# 발도르프 프로그램과 생활주제중심 프로그램 유형에 따른 5세 유아의 활동분석

# Waldorf and Theme-based Program Analyses of Five-year-olds' Activities of Early Childhood Educational Programs

문채련* · 정영숙
한국모래놀이치료 충북연구소 · 충북대학교 아동복지학과 명예교수

Moon, Chae-Lyun* · Chong, Young-Sook
Korean Assocition of Sabdplay Therapy Chungbuk Institute · Dept. of Child Welf, Chungbuk National Univ

Abstract

This study was to provide date for developing a effective educational program which would be helpful for teachers to understand children ' s daily activities more properly. From two kindergartens, 20 children were observed for 3 consecutive hours. The observer followed the target child, gathering data during 30-second "windows". This observation lasted for three hours per day and each child was observed 60 times. The proportion of major activities such as education, play, work, and conversation in children's daily activities was compared.

Results showed that children of Waldorf program were more exposed to and engaged in play than children of Theme-based program, whereas children of theme-based program were exposed to and engaged in academic activities than those of Waldorf program.

Key Words : Waldorf Program, Theme-based Program, daily activities

## Ⅰ. 서론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

교육은 인간 행동의 계획적인 변화이며 발달시기마다에 필요로 하는 것들을 적절히 제공하여서 인간의 잠재능력을 일깨우고, 자기실현을 통해 조화로운 인격을 갖춘 인간형성에 그 목적을 두고 있다. 미래사회는 새로운 능력을 갖춘, 창의적인 발상과 독창성을 폭넓게 사용할 수 있는 인간을 필요로 하고 있다. 이를 위해 유아교육 분야에서도 프로그램 개발 및 교수학습 방법, 유아의 발달특성이나 일상활동에 대한 다양한 연구가 지속되고 있다. 더 나아가 유아의 잠재된 능력을 개발하기 위한 프로그램의 개발과 적용, 그 효과가 학자들의 관심분야가 되고 있다.

유아교육 프로그램은 교육의 철학적 배경, 교육목표 및 내용, 하루 일과구성, 교육환경구성 등과 같은 요인에서 명확한 윤곽을 가지고 있는 특정프로그램이라고 할 수 있다(Lay-Dopyera & Dopyera, 1987). 이러한 점에서 그동안 개발되어온 유아교육 프로그램들은 추구하는 철학이나 목표에 따라 교수-학습 방법이 다양하게 계획되는 특정 모델을 배경으로 하고 있지만, 일반적으로 유아교육 현장에서는 특별하게 추구하는 프로그램이 있기보다는 프로그램이 적용되는 과정에서 물리적, 생태적 환경에 따라 상황에 맞게 프로그램을 재구성하여 사용하는 것이 바람직하다. 이는 유아가 발달해 가는 모습을 이해하기 위해서는 유아가 속해 있는 사회에서 유아가 일상적으로 참여하는 활동과, 유아가 경험하는 사회적 상호작용이 다양한 문화적, 역사적 맥락에서 고려해야하며, 학습이 발달을 주도한다고 Vygotsky(1978, 1987)는 주장한다. 또한 사회적 일상활동은 상호작용과 대화, 교육활동

* Corresponding author: Chae lyun Moon
Tel: 043) 266-0520, H.P: 019-417-4928
E-mail: lotusmoon1@hanmail.net

등 인간사회에서 일어나는 모든 행위들로 이는 유아가 매일의 일상적으로 활동하는 경험이 교육을 통해 현재 수준에서 더 높은 도약을 할 수 있음을 지적하였다. 이러한 사회, 문화적 맥락은 유아들이 무엇을 생각하고 어떤 기술을 습득하는지, 정보와 기술을 주로 어른을 통해서 또는 또래를 통해서, 언어를 통해서, 어떤 활동에 참여할 수 있는지 등에 영향을 미친다. 유아는 사회 · 문화적 맥락으로부터 영향을 받기도 하지만 한편으로는 환경에 영향을 주기도 하는데 이는 궁극적으로 유아의 발달이 그 문화와 사회의 미래를 만들어 가기 때문이다.

최근의 유아교육 연구자들은 프로그램의 철학적 · 교육적 목표가 실제 현장에서 어떻게 구현되는지에 관심을 두고 있으며, 이를 살펴보기 위해 각 프로그램에서 이루어지는 일상적 활동분석을 시도하고 있다(이소은, 양선희, 2004). 따라서 본 연구에서는 전인교육에 대한 강조로 현재 우리나라에서 주목받기 시작하는 발도르프 프로그램과 제6차 유치원 교육과정의 생활주제중심 프로그램을 대상으로 각 프로그램의 교육목표와 철학이 유아들의 일상활동에 어떻게 반영되고 있는지를 살펴보고자 한다.

생활주제중심 프로그램을 채택하고 있는 유치원에서는 교육인적자원부에서 고시하고 있는 제6차 유치원 교육과정 및 교육활동 지침을 근거로 유아의 경험, 흥미 및 요구와 교육내용을 통합하고, 유아와 유아주변의 인적, 물적 환경과 교과목들을 통합적으로 재조직하여 가르치는 방법(교육인적자원부, 2000)으로 교수-학습을 진행하고 있다. 즉, 유아의 발달수준과 흥미, 교육적 필요성을 고려하여 여러 종류의 교육활동을 통해 통합적으로 경험하도록 하고, Ⅰ、Ⅱ수준별 관련 학습요소를 결정한다. 그리하여 5개 생활영역에서 강조하는 사항들을 충실히 반영할 수 있는 교육활동을 수립하고 이에 유아의 흥미와 요구에 따라 생활주제중심으로 전개해 나간다. 생활주제중심 프로그램을 지향하는 제6차 유치원 교육과정은 21세기의 세계화 · 정보화시대를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인 육성을 위해 기초 · 기본교육에 충실하고, 자기 주도적 능력을 신장하고, 유아중심 교육을 실천하며 지역 및 유치원의 자율성 확대에 중점을 두고 있다(교육부, 1998).

유아들이 자라서 주역으로서 살아갈 미래 사회는 창조적인 두뇌, 창의력과 개성, 그리고 감수성을 필요로 하는 시대이므로 지식위주의 교육에서 벗어날 수 있는 노력을 필요로 한다. 이와 관련하여 국제 어린이교육협회(The Association for Childhood Education International: ACEI)에서도 오늘날의 아동들이 생활전반에 걸쳐 여러 가지 압력 및 긴장에 시달리고 있을 뿐만 아니라, 학업부담의 증가로 인해 일찍부터 놀 수 있는 기회를 상실하게 되므로 학습자 중심의 놀이활동의 필요가 더욱 절실함을 강조한 바 있다(Isenberg & Quisenberry, 1988). 최근의 교육문제 개혁에 대한 세계적인 움직임 속에서 기존의 유치원 교육의 문제점을 지적하고, 새로운 교육모델에 대한 관심이 고조되고 있는 추세이다. 이러한 상황 속에서 전 세계적으로 급속히 보급되고 있는 대안적、개혁적 학교모델로서 발도르프 학교(Waldorf schule) 교육에 대한 관심이 우리나라 교육현장에서도 서서히 높아지고 있는 실정이다(곽노의, 1999; 성용균, 2000; 정혜영, 1997). 즉 발도르프 학교가 1919년 '자유 발도르프학교(Freie Waldorf schule)'로 독일 스튜트가르트에서 설립된 이후, 거의 80년 동안 실험적 수준을 넘어서 많은 교육학자들에게도 관심을 일으키고 있다. 특히 1994년 9월에는 UNESCO 세계 교육부장관 회의에서 발도르프 교육이 세계적인 교육의 하나로 공식적인 인정을 받음으로서 더욱 많은 관심을 받고 있다. 그러나 우리나라에는 아직 발도르프 교육을 적용하는 학교나 유아교육기관이 소수에 불과하며 체계적인 형태를 갖추고 있지는 못하다. 발도르프 교육은 인간 중심의 전인적 전체적 접근, 자연과 삶의 체험적 조망, 개성과 공동체 의식 추구 등의 교육이념에 따라 인간성의 새로운 이해를 촉구하는 교육으로 유아 개개인의 성장과 발달, 학습가능성을 포괄적인 인간학의 기초 위에서 자연 친화적 교육을 중심으로 삶의 리듬, 질서, 조화로움을 실천하고 있다. 또한 혼합연령으로 구성된 학급에서 서로 상호작용하며, 교사의 모델링을 통한 모방과 자신의 상상력을 동원하여 모든 활동을 자기화시킨다. 이러한 자발적인 활동은 내면적인 것에서 생기는 자유로움과 창의력을 자연스럽게 전이하게 되는 매우 효과적인 과정으로 전체 삶에서 정신적인 공허함을 치유하고, 사회에 교육적인 불평등을 개선하는데 출발점이 되고 있다(MacDemott, 1992), 유아교육 프로그램이 최근 들어 다양하게 현장에 도입되면서 연구자들은 각 프로그램의 철학과 목표가 현장에서 어떻게 구현되며, 각 프로그램의 장점은 무엇인지를 분석하려는 시도를 계속하고 있다. 이와 관련해 유아교육 프로그램의 효율성을 측정하고 프로그램 유형을 분석 정리해 보려는 연구가 상당히 많이 진행되고 있다. 유아의 발달은 그 유아가 참여하고 있는 활동에 의해 상당부분 주조되므로 발달을 이해하기 위해서는 유아가 일상생활에서 경험하는 모든 활동을 분석해야 한다는 주장이 공감을 받고 있다(Belsky, 1984; Lee, 1994; Lee & Tudge, 1995; Tuge, Lee & Putnam, 1995), 일상의 활동들은 일견 사소하고 무가치해 보이지만, 무엇보다도 개인의 개별적 삶을 매일의 테두리 속에서 조직한다는데 의의를 가진다. 즉 개인의 일상활동이 매일 매일의 반복 가능성, 그리고 시간 배분 속에서 고정되는 것이므로(이소은, 이완정, 1997) 유아의 발달에 누적적인 영향을

