



저작자표시-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#) 

2010년 8월
박사학위 논문

만 2세 교육과정의 영아들이 교사에게
시도하는 개별적인 상호작용에 관한 연구

조선대학교 대학원

교육학과

윤경아

만 2세 교육과정의 영아들이 교사에게
시도하는 개별적인 상호작용에 관한 연구

Infants' Attempts of Interactions with Their Teacher in
Two-Year-Old Curriculum of Childcare Center

2010년 8월 25일

조선대학교 대학원

교육학과

윤경아

만 2세 교육과정의 영아들이 교사에게
시도하는 개별적인 상호작용에 관한 연구

지도교수 서 현

이 논문을 교육학 박사학위신청 논문으로 제출함

2010년 4월

조선대학교 대학원

교육학과

윤 경 아

윤경아의 박사학위 논문을 인준함

위원장

박주성

위 원

나장함

위 원

김대식

위 원

박미자

위 원

서 현

2010년 6월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT	vii
I. 서 론	1
A. 연구의 필요성 및 목적	1
B. 연구 문제	4
C. 용어의 정의	4
II. 이론적 배경	6
A. 만 2세 교육과정	6
B. 영아-교사 간 상호작용과 영아의 발달	15
C. 영아-교사 간 상호작용에서 교사의 상호작용 양상	17
D. 영아-교사 간 상호작용의 유형	20
E. 선행연구 분석	29
III. 연구방법	32
A. 방법론적 배경	32
B. 연구자 특성	34
C. 연구 장소와 연구 참여 대상	38
1. 연구 장소 : 비전 어린이집	38
2. 연구 대상 학급 : 소망반과 사랑반	44
3. 연구 참여 대상 : 소망반과 사랑반 영아들	46
D. 연구절차	47
1. 문제 상황 속에 자리 잡기	47
2. 문제 선정	48
3. 자료 수집 및 기록	49
4. 자료 분석	52

IV. 영아의 개별적인 상호작용 범주	53
A. 생각 나누기 : 자신의 생각 표현하기	55
B. 묻고 답하기	59
1. 확인하는 질문하기	60
2. 궁금한 것 질문하기	62
3. 강조를 위한 질문하기	66
C. 알리는 말하기	68
1. 이름 붙여 말하기	69
2. 상황 묘사하기	73
3. 구체적으로 설명하기	80
4. 놀이 설명하기	82
5. 끝마쳤음을 알리기	88
6. 경험 말하기	92
D. 반응 구하기	95
1. 도움 요청하기	96
2. 자신의 의견 주장하기	100
3. 자신에게 집중시키기	102
4. 일러바치기	106
5. 대화에 끼어들기	112
6. 여운 있는 교사 부르기	116
E. 행동으로 표현하기	117
1. 옷깃이나 신체 부위를 잡아당기며 교사 부르기	118
2. 교사의 움직임 바라보기	120
3. 몸짓으로 말하기	122
V. 상호작용 범주의 사용에 따른 영아 개인의 특성	129
A. 만 2세반 영아들의 개인별 상호작용 특성	130
1. 훈아	132
2. 택연	141

3. 태이	150
4. 수영	157
5. 희은	164
6. 성우	168
7. 또리	175
8. 재범	180
B. 영아들의 개인적 상호작용 특성을 통해 살펴 본 만 2세 반 영아들의 공통적인 상호작용 양상	186
1. 상호작용의 중심에 있는 ‘엄마’	187
2. 현재 상황과 가정에서의 경험 연결하여 말하기	189
3. 갈등 해결을 위해 상황을 알리려는 「일러바치기」	190
4. 말끝을 흐리는 모호한 언어사용	191
5. 끼어들기를 이용한 상호작용	193
6. 자신감이 없는 상황에서 나타나는 평소와 다른 영아들의 모습	197
VI. 만 2세 반 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용의 의미	199
A. 도움이 필요해요.	199
B. 나도 함께 칭찬받고 싶어요.	202
C. 나만 바라봐주세요!	206
D. 속상한 내 마음을 알아주세요.	213
E. 인정해 주세요!	216
F. 내가 원하는 일과를 알아주세요.	219
G. 선생님과 친해지고 싶어요.	221
H. 그냥 들어만 주세요. vs 반응은 보여주세요!	222
VII. 논의 및 결론	228
A. 요약 및 논의	228
1. 만 2세 반 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용의 범주	228

2. 만 2세 반 영아들의 개인적 특성에 따른 개별적 상호작용의 범주	·232
3. 만 2세 반 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용의 의미	·242
B. 결론	·246
1. 결론	·246
2. 연구의 제한점 및 제언	·249
참고문헌	·251
부록	·264

표 목 차

<표 1> 비전어린이집의 2009학년도 만 2세 연간보육계획서 : 관찰 기간의 생활 주제	40
<표 2> 비전어린이집의 2009학년도 만 2세 생활주제에 따른 10월 1주 주간 교육 계획안	41
<표 3> 비전어린이집의 일과 운영	42
<표 4> 연구대상 영아들의 특성	46
<표 5> 연구에 사용된 기록지의 종류	51

그림 목차

<그림 1> 비전어린이집의 평면도	39
<그림 2> 소망반과 사랑반의 보육실 영역 배치도	45
<그림 3> 영아-교사 간 상호작용 관찰체계	124
<그림 4> 영아-교사 상호작용 관찰체계 중 ‘생각 나누기’의 하위범주 ..	124
<그림 5> 영아-교사 간 상호작용 관찰체계 중 ‘묻고 답하기’의 하위범주 ..	125
<그림 6> 영아-교사 간 상호작용 관찰체계 중 ‘알리는 말하기’의 하위범주 ..	126
<그림 7> 영아-교사 간 상호작용 관찰 체계 중 ‘반응 구하기’의 하위범주 ..	127
<그림 8> 영아-교사 간 상호작용 관찰체계 중 ‘행동으로 표현하기’의 하위 범주	128
<그림 9> 만 2세 반 영아들의 개인별 및 공통적 상호작용 특성에 따른 상호작용 양상의 분석 과정	129
<그림 10> 훈아의 일과 활동 별 상호작용 관찰체계 사용 정도	132
<그림 11> 훈아의 전반적인 상호작용 관찰체계 사용 정도(1) 및 훈아가 사용하는 상호작용 관찰체계별 하위범주와 사용 정도(2-6) ..	133
<그림 12> 택연이의 일과 활동 별 상호작용 관찰체계 사용 정도	142
<그림 13> 택연이의 전반적인 상호작용 관찰체계 사용 정도(1) 및 택연이가 사용하는 상호작용 관찰체계별 하위범주와 사용 정도(2-5)	142
<그림 14> 태이의 일과 활동 별 상호작용 관찰체계 사용 정도	151
<그림 15> 태이의 전반적인 상호작용 관찰체계 사용 정도(1) 및 태이가 사용하는 상호작용 관찰체계별 하위범주와 사용 정도(3-5) ..	152
<그림 16> 수영이의 일과 활동 별 상호작용 관찰체계 사용 정도	158
<그림 17> 수영이의 전반적인 상호작용 관찰체계 사용 정도(1) 및 수영이가 사용하는 상호작용 관찰체계별 하위범주와 사용 정도(3-6)	159
<그림 18> 희은이의 일과 활동 별 상호작용 관찰체계 사용 정도	164
<그림 19> 희은이의 전반적인 상호작용 관찰체계 사용 정도(1) 및 희은이가 사용하는 상호작용 관찰체계별 하위범주와 사용 정도(2-6)	165
<그림 20> 성우의 일과 활동 별 상호작용 관찰체계 사용 정도	169

<그림 21> 성우의 전반적인 상호작용 관찰체계 사용 정도(1) 및 성우가 사용하는 상호작용 관찰체계별 하위범주와 사용 정도(3-5) …	170
<그림 22> 또리의 일과 활동 별 상호작용 관찰체계 사용 정도 ……	176
<그림 23> 또리의 전반적인 상호작용 관찰체계 사용 정도(1) 및 또리가 사용하는 상호작용 관찰체계별 하위범주와 사용 정도(4-5) …	176
<그림 24> 재범이의 일과 활동 별 상호작용 관찰체계 사용 정도 ……	181
<그림 25> 재범이의 전반적인 상호작용 관찰체계 사용 정도(1) 및 재범이가 사용하는 상호작용 관찰체계별 하위범주와 사용 정도(2-6) ……	182
<그림 26> 만 2세 반 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용의 의미	226

ABSTRACT

Infants' Attempts of Interactions with Their Teacher in Two-Year-Old Curriculum of Childcare Center

Yun Kyeong Ah

Advisor : Prof. Seo Hyun, Ed. D.

Department of Education (Early Childhood Education),
Graduate School of Chosun University

The purpose of this study was to investigate infants' individual attempts of interactions to their teacher in two-year-old class curriculum of child care center. To achieve this purpose, this study tried to find out the type of interactions that infants attempted to their teacher, and examined which message was contained in infants' attempts of interactions.

The following research questions were formulated in this study.

1. How can infants' individual attempts of interactions with their teacher be categorized in two-year-old class?
2. How do infants' individual attempts of interactions with their teacher in two-year-old class vary according to their personal characteristics?
3. What is the meaning of infants' individual attempts of interactions with their teacher in two-year-old class?

To examine the research questions above, this study used complete participation observation method of ethnographic approach which is the

research method that can make the study comprehend on the whole by figuring out the traceable main cause and connection

The participants in this study were 13 infants and their teachers in 2 two-year-old classes(Hope, Love) of Vision Child Care Center located in G city. The researcher who was a Hope-class teacher was an observer, and the Love-class teacher was an assistant observer. Participant observation was made everyday except the days of field trip and group activity from october 2009 to January 2010.

For the collections of materials, a variety of methods such as participant observation, depth-interview and collection of documents were used. Then the materials were recorded by the following five forms: field note, journal, observation recording paper, depth-interview recording paper, advice note.

The results of this study were as follow.

1. The categories of individual interactions that infants made attempts to their teacher in two-year-old class

Interactions with their teacher attempted individually by each infant were largely divided into the following category: sharing thinking, asking and answering, informing speaking, requesting response, and expressing in action.

(1) Infants in two-year-old class tried to interact by using 「expressing own thinking」 that was the subcategory of ‘sharing thinking’ system. The contents were about his own hope, and feelings that he likes, thinks, and discovers.

(2) Infants in two-year-old class tried to interact through 「asking to confirm, asking about curious things, asking for emphasis」 that was the

subcategory of 'asking and answering' system. The contents were mostly about questions to check that his thinking was right, to solve his curiosity, and to emphasize something intentionally, etc.

(3) Infants in two-year-old class tried to interact by using forms that 「speaking to give his name to something, describing the situation, explaining concretely, describing the play, report to finishing, speaking the experience」 that was the subcategory of 'informing speaking' system. The contents were related to inform his teacher about his play, present situation and the story derived from the situation.

(4) Infants in two-year-old class tried to interact by using forms that 「requiring help, asserting his opinion, attracting attention to himself, tattling, intruding into conversation, calling teacher on lingering」 that was the subcategory of 'requesting response' system. The contents were about asking for help with the problem that was difficult to solve by himself, something about requirements, and something for teacher's attention or solicit arbitration.

(5) The subcategory of 'expressing in action' system was 「calling the teacher by pulling their collars or parts of the body, looking at teacher's movement, expressing with gesture, pointing with his finger」. This 'expressing in action' was observed at some infants and was showed as an assistant tool of verbal expression.

2. The categories of individual interactions according to infant's personal characteristics in two-year-old class

In order to answer the second research question, we reclassified the contents of interactions attempted by each infant in two-year-old class during their daily works. We looked for hours which interactions frequently occurred during each infant's daily works and investigated

interaction categories often used by each infant and various variables related to individual infants. Lastly, general patterns of interactions shown by some or all of the infants in two-year-old class were examined.

(1) Hoonah attempted interactions most frequently with the teacher during the outdoor free choice activity hour compared to other infants. In order to attract the teacher's attention, Hoonah attempted interactions using a different method at each moment, and in particular, used the category of 「attracting attention to himself」 most frequently.

(2) Taekyeon used all of the observed interaction systems in his daily works, and particularly, enjoyed 「asking about curious things」 and 「describing the situation」. The contents of interactions made by Taekyeon, who ate only what he liked, were something about lunch and snack menus, and situations commonly found at home and the childcare center.

(3) Taeyi attempted interactions as frequently as Hoonah, but because he came late to the childcare center, he attempted interactions mainly during the lunch time or the all day class activity hour. Taeyi used 「asking to confirm」 for reflecting his inner mind about daily works or things quite familiar to him.

(4) Sooyeong attempted interactions relatively frequently during the lunch time and the all day class activity hour, and used categories belonging to the 'requesting response' system. In addition, at a moment when he needed to ask help, he used 'expressing in action' together with crying and it was usually accompanied by verbal expressions.

(5) Heeeun, who had difficulty in interacting with adults and began to talk with the teacher in the second semester, attempted few interactions. In case she attempted interactions, however, she usually used the 「describing the situation」 category. In the late stage of the observation

period, she often attempted interactions that revealed her desire to make friends with the teacher using this category.

(6) Seongwoo, who loved the lunch and snack time and the nap time, attempted interactions most frequently during the lunch and snack time. Seongwoo often used the 'informing speaking' and 'requesting response' system. He showed slow development in language skills and understanding. Thus, while his interactions were frequent, their contents were almost repetitive.

(7) Ddori attended the childcare center as the second course after another class in a different facility, so he stayed for a relatively short time. In particular, he had difficulty in participating in the free choice activity hour in the morning or in the all day class activity hour, and moreover because he loved to play with peers, he did not interact with the teacher often. In addition, as Ddori was more self centered than his peers, he told his stories one-sidedly regardless of the teacher's response. In this way, interactions attempted by Ddori usually belonged to two categories, which were 「tattling」 and 「intruding into conversation」 in the 'response requesting' system.

(8) Jaebeom was the only infant assigned to the Love Class among infants whose individual interaction characteristics were examined. Therefore, Jaebeom's attempts of interactions were observed frequently during the lunch and snack time when the infants of the Hope Class and the Love Class gathered in small groups. For this reason, Jaebeom's attempts to interact with the observer occurred most frequently during the free choice activity hour in the morning including the time when he was arriving at the childcare center. Jaebeom loved to explain about changes in his personal things or about plays and surrounding situations, and for this, he used the 「describing the situation」 category often.

In this way, we examined two-year-old infants' interaction characteristics shown by some or all of them based on frequently used sub-categories of interactions and the infants' personal characteristics. First, children at the age of 2 developed their attachment to their main caregiver, and therefore at the center of their interactions was always the mother. Second, infants in two-year-old class looked at the situation in front of them and attempted interactions by associating it with their experiences. Third, in some cases that two year old class infants used the 'tattling' category, they used tattle not simply for 'telling a tale' but as a means to resolve 'a conflicting situation'. Fourth, among the two-year-old infants who imitated their main caregiver's language, some showed ambiguous language habits like "I've done..." Fifth, it was often observed that a third party attempted an interaction about a different theme using 「intruding into conversation」, a sub category of the 'requesting response' system in the middle of continuous interactions between an infant and the teacher.

3. Meanings on infants' individual attempts of interactions with their teacher in two-year-old class

Individual interactions that infants attempted to their teacher may have the following eight meanings. First, some infants expressed the message 'I need your help and intervention' through attempting interactions. Second, in all situations each infant wanted the teacher to look at him/her, to show interest in him/her, and to concentrate on interactions with him/her. Third, in a situation when their work or play did not go as they wanted, they wanted to communicate their troubled feeling to the teacher and expected the teacher to understand and comfort their mind. Fourth, when other infants were commended by the teacher, they expressed in word

that they also wanted to be in the commended group. Fifth, in the process that they applied what they had known or they had learned newly in daily life, they expressed the message 'I know even such a thing' or 'I can do even such a thing' in order to gain recognition. Sixth, through asking a question for confirming a routine daily work, they expressed the message 'Please understand my mind' for the next work. Seventh, in some case, they expressed the message 'I want to make friends with you' by attempting interactions related to an extremely personal thing. Eighth, some infants attempted to interact with the teacher just by calling his name, but it was not for conversation but merely the message 'Just listen to my story' or 'I don't need your answer. Just show your response.'

As presented above, the infants in two-year-old class revealed a secondary message through their attempt of interaction in various categories and contents. It was mainly the expression of their desire and internal world, and through the interaction they established a stable relation with their teacher. These results of this study may provide basic information for finding two-year-old infants' ways of expressing their intentions and meanings connoted by their interactions.

I. 서론

A. 연구의 필요성 및 목적

한국가정은 과거 대가족과 소가족, 확대가족과 핵가족이라 불리던 단순한 가족 형태에서 조손 가족, 편부모 가족, 새싹 가족과 같은 다양한 가족 형태로 변화하고 있다. 이러한 가족 구조의 변화와 더불어 여성들의 사회진출은 그동안 가정 안에서 양육되었던 영아들이 기관보육에 의존하게 되는 결과를 낳게 되었다. 우리나라의 만 2세 이하 영아 보육현황을 살펴보면, 기관 보육 경험을 가진 영아들이 2004년 262,916명에서 2008년 501,889명에 이를 정도로 4년 만에 무려 2배에 가까운 증가세를 보였다(여성가족부, 2006; 보건복지가족부, 2009). 이처럼 어린 시절부터 유아기관을 경험하는 영아들이 증가하고, 가정보다 기관에서 생활하는 시간이 늘어나면서 유아기관의 질에 대한 사회적인 관심과 요구가 더욱 높아지기 시작하였다.

이러한 사회적 관심에 따라 유아기관의 질과 관련한 연구도 늘어나고 있다. Bredekamp(1989)의 연구에서는 보육의 질에 대한 모든 정의의 핵심을 보육자의 따뜻함, 세심함, 어린이 개인의 요구에 대한 반응성이라고 제시하였다. 또한, 교사와 영아 간의 상호작용의 질은 보육의 질을 구성하는 주요 변인이 되며(Holloway & Reichhart-Erickson, 1988), 이와 같은 교사와 유아 간 상호작용의 질은 기관에서 관찰된 행동과 같은 긍정적인 사회적 결과와 연관이 있는 것으로 나타났다(McCartney, Scarr, Rocheleau, Phillips, Abbott-Shim, Eisenberg, Keefe, Rosenthal, & Ruh, 1997). 이처럼 교사는 유아기관의 질을 결정하는 척도가 되고 있으며, 교사와 영유아 간의 상호작용에 대해서도 그 중요성이 매우 강조되고 있다.

상호작용(interaction)이란 일반적으로 언어를 매체로 하여 감정, 의견, 생각을 상대방에게 전달하는 것으로 언어 이외에 억양이나 몸짓, 표정 등도 다양한 상호작용의 수단이 된다(유효순, 1993). 인간은 태어나는 순간부터 타인과 이러한 상호작용을 하려는 성향을 가지고 있으며(Bower, 1982), 인생 초기에 경

협하는 주 양육자와의 상호작용 패턴은 이후 발달에까지 큰 영향을 미치게 된다(Pianta, 1997). Vygotsky(1978)는 유아와 성인의 사회적 상호작용의 중요성을 강조하면서 양육자 또는 대리 양육자로서 교사의 중요성을 강조하였다. 따라서 교사는 영아에게 단순히 지시하고 통제하거나 보호만을 해 주는 것이 아니라 영아와 빈번하게 언어적인 상호작용을 해주어야 한다(Clarke-Stewart, 1987). 더불어 교사는 영아-교사 상호작용에서 영아와 함께 대화를 구성해가며 영아에게 민감하게 반응하는 상호작용 파트너로서의 역할을 하여야 한다(Lindfors, 1987). 이는 비록 영아가 폭발적인 언어능력을 보이게 되는 시기라 할지라도 여전히 언어발달이 미숙한 영아들은 자신의 사고나 정서를 충분히 표현하기 어려우므로, 이를 지지해주는 교사의 역할을 강조하는 것이라 할 수 있다.

지금까지 영아-교사 간 상호작용에 대하여 진행된 연구들을 살펴보면, 영유아를 담당하는 교사의 상호작용 행동(Bredenkamp & Rosegrant, 1992; De Kruif, McWilliam, Ridley, & Wakely, 2000; Rauner, 2002), 영아-교사 상호작용 증진을 위한 교사 프로그램 구성(김현지, 2008), 영아-교사 상호작용 평가 척도 개발(임옥희, 이진숙, 2006), 교사 혹은 영아 및 보육기관 등의 변인과 영아-교사 상호작용(권혜진, 이순형, 2001; 이기영, 2007; 이방실, 2009; 조혜진, 김난실, 2007; McCartney et al., 1997), 교사의 상호작용 유형에 따른 영아의 발달(김명순, 이가현, 2009; 김선영, 강의정, 2006; 김영심, 이종희, 2003; 최은정, 하지영, 서소정, 2009; Clarke-Stewart & Allhusen, 2002; Howes, 1997), 야간 보육교사와의 상호작용(서원경, 2004), 영아-교사 상호작용에 기초한 영아교사의 역할(이경하, 임영심, 2006; McCathren, Yoder, & Warren, 1995), 보육교사와 영유아의 상호작용 평가(이완정, 1999), 상호작용의 질(백지혜, 2009; Holloway & Reichhart-Erickson, 1988; Thomason & La Paro, 2009), 영아-교사 간 상호작용의 역할(Thijs & Koomen, 2008) 영아의 보육기관 적응과 영아 간 교사 상호작용(서소정, 2009) 등이 있다.

이들 연구는 영아와 교사의 상호작용에 대한 연구의 초석이 되었다. 또한, 기존의 선행연구들을 통해 우리는 다양한 변인들이 영아의 상호작용에 영향을 미치며, 그중에서도 특히 교사 변인은 영아의 상호작용에 중요한 영향력

을 행사하며 그들의 전반적인 발달을 이끌어가는 것을 알 수 있었다. 이처럼 지금까지의 선행연구들은 영아-교사 간 상호작용의 중요성에 대해 알리는 계기를 마련했다는 점에서 의의가 크다고 하겠다. 그러나 이러한 선행연구들은 영아-교사의 상호작용을 양적인 수치로 파악하였다는 한계를 가지고 있으며, 실제 각 요인 간의 영향에 대해서 파악하느라 본질적인 영아와 교사의 상호작용 자체가 어떻게 진행되는지의 과정에 대해서 제시하지 못하는 한계를 가지고 있다. 이와 관련하여 질적인 연구를 진행한 선행연구들을 살펴보면 집단 활동에서 교사와 영아의 상호작용(김선희, 2008; 황세영, 김종욱, 2003), 영아-교사의 사회적 상호작용 형태 (이주옥, 장현주, 2004; 조순형, 임재택, 1997), 자유선택활동에서 나타난 교사의 상호작용 양상(조지은, 2008) 등이 있다. 하지만, 이들 역시 집단 활동 속에서 이루어지는 상호작용이나 자유선택활동과 같은 특정한 상황 속에서 진행되는 교사 위주의 상호작용을 다루었으며, 교사의 상호작용 행동을 중심으로 상호작용 형태를 유형화하는 한계를 가지고 있었다.

따라서 본 연구는 만 2세 교육과정 속에서 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용의 양상을 살펴보고, 그러한 상호작용을 시도하는 영아 개인 및 공통의 상호작용 특성과 그들이 시도하는 개별적인 상호작용 속에는 어떠한 메시지가 내포되어 있는지를 알아보는 데 그 목적을 두었다. 이를 통하여 그동안 미처 다뤄지지 못하였던 영아들의 개별적인 상호작용의 시도에 대한 고찰과 함께, 영아 교사의 역할에 도움을 줄 수 있는 생생한 현장의 모습을 전하게 될 것이다. 더불어 영아들이 개별적으로 시도하는 상호작용을 대하는 교사의 자세에 대한 다른 시각을 전하고, 영아들이 상호작용을 통해 전하는 또 다른 메시지에 민감하게 반응할 수 있도록 만 2세 영아들의 생활을 간접적으로 경험하게 된다는 점에서 본 연구의 의의가 있다고 하겠다.

이를 위하여 본 연구에서는 그동안 전통적으로 진행되었던 양적인 수치를 통하여 현상을 알아보는 방법보다는, 유아기관의 현장으로 들어가서 영아들의 문화를 이해하는 참여관찰을 통한 연구를 진행하고자 한다. 이는 연구 대상자들의 삶으로 들어가 관찰을 통해 살피게 되는 문화기술적 연구로, 영아와 교사 간의 상호작용 문화를 알기 위하여 진행되는 모든 연구의 기본적인

배경이 될 수 있을 것이다. 또한, 이러한 과정에서 영아들이 교사에게 먼저 다가가 시도하는 개별적인 상호작용을 통해 계획되지 않은 가장 자연스러운 상황에서의 상호작용을 관찰하고, 만 2세 영아 개인과 만 2세 반의 공통적인 상호작용 흐름에 대해 깊은 고찰을 하는 기회가 될 것이다.

B. 연구 문제

본 연구에서는 참여관찰을 통해 유아기관의 교육과정 속에서 이루어지는 영아의 개별적인 상호작용 시도가 각각의 영아별로 어떠한 양상을 보이는 지 살펴보고, 그런 양상이 영아 개인의 특성인지 영아들의 공통적인 특성인지 알아보려고 하였다. 또한, 그들이 교사에게 먼저 다가와서 이처럼 시도하는 상호작용을 통해, 교사에게 어떠한 의미를 전달하려는 것인지에 대해서도 살펴보고자 하였다.

이에 만 2세 반 영아들이 교사에게 먼저 다가와 시도하는 개별적인 상호작용에 관한 연구문제는 다음과 같이 설정되었다.

- 연구문제 1. 만 2세 반 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용은 일과에서 어떠한 범주로 나타나는가?
- 연구문제 2. 만 2세 반 영아가 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용의 범주는 영아 개인의 특성에 따라 어떻게 나타나는가?
- 연구문제 3. 만 2세 반 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용은 어떠한 의미를 지니는가?

C. 용어의 정의

1. 개별적인 상호작용

본 연구에서 사용된 개별적 상호작용이란, 유아기관의 일과 중에서 교사의 주도하에 대집단으로 시행되는 활동과 낮잠 시간을 제외한 모든 시간에 영아 개인이 교사에게 다가가 먼저 시도하는 상호작용을 의미한다. 본 연구에서는 이러한 기준에 따라 등원에서부터 오전 자유선택활동 시간까지, 오전 간식 시간, 실외 자유선택활동 시간, 점심시간, 종일반 활동 시간의 다섯 가지 활동 시간으로 나누어 영아 개인이 시도하는 상호작용 시도를 관찰하였다.

II. 이론적 배경

A. 만 2세 교육과정

교육과정이란 ‘경마장에서 말이 뛰는 길(race course)’ 즉 나아가 수행해야 할 교수 요목(course of study)을 뜻하는 것으로, 라틴어의 Currere에서 파생된 용어이다(김재춘, 부재율, 소경희, 최선희, 2000). 이러한 교육과정의 개념에 대해서는 시대적인 상황, 개념을 정의하는 학자들에 따라 다르게 정의되어 왔으며, 특히 영유아교육과정은 종종 유아기관에서 실시하는 프로그램 자체가 교육과정의 개념과 같은 의미로 사용되기도 하였다. 따라서 기존에 제시된 영유아교육과정의 다양한 개념들을 토대로 재정리한 개념을 살펴보면 ‘영유아교육과정이란 유아가 어떻게 성장하고 학습하는가에 대한 철학적·심리적·사회적 관점에 기초하여 의미 있는 경험을 계획·조직·평가하는 교육의 기본 설계도(틀)이다(윤희경, 신혜영, 임미혜, 김애옥, 나은숙, 이분려, 장미아, 2006).’로 정의하고 있다.

이상과 같은 영유아교육과정은 유아교육기관의 역사 속에서 그 정의들을 살펴볼 수 있다. 우리나라의 유아교육기관은 유치원과 보육시설로 이원화되어 있어, 유치원은 유아교육법 총칙 13조에 따라 전 교육인적자원부(현재는 교육과학기술부)가 고시한 유치원 교육과정을 기본으로 하여 운영되고 있으며, 보육시설은 영유아보육법 29조에 따라 여성가족부(현재는 보건복지부)에서 제시한 표준보육과정을 기본으로 하여 운영되고 있다. 이처럼 유치원과 보육시설의 보육과정이 제도적으로는 별도의 지침을 가지고 있으나, 실제 제공되는 교육과정에는 연령별로 중복되거나 유사한 점들을 많이 발견할 수 있다. 또한, 유치원은 만 3세부터 만 5세(취학 전) 유아를 대상으로 하되 만 2세의 취원까지도 허용되고 있으며, 보육시설은 만 0세부터 만 5세(취학 전)에 이르기까지 유아기의 전 연령을 대상으로 하고 있다. 상황이 이렇다 보니 본 연구의 배경인 비전 어린이집에서는 영아에서 유아로 성장해가는 과도기적 연령인 만 2세부터 유치원 교육과정과 표준보육과정의 내용을 모두 고려하여

연간 교육과정에 적용시키고 있다.

이러한 실재를 토대로 만 2세 교육과정에 대해 표준보육과정에서 제시하는 내용을 살펴보면 다음과 같다. 우선 표준보육과정은 영유아보육법 시행규칙 제30조에 따라 구성되었으며, 그 구체적 내용은 영유아의 전인적인 성장을 도모하기 위해 건강·안전·바른 생활 태도를 기르는 기본생활, 긍정적으로 신체를 인식하고 기본운동능력을 기르는 신체운동, 긍정적인 자아개념을 형성하고 더불어 살아가는 능력을 기르는 사회관계, 언어생활의 기초가 되는 듣기·말하기·읽기·쓰기 능력을 기르는 의사소통, 탐색 및 문제 해결 능력을 기르는 자연탐구, 그리고 예술적 요소를 경험하고 즐기는 예술경험 등 6개 영역으로 이루어진다. 연령집단은 만 2세 미만, 만 2세, 만 3~5세 영유아로 구분하며, 만 2세 보육내용은 1·2수준으로 구분한다. 이 중에서 본 연구와 관련된 의사소통 부분에 대한 내용은 아래 1에 제시한 바와 같다.

그리고 유치원교육과정은 유아교육법 제13조 제2항에 따라 고시한 국가 수준의 교육과정으로, 유아에게 알맞은 교육 환경을 제공하여 유아를 교육하고 심신의 조화로운 발달을 돕는 것을 목적으로 한다. 이를 실현하기 위하여 세운 교육 목표 중 상호작용과 관련된 목표로 ‘의사소통을 위한 언어 능력을 기르며, 바른 언어 사용 습관을 기른다.’라는 내용을 들 수 있다. 유치원 교육과정의 구체적 내용은 긍정적 자아 개념과 일상생활에 필요한 기초 체력을 기르며 유아의 심신을 조화롭게 발달시키기 위한 건강생활, 긍정적 자아 개념과 일상생활에 필요한 기초 체력을 기르며 유아의 심신을 조화롭게 발달시키기 위한 사회생활, 풍부한 감성과 심미적 태도 및 창의적 표현력을 기르며 다양한 예술 표현 방식을 존중하고 즐기는 태도를 기르기 위한 표현생활, 유아가 일상생활에서 언어 사용을 즐기며 의사소통 능력을 기르고 바른 언어 사용 능력과 태도를 기르기 위한 언어생활, 자연을 존중하는 마음을 바탕으로 창의적으로 사고하고 탐구하며, 논리적이고 합리적으로 문제를 해결하는 능력과 태도를 기르기 위한 탐구생활의 5개 영역으로 이루어진다. 유치원 교육과정 역시 수준별 교육과정으로 1·2·공통 수준으로 구분하며 나이보다는 유아들의 발달을 고려한 수준별 제시를 기준으로 한다. 이 중에서 본 연구와 관련된 언어생활 부분에 대한 내용은 아래 2와 같다.

1. 표준보육과정 중 ‘ 4. 의사소통 ’ 영역

a. 성격

의사소통 영역은 ‘듣기’, ‘말하기’, ‘읽기’, ‘쓰기’의 네 가지 내용범주로 구성된다. ‘듣기’에서는 영유아가 주변의 소리에 관심을 두고 구분하여 들을 기회와 환경을 제공하고, 일상 대화나 동요·동시·동화 등을 잘 듣고 이해할 수 있도록 한다. ‘말하기’에서는 영유아가 언어적·비언어적 의사소통을 할 기회와 환경을 제공하고, 바른 태도와 정확한 발음으로 자신의 생각이나 경험을 대상과 상황에 맞게 표현할 수 있도록 한다. ‘읽기’에서는 영유아가 주변의 글자나 그림책에 흥미를 느끼고 이해하는 능력을 길러 읽기에 흥미를 느낄 수 있도록 한다. ‘쓰기’에서는 영유아가 소근육을 사용하여 굵적거리를 해보며 글자의 느낌을 경험하고, 쓰기 도구와 매체를 사용하여 자신의 느낌, 생각, 경험을 쓰기로 표현하기에 흥미를 갖고 참여할 수 있도록 한다.

b. 목표

듣고 말하는 것을 즐기며 상황에 맞는 언어를 익혀 바른 언어생활을 하도록 하고 일상생활에 필요한 의사소통능력과 기초적인 문해능력을 기른다.

- (1) 다른 사람의 이야기를 주의 깊게 듣는 태도와 이해력을 기른다.
- (2) 바르게 말하는 태도와 정확한 발음으로 자신의 느낌, 생각, 경험을 말로 표현하는 능력을 기른다.
- (3) 주위의 사람들과 대화하고 여럿이 함께 토론하며 서로의 의견을 나누는 경험을 하게 한다.
- (4) 글과 글자에 친숙해지는 경험을 쌓아 읽기와 쓰기에 흥미를 갖게 한다.

c. 연령별 목표와 내용

내용범주	만 2세 미만	만 2세	만 3~5세
듣기	<ul style="list-style-type: none"> · 소리 구분하여 듣기 · 경험과 관련된 말의 의미 알기 · 운율이 있는 말 듣기 	<ul style="list-style-type: none"> · 말소리 구분하여 듣기 · 말소리 듣고 의미 알기 · 운율이 있는 말 듣고 즐기기 	<ul style="list-style-type: none"> · 낱말의 발음 경청하기 · 낱말과 문장을 듣고 이해하기 · 이야기 듣고 이해하기 · 동요, 동시, 동화 듣기 · 바른 태도로 듣기
말하기	<ul style="list-style-type: none"> · 발성과 발음으로 소리내기 · 친숙한 사물의 이름 말하기 · 말소리와 몸짓으로 의사표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 바르게 발음 해보기 · 사물의 이름 말하기 · 자신의 느낌과 생각 말하기 · 행동에 맞게 말하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 바르게 발음하여 말하기 · 낱말과 문장으로 말하기 · 자신의 느낌, 생각, 경험하기 · 상황에 맞는 언어 사용하기 · 바른 태도로 말하기
읽기	<ul style="list-style-type: none"> · 읽어 주는 짧은 글에 흥미 가지기 · 그림책에 흥미 가지기 	<ul style="list-style-type: none"> · 글자 모양에 흥미 가지기 · 읽어 주는 글 즐기기 · 그림책에 흥미 가지기 	<ul style="list-style-type: none"> · 읽기에 흥미 가지기 · 동요, 동시, 동화 읽기 · 읽어 주는 글 이해하기 · 그림책 읽기를 즐기기
쓰기	<ul style="list-style-type: none"> · 굵적거리기 시도하기 · 쓰기 도구에 흥미 가지기 	<ul style="list-style-type: none"> · 굵적거리기 · 쓰기 도구에 흥미 가지기 	<ul style="list-style-type: none"> · 낱말과 문장으로 쓰기에 흥미 가지기 · 자신의 느낌, 생각, 경험 쓰기에 흥미 가지기 · 쓰기 도구와 매체 사용하기 · 말과 글의 관계 알기

출처 : 보건복지가족부(2008). 보육프로그램 총론. 서울: 육아정책개발센터.

(1) 만 2세

(a) 목표 : 듣고 말하는 것을 즐거워하고, 상황에 맞는 언어를 익힌다.

- ① 주변의 소리와 말소리를 듣고 좋아하며 반응한다.
- ② 생각과 느낌을 말로 주고받기를 즐긴다.
- ③ 그림책에 관심을 가지며, 굵적이기를 좋아한다.

(b) 수준별 내용

내용 범주	내 용	1수준	2수준
듣기	말소리 구분하여 듣기	높낮이와 세기 등 말소리의 차이를 구분한다.	
			다양한 말소리에 담긴 감정을 느낀다.
	말소리 듣고 의미 알기	시키는 말에 따라 행동한다.	

내용 범주	내 용	1수준	2수준
	운율이 있는 말 듣고 즐기기	짧은 이야기와 노랫말 듣기를 즐긴다.	짧은 이야기와 노랫말을 듣고 따라한다.
말하기	바른 발음 시도하기	바른 발음으로 말하기를 시도한다.	
	사물의 이름 말하기	사물의 이름을 알아보고 말하기를 즐긴다.	
	자신의 느낌과 생각 말하기	원하는 것을 말로 요구한다.	
		자신의 감정을 말로 표현한다.	
행동에 맞는 말하기	먹는다, 잔다와 같은 행동에 맞는 말을 한다.		
	고마워, 반가워 등 상황에 맞는 말을 한다.		
읽기	글자 모양에 흥미 가지기	여러 가지 모양을 탐색한다.	글자의 기초가 되는 모양을 구분한다.
	읽어주는 글 즐기기	읽어 주는 글에 관심을 가진다.	
		글자를 읽는 흥내를 낸다.	
그림책에 흥미 가지기	그림책에 있는 그림과 내용에 관심을 보인다.		
	그림책을 보고 읽는 흥내를 낸다.		
쓰기	긁적이기	의도적으로 긁적이다.	글자형태로 긁적이다.
	쓰기 도구에 흥미 가지기	여러 가지 쓰기 도구를 가지고 논다.	

출처 : 보건복지가족부(2008). 보육프로그램 총론. 서울: 육아정책개발센터.

이와 같은 내용을 토대로 유아교육기관에서 만 2세의 교육과정이 진행되고 있으며, 표준보육과정의 의사소통 영역이나 유치원 교육과정의 언어생활 영역을 통해서 영유아들의 언어를 통한 상호작용을 촉진하고 있음을 알 수 있다.

2. 유치원교육과정 중 ‘ IV. 언어생활 ’ 영역

a. 성 격

언어생활은 유아가 일상생활에서 언어 사용을 즐기며, 의사소통 능력을 기르고, 바른 언어 사용 능력과 태도를 기르기 위한 영역이다.

이 영역은 ‘듣기’, ‘말하기’, ‘읽기’, ‘쓰기’의 네 가지 내용으로 구성한다.

‘듣기’는 일상적인 이야기와 문학 작품을 듣는 가운데, 바르게 듣고 이해하는 능력을 기르고, 문학적 흥미와 우리말의 재미를 느끼도록 하는 데 중점을 둔다.

‘말하기’는 자신의 생각과 느낌을 바르게 말하는 능력을 기르며, 상대방을 배려하여 말하는 태도를 기르는 데 중점을 둔다.

‘읽기’는 주변의 친숙한 글자나 책의 내용에 대해 궁금해 하며 글의 의미에 관심을 가지도록 하는 데 중점을 둔다.

‘쓰기’는 자신의 생각과 느낌을 그림이나 굵적거리기 등 다양한 형태로 나타내기를 즐기며, 여러 가지 쓰기도구에 관심을 가지는 데 중점을 둔다.

언어생활 영역의 교육 활동에서는 이야기 나누기, 동화 읽어주기 등의 교사 주도적인 활동과 또래와의 역할놀이, 동극 등 유아 주도적인 활동 간의 균형을 고려한다. 특히 초등학교 단계의 글자 교육이 아닌 점에 유의하여 읽기, 쓰기에 관심을 가지고, 굵적거리기, 그림책 보고 이야기하기 등의 활동을 통하여 말과 글에 자연스럽게 친숙해지도록 한다.

b. 목 표

말과 글을 즐겁고 바르게 사용하기 위한 기초 능력과 태도를 기른다.

- (1) 말하는 사람의 의도를 고려하여 주의 깊게 듣고 이해한다.
- (2) 자신의 생각과 느낌을 적절하게 말한다.
- (3) 주변의 글자와 책에 친숙해지는 경험을 통하여 읽기에 관심을 가진다.
- (4) 글자의 기능을 인식하고 자신의 생각과 느낌을 그림이나 글로 나타내는 데 관심을 가진다.

c. 내 용

(1) 내용 체계

내용	하위 내용
듣기	<ul style="list-style-type: none"> 낱말과 문장 듣고 이해하기 이야기 듣고 이해하기 문학 작품 즐겨 듣기 바른 태도로 듣기
말하기	<ul style="list-style-type: none"> 낱말과 문장으로 말하기 생각과 느낌 말하기 이야기 지어 말하기 바른 태도로 말하기
읽기	<ul style="list-style-type: none"> 읽기에 관심 가지기 책에 관심 가지기
쓰기	<ul style="list-style-type: none"> 쓰기에 관심 가지기 쓰기 도구 사용하기

출처 : 교육과학기술부(2008). 유치원 교육과정 해설I (총론).

(2) 수준별 내용

내용	하위 내용	수준별 내용	
		I	II
듣기	낱말과 문장 듣고 이해하기	·일상생활과 관련된 낱말과 문장을 듣고 이해한다.	
	이야기 듣고 이해하기	·다른 사람의 이야기를 주의 깊게 듣고 이해한다.	
		·지시를 주의 깊게 듣고 이해한다.	·지시를 듣고 적절하게 행동한다.
	문학 작품 즐겨 듣기	·다양한 문학 작품 듣기를 즐긴다.	
			·다양한 문학 작품을 듣고 그 내용을 이해한다.
		·전래 동화, 동요, 동시를 듣고 우리말의 재미를 느낀다.	
	바른 태도로 듣기	·말하는 사람을 바라보며 듣는다.	
			·반응을 보이며 주의 깊게 듣는다.
		·말하는 사람의 이야기를 끝까지 듣는다.	

말 하 기	날말과 문장으로 말하기	·정확하게 발음해 본다.	
		·새로운 어휘에 관심을 가진다.	·다양한 어휘를 사용하여 말한다.
		·문장으로 구성하여 말한다.	
	생각과 느낌 말하기	·사물이나 사건에 대해 말한다.	·사물이나 사건에 대해 정확하게 말한다.
		·자신의 요구와 생각을 말한다.	·자신의 요구와 생각을 정확하게 말한다.
		·자신의 느낌을 말한다.	·자신의 느낌을 적절한 어휘를 사용하여 말한다.
		·주제에 대하여 함께 이야기를 나눈다.	
	이야기 지어 말하기	·이야기 지어 말하기를 즐긴다.	
			·다양한 자료를 보고 창의적으로 꾸며 말한다. ·동화, 동시를 창의적으로 지어본다.
	바른 태도로 말하기	·듣는 사람의 생각과 느낌에 관심을 가진다.	·듣는 사람의 생각과 느낌을 고려하여 말한다.
		·말할 차례를 지켜 말한다.	·말할 차례를 지키며 바른 태도로 이야기를 나눈다.
		·어른께 존댓말을 사용한다.	
·바르고 고운 말을 사용한다.			
		·때와 장소, 대상을 고려하여 상황에 맞게 말한다.	
읽기	읽기에 관심 가지기	·주변에서 친숙한 글자를 찾아본다.	·주변에서 친숙한 글자를 찾아 읽어 본다.
		·여러 가지 맥락을 활용하여 글의 내용을 추측해 본다.	
읽기	책에 관심 가지기	·책의 그림을 단서로 내용을 추측해 본다.	·책의 그림을 단서로 추측하여 읽는다.
		·책 보는 것을 즐기고 책을 소중하게 다룬다.	
		·궁금한 것을 책에서 찾아본다.	
쓰기	쓰기에 관심 가지기	·말이나 생각을 글로 옮길 수 있음을 안다.	·자신의 생각과 느낌을 그림으로 나타내거나 굵적거리를 즐긴다.
		·자기 이름의 글자에 관심을 가진다.	·자기의 이름을 써본다.
	쓰기 도구 사용하기	·여러 가지 쓰기 도구에 관심을 가진다.	
		·쓰기 도구의 바른 사용법에 관심을 가진다.	

출처 : 교육과학기술부(2008). 유치원 교육과정 해설I (총론).

d. 지도상의 유의점

교사는 다음 사항에 유의하여 지도하도록 한다.

첫째, 문자 언어 발달의 기초인 음성 언어 발달의 중요성을 인식하고 이를 위한 다양한 활동을 계획하고 실시한다. 유아에게 익숙한 음성 언어를 통하여, 언어의 다양한 기능을 익히고 즐기는 성향을 갖게 함으로써, 유아가 호기심과 흥미를 가지고 문자 언어를 익히고자 하는 동기를 갖도록 지도한다.

둘째, 유아의 문자 언어 발달에 있어, 환경 및 자료의 중요성을 인식하고 이를 언어활동에 적극적으로 반영하도록 한다. 특히 쓰기 영역뿐 아니라, 학습의 곳곳에 쓰기 도구를 비치하여 돕으로써, 유아들이 쓰기의 필요성을 느낄 때 언제든지 쉽게 그림이나 굵적거리기로 자신의 생각을 표현할 수 있도록 한다.

셋째, 교사는 유아가 적극적으로 언어 사용에 대한 원리를 구성해 나가도록 의미 있고 실제적인 활동을 제공한다. 이를 위해 기능적이고 실제적인 맥락 속에서 언어 사용의 효과를 경험할 수 있는 다양한 활동이 제시되도록 한다.

이상의 내용과 더불어 유치원 교육 활동에서는 교수 학습 및 평가에서 교사가 유의하여야 할 사항 중 다양한 상호작용을 격려하는 교사의 역할에 대해 제시하고 있다. 그 내용에는 유아가 교사와 또래, 주변 환경과 다양한 상호작용을 할 수 있게 하려고 ‘유아와 유아, 유아와 교사, 그리고 유아와 환경 간에 이루어지는 다양한 상호작용은 상호작용을 하는 목적이 유아에게 의미 있어야 하며 상호작용의 결과가 유아에게 영양을 미치는 경험이 되도록 계획되어야 한다.’는 세부 사항이 포함되어 있다. 더불어 긍정적이며 수용적인 언어와 태도를 보일 것과 개별 유아에 대한 지속적인 관찰 및 지원할 것 등을 당부하고 있는데, 이와 같은 내용은 표준 보육과정에서의 의사소통과도 연계된다고 하겠다.

B. 영아-교사 간 상호작용과 영아의 발달

영아는 10~12개월이 되면 다른 사람과 친숙하게 지내면서 서로 눈을 마주치고 미소를 지으며 놀이를 할 수 있게 된다. 그리고 1~2세 경이 되면 놀이를 통해서 주변 사물의 특성을 이해하고, 가장 친근한 성인과의 직접적인 상호작용을 통해서 다른 사람과 의사소통하는 능력을 점차 획득하게 된다(Eckerman & Whatley, 1997; Heath, 1983). 영아들에게 있어 가장 친근한 성인의 역할은 가정에서는 주로 어머니가, 유아기관에서는 담임교사가 맡게 된다. 이렇게 주 양육자인 어머니나 현대사회에서 제2의 주 양육자 역할을 하는 교사와의 관계에서 영아들이 인생 초기에 경험하는 상호작용 패턴은 자율성, 자기 조절, 언어능력 등 이후 발달에까지 큰 영향을 미치게 된다(Pianta, 1997; Thomason & La Paro, 2009). 특히, 보육시설에서 영아가 경험하는 영아-교사 간의 상호작용은 사회·정서적 측면은 물론이고 영아의 전반적인 발달에도 중요한 기초를 제공한다(김숙령, 2006; 서원경, 2004; 전우경, 2002).

또한 영아는 따뜻하고 애정적인 양육자와의 유대 관계를 내면화하여 인성의 중요한 부분을 이루게 된다. 따라서 일과 중 활동하고 놀이하는 대부분 시간을 유아 기관에서 보내는 영아들은 부모와 안정적인 애착이 형성되었을 지라도 더불어 보육교사와의 안정적인 애착을 이루어야만, 유아 기관에서 머무는 시간을 보다 편안하고 안정되게 보낼 수 있게 된다(Bowlby, 1980). 이처럼 영아와의 친밀하고 안정된 관계를 형성하기 위해서는 교사가 영아와의 상호작용에서 더욱 민감하고 관대한 상호작용 행동을 보이는 것이 중요하며(김숙령, 1998; 조혜진, 2004), 이와 같은 긍정적인 상호작용을 통한 영아-교사 간의 안정된 애착 관계 형성은 유아기 또래 유능성의 선행요소가 되기도 한다(Belsky, 1984). 그뿐만 아니라 이렇게 형성된 교사와의 애착은 영아의 사회적·인지적 능력까지도 향상할 수 있게 된다(Kontos & Wilcox-Herzog, 1997). 이처럼 정서적 배려가 강조된 영아-교사 간 상호작용은 어린 영아들의 유아기관 생활에서 안정된 애착 형성을 위해 중요한 역할을 담당하고 있다.

이상과 같이 교사와 영아의 긍정적 상호관계는 영아의 발달에 중요한 기능을 담당하며, 성인과의 상호작용을 통해서 자신의 감정과 신념을 사회적으로

효과 있게 수행하는 방법에 대해 익혀나갈 수 있도록 돕는다(이은화, 재소연, 조부경, 1995; Katz & McCellan, 1999). 또한, 교사들과의 반응적이고 언어적인 상호작용을 빈번하게 경험한 영아들이 그렇지 못한 영아들에 비해 또래간 상호작용에서 더 유능함을 보이며, 더 잘 적응하고, 더 사려 깊고 사교적일 뿐 아니라 감정이입도 잘되고 친사회적 행동을 보이는 등 또래들과의 관계에서도 더 긍정적이고 적극적이었다(최미숙, 1992; McCartney et al., 1997; Phillips, Scare, & Mccarthey, 1987).

또한 Vygotsky(1978)는 영아와 그 주변인 즉, 교사나 또래와의 상호작용이 언어획득의 기초가 되며 언어가 영아에게 입력되는 과정에서의 사회적 상호작용을 통해 언어발달이 시작된다고 하였다. 특히 유아기관의 생활 중 영아와 교사 간의 공유된 활동 속에서 발생하는 상호작용은 영아의 언어발달을 최적으로 이끌게 되는데, 교사와의 이러한 언어적 상호작용이 많이 발생할수록 영아들은 높은 수준의 언어발달을 보였다(Kontos & Wilcox-Herzog, 1997). 그리고 유아들이 교사와 긍정적인 상호작용을 하고 상호작용에 대해 높은 참여 수준을 보일 때, 보다 높은 비율의 탐구적인 행동들이 나타났다(Howes, 1990; McCartney et al., 1997). 또한, Gonzalez-Mena와 Eyer(1993)의 연구에서는 교사가 영아의 신체적·사회적·정서적 요구에 대해 민감하게 반응하고 즉각적인 상호작용을 해줄 때 영아는 자신의 가치를 인정받게 되고, 좌절과 실망에서 벗어날 수 있는 확고한 기반을 갖게 되며, 이러한 기반을 통해 학습 과정에 대한 열의와 긍정적인 자아 존중감의 기초를 형성하게 된다고 하였다.

이처럼 영아들에게 있어 중요한 영향을 미치는 영아-교사 간 상호작용은 그 질적인 면을 간과할 수 없다. 교사와 영아 간의 상호작용의 질은 보육의 질을 구성하는 주요 변인이 되며(Holloway & Reichhart-Erickson, 1988), 교사와 영아 간 관계의 기초를 형성하고 이러한 관계를 통해 제공되는 사회화의 경험이 또한 영아발달에 있어 중요한 영향을 미치기 때문이다(Kontos & Wilcox-Herzog, 1997). 이러한 질 높은 상호작용과 관련하여 Honing(1985)은 교사가 영아와 오랫동안 풍부한 대화를 나누는 것이 영아의 제반 발달을 증진하는 결정적인 요인이 된다고 하면서, 교사들이 영아와의 애정적이고 긍정

적인 상호작용을 통해 영아가 신뢰감을 형성할 수 있도록 도와야 한다고 하였다. 따라서 유아기관의 교사들은 영아들의 개인차를 고려하여 그들과의 상호작용에 반응해주고, 이러한 과정에서 각 영아의 발달에 적합한 상호작용을 시도하며 영아를 깊이 이해해나갈 수 있어야 한다.

이상의 연구들을 종합해 볼 때 교사는 영아와의 사회적 상호작용을 통하여 영유아의 발달에 영향을 미치는 중요한 변인이 됨을 알 수 있다. 또한, 발달 과정 중에서 끊임없이 성인과의 상호작용을 요구하는 영아들에 대해 언어·비언어를 포함한 영아-교사 간의 긍정적 상호작용은 그들의 삶에 반석이 되는 애착 관계의 형성에도 큰 영향력을 행사함은 물론이고, 영아의 전인발달을 위해서도 선행되어야 하는 것임을 알 수 있다. 영아들은 이러한 교사와의 상호작용을 통해서 더욱 친밀하고 안정적인 관계를 이루어가면서 보다 유능한 영아로 성장할 수 있게 될 것이다. 그리고 교사들은 이처럼 영아의 삶에 큰 영향을 미치는 상호작용을 통해 영아의 요구를 민감하게 잘 파악하고, 그에 따라 즉각적인 반응을 해줌으로써 영아들의 긍정적인 발달을 지지해주어야 할 것이다.

C. 영아-교사 간 상호작용에서 교사의 상호작용 양상

영아와 교사의 상호작용은 보육의 질을 결정할 수 있을 정도로 중요하며 (Howes, Philips, & Whitebook, 1992), 질적인 유아교육의 교수 방법을 위해서 교사의 언어적 행동은 중요한 변인이 된다(Clarke-Stewart, 1987). 또한, 보육교사와 영아 간 상호작용의 질이 높을수록 영아가 보육교사에게 안정된 애착을 형성하게 되고(Howes, Matherson, & Hamilton, 1994), 영아의 사회적 능력이 높게 나타났으며(이숙, 오선영, 1998), 영아의 언어발달에도 큰 영향을 미친다(김경옥, 2005). 이처럼 교사와 영아의 상호작용은 보육과 보육기관의 질을 결정할 뿐 아니라 영아의 전반적인 발달에도 도움을 줄 정도로 그 중요성이 매우 강조되고 있다. 따라서 다음에서는 교사-영아 간 상호작용에서 발생한 교사의 상호작용 양상과 관련된 선행연구들을 살펴보고자 한다.

먼저 교사의 상호작용이 놀이참여에 미치는 영향을 살펴본 이방실(2009)의

연구에서는, 만 2세 반 놀이에서 나타나는 교사의 상호작용 행동을 관찰하였다. 이를 위해 Bredekamp과 Rosegrant(1992)가 제시한 교사 상호작용 유형과 McWilliam, Zulli와 De Kruif(1999)가 제시한 교사 상호작용 유형을 수정 보완하여 관찰도구로 사용하였다. 이 연구에서 사용된 교사의 상호작용 관찰범주는 교사가 일방적으로 정보를 주거나 따라 하도록 지시하는 ‘지시하기’와 다양한 방법과 새로운 놀이방향을 제시하고 문제 상황을 인식하도록 질문하며 놀이를 발전시키는 ‘확장하기’, 영아와 동등한 비중의 역할로 놀이에 친구처럼 참여하는 ‘함께 놀이하기’, 교사가 원하는 행동에 대해 말없이 스스로 본을 보여주는 ‘모델 보이기’ 등이었다. 연구 결과, 교사의 상호작용 유형 중 ‘모델 보이기’를 제외한 모든 상호작용 유형이 영아의 놀이참여에 유의한 영향을 미치는 것으로 드러났다.

교사의 직무 스트레스와 교사-영아 상호작용과의 관계를 살핀 이기영(2007)의 연구에서는, 만 2세 영아 32명과 8명의 교사 간의 교사-영아 상호작용을 관찰하였다. 이를 위해 NICHD(1996)에서 연구된 Observational Record of the Caregiving Environment(ORCE) 관찰척도의 일부를 발췌하여 사용하였다. 이 연구에서 사용한 교사-영아 상호작용의 척도는 ‘정서적 반응, 언어적 반응, 발달적 자극, 행동 조절’로 구분되는 교사 행동과 ‘쳐다보기/ 멍하니 있기/ 주의 전환, 어른과의 활동, 영아들과의 활동, 혼자 놀이’로 구분되는 영아 활동이 구성되었다. 연구 결과, 직무 스트레스가 낮은 교사는 영아들과 ‘정서적 반응, 언어적 반응, 발달적 자극, 긍정적인 행동조절’을 많이 하였고, 교사-영아 상호작용을 더 많이 하였으며, 영아의 ‘어른과의 활동, 영아들끼리의 활동, 혼자 놀이’를 증가시키는 것으로 나타났다.

영아의 보육기관적응행동에 영향을 미치는 요인의 하나로 교사-영아 간의 상호작용을 측정한 서소정(2009)의 연구는 상호작용의 동기를 교사에 의해 먼저 시도된 것에 초점을 두고 동기범주를 구성하였다. 이 과정에서 김현경(2007)과 Caufield(1987) 등의 여러 연구자들의 척도를 보완하여 사용하였다. 이 연구에서 사용한 상호작용의 동기 범주는 신체·생리적 요구, 정서적 요구, 갈등중재의 요구, 놀이동참의 요구의 네 가지로 각각의 동기를 다시 언어적, 행동적, 발달적 자극으로 세분화 하여 사용하였다. 다만, 이 연구는 부정적

상호작용을 제외하고 긍정적 차원의 상호작용만을 분석하였는데, 교사의 상호작용 동기범주 중 신체·생리적 요구와 갈등중재의 요구는 시간이 갈수록 더 적어졌다는 결과를 산출하였다.

만 2세 영아의 소유권 갈등과 교사 중재에 관한 박희숙(2009)의 연구에서는, 만 2세 반에서 벌어지는 영아들 간의 소유권 갈등 상황에서 교사가 중재하며 시도하는 상호작용을 관찰하였다. 이 연구에서는 교사의 중재 행동을 관찰한 뒤 각각의 상호작용 패턴에 따라 범주화를 하였고, 그 결과 만 2세 반 영아의 소유권 갈등 시 보이는 교사의 중재 행동은 총 7가지의 유형으로 구분되었다. 소유권 갈등을 일으킨 원인에 대한 대안을 찾아 도움을 주는 ‘대안 찾아주기’, 소유권 갈등 상황에서 정확하게 누가 소유권을 갖게 되는지 질문을 통해 각자의 입장을 확인하고 설명하는 ‘질문하고 설명하기’, 갈등 상황을 아주 빨리 파악하여 해결책을 제시하고자 할 때는 ‘엄하게 타이르기’, 갈등 상황의 두 영아 모두에게 만족할 만한 방안을 제공하는 ‘권유하고 설득하기’, 영아의 입장을 설명 듣기보다는 교사가 개입하여 각 상황을 지시하는 행동으로 단호하게 중재하는 ‘지시하기’, 끈질긴 설득에도 계속 고집을 부리며 자기 주장을 할 때는 ‘관심 돌리기’, 소유권 갈등 상황에서 속상해하는 영아들에 대해서는 마음을 읽어주고 신체적 접촉을 통해 위로해주는 ‘정서적으로 지원하기’ 등 각각의 갈등 상황에 따라 교사들은 서로 다른 유형으로 상호작용을 시도하였다.

집단 활동에서 발생하는 교사와 영아의 상호작용을 살펴본 김선희(2008)의 연구에서는, 만 2세 영아들의 집단 활동 중에 나타나는 교사들의 상호작용 내용을 관찰하였다. 이 연구에서는 집단 활동에서 보이는 교사의 상호작용 행동을 관찰한 뒤 각각의 상호작용 패턴에 따라 범주화를 하였고, 그 결과 만 2세 반의 집단 활동에서 보이는 교사의 상호작용 유형을 총 6가지의 유형으로 구분하였다. 교사는 집단 활동을 진행하는 가운데 영아의 요구를 발견하게 될 때, 영아에게 사회적 지식을 가르치려 할 때, 영아를 안전하게 보호하려고 할 때, 영아의 발달에 도움이 되는 상황일 때, 영아가 즐거워할 때와 같은 상황에서 ‘보살핌, 표정과 몸짓 알아가기, 받아들이기, 온몸으로 보여주기, 가르치기, 활동의 흐름을 영아에게 맡기기’와 같은 상호작용 유형을 나타

났다.

이상의 연구들에서는 대체로 놀이상황이나 집단 활동 상황에서 발생하는 교사의 개입이나 계획된 상호작용과 관련하여 교사들의 상호작용 시도를 살펴보았다. 앞서 언급된 세 편의 양적 연구에서는 미리 범주화된 상호작용 유형에 따라 교사들의 상호작용 시도를 구분하였고, 뒤에 제시된 두 편의 질적 연구에서는 상황에 따라 관찰된 교사들의 상호작용 시도 특성에 따라 범주를 구성하였다. 이 외에도 교사의 상호작용에 대해 살펴본 다양한 연구들이 있었는데, 전체적으로 교사들의 상호작용은 유형과 상황을 떠나서 질문하기와 설명하기, 시범 보여주기, 제지하기와 같은 형태로 시도되고 있었다. 이에 반해 본 연구에서 살펴본 상호작용 양상은 영아들의 상호작용 시도와 그에 대한 교사의 반응에서 기인한 것이다. 따라서 본 연구 역시 앞서 언급된 두 편의 질적 연구와 범주 구성 방식이 유사하다고 볼 수 있다. 다만, 교사의 질문이나 상호작용 시도에서 파생된 상호작용 체계를 다루기보다는 영아와 교사의 상호작용을 더불어 관찰하면서 영아-교사 간의 양 방향 상호작용을 기준으로 그 유형을 세우고 흐름을 파악했다는 점에서 기존의 연구들과의 차이를 발견할 수 있다.

D. 영아-교사 간 상호작용의 유형

유아 기관에서 이루어지는 영아-교사 간 상호작용을 분석한 기존의 연구들은 다양한 상호작용 유형과 분류 기준 및 범주들을 사용하여 영아-교사 간 상호작용에 대해 탐색하였다. 이들 연구에서는 주로 상호작용 척도 개발(Arnett, 1989), 상호작용 평가 및 탐색(김경란, 2006; 이완정, 1999; 이영, 김은기, 조미혜, 1991; McWilliam et al., 1999; NICHD, 1999, 2005), 상호작용 유형이 영아에게 미치는 영향(강인숙, 2003; 김난실, 2004; 장현주, 2004), 교사의 상호작용 행동 분류(이순형, 김정연, 1997; De Kruif, Zulli, McWilliam, Scarborough, & Sloper, 1999; De Kruif et al., 2000), 혹은 영아에게 적합한 교육과정과 평가(Breadekamp & Rosegrant, 1992) 등에 대해 보고하고 있다.

이에 본 장에서는 이상의 연구를 토대로 영아-교사 간 상호작용 유형을 어떻

게 구분했는지에 대해 살펴보고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 영아-교사 간 상호작용의 유형을 긍정과 부정 · 언어와 비언어 · 지시와 비지시 · 방임과 통제 · 기타의 다섯 가지 유형으로 분류하여 정리하였다. 다만, 이러한 분류에서는 이분화한 내용이 완전한 일치를 이루는 것을 기준으로 하기보다는 이에 부분적으로 포함되는 상호작용 유형들을 함께 제시하고자 하였다.

1. 긍정과 부정

긍정(肯定)은 그러하다고 생각하여 옳다고 인정함을 뜻하며, 부정(否定)은 명제에 대하여 그렇지 아니하다고 단정하거나 옳지 아니하다고 반대함을 뜻한다(NAVER 국어사전). 다음의 연구에서 학자들은 대체로 적극적이고 인정해주며 수용해주는 상호작용을 긍정적인 상호작용으로 구분하였고, 소극적이고 비수용적이며 거절하는 상호작용을 부정적인 상호작용으로 구분하였다.

Arnett(1989)은 교사-유아 상호작용을 측정하기 위해 보육교사 상호작용 척도(Caregiver Interaction Scale : CIS)를 개발하였는데, 여기에서 교사의 상호작용 유형을 긍정적·비판적·분리적·허용적 상호작용으로 구분하였다. 이 중에서 ‘따뜻함, 열의, 발달에 적합한 의사소통’은 긍정적 상호작용에 포함되었고, ‘적대적 행동, 위협적 행동, 비판적 행동’은 비판적 상호작용에 포함되었다. 그리고 ‘수용하지 않는 행동, 무관심한 행동’은 분리된 상호작용의 범주에 속하였고, ‘유아의 잘못된 행동에 대한 너그럽고 여유 있는 접근’은 허용적 상호작용으로 구분하였다.

장인숙(2003)의 연구에서는 영아-교사 간 상호작용을 긍정적·의존적·부정적 상호작용으로 구분하였다. 긍정적 상호작용의 범주는 ‘돕기, 제안 따르기, 대화 나누기, 미소, 웃음 주고받기, 자기 의견 제안하기, 애정적 신체접촉’으로 구분되었다. 의존적 상호작용의 범주는 ‘승인/ 인정 요구, 도움 요구’로 나누었고, 부정적 상호작용의 범주는 ‘제안 따르지 않기, 방해하기’로 구성하였다.

보육교사와 영유아의 상호작용을 평가한 이완정(1999)의 연구에서는 Abbott-Shim과 Sibley(1987)의 ‘유아교육 프로그램 평가척도(APECP)’를 수정하여 사용하였다. 우선 보육교사와 영아의 상호작용을 ‘긍정적 상호작용,

반응적인 교사, 적극적인 활동 참여, 교사의 언어적 모델링, 사회적 상호작용 촉진'과 같은 5개 하위 영역으로 구분하였다.

장현주(2004)의 연구에서는 교사-유아 간 상호작용에 대해 긍정적 상호작용과 부정적 상호작용으로 분류하였다. 긍정적 상호작용의 범주는 '허락/ 칭찬/ 격려, 미소 짓기, 긍정적 신체 표현, 긍정적 반응, 시범 보이기/ 설명하기, 도움 요청/ 도움 주기, 유아와 함께 작업 혹은 활동하기, 또래 상호작용 격려, 교사의 의견에 따르기, 교사에 대한 주도적 행동, 유아의 시범, 설명 듣기' 등으로 구분하였다. 그리고 부정적 상호작용의 범주는 '비난하기/ 벌주기, 짜증내기, 상호작용 시도에 대한 무응답, 일방적 지시/ 명령/ 통제, 또래 상호작용 방해, 교사의 의견에 따르지 않음, 요구나 질문에 대해 단순히 반응하기, 부정적 신체표현, 무관심' 등으로 구분하였다.

이와 같이 긍정적 상호작용과 부정적 상호작용의 범주를 구분하여 영아-교사 간 상호작용을 살핀 많은 연구는, 교사들이 긍정적이고 적극적인 상호작용을 사용함에 따라 유아의 상호작용으로의 참여를 유도하고 바람직한 행동을 증진하는 결과를 가져온다고 제시하였다. 또한, 교사와의 긍정적 상호작용을 더 자주 경험한 영아들은 사회적으로도 유능하고 적극적인 태도를 보이며 또래들과도 정서적으로 안정된 관계를 보인다고 주장하였다. 그러나 실제 현장에서는 긍정적인 상호작용 못지않게 부정적인 상호작용도 빈번하게 출현하는데 이에 대한 교사들의 반성적 사고가 필요하다고 보겠다.

2. 언어와 비언어

언어(言語)란 생각, 느낌 따위를 나타내거나 전달하는 데에 쓰는 음성이나 문자 따위의 수단이고, 비언어(非言語)는 언어가 아닌 것이라는 뜻으로 생각, 느낌 따위를 나타내거나 전달하는 데 쓰는 몸짓, 손짓, 표정 따위를 일컫는다(NAVER 국어사전). 아래의 연구들에서는 말소리를 통하여 시도하는 상호작용은 언어적 상호작용으로, 의미 있는 말소리 외의 행동을 통한 상호작용 시도는 비언어적 상호작용으로 구분하였다.

NICHD Early Child Care Research Network(2005)에서는 양육자 언어 상호

작용을 ‘영유아의 말에 반응하기, 영유아에게 질문하기, 영유아에게 칭찬 혹은 애정 깊은 말하기, 영유아 가르치기, 영유아에게 긍정적인 말하기’로 분류하였다. 그리고 영아의 상호작용과 관련하여서는 NICHD Early Child Care Research Network(1999)에서 Vandell(1979)의 실험과정을 수정·보완하여 사용한 「The 3-Boxes 실험과정」 매뉴얼에 따라 ‘긍정적 분위기, 부정적 분위기, 활동성, 지속적 집중 정도, 상대와의 놀이참여’와 같은 다섯 가지 영아 평정 척도로 구분하였다.

김경란(2006)은 정서적 교감을 통한 관계 형성과 발달적 요구에 기초한 관계 형성으로 나누어 제시하였다. 정서적 교감을 통한 관계 형성은 다시 ‘영아의 몸짓과 행동 이해, 영아의 몸짓과 언어 표현, 관심과 애정의 요구, 휴식과 위로의 요구’에 대한 교감으로 분류하였다. 그리고 발달적 요구에 기초한 관계 형성에 대해서는 ‘신체적 요구, 개인차, 상황적 맥락’을 고려한 관계 형성으로 구분하였다.

이영 등(1991)의 연구에서는 ‘연세 개방주의 유아교육과정에서의 교사의 역할과 NAEYC(1984)의 교사-아동 상호작용, Galton(1987)의 교사-아동 상호작용 범주’를 기초로 연구자가 재수정하여 사용하였다. 여기에서 교사의 행동을 크게 교사의 행동 참여 형태와 언어적 행동으로 구분하였고 이를 각각 10개와 9개의 항목으로 세분화하였다. 우선 교사의 활동 참여 형태는 ‘아동에게 놀이나 활동을 안내하기, 아동에게 놀이나 활동을 지시하기, 아동의 행동이나 표현에 적극적으로 자극하고 반응하기, 아동의 행동이나 표현에 무반응하기, 놀이나 행동에 적극적으로 참여하기, 놀이나 활동을 관찰하기, 놀이에 관계하지 않고 다른 일에 열중하기, 생활 지도하기, 정서적 지원하기, 도와주기’의 10가지로 분류하였다. 그리고 교사의 언어적 행동으로는 ‘일상적인 내용을 주고받기, 무시하기, 개방적 질문으로 언어 능력 및 개념 확장하기, 단순 언급 및 단순 반응하기, 개방적인 대화로 문제 해결하기, 일방적으로 훈계 또는 지시하기, 설명하거나 제안하기, 비언어적으로 반응하기, 기타(놀이를 자극시키기 위해 노래하기와 같은 행동)’의 9가지로 구분하였다.

이와 같이 영아와 교사의 상호작용을 언어 혹은 비언어적 상호작용으로 구분한 연구들은 교사들이 언어 이전 혹은 언어와 함께 나타나는 영아들의 비

언어적 상호작용에 대하여 보다 민감하기를 권장하였다. 더불어 이러한 연구들은 영아의 언어적·비언어적 신호를 잘 읽고 이해하는 교사들이 영아에게 안전하고 긍정적인 환경을 제공해 주게 되며, 신뢰적인 관계를 형성함으로써 영아의 자율성을 증진시킨다고 하였다. 그리고 영아들의 인지·사회·정서·언어 발달 등에도 결정적 영향력을 미치게 된다고 말하고 있다. 또한, 교사가 사용하는 언어적 상호작용 특성에 따라 영아들의 언어사용도 달라지기 때문에, 영아기 발달의 주요한 특징인 빠른 속도로 나타나는 언어발달을 돕기 위해서는 교사와 같은 성인들이 풍부한 언어적 상호작용을 통하여 영아들의 언어발달을 촉진할 것을 강조하였다. 이에 따라 본 연구에서는 다섯 가지 상호작용 관찰체계 중 언어적 상호작용과 함께 나타나는 비언어적 상호작용과 관련하여 ‘행동으로 표현하기’ 체계를 구성하였는데, 이는 영아들이 몸짓으로 시도하는 상호작용과 교사들이 그에 반응하는 상호작용 행동을 모두 포함하고자 하였다.

3. 지시와 비지시

지시(指示)는 일러서 시키거나 일러서 시키는 내용(NAVER 국어사전)을 말한다. 아래의 연구에서 나타난 지시적 상호작용은 교사가 영아에게 직접 혹은 간접적으로 시키는 내용을 포함하고 있으며, 그에 반하는 인정이나 칭찬·격려·제안과 같은 상호작용의 내용들이 비지시적 상호작용에 해당된다.

Breadekamp와 Rosegrant(1992)는 영아-교사 상호작용 행동을 교사의 지시성 정도에 따라 ‘인정하기, 모델 보이기, 지지하기, 조성하기, 지시하기, 비계 설정하기, 함께 구성하기, 시범 보이기’의 8가지 범주로 구분하였다. 가장 비지시적인 ‘인정하기(acknowledge)’는 교사가 유아에게 관심을 보이고 긍정적으로 격려하는 행동이며, ‘모델 보이기(model)’는 교사가 교실에서 바람직한 행동 방법을 제시하는 행동이다. ‘지지하기(support)’는 유아와 교사가 함께 활동의 시작과 끝을 결정하는 것이고, ‘조성하기(facilitate)’는 유아가 행동이나 활동을 할 때 다음 단계로 넘어갈 수 있도록 일시적인 도움을 주는 것이다. ‘비계 설정하기(scaffolding)’는 교사가 유아의 현재 능력에 대해 도움을 주어 현재 발달 수

준을 높일 수 있도록 하는 것이고, ‘함께 구성하기(co-construct)’는 교사와 유아가 함께 활동하는 것이다. ‘시범 보이기(demonstrate)’는 교사가 더욱 적극적으로 참여하고 유아는 결과를 관찰하는 것으로 함께 구성하기보다 더욱 지시적인 교수 방법이고, ‘지시하기(direct)’는 유아가 활동을 하도록 특별한 지시를 하거나 명령하는 가장 지시적인 행동이다.

De Kruif와 그의 동료들(1999)은 어린이집 교사 10명을 대상으로 교사들의 상호작용 행동을 질적으로 분석하였는데, 그 과정에서 지시-반응(Directive-Responsive; DR), 지시-비반응(Directive-Non Responsive; DNR), 비지시-반응(Non Directive-Responsive; NDR)으로 구분하였다. 지시-반응 유형은 ‘유아의 흥미와 반응에 기초한 행동 이끌기, 모델링 제시하기, 도움 제공하기’ 등의 다양한 상호작용 전략을 사용하였다. 지시-비반응 유형은 ‘유아들의 활동을 중지시키기 혹은 지시하기’로 유아들의 노력에 대한 칭찬이나 인정 등은 거의 하지 않았다. 비지시-반응 유형은 ‘유아들에게 반응하기’와 관련되긴 하나 활동을 확장하거나 섬세한 지도와 같은 언어적 반응이 거의 없는 형태로 구분하였다.

McWilliam 등(1999)은 교사의 상호작용 행동을 분석하기 위해 교사의 반응성 및 지시성의 정도와 영아의 반응 및 상호작용 지속정도를 고려하여 교사의 상호작용 유형 평정척도(Teaching Styles Rating Scale : TSRS)를 개발하였다. 이에 따라 교사의 상호작용 유형을 ‘인정하기, 칭찬하기, 정교화하기’를 포함한 반응적 상호작용 행동과 ‘관심 돌리기/ 지시하기, 소개/ 제안하기, 반응 보이기/ 따라주기, 정보주기’를 포함한 지시적 상호작용 행동으로 나누었다. ‘인정하기(acknowledge)’는 교사가 유아에게 관심을 기울이며 유아의 활동을 지속적으로 격려하는 행동이고, ‘칭찬하기(praises)’는 교사가 유아의 행동 전반에 대해 칭찬을 통해 강화하는 것을 말하며, ‘정교화하기(elaborates)’는 유아가 하는 활동에 대해 정보를 제공함으로써 유아의 활동을 보다 정교화시키는 것이다. ‘관심 돌리기/ 지시하기(redirect)’는 교사가 의도적으로 유아의 행동에 관여하는 것이며, ‘소개/ 제안하기(introduces)’는 활동에 참여하지 않는 유아에게 활동을 소개하거나 제공함으로써 유아의 흥미를 불러주는 것을 말한다. ‘반응 보이기/ 따라주기(Follows)’는 교사가 유아의 활동에 동참하여 과제를 수행하는 것을 말하고, ‘정보주기(informs)’는 유아의 활동에 개입하여 확장하는 것이 아

닌 단순히 정보만을 제공하는 것을 말한다.

이상에서 나타난 지시 혹은 비지시로 양분화 되었던 상호작용의 유형은 대체로 지시적 상호작용에 대해 부정적인 견해를 제시하고 있었다. 이를테면 교사가 반응적 언어를 사용할 때 영아는 또래와 긍정적인 상호작용을 많이 하며, 제한적 언어를 사용할 때 영아는 교사의 지시에 따르기와 같은 수동적인 상호작용을 많이 한다는 것이다. 그러나 McCathren 등(1995)은 조기언어 중재 시 지시문의 역할을 밝히는 연구에서 교사의 지시적 상호작용 행동 중에서도 특히 ‘유아의 의사를 따르면서 지시하기(follow-ins)’가 이루어진다면, 지시적 상호작용도 상황에 따라 유아의 언어발달에 도움을 줄 수 있음을 밝히고 있다. 때문에 이들 연구에서는 교사들이 바람직한 상호작용이라고 해서 한 가지 상호작용 행동만을 사용하는 것은 교수전략에 있어 효과적이지 못하다고 주장하였다.

이와 관련하여 본 연구에서는 이러한 학자들의 주장을 받아들여 긍정과 부정의 상호작용으로 구분하기보다는, 영아와 교사 간에 주고받는 상호작용을 중심으로 그 내용과 발문 형식에 따라 이들을 포괄하는 상호작용 관찰체계를 구성하고자 하였다.

4. 방임과 통제

방임(放任)은 돌보거나 간섭하지 않고 제멋대로 내버려 둬를 의미하고, 통제(統制)는 일정한 방침이나 목적에 따라 행위를 제한하거나 제약함을 의미한다(NAVER 국어사전). 아래의 연구에서는 제재를 가하는 경우는 주로 통제적 상호작용에, 편안하게 내버려두며 강요되지 않는 상호작용을 하는 경우를 방임적 상호작용에 포괄하였다.

De Kruif 등(2000)은 양적 방법을 사용하여 교사의 상호작용 행동을 분류하면서 ‘정교화형(elaborate), 통제형(controlling), 비 정교화형(non-elaborate), 평균형(average)’으로 구분하였다. ‘정교화형’은 유아의 흥미와 반응에 대해 다양한 상호작용 전략을 구사하였고, ‘통제형(controlling)’은 유아의 행동을 중지시키거나 지시하기를 많이 사용하였다. ‘비 정교화형(non-elaborate)’은 유아들의 행동에 반응은 보이지만 활동의 확장으로는 연결하지 않았으며, ‘평균형

(average)'은 보다 새로운 유형으로 앞서 언급된 3가지의 유형을 골고루 갖추는 것이었다.

김난실(2004)의 연구에서는 영아-교사 간 상호작용의 범주를 애정적·참여적·통제적·방임적 상호작용으로 구분하였다. 애정적 상호작용에는 '신체 접촉, 눈 맞춤/ 미소, 영아 관찰, 칭찬, 격려'가 포함되었고, 참여적 상호작용에는 '질문, 제안, 설명, 이야기 들어주기, 책 읽어주기, 도와주기'가 포함되었다. 또 통제적 상호작용은 '금지, 위협, 비난/ 짜증'으로 구분하였고, 방임적 상호작용은 '영아의 요구에 대한 무응답, 멍하게 앉아 있기'로 구분하였다.

이상과 같이 영아와 교사의 상호작용을 방임과 통제 등으로 구분한 연구들에서는 일부 범주들이 중복되는 부분도 살펴볼 수 있었다. 이들 연구는 영아들이 거의 끊임없이 교사와의 상호작용을 원하긴 하지만 때때로 독립적으로 탐색할 수 있는 자유를 주도록 권장하고 있다. 이에 따라 교사는 혼자 있고 싶어 하는 영아의 욕구에 대처하기 위해 다른 어린이로부터 방해받지 않을 작은 공간에 영아가 좋아하는 놀잇감을 가지고 쉴 수 있도록 해주되, 가끔 교사의 도움이 필요한지의 여부를 점검하는 것이 필요할 것이다. 그리고 이상의 방임과 통제 유형은 교사의 상호작용에 제한되는 것으로, 본 연구에서는 각 관찰체계 속에 자연스럽게 흡수될 수 있도록 구성하고자 하였다.

5. 기타

이상에서 지금까지 진행되어 온 교사-영아 간 상호작용 유형을 긍정과 부정, 언어와 비언어, 지시와 비지시, 방임과 통제의 유형으로 분류한 연구들의 일부를 살펴보았다. 그 외에도 많은 연구들이 있으나 Serbin, O'leary와 Tonick(1973), 이순형과 김정연(1997) 등과 같이 특정 유형으로 양분화하지 않고, 다양한 시각에서 상호작용의 유형을 범주화한 연구들도 있다.

Serbin 등(1973)의 연구는 교사의 상호작용을 '칭찬/ 격려, 도움, 지도, 대화, 단순 반응, 무응답, 지시'의 7가지로 분류하였다. '칭찬/ 격려'는 유아의 과업수행 등에 대해 언어적·신체적·정서적으로 인정해주는 것이고, '도움'은 교사가 유아에게 직접적인 지원을 제공하는 것을 말한다. '지도'는 교사가 유아를 위해 시

범을 보이거나 가르쳐주는 것이고, ‘대화’는 교사와 유아 간에 이야기를 주고받는 것이라 할 수 있다. ‘단순 반응’은 특별한 의미 없이 그저 유아에 대해 반응을 보이는 행위 등을 말하며, ‘무응답’은 의식 혹은 무의식적으로 유아에 대해 반응하지 않는 것이고, ‘지시’는 교사가 유아의 활동을 독려하기 위해 직접적으로 지도하는 것으로 정의하였다.

