

장 영 희 교수지도

석사학위 청구논문

그림책읽기 상황에서 영아와 교사 간
상호작용에 대한 문화 기술적 연구

2006

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

임 혜 련

그림책 읽기 상황에서 영아와 교사 간
상호작용에 관한 문화기술적연구

장 영 희 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2006년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

임 혜 련

인 준 서

임혜련의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____(인)

심사위원 _____(인)

심사위원 _____(인)

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

본 연구의 목적은 그림책 읽기 상황에서 만 2세 영아와 교사간의 상호작용을 보다 잘 이해하기 위한 것으로 교육기관에서의 그림책 읽기 상황을 관찰하여 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사 간 상호작용은 어떠한가 상호작용 과정에서의 영아와 교사의 역할은 무엇인지 알아보려고 하였다. 이를 위해 참여 관찰과 면담을 통한 문화 기술적 연구를 실시하였다.

연구문제는 다음과 같다.

1. 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사 간 상호작용은 어떠한가?
2. 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사의 역할은 어떠한가?

본 연구는 서울에 위치한 A어린이집의 만 2세 영아 13명과 담임교사를 대상으로 하였으며 연구기간은 2005년 11월부터 2006년 2월까지 총 12주간 영아들의 실내 자유놀이시간의 책보기 영역을 중심으로 참여관찰(총 140시간)을 실시하였다.

자료 수집은 책보기 영역에서의 참여관찰과 기록, 교사와의 면담, 사진 및 비디오 촬영, 각종 문서고찰을 통해 이루어졌다. 자료 분석을 위해 현장 노트, 면담내용 기록, 비디오 전사본, 각종 문서자료 등을 분류, 조직, 범주화하는 과정을 거쳤다.

본 연구를 통해 얻어진 주요결과를 연구문제에 따라 기술하면 다음과 같다.

1. 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사 간 상호작용은 어떠한가?

그림책 읽기 상황에서 영아와 교사간의 상호작용은 그림책 읽기의 시작, 감각 운동적·신체적 활동과의 연결, 경험의 회상, 감정 및 정서의 표현, 다른 활동으로의 확장으로 나타났다. 그림책 읽기가 시작될 때 상호작용의 유형은 영아의 개별적 요청, 교사의 대·소그룹 읽기의 제안, 또래의 참여로 인해 다양하게 나타났고 교사는 그림책을 읽어주는 과정에서 감각 운동적, 신체적 활동과 연결하여 상호작용을 하거나 영아의 생활경험과 연결하여 상호작용을 하였고 영아의 경험이나 감정의 표현으로 인하여 교사와 함께 상호작용이 진행되기도 하였으며 그림책읽기 활동이 확장되어 그림책의 내용과 관련된 음울 활동, 그림책 속의 등장인물이 되어 보는 가작화 활동을 하며 활발한 상호작용을 하였다.

2. 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사의 역할은 어떠한가?

그림책 읽기 상황에서 나타나는 영아와 교사의 역할을 크게 개작하여 들려주기, 생활경험과 연결하여 내용 설명하기, 지식과 정보 나누기, 궁금한 것 물어보기, 갈등 상황 해결하기의 다섯 가지로 보았다.

첫째, 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사는 이야기를 개작하여 들려주는 역할을 하였다. 교사는 영아에게 어려운 내용이나 너무 긴 내용은 영아의 발달수준에 맞추어 변형, 축약하기도 하였다. 영아도 교사를 모방하여 마치 교사처럼 그림을 보고 이야기를 개작하는 모습을 보였다.

둘째, 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사는 생활경험과 그림책의 내용을 연결하는 역할을 하였다. 영아들은 교사처럼 글씨를 읽는 것은 아니었으나 자신이 기억하고 있는 그림책의 내용을 그림을 보며 연결 지어 이야기를 전달하였다.

셋째, 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사는 지식과 정보를 나누는 역할을

하였다. 교사는 영아와 함께 그림책을 보며 영아가 궁금해 하는 그림책의 내용과 관련된 지식을 알려주었고 영아도 또래 영아에게 자신이 알고 있는 지식을 전달하며 상호작용을 하였다.

넷째, 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사는 궁금한 것을 물어보는 역할을 하였다. 2세 영아는 “왜?”라는 질문을 많이 하는 시기로 교사와 함께 그림책을 보며 그림책과 관련된 질문을 통해 교사와의 상호작용을 이끌었고 교사 또한 영아에게 그림과 관련된 ‘누구’, ‘무엇’등의 영아의 간단한 대답을 원하는 질문과 그림책을 다 읽어 준 후 그림책의 내용에 대해 영아가 기억하는지를 물어보거나 그림책의 다음 내용에 관해 예측해 보도록 하는 등의 다양한 질문을 함으로써 영아와의 상호작용이 활발하게 이루어졌다.

다섯째, 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사는 갈등 상황을 해결하는 역할을 하였다. 그림책을 읽으며 상호작용이 일어나는 상황에서는 함께 그림책을 보던 영아들 간의 갈등이 빈번히 일어났는데 영아들은 교사나 또래 영아에게 갈등중재를 요청하였고 이 때 교사는 갈등상황설명, 해결 방법 지시, 다른 상황으로의 전이를 통해서, 또래 영아는 자신의 의견을 영아들에게 이야기함으로써 갈등을 중재하는 모습을 보였다.

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	3
II. 이론적 배경	5
1. 그림책과 영아	5
1. 그림책 읽기에서의 상호작용	7
2. 영아와 교사간의 상호작용	10
3. 선행연구	13
III. 연구방법	16
1. 연구대상	16
2. 연구절차 및 자료수집	19
3. 자료 분석 및 해석	23
IV. 결과 및 해석	24
1. 그림책 읽기 상황에서의 상호작용의 유형	24
1) 그림책 읽기의 시작	25
2) 감각 운동적, 신체적 활동과의 연결	36

3) 경험의 회상	37
4) 감정 및 정서의 표현	40
5) 다른 활동으로의 확장	43
2. 영아와 교사의 역할	50
1) 개작하여 들려주기	50
2) 생활경험과 연결하여 내용 설명하기	52
3) 지식과 정보 나누기	53
4) 궁금한 것 물어보기	56
5) 갈등 상황 해결하기	62
V. 논의 및 결론	69
1. 논의 및 결론	69
2. 제언	73

참고문헌

ABSTRACT

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

책은 삶에서 우리가 갖지 못하는 세계를 제공하고 무한한 상상력과 즐거움을 주는 인생의 벗이자 스승이라고 할 수 있다. 특히 인생을 시작하고 많은 새로운 것들과 배움을 접해야 하는 영·유아에게는 책, 그 중에서도 그림책이 줄 수 있는 기쁨과 즐거움의 의미는 매우 크다.

영아기는 모든 성장이 빠르게 일어나는 시기로 영아들은 신체, 사회, 정서, 인지발달의 변화를 급속도로 겪게 되는 것이다. 특히 영아기의 언어발달은 전언어적 시기로부터 언어적 시기로의 전이가 이루어지면서 언어사용이 폭발적으로 이루어지며 만 2세 때의 영아는 언어를 주의해서 듣고 이해하는 능력이 발달되고 듣고 말하는 기술을 사용하여 다른 사람과 대화하는 언어능력이 확장되는 시기이다(고진숙, 2003).

영아에게 발달 특성에 맞는 적절한 환경을 제공할 때 발달이 자연스럽게 이루어질 수 있다. 그 중 그림책 읽기는 영아의 언어능력의 증진 및 여러 정서적인 발달을 증진시킬 수 있는 효과적인 교육방법 중 하나이며 영아의 심미적 반응을 경험하게 하는 중요한 활동이다(오진희, 2000).

이러한 맥락에서 출생 후 가장 많은 시간을 보내는 가정에서의 문해 환경은 영아의 발달에 영향을 미치는 중요한 요인이라 할 수 있다. 그러나 현대 사회의 산업구조가 변화하면서 여성의 사회적 참여가 증가함에 따라 현재 많은 수의 영아들이 기관에서의 보육서비스를 제공받고 있다. 기관에서 많

은 시간을 보내는 영아는 어머니보다는 교사와 더 많은 시간을 보내게 되므로 영아의 언어적·비언어적 신호를 잘 읽고 이해하여 이에 적절하게 반응하여 영아와 상호작용을 하는 교사는 영아에게 안전하고 정서적인 환경을 제공해 주어 영아의 자율성을 증진시키며 영아의 인지, 사회, 정서, 언어발달에 결정적 역할을 한다(오진희, 2000).

그림책 읽기에서 나타나는 상호작용의 유형과 특징에 대한 초기연구에서는 어머니와 영·유아가 얼마나 자주 문자와 관련된 상호작용에 참여하는가에 초점을 두고 어머니가 자녀에게 그림책을 읽어주는 빈도를 중시했으나, 차츰 상호작용의 실제 내용에 관심을 기울이면서 상호작용의 구체적 내용을 분석하는데 중점을 두고 있다(김금주, 2000; 이영자·이종숙, 1996; 이차숙, 1992; 채유진, 1999).

그러나 이러한 연구들 대부분이 유아를 대상으로 하였고 영아는 어머니와의 상호작용에 대한 연구가 대부분이었다.

기관은 영아에게 여러 측면에서 가정과는 다른 환경을 제공한다. 특히 가장 중요한 주 양육자인 어머니와 교사는 역할의 차이로 인해 서로 다른 상호작용의 유형을 보여주었다. 어머니는 질문, 제언하기, 언어 확장시키기, 명명하기 등의 상호작용을 하였고 교사는 정보전달, 규칙 알려주기, 영아에게 질문이나 요청하기 등의 상호작용을 하여 두 양육자간의 상호작용에 차이가 있음을 보여주었다(신은주, 1993).

이러한 맥락에서 최근 교사와 영아의 사회적 상호작용에 관한 연구가 많이 이루어지고는 있으나 그림책 읽기 상호작용에 대한 연구는 매우 부족하다.

지금까지 이루어진 그림책읽기 상호작용에 관한 연구는 주로 어머니와 영아 간에 이루어지는 것들이 대부분이었고 영아와 교사 간의 상호작용을 다

문 연구는 그림책 읽기 상황에서 일어나는 교사의 언어적 상호작용 유형이 영아의 언어발달에 미치는 영향을 알아보거나 교사 변인, 보육환경의 질을 상호작용과 관련짓거나 교사와 영아의 상호작용이 이루어지는 유형을 양적으로 분석하는 연구가 대부분이었고 그림책 읽기 상황에서 어떻게 상호작용이 이루어지고 진행되는지에 대한 맥락 적 이해를 돕는 연구는 이루어지지 않았다.

영아기의 상호작용은 비언어적인 형태로 시작하여 12개월 이후 언어능력이 발달하면서 점차 언어적 상호작용이 나타난다(김금주, 2000). 교사는 대상 영아의 언어적·비언어적 반응을 고려하여 그림책을 읽어주는 타이밍이나 상호작용이 달라진다. 이에 따라 교사가 개별 영아에게 적절한 피드백을 주는 것이 중요하므로 영아가 일상에서 매일 접하고 항상 가까이 있는 그림책 읽기 상황에서의 영아와 교사의 상호작용에 대한 심층적 이해를 돕기 위한 연구가 필요하다.

그러므로 본 연구에서는 그림책 읽기 활동에서 2세 영아와 교사 간 상호작용이 어떻게 이루어지는지 문화 기술적 접근을 통해 살펴보는데 그 목적을 두어 현장에서 영아와 교사간의 그림책 읽기 상호작용이 어떻게 이루어지고 있는지 알아보고자 한다.

2. 연구문제

본 연구는 그림책 읽기 상황에서 만 2세 영아와 교사간의 상호작용이 어떻게 이루어지는지 알아보기 위한 연구로서 연구문제는 다음과 같다.

1. 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사 간 상호작용의 유형은 어떠한가?
2. 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사의 역할은 어떠한가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 그림책과 영아

그림책은 17세기 세계 최초의 그림책인 코메니우스의 「세계도회」를 시작으로 이후 발전에 발전을 거듭한 결과 현재까지 수많은 명작들이 탄생하게 되었다. 그림책은 주로 성인이 읽어서 들려주는 이야기로 청각적인 매체와 언어의 이미지화에 의존하는 시각적인 매체가 동시에 작용하여 인간체험의 교류를 경험하게 하는 독특한 장르로서 좋은 그림책은 글과 그림이 각각의 독자적인 영역을 가지면서 하나로 잘 융합되어 있을 때 더욱 빛을 발하게 된다(이상금, 장영희, 2005).

많은 영아들에게 그림책은 처음으로 접해보는 책일 것이다. 영아들은 그림책을 처음에는 여러 가지 장난감과 마찬가지로 만지고 탐색하는 대상으로 가지고 놀지만 차츰 그들은 그림책을 읽어주고 같이 보며 말하는 성인을 발견하게 되고 그림책을 통해 성인과의 상호작용을 경험할 것이다.

영아를 위한 그림책은 영아 혼자서 읽는 책이 아니라 성인이 읽어주는 소리를 들으면서 그림을 보고 내용을 이해하는 책이다. 영아는 그림책을 읽어주고 눈을 맞추며 이야기하는 성인의 행동에서 언어행동을 자연스럽게 이해하게 되고 그림책이란 매개물을 통해 성인과의 관계를 형성해 간다.

김현희(1996)는 그림책은 첫째, 영아의 상상력을 키워주고, 둘째, 정서적인 경험의 폭을 넓힘으로써 영아의 정서 생활을 풍요롭게 하며, 셋째, 영아가 접하는 최초의 책으로서 영아에게 예술적 감흥을 경험하도록 하며, 넷

째, 영아에게 그림책을 읽어줌으로써 부모와 자식 간에 유대감을 쌓을 수 있고, 다섯 째, 언어를 체득하게 하며, 마지막으로 언어에 대해 익숙해지면서 언어가 파생하는 문장의 의미와 이야기의 맥락에 대한 이해를 도모할 수 있다고 하였다.

그러므로 좋은 그림책을 선정하여 영아에게 제시하는 것이 중요하다. 그림책은 영아가 가장 처음 접하게 되는 문학이므로 즐거움과 기쁨이 최우선이 되어야 하고 그러기 위해서는 영아의 발달단계가 고려되어야 한다. 아무리 잘 쓰여 지고 완성도가 뛰어난 그림책이라 할지라도 영아의 발달단계가 고려되지 않은 채 영아에게 읽혀지는 책은 큰 의미를 가질 수가 없다(김현희, 박상희, 1999).

Schickdanz(1986)도 영아의 그림책 선정에서 가장 먼저 고려해야 할 것이 영아가 현재 어떤 발달 단계에 있는가를 알아야 한다고 하였다. 영아의 책 읽기 상호작용 방법은 영아가 세상과 상호작용하는 방법, 과거에 책을 가지고 놀던 경험과 책읽기 경험, 책의 종류, 운동과 언어기술영역의 발달정도에 따라 다르므로 바람직한 읽기 경험을 제공하기 위해서는 영아가 어떤 행동단계에 있는지를 잘 알아야 한다고 하였다. 또한 영아의 발달 특성에 적합한 그림책은 영아에게 친근한 내용이 담긴 것으로 반복적 운율이 있는 것과 생활 속의 사실적 이야기를 담은 것이라고 하였다. 영아들은 책의 그림에 정보와 행위가 담겨져, 글의 내용이 그림에 반영된 책에 매력을 느끼며, 자신들이 들은 것과 그림을 연결 지으려 한다. 즉, 단순하면서도 예상 가능한 그림책이 영아에게 적합하다는 것이다(오진희, 2000, 재인용).

2. 그림책 읽기에서의 상호작용

마쓰이 다다시(1995)는 그림책을 어른과 아이가 공유하는 책으로 부모와 자녀의 인간관계 및 몸과 마음의 조화를 보다 확실하게 하기 위한 수단이라고 그림책 읽기에서의 상호작용에 대해 말하였다. 이는 그림책을 통해 부모와 자녀가 말을 주고받고 마음을 교류하며 서로의 존재를 확인할 때 영아는 언어와 이미지를 확실하게 배운다는 것을 말한다. 따라서 영아에게 책을 읽어주는 것은 단순한 읽어주기 만이 아니라 언어적 상호작용을 한다고 보는 것이 옳다. Whitehurst(1988)은 성인이 아동에게 그림책을 읽어주며 나타나는 상호작용을 단순 읽어주기, 단순 질문, 복잡한 질문, 개방적 질문, 폐쇄적 질문, 모방적 요청, 인정/격려, 확장, 반복, 바르게 말해주기, 명료화 해주기, 지적하기 요청, 지시하기, 명칭 말해주기, 침묵으로 분류하였는데 성인은 이러한 상호작용 유형을 참고하여 영아의 발달 상태에 맞추어 적절하게 적용할 수 있다(박선훈, 1994).

