

유아교육현장 들여다보기: 포스트모던적 양상을 중심으로

전연우* 조희숙**

Looking Into the Realities of Early Childhood Education

: Focusing on Postmodern Aspect

Jun, Yeon Woo Jo, Hea Soog

21세기는 포스트모더니즘의 시대라고 말한다. 진리와 지식의 절대성, 계몽주의, 이성주의, 객관주의, 합리주의, 결과주의 등의 가치를 지향한 모더니즘 시대에 대한 저항 및 반발로 등장한 포스트모더니즘은 오늘날 교육 분야뿐만 아니라 정치, 경제, 사회, 문화 등 기타 수많은 분야에서 나타나고 있는 지속적이고 다양한 변화를 설명해 줄 수 있는 새로운 사상으로 많은 주목을 받고 있다. 이에 본 연구에서는 유아교육현장에서 발견되는 포스트모던적 양상들을 고찰하였다. 그 결과, 유아교육현장에서의 포스트모던적 양상을 '상대성을 맥락으로 하는 유아교육: 유아의 흥미와 관심이 우선이니까요', '리즘적 구도를 지닌 유아교육: 유아들은 예측불가능하고 다채로워요', '양방향성을 추구하는 유아교육: 나도 아이들에게 배워요', '과정지향성이 강화되는 유아교육: 결과보다는 과정을 더 중요시하지요'으로 분류해 볼 수 있었다. 이상과 같은 결과를 바탕으로 결론 및 논의에서는 그러한 양상들의 상관성을 서술하고 유아교육현장과 관련한 시사점을 제시해 보았다.

▶ 주제어: 유아교육, 모더니즘, 포스트모더니즘

* 제 1저자: 부산대학교 유아교육과 BK21 플러스 연구원(E-mail : mh5y6867@hanmail.net)

** 교신저자: 부산대학교 유아교육과 교수(E-mail : hsjo@pusan.ac.kr)

I. 서론

현대사회는 서구화, 산업화된 사회이다. 이러한 사회는 전근대 시대에서 근대시대로의 변화를 상징한다. 근대화를 통한 변모는 20세기에 걸쳐 모든 사회와 국가가 공통적으로 추구한 목표였다. 그리고 그 과정에서 모더니스트적 시각 즉, 모더니즘이 확고하게 뿌리를 내렸다. 18세기 산업혁명 시대이후로 본격화된 모더니즘(김효성, 2011)은 현대사회의 출현과 확대에 크게 기여하였다.

모더니즘에서는 지식, 진리, 이론 등의 유일성과 절대성을 지지한다(이동성, 2008). 그러한 지식, 진리, 이론은 시간적, 공간적 제약을 비롯해 모든 상황을 불문하고 보편적으로 적용될 수 있는 것으로 간주된다(박경민, 1997). 이러한 점은 계몽주의와 합리주의의 철학적 사조와 연결되어 있다(한은구, 1993). 모더니즘은 절대적이고 보편적인 지식, 진리, 이론이 우리를 원하는 결과로 틀림없이 인도해 줄 수 있다고 본다. 그런데 이때의 결과는 이미 정해져 있는 결과, 예정되어 있는 결과, 그렇게 되도록 설계되어 있는 결과이다. 즉, 모더니즘은 A를 행하면 B라는 결과가 나오는 것이 당연하며 또 그렇게 나와야만 한다고 본다. 이것은 하나를 주고 하나의 답을 받는 타일러식 교육방식과도 맞물린다고 볼 수 있다. 행위와 결과 사이에 이미 구조화된 전개방식이 확정되어 있으며 거기에서 벗어나는 것은 불가능할 뿐만 아니라 벗어나려는 시도 자체를 인정하지 않는다. 이러한 점에서 모더니즘에서는 구조주의 및 획일주의와의 연결성을 엿볼 수 있다(김천기, 김양자, 2003; 이순주, 2004).

모더니즘은 또한 이성을 중요시한다(임수영, 1994). 18세기 계몽주의로부터 시작된 것이 이성(reason)중심주의이다. 모더니즘 시대에는 이성에 의한 합리성을 중시하는 계몽사상이 주를 이루어 객관성이 우위의 개념을 차지한다. 거대담론을 지향하는 모더니즘(김운태, 2005)은 사회, 국가, 제도 등 총체적이고 전체적인 체계의 유지와 발전에 높은 의미를 부여하며 그러한 가치에 기여할 수 있는 것이 이성이라고 본다. 이 과정에서 감성은 개인적이고 나약한 것이라고 폄하된다. 모더니즘의 시각에서 볼 때 이성은 합리적이고 가치 있는 것이며(강민지, 2012) 행위의 근간이 되어야 하는 것인 반면 감성은 소담론, 소서사를 지향하는 것으로서 비합리적인 것이며 배제되어야 하는 것이다(우혜원, 2003). 이러한 시각은 이성에 바탕한 실천을 강조한 칸트의 철학 사상을 떠올리게 한다.

21세기인 오늘날에도 모더니즘이 없어지는 것이 아니라 확장되어 나아가고 있다. 특정한 사회, 국가 차원을 넘어서 전 세계로 확대되고 있다. 세계화 현상은 그러한 단면 중의 하나이다. 인류 전체의 풍요와 행복을 명목으로 내세운 세계화 물결은 지리, 환경, 문화 등 다양한 요소들의 차이에 상관없이 지구촌의 모든 사람들을 획일화, 동질화의 방향으로 내몰고 있다(양진영, 2010; 이근호, 2006). 그리고 모든 것에 우선시되는 물질주의적 가치, 예외를 허용하지 않고 모든 사람들을 만인에 대한 만인의 투쟁으로 몰아가는 무한경쟁의 체제(권인호, 2008), 강자가 모든 것을 차지하고 약자는 모든 것을 잃게 되는 승자독식의 구조(김일방, 2008) 등을 비롯해 수많은 부작용을 발생시키고 있다. 이와 같은 상황 속에 개개인의 삶은 탈출구나 개선방향을 찾지 못한 채 갈수록 황폐해지고 있다.

그런데, 최근 근대화의 태동 시기부터 오늘날의 세계화 시대에 이르기까지 그 기저에 자리하

면서 수많은 문제점을 표출시켜 온 모더니스트적 사고를 거부하고 그 대안으로 등장하고 있는 것이 있는데 그것이 곧, 포스트모더니즘이다. 포스트모더니즘은 1960년대에 시작된 문화운동이면서 정치·경제·사회 등 모든 영역과 관련되는 시대이념이다. 포스트모더니즘이 등장하기 이전의 모던 시대는 18세기 계몽주의로부터 시작된 이성중심주의 시대였는데(정탁준, 2004), 이성중심주의는 합리적 사고의 강조와 그에 바탕한 지나친 객관성의 지향으로 인해서 20세기에 들어서면서 도전을 받게 되었다(최태규, 2000). 이러한 도전의 결과는 해체주의 또는 후기구조주의 사상의 출현으로 나타났으며 이로부터 포스트모더니즘의 막이 오르게 되었다. 포스트모더니즘의 본격적 출발을 가능하게 한 철학자들로는 자크 데리다(Jacques Derrida), 미셸 푸코(Michel Foucault), 자크 라캉(Jacques Lacan), 리오타르(Jean Francois Lyotard) 등이 있는데, 이 중 데리다는 이성과 감정, 흑과 백, 남성과 여성 등의 이분법적 구도를 해체할 것을 주장하였고 푸코는 지식이 권력에 저항해왔다는 계몽주의 이후 발전논리의 허상을 지적하면서 지식과 권력은 적이 아니라 동반자라고 주장하였다. 그리고 라캉은 데카르트의 절대 자아에 반기를 들면서 타자에 의해 규정된 주체로부터 빠져나와야 한다고 역설하였으며 리오타르는 숭엄(the Sublime)이라는 설명할 수 없는 힘으로 합리주의의 도그마를 해체하고자 시도하였다. 결국, 포스트모더니즘은 계몽주의, 합리주의, 이성주의, 객관주의 등 근대의 절대적 이념들에 대한 거부 곧, 모더니즘적 이념들에 대한 반성과 비판을 그 토대로 하면서 그러한 이념들의 주장과 상반되는 가치들을 추구하고 있다.

본 연구와 연관하여 좀 더 고찰해 보면, 포스트모더니즘에서는 절대적이고 유일한 지식이나 이론, 진리가 존재한다는 것을 인정하지 않는다(김영천, 주재홍, 2009; 권성민, 2010). 포스트모더니즘은 어떤 사안이든 하나 이상의 답이 주어질 수 있다고 믿고, 이 세상에는 다양한 관점들이 존재할 수 있다는 사실을 받아들인다(English, 2003). 그리고 보편적 지식과 절대적 진리의 존재에 대한 신뢰를 바탕으로 이성과 합리성을 지나치게 중시한 모더니즘적 사고를 배제하고 지식이나 진리의 상대성, 우연성, 임의성, 감정, 주관성 등을 기본적으로 강조한다. 더불어, 지식과 가치는 미리 만들어 놓은 것을 무조건 따라가는 것이 아니라 관계 속에서 직접 만들어 가야 한다는 점을 주장한다(김규수, 2001). 다시 말하면, 지식, 이론, 진리가 존재하기는 하지만 그러한 것들은 특정한 시기와 공간의 특정한 상황에만 한정하여 적용될 수 있는 것일 뿐, 모든 상황에 보편적으로 적용될 수는 없다고 본다. 이러한 점에서 포스트모더니즘에서는 다양성, 다원성의 사고가 내재되어 있다고 말할 수 있다(노양진, 2004). 포스트모더니즘이 강조하는 다원성은 다원화된 사회의 가치를 반영하면서 인식의 상대성을 인정하는 다양한 소서사의 가치를 긍정한다(손지현, 2004). 모더니즘에서는 동일성 및 일원성을 원리로 추구하였다. 그 같은 원리에 따르면 세상의 모든 실재는 인간과 자연, 문명과 야만, 이성과 감정, 남성과 여성 등의 이분법으로 나뉜다. 포스트모더니즘에서는 그러한 이분법이 세상을 중심부와 주변부로 이원화시키며 나아가 중심부가 주변부를 억압하는 기제로 작용(김옥동, 2008)한다고 보았다. 포스트모더니즘은 다원주의를 통해 중심을 해체하고, 여러 가지의 가능한 지평을 열어놓아 옳은 것과 틀린 것을 구분하는 이분법적 판단기준에서 해방되는 것을 추구한다(이상준, 2006). 절대적, 보편적 지식, 진리, 이론의 존재를 부정한다는 점에서 포스트모더니즘에 그에 바탕한 예정된 결과의 존재도 인정하지 않는다. 그러한 결과는 있을 수 없으며 추구되어서도 안 된다는 것이 포스트모더니즘의 입장이다. 특정한 행위는 반드시 특정한 결과로 이어지게 되어있다고 하는 모더니즘의 시각은 포스트

모더니즘에서 거부되며, 포스트모더니즘은 결과보다는 과정에 가치를 부여한다. 다시말하면, 포스트모더니즘에서는 결과 중심주의를 개인의 삶을 황폐화시키고 메마르게 만드는 것일 뿐 (Bekoff, 2013)이라고 보면서 다양한 과정들 하나하나가 그 자체로 의미를 지니는 것이며 결과 또한 그러한 과정들 중 하나에 속하는 것으로 간주한다.

