

거주지 계층에 따른 유아교육 기관에서의 아동의 활동분석 -아동중심 교육 프로그램을 기반으로-

Analyses of Childrens Daily Activities in Preschools of Middle-and Lower-Income Communities: Focus on Child-Centered Educational Programs

이 소 은*
Lee, So eun
이 완 정**
Lee, Wan jeong

ABSTRACT

This study compared children's daily activities in the preschools of middle-and lower-income communities. 22 children, evenly divided by community and children's gender, were observed for 3 hours on 5 consecutive days. The observers followed the target child, gathering data during 30-second "windows" every 4 1/2 minutes. A total of 750 observations were used in the analyses.

The findings show the variation in children's activities as a function of community differences. In the case of academic activities, children of middle-income community were more exposed to and engaged in play with academic objects more than children of the of low-income community. A reverse tendency, however, was found in academic lessons.

Children of low-income community were more exposed to work than their counterparts. Children of middle-income community were engaged in child-adult conversation more than those of low-income community. In addition, children of the middle-income community initiated their involvement in play and conversation more than their counterparts, though no difference was found in children's initiation of activities.

I. 서 론

1. 문제제기

우리나라에서는 1980년 이후부터 유아교육의 양적 팽창을 위한 움직임이 활발해지면서 유아교육 프로그램의 내용과 교수방법에 대한 연구에

* 서울대학교 소비자·아동가족 학과군 postdoctoral 과정

** 인하대학교 소비자아동학과 전임강사

관심이 높아지게 되었으며, 더 나아가 교육 프로그램의 특징과 유아의 특성을 가장 적절하게 match할 수 있는 최적의 조건을 발견하는 데로 관심이 집중되어 왔다. 하지만 우리나라에 적용된 유아교육 프로그램들은 각 프로그램마다 특유의 철학과 이론이 분명치 않은 경향이 있고(이은혜·이기숙, 1992), 대부분의 유아교육 현장에서는 뚜렷하게 추구하는 프로그램이 있기 보다는 대개 여러 가지 프로그램의 특징을 상황에 맞게 섞어서 사용하고 있는 형편이다.

이렇게 된 원인은 교육시설에서 일정한 교육 프로그램을 계획하거나 적용할 때 뚜렷한 목표나 실행조각이 결여되었기 때문이기도 하지만, 그보다는 먼저 공간이나 교구의 준비도, 교사대 아동의 비율 등 교육 시설의 물리적 조건이나 부모들의 요구도 등에 따라 교육 프로그램의 진행에 영향을 받기 때문이기도 하다. 교육 프로그램이 아동발달에 미치는 효과를 살펴본 연구들(이상금, 1993; 이은혜·이기숙, 1992; Mayer, 1971; Weikart, 1972)은 유아교육 프로그램의 효율성이 교육 프로그램간의 차이보다는 교사와 아동간 비율이나, 교구의 부족이나 획일성 등 물리적 조건의 차이에 기인하는 것 같다고 지적하였다.

요즘 우리나라 유아교육 기관에서 공통적으로 강조하는 원리는 아동중심 교육과정이라 할 수 있는데, 이 '아동중심 교육과정'의 의미는 아동에 의해 거의 전적으로 주도되는 전통적인 의미로서 보다는, 아동의 주도성도 중시하지만 교사의 주도성도 똑같이 중시하는 진보적인 의미로 사용되는 경향이 짙다(이기숙, 1993). 환언하면 교사는 기본적으로 아동의 자발성이나 흥미를 중시하지만 아동의 능동성에만 의존하지 않고, 필요에 따라서는 미리 계획된 교육목표를 중심으로 교육과정을 구조화하여 이를 시행할 필요가 있다는 것이다. 그런데 교사가 교육과정을 계획하거나 운용할 때

는 아동의 개인적 발달수준 뿐 만 아니라 공간의 크기, 교사와 아동의 비율과 같은 물리적 조건이나 아동을 둘러싸고 있는 가정, 지역사회 등의 생태적 환경의 영향을 받게 되어, 아동중심 교육과정이 운용되는 구체적인 모습은 교육현장마다 조금씩 달라지게 된다.

그러므로 유아교육 프로그램에 대한 연구에서는 프로그램이 표방하는 철학이나 목표에 따라 프로그램의 종류를 구별하여 각 프로그램의 효과를 살펴보는 것도 중요하지만, 특정 교육 프로그램이 교육현장에 적용되는 과정에서 그 교육기관의 물리적 조건이나 생태적 환경에 따라 어떻게 구체화되고 있는지를 탐구해 보는 것이 더욱 필요하다고 하겠다. 이에 따라 본 연구는 아동중심 교육 프로그램을 채택하고 있는 유아교육 기관을 도시 중간층과 도시 빈곤층 지역에서 각각 선정하여 교육기관의 생태학적 환경과 물리적 조건의 차이에 의해 교육 프로그램의 적용이 어떻게 달라지는지 알아보는 것을 목적으로 한다.

도시 중간층과 도시 빈곤층 지역의 생태학적 환경은 동일할 수 없으며 유아교육 기관이 어느 지역에 위치해 있느냐에 따라 교육시설의 공간이나 교사대 아동의 비율, 혹은 교육시설에 다니는 아동의 가정환경 등도 다르게 되므로, 교육기관에서 채택하고 있는 유아교육 프로그램의 기본 원칙이 동일하다고 하더라도 실제로 적용된 프로그램의 구체적인 내용은 달라질 것이라 예측된다. 실제로 양옥승(1991)은 생태학적 관점에서 볼 때, 도시 빈곤층이라는 유아교육 기관의 지역적 조건은 대상 가정의 사회경제적 조건, 운영자와 교사의 철학 및 교육 프로그램의 적용, 집단의 크기, 교사대 아동의 비율, 보육시간, 보육료, 외부의 지원 등 미시, 중간, 외체계와 공동체 의식과 같은 거시체계의 영향을 받는다고 전제하고, 도시 빈곤층 지역탁아소의 교육과정에 대한 생태학적

분석을 시도하였다. 하지만 이 연구에서는 교육과정의 운영실태만을 관찰하였을 뿐, 개별 아동들을 대상으로 아동발달의 변인을 체계적으로 살펴보는 것은 아니고 있다.

이제까지 유아교육 기관의 차이에 따른 아동의 발달이나 유아교육 프로그램의 성과를 비교하려는 연구들은 대개 어휘검사나 사회성 검사, 창의적 사고력 검사 등을 통해 아동의 인지적, 정서적, 사회적 발달 정도를 측정해 왔다(유혜량, 1987; 이은혜·이기숙, 1992; 홍용희, 1987). 하지만 아동발달의 역동성은 아동발달의 결과물보다는 아동발달의 과정변인을 통해 보다 잘 탐지될 수 있다. Vygotsky(1987)는 인간 발달의 과정을 이해하기 위해서는 아동의 일상적 활동을 고려하는 것이 필수적이라 하였으며, Bronfenbrenner(1979, 1988, 1993)도 그의 생태학적 모형에서 매일의 일상적인 경험 과정이 아동의 발달을 결정한다는 것을 구체적으로 이론화시키고 있다.

