

## 유아교육과정 모형의 변화 방향 탐색 : 역사적 접근\*

Exploring Changes in Models of Early Childhood Curriculums :  
A Chronological Approach

양 옥 승\*\*  
Yang, Ok Seung

### Abstract

This paper analyzed historical changes in early childhood curriculums from the 19th century to the present. The early childhood curriculum model of the past was based on a modernistic perspective characterized by science, rationality, objectivity, absolutism, and universality. It had been developed in terms of early human resource development to maximize efficiency and rationality for the future. In recent years, however, change occurred in the paradigm of education with the application of phenomenology, analytics, and postmodernism. Newer models for early childhood curriculum include the Reggio Emilia and Developmentally Appropriate Practice, which constitute the current mainstream of early childhood curriculum.

**Key Words** : 유아교육과정 모형(early childhood curriculum model), 레지오 에밀리아 (Reggio Emilia), 발달에 적절한 실제(Developmentally Appropriate Practice)

\* 접수 2002년 6월 30일, 채택 2002년 7월 31일

\* 본 연구는 2001년도 덕성여자대학교 교내 연구비를 받아 수행된 연구임.

\*\* 덕성여자대학교 유아교육학과 교수, E-mail : osyang@center.duksung.ac.kr

## I. 서론

유아교육과정에 대한 이해와 탐구 방식이 변화하고 있다. 과학, 합리성, 객관성, 절대성, 보편성으로 설명되는 모더니즘의 관점에서 유아교육을 이해하고 탐구했던 것에서부터 벗어나 현상학이나 해석학, 포스트모더니즘의 관점에서 이루어지고 있다(양옥승, 2001). 가장 대표적인 교육과정 모형으로는 이태리의 Reggio Emilia를 들 수 있다. 이 모형은 지식의 절대성이나 객관성을 부정하고 상대성이나 주관적 인식을 추구하는 포스트모더니즘적 사고를 그 기저로 하고 있다.

유아교육과정의 변화는 궁극적으로 세계를 보는, 그리고 인간을 보는 시각의 변화에서 시작된다고 할 수 있다. 유아교육과정 패러다임의 역사와 그 변천과정을 살펴보는 연구는 특정시기에 어떻게, 왜, 누구를 위해 가르쳐졌는지에 대한 통찰을 제공해 줌으로써 교육과정에

대한 폭넓은 시각을 갖게 하며, 과거, 현재, 미래의 복잡한 관계를 통찰할 수 있게 해준다. 그리고 유아교육과정 탐구의 현실을 이해하고 반성적 과정을 통해 우리가 갖는 문제의 본질과 성격을 진단하며, 교육과정의 모형을 평가할 수 있는 이해를 넓혀준다. 따라서 과거부터 유아교육과정의 패러다임에 따라 다르게 나타나는 이론과 실제의 의미 및 관련성에 관한 다양한 견해와 주장들을 살펴보고 그 타당성을 검토할 필요가 있다.

본 연구의 목적은 19세기 프로벨의 유치원 교육과정에서부터 최근의 지배적인 유아교육과정 모형에 이르기까지 유아교육과정 패러다임의 변화 과정을 역사적으로 분석함으로써, 유아교육과정 이해와 탐구를 위한 방향을 제시하는데 있다.

## II. 유아교육과정의 역사적 변천

유아교육과정에 대한 탐구는 프로벨의 관념론(idealism)에서 시작했다고 할 수 있지만 프로벨의 유치원 교육이론 형성에 가장 많은 영향을 준 페스탈로찌의 교육적 관점을 먼저 살펴보고자 한다. 페스탈로찌는 아동을 본성적으로 선하고 가소성이 있는 존재로 보았으며, 관찰, 지각, 감각을 통해 학습한다고 보는 낭만주의적 아동관을 가졌다. 페스탈로찌 교육관은 발달수준에 적절한 개별화 교육, 감각적 인상을 통한 개념형성, 개념 발달 순서에 따른 활동조직, 가까운 것에서 먼 것으로의 교육방법 등으로 특징지을 수 있다. 이러한 페스탈로찌의

교육관은 발달적 교육과정의 측면에서 미국의 NAEYC가 개발한 ‘발달에 적절한 실제’(Developmentally Appropriate Practice: 이하 DAP라 약칭함)의 기초로서 작용하였다(Bredenkamp & Copple, 1997). 그리고 직접적인 경험에서 시작하여 점차적으로 좀더 새롭고 먼 맥락으로 나아가는 교육방법은 Dewey를 포함한 진보주의 교육의 전조가 되었다. 뿐만 아니라 이러한 그의 교육관은 Reggio Emilia 접근법에서 경험과 학습의 다중표상 창조를 강조하는 것과도 동일한 의미를 지니고 있다(Cadwell, 1997).

유럽의 초월론자의 영향으로 신과 함께 통합

을 반영하는 인간성과 자연성으로 인간 안에서의 신성을 보았던 프리벨 교육에서 첫째로 강조되는 요소는 통합(unity)의 원리로서 이는 처음에는 가정에서 실현되고 나중에는 유치원의 “확장된 가족”의 사회적 맥락에서 실현된다는 의미를 지니고 있다. 두 번째 원리는 자기활동의 원리로 프리벨은 아동의 천성적 선함과 창조적 잠재력은 그 목적을 위해 창조된 “정원”에서 자연적으로 개화(발현) 할 것이라고 믿었다(Froebel, 1826).

