

포스트 모더니즘적 관점에서 본 아동발달지식과 유아기 교사교육

Child Development Knowledge and Early Childhood Teacher Education:
A Post Modern Perspective

이 연 승*
Lee, Yeoun Seung

ABSTRACT

This study discusses the interpretation and application of a post modern perspective to child development knowledge and early childhood teacher education. The survey of literature focused on the post modern approach to child development knowledge and early childhood teacher education, research in the reassessment of child development knowledge as it is challenged by the post modern perspective, and deconstruction of both child development knowledge and early childhood teacher education. It was concluded that child development knowledge is necessary but insufficient to early childhood teacher education. In the post modern perspective, the movement toward fostering "reflective practitioners" and basic knowledge base is more significant. Therefore, the responsibility of academics is to walk the fine line between presenting a formal knowledge base so that students gain assumption to guide their thinking and practice, critiquing both theory and derived practices.

Key Words

포스트모더니즘(postmodernism), 아동발달지식(child development knowledge)
발달에 적합한 실제(developmentally appropriate practices), 해체(deconstruction)

* 경성대학교 유아교육과 교수

I. 서론

아동발달지식에 기초한 DAP(Developmentally Appropriate Practices-이하 DAP라 함)는 오늘날 유아교육현장을 이끄는 가장 영향력 있는 문서가 되어 현장에 많은 영향을 미쳤으나, 과연 DAP가 모든 유아의 학습과 발달을 고려한 것인가 하는 의문이 제기되었다. 그 결과, 수많은 긍정적인 결과의 경험적 연구에도 불구하고 DAP가 지나치게 발달이론에 편중되어 교육학의 고유한 인간이 해라는 교육적 가치의 문제를 소홀히 하였다는 관점에서 비판받고 있다.

Charlesworth(1998)등은 DAP가 보편적 발달이론에 편중되어 다양한 문화의 유아들에게 있어서는 그 적용가능성이 제한된다고 보아 DAP를 비판하고 있고, Swadner와 Kessler(1992)는 유아교육 프로그램의 구성 기초로 DAP를 이용하는 것은 “매우 잘 의도된 백인 자유주의 또는 진보적 교육”(p. 88)경향이라고 보았다.

또한 Bowman과 Stott(1994)는 교사들에게는 교육목적과 목표, 교수실행에 대한 끊임없는 반성을 통해 발달에 적합할 뿐만 아니라 문화적 특성을 충분히 반영하는 교육실제를 구성하고, 기관에서는 반성의 기회를 제공하고 격려하여야 한다고 제안한다.

계몽운동을 기원으로 유래된 모더니즘은 과학적 지식과 사회적 진보를 추구함으로써 특성화되어왔다 (Bredo & Feinberg, 1982 ; Giroux, 1991a ; Lather, 1991 ; Usher & Edwards, 1994). 모더니즘은, 인간 경험을 이분하고, 지식과 행동의 특정한 방식에 특권을 부여하며, 그리고 선택의 범위를 정하는 데카르트의 이원론(과학/상대론; 주관/객관, 옳고/그름, 정상/비정상, 이론/실제)에 전제하고 있다.

따라서 발달에 적합한 실체가 얼마나 모더니스트 가설에 전제하고 있는지를 확인하는 것은 그다지 어려운 일이 아니다(Bredenkamp, 1987). 과학 및 발달에 적합한 실체의 보편적인 적용 가능성에 관한 지침은 다른 선택을 하는 것을 어렵게 만드는 이원론, 즉 적합한 실체와 부적합한 실체 사이를 구별함으로써 발달을 촉진시키는 “보편적인” 아동 양육 실체에 대해 정의한다. 그리고, 그 교육과정은 하나의 격리된 존재(“각 아동은 개인적인성, 학습 유형, 그리고 가족배경 뿐만 아니라, 성장 시기와 개인적 유형을 가진 독특한 존재이다”, p. 2)의 발달을 촉진시키는 역할을 하는데, 궁극적인 목적은 자율적인 인간이 되는 것이다. 포스트모더니즘은 이러한 확신에 대한 의문을 제기한다.

유아교육교사는 유아의 학습과 발달에 중요한 영향을 미치며, 프로그램의 질을 결정하는데 가장 중요한 요인이라는 점은 많은 연구자들(Katz, 1984; Phyfe-Perkins, 1982; Powell, 1986; Willer, 1987)에 의해 지적되었다. 유아교육 교사들이 단순히 보호와 양육과 같은 수동적인 역할만을 하는 것이 아니라 유아의 발달을 촉진하고 미래를 준비시키는데 결정적 영향을 미치게 되므로 유아교사에게 좀 더 풍부한 지식과 자질을 갖춘 전문성 발달이 요구되고 있는 것이다(이은화 외, 1995, p. 17).

