

미술비평 활동이 유아의 미적 반응 및 표현 능력에 미치는 영향*

Effects of Training in Art Criticism
on Children's Aesthetic Responses and Expressive Abilities

임수진**

Lim, Soo Jin

이정욱***

Lee, Jeong Wuk

ABSTRACT

The 20 five-year-old kindergarteners in the experimental group participated in 14 art criticism activities over an 8 week period. Analysis of the data by frequency, percentage, and t-test showed differences between the experimental and control groups. The experimental group improved in Visual Cue-Attendance and Evaluative Judgmental categories. Children in the experimental group also showed higher scores in organization of pictures and materials in their expressive art work. There were no differences between groups in sequence and contents of expression.

I. 서론

사회가 점차 복잡해지고 대중화됨에 따라 미술 교육은 인간 개개인의 존엄성과 자아를 강화시키고 보존하는 책임과 기회를 제공하는 중요한 역할을 맡게 되었다(Herberholz & Hanson, 1995). 유아들은 일상생활에서 미술을 경험하고, 창의적인 표현활동에 참여하며, 다양한 미술작품을 감상하고 이야기함으로써 자기 자신과 주변 세계를 더욱 잘 이해할 수 있다. 따라서 미술교육의 목

적은 유아들에게 미적 환경과 문화를 좀 더 이해하도록 하고, 미술을 즐기며 이해할 수 있도록 하며 창의적인 자기표현과 사고를 증진시키는 데에 있다.

그러나 지금까지의 유아미술교육의 대부분이 창의적 표현활동, 즉 제작활동만을 중심으로 이루어짐에 따라서(이영자, 유혜숙, 이정욱, 1998), 미술에 대한 자신감 및 친밀감의 부족, 미술에

* 본 논문은 1998년도 덕성여자대학교 대학원 석사학위 청구논문의 일부임

** 원주대학교 유아교육과 시간강사

*** 덕성여자대학교 교양학과 조교수

대한 이해의 부족이라는 문제점이 나타나게 되었다. 따라서 표현하고 제작하는 것뿐만이 아니라 지각자로서 그리고 미술에 대한 반응자로서 유아의 미적 발달의 중요성을 인식하고 유아들이 미술에 대해서 무엇을 아는지, 어떻게 생각하는지, 그리고 자신들이 지각한 것에 대해 어떻게 반응하는 지에 관해 연구하는 것이 필요하게 되었다.

인지발달의 관점에서 유아의 미적 발달과 반응을 연구한 연구자들은 미술작품에 대한 미적 반응이나 판단을 위해서는 인지발달이 우선되어야 한다고 보고, 유아들은 자기 중심적인 특성 때문에 미술작품에 대해 체계적으로 판단하고 반응하지 못한다고 보았다. Gardner와 Gardner(1973)는 유사성에 따라 미술품을 선택하고 분류하도록 하는 연구에서, 5세 유아들은 미술품을 분류하는 방법적인 가능성을 한 가지라고 믿고 있으며, 이들이 작품을 분류한 이유를 설명하는 것은 좀처럼 관찰되지 않는다고 보고하였다. Parsons(1976)는 유아들의 미적 판단은 개인적인 선호나 연상에 기초하여 이루어지며, 개인적이고 주관적인 반응에 대한 요구와 객관적인 기준에 따른 평가적 반응에 대한 요구를 구별하지 못한다고 하였다(Smith, 1989, 재인용). Rosental, Morrison, Silverman과 Gardner(1978)도 유아들의 예술적 판단은 감정적이고 개인적인 선호가 우세하여, 미적 반응이나 판단 기준이 불분명하고 예술작품에 대한 인상을 언어화하는데 어려움을 겪는다고 보았다. 이러한 관점의 연구자들은 유아들이 작품의 형태나 특징보다는 개인적인 선호에 초점을 맞추므로, 미술에 대해 객관적으로 판단하는 능력은 청년기가 되기까지 획득되지 않는다고 주장하였다.

그러나 유아들의 미적 발달과 반응에 대해 맥락적으로 접근한 연구자들은, 미술작품에 접할 때 유아들에게 영향을 미치는 요인들, 즉 교사의 역할이나 환경구성, 상호작용과 같은 교수방법이

유아들의 미적 반응에 중요한 역할을 미친다고 보았다. Sharp(1976)는 유아들이 미술에 대해 반응하고 이야기할 수 있는 능력이 있으며, 유아들의 반응적 능력은 교사가 체계적인 교수전략을 사용할 때 발달되고 촉진될 수 있다고 보고하였다. Douglas와 Schwartz(1967), Sharp(1976, 1982), 그리고 Taunton(1983) 등의 연구자들은 미술의 개념 및 표현에 대한 유아들의 반응과 이해는 미술에 허용된 시간의 양, 미술과제의 구조, 미술과제의 조작적 복잡성, 미술에 참여하는 동안의 유아들의 동기화, 교사에 의해서 시작되는 언어적 상호작용과 같은 다양하고 성인 결정적인 요인에 의해서 영향을 받는다고 제안하였다. 따라서 이들은 유아들이 미술작품에 접할 때, 그리고 창조할 때 무엇을 지각하고 느끼는 지를 안내하고 결정하는 교사의 적극적인 역할을 강조한다.

이러한 관점에서 미적 지각과 반응을 격려하는 것은 유아들이 미술작품에 대해 토의하는 것과 통합적으로 연결될 수 있다. 유아들은 의미 있는 순서에 따라 미술에 대해 토의할 필요가 있으며, 이것은 유아들의 미적 반응을 촉진시키며 미적 발달을 돕는다. Douglas와 Schwartz(1967)는 미술품을 관찰하고 토의하는 기회를 제공하는 것은 미술에 대한 유아들의 흥미와 참여를 자극하는 것일 뿐 아니라, 미술내용과 언어를 이해하도록 한다고 보고하였다. 또한 Hurwitz와 Madeja(1977)는 미적 경험은 사물의 지각적인 측면과 정서적인 측면, 그리고 인지적인 측면이 동시에 조직될 때 가장 효과적이라고 하였다. 따라서 논리적 과정에 의존하는 판단과 본래 정서적인 성격을 지니는 심리적인 기술 사이를 연결하여 주는 미술비평 활동은 미적 경험을 형성하는 데에 반드시 필요하며, 미적 이해를 향상시킨다고 주장하였다(Anderson, 1986, 재인용).

뿐만 아니라, 몇몇 연구들은 미술비평 활동이 유아들 자신만의 독특한 방법으로 지각하고 느끼

고 생각한 것을 보여주는 표현활동에 있어서도 더 창의적이고 풍부하게 표현할 수 있도록 돕는다고 지적하였다(Douglas & Schwartz, 1967; Sharp, 1976; Shirmacher, 1986). Douglas와 Schwartz(1967)는 4세 유아들과 작품의 미적 요소에 중점을 두고 토론했을 때, 이러한 경험을 한 유아들은 경험이 없었던 유아들보다 표현 활동에 보다 적극적으로 참여했으며 더 좋은 질의 작품을 만들어 냈다고 보고하였다. Shirmacher(1986)도 미적으로 반응하고 이야기하는 과정에서 유아들이 여러 가지 기법과 색, 선, 모양, 형태 등을 포함하는 미적 요소에 초점을 맞추어 토의할 수 있다고 하였다. 또한 미술작품의 특성과 질에 대해서 이야기를 하는 동안 미적 특성을 보고 반응하는 것을 배울 뿐 아니라 자기 자신에 대해 긍정적인 감정을 느끼며, 보다 창의적으로 표현할 수 있게 된다고 제안하였다. 즉, 훌륭한 미술작품을 보고 충분한 미술비평 활동을 한 후에 이루어지는 표현활동은, 단순한 모방의 과정이 아니라 감상한 과정을 구체화시키는 재해석의 과정이다. 미술비평활동을 통해 유아들은 작품에 담겨있는 조형요소나 주제, 재료나 기법을 분석, 해석할 수 있게 된다. 그리고, 이것은 유아들이 이해하고 내면화한 내용을 표출하는 표현활동에 반영된다(Herberholz & Hanson, 1995).