포스트모더니즘은 사회, 역사 등과 같은 영역에서의 거대담론을 중시하면서 그 바탕이 되는 이성을 더 가치 있고 합리적인 것으로 간주하는 모더니즘과는 달리 포스트모더니즘에서는 소담론, 소서사에 초점을 맞추면서 그와 관련된 개개인의 감성을 의미 있는 것으로 파악한다(이강일, 2008). 포스트모더니즘은 일반화를 거부한다. 이성, 그리고 그와 연관하여 합리성을 추구하게 됨으로써 인간의 삶이 과도하게 객관화되고 메마르게 되었으므로 감성에 다시 시선을 돌림으로써 합리적, 비합리적인가의 여부를 떠나 인간의 삶을 보다 주관적이고 풍요로운 방향으로 이끌어 나가하고자 하는 것이 포스트모더니즘의 입장이다. 포스트모더니즘 철학은 ‘거대이론’으로 일컬어지는 ‘메타내러티브’를 신뢰하지 않으며 그것에 대해 매우 회의적인 입장을 취한다(김육동, 2004; Austin, 2011). 그리고 리오타르는 거대서사의 종말은 이제까지 제한되어 있던 이질적인 언어놀이들의 다수성을 가능케 한다고 말한다. 즉, 그는 거대서사에의 종속이 아닌 다수성의 승인, 다수성을 기회로 수용하고자 하는 이론을 제시하고 있다(김혜숙, 1997; Thacker, 2013).

이상과 같이, 포스트모더니즘은 무엇보다도 모더니즘과 상반되는 길을 지향하고 있다. 모더니즘에서는 절대성, 객관성, 합리성, 결과중심, 일방향성, 거대담론 등을 중시하는 반면, 포스트모더니즘은 상대성, 다양성 또는 다원성, 주관성, 과정중심, 양방향성, 상호작용, 소담론 등을 가치 있는 특성으로서 중시하는 것으로 사료되며 본 연구에서 유아교육과의 연관성을 고찰해 나가는 과정에서 초점을 맞추고자 하는 것도 그와 같은 특성들이다. 현재는 모더니즘에 대한 비판적 고찰을 바탕으로 하여 등장한 포스트모더니즘이 하나의 대안으로서 점차 그 영역을 넓혀 나가고 있는 중에 있다고 볼 수 있다. 하지만 그럼에도 불구하고 대부분의 사람들은 절대적이고 보편적인 지식과 진리가 존재한다고 믿고 있다(김은정, 2012). 그리고 이성을 합리적이고 바람직하며 우리를 올바른 방향으로 인도하는 것으로 여기는 반면, 감성은 비합리적이고 불확실하며 가변적인 것, 함부로 의지해서는 안 되는 것으로 여기고 있다. 특히, 이성중심의 계몽주의적 교육학은 위기의 근원이 되어가고 있으며 오늘날 공교육의 위기를 불러일으키고 있다(심성보, 1993; Edwards, 2006). 또한, 객관성을 공평하고 공정한 것으로 보며 주관성을 세상의 이치에 부합되지 않는 것, 특별한 것으로 보고 있다. 구체적 목표의 설정과 계량화된 결과의 추구를 당연한 것으로 받아들이고 있으며 경쟁, 그리고 그것을 통한 우열과 승패의 결정은 피할 수 없는 것으로 생각하고 있다. 이상과 같은 관점들은 모두가 모더니즘의 지향점과 일맥상통하는 것이라고 할 수 있으며 이러한 점에서 현재까지도 여전히 모더니즘적 사고가 세상의 주류적 사고로 기능하면서 강력한 영향력을 발휘하고 있다(명지원, 2006)고 볼 수 있다. 비록 실효성 면에 있어서는 퇴색하기는 하였으나 그럼에도 모더니즘은 교육 등 현대사회의 전 분야에 걸쳐 여전히 큰 영향을 미치고 있다(명지원, 2006). 그런데, 모더니즘에 바탕한 계몽주의적 현대교육은 오늘날 우리가 직면하고 있는 무수한 사회문화적 변화에 무기력하다(목영해, 1994). 사람들에게서 공통적으로 발견되는 사고가 있다면 그것은 외부로부터의 자극과 주입에 의해 형성된 것이며(이정희, 2010) 자연 발생적으로 생겨난 것이 아니다. 달리 말하면, 사람들에게서 보이는 모더니즘적 사고는 그들이 속해있는 구조로부터 주입되어 내면화된 것이다, 그리고 그러한 과정에 기여하고 있는 것

중 하나가 공교육 체계이다. 왜냐하면 지식, 이론, 이성, 합리, 객관, 계량적 목표 및 결과 등과 같은 모더니즘의 지향점들은 모두가 공교육 체계에서 추구하고 있는 가치들이기 때문이다(이정엽, 2012). 다만, 예외적인 부분이 있다면 그것은 유아교육이 될 것이다. 유아교육은 공교육과는 달리 지식이나 이론의 주입, 계량적 목표 및 결과의 달성 등을 추구하지 않는데, 이는 국가수준의 유아교육 틀을 대표하는 누리과정의 신체운동건강, 의사소통, 사회관계, 예술경험, 자연탐구의 5가지 영역으로 구성되어 있고, 각각이 각각 기본 운동 능력과 건강하고 안전한 생활 습관의 함양, 일상생활에 필요한 의사소통 능력과 바른 언어 사용 습관의 함양, 자신을 존중하고 다른 사람과 더불어 생활하는 능력과 태도의 함양, 아름다움에 관심을 가지고 예술 경험을 즐기며, 창의적으로 표현하는 능력의 함양, 호기심을 가지고 주변세계를 탐구하며, 일상생활에서 수학적·과학적으로 생각하는 능력과 태도의 함양 등의 목표를 상정하고 있는 사실로부터 알 수가 있다.

교육은 사회적 전통 속에서 형성된 지식과 신념체계를 가르치고, 비판적 논의와 대화를 통해 끊임없이 새롭게 그를 재구성하고 창조해 나가는 사회적 협동과정으로 이해되어야 한다(김규수, 2001). 포스트모더니즘은 창조와 생성의 가능성을 가지고 있다. 비판적 사고능력과 주체성을 함양하는 교육은 전통에 대한 올바른 인식과 그에 대한 비판능력 및 전통의 재창조 능력을 길러 준다. 그리고 포스트모더니즘에서는 교육에 있어서의 창의성을 강조하고 있다(김규수, 2001; Skinner, 2008). 유아교육은 초등교육과는 달리 구체적으로 분화된 교과가 없다. 대신에 유치원 교육과정과 지도서가 교과서의 역할을 대신하여 왔다. 하지만 때문에 일정한 교과에 의한 수업이 아니라 주제별 유아교육과정이 이루어지기 때문에 그만큼 교사의 융통성이나 유창성, 독창성 등의 창의력이 요구된다. 이로써 포스트모더니즘과 유아교육은 어떤 창의력과 상상력을 요구하여 나가는 교육에서 중요한 철학의 바탕이 될 수 있다.

유아교육은 유아교육법 제정 이후로 공교육의 범주에 포함되었으나 앞서 언급한 바와 같이 지식, 이론, 이성, 합리, 객관, 계량적 목표 및 결과 등 공교육의 추구 가치들을 내세우지 않고 있으며 이 점에서 유아교육과 포스트모더니즘 사조는 서로 간에 유사한 면이 있으며 포스트모던적 사고가 유아교육에 반영되어 있다고도 말할 수 있다. 포스트모던 관점은 우리에게 유아기와 기관들 즉 유아교육의 문제를 이해하는데 이론적 틀을 제공한다(Dahlberg, Moss, & Pence, 2007). 우리가 살고 있는 시대의 복잡성, 세상에서 일어나고 있는 변화들과 그 변화들이 유아기와 유아교육·보육기관들이 그렇게도 자주 언급하도록 요청받은 불평등, 배제, 이탈 등과 같은 요구와 문제들이 갑자기 일어나기도 한다(Dahlberg, Moss, & Pence, 2007).

그 동안 포스트모더니즘을 유아교육과 관련지어 살펴본 선행 연구들이 일부 있었다. 예를 들면, 포스트모더니즘으로 인한 교육 영역에서의 급진적, 정치적 시각의 전개 가능성을 둘러싼 논쟁을 탐구한 연구(Cole, Hill, & Rikowski, 1997) 가 있었으며, 유아교육과 관련해서는 시대변화에 대한 능동적 대처의 필요성 인식을 포스트모더니즘이 유아교육에 미친 주된 영향으로 간주하여 탐구한 연구(황윤성, 양옥승, 2002)를 비롯하여 유아교육관을 포스트모더니즘과 대비하여 고찰하고(김규수, 2001), 포스트모더니즘에서의 특정한 개념을 유아교육의 의미와 연결하여 살펴봄(정석환, 2008), 유치원 교사의 전문성이라는 문제를 포스트모더니즘의 시각에서 검토하고(권성민, 2010), 포스트모더니즘의 기본 철학중 하나인 해체주의를 중심으로 유아교육에서의 함의점을 논의한 연구(양경숙, 김현아, 2011; 이화도, 2012) 등이 있었다. 그리고 포스트모더니즘과 유아교

육현장을 연관시켜 살펴본 연구로는 포스트모더니즘을 대안적 관점으로 삼아 유아교육 현장의 기존 교육과정을 개선하는 데 있어 포스트모더니즘이 대안적 시각이 될 수 있음을 제안하고 그를 바탕으로 고찰을 실시해 본 연구(유홍목, 2002), 자유놀이를 비롯한 유치원의 교육과정을 포스트모던적 시각을 적용하여 이해한 후 재개념화해보고자 한 연구(양옥승, 2002), 유아교육현장에서의 유아리더십 교육과 관련하여 시대사조인 포스트모더니즘 사상의 반영 필요성을 제안하고 이를 토대로 지도방안을 강구해보고자 한 연구(조희정, 2006), 유아미술교육의 중요성을 포스트모던적 관점에서 살펴보고 그 바탕위에서 새로운 현장 미술교육 지도방법을 모색해 보고자 한 연구(김은실, 2003), 유아교육현장에서의 교수-학습방법을 포스트모더니즘을 근거로 하여 구성해 보고자 한 연구(김은미, 2005) 등이 있었다. 하지만, 포스트모더니즘이 유아교육현장에서 어떻게 반영되어 있고 어떠한 양상으로 나타나고 있는지 현장에 대한 관찰과 유아교사의 면담을 통해 직접적으로 확인해 보고자 한 연구는 찾아보기가 힘들었다.

앞서 밝힌 바 있듯이, 오늘날은 지식의 절대성, 이성주의, 합리주의 등을 지향하는 모더니즘이 서서히 퇴조하고 지식의 상대성, 구성주의 등을 지향하는 포스트모더니즘의 시대이다(함영숙, 2011; 최민식, 2013). 포스트모더니즘은 현재를 관통하고 있는 시대사조로서 다양한 영역에 영향을 미치고 있으며 이는 교육과 관련해서도 마찬가지이다(이명숙, 조희정, 2005). 교육은 그 자체로 시대상과 시대사조의 반영인 동시에 그러한 반영을 요구받고 있다(김나영, 2012; 이신영, 2008). 이러한 점에서 모든 교육의 출발점으로서 대단히 중요한 의미를 지니고 있는 유아교육(김희숙, 2009)에서 포스트모더니즘이 어떻게 나타나고 있는가를 살펴보는 것은 가치가 있는 일이라 생각된다. 덧붙이자면, 현재에 대한 이해는 미래에 대한 전망의 바탕이 된다는 점에서 현대의 시대사조인 포스트모더니즘을 관점으로 하여 유아교육에서의 그 양상을 고찰해 보는 일은 유아교육의 현재를 이해할 수 있게 하고 나아가 유아교육의 미래를 전망할 수 있게 한다는 점에서 의미가 있으며 여기에 본 연구의 필요성이 있다고 사료된다.

따라서, 본 연구에서는 유아교육현장에서의 유아교육 전개 양상들을 살펴보고 그러한 양상들이 포스트모더니즘과 어떠한 연관성을 지닐 수 있는지 고찰해 보고자 한다. 포스트모던 교육은 다양성과 자율성, 창의성과 유연성을 요구하는 현대사회에 필요한 교육이며, 미래의 대응이라는 점에서 포스트모던 교육의 필요성이 대두되고 있는데(김규수, 2001), 특히 유아교육 현장의 이야기와 연관 지어서 포스트모던 교육을 알아봄으로써, 유아교육 현장과 미세한 접목이 될 수 있음을 알 수 있을 것이다. 또한 이를 통해 현장의 교사들의 커리큘럼이나 개선점 등을 찾아볼 수 있을 것으로 기대한다.