아울러 최근에는 유아교사의 전문성을 찾아야 한다는 주장(Bredenkamp, 1995; Goffin, 1996; Haberman, 1988; Silin, 1985)과 함께 지금까지 유아교사 양성 교육과정에서 아동발달지식만이 지나치게 강조되어왔다는 점을 비판하면서, 사회·문화적 요인이 고려된 폭 넓은 지식이 필요하다는

논의가 이루어지고 있으며(Goffin, 1996; Katz, 1996; Lubeck, 1996; Stott & Bowman, 1996), 특히 Lubeck(1994)은 실증주의적 관점에 기초한 DAP의 내용구성이 어떻게 교사들에게 이해되어 지는지 즉, 아동발달지식과 교사교육과의 관계를 조명하면서 포스트 모더니스트들의 비판적 관점을 제공한다.

교육은 시대의 산물이며 시대상을 반영하여 이루어져 왔다. 따라서 새 시대가 열리고 그 시대를 주도하는 철학과 문화의 바탕이 되는 사조가 바뀌면 교육도 바뀔 수밖에 없다. 유아기 교사 교육도 이러한 사회 전반에 퍼져 있는 시대 정신에 주목할 필요가 있음을 인식할 때, 현대 사회의 새로운 사고의 틀이라고 할 수 있는 포스트 모더니즘과 유아기 교사교육을 연계해서 고찰해 보는 것은 필요하다.

최근 유아기 교사교육에 있어서 반성적 교사를 육성하기 위한 연구들이 활발하게 이루어지고 있으며, 포스트 모더니즘적 관점에서도 교사교육접근이 교사의 비판적 사고능력 함양에 있으며, 반성적인 교사를 육성하기 위한 움직임과 유아교사를 위한 지식적 기초에 대한 탐구에의 도전이 더욱 필요하다고 제안한다.

따라서 유아기 교사교육에 있어서 포스트 모더니즘적 관점에 대한 고찰은 시의적절하며 중대하다. 이에 본 논문은 포스트 모더니즘이 유아기 교사교육에 주는 시사점을 알아보고, 아동발달지식과 교사교육에 대한 포스트 모더니즘적 관점을 고찰함으로써 이러한 관점을 유아기 교사교육에서 어떻게 해석하고, 수용하고, 적용해야 할 것인가를 논의해 보는데 그 목적이 있다.

II. 연구 방법

본 연구는 아동발달지식 및 유아기 교사교육을 현대 사회의 새로운 인식의 틀이라고 할 수 있으며, 한 편으로는 그 동안 유아교육분야에서 비교

적 소홀했다고 생각되는 포스트 모더니즘적 관점에서 문헌적 고찰을 하였다.

III. 포스트 모더니즘과 아동발달지식 및 유아기 교사교육

현재 많은 교육자들은 아동발달의 타당성에도 불구하고 아동발달지식을 학습 실제로 전환하는 것이 과연 건전한가에 대해 의문을 제기하고 있다(Goffin, 1996). 어떤 학자들은 아동발달지식에 의존하여 아동을 설명하는 방법은 아동의 개인적 잠재력에 대한 교사의 민감성을 제한한다고 보고 있다(Greene, 1989; Haberman, 1988; Suransky, 1982; Sutton-Smith, 1989).

또한 발달주의자들은 개인의 행동이 사회적, 문화적으로 조직되어지는 방법을 이해하게 되면서,

그들은 모든 환경에 걸쳐서 적용하는 발달 원리에 대한 연구를 축소하기 시작했다(Bronfenbrenner, 1989; Bruner & Haste, 1987; Cole & Cole, 1989; Elder, Modell, & Parke, 1993; Rogoff & Morell; 1989).

아동기의 개념이 예정된 발달 과정의 자연적 결과라기보다는 오히려 문화적으로 구성되어 있다는 생각은 계속 순환되는 주제가 되고 있으며(Cahar, Mechling, Sutton-Smith, & White, 1993; Cleverley & Phillips, 1986; Kagan, 1984;

Kessin, 1993; Kessel & Siegel, 1983), 심지어 Vandenberg(1993)는 발달의 개념이 개인의 변화를 개념화하기 위한 체계가 되는 것을 중지시켜야 한다고 제시하였다.

따라서, 아동발달지식과 교육목표 및 교육실제의 결정 요인으로서 아동발달지식과 그 것의 타당성에 대한 이러한 복합적인 도전은 교육실제에 대한 단 하나의 지도적인 지침으로서의 아동발달지식의 사용을 심각하게 약화시키고 있다.

1. 포스트 모더니즘의 도전

모더니즘은 인간의 진보를 위하여 과학을 정비하려는 노력의 일환이다. 동화된 과학적 절차를 따름으로써, 사회과학자들은 즉각적인 상황 너머에 있는 일반화되어질 수 있는 원칙(법)으로 이끌어지는 “사실”을 연구한다(Bredo & Feinberg, 1982). 객관적이며 합리적인 것을 규명함으로써, 과학은 열등한 것으로서의 주관적 혹은 비합리적인 것을 -즉 서구적 사고 방식의 대부분을 반영하는 이론론- 을 거부하였다. 마지막으로, Gergen이 제시하였듯이, 현대의 서구 사회는 독립적이며, 자율적이고 자발적인 특별한 종류의 인간을 형상화하였다.