유아의 미적 반응에 대한 연구들은 유아들이 처음부터 미적인 측면에 주의를 기울이는 것 같지는 않으며, 미술에 대한 이해와 그것들을 토의하는데 필요한 언어적인 기술이 부족하다는 것을 지적하고 있다. 동시에 유아들이 형태나 표현과 같은 미술작품의 세부적인 측면을 인식할 수 있으며, 미술에 대한 선호를 말할 수 있고, 종종 간단하면서 개인적인 판단기준으로 자신들의 선호를 지지할 수 있음을 보고하고 있다. 이것은 유아들 스스로는 미적 속성에 거의 관심을 보이지 않지만, 미술비평 활동과 같은 적절한 중재가 있

을 때에는 표현, 구도, 질감과 같은 미적인 측면에 관심을 갖게 된다는 것을 시사하는 것이다. 그러므로, 유아들의 미적 발달을 위해서는 미적 지각이나 표현활동과 함께, 미적 특성을 발견하고, 미술작품 속에 담긴 내용과 의미를 이해하고, 자신의 느낌을 표현하고 미술작품을 판단하기 위한 체계화된 과정, 즉 미술비평 과정이 필요하다는 것을 알 수 있다.

미술비평 과정에서 미술작품에 대해 순서적으로 이야기하는 형식적인 틀을 제시하는 것은 유아들이 미술작품에 대한 자신의 의견을 보다 적절하게 표현할 수 있도록 돕는다. 기술하기, 분석하기, 해석하기, 판단하기의 과정으로 이루어지는 Feldman(1970)의 미술비평 방법은 미술작품에 대해 이야기하는 유아들의 능동적인 활동을 강조하는 것으로, 연구자들은 이러한 미술비평 방법은 유아들이 미술작품에 대해서 비평적으로 이야기하고 검증하는 것을 가능하게 한다고 지적하였다(Anderson, 1986; Cole, 1986; Cole, & Schaefer, 1990; Herberholz & Hanson, 1995; Mittler, 1973; Shirmacher, 1993). Taunton(1982)은 Feldman의 미술비평 방법은 유아들이 미술에 대해서 이야기하는 것을 발달시키기 위해 유용한 도구라고 지지하고, 유아 자신의 연령과 경험을 반영하여 흥미 있는 방법으로 이야기될 수 있도록 격려되어야 한다고 제안하였다. Gilliat(1983)도 Feldman의 미술비평 방법이 유아들에게 미술에 대한 이해를 가르치는데 중요하다고 강조하고, 이러한 방법을 통해 미술작품에 대하여 유아들이 알아낸 정보를 조직하여 이야기할 수 있는 능력이 학습될 수 있다고 지적하였다(Cole, 1986, 재인용).

유아들에게 미술비평 활동을 적용하는 과정은 작품의 가치를 판단하는 과정이 아니라 작품을 이해하고 반응하기 위한 것이 되어야 한다. 즉, 그 작품이 가지고 있는 예술적인 가치와 관계없

이, 유아들이 의미를 부여할 수도 있고 특별한 가치를 발견하게 될 수도 있음을 이해하고 적용하는 것이다. 그러므로, 유아들과 함께 하는 미술 비평은, 유아들에게 적절한 작품을 선정하고, 유아들의 발달단계에 적합한 재미있고 즐거운 질문과 분위기를 제공하여 적용하는 것이 좋다. 게임을 활용하거나 유아들이 좋아하는 활동적인 분위기로 미술비평 활동을 전개하는 것은 이러한 미술비평 모델의 정신을 회색시키는 것이 아니라, 유아들에게 적절한 전략을 사용하는 것이다(Cole & Schaefer, 1990).

이와 같은 연구들을 통해서, 미술작품에 대해서 체계적으로 보고 반응하는 것은 미술에 있어 중요한 흐름이며, 많은 미술 교육자들이 유아들의 미적 발달을 위해서는 이러한 체계화된 과정이 필요하다는 사실에 동의하고 있음을 알 수 있다. 즉, 미적 특성을 발견하고, 미술작품 속에 담긴 내용과 의미를 이해하고, 자신의 느낌을 표현하고 미술작품을 판단하기 위한 것으로서의 미술비평 활동은, 유아 미술교육과정에 적용 가능한 것이며 유용하다는 것이다. 그런데, 이러한 연구들은 미술비평 활동을 효과적으로 시행하기 위해

서는 유아의 발달에 적절하도록 조직하고 적용시킬 수 있는 교수전략이 필요하다고 제안한다.

본 연구는 이러한 필요에 따라, 선행연구들을 기초로 하여 유아들이 흥미를 느끼며, 자유롭게 자신의 느낌과 의견을 표현하고, 미술에 대한 새로운 조망을 발달시킬 수 있는 미술비평 활동으로 Feldman(1970)의 모델을 적용하여 유아 미술교육과정에 있어 미술비평 활동의 적용 가능성을 탐색하고자 한다. 또한 많은 연구자들의 주장(Anderson, 1986; Cole, 1985; Douglas & Schwartz, 1967; Sharp, 1976; Sharp, 1982; Taunton & Colbert, 1984)과 같이 미술비평 활동을 경험하는 것이 유아들의 미적 반응능력과 표현능력의 발달에 영향을 미치는가를 살펴보고자 한다.

위와 같은 연구 목적을 위하여 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 미술비평 경험의 유무에 따라 유아의 미적 반응에 차이가 있을 것인가?

둘째, 미술비평 경험의 유무에 따라 유아의 표현능력에 차이가 있을 것인가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 가정의 사회 경제적 배경이 중류층에 속하는 서울시내 S유치원의 만 5세아 2학년 40명(각 학급당 20명씩)을 대상으로 하였다. 실험집단과 통제집단 선정 시에 각 학급 담임교사의 미술교육 프로그램 및 교수전략이 유아들의 반응에 미치는 영향을 고려하여 각 학급의 유아를 10명씩 나누어 실험집단과 통제집단에 배정하였다.

실험집단 20명, 통제집단 20명인 연구대상 유아의 평균연령은 실험집단이 만 5년 7개월, 통제집단이 만 5년 5개월로서 집단간의 의미 있는 차이가 없으므로 동일 연령집단으로 볼 수 있다.

2. 연구도구

1) 미적 반응 평가척도

유아들의 미적 반응을 측정하기 위하여, Acuff와 Sieber-Suppe에 의해서 개발되고 Cole(1986)

<표 1> 미적 반응 평가 척도

2차관점		1차 관점	세 부 정 의	
시각적 정보에 기초한 반응	재료	재 료	재료나 매체의 사용에 대한 진술	
		기 술	재료를 사용한 방법이나 기술에 대한 진술	
	실제성	실제 성	사물이나 환경 등에 대해 보이는 대로 진술	
	감각적 속성	색	색조, 밝기, 순도와 같은 색의 특성을 진술	
		선	방향, 길이, 굵기 등 선의 특성을 진술	
		형	모양이나 형태의 특징·정의를 진술	
		빛	표상된 사물에 대한 빛이 주는 효과를 진술	
		표면의 특성	선/형/색/물질/기술 등에 의한 표면의 효과	
	구 성	화면 구성	색·형·선 등의 미술 요소들의 비교, 상호관계성을 조직하는 원칙을 진술	
		표현적 속성	표현적 진술	자신의 기분, 행동, 느낌을 나타내는 진술
			독특한 비유	비 일상적이고 독특한 표상에 대한 진술
	맥락적 속성	표현의 풍부성	작품의 전체적인 구성에 있어, 표현의 풍부한 정도에 대한 진술	
		표현 형태	일반적인 수준에서 어떤 표현형태인지에 대한 진술	
			역사적/ 문화적 맥락	어디에서, 누가, 왜, 이 작품을 구성했는지에 대한 사회적 용어의 진술
미술 양식	미술양식에 대한 진술			
가정적 반응	해석 하기	실제성 참조	그림에서 보여지는 행동, 사고, 내용, 맥락, 감각적 특성과 관련된 가정적 진술	
		정서 참조	그림에서 느껴지는 감정, 주관적 기분 등의 정서적 특성과 관련된 가정적 진술	
		상징성 참조	상징적인 측면이나 주제와 관련된 가정적 진술	
평가적 반응	판단 하기	주관/지지	자신의 정서, 감정 등을 근거로 주관적으로 판단/지지 표현	
		주관/ 지지 않음	자신의 정서, 감정 등을 근거로 주관적으로 판단하고 지지하지 않음을 표현	
		객관/지지	객관적으로 평가하고 지지를 표현	
		객관/ 지지 않음	객관적으로 평가하고 지지하지 않음을 표현	

의 연구와 Sharp(1982)의 연구에서 사용된 'A Manual for coding descriptions, interpretations, and evaluations of visual art forms'를 재구성하여 사용하였다. 측정도구는 유아를 대상으로 사용되므로 미술교육 전문가 1인과 유아교육 전문가 1인에게 그 내용을 검토 받았다. 평가척도는 시각적 정보에 기초한 반응과 가정적 반응, 그리고 평가적 반응의 세 범주로 나누어져 있으며 하위에 모두 22개의 항목이 있다. 본 연구에서는 세 범주의 반응에 해당하는 기본적인 질문을 하고, 질문에 대한 유아의 반응을 녹음·전사하여 각 범주에 해당하는 미적 반응이 나타날 때마다 빈도로 표시하였다. 신뢰도 구축을 위하여 평정자인 본 연구자와 실험자간의 일치도를 구한 결과, 93.4%의 일치도가 산출되었다.

