한 것은 가을 풍경 꾸미기였는데, 한 번 살펴보면서 이야기 나누도록 해요. 이것을 꾸민 친구들 중 한 사람이 나와서 작품을 소개하도록 하세요.

라희- 우리는 잠자리, 허수아비, 참새를 그리고 도토리틀 접어 붙였어요...(중략).

도경- (칠판을 가리키며) 여기에는 다람쥐가 없는데 도토리만 있어요. 우리 것은 다람쥐랑 토끼도 있어요.

라희- 우리도 다람쥐를 그리려고 했는데, 시간이 부족해서 못 그렸어요.

교사- 아~, 그랬구나. 다음에는 다람쥐를 그릴 수 있도록 충분한 시간을 주도록 할게요.

원웅- (라희가 소개를 하는 도중에 손을 들고)참새가 곡식을 먹으러 날아왔는데, 허수아비가 막아주고 있어요. (작품에 표현되어 있지 않은 자신의 생각과 느낌을 섞어 가며 설명한다)

(K유치원 H교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 26)

H교사는 유아들의 그룹 공동작품을 가지고 감상과 평가를 함께 진행하였다. 교사가 유아들의 작품들 중 하나를 선정하여 작품을 소개하도록 하는 과정에서 유아들은 서로의 표현을 비교하고 반성을 통해 작품을 이해하면서 감상과 평가를 진행하였다. 이 과정에서 자신들의 작품을 옹호하기 위해 공동작품에 함께 참여한 유아가 작품에 나타나지 않은 자신의 생각을 덧붙여 소개하기도 하였다. 이처럼 자신들의 작품에서 드러나지 않은 표현을 언어로 설명하는 것은 유아들의 사고의 확장을 반영하는 것으로 볼 수 있다.

(3) 명화와 만나는 감상수업 실행하기

유아교사들이 명화를 활용한 감상수업을 할 때 사용한 지도 방법은 조형으로 만나는 감상수업, 일상에서 하는 감상수업, 다른 영역과의 통합적인 감상수업, 이야기를 통한 감상 수업의 형태로 구분되었다. 유아교사들이 이와 같은 다양한 지도방법으로 유아들의 감상수업을 진행하는 것은 유아미술교육은 다른 활동과 통합하여 이루어져야 한다는 교사들의 신념이 반영된 것이라 볼 수 있다.

먼저, K교사는 자신의 명화감상 지도방법을 ‘조형으로 만나는 감상’ 수업이라고 표현하였다.

저는 명화 감상 수업에서 ‘조형으로 만나는 명화 감상’ 시간을 가져요. 아이들이 잘 보는 곳에 명화를 토요일쯤에 붙여 놓고 아이들이 관심을 가지면 그 그림에 대해 기본적인 설명을 해주고, 재구성하여 조형 활동과 연계해서 만들기를 한다거나 어떤 때는 그림을 잘라 “너희들이 재구성 해 볼래?” 라고 하면서 줘요. 그러면 아이들이 그리기보다는 더 재미있어 하고, 기대가 되었는지 “다음에는 뭐해요? 누구의 어떤 그림으로 할 거예요?” 라고 물어보더라고요. 자연스럽게 그렇게 하니깐 아이들이 더 흥미있어 하고 재미있어 하더라고요. 붙여 놓은 그림이나 바탕화면에 띄워 놓은 그림을 보고도 “나, 이 그림 알아요.” 라고 하는 아이가 있는 반면에 어떤 아이는 집에서 찾

아 가지고 오는 아이도 있어요.

(K교사의 면담, 2007. 9. 11)

K교사는 명화 감상수업을 할 때 유아들에게 그림을 재구성하여 평면이 아닌 조형물로 작품을 만들어 보거나 그림을 재구성하도록 하였으며, 이러한 방법은 유아들의 흥미와 호기심을 자극하고 자연스럽게 감상지도가 이루어지도록 하여 효과가 좋다고 생각하였다. 이와 같은 감상지도 방법 외에 K교사가 사용하는 명화 감상수업의 또 다른 방법은 ‘일상에서 만나는 감상수업’이라고 표현하였다.

지금도 감상 자료집에 있는 명화를 가지고 수업을 하기는 하는데, 거기에서 어떤 이론적인 것을 아는데 의미를 두지 않고 아이들 자신이 나름대로 보고, 느끼고, 생각하도록 재구성하여 작가에게 편지를 써 보거나 그림의 내용이 좀 많다 싶으면 말풍선을 이용해 작가와 자신의 생각이 어떠한지를 알 수 있는 활동을 해봄으로써 가까이 다가설 수 있고 일상에서도 활용할 수 있지 않겠어요? 제가 하는 감상은 일상에서 실시하는 감상 이에요.

(K교사 면담, 2007. 11. 20)

K교사는 일상에서 만나는 감상은 유아들이 일상에서 나름대로 보고 느끼고 생각한 것을 있는 그대로 이해하고 즐기는 감상방법이라고 하였다. 감상지도에 있어 중요한 것은 유아의 개인적인 생각을 받아들이고, 자유롭게 자신의 생각을 표현하고 이해하도록 이끌어 주는 것이라고 생각하였다. 다음은 K교사가 일상에서 만나는 감상수업 방법 중 ‘편지쓰기’의 수업사례이다.

K교사는 명화감상 코너의 벽에 일주일 간 김홍도의 ‘타작’을 붙여 놓았다. 교사는 유아들의 흥미를 끌기 위해 지나가면서 “이건 옛날 사람들이 추수를 하는 모습이네”라고 한다. 한 아이가 다가와 그림을 보면서 “지금은 공장에서 하는데” 하며 관심을 갖는다. (중략) 교사는 유아들에게 자신이 좋아하거나 관심이 있는 아저씨에게 편지를 써 보자고 제안하였다. (중략) 인희가 쓴 편지는 다음과 같다.“아저씨는 왜 일을 안

하고 담배만 피우고 누워있어요? 우리 엄마가 일 안하고 놀기만 하면 배짱이가 된다고 했는데, 아저씨도 배짱이가 될 건가요?”라고 하였다. 인희는 교사가 감상에 관심을 끌고자 할 때, 누워있는 양반에 관심을 가졌던 유아이다.

(H유치원 K교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 17)

이와 같이 K교사는 자연스럽게 유아들의 흥미와 관심을 이끌어 일상에서 이루어지는 감상수업을 진행하였다. 교사는 유아들에게 자신이 가장 관심이 있는 부분을 강조하여 그에게 자신의 감정과 생각을 자신의 경험과 연결하여 솔직하게 드러내도록 함으로써 교사가 제시한 그림을 이해하도록 하였다.

다음은 C교사의 ‘통합으로 만나는 감상’ 수업방법이다.

저는 감상에 눈이 트인 계기가 예전에 TV에서 김용만이 진행하는 책 돌려보기에서 감상에 대해 나오는 책을 읽으면서 달라졌어요. (중략) 예로 김홍도의 씨름을 보여주는 것이 김홍도의 씨름이 아니라 저는 전체적으로 많이 하거든요. (중략) 또 다른 영역과도 통합적으로 실행하려고 해요. 그러면 아이들이 자기들만의 창의적인 얘기로 별이 별 얘기를 다 하잖아요. 너무 재미있어요. 그 그림에서 나오는 행동들을 신체표현으로 해보도록 하고 그때의 느낌이라든가 생각을 말하도록 해보기도 하고, 그 사람의 입장이 되어 찾아보는 것으로도 감상 교육이 충분 하더라고요.

(C교사 면담, 2007. 11. 20)

C교사는 우연한 기회에 TV에서 제시한 한 권의 책을 읽게 됨으로써 자신의 감상에 대한 이해와 교수법에 변화를 갖게 되었다고 말했다. 이러한 영향으로 현재 유아들에게 감상을 통해 다양한 시각의 확장이 일어날 수 있도록 다른 영역과의 통합으로 다양하게 진행하고 있으며, 그 효과에 대해서도 상당히 만족하고 있다고 말했다. 다음은 C교사의 수업사례이다.

교사- 야~, 정말 많은 제목이 있을 수 있겠다. 자, 오늘은 우리 반에 씨름장을 만들어 놓고 그곳에서 우리가 직접 씨름을 하면서 그림과 같이 신체 표현을 해보도록 하기로 해요. (중략) 자~, 이제부터는 그림에 나와 있는 모습을 내가 좋

아하는 것을 그대로 해 보도록 합시다. 음악을 틀어 줄게요(교사가 음악을 틀고 유아들은 제각기 신체로서 표현하고 있다). 그만, 그대로 있어요. 현중이는 지금 기분이 어때요.

현중- (옆으로 누워 있다가) 편해요.

교사- 준희는 지금 뭘하고 있나요?

준희- 옛 팔고 있어요.

교사- 뭐라고 외치고 있을까요? 한 번 해보고 느낌을 말할 수 있나요?

준희- (신나서) 옛 사세요! (유아들이 웃으면서 옛을 달라고 준희에게로 간다), 옛 사세요! 옛이 먹고 싶어요.

교사- 자~, 우리가 씨름에서 내가 하고 싶은 것을 해 보았는데 기분이 어땠어요? 화가의 기분을 알 수 있을까?

(H유치원 C교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 2)

C교사는 김홍도의 ‘씨름’을 가지고 유아들이 흥미와 호기심을 신체표현으로 나타낼 수 있도록 하였다. 이를 통해 그림에 나타나는 여러 가지 형태의 모습들과 느낌을 느껴보고 이해하도록 하였다. 다른 영역과의 통합 감상법은 감상을 또 다른 관점(신체표현, 언어, 음율)에서 적용해봄으로써 감상 작품을 더욱 잘 이해하고, 유아 자신의 감정을 잘 표현할 수 있도록 하였다. 이러한 C교사의 감상법은 유아미술교육은 다른 활동과 통합으로 이루어져야 한다는 신념과 통합교육의 내용과 교수방법은 교사의 개인적 관심에 따라 달라진다는 실천원리가 반영된 것이라 하겠다.

유아감상지도를 위한 방법에 대해 H교사는 다음과 같이 말했다.