근대 이후 서구 사회를 이룩하고 존속시키는데 기본 원리를 이루었던 모더니티의 약화 내지는 정당성의 위기로 말미암아 근대성을 극복하고 초월할 수 있는 새로운 패러다임 혹은 인식의 틀이 요구되고 있다. 이와 같은 요구는 현대의 상황에 대한 거대하고 도도한 흐름으로서 이를 포괄하는 의미를 가진 용어를 이른바 포스트모더니즘(postmodernism)이라 일컫고 있다.

포스트 모더니즘을 정의하는 것은 매우 어려운 일인데, Usher & Edwards는 다음과 같이 정의

했다:

포스트 모더니티, 포스트모더니즘 혹은 포스트에 대해 말하는 것은어떤 고정화된 그리고 체계적인 “관념”을 가리키는 것은 아니다. 오히려 그것은 그 넓은 지붕 아래 동시에 하나의 상태, 일련의 실제, “문화적 담론”, 태도 그리고 분석 양식을 포함할 수 있는 묶여지지 않은 우산으로서의 개념을 사용한다. (p. 7).

Jencks는 포스트모더니즘의 특징을 세 가지로 보았다. 하나는 포스트 모더니즘적 관점에서 보면 현재와 미래는 과거와의 단절 또는 대립이라기보다는 과거의 변용이다. 포스트 모더니즘의 두 번째 특징은 절충적이라는 점이고, 마지막으로는 해석의 다층적 개념으로서 다면성이다(김규수, 2000, p. 43).

포스트모더니스트는 절대적인 것과 어떠한 일반화된 계획도 거부한다. 인간이 의미를 만든 특성 외에 어떠한 특권도 부여된 입장은 없다. 모든 지식은 사회적으로 구성되었기 때문에, 보편성은 훌륭한 과학적 권위의 결과는 아니다. 그러나 지배적인 사회적 집단들은 무엇이 어떻게 되어야만 하는지 혹은 어떻게 될 것인지를 결정할 힘을 갖고 있다. Lyotard(1984)가 meta-narratives¹⁾라고 명명한 통합적 담론(totalizing discourse)은 그러므로 의심스럽다.

포스트모던 담론에서 눈에 띄는 두 번째 주제는 과학이 인생을 더욱 더 좋게 만든다는 것에 대한 강한 의문이다.

셋째, 서구적 사고에 바로 내재해 있는 이론론은 인간 가능성의 범위를 협소하게 만든다는 것이

1) 보편적 적용을 위한 것이라고 알려진 대규모의 이론적 해석들

마지막으로, 개인주의는 서구적 정신 속에 깊이 새겨져있다는 것이다. 그러나 포스트모더니즘은 우리들을 개인에서 “관계적 실재”로 이동시킬 수도 있다고 Gergen(1991)은 제안한다.

유아교육분야에서 우리가 알고 있는 것과 우리가 하는 일에 대해 질문하는 것은 우리 시대를 대변하는데 있어서 점점 더 실패해 가고 있는 모더니즘에 대해 폭 넓게 질문하는 것과 같다.

2. 아동발달지식의 해체

최근 발달 심리학자들(Bronfenbrenner, Kassel, Kessen & White, 1986; Kassel, 1993; Kessen, 1979; Samson, 1981; White, 1983)이 이미 수 년 전부터 아동발달지식을 해체하기 시작했다는 것은 이미 놀랄만한 일은 아니며, 또한 교육학자들도 다양한 다른 이유들로 인해 아동발달지식을 해체해 오고 있는 중이다(e.s., Bloch, 1992; Burman, 1994; Egan, 1983; Kessler, 1991; Polakow, 1989; Spodek, 1977).

1) 아동발달지식

지난 30년 동안, 피아제의 발달이론은 유아교육 분야에 엄청난 영향을 미쳤다. 앞서 언급되었듯이, 피아제의 발달이론은 발달에 적합한 실체에 근거를 제시하는 이론이다(Bredenkamp, 1987). 그가 제시한 아동발달은 불변한다는 명백한 증거는 유아교육자로서 우리가 실제에 대해서 생각한 것과 생각하는 방식에 상당한 영향을 미쳤다.

