

숲 활동을 토대로 한 만 4세 유아의 자발적 동시 짓기 과정과 시적 표현*

Emerging Poetry Composition and Poetic Expression in 4 year Olds Stemming from Forest Activities

김유미¹

Yu-Mi Kim

ABSTRACT

Objective: The purpose of the present study was to find out the development of 4-year-old children's emerging poetry composition process and features of poetic expression through their own forest experiences. This research also aims to explore the possibility of alternative poetry education for early childhood.

Methods: This study collected data from one class of four-year olds through classroom observation, interviews with teachers, and the researcher's journal entries on events that occurred during forest walking activities.

Results: Research findings showed that it was possible to encourage free expression of metaphors and imagination in children and they were able to share excitement about poetry with their classmates when provided with an alternative environment. One remarkable finding was that children's spontaneous writing and pleasure in poetry did not continue when given the new theme of 'Mom and Dad'.

Conclusion/Implications: The results imply that to encourage the development of children's intuitive poetic words we need to be interested in how to organize and highlight the experiences of children. This study also suggests that positive methodological and teleological changes are needed for poetry education that is separate from language education.

key words poetry education, poetry composition, poetic expression, forest walk program

* 본 논문은 2015년 한국아동학회
추계학술대회에서 구두 발표한 원
고를 수정, 보완하였음.

¹ 제1저자(교신저자)

덕성여자대학교 아동가족학과
겸임교수
(e-mail : yumikim7@gmail.com)

I. 서론

유아는 문학작품을 접하며 작품이 전해주는 감동을 느끼고, 간접 체험을 통해 경험과 사고의 폭을 넓힐 수 있게 되므로 문학교육은 궁극적으로 유아의 전인발달에 기여한다는 점에서 큰 의미가 있다. 유아를 대상으로 하는 문학 장르는 크게 동화와 동시로 나눌 수 있는데, 3-5세 누리과정 교사용 지도서에 수록된 작품의 수를 비교해보면 동화는 274편, 동시는 85편으로 나타난다

(이선경, 김경의, 2013). 이는 그 만큼 유아기 문학교육에서의 관심이 동화에 치중되어 있음을 보여준다. 동시는 비유와 상징을 통해 경험과 정서를 집약적으로 표현하고 어조와 운율, 감각적 어휘를 사용하여 표현하는 문학 장르이다. 유아는 말의 리듬과 운율을 즐기는 특성이 있으며 산문보다 운문을 선호하므로, 동시를 통해 언어의 리듬과 감각을 익히고 쉽고 재미있게 문학적인 언어를 경험할 수 있다(Hayes, Chemelski, & Palmer, 1982). 따라서 유아는 동시를 통해 청각적 즐거움과 언어적 감수성을 키우며, 우리말의 기능과 아름다움을 느낄 수 있게 된다는 점에 주목할 필요가 있다. 또한 동시는 자신의 느낌을 운율이 있는 언어로 표현한다는 점에서 언어에 대한 감수성뿐만 아니라 정서지능을 높일 수 있으므로(유선희, 장영숙, 2016) 유아기 동시교육에 대해 관심을 더욱 기울여야 할 것으로 보인다.

현재 우리나라 3-5세 유아를 대상으로 적용되고 있는 교육과정인 누리과정에서 동시 관련 내용은 의사소통 영역의 하위범주로 구분되고 있다. 누리과정의 의사소통 영역은 말과 글을 통해 나와 다른 사람의 느낌이나 생각, 경험을 소통할 수 있도록 하는 것을 목표로 한다(보건복지부, 교육과학기술부, 2013). 이러한 관점에 기반하여 이루어지고 있는 현행 유아대상 동시 활동은 운율, 의성어와 의태어 같은 언어의 재미를 익히도록 하는 것이 주요 목표로 설정되어 말소리의 규칙과 문장의 규칙, 단어의 의미를 이해하는 내용을 중심으로 제한적으로 구성되는 측면이 있다(박혜경, 강은진, 2015). 본질적 의미에서 동시교육은 언어를 활용한 의사소통 능력과 관련된 활동이면서 동시에 주관적 심상을 표현하고 타인과 공유하는 활동이기도 하다. 따라서 동시교육을 언어 사용과 관련된 기능적 차원에만 중점을 두는 것은 동시교육을 통해 유아에게 전해질 수 있는 예술적 풍요로움을 놓칠 수 있다는 점을 경계해야 한다(임부연, 류미향, 이운좌, 2013). 따라서 대안적 동시교육을 위한 목표는 유아의 언어능력 신장에만 국한하여 접근하지 않고 그 의미를 확장하여 접근할 필요가 있다. 이는 유아가 자연과 사물에서 예술적 요소를 찾아보고 이를 창의적으로 표현하며, 아름다움에 관심을 가지고 예술 활동을 즐기는 것을 목표로 하는 누리과정(보건복지부, 교육과학기술부, 2013)의 예술경험영역과 통합적으로 연계하는 방향으로 모색될 수 있다. 유아가 동시를 듣고 동시를 짓는 창작활동을 하는 것은 유아의 언어 표현 능력을 증진시킬 뿐만 아니라 유아가 상상력과 감성을 활용하여 미적, 창의적 경험을 즐길 수 있기 때문이다(최미숙, 김미영, 민순옥, 2009). 유아가 언어를 이용하여 자신의 경험과 심상을 시적으로 표현하는 것에 초점을 둔 동시교육의 예술적 접근은 아동의 발달에 자연스럽고 긍정적인 맥락으로 기능할 수 있을 것이다.

우리나라 유아 대상 동시교육의 모습을 살펴보기 위해서는 이상과 같은 활동의 목적이외에 동시활동이 어떻게 이루어지고 있는지 그 실행모습을 살펴 볼 필요가 있다. 선행연구에서는 교사들이 동시교육 시 생활주제에 연관된 일회적 단위활동을 구성하여 적용하는 경직된 교수법을 사용하고 있으며, 유아에게 동시를 제시한 후 낭독하거나 외우게 하는 데 치우친 방법으로 활동을 진행하고 있음을 보고하고 있다(김재숙, 2001; 이하경, 1996). 생활주제와 연계된 동시 활동은 유아의 선행지식과 관련하여 효과적인 교육내용을 구성하는 방법이지만, 교사중심접근이며 정해진 하루 일과 내에서 이루어지는 활동 시간의 제약이 있어 유아의 개인차와 관심사를 반영하기 어렵다는 제한점을 가지고 있다. 교육 현장에서 이와 같은 교사주도 방식의 문학교육이 빈번

하게 이루어지고 있는 현상은 문학적 능력을 텍스트와 언어의 구조물에 관심을 갖고 작품의 세부사항을 분석하고 해석하는 능력으로 정의하는 신비평이론의 영향에서 찾아볼 수 있다. 이러한 관점의 문학교육은 내용 전달을 위한 교사의 일방적인 설명이나 작품의 세부적 장치와 특수한 요소를 분석하는 내용이 주를 이루게 되며 동시지도를 비롯한 문학교육에 영향을 미쳐왔다(권혁준, 1997; 김규선, 진선희, 2004). 신비평이론의 관점에서 시행되는 동시교육은 유아가 제시된 동시의 틀 안에서 여러 가지 느낌이나 생각을 하는 것에 중점을 두므로 교사가 유아의 창의적인 동시 활동에 큰 관심을 두지 않게 될 수 있다. 이처럼 신비평이론은 독자를 수동적 이해자로 설정한다는 한계가 있으므로 유아 자신의 경험과 삶, 표현, 직관적 사고를 중심으로 접근하는 독자 중심의 교육방법으로 전환하여 접근하는 것이 유의미 할 것으로 보인다. 이러한 맥락에서 대안적 동시교육은 이해와 암기보다는 감흥과 여흥이 발생할 수 있도록 하는 교수법이 강조될 필요가 있다. 즉, 교사는 유아들이 자신의 언어로 시에 대해 반응을 표현할 수 있도록 유아들을 참여시켜야 하며, 가장 직접적인 방법은 유아들이 시인이 되어 시를 쓰게 하고 시적으로 생각하도록 장려하는 것이다.

이와 같이 유아의 감흥을 끌어내어 표현하는 것을 강조하는 대안적 교수법이 현장에서 실현되기 위해서는 교사의 인식이 중요한 요인이 되지만 유아교사들은 동시 짓기 활동을 어려운 활동으로 인식하고 있다(이송은, 박찬옥, 2002; 황정숙, 2000). 교사들은 동시 짓기를 동시 재구성하기로 제한적으로 인식하거나, 대집단 동시 짓기를 동시 짓기의 전형으로 잘못 인식하는 경향이 있다(김재숙, 2001). 뿐만 아니라 누리과정 교사용 지도서에서 다루고 있는 동시관련 활동을 의사소통영역 내용범주에 따라 구분해보면 듣기활동이 가장 많고 읽기나 쓰기는 거의 다루어지지 않고 있다(박혜경, 강은진, 2015). 그리고 현장에서 자주 사용하고 있는 방식인 기존 동시에서 재미있는 표현과 비유적 표현을 찾아 재구성하는 활동은 유아의 흥미를 끄는 재미있는 활동일 수는 있으나 시 자체가 각자 개인의 삶으로 스며드는 과정이 생략될 소지가 있다(정정순, 2007). 그러므로 동시 교육환경에 대한 반성적 성찰을 바탕으로 대안적 교육환경과 교수방법을 찾아가기 위한 적극적인 모색이 필요하다. 이러한 노력을 통해 유아가 자신의 상상과 은유를 자유롭게 표현할 수 있도록 촉진하고 격려하는 분위기를 조성하여 교사와 유아가 동시의 재미를 느끼고, 유아의 동기유발이 적절히 이루어지는 교육으로 변환할 수 있을 것이다.