TV에서는 자연스럽게 그림에 대한 감상자의 느낌과 생각을 중요시하고 거리낌 없이 그 느낌과 생각을 이야기하도록 하면서 작가와 자신의 어떤 생각들이 다른지 또는 같은 지에 대해 얘기하면서 이해를 통한 감상을 이야기 하더라고요. 저는 그걸 보면서 “그래 저거야, 저렇게 하는 감상이야말로 중요한 건데.” 그 후론 저도 아이들에게 주입식으로 년대, 작가 그런 것을 가르치지 않아요. 대신 자연스러운 분위기를 조성하고 명화그림을 통해 아이들이 가지는 흥미나 느낌 이런 것을 발표하게 하거나 서로

토론해 보도록 하고 다른 활동영역과 연계해서 통합적으로 해 보는 실제교육을 한다고 할까요.

(H교사 면담, 2007. 11. 9)

H교사 또한 자신의 감상지도에 대한 반성을 TV를 통해 하게 되었다고 하였다. 지금은 감상지도를 할 때 자연스러운 분위기에서 이야기를 통해 유아들이 가지는 흥미나 느낌 등을 발표하고 토론하도록 한다고 하였다. 또한 다른 활동영역과 연계하여 통합적인 방법을 진행한다고 말했다. H교사는 감상수업의 어려움을 다음과 같이 말했다.

감상에 대한 교사교육이 잘 이루어지지 않은 채 자료만 많이 나오고 있다는 거예요. 이런 실정이다 보니 교사가 감상에 대한 지식이나 활용방법을 많이 몰라서 다양하게 진행하지 못하게 되고 실제로 어렵다고 여기거나 꺼리는 경우가 많거든요. 교사가 어려움을 가지고 수업을 진행하다 보니 자연스럽게 자료집에 제시된 내용에 치중해서 수업이 이루어질 수밖에 없지 않겠어요, 사실 내용에 충실하다는 것은 어른들도 지루하다고 생각되는데 우리 아이들 이야.. 당연히 재미없어 해요. 그러니까 미술 감상 활동보다는 표현활동이 더 많이 이루어지게 되죠.

(H교사 면담, 2008. 1. 8)

H교사는 현재 감상교육을 위한 자료는 많이 보급되어 있으나, 그것을 실행하는 활용방법에 대한 교사 교육이 제대로 이루어지지 않는다고 하였다. 이러한 문제점으로 인해 감상수업의 실제 적용에 교사들은 어려움이 있으며, 감상 활동보다 표현활동에 치중하게 되는 요인이라 말했다. 이처럼 본 연구에 참여한 교사들은 감상교육의 문제점에 대해 다음과 같이 말했다.

문제는 저희에게 주는 감상 자료집은 내용은 굉장히 충실한데 구체적인 활용방법은 없어요. 교사도 사실 감상에 대한 지식이 없다보니, 있다 하더라도 다만 봤을 뿐이지 그게 정확하게 작가가 의도하고 있는 것이 뭔지 모르고.. 그러니 자꾸 내용적인 면으로 가게 되고..(중략)저는 감상수업이 제대로 이루어지려면 감상에 대한 교사연수나

감상에 대한 구체적인 프로그램들이 개발되고 보급되어야 한다고 생각해요.

(K교사 면담, 2007. 10. 23)

저는 감상교육을 위해 일단 교사가 감상에 대한 경험과 관심이 있어야 된다고 생각해요. 교사가 감상 경험을 많이 가지고 있으면 자연스럽게 관심도 생기고 그것이 아이들에게 가고 수업에서 활발히 진행되지 않을까요. (중략) 교사가 경험에 의해 관심을 가지게 되고 명화나 그림에 대한 이해가 선행된다면 훨씬 다양하게 진행될 수 있잖아요. 이런 문제점을 보완하고 감상교육의 활성화가 이루어지려면 지원이 있어야 해요. 연수라든가, 강습회라든가 이런 것들을 통해 교사의 경험을 넓혀 나가야 되지 않을까 생각해요.

(H교사 면담, 2008. 1. 8)

교사들은 감상교육에 있어서의 문제점으로 감상에 대한 기술적인 활용방법의 미숙과 교사의 감상지식 및 이해부족을 꼽았다. 이를 위한 해결방안으로 교사들은 교사의 감상 기회 확대를 통한 경험과 관심구축, 현직교육의 기회 확대 및 구체적인 프로그램 개발이 필요하다고 하였다.

(4) 유아 작품으로 만나는 감상수업 실행하기

본 연구에 참여한 교사들은 명화로 만나는 감상수업 뿐만 아니라 유아들의 작품을 가지고 감상수업을 실행하였다. 이를 교사들은 ‘유아 작품으로 만나는 감상수업’이라고 표현하였다. 유아 작품으로 만나는 감상수업은 교사들이 유아와 개별적으로 또는 전체적으로 유아들의 작품에 대해 이야기 하면서 그 내용을 함께 공유하고 이해하도록 하는 것이다. 이와 같은 감상수업은 감상과 평가가 함께 진행되어 뚜렷하게 감상과 평가로 나누어 구분되지 않았으며, 유아들이 자기 작품에 대한 평가적인 발문을 하기보다는 교사의 긍정적이고 격려하는 발문의 형태로 이루어지고 있었다. 유아 작품으로 만나는 감상수업에 대해 K교사는 다음과 같이 말했다.

제가 생각하는 감상교육도 당연히 아이들이 즐겁고 과정적으로 즐거우면 되는데 그것에 더해지는 것이 저는 결과물에 대해 여러 아이들이 함께 봄으로써 느낄 수 있는 것이 중요하다고 생각해요. 감상능력이라든지, 다른 친구들의 작품을 보면서 자신이 갖추어야 할 자세 이런 것들이 내 작품으로 만나는 감상수업 전반에 연결되어 있어요. 그래서 그것을 통해 친구 것을 보면서 탐색 능력이라든지, 기본적인 생활과 감상 능력에 다 포함되어 있어요. 이런 것들이 평가에서도 이루어질 수 있지만 감상과정 중에서도 많이 이루어져요.

(K교사 면담, 2007. 10. 17)

K교사는 표현지도와 같이 감상교육에서도 유아들의 흥미와 관심을 고려한다고 하였다. 표현지도와 달리 감상지도에서는 유아들이 결과물에서의 감상능력, 기본적인 감상자세, 탐색능력 등을 함께 느껴볼 수 있다고 하였다. 이러한 감상은 평가에서도 이루어지지만, 감상과정 중에서도 이루어진다고 하였다. 한편 H교사는 유아 작품으로 만나는 감상수업에서 교사 발문이 필요함을 다음과 같이 말했다.

제가 학교 다닐 때나 지금도 감상에 대한 교육을 전혀 받지 못했어요. 가끔 전시장이나 미술관에 가면 보는 방법을 몰라 당황스러울 때가 많아요. 감상교육은 중요해요. 아이들의 수준에서 감상능력을 높인다는 생각에서 저는 명화감상보다는 아이들의 작품을 가지고 감상수업을 많이 해요. 물론 평가도 같이 이루어지게 되지요. 감상지도 방법을 따로 이것이다 할 것은 없지만, 자신들의 작품을 본다는 것 자체가 아이들에게는 즐거움이고 감상교육이죠. 다만 제가 하는 것은 발문이에요. 내 작품을 통해 보는 방법이라든가 다른 작품과 비교하고 비판하면서 이해하는 능력을 기를 수 있도록 질문하고 대답하는 것, 또 그런 것을 통해 내 것이 아닌 다른 것에 대한 이해, 이런 것을 알 수 있도록 발문을 해주죠.

(H교사 면담, 2007. 12. 14)

H교사는 자신의 감상경험에 대한 예를 들면서 감상의 중요성에 대해 강조

하였다. 교사는 감상지도를 위해 따로 하는 것은 없지만, 아이들의 작품을 통해 그림을 보는 법, 다른 작품을 보고 비교하고 비판하면서 다른 작품을 이해할 수 있도록 적절한 발문을 한다고 하였다. 다음은 H교사의 수업 사례이다.

동연- (자기의 작품을 들고) 저는 국수를 가지고 예쁜 집을 꾸몄어요. 여기는 지붕인데 스파게티 국수가 부러졌어요. 그래서 이상해요.

승언- 어~, 아닌데. 거기가 이상한 것이 아니라 들어가는 문이 없는 것이 이상한 건데..

교사- 동연이의 집에는 정말로 문이 없네요. 왜 없을까? 동연이의 생각을 들어 보도록해요.

동연- (어색한 표정을 지으며) 저는 문이 없는지 몰랐어요. 이따가 다시 문을 그릴 거예요.

교사- 그래요. 이따가 다시 그리면 되겠죠. 동연이는 몰랐는데, 우리 승언이가 잘 보고 가르쳐 주었네요. 승언이는 문이 없는 것을 어떻게 알았는지 물어볼까요?

승언- 동연이 그림은 집이라고 했는데, 집에는 문이 있어야 들어갈 수 있는데 문이 없으면 못 들어가잖아요.

교사- 아~, 그렇구나. 문이 없어 들어가지 못하니까 문이 없는지 알았구나. 자~ 우리 친구들도 승언이처럼 다른 친구의 그림을 볼 때는 자세히 보고 그것을 친구에게 이야기 해 주도록 해요.

(K유치원 H교사 수업 참여관찰, 2007. 9. 14)

H교사는 유아의 작품을 가지고 감상과 평가를 함께 진행하였다. 감상지도는 유아가 자신의 작품을 소개하는 과정에서 다른 유아에 의해 자연스럽게 이루어졌다. 교사는 유아 자신이 표현한 것을 다른 유아들에게 보여주고 다른 사람이 표현한 것을 감상하면서 서로의 표현과 생각을 비교·비판하면서 작품을 이해할 수 있도록 적절하게 발문하였다.

