creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

dCollection

[UCI]I804:24011-200000242106

2011년 8월
박사학위논문

하늘유치원 만 4세 유아들의 나눔에 관한 질적 연구

: 양상·위계·의미를 중심으로

조선대학교 대학원

교육학과

송 선 화

하늘유치원 만 4세 유아들의 나눔에 관한 질적 연구

: 양상·위계·의미를 중심으로

A Qualitative Study on the Sharing of 4-year-old Children at Haneul Kindergarten

: Focusing on its patterns, developmental stage and meaning

2011년 8월 25일

조선대학교 대학원

교육학과

송 선 화

하늘유치원 만 4세 유아들의 나눔에 관한 질적 연구

: 양상·위계·의미를 중심으로

지도교수 서 현

이 논문을 교육학 박사학위신청
논문으로 제출함.

2011년 4월

조선대학교 대학원

교육학과

송 선 화

송선화의 박사학위 논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 박 주 성 (인)

위　원 조선대학교 교수 나 장 함 (인)

위　원 조선대학교 교수 김 대 식 (인)

위　원 동강대학　교수 박 미 자 (인)

위　원 조선대학교 교수 서　　현 (인)

2011년 6월

조선대학교　대학원

목 차

ABSTRACT ····· vi

Ⅰ. 서론 ····· 1
A. 연구의 필요성과 목적 ····· 1
B. 연구문제 ····· 6
C. 연구자 ····· 7
1. 가르치는 자의 갈증 ····· 7
2. 연구의 계기 ····· 8

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 10
A. 나눔 개념의 분석 ····· 10
B. 나눔의 이론적 관점 ····· 16
1. 친사회성 관점에서의 나눔 ····· 16
2. 공정성 관점에서의 나눔 ····· 23
3. 도덕성 발달 관점에서의 나눔 ····· 27
4. 나눔에 영향을 주는 기타 이론적 관점 ····· 34

Ⅲ. 연구방법 ····· 39
A. 문화기술적 연구(Ethnographic Inquiry) ····· 39
B. 연구절차 ····· 41
1. 연구대상 ····· 41
2. 예비연구 ····· 55
3. 본 연구 ····· 55
C. 자료수집 ····· 56
D. 자료분석 ····· 61
E. 타당도 ····· 63

Ⅳ. 만 4세 무지개반 유아들의 나눔의 양상 ····· 65
A. 물건 ····· 65
B. 공간 ····· 67
C. 기회 ····· 68
D. 능력 ····· 69
E. 정보 ····· 73
F. 생각 ····· 75
G. 정서 ····· 77
H. 우정 ····· 81

Ⅴ. 만 4세 무지개반 유아들의 나눔의 발달단계 특성에 따른 위계적 분석 ····· 83
A. 맞서는 나눔 ····· 83
B. 선택적 나눔 ····· 89
C. 규칙에 따른 나눔 ····· 93
D. 거래적 나눔 ····· 97
E. 권유와 수용의 나눔 ····· 100
F. 조절과 이해의 나눔 ····· 103

Ⅵ. 만 4세 무지개반 유아들의 나눔의 의미 ····· 108
A. 내 몫으로 정하기 : 분할 ····· 108
1. 빼앗김에 대한 불안 ····· 108
2. 너 하나 나 하나 ····· 110
B. 주도권 잡기 : 드러냄 ····· 113
1. 나의 잣대로 한계 짓기 ····· 113
2. 나부터 만족하기 ····· 116
3. 인정 받기 ····· 118
C. 부족함 채우기 : 채움 ····· 124
1. 혼자보다 함께하기 ····· 124
2. 나눔 주기, 나눔 받기 ····· 127
3. 소유를 공유하기 ····· 132
4. 관계맺음의 확인 ····· 136
5. 전체를 위한 최선 ····· 139

Ⅶ. 논의 및 결론 ····· 148
A. 요약 및 논의 ····· 148
B. 결론 및 제언 ····· 156

참 고 문 헌 ····· 158

표 목 차

<표 1> 여러 학자들의 나눔에 대한 관점 ····· 13
<표 2> 나눔이 포함된 친사회적 행동의 하위범주 ····· 20
<표 3> 친사회적 사고 발달에서 찾은 나눔의 근거 ····· 22
<표 4> Damon의 분배정의 추론 발달의 수준 ····· 24
<표 5> Kohlberg의 도덕성 발달단계 ····· 31
<표 6> 도덕성 발달관점에 근거한 유아의 나눔 ····· 32
<표 7> 나눔에 영향을 주는 기타 이론적 관점 ····· 38
<표 8> 무지개반의 하루일과 ····· 47
<표 9> 연구 참여 유아의 인적사항 ····· 50
<표 10> 자료수집 방법 및 내용 ····· 57

그 림 목 차

〔그림 1〕 Kolb(1984)의 경험학습 과정모형 ····· 35
〔그림 2〕 하늘유치원 조감도 ····· 43
〔그림 3〕 무지개반 교실의 배치도 ····· 45
〔그림 4〕 문화기술적 연구사이클 ····· 56
〔그림 5〕 연구절차 ····· 61
〔그림 6〕 무지개반 유아들이 나타내는 나눔의 발달 단계 특성 ····· 106
〔그림 7〕 무지개반 유아들의 나눔의 의미 ····· 146

ABSTRACT

A Qualitative Study on the Sharing of 4-year-old Children at Haneul Kindergarten

: Focusing on its patterns, developmental stage and meaning

Song, Sun Hwa
Advisor : Prof. Seo, Hyun, Ed. D.
Department of Education,
Graduate school of Chosun University

This study aimed to understand the phenomena of sharing observed in young children based on previous studies reporting that sharing experiences in childhood may have a positive effect on donations and volunteer activities in adulthood or promote prosocial behaviors. That is, it aimed to examine the patterns and hierarchical characteristics of sharing that young children experience in kindergarten and what their experiences in sharing mean to them. For these purposes, we set research questions as follows.

1. What patterns of sharing are observed in 4-year-old children at the Rainbow Class of Haneul Kindergarten?
2. What are the hierarchical characteristics of sharing among 4-year-old children at the Rainbow Class of Haneul Kindergarten according to their developmental stage?
3. What meanings does sharing among 4-year-old children at the Rainbow Class of Haneul Kindergarten have?

This study assumed that sharing phenomena observed among young children in the social environment of kindergarten would be manifested as their unique experiences distinguished from those among adults. In addition, we tried in depth analysis of the meanings of these unique experiences. As ethnographic research, which attaches importance to contextual characteristics, was believed to suitable for this purpose, we observed situations as they were in natural settings.

The participants of this study were 20 four year old children and one class teacher at the Rainbow Class of Haneul Kindergarten in Gwangju Metropolitan City. The research period was from September 1, 2010 to February 18, 2011, and data were collected through 48 sessions of participant observation, 8 in depth interviews, videotaping, recording, photographing, document collection, etc. The contents of participant observations and interviews were obtained from notes recorded on the spot, and collected data were categorized for analysis.

The results of this study were as follows.

First, various patterns of sharing were observed in the kindergarten life of the young children at the Rainbow Class in connection to things, spaces, opportunities, abilities, information, thoughts, emotion, friendship, etc. The children tried sharing of a very rudimentary form that gave priority to their own interests rather than considering others' position and, as a result, they often showed a confronting pattern. They also showed sharing as a channel that opened a relation for communication. In the course, young children, though having a self centered tendency, had somewhat unselfish sharing in relations with others based on intimacy or authority, and various forms of sharing were observed from sharing by reciprocity to sharing by sympathy.

Young children showed sharing of materials or resources and, at the same time, sharing in the psychological aspect. Sharing happened smoothly when they used something personally or together with others or when there was an agreement on a certain standard among peers. If they could not control

the desire to own, however, they did not accept the position of other children who needed sharing and, as a result, sharing was interrupted.

On the other hand, the children shared abilities, information, thoughts, emotion and friendship. The young children at the Rainbow Class requested the sharing of abilities of the teacher or peers when they were not able to solve a problem by themselves, or shared their abilities when they were asked. That is, the children were observed to attempt the sharing of abilities for any task that they could not handle by themselves, and to share naturally information, thoughts or emotion that they knew or felt. It is believed that these patterns of sharing can be supported and encouraged by the teacher. If the teacher is sensitive to young children, he/she should be able to provide appropriate sharing to young children in need of help so that the children may feel that they are respected. Particularly because the sharing of emotion enables children to sympathize with others' position, it may provide a base for the practice of sharing.

Second, we analyzed the hierarchy of sharing among young children at the Rainbow Class according to their developmental characteristics. These characteristics were divided into several categories, which were 'confronting sharing,' 'selective sharing,' 'sharing according to rules,' 'transactional sharing,' 'sharing of invitation and acceptance' and 'sharing of adjustment and understanding.'

In 'confronting sharing,' young children revealed their self centered characteristic most frequently. Specifically, it was expressed by 'asserting ownership,' 'claiming priority' and 'exercising power.' This situation of sharing is considered a very rudimentary stage at which children give priority to their own interests rather than considering others' position. 'Selective sharing' also revealed young children's self centeredness among various characteristics of sharing. That is, they did sharing with their favorite partners, on conditions advantageous to themselves, and in a way that they chose. Moreover, 'sharing according to rules' sometimes appeared

as the concept of fair division by an absolute standard. With regard to absolute rules to be observed, the children experienced that many things distributed in the kindergarten must be divided fairly among all of them, and sometimes sharing was forced unilaterally. These rules determined the base for young children's voluntary and active sharing in terms of contents and methods.

On the other hand, 'transactional sharing' is a stage at which appropriate coordination is necessary in the sharing situation, and the coordination and self control process is believed to provide young children with experiences that improve their social skills for peer relations. Moreover, 'sharing of invitation and acceptance' is the experience of sharing that spreads to all. At this stage, sharing that young children accepted resulted in another invitation, and after all, the whole class communicated. In addition, 'sharing of adjustment and understanding' was manifested as cooperation for the whole of the Rainbow Class. At this stage, the children shared for the general good of the Rainbow Class, and this is believed to promote the socialization of sharing in that adjustment and understanding of the self and others are essential.

Third, we derived the meanings of sharing observed in the young children at the Rainbow Class. The sharing of the children at the Rainbow Class had meanings of 'division,' 'exposition' and 'filling.' That is, to the young children at the Rainbow Class, sharing was division of limited resources. They wanted to be recognized first, and showed sharing by filling when they needed one another so that the whole class could get along well.

These general meanings may be divided into more specific meanings such as 'anxiety about being taken away,' 'one for you one for me,' 'delimiting with my yardstick,' 'satisfying from myself,' 'being acknowledged,' 'being together than alone,' 'giving and receiving sharing,' 'sharing ownership,' 'confirming relationship' and 'doing the best for all.' To the young children, sharing was the strong expression of their ownership over an object and

meant their anxiety about being taken away by peers. Moreover, they often shared and took it back according to their own standard, or explained the situation that they could not share using seemingly valid reasons. Moreover, they showed sharing as an expression of satisfaction or in order to reveal their presence by displaying abilities. This is a trial to get recognized and confirm relationship by sharing as a showoff or as a means of expressing a voluntary and friendly mind, suggesting that sharing can be a foundation for the formation of a positive social self. What is more, they did sharing to express their efforts for all by filling one another's shortages. This may be understood that young children evaluate their competence positively and develop their consideration of others.

The results of this study presented above suggest the necessity of active efforts by early childhood education institutions for settling and activating sharing effectively. Moreover, they may be useful as empirical basic materials when executing sharing education for young children.

Ⅰ. 서론

A. 연구의 필요성과 목적

우리나라는 예로부터 콩 한쪽도 나눠먹는 아름다운 미풍양속을 가진 정이 넘치는 사회였다. 적은 것도 이웃과 나눌 줄 아는 아름다운 마음씨를 가진 민족이었으며, '울력'이나 '품앗이'와 같이 나누는 것을 권장하는 전통을 가진 민족이었으며, 서로 돕는 풍습이 있었다. 이렇게 공동체 내의 여러 구성원들과 서로 협력하고, 돕고, 나누고, 위로하는 것은 보편적 가치를 갖는 삶의 원칙이라 할 수 있으며, 나아가 그러한 사회가 밝고 건강한 사회가 될 수 있을 것이다.

그러나 현대사회에 팽배한 물질만능주의와 성공지향주의, 이기주의의 확산은 지식위주의 학습을 선호하게 하고, 부모의 과보호 속에서 자란 유아들이 자기중심적이고 이기적인 사고를 갖도록 조장하고 있다. 더욱이 과거 전통사회에서 볼 수 있었던 이타적 행동 모델의 부재로 유아들은 타인에 대한 배려와 존중, 나눔 등의 긍정적 태도를 학습할 기회를 갖지 못하고 있다. 즉, 사회적 변화로 야기된 가정의 소자녀화나 지나친 경쟁성 강조가 유아들에게 이기적인 태도를 유발하여 자기조절의 어려움, 타인에 대한 배려부족, 협동성 부족 등의 문제를 낳고 있는 것이다(최기영, 2003). 이는 다른 사람의 입장에서 생각할 수 있는 사고가 형성되기 시작하는 유아들의 전인적인 인성형성에 많은 지장을 초래하고 있으며(나원자, 2010), 자기 자신을 우선으로 생각하게 하여 서로 교류하며 더불어 살아가야 할 태도를 제한하고 있다.

인간은 일생동안 타인과의 관계를 맺으며 그 안에서 성장한다. 처음 태어나 접하게 되는 사회는 가정이며, 다음으로 접하는 작은 사회는 또래들과의 집단생활을 통해 사회성을 익혀 나가는 유아교육기관이다. 유아들은 또래와 함께 자신의 감정을 조절하고 다른 관점의 또래들과 관계를 조율하는 기회를 갖는다. 이원영, 박찬옥, 노영희(1993)는 유아들이 바른 사회적 행동을 획득하도록 유도하는 것이 유아교육의 중요한 과제이며, 인지 발달과 더불어 사회성 교육 역시 유아기에 가장 효과적으로 이루어질 수 있다고 하였다.

유아들의 타인에 대한 배려, 그리고 더불어 살아가는 태도는 그 동안 친사회적 가치로서 강조되어 왔다고 볼 수 있다. 즉, 기존의 여러 학자들은 친사회적 행동

(Prosocial behavior)이 유아에게 중요하다는 점을 인식하고 친사회적 행동에 포함되는 다양한 하위요소들에 관심을 기울여 연구하여 왔다. 친사회적 행동에 대해서 Bar-Tal(1976)은 나누기(sharing), 돕기(helping)동정(sympathy), 자선행동(charity), 기부(donating), 교환(exchange), 친절(kindness), 이타성(altruism) 등으로 정의하였고, Honig과 Pollack(1990)은 나누기(sharing), 돕기(helping), 협동하기(cooperating), 위로하기(comforting)로 분류하였으며, Walsh(1980)는 나누기(sharing), 협동하기(cooperating), 돕기(helping), 감정이입(empathizing), 우정나누기(sharing friendship), 도덕적으로 바르게 행동하기(behaving morally) 등으로 설명하였다. 또한, 김영옥(2003)은 친사회적 행동의 하위범주를 지도성, 도움주기, 의사소통, 주도적 배려, 접근 시도하기, 나누기, 감정 이입 및 조절 등의 7가지로 제안하였고, 이현섭 외(2006)는 돕기, 나누기, 협동하기, 위로하기, 이타행동, 도덕적 행동 등을 포함하여 정의하였다.

이와 같이 대부분의 학자들이 정의하는 친사회적 행동에는 나눔과 돕기가 공통적으로 포함되어 있음을 알 수 있다. 이 중 특히 나눔은 자신이 소유한 물건을 희생하여 다른 사람을 이롭게 하는 행동(Walsh, 1980)으로서 자신의 소유물 일부나 혹은 전부를 다른 사람에게 주는 것 또는 자신이 이전에 소유하고 있던 사물을 타인에게 일시적으로 허락해주는 것(Eisenberg-Berg, 1979), 또는 필요로 하는 다른 사람이 공동으로 사용하거나 즐기도록 허용하는 것이며, 양적인 분할과 공유적 관점을 함께 의미 한다(프랑수아즈 바레 뒤크로, 2004).

한편, 유아기의 나눔은 친사회적 행동의 다른 하위요소들에서는 요구되지 않는 도덕적 추론인 공정성에 대한 판단을 필요로 한다. 유아의 도덕성에 기초하여 특히 Damon(1975, 1977, 1980)은 나눔과 관련된 연구를 많이 하였으며, 유아들이 공정한 분배와 나눔이 요구되는 상황에서 어떻게 사고하고 행동하는지에 관해 밝히고자 하였다. Damon(1977)은 Kohlberg(1975)의 인지주의적 도덕발달 관점인 발달적 사고의 틀과 갈등적 상황에서의 사고 형태에 대한 연구방법을 그대로 받아들였다. 또한, Kohlberg가 제시했던 도덕적 갈등상황을 유아의 수준에 맞게 조정하고, 유아의 초기 도덕적 개념 형성과정에 대해 연구하였다.

Damon(1977)은 유아의 사회 도덕적 개념을 분배정의, 권위, 우정, 규칙 등의 4가지로 범주화하였으며, 이 중 '나누기(Sharing)'로 대표되는 분배정의 개념을 3단계 6수준으로 분류하였다. 그는 분배정의 개념은 전 도덕적인 자기중심적 상태로부터 보다 통합적이고 상호호혜적인 수준으로 발달해 간다고 보았다. 즉, 3-5세

유아들은 대체로 개인의 소망과 욕망이 정의와 혼동되는 0단계(0-A, 0-B 수준)에 해당되며, 6-8세 유아들은 동등과 평등을 혼동하는 1단계(1-A, 1-B 수준)에 해당되고, 8-10세 아동들은 동등과 상호성을 통합하는 2단계(2-A, 2-B 수준)에 해당하는 것으로 설명하였다. 이처럼 도덕적 관점에서 다루어진 유아기 나눔은 발달적 특성을 살펴보게 함과 동시에 나눔이 유아들에게 도덕적 가치의 내면화를 돕는 수단으로서의 역할을 할 수 있다는 점을 보여주었다.

이 처럼 그 동안 유아들의 나눔은 다른 사람의 입장을 이해하고, 이롭게 하는 측면으로서 강조된 친사회적 관점과 나눔에 있어 공정성을 판단하는 기준으로서 도덕적 추론을 강조하는 도덕적 관점에서 주로 연구되어져 왔다고 볼 수 있다. 이는 유아기의 발달 수준을 고려한 나눔의 가치적인 측면을 강조한 것으로 philanthropy(대가없이 내놓음)의 개념과는 다소 차이가 있을 것이다.

일반적으로 'philanthropy(대가없이 내놓음)'는 나눔의 의미와 종종 유사하게 사용되기도 한다. 미국의 비영리기관인 Independent Sector(2001)의 보고서는 아동기나 청소년기 나눔의 경험이 성인기의 나눔과 봉사활동에 영향을 준다고 하면서 아동과 청소년기에 봉사 경험이 있는 사람의 59.8%가 성인이 되어서 봉사활동에 참여하고 있는 반면, 어린 시절 봉사의 경험이 없는 사람이 성인이 되어서 봉사에 참여하고 있는 경우는 36.2%에 불과하였음을 보여 주었다. 또한, 강철희, 김미옥, 이종은, 이경은(2007)도 최근 우리 사회의 한 영역을 담당하고 있는 비영리부문의 중요성과 필요성이 점차 증대되면서 시민들의 자발적 기부와 자원봉사 등이 증가하고 있고, 이와 동시에 나눔 문화 형성에 대한 관심이 증대되고 있다고 하여 기부의 의미가 곧 나눔으로 인식되어 있음을 보여주었다. 이렇듯 'philanthropy'는 동정심과 선행의 의미를 바탕으로 하고 있는데, 최근에는 우리 사회가 '기부의 시대'에서 '나눔의 시대'로 나아가듯 나눔을 대하는 사람들의 생각도, 이를 실천하는 방법도 점차 '연대'의 의미를 포함하며 진화하고 있다(한겨레, 2011. 01. 30).

본 연구에서는 나눔의 개념을 보다 포괄적으로 자리잡아가고 있는 최근 우리 사회의 흐름을 바탕으로 하여 배려가 포함된 '연대(連帶: 한 덩어리로 서로 연결되어 있음)'의 의미로 해석하고자하며, 'philanthropy(대가없이 내놓음)'의 개념보다는 유아들의 발달과정에서 보여 지는 친사회적 또는 도덕적 측면에서의 '나눔'에 초점을 두고자 한다. 나눔은 더불어 살아가는 태도와 자질을 길러내어 민주사회의 화합과 발전을 촉진할 수 있는 가치(맹지나, 2010)로서 유아기의 교육에서

매우 중요하게 여겨지고 있다. 따라서 나눔 행동을 수행하며, 이웃과 지역사회에 대한 공동체 의식을 형성해가도록 적극적으로 사회화하는 교육적 접근이 매우 필요하다고 볼 수 있다. 또한, 나눔에 대한 긍정적인 인식이 보다 이른 시기에 자리잡아 나눔 문화가 어린 시절부터 체화될 수 있도록 하는 것이 무엇보다 중요하다(이경은, 2007). Jeavon(1994)과 Payton(1995)도 미래사회는 자라나는 유아들에게 공감의 능력과 관용의 기질을 확신시켜주는 우리의 능력에 달려있다고 하면서 이타적 성품을 향상시켜 행동에 옮기도록 가르치고 그것의 실천을 격려하며, 나눔을 가르치는 것은 모든 국민을 대상으로 하는 공적, 사적 교육의 한 부분이 되어야 한다고 주장하였다(나원자, 2010, 재인용).

발달적 과정의 관점에서 나눔은 초기에는 이기적이고 비이타적인 행동으로 나타나다가 성장과 경험을 통해 보다 이타적으로 발달해 간다(Damon, 1980; Bar-Tal, Raviv & Leiser, 1980; 배선호, 1983; 정은주, 1987). Schickedanz(1990)는 돕기와 나누기는 친사회적 행동의 대표적인 두 가지 요소이지만 나누기는 외적인 요인에 의해 잘 형성되지 않는다고 하였다. 즉, 나누기를 하려면 유아는 자신이 가지고 있는 것의 일부를 반드시 포기해야만 한다. 그러므로 유아들의 관점에서 공평하게 나눠 갖는다는 것은 그 유아가 가지고 있는 공정성에 대한 개념의 발달을 반영하게 되는 것이다(김정준, 1993). 결국, 나눔은 유아가 성장함에 따라 자기중심성에서 점차 벗어나고 또래나 성인과 복잡한 상호교환을 하는 등 주변 환경과의 상호작용능력이 증가하게 되며, 다른 사람들을 공감적으로 이해하는 능력이 증진됨에 따라 발달해 간다고 볼 수 있다.

유아기는 돕기와 나누기 행동을 포함하는 친사회적 행동을 발달시킬 수 있는 가장 중요한 시기이다(Maccoby, 1980). 유아기는 자기조절을 발달시키면서 타인에 대한 배려와 공감능력을 키우고 사회적으로 기대되는 도덕적 가치를 내면화함으로서 대인관계에 대한 원활한 소통의 경험이 필요하기 때문이다(송선화, 2011). 더욱이 점차 낮은 연령의 유아들이 이른 시기부터 유아교육기관에서 생활하고 있으며, 유아들이 나눔의 상황에 노출되는 경향은 보다 높아질 것이므로 오히려 나눔을 효율적으로 배울 수 있는 기회도 가질 수 있으리라 본다.

최근의 나눔에 대한 국내의 선행연구들은 대부분 기부(philanthropy)나 자선(charity)을 강조한 나눔 교육의 내용(강철희 외, 2007; 권선희, 2006; 이경은, 2007; 장미남, 2006; 이종은, 2009)을 주로 다루고 있다. 이들은 초등학교 이상의 아동을 대상으로 나눔 교육 프로그램을 실시하여 인성 및 친사회적 행동에 미치

는 영향을 살펴보았다는 점에서 의의를 갖는다. 또한 그림책을 활용한 나눔 교육이 유아의 친사회적 행동과 나눔에 대한 인식에 긍정적인 영향을 미쳤음을 보고한 연구(맹지나, 2010)도 있다. 즉, 대부분의 유아들이 나눔에 대해 친구관계나 자신이 좋아하는 사람을 중심으로 행하는 나눔으로 인식하거나 나눔이 필요한 대상과 나눔의 실천방법에 대한 이해와 정보가 부족한 상황에서 나눔 교육 프로그램을 실시함으로써 나눔에 대한 유아의 인식이 전반적으로 향상되었을 뿐 아니라 친사회적 행동이 증진되었음을 밝혔다.

이 밖에도 유아의 나누기 행동에 대해 다른 사람의 입장을 이해하고 그 상황이나 느낌 등을 수용하는 능력이 정적인 상관을 보이고 있음을 밝힌 연구(정은주, 1987; 장선희, 1992), 친사회적 주제가 포함된 이야기나누기와 집단토의를 하는 교육방법이 유아의 나누기 행동에 긍정적인 영향을 주었음을 보고한 연구(조재숙, 2000), 전통놀이 활동이 유아의 돕기 행동에 긍정적인 영향을 미치는 반면 유아의 나누기 행동에는 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 없음을 밝힌 연구(박양이, 2004), 인형극 활동이 유아의 돕기와 나누기 행동을 향상시키는데 효과적이었음을 보고한 연구(배주현, 2007) 등이 있다.

이처럼 나눔에 대한 선행연구들은 유아에게 긍정적인 사회생활을 하고 적응하기 위한 도와주기, 나누기와 같은 친사회적 행동의 중요성을 부각시켜주었다. 또한, 어린 시절의 나눔에 대한 경험이나 교육이 성인이 되어서의 기부와 자원봉사 참여에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 밝히는 데에는 기여하였으나 다음과 같은 제안점을 포함하고 있다. 첫째, 나눔과 관련된 국내의 최근 선행연구들은 대부분 자선과 기부를 중심으로 많이 이루어졌으며, 초등학생 이상의 아동을 대상으로 하였다. 학령기가 지나 연령이 높아지면 이기적인 행동이 줄어들고 이타적인 행동이 증가하여 더욱 빈번하게 관찰되어진다는 점에서 유아를 대상으로 한 연구는 제한적인 것으로 보여 진다. 하지만 나눔의 의미를 반드시 내 것을 덜어 내주어야 한다는 개념을 뛰어 넘어 관계맺음이나 공동체를 위한 연대의 개념을 포함하는 접근으로 시도한다면 유아를 대상으로 충분히 관찰 가능하리라고 본다. 둘째, 유아의 나눔 행동이 전반적으로 친사회적 행동의 하위요소 내에서 벗어나지 못했다는 점을 들 수 있다. 기부 관련한 연구에서도 친사회성과 관련된 연구들(권선희, 2006; 이경은, 2007; 맹지나, 2010)이 있고, 나누기 행동과 관련된 내용에서도 친사회성 하위요소로서 접근한 연구들(장선희, 1992; 조재숙, 2000; 박양이, 2004; 배주현, 2007)이 대부분을 차지한다. 나눔은 친사회성 개념을 포함하

여 그 이상의 더불어 살아가는 도덕적 가치와 인성교육의 효과라는 측면에서도 다루어질 수 있을 것으로 본다. 셋째, 유아의 나눔에 관한 양적 연구가 대부분을 이루고 있다. 다시 말해 자연스러운 상황에서 유아의 나눔이 보여 지는 양상이나 유아를 둘러싸고 있는 맥락들이 어떠한 관련을 가지는지 구체적으로 살펴볼 수 있는 연구는 충분히 이루어지지 않고 있음을 말해주고 있다.

이렇듯 유아들의 나눔을 이해하기에는 나눔 관련 선행연구들이 다소 제한적이라는 것을 알 수 있다. 정작 나눔이 습관으로 자리 잡아야 할 유아들의 나눔 현상은 공동체 생활을 처음 시작하는 유아들이 나눔이라는 개념을 어떻게 인식하고, 어떻게 경험하게 되는가를 살펴봄으로서 설명이 가능할 것이다.

따라서 본 연구에서는 유아들이 실제 생활하고 있는 유치원 환경에서 자연스럽게 나타나는 유아들의 나눔을 살펴봄으로서 유아들이 실제로 나눔을 어떻게 경험하고 있으며, 유아기의 발달과정에서 나타나는 나눔의 의미는 무엇인지에 대해 알아보고자 하였다. 이를 위해 문화기술적 연구방법을 통해 유아들의 나눔을 심층적으로 들여다보고, 유아들이 경험하는 나눔의 긍정적인 가치를 유아교육 현장에서 바람직하고 체계적으로 이해하는데 실질적인 도움을 주고자 한다. 이는 유아를 대상으로 나눔 교육을 실천하고자 할 때 경험적인 기초자료로써 의의를 가질 것이다.

B. 연구문제

본 연구는 하늘유치원의 만 4세 무지개반 유아들의 나눔에 관하여 문화기술적 연구방법을 통해 유치원생활에서 나타나는 유아들의 나눔의 모습을 심층적으로 들여다보고 유아들의 나눔의 양상과 발달적 특성 및 나눔의 의미를 밝히고자 하였다. 이러한 연구목적을 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 하늘유치원 만 4세 무지개반 유아들에게 나타나는 나눔의 양상은 어떠한가?
2. 하늘유치원 만 4세 무지개반 유아들의 나눔의 발달단계 특성에 따른 위계적 분석은 어떠한가?
3. 하늘유치원 만 4세 무지개반 유아들의 나눔의 의미는 어떠한가?

C. 연구자

1. 가르치는 자의 갈증

연구자에게는 유아들과 함께 생활했던 십여 년의 기억이 있다. 미술학원과 어린이집을 운영하면서 지켜보았던 그들의 일상생활은 그들을 둘러싼 환경과의 소통을 위한 전략들로 대부분 이루어진 듯하였다. 가정에서 뿐만 아니라 교육기관에서 또래나 선생님을 만나면서 유아들은 그러한 전략들을 보다 발전시켜 나갔다. 그리고 관계를 맺거나 소통을 하기 위한 그러한 전략들에는 늘 나누거나 나누지 못하는 갈등들이 함께 있었다. 물건이 될 수도 있었고, 생각 또는 감정이 될 수도 있었으며, 친구나 선생님에 대한 '가짐' 등 많은 것들이 그 대상이었다.

유아교육 현장에 몸을 담고 있었을 당시 연구자와 함께 일을 했었던 교사들을 떠올려보면 경력이 많고 적음을 떠나 유아들을 가르치기 위한 최선의 의사결정이 무엇일지에 대해 늘 고민스러워 했던 것 같다. 가르치는 사람으로서 교실에서 가장 큰 영향력을 행사할 수는 있지만, 다양한 흥미를 가지고 있는 유아를 대상으로 질서를 유지하면서도 동시에 개별적인 관심이나 욕구를 충족시켜야 하는 데서 어려움을 겪어야 하는 교사의 입장이었을 것이다. 연구자 또한 운영자로써 교사들에게 보탬을 주고 현명한 해결을 강구하기 위해 깊이 고민스러워 했던 것은 마찬가지다. 가르치는 자로서 자신이 범할 수 있는 오류를 최대한 줄이고자 노력하는 것은 당연하기 때문이다.

자유선택활동 시간에 쌓기 영역에서 남자 아이 두 명이 블록을 가지고 서로 갖겠다고 다툼이 일어나고 있었다. 바로 옆에서 보고 있던 다른 아이 한명이 교사에게 달려가 다툼이 일어나는 상황을 설명하였고, 교사는 하던 일을 잠시 멈추고 아이들이 있는 쪽으로 다가갔다.

교사: 무슨 일이니?
유아 A: 자기 혼자 다 가지려고 해요.
유아 B: 기차 만들려면 지금 다 필요하다고요
유아 A: 나도 필요하단 말이야
교사: 너희들 이렇게 싸우면 어떻게 한다고 했지? 블록 모두 다 정리하세요.

두 유아는 '너 때문에 못하게 되었어.'라고 생각하듯 서로를 노려보며 블록을 정리하였고, 놀이에 대한 흥미가 떨어졌는지 더 이상 놀지 않고 책상으로 가더니 엎드려 있었다. 우연하게 상황을 지켜보게 된 연구자는 아이들이 귀가한 후 교사에게 오전에 있었던 일에 대해 물어 보았고, 교사는 놀잇감을 가지고 친구끼리 싸우면 무조건 둘 다 가지지 못하는 것이 그 반의 규칙이라고 하였다. 교실상황에서 무엇보다 학급의 질서를 유지하고자 하는 교사에게 더 이상의 말을 묻지 않았지만 그 일은 계속해서 연구자를 혼란스럽게 하였다. 아이들에게 놀잇감을 나누어 가지는 과정에서의 적절한 교육을 우선으로 하여 고민하는 것이 올바른 것인지, 아니면 질서유지라는 명목 하에 주어져 있는 규칙을 지키도록 하는 것이 올바른 것인지에 대한 혼란스러움이었다.

연구자는 현장에 근무하면서 보다 충실한 이론적 기반을 닦고자 석사과정을 마쳤으며, 박사과정에 입문하여서는 현장을 떠나 더욱 학업에 전념하고자 하였다. 이러한 과정에서 유아를 가르치는 현장의 교사나 유아교육기관을 운영하는 운영자가 얼마만큼 확고하고 깊이 있는 교육관을 가지고 가르침에 임해야 할지, 그 중요성에 대해 더욱 새롭게 인식하게 되었다. 또한 유아를 가르치는 방법에 대한 선택의 차이로 인해 유아가 스스로 부딪히며 가져야 할 자연스러운 배움의 과정들이 충분히 드러나지 않고 질서 속에 묻어진 채로 의미 없이 지나쳐질지도 모른다는 생각이 들었다. 특히, 유아의 유치원생활에서 자주 나타나는 나눔과 관련된 갈등이 유아들 각자에게 의미 있는 경험으로 제공되도록 하기 위한 현장의 역할에 대해 관심을 갖게 되었다.

2. 연구의 계기

유아교육은 교육의 대상자인 유아를 끊임없이 이해하고자 하는 과정이다. 또한, 유아를 이해하는 방법으로 질적인 연구방법은 유아의 세계를 보다 그들의 입장으로 의미 부여하게 해주고, 폭 넓은 이해를 가능하게 할 것으로 판단하였다. 유아의 생활세계를 이해하고자 할 때 연구자가 발견하고 싶었던 것은 그들이 경험하는 자연스러운 상호작용과 그 과정에서 나타나는 다양한 양상의 나눔이었다. 특히 지금 우리 사회의 곳곳에서는 '나눔'이라는 이름의 가치를 어렵지 않게 만날 수 있다. 함께 나눈다는 의미로서 우리 사회뿐만이 아닌 세계적인 흐

름의 추이에서도 나눔은 자리를 폭 넓게 잡아가고 있다.

나누는 습관은 어려서부터의 경험이 결정적이다. 타인과 나눈다는 것은 경험에 의해 습관으로 자리 잡지 않으면 성인이 된 이후라도 쉽게 나타나지 않는다는 것이다. 이렇게 어려서부터의 몸에 벤 습관으로서 강조되는 나눔에 대한 인식이 과연 유아의 생활세계 안에서는 어떠한 모습으로 나타나고 있는지에 대해 구체적으로 연구해 보고 싶었다. 교육적인 환경에서의 의도에 따라 나눔의 기회가 얼마만큼 빈번하게 출현하는지, 유아기의 나눔이 어떠한 양상으로 내면화되어 자리 잡아 가는지에 대해 관심을 갖게 되었고, 유아기 나눔의 인식은 공감의 능력 또는 이타적 행동으로의 발달을 충분히 도모할 수 있으리라는 기대를 하면서 본 연구를 시작하게 되었다.

Ⅱ. 이론적 배경

A. 나눔 개념의 분석

본 절에서는 나눔의 사전적 의미와 학문적 의미를 살펴보고자 한다. 본 연구에서 사용하는 용어 '나눔'은 쉐어링(Sharing)이다. [1]나눔은 단순히 주는 행위(Giving), [2]깊은 인간애를 바탕으로 하는 계획적인 기부활동(Philanthropy), [3]자신이 소유한 것을 타인과 나누어 갖는 행위(Sharing) 등의 의미가 있다. 여기에서는 나눔(Sharing)의 개념과 유사하게 사용되고 있는 개념들에 대해서도 함께 살펴보고자 한다.

1. 나눔의 개념

나눔은 '나누다'의 명사형이다. '나누다'의 사전적 의미는 ① 따로따로 독립된 둘 이상으로 가르다, ② 따로따로 구별하다, ③ 일정한 곳에서 갈라져 제각기 다른 방향으로 가다, ④ 나눗셈을 하다, ⑤ 서로 분배하다, ⑥ 상대방을 대접하여 음식을 함께 먹다, ⑦ 즐거움, 고생 등을 함께 하다, ⑧ 남과 생각이나 느낌을 함께 하다, ⑨ 서로 말을 주고받다 등이 있다(표준국어대사전, 1999, 2008). 즉, 가르다, 분배하다, 함께 하다, 주고받다 등의 유의어로 쓰이고 있다.

프랑수아즈 바레 뒤크로(2004; 김혜연 역, 2007)는 나눔(sharing)을 대립적 관점과 공유적 관점으로 설명하였다. 첫 번째 형태의 나눔은 유한한 양적 분할로 성립한다. 각자는 전체 중 일부분을 차지하며 이 일부분은 절단, 채취되어 할당량에 따라 분배된다. 물론 대단히 명확한 절단 방법과 다양한 분배 체계가 존재한다. 어떤 체계에나 변함없이 지속되는 이런 종류의 나눔은 '케이크 나눔'이다. 이것은 진짜 케이크일 수도 있고 비유적 의미의 케이크일 수도 있다. 우리는 이런 식으로 자원, 이윤, 원료, 에너지, 공공수입 등에 관해 이야기할 수 있다. 기본적으로 짚고 넘어가야 할 사실은 한쪽에 주어진 몫이 동시에 다른 쪽의 몫이 될 수 없다는 것이다. 한 쪽 몫의 개수가 많을수록 다른 쪽 몫의 양은 적어진다.

대립과 경쟁이 팽배한 현대사회에서는 필수적인 재화 역시 경쟁적 나눔의 대

상이 되고 있다. 그 예가 공기와 물이다. 애덤 스미스(Adam Smith)나 장 바티스트 세이(Jean Baptiste Say)의 경제이론에서는 생명유지에 필요한 공기와 물은 값으로 매길 수 없어 상품화될 수 없는 '공공재'로 취급하였다. 자연 속에 무한한 양으로 존재한다고 생각했기 때문이다. 공기와 물은 무제한으로 존재한다는 점에서 나눔의 문제가 발생하지 않는다고 보았지만 이제 사정은 달라졌다. 세계적으로 물 부족의 문제가 제기되고 있고, 대기, 해양자원 등 문제가 되는 대상이 점점 늘어나고 있다. 무제한적으로 존재하며 고갈되지 않을 것이라 생각했던 자원들이 수십 년 전부터 유한한 것으로 인식되었다. 이러한 유한한 자원이 모두에게 돌아갈 수 없다는 사실이 알려 지면서 이웃의 것보다 더 많은 '자신의 몫'을 추구하게 되었다. 이제 우리는 지구상의 물, 공기, 에너지 역시 결국 고갈되는 자원이라는, 앞선 시대의 인류가 전혀 몰랐던 사실을 알게 되었다. 그것은 점점 유한해지고, 점점 분할 할 수 있는 것이 되고, 얻으려면 경쟁해야 하는 것이 되고 있다. 분할 할 수 있는 나눔의 대상에는 또한 공간과 시간, 노동과 여가, 심지어는 권력까지도 포함된다.

이러한 한정된 자원에 대한 나눔은 유아들의 일상생활에서 대체로 물질적인 나눔과 관련을 갖는다. 유아들에게 한정적으로 주어지는 물질적인 것들에는 유아들이 개별적으로 가지고 있거나 공동으로 함께 사용하여야 할 물건들을 포함하여 공간, 기회 등이 있다.

두 번째는 나눔의 형태는 앞의 것과는 정반대이다. 여기서는 한 번 나누면 줄어드는 것이 아니라 그것을 다른 이들과 공유하게 된다. 사상과 신념, 지식을 나눌 때 우리는 그 전체를 가질 수도 있고, 통째로 고스란히 전달할 수도 있다. 어린아이에게 알파벳이나 구구단을 가르친다. 이 지식을 나누는 일은 내게서 아무것도 빼앗아가지 않는다. 우리는 모두 '구구단'이라는 지식의 전부를 소유함으로써 전체를 공유한 두 사람이 된다. 나눔이 무한히 퍼져나간다 해도 내가 나눈 것을 '내가 간직하는' 놀라운 경우가 바로 이것이다. 한 사람이 받은 것을 다른 사람에게 빼앗기지 않는다. 수십억의 사람들이 하나의 지식을 나누어도 각자가 그 전부를 소유하게 된다.

'에너지의 나눔'은 케이크 모델로 이해되는 반면, '정보의 나눔'은 공유의 양상으로 이해된다. 하나의 정보는 수천 가지 방법과 채널을 통해 전파, 증식, 반복, 복제, 전달될 수 있지만 그 정보는 분할되거나 축소되지 않는다. 그것을 알고 싶어 하는 사람들 모두가 알게 된다. 여기서의 나눔은 모으고 또 모으면서 결합된

다. 그래서 이 시대는 복제 가능하고 전달 가능한 정보들을 분할하거나 상실하지 않고 무한대로 증식시키고 있다. 인터넷과 통신기기의 증가와 음악, 화상, 텍스트, 문화유산의 무제한적인 전파를 생각해보자. 이러한 나눔은 빼앗기는 대신 반복하고 덧붙인다. 즉, 분할하지 않고 증식한다. 지식, 정보, 신념은 나누면 나눌수록 그 영향력의 확장 가능성이 더욱 커지는 것이다.

나눔이 이처럼 확장되고 증식되는 상황은 유아들의 비물질적인 나눔의 형태로 여러 가지 정서적인 측면에서의 나눔과 관련이 있다. 즉, 유아들이 즐거움을 나누거나 자신들이 아는 지식을 나누는 것은 자연에서 세포가 나눔으로써 배가 되듯이 보다 커질 수 있는 나눔이라고 할 수 있다.

다시 말해서 나눔은 쪼개어져 각자에게 분할되기도 하고, 나눔으로서 결합하어 확장될 수도 있다고 보는 것이다. 특히 물질적으로 풍족한 환경에 놓여 있는 유아들의 상황에서 물질적인 것들에 대한 나눔이 더 쉽게 이루어지기도 하고, 비물질적인 것들에 대한 나눔은 오히려 개인주의적인 영향으로 쉽게 이루어지지 않을 수도 있다.

한편, 여러 학자들의 나눔의 정의를 살펴보면, 대부분 친사회적 행동과 자기희생적 관점으로 설명하고 있다. 김영옥(2003)은 친사회적 행동의 하위범주로서 '나누기'는 또래와 자신이 소유한 놀이장소, 놀이기회, 소유물(장난감 등)을 나눌 수 있는 능력이라고 하였다. Walsh(1980)에 의하면 나누기 행동은 행위자가 자신이 소유한 물건을 희생함으로써 타인을 위해 일부를 나누어주는 것으로 다른 사람을 이롭게 하는 행동으로 돕기, 관용, 자선, 동정심, 위안 등과 함께 친사회적 행동의 범주에 속한다. 즉, 나누기는 다른 사람의 이익을 위해서 자신의 소유물의 일부나 혹은 전부를 다른 사람에게 주는 것 또는 자신이 이전에 소유하고 있던 사물을 타인에게 일시적으로 허락해주는 것을 의미 한다(박영숙, 1987; Eisenberg-Berg, 1979). Staub(1971)는 나누기는 사전에 소유한 물질을 필요로 하는 다른 사람과 함께 나누는 것이고, 돕기는 과제를 함께 돕는 것으로 서로 다른 형태로 일반화된다. 이 두 가지는 형식적 속성에 있어서 비록 다르지만, 나누기와 돕기 둘 다 행위의 수혜자에게 이익을 주며 행위자로부터 자기희생을 요구하는 면에서는 같은 행동으로 본다(조재숙, 2000, 재인용). Rushton (1975)은 나누기를 그 원인에 따라 동정심이나 성인의 요구에 의한 표준적 나누기, 남도 돕고 자신의 이익도 위하는 상호적 나누기, 스스로 불공평성을 느껴 행하는 공평성(판단)에 의한 나누기 등 세 가지로 분류하고, 이타행동같은 가장 비이기적

인 행동에서부터 자신의 이해관계에 의해 동기화된 도움행동까지 모든 범위를 포괄할 수 있는 개념으로 광범위하게 정의하였다(Rushton, 1976). Honig과 Pollack(1990)은 친사회적 행동에 대해 좁은 의미에서 나누기는 타인에게 무엇을 주거나 빌려주는 것이고, 돕기는 누군가를 도우려고 시도하는 것, 협동하기는 공동목적이나 협동관찰을 함께하는 것의 세 범주로 분류하고 정의하였다. 또한 교육과학기술부(2008)의 유치원 교육과정에는 나눔을 협력을 위해 필수적으로 갖추어야 할 태도로 보고, 물건을 나누어 쓰고 양보한다는 행동목표를 제시하고 있다.

나눔에 대한 여러 학자들의 관점을 요약하면 <표 1>과 같다. <표 1>에는 여러 가지 관점을 토대로 나눔의 범주화를 위한 기초 작업으로서 본 연구자가 추출한 나눔의 요소를 포함하였다.

<표 1> 여러 학자들의 나눔에 대한 관점

문 헌	내 용	본 연구의 관점
Staub(1971)	· 사전에 소유한 물질을 필요로 하는 다른 사람과 함께 나누는 것이다.	→ 물질 공유
Rushton(1975)	· 표준적 나누기는 동정심이나 성인의 요구에 의한 나눔이다. · 상호적 나누기는 남도 돕고 자신의 이익도 위하는 나눔이다. · 공평성에 의한 나누기는 스스로 불공평성을 느껴 행하는 나눔이다.	→ 이해관계 포함
Eisenberg-Berg (1979)	· 나눔은 자신의 소유물을 다른 사람에게 주는 것이다. · 나눔은 자신이 소유하고 있던 사물을 타인이 사용하도록 일시적으로 허락해 주는 것이다.	→ 주기 → 허락하기
Walsh(1980)	· 행위자가 자신이 소유한 물건을 희생함으로써 타인을 위해 일부를 나누어주는 행동이다.	→ 자신을 희생함 → 타인을 이롭게함

Honig과 Pollack (1990)	· 타인에게 무엇을 주거나 빌려주는 것을 가리키며, 공동의 물건을 함께 나누어 쓰며 양보할 줄 아는 것이다.	→ 빌려줌
김영옥(2003)	· 또래와 자신이 소유한 놀이장소, 놀이 기회, 소유물(장난감 등)을 나눌 수 있는 능력이다.	→ 소유의 나눔
프랑수아즈 바레 뒤크로(2004)	· 대립적 관점으로서 공기나 물과 같이 유한한 것을 얻기 위한 것이다. · 사상, 신념, 지식과 같이 전파, 증식, 반복, 복제되는 것이다.	→ 경쟁적 나눔 → 비경쟁적 나눔
교육과학기술부 (2008)	· 물건을 나누어 쓰고 양보하는 것을 목표로 한다.	→ 양보하기

이상에서 살펴 본 나눔에 대한 여러 견해를 토대로 본 연구에서는 유아들의 나눔에 대한 개념을 '자신이 가지고 있는 것을 희생하여 다른 사람을 이롭게 하는 행동(Walsh, 1980)으로서 자신의 소유물을 다른 사람에게 주는 것 또는 자신이 소유하고 있던 사물을 타인이 사용하도록 일시적으로 허락해 주는 것(Eisenberg-Berg, 1979), 그리고 필요로 하는 다른 사람을 위해 그 일부를 내어주고 공동으로 사용하거나 즐기도록 허용하는 것이며, 경쟁적인 나눔과 비경쟁적인 나눔을 함께 의미하는 것(프랑수아즈 바레 뒤크로, 2004)'으로 정의하고자 한다.

이상을 정리하면, 나눔은 '자신이 소유하고 있던 것을 내어주거나 공동으로 함께 사용함으로서 다른 사람을 이롭게 하는 행동'이라고 할 수 있다. 즉, 이러한 나눔에는 비록 원활하게 이루어지지 않더라도 나눔의 상황을 인식하며 시도해보고자 하는 나눔까지도 포함되어 있다. 또한, 자기희생적이고 상호 호혜적이며 이타적인 나눔뿐 만 아니라 권위에 의한, 자신의 이익을 위한 나눔까지도 모두 포괄하는 보다 광의의 개념으로써 보고자 한다.

2. 나눔과 유사한 개념

Philanthropy(대가없이 내놓음)는 타인의 복지를 증진시키기 위한 활동, 인류애, 나누고 돌봄, 공익을 위해 자신의 시간, 재능, 재물을 계획적이고 지속적으로 대가없이 전달하는 것을 말한다(Hoover & Wakefield, 2000; Janet, 2002에서 재인용). 즉, 사회적 약자 및 소외계층에 대해 돈을 기부하는 것, 그리고 교환가치가 있는 것의 일방향적인 전달, 다시 말해 대가없는 전달을 의미하며, 더 나아가 사회자체를 변화시키는 일에 주력하는 것까지를 포함하는 개념으로 정의한다. 이는 개인적인 차원을 넘어 인류라는 집합적인 차원에서 개인이 가진 시간, 물질, 재능 등을 기부하는 행위를 말한다(Payton, 1989).

오늘날 우리 사회에서 강조 되는 나눔이란 말에는 '연대(連帶: 한 덩어리로 서로 연결되어 있음)'의 의미가 강하다. Durkheim(1893)은 전통과 사회적 결속이 해체되는 상황에 주목하며, 무엇보다 '무엇이 사회를 지탱하게 하는가?(What holds society together?)'라는 사회학의 근본 문제를 제기하고 나선다. 그의 핵심적인 관점은 바로 개인화된 인간과 사회적 연대 사이에 도대체 어떠한 연관성이 내재해있는가를 탐색하는 일이었다. 그는 사회를 합리적 타산이나 사적 이해, 또는 사회계약의 산물이 아니라 사회적 규범, 공유된 가치 및 관행 등의 소산으로 간주했다. 그리하여 그는 사회 구성원들을 통합하는 규범적 메커니즘이 무엇인가를 찾아 나섰고, 결국 '연대'가 바로 그 핵심 요소의 하나라는 인식에 도달하게 되었다(박호성, 2009).

한편, Salamon(1992)이 제시하는 나눔에 대한 정의의 핵심은 '자선적 기부(charitable donation)'와 동의어로 이해될 수 있는데, 이는 자선을 연구하는 대부분의 학자들이 주로 사용하는 개념과 일치한다. 그는 자선에 대한 정의를 공적인 목적을 위해 사적인 시간 또는 가치들(money, security, property)을 제공하는 행위이자, 동시에 민간 비영리조직들의 수입형태라고 하였다. 이 같은 정의는 적어도 현대 정치경제 맥락에서 충분한 이해, 즉 공적인 목적을 위한 사적인 의도를 제공해 줄 수 있는 것으로, 이외의 다른 개념적 기준들은 정부의 세금(government taxation), 시장교환(market exchange) 등이 존재한다. Payton과 Moody(2008)는 나눔의 개념이 다양성(multiplicity)을 포함한 개념임을 강조하면서, 기본적으로 자발적 기부(현금, 수표, 유산 등), 자발적 서비스(시간, 재능 등), 자발적 연합의 의미 모두를 포함하는 것으로 보았다. 또한 이는 인간이 가지고

있는 문제에 대해 대응하는 도덕적 행위로 보면서, 자유롭고, 열린, 그리고 민주적인 시민사회의 핵심이자 위기의 역사와 함께한 것으로, 미래에 살아남기 위한 우리의 책무이기도 함을 말한다. 더불어 고통과 절망을 감소시키기 위한, 그리고 삶의 질을 향상시키기 위한 선한 일을 일컬음을 강조한다.

또한 sharing(나눔)을 philanthropy(대가없이 내놓음)로 정의하고 있는 것과 관련하여, 나눔 교육을 개발하고 보급하는 비영리조직인 러닝 투 기브(Learning To Give)에서는 나눔에 대해 '기부하고, 봉사하며, 공익을 위해 시민행동을 취하는 것으로 전통적 의미의 giving과 더불어 자원 활동과 사회적 액티비즘을 폭넓게 포함'하는 용어로 사용하는데, 그 핵심은 '공익을 위한 자발적 참여'로 정의내리고 있다. 유스 인 필랜스로피 프로그램(AFP, Youth in Philanthropy Program)에서는 공공의 이익을 위해 자발적인 행동을 취하는 것으로 정의하였다. Bentley와 Nissan(1996)의 연구에서는 크게 giving과 serving으로 나누어 정리하는데, 기부는 현금뿐만 아니라 물품도 포함하는 것으로, generosity(관대함) 등으로 표현되기도 한다. 특히, 유년아동과 관련해서는 'sharing(나누기)'이 giving(주기)과 유사한 것으로 정의되고 있다(이종은, 2009).