지금까지 유아의 동시 짓기와 관련된 선행연구에서는 동시 짓기 활동을 통해 유아의 이야기 구성력, 언어표현력, 창의력, 정서지능의 발달(유선희, 장영숙, 2016; 이윤경, 2000; 최미숙 등, 2009)을 도모할 수 있음을 밝히는 경향이 두드러진다. 이는 앞서 살펴본 동시 교육의 목적을 언어능력의 신장에 두고 있는 영향으로 보인다. 그리고 유아가 지은 동시를 살펴봄에 있어서 동시의 기본 형식 요소인 비유법, 의성어 및 의태어 사용, 수사법, 운율, 행과 연의 구분 등을 분석하여 유아의 시 짓기 능력의 변화를 살펴보거나(이송은, 박찬옥, 2002) 동시를 짓게 되는 과정에서 나타나는 구체적인 상호작용만을 살펴보았다(임부연 등, 2013). 이와 같이 유아가 창작한 동시에 대해서 언어 기능적으로만 접근하거나 창작과정에서 관찰된 유아의 언어적, 비언어적 행동에 초점을 두는 것은 유아의 글쓰기에 대한 관점의 전환을 요구한다. 전통적으로 유아는 글자를 완전히 깨우친 후에 글을 쓸 수 있다고 간주하여 준비도를 강조해왔으며, 글쓰기는 매우 어려운 학

습으로 인식되어왔다. 실제로 유아는 일상적으로 이야기, 설명문, 편지, 시 등 다양한 장르의 글을 쓰고 있지만 일반적으로 유아가 이러한 쓰기 능력을 가졌다고 인식하지 않은 것이다(Pappas & Brown, 1987). 하지만 유아는 구두로 구성된 이야기에서 운율, 리듬이 포함되어 있는 동요, 동시를 창작하고 있으므로(Cumming, 2007; Fox, 1993), 유아의 발달에 적합한 동시짓기는 말로 느낌을 표현하는 것에서 출발해야 한다(이송은, 박찬옥, 2002). 따라서 유아들은 읽고 쓰기를 형식적으로 배우기 전부터 문해와 관련된 기초적인 호기심과 행동을 보인다는 발현적 문해의 관점(Fitzgerald, Schuele, & Roberts, 1992)에서 4세 유아가 말로 구성하여 창작한 동시에 주목하고자 한다. 유아가 지은 시에서 유아는 어떠한 감흥을 표현하고 있는지를 중심으로 살펴봄으로서 유아의 동시창작의 발현적 의미를 살펴볼 수 있을 것이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 선행 연구에서는 동시교육에서 교사주도적 교육, 감상위주 교육, 언어적 이해 중심 교육의 한계와 구체적인 교수 방법론의 부족을 제기하고 있다. 동시교육의 대안적인 교수방법을 모색하기 위해서는 구체적인 교수 방법론과 유아가 동시를 짓게 되는 계기와 과정, 유아가 지은 동시에 대한 총체적인 고찰이 필요하다. 이에 본 연구는 교실에서 이루어지는 동시 교육 활동의 활성화에 관심을 갖고 연구를 수행하였다. 본 연구는 아직 문해능력이 완전하게 발달하지 않은 4세 유아가 동시에 관심을 갖게 된 과정과 동시를 직접 쓰고 감상을 공유하는 과정을 통해 대안적인 교수환경 및 교수법에 대한 제언을 하는데 의의가 있다. 이를 통하여 궁극적으로 현행 누리과정에서 이루어지고 있는 수동적 동시교육의 접근을 넘어서 예술표현 활동으로서 동시 짓기와 감상 활동의 능동적 접근의 의미를 도출해내고자 한다. 이와 같은 연구목적을 위하여 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

- 연구문제 1. 숲 활동 경험을 바탕으로 이루어진 푸른하늘반 동시활동 과정은 어떠한가?
- 연구문제 2. 유아는 숲을 주제로 한 동시에서 무엇을 표현하고 이를 어떻게 공유하였나?

II. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 서울에 위치한 N어린이집의 만 4세 푸른하늘반으로 여아 5명, 남아 8명 모두 13명의 유아로 구성되었으며, 이 중 두 명은 부모가 모두 외국인인 유아이다. 두 명의 외국인 유아는 푸른하늘반에서 이루어지는 일상적인 한국어 의사소통에 참여할 수 있는 수준의 한국어 이해능력을 가지고 있었다. N어린이집은 대학부설 직장보육시설로 주제탐구 프로젝트 활동을 실천하고 있는 곳이다. 주제탐구 프로젝트 활동은 유아들의 관심주제에 따라 활동을 확장해가는 과정을 거치므로 평소 아이들이 자신의 호기심을 표현하고 탐구하는 것이 풍부하게 이루어지는 기관으로 볼 수 있다. 푸른하늘반 유아들은 보통 오전 9시부터 오후 6시까지 하루 대부분을 N어린이집에서 생활하고 있으며 연구 참여자 유아의 부모는 대학 교직원, 대학원생, 회

사원 등으로 구성되며 평균적으로 학력과 소득이 중산층 이상으로 구성되어 있었다. 푸른하늘반 유아들은 평소 책을 읽고, 책에서 알게 된 새로운 사실에 대해 질문하거나 그 내용을 공유하는 것을 즐겨하였다. 연구 참여 학급의 담임교사는 4년제 대학을 졸업한 4년차 보육교사로 연구 진행 당시 유아교육과 교육대학원 석사과정에 재학 중이었다. 연구에 참여한 담임교사는 평소 유아들의 자발적 활동을 촉진하기 위한 환경구성에 관심이 많고, 유아의 예술적 감성을 키워주기 위한 접근을 시도하는데 많은 관심이 있었다.

2. 자료수집

본 연구의 자료수집은 2014년 10월 20일부터 12월 19일까지 9주간 참여관찰, 현장기록 노트, 교사 인터뷰자료 및 유아가 지은 동시를 수집하여 분석하였다. 수집된 문서자료로는 11번의 숲 활동 현장에 동행한 관찰내용과 동시 짓기 활동 3회 관찰 시 인상적인 장면을 기록한 현장기록 노트 A4용지 66쪽 분량과 푸른하늘반 담임교사가 매일 활동의 내용과 아이들의 반응을 기록한 교육활동일지 총 A4용지 42쪽, 그리고 푸른하늘반 유아들이 창작한 공동시 1편과 개인시 12편 총 13편의 동시를 토대로 분석하였다. 그리고 숲에서 보인 아이들의 시에 관심을 갖게 된 이유와 인식의 변화에 대한 구체적인 이야기를 듣기 위하여 담임교사를 대상으로 면담 4회를 실시하였고 자료는 녹음 후 전사하여 분석에 사용하였다. 본 연구에서 수집한 유아들의 창작동시 13편은 아직 글자쓰기를 잘 할 수 없는 4세 유아가 한 말을 그대로 교사가 문자로 옮겨준 것을 유아가 지은 시로 간주하여 살펴보았다. 연구를 시작하기 전 N어린이집과 푸른하늘반 담임교사의 연구동의를 구한 후, 푸른하늘반 모든 유아들의 부모님께 연구목적과 연구방법 등을 설명한 후 연구참여에 대한 동의를 구하였다.

3. 자료분석

자료분석은 교사 면담, 연구자 일지, 교육활동 일지, 전사자료와 유아의 동시를 반복해서 읽으면서 새로운 범주에 따라 재분류하거나 동일 범주에 포함된 자료를 다시 읽으면서 의미를 파악하는 과정을 반복하였다(Bogdan & Biklen, 1992). 자료 분석 시 유아가 자발적으로 동시에 대한 관심을 보이게 되고 시적 표현이 나타나는 과정을 푸른하늘반 활동의 흐름을 통해 살펴보아 대안적인 교수방법을 살펴보는 것에 초점을 두었다. 그리고 유아가 지은 동시를 하나의 완결된 창작물로 접근하여 분절된 구조분석보다는 작품 전체에 느껴지는 이미지와 심상을 중심으로 살펴보아 유아가 표현하는 심상을 살펴보고자 하였다. 그리고 동시교육의 대안적 방향 연구목적과 이 때 질적연구가 가질 수 있는 편견을 최소화하고 타당성을 높이기 위하여 연구자를 포함한 아동학 박사학위를 취득한 전문가 3인이 삼각검증(Mathison, 1988) 과정을 거치며 대화와 협의를 통해 시 짓기 활동의 의미와 유아의 동시에서 나타나는 의미를 규명하여 연구결과의 신뢰도와 타당도를 높이고자 하였다. 또한 수업관찰 자료와 전사된 면담자료의 일부는 담임교사와 함께 검토하여 자료의 신뢰성을 검증하고 의미를 파악하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 동시 활동의 문제점 인식 및 숲 활동 프로그램 계획