보육시설 내 성별에 따른 영아와 교사 및 또래 간의 사회적 상호작용을 분석한 이순형과 김정연(1997)의 연구에서는, 상호작용의 대상에 따라 또래와의 상호작용과 교사와의 상호작용으로 Holloway와 Reichart-Erickson(1988)이 사용한 범주와 교사 언어의 기능을 분석한 Pellegrino와 Scopeci(1990), 유아의 사회적 언어유형을 분석한 Pellegrini(1984)의 관찰 범주를 기초로 상호작용의 관찰 체계를 수정·보완하고 재범주화 하여 사용하였다. 이 범주들은 언어적 상호작용과 비언어적 상호작용으로 나뉘며 언어적 상호작용은 ‘공감·의사소통 정보를 요구하거나 요구한 정보를 제공하기·기술/ 설명·조정·지시’의 다섯 가지로 분류되었고, 이들은 다시 각각의 하위 범주로 구분되어 졌다. 첫째, 공감은 ‘내적 표현, 평가, 추정, 감탄사, 반복, 위로’의 6개 하위 범주를 포함하였다. 둘째, 의사소통 정보를 요구하거나 요구한 정보를 제공하기는 ‘선택 질문, 정보-요구 질문, 과정 질문, 수사 의문, 확인 질문, 선택 질문에 응답, 정보 요구 질문에 응답, 과정 질문에 응답, 승낙’의 9가지 하위 범주를 포함하였다. 셋째, 기술/설명은 ‘확인, 묘사, 규범적 설명, 정의적 설명, 인과적 설명’의 5가지 하위 범주를 포함하였다. 넷째, 조정은 ‘행위 요구, 허가 요구, 제안, 화자 선정, 주의 집중, 주장, 경고, 항의’의 8가지 하위 범주를 포함하였다. 다섯째, 지시는 ‘명령, 요청, 금지’의 3가지 하위 범주를 포함하였다. 그리고 비언어적 상호작용은 영아의 교사에 대한 비언어적 행동으로 ‘가리키기, 지도에 따르기, 요청하기, 고개 끄덕이기, 웃기, 신체적으로 보살피기, 도와주기, 보여주기, 근접하기, 거절하기’의 10항목으로 분류되었다. 끝으로 교사의 영아에 대한 비언어적 행동으로는 ‘가리키기, 요구 들어주기, 지시하기, 쓰다듬기, 안기, 웃기, 단체적으로 보살피기, 도와주기, 보여주기, 신체적으로 제지하기’의 10항목으로 분류되었다.

이와 같이 영아가 유아 기관에서 접하게 되는 다양한 유형의 상호작용은 영

아와 교사 간의 애착 뿐 아니라 영아의 전반적인 발달에도 중요한 기초를 제공하게 된다. 특히 영아 초기에 경험하는 교사와의 상호작용 패턴은 그 이후의 발달에도 영향을 미치기 때문에 이처럼 다양한 상호작용의 유형들 가운데 영아들의 발달에 적합한 상호작용을 제공하는 것이 중요하다고 하겠다. 따라서 이상과 같은 다양한 상호작용 유형들은 교사 혹은 영아의 상호작용 형식을 다양한 방법으로 분류해 놓은 것으로, 이들에 대하여서는 어떤 한 가지 형식만을 고집하기보다는 영유아들의 상황 안에서 그들의 흥미와 요구 등을 잘 살펴서 가장 적절한 상호작용의 방법으로 각각 달리 적용되어야 할 것이다.

이에 본 연구에서는 영아-교사 간의 개별적 상호작용에서 관찰된 영아와 교사의 상호작용 형태와 상호작용 동기를 기준으로 하되, 이상의 이론들에서 제시된 긍정과 부정, 언어와 비언어, 지시와 비지시, 방임과 통제 등과 관련된 다양한 형태의 상호작용 유형들을 포함할 수 있는 상호작용 관찰체계를 수립하고자 한다.

E. 선행 연구 분석

지금까지 영아-교사 간 상호작용에 대하여 진행된 연구들을 살펴보면, 교사의 그림책 읽기 상호작용 유형과 영아 언어발달의 관계(김정아, 2006; 남규, 2009), 영아 개별 특성 및 교사 상호작용과 놀이(이방실, 2009), 영아-교사 상호작용 증진을 위한 교사 프로그램 구성(김현지, 2008), 영아-교사 상호작용 평가 척도 개발(임옥희, 이진숙, 2006), 교사 혹은 영아 변인과 영아-교사 상호작용의 관계(이기영, 2007; 임옥희, 2006), 교사의 상호작용 유형에 따른 영아의 발달 연구(김명순, 이가현, 2009; 김선영, 강의정, 2006; 최은정 외, 2009; Howes, 1997), 야간 보육교사와의 상호작용 등에 따른 영아의 애착 증진 과정(서원경, 2004), 영아와 교사의 상호작용에 기초한 영아교사의 역할(이경하, 임영심, 2006), 보육교사와 영유아의 상호작용 평가(이완정, 1999), 영아 상호작용의 질 및 순응성 연구(백지혜, 2009; Holloway & Reichhart-Erickson, 1988), 보육시설의 물리적 상황에 의한 영아-교사 상호작용(서소정, 2009) 등

이 있다. 그 외에 이와 관련된 질적인 연구로는 집단 활동에서 교사와 영아의 상호작용(김선희, 2008; 황세영, 김종욱, 2003), 영아-교사의 사회적 상호작용 형태(이주옥, 장현주, 2004; 조순형, 임재택, 1997), 자유선택활동에서 나타난 교사의 상호작용 양상(조지은, 2008) 등이 있었다.

이상과 같이 그동안 영아와 교사의 상호작용을 다룬 연구들에서 우리는 영아들에게 긍정적이고 민감하게 반응하는 교사들의 상호작용이 영아들의 전반적인 발달을 도모하고, 또래 관계를 유능하게 만들며, 교육의 질까지 향상하게 됨을 알 수 있었다. 또한, 다양한 변인들이 영아의 상호작용에 영향을 미치며, 그중에서도 특히 교사 변인은 영아의 상호작용에 중요한 영향력을 행사하며 그들의 전반적인 발달을 이끌어가는 것을 알 수 있었다.

그러나 영아-교사 간의 상호작용이 이처럼 중요한 역할을 하는 것이 밝혀지고 있음에도 유아기관의 일과에서 교사들은 전체 영아의 1/3정도에 대해서만 개별적으로 연관되어 있다. 영아와의 대화에서도 그들의 놀이나 사고를 정교화하기보다는, 일과를 진행하는 것과 그들의 안전에 관련된 일상에 대하여 주로 상호작용을 진행하고 있다(Dunn, 1993; Rosemary & Roskos, 2002). 또한, 교사들은 교실에서 많은 시간 동안 영아 곁에 있지만, 영아들이 놀이를 시작하려 할 때나 실제적인 도움을 제공할 때를 제외하고는 상호작용이 제대로 이루어지지 않고 있다(Kontos & Wilcox-Herzog, 1997). 이러한 연구들을 통해 영아-교사 간의 질적인 상호작용이 매우 중요함에도 불구하고 실제 현장에서는 이와 같은 의미 있는 상호작용이 원활하게 이루어지지 못하고 있음을 알 수 있다.

이러한 현상은 유아교사들이 배출되고 있는 현장에서부터 그 문제점을 찾아볼 수 있을 것이다. 우선 예비교사들의 현장실습 풍토나 다양한 사례들을 지도하는 강의 전반이 취학 전 만 5세 유아들을 위주로 진행되는 것을 하나의 요인으로 꼽을 수 있을 것이다. 상황이 이렇다 보니 유치원 2급 정교사를 취득하든 보육교사 자격증을 취득하든 영아들에 대한 사전지식이 많지 않은 상태에서 그들과 함께 생활하게 되기 때문에 그들의 언어나 문화에 대해 어떤 식으로 접근해야 하는지 잘 모르는 경우가 많다.

또한 지금까지의 연구 풍토가 전반적으로 상호관계를 밝히거나 유형을 범

주화하는 등의 양적 연구 위주로 진행되다 보니 영아들의 생활 문화를 전반적으로 관찰할 수 없었던 것도 그 원인이 될 수 있을 것이다. 비록 몇몇 연구자들에 의해 질적 연구가 시행되었더라도 앞서도 살펴보았듯이 교사의 주도하에 진행되는 집단 활동시간이나 자유선택활동시간과 같은 특정한 시간 동안 이루어지는 상황만을 살펴보았기 때문에 이러한 연구들 역시 영아들의 사고나 문화를 알기에는 역부족이었던 것으로 생각한다.

그러나 우리는 앞서 언급하였던 교사-영아 간 상호작용 유형을 토대로 부정적인 상호작용 보다는 긍정적인 상호작용이 영아들의 다양한 발달에 바람직한 영향력을 미치고 있음을 알게 되었다. 또한, 영아-교사 간의 상호작용에서 나타나는 언어적·비언어적 상호작용에 대해서는 교사들이 영아들의 비언어적 상호작용에 민감하게 반응하면서, 영아들에게 모델링이 될 수 있는 풍부한 언어적 상호작용을 통해 상호작용 능력에 영향력을 행사해주기를 기대한다. 그리고 비지시적인 상호작용이 지시적인 상호작용 보다 긍정적인 효과를 보이는 것이 사실이지만, 때로 영아들에 대한 상호작용은 상황에 따라 이 두 가지의 범주를 고르게 살펴 상황에 적절한 상호작용을 제공하여야 할 것이다. 이와 같은 상호작용의 유형들뿐 아니라 방임형과 통제형 혹은 그 외의 다양한 상호작용의 유형들이 분주하게 제시되는 가운데 영아들을 지도하는 교사들은, 이러한 모든 범주를 하나하나 구분 지어 사용하기보다 모든 범주를 고루 아울러 영아들의 개별적인 상황이나 일과라는 맥락 속에서 가장 합리적인 방법을 통해 상호작용을 진행해나가려는 노력을 기울여야 할 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

A. 방법론적 배경

연구는 문제(problems)에서 출발하며, 문제는 문제의식(problematics)에 의해 규정된다. 이러한 문제를 푸는 다양한 방법의 하나는 연구자가 연구대상 집단의 생활세계 속에서 참여관찰을 통하여 얻게 된 그 사람들의 가치, 지식, 기술을 정리하는 문화기술지(ethnography)에 의한 접근이 있다. 문화기술지는 한 문화를 이해하는 과정의 기록으로, 초기에는 연구자가 현장에 장기간 체류하거나 반복적으로 거주하면서 포괄적인 참여관찰을 수행하는 전통적 방식으로 이루어졌다. 그러나 최근에는 복잡다단한 대규모 문화체제의 일부 하위 문화에 초점을 둔 연구가 증가하였으며 그 방법도 사전에 계획된 구조적 관찰, 소집단 상호작용의 미시적 분석, 심층면담을 통한 경험의 이차적 해석에 치중하는 경향을 드러내고 있다(조용환, 2002).

이에 조용환(2002)은 우리나라에서 도출된 질적 연구 자료들을 주제별로 개관하면서 교수자와 학습자 사이의 언어적·비언어적 상호작용의 내용과 구조에 대한 연구가 교육학의 중요한 탐구 영역임을 밝힌 바 있다. 또한, 1960년대 이후 미국에서는 이 영역의 탐구가 ‘커뮤니케이션의 문화기술 (technography of communication)’이라는 독자적인 분야를 형성하면서 활발하게 이루어지고 있는데, 이는 행위자의 관점과 상호작용을 중시할 뿐 아니라 기법 상으로도 참여관찰과 심층면담을 요청하는 것이었다.

그러나 근래에는 유아교육계에도 순수하게 질적 연구를 사용하거나 질적 연구와 양적 연구를 병행하는 연구들이 점점 나타나기 시작했다. 특히 유아 교육현장에서는 연구대상들의 사회적 상호작용을 이해하기 위해 그동안 Jacob L. Moreno에 의해 널리 알려진 사회측정법(sociometry)과 관찰법을 가장 많이 사용했다. Kerling(1986)은 이와 같은 사회측정법에 대해 집단 내 구성원들 간의 선택, 의사소통, 상호작용 유형에 대한 자료를 모으고 분석하는 방법으로 사회적 선택에 대한 연구와 측정이라고 하였으나, Smith와 Boulten(1990)은 기본적인 출발선인 평가자의 인지능력을 정확하게 할 수 있

느냐 혹은 그들의 지각에 정서적인 편견이 개입되어 있다는 등의 비판을 하였다. Ladd와 그의 동료들(1990) 역시 이처럼 성인을 대상으로 개발된 연구 방법을 유아들에게 그대로 적용하는 것은 많은 문제를 유발할 수 있다고 보고, 유아를 대상으로 하는 연구에서는 무엇보다도 직접적인 관찰이 비교적 용이한 방법임을 제시하였다.

관찰 연구는 인간의 감각 기관을 매개로 일어나는 사건들에 대한 지식이나 정보들을 얻는 가장 기초적인 연구 방법으로 유아교육에서 빈번하게 사용되는 연구 방법이기도 하다. 이와 같은 관찰연구는 과학적 연구에서 오랜 역사를 가진 연구의 기본적인 수단이기도 하다. 또한, 나이가 어린 유아들은 특히 언어적 발달 등에서 자신의 생각이나 능력들을 검사도구로 판단하기 어려운 점을 들어, 유아들의 협조가 없어도 되고 자연스러운 상황에서 연구를 진행하기에 관찰 연구는 매우 중요한 역할을 한다(전경원, 2002). 여기서 관찰은 단순하게 눈으로 사건이나 사물을 지각하는 것만을 의미하는 것이 아니라 유아들의 행동이나 상황 특성을 선택하여 관찰한 내용을 다른 사람에게 가능한 사실 그대로 전달될 수 있도록 기록하는 것을 말한다. 또한, 유아 연구에서의 관찰이란 일상생활에서의 관찰보다 더 체계적으로 이루어져야 하며 보다 객관적인 관찰이 필요하다.

인간의 관계는 복잡한 맥락 속에서 이루어지며 현상에 대한 의미는 겉으로 드러나기보다는 현상 속에 숨어 있는 경우가 훨씬 많다. 특히 본 연구는 개별적인 상황에서 발생하는 영아들과 교사 간의 상호작용을 살펴보는 것으로, 그 과정을 맥락 속에서 이해하지 않는다면 영아들이 교사에게 하는 말 속에 담긴 또 다른 의미를 발견해내기가 쉽지 않을 것이다.

따라서 본 연구자는 연구자의 생활터전인 비전어린이집에서의 완전참여관찰을 통해 추적 가능한 모든 요인과 그 관계를 파악함으로써 연구대상을 총체적으로 이해하는 문화기술적 연구가 본 연구의 의도에 가장 적합하다고 판단하였다. 이에 문화기술적 연구가 갖는 이와 같은 근본 취지는 살리되 연구의 범위를 축소하여 한 사람의 교사, 소규모의 또래, 두 학급을 연구대상으로 삼는 문화기술적 연구의 흐름(조용환, 2002)에 동참하기로 하였다. 이를 위해 연구자는 비전 어린이집의 소망반과 사랑반 교실을 사회적·문화적으로 조직

된 환경(Erickson, 1986)으로 보고 만 2세 반 영아들의 교육과정 속에서 그들이 교사에게 다가가 시도하는 개별적인 상호작용 양상에 대해 이해해보고자 하였다.

B. 연구자의 배경

본 연구자는 대학을 졸업하고 유아교육현장에서 영유아들과 함께 생활하면서 10년 동안을 유아학급의 담임으로 생활해왔다. 유아교사로서 나는 취학 전 유아들의 사회성 및 기본생활습관과 같은 인성 교육과 함께 사고력과 창의력, 문제해결력 등에도 중점을 두어 유아들의 전인발달을 도우며 10년 동안의 교육 경력을 쌓고 있었다. 그 과정 중에 「유태인 부모는 이렇게 가르친다」(박미영, 1995)라는 책을 통해 6년을 일한 뒤 1년의 안식년을 가지며 재충전의 기회를 얻게 된다는 이스라엘 교사들의 이야기를 접하면서 ‘나도 꼭 6년 후에는 1년을 쉬면서 대학원에 다녀야겠다.’는 생각을 하게 되었다. 이와 같은 계획은 교사 생활을 시작한 지 7년이 지나고 실천에 옮기게 되었고, 석사과정을 거치면서 그동안 현장에서 많은 갈등을 느꼈던 유아교육과 관련하여 더욱 다양한 이론들을 접할 수 있게 되었다.

대학원에서 새롭게 접했던 여러 가지 프로그램이나 정보들을 교육현장에서 취학 전 유아들에게 적용해가며, 그렇게 만 5세 유아들에 대한 이해의 폭을 확장시켜나갔다. 문제는 석사를 졸업하고 박사과정에 다니며 일부 대학에 출강하게 되면서부터 발생하였다. 사회복지관련 학과에서 영유아들의 발달에 대해 강의를 하려는데, 영아들에 대해서는 이론은 있으나 실체가 없었던 것이다. 대학을 다닐 때도 교수님들의 강의 속에 등장하는 사례들은 늘 만 5세였고, 대학원에서는 전공자들이 모여 강의를 듣다 보니 기본적인 발달에 대해서는 너무도 가볍게 지나갈 수밖에 없었다. 유아들이라면 언어발달에서부터 사회성 발달까지 교재 없이도 줄줄 강의를 했겠으나, 현장에서 늘 유아반만을 지도했던 내게 영아들은 최고 형님반¹⁾의 선생님으로서 안아주고 귀여워

1) 유아교육현장에서는 대상 연령의 유아에 비해 나이가 많은 유아반에 대해서는 전반적으로 ‘형님반’이라는 용어를 사용하고 있으며, 유아기관 내에서 만 5세 학급은 가장 큰 형님반으로 통용되고 있다.

해 줬던 기억이 고작이었다. 강의를 듣는 학생들은 유아들의 사례만으로도 현장을 알 수 있어서 좋으며 지지를 보냈으나, 현장 경력 10년에 영아를 모른다는 것이 참 한심하게도 느껴졌다. 마침 취학반을 지도하며 원감 직을 병행하기에는 업무량이 너무 많은데다 영아들에 대해서도 호기심이 생긴 나는, 다음 해부터 영아반 담임을 맡게 되었다.

영아반의 담임을 맡은 첫해에는 정말 하루하루 전쟁과 평화를 오가며 정신 없이 생활했다. 영아들의 기본생활습관은 규칙이나 언어로 지도하는 것이 아니라 그들의 삶으로 들어가 온몸으로 보여주어야 했고, 각각의 가정에서 다른 생활패턴을 가지고 있던 영아들은 진실로 개인차에 따라 다른 지도가 필요했다. 그럼에도, 재밌는 것은 만 3~5세 유아 중에서도 유아기관의 말이인 만 5세들만을 겪다가 만 2세들과 생활을 해보니 대변보는 것도 귀엽고, 말투도 예쁘고, 노래 하나만 불러줘도 방긋방긋 웃으며 제각각으로 따라 하려 애쓰는 모습들이 너무도 사랑스럽다는 것이었다. 그렇게 신학기 3~5월을 거치며 발견한 것은 영아들과 있는 동안에는 교사의 입과 몸이 쉬지 않고 움직인다는 것이었다. 감각운동기의 시기를 거치다 보니 탐색 본능이 많은 그들의 호기심을 늘 채워주어야 했고, 언어의 확장기인 영아들에게 다양한 언어적 자극을 제공해주어야 했기 때문이다. 그 가운데 학기 초 교사를 보며 “할머니 (할머니가 돌봐주는 신입생), 안 해, 안 먹~, 집에 가”라고 말하는 것이 고작이었던 영아가 언제부턴가 “선생님”을 부르면서 문장으로 상호작용을 시도하는 것을 발견하게 되었다. 또 만 2세 영아들은 만 5세와는 다르게 친구들과끼리 놀이를 하면서도 수시로 교사와의 상호작용을 요구하였다. 그렇게 첫 영아반의 담임을 지내며 비계설정의 중요성과 주는 것을 받아들이는 시기가 바로 교육이 필요한 가장 적절한 시기라는 것을, 교육현장에서의 영아들을 통해 다시 한 번 알아가게 되었다.

영아반 담임을 맡게 된 두 번째 해에 소망반 영아들을 만났을 때는 첫해와는 또 다른 느낌이었다. 유아들의 발달을 기초로 영아들을 1년 접해보면서 그들의 발달에 대해서도 익숙해진 나는 이제는 영아들을 ‘아가’로 보지 않게 되었다. 특히 유난히 재원생도 많고 3월생도 많은 소망반 영아들은 3월부터 교사와의 언어적 상호작용이 비교적 잘 이루어졌다. 소망반 영아들 역시 지

난해의 영아들과 마찬가지로 자신들의 놀이를 하면서도 끊임없이 상호작용을 시도하였는데, 그들의 상호작용 소재는 참으로 다양했다. 아기가 쉬를 해서 엄마 옷이 젖은 이야기부터 엄마랑 아빠랑 어딘가에 다녀온 이야기 등의 가정사, 며칠 전에 했던 놀이에서부터 지금 하려는 활동까지 놀이에 관한 것들, 자신들이 싫어하고 좋아하는 음식들에 관한 이야기들 등등. 이러한 이야기를 건네는 영아 중에서 나를 자주 고민하게 하였던 영아들이 있었다. 한 명이 나에게 와서 상호작용을 시작하면 이어서 다른 한 명이 그 뒤를 따라 상호작용을 시도하곤 하였던 훈아와 태이었다. 이들의 모습을 보면서 같은 교실을 함께 사용하는 사랑반 교사와 “우리 태이는 무슨 할 말이 저리도 많을까?” 때로는 “어~ 오늘은 좀 바쁜데 친구랑 좀 놀아주었으면 했더니 어느새 또 이야깃거리를 들고 오네.,” “우리 훈아랑 태이는 누가 선생님이랑 더 많이 이야기하는지 경쟁하나 봐.” 하며 들이서 웃곤 했다. 그러면서 어느 순간 ‘그런데 정말 영아들은 왜 친구들과 집중해서 잘 놀다가도 교사에게 와서 이야기를 시작할까? 무슨 얘기를 제일 많이 할까? 교사에게 태이가 더 자주 올까, 훈아가 더 자주 올까?’하는 의문을 갖게 되었다. 그러나 이것이 나의 연구 주제가 될지 당시엔 알지 못했다.

본 연구의 동기는 2009년 7월에 있을 학부모와의 개별 면담을 준비하며 영아들을 관찰한 영아 행동관찰일지를 살피는 과정에서 발생하였다. 영아 행동관찰일지에 적힌 큰따옴표 안에 있는 영아들의 이야기를 따라 3월부터 7월까지 계속해서 읽다 보니, 그들의 언어 변천사는 물론 각자마다 교사에게 와서 상호작용을 시도하는 이야기의 주요 소재나 상호작용 패턴이 서로 다름을 알 수 있었다. 교사로서의 나는 영아들의 교사에 대한 상호작용이 어떠한 내용과 패턴으로 나타나는지 궁금해지기 시작하였다.

다음은 이 연구를 시작하는 동기가 되어준 2009년 월별 영아 행동관찰일지²⁾ 중에서 1학기에 발생한 소망반 태이의 상호작용 내용을 살펴본 것이다.

태이 : (태이의 생일이라고 엄마가 보내준 케이크 앞에 서서 교사에게)

이거 태이 꺼여 태이가 가져왔지 (라고 말하며 케이크 상자를

2) 비전어린이집에서는 영유아들의 행동발달 상황이나 기본생활습관 등과 관련하여 매월 각각의 활동영역에서 관찰한 내용들을 토대로 영아 개인에 대한 영아행동관찰일지를 작성하고 있었다.

만지작거림)

교사 : 응, 태이 엄마가 태이 생일이라고 보내주셨지요! 생일잔치 끝나고 친구들이랑 맛있게 먹기로 해요.

태이 : 네.

- 2009. 3. 26. 기본생활습관 -

태이 : (도형 블록으로 모양 놀이를 하다가 교사를 보고는 사각형 두 개를 붙이고는) **선생님, 네모 네모 냉장고예요.**

교사 : **(태이의 놀이를 바라보며 말하려고)**

태이 : **이건 꽃이에요.** (하며 동그라미와 세모를 이용해서 모양을 만듦)

- 2009. 4. 26. 탐색 영역 -

태이 : (책보기 영역에서 친구와 함께 책을 보다가 보던 책을 가지고 교사에게 와서 펼쳐 보여주며) **선생님, 이거 오랑나비예요.** (하고는 친구가 보는 책을 가리키며) **이것도 똑같아요, (라고 얘기 하더니 '나비아~' 노래를 부르며 책보기 영역으로 돌아감)**

- 2009. 5. 4. 책보기 영역 -

태이는 3월 내내 반말을 해서 교사가 언어모델을 통해 상호작용 지도를 하였고, 반말이 고쳐지면서 4월부터는 대체로 “선생님”을 부르며 상호작용을 시도하였다. 그리고는 영역활동을 하는 중에 자신이 알게 된 것들을 교사에게 확인시켜주며 지식을 자기의 것으로 만들어가고 있었다. 4월과 5월에 나타난 영역활동 중의 상호작용 시도에서 태이는 교사의 답변에는 관심이 없고 자신이 전하고 싶은 이야기만 일방적으로 전달하고는 다시 자신의 놀이 속으로 들어가 버리는 모습을 보여주었다.

이와 같이 영아들의 생활모습을 기록한 영아 행동관찰일지는 본 연구의 동기가 되어주었고, 영아들의 상호작용 양상에 대해 더욱 궁금해지기 시작한 나는 이것을 계기로 보다 구체적인 계획과 준비를 통해 영아들의 상호작용에 관한 참여관찰을 시도해보기로 하였다.

C. 연구 장소와 연구 참여 대상

1. 연구 장소 : 비전 어린이집³⁾

본 연구의 대상 비전 어린이집은 G 광역시에 위치하고 만 0세부터 만 5세까지의 영유들을 보육하고 있으며 지역적인 특성과 공립 어린이집의 특성을 살려 밤 11시까지 시간 연장반을 운영하고 있다. 연령별 학급의 수는 모집현황에 따라 일부 조정되기는 하지만 2009년을 기준으로 살펴보면 만 0세 2학급, 만 1세 1학급, 만 2세 3학급, 만 3세 2학급, 만 4세 2학급, 만 5세 1학급, 초등 방과 후 1학급으로 운영되고 있다. 그리고 5시 이후 시간 연장반의 경우도 영영아, 영유아, 유아로 구분하여 3개 학급으로 운영되고 있다.

비전어린이집은 본 원의 졸업생이 학부모가 되어 다시 자녀를 보낼 정도로 가정과 기관 간 신뢰가 운영의 기본이 되고 있다. 그 때문에 입소 후 평균적으로 90% 이상의 원아가 본 원에서 졸업을 하고 이러한 부모님의 지지 속에서 선착순 원아모집이 꾸준히 시행되고 있으며, 상시 대기자가 끊이지 않을 정도로 지역사회와 긍정적인 평가를 받고 있다. 또한, 환경적으로도 영유아들의 안전에 적합한 단층 건물인데다, 텃밭에서는 각종 유실수와 채소를 재배하고 있어 다양한 생태체험과 자연관찰이 가능한 자연친화적인 환경을 가지고 있으며, 지역사회와의 연계를 이루기에도 용이한 위치에 자리하고 있다. 그리고 비전어린이집은 2008년 12월에 평가인증을 신청하여 2009년 5월에 우수한 성적으로 평가인증시설로 인증을 받았다. 이후에도 교사들의 자발적인 자체평가를 통해 바람직한 교육 환경을 만들기 위한 많은 노력을 하고 있으며, 각 학급의 교사 대 아동 비율도 법정 비율을 동일하게 준수하고 있다.

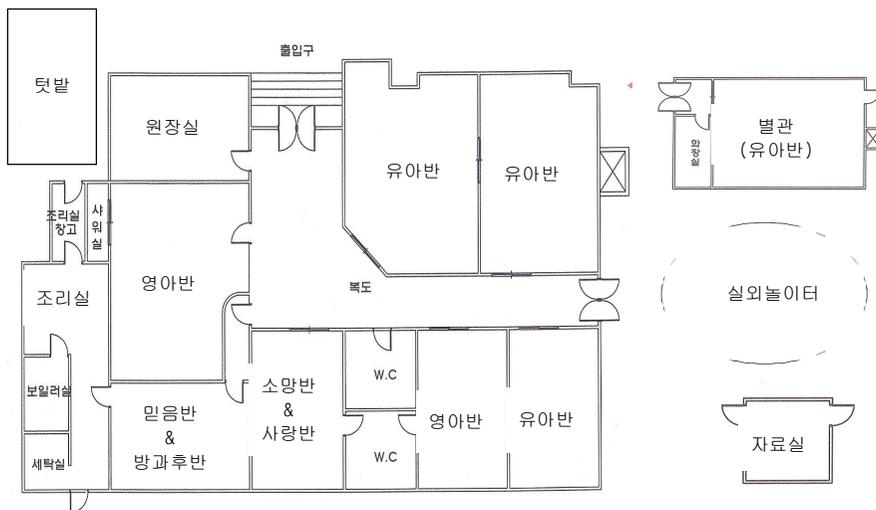
이와 같은 비전어린이집에 대한 질적인 평가는 교사나 영아들 모두 안정적이고 자연스러운 환경에서 활동을 전개해가고, 자유선택활동으로 즐거운 일과를 시작해서 규칙적인 일과를 진행해갈 수 있음을 보여주는 중요한 의미가 된다. 특히 연구 장소인 비전어린이집은 아래에서 제시되듯 유치원 교육과정과 표준보육과정에 부합되는 curriculum을 운영하고 있고, 본 연구자의 근무

3) 본 연구에서 사용된 기관 및 학급, 영아들의 이름은 모두 가명을 사용하였다.

지이다 보니 영아와 교사 간의 자연스러운 상호작용을 관찰할 수 있는 긍정적인 여건을 갖추고 있다. 또한, 연구자의 근무지라는 여건은 영아와 교사의 상호작용에 대한 장기적인 관찰이 보다 자유롭게 진행될 수 있다는 장점을 가지고 있었기 때문에 본 연구의 취지에도 더욱 잘 맞는다고 하겠다.

a. 어린이집의 물리적 환경

비전어린이집은 단층 건물로 본관에는 보육실과 주방·원장실이 배치되어 있고, 별관에는 보육실(두 학급)과 자료실이 있으며, 복도에는 우천 시에 영아들이 가벼운 대근육 운동을 할 수 있는 실내용 미끄럼틀과 흔들 목마 등을 두어 교사들이 각 학급의 상황에 맞게 탄력적으로 사용하도록 하고 있다. 실외에는 코르크 재질의 바닥과 종합놀이시설을 갖춘 실외놀이터와 자연학습장으로 사용되는 텃밭이 구성되어 있는데, 실외놀이터의 우측에는 담을 사이에 두고 지역의 공원놀이터가 있어 게임이나 산책 등을 즐길 수 있는 환경이 조성되어 있다. 또한, 비전어린이집은 원 근처에 작은 산과 구에서 운영하는 수련관·도서관·경찰서를 비롯하여 대형 할인점 등이 자리하고 있어서, 지역사회와의 연계를 이루며 지역사회 자원을 충분히 활용할 수 있는 장점을 가지고 있다. 비전 어린이집의 평면도는 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 비전어린이집의 평면도

b. 어린이집의 보육과정

비전어린이집은 「바르고 예쁜 어린이, 착하고 씩씩한 어린이, 명랑하고 서로 돕는 어린이」라는 원훈과 국가 수준의 교육과정에 기초한 보육목표 및 보육 방침에 따라 운영되고 있으며, 만 0세부터 만 5세까지 영유아기의 전 연령을 보육하고 있는 관계로 원 운영에 대한 전반적인 사항을 소개하는 연간 운영 계획서에는 각 연령별 연간 보육 계획이 체계적으로 제시되어 있다. 통합보육을 하고 있는 비전어린이집은 3월부터 이듬해 2월까지의 생활주제에 따라 주간 주제 및 일일 주제가 결정되는데, 이러한 생활주제의 선정 시 유아는 유치원 교육과정에 영아는 표준보육과정에 보다 중점을 두어 계획하고 있다. 비전어린이집의 연간 보육 계획 중 본 연구의 해당 연령인 만 2세 반의 생활주제를 살펴보면 <표 1>과 같다. 또한, 연간 보육 계획에 따른 주간 보육계획안의 예시를 살펴보면 <표 2>와 같다.

<표 1> 비전어린이집의 2009학년도 만 2세 반 연간보육계획서 중
관찰기간의 생활 주제

월	생활 주제	주	소주제	연령별 일정 (*일상생활 관련 활동)
10	가을 / 기계와 도구	1	가을이에요	*공원에서 낙엽 밟기 & 낙엽 줍기
		2	가을 열매와 곡식	구연동화 체험
		3	여러 가지 도구	
		4	편리한 기계	
11	세계여러나라 / 지구와 우주	1	세계 여러 나라가 있어요	
		2	지구 마을 사람들(반편견교육)	
		3	지구이야기	*공원에 버려진 쓰레기 줍기
		4	우주여행을 떠나요	
12	겨울	1	추워졌어요	*텃밭에 가서 나무의 변화 살펴보기
		2	눈이 좋아요	구연동화 체험
		3	신나는 겨울 놀이	
		4	메리 크리스마스	
1	재미있는 색깔·모양·소리	1	알록달록 색깔이 있어요	
		2	여러가지 모양이 있어요	
		3	시끌벅적 소리가 있어요	*공원 벤치에 앉아 다양한 소리 들 어보기
		4	재미있는 색깔·소리·모양 놀이를 해요	

출처 : 공립 비전어린이집 연간 운영계획서, p 7. 2009.

<표 2> 비전어린이집의 2009학년도 생활주제에 따른
10월 1주 주간보육계획안의 예

기 간	10월 1주					
주 제	가을이에요					
목 표	<ul style="list-style-type: none"> · 가을 날씨의 변화를 알아보고 계절에 맞는 옷차림을 할 수 있다. · 가을 나뭇잎의 변화를 살펴보고 가을을 대표하는 나무와 꽃의 이름을 말할 수 있다. 					
요 일 활동	10.5 (월)	10.6 (화)	10.7 (수)	10.8 (목)	10.9 (금)	10.10 (토)
자 유 선 택 활 동	음률	나뭇잎 악기로 연주하기				
	쌓기	가을 정원 만들기				
	역할	자연물로 소꿉놀이 도구 만들기				
	언어	책보기: 동화책을 읽어요	가을 나무와 가을 꽃			
	미술	손바닥 나무		나뭇잎 책갈피		
	탐색	가을 놀이터를 살펴 보아요		가을 곤충 퍼즐		
	실외	가을 산책 / 놀이기구 이용하기				
전이활동	음악 감상: 비발디의 < 사계 > 중 『가을』					
대·소그룹 활동	<ul style="list-style-type: none"> · 이야기나누기: 가을의 날씨와 옷차림 · 새노래: 가을 	<ul style="list-style-type: none"> · 동화: 단풍의 비밀 · 영어: Story Time 	<ul style="list-style-type: none"> · 이야기나누기: 가을 나무와 꽃 · 신체표현: 나뭇잎이 떨어져요 	<ul style="list-style-type: none"> · 동시: 코스모스 · 영어: (Activity) Put the stickers on. 	<ul style="list-style-type: none"> · 조형: 가을 모빌 · 게임: 은행잎 단풍잎 뒤집기 	
기본생활습 관 지도	· 음식물을 남기지 않고 먹어요					
안전 지도	· 놀이안전: 작은 교구를 입에 넣지 않아요					
일상생활관 련활동	· 일상생활관련활동: 공원에서 낙엽 밟기 & 낙엽 즐기					
가정과 의 연계	· 10월 9일은 사랑반 ○○ 친구의 생일잔치가 있습니다.					
참고자료	<ul style="list-style-type: none"> · 책보기: 동화책을 읽어요 (출판사-노벨과 개미) · 동 화: 단풍의 비밀 (출판사-노벨과 개미) 					

출처 : 공립 비전어린이집 연간 운영계획서. p 20. 2009.

비전어린이집의 연간 보육계획 및 기본생활습관 주제 등을 수립하는 연간 운영계획의 모든 과정은 연초에 교사회의를 거쳐 진행된다. 이 과정에서는

만 0세부터 만 5세까지 유아기의 모든 연령 영유아들이 보육의 대상이 되고 있음을 고려하여, 신학기 해당 연령의 담임을 맡은 교사들이 전년도 동일 연령 담임들과 의논하여 새로운 연간 보육 계획을 작성하고 있다. 연간 계획에는 전년도 교육과정 중에서 영유아들의 발달에 적합한 부분과 조절이 필요했던 부분, 당해의 지역 혹은 국가적인 행사 등을 반영하게 된다. 특히 만 2세의 경우는 영아기에서 유아기로 옮겨져 가는 과도기를 겪기 때문에 표준보육 과정에 준하여 계획하되 유치원 교육과정과 접목해 일일주제와 영역구성까지 재구성하고 있으며 그 내용은 이상과 같았다.

결국, 비전어린이집의 교육과정 계획과 운영은 국가 수준의 교육과정에 기초하고 영유아들의 흥미와 지역사회 혹은 국가적인 행사 등을 고려하여 이루어지고 있다. 이와 같은 비전어린이집의 일과는 여느 어린이집과 크게 다를 바는 없으나, 늦은 밤까지 시간 연장반이 운영되고 있어 오후 보육시간 부분의 연계에서 다소 차이가 있다. 비전어린이집의 보육시간은 오전 7시30분부터 밤 11시까지이다. 오전 7시30분부터 8시30분까지 일직교사들에 의해 통합보육이 시행되고, 오전 8시30분부터 종일 차량이 출발하는 오후 5시까지 정규반에서의 활동이 진행되며, 오후 5시부터 밤 11시까지는 시간연장반에서 부분적인 혼합연령으로 구분된 통합보육이 시행된다. 오전 8시30분 이전 이른 등원을 하는 원아는 10명 이내이고, 공식적인 자유선택활동으로 일과를 시작하는 시간은 1차 등원버스가 도착하면서 원아의 2/3 이상이 등원하는 시점인 대략 8시50분 정도이다. 비전어린이집의 일과는 기본적으로 <표 3>과 같으나 구체적인 일과의 진행은 각 연령별로 다시 재조정된다.

<표 3> 비전어린이집의 일과 운영

시 간	활 동 내 용
< 영 · 유아반 >	
오전 7:30 ~ 8:50	등원 및 놀이 계획하기
8:50 ~ 10:10	오전 자유 선택 활동 (언어/ 수 · 조작/ 과학/ 역할/ 쌓기/ 음악/ 미술 영역 등)
10:10 ~ 10:20	정리정돈 및 화장실 다녀오기
10:20 ~ 10:40	오전 간식
10:40 ~ 11:00	함께 모이기 (일과 및 교구 소개, 이야기 나누기)

11:00 ~ 11:30	대· 소집단 활동 (새노래, 토의, 동시, 동화, 미술, 신체 활동 등)		
11:30 ~ 12:00	실외 자유 선택 활동		
12:00 ~ 1:00	점심 및 이 닦기		
< 영아반 >		< 유아반 >	
오후 1:00 ~ 2:30	낮잠 및 휴식	오후 1:00 ~ 2:20	오후 자유선택활동
2:30 ~ 2:50	잠자리 정리정돈 및 화장실 다녀오기	2:20 ~ 2:50	낮잠 및 휴식 (만5세 - 대· 소집단 활동)
2:50 ~ 3:20	오후 간식	2:50 ~ 3:20	오후 간식
3:20 ~ 4:30	오후 자유 선택 활동	3:20 ~ 3:50	오후 실외자유선택활동
4:30 ~ 4:50	동화 듣기	3:50 ~ 4:40	대· 소집단 활동
4:50 ~ 5:00	귀가지도 및 평가	4:40 ~ 5:00	귀가지도 및 평가
5:00 ~ 11:00	통합 보육실로 이동 / 전달사항과 함께 연장반 선생님께 인계		

출처 : 공립 비전어린이집 연간 운영계획서. p 21. 2009.

이상과 같이 비전어린이집은 밤 11시까지 시간연장제를 운영하고 있으며 요즘은 해당 관에서도 전반적으로 이러한 시간연장제 운영에 대해 적극적으로 권장함은 물론 행정적으로도 많은 지원이 되고 있다. 시간연장제 운영에 대한 교사들의 반응은 아래와 같았다.

저희 원은 공립인데다가 원장선생님께서도 가정이나 영유아들을 위해 제공할 수 있는 최대한의 보육서비스를 제공해주시길 원하세요. 일반적으로 부모님의 퇴근이 늦어지면 일직인 교사들의 눈치도 보이고, 교사들 입장에서 돌아가면서 퇴근이 늦어지니 뭔가 배우려고 해도 시간조절이 어렵고 좀 그럴잖아요. 저희 원은 시간 연장반도 0~1세, 2~3세, 4~5세로 구분하여 세 분의 선생님들이 원생들을 돌보고 있기 때문에 부모님도 늦은 시간까지 맘 편히 직장생활을 하신다고들 하세요. 그리고 유아들 입장에서 부모님께서 오실 때까지 편안한 환경에서 즐겁게 놀이하고 석· 간식도 잘 먹고 집처럼 안전하게 지내다가 부모님 퇴근 시간에 맞춰 귀가할 수 있으니 더 좋은 것 같아요. 게다가 유아들이 5시부터 시간 연장 교실로 옮겨가기 때문에 교사들 입장에서는 자율적으로 퇴근도 가능하고 교사연수 등도 마음 편히 받을 수 있어서 좋지요. 다만, 시간 연장 교실로 사용되는 보육실의 담임선생님들은 교구관리 부

분에 대해 힘들어하는 부분도 있지만, 失(실)보다는 得(득)이 훨씬 많다고 해도 과언은 아닌 것 같아요.

- 2009. 10. 5. 박 교사와의 인터뷰 -

2. 연구 대상 학급 : 소망반과 사랑반

비전어린이집의 11개 정규 학급 가운데 3개의 학급이 만 2세 연령으로 구성되어 있으며, 그 중 소망반과 사랑반은 원의 구조상 14명의 영아가 2명의 교사와 함께 같은 교실에서 생활하고 있었다. 만 2세의 또 다른 학급인 믿음반은 만 2세 대기자 학부모들의 요청에 따라 학기 중간에 증설된 관계로, 1차 하원 이전까지는 부득이하게 방과 후 교실을 사용하고 있었다. 다만, 종일반 활동이 시작되는 3시부터는 만 2세 학급의 종일반 영아들이 모두 함께 모여 소망반과 사랑반 교실에서 일과를 진행하였다. 본 연구의 연구대상 학급인 소망반과 사랑반은 원의 현관 출입구에서 정면으로 보이는 교실로 ‘사랑반·소망반’이라는 학급명패와 함께 예쁜 POP 글씨로 써진 ‘사랑’이라는 두 글자가 교실 출입문에 붙어 있었다. 사랑반과 소망반 교실은 입구와 가까운 곳에 배치되어 있어 등원하는 영아들에 대해 더 민첩하게 살펴볼 수 있고 부모님과의 소통도 원활하게 잘 이루어지는 장점이 있었다. 두 학급의 실내에 들어서면 영아들의 생일을 알리는 생일 판이 있고, 오른쪽 벽면에 있는 게시판은 영아들의 작품을 이용하여 계절 혹은 주제별 환경 판으로 활용하고 있었다. 왼쪽 벽면에는 영아들의 사물함이 있고, 그 위쪽으로는 대·소그룹으로 실시한 활동의 결과물이 전시되어 있었다. 실내 커튼과 벽지는 방염재질을 사용하였고, 교실 내에 있는 다른 출입문을 열면 화장실로 연결되어 영아들의 대·소변 훈련에 용이한 구조로 구성되어 있었다.

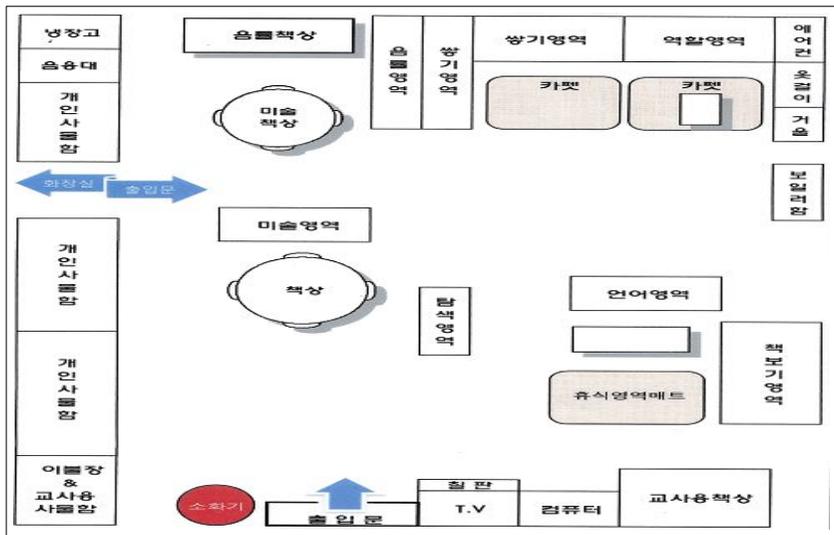
교실의 자유선택활동 영역은 만 2세가 영아에서 유아로 성장하는 과도기라는 점을 고려하여 표준보육과정과 유치원 교육과정의 흥미 영역을 기준으로 재구성하였다. 이에 따라 만 2세 학급의 자유선택활동 영역은 언어·책보기, 탐색, 미술, 음률, 쌓기, 역할 영역으로 구성되었고 각 영역에는 생활주제와 계절 및 영아들의 기본적인 발달과업을 이루기에 적합한 다양한 교재·교구가 비치되어 있었다. 다음은 보육실 환경 전반의 구성에 대한 사랑반 교사의 이

야기이다.

만 2세는 영아기는 맞지만, 월령이 어느 정도 지나는 2학기가 되면 온전히 영아라고 보기만은 어려운 것 같아요. 너무나 많은 잠재력을 지닌 시기인데다 흡수도 빨라서 교사들이 제공해주는 분량만큼 쑥삭 가져가더라고요. 보육실 공간이 조금 좁다 보니 영역 구성에서 수·과학·조작 영역을 다 분류하여 제시하는 것이 적절치 않다는 생각에 표준보육과정에서 제시하는 탐색 영역 안에 세 가지 영역을 모두 포함해보았어요. 다른 영역들은 내년에 만 3세 학급과의 연계 부분도 고려하여 유치원 교육과정에서 제시하는 영역을 그대로 제시해줬고요. 내년에 유아반에 가서 놀이할 때 좀 더 잘 적응할 수 있을 것 같아요. 각 영역의 배치 부분에서는 일단 두 학급의 영아들이 항상 화장실을 자유롭게 편안하게 사용할 수 있는 점에도 신경을 많이 썼어요.

- 2009. 10. 7. 만 2세 사랑반 교사와의 인터뷰 -

이렇게 비전 어린이집의 각 보육실은 연령별로 영역 구분이 조금씩 달리 제시되어 있으며 교실과 화장실, 출입문과 창문의 위치 등을 고려하여 각 학급에 적합하게 영역 배치가 이루어져 있었다. 그 중 소망반과 사랑반이 함께 사용하는 보육실의 배치도를 살펴보면 <그림 2>와 같았다.



<그림 2> 소망반과 사랑반의 보육실 영역 배치도

3. 연구 참여 대상 : 소망반과 사랑반 영아들

연구 참여의 주 대상은 비전 어린이집의 소망반 영아 7명과 사랑반 영아 6명이었다. 사랑반의 전체 영아들은 총 7명이었으나 중간에 가정사로 말미암아 한 달 이상을 결석한데다 잦은 병치레 등으로 관찰이 불규칙적으로 이루어진 1명의 영아는 관찰 대상에서 제외하였다.

연구대상 영아들의 개별적 특성은 <표 4>에 제시된 바와 같으며, 부록에서는 영아 개인에 대한 이해를 돕기 위하여 영아들의 전반적인 행동발달사항에 대해 기록한 개별 면담일지를 제시하였다. 다만, 부록에는 본 논문의 5장에서 연구문제 2와 관련하여 영아들의 개인적 상호작용 특성을 다룬, 8명의 영아에 대한 개별 면담일지 자료만을 수록하였다.

<표 4> 연구대상 영아들의 특성

번호	이름	성별	생년월	월령	가족관계	등원	보육시간	학급명
				(2009년 3월기준)				
1	택연	남	06.03	35개월	부, 모, 여동생	1차	반일제	소망반
2	훈아	남	06.03	35개월	조부, 조모, 부, 모, 남동생	도보	종일제	소망반
3	태이	남	06.03	35개월	모	2차	시간연장	소망반
4	재범	남	06.06	32개월	부, 모, 남동생	1차	종일제	사랑반
5	수영	여	06.08	30개월	조모, 조부, 부	도보	시간연장	소망반
6	유이	여	06.08	30개월	부, 모	도보	종일제	사랑반
7	두산	남	06.08	30개월	부, 모, 누나	도보	종일제	사랑반
8	인애	여	06.08	30개월	부, 모, 언니	2차	반일제	사랑반
9	성우	남	06.09	29개월	부, 모, 누나	도보	종일제	소망반
10	가희	여	06.10	28개월	부, 모, 언니4	도보	시간연장	사랑반
11	희은	여	06.10	28개월	부, 모, 오빠, 남동생	1차	반일제	소망반
12	또리	여	06.10	28개월	부, 모, 오빠	2차	반일제	소망반
13	써니	여	06.12	26개월	부, 모, 남동생	2차	종일제	사랑반

D. 연구 절차

본 연구에서는 한 가지 방법을 통해 얻은 추론이나 단서를 그대로 적용하기보다는 다른 방법을 통해 확인하고 보완하는 과정을 거쳐 질적 연구로서의 타당도를 확보하고자 하였다. 이에 따라 장기적이고 반복적인 관찰과 함께 상호작용 녹음·부모나 교사들과의 심층면담 등을 실시하고, 여러 가지 문서 자료의 수집 등 다양한 연구방법을 사용하였다. 연구의 진행 과정에서는 문제 상황 속에 자리 잡기, 문제 선정, 자료 수집 및 기록, 자료 분석 등이 관찰이 종료되는 시점까지 반복적으로 시행되었다. 연구를 위한 관찰은 2009년 10월부터 2010년 1월까지 진행되었는데, 견학이 실시되는 수요일과 원감 교유의 업무로 교실을 비우게 되는 상황을 제외한 매일의 일과 속에서 이루어졌다. 또한, 일과 관찰은 등원 시간부터 귀가 전 오후 중일반 활동까지 시행하였으며, 교사가 주도하게 되는 대그룹 활동 시간은 관찰에서 제외되었다. 이러한 과정 중 영아들이 먼저 교사에게 다가가 시도하는 상호작용의 내용에 대해 보다 자세히 살펴보기 위하여 연구자가 직접 참여하는 참여 관찰 방법을 사용하였다. 교사들과의 인터뷰 등 교사 면담이나 학부모 인터뷰 부분은 교사들의 일과 중 각 연령별로 여유가 발생하는 시간이나 보육 업무가 마무리되는 5시 이후 시간을 주로 활용하였고, 그날의 상황에 따라 유동성 있게 운영되었다.

1. 문제 상황 속에 자리 잡기

연구 장소인 비전어린이집은 연구자가 2005년부터 지금까지 근무하고 있는 원이다. 본 연구자는 이미 비전어린이집에서 원감과 영아반 담임을 맡고 있었고, 본연의 업무를 유지하면서 연구를 시작할 수 있었기 때문에 원장선생님께서도 흔쾌히 이러한 연구의도에 동의를 해주셨다. 또한, 교직원 간의 유대관계도 좋아서 모든 교사가 연구의 시작부터 끝까지 적극적으로 협조를 해주었다. 그리고 연구자가 각 연령별 일과 흐름을 아주 잘 알고 있었기 때문에 교직원들과의 면담은 그들에게 보다 여유가 있는 시간을 찾아 개별적으로

진행하였다.

하지만 한 가지 염려되었던 것은 교사이면서 관찰자의 역할을 감당해야 했던 본 연구자가 영아들에 대해 익숙해져 있어서 객관적인 관찰을 진행하지 못하면 어쩌나 하는 것이었다. 객관적 시선과 더욱 섬세한 관찰을 위한 비디오카메라의 설치는, 아직 어린 영아들의 일상에 적용하기에 여러 가지로 무리가 있었다. 우선 교사나 영아 모두 움직임이 많은데다, 감각운동기의 영아들에게 있어 낯선 사물에 대한 끊임없는 탐색전은 이미 예견된 것이었기 때문이다. 따라서 연구자는 비디오카메라를 설치하는 대신 2개의 녹음기와 휴대전화기 녹음 기능까지 사용하며 최대한 영아들의 상호작용 시도를 녹음하였고, 그들의 모습을 묘사하기 위해 현장 노트를 병행하여 관찰하였다. 그리고 이러한 상황을 지켜본 사랑반 교사가 연구자와 영아들의 상호작용 모습을 제삼자의 시각에서 객관적으로 기록하는 역할을 담당해주기로 하였다. 이성과 같은 방법으로 본 연구자는 교사이자 관찰자로서의 자리 잡기를 진행해가고 있었다.

2. 문제 선정

본 연구의 목적은 ‘영아들이 교사에게 먼저 다가와 시도하는 개별적인 상호작용의 내용’을 살펴보며, 영아들의 상호작용 양상과 영아 개인의 개별적인 상호작용 특성 및 개별적 상호작용을 통해 영아들이 전달하고자 하는 메시지 등에 대해 분석하는 것이었다. 연구를 시작하기 전에 대략 ‘고자질, 도움 요청, 일상적인 보고 등’이 대부분일 거라고 여겼던 추측과는 달리 일상 속에서의 영아들은 더 많은 이야깃거리를 가지고 있다는 것을 알게 되었다. 이에 따라 보다 구체적인 실체를 알아보기 위해 영아들의 일과와 각 상황 속에서의 맥락을 살펴보아야 했다. 이와 같은 과정에서 ‘만 2세 반 영아가 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용은 일과에서 어떠한 범주로 나타나는가?’를 첫 번째 연구 문제로 선정하게 되었다. 그리고 이러한 상호작용의 범주를 기초로 일과 중 각 활동내용별로 자주 시도되는 상호작용 관찰체계의 범주들을 살펴보면, ‘영아들의 상호작용 범주가 개인의 특성에 따라 어떻게 나타나는지’

에 대해 알아보는 것을 두 번째 연구문제로 선정하였다. 그리고 세 번째는 ‘영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용이 갖는 의미’를 재해석해 보는 것으로 선정하였다.

3. 자료 수집 및 기록

자료 수집은 Marriam(1994)이 제시한 공적 기록·개인적 문서·물리적 자취·인공물 등을 참고하여 진행하였으며, 참여관찰(participant observation) 및 심층면담(in-depth interview) 그리고 다양한 문서 자료를 수집하는 것으로 구성하였다.

우선 참여관찰은 ‘영아들의 상호작용 시도’를 관찰하는 것으로 영아들이 어느 정도 자신의 의사에 대한 표현을 자유롭게 할 수 있는 시기인 10월부터 시작하였다. 연구대상의 영아들은 학기 초 평균 30개월로 영아들 간의 놀이 상황 속에서도 학기 초의 모습에 비해 비교적 풍부한 상호작용을 보이며 놀이가 진행되고 있었다. 이와 같은 내용은 36개월 영아들의 어휘 수가 1,000개 정도로 증가하며 보다 이해하기 쉬운 말이 산출된다(김정연, 이순형, 1997)는 내용과도 맥을 같이한다. 연구자는 이처럼 영아들이 교사에게 다가가 시도하는 이야기들을 놓치지 않기 위해 관찰·기록·녹음 등의 방법을 활용하였다. 특히 일정 장소만을 관찰하는 상황이 아닌데다 영아들이 비디오카메라에 대한 반응 때문에 자칫 자연스러운 대화가 어려워질 것을 고려하여 비디오 촬영을 할 수 없었던 관계로, 영아들의 표정이나 몸짓 등을 놓치지 않기 위해 최대한 관찰기록과 녹음을 병행하였다.

이용숙과 김영천(2002)은 어린이집에서 장기간의 참여관찰과 접촉을 통하여 참여자들의 언어를 살피고 행동 패턴을 관찰하고 나아가 그들의 다양한 생활양식과 의지, 감정, 신념의 특성을 밝힐 수 있는 자료를 획득하게 된다고 하였다. 이에 따라 연구자는 그들의 문화 속으로 들어가 직접적인 체험을 가지려고 Spradley(1980)가 제시한 참여관찰의 종류 중 연구자가 이미 일상적 참가자로서 연구하는 ‘완전참여’ 형태의 관찰을 진행하였다.

연구를 위한 참여관찰은 2009년 9월의 마지막 한 주간에 걸친 예비관찰을

시작으로 진행되었다. 예비관찰 기간에는 소망반의 전반적인 일과를 개괄적으로 살펴보고, 어떠한 부분에 초점을 맞추어 관찰할 것인지와 필요한 자료들에 대해 생각해 보았다. 이러한 예비 관찰에서는 교실 내에서 일어나는 모든 상황에 대한 기록이 필요하다고 여겨졌고, 이에 음성 녹음만으로 놓칠 수 있는 비언어적 행동 특성들을 살피기 위하여 상호작용 발생 시 즉각적으로 관찰노트를 기록하기로 하였다. 2009년 10월부터 이듬해 1월까지 본격적으로 일과 속에서 영아들이 교사에게 먼저 다가와 상호작용을 시도하는 상황이 어떻게 벌어지고 있는지에 대한 일반적인 상황을 관찰하는 서술 관찰(descriptive observation)을 시행하였다.

두 번째, 심층면담은 만 2세 영아반의 담임들과 그 외에 교직원들 및 연구대상 영아들의 부모를 대상으로 필요에 따라 수시로 이루어졌는데 이는 연구자가 소망어린이집의 일과와 교직원들에게 무리가 없는 시간대를 잘 파악하고 있었기에 가능한 일이었다. 연구 초기에는 연구 장소 및 연구 대상 등에 대한 교사들의 생각을 충분히 알기 위해 비구조화된 면담을 통해 탐색하였고, 연구 후반에 들어서면서는 관찰된 내용을 토대로 계획된 순서·내용·형식에 따른 질문으로 시작하여 응답자의 생각을 반영하는 반구조화된 면담을 사용하였다. 면담의 장소는 주로 비전어린이집의 소망반 교실이었으며 상황에 따라서 전화 면담도 실시하였다. 그리고 교사와의 면담은 관찰이 끝난 후에도 필요에 따라 계속되었으며, 연구자가 정리한 연구내용을 해당 교사들에게 보여주고 영아들의 상황이나 교사들의 의도와 일치하게 정리되었는지를 수시로 확인받는 시간을 가졌다.

세 번째, 문서 자료의 수집과 관련하여서는 연구주제와 관련된 교육과정 지침서나 프로그램에 대한 책자, 연간·월간 교육계획안, 일과표, 가정통신문 등의 문서들이 연구 대상자들의 관점이나 가치를 두는 부분을 이해하는데 도움을 준다(Bogdan & Biklen, 1991)는 내용을 참고하였다. 이에 따라 본 연구자는 연구장소인 비전어린이집에 대한 정보와 연구대상 영아들에 대해 보다 명확하고 다양한 정보를 알기 위하여 학기 초 오리엔테이션 때 배부되는 연간운영계획서(원훈·보육목표 및 보육방침·연간보육계획서·연간기본생활습관지도계획·안전지도계획·건강관리계획·일과운영·연간행사 및 체험학습·질병관리·

입학 안내까지 포함된 책자)와 소망반 교사의 저널, 학부모 면담 기록 및 전화통화일지, 연구대상 영아의 개별문서파일(입학원서·생활기록부·건강검진표·영아발달체크리스트·영아 행동관찰일지를 포함), 가정통신문, 식단표 등 연구에 관계된 모든 자료를 수집하였다. 이렇게 수집된 자료를 분석하는 것은 영아들이 교육주제와 관련하여 어떻게 상호작용을 진행해나가는지, 자신들의 배경적 특성들을 상호작용 속에서 어떻게 드러내는 지 등을 파악하는 데 많은 도움이 되었다.

위의 자료 수집에서 나타난 참여관찰과 심층면담에서는 다섯 가지의 기록지가 도출되었는데, 그 내용을 살펴보면 <표 5>와 같다.

<표 5> 연구에 사용된 기록지의 종류

기록지 종류	기록지의 내용
현장노트 (field note)	영아반의 매일 일과를 관찰하면서 실내활동과 실외활동 모두에서 연구자가 보고 들은 것을 상세하게 기록한 노트
저널 (journal)	그날의 경험에 대한 느낌이나 참여관찰 내용에 대한 생각, 연구대상 영아에 대한 사건, 연구에 대한 의문 등을 자유롭게 일기 형식으로 기록한 현장 연구 일지
참여관찰 기록지 (observation recording paper)	관찰이 끝난 후 컴퓨터를 이용하여 일정한 양식에 따라 녹음자료와 현장노트를 재정리하고, 관찰 내용 속에서 의미 찾기와 다음의 관찰을 위한 구상, 의문점 메모 등을 정리한 기록지
심층면담 기록지 (depth-interview recording paper)	교직원 및 부모와의 면담 내용을 녹음하거나 약식으로 기록하였던 자료들을 구체적인 상호작용 문장으로 작성하여 인터뷰 자료로 재정리하고, 그 과정에서 정보가 더 필요한 내용과 면담 시 주의해야 할 사항들을 정리한 기록지
조언 노트 (advice note)	연구 과정 관찰자료 기록지에 대한 유아교육 전문가의 조언 노트

또한, 참여관찰의 진행과정에서 연구자는 영아들과 상호작용 하는 내용을 놓치지 않기 위하여 두 개의 녹음기와 관찰노트 그리고 사랑반 담임교사의 관찰 일지 등을 토대로 성실하게 참여관찰 기록지를 작성하였고, 상황에 따라 연구자가 메모를 하다가 놓친 영아의 행동 특성 등에 대해서 사랑반 담임교사의 관찰 조언으로 도움을 받았다.

4. 자료 분석

수집된 자료를 정리하고 분석하는 것은 동시에 순환적으로 이루어졌으며, 수집된 자료의 분석은 아래의 과정을 거쳐 진행되었다.

우선, 참여관찰과 녹음 자료를 전사하여 문서화하는 작업을 하면서 관찰 중에 발견된 현상이나 내용에 대해 일과의 흐름에 따라 정리하며 영아들의 상호작용 양상도 함께 분석하였다. 둘째로, 상호작용 시도 내용을 양상에 따라 유목화하면서 상호작용 관찰체계의 하위범주를 정리하고 각 영아의 상호작용 관찰체계 범주 사용을 분류하였다. 셋째로, 영아들의 상호작용 내용을 관련 자료들과 함께 영아 개인별로 재분류하는 과정에서 현장노트, 저널, 참여관찰 기록지, 심층면담 기록지, 조연 노트 등을 일과 활동 내용별로 묶는 작업을 시행하였다. 넷째로, 이렇게 분류된 영아 개인별 상호작용 양상을 영아의 개인적 특성에 따라 구체적으로 살펴보았다. 마지막으로 상호작용 시도의 전반적인 내용과 다시 범주화한 과정들을 전체적인 상호작용 맥락 안에서 살펴보면, 영아들이 교사에게 다가가 시도한 상호작용 속에서 관찰된 또 다른 메시지를 찾아 서술하였다.

IV. 영아의 개별적인 상호작용 범주

본 장에서는 유아기관 생활에서 만 2세 반 영아들이 교사에게 먼저 다가가 개별적으로 시도하는 상호작용의 특성을 분석하였다. 본 연구를 시작할 때 연구자의 기본적인 궁금증은 ‘유아기관에서 생활하는 만 2세 반 영아들이 교사에게 먼저 다가가 개별적으로 나누는 상호작용은 어떤 내용일까?’ 하는 것이었다. 이러한 궁금증을 해소하기 위해 본 연구자는 영아들이 무엇인가를 의식하지 않는 가장 자연스러운 상황에서 그들의 일과를 살펴볼 필요를 느꼈다. 이에 연구자가 몸담은 유아기관에서 만 2세 학급의 담임이자 관찰자로서, 소망반과 사랑반 영아들을 대상으로 그들이 교사에게 다가가 시도하는 개별적인 상호작용의 양상에 대해 살펴보기로 하였다.

본 연구자가 참여관찰을 한 비전어린이집은 열한 개의 학급 중 세 개의 학급이 만 2세 반으로 편성되어 있었다. 그 중 소망반과 사랑반 영아들은 원의 구조상 두 학급이 같은 교실을 함께 사용하고 있었고, 만 2세 대기자 가정들의 요청에 따라 학기 중에 새롭게 증설된 믿음반은 별도의 교실을 사용하고 있었다. 이에 소망반의 담임이자 관찰자였던 연구자는 소망반과 사랑반이 함께 생활하고 있는 교실에서 참여관찰을 하였고, 2009년 10월 5일부터 2010년 1월 29일까지 13명 영아의 상호작용 시도에 대해 관찰할 수 있었다. 소망반의 담임인 연구자는 두 학급의 영아들과 상호작용을 나누는 교사이면서, 동시에 관찰자의 역할을 담당하였다. 사랑반의 담임교사는 본 연구자가 이 두 가지 역할을 동시에 감당하느라 놓칠 수 있는 상호작용의 상황이나 영아들의 표정과 같은 시각적인 관찰 부분, 즉 맥락 안에서 영아들의 모습에 대해 보완해주는 역할을 담당해주었다.

이상과 같은 계획에 따라 만 2세 영아들의 개별적인 상호작용 시도를 분석하기 위한 첫 단계는 영아-교사 간에 주고받은 모든 상호작용 사례에 대해 그 유형을 찾아내는 것이었다. 두 번째 단계에서는 이렇게 찾아낸 유형들을 같은 범주로 유목화하거나 오히려 더 구체적화 하는 작업을 시행하였다. 세 번째 단계에서는 이러한 과정에서 만들어진 36개의 범주를 다시 유사한 항목끼리 묶어 상위 관찰체계로 구성하는 작업이 필요했다.

본 장에서는 이와 같은 과정을 거쳐 최종적으로 분석된 영아-교사 간 개별적인 상호작용의 관찰체계와 그에 따른 하위범주를 토대로, 영아가 교사에게 다가 시도하는 개별적인 상호작용의 양상에 대해 살펴보고자 하였다. 참고로, 이러한 상호작용의 관찰체계를 구조화함에는 영아들의 언어발달과 관계된 특성들이 함께 반영되었다.

만 2세 영아들의 언어 특성을 살펴보면, 우선 생후 18개월부터 24개월 전후를 어휘의 폭발적 팽창기(Goldfield & Reznick, 1990)라고 서술한 내용이나 영아기에 대해 언어적인 폭발기(이영자, 1994)라는 용어를 사용하고 있는 기존의 연구들을 통하여, 만 2세 영아들이 사용하는 어휘 수가 급격히 증가하고 있음을 살펴볼 수 있다. 이에 대해 최은희(2000)는 한국의 18개월령 영아가 표현할 수 있는 어휘를 평균 276개라고 하였고, 29개월의 영아는 482개의 어휘를 표현한다고 하였다. 이처럼 두 단어 시기에 들어서면 2세 전후가 되면 영아들이 사용하는 어휘가 급격히 증가하게 되며(이영자, 이종숙, 1990), 언어적인 표현과 함께 비언어적인 행동을 사용하게 된다. 그러나 이러한 비언어적 행동들은 30개월을 전후하여 언어적 표현으로 대체되며, 세련된 손동작이나 다양한 몸동작 등이 언어적 표현과 함께 사용된다(박휴용, 1994). 즉, 영아마다 개인차를 보이는 하지만 대체로 두 단어 이상의 문장 형식에 기초하여 한 단어기의 영아보다 더욱 명확하게 언어를 표현하고 전달할 수 있게 된다. 그 때문에 다른 사람들과의 관계에서도 언어를 많이 사용하게 되고, 주변 사람들과의 지속적인 대화를 선호하게 된다. 특히 이 시기에는 궁금한 것을 손으로 가리켜 묻거나 자신의 의사를 표현할 때에 그에 따른 제스처를 사용하기도 한다(이대균, 김주영, 임자영, 박지선, 2009). 이러한 만 2세 영아들의 언어 특성은 본 연구에서도 동일하게 살펴볼 수 있었는데, 특히 본 연구가 만 2세 반의 후반에 이루어졌기 때문에 언어적인 표현 위주의 상호작용이 더욱 활발하게 진행된 것으로 여겨진다. 간혹 비언어적인 상호작용도 나타나기는 하였으나, 대체로 비언어적 표현만으로 이루어진 상호작용 보다는 비언어적 행동을 시작으로 언어적인 표현이 동시에 나타나는 상호작용의 형태로 관찰되었다. 이상에서 언급된 만 2세의 언어 특성은 또한 본 연구에서 영아-교사 간 상호작용 관찰체계를 구조화하는 과정에도 충분히 반영되었다.

이처럼 영아-교사 간 상호작용이 어떠한 양상으로 나타나는지 알아보는 과정에서는 기존의 선행연구에서 다루어진 다양한 상호작용의 유형과 만 2세 영아들의 언어 특성, 그리고 실제 관찰된 영아들의 개별적인 상호작용 사례들을 포괄하여 상호작용의 관찰체계를 구성하였다. 이에 따라 본 연구에서는 그들의 상호작용을 ‘생각 나누기, 묻고 답하기, 알리는 말하기, 반응 구하기, 행동으로 표현하기’의 다섯 가지 관찰체계로 구성하였다. 아래에서는 이렇게 구성된 각 관찰체계의 하위범주별 상호작용 사례를 살펴보면서, 영아-교사 간 상호작용의 양상에 대해 알아보았다.

A. 생각 나누기 : 자신의 생각 표현하기

상호작용의 관찰체계 중 ‘생각 나누기’ 체계는 「자신의 생각 표현하기 · 감탄하는 말하기 · 반복해서 말하기 · 호응하기」의 네 가지 범주로 분류되었다. 이 중에서 영아들이 먼저 교사에게 상호작용을 시도하기 위해 사용한 ‘생각 나누기’ 체계는 자신의 생각이나 느낌 등을 자유롭게 표현하는 내용이 포함되었다. 이는 영아가 능동적인 언어학습자로서 발화된 언어를 듣고 그 나름대로 처리하고 표현해가면서 언어를 학습한다는 Labov(1972)의 견해와도 맥을 같이한다고 볼 수 있다.

이상과 같이 ‘생각 나누기’ 체계에서는 「자신의 생각 표현하기」만이 관찰되었다. 그 외에 「감탄하는 말하기 · 반복해서 말하기 · 호응하기」와 같은 범주들은 선행된 상호작용에 대해 반응할 때 나타나는 상호작용의 범주로, 이후 영아의 상호작용 시도에 대한 교사의 반응에서 살펴볼 수 있었다.

다음의 [사례 1~5]는 영아들에게서 관찰된 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘생각 나누기’의 하위 범주인 「자신의 생각 표현하기」를 사용한 상호작용 내용이다.

[사례 1. 유이] 내가 생각해냈어요.

쌓기 영역에서 레고 블록을 가지고 놀다가 레고 하나를 들고 교사에게

다가온다.

유이 : (반원 모양 레고 블록을 들고 와서) **선생님, 둥그라미 아니에요,**

달이에요,

교사 : 어머, 정말 달처럼 생겼네요. 이런 달은 뭐라고 부를까?

유이 : 어 …….

교사 : (웃으며) 어려워요? 그럼 무슨 모양 달 같아요?

유이 : 달이 반쪽이에요.

교사 : 그래 맞다. 달이 반쪽이네. 이렇게 반쪽만 있는 달을 반달이라고 한대요.

유이 : 반달이요?

교사 : 응. 반달! 반달 노래도 있는데 들어볼래? (반달 노래를 잠깐 들려줌)

유이 : (교사의 노래가 끝나자 씨익 웃으며 쌓기 영역으로 다시 감)

- 2009. 12. 28 -

유이는 쌓기 영역에서 발견한 레고 블록의 모양을 보고 교사에게 다가와 블록이 달처럼 생겼다는 「자신의 생각 표현하기」를 전달하였다. 유이는 자신이 봤던 달의 모습을 생각하며 반원 모양의 노란색 레고 블록을 보고 달이 반쪽이라는 표현까지 다가갔으나 반달이라는 단어는 아직 생각하지 못하였다. 교사가 반쪽 모양의 달을 반달이라고 알려주자 “반달이요?”라고 되묻기를 하며 새로운 단어 표현을 익히고 있었다.

[사례 2. 택연] 내가 좋아하는 것을 알려줄게요.

조형 영역에서 연 꾸미기 활동을 하며 교사에게 상호작용을 시도한다.

택연 : (크레파스로 색칠하다가 교사를 보며) **선생님, 나 하늘색 좋아해요,**

교사 : 택연이는 하늘색을 좋아하는구나.

택연 : 선생님은 무슨 색을 좋아해요?

교사 : 나는 연보라색을 좋아해요.

택연 : 연보라색을 좋아해요?

교사 : 네.

택연 : 선생님! 영보라색이 뭐예요?

교사 : 영보라가 아니고 연~보라색이에요. 음~ 보라색보다는 더 연한 색인데, 맞다! 보라색이랑 흰색을 섞으면 나오는 색이에요.

재범 : 섞어요?

교사 : 응. (주변을 살펴보지만 연보라색을 설명할 물건을 찾지 못하고 보라색과 흰색 크레파스를 꺼내어 종이에 색칠하며) 여기 보라색이랑 흰색이 있지요. 이 두 가지 색을 이렇게 같이 섞어서 칠하면 보라색이 연해졌지요! 이게 연보라색이에요. 예쁘지요!

택연 : (시선을 떼지 않고 교사의 행동을 쳐다보다가) 네! (하고는 계속해서 자신의 연에 하늘색으로 색을 칠함)

- 2010. 1. 12 -

택연이는 연 위에 하늘색 크레파스로 색칠하다가 교사에게 자신이 좋아하는 색에 대해 말하기 위해 「자신의 생각 표현하기」를 사용하였다. 그 과정에서 교사가 좋아하는 색에 대한 자신의 궁금증을 질문으로 나타내었고, 색깔에 대한 궁금증으로까지 연결되었으나, 결국 자신이 좋아하는 하늘색 크레파스를 들고 연 꾸미기를 계속 진행하였다.

[사례 3. 훈아] 미래의 내 모습에 대한 소망을 말해요.

헬리콥터가 소리를 내며 하늘 위를 지나가는 것을 보고 교사에게 다가와 상호작용을 시도한다.

훈아 : (교사를 보며) **형 되면 헬리콥터 탈 거예요.**

태이 : 난 군인 되면 헬리콥터 탈 거예요.

훈아 : (겉옷 지퍼 잠근 것을 교사에게 보여주며) 난 누가 안 도와줘도 이렇게 올렸는데요. (라고 말하며 이내 시소 쪽으로 향함)

- 2009. 11. 30 -

훈아는 헬리콥터 소리를 듣고 「자신의 생각 표현하기」를 통해서, 헬리콥터를 타고 싶은 바람을 자신의 미래 모습으로 연결하여 표현하였다. 훈아의 바람을 들은 태이가 끼어들기를 통해 또 자신의 생각을 표현하자, 훈아는 헬

리콥터와는 상관없지만, 자신이 혼자서 지퍼를 올렸음을 자랑하며 태이에게 지지 않으려는 자신의 심리를 계속해서 표현해내었다.

[사례 4. 재범] 새로운 걸 봤어요. 들어 보세요.

등원버스 안에서 고개를 두리번거리며 교사를 찾더니 내려오는 계단에서부터 교사를 보며 상호작용을 시도한다.

재범 : (어린이집 진입로 부근에서 도시가스 공사 중인 것을 가리키며)

선생님, 저거 시끄럽요,

교사 : 응. 공사하니까 시끄럽지요.

재범 : 네. 놀이터도 시끄럽요.

교사 : 그래. 놀이터 쪽도 공사하니까 시끄럽고~ . 그런데 놀이터 공사하는 건 어떻게 봤어요?

재범 : 차타고 봤어요.

교사 : 아~ 1차 버스 타고 지나오면서 놀이터를 봤더니 공사를 하고 있었어요?

재범 : 네.

- 2009. 11. 11 -

주변 상황에 대한 관심이 많은 재범이는 특히 등원시간에 자신이 발견한 주변 상황에 대해 알리는 것을 즐겼다. [사례 4]는 자신의 흥분된 마음과 등원차량 안에서 발견한 어린이집 부근의 진풍경을 교사에게 알리기 위해 「자신의 생각 표현하기」로 공사현장이 ‘시끄럽다’는 상호작용을 시도한 것이었다.

[사례 5. 성우] 내 생각을 들어 보세요.

친구에게 “볼래, 책?” 이라고 물었으나 친구가 고개를 흔들자 혼자서 책보기 영역으로 들어간다.

성우 : (책을 넘겨보다가 책을 펼친 채 교사에게 들고 오더니 작은 고양이 그림을 짚으며) **성우예요,** (또 다른 고양이 그림을 짚으며) **엄마예요,**

교사 : (그림을 짚어 보이며) 큰 고양이는 엄마 같고 작은 고양이는 성

우 같아요?

성우 : 네! (하고 웃으며 책을 받아서 다시 책보기 영역 자리로 돌아감)

- 2010. 1. 14 -

성우는 친구와 같이 그림책을 보고 싶었으나 친구가 동의해주지 않자 혼자서 책을 보다가 그림책 속 고양이들의 모습에 엄마와 자신의 모습을 투사하였다. 그리고 옆에 있던 교사에게 자신이 생각해낸 것을 들려주기 위해 「자신의 생각 표현하기」를 사용하여 상호작용을 시도하였다. 아직 문장 표현이 어려운 성우는 자신의 견해를 말로 다 표현하지는 못하였지만, 교사가 자신의 생각에 대해 잘 알아듣고 다시 들려주자 좋아하며 자신의 활동을 지속시켜 나가는 모습을 보였다.

이처럼 만 2세 반의 일부 영아들은 자신의 바람이나 자신이 좋아하는 것, 자신이 생각해 낸 것, 자신이 발견한 것에 대한 느낌 등에 대해 ‘생각 나누기’의 하위 범주인 「자신의 생각 표현하기」를 사용하여 상호작용을 시도하고 있었다. 이와 같이 영아들이 생활 속에서 자신의 생각에 대해 자유롭게 표현해내는 양상은 그들이 자신의 생각을 표현하려는 욕구를 가지고 있으며 (Hurlock, 1956), 영아들을 능동적인 언어학습자(주영희, 1992)라고 말한 기존의 연구들에서도 지지를 얻을 수 있다.

B. 묻고 답하기

상호작용의 관찰체계 중 ‘묻고 답하기’ 체계는 「확인하는 질문하기 · 궁금한 것 질문하기 · 강조를 위한 질문하기 · 되묻기 · 문장으로 대답하기 · 단어로 대답하기 · 선택적 대답하기 · 허락 또는 거절하기 · 반응 없음」의 아홉 가지 범주로 분류되었다. 이 중에서 영아들이 먼저 교사에게 상호작용을 시도하기 위해 사용한 ‘묻고 답하기’의 하위범주는 대체로 자신의 생각이 맞는지 확인하거나 호기심을 해결하기 위한 질문, 의도적으로 무언가를 강조하기 위하여 질문의 형식을 사용하는 등의 것이었다. 이는 24개월 이상의 영

아들은 의문형 어미나 의문사를 사용하여 의문문을 구사할 수 있을 정도로 자유로운 언어표현을 보이고, 복잡한 의미의 문장구조를 사용할 수 있다(이영자, 이정옥, 1998; Kim, 1992)고 밝힌 영아들의 특성에도 일치하는 것이다.

이상과 같이 ‘묻고 답하기’ 체계 역시 다양한 하위범주 가운데 「확인하는 질문하기 · 궁금한 것 질문하기 · 강조를 위한 질문하기」의 세 가지 범주만이 관찰되었다. 그 외에 「되묻기 · 문장으로 대답하기 · 단어로 대답하기 · 선택적 대답하기 · 허락 또는 거절하기 · 반응 없음」과 같은 범주들은 선행된 상호작용에 대해 반응할 때 나타나는 상호작용의 범주로, 앞서 언급된 ‘생각 나누기’의 체계에서처럼 이후 영아의 상호작용 시도에 대한 교사의 반응에서 살펴볼 수 있었다.

1. 확인하는 질문하기

다음의 [사례 6~7]은 영아들에게서 관찰된 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘묻고 답하기’의 하위 범주인 「확인하는 질문하기」와 관련된 상호작용의 예시이다.

[사례 6. 태이] 내가 알고 있는 게 맞지요!

요리활동을 하고 남은 당근을 잘라서 후식으로 나눠 주었는데, 태이는 마지막까지 남아 당근을 먹다가 자신의 접시에 남은 당근 한 조각을 가져 집어 든다.

태이 : (마지막 당근 조각을 입에 넣으며) 이거 당근이에요?

교사 : 네. 당근이에요.

태이 : 선생님, 다 먹었어요.

교사 : 태이 잘했어요. 정리해요.

- 2009. 11. 13 -

태이가 ‘묻고 답하기’의 하위범주인 「확인하는 질문하기」를 이용하여 상호작용을 시도하는 것은 주로 자신이 알고 있는 것이 맞는지 · 틀린지 혹은

무엇을 할 것인지 · 하지 않을 것인지를 확인하는 것이었다.

[사례 7. 성우] 오늘 요리하는 거 맞지요!

교실 한 쪽에서 요리활동 준비를 하는 교사에게 다가와서 상호작용을 시도한다.

성우 : **해요, 요리?**

교사 : 네. 오늘은 요리하기로 했지요! 오늘 무슨 요리를 하기로 했지요?

