

영유아 예술 프로그램 개발을 위한 기초 연구

영유아 예술 프로그램 개발을 위한 기초 연구

Beyond Arts Education, Toward Aesthetic Engagement

서울문화재단

책임연구원

신등주

공동연구원

동풀잎, 양혜정

보조연구원

김미정, 이은솔, 홍경아

연구기획

예술교육팀(관악어린이창작놀이터, 서서울예술교육센터)

강득주, 황선영, 최미리, 이수영

서울문화재단

02589 서울특별시 동대문구 청계천로 517

www.sfac.or.kr

본 보고서는 무단전재를 금하며, 내용의 일부를 가공하거나 인용할 때에는 반드시 출처를 밝혀 주시기 바랍니다.

목차

I. 연구의 목적 및 필요성

II. 선행 연구 및 관련 이론

가. 영유아와 예술

- 1. 영유아기의 정의
- 2. 유아기에 대한 관점의 변화
- 3. 유아 예술의 발견과 개념의 변화

나. 영유아의 발달적 특성

- 1. 영유아의 발달영역별 행동특성
- 2. 영유아의 지각적 발달
- 3. 영유아의 예술적 발달
 - 1) 음악적 발달
 - 2) 미술적 발달
 - 3) 동작적 발달
 - 4) 극놀이 발달

III. 영유아 예술체험의 특징 및 예술프로그램 구성방안

가. 영유아 예술체험의 특징

- 1. 놀이: 즐거움, 유희, 과정, 상상, 동기, 자유, 영감
- 2. 창의성: 몰입, 관계, 다양한 방식과 행동
- 3. 소통과 공감:
 - 수평적, 협력적 관계, 예술적 교감, 상호의존적 관계
- 4. 미적체험과 심미적 태도:
 - 감각, 경험, 신체, 상상, 주체적 삶

나. 영유아 예술작업의 지형과 현장 사례

- 1. 한국의 문화예술교육지형의 특수성을 통해 바라본 영유아와 예술교육
 - 1) 영유아 문화예술교육지형 구축의 방향
 - 2) 예술가적 정체성을 통해 확장되는 영유아 예술프로그램
- 2. 영유아 예술작업의 다양한 현장사례
 - 1) 예술교육가와 예술가의 협력적 관계:
 - 조경향과 송경근의 협업
 - 2) 영유아와 예술교육가의 만남을 통한 예술경험:
 - 기매리 인터뷰를 통해 바라 본 서서울예술교육센터 〈너의 첫 전시회〉
 - 3) 예술을 통해 형성되는 지역네트워크:
 - 이탈리아 라바라카 극단의 영유아극 사례에서의 지역사회와 부모연계

다. 영유아 예술프로그램 구성 시 고려할 점

- 1. 영유아 예술체험에 대한 이해
- 2. 파트너십 구축
- 3. 전문성 신장

VI. 영유아 예술작업 활성화를 위한 제언

가. 지역사회 중심의 영유아 예술교육 네트워크 구축

나. 영유아 예술경험에 대한 다학문적 접근과 연계를 통한 R&D

다. 영유아 예술교육에 대한 모니터링과 평론문화

라. 유아 예술경험의 가치와 중요성에 대한 사회적 합의 마련

|

연구의 목적 및 필요성

영유아는 예술을 향유하며 살아가는 예술적 존재이다. 영유아의 예술적 향유는 단순한 유희나 놀이가 되기도 하고 감각적, 신체적 언어와 독창적, 예술적 기호를 마음껏 발산하는 공간이 되기도 한다. 하지만 영유아의 예술적 향유에 대한 인식은 그리 오래되지 않았다. 고차원적이고 추상적인 은유와 상징으로서의 전통적인 예술 담론의 영향으로 영유아에게 있어 예술은 어렵고 거리가 먼 것으로 인식되어 왔다. 하지만 최근 많은 학자들은 영유아의 삶에 있어 예술에 대한 중요성에 주목하며, 성인과 같이 영유아도 예술을 추구하고 향유하며 그들만의 예술적 감응을 표현할 수 있음을 주장한다. 본 연구에서도 영유아의 삶으로서의 예술을 주장하며, 능동적이고 주체적인 미학적 존재이자 유능한 예술가로서 지속적으로 발전하고 변화하며 끊임없이 예술적 의미를 창조하고 소통하는 존재로 영유아를 바라본다.

영유아기는 예술적 능력 함양에 있어 매우 중요한 시기이다. 영유아기의 예술경험은 다양한 표상 발달에 도움을 줄 뿐만 아니라(이정화, 2004), 주변 환경을 더 섬세하고 유연하게 느끼고 인식할 수 있도록 돕는다. 또한 예술경험은 색, 움직임, 목소리, 표정, 음악, 이야기 등 다양한 예술적 형태를 통해 영유아 자신은 물론 타인들의 삶에 대한 다양한 관점들을 경험하게 함으로써 자신의 삶에 대한 확장되고 심화된 이해를 갖게 한다. 더 나아가 영유아기의 예술경험은 개인적, 사회적으로 또 다른 중요한 의미를 지니기도 한다. 영유아의 예술경험은 개개인의 예술적 감수성과 삶의 질을 향상 시킬 뿐 아니라 현대 사회가 당면하고 있는 사회 문화적 과제를 해결하는데 필요한 역량증진에 직·간접으로 기여하므로(오은혜, 2013), 미래사회의 발전적 변화에 중요한 역할을 할 수 있다.

그러나 이와 같은 예술경험의 중요성에도 불구하고 인간 발달의 가장 기초가 되는 영유아기 예술경험 제공을 위한 공공영역에서의 노력은 아직 미흡한 실정이다. 영유아를 위한 예술프로그램이 다양한 형태로 제공되기는 하였으나, 대부분의 영유아 예술경험은 주로 사교육 시장 중심으로 이루어졌으며, 자본주의 시장 경제 원리에 의해 무분별하게 생산되고 보급되는 경향이 있다. 심지어 유아교육기관에서 제공되는 예술경험도 방과 후 수업이나 특별 수업 형식의 사교육 프로그램(예: 오르프, 유리드믹스, 창의성 미술)으로 대부분 이루어지고 있는 실정이다. 그 결과, 많은 영유아에게 있어 자신의 삶에서 처음 접하는 예술과의 만남이 단편적이고 일시적인 이벤트 식의 상업적 형태로 제공되거나, (영유아들의 문화와 일상 경험과 거리가 먼) 서구문화권의 중요 예술작품들을 감응 없이 인지적으로 학습하거나 단순 모방하는 구조화된 활동 중심으로 제공되고 있다. 또한 일회적이고, 분절되고, 평면적인 단위활동으로 예술적 소통이 이루어지면서 많은 영유아들이 도구적 지식과 기술, 구조화된 학문으로 예술을 접하고 있으며, 그들의 교육 속 예술작품은 인지하고, 해석하고, 학습하고, 모방하고, 재현하기 위한 도구(손연주, 임부연, 2017)이자 영유아들의 신체적, 인지적, 예술적 발달 단계(Osgood & Sakr, 2019)를 관찰하고 이해하는 수단이 되어 버렸다.

그 결과 많은 영유아들은 감각적이고, 신체적이며, 즉흥적인 창조적 예술에 대한 체험의 기회를 놓치고 있다. 또한 예술가 또는 교사와의 지속적이고 장기적인 긴밀한 관계 속에서 영유아들이 자신의 감각과 신체로 예술과 조우하고 자신의 세상 속에서 온전히 깨어 자신만의 의미를 만들어 가는 심미적 과정들이 상실되어지고 있다. 이제 우리는 “기술적 예술표현과 재현적 예술경험” (손연주, 임부연, 2017, p. 191)으로 점철되는 기존 표현주의, 학문중심 예술교육방

식에 벗어나서 ‘일상적 삶’과 ‘예술’에 대한 간격을 좁히기 위한 양질의 영유아 예술프로그램에 대한 심도 깊은 논의를 해야 할 필요가 있다.

그렇다면 영유아와 예술에 대해 어떻게 이해하고 접근해야 할 것인가? 영유아의 삶 속에서 예술은 어떤 의미이며 어떻게 받아들여질 수 있을까? 영유아에게 예술적 경험은 무엇으로부터 촉발되고 어떠한 방식으로 표현되어지는가? 영유아는 예술적 가치와 미적 즐거움을 어떻게 느끼며 향유하고 있을까? 본 연구는 이와 같은 질문들에서 시작되었다.

본 연구의 연구진들은 영유아 예술프로그램을 위한 기초연구를 수행하면서 다각적이고, 총체적이며, 균형 잡힌 입장을 바탕으로 심도 깊은 영유아와 예술에 대한 논의 및 고찰을 하고자 노력하였다. 연구 초기에는 “예술가”, “예술교육가”, “예술프로그램” 등 주요 개념에 대한 논의를 심도 깊게 하였다. 또한 우리나라 문화 예술 지형의 특수성과 예술가의 정체성, 교육적 한계, 영유아와 예술에 대한 철학적, 역사적, 발달적, 사회 문화적 접근과 이해 등에 대해 끊임없이 논의하였다.

이에 본 연구에서는 영유아 예술체험의 특징을 놀이와 창의성, 소통과 공감 그리고 미적체험과 심미적 태도로 정리하고, 프로그램의 구성방안을 제안하였다. 특히 ‘교육’이라는 개념에 내재된 사회 정치적 어감에서 나타나는 목표 중심의 학습적이고 전달적인 의미를 피하고, 예술가-영유아 간의 수평적이고 협력적 관계 속에서 역동적이고 자유로운 예술적 소통과 교감을 강조하고자 ‘예술프로그램’이라는 용어를 사용하였다. 또한 본 연구에서는 예술교육이 이루어지고 있는 현장에서 ‘예술가’와 ‘예술교육가’ 등으로 다양하게 사용되는 명칭을 세세하게 구분하지 않고, 전문적 예술가로서의 정체성을 가지고 영유아들과 예술활동에 함께 참여하고 지원하는 성인을 ‘예술가’로 통칭하였다. 이는 예술프로그램에서 학습적 목표보다는 예술적 만남의 구도에 초점을 두기 위해서이다. 단, 현장의 이야기를 담은 3장에서는 맥락에 따라 ‘예술가’와 ‘예술교육가’를 구분하여 서술하였다.

한국 문화예술교육의 역동적인 변화와 미래 인재 양성을 위한 시대적·사회적 요구에 대한 첫 걸음으로서, 본 연구는 영유아의 발달특성과 예술체험에 대한 이론과 철학적 사유를 바탕으로 영유아를 위한 예술프로그램의 방향성을 탐구하는데 그 목적이 있다. 일상생활에서 느끼고, 즐기고, 경험하는 영유아들의 ‘일상 속 예술’로서 1) 영유아와 예술에 대한 역사적 이해와 관점 변화에 기초하여 영유아를 위한 예술 철학적 기초를 논하고, 2) 영유아의 삶 속에서의 예술적 체험과 놀이에 대한 발달적, 사회문화적, 복합적, 통합적인 이론적 관점을 제공함으로써 영유아의 예술체험에 대한 개념적 정의와 특성, 핵심가치를 공유하고자 한다. 또한 3) 현재 우리나라의 문화예술교육현장의 다양한 목소리와 문화적 특수성을 바탕으로 영유아를 위한 예술프로그램의 도전과 발전을 위한 논의를 통해 4) 양질의 영유아 예술프로그램을 위한 예술가/예술교육가의 역할과 예술프로그램의 방향성을 도출하고, 5) 중장기적 관점에서 문화예술 공공영역에서 예술가와 함께하는 영유아 예술체험의 모델을 위한 제언을 하고자 한다.

II

선행 연구 및 관련 이론

가. 영유아와 예술

1. 영유아의 정의

영유아기는 주로 연령에 의해 구분되어지나, 문화권에 따라 영유아기에 대한 연령이 다르게 정의되고 있다. 대체적으로 영유아기는 영아기와 유아기를 아울러 이르는 말로 초등학교 입학하기 전의 아동을 지칭하며, 우리나라에서는 법적으로 0세에서 6세 미만(초등학교 취학 전)의 아동을 영유아라고 지칭한다(영유아보육법 제 2조 제 1호, 유아교육법 제 2조 제 1호).

2. 유아기에 대한 관점의 변화

‘유아기’는 근대 사회에서 만들어진 사회적 개념(Aries, 1962)으로, 시대에 따라 개념적 변화가 있었다. 17세기 이전의 유아는 성인의 축소판으로 빨리 성인이 되기 위한 준비를 해야 하는 미성숙한 존재로 여겨졌다. 따라서 그 시기에는 유아기라는 개념이 따로 존재하지 않았으며 유아는 성인의 세상에서 온전히 작은 성인(small adult)으로 생활하였다(Jenkins, 1998, p. 15-16). 특히 중세시대에는 그 당시 종교적 교설인 원죄설에 따라 유아를 악의 성향을 가지고 태어난 존재로 여겼다. 이에 성인들은 하나님의 신성을 드러내기 위해 유아들을 엄격하게 훈육하였다. 이러한 억압되고 엄격한 사회 분위기 속에서 유아의 예술적 이해와 표현, 다양한 교육적 요구는 인식되지도 인정받지도 못했다.

17~18세기에 이르러서야 유아기의 관점은 변화되기 시작하였다. John Locke, Jean Jacques Rousseau 등의 영향으로 미성숙하고, 힘없고, 어른들에 의해 훈육이 필요한 시기라는 종전의 인식에서 유아기는 선천적인 순수함, 깨끗함을 지닌 무한한 가능성의 시기라는 인식변화가 이루어졌다. 계몽주의자들은 무엇보다 그 당시 행해졌던 강하고 엄격한 교수법과 규제, 훈육을 비판하며 이러한 엄격한 교육은 오히려 유아들의 본래 자연의 상태, 즉, 순수하고 깨끗한 본성을 변형(deform)시킨다고 생각하였다(Jenkins, 1998, p.18). 이때부터 유아기와 성인기가 명확하게 구분되어졌는데, 이러한 사회문화적 흐름은 유아를 위한 다양하고 새로운 교육적 시도로 이어졌다. 대표적인 예로 Friedrich Wilhelm August Fröbel을 들 수 있다. 그는 유아를 위한 새로운 형식의 학교인 Kindergarten을 설립하였으며, 이는 현재 유치원의 기초가 되었다. 또한 Fröbel은 유아를 위한 은물을 고안하며 유아의 놀이를 강조하였으며 유아를 위한 유희, 시, 노래 등을 창작했을 뿐만 아니라 유아의 창조적 행위를 강조하였다. 이후 심리학, 인류학, 생물학 분야가 더욱 발전되면서, 19세기에는 성인기와는 구별되는 유아기 시기의 ‘다름(otherness)’이 더욱 강조됨에 따라 유아는 성인과 다른 ‘또 다른 존재(a distinct state of being)’로 인식되었다. 또한 Dewey의 실용주의 교육철학, Piaget의 인지발달이론과 Vygotsky의 사회문화이론 등 영유아에 대한 다양하고 새로운 관점과 이론들이 등장하기 시작하면서 많은 학자들은 영유아의 발달과 학습에 대해 보다 많은 관심을 가지게 되었다. 그 결과 유아기는 유아의 인생에서 특별하고 중요한 발달의 시기로 인정받게 되었으며, 유아는 고유의 순수성과 발달특징을 보이며 능동적으로 지식을 구성하고 환경과 상호작용하는 존재로 이해되었다.

그러나 위와 같이 유아는 순수하고 보호받아야 하는 존재이며 유아기는 발달을 위한 다양한 교육이 필요한 시기로 이해하는 서양 백인 중산층 문화권 중심의 관점(Cannella, 1997)은 다양한 문화권의 유아 행동 및 발달을 이해하는데 한계가 있다는 비판이 제기되었다. 이후 학자들은 서구권 외의 다른 사회문화권(예: 국가, 사회계층, 지역, 인종 등)에서의 다양한 형태의 유아기 모습, 발달 특징, 행동, 유아에게 기대되는 역할 등(Rogoff, 2003)을 연구하게 되면서, 유아기는 ‘순수함’만으로 특징지어지는 시기가 아니라 성인과 같이 함께 사회에 참여하고 생활하면서 적극적으로 학습하고 성장하는 시기이며, 발달적 특성 또한 문화권에 따라 다른 시간/형태/모습으로 나타남을 인식하게 되었다. 더 나아가 최근 Henry Jenkins, David Buckingham 등 유아의 문화, 예술, 미디어, 리터러시를 연구하는 학자들 또한 유아의 다양하고 적극적인 사회적 역할과 능력에 주목하고 있으며, 기존의 ‘세상과 구별된 순수하고 창의적인 유아들’, ‘발달과 학습을 위해 보호’되어야 하는 수동적 이미지들과 고정된 개념들이 오히려 유아들의 다양한 능력과 잠재력 등을 이해하는데 한계와 어려움을 낳는다고 주장하였다. Jenkins(1998)는 ‘순수한 유아기’라는 지배적인 개념이 유아들을 사회정치적인 공간을 넘어서는, 그 위에 존재하는, 그 밖에 존재하는 것으로 여겨지게 하고 있으며(p. 2), 이러한 관점은 성인들 즉, 교사, 심리학자, 이론가, 사회학자 등 관련 전문가에 의해 만들어진 사회정치적인 개념이며 가장 문화적으로 통제된 이미지라고 주장하였다(Willson, 2004). 따라서 ‘순수한 유아기’라는 하나의 보편적인 사회문화적 개념이자 담론으로 ‘유아와 예술’을 이해한다면, 자신이 속한 문화 속에서 현재를 살아가는 개별 유아의 다양한 가능성과 잠재력 그리고 일상적 ‘예술하기’ 과정과 의미를 이해하는데 한계와 어려움이 있음을 인지해야 할 것이다.

위의 내용을 종합하면 시대의 변화에 따라 유아기에 대한 개념은 사회문화적으로 형성되고 변화되어 왔으며, 이에 따라 유아에 대한 개념은 엄하게 훈육 받아야 하는 존재에서 순수하고 보호받아야 하는 존재로, 이후에는 능동적이고 주체적인 사회 참여자이자 의사결정자, 지식 구성자로 변화되고 있음을 알 수 있다. 본 연구 또한 유아를 순수하고 성인에 의해 보호되어지고 발달해야 하는 수동적인 존재로 바라보지 않는다. 오히려 유아는 성인과 마찬가지로 자신이 살아가고 있는 세계에서 적극적으로 참여하고, 소통하며, 문제를 제기하기도 하고, 자신만의 다양하고 독창적인 방법으로 자신의 목소리를 내는 주체적인 사회의 구성원이자 참여자라고 인정한다. 또한 유아는 자신만의 의미를 형성하고, 이를 독창적으로 표현하고 감상할 수 있는 능동적이고 주체적인 의사결정자, 의미창조자, 소통가, 사회운동가, 예술가이며, 성인들은 이들에게 무엇을 할 것인가를 제시하고 지시하는 것이 아니라 **이들과 함께** 예술하기에 참여하고 서로 협력해야함을 강조한다.

3. 유아 예술(child art)의 발견과 개념의 변화

유아 예술에 대한 발견과 개념의 변화를 살펴보면, 실제 16세기 이전까지 유아 예술이라는 개념 자체가 존재하지 않았다. 그 당시 유아들이 전문적 예술가가 되려면 예술적 원칙, 규율, 기술 등을 익혀야 했는데, 이는 성인 예술가들의 작업 스타일을 보고 따라하며 관련 기술들을 습득하는 도제식 교육으로 이루어졌다. 또한 유아들은 스스로 예술가가 되기로 결정하기 보다는

예술가 등 성인에 의해 선택 받아야만 예술교육을 받을 수 있었다. 이러한 기회 또한 쉽게 오지 않았는데, 성인 예술가가 평소 유아들의 놀이(예: 그림놀이)를 통해 드러나는 예술적 재능을 보고 판단하여 전문적인 예술교육을 받을 수 있는 유아들을 선택하였다. 따라서 유아들의 예술적 재능은 그 자체로 인정받기 보다는 전문적인 예술가로 훈련되어야 하는 ‘다듬어지지 않은 서툰 예술적 표현’으로 받아들여졌다. 따라서 유아의 예술적 경험을 통한 미적 향유, 독창적 표현은 허락되지 않았으며, 이러한 경향은 중세시대에서 19세기까지 이어졌다.

20세기 초 제 1차 세계대전 후의 불안한 사회 분위기에 따라 표현주의를 비롯한 초기 모더니즘의 신진 아방가르드 예술가들이 등장하게 되었다. 이들은 기존의 화려한 부르주아 문화의 규범들과 아카데미한 미의 기준 및 가치들을 거부하고 인간 내면의 모습을 표현하고자 시도하였으며, 이에 따라 ‘유아 예술’이 새롭게 부각되었다. 자발적이고 자유로운 상황 속에서 이루어지는 유아들의 다양한 미적 표현들은 기존 성인의 예술적 표현들과는 다른 것으로, 보다 원시적이고 내재적이며 독창적인 가치를 지닌 유아들의 예술형태는 그 당시 새로운 것을 추구하던 많은 학자들과 예술가들에게 그 가치를 인정받았다. 이에 많은 학자들과 예술가들은 적극적으로 유아의 다양한 미적 표현과 작품(주로 그림들이 주를 이룸)을 수집, 분석하고 유아의 다양한 표현방식들을 연구하였다.

Franz Cizek은 유아 예술의 가능성과 가치들에 대해 연구한 대표적인 학자이다. 그는 “창조적인 미술교육의 아버지” (Anderson, 1969)로 불리는데, 영유아는 어른과는 다른 독자적인 방법으로 자신을 표현한다고 주장하였다. 앞서 언급 했듯이 예술가가 되기 위한 도제교육이 일반적이었던 그 시기에 Cizek의 유아 예술에 대한 철학은 획기적인 패러다임 전환이었다. 유아 예술을 그 자체로 인정하고 유아의 자기표현을 강조하는 그의 교육 철학은 Rousseau의 자연주의 사상과 Freud의 심리분석학에 영향을 받았다. “유아가 창작할 수 있도록 두어라! (Let the child create!)” 라는 그의 주장처럼 Cizek은 유아들은 선천적인 예술가로서 자유로운 예술 표현 속에서 그들의 자아 표현이 이루어지고 참된 예술성이 발현된다고 믿었다. 따라서 그는 유아들의 내재적이고 절대적인 예술적 가치를 있는 그대로 인정해야 한다고 주장하였다. 또한 Cizek은 유아들만이 지니는 고유한 그림 표현들을 분석하기 위해 원시 민족예술을 연구하며 유사점을 찾기도 하였다. 실제 1920년대 그의 교육 철학과 교육법은 세계적인 명성을 얻어 그 당시 많은 서구의 예술 교사들이 그의 교육법과 철학을 배우고자 하였다. 하지만 실제 Cizek의 수업은 그가 주장한 학생들의 순수하고 독창적인 자유로운 표현을 격려하기보다는 자세한 설명과 함께 다양한 표현 기술과 방향, 그림 내용 등을 학생들에게 안내하고 이를 따라 그리도록 지도했다는 비판도 받기도 하였다(Munro, 1929). 이러한 비판에도 불구하고 현재까지 Cizek은 20세기 초 창조교육론이 대두되는데 있어 결정적 역할을 한 창조주의 교육의 대표 학자로 평가된다.

한편, 이러한 유아의 예술적 표현에 대한 발견은 그 당시 많은 예술가들의 철학과 사상에 영향을 미쳤다. Wassily Kandinsky 와 Paul Klee는 이상적 미적 모델로서 유아 예술을 바라본 선구자들이자 예술가들이다. 그들은 유아들만이 성인이 더 이상 접근할 수 없는 정신적 세계에 다가갈 수 있으며, 이를 독창적인 자신의 방식으로 표현할 수 있다고 믿었다(Werchmeister, 1977). 그 당시 예술가들은 자신들도 어린이 같은 형태의 이미지를 표현하고자 다양한 예술적 실험과 많은 노력을 하였는데, 그 대표적인 예로 Pablo Picasso를 들 수 있다. Picasso는 자신이 어렸을 때조차 유아들과 같은 그림을 그리지 못했다고 회상하며, 자신이 유아들과 같은 그림을 그리기 위해 평생이 걸렸다고 이야기 할 정도로 유아 그림의 예술

적 가치를 높게 평가했다.

20세기는 기존의 예술적 가치인 ‘아름다움’과 ‘조화’를 새로운 미적 시도로 대체하고자 하는 역동적인 사회문화적 특징을 지니고 있다. 이러한 사회 흐름 속에서 예술가들은 자신들이 추구하는 창의성을 유아 예술에서 발견하게 되며, 유아 예술이 기존의 사회적 규정과 아카데미한 규칙이 없는 독창적인 것임을 더욱 강조하였다. 이들은 유아 예술에서 발견되는 감정의 개방성, 접근의 직접성, 자연스러운 상상력과 상상의 가소성 추구(Leeds, 1989) 등을 논하며 유아 예술의 새로운 가치를 주장하였다. 이러한 믿음은 현재까지 많은 예술교육가들과 예술가, 교사, 부모들에게 영향을 미치고 있다(Wilson, 2004).

더불어 20세기에는 유아의 성장과 발달에 대한 심리학적 연구들이 많이 등장하였다. 이에 유아 예술에서도 발달심리적인 측면이 강조되었는데, Rhoda Kellogg와 Viktor Lowenfeld 등 많은 학자들은 유아의 예술적 표현 발달단계를 구분하여 유아 시기의 예술적 표현의 발달을 객관적이며 과학적으로 증명하려고 노력하였다. 유아 예술의 발달론적 접근은 유아 개개인의 존재와 능력을 인정하고 스스로 지식을 구성, 표현하는 예술적 주체로서 유아의 각 단계에서 보이는 예술적 능력의 이해와 발달이 적절한 교육적, 환경적 도움을 줄 수 있다는 측면에서 많은 전문가, 교사들에게 환영받았다. 또한 최근까지 유아 예술을 이해하는 하나의 강력한 지배적 관점으로서 중요한 위치에 있다.

이와 같이 19, 20세기에 등장한 유아 예술에 대한 표현주의 접근법과 발달심리학적 접근법은 대표적인 모더니즘 사유를 통해 등장한 접근법이라고 볼 수 있다. 흥미롭게도 Sakr와 Osgood(2019)은 이러한 모더니즘 유아 예술의 특징으로 ‘미숙함(deskilling)’과 ‘선천적 창의성(inherently creativity)’이 함께 공존하고 있다고 주장하였다. 즉, 유아는 교육을 통해 발달적으로 보다 새로운 기술들을 익혀야 하지만 동시에 유아의 타고난 창의성을 인정해주어야 한다는 것이다. 이러한 유아 예술에 대한 모더니즘적 사유는 유아도 성인처럼 예술을 하고 있으나, 유아 예술은 성인 예술과는 다른 가치와 의미를 가진다는 접근이다. 즉, 유아들은 관습적인 것과 실제적인 것들에 구애받지 않고 때 묻지 않은 순수한 그들의 독창적인 관점으로 보다 감각적이고 경험적으로 자신들의 예술성을 발산하며, 이를 위해 유아에게 적합한 교육적 접근법으로 이들의 고유하고 선천적인 창의성을 발현할 수 있도록 성인이 도와주어야 한다는 것이다(Fineberg, 1997; Wilson, 2004).

그러나 최근 들어 포스트모더니즘, 포스트휴머니즘 시대를 맞이하게 됨에 따라 위의 모더니즘 유아 예술에 대한 한계점들을 보완 또는 대체하는 접근법들 (예: 사회문화적 이론: sociocultural theory, 포스트모더니즘: postmodernism, 들뢰즈 철학: Deleuzian philosophy, 포스트휴머니즘: posthumanism 등)이 등장하기 시작하였다(Sakr & Osgood, 2019). 학자들은 ‘선천적’이며 ‘절대적’으로 되어버린 유아들의 창의성에 대한 개념의 한계를 지적하였으며, 이렇게 신성시되고 절대적으로 여겨지는 유아들의 예술성과 창의성 개념으로 인하여 유아 예술의 다양하고 복잡한 사회적, 문화적, 정치적, 물질적, 신체적 의미들과 방향, 가치들을 이해하는데 어려움이 있음을 이야기 하였다. 이들에게 유아 예술은 선천적인 창의성을 발현하기 위한 것이 아니라 그들의 사회적 실천들(Pearson, 2001)로서, 유아들이 자신의 또래문화와 시각문화, 사회문화적 담론들과 규칙, 가치 등과 상호작용하면서 자신의 사회문화적 의도를 지닌 다각적이고 창의적인 예술표현을 할 수 있다고 인정한다(Duncum, 2010; Freedman, 2003; Thompson, 2003, 2006). 또한 유아들은 예술경험을 통해 자신들이 살아가고 이해하는 세계에 대한 다양한 내재적 관점(emic)을 표현할 수 있으

며, 때에 따라 의미보다는 행위 그 자체 또는 예술적 표현, 감상 과정 자체를 즐기며, 예술경험을 통해 예술적인 목적이 아닌 자신의 세계와 다양한 신체적, 감각적 상호작용을 시도할 수도 있음을 주장한다.

최근 많은 학자들이 들뢰즈 철학과 포스트휴머니즘에 기반을 두고, 유아 예술하기 과정은 일반적이고, 보편적이며, 일방향적인 형태로 진행되기보다는 리즘적¹⁾(Deleuze & Guattari, 1980/1987)이며, 회절적이고, 예측 불가능한 과정으로 보다 역동적이며, 다층적이고, 다원적이며, 유동적이고, 때론 즉흥적이고 순간적일 수 있음을 주장한다. 또한 이들은 예전 모더니즘의 정신적, 인지적, 언어적인 인간 중심의 사유를 비판하고, 신체적, 감각적, 비언어적인 가치들을 강조하기 시작하였다. 또한 인간 이외의 다른 존재들의 역할과 가치, 그들의 행위주체성(agency)을 탐구하며, 유아 예술하기 과정 속 인간(유아, 예술가, 부모 등)-비인간(물질, 시간, 장소, 공간, 자연, 사회문화, 지역사회 등) 관계의 예술적 “내부작용(intra-action)”(Barad, 2003)과 물질성(materiality), 몸(bodies), 아상블라주(assemblage) 등을 강조한다. 이제 유아 예술은 예전 모더니즘적 유아 예술 관점의 유아-성인, 인간-비인간, 몸-정신, 주관적-객관적, 언어-비언어, 디지털-아날로그 등의 이분법적일 뿐만 아니라 음악, 미술, 극놀이, 동작 등 구분되고 단절된 장르적 접근법이 아닌, 오히려 그 경계들을 허물고 적극적으로 융합, 통합하여 이루어지는 무한한 가능성의 예술로서 새롭게 인식되고 있다(Clark & Moss, 2011; Lenz-Taguchi, 2010; Pacini-Ketchabaw, Kind, Kocher, 2017).

이렇게 유아 예술을 바라보는 다양한 관점들의 역사적 흐름은 그 시대의 사회적, 문화적, 정치적, 이데올로기적 특징과 공헌점 및 한계점들을 동시에 지니고 있다. 따라서 본 연구는 오랜 시간동안 유아 예술을 이해하고자 하는 시도들을 통해 우리가 얻게 된 공헌점들을 바탕으로 하나의 패러다임만을 주장하며 다른 관점들을 비판하기 보다는, 다변적이고 다층적인 유아 예술에 대한 가치와 이해들을 아우르는 보다 넓은 관점을 취하고자 노력하였다.

¹ 리즘(Rhizome): 생물학에서 수평으로 뻗어나가는 뿌리줄기를 뜻하는 용어로 서열적이고 이분법적인 대립으로 발전되는 개념을 따르지 않고 중심뿌리 없는 다양한 줄기들이 자유롭게 접속되고 분기되어 어떤 것과 더 관계하느냐에 따라 새로운 의미들과 지식들이 끝없이 생산되는 사고방식으로서 Deleuze와 Guattari(1980/1987)에 의해 제시되면서 하나의 철학적 사유용어로 사용되고 있다.

나. 영유아의 발달적 특성

발달이란 지식과 능력에 있어 일생 동안 발생하는 점진적인 변화를 말하는 것으로, 본 장에서는 영유아의 발달영역별 행동특성을 개괄적으로 살펴보고, 영유아의 지각발달 및 음악, 미술, 동작, 극놀이 발달특성을 영유아의 연령별 발달특성과 연계하여 구체적으로 제시하고자 한다.

본 장에서 제시되는 영유아의 발달적 특성을 참고할 때 고려하여야 할 점은 **유아의 개인적·환경적 요인에 따라 유아들 간 발달적 개인차가 존재하며, 한 유아 안에서도 발달 영역에 따라 발달의 차이가 나타난다**는 점이다. 그러므로 영유아를 만나는 성인은 예술프로그램을 진행할 때 영유아의 전반적인 발달수준 뿐만 아니라 개별적 특성을 세심하게 관찰하여, 각 영유아의 발달정도를 파악할 수 있어야 한다.

특히, 다음에 소개하는 영유아의 발달적 특성은 영유아의 신체적, 인지적, 사회·정서적 능력의 한계로 이해하기보다는 **예술의 각 장르의 적용에 있어서 참조할 사항**이 되어야 할 것이다. ‘영유아의 발달에 적합한 예술을 제공한다’는 것의 의미는 예술프로그램을 통해 영유아와 적극적으로 소통하고자 하는 예술경험의 목적에 의거한다. 연령에 따른 발달적 특성의 구분 그 자체보다는 영유아의 신체와 정신이 모두 ‘변화하는 과정’ 중에 있고 예술경험을 통해서 기꺼이 ‘성장하기’를 원한다는 것이다. 영유아 예술프로그램은 영유아의 경험을 중심으로 한 놀이적이고 창의적인 접근방식에 기초해야 할 뿐만 아니라, 영유아 발달에 대한 이해에 있어 각 예술 장르의 독특성에 기초한 해석이 반드시 필요하다. 본 장에서 말하는 영유아의 연령은 국제 나이를 의미한다(예, 생후 12개월: 1세, 생후 24개월: 2세 등).

1. 영유아의 발달영역별 행동특성 (Child and Adolescent Services, 2012)

1) 출생~1세 이전

신체발달

- 시각에 초점이 생기고 물체를 따라가며 본다.
- 단순한 움직임을 따라한다.
- 소파나 의자를 잡고 지탱하여 일어서 이동하는 것을 즐긴다.
- 소리가 나는 곳으로 고개를 돌린다.
- 사물을 부딪쳐 소리 내고, 밀고 당기며, 넣어보고, 끌고 다니기 등을 한다.
- 작은 물건을 집기 위해 엄지와 집게손가락을 사용하는 법을 익히기 시작한다.

인지발달

- 손, 발, 입으로 사물을 탐색한다.
- 자신의 이름을 부를 때 알아듣는다.
- 자신이 흥미를 보이는 무언가를 손가락으로 가리키기도 한다.
- 물체를 움직이고, 떨어뜨리고, 담은 것을 쏟기도 한다.
- 웅얼이를 한다.

- 상황과 요구에 따라 다른 울음소리를 낸다.
- 좋아하는 그림책이 생긴다.

사회정서발달

- 친숙한 사람을 구분하고 선호가 생긴다.
- 장난감에 대한 선호와 소유에 대한 주장이 생긴다.
- 간단한 놀이(예: 까꿍놀이)를 즐긴다.
- 기쁨, 불편함, 행복, 불안 등의 감정을 나타낸다.
- 성인의 행동을 모방하려고 시도하기도 한다.
(예: 핸드폰으로 통화하는 척, 컵으로 물 마시는 척)
- 때로는 때를 쓰고 화를 낸다.

2) 1세

신체발달

- 걷기에 많은 에너지를 사용한다.
- 손가락 대신 손가락을 사용하여 음식을 먹으려 시도한다.
- 능숙한 조작활동을 하기 보다는 탐구적인 조작활동을 한다.
- 크레파스로 종이에 굵적거리는 것을 즐긴다(입에 크레파스를 넣지 않도록 지도하는 것이 필요함).
- 같은 행동을 반복하면서 신체적 기술을 연마한다.
- 끌기, 당기기, 쌓기, 뒤집어 비우기, 채우기 등을 좋아한다.
- 복잡한 작은 물체에 관심을 보인다.
- 2세에 가까워지면 큰 공을 잡을 수 있다.

인지발달

- 원인에 따른 결과를 일으키는 것에 흥미를 느낀다.
- 움직이거나 움직일 수 있는 기구와 사물에 흥미를 가진다(움직이는 놀잇감 선호).
- 1.5세에서 2세에 가까워지면 비슷한 물건끼리 분류한다.
- 친숙한 대상과 관련된 단어를 말하기 시작하며, 24개월 정도가 되면 적어도 50개 정도의 단어를 인식하게 된다.
- 종이에 표식을 하거나 자발적으로 낙서를 한다.
- 그림책 보고 듣기, 동요 듣기를 좋아한다.
- 다른 사람의 행동에 더욱 주의를 기울이게 되며, 행동을 모방(예: 인형에 손가락으로 음식 먹이기 등)하는 놀이를 한다.

사회정서발달

- 대부분 혼자놀이를 한다. 또래보다는 어른들과 관계하는 것을 선호한다.
- 다른 사람에게 단어와 얼굴표정으로 자신이 원하는 것, 필요한 것을 표현하는 방법을 배운다.
- 놀잇감을 가지고 혼자 논다.
- 자아개념이 싹튼다.
- 낯선 사람에게 두려움을 나타낸다.

- 자신이 주목받지 못할 때 질투를 느끼기 시작한다.
- 타인의 정서에 공감하기 시작한다.
- 성인이 ‘안돼’라는 말을 많이 사용할수록, 영아도 ‘싫어’라는 표현을 많이 하게 된다.
- ‘술래잡기’와 같은 단순한 상호작용적 게임을 즐긴다.

3) 2세

신체발달

- 단순한 대근육 운동기술은 거의 숙련된다.
- 신체적 능력을 많이 시험한다(높은 곳에서 뛰어내리기, 오르기, 팔로 매달리기, 구르기, 말뛰기, 재주넘기, 거친놀이 등).
- 모든 종류의 사물을 던지고 다시 가져오는 행동을 반복한다.
- 바퀴달린 기구 위에 앉아 잘 조정하며 밀고 다닐 수 있다.

인지발달

- 사물의 특성(재질, 모양, 크기, 색깔 등)에 흥미를 가진다.
- 유사한 사물끼리 짝지을 수 있다.
- 형태, 크기의 순열을 맞추는 놀이를 한다.
- 수 세기 기술이 나타나기 시작한다.
- 창의적 활동(그림그리기, 구성하기, 찰흙놀이 등)이 나타나기 시작한다(결과보다는 과정이 중요한 시기).
- 시행착오를 겪기 보다는 점진적으로 문제해결을 시도하기 시작한다.
- 상상적 환상놀이가 증가한다.