본 연구는 기존의 동시교육이 유아들의 심상을 풍부하게 끌어내지 못하고, 기존 동시를 감상하는 수동적인 형태로 이루어지고 있다는 문제의식에서 출발하였다. 이러한 현실을 개선하기 위하여 먼저 유아의 심상을 풍부하게 끌어내기 위한 경험을 제공하는 것이 필요하다고 생각하여 유아가 직접 체험하고 감각을 활용하여 탐색할 수 있으며 주도적으로 활동을 전개할 수 있는 장을 마련하기로 하였다. 이를 위하여 푸른하늘반 담임교사는 10월 22일부터 11월 17일까지 1주일에 3~4회 총 11회 동안 숲으로 산책을 나가는 실외활동을 하였고, 숲을 주제로 주제탐구표현활동을 진행하였다. N어린이집은 K산에 인접해 있는 캠퍼스 내에 위치하였기에 유아들이 산길을 따라 오르며 숲을 탐색하고 숲의 변화를 경험하기에 적합한 환경을 갖추고 있었다. 푸른하늘반 유아들은 숲 활동 시간이 되면 어린이집 뒤쪽으로 이어지는 K산 초입부터 유아들이 ‘비밀 장소’라고 부르는 산 속 오두막까지 약 15분 정도의 거리를 걸어서 이동하였다. 유아들은 산책의 목적인 ‘비밀 장소’에 도착하여 30분~40분정도 자유롭게 놀이한 후 교실로 돌아가는 과정을 반복하였다. 유아들이 숲까지 산책하는데 소요되는 시간은 1시간 10분 내외였다. 숲에 나가기 전 인사 및 출석확인을 하고 숲에 나가서 지켜야 할 것 약속을 공유하고, 매 차시 이야기나누기 주제를 선정하여 유아들과 함께 이야기를 나누었다. 이야기 나누기는 유아들이 숲 활동에 흥미를 갖고 주변 환경을 적극적으로 탐색할 수 있도록 지원하기 위하여 실시하였으며 각자의 경험과 궁금한 점을 5분 내외로 이야기 나누었다. 담임교사는 교실에서 숲으로 이동하는 과정에서 유아들이 숲을 거닐며 보고 느끼는 것에 대해 충분한 탐색을 경험하도록 지원하였다. 푸른하늘반의

〈표 1〉 푸른하늘반의 숲 활동 프로그램 시행 차시 및 이야기나누기 주제

차시	날짜	숲으로 떠나기 전 실시한 이야기나누기 주제
1	10.22	숲을 걸어요.
2	10.23	들풀을 찾아보아요.
3	10.27	개미를 찾아보아요.
4	10.29	도토리를 찾아보아요.
5	10.30	솔방울을 찾아보아요.
6	11.03	참나무를 찾아보아요.
7	11.05	낙엽을 찾아보아요.
8	11.10	나무뿌리를 찾아보아요.
9	11.12	나무 나이테를 살펴보아요.
10	11.13	숲에서 찾은 흙을 살펴보아요.
11	11.17	나뭇가지를 살펴보아요.

숲 활동 시에는 보조교사 2인이 함께 동행하여 담임교사를 보조하여 아동을 지원하며 관찰을 병행하는 역할을 하였다. 담임교사는 숲을 주제로 프로젝트 활동을 진행하면서 유아들이 숲 활동을 마치고 교실로 돌아온 이후에도 숲 경험이 연계되도록 지원하였다. 이를 위해 담임교사는 유아가 숲에서 찾아온 나뭇가지, 돌맹이, 곤충을 관찰하기, 이를 재료로 활용한 모빌 만들기, 프로타주, 콜라주, 동극으로 표현하기 등 다양한 표상활동을 지원하였다.

2. 푸른하늘반의 동시 짓기 활동 과정

1) 시에 관심 갖기: 선생님 시가 뭐예요?

어진1): 선생님, 나무는 신기해요. 신기한 거꾸로 나무예요.

교사: 왜?

어진: 더울 때는 옷을 입고요, 추울 때는 옷을 벗어요. 신기한 거꾸로 나무예요.

교사: 우와. 어진아, 네가 지금 한 말이 ‘시’ 같았어.

어진: 선생님 근데 ‘시’가 뭐예요?

교사: 네가 방금 한 말. 그걸 글로 적으면 시가 되는 거야.

(2014. 11. 10. 참여관찰)

유아들이 처음 시를 접하고 관심을 갖게 된 계기는 계획된 교육과정으로부터 시작된 것이 아니라 유아가 자연스럽게 자신의 경험을 표현하는 과정 안에서 이루어졌다. 유아들이 숲 활동을 지속적으로 경험하는 과정을 거치고 8번째 숲 활동을 하던 중 한 명의 유아가 ‘선생님, 나무는 더울 때는 옷을 입고요, 추울 때는 옷을 벗어요, 신기한 거꾸로 나무예요’라는 표현을 하였다. 이때 교사는 유아가 표현한 언어에서 은유적 표현과 리듬감이 나타나는 시적 감수성을 발견하여 유아에게 시를 지어냈다고 반응하자 유아는 “시가 뭐예요?”라는 질문을 하였다. 교사는 “방금 이야기 한 것을 글로 적으면 시가 되는 거야.”라고 알려준 후 교실로 돌아와 유아가 숲에서 표현한 언어를 글자로 적어서 보여주고 읽어주었다. 유아는 자신의 말을 글로 표현되는 과정을 지켜보았고 시에 대한 개념을 형성하였다. 푸른하늘반 교사는 유아의 시에 어울리는 그림을 그려보고 제안한 후 유아가 직접 반 친구들과 앞에서 낭송하게 하였고, 이러한 과정을 지켜본 다른 유아들도 시에 대한 호기심을 가지고 시를 지어보겠다는 자발적 동기가 형성되었다.

신기한 거꾸로 나무

따뜻할 때에는

옷을 입고요.

추울 때에는

옷을 벗어요.

1) 연구 참여자의 보호를 위하여 연구에 나오는 모든 이름은 가명임을 밝힌다.

신기한
거꾸로 나무

민균: 선생님 이 나무 시 누가 지은이예요?
교사: 응 숲에서 어진이가 지은 시야. 멋지지?
민균: 저도 시 지어볼래요.
이주: 저는 밤송이에서 나온 빨간 거미 시 지을래요.
지선: 그 때 우리 하트벌레도 발견했잖아. 등에 하트 무늬 있는 거.
난 하트벌레 이야기~

(2014. 11. 11. 관찰)



[그림 1] 유아가 완성한 시화

2) 시 알아가기 : 자장가 대신 시 감상하기

푸른하늘반 유아들은 시라는 형태의 문학 장르에 관심을 갖게 되었고 시에 대해 적극적으로 호기심을 표현하였고 흥미를 보였다. 담임교사는 유아들이 시를 이해하는데 도움을 주기 위해 먼저 다양한 시를 감상하는 기회를 제공했다. 담임교사는 정형화된 대집단 활동으로서 시 감상을 하는 것은 유아들의 자발적 동기와 흥미가 소실될 수 있음을 우려하여 유아들이 자율적으로 시를 감상할 수 있는 편안한 분위기를 제공하고 자 하였다. 푸른하늘반 하루 일과 중 낮잠시간은 조용하고 편안한 분위기로 유아들이 시를 감상하고 몰입하기에 적합한 환경이었다. 유아들은 조용한 음악과 어두운 분위기 속에서 이불에 누워 시를 감상할 준비를 하였고 담임교사는 시를 직접 낭송해주었다. 담임교사는 유아들에게 들려 줄 동시를 선정하기 위하여 유아들의 경험과 관련되며, 유아가 듣고 이해하기에 적절한 길이를 갖추고 운율, 이미지와 같은 시적 요소의 조건이 충족되는가를 고려하였다. 담임교사는 프로젝트의 주제 ‘숲’과 관련된 내용의 시로 박두진의 ‘꽃’과 김소월의 ‘산유화’를 들려주어 유아들이 자신의 경험과 시의 내용을 연관시켜 시를 쉽게 이해하고 감상할 수 있도록 하였다. 또한 유아들이 시를 감상할 때, 텍스트에 대한 이해보다는 시의 내용을 기초로 나름대로 의미를 만들어 동시를 감상할 수 있도록 돕기 위해 아동 반응을 중심으로 하는 심미적 지도 방법(김재숙, 2001)을 적용하였다. 그에 따라 교사는 유아에게 시의 내용을 분석하여 알려주거나 반응을 유도하지 않고 유아들이 자유롭게 시를 해석하고 느끼도록 도와 유아들의 순수하고 자발적인 반응을 격려했다. 유아들은 낮잠 시간 시를 들으며 자유롭게 자신의 느낌을 표현하였다.

연우: 선생님 시가 감동적이에요.
민수: 아름다워요.
이준: 눈 감으면 꽃이 보여요.
교사: 우리 친구들이 시를 듣고 그런 느낌이 들었구나.
민균: 선생님 우리도 시를 100개씩 써서 책을 만들어요.