성우 : 요리해요, 요리.

교사 : (웃음) 그러게. 오늘 요리하는데, 오늘의 요리는~ ‘카나페’ 지요!

(마침 문틈으로 영어 강사가 들어오려고 하는 모습이 보이자)

성우 : 선생님 와요~.

교사 : 응. 영어 선생님 오셨으니까 선생님 쳐다보지 말고 모이는 자리

에 가서 앉으세요. 영어 열심히 한 다음에 요리도 하게요~

성우 : 네~ (웃음).

- 2009. 12. 30 -

성우는 요리 활동을 준비하는 교사를 보며 오늘 있을 요리 활동 일과의 진행 여부에 대해 확인하는 상호작용을 시도하였다. 그리고 교사가 요리의 이름을 묻자 조금 전에 확인된 일과 내용을 반복적으로 대답하고 있었다.

이와 같이 「확인하는 질문하기」로 시도하는 상호작용은 태이와 성우에게서 주로 관찰이 되었고 다른 영아들의 상호작용 시도에서는 자주 관찰되지는 않았다. 다만, 그 외의 다른 영아들은 교사와 상호작용을 주고받는 과정 중에 확인하는 의미의 질문하기를 사용하는 정도였다. 이는 Bloom, Rocissano와 Hood(1976)의 연구에서 만 2~3세 유아가 성인과의 상호작용에서 성인의 발화를 부분적으로 모방하거나 관련된 정보를 첨가하면서 상호작용의 주제를 유지한다고 밝힌 결과와도 맥을 같이한다.

2. 궁금한 것 질문하기

다음의 [사례 8~13]은 영아들에게서 관찰된 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘묻고 답하기’의 하위 범주인 「궁금한 것 질문하기」에 속하는 상호작용 예시이다.

[사례 8. 택연] 내가 싫어하는 음식을 얼마나 주실 거예요?

미술 영역에서 스티커 붙이기를 하다가 멈추더니 갑자기 상호작용을 시도한다.

택연 : 선생님, 시금치 몇 개 줄 거예요?

교사 : 시금치는 개수를 세서 줄 수가 없어요.

택연 : 조금만 줄 거예요?

교사 : 나중에 점심 먹을 때 이야기해요.

- 2009. 12. 30 -

택연이는 가정으로 발송된 식단표를 통해 식단의 내용을 미리 알아오거나, 배식 그릇을 통해 식단에 대한 정보를 최대한 빨리 알아내려고 시도한다. 간혹 자신이 좋아하는 메뉴가 나오면 점심시간이 되기 전부터 “선생님, 오늘 볶음밥 나와요. 나 밥 많이 주세요.” 라는 식으로 말하거나, 싫어하는 메뉴에 대해서는 “몇 개를 줄 거예요?” 라고 물으며 조금만 먹겠다는 의지를 엿보이곤 한다. 오늘의 상호작용에서 그나마 다행인 것은 얼마 전에도 개수를 셀 수 없는 메뉴에 대해 몇 개를 주었는지 물어서 ‘조금 줬어요’ 라는 말을 해준 적이 있어서인지 오늘은 ‘끝까지 몇 개 줄 거냐’ 고 묻지 않고 ‘조금만 줄 거냐’ 고 바꾸어 물어서 택연이의 편식과 관련된 우울한 대화를 빨리 매듭지을 수 있었다.

- 2009. 12. 30. 소망반 교사의 저널 -

우선 편식이 심한 택연이는 음식과 관련된 상호작용을 비교적 자주 시도하였다. [사례 8]은 집으로 매일 발송되는 식단표에서 12월 30일의 식단에 대한 사전 정보를 알고, 점심시간에 자신이 먹을 반찬의 양에 대해 미리부터 교사

와 합의를 보고자 하는 의도로 「궁금한 것 질문하기」를 통해 상호작용을 시도한 것이었다. 택연이는 이전에도 몇 개 줄 거냐는 질문을 끝잘 하였는데, 개수를 셀 수 없다는 교사의 첫 번째 반응에 대해 조금만 줄 거냐는 질문으로 2차 합의를 제안하고 있었다.

[사례 9. 훈아] 내가 좋아하는 이 도시락을 사준 사람은 누구일까요?

점심시간에 식사 준비를 하다가 자신의 도시락을 가리키며 교사를 바라 본다.

훈아 : **이거 누가 사줬어요?**

교사 : 원장선생님께서 입학선물로 사주셨지요!

훈아 : (도시락 뚜껑을 보며) 돼지도 있어요.

태이 : 아니야, 곰이야.

훈아 : (태이의 말에 답변하지 않은 채, 교사를 보더니 다른 그림을 가리키며) 이거 닭이에요.

교사 : 응, 닭이네요.

훈아 : (그림을 짚어가며) 아빠 닭이고 아기 닭이에요.

교사 : 아기 닭이 아니고 병아리지요!

훈아 : 네, 병아리지요!

- 2009. 11. 25 -

훈아는 자신의 도시락 뚜껑에 그려진 그림을 좋아해서 그 도시락을 사준 분이 누구인지를 확실히 알기 위해 「궁금한 것 질문하기」 범주로 상호작용을 시도하였다. 그러나 정작 자신이 질문하였던 도시락을 사준 이에 대한 궁금증보다 도시락 뚜껑에 그려진 다양한 동물들의 이름을 말하느라 누가 사준 것인지에 대해서는 큰 관심을 보이지 않았다.

[사례 10. 태이] 이 간식은 이름이 뭐예요?

교사가 배식 중인 간식을 보며 상호작용을 시도한다.

태이 : (간식 접시를 유심히 들여다보더니) **이거 뭐예요?**

교사 : 전이에요. 냄새 좋지, 애들아.

태이 : (표정이 어두워지더니 자신 앞에 배식된 간식 그릇을 수영에게 주며) 수영아, 너 이거 먹어.

- 2009. 11. 26 -

태이는 전이나 떡, 몇 가지의 채소 등을 특히 좋아하지 않는다. 오늘도 전이 나왔는데 처음엔 ‘뭔가’ 하는 표정으로 간식접시를 보다가 교사가 전이라고 알려주자 금세 표정이 바뀌며 옆에 있던 수영이에게 간식 그릇을 넘겨주었다. 태이의 반응을 외면하기는 했으나, 잠시 후 전을 조금만 담은 간식 그릇을 일부러 태이 앞으로 놓아 주었다. 접시를 받고 그 사이에 수영이의 간식 접시와 고개를 돌려가며 비교를 하더니 자세를 바르게 고쳐 앉으며 자신 앞에 간식 접시를 가져다 놓았다. 그래도 먹는 속도는 학기 초에 비해 많이 호전되어 조금이라도 긍정적인 모습이 보일 때면 의도적으로 칭찬을 해주고 있다.

- 2009. 11. 26. 소망반 교사의 저널 -

태이가 시도하는 상호작용 중 「궁금한 것 질문하기」의 범주는 주로 간식의 이름이나 재료의 이름을 묻거나 물건이 누구의 소유인지를 묻는 것이었다. 전을 별로 좋아하지 않는 태이는 질문을 통해 간식 메뉴가 전이라는 정보를 듣고, 먼저 배식된 접시를 수영이에게 주며 양이 적은 간식 그릇이 배식되기를 기다렸다. 태이는 이처럼 「궁금한 것 질문하기」를 통해 자신의 궁금증을 해결함과 동시에 원하는 정보를 듣고, 자신의 이차적인 욕구도 해결하고는 하였다.

[사례 11. 수영] 주인을 찾아주세요.

놀이터에 떨어진 지퍼를 주워서 교사에게 내밀며 다가온다.

수영 : **선생님 이거 누구 거예요?**

교사 : 글썸. 지금은 친구들이 흩어져서 놓고 있으니까 이따 교실에 가서 누구 것인지 물어보자!

수영 : 네. (친구들에게 달려가 무어라 속삭임)

- 2009. 11. 13 -

수영이는 「궁금한 것 질문하기」로 자신이 발견한 물건이 누구의 것인지를 묻는 상호작용을 시도하였다. 교사가 실외에서 자유롭게 놀이하는 영아들의 상황을 고려하여 바로 찾아주지 못한다고 말하자, 친구들에게로 가더니 또래들과의 상호작용을 시도하고 있었다.

[사례 12. 성우] 찢어진 책을 고쳐주세요.

책보기 영역에서 책을 보다가 친구들과 함께 수영이가 보고 있는 책에서 찢어진 부분을 발견하고는, 성우가 책을 받아 들고 교사에게 온다.

성우 : 누가 이거 찢었어요?

(라며 성우가 교사에게 다가오는 걸 보더니 훈아&수영&미나가 동시에 각각의 언어로 자신의 의견을 말하며 함께 다가옴)

훈아 : 선생님, 이거 뜯어졌어요.

수영 : 이거 풀어졌어요.

미나 : 이거 도와주세요.

교사 : (웃으며 책을 받아들고 책 보수용 테이프로 찢어진 부분을 붙임)

성우 : 이거 왜 붙여요?

교사 : 책이 찢어졌으니까 다시 잘 붙여야지요. 그래야 친구들이 재미있게 책을 읽을 수 있지요.

성우 : (교사가 붙이고 있는 그림 부분을 가리키며) 버스예요 버스.

교사 : 맞아요. 버스가 찢어져서 못 움직일 뻔했는데 선생님께서 붙이셨으니까 이제 잘 갈 거예요. (라고 말하고 옆에서 보고 있던 수영이에게 주며) 자, 수영아. 다 되었어요.

수영&훈아&미나&성우 : 와~

교사 : 이제 다시 책이 찢어지지 않도록 조심해서 넘기도록 해요.

수영 : 네.

- 2010. 1. 13 -

성우는 책보기 영역에서 발견된 찢어진 책을 보고는 「궁금한 것 질문하기」를 통해 책을 찢은 사람이 누구인지 교사에게 묻고 있었다. 교사가 아무 말 없이 책을 보수하는 모습을 옆에서 보면서 테이프를 왜 책에 붙이는지에 대한 궁금증을 해결하기 위해 한 번 더 「궁금한 것 질문하기」를 시도하였다.

[사례 13. 재범] 선생님은 지금 뭐하시는 거예요?

책보기 영역에서 책을 읽다가 투약 의뢰서를 확인하고 있는 교사에게 다가간다.

재범 : **선생님, 뭐해요?**

교사 : (영아들의 통신카드를 살피며) 오늘 누가 약을 가져왔는지 보고 있지요!

재범 : 그래요?

교사 : 응. 재범이도 약 먹어요?

재범 : 안 먹어요.(라고 대답하고 쌀기 영역으로 감)

- 2009. 11. 20 -

위의 사례 외에도 「궁금한 것 질문하기」를 이용한 재범이의 상호작용 시도는 전반적으로 교사의 행동에 대한 궁금증을 묻거나 놀잇감의 사용 시기, 사물의 이름 혹은 소유에 대한 궁금증 등을 묻는 것이었다.

이처럼 「궁금한 것 질문하기」 범주에 속하는 상호작용의 시도는 주로 누가 · 언제 · 어디서 · 무엇을 · 왜 · 어떻게 등의 의문사를 사용하여 자신이 원하는 정보를 얻고자 하는 것이었다. 이러한 양상은 어휘력이 풍부해지고 주변의 것에 대한 호기심과 궁금증이 많아지는 영아기의 특성을 잘 반영하는 것이라 할 수 있다. 이는 또한 30개월에서 36개월의 영아들이 자신의 환경 및 또래나 교사 등에 대해 알고자 하는 욕구를 가지고 있다(Hurlock, 1956)는 견해에서도 지지를 얻을 수 있다.

3. 강조를 위한 질문하기

다음의 [사례 14]는 영아들에게서 관찰된 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘묻고 답하기’의 하위 범주인 「강조를 위한 질문하기」를 사용한 상호작용의 예시이다.

[사례 14. 택연] 죽 속에 들어 있는 것 보셨어요?

교사가 녹두죽을 배식하는 중에 엉덩이를 살짝 들어 죽을 보더니 눈이 동그래진다.

택연 : (눈가가 일그러지면서) 선생님, 뭐가 들어 있네요?

교사 : (아마도 녹두를 발견한 것으로 생각하였으나 모른 척하며)
죽이니까 뭐가 들어 있겠지요!

택연 : 콩도 있어요.

교사 : 이건 초록색이지요! 콩처럼 보이지만 이건 콩이 아니고 녹두예요.

택연 : 내가 좋아하는 녹두예요.

교사 : 아~ 택연이가 좋아하는 녹두구나!

택연 : (교사를 바라보며) 쌀이랑 죽이랑 당근이랑 들었네.

교사 : (못 들은 척하며 다른 친구의 간식을 배식함)

택연 : (고개를 돌리더니) 배추김치 몇 개 줄 거예요?

교사 : (일부러 답변을 하지 않고) 소망반 친구들! 이제 간식 기도해요.

- 2009. 11. 27 -

택연이는 어휘력도 좋고 표현력도 좋은데다 어른들이 하는 긴 문장의 이야기도 그대로 잘 전달하는 영특한 영아이다. 그러나 평소에 편식이 아주 심한 편인데다 콩과 멸치, 김치 등을 특히 싫어한다. 학기 초에 몇 차례 이런 어리광을 받아주었더니 그때 사용했던 방법들을 2학기가 되어서도 계속 시도하려고 하여 부모님과 협의로 편식습관에 대해 지도 중이다. 귀여운 목소리와 몸짓으로 시도하는 어리광을 계속 받아주면 교사의 태도를 살피다가 가짜울음 등의 부적 강화를 보이기 때문에, 상황에 따라 의도적으로 대화를 피해주어야 할 때가 종종 있다.

- 2009. 11. 27. 소망반 교사의 저널 -

영아들의 경우 어떠한 내용에 대해 수사학적으로 강조하기 위한 의문문을 사용하는 경우가 그리 많지 않다. 「강조를 위한 질문하기」의 범주는 택연이의 상호작용 시도에서 가끔 발견되거나 훈아의 상호작용 진행 중간에 아주 가끔씩 관찰되는 것 외에 다른 영아들에게서는 나타나지 않았다. 특히 택연이는 자신이 싫어하는 음식을 부각하기 위한 상호작용의 목적으로 이러한 범

주의 상호작용을 시도하였는데, 이와 같은 양상은 어른들과 잦은 접촉을 하는 태연이나 훈아가 어른들의 언어 사용을 보며 「강조를 위한 질문하기」 범주를 자연스럽게 익히게 된 데서 기인한 것으로 파악된다.

이처럼 성인들의 언어 사용을 따라 하며 강조를 위해 돌려서 질문하는 사례는, 영아들이 성인과의 상호작용 속에서 인상적이었던 어휘나 문장들을 모방하면서 그들의 새로운 언어를 창출해낸다고 밝힌 Hood(1980)의 견해에서 지지를 받을 수 있다. 그리고 유아의 질문이나 응답에 대한 교사의 언어적 상호작용 또한 유아의 사고력 계발 면에서 아주 중요한 부분을 차지한다(김수향, 2007). 따라서 이상과 같은 ‘묻고 답하기’ 체계는 영아들의 지식적인 부분에 대한 확장과 함께 열린 질문을 통한 사고력 발달의 기회를 제공하는 것이기도 하다.

C. 알리는 말하기

상호작용의 관찰체계 중 ‘알리는 말하기’ 체계는 「이름 붙여 말하기 · 상황 묘사하기 · 구체적으로 설명하기 · 놀이 설명하기 · 끝마쳤음을 알리기 · 경험 말하기 · 바른 문장 들려주기」의 일곱 가지 범주로 분류되었다. 이 중에서 「바른 문장 들려주기」의 범주는 선행된 상호작용에 대해 반응할 때 나타나는 상호작용의 범주로, 이후 영아의 상호작용 시도에 대한 교사의 반응에서 살펴볼 수 있었다. 그 외의 여섯 가지 하위범주들은 전반적으로 많은 영아에게서 보다 빈번하게 관찰되었다.

이상에서와 같이 영아들이 먼저 교사에게 상호작용을 시도하기 위해 사용한 ‘알리는 말하기’의 내용은, 자신의 현재 상황이나 그 상황에서 파생된 일련의 이야기들에 대해 다양한 유형의 말하기를 이용하여 교사에게 전달하는 것이었다. 이는 만 2세 영아들의 상호작용 주제가 자신들과 관계된 주변 상황이나 사물·사람에 대한 이야기에 초점을 두고 있기 때문으로 보인다. 더불어 영아기는 자신의 세계를 능동적으로 만들어가면서 진정한 의미의 자율성을 획득하는 시기이다(Hughes, Ericker, & Veen, 1995). 따라서 이러한 양상은

맥락 속에서 발생하는 자신과 관련된 이야기를 가지고 자신의 언어를 통하여 자발적이고 적극적인 상호작용을 이끌어가는 것으로도 해석할 수 있다.

1. 이름 붙여 말하기

다음의 [사례 15~21]은 영아들에게서 관찰된 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘알리는 말하기’의 하위 범주인 「이름 붙여 말하기」와 관계된 상호작용의 예시이다.

[사례 15. 수영] 제가 아는 색깔이에요.

유이와 교사의 상호작용을 지켜보다가 유이가 다른 곳으로 가자 교사에게 다가온다.

수영 : (유이가 찾은 나뭇잎과 다르게 생긴 잎을 들고 와서 보여주며)
선생님, 빨간색이에요.

교사 : 응. 나뭇잎이 빨갈게 물들었네! 그런데 나뭇잎에 더러운 게 많이 묻었네요. (나뭇잎 뒷면에 달라붙은 벌레들을 보여주며) 수영아, 바닥에 그냥 내려놓자!

수영 : (놀이터 벽 쪽으로 나뭇잎을 버리고 달려감)

- 2009. 11. 10 -

수영이는 자신이 주운 나뭇잎의 색깔을 말하는 「이름 붙여 말하기」를 사용하여 상호작용을 시도하였다. 수영이는 「이름 붙여 말하기」의 범주를 자주 사용하지는 않았으나 가끔 사물에 대해 이름 붙이기를 시도하였으며, 친구들의 상호작용을 지켜보다가 더불어 상호작용을 시도하는 경우가 잦게 관찰되었다.

[사례 16. 성우] 일단 내가 아는 이름을 붙여서 말해보는 거예요.

간식을 먹고 잠깐 놀이하던 것을 정리하다가 친구가 교사에게 다녀가는 것을 보고는 바로 상호작용을 시도한다.

성우 : (물고기 모형 하나를 들고 와서) 선생님, 배추 배추 배추.

교사 : (제대로 알아듣지 못해서) 배추? 메주?

재범 : 고기!

성우 : 물고기!

교사 : 물고기예요? 아까는 메주라면서요?

성우 : (씨익 웃으며 자리로 돌아가 정리를 계속함)

-2009. 11. 19 -

성우는 역할영역에 있는 모형 놀잇감에 자신이 알고 있는 다른 이름을 명명하는 경향을 보이며, 「이름 붙여 말하기」를 자주 사용하고 있었다. [사례 16]에서도 소꿉놀이 물고기 모형을 가지고 와서 이전에 교사에게 물었을 때 답해주었던 배추의 이름을 기억한 것인지 ‘배추’라고 말하며 상호작용을 시도하였다. 다만, 누군가가 사물에 대해 바른 명칭을 알려주면 빨리 따라서 수정하여 말하는 이른바 눈치 있는 상호작용을 진행하곤 하였다.

[사례 17. 재범] 나는 물건의 이름을 잘 알고 있어요.

친구가 교사와의 대화를 마치자, 바로 모형접시를 들고 교사에게 온다.

재범 : (모형접시를 내밀며) **이거요! 접시**

교사 : 접시예요~ .

재범 : 네. 접시가 안에 있어요.

교사 : 접시가 하나 있어요?

재범 : 아니~ 안에!

교사 : 접시가 안에 있어요? (고개를 숙이며 재범이가 말한 접시를 찾아보다가) 어디 안에요?

재범 : (교구장을 가리키며) 저기 안에요.

교사 : 아~ 접시가 교구장 안에 있어요?

재범 : 네.

- 2009. 11. 19 -

재범이는 ‘알리는 말하기’ 체계의 하위범주인 「이름 붙여 말하기」 범주를 곧잘 사용하는 영아 중 1인으로, 주로 간식 메뉴나 소꿉 모형의 이름을 교사

에게 말하며 상호작용을 시도하였다. 특히 친구들이 먼저 이와 같은 범주를 사용해서 말을 하게 되면 그 뒤를 따라 같은 범주의 상호작용을 시도하곤 하였으며, 성우처럼 이름 붙이기에 실수를 하는 영아들이 있으면 대체로 놓치지 않고 재범이의 상호작용 시도가 뒤를 이어 전개되었다.

[사례 18. 훈아] 이 공룡 이름은 티라노사우루스!

쌓기 영역에서 사각블록으로 놀이를 하다가 교사를 부른다.

훈아 : **선생님, 선생님 이거 티라노사우루스예요.** (3회 반복)

태이 : 공룡이가 두 개 있어요, 선생님! (2회 반복)

훈아 : (교사가 다른 친구와 얘기하느라 대답을 못해주자) 선생님, 이거 티라노사우루스라니까요.

교사 : 와~ 훈아, 티라노사우루스도 아는구나.

태이 : 이건 파워레인저 공룡이에요.

교사 : 응. 그런데 파워레인저 공룡은 없을 텐데? 하지만, 태이가 만들 수는 있어요!

재범 : (사각블록을 들고서) 파워레인저 사진!

교사 : 아~ 재범이는 파워레인저 사진을 만들었구나~!

- 2009. 11. 25 -

훈아는 ‘알리는 말하기’의 체계를 가장 빈번하게 사용하는 영아 중의 한 명이었다. 특히 훈아는 자신이 블록으로 만든 공룡에 티라노사우루스라는 이름을 붙이는 식의 「이름 붙여 말하기」 범주를 자주 사용하였는데, 위의 사례에서처럼 ‘알리는 말하기’의 다른 범주인 「놀이 설명하기」와 병행하여 나타났다. 또한 “선생님”의 호칭을 직접적으로 여러 번 강조해서 부르며 교사의 시선을 자신에게 먼저 집중을 시킨 뒤, 상호작용을 전개하는 특성도 관찰할 수 있었다.

[사례 19. 택연] 날개가 달린 곤충은 나비예요.

미끄럼틀 위에 앉아 팔을 뻗어, 창문 앞에서 날갯짓을 하는 나방을 손가락으로 가리키며 교사를 부른다.

택연 : **선생님 나방이에요.**

교사 : 응~. 나비랑 비슷하게 생겼지요! 그런데 그건 나비가 아니라 나방이라고 해요.

택연 : 나방이에요?

교사 : 네. 나방이에요.

- 2009. 11. 5 -

택연이는 ‘알리는 말하기’의 체계 중 「이름 붙여 말하기」 범주를 특히 자주 사용하였다. 「이름 붙여 말하기」 범주를 사용한 택연이의 상호작용 시도는, 주로 자연물에 대해 명명하거나 어디에선가 들어서 알게 된 사물의 이름을 명명하는 등의 것이었다. 위의 사례에서는 나비처럼 날갯짓을 하는 나방을 보며 「이름 붙여 말하기」를 시도하였는데, 그릇된 이름 붙이기가 시도되어 교사가 바른 지식을 알려주자 되묻기를 통해 교사의 말을 다시 한 번 되새겨 넣고 있었다.

[사례 20. 태이] 공룡이에요.

사각블록으로 무언가를 크게 만들고는 흥분된 목소리로 교사를 부른다.

태이 : **선생님, 공룡이에요.**

교사 : 우와~ 공룡이에요! 아주 크고, 멋지네요.

태이 : (자신이 세운 사각블록이 쓰러지자) 선생님, 공룡이 다 죽었어요.

교사 : 어머니, 공룡 일으켜줘야겠다.

훈아 : (교사와 친구가 대화하는 주변을 돌면서) 삐뽀 삐뽀 삐뽀 ~

태이 : (훈아와 함께) 삐뽀 삐뽀 삐뽀 (를 외치며 자신이 만든 공룡 주변을 돌아다님)

- 2009. 11. 25 -

「이름 붙여 말하기」를 이용한 태이의 상호작용 시도는 주로 자신이 만든 블록 놀잇감에 이름을 붙여 말하는 것이었다. 따라서 태이의 「이름 붙여 말하기」 범주 안에는 훈아와 마찬가지로 ‘알리는 말하기’의 또 다른 하위범주인 「놀이 설명하기」라는 범주가 더불어 포함되어 있었다.

[사례 21. 씨니] 이것의 이름은 나무예요.

친구가 나뭇잎을 주워서 건네주자 나뭇잎을 들여다보다가 교사에게 달려와 나뭇잎을 내민다.

씨니 : **선생님 나무예요.** (라며 나뭇잎을 교사에게 내밀어 보임)

교사 : 씨니야, 이건 나무가 아니고 ‘나뭇잎’ 이지요!

씨니 : (다른 친구에게도 나뭇잎을 보여주고 옆에 있는 다른 교사에게도 내밀어 보여 주며) 나뭇잎이에요. (라고 말하고는 혼자서) 나뭇잎. 나뭇잎. (하고 되뇌)

- 2009. 11. 10 -

12월생인데다 언어 발달이 늦은 씨니는 전반적으로 교사에게 상호작용 시도를 많이 하지는 않았으나, 간혹 상호작용을 시도할 때면 「이름 붙여 말하기」 범주를 사용하곤 하였다. 씨니의 「이름 붙여 말하기」 시도는 놀이터에서 발견한 사물이나 놀이 속에서 친구의 역할 등에 대한 자신의 생각을 알리기 위해 주로 발생되었다.

이상과 같이 「이름 붙여 말하기」 범주는 비교적 많은 영아가 즐겨 사용하였고, 그 내용은 주로 자연물에 대해 명명하거나 어디에선가 들어서 알게 된 사물, 자신이 만든 블록 놀잇감, 간식 메뉴, 소꿉 모형 등에 대해 명명하는 것이었다. 이는 자신이 이미 자주 들었던 내용이거나 부모 혹은 다른 성인, 또래들에게서 새롭게 듣게 된 정보로부터 나오는 표현이었다. 이처럼 「이름 붙여 말하기」 범주가 많은 영아에게 자주 관찰되는 것은, 만 2세 영아가 명명하기의 단계에 있기 때문이다. 특히 영아의 월령이 점점 증가함에 따라 명명하는 언어적 상호작용도 증가한다는 김금주(2000)의 연구는, 만 2세 반의 연구대상 영아들이 학기 초보다 최소 7개월에서 10개월이 자랐음을 고려할 때 현재 연구대상 영아들의 상황과도 일치하는 것이라 하겠다.

2. 상황 묘사하기

다음의 [사례 22~30]은 영아들에게서 관찰된 교사와의 개별적인 상호작용

시도 중에서 ‘알리는 말하기’의 하위 범주인 「상황 묘사하기」와 관계된 상호작용의 예시이다.

[사례 22. 태이] 퍼즐 조각이 없어졌어요.

교사가 화장실에 있는 영아를 돌봐주고 있는 사이에 로켓 조립 퍼즐에 있던 사람모형 하나를 분실했다며 문 앞에 서서 계속 상호작용을 시도한다.

태이 : (화장실 앞에서) **선생님, 이거 하나밖에 없어요.**

수영 : (태이를 따라서) 선생님, 하나밖에 없어요. 이거요~ 장난감이요~

훈아 : 이거 혼자 하는 거거든. 두산이가 먼저 했거든.

수영 : 선생님, 하나밖에 없어요. 장난감이요~ (계속 반복)

태이 : 선생님, 장난감 하나 없어요. (무한 반복)

태이 : (교사가 화장실에 있는 영아를 도와주고 교실에 들어서자) **선생님, 이거 하나밖에 없어요.**

교사 : 어머 왜 하나밖에 없을까? 어서 찾아보세요.

태이 : (친구들과 찾다가 정리시간이 되자) 아이구야.

수영 : (찾아낸 퍼즐 조각을 들어 보이며) 이거다, 이거. 찾았어!

태이 : 찾았지! (라며 수영에게서 퍼즐 조각을 뺏으려고 함)

수영 : 내가 찾았어! (라며 주지 않고 교사에게 보여줌) 이거 찾았어요.

교사 : 수영이가 찾았구나! 다음부터는 조각 잃어버리지 않게 영역에 앉아서 잘 놀도록 해요. 우리가 조각을 잃어버리면 다른 반 친구들은 이 퍼즐을 가지고 놀 수 없잖아요.

훈아 : 수영이가 찾았어?

태이 : 응.(이라고 답하고 정리를 계속함)

- 2009. 12. 1 -

이처럼 ‘알리는 말하기’ 체계의 하위범주인 「상황 묘사하기」를 이용한 태이의 상호작용의 시도는 주로 자신이 발견한 것, 자신과 관련한 어떤 증상 등 자기 자신과 관련된 주제로 전개되었다. 또한 [사례 22]에서 태이는 교사가 이야기를 들을 수 없는 상황이었지만 다시 나타날 교사에게 친구들보다 먼저 상호작용을 시도하기 위해 계속 상호작용을 반복하며 교사를 기다리고

있었다. 잃어버린 교구를 수영이가 찾아냈을 때도 자신이 교사에게 말하기 위해 교구를 가로채려 하였으나 수영이가 주지 않자 조용히 수영이의 행동을 바라보고 있었다.

[사례 23. 수영] 우리 아빠 생신이에요.

간식을 먹으려고 모이는 상황에서 교사를 바라보며 상호작용을 시도한다.

수영 : **오늘~ 아빠 생일이에요.**

교사 : 응~, 아빠 생신이구나. 그럼 오늘 만든 머리띠를 아빠 생신 선물로 머리에 씌워드리면 되겠다, 수영아.

수영 : 네. (웃으며 고개를 끄덕임)

- 2009. 11. 13 -

수영이는 앞의 사례에서 ‘알리는 말하기’ 체계의 하위범주인 「상황 묘사하기」를 이용하여 상호작용을 시도하였는데, 평소에도 수영이의 묘사하기 주제는 주로 아빠나 할머니 혹은 친구들과 같이 자신의 주변 사람들과 관계된 내용으로 나타나곤 하였다.

[사례 24. 희은] 엄마가 하신 말씀이에요.

등원 시 교실로 들어오며 교사를 보자마자 상호작용을 진행한다.

희은 : **엄마가 큰 마스크 없대요.**

교사 : 희은이, 큰 마스크도 있었어요? (희은이가 착용한 마스크를 보며) 아~ 정말. 오늘은 어제랑 다른 마스크를 하고 왔네요!

희은 : 네.

교사 : 큰 마스크는 왜 없대요?

희은 : 큰 마스크가 없어서 브렸대요.

교사 : 찾아봐도 없다고 하셨어요?

희은 : (살짝 울먹이는 듯한 목소리로) 네!

교사 : 우리 희은이 속상했겠네. 그래도 작은 마스크가 또 있어서 다행이네요. 오늘은 이거 하고 집에 가면 되겠어요. (라고 말하며 웃어줌)

희은 : (금세 아무렇지도 않다는 듯한 표정으로) 네. (라고 말하며 가방을 정리하러 감)

- 2009. 11. 20 -

희은이는 집에서 엄마와 나눈 이야기를 소재로 가끔 상호작용을 시도하였는데, 그럴 때마다 대체로 「상황 묘사하기」의 범주를 사용하여 상호작용을 전개하였다. 앞의 사례에서 희은이는 엄마가 자신에게 했던 이야기로 시작하여 마스크를 잃어버려 속상했던 마음을 더불어 전하였고, 교사가 자신의 마음을 공감해주자 이내 아무 일 없다는 듯 가방을 정리하러 돌아갔다.

[사례 25. 훈아] 눈앞에 보이는 상황을 말해요.

대그룹활동을 위해 정리를 하고 담화 자리에 앉아 있다가 손가락으로 컴퓨터를 가리킨다.

훈아 : **선생님, 컴퓨터 위에 모기 있어요.**

교사 : 훈아야, 이건 파리지요! 컴퓨터 위에 파리가 앉아 있어요?

훈아 : 네, 파지요.

(잠시 후)

훈아 : 선생님! 파리가 날아가네요!

- 2009. 11. 12 -

이와 같이 ‘알리는 말하기’ 체계의 하위범주인 「상황 묘사하기」를 이용한 훈아의 상호작용 시도는 자신의 눈앞에 보이는 상황이나 여러 가지 자연 현상 등에 대해 설명하는 것으로 구성되었다. 훈아는 상호작용 중에서 자신이 잘못 알고 있는 부분에 대해 교사가 정정을 해주자 곧바로 정정된 내용을 적용하여 다시 묘사하기를 시도하였다.

[사례 26. 택연] 대변 마려워요.

가지고 놀았던 장난감을 정리하다가 일어서서 교사에게 다가온다.

택연 : **나올라고 해요.**

교사 : 뭐가 나오려고 해요?

택연 : 여기 똥꼬에서 응가가 막 나올라고 해요.

교사 : 그럼 어서 화장실에 다녀오세요.

택연 : (엉덩이를 잡으며 화장실로 들어감)

- 2009. 11. 17 -

학기 초에 거의 흡사한 표현을 하며 화장실에 가고 싶다는 의도를 전하는 택연이가 몹시 귀여워 긍정적인 반응을 보여주었더니 지금까지도 변함없이 화장실에 갈 때면 그와 같은 표현을 하고 있다. 초기에 택연이의 스타일에 대해 잘 모르는 상황에서 또래들과 다른 귀여운 모습들에 대해 긍정적 반응을 보여준 경우가 가끔 있었는데, 택연이는 한 번 강화를 받으면 잘 고치지 않고 그대로 유지해버리는 성향이 매우 좋다. 계속 바람직한 의사표현을 하도록 지도하고 있으나 교사가 “아니, 다시 말하세요.” 라고 개입하지 않으면 계속해서 바람직하지 않더라도 이전에 강화를 받았던 표현들을 자꾸 쓰려고 해서 걱정이다.

- 2009. 11. 17. 소망반 교사의 저널 -

택연이는 어휘력이나 문장 구성력이 좋은 편으로 ‘알리는 말하기’ 체계의 하위범주인 「상황 묘사하기」를 이용한 상호작용의 시도가 매우 잦은 편이었다. 택연이의 「상황 묘사하기」는 많은 상황 속에서 자신이 관찰한 내용이나 자신의 신체적 상태, 눈에 보이는 제반 현상 등에 대해 설명하는 것들로 구성되었다.

[사례 27. 성우] 내 물건이 없어요.

정리정돈 시간이 되어 놀잇감을 정리하고 난 뒤, 화장실에 다녀오더니 교사 뒤에서 상호작용을 시도한다.

성우 : (자신의 사물함을 들여다보고는) 수건 없어요.

교사 : 가방 안에도 찾아보세요. (라고 말하며 함께 가방을 살피러 감)

성우 : (가방 안을 확인하고 교사에게 와서는) 수건 집에 갔어요.

교사 : 수건, 집에 두고 왔어요?

성우 : 엄마가요~, 네.

교사 : 그럼 오늘은 공동 수건 사용하세요. 내일은 엄마한테 수건 꼭
챙겨주시라고 말씀드려요!

성우 : (웃으며) 네~.

- 2009. 11. 30 -

성우는 ‘알리는 말하기’ 체계를 매우 자주 사용하였는데, 특히 「상황 묘사하기」의 경우는 주로 자신의 문제 상황에 대해 이야기할 때 사용됐다. 또한, 언어 사용이 자유롭지 않은 성우는 「상황 묘사하기」를 사용할 때에도 두세 단어 정도를 이용한 단문으로 상호작용을 시도하거나, 문장의 앞뒤를 바꾸어 말하는 등의 경향을 보였다.

[사례 28. 재범] 문제가 생겼어요.

등원 후, 옷 정리를 하지 않고 옷걸이 앞에서 한참을 서성이다 **교사를 바라본다.**

재범 : **옷걸이가 없어요.**

교사 : 어머, 옷걸이가 없구나. 그럼 소망반 옷걸이를 하나 쓰자!

재범 : (표정이 시무룩해지며 **교사를 바라봄**)

교사 : 조금 있다가 선생님이 사랑반 옷걸이 더 찾아 놓을게. 괜찮지?
(라고 말하며 초록색 옷걸이 하나를 건넸)

재범 : (잠시 머뭇거리더니 교사가 건네준 소망반 옷걸이에 옷을 걸기 시작함)

- 2009. 11. 26 -

소망반과 사랑반은 같은 보육실을 사용하고 있으나, 옷걸이나 사물함 등 일부 물건이나 반별 모이는 공간은 구분 지어 사용하고 있다. 옷걸이는 소망반이 초록색을 사용하고 사랑반이 빨간색을 사용하는데, 다른 학급에서 오전에 빨간색 옷걸이를 잠시 빌려 가는 바람에 사랑반 옷걸이가 부족하게 되었다. 평소에 정해진 물건을 사용하는 것을 지도하긴 하였으나 영아들이 자기 반의 옷걸이를 굳이 찾을 거라고는 생각하지 못한 결과였다. 뜻밖에 위와 같은 상황이 생겨서 재범이에게는 미안했지만, 한편으로는 영아들이 규칙을 지키는 것에 대해 기특한 마음도 들었다.

- 2009. 11. 26. 소망반 교사의 저널 -

‘알리는 말하기’ 체계의 하위범주인 「상황 묘사하기」를 이용한 재범이의 상호작용 시도는 전반적으로 문제 상황에 대해 설명하거나 자신의 주변에서 발생하는 여러 상황에 대해 전달하는 등의 것이었다. 다만 「상황 묘사하기」 범주를 즐겨 사용하는 재범이 역시 성우처럼 긴 문장의 상호작용 시도는 일어나지 않았다. 그리고 재범이의 경우는 언어적인 상호작용이 시작되더라도, 앞의 사례에서처럼 몸짓이나 표정을 통한 비언어적 상호작용이 동반되어 나타나는 경우가 종종 관찰되었다.

[사례 29. 유이] 제가 찾은 것 보세요.

실외 놀이터에서 자신이 발견한 나뭇잎을 가지고 교사에게 다가온다.

유이 : **선생님 단풍잎 주웠어요.**

교사 : 무슨 색이에요?

유이 : 노란색이에요.(라고 말하고 뛰어감)

- 2009. 11. 10 -

위의 사례는 유이가 자신이 발견한 나뭇잎을 교사에게 보여주기 위하여 「상황 묘사하기」 범주로 상호작용을 시도하는 것이었다. 다만, 유이는 자신이 발견한 나뭇잎을 친구에게도 보여주기 위하여, 교사의 질문에 급하고 간단하게 대답을 마친 후 자리를 이동하였다.

[사례 30. 가희] 무슨 소리가 들려요.

비행기가 소리를 내며 지나가자 교사에게 와서 상호작용을 시도한다.

가희 : **뭉 소리가 나요,**

교사 : 가희야, 무슨 소리가 나요?

가희 : 풀 소리예요. 풀 소리가 나요.

교사 : 어? 어떻게 소리가 났는데요?

가희 : 뽀요뽀요~ (하며 친구들에게 감)

- 2009. 11. 9 -

「상황 묘사하기」를 이용한 가희의 상호작용 시도는 자연 현상이나 현재 일어나는 상황 혹은 친구의 행동에 대해 설명하는 것이었다. 앞의 사례에서는 비행기 소리를 듣고 상호작용을 시도하였는데, 비행기 소리를 재해석하는 가희만의 엉뚱한 표현력을 엿볼 수 있었다.

이상에서와 같이 만 2세 반 영아들은 자신이 관찰한 내용, 눈에 보이는 제반 현상 및 상황, 자신과 관련한 어떤 증상, 가정에서의 일, 자신 앞에 발생한 문제 상황, 자신이 겪었거나 겪고 있는 상황, 자신의 놀이 안에서 이루어지는 사건, 놀잇감의 속성 등에 대해 「상황 묘사하기」를 즐겨 사용하였다. 이러한 양상과 관련하여 이근영(2000)은 영아의 상호작용 기술이 향상하면서 점차 주변세계에 대한 정보를 수집하고 타인에게 정보를 전달할 수 있게 되는데, 이것이 자신의 사고나 사실들의 타당성에 대해 타인들로부터 수정피드백을 얻는 중요한 수단이 된다고 하였다. 이처럼 영아들은 다양한 방법으로 수집된 정보를 이용해 「상황 묘사하기」의 범주로 교사와의 상호작용을 시도하면서, 자신들이 알고 있는 정보에 대해 인정을 받거나 다른 피드백을 얻고자 하였다.

3. 구체적으로 설명하기

다음의 [사례 31~33]은 영아들에게서 관찰된 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘알리는 말하기’의 하위 범주인 「구체적으로 설명하기」와 관계된 상호작용의 예시이다.

[사례 31. 훈아] 지난번에 배웠던 거 이야기할게요.

조금 전에 역할 영역 놀이에 대한 상호작용을 마치고 돌아갔었는데, 이내 교사에게 오더니 다시 상호작용을 시작한다.

훈아 : **선생님, 깜깜한 밤이 되면 자야 되지요!**

교사 : 그렇지요!

훈아 : 낮에는 놀지요~.

교사 : 그렇지요. 그런데 낮에는 왜 놀까요?

훈아 : 환하니까요.

- 2009. 11 17 -

훈아는 지구와 우주 단원에서 전개했던 내용을 기억해내며 「구체적으로 설명하기」 범주를 사용해서 과거에 학습했던 내용을 자신의 이야기로 설명하고 있었다. 이 사례에서는 훈아와의 상호작용에서 발생한 교사의 질문을 통해 훈아가 ‘낮과 밤, 환하다는 것과 깜깜하다’의 개념을 잘 이해하고 있음을 관찰할 수 있었다.

[사례 32. 택연] 인사도 잘해요.

등원차량에서 내려오는 택연이를 보고 인사를 나눈 뒤, 교사가 안아주려고 하자 상호작용을 시도한다.

택연 : **선생님~, 집에 갈 때도 ‘엄마, 아빠 다녀왔습니다.’ 해야지요.**

교사 : 네. 그렇게 인사해야지요! 우리 택연이는 집에서도 인사를 바르게 잘 하는구나~!

- 2009. 11. 30 -

택연이는 「구체적으로 설명하기」를 이용하여 자신이 알고 있는 규범적인 인사예절에 대한 상호작용을 시도하였다. 택연이는 그 때 그 때 생각나는 이야기들에 대해 다양한 범주를 사용하여 상호작용을 시도하였는데, 긴 문장들도 큰 어려움 없이 잘 전달하고 있었다.

[사례 33. 태이] 양보를 실천했어요.

실외놀이 전 ‘양보’의 개념에 대해 동화를 들려주었던지, 시소에서 놀던 태이는 씨니의 ‘타고 싶다’는 말에 자리를 내어준다.

태이 : (씨니에게 자리를 양보하고는) **선생님, 친구가 타고 싶다고 하니까 빌려줬어요.**

교사 : 우와~ 태이야! 씨니가 앉고 싶다고 하니까 자리를 양보해주었어요?

태이 : 네! 양보요!

교사 : 우리 태이가 친구에게 양보도 해줬구나. 씨니가 정말 좋아했겠다.(태이를 바라보며 미소를 지음)

- 2009. 11. 25 -

태이는 양보를 하게 된 인과관계를 설명하기 위하여 「구체적으로 설명하기」 범주로 상호작용을 시도하였다. [사례 33]에서 태이는 실외놀이터에 나가기 전에 양보의 개념에 대해서 다뤄주자 익숙하지는 않은 용어이지만, 양보라는 것이 바람직한 행동임을 알고 자신의 행동을 지지받기 위하여 상호작용을 시도하고 있었다.

이상에서와 같이 만 2세 반 영아들은 주로 대그룹 시간에 모여서 다루었던 주제들과 관련하여 자신이 받아들인 지식에 대해 「구체적으로 설명하기」 범주를 사용하면서, 자신이 알고 있는 개념을 다시 한 번 정리하고 있었다. 다만 이와 같은 범주의 상호작용은 훈아·택연·태이 위주로 관찰이 되었는데, 이들은 모두 같은 3월생인데다 상호작용 시도도 잦고 어휘력이 좋은 영아들이었다. 이는 월령이 증가하면서 규칙적이고 설명적인 언어를 더 많이 사용한다는 견해(Pellegrini, 1982)와도 일치하는 것이다. 또한 양옥승(2004)은 영유아들이 보살핌의 과정 속에서 도덕적 덕목들을 경험하게 되고 다시 다른 관계 맺음 속에서 보살핌을 제공하는 사람으로서 전수하게 된다고 하면서 도덕적인 지도자의 역할에 대한 중요성을 제안하였다. 이는 영아들이 「구체적으로 설명하기」를 통해 다양한 상황에서 익히게 된 도덕적 개념이나 인과 관계들을 자신의 상황 속에서 재구성해 나가는 것과 연계되는 것으로, 상호작용 안에서 교사의 역할이 중요함을 다시 한 번 강조하는 것이라 할 수 있다.

4. 놀이 설명하기

다음의 [사례 34~41]은 영아들에게서 관찰된 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘알리는 말하기’의 하위 범주인 「놀이 설명하기」와 관계된 상호작용의 예시이다. 「놀이 설명하기」 범주는 종종 「이름 붙여 말하기」나

「상황 묘사하기」 범주와 연계하여 나타나곤 하였다.

[사례 34. 태이] 이런 놀이를 할 거예요.

쌓기영역에서 훈아와 상호작용하며 놀이하는 중에 옆에 있던 교사를 발견하고는 고개를 돌려 상호작용을 시도한다.

태이 : (사각블록을 가지고 무언가를 만들다가) 나는 합체해야지~

훈아 : 나도~

태이 : 또 합체하자 또~ (교사를 보며) **또 합체할 거예요 선생님~**

교사 : (다른 교사와 상호작용 중이라 듣지 못함)

(잠시 후 다른 교사와의 대화가 끝나고 교사가 자리에 앉자)

훈아 : 선생님 성우꺼 같이 합체했어요.

교사 : 응? 누구랑 같이 합체했어요?

훈아 : 여기 로봇트랑요.

교사 : 로봇트랑 같이 합체했어요~? 로봇트랑 뭘 합체했는데?

훈아 : 태이야 나 로봇트 합체했다, 로봇트~ (라고 말하며 교사에게 답변하지 않고 태이에게 감)

- 2009. 10. 27 -

태이는 친구와 상호작용을 하며 블록놀이를 하다가 자신의 놀이 계획을 교사에게 말하기 위하여 「놀이 설명하기」 범주를 사용하였다. 앞의 사례에서는 교사가 다른 사람과 상호작용 중인 관계로 태이의 말에 즉각적인 반응을 해주지 못하였으나, 태이는 대체로 자기 주변에 교사가 있을 때면 현재 자신의 활동과 관계되는 주제를 가지고 곧잘 상호작용을 시도하곤 하였다.

[사례 35] 내가 만든 거예요.

쌓기 영역에서 베베블록을 높게 쌓고 있는 교사를 바라보며 상호작용을 시도한다.

수영 : **높이 올라갔어요.**

교사 : (사람 블록을 가리키며) 누가요? 이게 누군데요?

수영 : 수영이.

교사 : 수영이야, 수영이 ?

수영 : 네.

교사 : 아 ~ 수영이가 높이 올라갔구나. 아빠는 어디 가셨어요?

수영 : 회사 ~.

교사 : 응 ~ 수영이 아빠는 회사에 가셨구나~.

수영 : 네.

- 2009. 10. 23 -

수영이는 자신의 놀이 상황을 교사에게 설명하고 그에 대해 교사가 질문을 하자, 단답형 대답으로 상호작용을 진행하였다. 수영이는 「놀이 설명하기」 범주를 자주 사용하지는 않았으나 가끔씩 길지 않은 문장으로 교사에게 이와 같은 상호작용을 시도하는 모습이 관찰되었다.

[사례 36] 내가 좋아하는 이마트에 가요.

친구와 다른 교사의 대화를 듣더니 자리에 앉아서 교사를 바라보며 상호작용을 시도한다.

성우 : **선생님, 나 이마트 가요~ 이마트,**

교사 : 성우 이마트가요? 성우는 왜 항상 이마트만 가요? 이마트 가서 뭐 살 건데요?

성우 : 자동차!

교사 : 자동차 사러 갈 거예요? 다음에는 백화점도 가고 다른 마트도 가 봐요!

성우 : 네.

- 2009. 11. 23 -

교사 : 우리 성우의 놀이에는 늘 ‘이마트’가 있어요. (웃음) 항상 “이마트 가요~” 나 “집이~”가 성우의 주요 놀이 배경이에요.

성우 아버지 : 항상 마트에 가면 자기가 좋아하는 장난감을 하나씩 집어가지고 나오거든요.

교사 : 마트 가실 때마다 장난감을 사주세요?

성우 아버지 : (머리를 긁적이며) 녀석이 꼭 하나씩 집어 오더라구요.

교사 : 어머~ 이거 아버지께서 교육 받으셔야 할 내용인데요.(웃음) 암
튼 다음에는 이마트 말고 다른 마트도 좀 데려가 주세요.

성우 父 : (웃음) 그래야겠네요. 근데 롯데마트는 좀 멀더라구요. (웃음)

- 2009. 11. 26. 성우 父와의 인터뷰 -

위의 사례에서 성우는 자신의 놀이 상황을 교사에게 말하기 위하여 「놀이 설명하기」 범주를 사용하였다. 성우는 「놀이 설명하기」 범주를 통해 상호작용을 자주 시도하였는데 대부분의 내용이 ‘이마트에 갈 것이다, 여기는 이마트다, 이마트에서 장난감을 사왔다.’는 등의 것으로, 멘트도 대체로 “이마트 가요~”로 시작되었다. 이곳에만 가면 자신이 좋아하는 장난감을 사오기 때문에 그럴 것이라는 성우 부친의 인터뷰 내용에서도 성우의 일상적인 문화적 배경에 대해 알 수 있었다.

[사례 37. 훈아] 옷장 놀이를 하고 있어요.

성인의 검지손가락 크기의 사각기둥 2개와 이 두 개의 도형을 합한 넓이의 직육면체 입체도형 2개를 가지고 옷장을 만들고는 문을 열었다 닫았다 하는 흥내를 내며 놀이하다가 교사를 바라본다.

훈아 : **문을 열었는데 옷이 없네요.**

교사 : 어머, 옷장 문을 열었는데 옷이 없어요?

훈아 : 네! 우리가 입어버려서요.

교사 : 옷장을 만들어서 그렇게 문을 여는 놀이를 하니까, 더 재미있네요.

훈아 : 네. 이렇게 하면 재미있어요!

- 2009. 10. 26 -

훈아는 옷장 놀이를 하다가 자신의 아이디어를 교사에게 들려주고자 「놀이 설명하기」를 시도하였다. 훈아는 일상적인 상호작용 속에서 이 범주를 자주 사용하였으며, 주로 자신의 놀이에 대한 아이디어를 자랑하는 내용으로 상호작용을 시도하였다.

[사례 38. 또리] 친구와 함께 놀고 있어요.

실외놀이터에서 달리는 놀이를 하다가 멈춰 서서 교사에게 상호작용을 시도한다.

또리 : (수영이의 손을 잡고 뛰어가며) **선생님 친구랑 손잡고 가요,**(하며 다시 뿔 준비를 함)

교사 : 응. 넘어지지 않도록 조심해서 다녀요.

또리 : 네~.

- 2009. 10. 13 -

또리는 교사보다는 또래와의 상호작용을 더 즐기는 영아로 아주 가끔 특별한 의도 없이 교사에게 자신의 일상적인 이야기로 상호작용을 시도하였다. 앞의 사례에서도 또리는 교사의 반응을 듣기보다는 자신의 놀이에 매료되어 「놀이 설명하기」를 간단히 전한 뒤, 곧바로 자신의 놀이를 즐기고자 하는 모습을 발견할 수 있었다.

[사례 39. 재범] 내 놀이를 보세요.

쌓기 영역에서 친구와 교사의 상호작용 내용을 들으며 무언가를 만들더니 교사에게 다가온다.

재범 : (교사의 어깨를 툭툭 치며 손가락으로 자신이 놀던 자리를 가리키며) **선생님 저것 보세요, 기차예요,**

교사 : 재범이도 기차 만들었어요?

재범 : 네~.

교사 : 재범이 기차는 짧네요. 짧은 기차를 만들었어요?

재범 : 네. 짧아요.

교사 : 그 기차에는 몇 명이 탈 수 있을까?

재범 : (자신이 만든 기차 위에 올라타더니) 한 명이 탈 수 있어요.
(라고 말한 후 기차를 움직이며 놀이를 진행함)

- 2009. 12. 10 -

재범이는 친구들과 교사의 상호작용을 듣고 있다가 자신의 상호작용을 시도하는 경향이 잦았다. 이 사례에서도 친구가 교사에게 자신의 놀이를 설명하는 것을 보고 자신의 놀잇감을 서둘러서 완성한 뒤에 「놀이 설명하기」를

통해 상호작용을 시도하였다. 재범이는 자신이 만든 기차를 주제로 상호작용을 전개하면서 길이에 대한 개념을 더욱 명확히 알게 되었다.

[사례 40. 택연] 이렇게 놀이하고 있어요.

역할 영역에서 인형을 가지고 놀다가 인형을 데리고 교사에게 나아온다.

택연 : **아기 밥 줄 거예요,**

교사 : 택연이는 아기 밥 줄 거예요~?

택연 : 네~ (하고 자신의 자리로 돌아가서는 인형에게 ‘아~ 해봐, 아. 먹었어?’ 라며 놀이를 지속함)

- 2009. 10. 30 -

택연이는 자신의 놀이 상황을 교사에게 설명하고 그에 대해 교사가 반응을 해주자, 혼자 놀이를 통해 자신의 놀이를 더욱 확장시켜 나가고 있었다. 택연이는 가끔 「놀이 설명하기」를 통해 일과보고와 같은 상호작용을 시도하곤 하였다.

[사례 41. 가희] 이 블록은 아빠예요.

레고 블록을 가지고 놀이하다가 교사를 바라본다.

가희 : **선생님, 아빠예요,**

교사 : 뭐가 아빠예요?

가희 : 이거 (노란색 레고 블록 하나를 들어 보이며) 이거 아빠예요.

교사 : (옆에 있는 블록을 가리키며) 이건 뭐예요?

가희 : 핸드폰이에요.

교사 : 아~ 휴대전화구나!

가희 : 네. 아빠한테 전화 왔어요.

교사 : 아빠가 뭐라고 하세요?

가희 : 아빠가 지나가버렸어요.

교사 : 어디를요?

가희 : 기차 타고 ~ 어 ~ 일하러 가요.

- 2010. 1. 26 -

가희는 블록에 이름을 붙이는 놀이를 하면서 교사에게 「놀이 설명하기」를 시도하였다. 가희는 블록들에 이름을 붙여가며 자신의 놀이를 진행해가고 있었으며, 그 과정에서 자신의 일상과 연계하여 이야기를 구성해 나갔다. 가희의 상호작용 속에서는 가희 부친이 평소에 가희를 대하는 모습이나 가희가 부모님과 소통을 원하는 모습들을 발견할 수 있었다.

이상에서 만 2세 반 영아들의 대부분이 「놀이 설명하기」 범주를 시도하고 있음을 알 수 있었으며, 이러한 상호작용 속에서 영아들의 일상적인 생활모습이나 관심사들을 찾아볼 수 있었다. 아동은 놀이 속에서 자신이 아는 것과 생각하는 것을 보여준다. 따라서 영아들이 자신의 놀이상황에 대해 묘사를 하는 것이나 자신의 놀이에서 자신의 역할 등을 설명하며 교사를 놀이로 초대하는 순간은, 교사가 영아들의 사고를 엿볼 수 있는 좋은 기회가 된다 (Kamii, 1982). 실제로 「놀이 설명하기」를 진행하는 앞의 사례들에서 영아들이 놀이 속에 자신의 바람과 생활 모습을 투사하고 있음을 관찰할 수 있었다. 더불어 영아들의 자발적인 상호작용 시도를 통해 그들의 놀이에 초대된 교사는 영아들의 내면을 이해하거나, 그들에게 보다 정확한 지식을 주기 위하여 다양한 질문이나 호응을 하며 상호작용을 전개해 나가고 있었다.

5. 끝마쳤음을 알리기

다음의 [사례 42~48]은 영아들에게서 관찰된 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘알리는 말하기’의 하위 범주인 「끝마쳤음을 알리기」와 관계된 상호작용의 예시이다.

[사례 42. 택연] 선생님 말씀대로 간식을 먹었어요.

간식을 먹기 전에 교사가 “빵이랑 우유랑 함께 먹도록 해요.” 라고 말을 해주었더니, 다 먹은 간식 그릇을 가지고 와서는 교사에게 보여주며 상호작용을 시도한다.

택연 : 빵이랑 우유랑 같이 먹었어요.

교사 : 우리 택연이도 빵과 우유를 함께 먹었구나~! 잘했어요. 이제 손
이랑 입이랑 씻고 오세요.

- 2009. 11. 17 -

택연이는 평소에 편식 때문에 종종 갈등을 보이는 영아로 앞의 사례에서는 자신이 교사의 말에 따라 잘 실천했다는 것을 강조하기 위하여 「끝마쳤음을 알리기」 범주로 상호작용을 시도하였다.

[사례 43. 태이] 간식을 다 먹었어요.

간식을 다 먹고 와서 교사에게 그릇을 보여준다.

태이 : **다 먹었어요.**

교사 : 잘했어요. 그릇이랑 포크랑 나누어서 정리하세요!

-2009. 12. 7 -

일반적으로 영아들이 각 활동 중에 자신이 마친 활동에 대해 「끝마쳤음을 알리기」 범주의 상호작용을 시도하는 것과 관련하여, 태이도 동일하게 자신이 간식을 다 먹었다는 일상적인 활동 보고를 진행하였다.

[사례 44. 성우] 밥을 다 먹었어요.

밥을 다 먹고 나서 도시락을 들고 교사에게 온다.

성우 : **다 먹었어요~**

교사 : 더 먹을래요?

성우 : 아니요~

교사 : (성우를 보며) 더 먹을 사~람?

성우 : (수줍게 웃으며) 안 해요~.

- 2009. 12. 8 -

성우는 무엇이든 물어보면 내용이나 상황에 상관없이 무조건 “저요!” 하며 손부터 들고 보는 영아이다. 중·간식 시간에도 음식이 조금 남아서 더 먹을 건지 물으면 그만 먹는다고 해놓고도 “먹을 사람?” 하고 물으면 “저요!” 라며 손을 번쩍 들고는 간식을 더 받으러 오곤 한다.

지금까지 한 번도 예외 없이 적용되었었는데, 오늘은 “더 먹을 사~람?” 이라고 묻는 교사의 말에 대해 ‘이젠 그 말에 넘어가지 않는다.’ 라는 듯 수줍게 웃으며 처음으로 거부 의사를 밝힌다.

- 2009. 12. 8. 소망반 교사의 저널 -

성우는 ‘알리는 말하기’ 체계의 하위범주인 「끝마쳤음을 알리기」를 이용한 상호작용의 시도를 또래들보다 자주 사용하였으며, 그 내용은 주로 중식이나 간식을 다 먹었다는 것과 교사의 의도에 따라 제시된 의무적인 활동들을 마쳤다는 것이었다.

[사례 45. 훈아] 깨끗이 잘 먹었어요.

밥을 다 먹고 정리하면서 도시락을 들고 교사에게 온다.

훈아 : 나 이거 **깨끗이 먹었는데요**, 나 이거 **깨끗이 먹어요**,

교사 : (다른 친구와 이야기를 하는 중)… ….

훈아 : (도시락을 들고 다시 자리로 돌아가 교사를 바라보고 있다가 교사와 친구의 대화가 끝나자) 선생님, 나 이거 **깨끗이 다 먹었어요**.

교사 : 정말 **깨끗이 잘 먹었네요**.

훈아 : 네~ 정말 **깨끗하지요!**

교사 : 그래요. 이제 정리하고 양치질하도록 해요.

- 2009. 11. 17 -

위의 사례에서는 비록 훈아의 상호작용 시도가 즉시 답변으로 연결되지는 않았으나, 훈아는 「끝마쳤음을 알리기」를 이용한 상호작용의 시도에서도 자신이 잘한 부분을 강조하는 경향을 나타내었다. 이전이나 이후에도 훈아는 스스로 잘해낸 것에 대해서는 「끝마쳤음을 알리기」를 통해 강조하면서 상호작용을 시도하였으며, 특별한 사항이 없는 일반적인 활동은 비교적 조용히 마무리하는 편이었다.

[사례 46. 재범] 간식을 다 먹었어요.

간식을 다 먹고 자리에 앉아 교사가 들리도록 큰 소리로 말한다.

재범 : **다 먹었어요**.

교사 : 다 먹었어요? (인사하는 행동을 시범 보이며) 잘 먹었습니다.

재범 : 잘 먹었습니다!

교사 : 재범이, 손 씻고 오세요!

재범 : 네!

- 2009. 11. 23 -

재범이는 간식을 다 먹었다며 「끝마쳤음을 알리기」를 이용한 상호작용을 시도하였고, 교사는 이에 기본생활습관 지도를 병행하여 상호작용을 진행하고 있었다.

[사례 47. 유이] 미술 활동을 다 끝냈어요.

미술 영역에서 활동을 끝내고 가위를 들고 교사에게 다가온다.

유이 : **다 했어요.**

교사 : 정리하세요. 가위는 선생님께 주고~

유이 : (가위 손잡이가 교사를 향하도록 들고 옴)

교사 : 옳지! 똑똑해라. 가위는 이렇게 돌려서 드리는 거지요. 우리 유이는 선생님이 가르쳐준 걸 아주 잘 기억하고 있네요.

유이 : (미소를 지으며 서 있음)

교사 : 집에서 할머니나 아빠나 아기한테 줄 때도 항상 손잡이가 다른 사람에게 가도록 잡고 주는 거지요!

유이 : (방긋 웃으며) 네!

- 2009. 11. 13 -

유이는 미술 활동을 마쳤다는 「끝마쳤음을 알리기」 과정에서 교사의 기본생활습관 지도 내용을 잊지 않고 실천하는 모습을 보여주었다. 유이는 평소에 배운 대로 일상적인 지도내용을 잘 실천하여 긍정적인 강화를 받게 되자, 방긋 웃으며 좋아하는 모습이 관찰되었다.

[사례 48. 두산] 활동지 다 했어요.

미술 영역에서 완성된 활동지를 들고 교사에게 다가온다.

두산 : **다 했어요.**

교사 : (활동지를 받아들이고 살피며) 우와~ 우리 두산이 이렇게 했구나.

이제 정리장 안에 가져다 두세요.

두산 : (조용히 뒤돌아 정리하러 감)

- 2009. 10. 12 -

두산이는 평소에 자신의 담임인 사랑반 교사에게 주로 상호작용을 시도하는 편인데, 사랑반 교사가 자리를 비우자 교실 안에 있던 소망반 교사에게 「끝마쳤음을 알리기」 범주를 사용하였다.

이상에서와 같이 만 2세 반 영아들은 자신이 진행했던 미술 활동 혹은 결과물을 교사에게 제시해야 하는 자유선택활동 영역의 활동을 마쳤거나, 간식 후 휴식 시간에 가지고 놀았던 놀잇감을 정리했거나, 혹은 중·간식을 다 먹었다는 등 활동이 종료되었음을 알리는 상호작용을 시도하였다. 이러한 「끝마쳤음을 알리기」 범주는 모든 영아에게서 관찰되는 상호작용이었으나 매우 일상적인 부분이라서 오히려 관찰을 놓친 영아들도 있었다. Kopp(1982)는 12개월부터 사회화의 증거인 순응 행동이 나타나기 시작하여, 24개월 이상의 영아들은 자기통제단계에서 외부감시나 훈육 없이도 사회적 기대에 적합한 행동을 수행할 수 있다고 하였다. 이는 영아들이 계획된 활동에 대해 스스로 활동을 마치고 교사에게 자신의 과제 수행을 알리는 상황이나, 이어지는 교사의 기본생활습관 지도에 순응성과 자발성을 보이는 부분에 대해서도 이론적인 뒷받침이 되어주는 것이라 할 수 있다.

6. 경험 말하기

다음의 [사례 49~52]는 영아들에게서 관찰된 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘알리는 말하기’의 하위 범주인 「경험 말하기」와 관계된 상호작용의 예시이다.

[사례 49. 또리] 포클레인 본 적 있어요.

공사가 진행 중인 놀이터 옆 공원을 바라보며 교사에게 와서 포클레인

을 가리킨다.

또리 : **엄마랑 같이 포클레인 보았는데...**

교사 : 어디에서 포클레인 봤어요?

또리 : (듣고 있다가 대답 없이 가버림)

- 2009. 11. 13 -

또리는 또래와의 상호작용이나 교사와의 상호작용에서 「경험 말하기」를 자주 사용하는 편이었다. 주로 자신이 겪었던 과거 경험과 지금 진행되는 상호작용의 주제 혹은 상황적인 소재를 연결하여 상호작용을 시도하였는데, 그 말 속에는 대체로 자신이 경험했음을 자랑하는 의도가 숨어 있는 경우가 많았다.

[사례 50. 훈아] 엄마가 마스크 사주셨어요.

손을 씻고 나와서 개인 수건에 손을 닦다가 자신의 사물함에 걸린 마스크를 보고는 교사에게 상호작용을 시도한다.

훈아 : 엄마가 메스키포스예요.

교사 : (사물함에 걸린 마스크의 캐릭터를 보고) 아~ 엄마가 레스큐포스 마스크 사주셨어요?

훈아 : 네, 사람이기 들었어요. 트럭이요.

교사 : 사람이 들어있어요? 어디예요?

훈아 : 트럭이.

교사 : 사람이 들어 있는 트럭에서 마스크 샀어요?

훈아 : 네.

태이 : 나는 레스큐포스 전화기 있는데

교사 : 아~ 우리 태이는 레스큐포스 전화기도 있구나. 그런데 태이는 이야기 그만하고 빨리 간식 먹도록 해요.

- 2009. 11. 10 -

훈아는 자신의 사물함에서 엄마가 사주신 마스크를 발견하고는 「경험 말하기」의 범주로 상호작용을 시도하였다. 한참 조사나 시제와 같은 문법을

확장하고 있는 훈아는, ‘~이가, ~했는데요’와 같이 이중 조사를 사용하거나 두 가지의 종결어미를 한꺼번에 문장 속에 넣어 표현하는 모습을 보여주고 있었다. 이와 같은 현상은 특별히 하고 싶은 말이 있는데 의사표현이 적절하게 잘되지 않을 때의 훈아에게서 가끔 발견되고는 하였다.

[사례 51. 택연]

간식을 먹은 후, 손을 씻고 나와서 화장실 입구에 멈춰 선다.

택연 : (입과 손에서 물방울이 떨어지는 상태로) **선생님, 생일축하하는 거 봤어요.**

교사 : 생일 축하하는 거 봤구나! 그런데 택연아, 입하고 손을 씻었으면 수건에 깨끗하게 닦고 와야지요.

택연 : (손을 닦으러 사물함 쪽으로 감)

- 2009. 11. 19 -

택연이는 ‘알리는 말하기’ 체계의 하위범주인 「경험 말하기」를 이용한 상호작용의 시도에서 가족들 혹은 친구들과 겪었던 과거의 경험에 대해 주로 언급하였다. 그중에서도 특히 택연이의 사전 경험과 관련된 내용은 아빠, 엄마, 동생과의 관계에서 발생하는 이야기들로 구성되었다.

[사례 52. 태이] 옛날에 초콜릿 선물 받았었지요!

교사가 후식으로 초콜릿을 준다고 하자 과거 경험을 이야기한다.

태이 : **박남정이가 옛날에 내 생일 때 초콜릿 줬는데.**

교사 : 맞다. 지난번 태이 생일 때 남정이가 생일선물로 초콜릿을 준 적이 있었지요~.(웃음)

태이 : 우리 집에 초콜릿 냉동실에 있어요.

- 2009. 11. 3 -

태이는 교사가 후식으로 초콜릿을 주겠다고 한 말을 듣고 그와 관계된 「경험 말하기」를 이용하여 상호작용을 시도하였다. 태이는 자신 앞에 놓인

상황 안에서 연계되는 사전 경험을 찾아내어 말하기를 즐기는 편이며, 자신이 아는 모든 사람과의 경험이 상호작용의 소재가 되었다.

이상에서와 같이 만 2세 반 영아들은 자신이 속한 모든 일상에서 경험했던 내용을 자신의 새로운 대화 소재로 끄집어내어 「경험 말하기」의 범주로 상호작용을 시도하고 있었다. 2세를 전후해서 영아들은 사용하는 언어의 양도 급속도로 증가하지만, 기억력도 발달하여 이전에 습득했던 언어도 계속 기억해낸다(김경옥, 2005)는 연구 결과는, 영아들의 사전경험에 대한 상호작용의 시도가 활발하게 나타나는 앞의 사례들과 그 흐름을 같이한다. 이처럼 영아들은 자신의 모든 경험을 토대로 반복적인 상호작용을 시도하면서 새로운 관계성을 알게 되었다.

D. 반응 구하기

상호작용의 관찰체계 중 ‘반응 구하기’의 체계는 「도움 요청하기 · 자신의 의견 주장하기 · 자신에게 집중시키기 · 항의 또는 질책하기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기 · 여운 있는 교사 부르기 · 지시하기」의 여덟 가지 범주로 분류되었다. 이 중에서 「항의 또는 질책하기 · 지시하기」의 범주는 선행된 상호작용에 대해 반응할 때 나타나는 상호작용의 범주로, 이후 영아의 상호작용 시도에 대한 교사의 반응이나 상호작용 과정에서 살펴볼 수 있었다.

그 외의 여섯 가지 하위범주들은 비교적 많은 영아에게서 관찰되었는데, 특히 「도움 요청하기」나 「일러바치기」 그리고 「대화에 끼어들기」와 같은 범주들이 가장 많이 관찰되었다. 이는 영아들은 맥락 안에서 자신에게 친근하고 오랜 시간 동안 일상화된 대상이나 사건에 대해 메시지를 전달하고 전달받아야 하는 특성이 있다는 김명순(1999)의 연구와도 그 흐름을 같이한다. 영아들은 특히 성인의 반응이 절실히 필요한 상황 속에서 이처럼 적극적이고 다양한 방법들을 통하여 상호작용을 시도하는 것으로 여겨진다.

1. 도움 요청하기

다음의 [사례 53~57]은 영아들에게서 관찰된 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘반응 구하기’의 하위 범주인 「도움 요청하기」와 관계된 상호작용의 예시이다.

[사례 53. 성우] 안돼요.

자동차 만들기를 하는데 시트지를 들고 교사에게 다가온다.

성우 : (시트지를 내밀며) 안돼요, 이거,

교사 : 뭐가 안돼요?

성우 : (시트지를 다시 내밀며) 이거 안돼요.

교사 : 시트지가 안 뜯어져요?

성우 : 네. 이거 안 뜯어요.

교사 : 으이구~. 따라서 말해보세요. “안 뜯어져요!”

성우 : 안 뜯어요.

교사 : “도와주세요.”

성우 : 도와주세요.

교사 : (시트지 한쪽 귀퉁이를 뜯어 접어주며) 자요. 여기 벌려진 곳을
잡고 뜯으면 돼요~. 알겠지요!

성우 : 네~.(웃으며 받아들고 감)

- 2009. 10. 20 -

성우는 전반적으로 모든 시간 중에 교사에게 「도움 요청하기」를 시도하였다. 특히 자신의 노력이 필요한 활동에서는 큰 의욕을 보이지 않으며 별다른 노력 없이 교사에게 도움을 요청하는 것이 관찰되었다. 이에 대해 교사는 영아가 스스로 할 수 있을 정도까지의 도움을 제공해주며, 최대한 스스로 활동을 성취해낼 수 있도록 돕고 있었다. 또한, 언어 표현이 느리게 발달하고 있는 성우에게는 대체로 문장을 따라서 말해보게 하는 반응이 뒤따르는 편이었다.

[사례 54. 수영] 소매를 내려주세요.

화장실에서 손을 씻고 나와서 교사에게 온다.

수영 : **(소매가 올려진 채로 팔을 뻗으며) 내려주세요.**

교사 : (소매를 내려주며) 우와~ 수영아. 울지 않고 말하니까 정말 예쁘지요!

수영 : (교사를 쳐다보며 고개를 끄덕임)

교사 : 아니, 말로 대답해야지요!

수영 : 네.

교사 : 그래요. 다음에도 울지 않고 말로 이야기하는 거예요.

수영 : 네.

- 2009. 11. 12 -

수영이는 자신에게 주어진 활동 등에 대해서 비교적 스스로 잘 해내는 영아인데, 유독 손을 씻고 나서 소매를 내리는 것에 대해서는 항상 「도움 요청하기」를 시도하였다. 그동안 반복되는 상황에서 곧잘 울면서 이야기를 하는 수영이의 상호작용 시도에 대해 ‘울지 않고 말로 표현하도록’ 지도를 하였더니, 위의 사례에서는 울지 않고 말로 도움을 요청하는 모습을 관찰할 수 있었다.

[사례 55. 훈아] 소매를 내려주세요.

종일 간식을 배식 중에 교사 등 뒤에서 무어라 중얼거리는 소리가 들린다.

훈아 : **선생님, %\$\$\$#@%,**

교사 : 훈아야, 혼자서 작은 소리로 말하면 선생님이 알아들을 수가 없어요. 다시 한 번 말해보세요. 뭐라고요?

훈아 : **옷 내려주세요,**

교사 : 아~ 선생님께 옷 내리는 거 도와주라고 한 거예요?

훈아 : 네.

교사 : 이리오세요. (팔부분에 걸쳐 있는 옷을 내려줌)

훈아 : (제자리로 돌아감)

- 2009. 11. 25 -

훈아는 「도움 요청하기」를 이용한 상호작용의 시도에서 스스로 해결하기 어려운 문제를 도와달라고 요청하였다. 이러한 도움 요청은 훈아의 일과에서 가끔 등장하는 것으로, 훈아는 자신감이 없는 상황이 되면 목소리가 줄어드는 경향을 보였다. 이 사례에서도 변함없이 자기 스스로 해결할 수 없는 일이 생기자 평소와 달리 작은 목소리로 소극적인 상호작용을 시도하는 것을 볼 수 있었다.

[사례 56. 택연] 풀이 안 나와요.

탐색 영역에서 ‘우주에 무엇이 있을까요?’ 라는 활동지를 하는 중간에 교사를 부른다.

택연 : (풀을 들고) **선생님, 해주세요.**

교사 : 택연아, 뭘 해줄까요?

택연 : 풀이 안 나와요.

교사 : 풀이 나오지 않아요? 택연아 잠깐만. (이라고 말하고 다른 풀을 찾고 있음)

택연 : (하던 일을 멈추고 교사의 행동을 바라봄)

교사 : (택연이에게 다른 풀을 찾아 건넴) 자! 이걸로 해보세요.

택연 : (풀을 받아들고 활동을 계속함)

- 2009. 12. 14 -

「도움 요청하기」 범주를 이용한 택연이의 상호작용 시도는 전반적으로 교사에게 문제 상황을 알리고 도움을 요청하는 것이었다. 다만, 택연이에게서 이러한 도움을 요청할 때마다 구체적인 요구 사항을 빼고 “해주세요”로 상호작용을 시도하는 경향이 관찰되었다.

[사례 57. 태이] 지퍼 잠가 주세요.

식사를 마치고 자신의 도시락을 정리한 뒤 도시락이 담긴 지퍼백을 교사에게 내민다.

태이 : **선생님, 도와주세요.**

교사 : 이제 태이가 한 번 해보세요. 지난번에 선생님이 지퍼백 잠그는
거 알려 주셨지요!

태이 : (지퍼백을 잠그려고 시도하다가) 안돼요.

교사 : 해봤는데도 안돼요? 그럼 이리 가져와 보세요. 선생님이 도와줄
게요.

태이 : (지퍼백을 교사에게 내임)

교사 : (지퍼백을 잠그다가) 어머, 태이야. 지퍼백을 오래 써서 고장
났나 봐요. 잠기질 않네. 오늘은 선생님이 테이프로 붙여 줄 테
니까 집에 가서 엄마께 ‘새것으로 바꿔주세요.’ 라고 말씀드려요!

태이 : 고장 났어요?

교사 : 네. 잠그는 부분이 닳아져서 딱 붙지를 않아요.(지퍼백에 테이
프를 붙여 건네주자)

태이 : 감사합니다.

교사 : 와~ 우리 태이는 이렇게 ‘감사합니다.’ 인사도 잘하네요.

- 2009. 11. 24 -

태이 엄마는 도시락 가방 대신 지퍼백에 도시락을 담아서 보내기 때문
에 아직 소근육 사용이 원활하지 않은 태이는 항상 교사에게 지퍼백을
잠가 달라고 도움을 요청한다. 인사에 인색한 태이에게 한동안 도시락
을 잠궈 주며 “선생님께서 태이를 도와주셨으니까 감사합니다(고맙습
니다)라고 인사드리는 거지요!” 라고 꾸준히 연습을 시켰더니 드디어
자발적으로 인사를 시도하였다. 지속적인 인사 습관을 위해 태이가 인
사를 잘할 때마다 긍정적 강화를 놓치지 않고 해주고 있다.

- 2009. 11. 24. 소망반 교사의 저널 -

태이는 주로 소근육 발달과 관련하여 「도움 요청하기」 범주를 사용하고
있었다. 위의 사례에서와 같은 지퍼백 잠그기를 포함하여 단추 채우기와 같
은 일상 및 작은 구멍에 실 꿰기 등의 영역 활동에서도 이와 같은 도움 요청
하기가 관찰되었다.

이상에서와 같이 만 2세 반 영아들은 자신이 스스로 해결하기 어려운 문제
앞에서 「도움 요청하기」의 범주로 상호작용을 시도하고 있었다. 이는 영아

가 월령이 증가함에 따라 요청의 언어를 많이 사용한다는 김금주(2000)의 연구와도 일치하는 것이다. 또한, Dunn과 Cutting(1999)은 교사와 더욱 긍정적인 상호작용을 경험한 영아들이 사회적으로 참여적이고, 명랑하고, 정서적으로 안정된 관계를 형성한다고 하였다. 위의 사례들을 통해 영아들은 신체적으로 혼자서 해결할 수 없는 부분에 대해 교사에게 자유롭게 도움을 요청하며 자신의 불편함을 해결하고 있었는데, 이는 교사와의 안정적 애착이 잘 이루어졌기 때문으로 볼 수 있을 것이다.

2. 자신의 의견 주장하기

다음의 [사례 58~60]은 영아들에게서 관찰된 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘반응 구하기’의 하위 범주인 「자신의 의견 주장하기」와 관계된 상호작용의 예시이다.

[사례 58. 훈아] 시소 타고 싶어요. 비켜주세요.

교사가 시소 중앙에 앉아서 영아들을 바라보고 있는데 교사 옆으로 걸어온다.

훈아 : (시소의 빈자리를 가리키며) **선생님, 저 여기 탈 거예요.**

교사 : 그러세요.

훈아 : (시소의 빈자리에 앉더니) **그런데 왜 안 움직일까요?**

교사 : 그러게. 왜 움직이지 않을까?

훈아 : 선생님이 앉았잖아요.

교사 : 선생님은 가운데 앉았을 뿐인데요. 그럼 어떻게 할까요?

훈아 : **선생님이 내려와요.**

교사 : 그래요. 일어나 줄게요.

훈아 : (시소를 앞뒤로 흔들며) 이제 잘 움직여요.

교사 : 그래. 재미있게 타세요~!

- 2009. 11. 11 -

훈아는 「자신의 의견 주장하기」를 이용한 상호작용의 시도에서 자신의

놀이 욕구를 위해 교사의 양보를 주장하였다. 시소를 타고 싶은데 시소가 움직이지 않는 이유가 시소 중간에 앉아 있는 교사 때문이라고 판단한 훈아는, 교사에게 자리를 비켜달라는 자신의 의견을 주장하고 있었다.

[사례 59. 태이] 간식 더 주세요.

편식이 있는 태이는 배부르다는 핑계를 대고 점심을 조금밖에 먹지 않은 상태에서 간식 시간에 자신이 좋아하는 샌드위치가 나오자 빠르게 간식을 먹는다.

태이 : (빈 그릇을 내밀며) 더 주세요!

교사 : 태이는 배불러서 점심도 조금밖에 안 먹었지요! 배부를 때는 너무 많이 먹으면 배가 아플 수도 있으니까 오늘은 간식 한 번만 먹도록 해요. 대신 다음에 배 안 불러서 점심 잘 먹는 날, 간식도 많이 먹어요. 샌드위치 다 먹었으면 이제 차도 마셔보세요~.

태이 : (작은 목소리로) 네.

- 2009. 11. 4 -

태이는 자신이 좋아하는 간식을 더 먹기 위해 「자신의 의견 주장하기」를 이용한 상호작용을 시도하였다. 태이는 가끔 자신이 좋아하는 간식이 나올 때 더 달라는 의사를 밝히는 경우를 제외하고는, 특별한 의견 주장은 관찰되지 않았다.

[사례 60. 성우] 후식 주세요.

식사를 다 마치면 후식으로 배를 주기로 하였더니, 밥을 다 먹고 나서 교사를 부른다.

성우 : (후식을 보며) 선생님! 줘요!

교사 : “배 주세요.” 해야지.

성우 : 배 주세요.

교사 : (포크를 받아서 배를 찍어서 영아에게 건네줌)

성우 : (열심히 먹더니) 다 먹었어요.

교사 : 다 먹었으면 책보기 영역에 가서 잠깐 책 보고 있어요. 다른 친

구들 밥 먹는 거 도와주는 동안 책 보고 있어요. 친구들이 식사를 마치고 나면 선생님과 함께 양치하도록 해요.

