



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](#)

배지희 교수지도  
박사학위 청구논문

만 1세반 영아의 교사와 또래 간  
의사소통에 관한 문화기술적 연구

2010

성신여자대학교 대학원  
교육학과(유아교육전공)

황 인 애

만 1세반 영아의 교사와 또래 간  
의사소통에 관한 문화기술적 연구

배지희 교수지도

이 論文을 博士學位 論文으로 提出함

2010年 4月

성신여자대학교 대학원  
교육학과(유아교육전공)  
황 인 애

# 인 준 서

황인애의 박사학위 논문으로 인준함.

심사위원 \_\_\_\_\_인

심사위원 \_\_\_\_\_인

심사위원 \_\_\_\_\_인

심사위원 \_\_\_\_\_인

심사위원 \_\_\_\_\_인

성신여자대학교 대학원

## 논문 개요

본 연구의 목적은 만 1세반 영아와 또래, 영아와 교사관계에서의 의사소통이 다양한 맥락을 통해 어떠한 양상을 보이는지를 심층적으로 이해하고자 하는 것이다. 이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 만 1세반 영아와 또래의 의사소통 양상은 어떠한가?

둘째, 만 1세반 영아와 교사의 의사소통 양상은 어떠한가?

본 연구는 연구 참여자의 관점에서 의사소통의 양상을 파악하기 위하여 문화기술적 연구방법을 사용하였다. 2008년 2월부터 2009년 2월까지 서울시에 소재한 햇살 어린이집의 만 1세 학급인 새싹반 영아 10명과 교사 3명의 의사소통 과정을 참여 관찰하였고 교사들과의 면담을 실시하였다. 본 연구 기간 동안 총 78회분의 관찰 자료와 총 8회분의 교사 면담자료, 녹음 및 비디오 녹화자료, 영아 생활기록부, 교육계획안, 가정통신문, 대화수첩, 일일 보고서 등의 문서자료 등이 수집되었다. 자료 분석을 위해 참여관찰 일지와 면담기록, 관련 문서 등을 분류하고 조직하여 범주화하였다.

본 연구의 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 새싹반 영아와 또래의 의사소통은 서로에 대한 관심 드러내기, 놀이하기, 문제 해결하기 상황에서 영아들의 소통방식에 따라 다양한 양상으로 나타났다.

새싹반 영아들의 또래에 대한 관심 드러내기는 소통방식에 따라 다르게 나타났다. ‘신체적 접촉’이나 ‘소리내기’ 등을 사용하며 미숙한 표현으로 관심을 드러내기도 하였으며, 언어적 소통방식이 가능한 영아들은 ‘또래 이름 부르기’, ‘상황 물어보기’, ‘친구라고 말하기’ 등 보다 분명하고 직접적인 방식으로 표현하였다. 미숙하게 표현되는 또래에 대한 관심은 영아의 의도가 분명하게 전달되지 못해 또래로부터 수용되지 못하는 상황이 발생했다. 반면 언어적 소통방식으로 분명하게 표현되는 또래에 대한 관심은 영아의 의도를 정확하게 전달할 수 있어 수용되는 경우가 많았으며 긴밀한 또래관계로 발전되기도 하였다. 영아들의 관심 표현하기는 월령의 변화와 함께 진화된 방식으로 변화되었다. 학기 초 비언어적 소통방식으로 또래와의 관계 맺기가 어려웠던 영아들은 언어 표현이 가능해지면서 자신의 의도를 분명하게 전달할 수 있게 되었다.

새싹반 영아들은 또래와의 놀이를 위해 자신의 소통방식에 따라 놀이를 제안하였다. 언어표현이 미숙한 영아들은 놀이감의 기능을 몸으로 표현하며 놀이를 제안하였으며, 언어표현이 가능한 영아들은 놀이를 대표하는 어휘를 사용하며 놀이를 제안하였다. 언어적 소통방식으로 표현되는 놀이제안은 또래로부터의 수용을 높이는 것과 함께 또래에게 놀이주제를 전달할 수 있게 되어 영아가 의도한 놀이를 진행할 수 있었다. 영아들의 놀이는 소통방식에 따라 차이를 보였다. 몸짓과 소리내기를 통해 또래를 모방하는 놀이가 나타났으며, 언어적 표현을 사용하게 되면서 영아들의 상징놀이가 발전되는 모습을 보였다. 비언어적 소통방식을 위주로 사용하는 영아들은 서로의 몸짓을 모방하고 반복하는 모방놀이를 주로 하였다. 반면 언어적 소통방식을 사용하는 영아들의 몸짓 모방놀이는 놀이의 의도가 분명하게 나타났으며, 말소리의 모방에서 또래와 대화하는 언어놀이가 나타났다. 영아들의 상징놀이는 놀이감이 가진 기능을 중심으로 나타났으며, 언어적 소통방식을 보이는 영아들은 현실과 다른 이야기가 있는 상황을 창조하고 이야기 속의 자신의