사회정서발달

- 다른 사람에게 자신이 원하는 것을 간단한 말로 표현한다.
- 다른 사람들과 가상놀이를 하기도 한다.
- 그림책에 있는 단순한 이야기 듣기를 즐기며, 특히 반복적인 이야기를 좋아한다.
- 혼자 힘으로 하려는 강력한 욕구가 있다. 무엇인가를 혼자 힘으로 성취했을 때 자랑스러워한다.

4) 3세

신체발달

- 신체활동이 왕성하고 이를 즐긴다.
- 음악에 맞추어 뛰고 걷는 활동을 좋아한다.
- 가위질, 단추 끼우기 등에 필요한 소근육은 비교적 늦게 발달하므로 성인의 도움이 필요하다.
- 커다란 구슬을 꿰는 것을 즐기기도 한다.
- 혼자서 계단을 오를 수 있다.
- 대체로 낮잠과 휴식이 필요하다.

인지발달

- 사물의 이름, 동물 이름, 색깔 명칭 등을 안다.
- 호기심, 탐색의 욕구, 질문이 많다.

- 제공되는 종이에 맞춰 그림의 크기를 조절하는 것이 어려우므로 큰 종이를 제공하는 것이 좋다.
- 언어사용에 있어 의사소통보다는 사적인 의미의 독백이 많다.
- 주의 집중 시간이 짧다(10분 이상 한 가지 활동에 주의 집중하는 것이 어려움).
- 어휘능력이 신장되고 짧은 문장으로 말하기를 즐긴다.
- 그림책, TV보기를 좋아하고, 듣기를 즐긴다.
- 처음 보는 사람도 영아가 하는 말의 50% 정도를 알아들을 수 있다.

사회정서발달

- 또래에게 조금씩 관심을 보이며 함께 간단한 놀이를 할 수 있다.
- 의존성을 보이면서 한편으로는 독립적이기를 원한다.
- 앞으로 일어날 일에 대해 미리 예고해 주면 이에 대해 마음의 준비를 한다(치과를 가는 것, 도우미 선생님이 오시는 것 등).
- 자기중심성이 강한 시기로 놀잇감을 공유하는 것, 차례를 기다기는 것을 힘들어한다(놀잇감이나 준비물을 유아의 수에 맞게 준비해야 함).
- 동생에 대한 질투, 다른 친구가 칭찬을 받는데 대한 질투심이 커서 불안을 갖기도 한다.
- 동극을 할 때 등장인물의 수가 적고 단순한 사건이 반복되는 이야기를 극으로 표현하기를 즐긴다.
- 부정적인 정서표현이 많아지며, 떼를 쓰기도 한다. 특히 피로하거나 배고플 때, 하고 싶은 일을 방해 받을 때 화를 낸다.

5) 4세

신체발달

- 신체활동이 매우 활발해지나, 아직은 대근육의 정교한 조절이 어렵다.
- 공간, 힘, 시간 등의 움직임 요소를 활용하여 움직인다.
- 신체의 각 부분을 협응하여 움직임을 조절한다.
- 능숙하지는 않지만 스스로 단추를 잠그려고 시도한다.
- 물통을 들고 컵에 물 따르기를 시도하나 자주 쏟게 된다.

인지발달

- 자신의 주변에서 일어나는 일들에 대해 관심이 많아져 ‘왜?’라는 질문을 자주 한다.
- 다른 사람의 능력과 작품을 자신의 것과 비교하며, 그 차이에 관심을 가진다.
- 이야기를 듣고 궁금한 것에 대해 질문한다.
- 어휘력이 급속히 증가한다.
- 현실과 상상을 구분하는 것을 어려워한다.
- 전래동요, 동시, 동화를 듣고 우리말의 재미를 느낀다.
- 간단한 이야기의 주제나 내용을 조금씩 파악할 수 있다.
- 책의 그림을 단서로 내용을 이해한다.
- 나, 너와 같은 대명사를 사용한다.
- 글자 쓰기에 흥미를 보이기도 한다.

사회정서발달

- 또래에 대한 관심이 높아지나, 아직은 자기중심성이 강하고 사회적 기술이 부족해 또래와 잦은 갈등을 겪는다.
- 익숙하지 않는 장면이나 소리에 대해 두려움을 갖기도 한다.
- 숨바꼭질과 같은 간단한 규칙이 있는 게임을 이해하고 참여할 수 있다.
- 극화놀이에 대한 관심이 고조된다. 어른들이 하는 일들을 재창조하고 의상이나 소품들을 활용한다.
- 때때로 거짓말을 하는 경우도 있는데, 종종 유아 자신은 이를 진실이라고 믿는 경우가 있다.
- 자신의 감정을 인식하고 이를 표현하며, 다른 사람의 감정에도 관심을 가진다.
- 또래 집단에서 지켜야 하는 약속이나 규칙을 지킬 수 있다.

6) 5세

신체발달

- 회전하기, 높이뛰기, 오르기, 균형잡기 등의 대근육 운동기술이 잘 발달된다.
- 신체활동에 대한 자신감이 높아져 위험을 즐기며, 자신의 신체적 능력을 시험해보려 한다.
- 또래들과 규칙을 지켜 하는 신체 게임을 즐긴다(‘무궁화 꽃이 피었습니다’ 등).
- 비교적 작은 구슬을 꿰거나 가위를 사용하는 등의 소근육이 발달한다.
- 글자를 쓰거나 그림을 그릴 때 연필 사용이 가능하다.
- 스스로 단추를 잠글 수 있으나 지퍼는 어려워하는 경우가 많다.
- 한 다리로 서서 10초 이상 균형을 잡을 수 있다.

인지발달

- 단순한 규칙과 점수 매기기가 있는 게임에 흥미를 보이기 시작한다.
- 동시에 하나 이상의 특성을 분류하고 대응할 수 있다(이중분류).
- 기승전결이 있는 이야기를 할 수 있다.
- 집단 극화놀이에 흥미를 가진다.
- 글자를 쓰는 것에 대해 흥미를 보이며, 음운일치를 시켜 글자를 따라 적는 것이 가능하기도 하다.
- 비슷한 발음이 들리더라도 문장의 맥락 내에서 발음을 구별할 수 있게 된다.
- 이야기 짓기를 즐긴다.
- 주의집중시간이 길어진다.

사회정서발달

- 선호하는 친구와 선호하지 않는 친구에 대한 구분이 생긴다.
- 놀이 역할과 흥미에 있어 성차가 좀 더 나타난다.
- 혼자 하는 놀이보다는 친구와 함께 하는 놀이를 선호한다.
- 성인을 기쁘게 하기 위해 무언가를 배우거나 잘 하고자 하는 욕구가 높다.
- 지는 것을 싫어하기 때문에 경쟁적인 놀이에서 실패했을 때 좌절을 느낀다.
- 내가 속한 지역사회에서 일어나는 사회적 이슈들에 관심을 가진다.
- 자연과 사물에서 색, 모양, 질감의 다양함을 발견하고 차이점을 이야기 할 수 있다.
- 이전보다 추상적인 개념에 대해 이해할 수 있는 능력이 발달한다(과거, 현재, 미래 등).
- 자신이 속한 집단에서 함께 생활하기 위해 적절한 규칙과 약속이 필요함을 인식하고 이를 실천할

- 수 있다(순서 정하여 놀이하기, 개인공간에 대해 서로 배려하기, 물건 공유하기 등).
- 자신의 역할을 인식하고 수행하기를 즐긴다(간식당번, 오늘의 도우미 등).
- 다른 사람의 감정을 알고 공감할 수 있다.

2. 영유아의 지각적 발달

지각은 자극에 대응하는 차별반응의 일종으로 자극의 종류 또는 이를 감지하는 감각기관에 따라 촉각, 후각, 미각, 청각, 시각 등으로 구분된다. 영아는 외부세계에 대한 직접적인 정보를 얻기 위해 감각에 의존하며, 다양한 감각기관을 통해 획득한 정보를 이미 저장된 정보와 통합하여 세상을 지각하게 된다. 감각기관을 통해 영아가 경험하는 모든 것들은 주변 세계에 대한 정보를 제공하며, 이러한 정보는 영아의 뇌에 지속적으로 저장되어 영아가 자라나면서 자신을 둘러싼 세상에 대해 이해하는 데에 사용된다.

인간의 지각발달은 영아기에 매우 급속하게 이루어지는데, 이미 임신 3개월경 미뢰(taste buds), 후각 수용기(smell receptors) 및 촉각 수용기(touch receptors)가 형성되며, 촉각 수용기의 경우 입과 뺨 주위에 먼저 형성되고 점점 몸 전체로 퍼져나간다. 또한 임신 23주경부터 태아는 외부의 소리를 들을 수 있으며, 35주쯤 되면 귀의 모든 기관이 완전히 형성된다. 따라서 영아는 태어날 때부터 듣고, 냄새 맡고, 맛을 느낄 수 있으며, 특히 촉감에 민감하다. 출생 시 시각 또한 기능을 하여 흐릿하게나마 볼 수 있기도 하다. 그러나 신생아는 이러한 새로운 감각적 경험을 이해하지 못하며, 영아의 감각 수용기로부터 뇌에 감각적 정보를 전달하는 신경연결통로(neural pathway)도 충분히 성숙되지 않은 상태이다. 신경연결통로가 성숙하도록 돕는 열쇠는 ‘사용(use)’으로, 좀 더 자주 사용될수록 신경연결통로가 더 잘 발달할 뿐만 아니라 연결망 또한 촘촘해진다.

다음은 영아기 지각발달을 분야별로 정리한 것이다.

1) 시각발달

시각은 밝기와 색깔의 감각 및 물체 형태의 지각에 관여하는 감각기능으로 빛의 강도에 의한 밝기를 식별하는 명암시각, 빛이 오는 방향을 식별하는 방향시각, 물체의 형태와 크기를 식별하는 형태지각, 다양한 색채를 구별하는 색채지각 등이 있다. 출생 시 영아는 사물을 보는 데에 필요한 모든 기관을 거의 완벽한 형태로 갖추고 있으나, 망막의 중심부에 상의 초점이 맺히는 부분인 중심와(fovea)와 시각 근육 발달이 아직 불완전하므로 응시, 초점 맞추기, 눈 움직임을 협응성이 서투르다. 즉, 출생 시 눈은 구조적으로는 완벽하지만 기능적으로 미성숙하며, 시각능력은 생후 6~8개월 동안 매우 빠르게 발달하여 성인과 거의 같은 수준으로 세상을 볼 수 있게 된다.

출생 시 영아의 시력은 20/200~20/400으로 멀리 있는 대부분의 물체는 마치 어두운 그림자와 같은 형태로 보일 뿐이다. 그러나 신생아도 눈으로부터 8~12인치 사이에 있는 물체나 얼굴은 잘 볼 수 있는데, 이는 영아를 안고 있는 양육자의 얼굴과의 거리에 해당한다. 출생 시 영아는 자신의 두 눈을 어떻게 사용해야할지 몰라 두 눈으로 초점을 맞추지 못하지만, 1개월 정도 지나면 두 눈으로 초점을 맞추고 움직이는 물체를 추적할 수 있게 된다. 이후 영아의 시각은 급속히 발달하여 생후 2~3개월경이 되면 성인처럼 물체에 초점을 맞출 수 있다. 또

한 이 시기에 영아는 양육자의 얼굴을 인식할 수 있으며 다른 사람들의 얼굴과 구별할 수 있게 된다. 생후 6~8개월경이 되면 성인과 같은 수준의 시력을 갖추게 되고(20/20), 물체의 움직임 을 좀 더 정확하게 추적할 수 있게 된다.

색채 인식과 관련하여, 영아는 출생 시부터 색채를 볼 수 있지만 유사한 색조(예를 들어 빨간색과 오렌지색)를 구별하는데 어려움을 느끼며, 이에 따라 블랙 앤 화이트(black-and-white)나 대비가 극명한(high-contrast) 색조를 선호하는 것으로 나타난다. 이후 뇌가 발달함에 따라 생후 2~3개월경이 되면 모든 범위의 색채를 볼 수 있으며, 밝은 원색을 선호하는 경향을 보이게 된다(Baby Center, 2019; Oswalt, 2019).

다음은 영아의 시각능력발달을 출현 시기별로 정리한 것이다.

<표3-1> 영아의 시각능력발달

시각적 특성	시각능력	대략적 출현 시기
빛에 대한 감도 시각기관은 출생 시 완벽하며, 광원의 세기에 적응할 때 처음 사용됨	광원 쪽으로 머리 돌리기	출생 시
	밝은 빛에 눈 감기	출생 시
	잠잘 때 눈 감기	출생 시
	밝은 빛보다 흐린 빛에서 더 활동적임	출생 후 1년까지
시력 눈이 성숙함에 따라 초점거리가 점차적으로 길어짐	구조적으로 완벽한 시각기관	출생 시
	초점거리 4-10인치(10.2-25.4cm)	출생 후 1주까지
	초점거리 약 36인치(91.4cm)	생후 3개월
	초점거리 약 100피트(30.5m)	생후 1년
원근 조절 원근 조절은 수정체의 기능적 성숙에 좌우됨	서투름	출생 후 2주까지
	성인과 유사	생후 2-4개월
주변시 주변시아는 수평방향으로 급속히 향상됨	중심으로부터 15도	출생 후 2주까지
	중심으로부터 30도	생후 1-2개월
	중심으로부터 40도	생후 5개월
응시 응시는 한 눈으로도 가능한 것으로, 생후 첫 몇 주 동안 나타나는 응시는 본질적으로 반사적인 것임	한 눈으로 밝은 대상 응시	출생 시
	양쪽 눈으로 밝은 대상 응시	생후 2-3일
	정지된 밝은 면에서 다른 밝은 면으로 머리 돌리기	생후 11일
	머리를 고정시키고 움직이는대상 따라가며 응시하기	생후 23일
	대상 쪽으로 시선 보내기	생후 10주
추적 처음에는 경련하듯이 단속적으로 추적하다가 점차 원활해짐	수평	- 단속적 추적 안구운동은 출생 시부터 나타남 - 원활 추적 안구운동은 2개월경 나타나며, 수평→수직→대각선→원의 순서로 나타남
	수직	
	대각선	
	원	
색 구별과 선호 연구결과들이 일치하지 않음. 색조보다는 색의 채도에 더욱 민감하게 반응함	색 지각	생후 10주
	색보다 모양 선호	생후 15일
	색 구별	생후 3개월

형태 지각형태 구별은 일찍부터 시작되며 급속히 발달함. 사람의 얼굴은 선호되는 대상임	무늬가 없는 것보다 있는 것 선호	신생아
	얼굴표정 모방	신생아
	사람 얼굴 선호	신생아
	2차원 형태 구별	생후 3개월
	3차원 형태 구별	생후 6개월

2) 청각발달

청각은 물이나 공기 등을 통해 전해지는 음파를 자극으로 감지해내는 기계적 감각을 의미하며, 대부분의 무척추동물에는 이 감각이 없으나 척추동물과 곤충류에 있어서는 시각과 더불어 중요한 감각이다. 척추동물의 감각기관은 귀로 외이·중이·내이의 세 부분으로 구분되며 종에 따라 소리로 인식할 수 있는 주파수대의 영역이 다르다. 출생 시 영아의 귀는 구조적으로 완벽하며, 태어난 지 하루에서 이틀정도 지나 양수가 귀에서 다 흘러나오면 들을 수 있게 된다. 또한 태아기에도 소리에 반응하는데, 엄마의 목소리나 음악소리에 심장박동이 변함으로써 소리에 대한 반응을 보인다(DeCasper et al., 1994; Lecanuet et al., 2000).

청각기관을 통해 영아는 주변세계에 대한 수많은 정보를 수집하게 되며, 특히 듣기는 언어를 배우는데 있어 매우 중요한 역할을 한다. 관련 연구에 의하면 신생아는 성인에 비해 소리에 민감하지 못한 것으로 나타나며, 소리에 대한 민감성은 나이가 들면서 향상된다. 또한 단순한 음조의 소리보다는 사람의 말소리(특히 높은 음조의 목소리)나 음악소리에 주의를 집중하며, 출생 직후부터 서로 다른 말소리를 구별하는 능력이 발달되기 시작한다. 생후 2개월경 대부분의 영아는 친숙한 목소리가 들리면 조용해진다. 생후 1개월에서 6개월 사이 영아는 소리가 나는 위치를 찾아내며, 생후 6개월경 영아는 신생아에 비해 고주파 소리에 더 민감하게 반응할 뿐만 아니라 모국어 말소리를 알아채고 다른 언어의 말소리는 무시하기 시작한다(Baby Center, 2019; Oswalt, 2019). 생후 2년쯤 되면 영아의 청각은 성인과 비슷해진다(Aslin et al., 1983).

다음은 영아의 청각능력발달을 출현 시기별로 정리한 것이다.

<표3-2> 영아의 청각능력발달

청각적 특성	청각능력	대략적 출현 시기
출생 시 영아의 귀는 구조적으로 완벽하며, 신생아도 소리에 반응할 수 있음	크고 날카로운 소리에 반응함	태아기
	소리에 집중할 수 있음	출생 시
	주로 소리의 세기 및 지속시간에 반응함	출생 시
	미숙하게나마 음조를 구별함	생후 1-4일
	음색의 차이에 반응함	생후 3-6개월
	부모의 목소리에 즐겁게 반응함	생후 5-6개월
	성인과 유사해짐	생후 24개월

3) 후각, 미각, 촉각발달

후각은 특정 물질에서 확산되어 나온 분자가 콧속의 후각세포를 자극하여 감지하게 되는 감각으로, 사람의 후각 수용기는 콧구멍(비강)의 윗부분에 있는 점막에 위치하고 있는 상피세포이다. 각 수용기는 특정 냄새를 식별해 낼 수 있으며, 뇌는 각 냄새들을 기억해 두었다가 후에 비슷한 냄새가 나면 기억을 되살려 냄새들을 구분한다. 인간의 후각 수용기 수는 약 1,000여 개에 불과하나 실제로 인지하고 기억할 수 있는 냄새는 약 2,000~4,000가지 정도이다. 일반적으로 후각은 남자보다 여자가 더 정확하며 나이가 들면 역치가 높아져 약한 냄새는 맡기가 힘들어진다. 후각은 기억을 관장하는 뇌 영역에 의해 처리되므로, 특정 냄새와 경험 간에 강한 연계가 만들어진다.

후각기관은 임신 3개월경 형성되기 시작하며, 몇 주 지나지 않아 두 개의 작은 콧구멍이 나타나기 시작한다. 태아는 이미 태내에서 후각을 사용하기 시작하며 양수의 냄새에 익숙해진다. 이러한 경험은 매우 유용한 것으로, 양수의 냄새는 출생 후 영아에게 필요한 엄마의 젖 냄새와 유사하기 때문이다. 또한 양수를 통해 엄마가 섭취하는 음식의 냄새와 맛이 전달된다.

신생아도 특정 냄새에 반응하는 것으로 나타나는데, McFarlane(1975)의 연구에 의하면 생후 1주 미만 영아의 경우 엄마의 젖이 묻어 있는 패드와 깨끗한 패드를 구별하며 엄마의 가슴패드를 깨끗한 패드보다 선호하는 것으로 나타났다. 또한 Porter, Makin, Davis와 Christensen(1992)에 의하면 생후 2주 된 영아는 다른 냄새보다 젖 냄새를 선호하는 것으로 보이며, 엄마의 젖 냄새와 체취를 알아채는 것으로 나타났다. 생후 1개월경 영아는 다양한 냄새에 익숙해지지만 강력한 냄새에 더 주의를 기울이게 된다. 강렬한 냄새는 영아의 미각을 방해하기도 하므로 영아에게 수유하거나 우유를 먹일 때는 강한 냄새가 나는 향수 등을 뿌리지 않는 것이 좋다. 생후 3개월경 영아는 주변 사람들을 냄새를 통해 구별하게 되며, 6개월경 이유식을 시작할 때 음식에 대한 선호를 냄새와 맛을 통해 결정하게 된다. 후각발달은 8세경까지 이루어진다.

미각은 혀를 중심으로 한 구강 내에서 느끼는 접촉화학감각으로, 미각의 기본이 되는 맛은 단맛, 쓴맛, 짠맛, 신맛의 네 가지이다. 태아는 양수를 통해 엄마가 섭취하는 음식의 다양한 맛을 경험하고 냄새 맡게 된다. 신생아도 맛에 대해 반응을 보이는데 신맛보다는 단맛을, 쓴맛보다는 신맛을 선호하는 것으로 나타난다. 신생아의 미각적 능력 또한 구체적이어서 엄마의 젖과 다른 사람의 젖을 구별할 수 있다고 한다. 출생 시 영아의 미각은 민감하기는 하지만 미뢰의 수와 다양한 맛에 대한 반응은 영아가 자라면서 계속 늘어간다. Mennella와 Beauchamp(1996)에 의하면 생애 초기에 후각과 미각 체계가 가동되기는 하지만 이후 영아가 성장해가면서 원숙해지므로, 개인적 경험에 의해 영향을 받게 되는 경향이 있다고 한다.

출생 시 영아의 미뢰는 성인보다 좀 더 광범위하게 입안에 분포되어 있으며, 생후 처음 3개월 동안 영아는 단맛과 쓴맛을 구별할 수 있게 되고, 엄마의 젖 맛과 같은 단 맛을 선호한다. 생후 3개월이 되면 영아는 주변의 물건을 자신의 입에 넣어 다양한 맛을 보고 감촉을 느끼는 데에 혀를 사용하게 된다. 생후 5개월경 영아는 소금기가 있는 것에 좀 더 반응하게 되며,

6개월경 이유식을 시작할 때쯤이면 쓴 음식보다는 단 음식을 선호하고 채소보다는 과일을 선호한다. 생후 7~8개월경 영아는 손으로 집어 먹을 수 있는 음식(finger food)을 시도하게 되며, 시간이 지나면서 여러 가지 음식을 경험하게 됨에 따라 자신만의 맛 선호도를 형성하게 된다.

촉각은 피부에 닿아 느껴지는 감각으로 접촉을 인지하는 것이다. 촉각에는 눌리는 감각인 압각, 아픈 감각인 통각, 차가움을 느끼는 감각인 냉각, 따뜻함을 느끼는 감각인 온각 등이 있다. 영아의 촉각발달에 대해서는 연구가 많이 이루어지지 않았으나, 신생아도 접촉에 반사적으로 반응하며 고통에 대해서는 스트레스 반응을 보이는 것으로 알려져 있다. 영아는 손, 발, 입으로 주변의 사물을 접촉하며 이들을 탐색한다.

촉감은 임신 7~8주에 발달하기 시작하며, 임신 11주경 태아는 태내에서 작게 움직이기 시작하는데 이는 태아가 자신 주변의 환경과 자신의 몸을 탐색하는 첫 시도이기도 하다. 출생 시 영아는 매우 민감한 피부를 가지고 있으며, 특히 입, 뺨, 얼굴, 손, 복부, 발바닥이 민감하다. 영아에게 있어 피부접촉은 유대감 형성과 의사소통에 필요한 절대적인 요소이다.

다음은 영아의 후각, 미각, 촉각능력발달을 출현 시기별로 정리한 것이다.

<표3-3> 영아의 후각, 미각, 촉각능력발달

지각적 특성	관련 능력	대략적 출현 시기
후각 출생 시 후각 기제는 구조적으로 완벽하며, 신생아는 다양한 냄새에 미숙하게나마 반응함	냄새에 반응함	출생 시
	반복적으로 주어지는 자극에 대해 민감성이 감소함	신생아
	기분 좋은 냄새와 불쾌한 냄새를 구별함	생후 2-3일
	엄마의 냄새에 대한 선호를 보임	생후 2주
	반복적 경험에 의한 구별능력 향상	영아기
미각 신생아는 단맛, 신맛, 쓴맛에 다르게 반응함	맛에 대한 선호가 나타남(신맛보다는 단맛, 쓴맛보다는 신맛 선호)	신생아
촉각 신생아는 다양한 촉감에 반사적 움직임으로 반응함	볼을 건드리면 머리를 돌리고, 입술을 건드리면 빨며, 손가락이나 발가락을 건드리면 구부림	태아기

3. 영유아의 예술적 발달

1) 음악적 발달

인간의 청각적 능력은 임신 5개월에 완전히 발달하며, 임신 중 태아는 엄마 심장박동의 리듬, 엄마 목소리의 선율과 음색, 엄마를 둘러싼 환경의 다양한 소리에 대한 경험을 한다. 또한 영아에게 성인들은 ‘엄마말투’라고 불리는 음이 높고 가락이 있는 어투를 사용하는데 이러한 음악적 말투, 아기를 어르는 리듬, 자장가 등을 통해 영아는 성인과 친밀한 상호작용을 하게 된

다. 특히 자신을 돌보아 주는 성인들과의 친밀한 유대관계는 인간에 대한 신뢰를 형성하는 데에 중요한 역할을 하며, 영아와 음악적 경험을 공유하는 데에 있어서도 매우 중요한 조건이다. 또한 생후 1년 동안 출생 시의 과잉된 신경작용이 전정과정을 통해 조정되면서 소리를 구별하고 재생산하게 되므로 최상의 음악적 모델과 반응 기회를 제공함으로써 영아가 갖고 태어난 성장 잠재력을 촉진하는 것이 필요하다.

영아기는 반복적 과정을 통해 숙달되는 기능놀이가 활발한 시기로서 발성, 자신이 타인에게 기대하는 것을 나타내기 위한 신체적 표현, 리듬타기 등을 통한 음악적 기능놀이는 영아발달에 있어 매우 중요하다. 또한 신체동작과 언어 사용의 증가는 영아의 독립심을 나타내는 수단이 되는데, 이를 위해 신체움직임을 위한 넓은 공간이 필요하며, 쉽고 반복적인 노래를 많이 접하고 경험하는 것이 필요하다. 영아기에는 음악양식의 변화에 민감하게 반응하여 다양한 형태의 리듬타기를 보여주기도 한다.

유아기에는 자신의 정서적, 심동적 상태를 조절하기 위해 음악을 사용할 수 있다. 즉, 친숙한 노래를 듣거나 부름으로서 흥분을 가라앉히거나, 스스로 위로하고, 기분을 전환하기도 한다. 또한 익숙하지 않은 상황에서 익숙한 노래를 부름으로써 안정을 찾기도 하는데, 이는 전이적 대상(transitional object)으로 음악을 사용하는 것이다. 또한 유치원이나 어린이집 같은 공적 환경에서 친구들과 함께 노래를 부름으로써 서로 연결되는 경험을 하게 되며, 이를 통해 가족을 넘어 친구로 소속감을 확장하는 데에 도움을 받는다. 이 시기의 유아는 음악활동에 매우 흥미를 가지며, 적절한 환경이 주어질 경우 적극적으로 창의적으로 음악활동에 참여할 수 있다. 또한 극화놀이를 통해 ‘내러티브’형태를 알게 됨으로써 ‘이야기’를 활용하게 되고, 이에 따라 음악극에 참여하거나 음악극을 만드는 것이 가능해진다. 이 시기에는 신체로 음악을 경험하는 것이 매우 적절하며, 유아의 신체적이고 은유적인 표현은 음악 ‘자체’가 된다(Abeles & Custodero, 2010; Campbell & Scott-Kassner, 2006; Edwards, Bayless, & Ramsey, 2009; Pica, 2010). 다음은 영유아기 발달적 특성을 음악적 특성에 초점을 맞추어 정리한 것이다.

(1) 출생~1세

- 출생~4개월: 음악이 시작되면 거의 즉각적으로 이를 인식한다. 다른 종류의 음악에 다르게 반응함으로써 음악에 대해 인식함을 보여준다(예를 들어 자장가를 들으면 긴장을 풀고 조용해지며 생동감이 있는 음악을 들려주면 좀 더 활동적이 됨).
- 3~6개월: 목소리에 반응한다.
- 4~8개월: 음악적 인식이 좀 더 활성화된다. 음악소리가 나는 쪽으로 눈이나 머리를 돌림으로써 음악적 소리를 좀 더 적극적으로 인식하고 있음을 보여주기 시작한다.
- 10~18개월: 좋아하는 음악과 싫어하는 음악을 구별한다. 많은 영아들이 악기소리보다는 목소리를 선호한다.
- 10~18개월: 정확한 리듬은 아니지만 음악에 맞추어 발을 구르거나, 팔짝팔짝 뛰거나, 손뼉을 친다.
- 13~16개월: 음악에 맞추어 노래를 부르려고 한다.
- 18개월: 음악에 맞추어 흔들어 주는 것을 좋아한다.
- 18개월: 노랫말로 노래를 부르려고 한다.

(2) 2세

- 정확한 박자는 못 맞추지만 익숙한 선율에 맞추어 엉덩이를 실룩거리거나 흔든다.
- 노래 듣는 것을 즐긴다.
- 다른 사람이 노래 부를 동안 노랫말을 입모양으로만 말하거나 속삭인다.
- 짧고 간단한 노래를 배울 수 있다.
- 노래 내용의 지시에 따르는 능력이 향상된다.
- 좋아하는 노래에 열정적인 반응을 보이며 종종 다시 듣기를 원한다.
- 노래의 일부를 부를 수 있지만 가끔 음조가 맞지 않는다. 다른 유아들과 함께 어울리기는 하지만 함께 노래 부르는 것은 어려워한다.
- 일상생활용품이 내는 소리나 악기소리 등 소리탐색을 즐긴다.
- 노래를 구별할 수 있다.

(3) 3세

- 매우 활동적이며, 자신이 반응할 수 있는 음악을 좋아한다.
- 동요, 기억하기 쉬운 TV 광고음악 같은 뚜렷한 리듬을 지닌 음악을 좋아한다.
- 리듬감이 향상된다.
- 음악에 맞춰 무릎을 위아래로 흔들고, 빙글빙글 돌고, 몸을 흔들거리고, 팔을 흔들고, 머리를 끄덕이면서 춤을 추려고 한다.
- 음조가 정확하게 맞지는 않지만, 익숙한 음조의 노래를 구별하기도 하고 부분적으로 따라 부를 수 있다.
- 자신만의 노래를 만든다.
- 음악에 맞추어 걷고 달리고 점프한다.
- 놀이를 하면서 소리 만드는 것을 즐긴다.
- 북, 리듬막대, 탬버린 등과 같은 악기소리를 듣거나 연주하는 것에 흥미를 보이기 시작한다.
- 집중시간이 증가하여 몇 분간 조용히 앉아 음악을 들을 수 있게 된다.

(4) 4세

- 주의를 기울여 음악을 듣게 됨으로써 자신이 좋아하는 음악의 일부 요소들에 대해 인식하기 시작한다.
- 속도, 음량(volume), 음높이(pitch)와 같은 음악적 개념을 이해할 수 있다.
- 완전히 정확하지는 못하지만 박자를 지키는 능력이 현저하게 향상된다.
- 리듬감과 성량(vocal range)이 크게 향상된다.
- 새로운 노랫말을 붙인다(노래를 각색함).
- 보다 복잡한 노래를 즐긴다.
- 익살스러운 노래를 즐기며, 노래를 극화하기 시작한다.
- 노래 게임과 리듬악기를 즐긴다.
- 즉흥적으로 자신만의 노래를 만들어내기도 하지만, 아직은 단어사용이 반복적이고 선율 또한 이미 알고 있는 노래와 매우 흡사하다.
- 적극적으로 노래를 듣는다(노래하면서 움직이거나, 손 유희를 하거나, 음악에 맞추어 악기를 연주하는 등).
- 음악에 맞춰 말 뛰기, 점프하기, 걷기, 달리기 하는 것을 좋아한다.

(5) 5세

- 멜로디를 재생한다.
 - 각운(rhyming words)을 매우 능숙하게 다룬다.
 - 단체로 노래를 부르며 움직이는 것을 좋아한다.
 - 주고받는 형식의 노래(call-and-response songs)를 즐긴다.
 - 음악에 대한 선호도가 매우 확실해진다.
 - 동시에 두 가지 동작을 할 수 있다(리듬 악기를 연주하면서 움직이기 등).
 - 리듬과 움직임을 일치시킨다(제대로 조율된 춤 동작이 시작됨).
 - 점프와 오르기를 즐긴다.
 - 스키핑이 가능하며, 말 뛰기(갤로핑)는 잘 할 수 있다.
- 다음 표는 McDonald와 Simons(1989), Campbell과 Scott-Kassner(1995), 그리고 Andress(1998)의 연구에 기초하여 Greata(2006)가 정리한 연령별 음악발달특성이다.

연령	노래 부르기	움직이기	연주하기	듣기	기타 반응
출생-3개월		일반적인 몸 움직임으로 반응함		3-3.5개월경 2옥타브정도 차이나는 두 음조를 구분함	음악에 의해 진정됨
3-6개월		일반적인 몸 움직임으로 반응함		4-6개월경 5도 정도 차이나는 음조를 구분함	소리가 나는 곳을 찾음
6-9개월	5-8개월경 노래 부르기에 참여하려고 노력함	5-8개월경 음악에 맞춰 리드미컬한 움직임을 시도함		1.5음정 차이나는 음조를 구별함	소리와 소리의 출처를 연계함 음악 듣기를 즐김
9-12개월	성인의 목소리를 모방함	리드미컬하게 반응함			
12-24개월	불규칙적인 리듬패턴으로 웅얼이함 악구를 모방함 한두 단어로 된 노래를 부름	음악에 맞춰 몸을 앞뒤좌우로 흔들고 고개를 끄덕임	방울을 흔들고 종을 딸랑거림		
2세	놀이를 하면서 향상된 스타일로 노래함 노래의 반복적인 어구(대체로 어구의 마지막 단어)를 노래 부름 자신의 목소리(특히 목소리의 표현적 능력)를 탐색함 말하기와 노래 부르기를 구별함 긴 악구를 웅얼거림 알고 있는 노래의 악구를 활용하며 부름	다양한 유형의 음악 맞춰 즉흥적으로 움직임 박, 박자, 음조에 대한 인식을 나타내는 움직임을 즉흥적으로 함 음악에 맞춰 흔들기, 팔 흔들기 등을 함 손뼉치기를 흉내냄 건기와 달리기 기술이 발달함	단순한 리듬악기를 연주함(손으로 치는 북, 리듬막대 등) 악기로 치는 북, 리듬막대 등) 악기를 탐색함 악기나 다양한 물체로 소리를 냄 건반악기로 되는대로 음을 연주함	짧은 발체곡을 주의하여 듣고 이에 맞춰 움직임	
3세	알고 있는 노래의 악구를 활용하여 즉흥노래를 부름 전래동요와 작곡된 노래를 부름 자신의 목소리(특히 목소리의 표현적 능력)를 탐색함 말하기와 노래 부르기를 구별함 전래동요나 단조로운 노래를 재현함 좀 더 정확한 음정으로 다른 사람과 함께 노래 부름 익숙한 노래를 반복해서 부르는 것을 즐김	다양한 유형의 음악 맞춰 즉흥적으로 움직임 반복을 통해 동작을 연마함 새로운 동작을 만들어냄 간단한 동작노래(action song)와 노래게임에 맞춰 행동함 위로 뛰기, 한발 뛰기, 말 뛰기를 위한 대근육 조절이 발달함	단순한 리듬악기를 연주함(손으로 치는 북, 리듬막대 등) 악기 소리를 탐색함 악기나 다양한 물체로 소리를 냄 리듬막대, 우드북, 탬버린, 징, 방울, 기로, 마라카스 등을 가지고 연주함 타악기를 연주함	음악 듣기를 즐김 관련악을 전체적으로(whole entity) 들음 합주단 연주 시 개별 악기를 구별하지 못함	잠시 동안 일정하게 박자를 지키는 능력이 향상됨
4세	말하는 목소리와 구별되는 목소리로 노래함 대체적으로 음정에 맞게 노래함 재미있는 노래, 전래동요, 노래게임 등을 좋아함 주 고발는 내용의 노래에 답할 수 있음 즉흥노래를 계속하나 자신에 대해 좀 더 비판적으로 되며 자신의 즉흥노래에 전통적인 음악적 구성을 더하기 시작함	동작을 통해 박, 박자, 셈여림, 음조, 유사한 악구에 대해 인식하고 있음을 나타냄 동작을 통해 음악적 요소(음조, 음길이, 음량)에 반응함 동작을 통해 음악의 유사점과 차이점을 표현함 반복을 통해 동작을 연마함 새로운 동작을 만들어냄 간단한 동작노래(action song)와 노래게임에 맞춰 행동함 음악에 맞춰 표현적으로 움직이는 것을 즐김	악기연주를 통해 박, 박자, 셈여림, 음조, 유사한 악구에 대해 인식하고 있음을 나타냄 리듬악기의 양과 있음을 나타냄 리듬악기의 양을 탐색함 악기나 다른 소리매체를 생각이나 기분을 표현함 악기연주를 통해 음악적 요소(음조, 음길이, 음량)에 반응함	짧은 곡들을 주의를 집중해서 들음 자신만의 확장된 레퍼토리를 주의 깊게 들음	악보자료를 인식하며 이를 음악이라고 명명함 크기, 모양, 음조 및 음색에 따라 리듬악기를 분류할 수 있음 음조 및 음색에 따라 리듬악기를 분류할 수 있음 소리에 대해 표현하기 위해 간단한 음악적 어휘를 사용함 음악적 유사성과 차이점을 언어로 표현할 수 있음 박, 박자, 음조, 음량, 형식 등에 대한 인식을 나타냄
5세	말하는 목소리와 구별되는 목소리로 노래함 대체적으로 음정에 맞게 노래함 재미있는 노래, 전래동요, 노래게임 등을 좋아함 주 고발는 내용의 노래에 답할 수 있음 활동을 하면서 즉흥적으로 노래함 레퍼토리가 크게 늘어남	동작을 통해 박, 박자, 셈여림, 음조, 유사한 악구에 대해 인식하고 있음을 나타냄 동작을 통해 음악적 요소(음조, 음길이, 음량)에 반응함 동작을 통해 음악의 유사점과 차이점을 표현함 다른 문화권의 음악에 맞춰 간단한 춤을 만드는 것을 즐김 간단한 춤 동작을 따라 할 수 있음	악기연주를 통해 박, 박자, 셈여림, 음조, 유사한 악구에 대해 인식하고 있음을 나타냄 리듬악기의 양과 있음을 나타냄 리듬악기의 양을 탐색함 악기나 다른 소리매체를 생각이나 기분을 표현함 악기연주를 통해 음악적 요소(음조, 음길이, 음량)에 반응함 협응력이 발달함에 따라 손가락심벌즈, 봉고, 팀파니, 심벌즈, 트라이앵글, 건반악기 등을 연주할 수 있음 헨드벨로 단순한 곡조를 연주함 노래를 부르면서 몸으로 리드미컬한 소리를 냄	짧은 곡들을 주의를 집중해서 들음 자신만의 확장된 레퍼토리를 주의 깊게 들음	크기, 모양, 음조 및 음색에 따라 리듬악기를 분류할 수 있음 소리에 대해 표현하기 위해 간단한 음악적 어휘를 사용함 음악적 유사성과 차이점을 언어로 표현할 수 있음 박, 박자, 음조, 음량, 형식 등에 대한 인식을 나타냄

2) 미술적 발달

지난 100년 간 학자들은 영유아들의 작품을 수집하고 일정한 패턴을 찾아왔다(Kellogg, 1969, 1979). 일부에서는 인지적 능력을 측정하기 위해 이를 사용하기도 했고(Cox, 1993; Goodenough, 1926), 영유아가 어떻게 생각하는지 이해하기 위해 사용하기도 했다(Gardner, 1991). 연령에 따른 미술적 발달모델은 영유아의 예술적 발달이 예측 가능한 순서에 따라 진행되는 신념에 기초한다. 시간이 흐르며 미술적 발달에 대한 다양한 모델이 제시되기도 했는데 각각의 연구는 영유아의 예술에 대한 중요하고도 다양한 관점을 제공하고 있다.