미친다고 할 수 있다. 특히 박재환(1994)은 일상 속에서 지속되는 개인의 활동들은 잠재의식적이고 무의식적인 행위와 생활의 메카니즘으로 전환되므로, 일상생활의 양식은 모든 과학적 유형의 해석을 위한 근간이며 출발이어야 한다고 주장하였다.

이처럼 유아의 발달을 이해하기 위해서는 유아가 놓여있는 사회적 문화적 맥락 안에서 유아의 일상활동 속에 유아가 활동을 주도한 정도와 스스로 참여하는 활동을 관찰하는 것이 필요하다. 유치원 교육환경은 유아기에 경험할 수 있는 가장 중요한 문화적, 사회적 경험의 장으로 유치원에서 유아가 활동을 주도한 정도와 스스로 참여하는 활동을 관찰하는 것은 유아의 발달에 관한 청사진수립에 도움이 될 수 있다. 또한 특정한 유아교육 프로그램이 유아가 사회화되기 위해 어떤 방법을 사용하는지를 일상활동을 관찰함으로써 파악할 수 있다. 그러나 유아가 유치원에서 경험하는 일상활동을 관찰을 통한 분석은 이제 시작 단계이므로 이에 대한 연구가 필요하다.

이러한 논의에서 본 연구는 최근 대안교육과 치유교육으로 부각되고 있는 발도르프 유치원 프로그램과 우리나라 교육인적자원부의 교육목표를 지향하고 있는 생활주제중심 유치원 프로그램에서 유아가 활동을 주도한 정도와 스스로 참여하는 활동이 어떻게 반영되는지 관찰을 통한 분석이 요구된다. 이를 구체적으로 일상활동에서 각 프로그램이 지향하고 있는 교육철학과 목표가 유아에게 어떻게 반영되고 있는지, 활동에서 발생하는 교육적 가치가 어떻게 나타나는지를 분석하고자 한다.

### 2. 연구문제

위의 연구목적을 달성하기 위하여 설정한 연구문제는 다음과 같다.

발도르프 유치원과 생활주제중심 유치원의 교육프로그램 유형에 따라 유아가 활동을 주도한 정도와 스스로 참여하는 활동에 차이가 있는가?

1. 유아가 교육활동에서 활동을 주도한 정도와 스스로 참여한 정도에 차이가 있는가?
2. 유아가 놀이활동에서 활동을 주도한 정도와 스스로 참여한 정도에 차이가 있는가?
3. 유아가 일에서 활동을 주도한 정도와 스스로 참여한 정도에 차이가 있는가?
4. 유아가 대화에서 활동을 주도한 정도와 스스로 참여한 정도에 차이가 있는가?

## Ⅱ. 이론적 배경

유아교육 프로그램은 교육목표, 교사의 역할, 일과 시간운영, 공간 구성, 시설과 설비 등과 같은 요인에서 명확한 윤곽을 가지고 있는 특정 프로그램들을 말한다(Lay-Dopyera & Dopyera, 1987). 이러한 프로그램들은 서로 다른 접근법에 기초하고 있으며, 현대의 다양한 프로그램을 비교할 근거를 마련해 준다고 할 수 있다. 오늘날 대부분의 프로그램들은 특정한 학습이론이나 발달 이론과 연관되어 있다(이기숙, 장영희, 정미라, 엄정애, 2005).

### 1. 발도르프 유치원

발도르프 유치원 교육의 목적은 유아를 강하고, 건강하게 자유로운 영혼과 명석한 정신을 가지게 하는 것이다(Childs, Gilbert, 1998). 전인적인 유아를 기르기 위해서는 머리, 마음, 손을 교육해야 하고, 유아의 사고능력, 감정능력, 의지능력의 발달에 도움을 주여야 한다. Steiner에 의한 인간중심의 새로운 교육원리는 인간의 의지(Wollen), 사고(Denken) 그리고 느낌(Fuehlen)이 조화된 인성교육을 핵심으로 하고 있다. 특히 출생에서 7세까지의 유아기는 항상 생애전체와의 관계로 보고 교육의 목적으로 '자유'를 역설하였다. 유아는 자연적 존재이면서도 사회적 힘의 영향력에 의하여 가소성이 큰 존재이며 또 유아기는 인격형성에 출발점이자 결정적인 성숙기이다(곽노의, 1996). 이에 발도르프 유치원 교육은 전인적 인간교육을 추구하는 교육으로 우리에게 많은 것을 시사해 주고 있다.

발도르프 유치원의 교육활동은 자유놀이와 집단활동의 형태로 이루어진다. 자유놀이시간에 유아들에게 다양한 예술적 활동을 할 수 있는 기회가 주어진다. 집단활동 시간에는 노래, 손유희, 이미지 게임 등이 주어지고, 노래와 시는 통합된 교육과정의 일부이다.

발도르프 유치원의 교육활동 프로그램을 표 1에 제시하였다.

발도르프 교육에서는 인간의 조건 즉, 인간적인 삶의 조건이 우리의 현재 사회에서 보다 폭넓고 민감한 논제와 깊이 관련되어 환경의 중대국면인 지구의 퇴보, 소비주의와 물질주의 그리고 현대인이 자신의 존재적 특질과 영혼의 근원을 상실하는 위기의 정체성을 포함한다. 그러므로 많은 학자들이 제시하듯, 발도르프 교육은 현재사회에 깊이 뿌리내려 있는 개연성 있는 논제들을 극복하는

<표 1> K 발도르프 연구유치원의 일일 계획표(3~5세) 및 주간활동

| 시간 | 활동 내용 |
|---|---|
| 08:30-10:00 | 등원, 교사와 만남(인사와 간단한 일상 대화 나누기, 걸어서오는 유아와 9시에 1호차 통원버스로 도착한 유아) |
| | 실내자유놀이; 나무토막 쌓기, 역할놀이, 기타활동 |
| 10:00-10:40 | 등원, 교사와 만남(인사와 간단한 일상 대화 나누기, 10시 2호차 통원버스도착) |
| | 실내자유놀이; 나무토막 쌓기, 역할놀이, 기타활동 |
| | 정리 정돈 |
| 10:40-11:00 | 원 모임(기도, 명언, 시 낭송, 라이겐, 동극) |
| 11:00-11:20 | 점심 식사 |
| 11:40-12:10 | 실외자유놀이(모래놀이, 신체놀이; 줄넘기, 기구놀이, 동네 산책) |
| 12:10-12:40 | 신발 털고 교실로 들어오기 |
| 12:40-13:00 | 동화듣기 |
| 13:00-13:10 | 귀가 준비 및 귀가(1호차; 아침에 먼저 등원한 유아) |
| 13:10-13:30 | 실내놀이 |
| 13:40-14:30 | 귀가 준비 및 귀가(2호차; 아침에 1시간 후에 등원한 유아) |
| 14:30-14:50 | |
| 주간활동 | • 자유놀이 : 08:30 - 10:00 블록놀이, 천과 끈놀이, 소꿉놀이, 극놀이 등(요일에 상관없음)<br>• 월 : 그리기, 바느질(5세)<br>• 화 : 수채화, 직조짜기(5세)<br>• 수 : 오이리트미(Eurythmie), 율동 및 신체표현시간에 함<br>• 목 : 그리기, 접기, 목공, 인형<br>• 금 : 긴 산책 (7·8·12월은 긴 산책은 피한다. 이 기간에는 극 놀이 및 축제준비)<br>• 토 : 대청소, 놀이감, 선반, 그릇 등을 닦고 정리하기 |

※ 관찰 유치원 : K 발도르프 유치원

해결책으로 보고 있다. Steiner는 자연에 대해 관심을 갖는 태도를 촉구함으로써 생태학적으로 인간과 자연사이의 정신적 관계를 회복시키는데 목적을 두고 있다(임부연, 2000)고 보고하고 있다.