- 2009. 11. 13 -

성우도 「자신의 의견 주장하기」를 이용한 상호작용의 시도에서 식사를 마치고 후식을 주기로 했던 약속을 상기시키며, 후식을 달라는 자신의 의견을 주장하였다. 때때로 성우는 활동과 관련하여서 하고 싶다거나 하자는 식의 의견을 주장하기도 하였다.

이상에서와 같이 만 2세 반 영아들은 중·간식을 더 달라고 하거나 자신의 놀이를 위해 교사의 양보를 원하는 등 자신들의 욕구를 충족시키기 위해 「자신의 의견 주장하기」 범주를 사용하고 있었다. 만 2세는 Bronfen Brunner의 활동적 표상단계에 해당하는 시기이다 보니 언어활동이 가장 활발하게 일어나는 데다, 월령이 증가함에 따라 항의나 주장과 같은 조정의 의도를 많이 표현하고 있었다(Pellegrini, 1982). 이러한 만 2세 시기의 특성에 따라 영아들은 교사에 대한 자신의 다양한 욕구를 언어로 표현할 수 있게 된 것으로 보인다.

3. 자신에게 집중시키기

다음의 [사례 61~65]는 영아들에게서 관찰된 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘반응 구하기’의 하위 범주인 「자신에게 집중시키기」와 관계된 상호작용의 예시이다.

[사례 61. 훈아] 이것 좀 보세요!

베베 블록으로 놀이하던 중 “선생님”을 부르며 자신의 놀이 속으로 교사를 부른다.

훈아 : 선생님, 이것 좀 보세요, 오리 로봇이에요.

교사 : 훈아 로봇이에요?

훈아 : 아니~ 오리 로봇이요.

교사 : 응. 오리 로봇을 만들었다고! 오리 로봇이 몇 개 있어요?

훈아 : 하나, 둘, 셋. 세 개예요.

교사 : 오리 로봇이 세 개구나. 로봇이랑 어디 갈 거예요?

훈아 : 집예요.

- 2009. 12. 14 -

훈아는 「자신에게 집중시키기」를 이용한 상호작용의 시도에서 전반적으로 교사가 자신에게 관심을 두길 희망하거나 자신이 관심 두는 상황을 교사에게 보여주고 싶은 마음을 나타내었다. 「자신에게 집중시키기」 범주는 훈아가 다른 범주에 속하는 상호작용을 시도할 때에도 중복되어 발생할 정도로, 훈아의 상호작용 시도 가운데 가장 많이 나타나는 범주이기도 하였다.

[사례 62] 선생님! 나 소풍 갈라고 해요.

쌓기 영역에서 블록으로 무언가를 만들더니 역할영역에서 바구니를 챙겨서 교사에게 온다.

택연 : **선생님 로켓~, 선생님 나 소풍 갈라고요, 로켓이에요,**

교사 : (2차 등원 차량의 도착으로 원아들을 맞이하러 나가며) 택연아, 잠깐만! 2차 친구들 데리고 올게요.

(잠시 후, 교사가 2차로 등원하는 영아들을 데리고 들어오자)

택연 : **선생님 나는 기차예요, 나 기차가 너무 길어요,**

교사 : 조금 전엔 로켓이었는데 이제 기차로 바뀌었어요?

택연 : 네! 선생님. 소풍 갈라고 라면도 챙기고, 밥도 챙기고, 고기도 챙겼어요. 전화기도 챙겼어요.

교사 : 우와~ 그렇게 많이 챙겼어요? 근데 다 택연이가 좋아하는 것만 챙겼네요.

택연 : 과자도 시키고 음료수도 시켰어요.

교사 : 그것도 택연이가 좋아하는 거잖아요.

택연 : 네!

- 2009. 12. 15 -

택연이는 자신의 놀이 내용을 교사에게 들려주기 위하여 「자신에게 집중시키기」를 이용한 상호작용을 시도하였다. 택연이는 「자신에게 집중시키기」 범주를 자주 사용하지는 않는 편이었지만 대부분의 대화에서 교사의 주의를 집중시킬 수 있도록 분위기를 잘 유도해내는 편이었다. 위의 상호작용에서는 택연이가 상호작용을 시도함과 동시에 교사가 다른 친구들을 데리러 나가야 했는데, 교사가 다시 돌아올 때까지 기다렸다가 교사를 불러 주의를 환기시키며 자신이 하는 놀이를 계속 설명하는 모습을 보였다.

[사례 63. 태이] 내가 만든 거 멋져요?

쌓기 놀이에서 무엇을 만든 후 근처에 있던 교사에게 상호작용을 시도한다.

태이 : (자신이 만든 결과물을 보여주며) **선생님 이거 멋져요?**

교사 : 이게 무엇인데요?

태이 : 파워레인저요.

교사 : 아~ 파워레인저예요~!

또리 : 이또리, 파워레인저 봤는데~

태이 : 그래서 합체한 거예요.

교사 : 파워레인저라서 합체한 거구나~

- 2009. 10. 28 -

태이는 「자신에게 집중시키기」 범주를 이용한 상호작용의 시도에서 대체로 의문문 형식을 취하였다. “이거 멋져요? 멋지지요? 내꺼 봐 봤어요?”와 같은 의문문을 통해 자신의 놀이에 대한 교사의 생각을 확인받는 것을 원하였다.

[사례 64. 수영] 우리들의 놀이를 보세요!

놀이터 저편에서 괴물놀이를 하다가 멈추고 달려오더니 교사에게 상호작용을 시도한다.

수영 : 선생님! 고물 있어요, 고물!

교사 : 수영아, 뭐라구? 고물?

수영 : (고개를 끄덕이며 교사를 바라봄)
 교사 : 고물이 어디 있어요?
 수영 : (태이 쪽을 가리키며) 저기요~
 교사 : 아~ 태이가 괴물놀이를 하고 있어요! 수영아, 고물이 아니고 괴물! 따라서 말해봐요. 괴물!
 수영 : 고물. (하고 친구들에게 감)

- 2009. 11. 12 -

위의 사례에서 수영이는 자신들의 놀이를 교사에게 보여주기 위해 「자신에게 집중시키기」 범주를 이용한 상호작용을 시도하였다. 이 범주는 수영이에게서 그다지 자주 나타나지는 않았으나, 수영이는 교사의 시선을 자신에게 집중시키기보다는 공동체의 놀이에 집중시키기 위한 상호작용에 이와 같은 범주를 사용하기도 하였다.

[사례 65. 재범] 나뭇잎이 없어요!

실외놀이터에서 나뭇잎을 주워 모으며 분주하게 움직인다.

재범 : (나뭇잎을 주워 모으며 뛰다가 시소 앞에서 떨어져 있는 나뭇잎을 계속 탐색하더니 공원의 나무를 올려다보며 손가락으로 가리키고는) **선생님 나뭇잎이 없어요,**
 교사 : 정말! 나뭇잎이 왜 없을까요?
 재범 : 밑에 있어요.
 교사 : 그렇구나. 그런데 왜 아래로 떨어졌을까요?
 재범 : 바람이 불어요 ~ 바람이….

- 2009. 11. 12 -

재범이의 상호작용 시도에서 「자신에게 집중시키기」 범주는 자신이 발견한 것이나 자신의 놀이 등을 보여주기 위한 내용으로 구성되었다. 유난히 주변 상황에 관심이 많은 재범이는 자신이 관찰한 주변의 상황을 교사에게 보여주며 상호작용을 시도하였으며, 그 과정에서는 「손가락으로 가리키기 · 옷 것이나 신체부위를 잡아당기며 교사 부르기 · 교사의 움직임 바라보기」와

같은 ‘행동으로 표현하기’ 체계의 범주들이 함께 관찰되었다.

이상에서와 같이 만 2세 반 영아들은 자신의 행동이나 놀이 등을 교사에게 보여주거나 자신이 만든 결과물에 대한 교사의 의견을 물으면서, 교사의 주의를 자신에게 집중시키려는 상호작용을 시도하였다. 그 과정에서 “선생님”이라는 호칭을 반복적으로 사용하거나 “이것 좀 보세요.” 혹은 “이리 와 보세요.”와 같이 직접적으로 주의 집중을 요하는 표현을 사용하여, 교사의 관심을 유도하며 「자신에게 집중시키기」를 시도하였다. Tomasello(1995)는 이러한 공동 주의 집중이 다른 사람과 경험을 공유하기 위한 행동이며, 영아와 성인이 하나의 사물을 함께 주의 깊게 보는 동시에 성인이 자신과 같은 관심을 보이고 있음을 영아가 인식하게 된다고 하였다. 또한 Wells(1981)는 영아의 상호작용은 공동으로 주의를 집중하는 것이며, 이러한 주의 집중은 영아와의 상호작용이 진행되기 이전이나 진행되는 과정 중에 반드시 선행되어야 한다고 하였다. 이처럼 영아들은 교사와의 활발한 상호작용을 위해 자신에게 먼저 주의를 집중시키기 위하여 ‘반응 구하기’의 범주인 「자신에게 집중시키기」를 자주 사용하였다.

4. 일러바치기

다음의 [사례 66~73]은 영아들에게서 관찰된 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘반응 구하기’의 하위 범주인 「일러바치기」와 관련된 상호작용의 예시이다.

[사례 66. 성우] 희은이가 아프게 했어요.

쌓기 영역에서 친구들과 함께 놀이하다가 교사에게 다가온다.

성우 : **선생님, 희은이가 때렸어요, 머리.**

교사 : 어머, 희은아. 희은이가 성우를 때렸어요?

희은 : 아니~. (손가락으로 옆을 가리키며) 여기로 가다가 그랬어요.

교사 : 지나가다가 모르고 때렸어요?

희은 : 네~!

교사 : 그랬구나. 하지만, 모르고 그랬어도 친구가 아프니까 친구에게
미안하다고 사과는 해야지요!

희은 : (성우의 머리를 만지며) 미안해.

성우 : (이마를 만지며 교사를 쳐다봄)

교사 : 성우야, 희은이가 성우 미워서 때린 거 아니고 지나가다가 모르
고 그랬데. 이젠 괜찮아요?

성우 : 네~.

- 2009. 11. 30 -

성우는 친구들의 의도와는 상관없이 자신의 입장에서 조금이라도 불편하면 친구들이 자신을 아프게 한다는 「일러바치기」를 시도하고는 하였다. 하지만, 교사가 상황을 설명해주면 순순히 잘 받아들이고 금세 마음이 풀어져 교사의 이야기에 귀를 기울이는 모습이 관찰되었다.

[사례 67. 수영] 성우가 나를 밀었어요.

화장실에서 나오면서 교사의 위치를 확인하고는 교사에게 다가온다.

수영 : (성우의 행동을 흉내 내며) **성우가 이렇게 밀었어요.**

교사 : 성우가 수영이를 밀었어요?

수영 : 네.

교사 : 성우가 수영이를 왜 밀었어요?

수영 : (교사를 바라보고 있음)

교사 : (화장실에 가서) 성우야, 친구 밀었어요?

성우 : 아뇨.

수영 : (옆에서 보고 있다가 화장실로 들어가서) 내가 여기 있는데 이
렇게 했어요. (라며 재연을 함)

교사 : 응~ 수영아, 성우가 대변을 보는데 수영이가 변기 앞에 가니까
성우가 수영이를 밀었어요?

수영 : (약간 울상을 지으며) 네.

교사 : 성우가 대변을 보는데 수영이가 그쪽에 서 있으니까 그랬나보
다. 다음엔 수영이도 친구가 대변 보고 있으면 옆에 있는 변기

로 가세요!

수영 : 네.

교사 : 성우야, 다음엔 친구에게 비켜주라고 말로 해야 해요!

성우 : 네.

- 2009. 10. 15 -

수영이는 의도적이든 비의도적이든 일단 자신에게 잘못된 영아에 대해서 교사에게 이르는 경향이 관찰되었다. 수영이는 이전에 태이가 그랬듯이 [사례 67]에서 성우의 잘못된 행동을 재연하며 이르기를 시도하였는데, 대체로 다른 사람의 행동을 재연해 보이며 비언어적 상호작용과 함께 「일러바치기」를 시도하였다.

[사례 68. 희은] 친구가 내 놀잇감을 뺏어가요.

친구가 자신이 사용 중인 장난감을 뺏으려 하자 흥분된 목소리로 교사를 부른다.

희은 : **선생님~ 내가 먼저 놀았는데 재범이가 뺏어요.**

교사 : (교사도 상황을 보고 있었음) 재범아, 친구가 가지고 노는 장난감은 뺏으면 안 되지요!

재범 : (아무 말 없이 다시 희은이에게 장난감을 돌려줌)

희은 : (자신의 옆에 있던 다른 모형 칼을 재범이에게 건네며) 응!

재범 : (모형 칼을 받고 웃으며 다시 무어라 이야기를 나누며 놀이함)

- 2009. 10. 8 -

희은이는 재범이와 놀이 문화가 비슷하여 서로의 상호작용 시도 안에 곧잘 등장하곤 하였다. 위의 사례에서는 역할 영역에서 놀이를 병행하다가 희은이가 먼저 사용한 장난감을 재범이가 가져가자 교사에게 「일러바치기」를 시도하였다. 교사에게 제재를 받은 재범이가 자신이 좋아하는 장난감을 돌려주자, 재범이의 놀이를 위해 다른 모형 칼을 건네며 친구를 배려하는 모습을 보였다.

[사례 69. 훈아] 친구가 약속 안 지켰어요.

통 미끄럼틀은 물기가 너무 많아 물기를 더 닦고 타기로 했는데 성우가 미끄럼틀을 타자 바로 교사에게 달려온다.

훈아 : 선생님~ 선생님! 성우가 동그란 거 탔어요.

교사 : 훈아가 성우에게 물기 있으니까 타지 말라고 이야기 해주세요.

그리고 훈아야, 성우에게 잠깐 오라고 해줄래요?

훈아 : 네네네! (성우의 손을 잡고 오더니) 성우 데려왔어요.

교사 : 응, 고마워.

훈아 : 네. (성우와 교사가 이야기하는 것을 보다가 친구들에게 감)

- 2009. 11. 9 -

훈아는 고지식한 편이라 규칙에서 벗어난 행동에 대해 굉장히 못마땅해 하는 경향이 있다. 한 번은 원에서 부모교육이 있어서 부모님들께서 교육을 받으러 왔는데, 사랑반 영아의 18개월 된 동생을 데려오셨기에 교실에서 잠깐 놀도록 해주었다. 규칙이나 질서를 잘 모르는 동생이 여기 저기 돌아다니고 장난감을 만지자 계속 뒤를 따라다니며 “아가가 말을 안 듣는다, 안 들어.”, “말을 안 듣는 아가구만.” 하면서 동생이 갈 때까지 몹시 언짢은 표정을 짓고 다녔다. 때론 자신의 동생에 대해서도 “선생님, 우리 동생은 말도 안 듣는대요. 바닥에다 그림도 그리고~ (한숨)” 라고 말할 정도이다. 친구들이 규칙을 지키지 않는 것도 잘 보지 못하는 편이다.

- 2009. 11. 10. 소망반 교사의 저널 -

훈아는 전반적으로 규칙을 지키지 않는 친구들의 모습에 대해 교사가 주의 주기를 바라며 「일러바치기」 범주를 이용한 상호작용을 시도하였다. 교사가 자신이 이쁜 영아를 데려와 달라고 부탁하자 그 친구가 혼날 줄 알고 빨리 데려갔는데, 다른 질문을 위해 친구를 부른 것을 보고는 자리를 이동하는 모습을 보였다.

[사례 70. 택연] 친구가 반찬을 남겼어요.

도시락에 반찬이 남아 있는 또리를 보며 교사에게 이르기를 시도한다.

택연 : **선생님, 반찬 또 남겼어요.**

교사 : 하지만 친구는 아직 밥을 먹고 있잖아요.

택연 : (몸을 이리저리 움직이며 밥을 계속 먹음)

교사 : 바르게 앉아서 먹어야지요.

택연 : (바른 자세로 바꿔 앉음)

- 2009. 12. 17 -

택연이는 「일러바치기」 범주를 이용한 상호작용의 시도에서 주로 친구가 규칙을 지키지 않은 것에 대한 이르기들 많이 하였는데, 특히 식사 중에 발생하는 친구들의 부적절한 행동에 대한 고자질이 종종 관찰되었다.

[사례 71. 태이] 친구가 나를 때렸어요.

역할영역에서 놀이하던 중 교사에게 와서 흥분된 목소리로 상호작용을 시도한다.

태이 : **선생님, 성우가 때렸어요. (손을 위로 올려 때리는 흉내를 내며) 이렇게요,**

교사 : 성우가 태이를 때렸어요. 태이야, 선생님이 성우에게 이야기해 줄게요. (한쪽에서 눈치를 보고 있는 성우를 바라보며) 성우야, 친구는 때리는 거 아니에요. 친구들 귀찮게 하면 친구들이 성우랑 노는 거 싫어해요.

성우 : 네~.

태이 : (교사가 성우를 불러 이야기하는 것을 듣고 있다가 놀이하던 영역으로 돌아감)

- 2009. 11. 24 -

태이는 「일러바치기」 범주를 이용하여 주로 자신에게 피해를 주는 친구에 대한 이르기를 하였는데, 태이의 이르기에는 친구들이 자신에게 피해를 준 행동에 대한 재연이 함께 관찰되었다.

[사례 72. 또리] 다 일렀다.

친구와 함께 책보기 영역에서 책을 보다가 교사에게 빠른 걸음으로 다

가온다.

또리 : 선생님한테 다 이를 거야.

성우 : 여기 있잖아~ (하며 책을 내밌)

또리 : (받지 않고 교사에게 와서) **선생님 성우가 내 책 뺏어가요,
(성우를 바라보며) 다 일렀다**

교사 : 또리야, 성우가 책 뺏어갔어요?

또리 : 네.

교사 : 성우가 책 다시 주던데 왜 안받았어요?

또리 : …….

교사 : 선생님 생각엔 성우가 다시 책 줬으니까 “다음부터 책 뺏어가
지마” 라고 말해주고 용서해주면 좋겠어요.

또리 : 네. (성우에게 가서) 다음에 뺏으면 다 이를 거야.(하고는 수영
에게 다른 영역으로 가자고 말함)

- 2009. 10. 9 -

또리는 자신에게 잘못된 친구를 혼내주거나 자신을 이룬 친구에게 복수를 하려고 일부러 「일러바치기」 범주를 이용하여 상호작용을 시도하였다. 이와 같은 상호작용 시도에서 또리는 규칙을 지키거나 그렇지 않거나 하는 문제와는 상관없이 자기에게 잘못된 사람은 누구든지 일러서 교사에게 처벌을 받도록 하는 것을 주된 목적으로 삼고 있었다.

[사례 73. 재범] 친구가 초콜릿 가져왔어요.

옷 정리를 하는 씨니의 손에 초콜릿이 있는 걸 보며 흥분된 목소리로 교사를 부른다.

재범 : **선생님, 씨니 초콜릿 가져왔어요.**

교사 : 씨니야, 초콜릿 가져왔어요?

씨니 : 네~

교사 : 씨니야! 친구들이랑 밥 먹고 나눠 먹으려고 초콜릿 가져왔어요?

씨니 : 네~

재범 : (교사와 씨니의 대화를 듣고 있다가) 씨니야, 밥 잘 먹으면 초

콜릿 줄라고 가져왔어?

씨니 : 응.

재범 : 선생님, 씨니가 밥 잘 먹으면 준대요.

- 2009. 12. 14 -

소망반과 사랑반은 간식이나 장난감을 가지고 오지 않기로 약속을 하였다. 다만, 친구들과 나눠 먹고 싶을 때는 가져와도 되지만 부모님께 조르는 건 안된다는 약속을 잘 알고 있었다. 재범이는 작은 초콜릿 3개를 들고 온 씨니를 보며, 개수가 작다 보니 친구들이 나눠 먹지 못할 것이라는 생각으로 고자질을 시도한 것으로 보인다. 그러나 씨니와 상호작용 중에 밥 잘 먹는 친구를 준다는 말을 들으며 씨니가 약속을 어기지 않았음을 다시 알려주고 있었다.

영아의 상호작용은 ‘여기 그리고 지금(Here and now)’이라는 맥락에 의존하는 경향이 있다(김명순, 1999). 이와 같은 견해와 동일하게 만 2세 반 영아들은 자신의 놀이 상황 안에서 벌어지는 부적절한 상황에 대해, “지금 바로” 즉각적인 반응을 보이며 「일러바치기」 범주를 사용한 상호작용을 시도하였다. 이상의 사례에서와 같이 「일러바치기」의 내용은 맥락 안에서 발생하는 또래들의 의도적인 혹은 비의도적인 잘못에 대해 이르거나 정해진 규칙에 어긋나는 행동을 하는 친구의 잘못을 교사에게 전달하는 것이었다. 이처럼 영아들이 일러바치기를 통한 상호작용을 자주 하는 것은, 자신이 규칙을 지키지 않는 것은 생각하지 못하고 친구들 역시 규칙을 지키는 것 자체가 쉽지 않은 영아들임을 고려하지 못하는 자기중심적인 사고의 단계에 있기 때문이라고 볼 수 있다.

5. 대화에 끼어들기

다음의 [사례 75~78]은 영아들에게서 관찰된 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘반응 구하기’의 하위 범주인 「대화에 끼어들기」와 관계된 상호작용의 예시이다.

[사례 75. 또리·태이·훈아] 연속적으로 끼어들기

간식을 먹으려고 모여 앉았는데 상호작용을 시도하는 성우의 말을 듣고는 연거푸 끼어들어 말하기가 진행된다.

성우 : 선생님, 나 비행기 탔어요.

또리 : **나도,**

태이 : **나도요,**

성우 : (또다시) 나, 비행기 탔어요!

교사 : 성우는 비행기 타봤어요?

성우 : 비행기 탔어요.

교사 : 정말 비행기 탔어요? 언제요?

태이 : **나는 엄마랑 로켓트 탔는데~**

교사 : 태이야, 우리 태이는 아직은 로켓을 탈 수 없네요!

성우 : **못타지요!**

교사 : 네. 아직은 어린이나 몸이 건강하지 않은 사람은 로켓을 탈 수가 없어요. 우리 친구들이 나중에 어른이 되면 어린이도 탈 수 있는 멋진 우주선을 만들어보세요! 우리 친구들은 좀 더 크고 공부도 많이 해야 탈 수 있으니까 밥도 많이 먹고 간식도 잘 먹어요!

훈아 : **우리 엄마는 어른이라 탈 수 있는데 ……., 우리 엄마는요,**

교사 : 맞아요. 엄마는 어른이라 로켓을 탈 수 있는데, 어른들도 우주인이 될 수 있는지 없는지 검사를 해서 합격해야 탈 수 있어요.

훈아 : 예고, 예고, 예고. (꿀을 먹으려다가 꿀이 떨어지자) 예고~ 내 꺼가 빠졌네~. 선생님, 내 꺼가 빠졌어요. 내 꺼가 빠졌네~.

- 2009. 11. 23 -

위의 사례는 성우가 상호작용을 시작하였으나 간식 시간에 반 친구들이 모두 모여 앉아서 있는 상황이다 보니 비행기에 대해 관심이 있는 영아들이 다들 한 마디씩 자신의 의견을 보이며 끼어들기를 시도한 사례였다. 특히 성우의 처음 의도와 달리 상호작용이 교사와 다수 영아의 이야기로 진행되면서 심지어 성우 자신도 대화에 끼어들기를 시도하는 모습이 관찰되었다.

[사례 76. 수영] 선생님이 잘못 보신 거예요.

오전 자유선택활동 후 정리시간에 교사가 정리하는 친구를 칭찬하자 조금 전까지 잘못 정리하고 있던 친구의 행동을 말하며 대화에 끼어든다.

성우 : (역할 놀잇감을 가리키며) 정리했어요!

교사 : 응, 우리 성우 이제 제자리에 정리 잘하네!

수영 : **아까 바구니에 다 넣었는데 …….**

성우 : (놀잇감을 다시 분류해서 정리하기 시작함)

교사 : 응, 아까 성우가 장난감을 바구니 하나에 다 넣어버렸구나~ .

그래서 다시 정리할 건가 봐. 성우가 지금 정리하고 있지요, 수영아!

수영 : 네.

- 2009. 11. 13 -

수영이의 「대화에 끼어들기」 시도는 친구의 행동에 대해 칭찬하는 교사를 보며 친구가 칭찬받을 행동을 하지 않았다는 사실을 알리기 위해 사용되었다.

[사례 77. 희은] 내가 해결해 줄게.

쌓기 놀이에서 택연이와 교사가 나누는 상호작용을 듣고 있다가 중간에 끼어들어 말을 한다.

택연 : 선생님, 나 기차가 너무 길어요. 근데 기차가 고장 나서 고치고 있어요.

교사 : 어떻게 고칠 건데요?

택연 : (손으로 핸들을 돌리는 듯한 흉내를 내며) 풍풍 돌릴 거예요.

희은 : (택연이가 들고 있던 화장품 용기를 들고 가며) 이거 내꺼야.

택연 : 기차가 고장 났어요.

교사 : 왜 그렇게 자주 고장이 난대요.

희은 : (화장품 용기를 다시 들고 와서) **참기름을 발라갖고 이렇게 해,** (라며 기차 안에 무언가를 넣는 흉내를 냄) **선생님, 내가 기차 고쳐 브렸어요, 화장품 다 넣어 브렸어요,**

택연 : 기차가 이제 출발해요.

희은 : (써니에게 가서) 써니야, 기차가 가. (택연을 보며) 기차 출발해!

- 2009. 12. 11 -

희은이는 자신의 놀잇감을 가져간 택연에게서 놀잇감을 찾으려고 하다가 교사와 친구의 상호작용을 듣고 다시 상호작용 속에 출현하며 「대화에 끼어들기」를 시도하였다. 희은이는 친구의 놀이 안에서 발생한 문제 상황을 자신이 해결하였다며 택연이의 놀이를 진두지휘하는 모습을 보였다.

[사례 78. 택연] 내 생각도 같아요.

밥을 먹다가 맛있다는 훈아의 말을 듣고 끼어들기를 시도한다.

훈아 : 선생님, 맛있어요.

교사 : 뭐가 맛있어요?

훈아 : (자신의 도시락에 있는 자반을 가리키며) 이거요.

교사 : 자반이 맛있어요?

훈아 : 네.

택연 : (자반을 조금 먹어보더니) **안 맵워요.**

교사 : 택연이도 자반이 안 맵구나. 자 이제, 어서 먹어요.

- 2009. 11. 25 -

택연이는 식사 중에 친구가 반찬이 맛있다고 하는 말을 듣고 자신도 맛을 보며 친구의 의견에 다소 동의하는 「대화에 끼어들기」를 시도하였다.

이상에서와 같이 「대화에 끼어들기」 범주를 이용한 상호작용의 시도는 친구와 교사의 상호작용 가운데 끼어들어 자기 이야기를 하거나, 불쑥 끼어드는 친구를 따라서 또 끼어들어 이야기하는 등의 상황으로 구성되었다. 대화에 끼어드는 내용은 친구의 의견에 반대 혹은 동의하거나 자신이 대화의 중심이 되기 위하여 대화 주제를 바꾸려고 하는 등 다양하게 나타났다. 이와 관련하여 성미영과 이순형(2006)은 만 2~3세 영유아는 바로 이전에 진술된

주제를 유지하는 주제 협력 방법을 많이 사용한다고 하였다. 그러나 본 범주에서 만 2세 영아는 바로 이전에 진술된 주제에 새로운 내용을 첨가하는 주제 보완의 방법과 주로 사용하였고, 가끔 주제 이탈 방법을 사용하기도 하였다. 이는 이들의 연구는 계획된 놀이 상황에서 이루어진 어머니와 영유아의 상호작용을 관찰한 것이고, 본 연구에서 발견된 끼어들기의 상황은 의도되지 않은 자연스러운 일과에서 영아 자신이 관심이 생긴 내용에 대한 연속적인 상호작용이 발생한 것이기 때문에 그 차이를 설명할 수 있을 것이다. 그리고 2세 전후가 되면서 영아들이 또래와 활발한 언어교환을 하게 되며 이에 따라 사회적 반응도 급격히 발달한다(김정연, 이순형, 1997)는 견해는 「대화에 끼어들기」 범주를 주제 관련 상호작용의 다른 측면에서 살펴보게 한다. 즉, 교사와 친구 사이의 대화에 끼어드는 것이 생활예절에 있어 바람직한지의 여부를 떠나 영아들에게 있어 「대화에 끼어들기」는 직·간접적으로 동일 주제에 대한 또래들의 반응이나 태도를 나눌 기회가 되기도 하였다. 또한, 친구들의 상호작용을 들으며 상호작용의 또 다른 방법을 익히고 자신의 언어로 소화해내는 과정을 경험하게 된다고 할 수 있다.

6. 여운 있는 교사 부르기

다음의 [사례 79]는 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘반응 구하기’의 하위 범주인 「여운 있는 교사 부르기」와 관계된 상호작용의 예시이다.

[사례 79. 희은] “선생님~”

역할영역에서 놀이하다가 교사에게 다가오며 상호작용을 시도한다.

희은 : (아주 작은 목소리로) **선생님~**

교사 : (부드러운 목소리로 반응하며 눈을 맞추고) 응?

희은 : (조심스럽게 오더니) 밥 줘요 밥.

교사 : 누구한테 밥 줘요?

희은 : 아기한테요.

교사 : 아기한테 밥 줘요? 와~ 아기는 좋겠다~

희은 : (씨익 웃으며 인형이 있는 곳으로 감)

- 2009. 10. 30 -

희은이는 초기에 성인과의 상호작용을 몹시 어려워하던 영아이다. 교사가 먼저 말을 건네면 간신히 물어본 내용에만 대답하고는 친구들 곁으로 가 버리곤 했는데 점차 놀이와 관련한 내용이나 부모님의 이야기를 전달하는 등 자발적으로 교사를 찾아 상호작용을 시도하려는 노력을 보이고 있다. 최대한 희은이가 상호작용 시도에 대해 어려워하지 않도록 자연스럽게 부드러운 말투로 반응을 해주려고 하고 있으며, 바쁜 상황에서도 되도록 즉각적인 반응을 보여주려고 노력하고 있다. 다만, 그릇된 말투나 생각에 대해서는 상황을 봐 가며 조금씩 조절을 해주어야겠다.

- 2009. 11. 2. 소망반 교사의 저널 -

성인과의 대화 자체를 어려워하는 희은이는 이처럼 소극적이고 조심스러운 상호작용을 시도하였다. 민감한 보육교사는 영아들이 보내는 희미한 신호에도 반응해 주어야 한다(Honig, 1985)는 견해와 같이, 소망반 교사는 이러한 영아의 부름에 대해 부드럽고 수용적인 태도로 호응하며 자연스럽게 영아의 상호작용에 대해 반응을 해주었다. 이러한 「여운 있는 교사 부르기」는 희은이에게서만 관찰이 되었고 다른 영아들에게서는 관찰되지 않았는데, 희은이 역시 11월 후반부터는 이와 같은 상호작용의 시도가 나타나지 않았다. 이는 태연이가 다른 친구들보다 늦게 마음을 열긴 하였으나, 교사와의 꾸준한 상호작용을 진행하면서 성인과의 상호작용에 대한 어려움이나 걱정이 다소 줄었기 때문으로 생각된다.

E. 행동으로 표현하기

상호작용의 관찰체계 중 ‘행동으로 표현하기’ 체계는 「웃기거나 신체 부위를 잡아당기며 교사 부르기 · 교사의 움직임 바라보기 · 몸짓으로 말하기 · 손가락으로 가리키기 · 영아의 요청에 말없이 도움 주기 · 놀이 지켜보기 · 웃음으로 반응하기 · 시범 보여주기」의 여덟 가지 범주로 분류되었다. 이 중에서 영아들이 먼저 교사에게 상호작용을 시도하기 위해 사용한 ‘행동으로 표현하기’ 체계는 신체적인 접촉이나 몸짓으로 의사를 표현하는 등의 적극적인 신체 언어의 사용과 바라보거나 손가락으로 가리키는 등의 소극적인 행동

들이 포함되었다. 또한, 영아들이 행동으로 표현하는 상호작용 시도에는 대체로 행동을 일으키는 원인 등이 뒤이어 언어적 표현으로 함께 나타났다. 이러한 양상은 영아가 양육자와의 신뢰감을 형성하는 과정에서 울음이나 미소, 매달리는 것과 같은 신호들을 양육자에게 보냄으로써 성인들과의 접촉을 시도한다(Bowlby, 1980)는 견해와 맥을 같이한다. 또한, 생후 2~3년 사이에 언어와 몸짓이 점차 통합되면서 몸짓이 언어 메시지를 보완해주는 역할을 한다(Capirci, Iverson, Pizzuto, & Volterra, 1996)는 견해와도 일치하는 것이다.

이상과 같이 ‘행동으로 표현하기’ 체계에서는 「옷깃이나 신체 부위를 잡아당기며 교사 부르기 · 교사의 움직임 바라보기 · 몸짓으로 말하기 · 손가락으로 가리키기」의 네 가지 범주만이 관찰되었다. 그 외에 「영아의 요청에 말없이 도움 주기 · 놀이 지켜보기 · 웃음으로 반응하기 · 시범 보여주기」와 같은 범주들은 선행된 상호작용에 대해 반응할 때 나타나는 상호작용의 범주로, 이후 영아의 상호작용 시도에 대한 교사의 반응이나 상호작용의 진행 과정에서 살펴볼 수 있었다.

1. 옷깃이나 신체 부위를 잡아당기며 교사 부르기

다음의 [사례 80~81]은 영아들에게서 관찰된 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘행동으로 표현하기’의 하위 범주인 「옷깃이나 신체 부위를 잡아당기며 교사 부르기」와 관계된 상호작용의 예시이다.

[사례 80. 재범] 팔 잡아당기기

실외 자유선택활동시간에 교사의 팔을 잡아끌며 상호작용을 시도한다.

재범 : **(시소 옆에 있는 교사에게 다가와서 팔을 당기며)** 선생님! 일루와 봐요. (라고 말하고 교사의 팔을 잡고 가더니 시소 옆에 떨어진 소나무 잎을 가리키며) 이거 있어요, 이거.

교사 : 이게 뭔데요?

재범 : 꽃이에요. 꽃이 땅에 떨어졌어요.

교사 : (허리를 숙여 살펴보고는) 재범아, 이건 꽃이 아니고 소나무 잎이네요.

재범 : 소나무 잎이에요?

교사 : 응. 우리 재범이는 소나무 잎이 꽃처럼 예쁘게 보였나 보네~.

재범 : (씨의 웃으며 다른 쪽으로 감)

- 2009. 11. 13 -

재범이는 위의 사례에서 자신이 발견한 것을 교사에게 보여주기 위해 「웃기거나 신체 부위를 잡아당기며 교사 부르기」와 같은 ‘행동으로 표현하기’를 시도하였다. 이렇게 시작된 재범이의 상호작용에서는 대화 중에도 교사의 팔을 잡아끄는 행위가 반복해서 관찰되기도 하였다. 재범이는 또래들에게 비해 ‘행동으로 표현하기’를 유난히 자주 사용하는 영아였으며, 특히 「웃기거나 신체 부위를 잡아당기며 교사 부르기」 범주를 즐겨 시도하였다.

[사례 81. 훈아] 팔 잡아당기기

친구들을 관찰 중인 교사에게 다가오더니 교사의 팔을 잡아당긴다.

훈아 : (교사의 팔을 잡으며) 선생님, 내가 우주 보여줄까요? 이리 와 봐요. (책보기 영역으로 교사를 데려가서는 우주 책을 꺼내어 들더니 책상에 앉아 책장을 넘기며) 지구로 돌아갑니다. 뜨거운 해님이 들어가요.

교사 : 뜨거운 해님에 들어가면 어떻게 될까요?

훈아 : 녹아버려요.(행성 그림을 보며) 이거랑 이거랑 같아요~ ! 선생님! 바 봐요.

교사 : 그러네. 이건 목성이라고 해요.

훈아 : 선생님! 여러 가지 색깔이 있어요. (계속 책장을 넘기며) 선생님집으로 다시 돌아왔네요! 또 가고 싶다! (마지막 책장을 넘기며) 끝! (이라고 말하고 책을 정리함)

- 2009. 11. 20 -

훈아는 위의 사례에서 자신이 좋아하는 것을 교사에게 보여주기 위한 방법으로 「웃기거나 신체 부위를 잡아당기며 교사 부르기」와 같은 상호작용 행

동을 먼저 시도하였다. 다만, 훈아의 이와 같은 상호작용 시도에서는 ‘행동으로 표현하기’ 체계와 자신의 의견을 제안하는 ‘반응 구하기’ 체계를 함께 사용하는 것이 관찰되었다.

이상과 같이 ‘행동으로 표현하기’ 체계의 하위범주인 「옷깃이나 신체 부위를 잡아당기며 교사 부르기」 범주는 훈아와 재범에게서 주로 관찰되었다. 다만, 훈아는 주로 교사의 시선을 유도하려는 방법으로 이 범주를 사용하였고, 재범이는 자신이 발견한 것을 보여주기 위해서 동일한 범주를 사용하였다. 이처럼 영아들은 다양한 상황 속에서 「옷깃이나 신체 부위를 잡아당기며 교사 부르기」와 같은 적극적인 상호작용 행동을 취하였다. 이는 36개월 경의 영아가 성인이 다른 곳을 보고 있을 때, 성인의 얼굴을 잡고 자신이 대화하길 원하는 사물이나 사건을 성인이 바라보도록 적극적으로 상호작용을 시도한다는 Wells(1981)의 견해와도 일치하는 것이다.

2. 교사의 움직임 바라보기

다음의 [사례 82~83]은 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘행동으로 표현하기’의 하위 범주인 「교사의 움직임 바라보기」와 관계된 상호작용의 예시이다.

[사례 82. 태이] 교사의 움직임에 따라 시선 이동

낮잠을 자고 일어나서 간식을 먹기 위해 모여 앉아서 교사의 움직임을 바라본다.

태이 : (간식을 배식하는 교사의 움직임을 계속 바라보고 있음)

교사 : 태이야, 선생님께 할 말 있어요?

태이 : 잠 잘 때 땀났는데~.

교사 : “~했는데” 하지 말고 “~했어요.” 라고 말해야지요.

태이 : 땀났어요.

교사 : 그래요. 그렇게 말하니깐 예쁘지요. 잠잘 때 더웠어요?

태이 : 네.

- 2009. 12. 18 -

태이는 교사가 자리에 앉아 자신의 상호작용 의도를 알아줄 때까지 「교사의 움직임 바라보기」를 진행하고 있었다. 교사가 자신의 의도를 알고 눈을 맞춰주자 그제야 낯잡 잘 때 있었던 자신의 상황에 대해 이야기를 시작하였다.

[사례 83. 재범] 바라보기

탐색 영역에서 좋아하는 퍼즐을 완성하고는 교사를 바라본다.

재범 : **(국기 빙고 놀이판을 다 맞추고 교사를 바라봄)**

교사 : (언어로 의사표현을 하도록 모른 채하고 가지 않음)

재범 : 선생님, 봐주세요! (라며 퍼즐을 가리킴)

교사 : 와~ 이렇게 맞췄구나~

재범 : (씨익 웃으며) 네~ 예.

- 2009. 12. 1 -

연구자 : 영아들이 대체로 언어적 표현을 많이 사용하는데, 재범이는 또래에 비해 비언어적 표현을 많이 사용하는 것 같아요.

사랑반 교사 : 네. 학기 초부터 항상 언어적인 표현을 사용하도록 계속 지도하고 있지만 아직은 영아기라 그런지 다른 영아들도 가끔 말로 이야기하지 않고 행동으로 자신의 이야기를 하는 경우들이 더러 있어요. 그런데 재범이는 좀 더 잦은 편이에요. 이를테면 선생님을 부르지 않고 옷소매를 잡아당긴다거나 손으로 직접 교사의 고개를 돌려 자신을 바라보게 한다거나 손을 잡고 원하는 곳으로 데려가기도 하고 …….

연구자 : 재범이가 또래보다 비언어적 상호작용을 자주 시도하는 이유가 뭘까요?

사랑반 교사 : 재범이는 놀이를 할 때도 친구나 교사처럼 주변에서 상호작용의 대상을 찾아서 말하며 놀이하는 스타일이예요. 그래서 상호작용은 비교적 활발하게 일어나지만, 그에 비해 담임인 저조차도 재범이의 이야기 내용을 상황 속에서 짚어 맞추는 경우가 비일비재할 정도로 발음이 썩 좋지를 않아요. 조금씩 좋아지고는 있는데 …… . 게다가 기질적으로 말보다 행동이 먼저이거나 - 선생님을 부르며 이미 팔을 잡고 있는 등 - 말과 행동이 같이

나오는 아이예요. 다른 사람들과의 스킨십도 좋아하고 ……. 아무튼 그렇다 보니 비언어적 표현이 다른 또래들보다 더 많이 나타나는 것 같아요.

- 2009. 12. 2. 사랑반 교사와의 인터뷰 -

재범이의 경우 의사표현은 잘하나 발음이 썩 좋질 않아서 다른 사람들이 재범이의 말을 쉽게 알아듣지 못하는데다, 성격적으로 말보다 행동이 앞서는 영아인지라 또래와 비교하면 ‘행동으로 표현하기’ 체계를 자주 사용하는 편이었다. 위의 사례에서는 마침 자신이 잘한 것을 누군가에게 보여주고 싶은 마음에 옆에 있던 교사를 바라보며, ‘행동으로 표현하기’의 범주인 「교사의 움직임 바라보기」를 시도한 것으로 파악할 수 있었다.

이처럼 영아들은 간혹 자신의 이야기를 전달하기 위한 사전 신호로 「교사의 움직임 바라보기」와 같은 행동적 표현을 시도하였다. 이는 사회적인 언어보다 자기중심적인 언어의 사용이 많은 영아기에는 언어적 상호작용 능력에 제한이 따르기 때문에 언어적 상호작용과 비언어적 상호작용을 함께 사용한다(Halliday, 1975)는 연구결과와도 맥을 같이한다.

3. 몸짓으로 말하기

다음의 [사례 84]는 교사와의 개별적인 상호작용 시도 중에서 ‘행동으로 표현하기’의 하위 범주인 「몸짓으로 말하기」와 관계된 상호작용의 예시이다.

[사례 84] 팔을 내밀며 상호작용 시도

화장실에서 손을 씻고 와서 교사 옆으로 다가온다.

수영 : **(팔을 볼썩 내밀며)** 이거요!

교사 : 이거 뭐요?

수영 : 내려주세요.

교사 : 수영아. 다음에는 “옷 내려주세요!” 라고 먼저 말하는 거예요.

(하며 소매를 내려줌)

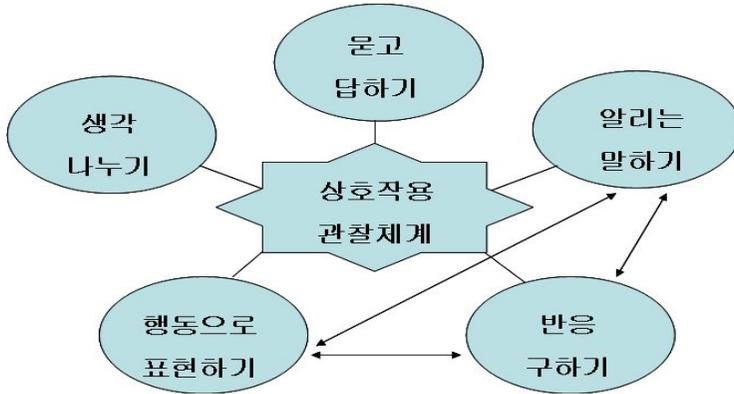
수영 : 네.

- 2009. 11. 13 -

수영이는 도움을 요청하기 위하여 「몸짓으로 말하기」 범주를 사용하였다. 수영이의 이러한 상호작용 시도는 주로 옷소매를 내려 주라는 경우가 대부분이었는데, 그 외에도 대화 중간에 고개로 답하는 등의 비언어적 상호작용을 종종 보이기도 하였다.

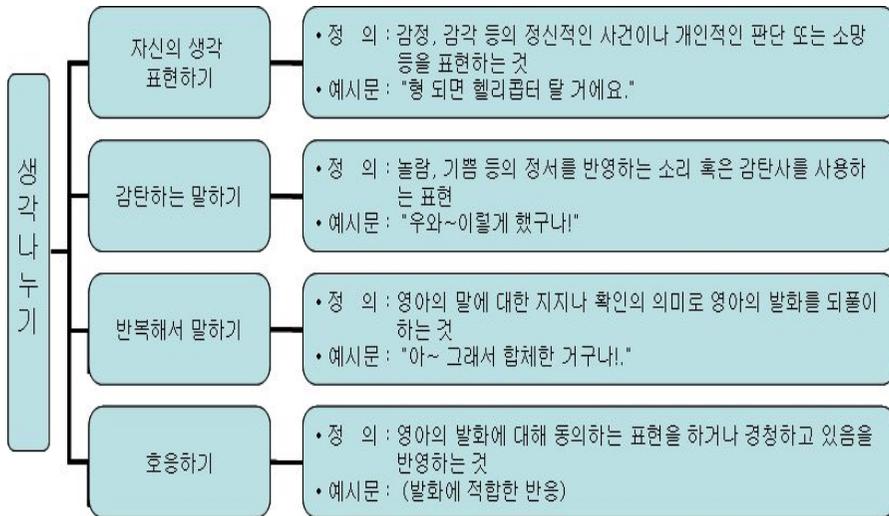
이상에서 나타난 ‘행동으로 표현하기’ 체계의 「몸짓으로 말하기」 범주는 도움을 요청하기 위한 비언어적 방법으로 나타났다. 대부분의 영아가 비언어적 행동 보다는 언어적 상호작용을 통해 상호작용을 시도하였으나, 일부 상황에서는 이처럼 비언어적 상호작용의 시도가 나타나기도 하였다. 이러한 영아들의 행동에 대해 김재은(1998)은 비언어적 요소에 강하게 의존하는 영아기에는 몸짓이나 음조 등과 같은 상황적 요소와 결합한 상호작용이 나타난다고 하였다. 이는 일부 영아들의 비언어적 행동이 언어 표현이 서툴거나 성격적인 특성 등에서 기인하였을지라도, 영아들의 신체 언어 사용이 지극히 정상적인 발달 과정임을 설명하는 것이라 하겠다.

본 연구에서는 영아들이 교사에게 시도하는 상호작용의 내용과 이에 대해 교사가 처음 반응하는 상호작용의 내용을 기준으로 상호작용의 관찰체계를 범주화하였다. 범주화 작업은 우선 만 2세 반 영아들이 전하는 상호작용의 내용과 의사를 전달하는 형태에 따라 분류한 뒤, 이를 바탕으로 상호작용의 관찰체계를 크게 ‘생각나누기 · 묻고 답하기 · 알리는 말하기 · 반응 구하기 · 행동으로 표현하기’의 다섯 가지로 구성하였다. 그중에서도 ‘알리는 말하기, 반응 구하기, 행동으로 표현하기’의 세 가지 관찰체계는 영아의 상호작용 시도에서 각각의 하위범주들이 복합적으로 사용되는 경우가 빈번하게 관찰되었다. 이러한 결과를 토대로 본 연구에서 사용된 영아-교사 간 상호작용의 관찰체계를 요약하면 <그림 3>과 같다.



<그림 3> 영아-교사 간 상호작용 관찰체계

이와 같이 분류된 다섯 가지 상호작용 관찰체계의 하위범주를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.



<그림 4> 영아-교사 상호작용 관찰 체계 '생각 나누기'의 하위 범주

첫째, '생각 나누기'는 영아가 시도하는 상호작용의 내용 중 자신의 생각 등을 전하는 것에 대하여, 감탄하기 및 영아의 말을 반복하며 지지하거나 확인을 하는 등 적극적인 상호작용을 나누는 내용을 포함한다. 이 체계의 하위범주는 「자신의 생각 표현하기」, 「감탄하는 말하기」, 「반복해서 말하기」,

「호응하기」의 네 가지이다. 이상과 같은 ‘생각 나누기’ 체계의 하위범주에 따른 정의와 예시문을 구체적으로 살펴보면, 앞의 <그림 4>와 같다.

둘째, ‘묻고 답하기’는 의문문의 형식과 어조로 상호작용을 시도하는 것과 그에 대한 답변으로, 궁금한 정보나 확실하지 않은 상황에 대해 질문하는 것과 이러한 질문에 응답 혹은 응답하지 않는 것을 포함한다. 이 체계의 하위 범주는 「확인하는 질문하기」, 「궁금한 것 질문하기」, 「강조를 위한 질문하기」, 「되묻기」, 「문장으로 대답하기」, 「단어로 대답하기」, 「선택적 대답하기」, 「허락 또는 거절하기」, 「반응 없음」의 아홉 가지이다. 이상과 같은 ‘묻고 답하기’ 체계의 하위범주에 따른 정의와 예시문을 구체적으로 살펴보면 <그림 5>와 같다.



<그림 5> 영아-교사 간 상호작용 관찰 체계 중 ‘묻고 답하기’의 하위 범주

셋째, ‘알리는 말하기’는 사물이나 사건, 상황 등의 생활 전반과 관련하여 서술하는 내용의 상호작용이다. 이 체계의 하위 범주는 「이름 붙여 말하기」, 「상황 묘사하기」, 「구체적으로 설명하기」, 「놀이 설명하기」, 「끝마쳤음을 알리기」, 「경험 말하기」, 「바른 문장 들려주기」의 일곱 가지이다. 이상과 같은 ‘알리는 말하기’ 체계의 하위범주에 따른 정의와 예시문을 구체적으로 살펴보면 <그림 6>과 같다.



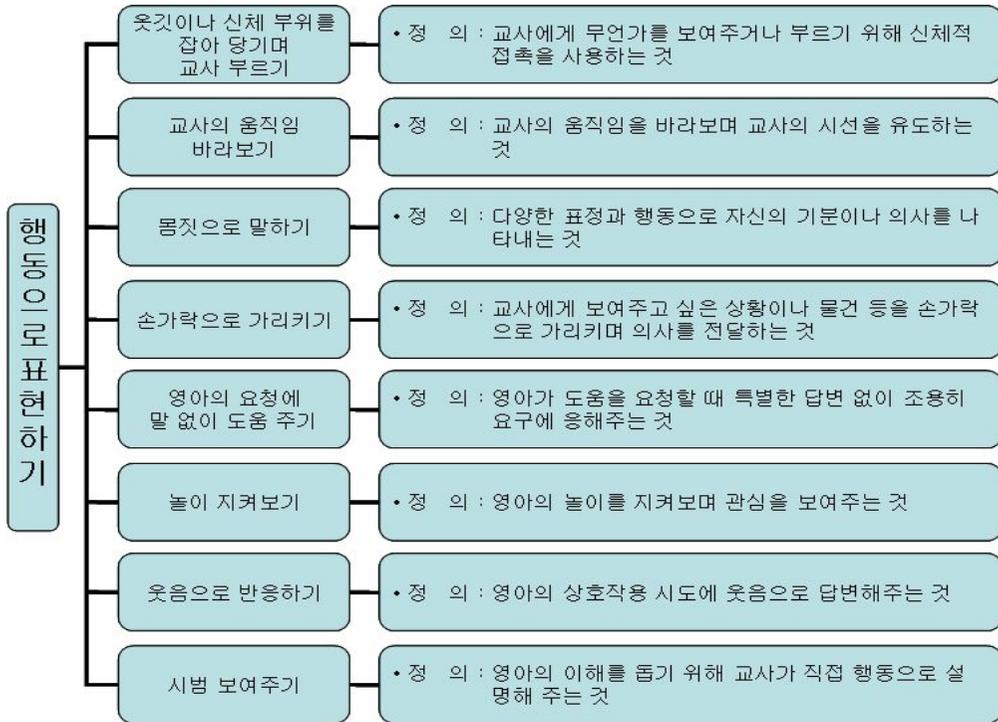
<그림 6> 영아-교사 간 상호작용 관찰 체계 중 ‘알리는 말하기’의 하위 범주

넷째, ‘반응 구하기’는 말하는 이의 주도하에 개인적인 접촉과 대화의 흐름을 조절하는 상호작용의 내용을 포함한다. 이 체계의 하위범주는 「도움 요청하기」, 「자신의 의견 주장하기」, 「자신에게 집중시키기」, 「항의 또는 질책하기」, 「일러바치기」, 「대화에 끼어들기」, 「여운 있는 교사 부르기」, 「지시하기」의 여덟 가지이다. 이상과 같은 ‘반응 구하기’ 체계의 하위 범주에 따른 정의와 예시문을 구체적으로 살펴보면 <그림 7>과 같다.



<그림 7> 영아-교사 간 상호작용 관찰 체계 중 ‘반응 구하기’의 하위 범주

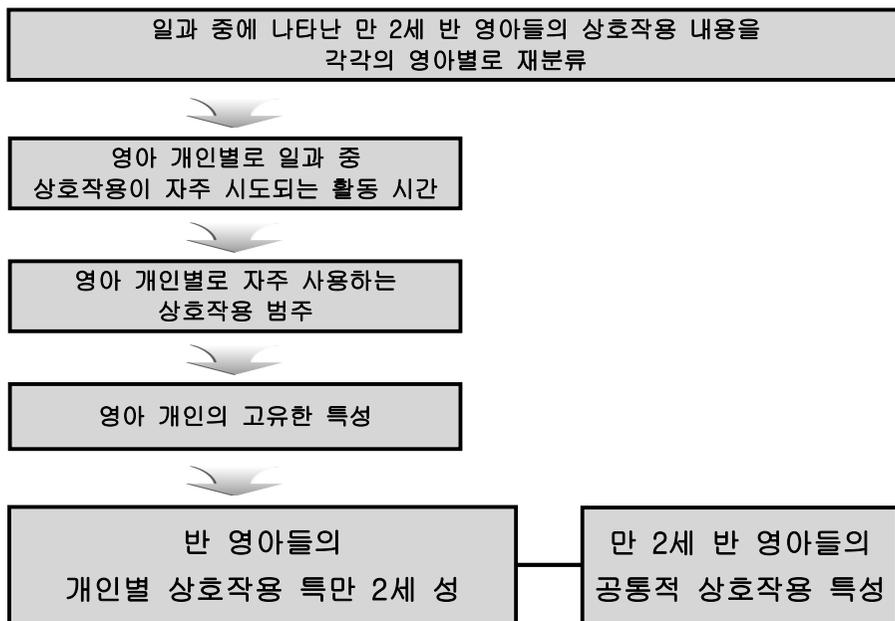
다섯째, ‘행동으로 표현하기’는 신체언어와 같은 비언어적 상호작용을 포함한다. 이 체계의 하위범주는 「웃기이나 신체 부위를 잡아당기며 교사 부르기 · 교사의 움직임 바라보기 · 몸짓으로 말하기 · 손가락으로 가리키기 · 영아의 요청에 말없이 도움주기 · 놀이 지켜보기 · 웃음으로 반응하기 · 시범 보여주기」의 여덟 가지이다. 이상과 같은 ‘행동으로 표현하기’ 체계의 하위범주에 따른 정의와 예시문을 구체적으로 살펴보면 <그림 8>과 같다.



<그림 8> 영아-교사 간 상호작용 관찰체계 중 '행동으로 표현하기'의 하위범주

V. 상호작용 범주의 사용 및 영아 개인의 특징에 따른 상호작용 특성

본 장에서는 만 2세 반 영아들이 먼저 교사에게 다가가 개별적으로 시도하는 상호작용의 특성이 영아 개인에 따라서는 어떻게 나타나는지를 분석하였다. 이를 위하여 본 연구자는 우선 일과 중에 나타난 만 2세 반 영아들의 상호작용 내용을 각각의 영아별로 다시 분류하였다. 다음으로는 영아 개인별로 일과 중 상호작용이 자주 시도되는 활동 시간과 상호작용 관찰체계의 하위범주 중 영아 개인별로 자주 사용하는 범주, 영아 개인이 지닌 다양한 변인 등을 토대로 만 2세 반 영아들의 개인별 상호작용 특성에 대해 파악하였다. 그리고 마지막으로 이러한 만 2세 반 영아들이 소수 혹은 전체적으로 보이는 공통된 상호작용 특성에 대하여 살펴보았다. 이러한 과정을 도식화하여 살펴보면 <그림 9>와 같다.



<그림 9> 만 2세 반 영아들의 상호작용 특성에 대한 분석 과정

위와 같은 과정에서 만 2세 반 영아들이 일과 중 대그룹 활동을 포함한 모든 활동 가운데 교사와의 개별적인 상호작용을 시도하고 있음을 발견할 수 있었다. 그리고 연구 대상인 두 학급의 영아들이 비록 같은 교실을 사용할지라도, 자신의 담임교사와의 애착 관계가 있기 때문에 두 학급의 영아들은 비교적 자신의 담임과 개별적인 상호작용을 시도하고자 하는 현상도 발견되었다. 다만, 사랑반의 재범이는 소망반의 훈아, 택연이, 태이 등과 함께 담임교사에 국한하지 않고 더욱 자유로운 상호작용을 시도하고 있었다.

따라서 본 장에서는 우선 두 학급의 연구대상 13명 영아 중에서 상호작용의 사례가 충분히 수집되지 않은 사랑반 영아 5명을 제외하고, 관찰자인 소망반 교사와의 상호작용에 제약을 받지 않은 소망반 영아 7명과 사랑반 영아 1명을 대상으로 그들의 개인별 상호작용 특성에 대해 살펴보았다. 그리고 두 번째로 13명의 연구대상 영아들이 전체 혹은 부분적으로 보이는 공통된 상호작용의 특성에 대해 살펴보려고 한다.

A. 만 2세 반 영아들의 개인별 상호작용 특성

본 연구자는 앞에서 언급한 바와 같이 상호작용 시도가 비교적 활발하게 진행되었던 8명의 영아가 교사에게 먼저 다가가 시도하는 개별적인 상호작용의 특성을 살펴보면, 그들이 일과 중에서 각자 유난히 상호작용을 자주 시도하는 활동 시간을 발견할 수 있었다. 예를 들면 오전 자유선택활동시간에는 택연·태이·훈아·재범이가, 오전 간식 시간에는 택연·태이·훈아·재범·성우가, 실외 자유선택활동시간에는 단연코 훈아가, 점심시간에는 택연·태이·훈아·수영·성우가, 종일반 활동시간에는 태이가 다른 또래에 비해 보다 잦은 상호작용을 시도하였다. 특히 영아들은 실내자유선택활동시간에 전체적으로 가장 빈번하게 상호작용을 시도하였다. 이는 McCabe 등(1996)이 자유선택활동시간은 교사와 유아, 유아와 유아 간 상호작용이 많이 일어나는 활동 시간대라고 말한 것과도 일치하는 것이다.

그리고 이들에게서 각자마다 즐겨 사용하는 상호작용의 범주를 찾아낼 수 있었다. 그 예로 훈아는 「자신에게 집중시키기」, 택연이는 「궁금한 것 질문

하기 · 상황 묘사하기」, 태이는 「확인하는 질문하기 · 상황 묘사하기 · 대화에 끼어들기」, 수영이는 「대화에 끼어들기」, 희은이는 「상황 묘사하기」, 성우는 「끝마쳤음을 알리기 · 대화에 끼어들기」, 또리는 「일러바치기」, 재범이는 「상황 묘사하기 · 대화에 끼어들기」와 같은 상호작용 관찰 체계의 하위범주를 주로 사용하고 있었다. 이들의 이러한 상호작용 양상은 만 2세 영아들의 발달 특성과 더불어 영아 개인의 생활 방식이나 기질, 언어 발달 특성, 가정환경 등과도 밀접한 관련성을 찾아볼 수 있었다.

이상과 같은 만 2세 반 영아들의 개인별 상호작용 특성에 대해 보다 쉽게 살펴볼 수 있도록 <그림 10~25>를 통해 도식화하여 나타내보았다. 도식화의 과정에서는 우선 각 영아 개인에게 관찰된 사례 속에서 그들이 활동시간 대별로 사용한 상호작용 범주들을 파악한 뒤 백분율을 적용하여 결과를 산출하였다. 이렇게 산출된 영아 개인의 활동시간별 상호작용 양상과 활동시간별로 즐겨 사용하는 관찰체계의 흐름은 막대그래프를 통하여 제시하였다. 다만, 이러한 도식화 작업은 영아 개인의 상호작용 흐름을 보기 위한 것으로, 영아 개인이 사용하는 관찰체계의 사용 정도를 살펴보았기 때문에 그래프의 축에 제시된 서식은 수량화하지 않고 ‘많음, 중간, 적음’이라는 용어로 제시하였다. 두 번째로 관찰기간 동안 영아 개인의 상호작용 관찰체계별 사용 정도와 관찰체계별로 사용된 하위범주의 사용 정도를 살펴보기 쉽도록 원형 도표를 통해 제시하였다. 이를 위한 산출 방식도 각 영아 개인에게 관찰된 관찰체계별 사례 수를 총 사례 수로 나눈 뒤 100을 곱하는 백분율을 적용하였고, 하위범주별 사용 정도 역시 범주별 관찰 사례 수와 관찰체계별 총 사례 수를 이용하여 백분율을 적용하였다. 단, 영아 개인에 따라 특정 관찰체계가 발생하지 않았을 때는 해당 체계 및 그와 관련된 도표를 제외하고 제시하였다. 이러한 도식화의 과정에 대해 참고해야 할 점은 영아들이 일과 중 상호작용을 시도한 사례 가운데 연구자가 관찰한 내용만을 토대로 영아 개인별 백분율을 산출하였기 때문에, 영아들의 개별적인 상호작용 시도에 대한 모든 것을 나타내는 데는 어려움이 있었다는 것이다. 따라서 도식화된 자료는 각 영아 개인의 상호작용 흐름 정도를 살펴보는데 의미를 두었다.

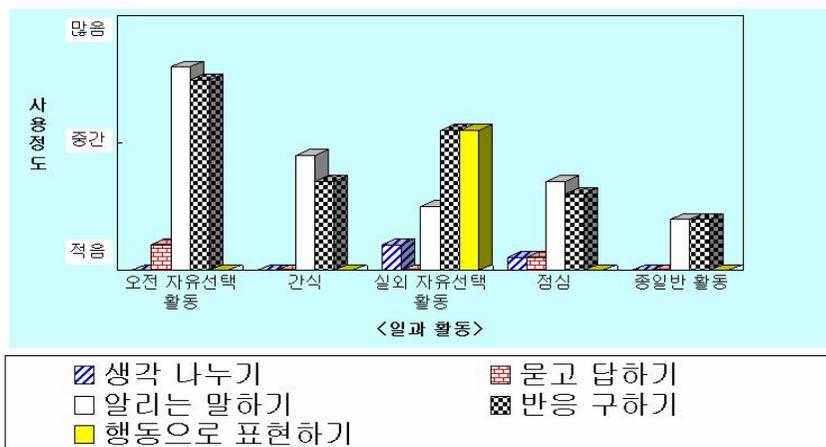
다음에서는 앞에서 언급한 바와 같이 8명 영아가 사용한 상호작용 관찰체계의 하위범주별 사례를 통하여 개인별 상호작용 특성에 대해 살펴보았다.

1. 훈아

< 개인적 특성 >

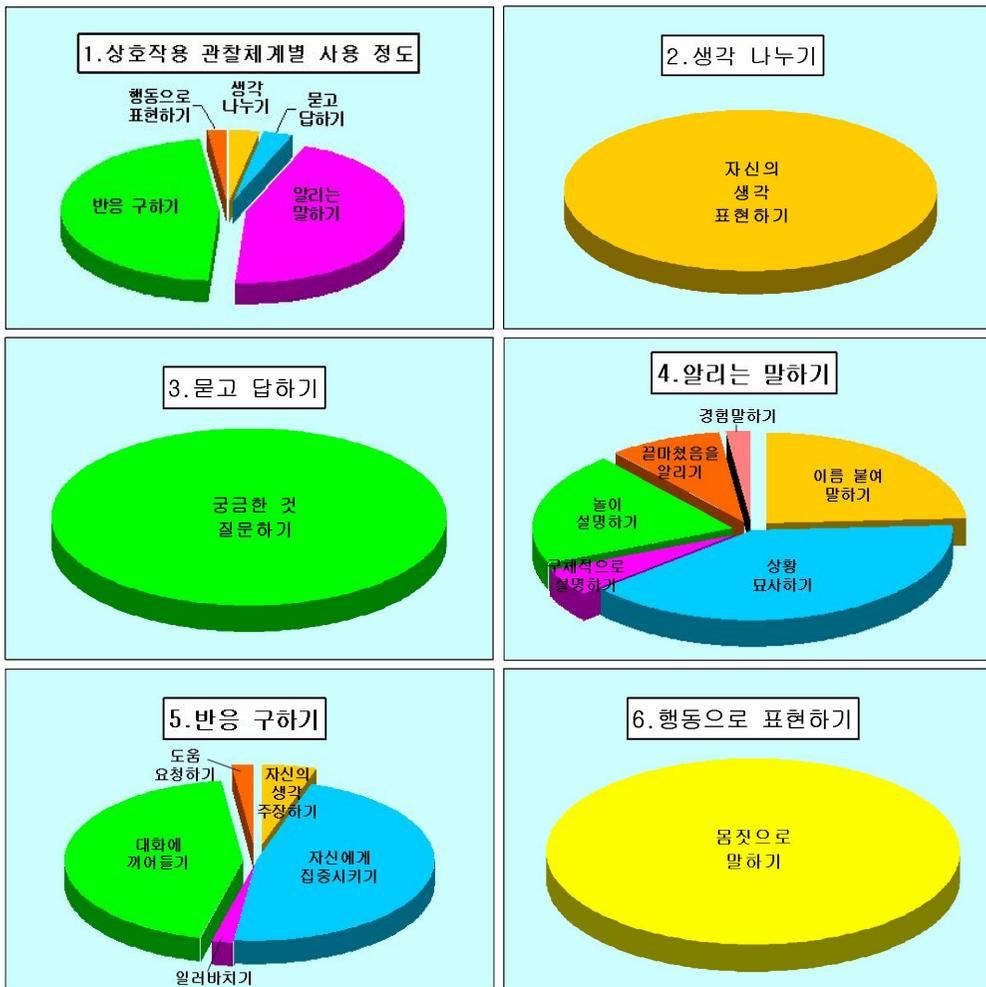
훈아의 가정은 조부모님과 함께 생활하는 확대가족으로 1층과 2층으로 나누어 생활한다. 훈아는 3월생인데다 첫째이고 상호작용의 대상이 많은 가정에서 살다 보니, 언어와 인지 부분에서 또래보다 발달이 잘 되어 있는 영아이다. 훈아는 견학을 가는 차량 안에서도 쉬지 않고 교사에게 자신의 이야기를 전하고, 교사가 다른 교사와 이야기 중이거나 답변이 늦어지면 반드시 교사를 불러 답변을 재촉할 정도로 교사와의 상호작용을 선호하는 영아이다.

훈아는 일과 중 상호작용 시도가 가장 많은 영아로, 오전 자유선택활동 · 간식 · 점심 · 실외 자유선택활동 · 종일반 활동 시간까지 끊임없이 교사 주변에서 상호작용을 시도하고 있었다. 특히 실외 자유선택활동 시간에는 영아들이 시도한 상호작용 대부분을 단연코 훈아가 차지하고 있을 정도였다. 훈아가 일과 중 사용한 상호작용 관찰체계를 활동시간별로 도식화하면 <그림 10>과 같다.



<그림 10> 훈아의 일과 활동 별 상호작용 관찰체계 사용 정도

이처럼 혼아는 일과 속에서 상호작용 관찰체계의 전반을 두루 사용하고 있었다. 특히 활동마다 ‘알리는 말하기’와 ‘반응 구하기’ 체계를 주로 사용하였으며, 실외 자유선택활동시간에는 ‘행동으로 표현하기’ 체계가 새롭게 관찰되기도 하였다. 또한, 실외 자유선택활동시간에는 더욱 다양한 상호작용 관찰체계를 사용하여 활발한 상호작용을 시도하고 있었다. 그리고 관찰 기간에 발생한 혼아의 상호작용 관찰체계별 사용 정도와 각 관찰체계의 하위범주별 사용 정도를 도식화하면 <그림 11>과 같다.



<그림 11> 혼아의 전반적인 상호작용 관찰체계 사용 정도(1) 및 혼아가 사용하는 상호작용 관찰체계별 하위범주와 사용 정도(2-6)

이상에서와같이 훈아는 다섯 가지의 상호작용 관찰체계를 모두 사용하여 상호작용을 시도하였다. 또한, 영아들의 상호작용 시도에서 관찰된 20가지의 하위 범주 가운데, 「자신의 생각 표현하기 · 궁금한 것 질문하기 · 이름 붙여 말하기 · 상황 묘사하기 · 구체적으로 설명하기 · 놀이 설명하기 · 끝마쳤음을 알리기 · 경험 말하기 · 자신의 의견 주장하기 · 자신에게 집중시키기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기 · 도움 요청하기 · 몸짓으로 말하기」와 같은 14가지의 범주를 사용하였다. 이렇게 관찰된 다양한 상호작용 관찰체계의 범주 중에서 훈아가 자신의 상호작용 시도에 더 자주 사용한 범주는 「이름 붙여 말하기 · 상황 묘사하기 · 놀이 설명하기 · 자신에게 집중시키기 · 대화에 끼어들기」의 다섯 가지였다.

[사례 85~92]에서는 훈아가 사용하는 상호작용 관찰체계의 하위범주별 사례를 살펴보고, 각각의 사례를 통해 살필 수 있는 훈아 개인의 상호작용 특성을 알아보았다.

[사례 85] 엄마를 좋아하는 훈아 - 「자신의 생각 표현하기」

친구의 생일잔치가 끝나고 놀이터에 가기 위해 한 줄로 앉아 친구들을 기다리고 있다. (※ 생일잔치 중간에는 영아들에게 미래의 꿈을 물어보고 함께 친구의 꿈이 이루어지도록 기도해주는 시간이 있음)

훈아 : 선생님, 나는 나중에 엄마 될 거예요.

교사 : 어머. 훈아는 엄마 될 거예요? 하지만 훈아는 여자가 아니라서 엄마는 될 수 없는데, 어찌지?

훈아 : (한참 고민하더니) 그럼 형아 될래요.

교사 : 훈아는 지금도 형아 잤어요. 그러지 말고 우리 훈아는 자세도 의젓하고 생각도 좋으니까 판사 하는 게 어때요?

훈아 : 판사가 뭐예요?

교사 : 응. 판사는 사람들이 나쁜 일을 했는지 안했는지 알아보고, 나쁜 일을 한 사람들은 벌을 주라고 한대요. 그리고 나쁜 일도 안했는데 다른 사람들이 혼내주라고 하면 ‘이 사람은 잘못을 안했어’ 라고 말하고 도와준대요. 멋지지요?

훈아 : 네. 판사할래요.

교사 : 그래요. 이제부터 훈아한테 판사님이라고 불러야겠어요.(웃음)

훈아 : (친구들에게) 나 판사님 될거다!

- 2009. 10. 22 -

엄마를 무척 좋아하는 훈아는 친구가 생일잔치에서 자신의 꿈에 대해 이야기하는 것을 기억했다가 자신의 꿈은 엄마라고 말하였다. 훈아는 남자여서 엄마가 될 수 없다는 교사의 말에 한참을 고민해서 다른 꿈을 찾을 정도이다 보니, 놀이 속에서도 엄마의 역할을 맡아서 하거나 엄마 이야기를 수시로 꺼내곤 하였다. 동생이 아파서 엄마가 병간호하느라 집에 자주 들르지 못하던 일주일 동안은 원에서도 밥을 제대로 먹지 못할 정도였다. 이런 훈아의 상호작용 특징 첫 번째는 자신의 중심에 항상 엄마가 있다는 것이었다.

[사례 86] 자신감이 없을 땐 목소리가 줄어드는 훈아 - 「이름 붙여 말하기」

게시물에서 떨어진 염색된 마카로니 하나를 주워서 교사에게 건네며 상호작용을 시도한다. (※ 10월 세계 여러 나라 단원에서 색깔 마카로니를 이용해 스파게티 만들기 조형 활동을 경험하였고, 환경 판에 전시해 두었던 작품들을 정리하면서 마카로니가 떨어진 것으로 보임)

훈아 : **(아주 작은 목소리로) 채소~ 채소!**

교사 : 훈아야, 뭐라구요? 말을 또박 또박 크게 해봐요.

훈아 : (색깔 마카로니를 내밀며) 선생님, 이거요.

교사 : 이게 떨어졌어요? 이게 뭐예요?

훈아 : 스~ 스~ 스~

교사 : 응. 스파게티 만들 때 써봤지요!

훈아 : 네.

교사 : 그게 뭐였더라?

훈아 : **(침을 꼴깍꼴깍 삼키며 교사를 바라봄)**

교사 : (웃으며)스�파게티 만들 때 썼던 마카로니지요. 그런데 마카로니 하나가 바닥에 떨어져 있었어요?

훈아 : 네. 여기에요.

교사 : 그럼 선생님 책상 위에 올려 두세요. 아니다. 이젠 쓰지 않으니

까 형님들 만들기 하라고 줄까요?

훈아 : 네네네!

교사 : 그럼 훈아가 인내반 선생님께 드리면서 “만들기 하시래요!” 라고 말씀드리고 와요.

훈아 : (좋아하며 인내반으로 감)

- 2009. 11. 16 -

훈아는 「이름 붙여 말하기」 범주로 교실에서 주운 물건에 명명하기를 하며 상호작용을 시도하였다. 훈아는 평소에도 확신이 서지 않거나 자신감이 없는 상황이 되면 목소리가 줄어드는 경향이 있었는데, 이번 사례에서도 자신이 알고 있는 사물의 이름에 확신이 없다 보니 아주 작은 목소리로 상호작용을 시도하는 모습을 나타냈다. 또 상호작용 중간에 교사의 질문에 대해 대답하기가 어려워지자 침을 삼키며 긴장하는 모습을 보였는데, 훈아 엄마와의 상호작용 가운데서도 그와 같은 특성을 발견할 수 있었다. 훈아에 대한 상담 과정에서 훈아 엄마 역시 자신이 융통성이 조금 부족하며 시부모님과 함께 살다 보니 아무래도 긴장 상태가 종종 나타난다는 내용을 전해들을 수 있었다. 이렇듯 훈아의 상호작용 특징 두 번째는 자신감이 없을 때의 상호작용 시도에서는 목소리가 줄어든다는 것이었다. 이는 장래 희망이 ‘엄마’일 정도로 엄마를 좋아하는 훈아가 엄마의 언어나 상호작용 모습을 모방하여 자신의 상호작용 속에 반영하는 것이라 여겨진다.

[사례 87] 교사의 움직임에 따라다니며 자신의 이야기를 전하는 훈아 - 「상황 묘사하기」

놀이터에서 노랑나비를 발견하고는 교사 옆으로 와서 자신이 본 것을 말하며 상호작용을 시도한다.

훈아 : 선생님! 나비가 날아갔어요, 노랑 나비가요, 나비가 날아갔어요, 윙윙~ (이라고 말하고 양팔로 나비 흉내를 내며 나비를 따라 뛰어감)

- 2009. 11. 4 -

훈아의 세 번째 상호작용 특징은 훈아가 가장 빈번한 상호작용을 일으키는 실외 자유선택활동에서 찾아볼 수 있었는데, 교사의 움직임에 따라다니며 자신의 이야기를 전달하는 일방적인 상호작용 시도를 하고 있다는 것이다. 다만 [사례 87]은 표면적으로는 일방적인 이야기 전달일지라도 [사례 89]에서 언급된 자신을 향한 주의를 환기시키는 것과는 관련이 있는 행동으로, 자신이 항상 교사 주변에 있음을 환기시키기 위한 또 다른 상호작용의 방법으로도 해석할 수 있다.

[사례 88] 자신의 실수에 대해 교사가 정정을 해주고 나면 화제를 전환하는 훈아 - 「구체적으로 설명하기」

밥을 늦게 먹는 친구가 있어서 점심 종료 시각을 다시 상기시켜 주었더니 시계를 본다.

훈아 : 선생님, 4자까지 왔어요, 4까지! 5자까지 오면요 10자가 오지요,

교사 : 5자 다음엔 6자가 오지요!

훈아 : 선생님, 감자대 다 먹었어요?

교사 : 네~, 감자대 다 먹었어요.

- 2009. 11. 4 -

훈아의 네 번째 상호작용 특징은 자신이 실수해서 교사가 실수한 내용을 정정해주면 상호작용의 내용을 번번이 다른 화제로 전환하거나 독특한 추임새를 반복적으로 사용하며 민망함을 알린다는 것이었다. [사례 88]에서도 시계에 대해 자신이 알고 있던 이야기를 설명하던 훈아가 자신의 실수를 말하는 교사에게, 조금 전에 태이와 교사의 대화에 등장했던 감자대에 대한 화제로 상호작용을 유도해내고 있음을 볼 수 있었다. 교사는 이러한 훈아의 특성을 잘 알고 있기에 자신의 실수에 대해 민망해하지 않도록 훈아의 의도에 따라 화제를 바꿀 수 있도록 도와주었다.

[사례 89] 다른 상호작용 범주를 사용하면서도 「자신에게 집중시키기」의 범주가 함께 나타나는 훈아 - 「놀이 설명하기」

역할영역에서 놀이하다가 교사를 보고는 교사 옆으로 다가온다.

훈아 : (점점 핸드백을 어깨에 메고 걸으며) 선생님 선생님, 저, 엄마예요.

교사 : 훈아가 엄마예요?

훈아 : 네, 엄마예요. 시장가고 있어요.

교사 : 시장에는 왜 가는 거예요?

훈아 : 그릇 사러 갈 거예요.

교사 : 무슨 그릇 사러 가요?

훈아 : 빨간 그릇 사러 가요. 케이크 만들려구요. (라고 말하며 지나감)

- 2009. 11. 17 -

훈아는 아빠보다 엄마를 더 많이 좋아하여, 가끔 “엄마가 힘든데 아빠가 일하러 데리고 가요”라며 아빠에 대한 불만을 터트리기도 한다. 그래서인지 훈아의 대화 중심에는 항상 엄마가 자리하고 있으며 엄마가 최고라는 생각이 곧잘 표현되어 진다. 이를테면 놀이하는 중간마다 엄마에 대해 이야기를 하거나 엄마가 했던 말 혹은 행동에 대해 이야기를 하기도 하고, 엄마가 되는 역할놀이에 대한 묘사 등 엄마와 관련된 상호작용을 많이 시도하는 편이다. 교사의 움직임을 따라다니는 훈아의 상호작용 특성에 대해 엄마에게 전하는 과정에서 훈아 엄마는 ‘집에서 훈수보다 훈아와 더 많은 이야기를 하는데도 그러네요.’라며 집에서도 엄마를 졸졸 따라다닌다고 하였다. 그러나 훈아 엄마는 만 1세 반에 재원 중인 훈아의 12월생 남동생에게 더 잦은 시선과 보살핌을 보이고 있었다.

- 2009. 11. 18. 소망반 교사의 저널 -

훈아는 「놀이 설명하기」 범주를 사용하면서도 더불어 「자신에게 집중시키기」 범주를 같이 사용하였다. 훈아에게는 동생이 있는데 엄마가 훈아와 상호작용을 많이 해준다고는 하지만 어린 동생에게 보살핌의 손길이 더 많이 가다 보니, 집에서 엄마의 시선을 집중시키려는 경향이 유아기관에서의 생활에까지 연결된 것으로 보인다. 또한, 이번 사례에서도 훈아의 엄마사랑을 확인할 수 있었는데, 엄마의 의미가 큰 훈아에게서는 영아들의 역할 놀이 상황에서 쉽게 발견할 수 있는 같은 성(性)의 부모 역할을 재연하는 놀이는 찾아볼 수 없었다.

[사례 90] 다른 친구와 교사의 상호작용을 지켜보다가 대화가 끝나면 바로 자신의 상호작용을 시도하는 훈아 - 「놀이 설명하기」
교사가 희은이와 이야기 나누는 것을 바라보다가 그들의 대화가 끝나자 바로 교사를 부르며 상호작용을 시도한다.

훈아 : 아~ 선생님! 칼 부서졌어요.
교사 : 응~
훈아 : (교사 가까이 가더니) 칼이에요.
교사 : 칼로 뭐하는 거예요?
훈아 : 괴물.
교사 : 아~ 괴물과 싸울 거예요~?
훈아 : 네.

- 2009. 10. 30 -

훈아의 상호작용 특징 다섯 번째는 [사례 89]와 [사례 90]에서 나타나는 「놀이 설명하기」 범주와 관련지어 살펴볼 수 있었다. 자신의 놀이를 설명하면서도 먼저 교사의 시선을 집중시켜놓는 부분이나, 친구와 교사의 상호작용이 끝나는 것을 보자마자 곧바로 자신의 이야기를 시작하며 교사의 주의를 자신에게 집중시키려는 것을 발견할 수 있었다. 이처럼 훈아는 늘 교사의 시선을 자신에게 집중시키고 싶어 하는 경향이 매우 짙다는 것이 관찰되었다.

[사례 91] 자신의 이야기를 빨리 전하고자 할 때 “선생님 선생님” 하며 호칭을 연달아 부르는 훈아 - 「자신에게 집중시키기」
비가 온 뒤라 교사가 걸레로 놀이기구의 물기를 닦아주었더니 옆에서 쳐다보며 기다리다가 시소를 타더니 상호작용을 시작한다.

훈아 : 선생님 선생님 올라가는 곳에도 물이 있어요.
교사 : 응. 그런데 계단은 나무라서 물기가 있어도 닦을 수가 없지요.
 뒀이 젖지 않게 손잡이를 잘 잡고 올라가세요.
(잠시 후)
훈아 : (빙글 계단을 가리키며) 선생님! 이것 좀 봐요. 구불구불해요.
교사 : (다른 쪽에 있는 영아를 보고 있음) …….

훈아 : (시소에서 내려와서) 선생님 부딪혀가지고 넘어졌어요.