프리벨 유치원 교육과정은 노래, 게임, 그리고 은물과 작업으로 구성되며 교육과정 자료와 지침들은 세 가지 형태의 지식들을 함축하고 있다. 즉 프리벨이 모든 학습의 기초로 보았던 생활 형태(정원가꾸기, 동물보호하기, 가사)와 수학 형태(기하학적 형태, 패턴 만들기에서 기하학적 형태들간의 관계, 블록놀이), 그리고 미의 형태(색과 모양으로 디자인하기, 음악과 동작에서의 조화 등)를 포함하고 있다. 이러한 것들은 Dewey의 프로젝트의 일상생활 교육과정에서의 많은 방법들과 비슷하다. 전통적 프리벨 유치원에서 교사의 역할은 아동의 창조적 과정을 방해하지 않도록 관찰하고 안내하는 것이었지만 프리벨의 이런 원리는 심하게 왜곡되었고, 비록 프리벨의 본래의 의도는 놀이를 통해서 학습을 촉진하는 것일지라도 그의 많은 생각들은 프리벨의 의도를 완전히 이해하지 못했던 후계자들에 의해 고정되어졌다(Roopnarine & Johnson, 2000).

20세기초는 Dewey가 이끄는 진보주의 교육자들과 Montessori에 의해 시작된 ‘아동연구운동’의 영향을 많이 받았다(Weber, 1984). Dewey는 프리벨의 놀이와 구체적인 사물의 중요성, 그리고 유아기의 유연성에 대한 생각을 중요하게 생각하였지만 페스탈로찌 교육에서의 상징

의 암기, 요약 또는 정리하기 등과 같은 전통적인 교육방법과 프리벨의 은물을 비판하였다. 1900년 Dewey는 ‘학교와 사회’라는 저서에서 단계적인 교육과 실물교육, 가정에서의 생산적인 경험을 통한 교육을 요구했다. 구성 놀이와 가상놀이가 교육과정의 중요한 요소로 보았고 언어와 사회기술의 발달 또한 사회생활의 성공에 기초가 된다고 보았다. 협력 활동, 문제해결을 위한 다양한 방법의 ‘고안’ 등을 중요하게 생각하였다. Dewey는 교육과정의 내용의 선정과 조직에 있어서 그 중요성을 판단하는 기준은 사회적으로 유용하면서도 학습자가 현재 갖고 있는 개인의 흥미나 관심과 관련된 것이어야 한다고 보았다(이은화, 양옥승, 1988).

Dewey 또한 Montessori처럼 교사의 역할 중 가장 중요한 것은 환경제공자, 관찰자로서의 역할이었다. 협동적이고 가정적인 자료들 특히 목공, 수예, 요리하기 그리고 지역의 지리에 관한 자료는 필수적인 요소들이다. 교사는 관찰을 통해 아동의 경험과 주제영역간의 통합을 위한 질문을 하고 확장시킨다. Dewey의 교육과정 상에서의 질문을 통한 문제해결의 강조는 오늘날 유아교육의 교수·학습 원리로 남아있다. Dewey도 페스탈로찌와 프리벨처럼 학교를 가정환경의 연장, 사회로의 연결이라고 보았으며 지적이고 사회적인 목표를 고무시키게 위해 조직하였다.

다윈의 연구는 20세기 초 아동연구의 새로운 장을 열어주는 계기가 되었는데 Hall과 Gesell의 연구들은 아동발달분야를 탄생시켰고 이들의 연구 결과들은 교사와 부모들에게 아동 발달에 관한 정보 자료가 되었다. Watson과 Thorndike의 연구는 Patty Smith Hill에 의해 구성된 ‘유치원과 1학년 교육과정’의 특징이 되었는데 이는 습관 훈련의 특성을 보여준다.

이러한 교육과정 모형을 통해 아동 연구자로서의 교사의 역할이 크게 강조되기 시작하였다. 하루 일과에 대한 교사의 관찰과 통찰은 유아의 놀이와 학습을 이끄는 기술로서 작용한다.

Montessori 교육과정 탐구는 방법적인 측면에서 같은 시대를 살았던 프리벨이나 Dewey와 상당 부분 유사하다. 그녀는 교육을 통해 유아의 심리학적 발달을 도울 수 있음을 발견하였고 환경과의 상호작용을 통하여 사람의 본성인 정신이 발달한다고 믿었다. 페스탈로찌, 프리벨 그리고 Dewey 모두 유아의 행동의 핵심을 놀이로 보았지만 Montessori는 놀이(play)를 일(작업, work)과 대비시켜 특별히 계획된 요소로써 유아가 자유롭게 선택하는 행동으로 분류한 것이 다르다. Montessori는 쓸모 없는 성인의 도움(교사의 행동, 기대, 권력)은 유아의 미래를 통제하는 근원이 된다고 보았으며 부모들과 가정과 학교간의 일관성 있는 교육을 제공하기 위해 부모교육을 강조하였다(신화식, 2001). 이러한 Montessori 교육관은 영국에서 뿐 아니라 미국에서도 큰 반응을 얻지 못했다. 교육자들은 Montessori의 '감각교육' 영역을 Dewey의 교육에 비하여 편협하다고 보았기 때문이다. 그러나 1960년대 미국에서 Head Start 프로젝트가 현실화되면서 Montessori 교육과정은 새로운 관심을 끌게 되었다.