유아 작품으로 만나는 감상지도는 감상과 평가가 같이 이루어지며, 교사와 다른 유아들과 전체적으로 이루어지는 형식이 대부분이었다. 또한 개별적으로

이루어지는 감상수업은 유아가 자신의 작품을 교사에게 소개하는 과정을 통해 교사와 유아간의 상호작용의 형식으로 진행되었다. 다음의 사례는 K교사가 제일 먼저 작품을 완성하여 가지고 온 유아와 대화하는 내용이다.

교사- 이것은 어떤 거야?

희철- 아빠하고 엄마랑 할머니 댁에 가는 거예요.

교사- 여기 이것은 뭘까?

희철- 루키, 내 동생이에요.

교사- 동생이 이렇게 생겼어요?

희철- (그림을 가리키며) 여기에서 루키가 쉬를 하고 있어요.

교사- 아~, 강아지 동생이구나, 참 예쁜 동생을 두었네.

(H유치원 K교사 수업 참여관찰, 2007. 10. 10)

K교사는 유아의 그림을 이해하기 위해 무엇을 표현한 것인지 질문하기도 하고 유아의 설명을 듣고 이해하였다는 발문과 함께 유아의 생각을 격려하고자 교사 자신의 생각이 부족함을 나타내보였다. 다음은 C교사가 감상과정에서 유아와 함께 작품을 수정하는 수업 사례이다.

교사- 이것은 뭐지?

근우- 마트에서 아빠가 차 세우는 거예요.

교사- 아빠 차는 어디에 있는 거야?

근우- (화지에 까맣게 연필가루로 색칠한 부분을 가리키며) 여기요.

교사- 여기. 여기는 자동차보다는 그냥 까맣게 칠해져 있기만 한데?

근우- 지우개가 잘 안 지워져서 그냥 색칠만 했어요.

교사- 아~, 지우개가 잘 안 지워졌구나. 선생님이 잘 지워지는 지우개를 줄테니 다시 그려 볼래?

근우- 네 (교사로부터 새 지우개를 받아 들고 그림을 그린 후) 이게 아빠 차예요.

교사- 와, 훌륭한데. 아빠 차가 정말 멋있네.

(H유치원 C교사 수업 참여관찰, 2007. 11. 6)

C교사는 유아의 생각을 긍정적으로 들어 주었으며 질문을 통해 유아가 표현한 것에 대해 이해하며, 유아와 공유하는 과정에서 표현과정의 어려움을 도와 유아 스스로가 표현에 성취감을 갖도록 하였다. 이처럼 유아와 개별적으로 이루어지는 감상지도에서는 교사가 유아의 표현에 긍정적이고 인정하는 태도와 발문을 통하여 유아들에게 자신의 작품에 대해 성취감을 주고 있음이 나타났다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구에서는 유아교사들의 미술수업에 대한 실천적 지식이 무엇이며, 이러한 실천적 지식이 미술수업에 어떻게 반영되는지에 대해서 문화 기술적 방법으로 살펴보았다. 본 연구에서 나타난 결과를 연구문제에 따라 요약하고 논의하면 다음과 같다.

1) 유아미술수업에 대한 유아교사들의 실천적 지식

본 연구결과 미술수업에 대한 유아교사의 실천적 지식은 교사들이 가지고 있는 신념과 이러한 신념을 실제 수업에서 구현하기 위한 실천원리들로 구분되었다. 교사들은 유아미술교육에서 유아들의 흥미가 중요하다는 신념, 유아교육에서는 통합교육이 중요하므로 유아미술교육도 다른 활동과 통합하여 이루어져야 한다는 신념, 그리고 유아미술교육에서는 교사의 발문이 중요하다는 신념을 가지고 있었다. 유아교사들이 가지고 있는 유아미술교육에 대한 신념에 근거한 몇 가지 구체적인 실천원리들은 다음과 같이 구분되었다.

첫째, 유아미술교육에서 유아들의 흥미가 중요하다는 신념은 ‘미술수업은 유아의 동기유발에서 시작되어야 한다’는 실천원리와 ‘유아가 적극적으로 미술활동에 참여하도록 충분한 재료 탐색의 기회와 시간을 준다’는 실천원리로 나타났다. 이러한 유아교사들의 신념과 실천원리들은 유아미술수업이 유아들의 미적 감각을 기르고, 정서를 발달시키고, 창의성과 조형능력을 기르기 위해 유아들의 흥미에 기인하여 즐겁고 재미있게 참여할 수 있는 교육내용과 교수-학습

방법을 모색해야 한다는 인식을 하게 되는 동기가 되었다. 또한 유아교사들은 유아들의 흥미와 요구에 상응하여 미술활동 내용을 구성함으로써 유아들의 정서발달과 자기표현을 자극하고, 창의성을 신장할 수 있는 계기가 될 수 있다는 인식을 가지고 있었다. 교사들이 미술활동을 위한 효율적인 지도방법으로 유아의 흥미와 발달수준에 기인하여 유아들이 표현활동에 적극적으로 참여하도록 동기유발을 시키고, 다양한 재료를 제공하여 평안한 분위기를 조성해야 함을 밝힌 김근우(2006)의 연구와 유아들이 다양한 재료의 탐색을 통해 미술활동에 대한 흥미를 가지고 활동하게 됨으로써 사고와 창의력이 확장되었다는 송윤이(2006)의 연구결과를 통해서 볼 때 교사들이 유아들의 흥미와 요구를 고려하여 미술수업을 계획하는 것의 중요성을 인식하고 있는 것은 미술 수업의 실제에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 요인으로 볼 수 있겠다.

둘째, 유아미술교육은 다른 활동영역과 통합하여 이루어져야 한다는 교사들의 신념은 ‘미술교육의 내용은 교사의 관심에 따라 통합적으로 구성된다’는 실천원리와 ‘통합교육에서의 교수방법은 교사의 관심에 따라 달라진다’는 실천원리를 가지게 하였다. 유아교사들은 유아교육기관에서의 활동이 생활주제를 중심으로 각 영역들과 통합되어 운영되고 있으므로 유아미술교육 역시 다른 활동영역과 통합되어 이루어져야 한다고 인식하고 있었다. 또한 통합교육의 기저에는 교사의 관심이 작용한다고 인식하고 있었으며, 교사의 관심은 통합교육 내용과 교수방법이 달라지게 하는 변인으로 작용한다고 생각하였다. 유아미술교육과 다른 활동영역과의 통합은 교사의 미술에 대한 경험과 관심에 영향을 받을 수 있으며, 교사가 어떤 영역에서든지 개인적인 관심을 가지게 되면 그 영역에 대한 전문적 지식을 추구하도록 하는 요인이 됨을 의미한다고 할 수 있다.

Tsai(1990)는 교사의 관심의 중요성을 언급하면서 교사의 수업에 대한 효율성을 증가시키기 위해서는 교사의 관심사를 교육에 반영해야 함을 주장하였다. 또한 교사의 관심은 교사의 역할수행과 관련이 있다는 주장(Adams &

Martray, 1982: 조부경, 2004 재인용)이나 교사의 관심을 토대로 교육을 할 경우 교사들은 수업에서 안정감을 가지고 교수행위를 할 수 있으며, 이로 인하여 학습자가 적절한 교육을 받는다는 느낌을 가지게 된다고 하였다(Feinman & Floden, 1980). 교사의 관심이 수업의 효율성을 높이는 주요 요인임을 나타내는 이러한 연구결과에 비추어 볼 때 미술교육이 효율적으로 이루어지기 위해서는 교사가 먼저 미술에 대한 관심을 가지고 이 분야의 전문적 지식을 추구하는 것이 필요함을 알 수 있다.

셋째, 교사들은 교사의 발문이 유아미술교육에서 중요하다는 신념을 가지고 있었으며, 이러한 신념에 근거하여 ‘교사는 발문을 통하여 유아들의 창의적인 표현을 돕는다’는 실천원리와 ‘개방적인 발문을 통하여 유아들이 표현과정의 즐거움을 경험하도록 한다’는 실천원리를 가지고 있었다. 발문에 대한 교사의 신념과 실천원리들은 유아미술교육에 있어서 유아들의 생각과 느낌, 그리고 표현하고자 하는 것에 대해 동기유발이 되어 유아들이 자기표현으로 나타내는 수단이 되며 또한 유아들의 사고를 촉진하여 확장하는 계기가 되는 것으로 나타났다. 김의진(1996)은 유아미술교육에서 발문이 큰 비중을 차지하는 이유로 교사의 발문이 유아의 주의를 환기시키고, 활동에 대한 호기심과 동기유발을 하여 자발적인 수업참여를 유도할 뿐 아니라 다양한 사고를 촉진해 주기 때문이라고 하였다. 이는 본 연구의 결과와 부분적으로 일치하고 있다.

이상의 내용을 종합하면 유아미술교육에 대한 교사들의 신념과 실천원리들은 실제 미술수업에 영향을 주는 중요한 요인으로 작용한다. 유아교사들이 가지고 있는 미술수업에 대한 신념과 실천원리들은 미술수업을 위한 계획, 실행, 평가단계에서 구체적인 교수행동으로 나타나는 것을 알 수 있다.

2) 유아미술수업에 반영된 유아교사들의 실천적 지식

유아미술수업에 반영된 유아교사들의 실천적 지식은 유아교사들의 신념과

실천원리에 근거하여 구체적인 교수행동으로 나타났다. 본 연구에 참여한 교사들의 미술수업에 반영된 실천적 지식은 표현지도와 관련된 지식과 감상지도와 관련된 실천적 지식으로 구분되었다.

먼저, 표현지도와 관련된 실천적 지식에 근거한 교사들의 교수행동은 다음과 같이 나타났다.

첫째, 미술활동의 계획단계에서는 ‘유아의 흥미를 고려하여 재료 준비하기’와 ‘다양한 방법으로 동기유발하기’의 교수행동이 관찰되었다. 교사들은 유아들의 흥미를 고려한 재료를 준비하는데 많은 시간을 투자하였으며, 미술수업이 시작될 때 교사들은 유아들의 동기를 유발하기 위해 이야기 나누기, 재료 탐색, 모델링 및 표현기법 소개하기, 시범 보이기, 교수매체 활용 등의 다양한 방법을 사용하였다. 교사들이 이처럼 다양한 방법으로 유아들의 동기를 유발하는 것은 유아미술교육에서 유아의 흥미가 중요하다는 신념과 미술수업은 유아의 동기유발에서 시작한다는 실천원리가 반영된 것으로 볼 수 있다.