피아제는 모든 아동에게는 “아동” 원형(prototypic)이 있다고 믿었다. 모든 아동들은 비슷하기 때문에, 그들이 보여준 발달경로는 어느 곳에 있는 아동에게도 명백하게 나타난다는 것이다. 그리고, 발달의 순서는 보편적이다. 그 이론이 발달에 대한 보편적 규범을 만들었기 때문에, 서구 아동과 서구 국가에 사는 유색 인종 아동간의

차이점을 보여주는 후속 연구들은 그 차이를 “발달적 지연”의 증거로서 해석한다(e.g., Dasen, 1972). 그러므로 그 문제의 바로 핵심에 있는 문제는, 피아제의 원안에서 구체화된, 아동은 서양 아동(백인, 중류층)이라는 것이다.

오늘날의 심리학자들은 피아제의 그 발달도식이 매우 다른 환경에서 양육된 어린이들에게 “적합한지” 혹은 어느 정도 “적합한지”에 대해 질문을 하고 있다. Kessen(1979)은 다음과 같은 견해에 동의하는데, 즉 “발달은 일반화된 인간 경험으로부터 추출된 도식들을 통하여 이해되어 질 수 없다는 점을 견지하면서 아동은 맥락 속에서 발달한다”는 것이다. 요약하자면, (최소한) 아동에 대한 두 가지 정의 -보편적 아동과 문화적으로 구성된 아동- 와 그 이론에 대한 두 가지 설명이 있다. 그것은 학문적이며 보편적 인간 경험을 기술하는 것이거나 혹은 문화적 산물인데, 그것은 우리 시대에 대한 논평, 그리고(또는) 어떤 특정한 현상에 대한 그럴듯한 수많은 설명 가운데 하나이다.

발달의 실제 개념은 서구의 “제 1 세계” 사회와 같이, 개인은 인간 과정의 위대한 행진의 일부라는 모더니스트 관점을 구체화했다. 제 3 세계” 사회들은 개발되어지지 않은 혹은 좀더 동정심을 자아내는 개발도상국가로서 묘사되어졌다. 일부 심리학자들은 그 이론의 사용을 지지하는 가정이 도전받기 않았었기 때문에, 그 이론은 철저하게 조사되어야만 한다고 생각하고 있다.

2) 아동발달지식과 유아교육실제

그러면 유아교육실제를 위한 기초로서 피아제의 구성주의에 대한 의심 없는 사용과 연관된 문제들은 무엇인가? 첫째, 그 이론이 규범적이라는 것이다; 둘째, 그 이론은 추상적(논리-수학적), 탈 맥락적 사고에 특권을 준다는 것이다; 셋째, 개인 아동은 여전히 분석의 단위로 남아 있다는 것이다; 마지막으로, 그 이론은 계층화된 사회적 질서를

포함하여 가장 지배적인 문화적 관습을 실현하는 문화적 구조물이라는 것이다.

첫 번째 문제는 그 이론이 규범적이라는 것인데, 아동발달이론은 다른 발달경로를 따르는 아동(백인이 아닌 흑인 및 소수 민족 아동)에 대해 “잘못된 측정”을 하는 추상적 도식으로 이끈다. Mallory(1994)는 “DAP 지침이 아동의 다양성에 대하여 매우 협의의 범위를 가정하기 때문에, 결과적으로 적합한 교수실제도 매우 협의의 범위로 가정한다”고 지적한다(p. 58).

두 번째, 발달이론은 본질적으로 위계적이라는 것이다. 아동들은 덜 적합한 사고 방식에서 좀 더 적합한 사고 방식으로 이동하는 것으로 보인다. 그 이론 속에 뿌리깊이 내재해 있는 생각은 지능이란, 인간 경험으로부터 추출된다는 것이다. 개인에게 등급을 매기는 것은 미국 사회의 계급체계 속에서 구체화되었으며, 미국 학교의 능력별 학급 체계를 설명한다. 사실상, 많은 빈곤한 아동들을 묘사하는데 혹은 전형적인 주류 밖의 아동들을 묘사하는데 사용하는 그 단어들은 “결손” 혹은 “지체”를 나타낸다. 개인주의와 피아제의 인식론이 지지하는 사고의 독립성은 전형적인 미국인 주류의 가치라고 주장되어오고 있다.

마지막으로, 우리는 보편적 아동 및 과학적 실체에 동의함으로써, 우리 자신의 문화적 실체에 대해 질문하는 것에 실패했을 뿐만 아니라, 아동 발달 지식을 문화적 구조로서 보는데 실패했다. 아직까지, 우리 자신의 문화적 가치에 대해 질문하는 것은 실제로 우리가 믿고 행동하는 모든 것에 대해 질문하는 것이다. 유아를 관찰하는 평가 방법은 문제가 많은 것으로 보여지기 시작했다. 왜냐하면 미국 아동에 기초한 그 척도는 오랫동안 다른 문화적 배경에서 자란 아동들을 분류하고 진단하는데 있어서 잘못 사용되어졌기 때문이다. 심지어 외관상 친절해 보이는 DAP(Bredenkamp, 1987)의 실제 조차도, 보편적인 아동 양육 실체를

진술하는데 있어서 그것의 학문적 정당성을 의심하도록 만든다. 아동발달지식은 유아교육현장에 너무나 기본적인 것이어서 그것을 없애는 것은 모든 것은 상대적이며 중요한 것은 아무 것도 없다는 어리석은 중간상태에 우리를 남겨둔다(Lubeck, 1996).