세계 2차 대전이후 진보주의적 생각은 보수주의적 태도에 의해 비판을 받게 되었는데 이는 진보주의 교육과정의 수행을 완전히 이해하지 못한 교사들에 의해 창의적인 자기 표현은 종종 과잉 허용으로 나타나 교실을 혼란스럽게 하였다는 비판과 1957년 소련의 스푸트닉 발사에 의한 것이다. 스푸트닉 발사는 기본 교육 기술과 개념들의 부식을 상징하였고 진보주의는 이런 관심의 희생자가 되었다. 교육 실체에

서의 혼란은 1990년대 구성주의의 영향이 보여주기 시작했을 때까지 지속되었다.

1960년대에 시작된 구성주의의 영향은 지금까지도 계속되고 있다. 특히 Piaget와 Vygotsky의 이론은 1970년대와 1980년대 유아교육과정 연구에 많은 영향을 주었다. 발생학적 인식론자로서 Piaget와 Vygotsky는 지적 발달에서의 놀이의 가치를 강조했고 유아의 또래와의 상호작용, 유아의 사물과의 상호작용을 유아교육과정의 기초로서 적용하였다. 구성주의의 관점은 아동들은 경험에 대한 반성을 통해 정신적으로 지식을 구성한다는 가설에 의존한다. 아동은 학습에 관한 능동적 구성주의자이다. Piaget (1970)는 아동은 사고와 활동을 조직하는 특징적인 방법으로 표시된 보편적이고 변하지 않는 발달 단계를 통해 나아간다는 것을 이론화하였다. 이에 한 걸음 더 나아가 Vygotsky(1967)는 구성주의에 사회 문화적 접근을 시도하여 사회 문화적 맥락이 아동의 학습에 미치는 영향을 논하였다. 이들은 모두 놀이를 상징적, 추상적 사고능력을 발달시키는 수단으로 강조했다는 공통점이 있다.

구성주의 교육과정 또한 Montessori나 Dewey의 교육과정 연구에서처럼 환경의 중요성을 강조한다. 교사는 유아의 능동적인 참여를 촉진하기 위해 경험을 조직하는 환경 구성자로서의 역할뿐만 아니라 유아가 자신의 경험을 반성하고 미래를 예측하도록 격려하는 질문 방법 사용에 능숙해야 하고 아동과 함께 공동으로 지식을 구성해야 한다. 구성주의 교육과정은 비록 부모 교육프로그램에 초점을 두지 않았지만, 최근 들어 교육가들은 전문 서적과 연구 논문들을 통해 유아를 위한 구성주의 프로그램의 중요한 특징들을 부모에게 설명하려는 노력을 보이고 있다.

한편 1961년 출판된 Hunt의 '지능과 경험'과 1964년에 출판된 Bloom의 '인간특성의 안정성과 변화'는 생의 처음 5년이 지적 발달을 촉진하는데 최적기라는 결론을 내리게 하였으며 Head Start 프로젝트를 유도하였다(이은화, 양옥승, 1988). Head Start는 초등학교 성공의 본질인 기본기술들의 획득과 자아개념의 발달을 강조하는 DISTAR 프로그램, 놀이가 교육과정의 중심이며 사회 정서적 발달, 지적 성장을 포함한 전인교육을 강조하는 놀이기초 프로그램, Piaget 구성주의 이론에 기초한 인지적 상호작용주의자 모형과 Montessori 모형 등이 있다. 유아교육 개혁을 통해 빈민문제를 해결하고자 했던 미국의 Head Start는 지난 20여 년 동안 세계의 유아교육과정의 연구 방향을 변화시키는 원동력이 되었다. 가장 대표적인 것으로는 첫째, 사회적 조건의 변화, 둘째 유아교육 유형의 다양화, 셋째 학문적 토대의 구축 등을 들 수 있다(Goffin, 1994).

1980년대에 접어들면서 여성의 경제활동 참여증가, 출산율 저하, 소가구화, 편부모 및 계부모 가족의 증가 등은 출발점 평등, 유아의 교육권 신장, 육아 및 유아교육에 대한 국가의 책임 강화를 통한 국제 경쟁력 강화라는 측면에서 유아교육에 대한 관심이 높아졌고, 그에 따라 유아교육 대상 연령이 하향, 확대되었다. 특히 중류층 기혼 여성 취업률의 증가와 관련되어 보육 분야에서 가장 뚜렷한 변화가 있었다.

한국은 1960년대 초 경제개발 5개년 계획의 시행과 더불어 인구증가 억제에 국가 시책으로 채택한 이후, 출산율이 급속하게 감소되었다. 가임여성 1인당 평균 출산아 수는 1960년의 6.0명에서 1985년 1.70명, 2001년 1.30명 등으로 급격하게 감소되었는데, 이것은 프랑스(2000년, 1.89명), 영국(2000년 1.64명), 일본(2001년 1.33명)보다 낮은 수치이다. 우리 나라의 급격한 출산율 감소는 육아에 대한 부담의 증가와 함께 유아교육에 대한 인식 및 유아교육의 질적 변화를 불가피하게 하고 있으며, 특히 영유아의 다양한 발달 욕구와 보육 요구의 증대는 출산과 더불어 영유아에 대한 사회적 책무성을 증가시키고 있다.

이러한 사회적 상황 속에서 교육(education)과 보육(child care)이 결합되어 '유아교육과 보육' '유아교육·보육'(early childhood education and care) 등으로 소개되면서 교육과 보육간에 역할과 기능상에서의 차이에 대한 논쟁이 일기 시작하였다. 교육·보육간의 논쟁은 유치원의 교육대상 연령(3-6세)과 보육시설의 보육대상 연령(0-6세)이 3-6세를 중심으로 중복되어 있는 현실에서 더욱 가속화되었다. 이러한 과정에서 유아교육 분야는 그 대상 연령의 범위를 출생에서 초등학교 취학이전의 6세 미만까지로 규정하고, 유아교육기관이 할 수 있는 역할의 범주에 가족지원을 포함시키는 기틀이 형성되었다.