이상에서 살펴본 바와 같이 philanthropy(대가없이 내놓음)의 측면에서의 나눔은 사회적 약자를 포함한 인류 전체의 공공이익을 위해 개인이 가진 자원이나 선행적 가치를 자발적으로 기여하는 것을 의미한다고 볼 수 있다. 즉, 어려움에 처한 사람에게 동정심과 공감을 느끼고, 기꺼이 이웃과 지역사회에 대한 공동체 의식을 형성해 가도록 하는 적극적인 행위인 것이다. 따라서 philanthropy의 개념으로서 나눔은 본 연구에서 연구자가 유아들의 유치원생활을 통해 보고자 하는 나눔과는 다소 차이가 있다고 볼 수 있다.

B. 나눔의 이론적 관점

본 절에서는 나눔과 관련된 이론적 관점에 대해 정리해 보고자 한다. 나눔을 포함하는 의미로서 친사회성과 공평성의 관점에 대해 살펴보고, 유아의 행동 발달과 관련하여 정신분석 이론, 사회학습 이론, 인지발달 이론 등을 중심으로 정리하고자 한다.

1. 친사회성 관점에서의 나눔

친사회성은 유아에게 타인과 더불어 살아가는 태도와 사회적 능력을 증진시켜 준다는 점에서 나눔의 가치적인 측면을 설명해줄 수 있으며, 나눔의 동기적 측면을 논의하기 위해 살펴볼 필요가 있다. 즉, 서로에게 무관심하여 다른 사람의 욕구에 대한 반응이 점차 식어가고 있는 사회에서 나눔은 친사회적인 가치를 충분히 담고 있기 때문이다.

유아는 부모, 형제, 또래친구와의 관계를 통해 타인을 이해하고 배려해야 하는 상황에 많이 놓이게 되면서 자기중심적인 사고와 행동에서 벗어나 점차 친사회적 행동(prosocial behavior)을 발달시켜 나간다(박성연·도현심, 1999). 친사회적 행동은 이기심이나 공격성과 같은 반사회적 행동의 반대 개념으로서 도와주기, 나누기, 협동하기, 격려하기, 달래주기 등을 포함한 일련의 행동을 의미한다. 타인을 도와주거나 지지하거나 타인에게 이로움을 주는 행동은 주로 외적 보상에 대한 기대 없이 행해진다(Shaffer, 2005).

Maccoby(1980)는 유아의 사회성 발달에 있어 친사회적 행동은 가장 중요하다고 하였으며, 친사회적 행동은 개인정서 조절능력과 대인관계 형성 능력, 학교적응능력 등의 긍정적인 측면으로 나타난다고 보았다. 또한 유아기는 이러한 친사회적 행동을 발달시킬 수 있는 가장 중요한 시기로 타인과의 관계에서 성공적인 역할을 수행하기 위해 자아를 비교하는 기술과 서로 돕고 나누는 행동을 기술적으로 습득할 수 있도록 도와주는 교육이 이루어져야 한다고 하였다. 따라서 어린시기부터 타인과의 관계 속에서 발생하는 문제 상황을 이해하고 타인을 배려하여 보다 긍정적으로 반응할 수 있도록 친사회적 행동을 발달시켜야 할 필요가 있다. 즉, 친사회적 행동은 타인을 돕고 이롭게 함으로써 사회적으로 긍정적인 평가를 받을 수 있으므로 좋은 인간관계를 형성하는 행동인 것이다.

친사회적 행동의 개념에 대해서는 이론가마다 다양한 의미로 해석하고 있다. Wispe(1972)에 의하면 친사회적 행동이란 사람이 하는 행동 중에서 외적 보상에 대한 기대와는 관계없이 타인의 이익을 위해 수행되는 자발적인 행동을 말하고, 그 행동의 결과가 타인에게 이익을 주었을 때의 행동을 말하며, 개인적인 이익과 타인의 목적 사이에서 후자를 택하는 것을 의미하는 것으로, 보상을 기대하지 않고 타인이나 집단에 이익이나 도움을 주려는 행동으로 말한다(최귀영, 2008, 재인용). Spodek(1982)은 친사회적 행동을 포괄적 의미에서 다른 사람과

관계를 형성하고 유지하는데 긍정적인 영향을 미치는 행동으로, 협의적 의미에서는 외적인 보상이나 벌과 관계없이 자기희생이나 위험이 수반됨에도 다른 사람을 이롭게 하는 행위로 정의하였다. 또한, 친사회적 행동을 보는 입장에 따라, 행동적 측면을 강조하는 입장과 동기적 측면을 강조하는 입장이 있다. 친사회적 행동을 행동적 측면으로 설명하는 Walsh(1980)는 친사회적 행동을 반사회적 행동의 반대되는 개념으로 보았다. 타인에 대한 배려에서 오는 긍정적인 사회적 행동으로 나누기, 협동하기, 돕기, 감정이입, 우정나누기, 도덕적으로 바르게 행동하기 등과 같은 긍정적이고 건설적인 사회적 행동을 의미한다고 하였다. Barton(1986)은 친(pro)사회적 행동이란 용어에서 'pro'는 '~을 위하여'라는 뜻의 라틴어 접두사로서, 다른 사람에게 이익을 주는 개인의 사회적인 반응을 지칭하며, 이는 다른 사람의 상태를 더 좋게 하지도 않고 해를 끼치지도 않는 비사회적 행동(nonsocial behavior)이나, 다른 사람에게 피해를 주는 반사회적 행동(antisocial behavior)은 포함하지 않는다고 하였다.

반면, 동기적 측면을 강조하는 입장에서는 친사회적 행동에서 특히 자발적 동기를 중시한다. Berkowitz와 Macaulay(1970)는 친사회적 행동이란 불신, 이기심, 상해, 공격성 등과 같은 반사회적 행동과는 대조가 되는 행동으로 외적인 보상에 대한 기대 없이 타인을 돕기 위해 행하는 자발적 행동을 말한다고 정의하였으며(김윤진, 2010, 재인용), Eisenberg와 Mussen(1989)도 친사회적 행동은 외적인 보상을 기대하지 않고 다른 사람이나 집단에 이익을 주거나 도와주는 행동이라고 하여 친사회적 행동을 이타행동과 같은 의미로 사용하였다. Moore(1982)는 친사회적 행동에 대한 정의를 협의와 광의로 나누어 제시하였다. 협의의 친사회적 행동은 첫째, 다른 사람에게 이로운 행동하기, 둘째, 외적인 보상이나 벌에 관계없이 행동하기, 셋째, 자신에게 위험하거나 희생을 요구하는 행위이며, 광의의 친사회적 행동은 다른 사람에게 인정받고자 하는 욕구나 자기 희생적인 행위를 포함하여 다른 사람에게 긍정적인 영향을 주는 모든 행동을 포함한다고 하였다. 또한, 7, 8세 이하의 유아들은 자발적으로 다른 사람들을 위해 자신의 안락함이나 안정을 위협받는 행동을 거의 하지 못할 뿐만 아니라 이에 필요한 판단력과 기술이 부족하므로 친사회적 행동을 광의로 정의하는 것이 바람직하다고 보았다(노미라, 1986, 재인용).

이처럼 친사회적 행동이라는 개념이 연구자에 따라 다양하게 정의되고 있기 때문에 친사회적 행동의 하위범주도 학자마다 다양한 견해 차이를 보이고 있다.

Bar-Tal(1976)은 행동의 목적을 기준으로 한 유형분류를 시도하여 친사회적 행동 자체가 목적인 '이타행동(altruistic behavior)'과 자신이 도움을 받은 것에 대한 보답을 목적으로 행하는 '보은행동(restitution behavior)'을 별도로 구분하였다. 그가 제시한 구체적인 친사회적 행동에는 동정(sympathy), 자선행동(charity), 기부(donating), 교환(exchange), 친절(kindness), 이타성(altruism), 나누기(sharing), 돕기(helping) 등이 포함된다(최귀영, 2008, 재인용). Honig(1982)은 동정심, 관심표현, 위로, 돕기, 구조, 변호, 협력, 기증, 나누기 등을 친사회적 행동으로 분류하였다. Eisenberg-Berg와 Hand(1979)는 친사회적 행동에 관용베풀기, 나누기, 자선하기, 협동하기, 돕기, 동정심 나타내기, 감정이입하기, 위안하기, 우정나누기, 바르게 행동하기 등을 포함시켰다(박경희, 2010, 재인용).

친사회적 행동을 증진하는 프로그램을 장기적으로 실시했던 아동발달 프로젝트(Child Development Project)에서는 돕기, 나누기, 협력하기, 절충하기, 위로하기, 구원하기, 기부하기, 자신의 책임을 수행하기, 친사회적 가치 지향 등 9가지 범주를 포함시켰다(Battistich, Solomon, & Delucchi, 1992). Honig과 Pollack(1990)은 친사회적 행동의 유형을 타인에게 무엇을 주거나 빌려주는 행동인 나누기(sharing), 누군가를 도우려고 시도하는 행동인 돕기(helping), 공동의 목표를 위해 협동 관찰을 함께하는 행동인 협동하기(cooperating) 분류에 위로하기(comforting)를 추가하여 친사회적 행동유형을 분류하였다. MaGinnis와 Goldstein(1990)은 유아의 친사회적 행동을 증진시키기 위한 방법을 6가지 영역으로 나누고, 그것을 다시 40개의 하위항목으로 세분화하였다. 6개의 영역은 유아기 이후의 기술을 쉽게 배울 수 있도록 하는 사회적 기술의 기초(begining social skills), 어린이집이나 초등학교의 환경에 잘 적응하도록 하는 학교 관련 기술(school-related skills), 또래 간에 긍정적인 상호작용을 나눌 수 있는 친구사귀기 기술(friendship-making skills), 자기와 타인의 감정을 알아낼 수 있는 감정 다루기(dealing with feelings)의 기술, 갈등 상황이 발생할 때 공격적인 행동을 하는 대신에 친사회적 행동을 할 수 있도록 하는 공격성에 대한 대인 책(alternatives to aggression), 그리고 유아가 자주 부딪치게 되는 스트레스 다루기(dealing with stress) 등으로 구분하였다.

친사회적 행동에 대한 국내연구에서 하위범주를 살펴보면, 양성은(1995)은 어려움에 처한 타인에게 도움을 주는 다양한 형태의 행동이 친사회적 행동이라고 표현하면서 도와주기, 나눠주기, 기부하기, 위안, 협동 등의 행동을 친사회적 유

형으로 제시하고 있다. 최혜순(1996)은 협동, 관용, 사회적 인정에 대한 욕망, 동정, 공감적 이해, 우정, 이타성, 애착행동 등을 친사회적 행동으로 보았다. 목미연(2002)은 친사회적 행동의 유형에 돕기, 나누기, 협력하기, 타협하기, 위로하기, 구원하기, 주기, 자신의 책임을 다하기, 친사회적 가치의 지향 등 9가지 범주로 나누었다. 김영옥(2003)은 이러한 선행연구들을 참고하여 친사회적 행동의 하위범주를 지도성(Leadership), 도움주기(Helping), 의사소통(Communication), 주도적 배려(Initiative-concern), 접근 시도하기(Trying proximity), 나누기(Sharing), 감정이입 및 조절(Empathy) 등 7가지로 제안하였다. 또한, 이현섭 외(2006)는 타인과의 관계에 있어 사회적으로 바람직한 행동을 의미하고, 이러한 행동에 돕기, 나누기, 협동하기, 위로하기, 이타행동, 도덕적 행동 등을 포함하는 것을 친사회적 행동으로 정의하였다. 나눔을 포함하고 있는 친사회적 행동의 하위범주를 여러 학자들에 따라 정리하면 <표 2>와 같다.

<표 2> 나눔이 포함된 친사회적 행동의 하위범주

국외연구	하위범주													
	나누기	동정	자선	기부	교환	친절	돕기	관용	협동	감정이입	위로	우정나누기	도덕적행동	이타성
Bar-Tal(1976)	●	●	●	●	●	●	●	-	-	-	-	-	-	●
Eisenberg-Berg와 Hand(1979)	●	●	●	-	-	-	●	●	●	●	●	●	●	-
Walsh(1980)	●	-	-	-	-	-	●	-	●	●	-	●	●	-
Honig(1982)	●	●	-	-	-	-	●	-	●	-	●	-	-	-
Honig과 Pollack (1990)	●	-	-	-	-	-	●	-	●	-	●	-	-	-
Child Development Project(1992)	●	-	-	●	-	-	●	-	●	-	●	-	-	-
Shaffer(2005)	●	-	-	-	-	-	●	-	●	-	●	-	-	-

국내연구	나누기	돕기	협동	위로	감정이입	이타행동	도덕적행동	주도적배려	접근시도	의사소통	기부	타협	책임다하기	지도성
양성은(1995)	●	●	●	●	-	-	-	-	-	-	●	-	-	-
목미연(2002)	●	●	●	●	-	-	-	-	-	-		●	●	-
김영옥(2003)	●	●	-	-	●	-	-	●	●	●	-	-	-	●
이현섭 외(2006)	●	●	●	●	-	●	●	-	-	-	-	-	-	-

나누기와 돕기는 친사회적 행동의 여러 하위범주들에 공통적으로 포함되어 있음을 알 수 있는데, 돕기에 비해 나누기는 외적인 요인에 의해서 잘 형성되지 않으며, 변화하는데 시간이 더 오래 걸리는 것으로 분석되었다(최윤정, 1997). 나누기가 유아들에게 쉽게 형성되지 않는 이유는 나누기를 하기 위해서는 돕기에는 필요하지 않는 자기희생이 필요하며 나누기를 하려면 유아는 자신이 가지고 있는 것의 일부를 반드시 포기해야만 하기 때문이다(Schickendanz, Hasen, & Forsyth, 1990).

한편, 친사회적 갈등 상황을 설정하여 연구한 보고가 있는데(Berk, 1994), 유아와 초등학교 학생들을 대상으로 한 가상적 애기는 다음과 같다.

“어떤 여자 아이가 친구의 생일 파티에 초대되어 급히 가던 중 인적이 드문 곳에서 한 아이가 넘어져 있는 것을 보았다. 다친 아이는 자기 집을 알려 줄테니 자기 부모에게 연락하도록 부탁하였다. 그렇게 한다면 분명 생일 파티에 참석하지 못하고, 생일 케이크도 못 먹고, 친구들과 놀지도 못한다. 이 여자 아이는 어떻게 해야 하나? 왜?” 연구 결과 친사회적 행동의 발달은 연령과 관련이 있다고 보았다. 이러한 친사회성의 발달 과정은 넘어진 아이의 입장을 얼마만큼 공감하는가에 따라 생일파티에 가서 얻을 수 있는 것들을 포기하거나 그렇지 않거나를 나타내므로 나눔을 판단하는 친사회성의 요소로서 그 근거를 찾을 수 있다고 본다. 이러한 과정을 표로 제시하면 <표 3>과 같다.

<표 3> 친사회적 사고 발달에서 찾은 나눔의 근거

수준	연령	내용
향락적·실용적 원리	유아기·초등학교 저학년	자신의 욕구를 만족하는 선에서 행동하며, 돕거나 돕지 않거나 그 이유가 자신에게 있음. 예) "배가 고파서 돕지 않을 거야."
타인의 기본적 욕구 이해 원칙	일부 유아기·초등학교	감정이입이나 조망수용 없이 다른 사람의 기본적 욕구에 대한 이해로 행동함. 예) "그 애는 도움이 필요할 것 같아서."
전형적인 인정을 받고자 하는 원칙	초등학교·중학교	착한 사람과 나쁜 사람의 전형적인 구분으로 인정받고자 하는 행동. 예) "착한 사람은 남을 도와주니까."
감정이입의 원칙	초등학교 고학년·중학교	조망수용과 감정이입의 사고로 행동함. 예) "고통 속에 있는 사람을 모른 체하면 괴로우니까."
내적 가치의 원칙	초등학생은 가능하지 않으며, 소수의 중학생	인간에 대한 존엄성으로 내적 가치가 확립되어 행동함. 예) "나의 가치관으로는 돕지 않을 수 가 없다."

출처: Berk, L. E.(1994). *Child development*(3rd. ed.). (Boston: Allyn & Bacon.). p. 501.

이러한 내용을 종합해보면, 친사회적 행동이란 다른 사람과 관계를 형성하고 유지하기 위해 나타나는 긍정적인 사회적 행동이며, 외적인 보상에 대한 기대 없이 타인에게 도움을 주기 위한 자발적인 행동을 의미하고 있음을 알 수 있다. Bentley와 Nissan(1996)은 나눔이 친사회적인 행동을 이끄는 주요한 요인이라고 주장하며, 나눔은 선생님, 종교인, 기부자 또는 영향력 있는 성인의 친사회적 행동을 모방함으로써 효과적으로 배울 수 있다고 하였다. 따라서 친사회적 행동과 나눔의 실천이 많은 연관성을 갖는다는 것을 알 수 있으며, 동시에 나눔에 대한 인식과 나눔 행동을 증가시키는 것이 친사회적 행동을 보다 발달시키는데 효과적일 수 있음을 인식할 수 있다(이경은, 2007). 또한 나눔은 다른 친사회적 행동

에서는 요구되지 않는 내적인 추론과정을 필요로 하기 때문에 더 이른 시기부터 습관으로 형성되어야 함을 알 수 있다.

2. 공정성 관점에서의 나눔

공정한 나눔이란 나눔에 있어 관련된 모든 사람들이 당연하게 받아들일만한 기준(규칙)을 어떻게 판단할지에 대한 도덕적 추론과 관계가 있다. 즉, 각자의 도덕적 추론의 수준에 따라 충분한 근거를 가지고 나눔의 상황에서 일정하게 규칙을 적용하고자 하기 때문에 공정성은 유아들이 경험하는 나눔의 규칙을 제시해 줄 수 있다.

유아는 또래나 형제와 놀잇감을 나누어 가지거나, 놀잇감을 정리해야 할 때, 간식을 나누어 먹거나 색연필이나 색종이 등을 나누어 가져야 할 때, 자신의 몫 때문에 또래나 형제와 갈등을 경험하게 된다. 이 때 유아는 자신이 생각하는 분배 정의의 입장에서 공정성을 추구하려 한다(윤혜경·민하영, 2007). 공정성이란 자원 분배 상황에서 구성원들의 다양한 요구로 유발된 갈등을 해결하고자 하는 사회적 기본 논리(김경희, 1991)를 의미하는데, 일반적으로 유아는 사회적인 문제에 직면했을 때 자기중심적인 해결방법을 사용하다가 점차 사회적으로 수용되는 방법으로 해결하게 된다(이은화·김영옥, 1993).

어린 시절 친구와 함께 논다는 것은 곧 시간을 함께 보내고, 서로의 놀잇감을 사용하고, 장난감을 교환하는 것을 의미한다. 그러므로 나누기, 교환하기, 도와주기 등의 활동과 관련하여, 어떻게 자원을 공정하게 배분하는가에 대한 관심은 유아의 일상적인 개인 간 접촉으로부터 빈번하게 나타난다고 볼 수 있다.

자원분배는 다양한 방법으로 구성되고 정당화 될 수 있는데 Frankena(1963)는 세 가지 범주의 분배 양식을 제시하였다(권영완, 2001, 재인용). 첫째, 가치 있는 특성에 따른 분배 양식(meritarian)으로서, 연령, 성, 지능, 좋은 성품, 인종, 미, 근면 등과 같은 것을 지닌 사람은 그렇지 않은 사람보다 더 큰 몫을 받을 자격이 있다고 본다. 둘째, 동등성에 따른 분배 양식(equalitarian)으로 모든 사람들은 자원을 동등하게 할당받을 권리가 있거나, 혹은 적어도 그 자원을 습득할 수 있는 동등한 기회를 가질 권리가 있다고 보는 양식이다. 셋째, 관용에 따른 분배 양식(benevolent)은 어떤 특별한 요구를 가진 사람이나 이전에 자원의 결핍을 경험한 사람에게 조금 더 분배함으로써 동등성을 실현하고자 하는 것이다. 물론

이 세 가지 기본적인 분배 양식은 상호 배타적인 것이 아니라 어떤 분배 결정에 서로 결합될 수도 있고, 상황에 따라 하나 이상의 원리가 적용될 수도 있다.

Damon(1975, 1977, 1980)은 도덕적 발달의 기초개념으로서 유아들이 공정한 분배와 분배가 요구되는 상황에서 어떻게 사고하고 행동하는지에 관해 Kohlberg와 Turiel(1971)의 도덕 발달을 기초로 긍정적인 분배정의 발달을 3단계 6수준으로 분류하여 설명하였다. 0-A수준에서는 스스로 바라는 행동에서부터 정당성의 선택이 시작된다. 즉, 정당화 자체보다는 희망사항에서 비롯된다. 0-B수준에서는 선택할 때 자신의 요구를 반영시키기는 하나 체격이나 성, 다른 물리적 특성의 외적이고 관찰되는 실제의 기준에 따라 판단한다. 정당화가 아직 불안정하고 자기 보상적이다. 1-A수준에서는 엄격한 평등의식에서 행동한다. 1-B수준에서는 상보성 의식에서 행동한다. 즉 인간은 좋고 나쁜 일의 종류에 따라 물건이나 이익을 받아야 한다고 생각한다. 즉, 장점과 가치에 대한 인식이 나타난다. 2-A수준에서는 도덕적 상대성의 단계로서 타인을 그들의 정당한 주장에 따라 자신과 다르나 모두가 동등한 정당성을 가질 수 있음을 이해한다. 2-B수준에서 평등성과 상보성에 대한 고려는 다양한 사람의 주장과 특정한 상황에서의 요구를 고려하여 조화된다. 이는 <표 4>에 정리하였다.

<표 4> Damon의 분배정의 추론 발달의 수준

단계	수준	연령	추론의 수준	정당화의 원리	추론의 예
0	0-A	3-4세	자신의 욕구와 공정성의 혼동	자기에게 유익하도록 해결, 이기적이고 주관적	내가 더 많이 좋아하니까 내가 더 많이 가져야 해요.
	0-B	4-5세	초보적인 상호성의 개념 출현	분배 후 자신의 정당화를 위해 외현적 특성을 고려(키, 성별, 나이, 그 밖의 특징)	형이니까 키가 커서 많이 먹어야 해요.
1	1-A	5-6세	누구나 자기 이익을 추구하므로 갈등은 불가피	모두 똑같이 취급, 엄격한 공평성의 원리	잘했든 못했든 다 같이 했으니까 똑같이 가져요. 싸우지 않으려면 똑같이 가져요.
	1-B	7-8세	바람직한 특성을 소	행위의 상호성 원리	잘 그린 사람 때문

			유했느냐의 기준에 따라 다르게 취급		에 돈을 벌었으니까 그 사람한테 더 많이 줘요.
2	2-A	8-10세	특별한 요구를 가진 사람에게 분배, 인간의 동등성 유지하려함	도덕적 상대주의	불쌍하니까 많이 갖고 다른 아이들도 조금씩 줘요.
	2-B	10세	모든 주장을 다 고려. 현 상황에서 최선의 주장을 고차원적으로 판단	상황적 조건과 보상의 기능을 고려(모든 사람이 자신이 가져야할 몫이 있다)	가장 공평하게 나누려면 어떻게 하는게 좋을지 이야기해봐요.

출처: Damon, W. (1977). *The social world of the child*(San Francisco: Jossey-Bass). pp. 71-89.

그의 연구에 의하면 분배정의 추론 발달의 수준은 만 4세아의 경우 0-A수준이 가장 많이 나타나며, 0-B수준은 만 4, 5세에 빈번하게 나타났다. 또한, 분배정의 발달은 성인에 의해서 유아의 긍정적인 분배 개념이 형성되는 것이 아니라 교실, 놀이터, 친구들과 함께 노는 장소에서 서로 논쟁들을 조정하고 중재함으로써 분배정의적인 사고가 요구되는 문제에 끊임없이 부딪히게 된다는 것이다. 여기서 중재란 행동, 대답, 반등 등의 결과 위주라기보다는 사고나 행동의 과정 위주이다. 유아들은 부적절한 행동이 왜 지금 이 상황에서 문제가 되는가를 묻고, 그럼 지금은 어떤 행동이 적절한가를 알게 되어 인지·중재적 방법으로 행동 관리하는 법을 배우게 되는 것이다.

이와 관련하여, 김미해(1991)의 연구결과에서는 우리나라 유아의 분배정의 개념은 만 5, 6세에서 많이 나타나는 0-A수준으로부터, 만 9, 10세의 2-B수준까지 대체적으로 연령에 따라 발달하는 경향을 보였으며, 연구대상자들은 0-B수준이 비교적 많은 반면, 1-A수준의 반응은 거의 보이지 않는 독특한 경향이 나타났다. Damon(1977)의 연구에서 만 5세에서 1-A수준이 가장 빈번하게 나타난 것에 비해, 김미해(1991)의 연구에서는 만 9, 10세경이 되어야 소수 아동에게 나타났으며, 이 수준에 속하는 아동의 평균 연령은 8.6세였다. 김정준(1993)의 연구에서는 만 5세아의 분배정의 추론 수준이 0-B수준에서 1-A수준으로 나타났음을 밝히고 있다.

Damon이 범주화한 '나누기(Sharing)'는 다른 친사회적행동에서는 요구되지 않는 도덕적 추론을 요구하기 때문에 분배정의 개념은 유아의 도덕성에서 핵심이 된다. 나누기를 하려면 유아는 자신이 가진 일부를 반드시 포기해야만 한다고 생각하기 때문에 유아들이 공평하게 나눠 갖는 공정성에 대한 개념의 발달이 필요한 것이다.

한편, Lerner(1974)는 여러 상황에 모두 알맞은 단 하나의 분배원칙은 없고, 사회 구성원들이 서로를 어떤 관계로 지각하느냐에 따라 분배원칙이 각각 다르게 적용된다고 주장하였다. 또한, 유아의 공정성과 동등성에 대한 분배정의 개념 연구에서 5개의 별과 15개의 별을 만들 것을 요구받았을 때 적은 양(5개의 별)의 작업을 한 유아는 타인에게 더 많이 분배했으며, 많은 양의 작업(15개의 별)을 한 유아는 자신에게 더 많이 분배하였음을 보고하였다. 자신과 타인을 일치의 관계로 지각할 경우 투입에 관계없이 필요에 따라 분배하는 '필요원칙'을, 자신과 타인이 연합의 관계로 지각될 때는 개인의 투입과는 관계없이 모든 사람에게 똑같이 분배하는 '평등원칙'을, 자신과 타인이 비연합 관계로 지각될 때는 투입에 비례하여 성과를 분배하는 '공정원칙'을 각각의 분배원칙으로 적용한다는 것이다.

그리고 Nison(1984)이 6~7세 유아를 대상으로 Lerner와 같은 연구방법을 적용하였을 때, 이스라엘의 도시 아이들은 평등의 원칙에 따라 분배한 반면 Kibbutz의 아이들은 공정의 원칙에 따라 분배하였다고 한다. 즉 도시의 유아들은 평등에 대해 21%, Kibbutz의 유아들은 47%의 반응을 보였으며, 공정성에 대해서는 도시, 유아들이 59%, Kibbutz의 유아들은 39%의 반응을 보였다. 그러므로 Lerner의 연구와 같이 Nison의 연구에서 보듯이 유아는 사회적인 규범 안에서 주어진 상황에 따라 그들의 공정성을 다르게 적용한다는 사실을 알 수 있다(전영순, 1989).

결과적으로 공평성 관점에서 나눔은 분배정의 추론의 개념으로 파악할 수 있는데, 유아기의 나눔은 연령이 낮을수록 자기중심적으로 또는 자기 필요에 의해서 이루어지지만 점차 정의적인 사고가 요구되는 문제에 끊임없이 부딪히면서 상황을 고려하는 분배의 형태로 나아감을 알 수 있다. 따라서 본 연구에서는 이기적이고 주관적인 자신의 욕구가 공정성과 혼동되어 나눔이 원활하게 이루어지지 못하는 상황에 대해서도 나눔에 대한 인식이 존재하면 초보적인 개념의 나눔의 출현으로 보고자 한다.

3. 도덕성 발달 관점에서의 나눔

도덕성이란 인간으로서 당연히 지켜야 하는 어떤 규칙이나 가치에 대한 생각, 행동, 정서를 포함하는 개념으로서(박성연, 2006), 자신을 통제하고 보다 이타적인 행동을 하게함으로써 나눔이 가능하도록 하는 능력이다. 일반적으로 학자들은 이타행동, 도움행동, 친사회적 행동 등을 나눔과 유사한 개념으로 포괄적으로 사용하고 있다. 이러한 발달적 관점에서의 유아의 인지, 정서 및 행동적 요인과 관련하여 대표적으로 언급되는 정신분석이론, 사회학습이론, 인지발달이론 등을 중심으로 살펴보고자 한다.

a. 정신분석 이론

정신분석학적 시각에서 보면, 인간행동은 스스로 만족을 주는(self-gratifying) 동기에 의거하여 발생하는 것으로 본다. 즉 인간의 본능적 욕구와 죄의식이 인간의 사회의식, 정의, 도덕적 행동을 포함한 사고와 행동의 주 결정요인이라고 말한다(Freud, 1960). 이들의 주장에 따르면 유아가 다른 이들을 위해 하는 행동인 돕기, 협동하기, 나누기 등의 행동은 죄의식으로 인해 사회에서 요구하는 가치와 반한 잘못된 행동을 피하면서 사회에서 요구하는 가치에 적합한 행동을 하게 됨으로써 드러난 행위일 뿐이다.

유아는 부모로부터 자신의 행동에 대한 평가를 받으며, 부모가 정해둔 기준에 적합하지 않은 행동을 했을 때 죄책감이나 수치심 같은 정서를 맛보게 되면서 도덕적으로 성숙하게 된다. 이 때 부모가 아이에게 적용하는 기준은 내면화되어 초자아를 형성하게 되므로 초자아가 형성된 이후에는 부모가 간섭하지 않아도 자기 내부에서 자신의 행위를 평가하게 된다(김동일, 2008). 초자아는 부모의 도덕관뿐만 아니라 부모의 복잡한 행동패턴, 특성, 성격, 동기, 가치 등이 사회규범이나 본능적인 충동의 표현과 관련된 문화적 규제에 대한 내적 표상이 되는데, 부모뿐 아니라 교사, 성직자, 동료 등 중요한 타자(significant others)와의 동일시에서도 영향을 많이 받을 수 있다(이종은, 2009).

동일시의 주요산물인 초자아는 두 가지 하위차원으로 나뉘게 되는데 양심(conscience)과 자아이상(ego ideal)이다. 자아이상은 자신의 행동이 내면화된 기준과 일치할 때 자부심을 느끼며 만족을 하게 되는 도덕적 기준을 말하며, 양심

은 자신의 내면화된 도덕적 가치에 위배될 때 죄책감을 느낌으로써 개인의 행동을 판단하고 규제하는 역할 및 죄책감을 통해 죄를 처벌하는 기능을 한다(Mussen & Eisenberg, 1977). 이타적 원리가 내면화되고 자아이상의 일부가 되면 아동은 곤경에 처한 사람들을 도우려는 노력을 하게 되는데, 즉 그렇지 않았을 경우 받게 될 양심의 가책(예컨대, 죄책감, 수치심, 자기비하 등) 때문에 아동은 친사회적 행동을 하게 된다는 것이다.

정신분석학적 이론은 수치심과 죄책감, 금지의 내면화 발달에 대한 공고한 이론을 제시해 주었지만, 인간행동에 있어 자기본위(self-seeking)의 측면이 강조된 만큼 인간의 이타적 경향 또는 인도주의적 가치에 대한 설명이 부족한 점이 지적되고 있다. 그럼에도 불구하고 Mussen과 Eisenberg(1977)는 동일시가 인간주의적 가치의 내면화와 친사회적 행동의 유형 및 양육과 사회적 억압의 구체화에 매우 중요한 역할을 하는 것으로 평가하고 있다.

이와 같이 정신분석학적 입장은 나눔이 원활하게 이루어지려면 유아가 타인과의 상호작용에서 타인의 감정과 요구에 대한 충분한 고려가 전제되어야함을 말하며, 이는 초자아의 발달 즉, 성인의 친사회적, 도덕적 가치를 동일시하는 과정을 통해 나눔이 내면화될 수 있음을 강조하고 있는 것으로 볼 수 있다.

b. 사회학습 이론

사회학습이론에서는 대부분의 행동에 대한 외부환경의 영향을 중요시하며 특히 강화와 모델링에 의해 인간의 학습이 조성된다는 점을 언급하고, 직접적인 강화 없이도 관찰과 모방을 통해 충분히 사회적 행동을 획득할 수 있다고 주장하였다. 즉 인간은 타인의 행동을 관찰하고 이를 모방함으로써 새로운 행동을 학습하며 이는 친사회적 행동의 발달에도 적용된다. 이처럼 행동주의 학습이론을 인간 발달의 이론으로 확장시켜 친사회성이 학습가능한 행동이라고 보는 것이다.

사회학습이론에서는 인간은 몇 개의 기초 반사를 제외하고는 행동목록을 갖추고 태어나지 않았으므로 대부분의 새로운 행동유형은 직접적인 경험이나 관찰에 의해 학습된다고 본다. Bandura(1974)에 의하면, 인간은 외부의 자극에 의해서 바로 그 행동을 유발하고 강화되는 특정 행동을 보이는 것이 아니라, 내적인 인지과정을 거쳐 행동을 결정한다는 것이다. 다시 말해, 외부의 정보를 선별하여

주의를 기울이고 자신의 행동이 어떠한 결과를 가져오게 될지에 대한 기대를 가지고 행동한다는 것이다. 이때의 경험은 실제 경험이 될 수도 있지만 대리경험(관찰)일 수도 있다. 특히 유아에게 있어 관찰 및 모방학습은 친사회적 행동 발달을 이룰 수 있다고 보았는데(Bandura & Walters, 1963: 권선희, 2006: 26, 재인용) 친사회적인 행동을 하는 모델을 관찰하고, 친사회적 행동에 대한 가르침과 강화 그리고 풍부한 사회적 경험을 통해 친사회적 행동을 습득하게 된다고 보는 입장이다. 즉, 내부적인 자기강화(self-reinforcing)를 통해 친사회적 행동을 스스로 습득한다고 보았으며, 이때 유아의 자기강화를 가능하게 해주는 것은 관찰과 모방에 의한 모델학습, 언어교수법, 직접경험들이라고 하였다(Perry & Bussy, 1984).

친사회적 반응은 직접적 강화(또는 보상)에 대한 결과로 설명되는 반면, '도덕적 특성(성격)'은 부모나 선생님들로부터 반복적으로 교육된 학습된 습관이나 미덕으로 정의된다. 유아는 남을 돕거나 나누는 일을 한 것에 대해 칭찬이나 주목을 받고 선물 등을 받게 되면, 이러한 반응은 강화되고, 이후 나눔과 도움행동의 가능성을 높이는 기능을 하게 되는 것이다. 이러한 강화 기제가 반복을 통해 경험으로 쌓이게 되면, 외부의 칭찬 없이도 스스로 강화하는 기제가 만들어져 행동을 지속할 수 있게 된다. Baron과 Byrne(1982), Wright(1976)는 도움행동의 반응에 의한 강화효과를 보고하고 있는데, 도움행동에 대한 반응이 긍정적(감사, 칭찬, 자기만족 등)일 경우 이후에도 동일한 도움행동이 반복될 가능성이 있으나, 도움행동에 대한 반응이 부정적(배은망덕, 불편함, 불안 등)일 경우 행동이 일어날 가능성이 희박하게 된다고 주장한다. 즉 이 같은 이타행동의 습관적 경향은 행동에 대해 긍정적으로 강화되어 온 훈련된 경험으로부터 나온다는 것이다.

한편, 외부의 직접적인 강화 기제 없이도, 모델링 또한 이타적 행동을 강화시키는데 기여하는 것으로서 Bandura와 Walter(1963), Maccoby(1968) 등은 부모를 모델의 대상으로 제시하면서 매우 중요한 역할을 함을 강조한다. 그 이유는 유아가 반드시 부모의 행동을 관찰을 통해 습득하지 않더라도, 생활 속에서 우연히 발생하는 그 순간에 개입하여 그 행동에 대해 강화될 수 있는 기회가 포착되는 것이 중요하기 때문이다. 즉, 그 행동들은 즉각적인 강화에 의해서 통제될 가능성이 크며, 이에 이 우연의 상황을 통제할 수 있는 위치에 있는 사람이 유아가 하는 행동에 가장 큰 영향을 미칠 수 있는 존재가 되는 것이다.

Rushton(1975)은 그의 연구에서 7세에서 11세의 아동에게 성인모델이 볼링게임을 한 후 받은 상금의 일부를 불우아동기금으로 기부하는 것을 보여주었다. 그 후, 모델을 본 아동과 보지 않은 아동에게 볼링게임을 하게 한 후, 받은 상금을 기부하게 하자 모델을 본 아동들이 보지 않은 아동보다 많은 기부를 했으며, 시간이 지난 후에 다시 측정을 하였을 때도 같은 결과가 나타났음을 밝혔다. 이렇게 볼 때, 유아의 초기 사회화에는 부모 및 교사가 중심에 놓일 수 있으며, 이는 도덕발달 전체에 영향을 미치게 된다(이종은, 2009). 요약해보면 사회학습이론의 입장에서 유아를 둘러싸고 있는 성인들의 역할이 강조됨을 알 수 있는데, 부모나 교사를 포함한 성인들이 나눔을 수행하는 모델로서의 역할을 제시함으로써 유아의 바람직한 나눔에 대한 가치형성을 유도할 수 있을 것이다. 즉, 나눔의 행동 모델에 노출되는 정도가 높을수록 유아의 바람직한 나눔 인식과 행동이 증진될 수 있음을 알 수 있다.

c. 인지발달 이론

인지발달이론에서는 인간의 친사회적 행동은 타인의 감정에 대한 공감 능력이 있어야 가능하다고 본다. 또한 자기중심적인 사고에서 벗어나 능동적으로 타인의 요구, 관점, 역할 등을 받아들이고, 곤경에 처해있는 사람의 요구를 정확하게 이해할 수 있는 조망수용능력이 나이가 증가함에 따라 발달하기 때문에 친사회적 행동 역시 수행능력에 있어 연령의 증가와 함께 커진다는 것이다(이경은, 2007).

인지발달이론의 입장에서 친사회적 행동에 대한 접근은 대부분 Piaget와 Kohlberg의 도덕성 추론 발달이론에 근거하는데, 특정한 행동이 옳고 그른지를 판단하는 과정, 즉 인간이 윤리적 행동과 규칙을 어떻게 생각하는가에 초점을 두고 있기 때문이다.

Piaget(1965)는 아동의 인지적 발달단계를 구분하면서 구체적 조작기 이전에는 단일 차원만을 인지하며, 타인의 인지를 조망할 수 있는 능력이 제한되어 있으므로 다른 사람의 입장을 고려하지 못하다가 구체적 조작기에 이르러 탈중심화가 가능하게 되는 것으로 보았다. 즉, 자기중심성에서 탈피함을 통해 타인의 관점을 고려할 수 있는 능력이 형성되고, 공감능력과 조망능력이 발달하면서 비로소 친사회적 행동을 할 수 있게 되어 또래와 사회적으로 상호작용하게 된다는

것이다. 이에 대해 Hoffman(1976)은 타인의 요구에 대한 인식의 증가 및 공감능력형성은 친사회적 행동을 유발시킨다고 보았다.

Kohlberg(1975)는 친사회적 행동이 도덕 판단 수준의 영향을 받는다고 보고 아이들에게 도덕적 상황을 접하게 하여 친사회적 행동을 이끌어낼 수 있다고 말했다. 즉 유아에게 도덕적 곤경에 접하게 함으로써 친사회적 행동을 이끌 수 있으며 역할수용 기회가 도덕적 성숙의 발달에 기여한다는 것이다. 이는 아이들이 타인의 인지적 욕구와 관점, 감정에 대해 이해할 때 다른 사람을 돕는 행위와 자기희생적 행위를 할 수 있게 됨을 의미한다. 또한 타인의 공감능력을 강화하고, 그들의 관점에서 바라볼 수 있는 조망수용능력이 도덕성 발달에 가장 큰 영향을 주는 것으로 보는데, 이와 같은 능력은 유아로 하여금 자신과 타인 사이에서 발견되는 판단과 행동의 차이를 인지할 수 있게 해주며, 그 차이를 극복하기 위한 해결책을 찾아보려는 노력자체가 도덕적 단계를 한층 성숙한 단계로 끌어올리는 것이라고 본다. 결국 유아는 친사회적 행동을 수행하기 위해 어느 정도의 도덕 발달 수준에 도달하여야 한다고 주장한다. Kohlberg가 도덕적 갈등상황을 토대로 제시한 도덕성 발달단계는 <표 5>와 같다.

<표 5> Kohlberg의 도덕성 발달단계

수준	연령	단계	도덕적 발달 특성
전인습적 수준	9세 이전의 아동이나 일부 청소년, 성인 범죄자들	1단계 : 벌과 복종 지향적 도덕	결과만 가지고 행동을 판단한다. 아동은 벌을 피하기 위해 복종한다.
		2단계 : 목적과 상호교환 지향의 도덕	자신의 흥미와 욕구를 만족시키기 위해 규범을 준수한다.
인습적 수준	대부분의 청년과 다수의 성인	3단계 : 착한 아이 지향의 도덕	다른 사람의 기대나 권위적 인물의 승인 정도를 바탕으로 행동한다.
		4단계 : 법과 질서 지향의 도덕	사회질서를 위해 법을 준수하는 행동이 도덕적 행동이라고 생각한다.
후인습적 수준	20세 이상 소수의 성인	5단계 : 사회계약 지향의 도덕	모든 사람의 복지와 권리를 보호하기 위해 법을 준수한다.

		6단계 : 보편원리 지향의 도덕	관습이나 법보다 인간의 존엄성, 인간의 평등성, 정의 같은 보편원리에 따라 행동한다.

출처: 정옥분(2004). 영유아발달의 이해(서울: 학지사). p. 460.

Kohlberg에 의하면 전인습적 도덕 수준은 도덕적 발달단계 중 최하위의 수준으로 자기중심적이며, 다른 사람의 입장을 이해하지 못하고, 자신의 욕구 충족에만 관심이 있는데 주로 9세 이전의 아동들이 이 수준에 해당한다고 하였다. 즉, 도덕적 가치가 내면화되어 있지 않아 외적 보상과 처벌에 의해 행동한다는 것이다.

이를 종합하면 Piaget와 Kohlberg는 도덕성을 공정과 정의의 개념으로 보고 유아기는 도덕적으로 미분화된 시기로 보았음을 알 수 있다. 한편 이들의 견해와 대립되는 연구가 있는데, Killen(1991)은 유아가 만 4세 정도가 되면 도덕적 규칙과 사회질서 유지를 위한 관습적 규칙을 구별하며 권위자의 결정을 비판적으로 평가할 능력도 가진다고 하였다. 즉, 이 시기가 된 유아들은 권위자에 의해 지지된 사회적 위반을 무조건 수용하지 않으며 성인/유아의 관계는 단순히 권위/복종적이지 않고 보다 복합적이라고 하였다.

이상을 정리하면, 인지발달이론의 입장에서는 인지발달과 사회성 발달을 상호의존적인 것으로 보고, 타인의 관점이나 감정을 지각하거나 이해하는 역할수용과 공감능력 그리고 조망수용능력, 도덕적 판단 등이 나눔의 선행 조건이 될 수 있음을 보여준다. 즉, 개인의 내적 과정에 초점을 두고 나누거나 돕는 친사회적 행동을 하게 되는 인지과정을 중요시한다. Eisenberg와 Mussen(1989)은 자기중심성이 높은 유아는 친절이나 도움을 주는 행동이 낮게 나타났고, 자기중심성이 낮고 타인의 조망을 취하는 능력이 높은 유아는 도움을 필요로 하는 친구들을 많이 도와주거나, 사탕을 나누어 먹는 경향이 높다고 하였다. 또한 도덕적 판단이 비교적 성숙된 유아가 도덕적 판단이 덜 성숙된 유아에 비해 관용적이고 다른 사람을 더 많이 도와준다고 하였다(Beaty, 1999).

이상에서 살펴본 바와 같이 나눔과 관련된 유아의 도덕적 발달의 관점들을 요약하면 <표 6>과 같다.

<표 6> 도덕성 발달관점에 근거한 유아의 나눔

이 론	발 달 특 성
정신분석 이론	· 나눔을 도덕성 발달 중 초자아의 형성과정으로 보며, 본능적 욕구와 죄의식이 인간의 사회의식, 정의, 도덕적 행동과 사고를 결정한다고 봄. · 양심은 죄책감이라는 정서적 불안을 피하려는 것에서 비롯됨. · 나눔은 초자아의 발달 및 성인의 친사회적, 도덕적 가치를 동일시하는 과정을 통해 내면화될 수 있음.
사회학습 이론	· 강화나 벌, 모방 등이 도덕적 행동을 발달시킨다고 봄. · 나눔은 타인의 행동을 관찰하고 이를 모방함으로써 학습이 가능하며, 친사회적 행동에 대한 가르침과 강화에 의해 남을 돕거나 나누는 행동을 습득하고 발전시킨다고 봄. · 나눔의 습관적 경향은 행동에 대한 반응이 긍정적이거나 부정적일 경우에 따라 달라짐.
인지발달 이론	· 나눔의 발달 과정을 도덕적 사고에 초점을 둠. · 나눔 행동은 타인의 감정에 대한 공감능력과 곤경에 처해 있는 사람의 요구를 정확하게 이해할 수 있는 조망수용능력이 나이가 증가함에 따라 발달하면서 타인을 위해 나누는 행동도 가능하다고 봄. · 나눔을 포함한 친사회적 행동의 수행은 탈중심화와 도덕 판단 수준의 영향에 따른 도덕적 성숙과 관련됨.

이를 종합해 볼 때 도덕성 발달 관점에서의 나눔은 자기중심적인 사고가 점차 타인에 대한 공감의 능력으로 대체되는 과정에서 가능함을 보여주고 있다. 또한, 양심의 발달과 함께 초자아가 형성되고, 타인의 나눔 행동을 관찰하고 모방하기도 하며, 성인이나 또래로부터 강화를 받음으로써 더욱 견고하고 성숙된 나눔의 개념이 형성된다고 볼 수 있다.

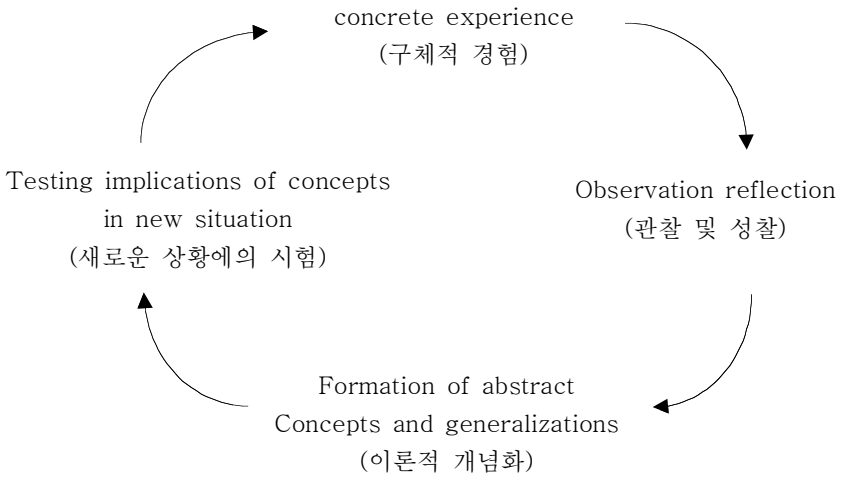
4. 나눔에 영향을 주는 기타 이론적 관점

나눔의 형성이나 발달의 과정 이외에도 나눔의 개념이 습관으로 촉진될 수 있도록 하는데 주목할 만한 몇 가지 이론들에 대해 좀 더 살펴볼 필요가 있다. 다른 사람에게 나눔을 행하는 마음을 내면화시키는 것은 지속적인 관심과 지원이 필요하다. 이는 경험학습이론, 역할정체 이론, 자기확장 이론, 문화규범 이론 등으로 설명할 수 있다.

a. 경험학습 이론

Dewey(1938)는 학습자의 경험에 연결되거나 경험에 통합된 교육이야 말로 진정한 의미의 교육이라고 하면서 경험을 통한 학습의 중요성을 강조하였다. 또한 경험이 갖는 연속성과 상호작용적 특성은 유소년 및 청소년으로 하여금 경험을 통해 당면한 문제를 해결하고 새로운 행동과 경험으로 이어지게 하기 때문에 유소년 및 청소년을 대상으로 하는 교육에서 그 의미가 크다고 설명한다(홍환, 2010: 9, 재인용).

Kolb(1984)는 경험학습이론을 순환적인 과정모형으로 설명한다. 이는 구체적인 경험(concrete experience)에서 출발하여 관찰 및 성찰(observation and reflection)과 이론적인 개념화(forming abstract conceptualization) 그리고 새로운 상황에의 시험(testing in new situation)의 과정을 거쳐 학습이 이루어진다는 것이다. 먼저 구체적인 경험 단계에서 새로운 경험에 대한 편견을 갖지 않고 개방적으로 받아들이게 되고, 관찰 및 성찰 단계를 통해 학습자 주변을 관찰하고 주변의 말을 경청하게 되며, 이론적인 개념화 단계에서 새로운 가설 혹은 개념을 만들어, 마지막 단계인 새로운 상황에의 시험 단계를 통해 현실에 적용하여 주변에 영향을 미치고, 주변의 상황을 변화시킬 수 있는지 여부를 시도하게 된다는 것이다. Kolb(1984)가 설명한 경험학습의 순환적인 과정은 [그림 1] 과 같다. 또한, Kolb(1984)의 순환적 과정모형을 통해 유소년 및 청소년 시절의 나눔 경험들이 학습을 통해 바로 유소년 및 청소년기의 기부행동으로 나타나기 보다는 스스로 기부행동을 할 수 있는 사회경제적 여건이 형성되는 성인기에 본격적인 기부행동으로 이어질 가능성이 더욱 높다는 것을 설명할 수 있다(홍환, 2010).



〔그림 1〕 Kolb(1984)의 경험학습 과정모형
(The Lewinian Experiential Learning Model)

이처럼 경험학습이론에서 제시하는 나눔에 대한 가치 형성과정은 타인의 관점을 수용하기 시작하는 유아기에 나눔이 도덕적 사회화 과정의 교육적 접근으로 효과적임을 뒷받침해준다. 유아들의 초기 경험은 나눔의 경험이 익숙하지 않고 낯설며, 받아들여지기 힘든 것으로 다가오는 등 다소 부정적으로 인식되는 것이 당연하다. 그럼에도 불구하고 자신의 감정을 통제하는 등의 작은 노력들이 실천되고 그러한 경험들이 쌓여 유아들의 도덕적 가치들이 서로를 배려하도록 내재화된다면 나눔의 경험이 결국 우리 사회에 긍정적 변화를 이끌어낼 수 있음을 말해준다.

b. 역할정체 이론

역할정체이론은 사회적 역할과 자아의 관계를 강조하였다. 이 이론에 의하면, 인간은 여러 가지 역할을 수행하므로 다양한 역할정체성을 소유하게 되는데 이 중 특정한 역할정체성들은 자아개념을 구성하고 개인의 행위에 영향을 주는 중요한 요인이 된다고 한다. Turner(1978)는 이러한 자아와 역할의 관계를 개인과 역할의 통합(role-person merger)이라는 개념으로 설명하였다. 그에 따르면 자아

의 일부분으로 내면화된 특정 역할은 일반적으로 다른 역할들을 수행하는 데에도 영향을 미친다고 한다. 이는 역할정체성이 발전하면 사람들은 그 정체성과 일치하는 행동을 하려는 경향이 있기 때문이다. 이러한 이론은 헌혈자의 연구에서도 적용되고 있는데, 일단 자신이 헌혈자라는 자아정체성이 발전하면 헌혈을 계속하려는 의도와 계속적인 헌혈에 영향을 미친다는 결과를 보여 주었다(Piliavin & Charng, 1990). 따라서 역할정체이론에서는 특히 지속적인 사회관계 속에서 장기간으로 행하여지는 돕는 행동에 있어서 역할이 갖는 의미와 중요성을 강조하였다고 볼 수 있다(이광자 외, 2002).