영아에게 그림책은 성인과의 상호작용을 일으킬 수 있는 좋은 자료이다. 영아에게 그림책 보기 활동은 형태, 질감, 소리 등이 다양한 책이 제공될 때 영아는 그림책을 갖고 놀며 탐색해 보는 활동을 통해 그림책에 대한 관심을 갖게 되고 그림책을 통해 간접적인 경험도 확장시키게 되며 지혜와 지식도 얻게 된다. 영아가 그림책을 듣는 경험은 다양한 어휘를 들을 수 있는 기회와, 기존에 자신이 사용하고 있는 어휘들에 대해 도전하도록 하는 기회를 제공하여 그림책의 글을 듣고 그 운율을 따라해 보며 자연스럽게 문자언어를 포함한 언어발달의 기초를 이루게 된다. 또한 그림책을 통한 성인과의 상호작용은 책을 읽으면서 안기고, 눈을 맞추고, 서로 반응을 주고받는 활동들이 자연스럽게 일어나므로 영아에게 정서적인 가치를 준다.

Bruner(1983)에 따르면 영아가 일찍 책을 다루어 책과 상호작용하는 기회를 가지면 ‘그림보고 명명하기’와 같은 읽기 행동이 빨리 나타난다고 하였다. 특히 성인이 책을 읽어주는 것을 경험한 영아들이 책을 좋아하고 읽기 활동에 대한 관심이 높다는 Stickland와 Taylor(1989)의 이론은 그림책 읽기 상호작용이 영아의 언어발달과 문식성 발달에 기여함을 알려주고 있다(Elley, 1989). 특히 언어발달에 있어서 영아기의 그림책읽기가 결정적인 영향을 미친다는 것을 여러 연구들에서 밝히고 있는데, 부모와 그림책을 읽는 상황에서 상호작용을 한 영아는 그렇지 않은 영아에 비해 어휘력이 더 높았고 이야기에 대한 이해도가 높았다(Dickinson & Tabors, 1991). Senechal과 Cornell(1993)은 그림책읽기 경험이 아동의 어휘력을 향상시키는가에 대한 연구를 하였는데, 책을 한번 읽는 것을 통하여 새로운 어휘를 획득하는 지, 그리고 그림책읽기 동안 부모가 사용하는 어떤 도구가 어휘성장을 용이하게 하는지를 평가하고자 하였다. 결과는 질문, 개작, 반복, 그리고 그냥 읽어주기를 하는 모든 상황에서 영아의 어휘력 획득을 가져왔다. Cochran-Smith(1984)는 실험연구를 통해 장기간 일정 시간 영아에게 책을 읽어준 실험집단의 영아가 책을 읽어주지 않은 통제집단에 비하여 어휘발달, 이해력 등에서 더 높은 점수를 받았음을 발견하였다. 특히 어휘 발달의 측면에서, Wells(1986)는 성인과 영아가 함께 그림책읽기 활동을 하는 것이 영아의 어휘 발달에 중요한 역할을 한다고 하였다. 또한 그림책읽기 활동은 영아들로 하여금 듣기 기술 및 읽기에 대한 동기를 증진시켜 주고 쓰기를 자극하며, 즐거움과 여유를 주는 경험임과 동시에 영아에게 낯선 개념인 장소, 사람, 사물에 대한 경험을 확장시켜 준다(Frick, 1986). Broomly(1991)는 영아가 그림책읽기를 통해 자신과 타인에 대한 이해를 증진시키고, 어휘력을 확대하고, 이야기에 대한 감각을 발달시키며 듣는 태

도를 기르고, 상상력을 통해 정서발달에 도움을 준다고 하였다. 또한 그림책읽기는 영아가 책으로부터 의미를 획득하고, 실생활의 경험과 문맥을 연결하는 방식을 습득하게 하는 경험을 제공하는 것이라고 하였다 (Whitehurst et al., 1988).

영아에게 그림책을 읽어주는 것은 정서적인 면에도 영향을 많이 주게 되는데, Bromley(1991)에 의하면 영아가 그림책을 포함한 문학작품을 통해 인간의 여러 가지 삶의 모습을 넓고 풍부하게 경험하며, 다른 사람의 어려움을 이해하고, 좋은 문학적 작품을 읽음으로써 깊은 감동을 하게 되어 문학에 대한 항구적인 흥미와 취향을 계발할 수 있다고 보았다. 또한 그림책을 읽어주는 것은 단순한 의사소통 과정이 아닌 사회적 과정으로서, 교사와 영아, 작가와 영아간의 관계를 모두 포함하기 때문에 그림책을 읽어주는 것이 사회적 관계를 도와줄 수 있는 것이다(Bloome, 1985).

이렇게 그림책을 읽어주는 것이 영아의 발달에 중요한 역할을 하는데, 영아의 반응과 참여 정도는 상호 작용의 유형에 따라 달라진다. 책을 읽을 때 교사가 삽화에 대해 말을 많이 하면 영아는 그림에 대한 자세한 이야기를 하게 되고, 교사가 예측과 추론을 요구하면 영아도 같은 반응을 시도한다. 또한 교사가 이야기에 대해 언급을 별로 하지 않으면 영아 또한 별로 말을 하지 않는다(Roser & Martinez, 1985).

그러나 그림책을 읽어주기만 할 경우 영아의 수동적인 측면을 발달시키는 문제점이 있다. 따라서 그림책을 읽어주기만 하는 것 보다는 적절한 피드백을 영아에게 제공하는 것이 중요하며 그림책을 읽어주면서 상호작용을 할 경우 다양한 질문형태와 토의활동과 같은 중재활동을 하는 것이 영아를 적극적인 참여로 이끌 수 있는 대안이다(민옥진, 1999).

3. 영아와 교사간의 상호작용

영아기는 인생에서 가장 분주하고 예민한 시기로 인간발달의 첫 단계인 신체적, 지적, 사회 정서적 발달의 기초가 형성되는 중요한 시기이다. Bower(1980)는 영아기의 중요성에 대해 영아기를 제외한 어린 시기를 모두 합한 것보다 더 많은 능력을 획득하는 시기라고 말하였다.

영아의 발달에 있어 성인은 가장 중요한 영향을 미치는 요소이다. 교사는 영아가 발달해 가는 과정에 중요한 역할을 하며, 영아교육 프로그램의 질에 있어서 결정적인 요소이다(Katz, 1984). 교사-영아간 상호작용의 중요성은 NAEYC의 ‘발달적으로 적합한 실제(Developmentally Appropriate Practice)’에서 영아교육 기관의 중요한 요소로서 교사-영아 간 상호작용을 제시하였고(Bredenkamp, 1986), Day(1974)는 종일제 영아교육 프로그램의 질적 요인 중 하나로서 교사-영아간의 상호 작용을 들고 있다. 영아교육의 교수 활동은 대부분 교사의 언어적 행동에 의해 이루어지고 있고, 특히 영아들은 사회적으로 성숙하지 못하기 때문에 다른 물리적·인적 환경과의 상호작용보다 교사와의 상호작용이 주를 이룬다. 즉, 영아와 교사는 언어를 매개체로 하여 긴밀한 상호작용을 맺고 학습활동을 지도하므로 영아와의 상호작용 측면에서 교사의 역할은 매우 중요하다고 할 수 있는 것이다.

교사와 긍정적인 상호작용을 하고 높은 참여 수준을 보이는 영아들은 더 높은 탐구적 행동이 나타나며, 이런 영아들은 과제에 집중적이고 덜 공격적이다(Howes, 1990).

영아와 교사간의 상호작용은 영아의 언어발달에 영향을 미치게 되는데, Vygotsky(1978)의 근접발달지대론에 의하면 영아가 성취한 언어 형태와

사회적 지원을 통해 사용할 수 있게 되는 언어 형태간의 차이인 근접발달지대에서 성인은 영아와 언어적 상호작용을 하게 된다.(채유진, 1999) 성인은 이러한 근접발달지대에 맞추어 비계설정자의 역할을 하게 되므로 영아와 성인 사이의 상호작용이 영아의 언어발달을 증진시킨다는 것이다(김금주, 1999). 특히 약 2살 경의 영아는 피아제의 감각운동기나 브루너의 활동적 표상 단계에 해당하는 가장 언어활동이 활발한 시기이다. 영아는 교사와의 상호작용을 통해 언어적 반응의 길이가 길어지게 되는데, 교사의 질문 유형이 영아의 언어적 반응의 길이에 영향을 미치며(장혜경, 1986), 교사가 개방적인 질문을 많이 사용한 집단이 폐쇄적 질문을 많이 사용한 집단보다 영아의 언어적 반응의 길이가 길다고 보고하였다(김태희, 1998). 또한 Honig(1985)는 영아의 제반 발달을 증진시키는 결정적인 요인이 교사와 유아의 풍부한, 그리고 지속적인 대화에 있다고 하면서 영아기의 주요한 특징 중 하나인 빠른 어휘발달을 돕기 위해서 교사-영아간의 풍부한 언어적 상호작용을 들었다.

특히 영아의 언어 발달을 촉진시키기 위한 방법 중에서도 책 읽기 활동은 영아에게 적절한 언어 경험을 제공할 수 있는 문해 환경이다. 특히, 책 읽기 활동에서 교사의 역할이 중요한데 김명순(1999)은 책읽기 활동에서의 교사의 역할을 다섯 가지로 구분하였다. 첫째는 1-2세 영아 이후의 시기에는 매일 규칙적으로 영아와 교사 둘 만의 책 읽기 시간을 가져야 한다는 것이며, 둘째는 영아의 발달 수준에 맞는 책을 지속적으로 제공해 주어야 하고, 셋째는 2세 영아들이 2-3명 집단으로 책의 내용에 대해 서로 이야기할 수 있도록 할 것이며, 넷째로는 책을 읽을 때 영아가 책의 내용을 이해하도록 다양한 지원을 해주고 마지막으로 문자의 기능을 자연스럽게 경험하도록 해 주어야 한다는 것이다.

Kontos 와 Wilcox-Herzog(1997)는 교사가 언어적인 의사소통과 반응을 많이 할수록 영아들이 높은 수준의 언어발달을 한다고 하였으며, 영아주도적인 교사의 대화가 영아의 언어발달 특히 의사소통하는 능력의 발달을 가져왔다고 하였다(McCartney, 1984). 특히 교사의 언어 표현에 있어 Tizard, Cooperman, Joseph(1972)는 교사가 영아와 표현적 언어를 많이 구사하고 조절·통제적 언어를 덜 구사할 때 영아의 더 높은 언어발달을 가져온다고 하였다.

언어발달 외에도 영아와 교사간의 상호작용은 영아의 정서발달에 영향을 미치게 된다. 교사의 상호작용과 참여의 적절성은 물리적 환경의 조직, 교사-영아의 비율, 집단의 크기 같은 구조적 특성보다 더 많이 영아의 정서적 경험에 관련되어 있고(Hestenes, 1993), 교사와의 상호작용은 영아의 애착안정성에 직접적인 영향을 준다(Howes, 1997). 특히 어머니와 불안정한 애착을 가진 영아들이 교사와 안정적인 애착을 형성할 때 어머니와의 불안정한 애착을 보충할 수 있다고 하여 교사와의 관계가 중요함을 나타내었다(Mitchell-Copeland, Denham & DeMulder, 1997). 따라서 영아는 교사와 안정적인 관계를 형성함으로써 더 긍정적인 정서를 보이게 된다. 또한 영아와 교사간의 상호작용은 영아의 사회성 발달에도 영향을 미친다. Howes(1997)의 연구에서 교사와의 애착안정감을 가진 영아들이 또래와의 놀이에 있어서 복잡성을 띠게 되고, 바람직한 관계형성의 기초가 됨을 알 수 있다. 특히 교사가 영아를 존중하는 태도로 반응적이고 민주적으로 상호작용하며 참여할 때, 영아들이 사회적인 문제를 더 잘 해결할 수 있다(Holloway & Reichart-Erickson, 1998). 또한 교사-영아간 상호작용과 또래 수용의 사회적 능력간의 관계에 대한 연구에서도 교사와 더 정서적으로 안정된 관계를 갖는 영아가 또래와의 관계도 능력 있게 처리한다는 것을

알 수 있다(Howes, Phillips & Whitebook, 1992).

영아-교사간의 상호작용은 영아의 인지발달에도 영향을 주는데 Howes와 Smith(1995)에 의하면 영아의 인지활동 변화의 15~30%가 교사와의 긍정적 상호작용, 애착의 안정성, 창의적인 놀이 활동의 참여로 인한 것이라고 하였다. 따라서 교사-영아간의 상호작용은 영아의 언어, 정서, 사회성, 그리고 인지 발달 등을 가져오며 영아의 발달에 있어서 매우 긍정적인 영향을 준다는 것을 알 수 있다.

4. 선행연구

그림책 읽기 상황에서의 상호작용에 관한 연구들은 주로 가정에서 이루어지는 어머니와 영아간의 상호작용에 초점을 맞추어 이루어졌다. 가정에서의 그림책 읽기 상호작용에 관한 연구로는 그림책 읽기 환경과 유아의 읽기 흥미와의 관계(전금주, 1998; 최경례, 2001), 부모와의 그림책 읽기 상호작용에 관한 연구(권세경, 1995; 김금주, 2000; 박선훈, 1994; 이영자·이종숙, 1996; 채유진, 1999; Kleeck, 1996)들이 있다.

그림책 읽기 환경과 유아의 읽기흥미와의 관계에 대한 연구에서는 부모가 유아에게 책을 많이 읽어주고, 책의 권수가 많고, 어릴 때 읽어줄 수록 유아의 읽기흥미가 높으며 이는 가정 내 읽기 환경이 유아의 읽기흥미에 긍정적 영향을 미친다고 하였다.

Kleeck(1996)은 6개월에서 12개월까지의 영아와 어머니의 상호작용을 주의환기, 영아의 참여촉진, 반응과 피드백 제공, 내용과 그림설명, 책에 관

한 대화의 범주로 나누어 분석한 결과, 어머니는 영아의 주의를 끌고 참여를 촉진하는 데에 대부분의 시간을 보냈음을 보고하였다.

가정에서의 그림책 읽기 상호작용에 대한 연구에서 만 1, 2세 영아와 어머니 간의 책 읽기 상호작용을 영아의 연령과 책의 종류에 따라 살펴본 채유진(1999)의 연구 결과 1세 어머니 보다 2세 어머니가 무엇' 질문과 '기능/행동' 질문, 영아의 언어적 행동에 대한 피드백을 많이 보였으며 영아는 1세보다 2세가 모방, 언어적 반응, 진술을 많이 하였다. 어머니의 언어적 유형과 관련한 이영자, 이종숙(1996)의 연구에서는 12개월에서 31개월까지의 영아가 24개월에서 43개월에 이르기까지 부모와 함께 하는 책 읽기 상호작용을 연구한 결과 책 읽기 활동 시 부모는 3세 영아에게 가장 많이 질문을 하였고, 주의환기는 영아의 연령이 낮을수록 많이 사용하였다고 보고하였다. 또한 김금주(2000)는 영아를 대상으로 놀이, 일상, 책읽기 상황에서의 어머니와의 상호작용을 분석한 결과 어머니의 상호작용 유형은 놀이와 일상 상황에서는 지시하기와 질문하기가 많이 나타났고, 책 읽기 상황에서는 설명하기와 질문하기가 많이 나타났다고 보고하였으며 책 읽기 상황에서 언어적 반응이 높게 나타났다고 하였다.

권세경(1995)은 2세 영아에게 책을 읽어줄 때 언어적 상호작용의 중요성에 대해 인식하지 못하는 집단의 어머니들보다 언어적 상호작용의 중요성 및 방법에 대해 교육을 받은 집단의 어머니들이 다양한 상호작용을 시도한다고 하였다. 그리고 이때 영아들의 일상생활과 책 읽어주기 상황을 연결시켜 책의 내용에 대해 이야기 나누는 모습도 관찰되었고, 박선해(1994)도 영아가 책을 읽는 동안 언어적 상호작용에 대한 훈련을 받은 어머니는 훈련받지 않은 집단의 어머니에 비해 보다 개방적이고 다양한 질문을 하는 빈도가 더 높고, 영아의 반응에 대해 더 적극적으로 피드백을 주었으며, 영아의

언어능력에 맞는 언어적 반응을 이끌어낸다고 보고하였다.

교사와 영아간의 그림책 읽기 상호작용에 관한 연구는 그림책 읽기 상황을 관찰하고 상호작용의 빈도와 백분율을 산출하여 이를 양적으로 분석한 것이 대부분이다(민옥진, 1999; 오진희, 2000; 정지경, 2000). 그림책 읽기 상황에서 교사의 언어적 유형과 반응을 분석한 오진희(2000)의 연구에서 교사는 영아에게 설명하기를 가장 많이 하는 것으로 나타났고 영아의 반응은 교사의 언어적 유형에 따라 영아의 반응은 차이가 있었다. 교사의 언어적 유형 중 설명하기에 대한 영아의 반응은 자발적 대화와 모방, 명명하기가 많이 나타났고, 질문하기에는 응답, 교사의 피드백에는 자발적 대화가 많이 나타났다.

지금까지의 영아의 그림책 읽기 상호작용에 관한 연구들은 주로 어머니와 영아 간에 이루어지는 상호작용에 관한 연구가 대부분이었다. 또한 교사와 영아 간에 이루어지는 그림책 읽기 상호작용을 다룬 연구들은 상호작용의 유형을 양적으로 분석한 것이 대부분이어서 그림책 읽기 상호작용의 과정을 질적으로 분석한 연구는 찾아보기가 어렵다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

1) 연구기관

본 연구는 서울시에 소재한 A 직장 어린이집을 연구대상지로 선정하였다. A 어린이집은 서울시내에 위치한 지상 3층의 단독 건물이다. 총 5개반(만 5세 1학급, 만 3, 4세 2학급, 만 2세 1학급, 만 1세 1학급)이 운영되고 있었으며 교사진은 원장 선생님을 비롯해 각반은 2명의 담임교사가 학급을 맡아 운영하고 있었다.