## 2. 생활주제중심 유치원 교육프로그램

유아교육 교수-학습원리는 놀이중심의 원리, 개별화의 원리·탐구학습의 원리·생활중심의 원리 그리고 통합의 원리이다(이원영, 이영자, 주영희 1991).

놀이중심의 원리는 놀이를 통한 주변 사물과 교사와, 또래 유아와의 상호작용으로 학습이 일어나 유아의 발달이 이루어져야 한다. 유아교육과정에서 놀이를 통한 활동은 유아 스스로 선택한 계획하고 참여하야 이루어질 수 있도록 교사의 격려와 안내역할이 필요하다. 유아는 스스로 탐색하고 자신의 감각을 통하여 사물이나 현상을 직접 경험함으로써 물리적 지식, 사회적 지식, 논리 수학적 지식을 얻게 된다. 일과 계획 및 구성은 유아교육 프로그램의 효율성을 가져오는 중요한 요소 중 하나가 일과 계획의 수립이다.

교육과정은 유아발달에 관한 다양한 지식에 기초하고 있는 동시에 문화와 지역사회의 가치도 포함하고 있다. 의도한 교육목표를 달성할 수 있는 만족할만한 교육과정을 개발하기 위해서는 유아들이 어떻게 성장하고 배우는가에 대한 견해를 명백히 해야 할 뿐만 아니라 지식 또는 가르쳐야 할 것에 대한 관점을 고려해야만 한다. NAEYC에서는 3~8세의 유아를 대상으로 바람직한 교육내용의 지침을 제안하였다. 이 지침은 유아의 광범위한 개인차를 모두 수용하여 다양한 유아의 특성에 적합한 교육내용의 선정기준이라 할 수 있다. 21세기의 정보화·세계화시대에 대비한 제6차 유치원 교육과정 목표인 전인적 성장을 위한 교육과정에서는 교육내용을 유아들의 발달이 통합적·연속적으로 이루어지며, 학습의 속도가 점진적으로 이루어진다는 점에서 I 수준과 II수준으로 구분하였고, 교육과정 영역은 ① 건강생활, ② 사회생활, ③ 표현생활, ④ 언어생활, ⑤ 탐구생활의 5개 영역이다.

일산 M 생활주제중심 유치원 교육활동 프로그램을 표 2에 제시하였다.

<표 2> M 생활제중심 유치원 일일 계획표

| 일시 | 2005 년 5월 12일 |
|---|---|
| 주제 | 민들레 꽃씨의 여행 |
| 소주제 | 야생화 |
| 교육목표 | 아이들이 관찰한 야생화를 표상할 수 있다 |
| 활동 및 시간 | 활동 내용 |
| ~9:50<br>등원 및<br>자유선택활동 | 언어영역 : 꽃 하면 연상되는 단어장 만들기<br>조작영역 : 꽃의 특징 표본 만들기<br>과학영역 : 여러 가지 꽃의 종류(꽃 그림보고 분류하기)<br>음률영역 : 이른 봄에 피는 꽃(동요악보보고 노래하기)<br>탐구영역 : 시간의 기초 개념 알기<br>사회영역 : 공동규칙이해 |
| ~10:00 | · 기도 · 인사 · 오늘의 날씨와 요일 |
| ~10:30 | · 출석부르기(이름카드) |
| ~11:00 | · 언어생활(말하기 듣기) II수준<br>· 표현활동, 표상활동(주제를 통한) |
| ~11:30<br>이야기나누기 | · 야생화 표상활동(표상활동지, 연필, 색연필)<br>· 언어생활(말하기, 듣기)바르게 발음하여 말하기, 바른 태도로 말하기, 바른 태도로 친구 이야기 듣기<br>· 표현; 들꽃 액자 만들기(액자 틀, 들꽃 노란색 물들인 풀) 활동 후 코팅하여 둔다 |
| ~12:00 | · 줄을 서서 손을 깨끗이 씻은 후 식사 준비를 한다. |
| ~12:20<br>점심식사 및<br>그룹활동 | · 식사기도(감사기도)<br>· 식사 후 자리를 깨끗이 정리, 양치질을 한다<br>· 그룹활동-A그룹 피아노실로 이동 음감교육 |
| ~1:30 | · 하루생활을 평가 |
| 귀가지도 | · 안아주고 귀가 시킨다 |

※관찰 유치원 : 일산 M 생활주제중심 유치원

하루 일과를 마치고 하루에 대한 평가와 귀가 지도를 한다. 유아는 자신의 계획대로 놀았는지 하루의 시간을 되돌아보는 시간을 갖는다. 평가 시간은 5~10분이 었으며, 가장 재미있었던 일과 수행하기 어려웠던 일을 회상하여 이야기한다. 이 시간에는 전달사항, 귀가시 안전등에 대해 이야기하고, 다음 날의 활동을 미리 소개할 수도 있다. 가정 통신문이나 작품, 소지품을 빠뜨리지 않도록 지도한다. 귀가 전 교사는 유아들의 즐겁지 않은 프로그램과 즐거웠던 프로그램에 대해서 의견을 듣고, 교사의 지시, 오늘 꼭 해야 될 과제 수행을 유치원도착이 너무 늦어서 하지 못한 친구, 장난을 하거나 친구와 어울려 이야기하다가 기회를 놓친 친구에게 내일은 잘할 수 있도록 용기를 주고 약속을 얻어낸다. 유아들은 하루의 일과를 시간대 별로 정리하여 평가를 잘하고 있다. 모두 질서있게 귀가 준비를 한다. 교사와 유아들은 하루 일과를 즐겁게 마치는 모습으로, 귀가하는 장면도 차례를 지켜 관찰자에게도 인사를 잊지 않았다. 아파트 단지 내에 친구들은 걸어서, 통원하는 친구들은 버스를 타고 손을 흔들며갔다.

유아교육과정의 구성과 운영에서 통합의 중요성을 강조하는 통합적 교육과정을 위한 다양한 프로그램의 개발과 질적인 관리가 효율적으로 이루어질 것이 요구되고 있다. Bredekamp(1987)는 DAP에 있어서 실제적인 교육과정의 내용은 지역사회의 전통, 사회적 문화적 가치, 부모의 요구 등에 따라 다를 수 있지만, 그 내용이나 교수전략이 발달적으로 적합하기 위해서는 연령적으로나 개인적으로 적합해야하며, 발달 이론은 유아교육프로그램의 효율성과 유아들이 프로그램의 목표를 달성하기 위해서 필요로 하는 발달적인 준비도의 수준을 결정하는 데 도움을 줄 수 있다고 주장한다.

### 3. 일상적 맥락 안에서의 유아의 발달

최근 유아교육에 대한 관심은 유아교육의 중요성을 강조하는 경향에서 벗어나 전문성이 강조되면서 다양한 유아교육 프로그램 모델들의 효율성을 측정하고 프로그램 유형을 분석 정리해 보려는 연구가 상당히 많이 진행되고 있다.

#### 1) 발도르프 교육 프로그램

발도르프 교육프로그램의 경우 Steiner의 '인지학'을 중심으로 한 이론 연구가 많은 편이다. 발도르프 학교 교육의 사상적·이론적 기초에서 정혜영(1997)은 Steiner가 정립한 발도르프 교육은 인간의 창의성, 개별성과 자발성 발달을 지향하고 교육현장에서 성과를 거두고 있는 가운데 전 세계적으로 확산되고 있다. 이것은 발도르프 교육의 이상과 실제가 유아나 학생들의 전인적 발달을 통해 긍정적으로 평가되고 있기 때문이다. 또한 이러한 성과는 많은 사람들에게서 그 타당성을 인정받고 있다고 보고한다. 김성원(2001)은 'Rudolf Steiner의 유아교육론 연구'에서 유아교육의 가장 기본적 방법은 유아의 본성인 모방성에 기초하는 것으로, 모방은 유아내면에 있는 자유의 표현이며 자연스럽게 유아스스로가 움직이고 싶을 때 자의에 의해 이루어져야 한다고 한다. 구성주의와 Steiner가 본 발달에 대한 개념차이를 '발도르프 유아교육원리에 대한 고찰'을 통해 최경숙(2001)은 Piaget나 Vygotsky에 의한 입장에서 본다면 발달은 유전적인 것과 환경적인 요소들 사이의 상호작용의 결과로 보고 있다. 미국에서의 발도르프 연구를 보면, MacDemott, R.(1992)는 '미국에서의 발도르프 교육'이라는 주제 하에서 미국교육을 위기상황으로 보고 교육을 발도르프 학교의 경쟁 없는 교실에서는 학급전체가 능력이나 기술과는 상관없이 자유로이 모든 활동에 함께 참여한다. 그러나 발도르프 교육에서 경쟁 없이 시험에 익숙하지 않은 아이들이 도시공립학교로 전학할 경우 어떻게 행동할 것인가? 고등학교를 졸업하고 나서 학생들이 SAT에서 고득점을 얻을 수 있을 것인가? 어느 대학에 들어가는가? 이러한 질문들은 미국문화에서 큰 역할을 차지한다는 부분에서 발도르프 학교의 대답이 전통적인 학교교육을 통해 자녀들의 성공을 원하는 부모들에게 명쾌한 답을 주지 못한다는 점을 문제로 제기하고 있다.