결과적으로 역할정체이론에 따르면 나눔을 실천해본 경험이 또래들에 의해 지지를 받고, 반복되면서 이러한 역할들이 친사회적 영역을 포괄하는 다양한 영역에서 지속적으로 발휘될 수 있음을 알 수 있다.

c. 자기확장 이론

자기확장 이론은 개인이 성장과 성숙을 하면서 다른 사람들을 자신의 스키마(self schema)에 통합시킨다는 이론이다. Allport(1957)는 자기확장의 과정은 개인이 성장과 성숙을 하면서 중요한 관심사나 사람들뿐만 아니라 중요한 단체와 기관, 집단, 사회 등까지도 포함시켜 자신의 스키마에 통합시킨다고 강조한다(조석훈, 2009: 13-14, 재인용).

Belk(1988)의 연구에서도 자기확장이 다른 사람들로만 한정되지 않고 가족, 집단, 국가, 하위문화, 그리고 개인이 동일시 할 수 있는 단체를 포함시키는 것까지 확장될 수 있다고 하였다. 또한, 시민으로써의 책임감, 애국심, 자선행동은 확장된 자아의 일부가 타인과 공유되거나 공유되는 것으로 아는 인식(recognition)에 의해 설명된다고 하였으며, 나눔 행동은 확장된 자아를 대표하는 더 넓은 지역사회에 이익을 주고자 하는 개인의 필요에 의해 지지된다고 하였다. 즉, 그의 기본 논지는 자기확장 이론에 의해 지지되어질 뿐만 아니라 인간의 가치, 신념, 태도에 대한 연구와 매우 밀접한 관련성을 공유한다. 자기확장 이론은 인간 대 인간(interpersonal) 이론이 아닌 개인과 조직사이의 관계를 설명할 수 있다. 확장된 자아는 자기 자신 보다 다른 사람을 먼저 생각할 수 있는 이타적인 요소뿐만 아니라 다른 사람들을 자신의 일부로 통합하는 이기적인 요소도 포함한다. 이러한 시각에서 나눔은 인간의 가치와 관련된 확장이고 사회적 기관들에 대한

기부자의 자기확장의 차원에서 전개될 수 있음을 논할 수 있다(김유나, 2002).

요약하여보면 자기확장이란 자신에게 중요하게 영향을 미치는 개인을 포함하여 자신과 동일시할 수 있는 밀접하게 관련지어진 조직에 대한 자아의 확장을 말한다. 즉, 나눔은 확장된 자아가 포함하는 더 넓은 영역에 이익을 주고자 할 때 개인에게서 나타날 수 있음을 시사하는 것으로 볼 수 있다.

d. 문화규범 이론

DeFleur(1970)가 처음 제창한 문화규범이론은 "매스미디어는 어떤 특정 주제들의 선별적 제시와 강조를 통하여 그 강조된 주제에 관한 문화적 공통규범이 어떤 특정한 양태로 구조화 또는 정의되어 있다는 인상을 수용자 대중들에게 조성하고 있다."는 것을 기본 가정으로 내세우고 있다. 즉 수용자 개개인이 어떠한 주제나 상황에 처했을 때 매스미디어는 그에 대해 정의를 내리고 사회적으로 인정되고 지지되는 문화적 규범을 제공함으로써 간접적으로 개인의 행동에 영향을 미치게 된다는 것이다.

이 이론은 매스미디어가 수용자 개개인의 태도나 의견을 변화시키기 보다는 수용자가 속해있는 사회나 집단의 문화적 규범을 형성하거나 강화함으로써 수용자의 인식과 행위에 간접적인 영향을 미친다는 것을 전제로 하여 매스미디어의 사회화 기능을 강조한다. 매스미디어의 사회화 기능은 특히 매스미디어가 한 사회가 지향하는 규범이나 가치관을 형성하고 수요자에게 내면화시키는 과정에 초점을 두고 있으며, 매스미디어 메시지의 영향에 대한 장기적인 접근을 제시하고 있다. 따라서 나눔에 관련한 매스미디어는 그것을 접한 사람들로 하여금 나눔에 대한 관념 및 사회적 규범들을 가지게 함으로써 나눔의 태도에 영향을 미칠 수 있을 것으로 생각한다. 특히 현대는 다중매체의 위력이 크게 작용하는 시대이므로 그 매체를 적극 활용하여 나눔이 실천되는 현장이나 나눔에 참여하는 사람들에 대한 이해 등을 제시할 수 있음을 보여주는 이론이다.

이를 정리하여 나눔에 영향을 주는 기타 이론적 관점들을 요약하면 <표 7>과 같다.

<표 7> 나눔에 영향을 주는 기타 이론적 관점

이 론	내 용
경험학습이론	• 경험이 갖는 연속성과 상호작용적 특성이 당면한 문제를 해결하고 새로운 행동과 경험으로 이어지게 함. • 나눔에 대한 유소년 및 청소년 시절의 경험들이 학습을 통해 성인기에 본격적인 기부행동으로 이어질 수 있다고 봄.
역할정체이론	• 역할정체성이 발전하면 사람들은 그 정체성과 일치하는 행동을 하려는 경향이 있음. • 헌혈자라는 자아정체감이 발전하면 헌혈을 계속하려는 의도와 계속적인 헌혈에 영향을 미친다는 것.
자기확장 이론	• 개인이 성장과 성숙을 하면서 다른 사람들을 자신의 스키마에 통합시킨다는 것. • 나눔 행동은 확장된 자아를 대표하는 더 넓은 지역사회에 이익을 주고자 하는 개인의 필요에 의해 지지될 수 있음. • 시민으로서의 책임감, 애국심, 자선행동은 확장된 자아의 일부가 타인과 공유되거나 공유되는 것으로 아는 인식에 의 해 설명됨.
문화규범 이론	• 매스미디어에 의해 지지되는 문화적 규범이 제공되면 개인의 행동이 간접적으로 영향을 받게 됨. • 나눔에 대한 관념 및 사회적 규범들을 가지게 함으로써 나눔의 태도에 영향을 미칠 수 있다고 봄.

이상의 이론들을 종합해 보면 나눔에 영향을 주고 성인이 되어서까지 나눔의 태도가 지속적으로 유지될 수 있도록 하는 요인들에 대해 살펴볼 수 있다. 즉, 나눔에 대한 학습의 경험과 다른 사람의 나눔 행동을 관찰했던 경험들이 구체적 실천으로 드러나면서 연속적으로 상호작용을 보임으로서 나아가 확장된 자아를 통해 더 넓은 사회에 나눔을 발전시키게 된다는 것이다. 또한, 사회적으로 기대되는 규범들에 의해 꾸준히 영향을 받으며 나눔에 대한 판단과 태도를 키워간다고 본다.

Ⅲ. 연구방법

A. 문화기술적 연구(Ethnographic Inquiry)

본 연구는 하늘유치원의 사회적 환경에서 만4세 무지개반 유아들이 경험하는 나눔의 과정을 이해하고, 나눔의 경험이 유아들에게 어떤 의미를 갖게 하는지에 대해 알아보는 데 목적이 있다. 이를 위해 경험을 해석하고 조직하는데 유용하고 문화적 의미를 이해하여, 그 패턴과 규칙을 발견하는 데 적합한 문화기술적 연구방법(Jacob, 1987)을 채택하였다.

어떤 사회이든지 그 사회에 대한 심층적인 이해를 도모하기 위해서는 그 사회가 구성되는데 영향을 미친 총체적인 문화 즉, 행위 주체자들의 행동, 신념, 태도, 가치 그리고 그러한 것들을 구성하는 문화적 요소들을 이해하는 것이 필요하다(Lincoln & Guba, 1985). 문화기술적 연구방법은 사회현상들의 이면에 존재하는 총체적인 연관관계를 포착해내어 우리로 하여금 사회적 실재를 보다 심층적으로 조망할 수 있게 해주는 장점을 지니고 있다(황익주, 2005: 권효숙, 2010에서 재인용).

문화기술적 연구는 사회적으로 상호작용하는 일련의 사람들의 삶의 방식과 그들의 문화에 대해 묘사하는 것이다. 또한 문화적 관점에 대해 조용환(2000)은 한 문화를 이해하는 과정의 기록이라고 하였고, 연구자가 연구 참여자 집단의 생활세계 속에서 참여관찰을 통해 얻게 된 그 사람들의 가치, 지식, 기술을 정리한 것이라고 설명하였다. 그리고 이용숙(1989)은 연구자가 참여자의 삶을 기술하고자 애써야 한다고 강조하면서 연구자의 특권적인 목소리나 입장에서가 아니라 참여자의 관점에서 연구 대상의 실제와 현상을 기술하고 해석해야 한다고 하였다. 이를 위해 연구자는 그들의 문화에 익숙해져야 하며 외부자이기 보다는 내부자가 되기를 노력해야 한다고 하였다. 즉, 문화기술적 연구를 위해서는 다른 사람의 경험을 이해하기 위해 다른 사람의 경험 속으로 들어가야 한다(Denzin, 1989). 연구자는 처음에는 이방인으로 들어가지만 점차 연구 참여자들의 주관적이고 내부자적인 관점(emic view)에 대해 이해하게 되고, 여기에 타당하고 종합적인 분석과 해석으로서 외부자적 관점(etic view)을 덧붙이는 것이다.

인간의 행동은 그들을 둘러싸고 있는 사회문화적인 환경에 의해 영향을 받는

다. 문화기술적 연구는 사회적 세계가 객관적인 것이 아니라 그 사회적 상황에 참여하고 있는 사람들에 의해 구성된 주관적 의미가 포함되어 있다고 본다(Ellen, 1984). 사회적 실재(reality)는 그 자체로 존재하는 것이 아니라 인간 삶과 인간이 행동 및 사고의 구조와 연관되어 구성되는 것이다. 그러므로 세상을 '있는 그대로 본다'는 것은 부적절하며, 문화의 획득을 통해 본다고 하는 편이 더 적절하다. 모든 사람은 같은 물체를 동일하게 보지 않는다. 나이, 성, 계급, 직업, 신념, 민족성 등의 수많은 변수가 영향을 끼쳐 사물과 현상이 지각, 표현되는 것이다(신경림 외, 2008).

더욱이 유치원이라는 사회적 환경에서 유아들이 갖는 나눔의 현상은 성인과는 다른 문화적 내용들과 그들만의 고유한 체험들로 나타날 수 있다. 이러한 독특한 체험들이 보여주는 의미를 심층적으로 해석하기 위해서는 맥락적(contextual) 특성을 중요하게 여기는 문화기술적 연구가 필요하다고 본다. 특히 유아들은 성인에 비해 맥락을 통제하기보다는 맥락이나 상황에 더 의존적인 특성을 가지고 있기 때문이다. 따라서 보다 자연스러운 환경에서 있는 그대로의 상황을 관찰하는 것이 필요하다(고인옥, 2002). Graue와 Walsh(1998)는 유아의 맥락을 고려하지 않고 그들을 연구하는 것은 유아와 그들의 행동에서 의미를 떼어내고 생각하는 것이라고 하였다.

유아의 나눔의 의미는 그들의 일상적인 삶에서 특히 유치원이라는 환경내의 교사와 또래들과 끊임없는 상호작용 속에서 구성되는 것으로서 문화기술적 연구를 통해 심층적으로 들여다 볼 수 있을 것이다. 즉, 연구대상의 총체적 과정과 역동적 맥락을 중요시하는 문화기술적 연구방법이 본 연구의 대상이 되는 유아들에게서 나타나는 나눔의 현상을 연구하는 데 사용됨으로써 복잡한 유치원의 상황을 구체적이고 풍부하게 묘사하여 실증주의적 접근 방법에서 간과할 수 있는 다양한 나눔의 양상과 특징을 파악하도록 해줄 것이다. 또한 유치원이라고 하는 실제 삶의 맥락 속에서 그들이 나눔을 어떻게 이해하고 받아들이며, 어떻게 만들어 내고 있는지 그 의미를 드러내는 데 도움을 줄 수 있을 것이다. 연구참여자들을 보호하기 위하여 유치원 이름과 반, 교사 그리고 유아들의 이름은 모두 가명으로 하였다.

B. 연구절차

1. 연구대상

a. 유치원 선정 과정

문화기술적 연구는 주어진 맥락 속에서의 의미를 찾고자 하기 때문에 특정한 사회적 상황을 지속적으로 관찰할 수 있는 연구 장소가 필요하다. 따라서 장소, 행위, 행위자의 세 요소로 구성되는 사회적 상황(Spradley, 1980) 중 장소를 우선 선정하기로 하고, 그 곳에 있는 행위자와 행위를 관찰하기로 하였다.

본 연구자가 연구대상 기관으로 선택한 하늘유치원은 연구자와 잘 알고 지내는 원장님이 운영을 하는 곳이고, 연구의 시작과 함께 일정한 시간 동안 연구자가 머물면서 종일반 운영을 돕기로 되어 있어서 무엇보다 지속적인 연구를 하기에 적당하였다. 따라서 교직원들과의 관계에 있어서도 연구에 적극적인 협조가 가능하였고, 유아들과의 래포 형성도 쉬울 것으로 기대하였다.

연구자는 연구에 앞서 원장선생님과 원감선생님에게 연구의 의도를 전달하고, 논문 연구를 위한 여러 가지 협조사항에 대해 동의를 구했다. 2학기가 시작되면 9월부터 관찰을 해야 했기 때문에 8월 초가 되자 미리 연구에 관한 내용을 설명해주고자 하였다. 원감 선생님은 무지개반 선생님을 불러 연구자가 설명한 내용을 대략 전달하고는 자리에서 일어났고, 연구자는 무지개반 선생님에게 다시 관찰일정에 대해 자세히 설명하였다. 교사는 처음에는 무지개반보다 더 잘하는 다른 만 4세반도 있다고 하면서 약간 부담스러워 하는 눈치였다. 연구자는 무지개반 교사에게 무지개반의 유아들이 가장 소란스럽지만 활발하다는 원장님의 말씀을 듣고 사실은 연구자가 선택하였다고 하였다. 무지개반 선생님은 웃으시며 '고생스러우시겠어요.'라고 하며 오히려 연구자를 격려해주었고, 연구자 또한 '선생님에게 부담스럽지 않게 최대한 노력하겠지만 누군가 보고 있다는 게 편하지는 않을 거예요. 관찰 허락해주셔서 감사합니다.'라고 마음의 뜻을 전하였다. 그리고 연구가 진행되면 비디오 촬영, 녹음 등을 하게 될 것이라고 미리 말하고, 유아들의 활동에 가급적 개입하지 않을 것이라는 이야기도 해주었다. 관찰할 유아들에 대한 동의는 학부모들에게 연구하고자 하는 목적과 관찰하고자 하는 내용, 본

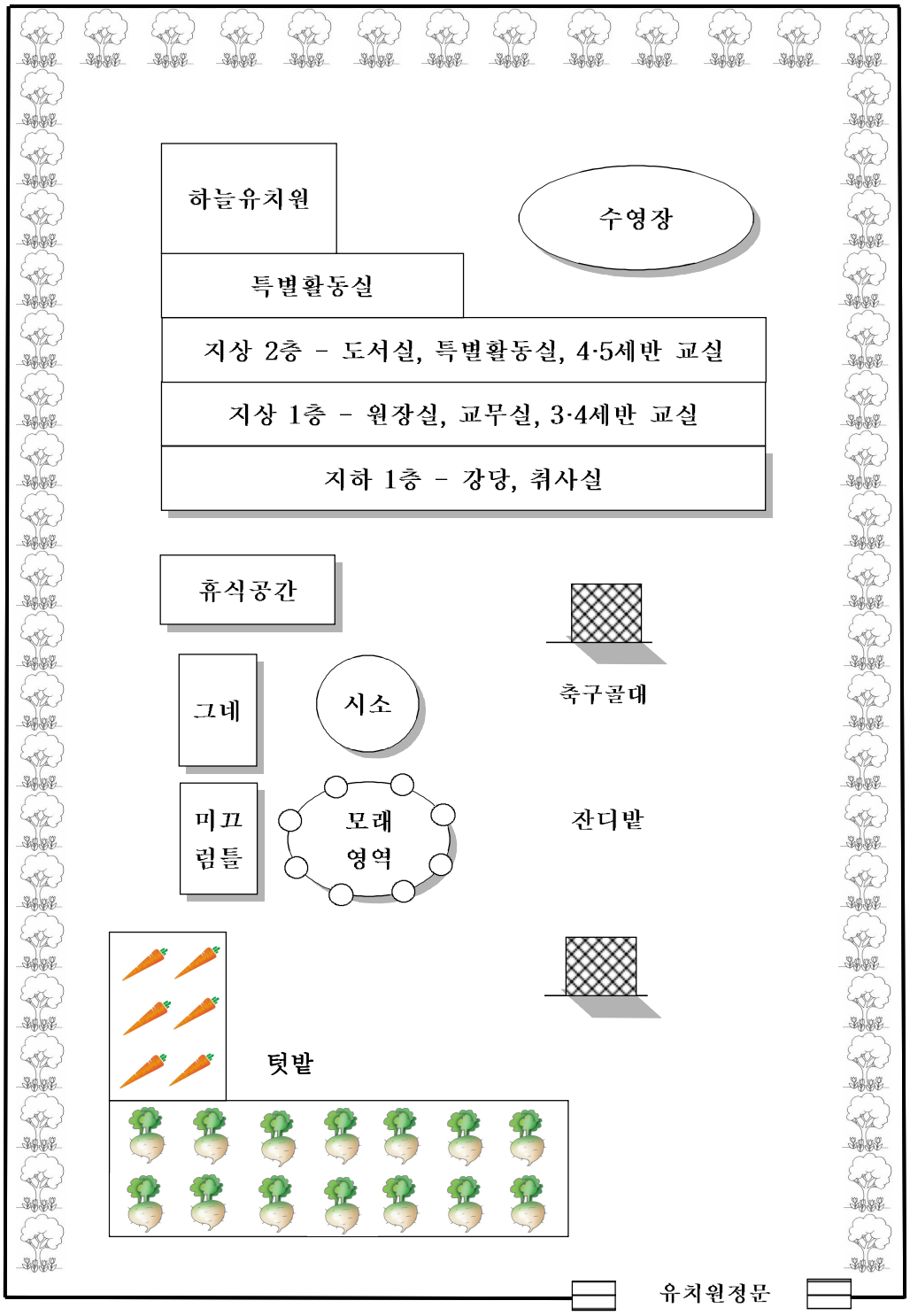
연구자의 소속 등을 담은 통신문을 가정으로 발송하여 유아들을 평가하려는 목적이 아님을 밝히고 허락을 구하였다.

b. 연구 환경

(1) 하늘유치원

본 연구 대상지인 하늘유치원은 G광역시에 위치한 사립유치원이며, '해처럼 밝고 따뜻하게', '곱고 밝고 올바르게'를 원훈으로 하여 2004년에 현재의 자리에 설립되어 지금까지 운영되고 있다. 하늘유치원은 총 14학급으로 이루어져 있으며 만3세 4학급, 만4세 5학급, 만5세 5학급으로 운영되고 있고, 오후 종일제도 함께 운영한다.

하늘유치원의 건물 1층에는 원장실, 교무실, 만 3세반 교실 4개, 만 4세반 교실 1개, 기타 소그룹 활동을 위한 교실이 있으며, 건물 2층에는 만 4세반 교실 4개, 만 5세반 교실 5개, 도서실, 특별활동실 등이 있다. 그리고 지하 1층에는 유희실 겸 강당이 있고, 취사실이 위치하고 있으며, 취사실 뒤편으로 건물 바깥쪽은 1층이어서 유아 수영장이 있다. 또한 하늘유치원의 건물 앞으로는 넓은 잔디 운동장과 텃밭, 그리고 실외 복합놀이시설이 있다. 하늘유치원의 조감도는 〔그림 2〕와 같다.



〔그림 2〕 하늘유치원 조감도

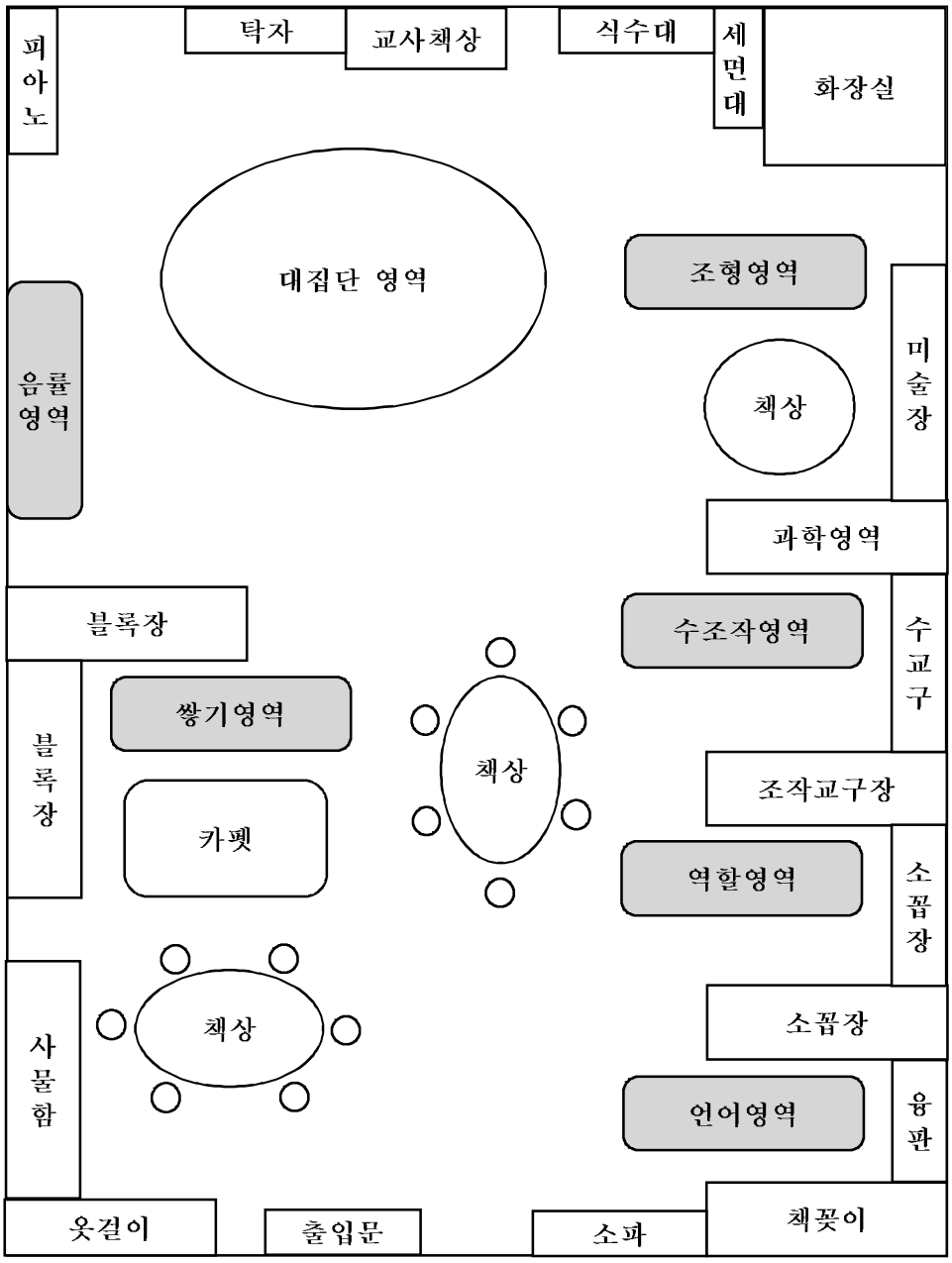
(2) 무지개반

연구가 진행되었던 무지개반은 만 4세 유아 20명과 교사 1명으로 구성되어 있다. 1층에 위치하고 있는 무지개반은 유치원 현관을 통해 왼쪽으로 돌면 바로 들어갈 수 있다. 무지개반의 교실 면적은 68m^{2}이며 세면대 및 화장실이 실내에 배치되어 있다. 교실의 문을 열고 들어가면 뒤쪽 입구 쪽에 날짜와 출석을 확인할 수 있는 영역이 있고, 그 옆 벽면에는 무지개반 유아들의 작품들을 걸어두는 게시판과 생일판이 꾸며져 있다. 왼쪽 벽면으로 옷을 정리할 수 있는 선반과 사물함이 나란히 있다. 사물함 옆으로 교실 양편에 흥미영역이 구성되어 있는데 언어 영역, 쌓기 영역, 음률 영역, 역할놀이 영역, 수·조작 영역, 조형 영역, 과학 영역 등으로 구성되어 있다.

각 흥미 영역에는 주제와 관련된 교구들이 비치되어 있는데, 유아들은 자유선택활동 시간에 자신들의 흥미에 따라서 자유롭게 영역을 선택하여 활동을 할 수 있다. 또한 흥미 영역에 비치된 교구들은 계절과 주제의 전개에 따라 영역마다의 놀이 환경이 매주 새롭게 구성되기보다는 2-3주에 걸쳐 부분적으로 교체되었다. 언어영역에는 작은 소파가 놓여 있으며, 융판이 게시되어 있고, 주제와 관련된 책뿐만 아니라 유아들이 각 가정에서 월요일마다 가져와서 돌려보는 다양한 책들이 새롭게 전시되어지고 있어 유아들이 즐겨 찾고 있었다. 역할영역은 주제와 관련된 소품들 즉, 모형음식, 인형, 앞치마, 아기띠, 병원놀이 기구, 음식점놀이 도구 등이 함께 섞여 있었다. 조형영역에는 필기도구와 색종이, 각종 폐품을 활용한 다양한 재료들, 풀, 가위 등이 제시되어 있었고, 음률영역에는 소고, 캐스터네츠, 탬버린, 악보, 스카프, 끈 등이 배치되어 있었다. 쌓기 영역에는 소음을 흡수할 수 있도록 바닥에 카펫이 깔려 있었으며, 공간은 다른 영역에 비해 확보되어 있었지만 블록의 수량이 충분하거나 다양하지는 않았다. 수 조작영역에 배치되어 있는 교구는 좀 더 다양하게 제시되어 있었는데, 명화퍼즐, 공룡모형, 주사위를 이용한 보드 게임, 레고 블록, 일상생활 훈련 틀, 바느질하기 등이 배치되어 있었다.

출입문 맞은 편 앞쪽에는 담임교사의 책상과 칠판이 있고, 그 오른쪽에 세면대와 화장실이 있다. 오른쪽 벽면에는 칭찬스티커를 붙이는 판이 작게 붙어 있고 거의 대부분은 창문으로 되어 있다. 창문은 예쁜 그림들로 꾸며져 있고 창문 앞쪽으로는 긴 줄이 있어서 영어 알파벳과 관련된 그림조각들이 집게를 사용하여 걸려 있다. 출입문 쪽 옆면의 벽에는 무지개반 유아들 각자가 말한 '나의 꿈'

이라는 장래 희망을 나타낸 사진들이 붙어 있다. 간호사, 선생님, 화가, 과학자, 의사, 발레리나, 경찰 등을 나타내는 그림위에 무지개반 유아들의 얼굴 사진이 함께 꾸며져 있다. 무지개반의 교실 배치는 〔그림 3〕과 같다.



〔그림 3〕 무지개반 교실의 배치도

무지개반 유아들의 하루일과는 등원, 자유선택활동, 정리 정돈 및 화장실 다녀오기, 간식, 이야기나누기, 아침 영어방송, 대, 소집단 활동, 점심식사 및 이닦기, 자유선택활동, 대집단 활동, 평가 및 귀가지도로 이루어진다. 이러한 무지개반 유아들의 하루일과는 대부분 매일 같은 순서로 진행되지만 특별한 행사와 유아의 요구 등에 따라 융통성 있게 변화되기도 하였다.

무지개반 유아들의 하루일과는 아래와 같다.

① 등원 : 무지개반 유아들의 등원 시간은 유아마다 각기 다르다. 1차, 2차 코스로 나뉘어 버스를 타고 등원하는 유아 그리고 부모님이 데려다 주시는 유아들로 나뉘며, 모든 유아가 교실에 들어오는 시간은 대체로 오전 9시 40분경이다. 유아들은 먼저 교실에 도착하면 자유롭게 자유선택활동을 하도록 되어 있다. 교사는 차량지도를 마치고 들어와 유아를 데리고 온 학부모들과 현관에서 인사를 나누기도 하고 다시 교실에 돌아와 유아들의 출석확인과 가방정리를 돕기도 한다. 또한 가정으로부터 유아 편에 전달된 메모나 약품 등에 대해 확인을 하기도 하며, 유아들과 반갑게 인사를 나누기도 한다.

② 이야기 나누기 : 모든 유아들이 등원을 하게 되면 교사의 신호에 따라 놀잇감을 정리하고 함께 모여서 그 날의 일과계획이나 학습주제에 대해 알아보거나 토의하는 시간을 갖는다. 월요일의 경우는 주말 동안 지냈던 일에 대해 유아들이 소개하는 활동을 하기도 하였다.

③ 자유선택활동 : 자유선택활동은 거의 매일 이루어지며 이 시간에는 유아들이 스스로 놀이영역을 선택하여 활동을 하게 된다. 새로운 활동을 하기도 하지만 때로는 전날 마치지 못했던 작업이 함께 이루어지기도 한다. 교사는 유아들이 놀이를 진행하는 동안 개인적인 업무를 보거나, 개별적으로 또는 소그룹을 이루어 유아들의 활동에 참여하기도 한다.

④ 집단 활동 : 자유선택활동 이후에는 그날 정해진 집단 활동을 하게 된다. 담임교사가 진행하는 집단 활동은 새노래 배우기, 게임, 율동이나 신체표현, 동시, 음악 감상, 바깥놀이 등이며, 외부강사에 의해 진행되는 활동으로는 영어, 체육, 국악의 수업이 있다.

⑤ 점심시간 : 하늘유치원의 점심 배식은 조리실에서 준비된 밥과 국, 반찬 등을 조리사가 각 교실로 가져다주는 형태로 이루어진다. 교사는 미리 유아들을 조별로 호명하여 손을 씻도록 하고, 개별적으로 유아들이 준비한 도시락을 꺼내도록 하였다. 점심식사는 유아들이 모두 깨끗하게 먹을 때까지 기다려주었으며 더 필요한 반찬은 수시로 교사에게 요청할 수 있도록 하였다. 식사가 끝나면 유아들은 교사에게 도시락을 보여준 후 가방에 정리해서 넣었다. 그리고 자율적으로 이닦기를 하는데 세면대에는 두 명의 유아만 있을 수 있도록 하고 그 뒤는 줄을 지어 앉아 있도록 하였는데 매우 익숙하게 진행되었다.

⑥ 평가 및 귀가지도 : 교사는 유아들과 하루의 활동을 평가하고 정리하며, 재미있었던 활동에 대해서 또는 속상했던 일에 대해 유아들의 생각을 서로 나눌 수 있는 시간을 갖도록 하였다. 귀가지도는 오전처럼 2차에 걸쳐 시간차를 두고 이루어지며, 종일반으로 가는 유아들은 다른 유아들에 앞서 오후 1시 55분경에 교실에서 나간다. 이러한 일과 시간 및 활동은 <표 8>과 같다.

<표 8> 무지개반의 하루일과

일과 시간	활 동
08:30-09:00	등원
09:00-09:50	자유선택활동
09:50-10:00	정리 정돈 및 화장실 다녀오기
10:00-10:20	간식
10:20-10:40	이야기 나누기
10:40-10:50	아침 영어방송
10:50-11:30	대, 소집단 활동
11:30-11:40	정리 정돈 및 화장실 다녀오기
11:40-12:30	점심식사 및 이닦기
12:30-13:20	자유선택활동
13:20-13:40	대집단 활동
13:40-	평가 및 귀가지도

c. 교사

무지개반의 담임인 김 교사는 2년제 전문대학 유아교육과를 졸업하여 교사 경력이 6년째이며, 하늘유치원에서는 4년째 근무하고 있다. 이곳에서 근무 하면서 결혼을 하였고 한 아이의 엄마이기도 하다. 김 교사는 유아들을 대할 때 조용하고 차분한 태도로 웃는 모습을 자주 보여주었다. 하지만 교실의 질서와 규칙을 어지럽히는 행동에 대해서는 단호하게 처리하여 늘 안정적이고 일관된 모습이었다.

유아의 나눔에 대한 주제로 연구에 협조를 얻다 보니 자연스럽게 유아들의 인성적인 측면 특히, 자신의 욕심을 통제하는 능력에 대한 이야기를 자주 하게 되었다. 다음은 관찰 중 유아들이 모두 귀가를 한고 난 후 그날 한 유아가 교사에게 무엇인가 도움을 요청했던 상황에 대해 이야기를 들었던 내용 중 일부이다.

> 하루 중 아이들로부터 제가 가장 많이 듣는 것이 뭔지 아세요? 뜻대로 되지 않았을 때 저한테 이르러 오는 소리에요. 아이들은 확실히 자기중심적인 것 같아요, 아직은. 그런데 일 년이 다 가도 한 번도 이르러 오지 않는 애들도 있어요. 그냥 신경을 안 쓰는 것 같아요. 대부분 아이들이 거의 자기중심적이니 자기 것을 나눠주기가 쉽지는 않을 거예요. 그래도 혼자 해결 하고 저한테 오지 않는 아이들 같은 경우는 조용히 자기 몫을 그냥 포기하기도 하니까 넘어 가겠죠. 아이들도 다 다르잖아요. 시기적으로 자기중심성이 강하기도 하겠지만 그 중에서도 자기 욕심을 기어코 채우는 아이들이 분명히 있거든요.
>
> (교사 면담, 2010. 9. 14)

김 교사는 유아들이 자기중심적이며 자신들의 몫에 대해 양보하지 않는 모습을 발달상의 특성 중 나타나는 과정이라고 보고 있었다. 동시에 유아 스스로 갈등을 중재하고 자신을 통제할 수 있는 부분에 대해서는 유아들이 가진 개개인의 성향일 것이라고 여기고 있다.

> 때로는 자기 욕심만 채우려다가 친구들에게 소외당하는 경우도 있고요, 심할 때는 친구에게 공격적인 행동을 해서 우리 반 엄마들로부터 전화가 걸려오기도 해요. 뭐 꼭 놀잇감만을 가지고 매번 그러지는 않죠. 특히 여자 애들 같은 경우는 친구를 가지고도 자기편으로 만들고 싶어 싸울 때가 있거든요. 그런데 그런 것들이 겉으로 드러날 때는 이미 많이

진행되어 있을 때 이구요, 제가 아이들이 놀 때 항상 함께 있는 것은 아니라서…. 오전에 차량 맡아야 할 때는 다녀오면 이미 일이 터져 있어서 저한테 전부 혼만 나잖아요. 사실은 그런 부분도 제가 도와줄 필요가 있을 텐데요. 아침에나 점심 후 아이들이 놀면서 상호작용할 때 서로 배려해주는 습관들이 베여야 하는데 제가 바쁘면 그것도 잘 못해주니까 좀 미안해요. 우리 유치원이 해야 할 프로그램이 많아서 그때 빼고 시간이 많지는 않거든요.

(교사 면담, 2010. 10. 28)

김 교사는 유아들이 활동하면서 필요한 경우 교사의 중재에 따라 나눔이나 배려와 같은 상호작용이 바람직한 방향으로 길러질 수 있다고 생각하는 것이다. 그런데 유치원의 운영 상 현실적으로 자연스러운 상황에서 유아들과 충분하게 상호작용할 만한 시간이 많지 않음에 대해 아쉬움을 나타내고 있는 것으로 보인다.

김 교사는 이 처럼 유아들에 대한 교육의 방향이 조기성취의 여러 가지 압력으로 치우쳐 있어 통합적으로 배려나 사회성의 덕목을 배워 나갈 만한 기회가 부족하다는 점을 표현하면서 연구자가 관찰하고자 하는 연구의 흐름에 자연스럽게 동참해 주었다. 또한 연구를 위한 자료 수집은 잘 되고 있는지에 대해 가끔 물어보면서 무지개반 유아들의 개인적인 인적사항에 관해서도 필요로 하면 친절하게 설명해 주곤 하였다.

d. 무지개반 유아들

본 연구를 위한 구체적인 참여자 선정 방법은 질적 연구 수행 시 일반적으로 이용되고 있는 비 확률표집(nonprobability)의 하나인 유목적 표집(purposeful sampling)법을 사용하였다. 이러한 표집의 주된 목적은 소규모의 정선된 연구 참여자를 구하는데 있다. 만 4세로 구성된 무지개반 유아들을 본 연구의 참여자로 선정한 이유는 도덕적 발달의 기초개념으로서 유아들이 분배가 요구되는 상황에서 어떻게 사고하고 행동하는 지에 관해 집중적으로 연구한 Damon(1975; 1977; 1980)의 연구결과에 있다. Damon(1977)은 분배정의 추론 발달의 수준을 6개의 수준으로 나누었는데, 그 중 가장 낮은 수준인 0-A수준에서 만 4세아가 가장 많이 나타났음을 밝혔다. 즉, 아직은 이기적이고 주관적인 원리에 따르지만

자신의 욕구와 공정성의 혼동이 일어나기 시작하는 시기인 것이다. 또한, 일반적으로 유아들은 4세경에 틀린 믿음 과제를 성공적으로 수행하는 것으로 나타났고, 이는 다른 사람의 마음 현상을 이해하는 능력이 있음을 나타내주는 것이라 할 수 있다(윤복희, 2011). 연구자는 만 4세를 나눔에 대한 타인과의 관계에서 초보적인 개념이 형성되는 시기로서 본 연구의 취지에 적절하다고 판단하였다. 본 연구에서 연구 참여자로 선정된 무지개반 유아는 총 20명으로 남아 10명, 여아 10명으로 구성되었다. 연구에 참여한 유아의 인적사항은 <표 9>와 같다.

<표 9> 연구 참여 유아의 인적사항

이름	성별	생년월일	형제관계	부모직업		이전 교육경험
				부	모	
이재승	남	2005. 05. 02	1남1녀(둘째)	회사원	방과후교사	본기관2년
김규희	여	2005. 03. 12	2녀(둘째)	회사원	회사원	어린이집1년
이창영	남	2005. 10. 25	2남 (첫째)	회사원	전업주부	없음
조명인	남	2005. 07. 09	1남1녀(첫째)	군인	교사	어린이집2년
오다빈	여	2005. 11. 15	2녀(둘째)	교사	교사	본기관1년
이세준	남	2005. 10. 28	1남1녀(둘째)	공무원	회사원	어린이집1년
허정재	남	2005. 04. 06	2남 (둘째)	회사원	회사원	본기관3년
송준우	남	2005. 05. 17	2남 (둘째)	회사원	전업주부	없음
고연희	여	2005. 06. 23	1남1녀(첫째)	회사원	회사원	어린이집2년
김아영	여	2005. 03. 28	1남1녀(첫째)	공무원	교사	어린이집2년6개월
박현정	여	2005. 12. 04	1녀(외동아)	회사원	전업주부	본기관1년
김현실	여	2005. 04. 16	2녀(둘째)	자영업	자영업	어린이집2년
박권오	남	2005. 9. 08	1남1녀(첫째)	회사원	회사원	본기관2년
양혜미	여	2006. 01. 23	1녀(외동아)	공무원	회사원	본기관1년6개월
이현진	여	2005. 08. 10	1남1녀(둘째)	회사원	전업주부	유치원1년

이규태	남	2006. 01. 13	2남2녀(둘째)	회사원	교사	어린이집2년
김동우	남	2005. 03. 14	1남1녀(둘째)	회사원	자영업	어린이집3년
이인경	여	2005. 05. 06	2녀(첫째)	회사원	전업주부	유치원1년
송지현	여	2006. 01. 28	2녀(둘째)	회사원	회사원	본기관1년
오영재	남	2005. 09. 20	2남 (첫째)	회사원	전업주부	본기관1년

무지개반 유아들의 부모들 중 맞벌이를 하는 경우는 14가정이었다. 무지개반 유아들의 부모 직업을 살펴보면, 아버지의 직업은 회사원이 14명으로 가장 많았으며, 그 다음으로 공무원 3명, 군인 1명, 교사 1명, 자영업 1명 순으로 나타났다. 맞벌이 가정의 어머니들은 회사원이 7명으로 가장 많았으며, 4명은 학교의 교직원이었고, 1명은 초등학교 방과 후에 아이들을 가르치는 일을 하고 있으며, 2명은 자영업에 종사하고 있었다. 사회 경제적으로 중류계층에 해당하는 가정 배경을 가졌으며, 모든 부모들은 대체적으로 유치원에서 이루어지는 교육이나 행사에 관심을 가지고 있는 편이었다.

무지개반 유아들 중 이전에 1년 이상의 교육 경험을 가진 유아는 모두 18명이었다. 10명은 본 기관 또는 다른 유치원에서 1년 이상의 교육 경험을 가졌고, 8명은 어린이집을 1년 이상 다녔으며, 교육경험이 처음인 유아는 2명이었다. 나눔을 이해하고 해석하는데 도움을 줄 수 있는 유아들의 개인적 특징을 살펴보면 다음과 같다.

① 이재승

자기보다 약한 친구를 잘 도와주는 편이며, 집단생활에 능동적으로 참여하고 또래관계에 적극적이며 친구들 간의 다툼이 있을 경우에는 자기 일을 제쳐두고 해결해보려는 해결사의 본능을 가지고 있다. 교실활동과 또래관계에서 말이 많고, 모든 활동에 모범적인 모습을 보이고자 노력하며, 또래로부터 인정받고자 한다.

② 김규희

다른 친구들에 비해 이해력과 사고력이 뛰어난 유아로 친구들을 주도적으로 이끄는 편이며, 놀이의 중심에 있는 경우가 대부분이다. 교사의 일을 잘 돕고, 또래에게 자신이 원하는 행동을 할 것을 요구하거나 기대하는 경향이 있다.

③ 이창영

친구들과 놀잇감을 사이좋게 양보하며 잘 가지고 놀고 대부분의 활동에 쉽게 적응하지만 또래에 비해 학습속도가 느린 편이다. 하지만 사교성이 좋고 친구관계가 원만해 또래들의 도움을 잘 받아들이며, 이해하지 못한 부분에 대해 아무렇지도 않게 도움을 요청하기도 한다.

④ 조명인

친구들 앞에서 발표를 하거나 이야기할 때 자신감이 부족해 보이는 편이지만 또래관계는 대체로 원만하다. 소심한 성격으로 자신의 것 이외에는 별로 관심을 두지 않는다. 몇 명의 친하게 지내는 친구들 외에는 자신이 가진 것을 쉽게 내어주지 않는다.

⑤ 오다빈

차분하고 조용한 편이나 가끔 고집스러운 면이 있어 토라져 있거나 어려운 일이 생기면 눈물을 자주 흘리며, 친구들과의 상호작용에서 민감한 편이다. 기분에 따라 상대방을 대하는 입장이 달라져서 자기 물건을 쉽게 빌려주다가도 그렇지 않은 모습을 보이기도 하여 또래에 비해 자기중심적이고 어리광 많은 아이로 비춰지기도 한다.

⑥ 이세준

혼자 하는 활동에서는 부끄러움을 타는 성격이기는 하나 동적인 활동을 좋아하여 자신의 성격과 상대적으로 다른 동우와 가깝게 지내고 싶어 한다. 간혹 자신의 행동을 통제하지 못하고 또래의 활동을 방해하는 행동을 따라하다가 친구들에게 거부되기도 한다. 세준이는 부모님이 직장에 다니시는 관계로 할아버지가 대부분 돌봐주고 있어 친구보다는 자신의 입장을 우선시하는 경향이 있다.

⑦ 허정재

정재는 무지개반 유아들 중 하늘유치원에 가장 오래 다니고 있다. 무슨 일이든 최고가 되고자 하는 욕구가 매우 강하다. 친구들과의 활동에 있어서도 친구들이 싫어하는 행동을 해서라도 목표를 이루려는 승부욕을 가졌으며, 욕심이 많기 때문에 자신에게 맡겨진 과제의 달성정도는 뛰어나지만 나누고 협력하는 모습은 찾아보기 힘들다.

⑧ 송준우

모든 활동에 있어 모범적이며 또래관계도 원만한 편이다. 동적인 활동보다 정적인 활동을 좋아하며, 다른 사람의 입장을 잘 이해하며 고려할 줄 안다. 교사의 말을 잘 따르고, 공동의 이익을 위해 자신의 욕구를 조절할 줄도 알지만 가끔 원칙적인 판단과 행동만을 고집하기도 한다.

⑨ 고연희

연희는 목소리가 작고 발음이 정확하지 않아 친구에게 자신의 의견을 전달하려면 약간 소리를 높인다. 주도적으로 활동하기보다는 놀이 중 울음으로 감정을 표현하는 경우가 많고, 그럼에도 불구하고 자기주장이 강하기 때문에 가끔 또래관계에서 어려움을 느낀다.

⑩ 김아영

체구가 작고 조용하며 자신이 해야 할 일에 대해서 꼼꼼하게 잘 마무리 짓는 편이다. 다양하고 광범위한 친구관계보다는 가까운 친구들과 친하게 지내며 새침한 성격으로 다른 친구들에게 자신의 것을 쉽게 허락하지는 않는다.

⑪ 박현정

매우 조용한 편이고 내성적인 성격을 가졌다. 또래와 원만한 관계를 유지하며 교사에게 늘 칭찬을 받는 유아이다. 또래들과의 활동에 있어서는 다소 소극적인 태도를 보이며, 놀이에서 리더의 역할을 주로 하는 규희의 곁에 있는 경우가 많다.

⑫ 김현실

유치원에서 언니에 대한 이야기를 자주하며, 주어진 일에 대해 책임감이 강하며, 적극적으로 하고자 한다. 원칙적이며 자기주장이 강하고 고집스러운 면도 있지만 상대방을 배려하는 마음도 가지고 있다.

⑬ 박권오

기질이 온순한 편이라 또래와 갈등이 생기는 상황에서도 자기주장을 끝까지 고집하는 경우는 드물다. 원만한 친구관계를 맺고 있으며, 교사의 지시에도 잘 따르는 편이다.

⑭ 양혜미

감성이 풍부하며 조리 있게 말을 잘하지만 성격이 예민하여 작은 일에도 쉽게 토라진다. 자기 것에 대한 집착이 강한 편이며, 식성이 까다로워 점심시간이면 늘 밥을 늦게까지 먹고 있다. 모든 활동에서 행동이 느린 편이며, 친구보다는 자신을 더 우선으로 여긴다.

⑮ 이현진

또래에 비해 행동이 느리고 집중력이 떨어져 다른 친구들의 활동이 거의 마무리될 무렵 따라하는 경우가 많다. 하지만 성격은 매우 긍정적이어서 친구들과의 관계도 원만하고, 애교도 많은 편이다.

⑯ 이규태

무지개반에서 어린 연령에 속하고, 체구도 가장 작은 유아이다. 성격이 온순하고 차분하며, 자신이 맡은 활동에 대해 책임감이 강하여 최선을 다하는 모습이 자주 보인다. 또래관계에서도 상대방을 배려하고 존중하는 따뜻한 친구이다.

⑰ 김동우

학습적인 면은 또래에 비해 빠른 편이나 형들의 말투를 흉내 내거나 거친 언어를 자주 사용하고, 친구들의 활동을 방해하는 경우도 많아 또래로부터 거부되는 경향이 있다. 감정조절이 어려워 교사로부터 지적을 받는 경우도 많으며, 활동을 방해한다는 이유로 혼자 앉는 경우도 많다.

⑱ 이인경

교사나 또래에게 관심을 받고자 하는 욕구가 강하고 지기 싫어하는 성격이지만 또래에게 강압적이지는 않고 관계맺음에 있어 어려움은 없어 보이는 친구이다. 조리 있게 말을 잘하며 모든 활동에 잘 어울리는 편이다.

⑲ 송지현

자기주장을 잘하고 욕심이 많지만 한편으로는 상상력이 풍부하고 감수성이 예민하며 잘 우는 편이다. 자기보다 더 어린 동생을 대할 때는 언니다운 행동을 보이고자 애쓰지만, 친구들로부터 상처를 쉽게 받기도 하여 자기중심적인 경향을 보이기도 한다.

⑳ 오영재

수줍음이 많고 내성적이며 또래와 협조적이다. 기질이 순한 편이라 친구들에게 양보도 잘 하는 편이며, 규칙과 질서에 대해 잘 인지하여 집단생활에 능동적으로 참여하는 편이다.

이와 같이 무지개반 유아들의 개인적 배경특성을 고려할 때 그들을 둘러싼 가정환경, 교육기관에서 또래와 지내 본 경험의 차이, 나눔과 관련된 개인적 특성 등이 다양하게 구성되어 있어서 만 4세 유아들이 보여주는 나눔의 의미를 보다 폭넓게 파악하기에 적절하였다.

2. 예비연구

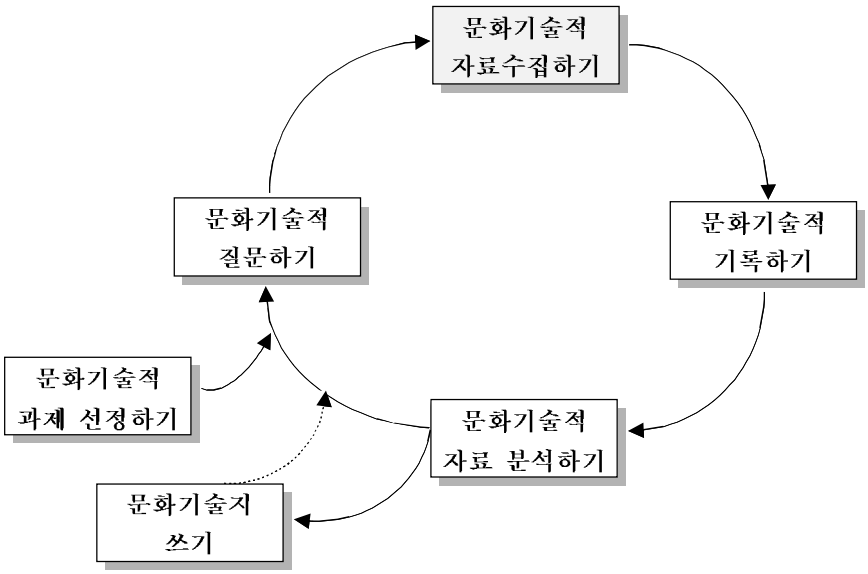
본 연구자는 2010년 8월 16일부터 2주간 무지개반과 연령이 같은 하늘유치원의 만 4세 달님반에서 총 8회의 참여관찰과 2회의 형식적인 교사면담을 가졌고, 하루 일과 중에 비형식적인 면담을 통해 유아들의 의견을 들었다. 이를 통해 나눔이라는 연구주제에 대한 구체적인 정보를 얻었고, 연구의 가능성을 검토하였다. 또한 연구자는 이 기간 동안 관찰을 수행할 수 있는 능력을 연습하고, 전사방식 등을 점검하여 보다 타당화된 자료를 수집하는 데 도움을 받을 수 있도록 노력하였다.

3. 본 연구

예비연구의 절차를 거치는 동안 연구의 방향을 구체화하여 본 연구는 하늘유치원의 무지개반에서 2010년 9월 1일부터 2011년 2월 18일까지 진행하였다. 주 2-3회의 참여관찰과 교사와의 심층면담이 이루어졌으며 총 48회의 참여관찰과 8회의 심층면담을 실시하였다. 참여관찰 기간 동안 연구자가 보지 못한 부분들이 있거나 간과해 버리는 오류를 방지하고자 캠코더 촬영을 실시하였으며 음성 녹음과 사진촬영을 병행하였다.

여러 문화기술적 연구 중 비교적 대표적이고 체계적인 참여관찰 방법과 절차를 제시하고 있는 것은 Spradley가 개발한 12단계의 발전적 연구 모델이다.

Spradley(1979, 1980)가 제시한 문화기술적 연구의 주요 작업은 일종의 사이클 패턴을 따라 몇 번씩 반복되면서 진행된다. 먼저 연구의 과제를 선택하고, 문화기술적 연구문제의 설정, 문화기술적 연구 자료의 수집, 문화기술적 기록하기, 문화기술적 자료의 분석에 이어 마지막으로 이들을 기초로 문화기술적 보고서 작성하기와 같은 순서로 진행된다. 이러한 과정은 계속적으로 순환되며, 그 과정에서 연구주제와 연구문제가 다시 규정되고 이에 따라 자료 수집과 자료 분석의 방향이 재설정되어 진행된다. 이를 도식화하면 〔그림 4〕와 같다.



〔그림 4〕 문화기술적 연구사이클

C. 자료수집

본 연구에서는 유치원이라는 사회적 환경에서 유아들이 나타내는 여러 가지 나눔의 현상들을 알아보기 위하여 문화기술적 연구에서 대표적 자료수집 방법인 참여관찰과 심층면담을 활용하였다. 자료수집에 대한 방법과 내용은 <표 10>과 같다.