### Ⅲ. 최근의 지배적인 유아교육과정 모형 : DAP와 Reggio Emilia

최근 전세계적으로 가장 활발하게 논의되고 있는 유아교육과정 모형은 미국의 DAP (Developmentally Appropriate Practice)와 이탈리아의

Reggio Emilia일 것이다.

DAP(발달에 적절한 실제)는 1987년 '출생에서 8세까지의 아동을 위한 유아 프로그램에서의 발

달에 적절한 실제(Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8)'라는 유아교육에 대한 NAEYC(National Association for the Education of Young Children)의 공식적인 입장 표명(position statement)에서 연유한다(Bredenkamp, 1987). 본래 DAP의 취지는 NAEYC가 유아교육 기관의 질적 수준을 평가하고 이를 개선하기 위해 개발한 평가인증제(creditation)의 준거로 포함된 발달적으로 적절한 활동, 자료, 기대 등을 명확히 정의하기 위해서였다. 그러나 1980년대 당시 미국에서는 공립학교에서 운영하는 유아교육 프로그램이 증가하면서 공립학교 교육 과정이 하향화되어 학업 성취 지향, 훈련 중심, 성인 지시적인 학습 등이 강조되고 유아교육을 형식적인 교육의 '준비' 단계로 인식하는 경향이 심화되었다. 이러한 추세에 대응하기 위해 유아교육이 역사적으로 지향해왔던 아동중심, 놀이 중심, 경험 중심 등의 개념을 최대한 유아교육 과정에 반영하여 실행할 수 있는 지침을 요구하게 되었고, 이에 부응하여 NAEYC에서는 DAP라는 유아교육 지침서를 개발하는 연구 작업을 착수하게 된 것이다.

DAP가 전세계에 소개된 이후 유아교육 분야에서는 유아교육과정의 질적 수준을 논할 때 '발달적 적절성'이 가장 중요한 기준으로 작용하게 되었다. 그러나 DAP에서 제시하고 있는 '발달적 적절성'이라는 개념의 모호성으로 인하여 DAP는 그 용어의 확대, 해석뿐만 아니라 발달에 적절한 검사 혹은 학습 준비도로 여기는 현상까지 초래되었다. 이러한 문제점을 감안하여 1997년 개정판(Bredenkamp & Copple, 1997)에서는 사회 문화적 적절성의 의미를 일부 추가하고 의사 결정자로서의 교사 역할을 크게 강조하고 있다.

NAEYC의 DAP에 대한 요지는 크게 발달적 적절성, 지식 구성자로서의 유아, 의사 결정자로서의 교사 등으로 요약될 수 있다. 먼저, '발달적 적절성'의 개념은 유아의 연령에 따른 발달적 적절성과 유아의 개별적, 문화적 특성의 적절성으로 나누어 볼 수 있다. 연령의 적절성은 유아기의 발달적 특성으로, 유아기 동안의 신체, 정서, 사회, 인지 등 제반 발달 영역에서의 성장과 변화에 대한 보편적이고 예측 가능한 개념이다. 이러한 유아기의 전형적인 발달에 관한 지식은 유아에게 적절한 학습 환경과 교육경험을 준비하고 계획하는데 기본이 될 개념적 준거를 제공해줄 수 있다고 보았다. 또한 개인적, 문화적 적절성은 유아마다 다른 성장 속도나 유형, 인성, 학습 양식, 언어나 종교, 생활방식 등 유아와 그 가족의 독특한 사회·문화·경제적 배경 등에 따른 개별적 특성 즉, 개인차를 의미한다.

이러한 발달적 적절성의 개념은 발달심리학 특유의 관점인 유아의 발달과 학습이 어떻게 이루어지는가에 관한 Piaget이론과 Vygotsky의 이론을 그대로 반영하고 있음을 알 수 있다. 특히, 개별·문화 적절성에 대한 강조는 1997년 개정 지침서에서 두드러지는 것으로 Vygotsky 이론의 핵심인 발달과 학습에서의 사회문화적 환경의 중요성을 보여주는 것이다. 또한 1997년 개정판에서는 이러한 발달적 적절성의 개념이 각 연령단계마다 유아를 보호하는 공동체로서 교실환경의 창조, 유아의 학습과 발달을 촉진하는 교사의 역할과 전략을 고려하는 교수, 교육내용과 전략이 모두 고려된 적절한 교육과정의 구성, 유아발달과 학습과정에 대한 평가, 가족과의 상호 호혜적인 관계 확립 등 유아교육 실제와 연관되는 5개 차원에서 적용된 예를 포함하고 있다.

NAEYC가 제시한 DAP는 전인적인 유아를 육성하기 위하여 유아의 발달단계에 적절하고 각 유아의 흥미, 욕구, 그리고 문화적 배경에 적절한 교육과정을 계획하고 실행한다는 것이다. 또한 DAP에서 추구하는 교육과정은 최근 주목을 받고 있는 프로젝트 교수법이나 발전적 교육과정과 같은 맥락에 있다고 할 수 있다. 오랜 개정작업 속에서도 가장 중요하게 유지되고 있는 것이 바로 두 번째 특징인 유아를 지식구성자로서 보는 발달론적 관점이다. DAP의 핵심은 유아가 사회적, 물리적 환경과의 상호작용을 통해 지식을 스스로 구성해가도록 하는 것이라고 할 수 있다. 이 모형에서는 유아를 자기 주도적이고 본능적으로 동기화되는 존재, 발달하는 능력을 가진 존재로 간주하고 있다.