3. 유아기 교사교육의 해체

교육이론가들은(e.g., Anyon, 1994; Burbules & Rice, 1991; Giroux, 1991a, 1991b; Lather, 1991; McLaren & Hammer, 1989; Usher & Edwards, 1994) 포스트모더니즘과 전통적인 교육 목적을 중재하기 위해 열심히 노력하고 있다. 비록 그들 사이에 중요한 차이점이 있을지라도, 대부분은 다음과 같은 점에 일치한다. (a) 포스트 모더니즘적 세계에서의 교육은 비판적으로 사고하고, 일부 지식이나 모든 지식이 주장하는 것의 기초가 되는 가정을 탐구할 능력을 육성하는 것이다. 그리고 (b) 이론들은 좀 더 공정한 사회를 만드는데 있어서, 그 유용성에 대한 평가가 이루어져야만 한다.

교사 준비에 대한 전통적 개념은 교사 교육자들이 미래의 교사들에게- 일반적으로 인정된 진실은 이 경우에는 아동발달지식인데-, 아동발달지식을 전달함으로써 그들을 그 직업에 참여시키는 과정이다. 모든 프로그램들이 사실상 이렇게 한다고 말할 수는 없으나, 많은 교재가 이미 팔리고 발달에 적합한 실제 지침 수 십만 권이 배포되어진 것에서 입증되듯이, 발달에 적합한 실체는 이미 미주 전역에 걸쳐 공통적인 실체가 되었다. 그러나 한편으로, Lubeck은 오히려 아동중심적, 구성주의 교육학에서 명백하게 다른 모순을 지적했다. 외관상 아동들은 그들 자신의 지식을 구성하도록 격려되어진 반면에, 교사와 부모들은 그렇지 않음을 지적했다. 그들은 단순히 이러한 유형의 실제

와 그것이 가정되어진 가치가 우리 모두를 위해 옳다는 것을 수용하도록 기대되어졌다(Lubeck, 1994).

교육에서 포스트모던의 방향은 우리에게 진실에 대한 단 하나의 주장만이 있는 것이 아니라, 많은 주장들이 있음을 상기시킨다. 즉 포스트모던에서 대립이나 양지 택일은 무의미하다. 비판도 하나의 새로운 척도를 만들고 이를 통하여 사물을 판단하고 선택하는 일이므로 모던적 비판의 논리는 무의미하다. 포스트 모던은 비판적 비판을 하지 않는다. 포스트모던은 다만, 다르게 그리고 새롭게 보고, 투시하고, 해명하기를 시도할 뿐이다. 포스트 모던은 이러한 의미에서 논리적 다수주의 또는 패러다임의 공존주의와 패를 같이하는 일종의 열린 사유이다(김규수, 2000, p. 44).

미국 내에서 국가적 교사 단체들은 덜 다양화 되는 반면에, 아동 인구는 점점 더 다양해지고 있기 때문에, 어떤 지식의 기초가 교사준비에 제공되어야만 하느냐에 대한 질문은 이미 하찮은 문제는 아니다.

현재 미국 공립학교에 다니는 아동 중 약 40%가 소수 민족 아동들이다(National Center for Education Statistics, 1992). 점점 더 많은 사람들이 이전의 200년 동안 이민 온 것 보다 최근 5년 동안에 더 많이 미국에 이민을 오고 있으며, 2027년에는, “소수민족”이 공립학교에서 다수 민족이 될 것으로 예측되어진다(Garcia, 1993). 그럼에도 불구하고, 소수민족집단인 교사들은 턱없이 부족하다. 모든 학교에서 인구의 30%가 비 백인제이고, 교사 중 87%가 백인이며, 이들 중 73%가 여성이다(National Center for Education Statistics, 1993). 20세기 안에 간부급 교사들이 여성화와 백인화가 될 것으로 예측된다고 지적된다. 그러나 유아교육현장은 그러한 변화를 인식하지 못하고 있다.

4. 포스트 모더니즘적 관점에서 본 아동발달지식과 유아기 교사교육

최근 교육 및 유아교육에서 다양성의 문제를 다루는데 있어서 추론에 입각한 입장이 나타났다. Banks(1977, 1981/1987) 와 Grant & Sleeter(1986; Grant, 1981) 등은 사전 그리고 사후 교사교육 프로그램에 다 문화 교육을 주입하는데 앞장서서 노력해오고 있다. 다 문화주의가 논의되어진 방법뿐만 아니라, 다 문화 교육과정을 실행하는 방법에 기초해서, Grant & Sleeter(1985, 1986)는 다른 접근의 유형학들을 고안했는데, 문화가 다른 아동 가르치기, 인간관계 접근 방법, 단일 집단 연구, 다 문화 교육, 그리고 다 문화적인 동시에 사회 재건주의적 교육 등이 그것이다. 유형, 가설, 그리고 유아교육문헌들로부터 나온 대표적인 예들을 <표 1>에서 볼 수 있다. 그러나, 이러한 대안들은 증립적이지 않다. 그 각각은 다양성의 문제가 교육과정에 어떻게 통합되어야만 하는지에 대한 암시적 입장을 갖고 있다.