<표 10> 자료수집 방법 및 내용

자료수집 방법	자료수집 내용	세부자료 수집내용
참여관찰	연구목적에 맞는 나눔과 관련된 유아들의 전반적인 행동특성과 현상들에 대한 관찰	나눔을 나타내는 유아들의 태도와 사회적 행동, 상호작용 등을 그대로 기술함
심층면담	비 구조화된 면담	참여관찰을 한 후 나타나는 현상에 따른 내용
	반 구조화된 면담	비 구조화된 면담내용 중 중요성이 파악되는 내용을 더욱 구체적으로 파악
보조자료	관찰의 보조 자료로 활용	연구자 일지, 비디오 촬영자료, 녹음자료, 입학안내 책자, 가정조사서, 연간계획안, 기타 공문 등

유아들 사이에서 일어나는 나눔의 양상을 이해하고자 하였으므로 집중적인 참여관찰 방법과 교사 또는 유아와의 면담이 주로 사용되었다. 이 외에도 연구자 일지와 비디오 촬영 자료, 녹음 자료도 보조 자료로서 활용되었고, 유치원의 입학 안내 책자, 가정 조사서, 연간 교육 계획안, 가정 통신문과 그 밖의 여러 가지 공문 등을 수집하고 분석하였다.

문화기술적 연구에 있어서 주로 이루어지는 자료수집 방법은 참여관찰(participant observation)과 심층면담(in-depth interview)이다. 참여관찰은 연구자가 연구 참여자들의 세계로 들어가 관찰하는 것으로 그곳의 환경 및 사람과 생활에 친숙해지는 일로부터 시작된다(정용교, 2001). 그리고 심층면담은 연구 참여자의 감정, 생각, 의도, 세상에 부여하는 의미 등의 추상적인 부분이나 관찰할 수 없는 과거에 일어난 행동이나 사건 등에 관한 이해를 돕고, 관찰한 내용에 관한 연구자의 이해나 해석이 적합한지를 확인하고자 할 때 사용되는 것이다(홍용희, 1998).

1. 참여관찰

Spradley(1980)는 참여관찰을 일상적인 참여(ordinary participation)와 연구목

적으로 연구자가 가지게 되는 역할인 참여관찰자(Participation observer)로 구분하였다. 모든 사람은 많은 사회적 상황에서 일상적인 참여자로 행동한다. 일단 우리가 문화적 규칙을 알면 그것은 암묵적이며 우리가 행하는 것에 대해 거의 생각하지 않게 된다. 반면 참여관찰자는 이런 공통적 사회상황을 연구하는데 일상적인 참여와 같은 모든 외면적인 모습을 관찰하는 것이다.

관찰은 구성원들이 행동하고 말하는 것을 예의 주시하는 것이지만 실제로는 연구자가 보고 듣고 느끼고 생각하는 것을 포함하는 것으로 이해되어야 한다(박창범, 2005). 연구자는 어떤 문화나 삶을 이해하기 위해 그 속에 들어가 그들과 함께 있으며, 일상적 참여자로서의 모습에 최대한 다가가지만 거기에 머무르지 않고 참여와 동시에 관찰을 하여야 한다. 즉, 참여관찰자는 참여와 관찰이라는 이중의 목적을 늘 지녀야 하며, 의도적으로 의식의 수준을 높여 모든 정보에 주의를 기울이여야만 한다.

본 연구에서 참여관찰은 Spradley(1980)가 제시한 관찰법의 절차를 따라서 서술 관찰, 집중 관찰, 선별 관찰의 순서로 진행하였다. 서술 관찰은 참여관찰에서 첫 번째로 이루어지는 과정으로 Spradley(1980)가 말한 사회적 상황(social situation) 즉 장소(place), 행위(activities), 행위자(actor) 등을 관찰하고 참여도 하게 된다. 즉, 일어나는 모든 일을 따라서 연구자가 원하는 것을 관찰하는 것이다. 연구자는 최대한 유아들의 일상을 방해하지 않고자 수동적인 참여 형태의 관찰을 실시하였으며, 유아들과의 상호작용에서 많은 정보를 얻고자 공감대 형성을 위한 노력으로 관찰에 들어가기 전 미리 참여 유아들의 이름을 외워서 이름을 불러 주었고, 좀 더 친근하게 다가갈 수 있었다. 교실의 전반적인 상황을 모두 관찰하면서 틈나는 대로 유아들의 개인적 특성과 일어났던 상황들에 대해 연관지어가며 담임교사인 김 교사와 의견을 나누기도 하였다. 그리고 그날 그날 일어났던 모든 사실의 내용들은 관찰일지에 기록하고자 노력하였다.

집중 관찰은 관찰의 과정에서 보여진 모든 사실들을 기록하기가 어려우므로 서술 관찰에서 좀 더 중요하다고 판단되는 내용을 관찰하는 것이다. 따라서 본 연구의 취지에 맞게 유아들의 상호작용이 활발하게 일어나는 상황을 중심으로 범위를 좁혀 관찰하였다.

선별 관찰은 관찰할 부분 중 가장 작은 부분에 초점을 두는 것을 말한다. 선별 관찰의 단계에서는 집중 관찰의 범위를 더욱 좁혀서 유아들에게 나눔이 일어나는 상황에 대한 구체적인 관찰을 통해 자료를 수집하였고, 면담을 통해 수집

된 자료를 다시 검토하면서 부족한 자료에 대해서는 추가 수집을 실시하였다.

참여관찰 기간 동안 연구자는 가능한 한 현장의 참여자들이 하는 말과 표정, 몸짓 등을 그대로 드러내기 위해(Bogdan & Biklen, 2006) 모든 자료를 캠코더로 촬영하였다. 교실의 상황과 유아들의 행동이나 말을 가능한 상세하게 담아내기 위해 캠코더를 설치하고 위치를 고정시키지 않음으로서 가급적 전체적 맥락을 모두 포착하려고 노력하였다. 캠코더 촬영을 통해 얻은 자료는 사람의 눈으로 관찰한 것이나 녹음보다 보다 더 생생하며 관찰한 것을 반복적으로 볼 수 있다는 면에서 영구적이다(Glesne, 2006).

본 연구를 위한 관찰은 2010년 9월부터 2011년 2월까지 진행되었다. 연구자는 연구 장소인 하늘유치원에 주 2-3회 방문하여 등원(오전 9시)부터 하원(오후 2시)까지 5시간 정도 관찰하였다.

참여관찰이 있은 후 이틀 가량은 무지개반 유아들이 연구자에게 여러 가지 관심을 가지더니 며칠이 지나면서 차츰 연구자의 존재를 크게 의식하지 않고 각자의 활동이나 일과운영에 집중하면서 자연스럽게 받아들이는 모습을 보여주게 되었었다. 하지만 연구가 진행되는 동안 내내 무지개반 유아들은 연구자가 가지고 있는 노트와 소형 녹음기에는 관심을 많이 보였다. '방금 뭐 썼는데요?', '왜 선생님은 맨날 뭐를 쓰는 거예요?' 또는 '제꺼 지우개 빌려줄까요?' 라고 말을 건네기도 하고, 소형 녹음기를 보고는 '이거 뭐에요?', '핸드폰이죠, 와! 새로 나온 신기한 핸드폰이다'하며 연구자를 향해 웃기도 하였다.

참여관찰이 지속되는 동안 연구자는 최대한 관찰내용을 수집하기 위해 관찰일지와 소형 녹음기를 활용하였다. 실제로 일어나는 상황에 대해 현장약기로 기록하거나 연구와 관련된 아이디어가 떠오르면 그때마다 간단하게 기록하기도 하였다. 유아들의 말을 녹음하는 경우에도 연구자가 현장의 상황을 쉽게 떠올릴 수 있도록 하기 위하여 앞뒤의 흐름에 대한 정황을 기록하기도 하였다.

참여관찰에서 얻은 모든 자료는 특별한 경우를 제외하고는 당일에 전사하고자 노력하였다. 현장약기와 동영상 그리고 녹음내용 등을 참고하여 전사하면서 활동이 일어났던 맥락과 유아들이 나누었던 대화내용, 유아들이 반응했던 모습들을 다시 떠올릴 수 있었는데, 이러한 과정에서 현장에서는 미처 보지 못했던 유아들의 나눔이 새롭게 발견되기도 하였다. 전사 후에는 그날 느낀 점이나 관찰과정에서의 문제점 등을 점검해보고 간단하게 기록해 두어 다음 관찰을 준비하였다.

2. 연구 참여자 심층면담

심층면담은 참여관찰과 함께 질적 연구의 대표적인 자료수집 방법으로 참여관찰의 일부라고도 할 수 있다. 이는 참여관찰 과정에서 연구자가 끊임없이 의문을 갖게 되는 낯선 문화에 대해 관찰의 현장에서 그 의문들을 면담의 형태로 풀어나가기 때문이다(조용환, 1998).

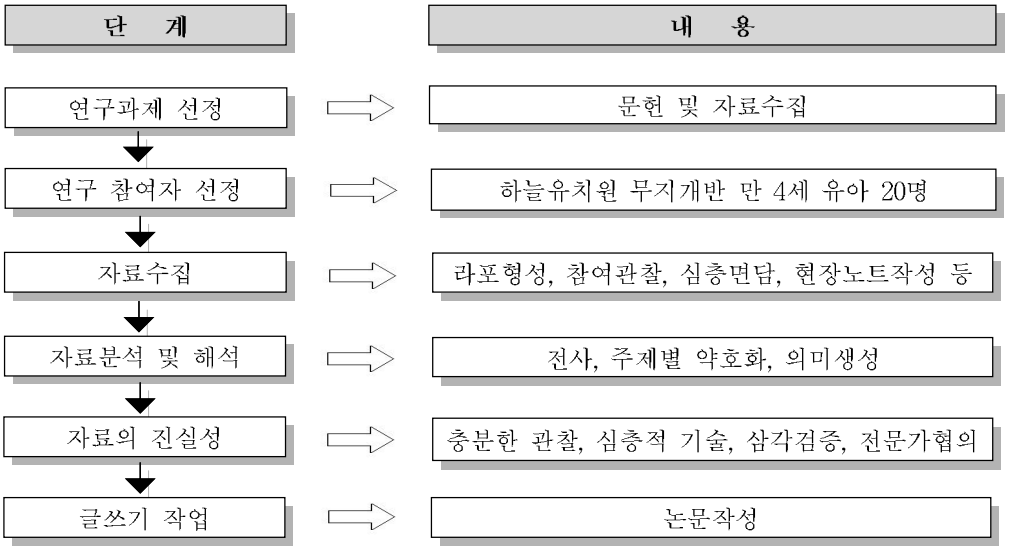
본 연구에서 면담은 김 교사와 무지개반 유아들을 대상으로 실시하였다. 교사면담은 반 구조화된 질문을 사용한 형식적인 면담과 일상적인 대화의 형식으로 이루어진 비형식적인 면담이 함께 사용되었다. 형식적인 면담은 총 2회로 평균 40분 정도로 이루어졌으며, 바쁜 교사의 일정을 감안하여 교사가 원하는 일정에 맞추어 무지개반 교실에서 유아들이 집에 돌아가고 없는 시간을 이용하였다. 면담 자료에 대한 기록은 교사에게 미리 양해를 구한 후 녹음기의 사용과 필기의 방법을 병행하였다. 비형식적인 면담은 활동이 진행 중인 상황이나 점심식사를 하면서 또는 유아들이 귀가한 이후에 자연스럽게 이루어졌다. 면담 시 연구자는 김 교사가 편안하게 느낄 수 있고, 자신의 관점을 자유롭게 표현할 수 있도록 Bogdan과 Bliken(1982)이 제시한 것처럼 주의 깊게 듣고, 명료화 하였으며, 융통성을 가지고 참여자의 생각을 절대 평가하지 않기 위해 노력하였다.

유아 면담은 유아의 특성 상 일대일 면담에서의 어려움을 고려하여 활동을 관찰하는 중간에 상황에 대한 궁금증을 즉시 질문하는 비형식적인 면담 방법이 주로 사용되었다. 그리고 때로는 유아들이 스스로 연구자에게 상황에 대한 설명을 이야기해줌으로써 궁금증이 해결되기도 하였다.

3. 문서수집

문화기술적 연구에서 각종 서류들과 문서들은 다른 자료원에서 찾을 수 없는 개인정보를 제공해 주기도 하고, 또한 참여관찰과정에서 참여자들을 이해하는 것을 돕기도 한다(Hatch, 2002). 이에 본 연구에서 수집한 문서자료들은 하늘유치원에서 신입 학부모들에게 보내는 '유치원 안내서', '연간 교육계획안', 가정으로 보내는 '가정통신문'과 그 밖에 무지개반 유아의 이름, 생년월일, 형제 관계, 부모의 직업에 대한 자료 등 이었다.

지금까지 제시한 연구의 절차는 〔그림 5〕와 같다.



〔그림 5〕 연구절차

D. 자료분석

문화기술적 연구에서는 자료 분석을 통해 수집된 자료에 의미를 부여하는데 (Taylor & Bogdan, 1984), 이러한 자료 분석은 자료수집 과정과 동시에 이루어졌다. 자료수집과 자료 분석을 병행하면서 연구에 대한 분석적 질문을 할 수 있었고, 이러한 질문들은 차후로 자료를 어떻게 수집해 나갈 것인가의 방향을 결정짓는데 도움을 주었다. 분석은 다음과 같은 과정을 거쳐 실시되었다.

먼저 전사과정으로 관찰을 하면서 현장에서 기록한 현장노트와 보이스레코더로 녹음한 녹음내용, 캠코더로 촬영한 촬영화면 등을 기초로 하여 그 내용을 정리하여 기록하였다. 전사한 내용과 녹음내용, 동영상촬영 화면 등은 컴퓨터 파일로 자세하게 정리하였으며 수집한 자료와 관련하여 공통적으로 발견되어지는 사실이나 좀 더 면밀하게 살펴보아야할 내용이나 연구에 대한 아이디어 등은 별도로 메모를 하여 분석과정에서 도움을 받을 수 있었다. 유아들의 활동 모습을 동영상으로 촬영한 자료들은 유아들에게서 나타나는 현장에서의 표정이나 행동에 대해 다시 떠오르게 하였고, 활동의 맥락을 좀 더 쉽게 이해할 수 있도록 도와

주었다.

다음으로는 사례를 여러 번 읽고 검토하면서 유아들이 나타낸 나눔 상황에서 공통된 요소를 발견하여 이를 가장 잘 설명해 줄 수 있는 단어를 기록하고 이를 바탕으로 범주화를 시작하였다. 즉, 단어들 간의 상위개념과 하위개념을 분류하고 다시 하위개념을 재분류해가는 과정에서 관련 있는 내용들끼리 연결하여 분류하고 분류한 내용을 명명화하여 범주화 목록을 작성하였다. 또한 서로 중복되는 부분은 함께 포함시키기도 하고 그 표현이 명료하지 않은 범주는 수정하여 보완하는 작업을 거치면서 주제 또는 의미 생성의 작업에 들어갔다. 연구자는 도출된 다양한 약호화의 면밀한 읽기와 분석 그리고 추론을 통하여 이들 자료의 내용을 전체적으로 포괄하여 설명해 줄 수 있는 새로운 개념이나 범주를 만들고 이를 주제로 표현함으로써 의미를 생성하였다.

이상의 과정을 토대로 본 연구에서는 Spradley(1980)가 '발전식 연구순서'에서 제시한 영역분석, 분류분석, 성분분석 및 주제분석의 방법을 활용하여 자료를 분석하였다. 분석은 패턴을 찾는 것이다. 그냥 눈앞에서 자연스럽게 일어나고 있는 다양한 '사회적 상황'들이 분석되기 위해서는 그 상황을 '문화적 장면'으로 읽어낼 도구가 필요하다. Spradley는 그 사고의 도구로서 영역분석과 분류분석, 성분분석을 제시하고 있는 것이다.

영역분석(domain analysis)은 문화기술적 분석의 첫 번째 단계로서, 사회적 상황 속에서 문화적 의미를 지닌 '부분' 또는 '요소'를 발견해 내는 과정으로 문화적 영역으로 설명할 수 있다. Spradley(1980)에 따르면 문화적 범주로서의 영역은 총괄용어, 포함용어, 의미론적 관계의 세 가지 요소로 구성되는데 총괄용어는 문화적 영역을 말하며, 포함용어는 영역내의 보다 작은 모든 범주를 가리키는 것이고, 의미론적 관계는 총괄용어와 포함용어를 연결시켜주는 것으로서 포함용어들은 의미론적 관계에 따라 문화적 영역 안에 자리를 잡게 된다.

분류분석(taxonomic analysis)이란 하나의 문화적 영역 안에 나열되어 있는 많은 포함용어들을 일정한 규칙을 토대로 묶는 작업이다. 영역분석과 분류분석의 차이는 분류분석이 문화적 영역 내의 내부적인 관계를 더 자세하게 보여준다는 것이다. 분류분석의 과정은 가장 많은 정보를 포함하고 있는 문화적 영역을 선택한 후, 포함용어들 간의 유사성을 살펴 묶거나 나누는 데서 출발한다.

성분분석(componential analysis)은 얻어진 언어에 의미를 생성하는 작업이다. 즉, 문화적 영역에서 범주화된 용어가 가지는 속성을 찾아내는 과정인데 속성은

하나의 문화적 범주에 규칙적으로 관련되는 정보이다. 이를 발견하기 위한 하나의 방법으로 각 영역의 요소들 간에 대조점을 파악하는 것이다. 이처럼 성분분석은 사람들이 그들의 문화적 범주에 부여하는 의미의 단위를 찾아가는 작업이다(Spradley, 1980).

주제분석(theme analysis)은 그 의미와 속성들을 정독하는 과정에서 유아들이 나타내는 나눔의 현상들을 복합적인 패턴으로 보여주는 것이다. 문화적 주제란 많은 영역들에서 암묵적으로 혹은 외현적으로 반복되어 발생하는 원리이며, 문화적 하위체제들을 연계하는 역할을 한다. 즉, 수많은 상황에 적용되고 여러 영역들에서 반복되는 주제를 발견함으로써 우리는 어떤 문화나 삶의 심층적인 이해에 도달할 수 있는 것이다.

E. 타당도

질적 연구의 경우, 자료들이 통제된 상황에서 수집되어 나오는 것이 아닐 뿐만 아니라 자료의 분석에 있어서도 연구자의 주관적 해석이나 의미부여가 들어갈 수밖에 없다. 질적 연구에서 신뢰도와 타당성의 기준은 자료의 진실성(trustworthiness)으로 설명된다. 즉, 양적연구와 달리 질적 연구에서 신뢰도란 여러 관찰자들에 의해 일반화될 수 있는 일관성이 아니라, 자료로서의 그들이 기록하는 내용과 그 상황에서 실제로 일어나는 일간의 일치되는 정도로 보기 때문에 연구자들이 모은 자료의 정확성과 포괄성에 그 관심이 있다(Bogdan & Biklen, 2006). 한편, Wolcott(1990)는 질적 연구를 점검하는 지침으로 9가지의 전략을 제시하고 있는데 질적 연구의 타당성에 대해 사실의 발견이나 궁극적인 대답을 추구하기 보다는 중요한 요소들을 좀 더 풍부한 해석으로 이끌어내는 것이 중요하다고 강조한다. 여기에는 ① 연구자는 적게 말하고 많이 들을 것, ② 정확하게 기록할 것, ③ 처음 느낌부터 쓰기 시작할 것, ④ 독자가 스스로 해석할 수 있게 할 것, ⑤ 충분히 기록할 것, ⑥ 연구자의 경험을 솔직하게 기술할 것, ⑦ 기록이 공정했는가에 대한 균형을 유지할 것, ⑧ 자신의 기술을 반성적으로 평가할 것, ⑨ 자세하게 설명할 것 등이 포함된다.

질적 연구물을 평가하는 준거들 중 가장 대표적으로 주목되는 준거는 Lincoln과 Guba(1981)가 개발한 신뢰성 준거이다. 이 준거들은 ① 충분한 기간의 집중적인 관찰, ② 삼각측정(triangulation) 방식으로 자료수집과 해석, ③ 심층적 기

술, ④ 전문가 협의, ⑤ 연구 참여자 확인, ⑥ 반성적 주관성과 글쓰기 등으로써 본 연구에서는 이를 통해 자료의 진실성과 연구의 타당도를 확보하였다.

본 연구는 첫째, 연구 참여자와의 신뢰와 래포를 형성하고 다양하고 심층적이며 진실한 질적 자료의 수집을 위해 2010년 9월부터 2011년 2월까지 충분한 기간 동안 집중적인 관찰을 하였다. 둘째, 자료를 수집하고 분석하는 과정에서 한 가지 방법만을 사용할 때 나타나는 해석의 오류를 줄이기 위해 삼각측정법을 사용하였다. 즉, 다양한 방법의 자료수집과 분석을 통해 내용을 범주화 한 후 이를 비교하여 일관성을 확인하기 위해 참여관찰과 심층면담, 동영상 촬영, 녹음자료 수집, 문서 수집 등 다양한 방법을 사용함으로써 자료의 타당도와 신뢰도를 높이고자 노력하였다. 셋째, 심층적 기술은 설명할 대상에 관해 전반적인 정보를 제공함으로써 독자로 하여금 그 상황을 완전히 이해할 수 있도록 하는 방법이다(Denzin & Lincoln, 1998). 본 연구에서는 현장에 직접 참여하여 연구목적에 따라 유아들의 행동에 대한 맥락적 정보나 상황을 놓치지 않기 위해 세밀하게 묘사함으로써 가능한 현장기록지에 자세하게 기술하고자 노력하였다. 넷째, 자료분석 및 해석과정에서 연구자의 주관성에 치우치지 않고 연구에 대한 조언과 비평, 새로운 견해를 얻기 위해 유아교육 전문가와 질적 연구 전문가 그리고 유아교육을 전공한 동료들과 의견교환의 기회를 가졌다. 다섯째, 관찰 학급의 담임교사에게 본 연구의 해석과 설명에 대한 검토를 거침으로써 자료의 의미와 분석에 왜곡을 피하고자 하였다. 여섯째, 연구자는 연구가 진행되는 동안 스스로의 관점의 변화와 유아들의 나눔에 관련된 활동들에 대해 생겨나는 질문 등 연구자의 반성적 사고를 일지에 기록하였으며, 이는 연구자의 시각 변화와 발전, 연구 문제의 심화과정을 고찰할 수 있는 평가 자료로 활용되었다.

Ⅳ. 만 4세 무지개반 유아들의 나눔의 양상

본 장에서는 만 4세 무지개반 유아들의 전형적인 유치원생활의 맥락 속에서 유아들의 나눔이 어떠한 양상으로 나타나는지에 대해 살펴보고자 한다. 유아들은 자신들과 유사한 욕구를 가진 친구들과의 관계 속에서 한정된 많은 것을 두고 서로 나누어야 하는 상황을 경험하게 되어 있다. 유아들이 나타내는 나눔의 양상은 다양한 상황과 대상으로 살펴볼 수 있었는데, 이러한 나눔은 유아 자신의 자아개념 형성뿐만 아니라 그들이 타인과 함께 살아가야 할 사회적 관계에도 깊은 영향을 미치게 된다.

만 4세 무지개반 유아들의 관찰을 통해 유치원생활에서 나타나는 나눔의 양상을 발견할 수 있었다. 즉, 상황과 대상으로서 물건, 공간, 기회, 능력, 정보, 생각, 정서, 우정 등에서 나타난 나눔을 가리킨다.

A. 물건

무지개반에는 반 전체 유아들이 함께 사용해야할 공동의 물품과 각 흥미영역에 유아들이 놀이할 수 있는 교구나 사물들이 제공된다. 이외에도 무지개반 유아들은 개인적으로 소유하고 있는 유치원 용품들이 있기도 하고, 가끔 가정에서 개별 물건을 유치원에 가지고 오기도 한다. 이처럼 무지개반 유아들이 만날 수 있는 물건들은 다양하며 또한 '누구의 것'인지의 소유와 관련된 문제는 늘 나누어 사용하는 데 있어 결정적인 요인으로 작용함을 볼 수 있었다.

하늘유치원으로부터 무지개반에 제공되는 공동물품에는 풀, 가위, 지우개, 연필, 색종이, 각종 미술재료 등이 포함되며, 크레파스, 싸인펜, 색연필, 칫솔 등은 개별적으로 유아들이 사용하는 물품들이다. 개별적으로 준비하는 물품들은 교환하여 줄 필요가 있을 경우에 가정으로 보내 다시 가져오도록 하였다.

[사례 1] 너만 줄게

현실이가 지우개를 종류별로 여러 개 책상에 내놓고 있다. 집에서 가져온 것 같다. 책상에 줄을 지어 올려놓았기 때문에 다른 친구들이 모두 보며 가지고 놀고 싶어 하는 눈치다.

현실: 야! 갖고 놀지 마.
영재: 한번만 만져 봐도 안 되냐?
현실: 안 돼. 내 꺼야. 권오만 가지고 놀아.
권오: (얼른 다가가더니 지우개를 집는다.)
규태: 나도 놀게 해주라.
현실: (아무 말도 하지 않는다.)
규태: 선생님한테 다 일러.
연구자: 현실아! 왜 권오에게만 놀아라고 하는 거야?
현실: 권오가 좋아요.

(2010. 10. 5)

유아들은 자신이 소유한 물건에 대한 나눔을 자연스럽게 자주 나타내지는 않았다. 하지만 자신이 좋아하거나 친하다고 여기는 사람에게는 나눔이 허용되는 것을 볼 수 있었다. 현실이는 권오가 좋다고 하였다. 분배의 형태에 있어 옥경희, 김미해의 연구(1998)에서도 구성원의 관계에 따라 자원을 함께 모아서 나누는 과정에서 알지 못하는 친구들, 친한 친구들 또는 형제들로 이루어진 경우 등 연령과 구성원들이 이루고 있는 관계에 따라서 달라진다고 하였다. 이는 자신을 기준으로 특정한 준거를 제시하며 나눔의 허용정도를 정당화시키고 있는 것으로 해석된다.

[사례 2] 나도 줄게 너도 줘

점심시간이 되었다. 돗자리를 깔고 집에서 각자가 준비해 온 도시락을 먹는 시간이다.

창영: (영재에게 자신이 싸온 김밥을 한 개 무턱대고 먼저 건네준다.) 볶음밥 맛있겠다, 나도 한번 주라.
영재: 그래. (자신의 볶음밥을 한 번 떠서 창영이에게 준다.)
창영: 맛있다.
연구자: 영재한테 김밥을 왜 먼저 주었니?
창영: (영재의 볶음밥을 가리키며) 먹어보고 싶어서요.

(2010. 9. 17)

위 사례에서 창영이는 영재의 볶음밥이 먹고 싶어서 의도적으로 김밥 한 개를 영재에게 주고 있다. 영재에게 그냥 달라고 하지 않고 자신이 가진 것을 먼저 내어주는 모습은 상대방과 자신 즉, 서로의 몫을 모두 고려하기 때문인 것으로 해석된다.

B. 공간

무지개반 유아들에게는 한정된 공간도 나눔의 대상이 되었다. 서로 먼저 공간을 차지하려고도 하였고, 그 전에 이미 차지하고 있던 공간이 다른 친구들에 의해 좁아지는 경우 새로 들어오려는 친구들과의 사이에서 적절한 나눔이 일어나지 않으면 다툼이 발생하기도 하였다. 마음에 들지 않는 친구에게 가까운 공간을 내어주지 않으려고도 하였고, 자신에게 확보된 공간을 다른 친구를 위해 나누어 사용하는 경우도 있으며, 자신에게 유리한 조건이 될 수 있는 공간이나 위치 등에 있어서는 좀 더 치열한 나눔의 상황이 나타났다.

[사례 3] 맞 바꾸기

장구를 배우러 강당으로 내려가려고 하고 있다. 교사는 이전의 활동이 먼저 마무리된 유아부터 출입구 쪽으로 줄을 서게 하였다. 정재와 명인이, 동우가 차례대로 먼저 줄을 서 있었다.

동우: (주머니에서 지우개를 꺼내더니) 정재야, 이거 너 가져. 대신 나랑 자리 바꾸자.
정재: (지우개를 보더니 받고는) 알았어. 이리와.
(동우가 맨 앞으로 가더니 선다.)

(2010. 12. 16)

정재는 자신에게 확보된 공간을 동우에게 받은 지우개와 견주어 사용을 허락하였다. 동우는 가장 앞쪽의 줄에 서고 싶어 지우개를 정재에게 주면서 전략적으로 목표를 달성하였다. 가장 먼저 출발하게 되는 '맨 앞쪽의 자리'라는 공간은 여러 명의 유아들이 줄을 서게 되었을 때를 전제한다. 즉, 앞쪽이라는 공간 자체의 의미보다 다른 친구들과의 비교를 통한 상대적 우월감으로 공간을 나눠 가졌다는 의미로 보여 진다. 동우에게는 더 큰 만족으로 자신의 몫이 확보된 것으로 여겨졌으리라고 해석된다. 이처럼 유아들의 나눔에는 서로의 이익을 얻기 위한 수단으로서의 행위가 포함되어 있음을 알 수 있다.

C. 기회

유아들은 역할의 기회를 나눔에 있어서도 암묵적인 약속이 있는 듯하였다. 교구를 차지하고 놀이를 먼저 시작한 유아가 놀이를 주도하고 놀이 중간에 참여하기 위해서는 그 유아의 허락이 있어야만 가능한 것이다. 놀이의 기회를 허락한 유아와 지정받은 역할에 대해 수용한 유아 사이에 나눔이 잘 이루어지면 놀이가 계속 유지되는 것으로 해석되었다.

[사례 4] 내가 허락할게

오전 자유선택활동 시간이다. 규희가 소꿉놀이를 하려고 앉았다. 주변을 돌아다니던 규태가 규희에게 다가간다.

규태: 나도 하고 싶어.
규희: 그럼 넌 아빠 해. 넌 회사 갔다 와, 빨리.
규태: 알았어.
아영: 나도 할래.(규희 옆에서 처음부터 놀이에 참여하고 있는 현정이에게 말한다.)
현정: 규희한테 말해서 허락 받아.
아영: (규희에게) 나도 하면 안 돼?
규희: 알았어. 그럼 넌 언니 해.

(2010. 10. 5)

[사례 5] 저요, 저요

여름방학 지냈던 일에 대해 이야기를 나누는 시간이다. 교사는 자신이 지냈던 여름방학 이야기를 아이들에게 들려준 후 아이들에게도 어떻게 지냈는지 묻는다. 서너 명의 아이들이 자신들이 방학 중 지냈던 이야기를 들려주었고, 관련된 그리기수업을 진행하고자 교사는 또 손을 드는 아이들에게 나머지 친구들은 내일 들려달라고 하면서 그 시간을 마무리 짓고자 하였다.

교사: 모두의 이야기를 들을 수 있으면 더 좋겠지만 오늘은 이제 시간이 다 되었으니까 다른 친구들의 이야기는 다음에 듣도록 해요.
(그런데 손을 들고 있었던 지현이가 무릎을 감싸 안고 고개를 파묻은 채 소리 내어 울었다.)
지현: (교사를 쳐다보며 우는 소리로 말한다.) 맨날 맨날 그래!
교사: (웃으면서 지현이를 달래주고 안아 세워주며) 그래, 그러면 지현이가 마지막으로 한 번 더 들려 줄 거야?
지현: (계속 울음 섞인 목소리로) 저는요… 언니랑요… 제주도에서 놀았

는데요….

(2010. 9. 9)

위 사례에서 지현이는 기회에 대한 나눔의 몫을 적극적으로 차지하고 있다. 이야기나누기 시간의 발표할 기회 역시 상대적으로 한정된 것이어서 다른 친구들이 갖는 기회가 많아질수록 자신이 차지할 수 있는 발표의 기회가 줄어들기 때문에 유아들에게는 이러한 기회도 나눔의 대상이 되는 것으로 해석된다.

D. 능력

능력이란 어떤 일을 해낼 수 있는 힘이나 재주를 의미한다. 무지개반 유아들은 자신의 힘이나 능력으로 해결하지 못하는 것들을 교사에게 도움을 요청하여 나누어 받거나 친구들과도 서로 나누는 모습을 보였다. 즉, 교사의 힘에 의존하여 자신이 해결할 수 없는 상황을 극복하기도 하고, 상대 유아의 행동을 통제하려고도 하는 모습이 관찰되었고, 유아 자신이 가진 힘이나 재주 또는 기술 등을 친구를 위해 나누어 사용하기도 하였다

[사례 6] 교사의 도움

교사: 연희 왜 울어?

연희: 다빈이가 내꺼 스티커 안 줘요. 내가 떨어뜨렸는데 자기 꺼래요.

교사: 얘들아 만약에 규희 것 머리띠가 바닥에 떨어졌어요. 그런데 지나가다 내가 주우면 머리띠가 내 것이 되는 거예요?

아이들: (모두 함께) 아니요.

교사: 앞으로 바닥에서 무언인가 주웠는데 누구 것인지 잘 모르겠으면 항상 선생님에게 갖다 주세요.

(2010. 12. 10)

[사례 7] 선생님 도와주세요

동우는 그림 그리는 친구들 사이를 다니며 크레파스를 여기저기서 가져다가 한 움큼 쥐고 있었다. 그러다가 교실바닥에 흩뿌려버린다. 그리고 저리로 가버린다.

지현: 선생님, 동우가 크레파스 뺏어갔어요. (크게 소리친다.)

교사: 김동우! (힘주어 동우의 이름을 한번 부른다.)

동우: (다빈이가 그림 그리고 있는 것을 쳐다보다가 다빈이의 필통을 일부러 밟고 지나간다.)
다빈: 선생님, 김동우가 제 꺼 필통 밟고 끌고 가요. 김동우~!
(필통주인이 속상해하며 동우를 부르지만 동우는 듣지 않는다. 그리고 빨대로 칼싸움 흉내를 내며 여기저기 친구들 옆을 지나다닌다.)

(2010. 9. 23)

위 두 사례는 유아들이 특히 자신들의 힘으로 해결될 수 없는 상황에서 성인 즉, 교사의 힘이 발휘하는 경우와 교사에게 직접적으로 도움을 요청하는 경우이다. 바닥에 떨어진 스티커를 연희와 다빈이가 서로 자기 것이라고 다투고 있는 상황에서 교사의 힘이 유아들에게 나누어지고, 모든 유아들에게 영향을 미침으로써 결정적으로 해결되어지는 것을 볼 수 있었다. 그리고 다음 사례는 동우가 자신들의 활동을 마음껏 방해하지만 힘이 부족한 지현이와 다빈이가 더 이상 어떻게 할 수 없는 상황이다. 동우의 경우 이미 무지개반 유아들에게 힘이 있는 존재로 인식되어 있었다. 안타깝게 사정해보아도, 무섭게 노려보아도 동우는 꼼짝도 하지 않는다. 지현이와 다빈이는 자신들에게는 부족한 능력이 선생님으로부터 나누어져 자신들에게 도움이 될 수 있도록 바라면서 능력에 대한 나눔을 요청하고 있는 것이다. 이는 교사가 가진 능력이 나누어져 현재의 상황이 해결되어지기를 바라는 유아들의 마음이 표현된 것이라고 볼 수 있다.

[사례 8] 부르면 와 주세요
정리정돈 중에 지현이가 고민스러운 표정으로 교사 앞에 서 있다.

교사: (지현이에게 다가가며) 지현아, 무슨 일인데?
지현: 화장실 가고 싶어서요, 똥이요.
교사: 그래, 다녀와.
지현: 근데, 선생님 저, 똥 다 싸면 꼭 닦아주셔야 해요.
교사: 응, 걱정하지 마.
지현: (화장실로 들어가다가 다시 고개를 내밀며) 선생님 부르면 잘 들어야 해요.

(2011. 1. 5)

지현이는 아직 뒤처리를 할 수 있는 능력이 부족하다. 즉, 교사에게 지현이가

부탁 하고 있는 것은 능력의 나눔에 관한 것이다. 자신보다 나은 힘을 소유한 대상에게 도움을 요청하는 일은 상대방이 나눔을 수용함으로써 받아들여진다. 교사가 수용했음에도 불구하고 지현이는 안심을 하지 못하고 계속해서 확인하고 있는 모습을 볼 수 있었다.

[사례 9] 내가 할 수 있어

재승이는 우유곽에 구멍을 뚫고 빨대를 넣어 두 개의 우유곽을 연결하여 무엇인가를 만들고 싶어 한다. 우유곽을 어떻게 뚫을 수 있을지 계속 고민을 하다가 연필심을 이용해 뚫어보고는 구멍이 생기자 신기해하며 연필심을 바라본다. 그리고는 '이게 어떻게 그런 힘이 있었지?' 하며 좋아한다. 그 상황을 보고 있던 창영이도 비슷한 일로 힘들어하고 있는 것을 보더니 창영이에게 다가간다.

재승: 내가 뚫어줄게. (신이 난 목소리로) 나 잘 뚫을 수 있어.
창영: 고마워!

(2011. 2. 10)

[사례 10] 내가 가르쳐 줄게

유난히 종이접기를 잘하는 아이들이 있다. 지현이는 종이접기를 잘해서 친구들이 늘 부러워한다. 미술영역의 한 쪽에서 아이들의 종이접기가 한창이다.

지현 : 나 '학' 잘 접어.
정재 : 나도 잘해.
지현 : 아니거든, 난 100개도 1000개도 왕100개도 넘을 수도 있거든….
인경 : 지현아, 학 접어줘.
지현 : 그래 접어준다, 접어줘. 딱 한번만이다. 너 또 엄마한테 안 배웠지? 난 다 알아 나한테 배우는 거….(즐거운 듯 친구에게 학을 접어준다.)
연구자 : 인경이는 학 접는 법 몰랐어?
인경 : (잘 기억이 안 난다는 듯) 접을 수 원래 있었는데….
연구자 : 와, 지현이 정말 잘 접는다.
인경 : (갑자기 지현이가 대신 접어주고 있던 학을 가져간다.)
연구자 : 지현아, 왜 인경이는 계속 접어달라고 하지 않고 가져가는 거야?
지현 : 아~ 이제 접을 수 있다고….(인경이가 접는 모습을 건너편에서

계속 지켜보며 걱정된다는 듯 말한다.) 또 풀은다, 풀어.
교사 : 지현이는 뭐하고 있니?(활동을 재촉한다.)
지현 : 반듯이 접어야지, 예쁘게 접어지는데.(인경이에게서 눈을 떼지 못한다.) 학이 반듯하게 안 접어져서 그렇게 된 거야.
교사 : 지현이 어서 마무리 하세요.
지현: 네~. 마무리….(다른 친구들은 대부분 끝나 가는데 지현이는 그때야 자기 것을 서두른다.)

(2010. 9. 30)

<사례 9>에서 재승이는 어렵게 알게 된 우유곽에 구멍 뚫는 방법과 힘을 창영이에게 나누어줌으로써 친구가 문제를 해결할 수 있도록 해주었다. 재승이는 자신이 힘들었던 과정을 경험했으므로 다른 사람의 입장을 고려하여 창영이의 어려움을 이해하려고 하는 것으로 보인다. <사례 10>에서도 종이접기를 잘 하는 지현이가 인경이에게 계속적인 도움을 주고 싶어 하는 모습을 볼 수 있었다. 위 사례에서 알 수 있듯이 유아들은 자신이 가진 능력을 자연스럽게 친구들에게 사용하거나 전달하는 경향이 있음이 관찰되었다.

[사례 11] 울지 마, 도와줄게

강당에서 대집단 활동을 끝내고 교실로 돌아왔는데 아이들이 소란스러웠다. 연희가 울고 있다. 그 옆에서 혜미가 눈물을 닦아주며 연희를 달래고 있다.

연희: (울면서) 내 꺼란 말이야.
다빈: 아니야. 내가 바닥에서 주웠단 말이야.
연희: 원래 내 꺼라구.
혜미: 그러니까 연희한테 돌려 줘.
규희: 그래 맞아.

(2011. 1. 7)

다빈이와 연희는 강당 바닥에서 주운 스티커를 가지고 서로 자기 것이라고 말다툼을 하였고 연희가 끝내 울고 있다. 혜미와 규희는 울고 있는 연희를 위로해주고 있는데 울기 때문에 약자라고 여겨서 편을 들어주는 것으로도 보이고, 연희가 더 정당하게 여겨져서 편을 들어주는 것으로도 보인다. 결국 유아들은 자신들이 가진 힘을 필요하다고 판단되는 곳으로 나누고 있다고 볼 수 있다.

E. 정보

무지개반 유아들은 새롭게 알게 된 사실이나 자신이 알고 있는 정보에 대해 친구들과 함께 나누는 모습을 나타내었다. 유아들은 정보를 나누는 과정에서 서로의 생각을 조정하고 새로운 대안을 제시하기도 하며, 친구가 알지 못하는 것에 대해 알려주기도 하였다. 한편, 정보의 나눔이 효과적으로 수용되거나 각자의 정보를 통합시키지 못하는 경우도 볼 수 있었다.

[사례 12] 다른 유치원 보낸데

출석 확인 탁자에서 창영이가 출석도장을 찍고 있는 동안 인경이와 준우가 차례를 기다리며 그 뒤로 앉아 있다.

인경: 우리 엄마가 이제 다른 유치원으로 보낸데. 있잖아, 나 내년에 어디 다니게?
준우: 어디? 어린이집이야, 유치원이야?
인경: 엄마가 제목은 안 가르쳐줬어. 그리고 야, 어린이집을 어떻게 가냐? 일곱 살인데.

(2011. 1. 7)

무지개반 유아들은 아침 등원 시간에 개별적으로 교실로 들어오면 가방에서 출석카드를 꺼내고 출석도장을 찍는 것으로 유치원의 하루를 시작한다. 인경이는 엄마나 아빠를 통해 알게 되었을 자신과 관련된 새로운 정보를 유치원에 도착하자마자 준우에게 알려주고 있는 것이다. 이처럼 유아들이 각자의 집에서 새롭게 알게 된 정보에 대해 서로 나누는 것은 아침 등원 후 자주 관찰할 수 있는 모습이다. 이처럼 내가 알고 있는 사실에 대해서 친구들과 함께 공유하고자 하는 것은 관계라는 통로가 있기 때문에 가능할 것으로 보이며, 소통하기위한 나눔의 출발로 볼 수 있다.

[사례 13] 팔부터 접어야지

사물함 앞 교실 바닥에 겉옷이 떨어져 있다. 무지개반 유아들은 등원하면 각자가 스스로 입고 온 겉옷을 단정하게 갠 후 사물함 옆에 있는 옷걸이에 걸거나 선반에 차곡차곡 올려놓는다.

교사: (떨어진 겉옷을 들어 보이며) 이 옷 누구 거니?
권오: 동우가 정리 안했어요.
동우: (반대편에서 일어나더니 권오를 한번 흘겨보고 옷이 있는 쪽으로 간다.)
아영: (화가 난 채 대충 접어서 올려놓으려는 동우에게 다가가 옷을 바닥에 다시 펼치며) 팔부터 접어야지.

(2010. 10. 26)

위 사례에서 동우는 권오가 교사에게 자신을 알려 화가 나 있었고, 옷도 대충 잡히는 대로 손으로 모아 올려두려고 하였다. 아영이는 동우가 대충 접어 올리려는 옷을 가져다가 다시 펼쳐, 바르게 접는 방법을 가르쳐주고자 한다. 아영이는 자신이 알고 있는 옷 접는 법을 동우에게 알려주는 것이다. 또한, 동우가 권오의 고자질로 인해 기분이 상해있다는 것을 이해하고 있었으므로 자신이 아는 방법을 동원하여 도움을 주고자 하였던 것으로 볼 수 있다.

[사례 14] 얘기 해 줄게

도서영역에서 규태가 '반쪽이' 동화책을 보고 있다. 다른 동화책을 보고 있던 권오를 가까이 불러 신나게 이야기를 들려주고 있다.

규태: 여기 벼룩이 튀어 나오잖아, 반쪽이가 도망간 길이 여기야! 바로.
권오: 아, 그래?
연구자: 규태는 반쪽이가 재미있니? 반쪽이 이야기 전부 알아?
규태: 네.(눈은 책만 보고 있다.) 근데 집에서 반쪽이를 많이 많이 봤어요.
권오: 반쪽이는 그럼 어디로 간거야?
규태: (손가락으로 가리키며) 여기 보라니까. 우리 이 길로 따라가 볼래?

(2010. 12. 10)

위 사례는 익숙하고 재미있는 이야기에 대해 유아들이 자신 있게 친구에게 나누고자 하는 모습이다. 신이 난 규태는 권오에게 설명을 하며 얼굴까지 빨개져 있었다. 그림을 손가락으로 가리키며 권오와 규태가 자신이 알고 있는 이야기의 내용들을 말로 비교하며 주고받는 모습은 새로 보는 책이 아니지만 반복해서 같은 책을 즐겨 봄으로써 자신이 알고 있는 재미있는 이야기를 다시 확인하고 주변으로 나누는 것으로 보인다.

[사례 15] 우리 선생님 결혼했어

규희: 어제 미미티쳐(영어 선생님을 말함) 결혼했어. 그래서 이제 안와.
규태: 결혼해도 와.
규희: 아니야, 결혼하면 이제 못 와.
규태: 온다니까.

(2010. 12. 28)

[사례 16] 이게 맞아?

유아들이 귀가지도를 받기 바로 전이다. 우유를 마시고 있는데 몇 명의 아이들이 '가위바위보'에 대한 이야기를 나누고 있다.

세준: 야, 너희는 가위바위보라고 하냐, 가위가위보라고 하냐?
아영: 가위가위보.
세준: 근데 가위바위보가 맞지 않냐?

(2011. 2. 15)

유아들은 이야기자리에 모여 앉으면 옆에 있는 친구와 자신이 알고 있는 최신의 정보를 더욱 활발하게 주고받는다. 각자의 정보를 나눔으로써 더 적절한 답을 찾아가는 것처럼 보인다.

F. 생각

생각이란 어떤 일에 대한 의견이나 마음에서 일어나는 느낌을 말한다. 무지개반 유아들의 이러한 생각의 나눔은 여러 활동에서 자주 관찰되었다. Norman(1978)에 따르면 유아들이 문제해결을 위해 주고받는 생각과 의견, 정보 등을 통한 피드백은 자신이 지금까지 가지고 있던 생각이나 문제를 깨우쳐줌으로써 기존의 생각이나 지식을 바꾸거나 재정립할 수 있는 기회를 갖게 해 준다고 하였다(김명애, 1999, 재인용).

[사례 17] 나는 이런 바람

교사: 요즘에 유치원에 올 때 바람이 차가워졌죠. 왜 그럴까요?
규희: 겨울이 와서요. 가을이었는데 점점 겨울이 되고 있어요.
교사: 그래서 우리 오늘은 추워진 날씨에 대해 이야기해 보도록 해요. 추워진 날씨에는 무슨 바람이 불 것 같아요?

다빈: 쌩쌩 바람이요. 바람이 쌩쌩 불어요.
재영: 나는 회오리바람. (허공에 대고 동그라미를 돌려 그린다.)
준우: (재영이를 보고 있다가 자기도 해보려는 듯) 마구 마구 돌리면 회오리바람 되냐?
재영: 응.
인경: 나는 빨리빨리 바람.
정재: 난 찬바람.
규희: 나는 싱싱바람이야.

(2010. 11. 16)

[사례 18] 의견 모으기

교사: 이번에는 우리나라를 상징하는 것들에 대해 생각해 볼 거예요. '우리나라를 상징하는 것들'이라고 먼저 쓰세요.
연희: ('들'을 못쓰고 생각 중이다.)
현실: '드'에 '리을'.
연희: ('들'이라고 쓴다.)
교사: 우리나라를 상징하는 것들에는 무엇, 무엇이 있을까요?
현진: 발레.
규태: 발레는 아니야. 다른 나라에서 온 거야.
교사: 맞아요. 규태 말이 맞았어요. 또 먹는 것도 있지요?
규희: 설날 먹는 송편.
준우: 송편을 설날 먹냐?
연희: 추석이지.

(2010. 9. 27)

무지개반 유아들은 '우리나라를 상징하는 것들'에 대해 열심히 생각하고 그에 대한 자신의 의견을 말하고 있다. 현진이가 '발레'가 있다고 말하자 규태는 그건 다른 나라에서 온 것이기 때문에 우리나라를 상징하는 것이 아니라고 말해준다. 규희는 '설날 먹는 송편'을 제시하였지만 연희가 송편은 설날이 아닌 추석에 먹는 음식이라고 수정해 주고 있다. 생각과 의견을 나누고 있는 것으로 보이지만 사실은 의견이 모아지고 있는 과정으로 해석된다.

[사례 19] 자장면으로 생각해봐

혜미가 밥을 늦게까지 못 먹고 있다. 점심시간이면 밥을 늦게 먹는 일이 많아 교사가 개별적으로 살펴야 하는 친구이다. 다른 친구들은 벌써 다 먹고 양치질을 하고 있다. 세준이와 권오가 양치질을 하다가 잠시 멈추

더니 앞쪽에 앉아 있는 혜미에게 다가간다. 그리고 아직까지 밥을 먹고 있는 혜미가 안타까웠는지 이렇게 말한다.

세준 : 혜미야, 있잖아. 그 밥을 자장면이라고 생각하고 먹어.
권오 : 그래. 맞아. 스파게티라고 생각하고 먹어도 돼.

(2010. 12. 30)

무지개반에는 점심시간이 되면 늘 몇 명의 유아는 밥 먹는 시간이 늦어져 이미 놀이를 시작한 친구들을 바라보고 있는 상황이 일어난다. 혜미도 자주 밥을 늦게까지 먹어 교사의 도움을 받는 것이 여러 차례 관찰되었다. 세준이와 권오는 혜미가 밥을 맛있게 먹지 못하고 있는 것을 보고 적절한 생각을 나눔으로써 도움을 주고 싶었던 것으로 보여 진다.

G. 정서

무지개반 유아들은 하루 일과를 시작하는 등원 시간 친구와의 만남, 교사와의 만남 등에 대한 반가움의 나눔 등을 비롯하여 하루 일과 중 교사 또는 다른 유아들과 많은 정서적 나눔을 나타내고 있었다. 정서는 어떤 것을 대할 때 느끼는 감정을 말한다. 정서 인식은 다른 사람이 느끼는 정서를 이해하는 인지적 반응을 말하며, 정서 추론이라고도 한다. 다른 사람의 정서를 인식한다는 것은 사람의 얼굴표정, 상황, 사회적 규범, 자신의 경험 등을 기초로 다른 사람의 감정 상태를 알아내는 것이므로 인지적 측면이 강하다. 한편 정의적 반응은 다른 사람에게서 관찰된 정서를 대리 경험하여 동일한 감정을 공유하는 것으로 공감, 감정이입이라는 용어로 사용되기도 한다(정덕희·김은주, 2009; 한영미, 2009). 타인의 감정을 공감한다는 것은 상대방의 입장이 되어 그 사람의 감정을 상상하고 느끼는 것이므로 이타적 행동을 가능하게 하는 측면이라고 할 수 있으며, 이는 바람직한 나눔의 전제조건으로 볼 수 있을 것이다.

[사례 20] 반가운 친구

연희가 교실 문을 살짝 열고 들어오더니 연구자에게 들릴 듯 말 듯 한 작은 목소리로 인사한다.

연희: (어색하게 고개를 숙이며) 안녕하세요?
연구자: (연희에게 가까이 다가가며) 우리 연희 왔구나. 어서와.
지현: (먼저 와서 옷을 정리한 후 연희를 보고 다가온다.) 안녕?
연희: (지현이를 보고 웃으며 가방을 내려놓고 출석도장을 찍는다.)
지현: (연희가 출석도장을 찍고 옷을 정리하는 동안 옆에서 기다려준다.)
연희: (할일을 마친 후 기다리고 있던 지현이 손을 잡고 놀이영역으로 간다.) 뭐하고 놀 거야?

(2010. 9. 14)

지현이는 연희가 교실로 들어오는 것을 보고 반가운 마음으로 연희에게 다가간 것이다. 아무 말 없이 연희를 기다리고 있던 지현이의 마음이 연희에게 나누어져 두 유아는 더욱 친해진 느낌으로 놀이에 참여하는 것을 볼 수 있었다.

[사례 21] 너를 웃겨 줄게

바깥놀이를 한다. 잔디밭으로 나와서 자유롭게 뛰는 아이들이 즐거워 보인다. 한 무리의 유아들이 모여 있다. 동우는 친구들을 재미있게도 해준다. 등에 규태를 업고서 롤러코스터라고 하기도 하고, 개다리 춤을 추면서 친구들이 웃자 자기도 웃는다.