일상의 활동들은 일견 사소하고 무가치해 보이지만, 무엇보다도 개인의 개별적 삶을 매일 매일의 테두리 속에서 조직해 준다는 의의가 있다. 즉 개인의 일상 활동이 매일 매일의 반복 가능성, 매일 매일의 시간 배분 속에서 고정되는 것이다(박재환, 1994). 특히 Schutz(1965)는 일상성속에서 지속되는 개인의 활동들은 잠재의식적이고 무의식적인 행위와 생활의 메카니즘으로 전환되므로, 일상생활의 양식은 모든 과학적 유형의 해석을 위한 근간이며 출발이어야 한다고 주장하였다(박재환, 일상성·일상생활연구회 편, 1994에서 재인용). 아동발달을 이해하기 위해서도 이처럼 일상생활에서 경험하는 활동들을 분석해야 한다는 주장이 근래에 들어 증가하고 있으나(Belsky, 1984; Lee, 1994; Lee & Tudge, 1995; Tudge, Lee & Putnam, 1995), 실제로 유아교

육 현장에서 관찰을 통해 아동이 참여하는 활동의 유형 및 분포를 보고한 연구는 거의 없었다.

따라서 본 연구에서는 동일한 아동중심 교육 프로그램의 철학과 목표를 채택하고 있는 도시 중간층과 도시 빈곤층 지역의 두 유아교육 기관에서 아동들이 경험하는 일상 활동 및 상호작용의 과정을 관찰하여, 거주지 계층이라는 환경특성이 아동중심 교육 프로그램의 교육과정에 어떻게 매개되어 나타나는지를 다음의 연구문제를 중심으로 살펴보려고 한다.

2. 연구문제

1) 도시 중간층과 도시 빈곤층 지역에 위치한 유아교육 기관의 물리적 조건과 아동중심 교육 프로그램의 구체적인 일과 구성은 어떠한가?

2) 도시 중간층과 도시 빈곤층 지역에 위치한 유아교육 기관에서의 아동의 일상적 활동은 어떠한가?

(1) 아동이 일상적으로 노출되는 활동과 실제로 아동이 참여하는 활동은 유아교육 기관별로 어떤 차이가 있는가?

(2) 아동이 활동을 주도한 정도와 스스로 활동에 참여한 정도는 유아교육 기관별로 어떤 차이가 있는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 아동 발달의 과정 변인-활동

Vygotsky(1978, 1987)는 인지 및 사고의 발달은 생래적 요인보다는 개인이 속해서 기능하는 환경에 의해 주도된다고 주장한다. 또한, 그는 Marx의 변증법적 사고에서 영향을 받아 개인의 심리적 발달을 이해하기 위해서는 결과보다는 발달의 과정을 분석해야 한다고 믿었다. 이에 따라

Vygotsky는 일상적인 “활동”에의 참여가 아동의 발달에 미치는 효과에 주목하여, 활동에의 참여를 통해 아동이 자신의 사회에서 중요하게 여겨지는 정신적 기술이나 사고, 또는 행위 방식을 습득하게 되는 과정에 논의의 초점을 두었다.

Vygotsky는 인간발달이란 자신이 속한 문화권 내에서 이루어지는 “활동”에 기반하여 이루어지는 것으로 파악한다. 즉, 개인이 획득하는 사고의 수준이나 형태, 그리고 행동양식은 각 개인이 속해있는 문화의 사회적 제도들(경제, 교육 등)이 관장하는 활동에 참여함으로써 형성되며, 이 사회적 제도들은 각 문화권의 역사에 의해 결정된다는 것이다. 이런 과정은 태어나면서부터 시작되며, 아동은 일상생활 중에 일어나는 여러가지 활동에 직접, 간접적으로 참여하면서 자신이 속한 사회에서 중요하다고 간주되는 사고와 행동 방식을 습득한다. 그러므로 Vygotsky는 인간발달의 과정을 이해하기 위해서는 아동이 속해 있는 사회에서 아동이 일상적으로 참여하는 활동과, 아동이 경험하는 사회적 상호작용 뿐 만 아니라 광범위한 문화적, 역사적 맥락을 고려하는 것이 필수적이라고 주장한다.

아동이 일상적인 활동에 참여하면서 인지적 진보를 이룩하기 위해서는 사회의 제반 기제에 속달되어 있는 보다 유능한 성원과의 상호작용이 기본적으로 요구된다. 이런 의미에서 발달은 자생적인 것이 아니라 타인에 의해 인도되고 유도되는 과정이라 규정된다. 사회적 도구, 관습, 제도 등에 대한 정보는 모두 유능한 성원과의 상호작용을 통해 획득되기 때문에 사회적 상호작용은 아동의 발달에 결정적인 역할을 한다는 것이다. 따라서 Vygotsky(1978)는 발달이란 처음부터 사회적인 현상이라고 규정하면서, 아동의 발달은 처음에는 사회적 차원에서 진행되고 후에 심리적 차원으로서의 내면화가 진행된다는 발달의 두 단계

원리를 제시하였다. 즉, 모든 심리과정은 그것이 내면화되어 진정한 정신 기능으로서의 작용을 하기 이전까지는 사회적이며, 외재적이라는 것이다.

이와같은 Vygotsky의 논의에 입각하여 볼 때, 결과물로서의 발달이 아니라 아동이 발달해 가는 과정을 이해하기 위해서는 아동이 속해있는 집단의 사회 문화적 발달의 역사와, 그 속에서의 개별 아동의 발달적 역사를 동시에 고려해야 하며, 이를 위해서는 “일상 활동 중인 아동”을 분석의 단위로 삼아야 할 필요가 있다.

2. 아동중심 교육프로그램과 교육시설의 물리적 조건

유아교육에서는 오랫동안 아동중심 교육과정의 중요성이 강조되어 왔다.

이 아동중심 교육과정은 다시 전통적인 의미와 진보적인 의미의 두 가지 교육과정으로 구분된다. 전통적인 의미의 아동중심적 교육과정은 주로 아동의 욕구나, 흥미, 이해를 중시하는데 비해, 진보적인 의미의 아동중심 교육과정에서는 교육내용을 선정하는데 있어 아동의 흥미나 이해도 중시하지만 교사 역시 주도성을 갖고 교수방법, 교육내용을 선정하거나 교육 계획을 할 수 있다. 진보적인 아동중심 교육과정에서는 또래와의 상호작용, 아동의 주도성을 도와줄 수 있도록 여러 다양한 활동을 선택할수 있게 시간을 구성하고, 이야기 나누기와 평가하기 등의 활동을 실시하며, 교사는 아동과 대화를 나누고 개방식 질문을 통하여 사고를 촉진하고 또래와의 의견교환을 격려하는 등 조정자의 역할을 하게 된다(이기숙, 1992).

아동중심 교육 프로그램을 운영할 때 교사는 특정한 교과를 중심으로 시간을 배열하기 보다는 자유선택 활동이나 이야기 나누기 등 활동 중심

으로 시간을 나누고 기본적인 활동별 시간의 순서는 항상 일정하게 진행되도록 해야한다. 그리고 물리적인 환경은 아동들이 광범위하게 다양한 활동에 참여할 수 있고 여러 가지로 활용할수 있는 교구들을 풍부하게 공급하고 아동들이 손쉽게 꺼내어 사용할수 있도록 조직할 필요가 있다. 그러므로 유아교육 기관의 실내공간이나 실외놀이 공간, 교사대 아동의 비율, 교구의 다양성 등 물리적 환경은 교육 프로그램이 구체적으로 적용되는 방향에 영향을 미치게 된다.