그러나 DAP에서는 어떤 학습이 유아에게 교육적으로 가치있는 것인지, 사회 문화적으로 적절한 교육이 무엇인지에 대해 분명한 입장이 나타나지 않고 있다. 뿐만 아니라 유아교육을 통해 유아가 획득해야 할 지식의 본질은 무엇인지, 어떤 유아로 성장하는 것이 바람직한지 등 교육과정에서 근본적으로 추구해야 할 철학적 진술이 없다. 이러한 문제점은 유아교육과정의 역사가 교육학에 그 뿌리를 두기보다는 아동학과 발달심리학에 의존한 데서 연유한 것이라고 할 수 있다. DAP는 또한 아동을 어떻게 가르쳐야 하는지에 큰 의미를 둔 나머지 무엇을 왜 가르쳐야 하는지의 문제를 소홀히 다루었다.

문화와 다양성을 중요한 요소로 삼고있는 DAP가 과연 모든 유아들에게 가치로운가 하는 의문 또한 여전히 남아있다. 이러한 비판은 NAEYC의 중요한 임무는 실제에 대한 기준을 단순히 문서화하는 것보다는 변화, 다양성, 복잡성, 애매 모호함이라는 특성을 가진 교수 실

제에 대하여 함께 논의하고 대화하며 일할 수 있는 방식을 발달시켜야 한다는 관점에서 나온 것이다. 이처럼 DAP의 발달심리학에 대한 지나친 의존은 교육과정의 본래의 의미를 약화시키고 있다.

발달론에 기초하여 인간의 발달을 단계와 기준으로 분절하는 DAP의 입장은 Tyler(1949)가 교육과정을 수업목표로 환원하여 인식하는 입장과 크게 다르지 않다. 뿐만 아니라 DAP에서 제시한 발달 기준이나 단계라는 것도 실제로 존재하는 것이라기보다는 사회적으로 구성된 다분히 허구적인 것이라고 할 수 있다. 이 점에서 발달에 적절한 실체는 포괄적인 교육과정이라고 보기보다는 축소된 모형으로 보이며, 교실 내에서 교사가 유아와 ‘어떻게 상호작용을 잘 하는가?’와 같은 교수학습이론이나 모형에 더 가깝다고 할 수 있다. 이러한 발달에 적절한 실제의 교육과정 구성과 적용의 원리는 우리 나라 교육부에서 고시한 유치원 교육과정이 지향하는 구성·적용 방향과도 맥을 같이 하고 있다.

전세계적으로 유아교육자들이 가장 선호하고 있는 교육과정 모형을 든다면 그것은 바로 Reggio Emilia일 것이다. 이 모형이 이러한 위치를 점하게 된 이유는 변화하는 역동적인 현대사회에서 학습자의 요구에 맞추어 스스로 계속적인 변형 과정을 거치고 있기 때문일 것이다. 또 다른 이유로는 유아교육을 현장에서 실천하면서 이론적 기반을 확고히 다져왔다는 점을 들 수 있다.

Reggio Emilia의 이론적 토대는, 학습자가 인지적 갈등을 통해 스스로 지식을 구성해 간다고 보는 Piaget의 능동적 학습원리, 정신구조의 발달을 위해 상징적 도구가 매개된 사회적 상호작용과 근접발달지대(ZPD)의 교육적 활용을

강조하는 Vygotsky의 발달에 대한 사회 문화적 접근, 구성주의를 사회적 상호작용의 영역으로 끌어들이며 실용화함으로써 사회인지적 갈등 유인 조건과 표상시의 사회적 과제조건을 강조하는 후기 Piaget학파의 여러 이론들, Gardner의 다중지능이론 등에서 찾을 수 있다. Dewey의 실용주의, 생활중심 교육, 수단으로서의 의사소통 또한 Reggio Emilia의 교육 현장에서 그대로 살아나고 있다. 이밖에 Reggio Emilia에서는 Piaget가 제안한 능동적 아동의 이미지에 교육에서의 주체적인 아동이라는 의미를 추가하였다(Edwards, Gandini, & Forman, 1998).

교육에서 아동의 주체성을 강조하는 것은 오늘날의 포스트모더니즘과 유사한 점이다. 이러한 아동의 주체성 부각은 부모, 유아교육기관, Reggio Emilia 시의 유아교육에 대한 파트너십에서 기인한다. Reggio Emilia의 유아교육이 부모, 유아교육기관, 지역사회의 적극적이고 능동적인 참여 속에서 이루어지고 있다. 이 교육과정에서는 부모나 유아교육기관, 지역사회가 단순한 참여자나 협조자에 머물지 않고 유아교육의 한 부분으로 작용한다는 점에서 다른 어떤 모형과 큰 차이가 있다. Reggio Emilia에서는 유아교육에서 부모나 지역사회의 역할을 축소시키는 것은 교육과정 고유의 특성을 제거하는 것과 같다고 보기 때문이다.

Reggio Emilia 접근법에서 특히 강조하는 바는 유아간 그리고 유아와 성인간의 상호 의사소통을 통한 학습이다. 교사와 유아들은 함께 사고하고 계획하고 평가한다. 교육과정은 유아와 교사들간의 상호작용으로부터 유도되는 만큼 교수 행위를 하는 교사들간의 대화와 반성으로부터 발현된다. 교사들은 공동 협력자로서 유아들이 진지하게 탐색하는 주제 속에서 유아들의 흥미를 자극할 수 있는 질문을 찾고 지원

해 주는 교육과정을 창안하고 안내한다.