교사 : 누구랑 부딪쳐서 넘어졌어요?

훈아 : 또리랑요~ (뒤를 돌아 또리를 보더니 “가자! 달려~!” 라고 말하며 달려감.)

- 2009. 11. 9 -

훈아의 상호작용에 나타난 여섯 번째 특징은 교사의 주의를 급하게 요구하게 될 때에는 ‘선생님 선생님’과 같이 호칭을 연달아 2회씩 부르며 상호작용을 시도한다는 것이다. 훈아의 이러한 양상은 자신의 놀이가 매우 흥미로울 때나 남들이 찾지 못한 무언가를 먼저 발견했을 때, 친구와의 상호작용에 집중해 있는 교사에게 자신의 이야기를 빨리 들려주고자 할 때 주로 나타났으며, 선생님을 부르는 호칭이 아니더라도 강조하고 싶거나 흥분된 상황에서는 같은 단어를 두 번씩 반복하는 경향을 보였다.

[사례 92] 태이와의 상호작용에 경쟁적으로 끼어드는 훈아 - 「대화에 끼어들기」

태이가 파워레인저에 대한 이야기로 교사와 이야기를 나누자 자신의 놀이감도 파워레인저라며 대화에 끼어들기를 시도한다.

태이 : 파워레인저 만들었어요. 이거랑 이거랑 합체했어요.

교사 : 합체했어요?

훈아 : **선생님 나도 파워레인저예요~ 선생님 나두요, 나는 파워레인저 총이에요, 선생님~ 나는 파워레인저 총이에요,**

교사 : 파워레인저 총이에요~.(라고 영아의 말을 따라해 준 뒤, 다른 영아의 활동을 돕자)

훈아 : 선생님~ 이것 좀 보세요.

교사 : 나는 파워레인저 안 좋아해요.

태이 : 파워레인저 왜 안 좋아해요?

교사 : 파워레인저는 항상 싸움만 하니까요. 책도 안보고 재미있는 놀이도 하지 않고 늘 싸움만하잖아요.

- 2009. 10. 30 -

훈아의 상호작용 특징 중 또 하나는 놀이 문화가 비슷한 태이와 함께 자유 선택활동시간을 즐기는 편이지만, 태이가 자신이 조립한 놀잇감을 가지고 교사와 상호작용을 나누는 것을 보게 되면 대체로 「대화에 끼어들기」를 시도하며 상호작용에 동참하고자 하였다. 특히 자신이 좋아하는 파워레인저의 이야기가 나오면 조금이라도 다른 놀이 아이디어를 첨가하여 상호작용에 동참하고자 하는 끼어들기를 시도하는 경향이 있었다.

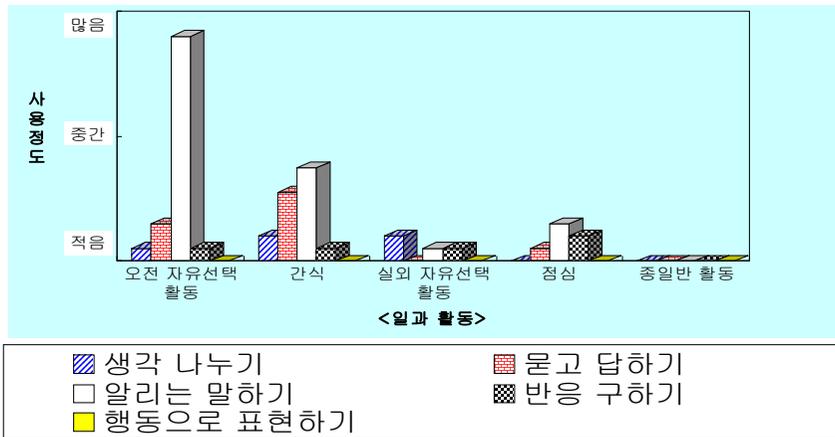
이상에서 나타난 훈아의 상호작용 특징은 크게 상호작용의 중심에 엄마 나타나기, 자신감이 없거나 실수를 했을 때는 화제를 전환하거나 독특한 추임새의 사용 혹은 목소리의 변화와 같은 징후 드러내기, 모든 상황에서 교사의 시선을 자신에게 집중시키기로 축약할 수 있었다.

2. 택연

< 개인적 특성 >

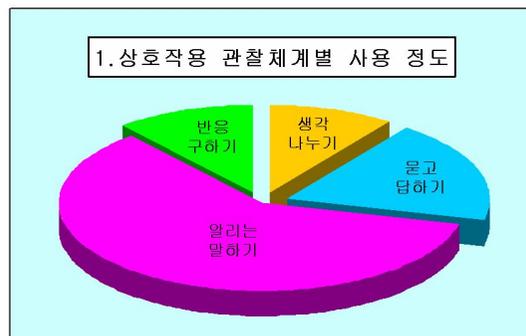
택연이는 두 살 때 조부모님께서 돌봐주셨던 적이 있는데, 택연이가 원하는 것은 최대한 들어주시면서 생활을 했었다고 한다. 어찌나 민감한지 잠자리에 누워서도 기본적으로 3시간은 누워서 뒹굴어야 잠이 들고 조금만 큰 소리가 나면 또 이내 깨어버려서 병원에 가보았더니 수면 부족으로 말미암은 성장지연이라는 결과가 나올 정도라고 했다. 이렇게 예민한 택연이는 대체로 문제가 생기면 “으흐흐~” 하고 흐느끼면서 상호작용을 시도하였다. 자신이 하기 싫은 일이나 혼자서 해결하기 어려운 일에 대해서는 “해 주세요.” 라는 말을 통하여 직접적으로 도움을 요청하였으나, 자신이 원치 않는 일에 대해서는 집중력이나 의지를 보이지 않는 편이었다. 학기 초에는 “선생님아~” 를 부르며 상호작용을 나누었으나 차츰 높임말을 썼고, 2학기에는 교사가 좀 더 수용적인 모습을 보일 때면 가끔 반말을 사용하기도 하였다. 3월생애 첫째인 택연이는 학기 초부터 문장 구성능력이나 어휘력 부분이 잘 발달하여 있었으나, 말의 속도도 빠르고 중얼거리는 듯한 표현 때문에 의사를 전달하는 능력에서는 제한을 받는 편이었다.

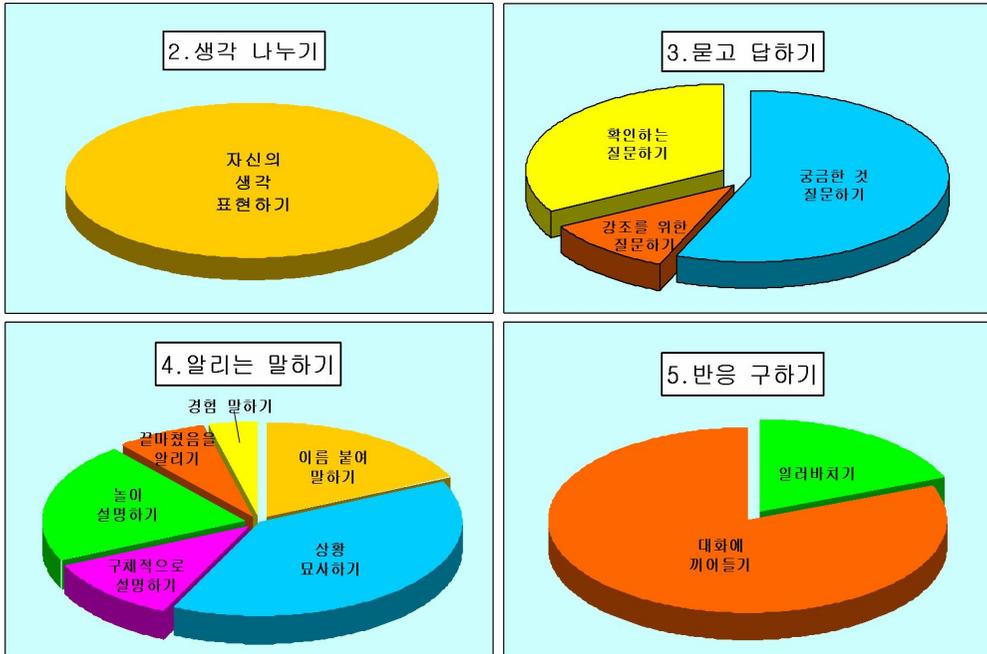
택연이는 일과 중에서 보편적으로 잦은 상호작용을 선보였으나, 1차로 이
 른 귀가를 하는 영아이다 보니 종일반 활동 시간에는 택연이의 상호작용 시
 도를 관찰할 수 없었다. 또한, 실외 자유선택활동 시간에는 비교적 조용한 놀
 이를 즐기는 편이기 때문에 무언가를 발견한 상황을 제외하고는 상호작용 시
 도가 그리 많이 나타나지 않았다. 택연이가 일과 중 사용한 상호작용 관찰체
 계를 활동시간별로 도식화하면 <그림 12>와 같다.



<그림 12> 택연이의 일과 활동 별 상호작용 관찰체계 사용 정도

이처럼 택연이는 오전 자유선택활동시간과 간식 시간에 상호작용 시도를
 많이 나타냈으며, ‘알리는 말하기’의 체계를 가장 즐겨 사용하고 있었다. 또한,
 택연이는 일과 속에서 ‘행동으로 표현하기’ 체계를 제외한 상호작용 관찰체계
 의 전반을 비교적 다양하게 사용하고 있었다. 그리고 관찰 기간에 발생한 택
 연이의 상호작용 관찰체계별 사용 정도와 각 관찰체계의 하위범주별 사용 정
 도를 도식화하면 <그림 13>과 같다.





<그림 13> 태연이의 전반적인 상호작용 관찰체계 사용 정도(1) 및 태연이가 사용하는 상호작용 관찰체계별 하위범주와 사용 정도(2-5)

이상에서와같이 태연이는 ‘행동으로 표현하기’ 체계를 제외한 네 가지의 상호작용 관찰체계를 비교적 고르게 사용하며 상호작용을 시도하였다. 또한, 영아들의 상호작용 시도에서 관찰된 20가지의 하위 범주 가운데 「자신의 생각 표현하기 · 궁금한 것 질문하기 · 확인하는 질문하기 · 강조를 위한 질문하기 · 이름 붙여 말하기 · 상황 묘사하기 · 구체적으로 설명하기 · 놀이 설명하기 · 끝마쳤음을 알리기 · 경험 말하기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기」와 같은 12가지의 범주를 사용하였다. 이렇게 관찰된 다양한 상호작용 관찰체계의 범주 중에서 태연이는 특히 ‘알리는 말하기’ 체계를 가장 즐겨 사용하였으며, 비교적 자주 관찰되는 범주는 「자신의 생각 표현하기 · 궁금한 것 질문하기 · 이름 붙여 말하기 · 상황 묘사하기 · 놀이 설명하기」의 다섯 가지였다.

[사례 93~98]에서는 태연이가 자주 사용하는 상호작용 관찰체계의 하위범주별 사례를 살펴보고, 각각의 사례를 통해 살필 수 있는 태연이 개인의 상호작용 특성을 알아보았다.

[사례 93] 교사의 시선을 고려하여 좋아하지 않는 음식에 대해 반대의 표현으로 자신의 생각을 말하는 택연 - 「자신의 생각 표현하기」

교사가 배식하려고 배식 그릇의 뚜껑을 열자 집중해서 지켜본다.

택연 : **선생님 내가 좋아하는 시금치예요~**

교사 : 네~. 택연이가 좋아하는 시금치가 나왔네요~.

택연 : 네~ 택연이가 좋아하는 시금치 먹어봤어요. (잠깐 멈췄다가) 선생님~. 오징어도 먹어봤어요.

교사 : 그랬구나. 그럼 오늘도 밥 맛있게 잘 먹을 거예요?

택연 : 네. 엄마가 시금치 먹으랬어요. 엄마가 젓가락 이렇게 조금씩 조금씩 줬어요.

교사 : 응. 택연이 엄마가 집에서든 몸에 좋은 시금치를 주셨구나.

택연 : **(자신의 도시락에 배식을 받은 뒤 시금치를 가리키며) 선생님 이거 먹는 거예요?**

교사 : 택연아! 이거 먹는 거예요, 안 먹는 거예요?

택연 : **먹는거지요~ , 먹는거예요.**

교사 : 그래요. 먹는 거니까 우리 기도하고 맛있게 먹자!

택연 : **선생님 어저께도 멸치나오고 지난번에도 멸치나오고~**

교사 : (의도를 모른 척하며) 맞다. 우리 뼈를 튼튼하게 해주는 멸치가 어제도 나오고 지난번에도 나왔지요. 우리 택연이는 기억을 아주 잘하네요.

택연 : **시금치는 택연이가 잘 먹어요. (한 입 먹더니) 시금치에 깨 들어 있어요? 깨?**

교사 : 네. 먹어보세요.

- 2009. 11. 4 -

선생님, 택연이는 집에서 하는 행동이 어린이집에서 하는 거 딱 두 배라고 생각하시면 돼요. 집에서 밥 먹을 때도 싫어하는 음식만 보면 고개를 돌려버리고, 먹여주려고 하면 좀 징징거리거나 소리를 지르거나 하거든요. 며칠 전에는 제가 “이제 네 살이니까 깍두기도 네 개 먹어야지.” 하면 “선생님도 깍두기 세 개 먹으라고 하는데 엄마는 왜 깍두기 네 개 먹으라고 하나~!” 하면서 떼를 부리더라고요. 그래도 저한테는 선생님께 하는 행동의 두 배죠. 그나마 저는 혼이라도 내거든요. 근

데 아빠한테는 네 배예요. 일단 아빠가 퇴근하고 오면서부터는 아빠가 택연이 뜻을 거의 받아주는 편이거든요. 아무튼, 선생님 앞에서는 제일 양호한 거예요.

- 2009. 11. 30. 택연 母와의 인터뷰 -

택연이의 첫 번째 상호작용 특징은 굳이 중·간식 시간이 아니더라도 음식에 대한 자신의 생각을 장소나 활동에 구애받지 않고 자주 이야기한다는 것이다. 그러한 과정 가운데서 발견할 수 있는 또 하나의 특징은 교사가 편식하는 것을 싫어하기 때문에, 자신이 싫어하는 음식이 나오면 좋아하는 음식이라고 반대로 표현하며 상호작용을 시도한다는 것이었다. 이런 때는 [사례 93]에서 볼 수 있듯이 자신이 좋아한다고 말한 시금치를 이내 “이거 먹는 거예요?”하고 묻는 등 수사학적 표현을 사용하여 강조하는 것도 종종 볼 수 있었다. 이처럼 까다로운 음식 습관은 택연이 모친과의 인터뷰에서도 살펴볼 수 있었는데, 이는 택연이의 까다로운 기질에 대해서 엿볼 수 있는 부분이기도 하였다.

[사례 94] 질문에 답한 교사의 말을 다시 따라서 말하는 택연 - 「궁금한 것 질문하기」

자유선택활동 시간에 교사가 목에 녹음기를 거는 것을 보고 상호작용을 시도한다.

택연 : 선생님~. 뭐 걸었어요?

교사 : 뭐라구요? 목에 뭐 걸었냐구요?

택연 : 네, 목에 뭐 걸었냐고요.

교사 : 응. 목걸이예요.

- 2009. 10. 30 -

위의 사례에서는 발음도 정확하지 않은데다 말도 빨리하는 택연이의 언어 특성과 함께 자신의 질문에 대해 답하는 교사의 언어를 따라서 되풀이하며 말하는 택연이의 상호작용 특징을 함께 볼 수 있었다. 택연이는 이처럼 교사의 이야기를 반복해서 말하며 자신의 언어로 만들어가는 경향이 있었다. 이

는 아래에 제시된 [사례 95]에서와 같이, 놀이상황이나 대그룹 활동 중에서도 교사의 언어를 혼잣말처럼 되풀이하며 연습하는 모습에서도 발견되었다. 택연이의 모친은 평소에 의사전달이 잘되지 않는 택연이의 언어 특성 때문에 걱정을 많이 하고 있었지만, 엄마의 언어 특성도 작고 빠르는데다 소망반 교사의 언어 특성도 빠르다 보니 언어 모델이 되는 성인들이 택연이의 언어발달에 환경적인 요인이 된 것으로 생각한다.

[사례 95] 교사가 정정해준 말을 혼잣말로 되풀이하는 택연 - 「이름 붙여 말하기」

통신카드를 꺼내다 카드 사이에 낀 우유 대금 봉투를 발견하고는 교사를 부른다.

택연 : 선생님, 이거 우유카바예요.

교사 : (웃으며) 우유값이에요~!

택연 : (우유값 우유값이라 반복적으로 중얼거리며 도시락을 정리함)
(잠시 후)

교사 : (우유대금 봉투를 보여주며) 택연아, 이거 뭐라고요?

택연 : 우유~ 우유~ 우유~ …… . 잘 모르겠다.(하며 가버림)

- 2009. 12. 1 -

택연이는 이처럼 교사가 정정해서 알려주는 용어들에 대해서 바로 되풀이하여 연습하는 상호작용 특성을 보여주었다. 위의 사례에서는 비록 교사가 정정해준 정확한 어휘를 익히지는 못했지만, 택연이의 이와 같은 특성이 택연이의 어휘력을 풍부하게 하고 긴 문장도 잘 전달하게 하는 요인이 된 것이라 여겨진다.

[사례 96] 현재 상황을 가정에서의 경험과 연결하여 묘사하는 택연 - 「상황 묘사하기」

식사 중에 생선에서 가시가 나오자 집에서 있었던 일을 묘사하며 상호작용을 시작한다.

택연 : **선생님, 그냥 막 삼켜버려요, 가시,**

교사 : 누가요?

택연 : 경민이요.

교사 : (발음이 썩 좋지 않은 관계로 관찰자가 잘 알아듣지 못하고) 택연이 동생이요?

택연 : 네. 택연이 동생.

교사 : 택연이 동생 이름이 뭐라구요?

택연 : 옥경민.

태이 : 내 동생도 있는데.

교사 : 태이는 동생 없잖아요.

태이 : 할아버지 집에 있는데, 동생.

성우 : 선생님, 할아버지 집에 갔어요.

- 2009. 11. 25 -

택연이는 원에서 발생한 상황을 보며 가정에서의 상황과 견주어 상호작용을 시도하는 경향이 있었다. [사례 96]은 교사가 발라준 생선을 먹다가 잔가시가 나오자 자신의 동생 경민이에게 있었던 일을 떠올리며 상호작용을 시도한 것이다.

[사례 97] 한 번 강화를 받은 내용은 계속해서 반복하는 택연 - 「놀이 설명하기」

97-1. 블록을 길게 연결하고는 지나가는 교사를 부른다.

택연 : **선생님, 친구들 다 태워주려고 길게 만들고 있어요.**

교사 : 우와. 택연이는 친구들까지 다 태워주려고 기차를 길게 만들고 있구나~.

택연 : 네. 뚜껑도 달고.

교사 : 뭐라구요?

택연 : 문도 잘 달아주고요.

교사 : 친구들은 좋겠다. 택연이 덕분에 기차타고 여행도 가고~.

(교사가 2차 차량 도착으로 원아들을 맞이하러 나가면서 대화 종료)

- 2009. 12.15 -

97-2. 쌓기 영역에서 비슷한 모양으로 블록을 몇 개 조립하고는 교사를 부른다.

택연 : **선생님, 이건 소방차고 이건 자동차예요, 택연이 기차는 안 길어요,**

교사 : 기차가 안 길어요? 그럼 어떻게 할 거예요?

택연 : 안 길면 고장 나요.

교사 : 기차가 튼튼하면 짧아도 고장 나지 않아요.

택연 : 네. 튼튼하면 고장 안 나지요.

교사 : 그럼요.

- 2009. 12. 21 -

위의 사례에 등장하는 기차에 대한 두 가지 이야기는, 택연이가 처음 기차를 길게 만들어서 놀이하는 것에 대해 상호작용을 시도하였을 때 기차가 길어서 좋은 점에 대해 이야기를 해 주었더니 쌓기 영역에서 계속해서 기차놀이를 반복하여 시도하고 있는 모습이다. 이처럼 택연이는 상호작용을 통해서 한 번 강화를 받은 내용에 대해서는 그것이 놀이이든 행동이든 상관없이 반복적으로 시도하는 경향을 보였다. 또한 부정적인 상황일지라도 한 번 강화를 받게 되면 반복하려는 의지를 강하게 보이기 때문에 행동 수정에 이르기까지 많은 시간이 걸렸다.

[사례 98] 도움을 요청할 때도 「상황 묘사하기」의 범주를 사용하는

택연 - 「상황 묘사하기」

미술 영역에서 점토를 가지고 놀다가 발생한 문제를 교사에게 이야기한다.

택연 : **뚜껑이 안 닫아 지네요,**

교사 : 어머, 왜 뚜껑이 닫히지 않을까요?

택연 : 뚜껑이~ 그냥 안 닫아져버려요.

교사 : (뚜껑을 맞춰주며) 바깥쪽을 꼭꼭 눌러가면서 닫아야지요.

택연 : (새 점토를 놓아둔 바구니를 가리키며) 선생님! 저 점토는 왜 안해요?

교사 : 새점토는 소망반이랑 사랑반 친구들이 다 함께 있을 때 자기가 좋아하는 색깔을 골라서 하도록 할 거예요. 지금 우리끼리 먼저

버리면 다른 친구들은 나중에 새 점토를 가지고 놀 수가 없잖아요. 그러니까 조금 참았다가 친구들이 함께 있을 때 시작하기로 해요.

택연 : 친구랑 같이 할 거예요?

교사 : 네.

- 2009. 12. 3 -

만 2세 반 영아들의 보편적인 도움 요청은 “해 주세요”, “도와주세요”로 시작되는 편이었으나 택연이는 자신의 문제 상황에 대해서 「상황 묘사하기」를 통해서 간접적으로 도움을 요청하곤 하였다. 자존심이 아주 강한 택연이는 자신이 하기 싫은 일을 다른 사람에게 시키기 위해서 “해주세요”라는 말을 사용하기는 하였으나, 자신의 어려움을 도와달라는 말을 할 때는 대체로 묘사하는 말을 사용하였다. 이러한 경향은 택연이의 성격과도 관련이 있으나, 평소 상담 중에 비친 일상적인 도움도 부담스러워하고 자신의 일에 대해 완벽하게 해내려는 택연이 모친의 모습에서도 영향을 받은 것이라 생각된다.

다음은 자신의 의견이 수락되지 않았을 때 자존심이 상한 택연이의 행동과 자신이 하기 싫었을 때 교사에게 도움을 요구하는 택연이의 행동을 함께 볼 수 있는 예화이다.

영아반은 매주 월요일이면 주말에 집에서 세탁한 침구를 가져오는데 교사가 이를 받아서 이불장에 정리한다. 오늘따라 유난히 천천히 정리하는 택연이만을 기다리기가 어려워서 교사가 쇼핑백에서 이불을 꺼내 정리를 한다.

택연 : **내가 넣을 거예요, 내가,**

교사 : 그럼 택연이가 빨리 정리를 했어야죠. 택연이 때문에 친구들이 다른 활동을 하지 못하고 다 기다리고 있잖아요.

택연 : **(가짜 울음) 으으으~ 내가 할 거예요,**

교사 : (배개 덮개를 다시 분리해주며) 자요. **그럼** 다른 친구들에게 방해되지 않게 이쪽에서 **택연이가** 정리하세요. 하지만, 선생님은 도와주지 않을 거니까 **스스로 끼우도록 해요,**

택연 : 으흐흐~ 네.

(지퍼를 잠그지 못해서 항상 교사의 도움을 받는데다 베개 속을 넣어본 적이 없는 택연이는 한참을 베개 덮개로 씩름하다가 17분이 지나자 덮개를 끼워서 가지고 온다.)

교사 : 택연이가 이불장에 넣고 오세요.

(그리고 실외 놀이터에 갈 시간이 되자)

택연 : (겉옷을 입고는 지퍼를 보여주며) **이거 해주세요,**

교사 : 택연이는 베개 지퍼도 잠갔으니까 옷도 스스로 잠글 수 있을 거예요. 한번 잠가 보세요.

택연 : **(친구들이 줄을 서자 마음이 급해지며) 으흐흐~ 선생님아, 해주세요,**

교사 : 아니. 친구들이랑 신발 신고 기다리고 있을 테니까 천천히 입고 나오세요.

(결국, 지퍼를 혼자서 올리고 나온다.)

- 2009. 3. 16. 신입생 적응기록일지 중에서 -

이상에서 나타난 택연이의 상호작용 특성은 중·간식 메뉴와 관련된 상호작용을 빈번하게 시도하기, 자신이 강조하고 싶은 내용은 반대로 돌려서 말하거나 질문을 통해 교사의 반응을 유도하기, 자신의 질문에 대해 답하는 교사의 반응을 되풀이하며 묻거나 혼잣말의 형식을 빌어 반복적으로 연습하기, 한 번 강화를 받은 내용에 대해서는 교사의 제재가 있더라도 반복적으로 상호작용을 시도하기, 원에서 발생한 상황을 보며 가정에서의 상황에 견주어 상호작용을 시도하기, 도움을 요청하려는 방법으로 「상황 묘사하기」 범주를 즐겨서 사용하기 등이었다.

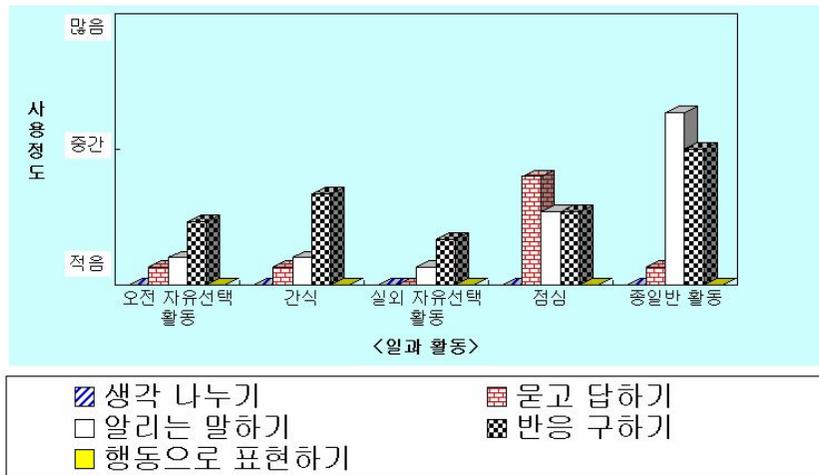
3. 태이

< 개인적 특성 >

태이는 2차 차량으로 등원을 하는 영아로 거의 10시가 다 되어야 원에서의 일과가 시작된다. 따라서 2차로 등원하는 영아들은 1차로 등원하는 친구들에 비해 자유선택

활동으로 일과를 시작하는 시간이 매우 짧게 제공된다. 그런데 태이의 경우는 어머니의 불규칙한 생활습관 때문에, 11시에서 1시 사이 혹은 3시 이후에도 도보로 등원하는 경우가 빈번하게 발생하여 자유선택활동으로 일과를 시작하는 날이 많지 않다. 또한, 태이는 미혼모의 외동아들인데 어머니의 일가친척도 모두 제주도에 있어 어머니와 친한 몇몇 이모들과의 교류가 전부이다 보니, 어머니의 생활습관이나 양육태도, 사고방식 등에 많은 영향을 받는 것으로 보인다.

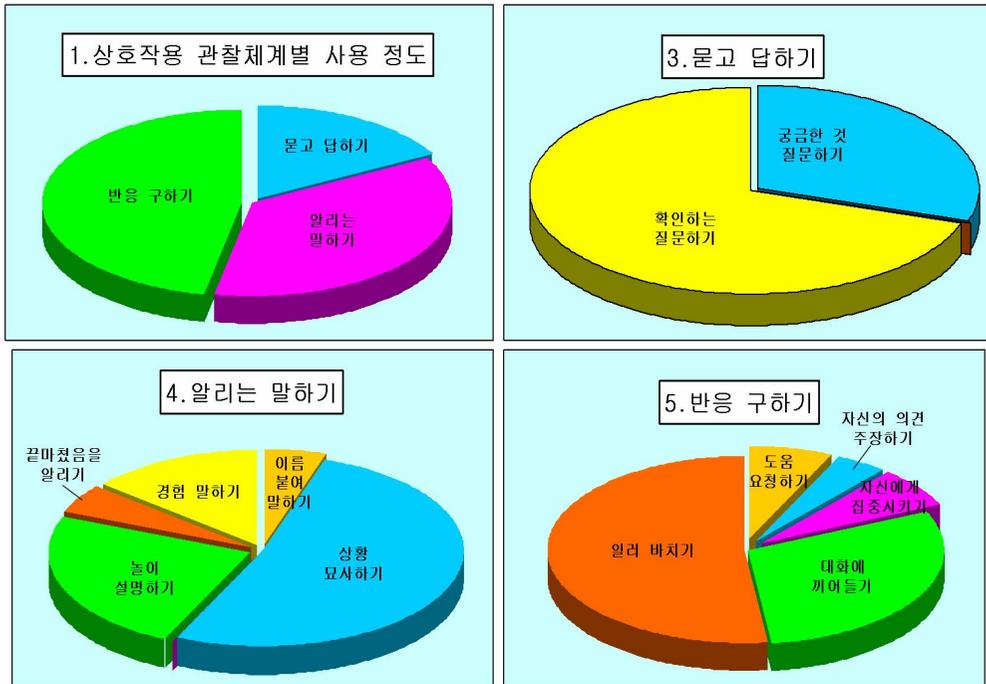
등원 시간이 일정치 않은 태이는 일주일에 한두 번씩 2차로 등원을 하였는데, 이처럼 일과를 제시간에 시작하는 날이면 혼아 못지않게 상호작용을 시도하곤 하였다. 그러나 전반적으로 앞서 언급되었던 이유로 인해, 주로 점심 시간이나 종일반 활동 시간에 더욱 잦은 상호작용 시도가 관찰되었다. 특히 낮잠 후 종일반 활동 시간부터는 처음부터 참석하기 때문에 일과 중 상호작용 시도가 가장 많은 혼아보다 태이의 목소리가 더 자주 들려오는 편이었다. 태이가 일과 중 사용한 상호작용 관찰체계를 활동시간별로 도식화하면 <그림 14>와 같다.



<그림 14> 태이의 일과 활동 별 상호작용 관찰체계 사용 정도

이처럼 태이는 일과 중 모든 활동 시간에 활발한 상호작용의 시도를 보여주었다. 점심시간에는 유독 ‘묻고 답하기’ 체계를 즐겨 사용하였고, 종일반 활동 시간에는 ‘알리는 말하기’와 ‘반응 구하기’ 체계를 사용하여 보다 잦은 상

호작용 시도를 시행하고 있었다. 그리고 관찰 기간에 발생한 태이의 상호작용 관찰체계별 사용 정도와 각 관찰체계의 하위범주별 사용 정도를 도식화하면 <그림 15>와 같다.



<그림 15> 태이의 전반적인 상호작용 관찰체계 사용 정도(1) 및 태이가 사용하는 상호작용 관찰체계별 하위범주와 사용 정도(3-5)

이상에서와같이 태이는 주로 ‘묻고 답하기, 알리는 말하기, 반응 구하기’의 세 가지 관찰체계만을 사용하여 상호작용을 시도하였다. 또한, 영아들의 상호작용 시도에서 관찰된 20가지의 하위 범주들 가운데, 「궁금한 것 질문하기 · 확인하는 질문하기 · 이름 붙여 말하기 · 상황 묘사하기 · 놀이 설명하기 · 끝마쳤음을 알리기 · 경험 말하기 · 자신의 의견 주장하기 · 자신에게 집중시키기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기 · 도움 요청하기」와 같은 12가지의 범주를 사용하였다. 이렇게 관찰된 다양한 상호작용 관찰체계의 범주 중에서 태이가 자신의 상호작용 시도에 자주 사용한 범주는 「확인하는 질문하기 · 상황 묘사하기 · 놀이 설명하기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기」의 다섯 가지였다.

[사례 99~104]에서는 태이가 자주 사용하는 상호작용 관찰체계의 하위범주별 사례를 살펴보고, 각각의 사례를 통해 살필 수 있는 태이 개인의 상호작용 특성을 알아보았다.

[사례 99] 잘 알고 있는 내용이지만 자신의 속마음을 강조하기 위해 질문을 통하여 일과를 확인하는 태이 - 「확인하는 질문하기」

점심 후 정리하자는 교사의 말에 정리를 하다 멈추더니 상호작용을 시작한다.

교사 : 자, 이제 정리하세요.

(카세트를 눌러 정리음악을 틀어준다.)

태이 : **잠자요**

교사 : 네. 정리 잘하는 친구는 별자리 보여주세요!

- 2009. 11. 26 -

태이는 아침마다 엄마와 늦잠을 자다가 등원차량을 놓치는 경우가 비일비재하다. 태이가 일어나서 등원하는 시간은 평균적으로 11시에서 1시 사이로, 어머님께 오전 자유선택활동이 중요하다고 아무리 말을 해도 이해는 하시지만, 실천이 잘 이루어지지 않고 있다. 태이는 원에 와서 밥을 먹고 조금 놀기 시작하면 어느새 낮잠 시간이 되어, 충분한 놀이를 즐기지 못하는 편이다. 친구들이 낮잠을 잘 때면 함께 자거나 잠이 오지 않는 경우 조용한 영역에 스탠드를 켜주고 혼자서 놀이할 수 있도록 해주었으나 혼자 노는 시간이나 낮잠을 자기 위해 눕는 낮잠 시간을 그리 좋아하지 않는다.

- 2009. 11. 27. 소망반 교사의 저널 -

태이의 상호작용 특징은 너무나도 잘 알고 있는 일상적인 일이나 사물에 대하여 자신의 속마음을 반영하기 위해 확인하는 질문을 사용하곤 하는 것이었다. 특히 위의 사례에서와같이 자신이 좋아하지 않는 낮잠시간에 대한 일과 확인을 자주 시도하였는데, 이러한 질문은 점심시간에 밥을 먹는 중이나 식사를 마치고 잠깐 동안의 자유선택활동이 이루어지고 있는 시간에 자주 관찰되었다.

[사례 100] 중·간식 시간이면 의도적으로 긴 상호작용을 시도하는 태이 - 「궁금한 것 질문하기」

교사가 그릇에서 단호박 찜을 꺼내자 음식에 대해 질문을 한다.

태이 : **이거 뭐예요?**

교사 : 짜잔~ 단호박 찜! 어제 우리 간식시간에 먹어봤지요. 너희들이 잘 먹어서 선생님이 어제 조금 남겨놨지요!

훈아 : 우와, 맛있겠다.

태이 : **이거 호박이에요?**

교사 : 응, 호박이에요.

태이 : **이거 호박밥이에요?**

교사 : 아니요. 이건 단호박으로 만든 찜이에요. 어제 우리 먹어봤지요. 이제 그만 얘기하고 태이는 밥을 먹어야겠어요.

- 2009. 11. 25 -

태이는 편식이 심한데다 식생활 습관이 올바르게 잡혀 있지 않아서 평소에도 밥을 아주 늦게 먹거나 교사의 도움이 있어야만 식사를 마치는 영아였다. 위의 사례에서 태이는 교사와의 상호작용을 통해 이미 답을 알게 되었으면서도 음식에 대한 정보를 끊임없이 묻고 있었다. 이는 중·간식 메뉴가 마음에 들지 않을 때 음식 먹는 시간을 지연시켜보고자 하는 의도에서 진행되는 태이의 상호작용 특성이었다. 이와 같은 상호작용이 진행되는 상황에서는 어김없이 교사의 의도적인 상호작용 종결이 진행되곤 하였다.

[사례 101] 교사가 자신의 말에 반응을 해주지 못할 때면 친구들에게로 대화의 방향을 전환하는 태이 - 「상황 묘사하기」

교사는 배식 중이고 만 0세 교실에서 영아들의 울음소리가 들리자 상호작용을 시도한다.

태이 : (화장실 건너편에서 들려오는 울음소리를 듣고는) **아가가 방귀뀌었어요.**

교사 : (배식 중인 다른 영아와 상호작용 중)... ….

태이 : **(친구들에게) 아가가 방귀뀌었어, 웃기지?**

- 2009. 11. 25 -

위의 사례에서는 교사가 다른 영아와 상호작용을 하느라 자신의 이야기에 반응을 해주지 못하자, 교사와의 상호작용을 포기하고 대화의 방향을 친구에게로 바꾸어 자신의 민망함을 해결하면서 동시에 상호작용을 종결하는 태이의 모습이 관찰되었다.

[사례 102] 맥락 안에서 발생하는 상황을 보며 자신의 사전 경험과 연결하여 상호작용을 시도하는 태이 - 「경험 말하기」

교사가 친구들의 도시락에 밥을 배식해주는 것을 보며 상호작용을 시도한다.

태이 : **김 먹어봤지요!**

교사 : 김하고 비슷한데 이걸 김이 아니고 파래로 만든 자반이지요!

태이 : 근데 김 냄새 같아요.

교사 : 응. 냄새랑 생긴 모습이 김과 비슷하지요! 파래도 김처럼 바다에서 나는 거예요.

태이 : 우와~ 김 냄새가 나.(라고 말하며 웃음)

- 2009. 11. 25 -

태이는 자신이 가진 사전경험과 맥락 안에서 발생하는 상황이나 공동체와의 관련성을 찾아내서 이야기하는 것을 즐기는 특징이 있었다. 위 사례에서도 눈앞에 보이는 음식과 관련된 사전경험을 가지고 상호작용을 시도하는 경향이 관찰되었다.

[사례 103] 친구들의 잘못을 보면 바로바로 이르기를 시도하는 태이 - 「일러바치기」

교사와 눈이 마주치자 친구를 가리키며 상호작용을 시도한다.

태이 : **두산이가 침 뱉었어요.**

교사 : 어디에서요?

태이 : 여기 바닥예요.

교사 : 태이가 “두산아, 침 뱉으면 안돼!” 하고 얘기해 주세요.

태이 : (두산이에게 가서 무어라 말하고는 다른 곳으로 이동함)

- 2009. 11. 13 -

「일러바치기」 범주를 이용한 상호작용의 시도가 잦은 태이는 친구들이 자신에게 잘못된 일뿐 아니라 조금이라도 규칙을 어기거나 사회적으로 부적절하게 행동하는 것을 보면 바로바로 이르기를 시도하였다. 또한, 사소한 잘못이라도 자신이 봤던 것에 대해서는 반드시 이르기를 시도하였고, 이는 태이의 사전경험과 연결되어 “언제 ○○(이)가 그랬지요.”라며 추후 다시 대화의 소재가 되기도 했다.

[사례 104] “나도~” 혹은 “나는~” 과 같이 자신의 의사를 밝히며 끼어들기를 시도하는 태이 - 「대화에 끼어들기」

쌓기 영역에서 자신과의 상호작용을 마치고 훈아가 다시 상호작용을 시도하자 옆에서 듣고 있다가 상호작용을 시도한다.

훈아 : 선생님 이거 멋져요? 이거 멋져요?

교사 : 네~ 그건 무엇인데요?

훈아 : 총이에요.

교사 : 훈아는 총을 만들었구나~

태이 : 나는 파워레인저인데~

교사 : 응, 태이는 파워레인저 만들었구요~!

(다른 교사가 와서 손세정제에 대해서 이야기를 나누자 사랑반 교사에게 가서 상호작용을 시작함)

- 2009. 10. 30 -

태이의 상호작용 특징 중 하나는 「대화에 끼어들기」를 시도하며 상호작용에 동참하는 것인데, 주로 “나는 ~” 혹은 “나도 ~”와 같이 친구들의 상호작용 주제에 따라 자신의 견해를 첨가하는 것이었다. 태이는 상대가 누구인가에 상관하지 않고 많은 친구의 상호작용 가운데 끼어들기를 실시하였으며, 특히 놀이 문화가 비슷한 훈아와 교사의 상호작용 가운데 더욱 많은 끼어들기를 진행하고 있었다. 태이 역시 훈아와 마찬가지로 자신이 좋아하는 파워레인저의 이야기가 나오면 빠지지 않고 끼어들기를 시도하였다.

이상에서 나타난 태이의 상호작용 특성은 너무나도 잘 알고 있는 일상적인

일이나 사물에 대해 자신의 속마음을 반영하기 위하여 확인하는 질문을 사용하기, 중·간식 시간이면 자신이 먹고 싶지 않은 음식을 조금이라도 천천히 먹기 위하여 질문이나 끼어들기를 통하여 의도적으로 긴 상호작용을 지속하기, 교사가 자신의 상호작용을 받아주지 못할 때면 이내 대화의 방향을 친구에게로 바꾸어 자신의 민망함을 해결하면서 동시에 상호작용을 종결하기, 관심 있는 상황이 발생하였을 때 자신의 사전 경험을 꺼내어 공동체와의 관련성을 찾아내는 상호작용 시도하기, 친구들의 작은 잘못이라도 자신이 보게 된 일은 바로바로 이르기를 시도하기, 대화에 끼어들기를 시도할 때면 친구들의 상호작용 주제에 따라 자신의 견해를 첨가하며 상호작용을 진행하는 등의 것이었다.

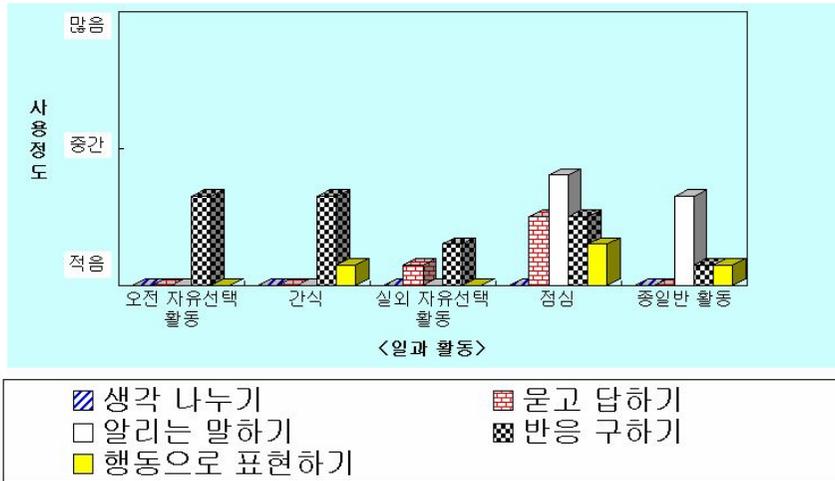
4. 수영

< 개인적 특성 >

수영이는 만 1세가 되던 4월부터 부모님의 별거로 아빠와 삼촌·조부모님과 함께 살게 되었고, 태어난 지 얼마 되지 않은 남동생은 당시 몸이 아픈 관계로 엄마와 함께 살게 되었다. 수영이 아빠는 직장 문제로 수영이를 잠깐 친척집에 맡긴 적이 있었는데, 그 뒤부터 잘 놀다가도 아빠가 보고 싶다며 울거나 자신의 맘에 맞지 않는 일이 발생하면 울거나 짜증을 내기도 하고 눈을 흘기는 모습도 종종 보인다고 하였다. 수영이는 일상생활과 관련된 활동이나 상황에 대해서는 이해력이 빠른 편이었지만, 인지적인 부분과 관련해서는 더딘 발달을 보였으나 2학기 중반부터 많이 호전되었다. 언어발달과 관련하여서는 의사 표현이나 전달 능력은 좋은 편이었으나, 어휘력 부분에서 어려움을 보이곤 하였다.

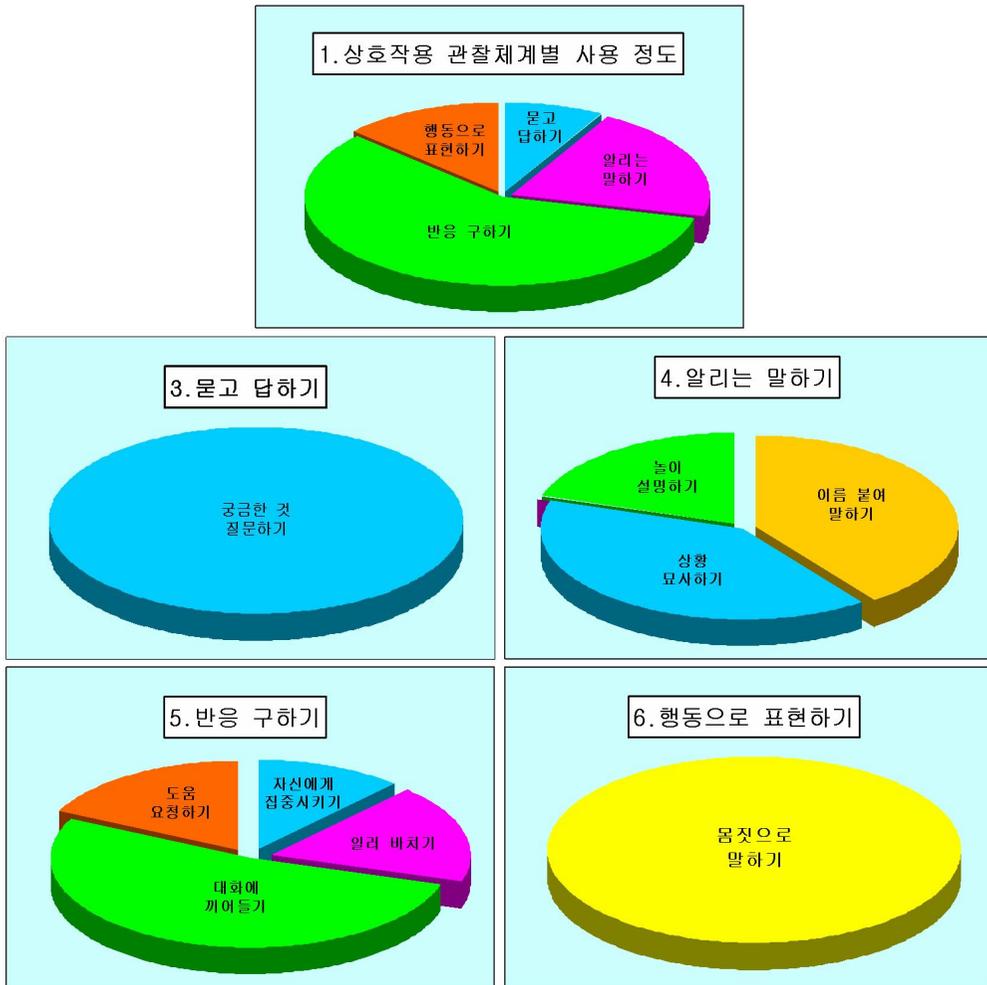
느린 기질의 수영이는 다른 시간보다 점심시간에 다양한 상호작용을 선보이는 영아이다. 수영이는 음식을 먹는 것과 관련하여서는 교사를 힘들게 하는 일이 없었으며, 상호작용을 하면서도 제시된 시간에 식사를 마치는 것이 가능했다. 따라서 음식을 먹는 중간에 발생하는 수영이의 상호작용 시도에 대해 교사 역시 별다른 제재는 하지 않았다. 수영이가 일과 중 사용한 상호작용

용 관찰체계를 활동시간별로 도식화하면 <그림 16>과 같다.



<그림 16> 수영이의 일과 활동 별 상호작용 관찰체계 사용 정도

이처럼 수영이는 일과 속에서 주로 점심시간과 종일반 활동 시간에 더욱 활발한 상호작용을 시도하였다. 반면에 수영이는 다른 영아들이 가장 활발한 상호작용을 시도하는 오전 자유선택활동 시간에는 대체로 교사보다는 또래들과의 놀이를 즐기는 편이었다. 다만, 자유선택활동 시간에 상호작용을 시도하는 경우는 대체로 ‘반응 구하기’ 체계를 사용하였다. 이는 추후 사례에서 살펴볼 수 있듯이, 자신의 놀이 영역 근처에서 친구들과 교사의 상호작용이 발생하였을 때 주의 깊게 듣고 있다가 「대화에 끼어들기」 범주를 사용하여 상호작용을 시도하는 특성이 반영된 것이라 할 수 있다. 또한, 수영이는 간식 시간 · 점심시간 · 종일반 활동 시간에 주로 ‘행동으로 표현하기’ 체계를 선보이고 있었는데, 이와 같은 활동시간은 모두 화장실 사용이 잦은 시간대라는 공통점을 가지고 있었다. 그리고 관찰 기간에 발생한 수영이의 상호작용 관찰체계별 사용 정도와 각 관찰체계의 하위범주별 사용 정도를 도식화하면 <그림 17>과 같다.



<그림 17> 수영이의 전반적인 상호작용 관찰체계 사용정도(1) 및 수영이가 사용하는 상호작용 관찰체계별 하위범주와 사용정도(3-6)

이상에서와같이 수영이는 ‘생각 나누기’ 체계를 제외한 네 가지의 상호작용 관찰체계를 전반적으로 사용하며 상호작용을 시도하였다. 또한, 영아들의 상호작용 시도에서 관찰된 20가지의 하위 범주들 가운데, 「궁금한 것 질문하기 · 이름 붙여 말하기 · 상황 묘사하기 · 놀이 설명하기 · 자신에게 집중시키기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기 · 도움 요청하기 · 몸짓으로 말하기」와 같은 9가지의 범주를 사용하였다. 이렇게 관찰된 다양한 상호작용 관찰체계의 범주 중에서 수영이가 자신의 상호작용 시도에 자주 사용한 범주는

「도움 요청하기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기」의 세 가지였다.

[사례 105~108]에서는 수영이가 자주 사용하는 상호작용 관찰체계의 하위 범주별 사례를 살펴보고, 각각의 사례를 통해 살필 수 있는 수영이 개인의 상호작용 특성을 알아보았다.

[사례 105] 잘 내려지지 않는 소매를 내려달라는 도움을 요청할 때는 유독 ‘행동으로 표현하기’ 체계를 동반하는 수영 - 「몸짓으로 말하기 & 도움 요청하기」

간식 먹기 전에 손을 씻고 나서 소매가 내려가지 않자 교사에게 다가와 상호작용을 시도한다.

수영 : (올떡거리며 팔을 내밀고는) 선생님, 이거 내려주세요~ (라며 말 끝을 흐림)

교사 : (팔에 걸린 소매를 내려주며) 수영아! 다음엔 울지 말고 ‘선생님, 옷 내려주세요.’ 라고 말하는 거야.

수영 : 네.

- 2009. 11. 4 -

수영이는 옷을 지나치게 많이 껴입고 다닌다. 벌써 내의와 티 두 벌에 겹옷까지 …… . 며칠 전에는 맘을 먹고 수영이 부친께 수영이가 옷 때문에 너무 불편해하고, 어린이집도 보일러를 열심히 가동하고 있어서 아주 따뜻하니 옷을 좀 덜 입히셔도 좋을 것 같다는 말씀을 드렸다. 수영이 부친은 “수영이 할머니가 옷을 얇게 입히면 아이 감기 걸린다고 혼내세요. 집이 추우니까 맘에 걸리신가 봐요.” 라며 수영이의 입장을 고려하지 않고 마무리를 하신다. 결국, 교사가 교실에서 최대한 수영이의 옷을 조절해주기로 했다. 그래도 여전히 내의를 입고 다니는 수영이는 화장실을 다녀올 때면 거의 소매를 내려주라는 도움을 요청하고 있다.

- 2009. 11. 20. 소망반 교사의 저널 -

수영이는 식전이나 식후에 손을 씻을 때마다 대체로 옷소매를 내려달라는 내용의 「도움 요청하기」 범주를 사용하였다. 수영이의 이러한 상호작용 시

도는 수영이 부친과의 대화 내용을 통해 알 수 있듯이 수영이의 가정환경에서부터 기인한 것으로 볼 수 있다. 특히 수영이의 이와 같은 상호작용은 대체로 울먹거리거나 행동으로 도움을 요청하는 비언어적 상호작용이 동반되는 편이었다. 이 역시 부모의 별거 때문에 주로 할머니의 보살핌을 받게 된 수영이가, 가정에서 이러한 상호작용을 시도할 때면 이를 고스란히 받아주는 데서도 그 원인을 찾아볼 수 있었다.

[사례 106] 자신의 고자질에 대해 만족할 만한 답변이 나올 때까지 그대로 기다리는 수영 - 「일러바치기」

쌓기 영역에서 놀다가 울먹이는 소리로 교사를 부르며 상호작용을 시도한다.

수영 : **(성우가 자신을 괴롭혔던 흉내를 내며) 선생님~ 성우가 이거 동물 친구들을 이렇게 했어요, 얼굴에~**

교사 : (수영이 행동을 따라 흉내를 내며) 성우가 동물친구들을 가지고 얼굴을 이렇게 밀었어요?

수영 : 네.

교사 : 그럼 어떻게 해야 할까?

수영 : **(인상을 쓰며 교사를 바라봄)**

교사 : 그럼 수영아, 성우에게 ‘성우야 하지 마’ 라고 이야기해줄까?

수영 : **(교사를 반히 쳐다봄)**

교사 : 그리고 **‘또 그러면 선생님께서 혼내주신대.’ 라고 말해주세요~**

수영 : **(성우에게 가서) 성우야, 선생님이 하지 마래.**

- 2009. 10. 30 -

수영이는 고자질 등과 관련하여 자신에게 만족스러운 답변이 나올 때까지 반응 없이 그대로 원하는 답변이 나오기를 기다리는 편이다. 자신이 이야기한 내용에 대해 교사에게서 자신이 원하는 반응이 있어야만 스스로 다른 놀이나 상황으로 이동한다. 엄마가 없이 편부가정에서 자라는 수영이 인지라 교사가 성인 여성의 모델이 되고 있다는 생각에, 수영이가 원하는 바가 무엇인지를 잘 파악해서 놓치지 않고 반응을 해주려고 노력하고 있다. 다만, 울먹거리거나 징징거리는 습관에 대해서는 지속

적인 지도가 필요하다는 생각이다. 이는 자신의 의사를 표현하는 방법을 바람직하게 변화시키면서, 이와 더불어 자존감을 높여 주기 위한 배려로 나타난 것이다.

- 2009. 11. 2. 소망반 교사의 저널 -

수영이는 의도적이든 비의도적이든 일단 자신에게 잘못된 영아에 대해서 교사에게 이르는 경향이 관찰되었는데, 일단 고자질이 시도된 다음에는 자신이 원하는 답변이 나올 때까지 별다른 의사표현 없이 계속 교사의 다음 말을 기다리고 있었다. 이는 의사표현을 잘 하지 않는데다 규칙을 비교적 잘 지키는 느린 기질의 특성에서 기인한 것으로도 볼 수 있다. 또한, 수영이는 [사례 105]에서와 같이 이번 사례에서도 울먹이면서 성우의 잘못된 행동을 재연하며 이끄기를 시도하였는데, 대체로 수영이의 고자질도 울음 및 다른 사람의 행동을 재연하는 ‘몸짓으로 말하기’ 범주와 함께 관찰되었다.

[사례 107] 친구와 교사의 상호작용을 지켜보다가 상호작용을 시도 - 「대화에 끼어들기」

책을 보고 있다가 교사와 훈아가 이야기하는 것을 보고는 교사에게 다가온다.

훈아 : 물고기로 요리를 하고 있어요.

교사 : 응. 요리하고 있구나! 생선으로 무슨 요리를 하고 있어요?

수영 : (자신이 보던 책을 가지고 와서 책에 있는 물고기를 가리키며)

하트 물고기네, 하트 물고기

교사 : 응. 정말 하트 모양 물고기네~.

수영 : 히히 (웃고는 계속 책을 보는데 잠시 후)

훈아 : 이건 수영이 목걸이에요. (라며 역할놀이 목걸이 하나를 가지고 오자)

수영 : 수영이 목걸이? (라고 훈잣말로 중얼거리며 책을 정리하고 역할 영역으로 이동함)

- 2010. 1. 28 -

수영이는 「도움 요청하기」나 「일러바치기」를 제외하고 다른 범주의 상

호작용을 시도할 때면, 친구들의 상호작용을 지켜본 후에 상호작용을 시도하는 경향이 있었다. 따라서 「대화에 끼어들기」의 범주가 자주 관찰되었으며, 일반적인 상호작용의 시도에서도 친구의 상호작용을 지켜본 후에 상호작용을 시도하는 경향이 많이 발견되었다.

[사례 108] 지시대명사를 자주 사용하는 수영 - 「대화에 끼어들기」

훈아가 자신이 밥과 반찬을 함께 먹고 있음을 자랑하자, 조용히 듣고 있다가 끼어들기를 시도한다.

훈아 : 선생님, 난 김치 같이 먹었는데요.

수영 : **(반찬을 가리키며) 나도 꼬기랑 이거랑 이거랑 같이 먹었는데~.**

훈아 : (교사를 보며) 미역국도 있네.

교사 : 미역국이 아니고 실가리가 들어가 있지! 실가리 된장국이야.

수영 · 훈아 : 실가리?

- 2009. 11. 13 -

수영이는 아빠의 직장이 늦게 끝나는 관계로 연장반 시간까지 원에서 생활하였다. 수영이가 5시부터 놀이하는 공간인 시간연장반은 전 연령의 영아들이 함께 모이게 되는 혼합연령으로, 만 2세가 가장 높은 연령이었다. 그렇다 보니 영아들에 대한 보호 차원의 보살핌이 주가 되는 이 교실에서는, Vygotsky가 제시하는 비계설정을 통한 개별적인 언어지원 자체가 어려웠다. 더구나 가정에서도 의미 있게 발생하는 개별적인 상호작용을 경험하기 어려운 수영이는 어휘력에서 많은 약점을 보이고 있었으며, 이러한 상황은 “이거랑 이거랑”과 같이 지시대명사를 사용한 상호작용을 자주 하게 원인이 되기도 하였다.

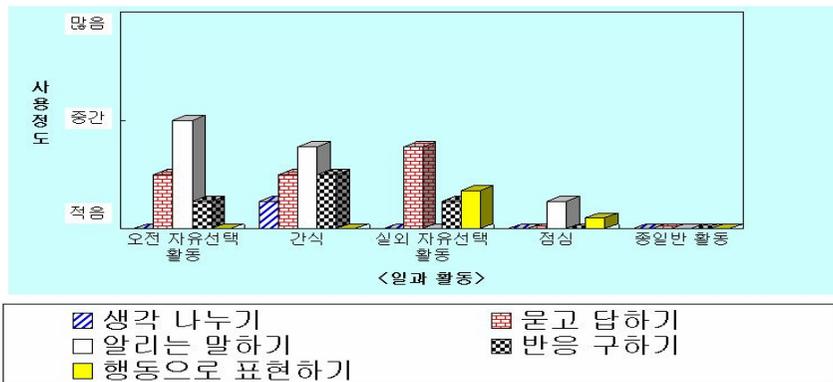
이상에서 나타난 수영이의 상호작용 특성은 소매를 내려 달라는 등의 도움을 요청할 때면 「몸짓으로 말하기」 범주를 이용하여 상호작용을 시도하면서 이후에 바로 언어적 표현을 동반하기, 자신에게 잘못된 영아는 일단 무조건 이르기를 시도하고 그다음에는 자신이 원하는 답변이 나올 때까지 계속 기다리기, 먼저 친구들의 상호작용을 지켜보다가 대화 속에 끼어들기, 상호작용 중에 지시 대명사를 사용하기 등이었다.

5. 희은

< 개인적 특성 >

희은이의 가족은 부모님과 오빠, 남동생 총 5명으로 구성되었다. 그러나 희은이가 좋아하는 아빠는 서울에서 직장 생활을 하다 보니 주말을 제외하고는 자주 내려오시지 못했다. 엄마는 태어난 지 얼마 되지 않은 아기를 돌보아야 하고 오빠는 장남 이다 보니, 희은이에 대해 그리 많은 손길을 주지 못하는 실정이었다. 희은이의 모친은 희은이가 손가락을 지나치게 빠는 습관이 있어 많은 걱정을 하고 있었으며, 원에서와 달리 집에서는 고집도 세고 짜증도 많이 부린다고 하였다. 희은이네 가정은 아기 때문에 외출도 잦지 않고 다른 사람들과의 교류도 많지 않았다. 더욱이 집에서 희은이의 상호작용 상대는 발음이 썩 좋지 않은 만 4세 오빠가 대부분을 차지하였다.

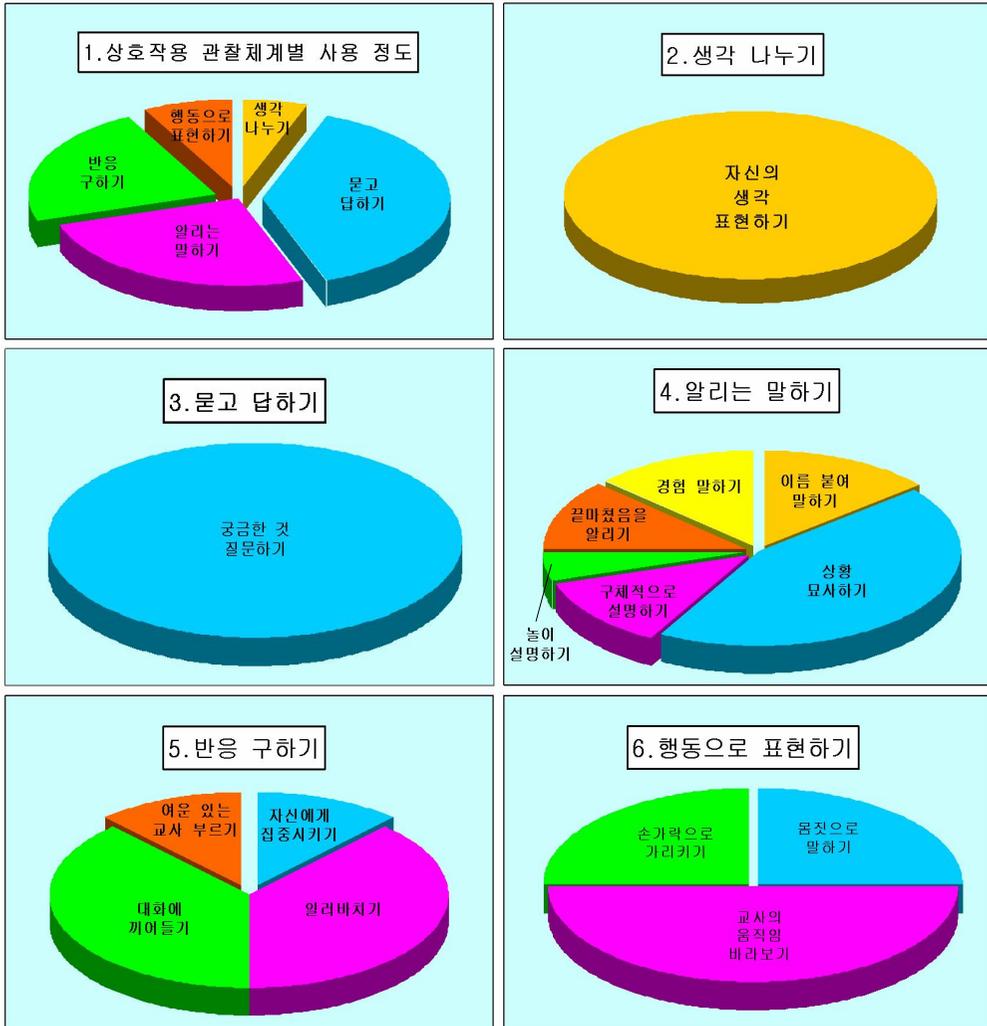
희은이는 성인과의 상호작용 자체를 매우 어려워하는데다 2학기에 들어서면서 교사와의 상호작용에 말문을 열기 시작하였기 때문에 교사에게 개별적으로 시도하는 상호작용은 그리 많이 발견되지 않았다. 희은이가 일과 중 사용한 상호작용 관찰체계를 활동시간별로 도식화하면 <그림 18>과 같다.



<그림 18> 희은이의 일과활동별 상호작용 관찰체계 사용 정도

이처럼 희은이는 일과 중에서 오전 자유선택활동시간과 간식 시간 및 실외 자유선택활동시간 동안, 상호작용 관찰체계의 전반을 두루 사용하여 비교적

고른 상호작용을 시도하고 있었다. 다만, 희은이는 태연이와 함께 1차로 하원을 하였기 때문에 종일반 활동 시간에는 상호작용을 관찰할 수 없었다. 그리고 관찰 기간에 발생한 희은이의 상호작용 관찰체계별 사용 정도와 관찰체계의 하위범주별 사용 정도를 도식화하면 <그림 19>와 같다.



<그림19> 희은이의 전반적인 상호작용 관찰체계 사용 정도(1) 및 희은이가 사용하는 상호작용 관찰체계별 하위범주와 사용 정도(2-6)

이상에서와같이 희은이는 다섯 가지의 상호작용 관찰체계를 비교적 고르게

사용하며 상호작용을 시도하였다. 또한, 영아들의 상호작용 시도에서 관찰된 20가지의 하위 범주 가운데, 「자신의 생각 표현하기 · 궁금한 것 질문하기 · 이름 붙여 말하기 · 상황 묘사하기 · 구체적으로 설명하기 · 놀이 설명하기 · 끝마쳤음을 알리기 · 경험 말하기 · 자신에게 집중시키기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기 · 여운 있는 교사 부르기 · 손가락으로 가리키기 · 몸짓으로 말하기 · 교사의 움직임 바라보기」와 같은 14가지의 범주를 사용하였다. 이렇게 관찰된 다양한 상호작용 관찰체계의 범주 중에서 희은이가 자신의 상호작용 시도에 자주 사용한 범주는 「궁금한 것 질문하기 · 상황 묘사하기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기」의 네 가지였다.

[사례 109~111]에서는 희은이가 사용하는 상호작용 관찰체계의 하위범주 별 사례를 살펴보고, 각각의 사례를 통해 살필 수 있는 희은이 개인의 상호작용 특성을 알아보았다.

[사례 109] 소극적인 상호작용을 시도하는 희은 - 「상황 묘사하기」

실외놀이터에 나가려고 겹옷을 입는데 친구가 교사에게 도움을 요청하는 것을 보고는 혼잣말을 하듯 작은 소리로 상호작용을 시도한다.

희은 : (교사를 바라보며) 나 혼자 잠갔는데 …….

교사 : 우와, 우리 희은이 혼자서 단추도 잠갔구나

희은 : 네~! (하고 웃으며 줄을 섬)

- 2009. 10. 26 -

희은이는 친구와 교사의 상호작용을 보고는 자신은 혼자서 단추를 잠갔다는 것을 알리고 싶었지만, 교사와의 상호작용이 익숙하지 않다 보니 조금 떨어진 곳에서 교사를 바라보며 혼잣말을 하듯 조심스럽게 상호작용을 시도하였다. 이에 대해 교사는 희은이의 상호작용 시도를 놓치지 않고, 희은이의 긍정적인 신체발달에 대해 「감탄하는 말하기」와 「반복해서 말해주기」 범주를 통하여 혼자서도 잘해낸 것을 인정하는 반응을 해주었다. 순한 기질의 희은이는 이런 짧은 대화에도 교사가 자신의 이야기를 들어주고 인정해 주자, 기질 특유의 낙천적인 웃음으로 상호작용을 마무리하였다.

[사례 110] 문제 상황이 발생하면 울먹임으로 상호작용을 시도하는 희은 - 「자신에게 집중시키기」

자신의 도시락을 찾다가 눈이 동그래지면서 격앙된 목소리로 교사를 부른다. (※ 점심시간에 사물함 주변이 복잡하지 않게 하려고 등원 시간에 미리 도시락 가방을 교구장 한쪽에 꺼내서 정리하고 있음.)

희은 : **(울먹이며) 선생님! 여기다 놔뒀는데 없어졌어요~**

교사 : 희은이 도시락이 어디 갔을까? (희은이의 수저 가방이 보이질 않아 주변을 살펴보다가) 어머, 희은아. 그건 훈아 도시락이잖아요. 희은이 이름을 잘 보고 가져와야죠!

희은 : (금세 표정이 바뀌며 훈아에게 도시락을 주고 자신의 도시락을 찾아와서 정리함)

- 2009. 10. 27 -

희은이는 자신이 예상치 못했거나 의도하지 않은 문제 상황이 발생하면 일단 울음 섞인 목소리로 상호작용을 시도하는 경향을 보였다. 보통 때는 자신에게 주의를 집중시키는 형식의 상호작용을 잘 시도하지 않으나, 급한 상황이 되자 무의식중에 큰 소리로 교사를 부르며 자신의 어려움을 알리는 모습을 보였다. 이는 학기 초에 수영이를 통해 “선생님~ 희은이 가방이 없네요.”라고 의사를 전달하였던 것과는 매우 달라진 모습으로, 자신이 필요한 도움을 교사가 해결해 줄 거라는 믿음에서 시작된 것으로 보인다.

[사례 111] 친구의 억울함을 대신 말하는 희은 - 「일러바치기」

간식을 먼저 먹은 영아들끼리 잠깐 놀잇감을 가지고 놀더니 희은이가 교사에게 다가온다.

희은 : **택연이가 했는데, 또리가 밀었어요.**

교사 : 택연이가 했는데, 또리가 밀었어요? 택연이가 뭘 했는데요?

희은 : (구슬 끼우기 놀잇감을 가리키며) 이거 하고 있었는데 또리가 밀었어요.

교사 : 택연이가 구슬 끼우기 놀이하고 있었는데 또리가 택연이를 밀었어요?

희은 : 네!

- 2009. 11. 19 -

희은이는 같이 놀다가 친구를 밀친 다른 친구에 대해 「일러바치기」를 시도하였다. 가끔은 자신에게 잘못된 친구들을 이르기도 하였으나, 또래와의 놀이에서 리더쉽을 종종 보이는 희은이는 제삼자의 입장이었지만 대체로 억울한 친구를 대신해서 교사에게 「일러바치기」를 하는 모습이 더욱 잦게 관찰되었다.

이상에서 나타난 희은이의 상호작용 특성은 「여운 있는 교사 부르기」나 혼잣말을 하는 듯한 소극적인 모습으로 상호작용을 시도하기, 자신이 예상치 못한 문제 상황이 발생하면 일단 울음 섞인 목소리로 상호작용을 시도하기, 「일러바치기」 범주를 사용하는 상호작용의 주 내용으로 억울한 친구를 대신해서 교사에게 상황을 알리는 시도하기 등의 것이었다.

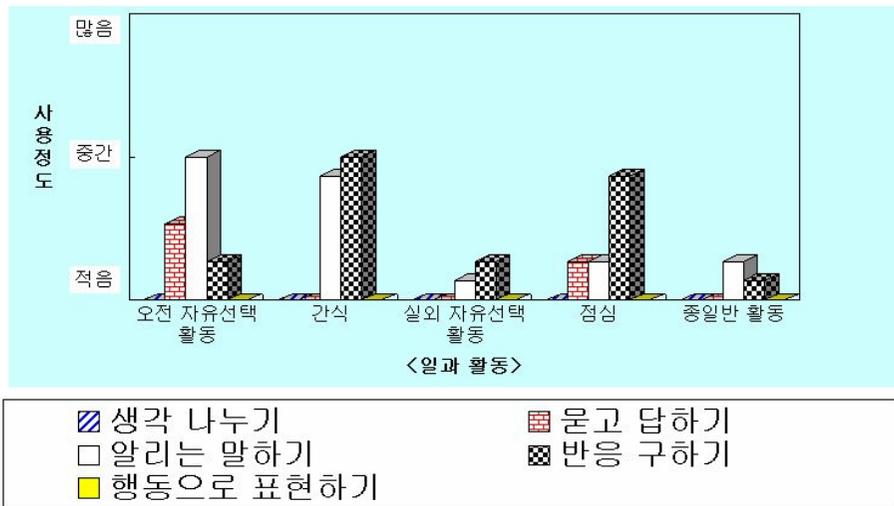
6. 성우

< 개인적 특성 >

성우는 영아전담 시설에 다니다가 소망반 영아 중 다른 지역 이사로 말미암은 퇴소자가 발생하여 9월부터 비전어린이집에 다니게 된 영아이다. 부모님·누나와 함께 넷이서 살고 있으나, 부모님께서 맞벌이를 하다 보니 오후 5시에 외할머니 집으로 가서 있다가 저녁에 다시 아빠와 함께 집으로 돌아간다. 성우의 엄마는 이른 출근에 늦은 귀가로 성우와 함께 시간을 보내기가 어려워 대체로 성우의 양육은 아빠와 외할머니가 담당한다. 아빠는 TV를 통해 성우 돌보기를 선호하며, 외할머니는 몸집도 큰 성우를 지금도 업고 다니거나 유모차에 태우고 다니신다. 또 외할머니는 성우가 ‘아아아~’ 소리만 해도 성우의 의도를 다 해석해서 도움을 주시는데, 이와 같은 여러 가지 가정환경이 성우의 언어발달을 더디게 만드는 가장 큰 요인이 되는 것으로 보인다.

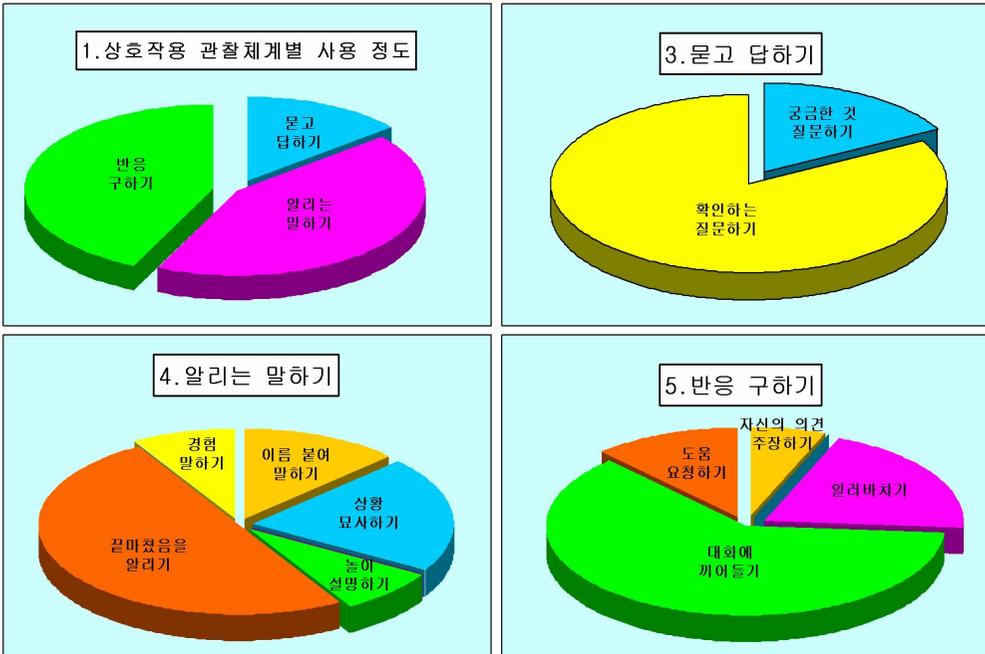
성우는 일과 중 중·간식 시간과 낮잠 시간을 매우 선호하였다. 이 때문에

성우의 상호작용 시도는 중·간식 시간에 가장 많이 일어났으나, 언어 발달이 나 이해력이 낮은 편이라 잦게 발생하는 상호작용 시도에 비해 사용되는 상호작용 범주나 내용이 거의 반복적으로 되풀이되는 경향을 보였다. 성우가 일과 중 사용한 상호작용 관찰체계를 활동시간별로 도식화하면 <그림 20>과 같다.



<그림 20> 성우의 일과 활동 별 상호작용 관찰체계 사용 정도

이처럼 성우는 일과의 모든 활동 중에서 상호작용을 시도하였으며, 오전 자유선택활동시간과 중·간식 시간에 더욱 활발한 상호작용이 진행되고 있었다. 특히 ‘알리는 말하기’나 ‘반응 구하기’의 체계는 활동마다 꾸준히 사용하는 것을 살펴볼 수 있었다. 또한, 오전 자유선택활동시간과 점심시간에는 ‘묻고 답하기’ 체계도 함께 사용하는 것을 볼 수 있었는데, 이는 주로 활동에 대한 궁금증이나 일과를 확인하기 위한 질문으로 나타났다. 그리고 관찰 기간에 발생한 성우의 상호작용 관찰체계별 사용 정도와 관찰체계의 하위범주별 사용 정도를 도식화하면 <그림 21>과 같다.



<그림 21> 성우의 전반적인 상호작용 관찰체계 사용 정도(1) 및 성우가 사용하는 상호작용 관찰체계별 하위범주와 사용 정도(3-5)

이상에서와같이 성우는 ‘묻고 답하기, 알리는 말하기, 반응 구하기’의 세 가지 관찰체계만을 사용하여 상호작용을 시도하였다. 또한, 영아들의 상호작용 시도에서 관찰된 20가지의 하위 범주 가운데, 「궁금한 것 질문하기 · 확인하는 질문하기 · 이름 붙여 말하기 · 상황 묘사하기 · 놀이 설명하기 · 끝마쳤음을 알리기 · 경험 말하기 · 자신의 의견 주장하기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기 · 도움 요청하기」와 같은 11가지의 범주를 사용하였다. 이렇게 관찰된 다양한 상호작용 관찰체계의 범주 중에서 성우가 자신의 상호작용 시도에 자주 사용한 범주는 「확인하는 질문하기 · 이름 붙여 말하기 · 상황 묘사하기 · 끝마쳤음을 알리기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기」의 여섯 가지였다.

[사례 112~115]에서는 성우가 사용하는 상호작용 관찰체계의 하위범주별 사례를 살펴보고, 각각의 사례를 통해 살필 수 있는 성우 개인의 상호작용 특성을 알아보았다.

[사례 112] 사물에 대해 자신이 알고 있는 이름을 붙여서 말하는 성우
- 「이름 붙여 말하기」

역할영역에서 소꿉놀이하다가 옆에 있는 교사를 바라보더니 교사를 부른다.

성우 : (소꿉놀이 칼을 들어 보이며) 선생님 이거, 가위!

교사 : 아니, 그건 칼이지요. 가위는 (손으로 가위질하는 흉내를 내며) 종이 같은 걸 자르는 거고요.

성우 : 칼이에요, 칼?

교사 : 네. 칼이에요.

- 2009. 11. 20 -

교사 : (성우가 아주 많이 좋아지고 있는 부분에 대해 언급하며) 그런데 성우가 하는 말은 너무 한정적인데다가 일상적인 단어도 아직 모르는 것이 너무 많아 걱정이예요. 집에서는 좀 어떤가요?

성우모 : 그래도 9월보다는 많이 좋아진 것 같긴 한데 …… . 집에서 제가 거의 없고 퇴근 시간도 늦다 보니까 얘기할 기회가 많지 않아요. 아이 양육은 거의 아빠 몫이에요. 그리고 주말에는 제가 피곤할까 싶다고 어머님께서 성우를 데리고 가버리시니까, 성우에게 신경을 많이 써 주질 못하네요.

교사 : 네. 그리고 얼마 전까지는 ‘이마트 가요, 집이~, 파워레인저’ 정도가 놀이할 때 성우의 주 주제였는데, 요즘은 또 만화영화 이야기가 주를 이루더라고요.

성우모 : 그러니까 성우 아빠가 요즘 아침에 잠을 깨우느라고 레스큐포스인가 하는 만화를 시리즈로 다운 받아서 그걸 보여주면서 깨운다고 하더라고요.

교사 : 어머니~ 성우는 일상적인 대화나 사물의 이름들을 많이 알려줘야 할 필요가 있어요. 아버님께서도 꼭 말씀드려주세요. 어머님께서도 힘드시겠지만, 성우가 말하기 전에 먼저 일을 해결해 주지 마시고 의사표현을 스스로 할 수 있도록 기회를 주시면 좋겠어요. 잘못된 문장표현에 대해서도 그냥 넘어가지 마시고 다시 수정해서 바르게 들려주시고요~. 이제 곧 다섯 살이 되는데 친구들과 상호작용은 원활하여야 하잖아요.

성우 : 네. 최대한 노력할게요, 선생님.

- 2009. 11. 27. 소망반 교사와 성우의 상담 내용 -

성우는 사물에 대해 자신이 알고 있는 이름을 생각나는 대로 붙여서 말하는 그야말로 「이름 붙여 말하기」를 자주 사용하고 있었다. [사례 112]에서도 소꿉놀이 칼 모형을 가지고 와서 ‘가위’라고 말하며 사물에 대해 자신이 알고 있는 이름을 명명하며 상호작용을 시도하고 있는데, 이와 같은 현상은 역할놀이 영역 안에서 비일비재하게 일어났으며 실외 놀이터나 일상적인 상황에서는 가끔 발견되곤 하였다. 성우의 부모님은 전형적인 맞벌이 부부인데다 엄마가 공직에 있다 보니 퇴근이 늦는 경우가 많고, 집안일과 직장 일을 병행하는 딸이 안타까워 주말이면 성우의 조모께서 성우를 데려가 돌봐주신다. 이처럼 성인들과 개인적인 상호작용 경험을 많이 하지 못하는 데다, 지극히 보살핌 위주의 생활들이 성우의 언어적인 발달을 지연시키는 걸림돌이 되는 것으로 보였다.

[사례 113] 주어와 서술어의 위치를 바꾸어 말하는 성우 - 「상황 묘사하기」

1등으로 식사를 마치고 화장실에 양치질하러 갔다가 다시 나와서 교사를 부르며 상호작용을 시도한다.

성우 : **선생님 없어요, 치카.**

교사 : 응, 칫솔이 없지요. 선생님께서 아직 식사를 덜 하셨으니까 잠깐 책을 보면서 기다려주세요!

성우 : 기다려요?

교사 : 네. 선생님께서 밥 빨리 드시고 치약 짜 줄게요.

성우 : 치카 줄 거예요?

교사 : 아니요. 칫솔에 치약 짜 줄 거예요.

성우 : 그래요?

교사 : 네. 성우, 선생님께서 하는 말 알아들었어요?