A 어린이집의 건물 1층에는 영아반과 원장실, 양호실이 있고 건물 2층에는 유아반과 식당, 유희실과 어린이 도서실이 있다. 3층에는 유아반과 유치반이 있다.

일과운영은 오전 7시30분에서 오후 7시30분까지 일과가 이루어지며, 토요일은 오전 7시 30분부터 오후 2시 30분까지 운영된다.

그림책 읽기 활동은 오전, 오후 실내 자유놀이 시간에 책보기 영역에서 자유롭게 이루어졌고 오전 실외놀이를 하러 나가기 전에 대그룹으로 교사가 읽어주는 그림책을 보는 시간을 가졌으며, 점심식사 후 낮잠을 자기 전까지 자유롭게 그림책을 볼 수 있는 시간이 이루어졌다.

2) A 어린이집 영아반의 책보기 영역

A 어린이집 영아반의 책보기 영역은 교실의 가장 안쪽 코너에 마련되어 있고 영아의 발달에 적합한 그림책들이 책꽂이에 꽂혀 있었다. 책꽂이는 영아들이 꺼내고 넣을 수 있도록 낮은 것을 두었고 매트와 인형을 함께 두어 안락한 느낌이 들도록 되어있었다.

그림책은 다양한 재질의 도서를 구비하였고 다양한 소재의 그림책을 두었으며, 일상생활이나 교육계획안과 관련된 그림책이 10권정도 제공되었다. 이 그림책들 중 몇 권은 교육계획안과 관련되어 1주일 단위로 새로운 그림책들로 바뀌었다.

3) 영아와 교사

본 연구의 대상은 A 어린이집의 2세 반인 토끼반 영아 12명과 담임교사 2명이다. 토끼반은 24개월에서 36개월 영아(평균 27.6개월)들로 남아 9명과 여아 3명이었다. A 어린이집은 직장 어린이집으로 영아들의 부모 중 한명 이상이 연관된 직장에 다니는 경우에 입학이 가능했다. 영아들은 대부분 부모가 직장에 출근하면서 어린이집에 등원을 시켰고 부모가 맞벌이인 경우는 조부모의 양육을 받았다.

4) 토끼반의 하루일과

본 연구의 관찰학급인 토끼반의 하루일과를 살펴보면 다음과 같다. 오전 7시30분부터 등원하는 영아들이 하나 둘 어린이집에 오고, 먼저 온 영아

들은 다른 영아들이 도착할 때까지 교실에서 조용하게 놀이를 한다. 담임교사는 영아들이 등원하면 교실 앞에서 아이들과 반갑게 인사를 나누고, 인사한 영아들은 겹옷을 벗어 옷걸이에 걸고 교실로 들어와 양말을 벗어 자신의 사진이 붙어있는 서랍장에 넣는다.

영아들이 교실로 다 들어오면 교사는 노래를 틀어주며 영아들이 하던 놀이를 정리하도록 신호를 주고 부담임 교사는 유아들이 정리하는 것을 돕는다. 정리를 다한 영아들은 등근 탁자에 모여앉아 교사가 가지고 온 간식을 먹는다.

간식을 먹은 후 담임교사는 영아들에게 오늘 하루의 일과를 알려주고 그날 자유선택 영역에 새롭게 제시될 놀이를 소개한다.

하루 일과소개가 다 끝나면 영아들은 놀이하고 싶은 영역으로 가서 놀이를 시작하는데 모든 활동은 주간계획안에 따라 주제와 통합되어 구성된다. 이 시간에 가장 많이 영아들이 그림책을 읽는 모습을 관찰할 수 있었다.

자유선택활동시간이 끝나면 교사가 정리노래를 틀고 음악과 함께 영아들은 정리를 시작한다. 정리를 한 영아들은 카페트에 모여앉아 대그룹으로 교사가 읽어주는 그림책을 보는 시간을 갖는다. 그림책을 읽은 후 교사가 이름을 불러주는 영아는 일어나 교실 문 앞에 선다. 영아들은 옷을 입고 양말을 신은 후 교사의 지도에 따라 실외 놀이장으로 나가 자유롭게 선택한 놀이를 한다.

실외놀이를 마친 후 영아들은 밖에서 모래를 털고 현관에서 신발을 벗어 신발장에 정리하고 교실로 들어와 손을 씻는다.

영아들은 다시 교사의 인솔을 받아 식당으로 가서 점심을 먹고 다 먹은 후에는 다른 영아들이 점심을 먹고 양치를 하는 동안 조용히 책보기 영역에서 그림책을 본다.

양치를 마친 영아들은 교사가 미리 준비해 놓은 낮잠용 매트에 누워 낮잠을 잔다. 낮잠시간이 끝난 후 영아들은 다시 오후 실내놀이 시간에 자신이 선택한 놀이를 하게 되고 오후 5시 30분부터는 하나 둘씩 부모님과 함께 귀가를 하며 교사와 인사를 한다.

<표 1> 토끼반의 하루 일과의 예

07:30~09:00	등원 및 조용한 놀이
09:00~10:40	오전 실내 자유놀이 및 간식
10:40~11:30	산책 및 실외 놀이
11:30~12:50	점심식사
12:50~15:30	낮잠 및 휴식
15:30~16:30	조용한 놀이
16:30~17:30	오후 실외 놀이 및 오후 간식
17:30~19:00	오후 실내 자유놀이
19:00~19:30	귀가 준비 및 귀가

2. 연구절차 및 자료수집

1) 연구절차

본 연구를 위해 연구자는 사전에 연구에 대한 대략적인 설명을 전화로 한 후 A어린이집을 직접 방문하여 연구목적과 내용, 절차 등을 서면으로 제출하고, 원장선생님과 담임교사로부터 연구 승인을 받았다. 연구 승인을 받은 후 처음 1주간은 예비 관찰기간으로 토끼반 만 2세 학급에서 영아들과 함께 지내며 친근감을 형성하고 도서영역에서 이루어지는 상호작용을

좀 더 유심히 관찰하였다. 그리고 연구기간 동안에는 일주일에 두 번 어린이집을 방문하여 영아들과 함께 어린이집에서 일과를 같이하며 그림책 읽기 상황에서 영아-교사 간 상호작용을 심층적으로 관찰하기 위하여 2005년 11월부터 2006년 2월까지 총 12주간 140시간의 현장연구를 바탕으로 한다.

2) 자료수집

자료 수집은 2005년 11월 15일부터 2006년 2월 14일 까지 참여관찰과 면담을 통해서 정보를 얻었다. 보조 연구 방법으로는 문서자료수집, 녹음, 사진 촬영, 비디오 촬영을 채택하였다.

(1) 참여관찰

영아를 대상으로 하는 질적 연구의 가장 명백한 목적은 아마도 영아들의 눈을 통해서 그들을 이해하고, 세상을 더욱 잘 보게 되는 것일 것이다. 영아들의 눈을 통해 그들이 교사와 그림책을 보며 나타나는 상호작용의 동기와 반응을 파악하기 위해 참여관찰이 필요하다. 따라서 본 연구를 위해서 2005년 11월 15일부터 2006년 2월 14일까지 총 12주 동안 24회에 걸쳐 참여관찰을 하였다.

본 연구는 문화 기술적 방법을 통해 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사간의 상호작용이 어떻게 이루어지는지 이 때 교사와 영아는 어떠한 역할을 하는지를 알아보려고 하였다.

교육에 있어서의 질적 연구는 교육적 상황에서 일어나는 현상에 대해 사람들이 그것을 어떻게 인식하고 거기에 어떤 의미를 부여하고 있는가를 이

해하고자 하는 연구로(김윤옥 외, 2001) 문화 기술적 연구란 그 문화에 참여하고 있는 사람들이 당연하게 받아들이고 있는 의미를 파악하여 새롭게 이해하도록 그려내는 것이다(Bogdan & Biklen, 1982). 문화 기술적 관점은 유아들을 이해하고 그들의 눈을 통해 세상을 보기 위한 접근으로(Fine & Sandstrom, 1988) 삶의 일상적인 행위에서 사람들 간에 구성되는 의미를 찾고자 인간의 활동에 의미를 주는 문화 상황 속에서 사고, 행위, 움직임 이해하고자 하는 것이다(Walsh, 1998).

유아들의 삶은 단순한 것이 아니라 매우 복잡하게 얽혀 있다. 유아들을 바르게 이해하기 위해서는 유아들이 생활하는 복잡한 삶의 현장 속에서 유아들을 맥락적으로 이해해야 할 필요가 있다(홍용희, 1998).

지금까지 이루어진 영아와 교사 간의 그림책읽기 상호작용에 관한 연구는 그림책 읽기 상황에서 일어나는 영아와 교사의 언어적 유형에 대해 다루었을 뿐 그림책 읽기 상황에서 어떻게 상호작용이 이루어지고 진행되는지에 대한 맥락적 이해를 돕는 연구는 이루어지지 않았다. 문화 기술적 연구는 영아들이 생활하는 현장으로 들어가 그 안에서 일어나는 모든 현상을 관찰하고 해석하여 깊이 있는 이해를 돕는 방법으로, 영아가 일상에서 매일 접하고 항상 가까이 있는 그림책 읽기 상황에서의 영아와 교사의 상호작용에 대한 심층적 이해를 돕기 위한 방법으로 문화 기술적 연구가 필요하다고 생각된다. 따라서 본 연구자는 영아들의 어린이집 하루 일과 중 실내 자유놀이 시간과 점심시간에 이루어지는 책보기 영역에서의 교사와 영아의 그림책 읽기 상호작용이 어떻게 이루어지는지 알아보기 위하여 문화 기술적 연구방법을 사용하였다.

연구자는 관찰기간 동안 어린이집에서 영아들과 함께 생활하면서 레포를 형성하고 영아들의 모든 놀이에 함께 참여하여 영아들과 긍정적인 관계를

맷었다. 또한 책보기 영역에서 영아들의 그림책보기 활동을 관찰하면서 영아들이 그림책을 볼 때 나타나는 상호작용, 표정, 몸짓 등 보여지는 영아들의 모습을 있는 그대로 기술하기 위해 노력하였다. 또한 교사와 영아와의 상호작용을 관찰할 때에도 교사의 그림책 선정 및 행동이나 언어적 반응 등에 대해 평가하려 하지 않고 상호작용 상황만을 객관적으로 관찰하여 영아와 교사의 상호작용이 이루어지는 상황 자체를 있는 그대로 보기 위해 노력하였다.

(2) 교사면담

교사와의 면담은 토끼반 영아들의 가정배경이나 발달상황과 그림책 읽기 상호작용에 대한 교사의 생각 등에 대해 공식적으로 2회의 면담을 하였다. 그 외에는 낮잠시간이나 수업시간 후 종종 비형식적으로 상호작용의 정확을 중심으로 이루어졌다.

면담 자료는 녹음기와 메모의 병행으로 기록하였고 녹음기 사용은 사전에 교사와 원장선생님께 양해를 구한 후 사용하였으며 녹음된 자료는 전사를 통해 정리하였다.

(3) 문서수집

연구주제와 관련지어 내용분석을 위한 참조자료로 사용하기 위해 A어린이집의 연간계획안, 주간 교육계획안, 교육안내문, 행사계획안, 입학원서 등 서면적 배경서류를 수집하였다.

(4) 사진 및 비디오 촬영

현장에 대해 보다 근접하고 확실한 장면, 증거, 그리고 정보를 수집하기

위하여 본 연구에서는 그림책 읽기 상황에서의 상호작용장면을 사진 촬영하고 비디오로 녹화하여 자료 분석 시 내용과 해석을 재검토하는 자료로 사용하였다. 연구자는 영아들의 상호작용에 방해가 되지 않도록 해달라는 원장 선생님의 부탁으로 비디오를 영아들에게 보이지 않는 곳에 두고 촬영을 하였다.

3. 자료 분석

자료 분석이란 연구자의 관심사에 대한 이해를 높이고 연구자가 발견한 내용을 다른 사람에게 제시할 수 있도록 수집한 면접 전사본이나 현장기록 등을 체계적으로 탐구하고 정리하는 과정이다(신옥순, 1991). 질적 연구에서 분석과 자료 수집은 함께 진행되며 오랜 시간을 끌수록 연구자의 관점이 흐려지고 미결된 부분을 해결하는 일이 어려워지므로 분석은 자료수집과 함께 병행하여 진행되어야 하므로(Bogdan & Biklen, 1982) 본 연구자는 관찰과 분석을 병행하였다. 또한 전사한 현장노트를 읽으면서 그때그때 떠오르는 생각이나 단어, 일차적 해석들을 현장노트 옆에 적어놓고 각 사례별로 제목을 정한 후 부호화하고 공통된 것들끼리 모아 부호화 된 것들을 유목화하여 범주를 만들었다.

연구자는 연구의 타당성을 위하여 Marriam(1988)이 제시한 집중적인 관찰, 삼각측정법, 상황을 이해할 수 있는 심층적 기술, 참조자료(사진, 비디오 등)의 사용, 동료 연구자에 의한 조언과 지적, 연구 참여자에 의한 연구결과의 평가 작업, 연구 국면에 대해 계속 묻고 답하는 자기 감시 과정(정은경, 1999) 등 7가지 준거에 초점을 두고 연구를 진행하였다.

IV. 결과 및 해석

본 연구는 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사 간의 상호작용이 어떻게 이루어지는지를 알아보려고 하는 데 그 목적이 있다. 이를 위해서 연구자는 현장에서 등원부터 낮잠시간까지 영아, 교사와 함께 생활하면서 그림책 읽기 상황에서 그들에게 나타나는 다양한 언어적·비언어적 표현, 감정 및 행동 변화 등을 세심하게 관찰하고자 노력하였다.

수집한 현장자료들과 관련문헌들을 검토하고 분석해 본 결과, 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사 간의 상호작용이 다양한 방법으로 이루어지고 이때 영아와 교사의 역할이 다양하게 나타남을 알 수 있었다. 따라서 연구자는 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사 간의 상호작용의 유형은 어떠한지, 영아와 교사의 역할은 어떠한지를 중심으로 기술하였다.

1. 그림책 읽기 상황에서의 상호작용의 유형

연구자는 참여관찰을 통해 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사간의 상호작용이 다양한 방법으로 이루어지고 있음을 볼 수 있었다.

토끼반 영아들은 매일 실내 놀이시간과 점심식사 후 낮잠을 자기 전 양치하는 시간에 영아가 스스로 선택하여 그림책을 접할 수 있는 기회가 많았고 바깥 놀이를 나가기 전에는 교사가 대집단으로 그림책을 읽어주는 시간을 통해 언제나 그림책을 접할 수 있는 환경에 있었다.

연구자는 그림책 읽기 상황에서의 상호작용의 유형을 그림책 읽기의 시작, 감각 운동적·신체적 활동과의 연결, 경험의 회상, 감정 및 정서의 표

현, 다른 활동으로의 확장의 5가지로 범주화하였다.

1) 그림책 읽기의 시작

그림책 읽기 상황이 시작될 때의 영아와 교사의 상호작용 유형을 살펴보면 영아의 개별적 요청, 교사의 소그룹 읽어주기, 교사의 대그룹 읽어주기, 또래와 함께 요청하기의 경우로 나타났다.

(1) 영아의 개별적 요청으로 시작하기

2세아는 스스로 그림책을 선택하고 좋아하는 그림책을 교사에게 읽어 달라고 하기도 한다. 그림책 읽기 상황에서 상호작용이 가장 많이 시작되는 상황은 영아가 교사에게 언어적, 비언어적인 방법으로 그림책을 읽어 달라고 요청하는 것이었다. 연구자는 토끼반에서 하루 일과 중 오전 실내 자유놀이 시간과 점심 식사 후 양치를 하며 친구들을 기다리는 시간 동안 영아의 요청으로 인해 영아와 교사 간의 상호작용이 자주 일어나는 것을 발견할 수 있었다. 영아는 그림책을 들고 와 말없이 교사에게 내밀거나 “읽어주세요” 라는 말을 하기도 하였다.

다음은 영아의 언어적 요청과 관계된 영아와 교사 간의 상호작용의 예이다.

슬민이가 언어영역의 책꽂이에서 「누가 먹었어?」를 꺼낸다. 꺼낸
그림책을 들고 앉아 있는 교사에게 다가가서 그림책을 내민다.

슬민 : 이거 읽어주세요.

교사 : (슬민이가 내민 그림책을 받아들고) 누가 먹었어? 누가 먹었을까?

슬민이가 교사의 무릎에 앉는다.

교사 : 각설탕을 먹은 건 누구?

슬민 : (손가락으로 그림을 짚는다.)

교사 : 그래, 슬민이가 찾았네.

(다음 장을 넘기며) 버찌를 먹은 건 누구?

슬민 : (그림을 잠시 들여다보다가 손가락으로 그림을 짚는다.)