Lay-Dopyera와 Dopyera(1987)는 아동중심 교육과정 접근이라는 명제아래 많은 유사 용어들이 사용되어 왔다고 지적하고 이러한 용어들의 예로 개방교육, 통합적 일과, 인본주의 교육, 활동중심 교육, 상호작용주의, 진보주의 교육, 단원중심 교육 등을 들고 있다. 이 모든 프로그램들이 주장하고 있는 바는 결국 유아의 흥미, 욕구 등에 알맞은 교육을 해야 한다는 것이다.

여러 가지 유아교육 프로그램의 효과를 중단적으로 살펴본 이은혜와 이기숙(1993)의 연구에서는 몬테소리 프로그램, 개방적인 놀이중심의 프로그램, 단원중심의 전통적인 프로그램과 학습준비를 강조하는 프로그램 등 4개 유형 모두 전반적으로 구조화의 정도가 높게 나타났다. 연구자들은 이러한 결과가 나타난 원인으로 우리나라 유아교육 현장의 교사대 아동비율이 매우 높다는 현실을 지적하면서, 프로그램의 물리적 환경은 그 교육기관에 있는 아동의 행동이나 교사의 역할에 영향을 주는 기본적인 과정이므로 이러한 변인에 유아교육자나 연구자들이 관심을 기울일 필요가 있다고 주장하였다.

아동이 속한 환경의 물리적 환경에 영향을 미치는 주요 변수는 사회경제적 계층이라 할 수 있다. 사회경제적 계층과 아동발달과의 관계에 대한 기존의 연구에서 나타나는 결과는 사회계층에 따

라 가족의 심리적, 물리적 환경이 달라질 수 밖에 없으며 이처럼 상이한 심리적, 물리적 환경은 아동발달의 직접적 환경으로 작용하게 된다는 것이다. Kohn(1979)은 이를, 상이한 계층에 소속된 사람들은 삶의 조건을 다르게 경험하고, 그 결과 사회적 실재나 바람직한 개인적 특질에 대한 상이한 개념을 형성하여 서로 다른 포부를 갖게 되며, 결과적으로 상이한 문화를 형성하기 때문이라고 설명하고 있다.

사회계층에 따른 아동 행동 양식의 차이는 한국과 미국의 중류층 및 하류층 아동을 대상으로 이들이 가정에서 일상적으로 참여하는 활동을 관찰한 몇몇 연구들에서도 일관되게 나타나고 있다. 즉 독립성과 상호 의존성이라는 미국과 한국의 사회적 규범의 차이에도 불구하고, 국가에 관계없이 중류층 아동은 하류층 아동보다 자기주도적이고, 학업 교육 및 학업과 관련된 도구를 가지고 노는 놀이에 더 많이 참여한다는 것이 밝혀졌다(Lee, 1994; Lee & Tudge, 1995; Tudge, Lee & Putnam, 1995).

빈곤층의 아동은 학교라는 새로운 문화제도에 적응할 때에도 다른 사회 계층의 아동과 비교하여 일정한 문화적 부담을 안게 된다. 왜냐하면 빈곤층 아동들은 학교 교육에서 지향하는 가치기준인 주도성의 원리보다는 자기가 속한 계층의 가치특성인 동조성이라는 문화적 규범에 더 익숙하기 때문이다(Greenfield, 1994). 유아 교육 기관은 아동이 가정이라는 최초의 미시환경을 벗어나 십 수년 간 계속될 공식 교육을 시작하기 전에, 또래들과 함께 자신의 발달수준에 맞추어 환경을 탐색하면서 발달 가능성을 확대, 구현시켜가는 장(場)이다. 그러므로 빈곤층 아동이 유아교육기관에서의 적절한 전이과정을 통하여 학교 교육의 체계에 원만하게 적응할 수 있도록 준비시켜줄 필요가 있다.

하지만 이옥(1991)은 아동이 처한 가족의 사회경제적 지위는 가족의 주거환경을 결정하게 되어 계층별로 일정한 지역사회내에 처하게 되는 경향이 있다고 강조하였다. 실제로 도시 빈곤층의 가정생활과 아동환경에 대한 국내의 연구들은 아동들이 빈곤층 지역사회의 공간적, 문화적, 그리고 교육적 환경의 악조건으로 발달에 많은 제약을 받고 있다는 논의를 하고 있다. 환언하면, 이 연구들은 부모와 가정의 영향을 상대적으로 많이 받고 있는 아동초기 교육기관의 프로그램이 아동을 둘러싸고 있는 생태적 환경과 밀접하게 연관이 있기 때문에, 빈곤층 아동의 경우 유아교육 기관에서도 생태적 환경의 불리한 영향을 지속적으로 받을 수 있다는 것을 시사하고 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 도시 중간층 거주지역과 도시 빈곤층 거주지역에서 아동중심 교육 프로그램을 실시하고 있는 두 유아교육 기관과 단 5세인 취학전 아동들로 구성된다. 유아교육 기관은 중상류층 주택가와 중산층 아파트 및 서민용 일반 주택가까지 다양하게 혼재된 서울 강남 구의 한 유치원과, 고지대를 중심으로 서민용 주택가와 재개발이 추진되고 있는 낮은 아파트가 섞여있는 서울 강북 구의 한 유치원을 대상으로 하였다. 그리고 중간층 지역의 유아교육 기관에서는 남녀 아동 각 5명씩, 빈곤층 지역의 유아교육 기관에서는 남녀 아동 각 6명씩 모두 22명의 아동을 취학전 학급에서 단순무선표집하였는데, 대상아동의 평균 연령은 68개월이었다.

연구대상이 되는 유아교육 기관을 거주지 계층에 따라 선정하였기 때문에, 도시 빈곤층 지역에

위치한 유아교육 기관은 5세 아동을 위한 학급(총 39명)의 경우 부모들의 교육수준은 주로 고졸이하(21명, 56%)였고, 종사하고 있는 직업도 대부분 기능공이나 일용고, 또는 가내 수공업 등(29명, 75%)이지만, 때로는 4년제 이상의 대졸 학력자(13명, 33%)나 연구원과 같은 전문직업에 종사(7명, 18%)하는 중산층의 성격을 띠는 부모들도 있었다. 도시 중간층 지역에 위치한 유아교육 기관의 경우는 5세 아동을 위한 학급(총 36명)에서 대부분의 부모가 대졸이상의 학력(33명, 92%)을 가지고 있었고, 종사상 직업도 모두 일반사무직이거나 전문직(36명, 100%)이었다.

2. 연구 방법 및 절차

본 연구에서는 먼저 도시 중간층 지역과 도시 빈곤층 지역에 위치한 두 유아교육 기관의 물리적 조건과 아동중심 교육 프로그램의 구성 방식의 특징을 비교하고, 다음으로는 무선 표집한 아동들을 관찰하여 아동의 일상적 활동의 내용을 분석하는 관찰연구의 단계를 거친다.

관찰연구의 절차는 아동의 일상생활을 방해하지 않는 비 방해적 자연관찰 방법(unobtrusive natural observation)을 사용하여 각 아동이 유아교육 기관에서 보내는 하루의 일과를 관찰하는 것으로 구성되었다. 도시 중간층 지역에 위치한 유아교육 기관의 경우, 하루 일과가 3시간 20분이므로 5일 동안 하루일과를 모두 관찰하였고, 도시 빈곤층 지역에 위치한 유아교육 기관의 경우는 하루 일과가 5시간 10분이므로 3일간은 오전부터 3시간 썩을, 3일간은 중간 부터 끝날 시간까지의 3시간 썩을 관찰하였다.