#### 2) 비교문화적 일상활동

유아교육 프로그램에 대한 연구에서 프로그램이 표방하는 철학이나 목표에 따라 프로그램 종류를 구별하여 각 프로그램의 효과를 살펴보는 것도 중요하지만, 특정 교육 프로그램이 교육현장에 적용되는 과정에서 그 교육기관의 물리적 조건이나 생태적 환경에 따라 유아들의 일상활동이 어떻게 구체화되고 있는지를 관찰을 통해 보는 것도 중요하다고 하겠다. 거주지 계층에 따른 유아교육 기관에서의 아동의 활동을 분석한 이소은과 이완정(1997)의 연구에서 유아가 일상적인 활동에 참여하면서 인지적 진보를 이룩하기 위해서는 사회의 제반 기제에 숙달되어 있는 보다 유능한 성원과의 상호작용이 기본적으로 요구된다고 한다.

Vygotsky는 인간발달과정을 이해하기 위해서는 아동의 일상적 활동을 고려하는 것이 필수적이라 하였으며, Bronfenbrenner도 그의 생태학적 모형에서 매일의 일상적인 경험이 유아의 발달을 결정한다는 것을 구체적으로 이론화 시켰다. 또한 두 학자들은 유아의 모든 활동은 유아가 성장하는 사회적 맥락과 문화적-역사적 요소들이 주요한 역할을 하며, 유아의 활동을 다룰 때는 그 유아주변의 전반적인 문화적 배경과 사회적 맥락을 보아야한다고 보았다. 특정한 문화에 노출된 유아의 활동은 그것이 발생한 문화적 맥락을 고려하지 않는다면 잘못 이해될 수 있기 때문이다. 유아에 대한 일상활동에 관한 분석에 대한 연구는 CEYC(Cultural Ecology of Young Children)의 관찰도구를 통해 이루어졌다. 상이한 사회와 계층에 따른 유아의 활동을 비교 분석한 이소은(2000)은 상이한 문화권의 유아들을 연구대상으로 유아가 속해있는 문화권의 주도적 가치와 사회화과정의 연계 고리를 밝혀냈으며, 유아의 일상활동이 소속된 사회와 계층에 따라 차이가 있음을 보여주었다. 즉, 미국아동과 한국아동의 일상생활은 각 사회의 주도적인 가치를 반영하는 상이한 활동으로 구성되었으며, 미국아동이 활동을 주도하는 비율이 한국아동보다 높았다고 보고하였다. 또한 이소은과 이완정(1997)의 연구에서도 국가간·계층간 비교 문화적인 차이점이 관찰되었다. 국가간의 차이를 보면, 한국유아는 미국유아보다 '학업'관련 놀이에 참여하는 비율이 높은 반면, '가상'놀이에 참여하는 비율은 낮았다. 이러한 결과는 한국사회의 학력 중시 풍조가 그대로 반영되고 있음을 알 수 있고, 미국에서 '가상'놀이가 한국보다 참여하는 비율이 높은 것은 개인주의 문화권에서 필요로 하는 창의성이나 언어적 표현을 더 강조하는 것으로 판단된다고 결론지었다.

이상의 연구들에서 보면 발달을 이해하기 위해서는 유아가 놓여 있는 '생활의 장' 안에서 그들이 경험하는 일상활동을 관찰하는 것이 효율적이라는 것을 제시한다. 따라서 유아들이 최초로 경험하는 공동체로서 유아교육현장 내에서 유아가 발달해 가는 과정을 관찰하기 위해서는 교

육의 철학, 신념, 가치가 상이한 유아교육 프로그램에서의 활동이 주조되어 가는 과정을 일상활동 중에 있는 유아를 분석단위로 직접 관찰할 필요가 있다고 하겠다.

## Ⅲ. 연구방법

### 1. 연구대상 및 기간

본 연구는 일산에 소재 한 K 발도르프 유치원과 M 생활주제중심 유치원에서 이루어졌으며 각 기관에서 남녀 유아 각 5명씩, 모두 20명의 유아를 선정하여 관찰 하였다. 연구를 위한 부모의 기초 조사 자료를 표 3에 제시하였다.

본 연구의 대상은 활동에 적극적으로 참여할 수 있고 언어적 활동이 대체로 자유롭다고 판단되는 만5세 유아들로 구성하였다. 계층에 따른 차이를 최소화하기 위해 중류층 지역에 위치한 두 유치원에서 관찰을 진행하였으며, 두 집단의 대상 유아들의 평균연령은 각각 71.55(S.D=2.98)개월이었다. 관찰의 적절성을 파악하기 위한 예비조사는 2004년 6월14일, 7월 2일, 11월 4일 세 번에 걸쳐 실시하였고, 본 조사는 2004년 11월 15일부터 11월 19일과 2005년 5월 9일부터 5월 13일까지 실시하였다.

### 2. 연구방법 및 절차

유아교육기관에서의 오전 일과는 3시간이므로 한 유아의 활동을 1일 동안 3시간씩 관찰하여 한 유아당 60회의 관찰을 실시하였다. 관찰은 특별활동이 있는 날을 제외하고 일상적인 일과가 진행되는 날을 선택하여 진행하였다. 관찰은 3명의 관찰자에 의해 이루어졌으며 관찰자간의 신뢰도를 확보하기 위해 자료수집 전에 3회에 걸친 예비조사를 통해 관찰자간의 일치도가 80% 이상이 되도록 훈련한 후 관찰을 실시하였다. 관찰훈련은 유아교육기관에서 유아의 활동을 녹화하거나, 임의로 선정한 유아교육기관에서 사전관찰을 실시한 후 그 내용을 비교하는 방식으로 이루어졌다.

관찰 방법은 각 관찰자가 하루에 한 명의 유아를 무선표집하여 이루어졌으며 2분 30초 간격으로 30초의 "관찰창"을 정해 관찰창이 열렸을 때 일어나는 유아의 활동을 모두 기록하였다.

관찰의 내용은 유아의 일상활동을 교육, 놀이, 일 그리고 대화의 4가지 핵심활동으로 분류하여 기록하였다. 또한 유아가 활동을 주도한 정도와 스스로 참여하한 활동

<표 3> 조사대상 학부모의 일반적 특성 (n=20) 빈도(%)

| 변인 | 구분 | | 발도로프 | 생활주제중심 |
|---|---|---|---|---|
| 연령 | 아버지 | 33세-36세 | 6(60) | 1(10) |
| | | 37세-39세 | 2(20) | 6(60) |
| | | 40세 이상 | 2(20) | 3(30) |
| | 어머니 | 31세-33세 | 3(30) | 2(20) |
| | | 34세-36세 | 4(40) | 6(60) |
| | | 37세-39세 | 3(30) | 2(20) |
| 직업 | 아버지 | 사무직 | 4(40) | 6(10) |
| | | 공무원 | 2(20) | 1(10) |
| | | 생산기술·관리직 | · | 2(20) |
| | | 자영업 | 1(10) | · |
| | | 전문직 | 3(30) | 1(10) |
| | 어머니 | 사무직 | 1(10) | 2(20) |
| | | 공무원 | 1(10) | 1(10) |
| | | 자영업 | 2(20) | 1(10) |
| | | 전업주부 | 6(60) | 6(60) |
| 학력 | 아버지 | 대졸 | 9(90) | 9(90) |
| | | 대학원졸 | 1(10) | 1(10) |
| | 어머니 | 고졸 | 1(10) | 2(20) |
| | | 대졸 | 9(90) | 8(80) |

을 "활동주도"와 "참여주도"로 구분하여 기록하였다. 또한 유아교육기관에서 일어나는 활동들은 누군가가 주도해야만 시작되므로, 어떤 활동을 시작하여 그 활동을 이끌어 나가는 지를 활동주도자로 기록하였다.

### 3. 관찰도구

유아의 일상활동을 분석하기 위한 도구로는 Tudge, Putnam, Sidden, Rogoff와 Morelli(1990)가 개발한 CEYC(Culture Ecology of Young Children)척도를 번안하여 사용하였다. 이 척도는 유아의 일상생활에서 일어나는 모든 활동을 교육, 일, 놀이 그리고 대화의 4가지 핵심활동으로 분류해서 산술적으로 기록하고, 또한 관찰된 활동의 주도자를 기록하도록 구성되어 있다. 유아의 활동을 관찰하기 위해 아동학 전문가들이 개발한 이 척도는 상이한 문화권의 일상활동 분포를 분석하기 위해 다양한 연구자들(이소은, 이완정, 1997; Lee, 1994; Lee & Tudge, 1995; Tudge, Lee, Tammeveski, Kulakova, Meltsas, & Putnam, 1997)에 의해 채택되고 있다.