연구문제: 유아교육현장에 반영되고 나타나고 있는 포스트모더니즘의 구체적 양상들은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구참여기관 및 연구참여자

본 연구에서는 P시내에 위치한 B유치원과 L유치원을 대상으로 2014년 3월 3일부터 7월 12일

까지 약 4개월에 걸쳐 각 원당 매주 1회씩 참여관찰을 실시하였다. B유치원은 만 5세반 1반, 만 4세반 1반, 만 3세반 1반으로 구성되어 있었으며, 유아들의 수는 만 5세반 총 32명, 만 4세반은 총 27명, 만 3세반 총 20명이었다. 그리고 유아교사는 각반별 담임 1인과 유아연령별 부담임 1인으로 구성되어 있었다. L유치원은 만 5세반 1반, 만 4세반 1반, 만 3세반 1반으로 구성되어 있었으며, 만 5세반은 27명, 만 4세반은 23명, 만 3세반은 16명의 유아들로 구성되어 있었다. 유아교사는 각반별 담임 1인, 만 4반과 만 5세반을 함께 담당하는 부담임 1인, 만 3세반 부담임 1인으로 구성되어 있었다. 이들의 구체적인 사항은 다음 표 1과 같다.

〈표 1〉 연구참여자의 구체적인 사항

기관명	학급						총인원	원장 및 유아교사 수
	만 5세		만 4세		만 3세			
B유치원	남	여	남	여	남	여	79명	7명
	17	15	16	11	12	8		
L유치원	남	여	남	여	남	여	66명	7명
	15	12	13	10	10	6		

2. 자료수집

참여관찰에 앞서 각원의 원장과 유아교사들을 만나 연구의 목적과 진행방법에 대해 설명하고 연구의 구체적 일정에 대한 협의를 거쳐 사전동의를 받았으며, 연구참여 유아의 부모들로부터도 참여 동의서를 받았다. 참여관찰의 방식은 각원별로 매주 한번씩 로테이션방식으로 진행되는 것으로 하였다. 참여관찰이 실시되는 일자에는 유아들이 등원하는 시간부터 오후 귀가시간까지 연구자가 함께 생활하면서 유아교육의 진행양상을 관찰하고 자료를 수집하였다. 자료수집을 위해서는 비디오녹화, 교사면담, 원장면담, 학부모면담, 연구자의 현장노트 등을 활용하였다. 비디오 녹화는 교실 입구쪽 사물함위에 비디오카메라를 설치하여 등원 및 자유선택활동시간부터 오후 활동 및 귀가시간까지 유치원의 하루 일과를 모두 녹화하였으며 바깥놀이나 게임 등의 장소가 이동된 활동들은 장소를 옮겨 녹화하였다. 현장노트를 사용하여 유치원의 일과에서 중요한 인상이나 느낌, 예비적인 보충자료, 궁금한 점 보충할 질문 등을 기록하였다. 아이들이 귀가한 후 교사나 기관장이 편안한 시간을 선택하게 하여 심층면담을 통해 교사면담을 하였으며 면담내용은 동의를 구한 뒤 녹음하였다. 면담은 연구의 초점에 맞추어 현재의 유치원 생활이나 상황에 대해 질문을 하였으며, 교사나 기관장에게 궁금한 점과 관련하여 묻고 대답하는 방식으로 개방적 질문을 선택하였고 비형식적 대화의 면담으로 진행하였다. 이후 궁금한 점은 전화나 이메일 등으로 물어보았다.

3. 자료분석

자료분석과정에서는 Creswell(1998)의 질적연구 자료분석단계에 따라 전사단계와 코딩단계, 1차 분석, 2차 분석을 통해 자료를 분석하였다. 첫째, 비디오녹화를 통한 행동이나 말 등의 관찰

내용과 면담한 자료의 녹음내용을 재생하여 듣고, 이들을 당일 혹은 이틀에 걸쳐 전사를 하였다. 둘째, 전사한 자료와 연구자의 현장노트를 반복하여 읽으며 유아교육현장의 포스트모던적 양상의 특징이 드러나는 부분을 코드화하였다. 셋째, 코드화한 자료를 반복해서 읽으며 포스트모던적 특성과 공통되는 부분들끼리 유목화하였다. 넷째, 이어서, 포스트모던적 특성을 재고찰하여 도출된 결과와의 매칭이 잘 되는지를 이론적으로 재검토하는 과정(Theoretical Triangulation)을 거쳤다. 다섯째, 유목화한 결과를 중심으로 유아교육전문가 1인과 협의 및 검토하고, 현장의 유아교사와 원장을 대상으로 연구결과의 해석이 타당한지 평가해보도록 구성원간 검토(member checking)를 진행하여 신뢰도와 타당도를 높이고자 하였다.

Ⅲ. 유아교육현장의 포스트모던적 양상

이상의 참여관찰 과정을 통해 고찰해 본 결과, 유아교육현장에서의 포스트모던적 양상들을 ‘상대성을 맥락으로 하는 유아교육’, ‘양방향성을 추구하는 유아교육’, ‘리좀적 구도를 지닌 유아교육’, ‘과정 지향성이 강화되는 유아교육’ 등으로 분류해 볼 수 있었다. 여기서, 상대성, 양방향성, 리좀, 과정 지향성이 반드시 포스트모더니즘의 특성에만 국한된다고 볼 수는 없으나 상대성이 포스트모더니즘과 밀접하게 연관된 개념(Philips, 2010)으로 간주되고 있고, 양방향성이 서구 포스트모던 사회에 의해 생성되고 검증되어 온 보편적 원리(Kuczynski, 2003)로 파악되고 있으며, 리좀이 포스트모더니즘의 이해를 위한 명백한 은유(Weldt-Basson, 2010)로 여겨지고 있고, 그리고 과정지향성의 경우 포스트모더니즘에서 결과가 아닌 과정을 전면에 내세우면서 과정에 대한 자각을 포스트모던 주체가 행해야 할 핵심적 사항으로 간주(Gabriel & Ilcan, 2004)하고 있다는 점 등에서 볼 때, 전술한 양상들과 포스트모더니즘 사이의 연관성을 발견할 수 있을 것으로 사료된다.

1. 상대성을 맥락으로 하는 유아교육: ‘유아의 흥미와 관심이 우선이니깐요’

오늘날 유아교육 현장에서는 무엇을 배워야 하는가에 대한 교육의 기본적 방향은 설정되어 있으나 초등학교 이상의 교육 과정에서와 같이 구체적 과목의 형태로 분화된 교과를 찾아볼 수 없다. 즉, 교육부에서 제시하는 유아교육 커리큘럼이 기본 방향으로서 기능을 하고 있지만 일반적인 공교육 과정에서와 같은 교과목이 유아교육 과정에는 존재하지 않는다. 실제로, 포스트모던 시각이 반영된 오늘날의 유아교육에 있어서는 교사가 제공하는 교육내용은 일정한 구조와 순서를 지닐 수는 있으나 정해진 학습내용을 제시하는 교과서와 같은 자료에는 의존하지 않고 있다(Edwards, 2011). 이는 유아들의 발달 그 중에서도 특히 언어발달이 미숙함(이윤경, 2013)으로 인해 구체적 교과의 이해가 쉽지 않다는 데도 이유가 있다. 그런데, 유아교육에 있어 구체적 교과의 존재하지 않는다는 것은 절대성과 배타성을 띤 유형의 교과의 존재하지 않는다는 것이다. 참여관찰을 통해 살펴보았을 때도 대상 유치원에서는 교과를 찾아 볼 수 없었다. 소위 학교에서 행해지는 몇 페이지 몇째 줄을 보자는 식의 교육이 아니라 유아들의 흥미위주로 학습이 이루어지고 있었다.

하루 일과가 있지만 유아들의 흥미위주의 자유놀이 시간이 활동 중 많은 부분을 차지할 정도이고, 실내 흥미위주의 교구나 실외 놀이등도 모두 유아들의 관심분야에 맞게 배치되어 있었다. 예를 들어, 생활중심별 교육과정은 있으나 어떤 날은 한 유아가 개미나 콩벌레, 왕파리를 잡으면 그것을 가지고 아이들이 궁금해 하는 부분을 교사와 함께 사전이나 인터넷 검색 등을 하여 찾아보아서 스스로 문제점이나 궁금한 점을 해결할 수 있도록 교사는 도와주었다. 책 즉 교과서에서 지식을 얻는 학교식 교육과는 확연히 차이가 있었다. 이상과 같은 상황은 오늘날의 유아교육현장에서는 유형, 무형을 불문하고 유아교육을 둘러싼 모든 것들이 그 자체로 유아교육의 매체가 되거나 그러한 매체의 형성에 영향을 줄 수 있다는 것 즉, 유아교육 과정이 상대성을 지니고 있다(정지현, 2006)는 것을 의미하는 것이다. 이와 같은 맥락에서, 유아교육 현장에서는 유아교육의 내용을 유아교사가 주관적, 즉흥적 판단을 통해 결정할 수 있다. 판단 과정에 있어서는 유아교육 현장에서의 모든 조건들이 고려 대상이 될 수 있다. 예를 들어, 그날 그날의 유아들의 관심이나 흥미거리, 유아들의 감정이나 기분 상태 등도 고려 대상이 될 수 있고 심지어는 날씨와 같은 조건도 고려대상이 될 수 있다. 유아들의 발달 수준과 개별적 요구, 그 외 가변적인 조건들을 고려함으로써 절대성을 전제하지 않는 것이 오늘날의 유아교육이다. 이상과 같은 상황으로부터 포스트모더니즘을 연상할 수 있다. 왜냐하면, 지식의 상대성은 포스트모더니즘이 교육을 바라보는 주된 관점 중 하나이기 때문이다(유혜령, 1991). 포스트모던 사회에서는 거대담론이 해체되면서 서로 이질적이고 작은 이야기들이 지식으로서 공존한다(이용환, 2007). 거대담론의 객관적 지식이 아니라 주관성을 인정하는 소사담론, 즉 개별담론이 나오기 시작하였다. 유아교육에서는 작은 이야기들로부터 나온 지식들인 상대적인 지식들을 만들어가고 있다(정지현, 2006). 포스트모더니즘에 따르면 이 세계는 행동에 대한 결과를 사전에 알 수 없는 변화무쌍한 세계이며 따라서 확실성을 담보한 계획 수립이란 불가능하다. 포스트모더니즘은 절대성 이라고 하는 기존의 전통적 관념에 초점을 맞춘 모더니즘(임창석, 2009)을 부인하고 이 세계가 불확실하고 우연적이며 상대적인 것임을 드러냄으로써(조현길, 2007) 기존 인식체계의 변화를 불러오고 있다. 오늘날의 유아교육에 있어서도 상대성의 증가는 피할 수 없는 현실이 되고 있으며 이는 포스트모더니즘에 따른 시각 및 사고와 연관성을 이루고 있다(Moss & Dahlberg, 2008).

바깥놀이시간 중 한 유아가 콩벌레를 발견하고는 그걸 옆에 친구에게 자랑한다. 그러자 유아들의 흥미와 관심은 자연스레 콩벌레로 옮겨진다. 유아들은 콩벌레에 대해 교사에게 이것저것 질문하기 시작하였다. 교사는 콩벌레의 이름을 말해주자 처음 콩벌레를 발견한 유아가 콩처럼 생겨서 콩벌레이냐고 묻는다. 그러자 교사는 식물 곤충 백과사전이나 인터넷을 이용해서 찾아보라고 말한다. 유아들을 교실로 인도하여 곤충도감에서 콩벌레를 찾아 보여주면서 설명을 해주었으며, 인터넷을 검색하여 콩벌레의 다양한 종류, 생태, 먹이 등에 관한 지식을 전달해 주었다. 이러한 모습에서 유아교육현장에서는 기존에 정해진 것이 아니라 유아들의 흥미와 관심에 따라 모든 것이 지식의 원천으로 활용될 수 있는 지식의 상대성이 확인된다.