본 연구의 유아교사들은 미술수업에서 다양한 방법으로 동기유발을 하는 것이 유아로 하여금 창의적인 자기표현을 할 수 있도록 하기 위함이며, 동기유발은 수업의 성공여부를 가름할 정도로 중요하게 인식하고 있었다. 이러한 인식은 동기유발의 중요성을 강조한 많은 연구결과(박은경, 2001; 유미아, 2003; Lowenfelt & Brittain, 2004; Seefeldt, 1995)와 같은 맥락임을 알 수 있다. 한편 동기유발에 대한 교사들의 인식은 실제 수업에서 다양한 방법으로 나타났다. 예를 들어, 이야기를 통한 동기유발의 경우 유아와의 언어적 상호작용에서 교사들이 하는 발문의 형태에 따라 유아의 사고의 확장과 호기심과 흥미를 유발하여 주의를 집중 시킴으로써 유아들이 자발적이고 적극적인 참여태도를 보이고 있었다. 그러나 교사의 발문이 적절하지 않으면 이야기를 통한 동기유발은 잘 이루어지지 않았다. 이는 동기유발에서 유아들의 사전 경험과 현재 유아들이 가지고 있는 생각과 느낌을 다양한 표현으로 격려하는 교사의 발문 형태에 영향을 받는 것으로 판단된다. 또한 동기유발에서 교사의 개방적이고 확산적인 발문은 유아들의 다

양한 사고를 유발하여 주제표현이나 형태 등에서 더욱 생동감 있고 창의적인 표현이 나타나도록 하였다. 이는 교사가 확장형 질문을 사용할 때 유아의 표현능력이 발달한다고 한 장경애(1998)의 연구결과와 일치하는 것이다. 또한 교사의 질문 형태에 따라 유아의 그리기 표현에 나타나는 효과를 연구한 손영신(1998)의 연구결과에서 교사가 확산적 질문을 사용한 집단의 유아들이 그리기 활동 과정이나 작품수준에 창의성이 더 많이 나타난 것에 비추어 볼 때 교사의 발문 형태는 유아들의 창의적인 자기표현에 영향을 준다는 것을 알 수 있다.

둘째, 표현지도 단계에서는 ‘창의적인 자기표현 돕기’, ‘발문을 통한 표현과정 돕기’, ‘표현활동에 도움주기’의 교수행동이 나타났다. 표현지도에서 유아교사들은 유아들의 창의적인 자기표현을 돕기 위해서 탐색활동을 돕거나 표현기법을 알려주는 방법을 사용하였다. 교사들이 이처럼 다양한 방법으로 유아들의 창의적인 자기표현을 격려하는 것은 유아들이 미술활동에 적극적으로 참여하도록 재료 탐색의 기회와 시간을 충분히 주어야 한다는 실천원리가 반영된 것으로 볼 수 있다.

유아교사들 대부분이 유아들의 자기표현을 돕기 위해 표현기법 알려주기를 자주 사용한다고 하였으나, 실제 수업에서 미술활동을 실행하는 교사들의 발문과 제시하는 방법에 따라 유아들의 표현은 창의적인 표현과 모방이라는 차이가 나타났다. 즉, 교사가 표현기법 알려주기를 통해 유아의 창의적인 자기표현을 돕는다는 것이 수업에서 교사가 표현기법들을 어떻게 제시하는지와 표현과정 속에서 교사가 어떠한 발문을 하느냐에 따라 그 효과가 다를 수 있다. 이는 교사가 다양한 표현기법과 재료를 제공하고 유아들의 흥미와 독창적 표현력을 기르기 위해 질문이나 대화 등을 사용할 때 유아의 표현력이 향상되는 것으로 나타난 김선희(2003)의 연구결과와 맥락을 같이 하는 것이다.

또한 ‘발문을 통한 표현과정 돕기’에서는 미술수업에서 유아의 표현과정을 격려하거나 확장된 사고를 유도하는 방법을 사용하였다. 본 연구에 참여한 교사들은 미술수업에서 발문이 매우 중요하다는 신념을 가지고 있었으며, 이는

실제 미술수업 전반에 매우 깊이 관여되어 나타났다. 교사들이 유아들의 표현 과정을 돕기 위해 사용하는 발문은 유아에게 작품의 결과에 대한 기대나 요구를 담고 있기 보다는 비지시적인 발문으로 그들의 표현 활동을 격려하고 인정하는 태도와 함께 나타났다. 이는 활동의 과정을 중요시 하여 유아의 표현 과정을 격려하거나 수용하여 창의적인 자기표현을 하도록 돕기 위한 것으로 해석된다. 특히 교사들은 교사의 발문이 미술수업에서 유아들의 표현에 영향을 미치는 요인으로 매우 중요하게 인식하고 있었으며, 실제 수업에서 유아들의 표현을 돕기 위한 발문 사용에 어려움이 있음을 토로하였다. 유아교사들은 미술수업에서 발문에 대한 어려움을 해결하고 유아들의 자기표현을 돕기 위해서는 체계적인 현직교육이 필요하며, 미술수업에서 표현지도에 필요한 전문지식과 함께 발문에 대한 지식도 갖추기를 원하고 있음을 알 수 있다.

이화복(2005)은 교사의 발문유형과 유아의 창의적 미술표현력 및 감상력에 미치는 영향에 관한 그의 연구에서 교사의 발문이 유아의 창의성에 영향을 주는 중요한 요인으로 작용하고 있음을 밝혔으며, Brualdi(1998)는 학습에 흥미를 느끼고 학습능력을 높이기 위해 교사는 수준 높은 발문을 사용해야 함을 지적하였다. 또한 Redfield와 Rousseau(1981)는 교사의 발문 방법과 유아의 학업성취 사이에는 높은 상관성이 있기 때문에 효과적인 발문이 중요함을 지적하였다. 본 연구에서도 유아교사들은 교사의 발문이 유아들의 표현에 영향을 주기 때문에 매우 중요하다고 인식하고 있었으며, 교사들이 유아의 창의성과 사고의 확장 및 자기표현을 돕기 위해 발문에 대한 현직교육을 요구하고 있음에 비추어 볼 때 이러한 연구결과들과 맥락을 같이 하고 있음을 알 수 있다.

마지막으로, 유아가 미술활동을 진행하면서 잘못되었다고 생각하여 갈등을 느낄 때 갈등에 재료의 성질을 이해시키거나 작업갈등 해결을 위해 조력하거나 작품 되살리기 등의 방법을 실행하였다. 교사들은 유아가 미술활동 중 미술재료의 성질 및 특성을 잘 이해하지 못하거나 미술도구 사용방법이 미숙하여 어려움을 겪는 경우에 재료의 성질 및 원리를 이해시켜 주고, 유아 스스로

생각하고 판단하여 갈등을 해결하여 활동에 흥미를 가지고 창의적인 자기표현을 할 수 있도록 도움을 주고 있었다. 이러한 교사의 ‘표현 활동에 도움주기’는 유아들의 표현과정에서 일어나는 어려움을 직접경험하게 하거나 특성 및 원리를 설명하여 이해시킴으로써 유아가 느끼는 갈등을 해결하고 다음의 활동에 대한 동기가 되도록 하는 것으로 판단된다.

또 다른 형태로 ‘표현활동의 도움주기’는 미술표현에 대한 유아들의 자신감 부족이나 경험부족으로 인해 표현하고자 하는 의욕을 상실하거나 자기표현에 미숙하여 열등감을 가지고 있는 상황에서 나타났다. 이러한 상황에서 교사들은 직접적인 관찰과 개방적인 발문을 통하여 유아의 문제를 알아내고자 노력하였으며, 편안하고 허용적인 분위기를 조성하여, 유아들의 열등감을 제거하고 흥미를 집중시켜서 그리려는 의욕을 촉진시키고자 하였다. 또한 교사들은 문제 상황을 해결하기 위해 다양한 방법을 사용하기에 앞서 무엇보다도 문제 상황이 왜 일어났는지에 대한 관찰과 유아들의 갈등을 이해하고 허용하는 분위기를 조성하는 것이 우선 시 되어야 한다고 하였다. 교사들이 문제 상황을 빠르게 해결하기 위해 성급한 해결 방법을 제시하거나 강압적인 표현활동을 유도하는 것과 같은 과오를 통해 유아들의 표현활동에 부적절한 결과를 초래하게 되어 표현에 대한 의욕과 흥미를 상실하게 될 수도 있다. 따라서 교사는 조급하게 판단하기 보다는 유아들을 직접적인 관찰과 발문을 통해 문제 상황을 이해하고 그것을 해결하기 위해 노력해야 할 것이다. 예를 들어, 본 연구의 사례와 같이 교사들은 표현활동에서 그림을 그리려 하지 않거나 못하겠다고 하는 유아들을 종종 경험하게 된다. 이는 유아들이 무엇인가에 열등감이 있거나 자신감이 없어 활동에 흥미를 상실하기 때문일 것이다. 이때 개별 유아에게 관심을 가지고 지속적인 관찰을 하면서 그들의 문제를 이해하고 허용하는 환경을 조성하고, 다양한 활동을 위해 재료의 성질을 이해시키며 표현과정 속에서 발생하는 유아들의 어려움을 해결할 수 있도록 다양한 방법으로 조력하는 것이 중요하단 것이다. 이처럼 표현활동에 도움주기에 대한 유아교사들

의 인식은 유아들의 표현의욕을 존중하고 창의성을 키울 수 있는 분위기를 조성함으로써 심리적으로 안정되고 학습의욕이 유발되어 유아들이 자발적으로 자유로운 미술활동이 이루어질 수 있다고 한 이인태(1993)의 연구를 비추어 볼 때 일부 맥락을 같이 하고 있다. 또한 미술수업에서 유아들의 표현활동에 도움을 주기 위해 교사들은 유아들의 문제 상황에 대해 직접적인 관찰과 이해하고 조력하는 개방적인 발문으로 유아 스스로 경험하고 판단할 수 있는 허용적인 분위기를 조성하고 조력함으로써 유아의 표현 능력은 더욱 향상되는 것으로 나타난 Herberholz & Hanson(1995)의 연구 결과와 일치하는 것이다.