CEYC척도에서 " 교육"은 체계적인 정보를 주고받는 행위를 포함하는 활동으로, "놀이"는 오락적인 목적을 수반하는 활동으로, "일"은 경제적인 기여를 하거나 삶을 유지하기 위해 필요한 행위를 포함하는 활동으로 정의된다. 한편 "대화"는 주제를 갖고 있는 지속적인 언어적 상호작용으로 현재 진행 중인 활동과 관련이 없는 행위로 한정한다. 따라서 교육이나 놀이, 일 등의 활동에 부가적으로 수반되는 언어적 상호작용은 대화로 간주하지 않는다. "기타" 활동에는 식사, 화장실 다녀오기, 수면 등의 활동과 핵심활동의 범주에 해당되지 않는 모든 활동과 핵심활동의 범주에 해당되지 않는 모든 활동이 포함된다.

각각의 핵심활동은 여러 가지의 하위범주로 이루어져 있다. 먼저 "교육"활동은 교육에 필요한 정보를 주거나 받으려는 시도와 학업적 성취와 관련된 '학업교육', 사회적으로 적절한 행동과 관련된 '예절교육', 그리고 물질이나 자연의 운용과 관련된 '자연·기술교육'의 3범주를 포함한다.

"놀이" 활동은 '가상놀이'와, '일반놀이', '관람놀이'의 3범주로 크게 나누고 그 범주를 다시 세분화하였다. '가상놀이'는 역할놀이로 구분하여 관찰하였고, '일반놀이', 학업성취와 관련하여 노는 학업관련 놀이와 장난감을 갖고 노는 장난감 놀이, 흙, 모래 등을 가지고 노는 자연물 놀이, 끝말잇기와 같은 도구 없이 노는 놀이로 세분화하였다.

"일" 활동은 '도구 없이 맨손으로 하는 일', 전제레인지 등과 같이 도구를 사용하는 '기술적 도구를 사용하는 일'의 2범주로 이루어진다.

마지막으로 "대화" 활동은 '유아 대 유아', '유아 대 교사'의 2범주로 구분된다. 또한 "참여주도"는 활동을 통솔 혹은 지휘하려고 할 때나 방해, 중지, 혹은 활동을 회피하려고 할 때, 활동을 촉진할 때를 말하며, "활동주도"는 다른 참여자를 적극적으로 활동에 참여하도록 돕거나 촉진할 때를 말하며, 활동에 적극적으로 관여하는 것은 단지 관찰하는 것 이상의 적극적 참여를 의미한다.

### 4. 자료분석

각 유아교육기관에서 수집된 관찰 자료에 대한 분석은 총 관찰횟수에 대한 비율(proportion)을 계산하여 두 집단 간의 비율의 차이를 검증하는 비모수적 통계기법인 phi coefficient 검증을 사용하였다. 분석결과를 제시할 때 비율과 빈도를 함께 사용하였고 모든 통계는 SAS 8.01 프로그램으로 처리하였다.

## Ⅳ. 연구결과 및 해석

### 1. 유아교육 프로그램 유형에 따른 유아의 활동주도와 참여주도분석

#### 1) 교육

교육활동은 학업, 대인교육, 자연/기술의 3범주로 나누어 유아와 교사의 활동주도와 참여주도를 분석한 결과가 표 4에 제시되어 있다.

학업전체에서는 활동을 주도한 정도 및 참여를 주도한 정도는 유의한 결과를 보이지는 않았다. 하위범주별로 유아와 또래에서 활동주도는 생활주제중심 유치원이 발도르프 유치원보다 비율(생활주제중심 2.94%, 발도르프 0.39%, phi=-.394, $p<.05$)이 높아 유의한 차이는 보였으나 관찰 빈도수는 낮았다. 교사의 경우는 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 활동을 주도하는 정도의 비율(발도르프 13.11%, 생활주제중심 9.05%, phi=.127, $p<.05$)이 높아 유의한 차이를 보였다. 대인교육전체에서 활동의 비율(발도르프 9.79%, 생활주제중심 2.94%, phi=.307, $p<.001$)이 높아 유의한 차이를 보였다. 각 하위범주에서 교사의 경우 활동을 주도하는 정도의 비율(발도르프 9.59%, 생활주제중심 유치원 2.49%, phi=.334, $p<.001$)이 높아 유의한 차

이를 보였다. 자연/기술전체에서 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 활동주도 및 참여주도의 비율이 높게 나타났으나 유의한 차이가 없었다. 각 하위범주별 활동주도에서 유아와 또래의 경우 생활주제중심 유치원이 발도르프 유치원보다 활동을 주도하는 정도의 비율(발도르프 0.59%, 생활주제중심 2.94%, phi=-.329, p<.05)이 높아 유의한 차이를 보였다. 교사가 활동을 주도한 정도는 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 비율(발도르프 8.81%, 생활주제중심 3.85%, phi=.232, p<.01)이 높게 나타났으며 유의한 차이를 보였다.

학업전체에서는 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 비율이 높았으나 유의한 차이가 없었다. 하위범주에서 학업의 경우 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 교사가 참여를 주도하는 정도의 비율(발도르프 13.41%, 생활주제중심 9.01%, phi=.127, p<.05)이 높아 유의하였다. 대인교육전체의 경우 발도르프 유치원이 참여(발도르프 10.45%, 생활주제중심 2.93%, phi=.318, p<.001)에서 비율이 유의하게 높았다. 하위범주에서 교사가 참여활동을 주도한 정도는 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 비율(발도르프 10.06%, 생활주제중심 2.48%, phi=.341, p<.001)이 유의하게 높았다. 자연/기술전체를 분석한 결과에서는 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 유아의 참여정도의 비율(발도르프 9.47%, 생활주제중심 7.65%, phi=.086)이 높았으나 유의한 차이가 없었다.

각 하위범주별 분포에서 유아와 또래의 참여주도의 비율(발도르프 0.99%, 생활주제중심 3.15%, phi=.244, p<.05)이 유의하게 높았다. 교사가 참여활동을 주도한 정도는 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 비율(발도르프 8.48%, 생활주제중심 3.60%, phi=.235, p<.05)이 유의하게 높았다.

유아의 활동 주도한 정도와 활동에 참여한 정도를 학업, 대인교육, 자연/기술로 보면, 생활주제중심 유치원이 발도르프 유치원보다 활동 및 참여주도가 유아와 또래에서 비율이 유의하게 높았다. 위의 결과에서 5세 유아들은 배우고자하는 의식이 있음이 나타난 것이며, 이것은 유아들이 스스로의 역할을 충분히 이해하고 있음을 보여주는 것으로 해석된다. 또한 교사는 학업교육, 대인교육, 자연/기술교육 등에서 활동을 주도하고 참여주도 함으로써 유아의 지적 성취 및 인지적 능력을 계획된 학습활동에서 얻을 수 있도록 도움을 주기 위한 것으로 볼 수 있다. 특히 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 교사가 활동을 주도 및 참여주도가 높은 것은 이 시기 유아들에게 좋고 나쁜 것을 판단하고, 배울만한 것과 그렇지 않은 것을 분별하도록 교사는 유아들의 일상생활에 필요한 모든 것과 생각하는 것 모두를 먼저 진실 되게 행동으로 보여준다. 교사의 내적인 자유의지를 가진 존재자체를 보면서 유아 자신도 자유로운 존재로서 교사를 모델링하여 유아스스로 자신의 것으로 수용한 후에 그 모든 것이 유아들의 말과 행동으로 재구성되어 발현되도록 하는데서 온 결과로 보여 진다.

<표 4> 교육에 대한 유아와 교사의 활동주도와 참여주도 %(빈도)

| 대상 | 활동주도 | | | | 참여주도 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 발도로프 | 생활주제중심 | 차이 | phi | 발도로프 | 생활주제중심 | 차이 | phi |
| 학업 | 13.70 (70) | 11.99 (53) | 1.71 | .069 | 13.81 (70) | 11.94 (53) | 1.87 | .069 |
| 유아와 또래 | 0.39 (2) | 2.94 (13) | -2.55 | -.394* | 0.20 (1) | 2.93 (13) | -2.73 | -.474* |
| 교사 | 13.11 (67) | 9.05 (40) | 4.06 | .127* | 13.41 (68) | 9.01 (40) | 4.4 | .127* |
| 대인교육 | 9.79 (50) | 2.94 (13) | 6.85 | .307*** | 10.45 (53) | 2.93 (13) | 7.52 | .318*** |
| 유아와 또래 | 0.00 (0) | 0.68 (3) | -0.68 | - | 0.00 (0) | 0.90 (3) | -0.90 | - |
| 교사 | 9.59 (49) | 2.49 (11) | 7.10 | .334*** | 10.06 (51) | 2.48 (11) | 7.58 | .341*** |
| 자연/기술 | 9.40 (48) | 7.69 (34) | 1.71 | .086 | 9.47 (48) | 7.65 (34) | 1.82 | .086 |
| 유아와 또래 | 0.59 (3) | 2.94 (13) | -2.35 | -.329* | 0.99 (5) | 3.15 (14) | -2.16 | -.244* |
| 교사 | 8.81 (45) | 3.85 (17) | 4.96 | .232** | 8.48 (43) | 3.60 (16) | 4.88 | .235* |
| 총관찰수 | 100 (600) | 100 (600) | | | 100 (600) | 100 (600) | | |

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

참고 1) 표 3 이후의 모든 표에 있어서 자료의 분석은 총 관찰횟수(600)에 대한 특정 활동이 일어난 비율의 차이를 검토함으로써 이루어졌다.