교사 : 와! 우리 슬민이 잘 찾는구나.

책보기 영역의 매트 위에 영아 4명이 앉아 책을 보고 있는 모습을 본 교사가 영아들이 있는 언어영역으로 왔다. 이 때 교사를 발견한 슬민이가 그림책을 들고 교사에게 다가가 교사가 그림책을 자신에게 읽어주기를 언어로서 요청하였다. 교사는 그림책 겉표지의 제목부터 읽으며 제목과 관련하여 “누가 먹었어? 누가 먹었을까?” 라고 감정을 살려 말하며 슬민이를 무릎에 앉힌다. 교사와 슬민이는 그림책을 보며 음식을 먹은 동물이 누구인지 교사가 질문을 하면 슬민이가 그 동물을 손가락으로 찾는 활동을 하였는데 교사는 슬민이가 맞출 때마다 감탄사와 함께 언어적으로 칭찬을 하였고 슬민이는 교사가 칭찬을 할수록 그림책을 더욱 더 집중하여 보는 모습을 보였다.

한편 영아의 교사에 대한 그림책 읽어주기 요청은 언어가 아닌 비언어적인 행동으로 표현되는 경우도 있었다. 2세 영아는 이전 연령에 비해 비언어적 행동이 현저하게 줄어드나(김금주, 2000) 여전히 비언어적 행동이 나타남을 알 수 있다.

다음은 영아의 비언어적 요청과 관계된 영아와 교사 간 상호작용 시작의

한 예이다.

교사가 성진이에게 큰 소리로 그림책을 읽어주자 5명의 영아가 교사 주위에 모여 앉는다. 성진이는 교사가 그림책 한 권을 다 읽어 주자 교사의 무릎에서 내려간다. 옆에 앉아있던 준기가 가지고 있던 그림책을 교사에게 주고 교사의 무릎 위에 앉는다.

교사 : 준기 이거 읽어줄까?

준기가 고개를 끄덕인다. 교사가 그림책을 읽기 시작한다.

교사 : 우리 준기가 열어보자.

누구일까요? 누구일까요? 누구야?

준기 : (까공놀이책을 열며) 다람쥐.

교사 : 와! 다람쥐네.

누구일까요? 누구일까요?

준기 : (책을 열며) 멧돼지!

교사 : (박수를 치며) 와! 우리 준기가 다 찾았다!

준기 : (박수를 친다.)

교사가 성진이를 무릎에 앉히고 책을 읽어 주는 동안 다른 영아들이 교사와 성진이의 주변으로 모여 앉아 교사가 읽어 주는 그림책의 내용을 듣고 있었다. 이 때 준기는 그림책 한 권을 들고 있다가 교사의 그림책 읽기가 다 끝난 후 성진이가 교사의 무릎에서 내려가자 교사의 무릎에 앉아 그림책을 교사에게 주었다. 교사는 준기의 그림책을 받아 읽어 주고 준기는 숨어 있는 동물을 찾는 활동을 하였다. 교사는 준기가 동물을 찾을 때마다 감탄사와 함께 칭찬을 해 주었고 준기는 숨은 동물을 찾는 활동을 하는 동안 그림책에서 눈을 떼지 않고 동물을 찾았을 때는 힘찬 목소리로 동물의 이름을 말하는 모습을 보였다.

위의 예에서 준기는 교사에게 언어적 요청이 아닌 비언어적 요청인 행동으로 그림책 읽기 상호작용을 요청하는 것을 보여주었다. 토끼반 영아들은 이제 막 만 2세가 된 영아와 만 3세가 되어가는 영아와의 차이가 10개월 정도 나는 경우가 있었는데 어린 영아들이 큰 영아에 비해 교사에게 언어보다는 행동을 통해 그림책을 읽어달라는 요청을 하는 것을 자주 볼 수 있었다.

영아가 개별적으로 교사에게 그림책을 읽어달라고 요청하는 경우 교사는 영아를 자신의 무릎에 앉히거나 신체를 가까이 밀착하여 함께 그림책을 보았고 그림책 읽기를 본격적으로 시작하기 전에 표지의 그림이나 제목을 먼저 살펴보며 영아의 흥미를 유발하였으며 영아는 교사가 들려주는 이야기를 집중하여 듣는 모습을 보였다.

이렇듯 영아들은 글자를 읽을 수가 없고 교사가 감정을 살려 읽어주는 것에 훨씬 더 감정이입을 잘 할 수 있기 때문에 교사에게 그림책을 읽어달라는 요청을 많이 하는 것이다(김희진, 김연아, 홍희란, 2004).

(2) 교사의 소그룹 읽어주기

영아들이 언어영역에 3명 이상 있을 경우 영아반 교사들 중 1명이 언어영역으로 와 영아들을 보살폈다. 이 때 교사가 영아들에게 그림책을 읽어주겠다는 제안을 하며 영아들과 교사간의 소그룹 읽기 상호작용이 일어나는 모습을 볼 수 있었다. 다음은 혼자 그림책을 보던 은서에게 교사가 먼저 그림책 읽어주기를 제안하며 소그룹 읽기 상호작용이 이루어지는 상황이다.

은서가 그림책을 펼친다. 옆에 앉아있던 교사가 은서를 보며 말한다.

교사 : 은서 그거 읽을꺼야?

은서 : 네.

교사 : 선생님이 읽어줄까?

은서 : (고개를 끄덕인다.)

옆에 있던 슬민이와 성진이가 교사 앞에 앉자 교사는 영아들 쪽으로 그림책을 보인다.

교사 : (그림책을 손가락으로 가리키며) 우리 친구가 무엇을 하나요?

성진 : 모옥. 차워.

교사 : 어. 목욕을 해요.

은서 : (그림을 손가락으로 가리키며) 펭귄. 펭귄.

슬민 : 나 펭귄 좋아하는데.

교사 : 어. 슬민이는 펭귄 좋아하구나.

또 누가 나왔나?

은서 : 타마. 타마.

교사 : 그래, 큰 하마야.

슬민이 : 나 고모집 갔다가 동물원에서 하마 봤는데.

성진이가 일어나서 다른 영역으로 간다.

은서가 그림책을 골라 와서 펼치자 언어영역에서 영아들을 보살피기 위해 함께 있던 교사가 은서에게 그림책을 읽어주겠다는 제안을 한다. 은서는 교사의 제안을 받아들여 교사에게 그림책을 주고 교사가 그림책을 읽어주려 하자 성진이와 슬민이도 함께 와서 앉음으로서 교사의 소그룹으로 읽어주기가 시작되었다. 교사의 그림책의 그림에 대한 질문에 성진이와 은서가 대답을 하였고 슬민이는 자신이 좋아하는 동물이 펭귄이고 동물원에서 하마를

보았던 경험을 이야기하며 교사와 상호작용을 한다. 그러나 성진이는 곧 흥미를 잃고 다른 영역으로 가고 교사는 남은 은서와 슬민이와 함께 그림책의 나머지 부분을 보았다.

이렇듯 그림책 읽기 상황에서의 영아와 교사 간의 상호작용이 교사와 영아들 사이에서 소그룹으로 시작되는 경우는 영아들과 교사가 함께 책보기 영역에 있는 경우에 자주 볼 수 있었고 이 때 영아들은 교사의 그림책 보기 제안을 흔쾌히 받아들이고 활발한 상호작용이 이루어졌으나 그림책 읽기에 참여한 모든 영아들 중 때로는 여럿이 함께 상호작용 하는 상황에 흥미를 잃는 모습을 보이는 영아도 있었다.

(3) 대그룹 읽기로 시작하기

토끼반에서는 바깥놀이를 나가기 전 하루에 한 번씩 반 전체 영아들이 모여서 교사가 들려주는 그림책을 보는 대그룹 읽기 시간을 갖는다. 이 시간은 유일한 집단 활동 시간으로 영아들이 다음 활동인 바깥놀이를 자연스럽게 예측할 수 있도록 도와주는 시간으로 이 때에도 영아와 교사간의 상호작용이 나타났다.

다음은 교사가 그림책을 읽어 준 후 영아들에게 그림책의 내용을 물어봄으로서 영아와 교사간의 상호작용이 이루어지는 상황의 예이다.

교사가 실내자유놀이를 하던 영아들에게 가지고 놀던 장난감을 정리할 것을 말한다.

교사 : 정리 다 하고 바르게 앉은 어린이가 골라온 책 읽어 줄게요.

수민 : 눈사람!

교사 : 눈사람 어디 있지?

수민 : (언어영역을 손가락으로 가리키며) 눈사람 여기 있어요.

교사 : 응, 거기 있어?

영아반 모두가 교사를 중심으로 반원형으로 카펫트 위에 앉는다.

교사 : (그림책을 들어 보이며) '노랑이불을 찾아서'

(그림책을 펼치며) 솔이는 자다보면 노랑이불이 도망가요.

수민, 주형 : 흐~흐~

수민이와 주형이는 교사가 그림책을 읽는 동안 계속해서 교사의 말을 작게 따라한다.

이 때 서정이가 몸을 움직이며 옆에 앉아 있는 수민이를 건드린다.

수민 : 왜그래!

교사 : (다른 교사에게) 선생님. 서정이 다른 곳으로 옮겨주세요.

교사가 서정이를 가장자리로 데리고 가 무릎에 앉히고 그림책을 본다.

..... 중략

교사 : (그림책을 덮어 무릎에 놓으며) 애들아, 솔이는 노랑이불을 찾았어요?

영아들 : 네!

교사 : 약어는 무슨 색 이불을 갖고 있었어요?

영아들 : 노랑색!

교사 : 토끼는?

영아들 : 초록색!

교사 : 코끼리는?

영아들 : 보라색!

교사 : 우리 친구들이 전부 다 알고 있구나.

주형 : 나 초록색 좋아하는데.....

수민 : 나두!

민규 : 나두!

토끼반 영아들은 대그룹 읽기가 시작되면 모두 교사 앞에 앉아 그림책을 보았다. 교사는 그림책을 읽어 준 후 후속 질문으로 그림책의 내용에 대해 간단하게 책 속의 사람, 사물, 등장인물의 행동에 대해 물어보는 활동을 자주 하였고 영아들은 교사의 질문에 대해 간단하게 단어로 대답을 하였다. 그러나 대그룹 읽기 시간에 교사는 영아 개개인과 상호작용을 할 수 없어서 영아들이 하는 이야기에 모두 귀 기울이지 못하고 지나치는 경우가 많았다. 영아들도 그림책의 내용과 관련하여 혼잣말을 하기도 하고 옆의 또래에게 이야기를 하기도 하였다. 그러나 다른 영아에 비해 개월 수가 어린 영아들은 집중하여 그림책을 보는 것을 힘들어하였고 이는 곧 옆의 또래를 방해하거나 몸을 비트는 행동으로 나타나게 되어 교사는 이를 중재함으로써 그림책 읽기가 잠시 중단되기도 하였다. 그러므로 대그룹 읽기로 시작되는 상호작용은 교사의 후속 질문으로 인한 상호작용을 제외하고는 교사의 일방적인 그림책 읽어주기로 이루어졌다.

토끼반에서의 대그룹 그림책 읽기 시간에 일어나는 영아와 교사 간 상호작용으로는 교사가 영아에게 질문하는 경우와는 반대로 영아가 교사가 읽어준 그림책의 내용에 대해 질문하는 경우도 있었다.

다음은 영아가 교사가 그림책을 읽어준 후 “왜?” 라는 질문을 하는 상황의 예이다.

영아들이 반원형으로 둘러앉고 교사가 그림책을 들고 나와 영아들 앞에 앉는다.

주형 : 안 보던 책이다. 저거.

교사 : 애들아, 우리 같이 '눈을 굴려서' 노래 부를까? 시작!

영아들이 다 같이 '눈을 굴려서' 노래를 부른다. 노래가 끝난 후 모

두 교사를 바라본다. 교사가 '울빼미의 손님'을 읽어 준다.

..... 종각

교사가 그림책을 다 읽어주고 나자 길수가 질문을 한다.

길수 : 선생님, 얼음이 왜요?

교사 : 응, 울빼미 집 문을 누가 두드렸지?

주형 : 바람. 그리고 눈도.

교사 : 그래요. 바람과 눈이 두드렸죠. 그래서 얼음이 생긴거예요.

길수 : 또 읽어주세요.

길수는 교사가 그림책을 읽어 준 후 그림책의 마지막 내용인 얼음이 생긴 이유에 대해서 교사에게 질문을 하였다. 토끼반의 대그룹 그림책 읽기 시간에는 그림책을 다 읽은 후 교사가 그림책의 내용에 대해 영아들에게 질문하는 경우와 영아들이 교사에게 그림책의 내용에 대해 질문하는 경우를 볼 수 있었다. 영아들의 질문은 대부분이 명확하지는 않았지만 교사는 영아가 무엇을 알고 싶어 하는지를 알고 그에 대한 적절한 대답을 해 주었다. 토끼반 영아들의 “왜?” 라는 질문은 그림책 읽기 상황이 아닌 일상생활이나 놀이 상황에서도 자주 하는 만 2세 영아의 언어발달 특징을 보여주는 것이다.

(4) 또래의 참여로 시작하기

만 2세 영아의 발달적 특징 중 사회적 발달을 보면 또래나 또래의 놀이 활동에 관심을 보이며 병행적 놀이 형태가 나타나고 또래와 함께 놀이에 참여하는 것을 볼 수 있다. 그림책 읽기 활동 시에도 이처럼 영아가 다른 영아가 그림책을 보는 동안 참여를 원하는 모습을 볼 수 있었다.

다음은 교사와 준기가 함께 그림책을 보는 동안 슬민이가 그림책 읽기에

참여하는 모습이다.

준기가 교사에게 그림책을 들고 온다.

책장을 넘겨 그림을 가리키며 준기가 말한다.

준기 : 선생님, 이거 거미예요.

교사 : 응, 그래. 커다란 거미다.

준기 : 거미가 잡아먹어요.

교사 : 지금 거미가 누굴 잡아먹어요?

준기 : 물고기.

이때 슬민이가 준기와 교사에게 다가와 그림책을 쳐다본다.

슬민 : 준기야, 거미가 뭐해?

준기 : 잠깐만, 생각해보고.

교사 : 생각해 보는 거야?(웃음)

준기 : 거미 때려!

(책을 손으로 두드린다.)

슬민 : 때려! 때려!

(책을 두드린다.)

준기와 교사가 함께 그림책을 보며 상호작용을 하는 동안 슬민이가 다가와 자연스럽게 옆에 와서 앉아 그림책을 함께 보며 상호작용에 참여를 한다. 슬민이가 교사가 준기에게 한 질문을 똑같이 준기에게 하며 준기와 상호작용을 시도하고 준기도 슬민이의 질문에 대답을 해준다. 슬민이는 준기가 자신의 질문에 대답을 하자 준기가 거미를 때리는 행동을 따라하며 자연스럽게 교사와 준기의 그림책 읽기에 참여한다.

이렇듯 자연스럽게 옆에 다가와 다른 영아가 그림책을 보는 상황에서 상호작용에 참여하기도 하지만 영아들은 “같이 보자” 라는 말의 의미를 알고 사용하기도 하였다. 다음은 영아가 다른 영아와 함께 그림책을 보기 위해

다가가는 모습을 보여주는 상황의 예이다.

민규가 그림책을 보고 있다. 이 때 주형이가 민규 옆에 다가와 앉으며 말한다.

주형 : 우리 같이 보자.

민규 : 같이 보자.

민규와 주형이가 나란히 앉아 그림책을 함께 본다.

주형 : (그림을 손가락으로 가리키며) 어! 어! 눈사람!

민규 : (주형이를 보며) 눈사람이지?

주형이는 민규가 보고 있는 그림책을 같이 보기 위해 “같이 보자” 라고 말을 한 후 민규와 함께 그림책을 본다. 이 때 또래 영아의 함께 보자는 제안에 허락을 하는 경우와 거절을 하는 경우가 있었다. 위의 예는 허락을 하는 경우로 보통 이럴 때는 먼저 그림책을 보고 있던 영아가 책장을 넘기는 주도권을 갖고 중간에 참여하게 된 영아는 그림책을 가지고 있던 영아가 하자는 대로 따라가는 일이 많았다. 또래의 그림책 읽기 활동에 참여하게 되는 경우에 영아는 그림책 자체 보다 먼저 그림책을 보던 또래의 말이나 행동을 유심히 살피며 그에 적절하게 반응을 해 줌으로써 함께 상호작용을 하는 모습을 보였다.

반대로 거절을 하는 경우는 함께 그림책 보기를 포기하고 다른 그림책을 찾거나 그 영아가 그림책을 다 볼 때까지 주변에서 기다리고 있다가 그림책을 다 본 후 가져가서 보기도 하였다.

2) 감각 운동적, 신체적 활동과의 연결

그림책은 영아에게 다양한 경험을 할 수 있도록 도와주므로 2세 영아에게 적절한 그림책을 제공하고 읽어 주는 것은 매우 중요한 일이다(장영희, 2005). 교사와 영아는 그림책을 단순히 읽는 것으로만 보지 않고 그림책을 통해 감각 운동적, 신체적 활동과 연결하여 상호작용을 하였다. 다음은 영아에게 교사가 그림책을 읽어주며 영아의 감각을 통해 그림책의 내용을 이해할 수 있는 활동을 하며 상호작용 하는 상황의 예이다.