<B유치원, 관찰기록, 2014, 5, 2>

유치원은 학교하고는 다르잖아요. 일단 초등학교나 중고등학교처럼 교과서가 없잖아요. 그래서 딱딱하지 않은 수업인 것 같아요. 유아교육은 유아들의 흥미를 찾아서 가야하니까요. 우리가 힘들긴 하지만 아이들의 흥미를 불러일으키는 자료를 찾아서 만들고 혹은 아이들과 함께 찾아보기

도 하고 그러죠.

<B유치원 K유아교사면담, 2014, 3, 7>

우리는 어떤 수업을 할 건지 미리 준비는 하지만, 어떤 날은 유아들이 특별히 관심을 가지거나 좋아하는 것이 있으면 그것을 중심으로 같이 수업을 활성화해보기도 해요. 예를 들면 비가오거나 해서 운동장에 빗물웅덩이가 생기면 아이들이 거기에 모여서 교실로 들어오지도 않고 자기들끼리 이야기를 하거나 폭 빠져있는 경우가 있어요. 교실로 데리고 온다 해도 온통 거기에 대한 이야기를 계속하죠. 그때 포착을 잘 해서 교실에서 아이들과 이야기나누기를 한다든지 바깥놀이를 하면서 이야기를 하기도 해요.

<L유치원 J유아교사면담, 2014, 6, 20>

이상의 유아교사들의 면담에서도 알 수 있듯이 유아교육현장에서는 유아교사들이 사전에 수업준비를 하지만, 준비된 내용을 그대로 따라가는 것이 아니라 유아들의 관심과 흥미, 주변상황 등을 고려해서 수업내용에 변화를 주거나 융통성을 가미시키고 있음을 알 수 있었다. 따라서 오늘날의 유아교육현장에서는 절대적이거나 고정된 교육방식에서 탈피하려고 하는 모습이 엿보인다. 이점은 포스트모더니즘 시대에 지향되는 가치인 상대성이 유아교육현장에서도 반영되어 나타나고 있음을 암시하는 것이라고 볼 수 있다.

2. 리즘적 양상을 보이는 유아교육: ‘유아들은 예측불가능하고 다채로워요’

오늘날 유아교육 현장에서는 유아들의 확산적 사고의 발달을 지향한다(정미라, 이명희, 이영미, 2010). 예를 들어, 교사가 유아들을 대상으로 발문을 하는 경우 하나의 질문이 출발점이 되어 마치 가지를 뻗어나가는 것처럼 질문이 끝없이 분화한다. 이때의 질문들은 최초의 질문에 영향을 받거나 수렴하는 것이 아니라 하나하나가 그 자체로 고유성을 갖는다. 분화의 관점에서 보면 유아교육 현장에서의 활동은 경험과 경험의 연결이라 볼 수 있다(김정숙, 2013). 이와 관련, 참여 관찰에서 유아들이 개미에 관심을 가지다가 그날은 개미집을 만들어야겠다고 하여 바깥활동으로 이어지는 과정을 지켜볼 수 있었다. 보다 구체적으로는, 한 아이가 개미의 집을 만들어주자는 제안에 따라 각자 멋진 개미집을 짓느라 모래놀이터 여기저기에서는 분주했다. 그리고는 개미들이 일렬로 줄을 지어 가는 것을 관찰하고는 자연스럽게 개미떼처럼 일렬종대로 줄을 서서 개미행군을 흉내내보기도 하였다. 이후 유아들의 관심은 교실로 이어져 그림 그리기, 개미 이름 붙여주기, 개미를 위한 노래짓기 등 다양한 활동으로 전개되었다. 이러한 활동에서 유아들은 능동적으로 주체가 되어 움직였고 교사는 도와주는 역할로서 안내자 역할을 하였다.

이상과 같이, 오늘날의 유아교육현장에서는 유아들이 경험에 경험을 더해가며 지식을 계속적으로 형성해 나가는 모습(정은실, 2012)을 보이고 있다. 이러한 상황은 지식의 끊임없는 창조와 생성을 상징하는 것으로 간주되는 리즘적 구조(주재홍, 2013)와 유사하다. 리즘은 원래 줄기가 뿌리와 비슷하게 땅속으로 뻗어 나가는 땅속줄기 식물을 가리키는 식물학에서 온 개념인데 들뢰즈와 가타리는 수목으로 표상되는, 이분법적인 대립에 의해 발전하는 서열적이고 초월적인 구조와 대비되는 내재적이면서도 배척적이지 않은 관계들의 모델로서 사용하였다. 들뢰즈와 가타리에 따르면 리즘은 어떤 다른 점과도 접촉될 수 있으면서도 점 하나하나가 그 자체로 의미를 갖고 또 새로운 전체를 만들어 낼 수 있고, 다양한 종류의 이질성이 결합하여 새로운 이질성을

창출하며, 어떠한 결정적인 보편적 구조도 존재하지 않을 뿐만 아니라 설령 존재한다고 하더라도 결코 안정적으로 유지될 수 없고, 차이가 어떤 하나의 중심으로 포섭되거나 동일화되지 않으며 기존의 구조들이 파열되고 탈영토화한 상태를 대변하는 모델이다(김영철, 2013). 특히, 들뢰즈는 리즘 모델의 이상과 같은 특징들을 포스트모더니즘의 기본 개념을 나타내는데 사용하였다(송원엽, 2010). 그는 리즘 모델이 포스트모던 세계의 표상 방식이라고 주장하였다. 즉, 탈구조화, 탈중심화, 탈영토화와 같은 리즘의 특징들이 포스트모던 세계의 모습에 해당된다고 본 것이며 이는 오늘날 유아교육 현장에서 유아들의 확산적 사고의 발달을 위해 발문에 있어 연속적 분화를 추구하거나 대그룹으로 수렴되는 것이 아닌 하나하나가 의미와 중요성을 갖는 경험활동을 지향하는 것처럼 유아교육에서 일정한 구조나 체계, 또는 중심에 매몰되지 않고 분화와 다양성을 추구(최경순, 황연숙, 정지영, 1999)하고 있는 모습과도 부합된다고 할 수 있다. 즉, 들뢰즈와 가타리가 포스트모던적 관점에서 제시한 리즘 개념은 유아교육 분야에서 유용하게 응용되어 나타나고 있으며(Harvarges, 2011), 리즘이 복합적 연결의 모습을 보이면서도 어떤 원천이나 본질이란 것은 존재하지 않는 상태를 의미한다는 점에서 그 개념은 유아교육에서의 유아들의 경험 양상을 이해하는 데도 적합하다(Allan, 2011). 이와 관련해 특히 지식이라는 측면에 초점을 맞춰보면 오늘날의 유아교육에서는 경험적 지식을 중요시하고 있는데(조화연, 2007) 이는 유아교육에 있어서도 지식은 경험을 통해서가 아니라 제공된 것을 수용하는 방식을 통해서 형성해 나가는 것으로 본 모더니즘의 시각(Goffin & Wilson, 2001)과 달리 지식을 실행하고, 생활하고, 경청할 줄 아는 것 등을 망라하는 포괄적인 개념(김규수, 2001)으로 보면서 지식이 경험에 의해 형성되어야 함을 강조하고 있는 포스트모더니즘의 시각(고호영, 2008), 지식을 경험과 경험의 연결을 통해 생성되는 것으로 간주하는 리즘적 관점(손지현, 2006) 등과 맥을 같이하는 것으로 볼 수 있다. 따라서, 오늘날 경험의 연결성과 가변성으로 특징지어지는 유아교육의 과정을 이해하는데 있어서는 들뢰즈와 가타리가 포스트모더니즘의 기본적 개념으로 제시한 ‘리즘’ 개념이 유효한 것으로 간주되고 있다(Sellers, 2005).

유치원에서 유아들이 모래로 개미집 짓기 놀이를 하고 있었는데, 옆에서 개미들이 일렬로 줄지어 가는 모습을 발견하였다. 그러자 유아들은 개미집 짓기 놀이를 멈추고 서로 서로 어깨에 손을 얹고 일렬로 행진하는 놀이를 하기 시작했다. 그런 다음 교실로 들어온 유아들은 개미 그림 그리기 활동을 하였다. 이 활동은 다시 자신들이 그린 개미에 이름 붙이기 활동, 개미를 위한 노래만들기 활동으로 계속 확대되어 나갔다.

<B유치원 관찰기록, 2014, 6, 20>

유아들은 그림그리기 활동을 하다가도 자신의 경험을 말하면서 갑자기 엉뚱한 이야기들을 많이 해요. 예를 들면 개미 그리기를 하다가 어떤 아이가 산에 간 경험을 이야기하면 갑자기 한 아이는 공룡이야기를 꺼내는 거예요. 공룡에 관심을 가지면서 도서영역에 있는 공룡 그림책을 가지고 와서 본다든지 아니면 그림을 그린다는지 하거든요. 그렇게 하면 유아들의 행동이나 표현을 그대로 인정하려고 해요.

<L유치원 E유아교사면담, 2014, 5, 2>

아까도 관찰해 보셔서 아시겠지만 유아들은 예측하기가 곤란해요. 이야기나누기 시간에 발표를

하다가도 갑자기 자기가 어제 있었던 일을 이야기한다든지...무엇이 갖고 싶다든지, 자신이 어떤 행동을 한 것을 말하기도 해요. 그래서 우리가 유아들의 말이나 행동을 잘 듣고 상호작용을 잘 해줘야 하는데 어떤 때는 곤란한 경우가 있어요.

〈B유치원 J유아교사면담, 2014, 4, 11〉

위의 면담내용에서도 보듯이 유아들은 그들의 특성상 말과 행동을 예측하기가 힘들고, 동시다발적으로 어떤 행동들을 행할 수 있음을 알 수 있다. 유아들은 특정한 내용을 발표하다가 전혀 다른 이야기를 꺼내기도 하고, 정해진 활동을 하다가도 전혀 새로운 활동으로 스스로 옮겨가는 모습을 보이기도 한다. 이러한 것은 유아들이 내면화되어있는 경험을 바탕으로 말과 행동을 끊임없이 변화시키기 때문이다. 이때 교사들은 유아들의 그러한 모습을 인정하고 허용해주려고 하는 경우가 많았다. 이러한 점은 유아교육현장에서 유아교육 활동이 다양화되고 끊임없이 분화되고 다양하게 전개될 수 있는 가능성이 존재하고 있음을 시사하고 이점은 포스트모더니즘을 비유적으로 특징짓는 리즘의 양상과 부합된다고 할 수 있다.