2) 놀이

놀이활동을 3가지 범주인 가상놀이(역할, 성인모방), 일반놀이(학업관련, 장난감, 자연물, 도구 미사용), 관람놀이로 구분하고 세분화하여 유아의 활동주도 참여주도를 분석한 결과를 표 5에 제시하였다.

표 5의 결과는 역할놀이전체, 성인모방놀이전체에서 발도르프 유치원에서 유아의 활동주도 및 참여주도의 비율이 통계적으로 높게 나타나 유의한 차이가 있었으나 활동주제중심 유치원의 경우, 5세 반은 취학 전 단계에 있는 관계로 인지학습에 대한 관심도가 높아 가상놀이 즉, 역할놀이전체, 성인모방놀이가 관찰되지 않았다.

학업관련놀이 전체에서 활동주도의 비율(발도르프 7.44%, 생활주제중심 12.44%, phi=-.092)이 유의하지 않았으나, 교사가 활동을 주도한 정도(발도르프 1.76%, 생활주제중심 6.11%, phi=-.258, p<.05)는 유의하게 나타났다. 장난감을 가지고 노는 놀이에서 활동주도전체(발도르프 10.96%, 생활주제중심 8.15%, phi=.109)에서 유의한 차이가 없었다. 유아와 또래에서도 활동을 주도한 정도에서 두 유치원(발도르프 9.59%, 생활주제중심 7.69%, phi=.091) 모두 유의한 차이가 없었다. 자연물놀이 전체에서 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 활동을 주도의 비율(발도르프 7.44%, 생활주제중심 2.94%, phi=.253, p<.05)이 유의하게 높았다. 유아와 또래에서도 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 활동을 주도한 비율(발도르프 7.05%, 생활주제중심 1.36%, phi=.382, p<.001)이 유의하게 높았다. 도구 없는 놀이 전체에서 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 활동을 주도한 비율(발도르프 9.99%, 생활주제중심 5.20%, phi=.193, p<.05)이 유의하게 높았다. 관람놀이는 생활주제중심 유치원이 발도르프 유치원보다 활동을 주도한 비율(발도르프 0.20%, 생활주제중심 2.94%, phi=-.474, p<.05)이 유의하게 높았으나 관찰빈도 수는 낮았다.

역할놀이와 성인모방놀이에서 생활주제중심 유치원에서는 활동주도와 참여주도의 경우 놀이가 관찰되지 않았다. 학업관련놀이 전체에서 참여주도(발도르프 7.49%, 생활주제중심 12.39%, phi=-.092)가 유의하게 나타나지 않았다. 하위변인에서 교사가 활동에서 참여를 주도 정도(발도르프 2.17%, 생활주제중심 6.08%, phi=-.215, p<.05)는 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 유의하게 높았다. 장난감을 가지고 노는 놀이전체에서 참여(발도르프 9.47%, 생활주제중심 8.12%, phi=.072)는 발도르프 유치원이 비율은 높았으나 유의한 차이를 보이지 않았다.

<표 5> 놀이에 대한 유아와 교사의 활동주도와 참여주도 %(빈도)

| 대상 | 활동주도 | | | | 참여주도 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 발도로프 | 생활주제중심 | 차이 | phi | 발도로프 | 생활주제중심 | 차이 | phi |
| 역할 | 5.09 (26) | 0.00 (0) | 5.09 | .577*** | 5.33 (27) | 0.00 (0) | 5.33 | .577*** |
| 유아와 또래 | 4.89 (25) | 0.00 (0) | 4.89 | .577*** | 5.13 (26) | 0.00 (0) | 5.13 | .577*** |
| 성인모방 | 1.76 (9) | 0.00 (0) | 1.76 | .577* | 1.78 (9) | 0.00 (0) | 1.78 | .577* |
| 유아와 또래 | 1.76 (9) | 0.00 (0) | 1.76 | .577* | 1.78 (9) | 0.00 (0) | 1.78 | .577* |
| 학업관련 | 7.44 (38) | 12.44 (55) | -5 | -.092 | 7.49 (38) | 12.39 (55) | -4.9 | -.092 |
| 유아와 또래 | 5.48 (28) | 6.33 (28) | -0.85 | .000 | 4.73 (24) | 6.31 (28) | -1.58 | -.039 |
| 교사 | 1.76 (9) | 6.11 (27) | -4.35 | -.258* | 2.17 (11) | 6.08 (27) | -3.91 | -.215* |
| 장난감 | 10.96 (56) | 8.15 (36) | 2.81 | .109 | 9.47 (48) | 8.12 (36) | 1.35 | .072 |
| 유아와 또래 | 9.59 (49) | 7.69 (34) | 1.9 | .091 | 7.89 (40) | 7.66 (34) | 0.23 | .041 |
| 자연물 | 7.44 (38) | 2.94 (13) | 4.5 | .253* | 7.49 (38) | 2.93 (13) | 4.56 | .253* |
| 유아와 또래 | 7.05 (36) | 1.36 (6) | 5.69 | .382*** | 7.10 (36) | 1.35 (6) | 5.75 | .382*** |
| 도구없음 | 9.99 (51) | 5.20 (23) | 4.79 | .193* | 10.06 (51) | 5.41 (23) | 4.65 | .193* |
| 유아와 또래 | 9.20 (47) | 3.39 (15) | 5.81 | .267** | 9.66 (49) | 3.38 (15) | 6.28 | .267** |
| 관람놀이 | 0.20 (1) | 2.94 (13) | -2.74 | -.474* | 0.20 (1) | 2.93 (13) | -2.73 | -.474* |
| 총관찰수 | 100 (600) | 100 (600) | | | 100 (600) | 100 (600) | | |

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

자연물놀을 가지고 노는 놀이 전체 활동에서 참여주도(발도르프 7.49%, 생활주제중심 2.93%, phi=.253, p<.05)가 발도르프 유치원이 유의하게 높았다. 하위범주 분포에서 유아와 또래의 경우 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 참여주도(발도르프 7.10%, 생활주제중심 1.35%, phi=.382, p<.011)가 유의하게 높아 차이를 보였다. 도구 없이 노는 놀이전체(발도르프 10.06%, 생활주제중심 5.41%, phi=.193, p<.05)에서 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 활동을 참여주도하는 비율이 유의하게 높아 차이를 보였다. 하위변인에서 유아와 또래의 경우 참여주도(발도르프 9.66%, 생활주제중심 3.38%, phi=.267, p<.001)가 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 유의하게 높아 차이를 보였다. 관람놀이는 두 집단의 활동주도 및 참여주도가 거의 일치하고, 비율이 유의한 차이를 보였다.

이상의 결과에서 역할놀이와 성인 모방놀이, 장난감을 가지고 노는 놀이, 자연물놀이, 도구를 사용하지 않는 놀이는 발도르프 유치원에서 또래들의 활동주도와 참여주도가 비율이 높게 나타났다. 발도르프 유치원은 교육에서 중요한 것이 놀이를 통한 교육으로, 유아들은 주변의 또래, 성인들과 상호작용하며 활동을 하는 것을 즐겨한다. 유아들이 집에서 경험할 수 있는 평범한 활동들을 교육기관에서 직접 해볼 수 있는 기회를 가짐으로서 유아들이 필요로 하는 인간과의 관계성을 경험할 수 있도록 해야 한다는 Steiner의 교육이념이 자연스럽게 나타난 것이라고 유추된다. 학업관련놀이에서는 생활주제중심 유치원이 발도르프 유치원보다 비율이 통계적으로 높은 것은 유아교육기관에서의 교육은 교사의 의해 활동이 이루어지기도 하지만, 생활주제를 통한 표상활동을 수행하는 과정에서 지적교육의 효과성을 높이고 교육의 기능적 측면과 유창성 등의 능력신장을 가져올 수 있겠다고 미루어 생각해 볼 수 있었다.

이런 관점에서 유아교육프로그램이 유아교육기관별로 활동주도와 참여주도가 각 하위범주에서 비슷한 양상으로 나타날 수 있는 것을 표를 통해 볼 수 있었다. 즉, 역할놀이, 놀잇감, 자연물, 도구 없이 노는 놀이에서는 발도르프 유치원이, 학업관련 놀이에서는 생활주제중심 유치원에서 활동 및 참여의 빈도수가 높게 나왔음을 알 수 있었다.

그러나 유아가 참여하고 있는 놀이 활동을 전체적으로 볼 때, 두 집단 유아들 모두 자신이 참여하고 있는 놀이 활동에 적극 참여하는 모습은 참여한 유아 모두가 주도적인 역할을 하는 것처럼 보여지고 있었다. 따라서 놀이 활동이 또래와의 긍정적인 상호작용을 하는 방법과 통솔력을 길러주는 데 매우 효과적인 활동으로 보인다고 한 김현주(2005)의 연구를 지지한다.