셋째, 미술수업의 마무리 단계에 해당되는 작품 평가하기에서는 유아의 ‘자기 작품 이해를 돕기’와 ‘타인작품 이해를 격려하기’의 교수행동을 실행하였다. 유아미술활동의 작품 평가하기는 전체적으로 유아들의 미술활동이 끝났을 때 감상과 함께 실행되었다. 자기 작품 이해 돕기와 다른 작품 이해를 격려하기에서 유아교사는 유아 자신의 작품과 타인의 작품을 서로의 비교하고 감상하도록 하였다. 이를 통해 교사들은 유아들의 생각과 경험을 공유하고, 이해하고 비판해 봄으로써 사회성을 발달시키고, 자신들의 작품에서 그들의 생각이나 부족한 점, 자기반성, 그리고 다음 활동과의 연계 등에 직접적인 도움과 격려를 줄 수 있도록 허용적이고 개방적인 발문을 사용하였다. 본 연구에 참여한 교사들이 ‘작품 평가하기’방법을 사용한 이유는 유아 자신만이 자신의 표현에 대해 완전한 의도를 알고 있기 때문에 그 자신만이 가장 잘 평가할 수 있기 때문이라고 하였다. 이는 Ritson 과 Smith(1975)의 연구에 참여한 교사들의 인식과 유사한 것으로 볼 수 있다. 또한 이러한 평가의 목적으로 교사들은 유아 자신들의 작품을 통해 감상의 경험을 반영하고 이해하여 유아들 스스로가 평가 안목을 높이고, 창의적인 사고의 확장이 될 수 있으며, 교사 또한 유아들의 생각과 느낌 및 표현을 이해하게 되는 기회가 된다고 하였다. 평가단계에서 사용하는 교사들의 개방적인 발문은 유아들의 작품을 격려하고, 유아들로 하여금 표현에 대한 긍정적인 태도와 자신감을 기를 수 있도록 하는 중요한

요소가 된다. 이성호(1999)는 발문의 일차적인 목적이 사고를 자극하고 특정 문제에 관해 사고하는데 있으며, 발문을 통해 교사는 유아의 비판적 사고, 반성적 사고, 합리적 사고 등 다양한 수준의 사고를 자극하고 이끌어 준다고 한 것과 같이 유아교사들이 유아들의 작품을 통해 실행하는 두 가지의 평가 방법을 사용하는 목적에 비추어 볼 때 일부 유사함을 알 수 있다.

다음으로, 감상지도와 관련된 실천적 지식에 근거한 교사들의 교수행동은 다음과 같이 나타났다.

첫째, 감상지도의 계획단계에서 교사들은 유아의 발달수준과 흥미를 고려하기 위해서 유아들이 자기감정으로 표현할 수 있는 것과 즐겁게 참여할 수 있는 것, 그리고 유아들에게 친숙하고 쉬운 주제를 기준으로 하여 수업을 계획하였다. 또한 교사들은 감상지도를 할 때 유아들의 호기심을 자극하여 적극적인 참여를 유도하기 위해서 그림 자료를 통한 동기유발, 게임 자료를 통한 동기유발, 이야기를 통한 동기유발, 자기작품을 통한 동기유발의 방법을 실행하였다. 이는 유아미술교육에서 유아들의 흥미가 중요하다는 교사들의 신념을 반영한 것이라 볼 수 있다. 유아교사들은 감상에서 유아의 발달수준과 흥미를 고려하여 유아의 환경과 밀접한 연관이 있는 주제를 선정 하여 이 주제에 대한 다양한 동기유발과 경험을 한 후 이 경험을 토대로 하여 자신의 느낌이나 감정을 표현하도록 하는 감상수업은 유아의 자기표현 방법으로 자신의 감정을 배출하고 창의성을 발달시키는데 있어서 큰 의미가 있다고 하였다. 조경화(2005)는 교사들의 감상수업을 위한 주제선정에 대한 연구에서 교사들이 유아의 흥미 및 생활과 밀접한 소재를 주제로 선정하는 것은 유아가 주제에 대한 흥미가 높고 흥미의 정도가 높을수록 그 수업에 참여하는 정도가 정비례한다고 한 결과와 맥락을 같이하는 것이다.

둘째, 감상지도 단계에서는 ‘명화를 통한 감상 수업’과 ‘유아의 작품으로 만나는 감상수업’의 교수행동이 나타났다. 유아교사들이 명화를 통한 감상수업을

할 때 사용한 지도 방법은 조형으로 만나는 감상, 일상에서 하는 감상, 다른 영역과의 통합한 감상, 이야기를 통한 감상 수업이 있었다. 이와 같은 다양한 감상 지도방법은 유아미술교육이 다른 활동과 통합하여 이루어져야 한다는 교사들의 신념이 반영된 것으로 볼 수 있다. 본 연구에서 교사들이 유아들의 감상교육을 위해 사용하는 지도 방법으로 명화를 재구성하여 조형물로 나타내도록 하거나, 일상에서 보고 느낀 것을 자유롭게 표현해 보도록 하거나, 감상을 또 다른 관점에서 적용해 볼 수 있도록 다른 영역과 통합하거나, 이야기를 통해 자신의 경험과 연결하도록 하는 것이었다. 유아교사들은 유아들이 감상 작품을 이해하고, 유아 자신의 감정을 잘 표현할 수 있도록 다른 활동과 통합적으로 감상수업을 실행하는 이와 같은 방법들을 통하여 유아들의 생각과 느낌을 창의적으로 표현할 수 있다고 하였다. 이는 유아교육에서 모든 학습과 지식이 상호 연계되어 유아의 미술활동이 다양한 분야와 밀접하게 연관을 가지고 통합적으로 지도함으로써 유아의 창의적 표현력을 향상시켜 준다는 김정과 이수경(1985)의 주장과 윤혜진(1993)의 미술활동이 다른 활동과 통합되었을 때 유아들의 창의성에 긍정적인 효과를 미친다는 결과와 일치하고 있다.

또한, 유아의 작품으로 만나는 감상수업에서는 교사들이 유아와 개별적 또는 전체적으로 유아들의 작품에 대해 이야기를 하면서 그 내용을 함께 공유하고 이해하도록 진행하였다. 대부분의 유아의 작품으로 만나는 감상수업은 감상수업이 독립되어 이루어지기보다는 유아의 작품을 평가하는 과정과 함께 이루어지는 것으로 나타났다. 이는 이영자 외(1998)와 채덕자(2000)의 연구에서 유아교육현장에서 유아의 작품을 평가 시간에 감상하는 경우가 많다는 것을 보고한 결과와 일치하는 것이다. 이러한 결과를 통해서 감상활동이 표현 중심의 미술활동에서 부수적인 활동으로 실시되고 있는 실정임을 알 수 있다. 유아교사들은 감상의 중요성에 대해 인식을 하고 있었으나 미술 감상활동에 대한 전문적 이해 부족과 활용방법에 대한 미숙함으로 인해 실제 수업에서는 감상수업이 많이 이루어지지 못하고 있다고 하였다. 교사들은 보다 효율적인 감

상교육을 위하여 교사 자신들의 미술 감상 경험 확대와 감상 자료의 활용 방법에 대한 교사 연수가 필요함을 지적하였다. 실제 미술수업에서 표현활동과 감상활동이 적절하게 분배되어 이루어지기 위해서는 감상 자료 활용 방법에 대한 교사 연수와 감상활동의 이해를 위한 교사의 관심과 노력에 의해 극복될 수 있을 것이다. 즉, 감상수업에 대한 유아교사의 이해와 지도방법 개선을 위해 교사 연수가 시행되어야 하고 교사의 관심과 경험을 넓힐 수 있는 기회가 뒤따라야 할 것이다.

2. 결론 및 제언

본 연구의 주요결과를 요약하고 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 미술수업에 대한 유아교사의 실천적 지식은 교사들이 가지고 있는 신념과 구체적인 실천 원리들로 구분되었다. 본 연구에 참여한 교사들이 가지고 있는 유아미술교육에 대한 신념은 교사들이 가지고 있는 아동중심교육사상을 바탕으로 하고 있었다. 이러한 아동중심의 교육관에 의해 교사들은 유아미술교육에서는 유아들의 흥미가 중요하다는 신념, 유아교육에서는 통합교육이 중요하므로 유아미술교육도 다른 활동영역과 통합하여 이루어져야 한다는 신념, 그리고 유아미술교육에서는 교사의 발문이 중요하다는 신념을 가지고 있었다.

유아미술교육에 대한 신념에 근거하여 교사들은 몇 가지의 구체적인 실천원리들을 가지고 있었으며, 이는 다음과 같이 구분되었다.

먼저, 유아미술교육에서 유아들의 흥미가 중요하다는 신념은 ‘미술수업은 유아의 동기유발에서 시작되어야 한다’는 실천원리와 ‘유아가 적극적으로 미술활동에 참여하도록 충분한 재료 탐색의 기회와 시간을 준다’는 실천원리로 나타났다. 또한 유아미술교육은 다른 활동과 통합하여 이루어져야 한다는 교사들의 신념은 ‘미술교육의 내용은 교사의 관심에 따라 통합적으로 구성된다’는 실

천원리와 ‘통합교육에서의 교수방법은 교사의 관심에 따라 달라진다’는 실천원리를 가지게 하였다. 마지막으로, 교사들은 교사의 발문이 유아미술교육에서 중요하다는 신념을 가지고 있었으며, 이러한 신념에 근거하여 ‘교사는 발문을 통하여 유아들의 창의적인 표현을 돕는다’는 실천원리와 ‘개방적인 발문을 통하여 유아들이 표현과정의 즐거움을 경험하도록 한다’는 실천원리를 가지고 있었다. 이러한 유아미술교육에 대한 교사들의 신념과 실천원리들은 실제 미술수업에 영향을 주는 중요한 요인으로 작용하였다.