3. 양방향성을 추구하는 유아교육 : ‘나도 아이들에게 배워요’

유아교육현장의 교육방식은 교사에 의한 일방적 주입이라고 하는 일반적인 공교육 현장에서의 교육방식(임현미, 2012)을 따르지 않고 있다. 오늘날의 유아교육현장에서 일방적 전달과 일방적 흡수의 구도는 보편적 구도가 아니다. 이에, 유아교육현장에서의 유아교사의 역할은 유아들의 리더(leader)나 지배자(ruler)라기보다는 유아들의 안내자(guide)로서의 역할(임진영, 박은혜, 2012)에 더 가깝다고 말할 수도 있다. 유아교육현장에서 유아교사는 유아들과 활발히 상호작용한다. 이는 유아교사와 유아 사이에 양방향성이 존재한다는 것을 의미한다. 유아교사는 유아들에게 이야기를 전하는 사람이 아니라 유아들과 대화를 주고받는 사람이다. 즉, 유아교사는 화자(speaker)인 동시에 청자(listener)가 된다. 그리고 유아들이 참여하는 활동에 유아교사도 함께 참여하여 그 일원이 된다. 이러한 과정에서 유아들은 유아교사로부터 배우고 유아교사 또한 유아들로부터 배운다. 다시 말해, 유아교사와 유아들은 서로 분리되어 있는 집단이 아니라 하나의 공동체에 함께 속해있는 구성원이라고 할 수 있다(곽향림, 2008). 이와 관련, 참여관찰에서는 등원시 교사들은 유아들과의 눈높이 인사를 하기 위해 유아들보다 큰 키의 교사는 무릎을 구부리거나 쪼그려 앉아서 눈높이를 맞추어서 서로 인사를 나누는 모습을 볼 수 있었다. 교사들은 유아들이 신발을 스스로 정리할 수 있을 때까지 기다려주고, 정다운 말을 걸어 유아들의 그날그날의 기분이나 컨디션상태 등을 체크하였다. 이외에도 유아들과 일대일로 대화를 나눌 때에는 되도록 유아들의 키에 맞추어서 자세를 낮춘 뒤 그들의 이야기를 경청하고 반응을 나타내 주었을 뿐만 아니라, 이야기를 나눌 때에도 어떤 주제에 대해 알아볼 때 영상자료나 시각적 이미지가 담긴 사진이나 그림, 그림책, 등 다양한 교수매체를 활용하여 유아들의 경험을 끄집어내어 공감을 가질 수 있도록 도움을 주었다. 또한 자유롭게 발표를 하는 활동에서는 교사들은 유아들 모두에게 발표의 기회를 주면서 유아들의 개인별 발표 내용에 대해 긍정이나 부정과 같은 어떠한 판단도 제시하지 않았다. 대신 유아들의 의견에 존중을 표시하면서 교사 나름대로의 다양한 반응을 제시하고 유아들과 토론을 하는 모습을 보였다. 이상과 같은 점은 관계의 일방향성을 강조

하는 모더니즘의 사고(김성학, 2005)와 대조를 이룬다. 모더니즘이 지배하던 시대에는 유아교육 분야에서도 구조주의, 중심주의와 같은 모더니즘적 사고가 영향을 발휘하였는데, Cannella(1997)에 따르면 유아교육 이론이 성립되는 과정에서 정작 가장 외면을 당한 것이 유아들의 목소리라고 한다. 달리 말하면, 포스트모던적 사고가 등장하기 이전의 모던적 사고의 시대에서는 교사로부터 유아에게로의 일방향이 유아교육에 있어서의 접근방식이었다(Mason, 2006). 이러한 상황에 반발하여 등장한 포스트모더니즘은 탈구조주의와 탈중심주의를 추구한다(박종국, 2009). 따라서, 서열적, 선형적 구조를 토대로 한 일방향성은 존재하지 않으며 주변을 지배하는 중심, 중심에 종속되는 주변과 같은 구도를 인정하지 않는다. 그리고 합리성을 강조하는 모더니즘 담론에서는 권위를 중요시하고 그 것에 바탕한 수직적 관계를 긍정하지만 포스트모더니즘에서는 반권위주의를 표방하며 수평적 관계를 지향한다(이화식, 2013; 김지은, 2000). 달리 말하면, 포스트모더니즘은 주변과 중심의 구도를 인정하지 않는다는 점에서 해체주의와 맥락이 닿아있으며(오현아, 1993) 그러한 해체의 상황 속에서 주체들 간에 끊임없는 성장을 위한 역동적이면서 변증법적인 상호작용 관계의 확립을 지향하고 있다(김무길, 2003). 유아교육의 측면에서 보면, 그와 같은 상호작용 관계 속의 구성원들은 참여공동체의 원리를 수용하며 연대의식의 입장을 취한다(한국유아교육학회, 2005). 오늘날의 유아교육에서는 사고력 증진을 비롯한 유아발달에 대한 기여라는 관점에서 양방향성을 토대로 한 상호작용의 중요성이 옹호되고 있을 뿐만 아니라(Hohmann & Weikart, 1995) 유아교육 과정의 실행을 위한 방식으로 양방향적 상호작용이 실제로 채택되고 있는데, 이는 포스트모던적 신념을 내포한 교육방식(Charlton, 2010)이라고 볼 수 있다. 그리고 유아교육현장에서 나타나는 양방향성은 유아교육이 포스트모던적 실천 중심으로 이행하고 있음을 말해주는 것(Elizabeth, 2007)이라고 할 수 있다.

아침 등원시간에 유아교사들은 등원하는 유아들과 눈높이 인사를 하고 있다. 그리고 유아 개개인의 기분과 감정상태를 일일이 확인하고 있었다. 교사들은 유아들의 이야기에 귀를 기울여주고 거기에 반응을 나타내 주었으며 제시된 주제에 대해 알아보는 활동에서는 일방적 전달보다는 사진, 그림책을 비롯한 다양한 매체를 이용하여 유아들이 자신들의 경험을 자연스럽게 끄집어내도록 유도하고 있었다. 더불어, 이야기나누기시간에는 교사가 유아들 모두에게 발표 기회를 주면서 발표된 내용에 일일이 존중을 표시해 주었으며 교사 자신의 반응을 제시하면서 유아들과 서로 간에 활발한 토론을 하였다.

<B유치원 관찰기록, 2014, 6, 27>

그림책을 내가 읽어주고 유아들이 듣게 하는 것이 아니라 어떨 때는 유아들이 읽어주고 내가 듣기도 해요. 그림책을 읽으면서 유아들이 질문을 하면 주로 제가 답변을 하기도 하는데 반대로 제가 질문을 하고 유아들이 답변을 하는 경우가 있어요. 그런데 진짜 아주 기발한 답변을 하는 경우가 있더라고요. 그런 경우는 오히려 제가 교사지만 유아들에게 배우죠.

<L유치원 P유아교사면담, 2014, 4, 18>

아이들이 제일 좋아하는 놀이 중에 선생님놀이가 있어요. 유아들은 선생님이 되어보고 나는 유아가 되어서 상호작용을 해보기도 하죠. 그러면서 제가 어떻게 유아들에게 대하고 있는지 그대로 볼 수가 있어요. 그러면서 한번 더 나를 뒤돌아보고 유아들의 입장에서 상호작용이나 활동을 하려고 하죠.

<B유치원 S유아교사면담, 2014, 6, 27>

이상의 면담내용을 살펴볼 때, 유아교사들은 교육자의 역할만 머무르지 않고 스스로 학습자가 되어서 유아들로부터 자신들도 배움을 얻으려는 모습을 보이고 있었다. 그리고, 유아들의 시각에서 교사 자신의 모습을 되돌아보려는 반성적사고의 자세도 가지고 있었다. 이러한 점들은 오늘날 유아교육 현장에서 유아교사들이 유아들과의 수평적 상호작용관계를 추구하고 있음을 보여주는 것이라 할 수 있으며, 이는 주체와 객체의 이분법속에 양자 간의 수직적 관계를 지향하는 모더니즘을 거부하고 상호대등한 수평적 양방향적인 관계를 추구하는 포스트모더니즘과 맥을 같이 한다고 볼 수 있다.

4. 과정 지향성이 강화되는 유아교육: ‘결과보다는 과정을 더 중요시하지요’

현재, 유아교육현장에서는 모더니즘 시각에 따른 결과 중심의 유아교육(Makin, 2006)과 포스트모더니즘 시각에 따른 과정 중심의 유아교육(Aubrey, 2008)이라는 두 가지 관점이 공존하고 있으나(이영석, 2009), 점차적으로 과정 중심의 유아교육의 중요성이 증가하고 있다(김미연, 2013). 이와 같이 과정에 지향점을 둔 유아교육에서는 유아들에게 구체적 목표를 제시하거나 객관적인 결과의 달성을 요구하지 않는다. 유아들의 언어발달, 인지발달, 지각발달을 추구하고 돕기는 하지만 발달의 수준이 어디까지 이르러야 한다고 하는 전제를 상정하지 않는다. 유아교육 현장에서는 유아들의 체험과 경험을 중요시한다. 따라서 유아들이 참여하는 과정 그 자체에 의미를 두며 유아들 간에 우열을 가리거나 평가를 하지 않는다. 과정 지향적인 유아교육에서 유아교사는 지식이나 이론의 전달자가 아니며 유아들을 과정으로 인도하는 매개자의 역할을 수행한다. 이와 관련, 참여관찰에서는 자유선택활동이나 바깥놀이가 유아들이 모든 활동을 자유롭게 선택해서 스스로 놀이를 진행하는 모습을 관찰할 수 있었다, 유아들은 자신들이 선택한 쌓기놀이, 역할놀이, 조작놀이, 언어놀이, 수과학놀이 등을 그 자체로 즐기는 모습을 보였는데, 중요한 것은 유아교사가 유아들의 놀이 과정을 지켜보며 이따금씩 조언을 제공할 뿐 놀이의 구체적인 결과물을 요구하지 않았다는 점이다. 유아교사들은 유아들이 그 같은 놀이 형태의 활동을 통해서 무언가를 직접 조작해보고 만들어 보는 과정이 훨씬 더 중요하며 결과물을 도출하느냐 못하느냐의 여부는 중요한 것이 아니라고 이야기하였다. 그들은 놀이를 비롯한 모든 유아교육 활동이 그 자체로 과정적인 특성을 지니고 있다(지성애, 채영란, 신금호, 박희숙, 박유영, 2012)는 점을 인식하고 있었다. 즉, 참여관찰 대상의 유치원에서는 결과지향적이 아닌 과정지향적인 교육이 우선시되고 있음을 발견할 수 있었다. 오늘날 유아교육현장에서 증가하고 있는 이러한 상황은 포스트모더니즘의 시각과 유사한 데가 있다. 유아교육에 있어서 유아들이 자발적이고 적극적으로 참여하는 과정이 우선시되고 있는 것은 유아교육에 대한 포스트모던적 시각에 바탕을 둔 것이며(Lillemyr, 2011), 이점에서 과정지향성은 포스트모던 시대의 유아교육이 지니는 중요한 특징(Bhattacharjee, 2014)이라고 볼 수 있다. 모더니즘적 사고에서는 결과를 지향한다(김다영, 2009). 이때의 결과는 가변적인 것이 아닌 미리 설정해 놓은 일정한 결과, 예정된 결과이다. 그리고 수치화, 계량화할 수 있는 결과이다. 개인들은 그러한 결과를 추구해야 하고 그것을 달성하도록 유도되어야 한다. 투입과 산출이라는 기계주의적이고 구조주의적인 원리가 작동하며 결과를 얼마나 효율적으로 신속하고 정확하게 이루어내느냐가 중요시된다. 반면, 포스트모더니즘에서는 과정을 중요시한다(윤병렬, 2009). 결과를 무시하는 것이 아니라 예정된 결과, 특정한 결과를 상

정하지 않는다. 수치화되고 계량화된 결과를 추구하지 않는다. 포스트모더니즘에서는 결과 지상주의가 개인의 삶을 메마르고 황폐화시키는 원인이 되는 것으로 간주한다. 결과보다는 개개의 과정이 중요하고 의미를 지니는 것으로 보며 결과도 수많은 과정 중의 하나에 지나지 않는 것으로 본다. 이에, 포스트모더니즘 시대의 유아교육은 과정 지향을 통해 결과 보다는 의미를 창출하는 활동에 주안점을 두고 있으며(Lobman, 2005) 유아교사들에 대해서도 과정 지향적의 교육을 유아들에게 제공하는 역할을 하도록 요구(Tobin, 1995)하고 있다.