(2014. 11. 14. 관찰)

3) 기존 동시를 개작한 공동 동시 짓기

낮잠 시 감상 활동 이후에 푸른하늘반 교사는 100개의 시를 지어 책을 만들자는 유아의 제안에 따라 먼저 동시 감상시간을 마련하였다. 교사는 숲과 관련된 주제의 ‘숲 속 놀이터’라는 동시를 선정하였고, 동시 선정 시 유아들 사이에서 공유된 ‘숲’이라는 경험을 동시와 쉽게 연관시킬 수 있도록 고려하였다. 동시 ‘숲 속 놀이터’는 재잘재잘 새 소리, 알록달록 예쁜 꽃, 폴폴 폴폴 풀향기, 울퉁불퉁 돌맹이와 같은 의성어와 의태어 표현이 인상적인 동시이며, ‘재미있는 우리들의 숲속 놀이터’라는 구가 반복된다. 유아들은 숲 활동 경험을 살려 기존 시를 개작한 공동 시 짓기를 시도하였다.

교사는 아이들이 시의 특징을 자연스럽게 이해할 수 있도록 먼저 동시에서 나타나는 운율과 반복, 의성어와 의태어 등 언어적 특징을 강조하며 낭송해주었다. 시 감상이 끝난 후 각자 숲에서 보았던 인상 깊었던 동식물에 대해 이야기를 나누고 동식물의 모습을 의성어나 의태어를 사용하여 동백나무반의 ‘숲 속 놀이터’ 동시를 만들 것을 제안하였다. 아이들은 준비된 활동지에 인상 깊었던 장면을 그림으로 그리고 시의 구절을 만들어보았다. 이 때 글자를 쓸 수 있는 몇몇 아이들은 시 구절을 직접 썼으며, 대부분의 아이들은 교사의 도움을 받아 시 구절을 적었다.

유아들은 자신의 경험과 심상을 ‘꼬물꼬물 왕지네/ 동글동글 분홍꽃/ 까만얼굴 왕개미/ 뽕죽뽕죽 소나무/ 질질질질 지렁이’ 등과 같은 시적 언어로 표현하였다. 유아들은 ‘갈락갈락 개미/ 주룩주룩 거미/ 부부부부 말벌’같은 독창적인 표현을 보였고, ‘화난 눈의 왕거미/ 다리가 약한 공벌레 / 송이송이 핀 버섯/ 술술술술 흙가루’와 같이 자신의 주관적 해석을 담은 표현을 하였다. 푸른하늘반 교사는 유아들의 짧은 연작시를 모아서 아이들의 공동 시 ‘숲 속 놀이터’를 완성하였다. 교사는 아이들이 지은 시를 묶어 한 편의 협동시를 구성하였고 낮잠 동화 시간에 아이들에게 낭송해준 후 교실 출입구에 게시하였다. 유아들은 교실을 오가며 시를 반복하여 읽기도 하고, 등·하원 시간에 부모님과 함께 시에 대해 이야기를 나누기도 하는 등 자발적으로 동시를 감상하고 이에 반응하는 모습을 보였다. 그리고 자신들이 만든 문구가 모여 한 편의 긴 시가 되었다는 것에 뿌듯해하는 모습을 보였다.

연우: 선생님, 이걸 제가 지은 거예요!

지은: 선생님, 근데 이걸 누가 지은 거예요?

민균: 야 이것 좀 봐. 부부부부 말벌? 하하하. 그 때 우리 말벌 봤잖아.

(하원시간이 되어 오신 부모님을 보고)

지혜: 엄마, 이거 우리가 지은 시야. 진짜야~

(2014. 11. 17. 관찰)

유아들은 자신들이 지은 시를 서로에게 소개하며 즐거워하였고, 이는 동시에 대한 긍정적 경험을 제공할 수 있었다. 하지만 기존 동시를 개작한 활동 이후 교사가 작성한 저널에서 교사는 유아가 시를 스스로 지을 수 있을까 하는 의구심에 유아들의 시적 사고를 촉진하고자 기존 동시를 제시하였으나, 동시를 짓는 것이 예상보다 어려웠다고 회상하였다. 그리고 유아의 표현이 제

시한 동시의 형식의 틀을 벗어나지 못하여 오히려 단조로운 표현에 그쳐서 아이들의 생생한 표현활동이 되지 못하였음을 인식하게 되었다고 기록하였다.

원래 처음에는 한 아이가 네 개의 문단을 만들어 시 하나를 짓는 것으로 할까 했지만 생각보다 아이들이 아이디어 내는 것을 힘들어 했고 결국엔 아이들 한 명당 두 문단 씩 만들어 합동 시 하나를 완성하는 것으로 계획을 수정하였다. 아이들이 완성한 시는 원작 시에서 사용한 의성어, 의태어 표현형식을 따라서 하려는 경향이 많았다. 아이들이 평소에 한 말은 더 재미있고 독특한 표현이 많았는데...

(2014. 11. 19. 담임교사 저널)

4) 숲 경험을 바탕으로 개인 동시 짓기

공동 시 짓기 작업을 통해 스스로 창작한 시가 시화로 완성되는 과정을 경험한 유아들은 이후 숲에서의 경험 중 인상 깊은 장면을 회상하여 자신만의 주제를 선정하여 개인 시 짓기 활동이 진행되었다. 유아들은 자신들이 구상한 시를 즉흥적으로 이야기하고 교사는 유아의 말을 그대로 노트북의 한글 프로그램을 이용하여 기록하는 방식으로 문자화하였다. 처음에 교사는 오전 자유놀이 시간에 원하는 아이들만 시를 지어볼 것을 제안하였는데, 많은 아이들이 시를 짓겠다고 하여 오전 활동으로 진행하였다. 유아의 음성내용을 문자로 옮기는 작업을 마친 후 교사는 받아들여 시를 즉석에서 낭송해주었으며 시의 제목은 유아가 직접 짓기도 하고, 유아가 제목 짓기를 어려워하는 경우 교사가 시의 주제 및 내용과 어울리는 제목을 제시해주기도 하였다. 교사는 완성된 유아의 시를 인쇄하여 보여주었고, 유아는 각자 자신의 시가 적힌 종이 위에 시의 내용과 어울리는 이미지를 그려 시의 내용을 구체적인 이미지로 표상하는 시화작업을 끝으로 시 짓기 작업을 마무리하였다. 유아가 시를 짓는 작업은 오전 시간에 일대일 활동으로 1회기에 걸쳐 모두 진행될 수 있었고, 시화작업은 유아가 시를 지은 당일 오후 점심 식사 이후 시간에 진행되었다. 푸른하늘반 13명의 유아 중 외국인 유아 1명과 가족여행으로 개인 시 짓기에 참여하지 못한 유아 1명을 제외한 총 12편의 개인시를 완성하였다. 푸른하늘반 교사는 유아들이 숲에서 보았던 대상, 함께 했던 놀이, 숲에서 한 상상을 개인시로 짓고 감상하는 과정을 통해 4세 유아에게는 어려울 것이라고 생각했던 동시 짓기가 가능했던 과정을 돌아보며 자신의 동시 교육에 대한 인식의 변화를 느끼게 되었다.

저는 시를 쓰자고 했을 때 사실 별로 기대하지는 않았어요. 그런데 아이들이 고민 없이 시상을 떠올리고 시의 내용을 구성하는 모습이 놀라웠어요. 그 동안은 시를 짓는다는 것은 어렵고 수준 높은 작업이기에 아이들뿐만 아니라 교사에게도 어려운 활동이라고 생각했거든요. 아이들은 생각보다 아주 쉽게 시를 풀어나가더라고요. 그냥 이야기하는 것처럼 술술 말하고, 저는 그냥 적어주기만 했는데 정말 놀라웠어요. 아이들이 숲에서 경험한 것을 이렇게 멋진 글로 표현할 수 있을지 몰랐어요.

(2014. 11. 20. 담임교사 면담)

푸른하늘반 유아들이 시에 대한 이해와 관심이 고조된 상태에서 이후 담임교사는 유아들에게

더 많은 시를 지어 시집을 만들어 볼 것을 제안했다. 유아들은 교사의 제안에 긍정적인 반응을 보였다. 그래서 교사는 시의 주제로 유아들이 쉽게 이해할 수 있고, 직접적으로 많은 경험을 했으며, 구체적인 심상을 떠올리기 용이한 ‘엄마, 아빠’를 주제로 제시하였다. 그러나 숲을 주제로 시를 지었을 때의 적극적인 모습과는 다르게 “다음에 할래요.”와 같은 반응이 많이 나타나 자발적으로 시를 지어보겠다는 의지를 드러내지 않았다. 또한 교사의 권유에 의해 시를 지으려 시도했지만 “잘 모르겠어요.”, “생각이 잘 안나요.”라고 이야기하며 시에 접근하는 것을 어려워하였다. 결국 푸른하늘반 14명의 유아 중 단 1명의 유아만이 주말 동안 동물원에 다녀온 경험을 바탕으로 ‘엄마, 아빠’를 주제로 시를 지을 수 있었다.

교사: 우리가 시를 더 많이 지으면 멋진 동시책을 만들어볼 수 있을 거야. 우리 시 100개 만들어서 책 만들기로 했잖아.

이진: 선생님 저 책 만들기 해볼래요. 책 만들기 재미있겠어요.

교사: 좋아. 그럼 너희들이 사랑하는 엄마, 아빠에 대해서 시를 지어볼까?

민균: 싫어요~ 다음에 할래요.

교사: 선생님에게 말해주면 그 때처럼 글로 적어줄게. 그 다음에 너희가 그림을 그려서 꾸며보자. 너희들 꼬마 시인이잖아.