이러한 유형들을 제시한 의도는 지식에 대한 각각 다른 해석들이 정치적임을 보여주기 위한 것이다. 이러한 “해석들”은 공존하며, 각각은 실제에 대한 다른 유형의 기초를 제공한다. 그러나, 각각은 아직까지 해석에 종속되어 있으며, 그리고 좀 더 정밀한 조사에 의하면, 우리는 그 각각이 다른 상황 속에서 다르게 해석되어질 것을 기대할 수 있다.

유아교육문헌들이 그 분야의 시대 정신을 담고 있는 한, 교사준비 프로그램들이 응용과학으로서 현재 교수(teaching)에 대한 관심으로부터 새롭게 임상에 기초한 관점으로 이동중인 것은 분명하다(e.g., Isenberg & Raines, 1994). 현재 학생교사들을 교육시키고 있는 교사교육자인 Wilson(1994)은 자신의 학생들이 유아들을 유아로서 보기보다는 하나의 꼬리표(“자기중심적,” “준비가 안 된,”

<표 1> 다 문화적 접근의 유형

유형	가정	유아교육 예
문화가 다른 유아 가르치기	유아가 지배적인 문화의 실재를 학습하도록 원조	0~8세 유아를 위한 발달에 적합한 실제 (Bredekamp, 1987)
인간관계접근	학생의 자아개념을 향상시키고, 긍정적 관계를 촉진	아동발달과 교육: 영아기 - 학령전까지 아동의 사회적, 정서적 발달에 대한 접근 (Turner & Hamner, 1994, 9장)
단일집단연구	집단을 위한 공헌 의식을 증대시키고 차별과 억압에 대한 통찰력을 제공	아동을 위한 미래상 (Hale, 1992)
다 문화 교육	문화적 다원론과 구조적 평등을 촉진	유아를 위한 반 편견, 다 문화 교육과정 (Derman-Sparks, 1992)
다 문화적이며 사회재건주의적 교육	문화적 다원론과 사회적 평등을 촉진하고 학생들이 변화에 대해 적극적인 행위자가 되도록 격려	Beane(1991) ; 어린 유아들이 보다 나은 사회를 위해 일하도록 지도하는 경험을 제시

“위험에 처한”)로서 본다는 것을 발견했다.

그는 유아교육현장이 다른 방법으로 인간에 대한 이해를 할 수 있음을 회생해 가면서까지 심리학에 너무 많이 의존하고 있음을 지적하면서, 교사준비에 있어서 심리학 문헌의 사용에 대해 비판하고 있다.

그러나 Stott & Bowman(1996)은 “이러한 비판들로 인해 교사교육에서 아동발달지식을 포기할 필요까지는 없다는...” Geertz(1973, p. 30)의 의견에 동의하면서, 한편으로는 형식적 이론과 개인 경험간의 근본적인 불일치를 피하기 위하여, 다른 한편으로는 이론적 허무주의를 피하기 위하여 다음의 네 가지 제안을 하였다:

첫째, 이론들은 변화한다. 또한 실제에 대한 그 이론의 암시점도 변화한다. 즉 이론들은 끊임없이

새로운 연구 결과에 의해서 수정되어져야만 하고 새로운 연구 결과들은 평가되어져야만 한다. 아울러 이론들은 그 이론이 만들어진 사회·경제적·철학적 맥락으로부터 나온다는 것에 주목할 필요가 있다는 것이다

둘째, 교육제도의 목적은 다양한 이론들의 유용성을 결정하는 것이다. 발달이론과 교육실제간의 관계는 상호적인 관계이다. 따라서 모든 실제들은 새로운 이론 및 연구들을 참작할 수 있어야만 한다는 것이다.

셋째, 아동들은 사회적 맥락 밖에서는 존재하지 않는다. 따라서 다른 인문 과학 학문들 (사회학, 인류학, 건강보호)도 발달에 대한 이해에 기여한다. 따라서 교사교육은 교사들이 직면한 실제 문제에 대해 지식을 제공할 수 있는 다양한 학문 분

야의 학부를 포함시켜야 한다.