자유선택활동 시간과 바깥놀이 시간에 유아들로 하여금 자신들이 원하는 활동을 직접 선택하여 행해 볼 수 있도록 하고 있다. 그리고 유아들이 쌓기놀이, 역할놀이, 조작놀이, 언어놀이, 수과학놀이 등을 행하는 과정에서는 교사가 유아들에게 놀이에 따른 결과물을 만들어내도록 하는 요구는 하지 않았다. 교사들은 유아들이 그러한 활동들에 적극적으로 참여하여 즐기는지를 지켜보면서 이따금 활동과 관련해 유아들이 질문을 하거나 하는 경우 답변이나 조언을 해주는 정도에 자신의 역할을 국한시켰다. 이러한 과정 자체에 중요한 의미를 부여하고 있는 유아교육현장의 모습을 통해 알 수 있겠다.

<L유치원 E유아교사면담, 2014, 5, 2>

만들기 작업이나 이런 걸 할 때 예를 들어서 모자이크, 색점토로 동물만들기 등을 할 때 아이들이 정말 집중해서 하고 즐겁게 할 때가 있거든요. 그게 중요한 거죠. 그런데 꼭 굳이 완성해서 결과물만 가지고 잘했다 못했다 판가름하지 않아요. 그냥 그 만들기 활동 자체에 의미를 두죠.

<L유치원 J유아교사면담, 2014, 7, 4>

음률활동을 할 때도 주로 유아들의 그때의 감정을 그대로 표현해보도록 하는데 집중을 많이 해요. 그래서 정해진 리듬을 제시하기는 하지만 거기에 꼭 맞게 하라고 강요하지는 않아요. 약기 다룰 때도 마찬가지로 박자나 이런데 너무 치중하지 않고 자신의 느낌을 자유롭게 표현해보는데 더 중점을 두지요.

<B유치원 K유아교사면담, 2014, 6, 27>

위의 면담내용을 볼 때, 유아교사들은 표상이나 표현활동 등과 같은 과정에서 유아들의 결과물에 치중하지 않고 과정자체에 즐겁게 참여하고 몰입할 수 있도록 이끌고 있었다. 즉, 오늘날 유아교육현장에서는 유아교사들이 유아들에게 구체적인 결과를 요구하기보다는 그러한 결과나 목표를 달성하기까지의 과정을 더 중요하게 생각하고 있음을 알 수 있었다. 이점은 인간 삶의 황폐화를 가져오는 결과지상주의를 지양하고 과정중심주의를 중요한 가치로 추구하는 포스트모더니즘과 부합된다고 할 수 있을 것이다.

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 오늘날 유아교육현장에서 발견되는 포스트모던적 양상들을 고찰해 보았다. 이를 위하여 P시내에 위치한 B유치원과 L유치원을 대상으로 2014년 3월 3일부터 7월 12일까지 약 4개월간 참여관찰을 실시하여 유아교육의 과정에서 포스트모던적 양상이 어떻게 나타나고 있는

지 조사하였다. 구체적으로, 본 연구는 포스트모더니즘이 현대 사회의 영역 전반을 아우르고 있는 시대사조라는 점을 전제로 유아교육 분야에서도 해당 사조의 영향이 미치고 있는지, 만약 그렇다면 어떠한 양상으로 표출되고 있는지 위의 유아교육기관을 대상으로 교육 전개방식의 현황을 관찰하고 면담을 통해서 현장교사들의 목소리를 청취하였다. 이는 이론적 전제를 바탕으로 그와 연관된 현상을 파악하고 이해하기 위해서는 단서가 되는 구체적인 자료를 직접적 현장 관찰을 통해서 다양하고 풍부하게 수집하는 과정이 필요하다(유기웅, 정종원, 김영석, 김한별, 2012)는 사실을 토대로 한 것이며 이러한 현장연구는 본 연구와 같은 질적연구의 수행에 있어 특히 중요하게 강조되고 있는 사항(배장오, 2008)이기도 하다. 연구결과, 포스트모더니즘과 연관되는 유아교육현장의 특징을 ‘상대성을 맥락으로 하는 유아교육: 유아의 흥미와 관심이 우선이니까요’, ‘리즘적 구도를 지닌 유아교육: 유아들은 예측불가능하고 다채로워요’, ‘양방향성을 추구하는 유아교육: 나도 아이들에게 배워요’, ‘과정 지향성이 강화되는 유아교육: 결과보다는 과정을 더 중요시하지요’ 으로 분류해 볼 수 있었다. 그런데, 사실 이러한 결과들은 서로 간에 상관성을 지니고 있다고 말할 수 있다. 달리 말하면, 상대성, 리즘적 구도, 양방향성, 과정 지향성 등은 서로 단절되어 있는 특징이 아니라 하나의 특징이 다른 하나의 특징으로 이어지는 식으로 상호 연결되어 있다고 할 수 있는 것이다. 즉, 포스트모던 세계의 상대성은 획일적 구조나 체계, 단일의 중심에 대한 부인 내지는 거부에 따른 것이었고 이러한 상황은 구조, 체계, 중심에서 벗어난 분화 곧, 리즘적 구도를 형성시켰을 뿐만 아니라 상호작용 곧, 일방향성에서 탈피한 양방향성의 추구를 가져왔다. 그리고 과정 지향성 또한 모더니즘 시대의 고정화된 구조와 체계에 대한 신뢰, 절대적 지식과 진리의 존재에 대한 믿음 등이 바탕이 된 획일주의와 결과주의(Edidin, 2008)가 포스트모던 시대에 접어들어 그 유효성을 상실함에 따라 나타난 현상이라고 할 수 있다. 이상과 같이 유아교육현장에서의 포스트모더니즘 양상 간에 상호 연관성이 존재하고 있음을 염두에 두고 다음과 같이 결론 및 논의를 제시하고자 한다.

오늘날 유아교육은 변화하고 있는 현대사회만큼이나 불확실성을 지니고 있다. 이때의 불확실성은 포스트모더니즘의 관점에서 볼 때 상대성과 맥을 같이한다(유혜령, 1991). 현재의 유아교육 현장에서 절대적, 보편적 지식과 이론의 전달은 배제되고 있는데, 여기에는 일차적으로 유아들이 그러한 지식과 이론을 받아들일 수 있는 인지 발달 상태에 있지 않은 것으로 보는데 이유가 있다. 즉, 인지 발달이 미숙한 유아들에게 지식, 이론 등을 주입하는 일은 효과가 없을 뿐만 아니라 스트레스만 안겨줌으로써 발달에 오히려 방해가 될 뿐이라는 생각이 내재되어 있다고 할 수 있다. 그런데, 보다 더 근본적으로 고찰해 보면 하루가 다르게 변화하는 현대사회에서 절대적 지식이나 이론은 더 이상 효용성을 지닐 수 없다고 보는 포스트모더니즘적 시각(Wessler, 2014) 곧, 지식이나 이론을 상대적인 것으로 간주하는 사고가 모든 교육의 출발점인 유아교육에서부터 스며들기 시작했다고 볼 수 있다. 절대적 지식, 이론 등의 전달을 목적으로 삼지 않음으로 해서 유아교육에서는 이후의 공교육 단계에서와 같은 구체적인 교과가 설정되어 있지 않다. 교과라는 것은 하나의 거대서사라고 할 수 있다(김규수, 2001). 포스트모던 지식은 보편적이고 절대적인 진리의 상정을 거부하고 학교에서 배우는 지식이 과연 진리인가라는 것에 의문을 던진다(김규수, 2001). 이에 오늘날의 유아교육에서는 구체적인 교과 대신에 주위의 모든 사물, 모든 상황들이 교육을 위한 매체로서 기능을 하고 있다. 구체적 교과가 상정되지 않는 환경의 유아교육에서는 경험적 지식의 습득이 중요시된다(Kolb, Boyatzis, & Mainemelis, 1999). 하나의 경

험이 또 하나의 경험으로 이어지고, 다시 또 다른 경험으로 이어지는 상황 속에서 유아들은 지식을 형성해 나간다. 이와 같은 지식 형성의 토대로서의 경험의 연쇄와 분화는 리즘의 구도와 유사하며 탈구조화, 탈중심화의 포스트모더니즘의 지향점들과도 맥이 닿아 있다고 할 수 있다.

이상과 같이 유아교육현장에서 발견되는 상대성, 그리고 경험과 경험의 연쇄로서의 리즘적 구도는 포스트모더니즘 시대 곧, 지식을 고정불변의 것이 아니라 그 자체로 한계와 수명을 지님으로써 언제나 소멸될 수 있는 생태계와 같은 것(Arbesman, 2014)으로 인식하면서 경험의 연속을 지식 창출의 근간으로 간주하고 있는 현 시대(Nadler, Thompson, & Boven, 2003)의 흐름과 부합한다는 점에서 의미가 있으며, 아울러 유아교육과 관련해서는 지식의 상대성을 고려하여 이론보다는 경험과 경험이 연결되는 교육을 강화시키는 동시에 그 과정에서 비디오, 컴퓨터, 그림, 사진, 음향 등 현대의 다양한 매체를 활용하여 보다 풍부한 경험이 가능하도록 할 필요가 있으며, 나아가 이상의 실천에 따른 효과 및 영향을 고찰하고 이를 바탕으로 유아교육 실행의 보다 바람직한 방향을 모색해 볼 필요가 있음을 시사해 주고 있다.

유아교육 현장의 유아교사와 유아 간 관계는 일반적인 공교육 현장에서의 교사와 학생 간 관계와 다르다. 공교육에서는 교사와 학생 사이에 상하, 수직, 지시와 순응의 관계가 존재하지만 유아교육에서는 수평과 상호작용, 상호동등의 관계가 존재한다(Dahlberg, Moss, & Pence, 1999). 유아교사들은 일반적 공교육에서와 같은 관계가 유아들에게 적합하지 않으며 유아들이 그러한 관계에 적응할 수 있지도 않다는 것을 알고 있다. 그들은 유아교사가 되기 위한 교육과정을 통해 유아의 발달에는 상호작용이 중요하며 그러한 상호작용이 유아들에게 뿐만 아니라 유아교사들에게도 유익하다는 사실을 습득해서 이미 알고 있다. 따라서, 유아교사들은 유아교육현장에서 상호작용을 적극적으로 실천하고 있으며 그 과정에서 포스트모던 그림책을 비롯해 다양한 자료들을 활용하고 있다.

이처럼, 유아교육현장에서 찾아볼 수 있는 양방향성, 보다 구체적으로는 유아와 교사간 상호작용은 그 바탕에 포스트모더니즘의 이론적 방향이 내재해 있다(Kim, 2008)는 점에서 뿐만 아니라, 그러한 상호작용 자체가 유아에게는 사고력, 창의력을 비롯한 다방면에서의 발달을 이끄는 매개가 되고(Cicchetti & Roisman, 2011) 교사에게는 자기효능감과 자기존중감 향상, 나아가 유아 부모와의 관계 증진까지 촉진시키는 활동이 된다(Chung, Marvin, & Churchill, 2005)는 점에서 중요한 의미가 있으며, 이는 유아교육현장에서 양방향성의 유효성에 대한 긍정을 바탕으로 놀이, 책읽기 등을 포함한 유아교육 과정상의 모든 언어적, 비언어적 활동에서 상호작용을 확대시켜 나갈 필요가 시사해 주는 것으로 볼 수 있다.