2) 표현과정 평가척도

유아들의 표현능력 중 표현과정에서 나타나는 유아 행동의 차이는 차명은(1995)이 작성한 '작업과정'을 사용하여 검사하였다. 이 평가척도는 Rob Barnes(1992)의 'Teaching art to young children'의 평가부분에 관한 5개 범주-작업과정, 도구를 다루는 능력, 매체사용, 세부적 기술, 개인적 발달단계-중에서 '작업과정'을 사용한 것이다. 이 도구는 유아가 작업과정에서 보일 수 있는 6가지 행동에 대해서 각각 5점 척도로 기록하였다. 신뢰도 구축을 위하여 평정자인 본 연구자와 각 학급 담임교사간의 일치도를 구한 결과, A반 교사와의 92.7%, B반 교사와의 94.3%의 일치도가 산출되었다.

3) 평면 표현능력 평가척도

평면 표현능력 평가척도는 표현능력 중 표현내용, 화면구성, 재료사용을 평가하기 위해서 사용하였다. 본 도구는 오종숙(1988)이 Eisner의 평가 관점, McFee의 평가 견해, Andrews의 유아

작품에 나타난 일반적 특징과 학습태도에 의한 평가 등의 연구결과를 종합하여 작성한 미술활동의 요인별 평가척도와 이병현(1986)이 작성한 미술교육에서의 구상표현 평가 기준, 그리고 선행 연구에서 나타난 내용들을 재구성한 것이다. 이 도구는 내용, 화면, 재료의 세 범주 하에 7개의 항목으로 나누어져 있으며, 각 항목에 대하여 5점 척도로 기록하였다. 신뢰도 구축을 위하여 평정자인 본 연구자와 각 학급 담임교사간의 일치도를 구한 결과, A반 교사와의 일치도는 91.9%, B반 교사와의 일치도는 92.2%를 나타내었다.

3. 연구절차

1) 실험자 훈련

미술비평 활동을 위해 유아교육을 전공하고 교사경력만 4년이며 대학원에 재학중인 실험자를 선정하였다. 실험자에 대한 훈련은 미술비평 활동에 대한 이론적 설명과 시범 그리고 미술비평 활동의 구성 및 토론을 내용으로 하여 3회에 걸쳐 이루어졌다.

2) 사전 검사

유아들과의 Rapport 형성을 위하여 1주 동안의 관찰기간을 가진 후에 사전검사를 실시하였다.

사전검사는 동일 집단임을 가정하기 위해서 실험집단과 통제집단 모두를 대상으로 실시되었다. 유아 미적 반응에 대한 사전검사 과정은 다음과 같다. 첫째, 미술작품의 특성에 따라 유아 반응에 차이가 있을 수 있음을 고려하여, 미술의 일반적인 이론으로 제안되는 모방주의(사실주의 포함), 표현주의, 형식주의(또는 추상주의)의 특성을 보여주는 세 작품-밀레의 '이삭줍기', 반 고흐의 '해바라기', 피카소의 '세 사람의 음악가'-을 선정하였다. 둘째, 실험은 독립된 공간에서 개별면접으로 실시되었다. 셋째, 각 작품별로 각 범주에 해

당하는 질문을 하고, 그에 대한 유아의 반응을 녹음하였다. 유아에게 제시된 질문은 Cole(1985)의 연구에서 사용된 질문 양식을 사용하였다. 시각적 정보에 기초한 반응을 위한 질문은 “이 그림에서 볼 수 있는 것들은 무엇이니? 보이는 대로 모두 이야기해 보자”이며, 가정적 반응을 위한 질문은 “너는 화가가 이 그림을 왜 그렸다고 생각하니?” 또는 “화가가 이 그림에서 어떤 이야기를 하려고 한 것 같니?”, 평가적 반응에 해당하는 질문은 “이 그림을 보니까 어떤 기분이 드니? 이 그림이 마음에 드니?”이다. 넷째, 각 작품에 대한 유아들의 반응을 모두 전사한 후에, 평정자인 본 연구자와 실험자가 미적 반응 평가척도에 따라 각 범주에 해당하는 반응 빈도를 독립적으로 기록하였다.

유아들의 표현능력은 ‘동물’을 주제로 평면 표현활동을 실시하고 표현과정 평가척도와 평면 표현능력 평가척도를 사용하여 검사하였다. 표현활동을 위해서 제공된 재료는 실험집단과 통제집단 모두 동일하였다. 표현능력 중 표현과정은 유아들이 표현활동을 하는 동안에 각 학급의 담임 교사와 본 연구자가 표현과정 평가척도(실험집단 M=17.75, 통제집단 M=20.35)를 사용하여 검사하였다. 평면 표현활동 결과물인 유아들의 작품은 모두 수집하여 실험집단 유아들의 그림과 통제집단 유아들의 그림을 섞은 후에, 각 그림을 그린 유아의 이름을 알지 못하는 상태에서 두 반 담임 교사와 본 연구자가 평면 표현능력 평가척도(실험집단 M=21.65, 통제집단 M=21.95)를 사용하여 검사하였다.

사전검사 결과, 실험집단과 통제집단 유아들은 미적 반응(실험집단 M=27.10, 통제집단 M=28.75)과 표현능력에 있어 집단간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타나 두 집단은 동질적이라고 할 수 있다.

3) 실험처치

실험집단 유아를 대상으로 한 미술비평 활동은 자유선택활동 시간을 이용하여 8주 동안 14회에 걸쳐 실시되었으며, 매회 15-20분 정도로 실시되었다.

미술비평 활동 중에 사용된 작품은 선행연구들을 기초로 하여 유아들이 이해하기 쉽고, 다양한 표현기법을 보여주며, 미술의 일반적인 이론으로 제안되는 모방주의, 표현주의, 형식주의의 특성을 나타내는 그림으로 선정하였다. 14회의 미술비평 활동에 사용된 작품은 다음과 같다: 1주 - Mary Cassatt의 ‘The Bath’, Edgar Degas의 ‘Green Dancer’, 2주 - Henri Matisse의 ‘붉은 색의 하모니’, Edgar Degas의 ‘Mademoiselle Hortense Valpincon’, 3주 - Horace Pippin의 ‘Holy Mountain II’, Marc Chagall의 ‘Green Violinist’, 4주 - Jean-Baptist Simeon Chardin의 ‘감사기도’, Georges Seurat의 ‘미역잡는 사람들’, 5주 - Vincent van Gogh의 ‘페르 탕기의 초상’, 6주 - Robert Delaunay의 ‘블레리오에게 바침’, 7주 - Joan Miro의 ‘Dutch Interior I’, Vincent van Gogh의 ‘별이 빛나는 밤’, 8주 - Andre Derain의 ‘런던 다리’, Juan Gris의 ‘아침 식사’이다.

실험집단 유아와 통제집단 유아의 시간차를 두고 서로 다른 시간대에 등원하므로, 실험집단이 참여하는 미술비평 활동과정이 통제집단 유아들에게 노출되지 않았다. 실험집단에는 Feldman(1970)의 미술비평 4단계-기술하기, 분석하기, 해석하기, 판단하기-를 기초로 본 연구자와 실험자가 공동으로 구성한 교수전략에 따라 미술비평 활동을 적용하였다.