둘째, 유아미술수업에 반영된 유아교사들의 실천적 지식은 유아교사들의 신념과 실천원리에 근거하여 구체적인 교수행동으로 나타났다. 본 연구에 참여한 교사들의 미술수업에 반영된 실천적 지식은 표현지도에 관련된 지식과 감상지도에 관련된 실천적 지식으로 구분되었다.

먼저, 표현지도에 반영된 교사들의 실천적 지식은 미술활동을 계획하는 단계에서 ‘유아의 흥미를 고려하여 재료 준비하기’와 ‘다양한 방법으로 동기유발하기’의 교수행동으로 실행되었다. 교사들은 유아들의 흥미를 고려한 재료를 준비하는데 많은 시간을 투자하였다. 또한 미술수업이 시작될 때 교사들은 유아들의 동기를 유발하기 위해 이야기 나누기, 재료 탐색, 모델링 및 표현기법 소개하기, 시범 보이기, 교수매체 활용 등의 다양한 방법을 사용하였다. 교사들이 이처럼 다양한 방법으로 유아들의 동기를 유발하는 것은 유아미술교육에서 유아의 흥미가 중요하다는 신념과 미술수업은 유아의 동기유발에서 시작한다는 실천원리가 반영된 것으로 볼 수 있다.

또한 표현지도 단계에서는 ‘창의적인 자기표현 돕기’, ‘발문을 통한 표현과정 돕기’, ‘표현활동에 도움주기’의 교수행동이 나타났다. 표현지도에서 유아교사들은 유아들의 창의적인 자기표현을 격려하기 위해서 탐색활동을 돕거나 표현기법 알려주는 방법을 사용하였다. 교사들이 이처럼 다양한 방법으로 유아들의 창의적인 자기표현을 격려하는 것은 유아들이 미술활동에 적극적으로 참여

하도록 재료 탐색의 기회와 시간을 충분히 주어야 한다는 실천원리가 반영된 것으로 볼 수 있다. 또한 발문을 통한 표현과정 돕기에서는 미술수업에서 유아의 표현과정을 격려하거나 확장된 사고를 유도하는 방법을 사용하였다. 그리고 교사들은 표현활동에 도움을 주기 위해서 재료의 성질을 이해시키거나 작업갈등 해결을 위해 조력하기, 작품 되살리기 등의 방법을 실행하였다.

미술수업의 마무리 단계에 해당되는 ‘작품 평가하기’에서는 자기작품 이해를 돕기와 타인작품 이해를 격려하기의 교수행동을 실행하였다. 유아교사들은 자기작품 이해를 돕기 위해서 자기평가의 기회를 제공하였고, 타인작품 이해를 격려하기 위해서 상호평가의 경험을 제공하였다.

다음으로, 본 연구에 참여한 교사들의 감상지도에 반영된 실천적 지식은 감상활동을 계획하는 단계에서 ‘유아의 발달수준과 흥미를 고려하기’와 ‘호기심을 자극하여 적극적인 참여 유도하기’의 교수행동으로 실행되었다. 감상지도의 계획단계에서 교사들은 유아의 발달수준과 흥미를 고려하기 위해서 유아들이 자기감정으로 표현할 수 있는 것과 즐겁게 참여할 수 있는 것, 그리고 유아들에게 친숙하고 쉬운 주제를 기준으로 하여 수업을 계획하였다. 또한 교사들은 감상지도할 때 유아들의 호기심을 자극하여 적극적인 참여를 유도하기 위해서 그림 자료를 통한 동기유발, 게임 자료를 통한 동기유발, 이야기를 통한 동기유발, 자기작품을 통한 동기유발의 방법을 실행하였다. 이는 유아미술교육에서 유아들의 흥미가 중요하다는 교사들의 신념을 반영한 것이라 볼 수 있다.

또한 감상지도 단계에서는 ‘명화를 통한 감상 수업’과 ‘유아의 작품으로 만나는 감상수업’의 교수행동을 실행하였다. 유아교사들이 명화를 통한 감상수업을 할 때 사용한 지도 방법은 조형으로 만나는 감상, 일상에서 하는 감상, 다른 영역과의 통합한 감상, 이야기를 통한 감상 수업이 있었다. 이와 같은 다양한 감상 지도방법은 유아미술교육이 다른 활동과 통합하여 이루어져야 한다는 교

사들의 신념이 반영된 것으로 볼 수 있다. 유아의 작품으로 만나는 감상수업은 교사들이 유아와 개별적 또는 전체적으로 유아들의 작품에 대해 이야기를 하면서 그 내용을 함께 공유하고 이해하도록 진행해서 평가하도록 하는 발문 형태보다는 교사의 긍정적이고 격려하는 발문의 형태로 이루어지고 있었다.

본 연구의 결론 및 논의를 토대로 후속연구를 위하여 다음과 같이 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 임용고시에 합격하고 공립유치원에 5년 이상 재직하고 있는 병설유치원 교사들을 대상으로 그들의 미술수업에 대한 실천적 지식을 질적 연구방법을 사용하여 탐구하고자 하였다. 각 유아교육기관에 따라 운영 실태와 유아교사의 자격 기준이 다를 수 있으며, 교육 철학도 다를 수 있다는 점에서 본 연구의 결과를 일반화시키기에는 제한점이 있을 수 있다. 따라서 유아교육기관의 각 교사들의 변인을 고려하여 실천적 지식에 대한 폭 넓은 연구가 이루어질 수 있어야 할 것이다.

둘째, 미술수업을 실행하는 교사들의 개인적 관심은 효율적인 유아미술 수업과 다른 영역과의 통합교육에 영향을 주는 요인으로 나타났다. 유아교육에서 수업을 실행하고 주도하는 것이 교사이며, 교사가 수업의 효율성을 도모할 수 있는 중요한 변인임에도 불구하고 아직까지 유아교사들이 가지고 있는 교사 개인의 관심사에 대한 연구가 전무한 실정이다. 따라서 효율적인 유아교육을 도모하기 위해서는 유아교사들의 실천적 지식의 후속연구로서 각 영역에 대한 교사들의 관심사를 좀 더 세분화한 분석과 탐색을 위한 후속연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, 교육의 현장에서 보다 더 효율적인 미술교육을 실행하기 위해서는 교사의 역할이 중요함이 본 연구결과 나타났다. 그러나 유아교사들이 미술에 대한 전반적인 이해와 통찰력을 지니지 않고서는 유아교육에서 유아의 자기표현

과 창의성을 신장하고 격려하는 것은 매우 어려운 일이다. 유아미술교육의 효율성을 도모하기 위한 가장 바람직한 방안은 교사들이 미술에 대한 전문적이고 종합적인 이해와 기능을 갖추고 그와 더불어 유아들의 수준에 맞게 도와주고 지도할 수 있는 지속적이고 체계적인 전문연수나 프로그램의 개발 보급일 것이다. 이를 통해 유아교사의 미술에 대한 인식전환이 우선적으로 이루어지고, 동시에 미술수업을 위한 다양한 자료의 제공과 무엇보다도 물리적 환경여건 조성을 위한 지원체계가 구축되어야 할 것이다. 따라서 본 연구의 후속 연구에서는 효율적인 유아미술교육을 위해 교사들의 현직교육의 방향에 대한 연구가 필요할 것이다.

참고문헌

- 강문희 (2002). 미술·수학 통합 활동이 유아의 수학적 개념에 미치는 영향. 전
북대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 고미경 (2004). 유치원교사의 학급운영에 대한 실천적 지식 형성과정. 유아교
육, 8(2), 101-128.
- 교육부 (1998). 유치원 교육과정 해설. 서울: 대한교과서주식회사
- 권상구 (1999). 유아미술교육. 서울: 학문사.
- 김근우 (2006). 아동미술의 특성과 효과적인 지도방법에 관한연구: 그리기 중
으로 6~8세. 원광대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김내선 (1993). 유아미술교육 재료의 사용실태와 그 개선 방안 연구. 조선대학
교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김숙자, 홍희주 (2001). 수·과학 통합 교육활동 안에서 분석되는 교수-학습 방
법과 유아 수·과학탐구능력과의 관계. 한국교원대학교 교수논총, 17(1),
19-42.
- 김문자 (2005). 유아미술 감상지도의 실태와 개선 방안 연구. 동국대학교 교육
대학원 석사학위 청구논문.
- 김미현 (1998). 유아미술교육의 재료활용 실태에 관한 연구. 숙명여자대학교
교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김미희 (2000). 그림책을 활용한 통합 활동이 유아의 수학적 성취와 수학문제해결
력에 미치는 효과. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김선희 (2003). 표현력을 향상시키는 유아미술지도 방법에 관한 연구. 군산대

학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

김영천 (1997). 학교 교육현상 탐구를 위한 질적연구의 방법과 과정. *교육학 연구*, 35(5), 135-170.

김영희 (1986). 유치원 원아를 중심으로 한 미술교육환경에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

김의진 (1996). 발문유형이 수업효과에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

김은미 (2004). 유아교육기관의 미술교육에 관한 연구. 관동대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

김인희 (2007). 유아미술교육에 대한 교사의 인식과 운영 실태-유치원, 어린이집, 미술학원을 중심으로. 경희대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

김자영 (2002). 초등 교사의 수업 속에 나타난 실천적 지식에 대한 이해-초등 수학수업을 중심으로, 이화여자대학교 박사학위 청구논문.

—— (2007), 예비유아를 위한 미술교육과정의 효과, *아동교육*, 16(2), 31-45.

김자영, 김정호 (2003). 교사의 실천적 지식에 대한 이론적 탐색, *한국교원교육 연구*, 20(2), 77-96.

김장옥 (2000). 유아미술교육에 대한 인식과 현장 실태. 천안대학교 대학원 석사학위 청구논문.

김정, 이수경 (1985). 유아를 위한 조형놀이교육. 서울: 교문사.