관찰의 방법은 구체적으로 4분 30초 간격으로 '관찰 창(window)'을 정해, 관찰 창이 열렸을 때 일어나는 아동의 활동을 모두 기록하였다. 관찰은

2명의 관찰자에 의해 이루어졌으며, 각 관찰자는 하루에 한 명의 아동을 무선표집하여 관찰하였다. 관찰자간의 신뢰도를 확보하기 위해 자료수집 전에 3회에 걸친 예비조사를 통해 두 관찰자가 동일한 아동을 관찰하여, 4가지 핵심활동 및 아동의 역할에 대한 관찰자간의 일치도가 80% 이상이 되도록 훈련하였으며, 구체적으로 4가지 핵심활동에 대한 일치도는 82.3%, 역할에 대한 일치도는 83.7%였다.

3. 관찰 도구

아동의 일상활동을 관찰, 분석하기 위한 도구로는 Tudge, Putnam, Sidden, Rogoff, Morelli (1990)가 개발한 CEYC(Cultural Ecology of Young Children) 척도가 사용되었다. 이 척도는 아동의 일상생활에서 일어나는 모든 활동을 교육, 놀이, 일, 그리고 대화의 4가지 핵심활동으로, 그 밖의 활동은 '기타'로 분류해서 기록하도록 되어 있다. CEYC척도에서 '교육'은 구체적인 정보를 주고 받는 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 진행중인 활동과 관련이 없는 행위로 한정된다. 따라서 교육이나 놀이, 일 등의 활동에 부가적으로 수반되는 언어적 상호작용은 대화로 간주되지 않는다. '기타' 활동에는 식사, 수면, 목욕 등의 활동과 핵심활동의 범주에 해당되지 않는 모든 활동이 포함된다.

각각의 핵심 활동은 여러가지의 하위 범주로 이루어져 있다. 먼저 '교육' 활동은 학업적 성취와 관련된 '학업 교육', 에티켓이나 사회적으로 적절한 행동과 관련된 '예절 교육', 그리고 물질

이나 자연의 운용과 관련된 '자연/기술 교육'의 3범주를 포함한다. '놀이' 활동은 타인의 역할을 가장하는 '가상 놀이', 연극이나 TV를 시청하거나 음악을 듣는 것과 같은 청취 활동을 포함하는 '관람 놀이', 학업과 관련된 도구를 사용하는 '학업관련 놀이', 그리고 그외의 장난감을 사용하거나 도구 없이 노는 모든 놀이를 총칭하는 '일반 놀이'의 4 범주로 구분된다. '일' 활동은 정리정돈이나 장난감 치우기 등과 같이 도구없이 맨손으로 하는 일인 '도구를 사용하지 않는 일', 빗자루나 쓰레받기 같이 아동이 즉각적으로 그 사용법을 이해할 수 있는 용구를 이용하는 '기본적 도구를 사용하는 일', 그리고 세탁기나 전자오븐 등과 같이 아동이 그 운용 방식을 즉각적으로 이해할 수 없는 도구를 사용하는 '기술적 도구를 사용하는 일'의 3범주로 이루어진다. 마지막으로 '대화' 활동은 아동들간의 대화인 '아동-아동', 아동과 성인간의 대화인 '아동-성인', 그리고 성인들간의 대화인 '성인-성인'의 3범주로 구분된다. 따라서, 기본적으로 아동의 일상생활에서 일어나는 모든 활동이 이 척도로 기록 가능하다.

또한 아동이 실제로 참여한 활동과, 아동이 참여하지는 않았지만 아동의 근접활동반경내에서 일어난 활동을, '참여활동'과 '노출활동'으로 구분하여 기록하도록 구성되어 있어, 아동주변에서 일어나는 제반활동의 종류 및 분포에 대한 분석이 가능하다. 핵심 활동 외에도, 참여활동에 있어서의 아동의 역할, 활동 및 활동에 대한 아동의 참여를 주도한 사람, 아동의 파트너 및 파트너의 역할, 활동이 일어난 장소 등이 기록되었다.

4. 관찰자료의 분석방법

각 유아교육 기관의 하루 일과 시간이 다르기 때문에 한 아동당 총 관찰횟수는 유아교육 기관

에 따라 달랐다. 따라서 수집된 관찰자료에 대한 분석은 총 관찰횟수에 대한 비율(proportion)을 계산하여 두 집단간의 비율의 차이를 검증하는 비모수적 통계기법인 phi coefficient 검증을 사용하였고, 분석 결과를 제시할 때는 비율과 빈도를 함께 사용하였다.

IV. 연구결과 및 해석

1. 유아교육 기관의 물리적 조건과 아동중심 교육 프로그램의 일과 구성

본 연구의 대상이 된 두 유아교육 기관의 물리적 환경과 프로그램의 구성내용을 알아보면 다음과 같다. 먼저 두 유아교육 기관의 공간의 크기와 활동영역의 구성을 살펴보면, 도시 빈곤층 지역에 위치한 유아교육 기관의 경우, 실내 활동 영역은 약 15평이었고, 실외 활동 영역은 약 20평이었다. 활동의 영역은 실내활동 공간의 경우, 블록쌓기 놀이방, 소꿉방, 살펴보기, 수놀이방, 미술방, 음율방, 조작방, 그리고 세면대 등의 8영역으로 나뉘어 있고, 실외활동 공간에는 모래놀이와 신체활동 영역이 마련되어 있었다.

이와 비교하여 도시 중간층 지역에 위치한 유아교육 기관의 경우, 실내 활동 영역은 약 35평이고, 실외 활동 영역은 약 50평이었다. 그리고 활동영역은 활동형태에 따라 구분되어 있는데, 활동영역의 종류는 역할놀이, 나무토막 활동, 조작활동, 언어활동, 수활동, 과학활동, 책보기, 미술활동, 바느질, 요리활동, 간식, 모래놀이, 물놀이, 목공놀이, 음률활동, 신체활동 등 16종 이었다. 두 유아교육 기관의 공간과 활동 영역의 다양성을 비교해 보면, 도시 중간층 지역에 위치한 유아교육 기관의 경우 거의 2배 이상의 넓은 공간을 가지고 있었으며, 활동영역의 종류도 빈곤층 지역

의 유아교육 기관보다 약 6종 정도 많이 마련되어 있었다.

다음으로 두 유아교육 기관의 교사대 아동의 비율은 도시 빈곤층 지역에 위치한 유아교육 기관의 경우 교사가 2명이고 아동이 39명으로 교사대 아동의 비율은 1:19.5였다. 도시 중간층 지역에 위치한 유아교육 기관의 경우 활동의 내용에 따라 교사가 2명이거나 3명이고 아동은 36명으로 교사대 아동의 비율이 1:18-12로 도시 빈곤층 지역과 비교하여 상대적으로 낮은 편이었다.