Feldman(1970)의 4단계는 다음과 같다. 첫째, ‘기술하기’는 미술작품을 자세히 살펴보도록 한 후, 유아가 작품 속에서 본 것들을 모두 나열하

게 하는 것이다. 교사는 “그림 속에서 본 것을 모두 이야기해보자. 처음에는 잘 안 보였지만 자세히 보니까 이제는 보여요 하는 것에는 무엇이 있니?” 또는 “그림을 1분 동안 자세히 보자. 이제는 모두 눈을 감고 무엇을 보았는지 이야기 해보자.”와 같은 질문을 함으로써 유아들이 작품을 관심 있게 자세히 보고 이야기하도록 돕는다. 둘째, ‘분석하기’는 작품 속에 나타난 선, 형, 색, 질감, 공간 등의 미적 특성들을 찾아보고, 이들 특성들이 어떻게 조직되었는가를 이야기해 보도록 하는 것이다. 교사는 “눈으로 이 선을 따라가 보자.” “손가락으로 이 선이 어떻게 움직이는 지 따라가 보자” 또는 “빨간색 모양을 볼 때마다 손뼉을 쳐보자” 등과 같은 제안을 하면서 유아들의 분석하기를 격려할 수 있다. 셋째, ‘해석하기’는 작품을 눈에 보인 대로 기술하고 특성을 분석해 본 후에 작품이 주는 메시지, 또는 느낌이나 인상을 이야기 해 보는 것이다. 교사는 유아들에게 개방적인 질문을 하여 유아들이 자유롭게 자신의 생각을 말할 수 있도록 한다. 예를 들어, “(풍경화를 보면서) 네가 이곳에 있다면 무슨 소리가 들릴 것 같으니?”, “이 그림의 바로 전에는 무슨 일이 일어났을까?” 또는 “이 그림 속의 부인은 어디에서 살까?, 왜 그렇게 생각하니?” 등의 질문을 통하여 왜 그런 느낌이나 생각이 들었는지를 이전 단계에서 토론했던 특성과 관련지어 설명하도록 격려한다. 넷째, ‘판단하기’는 이전 단계

에서 논의되었던 사실들에 입각해서 유아들의 작품에 대한 개인적인 판단을 발견하도록 돕는 단계이다. 유아들의 판단은 단순한 수준에서 이루어지지만, 자신의 판단에 대한 근거를 제시하도록 돕는 것이 중요하다. 교사는 “이 그림이 어떤 점에서 좋으니?”, “바꾸고 싶은 것은 어떤 것이니?”, “왜 그렇게 생각하니?”와 같은 질문을 하여 유아들이 감상한 내용을 사용하여 결론을 내리도록 도울 수 있다.

4) 사후검사

14회에 걸친 미술비평 활동을 실시한 후, 실험 집단과 통제집단 유아들을 대상으로 미적 반응 평가척도, 표현과정 평가척도, 평면 표현능력 평가척도를 사용하여 사전 검사와 동일한 과정으로 사후 검사를 실시하였다.

4. 자료처리 및 분석

수집된 자료는 SPSS/PC+ 프로그램을 사용하여 분석하였다. 유아들의 미적 반응은 t검증을 사용하여 분석하였으며, 두 집단간 미적 반응의 특징을 보다 자세히 알아보기 위하여 이를 하위범주로 구분하여 범주별 빈도와 각 범주에 대한 백분율을 구하였다. 표현능력의 차이는 표현과정과 평면 표현능력으로 나누어 t검증을 사용하여 분석하였다.

III. 결과 및 해석

1. 미적 반응

실험집단과 통제집단 유아들의 미적 반응은 시각적 정보에 기초한 반응과 가정적 반응, 평가적

반응 영역으로 나누어 분석하였고, 두 집단간 미적 반응의 특징을 보다 자세히 알아보기 위하여 각 반응 영역을 하위범주로 구분하여 범주별 빈도와 각 범주에 대한 백분율을 구하였다.

<표 2> 집단별 미적 반응빈도의 평균, 표준편차, t검증

	실험집단		통제집단		t
	M	SD	M	SD	
시각적 반응	37.70	13.79	21.20	7.01	4.77 ***
가정적 반응	3.30	.98	2.29	.97	1.30
평가적 반응	4.15	1.39	2.95	.39	3.72 ***
미적 반응	45.15	14.39	27.05	7.84	4.94 ***

*** p<.001

<표 3> 집단별 시각적 정보에 기초한 반응, 가정적 반응, 평가적 반응의 범주별 빈도와 백분율

		실험집단		통제집단		t
		M	SD	M	SD	
시각적 반응	재료	.35(.80)	1.18(2.66)	.00(.00)	.00(.00)	1.34
	실제성	22.60(69.69)	8.41(38.24)	17.79(95.60)	6.59(50.31)	-1.82
	감각적 속성	10.25(24.30)	7.31(13.42)	.70(2.78)	.98(3.83)	6.90 ***
	구성적 속성	1.00(2.58)	1.59(3.97)	.00(.00)	.00(.00)	2.91 **
	표현적 속성	3.20(9.45)	.9515(3.76)	2.80(14.41)	.52(4.85)	-3.61 **
가정적	실제성 참조	1.45(41.92)	1.10(28.04)	1.40(45.92)	1.14(37.54)	-.38
	정서 참조	1.35(44.17)	1.04(34.21)	1.15(37.92)	1.18(39.13)	.54
	상징성 참조	3.50(8.50)	.93(19.21)	3.50(16.17)	.67(32.43)	-.91
평가적	주관/지지	2.80(71.67)	.52(20.77)	2.65(91.25)	.59(19.78)	-3.05 **
	주관/지지 안함	1.35(28.33)	1.35(20.77)	.30(8.75)	.73(19.77)	3.05 **

** p<.01 *** p<.001

집단별 미적 반응의 평균, 표준편차와 t검정 결과는 <표 2>과 같다. 미적 반응에 대한 t검증 결과, t=4.94, p<.001로 집단간에 유의한 차이를 보였으며, 실험집단(M=45.15)이 통제집단(M=27.05)보다 높은 평균 점수를 나타냈다. 미적 반응의 세 영역-시각적 반응 영역, 가정적 반응 영역, 평가적 반응 영역-에 대한 t검증 결과, 시각적 반응(t=4.77, p<.001)과 평가적 반응(t=3.72,

p<.001) 영역에서는 두 집단간에 유의한 차이를 나타냈다. 그러나, 가정적 반응영역에서는 평균의 차이(실험집단 M=3.30, 통제집단 M=2.29)는 있었으나 두 집단간에 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다. 이것은 곧 미술비평 활동이 유아들의 미적 반응의 발달에 영향을 가져온 것이라고 할 수 있다.

<표 3>은 시각적 정보에 기초한 반응, 가정적

반응 및 평가적 반응 영역별 하위 범주의 빈도와 백분율이다. 시각적 정보에 기초한 반응 중 실험 집단과 통제집단에서 가장 많이 나타난 반응은 사물이나 배경을 보이는 대로 진술하는 실제성에 대한 범주이다. 시각적 정보에 기초한 반응에서, 실험집단은 실제성(69.69%), 감각적 속성(24.30%), 표현적 속성(9.45%), 구성적 속성(2.58%), 재료의 사용 및 사용기술(0.80%)의 순으로 반응한 것으로 나타났다. 통제집단의 시각적 정보에 기초한 반응 비율은 실제성(95.60%), 표현적 속성(14.41%), 감각적 속성(2.78%)의 순으로 나타났으며, 재료의 사용 및 사용기술에 대한 반응과 구성적 속성에 대한 반응은 나타나지 않았다. 실험집단과 통제집단 모두 재료의 사용 및 사용기술에 관한 반응 비율이 가장 적었다. 시각적 정보에 기초한 반응의 범주별 백분율의 차이를 본 결과, 감각적 속성($t=6.90, p<.001$), 구성적 속성($t=2.91, p<.01$), 표현적 속성($t=-3.61, p<.01$)에 대한 반응의 백분율에서 유의한 차이가 나타났다. 실험집단에서 미술작품의 색, 선, 형, 빛, 표면의 특성에 대한 반응인 감각적 속성과 미술요소의 관계성에 대한 반응인 구성적 속성이 유의하게 높게 나타난 것은, 미술비평 활동을 하면서 미적 요소에 대한 관심이 증가하고 언어적으로 표현할 수 있게 된 것으로 볼 수 있다. 통제집단에서 표현적 속성에 대한 반응이 유의하게 높게 나타난 것은 실제성에 대한 반응 비율이 높은 것(95.60%)과 같은 맥락에서, 통제집단 유아들이 미술작품에 대해 분석적으로 보고 반응하기보다

는 1차적으로 보이는 사물이나 자신의 주관적인 느낌을 중심으로 반응한 결과라고 볼 수 있다.