지호: 뭐 쓸지 잘 모르겠어요.

교사: 우리 숲 동시 쓴 것처럼 해보면 되.

지선: 선생님 저는 생각이 안나요. 안 할래요.

(2014. 12. 12. 관찰)

이전까지 교실에서 시와 관련된 문학적 활동을 계획할 때에는 시 감상, 내용 바꾸기 등의 형식적인 활동으로만 제한을 두었는데, 아이들이 숲에서의 경험을 시의 형태로 표상하는 모습을 보며 생각이 달라졌어요. 저는 아이들이 워낙 쉽게 숲에 대한 시를 지을 수 있어서 이번에 엄마, 아빠를 주제로 시를 지어보려고 했을 때 기대를 많이 했거든요. 저도 아이들 의견처럼 동시책을 만들어 보면 좋겠다는 생각도 했었구요. 잘 되면 오후 활동으로 시 짓기 활동을 정기적으로 해보려고 시도한 것이기도 했어요. 그런데 아이들이 생각이 안 난다고 하니 당황스러웠어요. 그래서 아이들에게 계속 시를 지어보라고 권했지만 잘 안 되더라고요. 이번 기회를 통해서 아이들이 시를 짓는다는 것에 대해 언어의 형식적인 접근이 아니라 시상을 느낄 수 있는 풍부한 경험의 제공과 같은 질적인 접근으로 다가갈 때 아이들은 시에 더 쉽고 재미있게 다가갈 수 있다는 것을 알게 되었어요.

(2014. 12. 19. 담임교사 면담)

3. 유아의 동시에 나타난 표현과 감상과정

1) 유아의 동시에 나타난 표현

이상에서 살펴 본 유아의 자발적 글쓰기의 의미를 모색하고, 유아의 동시에 나타난 표현과 감상과정을 살펴보기 위하여 푸른하늘반 유아가 숲을 주제로 창작한 개인 동시의 내용을 구체적

으로 살펴보고 유아들이 표현한 독특한 심상의 의미를 고찰해보고자 한다. 유아의 작품은 동시 구성의 형식적 요소를 기준으로 분절적으로 분석하기 보다는 작품에서 느껴지는 이미지와 심상을 중심으로 이해하고자 하였다. 따라서 다음과 같이 유사한 심상이 표현되는 작품으로 분류하여 살펴보았다.

① 숲에서 만난 이미지의 동적 표현

사슴벌레의 모험	와글와글 개미마을	커다란 나무 나라
사슴벌레가 숲 속 길을 걷고 있어요 그런데 갑자기 장수풍뎅이가 나타났어요. 둘은 싸워요.	와글와글 개미 마을 개미들이 있는 곳 나무를 파면 개미들이 나오는 곳	커다란 나무 나라 곤충나라 커다란 나무 나라 나비 나라
사슴벌레가 장수풍뎅이를 던지고 또 던지고 또 던지고 사슴벌레가 이겼어요.	와글와글 개미마을 행복하고 시끄러운 곳	커다란 나무 나라 즐거워요 커다란 나무 나라 좋아요 커다란 나무 나라 크니까요!

푸른하늘반 유아들이 지은 동시에서는 숲에서 경험한 내용을 반복과 운율을 통해 동적인 이미지로 표현한 작품이 발견되었다. ‘사슴벌레의 모험’에서는 던지고/ 또 던지고/ 또 던지고 라는 표현이 반복적으로 사용되며 문장의 리듬감과 역동성을 표현하고 있다. ‘와글와글 개미마을’에서는 제목과 동일한 구가 반복되면서 구조의 대칭을 이루고 있으며 유아들이 숲에서 경험한 인상적인 내용을 담고 있었다. ‘커다란 나무나라’에서는 동일한 표현이 반복되면서 나무나라에 대한 심상이 리듬감 있게 표현되고 있다. 이 내용은 유아가 숲에서 관찰한 사슴벌레, 장수풍뎅이, 개미, 나비, 나무의 동적요소에서 받은 감흥을 표현하고 있는 것으로 다음의 관찰일지를 통해 아이들의 경험을 통한 심상형성 과정을 살펴볼 수 있다.

아이들의 비밀장소인 오두막에 도착해 다양한 자연물을 탐색하던 도중 오두막 옆에 베어서 쌓아올려진 여러 개의 커다란 나무 기둥을 발견할 수 있었다. 아이들은 그 썩은 나무 기둥에서 자라는 버섯을 발견하고는 더 많은 버섯을 발견하겠다는 서로 힘을 모아 커다란 나무기둥을 들어내 이동시켰다. 썩은 나무 기둥 하나를 들어내자 그 안에 수많은 개미떼와 여러 마리의 지렁이 등 여러 곤충과 벌레를 발견할 수 있었다. 아이들은 썩은 나무 기둥 안에 살고 있는 개미떼를 보며 놀라워하고는 “선생님, 여기는 와글와글 개미마을이에요!!”라고 이름지어주기도 하였다.

(2014. 11. 12. 관찰일지)



[그림 2] 개미마을을 발견하는 모습

② 시상에 대한 느낌과 정서를 바탕으로 나만의 상상력을 표현하기

나뭇잎이 떨어지랴!	공벌레의 산책	단풍잎 사람
나뭇잎이 떨어져요.	공벌레의 산책길에는 풀이 있어요.	단풍잎을 사람이 꼭 잡았습니다.
바람이 불어서	공벌레의 산책길에는 나무랑 식물들도 있지요.	여치가 무서워서 달려갔어요.
나뭇잎이 쏠살같이 내려와요.	공벌레의 산책길에는 다른 동물들도 있지요.	단풍잎이 떨어졌어요.
바람이 멈춰서	이주 작은 아기 개미도 있고요.	개미가 딸기를 먹고 있어요.
떨어지던 나뭇잎도	왕개미도 있고요.	땅에서는 달팽이가 숨숨 달리고 있어요.
나무에 걸려 떨어지지 않았어요.	공벌레의 산책길에는 친구들이 많아요.	울챙이가 꼬물꼬물
다시 바람이 불어서		토끼가 강충강충
나뭇잎이 다시 계속 떨어졌어요.		당근을 먹었습니다.
비가 내릴 때처럼 떨어졌어요.		

‘나뭇잎이 떨어지랴!’에서는 가을 숲에서 나뭇잎이 떨어지는 모습을 보면서 바람이 불 때와 불지 않을 때 나뭇잎이 떨어지는 모습을 표현하고 있다. 바람이 멈추었다가 다시 부는 모습을 보고 ‘비가 내릴 때처럼’ 떨어진다는 비유를 사용하여 표현하였다. 이는 유아의 구체적인 경험을 통해 발견된 자연스러운 표현으로 유아가 인지한 경험을 자신만의 생동감 있는 표현으로 구체화해낸 것이다. ‘공벌레의 산책’은 공벌레도 유아들처럼 산책을 하는 대상으로 감정을 이입하여 자신이 숲길을 걸으며 발견했던 대상인 공벌레가 산책하면서 다른 자연물을 발견하고 있다는 것으로 의인화하여 표현하였다. ‘단풍잎 사람’은 부모가 모두 중국 국적인 유아가 작성한 동시로 해당 여아는 한국에 거주한지 2년 남짓 되어 아직 한국어 사용이 능숙하지는 못하였고, 공동 시 짓기에서 자신 없어 했으나 다른 유아들이 시를 짓고 그림을 그리는 것을 보면서 친구들의 작업에 관심을 갖게 되어 자신도 시를 지어보겠다고 참여하게 되었고 자신만의 상상의 세계를 글로 표현할 수 있었다.

③ 유아의 상상과 결합된 유희적 의식상태의 표현

사마귀	곤충 놀이터
사마귀가 산책을 가요.	곤충이 날아간다.
	놀이터로 날아간다.
바람에 부는데	장난감 나라로 놀러간다.
갑자기 바람에 휩쓸려가서	듀플릭과 함께 놀았다.
레고마을로 떨어져요.	듀플릭 나라에서 레고 공연을 한다.
	듀플릭 머리에서 과자가 나온다.
레고마을로 갔는데	곤충도 과자를 먹었다.
갑자기 작은 레고들이	곤충이 과자를 먹고 치카를 했다.
하늘에서 떨어져요.	

이 동시에서는 숲에서 영감을 받은 상상력을 자신만의 유희적 세계인 블록놀이 장난감과 연계하여 표현하였다. 숲에서 표현한 언어적 표현에서도 주로 남자어린이들은 직접 관찰한 대상인 자연물의 움직임과 형태를 자신이 좋아하는 장난감 세계로 연계하여 표현하는 경향이 있었다. 이 시를 지은 유아들은 자신이 좋아하는 놀이와 숲에서 관찰한 대상을 연계하여 독특한 상상의 유희적 표현을 하였고, 이와 같은 표현을 보고 다른 유아들은 갑자기 장난감이 나오는 것이 이상하지만 재미있다고 반응하였고 이 동시를 매우 즐기는 모습을 보였다. 이러한 점은 기존 동시를 사용한 언어유희적 체험이 의성어와 의태어를 사용하거나 동어를 반복하여 사용하는 것을 인식하는 것에 그치는 소극적 접근의 한계(이향근, 2012)를 벗어나는 형태이다. 유아들은 자신의 독특한 서정적 체험을 표현하는 서사방식으로 유희적 표현을 적극적으로 보여주고 있다.