3) 일

일에 대한 유아와 교사의 활동주도와 참여주도를 분석한 결과를 표 6에 제시하였다.

유아교육기관에서 관찰된 일은 정리정돈과 같은 기술이 필요 없는 단순활동과 심부름, 다른 유아 도와주기, 간식을 또래에게 갖다 준다든지 하는 등과 같은 활동에서 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 활동주도 및 참여주도 전체와 유아와 또래, 교사에서 비율이 유의하게 높았다. 활동주제중심 유치원의 경우 유아와 또래, 교사의 활동주도 및 참여활동의 빈도수가 없었다.

발도르프 유치원의 경우 교사가 모든 활동을 먼저 수행하고 유아와 또래들이 스스로 자기 일을 처리하기 때문에 활동주도 및 참여주도에서 생활주제중심 유치원보다 비율이 유의하게 높게 나온 것임을 알 수 있다.

<표 6> 일에 대한 유아와 교사의 활동주도와 참여주도의 %(빈도)

| 대상 | 활동주도 | | | | 참여주도 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 발도로프 | 생활주제중심 | 차이 | phi | 발도로프 | 생활주제중심 | 차이 | phi |
| 기술불필요 | 12.72 (65) | 0.00 (0) | 12.72 | .577*** | 12.82 (65) | 0.00 (0) | 12.82 | .577*** |
| 유아와 또래 | 3.72 (19) | 0.00 (0) | 3.72 | .577*** | 2.96 (15) | 0.00 (0) | 2.96 | .577** |
| 교사 | 8.61 (44) | 0.00 (0) | 8.61 | .577*** | 9.86 (50) | 0.00 (0) | 9.86 | .577*** |
| 불분명 | 0.00 (0) | 9.96 (44) | -9.96 | -.577*** | 0.00 (0) | 9.91 (44) | -9.91 | -.577*** |
| 유아와 또래 | 0.00 (0) | 4.30 (19) | -4.3 | -.577*** | 0.00 (0) | 4.28 (19) | -4.28 | -.577*** |
| 교사 | 0.00 (0) | 5.66 (25) | -5.66 | -.577*** | 0.00 (0) | 5.63 (25) | -5.63 | -.577*** |
| 총관찰수 | 100 (600) | 100 (600) | | | 100 (600) | 100 (600) | | |

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

4) 대화

대화를 유아 대 유아, 유아 대 교사로 구분하여 유아의 활동주도와 참여주도를 분석하여 표 7에 제시하였다.

표 7 대화에서 유아 대 유아전체(발도르프 9.55%, 생활주제중심 35.06%, phi=-.230, p<.001)가 생활주제중심 유치원이 발도르프 유치원보다 활동주도 및 참여주도의 비율이 유의하게 높았다. 하위변인에서는 유아와 또래에서 생활주제중심 유치원이 발도르프 유치원보다 활동주도와 참여를 주도하는 비율이 높아 통계적으로 유의했다. 교사의 활동주도와 참여주도 역시 같은 분포(발도르프 0.20%, 생활주제중심 12.67%, phi=-.551, p<.001)로 비율이 유의하게 높았다.

발도르프 교육에서 천연소재의 놀잇감과 함께 가장 즐겨 이용하는 놀이는 스토리텔링 이다. 전래동화, 세계적으로 통용되는 동화, 짧은 시, 유아들의 일기 등 교사는 유아들에게 이야기를 들려주고 그것을 상상해 보고, 상상한 것을 말이나 글로 표현해보는 과정에서 또래끼리 이야기하는 것이 자연스러워 오전 활동시간에 역할놀이, 자연물을 가지고 마음껏 상상하며 이야기를 즐긴다. 이러한 활동을 통해 언어발달은 자연스럽게 말하고 경험을 표현하는 것에서 변화를 가져올 것이다. 말하는 기술은 유아들의 어휘를 풍부하게 하고 암기력을 증진시킨다는 점에서 또래들과의 대화는 바람직하다고 볼 수 있다.

생활주제중심 유치원에서의 대화는 교사가 과제 및 주제를 주고 발표하는 과정에서 만 5세 수준의 언어를 습득하고, 프로젝트수업을 통한 브레인스토밍, 표상활동 등 다양한 수업모형에서 글과 언어의 세련된 표현뿐만 아니라 또래와의 상호작용에서 그 효능이 나타난 것이라고 생각해 볼 수 있다.

# V. 논의 및 결론

## 1. 논의

유아교육 프로그램 유형에 따른 일상적으로 유아가 활동을 주도한 정도와 스스로 참여한 정도에서 프로그램 유형별로 유의한 차이가 나타났다.

각 하위범주별로 보면, 교육전반에 걸쳐 생활주제중심 프로그램을 실시하는 유치원이 교사가 활동을 주도하는 정도 및 참여를 주도하는 정도에서 유아와 또래보다 비율이 높았다. 이러한 결과는 이은해, 이기숙(1983)의 결과와 일치한다. 즉, 프로그램이 구조적일수록 유아의 극적인 놀이의 빈도가 적었으며 교사는 일방적인 시범·설명이나 통제·지시의 역할을 주로 하게 되어 단순한 역할을 하게 된다. 반대로 프로그램이 비구조적일수록 유아가 활동을 주도하는 빈도가 높아지며 교사는 도움을 주거나 칭찬하는 등 다양한 역할을 나타내고 있다. 따라서 이와 같은 결과는 그 학급에 속한 유아의 행동이나 교사의 역할에 영향을 주는 기본적인 과정이며, 이러한 과정변인(process variable)은 프로그램의 효율성에 영향을 준다는 점에서 유아교육자들이 관심을 기울여야 할 중요한 변인으로 간주된다고 주장한다.

놀이에 대한 유아와 교사의 활동주도와 참여주도에서 학업관련놀이를 제외한 각 하위범주별로 유의하게 나타났다. 역할놀이, 성인모방놀이, 자연물, 도구를 사용하지 않는 놀이에서 발도르프 유치원이 활동주도 및 참여주도에서 비율이 높았다. 발도르프 유치원에서 오전 활동시간에 유아는 놀잇감과 도구를 가지고 실내·외를 활발하게 활용하면서 놀이를 한다. 이때의 모든 활동들은 유아의 독창성을 방해하는 즉, 미리 계획된 교육프로그램이 아닌 유아들이 새로운 응용방법을 찾아 자유롭게 창조적으로 할 수 있는 활동들을 하도록 지켜본다(김성원, 2001). 그

<표 7> 대화에 대한 유아와 교사의 활동주도와 참여주도의 %(빈도)

| 대상 | 활동주도 | | | | 참여주도 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 발도로프 | 생활주제중심 | 차이 | phi | 발도로프 | 생활주제중심 | 차이 | phi |
| 유아대 유아 | 9.55 (59) | 35.06 (155) | -23.51 | -.230*** | 9.64 (59) | 34.91 (155) | -23.27 | -.230*** |
| 유아와 또래 | 10.57 (54) | 21.49 (95) | -10.92 | -.139* | 10.85 (55) | 20.72 (92) | -9.87 | -.127* |
| 또래 | 0.78 (4) | 0.90 (4) | -0.12 | - | 0.59 (3) | 1.58 (7) | -0.99 | -.204* |
| 교사 | 0.20 (1) | 12.67 (56) | -12.47 | -.551*** | 0.20 (1) | 12.61 (56) | -12.41 | -.551*** |
| 총관찰수 | 100 (600) | 100 (600) | | | 100 (600) | 100 (600) | | |

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

러한 과정에서 유아는 놀이를 통해 주변 또래, 성인들의 활동을 모방하고 집에서 경험할 수 있는 역할놀이와 성인모방놀이를 함으로써 현실감각을 익히고 인간의 삶을 위한 기초를 다진다. 이것은 유치원 교육이 유아의 기질, 습관, 의식, 성격, 기억, 성향들을 발달시키고 형성시킬 수 있는 기초를 다져야하는 과제를 담당해야 함을 시사한다는 홍지연(2002)의 견해를 지지한다. 일에서는 모든 프로그램 전체에서 유의한 차이가 나타나지 않았다. 그러나 대화에서의 활동주도와 참여주도는 발도르프 유치원이 생활주제중심 유치원보다 유아 대 교사의 비율이 높았다. 이는 발도르프 유치원에서는 교사가 주로 전래 동화를 많이 들려주는데 교사는 이때 교사 자신의 마음을 표현하는 목소리로 자연스럽게 들려준다. 이 동화는 적어도 일주일 이상을 반복하여 들려줌으로써 유아의 감성, 언어 어휘를 익히게 하고 이것은 놀이를 통해 자연스럽게 대화로 이어지는 데서 이러한 결과가 나온 것이라고 해석된다.