집단별 가정적 반응에 대한 백분율에서 두 집단간에 유의한 차이는 나타나지 않았다. 실험집단은 정서 참조, 실제성 참조, 상징성 참조의 순으로 반응을 보였으며 통제집단은 실제성 참조, 정서 참조, 상징성 참조의 순으로 반응을 나타냈다.

평가적 반응 영역에서, 객관적 판단에 따른 지지, 객관적 판단에 따라 지지하지 않음에 대한 반응은 실험집단과 통제집단 유아들 모두에게서 나타나지 않았으므로 <표 3>에서 제외하였다. 평가적 반응에 대한 백분율에서 실험집단은 주관적 판단에 따라 지지하지 않음($t=3.05, p<.01$)에서 유의하게 높은 반응을 보였고, 통제집단은 주관적 판단에 따른 지지($t=-3.05, p<.01$)에서 유의하게 높았다. 이것은 다양한 그림에 대해 자신의 판단과 이유를 설명하도록 하는 미술비평 경험을 통해, 유아들이 지지를 표현함은 물론 지지하지 않음을 자신 있게 표현하고 판단의 근거를 보다 적극적으로 제시할 수 있게 된 것이라고 볼 수 있다.

2. 표현 능력

유아의 표현능력의 차이는 표현과정과 평면 표현능력으로 나누어 분석하였다. 실험집단과 통제집단 유아의 표현과정에 대한 분석결과는 <표 4>에 제시되어 있으며, 표현내용, 화면구성, 재료 사용에 대한 분석결과는 <표 5>와 같다.

<표 4>에 의하면 표현과정에 대한 t검증 결

<표 4> 집단별 표현과정의 평균, 표준편차, t검증

	실험집단		통제집단		t
	M	SD	M	SD	
사전검사	17.75	5.51	20.35	3.92	-1.72
사후검사	19.50	4.63	18.15	2.56	1.14

<표 5> 집단별 평면 표현능력의 범주별 평균, 표준편차, t 검증

	집 단	실험집단		통제집단		t
		M	SD	M	SD	
표현내용	사전검사	7.25	1.55	7.20	1.24	.11
	사후검사	6.85	1.98	5.75	1.48	1.99
화면구성	사전검사	11.90	2.73	12.20	2.12	-.39
	사후검사	12.25	3.02	9.75	2.20	3.07 **
재료사용	사전검사	2.50	.51	2.55	.60	-.28
	사후검사	2.70	.66	1.85	.37	5.05 ***
평 면 표현능력	사전검사	21.65	4.30	21.95	3.43	-.24
	사후검사	21.80	5.39	17.35	3.51	3.10 **

** p<.01 *** p<.001

과, $t=1.14$, $p>.05$ 로 통계적으로 집단간의 의미 있는 차이를 나타내지는 않았다. 그러나, 두 집단의 평균을 살펴보면, 사전검사에서는 통제집단(M=20.35)의 평균이 실험집단(M=17.75)의 평균보다 약간 높게 나타났으나, 사후검사에서는 실험집단의 평균(M=19.50)이 통제집단의 평균(M=18.15)보다 약간 높게 나타났다. 두 집단간에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지는 않았지만 실험집단이 사전검사에 비해서 평균의 향상을 보인 것은, 미술비평 활동이 유아들의 표현과정에 영향을 미친 것으로 볼 수 있다.

<표 5>를 살펴보면 표현내용에서 실험집단의 평균이 통제집단보다 약간 높게 나타났으나, 유의미한 차이는 보이지 않았다. 그러나 화면구성($t=3.073$, $p<.01$), 재료사용($t=5.054$, $p<.001$)에 있어서는 유의한 차이를 보이며, 평면 표현능력($t=3.095$, $p<.01$) 전체적으로 유의한 향상을 나타내었다. 이러한 결과는 미적 요소에 초점을 맞추는 감각적 속성과 미술의 요소들을 비교하고 조직하는 속성인 화면의 구성에 대한 범주에서 실험집단 유아들이 유의하게 높은 향상을 가져온 것과 관련

지어, 미술작품에 대한 비평활동이 유아들의 표현능력을 의의 있게 발달시켰다고 해석할 수 있다.

<표 4>와 <표 5>를 살펴보면, 통제집단의 사후검사 평균점수가 사전검사 평균점수에 비해 일괄적으로 낮아진 것을 볼 수 있다. 이것은 표현능력에 대한 사후검사 기간이 유치원의 행사와 겹치면서 두 집단 유아들이 반복적으로 평면 표현활동을 하는 상황에 노출되었기 때문인 것으로 생각해 볼 수 있다. 또한, 통제집단의 사후검사 평균점수의 감소 폭이 실험집단 유아들의 평균점수 변화에 비해 더욱 크게 나타난 것은, 실험집단 유아들은 미술비평 활동의 실시로 인해 평면 표현 활동에 대한 흥미 감소의 폭이 적었고, 통제집단 유아들은 상대적으로 큰 폭으로 흥미가 감소되었기 때문인 것으로 유추할 수 있다.

3. 미술비평 활동에서 나타난 유아 반응의 특성

실험집단 유아들이 14회의 미술비평 활동에 참여하는 과정에서 나타난 반응을 분석해 본 결

과는 다음과 같다.

1) 미술작품의 미적 요소 및 구성원리에 대한 관심

색에 대한 관심에 있어, 초기에는 사물을 가리키며 “흰색 천이 보여요”, “빨간색”, “노란색” 등으로 눈에 보이는 대로 기술하는 수준이었으나, 점차로 유아들은 사물의 각 부분을 구성하고 있는 여러 색의 관계 또는 구성을 지적하거나(“의자가 갈색, 초록색, 빨간색, 노란색 줄무늬로 되어 있어요”), 색의 대조를 느끼고 비교하면서 설명하기도 하였다(“강아지의 빨간색이 옆에 있는 흰색이랑 반대인 거 같아요” 등)

활동이 진행되어 가면서, 유아들은 자신들이 느끼는 것에 따라 색의 느낌을 구분하여 표현하기도 하였다. 파란색과 흰색을 주로 사용하여 물을 표현한 그림에서는 차가운 느낌이 든다는 반응을 많이 나타낸 반면, 노란색, 초록색, 하늘색, 파란색을 사용하여 물을 표현한 그림에 대해서는 “따뜻한 느낌이 들어요”, “햇빛이 비치는 것 같아요”라는 등으로 반응하여, 부분적이지만 동일한 대상이라도 사용한 색에 따라 서로 다른 느낌을 준다는 것을 지각하고 표현하는 것을 볼 수 있었다. 또한 유아들은 색이 주는 느낌을 단서로 하여 “실제 저녁은 흐린데 그림이 흐리고 하늘이 빨강고 집들이 컴컴해요. 그래서 저녁 같아요”, “물에 있는 노란색이 캄캄할 때 달이 비추는 것-달빛이 물에 반사된 것-같아요”, “저녁 같아요. 하늘의 색깔이 저녁처럼 보이니까요” 등으로 표현하면서 자신의 경험과 그림 속에서 사용된 색이 주는 느낌을 연결하며 표현하였다.

명암에 대한 유아들의 반응을 살펴볼 때, 유아들이 빛이 주는 효과, 그리고 밝고 어두움의 표현에 따른 그림의 분위기나 정서를 제대로 이해하고 이야기하는 것으로 보이지는 않았으며, 다른 미적 요소들에 비해서 관심을 적게 나타내는

것을 볼 수 있었다. 그러나, 미술비평 활동의 진행에 따라, 유아들은 명암에 대해서 관심을 표현하기 시작하였으며, 단순하고 부분적이기는 하지만, 밝고 어두움이 주는 분위기를 느끼는 모습을 보였다.