넷째, 가치는 모든 이론 및 실제의 기반이 된다. Kessler(1991)는 "아동발달의 최근 연구에 대해 잘 알고 있는 사람과 알지 못하는 사람들간의 논쟁으로 나타나는 것은, 사실상 학교수업의 목적에 대해 다른 가치를 갖고 있는 사람들, 아동발달지식을 적합한 것으로 평가하는 것, 그리고 선한 삶의 본질과 공정한 사회에 대한 논쟁이다(p. 193) "라고 지적한다. 이러한 도전은 교사로 하여금 자신을 포함한 개인의 개인적, 문화적 사고 및 가정의 적법성을 수용하도록 도와 줄 뿐만 아니라, 교사의 전문적 지식의 기초와 이러한 개념들을 통합하거나 협상하도록 도와주는 것으로 보인다(Stott & Bowman, 1996).

"반성적인 교사"(Bowman, 1989; Schon, 1983)를 육성하려는 움직임과 현재 상황에 기반을 둔

지식은 중요하다. 그러나 아직까지 그것들이 우리들이 새로운 합의를 하도록 만들 것 같지는 않다. 유아교육 연구자들은 일반적으로 사회의 주류에서 뒤 처진 많은 집단들이 학교에서 "침묵하고 있으며(Delpit, 1988) 구체적으로는 교사 준비 프로그램에서 "침묵하고 있다"고 지적한다(Murrell, 1991). 모든 사람들이 말할 수 있을 때, 우리는 우리가 갖고 있는 차이점들이 우리가 알고 있는 것보다 좀 더 크다는 것을 발견할 지 모른다. 더구나, 비록 신중하게 질문하고 대안적인 관점들을 격려하는 것이 잠재적으로는 좀 더 많은 포용과 이해에 도달할 수 있을지 몰라도, 그것은 또한 갈등을 더 증폭시킬 지도 모른다(e. g., Gergen, 1991, 9장). 즉 유아교육분야가 포스트 모더니즘의 시대로 진입할 때, 우리는 도전과 가능성 양자에 직면하게 될 것이다.

IV. 논의 및 결론

현재 아동발달이론은 다양한 이유들로 인해, 특히 포스트 모더니즘적 관점에서, 그 타당성에 의문이 제기되고있다. 그 하나는 아동발달이론이 지식은 비인격적이라는 개념을 포함한, 자연과학방법 및 개념을 지지한다는 점이다. 그리고, 또 다른 비판은 가난한 자와 힘없는 자에게서 권리를 빼앗는 현상을 강화하는 형식적 아동발달지식의 경향에 대한 것이다.(Burman, 1994; Delpit, 1988; Jipson, 1991).

교육은 사회적 환경과 시대적 요구를 외면할 수 없다. 따라서 포스트 모더니즘 시대라고 하는 거대한 사회·문화적 인식의 변화에 맞춰 교육의 모습과 기능이 달라져야 한다. 유아기 교사교육도 예외가 될 수 없을 것이다. 따라서 포스트 모더니즘적 세계의 특징들을 수용하여 유아기 교사교육을 설계하고 이러한 정신에 맞춰 교육과정이 운영

되어져야 할 필요성이 있다.

그러므로 위와 같은 아동발달지식과 교사교육에 대한 인식의 전환에 대한 제안은 다양성을 추구하는 포스트 모더니즘적 관점과 매우 일치함을 알 수 있다. 따라서 포스트 모더니즘적 관점에서 볼 때, 유아기 교사교육의 방향은 어디로 가야 하는가? 이러한 질문에 대한 답변은 다음과 같다.

첫째, 아동발달지식은 유아교사를 교육하는데 있어서 재고품으로서의 그 역할을 계속해서 안 된다(Bowman, 1995, p. 33). 즉, 잠재적으로 가치 있는 교육이란 아동발달지식을 그대로 답습하는 것이상이라는 관점을 갖고 "어떤 아동발달지식이 다른 지식보다 유용한가?" 또는 "얼마나 많은 그리고 어떤 종류의 아동발달지식을 실제 현장수업에 앞서 배워야 하는가"라는 질문을 탐구하는 것이 교사교육 실재를 크게 개선시킬 수 있을 것이다.

둘째, 교사는 아동발달지식을 모든 아동의 발달 과정을 예측하는 하나의 기초로서 이용하기에 충분히 신뢰하고 일반화할 수 있어야 한다.

셋째, 교사들은 확신을 갖고 행동할 수 있는 충분한 신념과 계속 학습할 수 있도록 해주는 충분한 회의론 사이에서 최선의 균형을 유지하기 위해 노력해야 할 것이다. 효과적인 수업은 교사로 하여금 그들의 행동이 정당성을 갖고 있다면, 최선의(최대 혹은 최소보다는 오히려) 확신을 갖고 행동하도록 요구하는 것이다.