(2010. 11. 23)

점심식사를 마치고 12시 30분경이 되면 많은 유아들이 이닦기를 하고 난 후 책을 보거나 오전 활동에 이어진 놀이를 하는 등 자유선택활동을 하게 된다. 날씨가 좋으면 이 시간에 바깥놀이가 진행되기도 한다. 무지개반 유아들은 바깥놀이가 이루어지는 시간이 되면 모두가 무척 좋아한다. 특히, 동우는 친구들을 즐겁게 해주기 위해 여러 가지 재미있는 행동을 보여주고 있다. 친구들이 재미있어 하는 것을 보고 동우는 더욱 신이 나서 우스운 행동을 해 보인다. 유아들에게 있어 즐거운 정서의 나눔은 매우 자연스럽게 확산되는 것을 알 수 있다.

[사례 22] 동병상련

정재는 역할영역에서 놀이를 하다가 규태가 자신의 요구를 들어주지 않자 규태를 다그치기도 하고 언쟁을 시작한다. 규태는 거의 울상이 되어 있지만 정재는 계속 화를 내고 있다.

정재: 너는 여섯 살도 아니냐.
규태: (시무룩해진다.) 그래서 뭐. (일어서서 연구자가 있는 쪽으로 와버

린다.)
연구자: (거의 울 것 같은 규태의 등을 다독여 준다.)
규태 : 친구들이 저한테 다섯 살이라고 하면 기분이 싫어요.
연구자 : 싫다는 걸 친구들에게 말해본 적 있니?
규태 : 네, 지현이랑 언제 종일반 남았을 때 얘기한 적 있어요. 지현이도 다섯 살인데 지현이도 기분 나쁘다고 했어요.

(2010. 12. 7)

무지개반은 생일이 빠른 5세와 6세가 섞여 있는 학급형태이다. 규태나 지현이는 다섯살인데 체구도 작아 누가 보더라도 더 어려 보인다. 하지만 그 아이들이 가장 싫어하는 것은 나이에 대해 친구들이 말하는 것이다. 규태는 지현이와 같은 입장으로 그들만의 동일한 감정을 나눈 것으로 해석된다.

[사례 23] 네 마음을 알겠어

기분이 좋아 보이지 않는 규태가 힘없이 친구의 종이접기를 대신해주고 있었다. 규태는 친구에게 물고기를 접어주고 있었다.

창영: 규태야 이제 기분 풀렸어?
규태: 아니.
준우: 그니까 쟤는…. 늦게 풀리는 거야.
규태: (일어서더니 교사에게 가서 무슨 말인가를 하고 온다.)
연구자: 규태야, 선생님께 무슨 말 하고 오는 거야?
규태: 색종이 접다가 찢어져서 쓰레기통에 버렸다고 했어요. 한 장 더 가져오고 싶었는데….
(그때 앞자리에 앉았던 규희가 규태 옆으로 다가온다.)
규희: 규태야 왜 그래?
규태: …. (아무 말이 없다)
규희: 아~ 알겠다. (교사에게 가더니) 선생님, 기태가 색종이 더 필요하나 봐요.

(2010. 11. 18)

무지개반 유아들은 실제 말로 표현하지 않지만 서로의 느낌을 이해하고 나누고 있음을 알 수 있었다. 위 사례에서 볼 수 있듯이 곁에서 지켜보던 규희는 규태가 무슨 생각을 하는지 무슨 말을 하고 싶은지에 대해 충분히 이해하고 있었고, 규태를 대신하여 규희가 정작 하고 싶은 말을 교사에게 전달하고 있다는 것을 볼 수 있었다.

[사례 24] 괜찮아

무지개반 유아들은 교사가 도시락을 준비하고 있는 동안 모두 얌전히 기다리고 있다. 창 쪽에 앉아 있던 규태가 갑자기 코피를 흘렸다. 교사가 급하게 교실 밖으로 데리고 나갔고, 잠시 후 규태는 흰 솜으로 코를 막은 채 자리로 돌아왔다.

다빈: (규태의 귀에 대고 안 들리는 소리로 속삭인다.)
연구자: 다빈아, 규태한테 뭐라고 말한 거야?
다빈: 누워있으라고 했어요.
연구자: 그랬구나.
(규태가 앉아 있는 곳 근처의 아이들 몇 명이 낮은 소리로 '괜찮아?'하며 쳐다본다.)
규태: (웃는다.)

(2010. 9. 22)

[사례 25] 많이 맵지

점심시간이다. 밥과 함께 고추장을 넣은 오징어볶음 반찬이 배식되었다. 식사가 시작되고 아이들에게는 약간 매웠던지 여기저기에서 숨 들이쉬는 소리가 들리기 시작한다.

인경: 여섯 살이면 매운 것도 참아야지~. 그치. (아이들을 둘러본다.)
명인: 맞아. 스읍. (그래도 매운지 숨을 들이쉰다.)
지현: 그래도 맵다. (입 주변에 대고 손을 흔들어 댄다.)
준우: (식수대로 가더니 지현이에게 물을 갖다 준다.) 많이 맵지?

(2010. 10. 29)

<사례 24>에서는 몸이 아파 보이는 친구를 걱정해주고 있는 유아들의 모습이 관찰된 상황이다. 규태가 코피를 흘리고 교사의 도움을 받아 솜으로 코를 막고 오자 그것을 보고 있던 유아들이 규태의 입장을 이해하고 안타까운 마음을 나누고 있음을 볼 수 있었다. 유아가 유능한 사회적 인간으로 성장발달하기 위해서는 이처럼 다른 사람의 마음상태를 이해하는 능력이 필요하다(지은주, 2009; Flavell & Miller, 1998). <사례 25>는 간식시간이나 점심시간에 자주 발견되는 모습으로 매운 반찬 때문에 물을 마시고 싶어 하는 친구의 입장을 이해하고 물을 나누어 주는 모습이다. 두 사례는 상대방의 입장이 되어 그 사람의 감정이나 상황을 이해하며 공감하고 정서적인 나눔을 보이는 것으로 해석된다.

H. 우정

우정이란 또래집단에서 두 개인 간에 특별한 감정을 가지는 친밀하고 상호적이며 이원적인 관계를 의미하며(이윤옥, 1993), 유아기를 보내는 동안 또래 사이에서 가질 수 있는 중요한 사회적 관계(Damon, 1977)라고 할 수 있다. Damon(1977)은 우정 개념의 발달단계를 제시하면서 1단계로서 5세에서 7세경에 해당하는 유아들은 친구와 놀기 위해 빈번한 상호작용으로 접촉하는 과정에서 단시간에 우정이 형성되기도 하고, 쉽게 깨어지기도 하는 친구개념을 가지며, 자신의 욕구 충족이 우선시 된다고 하였다. 즉, 유아기의 친구관계는 물질적 상품과 교환될 수 도 있으며, 수시로 변화하는 관계로서 친구와 자주 사귀기도 하고 헤어지기도 하는 관계이다(박희숙, 1985). 무지개반 유아들의 경우도 또래집단 내에서 친한 친구를 특정하게 선택하고 유지하는 과정을 경험하면서 우정을 서로 나누고자 하는 모습이 관찰되었다.

[사례 26] 나하고만 친구하자

규희가 아영이에게 귓속말을 하고 있다. 조금 떨어진 곳에서 현실이가 그 모습을 지켜보고 있다.

연구자: (아영이게) 규희가 뭐라고 한 거니?
아영: (곤란한 표정을 지으며) 규희가 자꾸 현실이랑 놀지 말래요. 현실이는 이미 현정이하고 친구라고요.
연구자: 다 함께 친구해도 좋잖아.
아영: 그래도 규희는 내가 자기랑만 친구해야 된대요.

(2011. 1. 19)

규희는 아영이에게 현실이가 이미 현정이와 친구라는 점을 알리면서 상대적으로 이제는 자신과 더 가까운 친구로 맺어지기를 바라고 있다. 하지만 아영이는 규희의 제안을 선뜻 받아들이지 못하고 있는 것으로 보여 진다. 왜 규희와 둘이서만 친구를 해야 하는지 확신을 갖고 있지 못하는 것으로 보이며, 더욱이 현실이가 저쪽에서 쳐다보고 있기 때문에 입장이 곤란한 것이다. 친구관계는 다른 유형의 또래관계와는 구별되는 상호선택이나 선호에 의해 이루어지는데 규희의 경우는 일방향적으로 우정을 나누어 갖고자 하는 것으로 해석된다.

[사례 27] 쟤랑 친구 안할 거지

규태가 같은 종류의 책 두 권(엽기과학책 1탄과 2탄)을 가지고 와서 옆 친구인 창영이에게 주며 읽으라고 준다. 그리고 나누어진 책을 서로 비교하면서 나란히 앉아 번갈아 보며 즐거워한다.

세준: (반대편에 있다가 규태와 창영이에게 다가온다.) 이창영! 우리 블록하자!

규태: 야~ 우리 책 봐야 돼. 창영아, 쟤랑 친구 안 할 거지?

창영: 아니야, 그래도 원래는 친구야.

(2010. 9. 13)

위 사례는 모처럼 동지처럼 한 울타리 안에서 책으로서 친구와 공감대를 형성하고 있던 규태가 세준이를 창영이로부터 따돌리고 싶어 하고 있는 것으로 보인다. 즉, 세준이의 등장이 창영이와의 관계를 갈라놓거나 세준이가 창영이의 마음을 자신으로부터 빼앗아 갈 수도 있다는 불안함을 느끼고 있는 것이다. 규태는 똑같은 종류의 책을 창영이와 함께 보고 나누면서 세준이를 창영이로부터 분리시키고, 창영이를 자기만의 친구로 확인하고 싶어 하는 것으로 해석된다. 하지만 창영이는 친구를 어느 순간 나눌 수 있는 존재로 생각하기 보다는 모두 함께 친구관계를 유지하며 우정을 공유할 수 있음을 나타내고 있는 것으로 볼 수 있다.

본 연구에서는 유치원 생활에서 나타나는 무지개반 유아들의 나눔을 관찰한 결과 물건, 공간, 기회, 능력, 정보, 생각, 정서, 우정 등에서 나눔의 상황 및 대상을 발견할 수 있었다. 즉, 자원이 유한하여 각자의 몫으로 쪼개어지기도 하고, 자원을 유한하게 한정지을 수 없어 나누어주어도 쪼개어지지 않고 그대로 각자에게 남는 특성을 지니는 나눔을 함께 보이고 있음을 알 수 있었다. 나눔의 상황에서 다른 사람의 입장을 고려하기보다는 자신의 이익을 우선적으로 여기는 매우 초보적인 과정으로 나눔을 시도하는 상황이 아직 미숙하여 자칫 대립적인 모습으로 이어질 수도 있었지만, 서로가 소통할 수 있도록 관계를 열어주는 통로로서의 나눔도 볼 수 있었다. 즉, 나눔이 일어나는 원인에 따라 상호 이익에 의한 나눔으로부터 공감에 의한 나눔까지 다양한 모습으로 이루어지고 있음을 알 수 있었다.

V. 만 4세 무지개반 유아들의 나눔의 발달단계 특성에 따른 위계적 분석

앞 장에서 본 바와 같이 무지개반 유아들이 보여주는 나눔의 상황 및 대상은 다양하게 나타났다. 이러한 나눔의 모습에서 무지개반 유아들이 시도하는 나눔의 발달 단계적 특성을 도출할 수 있었는데, 그 특성을 분석해 보면 다음과 같다. 즉, 무지개반 유아들이 보여주는 나눔은 '맞서는 나눔', '선택적 나눔', '규칙에 따른 나눔', '거래적 나눔', '권유와 수용의 나눔', '조절과 이해의 나눔' 등으로 분류할 수 있었다.

A. 맞서는 나눔

'맞서는 나눔'은 유아들이 가진 자기중심적 욕구의 정도가 높을 때, 나누어야 하는 상황과 맞섬으로써 나눔을 인식하고 시도하고자 하지만 초보적인 접근으로서 성공적인 나눔이 힘들어지거나 원활한 나눔으로 연결되지 못하는 상황에 대한 특성을 말한다. 맞서는 나눔은 유아들이 자신의 소유권을 강하게 주장하거나, 자신의 우선권을 먼저 확보하려할 때, 그리고 합의되지 않은 힘을 행사하여 나눔을 시도하려는 경우 나타남을 알 수 있었다.

1. 소유권 주장

유아들 간의 협상이 긍정적인 방향으로 시도되지 못할 때 나눔이 이루어지기 힘든 상황과 관련지을 수 있었다.

[사례 28] 나 혼자 쓸 거야

그림을 그리는 시간이다. 크레파스를 함께 놓고 그림을 그린다. 크레파스를 가운데 놓으라고 하지만 서로 자신들 가까운 쪽으로 가져가려고 다투는 모습이 보인다.

지현 : 너만 쓸라고 그러는 거 다 알아.
연희 : 나는 손이 안 닿냐.
지현 : 너가 이쪽으로 조금 오면 되냐.
(그러더니 이상한 다툼으로 번진다.)
연희 : 내가 칠한 거 보지 마.
지현 : 너도 보지 마.(그림을 한 손으로 가리며 칠한다)
(지현이는 드디어 다른 크레파스를 가져온다. 그리고는 옆에 있는 누구도 못 쓰게 한다.)
지현 : (쏘아보며) 쓰지 마.
연희 : 지현이는 기분이 안 좋은가 봐.
지현 : 기분이 안 좋은 거 아니거든.

(2010. 12. 22)

유치원으로부터 무지개반에 제공되는 공동물품에는 풀, 가위, 지우개, 연필, 색종이, 각종 미술재료 등이 포함되며, 크레파스, 싸인펜, 색연필, 칫솔 등은 개별적으로 유아들이 사용하는 물품들이다. 개별적으로 준비하는 물품들은 교환하여 줄 필요가 있을 경우에 가정으로 보내 다시 준비해오도록 하였다.

지현이와 연희는 크레파스를 집으로 가져갔는데 아직 준비해 오지 못하였고, 교사는 유치원에 있는 크레파스를 둘이 함께 사용하도록 하였다. 크레파스는 지현이와 연희에게 나눔의 대상이 되었으나 둘은 원활하게 나누어 사용하지 못하고 있다. 함께 나누어 사용해야 한다는 사실은 이해하고 있으나 나눔의 대상인 크레파스를 서로 가까이에 두고 싶은 두 유아의 욕구가 더 크다는 것을 알 수 있다.

[사례 29] 야~ 자리 좁아

다빈이와 명인이가 스케치북을 내놓고 자유롭게 그림을 그리고 있다. 다빈이는 엄마, 아빠와 함께 할아버지 댁에 다녀온 이야기를 그리고 있고, 명인이는 로봇 그림을 그리고 있다. 책상 위에는 각자의 크레파스와 필통이 함께 놓여 있다.

지현: (스케치북과 크레파스를 가지고 와서 책상에 올려놓으며 다빈이와 명인이의 옆에 앉는다.) 나도 그림 그려야지.
명인: (지현이를 밀쳐내며) 야~ 자리 좁아. (자신의 크레파스를 밀어 공간을 더 많이 확보한다.)
다빈: 지현아 이쪽으로 와. (지현이가 앉자 스케치북 놓을 자리가 좁은

친구를 위해 가만히 자신의 크레파스와 필통을 바닥에 내려놓는다.)

(2010. 9. 14)

위 사례에서는 공간 확보에 대한 나눔의 모습을 명인이와 다빈이의 행동과 말을 통해 서로 다르게 살펴볼 수 있었다. 명인이는 자신이 이미 확보하고 있는 공간에 대해 자신의 소유권을 주장하면서 계속 유지하고자 하고 있으며, 다빈이는 자신에게 확보된 공간을 지현이와 나누어 가지는 모습을 보여 주었다.

[사례 30] 나만 안 시켜주네

역할놀이 영역에서 명인, 규희, 인경이가 상차리기놀이를 하고 있다.

명인: 애기할 사람.
규희: 우리 식당놀이 하자. 너희들이 손님이니까 이쪽에 앉아.
(현정이와 인경이가 앉는다)
규희: (명인이를 보며) 너는 갖다 주는 사람 해.(상을 차린다.)
명인: 나도 차려보고 싶다. 너 한번 나 한번 그렇게 해.
규희: 그래. 알았어.(앉아 있는 손님에게 가서 나눠준다.) 이거 다 먹으면 '저기요!'하고 말해야 돼, 엄마가.
(손님들이 모두 먹고도 아무 말이 없자) 이제 '저기요'말해야지.
인경: 저기요, 다 먹었어요.
명인: 정리하는 사람은 내가 할게.
규희: (고개를 끄덕이며) 조명인 아저씨 치우세요.
명인: 아저씨 했다고 다 일러. 이번에는 내가 갖다 주는 사람 할 거야.
규희: 네가 정리만 한다면서.
명인: (입이 나오고 삐진 듯 일어서며) 안할래.
규희: 알았어, 알았어. 이거 갖다 줘. 이제 또 내가 요리한다.
명인: 에이, 나 안 해, 안 해!(가 버린다)

(2010. 12. 30)

무지개반 유아들은 서로 제한된 기회를 두고 참여에 대한 나눔을 시도하였다. 역할의 배분에 있어서나 놀이의 기회에 있어서도 유아들이 일정하게 선호하는 것들이 존재하고, 놀이를 하는 과정에서도 정해진 시간이 있으므로 재미있어 보이거나 친구들이 하고 있는 활동에 대해 더욱 호감이 가는 것들에 대해서는 모든 유아들이 우선적으로 참여하고 싶은 역할이 될 수 있는 것이다.

위의 사례에서 볼 수 있듯이 명인이와 규희는 상차리기 놀이에서의 주도적인 역할을 두고 서로 하고 싶어서 나눔을 시도하지만 명인이에게 기회가 계속 나누어지지 않게 되자 결국 명인이가 놀이를 포기하고 다른 곳으로 빠져나가는 것을 볼 수 있다. 역할을 나누어 배정하는 놀이의 경우 대부분 유아들 스스로가 놀이의 구조를 만들어나가기 때문에 놀이를 주도하는 유아가 있게 되고, 주도권을 잡은 유아에게 "내가 ~역할 해도 돼?"라는 동의를 얻어야만 특정 역할을 할 수 있음을 알 수 있다. 이런 경우 협상이 잘 이루어져 역할에 대한 나눔이 원활하게 이루어져야 하지만 규희가 주도적인 역할에 대한 소유권을 강하게 주장하는 만큼 역할에 대한 양보도 쉽게 이루어지지 않고, 서로가 강하게 집착을 보이고 있는 것으로 해석된다.

2. 우선권 확보

타인의 입장을 고려하지 못하고 아직은 내가 중심인 유아들에게는 내가 가진 것들이 나누어짐으로써 줄어든다는 사실이 쉽게 받아들여지기 힘든 상황으로 관찰되었다. 즉, 자신에게 먼저 혹은 우선적으로 여유 있게 채워놓는 것이, 그리고 보다 관심을 끌 수 있는 것들에 대한 우선권을 확인해 두는 것이 무엇이든 안전하게 차지하는 방법으로 사용되기도 하였다. 따라서 다른 사람의 입장을 수용하고 나누는데 있어서도 자신을 우선적으로 생각하기 때문에 상당히 제한적인 입장을 취하는 것을 볼 수 있었다.

[사례 31] 나도 부족한데

쌓기 영역에서 세준이는 블록들을 자기 앞쪽에 여러 개 확보해둔 채 '미니카'를 열심히 만들고 있고, 권오는 로봇을 만들기 위해 블록 몇 개를 더 모으고 있는 중이다.

권오: 세준아, 블록 한 개만 줘. 내가 필요해서 그래.
세준: 나도 혹시 부족할지 모른단 말이야.
권오: 너는 많잖아, 그래도. 응? 한 개만.
세준: (어쩔 수 없다는 듯 블록 한 개를 권오 앞에 던져준다.)
권오: (한 개를 더 조합시켜 보았지만 완성이 되지 않자 또 부탁한다.)
세준: (단호하게) 이제 안 돼!

권오: 그게 다 니꺼야?(화를 내며 일어선다.)
세준: 알았어, 알았어. 여기!(한 개를 더 내어 준다.)
권오: (마지못해 받으며) 두 개가 더 필요한데….

(2010. 9. 14)

유아에게 있어 쌓기놀이는 또래와 블록을 나누어 사용하고 또래들과 함께 문제를 해결하는 과정을 경험하며 각자의 기술과 의견을 존중하는 것을 배우게 되는 등 사회적 기술 발달을 증진시킬 수 있으며, 유아에게 친사회적 행동을 실제로 할 수 있는 기회를 제공한다(Cartwright, 1988; Rogers, 1987). 세준이는 블록을 권오보다 먼저 차지했지만 무지개반 유아들이 함께 사용해야 한다는 사실을 잘 알고 있다. 하지만 블록의 양이 한정되어 있기 때문에 나누어 쓰고자 해도 자신이 계획했던 구성물을 완성하는 데에는 부족할지도 모른다는 걱정을 하고 있는 것이다. 다시 말해 권오와 블록을 나누는 것은 결국 자신의 블록이 줄어듦을 의미하므로 이미 확보된 자신의 것을 포기하기 힘들어하는 모습을 보여주는 것이다. 그렇지만 블록이 무지개반 공동의 소유이므로 나누어 사용하여야 한다는 사실을 잘 알고 있고, 권오의 입장을 조금이라도 이해하기 때문에 한, 두개 정도는 내어준다. 위 사례에서는 권오와 블록을 놓고 갈등하는 모습을 볼 수 있으나 동시에 세준이 스스로의 내부적인 갈등이 극복되어지는 과정에서 나눔의 개념 형성이 가능할 것으로 보인다.

[사례 32] 이제 돌려 줘

이야기 나누기 시간이 막 끝나고 자리에 돌아오면서 인경이는 여우가 달려 있는 핸드폰걸이를 친구들에게 보여주면서 자랑을 하고 있다.

인경: 예쁘지. 아영이가 줬어.
아이들: (인경이를 에워싸면서) 와, 진짜 예쁘다. 나도 한번 만져보자.

아영: (잠시 후 인경이에게 다가가) 이제 돌려 줘. 돌려주라구.
인경: 니가 줬잖아.
아영: 그래도 내 꺼니까 이제 줘.
인경: (한숨을 쉬면서 핸드폰 걸이를 돌려주더니 책상에 엎드린다.)

(2011. 2. 18)

[사례 33] 줄 수는 없어

명인이가 집에서 가져 온 장난감 몇 가지를 가방에서 꺼내 놓았다. 아이들이 좋아할 만한 모두 재밌게 생긴 동물모형들이다. 갑자기 명인이 주변으로 남자 아이들이 몰려들었다.

규태: (필통을 다 열어 보이며) 연필 줄까? 물고기 지우개?
세준: (필통 뚜껑에 붙어 있는 스티커를 보여주며) 강아지 줄까? 귀엽지 않냐?
명인: (전혀 반응이 없다.)
규태: 'Why'책 읽어줄라 했는데 안 읽어줘.
세준: 다 일를거야. 장난감 가지고 왔다고. 선생님! 김명인, 장난감 가져왔어요. 개구리랑, 생쥐랑.
명인: (곤란해진 듯) 장난감 아니야.

(2010. 11. 16)

위 두 사례에서 볼 수 있듯이 무지개반 유아들이 집에서 개별적으로 유치원에 가지고 오는 물건들에 유아들은 많은 호기심과 관심을 갖는다. 자랑하고 싶어서 친구에게 물건을 나누어 주었다가도 다른 친구들의 관심이 집중되면 다시 돌려달라고 하기도 한다. 그리고 친구가 가지고 온 물건을 나누어 갖기를 원하는데 특이한 것은 위 사례에서 명인이 곁으로 모여든 아이들이 손에 필통을 들고 열어 보이고 있다는 것이다. 무지개반 유아들에게 필통은 마치 자신들이 가진 전재산 또는 보물 창고와 같이 보였다. 자신들의 필통에서 마음에 드는 것이 있거든 마음대로 선택해서 가져가고 명인이가 가지고 온 그 장난감 중 하나만 주면 좋겠다는 뜻으로 보인다. 그러나 명인이는 자신이 집에서 가져온 사적인 물건이 나누어지는 것을 망설였고, 명인이의 반응이 안 보이자 아이들의 태도가 바로 변하여 교사에게 이르고 있는 것을 볼 수 있었다.

3. 힘의 행사

놀이의 과정에서 친구들에게 긍정적으로 수용되어지지 않는 방법을 사용하여 나눔을 강요하는 경우를 보이기도 하였는데, 이러한 상황은 관계를 지속하는데 걸림돌로 작용하여 상황이 유지되지 못하는 것을 관찰할 수 있었다. 나눔이 이루어지기 위해서는 수용 가능한 사회적 기술에 의한 소통의 장이 전제되어야 함

을 알 수 있다.

[사례 34] 내가 해보고 싶어

싸인펜으로 사물의 이름을 적었다가 다시 지우개로 지우는 교구를 몇 명의 유아들이 가지고 놀고 있었다. 정재가 그 모습을 지나가면서 보더니 무작정 지우개를 연희로부터 빼앗는다.

연희: 내가 먼저 더러워서 지우고 있었어.

정재: 나도 하고 싶다고, 나도.

(한참의 실랑이 끝에 지우개는 정재의 손에 주어졌고, 친구가 쓰면 자기가 지우고 있다. 그러면서 점점 놀이의 주축이 되어 가고 있었다. 자기가 쓰고 이번에는 친구에게 지우도록 시킨다. 처음에 놀이의 주축이었던 준우가 자기가 이제 쓰겠다고 말한다.)

준우: 이제 내 차례!

(지금까지 기다린 것에 대해 권리 주장을 하고 있는 것이다.)

연희: (한쪽으로 친구를 밀치며) 너희들만 하냐?

(정재는 그 놀이에 더 이상 흥미를 갖지 않고 옆을 본다. 옆을 보니 적목으로 로봇을 만들어 놓은 팀이 보였다. 정재는 이제 그 쪽으로 합류를 시도한다. 쌓았다가 무엇인가 만들고 쓰러뜨려 크게 한번 웃은 뒤 다른 놀이로 향한다.)

(2011.1. 17)

정재는 친구들이 재미있게 놀이를 하고 있는 모습을 보자 자기도 놀이의 기회를 갖고자 하였다. 연희가 가지고 있던 지우개를 빼앗아 가며 자신이 참여하고 싶은 욕구를 표현하고 있다. 하지만 물리적인 힘을 이용하여 친구들의 활동을 방해하면서까지 자신의 참여기회를 만든 것으로 공정한 나눔이 이루어지지 못하였음을 보여준다. 이와 같은 나눔의 형태는 결과적으로 유아들에게 불안정한 놀이 환경을 제공하게 된다.

B. 선택적 나눔

무지개반 유아들은 상대방에게 특별한 친밀감이나 호감을 가지고 있는 경우 또는 자신이 주관적으로 정한 기준에 근거하여 선택적인 나눔의 태도를 나타내

었다. 즉, 친근함을 느낄 때 또는 좋아하는 사람에게 나눔이 더 잘 일어남을 알 수 있었다. 유아들은 애정을 토대로 성인 또는 친구와의 관계를 형성하고 이를 전제하는 조건하에 적극적으로 나눔을 시도하는 것으로 관찰되었다. 또한, 공정한 방법에 의한 활동이라 할지라도 자신에게 편리한 기준을 정해두고 그 기준에 근거한 나눔을 시도하였다. 선택적 나눔은 나눔이 이루어지는 과정에 타인의 입장이 주로 고려되기보다는 나누고자 하는 유아가 자신의 관점에 따라 선택적으로 접근하는 나눔이라할 수 있다.

[사례 35] 선생님만 줄 거야

현진이는 엄마가 출근하는 길에 항상 데려다 주기 때문에 9시가 조금 넘어서 교실로 혼자 들어온다. 현진이는 연구자를 유난히 따르는 유아이다. 연구자가 다른 유아의 옷 정리를 도와주고 있는 동안 들어온 현진이가 들어왔다.

현진: (연구자의 등 뒤로 와서 목을 껴안으며) 사랑해요.
연구자: (깜짝 놀라 돌아보며) 현진이 언제 왔어? (안아준다.)
현진: (연구자의 손을 끌고 가방이 있는 쪽으로 데리고 가더니 가방에서 사탕을 몇 개 꺼낸다.) 골라요.
연구자: (사탕 하나를 집는다.)
(그것을 본 몇 명의 유아들이 순식간에 모여 들었고 유아들은 현진이에게 서로 달라고 손을 내민다.)
현진: (나머지 사탕을 가방에 그냥 넣어버린다.) 다음에 줄게.
(다른 유아들도 더 이상 조르지 않고 흩어진다.)

(2010. 10. 12)

위의 사례에서 현진이는 유난히 연구자를 좋아하고 따르는 유아였다. 관찰 초기에 현진이가 시무룩해 있는 모습을 보고 연구자가 현진이의 이야기를 들어주었던 적이 있었다. 그 후로 현진이는 다른 유아들에 비해 연구자에게 더 많은 관심을 보이며 친밀감을 나타내었다. 다른 친구들과 구별하여 특정하게 애정을 갖는 대상에게 유아들은 훨씬 더 나눔에 대해 호의적인 경향을 보이는 것으로 해석된다.

[사례 36] 우리가 만든 건데

준우와 창영이, 정재가 나무 블록을 조심스럽게 쌓아 올리고 있다. 창영

이가 올린 블록이 균형을 잃게 하면서 흔들리더니 여태 쌓아 올렸던 블록이 한꺼번에 무너져버린다.

준우: 으으--, 와아. (표정이 일그러지더니 블록이 무너짐과 동시에 박수를 치며 좋아한다.)
창영: (정재와 함께 준우를 보면서 박수를 치고 좋아한다.)
(셋은 무너진 조각들을 주워 모아 다시 쌓기를 시작한다.)
세준: (한참을 쌓던 블록을 지나가다가 갑자기 무너뜨리면서 좋아한다.)
창영: (화가 나서)야!
정재: 선생님, 세준이가 방해했어요. 우리가 만든 건데….

(2010. 12. 13)

위 사례에서 준우와 창영이 그리고 정재는 그들 셋만의 즐거움을 나누고 있었다. 그런데 그 중에 끼여 있지 않은 세준이가 애써 만든 블록을 무너뜨리고 지나간 것이다. 세 명 중 한사람이 무너뜨리면 괜찮지만 지나가던 누구든 함께 하지 않았던 누군가에 의해 공유되고 있던 즐거움이 깨지는 것은 매우 불쾌한 일로 여겨 화를 내고 있는 것이다. 그래서 쫓아가 따지기도 하고 교사에게 이르기도 한다. 유아들은 자신들이 정한 일정한 틀 안에서 나눔이 이루어지는 것과 자신들이 선택하지 않은 상황을 구분하고 있으며, 선택의 범위 내에 있는 즐거움을 나눔의 기준으로 한계 짓고 있음을 보여 준다.

[사례 37] 친구 안하니까

미술선생님이 오셨다. 아이들은 이야기 자리에 앉아 미술선생님과 함께 수업을 하고 있다. 그런데 지현이가 일어나 연구자에게 오더니 울먹거리며 말한다.

지현: 현정이가 연필 주래요.
교사: 그게 어디 있는 건데?
지현: 내 가방에요.
교사: 왜?
지현: 현정이가 줬어요, 가지라고.
교사: 그런데 왜 달라는 거야?
지현: 친구 안 하니까요.
교사: 미술 선생님 계시니까 지금은 자리로 들어가고 끝나면 얘기하자.
지현: (자리로 들어갔지만 여전히 교사 쪽을 바라보며) 계속 계속 현정

이가 주래요!

(2010. 11. 29)

위 사례에서 지현이는 현정이가 연필을 주었다가 이제 갑자기 친구가 아니라면서 다시 돌려달라고 하자 속상해 하고 있다. 유아들이 친구에게 주었던 물건을 다시 돌려달라고 하는 일은 흔하게 자주 관찰되어지는 모습이다. 친구관계는 물질적 상품과 교환될 수 있으며, 수시로 변화하는 관계로서 친구와 자주 사귀기도 하고 헤어지기도 하는 관계이다(Master & Furman, 1981). 친구로서 실망스런 사건이 벌어졌거나 또는 이제 안 놀고 싶어졌을 때 유아들은 '친구'라는 관계를 쉽게 철회함으로써 그 친구와 공유했던 것들도 동시에 거두어들이는 것으로 해석된다.

[사례 38] 착한 친구니까

긴 앞 머리가 자꾸 눈을 찌르는지 현진이가 자꾸 눈을 비비고 있었다. 귀가지도를 준비하던 교사가 현진이를 보더니 오라고 손짓을 한다.

교사: 얘들아, 누가 핀을 좀 줄 수 있겠니?
연희: (가방에서 핀을 찾아내더니 교사에게 갖다 준다.) 여기요.
교사: 현진이가 우리 연희가 도와줘서 많이 고맙겠다.
연희: 네, 그래야 엄마가 착하댔어요. 착한사람한테는 다 줘요. 나쁜 사람한테는 안 줘요. 친구는 다 착해요.

(2010. 10. 1)

[사례 39] 내가 안했어요

점심시간이 막 지났다. 정재가 교실을 지나오는데 발바닥에 밥풀이 묻었다. 밥풀을 떼어낸 정재는 그 자리에 다시 버리려 하였다.

연구자: 쓰레기통에 버려야지.
정재: (그냥 교실 바닥에 버리면서) 내가 안했어요.

(2010. 9. 30)

[사례 40] 내 방식대로 나누기

창영, 규태, 정재, 재승이가 함께 게임을 하고 있다. 가위, 바위, 보를 해서 이기는 사람이 먼저 전진을 해가는 게임이다.

정재: (보를 낸다.)
재승: (가위를 낸다.)

정재: 내가 이겼어!
재승: 내가 가위니까 이겼지! 너는 보로 가위를 싸버리냐?
정재: 아니야! 내가 이겼다고.
규태: 정재 니가 졌잖아.(모두들 맞다고 거든다.)
정재: 나 안해! (자리를 박차고 가버린다.)
재승: (두 손으로 가위 바위 보를 해보며 고개를 갸웃거린다.) 분명히 맞는데….

(2011. 2. 10)

<사례 38>에서 연희는 자기 나름대로 '착하면 모두 줄 수 있고, 친구는 다 착하다.'라는 기준을 정하면서 나눔을 시도하고 있다. 나쁜 사람에게는 주지 않는다고 하지만 그것 또한 연희가 정한 기준에 따른 선택적인 나눔이라고 볼 수 있다. <사례 39>에서 정재의 경우도 자신이 버리지 않은 것에 대해서는 줍지 않아도 된다고 생각하여 스스로 나눔의 선택 폭을 한정적으로 설정하는 것을 볼 수 있다. 또한 <사례 40>에서 유아들이 게임의 규칙에 의해 놀이를 하면서 정해진 기준을 서로 공유하다가 정재의 주관적인 고집이 개입되면서 게임이 중단되는 것을 관찰할 수 있었다.

위의 사례를 종합해 볼 때 유아들은 유치원생활에서 자신들이 좋아하는 사람이나 또래 중에서도 특별한 친밀감을 형성하고 있는 친구라는 관계를 기준으로 대상에 대한 선택적인 나눔을 나타낸다. 또한, 자신들이 선택한 편리한 기준에 의해 나눔을 시도하기도 한다는 점을 알 수 있다.

C. 규칙에 따른 나눔

규칙은 집단 구성원들이 지켜야 할 기준으로 집단 구성원들에게 기대되는 적절한 행동방식이다(Boostrom, 1991; Napier & Gershenfeld, 2004). 집단규칙은 유아교육기관에서 학급규칙을 의미한다. 학급규칙은 유아들이 학급에서 행동하도록 기대되는 행동방식이다(Eggen & Kauchak, 1994). 무지개반에서 이러한 규칙은 유아들에게 절대적으로 작용하여 나눔을 시도하는 한 형태로서 나타났으며, 모든 무지개반 유아들에게 똑같이 나누어져 적용되었다. 즉, 반 전체의 목적에 맞게 유아들로 하여금 자신의 요구나 기대를 규칙에 따라 조정하도록 하였고, 유아들 간에 일어나는 갈등을 해결하는 판단의 기준이 되기도 하였다.

[사례 41] 모두 손잡아야 해

현장학습을 나가는 날이다. 현장학습지에 도착을 하였고 버스에서 내린 아이들은 교사 앞으로 모여 선다. 교사의 안내에 따라 짝꿍 손을 잡고 가던 아이들이 잠시 소란스러워진다.

권오: (짝꿍 손을 안 잡겠다고 자꾸 손을 빼낸다.)
현실: (몹시 성가신 표정으로) 선생님이 짝꿍 손 안 잡으면 길 잃어버린댔어!
준우: (뒷줄에서 보고 있다가 안타깝다는 듯) 권오야, 빨리 손잡아!
권오: (어쩔 수 없이 손을 잡았다가 다시 손을 빼려 하며 현실이를 향해 눈을 흘기더니 잡은 손 안에서 현실이의 손을 꼬집는다.)
현실: 선생님, 권오가 손 안 잡아요!
권오: (현실이가 교사에게 이르자 갑자기 현실이의 손을 가져다가 물어버린다.)
현실: (물린 손을 보면서 크게 운다.)
교사: 권오, 너!
(교사에게 혼이 난 권오도 울어서 교사는 둘을 따로 어디론가 데리고 가 중재를 시도한다.)

(2010. 9. 17)

현장학습을 위해 밖에 나가게 되면 유아들은 두 명씩 짝을 지어 손을 잡는 것이 일반적이다. 특히 차에서 내릴 때 교사가 손을 잡으라는 안내를 했었기 때문에 현실이는 반드시 지켜야 하는 규칙으로 받아들인다. 규칙은 모든 유아가 함께 공평하게 나누어야 하는 것이므로 손을 잡지 않으려는 권오가 현실이는 못마땅한 것으로 보여 진다.

[사례 42] 똑같이 나눠야죠

혜미는 늘 밥을 늦게까지 먹는다. 친구들이 점심 후 놀이를 시작할 때까지 모두 먹지 못하는 경우가 많아 나중에는 친구들 노는 모습을 쳐다보느라 밥을 입속에 머금고 있다가 교사에게 혼이 나기도 한다. 혜미는 오늘도 밥만 남아 있는 식판을 바라보고 있다. 연구자는 혜미에게 반찬을 더 주기위해 교사에게 알린 후 식당으로 데려가고자 하였다.

혜미: (교실 밖으로 나오자 긴장된 표정으로) 애기반으로 가는 거예요?
연구자: 아니야. 식당으로 가서 밥 먹자.
(식사를 끝낸 규희가 따라와서 혜미가 식사를 모두 마칠 때까지

식당에서 함께 기다려 주었다.)
연구자: (식사와 함께 제공된 강정 두 개 중 하나를 가리키며) 규희가 널 기다려주느라 심심하니까 이 강정을 한 개 주면 어때?
혜미: 안돼요. 그러면 규희는 강정을 세 개 먹는 거잖아요.

(2010. 9. 23)

혜미는 이미 식사를 끝낸 규리에게 한 개의 강정이 더 나누어지는 것은 맞지 않다고 보고 있었다. 여럿이 함께 모여 있는 유치원의 특성 상 아이들은 대부분 무엇이든 친구와 똑같이 나누어야 한다는 규칙에 대해 학습되어 있는 것으로 보인다.

[사례 43] 고르지 않기

동우가 색종이를 집에서 몇 장 가져왔다. 동우가 교사에게 '선생님, 색종이 지금 나눠주면 안돼요?'하자 교사가 허락을 하였고, 동우는 신이 나서 색종이를 나누고 있다. 그런데 정재, 창영이는 초록색과 파랑색 색종이를 달라고 하고 있다.

창영: 나는 파랑색 주라. 응?
정재: 난 초록.
동우: 고르면 안 돼. 고르면 내가 다시 뺏어.
연구자: 친구들이 가지고 싶은 색깔 가지면 좋을 텐데 왜 그래?
동우: 그래도 고르면 안 되는 거예요. 원래.

(2011. 2. 18)

위 사례는 무지개반에서 색종이를 나눠가질 경우, 골라서는 안 되고 주는 대로 받아야 한다는 것을 보여주고 있다. 이는 유아 개개인의 만족보다 규칙을 통한 질서에 더 의존하는 것으로 해석할 수 있다. 동우는 정재나 창영이에게 색종이를 고를 수 없음을 말하면서 원래부터 안 되는 것이라고 하였다. 정재나 창영이는 초록색과 파랑색을 갖고 싶지만 규칙에 따라 자신들을 통제하거나 조절하여야 한다.

[사례 44] 욕심내면 블록 못해요

점심시간이 지난 후 각 흥미영역에서 놀이가 진행될 때 쌓기 영역에 가장 먼저 들어가는 유아는 언제나 정재였다. 오늘도 변함없이 정재는 블록을 먼저 차지한다. 그런데 그때 교사가 정재를 향해 말한다.

교사: 오늘은 안 돼. 정재가 맨날 욕심내니까 블록놀이는 오늘 아예 안 할 거예요.
정재: 네…. (정재는 아쉬워하며 블록을 정리한다.)
(그런데 정작 한숨을 쉬는 건 정재가 아니고 그 뒤에 앉아 있던 권오였다.)
권오: 휴우, 나는 언제 한번만 갖고 놀았어. 두 개로, 정재가 안 주니까…. 근데 오늘은 아예 안 된데. (실망한 듯 혼잣말을 한다.)

(2010. 9. 27)

위 사례는 거의 매일 정재가 먼저 차지하는 블록으로 인해 무지개반 유아들 간에 다툼이 생긴다는 것을 알게 된 교사가 긴급하게 '한 사람이 너무 욕심을 내고 친구들과 나누어 쓰지 않으니까 오늘은 블록 안하기로 한다'는 규칙을 정하는 것을 보여 준다. 이는 반 전체 유아들에게 나누어져야 할 놀잇감이 한 유아에게 집중되는 것을 규칙의 제시로서 해결하고자 하는 것으로 이해할 수 있다. 무지개반의 유아들은 이러한 중재의 과정과 스스로를 규제하여 규칙을 지키는 과정을 거치면서 놀잇감을 공유하고 있었다.

[사례 45] 잘 했어야지

수 활동지를 마무리 하고 있는 중이다. 그런데 다빈이는 필통 안에 들어 있는 스티커를 앞자리에 앉은 명인이에게 주었다가 다시 달라고 하는 등 집중을 하지 못하다가 아직 많이 하지 못하고 있었다. 교사는 돌아다니며 활동지 점검을 하고 있다. 다빈이의 활동지를 본 교사가 다빈이에게 야단을 쳤고 다빈이는 서럽게 울고 있다.

교사: 다른 친구들 열심히 하는 동안 다빈이는 뭘 했기에 여태 못하고 이것 밖에 안 한 거야?
현실: 명인이랑 싸웠어요.
교사: (한숨을 쉰다.)
다빈: …. (서럽게 울다가 토할 것 같은 소리를 낸다.)
현실: 다빈이 토할 것 같은데….
준우: (관심 없다는 듯) 토하는 게 아니고 울려고 하는 것 같은데. 그러니까 빨리 했어야지.

(2010. 11. 8)

위 사례에서 다빈이는 교사의 꾸지람을 듣고 울고 있다. 하지만 옆에 앉은 친구들은 다빈이가 심하게 토할 듯이 울어도 보고만 있을 뿐 달래주거나 걱정해주지 않았다. 연구자는 친구의 마음을 이해해주고 위로해주며 정서적인 나눔이 일어날 수 있는 상황이라고 판단하며 관찰에 임하였으나 유아들이 보여준 반응은 상당히 다르게 나타난 것이다. 이는 유아들이 규칙에 버금가는 교사의 훈육에 결정적인 동의를 하였거나 다 함께 다빈이의 행동이 바람직하지 않았다고 판단하는 기준이 있어 나눔에 영향을 미친 것으로 해석 된다.

위의 사례를 종합해 볼 때 유아들은 유치원생활에서 이미 정해져 있거나 자연스럽게 암묵적인 약속으로서 작용하고 있는 여러 가지 규칙들에 의해 통제 또는 수행되어지는 나눔을 나타내고 있다. 즉, 나눔의 방식과 나눔의 여부가 규칙이 어떠한 내용과 방법으로 제시되는지에 따라 결정될 수 있음을 시사해 준다.

D. 거래적 나눔

'거래'의 사전적 의미는 '이익을 얻으려고 물건을 사고 팔거나 돈을 빌리고 빌려 주는 것, 또는 이것저것 서로 오가거나 주고받는 것'이라는 뜻이다. 유아들의 수준에서는 특정한 이익의 개념을 강조하기 보다는 '조건부적인 교환'을 나타내는 것이라고 할 수 있다. 즉, 무지개반 유아들이 나타내는 나눔에서는 '네가 ~하면, 나도 ~할게.'와 같은 상호이해적인 관계들이 함께 관찰되었다. 거래적 나눔에서는 다른 사람이 원하는 것이 무엇인지에 대한 감정이입의 단계가 아직 미숙한 경우, 자신이 제안하는 나눔과 상대편에서 원하는 것이 일치하지 않을 수도 있다. 다시 말해 공감의 능력이 발달해 감에 따라 조건부적인 나눔의 형태가 성공적으로 이루어질 것으로 추론할 수 있다.

[사례 46] 맞바꾸기

동우는 자신의 소지품을 정리한 후 집에서 만들어 온 것으로 보이는 종이로 접은 미니카를 가방에서 꺼낸다. 그리고 정재에게 간다.

동우: 정재야, 네꺼 필통에 들어 있는 스티커 보여주라.
정재: (사물함에서 필통을 꺼내와 뚜껑을 열고 보여준다.)
동우: (필통 속에 있는 여러 개의 스티커 중 하나를 가리키며) 이 스티커 나랑 바꾸자.

정재: 싫어!
동우: 내꺼 미니카 줄 테니까 이 스티커랑 바꾸자니까.
정재: 싫다고! 미니카 필요 없어.
동우: (발로 교실 바닥을 화난 듯이 차며) 에이 씨.

(2010. 11. 2)

거래가 이루어지려면 서로에게 이득이 되어야 한다. 동우는 종이 미니카와 스티커를 거래하고자 하였으나 정재의 입장에서는 종이 미니카가 거래할 만한 가치가 없다고 여겨졌기 때문에 둘의 거래는 이루어지지 않은 것으로 보인다. 동우는 자기필요에 의해서 나눔을 제안하였지만 정재에게 거부당하자 실망하여 화를 내고 있다.

[사례 47] 내가 할게 나줘

창영이와 영재가 동물 퍼즐을 가지고 함께 놀고 있다. 교사가 정리시간에 대한 예고를 하여 놀이를 마무리하고 있다.

영재: 아빠는 말을 타고 왔습니다.
창영: 나는 사자다.

영재: 야, 나 이제 이것 갖고 안 놀래.
창영: 뭐야, 네가 치워.
영재: 이것 줄게 니가 치워. (지우개를 준다.)
준우: (옆에 있다가 갑자기 끼어든다.) 영재야, 내가 치울게.
창영: 안 돼. 내가 치워. (결국 창영이가 정리하고 지우개를 갖는다.)

(2010. 10. 5)

위 사례에서 영재는 동물 퍼즐을 가지고 놀고 나서 창영이와 함께 나누어 정리하여야 할 일을 다른 친구에게 대가를 치름으로서 하지 않고 있다. 창영이는 처음에는 영재와 함께 정리하는 것이 옳다고 생각하여 혼자서는 정리하지 않겠다고 하다가 결국에는 자신의 수고를 지우개를 놓고 거래하는 모습을 보여주고 있다.

[사례 48] 받아서 주는 거야

간식을 먹은 후 아이들이 자유롭게 이야기를 나누고 있다. 지현이는 집에서 가지고 온 스티커를 친구들에게 자랑하고 있다.

지현: (규태에게만 주려고 고르라고 하고 있다.)
동우: 내가 블록 할 때 고쳐줄게.(동우는 평소에 잘 안 끼워지거나 잘 안 빠지는 블록을 잘 고쳐주는 아이다.) 그러니까 나도 스티커 한 개 주라.
지현: (동우가 사정하지만 절대 주지 않는다.) 동우 너는 말을 안 들으니까 안 주는 거야. (나머지 스티커를 모두 집어넣어 버린다.)
(무지개반에서 동우는 친구들 사이에서 말을 잘 안 듣는 아이로 여겨지는지 간혹 그런 말을 잘 듣는 친구이다.)
연구자: 지현아, 규태한테는 왜 주었니?
지현: 규태는 옛날에도 나한테 뭐 많이 주었으니까 저도 주는 거예요. 그런데 동우는 잘 뭐도 주지 않아요.
(결국 동우는 자기의 금색 색연필을 빌려주기로 약속하고 지현이에게 스티커를 받을 수 있었다.)

(2011. 1. 31)

<사례 48>에서 지현이는 자기도 스티커를 달라고 부탁하는 동우에게 절대 주려고 하지 않는다. 이유는 동우가 평소에 말을 잘 안 듣기 때문이라고 한다. 유아들은 자신이 가진 것을 내어주기 싫을 때 상대방이 말을 잘 듣는지의 여부를 따진다. 성인들의 평가에 영향을 받은 것인지 아니면 아이들끼리 서로 관찰하여 알게 되는 것인지는 분명하지 않지만 말 잘 듣는 아이가 무엇인가 받을만한 가치가 있다고 생각하는 것이다. 또한 규태에게는 무엇인가 받아 본 경험이 있기 때문에 자기도 주는 것이라고 하였다. 지현이는 동우에게도 금색 색연필을 빌려 쓰기로 약속을 받고서야 스티커를 주었다. 철저하게 받기 때문에 주는 거래적 나눔이 이루어지는 것을 볼 수 있다.

[사례 49] 고마움과 갚음

동우: (창영이에게 다가와)내꺼 미니카 너 줄게.(색종이로 접은 미니카를 영창이에게 준다)
창영: (깜짝 놀라며 주머니에 넣어 두었던 자신의 종이 미니카를 바로 내준다) 자, 그럼 넌 이거 가져.
연구자: 와, 창영이가 멋진 미니카가 생겨 좋은가보다.
창영: 네, 오늘 두 번이나 행운이에요. (매우 즐거워한다)
동우: (다시 오더니) 그런데 너 집에 가면 미니카에 풀칠해야 해. 풀칠해야 빠르다.
연구자: 동우는 왜 미니카를 창영이한테 준거니?

동우: 창영이랑 친구하기로 했어요. 그치 창영아.
창영: 응.
동우: (창영이가 필통을 열면서) 너도 나한테 또 뭐 줘야지.(필통 뚜껑안 쪽에 붙어있는 스티커를 가리킨다)
창영: (애를 쓰며 붙어있는 스티커를 떼어내서 동우에게 준다.)
동우: (스티커를 받아 자기 가방에 넣고 자리로 간다.)

(2010. 12. 28)

동우가 친구에게 자기 물건을 잘 나눠주는 아이도 아니지만 동우가 접은 미니카는 빨리 잘 나가기로 평이 나 있었던 터라 동우가 미니카를 주었을 때 창영이는 조금 놀란 눈치였다. 시키지도 않았는데 창영이는 스스로 자신의 종이 미니카를 주머니에서 내어 준다. 동우는 친구하기로 했다고 하면서 창영이에게 또 스티커를 요구한다. 동우는 '친구'라는 말을 언급함으로써 창영이와의 호의적인 관계 형성을 제시하고 창영이로부터 자신의 제안을 쉽게 받아들이도록 하고 있는 것으로 해석된다. 결국 창영이는 동우가 빠른 미니카를 주었기 때문에 고마움에 대한 갚음의 의미로 아끼는 스티커를 주는 것을 볼 수 있다.

위의 사례를 종합해 볼 때 거래적 나눔의 방식이 긍정적인 나눔으로 연결되기 위해서는 서로의 이해관계와 무관하게 어느 한쪽의 입장만이 강조되어서는 안된다는 것을 알 수 있다. 즉, 나눔이 이루어지는 양자 상호간의 입장이 적당하게 조율되지 않으면 쉽게 갈등으로 이어질 수 있기 때문이다. 하지만 이러한 거래의 경험들이 극복되어지는 과정은 유아들에게 또래와의 사회적 기술들을 익혀나갈 수 있는 기회를 제공할 것이다. 유치원생활에서 교사의 교육적 의도과 무관하게 이루어지고 있는 유아들끼리의 움직임과 나눔과 관련된 거래들은 교실에서 자연스럽게 이루어지고 있음을 볼 수 있었다.

E. 권유와 수용의 나눔

무지개반 교실에서는 권유하고 수용하는 나눔의 모습이 관찰되었다. '권유'는 다른 사람에게 어떤 일을 해보라고 권하는 것을 말한다. 무지개반 유아들이 나타내는 권유의 형태는 '이렇게 해봐' 또는 '나처럼 너도 ~해!' 등의 표현이었다. '수용'은 남의 생각, 의견, 문화 같은 것을 받아들이는 것을 말한다. 무지개반 유아들은 친구로부터 권유를 받으면 자연스럽게 수용하여 또 다른 친구에게 권유

를 하기도 하여 마치 '도미노'가 한 번의 촉각으로 연달아 쓰러지듯 전체에게 전달되는 나눔을 보여 주었다.