결과 지향성보다는 과정 지향성이 강화되고 있는 것이 오늘날의 유아교육현장이다. 상급학교 진학을 주된 목적으로 하는 공교육 체계에서는 학업성취도 달성에 우선적인 초점이 맞춰질 수밖에 없고 그에 따라서 구체적인 결과, 수치화되고 계량화될 수 있는 결과가 지향될 수밖에 없다. 이와 달리, 유아교육은 유아의 신체적, 정신적 발달에 주된 목적을 두고 있다. 유아교육의 대상자인 유아들은 이전에 어떤 구조화된 체계에 속해 거기에 적응해 본 경험이 없고 신체적, 정신적 발달의 초기 단계에 있다. 때문에 생각, 행동, 능력 등에 있어 개개 유아들 간에 다양한 차이가 존재하는 것은 당연하다. 이러한 점을 간과하고 단지 동일한 교육환경에 속해 있다는 이유로 유아들 모두에게 일률적이고 구체화된 결과를 이뤄내도록 이끄는 것은 문제가 있다. 이에 따라 현재의 유아교육기관들에서는 모더니즘적 시각에서와 같은 결과지향주의를 추구하지 않는

다. 그 대신 개개의 과정에 의미를 부여한다. 유아의 발달에는 자극이 중요하고 자극은 경험을 통해 부여된다. 이때의 경험이 곧, 과정이다. 유아교육 현장에서는 유아들이 무엇을 만들어내었는가에 초점을 맞춰 그것을 확인하고 평가하는 것이 아니라 무엇을 만들어내기까지의 과정에 유아들을 적극적으로 참여하도록 만드는 데 보다 많은 의미를 두고 있다. 예를 들어, 소그룹활동에서 작품 만들기를 할 때에도 유아들이 어떤 결과물을 만들어내는가가 아니라 그것을 만들면서 열중하고 기뻐하는 순간들 곧, 과정을 중요시 여긴다. 오늘날 유아교육현장에서 결과지향적 교육은 갈수록 배제되고 있으며 유아들이 또래와 교사와 함께 어울리는 개개의 과정들 그 자체가 유아의 성장과 발달을 위한 바람직한 교육으로서 선호되고 있다. 그리고 이러한 과정지향성은 포스트모더니즘의 특성에 부합되는 것이라고 할 수 있다. 과정의 중요성이 강조되고 있는 오늘날 유아교육 현장에서 거대담론은 존재하지 않으며 소담론을 추구한다(임부연, 2005). 고차원적인 담론은 유아들에게 맞지도 않고 필요하지도 않는 것으로 간주된다. 평범하고 소소한 수준의 담론이 더 중요하게 취급된다. 유아 개개인의 일상, 가족, 친구, 또래 이야기, 유아가 사는 동네, 마을의 이야기가 유아를 이해하는데 더 효과적이고 그런 이야기를 들어주고 호응해주는 것이 유아들에게 자신감과 자존감을 길러주는 일이 된다는 것을 알고 있다. 이상과 같은 점은 포스트모더니즘이 거대담론을 배제하고 소담론을 추구하며 이 소담론에서는 실생활적 측면들이 중요시된다는 사실과도 부합된다고 할 수 있다(Yazdani, Murad, & Abbas, 2011).

오늘날 유아교육현장에서의 과정지향성은 과정과 결과에 관한 포스트모더니즘의 시각 즉, 변화와 융통성이 강조되는 시대에는 무엇을 어떤 식으로 전개해 가는가가 중요하며 따라서 정적인 결과보다는 동적인 과정이 강조되어야 한다고 하는 포스트모더니즘의 시각(Mcbride, Lander, & McRobb, 1997), 유아의 진정한 발달은 과정을 통해 이루어지는 것이고 유아의 능력 창출을 위해 중요한 것은 적절한 과정의 제공이며(Gibbons, 2007) 따라서 유아교육의 지배적 주제는 결과가 아닌 과정이 되어야 한다(Bhavya, 2007; Gibbons, 2007)고 하는 주장 등과 맥을 같이 한다는 점에서 그 의미를 찾을 수 있으며, 이러한 점은 유아교육에 있어서 유아의 발달이나 능력 함양 등을 올바르게 촉진시켜 나가기 위해서는 유아교사들이 과정중심의 교육을 더욱 강화시켜나가야 할 필요가 있음을 시사해 주는 것이라고 할 수 있다.

이상과 같이 본 연구에서는 오늘날 유아교육 현장에서 나타나는 포스트모더니즘적 요소들을 고찰해 보았다. 지식, 이론, 진리의 절대성에 대한 회의를 바탕으로 한 상대성, 지식형성과 관련한 리즘적 구도, 유아와 교사간의 역동적 상호작용을 의미하는 양방향성, 과정지향성의 강화 등은 유아교육 현장의 포스트모더니즘적 양상들이라 할 수 있으며 이는 지식, 이론, 진리의 절대성, 주입에 의한 지식의 형성, 관계의 일방향성, 결과 지향성 등과 같은 모더니즘적 특징들과 대조를 이룬다.

포스트모더니즘 시대에 유아나 유아교육에 대해 새롭게 볼 필요가 있는 이유는 앞으로의 유아교육이 어떤 식으로 그 위치를 정립해 나가야 하는가를 시대적 변화의 흐름 속에서 가늠해 볼 필요가 있기 때문이다. 이와 관련해서는, 유아교사들의 인식이 변화되고 재전환될 필요가 있으며 부모 또한, 부모교육 등을 통해 빠르게 변화하는 세대에 잘 적응하는 융통성을 보여야 할 것이다. 유아교육이 교육의 시초라는 점에서 이러한 점은 더욱더 필요하다. 포스트모더니즘 시대에는 유아교육기관의 체제와 분위기가 시대사조와 부합되는 특성을 갖도록 하는 것이 바람직하다. 이를 위해서는 유아교육기관 뿐만 아니라 가정과 지역사회의 참여가 필수적이며, 교육의 주

체에 대한 인식도 바뀌어야 한다(김규수, 2001).

오늘날의 유아교육과정이 교육의 구성과 운영에서 전통적인 틀을 벗어나고 있는 것은 전통적 사조로부터의 이탈인 포스트모더니즘과 그 궤를 같이 한다고 볼 수 있을 것이다. 포스트모더니즘의 관점에서 보면, 유아교육현장에서 유아에게 보다 많은 자유를 허용하고 있는 일도 유아를 위한 융통성 있는 교육과정을 설계하고 있는 일도 모두가 당연한 것이다(김규수, 2001). 더불어, 유아교육현장에서는 개방적이고 상호작용적이며 자발적인 대화는 포스트모던적 교육의 열쇠(김규수, 2001)로 간주되고 있는데, 이는 상대성, 과정지향성 등과 더불어 유아교육을 보다 더 열린 체계로 나아가게 하는 토대가 된다고 볼 수 있을 것이다.

그런데, 최근 유아교육을 일반적 공교육의 출발점으로 간주하면서 유아교육 단계에서부터 지식과 이론을 주입하고 경쟁을 조장하며 구체화된 결과를 지향하는 등 우려스러운 모습들이 나타나고 있다. 입시, 학력, 학벌 등을 중시하는 사회 풍토가 유아교육단계에까지 영향을 미쳐 영유치원, 수탁유치원과 같은 유아교육기관들이 갈수록 늘어나고 있고 사람들이 몰리고 있는 현상은 그 단적인 예라고 할 수 있을 것이다. 포스트모더니즘에서 모더니즘으로의 역행이라고 볼 수도 있는 이러한 상황은 유아교육현장에서 포스트모던적 양상들이 어떻게 나타나고 있는지, 그 이유와 필요성은 어디에 있는지 모더니즘과 포스트모더니즘에 대한 이해를 바탕으로 보다 깊이 고찰해 볼 가치가 있음을 암시해주며 여기에 연구의 의미가 있다고 할 수 있을 것이다.

본 연구는 사립유치원 두 곳 만을 대상으로 실시하였기 때문에 그 결과를 일반화시키기에는 한계가 있다고 볼 수 있다. 따라서 향후 연구에서는 사립유치원, 공립유치원, 민간어린이집을 비롯한 다양한 유형의 유아교육기관을 다수로 선정하여 보다 심도있는 고찰과 분석을 실시해 볼 필요가 있을 것으로 사료된다.

참고 문헌

- 강민지 (2012). 리처드 프린스(Richard Prince)의 차용작업에 나타나는 해체적 속성. 이화여자 대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 고호영 (2008). Dewey 경험적 지식의 포스트모더니즘과의 정합성 연구. **교육철학**, 35, 181-232.
- 곽향림 (2008). 교실공동체를 지원하는 구성주의 교사의 위치. **유아교육연구**, 28(4), 289-312.
- 권성민 (2010). 유치원교사의 전문성에 관한 고찰: 포스트모더니즘을 중심으로. **영유아교육연구**, 13, 67-81.
- 권인호 (2008). 한국 근현대에서 서양 윤리사상과 실학의 만남. **동양철학**, 29, 117-145.
- 김규수 (2001). 포스트모더니즘적 유아교육관 고찰. **유아교육연구**, 21(1), 161-176.
- 김나영 (2012). 모더니즘과 포스트모더니즘 교육이론의 비교분석연구를 통한 학습모형제시. **정보디자인학연구**, 18, 1-10.
- 김다영 (2009). 클래스 올덴버그(Claes Oldenburg) 작품의 해체적 특성에 관한 연구. 고려대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김무길 (2003). Dewey 교육철학에서의 교호작용과 포스트모더니즘. **교육학연구**, 41(3), 19-45.
- 김미연 (2013). 발도르프 유아교육기관의 통합교육 실태 및 부모들의 인식에 대한 연구: 「E