김진희 (2000). 유치원 미술 감상교육의 현황 조사. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

김춘일 (1983). 미술과 시지각. 서울: 흥성사.

- 김현정 (1999). 유아미술교육의 실태비교연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 류지후, 유혜숙, 양경희, 박정선 (2002). 유아를 위한 조형활동의 통합적 접근. 서울: 창지사.
- 박순경 (2003). 교육과정 탐구 주제로서의 교사 전문성 논의에 대한 대안적 관점. 교육학연구, 41(2), 75-92.
- 변윤희, 현은자 (2004). 그림책을 활용한 유아예술 프로그램이 유아의 창의성에 미치는 효과. 유아교육연구, 24(5), 311-355.
- 박은경 (2001). 아동의 창의력 신장을 위한 동기유발에 관한연구: 유아를 중심으로. 경희대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 박은혜 (1996). 반성적 사고와 유아 교사교육. 유아교육연구, 16(1), 175-192.
- 박정애 (2001). DBAE의 한계와 그 대안. 미술교육 논총, 6, 75-83.
- 배소연 (1993). 유아교사의 실천적 지식과 교사교육의 방향. 교육학연구, 31(5), 153-171.
- 서영숙·조봉매 (1999). 유아교육기관의 찰흙활동 실태 및 교사의 인식 연구. 아동연구, 13, 71-96.
- 성경란 (1996). 유아미술지도안 개선방안에 관한 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 성원경 (2000). 미술감상교육. 한국유아교육학회 충청지회 학술발표.
- 소경희 (2003). 국가수준에서 개발된 교육과정의 실행 양상에 대한 이해: 초등학교 국어과 사례를 중심으로. 교육과정연구, 21(1), 129-153.
- 손민호 (2002). 교과 내용으로서 실천적 지식에 대한 오해-과학과 실험 수업의

- 경우의 관점의 시사. *교육과정연구*, 20(3), 243-269.
- 손양숙 (2001). 명화에 기초한 미술표현활동이 유아의 미술능력에 미치는 영향. 원광대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 손영신 (1998). 교사의 질문형태가 유아의 그리기 활동에 미치는 영향. 계명대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 손영신 (2001). 아동화의 효율적인 지도방법에 관한 연구. 전주대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 송연숙, 안부금, 최애경, 최진원 (2005). 탐색·표현·감상의 유아조형활동. 서울: 정민사.
- 송윤이 (2006). 유아 미술교육 프로그램 개선 연구: 다양한 재료 활동을 중심으로. 한국 외국어 대학원 석사학위 청구논문.
- 신금주 (2000). 구조화된 명화감상 활동이 유아의 미술표현력 및 감상력에 미치는 영향. 배재대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 신정숙 (2006). 유아교육기관에서 유아미술 교육의 운영실태. 경원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 안금희 (2001). 미술과 교육과정 목표에 관한 연구- DBAE 미학영역과의 관련성 중심으로. *조형연구*, 20, 277-292.
- 양경희 (1997). 21c를 위한 열린 아동미술교육. 서울: 학지사.
- 양윤정, 박소정 (2003). 미술과 교육목표 및 내용체계 연구, 2. 서울: 한국교육과정평가원.
- 염태진 (1997). 창조활동으로 이끌어주는 유아미술교육. 서울: 창지사.
- 오연주, 홍혜자, 안은숙, 이명희, 이경실 (2002). 유아를 위한 미술교육의 통합

- 적 접근. 서울: 창지사.
- 오정현 (1994). 유아창작공예. 서울: 형설출판사.
- 유혜정 (2004). 유치원에서의 미술교육에 대한 견해. 한국외국어대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위 청구논문.
- 윤은경 (2005). 수학과 과학의 통합 활동이 유아의 수학 및 과학적 태도에 미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 윤현숙 (2004). 효과적인 유아미술교육의 방향모색. 유아교육, 8(1), 93-112.
- (2005). 유아를 위한 균형적 미술교육 프로그램의 개발 및 효과. 전남대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 윤희진 (1993). 교사의 질문을 통한 이야기 꾸미기 활동이 유아의 창의성에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이기숙 (1992). 유아교육과정. 서울: 교문사.
- 이기숙, 장영희, 정미라, 홍용희 (2002). 유치원에서의 특별활동 실시 현황 및 교사의 인식. 아동학회지, 23(4), 137-152.
- 이규선, 김동영, 류재만, 전성수, 최윤재, 권준범 (2006). 미술교육학. 서울: 교육과학사.
- 이명호 (1998). 유아미술 감상프로그램 개발을 위한 기초연구. 동국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이명호 (2002). 창의적 아동미술교육. 서울: 창지사.
- 이성호 (1999). 남·북한의 유아교육제도와 교육과정 비교 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이수경, 박화윤, 이부미 (2005). 유아미술교육의 최근 동향과 발전방향, 한국유

- 아교육학회. 2005 정기총회 및 학술대회 한국유아교육의 미래를 위한 새로운 지평. 109-126.
- 이수연 (2002). 탐색·감상·표현의 통합적 미술교수전략이 유아의 미적반응과 표현능력에 미치는 영향. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이숙재, 이봉선, 김경란 (2002). 유아미술교육. 서울: 창지사.
- 이완기 (1994). 초등영어교육론. 서울: 문진당.
- 이양희 (2002). 유아 미술교육 실태 비교연구: 광주·전남 병설유치원, 사립유치원, 어린이집, 미술학원을 중심으로. 동신대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이영자, 이기숙, 이정옥 (1999). 유아교육 교수 학습 방법. 서울: 창지사.
- 이영자, 이정옥, 유혜숙 (1998). 유치원 미술교육 현황조사. 어린이교육, 16, 17-106.
- 이윤옥 (1997). 통합적 접근 프로그램. 서울: 창지사.
- 이인숙 (2001). 유아미술 감상교육에 대한 교사의 인식 및 실태연구. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이정선 (2005). 교사의 실천적 교수지식 및 형성방안. 교육인류학회, 8(2), 211-239.
- 이정옥 (2003). 교사의 지식과 유아교사교육. 한국교사교육, 17(1), 355-378.
- 이정옥, 임수진 (2003). 탐색·표현·감상의 통합적 유아미술교육. 서울: 정민사.
- 이정화, 정선아, 이명조 (2003). 사립유치원의 특별활동 실태와 문제점. 미래유아교육연구, 10(2), 85-118.

- 이정환 (1995). 유아교육의 통합적 미술교육 과정. 서울: 창지사.
- 이진이 (1997). 통합적 미술교육접근법이 유아의 창의적 그림 표현에 미치는 영향. 한양대학교 교육대학원, 석사학위 청구논문.
- 이춘자 (2003). 웹 토론방의 수업사례 토론에 나타난 유아교사의 실천적 지식의 전략분석. 한국교육연구, 9(2), 40-65.
- 이화복 (2005). 교사의 발문유형과 유아의 창의성 미술 표현력 및 감상력에 미치는 영향. 충남대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 임은성 (2005). 아동미술교육에 있어서 창의력 신장을 위한 지도방안에 관한 연구. 원광대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 임진형 (2004). 유아교사 양성대학의 유아미술 과정 분석. 제주 한라 대학 논문, 20, 221-235.
- 임창욱 (2000). 통합적 미술교육 활동 경험이 유아의 과학적 탐구능력 및 태도에 미치는 영향. 서원대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 장경애 (1998). 교사의 확장형 질문과 제한형 질문이 유아의 그림 표현에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 전성수, 이일우, 정옥란 (2001). 친구와 함께하는 조형탐색놀이. 서울: 미진사.
- 정미경 (1999). 미적요소에 기초한 활동중심 통합 미술프로그램이 유아의 미술 표현능력 및 미술 감상 능력에 미치는 영향. 중앙대학교 박사학위 청구논문.
- (2003). 미술작품과 자연을 활용한 통합감상법이 유아의 색 표현능력에 미치는 영향. 유아교육학논집, 7(1), 113-139.
- (2006). 화가의 삶과 작품에 담긴 이야기 들려주기가 유아의 미술감상

- 태도 및 감상능력에 미치는 효과. 유아교육연구, 26(2), 5-25.
- 조경화 (2005). 통합적 미술교육 접근법이 6-7세 아동의 미술표현에 미치는 영향: 창의적 미술표현 중심으로. 대구대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 조부경 (1986). 유치원 교사의 질문행동에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- (1994). 유치원교사의 교직 전문성 인식과 관심사와의 관계에 관한 연구. 한국교원대학교 교수논총, 10(2), 131-159.
- (1998). 교육개혁과 유아교사양성기관의 발전과제에 대한 토론. 한국교사교육, 15(1), 49-56.
- 조부경, 임승렬, 박은혜 (1998). 유아 양성대학 교육과정에 반영된 지식기초에 대한 인식 및 요구조사. 교육학연구, 36(3), 225-254.
- 지성애 (2001). 미술교수방법이 유아의 표상능력에 미치는 효과. 유아교육연구 21(1), 177-202.
- 차명은 (1995). 통합적 접근법에 의한 유아미술활동의 효율성 분석, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 최성숙 (1997). 유아기 미술교육에 관한 연구. 경남대학 논문집, 25, 493-510.
- 채덕자 (2000). 유치원과 초등학교미술교육 교육과정과 현황 비교 연구. 연세대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 채현주 (2005). 수학과 통합된 미술활동이 유아의 패턴 이해능력에 미치는 영향. 대학원 논문집, 25(1), 493-510.
- 태영인 (2005). 유아미술 감상교육의 활성화 방안에 관한 연구. 제주대학교 교

- 육대학원 석사학위 청구논문.
- 한귀덕 (1999). 유아미술교육에 대한 유아교사의 인식. 건국대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 한유미 (2002). 미술을 통한 수학교육이 유아의 수학적 지식과 태도에 미치는 영향. 한국유아교육학회, 22(2), 271-287.
- 홍미화 (2006). 교사의 실천적 지식으로 읽는 초등사회과 수업. 한국교원대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 홍용희, 박은혜, 김희진, 이지현 (1997). 이야기 나누기에 나타난 유아교사의 실천적 지식에 관한 탐구: 유아교육의 전문성 신장을 위하여. 유아교육연구, 17(1), 67-85.
- Alvino, F. J. (2000). *Art improves the quality of life: A look at art in early childhood settings*. (Eric Document Reproduction Service No. ED447936).
- Beattie, M.(1995). The making of music: The construction and reconstruction of a teacher's personal knowledge during inquiry. *Curriculum Inquiry*, 25(2), 3-25.
- Berliner, D. C. (1994). Developmental stages in the lives of early childhood educators. In S. G. Goffin & D. E. Day(Eds.). *New Perspectives early childhood educators*(pp.120-123). New York: Teacher College Press. 120-123.
- Bresler, L. (1993). Three orientations to art in the primary grades: Implications for curriculum reform. *Arts Education Policy Review*,

94(6), 29-34.