유아들은 미술비평 활동 과정에서 어떠한 재료 또는 방법으로 대상을 표현한 것인지에 대해서도 생각하고 이야기를 나누는 경험을 하게 되었다. 이러한 경험들을 통해 유아들은 그림을 표현하기 위해서 사용된 재료나 재료의 사용 방법에 따른 그림의 미적 특성에 대해서 관심을 가지고 반응하는 모습을 나타냈다. 유아들은 그림 속의 풀을 보면서, “풀은 이렇게 모양을 그린 다음에 뾰족하게 위로 그려요”, “풀은 점점점으로 그려요” 등으로 붓을 사용한 방법에 대해서 관심을 가지고 이야기하거나, “물의 모양이 이렇게 되어있으니까 움직이는 것처럼 보여요” 또는 “노란 선들이 동그렇게 있는 모습을 보니까 물이 움직여서 배가 아래로 가는 것 같아요” 등으로 붓의 움직임에 따른 율동감을 느끼고 표현하기도 하였다. 또한 그림에서 나타나는 파피에 콜레의 특성을 자신들 나름대로 표현하거나(“오려서 붙인 것 같아요. 흰 종이를 오려서 붙이기도 하구요, 무늬가 있는 것은 그려서 붙이구요, 나무는 황토색 종이에 그려 붙인 것 같아요”, “겉에는 연필로 그리는데요, 자로 나누어서 그린 것 같아요”), 자신들이 일상에서 느끼고 지각한 것과 표현 방법에 따른 표면 특성의 차이를 연결 지어 인식하고 반응하는 모습을 나타냈다(나무처럼 보이는 부분에는 “거칠 거칠해요”라는 반응이 주를 이루었으며, 식탁보에 대해서는 “구멍이 있는 천은 조금 까끌까끌해요”, “컵은 미끌미끌해요. 유리니까” 등).

미술작품을 구성하는 색, 선, 형, 빛 등에 대한 반응 및 이들 미술요소들의 비교 또는 구성에 대한 반응은 초기에는 개별적 요소에 대해 이야기 하는 것이 주를 이루었다. 그런데 미술비평 활동

이 진행되어 가면서, 유아들이 작품을 보고 이야기하는 것에 대해 자신감을 가지고 보다 전체적이고 조직적으로 표현하기 시작하는 것을 볼 수 있었다.

2) 미술작품의 주제에 대한 이해

처음에는 작가가 의도한 바를 이해하려고 하기보다는 자신들의 관심거리에 치우친 이야기나 에피소드를 표현하는 것이 중심을 이루었으나(“바퀴벌레가 나올 것 같아요”, “머리 모양이 웃겨요”, “물 속에 빠질 것 같아요” 등), 점차 미술작품 속에는 그것을 그린 사람의 의도가 있다는 것을 이해하기 시작하였다. 또한, 그림의 분위기나 맥락에 대해서 관심을 가지고, 비록 주관적이기는 하지만 작가가 표현하려고 한 주제를 자신들 나름대로 표현하기 시작했다(Derain의 런던다리를 보면서 “강과 터널과 배”, “다리와 배” 등으로 표현하는 등)

부분적으로 나타나기는 하였으나 미술작품의 주제를 이해하고 표현하는 유아들의 반응을 통해, 미술작품을 보고 체계적으로 이야기하는 미술비평 경험은 유아들이 그림을 분석적으로 보고 지각하도록 할뿐만 아니라, 자신이 본 것에 기초하여 작가의 의도나 그림의 전체적인 분위기를 인식하고 이해하도록 이끈다는 것을 알 수 있다. 또한 이러한 경험은 유아들이 미술작품의 맥락이나 표현양식, 작가 등에 대해서 관심을 가지도록 돕는다고 볼 수 있다.

3) 미술작품에 관한 유아들의 선호 표현과 판단

유아들의 미술작품에 대한 선호와 판단은 점차적으로 다양한 어휘를 사용하여 보다 구체적으로 이루어졌다. 유아들은 자신의 생각과 느낌을 능동적으로 표현하였고, 미술작품에 대해 선호를 표현하거나 판단하는 데 있어서도 자신감을 가지

고 반응하는 태도를 보였다. 특히 활동 초기에 관심을 보이지 않거나 자신의 생각이나 느낌을 표현하지 않던 유아들도 적극적으로 활동에 참여하고 반응하게 되었다.

활동초기에, 유아들은 이전 단계에서 논의되었던 사실에 초점을 두어 판단하기보다는 단순한 자신의 느낌을 중심으로 반응하거나(“마음에 들어요. 소녀가 기뻐해서요”, “꽃 그림이 좋아요”, “싫어요. 뒤의 킴컴한 부분이 싫어요”), 판단의 이유를 설명하는데 있어서도 “그냥”, “잘 그린 것 같아요”, “기분이 좋아져서” 등의 반응을 많이 보였으며, 판단의 이유를 설명하는 것에 망설이거나 자신 없어 하는 태도를 나타냈다.

활동이 계속되면서 유아들은 그림의 분위기에 대해 인식하고 선호를 표현하거나, 마음에 드는 것과 들지 않는 것을 보다 구체적으로 지적하고, 자신들 나름대로 판단의 이유를 표현하기 시작했다(“강물도 다 풀밭이었으면 좋겠어요. 강물은 잘 그린 것 같지 않아서요”, “풀밭이 잘 그려졌어요. 강아지는 실제랑 다르게 너무 빨개서 싫어요”, “그림의 양쪽이 바뀌었으면 좋겠어요. 더 멋있게요”). 뿐만 아니라, 작품에서 나타나는 특징적인 미술요소나 작품의 분위기를 느끼면서 반응하는 모습도 볼 수 있었다. 유아들은 “다리 위에 사람들이 너무 많이 그려서 시끄럽고 불편한 느낌이 들어요”, “다리 기둥이 멋있게 그려져 있구요, 색깔이 진짜처럼 잘 칠해진 게 마음에 들어요”, “컵이 안으로 들어가고 나오고 하게 그려진 것이 좋아요”, “거울처럼 보이는데 왜 이런 게 붙어있는지 이상해요” 등으로 색이 주는 느낌이나 그림의 구성적인 특징에 따라 판단하는 모습을 보였다. 또한 마음에 들지 않는 이유를 구체적으로 설명하고 어떻게 바꾸면 좋을 지에 대해서 표현하는 모습도 나타냈다(“모든 게 제자리에 있지 않아서 마음에 안 들어요. 색깔해서 주전자를 제자리에 넣고 싶어요”, “위에 있는 부분이 내려와

서 옆으로 가면 맞을 것 같아요. 그래야 좋을 것 같아요” 등).

미술비평 활동이 진행되어 감에 따라 변화하는 유아들의 미적 반응을 보면서, 미술비평 활동 경험은 유아들이 미술작품에 대해 시각적, 감각적으로 반응하고 개인적인 판단을 하도록 돕는다는

것을 알 수 있었다. 그리고 미술작품에 대해 자신이 느끼고 생각한 것을 표현하는 미술비평 과정 속에서 유아들은 자신의 세계와 미술을 관련시킬 수 있게 되며, 미술에 대한 이해가 심화되어진다는 것을 알 수 있었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 미술비평 활동이 유아들에게 미술에 대한 이해를 촉진시켜 미적 발달을 가져올 것이라는 관점에 기초하여, 만 5세 유아들(실험집단 20명, 통제집단 20명)을 대상으로 Feldman의 4단계 비평 모델을 적용한 미술비평 활동이 유아들의 미적 반응과 표현능력의 발달에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 본 연구에서 밝혀진 결과를 기초로 결론을 내리려면 다음과 같다.