넷째, 다양성에 대한 이해이다. 포스트 모더니즘적 사회는 일방적이며 폐쇄적 사회가 아니라 열린 세계를 지향하는 사회이다. 이러한 세계에서 적합한 교육방법은 역동성과 개방성을 강조해야 한다(김규수, 2000, p. 49). 교사는 교사와 어린이들이 현실에 대한 다른 주장을 감행해 보고, 그것에 대해 사고하는 자신의 사고 능력을 믿고, 수용하고 존중하도록 격려하며, 동시에 유사한 인지적 기술과 사회적 행동을 필요로 하는 사회경제적 체계에 대해 각 개인이 적응하도록 준비시킬 수 있어야 한다. 또한 우리 사회의 모든 측면에서 발생하는 전통적인 인종적 편견과 다른 형태의 차별들에 대해 정직하게 직면해야만 한다.

마지막으로, 교사교육에서 상투적인 지식을 전달하기보다는 오히려, 우리는 교수 및 교사 교육의 문답식 모델이 인간 존재의 “내재되어있는 다

의적” 특성에 관심을 가져야 할 것이다. 즉, “반성적 교사”들만이 그들이 선택한 방법들이 암시하는 것에 대해 심사숙고하는 것을 배우며 다 문화사회에서 유아들의 다양한 요구에 맞게 실재를 계획할 것으로 보인다.

위와 같은 논의를 통해서, 우리는 다음과 같은 결론에 도달할 수 있다. 즉 아동발달 지식의 변화하는 특성, 그 지식만이 실제에 근접할 수 있다는 사실, 그리고 특별한 사회 문화적 입장에 대한 그 지식의 반영 등이 아동발달지식을 유아교육실체에 대한 불안정한 기초로 만들어 버리고 있다. 그러한 함에도 불구하고, 아동발달지식은 (이론과 연구로서 광범위하게 정의되어진) 교사교육에 필수적이다. 그렇지만 충분하지는 않다. 따라서 교사 교육자의 책임은 학생들이 그들의 사고와 실재를 지도하기 위한 가정을 세우도록 하기 위해서 형식적 지식의 기초를 제시하는 것과 교사교육자들이 그것들을 가르칠 때조차도 이론과 실제 양자를 비판하는 것 사이에 균형을 갖는 것이다. 즉 교사교육자들은 다양한 이론들을 제시하고, 그 이론들의 진화과정, 사용 방법, 잘못된 사용법 등을 논의하여 학생들이 형식적인 지식을 융통성 있게 사용하는데 필요한 관점을 갖도록 도와주는 것뿐만 아니라, 학생들 역시 타인에 대한 반성에 사용한 만큼의 강도와 정력으로 자신에 대해 반성할 시간을 가져야 할 것이다.

참고문헌

- 강 숙 현(2000), 「발달에 적합한 실제」에 대한 유아교사의 신념과 교육실제의 질적 수준과의 관계. 이화여자 대학교 대학원 박사학위 청구 논문(미간행).
- 김 규 수(2000), 포스트모더니즘 시대에 적합한 유아교육과정, 교육개혁과 유아교육, 한국유아교육학회 2000년도 정기총회 및 춘계학술대회, 한국유아교육학회, pp. 41-51.
- 이 은 화 외(1997), 유아교사론, 서울: 양서원.
- Anyon, J. (1994). The retreat of Marxism and socialist feminism: Postmodern and poststructural theories in education. *Curriculum Inquiry*, 24, 115-133.
- Bredenkamp, S (Ed.). (1987). *Developmentally appropriate practices in early childhood*

- programs serving children from birth through age 8.* Washington, DC: NAEYC.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues.* Annuals of child development: (Vol. 6, pp. 187-249). Greenwich, CT: JAI.
- Bruner, J., & Haste, H. (Eds.). (1987) *Making sense: The child's construction of the world.* New York: Methuen.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., & DeWolf, M. (1998). The LSU studies: Building a research base for developmentally appropriate practices. In S. Reifel (Ed.), *Advances in early education and day care: Perspectives on developmentally appropriate practices* (Vol. 5, pp. 3-28). Greenwich, CT: JAI.
- Derman-Sparks, L. (1992). Reaching potentials through antibias, multicultural curriculum. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 1, pp.114-127). Washington, DC: NAEYC.
- Goffin, S. G.(1996). Childhood development knowledge and early childhood teacher preparation: assessing the relationship-a special collection. *Early childhood research quarterly. 11.* 117-133.
- Katz(1996). Child development knowledge and teacher preparation: confronting assumptions. *Early childhood research quarterly. 11.* 135-146.
- Lubeck S.(1996). Deconstructing "Child development knowledge" and "teacher preparation". *Early childhood research quarterly. 11.* 147-167.
- Liotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of minnesota Press.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.
- Spodek, B. (1977). What constitutes worthwhile educational experiences for young children? In B. Spodek(Ed.), *Teaching practices: Reexamining assumptions*(pp. 5-20). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Stott, F. & Bowman, B.(1996). Child development knowledge: a slippery base for practice. *Early childhood research quarterly. 11.* 169-183.
- Usher, R., & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education,* New York: Routledge.