역할을 만들어내며 발전된 놀이형태를 보였다.

새싹반 영아와 또래가 의사소통하는 과정에는 다양한 문제들이 나타났다. 이러한 문제는 주로 또래가 자신의 것을 침범하려는 의도를 보이는 소유권과 관련된 상황이나 미숙한 소통방식으로 서로의 의도가 제대로 전달되지 못하는 상황에서 발생하였다. 영아들은 나름대로의 방식으로 문제를 해결하려는 의도를 보였다. 영아들은 몸짓이나 소리의 억양에 변화를 주거나 또래에 대한 미안함을 웃음으로 표현하며 감정을 공유하며 문제를 해결하고자 하였다. 이러한 해결방식은 비언어적 소통방식을 보이는 영아들에게서 주로 나타났으며, 감정을 공유하는 문제해결 방식은 언어로 의사소통하는 영아들에게서도 나타났다. 또한 영아들은 문제를 해결하려는 의도를 언어적 표현을 통해 보다 강하게 전달하였다. 용납할 수 없는 또래의 행동을 핵심적인 어휘를 사용하여 제지하였으며, ‘사과하기’, ‘대안 제시하기’ 등의 사회적 기술을 사용하여 해결하기도 하였다. 이러한 직접적 표현 방식은 문제해결과 함께 문제를 미연에 방지하는 효과로 나타났다.

둘째, 새싹반 영아와 교사의 의사소통 양상은 영아의 발달특징과 관련한 요구 의도와 교사의 수용 의도가 교차하며 나타났으며, 미숙한 소통방식을 보이는 영아의 특성과 관련하여 영아반 교사로서의 특별한 역할이 나타났다.

영아의 의존적인 발달 특징은 관심에 대한 요구와 놀이에 대한 요구로 나타났다. 새싹반 영아는 부모와 헤어지는 상황을 비롯한 어린이집의 일상을 통해 교사의 관심을 필요로 하였으며, 새싹반 교사는 영아의 관심 요구를 적극적으로 수용하였다. 교사는 영아의 마음을 위로하고 변함없는 지원을 보내며 영아에게 지지자로서의 확신을 주었다. 영아들은 자신의 소통방식에 따라 교사에게 놀이를 제안하며 함께 놀이하기를 요구하였다. 교사는 영아의 놀이제안에 의미를 만들며 반응해 주었으며, 언어적 표현 없이 놀이감을

내미는 영아의 행동에서 놀이 의도를 발견하고 놀이를 확장시켜 나갔다. 언어표현이 가능한 영아들은 자신들이 하고 싶은 놀이를 직접적으로 표현하며 놀이를 제안했다. 영아가 원하는 놀이를 정확하게 파악한 교사는 영아의 놀이제안을 받아들여 공동놀이자의 역할을 수행하였다. 교사는 영아들이 놀이에 참여하지 못하거나 놀이가 확장되지 못하는 상황에서 놀이를 제안했으며, 영아들에게 새로운 개념을 제공하거나 영아의 발달을 의도하고 주도적으로 놀이를 이끌어 나갔다. 교사와 함께 하는 영아들의 놀이는 놀이의 지속시간을 늘리고 또래와의 상호작용기회를 늘리며, 새로운 개념들을 익힐 수 있는 기회가 되었다.

영아의 독립적이고 자율적인 발달 특징은 자신의 존재를 알리려는 요구로 나타났다. 새싹반 영아들은 자신의 주장이나 생각, 느낌 등을 적극적으로 표현하였다. 새싹반 교사는 자립의지를 보이며 스스로 해보려는 영아들의 요구를 이해하고, 영아들의 성취를 격려하고 어린이집의 일상적인 생활을 통해 영아들이 직접 선택할 수 있는 기회를 제공하였다. 교사는 ‘거부’적인 표현을 통해 자기주장을 하는 영아들을 이해하고 영아들이 자신의 의도를 좀 더 정확하게 드러낼 수 있도록 ‘내꺼야’, ‘아니야’, ‘싫어’ 등의 표현을 영아 입장이 되어 말해주며 영아 스스로 소통의 주체임을 확인시켜 주었다.