두 유아교육 기관의 하루 일과를 중심으로 그 구성내용을 살펴보면 다음과 같다. 즉, 도시 빈곤층 지역에 위치한 유아교육 기관의 경우에는 하루 일과가 5시간 10분 정도인데, 그 구성은 실내 자유선택활동 1시간, 실외 자유선택활동 1시간, 이야기 나누기와 회상하기 등 40분, 집단활동 50분, 글자배우기 30분, 그리고 간식과 점심시간 1시간 10분 등으로 이루어져 있었다. 도시 중간층 지역에 위치한 유아교육 기관의 경우 하루 일과는 3시간 20분 정도인데, 그 구성을 보면 실내 자유선택활동 1시간, 실외 자유선택활동 1시간, 이야기 나누기와 회상하기 등 40분, 집단활동 40분으로 이루어져 있었다. 그리고 간식시간은 따로 배정되어 있지 않고, 실내 자유선택활동 시간에 한 구석에 간식영역을 마련하여 원하는 아동만 차례로 먹도록 하였다.

도시 빈곤층 지역의 유아교육 프로그램에서는 도시 중간층 지역의 유아교육 기관과 비교하여 간식과 점심시간이 따로 배정되어 있고, 글자배우기 시간이 있는 것이 특징적이라 하겠다. 도시 빈곤층 지역의 경우, 부모들이 가정에서 아동에게 문자학습을 시킬 기회가 적기 때문에 유아교육 기관에서 이를 담당해 주도록 요구하는 정도가 높아서 전통적인 교수방법으로 글자를 배우는 시간을 하루 일과속에 30분 동안 넣어놓고 있었다.

아동중심 교육 프로그램의 구체적인 특징을 이 기숙(1992)은 다음과 같이 제시하고 있다. 첫째, 교사는 일과 계획 중 아동이 적어도 1시간 30분 동안은 스스로 여러 가지 활동을 선택하여 하도록 하며, 또한 하루 전체시간 중 반 이상을 하루 일과 구성 계획표에 따르도록 한다. 둘째, 교사는 아동 자신이 선택할 수 있는 광범위하면서도 다양한 활동을 마련하여 활동 중심의 환경을 구성한다. 셋째, 하루 일과 중에는 이야기 나누기와 평가하기를 위한 시간과 공간이 항상 들어 있다. 본 연구의 대상이 된 두 유아교육 기관은 아동중심 교육 프로그램의 이러한 주요 특징을 모두 충족시키고 있었으나, 도시 빈곤층 지역에 위치한 유아교육 기관의 경우 도시 중간층 지역에 위치

한 유아교육 기관과 비교해 볼 때, 공간이 협소하고 교사대 아동의 비율이 상대적으로 높으며, 활동영역의 다양성이 부족한 편이었다.

2. 유아교육 기관에서의 아동의 일상적 활동

(1) 활동에 대한 노출 및 참여

〈표 1〉에는 유아교육 기관에서 아동이 노출되는 활동과 실제로 참여하는 활동에 대한 분포가 교육, 놀이, 일, 대화 및 기타 활동별로 제시되어 있다. ‘노출활동’은 아동의 근접활동반경내에서 일어나 아동이 원한다면 참여가 가능했던 모든 활동들을 지칭하며, ‘참여활동’은 노출활동 중에서 아동이 실제로 참여했던 활동만을 의미한다.

〈표 1〉 노출활동과 참여활동의 분포

활동의 종류	노출 활동		참여 활동	
	빈곤층	중간층	빈곤층	중간층
교육	11.1(59)	6.9(30)	7.7(41)	6.9(30)
놀이	47.7(253)	58.7(254)	42.4(225)	54.3(235)
일	9.6(51)	6.0(26)	5.1(27)	4.2(18)
대화	14.1(75)	16.4(71)	11.5(61)	15.9(69)
기타	17.5(93)	12.0(52)	12.2(65)	7.9(34)
합	100.0(531)	100.0(433)	78.9(419)	89.1(386)

참고 1) 모든 표에 있어서 ()밖의 숫자는 비율을, ()안의 숫자는 빈도를 나타냄.

참고 2) 활동에 대한 총 관찰 횟수는 빈곤층 지역의 유아교육 기관에서는 400회, 중간층 지역의 유아교육 기관에서는 350회였다. 그러나 관찰시마다 아동이 노출되는 활동은 동시에 여러 가지가 있을 수 있으므로 아동이 노출되는 활동의 총 수는 두 지역에서 각각 531회, 433회였다. 마찬가지로 아동은 동시에 한 가지 이상의 활동에 참여할 수 있으므로, 실제로 아동이 참여한 활동의 총 수는 두 유아교육 기관에서 각각 419회, 386회로 총 관찰횟수보다 높게 나타났다.

참고 3) 참여활동의 비율은 노출활동의 총합을 기준으로 산출한 것이다.

먼저 각 활동별 분포를 전체적으로 살펴 보면, 아동이 유아교육 기관에서 가장 빈번하게 노출되고 참여하는 활동은 지역에 관계 없이 놀이로, 전체 활동의 50% 정도 가량이 놀이로 구성되어 있

었다. 핵심 활동만을 중심으로 볼 때, 유아교육 기관에서 놀이 다음으로 빈번했던 활동은 대화였으며 가장 발생율이 낮았던 활동은 일이었다. 한편, 거주지 계층별로 활동을 비교해 보면 빈곤층

지역에 있는 유아교육 기관의 아동이 중간층 지역 아동보다 빈번히 노출되고 참여했던 활동은 교육과 일이었으며, 중간층 지역의 아동이 빈곤층 지역 아동보다 빈번히 노출되고 참여했던 활동은 놀이와 대화였다.

다음에는 각 활동의 하위범주별로 활동에 대한 아동의 노출 및 참여 정도를 비교해 보았다. 먼저 교육 활동을 학업, 예절 및 자연/기술 교육의 3 범주로 나누어 분석한 결과가 <표 2>에 제시되어 있다. 표에서 볼 수 있듯이, 총 관찰 횟수 중에서 아동이 교육활동에 노출되는 비율은 빈곤층 지역에 있는 유아교육 기관이 14.8%로 중간층 지역

에 있는 유아교육 기관의 8.6% 보다 유의하게 높았다($p < .05$). 교육 활동을 하위 범주별로 살펴 보면, 학업 교육의 경우 빈곤층 지역 아동이 활동에 노출되는 비율(빈곤층 7.0%, 중간층 1.1%, $p < .001$) 및 참여하는 비율(빈곤층 4.5%, 중간층 1.1%, $p < .05$)이 모두 중간층 지역 아동보다 유의하게 높았다. 이로 미루어 볼 때, 빈곤층 지역 유아교육 기관의 교육과정에서는 중간층 지역의 유아교육 기관 보다 전반적으로 교육활동을 중시하며, 특히 학업 교육을 강조하고 있음을 알 수 있다.

<표 2> 교육 활동에 대한 노출 및 참여

교육의 종류	노출 활동				참여 활동			
	빈곤층	중간층	차이	phi값	빈곤층	중간층	차이	phi값
교육활동(전체)	14.8(59)	8.6(30)	6.2	.095*	10.3(41)	8.6(30)	1.7	0.29
1. 학업교육	7.0(28)	1.1(4)	5.9	.144***	4.5(18)	1.1(4)	3.4	.099*
2. 예절교육	2.5(10)	2.6(9)	-0.1	.002	1.5(6)	2.6(9)	-1.1	.038
3. 자연/기술교육	5.3(21)	4.9(17)	0.4	.008	4.3(17)	4.9(17)	-0.6	.014
총관찰횟수	100.0(400)	100.0(350)			100.0(400)	100.0(350)		

* $p < .05$ *** $p < .001$

참고) <표 2> 이후의 모든 표에 있어서 자료의 분석은, <표 1>에서 제시된 것처럼 실제 아동이 노출되거나 참여한 정도의 총합이 아닌, 총 관찰횟수에 대한 특정활동이 일어난 차이를 검토함으로써 이루어졌다.