동준이가 언어영역의 책꽂이에서 그림책을 꺼내어 교사에게 준다.

동준 : 이거 읽어주세요.

교사가 동준이의 그림책을 받아 펼친다.

교사 : 트리케라톱스의 울퉁불퉁한 뿔을 만져보아요. (동준이를 보며)어때?

동준 : (뿔을 손으로 만지며)울퉁불퉁해.

교사 : 스테고사우르스의 거칠거칠한 피부를 만져보아요.

동준이가 스테고사우르스의 피부를 만져본다.

교사 : 월리의 매끈매끈한 발을 간지러보요. 이렇게~

교사가 동준이의 발을 간지른다.

동준 : (웃으며)허~ 허~

교사 : 비키의 부드러운 볼을 만져보요. 어때?

동준 : 좋아요.

동준이는 자신이 골라 온 그림책을 교사에게 읽어 달라고 하고 교사가 읽는 그림책의 내용에 따라 그림책 속의 동물들을 손으로 만지며 직접 느끼고 그 느낌을 교사에게 이야기하면서 교사와 상호작용을 하였다.

3) 경험의 회상

영아들은 그림책을 읽다가 그림책의 내용이나 그림과 관련된 자신들의 경험에 대해 이야기 하는 것을 좋아했다. 이 때 교사는 영아의 이야기에 관심을 갖고 영아가 더욱 이야기를 활발하게 할 수 있도록 도와줌으로써 상호작용이 적극적으로 이루어졌다. 교사는 영아의 경험에 대해 질문을 하거나 교사 자신의 생각을 이야기함으로써 영아와의 상호작용을 활발하게 하였다. 다음은 영아와 교사가 함께 그림책을 보다가 영아가 그림책과 관련지어 자신의 경험을 이야기 하는 상황의 예이다.

슬민이거 그림책을 들고 교사에게 온다.

슬민 : 선생님 이거 읽어주세요.

교사 : (그림책을 받아들고) 겨울바람 쌩쌩.

(그림책 표지를 가리키며) 어 이 친구는 누구지?

슬민 : 귀신!

교사 : 기린이에요.

(책장을 넘기며) 이 동물은 누구예요?

슬민 : 코끼리.

교사 : 슬민이 코끼리 본 적 있어요?

슬민 : 아니요. 근데 뱀이는 본 적 있어요.

교사 : 뱀? 안 무서웠어요?

슬민 : 안 무서워요. 금뱀이에요.

뱀이가 꼭 깨물면 도망가요.

교사 : 도망가요?

슬민 : 네. 그럼 슬민이 아빠가 와서 꼭 안아줘요.

그리구 병원 가서 주사 맞으면 되요.

교사 : 주사 맞으면 안 아파요?

슬민 : 안 아파요. 근데 누나는 울어요. 슬민이는 안 울어요.

위의 예에서 슬민이는 교사와 함께 그림책을 보며 교사의 질문에 따라 그림책의 그림을 보고 대답을 하였다. 그러다가 자신이 보았던 뱀에 대해 이야기를 하고 교사는 슬민의 경험에 대해 함께 이야기를 함으로써 슬민이가 교사에게 활발하게 경험을 이야기 할 수 있게 도와주었다.

Bloom(1985)은 함께 책을 읽는 경험이 책을 읽는 사람들 간의 토론의 기회를 제공한다고 하였다. 유아들은 또래와 함께 책을 보면서 책의 내용과 관련된 경험, 책의 내용, 그림에 대해 서로 이야기를 나눈다. 유아들과 마찬가지로 토끼반 영아들에게서도 또래끼리 그림책을 보며 그림책 내용과 관련된 자신들의 경험에 대해 이야기를 나누는 모습을 관찰할 수 있었다.

성진이와 현수가 나란히 앉아 그림책을 보고 있다.

성진 : (손가락으로 그림을 가리키며) 산타할아버지!

현수 : (성진이를 보며) 산타할아버지가 우리 선물 줬지?

성진 : 어.

현수 : 재밌지?

성진이가 고개를 끄덕인다.

현수는 성진이와 함께 그림책을 보면서 며칠 전 어린이집에서 있었던 크리스마스 행사 때 산타할아버지에게 선물을 받은 기억을 통해 성진이가 그림책의 그림에서 산타할아버지를 가리키자 함께 했던 경험에 대해 이야기를 하였다. 성진이도 현수의 경험에 ‘응’ 이라고 동의하였고 현수는 성진이가 자신의 말에 동의하자 ‘재밌지?’ 라고 그날의 좋았던 느낌을 이야기 하

며 둘은 계속 그림책을 함께 보았다. 영아들의 그림책을 통한 이야기 나누기는 유아나 성인사이의 대화만큼 활발하게 일어나지는 않지만 그림책을 통해 이야기 거리를 찾고 그 이야기 거리를 통해 대화를 하며 함께 했던 경험에 대해 공유하고 서로의 생각을 인정하고 있었다.

영아들은 교사와 함께 그림책을 읽으면서 교사로부터 새로운 정보를 쉽게 습득할 수 있다(Heath, 1983; Ninio, 1980; Pellegrini, et al., 1990). 그림책에 관련된 지식과 정보는 교사만이 영아에게 전달하는 것은 아니었다. 때로는 영아가 다른 영아에게 그림책의 내용을 먼저 알게 된 경험으로 인해 생긴 지식을 전달하기도 하였다. 이러한 또래교수의 역할은 한 아동이 다른 아동보다 더 많이 알고 있을 때 이루어지는 상호작용이다(Forman & Cazden, 1985).

다음은 영아가 다른 영아에게 자신이 알고 있는 지식을 전달하는 사례이다.

슬민이가 동물 그림책을 계속 넘기며 동물의 이름을 소리 내어 말한다.

슬민 : 가재!

독수리!

(모르는 동물이 나오자 말하지 않고 그냥 넘긴다.)

고래!

펭귄!

옆에서 보고 있던 민규가 슬민이를 쳐다보며 말한다.

민규 : 아까 개는 갈매기인데.

슬민 : (책장을 앞으로 넘기며) 갈매기야?

민규 : (슬민이에게 가까이 다가와) 어! 그거 갈매기야.

민규 : 이제 우리 같이 보자.

슬민 : 번갈아서, 번갈아서 보자.

슬민이와 민규가 그림책을 함께 넘기며 둘이 한 번씩 동물 이름을 말한다.

민규가 가장 좋아하는 책이 동물이 나오는 책이다. 민규는 동물책 한 권 속에 있는 모든 동물을 생소한 동물까지 모두 알고 있다. 자신이 좋아하는 책을 매일 한번 씩 보기위해서 슬민이가 다 보기를 기다리고 있다가 슬민이가 모르는 동물이 나오자 그 동물의 이름을 알려줌으로써 슬민이와 함께 병행하여 그림책을 보게 되었다.

그림책을 보고 있던 영아가 모르는 것이 나오면 그것에 대해 알고 있는 다른 영아는 자신이 알고 있다는 것을 모르는 영아에게 알려주고 몰랐던 영아가 관심을 보이면 지식을 알려 준 영아는 신이 나서 이야기를 하게 된다.

4) 감정 및 정서의 표현

영아는 자발적인 대화를 통해 교사와의 그림책 읽기 상황에서 자신의 감정과 정서 상태를 표현하기도 하여 이를 바탕으로 상호작용이 일어나는 모습을 보였다. 이때의 영아는 긍정적·부정적 정서를 그림책의 내용과 연결하여 표현하기도 하였고 그림책을 읽는 상황에서 생기게 되는 영아들 간의 다툼으로 인한 감정 표현은 갈등상황으로 이어지기도 하였다.

다음은 영아가 ‘무서움’에 대한 부정적인 감정을 표현하면서 교사와 상호작용을 하는 상황의 예이다.

은서 : (호랑이 그림을 가리키며)

선생님 이거 무서워요.

교사 : 그게 뭔데요?

은서 : 호랑이.

(책장을 넘기며) 이것도 무서워요.

교사 : 그건 누군데?

은서 : 귀신.

교사 : 도깨비.

은서 : 도깨비.

만 2세 영아들은 소유욕이 강하여 또래와 놀잇감을 두고 다투게 되는 상황을 자주 볼 수 있었다. 그림책 또한 놀이 상황에서의 놀잇감과 마찬가지로 영아들이 갈등을 겪는 소재가 되었으며 무엇보다도 자신이 소유하고 있던 그림책을 다른 영아가 원하게 되는 경우에 갈등상황이 가장 많이 일어났다.

다음은 토끼반에서 원하는 그림책 한 권을 두고 갈등이 일어난 상황으로 이 때 영아와 교사의 상호작용이 일어나는 한 사례이다.

동준이가 그림책 두 권을 들고 와 그 중 한권은 바닥에 놓고 나머지 한 권을 본다. 이 때 성진이가 동준이가 바닥에 놓은 그림책을 가지고 간다.

동준 : 그거 내꺼야!

성진이가 못 들은 척 한다.

동준 : (소리지르며) 내꺼!

교사가 성진이를 데리고 동준이 앞으로 온다.

교사 : 동준이 지금 이 책 볼꺼야?

동준 : (고개를 끄덕인다.)

교사 : 성진이 동준이 다 보고 난 후에 보자. 동준이가 아직 안 봤

데.

성진 : (고개를 끄덕이며 그림책을 동준이 옆에 내려놓는다.)

교사 : 동준아, 성진이 이따가 꼭 빌려줘.

동준 : (고개를 끄덕인다.)

영아들은 교사와 함께 그림책보기를 하며 상호작용을 하는 과정에서도 서로 먼저 활동을 하려고 하다가 갈등이 생기기도 하였다.

동준이와 준기가 교사와 읽어 주는 그림책을 함께 보고 있다.

교사 : 트리케라톱스의 울퉁불퉁한 뿔을 만져보아요. 어때?

동준 : (그림을 손으로 만지며) 울퉁불퉁해.

교사 : 스테고사우르스의 거칠거칠한 피부를 만져보아요.

동준, 준기 : (그림을 손으로 함께 만진다.)

교사 : 비키의 부드러운 볼을 만져 봐요. 어때?

동준 : (그림을 손으로 만지며) 좋아요.

이때 준기도 그림을 만지려다 동준이와 손이 엉킨다.

준기가 몸으로 동준이를 민다.

교사 : (준기를 잡으며) 함께 만져야지.

동준이 먼저 만지고, 준기 만지고.

동준이가 먼저 그림을 만지고 준기가 차례로 만진다.

위의 사례에서 교사는 그림책을 읽어 주며 동준이에게 그림책을 손으로 만진 느낌이 어떤지를 물어보았고 동준이는 ‘좋다’ 라는 긍정적인 감정을 언어로 표현하였다. 동준이의 이야기를 들은 준기도 그림책을 만지려다 동준이와 손이 엉키게 되어 동준이를 밀면서 둘 사이에 갈등이 생겼다.

5) 다른 활동으로의 확장

그림책을 읽는 상황에서 영아와 교사는 그림책을 읽거나 그림책의 내용과 관련된 이야기를 나누는 상호작용만 하지는 않는다. 영아와 교사는 그림책의 내용과 관련이 있는 노래를 불러보기도 하였고 기존의 노래 가사를 그림책의 내용에 맞게 바꾸어 부르기도 하였으며 때로는 그림책의 내용에 맞추어 가상적인 놀이를 하였다.

(1) 음률활동으로의 연결

연구자가 관찰을 하는 동안 토끼반 영아들은 학기 말의 시기로서 겨울 주제와 관련된 노래를 많이 듣고 또한 자주 불러보는 시간을 가지고 있었으므로 놀이 상황에서도 노래를 흥얼거리는 모습을 자주 볼 수 있었다. 그림책을 보다가 한 영아가 그림책의 내용과 관련된 노래를 흥얼거리기 시작하면 함께 있던 영아들도 따라 부르는 모습이 자주 관찰되었다. 다음은 영아들과 교사가 함께 그림책을 보는 상황에서 그림책 보기 활동이 한 영아의 시작으로 인해 함께 노래 부르기로 확장된 상황의 예이다.

은서가 언어영역에 있는 연구자를 보고 온다. 은서는 자신이 고른 그림책을 들고 연구자에게 내민 후 연구자 앞에 앉아 펼친다.

연구자 : 어~ 곰돌이네. 곰돌이가 뭘 보고 있어요?

은서 : 나무!

(뒷장으로 넘기며) 여기도 나무!

연구자 : 어. 그런데 하늘에선 뭐가 내려요?

은서 : 비!

이때 성진이가 다가와 은서 옆에 앉아 그림책을 본다.

연구자 : 비가 온 후 무슨 일이 생겼나?

성진 : 나비!

(성진이가 '나비'노래를 부른다) 나비야~

이때 은서도 성진이와 함께 부른다.

은서 : 나비야~ 나비야~ 이리 날라 오너라~

성진이와 은서가 '나비'노래를 함께 부른다. 노래를 다 부른 후 은서가 그림책을 보면서 말한다.

은서 : (그림책 속의 무당벌레를 손가락으로 가리키며) 근데 이건 나비 아냐.

성진 : 아니다.

연구자 : 응, 그건 무당벌레.

은서 : 무당벌레?

성진 : 벌레.

은서와 연구자가 함께 그림책을 보며 상호작용을 하는 동안 옆에 있던 성진이가 자연스럽게 은서 옆에 앉아 그림책을 함께 보며 상호작용에 참여를 한다. 성진이가 나비 그림을 가리키며 “나비”라고 말하며 ‘나비야~’라고 먼저 노래를 부르기 시작하자 은서도 ‘나비’노래를 함께 부른다. 성진이가 그림책 속의 '나비'를 보고 ‘나비’노래를 생각해 내어 부르기 시작하자 은서가 성진이와 함께 노래를 부르기 시작하였고 성진이는 은서의 호응에 힘입어 신나게 몸을 흔들며 노래를 불렀다. 교사나 또래 영아의 지지와 호응이 확장 활동을 하는데 힘을 주게 된 것이다.

노래 부르기는 기존의 동요와 그림책의 내용을 연관 지어 시작되기도 하나 때로는 영아들이 자신들이 알고 있는 동요의 가사를 바꾸어 재탄생시키는 경우도 있었다. 다음은 그림책 보기를 하던 중 한 영아가 그림책 내용에

맞는 노래를 부르기 위해 가사를 바꾸어 부르며 율동으로 활동을 확장하는 내용의 예이다.

주형이와 슬민이가 곤충그림책을 보고 있다.

주형 : (그림책을 넘기다가 손가락으로 가리키며) 쇠똥구리다.

슬민 : 어, 쇠똥구리다.

쇠똥구리는 똥을 먹고 산다.

주형 : (노래를 부르며) 똥을 굴려서~ 똥을 굴려서~

슬민이도 주형이와 함께 웃으며 노래를 부른다. 둘은 그림책을 덮고 일어나서 두 손을 교차하여 돌리며 노래를 부른다.

주형이와 슬민이가 함께 그림책을 보다가 쇠똥구리가 나오자 동그란 똥을 보고 노래를 부르기 시작한다. 주형이가 ‘눈사람’의 가사 중 ‘눈을 굴려서 눈을 굴려서’ 부분에 ‘눈’을 ‘똥’으로 바꾸어 새로운 노래로 만들어 부르자 슬민이도 웃으며 따라한다. 슬민이와 주형이는 두 손을 교차하여 돌리는 율동으로까지 활동을 확장하였다. 이 후에도 주형이가 만든 이 노래는 토끼반 영아들이 자주 부르는 노래가 되었다.

이처럼 그림책의 내용을 노래로 확장시키는 활동은 영아들이 스스로 그림의 내용과 연관된 노래를 부르기도 하였으나 교사가 그림책을 읽어 준 후 그림책의 내용에 맞는 노래를 골라 함께 부르기를 제안하는 경우도 있었다.

영아들이 교사 앞에 모두 앉았다. 교사가 그림책을 펼쳐 보이며 말한다.

교사 : 우리 별님이 동화책에 나오는지 안 나오는지 보자.

영아들 : 네!

교사 : 별 하나, 나 하나, 별 둘, 나 둘.

성진 : 둘!

교사 : 저 별자리는 곰돌이를 닮은 별자리야.

애들아, 별자리가 곰돌이 닮았어?

영아들 : 네!

교사 : 저 별자리는 다람쥐 별자리야.

애들아, 이 별자리가 다람쥐 닮았어?

영아들 : 네!

..... (중략)

그림책을 다 읽고 교사가 그림책을 덮는다.

교사 : 애들아, 우리 오늘은 동물들 별자리를 찾아보았어요.

우리 다 같이 '작은 별' 노래 부를까?

반짝 반짝 작은 별

아름답게 비추네

동쪽하늘에서도 서쪽하늘에서도

반짝 반짝 작은 별

아름답게 비추네

교사의 노래에 맞추어 영아들이 따라 부른다.