④ 상상력으로부터 비롯된 배려와 나눔의 표현

거미의 숲	시슴벌레와 장수풍뎅이	숲 속을 걸어요.
거미가 숲에서 아기를 업고 가요.	시슴벌레와 장수풍뎅이가	숲 속에 개미가 있어요.
아기가 떨어지지 않게	숲속 길을 걸어요.	숲 속에 장수풍뎅이가 있어요.
보호하고 있어요.	시슴벌레와 장수풍뎅이가	둘이 산책을 가요.
아기 입이 작으니까	숲속에서 싸워요.	
모래처럼 작은 먹이를 찾아요.	시슴벌레와 장수풍뎅이가	
	이야기를 나눴어요.	
	시슴벌레와 장수풍뎅이가	
	'미안해'하며 사과를 해요.	
	시슴벌레와 장수풍뎅이가	
	친구가 되었어요.	

‘거미의 숲’에서는 양육자 거미가 아기 거미를 보호하는 모습과 아기 거미의 입에 적당한 크기의 먹이는 찾는다는 표현이 그려진다. ‘사슴벌레와 장수풍뎅이’에서는 두 곤충이 숲 속에서 만나고, 싸우고, 서로 사과하는 과정이 마치 유아들의 모습을 보는 것처럼 묘사되었다. ‘숲 속을 걸어요’에서는 두 마리의 곤충이 등장하여 산책을 간다는 유아의 따뜻한 시선을 느낄 수 있었다. 이와 같이 유아의 시에서는 자연물인 곤충이 상호배려하고 나눔을 표현하는 심상이 나타났다. 유아들은 사물을 과학적이며 논리적인 합리성으로 이해하기보다는 나와 관련된 이야기가 담긴 관계로 이해하려는 측면이 있는데(Paley, 1990; Winner, 1997), 푸른하늘반 유아들이 자연을 바라보는 시선에서는 물활론적 사고를 바탕으로 하는 자연과 나의 관계가 투영되어 있었다.

2) 지은 시를 함께 감상하고 반응 공유하기

숲 경험을 바탕으로 창작된 유아 개인시는 매일 한 편씩 낭송과 감상시간을 통해 공유하였다. 기존의 낮잠 동화를 듣는 시간을 ‘시 낭송 시간’으로 대체하여 하루에 한 명씩 자신의 시 낭송을 준비하여 친구들 앞에서 발표하였다. 유아들은 서로 먼저 시낭송을 하겠다고 하여 협의하여 제비뽑기로 시 낭송의 순서와 날짜를 정하였다. 발표 차례가 되면 교사는 가정과의 연계 활동의 일환으로 부모님과 함께 자신의 시를 읽어보고 시를 낭송하는 방법을 익힐 수 있도록 가정에 요청하였다. 자신이 지은 시를 또래 유아들 앞에서 낭송하는 과정은 푸른하늘반 유아들에게 새로운 경험이자 도전이었다. 유아들이 지은 시를 낭송하고 감상할 때에는 어둡고 조용한 음악이 흐르는 이전의 분위기를 유지하되 유아들이 모여 앉아 시를 낭송하는 유아의 소리를 귀 기울여 듣고 시에 대한 느낌과 감상평을 이야기하는 시간을 가졌다. 이 때 유아가 자유로운 분위기에서 느낀 반응을 충분히 표현할 수 있도록 형식을 제한하지 않고 자유롭게 종이에 그림 또는 글로 표현하도록 하였다. 시 감상 후 교사는 유아들에게 “어떤 느낌이 드니?”, “기억에 남는 장면은 무엇이니?”, “재미있었던 표현은 무엇이니?”, “머릿속에 어떤 장면이 떠오르니?”와 같은 개방식 질문을 하였다. 유아들은 시를 듣고 나서 숲에서 함께한 공유된 경험을 떠올리며 심미적 반응으로서 판단하기, 상상하기, 연상하기, 감정표현, 좋아하는 부분 언급, 들은 내용 다시 말하기와 같은 방식으로 인상적인 시의 문구 또는 내용에 대해 구체적으로 자신의 생각과 느낌을 표현하였다.

교사: 친구들의 시를 듣고 어떤 느낌이 들었니?

아연: 비가 내릴 때처럼 나뭇잎이 떨어진다는 말이 멋졌어요.

지혜: 우리 전에 숲에서 낙엽잡기 게임 했었잖아. 이렇게 막 나뭇잎이 떨어져가지고 재미있었는데. 그치?

교사: 맞아. 선생님도 생각한다. 시를 듣고 또 기억에 남는 장면은 어떤 것이 있니?

지호: 사슴벌레가 장수풍뎅이를 던지고, 던지고, 던지고 또 던지고 이렇게 계속 던졌어요. 하하하하

교사: 던지고 또 던지고 계속 던지는 표현이 재미있었구나. 또 머릿속에 어떤 장면이 떠오르니?

민수: 사마귀가 갑자기 레고마음으로 떨어지는 게 이상하고 재미있었어요. 이렇게 팍!

(2014. 12. 10. 관찰)

IV. 논의 및 결론

본 연구는 유아들이 숲에서 경험하고 느낀 것을 표현하는 하나의 방법으로 동시를 활용하여 자발적으로 표현하고 즐기게 된 현상과 그 발현과정에 주목하였다. 푸른하늘반 유아들은 숲에서 함께 보고, 듣고, 상상한 내용을 동시로 표현하였고 서로의 동시를 듣고 즐길 수 있었다. 그 과정에서 유아의 자발적인 동시 짓기와 감상이 자연스럽게 연계되고 이와 같은 일련의 관심이 동시 짓기를 시작한 이후 한 달여간의 기간에 걸쳐 지속되는 것이 가능하였다. 이 결과를 기초로 본 연구의 논의점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 푸른하늘반 유아들은 충분한 시간적 여유를 갖고 반복적으로 체험한 증폭된 숲 경험이라는 대안적 환경을 바탕으로 상상력과 미적 감수성을 발현시키는 자발적 예술 활동으로 동시를 짓고 감상하는 것이 가능하였다. 이는 선행연구에서 자연체험을 통한 동시 활동이 유아의 언어표현력(김선영, 박금미, 2008)과 동시 짓기 능력(이윤희, 이미숙, 2007)을 신장시키고, 숲을 산책하며 유아들은 시와 이야기를 만들어 내므로 산책 시 유아들의 목소리에 귀를 기울이는 것은 그들을 이해할 수 있는 통로를 제공한다는 견해(이효원, 안지성, 문서림, 조희숙, 2015)와 맥을 같이 한다. 본 연구에서는 숲에서의 경험과 동시 감상, 동시 짓기 과정을 반복적으로 경험하는 동시교육의 실행과정을 살펴봄으로써 보다 구체적인 역동을 발견할 수 있었다.

푸른하늘반 유아들은 자발적으로 숲을 주제로 한 동시를 짓고, 감상하는 모습을 보여주었으나, 그 이후 교사가 제시한 주제인 엄마, 아빠에 대한 동시 짓기는 관심을 두지 않았다. 이는 선행연구에서 교사들이 동시짓기를 어려운 활동으로 인식하는 것과 관련하여 보육계획 내에서 교사에 의해 제시되는 접근의 제한점을 유아의 경험구성의 측면에서 살펴보게 한다. 시를 짓기 위해서는 자신의 신체 바깥에서 일어나는 일을 감지하는 수준을 넘어 느끼고 생각할 수 있어야 하며(김복춘, 2005), 개인적 경험과 느낌을 충분히 가질 수 있는 시간적 여유와 몸의 자유, 풍부한 인상의 기회가 필요하다(임부연 등, 2013). 이러한 점에서 볼 때 유아기 동시교육은 예술충동과 예술감상, 예술창작이 자연스럽게 연계되어 발현되도록 하는 접근이 필요하며(임부연 등, 2013), 시적으로 표현하고자 하는 예술충동이 일어나기 위해서 감정을 증폭시켜 줄 조건으로서 사전경험이 구조화되어야 한다고 보인다.

숲은 느슨한 물리적 공간이라는 특성으로 인하여 인간의 상상력과 창조력을 발현하는 잠재성을 가지고 있다(Blanchet-Cohen & Elliot, 2011). 숲은 유아로 하여금 즐거움과 호기심, 기쁨과 심미안과 같은 다양한 긍정적 정서를 경험하게 하므로(마유미, 정선아, 2012) 이러한 경험과 감흥을 바탕으로 숲은 시 짓기 활동이 이루어지기에 풍요로운 환경이 될 수 있다. 다양한 역동적인 움직임이 발생하는 숲 공간에 대한 반복된 경험을 바탕으로 유아들은 자신의 시상을 떠올리고 그에 대한 감흥이 예술충동의 요소가 되어 언어로 표현할 수 있게 된 것으로 보인다. 이는 유아들은 숲을 경험하면서 상상과 은유가 풍성한 스토리를 만들고 언어유희를 즐기며(이효원 등, 2014), 생동적이고 창의적인 표현을 촉발하여 문해능력(이상희, 2012), 정서지능 및 정서창의성(송혜경, 김수영, 2013)에 영향을 준다는 점에서 이해될 수 있다.