프로벨이 유치원을 창시한 이래 지금까지 유아교육이 그랬듯이 Reggio Emilia의 교육에서도 관념론적인 관점에서 어린이의 이성을 존중한다. 그러나 이 모형에서 지향하는 존중의 방식은 성인(교사)이 유아의 목소리를 기록, 보존하는데서 시작한다. 여기에서는 유아들끼리의 의사소통이 적극 장려되며, 의사소통의 과정이나 결과는 기록(다큐멘테이션)의 형태로 남게 된다.

유아의 기록은 단순히 유아를 평가하기 위한 자료로서가 아니라, 유아와 유아, 유아와 성인, 유아와 지역사회간의 의사소통 수단으로서 활용된다. 이는 또한 개별 유아의 내면과 외면, 과거와 현재의 지식을 연결해주는 도구로서 활용된다. Reggio Emilia에서는 자기가 활동한 것이 기록되어 있는 자료를 보면서 유아는 자기의 과거 지식에 터하여 보다 향상된 지식을 구성할 수 있게 될 것이며, 다른 유아의 활동 기록을 관찰하는 것을 통해 새로운 지식을 사회적으로 구성할 수 있을 것이라고 보고 있다. 그리고 이러한 과정은 궁극적으로 지식 공동체 형성에 기여하게 된다고 보았다. 이 교육과정에서는 교육대상의 범주에 유아이외에 교사를 포함하고 있는데, 거기에는 유아, 교사 모두 삶의 주체로서 인식되며, 누군가가 교육을 한다는 시각보다는 스스로 학습한다는 입장이 견지되어 있다.

Reggio Emilia 교육에서의 유아에 대한 이미지는 프로벨로부터 시작된 철저한 관념론적 사고에 기초한 것이라고 할 수 있다. 즉, 유아의 능력을 절대적이라고 믿고 존중하는 아동중심 사상이 교육과정 이해의 근저에 깔려있다. 그러나 우리 나라는 Dewey의 상호작용적 관점에 영향을 받아왔으며, 특히 유아교육과정을 주도



하는 학자들의 학문적, 사회적 폐쇄성으로 인해 이러한 관점이 얼마나 유아교육과정 이해나 탐구에 적용되어 변형될 수 있을지 의문이다. 우리가 사는 이 시대는 역동적이며 과학은 새로운 발견을 계속하게 되므로 그 속에서 기존의 패러다임은 변화하게 마련이다. 따라서 유아교육자들이 가지고 있는 유아에 대한 이미지 또한 고정적이기보다는 계속 변화되고 구성해 나갈 수 있어야 할 것이다.

Reggio Emilia 교육은 Reggio Emilia 시에서 운영하는 시립 유아교육 체제로서 3-6세 유아를 위한 유아학교와 0-3세 유아를 위한 영유아 센터가 교육과 사회적 서비스의 개념을 결합한 높은 질의 종일제 프로그램을 운영하고 있다.

시에서 자치적으로 유아교육기관을 운영했기 때문에 공공기관으로 이해되었으며, 이것은 지역사회로 확장되어 아동과 교사, 부모들의 관계 속에서 공동의 선을 추구하고 협력적이고 의사소통적인 관계를 구축하는데 도움이 되었다. Reggio Emilia 시민들에게 학교는 바로 민주주의를 실천하는 장으로서 인식되고 있다 (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). 우리나라에서도 이러한 공동체 의식이 강조되고 있으며, 교육자치, 지방자치체제가 실시되고 있다는 점에서 이 모형이 지닌 장점을 살려 한국의 유아교육 현장에 적용하는 것은 그리 어려운 일이 아닐 것이다.

#### IV. 유아교육과정 탐구를 위한 방향

지금까지 유아교육과정의 발달과정을 살펴보면 우리는 유아교육과정 연구의 기초 자료로 프리벨과 Dewey의 교육철학 및 심리학의 여러 발달이론이 활용되었다는 것을 발견할 수 있었다. 이러한 학문적 추세는 Pinar 등(1975)의 분류기준에 입각해 볼 때, 유아교육과정 연구가 기술공학적인 지식을 강조하는 개념·경험적 이론에 기초하고 있음을 말해준다. 한가지 특기할 만한 점은 유아교육과정 연구가 아동발달의 응용분야인 듯이 발달이론들이 유아교육과정 결정에 지배적으로 적용되어 왔다는 사실이다. 그러나 발달이론은 학교교육의 내용이나 과정이 교사의 일방적인 상상에서 일반화되는 것을 막고, 효율적인 교수·학습과정이나 선정한 교육 내용이 유아의 발달 수준에 적합한지를 분석하는 도구에 지나지 않는다.

우리 나라 유치원 교육과정도 국가 수준에서

개발된 1969년이래 유아교육 연구자들은 심리학의 제반 이론들을 유치원이나 어린이집에서 제공하는 교육 내용이나 방법에 대한 발달적 적절성을 여과하는 기준으로서가 아니라 유아교육과정을 개념화하는 이론 그 자체로서 적용하였다. 그리하여 일반 교육과정 연구 분야에서 논의되고 있는 쟁점 사항이나 방법론들이 유아교육과정 연구 분야에서 거의 참조되지 않는 결과를 초래하였다. 이러한 맥락에서 교육과정은 철저히 교육프로그램이라 명명되었고, 유아교육과정 이론 또한 심리학적인 용어를 빌어 성숙이론, 행동주의, 인지발달이론 등으로 분류, 소개되었다.