[사례 50] 소리 없이 전달되는 즐거움

점심시간이다. 김교사는 무지개반 유아들에게 도시락을 꺼내도록 지시한다. 그리고 배식을 기다리는 동안 바르게 앉아 있도록 지도한다. '어느 분단이 제일 예쁘게 앉아 있는지 보자.'고 말하며 바르게 앉아 있는 순서대로 배식이 이루어진다는 것을 알려 준다. 유아들은 등을 곧게 세우고 최대한 바른 자세를 하며 조용하게 기다린다. 하지만 오래 가지 못해 점점 가만히 있지 못한다. 세준이가 코에 두 손가락을 대고 위로 치켜올리며 돼지코 흉내를 낸다. 옆에 앉은 혜미가 웃자 그 분단에 있는 다른 친구들이 모두 돼지코를 따라한다. 다른 분단의 유아들도 한두 명씩 점점 따라해 보고 있다. 킥킥거리며 웃음을 참아보려고 애쓰지만 결국 무지개반에서는 큰소리로 웃음이 터지고 만다.

(2010. 12. 22)

점심시간, 배식을 기다리고 있는 상황은 서로를 견제하며 자기 '분단'이 먼저이기 위한 치열함이 그 조용함만큼이나 퍼져있다. 세준이가 돼지코 흉내를 낸 것은 그래서 더욱 재미있는 행동으로 보였을 것이다. 결국 혜미가 그 모습을 보고 웃음을 참지 못했고, 다른 유아들이 소리 없이 모두 돼지코 흉내를 따라하게 된 것이다. 즉, 세준이의 행동이 시발점이 되었고, 말로 하지는 않았지만 '돼지코 해볼래?'하는 권유를 받아들임으로써 무지개반 전체로 즐거움이 나누어진 것으로 알 수 있다.

[사례 51] 편리함의 전달

미술활동 시간에 나뭇잎 모양을 오려 붙이는 방법들에 대해 무지개반 유아들이 함께 고민하고 있다.

인경: (풀을 먼저 바탕에 동그랗게 모두 칠해놓은 다음 붙인다.)
연구자: 풀이 말라버리지 않을까?
인경: 괜찮아요. 이게 편해요.
영재: (일단 굵직굵직하게 대충 나뭇잎 모양을 잘라 모아둔 후 하나씩 세부적으로 오린다.)
재승: (나뭇잎 그림이 있는 종이를 통째로 들고 나뭇잎 하나씩을 오려낸다.) 와, 힘들다!

정재: (나뭇잎 그림 있는 부분을 길게 먼저 자른 후 하나씩 오려내므로 예쁘게 잘 오려진다.)
재승: (정재를 보면서) 어떻게 해?
정재: 그냥 길게 먼저 잘라놓고 해.
재승: 아하~. (이제 알았다는 듯 웃는다.)

(2010. 10. 15)

위 사례는 작은 나뭇잎 모양의 그림을 도화지에 오려 붙이는 작업을 하는 과정에서 유아들이 다양하게 시도하는 방식들을 볼 수 있는 장면이다. 보다 효율적으로 작업을 하고 있던 정재가 친절하게 자신의 방법을 가르쳐준 것은 아니었다. 하지만 재승이는 정재가 사용하는 방법을 따라함으로써 편리함을 공유한다. 시간이 조금 지나자 대부분의 아이들이 큰 종이를 통째로 들고 오리지 않고 대충 자른 다음 조각들을 들고 자세히 오려내는 방법을 사용하고 있었다. 무지개반 전체에 나눔이 퍼져 편리함이 전달되고 있는 모습으로 해석할 수 있다.

[사례 52] 받고 나누고

현장학습을 나갔는데 준우가 도시락을 준비하지 못했다. 엄마가 현장학습이라는 것을 미처 생각하지 못했던 것이다. 교사가 빈 준우의 도시락에 친구들이 가져온 점심을 나누어 덜어주었다.

현정: (자신의 도시락을 내밀며) 메추리도 먹어.
준우: (받기는 하지만 시무룩하다.)
교사: 준우야, 괜찮아.
연구자: (일부러 준우에게 김밥을 하나 달라고 하였다.) 준우야 나도 김밥 하나 줄래?
(준우가 김밥을 하나 연구자에게 입에 넣어주더니 활짝 웃는다.)

(2010. 10. 29)

위 사례에서 볼 수 있듯이 유아들은 친구들 모두에게 있는 것이 자신에게 없을 때 쉽게 위축되기 마련이다. 나눔을 받아들이는 입장에 있는 준우의 경우, 친구들에게 받은 것을 다시 연구자에게 나눔으로써 위축되었던 마음이 풀렸던 것으로 해석된다.

위의 사례를 종합해 볼 때 무지개반 교실에서 나타나는 권유와 수용의 나눔은 전체 유아들에게 전달되어 퍼지는 특성이 있음을 알 수 있다. 따라서 권유에 대

한 수용이 원활하게 이루어지는 경우, 나눔의 내용은 점점 커질 것이다. 권유에 대한 수용의 결과가 또 다른 권유를 시도함으로써 서로를 수평적인 위치에 놓이게 하고, 그러한 순환적인 구조에 의해 결과적으로 긍정적인 퍼짐의 효과를 가져올 것이라는 점을 시사 받을 수 있다.

F. 조절과 이해의 나눔

'조절'은 균형을 이루도록 바로 잡거나 적당하게 잘 맞추어 나가는 것을 뜻하며, '이해'는 남의 처지나 마음을 알아주는 것을 뜻한다. 즉, 조절이 잘 이루어지면 상대방의 입장을 쉽게 헤아리게 되고, 또한 이해를 잘 하게 되면 자신과 상대방에게 적당한 균형을 찾아 맞추어 나가는 것이 가능해 진다. 무지개반 유아들은 이러한 조절과 이해의 방법으로 나눔을 시도하면서 상대를 배려하고 자신의 이익을 통제하기도 하며, 반 전체를 위해 협력하는 모습을 보이기도 하였다. 조절과 이해의 나눔은 자신을 우선적으로 드러내기보다는 무지개반을 구성하고 있는 자신들의 동료들에 대해 공감하는 능력이 더 많이 발휘되어야 하는 나눔이다. 즉, 축소된 사회라고 할 수 있는 유치원의 생활환경 안에서 유아들이 이러한 경험들을 자주 가져볼수록 함께 어우러져 내 몫만을 강조하지 않아도 행복할 수 있음을 알아갈 수 있는 긍정적인 나눔의 형태이다.

[사례 53] 모두 함께 어울려

동시 짓기를 한다. 교사는 가지와 잎이 함께 달려 있는 감을 유아들에게 보여주고 어디에서 본적이 있는지, 먹어본 경험이 있는지에 대해 이야기를 나눈다. 그리고 한 줄, 한 줄씩 유아들이 참여하여 동시를 지어 보도록 지도한다.

재승: 감이 통통통, 감이 굴러간다.
혜미: 저요 저요, 나도 해 볼래요. 음음... 감이 맛있다?
규희: 감을 칼로 자르니 맛있게 보이네.
창영: 칼로 잘라? 하하하.
정재: 씨를 관찰한 후 감씨를 심자.

(2010. 9. 30)

위 사례에서 유아들은 감에 대해 생각을 나누었고 다시 합쳐보는 경험을 했다. 다른 유아의 생각이 이상하고 자신의 생각과 달라도 '감'을 묘사하기 위한 하나의 활동을 위해 서로의 생각을 다시 모아야 하므로 목표를 향한 조절과 이해의 과정을 경험하였던 것으로 해석된다.

[사례 54] 나눠 먹자

간식을 먹는 시간이다. 쿠키와 꿀떡이 준비되어 있다. 아이들이 간식을 거의 다 먹어갈 즈음 교사는 남은 간식 바구니를 확인하고 유아들에게 말한다.

교사: 더 먹고 싶은 친구는 말하세요.
현진: 쿠키, 쿠키요!
교사: 현진이 쿠키 더 먹고 싶어? 근데 떡밖에 남지 않았는데….
연희: (자기 접시에서 쿠키를 하나 집어 말없이 현진이에게 준다.)
현진: 고마워! (자기 접시에서 떡 하나를 연희에게 준다.)

(2010. 9. 30)

[사례 55] 써도 괜찮아

규희: (필통을 열고 연필을 쓰려다가 두 자루 중 하나도 안 깎아져 있는 것을 보더니 옆 친구인 다빈이의 필통에서 아무 말 없이 연필을 꺼내다가 쓴다.)
규태: (다른 분단에 앉아 있다가 다빈이에게 온다.) 지우개 가져갈게. (다빈이의 필통을 열고 가져간다.)
다빈: (고개를 끄덕이며 아무렇지도 않게 자기 할일을 하고 있다.)
연구자: 다른 친구들이 다빈이 필통에서 연필이랑 지우개를 가져다 쓰고 있는데 괜찮아?
다빈: 걔가 빌릴라 그러는 거예요.
연구자: 빌리겠다고 말도 하지 않던데?
다빈: 괜찮아요.

(2010. 9. 8)

<사례 54>에서 연희는 쿠키를 더 먹고 싶어 하는 현진이의 마음을 이해하고 민감하게 반응하여 자신이 가진 것을 나누고 있다. 또한 현진이는 자신이 누군가에게 이해 받았음에 고마워하는 마음을 갖는다. <사례 55>에서 다빈이는 다른 친구들이 자신의 물건을 사용하는 것에 대해 충분한 이해를 가지고 있음을

보여주고 있다. 친구들이 필요하기 때문에 빌려갔다가 다시 돌려주려는 마음을 이해하는 이러한 과정은 유아들의 관계를 더욱 친밀하게 연결시켜주는 도구가 될 수 있다.

[사례 56] 역할의 나눔

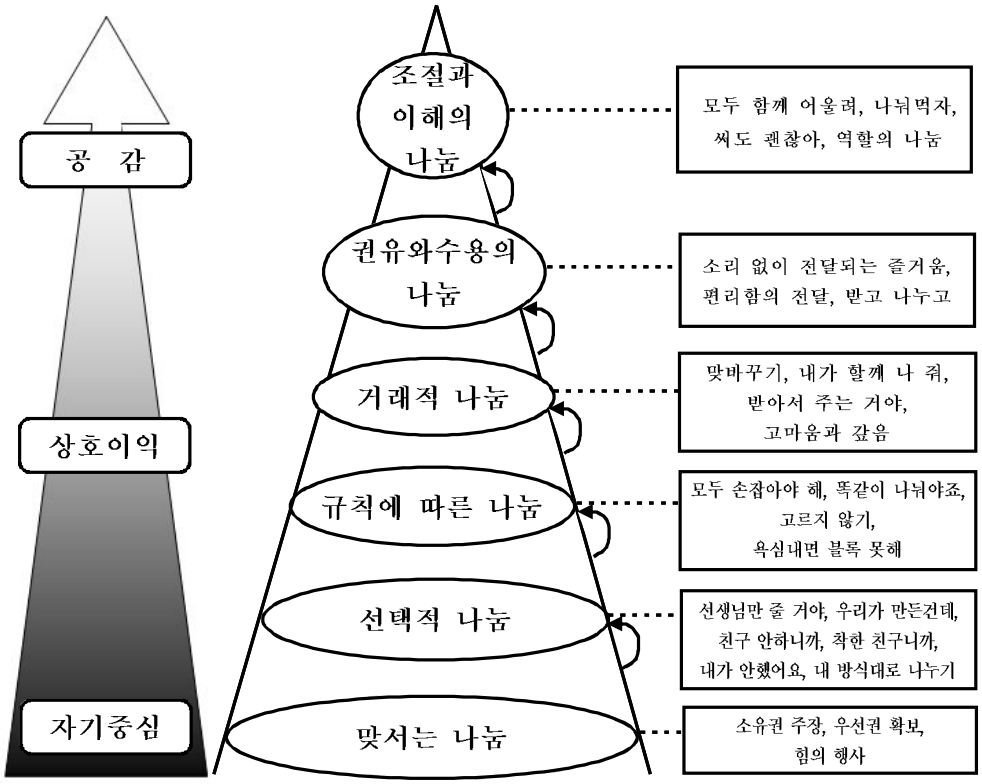
역할영역에서 몇 명의 유아들이 어울려 소꿉놀이를 하고 있다. 그런데 권오는 꼼짝도 하지 않고 앉아만 있다.

연구자: 왜 권오는 가만히 있는 거니?
권오: 현실이가 나는 '개'하라고 했어요.
현실: 네, 맞아요. 집 지키라고 했어요. 또 준우는 햄스터에요.
준우: 햄스터는 운동하고 있어.(햄스터처럼 네발로 빠르게 긴다.)
현실: 나는 백화점에 쇼핑 다녀올게.

(2011. 2. 8)

유치원의 흥미영역 중 가장 활발한 움직임이 많고 다양한 활동이 일어나는 영역이 역할영역이다. 역할놀이를 하면서 유아들은 다른 사람의 관점을 보게 되는 상황에 놓이게 되며 다른 사람의 감정을 공감하는 기회를 통해 사회적 기술을 발달시킨다(이윤경·김여경, 2000). 위 사례에서 볼 수 있듯이 유아들은 서로가 맡은 역할을 이해하고 자신의 욕구를 조절하는 역할분담을 원활하게 경험함으로써 타인의 입장을 고려하는 나눔의 기초적인 토대를 배우게 된다.

위의 사례를 종합해 볼 때 함께 어울리기 위해 타인을 공감하고 배려하는 것은 나눔의 기초이며, 이는 자신과 타인에 대한 조절과 이해가 필수적으로 함께 존재함으로써 가능하다는 것을 보여 준다. 이러한 유치원이라는 생활공간 안에서 이루어지는 유아들의 경험은 타인을 위한 이타적인 행동의 가치를 내면화할 수 있도록 기회를 제공하므로 나눔의 사회화를 촉진한다. 또한, 교사가 책상을 맞추고 있을 때 반대편에서 '제가 이쪽 맞출게요.'하며 비뚤어진 책상을 반듯하게 모아주는, 마음으로부터 우러나는 자발적이고 자연스러운 나눔이 존재하도록 돕는다. 유치원이라는 공간을 중심으로 무지개반 유아들이 행하는 나눔의 특성을 도식화하면 〔그림 6〕과 같다.



〔그림 6〕 무지개반 유아들이 나타내는 나눔의 발달 단계 특성

〔그림 6〕에서 볼 수 있듯이 무지개반 유아들이 나타내는 나눔의 특성은 다른 사람의 입장을 고려하기 보다는 자신의 이익을 우선적으로 여기는 매우 초보적인 과정으로 나눔을 시도하나 잘 이루어지지 않는 경우, 자신이 선호하는 사람 또는 자신이 정한 기준에 의해 선택적으로 나눔을 보여주는 경우, 자신들의 요구나 기대를 규칙에 따라 나눔을 조정하는 경우, 조건부적인 교환의 의미로서 상호이해적인 측면들이 강조되어 나누는 경우, 다른 사람과 소통함으로서 제안과 받아들임을 나타내고 전달하여 나누는 경우, 자신을 잘 통제하며 상대를 공감하고 배려할 줄 아는 나눔으로 다양하게 관찰되었다. 이러한 과정에서 자기중심성을 가장 많이 드러내는 모습, 점차 타인의 입장이 고려되지만 아직 자신의 이익도 혼재되어 나타나는 모습, 상대방에 대한 감정이입, 다시 말해 공감의 능력이 발현되면서 자신의 이익보다 타인의 입장을 고려할 수 있는 모습으로 발달

특성을 도출할 수 있었다. 자기중심성이 높고 공감능력이 낮았을 때 나눔에서 맞서는 상황이 많은 것을 볼 수 있었으며, 반대로 자기중심성이 낮고 공감능력이 높았을 때 여러 가지 장면에서 나눔이 원활하게 이루어지고 동시에 소통하는 모습을 볼 수 있었다. 이는 자기중심성에서 완전하게 벗어나야만 나눔이 가능하다는 것과는 차이가 있음을 의미한다. 즉, 자기중심성이 여전히 남아 있는 가운데 동시에 공감의 능력이 공존하는 가운데 서로 맞물리면서 진행됨을 말한다. 무지개반 유아들이 나타내는 나눔의 상황과 대상에서도 볼 수 있었듯이 물건이나 공간, 기회 등 나누면 각자의 몫으로 쪼개어지는 한정된 상황에서의 나눔은 공감의 능력이 발휘되기보다는 보다 자신의 이익을 기준으로 판단하는 경향이 있었다. 반면, 정보, 생각, 정서, 우정 등을 나눌 경우는 실제로 자신이 가졌던 것들이 줄어들지 않기 때문에 타인의 입장을 고려하는 일이 어렵지 않다. 이처럼 나누기를 하려면 유아는 자신이 가진 무엇인가의 일부분을 반드시 포기해야만 하기 때문에 유아들이 자연스럽게 나눠 갖는 것은 어려운 일이다. 하지만 유아들이 나타내는 여러 가지 행동 속에는 분명히 다른 사람과 어울려 살아가려는 나눔의 싹이 존재함을 발견할 수 있었다. 즉, 다른 사람의 입장을 공감하는 능력의 증진과 함께 다양한 상황과 대상에서의 원활한 나눔의 확산이 가능함을 말한다. 이를 위해 빈번한 상호작용의 기회를 제공하는 것이 유아들에게는 갈등과 동시에 타인에 대한 감정이입의 경험을 증진시킬 수 있는 하나의 성장 발판이 될 수 있음을 시사 받을 수 있겠다.

Ⅵ. 만 4세 무지개반 유아들의 나눔의 의미

본 장에서는 만 4세 무지개반 유아들이 드러내는 나눔의 의미를 밝히고자 한다.

만 4세 무지개반 유아들에게 나눔은 자기중심적 특성으로 인해 원활하게 일어나지 않는 경우도 있었으나 친구와 서로 타협하거나 양보해주면서 다양한 형태의 나눔을 나타내고 있음을 알 수 있었다. 이러한 나눔의 다양한 양상과 특성들을 통해 무지개반 유아들에게 나눔이 의미하는 바를 도출할 수 있었다. 무지개반 유아들에게 나눔은 '몫으로 정하기', '존재 드러내기', '부족함을 채우기'의 의미를 나타내는 것이었다. 이는 유아들의 나눔에 대한 총체적인 이해를 가능하게 할 것이다.

A. 내 몫으로 정하기 : 분할

무지개반 유아들에게 나눔은 '몫으로 정하기'의 의미로 나타났다. 몫은 여럿으로 나눈 낱낱의 부분이나 책임을 의미하며, 여럿으로 가르거나 쪼개어 정하는 것을 말한다. 유아들은 공간이나 소유물 등에 대해 각자의 몫으로 나누어지는 것으로 지각하기 때문에 자신의 몫이 나누어지는 것에 대해 불안해하기도 하고, 똑같이 나누려고 하기도 하였다.

1. 빼앗김에 대한 불안

[사례 57] 내 자리 좁다고

점심시간에 정재는 도시락을 놓을 자리가 좁다면서 짝꿍인 연희에게 짜증을 내고 있다.

정재: 내 자리 좁다고.
연희: (살짝 비키는 듯 하더니 억울한지 정재를 노려본다.)
재승: (지켜보고 있다가) 너는 왜 친구랑 안 나눠 쓸라 하냐?

(2010. 10. 26)

정재는 자신의 자리가 다른 친구에 의해 나누어지는 것에 대해 불만을 표현하고 있다. 연희가 도시락을 놓은 자리가 정재의 자리는 아니었지만 조금이라도 자신의 공간을 더 확보해 두고 싶은 마음이 있었거나, 실제 좁다고 느껴져서 정당하게 자기 몫을 주장하고 있는 것으로 보여 진다.

[사례 58] 빼앗아 갈 것 같아요

창영: ('복'을 '박'으로 잘못 써서 지우개를 찾고 있다.) 명인아 지우개!
명인: 안 돼.(안 빌려주겠다며 필통을 잡는다.)
(둘은 낑낑대며 필통을 사이에 두고 힘을 겨루고 있다.)
교사: 무슨 일이니?
명인: (교사의 눈치를 보며 슬그머니 지우개를 내 놓는다.) 여기.

연구자: 조금 전에는 왜 그랬어?
명인: 그냥요, 내꺼 빼앗아 갈까 봐서요.
연구자: 다음에 창영이가 물건을 빌려달라고 하면 어떻게 할 거니?
명인: 빌려줄 거예요.
연구자: 왜 그렇게 생각했어?
명인: 안 가져가니까요.

(2011. 2. 10)

위 사례에서 명인이는 창영이에게 지우개를 빌려주는 것을 창영이가 지우개를 빼앗아 갈지도 모른다고 판단하여 불안해하고 있음을 나타내고 있다. 또한, 명인이가 허락을 하지 않았는데도 불구하고 창영이는 빌려달라고 다시 요청하지 않고 무작정 지우개를 가져가려고 하였고, 필통을 사이에 두고 두 유아는 힘을 겨루고 있다. 이처럼 유아들에게 나눈다는 것은 빼앗고 빼앗김의 의미로서 해석되어질 수 있다.

[사례 59] 원래 내꺼야

무지개반 유아들이 점심을 먹은 후 자유롭게 영역별 활동을 하고 있다.
유아 몇 명이 사물함 앞쪽에 서서 소란스럽게 하고 있었다.

연구자: 무슨 일 있니?
현실: 아니, 여기 원래 지현이가 가지고 있었던 건데 애가 계속 주라 해요.(아영이를 가리키며 말한다.)
지현: 이제 내건데….(고개를 숙이며 조금 억울하다는 듯 말한다.)

아영: 원래 내꺼야. 가지라고 준 건 아니거든.
현실: 지현이 줘! 지현이 꺼니 까! 니가 줬는데 왜….
영재: 지현이가 뺏어간 거잖아.(지나가다가 아영이 편을 든다.)
지현: (억울한 표정으로 좀 더 세게 말한다.) 아니~ 애가 줬는데. 확실히 줬는데, 오늘 막 주라고 그래요…. 분명히 골르라고 했는데, 아무 말도 안했는데….

(2010. 9. 30)

위 사례에서 아영이는 어제 지현이에게 스티커를 주었으면서 오늘은 다시 돌려달라고 하고 있다. 지현이는 아영이가 주었다고 생각하고 있지만, 아영이는 지현이에게 빌려준 것이라고 여기고 지현이가 다시 돌려주려 하지 않으므로 빼앗아가려는 것이라고 여긴다. 가까이에서 이 두 유아를 거들고 있는 현실이와 영재도 나누는 것에 대해 마찬가지로 상반된 입장을 드러내었다. 유아들은 자신이 가진 것에 대해 잠시 빌려줄 수는 있지만 자기 몫을 포기하면서 상대방에게 나누는 것은 빼앗아 갈지도 모른다는 불안한 요소가 되고 있는 것이다.

2. 너 하나 나 하나

[사례 60] 만족스런 거래
폐품을 활용한 미술활동 중에 동우는 쥬스 뚜껑을 팽이처럼 만들어 여러 개를 모았다. 크레파스로 색칠도 하고 팽이라며 친구들이 보는 앞에서 쌩쌩 돌려댄다. 그러다가 자기 사물함에 모두 넣어둔다.

정재: (자기 필통에 붙어 있는 스티커를 동우에게 주며) 내가 스티커 줄게 팽이 하나만 줘.
동우: 알았어. (스티커를 보더니 받아서 자신의 필통에 붙이고, 사물함에서 팽이를 한 개 꺼내 준다.)

(2010. 12. 30)

위 사례에서 정재는 동우가 만든 뚜껑 팽이가 갖고 싶어서 자신이 가지고 있는 스티커를 내놓고 먼저 제안을 하고 있다. 동우도 정재가 건네는 스티커가 맘에 드는지 정재의 제안을 수용하고 뚜껑 팽이를 내 주었다. 이처럼 유아들에게 나눔은 서로의 필요에 의해 제시하는 조건이 서로에게 만족될 때 이루어지는 것

임을 알 수 있다.

[사례 61] 똑같이 해야 해

무지개반 유아들이 특별활동 시간을 갖기 위해 준비를 하고 있다. 여자 아이들은 발레를 하기위해 강당으로 내려가려고 교실 출입구 쪽에 줄을 서고 있다.

교사: 여자 친구들은 화장실 다녀와서 한 줄 기차하세요.

(말이 떨어지자마자 다빈이는 바로 달려가 출입구 맨 앞에 선다.)

인경: (화장실을 다녀와 두 번째로 서며) 다빈이 너는 화장실 안가냐? 자리 바꿔. 자리 바꾸라니까.

다빈: (아무 말이 없다.)

연우: (뒤에 서 있다가) 그럼 화장실을 가보던지.

교사: 인경아, 선생님이 화장실 꼭 다 가라고 안 했잖아. 다빈이는 화장실 안가고 싶었나보지. 그만해라.

인경: (그래도 억울한지 두 무릎을 감싸고 앉아 울어 버린다.)

(2011. 2. 15)

하늘유치원에서는 특별활동으로 태권도와 발레를 하고 있다. 발레를 하기 위해 강당으로 내려가려는 준비를 할 때는 언제나 교실 출입구 쪽으로 줄을 서는 것이 무지개반의 규칙인 것으로 생각되었다. 화장실 다녀와서 한 줄 기차하라는 교사의 말이 있었기 때문에 인경이는 화장실도 다녀오지 않고 맨 앞줄에 서있는 다빈이가 못마땅한 것이다. 즉, 인경이는 똑같은 기준에 의해 기회가 나누어지지 않아서 공평하지 않다고 여기고 다빈이에게도 화장실에 다녀올 것을 요구하고 있는 것이다. 이처럼 유아들은 기회의 나눔도 같은 조건으로 공평하게 이루어질 것을 요구하고 있음을 알 수 있다.

[사례 62] 나만 다르면 안돼요

현장학습을 하는 날이다. 견학 장소에 도착하여 아이들이 버스에서 내리자 교사는 줄을 세웠다.

교사: (손가락 두 개를 펴 보이며) 두 줄기차 하세요!

(아이들에게는 보다 쉽게 알 수 있도록 1번줄, 2번줄, 3번줄 등의 번호가 부여되어 있었다.)

현정: (권오의 손을 잡아끈다.) 너도 3번이잖아.

연구자: (걸어가는 중에 맨 끝줄에 있는 연희의 손을 잡아주었다.)
연희: 세 줄기차 하지 마세요!(곤란한 듯 손을 뿌리치며 앞서 간다.)

(2010. 9. 17)

무지개반 유아들이 유치원 밖에서 줄을 지어 걸어야 하는 대부분의 경우 두 명씩 서기 때문에 나가지 전에 이미 유아들에게는 일정한 번호가 부여되어 있고, 같은 번호의 줄에 두 명이 함께 서야 한다. 유아들에게 주어지는 규칙에 대해 무지개반 유아들은 모두 같게 적용되어 나눠 받아야 한다고 여긴다. 나눔에 있어 자신만 다르게 드러나는 것이 규칙에 어긋난 것이라고 보는 것이다. 연구자는 자연스럽게 맨 끝 줄의 두 명 중 한 명인 연희의 손을 잡아주고자 하였지만 연희는 자기 줄만 세 명이 되는 것을 원하지 않았다. 다시 말해서, 유아들의 나눔은 모두가 같아야 한다는 평등한 나눔을 의미하였다.

[사례 63] 한 개밖에 없어서

아이들의 사적인 영역은 매우 비밀스럽게 자신들의 가방이 있는 곳에 존재한다. 명인이가 가방에서 뭔가를 빼서 바지 주머니에 넣고 손을 주머니에서 빼지 못한 채 돌아다니고 있다. 마이쭈를 가지고 있는 것이다. 그런데 한 개밖에 없어서 먹지도 못하고 나누지도 못하고 꺼내지를 못하는 것이다. 그 뒤를 현실이가 따라다닌다.

연구자: 현실이가 먹고 싶은 모양인데?
명인: 한 개밖에 없어요.
규희: (옆에서 끼어든다.) 얘 또 있어요, 집에. 집에 많이 있대요.
명인: (어떻게 할 수가 없다는 듯 현실이에게 말한다.) 내일 줄게.
규희: 내일 쉬는 날이거든.
명인: 아 맞다, 그치.
연구자: 한 개는 나눠 먹을 수 없을까?
현실: 이렇게 잘라 먹으면 돼. (손바닥에서 자르는 흉내를 낸다.)
규희: 그러다 선생님한테 들켜. 그냥 친구가 먹을 만큼 많이 가져와야 해요.

(2010. 10. 1)

위 사례에서 명인이는 마이쭈를 한 개 밖에 가지고 오지 않았기 때문에 혼자 먹기 위해 가방에서 꺼내고 바지 주머니에 넣었지만 현실이에게 들키는 바람에 먹지도 못하고, 그렇다고 여러 개를 갖고 있지 않으므로 친구들에게 나눠주지도

못하고 있다. 한 개밖에 없으므로 여러 개를 가져와서 다음 날 주겠다고 대안을 제시하면서 한 개는 나눌 수 없다고 생각하는 것이다. 그렇지만 마이쭈가 먹고 싶은 현실이는 한 개라도 여럿으로 쪼개면 나눠먹는 것이 가능하다고 말하고 있다. 이러한 방법은 나누기를 원하는 현실이의 간절한 마음을 드러내는 것이다. 이처럼 유아들의 나눔은 어떠한 기준으로든 서로 가름으로서 몫으로 나누어지는 것을 더 크게 의미부여하는 것으로 보여 진다.

이상에서 살펴본 바와 같이 유아들의 나눔은 각자의 몫으로 나누어져 정해지는 분할의 의미를 갖는 것으로 나타났다. 특히, 물건처럼 물리적 특성을 가진 대상을 나누어야 할 경우와 공간, 기회와 같은 한정된 것들에 대한 나눔이 이루어지는 상황에서 더욱 자신에게 주어지게 될 몫의 크기를 고려하는 것으로 이해할 수 있다. 결과적으로 분할의 의미를 가진 나눔의 상황은 자기중심적인 특성이 두드러질 경우 서로 대립적으로 맞서서 나눔이 어려워지거나 또는 상호이익에 부합하여 무조건 같게 나누어야 한다는 기준을 선택하는 것으로 보여 진다.

B. 주도권 잡기 : 드러냄

무지개반 유아들의 나눔은 자기 자신을 드러내는 것이었다. 즉, 자신의 생각과 느낌, 마음들을 겉으로 드러나게 하는 것이었다. 이는 자신이 가진 나눔의 조건을 강조하여 상대방 또는 전체에게 주도권을 강요하는 것으로 나타기도 하고, 자신이 먼저 만족한 이후에 나눔이 시도되는 모습으로 나타나기도 하였으며, 타인과의 관계에서 다른 사람이 자신을 인정해 주기를 바라고 다른 사람에게 자신의 존재를 부각시키는 형태로 나타나기도 하였다. 이처럼 유아들에게 나눔은 자신의 존재가 알려지는 것을 우선으로 경험하고자 하는 자기 자신의 드러냄을 의미하였다.

1. 나의 잣대로 한계 짓기

[사례 64] 내가 만든 기준

재승: 명인아 지우개 좀 빌려주라

명인: 안 돼. 준우한테 빌려!(지우개를 필통 옆으로 감춘다.)

연구자: 왜 안 빌려주려는 거야?
명인: 내 것은 안 좋아요. 준우 것은 좋아요. 준우 것은 지워도 지워도 아예 안 보여요.(준우의 지우개가 잘 지워진다는 말이다.) 봐봐요. 깨끗하죠.(준우 지우개를 가져다가 글씨를 지워 보여준다.)
재승: 나도 이제 지우개 가져와야겠어요. 잘 지워지는 것으로….
연구자: 재승이가 잘 지워지는 지우개 갖고 싶은가 보네.
준우: 안 돼요. 아예 주는 건. 엄마가 안 된다 해요.
현진: 나는 지우개랑 연필, 친구들 줄 수 있는데. 근데 너무 많이는 안돼요. 엄마가 혼내요. 너무 많이 없다고.

(2011. 1. 7)

위 사례에서 명인이는 자신의 지우개가 잘 지워지지 않기 때문에 재승이에게 준우의 지우개를 빌릴 것을 제안하고 안 빌려주는 모습을 보여주고 있다. 또한 준우와 현진이는 나눔에 대해 엄마의 존재를 내세움으로써 한계를 짓고 있다는 것을 알 수 있다. 잠시 빌려주거나 정해진 양을 나눠주는 것은 가능하지만 그보다 범위가 커지는 나눔은 안 된다고 말하고 있다. 이는 유아들이 자신을 중심으로 정해진 기준에 따라 나눔을 경험하고 있음을 의미하는 것으로 해석될 수 있다.

[사례 65] 지금은 안 돼

정재가 새로운 책을 집에서 가져왔다. 그런데 친구들에게 아무도 책을 보지 못하도록 하고 있어서 아이들의 불만이 많다.

규희: 자기는 친구들 책 다 보면서, 아무도 못 보게 해.
준우: 나 조금만 보면 안 돼? 응? 정재야~.
정재: 지금은 안 돼.(집에서 가져온 자기 책을 가져다 보고 있다.)
준우: 그럼 너부터 다 보고 그 다음에 나 볼게.
정재: (아무 말을 하지 않는다)

(2010. 12. 7)

하늘유치원은 도서영역의 책들을 월요일마다 유아들이 각자 가정에서 가지고 와서 채우고 친구들과 함께 돌려보며, 주말에 다시 가정으로 보내주고 있었다. 위 사례에서처럼 유아들은 서로 책을 나누어 보는데 있어서도 자신의 책인 경우 나눔의 기준을 자신이 생각한대로 정하고자 하는 모습을 보여주었다. 위 사례와 관련하여 교사와 나눈 비형식적인 면담을 통해 교사는 자기중심의 기준을 강조

하는 유아들은 평소에 자신에게 주어지는 일 만큼은 잘 해내지만 친구들에게 가끔 배려적이지 못할 때가 있고, 자기 몫을 잘 나누지 못하는 유아들이라고 이야기 하였다.

연구자: 정재가 오늘 자기 책이라고 친구들에게 안 보여줬나 봐요.
교사: 정재가 욕심이 좀 많아요. 우리 반에서는 칭찬받을 일이 있으면 스티커를 붙여주는데요. 하루는 정재가 집에서 스티커를 몽땅 가지고 와서 자기 이름에 모두 붙여버렸어요. 그랬다가 저한테 들켜 다 뜯어냈지만요. 정재는 자기 할 몫은 잘 하는데 그 대신 친구들과 나누지는 않아요. 그래서 혼자 놀 때도 많아요. 욕심이 많아서 자기할 일을 잘 하는 애들이 간혹 친구들한테 배려적이지 못할 때도 있는 것 같아요.

(교사 면담, 2010. 12. 7)

[사례 66] 너무 많이 줄 수는 없어
혜미: (연구자에게 다가오더니 집에서 가져온 사탕을 가방에서 꺼낸다.) 선생님, 제가 비타민 줄까요?
(혜미가 가방에서 뭔가를 꺼내주는 것을 발견한 아이들은 몰려와서 자기들도 달라고 손을 내민다.)
혜미: (친구들에게 하나씩 나누어주다가 아이들의 수가 너무 많아지자 갑자기 소리를 지른다.) 야! 너희들 다 다시 줘!
아이들: 에이, 뭐야….(아이들은 사탕을 돌려주고 다시 모두 흩어진다.)

(2010. 9. 13)

위 사례에서처럼 유아들은 자신이 정한 기준의 범위 내에서는 나눔이 가능하지만 그 범위를 벗어나는 나눔에 대해서는 인정하지 않는 모습을 나타내었다. 혜미가 처음에 몰려 든 친구들에게 사탕을 나누기 시작했을 때는 자신의 기준 안에 들어 있는 정도로 판단하였지만 너무 많은 아이들에게 사탕이 나누어지고 있는 것을 알게 되었을 때는 그 한계를 벗어나는 것이라고 생각했을 것이다. 이는 유아들의 나눔에는 일정한 한계가 있음을 의미하며, 이러한 한계의 기준은 자신의 의지에 따라 달라질 수 있다는 것을 말한다.

[사례 67] 어차피 용서 안 해줘
주말에 있었던 경험을 내용으로 그림을 그리고 있다. 현정이가 열심히 엎드려 그림을 그리고 있는데 세준이가 지나가다가 크레파스를 넘어 뜨

려 크레파스들이 바닥에 쏟아져 버렸다.

현정: 야, 이세준, 크레파스 떨어졌냐.
세준: (지나가다 멈칫 서지만 어정쩡하게 서 있기만 할 뿐 아무런 대답이 없다.)
연구자: 세준아, 미안하지 않아? 미안하다고 말하고 주워줘야지.
세준: 어차피 용서 안 해줘요. 그리고 선생님한테 다 일러요.

(2010. 10. 18)

위 사례에서 현정이는 세준이 때문에 방해를 받은 것 같아 사과를 받고 싶어 하는 것을 알 수 있다. 하지만 세준이는 미안하다는 생각은 들지만 현정이에게 미안하다고 사과를 할 필요는 없다고 여기는 것으로 보여 진다. 이유는 사과해 보았자 용서를 해주지 않을 것이라는 것이다. 유아들이 생각을 나눔에 있어서도 이처럼 자신의 입장에서 정한 기준에 의해 한계를 짓고 있다는 것을 보여주는 사례이다.

2. 나부터 만족하기

[사례 68] 내가 놀자고 했으니까

미술영역에서 그리기를 하면서 놀던 아영이가 자기놀이에 소꿉놀이를 하던 인경이를 초대한다.

연희: (자신의 스케치북에서 도화지를 한 장 뜯어준다.)
인경: (나란히 앉아 도화지를 줄지어 놓고는 서로 따라 그린다.)
연희: 나는 풀도 그려야지.
인경: 나도. 나는 이런 펜 없는데….
연희: 함께 쓰자. 이 매직도 써볼래?

(2010. 9. 3)

연희는 조용한 아이다. 먼저 제안한 자신의 그리기 놀이에 인경이를 끌어들인 연희는 도화지, 매직, 싸인펜 등을 인경이가 고르는 대로 모두 빌려주고 있다. 인경이는 좋아하며 사용하고 있다. 인경이는 자기의 도화지가 있지만 연희가 주었다고 하였다. 이처럼 유아들은 자신이 초대한 그리기를 포함하는 놀이에 있어 호의적인 모습으로 상대방에게 나누는 모습을 보여주고 있다. 이는 자기가 제안

한 놀이에 친구를 초대하려고 할 때 자신이 소유한 물건을 나누어 주는데 좀 더 여유로워 진다는 것을 드러내주는 것이다.

[사례 69] 내가 먼저 다 하고 싶어

남자 아이들 몇 명이 역할놀이 영역에서 놀이를 시작하고 있었다.

정재: 야 너 몇 살 할 거야?
명현: 음... 10살.
정재: 나는 12살 할 거니까 내가 형이야.
명현: 그래. 형아 학원 갔다 올게.
(정재가 주도권을 잡고 있어 보이고, 너무 많은 아이들이 들어와 놀지 못하게 제한을 두고 있다.)
정재: 냅둬, 냅둬. 야~ 너무 많이 들어오지 마. 다른 거 놀이해.
준우: (가까이 다가오며) 야, 나도 하러 왔어.
(정재는 친구들에게 무슨 역할을 하라고 지시한다.)
정재: 그럼 준우 넌 숙제해. 가짜 숙제.
(준우는 가짜로 글씨를 쓰며 숙제하는 시늉을 한다.)
준우: 정재 니가 여기에서 아빠야? 아빠는 회사가야 하는데….

(2011. 1. 25)

위 사례에서 정재는 역할놀이의 주도권을 이미 확보하고 있는 것으로 보인다. 역할놀이는 어떤 특정한 놀이의 구조가 주어지는 것이 아니고 유아들이 스스로 역할을 배정하기도 하고 놀이의 구조를 만들어나가기 때문에 처음에 놀이를 시작하거나 생각해낸 사람이 주도권을 갖게 된다. 또한, 일단 놀이가 시작되어 역할배정이 모두 이루어지면 주도권을 확보한 유아가 다른 유아들을 통제하는 것이 보다 더 쉬워진다. 정재는 놀이에 친구들을 참여시키거나 배제시키는 것을 포함하여 역할을 나누는 것을 자신의 만족 여하에 따라 조절하고 있음을 보여준다.

[사례 70] 관심이 떠나고 찾아오는 여유

다빈, 권오, 영재가 즐겁게 역할영역에서 놀이를 하다가 다른 활동을 하기 위해 옮겨가고 있다.

권오: 이제 나 블록할거야.
영재: 나도. 다빈아! 너 혼자 해라.(정리도 하지 않고 블록 영역으로 가

버린다.)

다빈: 이거할래? 밥 주는 사람 누구 할래?

준우: ok! 나! 나! 와 맛있겠다.(옥수수를 먹는 흉내를 낸다.)

연구자: 다빈이는 왜 친구에게 소꿉놀이 준거니?

다빈: 어, 박권오랑 오영재랑요, 같이 놀다가 하기 싫다고 해갖고 정리도 안하고 나만 하라고 하고…. 그래서 준우가 하고 싶다고 해서 줬어요. 나는 다 놀아서요.

(2010. 10. 11)

권오와 영재가 처음에 소꿉놀이 놀잇감을 먼저 차지하고 다빈이는 나중에 놀이에 참여하였었다. 놀이가 시작되었을 때 세 명의 유아들은 다른 유아들에게 놀잇감을 나누어주지 않고 참여하는 것도 거부하였다. 그러다가 권오와 영재가 블록영역으로 가버리게 되었고, 다빈이도 소꿉놀이는 충분히 다 놀았다고 하며 새로운 영역으로 관심을 돌리려고 하고 있는 것이다. 이러한 과정에서 유아들의 나눔은 수월하게 이루어지는 것을 볼 수 있었는데, 이는 이전에 놀던 유아들이 충분히 놀고 난 이후 소꿉놀이에 대한 관심이 다른 곳으로 옮겨 갔기 때문인 것으로 해석할 수 있다.

3. 인정 받기

[사례 71] 제가 나눠주면 안돼요?

생각주머니 책을 하기 전 교사는 무지개반 유아들에게 활동에 대한 설명을 하고 있다. 오늘은 '바람개비'에 대한 내용이다. 설명을 하고 있는 교사에게 동우가 불쑥 나서며 손을 든다.

동우: 선생님, 제가 생각주머니 책 나눠주면 안돼요?

교사: 그래.(주제에 대한 설명을 마치자) 동우가 나눠주세요.

동우: (신나게 책을 아이들에게 나눠준다. 친구들의 이름을 확인하고 친구의 자리로 찾아간다.) 여기 있습니다!

(동우는 정말 즐거운 표정이다. 몸을 흔들며 까불어대기도 한다.)

연구자: (동우가 책을 모두 나눠준 후 동우 자리로 가서) 친구들에게 책을 나누어주는 게 정말 즐거운가 보구나.

동우: 네.(쑥스러운 듯 다른 곳을 쳐다본다.)

(2010. 11. 10)

위 사례에서 동우는 친구들에게 책을 나누어주는 것을 매우 즐거워하고 있다. 자신을 통해 무엇인가 나누어진다는 사실이 자기 자신을 드러냄으로써 다른 또래 유아들에게 자신을 부각시키고 친구들의 인정을 받는 것과 동일하게 여겨진 것이라고 볼 수 있다.

[사례 72] 내가 엄마다

무지개반 유아들이 가장 좋아하는 놀이인 '상차리기'를 몇 명이 함께 하고 있다. 아기 역할을 맡은 현진이와 연희는 엄마 역할을 맡은 규희가 상을 모두 차릴 때까지 얌전히 기다리고 있다.

규희: 엄마가 밥 다 차렸다. 어서와 먹어라.(아이스크림 모형을 상차림에서 빼내면서 말한다.) 아이스크림은 밥 다 먹고 나중에 먹자. 엄마가 이따가 줄게. 누나랑 같이 먹어라.
명인: (갑자기 끼어든다.) 나도 할래.
규희: 너는 저녁밥, 저녁밥 차려. 알았지?
현정: 나도 할래.
규희: 언제 너 하라 했어? 나는 스물다섯살, 아빠는 없다하고, 너는 여덟살, 너는 두 살.
교사: (멀리에서 교사가 부른다.) 규희야! 나 좀 와서 도와줘.
규희: 네!(교사에게 가다 말고 돌아서더니 친구들에게 말한다) 현정이, 현진이, 연희만 하고 있어, 알았지? 다른 사람 시켜주면 안 돼. 현진아, 이거 지키고 있어. 엄마가 올 때까지.
(규희는 진짜 엄마처럼 일러놓고 교사에게 간다. 하지만 규희가 빠진 후 더 이상 놀이 진행은 되지 않고 있다.)

(2010. 11. 18)

[사례 73] 가질 사람

규희가 집에서 가져온 수첩을 꺼내 놓는다. 그리고 한 장 한 장 넘기며 보더니 친구들에게 말한다.

규희: (한 장씩 뜯어서 흔들면서) 가질 사람! 노랑색 가질 사람!
다빈: 저요, 저요.
지현: 저요, 저요.
규희: (다빈이와 지현이에게 한 장씩 나눠주고) 나는 비밀수첩 써야지.

세준: (곁에 있었지만 못 받았다.) 나는 한 장도 안 받았다. 논다고 다 일러.
연구자: 누가 누구랑 노는 걸 일러?
세준: 이렇게 다 놀잖아요.(수첩을 나눠가진 친구들을 손으로 모두 가리킨다.) 김아영이만 빼고.(아영이도 받지 못했다.)
아영: 나한테 이쁜 척 한다고 해서 기분 나쁜 것 뿐 이라구. 난 춤만 잘 춰서 이쁜 척 한건데….(갑자기 울먹거린다.)
다빈이와 연희는 규희가 비밀수첩에 여자 아이를 그려 넣고 '나'라고 쓰는 것을 줄곧 지켜보고 있다.
다빈: 규희 그림 잘 그린다, 그치.
규희: 이제 누구 그려볼까?
다빈: 나 그릴거야?
규희: '친구 다빈' 이렇게 쓸까?

(2010. 10. 20)

위 <사례 72>와 <사례 73>에서 볼 수 있듯이 규희는 역할놀이에서는 '엄마'로서 집에서 가져온 수첩을 보여주면서는 '노랑 종이를 나누어주는 친구'로서 확실하게 자신의 능력을 뽐내고 있다. 또한, 교사에게 도움을 요청받는 무지개반의 도우미로서 규희는 분주하게 움직이고 있다. 역할놀이에서 다른 유아들에게 역할을 나누어주고 있는 입장이나 친구들에게 호감이 갈만한 수첩을 보여주고 한 장씩 나누어주며 그림을 그려주는 것은 자신이 잘하는 것을 상대방에게 알려주는 기회가 되며 자신감으로 표현된다는 것을 알 수 있다.

[사례 74] 내가 다 빌려줄게

혜미와 지현이가 오늘따라 더 친하게 지낸다. 책을 읽고 난 후 주인공에게 편지를 쓰는 활동을 하고 있는데 둘이는 한참을 생각에 빠져 있는 듯하다가 서로 이야기를 주고받고 있다.

지현: 잘 써지는 연필 있어?
혜미: 응. 나한테 뭐든지 빌려가! 나는 다 많으니까.
지현: 고마워.
연구자: 혜미야, 왜 모두 빌려주려는 거야?
혜미: 네, 지현이가 공부가 시작되었다고 해서요.

(2011. 1. 28)

위 사례에서 볼 수 있듯이 유아들은 자신과 친한 사이일수록 나눔에 있어 호

의적이다. Wong과 Nunes(2003)는 집단 구성을 친한 또래, 함부로 하는 또래, 그리고 자신보다 어린 유아로 구성하여 자원 분배의 양상을 알아보았는데 유아들은 친한 또래에서 더 많은 자원을 분배한다는 것을 밝혔다. 이와 관련하여 유아들의 나눔이 어떠한 의미를 갖는지를 보여줄 수 있는 또 하나의 사례를 아래에서 보고자 한다.

[사례 75] 나도 빌려주고 싶어

무지개반 유아들은 잘 지워지고 독특하게 생긴 '지우개'에 대한 선호가 특별하였다. 선호하는 지우개가 있는 경우에 멀리에 있는 친구에게도 찾아가서 나눠쓰고자 하였다.

아영: 혜미야, 빨리 좀 줘. 나 틀렸다구. ---고마워.
혜미: 가지라고 준건 아니거든. 연필도 없으면 나한테만 빌려주라 해.
동우: (자기 것은 친구들이 빌려가지 않자 화가 난 모양이다.) 야, 양혜미! 너가 세준이 도와준 거 다 알아. 이제 다 일렀어.
혜미: 내가 뭘 도와줬는데?
동우: 세준이가 틀린 거 지워주는 거 다 봤어요~.
아영: (혜미를 거든다.) 야, 친구가 틀리면 도와줄 수도 있는 거지, 그래야 착한 남자지. 그래도 너한테는 안 빌려.
동우: 김아영! 너, 이 지우개 가질래?
(끝까지 친구에게 무엇인가 빌려줘 보고 싶은 동우다.)

(2010. 9. 23)

유아들은 친구에게 나눔을 시도함으로써 자신의 존재를 인정받고자 하였다. <사례 74>와 <사례 75>에서 혜미가 뭐든지 자신에게 빌려가라고 하는 모습은 무엇이든 빌려줄 수 있는 자신의 능력을 친구들에게 인정받고 싶어 하는 것으로 볼 수 있으며, 이러한 나눔의 모습이 보다 친밀한 사이였을 때 잘 나타난다는 것을 또한 알 수 있다. 한편, 동우도 친구들에게 나눔을 시도하고 인정받고 싶어 하지만 아영이는 동우에게는 나누어 쓰고 싶어 하지 않는다. 이는 유아들이 모두 나눔을 시도하고 인정받고자 하여도 나눔을 받는 유아가 거부함으로써 인정받지 못하는 경우가 있다는 것을 의미한다.

[사례 76] 인정받고 싶어

재승이는 이제 자기가 준우에게 고양이 접기를 배워서 안다고 생각하는 것 같다. 정재를 열심히 도와주고 있다. 정재는 고양이를 하나 더 접으

려고 하고 있었는데 얼마나 여러 번 접었다 펼쳤는지 종이가 매우 심하게 구겨져 있었다. 재승이가 정재의 미완성된 고양이를 가져다가 가르쳐 주고 있는 것이다.

재승: 허정재, 니가 이렇게 꾸부리고 꾸부려서 꾸부려진 고양이가 됐냐. (고민스럽다는 듯)어휴, 물 좀 먹고 와야겠어. (일어서 물 마시러 간다.)
준우: 재승이가 고양이를 완전 못 접어놓고 갔어.(고양이를 완성하여 정재에게 준다.) 어휴! 여깄어, 허정재.
(재승이가 뭔가 정재의 종이접기를 도와준 것을 본 명인이가 재승이에게 부탁을 한다.)
명인: 재승아 이제 나 공룡도 접어줘. 티라노사우르스.
(곤란해졌는지 재승이는 다른 방법을 찾는다.)
재승: 공룡 접을 수 있는 애 찾아보자.
(그리고 다빈이에게 간다.)
재승: 다빈아 새 좀 접어줘. 입 벌리는 새. 내가 하필이면 새를 몰라요.
연구자: 공룡 아니고 새를 접어주려고?
재승: 명인이가 공룡을 접어달라고 하는데 새라도 접어 줘야죠.
(만들어진 새를 가지고 명인이에게 간다.)
재승: 입 벌리는 새야. 공룡 같지? 이제 됐지? 너 때문에 시간만 낭비했네.
(재승이는 연구자를 향해 다시 설명을 해준다)
재승: 눈만 무섭게 그리면 티라노사우르스 돼요.

(2011. 1. 17)

재승이는 준우에게 고양이 접는 방법을 배워서 알았다. 그래서 자기도 누군가에게 종이접기를 가르쳐주고 자신의 능력을 인정받고 싶은 것이다. 정재에게 가르쳐주려고 하였지만 완성을 하지는 못하고 만다. 정재에게 정작 고양이를 접어준 친구는 준우였다. 하지만 명인이도 덩달아 재승이에게 공룡을 접어달라고 하자 재승이는 곤란해진다. 대안을 찾아 다빈이에게 새를 접어달라고 부탁하고 거기에 눈만 무섭게 그려 넣으면 된다고 설명하고 있다. 재승이는 어떻게 해서라도 친구에게 나눔을 시도하며 인정받고자 하는 것이다.