<표 3>에는 놀이 활동을 4가지 하위 범주, 즉 가상 놀이와 관람 놀이, 학업관련 놀이 및 일반놀이로 구분하여 분석한 결과가 제시되어 있다. 지역에 관계없이 유아교육 기관에서 가장 빈번하게 나타난 놀이는 일반 놀이였으며, 다음으로는 학업관련 놀이의 비율이 높았다. 거주지 계층별로 비교해 보면 먼저, 전체적으로 놀이 활동에 노출되는 정도(빈곤층 63.3%, 중간층 72.6%, $p < .001$)와 아동이 실제로 놀이에 참여하는 정도(빈곤층 56.5%, 중간층 67.1%, $p < .01$)는 빈곤층

지역보다 중간층 지역의 유아교육 기관에서 유의하게 높았다.

다음으로 하위범주별로 살펴보면, 관람 놀이의 경우는 빈곤층 지역의 아동이 중간층 지역의 아동보다 활동에 노출(빈곤층 6.5%, 중간층 2.0%, $p < .01$)되고 참여하는 정도(빈곤층 5.0%, 중간층 1.7%, $p < .05$)가 유의하게 높았다. 관람 놀이는 다른 사람(주로 교사)이 진행하는 인형극 놀이나 비디오 등을 관람하는 것으로, 이 때 아동은 능동적이기 보다는 주로 수동적인 역할을 하

게 된다. 중간층 지역의 유아교육 기관에서는 4 가지 놀이 활동 중 관람 놀이에 대한 아동의 노출 및 참여 정도가 가장 낮았다. 반면 학업관련 놀이의 경우, 중간층 지역 아동이 빈곤층 지역 아동

보다 활동에 노출(빈곤층 19.3%, 중간층 27.1%, $p < .05$)되고 참여(빈곤층 16.5%, 중간층 26.0%, $p < .01$)하는 비율이 유의하게 높았다.

〈표 3〉 놀이 활동에 대한 노출 및 참여

놀이의 종류	노출 활동				참여 활동			
	빈곤층	중간층	차이	phi값	빈곤층	중간층	차이	phi값
놀이활동(전체)	63.3(253)	72.6(254)	-9.3	.099***	56.5(225)	67.1(235)	-10.6	.108**
1. 가상놀이	2.8(11)	3.1(11)	-0.3	.011	2.8(11)	3.1(11)	-0.3	.011
2. 관람놀이	6.5(26)	2.0(7)	4.5	.109**	5.0(20)	1.7(6)	3.3	.089*
3. 학업관련놀이	19.3(77)	27.1(95)	-7.8	.093*	16.5(66)	26.0(91)	-9.5	.115**
4. 일반놀이	34.8(139)	40.3(141)	-5.5	.057	32.1(128)	36.3(127)	-4.2	.044
총관찰횟수	100.0(400)	100(350)			100.0(400)	100.0(350)		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

아동기의 학업적 성취는 직접적인 교수에 의해서 뿐 아니라 학습과 관련된 놀이를 통해서도 이루어진다. 〈표 2〉와 〈표 3〉에서 볼 수 있듯이, 유아교육 과정에서 나타나는 학업 관련 활동의 분포를 살펴보면 지역에 관계없이 유아교육 기관에서는 직접적인 학업교육 활동(빈곤층 7%, 중간층 1.1%) 보다는 학업과 관련된 놀이 활동(빈곤층 19.3%, 중간층 27.1%)를 통해 아동의 학업적 성취를 도모하고 있음을 알 수 있다. 그러나 학업 관련 활동의 분포에 있어 지역에 따른 차이도 관찰되어, 빈곤층 지역의 유아교육 기관은 중간층 지역의 기관에 비해 직접적인 교육을 통한 학습습득을 중시하며, 중간층 지역의 유아교육 기관은 빈곤층 지역의 기관에 비해 놀이를 통한 학업적 성취를 강조하고 있음이 밝혀졌다.

유아교육 기관에서 나타나는 활동 중 일을 3가지 하위 범주, 즉 도구를 사용하지 않는 일, 기본적인 도구를 사용하는 일, 그리고 기술적 도구를 사

용하는 일로 구분하여 분석한 결과는 〈표 4〉에 제시되어 있다. 표에서 알 수 있듯이, 전반적으로 빈곤층 지역의 아동이 중간층 지역 아동보다 일에 더 많이 노출(빈곤층 12.8%, 중간층 7.4%, $p < .05$)되는 것으로 나타났으나, 실제 일에 참여하는 비율에 있어서는 유의한 차이를 보이지 않았다. 아동들이 유아교육 기관에서 가장 많이 노출되고 참여하는 일은 지역에 관계없이 특별한 도구를 사용하지 않고 할 수 있는 일, 즉 정리 정돈류의 일이었다. 그런데, 거주지 계층별로 비교해 보면 빈곤층 지역의 아동이 이러한 일에 노출되는 비율이 중간층 아동보다 유의하게 높았다(빈곤층 10.3%, 중간층 6.0%, $p < .05$). 한편, 아동들이 즉각적으로 이해할 수 없는 기술이 포함된 기술적 도구를 사용하는 일, 예를 들어 전기 청소기나 전자 레인지를 이용하는 것 등과 같은 일은 지역에 관계없이 유아교육 기관에서 거의 발생되지 않는다는 사실이 관찰되었다.

〈표 4〉 일 활동에 대한 노출 및 참여

일의 종류	노출 활동				참여 활동			
	빈곤층	중간층	차이	phi값	빈곤층	중간층	차이	phi값
일 활동(전체)	12.8(51)	7.4(26)	5.4	.087*	6.8(27)	5.1(18)	1.7	.033
도구를 사용하지 않는 일	10.3(41)	6.0(21)	4.3	.077*	6.3(25)	4.6(16)	1.7	.036
기본적 도구를 사용하는 일	2.3(9)	1.4(5)	0.9	.030	0.5(2)	0.6(2)	-0.1	.004
기술적 도구를 사용하는 일	0.1(1)	0.0(0)	0.1	.034	0(0)	0(0)	0	-
총관찰횟수	100.0(400)	100.0(350)			100.0(400)	100.0(350)		

* $p < .05$

〈표 5〉에서는 대화를 아동-아동, 아동-성인, 그리고 성인간의 대화라는 3 가지 하위범주로 구분하여 그 분포를 알아 보았는데, 유아교육 기관에서 지역에 관계없이 아동이 노출되거나 참여하는 비율이 가장 높았던 대화형태는 아동과 성인간의 대화였으며, 노출 및 참여율이 가장 낮았던 대화 형태는 성인들끼리의 대화였다. Vygotsky (1978)는 아동과 성인간의 대화의 중요성을 강조하면서, 아동이 자신이 속한 사회에서 유능한 성원으로 기능할 수 있는 인지적 향상을 이루기

위해서는 사회의 제반 기제에 숙달되어 있는 유능한 성원과의 상호작용이 필수적이며 성인과의 대화는 이를 위한 중요 매개체가 되므로 아동끼리의 대화보다 인지발달에 도움이 된다고 보고 있다. 그런데, 〈표 5〉에서 볼 수 있듯이 유아교육 기관에서 아동이 성인과의 대화에 노출되는 비율은 지역에 따른 유의한 차이가 없었지만, 아동이 실제로 성인과의 대화에 참여하는 비율은 중간층 지역의 경우가 빈곤층 지역 보다 유의하게 높았다(중간층 14.6%, 빈곤층 9.3%, $p < .05$).