(1) Kellogg, Lowenfeld, Brittain의 발달단계

이들이 연구한 발달단계는 각기 다른 연령에서 일반적으로 나타나는 특성에 대해 묘사하고 있다. 이 연구를 통해 긁적거리기(Scrubbling), 도식화(Shape making), 시각적 상징(Graphic symbols) 등이 일반적 영유아의 미술발달에 중요한 특성인 것으로 밝혀졌다.

다음 표는 Kellogg(1969), Lowenfeld(1969), Brittain(1987)의 이론에 기초한 영유아 평면표현 발달단계이다.

<표3-5> 영유아 평면표현 발달단계

연령	단계	특성
2-4세	난화기	
a. 1세~2.5세	무작위적 긁적거리기 (무질서한 난화기)	· 팔 전체를 사용해서 그려진 무작위적인 선 · 도구를 손 전체로 잡기 · 선이 종이를 넘어가기도 함
b. 2.5세~3세	조절된 긁적거리기 (조절하는 난화기)	· 손목의 움직임을 활용하기 시작함 · 종이 안에 머무르며 좀 더 작게 그리기를 시도함
c. 3세~4.5세	명명된 긁적거리기 (명명하는 난화기)	· 손가락으로 도구를 잡음 · 여러 가지 선이나 모양을 그릴 수 있음 · 명명된 긁적임이 나타나나 종종 이름이 바뀜
4.5세~7세	전도식기	· 이전 단계에서는 다소 무의식적 과정으로 그림을 그렸다면 이 단계에서는 의식적으로 표현함 · 기하학적 선과 모양으로 일정한 틀을 만들어가려는 상징적 도식의 기초단계임 · 대상과 다르게 표현되거나, 실제 사물의 비율과 다를 수 있음 · 이 시기의 유아들은 자기중심성을 띄며, 자신의 눈에 보이는 것을 그대로 그리기 보다는 자신이 알고 있는 것을 중심으로 상징적인 표현을 하기 시작함 · 그림으로 다른 사람과 상호작용하는 것을 배움 · 상대의 작품을 평가하기 시작함
7세~9세	도식기	· 자신과 대상의 관계를 도식적으로 표현할 수 있고 사물의 특징을 객관적으로 그릴 수 있음 · 실제적 이미지가 아닌 컨셉적 그리기가 나타남. 즉 중요한 부분을 과장하고 중요하지 않은 부분은 생략하는 등 주관적이면서 의식적인 표현이 발달함 · 기저선이 나타나는데 이는 대상을 환경의 한 부분으로 인식하기 시작한 것임 · 투시된 대상을 표현함
9세~12세	여명기 (실제적 묘사하기)	· 대상을 좀 더 작고 자세하게 그림 · 물체의 위치선정이 쉬워짐 · 상징적인 것인 실제 이미지를 대변하지 못한다는 것을 깨달음 · 눈에 보이는 그대로를 그려보려 하는 시기임
12세~14세	의사실기 (허구성-실제성)	· 세부적인 묘사, 만화적 이미지, 그림자, 비율, 원근감이 나타남 · 즉흥적인 그리기가 끝남
14세 이후	결정기 (청소년예술/예술적결정)	· 실제적으로 묘사하는 그림을 추구함 · 다양한 스타일을 따라해 보며 자신만의 스타일을 발전시켜나감

(2) Gardner의 웨이브 모델

Gadner(1991)는 영유아 예술의 인지적 분야에 대한 연구를 선도했으며, 생애 첫 18개월동안의 삶은 감각을 통해 배워가며 이후 언어, 수, 예술과 같은 상징적 체계를 배우는 상징적인 시기가 따른다는 피아제 이론을 기본적으로 지지한다. 그러나 그의 다중지능이론을 따르면 인지적인 발달은 단계로 나타나기 보다는 지적 능력이 점차 정교화 됨에 따라 정보가 급증하고 이것이 넘쳐 또 다른 영역의 지능으로 넘어가는 하나의 물결처럼 진행된다고 보았다.

• 첫 번째 웨이브

가드너는 18개월 이상부터 2세에 이르는 영아들이 물체와 행동에 대한 지속성에 대한 지식을 전달하기 위해 상징을 사용할 수 있다고 믿었다. 비록 언어지향적이라 해도 상징적 깨달음은 다른 지능으로 쏟아져 나오게 된다. 이러한 관점에서 트럭 그리기를 요청받는다면 아이들은 펜으로 그림을 그리며 트럭의 소리를 낼 것이다.

• 두 번째 웨이브

약 3세가 되면 두 번째 물결에 지형도가 등장하게 된다. 이 시기 유아의 시각적 상징은 도식적 관계성을 표현할 수 있게 된다. 예를 들어 원을 그리고 머리로 명명된 원 하나를 더 연결하여 그리게 되는 것이다.

• 세 번째 웨이브

4세가 되면 수 개념의 활용을 시작하게 된다. 예를 들어 사람의 모습을 표현할 때 가족을 표현하기 위해 4명의 사람을 그리거나 얼굴을 그리며 눈의 수를 세어보는 것이 나타난다.

• 네 번째 웨이브

교육적으로 중요한 능력들은 5-7세 사이에 나타난다. 유아들은 그들만의 표기 시스템을 발명하기 시작한다. 유아들은 그림을 그릴 때 경험을 기억하거나 목록화하기 위한 목적으로 그들만의 시각적 상징을 사용한다. 가드너는 관찰하는 성인의 표기 시스템이 이러한 시스템을 만들어 나가는 것에 영향을 줄 수 있음을 지적했다.

다음 표는 Gardner(1991) 이론에 기초한 예술과 인지의 발달을 연령에 따라 정리한 표이다.

<표3-6> 영유아 예술·인지 발달단계

연령	단계	인지적 이해	예술작품의 특성
18개월~2세	인과적 관계 (CausalRelationships)	물체와 사건 사이의 관계를 발견하기	고양이를 그리면서 동시에 ‘야옹’하는 소리를 냄
2~3세	공간적 관계 (SpatialRelationships)	공간적 관계성 발견하기	고양이의 얼굴을 원을 사용해서 그리고 그 아래 다른 원을 그려 몸통을 표현함
3~5세	숫자적 관계 (NumericalRelationships)	수 개념이 나타남	네 개의 다리와 두 개의 귀, 하나의 꼬리로 고양이를 표현함
5~7세	기호적 관계 (NotationalRelationships)	의미를 가진 문화적 상징을 창작하고 배우기	꼬리와 수염, 바깥 선 꼬리로 고양이를 그리고 고양이라고 설명을 적음.

(3) Lowenfeld(1969)의 입체표현 발달단계

다음 표는 Lowenfeld(1969)의 이론에 기초한 영유아의 입체표현 발달단계이다.

<표3-7> 영유아 입체표현 발달단계

단계	주요특징
난화기(2~4세)	· 시각적인 목적 없이 찰흙을 두드리고 마구 치는 행위(=무질서한 난화기) · 목적을 추구하기 않는 막대와 둥근모양의 형태(=조절하는 난화기) · 찰흙덩어리에 이름을 붙이는 행위(=명명하는 난화기)
전도식기(4~7세)	· 찰흙으로 표현하면서 끊임없이 표현양식을 변화 · 형태를 만들기 위해 찰흙덩어리에서부터 의미있는 부분을 끌어내거나 부분들을 첨가 — 시각적인 경험으로 사고 → 시각형
도식기(7~9세)	· 전체로부터 세부로 들어가는 방법: 분석적 방법(analytic method) · 하나하나 상징적 형태의 부분들로 전체를 구성하는 방법: 종합적인 방법(synthetic method)— 비시각적인 방법으로 사고 → 촉각형
또래집단기(9~11세)	· 환경을 이루는 대상과 재료와의 진정한 관계를 발견하려 함 · 찰흙 외에 다양한 물체를 눌러서 무늬를 새기거나 구멍을 내서 형태와 공간의 가능성을 탐색하기 시작 · 표현대상을 점차 자기 주변의 것으로 확대
의사실기(11~13세)	· 무의식적인 조소(modeling)단계에서 의식적 조각(sculpturing)단계로 넘어가는 시기 — 소조하기: 대상을 보고 그것과 닮게 만들려는 것 — 조각하기: 어떤 의도를 나타내기 위해 상상적이고 추상적인 주제를 다룸 · 주제에 대한 접근법 — 시각형(객관적인 형): 모델 동작의 다양한 차이와 변함없는 형태와 모양에 관한 관심 · 세부(분석적 방법) — 비시각형(주관적인 형): 모델을 단지 자극정도로 여기고 자신들의 주관적 경험을 표현. 부분적인 인상들의 종합(종합적인 방법)
결정기(13~17세)	· 시각형과 촉각형의 뚜렷한 구분 — 시각형: 주로 눈에 의해 사물의 외형으로부터 접근. 전체적인 인상 → 부분적인 인상 — 촉각형: 근육감각이나 촉각적인 인상에서 비롯되며, 자신의 정서적인 가치로 부분의 크기와 중요도를 결정하는 매우 주관적인 작업

출처: 이근매 (2008). 미술치료 이론과 실제. 서울: 양서원.

3) 동작적 발달

춤은 몸을 움직이는 것을 통해 무언가를 표현하는 예술의 한 형태로서, 사회적 상호작용 또는 표현의 수단으로 이용된다. 예술로서의 춤은 행위자의 내면적 이미지를 의도적으로 선택 되고 조절 되어진 리드미컬한 몸의 움직임을 통해 표현한다는 점에 있어 일상적인 동작과 구분된다. 영유아기는 정형화된 동작으로 구성된 ‘춤’ 이전 단계인 탐색적 움직임(exploratory movement)과 운동감각인식(kinesthetic awareness)이 주로 이루어지는 시기로, 춤의 형태로는 자연스러운 움직임에 기초를 둔 창의적 동작(creative movement)이 나타난다 (Stinson, 1990). 창의적 동작은 표현성이 강조된 움직임으로, 창의적 동작표현이 예술로서의 ‘춤’으로 인정받기 위해서는 행위자에 의해 선택된 동작이며(의도, intent), 시작-전개-종결이 포함된 적절한 수준의 표현형식(form)을 갖추어야 하고, 행위자가 자신의 움직임에 대해 인식(awareness)하고 있어야 한다(National Dance Association, 1990).

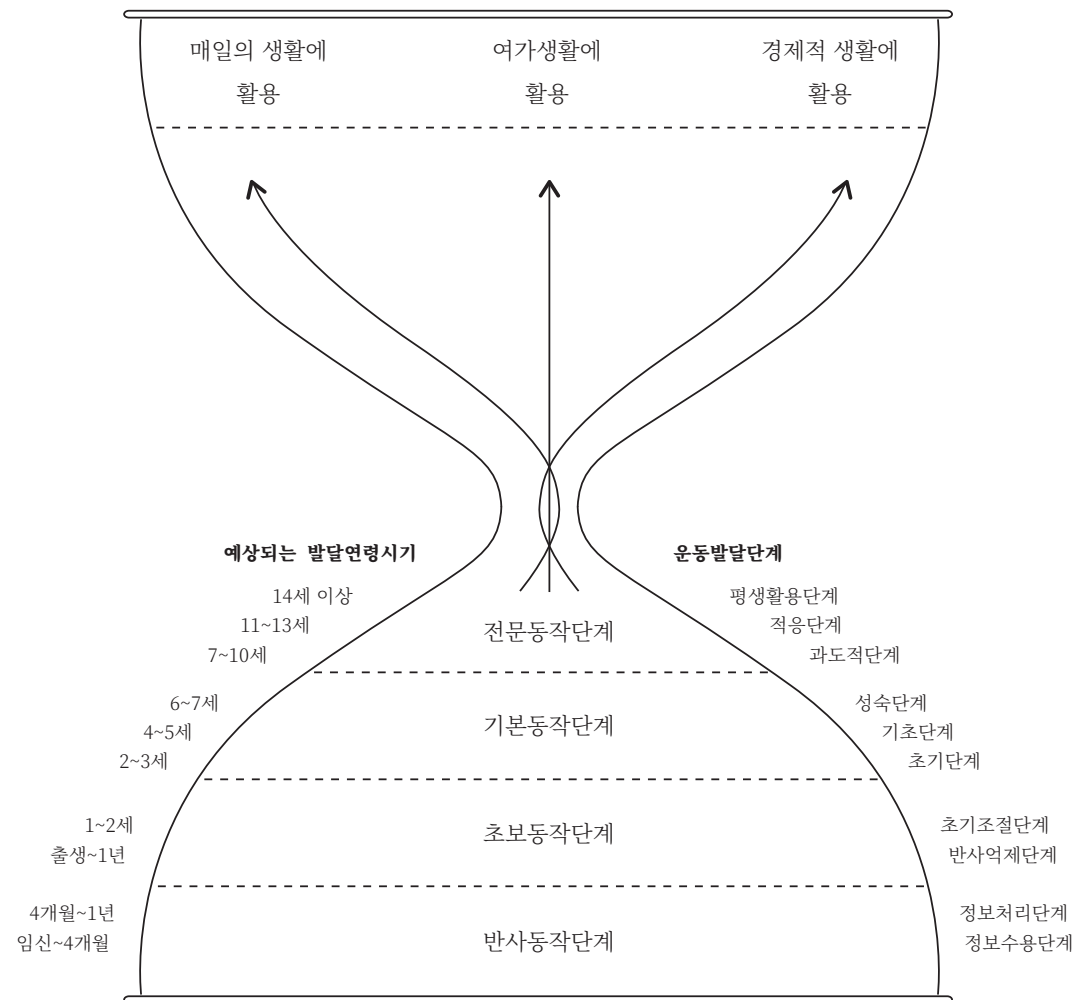
다음은 영유아의 창의적 동작의 기초가 되는 동작발달의 특성 및 동작발달단계에 대해 Gallahue와 Ozman(2006)이 제시한 것을 정리한 것이다.

(1) 동작발달의 특성

동작발달은 위(머리)에서 아래(발가락)로, 가운데(몸통)에서 먼 부분(팔과 다리)의 순서로 발달한다. 먼저 머리와 목을 가눌 수 있고 가슴과 등의 근육이 발달하며 다리 근육이 제일 늦게 발달한다. 또한 전체적이고 미분화된 운동에서 특수하고 국소적인 운동으로 분화·발달되어 간다. 이러한 특수 운동으로의 분화는 신체의 상부에서 하부로, 몸통 가까운 부분에서 먼 부분으로 순차적으로 일어나는 것으로 유아기에는 특히 손의 조작운동이 정확해지며 급속히 발달한다. 영유아는 점차 능숙하게 협응하게 되고, 안정성이 발달하며 좀 더 적극적으로 주변을 탐색한다. 그들의 적극성은 독립적이고 지치지 않는 에너지와 결합하여 영유아의 운동발달에 중요한 역할을 한다(Pica, 2010).



출처: Gallahue, D. L., Ozman, J. C. (2006). Understanding motor development: Infant, children, adolescent, and adults. New York: McGraw-Hill.



① 반사 동작 단계(Reflexive movement phase): 태아~만1세

태아의 첫 움직임은 반사 동작이다. 반사는 자신도 모르게 하는 동작이며, 두뇌 피질 하에서 제어되는 움직임으로 동작발달의 토대가 된다. 영아는 반사 활동을 통해 자신의 직접적인 환경에 대한 정보를 얻는다. 접촉, 빛, 소리, 압력 변화에 대한 유아의 반응은 무의식적 동작을 유발한다. 출생 후 처음 몇 개월 동안 피질이 점차 정교해지면서 이런 반사동작은 유아 자신의 신체와 외부세계에 대해 더 많이 배울 수 있게 도와주는 중요한 역할을 한다.

② 초보 동작 단계 (Rudimentary movement phase): 출생~만2세

자발적 움직임의 첫 번째 형태는 초보 동작이다. 초보 동작은 출생부터 만 2세까지의 유아에게서 나타난다. 초보 동작은 성숙에 의해 결정되며 나타나는 순서를 잘 예측할 수 있는 특징이 있다. 이러한 능력이 나타나는 속도는 영유아마다 다를 수 있다. 유아의 초보 동작 능력은 생존에 필요한 자발적 움직임의 기본적 형태이다. 여기에는 머리, 목, 몸통근육의 제어획득과 같은 안정성 움직임, 뺨기, 잡기, 놓기와 같은 조작적 과제 그리고 기기, 포복하기, 걷기와 같은 이동성 움직임 등이 해당된다.

영아의 초보 동작 능력은 초기 아동기에서의 기본 동작 능력과 후기 아동기와 그 이후의 전문화된 동작 기술들을 더욱 광범위하게 발달시키기 위한 초석이다. 영아에게 이러한 초보 동작 능력은 매우 어려운 과제이며, 이 시기의 발달의 중요성을 간과하거나 과소평가해서는 안 된다. 이와 관련하여 환경 요인들은 이러한 초보 동작 능력을 발달시키는데 매우 중요한 영향을 미친다.

출생 순간부터 아기는 생존을 위해 환경을 극복하는 투쟁을 지속한다. 아기는 생존 그리고 세상과의 효율적인 상호작용을 위해 중요한 세 가지 움직임 형태를 숙달하기 시작한다. 첫째, 똑바로 앉기와 직립 서기를 하기 위해 영아는 신체가 중력을 이겨내는 법을 알고 그것을 유지할 수 있어야 한다(안정성). 둘째, 영아는 환경 속에서 움직이기 위한 기본적인 능력들을 발달시켜야 한다(이동성). 셋째, 영아는 대상과의 의미 있는 접촉을 위해 손을 뻗기, 잡기, 놓기와 같은 초보 동작을 발달시켜야 한다(조작성).

㉠ 안정성

직립자세의 습득과 유지를 위해 유아는 끊임없이 중력에 대항하게 되는데, 이를 위해서 영아는 정해진 순서에 따른 과정을 거쳐야 한다. 직립 서기 자세를 하기 위해서는 먼저 머리와 목 다음에는 몸통과 다리에 대한 제어능력을 습득해야 한다. 발달의 두미식 원리는 유아가 누워있기 자세에서 앉기 자세, 그리고 최종적으로 직립서기 자세의 순으로 발달해가는 과정에서 명확히 나타난다. <표 3-8>은 초보 동작 능력의 발달순서와 대략적인 시작 연령을 정리한 것이다.

<표3-8> 초보 안정성 능력의 발달순서와 대략적인 시작 연령

안전성 과제	선별된 관련 능력	대략적 시작 연령
머리와 목 제어	<ul style="list-style-type: none"> · 한쪽으로 돌리기 · 양쪽으로 돌리기 · 지지받아 유지하기 · 지면에서 턱 들어올리기 · 엎드린 자세에서 능숙하게 제어하기 · 등을 대고 누운 자세에서 능숙하게 제어하기 	출생 시 생후 1주 생후 1개월 생후 2개월 생후 3개월 생후 5개월
몸통 제어	<ul style="list-style-type: none"> · 머리와 가슴 들어올리기 · 등을 대고 누운 자세에서 엎드린 자세로 뒤집기 시도하기 · 등을 대고 누운 자세에서 엎드린 자세로 성공적으로 뒤집기 · 엎드린 자세에서 등을 대고 누운 자세로 뒤집기 	생후 2개월 생후 3개월 생후 6개월 생후 8개월
앉기	<ul style="list-style-type: none"> · 지지를 받아 앉기 · 자신이 지지하여 앉기 · 혼자 앉기 · 지지를 받아 서기 	생후 3개월 생후 6개월 생후 8개월 생후 6개월
서기	<ul style="list-style-type: none"> · 손을 잡아 지지해주기 · 물체를 잡아당기는 지지를 통해 서기 · 혼자 서기 	생후 10개월 생후 11개월 생후 12개월

출처: Gallahue, D. L., & Ozman, J. C. (2009). 운동 발달의 이해 (김경원, 송우엽 역). 서울: 레인보우북스. (원저 2006 출판)

㉞ 이동성

공간에서 유아의 움직임은 중력을 이겨내는 능력에 달려있다. 이동성은 안정성과 관계없이 독립적으로 발달하는 것이 아니라 오히려 안정성에 의해 크게 좌우된다. <표 3-9>는 영아의 초보적 이동성 능력의 발달순서와 대략적인 시작 연령을 정리한 것이다.

<표3-9> 초보 이동성 능력의 발달순서와 대략적인 시작 연령

이동성 과제	선별된 관련 능력	대략적 시작 연령
수평 움직임	· 엎드려 돌진하기 · 포복하기 · 기기 · 네 발로 걷기	생후 3개월 생후 6개월 생후 9개월 생후 11개월
직립 보행	· 지지를 받고 걷기 · 손을 잡아주고 걷기 · 앞에서 이끌어주며 걷기 · 혼자서 걷기(양손 들고) · 혼자서 걷기(양손 내리고)	생후 6개월 생후 10개월 생후 11개월 생후 12개월 생후 13개월

출처: Gallahue, D. L., & Ozman, J. C. (2009). 운동 발달의 이해 (김경원, 송우엽 역). 서울: 레인보우북스. (원저 2006 출판)

㉞ 조작성

안정성과 이동성처럼 유아의 조작 능력은 일련의 단계를 거쳐 발달한다. <표3-10>은 초보 조작 능력의 발달순서와 대략적인 시작 연령을 정리한 것이다

<표3-10> 초보 조작 능력의 발달순서와 대략적인 시작 연령

조작적 과제	선별된 관련 능력	대략적 시작 연령
손 뻗기	· 둥근 원을 그리는 비효율적인 뻗기 · 명확하게 두 팔을 모으듯 뻗기 · 제어된 뻗기	생후 1-3개월 생후 4개월 생후 6개월
잡기	· 반사적 잡기 · 자발적 잡기 · 양 손바닥으로 잡기 · 한 손바닥으로 잡기 · 양 측면 잡기 · 제어된 잡기 · 도움 없이 먹기	출생 시 생후 3개월 생후 3개월 생후 5개월 생후 9개월 생후 14개월 생후 18개월
놓기	· 기본적인 놓기 · 제어된 놓기	생후 12-14개월 생후 18개월

출처: Gallahue, D. L., & Ozman, J. C. (2009). 운동 발달의 이해 (김경원, 송우엽 역). 서울: 레인보우북스. (원저 2006 출판)

③ 기본 동작 단계(Fundamental movement phase): 만1~7세

1~7세 시기의 기본 동작능력들은 영아기의 초보 동작 단계로부터의 자연적 발달의 결과이다. 이 단계는 영유아가 자신의 신체 동작 능력을 통해 적극적으로 탐구하고 실험하는 시기이다. 다양한 안정성, 이동성, 조작성 움직임을 처음에는 각각을 분리해서, 그 다음에는 이러한 움직임들을 결합해서 어떻게 수행할 수 있는가를 발견하는 시기이다. 기본적인 동작 패턴의 발달은 움직임 능력을 가지고 다양한 자극에 반응하는 방법과 이를 제어하는 법을 배우는 것이다. 유아는 비연속적 또는 연

속적 움직임에 대한 제어능력이 향상되며, 이러한 것은 과제가 변화할 때 이를 수용하는 유아의 능력에서 잘 나타난다. 기본 동작 패턴은 관찰이 가능한 기본적 행동패턴이다. 달리기, 점프하기와 같은 이동성 활동과 던지기, 받기와 같은 조작성 활동, 그리고 빔 위에서 걷기와 한 발로 균형잡기와 같은 안정성 관련 활동은 영유아기에 발달되어야 할 기본 동작의 예이다.

유아들은 다양한 안정성, 이동성, 조작성 움직임들을 통해 기본 동작 기술들을 발달시키고 정교하게 만드는 과정을 거친다. 이를 위해 유아들은 신체와 신체가 가지고 있는 잠재적 움직임 능력을 발달시키기 위해 설계된 잘 조정되고 발달에 도움이 되는 일련의 경험들을 해야 한다.

<표3-11> 선별된 안정성 능력들의 출현순서

움직임 패턴	선별된 관련 능력	대략적 시작 연령
동적 평형성	· 1인치(2.5cm) 넓이의 직선 위에서 걷기 · 1인치(2.5cm) 넓이의 원형선 위에서 걷기 · 낮은 평균대 위에 서 있기 · 4인치(10cm) 넓이의 평균대 위에서 짧은 거리 걷기 · 4인치(10cm) 넓이의 평균대 위에서 발 번갈아 가며 걷기 · 2인치 혹은 3인치(5.1cm 혹은 7.6cm)넓이의 평균대 위에서 걷기 · 초보적인 앞구르기 하기 · 성숙된 형태의 앞구르기 하기	3세 4세 2세 3세 3—4세 4세 3-4세 6-7세
정적 평형성	· 서는 자세로 당겨주기 · 손 잡아주지 않고 서기 · 혼자 힘으로 서기 · 한 발로 3-5초 균형 유지하기 · 신체의 세 부분을 대고 초보적인 물구나무서기	생후 10개월 생후 11개월 생후 12개월 5세 6세
측성 움직임	· 측성 움직임 능력들은 유아 초기에 발달하기 시작하며, 던지기, 받기, 차기, 치기, 트레핑 등과 같은 조작성 패턴들이 나타나기까지 점차적으로 정교해짐	생후 2개월-6세

출처: Gallahue, D. L., & Ozman, J. C. (2009). 운동 발달의 이해 (김경원, 송우엽 역). 서울: 레인보우북스. (원저 2006 출판)

<표3-12> 선별된 이동성 능력들의 출현순서

움직임 패턴	선별된 관련 능력	대략적 시작 연령
걷기	· 서서 도움 없이 초보적인 걷기 · 옆으로 걷기 · 뒤로 걷기 · 도움을 받아 계단 오르기 · 혼자 힘으로 계단 오르기-한 발씩 · 혼자 힘으로 계단 내려오기-한 발씩	생후 13개월 생후 16개월 생후 17개월 생후 20개월 생후 24개월 생후 25개월
달리기	· 빠른 걸음(지지면 접촉 유지) · 처음으로 달리기(도움 없이 하는 단계) · 효율적이며 세련된 달리기 · 달리기 속도 증가, 성숙된 형태의 달리기	생후 18개월 2-3세 4-5세 5세
점프하기	· 낮은 물체 위에서 내려오기 · 물체로부터 한 발로 뛰어나내리기 · 양발로 착지하기 · 멀리 점프하기(약 1피트/1m) · 위로 점프하기(약 1피트/30cm) · 성숙된 형태의 점프 패턴	생후 18개월 2세 생후 28개월 5세 5세 6세

호핑	· 자신이 선호하는 발로 3회 호핑 · 동일한 발로 4-6회 호핑 · 동일한 발로 8-10회 호핑 · 약 11초 동안에 50피트(15m)를 호핑으로 가기 · 리드미컬하게 번갈아가며 숙련된 호핑, 성숙된 형태	3세 4세 5세 5세 6세
겔로핑	· 초보적인 그러나 비효율적인 겔로핑 · 숙련된 겔로핑, 성숙된 형태	4세 6세
스키피핑	· 한 발로 스키피핑 · 숙련된 스키피핑(약20%) · 대부분의 경우 숙련된 스키피핑	4세 5세 6세

출처: Gallahue, D. L., & Ozman, J. C. (2009). 운동 발달의 이해 (김경원, 송우엽 역). 서울: 레인보우북스. (원저 2006 출판)

<표3-13> 선별된 조작적 능력들의 출현순서

움직임 패턴	선별된 관련 능력	대략적 시작 연령
손 뻗기, 잡기, 놓기	· 원시적 손 뻗기 행동 · 손으로 물체를 가두는 듯한 움직임 · 손바닥으로 잡기 · 물체의 양 측면 잡기 · 제어된 잡기 · 제어된 놓기	생후 2-4개월 생 후 2-4개월생후 3-5 개월생후 8-10개월 생후 12-14개월생 후 14-18개월
던지기	· 몸을 목표 방향으로 하고, 양발은 고정시키고, 팔뚝을 펴는 동작만으로 공 던지기 · 위와 동일하나 신체회전이 추가됨 · 던지는 팔과 같은 쪽의 다리가 앞으로 나아감 · 남아가 여아에 비해 성숙한 패턴을 보임 · 성숙된 던지기 형태	2-3세 3.5-5세 4-5세 5세 이상 6세
받기	· 시각적으로 공 쫓기: 공중에 있는 공에는 반응하지 않음 · 타이밍 늦는 팔 움직임과 함께 공중에 있는 공에 반응 · 팔 자세를 어떻게 해야 할지에 대해 설명 필요 · 농구공 받기 형태의 몸을 사용한 받기 · 두려움 반응(머리를 돌림) · 작은 공의 경우 양손으로 받기 · 성숙된 받기 형태	2세 2-3세 2-3세 3세 3-4세 5세 6세
차기	· 공을 발로 밀기: 실제 공을 차는 동작이 아님 · 다리를 편 상태에서 신체 움직임 거의 없이 차기(공의 겔면 차기) · 무릎 아래쪽 다리를 뒤쪽으로 들어올리기 · 명확한 반대쪽 팔 동작과 함께 다리를 더 뒤로 보내고 앞으로 스윙하기 · 성숙된 형태(공을 통과하는 차기)	생후 18개월 2-3세 3-4세 4-5세 5-6세
치기	· 물체를 마주보고 수직방향으로 스윙하기 · 물체 오는 방향의 측면으로 서서 수평방향으로 스윙하기 · 몸통과 엉덩이 회전하기와 체중 앞으로 보내기 · 고정된 공에 성숙된 형태의 수평방향 스윙	2-3세 4-5세 5세 6-7세

출처: Gallahue, D. L., & Ozman, J. C. (2009). 운동 발달의 이해 (김경원, 송우엽 역). 서울: 레인보우북스. (원저 2006 출판)

4) 극놀이² 발달

극놀이/연극놀이(dramatic play)는 모방과 상상을 통한 변형 즉 자신과 공간과 사물등에 대 한 연극적 변형을 통해 놀이하는 것으로 자연발생적이다. 영유아는 극놀이를 통해 주변에 있 는 사람, 사물, 사건들로부터 인물의 성격과 행동을 모방하면서 세상을 탐색한다(Hartley, et al.,1999). Smilansky(1968)는 극놀이의 한 유형으로 사회적 극놀이를 개념화하였으며, 사물 의 용도 및 행동 상황을 실제와 다르고 다양하게 상상해서 언어 및 행동으로 표현하는 ‘가상전 환’, 모방적 행동이나 언어를 통해 가상적 역할을 수행하는 ‘역할모방’, 한 가지 주제를 한정된 시간 동안 유지하는 ‘지속성’, 동일한 주제로 적어도 두 명 이상이 함께 어울리는 행동을 하는 ‘사회적 상호작용’, 주제와 관련해서 놀이 참여자 간의 언어적 의사교환이 이루어지는 ‘언어적 의사소통’을 사회적 극놀이의 요소로 제시하였다(지성애 외, 2012 재인용).

영유아의 극놀이(dramatic play)는 연극(theatre)³과는 구분되는 행위로 Koste(1995)는 극놀이(dramatic play, 연극놀이)를 ‘상상을 통한 변형(transformation)이 라는 정신적 활동(mental act)이 포함된 모든 놀이’ 라고 정의하였다. 유아기의 극놀이는 매 우 다양한 영역의 발달과 연관된다. 연극적인 행위는 표현을 하기 위한 것에서 그치는 것이 아 니라, ‘여럿이 함께하는’ 사회적 관계에서 자신의 상상을 타인과 공유하는 능력, 상상과 실제 에 대한 이해, 유머와 이야기에 대한 이해와 신체적 발달을 동시에 고려 해야 한다는 점을 염 두에 두어야 한다. 따라서 연극적인 행위는 문학, 미술, 신체표현과 언어, 음악 등을 포함하는 종합적인 표현으로 이해되어야 한다. 최근의 연구에 의하면(Ostene, 2008), 영유아에게 있어 서 실재와 가상(pretend)을 구분하는 능력이 생후 10개월 무렵 가능하다고 보았다.⁴ 즉, 영아 들이 손으로 조작행위를 능숙하게 할 수 있기 전에 ‘가정하는 능력(as if)’이 먼저 발달한다는 것이다.

Courtney(1980)는 아동의 극화 행동(dramatic action) 발달수준을 4단계로 구분하여 제시하였다. 1단계는 동일시 단계(Identification Stage)로 0~10개월 영아가 이에 속하며, 2단계는 체현 단계(Impersonation Stage)로 10개월~7세 영유아가 이에 속한다. 3 단계는 집단 드라마 단계(Group Drama Stage)로 7~12세 아동이 이에 속하며, 4단계는 역할 단계(Role Stage)로 12세 이상의 아동이 이에 속한다. 영유아기 아동이 속하는 동일시 단계와 체현 단계를 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

2 극 놀이는 유아교육학에서 정의하는 용어이다. 유아의 연극성 발 달의 형식적 측면을 더 강조한 표현이다.

3 연극을 뜻하는 씨어터(theatre, theater)는 고대 그리스 극 장의 관객석을 뜻하는 테아트론(theatron)에서 파생된 개념으 로 ‘보는 경험(to see)’과 관련하여 극장에서 교감하기 위해 창작 된 완성물을 지향하는 예술을 의미한다. 반면 극화놀이, 즉 드라마 (drama)예술은 그리스어의 행동하다는 뜻의 동사 ‘dran’에서 유 래하는데 이것은 행위(to do, to play), 즉 그 과정에 초점을 둔 개 념이다.

4 수잔 오스틴(Suzanne Ostene)은 극작가이자 연출가로 스웨 덴의 스톡홀름 실비극단 산하의 웅가 클라라에 의해 영유아극 (Theatre for the very young) <Babydrama>가 연구 제작되었 다. 그녀는 2008년 호주 아들레이드에서 열린 국제아시테지 총회에 참석하여 생후 6~12개월 사이의 기어다니는 아기 관객을 위한 ‘베 이비드라마’의 가능성을 타진하는 발표회를 가졌다. 이후 2010년 한국에 국제아동청소년연극협회(ASSITEJ Korea)의 국제심포지엄 ‘베이비드라마페스타’를 통해 소개되어 현재에까지 국내 영유아극 작품창작의 시작에 영감을 불어넣었다. 유아교육에서 감상의 영역 이 표현이후에 오는 순차적인 경험으로 이해되었다면, 이 영유아극 에 대한 연구는 감상에 있어서 참여적인 감상과 주체적인 관람행위로서의 영유아 예술에 대한 이해의 폭을 넓혔다.

(1) 동일시 단계 The Identification Stage (0~10개월) ⁵

- 이 시기의 영아는 인생의 어떤 시기보다 신체적, 심리적으로 빠르게 변화한다. 혼자 앉고, 장난감을 손으로 잡고, 낯익은 얼굴을 알아채고, 미소를 짓고, 웃고, 웅얼이로 대화하게 되며, 동일시를 통해 사회성을 점차 습득해간다.
- 영아는 아직 자신으로부터 엄마를 의식적으로 구별할 수 없고, 주양육자인 엄마의 관심과 사랑은 감정이입을 통해 확산시키며, 이에 따라 영아는 엄마와 자신을 동일시하게 된다.
- 3~6개월 영아는 특정 자세로 신호를 보내고, 움직임을 반복하며, 신체적인 탐색을 즐기고, 놀라운 것이 나오면 웃을 뿐만 아니라 친숙한 것에 기쁨을 표현한다.
- 6~12개월이 되면 영아는 기어 다닐 수 있게 됨으로써 이동성이 증가하며, 자신의 몸 주변에 개인적인 영역을 만들고, 클라이맥스를 예상하며, 다른 사람을 청중으로 만든다. 분명한 목적을 가지고 있으며, 자신에게 주의를 기울여주기를 요구하고, 소리 놀이, 몸짓 언어, 물건 찾기 놀이, ‘까꿍 놀이’ 등을 반복적으로 하며, 장난을 칠 수 있게 된다.

(2) 체현 단계 The Impersonation Stage ⁶

배우로서의 유아 “The Child as Actor” (10개월~7세) ⁷

① 초기 행동: The Primal Act (10개월)

- 약 10개월쯤 된 영아의 행동에 갑작스런 변화가 찾아온다. 영아는 마치 엄마(주변의 양육자)의 행동을 모방할 수 있다. 즉, ‘마치 ~인 것처럼(as if)’ 행동하게 되는 것이다. 아직 구체적인 언어를 구사하지는 못하지만 웅얼이와 몸짓으로 말하는 마임(mime)⁸의 시기이다. 이 최초의 행동은 마치 자신이 엄마처럼 행동하는 것을 의미하며, 이 행위를 통해 영아는 자신이 만든 세상을 조정할 수 있다.
- ‘마치 ~인 것처럼’ 생각하는 것은 ‘마치 ~인 것처럼’ 행동하는 것이다.
- 어떤 것을 상상할 때 영아는 그것을 가장(impersonation)한다. 이러한 드라마틱한 가장하기는 외부 세계를 조정하는 영아들의 방법이 된다.

5 0~10개월 영아의 동일시는 연극에서 매우 중요한 개념이다. 이 시기의 동일시는 이후 시기와 성인에 이르기까지 연극성과 사회성 발달에 가장 기초적이다. 양육자와의 동일시의 감각은 이후에 모방놀이로 연결된다. 그러나 모방행위는 감정의 이입을 통한 대상과의 단순한 합일이나 따라하기가 아니라 그 모방을 통해 알게 되는 ‘어떤 것’과 연결된다. 그것은 의식적인 행위가 아니라 본능적으로 그 모방을 통해서 행위 이전의 정신적이고 문화적인 내용을 습득하는 사회적 배움에 가깝다. 이탈리아의 파르마 대학 지아코모 리졸라티(Giacomo Rizzolatti) 박사팀은 뇌 연구 중 다른 사람의 행동을 보거나 따라하는 행동에서 활성화 되는 ‘거울신경세포(미러뉴런)’가 있다는 것을 발견하였다. 거울신경세포의 발견 이전에는 논리적인 사고 과정을 거쳐 타인의 행동 뒤에 숨은 의도를 해석한다고 믿었으나, 이제는 생각함으로써 아닌 흉내 냄으로써 타인을 이해하고 공감할 수 있는 영유아의 가능성이 대두되었다.

Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. Cognitive Brain Research, 3(2), 131-141.

6 즐거움을 위해 다른 사람이나 다른 존재를 ‘~한 척’하며 행위하는 단계이다.

7 실제 역할이 되어보는 행위이다. 영유아가 일상에서 자주 접하는 의미있는 성인들이나 직업, 좋아하는 환상 속 인물들을 직접 연기하며 놀이하는 시기를 의미한다. 사물이나 동물이 되기도 한다. 이 이전 단계의 모방하는 경험이 없으면 불가능하다. 이 행위에 대해서 코스티는 실제적인 행동과 정신적인 행위(mental act) 모두를 포괄하는 개념으로써의 연극적 놀이를 설명하는데 이 관점은 매우 중요하다. 즉, 유아의 연극적 행동이 어떤 동작이나 표현으로 드러나지 않더라도 정신적인 상상과정이 일어나고 있기 때문이다. 소꿉놀이를 하는 5세 아이들을 관찰해보면 실제로 엄마와 아빠 역할을 ‘연기’하기도 하지만, 요리할 수 있는 도구와 재료를 마련하는 과정이 대부분일 수 있다. 그러나 그것이 연기를 위한 ‘준비단계’가 아니라 그 자체가 연극적 행위로서 상상놀이에 반드시 포함되어야 한다는 것이다.

8 마임의 어원은 그리스어의 미모스(mimos)에서 유래하며 ‘흉내’를 뜻한다. 본래는 촌극등의 잡극(雜劇)을 의미하였으나 오늘날에는 언어를 사용하지 않고 몸짓과 표정만으로 표현하는 연기를 가리킨다.

9 코트니의 시대에 있어서 영유아의 현실과 가상의 구분능력은 덜 명확했다. 물론 최근의 과학적 진보로 영유아의 능력에 대한 이해가 달라지고 있으나 그것은 어디까지나 영유아의 가상구분능력은 ‘가능하다’라는 것이지 모든 영유아에게 단정하기는 어렵다. 여기에서 실재는 경험과 놀이에 있어서 인식하는 감각과 정서가 매우 리얼리티에 가까움을 의미한다.

② 상징놀이: Symbolic Play (1~2세)

- 끊임없이 ‘마치 ~인 것처럼’ 놀이를 하는데, 다양한 매개물과 함께 이루어진다. 이 놀이는 다양한 방법으로 발전하고 레퍼토리도 증가한다.
- 끊임없이 ‘마치 ~인 것처럼’을 생각하고, 행위하고 싶은 것을 상상할 수 있다.
- 2세의 영아는 아직 재현과 실재의 구분이 명확하지 않다. ⁹
- 영아가 조금씩 언어를 이해하는 것처럼 보일지라도, 이 시기에는 영아자신 뿐 아니라 주변에서 일어나는 행위와 움직임이 언어보다 더 큰 의미를 가진다.
- 이 시기의 정신적 과정은 유추, 물활론(생명이 없는 대상에게 생명과 감정을 부여함), 사고의 무한한 힘(의도와 행동 사이에 차이가 없다), 불합리하고 비논리적인 것에 의해 작동된다. 극놀이를 통해서 미래를 미리 실험해 보고(연기하고), 과거에 일어난 일들을 받아들이고 이해하기 위해 감정적인 문제를 실연한다.
- 연극적 놀이를 위해 구체적 상징물을 자주 사용한다.

③ 순차적 놀이: Sequential Play (2~3세)

- 제안과 약속을 만드는 등의 전략들을 보여준다. 행동의 순서를 정할 수 있고, 자신의 극놀이 내용에 대해 계속 설명하며, 사용하는 어휘와 문장이 늘어난다.
- 영아들은 부모나 자신의 일상생활을 재현한다.
- ‘몇 초 동안’, ‘잠시 동안’과 같은 기초적인 시간 개념을 이해한다.
- 숨바꼭질 놀이, 소꿉놀이와 잡기놀이를 한다.
- 영아들이 다루는 드라마는 현실을 재현하는 경우가 많다.
- 관찰과 모방 사이에 시간의 경과가 생긴다. 즉 경험한 것을 바로 따라하는 것이 아니라 시간이 지난 이후에 그 상황을 다시 재현하고 변형하면서 놀이한다.
- 역할을 바꿀 수 있는 능력이 발달하고, 자신의 극놀이에 놀잇감 같은 도구를 활용할 수 있게 된다.

④ 탐구놀이: Exploratory Play (3~4세)

- 이 시기는 끊임없이 ‘왜?’라는 질문을 하는 탐구의 시기이다.
- 퍼즐을 좋아하며, 길이와 무게, 숫자와 크기를 탐구하고, 놀이규칙을 만들어 가며, 극놀이를 위한 배경을 주변 사물을 이용하여 만든다.
- 문장이 발달하고, 기초적인 문법들을 지키며, 과장된 이야기를 한다.
- 역할 놀이를 좋아하며, 각자 역할을 맡아 집단 놀이를 한다.
- 상황 속에서 감정의 변화를 드러내고, 문제가 발생했던 상황이나 옛 이야기를 연기할 수 있다.

⑤ 확장놀이: Expansive Play (4~5세)

- 이 시기는 자신의 경험과 능력을 행동으로 확장한다.
- 자기 조절력이 발달하며, 비밀과 놀라움을 좋아하고, 친구와 적이 생긴다.
- 또래의 친구들로부터 인정받고 싶어 한다.
- 상상의 역할들이 고도로 발달되고, 다른 목소리를 흉내 내기도 하며, 서서히 실제로부터 상징을 구별해 낸다.
- 문장과 문법이 발달하여 이야기를 지어 낼 수 있다.

⑥ 유연놀이: Flexible Play (5~7세)

- 이 시기의 유아들은 이전의 발달을 토대로 유연하게 성장한다. 박자를 맞추고, 왼쪽과 오른쪽을 구별할 수 있으며, 놀이를 남자놀이, 여자놀이, 아기놀이 등으로 구분한다.
- 정보다 많이 사회에 대해 알게 되면서 연기하는 경험의 범위가 넓어지고 복잡한 사회 현상을 이해하기 시작한다. 역할을 쉽게 바꿈으로써 역할놀이를 유연하게 발달시킨다.
- 점점 크게, 점점 작게, 점점 자라나는 것과 같은 순차적인 움직임을 표현하기 시작한다.
- 놀이나 예술적 창조에 있어 성인의 인정을 필요로 한다.
- 상상의 세계에 언어적 조작이 늘어난다.
- 어른보다는 또래와 더 상호작용을 잘하며, 함께 놀이하는 집단이 확장된다.
- 지각능력이 향상되면서 극놀이도 더 구체적인 설정으로 확장된다.
- 극놀이를 계획하는 시간을 갖기 시작하고, 부모와 교사의 격려와 제재, 명령 등에 영향을 많이 받는다.
- 대상을 겉모습에 따라 구별할 수 있고 세부적인 지각능력이 발달함에 따라 디테일한 부분에 관심을 가지며, 관찰 결과를 조합하여 전체를 인식할 수 있게 된다.

III

영유아 예술체험의 특징 및 예술프로그램 구성방안

가. 영유아 예술체험의 특징

본 장은 영유아와 예술체험과 관련된 선행 연구 분석을 바탕으로 영유아 예술체험의 다양한 특성들을 살펴보고 무엇을 고려해야 하는지에 대해 논의하였다. 영유아 예술체험의 특성들 중 많은 연구들이 주목하고 강조하는 4가지(놀이, 소통·공감, 창의성, 심미적 태도)를 중심으로 각 특성의 개념들과 접근들의 변화, 최신 연구 흐름 등을 고찰하였다. 이를 통해 영유아들을 위한 의미 있는 예술체험에 대한 다각적이고 종합적인 이해와 방향성을 제시하고자 한다.

1. 놀이: 즐거움, 유희, 과정, 상상, 동기, 자유, 영감

놀이는 인간의 기본적인 본성 중 하나로 영유아들의 일상생활 속에서 자연스럽게 나타난다. 영유아들의 삶 속에서 놀이는 빠질 수 없는 필수적인 것이다. 놀이를 통해 영유아는 자신이 속한 세계들과 상호작용하며 능동적으로 자신의 세상을 학습, 경험하며 이를 다양하게 표현한다. 또한 자신이 속한 현실을 탈피하며 독창적인 상상과 은유의 세계를 만들어 나가기도 하고, 다양한 문화 속 사람, 물질, 환경 등과 관계 맺으며 자신과 타인의 존재를 인식하기도 한다.

예술체험 또한 영유아들에게 현실세계에서 벗어난 자신들의 상상의 세계에서 이루어지는 활동이다. 영유아들의 경험, 목적, 상황, 맥락 등에 의해 자신들만의 감각적인 방식으로 감상하고 재구성한다는 차원에서 예술과 놀이는 교차점을 지니고 있다. 영유아들은 예술과 놀이 속에서 다양한 세계와 규칙, 표현, 과정을 창조하거나 파괴하기도 하고 반복하는 과정을 통해 새로운 차이를 생성하는 힘을 가진 주체가 된다. 또한 자신들만의 감각적이고 독창적인 의미를 형성하며, 또래, 교사, 부모, 예술가 등과의 직접적, 간접적 교류를 통해 유희와 즐거움, 감응을 느끼고 자신이 속한 세계에 대한 반성과 성찰 비평을 경험할 수 있다. 이를 통해 영유아들은 건강하고 균형 잡힌 관점을 지니게 되며, 다채롭고 풍요로운 일상적 삶을 즐기며 살아갈 수 있다. 따라서 영유아를 대상으로 하는 예술프로그램은 영유아들의 발달과 사회 문화, 환경 등에 적합한 신체적이고 역동적이며 발현적인 놀이를 통한 참여적, 감각적인 예술체험을 지향한다.

그러나 신자유주의¹⁰ 시대의 높은 교육열과 치열한 경쟁으로 인하여 영유아 놀이와 예술체험의 본질은 점차 퇴색되기 시작하였다. 학문 중심적이고 실증주의적 시각 속에서 영유아들의 놀이와 예술프로그램은 학습을 위한 수단으로써 단편적이고 일회적으로 활용되었다. 이러한 현상이 등장하게 된 이유 중 하나는 영유아 예술프로그램을 둘러싼 다양한 사회정치적 이해관계 때문일 것이다. 유아교육기관을 포함한 다양한 교육 현장에서 이루어지는 영유아 예술프로그램들은 주로 학부모들에 의해 선택된다. 따라서 많은 예술프로그램들은 학부모

¹⁰ 신자유주의(Neoliberalism)은 국가의 개입을 최소화하고 시장 경제와 자유를 강조하는 이론이다. 교육에도 신자유주의에 따라 자유와 경제 원리가 도입되면서 자율, 경쟁, 선택이 강조되었다. 즉, 교육 소비자 개인의 선택과 자본에 따라 교육의 자율성을 추구하게 되었고 이는 학생들, 학교들 간의 치열한 경쟁을 부추기는 결과를 가져오기도 하였다.

들이 선호하는 내용들을 중심으로 계획되며, 사교육 중심의 영유아 예술프로그램들은 학부모들이 선호하는 학습적 가치들을 강조 할 수밖에 없다. 또한 영유아의 자율적 놀이 중심의 감각적 예술활동은 학부모들의 눈에 띄는 즉각적인 효과가 드러나지 않기 때문에, 활동 결과가 보다 선명히 드러나고 증명되는 예술교육이 선호되기 쉽다. 또한 이러한 프로그램이 계속 운영되기 위해서는 예술적 경험 본연의 의미보다는 예술프로그램의 교육적 목표와 결과, 학습 내용, 발달 등을 강조하고 홍보 할 수밖에 없는 현실인 것이다. 게다가 유아교육현장이 아닌 다른 비형식적 교육 공간에서 영유아들과 장기적이고 지속적인 예술프로그램을 운영하기에는 현실적으로 어려운 점이 많다.

이러한 열악한 현실적 상황은 영유아들에게 지속적이고, 감각적이며, 다양한 경험 위주의 장기적인 예술체험 프로그램보다는 고정되고, 일회적이며, 단편적인 활동 위주로 예술경험이 제공되도록 이끌고 있다. 일회적인 프로그램에서는 예술가-유아 또는 교사-유아 사이의 친밀감(rapport) 형성을 위한 충분한 시간이 상대적으로 부족하고, 영유아들의 예술 활동, 작품, 물질 등에 대한 충분한 탐색과 감상의 충분한 기회가 어렵다. 또한 주어진 시간과 제한된 공간 안에서 영유아들은 성인들이 제공한 재료들과 정해진 활동 순서를 따라 활동하기에 바쁘다. 이러한 과정 속에서 예술가, 예술교육가 또는 교사의 상호작용은 영유아 중심이 아닌 학습 목표와 결과물 중심으로 이루어지게 되며, 교사 중심의 치밀하고 구조화된 활동이 이루어지기 쉽다. 그 결과 활동에 참여한 모든 영유아들은 비슷한 활동 결과물들을 생산하게 된다. 이러한 시장원리에 따른 학습과 발달 중심의 타협적 영유아 예술프로그램의 운영 현실은 영유아들의 학습을 위한 수단이자 도구로써 예술에 접근하게 되는 결과를 낳았다. 따라서 놀이 중심의 감각적이고 체험 위주의 예술프로그램이 운영되기 위해서는 영유아의 놀이와 예술 체험에 대한 사회적 합의가 선행되어야 한다.

마지막으로 결과 중심의 도구적 예술프로그램이 등장하게 되는 또 다른 이유는 영유아들의 놀이와 예술에 대한 근본적인 이해와 철학의 부재 때문이다. 실제 예술과 놀이는 그 개념이 모호하고 광범위하여 정의 내리기 어렵다. 따라서 놀이와 예술에 대한 이해와 접근, 배경이 어떠냐에 따라 예술가, 예술교육가, 교사들이 계획하고 실행하는 놀이를 통한 예술프로그램은 각기 다른 형태를 띠게 되며, 때론 놀이에 대한 잘못된 인식과 개념으로 접근하기도 한다. 그렇다면 우리는 영유아 예술프로그램에서 놀이를 어떻게 이해해야 할까?

놀이는 기본적으로 추상적이고, 유동적이며, 각 유아마다 놀이에 대한 의미와 개념이 다양하다. 따라서 놀이는 정의를 내리는 것이 쉽지 않다(Johnson, Christie, & Wardle, 2005; Sutton-Smith, 1997). 이에 몇몇 학자들은 놀이(play)를 일(work)과 비교하며 놀이의 특성을 구분 짓기도 한다. 놀이가 자발적이고 능동적인 즐거움을 위한 것이라면, 일은 타인에 의해 시작되며 과정적 즐거움보다는 생산과 결과 중심적이다. 그러나 Maria Montessori와 David Elkind 등 많은 유아교육학자들은 놀이와 일은 반대개념이 아니며, 이 둘은 적응과정의 보완적인 부분이라고 주장한다. 즉, 놀이와 일은 동시에 발생하기도 하며, 서로 영향을 주고받고, 다양한 놀이 속(예: 규칙이 있는 게임)에서 함께 놀이와 일이 공존할 수 있음을 인정하기 때문이다(Johnson, Christie, & Wardle, 2005).

따라서 최근 학자들은 놀이라는 개념을 단 하나의 의미로 정의 내리기 보다는 유아들에게 있어 놀이를 하고 있음을 느끼는 그 순간의 상황과 환경은 어떠한 특성을 지니는지 연구하기도 한다. 영유아들에게 보다 의미 있는 놀이로서의 예술체험을 제공하기 위해 본 연구는 Johnson, Christie, & Wardle(2005, p. 14-16)가 제시한 놀이의 특성 5가지를 중심으로

로 놀이로서 예술하기의 의미, 내용, 가치를 탐색해보고자 한다.

1) 긍정적 영향 (Positive affect)

유아들이 놀이라고 생각하는 가장 핵심적인 요인이 **유희**와 **즐거움**이다. 놀이는 긍정적 감정을 수반하며 즐겁고 재미있어야 하며 미소와 웃음이 동반되어야 한다. 하지만 놀이는 늘 긍정적인 감정만을 수반하진 않는다. 때론 놀이는 두려움, 긴장감, 걱정 등도 함께 동반되기도 한다. 예를 들어 롤리코스터나 구름사다리 등은 처음 유아들에게 긴장감과 두려움, 높은 위치에서 느끼는 공포를 제공해주기도 하지만, 이를 스스로 달성할 때 유아들은 큰 기쁨과 성취감을 느끼면서 자신들의 놀이적 순간과 현상에 몰입하고 이를 즐긴다. 따라서 영유아들의 놀이는 긍정적, 부정적인 다양한 정서적 감정을 수반하며, 보다 복잡하고 가변적이며 예측 불가능한 역동적인 즐거움의 순간을 제공한다.

따라서 우리는 이러한 영유아들이 놀이적 순간 속 다양한 정서와 감정을 인식하고 표출할 수 있도록 지원해 주어야 한다. 또한 놀이로서의 다채로운 예술체험 속에서 발현되는 영유아들의 기본적인 본성인 유희와 즐거움을 끊임없이 탐구하고, 그 과정을 함께 즐길 수 있도록 참여해야 할 것이다. 즉, 예술체험을 둘러싼 행복감, 성취감, 안정감, 자신감, 자존감, 즐거움 등 긍정적인 정서 뿐 아니라 도전감, 긴장감을 느끼면서 영유아들이 예술적 감응의 과정에 몰입하고 그 순간을 즐길 수 있는 기회를 제공하여야 한다.

2) 비실제성 (Nonliterality)

놀이를 통해 영유아들은 일상적 경험과 구분하여 자신만의 가상적 세계를 구성할 수 있다. 영유아들의 이러한 세계는 영유아 스스로가 주인공이 되어 주체적으로 만들어 갈 수 있는 세계이며, 그 속에서는 자신들만의 가상적 세계에서 일상적 실재를 초월하게 되는 기쁨을 맞이하게 된다. 이러한 가상적 세계 속에서의 유아들은 자신들이 경험한 일상적 물건, 경험, 배경 등이 활용하기도 하고 이러한 현실적 세계들을 바탕으로 그들만의 독창적이고 새로운 놀이적 맥락과 세계를 만들어 내기도 한다. 하지만 여기서 주목해야 하는 점은 영유아 놀이상황에서의 가상성은 그들의 일상생활과 경험 즉, 현실에서부터 시작되어야 한다는 것이다. 영유아에게 보다 친숙하고 익숙한 환경에서부터 상상하고 연상할 수 있는 기회를 제공해야 영유아들은 주도적으로 자신의 놀이를 이끌어 갈 수 있다.

이는 영유아 예술프로그램 속에서도 이루어질 수 있으며, 예술가, 예술교육가와 영유아들은 놀이중심의 예술활동을 통해 그들만의 **예술적 상상과 은유, 내러티브**를 함께 구성해 나갈 수 있다. 그 속에서 영유아들은 주인공이 되어 현실과 구분된 초월적인 예술적 시간과 공간을 경험하고, 창조하며, 탐구할 뿐만 아니라 자신의 즉흥적이고, 다양하며, 예측 불가능한 생각들과 목소리들을 거침없이 표현할 수 있다.

3) 내적 동기화 (Intrinsic motivation)

영유아들의 놀이에 있어 긍정적인 몰입의 순간 또는 이전의 즐거웠던 기억으로 언제든 또 하고 싶은 마음과 반복적으로 이를 시도하고 수행하는 **내적 동기**를 고려해야 한다. 이러한 놀이적 특성은 영유아 예술프로그램을 계획, 진행, 평가함에 있어 영유아들의 흥미, 호기심, 동기 유발이 중요함을 나타낸다. 영유아 예술프로그램은 기본적으로 영유아들이 관심을 가지고, 흥미를 느끼며, 하고 싶은 마음이 들어야 하고 이를 위해 예술가, 예술교육가, 교사들의 많은 노

력과 시간이 필요하다. 영유아들의 흥미가 없으면 그 예술활동은 단조로운 일이자 과제일 수밖에 없으며, 영유아들의 적극적이고 능동적인 참여를 이끌어 내기가 어려워 성인과 영유아 모두에게 힘들고 지루한 시간이 될 수도 있다. 영유아들의 흥미와 동기유발은 다양한 방법, 상황을 통해 이루어 질 수 있다. 노래, 그림, 소리 등이 동기유발을 위한 수단으로 사용될 수 있으며, 때론 어떠한 재료나 물건 또는 그 상황 자체를 적극 활용할 수도 있다.

4) 과정지향성 (Process orientation)

영유아들의 놀이는 놀이적 상황과 목적, 결과도 중요하지만, 때에 따라 놀이적 결과, 목적, 작품이 아닌 그 **놀이 과정**에 보다 많은 의미를 두기도 한다. 놀이 상황에서 영유아들은 무엇을 시도하고, 표현하고, 탐색하며 그 활동 자체에서 오는 즐거움을 느낀다. 놀이는 무언가를 창조하고, 변형하고, 유지하면서 영유아들의 다양하고, 자유롭고, 파격적인 시도와 상상을 가능하게 한다. 예술을 통한 영유아 놀이의 과정 지향적 특성은 영유아들의 독창적인 창작활동, 감상활동, 관찰, 신체표현, 감각적인 물질의 다채로운 변화 등을 경험하는 그 과정에 집중하게 한다.

따라서 영유아와 함께 하는 예술프로그램에서는 예술체험 활동 속 놀이적 순간과 상황의 예술적 표현 과정, 탐색, 감상 과정, 영감, 교류에 보다 집중해야 하며 그 속에서 영유아들과 함께 예술적 의미와 유희를 찾아야 할 것이다. 이를 위해 예술가, 예술교육가와 교사들은 예술하기 속 영유아들의 자율성, 유연성, 자발성, 주체성을 고려해야 한다. 놀이적 상황과 맥락에 따른 융통성과 가변성, 다양성 또한 중요시하여 보다 자유롭고 유연하며 과감한 시도와 탐구가 가능할 수 있도록 해야 한다. 그 속에서 성인들은 영유아 중심의 관점을 이해하게 되고 ‘함께 예술하기’ 과정을 통해 서로 소통, 교감하며 함께 의미를 만들어 가는데 가치가 있음을 잊지 말아야 할 것이다.

5) 자유선택성 (Free choice)

원하는 것을 할 수 있는 **자유**와 스스로 선택하고 이끌 수 있는 선택성과 주도성은 영유아들이 놀이라고 인식하는 핵심적인 요소들이다. 유아들은 그들 스스로 선택하고 변형하고 주도할 수 있는지 없는지에 따라 같은 활동이라도 놀이 또는 과제로 다르게 인식한다(King, 1979). 예를 들어 영유아들이 예술활동에 참여하면서 예술가, 예술교육가, 교사의 선택, 제안에 의해 그림 그리기가 시작되고 그 내용 또한 성인에 의해 주도되고 이끌어진다면 유아들은 이를 일로 받아들일 수 있다. 하지만 유아들이 보다 자유롭게 선택하고 주도하여 이끌 수 있는 기회와 시간이 주어진다면 유아들은 이를 놀이로 받아들일 수 있다는 것이다. 하지만 다양한 상황과 환경에 따라 달라질 수 있으며 때에 따라 교사가 보다 적극적으로 선택하거나 개입해야 하는 때도 있기 때문에 언제, 어떻게 유아들에게 자유로운 선택의 기회를 제공할지에 대해서는 예술가, 예술교육가, 성인들의 적절한 시기와 방법 등의 전략과 다양하고 유연한 관점과 지식, 태도 등이 필요하다.

그렇다면 놀이로서 영유아 예술프로그램이 주는 의미는 무엇일까? 놀이는 영유아들로 하여금 자신과 타인, 그리고 자신의 삶을 인식하고 자신의 세계에서 능동적인 주체가 되어 새로움과 즐거움을 창조하게 한다. 또한 놀이는 즐거운 예술적, 초월적 시간과 공간을 제공하여 영유아들이 자신만의 생각을 종이, 소리, 목소리, 움직임, 물감 등으로 감각적으로 표현하고 이를 감응하면서 다양한 일상의 예술과 긴밀한 상호작용을 시도할 수 있도록 한다. 또한 자신이 속한 사회, 문화, 환경 등을 학습하고 재현하며 이를 새로운 관점으로 바라보는 고

도의 지적활동이자 창조활동이다. 앞서 언급했듯이 우리는 이를 위해 유아 중심적 관점으로 그들의 다양하고 새로운 언어들을 이해할 필요가 있다. 보다 유아의 개별적 특징과 사회 문화적 환경을 고려하며, 어린 연령의 영아에게는 다채로운 감각적 자극 중심의 다양한 탐색 놀이의 기회와 시간, 공간을 제공하고, 보다 높은 연령의 유아들에게는 자신들의 지각과 감각과 예술의 다의성을 존중하며 자신만의 창의적인 생각들과 의미들, 그리고 예술적 가능성들을 마음껏 발산 할 수 있는 기회를 제공해 줄 필요가 있다.

하지만 영유아 예술프로그램에 대한 하나의 답은 정해져 있지 않다. 예술과 놀이의 개념은 모호하고 유아들의 개별적 성향, 사회 문화적 환경 또한 각기 다르기 때문에 이를 접근하는 방식 또한 하나일 수 없으며 이에 대한 접근도 다양할 것이다. 그렇기 때문에 예술가, 예술교육가, 교사의 역할은 중요한 것이며 더욱 신중해야 한다. Brian Sutton-Smith(1997)는 그의 책, The Ambiguities of Play 에서 놀이를 연구하면서 연구자와 교사는 늘 놀이 정신을 유지하고 그 과정을 즐기며 항상 놀이의 미스터리와 모호성에 창의적으로 열려있어야 한다(Meckley, 2015)라고 제안한다. 이를 통해 우리는 놀이의 과정에서 ‘세계의 존재(being-of-the-world)’로서 자신의 삶과 배움을 만들어가는 무한한 영유아들을 발견할 수 있을 것이다. 또한 주변 세계의 사람들과 주변 환경들과 서로 **영감**을 주고받는 ‘예술적 영감의 존재’이자 ‘예술가’로서의 영유아들의 가능성과 잠재력을 인정할 수 있을 것이다.

2. 창의성: 몰입, 관계, 다양한 방식과 행동

1950년대 미국 심리학자 Guilford 이후, 창의성에 대한 탐구가 본격적으로 시작되었다. 창의성은 그리 역사가 오래되지 않은 최신 개념임에도 불구하고 오늘날 21세기 미래사회를 위한 창의 융합형 인재를 위한 교육으로서 유아교육, 심리, 과학, 예술분야 등에서 빠져서는 안되는 중요한 개념이 되었다. 이러한 사회 흐름과 교육적 이슈에 따라 2019 개정 누리과정¹¹의 교육적 비전인 5가지 “추구하는 인간상”의 세 번째 항목으로 “창의적인 사람”을 제시하고 있다. 또한 누리과정의 5가지 영역 중, “예술경험”의 목표로서 “아름다움과 예술에 관심을 가지고 창의적 표현을 즐긴다”라고 제시하며 유아들의 창의적 표현을 강조하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019). 이와같이 영유아를 위한 예술적 경험에서는 창의성은 빠질 수 없는 핵심 개념들로 항상 고려해야 하고 추구해야 할 목표일 것이다.

영유아를 위한 예술프로그램 속에서 유아들의 창의성은 무엇이고, 어떻게 발생하며, 이를 어떻게 바라보고 이해할 것인가에 대한 논의는 꾸준히 이루어지고 있다. 하지만 영유아의 창의성에 대한 개념과 인식방법, 평가방법 등에 대한 정의나 이론적 논의들은 아직 심도 깊게 다루어지지 않고 있다. 이에 우리는 창의성이라는 개념을 어떻게 인식하여 왔고, 영유

¹¹ 누리과정은 우리나라 3-5세 유아를 위한 국가 수준 공통 교육과정으로 현재 우리나라 유치원, 어린이집에서 누리과정을 실행하고 있다. 2019에 개정된 누리과정은 교육과정이 추구해야 할 교육적 비전으로 “추구하는 인간상”을 5가지(건강한 사람, 자주적인 사람, 창의적인 사람, 감성이 풍부한 사람, 더불어 사는 사람) 제시한다. 또한 이를 위해 누리과정에서는 5가지 영역을 나누어 제시하는데 이는 (1) 신체운동·건강, (2) 의사소통, (3) 사회관계, (4) 예술경험, (5) 자연탐구가 있다.

아들과의 예술경험 속에서 창의적 능력을 어떻게 이해하고 지원할 것인지에 대한 논의를 중심으로 알아보고자 한다.

문화 심리학자 Glăveanu(2010, 2011)는 역사적으로 어떻게 연구자들이 창의성을 바라보았는지에 대해 분석하였다. 그는 창의성을 바라보는 3가지 패러다임: “그 패러다임(He-paradigm)”, “나 패러다임(I-paradigm)”, “우리 패러다임(We-paradigm)”을 제시, 설명하고 있다.

1) 그 패러다임(He-paradigm)

“그 패러다임”에서는 창의성을 우리와 다른 특별하고 뛰어난 특정 개인들만이 가지고 있는 능력으로 보았다. 예를 들어 Picasso, Mozart 등과 같은 소수의 사람에게만 나타나며 일반 사람들은 배울 수 없는 고유한 특징들로, 그들과 같은 사람은 노력 없이 창의적인 생각을 할 수 있다는 믿음들이 있었다. 이러한 패러다임은 1950년대 이후 쇠퇴하기 시작하였다(Sakr, Trivedy, Hall, O’Brien, & Federici, 2018).

2) 나 패러다임(I-paradigm)

“그 패러다임”의 하락과 함께 새롭게 등장한 것이 “나 패러다임”이다. “나 패러다임”에 따르면 창의성은 개인에 따라 정도의 차이는 있으나 모든 사람에게 나타나는 특징으로, 다양한 아이디어를 내는 “발산적 사고” 뿐만 아니라 논리적 사고, 문제해결력 등의 “수렴적 사고”를 포함한 “복합적 사고”(전경원, 2014)가 함께 함을 주장하였다.

또한 이들은 교육을 통해 영유아들의 창의성이 계발될 수 있다고 믿었다. 이 시기부터 영유아 창의성 계발을 위한 다양한 예술과 다른 교육 프로그램들 뿐 아니라 창의성 관련 다양한 분야들의 연구들이 대거 등장하게 되었다. 영유아 창의성 교육 프로그램과 함께 창의성을 측정하고 평가하는 측정도구들이 개발되어지고 활발히 사용되며 그들의 창의성 프로그램의 효과를 검증하기도 하였다.

수많은 창의성 측정 도구들 중에서 대표적인 유아 창의성 측정도구로 Ellis Paul Torrance가 개발한 Torrance Tests of Creative Thinking: TTCT를 들 수 있다. 이 검사 도구는 Guilford의 확산적 사고 검사를 바탕으로 개발되었으며, 언어검사와 도형검사 2가지 유형으로 구성되어 있다. 유아들의 언어적 표현의 한계 때문에 TTCT 도형검사를 보다 많이 사용하는데 유아들은 몇 가지 불안정한 그림들을 보고 연상되는 이미지들을 선과 도형 등을 추가하여 자신만의 그림을 완성하고 제목을 지어보는 활동을 한다. 이후, 연구자들은 유아들의 작품들을 분석하여 “유창성”, “독창성”, “정교성”, “제목의 추상성”, “성급한 폐쇄나 종결에 대한 저항”으로 구분하여 유아들의 창의성을 측정한다. 현재까지 TTCT는 양적 접근의 창의성 프로그램 효과 검증에 많이 사용되고 있다.

그러나 많은 문화 심리학자들과 사회 문화학자들은 이러한 창의성 검사 방식에 대해 우려와 한계점을 제기하고 있다. 무엇보다 다양하고 독특하고 복잡한 형식과 방식으로 창출되는 유아들의 창의적인 능력을 특정 몇 가지 활동과 능력(그림과 제목을 짓고 표현하는 언어적 능력 등)으로 평가하기에는 한계가 있으며 영유아들의 다양한 창의적 능력의 형태와 맥락, 그 과정에 대한 심도 깊은 이해가 불가능하다는 것이다. 또한 영유아의 창의성의 개념과 모습을 특정 고착화되고 정형화 된 모습으로 일반화, 수치화 시키며 영유아를 창의력을 측정하기 위한 대상으로 여기게 되었다. 최근 이러한 한계점들로 인하여 영유아 창의성을 문화 심

리학과 사회 문화적 접근으로 이해하고 해석을 하려는 시도가 생겨났으며 이러한 시도는 영유아 창의성의 개념에 대한 근본적인 질문들과 새로운 이해에서부터 시작하였다.

3) 우리 패러다임(We-paradigm)

기존 창의성 개념과 달리 문화 심리학적 관점으로 바라본 창의성은 영유아 혼자 머릿속에서 등장 하는 것이 아니라 각 유아들과 유아들을 둘러싼 사회 문화적 환경들, 경험들, 물건들과의 긴밀하고 역동적인 상호작용에 의해 생겨난 공간에서 발생하는 사회적 현상이다. 이전의 고정되고 예측 가능하며 비교, 측정 가능한 개인의 창의적 능력에 대한 접근에 비판적 입장을 취하며 창의성은 측정 가능한 것이 아니라 관찰 가능한 것이며, 우리는 어떻게 영유아들의 순간 순간적인 상호작용 속에서 창의성이 나타나게 되는지에 대해 보다 집중해야 함을 주장한다(Sakr 외, 2018).

“우리 패러다임”이라는 용어에 맞게 사회문화적 관점에서의 창의성은 영유아를 둘러싼 관계에 집중한다. 우리 패러다임을 주장하는 이들에게 중요한 것은 영유아 개인 간, 영유아와 사람들, 물리적, 사회적, 정서적 환경과 배경 등과의 긴밀한 관계에서 이루어지는 상호작용이다. 영유아들은 다양한 관계 속에서 이루어지는 내부작용을 통해 그들만의 독창적인 생각과 표현을 새롭게 등장시키며, 그 상황과 맥락 속에서 창의적 순간들은 **다양한 언어 또는 그림 뿐 아니라, 시선, 움직임, 얼굴표정, 목소리, 다양한 소리 표현, 영유아들의 몰입의 순간, 활동의 흐름, 순간적 아이디어와 다양한 방식의 행동들**(multimodal behaviors) (Sakr 외, 2018)을 통해 인식, 관찰, 발전될 수 있다.

더 나아가 “우리 패러다임”에서는 개인의 창의성 뿐 아니라 협동적 창의성에 주목한다. 이들은 영유아들의 창의적 능력은 개인만의 고유한 능력이 아니라 영유아들이 함께 교류하고 소통하고 상호작용하면서 다양한 창의적 표현들이 가능하다고 보기 때문이다. 이에 예술가, 예술교육가 또는 교사들은 유아들과 함께 협력하여 개방적이고 실험적이며 열린 분위기의 예술하기 과정을 함께 만들어 가야 할 것이다. 또한 영유아들의 개인적 또는 협력적 창의성을 발휘할 수 있도록 물리적, 정서적 환경과 과감한 시도와 예술적 소통을 통해 심미적 상호작용의 기회를 제공해야 할 것이다.

더 나아가 “우리 패러다임”으로의 창의성 패러다임의 변화를 심도 깊게 이해하기 위해 영유아 예술프로그램과 관련된 대표적 특징 2가지(**몰입, 관계**)를 중심으로 살펴보고자 한다.

(1) 몰입(flow): 무언가에 깊이 파고들거나 집중하는 정신적 신체적 상태를 뜻하는 몰입은 영유아 예술프로그램에 있어 중요한 개념이다. 몰입의 상태는 예술가, 예술교육가, 교사, 영유아의 적극적인 참여와 창의적 교류, 소통을 촉진시키며 예술적 감응을 통해 그들의 세상의 의미와 아름다움을 발견하고 즐길 수 있다. 예술하기 속 몰입을 위해 영유아들은 무언가에 흥미를 느껴야 한다. 그들의 흥미로운 사물, 현상, 행동 등에 호기심을 가지고 적극적으로 탐색하며 이해하는 시간과 공간, 다양한 기회들을 제공해야 하며 이를 통해 영유아들은 몰입의 순간의 특별함과 즐거움, 말로 형용하지 못할 특별함을 느끼고 기억할 수 있다. 그 순간과 기억들은 영유아들에게 최선의 경험의 순간(Csikszentmihalyi, 1996)으로 그들이 보다 창의적 능력을 발휘할 수 있는 좋은 조건을 만들어 줄 수 있으며(Sakr 외, 2018, p. 20) 예술과 더욱 가까워지는 결정적 순간이 될 수 있을 것이다.

또한 영유아들에게 일상적 삶 속의 몰입감(a sense of flow)은 특별한 경험을 제공한다. 이

는 긍정적인 순간 뿐 아니라 어려움, 힘든 도전적인 과제를 수행할 때에도 몰입하게 된다. 그러한 상황에서도 영유아들은 기존에 생각하지 않았던 독창적인 생각과 아이디어들이 생겨날 수 있음을 기억해야 한다. 따라서 예술가, 예술교육가와 교사는 영유아들과 함께 예술하기를 통해 긍정적인 동기유발 (예: 칭찬, 격려, 조언, 모델링, 등) 뿐만 아니라 영유아들에게 적당한 도전감과 문제 상황과 질문들을 제시하고 이를 적극적으로 해결해 나갈 수 있는 기회를 제공하는 것이 중요하다. 더 나아가 영유아들이 몰입할 때 나타나는 다양한 참여적 행동, 전략들, 몸의 움직임, 집중하는 눈빛, 움직이는 입 모양 등의 다양한 신체적 단서들과 그들의 사회적 행동들, 정서적 교감의 행동과 표현, 그리고 강한 인내심과 다양한 도전과 시도 등을 주의 깊게 관찰하여 그들의 창의적인 결정적 순간을 정확히 인식, 이해하고 그 의미 있는 다시 못 올 결정적 순간을 함께 해야 할 것이다.

(2) 관계(network): 창의적 순간은 영유아 주변의 다양한 관계들 속에서 일어난다. 영유아, 예술가, 예술교육가, 교사와의 관계 뿐 아니라 그들이 위치한 물리적 장소, 시간, 공간, 사용하는 물체, 그들의 다양한 정체성, 대중문화, 지역/세계 문화, 사회적 담론, 교육 담론 등과의 복잡한 상호작용을 통해 그들만의 창의적 현상을 만들어 낸다.