[사례 77] 자꾸 나만 따라 해요

정재: 선생님 명인이는 자꾸 내 그림 보고해요.(그림을 가린다)

명인: 뭘~.
정재: 명인이는 꼭 나만 보고. 색칠 안 예쁘게 하면 선생님이 다시 하라 그러는데 명인이는 색칠할 때도 상관 안 써요.
명인: 그래 나는 상관 안 쓴다. 왜.

(2010. 9. 9)

[사례 78] 내가 가르쳐줄게

미술활동 시간이다. 자기가 그리고 싶은 내용을 모두 그리고 거기에 종이접기를 하여 붙이는 활동이다.

재승: 선생님 총을 접고 싶은데 어떻게 해요?
교사: 총? 글쎄….
준우: 총? 완전히 쉽지. 두 개 막대기로 네모 접어서…. 나는 미니카도 접을 수 있어. 새로운 미니카, 세모 미니카, 네모 미니카 다 있는데.
권오: 야, 미니카 유치원에서 안 배웠잖아.
준우: 그래, 집에서 배웠어. 너희들 내가 다 가르쳐 줄까?
연구자: 정말 친구들에게 다 가르쳐주려고?
준우: 네, 할머니가 항상 그렇게 말했어요. 친구를 가르쳐 줄 수 있어야 한다고….

(2010. 9. 27)

위 <사례 77>에서 정재는 협의하지 않고 친구가 자기 그림을 보고 그리는데 대해서 불만스러움을 나타내고 있다. 하지만 자신의 것이 나누어지는 것을 싫어하는 동시에 자신을 더욱 과시함으로써 인정받기를 시도하는 것으로 해석할 수 있다. <사례 78>에서 준우는 친구들에게 집에서 배운 종이접기 방법을 모두 다 가르쳐주겠다고 한다. 즉, 친구에게 자신이 가진 능력을 나누는 것은 친구뿐만이 아니라 가족에게도 인정받는 것이라는 점을 나타내고 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 유아들의 나눔은 친구들과의 관계에서 자신이 주도적인 입장에 놓임으로서 자신의 존재를 드러내는 것을 의미하는 것으로 나타났다. 자신이 가진 물질적인 풍족함을 나누고 인정받음으로서, 자신에게 나누어지는 기회를 차지함으로서, 정보나 생각의 나눔에 한 몫으로 참여함으로서 '나'를 드러내는 상황들은 다양하게 관찰할 수 있었다. 한편, '드러냄'의 의미는 '나의 잣대로 한계 짓기', '나부터 만족하기', '인정받기'의 내용들을 담고 있기 때문에 공감의 능력이 발휘되는 나눔일수록 자기 기준에 의한 드러냄의 정도가 줄어

들 것으로 짐작할 수 있다.

C. 부족함 채우기 : 채움

무지개반 유아들에게 있어 나눔은 채움의 의미로 나타났다. '채우다'의 사전적 의미는 '어떤 높이나 정해진 정도가 되게 하다'이다. 본 연구에서 '채움'은 '부족한 것을 보태어 차게 한다.'의 의미를 갖는다. 진정한 나눔은 채움을 통해 공동체를 위한 공존의 형태로 드러나야 한다. 즉, 따뜻한 배려의 나눔으로 나를 채우는 것을 뜻하며, 동시에 다른 사람의 부족함이 나로 인해 채워지도록 하여 더불어 함께 만들어가는 것이 '채움'이다. 유아들의 나눔은 혼자보다는 함께 하며, 나눔을 주고받기도 하고, 각자가 소유한 것들을 공유하며, 관계맺음을 확인하고, 전체를 위해 최선을 다하는 모습을 드러내는 것이었다.

1. 혼자보다 함께하기

[사례 79] 합치면 커지는 힘

창영이가 길쭉한 싸인펜 통에 연필이 들어가서 이리저리 힘을 쓰고 있다. 입으로도 물어보고 손으로 잡아 빼 보려고도 하지만 쉽게 빠지지 않자 친구에게 도움을 요청한다.

창영: 재승아, 이거 좀 해봐.
재승: (이리저리 돌려보더니) 아! 이렇게 하면 되겠다. 내가 이쪽 잡을게, 네가 그쪽 잡아. (서로 잡고 잡아 당겨보지만 빠지지 않는다.) 근데 안 되겠다, 선생님 도와주세요.
(연구자에게 도움을 요청하여 살짝 돌려주었다.)
재승: 와, 이제 됐다.

(2010. 9. 9)

위 사례에서 창영이는 혼자의 힘으로 할 수 없는 것을 친구에게 요청하고 있다. 재승이는 창영이가 요구하는 바가 무엇인지를 알고 어떤 행동이 가장 효과적이고 상대에게 이익이 되는지를 고려하면서 결국 연구자에게 도움을 구하였다.

[사례 80] 혼자는 심심해

무지개반 유아들 전체가 우리나라를 상징하는 것들에 관해 그림을 그리고 있다. 동우는 교사의 책상 옆에 따로 배치된 자리에서 혼자 열심히 그리고 있다. 다른 친구들은 서로의 그림을 비교하며 상호작용이 잘 일어나 시끄러울 정도이다.

연구자: 혼자 그리기가 심심하지 않니? 괜찮아?
동우: (고개를 저으며) 심심해.
(그때 평소에 동우를 잘 따르던 세준이가 동우에게 다가온다.)
세준: 뭐 그렸어?
동우: (주먹을 들어 보이며) 맞는다, 너!
연구자: 동우는 누구랑 친하니?
동우: ….(아무 말이 없다.)
연구자: 세준이랑 잘 놀아?
동우: 네.
연구자: 또 누구랑 친해?
동우: 없어요.
연구자: 왜 없어?
동우: 다 저랑 친구 안 한대요.

(2010. 10. 5)

위 사례에서 동우는 교사의 책상 옆에 언제나 자리가 마련되어 있을 정도로 자주 다른 유아들로부터 격리되는 일이 많은데 또 그 자리에 혼자 앉아 있는 것이다. 교사들은 갈등을 회피하거나 갈등이 없는 평화로운 학급을 유지하려고 한다(신진섭, 2000). 실제로 교사가 유아들을 가르치는데 있어 모든 문제 상황은 교육에 방해요소로서 작용한다고 여겨지기 때문이다. 따라서 동우가 교실 내에 문제 상황을 만들어내는 경우에는 동우의 의지와 상관없이 교사는 그 자리에 동우를 앉게 하는 것이 질서를 유지하는 최선의 방법이라고 생각하는 것이다.

동우는 세준이가 다가와 말을 걸어오지만 주먹을 내세우는 척하며 강한 거부를 나타내고 있다. 무지개반 유아들이 재잘거리며 미술활동을 하는 모습 안에는 여러 가지 형태의 나눔이 존재한다. 즉, 다양한 생각들이 오고가고, 재미가 나눠지며, 경험에 대한 이야기들도 서로 주고받을 것이다. 동우는 이러한 나눔의 상황에서 혼자 빠져나와 있기 때문에 열심히 그림을 그리고는 있지만 친한 친구인 세준이를 거부할 만큼 스스로 고립되어 있는 것으로 볼 수 있다. 활동의 과정에서 서로의 노력과 성취를 공유하고 싶은 동우의 마음을 엿보게 하였다.

다시 말해서 나눔이 활발하게 일어나는 곳은 혼자의 공간이 아닌 여럿이 함께 하는 공간이며, 유아들에게 보다 건설적인 해결의 기회를 제공하는 곳도 마찬가지로 따로 떨어진 혼자의 공간이 아님을 시사 받을 수 있다.

[사례 81] 힘들 때 도와주는 친구

현진이는 그림을 그릴 때 꽤 망설이는 편이다. 하늘을 날고 있는 것들을 그리는데 계속 못 그리고 머뭇거린다. 바로 옆 아영이가 그리고 있는 비행기를 따라 그려보려 하지만 잘 되지 않는다.

아영: 아니야, 이렇게!(그림을 고치라는 듯 손가락으로 짚어준다.)
현진: (색칠까지 모두 그대로 따라한다.)
아영: (규리의 그림을 보더니) 나도 잠자리 그려야지.
인경: 규희야, 색칠 좀 도와줘.
규희: 알았어.(인경이의 그림에 색칠을 도와준다.)
연구자: 인경아, 왜 도와달라고 한 거니?
인경: 혼자 색칠하기가 힘들어서요.
연구자: 힘들면 도와달라고 하는 거구나.
인경: 그럼요, 친구니까요.

(2010. 11. 8)

[사례 82] 이렇게 해

미술 활동지에 도토리 종이접기를 하여 붙이는 활동을 하고 있다. 다빈이는 종이접기를 참 잘하는 아이다.

다빈: 나 이거 알아.
현진: (교사의 설명을 듣고도 잘하지 못하고 있다.)
다빈: 아니야, 조금만 접어야 해. 이렇게.(현진이에게 설명을 해준다.)

(2010. 10. 12)

무지개반 유아들은 친구가 어려움을 느끼는 것에 대해 기꺼이 자신이 가진 능력을 나누어준다. 위 <사례 81>에서 아영이는 현진이가 좀 더 잘해내길 바라고 손으로 짚어 가르쳐주고 있고, 규희는 인경이가 어떤 욕구를 가졌는지를 바로 알아채며 인경이를 도와 자신의 능력을 나눔으로써 인경이가 힘들어하는 부분을 채워주고 있다.

<사례 82>에서 다빈이가 현진이에게 자신이 알고 있는 종이접기 기술을 나

누어주는 모습을 볼 수 있다. 이러한 나눔의 형태는 상대방에게 나누어지더라도 자신의 몫이 변하지 않는 양으로 남아 있게 된다.

[사례 83] 선생님 도와주세요

사과나무 꾸미기를 한다. 사과모양 그림을 가위로 오려 나무 그림에 붙여보는 활동이다. 아이들마다 사과를 오려내는 방법이 다 다르다.

규태: 선생님 저는 가위질을 잘 못하는데 어떻게 해요?
교사: 그냥 동그랗게 오리기 힘들면 네모로 오려 붙여도 되요.
규태: (동그라미 사과지만 그냥 네모로 오려 붙이고 있다.)

(2010. 9. 22)

유아가 스스로 어렵다고 느끼는 힘든 활동에 대해 자신의 감정을 표현하고 능력에 대한 나눔을 요청할 때 교사는 유아로 하여금 좀 더 쉽게 활동할 수 있도록 배려할 수 있었다. 규태는 교사에게 이해와 배려를 나누어 받았으므로 훨씬 더 편하게 작업을 시도하고 있음을 알 수 있다.

2. 나눔 주기, 나눔 받기

[사례 84] 제가 가르쳐 줄게요

가베 활동시간이다. 무지개반 유아들은 각자가 다양하게 만들어낸 것들에 대해 서로에게 소개하고, 알아가느라 매우 소란스럽다.

준우: (보라색 동그라미로 포도를 만들고 있다.) 나 동그라미가 필요해.
연희: 내가 줄까?(옆 친구가 보라색 동그라미가 부족해서 머뭇거리고 있자 자기가 가진 것을 나누어 준다.)
연구자: 저 친구는 뭘 만들었는데?
규희: (연구자에게 몸을 가까이 붙이며) 선생님, 지금 여기 있는 우리 분단 이름 다 모르죠, 제가 가르쳐줄게요. 오다빈, 송준우, 고연희….(손가락으로 한명씩 가리키며 이름을 가르쳐준다.)

(2010. 9. 3)

아직 무지개반 유아들의 이름을 확실하게 모두 외우지 못한 때였다. 규희는 연구자가 관찰을 시작했던 첫날 연구자에게 가장 많은 관심을 보였던 유아이다.

규희는 연구자가 연희의 이름을 아직 몰라서 '저 친구'라는 표현을 사용하자 바로 자신이 속한 분단의 유아들 이름을 모두 가르쳐주고 싶어 했다. 연구자가 아직 친구의 이름을 파악하지 못했다는 사실을 알고, 연구자가 친구들의 이름을 알면 편리할 거라는 판단으로 한 명 한 명 알려주고 있는 것이다. 이는 연구자의 마음을 이해하고 배려하여 도움을 주기위한 나눔의 모습으로 볼 수 있다.

[사례 85] 기다려주기

강당에서 장구를 배우는 시간이다. 무지개반 유아들이 모두 내려가고 없는데 현실이와 지현이가 교실에 남아있었다.

연구자: 왜 안 내려가고 있어?
현실: 혜미가 화장실에 있어요.
지현: 혜미 기다려 주는 거예요.
연구자: 왜 기다리는데?
지현: 혼자 가면 길을 잃어버릴 수도 있으니까요.

(2010. 12. 28)

[사례 86] 여기를 봐

규희와 현정이가 동화책을 소리 내어 읽고 있다. 규희는 큰 소리로 내용을 읽고 현정이에게 똑같이 따라 읽도록 한다.

규희: (크고 활발한 목소리로) 플럼스터씨네 둥지에 아기 기러기 여섯 마리가 알을 깨고 나왔어요.
현정: (잘 들리지 않는 작은 목소리로 조금씩 친구를 따라 읽는다.) 플럼스터….
규희: (손가락으로 짚어주며) 여기야! 플럼스터씨는 어찌나 좋은지 축하 잔치를 열었어요.

(2010. 9. 9)

[사례 87] 다른 책 갖다 줄까

네 살 동생반 송이가 무지개반에 와 있었다. 송이는 교실에 선생님이 안 계셔서 울고 있었는데 지나가던 기린 반 교사가 바로 옆 교실인 무지개반에 잠시 있으라고 한 것이다.

송이: (계속 훌쩍이고 있다.)
현실: 동화책 보여줄까? (동화책을 가져다준다)

지현: (송이가 안본다고 하자) 다른 책 갖다 줄까?

(2010. 12. 16)

<사례 85>에서 현실이와 지현이는 혜미가 혼자 강당으로 갈 때의 마음을 이해하고 함께 가기 위해 기다려 주고 있다. 누가 시키지 않았지만 스스로 마음에서 우러나 자발적으로 하는 이러한 행위는 상대방에 대한 공감을 토대로 나눔을 주고받는 모습으로 볼 수 있다.

<사례 86>에서는 좀 더 글을 잘 읽고 활발한 규희가 주도적으로 글을 읽지만 약간 자신없어하는 현정이를 위해 손가락으로 책의 내용을 짚어주는 모습을 관찰할 수 있었다. 함께 동화책을 읽는 규희와 현정이의 모습은 서로 나눔을 주고받는 채움을 의미하는 것이다. <사례 87>은 무지개반 유아들이 자신들보다 더 어린 동생반 송이를 보살펴주고 있는 모습으로 또래관계가 아닐 경우 연령이 더 높은 유아로서 배려나 나눔을 베푸는 상황이 보다 자연스럽게 나타날 수 있음을 보여 준다.

[사례 88] 친구야 고마워

이순신 프로젝트를 진행 중이다. 교사는 나라를 사랑하는 방법에 대해 이야기를 나눈 후 활동지에 써 보도록 한다.

창영: (글씨를 바르게 쓰지 못하고 있다.)

인경: '랑'자는 이렇게 써야해.(지우개로 지워주며 손가락으로 허공에 대고 써 보인다.)

창영: 이렇게? 이렇게?(인경이에게 보여준다.)

인경: 그래 맞아.

창영: 고마워.

(창영이는 친구들에게 도움을 자주 받는 편이다. 하지만 그 도움에 대해 아주 잘 받아들인다.)

(2010. 10. 16)

[사례 89] 이것도 고쳐야지

명인이가 '10'을 '이'로 쓰고 있었다. 바로 곁에 앉아 있던 유아들은 오히려 자신들의 활동을 하느라 보지 않고 있는데 건너편에 앉아 있던 재승이가 명인이에게 관심을 갖는다.

재승: 명인이 너 지금 10을 거꾸로 쓴 건데.

명인: (웃으면서) 아! 나 지우개 좀 갖다 주라.
재승: (교구장에서 지우개를 갖다 주고 명인이가 과제를 모두 마칠 때까지 지켜보고 있다.)
명인: (수 나누기를 한다. 5를 3과 3으로 나누고 있다.)
재승: (손가락으로 짚으며 가르쳐준다.) 아니잖아. 이것도 고쳐야지.
명인: 이건 맞아?
재승: 응.

(2011. 11. 29)

<사례 88>에서 인경이는 창영이가 글씨를 바르게 쓰지 못하고 있는 것을 보고 지우개로 지워주며 바르게 쓰도록 알려주고 있다. 유사하게 <사례 89>에서 재승이도 건너편 자리에서 명인이에게 관심을 가지고 명인이가 하는 활동을 하나하나 지켜보며 가르쳐주고 있다. 두 사례에서 볼 수 있듯이 인경이와 재승이는 친구에게 부족한 것을 나누고 채워주는 입장으로서 지속적인 관심을 유지하고자 하는 것으로 관찰되었는데, 주어지는 보상과 무관하게 자신이 알고 있는 지식을 나누어 갖고자 하는 자발적인 나눔의 시도를 드러내는 것이다.

[사례 90] 나도 해주라

무지개반 유아들의 색종이 접기 활동이 진행되고 있다.

현진: 선생님, 개구리 접어주세요.(연구자에게 개구리를 접어달라고 한다.)
연구자: 글쎄.
명인: (보고 있다가 말해준다.) 오다빈이가 종이접기 잘해요.
(많은 아이들이 다빈이에게 이렇게가 맞느냐고 물어보고 있다.)
현진: 다빈아, 개구리 접어줘~, 빨리~.
다빈: 이거야? 이리 줘 봐. 이렇게 접어서 이것만 움직이게 하면 돼.
규태: 나도 해주라.
다빈: 좀 기다려라.(바쁘다는 표현으로 한숨을 쉰다.)
현진: 진우가 개구리 접어줬다.(아이들에게 자랑한다.) 여기를 잡고 이렇게 벌리면 된대. 신기하지?
영재: 야, 나는 더 이상 못 접겠다니까. 다빈이한테 물어 봐야겠어.
현진: 다빈이한테 까마귀도 접어달라고 할까?

(2010. 10. 5)

[사례 91] 이렇게 하면 되는 거야

바깥놀이를 다녀와서 교사는 아이들에게 색종이를 나눠주면서 종이접기를 하도록 한 후 잠깐 교사실에 갔다.

정재: (색종이를 받아 놓고 한숨을 쉬고 있다) 뭘 접을지 고민이 어려워.
인경: 미니카 접으면 되지.
정재: (준우에게 간다) 뭐 접을라고?
준우: 그냥 아무거나, 외계인 우주함.
연구자: 준우에게 왜 왔어? 준우가 잘 접니?
정재: 네, 따라 접을라고요.
준우: 야 이렇게 해야지, 줘봐.

(2010. 10. 29)

연구자: 준우야, 종이접기를 잘 하지 못하는 친구를 보면 왜 도와줘야 한다고 생각하니?
준우: 하나밖에 없는 친구니까 친구가 못하면 도와줘야 해요. 친구랑 친하게 지낼 수도 있고, 사이좋게 되니까 내가 아는 건 접어주는 거예요.

(유아면담, 2010. 10. 29)

위 <사례 90>에서 무지개반 유아들은 색종이 접기에서 이미 친구들 간에 인정을 받고 있는 다빈이가 마치 모든 종이접기의 해결사라도 되는 것처럼 다빈이에게 많이 의지 하고 있는 모습을 보여준다. 다빈이는 친구들이 도움을 요청하는 것이 싫지 않은지 몹시 바쁘다는 듯한 표현을 하지만 상당히 기쁜 마음으로 자신의 종이접기 기술을 나누어주고 있다. 종이접기를 잘 하지 못하는 유아들과 좀 더 잘 하는 다빈이의 나눔 주고받기가 자연스럽게 이루어지고 있는 것이다.

또한 <사례 91>에서 정재는 준우에게 다가가 준우가 하는 것을 그대로 따라하고자 하는데 준우 역시 따라 하고 있는 정재에게 자연스럽게 자신이 가진 능력을 내보여주고 있다. 면담 내용에서 알 수 있듯이 준우는 친구에게 나눔이 개인적인 이득보다는 서로에게 보완해주는 의미로서의 가치가 있음을 고려하고 있다. 이와 같이 다른 유아들에게 자신이 가진 재능 또는 능력을 기꺼이 나누는 행동은 타인을 이롭게 하고자 하는 나눔의 본질적인 측면을 나타내는 것으로 볼 수 있다.

3. 소유를 공유하기

[사례 92] 저거 물레방아야

민속체험관으로 현장학습을 갔다. 체험관에 있는 옛날 물건들을 보면서 아이들은 제 각각 자신이 아는 정보들을 모두 내놓았다.

정재: (옛날 사또가 썼던 모자를 보더니 옆 친구에게 말한다.) 텔레비전에서 나 저거 봤는데…. 맞아! '동이'에서 나왔어, 그때 나으리가 썼었어.

재승: 야! 너희들 이게 뭔지 알아? 다리에 이 나무를 끼고 손을 묶어서 벌리는 거야. 그러면 여자가 울어, 아파서.

준우: 그래, 맞아. 나쁜 사람을 벌주는 거야.

명인: 저거 물레방아다!

현지: 아니야, 물레방아는 테이프야! 유치원에서 언제 선생님이 가져오라고 했었어.

명인: 아니야, 물레방아는 물 나오라고 있는 거야, 옛날 사람들이 빨래할 때 물이 없으니까 물 나오라고….

(2010. 9. 17)

[사례 93] 유령이 되나봐

도서영역에서 동화책을 보고 있던 규태와 세준이가 무엇인가 신기하다는 듯 이야기를 주고받는다.

규태: (만화책을 가리키면서 연구자에게 묻는다.) 선생님, 왜 변소에 빗자루를 두면 밤에 귀신으로 변해요?

세준: 유령이 되나 봐. 불장난 하면 밤에 오줌 싼다.

규태: 그러니까 빗자룬데 왜 변하냐구.

(2010. 11. 25)

[사례 94] 함께 알면 좋아

준우: 야, 내일 내가 개미 책 가져올까?

권오: 맘대로 해.

준우: 개미는 알을 지하 보물창고에 숨겨 놓는다.

권오: 왜?

준우: 내가 내일 가져오면 보여줄게.

(2011. 1. 5)

[사례 95] 너에게 알려줄게

영재: (8칸 공책에 바람개비를 쓰는데 '바바바바, 람람람람'처럼 세로로 연이어 내려 쓰고 있다.)

준우: 그렇게 쓰면 안 돼. 나도 옛날에는 그렇게 썼는데, 주렁주렁할 때 주주주주, 렁렁렁렁 말야. 그런데 엄마가 화내기 시작한 거야. 그래서 버릇을 바꾼 거야. 옆으로 쓰는 걸로.

영재: 등대가 근데 뭐지?(교사가 적어준 낱말을 따라 쓰다가 묻는다.)

준우: 배 탈 때, 사람이 갈 때 안 보이니까 거기에서 빛을 비춰 주는 거야.

영재: 아아~.

(2011. 2. 10)

위 사례에서 볼 수 있듯이 무지개반 유아들은 기존에 자신이 가지고 있던 정보들을 친구와 나눔으로써 서로 함께 공유 하고자 한다. 즉, 자신이 알고 있는 정보나 지식이 개인적으로 혼자에게만 머물러 있는 것보다는 모두 함께 가짐으로써 더불어 즐길 수 있는 가치 있는 정보로 기능 하게 된다는 것을 이해하고 있는 것이다. 또한 친구로부터 나누어 받는 유아의 입장에서는 새로운 여러 가지 정보나 지식을 알게 되는 계기가 된다. 유아들은 자신이 알고 있던 유사한 정보와 새롭게 알게 된 정보를 연결 지으면서 각자가 가지고 있던 체계들을 함께 공유하는 것이다.

[사례 96] 나도 그렇게

무지개반 교사는 유아들에게 씨앗을 관찰하도록 하였다. 그리고 관찰이 끝난 후 관찰한 내용을 표현해보는 활동을 하고 있다. 교사는 사과 반쪽이 그려져 있는 활동지를 나누어 주고 씨를 표현하도록 한다. 그런데 몇 명의 유아가 씨를 표현한 후 색칠을 하고 검정색으로 눈과 코, 입을 그리고 '메롱'하고 혀를 내미는 모습을 그리기 시작한다.

재승: 이세준, 너도 검정색으로 메롱하지.

세준: 안 그래도 그렇게 그렸어.(그림을 보여주며 웃는다.)

(2010. 10. 12)

위 사례에서 무지개반 유아들은 씨를 표현하는 과정에서 공기를 통해 전달된 듯 비슷한 모습의 그림을 그리고 있었다. 누군가 말로 전달한 것도 아닌데 모두의 그림에서 비슷한 모습이 등장하고 있었다. 자세히 보니 나중에 그린 친구들

은 거의 대부분 마무리를 할 때 모두가 그 표현을 따라하고 있었다. 친구들끼리 따라 그리는 것이 재미있는 활동으로 이어지지만 결국 같은 것을 함께 나누려는 행위라고 볼 수 있다. 또한 나눔으로써 그에 대한 재미는 더욱 커져 무지개반 유아들은 모두 '메롱'하는 같은 표현으로 흥미진진해지고 있었다.

[사례 97] 친구와 함께 사용하기

조형영역에서 몇 명의 아이들이 그림을 그리고 있는데 다빈이가 찢어진 색종이를 앞에 두고 울먹거리고 있다.

연구자: 기분이 안 좋은 모양인데 무슨 일이야?

다빈: 색종이에 풀칠을 하다가 잘못되어 버렸어요. 혜미한테 다시 색종이를 달라고 해야겠어요.

(혜미가 집에서 가져온 색종이를 한 장 준 모양이었다. 다빈이는 혜미에게 가서 색종이를 한 장 더 달라고 부탁한다.)

다빈: 이제 없대요.

연구자: 그러면 이제 어떻게 할 거니?

다빈: 그냥 크레파스로 그림 그려야겠어요.(크게 한숨을 쉬고 나더니 종이에 그림을 그리지만 계속 혜미가 있는 쪽을 쳐다본다.)

(2010. 9. 13)

무지개반 유아들은 필요한 것이 있을 때 친구에게 나눔을 받음으로써 해결하고자 하는 모습을 많이 보여주었다. 다빈이는 혜미에게서 색종이를 한 장 나누어 받았지만 다시 필요한 상황이 되었고, 당연히 혜미에게 더 얻고자 하지만 더 이상 받을 수 없게 되자 아쉬운 듯 미련을 버리지 못하고 혜미 쪽을 계속 바라보고 있었다.

[사례 98] 비밀의 나눔

교사가 색종이를 한 장씩 나누어 준다. 주황색을 받은 창영이는 별로 마음에 안 드는지 색종이를 계속 만지작거리면서 표정이 밝지 않다. 앞에 앉은 인경이는 파랑색을 받았다. 창영이의 느낌을 알아챈 듯 인경이가 먼저 제안을 한다.

인경: 나랑 색종이 바꿀래?

창영: 정말?

(창영이와 인경이가 색종이를 바꾸려는 순간 목격자가 나타났다.)

현실: 둘이 색종이 바꿨는 거 다 일러.
(교사가 나누어준 색종이의 색깔을 고르거나 바꾸는 것은 규칙 상 금지되어 있는 듯 했다.)
창영: 알았어. 안 바꿀게.
(잠시 후 창영이와 인경이는 교실 한쪽구석에서 현실이의 눈치를 계속 살피면서 무슨 얘긴가를 주고받았다.)
연구자: 둘이 색종이 왜 못 바꾸니?
창영: 김현실이가 계속 보고 있어서요.

다시 자리로 돌아온 창영이는 책상 아래 숨어서 색종이의 색깔이 안보일정도로 아주 작게 접어버리고 있었다. 현실이는 양치질을 하면서도 창영이 쪽을 계속 감시하듯 쳐다보고 있었고, 창영이는 작게 접어버린 색종이를 책상 아래서 인경이에게 주고, 인경이에게서 받은 파랑색 색종이도 아주 작게 접더니(색깔이 잘 안보일 정도로) 순식간에 바지 주머니에 넣어버린다.

인경: 주머니에 넣었어?
창영: (고개를 끄덕인다.)
(거사를 치른 후 안도감을 느끼는 듯 인경이와 창영이는 서로 바라보며 웃는다.)
창영: (옆에 있는 연구자에게 아주 작은 소리로 말해준다.) 바꿨어요, 이제야. 현실이한테 말하지 마세요.
(한참 동안 창영이는 절대 주머니에서 색종이를 꺼내지 못했다.)
(2011. 1. 19)

인경이와 창영이는 남은 하루 동안 더욱 친밀해진 모습으로 가끔 주머니에서 색종이를 꺼내보기도 하고, 서로 바라보며 소리 없이 웃기도 하였다. 비록 무지개반의 규칙을 어긴다는 것 때문에 현실이의 눈치를 보면서 책상 밑에서 몰래 교환이 이루어졌지만 인경이와 창영이는 비밀을 서로 나눔으로써 함께 공유하는 경험 때문에 더 가까워졌음을 알 수 있다.

[사례 99] 꿈 나누기
무지개반 교실의 뒤쪽 벽에는 “소중한 나의 꿈”이라는 게시판이 걸려 있고, 무지개반 유아들이 그리는 장래의 꿈이 나타나 있다. 게시판 아래에서 몇 명의 유아들이 서로 이야기를 나누고 있다.

혜미: 나는 커서 간호사 될 거야. 원래는 공주 되려고 했는데 이제 간호사가 더 좋아. '아이퍼스트' 아동병원에서 간호사하면서 입원한 아이들한테 주사 붙일 거야.

다빈: 원래는 주사를 의사가 맞혀. 간호사가 가져 오는 것이고. 간호사는 의사가 시키는 것을 하는 거야.

아영: 그래서 나는 의사선생님 될 거야. 우리 엄마가 아플 때 고쳐주니까. 우리 엄마가 안 아프게 해 줄 거야. 언제 우리 엄마 후라이팬에 데어서 손가락 아팠어.

혜미: 엄마가 후라이팬에 손 데인다고 의사되는 거 아니야. 소리가 잘 들려야 의사가 돼. 뱃속의 소리도 잘 들어야해. 왜냐면 소리를 못 들으면 뱃속이 아픈지 안 아픈지 모르잖아. 나쁜 피가 있는지 착한 피가 있는지 줄 주사를 맞아봐야 알거든.

(2011. 1. 7)

무지개반 유아들이 주변으로부터 들어서 알게 된 모든 정보들을 친구들과 함께 나누는 모습은 그들의 대화중에 매우 자주 나타나며, 이는 각자가 소유했던 것들이 공유되어지는 과정이라고 할 수 있다. 공유의 과정은 서로 지지될 때 보다 적극적으로 강화되는데 유아들이 일상에서 많은 정보를 이해하고자 시도할 때 긍정적인 동기적 측면을 유도할 것으로 추측할 수 있다. 호기심이 많은 유아들이 사회적인 정보에 대해 발견과 습득을 자발적으로 지속할 수 있도록 공유의 과정이 촉진된다면 결과적으로 유아들에게 또 다른 발견에 대한 시도를 가능하게 할 것이다.

4. 관계맺음의 확인

[사례 100] 우리 어제 만났지

재승이와 세준이는 가방을 내려놓기도 전에 어제 저녁 마트에서 만났던 일에 대해 이야기 나눈다.

재승: (세준이를 보고 반갑게 웃으며) 세준아! 우리 어저께 만났지.

세준: 응, 나는 우리 엄마가 스케치북 사줬어.

교사: (교실 안쪽에서 영재가 가지고 온 약 봉투를 받아 들고 이야기 중이다.)

재승: (세준이의 손을 잡고 가며) 선생님! 우리 어제 마트에서 만났어요.

(세준이를 보며) 그치.
교사: 그랬어? 좋았겠네. 얼른 가방정리 하세요.
세준: 네.
(재승이와 세준이는 가방정리를 마치고 놀이영역으로 함께 간다.)
(2010. 9. 3)

위 사례에서 재승이와 세준이는 유치원이 아닌 다른 공간에서 서로 만났다는 사실에 대해 매우 큰 의미를 두고 싶어 한다. 또한, 자신들이 알고 있는 자신들끼리의 동일한 경험에 대해 서로 이야기 하며, 그 사실을 교사에게 알림으로써 더 큰 만족을 얻고, 한편으로 인정받고자 한다는 것을 알 수 있다. 이처럼 유아들에게 있어 함께 나눈 경험은 자신들 스스로의 만족과 더불어 좀 더 권위적인 위치에 있는 성인의 인정이 더해짐으로써 더욱 친밀해진 관계로 발전해 감을 알 수 있다.

[사례 101] 둘이서 즐거움 나누기
세준이와 정재가 함께 동화책을 보면서 놀이를 하고 있다.

정재: 모르는 거 있으면 말해. (표지를 보며) 축. 구. 왕. 따라해.
세준: 축. 구. 왕.
정재: 나 먼저 읽는 거다. 축.
세준: 구, 왕.
정재: 야아~, 한 개씩 읽어야지! 그럼 이제 우리 두 개씩 읽자, 아니다 세 개씩 읽을까? 의자에…. 얼른 해.
세준: 엎드려.
정재: 만화영.
세준: 화를보.
정재: 았지요. 다시 읽자, 이번엔 너 한 줄씩, 나 한 줄씩. 가끔은 나까지 발로 찼어요. 어! 발로 차버려? 헤헤헤. 너 해.
(2010. 9. 9)

유아들은 동화책을 통해 여러 가지 흥미로움과 즐거움을 스스로 찾아내서 즐긴다. 그리고 그 즐거움을 친구와 함께 나눔으로써 관계맺음을 이어간다는 것을 알 수 있다. 세준이는 연구자를 의식하는지 부끄러워 크게 소리를 내지는 못하였지만 즐겁게 참여하는 것을 볼 수 있었다. 이처럼 중간 매개체를 사이에 두고 유아들이 서로의 관계를 확인하고 나눔을 시도하는 것은 유치원이 다양한 만남

을 통해 많은 모델을 경험할 수 있는 공간임을 말해준다.

[사례 102] 함께 놀자

놀이가 한창인 아침 시간이다. 무지개반 유아들은 각각의 영역에서 놀이에 열중인데 창영이는 함께 놀 친구를 찾아 여기저기 돌아다니고 있다. 마침 영재가 혼자 있는 것을 보고 그쪽으로 다가간다.

창영: 좀 전에 이거 했는데 재미있어.(주사위놀이를 가리키며)
영재: 그래?
창영: 이렇게 주사위를 던지면 되는 거야.(주사위를 직접 던져 보인다.)
영재: (주사위를 한번 던져 보더니) 나, 이거 안할래.
창영: 알았어. (다른 놀잇감을 찾으며 주변을 둘러본다.)

(2010. 11. 16)

위 사례에서 창영이는 혼자보다는 다른 친구를 찾아 함께 놀이를 하고 싶어 한다. 조금 전에 해 보았던 주사위놀이를 함께 하고 싶어 제안하였지만 영재가 싫다고 하자 어떻게든 다른 방법을 찾아보기 위해 주변을 두리번거리고 있는 모습을 볼 수 있다. 유아들은 무엇인가를 나눔으로써 친구와의 관계 속에 자신을 포함시키고자 노력한다.

[사례 103] 동우 것은 안 빌려

프로젝트 활동을 하고 있다. 현정이가 지우개를 빌리러 건너 분단까지 간다. 현정이의 바로 옆에 앉아 있던 동우가 현정이를 부른다.

동우: 나 지우개 있어, 빌려줄까?(지우개를 들어 보인다.)
현정: (현정이는 동우에게 받지 않고 멀리에 있는 연희에게 빌려간다.)
연구자: 왜 바로 옆에 동우가 빌려주겠다고 했는데 동우에게 안 빌리는 거야?
연희: (둘의 대화를 듣고 있다가 끼어든다.) 동우는 선생님 말을 맨날 맨날 안 들어서 현정이가 안 빌리는 거예요.

(2010. 9. 30)

위 사례에서 현정이는 가까이에 있는 동우가 지우개를 빌려주고 싶어 하는 것을 거부하는 모습을 보여주었다. 옆에 앉았던 연희가 말하는 것처럼 유아들은 나눔을 통해 관계를 맺는 것도 구분 짓는다는 것을 알 수 있었다. 즉, 선생님의

말을 안 듣는다고 여겨지는 친구에게는 물건을 빌려 쓰거나 나눠 쓰는 것을 피하고 있었다. 나눔의 시도가 특별한 관계로 발전될 가능성을 가정하고 이루어지고 있음을 보여 주는 사례이다.

[사례 104] 고마워

현진: (가방에 무엇인가를 넣어두려고 가다가 동우가 앞을 막자) 비켜!
동우: 못 가게 할 건데~.(재미있는지 양팔을 벌려 막으며 놀린다.)
규희: (보고 있다가 일어서며) 현진아 이리로 던져줘. 내가 넣어줄게.
(현진이에게 물건을 받더니 현진이 가방에 넣어준다.)
현진: 고마워.

(2010. 12. 28)

위 사례에서 동우는 종종 때리는 시늉을 하거나 언어적인 위협을 가함으로써 친구들이 좋아하지 않는 방법으로 다가오는 유아이기 때문에 현진이를 막아섰을 때에도 그것이 장난으로 받아들여지지 않았다. 현진이는 최대한 무섭게 노려보면서 동우에게 비키라고 하였지만 그와 상관없이 놀리는 동우의 태도에 어떻게 할 엄두를 못낸 채 몹시 곤란해 하고 있는 것이다. 이 때 반대편에 앉아 있던 규희가 현진이의 입장을 이해하고 도와줌으로써 친구관계에 있어 다시 확인되는 기회가 될 수 있었음을 보여준다. Mannarino(1980)는 친구관계에서는 상호성, 균형, 애정, 친밀감, 혜택을 함께 나누려는 시도 등의 특징을 보인다고 하였다.

5. 전체를 위한 최선

[사례 105] 모두 쉿!

유치원 등원 차량지도 때문에 교사가 무지개반 유아들보다 조금 늦게 교실에 들어왔다. 교사가 없는 동안 유아들은 서로 쫓아 다니며 발로 차기도 하고, 어떤 유아는 연구자에게 와서 이르기도 하였다. 그러는 사이에 차량지도를 끝낸 교사가 교실로 들어왔고, 어수선한 교실의 분위기를 보고 놀라는 모습이었다. 무지개반의 김교사는 분위기를 가라앉히기 위해 교실의 불을 끈다.

교사: 선생님 없다고 이렇게 떠들면 어떡해? 우리 반 너무 창피해요.
(전체 아이들은 순식간에 자리에 앉아 서로 조용히 하자고 약속이

라도 나눈 듯이 차분해진다.)

(2010. 9. 23)

무지개반 김교사는 무지개반 교실의 분위기가 산만해질 때는 차분하게 하기 위해 교실의 불을 끄고 유아들에게 말을 하였다. 전체 유아들은 교사가 하는 말에 단 한명도 벗어남 없이 동시에 차분한 모습을 보여 주었다. 전체를 위해 최선을 다하는 모습을 한 명도 빠짐없이 무지개반 유아 전체가 지키고 있는 것을 볼 수 있다.

[사례 106] 내가 조금 양보하면

정재는 언제나 자기자리가 좁아지면 불만스러워 한다. 정재가 자리가 좁다고 옆 친구와 싸우고 있는 상황을 재승이가 교사에게 가서 말을 하고 온다.

교사: (정재에게 다가가서) 친구들, 자리가 좁으면 어떻게 하면 되나요?
재승: 색연필을 내리면 되요. 정재는 이렇게 색연필을 빼면 될 것을 왜 그런지 모르겠어.
정재: (재승이가 계속 말을 하자) 너 그러면 내꺼 파랑색 색연필 빌리지 마.
재승: 에이! 인제 나도 가져와야겠다.

(2010. 10. 20)

위 사례에서 정재는 옆 짝꿍과 자리 때문에 다투고 있었다. 재승이는 친구들의 다툼을 교사에게 알렸고 정재는 그런 재승이가 못마땅하여 지금까지 빌려주던 색연필의 사용을 금지시킨다. 하지만 재승이는 끝까지 무지개반 전체가 사용하는 물건이나 공간에 대해 색연필을 내려놓거나 하는 등의 최선의 방법을 나눔으로써 만족스럽게 사용할 수 있음을 제시하고 있다.

[사례 107] 연희야 빨리 먹어

바깥놀이를 가기 위해 교사가 아이들 이름을 차례대로 불러 출입구 쪽에 한 줄로 세우고 있다. 몇 명의 유아는 장난을 쳤는지 교사가 아직 이름을 부르지 않아 줄을 서지 못하고 있다. 그리고 지금까지 밥을 먹고 있는 세준이와 연희에게는 교사가 '어쩌지, 연희랑 세준이는.'하고 걱정스러운 듯 말한다.

교사: (줄을 보면서) 규태, 권오 다시 앉으세요, 또 누구에요? 손이 허리에 안 가 있는 친구 누구에요?
권오: (실망스런 얼굴로 다시 자리에 앉는다.)
교사: (연희를 보며) 고연희만 이제 먹으면 됩니다. 먼저 갈까요?
(연희가 절레절레 고개를 흔든다.)
영재: 세준아, 얼른 먹어.(안타까운 표정을 지어 보이며 말한다.)
지현: 연희아~.(연희를 재촉한다.)

(2010. 12. 1)

출입구 쪽에 줄 서 있는 유아들은 모두 연희와 세준이를 쳐다보고 있었다. 연희와 세준이가 빨리 밥 먹기를 마쳐야만 모두 다 함께 바깥놀이를 나갈 수 있기 때문이다. 연희와 세준이도 최선을 다해 서두르는 모습이다. 즉, 무지개반 전체의 공동 목표를 해결하기 위해 질서를 유지하고, 상호 협조를 구하는 과정에서 자발적인 나눔이 발현된 것으로 해석할 수 있다.

[사례 108] 공존의 전략

프로젝트 활동을 하기 위해 무지개반 아이들이 모두 이야기 자리로 모였다. 그런데 다빈이가 자기 자리에서 책상에 엎드려 울고 있다.

교사: 다빈이 이리 오세요. 어서요.
다빈: (고개를 들어 힐긋힐긋 교사를 쳐다보다가 일어서서 간다.)
준우: (어깨를 으쓱거리며) 자기 것도 아닌데 이 연필이 자기 것이래.
연구자: (자리로 돌아온 다빈이에게) 다빈이 왜 울었어?
준우: (갑자기 나서며) 내가 잘못한 것 없어요.(들고 있던 연필을 들어 보인다.) 이 연필이 자기 꺼라 해서 아니라고 하니까….
교사: 송준우, 이리 좀 와 보세요.
(앞으로 나간 준우에게 교사는 무엇인가 설득을 하는 눈치였다. 교사가 말을 마치고 준우가 웃으며 끄덕이더니 자리로 돌아온다. 그리고 준우는 다빈이에게 아까 그 연필을 준다.)
교사: (다른 연필을 깎아 주며 준우에게 웃어 보이고 갖다 준다.)
준우: (웃으며 연필을 받는다.)
연구자: 준우는 처음에 그 연필 안 써도 괜찮니?
준우 : 네, 선생님이 이걸 주셨잖아요. 아이들이 다 좋아지고 있어요.

(2010. 12. 22)

위 사례에서 문제가 되었던 연필은 무지개반에서 공동으로 사용하는 것이다.

준우가 먼저 쓰고 있었는데, 다빈이가 억지를 부려 자기가 써야겠다고 우겼던 것이다. 다빈이는 자신의 뜻대로 처리가 잘 안되면 곧잘 울어버리는 유아다. 그래서 교사는 준우에게 양해를 구한 듯이 보였다. 준우는 억울하기도 할 수 있고 떼를 쓰며 내가 먼저 썼던 연필이라고 고집 피울 수도 있었지만 자기 자신을 먼저 조절하여 다빈이에게 나눔으로써 갈등의 고리를 먼저 덜어낸 것으로 해석된다. 나눔은 '무지개반'이라는 공동체가 평화롭게 유지될 수 있게 해주는 힘이 있다.

[사례 109] 제가 주웠어요

교실 바닥 한가운데에 동화책이 떨어져 있었다. 아이들은 모두 그냥 지나쳐 가고 있었다.

연구자: 인경아, 동화책 좀 주워다가 정리해줄 수 있겠어?
인경: 내가 안했어요.(지나가 버린다.)
연구자: 연희야, 연희가 정리해줄래?
연희: 아니에요. 제가 본거 아니에요.
현정: (옆에서 보고 있다가 책을 집어 도서영역에 정리하고 온다.)
연구자: 현정이가 보았던 책이었니?
현정: 아뇨.
연구자: 그런데 정리한 거구나.
현정: 그냥…. 친구들이 저거 밟으면 동화책이 아파하니까…. 그리고 그냥….

(2010. 11. 25)

[사례 110] 제가 정리했어요

점심을 먹고 난 후, 자유롭게 활동을 하고 있는 무지개반 전체가 매우 소란스럽다. 그런데 규희는 친구들과 활동을 하지 않고 책꽂이를 정리하고 있다. 단정해진 도서영역을 마무리하고 규희가 활짝 웃는다.

규희: 선생님, 제가 책꽂이 다 정리했어요.
교사: 와! 정말 깨끗해졌네. 그런데 규희는 친구들과 안 놀거니?
규희: 선생님 도와주려고 했어요.(이번에는 교구장을 하나씩 정리하기 시작한다.)
(모두들 노는 시간이 끝나고 이야기 자리에 앉았는데 규희만 끝까지 책상정리까지 마무리하고 있다.)

(2010. 9. 27)

위 <사례 109>와 <사례 110>에서 현정이와 규희는 특별한 대가를 바라지 않고 자신이 할 수 있는 일을 찾아 알고 실천하는 것으로 볼 수 있다. 자기가 속해 있는 공동체를 위해 노력하는 나눔의 모습은 전체를 위한 가치 있는 행위로 볼 수 있는 것이다.

[사례 111] 혼자 하면 힘들잖아

오전 자유놀이 시간이 끝나고 교구정리를 해야 한다. 다른 아이들은 모두 정리가 끝났는데 영재만 아직 정리를 다하지 못하고 있다. 너무 많은 조각들이 흩어져 있기 때문이다. 현실이가 영재가 정리하고 있는 조각들을 보고 있다가 함께 정리해 준다.

연구자: 현실이가 함께 가지고 놀던 교구야?
현실: 아뇨.
연구자: 그렇구나.
규희: (함께 거들어준다.) 영재 혼자 치우려면 힘들잖아요.

(2011. 1. 31)

사회화의 길잡이로서 또래의 영향은 매우 크다. 현실이가 영재와 함께 교구를 정리하는 것을 보자 규희도 함께 참여하였다. 4, 5세 유아들을 대상으로 한 연구(Eisenberg, Cameron, Tryon, & Dodez, 1981)에서 또래들의 자발적인 나눔과 도움의 행위를 보고 30%가 긍정적으로 반응했으며, 48%의 유아들은 미소 짓거나 칭찬하면서 따라하는 적극적인 반응을 보였음을 보고한 바 있다. 영재를 도와 무지개반 전체의 다음 활동이 진행될 수 있도록 자신들의 수고로움을 나눈 현실이와 규희의 모습은 서로에게 영향을 주고받으며 발전되어 갈 수 있음을 알 수 있다.

[사례 112] 빨리 와

동우는 조형역역에 앉아 교사와 친구들이 이야기나누기 하는 모습을 바라보고 있다. 이야기나누기를 시작한지 3분 정도 지나자 동우는 교실 가장자리로 돌아다니고 있다. 그리고 책상에 드러눕기도 한다. 동우가 이야기자리로 들어오지 않는 일은 자주 관찰되는 일이다.

교사: 김동우 자리에 오세요. 자리로 빨리 오세요, 김동우!
동우: (못 들은 척 출입문 쪽으로 돌아 교구장 근처를 배회한다.)
교사: 동우 빨리 이야기자리로 오세요. 동우가 안 앉으면 남자친구들 모

두 태권도 안갈 거예요.

유아들: (전체 유아들이 모두 동우의 앉을 자리를 가리키며 안타까운 목소리로 동우를 부른다.) 여기잖아, 김동우!

동우: (친구들을 힐긋 쳐다보다가 다시 듣는 척도 하지 않는다.)

정재: (한숨을 내쉬며) 동우 안와요.

동우: 지금 오잖아.(자리로 들어간다.)

(2010. 9. 9)

위 사례에서 무지개반 유아들은 교실 전체의 분위기가 동우로 인해 흐트러지는 것을 원하지 않고 있음을 알 수 있다. 교사와 이야기나누기를 하고 있다가 동우로 인해 진행이 되지 못하고 있는데다가 동우 때문에 남자친구들이 태권도에 갈 수 없게 될지도 모르는 것이다. 무지개반의 남자친구들은 태권도 배우는 시간을 무척 좋아하기 때문에 교사가 한 말은 전체에게 상당히 영향력 있게 받아들여졌을 것이다. 무지개반 전체 유아들은 동우가 빨리 자리로 들어와서 하루의 일과가 계획대로 이루어지기를 바라고 있다. 이는 개개인의 특성이 집단에서 수용되고 인정받기 위해 어떠한 몫의 책임을 다하고 나눌지에 대해 방향을 제시하여 준다. 무지개반 유아들은 같은 생각을 공유하며 반 전체의 원활한 흐름을 위해 마음을 나누어 협력하고 있다고 볼 수 있다. 반 전체가 더불어서 함께 지내기 위해 다른 또래를 소외시키거나 따돌리지 않고 조화를 이루며, 전체의 안정을 위해 마음을 나누는 것을 유지하기 위해 무지개반 유아들이 노력하고 있는 모습은 다음의 면담 내용에서도 알 수 있었다.

연구자: 동우가 이야기나누기 시간에 참여하지 않는 모습이 자주 보이네요. 다른 유아들이 동우를 대하는 것도 조금 다를 것 같은데요.

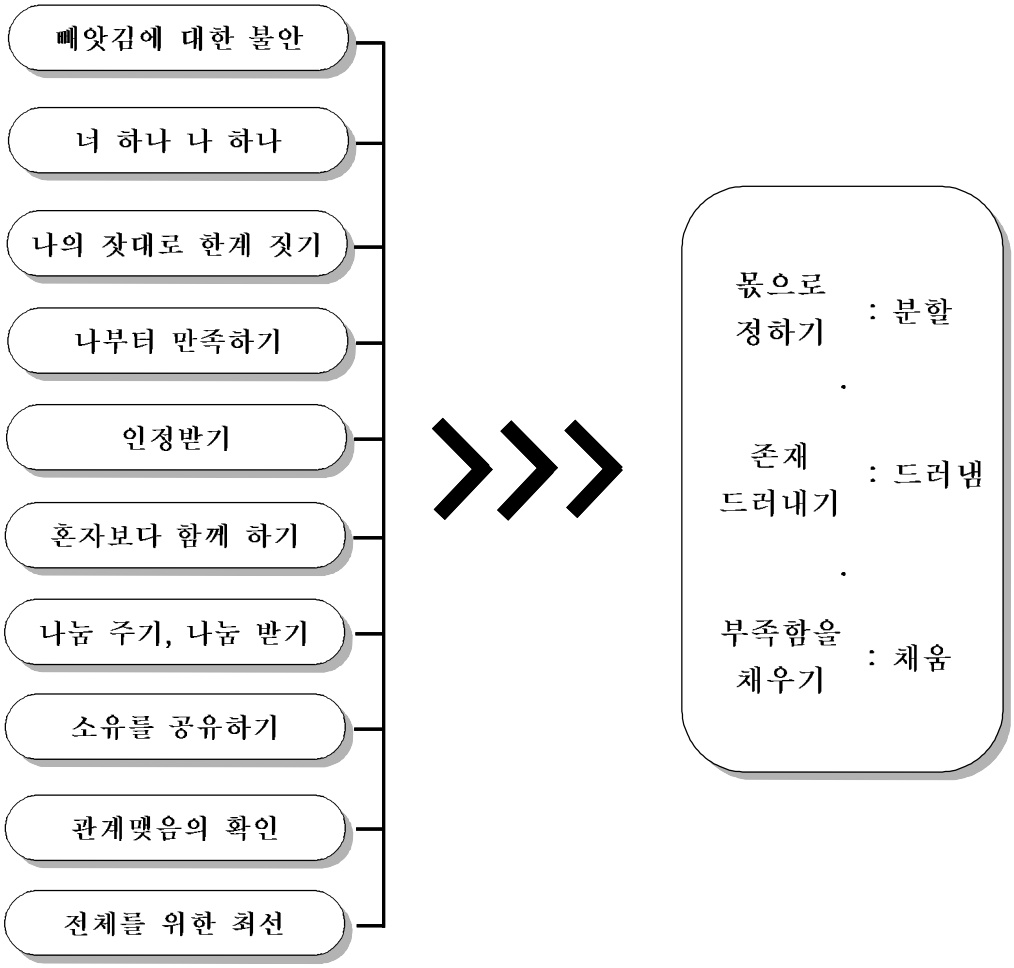
교사: 네, 걱정이에요. 다른 아이들은 지금 이때쯤 되면 모두 적응해서 잘 따라오는데 동우는 아직도 제가 어떻게 대해야 할지 곤란할 때가 많아요. 다른 또래 아이들과 관계를 형성하지 못하고 계속해서 공격적인 행동을 많이 보여서 친구들을 힘들게 했는데…. 지금은 조금 나아진 모습도 간혹 보이지만… 다함께 활동해야 할 때 동우 때문에 친구들이 난처해 할 때가 많죠. 그래도 저도 노력하지만 아이들도 동우를 참여시키고 같이 활동하려고 많이 애쓰는 것 같아요.