이와 비교해보면 유아의 경험을 구성하는 장이 미리 계획되거나 제한되고, 교사에 의해 학습

내용과 방향이 미리 정해져있는 기존 동시 교수방법은 유아의 자발적 동기와 예술충동을 불러 일으키기에는 부족한 접근이 될 것이다. 동시 짓기 활동은 유아가 시적 대상에 대한 개별적인 느낌을 가지고 그 감흥을 표현할 수 있도록 교사와 유아가 유연하고 여유있는 마음가짐을 갖추어야 하며, 사실에 대한 단순 경험 또는 이해와 암기보다는 감흥과 여흥을 강조하는 독특하고 증폭된 미적 체험이 있어야 한다.

이러한 관점에서 동시교육의 예술성을 고려한 대안적 교수방법을 모색하기 위해서는 그에 충분한 물리적 교육환경이 제공되어야 한다. 일반적인 교실의 문해환경으로는 책, 쓰기 도구, 문해와 관련된 상징물, 문해를 촉진할 수 있는 편지쓰기와 같은 환경을 제공하는 것을 강조한다. 교실환경은 유아의 발달과 개인차를 이해하는데 중요한 맥락이므로 문해환경 접근 관점을 생태학적 이론의 접근맥락인 유아의 생활환경의 개념을 적용하여 확장할 필요가 있다. 왜냐하면 유아가 교실의 문해환경을 통해 배우고 습득하는 것은 그들이 속해있는 생활환경에 따라 달라질 수 있기 때문이다(Neuman & Celano, 2001).

특히 최근 유아가 경험하는 생활세계는 책이나 미디어를 통한 간접경험이 늘어나고 있는 실정이므로 유아가 자신의 일상적이고 구체적인 생활경험에 주목할 때 자신의 감정과 새로운 인식세계를 표상할 수 있다는 점에서 유아의 실제 경험을 교실로 더 적극적으로 끌어와 강조할 필요가 있다. 이를 위해 본 연구에서와 같이 숲에 대한 관심사를 교실 활동과 연계한 프로젝트 접근을 실시하거나, 유아들이 찍은 사진을 교실에 게시하여 유아의 참여와 관심을 높이고 실외 경험과 교실을 연결하는 전략(서혜정, 2013)이 유의미할 것이다.

둘째, 본 연구에서 푸른하늘반 유아는 발현적 문해의 관점에서 동시를 짓고 즐길 수 있었다. 동시를 통해 표현된 푸른하늘반 유아들의 사유는 자발적이고 독창적이며 예술적인 모습을 보인다. 이러한 점에서 유아기의 상상과 은유는 유아에게 매우 자연스러운 생활세계이므로 동시 짓기를 누구나 할 수 있으며 자신의 감정과 느낌을 표현하는 자연스러운 언어활동으로 접근하는 관점 전환이 필요함을 알 수 있다. 특히 푸른하늘반에는 한국어 사용이 서투른 외국인 유아 2명이 포함되어 있었는데, 그 유아들도 단체 시 창작 활동에서 자신만의 동시를 지을 수 있었고, 개인시 창작에도 참여하여 자신의 심상을 표현할 수 있었다. 푸른하늘반에서 이루어진 동시 짓기 과정을 보면 유아의 동시에 대한 관심을 기존 동시를 개작하는 활동으로 이어가려 하였으나, 유아의 독창적이고 생생한 표현보다는 기존 동시의 틀에 맞춘 표현이 반복되는 것에 그치는 한계를 보인다. 그 후 시도된 개인 시 창작 과정에서는 푸른하늘반 유아들은 자유롭게 표현하도록 하는 방식을 통해 자신의 심상을 더욱 깊이 드러낼 수 있었다.

이는 유아들은 동시 감상과 짓기 활동을 반복적으로 경험하면서 동시에 대한 이해와 관심을 심화시키는 과정이었다고 보인다. 그리고 유아가 감각을 통해 체득한 개념을 동시와 같은 비유적인 표상 형식을 사용하여 표현하는 것은 깊이 있는 생각과 판단이 작용되는 복잡한 고등 정신 과정을 요구한다(정선아, 서윤희, 탁혜진, 2011). 즉, 자신의 경험을 동시로 재구성함으로써 유아의 능동적 사유는 깊어지고, 사고가 더욱 확장되며 점차 더욱 풍부한 언어로 표상할 수 있게 되는 것이다. 이러한 점에서 유아의 경험을 동시로 표현해보도록 장려하는 것은 미처 발견하지 못했던 유아의 사유를 끌어낼 수 있는 맥락이 될 수 있다.

푸른하늘반 유아는 지은 동시에는 자신이 좋아하는 블록놀이와 같은 유아들의 유희적 심상을 발견할 수 있었다. 유아의 시적 언어는 교육과 사회화 과정에서 길러진 세련된 언어를 사용하지 않고 지각의 층에서 떠오르는 말을 그대로 표출한 신선하고 생동감 있는 표현으로서의 특징을 보여준다(임부연, 김성숙, 오정희, 2009). 이로 미루어 볼 때 동시교육이 교실 내에서 교사 주도적으로 이루어지는 실정은 유아대상 교육이 논리적, 수학적 지식과 언어의 개념적 지식이 강조되면서 유아의 상상과 유희적 의식상태가 간과될 수 있다는 측면에서(임부연 등, 2013), 교사가 유아의 표현을 제한하고 있는 것은 아닌지 반성적으로 살펴볼 필요가 있다.

보육현장에서 유아에게 인지적이고 개념적인 지식을 강조하게 되면 감성과 상상력을 토대로 하는 경험과 그에 대한 표현은 점차 줄어들 수 있다. 이러한 점에서 동시 짓기는 유아의 감정의 흐름을 표현하는 적극적 경험의 기회로 기능할 수 있다고 보인다. 이것이 가능하기 위해서는 대안적 교수방법과 상호작용자로서의 교사의 역할을 통해 긍정적이고 개방적인 분위기를 조성하고 공동의 경험을 기반으로 한 관계형성의 측면에서 살펴 볼 필요가 있다. 유아의 일상경험과 상상의 융합은 유아의 세상과 타자와 유의미한 관계를 맺게 한다(임부연 등, 2009).

그리고 유아가 교사와 나누는 상호작용의 빈도가 높고, 긍정적 상호작용을 자주 경험하는 것은 유아의 문해능력 발달에 중요한 요인이 된다(NICHD Early Child Care Research Network, 2000). 푸른하늘반 유아들이 지은 동시를 살펴보면 숲활동이라는 공유된 사회적 경험을 토대로 숲에서 학급 구성원과 나누는 대화와 경험이 시에 대한 직관적 이해를 형성하여 각자의 시로 표현될 수 있었다. 즉, 유아의 시에 등장하는 언어가 유아 개인의 지식뿐만 아니라 푸른하늘반 구성원이 함께 표상할 수 있어 서로 소통가능한 공유된 언어로 기능한다는 점(Ostrosky, Gaffney, & Thomas, 2006)에서 사회적 상호작용을 기반으로 하는 공동의 경험이 동시 짓기와 감상활동에 큰 연계지점이 되었다고 보인다. 이는 기존 동시 수업에서 감상과 짓기활동이 별개로 이루어지는 경향을 감상과 짓기를 순환적으로 연계하는 방향으로 개선하는 것이 필요함을 의미한다.

또한 발현적 문해교육의 관점에서 사회적 맥락은 유아가 문해적 지식을 습득하고 연습하는 장을 제공하므로(Saracho & Spodek, 2006), 유아의 동시 창작은 또래 집단과의 상호작용을 통해 촉진될 수 있다는 접근을 적극적으로 활용하는 것이 유의미할 것이다. 더 나아가 유아에게 제공되는 물리적 환경은 유아의 문해능력 발달에 간접적인 효과를 주지만, 심리적 환경은 직접적인 효과를 준다(NICHD Early Child Care Research Network, 2002). 따라서 동시교육의 환경조성에 대한 접근을 유아의 공유된 경험 형성에 관심을 갖고 경험의 증폭이라는 점에 초점을 두는 심리적 환경구성의 변화에도 관심을 기울일 필요가 있다.

본 연구에서 유아가 동시를 짓는 과정은 유아가 한 말을 교사가 1대 1로 듣고 적어주는 개별 활동으로 이루어졌다. 유아가 말로 표현한 것을 교사가 받아 적어주어 글자로 내용을 표현하는 것은 유아가 다른 이야기를 창조하도록 고무한다(Cliatt & Shaw, 1988). 유아가 사건을 언어로 서술하는 문학적 접근인 서사를 이용한 이러한 교수-학습 상황 또한 의사소통과정으로 볼 수 있다. 따라서 원활한 의사소통을 위한 개방적 분위기, 자유로운 분위기, 허용적인 분위기 조성이 필요하며 언어와 예술을 포괄하는 통합교육의 접근이 필요하다(한미훈, 2014). 또한 언어적 상호작용 활동에 있어서 소집단 활동이 상호작용 효과가 크므로(유선희, 장영숙; 2016; Yager,

Johnson, & Johnson, 1985) 활동이 이루어지는 집단의 크기를 함께 고려하여야 할 것이다.