하지만 관계를 통한 창의적 순간은 영유아들, 예술가마다 경험하는 것이 다 다르며 어떤 경험과 상호작용을 하는지에 따라 관계성이 달라져 늘 같은 창의적 순간이 나타나지 않을 수 있다. 따라서 즉흥적이고 예측 불가능하며 순간적인 창의적 현상을 관찰하고 이해하기 위해서는 영유아들을 둘러싼 다양한 관계성에 주목해야 한다.

최근에는 신물질주의와 포스트휴머니즘 철학적 담론들과 함께 창의성에 있어 물체들의 물질성을 새롭게 탐구하고자 하는 시도가 이루어지고 있다. 포스트 휴머니스트 학자들은 기존의 인간중심적 사고에서 벗어나야 함을 주장하며 새로운 창의적 현상을 이해하기 위해서는 인간 중심적 사고로 발견하지 못했던 “사물의 힘(thing-power)” (Bennett, 2004)을 인지해야 한다고 주장한다. 이들은 인간과 같이 물질들은 그들만의 강력한 행위주체성(agency)을 지닌 행위자(actor)로서 인간과 비인간들이 만들어 내는 관계들에 주목한다(Latour, 1996, 2005; 동폴윙, 2019). 예를 들어 Pacini-Ketchabaw, Kind, & Kocher(2017)는 다양한 재료와 물질(예: 종이, 솜, 물감, 진흙, 물감)과 함께한 영유아들의 예술활동을 분석하였는데 이들은 유아들의 예술적 표현, 창의적 생각과 행동 등은 유아와 사물의 긴밀한 관계를 통해 이루어진다는 것을 밝혔다. 영유아 예술활동의 과정과 결과물에 있어 사물이 지닌 힘과 영향력이 크다는 것을 논의하며 영유아들이 만나고 탐색하고 사용하는 다양한 재료의 존재, 위치, 형태, 특질 등은 영유아들의 예술활동에 큰 영향을 주는 하나의 행위자로서 이에 대한 심도 깊은 이해와 탐구가 필요함을 주장하였다. 이에 우리는 물질과 인간들의 만남은 보다 다양하고 복잡하며 때론 예측 불가능한 창의적 현상으로 발현될 수 있음을 인지해야 할 것이다. 영유아들의 창의적 예술하기 활동의 물리적, 사회적, 문화적 상호작용을 통한 관계들은 우리가 예상하고 기대하고 측정하기 힘든 “탈주선(lines of flight)” (Deleuze & Guattari, 1980/1987)으로서 무한한 예술적 가능성과 잠재력을 가질 수 있음을 인정해야 하고 새로운 관점으로 이를 이해하려는 태도가 필요하다.

위에서 살펴본 것과 같이 창의성을 이해하는 개념과 관점은 시대가 변화됨에 따라 달라지고 있다. 보다 특별한 능력으로서 소수의 천재만이 가진 능력으로서의 창의성은 일반 사람들이 가진 창의성으로 인정되면서 보다 객관적이고 양적인 방법으로 측정, 예측 가능하며 교육을 통해 계발이 가능한 개인 고유의 능력으로 이해되었다. 하지만 이러한 패러다임은 보다 다양

하고 복잡한 영유아들의 창의적 상황과 능력, 표현 등을 이해하기 힘든 한계점을 가지게 되었다. 이에 영유아들의 창의성은 개인 뿐만 아니라 협동적 상황에서 발현되는 창의성 또한 존재하며, 유아-유아, 유아-교사, 유아-환경, 문화, 물질 등 다양한 물리적, 사회적, 정서적 상호작용을 통한 몰입의 과정과 상황적 맥락의 이해가 중요시 되어졌다. 이러한 변화는 측정 가능한 창의성에서 관찰 가능한 창의성으로, 예측 가능한 창의성에서 예측 불가능한 창의성으로 이 해되어지면서 영유아들과 예술가, 예술교육가, 교사, 재료, 물질, 유아들이 위치한 공간, 장소, 시간, 문화 등과의 긴밀하고 역동적인 상호작용을 통해 창의적인 몰입의 순간을 만들 수 있음을 이해해야 한다. 이러한 창의적 순간과 상황을 함께 구성하고 협력하며 양질의 독창적인 예술프로그램을 함께 만들어 가는 것이 우리의 역할일 것이다.

3. 소통과 공감: 수평적, 협력적 관계, 예술적 교감, 상호의존적 관계

대부분 많은 사람들은 예술교육 또는 예술프로그램이라고 하면 예술 장르들의 기능적인 능력 (그림 그리기, 음악에 맞춰 춤추기, 악기를 다루는 기술 등)을 주로 생각한다. 하지만 이러한 목적과 방식은 악기, 음악, 그림, 등 그 작품을 알고 있는 전문가 또는 예술가 아래에 무엇을 배우고 익히는 유아들과의 관계 속에서 일방향적 상하수직관계로 이루어질 수밖에 없다. 이러한 기술, 기량 위주의 예술교육은 예술가, 교사의 지식 정치적인 힘(Foucault, 1980) 속에서 유아들은 수동적인 위치로서 제한적인 역할만을 수행하기 쉽다. 이러한 관계는 전통적인 도제식 교육 속에서 주로 이루어지며 영유아들과의 예술적 의미들에 대한 소통과 공감 보다는 권위적인 감독(director)으로서 예술가, 교사의 역할을 담당하게 된다.

반면, 교사의 강력한 힘과 권위에 반대하며 유아 중심의 개념이 등장하기도 하였다. 영유아 중심의 예술프로그램은 성인의 최소한의 역할을 강조하며 영유아들을 선천적으로 타고난 창의적인 존재로 바라보았다. 영유아들이 선천적으로 타고난 예술성을 드러내기 위해서는 예술가 또는 교사들은 단순히 공간과 재료만을 제공하고 최소한으로 개입해야 한다고 믿었다. 즉, 예술가, 교사는 큐레이터(curator)로서 영유아들의 공간을 유아들의 필요에 알맞게 구성하고 유아들이 마음껏 자신의 창의적인 생각을 표현할 수 있도록 한걸음 뒤로 물러서서 기다려야 하는 것이다(Cinquemani, 2018, p. 63). 실제 이 담론은 오랜 시간 영유아 예술프로그램에 큰 영향을 끼치고 있다. 하지만 소극적인 예술가, 예술교육가, 교사의 역할은 영유아 예술하기에 대한 개념과 접근의 모호함을 낳았으며 이로 인하여 많은 유아 예술교육 현장의 어려움을 생산하기도 하였다.

이와 같이 영유아 예술프로그램 속 양면적이고 반대적인 성인의 역할들(촉진자, 안내자 또는 예술적 지식, 기술 전달자)은 현재 함께 공존하며 교육 프로그램 속에서 복잡하게 혼재되어 있다. 그 결과, 영유아를 대상으로 한 전형적인 “학교 예술활동”이라는 독특한 형태가 생겨나기도 하였다(Cinquemani, 2018; Wilson, 1974). 학교 예술활동을 위해 성인들은 교육적인 예술활동과 표현을 새롭게 만들어 기존의 예술과는 구분되는 형태로 존재한다. 교육적, 발달적이라는 개념 아래 학교 예술활동은 특정 예술활동들을 생산, 공유하며 특정 고정화된 방식으로 공식화 되었다. 이는 영유아들에 대한 다양한 이해와 관점 등은 배제된 채 성인들이 미리 정한 기준으로 영유아들이 무엇을 배우고 표현해야 하는 지에 대한 개념을 도출, 평가하고 영유아들의 제한된 자유만을 허용한다. 이렇게 모방 또는 재현된 영유아들의 예술 작

품은 그들의 학업적, 기술적, 발달적 평가의 자료가 되며 영유아들의 고유한 예술적 감응과 교감, 창의적 표현과 감각적 사유는 찾아볼 수 없게 되었다.

그렇다면 우리는 어떻게 영유아들과 예술가 또는 교사의 관계를 이해해야 할까? Cinquemani(2018)는 기존의 교사의 소극적이고 고정된 역할에 대한 문제를 제기하며, 교사와 유아들의 협력적 관계 속 “새로운 예술적 작업” (Green, 2001, p. x)의 가능성을 주목하였다(p. 68). 최근 많은 예술교육 학자들은 예술프로그램 속 예술가, 교사와 영유아들의 **협력적 관계**를 강조하며 영유아들을 능동적이고 적극적이며 독창적인 자신들만의 예술적 감각을 지닌 동료 예술가로서 인정하고 소통해야 한다고 주장한다.

하지만 오래전부터 영유아들은 자기중심적 사고를 가진 존재로 받아들여지며 타인에 대한 공감과 소통 능력이 제한적이라는 믿음이 강했다. 이성적이고 타인에 대한 객관적인 추론이 가능할 연령이 되어야만 다른 사람과의 소통과 공감이 가능하다고 생각하였다. 하지만 최근에는 소통, 공감능력은 인간의 타고난 본능이자 보편적인 능력으로 영유아 시기부터 이를 촉진시킬 수 있는 예술적 기회가 필요하다고 바라본다.

실제 영유아들은 부모 또는 주변 성인들과 눈을 맞추고, 서로의 얼굴 표정과 목소리, 다양한 움직임과 감정에 집중하고 공유할 수 있다. 이러한 의도와 행동, 정서적 교감은 유아들과 성인들의 예술적 소통과 공감의 시작일 것이다. 이미 영유아들은 예술적 교감과 소통을 위해 준비가 되어 있을지도 모른다. 이들은 태어나기 전부터 엄마의 심장 박동의 박자를 듣고 자라며, 가족들의 목소리에 집중하고, 가족들의 자장가 등을 통해 노래의 선율, 빠르기, 높낮이 등을 경험한다. 또한 영아들은 가족들과 눈 맞춤, 웃음, 울음, 흥얼거림과 언어적 또는 비언어적인 다양한 예술적 교감을 통해 기쁨과 안정을 찾고 위로를 받으며 행복감을 느끼게 된다. 이러한 교감을 통해 성인들 또한 즐거움, 안정감, 행복감을 느끼며 때론 예술적 영감을 받아 자신들의 다양한 예술적 방식들로 표현하기도 한다.

이와 같이 영유아-성인의 교감과 소통은 예술프로그램 속에서 충분히 이루어질 수 있다. 예술이라는 창의적이고 자유로운 공간 안에서 예술가와 영유아는 이전에 알지 못했던 새로운 방식들과 내용들을 경험하고 확장할 수 있으며 이러한 만남은 새로운 그들만의 예술적 제 3의 공간(Bhabha, 1994) 속에서 시너지 효과를 발휘할 수 있다. 그들만의 예술적 공간 속에서 새로운 예술적 이해들과 교감, 표현 등을 시도, 교류, 탐구하며 그들만의 “새로운 이해의 변형(a translation of understanding)” (Green, 2001)이 일어날 수 있다. 여기서 말하는 영유아와 예술가 또는 교사의 협력적 관계는 각각의 서로 이해와 역할의 분담을 통한 하나의 작품을 만드는 방식의 상호 독립적 관계가 아니다. 예술을 둘러싼 이들의 관계는 **상호 의존적 관계**로서 서로의 아이디어들과 표현들이 어우러져 그들만의 독창적인 작품을 만드는 과정과 결과, 그리고 이를 감상하는 태도와 가치라 볼 수 있겠다.

계층 간, 세대 간, 종교 간, 지역 간 다양한 갈등을 겪는 현 시점에 자신의 생각과 감정을 다른 사람에게 효과적으로 전달하고 타인의 의미를 이해하며, 상호간의 의미를 공감하고 소통하는 능력은 유아를 비롯한 모든 이에게 필수적인 능력이 되었다. 이는 예술의 사회적 역할로서 성인과 유아들이 서로 동등하고 협력적 과정 속에서 예술을 즐기는 것, 그 순간 함께 몰입하는 것, 서로 다른 이해와 언어들 속에서 발생하는 예술적 영감과 소통은 유아들 뿐 아니라 성인, 예술가에게도 잊지 못할 귀중한 예술적 경험이 될 것이다.

4. 미적체험과 심미적 태도: 감각, 경험, 신체, 상상, 주체적 삶

영유아를 둘러싼 자연, 생활환경, 예술 작품에 대한 심적 상태와 가치, 관점을 가지는 심미적 태도는 영유아 예술프로그램을 위한 또 하나의 중요한 목표이다. 이를 위해 영유아들을 위한 새롭고 **감각적**이며 **다채로운 미적체험**의 기회가 필요하다. 하지만 ‘미적체험’이라는 개념의 모호함과 이해의 어려움으로 인하여 뚜렷한 개념과 목표는 아직까지 분명히 제시하지 못하고 있다(곽덕주, 김병주, 천정명, 임미혜, 2011). 또한 초등학교 이상의 학령기 아동이 아닌 영유아들에게 필요한 미적체험에 대한 연구는 많이 이루어지지 않았다. 이에 다양한 선행연구 분석을 통해 영유아기의 미적체험과 심미적 태도에 대한 개념과 특성을 탐색하고자 한다.

무엇보다 미적체험은 아름다움에 대한 **일상적 경험**을 바탕으로 영유아들의 삶에서부터 시작되어야 한다. 이는 2019 개정 누리과정에서 제시하는 교육과정 목표 5가지¹² 중 하나로 명확히 “일상에서 아름다움을 느끼고 문화적 감수성을 기른다.”(교육부, 보건복지부, 2019, p. 33)라고 제시하였다. 이에 대한 구체적인 설명은 다음과 같다.

개정 누리과정은 유아가 자연과 문화에 대한 감수성을 바탕으로, 일상 속에서 아름다움을 느끼고 즐기는 마음을 가지도록 돕는 것을 목표로 한다. 유아는 자신이 느낀 아름다움과 경이로움, 시적인 감수성을 예술적으로 표현하는 과정을 즐기며, 자연과 문화에 대해 열린 마음을 가지고 향유하는 경험이 필요하다. 유치원과 어린이집은 유아가 놀이를 통하여 문화적 공감 능력과 심미적 감수성을 키워 갈 수 있도록 도와야 한다. 누리과정을 통해 유아는 일상에서 아름다움을 느끼고 문화적 감수성이 풍부한 사람으로 성장해 나간다. (교육부, 보건복지부, 2019, p.33)

이와 같이 영유아들을 위한 예술경험은 예술작품을 포함하여 자연, 생활 등을 포함한 일상적 삶 속의 다양한 경험들 속에서 아름다움을 느끼고 즐기며 이를 예술적으로 표현하고 향유하는 경험을 강조하고 있음을 알 수 있다. 이는 예전 기술, 실기 또는 표현 위주의 교육방식에서 벗어나 모든 영유아들이 일상생활의 아름다움을 발견하고 감상하고 표현하며 일상생활 속에서 예술을 즐기는 태도를 강조하고 있음을 알 수 있다.

더 나아가 누리과정 5개 영역(신체운동·건강, 의사소통, 사회관계, 예술경험, 자연탐구)중 예술영역에 해당하는 “예술경험”의 구체적인 목표와 내용은 다음과 같다.

¹² 누리과정의 목적은 “유아가 놀이를 통해 심신의 건강과 조화로운 발달을 이루고 바른 인성과 민주 시민의 기초를 형성하는 데에 있다.” 이를 실현하기 위한 목표는 다음과 같다.

가. 자신의 소중함을 알고, 건강하고 안전한 생활 습관을 기른다.
나. 자신의 일을 스스로 해결하는 기초능력을 기른다.
다. 호기심과 탐구심을 가지고 상상력과 창의력을 기른다.
라. 일상에서 아름다움을 느끼고 문화적 감수성을 기른다.
마. 사람과 자연을 존중하고 배려하며 소통하는 태도를 기른다.
(교육부, 보건복지부, 2019, p. 31)

목적:	아름다움과 예술에 관심을 가지고 창의적 표현을 즐긴다.								
목표:	1) 자연과 생활 및 예술에서 아름다움을 느낀다. 2) 예술을 통해 창의적으로 표현하는 과정을 즐긴다. 3) 다양한 예술 표현을 존중한다.								
내용:	<table border="1"> <tr> <th>내용범주</th><th>내용</th></tr> <tr> <td>아름다움 찾아보기</td><td>자연과 생활에서 아름다움을 느끼고 즐긴다. 예술적 요소에 관심을 갖고 찾아본다.</td></tr> <tr> <td>창의적으로 표현하기</td><td>노래를 즐겨 부른다. 신체, 사물, 악기로 간단한 소리와 리듬을 만들어 본다. 신체나 도구를 활용하여 움직임과 춤으로 자유롭게 표현한다. 다양한 미술재료와 도구로 자신의 생각과 느낌을 표현한다. 극놀이로 경험이나 이야기를 표현한다.</td></tr> <tr> <td>예술 감상하기</td><td>다양한 예술을 감상하며 감상하기를 즐긴다. 서로 다른 예술 표현을 존중한다. 우리나라 전통 예술에 관심을 갖고 친숙해진다.</td></tr> </table>	내용범주	내용	아름다움 찾아보기	자연과 생활에서 아름다움을 느끼고 즐긴다. 예술적 요소에 관심을 갖고 찾아본다.	창의적으로 표현하기	노래를 즐겨 부른다. 신체, 사물, 악기로 간단한 소리와 리듬을 만들어 본다. 신체나 도구를 활용하여 움직임과 춤으로 자유롭게 표현한다. 다양한 미술재료와 도구로 자신의 생각과 느낌을 표현한다. 극놀이로 경험이나 이야기를 표현한다.	예술 감상하기	다양한 예술을 감상하며 감상하기를 즐긴다. 서로 다른 예술 표현을 존중한다. 우리나라 전통 예술에 관심을 갖고 친숙해진다.
내용범주	내용								
아름다움 찾아보기	자연과 생활에서 아름다움을 느끼고 즐긴다. 예술적 요소에 관심을 갖고 찾아본다.								
창의적으로 표현하기	노래를 즐겨 부른다. 신체, 사물, 악기로 간단한 소리와 리듬을 만들어 본다. 신체나 도구를 활용하여 움직임과 춤으로 자유롭게 표현한다. 다양한 미술재료와 도구로 자신의 생각과 느낌을 표현한다. 극놀이로 경험이나 이야기를 표현한다.								
예술 감상하기	다양한 예술을 감상하며 감상하기를 즐긴다. 서로 다른 예술 표현을 존중한다. 우리나라 전통 예술에 관심을 갖고 친숙해진다.								

(출처: 교육부, 보건복지부 (2019). 2019 개정 누리과정 해설서. 세종: 교육부, 보건복지부. p.92)

그렇다면 영유아 예술교육에서 언제부터, 그리고 어떻게 영유아들의 적극적인 참여와 미적체험을 강조하게 되었을까? 예술에 대한 적극적 참여를 강조하는 학자들 중 대표적으로 Maxine Greene이 있다. 그녀의 “심미적 교육(aesthetic education)” 이후, 예술의 문화는 사유하는 예술에서 표현하고 창작하고 즐기는 감수성의 예술로 흐름이 변화되었다고 볼 수 있다. Greene(2011/2001)에 따르면 예술에 대한 이해는 각각의 예술이 지닌 “다양한 언어들(색조, 색채, 음량, 질감, 윤곽, 부피, 음역, 리듬, 박자 등)에 대한 이해”(p. 34)와 함께 “여러 형태의 예술에 적극적으로, 개인적으로 참여함으로써 얻어지는 것”(p. 35)라고 하였다. 영유아들이 온전히 예술에 집중하고 몰입하고 인식하기 위해서는 그들의 발달, 경험, 문화 등을 고려한 다양한 **신체적**이고도 **감각적인 체험**이 필요할 것이다.

영유아들은 다양한 자연, 예술작품들을 통해 예술의 특정 형식을 지각하고 의식하며 이를 보고, 듣고, 만지고, 체험하며 이를 다각적으로 즐길 수 있어야 한다. 이러한 신체적 감각을 활용한 접근방식은 단순하고 단편적으로 유아들이 예술적 장르이자 경험으로서 접하는 것이 아니라 그 예술 작품 또는 대상을 감각적으로 체험하며 자신의 주변의 다양한 물체들과 표현 재료들, 예술 작품들을 다각적으로 인지하고 몰입하고 탐구하여 자신만의 관점으로 이를 인식하고 표현할 수 있어야 한다. 물론 영유아들의 발달과 생활·문화 환경에 따라 그 표현과 정교성, 내용, 과정은 달라질 수 있으며 그 다양성 또한 인정해야 한다. 감각적인 예술하기 과정이야말로 영유아들이 스스로 자신이 살아있고, 깨어있음을 알고 자신과 관계를 맺고 있는 주변 세계를 적극적으로 인식하게 된다. 그 속에서 영유아들은 자기 자신의 능력을 긍정적으로 인식할 수 있으며 자신이 살아가는 세계를 경험할 수 있다.

더불어 영유아들은 감각적 체험과 함께 **예술적 상상**의 과정이 함께 동반되어야 한다. Greene(2008)은 “상상력은 은유들(metaphors)을 만들어 내며 종종 [영유아들에게] 자신의 경험 속에서 예측하지 못한 예술과의 또 다른 연결고리를 만들 수 있다(p. 17)”고 하였다. 이는 예술이 주는 또 다른 가능성이자 잠재성이다. 이러한 예술의 폭발적 가능성과 잠재력은 우리가 알 수 없으며 예측하지 못한 방향과 깊이로 나아갈 수 있다. 이는 교사, 부모, 예술가 또한 영유아들과의 상상적 교감과 소통을 통해 또 다른 세계이자 표현방법으로서의 예술적 영감을 얻을 수 있는 기회가 될 수도 있다. 영유아들의 예술적 상상력은 다양한 감각적인 체험과 영유아들의 기존 경험, 다양한 사회 문화들과 그 예술 작품이 위치한 물리적 사회적 공간과 시간 등을 통해 이루어지며 영유아가 어떻게 예술작품과 주변 세계와 상호작용을 하는지에 따라 달라진다. 따라서 예술가, 교사, 등은 영유아들의 역동적인 상호작용을 촉진 시킬 수 있는 다양한 재료와 매체, 환경 등을 제공해주어야 하며, 보다 평등하고 협력적인 관계 속에서 유아들의 새로운 시도와 상상을 허용할 수 있는 열린 태도와 자유로운 분위기를 만들 수 있도록 노력해야 한다.

영유아들과의 감각적, 상상적 예술을 통한 교류는 영유아를 스스로 예술과의 관계에서 **독립적 주체**로서 자신을 인식하게 한다. 수동적으로 권위적인 예술에 대한 지식과 기술을 학습하는 것이 아니라, 유아가 주체가 되어 자신의 관점과 목소리를 가지는 기회를 통해 그들 스스로 예술과 관련된 다양한 표현 언어, 방식, 세계 등을 인식하고 이에 대해 자신만의 의미를 통해 주변 세계와 적극적으로 관계 맺으며 자신들만의 삶과 환경에 대한 시각과 이해를 가질 수 있도록 돕는다. 이러한 점에서 Greene(2011/2001)이 강조하는 “널리 깨어 있음(wide-awakeness)”은 영유아들의 심미적 교육의 근간(p. 37) 되며 예술이 지닌 또 하나의 사회적 역할이 될 것이다.

그렇다면 영유아들은 그들의 일상적 삶 속에서 어떻게 아름다움을 인식하고 향유할 수 있을까? 아름다움에 대한 정의가 다양하고 사람들에 따라 아름다움에 대한 개념이 다르듯이 영유아들의 삶 속에서 그들만의 아름다움의 정의와 개념, 그 가치는 각각 다양하다. 그들에게 일상적 아름다움은 부모의 미소가 될 수도 있고, 자장가가 될 수 있으며, 친구의 웃음소리, 예술 작품의 푸른색이 될 수 있다. 영유아들의 아름다움에 대한 발견은 우리들의 아름다움에 대한 새로운 관점과 태도에서부터 시작될 것이다. 우리는 우리 주변의 다양한 자연, 생활, 예술 작품들의 미적인 특징들을 주목하고 이를 즐겨야 한다.

또한 우리는 영유아들만의 표현방식과 언어들을 이해해야 한다. 영유아들의 몸 움직임, 얼굴 표정, 눈빛, 손동작, 색, 그림, 몇 마디 단어들은 그들의 감정, 정서, 즉흥적 생각과 유희를 표현한 미적 표현이다. 이에 우리는 예술프로그램 속 영유아들의 고유한 감각적이고 독창적인 언어들과 표현들, 예술 장르적 다양성 등을 이해해야 하며 이를 위해 영유아들의 개별적 발달특성 또한 고려해야 한다. 따라서 다음 장은 영유아들의 일반적, 지각적, 예술적 발달단계와 행동적 특성을 제시하고 영유아에 대한 그들의 고유하고 다양한 발달적 특성과 경향성, 독특성에 대한 이해를 높이고자 하였다.

나. 영유아 예술작업의 지형과 현장 사례

1. 한국의 문화예술교육지형의 특수성을 통해 바라본 영유아와 예술교육

영유아 예술교육의 방향성을 모색하기 위해서 현재 우리나라의 문화예술교육지형의 특수한 정황을 살펴 볼 필요가 있다. 영유아를 위한 예술교육지원사업에서 마주하게 될 현상은 문화 예술정책사업의 당면한 과제와 긴밀하게 연결된다. 예술교육은 ‘지금, 여기에서’ 일어나는 삶과 밀접하게 연관되는 일이기 때문에 지금 이 시대를 살고 있는 영유아와 그 실행의 주체인 예술가/예술교육가의 ‘지금’을 살피는 일에서 시작되어야 할 것이다. 본 장에서는 다양한 장르의 영유아 예술교육현장 중 영유아 연극현장의 사례를 중심으로 우리나라 문화예술교육의 특수성을 살펴보고 현장의 요구를 전달하고자 한다.

1) 영유아 문화예술교육지형 구축의 방향

우리나라의 문화예술교육 기금사업은 문화예술 향유층의 저변을 확산하는데 기여했다. 수많은 예술체험 프로그램들이 공모사업을 통해 개발 및 시행되면서 매우 다양한 형식과 유형의 작업들로 일어났다. 이 중 영유아를 대상으로 한 문화예술교육사업은 2019년 현재, 전 생애주기 문화예술에 대한 지원책으로 진흥원과 교육부 및 각 시, 구의 문화재단에 의해 본격적으로 시작되고 있다. 「새 예술정책 (2018~2022)」¹³에서는 수요자 맞춤형 생애주기별 문화예술교육을 정책과제로 삼아 대상층이 영유아로 확대되면서 수요자 중심의 콘텐츠 구성과 접근방식을 어떻게 할 것인가에 대한 논의와 연구가 시작되었다. 이에 영유아라는 대상층 뿐 아니라 예술프로그램을 실행하는 예술가/예술교육가의 입장에서 그 지향가치를 확인하고 실현하는 데 있어서 안팎의 정황을 살펴볼 필요가 있다.

현재 문화예술교육의 연차가 15년¹⁴을 넘어가면서 문화예술교육에 관한 논의는 이제 질적 성장의 깊이로 이양되고 있다.¹⁵ 여기 어린이연극의 변천과정에서 참고할 만한 증언이 있다. 한국아동극 역사의 1세대를 대표하는 원로 연출가인 김우옥 박사의 말이다.¹⁶

13 문화체육관광부는 2018년 5월 16일에 새 예술정책 ‘사람이 있는 문화, 예술이 있는 삶’과 ‘문화비전 2030’을 발표했다. 문화비전 2030은 최초로 민간이 의제를 주도해 내용을 구성하고, 정부가 제안된 정책의 구체화를 지원하면서 완성한 새로운 방식의 정책비전이다. 2030년을 살아가는 사람들의 삶을 개인이 자신의 정체성과 개성을 마음껏 표현하고, 타인의 정체성과 개성을 인정·포용하며 그 바탕 아래 서로 협력하며 창의성을 발휘하는 문화에서 살아가는 삶에 대한 지향가치를 담고 있다.

14 2005년 『문화예술교육진흥법』이 제정되고, 2006년 한국문화예술교육진흥원이 설립되면서 국내 문화예술교육은 이전보다 체계적이고, 안정된 시스템을 구축하게 되었다. 학교, 사회문화시설, 예술가교사 양성 등 전방위적인 영역으로 확장되기 시작한다. 서울문화재단의 예술교육사업은 2007년 6월 전담부서(문화교육팀)를 신설해 본격적으로 다양한 영역으로 확대·추진되기 시작한다. (서울문화재단 10년 백서, 2014, p. 99)

15 문화예술교육진흥원에서는 2019년 하반기에 <문화예술교육 공론화>사업을 시작하여 현재 각 분야의 전문가들이 모여 현재 우리나라의 문화예술교육의 쟁점이 되는 이슈에 대해 논의하였다. 학교, 사회, 창의 융합등의 다양한 분과에서 거론되는 의제 중 하나는 차별화된 양질의 예술교육 프로그램을 위한 전문인력양성에 대한 사안과 동시에 미래사회를 위한 문화예술교육의 의제발굴에 몰두하고 있다.

“80년대 아동극이 엄청난 양이 만들어졌어요. 그것도 거의 유아들을 대상으로 한 연극이었어요. 정권이 바뀌면서 유치원 수가 엄청나게 늘었는데 그 아이들이 체험할 곳이 필요해졌어요. 그러다보니 80년대 혜화동 대학로에 아침 10시만 되면 유치원 아이들을 실은 버스가 도로변에 줄을 지었어요. 그건 뭘 말하냐면 갑자기 성인극을 하던 예술가들이 돈벌이가 되니까 아동극을 만들기 시작했는데 대상이 다 유아들이었던 거예요. 시장이 형성된 거죠. 그런데 부모가 같이 와서 보는 게 아니라 애들만 들여보내야하니 그 작품들이 질적인 보장이 되었겠어요? 그래서 성인이 들어가서 작품을 보는 장치를 통해서 작품의 질을 높이는 계기가 필요했어요. 그 일환으로 시상제를 도입했지요. 그게 현재 한국 아시테지 축제에서 지금까지 이어오고 있는 거예요.”

급격하게 형성된 수요가 이끌어 낸 영유아 예술분야의 한 단면이다. 앞서 말했듯이 영유아를 대상으로 한 예술관련 콘텐츠의 변모와 사회문화 현상에 대한 리서치와 분석에는 다각적인 관점에서의 논의가 필요하다. 예술교육정책을 집행하는 기관과 예술가/예술교육가 그리고 유아와 부모라는 다양한 주체들의 시각 차이가 있고, 그 지향점을 함께 마련하는 것이 중요하기 때문이다. 그 중 프로그램의 내부에서 살펴보면 시장의 선(先) 형성의 문제는 소위 ‘어른’을 위한 완성도 높은 예술을 창조해오던 예술가가 영유아를 새로운 대상 관객으로 맞닥뜨렸을 때 발생될 수 있다. ‘수준을 낮추고’ ‘집단 유아관객’을 대상으로 단발적인 프로그램을 통해 감각을 자극하거나, 집단적 반응에 응대하는 방식으로 창작될 우려가 있다는 것이다. 현재 영유아를 대상으로 한 상업적 콘텐츠와 기능교육 중심의 사교육 프로그램 수에 비해, 미적체험을 중심으로 한 창의예술프로그램의 사례는 미비한데 반해 수요는 급증하고 있다. 이는 영유아 예술분야의 경우 경험을 선별하고 선택하는 단계에서 영유아 자신이 선택적 주체가 되기에는 한계가 있기 때문에 더욱 중요한 문제가 될 수 있다. 양질의 콘텐츠의 제작을 위해서는 반드시 양질의 프로그램을 선별하고 지지하는 수요자인 유아의 양육자와 교사의 문화예술에 대한 이해가 전제되어야 한다는 것이다. 그 바탕 안에서 예술가들이 예술프로그램을 제작할 때 유아 대상의 경험의 내용에 집중하고 몰입할 수 있는 환경이 가능해진다. 80년대의 아동극 붐 현상 이후 주목해야 할 분명한 변화 중 하나는 사회 전반적으로 예술경험에 대한 인식이 긍정적으로 전환되고 있다는 것이다.

2019년도 한국교육개발원에서 <교육여론조사>결과를 발표했다. “자녀 교육에 성공했다”는 말의 의미를 묻는 여론조사에서 ‘자녀가 하고 싶은 일, 좋아하는 일을 하게 됐다’는 대답이 ‘좋은 직장에 취직했다’는 대답을 누르고 처음으로 1위를 차지했다. 이를 두고 보고서는 “교육의 가치에 대한 국민들의 인식이 사회적 위세와 더불어 주관적 성취와 안녕 등으로 다변화되어 가고 있음을 읽을 수 있다”고 풀이했다.¹⁷ 개인의 내적 만족과 사회적 행위와의 연

16 김우옥 박사는 초대 한국예술종합학교 연극원 원장 당시 우리나라 최초로 아동청소년연극전공을 신설하였다. 다음은 지난 20019년 11월 해당 전공의 20주년 행사에 초대되어 우리나라 아동극의 역사적 성장과정을 현실의 사례를 통해 소개한 내용 중 일부이다. 서울시 교육청 교육통계에 의하면 1960년 서울의 유치원은 60개소밖에 없었으며, 유치원에 다니는 아동수도 총 3,581명이었다. 서울시 교육위원회는 1976년 처음으로 공립 유치원을 개교하고 공교육으로 인정하기 시작하였다. 유치원 수가 가장 많이 증

가한 것은 80년대로, 1983년 한 해 동안 238개의 유치원이 늘어났고, 이후 1989년까지 매해 100개 이상씩 늘어났다. 유치원 수에 따라 교사수도 현저히 증가하였는데 1961년200명을 조금 넘던 유치원 교사는 1980년 1,000명을 넘어섰다. (서울연구데이터 서비스, 2011) 우리나라에서 1962년에 아동극 전문극단이 생겨났지만, 아동극이 발전하기 시작한 것은 1980년대부터이다(김숙희, 2019).

17 <https://news.v.daum.net/v/20200119141604946>

결은 문화예술교육의 체험적 가치와 연결될 수 있다. 예술이 개별적인 경험의 가치에 주목하고 일상이라는 층위에서 의미를 발견해가도록 돕는 방식으로 미적체험의 의미를 확장하고 있기 때문이다. 양질의 예술체험에 대한 현장의 요청과 예술가의 만남의 사례들이 탄탄한 저변을 형성하고 이러한 현장을 유연한 기금정책이 뒷받침하는 형태의 지형형성의 가능성을 의미한다. 그간의 문화예술교육의 매개자로 불려온 예술가/예술교육가와 수혜자들이 형성해낸 탄탄한 저변이 뒷받침 될 때 ‘문화예술교육’에서 그 ‘문화’의 의미가 살아날 수 있을 것으로 기대하기 때문이다. 무엇보다 영유아 예술의 선택지가 영유아 자신에게 있기 보다는 양육자와 교사 등의 성인들의 주도에 의해 이루어질 수 밖에 없다는 것이 한계가 아닌, 협력적 네트워크로 기능할 때 영유아가 문화행위자로서 당당한 주체로 일어설 수 있다.

2) 예술가적 정체성을 통해 확장되는 영유아 예술프로그램

본 연구에서 논하고 있는 영유아 예술체험의 특성은 예술의 기술 학습과는 다른, 창의적인 문화예술프로그램으로의 접근이다. 이러한 접근방식의 가치와 필요성에 대한 인식과 동의는 학교와 사회 예술교육분야에서는 이미 보편적이다. 창의성, 과정중심, 아동(체험자)중심, 놀이를 통한, 일상의 삶을 윤택하게 하는 예술교육이 지향하는 바는 예술교육프로그램 기금 사업의 안내문구와 지원자들이 제출하는 기획서에서 공통적으로 확인할 수 있다.¹⁸ 그럼에도 불구하고 영유아 예술체험교육에 있어서 다시금 창의적인 예술교육의 가치를 역설하고 전문가 양성과정의 필요성을 강조하는 것은, 이 창의예술교육에 대한 예술교육계의 전반적인 동의에도 불구하고 시행되는 현장에서는 여전히 프로그램의 접근방식에 대한 논의가 필요하기 때문이다. 이것은 무엇을 의미할까? 결론적으로 말하자면, 이론(theory)과 실제(practice)에 간극이 있을 수 있다는 것이다. 양자 간의 간극을 좁히려면 예술교육 이론과 철학이 실제 현장에서 어떻게 적용되는가에 대한 적극적인 해석과 논의로 이어져야 하는데, 그러한 공론의 장은 부족하다. 이는 문화예술교육의 사업구조와 전문인력의 양성 체계가 다소 맞물려 돌아가지 못하는 현실을 반증한다. 그렇기 때문에 현재 이루어지고 있는 문화예술교육 매개자 양성과정에서 영유아를 대상으로 한 예술전문가 양성과정이 별도로 필요한가, 영유아 예술프로그램이 세부적인 예술 장르에 따른 차이가 있는가 등에 대한 논의가 더욱 필요하다 하겠다.

18 문화예술기금사업의 공모안내문을 살펴보면 그 창의적 예술체험이라는 지향가치를 확인 할 수 있으며, 기금사업에 지원하는 개인과 단체들의 기획서에서도 드러난다. 위에 언급한 키워드들은 매우 공통적이다. 그러나 운영계획안의 프로그램의 세부사항과 운영현실 간에 차이가 있음을 다양한 기록 사례와 인터뷰, 현장 모니터링을 통해 제한적이나마 살펴볼 수 있다.

19 미적체험이란 진지하고 심오한 감동을 주는 어떤 대상, 즉 예술작품이 주변환경 등을 지금까지와는 다른 방식으로 받아들이고, 감응하는 동시에 이것에 대해 자신만의 방식으로 표현할 수 있게 되는 상태를 말한다. 서울문화재단에서는 통합예술을 통해 예술언어에 대한 학습자의 감각적인 경험을 일깨우는 것을 일차적인 목적으로 보고 미적체험 예술교육의 강력한 교육원리를 삼았다. 그리하여 미적체험예술교육 구성요소들을 수업의 설계과정의 중심을 이루고 구현하게 하는데 익숙한 자신의 삶을 낯선 예술적 경험을 통

해 다시금 들여다보며 스스로가 주인공인 삶을 만들어가는 데 기여하고자 한다. (서울문화재단 예술교육 10 to 100 - 서울예술교육의 철학과 방법론, 년도)

20 2000년대 초반에는 정부산하 기관에 문화예술교육가를 양성하기 위해 열린 아카데미 교육과정들의 이름이 ‘매개자 연수’라고 지칭되었다.