아동발달의 지식만으로는 유아교육과정을 이해할 수 없다. 그리고 유아교육과정에 대한 이해와 탐구는 기술 공학적으로 이루어지는 것이 아니다. 교육과정은 사회·역사적인 맥락 속에

서의 도덕적·심미적인 가치의 선택과 판단을 필요로 하기 때문이다(양옥승, 1987). 유아교육과정 연구의 궁극적인 지향점은 의도적으로 선택된 '사회 문화적 환경'을 제공함으로써 유아들의 '일상 생활과 삶의 바람직한 변화', '삶의 질 향상', '사회적 능력 개발'을 촉진하는 방법들을 탐구하는데 있다고 할 수 있다. 그렇다면 유아가 생활하고 있는 사회가 공유하고 있는 신념이나 가치관을 분석하는 일은 유아교육과정의 개념 체계나 이론적 관점을 이해하는데 도움을 줄 것임에 틀림없다. 그러나 어떠한 삶이 과연 바람직한 것인가에 대한 믿음은 사회적 조건에 따라 다른 것처럼, 교육과정에 대한 탐구는 교육과정을 어떻게 조망하는가에 따라 달라진다(Eisner, 1992). 따라서 다원화된 사회에서 유아교육과정에 대한 이론 체계가 다양화되고 상반된 양상을 띠는 것은 당연한 현상이다(양옥승, 2001).

오늘날, 유아교육과정은 학습자의 이해와 의미, 그리고 사회적·문화적 맥락의 중요성을 강조하여 발달론과 다문화주의에 기초하여 연구되고 있다. 교육과정 연구는 본질적으로 다학문적(사회학, 심리학, 인류학, 철학, 언어학, 법학, 역사학, 경제학 등)으로 접근해야 한다. 지금까지 지나치게 심리학에만 의존해 왔고 그 기여도를 인정해야 하기는 하지만, 다른 학문들의 공헌 가능성을 배제해서는 아니될 것이다. 현재 우리 나라에서 이루어진 유아교육과정 연구는 오랫동안 교육과정 개념화를 주도해 왔던 관념론이나 경험론에 대한 발달론적 접근의 우수성, 즉 '발달적 적절성'을 입증하는데 집중되어 있다. 더욱이 21세기를 맞아 여러 국가들이 교육 개혁의 기본을 '생각하는 것을 가르치는 것' (Haroutnunian-Gordon, 1998)에 둔다면, 유아교육과정에 대한 발달론적 접근, 특

히 Vygotsky의 발생학적 탐구는 계속해서 유아교육과정 연구자들의 관심을 끌게 될 것이다.

이밖에 재개념론자들이 제안한 대안적 이론들도 유치원이나 어린이집의 일상적인 교육 실재를 개선하고 변화시키는데 중심축의 역할을 할 수 있을 것이다. 특히, 비판 이론이나 포스트모더니즘은 권력의 역동성을 해체하고 학술 연구나 지배적인 이론들이 누리던 특권을 벗김으로써 유아교육이 지향하고 있는 창의성이나 개성 추구를 가능케 할 수 있을 것이다. 나아가서 유아교육학 분야에서 당면한 교육 문제를 해결하고 교육과정이라는 용어가 그 의미를 찾기 위해서는 대안적 접근을 발굴하는 연구 작업이 활성화될 필요가 있다(양옥승, 2001).

교육현상이란 언제나 사회적이고 문화적인 것이다. 미국이나 유럽의 교육현상과 우리의 교육현실은 서로 다르다. 그러나 우리는 지금까지 외국으로부터 들어온 많은 프로그램들을 그대로 차입, 모방하는데 급급했다. 유아교육과정의 이해와 탐구를 위해서는 교육 실재와 관련하여 유아교육과정을 이론화하는 작업이 필요하다. 교육과정 이론은 현실과 같은 것이어서는 안되지만, 현실을 무시한 이론은 공허한 것이 되기 쉽다. 교육과정 이론은 현실과 실제에 대한 통찰과 성찰을 통해 형성되는 것이다. 세계적인 이론들을 받아들여 각 요소들을 자신들의 집단 가치관과 문화에 결부시켜 독특한 교육적인 접근을 만들어낸 예는 Reggio Emilia 접근 방법에서 찾을 수 있다.

거대 이론이라 불리는 기존의 이론들 즉, 행동주의이론, 정신분석이론, 인지이론 등 심리학에서 발생한 이론들은 인간의 행동에서 일반적인 원리를 추출하여 그것을 교육에 적용하는 방식이었다. 그러나 Reggio Emilia는 유아교육이라는 세분화된 분야의 실제에서 발생했으며,

그 실체에 더하여 자기들만의 독특한 이론이나 철학을 기본 틀로 하여 기존의 세계적인 이론을 끌어들이고 찾아서 접목시켰다는데 차이가 있다. 물론 모든 이론이 실제에서 발생한 일반화의 결과이지만 그 과정에 차이가 있으며 그것이 지금의 결과를 초래했다는 의미이다.