〈표 5〉 대화 활동에 대한 노출 및 참여

대화의 종류	노출 활동				참여 활동			
	빈곤층	중간층	차이	phi값	빈곤층	중간층	차이	phi값
대화활동(전체)	18.8(75)	20.3(71)	-1.5	.019	15.3(61)	19.7(69)	-4.4	.058
1. 아동-아동	7.8(31)	5.1(18)	2.7	.052	6.0(24)	5.1(18)	0.9	.018
2. 아동-성인	10.5(42)	15.1(53)	-4.6	.069	9.3(37)	14.6(51)	-5.3	.082*
3. 성인-성인	0.5(2)	0(0)	0.5	.048	0(0)	0()	0	-
총관찰횟수	100.0(400)	100.0(350)			100.0(400)	100.0(350)		

* $p < .05$

(2) 활동 주도과 활동에 대한 참여의 주도

유아교육 기관의 교육 과정에서 나타나는 각 활동은 처음에 교사는 아동이든 누군가에 의해 주도되어야 시작되는데, 아동이 활동을 주도하는 비율은 활동의 종류에 따라 달라지게 된다. 예를 들어, 유아교육 기관에서 아동은 교육 활동 보다는 놀이나 대화 등을 스스로 주도할 확률이 높다. 그리고 누구에 의해 그 활동이 시작되었든 간에 아동이 이미 진행중인 활동에 참여하는 방식은 주도적 참여와 비 주도적 참여로 구분된다. 즉, 아동이 스스로 자진하여 참여하는 경우는 주도적 참여이며, 또래나 교사의 권유 또는 지시로 참여하는 경우는 비 주도적 참여이다. <표 6>에는 각 활동에 따른 아동의 활동 주도과 참여 주도의 비율이 제시되어 있다.

<표 6> 아동의 활동 주도과 참여 주도

	빈곤층	중간층	차 이	phi값
활동주도				
교육	2.4(1)	0.0(0)	2.4	.102
놀이	24.0(54)	27.7(65)	-3.7	.041
일	25.9(7)	22.2(4)	3.7	.042
대화	23.0(14)	10.1(7)	12.9	.173
참여주도				
교육	17.1(7)	10.0(3)	7.1	.100
놀이	49.3(111)	65.1(153)	-15.8	.159***
일	70.4(19)	61.1(11)	9.3	.096
대화	45.9(28)	75.4(52)	-29.5	.302**

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

<표 6>에서 보는 바와 같이 지역에 관계없이 유아교육 기관에서 아동이 교육 활동을 주도하는 비율은 극히 낮았고, 놀이, 대화 및 일을 주도하는 비율은 약 20% 내외로 비슷하여 거주지 계층 별로 유의한 차이가 나지 않았다. 그러나, 활동에

대한 참여를 주도한 비율의 경우, 중간층 지역 아동이 진행중인 놀이(빈곤층 49.3%, 중간층 65.1%, $p < .001$)와 대화(빈곤층 45.9%, 중간층 75.4%, $p < .01$)에 자진하여 참여한 정도가 빈곤층 지역의 아동보다 유의하게 높았다. 한편 활동의 종류 및 거주지 계층에 관계없이 아동이 활동에 대한 참여를 주도하는 비율은 활동 자체를 주도하는 비율보다 매우 높은 것으로 관찰되었다.

V. 결론 및 논의

본 연구의 목적은 아동중심 프로그램을 운영하는 두 유아교육 기관을 빈곤층 지역과 중간층 지역에서 각각 선정하여 아동들이 유아교육 기관에서 일상적으로 경험하는 활동을 관찰함으로써 거주지 계층이라는 아동의 사회환경적 맥락이 유아교육 기관의 교육 과정에 어떻게 반영되어 있는지 알아보는 것이었다. 본 연구에서 도출된 결론 및 이에 대한 논의는 다음과 같다.

본 연구의 대상인 도시 빈곤층 지역에 위치한 유아교육 기관은 도시 중간층 지역에 위치한 유아교육 기관보다 실내·외 공간이 협소하고, 교사대 아동의 비율이 높으며, 활동 영역의 다양성이나 교구의 준비도가 상대적으로 부족하였다. 아동들이 유아교육 기관에서 하루 일과 동안 가장 빈번히 노출되고 참여하는 활동은 놀이였으며, 이러한 결과는 거주지 계층에 상관없이 동일하게 나타났다.

그러나 활동의 하위 범주별 구성 내용을 구체적으로 살펴보면, 도시 빈곤층 아동의 경우 직접적인 교수로 이루어지는 학업 교육이나, TV나 비디오 등을 함께 보는 관찰놀이 등에 참여하는 비율이 도시 중간층 지역의 아동들보다 높았다. 또한 빈곤층 지역의 아동은 중간층 지역의 아동보다 일에 더 많이 노출되고 참여하고 있음이 관

찰되었다. 이와 비교하여, 도시 중간층 지역의 아동들은, 유아교육 기관에서 진행되는 하루 일과 동안 도시 빈곤층 지역의 아동들보다 놀이 활동 전반이나 학업관련 놀이에 노출되는 비율과 실제 로 이에 참여하는 비율이 높았다. 또한 중간층 지역의 아동들은 진행중인 활동에 대한 참여를 주도하는 비율 및 성인과 대화에 참여하는 비율이 도시 빈곤층 지역의 아동들보다 높았다.

중간층 지역 아동들의 경우, 가정에서 발달에 필요한 풍부한 자극을 제공받고, 부모들로부터 읽기, 쓰기, 셈하기 등을 미리 습득하고 오는 경우가 많으므로 유아교육 기관에서는 직접적인 학업 교육을 통해서 보다는 학업과 관련된 놀이를 통해 이미 알고 있는 지식을 다시 정교화시키는 활동에 주력하게 된다. 반면에 빈곤층 지역에서는 중간층 가정에서 처럼 부모들이 자녀에게 미래의 학업성취를 준비하는 교육을 제공하기가 어렵기 때문에, 이경자(1982)나 이진화(1994)의 연구에서도 밝혀졌듯이 부모들이 유아교육 기관에서 직접적인 교수를 통한 문자와 숫자 교육을 담당해 주기를 요구하는 정도가 높다. 이러한 이유 때문에 본 연구에서는 학업관련 활동의 양상에 있어서 중간층 지역의 아동들은 학업관련 놀이를 많이 하는 반면, 빈곤층 아동들은 직접적인 교수 방식으로 이루어지는 학업 교육에 많이 노출되고 참여하고 있는 것으로 나타났다고 사료된다.

도시 빈곤층 지역의 부모들은 개별 가정이나 지역 사회의 공간부족, 높은 인구밀도, 그리고 아동의 발달에 도움이 되는 환경 조성의 미비라는 생태적 환경 때문에, 자녀들이 좁고 놀이감도 부족한 집이나 위험한 길거리 같은 곳보다는 유아교육 기관에서 지내기를 바라게 되므로, 유아교육 기관의 하루일과 시간이 긴 것을 선호한다. 교사들은 부모들의 이러한 요구나 필요를 교육 과정에 반영하여 5시간 10분 동안 교육과정을 진행시

켜야 하므로 미리 다양한 활동을 준비하고 계획하며 이를 운영하기가 상대적으로 어렵다. 따라서 대집단 활동이나 비디오 시청 등의 관람놀이를 진행시키는 정도가 높는데, 이러한 양상은 교사대 아동의 비율이 높은 상황에서 더욱 빈번히 나타나며, 그 결과 아동들은 교사와 개별 접촉을 하기가 어렵게 된다.