본 연구는 현행 동시교육이 교사 중심으로 이루어지며, 유아의 직접 경험을 바탕으로 한 동시창작과 감상활동보다는 기존 작품 감상 및 일부분의 단어 바꾸기와 같은 제한적인 접근형태에 그친다는 문제를 인식하고 이를 개선하기 위한 방향을 찾고자 하였다. 본 연구에서 4세 유아에게 적합한 동시 짓기 교수과정이 수반될 경우 동시에 대한 개념이 미숙하고 문해능력이 아직 완벽하지 않은 유아들도 창작과 감상을 즐기는 것이 가능했다. 이는 언어기능과 분리된 문학교육으로서 동시활동의 목표와 환경조성에 있어서 새로운 접근이 요구됨을 시사한다. 공유된 사회적 경험을 기반으로 유아가 언어로 자신의 경험과 심상을 시적으로 표현하는 것은 관계를 기반으로 한 동시교육의 예술적 접근이 아동의 발달에 자연스럽게 긍정적인 맥락으로 기능할 수 있음을 시사한다. 뿐만 아니라 현행 동시짓기 교육 방법을 개선하기 위해서는 학습을 위한 언어체제에 그치는 것이 아닌 하나의 예술표현활동으로 동시교육의 목표를 인식하여 의사소통 영역과 예술경험 영역을 통합적으로 접근하는 것이 유의미함을 제시하였다. 본 연구에서는 유아에게 감각적인 즐거움을 제시해 주는 언어학습 교수법에 치우친 방법론적인 고민을 벗어나 교육 내용에 대한 학습자의 직접 체험을 기반으로 한 흥미를 형성하여 학습자 내면에서 우러나온 능동적 참여의 모습을 이끌어낼 수 있는 가능성을 보여주었다.

본 연구의 참여 학급은 프로젝트 수업을 실시하는 학급으로 해당 기간 동안 숲을 주제로 활동을 전개하였다. 프로젝트 접근법은 유아들의 자발적 참여와 문제해결을 장려하는 교육프로그램이므로, 추후 연구에서는 다른 교육 프로그램을 적용하는 교실에서는 어떠한 특징이 나타날지 비교해 볼 필요가 있다. 그리고 본 연구에서는 유아가 1회 활동으로 지은 동시를 살펴보았으나 유아의 동시 짓기 경험이 반복되어감에 따라 어떠한 변화가 수반되는 지 살펴볼 필요가 있다. 또한 추후연구에서는 유아의 경험을 촉진할 수 있는 바깥놀이, 산책, 자유놀이와 같은 유아 주도적 직접체험과 사회적 상호작용 맥락이 연계된 대안적 동시 교수법과 환경에 대한 시도가 더욱 적극적으로 탐색될 필요가 있다. 이를 통하여 일상생활에서 교사와 유아가 동시를 즐기고 시적 표현을 지속할 수 있는 교수방법, 적절한 환경조성, 교사교육 및 지원 방안이 종합적으로 모색되기를 기대한다.

참고문헌

- 권혁준 (1997). **문학이론과 시교육**. 서울: 도서출판 박이정.
- 김규선, 진선희 (2004). 활동 중심 문학 교수-학습의 문제점과 그 극복방안. **한국초등국어교육**, 26, 5-37.
- 김복춘 (2005). **올바른 일기쓰기 및 생활문 쓰기 지도는 이렇게**. 서울: 온누리.
- 김선영, 박금미 (2008). 자연체험에 기초한 동시 관련 활동이 유아의 언어표현력과 언어창의성에 미치는 효과. **유아교육연구**, 28(6), 143-158.
- 김재숙 (2001). 유치원 교사의 동시지도에 관한 인식과 실제사례 분석을 통한 동시지도 방안에 관한 기초연구. **어린이 문학교육 연구**, 2(2), 81-104.

- 마유미, 정선아 (2012). 자연에서 나타나는 유아들의 긍정적 정서에 관한 연구. **생태유아교육연구**, 11(4), 163-191.
- 박혜경, 강은진 (2015). 3-5세 연령별 누리과정 교사용 지도서에 제시된 동화·동시 활동의 언어적 구성요소 분석. **어린이문학교육연구**, 16(1), 137-156.
- 보건복지부, 교육과학기술부 (2013). **3-5세 연령별 누리과정 교사용 지침서**. 서울: 보건복지부, 교육과학기술부.
- 서혜정 (2013). 사진기록화 작업으로 숲 활동을 교실에 연결하는 숲반의 경험에 대한 교육적 의미. **생태유아교육연구**, 12(4), 151-180.
- 송혜경, 김수영 (2013). 식물체험과 연계한 동시감상이 유아의 정서지능과 정서창의성에 미치는 효과. **열린부모교육연구**, 5(1), 1-16.
- 유선희, 장영숙 (2016). 숲 체험활동을 통한 소집단 동시 짓기 활동이 유아의 언어표현력 및 정서지능에 미치는 영향. **열린부모교육연구**, 8(2), 255-272.
- 이윤경 (2000). 동시확장활동이 유아의 어휘력 및 언어표현력에 미치는 효과. **유아교육연구**, 20(4), 165-187.
- 이윤희, 이미숙 (2007). 산책 활동이 동시 짓기 능력에 미치는 영향. **생활과학연구논집**, 27(1), 63-93.
- 이상희 (2012). 자연체험을 통한 동시 확장활동이 유아의 문해능력에 미치는 영향. **한국유아교육연구**, 14(2), 159-186.
- 이선경, 김경의 (2013). 3-5세 누리과정 교사용 지도서에 수록된 동화·동시 분석. **어린이 문학교육 연구**, 14(3), 185-205.
- 이송은, 박찬옥 (2002). 통합적인 동시짓기 활동이 유아의 동시짓기와 감상 및 교사의 동시인식에 미치는 영향. **어린이 문학교육 연구**, 3(1), 101-126.
- 이하경 (1996). 유아주도적 동시활동이 유아의 언어이해력과 표현력에 미치는 영향. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이향근 (2012). 언어유희 동시 교육의 개선 방향 탐색. **청람어문교육**, 45, 381-407.
- 이효원, 안지성, 문서림, 조희숙 (2015). 숲으로 가는 산책길에서 들리는 아이들의 목소리. **열린 유아교육연구**, 20(1), 231-254.
- 임부연, 김성숙, 오정희 (2009). 상상과 은유를 매개로 유아교사의 발화탐구. **한국영유아보육학**, 59, 81-104.
- 임부연, 류미향, 이윤좌 (2013). 분홍반 유아들의 일상적 “시”짓기 활동에 관한 미학적 탐구. **유아교육연구**, 33(6), 93-116.
- 정선아, 서윤희, 탁혜진 (2011). 유아의 물감과 찰흙 조형 매체 탐색 경험의 의미: 예술적 경험과 앞의 과정 관계를 중심으로. **유아교육학논집**, 15(1), 325-349.
- 정정순 (2007). 동시 교육, 이렇게 하자. **창비어린이**, 5(2), 62-74.
- 최미숙, 김미영, 민순옥 (2009). 브레인스토밍을 통한 동시짓기 활동이 유아의 이야기 구성력 및 창의성에 미치는 영향. **한국유아교육·복지연구**, 13(1), 133-152.

- 한미훈 (2014). 내러티브를 통한 시 교육 방안. *한어문교육*, 30, 107-134.
- 황정숙 (2000). 유치원에서의 동시 활용 방안 모색. *열린유아교육연구*, 5(2), 149-170.
- Blanchet-Cohen, N., & Elliot, E. (2011). Young children and educators engagement and learning outdoors: A basis for rights-based programming. *Early Education & Development*, 22(5), 757-777.
- Bogdan, R. B., & Biklen, S. S. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Cliatt, M. J., & Shaw, J. M. (1988). The story time exchange: Was to enhance it. *Childhood Education*, 64(5), 293-294.
- Cumming, R. (2007). Language play in the classroom: Encouraging children's intuitive creativity with words through poetry. *Literacy*, 41(2), 93-101.
- Fox, C. (1993). Tellings and retellings: Educational implications of children's oral stories. *Literacy*, 27(1), 14-20.
- Fitzgerald, J., Schuele, C. M., & Roberts, J. (1992). Emergent literacy: What is it and what does the teacher of learning disabled children need to know about it? *Reading and Writing Quarterly*, 8(1), 71-85.
- Hayes, D. S., Chemelski, B. E., & Palmer, M. (1982). Nursery rhymes and prose passages: Preschoolers' liking and short-term retention of story events. *Developmental Psychology*, 18(1), 49.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17(2), 13-17.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71(4), 960-980.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Child-care structure→ process→ outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13(3), 199-206.
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8-26.
- Ostrosky, M. M., Gaffney, J. S., & Thomas, D. V. (2006). The interplay between literacy and relationships in early childhood settings. *Reading and Writing Quarterly*, 22(2), 173-191.
- Paley, V. G. (1990). *The boy who would be a helicopter*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pappas, C. C., & Brown, E. (1987). Learning to read by reading: Learning how to extend the functional potential of language. *Research in the Teaching of English*, 21(2), 160-184.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2006). Young children's literacy-related play. *Early Child Development and Care*, 176(7), 707-721.
- Yager, S., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1985). Oral discussion, group-to-individual transfer, and achievement in cooperative learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 77(1), 60-66.

Winner, E. (1997). *The point of words: Children's understanding of metaphor and irony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

논 문 투 고 : 16.12.15
수정원고접수 : 17.03.27
최종게재결정 : 17.04.14