21 2018년도에 한국문화예술교육진흥원에서 토요일다락예술학교의 성과전시회를 개최하였다. 이 전시에서는 한 해 사업을 진행한 예술교육가에 주목하여 “한 사람의 예술교육가는 어떻게 태어나는가?”라는 아젠다 아래, 전국의 13명의 예술교육가들을 인터뷰 기록하여 전시하였다. 예술교육가들이 한 해 예술프로그램을 시행하는 동안의 변화와 과정을 중심으로 그 작업의 의미를 해석하고, 정체성에 대한 고민을 현장에 대한 실질적인 논의로 확장하였다. <http://arte365.kr/?p=70645>

우리나라의 문화예술교육은 빠르게 변화해왔는데 이는 시행제도의 변화만을 의미하는 것이 아니라 예술교육가에 대한 정의와 역할의 변화도 포함한다. “가르치는 예술가(Teaching Artist)”라는 명칭 안에는 예술과 교육이라는 서로 다른 두 영역이 공존한다. 예술교육전문가 양성과정을 통해서 예술교육을 기술(art skill)을 강조하는 교육과 구분하여, 일상의 삶과 연대하는 예술교육을 위한 미적체험¹⁹에 주안점을 두고 있다. 어쩌면 상반되어 보이는 이 예술가와 교육가의 역할에서 어떠한 공통분모를 가질 것인가에 대해서 다양한 관점이 생긴다. 두 개념을 어떤 범주로 볼 것이냐에 따라 달라질 수 있는데 교육의 영역을 학습적 지식전달이라는 측면으로 협소하게 보면 예술이 도구적으로 활용되겠지만, 삶의 경험의 확장과 배움의 영역으로 넓게 해석하면 예술과의 접점은 달라진다. 여기에서 중요한 것은 어떤 방법론과 개념을 가질 것인가에 앞선 전제들이다. 이들이 ‘선생님’으로 불릴지라도 ‘예술가(artist)’로서의 출발지점과 정체성을 갖는다. 예술가는 자격제도에 의한 직업이 아니기 때문에 그 기준이 모호한 데 반해 현재 현장에서 예술교육가로 활동하기 위해서는 조건이 요구되기도 한다. 대체로 예술분야 전공자이면서 학부에서 교육관련 과목을 이수하였거나, 졸업자 이상이라 할지라도 현장에 파견되는 과정에서 일련의 교육과정을 필요로 한다. 이러한 양성과정 속에서 다루는 문화예술교육에서의 창의성은 ‘창의’를 결과로 해석하는 것이 아닌, 창의성을 이끌어 낼 수 있는 바탕을 마련하는 것과 관련된다고 할 수 있다. 현대 창의예술교육과 미적체험에서 적극적인 상호작용을 통한 ‘협력’과 ‘소통과 공감’, 그리고, 결과보다는 ‘과정중심’의 경험과 ‘성찰’이라는 강조점을 갖는데, 이는 예술경험이 참여자에게 창의성 넘치는 결과물을 만들도록 요구하기보다는 경험의 내적 의미를 강조함으로써 창의적인 상태를 이르게 하는 데에 더 기여하고자 한다고 할 수 있다. 이 과정에서 창조적 욕구와 예술적 충동은 참여자 뿐 아니라 이를 이끄는 예술가에게도 일어나야 하며 이는 매우 중요한 교사의 미적체험이 된다. 이러한 관점은 예술프로그램을 통해 다루고자 하는 내용을 단순히 참여자에게 ‘매개’²⁰하는 접근방식이 아니라 더 적극적인 창조자로서 협력적인 주체성을 갖추어야 함을 의미한다. 예술프로그램에서 예술교육가/예술가의 존재는 진행자 이상의 위치와 의미를 갖는다. 예술이 구체적인 개별 예술가의 산물이기 때문인 것과 연결된다.²¹ 목표를 전달해야하는 내용을 매개하는 입장에서가 아니다. 이것은 우리가 본성적으로 창조적인 영유아를 그냥 ‘놀게’하지 않고, 예술교육가/예술가와의 만남을 통해서 무엇을 경험하게 하기를 원하는가와 관련된다.

예술교육에서 예술적 태도는 무엇을 의미할까? 예술교육이 예술작품일 수 있는가? 만일 개별 예술가의 산물로서 예술품 또는 예술행위가 존재한다면, 예술을 교육하는 예술행위인 프로그램은 결과물이 아니라 창작행위의 한 흐름 속에서 읽혀질 수 있다. 실제 예술프로그램이 일어나는 현장에서 선생님이라 불리우는 예술가와 참여자라는 새로운 조건 속에서 탄생하는 예술교육의 실재를 우리는 주목해야 한다. 요컨대 예술이 개별 예술가의 유,무형의 산물이라면 예술교육은 예술가와 참여자의 공동의 산물일 수 있다는 것이다. 이것이 앞 장에서 다룬 우리 패러다임(We-paradigm) 속에 예술가의 위치를 어디에 둘 것인가에 대한 해석의 일면이다. 예술가가 예술과 대상자 간의 매개자로 존재하는 것이 아니라 적극적인 가담자이며, 협력하는 그 자체로 독특한 예술 환경이라는 것이다. 예술프로그램의 목표와 지향, 계획과 실행의 모든 과정 속에 이제 주목해야 하는 것은 그 과정을 이끄는 예술가/예술교육가의 독특한 개성이다. 그 성인예술가와 영유아의 개별적 특성이 만들어내는 독특한 장에 주목하는 것이 필요하다.

2. 영유아 예술작업의 다양한 현장사례

다음은 영유아와 함께하는 예술작업의 다양한 접근방식에 대한 기록이다. 실제 진행 사례자 인터뷰를 통해 유아 예술교육 현장의 의미를 되짚어보고자 하였다. 그러나 아직 현장에 유아 예술교육분야에 창의예술프로그램의 접근사례가 많지 않을 뿐 아니라, 예술의 세부장르별로 전문적인 이해가 필요하다. 다음은 우리나라의 연극분야를 중심으로 한 영유아 프로그램의 경험 사례이다.

1) 예술교육가와 예술가의 협력적 관계 : 조경향과 송경근의 협업

조경향은 <사다리연극놀이연구소>에서 2001년부터 현재까지 유아부터 청소년, 노인층에 이르기까지 다양한 대상층과 연극놀이를 진행해왔다. 연극놀이 프로그램을 이끄는 강사로 그를 부르는 호칭은 매우 다양하다. 연극놀이 이끔이, 연극놀이 교육가, 교육연극 전문가, 연극놀이 지도자 등으로 그 이름 안에는 연출가나 극작가처럼 예술창작의 영역과 다른 유연한(applied) 영역에서의 활동가를 지칭한다. 다양한 대상층과 교육적 영역에서 응용되는 예술교육분야의 전문가들은 예술분야 뿐 아니라 대상층에 대한 연령적, 사회문화적 이해를 바탕으로 참여형 수업을 기획, 구성하고 실행하는 능력을 갖추게 된다. 그녀는 아울러 유아 뿐 아니라 청소년 대상 예술프로그램과 작품창작을 지속하고 있다.

송경근은 국악기와 서양악기를 다루고, 직접 만든 악기로도 연주하는 창작타악 그룹 <공명>의 창단멤버로 대금을 비롯한 여러 관악기를 연주하는 음악가이다. 대금을 전공하고 국악교육정책을 공부했으며, 대나무로 만든 조명을 제작하는 공방을 연 작가이기도 한 아티스트이다.

이 두 사람은 예술교육현장에서 처음 만난 이래로 프로젝트가 있을 때마다 10년간 작업을 이어왔다. 여기, 두 사람과의 인터뷰²² 중 유아 예술교육 관련 내용을 정리하여 소개한다.



22 조경향, 송경향, 양혜정, 김미정 참여 (2019년 11월).

협력의 시작과 지속

질문: 언제부터 두 사람이 함께 작업하기 시작했나?

조경향: 2009년에 대학로 문화예술회관에서 유아와 함께하는 연극놀이 프로그램을 맡아서 하게 되었다. 당시에 극장 공간의 특성을 활용해서 연극놀이 주제를 빛, 소리 등으로 구성했는데 소리를 주제로 할 때 공명팀이랑 작업하면 좋겠다는 막연한 생각을 했다. 그 당시에 되게 유명하고 실력있는 팀이었다. 이 팀이 무대에서 악기를 다루는 방식이나 음악이 너무 좋았다.

그리고 혹시나 하는 마음으로 전화를 했는데 그 때 통화가 연결된 분이 송경근 선생님이었다.

송경근: 유아들에 대한 이해가 당시에 없었지만 매우 흥미로웠다. 실제 두 아이의 아빠이기도 해서 아 이들에게 가르치기보다는 생활 속에서 어깨너머로 음악을 들려주려고 한다.

조경향선생님과 작업해보니 유아에 대한 이해와 섬세한 지도기술을 가지고 계셔서 나의 음악을 아이들에게 들려주고 소개하는 것이 자연스럽게 이루어졌다.

질문: 10년간 계속 관계를 지속할 수 있게 된 요인은 무엇이라고 생각하는가?

조경향: 재미있었다. 10년간 매 수업마다 만난 것은 아니고, 그 지속적 만남을 관이 주도해 준 것이 아니라 오히려 가능했던 것 같다. 많은 아티스트들을 만나 협업해보았으나 모든 아티스트가 어린 이들과의 만남을 즐기고 반기는 것은 아닌 것 같다. 송경근 선생님은 달랐다.

어떤 뮤지션의 경우 아이들의 돌발상황에 매우 당황해 하거나 화를 내고 나가버리는 경우도 보았다. 어떤 경우는 유아들의 수준을 설정하고 단순하고 쉬운 음악만 소개하는 것에 그치거나 소통의 가능성을 열지 않기도 한다.

송경근 선생님은 예상치 못한 아이들의 말이나 행동을 보면 매우 반가워하고 즐거워하는 것이 느껴졌다. 그래서 10년 동안 관련된 주제의 수업을 하게 되었을 때 같이 수업을 하다 보니 세월이 흐른 것 같다.

송경근: 혼자 아이들을 만나야 했다면 어려웠을 것 같다. 같이 하니까 시너지가 있었다. 아이들을 만나면서 말을 어떻게 해야 할지 중간에 어려워하거나 낯설어하면 어떻게 할지 고민이 되기도 하는데 조경향 선생님처럼 유아들을 이해하고 있는 분들이 진행을 함께 하시니까 매끄러웠다.

유아들과 예술교육을 하는 데 있어서 그 분야의 예술가를 협력자로 모색한다고 할 때 어떤 조건이 필요할까? 조경향은 유아대상으로 한 교육경험자를 우선한 것이 아니라 ‘좋은’ 음악을 연주할 수 있는 아티스트를 섭외하고자 했다. 공명의 무대에 대해 그는 “악기를 직접 만들어서 실험하고 연주하며, 그 음악이 너무 훌륭했다. 그리고 이들의 즉흥성과 놀이성이 유아들을 만나는 데에도 좋을 거라고 기대를 했는데 막상 만나기 전에는 알 수가 없었다.” 라고 말한다. 흥미로운 것은 그 ‘좋은’이라는 의미가 단순히 유아대상만 고려 된 것이 아니라 조경향 자신에게 좋은 영감과 인상을 준 것을 예술프로그램의 협력자를 모색할 때 직관적으로 반영했다는 점이다.

예술교육이 예술가와 참여자라는 새로운 구도 속에서 탄생하는 예술행위이며, 참여자의 미적체험이 핵심이라고 할 때 예술교육가는 예술교육이라는 형식을 통해 참여자인 영유아를 어떻게 만날 것인가? 영유아와 예술가의 협력적인 관계는 일종의 공모관계라고 볼

수 있다. 예술교육이 일어나는 장에서 예술교육가와 참여 어린이들 간에 자발적으로 협의하고 그 상상력을 공유하는 관계를 말한다. 예술을 통한 은밀한 공모의 관계 속에서 상상과 창조가 일어난다. 제랄딘 시크스(Geraldine B. Siks)는 연극놀이 리더 즉, 예술교육가에 대해 이렇게 말한다.

연극놀이를 진행하는 리더는 자신의 상상력을 사용하여 어린이들의 상상력에 불을 지피고 놀이 정신을 북돋워야 한다 (Siks, 1958).

리더와 참여자의 역할이 이끌어내감과 수용함으로 분명하게 나뉘지기 보다는, 고정된 역할 구분의 경계를 넘어서 유기적으로 주고받고 교류될 때, 연극놀이 형식 안에 내재된 상호성이 유기적 흐름으로 생성될 수 있기 때문이다. 참여자들과의 만남을 통해 사전계획과 구조에 변화를 줄 수 있는 유연함, 즉 참여자들의 경험의 흐름을 함께 섬세하게 읽어나가면서 그에 계속해서 반응하고 대화적으로 흐름을 생성할 수 있는 힘이 리더에게 필요하다 (황하영, 2013, p.44).

이는 연극놀이 분야에만 국한되는 것이 아니라, 전반적인 예술교육에서 진행되는 예술교육가와 참여자 간의 상호 유기적인 관계를 강조한다.

유아와 협력하는 예술가, 수준을 낮추지 않는 예술로의 초대	
질문:	유아들과 협업하는 예술가에게 무엇이 중요한 덕목이라고 생각하는가?
송경근:	어린 아이들을 대상으로 한다고 해서 음악의 수준이나 질을 떨어뜨리지 말아야 한다고 생각한다. 음악을 즐기고 느끼는 능력은 성인이나 유아나 다르지 않다고 본다. 다만 집중의 차이는 있는 것 같다. 관심이 떨어질 때 즈음에 다른 이야기를 들려주거나 음악적 요소를 조금 변주해주면 금새 흥미를 느끼고 다시 집중을 한다. 그래서 유아의 연령에 적합한 음악을 제한하기보다는 있는 그대로의 음악을 들려주려고 한다.
조경향:	이런 예술가를 찾기가 힘들다. 유아의 경우에는 연령에 대한 이해가 필요한 것이 아닌가 하는 생각도 든다. 유아들에게 적합하다는 의미가 수준을 낮춘다는 의미는 아닌 것 같다.
양혜정:	유아들의 감정의 발달과 관련된 연구들을 보면 흥미롭다. 이들이 표현할 수 있는 영역이 부족해 보일지라도 실제로 감각하고 느낄 수 있는 깊이에 있어서는 다르지 않다는 것을 생각나게 해주는 말이다.

유아들에게 적합한 예술이란 무엇일까? 유아에게 음악을 소개하는 일에 대해 송경근은 ‘어렵다’라고 표현한다. 그럼에도 불구하고 그는 유아들이 경험하는 방식이 달라도 경험에 질적인 차이를 두지 않는다는 관점을 제시하고자 하였다. 예술을 대하고 즐기는 것은 연령에 차등이 없다는 관점을 유지하면서 예술을 소개하는 방법에서 차이를 갖는다는 데 시사하는 바가 있다. 영유아에겐 이미 창조적 본성이 내재 되어있고, 세상에 반응하는 방식과 놀이세계에서 끊임없이 발현되고 있는데, 그렇다면 성인 예술가 혹은 예술교육가와 함께 예술을 경험을 하게 한다는 것은 어떤 의미인가?

보물을 나누는 일은 어린 시절의 자연스러운 충동처럼 보인다. 원래 어린이들은 자신들의 성스러운 놀이 영역에 ‘낯선 사람’이 들어오는 것을, 반기는 정도가 아니라 간절히 원한다. 열쇠는 오직 신뢰를 지키는 것. 누구든지 간에 신뢰할 수 있는 사람임을 입증한다면 그 세계에 들어갈 수 있다. 어린이들은 사람에 대한 어떠한 편견 없이 세상에 태어난다. 오히려 어른들이 무심코 놀이성을 잃어버렸다는 걸 드러내서 어린이들의 의심을 사곤 한다 (Koste, 1978/2011, p.153-154).

어린이는 자신의 잠재력을 깨닫기 위해, 자신이 가 닿으려고 애쓰는 어른 세계에서 인정받을 필요가 있다. 인정을 받는다는 것은, 인간이 질문하고, 상상하고, 기원하고, 꿈꾸고, 창조하는데 지극히 자연스럽고 유용한 것이다. 동시에 어른은, 모든 건강한 관계가 그렇듯이, 어린이 놀이를 공유할 때 최소한 어린이가 주는 힘을 얻는다. 모스크바 예술극장에 대한 회고록에서 나탈리아 사츠는 이렇게 말한다. “배우들 사이에서 어린이와 어린시절은 높이 평가되었다. 어린이들은 자신들의 성장 전체를 이해하는 어른 옆에서 자라나야 한다. 예술가는 오직 어린이들과 함께 살 때 창의성을 잃지 않는다. 스타니슬라브스키는 ‘예술가의 생애는 마지막까지도 위대한 어린이로 남는다. 하지만 어린이가 삶을 바라보는 그 즉각적인 관점을 잃어버린다면, 예술가는 예술을 그만둬야 한다’고 썼다.” (Koste, 1978/2011, p.167)

유아들이 자신들의 놀이 세계에 어른들을 적극적으로 가담시키기 위해 노력하는 시도는 매우 익숙한 풍경이다. 성인들과 함께 ‘놀이’라는 가상세계를 통해 상호작용하는 것은 유아들의 미적인 경험을 확장 시켜 준다. 이들이 놀상 하고 있는 놀이를 긍정해주는 성인의 역할은 중요하다. 파편적이고 산발적인 경험에 그칠 수 있는 어린이들의 놀이 세계에 맥락을 형성하고 지속할 수 있게 도울 수 있다. 영유아가 환경을 스스로에게 제공하고 선택할 수는 없다. 그것은 성인의 역할이다. 그러므로 성인 예술가가 할 수 있는 역할 중에 중요한 점이 바로 영유아에게 창의적인 예술경험을 제공함으로써 인간에게 내재되어 있는 창조적 본성이 발현되게 하는 것이다.

예술을 경험하는 또 다른 층위, 보는 경험과 하는 경험	
질문:	아티스트와 협업하면서 어떤 새로운 발견이나 이점이 있었는가?
조경향:	연극놀이 수업을 하다보면 약간의 매너리즘에 빠지기 쉽다. 예술교육을 하다보면 친절한 교사의 태도를 가져야 할 때가 있다. 그럴 때 예술적인 비약같은 순간이 아쉬울 때가 있는데 음악처럼 예술의 직접적 만남을 보면서 쾌감이 느껴질 때가 있었다. 송경근 선생님은 오래 협업하다보니 자기 파트가 끝났음에도 불구하고 리더들이 장면을 연출하거나 보여줄 때 자연스럽게 음악을 연주해서 수업의 깊이를 만들어주기도 하는데 도움이 된다.
질문:	자신의 예술세계 속에서 수업이라는 형식 또는 유아와의 만남은 어떤 연결지점이 있나?
송경근:	일단 아이들의 말이나 반응이 너무 새롭고 재미있다. 공명이라는 악기도 우연히 만들어졌는데 잘라진 대나무를 바닥에 두드리니 재미있는 소리가 났다. 길이를 변주해서 자르니 악기가 되었다. 놀이를 통한 발견과 같다. 나는 음악에 대해 사명감이 있다고 생각한다. 모든 대상과 연령에 차별이 없이 음악을

즐거으면 좋겠다고 생각해서 장애인들을 위한 음악도 필요하다고 생각한다.

송경근: 공명이라는 악기 이야기를 좀 더해보자면, 대나무를 가지고 놀다보니 만들어졌다. 길이가 다른 대나무를 통하고 치니까 서로 다른 높낮이가 생겼는데 소리가 꽤 좋았다. 그래서 연주가 가능한 음높이를 맞춰 원통을 자르고 연주하니까 재미있기도 하고 사람들의 반응도 좋았다. 아이들이 예상치 못하게 발명하고 놀이하듯이 우리팀도 그렇게 작업한다.

조경향: 이분의 이런 마인드는 쉽게 만들어지기 어렵다. 아이들과 작업하다보면 이들이 언어가 다를 뿐이지 오히려 본질적으로 더 핵심적인 것을 파악하고 통찰하는 것을 발견하는 순간이 많다.

예술교육가와 예술가는 서로 다른 정체성으로 작업하지만 예술이라는 공통분모를 가진다. 예술이라는 창조적인 작업도 오랜 시간 수업이라는 형식, 또는 공연장이라는 고정된 형식에서 만남을 지속하고 경험이 유형화될 때 매너리즘에 빠지기도 한다. 예술교육가는 예술과 창작의 주도권을 참여자에게 넘겨주는 습성으로부터 오는 일종의 제한적인 느낌을, 예술가는 연주라는 형식 안에서 제한적인 교감을 경험하기도 하는데, 둘 간의 협업을 통해 새로운 도전을 해볼 수 있다.

그것은 비단 성인 예술가에만 해당되는 현상이 아니라 유아에게도 마찬가지이다. 가르치는 어른, 돌봐주는 어른, 놀이의 세계가 끝나고 ‘말’이라는 한정된 언어적 표현을 구사하는 어른과의 관계맺음이라는 제한된 구도 속에서 예술가 어른을 만나는 경험은 매우 특별할 수 있다. 놀이라는 어린이의 언어를 통해서, 비언어적인 형식으로 감정을 나눌 뿐 아니라 오히려 아이들 자신의 생각과 느낌에 더 큰 비중을 두고 관심어린 시선으로 바라보는 어른을 통해 예술에 대한 상(狀)을 바꿀 뿐 아니라 성장과 배움에 대한 관점을 새롭게 얻을 수 있다. 앞서 말한 ‘함께 노는 어른’을 통해 상상과 놀이라는 어린이들의 삶을 탐구하는 방식과 태도에 대한 긍정적 인식을 갖게 되는 것이다. 동시에 예술을 통해 승화된 감정을 경험하면서 상징을 체감하는 미학적 경험은 가치롭다. 예술교육가와 예술가는 협업을 통해 ‘보는 경험’과 ‘하는 경험’의 절묘한 교집합을 만들어 낼 수 있음을 보여주고 있다.

2) 영유아와 예술교육가의 만남을 통한 예술경험

:기매리 인터뷰를 통해 바라 본 서서울예술교육센터 <너의 첫 전시회>

기매리는 서서울예술센터에서 TA로 활동하면서 12~24개월과 3~4세 유아와 보호자를 대상으로 한 예술놀이LAB 커뮤니티프로그램²³을 기획하였다. 이 작업은 핀란드 아난탈로 예술센터의 예술가들과의 협업프로젝트를 진행하면서 받은 영감으로 시작되어, 영유아와 부모를 대상으로 한 기매리의 첫 도전이자 실험적인 프로젝트이다. 기매리는 아해프로젝트²⁴의 작가이자 연출로 활동하고 있으며 이 팀을 통해 다양한 장르의 창작자들과 협업하고 있다. 이들은 주로 장소특정 작업이나 이머시브(관객 참여)공연과 같은 매우 실험적인 작품을 선보이고 있으며, 이를 통해 관객과의 개별적이고 긴밀한 만남을 통해 매우 주체적인 관객행위를 탐구해왔다. 기매리의 예술활동에서 관객은 ‘대상’이 아닌 예술을 통한 ‘만남’과 ‘소통’을 만들어내는 ‘행위자’이다. 기매리가 ‘제13의 아해’로 명명하는 관객들은 단순히 공연을 ‘보는 것’을 넘어서는 창작의 ‘주체’이다. 평범한 일상을 파괴, 왜곡하는 기이한 환상을 구축하고 강렬한 극적인 체험을 통해 초월적이고 드라마틱한 예술적 경험의 창작 주체, 그것이 바로 기매리가 함께 어울리며 창작을 하는 동료, 관객이다. 영유아를 대상으로 한 이들의 첫 작업 역시 이것의 연장선상에서 기획된 프로젝트이며, 완성된 프로젝트라고 보기보다는 실험과 탐구의 과정이라 할 수 있다.

가장 좋은 친구이자, 창작의 동료인 예술가

질문: 자기를 누구라고 소개하고 싶은가?

기매리: 아해프로젝트에서 쓰고, 연출하는 기매리다. 현재는 서서울예술교육센터에서 TA활동을 통해 어린이와 청소년 등 다양한 연령대의 시민들을 만나고 있다. 다만, 나는 Teaching Artist 라는 말을 Together Artist로 사용하고 있다. 교육을 해낼 감각이 되지 않기에, 교육자나 선생님이로 불리는 것 자체가 무척 부담스럽다. 그래서 예술교육이라는 말



²³ 이 프로그램을 소개하면서 ‘아이가 손 가는대로 그린 그림, 알 수 없는 모양으로 주물러 놓은 찰흙이 작품이 될 수 있을까? 내 손을 통해 작품에 마음이 붙고 이야기가 더해져서 하나의 전시를 만들 수 있을까? 아이는 작가로, 보호자는 큐레이터로 하나의 전시를 만들어보는 시간! 아이는 예술의 자유로움을 만끽하고 보호자는 그 의미를 담아내는 <너의 첫 전시회>의 작가와 큐레이터를 초대합니다.’라는 홍보문구가 붙었다.

²⁴ <아해 프로젝트>는 기매리가 임유영, 강신우, 이연우, 허이나, 김태결과 함께 작업하고 있다. 기매리는 2019년도에 인턴아트플랫폼의 입주작가로 <트레저스피커_베테랑편>(10월 17일~ 19일, 인턴아트플랫폼 및 인천 전역)을 연출하며 사전예약을 한 소수의 관객이 이동하면서 연극을 ‘경험’하게 하였다.

자체에도 부담을 갖고 있던 와중에, 서서울예술교육센터에서 ‘예술놀이’프로그램을 연구/개발하는 LAB을 운영한다고 하여 처음으로 예술교육에 진입하게 되었다. 그렇기에 무언가를 가르친다기 보다는 함께 한다는 생각을 가지고 작업하고 있다. 이곳에서 만나는 아이들이 나의 창작의 동료라는 생각으로 작업하고 있다. 예술놀이 프로그램을 진행할 때도 오프닝 15분 안에 짧은 미션을 달성케 하고 그 보상으로 ‘반말’이라는 보상을 선사한다. 친구이기 때문에 반말을 하는 거라고 간단히 설명하는데, 그렇게 하면 짧은 시간 안에 훨씬 더 깊이 있는 관계를 맺을 수 있다는 것을 2019년에 1000여명의 참가자들을 만나며 확신하게 됐다. 프로그램 참가자들이 작은 미션을 통과하면 스스로의 이름을 지을 수 있는 기회를 얻는데, 이 이름은 세상에 단 하나뿐인 이름이어야 하며 자신이 좋아하는 무언가(색깔, 음식, 놀이 등)를 포함하는 이름이다. 무언가를 열렬히 좋아하는 것, 혹은 목숨을 걸고 사랑하는 것 그것이 예술이라고 생각하며, 자신이 좋아하는 그 무엇을 어떻게 담아내고, 뭐라고 부르는가가 예술가가 주로 하는 일이라고 생각한다. 자신이 발견해낸 아름다움을 자신만의 아름다운 형식으로 명명하는 것, 그것이 예술이라고 생각한다.

질문: 예술교육 프로그램에 대한 특별한 관점이 있는가?

기매리: 작품을 할 때 주로 사용하는 메소드들을 그대로 사용한다. 다른 이들과 변별되는 지점이라는 역시 ‘즉흥’이라는 작업방식이라고 생각한다. 작년에 천여 명의 참가자들을 만나면서 한 번도 같은 프로그램을 진행하지 않았다. 나의 창작의 주체는 곧 관객이었기에, 예술놀이프로그램에서도 참가자들이 주체이다. 매 회기마다 주체가 달라졌기에 만나는 방식도 내용도 달라질 수밖에 없다. 학부에서 연극영화학과를 공부하기 전에 국문학을 공부하면서 교직을 이수했지만, 그래서 진짜로 ‘선생님’이 될 가능성을 갖고 있기에, 어쩌면 그래서 더욱더 선생님으로 작업하게 되는 것에 거부감을 갖고 있는 것 같다. 또다른 하나는 공간에 대한 지극한 관심이다. 처음 서서울예술센터를 방문했을 때 공간이 매우 매력적이었다. 예술놀이프로그램을 하고 싶다는 마음보다는 그 공간에서 작품을 만들고 싶다는 욕구가 더 컸다. 그런데 마침 <중2용사>라는 중2병에 걸린 중2가 세상을 구하는 판타지액션극을 구상하고 있었기 때문에, 중2를 만나고 싶어서 ‘중2병탐험대’라는 예술놀이프로그램을 기획해서 예술놀이LAB에 지원했다. 서서울예술교육센터에서 TA로 활동하게 된 가장 큰 동력은 ‘창작에 기반한 예술놀이 프로그램 개발’과 이를 위한 연구/개발 ‘LAB’이라는 지점이었다. 근래의 관심사는 이 주체성이라는 것이 어린이를 넘어 영,유아에게도 가능한 것인가를 확인하는 것이다. 그래서 이번에 <너의 첫 전시회>라는 프로그램을 기획하여 12개월부터 5세를 대상으로 8회 정도 운영 해보았다.

질문: <너의 첫 전시회> 작업은 어떤 작업인가?

기매리: 처음 프로그램을 기획하면서 이 작업은 부모교육프로그램이라고 생각하고 만들었다. 영유아는 보호자와 일상 속에서 많은 시간을 공유하기에, 우리와 만나는 짧은 시간에 무언가를 강렬한 경험을 할 사람은 오히려 보호자라고 생각했다. 보호자가 변화되며 아이들의 일상이 변화될 테니 말이다. 그래서 만들어 진 프로그램이 <너의 첫 전시회>이다. 엄마혹은 아빠와 아기, 어른과 아이 라는 일상적인 만남의 구도를 비틀어 아기를 더 주체적인 관계로 설정해보려고 하였다. 아기를 시각 작가로. 엄마혹은 아빠를 큐레이터로 명명하고 만나게 하는 형식이다. 큐레이터들은 작가들의 전생애를 함께 했기에 작가님의

일상에 대해 가장 잘 알고 있는 대단한 존재들이라고 설명한다. 어렵겠지만 최대한 객관을 유지하며한때는 나의 아이였던 작가님들을 면밀히 관찰할 것을 요청한다. 아기 작가님들은 준비된 다양한 재료들을 뿌리고, 던지고, 주무르며 ‘무언가’를 창작해낸다. 그럼, 그 ‘무언가’에 부모 큐레이터들이 이름을 붙이고, 이야기를 더한다. 왜 이 작품이 발생했는지, 어떤 재료를 어떤 방식으로 사용해 창작을 하셨는지를 구체적으로 설명한다. 이 과정을 전시를 통해 진행하면서 보호자와 영,유아의 관계를 새롭게 정립한다. 실제로 아기 작가님과 어른 큐레이터 모두 작품에 지대한 애정을 나타내며 집의 가장 잘 보이는 것에 멋지게 전시하겠다고며 소중히 챙겨간다.

영아를 대상으로 한 프로그램의 경우 보호자참여형식이 요구된다. 그럴 때 부모들과 영아들의 관계는 어떠할까? 기매리의 다른 창작 작업에서 관객의 주체적 경험에 대한 관심과 연극을 통한 만남의 형식에 대한 파격적인 구도설정은 중요하다. <너의 첫 전시회> 프로그램에서도 창작의 권한을 유아에게 완전히 실어주고자 한 취지를 그의 예술가의 관점의 연장선으로 볼 수 있다. 유아와 부모가 함께 참여하는 방식으로 진행되는 수업에서 아이가 창작을 할 때 성인의 개입을 되도록 제한하고자 하였다. 성인 부모는 큐레이터의 역할로서 ‘지켜보고’, ‘의미를 발견하게 하는’ 경험을 제공하게 한다는 것이다.

유아가 주도하는 예술경험을 통한 부모 역할의 전이

질문: 주로 초등생들과 작업을 하다가 영유아를 대상으로 할 때 어려움은 없었는가?

기매리: 5세 미만의 영유아를 창작의 동료로 만난 것이 처음이다. 주로 나는 어린이들이라는 새로운 예술대상을 만날 때 수업 그 자체로 접근하지 않고, 다양한 만남의 모의 실험들을 한다. 그래서 영유아들과 무엇을 하기 이전에 이들을 경험해 볼 필요가 있었다. 그런데 아기들은 혼자 독립적으로 나와 만난다는 것이 불가능했고 여기에 더해 아기들과 부모가 함께 하는 작업 속에서 탐색하는 과정이 필요했다. 사실 그룹으로 신청해서 오신 분들은 아기들의 작업에 도리어 어른이 경쟁심리가 악영향을 끼치는 순간이 많았다. 내 아이가 가장 잘했으면 이라는 마음일까? 그게 가장 큰 어려움이였다. 오히려 월령이 더 어릴수록 시간만 주면 아기 작가님들은 자신의 창작활동을 거침없이 해냈다. 재미있었던 것은 프로그램에서 마지막에 작가님 소개를 하면서 작가님의 생애를 소개해달라고 하면 엄마들이 그럴싸하게 또 지어서 이야기를 하신다. 그런데 아기들이 말을 못해도 이 상황을 매우 뿌듯해하며 자신의 작품 앞에 당당하게 서있다. 자신의 작품을 무척 자랑스러워하면서. 이 순간이 무척 좋아했다. 아기 작가님들의 기쁨을 목도하게 되어 기뻐고, 그 당당함을 나도 배우고 싶다.

질문: 이 과정을 통해 부모들에 대한 발견은 무엇인가?

기매리: 예술가와와 작업이 문화센터와 달라야 하는 것 변별점이 무엇일까 고민했다. 부모님들 중에는 결국 케어가 안 되는 부모님이 있다. 아기 작가님의 붓을 잡고 자신이 막 무언가를 더해서 더 ‘잘해보이게’ 만들고자 하는 분들을 제지하는 것이 조금 힘들었다. 안타까운 마음도 들었다. 놀랐던 것은 연령대에 따라서 아이들이 다른 것이 아니라, 엄마의 태도에

따라서 아이들이 다르다는 것을 느꼈다. 12개월~24개월령대의 아기들과 작업을 처음 해봐서 프로그램 운영 자체가 가능할까 싶었는데, 오히려 그 가장 어린 아기들의 가장 오래 작품활동에 매진했고, 프로그램 시간 역시 처음에 기획했던 시간을 넘어섰고, 다른 연령대와 비교했을 때 가장 긴 시간동안 진행됐다.

영유아들의 창작에 무엇을 결과물로 볼 것인가? 활동에 대한 결과물에 대한 기대는 특히 그림 그리기와 같은 시각작업에서 더 주목된다. 시중에 유통되는 미술작품 창작 키트들을 살펴보면 손쉽게 결과물을 도출할 수 있는 제품들이 많다. 영아기의 낙서처럼 보이는 드로잉과 미숙한 손놀림으로 만들어진 조형물을 어떻게 바라볼 것인가는 중요한 교육적, 예술적 관점을 제기한다. 기매리의 수업사례에서 부모들은 아기들의 작품을 단지 지지하고 돕는 역할에서 나아가 성인의 관점에서의 ‘완성도’를 높여주고 싶어 하였다. 그가 아기를 ‘작가’로, 부모를 ‘큐레이터’로 해서 관계를 재설정해줌으로써 영유아들의 작품창작에 개입하는 것이 아닌 적극적인 해석자이자 의미를 창조해내는 역할로 소통의 방식을 전이해 볼 기회를 갖도록 했다는 것이 흥미롭다.

영유아는 자기 안에 창조적 본성을 이미 가지고 있고, 독특한 경험의 방식이 있으며 거기에 영유아의 고유성이 있다는 전제 하에 예술교육이 논의될 수 있다. 지난 해 여름 [2019 세계문화예술교육] 국제심포지엄에서 ‘영유아와 예술’에 대해 강연을 한 최영애 교수는 ‘아동은 자신의 생각이나 느낌을 자유롭게 표현할 권리가 있으며, 자신에게 영향을 주는 결정에 대해 의견을 말하고 이를 존중 받을 권리가 있다.’는 유엔 아동권리헌장(2016)을 인용하며 아래와 같은 의미있는 질문을 던지고 있다.

- 예술에 참여하는 영유아가 어떤 방식으로 자신의 의사를 밝힐 수 있을까?
- 그리고 우리는 그 의사를 어떻게 알 수 있을까?
- 과연 영유아와 우리는 어떻게 소통할 것인가?

이러한 질문과 함께 성인인 우리가 영유아와 소통할 수 있는 방법 중 하나가 바로 ‘예술을 통한 소통’이라는 점을 강조하고 있다. 예술은 개인이 느끼는 독특한 느낌, 경험에 대한 표현이다. 영유아는 자신이 느끼는 독특한 느낌과 경험을 어른과는 다른 방식으로 표현하는데, 성인인 우리 역시도 나 자신으로부터의 경험을 당연하게 요구하는 예술을 통해서 사회적 관계와 일상 언어를 넘어서 영유아와 만나고 소통을 하게 된다.

“유아들은 자신만의 문화적 영역을 가지고 있으며 자신들만의 속도로, 자신들만의 방식으로 인지하고 느낀다. 그들은 복합적으로 생각하고, 우리가 아직 알지 못하는 방식으로 느낀다. 우리는 그들을 이해하지 못할 지도 모른다. 그러나 강렬한 감각에 기반을 둔 관계를 그들과 쌓아 갈 수 있다. 다른 감성들이 예술적 경험 안에서 한데 모인다. 우리의 감성을 나누는 것, 비록 단 30분 동안일 지라도, 그것은 특별한 일이다. 그런데 그 만남이 ‘성공적으로’ 이루어질 때, 예술가들이 자신의 예술을 통해 아이들을 진정으로 보살필 수 있을 때, 그 30, 40분 동안, 그 커다란 눈을 볼 수 있게 된다. 그 눈은 이야기 속의 이야기가 된다. 작은 어린이들은 다른 어떤 이들과도 다른 방식으로, 자신이 경험한 놀라움의 강렬함을 표현하는 독특한 능력을 가지고 있다. 시선과 몸의 자세가 예술가들의 행동과 단단히 엮이어, 예술적 경험의 경로 안에서 생겨나고 사라지는 섬세하고 미묘한 유대감을 더욱 풍성하게 한다.” (Frabetti, 2018)

영유아의 고유성은 예술을 경험하는 독특한 감상 방식에서도 찾아볼 수 있다. 스웨덴에 베이비드라마 연출가인 수잔 오스틴은 6개월 전후의 아기 연극을 3년 이상 연구하고 창작하면서 아기들도 과연 연극 관객이 될 수 있을까를 질문했는데, 그것이 가능하다는 경험을 하며 영아시기의 관극경험의 중요성을 역설한 바 있다. 아기관객은 자신의 관심사에 따라 선택적으로 집중하면서 연극을 본다. 예를 들어 조명만 쳐다보는 관객, 배우의 움직임에 지켜보며 따라하는 관객, 소리에 민감하게 반응하는 관객 등 반응이 다양하다. 그리고 공연이 끝나면 자신이 관심 가는 것을 먼저보고 배우가 했던 움직임을 따라 하기도 한다. 아기들은 부분에 집중해서 전체를 본다. 아기들이 부분을 보는 방식은 전체를 보는 창조의 원천이라고 볼 수 있다. 유아들의 감각적 경험방식에 대한 이해가 필요하다. 자신의 방식대로 세계를 관찰하는 영유아의 시선은 이들의 예술표현방식에서도 연장된다. 바로 여기에 유아들의 창조성이 있음에 주목해야 한다(최영애, 2019). 그리고 예술프로그램을 통해서 유아들의 창작방식이 온전히 존중될 수 있는가의 문제는 영유아 예술 프로그램에서 뿐만이 아니라 타 연령대의 작업에서도 중요한 이슈가 되고 있다. 그러나 이러한 방식이 예술프로그램의 ‘가장 바람직한’ 방식은 아닐 수 있다. 예술을 경험에 대한 매우 다양한 관점이 있기 때문이다.