(2) 가작화 활동으로의 연결

그림책을 읽으면서 영아들은 그림책에 나오는 등장인물의 이름 대신 영아 자신의 이름으로 바꾸어 읽어 주는 것에 흥미 있어 하였고 때로는 스스로가 등장인물이 되어보기를 원하기도 하였다. 다음은 영아들이 그림책 속의 등장인물이 되어 보겠다고 자신의 역할을 정하는 사례이다.

교사가 슬민이에게 그림책을 읽어 주는 동안 주형이가 옆에 서서 기다린다.

슬민이가 일어나자 주형이가 교사에게 그림책을 준다.

주형 : 선생님, 이거 읽어주세요.

‘트럭 삼형제’

나는 작은 거 할래요.

교사 : (그림책을 받아들고) 주형이가 작은 트럭 할래?

주형 : (고개를 끄덕인다.)

동준이도 다가와 주형이 옆에 앉는다.

동준 : 나는 큰 거. 트레일러.

교사 : 그래. 그럼 선생님은 덤프트럭.(웃음)

주형이와 선생님과 동준이가 만났어요.

동준이는 힘이 세다고 자랑했어요.

동준 : 히히.

주형이는 얼마 전 교사와 함께 ‘트럭 삼형제’ 라는 그림책을 재미있게 읽었다. 그림책 제일 뒷장의 마을 그림에서 교사와 함께 손가락으로 트럭이 되어 길을 따라 가보는 활동을 무척 좋아하였었고 이 책을 몇 번 반복해서 본 후 자신이 그림책 속의 등장인물이 되어보겠다고 교사에게 제안을 하였다. 그러자 옆에서 같이 보던 동준이도 역할을 맡겠다고 했고 교사 또한 역할을 맡아 등장인물의 이름 대신 영아들의 이름을 넣어 그림책을 읽어 주자 영아들은 그림책을 읽는 내내 더욱 흥미로워 했다.

만 2세 영아들에게서 나타나는 가장 큰 특성 중 하나는 가상적 행동이다. 영아들은 실제 사물이 없이도 가상적인 놀이를 하였으며 그림책 읽기가 가작화 활동과 연결되는 것을 매우 즐거워하였다.

다음은 영아들이 ‘생일’ 과 관련된 그림책을 읽으며 가작화 활동을 하며

상호작용이 일어나는 상황의 예이다.

교사 : (그림책을 펼치며) 애들아, 오늘이 곰돌이의 생일이래.

민규 : 꾸러기 곰돌이.

교사 : 곰돌이의 생일.

다람쥐야 기쁜 소식이야.

그럼 나는 과일을 준비할게.

주형 : 근데 원숭이가 없다.

교사 : 동물들이 곰돌이랑 놀아주지 않고 어딜 가는 걸까?

성진: 집에.

교사 : 누구 집에?

민규 : 곰돌이.

주형 : 근데 원숭이가 없어.

동준 : 아냐. 곰돌이 생일이야.

교사 : 애들아 이게 뭐야?

영아들 : 케익!

교사 : 우리 곰돌이 생일 축하 노래 해줄까?

교사, 영아들 : 생일축하 합니다.

생일축하 합니다.

생일축하 합니다~~ 후~!

위의 예에서 영아들과 교사는 그림책 속의 주인공인 곰돌이의 생일을 축하해주기 위해 생일 축하 노래를 불러주고 가상의 케익의 촛불도 부는 시늉을 하며 상상놀이를 하였다.

지금까지 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사 간에 나타나는 상호작용을 그림책 읽기의 시작부터 어떻게 진행이 되고 그림책 읽기의 마무리는 어떻

게 이루어지는지를 통해 살펴보았다. 이를 통해 영아와 교사간의 그림책 읽기의 전반적인 흐름 속에서 나타나는 상호작용의 유형이 어떠한지를 이해할 수 있다.

2. 영아와 교사의 역할

1) 개작하여 들려주기

영아에게 있어 그림책은 성인이 읽어주는 소리를 들으면서 그림을 보고 내용을 이해하는 책이다. 그러므로 교사가 영아에게 그림책을 읽어 주는 것은 영아에게 이야기를 듣는 깊이와 재미를 느낄 수 있게 하는 매우 귀중한 경험을 주는 활동이다. 그림책 읽기 상황에서 교사가 가장 많이 담당했던 역할을 그림책의 내용을 읽어 주는 것이었다. 교사는 그림책 속의 글을 모두 읽어주기도 하였으나 때로는 영아의 발달에 맞게 내용을 축약하여 들려주기도 하였다.

준기가 '말괄량이 기관차 치치'라는 그림책을 교사에게 들고 온다.

준기 : 이거.

교사 : 이거 읽어줄까?

준기 : (고개를 끄덕인다.)

교사 : 화부아저씨는 기관차에 석탄을 넣어줍니다.

아치볼트아저씨는 출발 시간을 알려줍니다.

교사는 준기가 가져온 그림책이 2세 영아에게는 적합하지 않은 내용이 길고 어려운 책이기 때문에 영아의 연령에 맞추어 한 문장으로 줄여서 그림책의 내용을 전달하였다. 위의 사례에서 교사가 준기에게 읽어 준 그림책의 원문은 다음과 같다.

치치한테는 화부 아저씨도 있었습시다. 아저씨의 이름은 울리랍시다. 울리

아저씨는 치치한테 석탄과 물을 먹여 줍니다. 치치는 울리 아저씨한테서 석탄과 물을 받아서 탄수차에 싣습니다.

아치볼트 아저씨는 치치의 객차에 올라타는 승무원 아저씨입니다. 아저씨는 손님들의 기차표를 검사하는 일을 하지요. 아저씨는 커다란 시계를 가지고 있어서 치치한테 출발 시간을 알려 준답니다.

점심시간에는 다른 영아들이 점심식사를 마치고 양치질을 하는 동안 식당 옆의 어린이 도서실에서 그림책을 보는 일이 많았기 때문에 2세 영아들에게 적합한 그림책이 아닌 것도 영아들이 선택하는 경우가 있었다. 이 때 교사는 위의 사례처럼 영아들에게 알맞게 긴 그림책 본문의 이야기를 요약하여 전달하였다.

영아들은 글씨는 모르지만 그림책의 그림만 보고 스스로 이야기를 만들어 교사나 또래에게 읽어주기도 하였다. 다음은 영아가 그림책의 그림을 보며 교사에게 이야기를 들려주는 상황의 예이다.

그림책을 보고 있는 슬민이에게 교사가 다가간다.

교사 : 슬민이야, 선생님한테 그 책 읽어줄래?

슬민 : 말괄량이 기차.

준기 : 기차 아냐. 치치야.

슬민 : 말괄량이 기차.

(글씨를 가리키며) 선생님, 이거 어떻게 읽어요?

교사 : 슬민이가 그림을 보고 이야기해요.

슬민 : 기차가 가요. 기차가 지나가요.

(그림을 가리키며) 여기는 뭐예요?

교사 : 터널.

슬민 : 자동차가 지나가요.

배가 지나가요.

교사 : 와! 재미있다!

슬민 : 아이고 여기 또 들어가 버렸어요.

위의 예에서 슬민이는 그림책의 그림을 보며 이야기를 교사에게 들려주었다. 그림책의 실제 내용과는 다르지만 슬민이가 그림과 연결하여 이야기를 만든 것이다. 교사는 슬민이의 이야기를 들으며 ‘재미있다’ 라는 표현을 정말 재미있는 것처럼 감정이 풍부한 목소리로 표현함으로써 슬민이가 더욱 신이 나서 이야기를 할 수 있도록 도와주었다.

2) 생활 경험과 연결하여 내용 설명하기

교사는 그림책을 읽으면서 그림책의 내용과 관련된 경험을 통해 영아가 그림책의 내용을 쉽게 이해할 수 있도록 도와주는 역할을 하였다. 이 때 영아는 교사의 이야기를 듣고 자신의 경험을 떠올리며 내용을 이해하는 모습을 보였다. 다음은 교사가 어린이집에서의 경험을 통해 영아의 경험과 그림을 연결해주는 사례이다.

은서 : (목욕하는 그림을 가리키며) 물방울! 물방울!

교사 : 물방울? 비눗방울!

은서야, 우리 저번에 밖에서 비눗방울 놀이 했지?

은서 : 네, 비눗방울.

은서가 그림책 속의 목욕하는 장면에서의 비누거품을 보고 ‘물방울’ 이

라고 말하자 교사는 ‘비누거품’을 설명해주기 위해 실외활동으로 비눗방울놀이를 했던 경험을 그림책의 내용과 연결 지어 주었고 은서는 그 때 경험했던 비눗방울이 그림책 속의 비누거품과 같음을 알게 되었다.

영아들도 그림책을 보면서 그림책 속의 상황과 같은 자신의 경험을 떠올려 이야기하였다. 다음은 영아가 그림책의 내용과 관련된 경험을 이야기하며 교사와 상호작용하는 예이다.

준기와 성진에게 교사가 그림책을 읽어준다.
자전거를 타고 가던 곰돌이가 친구들을 보고도 비켜주지 않고 가다가 사고가 난다는 내용이다.
준기 : 바깥놀이터에도 자전거 있어요.
교사 : 그래, 준기도 자전거 타다가 넘어졌었지?
자전거를 탈 땐 조심해야 해요.
성진 : 곰돌이야 비켜!
싫어! 싫어!

그림책 속의 곰돌이가 자전거를 타고 가다 사고가 나는 모습을 보고 준기가 바깥놀이터의 자전거를 떠올리고 교사는 자전거를 빠르게 타다가 넘어진 준기의 경험을 이야기하며 조심해서 타야할 것을 말한다. 영아들은 그림책 속의 내용과 생활 경험을 연결하여 이야기함으로써 교사와의 상호작용이 활발하게 이루어지는 모습을 보여주었다.

3) 지식과 정보 나누기

영아들은 교사와 함께 그림책을 읽으면서 교사로부터 새로운 정보를 쉽게

습득할 수 있다(Heath, 1983; Ninio, 1980; Pellegrini, et al., 1990). 영아는 교사와 함께 그림책을 보면서 그림책의 내용과 관련하여 모르는 것이나 궁금한 것이 생기면 교사에게 그때그때 물어보았고 이 때 교사는 영아에게 그림책과 관련하여 지식과 정보를 전달하며 상호작용을 하게 된다.

교사 : 슬민아, 주형아, 서정이랑 이 책 같이 보자.

주형이와 슬민이가 교사에게 온다.

주형 : 나 원래 그 책 좋아하는데.

교사가 책을 읽으며 손가락으로 그림을 가리키자 영아들이 다 같이 말한다.

영아들 : 개구리!

꽃게!

주형 : 나 어제 꽃게 먹어봤는데.

교사 : (그림을 가리키며) 이게 뭐예요? 빨간 동물?

영아들 : 새우.

주형 : 나 저거 먹어봤는데.

교사 : 이걸 뭘지 알아?

영아들이 교사를 보며 고개를 젓는다.

교사 : 조개의 한 종류 홍합이야.

주형 : 검정색이다.

교사 : 응. 그래. 검정색이야.

이건 물에 끓여서 먹으면 맛있어.

교사는 영아들과 함께 그림책을 보며 그림책 속에 나오는 동물들을 하나씩 이름을 말하도록 하다가 영아들이 모르는 홍합이 나오자 조개의 한 종류라고 설명을 해 준다. 영아들은 교사의 설명을 듣고 홍합 그림을 더욱 자세하게 들여다보게 되고 주형이는 홍합의 색이 검정색이라고 말한다.

그림책에 관련된 지식과 정보는 교사만이 영아에게 전달하는 것은 아니었다. 때로는 영아가 다른 영아에게 자신이 알고 있는 지식을 전달하기도 하였다. 이러한 또래교수의 역할은 한 아동이 다른 아동보다 더 많이 알고 있을 때 이루어지는 상호작용이다(Forman & Cazden, 1985).

다음은 영아가 다른 영아에게 자신이 알고 있는 지식을 전달하는 사례이다.

슬민이가 동물 그림책을 계속 넘기며 동물의 이름을 소리 내어 말한다.

슬민이 : 가재!

독수리!

(모르는 동물이 나오자 말하지 않고 그냥 넘긴다.)

고래!

핑귄!

옆에서 보고 있던 민규가 슬민이를 쳐다보며 말한다.

민규 : 아까 개는 갈매기인데.

슬민이 : (책장을 앞으로 넘기며) 갈매기야?

민규 : (슬민이에게 가까이 다가와) 어! 그거 갈매기야.

민규 : 이제 우리 같이 보자.

슬민이 : 번갈아서, 번갈아서 보자.

슬민이와 민규가 그림책을 함께 넘기며 둘이 한 번씩 동물 이름을 말한다.

민규가 가장 좋아하는 책이 동물이 나오는 책이다. 민규는 동물책 한 권 속에 있는 모든 동물을 생소한 동물까지 모두 알고 있다. 자신이 좋아하는 책을 매일 한번 씩 보기위해서 슬민이가 다 보기를 기다리고 있다가 슬민이가 모르는 동물이 나오자 그 동물의 이름을 알려줌으로써 슬민이와 함께 병

행하여 그림책을 보게 되었다.

그림책을 보고 있던 영아가 모르는 것이 나오면 그것에 대해 알고 있는 다른 영아는 자신이 알고 있다는 것을 모르는 영아에게 알려주고 몰랐던 영아가 관심을 보이면 지식을 알려 준 영아는 신이 나서 이야기를 하게 된다.

4) 궁금한 것 물어보기

2세 영아는 그림책 읽기 상황에서 언어적 상호작용이 활발하게 일어나는 시기이다. 이 시기 영아에게서는 모방, 응답, 질문, 요청, 명명, 자발적 대화, 탈상황적 대화, 혼잣말 등의 언어적 반응 유형이 나타나는데(김재순, 2003) 그 중에서 질문은 영아의 언어적 반응의 한 유형으로 모르는 것, 알고 싶은 것을 묻거나 교사에게 언어적 상호작용을 요구하는 것이다. 그림책 읽기 상황에서 교사와의 상호작용 시에는 영아들이 교사에게 그림책 내용과 관련하여 ‘누구’ 질문과 ‘무엇’ 질문, ‘왜’ 질문을 가장 많이 하는 것이 관찰되었다.

(1) 영아의 그림책 속의 인물에 대한 관심

다음은 영아가 교사와 그림책을 보며 등장인물에 대한 관심을 갖고 ‘누구’에 관한 질문을 통해 상호작용이 일어나는 사례이다.

교사가 '기관차 치치'를 읽어 준다. 이 때 주형이가 질문을 한다.

주형 : 허브아저씨가 뭐예요?

교사 : 응, 기관차에 석탄을 넣어주는 아저씨예요.

주형 : 치치볼트아저씨가 누구예요?

교사 : 기차를 운전하는 아저씨야.

주형 : 증기기관차가 뭐예요?

위의 예에서 주형이는 교사가 읽어 주는 그림책의 등장인물이 누구인지 교사에게 질문하는 모습을 보이고 교사는 이러한 주형이의 질문에 하나하나 대답을 해주면서 주형이의 궁금증을 해결해 주었다.

주형이는 토끼반의 다른 또래에 비해 질문이 많은 영아로서 점심을 먹을 때에도 모든 반찬을 “이건 뭐예요?” 라고 교사에게 물어보았고 이때마다 교사는 반찬의 이름과 함께 무엇으로 만들었는지 알려주었다.

(2) 그림책 속 시각적 이미지에 대한 관심

다음은 영아가 교사와 함께 그림책을 보며 그림책에서 보여 지는 시각적 이미지와 관련해 교사에게 ‘무엇’이라는 질문을 하여 상호작용이 일어나는 사례이다.

<사례 1>

교사가 그림책을 읽어 주는 동안 슬민이가 교사의 무릎에 앉아 그림책을 보고 있다.

슬민이 : (손가락으로 그림을 가리키며) 근데 이게 뭐예요?

교사 : 기차.

슬민이 : 아니, 이건 뭐예요?

교사 : 아~, 기차 안에 공기가 들어가도록 하는 곳.

<사례2>

주형이가 그림책의 제목을 손가락으로 가리키며 교사에게 묻는다.

주형 : 선생님, 이거 무슨 글씨예요?

교사 : (글자를 한자 한자 짚으며)화. 물. 열. 차.

주형 : 이거는 또?

교사 : 기. 관. 차.

<사례1>에서 슬민이는 기차 그림 앞부분을 가리키며 교사에게 ‘무엇’ 이냐고 질문을 하였고 슬민이가 물어보는 것에 대해 정확히 파악하지 못하고 ‘기차’ 라고 대답을 해 준 교사에게 다시 한 번 질문을 하여 원하는 교사의 대답을 얻는다. <사례2>에서 주형이는 글자에 관심을 갖고 교사에게 질문을 한다. 교사는 주형이가 글자는 모르지만 글자를 한자 한자 손가락으로 짚으며 또박또박 발음해 준다. 주형이는 다른 글자에 대해서도 물어보고 교사는 주형이의 질문에 글자와 발음을 하나씩 대응시켜 알려주었다.

(3) 영아의 무한한 호기심

2세 영아는 ‘왜’ 라는 질문을 많이 하는 시기로 주변세계에 대해 호기심이 왕성하다. 그림책 읽기 상황에서도 영아들은 교사에게 ‘왜’ 질문을 하면서 그림책의 내용이나 그림에 대해 궁금한 것을 물어봄으로써 상호작용을 하였다.