반면에 도시 중간층 유아교육 기관은 교사대 아동의 비율이 낮고, 3시간 20분 동안의 짧은 하루 일과를 보내는 동안 교사와 개별적으로 대화할 수 있는 비율이 상대적으로 많이 나타난다. 아동이 자신보다 유능한 성인과의 상호작용을 통하여 발달의 과정을 더욱 전개시킬수 있다고 했던 Vygotsky(1987)의 논의를 고려할 때, 이러한 결과는 중간층 지역의 아동들이 빈곤층 아동보다 유능한 성인과의 상호작용에 더 많이 노출되어 있음을 시사한다.

또한 빈곤층 지역에 위치한 유아교육 기관은 긴 일과 시간으로 인해 따로 배정된 간식과 점심 시간을 이용하여 감사하며 먹기, 깨끗하고 조용하게 먹기 등의 기본 생활 예절을 가르치며 먹은 식판을 혼자 치우는 등의 일을 하도록 한다. 또한 좁은 공간에서 긴 시간동안 많은 인원이 함께 지내야 하기 때문에 아동들은 장남감 치우거나 정돈하기 등의 일을 보다 빈번히 하게 된다. Kohn(1979)은 하류층 사람들은 아동양육에 있어 질서와 정돈, 청결 등의 원칙을 중시한다고 하였는데, 본 연구의 결과는 빈곤층 지역에 위치한 유아교육 기관에서도 빈곤층 가정의 이러한 양육원리가 그대로 적용되고 있다는 것을 보여준다.

도시 빈곤층 지역에 위치한 유아교육 기관의 경우, 협소한 공간, 높은 교사대 아동의 비율 등 물리적 조건의 열악성 때문에 교사들이 진행할수 있는 활동은 아무래도 소집단 활동이기 보다는 대집단 활동인 경우가 많고, 자유놀이 활동에 참

여하는 아동 집단도 소수로 구성되기 보다는 다수로 이루어지는 경우가 많았다. 따라서 빈곤층 지역의 아동들은 활동에 대한 참여를 스스로 주도할 수 있는 기회가 상대적으로 부족하였다고 사료되는데, 이러한 결과는 교사대 아동의 비율이나 집단의 크기가 활동의 구조화 정도와 밀접한 관련이 있다는 이은해와 이기숙(1992)의 연구와 일치한다.

위와같은 본 연구의 결과는 아동이 속한 집단이나 사회의 문화적 가치나 규범이 아동의 일상 활동에 반영되어 아동의 발달을 주도한다는 Vygotsky(1987)의 주장과 대체로 부합된다. 즉, 아동이 속한 가정이나 지역사회 생태적 환경의 조건은 그 지역사회에 위치한 유아교육 기관에까지도 지속적인 영향을 미치며, 이러한 메카니즘은 유아교육 기관에서 아동이 일상적으로 참여하는 활동에도 그대로 반영되어 있음이 밝혀졌다.

본 연구는 다음과 같은 제한점을 가진다. 첫째, 거주지 계층이나 이에 따른 사회 문화적 가치체계와 신념이 아동의 일상활동을 설명하는 유일한 요인은 아니었을 것이다. 아동의 기질이나 지적 능력이 다르고, 부모의 신념이나 가정특성에 차이가 있기 때문에 동일 유아교육 기관내에서도 아동의 일상활동의 양상이 다를 수 있으나 우리는 이러한 아동의 개인차를 고려하지 않았다. 둘째, 관찰 대상이 소수이므로 본 연구의 결과를 전체 모집단으로 일반화시키기에는 무리가 있다.

그럼에도 불구하고 본 연구는 유아 교육 현장에서 아동이 일상적으로 참여하는 활동을 관찰하여 유아교육 기관의 교육과정에 거주지 계층의 생태학적 환경과 물리적 조건의 특성이 반영되는 맥락을 조사했다는 의의를 가진다. 본 연구의 결과는 유아교육 과정이 아동의 가정이나 지역사회의 생태적 환경의 영향에서 자유롭지 못하다는 점을 보여준다. 따라서 유아교육 프로그램을 계획

하거나 운영할 때 아동의 가정환경과 아동이 속한 지역사회의 생태적 맥락에 대한 총체적이고 고려가 항상 선행되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

박재환(1994). 일상생활에 대한 사회학적 조명. 박재환, 일상성·일상생활연구회 편, *일상생활의 사회학* (pp. 21-43). 서울:한울.

박재환, 일상성·일상생활연구회 편(1994). *일상생활의 사회학*. 서울:한울.

양옥승(1991). 도시빈곤층 지역탁아소에 대한 생태학적 분석. 양옥승 편, *탁아연구* (pp. 169-206). 서울:양서원.

유혜량(1987). 유아교육의 교수방법이 유아의 발달에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위 논문.

이경자(1982). 유아교육기관에 대한 학부모의 기대. 이화여자대학교 석사학위 논문.

이기숙(1993). *유아교육과정*. 서울:법문사.

이상금(1993). 유아교육과 가정교육. 21세기를 대비한 한국유아교육의 발전방향 (pp. 23-45).

이 옥(1991). 빈곤층 지역사회개발을 위한 지역 사회 탁아소 프로그램의 확대방안. 양옥승 편, *탁아연구* (pp. 97-120). 서울:양서원.

이은해·이기숙(1992). *유아교육 프로그램의 효과*. 청삼아동연구시리즈2. 서울:창지사.

이진화(1994). 4세 유아의 교육내용에 대한 학부모의 기대. 이화여자대학교 석사학위 논문.

홍용희(1987). 유아발달에 미치는 효과로서 본 두가지 교수방법. 이화여자대학교 석사학위 논문.

- 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*. New York: Praeger.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigm: Present and future. In N. Bolder, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25-49). Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. Wozniak, & K. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cararino, J., & Sherman, D. (1980). High-risk neighborhoods and high-risk families: The human ecology of child maltreatment. *Child Development*, 51, 188-198.
- Greenfield, P. M. (1994). Independence and interdependence as developmental scripts: Implications for theory, research, and practice. In P. M. Greenfield, & R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 7-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kohn, M. L. (1979). The effect of social class on parental values and practices. In D. Reiss, & H. Hoffman (Eds.), *The American family: Dying or developing?* (pp. 45-68). New York: Plenum.
- 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.
- Mayer, R. (1971). A comparative analysis of preschool curriculum models. In R. Anderson & H. Shane (Eds.), *As the twig is bent* (pp. 286-314). Boston: Houghton Mifflin Co.
- 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 of symposium entitled "The pretend play of cultures: Cultures of pretend play" at the bien-

nal meetings of *the Society for Research in Child Development*, Indianapolis, USA.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge:Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky*, Vol.1. New York: Plenum.

Weikart, D. P. (1972). Relationship of curriculum, teaching and learning in preschool education. In J. C. Stanley (Eds.), *Preschool programs for the disadvantaged* (pp. 22 - 65). Baltimore MD:The Jones Hopkins University Press.