첫째, 미술비평 경험 유무에 따라 유아의 미적 반응에는 차이가 있었다. 미술비평 활동을 실시한 실험집단 유아들은 미적 반응에 있어 유의한 향상을 나타냈으며, 특히 시각적 정보에 기초한 반응 영역과 평가적 반응 영역에서 향상되었다. 시각적 정보에 기초한 반응 중 실험집단과 통제집단 모두에서 사물이나 배경을 보이는 대로 진술하는 실제성에 대한 범주가 가장 많이 나타나, 4-7세 경의 유아들은 표현된 사물의 소재보다는 사물의 실제 이름에 대해서 이야기하려는 경향이 강하다고 보고한 Gardner, Winner와 Kircher(1975)의 연구결과를 지지하였다. 그러나 미술비평을 실시했던 실험집단(69.69%)은 통제집단(95.60%)에 비해 실제성의 비율이 적게 나타났다. 실험집단은 또한 시각적 정보에 기초한 반응 중, 미술작품의 색, 선, 형, 빛, 표면의 특성에 대한 반응인 감각적 속성과 미술요소의 관계

성에 대한 반응인 구성적 속성에서 통제집단보다 높게 나타났다. 이러한 결과는 미술작품에 대해서 본 것을 이야기하고, 선호를 표현하고, 평가하는 미술 비평경험을 제공한다면 이러한 경험이 없었던 유아들에 비해 미적 관심이 증가하고 색, 형, 질감 등의 미술 요소에 대한 언어적 반응도 증가할 것이라고 지적한 Cole(1985), Dixon과 Tarr(Feeney & Moravcik, 1987, 재인용), Schirmacher(1993), Sharp(1976)의 연구결과와 일치하는 것이다. 반면에 미술작품의 특정한 측면을 기초로 반응하는 것이 언어와 개념구조가 성숙되고 미적 판단의 기초로서 선호와 집중을 연합하는 것이 가능한 시기인 5세 이후가 되어야 가능하다고 주장한 Gardner, Winner와 Kircher(1975)의 연구와는 일치하지 않음을 보여 준다.

미적 반응 중 가정적 반응은 두 집단간에 통계적으로 유의한 차이를 나타내지 않았다. 이것은 이 반응에 해당하는 질문이 ‘화가가 이 그림을 왜 그렸다고 생각하니?’ 또는 ‘화가가 이 그림에서 무슨 이야기를 하려고 한 것 같니?’로, 유아 자신의 느낌이나 생각에 대해 이야기하도록 하는 것이 아니라, 화가의 의도를 파악하고 이해하여 반응하도록 하는 것이므로, 유아의 발달적 특성상 다른 영역의 반응보다 효과가 늦게 나타나

것으로 유추할 수 있다.

미적 반응 중 평가적 반응은 실험집단이 유의하게 높은 것으로 나타나, 5세 유아들이 작품을 선택한 이유를 설명하는 것은 좀처럼 관찰되지 않는다고 보고한 Gardner와 Gardner(1973)의 연구와 다른 결과를 보여주었다. 이러한 결과는 유아들의 연령과 경험을 반영하여 흥미 있는 방법으로 이야기하도록 격려되어진다면, 유아들의 반응이 단순하고, 세련되지는 않지만 기본적인 수준에서 자신들이 본 것을 기술하고, 분명한 관계들을 지적하고, 해석하려는 시도를 할 수 있으며, 자신의 견해를 지지하는 이유를 표현할 수 있다고 제시한 Taunton(1982)의 주장을 지지하는 것이다.

둘째, 미술비평 경험 유무에 따른 유아의 표현 능력을 살펴보면, 표현과정과 표현내용에 있어서는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았으나, 화면구성과 재료사용에 있어서는 유의한 차이를 보이며, 평면 표현능력 전체적으로 유의한 향상을 나타내었다. 표현과정은 집단간에 통계적으로 의미 있는 차이를 나타내지는 않았으나, 실험집단이 사전검사에 비해서 평균의 향상을 보여 미술비평 활동이 유아들의 표현과정에 영향을 미친 것이라고 해석할 수 있다. 주제의 특성과 내용에 대한 범주인 표현내용에 있어서 실험집단의 평균이 통제집단보다 약간 높게 나타났으나, 유의미한 차이는 보이지 않았다. 이러한 결과는 미술비평 과정에서 화가의 의도나 주제의 이해에 대한 토의가 충분히 이루어지지 않았기 때문인 것으로 생각된다. 또한, Bassete(1977)의 주장처럼(Taunton & Colbert, 1984, 재인용) 유아들은 사물을 표현할 때 자신들이 인지하는 것보다 더 적게 표현하는 특성이 있으므로, 실험집단 유아들이 미술비평 과정을 통해서 이해한 내용보다 적게 표현한 것으로 유추할 수 있다. 화면의 구성력, 색채의 조화, 표현기법의 창의성 등에 대한

범주인 화면구성과, 재료의 특성을 이해하고 다양하게 사용하는지에 관한 범주인 재료 사용의 다양성에 있어서는 유의한 차이를 보이며, 평면 표현능력 전체적으로 유의한 향상을 나타내었다. 이러한 결과는 Douglas와 Schwartz(1967)가 제시한 바와 같이 작품의 미적 요소에 중점을 두고 토론했을 때, 이러한 경험을 한 유아들은 경험이 없었던 유아들보다 표현 활동에 보다 적극적으로 참여했으며 보다 창의적인 작품을 만들어냈다는 결과와 일치하는 것으로 보인다. 또한 Metzger(1965)가 보고한(Feeney & Moravcik, 1987, 재인용) 연구에서와 같이, 유아들에게 예술작품을 제공하는 것은 모방을 위한 모델로 제시되는 것이 아니며, 미술 표현활동에도 영향을 미친다고 할 수 있다. 이것은 유아들의 선호 기준과 창의성은 주위의 예술작품에 노출되는 것에 영향을 받으며, 미술비평 활동이 심미적 태도, 판단을 기를 뿐만 아니라 표현활동에도 긍정적인 영향이 있음을 지지하는 것이라고 해석할 수 있다.

셋째, 미술비평 과정 중에 나타난 유아들의 반응을 살펴보면, 유아들이 미술비평 활동을 경험하면서 미술작품 속에 표현된 대상이나 사물에 대한 관심을 표현할 뿐 아니라, 점차로 미술작품을 보다 분석적으로 보고 그 안에서 미술요소나 표현적 특징, 구성원리 등을 발견하고 이를 지적하여 표현하는 모습을 볼 수 있었다. 이와 같은 결과는 Sharp(1976), Douglas, Schwartz와 Taylor(1981) 등에 의해서 제시된 바와 같이, 유아들이 미술에 대해 반응하고 이야기할 수 있는 능력이 있으며, 유아들의 미적 관심이나 미술요소에 대한 반응 능력은 교사가 체계적인 교수전략을 사용할 때 발달되고 촉진될 수 있다는 것을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

또한, 미술비평 활동 초기의 유아들은 자신들의 관심거리에 치우친 이야기를 주로 표현하며, 자신들이 내린 판단의 이유를 설명하는 것을 망

설이거나 자신 없어 하는 태도를 보이고, 단순한 자신의 느낌을 중심으로 반응하는 모습을 나타내었다. 그러나, 미술비평 활동이 계속되면서 유아들은 미술작품 속에는 그것을 그린 사람의 의도가 있다는 것을 이해하기 시작하였고, 주관적이기는 하지만 이전 단계에서 논의되었던 사실에 초점을 두어 반응하고 판단하며, 나름대로 판단의 이유를 설명하는 모습을 나타냈다. 이러한 변화는 유아 스스로는 미적인 측면에 주의를 기울이지 않지만, 미술에 대해 체계적으로 이야기할 수 있는 미술비평 경험을 제공하면, 유아들은 자신의 관점에 대한 근거와 다른 사람의 관점을 언어적으로 설명하게 되며, 점차 미술에 대한 미학적 판단을 내리고 정당화할 수 있게 된다는 여러 학자들의 주장을 지지하는 것이라고 할 수 있다 (Anderson, 1986; Cole, 1986; Cole & Schaefer, 1990; Sharp, 1982; Taunton, 1982).

미술비평 활동에 참여하는 태도에 있어서도, 활동이 진행되어 가면서 유아들은 활동 자체를 즐기며 적극적으로 참여하였고, 미술작품에 대한 자신의 생각이나 느낌을 표현하거나 판단하는데 있어 자신감을 가지고 능동적으로 반응하는 태도를 보였다. 특히 활동 초기에 관심을 보이지 않거나 자신의 생각이나 느낌을 표현하지 않던 유아들이 적극적으로 활동에 참여하고 반응하게 되었다. 이러한 결과는, 유아들의 특성에 적절하게 계획된 미술비평 활동은 유아들이 미술작품에 흥미를 느끼며 반응하고, 미술에 대한 이해를 심화시키며 창의성을 향상시키도록 도울 수 있다는 것을 보여준다고 할 수 있다.