다음은 영아가 교사에게 ‘왜’ 에 관한 질문을 하는 사례이다.

교사 : 기차가 터널을 지나갑니다.

기차가 다리를 건너갑니다.

주형 : 선생님 왜 다리가 있어요?

교사 : 응, 기차가 강을 건너갈 수 있도록 다리를 만들어 놓은 거야.

주형 : 왜요?

교사 : 그렇지 않으면 강에 빠지게 되니까.

주형이는 교사가 읽어주는 그림책의 내용 중에서 기차가 다리를 건너는 장면을 들으며 왜 다리가 있는지, 다리를 만들어 놓은 이유에 대해 교사에게 질문을 하였고 교사는 다리를 만든 이유에 대해 설명을 함으로써 주형이의 질문에 대답을 해주었다.

그림책 읽기 상황에서 나타나는 영아와 교사의 상호작용이 이루어지는 요인 중 가장 많이 나타난 것은 교사의 질문하기였다. 교사의 질문은 그림책을 읽어 주면서 그림과 관련된 ‘누구’, ‘무엇’ 등의 영아의 간단한 대답을 원하는 질문과 그림책을 다 읽어 준 후 그림책의 내용에 대해 영아가 기억하는지를 물어보거나 그림책의 다음 내용에 관해 예측해 보도록 하는 질문 등이 나타났다.

(4) 교사의 단순 질문

다음은 교사가 영아에게 그림책을 읽어주며 그림책의 그림과 내용에 대해 간단한 사물이나 사건에 대한 간단한 대답을 요하는 질문을 하는 사례들이다.

주형이가 교사와 함께 공룡책을 본다.

주형 : 우유먹어서 커요.

교사 : 어, 우유먹어서 몸집이 커요.

(손가락으로 그림을 가리키며) 여기 뭐 있어 주형아?

주형 : 알.

교사 : 와, 알이 정말 크다.

알이 모두 몇 개 있어 주형아?

주형 : (손가락으로 하나씩 짚으며) 하나, 둘, 셋.

교사는 주형이에게 그림책 속의 그림을 가리키며 ‘무엇’ 인지 물어보고 주형이가 ‘알’ 이라고 대답하자 이번에는 알의 개수를 물어봄으로써 그림책 읽기 상호작용을 하였다.

(5) 교사의 내용 회상에 관한 질문

다음은 교사가 영아에게 그림책을 읽어 준 후 읽어 준 내용에 대해 영아에게 질문을 함으로써 영아가 그림책의 내용을 기억하는지를 확인해보는 상황의 예이다.

준기가 교사의 무릎에 앉아 교사가 읽어 주는 그림책을 본다.

그림책을 다 읽은 후 교사가 묻는다.

교사 : 치치한테는 뭐가 달려 있어?

이거 뭐야?

준기 : 기적이.

교사 : 응, 기적이 달려 있어서 무슨 소리냐?

준기 : 딸랑 딸랑.

교사 : 치치한테는 어떤 아저씨가 있지?

준기 : 화부아저씨.

교사 : 또 누구도 있어?

준기 : 승무원아저씨.

교사 : 준기 잘 아는구나.

치치가 달려가다가 다리가 어떻게 되었지?

준기 : 끊어졌어.

교사는 준기에게 그림책을 읽어 준 후 준기가 이야기를 어떻게 기억하는지 책의 내용을 물어봄으로써 상호작용을 이끌어내었다.

(6) 교사의 다음 내용 예측하기에 관한 질문

교사는 영아와 그림책 읽기를 하면서 그림책의 다음 내용을 보여주기 전에 영아에게 먼저 예측해 볼 수 있도록 질문을 통해 영아에게 그림책을 분석할 수 있는 기회를 제공하기도 하였다.

다음은 교사가 영아에게 그림책의 다음 내용 예측하기에 관한 질문을 하는 상황의 예이다.

교사 : 준기야, 거기서 뭐하고 있지?

준기 : 별자리 찾고 있어.

교사 : 어! 별자리가 준기 닮았어.

준기 : 곰돌이 닮았어.

교사 : 찾았다. 찾았어. 누구별자리?

준기 : 멍멍이.
 교사 : 찾았다. 찾았어. 누구별자리?
 (책을 넘기지 않고 준기를 바라본다.)
 준기 : 토끼!
 교사 : (책을 넘기며) 와! 진짜 토끼네.
 원숭이 별자리도 찾아보자.
 준기 : (손으로 짚는다.)
 교사 : 와, 원숭이네.

준기는 교사와 함께 그림책을 보면서 교사의 질문에 따라 그림책의 내용을 예측하여 대답을 한다. 교사는 준기가 그림책의 다음 장면을 예측하여 대답한 것이 책의 내용과 맞자 다음의 내용도 예측할 수 있게 마치 수수께끼를 하듯 재미있게 그림책을 읽으며 상호작용을 하였다.

5) 갈등 상황 해결하기

그림책을 함께 읽는 과정에서 영아들은 또래 간에 갈등을 겪게 되는데, 이러한 갈등은 교사나 또래 영아의 중재로 인해 해결되었다. 만 2세 영아들은 소유욕이 강하여 또래와 놀잇감을 두고 다투게 되는 상황을 자주 볼 수 있었다. 그림책 또한 놀이 상황에서의 놀잇감과 마찬가지로 영아들이 갈등을 겪는 소재가 되었으며 무엇보다도 자신이 소유하고 있던 그림책을 다른 영아가 원하게 되는 경우에 갈등상황이 가장 많이 일어났다. 갈등 상황에서 영아들은 교사나 또래에게 갈등중재를 요청하였고 교사와 또래 영아는 영아의 요청을 받아들여 갈등 중재자로서의 역할을 함으로써 갈등을 해결하였다.

영아들은 성인에 대한 의존도가 높고 문제해결을 하기 위해 필요한 능력

이 부족하기 때문에 갈등 상황에서 교사에게 가장 많은 도움을 받으려 하였다(곽승주, 2003). 이 때 교사는 영아에게 간략한 상황설명으로 왜 이러한 상황이 일어나게 되었고 어떻게 해결하는 것이 좋을지에 대해 영아들과 이야기를 하려는 시도를 함으로써 갈등을 해결하기도 하고 갈등 상황을 일으킨 영아에게 다른 영아에게 사과를 할 수 있도록 유도하기도 하였으며 때로는 다른 상황으로 전이시킴으로써 상황을 중재시키기도 하였다.

(1) 갈등 상황 설명

다음은 그림책 읽기 상황에서 영아들 간에 갈등이 발생하였을 때 교사의 갈등 상황에 대한 설명을 통해 해결이 되는 사례들이다.

<사례 3>

성진이와 준기가 그림책 한 권을 놓고 서로 가져가기 위해 당기고 있다.

준기 : 이 씨!

성진 : (말없이 준기를 흘겨보며 그림책을 잡은 손을 놓지 않는다.)

옆에서 지켜보던 교사가 둘에게 다가 온다.

교사 : (그림책을 잡고) 아까는 등준이가 보았지요.

지금은 준기가 먼저 보기로 했어.

성진이는 이따가 봐.

성진이가 손을 놓고 책꽂이로 가서 다른 그림책을 고른다.

<사례 4>

동준이가 그림책 두 권을 들고 와 그 중 한권은 바닥에 놓고 나머지 한 권을 본다. 이 때 성진이가 동준이가 바닥에 놓은 그림책을 가지고 간다.

동준 : 그거 내꺼야!

성진이가 못 들은 척 한다.

동준 : (소리지르며) 내꺼!

교사가 성진이를 데리고 동준이 앞으로 온다.

교사 : 동준이 지금 이 책 볼꺼야?

동준 : (고개를 끄덕인다.)

교사 : 성진이 동준이 다 보고 난 후에 보자. 동준이가 아직 안 봤데.

성진 : (고개를 끄덕이며 그림책을 동준이 옆에 내려놓는다.)

교사 : 동준아, 성진이 이따가 꼭 빌려줘.

동준 : (고개를 끄덕인다.)

<사례 3>에서 성진이와 준기가 그림책 한 권을 가지고 서로 먼저 보기 위해 실랑이가 벌어진다. 둘 다 양보할 마음이 없음을 판단한 교사가 두 영아에게 가서 준기가 동준이가 보고 난 후 그림책을 보기 위해 먼저 기다렸으므로 준기가 성진이보다 먼저 보는 것이 순서임을 알려주자 그때서야 성진이가 준기에게 그림책을 주고 다른 그림책을 고르러 갔다.

<사례 4>에서는 동준이가 보기 위해 가져다 놓은 그림책을 성진이가 가져하러 하다가 둘 사이에 갈등이 생겼고 교사는 동준이가 먼저 본 후 성진이가 보는 것이 순서임을 설명해줌으로써 둘 사이의 갈등을 해결해 준다.

이러한 갈등 상황은 그림책 읽기 시간만이 아닌 다른 놀이 상황에서도 빈

번하게 관찰되었으며 교사는 상황 설명을 통해 영아들이 어느 정도는 상황을 이해할 수 있도록 한 후 갈등을 중재하였다.

(2) 해결 방법 지시

다음은 그림책 읽기 상황에서 갈등이 발생하였을 때 교사가 갈등을 일으킨 영아에게 사과를 하게 하도록 지시함으로써 갈등이 중재되는 사례이다.

교사와 영아들이 그림책을 함께 읽고 있다.
준기가 서정의 팔을 치고 서정이 울음을 터뜨린다.
교사 : 서정아 왜 울어?
서정 : (준기를 가리킨다.)
교사 : 준기가 그랬어?
준기 : (바닥을 쳐다본다.)
교사 : 준기 어서 서정한테 사과하세요.
준기 : 미안해.
교사 : 서정을 보고 말해야지.
준기 : (서정을 보며) 미안해.

교사는 서정의 팔을 쳐서 갈등을 일으킨 준기가 서정에게 미안하다는 이야기를 하도록 지시하여 준기가 잘못을 하였다는 것을 말해줌으로써 갈등 상황을 중재하였다.

영아들은 교사와 함께 그림책보기를 하며 상호작용을 하는 과정에서도 서로 먼저 활동을 하려고 하다가 갈등이 생기기도 하였다. 교사는 이런 상황

에서 활동이 질서 있게 이루어지도록 지시함으로써 영아들 간의 갈등을 중재하였다. 다음은 교사가 순서 있는 활동을 지시함으로써 갈등을 중재시키는 상황의 예이다.

동준이와 준기가 교사와 읽어 주는 그림책을 함께 보고 있다.

교사 : 트리케라톱스의 울퉁불퉁한 뿔을 만져보아요. 어때?

동준 : (그림을 손으로 만지며) 울퉁불퉁.

교사 : 스테고사우르스의 거칠거칠한 피부를 만져보아요.

동준, 준기 : (그림을 손으로 함께 만진다.)

교사 : 비키의 부드러운 볼을 만져 봐요. 어때?

동준 : (그림을 손으로 만지며) 부드러워.

이때 준기도 그림을 만지려다 동준이와 손이 엉킨다.

준기가 몸으로 동준이를 민다.

교사 : (준기를 잡으며) 함께 만져야지.

동준이 먼저 만지고. 준기 만지고.

동준이가 먼저 그림을 만지고 준기가 차례로 만진다.

2세 영아는 분노의 감정을 언어로 표현하기도 하나 때리거나 무는 등의 공격적 행동으로 표현하기도 한다(Snow, 1998).

교사와 영아들이 소그룹으로 그림책을 읽을 때 가장 많이 생기는 갈등의 원인도 함께 활동을 하며 영아들 간에 신체적인 부딪침이 일어나기 때문이었다. 영아들은 자신의 불편함을 참기보다는 친구를 밀거나 소리 지르기 등으로 표현을 하였고 이는 곧바로 갈등으로 이어졌다.

이러한 갈등상황은 교사가 방법을 지시함으로써 곧바로 갈등이 해결되는 양상을 보였다.

(3) 다른 상황으로의 전이

다음은 교사가 갈등 상황이 일어났을 때 다른 상황으로의 전이를 통해 갈등을 중재하는 상황의 예이다.

교사와 영아들이 책보기 영역에 앉아 그림책을 함께 읽고 있다.

성진이가 카트에 물건을 가득 싣고 책보기 영역으로 와 물건들을 쏟아 낸다.

주형 : 복잡해.

동준 : 여기 아니야.

다른 교사가 성진이에게 온다.

교사 : 성진아 이걸 저기 가서 놓아야지.

선생님이랑 계산대에 가서 계산할까?

성진이가 물건을 다시 담아 교사와 함께 간다.

성진이가 영아들과 교사가 그림책을 읽는 활동을 방해하자 영아들은 성진의 놀이가 이곳에서 하는 놀이가 아님을 성진이에게 이야기하고 이를 본 다른 곳에 있던 교사가 다른 영아들에게 방해가 되지 않도록 성진이에게 교사와 함께 가서 놀이를 할 것을 제안하고 다른 상황으로 이끌어 주었다.

위와 같이 갈등 상황에서 갈등 중재자의 역할은 교사가 가장 많이 하는 것이 관찰되었으나 때로는 또래 영아가 갈등을 중재하는 모습도 볼 수 있었다.

다음은 그림책 읽기 상황에서 그림책을 읽는 순서를 두고 일어나는 갈등과 관련된 또래의 갈등 중재가 일어나는 상호작용의 사례이다.

수민이가 그림책을 보는 동안 준기와 슬민이가 옆에 앉아있다.

수민이가 그림책을 다 본 후 책을 덮는다.

준기 : 수민아, 빌려줘.

슬민이 : 아니야, 나 빌려준다고 했어.

수민아 빌려줘.

준기 : 아니야, 준기 빌려줘.

수민 : 아니야, 슬민이야.

(슬민이에게 그림책을 준다.)

슬민이가 수민이에게서 그림책을 받아 보는 동안 준기가 옆에 앉아 기다린다.

슬민이는 수민이가 그림책을 다 읽은 후에 수민이에게서 그림책을 받기로 약속을 하고 순서를 기다리고 있다. 준기가 수민이의 그림책을 보고 싶어 하자 슬민이가 수민이 다음 차례에 보기로 약속했음을 준기에게 말하지만 준기는 슬민이의 말에는 아랑곳하지 않고 수민이에게 그림책을 달라고 한다. 수민이는 슬민이와 먼저 약속했음을 준기에게 이야기하고 준기는 수민이의 이야기를 들은 후 슬민이가 먼저 그림책을 보는 것을 인정하고 다시 슬민이가 다 읽기를 기다린다.

V. 논의 및 결론

1. 논의 및 결론

본 연구에서는 그림책 읽기 활동에서 2세 영아와 교사 간 상호작용이 어떻게 이루어지는지 문화 기술적 접근을 통해 살펴보는 데 그 목적을 두어 현장에서 영아와 교사간의 그림책 읽기 상호작용이 어떻게 이루어지고 있는지 알아보고자 하였다.

본 연구의 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 그림책 읽기 상황이 시작 될 때의 영아와 교사의 상호작용 유형은 영아의 개별적 요청, 교사의 대·소그룹 읽어주기, 또래의 참여로 인해 다양하게 나타났다. 영아의 개별적 요청으로 그림책 읽기가 시작되는 경우에 교사는 영아를 자신의 무릎에 앉히거나 신체를 가까이 밀착하여 함께 그림책을 보았고 그림책 읽기를 본격적으로 시작하기 전에 표지의 그림이나 제목을 먼저 살펴보며 영아의 흥미를 유발하였으며 이 때 영아는 교사가 들려주는 이야기를 집중하여 듣는 모습을 보였다. 이는 교사는 그림책을 적당한 높이에서 영아의 느낌과 반응을 파악하며 읽어주는 것이 중요하다는 교사의 역할을 강조한 주영희(1984)의 견해를 뒷받침하여 준다.

교사가 소그룹으로 그림책 읽어주기를 시작하는 경우 교사와 영아들 사이에 활발한 상호작용이 이루어졌으나 그림책 읽기에 참여한 모든 영아들 중 때로는 여럿이 함께 상호작용 하는 상황에 흥미를 잃는 모습을 보이는 영아도 있었다.

교사가 대그룹으로 그림책 읽어주기를 시작하는 경우의 상호작용은 교사의 후속 질문으로 인한 상호작용을 제외하고는 교사의 일방적인 그림책 읽어주기로 이루어졌다. 영아들도 또래와 이야기를 하거나 집중을 하지 못하고 다른 영아들을 방해하여 교사의 중재로 인해 그림책 읽기가 잠시 중단되기도 하였다.

또래의 참여로 인해 그림책 읽기 상호작용이 시작되는 경우에 영아는 그림책 자체 보다 먼저 그림책을 보던 또래의 말이나 행동을 유심히 살피며 그에 적절하게 반응을 해 줌으로써 또래와 함께 상호작용을 하였다.

둘째, 그림책을 읽어주는 진행과정에서 영아와 교사는 다양한 방법으로 상호작용을 하였다. 교사와 영아는 그림책을 단순히 읽는 것으로만 보지 않고 그림책을 통해 감각 운동적, 신체적 활동과 연결하여 상호작용을 하였다.