단발성 프로그램의 한계를 넘어서 창조적 시스템의 필요성

질문: 부모들이 아기들이 잘 해내게 해주고 싶은 긴장을 해소하려면 어떤 요건이 필요하다고 생각하나?

기매리: 만약, 상설프로그램처럼 매주 월요일 몇 시에는 이러한 도구들이 있으니 와서 하고 싶은 대로 하고 가라고 하면, 엄마들이 언제든 할 수 있기 때문에 욕심을 내려놓고 와서 충분히 놀다 갈 수 있을 것 같다. 수업을 하면서 문화센터와 다른 방식의 영유아 프로그램이 별로 없고 이 프로그램이 지속적으로 열릴 수 있는 것이냐는 문의를 많이 받았다. 이러한 예술작업이 정기적으로 제공되고 지속되면 일상에서 예술을 경험하는 만남에 변화가 생길 가능성이 있다고 생각한다.

영유아 예술프로그램의 실행 횟수나 대상 영유아의 인원, 환경적인 조건은 실제 프로그램을 계획하는데 중요한 요건들이다. 대상인원, 진행강사의 수, 대상의 연령 또는 월령, 프로그램이 진행되는 장소, 기간과 시간 그리고 협력하는 기관이 있을 경우 등의 기타요건까지 모두 창조적인 커리큘럼의 중요한 요소들이다. 예술가와 영유아 양자 간의 창조성이 발휘될 수 있는 프로그램을 마련하기 위해서는 이러한 요건들을 자유롭게 계획할 수 있을 때 이상적이다. 어쩌면 예술교육의 깊이는 예술교육가의 창조성과 자율성의 보장과 관련된다. 이러한 것이 보장되는 시스템 속에서 영유아의 창조성과 자율성을 발현시키는 것에 목적을 두고 그에 대한 합의가 이루어질 때 예술교육의 다양성을 기대할 수 있다.

시행착오 속에서 성장하는 예술교육

질문: 만약 영유아 경험이 없는 예술교육가들이 있다면 어떤 경험, 정보를 주고 싶은가?

기매리: 영유아를 위해 ‘수업’을 해야 한다고 하면 먼저 겁을 먹고 포기하는 경우가 많을 것 같다. 아이들의 발달단계도 알아야하고 손유희나 여러 방법적인 준비를 해야 한다고 생각하면

시작하는 것 자체가 어려울 것 같다. 하지만 예술가가 교사와는 다른 존재이기 때문에 우리의 존재 자체로 다른 자극이 될 수 있다고 생각한다면 조금은 마음 편히 ‘시작’을 할 수는 있을 것 같다. 지금 내가 그 상태이다. 다른 예술을 하다가 영유아 대상에 진입하려는 사람. 나도 시작하는 단계이고 영유아와의 창작의 가능성을 해소해가는 과정이다. 이 경험이 내 작품과 어떤 연결 가능성을 테스트를 해보는 중이다. 예술가가 스스로 다양한 프로젝트를 기획하고 시뮬레이션해서 발전시킬 수 있는 인적·물적 자원이 필요하다. 또한 할 수 있는 부분을 확인하고 적용하고 안전하게 ‘실패’해 볼 수 있는 연구 기간이 확보되는 것이 무척 중요하다. 예술교육이 아니라 ‘창작에 기반한 예술놀이 프로그램 개발’이라는 전제하에, 영·유아 만남에 있어서 나에게 필요한 것은 오직 시행착오를 허락해 줄 기회이다.

인터뷰를 통해 자신을 한 사람의 어린이로 바라보고, 어린이를 그 자체로 완전한 창작동료로 보는 예술가의 관점을 볼 수 있다. 그는 자신에게 필요한 것이 유아들에 대한 사전정보라기 보다는 직접 만나서 시행착오를 통해 발견하는 경험이라고 이야기한다. 어쩌면 지난 문화예술교육의 현장은 이러한 경험을 통해서 성장한 역사일 수 있다. 예술가에게는 실험과 도전을 통한 발견이 필요하고, 부모들과의 창조적인 연대가 필요하다.

3) 예술을 통해 형성되는 지역 네트워크

: 이탈리아 라바라카 극단의 영유아극 사례에서의 지역사회와 부모연계²⁵

유럽과 북미의 국가에서는 문화예술 관련 협동조합이 잘 발달되어 있다. 이탈리아는 이미 150년 이상의 오랜 역사를 통해 지역공동체와 연계한 조직이 운영되고 있다. 볼로냐²⁶의 어린이 전용극장 테스토니 라가치에는 연극협동조합 라 바라카(La Baracca)극단²⁷이 있다. 라바라카의 주인은 조합원으로 불리우는 21명의 연극배우들이다. 각자 2500~3000유로의 출자금을 부담하며 시작하였다. ‘외부’ 조합원으로는 다른 협동조합 2곳과 개인 후원자 2명이 이탈리아 뿐 아니라 유럽 여러 나라에서도 문화예술 분야의 협동조합 사업이 활발하다. 조합에서 활동하는 예술가들은 육아와 보육에 함께 참여하기도 하고 그와 연계하며 작업을 하기도 한다. 이탈리아 라 바라카 극단의 로베르토 프라베티(Roberto Frabetti)는 30년간 0~3세 영유아를 위한 공연을 진행해온 예술감독, 배우, 작가, 미술감독, 프로젝트 매니저 등으로 다양한 역할을 하고 있으며 영유아를 위한 ‘Visioni’축제의 예술감독이다. 또한 ‘예술 및 문화 활동에 대한 아동의 권리 헌장(Charter of Children’s Rights to Art and Culture)’을 발표했으며 라 바라카 극단 테스토니 라가찌 극장이 주관한 이 프로젝트로 이탈리아 정부 대통령령을 받기도 했다. 협동조합으로 운영되는 이 극단의 작품은 볼로냐 시의 지원을 받아 공공 어린이집에서 공연한다.



²⁵ 본 자료는 한국아시테지 웹사이트, 2019년도에 한국문화예술교육진흥원에서 진행된 국제심포지움<처음의 시간, 끝없는 시작>발제문과 한국예술종합학교의 영유아극 워크숍, 인터뷰등의 자료를 참고하였다.

²⁶ 볼로냐시는 협동조합들과 민·관 연대방식을 통해 어린이집을 건설하고 운영하며 기업들간의 파트너십을 유지하고 있다. 협동조합의 협동조합으로 불리는 레가코프는 회원인 협동조합들을 대변하고 지원하는 조직으로 이들은 컨소시엄을 구성해 어린이집등의 보육시설을 건설하고 운영한다.

²⁷ 1976년에 설립된 라 바라카 극단은 독창적인 연극 스타일을 고수하고 있는 유럽대표 아동청소년 연극 전문극장 중의 하나로 꼽힌다. 매년 유아부터 초등학생들을 위한 새로운 작품을 제작하고 있으며 1979년부터 이탈리아 문화부가 인정하는 단체로 활동하며 1983년에 볼로냐 시와 협약을 맺고 극장을 위탁 운영하고 있다. 1995년은 테스토니로 본거지를 옮겨 2005년부터 유럽연합집행기관의 문화프로그램의 지원을 받았다. 영유아를 위한 공연예술을 연구 지원하는 유럽 네트워크 <Small size, The European Network for the diffusion of the Performing Arts for Early Years>를 선도하고 있다.

‘둥지 안의 극장(Il Teatro e il nido)’은 1986년부터 현재에 이르기까지 이탈리아 볼로냐 시와 라 바라카 극단이 공동으로 진행한 사례로 0~36개월 미만의 영유아를 대상으로 한 프로젝트이다. 다음은 이 프로젝트에 대한 로베르토의 설명이다.

‘3003’은 30년간 이어온 0~3세 영유아를 대상으로하는 아동극장이며 우리는 이 아이들을 위한 프로젝트 ‘둥지 안의 극장(Il nido e il teatro)’를 마련하였다. 개인적으로 ‘극장(theatre)’이라는 단어를 좋아하는데, 나를 축약하여 설명해주는 명료한 단어이기 때문이다. 프로젝트 명칭에 사용된 ‘니도(nido)’는 보육시설(crèche)을 뜻하는 이탈리아어이며 영어로는 ‘둥지(nest)’로도 번역된다. ‘니도’는 영유아와 그들의 복잡성을 설명해주는 완벽한 단어다. 아주 특별한 장소를 의미하는 다른 영어권 단어들은 돌본다는 개념과 밀접한 관계를 갖는다. 보육시설을 뜻하는 영어단어 ‘nursery’는 인간미가 덜하기는 하지만, 프랑스어 ‘crèche’와 독일어 ‘Krippe’는 예수의 탄생과 당시 사용된 말 구유와 어린아이들을 연상시킨다. 반면 ‘니도’는 종교적인 의미를 갖지 않는다는 점에서 이들과 매우 상이하다. 아이들은 ‘니도’에서 보살핌을 받고 성장하지만 동시에 하루하루 홀로 서는 법을 배운다. (Frabetti, 2019)

그는 극장의 경험을 ‘니도’라 불리우는 보육기관과 연대하여 예술문화네트워크를 형성하는데 기여하였고 그 연대의 힘으로 지역사회를 넘어서 유럽과 아시아와 전 세계에 영유아 예술의 지형을 구축할 수 있었다.

“우리가 이토록 오랫동안 영유아를 위한 연극을 지속할 수 있게 된 것은 부모와 교사와 지역사회의 공동의 협력관계가 있었기 때문이라고 생각합니다.” (Frabetti, 2019)

지역중심의 예술교육은 단지 정책의 수립과 실행구조를 지역으로 옮기는 것만을 의미하는 것이 아니라, 현장 생태계의 다양한 주체들이 책임과 권한을 부여받을 수 있는 네트워킹을 가능하게 만드는 일이다. 영유아와 부모, 예술가와 유아교육기관이 어디에 그 거점을 두어야 하는가에 대한 논의가 필요하다. 단지 프로그램의 시행처로써만이 아니라 문화예술의 독립적인 공간이 확보될 필요가 있다. 지역의 공간 거점을 중심으로 형성된 네트워크는 해당지역의 독특한 문화를 형성하는 데 기여할 수 있다. 서양 뿐 아니라 한국에서도 영유아를 보육하는 성인의 주거지는 자녀들의 교육기관과 이용 가능한 문화제반시설의 입지와 관련해서 선호된다. 여가와 문화경험에 대한 감수성도 자녀들을 통해 새롭게 발견되기도 한다. 가족 여가문화가 활성화되면서 자녀들을 위해 함께 한 연주회나 극장에서의 긍정적인 경험이 문화예술교육의 정착과 활성화에 좋은 영향을 미치고 있다. 예술가와의 협력이 가능해지려면 시민의 문화적 성숙이 바탕이 되어야 할 것이다.

로베르토가 소개한 인상적인 작업 중 하나는 배우들이 아기들과 즉흥을 통한 움직임(movement)을 한 사례이다.²⁸ 36개월 유아가 자신이 표현하고 싶은 것을 진행하는 움직임 창작의 과정으로 영유아와 긴밀한 상호 교감을 통한 공동창작과 즉흥이라고 설명하였다. 이전까지의 프로그램들은 영유아를 ‘대상’으로 한 작품을 창작하고 시연하는 방식이 주를 이루었는데 그는 좀 더 적극적으로 예술가와 상호소통하며 공동으로 창작해내는 방식의 예술적 만남을 소개하였다. 이러한 예술적 실험과 도전을 위해서 영유아 발달에 대한 단편적인 근거를 제시하기 보다는 인간에 대한 폭넓은 이해와 예술의 가치에 주목한다.

“우리가 영·유아극이 어떤 근거를 가지고 있고 실제로 아기들이 예술을 통해서 어떤 경험을 하고 있는지 모두 다 알 수는 없어요. 아주 사랑스러운 미스터리죠.” (Frabetti, 2019)

“많은 사람들은 아이들을 그저 ‘완성되어가는 존재(human becoming)’이자 미래의 시민으로 여긴다. 성인들은 쉽게 아이들에게 무관심하고 그들의 중요성을 잊곤 한다. 그러나 아이들은 ‘미래의 관객’이 아니다. 태어난 순간부터 온전한 인간이며 감성적이고 역량 있는 세계시민이다.” (Frabetti, 2019)

로저 베다드(Roger Bedard)는 아동 관객 대상 공연 분야 컨퍼런스에서 “그들의 생각은 복잡하고 우리가 아직 모르는 방식으로 감정을 느낀다.”고 언급하며 “누가 우리의 관객인가?”. “우리는 무엇을 하고 있는가?”라는 두가지 질문을 마음에 새기고 되새길 것을 강조하였다. 우리는 지난 30년간 이 두 가지 명료한 질문들을 잊지 않고 간직하여 영유아들의 시간, 속도에 초점을 맞추어 극장 프로젝트를 진행하였다. (Frabetti, 2019)

예술가들의 창조적인 실험과 이에 대한 지역사회의 공조는 콘텐츠라는 서비스를 제공하고, 제공받는 관계를 넘어선다. 이러한 공조는 보육과 교육의 보조적인 역할을 하는 것이 아니라 예술을 통한 문화적 소통이라는 가치를 지향하는 공동체를 형성해낸다. 그래서 유아예술교육은 유아교육기관과 예술가, 그리고 부모 또는 양육자 간의 협력적 네트워크 속에서 건설될 수 있다. 놀이와 미적표현활동이 자연스러운 유아교육기관에서는 예술전문가를 통해 예술적 소통에 대한 새로운 관점을 얻을 수 있고, 예술가에게 유아교육전문교사들이 가진 전문성은 발달의 적합성을 고려하여 소통을 유려하게 할 수 있는데 도움이 될 수 있다. 부모들 역시 일상 속에서 유아의 정서와 예술언어에 대한 감각을 배우고 그에 대한 존중과 소통의 기회를 얻을 수 있다. 뿐만 아니라 그러한 네트워크는 부모들 간의 연대를 만들고 나아가 예술을 통한 육아라는 창조적인 커뮤니티를 지역사회에 구성할 수 있다.

“우리는 초반부터 시(市)정부에서 운영하는 교육부의 연구와 함께 작업이 이루어질 수 있었다는 점에서 정말 운이 좋았다. 연구 활동이 우리 작업에 원동력, 촉매제가 되어주었기 때문이다. 우리의 작업에 대해 새로운 시각으로 관찰하고 피드백을 줄 수 있는 연구진은 절대적으로 필요하다. 아시테지 산하 국제아동청소년극 연구네트워크(ITYARN, International Theatre for Young Audiences Research)의 의장이셨던 게셰 바르테만(Geesche Wartemann)교수님은 연구자의 좋은 본보기다. 10년 전 이분이 독일의 한 극단을 1년간 따라다니면서 그들의 작업을 관찰하고 연구한 결과물을 발표한 적이 있었다. 교육학자나 심리학자가 아닌 연극과 교수로서 연구 활동을 진행하면서 실제 연극 작업에 굉장히 좋은 피드백을 줄 수 있었다는 점에서 의미가 크다. 예술가로서 우리가 아이들과 작업을 할 때에도 계속 스스로 연구하고 개선점을 찾아내고 있지만 동시에 이런 피드백을 통해서 수정하고 자극을 받는 것이 필요하다.” (Roberto, 2019)²⁹

극단이 지속적으로 영유아를 위한 작품을 개발하고 지속가능 할 수 있게 된 요인을 그는 정부 부처와 다양한 전문가들과의 협력연구로 지목한다. 예술의 가능성으로써의 작품탐구와 동시에 유아의 입장에서 예술경험의 의미를 고찰해봄으로써 유아에게 소비가 아닌 창조적 경험으로써의 예술교육에 대한 논의도 필요하다. 유아기의 창조적인 놀이와 예술경험이 이후의 시기에서 얼마만큼 유효한가에 대한 장기적인 연구 역시 필요할 것이다. 여기서 중요한 것은 이러한 연구가 예술프로그램의 교육적 가치를 증명하는 것이 아니라 예술 본연의 가능성과 탐구에 초점을 두어야 한다는 점이다.

“교육학자나 심리학자들도 우리의 작업을 활용해서 새로운 아이디어를 얻는 만큼, 좀 더 연극에 집중하는 연구자들이 필요하다. 1986년에 첫 번째 영유아극을 만들 때, 당시 볼로냐시청 교육부 어린이 교육 전문가들은 영유아극은 최대 12~15분을 넘지 말아야 한다고 이야기했다. 1년 뒤에 우리가 40분짜리 극을 만들어 냈을 때 굉장히 놀랍다는 반응을 보였다.” (Roberto, 2019)

이 사례를 통해 아동발달과 과학적인 입장에서 바라보는 영유아에 대한 이해가 예술을 통해 세워질 수 있음을 볼 수 있다. 예술은 모호성(ambiguity)에 근거해서 작업하는 것을 선호한다. 이 모호성은 ‘알수없음’이 아니라 ‘가능성’의 개념이고 ‘정답’이 아닌 ‘질문’과 ‘사색’을 하게 한다. 영유아의 발달이나 예술경험에 대해 정의 내리기 보다는 불확실하고, 복잡하며 새롭고 낮은 시선으로 통해 바라보는 예술적 시선을 그는 강조한다.

2005년에 설립된 영유아극 홍보를 위한 유럽연합(Small size, big citizens-Widening of European Network for the diffusion of the performing arts for Early Years)에서는 극단들에 2년의 연구기간과 창작기간을 도모하도록 지원한다. 이렇게 연구 제작된 영유아극은 성인극 중심의 공연예술계에 신선한 감각적 원천으로 자리할 수 있다.

많은 아동극이 일반적인 성인극에 비해 양식이 감각적이고 그 스타일에 있어서 표현적이며 상징성이 강한 경향을 띤다. 좋은 아동극은 어른관객이 보기에도 충분하다. 영유아극은 영유아가 어른의 언어를 이해할 수 없다는 것이 한계가 아닌 도전이 되며 또한 놀라운 언어를 발견할 수 있는 가능성이라는 관점에서 예술의 상상력을 여는 특별한 장르이다. 영유아극은 감각을 통한 언어로 영유아의 삶이라는 특별한 주제와 연결하여 지속되어야 한다. 그 언어와 주제적 탐구의 가능성은 충분한 연구기간을 필요로 한다. 특히나 감각적인 영유아들의 시선을 끌기 위한 감각적인 요소들이 작품을 압도하기 쉽다. 상대적으로 영유아들이 ‘모른다’와 ‘즐긴다’는 개념은 사회에 만연해 있다. 이러한 폐해는 영유아극이 ‘수준 낮은’ 작업으로 폄하되기 쉬울 뿐 아니라 이러한 작업에 도전하는 성인예술가에게 있어서도 장기적으로 재미없는 작업으로 평가되기 쉽다. 더 문제는 확산되는 영유아 산업 속에 키즈카페나 문화센터에서 단순하게 제공하는 감각놀이 프로그램과 차별점을 잃음으로써 부모들 역시 영유아기에 제공하는 생애 초기의 예술을 인스턴트 식품처럼 가볍게 소비하게 되는 저렴한 문화로 인식이 변질 될 우려가 있다는 것이다. 장기적으로 미래에 수준 높은 관객을 확보하고 극장이 지금보다 더 탄탄하게 사회에 자리하기 위해서는 연극예술이 지닌 본연의 ‘소통의 가치’와 예술을 통한 커뮤니티 형성이 중요하다.

좋은 영유아극이 영유아와 예술에 대한 이미지를 바꿀 뿐만 아니라, 예술에 대한 폭넓은 시선을 부모그룹과 지역사회에 제공할 수 있고 현대사회에 분열된 개별화된 경험을 통합하는 놀이의 장으로 영유아극 공연장을 그려볼 수 있다. 이것은 단지 창작자의 관점을 변화시키는 것이 아니라 공연 장르에 입체적으로 접근할 때 가능해진다. 영유아극을 중심으로 한 다양한 인적, 예술적, 문화적 네트워킹이다. 로베르토가 소개하는 이탈리아의 영유아극 네트워크의 사례를 통해 우리나라의 문화에 맞는 새로운 지형과 방식을 모색 할 수 있기를 기대한다.

28 <인천 평생교육X문화예술교육포럼>에서 해외전문가 연계 문화예술교육 연수 “눈으로 말해요! 아동극과 영유아”가 운영되었다. 인용구는 그가 직접 쓰고 배포한 자료와 워크숍 중 발언에서 발췌하였다.

29 <http://arte365.kr/?p=73674>

다. 영유아 예술프로그램 구성 시 고려할 점

모든 인간은 예술적으로 가득 찬 삶에 대한 생득권을 가지고 있으며, 선천적으로 예술적 존재이다. 인간은 본성적으로 아름다움을 추구하며, 예술적 경험을 통해 정서적 충만함을 느낄 뿐만 아니라 자신의 인간적 삶을 영위하는데 있어 필수적인 능력을 강화한다. 특히 영유아기 예술체험은 영유아의 전반적 발달 및 예술적 능력에 매우 큰 영향을 미치며, 많은 경우 평생에 걸친 영향을 미친다. 또한 영유아기에 경험하는 예술은 창의력, 표현력, 정체성, 상상력과 같은 인간의 본질적인 자질을 개발하는데 도움을 줄 뿐만 아니라 자신감, 자부심, 자기주도성 및 다른 문화에 대한 이해와 존중에 긍정적으로 작용한다(Art Council of Ireland, 2013; Department of Culture and the Arts, 2005).

이와 같은 예술적 경험의 중요성에 기초하여 유네스코(UNESCO)에서는 모든 사람들이 일상생활 속에서 질 높은 예술적 경험을 할 수 있는 기반을 제공하고자 예술을 교육체제와 접목 시켰으며, 지난 2019년 11월 ‘예술교육 및 세계문화예술교육주간 인식증진(Promoting Awareness of Arts Education and the International Arts and Education Week)’에 관한 결의안을 채택하였다. 특히 이 결의안에서는 회원국들에게 ‘서울 어젠다: 예술교육 발전목표’ 이행안을 추진하도록 요청하고 있다. ‘서울 어젠다: 예술교육 발전목표’는 2010년 5월 서울에서 개최된 제2차 유네스코 세계문화예술교육대회에서 채택된 국가차원의 예술교육 이행안으로, 지속가능한 문화예술교육을 위한 3대 실천목표인 ‘예술교육의 보편적 접근성’, ‘질적 향상성’ 및 ‘사회적 가치 확산성’과 목표달성을 위한 13개의 전략을 제시하고 있다(주 유네스코 대한민국 대표부, 2019).

영유아의 예술체험과 관련해서 ‘서울 어젠다: 예술교육 발전목표’에서는 예술교육의 보편적 접근성에 대한 첫 번째 전략으로 ‘어린이와 청소년의 조화로운 창의적·인지적·감성적·미적·사회적 발달의 근간으로서 예술교육을 주창’하고 있으며, 모든 예술분야에서 어린이와 청소년을 위한 지속적인 예술경험 접근성이 보장되도록 이에 대한 실천방안을 구체적으로 제시하고 있다. 또한 예술교육 활동과 프로그램이 양질의 수준을 유지하기 위해 예술가와 교육가 간의 협력 촉진 및 이들을 위한 지속적인 훈련 메커니즘 구축을 촉구하고 있다.

2006년 포르투갈 리스본에서 열린 제1차 유네스코 세계예술교육대회에서도 ‘예술교육을 위한 로드맵’이 채택되었으며, 예술교육의 목적 및 개념과 효과적인 예술교육을 위한 주요 전략으로서 교사와 예술가를 위한 교육과 이들의 협력 증진을 위한 방안들이 구체적으로 제시되고 있다(UNESCO, 2006). 특히 질 높은 예술적 경험을 제공하기 위해서는 높은 수준의 전문성을 갖춘 교사와 높은 기량을 지닌 예술가 간의 파트너십이 필요하다고 제안하고 있다.

또한 전 세계 57개의 영유아 예술프로그램 운영 기관을 대상으로 수행된 Art Council of Ireland(2013)의 연구결과에서도 성공적인 영유아 예술프로그램의 공통점을 다음과 같이 제시하고 있다. 첫째, 협력적 공동 작업(collaborative working)으로 전문 예술가들과 유아교육 전문가들이 영유아의 발달을 지원하기 위해 함께 연구하고 진행한다. 둘째, 성인과 영유아가 함께 작업하고 배워가는 공동 구성주의(co-constructivism)로 접근한다. 셋째, 영유아 예술프로그램에 참여하는 예술가를 위한 유아 발달에 대한 연수과정과 유아교사를 위한 예술 창작 과정 및 예술적 기술 연수과정을 제공한다(training embedded). Sharp and Dust(1997)도 성공적인 예술프로그램은 예술가와 교사의 진정한 협력적 관계 속에서 이

루어지며, 프로그램을 계획하고 실행하기 위한 충분한 재원이 확보되어야 하고, 현실성 있는 목표 설정과 프로그램 실행과정 및 결과에 대한 평가체제가 구축되어야 한다고 주장한다. National Foundation for Educational Research(2005)의 보고서에서는 단발적인 프로그램이 아니라 지속적이면서 연속적으로 프로그램들이 제공되어야 하며, 예술활동에 몰입할 수 있는 충분한 시간이 확보되어야 함도 강조하고 있다.

예술프로그램이 교육 분야와 연계될 때 혜택을 살펴보면, 프로그램 참가자의 경우 예술적 경험을 갖기 위한 개별적 노력 없이도 보편적으로 접근할 수 있는 학교에서의 예술활동을 통해 전문적 예술분야에 대한 식견을 가지고 되며, 예술 창작 과정에 대해 좀 더 이해하고, 자신의 예술 창작에 예술가의 접근법을 적용할 뿐만 아니라 새로운 시도를 하게 됨으로써 예술적 기술을 함양할 수 있게 된다. 더불어 예술활동에 대한 즐거움과 자신감을 증진할 수도 있다. 교육기관 입장에서는 교육과정에서 예술영역을 좀 더 확장하고 풍부하게 할 뿐만 아니라 일반교사의 예술에 대한 관심을 증진하고 예술관련 역량을 함양시킴으로써 전반적인 교육과정의 질을 높일 수 있다. 또한 예술가의 입장에서는 미래의 예술애호가를 포함한 좀 더 넓은 범위의 대중에게 다가갈 기회를 갖게 되며, 다른 분야의 사람들과 접촉하고 소통할 기회를 갖게 될 뿐만 아니라 자신의 예술적 능력을 나눌 수 있는 기회를 갖게 된다(National Foundation for Educational Research, 2005).

따라서 본 연구에서는 영유아의 사회문화적 배경과 관계없이 모든 영유아들에게 예술적 경험이 제공되고, 이러한 예술체험이 영유아의 일상생활과 밀접하게 연계될 뿐만 아니라 영유아의 현재와 미래의 삶에 긍정적인 영향을 미치기 위해서는, 영유아들에게 보편적 접근이 보장되고 있을 뿐만 아니라 이들이 하루 중 많은 시간을 보내고 있는 유아교육기관에서 영유아 발달 및 상호작용 전문가인 유아교사와 예술분야 전문가인 예술가들이 함께 협력하여 진행하는 것이 바람직하다고 제안한다. 이에 영유아에게 제공되는 예술체험이 각 영유아에게 의미 있을 뿐만 아니라 높은 질을 보장하기 위해서 영유아 예술체험에 대한 이해, 파트너십 구축, 전문성 신장에 대한 고려가 필요하다.

1. 영유아 예술체험에 대한 이해

영유아기 예술체험은 미술, 음악, 동작, 극 등 다양한 표현방식을 통해 이루어지며, 자신의 생각과 느낌을 주로 비언어적 수단에 의존하여 표현하는 영유아의 특성을 고려한다면 예술체험을 통해 영유아가 자신의 생각, 느낌 및 정서를 자유롭게 표현하고 자신을 둘러싼 세상을 이해할 수 있도록 하는 것은 발달적으로 매우 적절하다(임부연 외, 2014; 조용기, 2005; Jalongo & Stamp, 1997). 특히 과거에는 예술적 능력은 선천적으로 타고 나는 것으로 소수의 특별한 사람들만이 이러한 능력을 지닌다는 믿었으나, 최근에는 모든 사람들이 예술적 잠재력을 갖고 태어나며 예술적 경험이나 교육에 의해 예술적 능력이 발현되고 형성되는 것으로 생각함에 따라(Hargreaves, 1989; Shirmacher, 1996) 영유아기 예술경험의 중요성이 더욱 대두되고 있다.

예술적 경험이나 교육을 통해 영유아는 제공되는 자료를 탐색하고 활용하는 것뿐만 아니라 그 과정에 함께 참여하는 성인 및 또래와의 상호작용을 통해 감각적 반응과 예술적 사고의 폭을 넓히게 됨으로써 좀 더 심미적인 체험과 이해를 하게 된다. 따라서 영유아에게 제공되는 예술체험이 질적으로 높은 수준이 되기 위해서는 예술적 경험을 제공하고 함께 참여

하는 성인들의 영유아 발달에 대한 폭 넓은 이해뿐만 아니라 예술에 대한 이해 및 예술가적 감성이 요구된다.

또한 예술적 체험은 예술작품에 몸과 마음, 감정을 개입시키고 통합하는 ‘예외적인 경험(extraordinary experience)’을 제공한다. Greene(2011)은 예술이 무감각, 정서적인 무능상태인 ‘마취상태(anesthetic)’에 빠져있는 인간을 다시 깨어나게 하는데 중요한 역할을 한다고 주장하면서, 예술 작품을 수동적으로 바라보거나 그 작품에 대한 배경을 단순히 암기하는 것이 아닌 예술작품을 적극적으로 대면하고 그 체험을 공유하면서 우리의 인식이 ‘널리 깨어나게 (wide-awakeness)’된다고 한다. 즉, 경험하고 공유하는 예술의 중요성을 강조하고 있다.

이에 영유아의 예술체험의 주체인 영유아들이 그 과정에서 각자 의미 있는 참여를 할 수 있도록 공동참여자인 예술가와 교사들이 영유아를 위한 예술체험의 장(場)을 준비하는데 있어 기초가 되는 영유아와 예술가 및 교사에 대한 관점을 제시하면 다음과 같다(Arts Council of Ireland, 2013).

영유아는

- 태어날 때부터 의사 소통자, 말하는 사람, 독자, 과학자, 예술가, 탐험가, 건축가, 음악가 및 수학자이다.
- 영유아기 예술적 기술 발달 속도는 개인에 따라 크게 달라질 수 있으며, 이들은 독특한 천재성을 지니고 있을 뿐만 아니라 호기심이 많은 학습자들이다.
- 영유아는 성인에 의해 제공된 경험과 사상의 수동적 수혜자가 아닌 자신의 삶과 관련된 선택과 결정을 할 수 있는 능동적인 주체이다.
- 지식의 공동 구성자이다(다른 사람과 협력하여 배움을 창조하는 사람이다).
- 적극적으로 세상의 의미를 만드는 연구자이다.
- 모든 종류의 예술경험을 즐긴다(충분한 공간과 시간이 주어지면).

예술가와 교사는

- 창의성 계발은 예술적으로 풍부한 환경에 대한 노출과 영유아의 인지 및 언어 능력뿐만 아니라 어른의 개입에 의한 결과라는 것을 이해한다.
- 영유아의 창의성 발달과 요구에 대해 숙지하고, 이를 영유아 예술체험 프로그램의 계획, 상호작용 및 평가에 적용한다.
- 경탄, 흥겨움, 호기심, 불굴의 노력, 언어적으로 풍부한 경험에 폭 빠져드는 성향 등 영유아의 타고난 기질을 고무시킨다.
- 영유아의 예술적 능력에 대해 기대치를 높게 갖고 영유아들이 각자 자신만의 독특한 재능과 능력을 인식할 수 있도록 돕는다.
- 영유아의 예술체험에 있어 놀이의 중요성을 인식하고, 영유아들이 예술에 참여하도록 동기를 부여하는 예술적으로 풍요로운 환경을 조성하고 유지하는 것의 중요성을 이해한다.
- 언어적으로 이루어지는 양방향 상호작용을 통해 질 높은 예술체험이 이루어질 수 있도록 다양한 전략을 구현한다. 이러한 전략에는 영유아가 의사소통을 리드해 나가도록 하면서 영유아를 지켜보고, 기다리고, 듣는 것; 적절한 어휘를 생각해 내고 모델링하는 것; 영유아가 하고 있는 것에 대해 구체적이고 정확하게 언급함으로써 영유아가 수행하고 있는 것을 지지하는 것; 영유아의 생각을 확장시키는 것; 영유아가 말한 것을 그들에게 다시 되새기는 것(영유아가 말한 의미를

지키면서); 순서 지키기를 장려하는 것; 광범위한 대화에 참여하는 것 등이 포함된다.

- 영유아의 창의적인 학습과 발달에 대한 열정을 고취한다.

2. 파트너십 구축

예술체험의 새로운 가능성은 유아교육기관과 문화기관 간의 파트너십에서 찾을 수 있다. 문화기관과 유아교육기관의 상호 지원적이며 진정한 헌신은 협력적 관계가 성공적으로 이루어지는데 있어 가장 중요한 요소이다. 영유아는 문화기관에서 진행되는 예술프로그램에 참여함으로써 풍부한 정보 및 예술적 만남을 접하게 될 뿐만 아니라 예술적 과정을 직접 보고 이에 열중할 수 있는 기회를 가지게 된다. 또한 유아교육기관에서 이루어지는 예술가와의 협업은 영유아들이 일상생활 속에서 풍부한 예술적 경험을 가질 수 있는 기회를 제공할 뿐만 아니라, 예술적 체험을 생활화하도록 지원할 수도 있다. 예술가와의 협업은 교사들에게도 유익한데, 예술가를 초청함으로써 움직임, 소리, 리듬, 이미지 등에 대한 예술가들의 경험과 전문성은 일반 교사들에게 자신의 교수법을 풍부하게 할 수 있는 새로운 경험을 제공하기도 한다.

성공적인 파트너십이 구축되기 위해서는 우선적으로 상대방 분야에 대한 상호 존중과 이해가 있어야 하며, 특히 자신이 속해 있는 분야에 대한 전문성 및 상대방의 전문분야에 대한 통찰력과 더불어 교육(pedagogy)에 대한 공동 관심이 우선되어야 한다. 즉, 예술체험에 참여하는 일반교사는 예술가의 가치 및 자질에 대해 민감해야 하며 예술을 존중해야 한다. 또한 예술가와 어떻게 협력해야 하며 어떻게 협력할 수 있는지에 대해 알아야 한다. 예술체험에 참여하는 예술가는 영유아와 효과적으로 소통하고 상호작용할 수 있도록 자신의 교육자적 능력을 향상시키고 교사들과 협력하는데 필요한 기술을 함양할 수 있는 기회를 가져야 한다.

예술 및 교육 분야 전문가들의 협력은 다음과 같은 결과를 창출해 낼 수 있다(Arts Council of Ireland, 2013).

- 예술활동과 일반 활동에 대한 자신감을 모두 얻을 수 있다.
- 자신의 감정, 느낌, 생각, 아이디어를 표현하고 적용할 수 있다.
- 새로운 기술과 재료로 실험하며, 이미 알고 있는 것을 확장할 수 있다.
- 참여, 협상 및 대화를 통해 다른 사람들과 협력할 수 있다.
- 상상력, 희망, 소망, 환상의 세계를 펼칠 수 있다.
- 무언가에 흥분하거나, 관여하거나, 열중할 수 있다.
- 자의식을 줄이고 모든 느낌(기분)에 대해 보다 개방적이 될 수 있다.

- 유아들이 어떻게 생각하고, 놀고, 창조하고, 배우는지에 대한 더 깊은 이해, 즉 유아발달에 대한 이해를 하게 된다.
- 아이들처럼, 자신이 보고 듣는 모든 것들로부터 배우고 환경에 직관적으로 반응하는 방법을 이해한다.
- 유아의 아이디어로부터 발췌된 주제나 아이디어를 탐구할 수 있다.

파트너십은 영유아 예술체험에 직접적으로 참여하는 교사와 예술가 사이에서 뿐만 아니라, 정부의 관련 행정부처, 지역사회 기관 및 인적 자원 간에서도 이루어져야 한다. 즉, 질 높은 영유아 예술체험 프로그램을 계획하고 이를 성공적으로 수행할 수 있는 전략을 개발하기 위해서는 부문 간 협력적 접근방식이 중요하다. 예를 들어 지역사회에 위치한 공연장이나 박물관, 극장 등을 예술체험의 장으로 활용하기에 매우 적합하며, 지역사회에 거주하는 예술활동가 즉 연주자나 작가, 배우들에 대한 정보망 구축과 상호 협조는 영유아 예술체험 현장에서 유용하게 활용될 수 있다.

다음은 유네스코에서 제시한 ‘예술교육을 위한 로드맵’(UNESCO, 2006)의 내용을 기초로 정부 부처와 지역사회 내에서의 파트너십 구축을 위한 노력에 대해 정리한 것이다.

정부 부처에서는

- 일관성 있고 지속 가능한 예술교육 정책 및 전략을 개발하기 위해 모든 관련 부처 및 정부 기관 간의 파트너십을 촉진한다.
- 중앙정부에서부터 지방자치단체에 이르는 모든 수준에서 정부 관리들이 교육자, 예술가, NGO, 사기업 및 시민 사회의 구성원들과 힘을 합쳐 질 높은 예술체험 프로그램을 위한 구체적인 지지 행동과 메시지를 만들도록 권장한다.
- 예술 및 문화 기관, 재단 및 미디어의 예술체험을 위한 협력체제 구축을 다면적으로 지원한다.
- 지역사회 중심의 예술교육 네트워크 구축을 지원하고, 현장의 요구에 기초한 정책을 수립한다.
- 예술교육과 관련된 현장의 다양한 주체들이 지역 중심 네트워킹을 통해 관련 정책 수립과 프로그램 구성 및 실행에 대한 권한과 책임을 부여 받고 이를 수행하도록 지원한다.
- 지역 간 통합을 강화한다는 관점에서 예술교육 분야에서 지방자치단체 간 협력을 촉진한다.