## 2. 결론

Vygotsky(1978, 1987)는 특정 사회에서 나타나는 주도적인 사회 문화적 가치는 그 사회구성원들의 일상 "활동(activity)"에 반영되며, 유아는 그런 활동에 참여함으로써 자신이 속한 사회에서 효율적으로 기능하는데 필수적인 가치를 내재화한다고 주장했다. 이 과정은 태어나면서부터 시작되며, 아동은 일상활동 중에 일어나는 여러 가지 활동에 직접, 간접적으로 참여하면서 자신이 속한 사회에서 중요하다고 간주되는 사고와 행동방식을 습득한다.

본 연구의 결과는 이러한 Vygotsky의 주장과 맥을 같이한다. 즉, 특정사회의 주도적 가치뿐 아니라 유아보육기관의 철학 및 교육의 목표 역시 유아의 생활을 규정하며, 유아가 일상적으로 노출되고 참여하는 활동의 구성에 영향을 미친다는 것이다. 따라서 인간 중심의 전체적 접근, 자연과 삶의 체험적 조망, 개성과 공동체 의식 추구 등의 교육이념에 따라 학습자 중심의 놀이활동을 강조하는 발도르프 프로그램은 그러한 철학을 구현할 수 있도록 일상 활동 가운데 놀이를 보다 부각시킨 일과구성을 하고 있으며, 전통적인 생활주제중심 프로그램에서는 직접적인 학업이나 자연·기술교육 등의 교육활동을 보다 중시하는 일과를 운영하고, 최근의 프로그램을 다양하게 접할 수 있는 학습활동을 전개하고 있다는 결론을 내릴 수 있다. Bronfenbrenner의 생태학적 체계이론에서 유아는 복잡하면서도 끊임없이 변화하면서 발달해 가는 과정을 인간-과정-상황 모델(person-process-context model)이어야 한다고 주장한다. Vygotsky와 Bronfenbrenner의 견해로 볼 때 발도르프 프로그램을 실시하는 유치원은 숙련된 교사가 유아와 좀 더 능력이 있는 또래들의 협동학습으로 상호작용함으로써 유아는 보다 높은 지식을 습득할 수 있는 교수-학습 방법으로 부각될 수 있을 것이라고 보여 진다.

생활주제중심 프로그램을 실시하는 유치원에서 유아들은 생각과 느낌을 창의적으로 학습경험을 통해 참여활동이 이루어지며, 활동주도 또한 스스로 참여하는 활동에서 표현활동이 다양하게 이루어지고 있다.

본 연구의 결과에서 유치원의 교육프로그램의 유형에 따라 활동을 주도한 정도와 스스로 참여하는 활동에서 다른 양상을 보이고 있음을 확인하였다. 발도르프 교육은 유아의 교수-학습방법에서 교사의 모델링을 통한 유아, 또래 간에 협동학습이 발달단계별 교육적 효과뿐만 아니라 유아들에게 안정감과 유대감을 강화시키는 작용을 하고 있는 것을 볼 수 있었다.

생활주제중심 유치원에서는 주변에서 일어나는 문제에 대해 호기심을 가지고 탐색하고, 다양하게 생각해 보는 능력을 길러주는 수업이 이루어짐과 동시에 인지학습활동과 초등학교 연계성 있는 학습도 이루어지고 있는 것을 볼 수 있었다.

본 연구는 유아교육프로그램 유형 뿐 아니라 유아가 교육기관에서 접하게 되는 물리적 환경, 교사의 가치관 등 유아에게 영향을 미치는 다양한 외적 요인들이 분석에서 제외되었으며, 유아의 인성, 기질이나 지능, 개인차와 같은 유아의 내적 요인을 고려하지 못했다는 한계를 갖는다. 그러나 본 연구는 상이한 프로그램을 실시하는 유아교육기관에서 유아의 일과활동을 직접 관찰하여 유아의 활동을 주도한 정도와 스스로 참여하는 활동에 각 프로그램의 교수-학습방법의 특성이 반영되는지 여부를 비교, 분석한 것에서 그 의의를 찾을 수 있다. 또한 실제적으로 발도르프 프로그램과 생활주제중심 프로그램이 유아교육현장에서 어떤 활동을 통해 전개되고 있는지를 밝혔다는 점도 본 연구의 의의라 하겠다. 아울러 본 연구에서 밝혀진 유아교육현장에서의 활동을 주도한 정도와 스스로 참여하는 활동에 대한 분석은 유아의 발달에 보다 효율적인 교육 프로그램 개발을 위한 현장에서의 활동구성에 유용한 정보로 활용될 수 있을 것이다. 그리고 유아교육프로그램의 유형의 활동분석에서 물리적 환경, 인적환경 등 내적·외적 요인과 본 연구에서 배제된 교사면접, 부모와의 인터뷰, checklist 등 여러 가지 방법을 적용할 것을 제언한다.

## 참 고 문 헌


곽노의(1996). 발도르프 유치원 교육이론과 활동. 유아교육연구. 16(1), 5-18.

곽노의(1999). 21세기 유아교육모델로서 자유 발도르프 유아교육. 서울: 밝은 누리.

교육부(1998). 유치원유아교육과정, 교육부.

_____(2000). 유치원 교육활동 자도자료 1- 총론.

김성원(2001). Rudolf Steiner의 유아교육론 연구. 대구가톨릭대학교 대학원 박사학위 논문.

김현주(2005). 유아보육 프로그램의 유형에 따른 유아의 놀이 분석. 충북대학교 대학원 석사학위논문.

박재환(1994). 일상생활에 대한사회학적 조명. 일상성 · 일상생활연구 회 편, 한울아카데미, 21-43.

성용균(2000). 발도르프 학교의 인간교육. 교육학연구, 38(1), 59-75.

이기숙, 장영희, 정미라, 엄정애(2005). 유아교육개론. 서울: 양서원.

이소은(2000). 유아의 일상활동과 자기 주도성: 미국과 한국, 한국심리학회지: 발달, 13, 35-48.

이소은, 양선희(2004). 유아보육프로그램에 따른 유아의 활동분석. 아동학회지, 25(3), 101-93.

이소은, 이완정(1997). 거주지 계층에 따른 유아교육기관에서의 아동의 활동분석 -아동중심 교육프로그램을 기반으로-. 아동학회지, 18(1), 5-21.

이원영, 이영자, 주영희(1991). 유아교육원리. 교육부.

이은해, 이기숙(1992). 유아교육 프로그램의 효과. 청심아동연구시리즈2. 서울: 창지사

임부연(2000). Aesthetic education for young children in three early childhood settings: Bank Street, Reggio Emilia, and Waldorf. Columbia University Teachers College. 박사학위논문.

정혜영(1997). 발도르프 학교 교육의 사상적 · 이론적 기초: 슈타이너의 인지학적 교육론. 교육학연구, 35, 1-16.

최경숙(2001). 발달심리학. 서울: 교문사.

홍지연(2002). 영유아 교육 프로그램. 서울: 창지사.

Belsky, J.(1984). *Two waves of day care research*: Developmental effects and Conditions of Quality. In R. C. Ainslie(Eds), *The Child and Day care Setting*, NY: Prager.

Bredekamp, S.(1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age* 8. Washington DC: NAEYC.

Childs, Gilbert(1998). *Steiner Education in Theory and Practice. Edi*nburgh: Floris Books.

Isenberg, I., & Quisenberry, N.(1988). Play: A necessity for all children. *Childhood Education*, Feb., 138-145.

Lay-Dopyera, M. L., & Dopyera, J. E.(1987). *Becoming a Teacher of Young Children*. New York: Random House.

Lee, S.(1994). *Culture and Preschoolers' Activities: The United States and Korea.* Ph.D. dissertation submitted to the University of North Carolina at Greensboro.

Lee, S., & Tudge, J.(1995). Young children's play in S. Korea and the U.S.: Cross-cultural and sub-cultural comparisons. A paper presented at the annual meetings of *the Society for Cross-Cultural Research*, Savannah, GA, USA.

MacDemott, R.(1992). Waldorf Education in America: A promise and its problems. ReVision; FALL92, 15 Issue2, 82-90.

Pepler, D. J., & Ross, H. S.(1981). The effects of play on convergent and divergent problem-solving. *Child Development*, 52, 1202-1210.

Tudge, J., Lee, S., & Putnam, S.(1995). Young children ′ s play in socio-cultural context: Examples from South Korea and North America. A paper presented as part symposium entitled "The pretend play of cultures: Cultures of pretend play" at the biennial meetings of *the Society for Research in Child Development*, Indianapolis, USA.

Tudge, J., Lee, S., Tammeveski, P., Kulakova, N., Meltsas, M., & Putnam, .(1997). *Cultural Heterogeneity: Preschoolers' Activities in the United States, South Korea, Russia, and Estonia.* A poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington DC.

Vygotsky, L. S.(1978). Mind in society. *Cambridge*: Harvard University Press.

_____(1987). *The collected works of L. S. Vygotsky, 1.* New York: Plenum


(2007. 01. 05 접수; 2007. 03. 30 채택)