성우 : (수줍게 씨익 웃음)

- 2009. 11. 12 -

소망반은 식사 후 교사가 미리 칫솔에 치약을 짜서 개인 컵에 넣어 두면, 영아들이 소변을 본 뒤 자신의 컵을 찾아 양치한다. 밥을 잘 먹는 성우는 2년 전부터 비전 어린이집에 입소하려고 기다렸으나 입소시기를 놓쳐 지난 2년 동안 영아전담어린이집에 다녔었다. 마침 9월에 퇴소자가 생겨 학기 중에 입소한 성우는, 또래와 비교하면 언어나 이해력·문제해결력·자립심 등 전반적인 부분에서 많이 늦는 편이었다. 그 때문에 성우는 학기 초의 영아들보다 더 신입생 같은 모습을 보이고 있었다. 다행히 이제는 스스로 하려는 노력이 많이 늘었고 두 단어씩으로도 자신의 이야기를 표현하려는 시도를 보이고는 있으나, 언어 발달이 더디 이루어져 걱정이다.

- 2009. 11. 13. 소망반 교사의 저널 -

성우가 시도하는 상호작용의 가장 큰 특징은 두세 개의 단어로 이루어진 문장을 사용하면서 주어와 서술어의 위치를 바꾸어 말한다는 것이다. 또한, 여전히 ‘까까, 맘마’와 같은 유아어를 많이 사용하는데, 이에 대해 교사가 바른 문장으로 바꾸어 다시 들려주어도 아직은 따라 하는 데 많은 어려움을 겪고 있었다.

[사례 114] 서서히 자기주장이 생기기 시작하는 성우 - 「자신에게 집중시키기」

빙글 계단⁴⁾ 위에서 상호작용을 시도한다.

성우 : (빙글 계단으로 오르지 않고 반대로 미끄럼틀 대에서 빙글 계단으로 넘어가더니) **선생님~ 올라갔어요**

교사 : 성우야, 그건 넘어간 거야.

성우 : **올라갔어요** (라며 미끄럼틀을 타러 감)

- 2009. 11. 30 -

성우는 교사가 말을 하면 “네~” 라고 말하거나 가끔 “안 해요”라고 말하

4) 이 이름은 영아들과 함께 지은 것으로 정글짐처럼 생겨서 일반계단보다 오르기 어려운 실외놀이 기구이다. 학기 초에는 영아들이 잘 오르지 못하거나 무서워했지만, 학기 후반이 되어가면서 점점 능숙하게 오르게 되었으며 다양한 방법으로 모험을 즐기는 놀이기구이다.

는 것 외에는 크게 다른 의견을 제시하지 않는 편이었으나, 최근 들어 교사의 말에 대해 자신의 주장을 내세우는 경우가 종종 나타나고 있었다. [사례 114]에서처럼 상황에 대한 이해가 부족하여 수용하지 않는 때도 있었지만, 싫고 좋음에 대한 정확한 의사 표현이 나타나는 경우가 늘어가고 있었다.

[사례 115] 무조건 다했다고 말하는 성우 - 「끝마쳤음을 알리기」

간식 시간이 되자 카디건이 불편했는지 옷을 벗는다.

성우 : **(벗은 옷을 옷걸이에 대충 올려놓고는) 다 했어요.**

교사 : 옷걸이를 팔에 끼워서 지퍼를 잠가야지요!

성우 : 네. (옷걸이를 사용하여 바르게 정리하며) 이렇게요?

교사 : 응. 잘했어요. 다음에도 아무렇게나 두지 말고 이렇게 정리하세요.

성우 : (몸을 꼬며) 네~ (하고 웃음)

- 2009. 11. 19 -

성우가 처음 어린이집에 왔을 때는 무슨 대그룹 활동만 하자고 하면 “잠 와요”, “안 할래요”, “못해요.” 를 반복하거나 책상에 아예 엎드려버리는 경우가 매우 잦게 나타났었다. 처음 한 달은 성우에게도 새롭게 시작되는 학기 초 3월 일 거라는 마음으로, 교사 옆자리에 자리를 배치해서 일일이 다 돌봐주며 지도를 했었다. 그래도 이제는 무슨 활동이든 하지 하겠다는 소리 없이 당연히 하는 것으로 생각하고 교사의 말을 잘 따라주어, 이만큼도 장하다는 생각이 들 정도이다.

- 2009. 11. 20. 소망반 교사의 저널 -

연구대상 영아 중에서 「끝마쳤음을 알리기」를 가장 자주 사용하는 성우는 무엇이든 하기로 되어 있는 활동에서는, 끝나지도 않았거나 대충 시도만 하고서도 “다 했어요”라고 말하는 경우가 자주 관찰되었다. 특히 주제와 관련된 영역 활동을 할 때 다 했다는 말을 3~4번씩 해야만 활동이 마무리 되는 때도 있을 정도였다. 따라서 교사도 다른 영아들에 비해 보다 자주, 보다 구체적으로 활동에 대한 설명을 제시하곤 하였다.

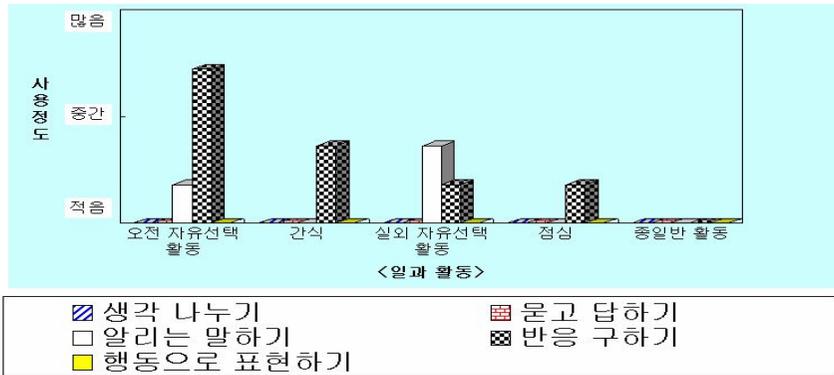
이상에서 나타난 성우의 상호작용 특성은 갖게 발생하는 반복적인 내용의 상호작용 시도하기, 사물에 대해 자신이 알고 있는 이름을 생각나는 대로 붙여서 말하는 「이름 붙여 말하기」의 범주를 자주 사용하기, ‘까까, 맘마’와 같은 유아어 사용하기, 두세 개의 단어로 구성된 문장으로 말하기, 주어와 서술어의 위치를 바꾸어 말하기, 「끝마쳤음을 알리기」 범주를 가장 자주 사용하는 영아로 무엇이든 대충 시도만 하고서 “다 했어요”를 습관적으로 말하기, 최근 들어 교사의 지도에 대해 자신의 주장을 내세우는 경우가 늘어나는 등의 것이었다.

7. 또리

< 개인적 특성 >

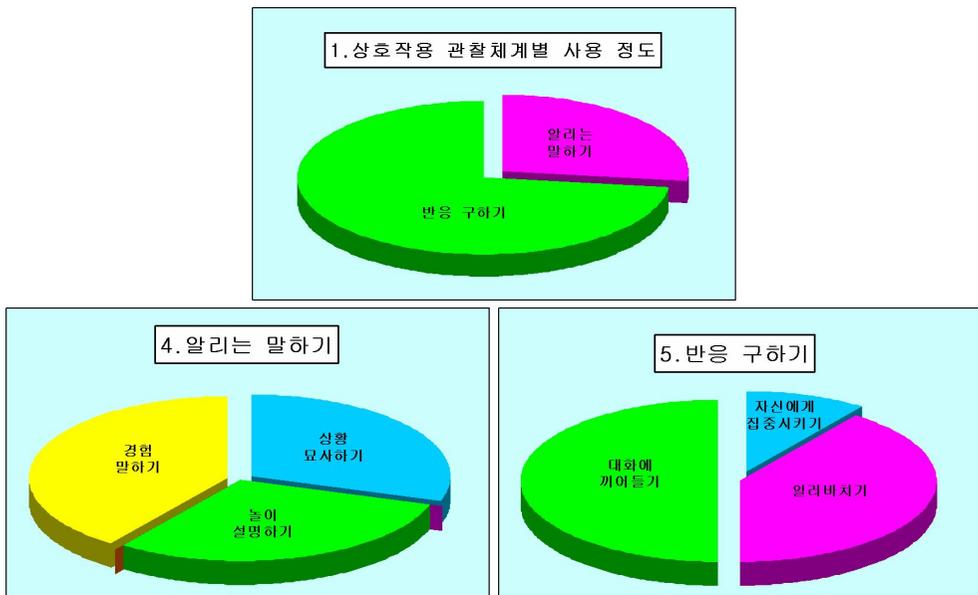
또리는 1남1녀 중 막내로 - 또리 모친의 표현을 빌리면 - 집에서 대장 노릇을 하다 보니 또래보다 자기중심적 성향이 더욱 짙은 영아이다. 또리는 의사표현을 할 때도 “나는”이라는 대명사 보다는 “(이)또리는~”과 같이 자신의 이름을 넣어 말하는 것을 즐겨 사용하였다. 그리고 놀이 중 자신이 힘들거나 불편하면 친구를 시켜서 해결하려고 들고, 문제가 생기면 친구의 핑계를 대는 경향을 보였다. 또한, 교사의 표정을 보며 교사의 말이 무슨 의미인지를 파악하는 편이나, 자신과 직접적인 관계가 없으면 전혀 관심을 두지 않는 경향이 있었다. 이러한 또리는 태이와 같이 2차로 등원을 하는데다 1차로 하원을 하기 때문에, 다른 영아들처럼 자유선택활동 시간을 많이 즐기지 못하였다. 게다가 또리의 부친이 12월 중순에 다른 지역으로 발령이 나는 바람에 관찰 기간이 다른 영아들에 비해 많이 부족하였다.

또리는 또래들과의 놀이를 몹시 즐겼으며, 교사에 대한 거부감도 없어 교사를 자원으로 활용할 줄 아는 영아였다. 또리가 일과 중 사용한 상호작용 관찰체계를 활동시간별로 도식화하면 <그림 22>와 같다.



〈그림 22〉 또리의 일과 활동 별 상호작용 관찰체계 사용 정도

이처럼 또리는 종일반 활동 시간을 제외한 모든 일과 속에서 상호작용을 시도하였다. 늦은 등원 등의 이유로 그리 많은 시도가 이루어지지 않았으나, 또리 역시 오전 자유선택활동시간과 실외 자유선택활동시간에 더욱 활발한 상호작용이 나타났다. 그리고 관찰 기간에 발생한 또리의 상호작용 관찰체계별 사용 정도와 관찰체계의 하위범주별 사용 정도를 도식화하면 〈그림 23〉과 같다.



〈그림 23〉 또리의 전반적인 상호작용 관찰체계 사용 정도(1) 및 또리가 사용하는 상호작용 관찰체계별 하위범주와 사용 정도(4-5)

이상에서와같이 또리는 교사와의 개별적인 상호작용을 시도하는 것 보다 자신의 놀이와 또래 간의 상호작용에 충실하였는데, 또리에게서 관찰된 상호작용의 시도에서는 ‘알리는 말하기’와 ‘반응 구하기’ 체계만이 사용되었다. 또한, 영아들의 상호작용 시도에서 관찰된 20가지의 하위 범주 가운데, 「상황 묘사하기 · 놀이 설명하기 · 경험 말하기 · 자신에게 집중시키기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기」와 같은 6가지의 범주를 사용하였다. 이렇게 관찰된 다양한 상호작용 관찰체계의 범주 중에서 또리가 자신의 상호작용 시도에 자주 사용한 범주는 「일러바치기 · 대화에 끼어들기」의 두 가지였다.

[사례 116~118]에서는 또리가 사용하는 상호작용 관찰체계의 하위범주별 사례를 살펴보고, 각각의 사례를 통해 살필 수 있는 또리 개인의 상호작용 특성을 알아보았다.

[사례 116] 일방적인 상호작용을 시도하는 또리 - 「자신에게 집중시키기」

미끄럼틀 옆에서 무언가를 찾으며 서성이다가 교사를 바라본다.

또리 : (손가락으로 미끄럼틀 아래를 가리키며) **선생님, 선생님 파리**
있어요! (라고 말한 뒤 벌레 가까이 얼굴을 대고 벌레의 움직임을 관찰하더니, 지나가는 재범이에게 큰소리로) 재범아! 파리!
 (아주 작은 벌레를 다시 들여다본 후 입으로 ‘후’ 불고 손가락으로 꺾 눌러보더니, “하하” 웃으며 놀이기구 쪽으로 감)

- 2009. 11. 4 -

또리는 곧잘 자신이 발견한 어떤 현상 혹은 자기가 경험했던 것과 관련하여 「상황 묘사하기」나 「자신에게 집중시키기」와 같은 범주로 상호작용을 시도하였다. 때로는 친구들과 놀이하는 자신의 모습을 묘사하는 이야기들도 시도하였다. 그리고 [사례 116]에서처럼 대체로 자신의 이야기만 일방적으로 전달하고는 교사의 반응을 기다리지 않고 바로 자신의 놀이를 전개하는 특징을 보였다. 이는 집에서 또리가 대장이라는 또리의 가정환경에서 나타나는 자기중심적인 성향들이 기관 생활에서도 그대로 드러나는 것이라 할 수 있겠다.

[사례 117] 인칭 대명사 대신 자신의 이름을 말하며 상호작용을 전개하는 또리 - 「대화에 끼어들기」

자신과 같은 블록으로 놀이하는 친구와 교사 간의 상호작용을 듣고 있다가 대화에 끼어들기를 시도한다.

훈아 : 선생님 봐봐요. 총~ 칼이에요.

교사 : 칼이에요?

훈아 : 큰 칼이에요.

교사 : 큰 칼이에요~!

훈아 : 네에~

또리 : **이또리 이또리 전화기예요.**

교사 : 응, 또리는 전화기 만들었구나~.

- 2009. 10. 7 -

또리는 같은 영역에서 놀이를 즐기는 친구들과 교사의 상호작용을 듣고 있다
가 자신의 관심 내용, 특히 자신이 경험했거나 알고 있는 내용이 나오면 “또리는~” 식으로 「대화에 끼어들기」를 시도하였다. 그러면서 자신의 놀이가 비록 친구와 같은 종류의 놀이이지만 자신은 무언가 다른 것을 하고 있다는 식의 이야기를 하곤 하였다. 그리고 “나는 혹은 나도”와 같이 인칭대명사를 쓰기보다는 “이또리”나 “또리도”와 같이 자신의 이름을 말하며 상호작용을 시도하였는데, 이는 또리의 엄마가 “이또리 밥 먹었어요?”와 같이 또리의 언어를 따라 해주며 강화하는 데서도 그 원인을 찾아볼 수 있었다.

[사례 118] 친구의 「일러바치기」에 대한 또리의 대처방안 - 일단 부인하기

택연이를 때렸다면 다른 친구가 또리를 일러서 교사가 또리를 부른다.

교사 : 또리야, 택연이가 구슬 끼우기 하고 있을 때 또리가 밀었어요?

또리 : **아니요.**

교사 : 어머, 거짓말하면 안 되는데 또리야.

훈아 : 거짓말하면 경찰 아저씨 오지요!

교사 : (훈아의 말에 웃음을 짓고는) 친구가 밀었다는데 거짓말하면 안

되지요! (옆에 있는 택연을 보며) 택연아, 또리가 택연이 밀었어?

택연 : 또리가 택연이 밀었어요.

교사 : 또리 이리 와보세요. 또리가 택연이 밀었어요, 안 밀었어요?

또리 : **안 밀었어요.**

교사 : 밀었으면 ‘밀었어요.’ 라고 말하고 ‘친구야, 미안해.’ 라고 말해야지, 거짓말하면 안 되지요. 잘못해놓고 하지 않았다고 거짓말하는 건 옳지 않아요! 친구 밀었어요, 안 밀었어요?

또리 : **안밀었~ 밀었어요.**

교사 : 친구를 밀었으면 어떻게 해야 해요?

또리 : 사과해야 돼요.

교사 : 그럼 가서 사과하고 오세요.

또리 : **(울먹이며 택연이에게 가서) 친구야, 미안해.**

교사 : ‘다음부터 안 밀게’ 라고 말하세요.

또리 : 다음부터 안 밀게.

교사 : 다음에 또 친구 아프게 해놓고 거짓말하면 그때 선생님도 또리 혼낼 거예요. 그리고 친구는 미는 거 아니에요. 사이좋게 놀아야지요.

또리 : (울면서) 네.

교사 : 가서 세수하고 오세요.

- 2009. 11. 27 -

위의 사례는 또리가 시도하는 상호작용은 아니지만, 사각지대에서 곧잘 친구들과 분쟁을 일으키는 또리가 친구들의 고자질 대상이 되어 교사와 상호작용을 하는 내용이었다. 또리는 고집도 세고 양보도 없는 편이라 비슷한 유형의 친구들과 놀이를 하다 보면 서로 이르는 모습을 보이는데, 그때마다 자신의 잘못에 대해서는 극구 아니라고 부인을 하였고 잘못을 인정하는 과정에서는 대체로 눈물을 흘리며 상호작용을 종결하곤 하였다. 또리는 특히 친구에게 사과할 때 가장 서럽게 울었는데, 미안하다고 사과하는 것을 매우 싫어하였다. 추후 고자질과 관련된 또리와 만 2세 또래들의 상호작용에 대해 따로 살펴보기로 하겠다.

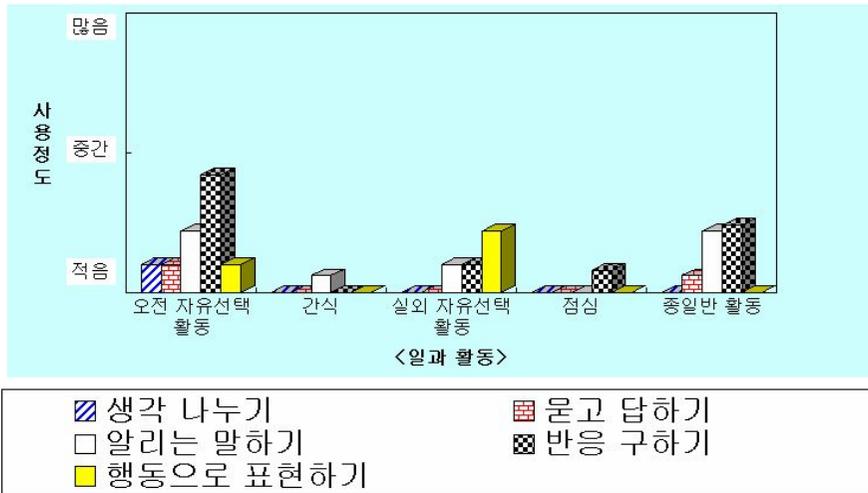
이상에서 나타난 또리의 상호작용 특성은 자신이 발견한 어떤 현상 혹은 자기가 경험했던 것과 관련하여 「상황 묘사하기」나 「자신에게 집중시키기」와 같은 범주로 상호작용을 시도하기, 교사의 반응에 관계없이 자신의 이야기를 일방적으로 전달하는 상호작용을 시도하기, 친구들과 교사의 상호작용을 조용히 듣고 있다가 자신의 관심사가 나오면 “또리는~” 식으로 자신의 이야기를 하며 끼어들기, ‘나’라는 대명사를 쓰기보다는 “이또리”나 “또리도”와 같이 자신의 이름을 말하며 상호작용을 시도하는 등의 것이었다.

8. 재범

< 개인적 특성 >

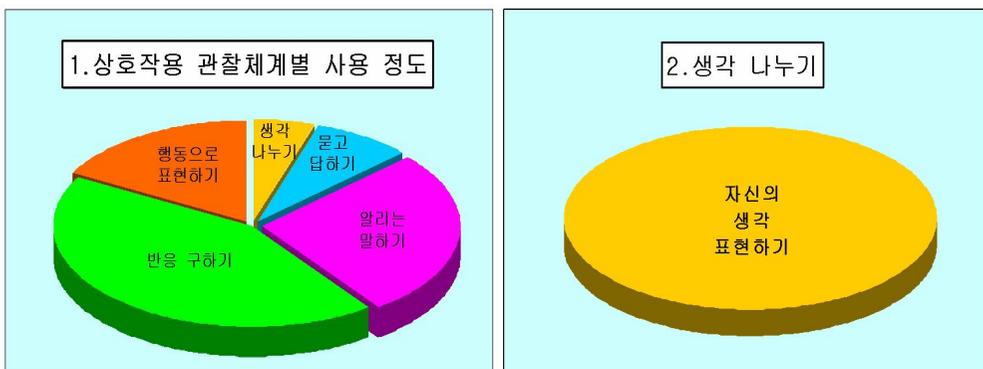
재범이는, 개별적 상호작용 특성을 살펴보게 된 영아 중 유일하게 사랑반인 영아이다. 재범이는 부모님과 함께 살며 만 1세의 남동생이 있다. 재범이는 언어표현력은 좋으나 발음이 매우 부정확하여 재범이가 시도하는 상호작용의 내용을 온전히 알아듣기는 쉽지 않다. 재범이는 주위에서 일어나는 일에 관심이 많고 주위 사람과의 상호작용을 매우 좋아하며, 놀이 시 친구들을 가르치려 하거나 훈계하려는 모습을 자주 보이곤 한다. 또한, 강압적인 말투나 태도를 보이기도 하여 이러한 부분에 대한 담임 교사의 지도가 진행 중인 상황이다.

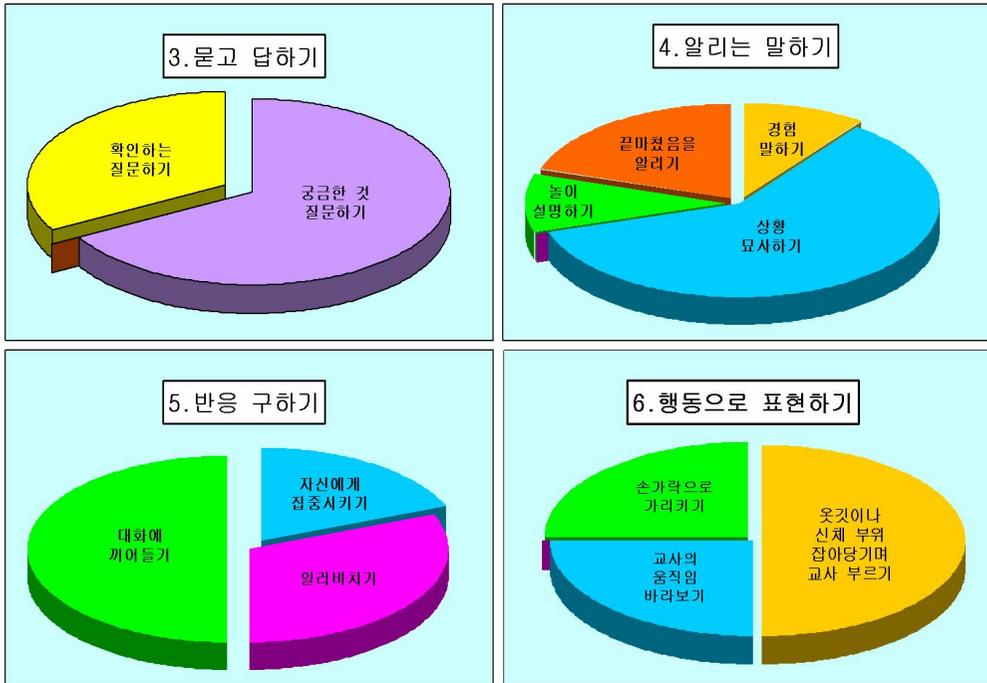
앞서 언급되었듯 재범이는 본 장에서 개별적인 상호작용의 특성을 살핀 영아들 가운데 유일하게 사랑반에 편성된 영아였다. 사람을 좋아하는 재범이는 같은 반의 다른 영아들과 달리 자신의 담임이 아니어도 상호작용을 활발하게 전개해 나가는 편이었다. 다만 소망반과 사랑반의 영아들이 소그룹으로 모이는 중·간식 시간에는 주로 사랑반의 담임교사와 상호작용을 진행하였기 때문에 이와 같은 시간에는 재범이의 상호작용 시도를 많이 관찰할 수 없었다. 이런 재범이는 관찰이 어려운 중·간식 시간을 제외하고 특히 등원 시간이 포함된 오전 자유선택활동 시간에 상호작용 시도가 가장 빈번하게 일어난 영아였다. 재범이가 일과 중 사용한 상호작용 관찰체계를 활동시간별로 도식화하면 <그림 24>와 같다.



〈그림 24〉 재범이의 일과활동별 상호작용 관찰체계 사용 정도

이처럼 재범이는 일과 속에서 상호작용 관찰체계의 전반을 두루 사용하고 있었다. 특히 오전 자유선택활동시간에 가장 많은 상호작용을 나타냈는데, 이 시간에는 「생각 나누기」 체계를 포함한 다섯 가지의 모든 관찰체계가 사용되고 있었다. 그러나 반별로 모여서 진행되는 중·간식 시간에는 소망반 교사와의 상호작용이 그리 많이 일어나지 않았다. 그리고 관찰 기간에 발생한 재범이의 상호작용 관찰체계별 사용 정도와 관찰체계의 하위범주별 사용 정도를 도식화하면 <그림 25>와 같다.





<그림 25> 재범이의 전반적인 상호작용 관찰체계 사용정도(1) 및 재범이가 사용하는 상호작용 관찰체계별 하위범주와 사용정도(2-6)

이상에서와같이 재범이는 다섯 가지의 상호작용 관찰체계를 비교적 고르게 사용하며 상호작용을 시도하였다. 또한, 영아들의 상호작용 시도에서 관찰된 20가지의 하위 범주 가운데, 「자신의 생각 표현하기 · 궁금한 것 질문하기 · 확인하는 질문하기 · 상황 묘사하기 · 놀이 설명하기 · 끝마쳤음을 알리기 · 경험 말하기 · 자신에게 집중시키기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기 · 옷깃이나 신체 부위 잡아당기며 교사 부르기 · 교사의 움직임 바라보기 · 손가락으로 가리키기」와 같은 13가지의 범주를 사용하였다. 이렇게 관찰된 다양한 상호작용 관찰체계의 범주 중에서 재범이가 자신의 상호작용 시도에 자주 사용한 범주는 「상황 묘사하기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기」의 세 가지였다.

[사례 119~122]에서는 재범이가 사용하는 상호작용 관찰체계의 하위범주별 사례를 살펴보고, 각각의 사례를 통해 살필 수 있는 재범이 개인의 상호작용 특성을 알아보았다.

[사례 119] 상호작용 중간에 교사의 말을 따라 하며 되묻는 재범 - 「상황 묘사하기」

자유선택활동 시간 중에 블록 놀이를 하다가 블록에 대고 재채기를 하였는데 콧물이 블록에 묻자 블록을 교사에게 내민다.

재범 : **(콧물이 묻은 사각블록을 교사에게 내밀며) 선생님! 코 나와버렸어요,**

교사 : 화장지로 닦아야겠네요. (라며 화장지를 건네자)

재범 : (블록을 대충 닦고는 놀이를 계속함)

교사 : (콧물이 묻은 블록을 가리키며) 재범아. 그 블록 선생님 주세요요. 이걸 선생님께서 깨끗이 씻어 줄게요.

재범 : **이거 깨끗이 씻어줄 거예요?**

교사 : 응. 친구들이 함께 가지고 노는 거니까 선생님께서 씻어서 다시 넣어줄게요.

재범 : (쳐다보고는 놀이를 계속함)

- 2009. 10. 19 -

재범이의 「상황 묘사하기」를 이용한 상호작용의 시도는 전반적으로 자신의 신상에 생긴 변화나 놀이에 대해 설명하는 것이었다. 위의 사례에서는 이렇게 시작된 상호작용 중에 교사가 자신이 사용한 블록을 씻어주겠다고 말하자 교사의 말을 따라 하며 되묻기를 하는 모습을 발견할 수 있었다. [사례 119]와 [사례 120]에서 재범이는 이와 같은 되묻기를 통해 교사가 했던 말을 확인하며 상황을 정리해가고 있었다.

[사례 120] 친구와 교사의 상호작용을 듣고 있다가 친구와 교사가 말한 내용을 반복하며 질문하는 재범 - 「대화에 끼어들기」

택연 : **오늘 팔죽이에요, 팔죽!**

교사 : 맞아요, 팔죽.

재범 : **짐이에요?**

교사 : 이걸 죽이에요.

재범 : **팔죽?**

교사 : 맞아요, 팔죽! 팔죽은 몸에도 아주 좋지요!

- 2009. 11. 13 -

재범이는 이처럼 친구와 교사의 대화에 끼어들어서도 친구가 질문한 내용을 다시 질문하는 모습을 보여주었다. 위 사례에서도 재범이는 택연이와 교사의 상호작용을 듣고 있다가 중간에 개입하여, 친구와 같은 질문을 자기의 언어로 표현하며 상호작용을 시도하는 모습을 보이고 있었다. 다만, 발음 상태가 좋지 않은 재범이는 상호작용 중간마다 교사에 의해 언어를 교정하게 되곤 하였다.

[사례 121] 친구들에게 소외당하는 느낌을 싫어하는 재범 - 「일러바치기」

교사가 옷을 정리하는 민지를 도와주고 있는데, 속상할 때 나타내는 자신만의 특유한 톤으로 교사에게 상호작용을 시도한다.

재범 : **선생님, 수영이랑 가희랑 에에에~ 이렇게 했어요.**

교사 : (재범이가 자신들을 이르는 소리를 듣고 옆에서 쳐다보고 있는 두 영아에게) 수영이랑 가희랑 재범이한테 ‘에에에’ 라고 말했어요?

수영&가희 : 아니요.

교사 : 가희야, 거짓말하면 안 되지요! 친구에게 안 예쁘게 말했어요?

가희 : 네.

교사 : 친구에게 예쁜 말로 이야기하는 거지요. 그리고 거짓말도 하면 안돼요!

가희 : 네~.

교사 : 그럼 가희는 재범이에게 어떻게 해야 해요?

가희 : **재범아, 미안해.**

재범 : **응.**

- 2009. 12. 8 -

순한 기질의 재범이는 때로 강압적인 태도를 보이기도 하지만 비교적 긍정적인데다 친구들이나 교사에 대한 배려도 많은 편이다. 이런 재범이는 위에서처럼 같이 놀이하는 친구들이 자신을 소외시키는 느낌을 받으면 평소와 다

른 톤으로 「일러바치기」를 하며 속상함을 표현하곤 하였다. 그러나 친구들이 미안하다고 사과를 하거나 자신의 마음을 달래주면 금세 풀어져 친구들과의 놀이를 다시 이어가곤 하였다.

[사례 122] 언어적 상호작용과 비언어적 상호작용을 함께 사용하며 상호작용을 시도하는 재범 - 「옷깃이나 신체 부위를 잡아당기며 상호작용 시도하기」

비행기가 지나가며 소리를 내자 교사에게 달려온다.

재범 : (교사의 팔을 잡아당기며) 괴물 왔어요, 괴물!

교사 : (놀란 듯) 어머. 괴물이 어디 있지?

재범 : (시선을 구석 쪽으로 향하며 이동함)

- 2009. 11. 9 -

이상에서와같이 재범이는 언어적 상호작용 이전이나 언어적 상호작용과 동시에 ‘행동으로 표현하기’ 체계를 사용하곤 하였는데, 가끔은 상호작용 중에도 교사의 팔을 잡아끄는 행위가 반복해서 나타나기도 하였다. 특히 실외 자유선택활동 시간에는 이러한 행동적 표현들이 더욱 빈번하게 발생하였는데, 이는 교사를 자신의 놀이에 참여시키려는 의도나 자신이 발견한 것을 교사에게 보여주고 싶은 마음을 반영하는 것이었다. 이와 같은 재범이의 상호작용 특성은, 언어발달이 늦은 것과 사람을 좋아하고 스킨십을 좋아하는 재범이의 성격이나 언어적 발달 상황과도 관련이 있는 것이라 할 수 있다.

이상에서 나타난 재범이의 상호작용 특성은 자신의 신상에 생긴 변화나 놀이에 대해 설명하기 위하여 「상황 묘사하기」 범주를 사용하기, 상호작용 시도에 대한 교사의 반응을 따라 하며 되묻기, 친구가 교사에게 질문한 내용을 듣고 있다가 같은 질문을 다시 하며 친구와 교사의 대화에 끼어들기, 같이 놀이하는 친구들에게 자신이 소외당하는 느낌을 받으면 평소와 다른 톤으로 「일러바치기」를 하며 속상함을 표현하기, 상호작용의 시작이나 중간에도 유난히 ‘행동으로 표현하기’ 체계를 즐겨 사용하는 등의 것이었다.

B. 영아들의 개인적 상호작용 특성을 통해 살펴 본 만 2세 학급 영아들의 공통적인 상호작용 양상

앞에서는 영아 개인을 대상으로 각각의 상호작용 사례들을 통하여 그들의 개별적인 상호작용 특성을 살펴보았다. 다음에서는 이렇게 관찰된 그들의 개별적인 특성을 준거로 하여, 만 2세 반 영아들의 언어발달 상황이나 생일·가정환경·기질과 같은 환경 요인에 따라 그들이 보이는 공통적인 상호작용 특성에 대해 살펴보려고 한다.

위에서 살펴보았듯이 본 장에서 분석된 8명의 만 2세 반 영아들은 모두 교사와의 개별적인 상호작용 시도를 자유롭게 진행하고 있었다. 그러나 이들 중에서도 개인적인 상호작용 시도가 풍성한 영아들과 개인적인 상호작용 시도가 다소 적은 영아들로 구분되어 나타났다. 우선은 이들 모두를 포함하여 영아들이 자주 사용하는 상호작용 관찰체계를 파악해보았다. 연구대상 영아들은 대체로 언어적 상호작용 관찰체계의 다양한 하위범주 가운데 ‘묻고 답하기’의 하위범주인 「궁금한 것 질문하기」, ‘알리는 말하기’의 하위범주인 「이름 붙여 말하기 · 상황 묘사하기 · 놀이 설명하기 · 끝마쳤음을 알리기」, ‘반응 구하기’의 하위범주인 「자신에게 집중시키기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기」 등과 같은 범주를 빈번하게 사용하고 있었다. 그리고 ‘행동으로 표현하기’ 체계에서는 「교사의 움직임 바라보기」 범주가 비교적 자주 관찰되었다. 이 가운데서도 특히 「상황 묘사하기 · 놀이 설명하기 · 끝마쳤음을 알리기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기」 등은 모든 영아의 상호작용 시도에서 공통으로 사용된 주요 범주들이었다.

만 2세 반의 연구대상 영아들은 이와 같은 범주들을 사용한 개별적인 상호작용 시도를 통하여 자신들의 생활 모습과 관심사, 자주 사용하는 상호작용 방식, 좋아하는 것과 싫어하는 것, 자신의 필요, 문제 해결 방식 등을 직·간접적으로 보여주고 있었다. 이러한 상호작용 내용을 분석하면서 각각의 영아들이 보였던 상호작용의 모습들을 되돌아볼 수 있었는데, 이 과정을 통해 그동안 각각의 영아들에 대해 가졌던 의문도 함께 풀어나가게 되었다.

본 연구에서 관찰된 만 2세 반 영아들이 전체 혹은 부분적으로 보이는 공

통된 상호작용 특성은 아래와 같다.

1. 상호작용 중심에 있는 ‘엄마’

만 2세는 주 양육자와의 애착을 키워가는 시기로 그들의 상호작용 중심에는 엄마가 존재하고 있었다. 영아들의 상호작용 속에서 엄마들은 주로 “엄마가 ~하라고 했어요”, “엄마가 ~라고 그랬어요”, “(역할 놀이에 등장)나는 엄마예요”, “엄마 될 거예요”, “엄마가 ~ 해 줬어요”, “엄마 때문이에요”, “~엄마가 그랬대요”, “엄마 언제 와요?”, “엄마한테 이를 거야”와 같은 모습으로 등장하곤 하였다. 또한, 영아들의 모습 속에서도 자신들의 엄마가 상호작용하는 모습이나 사용하는 말투, 문제 상황에 대처하는 다양한 모습들을 발견할 수 있었다. 이는 양육자가 공동주의와 공동 행동에 관련된 기술 습득을 위한 사회적 발판(scaffold)을 제공한다(Bruner, 1978)는 견해와 같이, 주 양육자인 어머니와의 관계에서 발생한 다양한 경험들이 상호작용의 기반이 되면서 나타나는 양상이라고도 할 수 있다. 다음의 [사례 123]과 [사례 124]는 이러한 영아들의 특성을 볼 수 있는 사례들이다.

[사례 123] 엄마 언제 와요?

종일반 활동 중에 훈아의 모친이 오셔서 훈아가 집에 갈 준비를 한다.

성우 : **선생님, 엄마 와요?**

교사 : 아니, 성우는 할머니께서 데리러 오시지요~.

성우 : **안해요, 엄마 와요.**

교사 : 성우 엄마는 회사에 다니니까 못 오시지요. 오늘은 할머니랑 가고
다음에 엄마 일찍 끝나면, 엄마한테 성우 데리러 오시라고 하자!

성우 : 네~

- 2009. 10. 6 -

성우는 종일반 활동이 끝나는 5시가 되면 할머니께서 오셔서 데리고 가시

는데, 훈아의 엄마가 항상 데리러 오시는 걸 보고 자신도 엄마가 오셨으면 좋겠다는 의견을 표현하였다. 이렇게 친구의 엄마를 보면서 혹은 엄마와 관련된 누군가의 상호작용이 시작되면, 서로 자신의 엄마와 관련된 상호작용을 더 연결하곤 하였다.

[사례 124] 엄마가 도시락을 잘못 주셨어요.

동생과 자신의 도시락이 바뀐 걸 알고 동생의 교실에 가서 도시락을 바꿔 온 뒤 상호작용을 시도한다.

훈아 : **엄마가 엄마가~** (교사가 다른 일을 하느라 대답을 해주지 못하자 무한 반복 중)

교사 : (훈아의 목소리를 듣고) 훈아야, 뭐라고요?

훈아 : **엄마가 훈수 도시락 바꿔줬어요.**

교사 : 훈아야. 훈수 거 도시락이랑 훈아 거 도시락이랑 바꿔었어요, 아니면 도시락이 바뀌었어요?

훈아 : 네~ 훈수 거랑 훈아 거랑 바뀌었어요.

교사 : 그래서 훈수 거랑 도시락 바꿔왔어요?

훈아 : 네.

교사 : 그랬구나~.

- 2009.10. 8 -

도시락을 정리하면서 엄마가 동생과 자신의 도시락을 바꾸어서 담아준 것을 발견하고 동생 반에 가서 도시락을 바꿔온 훈아는 엄마의 실수에 대해 이야기하며 상호작용을 시도하였다. 이처럼 엄마들에게서 종종 발생하는 작은 실수는 영아들에게는 큰 이야깃거리가 되며, 추후 자신들의 놀이에서도 이와 관련된 뒷이야기가 등장하기도 하였다. 이와 같이 영아들이 엄마의 실수에 대해 이야기를 할 때면 편부 가정의 수영이는, 아빠나 할머니의 실수담에 대해 이야기를 하곤 하였다. 그리고 수영이 역시 가끔 엄마와 관련된 놀이를 할 때나 엄마 그림을 그릴 때면 엄마와 관련된 상호작용을 시도하기도 하였다.

2. 현재 상황과 가정에서의 경험 연결하여 말하기

만 2세 반 영아들은 자신 앞에 벌어진 현재 상황을 바라보며 자신이 가진 다양한 사전 경험과 연결하여 상호작용을 시도하고 있었다. 이 시기의 영아들에게 있어 경험은 새로운 사물에 대한 의미를 형성하게 하고 이전에 학습했던 개념들을 확장시켜주는 역할을 하여 언어발달에도 도움을 주게 된다(이방실, 2009). 이러한 그들의 사전 경험으로는 원이나 이웃들과의 경험도 있었지만, 엄마를 비롯한 가족들 간의 이야기나 자신과 상관없는 일이더라도 가정 안에서 발생한 여러 가지 상황들에 대한 내용이 대부분을 차지하였다. 이와 같은 상호작용 시도는 “언제 ~ 해봤어요”, “우리 집에는(도) ~”, “내 동생도(은) ~”, “집에서 ~”, “할머니(가족 중의 일원)가 ~” 등으로 시작되곤 하였다. 다음의 사례에서는 이와 관련된 상호작용의 내용을 발견할 수 있었다.

[사례 125] 아빠의 핸드폰은 불빛이 나오지 않아요.

교사가 영역활동을 하는 친구들의 모습을 휴대전화기로 찍어주는 걸 보고 상호작용을 시도한다.

택연 : 선생님, 아빠 꺼는 안테나가 없어서 아빠 꺼 전화기는 불이 안 나와요.

교사 : 아빠 거 휴대전화기로는 사진을 못 찍어요?

택연 : 응.

교사 : ‘네’ 라고 말해야지요!

택연 : 네~. (잠시 후, “응, 네” 를 혼잣말로 반복함.)

- 2009. 12. 3 -

택연이는 교사의 휴대전화기에서 불빛이 나오자 집에서 보았던 아빠의 휴대전화기를 연상하며 상호작용을 시도하였다. 교사의 휴대전화기에도 안테나가 있지는 않았으나 택연이는 아빠의 휴대전화기로 사진을 찍을 수 없는 원인을 안테나로 추측하고 있었다. 이 사례는 교사의 휴대전화기를 보며 아빠

의 휴대전화기와 연결한 부분으로 시작되었지만, 그 내용에서 안테나와 관련된 택연이의 사전 경험도 예측해볼 수 있었다. 또한, 가정에서는 원에서의 경험과 관련된 상호작용을 시도하고 있음을 부모님과 인터뷰를 통해서 알 수 있었다. 이처럼 영아들은 다양한 사전 경험을 현재 상황에 적용시켜가면서 자신들의 세계와 지식을 확장해가고 있었다.

3. 갈등 해결을 위해 상황을 알리는 「일러바치기」

영아기의 최고령인 만 2세에는 폭발적인 어휘력이 생겨나고 문장을 사용할 수 있을 정도로 언어가 발달하며, 다양한 정서를 갖게 되고, 많은 일을 스스로 할 수 있는 신체적인 발달을 이루기도 한다. 그러나 이처럼 많은 능력을 키워나가는 시기이다 보니 사회적인 규칙이나 규범들을 아는 것으로 말미암아 오히려 자기 스스로 문제를 해결하는데 어려움을 겪기도 한다. 예를 들면, 언어가 서툰 시기에는 친구들의 놀잇감을 마음대로 뺏아서 놀이하거나 마음에 들지 않으면 한 대 때리는 일들이 발생해도 도덕적으로 큰 문제가 되지 않았다. 그러나 언어 표현이 가능해진 만 2세가 되다 보니 신체적인 문제 해결이 옳지 않음을 이미 알고 있는 영아들은, 친구들이 잘못해도 똑같이 되갚아 줄 수가 없고 그렇게 되었을 때 이차적으로 발생할 문제 상황을 충분히 예측할 수 있다. 따라서 또래 간의 갈등 상황에 대한 가장 좋은 문제 해결 방안으로 교실에서 최고의 권력을 가진 교사에게 문제를 알리게 된다. 이숙재(2004)는 영아들이 어떤 행동을 반복하면서 새로운 행동을 학습하게 되고 이를 여러 상황에 적용하면서 인과관계를 이해하며, 목적을 이루기 위한 시행착오 적인 행동을 시도하면서 지적 발달을 높여간다고 하였다. 특히 만 2세 영아들의 고자질과 관련된 일부 사례들은 단순히 ‘이르기 위한 고자질’이기보다는 ‘갈등 상황을 해결하기 위한 하나의 수단’으로 사용되고 있어, 이와 같은 견해와도 흐름을 같이한다고 하겠다. [사례 126]은 이처럼 문제 상황을 알리는 일러바치기의 한 예이다.

[사례 126] 시계로 케이크 놀이를 해요.

친구들이 놀이하는 것을 웃으며 지켜보다가 교사에게 다가온다.

또리 : 선생님, 씨니 생일 축하한데~요.

교사 : (고개를 숙인 채 소리에만 반응하며) 씨니는 생일축하놀이 한데요? 재미있겠다.

희은 : **이걸로요**, (라며 시계 놀이 교구를 보여줌)

교사 : (영아가 들고 있는 교구를 보고는) 어머, 씨니야. 그건 시계 놀이 교구네요. 교구는 섞어서 가지고 노는 거 아니지요.

씨니 : (말없이 교사를 바라봄)

교사 : 탐색 영역에서 놀 거면 모양 조각으로 케이크를 만들 수는 있어요. 아니면 쌀기 영역이나 역할영역에서도 만들 수 있지요!

씨니 : 네~. (하며 시계 놀이 교구를 정리함)

또리 : (정리하는 모습을 보며) 섞어서 놀이하면 안 되지요! (라고 교사의 말을 따라 함)

- 2009. 12. 11 -

또리는 씨니의 놀이가 재미있기는 하였으나 놀이규칙을 어기는 것을 생각해내고, 교사에게 일러바치기를 시도하였다. 교사가 일러바치는 것임을 생각하지 못하고 소리에만 반응하자, 마침 옆에 있던 희은이가 씨니의 잘못이 무엇인지를 교사에게 각인시켜주고 있었다. 이처럼 영아 대부분은 친구들에게 직접 잘못을 말하지 않고 교사를 통해 잘못을 깨우쳐주려고 시도하고 있었다. 간혹 친구들이 자신에게 직접적인 잘못을 저지르는 경우를 제외하고는 “앉아서 놀아야지~”와 같이 친구의 놀이에서 잘못된 부분을 친구에게 직접 알려주기도 하였는데, 이러한 현상은 특히 해가 바뀌는 1월이 되면서 더욱 자주 관찰되기도 하였다.

4. 말끝을 흐리는 모호한 언어 사용

만 2세 반 영아들은 유아기관에서의 생활에 적응하고 안정을 찾아가면서부터 성인에 대해 높임말을 사용하는 것에도 익숙하여졌다. 학년의 중간에 유아기관을 처음 이용하게 되는 경우를 제외하고는, 대부분의 영아가 “~요”로 끝나는 문장 표현을 사용하고 있었다. 그러나 간혹 “나 ~ 했는데” 식의 모호한 언어 습관이 나타나기도 하였는데, 이는 성인들에게서도 흔히 볼 수 있는

언어표현으로 영아들의 일상 속에서 자연스럽게 나타나는 현상이기도 하였다. 특히 주 양육자의 언어습관을 그대로 모델링하는 일부 영아들은 이러한 현상이 더욱 심하게 나타나기도 하였다. 그리고 언어적 능력과 의사소통 능력이 함께 발달(Lindfors, 1987)하는 영아들은 이러한 능력들이 아직 완전하게 발달하지 않는데다 언어 표현을 계속 익혀가는 시기를 보내고 있다. 따라서 이와 같은 문장 표현을 일상적으로 자주 사용하는 영아도 있었는데, 이럴 때 교사는 대체로 「바른 문장 들려주기」의 범주를 사용하여 반응해 주었다. 다만, 희은이와 같이 아직 소심한 상호작용을 보이는 영아에 대해서는, 상호작용의 시도와 자신의 생각을 언어로 표현하는 부분을 강화시켜주기 위해 말하는 습관 부분에 중점을 두고 넘어가는 때도 있었다. 말끝을 흐리는 모호한 언어사용의 사례는 다음과 같다.

[사례 127] 나 미역 먹었는데 ~

반찬으로 나온 미역국을 보고는 상호작용을 시도한다.

태이 : 나 미역 먹었는데 …….

교사 : ‘먹었는데’ 라고 하지 말고 ‘먹었어요,’ 라고 말해야지요!

태이 : 미역 먹었어요. (김치를 먹더니 혼잣말로) 김치 안 맵네!

훈아 : 김치 안 맵워?

태이 : (좀 더 씹고는) 조금 맵다.

- 2009. 11. 30 -

태이는 말을 끝까지 문장으로 하지 않고 “~했는데 …” 식의 모호한 언어 습관이 있었으며, 이에 대해 교사는 「바른 문장 들려주기」 범주를 통해 잘못된 부분을 알려주고 바른 문장표현을 들려주는 상호작용을 보였다. 이러한 현상은 비단 태이에게만 나타나는 것은 아니었으나 유독 말끝을 흐리는 문장 사용을 많이 하는 태이나 언어 사용을 배워가는 성우는 교사가 의식적으로 바른 문장을 사용하도록 지도하고 있었다. 제주도가 고향인 태이 모친은 평소 태이와의 대화에서 “왜 그러는데?”라는 말을 자주 사용하였는데, 이러한 어머니의 언어 사용이 편모의 외동아들인 태이에게 많은 영향을 미친 것으로 보인다. 이는 양육자의 상호작용 경향이 영아의 어휘발달과 상관이 있다는

Dunham과 Dunham(1992)의 연구와도 맥을 같이하는 것이었다.

5. 끼어들기를 이용한 상호작용

영아와 교사의 상호작용이 지속하는 상황에서 중간에 제삼자가 ‘반응 구하기’의 하위범주인 「대화에 끼어들기」를 사용하는 경우가 자주 발생하였다. 이러한 끼어들어 말하기는 여러 가지 상황 속에서 다양한 모습으로 등장하였다. 이에 대해 Kim과 Mahoney(2004)는 같은 상호작용일지라도 영아의 발달 정도나 상황 등에 따라 각자 다른 의미가 있다고 하였다. 이처럼 「대화에 끼어들기」는 우선 자신도 그러한 대화에 동참하고자 하는 [사례 128]과 같은 상황, 친구의 고자질에 대해 자신을 이르지 못하게 방어하려는 [사례 129]와 같은 상황, 그리고 교사의 시선을 자신으로 이동시키기 위하여 자신의 관심사로 상호작용을 유도하려는 [사례 130]과 같은 상황으로 나누어서 살펴볼 수 있었다. 그리고 연속적인 끼어들기가 발생하는 상황에서는 상호작용의 흐름이 어떻게 진행되는지에 대해서도 [사례 131]에서 함께 살펴보았다.

a. 대화에 동참하며 공감대 형성하기

[사례 128] 감자나무예요?

소망반 교사와 다른 교사가 반찬 얘기를 하는 걸 듣고 있던 태이가 교사와 상호작용을 시도하자 뒤이어 훈아가 자신의 언어로 해석하며 대화에 끼어들기를 시도한다.

태이 : (교사를 보며) 감자대? (확인질문)

교사 : 응, 감자대. 어떻게 알았어요?

훈아 : **감자나무? 감자나무예요?**

교사 : 감자나무가 아니고요, 감자줄기로 만든 나물이에요. 감자줄기를 감자대라고 해요.

훈아 : 감자대?

교사 : 네~. 이제 어서 먹어요.

- 2009. 11. 13 -

위의 사례에서 훈아는 태이가 상호작용을 시도하였는데 교사가 “어떻게 알았어요?”라며 긍정적인 반응을 보이자, 자신도 대화에 동참하고자 자신의 생각대로 재해석하며 상호작용에 끼어들기를 시도하였다. 이러한 의도의 끼어들기는 만 2세 반 영아들에게서 공통으로 발견할 수 있는 상호작용의 특징이었다.

b. 친구의 고자질에 대해 자신을 방어하기

[사례 129] 안 때렸어요~.

교사에게 자신을 이르는 태이의 상호작용 시도를 듣고 뒤이어 대화에 끼어드는 성우.

태이 : 선생님! (친구들이 서로 때리는 흉내를 내며) 성우랑 또리랑 이렇게 때렸어요!

성우 : **(뒤쪽에 앉아서) 안 때렸어요~**

태이 : 너희들 다 일렀다~.

교사 : 성우랑 또리랑 서로 때렸어요?

성우 & 또리 : 아니요.

교사 : 그럼 장난했어요?

성우 & 또리 : 아니요.

교사 : 태이야~ 친구들이 안 그랬다는데?

태이 : 그랬는데요~

- 2009. 10. 30 -

위의 사례에서 성우는 태이가 교사에게 자신에 대해 이르는 말을 하자 상호작용에 바로 끼어들어 부인하기 시작하였다. 여기에서 영아는 친구의 고자질로부터 자신을 방어하기 위한 수단으로 「대화에 끼어들기」를 시도하였는데, 이는 교사가 고자질에 반응하기 전에 자신의 의견을 참고해 달라는 의미에서 시도된 것으로도 볼 수 있다. 이와 같은 시도는 대체로 놀이문화가 비슷한 또리·성우·훈아·재범·태이의 상호작용 시도에서 발견되었는데, 그중에서 주로 변명을 위한 끼어들기는 또리·성우·태이에게서 발견되었다. 이 세 명의

영아들은 가정에서 오빠나 누나가 있는 둘째이자 막내였으며 혹은 외동아였다. 반면에 딸이인데다 어린 동생이 한 명씩 있는 재범이와 훈아는 이와 같은 고자질 상황이 되면 교사 가까이 오지 못하고 한쪽에서 교사의 눈치를 보며 서 있거나 고개를 숙이며 교사의 반응을 기다리는 모습을 보였다. 이는 더 어린 자녀에게 너그럽고 딸이들에게 더 엄격한 전통적인 가정의 모습이 반영되는 것이라 하겠다.

c. 자신의 의도대로 대화의 방향을 바꾸기

[사례 130] 선생님! 내 이야기도 들어보세요.

역할영역에서 상호작용이 발생하자 옆에서 듣고 있다가 자신의 놀이 계획을 말하며 끼어들기를 시도하는 훈아.

택연 : (카메라를 꺼내 들더니) 선생님 여기서 볼 들어와요.

교사 : 응, 카메라 버튼을 누르니까 볼이 들어오네요.

훈아 : **선생님, 말 타고 파워레인저랑 말 갖고 나도 견학 갈 거예요.**

택연 : 아니여~

훈아 : (사각 블록으로 만들어 놓은 모양에 공간이 생기자) 하나 구멍이 빠졌네요.

교사 : 그러네요.

훈아 : (혼잣말로) 합체해볼까? 합체!

- 2009. 12. 29 -

위의 사례에서 훈아는 택연이와 교사가 자신이 놀이하는 영역에서 상호작용을 나누자, 「대화에 끼어들기」를 이용하여 자신의 놀이에 대해 교사에게 설명하면서 자신의 의도에 따라 대화의 방향을 바꾸어보려고 시도하고 있었다. 이는 만 1세가 지나면서 영아는 다른 사람과의 상호작용에서 독립적이고 주도적인 행동을 즐기는 특성을 보인다(Saxon, Colombo, Robinson, & Frick, 2000)는 견해와도 일치하는 것이다. [사례 130]과 같이 교사의 시선을 자신으로 바꾸려는 의도를 가진 끼어들기는 훈아에게서 주로 발견되었는데 이는 평소 사람들의 시선 받기를 좋아하는 훈아의 성격과도 연결되었다. 훈아의 가

정은 조부모님과 함께 3대가 모여 사는 대가족으로 아직 어린 만 1세의 동생이 있다. 동생은 비교적 스스로 하는 훈아와 달리, 어른들의 손길을 많이 필요로 하는데다 생일도 늦어 가족들이 아기라고 부르며 보살피고 있었다. 이와 같은 훈아의 가정적 배경은 집에서 받지 못한다고 생각하는 관심의 시선을, 교사에게 보상받고자 하는 심리를 갖게 하는 데 영향을 준 것으로 생각한다.

d. 끼어들기를 통한 상호작용의 흐름 - 자기중심적인 영아기의 특성을 반영

[사례 131] 택연이 집에는 바나나가 없어요. → 희은아, 껌 줘봐.

간식 시간에 배식 대에 바나나가 놓여 있는 것을 보고 택연이가 상호작용을 시작하였는데 …….

택연 : **택연이 집에는 바나나가 없어요.**

성우 : **할머니 집에서 요플레 먹었어요.**

교사 : (배식하며 잘못 알아듣고) 성우는 집에서 바나나 먹었어요?

성우 : 요플레, 할머니 집이~.

택연 : **나는 어제 '꼬모' 사 갖고 먹었어요.**

수영 : (역할놀이에서 친구들의 상호작용을 듣고 있다가 택연이의 '꼬모' 라는 말을 듣고) **껌? 희은아, 껌 줘봐.**

- 2009. 11. 30 -

같은 곳에서 같은 주제를 들으며 상호작용을 진행하고 있는데도 영아들의 상호작용은 자기중심적인 방향으로 흘러가고 있었다. 택연이의 주제는 '바나나'였는데 성우는 자신이 좋아하는 '집'이라는 단어를 듣고 할머니 집을 연상하였고, 음식을 좋아하는 택연이는 '요플레'라는 단어를 듣고 어제 산 '꼬모'에 대해 이야기를 했으며, '꼬모'를 알지 못하는 수영이는 '껌'으로 해석을 해서 역할 놀이로 연결하고 있었다. Schegloff와 Sacks(1973)는 이처럼 주제가 미묘하게 점진적으로 변화하는 현상에 대해 '주제 초점의 변화(topic shading)'

라는 용어를 사용하였는데(성미영, 이순형, 2006, 재인용), 위의 사례에서는 서로 자신의 입장에서 자기중심적인 상호작용을 진행하느라 주제 초점을 변화시켜 가는 영아들의 모습을 살펴볼 수 있었다.

6. 자신감이 없는 상황에서 나타나는 평소와 다른 영아들의 모습

만 2세 반 영아들은 상호작용 과정에서 자신이 정확히 알지 못하는 상황이 나 잘못을 한 상황에 부딪히게 되면 평소와는 다른 신호들을 보여주곤 하였다. 이는 나이 어린 영아들도 초기 언어 사용 시에 타인과 사회적 관계를 형성하고 유지하고 종결짓는 사회적 기술을 학습하고 있다(성미영, 2006)는 견해와도 그 흐름을 같이한다. 이러한 신호들은 작아지는 목소리, 급한 화제 전환, 상황 회피, 웃기, 변명 등 다양하게 발생하였다. 이는 유사한 상황에 부딪힌 영아들에게 영아들 각자가 학습한 다양한 사회적 기술들이 이와 같은 여러 가지 신호로 나타났다고 볼 수 있다. [사례 132]에서는 웃기로 반응하는 상호작용의 내용을 살펴보았다.

[사례 132] 해~

친구가 밥을 먹지 않고 애기 중인 것을 보며 일러바치기를 시도한다.

성우 : 선생님, 태이 안 먹어요.

교사 : 그러게. 태이야 이야기 그만하고 밥 먹고 나서 친구랑 놀도록 해요.

성우 : 태이 안 먹지요.

교사 : 어머, 성우도 어서 먹어요. 친구만 이르지 말고!

성우 : (교사를 바라보며 '해' 웃더니) 네~

- 2009. 11. 29 -

한참 언어를 확장 중인 성우는 학기말이 되자 눈에 띄게 상호작용 시도를 많이 하였다. 그 과정에서 친구의 행동을 보며 일러바치기를 통한 상호작용

을 시도하였는데, 계속되는 일러바치기에 대한 교사의 반응이 자신에게도 적용되자 웃음을 통해 상황을 마무리하는 성우의 모습이 관찰되었다. 이처럼 낙천적이며 순한 기질의 성우나 재범이는 웃음을 통해 실수를 만회하는 경향이 있었고, 매사에 자신감이 부족한데다 느린 기질의 수영이는 입을 삐죽거리면서 목소리가 점점 줄어드는 경향이 있었다. 까다로운 기질인 태이·또리·택연·훈아는 상황 회피 혹은 변명 등 다양한 방법으로 어떻게든 현재의 문제 상황을 모면해보려고 시도하였다. 그중에서도 우선 집에서 모든 뜻을 받아주는 태이와 또리는 교사의 시선을 피해 다른 상황에 집중하려는 시도를 하였고, 딸이이면서 대가족을 경험해 본 택연이와 훈아는 화재를 전환하며 상황을 회피하는 반응을 보였다. 그리고 2남 1녀인 세 자녀 가정의 둘째인 희은이는 교사가 반응을 보이지 않아도 먼저 변명하거나 울먹이는 모습을 보였다. 이처럼 같은 상황에 대한 영아들의 다양한 반응은, 기질이나 가정환경에서 그 연계성을 찾아볼 수 있었다.

VI. 만 2세 반 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용의 의미

본 연구에서는 교사가 의도적으로 영아들의 놀이를 촉진하기 위해 사회적 상호작용을 시도하거나 놀이에 개입하는 상황이 아니라, 유아기관에서의 다채로운 일과 속에서 영아들이 교사에게 먼저 다가와 자신의 언어로 상호작용을 시도하고 전개해가는 상황을 관찰하였다. 이러한 상황에서 상호작용의 유지가 가장 어려운 점은 연구자가 영아들의 놀이지도와 그 외의 업무를 함께 감당해야 하는 이유로, 종종 영아들의 상호작용을 끝까지 응대해주지 못하는 일이 발생한다는 것이었다. 또한, 전통적인 교육현장에서 볼 수 있듯이 교사 1인과 다수 영아가 상호작용을 하는 관계로 한 영아의 상황과 전체 교실의 상황을 동시에 응시하여야 하기 때문에, 깊이 있는 상호작용으로 연결하기가 쉽지 않은 상황도 자주 발생한다는 것이었다. 그럼에도, 영아들은 교사가 주도하지 않는 자유로운 상황에서 순수하게 자신의 의도에 따라 교사에게 상호작용을 시도하였고, 이에 대해 교사는 계획되지 않은 상호작용에 임하게 되었다.

본 장에서는 이러한 과정에서 영아들이 교사에게 다가가 개별적으로 시도하는 상호작용이 어떠한 의미를 가졌는지를 파악해보고, 각각의 의미를 전하기 위해 영아들이 어떠한 범주를 사용하였는지를 살펴보았다.

A. 도움이 필요해요.

영아기는 스스로 할 수 있는 일도 점점 많아지지만, 여전히 이러한 것들이 익숙하지 않아 교사의 도움을 많이 요구하는 시기이다. 때로는 신체적인 도움이, 때로는 지식적인 도움이, 또 때로는 중재가 필요한 영아들이 교사에게 자신의 상황을 알리는 것으로 도움을 요청하는 경향을 보였다. 이처럼 도움을 요청하는 과정에서 영아들은 성인과의 상호작용을 통하여 자신의 감정과 신념을 사회적으로 효과 있게 수행할 방법을 익히게 된다(Katz & McCellan, 1999). 도움을 요청하기 위한 다양한 유형의 상호작용 시도는 이러한 사회적 언어 표현 방법

을 익혀가는 과정이라 할 수 있다. 이처럼 도움을 요청하는 메시지는 만 2세 반 영아들 모두에게서 관찰되었으며, [사례 133~135]와 같이 주로 ‘알리는 말하기’의 범주인 「상황 묘사하기」와 ‘반응 구하기’의 범주인 「도움 요청하기·일러바치기」를 통하여 나타났다.

[사례 133] 옷 벗는 것을 도와주세요! - 「상황 묘사하기」

줄이 달린 병어리장갑을 먼저 끼고 겹옷을 입은 택연이가 장갑에 달린 줄을 아직 생각하지 못하고 겹옷을 입은 채 장갑을 벗으려 한다.

택연 : (팔이 옷에서 빠져나오질 않자) **선생님, 이게 잘 안 빠져요.** (라며 칭얼댄다)

교사 : (택연이의 옷을 살피다가) 이런~ 장갑에 연결된 줄이 옷에 걸렸네요. (병어리장갑의 줄을 풀어서 옷을 벗겨주며) 다음에는 겹옷을 먼저 벗고 나서 장갑을 벗어보도록 해요.

택연 : 네~.

- 2009. 12. 15 -

택연이는 항상 ‘도와주세요.’라는 직접적인 요청보다는 자신이 어떤 문제에 당면해 있는지를 설명함으로써 교사의 손길을 요청하였다. 교사는 일단 영아들의 어려움을 해결해주고, 영아들이 다음번에 어떻게 같은 문제를 해결할 수 있는지에 대해 제시해 주었다.

[사례 134] 도와주세요! - 「도움 요청하기」

아인슈타인 젓가락을 사용하려는데 손가락에 잘 끼워지지 않자 교사에게 도움을 요청한다.

태이 : (젓가락을 내밀며) **선생님, 안돼요, 도와주세요.**

교사 : 이리 쥐보세요. (중지 부분이 들어갈 수 있도록 위치를 고쳐줌)

태이 : 엄마가요. (라며 엄마 탓을 함)

교사 : 설거지하다 보면 손잡이가 움직일 수도 있는 거예요. 이제 선생님께서 고쳐주셨으니까 괜찮지요?

태이 : 네.

교사 : 그럼 뭐라고 인사해야 하지요?

태이 : 감사합니다.

교사 : 그래요. 다음에도 손잡이가 불편하면 이야기하세요.

태이 : 네.

- 2009. 11. 30 -

많은 영아가 실질적인 교사의 도움이 필요한 상황이 되면 “도와주세요.” 혹은 “해주세요.”라는 직접적인 언어 표현을 사용하고 있었다. 이러한 상황들은 자기 스스로 해결하기 어려운 즉각적인 도움을 요청하는 경우가 대부분이었다.

[사례 135] 친구 좀 알려주세요! - 「일러바치기」

시소를 타려고 줄 서 있는데 태이가 와서 앉으려고 한다.

희은 : 선생님, 내가 먼저 여기 있었는데 태이가 타요.

태이 : (교사를 바라보며) 훈아가 비켜줬는데요~.

교사 : 태이야. 누가 먼저 줄 서 있었어요?

희은 : 내가 먼저 서 있었어.

교사 : 희은이가 먼저 기다리고 있었구나. 그럼 누가 먼저 타야 할까요?

태이 : (조용히 내려옴)

교사 : 태이야. 희은이 타고 나면 태이도 기다렸다가 타기로 해요.

태이 : 네.

- 2009. 11. 26 -

때로 영아들은 친구의 부적절한 놀이시도에 대해 「일러바치기」 범주를 통하여, 교사에게 중재의 도움을 요청하였다. 교사는 영아들의 이러한 도움 요청에 대해서는 상황에 따라 조금씩 달리 적용해주긴 하였으나, 최대한 후속적인 사태가 벌어지지 않도록 조절해주었다.

이상에서와같이 영아들은 자신들에게 필요한 도움을 요청하기 위해 교사에게 상호작용을 시도하였다. 앞에서 언급한 바와 같이 많은 영아가 교사의 지도에 따라 “도와주세요.”라는 「도움 요청하기」 범주를 사용하여 자신의 의사를

표현하였으나, 택연이와 재범이는 「상황 묘사하기」 범주를 통해 자신의 상황을 알리면서 교사의 자발적인 도움을 받고자 하였다. 그리고 희은이와 또리의 경우는 주로 「일러바치기」 범주를 통해 문제 상황을 알리며 교사의 중재나 도움을 원하는 메시지를 전하였다. 이처럼 만 2세 반 영아들은 모두 자신에게 필요한 도움을 요청하기 위해 자신의 의사가 충분히 반영된 직·간접적인 메시지를 교사에게 전달하고 있음을 볼 수 있었다.

B. 나도 함께 칭찬받고 싶어요.

‘칭찬은 고래도 춤추게 한다.’라는 책의 제목처럼 칭찬은 남녀노소를 불문하고 모두가 좋아하는 것 중의 하나이다. 나이 어린 영아들은 특히나 칭찬에 민감하며 자신의 그릇된 행동을 수정해 나가는 원동력이 되기도 한다. 만 2세 반 영아들 역시 이러한 칭찬을 듣고자 하는 욕구가 마음 한 곳에 이미 자리 잡혀 있다. 특히 교사가 친구들을 칭찬하는 말을 들을 때면 자신도 함께 칭찬을 받는 무리에 속하고 싶다는 메시지를 언어로 표현하곤 하였다. 이와 같은 메시지는 만 2세 반 영아들 모두에게서 관찰되었으며, 그중에서도 특히 성우·택연·수영이가 ‘나도 함께 칭찬해주세요.’라는 메시지를 곧잘 보내왔다. 다만 세 영아는 메시지를 전하는 표현을 달리 나타냈는데, 교사들 간에 ‘천진난만 소망반 아가’라고 불리는 성우는 주변의 시선 등에 아랑곳하지 않고 “나도요.”라며 드러나게 이러한 메시지를 전하였다. 이와 달리 자신감이 부족한 수영이는 항상 친구들을 칭찬하는 교사 주변에서 작은 목소리로 ‘나도 이렇게 했는데 ……」 하는 혼잣말의 형식으로 자신도 칭찬받을 만하다는 메시지를 전달하곤 하였다. 또한, 언어표현력이 좋은 택연이는 친구들과 같은 칭찬을 받기 위하여 서둘러서 칭찬받을 결과를 만들어내고는 자신이 이룬 결과를 강조하는 묘사를 하며 칭찬을 요구하는 메시지를 보내왔다. 이러한 메시지를 전하는 영아들의 상호작용 범주는 주로 「대화에 끼어들기」와 「상황 묘사하기」였으며, 친구들에 대한 칭찬에 동참하고자 하는 의도인 만큼 특히 「대화에 끼어들기」 범주를 통해 주로 전달되는 편이었다. 이와 관련된 상호작용의 사례는 [사례 136~139]에서 살펴볼 수 있었다.

[사례 136] 나도 알아요! - 「대화에 끼어들기」

간식 시간에 교사가 훈아에게 긍정적인 반응을 보이는 것을 듣고는 자신도 훈아를 따라 행동한다.

훈아 : (개인 수건에 손을 닦다가 사물함에 붙어 있는 이름표를 보고 한 글자씩 짚어가며) 선생님! 나훈아라고 써졌어요!

교사 : 맞아요, 사물함에 나·훈·아라고 써져 있어요. 우와~

성우 : **(자기 사물함을 들여다보고 이름표를 짚으며)** 장성우, 이거는.

교사 : 맞아요! 장성우예요. 사물함이랑 신발장이랑 통신카드에도 장성우 이름이 붙어 있지요!

성우 : (사물함 아래 서랍에 붙은 이름표를 가리키며) 있어요, 장성우.

교사 : 응. 서랍에도 장성우 이름이 붙어 있었네. 우리 성우, 잘 찾았어요. 이제 입 씻고 오세요.

성우 : 씻었어요.

교사 : 잘했어요.

- 2009. 11. 24 -

훈아는 10월 즈음부터 자신의 이름을 혼자서 쓰면서 글자를 변별하기 시작하였고, 성우는 이제 교사가 써 준 이름 위에 글자 형태를 따라 쓰는 것이 가능해진 상황이다. 훈아가 한 글자씩 짚어가며 글씨를 읽은 것은 보지 못하고, 옷장에 있는 이름표가 자신의 이름인 것만 아는 성우는 그래도 교사가 자신의 이야기에 진지하게 반응을 해주자 또 다른 곳에 있는 자신의 이름을 찾아내는 모습을 보였다. 성우는 이렇게 훈아의 표면적인 모습만을 따라 하며 자신도 똑같은 반응을 얻고자 하였다.

- 2009. 11. 24. 소망반 교사의 저널 -

친구가 이름을 변별하며 긍정적인 반응을 받자 화장실에서 뒤따라 나오던 성우가 친구의 행동을 표면적으로 따라서 하며 ‘나도 훈아처럼 다 안다.’는 메시지를 선보였다. 이런 성우의 반응에 대해 교사도 그저 원하는 대로 반응을 해주며, 성우의 문해 환경을 지원하고 있었다.

[사례 137] 나도 함께 칭찬해주세요! - 「대화에 끼어들기」

화장실에서 손을 씻고 나오다 교사가 친구의 놀잇감 정리를 도와주는
영아들을 칭찬하는 것을 듣고 상호작용을 시도한다.

성우 : **선생님, 나는요?**

교사 : 성우는 지금 화장실에서 나왔잖아요. 친구들은 태이가 가지고
는 장난감을 함께 정리해줘서 선생님께서 칭찬해 준거야~

성우 : **그럼 나는요?**

- 09. 11. 4. 수 -

성우는 칭찬받는 것을 좋아하며 친구들을 칭찬할 때면 항상 자신도 칭찬을
받고 싶어 하였다. 또한, 공동체에 속하는 것을 좋아해서 “나는요? 나도요!”를
빈번하게 사용하는 편이었다.

[사례 138] 나도 잘해요! - 「상황 묘사하기」

점심시간에 교사가 밥을 잘 먹는 친구들을 칭찬해주자 서둘러 밥을 먹
고는 상호작용을 시작한다.

택연 : (다 먹은 자신의 도시락을 보여주며) **밥티도 없네요.**

교사 : 그러니까요~ 밥알도 없이 깨끗하게 잘 먹었네요!

택연 : 네. (혼잣말로) 여기 조금 흘렸네. (라며 교사가 준 화장지로
자신의 자리에 흘린 음식물을 닦음)

- 2009. 11. 30 -

택연이는 교사가 시간 내에 점심을 마치는 친구들을 칭찬하는 것을 듣고는
서둘러서 밥을 먹기 시작하더니, 자신도 밥을 다 먹었으며 게다가 흘리거나 밥
알도 남기지 않고 깨끗이 먹었다는 자랑을 상호작용에 포함시켰다. 평소 편식
습관 때문에 점심시간이면 교사의 손이 많이 가는 택연이었으나, 친구들과 함
께 칭찬을 듣기 위해 서둘러 밥을 먹고 평소보다 주의를 기울여 식사를 마치는
것을 볼 수 있었다.

[사례 139] 나도 감았는데 …… - 「대화에 끼어들기」

친구를 칭찬하자 자신도 머리를 감았다며 칭찬받기에 동참하고자 한다.
(※ 유이 가정에서 유이가 씻는 걸 싫어한다며 교사에게 도움 요청을 해왔고, 교사가 부모님과 의논하에 칭찬해 줄 상황을 의도적으로 만듦)

(유이의 할머니가 등원을 시켜주시면서 “선생님께 머리 감고 왔다고 자랑해” 하는 소리가 들려 교사가 밖으로 나감)

유이 : 집에서 머리 감고 왔어요.

교사 : 우와~ 유이 머리 감고 왔어요?

유이 : 네.

교사 : 그랬구나. (할머니를 바라보며) 우리 유이, 오늘은 떼쓰지 않고 잘 감았어요?

유이의 조모 : 네. 오늘은 선생님께서 냄새나면 안 된다고 했다고 잘 감았대요.

교사 : (조모께 인사를 드리고 교실로 들어서며) 애들아~. 유이는 옛날에는 머리 감을 때 울었는데 이젠 울지도 않고 스스로 머리도 감겠다고 했대요. 멋지지요!

수영 : **(교사 옆으로 다가와서 눈을 힐끔거리면서 작은 소리로)** 나도 **아빠랑 안 울고 감았는데 …….**

교사 : 정말? 수영이 이리 와 봐요.

수영 : (교사에게 다가옴)

교사 : (머리를 만져보고는) 우와~ 수영이도 오늘 머리 감고 왔구나~. 좋은 냄새도 나네요. 우리 수영이는 원래 안 울고 잘 씻지요!

수영 : (고개를 끄덕이며) 네네.

교사 : 그런데 유이는 어제까지 울면서 감았는데 오늘부터는 울지도 않고, 떼도 쓰지 않고, 잘 씻게 되었는데. 그래서 선생님께서 칭찬해 준거야.

재범 : 그래서 칭찬한 거예요?

교사 : 응.(웃음) 다른 친구들은 항상 잘하고 있으니깐 더 멋지지요. 이제 유이도 수영이처럼 떼쓰지 않고 잘 씻게 될 거야, 그렇지?

유이 : 네.

- 2009. 10. 16 -

수영이는 감기 걸리면 안 된다는 이유로 할머니께서 머리를 잘 감겨주지 않으시기 때문에 수영이 역시 머리를 감고 오는 날은 교사가 의식적으로 칭찬을 해주곤 한다. 수영이는 머리카락도 길고 땀도 많은데, 아빠는 긴 머리만을 고집하고 할머니는 옛날식 사고방식만을 말씀하시며 씻겨주지 않는 것이 무척 마음에 걸린다. 나는 지난 10년간 유아반을 지도한 경험에서 잘 씻지 않는 친구들에게 걸러지지 않는 표현을 통해 면박을 주는 유아들의 모습을 여러 차례 봐 온 터라, 수영이에게 이런 부정적인 경험이 발생하지 않도록 어떻게든 도와주고 싶지만 이를 해결할 근본적인 방법이 없다. 수영이의 머리 감기와 관련하여 발생하는 칭찬은 영아들의 의사표현이 늘어나면서 집에서도 자신의 의견을 잘 전달하기 때문에, 교사의 얘기가 통하지 않는 할머니께 수영이가 직접 씻겨달라는 요구를 해주었으면 하는 교사의 바람이 숨어 있기도 하다.

- 2009. 10. 16. 소망반 교사의 저널 -

유이의 생활습관을 지도하려고 일부러 친구들 앞에서 칭찬을 해주었더니 수영이가 자신도 같은 일을 했다면 교사 근처로 와서 혼잣말처럼 끼어들기를 시도하였다. 위와 같은 사례는 수영이가 말하지 않아도 교사가 알게 되면 칭찬을 해주는 상황이라서 교사 역시 수영이의 의도대로 칭찬을 해주었다. 그러나 평소에는 수영이의 이와 같은 시도에 대해서 보다 큰 소리로 이야기하게 하거나 말을 끝까지 전달하도록 말하는 습관을 지도하는 때가 더욱 많은 편이었다.

이상과 같은 사례들은 영아들이 개별적인 칭찬도 좋아하지만, 칭찬 받는 그룹 속에 자신이 함께하는 것에 대해 의미를 부여하고 있음을 알 수 있다. 또 그 안에는 ‘나도 함께 칭찬해주기를 바라는 마음과 더불어 나도 그들과 똑같이 잘하고 있다.’는 것을 말하는 것이기도 하였다.

C. 나만 바라봐주세요!

만 2세 반의 일부 영아들은 또래들과 무관하게 모든 상황에서 교사가 자신을 바라보고 자신에 대해 관심 뉘주기를 원하며 자신과의 상호작용에 몰두해주시기를 원하기도 하였다. 이러한 영아들의 특징을 살펴보면, 자신의 흥미와 놀이는

중시하지만 다른 사람의 상황이나 여건 등은 크게 고려하지 않는다는 것이었다. 더불어 옆에 교사가 있을 때는 상황과 장소를 불문하고 상호작용을 시도하였고, 교사가 자신의 옆에 없을 때에는 교사의 움직임을 따라 이동해가면서 교사가 자신에 대해 관심 가져주기를 원하고 있었다. 그리고 친구들과 교사의 상호작용이 먼저 진행 중일 때는 자신의 관심 여부에 따라 ‘내가 너보다 한 수준 위거든’ 혹은 ‘친구랑 그 이야기 그만하고 나와 이야기해요.’와 같은 태도로, 「대화에 끼어들기」 범주를 통해 중간에 개입하였다. 다만, 이러한 의도가 성공되지 않았을 때는 친구와 교사의 이야기가 끝난 직후에 바로 상호작용을 재시도하는 모습을 보였다.

상호작용을 통해 이와 같은 메시지를 보내는 영아들은 두 자녀 가정의 딸이인 훈아·택연·재범이와 엄마와 단둘이서 생활하는 태이로, 총 네 명의 영아들에게서 주로 관찰되었다. 이 중에서도 특히 대가족 체제에서 엄마를 많이 뺏기게 되는 훈아는 이러한 메시지를 더욱 강렬하게 보내는 영아였다. 이러한 영아들의 상호작용 시도에 담긴 ‘나만 바라봐주세요!’의 의미는 [사례 140~145]에서 발견할 수 있었으며, 이와 같은 메시지는 주로 「자신의 생각 표현하기·자신에게 집중시키기·대화에 끼어들기」 등의 범주를 통하여 나타나고 있었다.

[사례 140] 내가 만든 것을 함께 봐주세요. - 「자신에게 집중시키기」

오전 실내자유선택활동시간에 쌓기 영역에서 자석블록으로 무언가를 만들더니 교사에게 다가온다.

재범 : (자석블록으로 만든 무언가를 가리키며) **선생님, 저것 보세요.**

공룡이가 자요,

교사 : 공룡이 자요! (라고 말을 정정해 주자)

재범 : 공룡이 자요. (라고 따라서 말함)

교사 : 맞아요. ‘공룡이가’가 아니라 ‘공룡이’라고 말하는 거예요.

재범 : 네. 공룡이 쿨쿨 자요.

교사 : 공룡이 왜 쿨쿨 잘까요?

훈아 : 공룡이 피곤한가 봐요.

교사 : 왜요? 공룡이 뭘 해서 피곤할까요?

훈아 : 일을 많이 했어요.

- 2009. 12. 7 -

재범이는 자신이 만든 놀잇감을 보여주면서 자신의 놀이에 교사를 초대하며 교사와의 상호작용을 유도하였다. 그 과정에서 이중 조사를 사용하는 문장 표현을 교사가 정정해주자 바른 문장을 따라하며 문법을 함께 익히는 모습도 발견할 수 있었다. 반면에 훈아는 상호작용 중간에 재범이가 만든 놀잇감에 대해 교사가 반응을 보이자, 옆에 앉아 있다가 재범이 대신 자신이 교사의 질문에 대답하며 끼어들기를 통해 자신의 존재감을 드러내려하고 있었다.

[사례 141] 선생님, 나 좀 보세요! - 「자신에게 집중시키기· 이름 붙여 말하기」

훈아가 탐색 영역에서 우주선 퍼즐을 조립하는 놀이를 한다.

훈아 : **선생님, 나 좀 보세요. (라는 말을 2회 반복)**

교사 : (교사는 다른 상황으로 바빠 움직이느라 훈아의 소리에 주의를 기울이지 못함)

훈아 : (우주선 퍼즐을 들고 친구에게 가서 보여주며) 다 맞췄다~ (라고 말함)

(잠시 후 놀이 영역을 옮기더니 물고기 모형을 들고 와서)

훈아 : **찌끄만 찌끄만 고기예요.**

교사 : 찌끔만 했어요?

훈아 : 찌끄만 고기예요.