- 어린이집」을 중심으로. 공주대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김성학 (2005). 포스트모던 시대의 교회와 목회. 장로회신학대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김영천, 주재홍 (2009). 포스트모더니즘에서 생각해보는 교육과정 연구: 탐구주제와 연구 영역들. **교육과정연구**, 27(2), 1-31.
- 김영철 (2013). 사건으로서의 교육: 육하원칙에 따른 『천개의 고원』의 교육학적 해석. **교육철학**, 35(2), 35-48.
- 김옥동 (2004). **포스트모더니즘의 이해**. 서울: 문학과지성사.
- 김옥동 (2008). **포스트모더니즘**. 서울: 연세대학교출판부.
- 김윤태 (2005). 새로운 시대와 사회 이론: 모더니즘과 포스트모더니즘을 넘어. **현상과 인식**, 29(4), 114-138.
- 김은정 (2012). 니체에 있어서 허무주의를 극복하는 인간상에 대한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김일방 (2008). **세계화가 환경에 미치는 영향과 세계화 윤리**. **철학연구**, 108, 35-59.
- 김정숙 (2013). 예비유아교사의 논리 및 창의적 사고기반 유아교육현장의 문제해결과정에서 나타난 문제해결전략과 경험의 의미. **유아교육학논집**, 17(2), 145-170.
- 김지은 (2000). 그대 안에 내가 있고 내 안에 그대가 있다. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김천기, 김양자 (2003). 공교육의 문제와 그 대안에 대한 서구교육이론의 한국적 타당성 고찰. **한국교육사회학연구**, 13(1), 77-107.
- 김혜숙 (1997). **포스트모더니즘과 철학**. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 김효성 (2011). 회화적 표현 기반의 브랜드 아이덴티파이어 개발에 관한 연구. 국민대학교 석사학위 청구논문.
- 김희숙 (2009). 유아교육기관에서 멘토링 기능이 교사의 조직성과에 미치는 영향. 공주대학교 석사학위 청구논문.
- 노양진 (2004). 포스트모더니즘과 다원주의: 로티와 리오타르. **범한철학**, 34, 59-82.
- 명지원 (2006). 모더니즘 교육이론의 한계와 대안에 대한 연구: 홀리스틱 패러다임을 중심으로. **한국교육포럼**, 5(1), 169-187.
- 목영해 (1994). **후 현대주의 교육관**. 서울: 교육과학사.
- 박경민 (1998). 포스트모던 교육의 위상. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박종국 (2009). 교육 개념화의 탈구조주의적 접근. **교육학연구**, 47(4), 27-49.
- 손지현 (2006). 브렌트 윌슨의 미술교육 사상과 시각문화 연구. **미술교육논총**, 20(3), 1-17.
- 송원엽 (2010). 자기의식의 탈변증법적 과정을 통한 작품표현연구: 본인의 작품을 중심으로. 국민대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 심성보 (1993). 포스트모던 교육학과 교육철학적 위상. **교육철학**, 11, 117-150.
- 양경숙, 김현아 (2011). 포스트모더니즘에 관한 교육적 의미 고찰: 담론과 해체를 중심으로. **현상해석학적 교육연구**, 8(2), 33-51.
- 양진영 (2010). 문화산업을 통한 국가경쟁력 제고 방안 연구: 문화원형의 활용 중심으로. 경희대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 오현아 (1993). 현대섬유미술에 있어서 포스트모더니즘 특성에 관한 연구: 작품제작을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- 우혜원 (2003). 사각지대: 모더니즘, 모더니즘 이후의 중간지대. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 유혜령 (1991). 포스트모더니즘과 교육. **정신문화연구**, 43, 183-197.
- 윤병렬 (2009). 포스트모더니즘의 실상과 허상에 대한 성찰. **동양철학연구**, 57, 77-112.
- 이강일 (2008). 포스트모더니즘을 통해서 본 통합의 미술교육 연구. 전북대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이근호 (2006). National Identity in Korean Social Studies Curriculum. **비교교육연구**, 16(2), 175-205.
- 이동성 (2008). 포스트모더니즘 문화이론의 철학적 기반. **동서언론**, 11, 215-235.
- 이명숙, 조희정 (2005). 포스트모더니즘 시대에 적합한 유아 리더십 교육. **아시아아동복지연구**, 3(2), 141-159.
- 이상준 (2006). **한국의 교양을 읽는다 3**. 서울: 휴머니스트.
- 이순주 (2004). 모더니즘에서 포스트모더니즘 시대로의 변화와 21세기 영재교육. **비교교육연구**, 14(1), 211-244.
- 이신영 (2008). 2007년 개정 음악과 교육과정의 사회학적 측면에서 본 아도르노 음악사회학 고찰. 전남대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이영석 (2009). **0세부터 글로벌 유전인자를 개발하라**. 서울: 아이비하우스.
- 이용환 (2007). 권력/계약으로서의 지식과 교육과정. **교육과정연구**, 25(1), 1-23.
- 이운경 (2013). 유아미술의 표현과 발달에 관한 연구. 목포대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이정엽 (2012). 우리나라 공교육 제도 안에서의 가톨릭 학교의 정체성에 대한 고찰: 대구광역시 내에 소재한 가톨릭 중·고등학교를 중심으로. 대구카톨릭대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이정희 (2010). 도덕적 사고력 신장을 위한 탐구공동체 수업방안 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이화도 (2012). 데리다 해체철학의 유아교육적 함의. **열린유아교육연구**, 17(6), 53-72.
- 이화식 (2013). 비판적 교육학에 근거한 비판적 시각 문해교육. **조형교육**, 48, 407-430.
- 임부연 (2005). 포스트모던 유아교육과정의 미학적 탐색: 해체를 넘어 생성을 위하여. **교육과정연구**, 23(4), 207-230.
- 임수영 (1994). 시간의 흔적으로서의 형상 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 임진영, 박은혜 (2012). 유아교원양성과정에서 문제중심학습(PBL)적용 실행과정 탐색. **열린유아교육연구**, 17(1), 139-167.
- 임창석 (2009). 아서 단토의 예술개념에 관한 연구: 예술의 개념, 예술의 종말과 다원주의 미술. 동방대학원대학교 박사학위 청구논문.
- 임현미 (2012). 듀이의 교육방법론에 기초한 도덕과의 다문화교육 방향 연구. 이화여자대학교 석사학위 청구논문.
- 정미라, 이명희, 이영미 (2010). 확산적 사고를 촉진하는 교사의 발문이 만 5세 유아의 창의성에 미치는 영향. **육아지원연구**, 5(2), 137-156.
- 정석환 (2008). 포스트모더니즘의 차이개념과 그 교육적 의미. **교육사상연구**, 22(2), 269-289.
- 정은실 (2012). 유아의 또래 지위에 따른 갈등 쟁점 및 갈등해결 전략에 관한 연구. 한국방송통신대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- 정지현 (2006). 유아교육과정과 교사 전문성의 패러다임 전환적 의미 연구: 생태유아교육과정을 중심으로 한 질적 연구. **열린유아교육연구**, 11(6), 249-271.
- 정탁준 (2004). 현대사회의 분열과 도덕교육의 방향: 이성중심 도덕관의 비판을 중심으로. **도덕윤리과교육**, 18, 94-111.
- 조현길 (2007). 포스트모더니즘 관점에서 본 레지오에밀리아 접근의 특성. 영남대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 조화연 (2007). 만 4세 과량새반 유아들의 상상놀이에 대한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 주재홍 (2013). 학교지식에 관한 해체적 탐구. **인격교육**, 7(3), 115-138.
- 최경순, 황연숙, 정지영 (1999). 지역적 특성을 고려한 보육시설 모형에 관한 연구. **한국영유아보육학**, 17, 227-250.
- 최민식 (2013). 포스트모더니즘시대의 정체성의 위기와 象의 문제: 몸적 자기(the bodily self)의 관점에서. **범한철학**, 69, 205-237.
- 최태규 (2000). 20세기 문화현상의 전개 1. **인문논총**, 7, 121-154.
- 한국유아교육학회 (2005). **유아교육의학 이해 “한국 유아교육학의 학문적 정체성과 과제”**. 서울: 양서원.
- 한은구 (1993). 실재와 허구의 탐색: Kurt Vonnegut 소설 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 함영숙 (2011). 포스트모더니즘의 이해를 통한 미술교육 방향에 대한 탐구. 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 황윤성, 양옥승 (2002). 포스트모더니즘 관점에서 유아교육에 대한 함의. **열린유아교육연구**, 7(2), 335-355.
- Allan, J. (2011). Complicating, not explicating: Taking up philosophy in learning disability research. *Learning Disability Quarterly*, 34(2), 153-161.
- Arbesman, S. (2014). The half life of facts, **지식의 반감기**(이창희 옮김). 서울: 책읽는 수요일 (원판 2012).
- Aubrey, C. (2008). Early childhood and care in England: When pedagogy is wed to politics. *Journal of Early Childhood Research*, 6(1), 7-21.
- Austin, M. (2011). *Useful fictions: Evolution, anxiety, and the origins of literature*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Bekoff, M. (2013). *Ignoring nature to more: The case for compassionate conservation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bhattacharjee, S. (2014). Relevance of Tagore’s philosophy of education in postmodern era: A conceptual analysis. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 19(9), 34-40.
- Bhavya, M. S. (2007). *Early childhood education*. Delhi: Gyan Publishing House.
- Cannella, G. S. (2002). Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution, **유아교육 이론 해체하기: 비판적 접근**(유혜령 옮김). 서울: 창지사(원판 1997).
- Charlton, L. B. (2010). *From college to kindergarten: Teacher education background and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, NC.

- Chung, L., Marvin, C., & Churchill, S. (2005). *Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cicchetti, C., & Roisman, G. I. (2011). *Minnesota symposia on child psychology*. NY: John Wiley & Sons.
- Cole, M., Hill, D., & Rikowski, G. (1997). Between postmodernism and nowhere: The predicament of the postmodernist. *British Journal of Educational Studies*, 45(2), 187-200.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. London: Sage.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives, **포스트모던 유아교육: 새로운 이해와 실천을 열어가기**. (김희연, 신옥순, 염지숙, 유혜령, 정선아 옮김). 서울: 창지사(원판 1999).
- Edidin, A. (2008). *Consequentialism about historical authenticity*. CA: Claremont Graduate University Press.
- Edwards, C. P. (2011). Three approaches from Europe: Waldorf, montessori, and reggio emilia, *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), 1-14.
- Edwards, J. (2006). Critique and crisis today: Koselleck, enlightenment and the concept of politics. *Contemporary Political Theory*, 5, 428-446.
- Elizabeth, W. (2007). New directions in play: Consensus or collision?, *Education 3-13*, 35(4), 309-320.
- English, F. W. (2003). *The postmodern challenge to the theory and practice of educational administration*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher Ltd.
- Gabriel, B., & Ilcan, S. (2004). *Postmodernism and the ethical subject*. Montreal: McGill-Queen's Press.
- Gibbons, A. (2007). The politics of processes and products in education: An early childhood metanarrative crisis. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 300-311.
- Goffin, S. G., & Wilson, C. S. (2001). *Curriculum models and early childhood education: Appraising the relationship*. NJ: Merrill Prentice Hall.
- Harvages, V. (2011). Supporting children's working theories in early childhood education: What is the teacher's role? Master's thesis, Auckland University of Technology, CA.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and childcare programs*. MI: HighScope Press.
- Kim, S. (2008). Teacher-child interactions in voluntary pre-kindergarten programs in child care settings: A critical analysis of barriers and facilitators. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida, FL.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (1999). *Experiential learning theory: Previous research and new directions*. Cleveland: Case Western Reserve University Press.
- Kuczynski, L. (2003). *Handbook of dynamics in parent-child relations*. London: Sage.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Play-experience-learning in early childhood education and care*. Oslo:

- Universitetsforlaget.
- Lobman, C. (2005). Improvisation: postmodern play for early childhood teachers. In S. Ryan & S. Grieshaber (Eds.), *Practical transformations and transformational practices: Globalization, postmodernism, and early childhood education* (pp. 243-272). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Makin, L. (2006). Literacy prior to school entry: narratives of access and exclusion. In R. Parker-Rees & J. William (Eds.), *Early years education* (pp. 257-444). New York: Routledge.
- Mason, D. N. (2006). *Realizing 'quality' in indigenous early childhood development*. Master's thesis, University of British Columbia, Canada.
- McBride, N., Lander, R., & McRobb, S. (1997). *Postmodernist business information management*. Leicester: De Montfort University Press.
- Moss, P., & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 3-12.
- Nadler, J., Thompson, L., & Boven, L. V. (2003). Learning negotiation skills: Four models of knowledge creation and transfer. *Management Science*, 49(4), 529-540.
- Philips, M. (2010). *Postmodernism*. London: Sage.
- Sellers, M. (2005). Growing a rhizome: Embodying early experiences in learning. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 8, 29-41.
- Skinner, D. A. (2008). Without limits: Breaking the rules with postmodernism to improve educational practices in order to best serve students. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 25(4), 1-11.
- Thacker, J. (2013). *Postmodernism and the ethics of theological knowledge*. Farnham, UK: Ashgate Publishing.
- Tobin, J. (1995). The irony of self-expression. *American Journal of Education*, 103(3), 233-258.
- Weldt-Basson, H. C. (2010). *Postmodernism's role in Latin American literature*. London: Palgrave Macmillan.
- Wessler, R. L. (2014). How rational emotive behavior therapy belongs in the constructivist camp. In J. Carson & W. Knaus (Eds.), *Albert Ellis revisited* (pp. 310-314). New York: Routledge.
- Yazdani, N., Murad, H. S., & Abbas, R. Z. (2011). From modernity to postmodernity: A historical discourse on western civilization. *International Journal of Business and Social Science*, 2(11), 249-256.

ABSTRACT

It is generally agreed that the 21st century is the era of postmodernism. Postmodernism emerged with opposition and resistance to modernism which pursued values like the absoluteness of truth and knowledge, the Enlightenment, rationalism, objectivism and consequentialism among others. Now postmodernism is currently given a great deal of attention as it is considered a new ideology that can help explain many of the different and continuous changes which are occurring in a variety of fields including politics, economy, society and culture, not to mention education. In this sense, this study's purpose is to examine postmodern aspects found specifically in the field of early childhood education. As a result, this study found that those aspects could be briefly described by four main phrases, or 'early childhood education whose contexts are based on relativity', 'early childhood education operating under the system of rhizome' 'early education in which inter-directionality is pursued' and 'early education in which process-orientation is being intensified'. In the chapter of conclusion, finally, this study discusses how those aspects are correlated with one another and what implications they may have for the field of early childhood education.

▶*Key Words* : *early childhood education, modernism, postmodernism*

논문투고 2015. 01. 02.
수정원고접수 2015. 01. 27.
최종게재결정 2015. 02. 03.