지역사회에서는

- 형식적/비형식적 교육기관과 지역사회 간의 적극적이고 지속가능한 파트너십을 권장한다.
- 지역의 예술 종사자들이 예술체험 프로그램 기획 및 운영에 참여하도록 독려하고 지역 특유의 예술 형식(art forms)과 기법을 프로그램에 포함시킴으로써 지역 문화와 정체성을 강화한다.
- 학교기관과 학부모, 지역사회 단체 및 기관 간 협력을 촉진하고 지역사회 내 자원을 동원하여 예술 체험 프로그램을 개발함으로써 지역사회의 문화적 가치와 지역적 예술 형식을 공유할 수 있도록 한다.
- 지역사회 네트워크를 구축하고, 예술프로그램과 관련된 다양한 기능을 수행할 수 있는 네트워킹 거점 기관을 지정한다.
- 모든 지역사회 영유아의 예술에 대한 적극적인 참여 및 접근성을 보장한다.
- 예술가, 교사 및 지역사회 참여자들의 지속적인 전문성 신장을 지원한다.
- 문화 센터 등과 같은 영유아를 위한 예술교육 공간과 시설을 설치한다.
- 인적 및 물질 예술 자원에 대한 데이터 बैं크를 개발하여 관련자 및 지역주민들이 이를 이용할 수 있도록 한다.

3. 전문성 신장

영유아의 예술체험에 있어 그 과정을 함께 공유하고 지원하는 성인의 역할은 매우 중요하다. 특히 유아교육현장에 예술이 접목되어 예술가와 유아교사가 영유아의 예술적 경험을 풍요롭고 적절하게 이끌어갈 때, 영유아는 자신의 창조적 잠재력을 믿고 적극적으로 창조적 힘을 발현하고 펼쳐나갈 수 있을 것이다.

유아교육기관에 근무하는 교사들을 대상으로 예술 및 예술적 경험에 대한 인식을 조사한 연구에 의하면, 유아교사들은 자신의 삶 속에서 예술 및 예술적 경험을 접하고 있기는 하지만 예술을 특정한 전문가에 의한 특정한 표현물이라고 인식하는 경향이 있다. 또한 유아들의 예술적 심성 및 심미적 의식에 대해 잘 알고 이를 존중하고 있으나 영유아 예술적 체험의 궁극적인 의미 및 목적을 실제로 구현하는데 있어서 어려움을 겪고 있다(임부연 외, 2014). 예술가들 또한 자신들이 영유아를 대상으로 예술체험 프로그램을 수행하기에는 영유아의 발달에 대해 충분히 알지 못한다고 느끼고 있다. 예술가의 경우 어린아이 같은 창의력을 되찾고, 그들의 예술을 느끼고 경험하고, 진정한 표현적 방식으로 이를 표상하기 위해 노력하지만, 영유아를 위해 이것을 어떻게 적용해야 하는지에 대한 경험이나 지식이 부족한 실정이다(Arts Council of Ireland, 2013).

따라서 영유아 예술체험이 성공적으로 이루어지기 위해서는 이에 참여하는 유아교사와 예술가가 예술 및 교육 분야의 전문적 역량을 신장할 수 있도록 지원해야 한다. 유아교사는 우선적으로 예술 작품에 대한 이해와 관심을 가져야 하며, 예술매체들의 표현 기법이나 표현 형식에 대해 관심을 가짐으로써 교사 자신이 영유아들에게 풍부한 예술적 환경으로서 작용해야 한다. 예술가들은 영유아 예술체험 현장에서의 적절한 실천과 접근을 위해 영유아의 발달에 대한 지식과 영유아에 대한 경험이 필요하다. 일반적으로 예술가들이 영유아에 대해 더 잘 이해하기 위해서는 영유아가 창의적이고 즐거운 활동에 어떻게 반응하는가, 각자의 개인적 관심과 문화적 배경이 다른 영유아 및 그들의 가족과 소통하는 방법은 무엇인가, 영유아의 요구(워크숍이나 공연 중에 먹고, 자고, 울고, 돌아다니고자 하는 등)를 어떻게 다룰 것인가에 대한 전문성 개발이 필요하다.

따라서 전문영역 간 협력의 결과를 극대화하기 위해서는 첫째, 예술가와 유아교사의 개별적 요구에 부응하는 전문성 개발 기회가 제공되어야 한다. 둘째, 유아교육에 종사하는 일반교사와 예비교사를 대상으로 예술적 체험 활동 전개 및 지원과 관련된 현직교사 연수 및 예비교사 교육을 실시해야 한다. 셋째, 영유아 예술체험에 참여하는 예술가를 대상으로 영유아의 발달적 특성에 대한 이해와 상호작용 기술 등을 향상시킬 수 있는 전문가 연수를 제공해야 한다. 경우에 따라 문화 기관이 일반교사, 예술가, 부모들에게 포괄적인 온라인 교육을 제공할 수도 있다.

다음은 미국의 TA이자 국제 예술교육 옹호자인 Booth(2012)가 제시한 예술성을 가르치는데 필요한 13가지 '마음가짐'으로, 영유아 예술체험에 직접적으로 참여하는 예술가와 교사가 갖추어야 할 전문적 덕목이다.

- 영유아들이 **새로운 가능성을 상상**하도록 지도한다. 이는 언제, 어디서, 무엇을 위해 영유아 예술체험이 제공되는가에 상관없이 모든 문화와 상황에서 보편적이고 본질적이다.
- 작업 전, 작업 중, 작업 후에 예리하고 철저하게 모든 참여자의 목소리를 **귀담아 듣는다**. 다른 사람이 뜻하는 바를 잘 이해하고, 자신의 목소리를 내는 사람이나 이야기의 내용을 듣고 존중하는 겸손한 헌신, 그리고 모든 사람의 진정한 예술적 목소리를 듣는 것은 예술성 교수에 있어 가장 중요하다.
- 영유아에게 개인적으로 의미 있는 예술적 체험이 될 수 있도록 영유아의 **내재적 동기/의사**를 우선시한다. 영유아가 다른 사람이 말하는 것에 따르는 것을 넘어 **"자신에게 의미 있고 중요한 것을 만들기"** 위한 고유의 동기를 활성화하도록 유도한다. 영유아를 격려하고, 예술활동에 초대하며, 자력으로 두 가지 기본적인 예술 행위 즉, 스스로 새롭고 가치 있는 것을 창조하고, 다른 사람들이 만든 예술 세계 안에서 개인적인 연결고리를 창출하도록 이끌어 준다.
- 영유아의 예술적 체험을 확장시킬 수 있는 정보를 제공하거나 적절한 반응이나 후속 조치를 취함으로써 영유아가 **능동적으로 참여**하도록 한다. 단, 관련 정보를 제공하기 전에 영유아가 우선적으로 예술적 체험에 참여하는 것이 자연스러운 과정이다.
- 예술활동과 관련된 **영유아의 타고난 능력을 추정**하고, 활성화하며, 구축해 간다. 영유아의 선천적인 능력(종종 개인이 의식하지 못하는 잠재 능력)을 의도적으로 활성화하여 경험적 학습 과정을 촉발한다.
- **즐겁게 활동한다**. 본질적으로 재미있고 흥미로운 창의적 문제 해결과정을 시도하고, 모든 영유아에게 기쁨과 만족을 줄 수 있는 활동을 제공한다. 다양한 놀이를 예술체험에서 활용한다.
- 영유아가 모든 단계에서 성공할 수 있도록 **활동 순서를 설정하고 지원한다**. 영유아가 용기를 가지고 도전하고, 각 단계에서 만족과 성공을 느낄 수 있도록 활동의 순서를 구체화한다. 비계설정(scaffolding)을 통해 불안을 없애고 단시간 내에 이루어낼 것이라고 상상하지 못했던 것을 성취하도록 그룹을 이끌 수 있다.
- **좋은 질문**을 한다. 훌륭한 질문은 본질적으로 흥미로우며, 일종의 감정적 또는 지적 요소를 지니고 있어 흥미로운 답변 과정을 이어가도록 유발한다.
- 활동이 진행되는 동안(끝난 후가 아니라) 영유아가 자신의 경험을 **반영적으로 성찰**해 볼 수 있는 기회를 제공한다. 존 듀이가 말하듯이, "만약 우리가 우리의 경험을 반성하지 않는다면, 우리는 그것으로부터 아무것도 배울 수 없다." 영유아들이 체험 활동 중에 자신의 내부와 외부에서 실제로 어떤 일이 일어났는지 고려하고 자신의 경험에 있어 핵심적 요소를 파악하도록 반영적 성찰을 돕는다.

- **계획을 세우고 나서 행동으로 그 계획을 실행한다**. 주어진 상황에서 가장 최선의 계획을 수립하고, 그 계획을 실행하며, 실행 과정에서 발생하는 기회와 도전에 대응한다.
- **다양한 역할**을 맡는다. 프로그램의 기획자, 리더, 동료, 교사 및 증인의 역할을 포함하여 그룹 활동을 촉진하고 이끄는 다양한 역할을 담당한다.
- **긍정적인 방법으로 문화를 바꾸려고 노력한다**. 장기적인 관점에서 문화를 바꾸려고 노력한다. 모든 구성원의 능력과 공헌을 존중하고 모든 형태의 우수성을 인정하며 현실을 다른 방식으로 상상하는 것을 즐기는, 배려하고 창조적이며 협력적인 문화에 대한 인간의 생득권을 활성화하려고 노력한다. 문화는 영유아가 속한 집단이나 교실처럼 작을 수도 있고, 마을, 공동체, 전문 분야, 국가처럼 클 수도 있다. 훌륭한 예술적 경험을 통해 인간은 자신의 경험과 그 일이 일어나는 더 큰 맥락 사이의 역동적인 균형을 깨닫고 그들의 불가분 관계를 인식하면서 이 둘을 함께 바꾸려고 한다.
- **80%의 법칙**에 대한 책임감을 가져야 한다. 우리가 행하는 것의 80%는 예술가/교사/사람/학습자/시민으로서의 우리 자신이다. 우리 자신이 이 세상에서 보고 싶은 변화 그 자체여야 한다는 책임감을 받아들이고 예술가의 역할에 대한 넓은 시각을 포용하면서, 진정한 삶을 살아야 하며 늘 배우려는 자세로 노력해야 한다.

미국의 Lincoln Center Education(2017)에서는 예술을 가르치는 즉, 예술적 경험을 제공하는 전문가들이 지녀야 할 6가지 자질을 다음과 같이 제시하고 있다.

예술성 활성화하기

개인의 예술적 목소리 발견을 지원하며, 예술 형태를 통해 아이디어를 구체적으로 표현하고, 예술에 대한 개인적인 관계를 발달시킴으로써 타인의 예술성을 활성화시키는 능력이다.

창조적 과정에 능숙함

창조적 과정의 문을 활짝 열고 이러한 과정에 함께 참여하고 안내하는 능력 및 창조적 과정과 그 결과의 균형을 맞출 수 있는 능력이다.

참여를 위한 안전하고 충만한 환경 만들기

매력적이고, 도전적이며, 활기찬 학습 환경을 조성할 수 있는 능력이다.

탐구 과정에서의 능숙함

질문하며, 여러 가지 관점을 고려하고, 더 깊이 파고들며, 궁금해 하고, 수정하며, 자기 평가를 하고, 반성적으로 사고하는 전문적인 감각과 유연성을 말한다. 반성적 과정에는 학습자를 개인적으로 의미 있는 발견으로 안내하는 것뿐만 아니라, 현재 및 전과 후를 돌아보는 것 등이 포함된다.

진정성

예술가 자신의 존재와 참여자와의 예술가 대 예술가로서의 관계에 대한 헌신을 말한다. 이는 전문가가 보여주는 관심의 질, 공동 학습, 자발적인 시도와 즉흥적인 행동, 그리고 활동 과정에서 진행되고 있는 발견에 대한 공유에서 나타난다.

의미 있는 새로운 세계를 상상하는 것

"좀 더"에 대한 성향이다. 기본적인 것을 넘어서, "만족스러운" 것을 넘어서, 정답과 표준을 넘어서 세상을 다른 방식으로 보고자 하는 끈질긴 충동(욕구)을 말한다.

VI

영유아 예술작업 활성화를 위한 제언

본 연구는 영유아와 예술체험에 대한 철학적, 역사적, 발달적, 사회문화적 사유를 통한 예술체험의 가치와 의미를 논의하고, 한국 예술교육현장의 특수성을 바탕으로 영유아 예술체험의 역할과 방향성을 도출하였다. 짧은 기간동안 이루어진 연구임에도 불구하고 유아교육전문가와 예술교육가/예술가들 간의 심도 깊고 치열한 논의를 통해 본 연구는 다양한 관점들 속에서 영유아 예술에 대한 가치와 지향점에 대한 합일점을 도출할 수 있었으며, 우리나라 영유아의 현재적 삶과 예술교육 현실에 대한 비판적 성찰을 할 수 있었다.

‘영유아기’는 매우 근원적이며 잠재력을 형성하는 시기이다. 이 시기의 중요성은 의학과 과학 분야의 발전으로 이전 시대에 비해 더욱 강조되고 있다. 각 분야의 전문가들은 영유아기에 경험하게 되는 놀이와 예술이 인간의 내·외적 발달을 지원할 뿐 아니라 미래사회에 요구되는 창의성과 공감능력의 원천이라고 이야기 한다.

뿐만 아니라 영유아는 이미 우리 사회의 완전한 구성원으로서 적극적으로 사회에 참여하며 예술을 통해 유희와 즐거움을 경험하고 교류하며 자신의 목소리를 내는 유능한 미적 존재이자 예술가임을 이해해야 한다. 즉, 영유아는 더 이상 미성숙한 존재이자 향후 가치 있고 미래사회의 시민이 되기 위한 ‘준비’가 필요한 대상이 아니다. 영유아는 이미 우리사회의 한 구성원이다. 그러나 지금까지 예술교육과 예술교육정책의 담론 속에서 영유아와 예술교육가/예술가의 목소리는 자주 소외되어 왔다.

따라서 본 연구는 이러한 문화교육현장의 다양한 목소리들을 바탕으로 영유아 예술 대상자의 특성과 이들이 경험하게 되는 예술의 가치와 미적 즐거움을 향유하는 것에 대한 질적인 연구 뿐 아니라 예술교육가/예술가가 창조해내는 예술프로그램의 독특성과 그 과정에 대한 기록과 이해가 필요함을 주장한다. 또한 영유아의 예술적 발달특성을 바탕으로 영유아들은 예술가들과 함께 구성하는 체험 속에서 예술은 어떤 의미이며, 어떻게 받아들여질 수 있는지, 또한 이들의 예술적 경험이 무엇으로부터 촉발되고 어떠한 방식으로 표현되어지는가에 대한 활발한 후속 연구와 이를 뒷받침 할 수 있는 교육제도의 필요성을 제기한다.

이제 영유아 예술교육에 대한 연구는 프로그램의 개발이라는 좁은 패러다임에서 벗어나 삶과 예술을 유기적으로 결합하는 문화지형창출로서의 가능성으로 확장되어야 할 것이다. 이에 본 연구는 영유아 예술분야의 안정적 정착과 발전을 위한 제언을 지역사회 중심의 네트워크 구축, 다학문적 접근과 연계, 모니터링과 예술교육 평론문화, 사회적 합의를 중심으로 논의하고자 한다.

가. 지역사회 중심의 영유아 예술교육 네트워크 구축

지역사회 중심의 예술교육은 단지 정책의 수립과 실행구조를 지역으로 옮기는 것만을 의미하는 것이 아니다. 현장 생태계의 다양한 주체들이 책임과 권한을 부여받을 수 있는 네트워킹이 구축되어야 하며, 영유아와 부모, 예술가와 유아교육기관이 어디에 그 거점을 두어야하는가에 대한 논의가 필요하다. 지역거점은 해당 지역의 예술가의 개별성과 지역적 특수성이 반영된 예술프로그램 지원을 의미하며, 단지 프로그램의 시행처가 아니라 문화예술 제반시설로 기능할 수 있는 독립적인 공간이 확보되어야 한다. 이를 위해서는 현실적으로 영유아 예술프로그램을 전문적으로 실행 할 수 있는 전문인력 양성이 선행되어야 할 것이다.

- 지역사회 중심의 예술프로그램과 관련된 다양한 기능을 수행할 수 있는 네트워킹 거점 기관을 지정한다.
- 예술교육과 관련된 현장의 다양한 주체들이 지역 중심 네트워킹을 통해 관련 정책 수립과 프로그램 구성 및 실행에 대한 권한과 책임을 부여 받고 이를 수행하도록 지원한다.
- 모든 지역사회 영유아의 예술에 대한 적극적인 참여 및 접근성을 보장한다.
- 인적 및 물적 예술 자원에 대한 데이터 뱅크를 개발하여 관련자 및 지역주민들이 이를 이용할 수 있도록 지원하고, 더 나아가 영유아 예술을 중심으로 한 새로운 공동예술육아에 대한 가능성을 제안한다.

나. 영유아 예술경험에 대한 다학문적 접근과 연계를 통한 R&D (research and development)

생애 초기단계인 영유아기와 예술 분야에 대한 사회적 관심은 뇌 과학 등 현대 과학기술이 발전됨에 따라 가속화되었으며, 예술과 다양한 분야와의 연계가 가능해졌다. 다양한 학문 간의 협력을 통한 영유아와 예술체험에 대한 논의는 더욱 다각적이고 입체적일 수 있으며, 융합적 연구와 실천을 통해 예술적 경험의 다양한 가능성을 적극적으로 모색해볼 수 있다.

영유아와 예술을 둘러싼 다양한 분야들의 협업은 영유아 뿐만 아니라 예술가/예술교육가, 교사, 과학자, 심리학자, 정책전문가 등의 입장에서 영유아 예술경험의 의미를 다각적으로 고찰하고 소통할 수 있도록 지원하며, 이를 통해 모방하고 재현하는 일회적이고 소비적인 경험이 아닌 창조적이고 의미있는 예술경험으로서의 영유아 예술에 대한 논의가 가능할 수 있을 것이다. 이에 영유아 예술에 대한 심도 깊은 이해를 돕기 위해 지속적이고 협력적인 다학문적 접근과 협력이 요구된다.

또한 유아교사와 예술교육가 양성과정에 ‘유아교육’과 ‘예술’ 분야의 연계와 협업에 대한 교육을 포함하는 것도 고려해 볼 수 있다. 이는 예술교육가/예술가와 유아교사 간 협력을 위해서 뿐만 아니라, 실제로 유아교사의 예술적 자질 신장과 영유아의 미적체험에 대한 다양한 이해와 소통에도 매우 효과적일 수 있다.

- 예술가, 교사 및 지역사회 참여자들의 협력을 통해 지속적인 전문성 신장을 지원한다.
- 사회문화전문가, 교육자, 예술 전문가, 발달학자, 심리학자, 과학자 등의 다양한 분야 전문가들이 함께 연구하고 논의하는 장이 필요하다.
- 다분야 전문가들의 협력연구를 통해 영유아 예술의 가능성을 모색하는 것이 필요하다.
- 창의예술접근법을 중심으로 한 예술 장르별 프로그램 구성과 적용을 위한 세부 심화연구가 필요하다.
- 영유아 교육전문가, 교사, 예술교육가 양성과정에 예술분야와 유아교육과의 협업에 대한 내용을 포함할 수 있다.

다. 영유아 예술교육에 대한 모니터링과 평론문화

예술교육에서 ‘경험의 내용’에 대한 논의가 중요함에도 불구하고 아직 우리나라에서는 영유아 또는 아동청소년 예술교육에 대한 평론 또는 비평적 담론의 문화가 형성되어 있지 않다. 예술교육 프로그램에서 무엇을 핵심적 가치로 놓을 것인지 그 지향점에 대한 논의가 필요함에도 불구하고 여전히 많은 기금사업들의 성과가 양적으로 수치화되어 평가되고 있는 실정이다. 또한 예술프로그램의 목표와 내용을 비롯한 영유아들의 미적체험에 대한 이해와 논의도 부족한 실정이다.

예술가/예술교육가는 영유아 예술프로그램을 계획하고 실행할 때 누리과정의 목표나 해설을 인용하거나 프로그램의 주안점을 언어적으로 표현하는 것이 어려우며, 누리과정과 관련하여 예술프로그램을 비평적으로 논의하는 것도 어렵다. 그러나 프로그램의 진행과정을 지속적으로 점검하고 질적으로 관리하는 모니터링과 평론의 과정은 프로그램을 실행하는 예술가들의 작업에 영향을 주는 근거가 될 수 있고, 나아가 예술과 예술교육에 대한 사회적 인식을 바꾸는데 기여할 수 있다.

이는 예술교육이 문화적, 예술적 소통 과정이며 ‘수업’이라는 형식을 넘어서 참여자의 일상에 영향을 미치는 미적인 경험을 제공하고 있는가에 대한 효과적인 검증이 될 수 있다. 이를 위해 예술경험에서 강조되는 정서와 액션을 담는 다양한 언어에 대한 실험과 용어 등에 대한 분야별 전문가들 간의 협의회가 필요할 것으로 생각된다. 또한 이러한 과정이 영유아와 예술에 대한 담론과 양질의 영유아 예술체험에 대한 교육적, 사회문화적인 토론으로 이어질 수 있기를 희망한다.

라. 유아 예술경험의 가치와 중요성에 대한 사회적 합의 마련

본 연구는 일시적이고, 단발적이며, 획일화된 학문·인지 중심의 영유아 예술프로그램을 지양하며, 영유아의 일상생활과 예술경험을 연계하는 영유아의 삶으로서의 예술을 지향한다. 실제로 많은 학부모, 교사, 예술가, 정책가 등은 이러한 영유아 예술경험의 가치와 중요성에 대해 공감을 하며 이에 대한 필요성을 인식하고 있으나, 영유아에게 가치 있고 의미 있는 예술경험의 내용과 과정, 그 실천에 대한 구체적 논의와 사회적 합의는 아직 많이 부족한 편이다.

현재 많은 영유아 예술프로그램들은 영유아의 선택이라기보다는 그들의 부모 또는 양육자의 선택에 의해 이루어지고 있는 실정이다. 따라서 영유아기 예술경험은 영유아의 부모 또는 양육자의 선택에 의해 제공된다는 영유아 예술교육 문화의 특수성을 이해해야 한다. 아무리 질 높은 영유아 프로그램을 개발할지라도 영유아의 부모나 양육자가 선택하지 않으면 그 프로그램은 오래 지속되지 못할 것이며, 양질의 프로그램이 추구하는 의미와 가치도 퇴색 될 수 있다. 따라서 영유아 예술체험에 대한 부모와 양육자 등의 이해와 공조를 위한 적극적이고 다양한 사회적, 물리적, 문화적, 제도적 환경을 마련하는 것이 시급하다.

무엇보다 영유아 예술프로그램의 의미 있는 실천을 위해 우리는 영유아 부모 또는 양육자의 예술체험에 대한 적극적인 참여와 논의의 장을 마련해야 한다. 각 가정이 추구하는 가치와 의미, 영유아의 일상생활과 사회문화적 환경이 협력적 논의를 통해 반영된 예술프로그램은 영유아 예술체험에 대한 사회적 이해와 합의를 고양할 뿐 아니라, 보다 지속적이고 협력적이며 많은 사람들에게 의미 있는 예술적 실천이 될 수 있다.

또한 부모 참여는 자녀의 감각적이고, 신체적이며, 다양한 심미적체험에 대한 이해를 높일 수 있을 뿐 아니라, ‘영유아와 함께 하는 예술하기’ 과정 속에서 부모 자신도 예술과의 뜻깊은 조우를 할 수 있는 기회를 가질 것이다. 이러한 부모와 영유아의 예술을 통한 만남과 교감은 부모와 함께 하는 영유아의 일상적 삶 속에서 보다 지속적으로 의미 있게 이루어짐으로써, 그들의 삶 속에서 예술이 중심이 되고 그 속에서 서로에게 의미 있는 예술적 존재로 함께 할 수 있도록 지원할 것이라 기대한다.

본 연구의 연구자들은 영유아 예술교육 현장의 다양한 관련자들이 지속적이고 협력적 관계 속에서 영유아 예술에 대한 새로운 의미와 가치, 그 가능성을 위해 마음껏 도전하고 실험하며 다양한 목소리를 낼 수 있는 교류와 소통의 장이 마련되길 바란다. 이는 예술의/예술에 의한/예술을 통한 의미 있는 만남으로 이어져 인간의 창조적 본성과 놀이성, 인간의 성장에 대한 발견의 밑거름이 될 수 있을 것이다.

현재 우리는 무엇을 위해 영유아 예술교육을 실천하고 있는가? 우리는 어떻게 영유아와 예술에 대한 의미와 가치를 이해하고 있는가? 영유아의 삶 속에서 이루어지는 수많은 예술과의 마주침에 대해 우리는 얼마나 주목하며 이해하고 있는가? 그리고 그들의 예술적 가치와 미적 향유를 어떠한 관점으로 이해하고 있는가? 이제 우리는 영유아와 예술경험에 대한 근본적인 질문과 반성적 성찰을 통해 현재 우리들의 모습을 다시 바라보고 재점검해야 하며, 본 연구가 이러한 질문들에 대한 점검과 재고찰의 기회를 제공할 수 있기를 기대한다. 또한 예술을 중심으로 이루어지는 보다 새롭고 창조적인 공동체 문화 속에서 보다 의미 있는 영유아 예술프로그램을 기획하고 실천하는데 밑거름이 되기를 희망한다.

참고문헌

곽덕주, 김병주, 천정명, 임미혜 (2011). 2011 서울문화재단 창의예술교육체계 구축을 위한 중장기 발전방안 연구보고서: 서울문화재단 예술교육의 교육철학적 가치 정립 및 중장기 발전계획 수립을 위한 연구. 서울: 서울문화재단.

교육부, 보건복지부 (2019). 2019 개정 누리과정 해설서. 세종: 교육부, 보건복지부

김영심 (2002). 초기 가상놀이의 표상적 특성: 가상놀이의 상징화 수준과 마음이론과의 관계. 동덕여자대학교 대학원 박사학위청구논문.

동폴잎 (2019). 유아 교실 속 디지털 사진이 구성하는 다양하고 예측 불가능한 관계와 의미: 행위자-네트워크 이론 중심으로. 교육인류학연구, 22(3), 173-198.

법제처 (2019). 영유아보육법. 국가법령정보센터.

법제처 (2019). 유아교육법. 국가법령정보센터.

서울문화재단 (2014). 10년 백서. 서울: 서울문화재단.

서울연구데이터서비스 (2019). 유치원. <http://me2.do/Gcba4QuG>

세계문화예술교육주간 (2019). 세계문화예술교육 주간행사 ‘국제심포지엄 I’ 연사별 발제영상: 로베르토 프라베티 라 바라카 극단 예술감독. <https://www.youtube.com/watch?v=nLN3jfbVAWY&t=80s>

세계문화예술교육주간 (2019). 국제 심포지엄 처음의 시간: 아주 어린 사람들에게 대하여. 최영애 한국예술종합학교 교수. <https://www.youtube.com/watch?v=OAdam8TbRYk>

손연주, 임부연 (2017). 유아예술교육에 대한 방향 탐구: Deleuze의 예술론 분석. 미술교육논총, 31(4), 189-210.

신은수, 김은정, 유영의, 박현경, 백경순 (2014). 놀이와 유아교육. 서울: 학지사.

오은혜 (2013). 듀이 경험적 예술론에 관한 예술교육의 담론과 시사. 문화예술교육연구, 8(1), 61-76.

이근매 (2008). 미술치료 이론과 실제. 서울: 양서원.

이정화 (2004). 유아기 예술교육에 대한 이해. 교육과학연구, 1(9), 297-310.

임부연, 전경미, 김성숙 (2014). 유아예술교육의 비평적 이해: 유아교사의 예술 및 예술교육에 대한 이해를 중심으로. 육아지원연구, 9(1), 127-149.

전경원 (2014). 창의성 교육의 이론과 실제. 서울: 창지사.

조용기 (2005). 교육의 쓸모. 서울: 교육과학사.

주 유네스코 대한민국 대표부 (2019). 서울 아젠더: 예술교육 발전목표. https://www.unesco.or.kr/assets/data/report/bMs_bM5TyKtloqPuFB1Gj6brOetw34t__2.pdf

지성애, 채영란, 심금호, 박희숙, 박유영 (2012). 놀이지도. 서울: 정민사.

한국교육개발원 (2019). <교육개발조사>에 관한 기사.

<https://news.v.daum.net/v/20200119141604946>

황하영 (2013). ‘생동하는 경험’으로서의 연극놀이- 메를로-퐁티(Merleau-Ponty)의 몸에 대한 관점과 연극놀이의 생성성을 중심으로. 연극포럼 2013, 36-56. 서울: 한국예술종합학교 연극원.

Abeles, H., & Custodero, L. (2010). Critical issues in music education. Oxford University Press.

Anderson, J. P. (1969). Franz Cizek, art education's man for all seasons. Art Education, 22(7), 27-30.

Andress, B. (1998). Music for young children. Fort Worth, TX: Harcourt and Brace.

Aries, P. (1998). From immodesty to innocence. In H. Jenkins (Ed.), The children’s culture reader (pp. 41-57). New York: New York University Press.

Art Council of Ireland (2013). Early childhood arts: Three perspectives. Young People, Children, and Education (YPCE).

Aslin, R. N., Pisoni, D. B., & Jusczyk, P. W. (1983). Auditory development and speech perception in infancy. In M. Haith and J. Campos (Eds.), Handbook of child phonology(Vol. 2): Infancy and developmental Psychobiology (pp. 573-689). New York: Wiley & Sons.

Baby Center (2019). Follow your baby's amazing development. Retrieved from https://www.babycenter.com/0_baby-sensory-development.

Barad, K. (2003). Post humanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. Journal of Women in Cultural and Society, 28(3), 801-831.

Belloli, J. D., Rosa, A. D., & Sacchetti, A. M. (2018). Wide eyes- Celebrating curiosity through vision and practice (Teatro). Bologna: Pendragon.

Bennett, J. (2004). The force of things: Steps toward an ecology of matter. *Political Theory*, 32(3), 347-372.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

Booth, E. (2012). The universal elements of teaching artistry. World’s First International Teaching Artist Conference. Retrieved from <https://sistemafellows.typepad.com/files/worlds-first-international-teaching-artist-conference--booth>

Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (1995). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. New York: Schirmer Books.

Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2006). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades* (2nd Ed.). New York: Schirmer Books.

Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution. Rethinking childhood*, Volume 2. New York, NY: Peter Lang Publishing, Inc.

Child and Adolescent Services (2012). What is child development and what skills do children develop at different ages. Retrieved from <http://www.howkidsdevelop.com/developSkills.html>

Cinquemani, S. (2018). Artistic encounters: Ethical collaborations between children and adults. In C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of practice: Art, play, and aesthetics in early childhood* (pp. 61-76). Cham, Springer. Switzerland.

Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2nd ed.). London: National Children's Bureau.

Courtney, R. (1980). *The drama curriculum*. London: Heinemann .

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: The work and lives of 91 eminent people*. New York: Harper Collins.

DCA (2005). *Creative connections: An arts in education partnership framework*. Department of Culture and the Arts, Australia.

DeCasper, A., J., Lecanuet, J., Busnel, M., Granier-Deferre, C., & Maugeais, R. (1994). Feral reactions to recurrent maternal speech. *Infant Behavior and Development*, 17, 159-164.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1980/1987). *A thousand plateaus* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education*, 63(1), 6-10.

Edwards, L., Bayless, K., & Ramsey, R. (2009). *Music and movement: A way of life for the young child*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Fineberg, J. D. (1997). *The innocent eye: Children's art and the modern artist*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews & other writings 1972-1977*. C. Gordon (Ed.). New York, NY: Random House.

Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.

Gallahue, D. L., & Ozman, J. C. (2006). *Understanding Motor Development: Infant, children, adolescent, and adults*, 7th ed. New York: McGraw-Hill.

Gallahue, D. L., & Ozman, J. C. (2009). *운동 발달의 이해*(김경원, 송우엽 역). 서울: 레인보우북스(원서출판: 2006).

Glăveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(1), 79-93.

Glăveanu, V. P. (2011). Creativity as cultural participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(1), 48-67.

Greata, J. (2006). *An introduction to music in early childhood education*. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.

Green, C. (2001). *The third hand: Collaboration in art from conceptualism to postmodernism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. New York: Teachers College Press.

Greene, M. (2011/2001). *블루기타 변주곡* (문승호 역). 서울: 다빈치. (원서 2001년 출판).

Greene, M. (2008). Commentary: Education and the arts: The windows of imagination. *Learning Landscapes*, 1, 17-21.

Hargreaves, D. J. (1989). Developmental psychology and the arts. In D.J Hargreaves(Ed.), *Children and arts*. Philadelphia: Open University Press.

Howe, M. J. A. (1993). The early lives of child prodigies. *Ciba Foundation Symposium*, 178, 85-92.

Koste, V. G. (2011). *놀이, 유년기의 예술*(최영애, 박영훈 역). 서울: HS MEDIA (원서출판:1978).

Koster, J. B. (2005). *Growing artists teaching art to young children* (3rd ed.). Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.

Jalongo, M. R., & Stamp, L. N. (1997). *The arts in children's lives: Aesthetic education in early childhood*. Boston: Allyn and Bacon.

Jenkins, H. (1998). Introduction: Childhood innocence and other modern myths. In H. Jenkins (Ed.), *The children’s culture reader* (pp. 394-405). New York: New York University Press.

Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, MA: Pearson/ Allyn and Bacon.

King, N. (1979). Play: The kindergarteners’ perspective. *Elementary School Journal*, 80, 81-87.

Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale Welt*, 47(4), 369-381. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40878163>

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. New York: Oxford University Press.

Lecanuet, J. P., Graniere-Deferre, C., Jacquet, A. Y., & DeCasper, A. J. (2000). Fetal discrimination of low-pitched musical notes. *Developmental Psychobiology*, 36(1), 29-39.

Leeds, J. A. (1989). The history of attitudes toward children’s art. *Studies in Art Education*, 30(2), 93-103.

Lenz-Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. New York, NY: Routledge.

Lincoln Center Education (2017). *The fundamentals of teaching artistry*. Retrieved from <https://static1.squarespace.com/static/59ccb3f6cd39c3e808cd056a/t/5a0d910424a694b7d43edd8c/1510838532854/Fundamentals+2017.pdf>

McDonald, D. T., & Simons, G. M. (1989). *Musical growth and development*. New York: Schirmer.

McFarlane, A. (1975). Olfaction in the development of social preferences in the human neonate. *Ciba Foundation Symposium* (33), 103-17.

Meckley, A. (2015). A student’s guide for understanding play through the theories of Brian Sutton-Smith. In J. Johnson S. Eberle, T., Henricks, & D. Kuschner. (eds.), *The handbook of the study of play* (pp. 393-405). Lanham, MD: Rowan & Littlefield.

Mellou, E. (1994a). The case of intervention in young children’s dramatic play in order to develop creativity. *Early Child Development and Care*, 99, 53-61.

Mennella, J. A., & Beauchamp, G. K. (1996). The early development of human flavor preferences. In E. D. Capaldi (Ed.), *Why we eat what we eat: The psychology of eating* (pp. 83–112). American Psychological Association.

Munro, T. (1929). Franz Cizek and the free expression method. In J. Dewey (Ed.), *Art and education* (pp. 311-316). Merion, PA: Barnes Foundation Press.

National Dance Association (1990). *Guide to creative dance for the young child*. Reston, VA: National Dance Association.

NFER (2005). *The art-education interface: A mutual learning triangle?* National Foundation for Educational Research.

Oswalt, A. (2019). *Infancy physical development*. Retrieved from <https://www.gracepointwellness.org/461-child-development-parenting-infants-0-2/article/10107-infancy-physical-development>

Pacini-Ketchabaw, V., Kind, S., & Kocher, L. L. (2016). *Encounters with materials in early childhood education*. New York, NY: Routledge.

Pearson, P. (2001). Towards a theory of children's drawing as social practice. *Studies in Art Education*, 42(4), 348-365.

Pica, R. (2010). Experiences in movement & music: Birth to age 8. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.

Porter, R. H., Makin, J. W., Davis, L. B., & Christensen, K. M. (1992). Breast-fed infants respond to olfactory cues from their own mother and unfamiliar lactating females. *Infant Behavior and Development*, 15(1), 85-93.

Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. Oxford: Oxford university press.

Root-Bernstein, R. S., Root-Bernstein, M. M. (2007). *생각의 탄생*(박종성 역). 서울: 생각의 탄생 (원서출판:2001).

Sakr, M., Trivedy, B., Hall, N., O'brien, L., & Federici, R. (2018). Creativity & making in early childhood: Challenging practitioner perspectives. London, New York: Bloomsbury Academic.

Sakr, M., & Osgood, J. (2019). Postdevelopmental approaches to childhood art. London, New York: Bloomsbury Academic.

Sharp, C., & Dust, K. (1997). Artists in schools: A handbook for teachers and artists. National Foundation for Educational Research.

Shirmacher, R. (1986). Talking with young children about their arts. *Young Children*, 41(5), 3-7.

Siks, G. B. (1958). Creative Dramatics. Illinois: Northwestern University Press.

Stinson, S. W. (1990). Dance education in early childhood. *Design for Arts in Education*, 91(6), 34-41.

Sutton-Smith, B. (1997). The ambiguity of play. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Thompson, C. M. (2003). Kinderculture in the art classroom: Early childhood art and the mediation of culture. *Studies in Art Education*, 44(2), 135-146.

Thompson, C. (2006). The “ket aesthetic”: Visual culture in childhood. In J.

Fineberg (Ed.), *When we were young: New perspectives on the art of the child* (pp. 31-44). Berkeley: University of California Press.

UNESCO (2006). Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6-9 March, 2006.

Werchmeister, O. K. (1977). The issue of childhood in the art of Paul Klee. *Arts Magazine*, 52(1), 138-151.

Wilson, B. (1974). The superheroes of J. C. Holz: Plus an outline of a theory of child art. *Art Education*, 27(8), 2-9.

Wilson, B. (2004). Art, visual culture, and child/adult collaborative images: Recognizing the other-than. *Visual Arts Research*, 33(2), 6-20.

영유아 예술 프로그램 개발을 위한 기초 연구보고서

발행인

김중휘(대표이사)

총괄

임미혜(예술교육본부장)

연구기획

예술교육팀(관악어린이창작놀이터, 서서울예술교육센터)

강득주, 황선영, 최미리, 이수영

책임연구원

신동주

공동연구원

동폴잎, 양혜정

보조연구원

김미정, 이은솔, 홍경아

디자인

11층

발행처

서울문화재단

발행일

2019년 12월 31일

서울문화재단

02589 서울특별시 동대문구 청계천로 517

www.sfac.or.kr

ISBN

979-11-86489-25-3

본 보고서는 무단전재를 금하며, 내용의 일부를 가공하거나 인용할 때에는 반드시 출처를 밝혀 주시기 바랍니다.

영유아 예술 프로그램 개발을 위한 기초 연구

비매품/무료

93060