- Brittain, W. L (1979). *Creating art and young Children*. New York: Macmillan.
- Bredenkamp, S. & Rosergrant, T. (1995), *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assesment*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Cho, C, S. (1995). Development of a model for reflective teaching. *초등교육 연구논총*, 7, 109-123.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal Practical Knowledge: A study of teacher' classroom image. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.
- (1989). Developing rhythm in teaching: The narrative of a beginning teacher's personal knowledge of classroom. *Curriculum Inquiry*, 19, 121-141.
- Eisner, E. W. (1979). The contribution of painting to children's cognitive development. *Journal of curriculum Studies*, 1(2), 109-116.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's 'practical knowledge': Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(4), 43-71.
- (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Feeney, S. & Moravcik, E. (1987). A Thing of Beauty: Aesthetic Development in Young Children. *Young Children*, 42(6), 6-15.
- Feiman, S. & Floden, R. E. (1980). *A Developmental Approach to the*

- Study of Teacher Change: What's to be Gained?* Institute for Research on Teaching, Michigan State University. (Eric Document Reproduction Service No. ED204343).
- Gallas, K. (1994). Arts as Epistemology: Enabling children to know what. In Gallas, K.,(Ed). *The languages of learning*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Guba, E., G., & Lincoln, Y. S. (1981). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30, 233-252.
- Harris, K. (1990). Developing self-regulated learners: *The role of private speech and self-inductions*. *Educational Psychologist*, 25(1), 35-49.
- Herberholz, B. & Hanson, L.(1995). *Early childhood art*. Wm.c. Brown Publishers.
- Jalongo, M. R. & Stamp, L. N. (1997). *The Arts in Children's Lives: Aesthetic education in early childhood*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Katz, L. G. (2003). *State of the Art of Early Childhood Education*. (Eric Document Reproduction Service No. ED475599).
- Kindler, A. (1995). Significance of adult input in early childhood artistic development. In C. M. Thompson(Ed.), *The visual arts and early*

- childhood learning*(pp. 10-14). Reston, VA: National Art Education Association.
- Krough, J. B. (1990). *The Integrated Early Childhood Curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27(1), 29-63.
- Lowenfeldt, V. & Brittain, W. L (1970). *Creative and mental growth*. NY: Macmillan.
- Marland, P. W. (1995). Implicit theories of teaching. In L. W. Anderson(Ed.), *International encyclopedia of thaching and teacher education*(2 edition) (pp. 131-136). Elserier sience Itd.
- Mayer, D. (1994). *Teachers' practical knowledge: obtaining and using knowledge of students*, (Eric Document Reproduction service No. ED377154).
- McCutcheon, G. (1995). *Developing the curriculum, solo and group deliberation*. Longman publishers USA.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Schirmmacher, R. (2006). *Art and Creative Development for Young Children*(5th ed.). NY: Thomson Delmar Learning.

- Seefeldt, C. (1995). Art: A serious work. *Young Children*, 50(3), 39-45.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Spradly, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spodek, B. & Yinghui, H. (1995). *Educational principles underlying the classroom decision-making of two kindergarten teachers*. (Eric Document Reproduction Service No. ED383663).
- Spodek, B. & Yi-wei, L. (1994). *Early childhood student teacher' images and classroom practice*. (Eric Document Reproduction service No. ED370916).
- Thompson, P. W. (1995). Research into practice: Concrete materials and teaching for mathematical understanding. *Arithmetic Teacher*, 41, 556-558.
- Tobin, K. (1987). *Exemplary practice in science classroom*. (Eric Document Reproduction service. No. ED281741).
- Tsai, C. T.(1990). A Survey Study of Chinese Kindergarten Teacher Concerns. (Doctorial Dissertation, University of Illinois). *Dissertation Abstracts International*, 51(3), 739.
- Walsh, D. J. (1993). Art as socially constructed narrative: Implications for early childhood education. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 18-23.

Willer, B.(1987). Quality or affordability: Trade-offs for early childhood programs. *Young Children*, 42, 42-45.

Williams, L. R. & Fromberg, D. P. (1992). *Encyclopedia of early childhood education*. New York: Garland.

ABSTRACT

An Ethnographic inquiry on Early Childhood Teachers' Practical Knowledge in Art education

Yu Young Ok
Dept. of Education
The Graduate School
Sungshin Women's University

The purpose of this study is to understand the practical knowledge of the early childhood teachers, based on the actual art teaching situation. The ethnographic research method is used in this study so as to show what the practical knowledge is, and how it is used in the classroom. To achieve this purpose, research questions are as follows:

1. What is the practical knowledge of early childhood teachers in the art class?
2. How does the practical knowledge of early childhood teachers reflect on the art class?

In this study, I have applied ethnographic methods to understand and

grasp the meaning of the early childhood teachers' practical knowledge in the art class in terms of their own view. Participant open-ended observation of three classes for age 5 and follow-up interviews of their class teachers were conducted in two elementary school annexed kindergartens located at K city of Kangwon Province from September 2007 to January 2008. I made an classroom observation diary for those art classes, and recorded classroom activities to transcript them. Also I recorded interviews with three class teachers to transcript them, and collected pictures and documents about art classes. I categorized all these materials according to the research questions.

Based on those research processes, I explored the meaning of practical knowledge of the early childhood teachers in art classes, the major findings of this study are as follows.

First, the practical knowledge of the early childhood teachers in art classes consist of their own belief and principles for practice. Their own belief based on philosophy of child-centered education. According to this philosophy, they had belief in importance of child's interests, integrated education, teacher's question in art classes. Based on this belief, teachers had some principles for practice, as presented here.

The belief on which child's interests are important in early childhood art education appeared in two principles for practice, "Art classes begin with motivation." and "Teachers give enough time and opportunity to explore art materials for children in order to involve them actively.". Also the belief on which early childhood art education must be integrated with other areas of activities appeared in two principles for practice, "Contents of early childhood art education are made up according to teacher's interests." and "Teaching methods in integrated education depend on teacher's interest.". Finally, the belief on which teacher's questions for children are important in early childhood art education appeared in two principles for practice, "Using questions for children, teachers help them to express their own feeling and thinking creatively." and "Using open-ended questions, teachers give children joyful experiences of expressing themselves.". Those teachers' own belief and principles for practice in early childhood art education have effects on real situation of art classes.

Second, Practical knowledge of the early childhood teachers in art classes appeared in concrete teaching behaviors based on their belief and principles for practice. Participating teachers' practical knowledge in art classes consist of knowledge for art expression teaching and art appreciation teaching.

In process of planning art activities, teachers' practical knowledge on which reflecting art expression teaching carried out two teaching behaviors, "Preparation of art materials in consideration of interests" and "Motivation with many various ways". Teachers had much time to prepare art materials for considering child's interests. Also when the art class was starting, teachers were used to various ways of motivating children such as talking to each others, exploring art materials, modeling and introducing expressive techniques, showing an example, utilizing teaching media and materials. The fact that teachers were used to various ways for motivating children would reflect belief on which child's interests are important in early childhood art education and principles for practice on which art classes begin with motivation.

Also in process of teaching art expression, it was appeared of teaching behaviors such as "Encouragement of creative self-expression", "Helping expression by teacher's questions", and "Helping expression activities". In teaching art expression, early childhood teachers were used to help exploration activities or instruct expressive techniques for encouraging children's creative self-expression. The fact that teachers were used to various ways for encouraging children's creative self-expression would reflect principle for practice on which teachers give enough time and opportunity to explore art materials for children in order to involve them

actively. Also in helping expression by teacher's questions, early childhood teachers were used to encourage child's own expression or induce extended thinking in art classes. And teachers carried out many ways for helping expression activities such as understanding on the properties of art materials, supporting for solving work conflicts, reminding of works, and so on.

Finished with "evaluation of art objects" in art classes, teachers carried out teaching behaviors such as helping children to understand their own art objects and encouraging them to understand others art objects. Early childhood teachers provided children with opportunity of self-evaluation for helping them to understand own art objects and experience of mutual evaluation for encouraging them to understand others art objects.

In process of planning art appreciation activities, teachers' practical knowledge on which reflecting art appreciation teaching carried out two teaching behaviors, "Consideration of child's developmental levels and interests" and "Inducement of child's active participation with stimulating curiosity". In step of planning art appreciation teaching, teachers were used to plan class activities based on things that children can express own feelings, participate with joy, and access with familiarity and easiness so as to consider child's developmental levels and interests. Also during art

appreciation teaching, teachers carried out various ways of inducing children's participation with stimulating curiosity such as motivating by pictures, games, stories, and self-made art objects. These would reflect teachers' belief on which child's interests are important in early childhood art education.

Also in process of teaching art appreciation, teachers carried out teaching behaviors such as "art appreciation with masterpieces" and "art appreciation with child's art objects". When early childhood teachers taught art appreciation for their children, they were used to instruction methods such as appreciation with formative arts, daily life, integration of other areas, and story-telling. These instruction methods would reflect teachers' belief on which early childhood art education must be integrated with other areas of activities and principles for practice on which contents of early childhood art education are made up according to teacher's interests.

In art appreciation class with child's art objects, teachers conducted class teaching with talking to each child or group of children about child's art objects for understanding their contents together, and the class was conducted by teacher's positive question to encourage them rather than teacher's question to evaluate their own art objects.