교사 : 아~ 조그만 고기예요~

- 2009. 12. 2 -

소망반 교사가 비록 훈아의 이야기를 처음부터 들어주지는 못했으나 훈아는 이처럼 자신을 봐달라는 직접적인 메시지를 곧잘 전달하였고, 교사의 시선이 자신에게 올 때까지 계속 같은 언행을 반복하였다. 다만, 사례에서처럼 교사의 움직임이나 상황을 보며 자신이 포기해야 할 상황이 생기면 교사가 한가해지는 순간을 기다렸다가 대부분 다시 상호작용을 시도하였다.

[사례 142] 보여주고 싶어요. - 「상황 묘사하기」

책보기 영역 근처에 앉아 있는 교사에게 다가온다.

태이 : **선생님, 소방차 내복 입었어요.**
 교사 : 정말? 태이는 좋겠다~.
 태이 : **보여줄까요?**
 교사 : 속옷은 함부로 보여주는 거 아닌데~!
 태이 : 소방차 아저씨도 있어요.
 교사 : 음~ 우리 태이가 소방차 내의를 선생님께 많이 보여주고 싶은가 보네~. 그럼 친구들 안 보이게 선생님만 살짝 볼까요?
 태이 : 네.(겇옷을 들어서 내의를 보여줌)
 교사 : 우와~, 정말 귀여운 소방관 아저씨가 있네요.
 태이 : 여기 붙었어요.
 교사 : 어디예요?
 태이 : (책보기 영역에 붙어 있는 친구들의 사진을 가리키며) 여기요!
 교사 : 그럼 어떻게 하지?
 태이 : (겇옷을 살짝 들더니 내의에 그려진 소방관 그림을 잡고는 불을 끄는 흉내를 내며) 이제 다 찢어요.
 교사 : (웃으며) 다 찢어요?
 태이 : 또 해볼까요?
 교사 : 아니~. 자꾸 불나면 소방관 아저씨들이 힘들잖아요. 이제 다른 영역에 가서 놀이하도록 해요.
 태이 : 네. (라고 말하고 쌓기 영역으로 감)

- 2009. 12. 23 -

태이는 소방관이 그려진 자신의 내의를 교사에게 보여주고 싶어서 교사를 찾아가 자신의 내의에 대해 상호작용을 시도하였다. 그리고 계속해서 교사 옆에서 소방서 놀이를 전개하며 상호작용을 진행하려 하였으나 교사가 다른 놀이를 제안하자 자리를 이동하고 있었다.

[사례 143] 선생님! 내 생각 좀 들어보세요! - 「자신에게 집중시키기

· 자신의 생각 표현하기

종일반 간식으로 샌드위치가 나왔는데 영아들에는 1/2 조각으로 잘라서 배식이 되었다.

훈아 : (샌드위치를 들고 보여주며) **선생님, 이것 봐요, 빵이 세모 모양
이에요,**

교사 : 와~ 정말 빵이 세모 모양이구나.

태이 : (교사가 들고 있는 빵을 보더니) 선생님은 네모예요?

교사 : 응. 선생님은 어른이라 조리사님이 빵을 자르지 않고 그냥 주셨
지요. 더 먹고 싶은 친구는 다 먹고 나서 “더 주세요.” 라고
말하면 선생님께서 더 주시지요~.

훈아 : **선생님, 세모는 산이에요,**

교사 : 아~. 세모는 산처럼 생겼어요?

훈아 : 네. (한 입 먹고는) **물고기처럼 됐어요,**

교사 : 아~ 그래요.

훈아 : (한 입 더 먹고는 좀 더 흥분된 목소리로) 네. **물고기가 고래가
됐어요,**

교사 : 산이 물고기가 되고 다시 고래처럼 바뀌었어요?

----- 중략 -----

훈아 : (샌드위치 옆면을 보고 교사에게도 보여주며) **이젠 두 개 젓가
락 같아요,**

교사 : 아~ 옆에서 보니까 젓가락 두 개가 있는 것 같구나~

훈아 : (유자차가 담긴 컵을 보고는) **선생님 컵이 동그라미 같아요,**

태이 : 컵이 길쭉해요,

교사 : 응. 컵이 위에서 보면 동그란 모양인데 옆에서 보면 길쭉하지
요~! 동그란 것도 맞고 길쭉한 것도 맞아요.

- 2009. 11. 16 -

처음 훈아의 상호작용 시도에 대한 교사의 ‘와~’ 라는 「감탄하는 말하기」와 후속반응에 강화를 받은 훈아는 계속해서 변화되는 샌드위치 모양을 보며 교사와의 상호작용을 유지하기 위해 「자신의 생각 표현하기」를 이어나갔다. 이렇듯 훈아는 교사의 시선이 자신에게 머무르자 샌드위치를 보는 관점을 정면에서 옆면으로 바꾸어 보거나, 진행되고 있는 모양과 관련된 주제를 찾으려고 간식 컵의 모양까지 살피는 노력을 하며 긴 상호작용을 진행하였다. 이렇게 지속하는 상호작용을 계속 바라보던 태이는, 자신이 발견해 낸 다른 각도에서 바라본 컵의 모양에 대해 말하며 「대화에 끼어들기」를 통해 자신의 존재를 나타내었다.

[사례 144] 다른 곳에 가지 말고 내 놀이를 보세요. - 「자신에게 집중 시키기」

미끄럼틀 위에서 교사를 보고는 큰 소리로 교사를 부른다.

훈아 : **선생님, 선생님!**

교사 : (말없이 훈아를 바라봄)

훈아 : **승~** (이라고 말하며 미끄럼틀을 타고 내려와서는 좌우로 몸이
기우뚱하자 신체의 움직임을 재연하며) **선생님 미끄럼틀에서
이렇게 이렇게 됐어요.**

교사 : (미소를 지어줌)

훈아 : **선생님, 또 봐봐요.** (라며 계속 미끄럼틀 타기를 반복함)

- 2009. 11. 3 -

훈아는 실외놀이터에서 놀이하다가 근처에 서 있는 교사를 보더니 “선생님 선생님”하고 연달아 교사를 부르며 자신에게 주의를 집중시켰다. 교사가 자신의 의도대로 자신을 바라보자 자신이 계획했던 놀이를 전개하며 상호작용을 이어나갔고, 자신의 놀이가 계속되는 동안 자신을 계속 바라봐 달라는 요구를 하였다.

[사례 145] 내가 친구보다 한 수준 위예요. - 「대화에 끼어들기」

친구들과 달리기 놀이를 하다가 멈추더니 그 자리에 서서 교사에게 상호작용을 시도한다.

택연 : 산타할아버지가 선물 사준대요, 선물.

교사 : 산타할아버지가 왜 선물을 사줘요?

택연 : 산타할아버지가 말 잘 들어서 선물 준대요.

훈아 : **응~, 형아가 벤텐 사준대요.**
(친구를 보며) 가지고 노는 거야.

성우 : 벤텐 사줬어, 엄마?

훈아 : (교사를 보며) 네. 엄마가요.

태이 : 벤텐이 멋져! 훈아야, 벤텐 변신하지!

교사 : 벤텐이 변신도 하는구나!

훈아 : 네. (자신의 몸으로 팔에 무언가를 끼우는 흉내를 내며) 할아버지가 벤텐 이렇게 하는 거 사준다고 했는데요.

- 2009. 11. 30 -

훈아는 친구의 이야기를 들으며 「대화에 끼어들기」 범주를 통해 ‘산타할아버지의 선물’과 관련된 대화를 친구들에게 더 관심 가는 ‘벤텐’으로 바꾸어 자신이 대화의 주도권을 잡아가고 있었다. 늘 이런 상황으로 종결되지는 않았으나 대체로 친구의 상호작용에 개입하는 경우는, 이처럼 자신의 관심사로 대화를 끌고 가려는 현상이 곧잘 발생하곤 하였다.

늘 자신을 바라봐주기를 원하는 일부 영아들은 교사가 자신의 주변에 있는지 확인하며 놀이를 하였고, 교사가 자신과 떨어져 있을 때에는 교사 주변에서 놀이를 진행하였으며, 소망반 교사가 간혹 자리를 비우게 되면 사랑반 교사에게 가서 같은 행동을 취하였다. 특히 늘 자신을 향한 교사의 시선을 원하는 훈아는 ‘나를 봐주세요, 내 생각을 들어주세요, 내 놀이를 지켜보세요, 내가 만든 것을 함께 봐 주세요’와 같은 메시지를 끊임없이 보내왔다. 훈아를 비롯한 일부 영아들의 이와 같은 태도는 바람직하다고 볼 수는 없으나 때때로 교사의 시선을 자신에게 향하려는 노력과 함께, 사고의 확장이나 사물에 대한 관찰력 그리고 놀이의 개발과 같은 긍정적인 결과를 낳기도 하였다.

만 2세 반의 영아들은 전체적으로 교사가 자신에게 관심 뒤주기를 원하였으나, 이들 중 일부는 유독 ‘자신에게만’ 교사의 시선이 집중되기를 바라는 메시지를 전하기도 하였다. 이들이 이와 같은 메시지를 전할 때 사용하는 상호작용의 범주는 주로 「자신에게 집중시키기」였다. 그러나 같은 의도의 상호작용을 시도하기 위해 「놀이 설명하기 · 상황 묘사하기 · 이름 붙여 말하기 · 대화에 끼어들기」 등의 다른 범주를 사용하기도 하였다. 다만, 그러한 범주들을 사용할 때에는 「자신에게 집중시키기」와 관련된 교사 부르거나 반복해서 말하기, 목소리 톤을 바꾸기 등의 모습들이 동반되어 나타나곤 하였다.

D. 속상한 내 마음을 알아주세요.

어른들이나 영아들이나 모두 자신이 하는 일이나 놀이가 자신의 뜻대로 되지 않는 상황을 경험하게 된다. 영아들은 특히 자신이 규칙을 잘 지켰음에도 결과가 좋지 않았다거나 놀이의 흐름이 자신이 원하는 바와 다르게 진행될 때, 그 속상한 마음을 교사에게 전달하기 위한 개별적인 상호작용을 시도하기도 하였다. 이러한 메시지는 억울함을 호소하는 상황과는 또 달리 교사가 자신의 마음을 알아주기를 혹은 위로해주기를 바라는 것이었다. 이러한 양상은 성인의 언어적 상호작용 방식이 영아의 상호작용 행동에 영향을 미친다는 Pelligrino와 Scopesi(1990)의 견해에서 알 수 있듯이, 교사가 영아에게 마음을 알아주는 반응적 언어를 보여주었을 때 영아들도 자신의 마음을 위로받고자 하는 메시지를 지속적으로 보내게 되는 것이라 할 수 있다.

자신들이 주로 사용하는 범주들을 통하여 이러한 메시지를 전하는 영아들은 순한 기질이라는 공통성을 가진 희은·성우·재범이 세 명이었고, 이들이 전하는 속상함의 의미는 [사례 146~148]에서 찾아볼 수 있었다. 이 세 명 영아들이 속상해하는 내용은 자신이 잘못하지 않았는데도 발생한 일에 대한 속상함과 친구들이 놀아주지 않는 것에 대한 속상함으로 구분이 되었다.

[사례 146] 잘못하지 않았는데 그래요. - 「구체적으로 설명하기」

미끄럼틀을 타고 내려오다가 중심을 잘못 잡아서 옆으로 살짝 넘어지자 일어서며 교사에게 온다.

희은 : (울먹이며) 선생님, 앉아서 뒀는데 넘어졌어요.

교사 : 응 ~. 앉아서 뒀는데 넘어지니까 속상했구나!

희은 : 네.

교사 : (얼굴을 만져주며) 피는 안 나는데 얼굴이 조금 더러워졌네요.

얼굴은 이따가 교실에 가서 씻자!

희은 : 네. (씨익 웃으며 친구들에게 감)

- 2009. 11. 9 -

희은이는 평소에도 덜렁대기로 유명하다. 실외놀이 후에는 늘 무릎이 더러워져 있으며 무릎에도 상처가 많다. 1학기 정기 면담에서 희은이의 엄마와 얘기를 나누는 중에, 여름인데 풀바지에 원피스까지 입으니가 땀을 너무 많이 흘리는 것 같다는 말씀을 드리자 ‘원피스만 좋아하는 아인데 워낙에 잘 넘어지니까 바지를 벗길 수가 없다.’ 라고 하실 정도이다. 다만, 학기 초와 비교하면 많이 양호해진 것이 고마울 뿐이란다. 이런 희은이인지라 실외 활동 시에는 교사가 항상 ‘천천히 혹은 차분하게’ 라는 말을 계속 되뇌어 주곤 하였다. 평소에는 넘어져도 웃으며 벌떡 일어나는 희은이지만, 오늘은 차분하게 잘 탔는데도 넘어지자 이에 대한 속상함을 교사에게 토로하였다.

- 2009. 11. 9. 소망반 교사의 저널 -

영아기는 사회성을 제외한 온갖 정서를 다 익히고 표현하는 시기이다. 위의 사례에서 희은이는 넘어져서 아픈 것에 대한 호소가 아니라 자신이 잘못하지 않았는데 또 넘어지게 되자 속상해하는 정서를 표현하였으며, 교사가 “속상했구나!”라고 마음을 알아주고 자신에 대해 관심을 가져 주자 ‘씨익’ 웃으며 놀이에 계속 참여하였다.

[사례 147] 같이 안 놀아줘요. - 「일러바치기」

양치 후 교구를 가지고 놀다가 영역을 이동하더니, 멀리서부터 교사를 바라보며 다가온다.

성우 : **같이 안 해요,**

교사 : 같이 하고 싶은데 친구가 안 된대요?

성우 : 네.

교사 : 그런데 성우야, 저건 혼자서 하는 놀이예요. 친구가 먼저 가지고 놀았으니까 성우는 다른 놀이를 하는 거지요.

성우 : (자신이 있던 영역으로 돌아가서는 혼잣말로) 아~ 이거 내가 할 거야. (아무도 없이 혼자 놀고 있었으면서~)

교사 : 우리 성우, 교구놀이 많이 하고 싶구나!

성우 : (수줍게 웃으며) 네~에.

교사 : 그런데 지금은 친구가 하고 있으니까 친구가 한 번 가지고 놀고

정리하면, 그때 성우도 놀자!

성우 : 네~ (라고 대답하며 멧쩍은 얼굴로 씨익 웃음)

- 2009. 11. 27 -

앞서 언급되었던 장에서도 살필 수 있듯이 중간에 입소한 성우는 다른 또래에 비해 놀이 규칙이나 놀이 방법 등이 익숙하지 않은데다, 아직 이해력이나 다른 사람과 입장 바꾸기와 같은 사회성의 발달이 더딘 편이다. 이런 성우는 자기가 하고 싶은 놀이가 혼자서 하는 놀이임을 아직 파악하지 못하여서, 자신과 놀아주지 않는 친구들을 이르거나 친구들과 같이 놀이하지 못함에 대한 속상함을 토로하였다. 그러나 교사가 자신의 놀이 욕구에 대해 인정해주고 다독여주자 ‘씨익’ 웃으며 교사의 말을 긍정적으로 수용하는 반응을 보였다.

[사례 148] 친구들이 나만 맛있는 거 안 사준대요. - 「일러바치기」

친구들과 놀이하다가 교사에게 다가온다.

재범 : **선생님 수영이가 씨니랑 맛있는 거 안 사준대요.**

교사 : (교사를 바라보고 있는 수영에게) 수영아, 수영이가 씨니 맛있는 거 안 사준다고 했어요?

수영 : 네.

교사 : 재범아. 수영이가 놀면서 장난으로 씨니 맛있는 거 안 사주고 싶다고 한 건가 봐. 진짜로 그러는 건 아니래. (라고 말하는 중에 다른 영아가 등원하여 맞이하러 나감).

재범 : (교사가 친구 이름을 부르며 나가자 아무렇지 않게 다른 친구를 부르며) 희은아, 이리와 봐. (하면서 수영과 쌓기 놀이를 하던 곳으로 희은이를 데리고 감)

- 2009. 12. 4 -

재범이는 실제로 벌어진 일은 아니지만, 자신에게 맛있는 것을 사주지 않겠다고 말하는 친구들에 대해 「일러바치기」를 시도하면서 자신의 속상한 마음을 전하고 있었다. 위의 사례에서는 재범이가 이르는 내용을 교사가 잘못 이해하고 상호작용을 진행하였지만, 대체로 재범이의 이러한 「일러바치

기」는 “나중에 ~ 할 거야.”와 같은 엄포성 메시지나 친구들의 “에에에~”와 같이 놀리는 듯한 표현에 대해 민감하게 반응하며 나타났다.

위의 세 가지 사례에서는 ‘속상함’의 정서가 「구체적으로 설명하기」나 「일러바치기」를 통해 표현되었는데, 이러한 영아들의 정서에 대해 교사가 인정해주고 알아주었을 때 편안함을 느꼈다. 그리고 연이어 다시 영아의 상황과 관련된 다른 제안을 하였을 때 자신의 현재 상황에 대해 웃으며 수용하는 것을 볼 수 있었다. 만 2세 반의 일부 영아들은 자신에 의해 발생한 속상함에 대해서는 「상황 묘사하기」 범주를 통해서 드러내었고, 타인에 의해 발생한 속상함은 「일러바치기」 범주를 통해서 나타내는 것을 발견할 수 있었다. 또한 「구체적으로 설명하기」는 여아인 희은에게서 주로 나타났고, 「일러바치기」는 남아인 성우와 재범에게서 보다 자주 관찰되었다. 이러한 특성에 대해 그 원인을 남아와 여아에 대한 성차(性差)만으로 단정 지을 수는 없으나, 유아기의 발달 특성상 여아가 남아보다 언어능력이 더 빨리 발달한다는 점과 영아들의 자체적인 놀이 문화도 일정부분 영향을 미친 것이라 해석할 수 있다.

E. 인정해 주세요!

영아들의 표현력이 늘어나면서 이들은 자신이 알고 있는 것이나 새롭게 알게 된 것, 또 배웠던 내용을 기억해내서 일상생활 속에서 언어로 표현해내고 있었다. 이 과정에서 일부 영아들은 ‘나는 이런 것도 알아요. 혹은 이런 것도 할 수 있을 정도예요’라는 상호작용을 통해 자신을 인정해 달라는 메시지를 간접적으로 전달하기도 하였다. 이러한 메시지를 전달하기 위해 영아들이 사용한 상호작용의 범주는 「확인하는 질문하기 · 자신에게 집중시키기」 등이었으며, 나만 바라봐 주라는 메시지에서도 같이 「자신에게 집중시키기」 범주가 더 자주 사용되었다. 그리고 그 내용은 때로는 자랑으로 때로는 잘난 척으로 때로는 가르치는 모습으로 전개되었는데, 이와 같은 메시지는 [사례 149~151]에서 보이듯이 주로 적극적인 성향의 훈아와 태에게서 관찰되었다.

[사례 149] 나 잘하지요? - 「확인하는 질문하기」

탐색 영역에서 퍼즐을 맞추며 놀다가 교사를 부른다.

태이 : **선생님, 나 잘하지요?**

교사 : 이제 조금만 맞추면 완성하겠네. 우리 태이는 퍼즐도 잘 맞추는구나.

태이 : 이제 두 개만 남았어요.

교사 : 다 맞추면 선생님 보여주세요.(웃음)

태이 : (잠시 후) 다 맞췄어요, 선생님.

교사 : 와~ 벌써 다 맞췄어요? 예쁜 무궁화가 완성되었네.

태이 : (옆에 있는 친구들에게) 다 맞췄다~!

수영 : 무궁화 맞췄어?

태이 : (무궁화라는 친구의 말에 놀라며) 너도 이거 알아?

- 2009. 11. 12 -

태이는 “나 멋지지요?”, “나 잘하지요?”, “내가 한 거 봤어요?”라는 의문문을 통해 교사가 자신의 활동을 봐 줄 것과 자신을 인정하는 반응을 보여주도록 요구하고 있었다. 위의 사례에서는 퍼즐을 좋아하는 태이가 의문문의 형식을 빌려 교사에게 자신을 인정하겠느냐는 메시지를 보내고 있음을 발견할 수 있다.

[사례 150] 이렇게도 할 수 있어요! - 「자신에게 집중시키기」

빙글 계단 위에서 내려오며 교사를 부른다.

훈아 : (미끄럼틀 대 위에서 빙글 계단을 이용하여 내려오면서) **선생님 이렇게 내려올 수도 있죠~!**

교사 : 그렇죠. 그렇게도 내려올 수도 있지요. 하지만, 위쪽에서 빙글 계단으로 내려오려면 아래쪽을 잘 보고 더 조심해서 내려와야 해요!

훈아 : 네~ (발을 한 발 한 발 내딛으며) 이렇게 내려올 수 있어요.

교사 : 와~ 땅에 내려오신 걸 환영합니다! (하며 웃어 주자)

훈아 : (친구들에게 가면서) 땅에 왔다! (라고 말함)

- 2009. 11. 4 -

빙글 계단은 스프링처럼 생긴 사다리와 같은 계단으로 미끄럼틀 대와 땅을 연결해주는 역할을 한다. 영아들의 신체발달이 잘 이루어지면서부터 아래에서 위로 올라가는 부분에 대해 지도해주었더니 이제 올라가는 기술이 능숙해져서 또 다른 모험 놀이를 찾는 중이었다. 일부 영아들은 형님반 유아들의 놀이를 보면서 익혀둔 위에서 아래로 내려갈 수 있다는 사실을 상기하고 그러한 놀이를 통해 모험을 시도하기도 하였다.

- 2009. 11. 4. 소망반 교사의 저널 -

지나치게 복잡하지 않은 모험 놀이터는 영아들의 대근육 발달과 모험심을 자극하는 데 중요한 역할을 하며 이러한 도전을 통해 영아들은 자신감을 갖게 된다. 영아들은 이와 같은 상황 속에서 자신들이 할 수 있는 것을 찾아내며 ‘할 수 있다.’는 말을 함으로써 자신감을 키우고, 그에 대한 교사의 반응으로 다음 놀이에 대해 새로운 도전을 계획하고 시도하기도 하였다.

[사례 151] 탐도 잘 쌓지요! 숫자도 알아요! - 「자신에게 집중시키기」

다른 친구들보다 먼저 간식을 먹고 숫자 탐 교구를 가지고 놀이한다.

훈아 : **(각 면의 종류대로 구분하여 쌓아놓은 숫자 탐을 보여주며) 선생님, 이것 좀 보세요.**

교사 : 우와, 뭐 했어요?

훈아 : **(숫자가 써진 탐의 면을 하나씩 짚어가며) 1,2,3,4,5,6,7,8,9**

교사 : 우와~ 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 했어요! 야~ 멋진 탐이 되었네! 탐이 훈아 보다 키가 커요, 작아요?

훈아 : 커요.

교사 : 탐이 훈아 보다 키가 커요? 그러면 훈아가 커요, 탐이 커요?

훈아 : 훈아가요.

교사 : 그럼 훈아 보다 탐이 더 작네요~.

훈아 : 네, 탐이 더 작아요.

- 2009. 11. 13 -

탐색영역에 탐의 4면이 각각 다른 주제를 다루고 있으며, 가장 큰 네모가

10에서 시작하여 제일 꼭대기로 올라가는 가장 작은 네모가 1인 숫자 탑이 있다. 영아들이 숫자에 관심을 두기 시작할 때 제시하여 주고, 계속해서 탑 쌓기 방법을 알려주어 혼자서도 비교적 잘 가지고 놀이하였다. 처음에는 크기에 맞춰서 쌓는 놀이만 하더니, 이제는 주제 면을 맞추어 가면서 숫자 탑을 쌓을 수도 있게 되었다.

- 2009. 11. 13. 소망반 교사의 저널 -

자신이 잘할 수 있게 된 놀잇감을 가지고 와서 교사에게 활동하는 모습을 보여주며 자신의 능력을 드러내고 인정받고 싶어 하는 영아들을 끈질기게 발견할 수 있었다. 이때 교사는 위의 사례에서처럼 영아의 상호작용 시도를 활용하여 그동안 배운 크기의 개념에 대해 적용해보는 기회로 삼기도 하였다.

꼭 이상과 같이 ‘잘하지요?’라는 직접적인 말이 아니라도 이렇게 영아들은 다양한 표현을 통해 자신이 할 수 있는 것과 아는 것과 잘하고 있는 것에 대해 교사에게 전달하고 있었다. ‘이렇게 할 수 있지요!’라든가 ‘어떻게 되지요.’라는 식의 상호작용 시도 뒤에는 자신들의 능력에 대해 자랑하고 인정받고자 하는 메시지가 숨어 있음을 알 수 있었다.

F. 내가 원하는 일과를 알려주세요.

영아들에게 있어 규칙적인 일과는 매우 중요하다. 영아들이 그날의 일과를 알고 다음에 어떤 활동이 전개되는지 사전에 알도록 함으로써 낯선 곳에서의 적응이 더 원활하게 진행될 수 있으며, 안정적인 마음으로 일과에 참여할 수 있는 동기를 부여하게 된다. 2학기의 후반인 시점이라 영아 대부분이 일과에 대해 대략 알고 있었으나, 여전히 일과를 묻는 두 친구가 있었다. 두 친구의 개별 사례는 [사례 152~153]을 통해 살펴볼 수 있으며, 두 영아가 이러한 메시지를 전하기 위해 사용하는 상호작용의 범주는 「확인하는 질문하기」로 나타났다.

[사례 152] 놀이터 가요, 안 가요? - 「확인하는 질문하기」

점심을 거의 마치는 도중에 밥을 먹다 말고 교사에게 상호작용을 시도

한다.

성우 : **놀이터 가요, 안 가요?**

교사 : 빨리 먹고 놀이터 가자!

성우 : 놀이터 가요?

교사 : 응, 친구들이 모두 다 빨리 밥을 먹으면 갈 수 있는데 긴 바늘이 6자를 넘어가면 갈 수 없어요.

성우 : 왜요?

교사 : 밥을 늦게 먹으면 양치질하고 세수하고 나서 낮잠 잘 시간이 금방 되어버리잖아요. 그럼 놀이터에 못 가게 되지요.

성우 : 알겠어요.

- 2009. 11. 23 -

성우는 9월부터 어린이집에 입소하여 아직 정확한 일과에 대해 확신이 없는 상황이다. 성우가 제일 궁금한 일과는 실외놀이터를 언제 나가는가, 혹은 나가지 못하는가 하는 것이었다. 교사는 때면 성우의 궁금증에 대해 성우가 이해할 수 있도록 반복해서 알려주고 있었으며, 성우는 대체로 같은 종류의 질문을 해오고 있었다.

[사례 153] 잠잘 거예요? - 「확인하는 질문하기」

점심을 마치고 후식에 대해 이야기를 하자 불쑥 질문을 시작한다.

태이 : **밥 먹고 잠잘 거예요?**

교사 : (후식에 대해 친구들과 이야기를 하는 중에)… ….

수영 : 응. 잠자.

- 2009. 11. 25 -

태이는 하루의 일과에 대해 아주 잘 알고 있는 영아이지만 태이의 이러한 물음에는 자고 싶지 않다는 의미가 내포되어 있었다. 가정사가 원인이긴 하지만 거의 날마다 제시간에 등원하지 못하는 태이는, 어떤 날은 낮잠 시간에 등원하기도 한다. 그런 날은 친구들이 잠잘 수 있도록 10분 정도 누워 있다가 일어나

조용한 놀이를 하기도 하고 그대로 잠들어버리는 날은 친구들과 함께 낮잠 시간을 가진다. 집에서든 낮잠을 자는 터라 비록 잠이 들지라도 태이에게 그리 기분 좋은 시간이 아닌 건 확실하였다. 그렇다 보니 태이는 점심시간이 다가오면 곧잘 잠을 잘 것인지를 묻곤 하였으며, 등원이 늦어지는 날일수록 이러한 질문은 더욱 자주 발생하였다. [사례 153]에서는 교사가 미처 태이의 이야기를 듣지 못하고 있자, 옆에 있던 수영이가 교사 대신 늘 일상적인 일과에 대한 태이의 물음에 답변을 해주고 있음을 볼 수 있다.

위 사례에 등장하는 두 영아 모두 일과를 묻고 있지만 그 의미는 각자 달랐다. 성우는 실외놀이에 동참하고 싶어서 일과를 기존대로 시행할 것인지에 대해 묻는 것이고, 태이는 오수시간에 동참하기 싫어서 일과가 실행되지 않기를 바라는 마음으로 확인하는 질문을 하는 것이었다. 전반적으로 소망반 교사는 같은 주제로 상호작용을 시도하는 영아들에 대해 그들이 각자 전하는 메시지를 파악하고 그에 대해 대처하였다. 이는 영아교사에게 가장 중요한 것은 무엇보다도 영아의 요구에 대해 신속하고 민첩하게 반응을 하는 것이며, 영아에 따라 다른 양육기술로 반응할 수 있어야 한다(Endsley & Bradbard, 1981)는 견해를 반영하는 것이라 할 수 있다. 이처럼 두 사람 모두 이러한 질문을 통해서 일과에 더욱 익숙해져 가고 있었다.

G. 선생님과 친해지고 싶어요.

만 2세 반 영아들은 때로 지식적인 부분에 대해 말하기도 하고 억울함에 대해 호소하기도 하는 등 이야깃거리가 참으로 풍부하였다. 그 와중에도 일부 영아들은 지극히 소소한 자신의 생활사를 주제로 상호작용을 시도하며 교사와의 개인적인 시간을 갖길 원했다. 특히 또래와의 상호작용을 진행하는 것에 비해 교사와의 상호작용에 대해서는 그동안 어렵게만 느꼈던 희은이는, 교사와의 애착이 형성되면서 상호작용 시도가 더 잦아지고 있었다. 이는 교사가 수용적이고 표현적인 언어를 촉진하고 상호작용에 대해 적절한 참여를 이룰 때 영아가 더욱 긍정적인 감정을 많이 나타낸다는 Howes(1997)의 연구결과와도 그 흐름을 같이하는 것이라 볼 수 있다. [사례 154]는 그동안 소극적인 상호작용을 시

도했었던 희은이가 교사 앞에 앉아 우유를 마시며 자신의 개인적인 이야기를 들려주며, 교사와 친해지고 싶다는 메시지를 보이는 장면이었다. 희은이가 교사에게 이러한 메시지를 전달할 때에는 주로 「상황 묘사하기」의 범주를 사용하고 있었다.

[사례 154] 제 이야기를 들어보세요. - 「상황 묘사하기」

우유를 마시다가 문득 교사를 부른다.

희은 : 선생님, 공돌이 있었는데 도망가 버렸어요.

교사 : 공돌이가 어디에 있었는데요?

희은 : 베란다에 있었는데요, 도망가 버렸어요.

교사 : 공돌이가 어디 갔을까?

(교사를 바라보더니)

희은 : 엄마가 더럽다고 빨아버렸어요.

교사 : 엄마가 더럽다고 빨아주셨어요?

희은 : 네~에.

교사 : 응~ 그랬구나. 이제 깨끗한 공돌이랑 놀 수 있겠네~.

희은 : (고개를 끄덕이며 우유를 마심)

- 2009. 12. 1 -

이와 같이 집에 있었던 지극히 개인적인 이야기를 통해 상호작용을 시도하면서 희은이는 이전에 자주 볼 수 없었던 긴 대화를 이어나갔으며, 자신의 생각과 실제 있었던 일을 적절히 섞어가며 상호작용을 진행해나갔다. 이러한 희은이의 상호작용 시도 속에는 ‘이젠 선생님이 편해졌으니 앞으로 친해지자’는 의미를 담고 있었다.

H. 그냥 들어만 주세요. vs 반응은 보여 주세요!

만 2세 반의 일부 영아들은 “선생님”을 부르며 교사에게 상호작용을 시도해 오지만, 대화를 나누기 보다는 ‘그냥 내 얘기만 들어 주세요.’ 혹은 ‘대답은 안 해도 좋으니 반응은 보여 주세요.’라는 메시지를 보내기도 하였다. 이들은 우연히 발견하게 된 자연현상이나 무심코 생각나는 이야기들을 「자신에게 집중시

키기」나 「상황 묘사하기」를 통해 교사에게 말하기도 하고, 때론 이러한 메시지를 「일러바치기」 범주로 전달하기도 하였다. 이와 관련하여 Greenman과 Stonehouse(1996)는 만 2세의 영아가 주변 사람에게 더욱 사회적이 되고 상호작용 능력이 향상되며, 주변 세계를 시험하고 탐색하는 행동을 자주 보인다고 하였다. 만 2세 영아들의 이러한 특성은 영아들이 자신이 관찰한 세계에 대해 교사에게 알리기도 하고, 그에 대한 반응을 요하는 상호작용을 시도하는 아래의 사례들과도 연결이 된다.

이러한 메시지는 주로 또리에게서 발견되었는데, 소망반 교사와 또리의 엄마는 또리를 자기중심성이 매우 강한 영아로 표현하고 있었다. 이 같은 또리의 성향은 상호작용 속에서도 타인의 의사에는 전혀 관심이 없이 자신의 이야기만을 전달하려는 모습으로 연결된 것이라 보인다. 반면 늘 자신을 향한 관심이 필요하고 타인의 반응을 중히 여기는 훈아는 일방적인 이야기를 전달할 때도 자신을 먼저 바라보는 교사의 반응을 요구하였다. 이러한 메시지를 전달하기 위해 두 영아 모두 「자신에게 집중시키기」 범주를 즐겨 사용하였고, 또리는 「일러바치기」를 훈아는 「놀이 설명하기」를 각각 병행하곤 하였다. 이와 관련된 내용은 [사례 155~157]에서 살펴볼 수 있었다.

[사례 155] 다 일렀다! - 「일러바치기」

잠시 후 상기된 얼굴로 교사에게 다가와서는 상호작용을 시도한다.

또리 : **선생님, 태이도 이또리거 뺏어요,**

교사 : (또리와 태이를 바라봄)

태이 : (교사를 바라보며) 안 뺏았어.

또리 : (태이에게 약 올리는 듯한 행동을 하며) **나도 다 일렀다,** (라고 말하고는 놀이 영역으로 가버림)

- 2009. 10. 30 -

또리는 질투도 많고 욕심도 많은 데다 지는 걸 싫어하는 영아이다. 그래서 다른 친구에게 도전 같은 걸 받으면 반드시 되갚아주어야만 만족을 하는 편이다. 이번에도 태이가 자신을 일렀던 것에 분해하던 차에

기회가 오자 냅킨 교사에게 이르고는 결과에 관계없이 승리감에 젖어 기분 좋게 다른 영역의 놀이를 즐긴다.

- 2009. 10. 30. 소망반 교사의 저널 -

위의 사례들처럼 영아들은 우연히 발견하게 된 자연현상이나 무심코 생각나는 이야기들을 교사에게 말하기도 하지만 그에 대한 답변을 원하기보다는 그냥 자신의 말을 교사에게 하며 교사와의 눈빛 교환 정도에 만족하기도 하였다. 때론 이러한 메시지를 「일러바치기」 범주로 전달하기도 했는데, 친구를 혼내야 한다거나 미워하는 것이 아니라, 나를 괴롭힌 대가에 대해 ‘일단 이르는 것’에 목표를 두고 교사를 찾아 자신의 말을 전달하는 것이었다. 이러한 상황에서도 역시 교사의 답변을 원하거나 기다리지는 않았다.

[사례 156] 선생님~. 일단 나를 보세요! - 「교사의 움직임 바라보기 · 놀이 설명하기」

친구와 잡기 놀이를 하던 중 근거리에서 있는 교사를 발견한다.

훈아 : (**교사를 바라보며** 다가오는 훈아)

교사 : (훈아와 눈이 마주치자 훈아를 바라보고 있음)

훈아 : (로봇 흉내를 내며) **선생님~ 저는 로봇이에요.**

교사 : (아무 말 없이 훈아의 움직임을 지켜봄)

훈아 : (교사의 반응을 확인하고 다시 친구들과의 잡기놀이를 시작함)

- 2009. 11. 9 -

[사례 157] 여기를 보세요! - 「자신에게 집중시키기」

친구들과 대화 중인 교사 옆을 달려가며 교사를 부른다.

훈아 : **선생님, 선생님~~~~~.**

교사 : (훈아의 목소리가 나는 곳을 바라봄)

훈아 : **선생님, 나는 다른 놀이 할 거예요.(라며 지나감)**

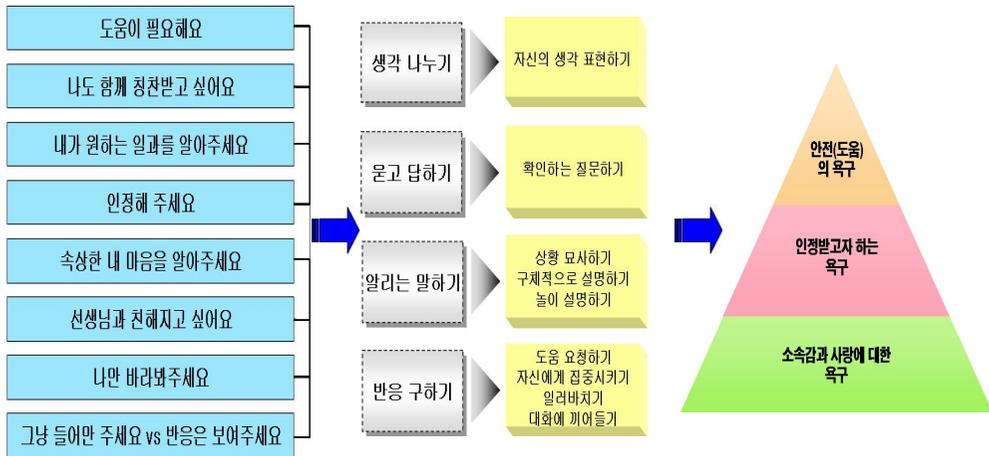
- 2009. 11. 13 -

교사와의 상호작용 자체를 좋아하고, 교사만 보면 일단 이야기를 시작하는

훈아는 친구들과 놀이를 즐기면서도 꼭 교사의 움직임을 파악하고자 하는 의지를 보였다. 특히 실외놀이 상황에서는 교사도 자리를 이동하고 자신도 이동하며 놀이에 참여하다 보니 교사의 동선을 파악하는 것이 훈아에게는 매우 중요한 일이었다. 이 때문에 자신이 교사 주변을 떠나서 놀이할 때면 반드시 [사례 156~157]의 두 사례와 같이 교사가 있는 곳에 들어서 대답을 요구하지 않는 일방적 상호작용을 시도하곤 하였다. 그리고 자신을 바라봐주는 교사의 반응이 나타나야만 다시 친구들과의 놀이로 발걸음을 돌렸다.

이처럼 두 영아는 상호작용의 시작과 끝을 혼자서 해결하며 자신들의 이야기를 전달하였다. 다만, 두 영아는 똑같이 일방적인 상호작용을 시도하면서도 다른 메시지를 보내왔다. 우선 교사의 대답에 별 관심이 없는 또리는 ‘그냥 내 얘기만 들어 주세요.’라는 메시지를 보내왔고, 반드시 교사가 자신의 이야기를 듣고 있는지를 먼저 확인한 다음 자신의 이야기를 건네는 훈아는 ‘대답은 필요하지 않지만 내게 반응은 보여 주세요.’라는 메시지를 전달하였다. 훈아의 이러한 메시지는 앞서 언급된 ‘나만 바라봐주세요.’라는 메시지와도 연결되는데, 이처럼 훈아는 주고받는 상호작용이나 일방적인 상호작용 모두에서 자신의 이야기에 대해 집중하고 반응해주는 교사의 관심을 요구하는 메시지를 전달하고 있었다.

위에서 나타난 바와 같이 영아들은 자신의 마음을 담은 상호작용을 시도하면서 교사와의 관계를 형성해 가고 있었다. 만 2세 반 영아들은 그들의 상호작용 내용 속에 직·간접적으로 자신들의 속마음을 반영하는 메시지들을 함께 전달하였는데, 그 과정에서 영아들이 먼저 교사에게 다가가 시도하는 개별적인 상호작용의 의미를 찾아볼 수 있었다. 이렇게 관찰을 통해 도출된 여덟 가지 의미를 도식화하면 아래의 <그림 26>과 같다.



<그림 26> 만 2세 반 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용의 의미

<그림 26>에서와 같이 여덟 가지로 도출된 상호작용의 의미는 ‘생각 나누기’ 체계인 「자신의 생각 표현하기」, ‘묻고 답하기’ 체계인 「확인하는 질문하기」, ‘알리는 말하기’ 체계인 「상황 묘사하기 · 구체적으로 설명하기 · 놀이 설명하기」, 그리고 ‘반응 구하기’ 체계인 「자신에게 집중시키기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기」 범주를 통해 주로 전달되었다. 또한, 이러한 의미는 교사에게 바라는 영아들의 욕구를 내포하고 있었는데, 이는 A. H. Maslow가 제시한 인간의 5단계 욕구 중의 일부와도 관련지어볼 수 있었다. A. H. Maslow가 제시한 욕구 단계설은 1단계: 생리적 욕구(Physiological Need), 2단계: 안전의 욕구(Safety Need), 3단계: 애정-소속의 욕구(Social Need), 4단계: 존중의 욕구(Esteem Need), 5단계: 자아실현의 욕구(Self-Actualization Need)로 구분된다. 그러나 본 연구에서 영아들이 상호작용을 통해 전하는 여덟 가지 의미 가운데 가장 많이 나타난 욕구는 소속감과 사랑에 대한 욕구였으며, 두 번째는 인정받고자 하는 욕구였고, 마지막으로 안전 등을 위해 도움 받고자 하는 욕구로 구분지어 볼 수 있었다. 따라서 Maslow의 5단계 욕구는 본 연구에서 도출된 의미에 맞게 <그림 26>의 일부로 재구성하였는데, 우선은 성인의 물리적인 힘이 필요하거나 교실에서 교사의 권위로 중재가 필요한 상황에 대해 도움을 받고자 하는 욕구로, 2단계 안전의 욕구에 포함할 수 있다. 다음은 내가 원하는 일과, 내 생각, 나의 행동 등 자기 자신에 대해 인정받고자 하는 욕구로, 4단계 존중

(인정)의 욕구를 찾아볼 수 있다. 마지막으로 친구들과 함께 칭찬받고 싶고, 교사와 친해지고 싶고, 자신만을 바라봐 주길 원하는 등 소속감과 사랑에 대한 욕구는 3단계 애정-소속의 욕구를 들 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 만 2세 반 영아들이 교사에게 개별적으로 시도하는 상호작용에는 자신들이 전하고자 하는 메시지를 직접적으로 전달하는 예도 있었지만, 그러한 의미를 내포하는 간접적인 메시지를 전달하기도 하였다. 또한, 성인들이 인간관계에서 자신이 중요시하는 가치가 있듯이 영아들에게서도 자신들만의 가치가 각자의 상호작용 속에 나타남을 살펴볼 수 있었다. 영아들은 같은 범주를 사용하여 상호작용을 시도하더라도 가정환경이나 각자의 성격 등에 따라 전달하는 의미가 서로 다르게 나타나는 일도 있었고, 각기 다른 범주들을 사용하여 같은 의미의 메시지를 전하는 일도 있었다. 그런 의미에서 영아들의 이야기는 겉과 속을 다 들을 수 있어야만 진정한 상호작용이 가능하다고 볼 수 있을 것이다.

VII. 논의 및 결론

본 연구는 유아기관의 일과에서 만 2세 반 영아들이 교사에게 다가가 개별적으로 시도하는 상호작용의 내용을 범주화하여, 만 2세 영아들의 상호작용 양상에 대해 알아보고자 하였다. 또한, 이를 토대로 영아 개인의 상호작용 특성과 영아들 간의 공통된 상호작용 특성, 영아들의 개별적인 상호작용 시도에 담긴 의미에 대해서도 파악해보고자 하였다.

이를 위하여 연구자는 비전어린이집의 만 2세 반 영아들과 함께 생활하면서 참여관찰을 통한 문화기술적 연구를 진행하였다. 문화기술적 연구는 연구대상 집단의 생활 속에서 함께 참여하며 직접적인 관찰을 통하여 그 사람들의 사고 방식이나 표현의 방식 등과 같은 이른바 삶의 방식을 알아보고, 그들의 문화를 체계적으로 이해하는 연구 방법이다. 이러한 연구를 위하여 2009년 10월부터 2010년 1월까지 참여관찰을 진행하면서 동시에 교직원 및 학부모들과의 면담, 저널 쓰기, 연구에 필요한 문서 자료 수집 등을 실시하였다.

이와 같은 과정을 통하여 도출된 연구의 결과를 연구 문제에 따라 요약하고, 요약된 내용을 중심으로 논의해 보면 다음과 같다.

A. 요약 및 논의

1. 만 2세 반 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용의 범주

유아 기관에서의 상호작용은 교사가 영유아의 요구에 일방적으로 반응하는 관계가 아니라 영유아를 배려하는 상호작용을 통해 교사 역시 보다 성숙한 인간으로 성장하게 되는 중요한 계기를 갖게 되는 것이다(중앙보육정보센터, 2006). 이처럼 교사-영아 간 상호작용은 어느 한 쪽이 아닌 상호작용을 헤나가는 양쪽 모두에게 그 영향을 미치게 된다. 그런데 영아-교사 간 상호작용

에 관한 기존의 연구들은 이처럼 대체로 교사들이 시도하는 상호작용을 통해 영아들의 반응을 살피는 것이 대부분이었다. 또한, 기존의 많은 연구는 체계화된 상호작용의 유형들을 토대로 영아나 교사의 상호작용을 그 유형에 따라 분류하고 평가하는 과정들을 반복하였다.

그러나 본 연구에서는 기존의 상호작용 체계에 영아들의 상호작용을 맞추는 것이 아니라, 영아들의 개별적인 상호작용 시도에서 나타난 상호작용의 내용과 문장 형식에 따라 새로운 다섯 가지의 범주를 도출해 내었다. 이는 그들이 자발적으로 먼저 시도하는 상호작용에서 그들의 사고를 함께 발견하여 새로운 범주를 만들어 낸 것으로, 만 2세경부터 언어가 의사소통의 수단과 함께 사고의 도구로 사용된다는 Vygotsky(1978)의 견해와도 맥을 같이한다. 이렇게 형성된 상호작용의 관찰체계는 크게 ‘생각 나누기, 묻고 답하기, 알리는 말하기, 반응 구하기, 행동으로 표현하기’의 다섯 가지로 구성되었다. 그리고 각 관찰체계에 따라 발생한 총 36개의 하위 범주 가운데, 만 2세 반 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용의 범주는 총 20가지로 나타났다. 본 연구의 첫 번째 연구문제인 ‘만 2세 반 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용은 일과에서 어떠한 범주로 나타나는가?’에 대한 결과는 다음과 같다.

첫째, 만 2세 반 영아들이 ‘생각 나누기’ 체계인 「자신의 생각 표현하기」 범주를 사용하여 시도한 상호작용 내용은 자신의 바람이나 자신이 좋아하는 것, 자신이 생각해 낸 것, 자신이 발견한 것에 대한 느낌 등과 관련된 것이었다. 이러한 영아들의 상호작용 시도는 영아들이 만 2세경이 되면 비로소 자기의 의식과 감정을 표현하게 되고 자신의 생각과 의지를 표현하려는 욕구가 강해진다(변용만, 조순점, 김경화, 신지현, 2007)는 견해와도 일치하는 것이다. 이처럼 만 2세 반 영아들은 교사에게 자신의 사고와 감정 등을 표현하기 위해 상호작용을 시도하였으며, 이는 자신의 생각을 나누고자 하는 영아들의 의도에 따라 ‘생각 나누기’라는 체계로 분류될 수 있었다.

둘째, 만 2세 반 영아들이 ‘묻고 답하기’의 하위범주인 「확인하는 질문하기 · 궁금한 것 질문하기 · 강조를 위한 질문하기」를 통해 시도한 상호작용의 내용은 대체로 자신의 생각이 맞는지 확인하거나 호기심을 해결하기 위

한 질문, 의도적으로 무언가를 강조하기 위하여 질문의 형식을 사용하는 등의 것이었다. Baily와 Burton(1989)은 영아들이 탐색을 통하여 세상과 자신에 대해 알고자 하며 이와 같은 욕구의 성공 여부에 따라 자아존중감이 높아진다고 하였다. 이는 다양한 형식의 질문을 통하여 자신의 궁금증을 해결해가려는 영아들의 상호작용 시도와도 맥을 같이하는 것이다. 이처럼 만 2세 반 영아들은 세상과 자신에 대한 궁금증을 해결하기 위해 교사에게 상호작용을 시도하였다. 그리고 이와 같은 내용은 자신이 아는 것을 명확히 하기 위한 「확인하는 질문하기」, 궁금한 것을 알아가기 위한 「궁금한 것 질문하기」, 자신의 생각을 강조하기 위해 의문문의 형식을 사용하는 「강조를 위한 질문하기」의 범주로 분류될 수 있었다.

셋째, 만 2세 반 영아들이 ‘알리는 말하기’의 하위범주인 「이름 붙여 말하기 · 상황 묘사하기 · 구체적으로 설명하기 · 놀이 설명하기 · 끝마쳤음을 알리기 · 경험 말하기」 등의 형식을 통하여 시도한 상호작용의 내용은, 대체로 자신의 놀이와 관련된 이야기나 현재 상황 혹은 상황에서 파생된 일련의 이야기들을 교사에게 알리고자 하는 것이었다. 이는 영아들이 언어와 상징을 통하여 사고하기 시작하며 기억한 것을 언어로 표현할 수 있게 된다(장영희, 2000)는 견해와 2세 영아들이 또래 친구 보다 주변 환경이나 성인과 놀이하는 것을 즐긴다(이영 외, 1991)는 견해와도 일치하는 것이다. 특히 이와 같은 견해는 만 2세 반 영아들이 친구들과의 놀이 중에도 수시로 교사에게 다가와 자신들의 놀이를 설명하거나 놀잇감을 보여주며 상호작용을 시도하는 행동을 반영해주는 것이라 하겠다. 그리고 과거와 현재의 다양한 상황에 대해 설명하고 알리는 이와 같은 내용에 따라 ‘알리는 말하기’라는 체계로 분류되었으며, 각각의 범주로 유목화 되었다.

넷째, 만 2세 반 영아들이 ‘반응 구하기’의 하위범주인 「도움 요청하기 · 자신의 의견 주장하기 · 자신에게 집중시키기 · 일러바치기 · 대화에 끼여들기 · 여운 있는 교사 부르기」 형식을 통해 시도한 상호작용의 내용은, 자신이 스스로 해결하기 어려운 문제들에 대한 도움 요청이나 요구 사항에 관한 것과 교사의 관심을 유도하거나 중재를 요하는 것 등과 같이 교사의 반응이 필요한 내용과 관련되어 나타났다. 이는 영아들이 양육자와 의미 있는 메시

지를 주고받으며 그 속에 포함된 요구에 대해 언어와 행동으로 반응한다는 Ross, Lollis와 Elliot(1982)의 견해에서도 연관성을 찾을 수 있다. 즉, 영아들은 교사의 반응이 필요한 상황에서 ‘반응 구하기’ 체계를 통하여 상호작용을 시도하게 되며, 양육자인 교사는 그들이 전하는 메시지와 그 속에 포함된 요구에 대해 함께 반응해 주어야 한다. 이와 같은 내용은 영아들의 의도에 따라 ‘반응 구하기’라는 체계로 분류되었고, 각각의 범주로 유목화할 수 있었다.

다섯째, 만 2세 반 영아들이 ‘행동으로 표현하기’의 하위범주인 「웃기이나 신체 부위를 잡아당기며 교사 부르기 · 교사의 움직임 바라보기 · 몸짓으로 말하기 · 손가락으로 가리키기」를 통하여 시도한 상호작용은, 신체적인 접촉이나 몸짓으로 의사를 표현하는 등의 적극적인 신체 언어와 교사의 움직임을 그저 바라보거나 손가락으로 가리키는 등의 소극적인 행동들이 포함되었다. 이러한 행동으로 표현하기는 일부 영아들에게서 관찰되었으며, 언어적 표현과 함께 자신의 의사 전달을 돕기 위한 보조적인 표현 수단으로 나타나는 경향이 있었다. 이는 의사소통의 발달과 관련하여 몸짓언어에 대한 의존도가 감소하고 구어 의존도가 증가한다(김현대, 1989)는 연구나, 12개월 이후부터 점차 언어적 상호작용이 이루어지지만, 여전히 비언어적 측면과 함께 상호작용이 진행된다(Vygotsky, 1962)는 견해도 들어맞는 것이었다. 이처럼 만 2세 반 영아들은 언어적 표현과 함께 행동을 이용한 표현을 병행하여 교사에게 상호작용을 시도하였으며, 이는 영아들의 행위에 따라 「웃기이나 신체 부위를 잡아당기며 교사 부르기 · 교사의 움직임 바라보기 · 몸짓으로 말하기 · 손가락으로 가리키기」라는 범주로 분류되었다.

이상과 같이 만 2세 반 영아들의 생활에서 그들이 먼저 교사에게 다가가 개별적으로 시도하는 상호작용과 그에 따른 교사의 상호작용 특성을 찾음으로써 다섯 가지 상호작용 관찰체계를 구성할 수 있었고, 더불어 관찰체계의 하위범주를 체계적으로 분류할 수 있었다. 이 중에서도 ‘알리는 말하기’나 ‘반응 구하기’와 같은 체계는 그 외의 다른 체계에 비해 많은 영아가 사용하고 있었으며, 그중에서도 특히 「이름 붙여 말하기 · 놀이 설명하기 · 끝마쳤음을 알리기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기」와 같은 범주들이 더욱 빈번하

게 관찰되었다.

그리고 영아의 상호작용 시도에서 ‘알리는 말하기, 반응 구하기, 행동으로 표현하기’의 세 가지 관찰체계 간에는 일부 하위범주들이 복합적으로 나타나는 경우도 발견할 수 있었다. 예를 들면, 놀이를 설명하면서 자신이 만든 놀잇감에 이름을 붙여 말하기, 상황을 묘사하는 말을 하면서 자신에게 집중시키기, 경험을 말하며 대화에 끼어들기, 몸짓으로 말하며 도움을 요청하기 등과 같은 것이었다. 무엇보다 ‘행동으로 표현하기’ 관찰체계는 아주 가끔 행동만으로 상호작용이 시작되기도 하였으나, 보편적으로는 행동과 함께 언어적인 표현들이 동반되어 나타났다. 이는 맥락 속에서 관찰된 영아들의 상호작용 시도를 토대로 도출된 각각의 관찰체계나 하위 범주들이 완전히 분화되어 질 수 없음을 나타내는 것이기도 하다. 또한, 상황 속에서 영아들에 대한 이해를 돕기 위하여 도출된 범주이니만큼, 범주와 상호작용 내용을 충분히 이해하고 파악하는 교사의 능력이 또한 중요함을 숙지하여야 할 것이다. 이는 영아의 상호작용과 요구에 대해 주변 단서들을 파악하고, 그것들을 빠르고 정확하게 해석하는 것이 민감한 양육자의 역할이다(Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978)는 견해와도 일치하는 것이다.

이처럼 만 2세 반 영아들의 교사를 향한 개별적인 상호작용 시도는 위와 같은 범주들을 통하여 활동시간에 큰 구애를 받지 않고 꾸준히 발생하였다. 또한, 각각의 활동 형태에 따라 보다 집중적으로 나타나는 상호작용 관찰체계가 있기도 하였으나, 전체적으로 영아들이 자신의 다양한 일상을 여러 가지 형식으로 교사에게 전달하고 있음을 알 수 있었다.

2. 만 2세 반 영아들의 개인적 특성에 따른 개별적 상호작용의 범주

본 연구의 두 번째 연구문제는 ‘만 2세 반 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용은 영아 개인의 특성에 따라 어떻게 나타나는가?’였다. 이를 알아보기 위하여 우선 일과 중에 나타난 만 2세 반 영아들의 상호작용 내용을 각각의 영아별로 다시 분류하였다. 다음으로는 영아 개인별로 일과 중

상호작용이 자주 시도되는 활동 시간, 자주 사용하는 상호작용 범주, 영아 개인이 지닌 다양한 변인 등을 토대로 만 2세 반 영아들의 개인별 상호작용 특성에 대해 파악하였다. 그리고 마지막으로 만 2세 반 영아들이 소수 혹은 전체적으로 보이는 상호작용의 공통적인 양상에 대하여 살펴보았다.

a. 만 2세 반 영아들의 개인별 상호작용 특성

만 2세 반 영아들은 일과 중 대그룹 활동을 포함한 모든 활동 가운데 교사와의 개별적인 상호작용을 시도하였으며, 발화량이 많고 적음의 차이는 있었으나 연구대상 영아 모두에게서 관찰되었다. 그러나 만 2세 반 영아들이 교사에게 다가가 시도하는 개별적인 상호작용은 영아 개인에 따라 다소간의 차이가 있었다. 이러한 내용과 관련하여 영유아의 언어발달은 영유아의 지능, 신체조건, 성별, 사회·정서적 조건 등의 영유아 개인적인 요인에도 영향을 받는다는 이론들이 많이 연구되어 왔다. 예를 들면, 우리나라 어린이의 지능지수와 언어발달 간의 상관관계를 밝힌 최성규(1999)의 연구나, 5세 이전의 영유아들에게서 곧잘 볼 수 있는 부정확한 발음 탓에 그들의 언어를 알아차리기 어려울 때가 있는데 이러한 신체적인 조건들이 영유아의 언어발달에 부정적인 영향을 미친다(이대균 외, 2009)는 견해, 긍정적인 자아상을 가진 어린이가 자유로운 언어표현을 한다(Machado, 1999)는 이론 등을 들 수 있다. 이에 따라 그들의 개인적인 특징들이 영아들의 상호작용 흐름에 영향을 미침을 알 수 있다. 다만, 성별이 언어에 미치는 영향에 대해서는 많은 논란이 있었는데, 본 연구에서는 전반적으로 남아들의 상호작용 시도가 더 잦게 출현하였다. 이는 남아보다 여아가 언어장애의 발생률이 낮으며 영유아기부터 사춘기에 이르기까지 어휘·발음·철자법·문장 구성력·문장 이해력·언어추리력 등에서 여아가 남아보다 우수한 경향을 보인다는 이숙재와 박인숙(1992)의 견해보다는 성별에 따른 언어 발달의 차이는 나타나지 않았다는 주영희(1982)의 연구와 맥을 같이하는 것이라 볼 수 있겠다. 그리고 인간은 타인과의 상호작용에서 언어를 습득하게 되고 이러한 언어습득 덕분에 더욱 발달된 상호작용을 하게 되는데, 영유아는 원래부터 활동적이고 호기심이 많고 적응적인

성향이 있으며 주변의 다른 사람들과 상호 교류를 통해 어떠한 형상으로 다듬어져 간다(이차숙, 2005). 따라서 영아들의 이러한 모습은 초기 애착 관계를 형성하고 상호작용을 경험한 가정 안에서 이미 형성되는 데다 영아들의 개인적인 성향들이 영아들의 상호작용에 영향을 미치기 때문에 영아들의 상호작용 양식이나 패턴들도 각자 다르거나 혹은 유사한 차이를 보이며 나타난다고 할 수 있을 것이다.

이상과 같은 영아 개인별 상호작용의 특성을 알아보는 과정에서는 앞서 언급되었던 것처럼 관찰자와의 상호작용에 제약을 받지 않은 소망반 영아 7명과 사랑반 영아 1명을 포함한 8명의 영아만을 살펴보게 되었다. 이들에 대한 개인별 상호작용의 특성을 요약하면 다음과 같다.

(1) 훈아

훈아는 일과 중 상호작용 시도가 가장 많은 영아로 특히 다른 영아들에 비해 실외 자유선택활동시간에 교사와의 상호작용을 즐기고 있었다. 훈아가 자신의 상호작용 시도에서 자주 사용한 관찰체계의 범주는 「이름 붙여 말하기 · 상황 묘사하기 · 놀이 설명하기 · 자신에게 집중시키기 · 대화에 끼어들기」의 다섯 가지였다.

이러한 훈아의 상호작용 특징을 살펴보면 첫째, 자신의 중심에 항상 엄마가 있어서 상호작용의 많은 순간을 엄마와의 관계로 연결짓는 경향이 있었다. 둘째, 상호작용 주제에 대해 자신감이 없을 때나 실수를 했을 때는 화제 전환이나 독특한 추임새의 사용 혹은 목소리의 변화와 같은 징후가 함께 나타났다. 셋째, 모든 상황에서 교사의 시선을 자신에게 집중시키고자 하는 상호작용 특성을 보였다. 이는 교사의 움직임을 따라다니며 자신의 이야기를 전달하기, 다른 상호작용 범주를 사용하면서도 「자신에게 집중시키기」의 범주를 사용하기, 교사와 다른 친구와의 상호작용을 지켜보다가 대화가 끝나면 바로 자신의 상호작용 시도하기 혹은 대화 중에 끼어들기, 교사의 주의를 급하게 요구하기 위해 ‘선생님 선생님’과 같이 반복하여 부르기와 같은 상호작용 특성으로 나타났다.

(2) 택연

택연이는 일과 속에서 상호작용 관찰체계의 전반을 두루 사용하고 있었으며, 특별하게 자주 발견되는 상호작용 관찰체계의 범주는 「자신의 생각 표현하기 · 궁금한 것 질문하기 · 이름 붙여 말하기 · 상황 묘사하기」의 네 가지였다.

이러한 택연이의 상호작용 특징을 살펴보면 첫째, 중·간식 메뉴와 관련된 상호작용을 빈번하게 시도하였다. 둘째, 자신이 강조하고 싶은 내용은 반대로 돌려서 말하거나 질문을 통해 교사의 반응을 유도하였다. 셋째, 자신의 질문에 대해 답하는 교사의 언어를 되풀이하며 묻거나 혼잣말의 형식을 빌어 반복적으로 연습하였다. 넷째, 원에서 발생한 상황을 보며 가정에서의 상황에 견주어 상호작용을 시도하거나 도움을 요청하려는 방법으로 「상황 묘사하기」 범주를 즐겨 사용하였다. 다섯째, 한 번 강화 받은 내용에 대해서는 교사의 제재가 있더라도 반복적으로 상호작용을 시도하였다.

(3) 태이

태이는 혼아 못지않게 상호작용을 자주 시도하는 영아이지만 늦은 등원 때문에 주로 점심시간이나 종일반 활동 시간에 더 잦은 상호작용 시도가 관찰되었다. 그리고 태이에게서 자주 발견되는 상호작용 관찰체계의 범주는 「확인하는 질문하기 · 궁금한 것 질문하기 · 상황 묘사하기 · 경험 말하기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기」의 여섯 가지였다.

이러한 태이의 상호작용 특징을 살펴보면 첫째, 너무나도 잘 알고 있는 일상적인 일이나 사물에 대하여 자신의 속마음을 반영하기 위하여 확인하는 질문을 사용하는 것이었다. 둘째, 중·간식 시간이면 자신이 먹고 싶지 않은 음식을 조금이라도 천천히 먹기 위하여 질문이나 끼어들기를 통하여 의도적으로 긴 상호작용을 시도하였다. 셋째, 교사가 자신의 상호작용을 받아주지 못할 때면 이내 대화의 방향을 친구에게로 바꾸어 자신의 민망함을 해결하면서 동시에 상호작용을 종결하였다. 넷째, 관심 있는 상황이 발생하였을 때 자신

의 경험을 꺼내어 공동체와의 관련성을 찾아내는 상호작용 시도가 자주 일어났다. 다섯째, 친구들의 작은 잘못이라도 자신이 보게 된 일은 바로바로 이르기 시도하였다. 여섯째, 대화에 끼어들기를 시도할 때면 친구들의 상호작용 주제에 따라 자신의 견해를 첨가하며 상호작용을 진행하였다.

(4) 수영

수영이는 점심시간과 종일반활동 시간에 상호작용 시도가 비교적 많은 편이었다. 이러한 수영이에게서 자주 발견되는 상호작용 관찰체계의 범주는 「도움 요청하기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기」의 세 가지였는데, 이들은 모두 ‘반응 구하기’ 체계에 해당하는 범주들이었다.

이와 같은 수영이의 상호작용 특징을 보면 첫째, 소매를 내려 달라는 등의 도움을 요청할 때면 「몸짓으로 말하기」 범주를 이용하여 상호작용을 시도하면서, 이후에 바로 언어적 표현을 동반하곤 하였다. 둘째, 자신에게 잘못된 영아는 일단 무조건 이르기를 시도하였다. 이렇게 일단 「일러바치기」가 시도된 다음에는 자신이 원하는 답변이 나올 때까지 계속 기다리는 모습을 보였다. 셋째, 먼저 친구들의 상호작용을 지켜보다가 「대화에 끼어들기」와 같은 범주를 이용하여 상호작용을 시도하는 경향이 자주 관찰되었다. 넷째, 상호작용 중에 지시 대명사의 사용이 자주 나타났다.

(5) 희은

희은이는 성인과의 상호작용 자체를 매우 어려워하는데다 2학기에 들어서면서 교사와의 상호작용에 말문을 열기 시작하였기 때문에 교사에게 개별적으로 시도하는 상호작용은 그리 많이 발견되지 않았다. 이러한 희은이는 ‘알리는 말하기’와 ‘반응 구하기’ 체계를 주로 사용하였는데, 그에 속하는 하위 범주 중에서도 특히 「상황 묘사하기 · 일러바치기」의 두 가지 범주를 더 자주 사용하고 있었다.

이와 같은 희은이의 상호작용 특징을 보면 첫째, 「여운 있는 교사 부르

기」나 혼잣말을 하는 듯한 소극적인 모습으로 상호작용을 시도하였다. 둘째, 자신이 예상치 못한 문제 상황이 발생하면 일단 울음 섞인 목소리로 상호작용을 시도하였다. 그러나 이러한 상호작용 시도 역시 학기 초에 친구를 통해 “선생님~ 희은이 가방이 없네요.”라고 의사를 전달하였던 것에 비하면 매우 발전된 상호작용의 모습이라고 볼 수 있다. 셋째, 가끔은 자신에게 잘못된 친구들을 이르기도 하였으나 「일러바치기」의 대부분은 억울한 친구를 대신해서 교사에게 알리려는 내용이 더 많이 차지하였다.

(6) 성우

성우는 일과 중 중·간식 시간과 낮잠 시간을 매우 선호하다 보니 상호작용의 시도 역시 중·간식 시간에 가장 많이 일어났다. 성우가 사용하는 상호작용 관찰체계의 범주는 주로 「이름 붙여 말하기 · 상황 묘사하기 · 끝마쳤음을 알리기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기」의 다섯 가지로, ‘알리는 말하기’와 ‘반응 구하기’ 체계를 자주 사용하였다.

이와 같은 성우의 상호작용 특성을 살펴보면 첫째, 잦게 발생하는 상호작용 시도와 비교하면 그 내용은 거의 반복적인 수준이었다. 둘째, 사물에 대해 자신이 알고 있는 이름을 생각나는 대로 붙여서 말하는, 말 그대로 「이름 붙여 말하기」의 범주를 자주 사용하였다. 셋째, ‘까까, 맘마’와 같은 유아어의 사용이 또래에 비해 빈번하게 발생하였다. 그리고 두세 개의 단어로 이루어진 문장 구성, 주어와 서술어의 위치를 바꾸어 말하기 등의 상호작용 시도가 나타났다. 또한, 이러한 상호작용이 시도되었을 때 교사가 바른 문장으로 바꾸어 다시 들려주기를 해주어도 따라 하는 것 자체에 많은 어려움을 겪고 있었다. 넷째, 교사의 지도에 대해 “네~” 라도 말하거나 가끔 “안 해요”라고 말하는 것 외에는 크게 다른 의견을 제시하지 않는 편이었으나 최근 들어 교사의 지도에 대해 자신의 주장을 내세우는 경우가 종종 나타나고 있었다. 다섯째, 연구대상 영아 중에서 「끝마쳤음을 알리기」 범주를 가장 자주 사용하였는데, 반면에 무엇이든 대충 시도만 하고서 “다 했어요.”를 습관적으로 말하는 경향이 있었다.

(7) 또리

또리는 태이와 같이 2차로 등원을 하는데다 하원까지 1차였기 때문에 다른 영아들에 비해 유아기관에 머무르는 시간이 적은 편이었다. 특히 오전 자유선택활동 시간이나 종일반 활동 시간에 참여가 어려운데다 또래 놀이를 즐기는 특성 때문에 교사와의 상호작용이 많이 발생하지 않았다. 이와 같은 또리가 시도하는 상호작용에서는 ‘반응 구하기’ 체계인 「일러바치기 · 대화에 끼어들기」의 두 가지 범주가 주로 나타났다.

이러한 또리의 상호작용 특성은 첫째, 자신이 발견한 어떤 현상 혹은 자기가 경험했던 것과 관련하여 「상황 묘사하기」나 「자신에게 집중시키기」와 같은 범주로 상호작용을 시도하였다. 둘째, 교사의 반응에 관계없이 자신의 이야기를 일방적으로 전달하는 상호작용을 시도하였다. 셋째, 친구들과 교사의 상호작용을 조용히 듣고 있다가 자신의 관심사가 나오면 “또리는~” 식으로 자신의 이야기를 하며 끼어들곤 하였다. 넷째, ‘나’라는 대명사를 쓰기보다는 “이또리”나 “또리도”와 같이 자신의 이름을 말하며 상호작용을 시도하였다.

(8) 재범

재범이는 개인별 상호작용의 특성을 살핀 영아들 가운데 유일하게 사랑반에 편성된 영아이다 보니, 소망반과 사랑반의 영아들이 소그룹으로 모이는 중·간식 시간에는 재범이의 상호작용 시도를 많이 관찰할 수 없었다. 이런 재범이는 관찰이 어려운 중·간식 시간을 제외하고 특히 등원 시간이 포함된 오전 자유선택활동 시간에 상호작용 시도가 가장 빈번하게 일어난 영아였다. 이와 같은 재범이가 상호작용 시도를 위하여 자주 사용한 상호작용 관찰체계의 범주는 「상황 묘사하기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기」였다.

이러한 재범이의 상호작용 특성은 첫째, 자신의 신상에 생긴 변화나 놀이에 대해 설명하기 위하여 「상황 묘사하기」를 사용하였다. 둘째, 상호작용 시도에 대한 교사의 반응을 따라 하며 되묻기를 실시하였다. 셋째, 친구가 교

사에게 질문한 내용을 듣고 있다가 똑같은 질문을 다시 하며 친구와 교사의 대화에 끼어들기를 하였다. 넷째, 같이 놀이하는 친구들이 자신을 소외시키는 느낌을 받으면 평소와 다른 톤으로 「일러바치기」를 하며 속상함을 표현하였다. 다섯째, 상호작용의 시작이나 진행 도중에도 유난히 ‘행동으로 표현하기’ 체계를 즐겨 사용하였다.

b. 영아들의 개인적 상호작용 특성을 통해 살펴본 만 2세 반 영아들의 공통적인 상호작용 양상

이상에서 파악된 만 2세 반 영아들의 개인적인 상호작용 특성을 바탕으로 그들에게서 발견된 공통적인 상호작용의 양상을 살펴보았다. 연구대상 영아들은 대체로 상호작용의 다섯 가지 관찰체계 가운데 ‘묻고 답하기·알리는 말하기·반응 구하기’ 체계를 자주 사용하였다. 그리고 그 하위범주 중에서도 「상황 묘사하기·놀이 설명하기·끝마쳤음을 알리기·일러바치기·대화에 끼어들기」 등은 모든 영아의 상호작용 시도에서 자주 관찰되었으며, 「궁금한 것 질문하기·이름 붙여 말하기」 범주도 전반적으로 잦게 관찰되었다.

우선 사회적 맥락 안에서 자신의 직접적인 경험을 이야기하는 「상황 묘사하기」는, 영아들이 상황에 적합한 언어 사용을 연습할 기회를 얻게 하였다. 이는 감각운동기의 영아들이 새로운 것을 느끼고 경험하여 얻은 지식을 통해 자신의 지식체계를 수정해나가고 어떠한 설명을 찾아내기도 한다(Piaget, 1962)는 주장과도 맥을 같이하는 것이라 볼 수 있다.

그리고 자신의 현재 상황에서 발생한 놀이나 놀잇감에 관련된 「놀이 설명하기」는 영아들이 교사에게 다가가 시도하는 주요 상호작용 범주 중의 하나였다. Howes, Unge와 Beizer-Seidnerr(1989)는 만 2세 영아가 유아기관에서 교사와 상호작용하는 시간이 전체시간의 50%이고, 사물을 이용한 놀이와 사회적 놀이가 나머지 50%를 차지한다고 하였다. 이는 또한 영아-교사 간의 상호작용이 영아의 인지발달에도 영향을 미치며 영아의 인지 활동 변화의 15~30%가 교사와의 긍정적 상호작용, 안정적 애착, 창의적 놀이 참여에서 기

인한 것이다(Howes & Smith, 1995)라는 내용과도 맥을 같이한다. 따라서 자신의 놀이에 대한 영아들의 상호작용 시도는 다양하고 민감한 교사의 반응이 중요함을 강조하는 것이라 하겠다.

「끝마쳤음을 알리기」의 범주는 영아들이 자신의 활동을 다 완성하였으며, 다른 일과를 시작하겠다는 의도를 알리는 표현이기도 하였다. 그리고 이러한 내용을 표현하는 과정에서 영아들은 자신에게 필요한 도움이나 중재가 필요한 상황에 대해 교사에게 알리는 능력이 발달하였는데, 이는 종종 「일러바치기」와 같은 현상으로 출현하기도 하였다. 이는 만 2세 영아에게 나타나는 자기중심성과 강한 소유개념 때문에 놀잇감 경쟁을 보인다(이영자, 이기숙, 1995)는 견해와도 연관되는 것으로, 영아들의 일러바치기는 이러한 그들의 사회적 특성이 반영되는 행동이라 할 수 있겠다.

또한, 다양한 모습으로 전개되는 「대화에 끼어들기」에 대하여 교사는 영아들의 특성이나 상황에 따라 조금씩 달리 반응하고 있었다. 이러한 교사의 태도에 대하여 Eisenberg, Wolchik, Hernandez와 Pasternack(1985)은 영아와의 상호작용에서 맥락적 상황을 중요하게 여기도록 제안하였는데, 이는 만 2세 반 영아들이 보이는 개별적 특성이나 개인차와 함께 충분히 고려되어야 하는 요소라고 하겠다.

전체적으로 사용되지는 않았으나 전반적으로 자주 관찰된 「궁금한 것 질문하기」나 「이름 붙여 말하기」 범주의 사용은, 영아의 어휘가 급속히 증가하면서 영아들이 궁금한 것을 손으로 가리켜 묻거나, 끝의 억양을 높여 질문하며, 자신의 생각에서 나오는 단어를 이야기하게 된다(이대균 외, 2009)는 견해를 뒷받침하는 결과이다.

이렇게 만 2세 영아들이 즐겨 사용하는 하위범주를 통하여 그들이 소수 혹은 전체적으로 보이는 상호작용의 특성을 살펴보면 우선, 만 2세는 주 양육자와의 애착을 키워가는 시기로 그들의 상호작용 중심에는 늘 엄마가 존재하고 있었다. 애착은 영아와 양육자 간의 정서적 관계이며, 이와 같은 안정적인 애착은 후기 영아의 언어, 정서, 인지 발달 등에 긍정적인 영향을 미치게 된다. 따라서 교사는 상호작용과 영아들의 생활 모습 속에서 주 양육자와의 애착 관계에 대해서도 민감하게 살펴보고, 부모나 교사와 긍정적인 애착 관계

가 형성될 수 있도록 지지해주어야 할 것이다.

둘째, 만 2세 반 영아들은 자신 앞에 벌어진 현재 상황을 바라보며 자신이 가진 다양한 사전 경험과 연결하여 상호작용을 시도하는 모습을 보였다. 이는 영유아를 위한 언어활동은 영유아 개개인에게 의미 있는 상황 속에서 진행되어야 한다(이대균 외, 2009)는 견해와도 일치하는 것이다. 이와 같은 견해는 무엇보다 영아들 자신이 먼저 시도하는 상호작용의 경험은 자신들의 흥미와 일상을 반영하는 것으로 개개인에게 의미 있는 상황 속에서 이루어지는 발화를 하면서, 교사의 상호작용 지지를 받으며 언어활동을 접하게 되는 소중한 기회가 됨을 지지하여 주고 있다.

셋째, 만 2세 반 영아들이 상호작용의 시도로 보여준 고자질과 관련된 일부 사례들은 단순히 ‘이르기 위한 고자질’이기보다는 ‘갈등 상황을 해결하기 위한 하나의 수단’으로 사용되고 있었다. Chen(2003)에 의하면 교사는 갈등을 해결하는 능력을 키워주기 위하여 영아의 의견을 반영하는 자연스러운 기회를 제공해야만 한다고 하였다. 이에 따라 교실 상황에서 수시로 나타나는 고자질에 대처하는 교사들의 자세는, 신체적인 접촉이 들어가는 긴급한 상황에서의 중재를 제외하고 최대한 영아들의 의견을 묻거나 함께 규칙을 만들어보는 과정을 통해 해결책을 모색해 나가는 것이 바람직할 것이다.

넷째, 일부 영아들에게서는 “나 ~ 했는데~” 식의 모호한 문장으로 상호작용을 시도하는 언어 습관이 나타나기도 하였다. 이는 특히 태어와 관련된 것으로 그 어머니의 언어 습관과도 연결되었는데, 양육자의 언어 확장이 영아의 자발적인 모방 및 산출 어휘를 촉진한다(임용순, 2002, 재인용)는 내용이 이를 지지해주고 있다. 이상에서 보듯이 양육자의 언어 자극은 영아들에게 많은 영향을 미치게 되는데, 교사 역시 영아의 언어 습관에 영향을 미치는 성인으로 바른 언어를 사용하는 자세를 통해 영아들의 긍정적인 언어 발달을 도와야 할 것이다.

다섯째, 영아와 교사의 상호작용이 지속하는 상황에서 중간에 제삼자가 ‘반응 구하기’의 하위범주인 「대화에 끼어들기」를 사용하여 또 다른 상호작용을 시도하는 경우가 자주 관찰되었다. 이와 같은 「대화에 끼어들기」는 우선 자신도 그러한 대화에 동참하고자 하는 상황, 친구의 고자질에 대해 자신

을 이르지 못하게 방어하려는 상황, 교사의 시선을 자신으로 이동시키기 위하여 자신의 관심사로 상호작용을 유도하려는 상황 등으로 구분할 수 있었다. 또한, 대화에 끼어들이는 대체로 같은 주제로 진행되었으나, 때때로 여러 영아의 연속적인 끼어들이기 상황에서는 첫 주제와 전혀 동떨어진 주제로 종결되기도 하였다. 이는 Foster(1986)의 연구에서 밝힌 언어적 상호작용을 할 때 영아가 생후 30개월이 되어야 일관된 주제를 독립적으로 유지하게 된다는 결과와 연관되는 것으로, 30개월 전후의 영아 상황과 개인차라는 요인이 복합적으로 나타나면서 이상과 같은 결과가 나타난 것이라 할 수 있겠다. 다른 사람들의 상호작용 속에 불쑥 끼어들어 자신의 이야기를 시도하는 상호작용은 그리 바람직한 것은 아니지만, 영아들의 사회에서는 때로 같은 주제에 대한 여러 친구의 생각을 들어볼 기회가 되기도 한다. 또한, 친구의 이야기를 들으며 자신의 과거 경험을 떠올리게 되고 이를 언어화하여 말할 수 있는 계기를 주기도 한다. 따라서 친구와 교사의 상호작용 상황을 고려한 끼어들이는 영아들의 언어 확장에 도움을 줄 수 있기 때문에 예절에 어긋나지 않는 범위에서는 최대한 수용을 해주는 것이 바람직할 것으로 보인다.

3. 만 2세 반 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용의 의미

영아들이 교사에게 먼저 다가가서 시도하는 개별적인 상호작용에 대한 연구는 ‘만 2세 반 영아들이 교사에게 다가가 개별적으로 나누는 상호작용은 어떤 내용일까?’하는 궁금증에서부터 시작되었다. 그리고 관찰이 진행되는 과정에서 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용 속에는 겉으로 표현되는 말 안에 영아 각자마다 교사를 향해 제시하는 어떠한 의미들이 있음을 알게 되었다. Vygotsky(1962)는 자신의 저서인 「사고와 언어(Thought and Language)」에서 타인과의 상호작용을 통해 언어발달 기술이 발전하는 사고와 언어의 관계에 대해 영유아가 의미 있는 사회적 교류를 함으로써 이전까지 독립적인 정신 기능이었던 ‘사고’와 ‘언어’를 2세경부터는 ‘언어적 사고’로 통합시켜 나간다고 주장하였다. 이와 같은 영아들의 언어적 사고의 특징은,

본 연구에서 밝힌 바와 같이 상호작용의 관찰체계나 상호작용 내용을 통해 자신의 사고를 언어로 표현해냄으로써 교사에게 자신이 전달하는 의미를 알아달라는 메시지를 보낸다는 견해와도 일치한다.

본 연구에서 영아들이 교사에게 개인적으로 시도하는 상호작용의 의미는 크게 여덟 가지로 구분 지을 수 있었으며, 그 내용은 다음과 같다.

첫째, 교사의 도움이나 중재가 필요한 영아들이 교사에게 자신의 상황을 알리며 도움을 요청하는 메시지를 보내고 있었다. Johnson, Christie와 Wardle(1987)은 영아들이 도움을 필요로 할 때, 학습을 위한 결정적인 순간일 때, 교사 또는 아동이 다정하고 따뜻한 접촉을 원할 때 등이 교사가 영아들의 놀이에 개입할 수 있는 적절한 순간이라고 말한다. 굳이 놀이 상황이 아니더라도 만 2세 반 영아들은 자신에게 도움이 필요할 때 교사에게 언어적 상호작용을 통해 다양한 형태의 도움이나 중재를 요청해 왔는데 이 역시 영아들의 언어표현력이 늘어나면서 가능해진 결과로 볼 수 있다.