본 연구에서 제시된 연구결과들을 종합하여 볼 때, 미술비평 활동은 미술에 대한 이해를 촉진시키며 유아들의 미적 발달을 돕는 교육적 효과가 있다고 할 수 있다. 또한 미술비평 활동은 기존의 유치원 교육과정과 분리된 활동이 아니라, 이미 실행되고 있는 미술교육과정 속에 통합하여

충분히 적용할 수 있는 활동이라는 것을 알 수 있다.

그러나 지금까지의 유아미술교육이 표현활동을 중심으로 이루어지면서, 유아들이 생활 속에서 미술을 이해하고 다각적인 측면에서 미적인 경험을 할 수 있는 기회는 거의 없었다고 볼 수 있다. 다시 말해, 교사들은 유아들의 미적 감각을 개발시키는 것의 중요성에 대해 충분히 인식하지 못하고 있으며 미적 능력을 발달시키기 위한 다양한 경험들을 제공하지 않았다고 볼 수 있다.

유아들이 흥미를 느끼며, 자유롭게 자신의 느낌과 의견을 표현할 수 있는 미술비평 활동을 통해 미적 안목을 높이는 것은 미술 전문가뿐만이 아니라 모든 유아들에게 의미 있는 일이다. 따라서 유아들의 미술에 대한 이해를 돕고 미적인 감각을 기르며 표현능력을 향상시켜 조화로운 발달을 도울 수 있는 미술 프로그램을 개발하여 교육 과정에 적용시키는 것은 매우 중요하다. 그러므로 유아 미술교육과정은 창의적인 표현활동과 함께 생활 속에서 미를 지각하고 이해하는 활동, 미술에 대해 체계적으로 사고하고 반응하는 미술비평 활동을 통합적으로 실시하는 방향으로 전환되어야 할 것이다.

이상에서 제시한 결론과 논의를 바탕으로, 본 연구 실시 과정의 제한점에 기초하여 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구의 대상은 통계적 분석을 위한 최소 표집 크기로(실험집단 20명, 통제집단 20명), 이들에게 얻은 결과를 일반화하기에는 무리가 있다고 볼 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 보다 많은 수의 유아들을 대상으로 연구가 실시되어야 하겠다.

둘째, 인지발달의 관점에서는 Piaget의 인지발달 이론에 근거하여 4-7세 경의 유아들은 자기중심적인 특성을 나타내는 단계로, 아직 미적 기준에 대한 발달이 이루어지지 않은 미성숙의 단계

라고 보고 있다. 따라서, 보다 다양한 연령을 대상으로 미술비평 활동을 실시하여 미적 반응의 연령별 특성과 차이를 비교해 보는 연구가 필요할 것으로 본다.

셋째, 미술비평 활동을 실시하는 과정에서, 그림 양식에 따라 유아들이 다르게 반응하는 것을 볼 수 있었다. 그러나, 본 연구에서는 미술비평 활동이 미적 반응 및 표현 능력에 미치는 영향을 살펴보는 것을 목적으로 하였으므로, 그림 양식에 따른 유아 반응의 차이를 조사하지 않았다. 유아들의 미술 비평활동을 보다 효과적으로 실시하기 위해서는 유아들이 어떠한 양식의 그림을 선호하며 각 양식에 따른 반응은 어떠한 지에 대해 연구하는 것이 필요할 것이다.

넷째, 미술비평 활동을 효과적으로 실시하기 위해서는 미술비평을 위한 작품의 선정 및 각 작품에 적절한 교수전략을 사용하는 것이 중요하다고 할 수 있다. 따라서 유아들에게 제시하기에 적절한 미술작품의 목록을 조사하고, 이에 대한 자료(사진, 포스터, 슬라이드)를 개발하여 현장에서 손쉽게 이용할 수 있도록 해야 할 것이다.

다섯째, 미술비평 활동을 실시하기 위해서는 교사들의 미술에 대한 이해 및 미술비평 활동의 중요성에 관한 인지가 매우 중요하다고 할 수 있다. 그러므로 미술교육을 직접 실시하는 현장 교사들의 미술비평 활동에 대한 이해를 돕고, 다양한 정보를 줄 수 있는 교사 재교육 프로그램이 실시되어야 할 것이다.

참고문헌

- 문은희(1996). 표현과 통합된 감상지도에 관한 연구. 한국교원대학교대학원 석사학위논문.
- 이규선·김동영·전성수(1994). 미술교육학개론. 서울: 교육과학사.
- 이병현(1986). 미술 교육의 평가에 대한 연구. 계명대학교 교육대학원석사학위 논문.
- 이수경(1995). 국민학교 저학년 교육을 위한 미술적 접근 프로그램 개발 연구. 서울여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이영자·이정옥·유혜숙(1998). 유치원 미술교육 현황 조사. 어린이 교육, 16집.
- 이주연(1994). DBAE에 기초한 열린교육으로서의 아동 미술교육 프로그램 연구. 조형교육, 10, 163-168.
- 차명은(1995). 통합적 접근법에 의한 유아 미술활동의 효율성 분석. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 파슨즈, M. J., 블로커, H. G.(1998). 미학과 예술교육. 김광명(역). 서울: 현대미술사(1993).
- Andeson, T.(1986). Talking about art with children: From theory to practice. *Art Education*, 38(2), 5-8.
- Cole, E.(1986). The effect of a cognitively-oriented aesthetic curriculum on the aesthetic judgement and response of four-, six-, and eight-year olds in an art museum program. *Dissertations Abstract*, No. AAD85-23952.
- Cole, E., & Schaefer, C.(1990). Can young children be art critics? *Young Children*, 45(2), 33-38.
- Douglas, N., & Schwartz, J.(1967). Increasing awareness of art idea of young children through guided experience in ceramics. *Studies in Art Education*, 8(2), 2-9.
- Douglas, N., Schwartz, J. B., & Taylor, J. B.(1981). The relationship of cognitive style of young children and their modes of

- responding to paintings. *Studies in Art Education*, 22(3), 24-31.
- Feeney, S., & Moravcik, E.(1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *Young Children*, 42(6), 7-15.
- Feldman, E. B.(1970). *Becoming human through art*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P.(1996). *Educational research: An introduction*. White Plain, N.Y.: Longman Publishers USA.
- Gardner, H., Winner, E., & Kircher.(1975). children's conceptions of the arts. *Journal of Aesthetic Education*, 9(3), 60-77.
- Gardner H., & Gardner, J.(1973). Developmental trends in sensitivity to form and subject matter in paintings. *Studies in Art Education*, 14(2), 52-56.
- Golomb, C., & Farmer, D.(1983). Children's graphic planning strategies and early principles of spatial organization in drawing. *Studies in Art Education*, 24(2), 87-100.
- Herberholz, B., & Hanson, L.(1995). *Early childhood art*. Dubuque, IL: Wm. C. Brown.
- Mittler, G.(1973). Experiences in critical inquiry approaches for use in the art method class. *Art Education*, 26(2), 16-21.
- Parsons, M., Johnston, M., & Durham, R.(1978). Developmental stages in children's aesthetic responses. *Journal of Aesthetic Education*, 12(1), 83-104.
- Rosario, J., & Collazo, E.(1981). Aesthetic codes in context: An exploration in two preschool classrooms. *Journal of Aesthetic Education*, 15(1), 71-82.
- Rosenstiel, A., Morrison, P., Silverman, J., & Gardner, H.(1978). Critical judgement: A developmental study. *Journal of Aesthetic Education*, 12(4), 95-107.
- Schiller, M.(1995). An emergent art curriculum that fosters understanding. *Young Children*, March, 33-38.
- Sharp, P. O.(1976). Aesthetic response in early education. *Art Education*, 29(5), 25-29.
- _____ (1982). The development of aesthetic response in early education. *Dissertation Abstract*, No. AAG81-24150
- Shirmacher, R.(1986). Talking with young children about their art. *Young Children*, Jul, 3-7.
- _____ (1993). *Art and creative development for young children*. N.Y.: Delmar Publishers Inc.
- Smith, P.(1989). A modest proposal, or using ingredients at hand to make an art curriculum. *Art Education*. 42(6), 8-15.
- Taunton, M.(1982). Aesthetic responses of young children to the visual arts. *Journal of Aesthetic Education*, 16(3), 93-107.
- Taunton, M., & Colbert, C.(1984). Artistic and aesthetic development: Considerations for early childhood educators. *Childhood Education*, 61(1), 55-63.