우리 나라의 유아교육은 그간 100년의 역사를 이어오면서 유아기 경험의 중요성을 점차 인식하여 거듭 발전해왔다. 이제 빠르게 변화하는 시대의 욕구에 부응하여 창의적이며 새로운 가치를 창조해 나갈 어린이를 육성하기 위해 어린이와 교육에 대한 우리의 시각에 전환이 필요하다. 창의력과 공동체 의식의 발달, 전인적 교육을 추구하고 있는 Reggio Emilia 시립 교육체제로부터 한국 교육의 질적 향상을 위한 담론이 필요할 때이다. 우리의 교육 실체를 재고해 보고, 도약할 수 있는 계기로 활용하여 사회 문화적으로도 적절한 유아교육과정을 발전시켰을 때 '한국의 유아교육'을 가질 수 있을 것이다. 이는 타 문화권의 유아교육을 수입하여 내 것화 하는 과정에서 전적으로 그것에 의존하느냐, 아니면 우리의 문화에 맞게 변형하여 활용하느냐의 측면에서 주체성 있는 유아를 키우는 유아교육이 주체적이냐의 문제를 논하게 하는 것이다.

또한 이러한 변화를 주도해 나가야 할 유아교육 전문가들이 지금까지 가지고 있었던 학문적, 사회적 폐쇄성도 벗어버려야 할 과제이다. 시대는 역동적이기 때문에 역사는 매일 더해지고 과학은 새로운 발견을 만들어 간다. 따라서 교육과정은 완전할 수 없고 계속 변화될 수밖에 없다. 그러나 변화는 시간을 요구한다. 비록 미미하지만 교육과정의 변형 또한 지속되어야 할 것이다. 현재 우리가 유아교육과정의 변형

을 위해 관심을 가지고 현장적용을 모색하는 Reggio Emilia 교육도 완전하지도 최고의 것도 결코 될 수 없으므로, 재검토와 보다 많은 분석을 필요로 한다.

아직도 많은 유아교육자들은 '유아교육과정' 하면 곧 교육부가 제정한 교육과정령을 연상하며, 그것을 문서로 규정되고 법으로 정해져서 각 유치원에 전달되는 것으로 국가에 의해 미리 선정되고 조직된 특정한 지식이나 기술의 묶음이라고 생각하는 믿음이 있다. 이러한 고정적인 의미의 교육과정은 유아교육현장에서 구체적으로 '유치원 교육활동 지도자료'로 대변되어 교사들은 교육현상을 이해하고 교육과정을 구성하고 선정하는 일에는 관심을 가지지 않고, 국가로부터 주어진 교육과정에 따라 유아들에게 가르치고 전달하면 되는 것으로 생각한다. 이러한 상황에서는 교육현장에서 유아교육과정에 대한 논의와 탐구가 제대로 이루어질 수 없다. 이러한 맥락에서는 교육과정령만을 교육과정이라 믿으며, 운영 방안의 마련에만 관심을 갖게 되는 것은 당연한 일이다.

교육은 인간이 살아가는 모든 곳에서 이루어진다. 학교교육은 교육의 중요한 부분이지만, 교육의 전부는 아니다. 유아교육과정 분야에서도 학교 교육과정의 울타리를 넘어 인간의 삶의 한 중요한 영역인 교육 현상을 이해하는 일에 관심을 가져야 할 것이다(허숙, 2002). 이러한 자체 비판을 통하여 유아교육과정의 발전 방향을 모색하는 일은 그 자체로 바람직한 시도라 할 수 있다. 앞으로는 지금까지 의식하지 못했던 문제들을 의식하고 유아교육과정에 관한 비판적 논의들을 보다 활성화함으로써 유아교육과정 이해와 탐구를 위한 학문적 토대를 구축해 나가야 할 것이다.

## 참고문헌

- 신화식(2001). Montessori 유아교육의 사상사적 의의. 양옥승 외, 유아교육학 탐구(pp. 37-74). 서울 : 학지사.
- 양옥승(1987). 유아교육과정 연구의 재개념화. 유아교육연구, 7, 5-23.
- 양옥승 (2001). 유아교육과정 이론. 양옥승 외, 유아교육학 탐구(pp. 225-256). 서울 : 학지사.
- 이은화, 양옥승 (1988). 유아교육론. 서울 : 교문사.
- 허숙 (2002). 교육과정 탐구의 반성과 새로운 방향의 모색. 유아교육과정의 방향정립. 한국유아교육학회 학술대회 자료집, 9-28.
- Bredenkamp, S. (Ed). (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, D. C. : National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, D. C. : National Association for the Education of Young Children.
- Cadwell, L. B. (1997). *Bringing Reggio Emilia home*. New York : Teachers College Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care : Postmodern perspective*. London : Falmer Press.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languaged of children : The Reggio Emilia approach-advanced reflections*. Greenwich, CT : Ablex.
- Eisner, E. W. (1992). Curriculum ideologies. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum : A project of the American Educational Research Association* (pp. 302-325). New York : Macmillan.
- Froebel, F. (1926). *The education of man*. New York : D. Appleton and Company. (translated in 1887)
- Goffin, S. G. (1994). *Curriculum models and early childhood education : Appraising the relationship*. New York : Macmillan.
- Haroutunian-Gordon, S. (1998). A study of reflective thinking : Patterns in interpretive discussion. *Educational Theory*, 48(1), 33-58.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. New York : W.W. Norton.
- Pinar, W. F. (1975). *Curriculum theorizing : The reconceptualists*. Berkeley, CA : McCutchan.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995) *Understanding curriculum : An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York : Peter Lang.
- Roopnarine, J. L., & Johnson, J. E. (2000). *Approaches to Early Childhood Education*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago : University of Chicago Press.
- Vygotsky, L.(1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12, 62-76.
- Weber, E. (1984). *Ideas influencing early childhood education : A theoretical analysis*. New York : Teachers College Press.