(교사면담, 2010. 9. 9)

이상에서 살펴본 바와 같이 유아들의 나눔은 서로의 부족함을 이해하고 채워줌으로서 전체가 수평을 이루는 채움의 의미를 나타내고 있었다. 이는 무지개반 전체의 이익과 모두 함께 소통하기 위한 노력으로서 자기 자신보다 타인에 대한 공감능력의 발달을 전제로 한다. 따라서 유아들의 나눔이 갖는 '채움'의 의미는 나눌수록 무한하게 커가는 증식되는 나눔의 시작이라고 해석할 수 있다.

이상을 종합하여 볼 때, 하늘유치원 무지개반 유아들이 나타내는 나눔은 10가지의 의미로 찾을 수 있었으며, 다시 3가지의 주제의미로서 요약할 수 있었다. 즉, 각자의 몫으로 주어지는 분할의 의미에서는 서로 이익이 부합하여 나눔이 원활할 수도 있으나 자신을 우선으로 강조할 경우 대립적인 양상을 보일 수 있으며, 타인에 대한 공감의 능력이 증진될수록 전체를 위해 채움의 의미를 드러내는 것으로 볼 수 있다.

관찰을 통해 분석한 무지개반 유아들의 나눔이 갖는 의미를 도식화하면 〔그림 7〕과 같다.



〔그림 7〕 무지개반 유아들의 나눔의 의미

무지개반 유아들은 나눔에 대해 자신이 가진 일부분이 줄어든다는 인식을 가졌기 때문에 나눔을 빼앗김에 대한 불안의 의미로 여기는 것으로 관찰되었다. 이에 연구자는 그로 인해 나누지 못함을 본 연구의 대상에서 제외시키고자 하였었다. 그러나 결과적으로 나누지 않기 위해 여러 가지 방법으로 나눔을 방어하는 유아들의 행위가 이미 나눔에 대한 인식이 싹터 있기 때문이라고 보고, 초기 나눔의 형태로 판단하였다. 유아들이 어떻게 나누어야 할 것인지를 고민하는 과정에 친사회적 가치와 도덕적 가치 또는 공감의 능력 등이 발현되면서 점차 나눔의 수준은 발달해 간다. 결과적으로 무지개반 전체를 위해 자신의 욕구를 조절하며 함께 채우고자 하는 높은 수준의 나눔까지 유아들이 보여준 나눔에서 의

미 있는 주제를 도출할 수 있었다. 즉, 유아들은 나눔의 과정에서 나눔으로써 몫을 정하기도 하고, 다른 사람에게 자신의 존재를 과시하며 드러내기도 하였으며, 다른 사람을 위해 자신이 가진 것의 일부를 덜어 채워주고자 하는 모습을 보여주었다. 무지개반 유아들에게 나눔은 자신이 속한 '반'을 위해 '나'보다 '우리'를 생각할 수 있고, 소통할 수 있는 통로로서 서로의 섞임을 가능하게 하는 것이었다. 결국 연구자는 유아들이 행하는 나눔을 각자의 몫으로 쪼개지는 '분할'과 존재의 '드러냄', 그리고 전체가 수평을 이룰 수 있는 '채움'의 의미로서 정리할 수 있었다.

Ⅶ. 논의 및 결론

A. 요약 및 논의

인간의 삶을 풍요롭게 하는데 있어 나눔은 점차적으로 그 가치를 더해 가고 있다. 본 연구는 하늘유치원의 만 4세 무지개반 유아들의 나눔에 대한 총체적이고 다면적인 이해를 돕고자 하였다. 즉, 무지개반 유아들의 나눔이 어떠한 양상으로 나타나며, 이러한 모습에서 도출된 나눔의 발달단계는 어떠한 위계적 특성을 가지는지 또한 무지개반 유아들에게 나눔이 가지는 의미는 무엇인지를 문화기술적 연구방법을 통해 밝히고자 하였다.

연구결과 무지개반 유아들은 전체적으로 긍정적 또는 부정적으로 나눔을 드러내고 있었는데 본 연구결과를 요약하면 다음과 같다.

1. 만 4세 무지개반 유아들의 나눔의 양상

무지개반 유아들이 유치원생활을 통해 나눔을 나타내는 양상은 나눔이 일어나는 상황이나 대상으로 살펴볼 수 있었다. 이는 물건, 공간, 기회, 능력, 정보, 생각, 정서, 우정 등에서 다양하게 관찰되었다. 그 과정에서 각자의 몫으로 쪼개어지는 나눔, 유한하게 한정지을 수 없어 나누어주어도 쪼개어지지 않고 그대로 각자에게 남는 특성을 갖는 나눔을 함께 볼 수 있었다. 무지개반 유아들의 나눔은 다른 사람의 입장을 고려하기보다는 자신의 이익을 우선으로 여기는 매우 초보적인 과정으로 나타나기도 하였다. 이러한 나눔의 시도는 원활한 나눔으로 이어지지 않고 자칫 대립적인 모습으로 보여 지는 경우도 있었다. 하지만, 서로가 소통할 수 있도록 관계를 열어주는 통로로서의 나눔을 보여 주기도 하였다.

나눔이 일어나는 상황을 살펴보면 자기중심적인 경향을 가졌더라도 상대와의 친밀도나 권위에 기초한 관계에서는 특정한 나눔이 일어나기도 하였다. 이는 유아들의 공정분배가 또래지위나 사회적 친분관계에 따라 다르게 나타남을 밝힌 김희태, 이은영(2005)의 연구결과와 맥을 같이한다고 볼 수 있다. 또한, 유아들의 나눔은 보상을 받기 위한 또는 상호 이익에 의한 교환적 나눔의 형태로부터 공

감에 의한 나눔까지 다양하게 관찰되었다. 이와 같이 유아들의 나눔 상황은 자기중심적 경향을 갖더라도 관계 맺음에 있어 상호작용의 정도에 따라 달라질 수 있다는 것을 보여 주었다. 즉, 자기중심성에서 완전하게 벗어났기 때문이기 보다는 다른 사람에 대한 공감능력이 발달했기 때문으로 해석할 수 있다. 만 4, 5세경이 되면 유아는 여러 가지 상황적 단서를 기초로 타인의 정서와 내적 의도를 이해하고 자신의 정서를 조절하는 것으로 나타난다(Denham, 1998). 따라서 자기중심성을 내재한 초보적 개념의 나눔도 자주 나타날 수 있음을 알 수 있었다.

무지개반 유아들이 나타낸 나눔의 모습은 친구들과의 관계 속에서 소통의 통로로서 관찰되었다. 이는 나눔의 상황에서 유아들이 물질이나 자원에 대한 나눔과 함께 심리적인 측면에서의 나눔을 동시에 보여주고 있음을 말한다. 나눔의 대상에 있어 물질, 공간, 기회의 나눔은 누군가가 먼저 나누어 가면 다른 사람은 상대적으로 남아 있는 부분만을 차지할 수 있다. 그러므로 한정된 것에 대한 이러한 나눔은 각자가 소유하게 되는 형태라고 볼 수 있다. 유치원에서 제공되는 공동물품과 각 흥미영역에 제시되어 있는 교구들 그리고 그 외에도 자신들이 소유한 사적인 물건들에 대해 유아들은 먼저 차지하게 되면 활동이 마무리되기 전까지는 자신의 소유로 인식하는 경향이 있었다. 물건뿐 만 아니라 공간이나 기회를 나눔에 있어서도 마찬가지였다. 소유하고자 하는 욕구가 내부적으로 극복되어지지 않아 나눔을 원하는 상대 유아의 입장이 받아들여지지 않을 경우 원활한 나눔은 나타나지 않았다. 하지만 타인에 대한 이해나 공감과 동시에 드러나는 자신의 욕구를 사이에 두고 갈등하는 모습이 관찰되기도 하였다. 특히 이러한 나눔은 타인에 대한 공감능력이 발달한 연령의 유아라 할지라도 한정되어 있는 것을 나누는 상황에서는 극복하기 어려워하는 것을 볼 수 있었다.

한편, 능력, 정보, 생각, 정서, 우정의 나눔은 서로 공유할 수 있는 나눔이었다. 무지개반 유아들은 자신의 힘으로 해결하지 못하는 일이 생길 때 교사나 친구에게 능력의 나눔을 요청하기도 하고, 스스로 나눠주기도 하였다. 즉, 유아들이 혼자 해결할 수 없는 것들에 대해 능력의 나눔을 통해 해결하고자 하는 모습을 볼 수 있었다. 이러한 나눔은 교사에 의해 더욱 지지되고 격려될 수 있다고 여겨진다. 유아들에게 민감한 교사일수록 도움이 필요한 유아에게 적절한 능력의 나눔을 제공함으로써 유아 스스로 존중받는다는 느낌을 받도록 해줄 것이다. 또한, 자신이 알고 느끼는 정보나 생각에 대해 자연스럽게 나누는 모습을 볼 수 있었으며, 타인의 감정을 이해하고 자신이 가진 감정을 표현하는 정서의 나눔도 관

찰할 수 있었다. 다른 사람이 자신과 다른 감정을 가질 수 있다는 것을 인정하는 것은 자신의 감정을 잘 표현함으로써 가능할 것이다. 특히 정서의 나눔은 다른 사람의 입장을 공감할 수 있는 능력을 가능하게 하므로 나눔을 실천하는 토대가 될 것으로 여겨진다.

이와 같이 분할되지 않고 나눔으로써 오히려 더욱 커지는 나눔이 가진 특성은 최근 우리 사회에서도 의미 있게 보여 지고 있다. 즉, 개인들이 가진 지식, 재능, 경험들을 나누는 활동이 학교교육에서 보탬이 되고 있는 것을 볼 수 있다(중앙일보, 2011. 05. 10).

2. 만 4세 무지개반 유아들의 나눔의 발달단계 특성에 따른 위계적 분석

무지개반 유아들의 나눔의 상황 및 대상에서 도출된 나눔의 양상을 통해 유아들에게 있어 나눔이 가지는 발달적 특성을 알 수 있었다. 이러한 특성은 몇 가지 범주로 나뉠 수 있었는데, 그 각각은 '맞서는 나눔', '선택적 나눔', '규칙에 따른 나눔', '거래적 나눔', '권유와 수용의 나눔', '조절과 이해의 나눔'이었다.

첫째, '맞서는 나눔'은 유아들이 자기중심적 특성을 가장 많이 드러낸 경우인데, 구체적으로 '소유권 주장', '우선권 확보', '힘의 행사'로서 관찰할 수 있었다. 이는 나눔의 상황에서 다른 사람의 입장을 고려하기보다는 자신의 이익을 우선적으로 여기기 때문에 매우 초보적인 단계라고 할 수 있다. 이 과정에서는 나눔의 시도가 아직 미숙하여 원활한 나눔으로 이루어지지 않고 대립적인 상황으로 이어지기도 하였다. 하지만 나눔으로 이어지지 않는 특성에 대해서도 나눔의 상황을 이미 인식하고 있다는 점을 고려하여 이 과정을 배제하지 않기로 하였다. 자기중심적인 사고는 유아기의 심리적 특성 가운데 가장 중요한 개념으로, 타인의 관점이나 감정을 충분히 이해하지 못하고 자신의 관점에서 모든 사물을 보고 자신의 생각과 동일하다고 가정하는 것이다. 이는 다른 사람의 시각에서 볼 수 있는 조망수용능력이 부족하여 나타나는 현상으로 해석된다(최경숙, 2001). Damon(1977)의 공정성 판단 발달 단계에서도 4, 5세는 도덕적 규칙을 판단함에 있어 그 기준은 자기 욕구에 따른다고 하였다.

둘째, 무지개반 유아들의 나눔은 자신이 선호하는 대상이나 조건에 맞추어 자

신이 선택한 방식으로 나타났다. 즉, 유아들은 유치원생활에서 자신들이 좋아하는 선생님이나, 친밀감을 형성하고 있는 친구라는 관계를 기준으로 선택적인 나눔을 나타내는 것으로 관찰되었다. 또한, 자신들에게 편리한 기준을 설정하고 이에 따라 나눔을 시도하기도 하였다. '선택적 나눔'은 나눔의 여러 가지 특성 중 유아의 자기중심성이 많이 드러나기 때문에 유아들 간에 갈등이 일어나기도 하였다.

셋째, 무지개반 유아들의 나눔은 절대적인 기준에 의해 똑같은 양의 분배라는 개념으로 나타나기도 하였다. 즉, 유아들의 나눔은 공평한 분배를 보여주는 것이었다. 유아들은 반드시 지켜야 할 규칙에 대해, 유치원에서 나누어지는 모든 것에 대해 모든 유아가 똑같이 가져야 함을 경험하고 있었고, 때로는 일방적으로 나눔을 강요받는 모습도 보였다. 이러한 규칙은 유아들이 반 전체의 질서유지를 위해 자신의 요구나 기대를 조정하도록 하였고, 유아들 간에 일어나는 갈등을 해결하는 판단의 기준이 되기도 하였다. 따라서 제시되는 규칙의 내용과 방법이 유아들로 하여금 얼마만큼 자발적이고 능동적인 나눔의 기초를 형성하게 하는지를 결정할 수 있음을 알 수 있다.

넷째, 무지개반 유아들의 나눔은 '조건부적 교환'의 형태로 볼 수 있었다. 이는 '거래적 나눔'으로 서로에게 이익이 발생하면 나눔이 원활하게 잘 이루어지지만, 상호간에 적절한 조율이 부족하면 나눔이 발생하지 않았다. 따라서 이러한 조율과 자기통제의 과정은 유아들에게 또래관계를 맺는 사회적 기술을 더욱 발전시킬 수 있는 경험을 제공하는 것이다. Bar-Tal(1976)은 친사회적 행동 자체가 목적인 '이타행동'과 자신이 도움을 받은 것에 대한 보답을 목적으로 행하는 '보은행동'을 별도로 구분하였다. 그러나 각 개인이 문제 상황에 직면했을 때 친사회적 행동을 하느냐 또는 하지 않느냐에 대한 결정은 친사회적 행동을 했을 때 얻게 되는 보상과 자신이 치러야 하는 비용과의 관계를 따져본다는 것이다(황상주, 1991). 이옥경, 이순형(1996)도 경우에 따라 이타적 동기보다 이기적인 동기가 유아들의 친사회적 행동을 이끌어 낸다고 하였다. 따라서 '거래적 나눔'이 진정한 의미에서의 나눔이나 이타적 행동으로 설명되기에는 어렵지만, 특히, 유아들이 자기중심성을 극복하는 과정에서의 나눔 특성으로는 설명이 가능할 것이다.

다섯째, 무지개반 유아들은 한번 시작되면 전체에게 전달되어 확산되는 나눔을 경험하고 있는 것으로 관찰되었다. 즉, '권유와 수용의 나눔'이 원활하게 이루어지는 경우, 유아들의 나눔의 내용도 점차 커지는 것을 알 수 있었다. 유아들이

나타내는 권유의 형태는 '이렇게 해봐' 또는 '나처럼 너도 ~해!' 등의 표현이었다. 이에 대해 유아들이 수용한 결과가 또 다른 권유를 시도함으로써 서로를 수평적인 위치에 놓이게 하고, 서로의 차이가 줄어듦으로서 반 전체의 소통과 응집이 촉진될 수 있었다. 결과적으로 이러한 순환적인 구조는 무지개반 전체에 긍정적인 영향을 가져오는 것으로 시사 받을 수 있다.

여섯째, 무지개반 유아들의 나눔은 조절과 이해의 과정으로 나타나고 있었다. '조절과 이해의 나눔'은 반 전체를 위한 협력과 조화의 모습으로 관찰되었다. 서로 조금씩만 양보하면 상호간의 목적을 함께 이룰 수 있다는 것을 알고, 결국 협력을 통한 모두의 만족을 이끌어낼 수 있도록 하는 것이다. 협력은 인간의 가장 기본적이고 긍정적인 상호작용 형태의 하나로서 인간사회를 유지·발전시키는데 있어 필수적인 기술이다(김영옥, 2000). 무지개반 전체가 더불어 함께 지내기 위한 공감과 배려는 나눔의 기초이며, 자신에 대한 통제와 조절, 그리고 타인에 대한 이해가 필수적이라는 점에서 나눔의 사회화를 촉진하는 것이라고 볼 수 있다.

이상을 종합하여, 무지개반 유아들의 나눔을 발달단계 특성에 따라 위계적으로 분석해보면 다음과 같다. 자기중심성을 가장 많이 드러내는 모습으로 나눔에 맞서 갈등을 경험하기도 하고, 자신에게 편리한 기준을 적용하여 선택적인 나눔을 나타내기도 하였다. 그리고 점차 타인의 입장이 고려되지만 아직 자신의 이익이 동시에 혼재되어 나타나는 모습으로 상호 간에 어떠한 이익이 부합됨에 따라 이루어지는 나눔의 과정이 드러나기도 하였다. 이 과정에는 일정한 규칙이나 거래가 상호 간에 나눔의 합의점을 찾는 매개체 역할을 하였다. 또한, 상대방에 대한 감정이입, 다시 말해서 공감의 능력이 발달하면서 점차 자신의 이익을 통제하고 보다 타인의 입장을 고려할 수 있는 특성을 확인할 수 있었다. 이는 유아들 간에 서로 수용하며 이해하는 소통의 가능성이 추구되는 나눔의 특성이라고 해석된다.

결과적으로 자기중심성이 높고 공감능력이 낮았을 때 나눔에서 맞서는 상황이 많은 것을 볼 수 있었다. 반대로 자기중심성이 낮고 공감능력이 높아질 때 여러 가지 장면에서 나눔이 원활하게 이루어지고 동시에 관계 속에서 소통하는 모습을 볼 수 있었다. 이는 자기중심성에서 완전하게 벗어나야만 나눔이 가능하다는 것과는 차이가 있음을 의미한다. 자기중심성과 맞물려 공감능력이 발달하고 있는 유아는 그 이행과정에서 타인을 이해하고 나누는데 좀 더 적절한 인식의 발

달이 가능해질 것으로 보인다. 공감을 하지 않는 경향이 있는 사람들과 비교해서 공감능력이 뛰어난 사람들은 다른 사람들을 더 잘 이해하고 다른 사람들의 괴로움을 감소시키려하는 데 보다 동기화되어 있기(Batson, 1991; Hoffman, 1982) 때문이다. 이를 위해 유아들에게 빈번한 상호작용의 기회를 제공하는 것은 갈등과 동시에 타인에 대한 감정이입의 경험을 증진시킬 수 있는 계기가 될 수 있음을 짐작하게 한다. 또한, 갈등상황에 대한 해결방법에 있어서도 개방적인 분위기에서 상호 호혜적인 해결방안을 모색하는 과정을 유아들 스스로에게 제시하였을 때 유아들 각자의 도덕적 가치에 대한 발견과 성장이 이끌어질 수 있으리라 여겨진다.

3. 만 4세 무지개반 유아들의 나눔의 의미

무지개반 유아들의 유치원 생활에서 나타나는 다양한 나눔의 양상과 특성들을 통해 유아들에게 나눔이 가지는 의미를 도출할 수 있었다. 무지개반 유아들의 나눔은 크게 '분할', '드러냄', '채움'의 의미를 가지고 있었다.

무지개반 유아들이 나타낸 나눔은 나눔으로써 자신의 몫을 정하기도 하고, 다른 사람에게 자신의 존재를 과시하며 드러내기도 하였으며, 타인을 위해 자신의 일부를 덜어 채워주고자 하는 모습으로 관찰되었다. 즉, 유아들의 유치원생활을 통해 살펴 본 나눔의 주제를 정리해 볼 수 있었다. 무지개반 유아들의 나눔은 먼저, 한정된 자원에 대해 각자의 몫으로 쪼개지는 '분할'의 의미를 갖는 것으로 파악할 수 있었다. 둘째, 집단의 구성원으로서 자기 자신을 우선으로 인정받고자 하며, 자신의 존재를 과시하고 '드러냄'을 추구하는 의미를 도출할 수 있었다. 셋째, 서로가 필요로 할 때 채워줌으로써 반 전체가 더불어 함께 어울릴 수 있는 나눔을 동시에 나타내는 것으로 볼 수 있었다.

이를 보다 구체적으로 살펴 보면 '빼앗김에 대한 불안', '너 하나 나 하나', '나의 잣대로 한계 짓기', '나부터 만족하기', '인정받기', '혼자보다 함께하기', '나눔 주기 나눔 받기', '소유를 공유하기', '관계맺음의 확인', '전체를 위한 최선'의 의미로 제시할 수 있다. 이들 각각의 의미를 토대로 다음과 같이 정리할 수 있다.

무지개반에서 유아들에게 나눔은 유아가 각자 가진 물건, 공간, 친구 등 어떠한 대상에 대한 점유권을 강하게 표현하는 것으로써 나눈다는 것은 빼앗김에 대한 불안함이라는 의미를 가지고 있었다. Damon(1977)의 분배 정의 추론 발달에

서도 알 수 있듯이 3-4세에 해당하는 0-A수준의 유아들은 자신이 소망하는 바를 강조하며 근거 없이 자신의 소유권을 주장하는 특징을 가졌다. 즉, 각자가 드러내는 이러한 자기중심적 특징들이 상충하였을 경우 내 몫이 줄어든다는 불안함이 앞서는 것을 볼 수 있었다. 이처럼 각자의 몫으로 나누어지는 분할의 의미를 갖는 나눔은 서로 완강하게 대립하는 모습을 보여주기도 하고, '네가 하나 가지면 나도 하나 갖는다'는 식의 똑같은 양의 나눔으로 유아들에게 선택되어지기도 하였다. 이는 Damon(1977)이 언급한 1-A수준 즉, 엄격한 공평성의 원리와 같은 맥락으로 볼 수 있지만, 집단 내에서 같은 양의 나눔이 질서정연함과 공평함으로 연습되어져 온 결과로도 해석이 가능할 것이다.

또한, 유아들의 나눔은 자신들이 정한 잣대로 한계 짓기를 보여주는 것이었다. 이미 나누었다가도 자신의 기준에 의해 다시 돌려받기가 수시로 이루어지고, 타당하게 보이는 기준을 들어 나누지 못하는 상황을 설명하기도 하였다. 스스로 만족을 얻은 이후에 비로소 나타나는 여유로운 나눔의 표현을 보여주기도 하였는데, 유아들은 자신이 더 주도적으로 놀이의 장을 마련했을 때, 자신의 관심이 이미 충족되고 다른 곳으로 옮겨졌을 때, 자신이 부족하지 않다고 여겨졌을 때보다 더 여유롭게 나눔을 보여주었다. 이를 통해 유아를 둘러싼 환경적 요인들이 유아들의 나눔에 영향을 미치게 됨을 알 수 있고, 나눔이 활발하게 이루어지기 위해서는 적절한 환경적 지원이 제공되어야 함을 시사 받을 수 있다. 과다한 자료를 가진 유아는 자기가 가진 자료의 과다함이 클수록 나눠주기 행동을 많이 하였다고 밝힌 노미라(1986)의 연구가 이를 뒷받침하여 준다.

한편, 무지개반 유아들의 나눔은 자신이 가진 능력을 발휘함으로써 자신의 존재를 드러내는 것이기도 하였다. 이는 자기를 과시하는 형태로 또는 자발적으로 우호적인 마음을 전달하려는 수단으로써의 나눔을 보여주며, 또래에게 인정받고자 하는 모습으로 나타났다. 우리는 타인과 어울리고, 타인에게 수용되고, 타인으로부터 사랑받을 때 자존감이 높아지므로 우리의 사회적 행동은 대부분 사회적 일체감을 얻으려는 노력이다(김유진·임충기, 2002). 결국 자신의 능력을 타인에게 인정받고자 하는 것은 유아 스스로에게 긍정적인 사회적 자아를 형성할 수 있는 기초로 작용할 수 있을 것이다.

또한, 무지개반 유아들의 나눔은 서로를 채워주는 것을 의미하였다. 혼자보다는 '함께'일 때 서로가 긍정적인 영향을 주고받으며 성장할 수 있음을 보여주었다. 또래는 어렵고 힘든 상황에서 실제적이고 정신적인 지원을 나누는 가운데

서로 동반적 지지를 주고받게 된다(송명자, 1997). 이는 무지개반 유아들 각자가 소유하던 것들에 대해 공유하기가 가능하도록 강화하는 역할을 하였다. 이 과정은 유아들로 하여금 또 다른 정보에 대한 발견의 시도를 촉진할 것으로 여겨진다. 한편, 무지개반 유아들의 나눔은 다른 사람과의 관계맺음을 확인하는 의미를 갖는 것으로 나타났다. 즉, 흥미롭고 즐거운 대상을 친구와 함께 나눔으로서, 특별히 좋아하는 친구끼리만 물건이나 정보를 나눔으로서 더욱 강한 친밀감을 확인하는 것이다. 특히, 친구관계에 있어서의 사회적 상호작용은 친사회적 행동의 발달에 중요하다고 하였다. 유아들 간의 상호성 및 대등한 관계는 유아들의 탈중심화를 증진시켜 언어, 지적, 사회성, 도덕 발달에 긍정적 영향을 미치게 된다(박화윤, 1995).

자신의 욕구 조절이 가능해지고 결국 함께 부족한 부분을 채워감으로서 유아들의 나눔은 '무지개반' 전체를 위한 '우리'의 개념으로 성장함을 볼 수 있었다. 전체의 이익과 모두 함께 소통하기 위한 최선의 노력으로서 나눔은 자기 자신보다 타인에 대한 공감능력의 발달을 전제로 하였다. 기존의 연구에서도 공감(empathy)은 상위수준의 사회적 기능, 특히 긍정적인 사회적 행동과 관련 있으며(Sarrni, 1999), 나누기, 도와주기, 위로하기, 협동하기, 편안하게 해주기 등 보다 구체적인 친사회적 행동과 관련되어 있다고 하였다(Davis, 1994; Eisenberg & Fabes, 1990; Eisenberg, Fabes, Murphy et al., 1996; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes & Guthrie, 1999).

이와 같이 무지개반 유아들의 나눔이 갖는 '채움'의 의미는 유아가 가진 자신의 유능성에 대해 긍정적인 평가를 하게하고, 타인에 대한 배려로 발전하여 주변세계를 보다 폭넓게 이해하도록 하였다. 그러므로 능동적이고 자발적인 나눔의 실천이 가능하게 하고, 반 전체가 소통하고, 성장하는 발판으로서의 역할을 한다는 점에서 의미가 크다. 결국 더불어 사는 삶은 우리 사회의 결핍된 부분을 채워 넣어주는 것이다(나원자, 2010).

B. 결론 및 제언

앞에서 논의한 본 연구의 결과들을 종합하여 다음과 같은 결론을 얻고자 한다. 첫째, 나눔은 더불어 사는 삶의 근원적인 주제어이다. 따라서 교실 내에서 이루어지는 나눔의 양상이 긍정적으로 수용될 수 있도록 적절한 환경적 배려가

필요하다. 본 연구 결과 유아는 자신의 만족과 충족이 전제될 때 다른 사람에 대한 관심과 배려를 나타내는 것으로 나타났다. 따라서 유아의 수에 적합한 공간의 확보와 적당한 양의 놀잇감, 교사 대 유아의 비율, 유아 자신이 선택하고 주도할 수 있는 활동과 자료 등을 제시할 수 있다.

또한, 규칙에 의한 통제가 교사에 의해 너무 엄격하여 모든 결정을 교사가 행사함으로써 유아들로 하여금 서로를 경쟁 또는 감시자의 역할로 여기도록 하는 것은 바람직하지 않다. 유아들의 자율적 판단과 무관하게 이루어지는 지나친 교사의 유아 간 갈등 개입도 나눔을 바람직하게 유도하지 못하게 하는 것으로 볼 수 있다. 교사가 제시하는 행동에 맞추기 위해 누군가가 자신보다 뒤처져야 하는 상황은 유아들 간의 지나친 경쟁을 유도하고, 각자의 이익에만 관심을 갖도록 하기 때문에 보상의 적절한 수준을 넘지 않도록 하는 것도 고려되어야 한다.

둘째, 나눔에 대한 인식이 내면화되기 위해서는 적극적인 인성교육과 함께 나눔과 관련된 다양한 교육이 포함되어야 할 것이며, 교사에 대한 보다 전문적인 연수의 기회도 강조되어야 할 것으로 본다. 유아들의 나눔에 많은 영향을 주게 되는 유아교육기관 내에서 교육의 주체는 교사이다. 교사 스스로 나눔을 실천하고, 도덕적 가치를 행동으로서 보여주며, 유아가 일상생활에서 나눔, 공감, 배려와 같은 정서를 몸으로 배울 수 있도록 가르칠 수 있어야 한다. 자아의식이 이미 확립된 초등학교 이후보다는 유아기부터의 교육이 훨씬 더 효과적이기 때문이다.

셋째, 유아들이 자기중심성을 극복하고 다른 관점을 이해할 수 있도록 바람직한 선택과 책임의 기회들이 제공되어져야 한다. 유아들은 때때로 경쟁이나 갈등 상황을 접하게 된다. 같은 공간과 같은 자원을 공유해야 하는 유치원에서의 경험들이 보다 올바른 사회적 관계 형성으로 이어질 수 있으려면 유아 개개인의 욕구가 교사에게 좀 더 민감하게 수용되어져야 할 필요가 있다. 또한, 모든 것이 공동의 질서라는 측면으로 한명 한명의 몫이 수동적으로 주어지기 보다는 유아들 스스로가 자발적으로 선택하고 책임지는 경험을 할 수 있는 전체 안에서의 나눔의 기회들이 충분히 더 많아져야 할 필요가 있다.

넷째, 유아들이 성인으로 성장해감에 따라 타인을 공감하고 배려하는 나눔의 태도가 지속적으로 강화될 수 있도록 부모 및 지역사회, 교육기관의 역할도 중요하다고 본다. 다시 말해 부모나 교사 등이 롤모델(role-model)이 되어 나눔 행동을 보여주는 것과 부모들이 가지는 태도 등이 유아교육기관의 나눔 교육 프로

그램의 내용에 함께 고려되는 것이 나눔을 위한 장기적인 접근으로서 필요하다. 나눔을 실천하는 부모의 롤모델은 유아가 나눔을 이해하는데 매우 가깝게 영향을 미치는 요소이다. 따라서 부모에 의한 나눔 실천 및 이타성교육은 자녀의 타인에 대한 공감능력을 확장시켜 서로 나눌 수밖에 없는 이 시대에 유아들이 이해와 배려로 세상을 배울 수 있도록 할 것이다.

본 연구는 하늘유치원의 만 4세 무지개반 유아들의 유치원 생활에서 나눔의 양상이 어떠한지와 그러한 양상에서 도출된 나눔의 발달적 특성을 위계적으로 분석하고 밝힘으로써 유아들에게 나눔이 가지는 총체적이고 다면적인 의미를 제시하고자 하였다. 본 연구의 결과는 나눔을 효과적으로 정착시키고 활성화하기 위한 유아교육기관의 적극적인 노력의 필요성을 시사해준다. 또한, 유아를 대상으로 나눔 교육을 실천하고자 할 때 경험적인 기초자료로서 의의를 가질 것이다.

그러나 몇 가지 제한점을 갖는데, 이를 토대로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 유치원 생활에 있어 유아들의 나눔에 영향을 미치는 요인으로서 '교사' 요인과 관련지어 깊이 있게 살펴보지 못하였다. 따라서 교사의 나눔에 관한 관점과 인식에 대한 추후 연구가 필요하다고 보며, 유아의 나눔과 관련하여 교사가 상호작용하는 방식에 대한 관찰과 분석도 필요하다고 본다.

둘째, 유아들의 나눔 상황에 영향을 미치는 다양한 요인에 관해 충분하게 살펴보지 못하였다. 후속연구에서는 유아들이 나눔을 나타내는 다양한 생활환경의 변수들에 대해서도 보다 구체적으로 접근해볼 필요가 있으며, 유아들의 또래관계에 있어서의 친밀도나 지위관계, 성별과 개인적 기질 등에 관해서도 고려할 필요가 있다고 본다.

셋째, 본 연구에서는 만 4세의 단일연령만을 대상으로 관찰을 실시하였다. 후속연구에서는 다양한 연령층을 대상으로 하여 또는 혼합연령 반을 대상으로 하여 연령에 따른 나눔의 양상이 어떠한지 비교하여 살펴보는 것도 필요하다고 본다.

참 고 문 헌

강철희·김미옥·이종은·이경은 (2007). 나눔교육을 통한 아동의 변화 연구. **한국사회복지학, 59**(4), 5-34.

고인옥 (2002). **사회적 갈등상황에서 유아들의 갈등해결전략과 교사의 역할.** 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

교육과학기술부 (2008). **유치원 교육과정.** 서울: 교육과학기술부.

국립국어연구원 (1999). 표준국어 대사전. 서울: 두산동아.

국립국어연구원 (2008). 개정판(http://www.korean.go.kr/08_new/index.jsp).

권선희 (2006). **나눔교육이 아동의 친사회성에 미치는 효과.** 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.

권영완 (2001). **유아의 성역할 정체감과 분배의 공정성 판단과의 관계.** 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.

권효숙 (2010). 문화기술적 연구. **질적연구방법론의 이론과 실제.** 한국열린유아교육학회 하계 연구방법론 Workshop 자료집(67-87).

김경희 (1991). **아동의 공정분배에 관한 연구: 또래 관계를 중심으로.** 중앙대학교 대학원석사학위논문.

김동일 (2008). **나눔교육 지도지침 및 교재 개발: 초등학생(고학년)을 중심으로.** 서울대학교 산학협력단.

김명애 (1999). **동화를 통한 소집단 토의가 유아의 이야기 이해도 및 대인문제 해결 사고에 미치는 영향.** 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.

김미해 (1991). **아동의 공평성, 우정 개념 발달 및 분배 행동과의 관계.** 연세대학교 대학원 박사학위논문.

김영옥 (2000). 유아의 협동작업을 위한 교수-학습모형 연구: 대안적 학습형태의 설계. **유아교육연구, 20**(2), 201-222.

김영옥 (2003). 유아의 친사회적 행동 척도 개발 연구. **아동학회지, 24**(5), 105-118.

김유나 (2002). **기부행동 및 기부노력에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 온라인 기부를 중심으로.** 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

김유진·임충기 (2002). **최신 심리학.** 서울: 시그마프레스.

김윤진 (2010). **유아의 친사회적 행동 관련 연구동향 분석.** 경원대학교 교육대

학원 석사학위논문.

김정준 (1993). **가설적 갈등상황의 토의가 유아의 도덕적 추론 발달에 미치는 영향.** 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

김희태·이은영 (2005). 유아의 또래지위와 사회적 친분관계에 따른 공정분배. **미래유아교육학회지, 12**(4), 187-209.

나원자 (2010). **유아의 이타성 향상을 위한 조기복지교육프로그램 개발 및 적용효과.** 한영신학대학교 대학원 박사학위논문.

노미라 (1986). **유아의 나눠주기 행동에 대한 연구.** 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

맹지나 (2010). **그림책을 활용한 나눔교육 활동이 유아의 나눔에 대한 인식과 친사회적 행동에 미치는 영향.** 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

목미연 (2002). **음악활동을 통한 소집단 토의가 유아의 친사회적 행동에 미친 영향.** 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

박경희 (2010). **유아의 연령 간 교류를 통한 친사회성 증진 버디 프로그램의 개발 및 적용.** 계명대학교 대학원 박사학위논문.

박성연 (2006). 아동발달. 서울: 교문사.

박성연·도현심 (1999). **아동발달.** 서울: 동문사.

박양이 (2004). **전통놀이 활동이 유아의 돕기와 나누기 행동에 미치는 영향.** 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

박영숙 (1987). **친사회행동 증진을 위한 교육방법론: 역할수용능력 훈련이 친사회행동에 미치는 효과를 중심으로.** 숙명여자대학교 대학원박사학위논문.

박창범 (2005). **인라인스케이트 동호인의 사회연결망과 자원교환.** 경북대학교 대학원 박사학위논문.

박호성 (2009). **공동체론.** 경기: 효형출판.

박화윤 (1995). 또래관계 증진을 위한 교사의 신념과 실천과의 관계. **원광대학교 논문집, 29**(1), 377-405.

박희숙 (1985). **6·7세 아동의 친구관계 개념 발달에 관한 일 연구.** 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

배선호 (1983). **아동의 친사회적 행동과 타인중심적 사고의 관계에 관한 연구.** 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

배주현 (2007). **유아의 성별 및 인형극 활동이 돕기와 나누기에 미치는 영향.** 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.

송명자 (1997). **인간발달 연구.** 서울: 학지사.

송선화 (2011). 유아의 나눔 인식에 따른 대인관계성향에 관한 연구. **유아교육연구, 31**(3).

신경림·조명옥·양진향 (2008). **질적 연구방법론.** 서울: 이화여자대학교출판부.

신진섭 (2000). 초등학교 학급 내 갈등에 관한 문화기술적 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

양성은 (1995). **공감과 사회적 평가가 아동의 친사회적 행동에 미치는 영향.** 연세대학교 대학원 석사학위논문.

옥경희·김미해 (1998). 사회적 관계에 따른 아동의 분배정의 발달. **아동학회지, 19**(1), 101-115.

윤복희 (2011). **3, 4, 5세 유아의 조망수용, 마음이론, 교수의도 인식, 교수학습반응의 발달 및 관계.** 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

윤혜경·민하영 (2007). **유아 사회 교육의 이론과 실제.** 서울: 창지사.

이경은 (2007). **아동의 친사회적 행동 향상을 위한 나눔교육 프로그램의 적용 및 효과성 연구.** 연세대학교 사회복지대학원 석사학위논문.

이광자·엄신자·전신현 (2002). **현대사회심리학.** 경기: 아세아문화사.

이옥경·이순형 (1996). 과제의 부담과 종류에 따른 아동의 친사회적 도덕추론과 친사회적 행동. **아동학회지, 17**(1).

이용숙 (1989). 문화기술적 수업 연구방법. **한국교육, 16**(1), 41-79.

이원영·박찬옥·노영희 (1993). 유아의 사회성 발달 프로그램 개발 연구. **유아교육연구, 13**(1), 65-91.

이윤경·김여경 (2000). 사회극놀이에서 교사개입이 유아의 사회극화놀이 수준, 사회적 기술 및 언어능력에 미치는 효과. **아동학회지, 21**(4), 259-274.

이윤옥 (1993). **또래관계 기술 증진 프로그램을 통한 유아의 사회성 증진 연구.** 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

이은화·김영옥 (1993). **유아사회교육.** 서울: 양서원.

이종은 (2009). **나눔교육 프로그램 개발 및 효과연구: Concept Mapping을 활용한 모델개발.** 연세대학교 사회복지대학원 박사학위논문.

이현섭·조옥희·정정숙·박현숙·석은조 (2006). **보육학개론.** 서울: 학지사.

임지선 (2011. 01. 30). “나눔의 진화 행복이 번진다”. **한겨레**.

장미남 (2006). **초등학교 인성교육으로서의 나눔 프로그램 실행연구**. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

장선희 (1992). **유아의 친사회적 행동과 사회적 조망수용능력과의 관계 연구: 나눠주기·희사행동을 중심으로**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

전영순 (1989). 유아의 공정한 분배와 평등개념에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

정덕희·김은주 (2009). 4, 5세 유아의 어린이집 일과적응과 조망수용능력. **유아교육·보육행정연구, 13**(2), 197-215.

정옥분 (2004). **영유아발달의 이해**. 서울: 학지사.

정용교 (2001). 문화기술지의 의의와 교육적 함의. **초등교육연구논총, 17**(2), 331-356.

정은주 (1987). **유아의 조망수용능력과 나눠주기 행동 간의 관계**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

조석훈 (2009). **기부태도에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 대학생을 중심으로**. 한남대학교 대학원 박사학위논문.

조용환 (1998). 질적 연구와 양적 연구. 이용숙·김영천(편), **교육에서의 질적 연구 방법과 적용**(pp.3-21). 서울: 교육과학사.

조용환 (2000). **질적연구: 방법과 사례**. 서울: 교육과학사.

조재숙 (2000). **이야기나누기와 집단토의가 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향: 나누기와 돕기 행동을 중심으로**. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.

중앙일보 칼럼 (2011. 05. 10). “아이들 미래 바꾸는 교육기부 확산시키자”. 중앙일보.

지은주 (2009). **어머니의 마음상태 용어와 유아의 마음상태 용어 및 마음이론과의 관련성 연구**. 부산대학교 대학원 박사학위논문.

최경숙 (2001). **발달심리학**. 서울: 교문사.

최귀영 (2008). **자연친화 교육프로그램이 유아의 친사회적 행동 및 부모의 자연친화 교육 인식에 미치는 영향**. 경남대학교 대학원 박사학위논문.

최기영 (2003). 협동적 집단게임을 통한 유아의 사회화과정에 대한 문화기술적 연구. **유아교육연구, 23**(2), 197-221.

최윤정 (1997). 그림 동화책 읽어주기와 토의가 친사회적 행동 및 추론에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

최혜순 (1996). **역할-개인분리: 대인지각에서 외양-실제구별 능력의 발달.** 한양대학교 대학원 박사학위논문.

한영미 (2009). **유아의 도덕적 자아와 정서조망수용 및 정서조절 능력의 관계.** 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

홍용희 (1998). 참여관찰과 심층면담: 교육연구의 질적접근, 그 방법과 쟁점. **교육인류학연구회 1998년 춘계 학술대회 자료집**(33-51).

홍환 (2010). **나눔경험의 유형별 기부행동의 정기성에 미치는 영향에 관한 연구: 나눔경험의 유형간 상호작용효과분석.** 연세대학교 사회복지대학원 석사학위논문.

황상주 (1991). **사회과 교육에서의 친사회성 교육의 역할과 함양 방안,** 서울대학교 대학원 석사학위논문.

황익주 (2005). **질적연구의 방법론(글쓰기교실 연구노트4).** 서울대학교 교수학습개발센터 글쓰기교실.

Allport, G. W. (1957). *Personality: A psychological interpretation.* New York: Henry Holt.

Bandura, A. (1974). *Aggression: A social lerarning analysis.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Baron, R. A., & Byrne, D. (1982). *Exploring social psychology (2nd ed.).* Boston: Allyn & Bacon.

Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial behavior: Theory and research.* New York: John Wiley & Sons.

Bar-Tal, D., Raviv, A., & Leiser, T. (1980). The development of altruistic behavior: Empirical evidence. *Developmental Psychology, 16,* 516-524.

Barton, E. J. (1986). Modification of children's prosocial behavior. In P. S. Stain, M. J. Gurnik, & H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification*(pp.331-372). Orlando, FL:

Academic Press.

Batson, D. C. (1991). *The altruism question.* Hillsdale, NJ: LEA.

Battistich, V., Solomon, D., & Delucchi, K. (1990). Effects of a program to enhance prosocial development on adjustment. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association. Boston: MA.

Beaty, J. J. (1999). *Prosocial guidence for the preschool child.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bently, R. J., & Nissan, L. G. (1996). *The roots of giving and serving: A literaure review studying how school-age children learn the philanthropy tradition.* Bloomington, IN: Indiana University Center on Philanthropy.

Berk, L. E. (1994). *Child development*(3rd. ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Berk, L. E. (1994). Vygotsky's theory: The importance of make-believe play. *Young Children, 50,* 30-39.

Berkowitz, L. & Macaulay, J. R. (1970). *Altruism and helping behavior.* New York: Academic Press.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitaive research for education: An introduction to theory and methods.* Boston: Allyn & Bacon. 신옥순 역 (1991). **교육연구의 새 접근: 질적 연구.** 서울: 교육과학사.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Boostrom, R. (1991). The nature and functions of classroom rules. *Curriculum Inquiry, 21*(2), 193-216.

Cartwright, S. (1988). Play can be the building block of learning. *Young Children, 43*(5), 44-47.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquriry and research design: Choosing among five traditions.* 조흥식・정선옥・김지숙・권지성 역(2005). **질적 연구방법론 다섯 가지 전통.** 서울: 학지사.

Damon, W. (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operation. *Child Development, 46,* 301-312.

Damon, W. (1977). *The social world of the child.* San Francisco: Jossey-Bass.

Damon, W. (1980). Patterns of change in children's social reasoning: A two-year longitudinal study. *Child Development, 51,* 1010-1017.

Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach.* Madison, WI: Brown & Benchmark.

DeFleur, L. M. (1970). *Theories of mass communication (2nd ed.).* Boston: Allyn & Bacon.

Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. In C. Kopp & S. Ashers (Eds.), *The Guilford series on social and emotional development.* New York: Guilford Press.

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism.* Newbury Park, CA: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research: Theories and issues.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* New York: Collier Books.

Eggen, P., & Kauchak, D. (1994). *Educational psychology: Classroom connections.* New York: Merrill.

Eisenberg-Berg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgement. *Developmental Psychology, 15*(2), 128-137.

Eisenberg-Berg, N., Cameron, E., Tryon, K., & Dodez, R.(1981). Socialization of prosocial bahavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology, 17,* 773-782.

Eisenberg-Berg, N., & Fabes, R. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion, 14,* 131-149.

Eisenberg-Berg, N., & Fabes, R., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology, 32,* 95-209.

Eisenberg-Berg, N., & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development, 50*(2), 356-363.

Eisenberg-Berg, N., Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ellen, R. F. (1984). *Ethnographic research: A guide to general conduct.* London: Academic Press.

Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology (2): Cognition, perception, and language*(pp. 851-898). New York: John Wiley & Sons.

Frankena, W. K. (1963). *Ethics.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Françoise, B. D. (Ed.). (2004). La Partage. Paris: UNESCO. 김혜연 역(2007). **나눔.** 서울: 솔.

Freud, S. (1960). *The Ego and the Id.* New York: Norton.

Glesne, C. (2006). *Becoming qualitative researchers : An introduction.* Boston: Allyn & Bacon. 안혜준 역(2008). **질적 연구자 되기.** 서울: 아카데미프레스.

Graue, B., & Walsh, J. D. (1998). *Studying children in context.* Newbury Park, CA: Sage.

Hatch, J. M. (2002). Doing qualitative research in education settings. 진영은 역(2008). **교육상황에서 질적연구 수행하기.** 서울: 학지사.

Hoffman, M. L. (1976). Empathy, role-taking, guilt, and development of atruistic motives. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory research and social issues*(pp.31-53). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Hoffman, M. L. (1982). The development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg-Berg (Ed.). *Development of prosocial behavior*(pp. 281-313). New York: Academic Press.

Honig, A. S. (1982). Prosocial development in children: Research in review. *Young Children, 37*(5), 51-62.

Honig, A. S., & Pollack, B. (1990). Effects of a brief intervention: Program to promote prosocial behaviors in young children. *Early Education and Development, 1*, 438-444.

Independent sector (2001). *America's Teenage Volunteers: Civic Participation*

Begins Early in Life. Washington, DC: Independent Sector.

Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research, 57,* 1-50.

Janet, R. W. (2002). Developing habits of giving and serving. *New Direction for Philanthothic Fundering, 36,* 1-19.

Jeavons, T. H. (1994). *Cultivating a critical compassion: Nurturing the roots of philanthropy. Essays on Philanthropy,* 11. Indianapolis, IN: Indiana University Center on Philanthropy.

Killen, M. (1991). Social and moral development in early childhood. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz(Eds.), *Handbook of moral behavior and development.(Vol. 2) : Research.* Hillsday, NJ : LEA.

Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in moral transition. *Educational Leadership, 33,* 46-54.

Kohlberg, L., & Turiel, E. (1971). *Moral development and moral education:* Psychology and education practice. In G. S. Lesser (Ed.), Psychology and educational practice. Glenview, IL.: Scott, Foresman.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

Lerner, M. J. (1974). The justice motive: 'Equity' and 'Parity' among children. *Journal of Personality and Social Psychology, 29,* 539-550.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1981). *Effective evaluation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Newbury Park, CA: Sage.

Maccoby, E. E. (1968). Effects of the mass media. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research*(Vol. 1, pp.323-348). New York: Russel Sage.

Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent child relationship.* New York: Harcourt Brace Janovich.

Mannarino, A. P. (1980). The development of children's friendship. In H. C. Foot, A. J. Champman, & J. P. Smith (Eds.), *Friendship and social*

relations in children (pp. 45-63). New York: John Wiley & Sons.

Master, J. C., & Furman, W. (1981). Popularity, individual friendship selection and specific peer interactions among children. *Developmental Psychology, 17*, 344-350.

McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1990). *Skillstreaming in early childhood.* Champaign, IL: Research Press Company.

Moore, S. G. (1982). Prosocial behavior in the early years: Parent and peer influence. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education.* New York: A division of macmillan of Publishing.

Murphy, B. C., Shepard, S. A., Eisenberg-Berg, N., & Fabes, R., & Guthrie, I. K. (1999). Contemporaneous and longitudinal relations of young adolescents' dispositional sympathy to their emotionality, regulation, and social functioning. *Journal of Early Adolescence, 19,* 66-97.

Mussen, P. H., & Eisenberg-Berg, N.(1977). *Root of caring, sharing and helping the development of prosocial behavior in children.* San Francisco: W. H. Freeman.

Naiper, R. W., & Gershenfeld, M. K. (2004). *Group: Theory and experience*(7th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Nison, M. (1984). Distributive justice and social norms. *Child Development, 55*, 1020-1029.

Norman, D. A. (1978). Notes towards a theory of complex learning. In , A. N. Lesgold, J. W. Pelligrino, S. D. Fokkema, & R. Glaser (Eds.), *Cognitive psychology and instruction*(pp.39-48). New York : Plenum Press.

Payton, R. (1989). Philanthropic value, philanthropic giving. Oxford: Oxford University Press.

Payton, R. (1995). *Major challenges to philanthropy. Working papers series.* Bloominton IN: Indiana University Center on Philanthropy.

Payton, R., & Moody, M. (2008). *Understanding philanthropy: Its meaning and mission.* Bloominton IN: Indiana University Press.

Perry, D., & Bussy, K. (1984). *Social development.* New York: Prentice-Hall.

Piajet, J. (1965). *The moral judgement of the child.* New York: The Free Press.

Piliavin, J. A., & Charng, H. W. (1990). Alturism: A review of recent theory and research. *Annual Review of Socialogy, 16,* 27-65.

Rogers, D. L. (1987). Fostering social development through block play. *Day Care and Early Education, 14*(3), 26-29.

Rushton, J. P. (1975). Generosity in children: Immediate and long term effects of modeling, preaching, and moral judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 31,* 459-466.

Rushton, J. P. (1976). Socialization and the altruistic behavior of children. *Psychological Bulletin, 83,* 898-913.

Rushton, J. P., & Wiener, J. (1976). Altruism and cognitive development in children. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 14,* 341-349.

Salamon, L. (1992). *America's nonprofit sector: A primer (2nd ed.).* New York: The Foundation Center.

Sarrni, C. (1999). *The development of emotional competence.* New York: Guilford.

Schickendanz, J. A., Hasen, K., & Forsyth, P. D. (1990). *Understanding Children.* Mountain View, CA: Mayfield.

Shaffer, D. R. (2005). *Social and personnality development.* Belmont, CA: Thompson Wadsworth.

Spodek, B. (1982). *Handbook of research in early childhood education.* New York: A division of macmillan of Publishing.

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Spradley, J. P. (1980). *Participation observation.* New York: Holt, Rinehart and Winston. 이희봉 역(2000). **참여관찰방법**. 서울: 대한교과서 주식회사.

Staub, E. (1971). The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development, 42,* 805-816.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research.* New York: John Wiley & Sons.

Turner, R. H. (1978). The role and the person. *American Journal of Sociology, 84*, 1-23.

Walsh, H. M. (1980). *Introducing the young child to the social world.* New York: Macmillan.

Wispė, L. G. (1972). Positive forms of social behavior: An overview. *Journal of Social Issues, 28*(3), 1-19.

Wolcott, H. F. (1990). On seeking- and rejecting- validity in qualitative reserch. In E. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*(pp.121-152). New York: Teachers College Press.

Wong, M., & Nunes, T. (2003). Hong Kong children's concept of distributive justice. *Early Child Development and Care, 173*(1), 119-129.

Wright, D. (1976). *The psychology for moral behavior.* England: Penguin Books.