둘째, 다른 친구들을 칭찬하는 말을 들을 때면 자신도 함께 칭찬을 받는 무리에 속하고 싶다는 메시지를 언어로 표현하기도 하였다. 이는 A. H. Maslow가 제시한 욕구 위계구조의 3단계인 '소속감과 애정의 욕구'에 포함되는 것이다. 이는 이 단계에 대한 다른 사람으로부터 사랑을 받고 다른 사람을 사랑하고자 하며, 어떤 집단에 소속하여 집단 구성원으로서의 역할을 수행하고자 하는 것이고, 대인관계를 통해 서로 정을 교환하고 소속되기를 바라는 사회적 욕구(변용만 외, 2007)라는 정의와 맥을 같이한다. 영아들은 이처럼 또래와의 그룹 활동에 참여함으로써 공동체를 경험하게 되고, 공동체 안에서 수용되는 경험을 갖기를 원하고 있었다.

셋째, 영아들은 '나만 바라봐 주세요!'라는 메시지를 전하면서 또래들과 무관하게 모든 상황에서 교사가 자신을 바라보고, 자신에 대해 관심 뒤주기를 원하며, 자신과의 상호작용에 몰두해주기를 원하였다. 이는 인간은 누구나 사랑과 보호를 받고 싶은 욕구를 가지고 태어나며 이러한 욕구를 표현하는 데 큰 역할을 하는 것이 바로 언어이다(Vygotsky, 1962)는 견해나, 만 2세는 의사소통 능력이 매우 증가하는 시기이기 때문에 대화에 대한 흥미가 매우 증가하므로 주변 사람들이 자신과 계속 이야기하기를 원한다(이대균 외, 2009)

는 견해와 같은 결과임을 알 수 있다. ‘나를’ 바라봐 주세요의 메시지는 만 2세 반 모든 영아에게서 찾아볼 수 있었으나, ‘나만’ 바라봐 주세요의 메시지는 가정에서 주 양육자와의 상호작용이 충족되지 않은 일부 영아에게만 나타나는 것이었다. 그러므로 교사는 가정과의 연계를 통하여 영아가 안정을 느낄 수 있도록 도움을 제공해주어야 할 것이다.

넷째, 영아들은 자신이 하는 일이나 놀이가 자신의 뜻대로 되지 않을 때, 그 속상한 마음을 교사에게 전달하며 교사가 자신의 마음을 알아주기를 혹은 위로해주기를 바라는 메시지를 보내고 있었다. 영아들은 연령이 증가할수록 큰 소리로 울거나 신경질을 부리는 등의 직접적이고 외적인 표현은 차츰 줄어들고, 눈물을 조용히 흘리거나 울상을 짓는 식의 구체적이고 내적인 표현이 증가하게 된다(곽노의, 김경철, 김유미, 박대근, 2007). 특히 언어를 습득하게 되면서 정서표현은 점차 언어에 의존하게 되는데, 만 2세 반 영아들은 이러한 언어와 내적인 표현을 통해 교사에게 자신의 마음을 알아달라는 의사를 표현하고 있었다. 이와 관련하여 양옥승(1997)은 유아의 마음과 자아는 발생학적인 요소에 의해서만 결정되는 것이 아니라 자기가 속한 사회 집단의 ‘의미 있는 타인’과 상호작용 하는 속에서 발달해간다고 하였다. 따라서 영아들의 이러한 의사표현에 대해 빠르고 직접적으로 따뜻하게 반응해주며, 일방적이 아닌 쌍방적인 의사소통에 참여하는 다양한 기회를 제공하는 수용적인 교사의 상호작용은 영아들의 정서적 발달과 인지적 발달을 정교화 시킨다(김선희, 2008). 그러므로 교사들은 영아의 정서에 민감하게 반응하고, 이들의 마음 읽기를 위해 그들의 작은 몸짓 하나하나까지도 관심 있게 살펴주어야 할 것이다.

다섯째, 영아들의 표현력이 늘어나면서 자신이 알고 있는 것이나 새롭게 알게 된 것, 또 배웠던 내용을 기억해내서 적용하는 과정에서 ‘나는 이런 것도 알아요 혹은 이런 것도 할 수 있을 정도예요’라는 메시지를 상호작용 과정을 통해 전달하기도 하였다. 이 또한 앞서 언급된 A. H. Maslow가 말하는 인정을 받고 싶고 사랑받고 싶은 욕구가 인간의 기본적인 욕구 중의 하나라는 내용과도 연관성을 찾을 수 있다. 또한 만 2세 영아들은 세상을 알고 싶은 강한 욕구로 가득 차 있으며 어떤 제한을 받을 때 쉽게 좌절하기도 하지

만 절대 포기하지 않는다(김숙령, 1998). 만 2세 반 영아들은 이처럼 다양한 사전 경험 등을 통해서 많은 것을 스스로 알아가게 되고, 이렇게 자신이 갖게 된 지식에 대해 교사와 나누며 자신이 알고 있는 세계에 대해 보다 확장해나가고 있었다.

여섯째, 영아들은 규칙적인 일과에 대해 물으며 자신이 원하는 일과를 알아달라는 간접적인 메시지를 보내기도 하였다. 만 2세 반 영아들의 일과에 대한 질문에는 때로는 내가 싫어하는 그 일과가 오늘도 변함없이 진행될 것인지를 확인하는 의미와 때로는 자신이 좋아하는 일과가 지금의 활동이 끝나면 진행될 것인지를 확인하는 두 가지의 의미를 포함하고 있었다.

일곱째, 어떤 경우는 지극히 소소한 자신의 생활사에 대해 상호작용을 시도하며, 교사와의 개인적인 시간을 갖길 원하며 친해지고 싶다는 메시지를 표현하기도 하였다. Greenman과 Stonehouse(1996)는 만 2세 영아는 주변 사람에게 더욱 사회적이 되고 의사소통이 향상되며, 주변 세계를 시험하고 실험하는 탐색을 많이 한다고 하였다. 또한, 교사도 어머니와 같이 영아의 애착 대상이 될 수 있다(Goossens & VanIjzendoorn, 1990)는 연구결과는 만 2세 반 영아들이 자신의 애착 대상인 교사와 언어적 · 비언어적 상호작용을 통해 긍정적인 관계 맺음을 원하고 있음을 지지해주고 있다. 이를 위해 영아들은 작은 이야깃거리가 생겨도 이를 교사와 나누고자 하였는데, 이는 영아들의 사회적 상호작용을 발달시켜 나가는 계기가 될 것이라 여겨진다.

여덟째, 때로 영아들은 “선생님”을 부르며 교사에게 상호작용을 시도해오지만, 대화를 나누기보다는 ‘그냥 내 얘기만 들어 주세요.’ 혹은 ‘대답은 원치 않으나 반응은 보여주세요.’ 라는 메시지를 보내기도 하였다. 이러한 메시지는 Mildred Parten이 제시한 영유아들의 사회적 수준에 따른 놀이 형태를 구분할 때 영아가 다른 친구들과 동일한 놀이를 하지만 서로 접촉하거나 간섭하지 않고 혼자서 놀이하는 병행놀이처럼, 영아들이 교사가 자신과 같은 공간에서 자신을 바라봐주길 원하며 자신의 이야기를 전하기는 하지만 그에 따른 교사의 반응은 기다리지 않는 일방적인 상호작용을 하는 것으로 해석할 수 있다. 이는 또한 영아들이 정보를 얻기 위해 대부분 질문을 하지만 특별히 어떤 대답을 요구하지 않는 경우도 있다(Formanek, 1996)는 견해와도 일치하

는 것이다. 그러므로 그들의 상호작용 시도에 대해 반응을 해주며 그들이 놀이 상황에 더 깊이 있게 참여할 수 있도록 안정적인 수용을 해주는 교사의 역할이 필요하다고 하겠다.

만 2세 반 영아들은 이상과 같은 의미들을 전달하면서 자신의 욕구와 내면에 대해 표현해나갔으며, 교사와의 관계 맺음을 안정적으로 정착시켜나갔다. 이와 같은 결과는 영아들이 교사에게 개별적으로 시도하는 상호작용의 의미에 대해 연구함에 있어, 만 2세 반 영아들의 개별적인 의사 표현 방법과 영아들의 상호작용 속에 내포된 참 의미를 발견해 나가는 기초적인 자료가 될 수 있을 것이다.

B. 결론

1. 결론

본 연구의 연구문제를 중심으로 결론을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 영아들은 유아기관의 일과 중 모든 활동 시간에 전반적으로 개별적인 상호작용을 시도하였다. 특히 오전이나 오후에 이루어지는 실내·외 자유선택활동 시간에는 그들의 개별적인 상호작용 의도나 내용이 가장 잘 반영되었으며, 상호작용 시도 또한 풍성하게 나타났다. 이는 영아들에게 있어 자유선택활동 시간의 중요성을 다시 한 번 강조하는 계기가 되었고, 교사 역시 자유선택활동 시간을 영아들과의 충분한 상호작용을 위한 시간으로 인식하는 것이 더욱 절실히 요구된다고 하겠다.

둘째, 본 연구에서는 영아가 교사에게 먼저 다가가서 개별적으로 시도하는 상호작용은 크게 ‘생각 나누기, 묻고 답하기, 알리는 말하기, 반응 구하기, 행동으로 표현하기’의 다섯 가지 관찰체계로 구성하였고, 각 관찰체계에 따라

총 36개의 하위 범주가 발생하였다. 본 연구에서는 기존의 상호작용 유형에 따라 영아들의 상호작용 시도 내용을 분류하지 않았다. 즉, 영아들에게서 관찰된 개별적인 상호작용 사례에 대해 영아들의 언어와 교사의 첫 반응을 토대로 상호작용의 내용과 발화 형식에 따른 여러 차례의 범주화 작업을 거쳐, 새로운 상호작용 관찰체계를 구성하였다. 이렇게 유아기관의 일상 속에서 도출된 상호작용의 관찰체계는 영아들이 어떠한 동기로 상호작용을 시도하는지에 대해 알 수 있으며, 그들이 사용하는 범주나 상호작용의 내용에 따라 영아들의 언어발달 과정을 함께 관찰할 수 있는 준거가 될 수도 있을 것이다. 따라서 영아 교사들은 추후 이와 같은 상호작용의 체계를 바탕으로 영아들의 상호작용 시도를 관찰하면서, 영아 개인의 특성은 물론 학습의 특성을 이해하는 데에도 한 걸음 더 다가갈 수 있을 것이라 생각한다.

셋째, 영아들은 개인적 특성에 따라 상호작용을 자주 시도하는 활동 시간 및 즐겨 사용하는 상호작용 관찰체계의 범주가 있었다. 이에 대해 소망반 교사는 기본적으로 영아들이 어떤 관찰체계를 사용해서 다가오느냐에 따라 달리 반응하였으나, 더불어 그 영아의 개인적인 특성에 따라서 교사가 사용하는 상호작용의 범주를 달리 반영하였다. 또한, 전반적으로 교사가 자주 사용하는 범주들은 생각 나누기나 묻고 답하기의 체계에 속하였는데 이는 영아들의 상호작용에 대해 긍정적으로 수용해주고 있음과 그들의 사고를 보다 확장시켜주고자 하는 교사의 의도를 엿볼 수 있다. 영아들은 자신의 이야기를 공감하며 경청해주는 교사에게 신뢰와 긍정적인 애착을 갖게 될 것이며, 교사는 영아들에게 생각하고 대답할 기회를 제공함으로써 그들이 스스로는 자주 사용하지 않는 어휘까지 익히고 사용할 수 있도록 돕는 역할을 하게 될 것이다.

넷째, 전체적으로 영아들이 즐겨 사용하는 상호작용 관찰체계는 ‘알리는 말하기’와 ‘반응 구하기’ 체계로 그중에서도 특히 「이름 붙여 말하기 · 놀이 설명하기 · 끝마쳤음을 알리기 · 일러바치기 · 대화에 끼어들기」와 같은 하위 범주들이 더 빈번하게 관찰되었다. 그리고 영아의 상호작용 시도에서 ‘알리는

말하기, 반응 구하기, 행동으로 표현하기'의 세 가지 관찰체계 간에는 일부 하위범주들이 복합적으로 나타나는 경우도 발견할 수 있었다. 따라서 교사는 영아들이 시도하는 다양한 상호작용 내용과 범주에 민감하게 반응해줌으로써 그들의 언어적인 표현 능력과 세상에 대해 탐색하고자 하는 자세를 격려해주어야 할 것이다. 또한, 그들이 좌절하거나 거부감을 느끼지 않도록 배려하면서 그들의 요구를 긍정적으로 받아들여 주기 위해 많은 노력을 기울여야 할 것이다.

다섯째, 상호작용의 진행과정에서 발견한 영아들의 특징은 끼어들기를 통해 친구와 교사의 상호작용에 개입하는 것이었다. 이러한 끼어들기는 친구가 자신을 이르고 있는 상황에서 자신을 방어하고자 하는 의도와 자신이 관심 있는 상호작용 속에 동참하고자 하는 의도, 교사의 관심을 자신으로 돌리려고 하는 의도 등 다양한 상황에서 진행되었다. 영아들은 자신의 놀이를 하면서도 주변의 소리에까지 늘 귀가 열려 있으며 자기 주변의 상호작용에 대해 자신의 의견을 그때그때 반영하기를 원했다. 이는 모든 영아에게 일어나는 공통적인 특징이기보다는 성인과의 관계에 어려움이 없으며 사회적이고 적극적인 성향이 있는 일부 영아들에게서 보이는 특징이었다. 반면에 일부 소극적인 영아들은 타인들의 상호작용을 들으며 생기는 자신의 의견에 대해 혼잣말로 중얼거리거나 옆에 있는 친구와 속닥거리를 통해 발산하기도 하였다. 보편적으로 상호작용 가운데 끼어들기가 일어남으로써 영아들은 주제에 대해 보다 확산시켜나갈 수 있었기 때문에 교사의 특별한 중재는 개입되지 않았다. 다만, 친구와의 상호작용 중간에 막무가내로 자신을 바라보게 하려는 의도로 이루어지는 끼어들기에 대해서는 교사의 제재가 들어가기도 하였다. 교사들은 이처럼 영아들의 발달 특성을 고려하여 바람직하고 풍성한 상호작용을 유도해나갈 수 있어야 하겠다. 또한, 그와 함께 영아가 사회성이 발달하여 가는 시기임을 고려하여 대인관계에서의 기본적인 예절에 대해서도 세심히 지도하는 것이 필요할 것이다.

여섯째, 만 2세 반의 일부 영아는 “이거”와 같은 지시대명사를 사용하여 상

호작용을 시도하곤 하였다. 소망반 교사는 이와 같은 영아들에 대해서는 대체로 질문을 통하여 영아 스스로 자신이 말하고자 하는 내용을 확인하고, 영아들이 상황에 적합한 용어를 사용할 수 있도록 유도하였다. 이는 영아들의 언어 특성상 지시대명사의 사용이 의도적이기보다는 어휘가 부족하거나 그릇된 모델링을 통해 어른들의 언어를 따라 하며 발생한 것으로 보고, 영아들이 말하고자 하는 바를 상황에 적합한 용어로 전달하도록 돕기 위한 것이었다. 교사는 이러한 과정에서 영아들이 표현하고자 하는 용어를 바르게 알고 있는지를 확인할 수도 있으며 결과에 따른 적절한 추후 지도 계획도 세울 수 있게 될 것이다.

일곱째, 영아들이 교사에게 개별적으로 시도하는 상호작용에는 겉으로 표출된 내용 외에도 내용 속에 함축된 또 다른 메시지가 있었다. 영아들이 개별적인 상호작용을 통해 교사들에게 전달하는 메시지는 크게 여덟 가지로 구분 지어볼 수 있었으며, 그 내용은 ‘도움이 필요해요’, ‘나도 함께 칭찬받고 싶어요’, ‘나만 바라봐 주세요’, ‘속상한 내 마음을 알려주세요’, ‘인정해 주세요’, ‘내가 원하는 일과를 알려주세요’, ‘선생님과 친해지고 싶어요’, ‘그냥 들어만 주세요 vs 반응은 보여주세요’ 등이었다. 이처럼 영아들은 자신의 의사를 표현하면서 그 안에 동일한 혹은 반대되는 의미를 내포하며 상호작용을 시도하였다. 영아들은 다양한 환경 속에서 애착의 대상이 되는 성인들을 통해 다양한 언어 표현을 습득해가며 자신의 언어로 만들어나간다. 가정의 모습이 다양하게 바뀌어 가는 현대 사회에서 더는 어머니만을 주 양육자라 할 수 없으며, 교사도 유아기관의 영아들에 대해 애착 관계의 대상이 되고 있다. 그런데 이러한 교사가 영아들의 필요와 욕구에 민감하지 못하고 지배적이거나 권위적인 힘을 발산하려 한다면, 영아들은 이 시기 동안 순종적이 될 수는 있을지언정 창조적이고 시대를 이끌어가는 바람직한 리더로써 성장하기는 어려울 것이다. 따라서 교사들은 영아와의 개별적인 접촉과 민감하고 따뜻한 상호작용을 통해 가장 기본적인 신뢰감을 형성하며 긍정적인 성장발달을 도와야 할 것이다.

2. 연구의 제한점 및 제언

아래에서는 본 연구의 결론을 토대로 제한점을 제시하는 동시에 후속연구를 위한 제언을 다루고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 만 2세 반 영아들을 대상으로 그들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용에 대해서 다루었다. 따라서 후속 연구에서는 영아기의 최고령인 만 2세와 유아기의 최고령인 만 5세 학급에서 발생하는 상호작용의 시도를 비교하여 그들 간에 발생하는 상호작용의 내용이나 상호작용의 체계 및 범주 등의 차이와 원인에 대해 다루어 보는 것도 바람직할 것이다.

둘째, 본 연구의 참여관찰 시점이 2학기 후반이었음을 볼 때 언어가 더욱 활발해지고 상호작용이 어느 정도 익숙해진 시기의 영아들이었다. 따라서 만 2세 영아들의 전반적인 상호작용 특성보다는 만 2세 학급의 상호작용 특성에 대해 살펴보는 데 그쳤다. 이에 후속 연구에서는 학기 초 갓 유아 기관에 적응을 해나가는 영아들의 상호작용과 학기 말 영아들의 상호작용 시도가 어떻게 변화해 가는지에 대한 발달 과정을 비교해 보는 것도 의미가 있을 것으로 생각한다. 특히 이와 같은 질적 연구는 영아들의 상호작용 능력과 더불어 언어발달에 대한 제반 현상을 살펴보는 데 도움이 될 것이다.

셋째, 연구자는 본 연구에서 교사이자 연구자로서 참여하다 보니, 영아들과의 상호작용을 관찰하며 동시에 교사로서 감당해야 하는 다른 일과들을 돌보느라 관찰에만 주의를 기울이는 데는 어려움이 있었다. 따라서 다음에는 연구자의 입장으로만 참여하여 자칫 놓치기 쉬운 영아들의 뒷이야기까지 온전히 다루는 연구를 진행하는 것도 의미가 있을 것으로 생각한다.

참 고 문 헌

- 강인숙(2003). 교사 반응성 증진프로그램이 유아의 사회적 상호작용에 미치는 효과. **영유아교육연구**, 6, 93-114.
- 곽노의 · 김경철 · 김유미 · 박대근(2007). **영유아발달**. 경기도: 양서원.
- 권혜진 · 이순형(2001). 보육시설의 집단 크기에 따른 영아의 또래 및 교사와의 상호작용. **아동학회지**, 22(4), 201-212.
- 김경란(2006). **놀이에 나타난 영아 교사 및 또래와의 관계 탐색**. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 김경옥(2005). **영아-교사 상호작용 유형에 따른 30개월 영아의 언어표현분석**. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 김금주(2000). **영아-어머니의 상호작용 유형과 영아의 언어발달에 관한 연구**. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김난실(2004). **만 2세 유아의 또래 상호작용에 영향을 미치는 관련 변인 연구**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김명순(1999). **영아기의 의사소통 능력**. 올바른 보육은 요람에서부터 : 삼성복지재단 어린이 개발센터 1999 제7회 학술대회. 85-116.
- 김명순 · 이가현(2009). 어린이집에서 24-36개월 영아-교사 간 공동주의와 영아의 어휘력간의 관계. **아동학회지**, 30(5), 155-165.
- 김선영 · 강의정(2006). 영아교사의 놀이교수효능감에 따른 교사 상호작용 유형에 관한 연구. **육아지원연구**, 1(2), 5-26.
- 김선희(2008). **집단 활동에서 교사와 영아의 상호작용**. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 김수향(2007). 교사-유아간 이야기 나누기 시간에 나타난 언어적 상호작용 분석. **사교육발**, 3(1), 49-72.
- 김숙령(1998). 발달적으로 적합한 2세 유아 프로그램의 모색을 위한 일 모색. **배재대학교 인문논총**, 3, 105-126.
- _____(2006). 교사-영아 간 애착 증진 프로그램 개발 및 적용효과. **한국영유아보육학회**, 45, 1-26.

- 김영심 · 이종희(2003). 영유아의 마음 이론 발달에 관한 연구. **미래유아교육학회지**, 10(3), 197-224.
- 김재은(1998). **개정 유아의 발달 심리**. 서울: 창지사.
- 김재춘 · 부재울 · 소경희 · 최선희(2000). **에비·현직 교사를 위한 교육과정과 교육평가**. 서울: 교육과학사.
- 김정아(2006). **영아 언어발달을 위한 상호작용적 그림책 읽기 모형의 적용 및 효과**. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 김정연 · 이순형(1997). 대상에 따른 영아의 언어적, 비언어적 상호작용 분석. **한국심리학회지 발달**, 10(1), 57-73.
- 김현태(1989). **의사소통에 나타난 유아의 비언어적 행동**. 한남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현지(2008). **영아-교사의 상호작용 증진을 위한 보육교사 교육프로그램 구성 및 효과**. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 남규(2009). **교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따른 영아의 언어발달 비교**. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 박미영(1995). **유대인 부모는 이렇게 가르친다**. 서울: 생각하는 백성.
- 박휴용(1994). **유아의 의사소통에 관한 연구**. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 박희숙(2009). **만 2세반 영아의 소유권 갈등과 교사 중재에 관한 질적 연구**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 백지혜(2009). **타인 애착 유형과 다중애착 안정성 유형에 따른 영아의 상호작용의 질 및 순응성 연구**. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 변용만 · 조순점 · 김경화 · 신지현(2007). **아동발달**. 경기도: 양서원.
- 보건복지가족부(2008). **보육프로그램총론**. 서울: 육아정책개발센터.
- _____ (2009). **보건복지가족 통계연보**.
- 서소정(2009). 영아의 보육기관적응행동에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 영아발달, 기질, 교사-영아간의 상호작용, 어머니의 양육 및 보육신념과 적응지원 전략을 중심으로. **미래유아교육학회지**, 16(4), 259-288.
- 서원경(2004). **보육교사와 영아의 애착 증진을 위한 야간보육프로그램 개발 및 적용**. 서울여자대학교 박사학위논문.

- 성미영(2006). 유아의 부정적 정서성에 따른 사회적 기술과 행동문제. **아동학회지**, 27(3), 285-300.
- 성미영 · 이순형(2006). 유아의 어휘 양식과 보육 경험에 따른 언어적 상호작용의 주제 수행. **한국영유아보육학**, 10, 211-229.
- 양옥승(1997). 상호작용론적 관점에서 본 Vygotsky의 발생학적 인식론 : Mead 및 Dewey와의 비교. **한국영유아보육학**, 10, 15-30.
- _____(2004). 보살핌의 텍스트로서 유아교육과정 이해. **유아교육연구**, 24(4), 247-262.
- 여성가족부(2006). 여성가족통계연보 제2호.
- 유효순(1993). **아동 발달**. 서울: 창지사.
- 육길나 · 김숙령(2009). 그림책 읽기 상호작용에서의 어머니 행동특성과 영아의 행동특성 및 애착 안정성과의 관계. **유아교육연구**, 29(5), 95-118.
- 윤희경 · 신혜영 · 임미혜 · 김애옥 · 나은숙 · 이분려 · 장미아(2006). **발달에 적합한 영유아교육과정**. 경기도: 양서원.
- 이경하 · 임영심(2006). 18-22개월 영아와 교사의 상호작용에 기초한 영아교사의 역할. **유아교육학논집**, 10(1), 55-78.
- 이근영(2000). **또래 간 상호작용 유형과 인기도에 따른 유아의 의사소통 유형에 관한 연구**. 서울여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이기영(2007). **교사의 보육신념, 보육효능감, 직무스트레스 및 영아 기질과 교사-영아 상호작용과의 관계**. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 이대균 · 김주영 · 임자영 · 박지선(2009). **영유아 언어교육**. 경기도: 공동체.
- 이방실(2009). **영아 개별특성과 교사 상호작용이 놀이참여에 미치는 영향 및 매개효과**. 성신여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이숙 · 오선영(1998). 보육의 질에 따른 유아의 사회적 능력. **대한가정학회지**, 36(4), 189-198.
- 이숙재(2004). **유아를 위한 놀이의 이론과 실제**. 서울: 창지사.
- 이숙재 · 박인숙(1992). **유아를 위한 언어교육의 이론과 실제**. 서울: 창지사.
- 이순형 · 김정연(1997). 보육시설 내 성별에 따른 영아와 교사 및 또래간의 사회적 상호작용. **아동학회지**, 18(1), 23-38.

- 이영 · 김은기 · 조미혜(1991). 개방주의 유아교육 프로그램에서의 아동 및 교사 간 상호작용에 관한 연구. *생활과학논집*, 5, 147-160.
- 이영자(1994). *유아언어교육*. 서울: 양서원.
- 이영자 · 이기숙(1995). *2~3세를 위한 유아교육 프로그램*. 서울: 창지사.
- 이영자 · 이정옥(1998). 유아교사가 적용하는 교수행동 유형의 경향 및 환경 구성에 관한 연구. *한국영유아보육학*, 16, 1-24.
- 이영자 · 이종숙(1990). 유아의 문어 발달과 구어 문어 구별 능력 발달에 대한 질적 분석 연구. *유아교육연구*, 10(1), 41-65.
- 이완정(1999). 보육교사와 영유아의 상호작용 평가. *한국영유아보육학*, 17, 97-114.
- 이용숙 · 김영천(2002). *교육에서의 질적 연구: 방법과 적용*. 서울: 교육과학사.
- 이윤경 · 김여경(2004). 교사-아동 상호작용 유형과 영유아 교육프로그램의 질과의 관계. *유아교육연구*, 24(4), 56-73.
- 이은화 · 채소연 · 조부경(1995). *유아교사론*. 서울: 양서원.
- 이주옥 · 장현주(2004). 영아의 사회적 상호작용 형태 연구. *유아교육연구*, 24(5), 25-41.
- 이차숙(2005). *유아 언어 연구의 이론과 실제*. 서울: 학지사.
- 임옥희(2006). *보육교사 신념 및 효능감 간의 관계*. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 임옥희 · 이진숙(2006). 보육교사의 교사-영아 상호작용 평가 척도 개발 연구. *한국가정과학회지*, 9(1), 5-13.
- 임용순(2002). *한국 영아의 어휘 발달과 어머니와의 언어적 상호작용*. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 장영희(2000). *영아교육과정*. 서울: 양서원.
- 장현주(2004). *보육시설의 교수-학습 환경이 유아의 정서지능 발달에 미치는 영향*. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 전경원(2002). *창의성을 중심으로 한 유아연구방법론*. 서울: 창지사.
- 전우경(2002). *영아의 애착증진을 위한 부모교육 프로그램의 구성과 적용 효과*. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

- 조순형 · 임재택(1997). 보육교사와 아동의 상호작용에 대한 질적 분석. **영유아보육연구**, 3(1), 15-34.
- 조용환(2002). **질적 연구**. 서울: 교육과학사.
- 조지은(2008). **자유선택활동에서 나타난 교사의 상호작용 양상**. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조혜진(2004). **유아의 사회·정서 발달에 미치는 가족특성, 보육 경험 및 기질 변인 분석**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 조혜진 · 김난실(2007). 영아의 사회인지적 놀이행동과 환경 변인과의 관계-놀이감과 교사 상호작용을 중심으로. **유아교육연구**, 27(1), 199-219.
- 주영희(1982). **유아교육프로그램을 위한 언어 및 사고능력의 연구**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- _____(1992). 유아의 글자 환경과 읽기에 관한 연구. **교육학 연구**, 30(4), 217-231.
- 중앙보육정보센터(2006). **상호작용**. 서울: 중앙보육정보센터.
- 최미숙(1992). **유아 놀이 행동에 관한 연구**. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 최성규(1999). B. F. Skinner의 언어발달 이론에 기초한 유아의 언어분석. **정서·학습장애 연구**, 15(1), 93-107.
- 최은정 · 하지영 · 서소정(2009). 보육시설에서의 영아-교사 상호작용과 영아의 발달수준, 교사의 민감성 및 초기 가정환경 간의 관련성에 관한 연구. **아동학회지**, 30(2), 71-95.
- 최은희(2000). **한국아동의 어휘발달 연구: 13-30개월 아동을 대상으로**. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍용희(1998). **참여관찰과 심층면담**. 교육인류학연구회 1998년 춘계학술대회. 교육연구의 질적 접근, 그 방법과 쟁점. 33-53.
- 황세영 · 김종욱(2003). 자연체험활동에서 교사-학습자간의 상호작용에 관한 문화기술적 사례연구. **환경교육**, 16(1), 25-33.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. NJ: Erlbaum.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in Day-care center : Does training matter?

- Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541-552.
- Baily, R. A., & Burton, E. C. (1989). *The dynamic infant*. Yorkton: Redleaf Press.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education. Reston, VA: Nat'l Assn of Education. 홍용희 역 (1995). *어린이들의 학습에 비계 설정 - 비고스키와 유아교육*. 서울: 창지사.
- Bloom, L., Rocissano, L., & Hood, L. (1976). Adult-Child discourse: Developmental interaction between information processing and linguistic knowledge. *Cognitive Psychology*, 8, 521-552.
- Bogdan, C. R., & Biklen, K. S. (1982). *Qualitative research for education*. Boton: Allyn & Bacon. 신옥순 역 (1991). *교육연구의 새 접근: 질적 연구*. 서울: 교육과학사.
- Bower, T. G. R. (1982). *Development in Infancy*. SF: W. H. Freeman and company.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, 3: attachment*. New York: Basic Books.
- Bredekamp, S. (1989). *Measuring Quality through a national accreditation system for early childhood programs*. Paper presented at the meeting of the American Education Research Association, San Francisco.
- Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (1992). Reaching potential through appropriate curriculum: Conceptual frameworks for applying the guidelines. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*. Washington, DC: NAEYC.
- Bruner, J.(1978). How to do things with words. In J. Bruner & A. Garton

- (Eds.), *Human growth and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Capirci, O., Iverson, J. M., Pizzuto, E., & Volterra. V. (1996). Communicative gestures and the transition to two-word speech. *Journal of Child Language, 23*, 645-673.
- Chen, D. W. (2003) Preventing violence by promoting the development of competent conflict resolution skills: Exploring roles responsibilities. *Early Childhood Educational Journal, 30*(4), 203-208.
- Clarke-Stewart, K. A. (1987). Predicting child development from child card forms and features: The Chicago study. In A. P. Devorah (Ed.), *Quality in child care: What does research tell us?*(pp. 21-41). Washington, DC: NAEYC.
- Clarke-Stewart, K. A., & Allhusen, V. D. (2002). Nonparental caregiving. In M. Bornsrein(ed.), *Handbook of parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- De Kruif, R. E., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teacher's interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 247-268.
- De Kruif, R. E., Zulli, R. A., McWilliam, R. A., Scarborough, A. A., & Sloper, K. M. (1999). *Case of reponsiveness and directiveness and different levels of teaching*. Manuscript submitted for publication.
- Dunham, P., & Dunham. R. (1992). Lexical development during middle infancy: A mutually driven infant-caregiver process. *Development psychology, 28*, 414-420.
- Dunn, L. (1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 167-192.
- Eckerman, C. O., & Whatley, J. L. (1997). Toys social interaction between infant peers. *Child Development, 48*, 1654-1656.
- Eisenberg, N., Wolchik, S. A., Hernandez, R., & Pasternack, J. F. (1985).

- Parental socialization of young children's play. *Child Development*, 56, 1506-1513.
- Endsley, R. C., & Bradbard, M. R. (1981). *Quality day care*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ericker, J., & Fortner-Wood, C. (1995). Research in review: Adult-child relationships in early childhood settings. *Young Children*, 51(1), 69-78.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock(Ed.), *Handbook of Research on Teaching (2nd)*. New York: Macmillan publishing company.
- Formanek, R. (1992). 김규수 역 (1996). *아이들의 질문 어떻게 대답하면 좋은가*. 서울: 학지사.
- Foster, S. H. (1986). Learning discourse topic management in the preschool years. *Journal of Child Language*, 13, 231-250.
- Goldfield, B. A., & Reznick, J. S. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of child language*, 17, 171-184.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (1993). *Infants, toddlers and caregivers*. Mountain View, CA: Mayfield Press.
- Goossens, F., & Van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infant' attachments to professional caregiver. Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Greenman, J., & Stonehouse, P. (1996). *Prime times: A Handbook for excellence infant and toddler care*. Yorkton: Redleaf Press.
- Halliday, M. (1975). Learning how to mean. In E. Lenneberg (Ed.), *Foundation of language development: A multidisciplinary approach*. New York: Academic Press.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language life and work in community*

- and classrooms*. London: Cambridge University Press.
- Holloway, S. D., & Reichhart-Erickson, M. (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 39-53.
- Honing, A. S. (1985). High quality infant/ toddler care: Issues and dilemmas. *Young children*, 41(1), 40-46.
- Hood, L. (1980). The role of imitation in children's language learning. In G. Pinnell (Ed.), *Discovering language with children*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, 6, 1-12.
- _____ (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult: Child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 404-425.
- Howes, C., Matherson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and childcare history correlates of children's relationship with peers. *Child Development*, 65, 264-273.
- Howes, C., Philips, D., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implication for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449-460.
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Relationships among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Howes, C., Unger, O., & Beizer-Seidner, L. (1989). Social pretend play in toddlers: Parallels with social play and solitary pretend play. *Child Development*, 60, 77-84.
- Hughes, F., Elicker, J., & Veen, L. C. (1995). A program of play for

- infants and their caregivers. *Young Children*, 50(2), 52-57.
- Hurlock, E. B. (1956). *Child development, Asian Students* (3rd ed.). Tokyo: McGrawbill.
- Johnson, J. E., Christie, J. R., & Wardle, F. (2005). *Play, Development, and early education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kamii, C. (1982). *Number in preschool and kindergarten: Implications of Piaget's theory*. Washington, DC: NAEYC.
- Katz, L., & McCellan, D. E. (1997). Fostering children's social competence: The teacher's role. Washington, DC: NAEYC. 김정원 · 강숙현 · 전선옥 · 최윤정 공역 (1999). *유아의 사회적 능력 기르기: 교사의 역할*. 서울: 창지사.
- Kim, J. M., & Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(1), 31-38.
- Kim, Young-Joo. (1992). The acquisition of Korean (first draft). In D. I. Solobin(ed.), *The cross linguistic study of language acquisition*, 4. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers interactions with children: Why are they so important? *Young Children*, 52(2), 4-12.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedent of self regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 19, 126-134.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lindfors, J. W. (1987). *Children's language and learning*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Machado, J. M. (1999). *Early childhood experiences in language arts*(6th ed.), Albany, New York: Delma Publishers.
- Marriam, S. B. (1991). Case study research in education: A qualitative approach. Wiley: Jossey - Bass. 허미화 역 (1994). *질적 사례 연구법*.

서울: 양서원.

- McCartney, K., Scarr, S., Rocheleau, A., Phillips, D., Abbott-Shim, M., Eisenberg, M., Keefe, N., Rosenthal, S., & Ruh, J. (1997). Teacher-child interaction and child-care auspices as predictors of social outcomes in infants, toddlers, and preschoolers. *Merrill-Palmer quarterly, behavior and development*, 43(3), 426-450.
- McCathren, R. B., Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1995). The role of directiveness in early language intervention. *Journal of Early Intervention*, 19, 91-101.
- McWilliam, R. A., Zulli, R. A., & De Kruif, R. E. (1999). *Teaching styles rating scale manual*. Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1999). *NICHD study of early child care phase I instrument document revision*.
_____ (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York: Guilford Press.
- Pellegrini, A. (1982). A speech analysis of preschooler's dyadic interaction. *Child Study Journal*, 12(3), 205-217.
- Pellegrino, M., & Scopesi, A. (1990). Structure and Function of baby talk in a day care center. *Journal of Child Language*, 17, 101-114.
- Phillips, D. A., Scare, S., & McCartney, K. (1987). Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23, 537-543.
- Piaget, J. (1962). *The language and thought of the child* (M. Babain, trans.), Cleveland, OH: Meridian (Original work published 1923).
- Pianta, C. R. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8(1), 11-26.
- Rauner, D. M. (2002). *The language environments of child care homes and*

their relation to language development in the second and third years of life. Unpublished doctoral dissertation, The University of Chicago, IL.

- Rosemary, C. A., & Roskos, K. A. (2002). Literacy conversations between adults and children at child care: Descriptive observations and hypotheses. *Journal of Research in Childhood Education, 16*(2), 212-231.
- Ross, H. S., Lollis, S. P., & Elliot, C. (1982). Toddler-peer communication. In Rubin, K. H., & Ross, H. S (Eds.), *Peer relationship and social skills in childhood.* New York: Springer-Verlag.
- Saxon, T. F., Colombo, J., Robinson, E. L., & Frick, J. E. (2000). Dyadic interaction profokes in infancy and preschool intelligence. *Journal of School Pycology, 38*(1), 9-25.
- Serbin, L., O'leary, R., & Tonick, I. (1973). A comparison of teacher response to preacademic and problem behavior of boys and girls. *Child Development, 44*(4), 796-804.
- Smith, P. K., & Boulton, M. (1990). Rough-and-tumble play, aggression, and dominance: Perceptions and behavior in children's encounters. *Human Development, 33*, 271-282.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation.* New York: Holt Rinehart and Winston.
- Thijs, J. T., & Koomen, H. M. (2008). Task-related interactions between kindergarten children and their teachers: the role of emotional security. *Infant and Child Development, 17*(2), 181-197.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the Quality of Teacher-Child Interactions in Toddler Child Care. *Early Education and Development, 20*(2), 285-304.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore, & P. J. Dunham(Eds.), *Joint attention: It's origins and role in*

- development*(103-130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wells, G. (1981). *Learning through thought interaction: The study of language development*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. In E. Hanfmann & G. Vaker (Eds. Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934).
- _____ (1978). *Mind in society: the development of higher mental process*. In M. Cole, V. Johnm-Steiner, S. Scribner, & E. Soubermen (Eds. Trans.). Cambridge, MA: Havard University Press. (Original work published 1930, 1933, 1935).
- 네이버 국어사전: <http://krdic.naver.com> (2010. 6. 1. 검색)

부 록

<부록 1 ~ 8. 2009학년도 개별면담일지>

< 부록 1 > 2009학년도 2학기 개별 면담 일지 - 희은

영유아명	희은	반	소망
생년월일	2006. 10.	상담자	소망반 담임
건강생활	또래 연령에서 필요한 기본적인 대·소근육발달이 잘 발달하고 있습니다. 다만, 급한 성격과 하고 싶은 또 다른 활동에 대한 관심으로 말미암아 균형 잡기 등의 차분한 활동에 어려움을 보이므로 꾸준한 놀이지도가 요구됩니다.		
사회생활	*자신의 놀이에 대한 설명을 하기 위해 교사에게 먼저 나아오는 횟수도 늘고 친구들의 의견에 대해 지지하거나 새로운 의견을 제시하는 등 친구들과의 놀이에서 활발한 상호작용이 이루어지고 있습니다. *자신의 생각을 문장으로도 잘 표현하며, 또래와의 상호작용은 물론 성인과의 상호작용에서도 더욱 편안한 자세로 대하고 있습니다. 질문하였을 때 주의 깊게 잘 경청하고 질문의 내용에 대해 성실하게 답변하고자 하는 자세를 보입니다.		
표현생활	*팔을 움직여서 색칠하는 편이었으나 손목 스냅을 이용하여 색칠하기·공간 안에 색칠하기·꼼꼼하게 색칠하기 등에서 많은 발전이 있으며, 색에 대한 개념도 잘 발달하고 있습니다. 가위질 경우, 짧은 선으로 모양을 따라 오리는 활동은 우수하나 긴 선을 따라 오리는 부분은 조금 어려워하여 다양한 놀이 경험과 도구를 바르게 사용하는 방법에 대한 지도가 더불어 필요합니다. *공간 지각력이나 변별력과 같은 부분에 대한 이해가 부족하여 이와 관련된 다양한 경험들을 많이 접해줄 필요가 있습니다. *노래 부르거나 음률 활동을 좋아하고 하고자 하는 의지와 자신감은 넘치지만 노랫말이나 율동 외우기와 같은 암기 부분에서는 약세를 보입니다.		
인지·언어생활	*교사가 설명해 준 것을 잘 듣고 실천하려고 노력하는 편이나 가끔 방심하여 놓치게 되는 경우가 종종 발생합니다. *단기간 집중력은 우수한 편이나 시간이 조금 길어지면 주변 환경의 영향을 많이 받게 되는 경향이 있어 지속적인 관심을 필요로 합니다. 현재는 집중력이 흐트러질 때 이름을 불러 주거나 자세를 바로잡아 주는 것으로 활동을 위한 주의를 환기시켜주고 있습니다. *언어능력은 원활히 잘 발달하는 반면, 수 개념에는 약세를 보이므로 기본적인 내용부터 좀 더 반복적으로 꾸준히 다뤄주어야 할 필요가 있습니다. *역할 영역이나 쌓기와 같이 좋아하는 영역활동만 하려는 경향이 있었으나 점차 다양한 활동으로 폭을 넓혀가고 있습니다.		
기본생활습관	*식습관 : 우유나 미숫가루와 같은 음료를 먹을 때 시간이 지체되는 편이나 그 외의 중·간식에 대해서는 골고루 잘 섭취하고 있습니다. 가끔 동기부여를 위해 제공하는 간식이나 활동에 대해 민감한 탓에 서두르다가 자신의 할 일이나 주변 정리를 잊어버리는 경우가 더러 있습니다. *규칙 지키기 : 질서에 대한 개념이 아직 완성되지 않은 데다 덩벙거리는 경향 탓에 별생각 없이 규칙을 어기는 경우가 가끔 나타나지만, 많이 호전되었습니다. *자세 : 중·간식 시간의 자세는 바르게 잘 잡혀가고 있으나 활동 중간이나 후식을 먹는 시간 등에는 항상 엉덩이가 떠 있어 꾸준히 지도하고 있습니다. *정리정돈 : 활동 후 뒷정리를 놓치고 자리를 이동하거나 급한 마음에 마무리를 못하는 경향이 있습니다.		
종합평가	1학기에 비해 전반적으로 긍정적인 발전을 보이고 있으며, 특히 상호작용이나 대인관계 및 의사 표현하기 등 사회성과 언어능력에서 많은 변화를 보이고 있습니다. 다만, 주의 환기나 동기 부여에 따라 집중도가 달라지는 편이므로 전하고자 하는 내용에 대해서는 가까운 시간 내에 질문이나 반복적으로 들려주어 기억력을 도울 필요가 있습니다. 또한, 매사에 적극적이며 진취적인 태도가 바람직하고 호기심이 많습니다. 반면 주변 환경이나 사물에 대한 주의 깊은 관찰력이나 자신이 해야 할 일에 대해 기억하고 끝까지 해내는 과제수행능력에 대해서는 꾸준한 지도가 요구됩니다.		
부모의견 및 제안			

< 부록 2 > 2009학년도 2학기 개별 면담 일지 - 태연

영유아명	태이	반	소망
생년월일	2006.3.	상담자	소망반 담임
건강생활	*대근육 발달은 물론 단추나 지퍼 채우기, 연필 잡기와 같은 소근육 발달도 비교적 잘 이루어지고 있습니다. 다만, 연필이나 도구를 사용하는 경우 사용법에 대해 지속적으로 사전에 주의를 주었을 때보다 바람직한 활동을 보이므로, 활동 시 사전 개입과 이를 습관화시키기 위한 반복 지도가 요구됩니다.		
사회생활	*성인을 자원으로 생각하여 도움이 필요할 때는 울지 않고도 성인에게 도움을 구할 줄 알며, 타인의 요구를 깨닫고 과제를 도와주거나 요구에 반응할 줄 압니다. 다만, 주변에 교사나 대화 친구가 있을 때는 상호작용을 멈추지 않고 이어나가는 경향이 있으며 선생님의 상황과 상관없이 자신의 이야기에 반응이 올 때까지 반복적으로 대화를 시도하는 부분에 대해서는 예절 지도가 필요합니다. *친구와 자신의 것을 나눌 줄 알지만, 양보가 쉽지는 않으며 고자질이 많습니다. 자신이 좋아하는 놀이를 할 때 일상적인 규칙 등을 이용하여 자신의 생각을 나름 논리적으로 주장할 줄 알지만, 결국 친구들의 항의를 듣게 되는 경향이 있습니다. (예: 놀이를 같이 시작했는데 “내가 하고 줄게. 기다려.” 하고 말하고 놀이 지속하기/ “줄을 서” 라고 말하고는 혼자만 계속하기 등)		
표현생활	*공간 지각력과 형태 변별이 긍정적으로 잘 발달하고 있으며, 선 따라 가위질하거나 공간 안에 색칠하기 등의 미술 활동에 대해서도 긍정적으로 발전하고 있습니다. *색을 이용하여 공간을 꾸미거나 자신의 생각을 반영하여 표현할 줄 알며, 빨리 완성하면서도 꼼꼼하게 하려고 노력을 기울이는 편입니다.		
인지·언어생활	*선생님이나 친구들이 자신과 계속 이야기하기를 원하며 사람이나 물체의 이름에 대해 질문하기를 여전히 즐깁니다. 또한, 현상이나 사물(이건 뭐예요?), 원인(왜 그래요?), 놀이 방법(이건 어떻게 하는 거예요?)에 대해 질문하기를 즐기며, 주변의 것에 호기심이 많아 새로운 것을 보면 탐색이 곧잘 일어납니다. *사고력은 좋으나 어휘력이 향상되지 않고 있어 과거와 비교하면 자신의 생각을 언어로 표현해내는 데 어려움을 보입니다. 따라서 단어나 문장 표현에 지속적으로 반응을 해주고 힌트를 활용하여 적절한 어휘를 생각해볼 수 있도록 지도하고 있습니다.		
기본 생활습관	*규칙 지키기 : 규칙의 개념에 대해서는 잘 알고 있으나 자신의 욕구와 연계가 되면 알면서도 은근슬쩍 욕구를 충족시키기 위한 반칙을 하는 경향이 있습니다. 그러나 비교적 규칙을 지켜야 한다는 사고를 가지고 있긴 합니다. *식습관 : 편식이 많이 호전되어 중·간식으로 소요되는 시간이 많이 줄어들어 친구들과 놀이하는 시간이 보다 확보되고 있습니다. *인사 예절 : 선생님이 도움을 주었을 때 “감사합니다, 고맙습니다.” 와 같은 인사를 꾸준히 자발적으로 하여 많은 칭찬을 받고 있습니다.		
종합평가	시간 내에 식사 마치고, 인사하기, 스스로 하기 등의 기본생활습관에서 긍정적인 발달을 보이고 있습니다. 또한, 채색이나 오리기와 같은 기술적인 부분의 습득에서도 비약적인 발전을 보이며 미술 활동을 통해 자신의 생각을 표현하는데 적극적으로 참여합니다. 다만, 울지 않고 의사 전달하기 부분이 호전됐지만 상황에 적절한 언어를 표현하는 데 있어 부분적으로 어려움을 겪고 있어 동화 들려주거나 또래 놀이에 꾸준히 참여시키기 등의 지원이 필요합니다.		
부모의견 및 제안			

< 부록 3 > 2009학년도 2학기 개별 면담 일지 - 훈아

영유아명	훈아	반	소망
생년월일	2006.3.	상담자	소망반 담임
건강생활	대근육 활동 시 새로운 기술을 시도하고자 하는 노력을 보이며 자신의 능력을 선생님이나 친구들에게 자랑하는 것을 즐기고, 단추 열기나 지퍼 채우기·모양대로 가위질하기·선 따라 그리기와 같은 소근육 발달도 꾸준히 잘 이루어지고 있습니다. 다만, 연필 잡기나 풀 사용 등의 활동 시 바른 사용법에 대한 교사의 환기 없이도 스스로 할 수 있도록 습관화시키는 것이 필요합니다.		
사회생활	*자신감이 많고, 친구들에게 “한번 해봐”, “이렇게 해야지”, “아니야, 이렇게 그려야지.” 식의 표현을 하며 때론 자신의 생각이 모범 답안인 듯 무엇이든 가르치거나 자신의 방식으로 해결하고 지도하려는 경향이 있습니다. *선생님이나 친구들과의 상호작용을 즐기며 자신이 알게 된 지식에 대해 누군가를 데려다 들려주기를 좋아하며 자신이나 교사의 말을 잘 따르지 않는 동생이나 친구들에 대해 혼잣말을 이용하여 불만을 표현하곤 합니다.		
표현생활	*사물의 형태에서부터 글자 모양 변별까지 변별력에서 많은 발전을 보이고 있으며, 무엇이든 더 잘 해내기 위해 꾸준한 노력을 기울이며 매사에 열심히 참여합니다. *공간 개념이 발달하고 있는데다 나름대로 색을 활용하여 자신의 생각을 표현하려고 시도하다 보니 색을 활용하여 공간을 구분 짓는 표현 형태가 나타나고 있습니다. 다양한 도형을 활용한 입체 활동을 즐기면서 여러 가지 사물의 형태를 만들며 명명하기를 즐기지만, 정형화된 모습을 나타내었을 때 만족하는 경향이 있어 보다 창의적인 사고를 위한 지도가 필요합니다.		
인지·언어생활	*숫자나 글자 변별에 관심이 많고 혼자서 이름 쓰기가 가능해졌으며, 놀이 속에서도 수와 글자에 의미를 붙여가며 활동을 지속해 나갑니다. *혼잣말을 통해 자기조절을 하거나 교사가 사용한 어휘를 되새김질하는 경우가 부쩍 늘어 혼잣말의 종류에 따라 적절한 개입을 통해 필요한 도움을 제공하고 있습니다.		
기본생활습관	*식습관 & 자세 : 편식 습관도 비교적 호전되었으며 대·소그룹 활동은 물론 개별 활동 시간 등에도 바른 자세를 잘 유지하며 활동에 참여하고 있습니다. *인사 : 오래 관계뿐 아니라 선생님들과의 관계에서도 적절한 인사하기가 잘 이루어지고 있습니다. *정리정돈 : 자신의 물건이나 사용한 물건을 잘 정리할 줄 압니다. 하지만, 친구가 사용하던 물건을 받아서 놀이한 경우에는 친구가 정리하도록 하거나 친구 옆으로 살짝 되돌려 놓고 자리를 옮겨버리는 행동을 보이곤 합니다.		
종합평가	무슨 활동을 시작하면 스스로 만족할 때까지 집중해서 완성하고자 하며, 반복된 경험을 통해 교사의 행동이나 언어를 기억하며 실천에 옮기고 친구들에게도 규칙이나 놀이 방법 등에 대해 조언하기를 좋아합니다. 매 순간 교사를 찾아 자신의 이야기를 전달하고 일상에 대해서 알리기를 즐기며 상호작용을 통한 대인관계를 형성하는 것에 큰 의미를 둡니다. 다만, 의견을 나누기보다는 자신의 생각을 그대로 가르치고자 하는 성향이 짙습니다. 교사가 친구들의 의견에 긍정적인 반응을 보일 때면 “나는~” 식의 발언을 통해 자신의 사고를 강화하여 인정 받으려하는 욕구가 강해, 다른 사람의 의견을 듣는 기회를 자주 제공해주는 것이 필요합니다.		
부모의견 및 제안			

< 부록 4 > 2009학년도 2학기 개별 면담 일지 - 수영

영유아명	수영	반	소망
생년월일	2006.8.	상담자	소망반 담임
건강생활	<p>*또래 수준에 적합한 전반적인 대근육 발달은 물론이고 단추나 지퍼 채우기, 선 따라 그리기, 모양대로 오리기 등과 같은 소근육 발달도 잘 진행되고 있습니다.</p> <p>*음식을 골고루 잘 먹으며 식후 주변정리는 잘하지만 식사할 때 팔을 괴거나 한 쪽으로 기대어 앉는 습관에 대해서는 지속적인 지도가 필요합니다.</p>		
사회생활	<p>*이전보다 자신감이 발달하여 교사의 조언 없이도 스스로 활동을 마무리하려고 노력하며 자기가 활동한 것에 만족해하는 편입니다.</p> <p>*말을 잘 하는 친구들의 의견은 잘 받아들이지만, 자신보다 언어 능력이 뒤처지는 친구들과의 관계에서는 놀이상황에서 이해관계가 형성되지 않으면 놀이를 중단하고 다른 영역으로 가버리거나 친구를 영역에서 밀어내려는 경향을 보여 종종 놀이지도가 필요합니다.</p> <p>*스스로 놀이를 선택하여 놀이를 즐길 줄 알지만 놀이 친구가 없는 이른 시간이나 토요일에 여러 연령이 모였을 때는 혼자서 앉아 있거나 다른 친구들의 놀이상황을 한참 관망하다가 놀이에 참여하는 경향이 있습니다.</p> <p>*친구들이 규칙을 어기거나 잘못을 하였을 때 질책하는 말을 하거나 뒤따라 가며 "그렇게 하면 안돼" 라는 식의 발언으로 친구들의 행동수정을 유도합니다.</p>		
표현생활	<p>*선 따라 그리기나 공간 안에 색칠하기, 선 따라 오리기 등 채색이나 오리기 등의 미술활동에 매우 강점을 보이고 있습니다. 최근에는 글자 변별력도 눈에 띄게 호전되고 있으며, 색을 이용하여 공간을 구성하는 활동이 빈번하게 일어나고 있습니다. 다만 모범 답안을 찾듯 교사의 모델링 수업을 각인하여 모방하려는 경향이 짙고 정형화된 사고를 많이 하는 편이기 때문에 창의적인 표현활동에 대한 꾸준한 격려가 필요합니다.</p> <p>*리듬악기 다루기·율동하며 노래 부르기 등의 음악활동에 관심이 많고, 놀이에 즐겨 참여하며 친구들에게 악기 다루는 방법을 지도하기도 합니다.</p>		
인지·언어생활	<p>*동화 듣기를 좋아하고 그림을 보며 이야기 지어 읽기나 책의 내용과 연계하여 상상 놀이로 응용하기를 즐깁니다. 글자와 숫자에 관심이 많아지고 있으며 특히 숫자 변별에 강점을 보이고 있습니다.</p> <p>*친구나 교사가 말하는 내용을 주의 깊게 잘 듣고 민감하게 반응하며 자신의 의견에 대해서도 잘 전달하고 있습니다. 다만 친구들과의 대화에서 고운 말을 사용하도록 지도해주어야겠습니다.</p>		
기본 생활습관	<p>*정리정돈 : 공공 물건을 아껴서 사용하고 주변을 잘 정리하는 자세가 요구됩니다.</p> <p>*자세 : 대집단 활동이나 소그룹이 모였을 때는 비교적 바른 자세를 유지하지만 책상 앞에 앉을 때면 한쪽으로 기울어지거나 자세가 바르지 못하여 평상시 자세 교정을 위해 꾸준한 지도가 필요합니다.</p>		
종합평가	<p>자신이 해야 할 일에 대해 스스로 하려는 의지를 보이며, 전반적으로 모든 활동에 대해 성실하게 임하고 있습니다. 특히 미술 활동을 좋아하며 안정된 표현을 하지만 창의적인 아이디어와 바른 자세가 요구됩니다. 책읽기와 조작놀이를 좋아하며 친구들과의 관계가 양호한 편이나 가끔 괜한 공격성을 보일 때가 있어 교사의 중재가 필요한 상황을 이끌어내기도 합니다. 상황이나 자신의 생각을 혼자말로 표현해내는 경향을 보일 때 타인에게 소리 내어 말할 수 있도록 기회를 마련해주는 것도 필요하겠습니다.</p>		
부모의견 및 제안			

< 부록 5 > 2009학년도 2학기 개별 면담 일지 - 성우

영유아명	성우	반	소망
생년월일	2006.9.	상담자	소망반 담임
건강생활	발끝으로 걷기, 총계 오르내리기와 같은 기초 활동보다 뒤로 걷기, 균형 잡기, 두 발 모아 뛰기와 같은 상위 수준의 대근육 활동은 조금 어려워하며 사탕껍질 벗기기, 종이 반 접기의 모방, 엄지·중지·집게손가락을 이용하여 연필 잡기 등보다 섬세한 소근육 발달을 위한 노력이 요구됩니다.		
사회생활	<p>*성인을 자원으로 생각하여 도움이 필요할 때는 성인에게 도움을 구할 줄 알며, 타인의 요구를 깨닫고 과제를 도와주거나 요구에 반응할 줄 압니다. 다만, 자신에게 필요한 것에 대해서는 규칙이나 친구의 생각보다도 자신의 필요대로 행동하여 친구들과 마찰을 빚는 경우가 종종 있습니다.</p> <p>*초기보다 또래 관계에 많은 개성이 있어 친구를 때리거나 부딪치는 일은 거의 없으나 “죽을래?”, “에이 씨”와 같은 부적절한 용어들을 자주 사용하여 친구들의 항의를 듣는 상황이 곧잘 발생합니다.</p>		
표현생활	<p>*가로줄, 세로줄, 동그라미, +, 점 등을 따라서 그리는 활동이 더욱 차분해졌으며 팔 전체로 색칠하였으나 손목 스냅을 이용하여 색칠하기가 가능해지는 등 색칠하기나 선 따라 그리기 등의 활동에서 많은 발전을 보이고 있습니다. 또한, 크고 작은 선의 사용이 가능해졌으며 최근에는 모양에 대한 관심을 보이며 형태 변별에도 긍정적인 발달을 나타내고 있습니다.</p> <p>*음악 활동과 신체표현을 즐기며 리듬감이 있어서 노랫말이 익숙하지 않더라도 멜로디를 잘 익혀서 흥얼거리기를 좋아하며 놀이상황에서도 노래를 자주 동반합니다.</p> <p>*자신의 의사에 대해 말하는 것을 어려워하지 않으며, 때론 억지스러운 의사표현을 보이며 자신의 희망 사항을 이야기하기도 합니다. 특히 교사가 친구들을 칭찬할 때면 어김없이 자신과는 거리가 먼 상황에서도 “나는요?”라며 칭찬받는 것에 합류하기를 원합니다.</p>		
인지·언어생활	<p>*대그룹 활동 중에 집중을 길게 하지 못하는 편이고 이내 고개를 돌리거나 시선을 친구들에게 옮기는 경우가 빈번하며, 꺼리를 찾다가 주변의 작은 움직임이 보이면 즉각적으로 반응하여 활동에서 이탈하곤 합니다.</p> <p>*잘못 발생된 소리나 문장을 고쳐주면 따라 하긴 하지만 개선하려는 노력이 잘 이루어지지 않으며, 간단한 문장으로 말하거나 지시 대명사보다 사물의 이름을 말하기와 같은 기본적인 언어발달 부분에 대한 지속적인 지도가 필요합니다.</p> <p>*기억력이 좋은 편으로 특히 자신에게 익숙하거나 의미 있는 부분에 대해서는 아주 잘 기억해내지만, 이해력에서는 어려움을 보이고 있어 ‘책 읽어 주기’와 ‘구준한 상호작용’을 권장합니다.</p>		
기본생활습관	<p>*식습관 : 나무에 대한 부분적인 편식이 있고 혼자서 깨끗이 먹는 것에 어려움을 겪었으나 전반적으로 호전되었습니다. 요즘은 포크로 반찬 먹기와 손을 사용하지 않고 손가락으로 깨끗이 먹는 연습을 하고 있습니다.</p> <p>*일상생활 : 이 닦기와 세수하기, 자신의 주변 정리하기와 같은 청결 습관과 정리정돈 하는 습관에 노력이 필요합니다.</p> <p>*질서 : 줄서기나 규칙 지키기 등을 어려워하여 또래의 도움을 받는 편이며, 바른 자세를 습관화할 수 있도록 지속적인 지도가 요구됩니다.</p>		
종합평가	<p>적응 초기에 여러 부분에서 어려움을 겪었으나 가위질이나 채색도구 사용하기 등 기술적인 부분을 비롯하여 활동에 집중하거나 성실히 임하기 등의 태도 면에서도 차츰 개선을 위한 노력을 보이고 있습니다. 또한, 전반적으로 영역별 활동에 무엇이든 적극적인 자세로 참여하려는 태도를 보이며, 교사와의 상호작용을 어려워하지 않고 자발적으로 다가와 자신의 이야기를 나누는 것을 즐깁니다.</p> <p>적응 초기에 비해 많은 부분에서 호전되고 있으나 소근육 발달·또래 관계·경청하기·바른 자세로 앉기·청결 습관·질서 지키기·정리정돈 등의 부분에서 지속적인 지도가 필요하겠습니다.</p>		
부모의견 및 제안			

< 부록 6 > 2009학년도 2학기 개별 면담 일지 - 택연

영유아명	택연	반	소망
생년월일	2006.3.	상담자	소망반 담임
건강생활	<p>*실외에서의 활동적인 놀이를 좋아하는기는 하지만 움직임이 많은 놀이보다는 좀 더 안락한 놀이를 즐기는 편입니다. 1학기에 비해 연필 잡기나 가위 잡기 등의 도구 사용이 호전되긴 하였으나 올바른 도구 사용을 위한 주의가 필요하며 손의 힘을 키워 주는 점토와 같은 놀이를 권장합니다.</p> <p>*대· 소변에 대해 비교적 잘 조절하고 있으나 대· 소변을 보러 갈 때 사용하는 언어 표현이나 소변기를 사용하는 부분에 대한 성인의 지도가 필요합니다.</p>		
사회생활	<p>*성인을 자원으로 생각하여 도움이 필요할 때는 성인에게 도움을 구할 줄 알며, 여전히 교사와의 상호작용을 선호합니다. 친구의 요구를 깨닫고 과제를 도와주거나 친구의 요구에 반응하는 경향이 곧잘 나타나고 있습니다. 다만, 아직 자기중심적인 사고가 짙은 탓에 거부하는 친구에게도 “내가 해줄게.” 라며 기어어 도와주려다 마찰이 생기는 경우도 종종 발생합니다.</p> <p>*상황이 자신에게 만족스럽지 않으면 거짓 울음이나 칭얼대는 소리를 내다가도, 교사가 분위기를 받아주지 않는 상황에서는 돌연 스스로 해결해내거나 “선생님, 나 이거 좋아해요.” 라는 식으로 말을 바꾸며 상황을 마무리하곤 합니다.</p>		
표현생활	<p>*공간 안에 색칠하기나 점선 따라 그리기 등에서 더 차분하게 활동에 임하고 있으며 채색 능력이나 색의 활용 부분에서도 많은 발전을 보이고 있습니다. 스스로 잘하다가도 활동 중간에 “선생님, 이거 어떻게 해요?” 라든가 “이건 무슨 색으로 해요?” 라는 식의 질문을 하며 교사와의 대화를 갖고 싶어하지만, 교사의 반응이 늦어졌을 때 오히려 혼자서 더 잘 완성해내는 편입니다.</p> <p>*음을 활동을 좋아하고 악기 소리 듣거나 피아노 소리를 좋아하며 매사에 노래 부르는 것을 즐기지만, 교사가 관심을 두면 오히려 역효과를 내는 경우가 많아 동기부여를 위한 상황을 제외하고는 의식적으로 시선을 피해주어 자발적인 참여를 유도하고 있습니다.</p>		
인지· 언어생활	<p>*주변 환경의 변화에 민감하고 외부인들에 대한 관심이나 호기심이 많습니다. 그 때문에 상황이나 사람들의 행동에 연관된 질문을 곧잘 하며, 궁금했던 상황을 기억하였다가 추후에도 대체로 결과에 대해 확인을 하는 등 기억력이나 언어 전달 능력에 강점을 보입니다. 다만, 많은 상황 속에서 자신이 중심에 있다 보니 자기방식대로 해석하거나 자신이 중점을 두고 있는 이외의 부분으로 질문이 확장되는 경우에 했던 말을 반복한다든지 다른 대답을 하는 경향을 보입니다. 따라서 입장 바꾸거나 재질문을 통해 이해력 발달을 지원해줄 필요가 있습니다.</p> <p>*교사와의 상호작용 내용을 잘 기억하여 놀이에 응용하거나 어떠한 활동을 하다가 연상을 해내어 대화에 반영하는 것을 즐깁니다.</p> <p>*자신의 언어나 행동에 대한 주변인들의 반응에 지지를 얻는 편이며 부정적인 행동 일지라도 반응도가 높게 나타난 행동이나 놀이 등에 대해서는 계속하여 반복하려는 경향이 있습니다.</p>		
기본 생활습관	<p>*식습관 : 식사 자세가 많이 호전되기는 하였으나 여전히 손가락을 이용해서 음식을 입에 밀어 넣는 습관이 있어 왼손으로 도시락을 잡고 밥을 먹도록 지도하고 있습니다.</p> <p>*일상생활 : 자신의 물건을 잘 관리하는 편이지만 공동 물건은 교사가 개입하거나 힌트를 주지 않으면 잘 정리하지 않습니다. 또한, 주변 청결 유지하기에도 관심이 없어 공공예절에 관한 꾸준한 지도가 필요합니다.</p>		
종합평가	<p>전반적으로 모든 영역에서 크나큰 발전을 보이고 있습니다. 무엇보다 혼자 놀이를 즐겼던 데 반해 병행놀이와 협동놀이가 더욱 빈번하게 일어나는 등 또래 관계에서 상호작용이나 도움 주기에 많은 발전을 보이고 있습니다. 미술 활동이나 놀이기구 이용하기, 도구 사용하기, 글자 변별하기 등 인지적이고 기술적인 부분에 대해서도 많이 호전되었습니다. 반면 감정 조절하기나 기본생활 습관 부분에 대해서는 개선하려고 생각하지 않아 가정과 원에서의 긴밀한 협조가 요구됩니다.</p>		
부모의견 및 제안			

< 부록 7 > 2009학년도 1학기 개별 면담 일지 - 또리5)

영유아명	또리	반	소망
생년월일	2006.10.	상담자	소망반 담임
건강생활	발끝으로 걷기, 뒤로 걷기, 균형 잡기, 총계 오르내리기와 같은 대근육은 비교적 잘 발달하는 반면 사탕껍질 벗기기, 종이 반 접기의 모방, 엄지·중지·집게손가락을 이용하여 연필 잡기 등보다 섬세한 소근육 발달을 위한 노력이 요구됩니다.		
사회생활	<p>*초기보다 또래 관계에 많은 개선이 있고 친구들과의 놀이를 즐기게 되었지만, 여전히 자기중심적으로 놀이하며 친구들과 어울릴 때도 친구들이 자신을 위해서 무언가를 해주길 원하고 자신의 활동에 대해 친구들이 관심을 두고 부러워해 주길 원하는 경향이 있습니다.</p> <p>*일반적인 상황이나 특히 문제가 생기면 일단 울먹거리며 ‘엄마’를 찾는 경향이 있으며 새로운 것에 대한 불안감을 가끔 드러냅니다. 특히 교사의 시선이 적은 곳에서 규칙을 어기는 경우가 종종 있으며 교사와 눈이 마주치거나 교사가 잘못을 지적하면 회피하거나 울먹이며 상황을 모면하려고 합니다.</p>		
표현생활	<p>*실외놀이와 역할놀이 외에 인지 활동이나 창의적 놀이 활동에 대해 의욕이 많지 않았으나 격려해주는 것에 자극을 받는 편이며 활동이 무르익어 상황에 젖어든 때에는 자신의 의견을 먼저 얘기하기도 하고 대답을 하지만 시작하는 초기에는 상호작용을 잘 하지 않는 경향이 있습니다.</p> <p>*색칠하거나 선 따라 긋기 등의 활동에 어려움을 겪었으나 기술적인 부분은 많이 호전되었습니다. 반면, 집중이나 성실과 같은 태도에서는 여전히 개선이 필요합니다.</p>		
인지·언어생활	<p>*일부 활동을 제외한 교구놀이에도 수동적으로 참여하였으나 영역탐색이 일어나기 시작(4월 중순)하면서 자발적인 참여가 나타나고 있습니다.</p> <p>*주의 깊게 듣는 태도가 부족하며 교사의 끊임없는 격려와 중재가 있어야만 활동을 끝까지 완수해냅니다. 다만, 처음 설명으로는 과제를 완성하지 못하며 활동 중 방법이나 내용에 대해 몇 차례 되짚어주면 그제야 오류를 수정하곤 합니다.</p> <p>*대그룹 활동 중에 집중을 길게 하지 못하는 편이며 이내 고개를 돌리거나 시선을 다른 곳으로 옮기는 경우가 빈번하며, 꺼리를 찾다가 주변의 작은 움직임이 보이면 즉각적으로 반응하여 활동에서 이탈하곤 합니다.</p> <p>*잘못 발성된 소리나 문장을 고쳐주면 울먹거리며 따라 하긴 하지만 여전히 어려운 발음이나 문장이 많이 있으므로 지속적인 지도가 필요합니다.</p>		
기본생활습관	<p>*식습관 : 밥 먹는 시간이 오래 걸리고 일부 편식을 하며 스스로 깨끗이 먹는 것에 어려움을 겪었으나, 식습관은 급격히 호전되고 있으며 숟가락으로 깨끗이 먹는 연습을 하고 있습니다.</p> <p>*일상생활 : 이 닦기와 세수하기, 로션 바르기, 주변의 쓰레기 주워서 버리기와 같은 청결 습관과 정리정돈 습관을 위해 노력이 필요합니다.</p> <p>*질서 : 줄서기나 규칙 지키기 등을 어려워하여 또래의 도움을 받는 편이며 바른 자세를 위한 지속적인 지도가 요구됩니다.</p>		
종합평가	전반적으로 영역별 활동에 참여도가 높아지고 있습니다. 자기중심적 성향이 짙어 모든 활동의 중심에 자신이 있기를 원하지만, 칭찬을 통해 개선되고 있습니다. 학기 초에 비해 많은 부분에서 호전되고 있으나, 소근육 발달·또래 관계·교사와의 관계·활동 태도·경청하기·바른 자세로 앉아서 깨끗이 먹기·청결 습관·질서 지키기 등의 부분에서 지속적인 지도가 필요하겠습니다.		
부모의견 및 제안			

5) 또리는 12월에 타지역으로 이사를 갖기 때문에 2학기 면담 자료가 없어서 1학기 면담 자료로 대신하였음.

< 부록 8 > 2009학년도 2학기 개별 면담 일지 - 재범

영유아명	재범	반	소망
생년월일	2006.6.	상담자	소망반 담임
건강생활	<p>* 비틀거리거나 넘어지는 일은 비교적 줄어들고 있으며 다리의 힘이 다소 약한 것을 제외하고는 대근육발달이 대체로 잘 진행되고 있음.</p> <p>* 소근육발달도 원활히 진행되고 있으나 젓가락 사용하기, 연필 바르게 잡기 등의 다소 힘든 작업은 피하는 경향이 있으므로 성인의 지도가 요구됨.</p>		
사회생활	<p>* 또래와의 놀이를 적극적으로 즐기며 혼자놀이, 병행놀이, 연합놀이 등을 다양하게 즐기는 가운데 놀이를 끌고 가는 모습이 많이 보이고 있음. 그러나 자기중심적인 성향으로 말미암아 친구가 놀이 중일 때 다소 강압적인 느낌의 언어(하지 마, 이거 해, 하지 말랬지 등)로 간섭하고, 자신의 뜻대로 지시하려는 경향이 있음. 1학기에 많이 보였던 친구를 밀거나 때리는 등의 행동은 거의 보이지 않음.</p>		
표현생활	<p>* 그림의 형태를 따라 오리기는 점차 잘하고 있으나, 공간을 채워가며 색칠하기 등 섬세한 작업을 하는데 어려움이 있음.</p> <p>* 미술 활동보다 음률 활동을 즐기고 좋아하며 주변의 소리에 민감하고 한번 들은 멜로디라도 잘 기억하여 혼자 흥얼거리는 등 음악적 감각이 좋은 편임.</p> <p>* 주변에서 일어나는 현상이나 자신의 생각을 언어로 표현하기를 좋아하며 친구나 교사와 다양한 상호작용을 즐김.</p>		
인지·언어생활	<p>* 호기심이 많고 탐구심이 강하여 새로운 지식에 대해 알려주면 관심 있게 보고 들으며 끊임없이 질문하고 관찰하며 이야기하기를 좋아함.</p> <p>* 친구나 교사 등 주변 인물들과 이야기 나누기를 좋아하나 발음이 부정확하고, 단어 뒤에 “~는이”, “~(민지)이는” 등의 이중조사를 많이 사용하므로 정확한 발음과 알맞은 조사를 사용할 수 있도록 그때그때 지도가 필요함.</p>		
기본생활습관	<p>* 물건을 입에 넣거나 빠는 행동이 많이 줄긴 했으나 아직도 가끔 보이고 있음.</p> <p>* 음식을 깨끗하게 먹지 못하였으나, 요즘은 다 먹은 후 도시락을 다시 한 번 살펴보고 깨끗하게 잘 먹으려고 노력하며 흘리는 음식의 양도 많이 줄었음.</p> <p>* 1학기에 비해 규칙이나 질서 지키기는 많이 좋아졌으나 지속적인 지도에도 앉는 자세는 쉽게 바뀌지 못하고 있으므로 가정과 연계한 지속적인 지도가 필요함.</p>		
종합평가	<p>항상 적극적인 활동으로 영역별 활동에 긍정적인 발달을 보이고 있음. 사회성과 표현력, 인지력 부분에서 많은 발전과 강점을 보이지만 자기중심적인 생각과 행동 때문에 트러블이 발생할 수 있으므로 타인과의 관계에서 부드러운 태도와 바른 언어를 사용할 수 있도록 지도가 필요함.</p>		
부모의견 및 제안			

감사의 글

“여호와는 나의 목자시니 내가 부족함이 없으리로다(시편 23:1)”

늘 부족함이 많은 저를 여러 모습의 도움으로 채워가며 논문을 완성할 수 있도록 인도해 주신 우리 주 하나님께 깊은 감사와 영광을 올려 드립니다. 매년 태어나는 논문마다 제각각 사연도 많겠지만, 최종 마무리를 하고 감사의 글을 쓰기까지 정말 많은 고비가 있었습니다. 그때마다 온 마음으로 격려해주신 많은 분이 계셨기에 논문의 끝자락을 빌어 감사 인사를 드릴 수 있게 되었습니다.

먼저 하나님의 인도하심이 없었으면 만나지 못했을 서현 교수님께 진심으로 감사드립니다. 막연하게 이론으로만 알고 있었던 질적 연구 방법을 통해 논문을 쓸 수 있도록, 논문 주제에서부터 제본에 이르기까지 모든 과정을 함께 해주시며 부족한 제자를 이끌어 주신 교수님! 새벽에도 늦은 밤에도 개의치 않고 지도해 주시고, 때면 쏟아내는 질문에 명쾌한 답변과 함께 격려까지 잊지 않으시던 교수님이 계셔서 밤을 지새우던 그 시간들도 무척 행복했습니다. 직장생활을 병행하다 보니 힘들고 지칠 때도 잤었는데, 하나님과 함께 기꺼이 위로자가 되어주신 교수님 덕분에 감사하는 마음으로 논문을 완성할 수 있었습니다. 온 마음으로 감사를 전합니다.

석사 시절부터 논문 지도를 해 주시며 참고논문 작성까지 세세히 살펴주신 박주성 교수님, 논문 속 주인공들의 이름 짓기에도 아이디어를 주시며 힘든 논문을 웃으며 쓸 수 있도록 지도해 주신 나장함 교수님, 논문이 얼굴이라며 마지막 순간까지 전력을 기울일 수 있도록 격려해 주신 김대식 교수님, 그리고 꼼꼼하고 친절하게 논문의 수정 방향을 메모해주시고 필요한 자료까지 아낌없이 제공해 주신 박미자 교수님께 마음 깊이 감사드립니다. 심사 때마다 심사자이기보다는 부족한 논문의 주제와 내용에 대해 함께 고민해 주시고 방향을 잡아주시며 조력자가 되어주신 교수님들 덕분에 논문이 완성되었습니다. 진심으로 감사드립니다.

석사 시절 애제자라 불러주시며 논문 지도와 학업의 기초를 다져주시고

‘끝까지 함께 해 주지 못해 미안하다.’ 시며 늦어지는 졸업을 염려해주신 장영숙 교수님, 비록 논문으로 완성되지는 못했지만 설문자료 번역 작업과 논문 통계까지 함께 돌려주시며 많은 시간을 함께 해 주신 윤초희 교수님, 박사과정을 수료하기까지 늘 ‘잘한다’ 격려해 주시고 응원해 주셨던 박선형 교수님, 그리고 학위과정 중에 가르침을 주셨던 많은 교수님들께도 깊은 감사를 드립니다. 교수님들의 지도 덕분에 학문에 대한 관심과 도전이 가능했습니다.

직장 생활과 학업을 병행할 수 있도록 늘 격려해 주시고 배려해 주신 원장님, 관찰 기간 기꺼이 제2의 비디아가 되어준 논문 속 사랑반 선생님을 비롯한 사랑하는 우리 선생님들, 논문의 주인공이면서 힘든 순간에도 밝은 얼굴로 웃음 지을 수 있도록 나의 기쁨이 되어 준 13명의 개구쟁이에게도 감사의 마음을 전합니다. 그리고 논문을 통해 하나님의 인도하심을 함께 나누며 위로를 주고받았던 윤혜란 선배님과 同門受學하며 항상 힘이 되어주신 박사과정 동기 선생님들께도 감사함을 전합니다. 또한, 박사과정을 수료하였지만 질적 연구에 대한 청강이 필요했을 때 기꺼이 맞아주고 논문에 대해 함께 걱정해 주신 후배 송선화 선생님, 박민아 선생님, 김일순 선생님께도 고마움을 전합니다.

늘 필요한 것을 물어주시고 작은 것 하나까지 챙겨주시며 막내딸을 위해 기도해 주신 사랑하는 부모님, 논문을 쓰는 과정을 살피주시며 맛난 음식과 용돈으로 후원해 주신 멋쟁이 형부들, 부족한 동생 때문에 날밤 새워가며 원서 번역을 도와주며 격려해 준 귀한 언니들, 자신들에게 돌아갈 엄마의 손길을 이모에게 양보하고도 불평 한마디 없던 우리 조카들에게도 사랑과 감사를 전합니다. 그리고 보이는 곳에서 보이지 않는 곳에서 늘 기도로 후원해 주신 교회 초등부 선생님들과 중보 기도로 섬겨준 현아, 돌산 갯 김치를 보내주며 아프지 말라고 응원해 준 나의 벗 영민이, 그리고 힘들고 지칠 때마다 늘 기도와 관심으로 함께 해 준 많은 지인에게 지면으로나마 고마움을 전합니다.

이 모든 분의 배려와 격려 덕분에 논문을 완성할 수 있었으니, 오늘의 감사함을 세상에 나누며 살아갈 수 있도록 하겠습니다. 더불어 하나님 안에서 누리는 평강이 우리 모두와 함께하기를 기도하겠습니다. 진심으로 사랑하고 축복합니다.

저작물 이용 허락서

학 과	교육학과	학 번	20057568	과 정	박사
성 명	한글: 윤 경 아 한문 : 尹敬娥 영문 : Yun Kyeong Ah				
주 소	광주광역시 동구 산수동 두암타운@ 105동 1201호				
연락처	E-MAIL : yun-5203@hanmail.net				
논문제목	한글 : 만 2세 교육과정의 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용에 관한 연구 영어 : Infants' Attempts of Interactions with Their Teacher in Two-Year-Old Curriculum of Childcare Center				

본인이 저작한 위의 저작물에 대하여 다음과 같은 조건아래 조선대학교가 저작물을 이용할 수 있도록 허락하고 동의합니다.

- 다 음 -

1. 저작물의 DB구축 및 인터넷을 포함한 정보통신망에의 공개를 위한 저작물의 복제, 기억장치에의 저장, 전송 등을 허락함
2. 위의 목적을 위하여 필요한 범위 내에서의 편집·형식상의 변경을 허락함. 다만, 저작물의 내용변경은 금지함.
3. 배포·전송된 저작물의 영리적 목적을 위한 복제, 저장, 전송 등은 금지함.
4. 저작물에 대한 이용기간은 5년으로 하고, 기간종료 3개월 이내에 별도의 의사 표시가 없을 경우에는 저작물의 이용기간을 계속 연장함.
5. 해당 저작물의 저작권을 타인에게 양도하거나 또는 출판을 허락을 하였을 경우에는 1개월 이내에 대학에 이를 통보함.
6. 조선대학교는 저작물의 이용허락 이후 해당 저작물로 인하여 발생하는 타인에 의한 권리 침해에 대하여 일체의 법적 책임을 지지 않음
7. 소속대학의 협정기관에 저작물의 제공 및 인터넷 등 정보통신망을 이용한 저작물의 전송·출력을 허락함.

동의여부 : 동의(0) 반대()

2010 년 8 월 25 일

저작자: 윤 경 아 (서명 또는 인)

조선대학교 총장 귀하