영아들은 그림책을 읽다가 그림책의 내용이나 그림과 관련 된 자신들의 경험에 대해 이야기 하는 것을 좋아했는데 이때의 경험은 영아의 생활 속에서 겪었던 일이나 사전 경험을 통해 알고 있는 지식을 포함한다. 이 때 지식을 전달한 영아는 신이 나서 활발하게 상호작용을 전개해 나가는 모습을 보였는데 이는 함께 책을 보는 과정에서 또래는 개인교사의 역할을 하게 된다는 이명희(1998)의 연구 결과와 일치한다.

교사와의 그림책 읽기 상황에서 영아는 자신의 감정과 정서 상태를 표현하기도 하여 이를 바탕으로 상호작용이 일어나는 모습을 보였다. 이때의 영아는 긍정적·부정적 정서를 그림책의 내용과 연결하여 표현하기도 하였고 그림책을 읽는 상황에서 생기게 되는 영아들 간의 다툼으로 인한 감정 표현은 갈등상황으로 이어지기도 하였다.

그림책 읽기 활동은 다른 활동으로 확장이 되는 모습도 보였다. 영아와 교사는 그림책의 내용과 관련이 있는 노래를 불러보기도 하였고 기존의 노래 가사를 그림책의 내용에 맞게 바꾸어 부르기도 하였으며 때로는 울동으로까지 활동이 확장되기도 하였다. 또한 영아 자신이 직접 그림 속의 주인공이 되는 가작화 활동으로 연결되어 상호작용이 이루어지기도 하였다.

셋째, 그림책 읽기의 마무리하는 과정에서 교사는 다 읽은 그림책을 영아가 스스로 정리할 수 있도록 하였고 그림책이 영아에게 매우 흥미로운 내용이거나 영아 자신이 좋아하는 그림책일 경우 다시 읽어 달라는 요청을 하여 다시 한 번 그림책을 통한 상호작용이 시작되었다. 이때는 교사가 아닌 영아가 교사의 역할을 자청하는 모습을 보이기도 하였다. 또한 교사는 그림책의 내용에 관한 질문을 영아에게 하거나 그림책 내용과 연관된 다른 영역에서의 활동으로 확장되는 모습도 보였다.

넷째, 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사는 그림책의 이야기 내용을 개작하는 역할을 하였다. 교사는 그림책의 내용을 모두 읽어주기도 하였으나 때로는 영아의 발달에 맞추어 내용을 축약하여 전달하기도 하였다.

영아들도 때로는 교사처럼 교사나 다른 영아들에게 그림책을 개작하여 읽어 주는 모습을 보였다. 영아들은 교사처럼 글씨를 읽는 것은 아니었으나 자신이 기억하고 있는 그림책의 내용을 그림을 보며 연결 지어 이야기를 전달하였다. 이러한 영아의 교사를 모방하는 모습은 2세 영아의 특징으로 영아들은 자신이 친숙한 성인의 행동을 모방하므로 성인의 역할이 중요함을 보여주는 것이다.

다섯째, 그림책 읽기 상황에서 교사는 그림책을 읽으면서 그림책의 내용과 관련된 생활경험을 통해 영아가 그림책의 내용을 쉽게 이해할 수 있도록 도와주는 역할을 하였다. 영아들도 그림책을 보면서 그림책 속의 상황과 같은 자신의 경험을 떠올려 이야기하였다. 이러한 생활경험과 그림책의 내용을 연결하는 역할은 영아와 교사간의 상호작용이 활발하게 이루어지도록 하였다.

본 연구를 통해 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사간의 상호작용이 어떠한지, 이 때 나타나는 영아와 교사의 역할은 어떠한지에 대해 살펴보았다.

본 연구에서 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사의 상호작용의 유형을 보기 위해 그림책 읽기의 시작, 그림책 읽기의 진행, 그림책 읽기의 마무리의 세 가지로 범주화 하였다. 이 때 일어나는 모든 상호작용의 요인은 영아와 교사에게서 찾을 수 있었다.

그러므로 영아에게 언어, 인지, 사회 등 발달적으로 풍부한 경험을 할 수 있게 도와주는 그림책 읽기 활동 시에 교사는 영아들의 그림책 읽기에 관심을 가지고 적절한 개입과 반응을 함으로써 그림책 읽기 상호작용을 영아들에게 보다 교육적이고 의미 있게 이끌 수 있을 것이다. 또한 그림책 읽기는 영아와 교사간의 상호작용뿐만 아니라 영아와 영아간의 다양한 상호작용이 일어나고 그 안에서 영아들은 서로에게 지식을 전달하거나 갈등을 해결하는 등의 여러 역할을 수행함으로써 또래간의 영향력이 긍정적인 결과를 가져올 수 있을 것이라 생각된다.

2. 제언

본 연구의 제한점과 함께 이에 따른 후속연구를 위해 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 본 연구는 대상 영아를 언어적 상호작용이 활발한 2세 영아로 한정하였다. 그러나 영아는 언어로만 자신의 의사표현을 하는 것이 아니다. 영아의 비언어적인 표현까지 좀 더 세밀하게 관찰할 수 있다면 더 어린 연령의 영아도 관찰하여 비교분석하는 연구를 할 수 있다. 따라서 좀 더 넓은 범위의 연령을 대상으로 하는 후속 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구는 학기 말에 이루어져 영아들이 대그룹 읽기나 점심시간에 다른 영아들을 기다리며 자연스럽게 그림책을 보는 것에 익숙해져 있었다. 대그룹 읽기는 영아들에게 유일한 대집단 활동으로 다른 영아들에게 방해가 되지 않도록 주의집중을 해야 하는 시간이다. 그러므로 학기 초에 영아들의 대그룹 읽기 시간의 모습은 학기 말과는 다를 것이라 예상된다. 그러므로 학기 초와 학기 말의 영아들의 모습을 비교하여 관찰하는 연구가 필요할 것이다.

셋째, 본 연구는 그림책 읽기 상황에서 영아와 교사 간의 상호작용을 분석하려고 하였으나 또래간의 상호작용도 빈번하게 이루어지는 것이 관찰되었다. 또래간의 상호작용에 관한 연구는 유아를 대상으로 한 연구는 많았으나 영아를 대상으로 한 연구는 상호작용의 유형과 상호작용이 일어나는 횟수를 분석하는 연구들로서(권혜진; 김정연, 1996) 영아와 또래간의 상호작용을 좀 더 세밀하게 관찰할 수 있는 후속 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

- 고진숙(2003). 책 읽기에서 나타난 어머니의 언어유형과 영아의 반응. 수원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 곽승주(2003). 영아-교사 간의 상호작용에 관한 문화기술적 연구. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 구수연(1995). 2세아의 의사소통에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위 논문.
- 권경숙(2002). 어린이집 영아들의 갈등에 대한 문화기술적 연구. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 권세경(1995). 어머니를 대상으로 한 언어적 상호작용 교육이 어머니의 언어적 상호작용 방법과 유아의 어휘력 향상에 미치는 영향. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 권혜진(1996). 보육시설의 집단 크기에 따른 영아의 또래 및 보육교사와의 상호작용. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김금주(2000). 영아-어머니의 상호작용 유형과 영아의 언어발달에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김명순(1999). 영아기의 의사소통 능력. 1999년 삼성복지재단 제 7회 학술대회 : 올바른 보육은 요람에서부터.
- 김윤옥 외(2001). 질적 연구 방법과 설계. 서울 : 문음사.
- 김재순(2003). 만 2, 4세 유아와 어머니의 그림책 읽기 상호작용. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김정연(1996). 대상과 성별에 따른 영아의 언어적, 비언어적 상호작용.

- 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김지연(2005). 어린이집 교사의 언어적 행동과 영아의 언어발달 간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김태희(1998). 혼합 연령 집단과 단일 연령 집단 간 교사-유아와 유아-유아의 상호작용 유형 비교. 전남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김현희, 박상희(1999). 유아문학교육. 서울 : 학지사.
- 김희진, 김언아, 홍희란(2004). 영아를 위한 프로그램의 이론과 실제. 서울 : 창지사.
- 마쓰이 다다시(1996). 어린이 그림책의 세계. 이상금(역) 서울 : 한림출판사.
- 민옥진(1999). 동화 내용에 대한 토의 활동이 교사와 유아의 문해발달에 미치는 효과. 서원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박선혜(1984). 그림책읽기를 통한 어머니의 상호작용 훈련효과가 유아 언어능력에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위 논문.
- 송정숙(2003). 교사의 그림책 읽어주기 방법에 따른 유아의 읽기 능력 및 흥미 증진 효과비교. 부산대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 송주아(2002). 글 없는 그림책에 대한 교사의 인식 및 활용에 대한 실태. 경희대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 신은주(1993). 가정과 보육시설에서 유아-양육자간 상호작용에 관한 연구. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 오복환(2005). 그림책 읽어주기 활동에서 교사의 질문 유·무가 유아의 이야기 꾸미기 능력에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.

- 오진희(2000). 그림책 읽기에서 나타난 교사의 언어적 유형에 따른 영아의 반응 분석. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이경우 외(1997). 유아에게 적절한 그림책. 서울 : 양서원.
- 이미화(2003). 영아를 위한 대화식 그림책읽기 교사교육 프로그램의 효과. 연세대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이상금·장영희(2005). 유아문학론. 서울 : 교문사.
- 이숙재, 이봉선(2002). 영유아의 발달과 교육. 서울 : 창지사.
- 이연규(1999). 글 없는 그림책과 교사와의 상호작용이 시각적 문해, 추론, 구두 언어 및 확산적 사고에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이영(1999). 발달에 적합한 영아 프로그램. 1999년 삼성복지재단 제 7회 학술대회 : 올바른 보육은 요람에서부터.
- 이영자(1994). 유아 언어교육. 서울 : 양서원.
- 이영자·이종숙(1996). 영아의 문해행동 발달과 영아-부모와의 상호작용 유형의 변화. 유아교육연구16(1). p23-47.
- 이인선(2005). 교사와 유아의 심미적 그림책 읽기 상호작용이 유아의 언어·사고 능력에 미치는 영향. 한국 교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이차숙(1993). 유아의 그림 이야기책 읽기 활동에서 어머니의 매개적 역할이 유아의 문식성 발달에 미치는 영향. 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이차숙(2004). 유아언어교육의 이론적 탐구. 서울 : 학지사.
- 장영희(2004). 영아교육과정. 서울 : 양서원.
- 장혜경(1986). 교사의 질문유형에 따른 아동의 언어적 반응분석. 중앙대

- 학교 대학원 석사학위 논문.
- 전금주(1998). 도서대여 프로그램이 유아의 읽기흥미와 능력에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 정성순(2000). 글 없는 그림책을 활용한 이야기 꾸미기 활동이 유아의 언어 능력에 미치는 효과. 전남대학교 대학원 석사학위 논문.
- 정은경(1999). 유치원 유아들의 실외놀이에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 정지경(2000). 동화책 읽어주기 접근 방법에 따른 유아의 읽기 태도와 구성력에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 주영희(1984). 유아를 위한 언어교육. 서울 : 교문사.
- 채유진(1999). 가정에서의 어머니-영아 간 책 읽기 상호작용. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최경례(2001). 가정의 동화책 읽기 환경이 유아의 읽기 능력과 흥미에 미치는 영향. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 홍용희(1998). 참여관찰과 심층 면담: 교육연구의 질적 접근 그 방법과 쟁점. 교육 인류학 연구회 1998년 춘계 학술대회 자료집, p.33-51.
- Bloom, D.(1985). *Reading as Social Process*. Language Arts, 1(62), 135-142.
- Bromly, K, D.(1991). *Webbing with literature : Creating story maps with children's books*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Bogdan, C. R., & Biklen, K. S. (1982). 교육 연구의 새 접근: 질적연구. 신옥순 (역). 서울: 교육과학사, 1991.
- Heath, S. B.(1980). The functions and use or literacy. *Journal of Communication*, 30, 123-133.

- Hestenes, L., Kontos, S., & Bryan, Y.(1993). Children's Emotional Expression in Child Care Centers Varying in Quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 3. 39–53.
- Hoing, A. S.(1985). High quality infant/toddler care : Issues and dilemmas. *Young Children*, 40(11), 1–40.
- Holloway, S., & Reichhart–Erickson, M.(1988). The Relationship of Day Care Quality to Children's Free–Play Behavior and Social Problem–Solving Skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3. 39–53.
- Howes, C.(1997). Teacher Sensitivity, Children's Attachment and Play with Peers. *Early Education and Development*, 8(1). 41–49
- Howes, C., & Smith, E.(1995). Relation Among Child Care Quarlity, Teacher and Behavior, Children's Play Activities, Emotional Security, and Cognitive Activity in Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10. 381–404.
- Kontos, S., & Wilcox–Herzog, A.(1997). Teachers' interactions with children : Why are they 재 important?. *Young Children*, 52(2). 4–12.
- McCartney, K.(1984). Effect of Quality of Day Care Environment on Children's Language Development. *Developmental Psychology*, 20(2). 244–260.
- Mitchell–Copeland, J., Denham, S., & DeMulder, E.(1997). Q–Sort Assessment Relationships and Social

- Competence in the Preschool. *Early Education and Development*, 8(1). 27–39.
- Ninio, A.(1980). Picture–book reading in mother–infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587–590.
- Pellegrini, A. D., Perlmutter, J. C., Galda, L., & Broda, G. H.(1990). Joint reading between Black Head Start children and their mother. *Child Development*, 61, 443–453.
- Pianata, R., Nimetz, S., & Bennett, E.(1997). Mother–Child Relationships, Teacher–Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12. 263–280.
- Roser, N., & Martinez. M.(1985). Roles adults play in preschoolers' response to literature. *Language Arts*, 62, 453–485.
- Snow, Charles, W.(1998). *Infant Development*. New Jersey : Prentice–Hall, Inc.
- Tizard, B., Cooperman, Q., Joseph, A., & Tizard, J.(1972). Environmental effects of language development : A study of young children in long–stay residential nurseries. *Child Development*, 43. 337–358.
- Vygotsky, L. S.(1978). Mind in society: *The development of higher Psychological process*. Cambridge, MA: Havard

University Press.

Walsh, J. D. (1998). 좋은 연구: 극히 작은 일들에 대한 매우 확장 깊은 지식. 한국 유아교육 학회 1998년도 연차 학술대회 자료집.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M.(1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.

Wilson, K. E.(1988). *Development of conflicts and conflicts resolution among preschool children*. MT: Pacific Oaks College.

ABSTRACT

A Study on the interactions of teachers and toddlers in story time

Lim, Hye-Ryeon

Major in Early Childhood Education

Dept. of Education

Graduate School of Education

Sungshin Woman's University

The purpose of this study is to fully understand interactions between instructors and two-year-old toddlers, who are having story time with picture books at educational institutes.

By observing these situations, a researcher wanted to figure out two things: the way of the interactions, the respective roles in the interactions.

Therefore, the researcher conducted survey researches visiting kindergarten and having interview.

Those are following questions.

1. How are the interactions of teachers and toddlers in story time?
2. What are the roles of teachers and toddlers in story time?

In order to answer the questions, the author observed one of the teachers at nursery school in Seoul, who has taught 2-year-old 13toddlers.

Observing toddlers while they were having free time especially focused on reading books took 140hours for 12weeks (Oct.2005~Feb.2006).

Collected data by observation, interviewing with teachers, using materials such as photographs, personal records, video, considering documents. The researcher classified, organized, and categorized these data to analyze.

The results of this study presents the following.

1. How are the interactions of teachers and toddlers in story time?

The interactions showed up from five procedures: the start of reading,

The connection of sensory motor-physical activity, the reminiscence of personal experience, the expression of emotion, the expansion of activity.

At the time they started to read the picture books, the types of interactions varied by toddlers' individual needs, teacher's suggestions about making groups, joining in with other toddlers of the same age.

In the course of the teacher reading books, the instructor interacted lively with children by connecting sensorimotor, physical activities, their own life experiences, musical activities, and role plays.

2. What are the roles of teachers and toddlers in story time?

First, when they were reading the story book, toddlers and teachers were seen to remake the story line.

Teachers modified the story according to the development stage each infant was in. They paraphrased the story with easier vocabulary and summarized it if it is too long for the toddlers to understand.

Imitating the teachers, toddlers reorganized the story by using the pictures they were looking at.

Second, toddlers and teachers had shown to relate the story with their own life experiences while they were reading.

Toddlers couldn't read the written text as the teachers, but they remembered what they had listened and delivered the story using the pictures with the words they had used in everyday life.

Third, they shared their information and knowledge to each other. Whenever kids were curious about something teacher answered their questions. Also among children, they communicated ideas and information that they had known.

Fourth, during the story time the instructor and the kids had role of inquiring about anxiety. In this time(2-year-old toddlers) they used to say "why?" for everything. Therefore, the teacher could lead interactions briskly by asking short, simple questions using wh-questions like "what?,who?" to check how well they understood about the contents. Also the instructor made them predict following stories to extend their thoughts.

Fifth, in the course of reading book both students and the teacher

managed the problem to go away. While they were reading picture books they frequently made a habit of being in trouble. At that time the instructor solved the problem by explaining the conditions, indicating the way to clear the situation, and changing the mood. The other kids of the age had shown by expressing their own opinion when the kids asked for the arbitration.