새싹반 영아는 사회적 적응을 시도하며 적응과정의 어려움을 교사에게 표현하였다. 새싹반 교사는 도움을 요청하는 영아의 요구를 수용하며 영아들의 사회적응을 도왔다. 교사는 영아들이 또래와 만날 수 있는 기회를 제공하며 또래에 대한 관심을 갖도록 하였으며 이러한 만남이 기분 좋은 경험이 될 수 있도록 지원하였다. 영아는 또래와의 문제 상황에서 교사에게 도움을 요청하였고, 교사는 문제가 일어난 상황에 따라 적절한 방법을 제시하였다. 신체적 접촉에 의한 문제 발생 시 교사는 서로의 감정을 공유할 수 있는 기회를 제공하였다. 놀이감으로 인한 문제 상황에서는 최초의 소유자를 찾아 문제를 해결하거나, 영아 스스로 자신의 의견을 전달하는 방법 등을 모델링

을 통해 보여주며 다양한 사회적 기술들을 제공하였다.

새싹반 영아들이 사용하는 몸짓과 소리내기뿐만 아니라 미숙한 형태의 언어사용은 영아와 의사소통하는 교사에게 특별한 역할을 요구하였다. 새싹반 교사는 미숙한 소통방식으로 관계 맺기에 실패하고 좌절하게 되는 이 시기 영아들의 문제를 이해하고 영아와 또래가 서로의 의도를 전달하는 과정에 참여하여 그들의 생각과 느낌을 대신 전달해주는 대변인의 역할을 수행하였다. 이러한 과정에서 교사는 영아들의 문제를 방지하기 위해 영아들의 의도를 변경하여 전달하기도 하였다. 또한 새싹반 교사들은 영아의 의도를 파악해야 하는 일을 어렵게 생각하고 있었다. 교사는 영아와의 의사소통에서는 영아와 관련한 전·후 상황을 고려하거나 세심한 관찰이 무엇보다 필요하다고 인식하고 있었다. 그러나 교사들은 개별적 의사소통이 어려운 현실과 관련하여 교사의 인식과 현실 적용사이에서 어려움을 느끼고 있었다.

# 목 차

## 논문개요

<b>I. 서 론</b> .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구 문제 .....	6
3. 연구자 .....	6
<b>II. 이론적 배경</b> .....	10
1. 의사소통의 개념 .....	10
2. 영아 의사소통 능력의 발달 .....	12
1) 영아의 의사소통 방식 .....	12
2) 영아의 의사소통 의도 .....	15
3. 영아와 또래의 의사소통 .....	17
1) 영아와 또래의 의사소통 방식의 변화 .....	17
2) 영아와 또래의 의사소통과 관련 변인 .....	18
4. 영아와 교사의 의사소통 .....	22
1) 영아와 교사 의사소통에서의 영아의 의도 .....	22
2) 교사의 의사소통과 영아의 발달 .....	24
<b>III. 연구 방법</b> .....	28
1. 연구 참여자 .....	28
2. 연구 절차 .....	37
3. 자료 수집 .....	41
4. 자료 타당도 작업 .....	46
5. 자료 분석 .....	47

<b>IV. 결과 및 해석</b> .....	49
1. 만 1세반 영아와 또래의 의사소통 양상 .....	49
1) 관심 드러내기로 또래와의 소통 시작하기 .....	49
2) 놀이 상황에서 또래와 소통하기 .....	59
3) 문제 상황에서 또래와 소통하기 .....	72
2. 만 1세반 영아와 교사의 의사소통 양상 .....	85
1) 요구하는 영아와 수용하는 교사의 소통하기 .....	85
2) 영아의 의사소통 특성에 따른 교사 역할 .....	125
<b>V. 논의 및 결론</b> .....	134
1. 요약 및 논의 .....	134
2. 결론 및 제언 .....	149

참고문헌

ABSTRACT

## 그림 및 표 목차

[그림 1] 햇살 어린이집 2층 실내 환경 .....	29
[그림 2] 햇살 어린이집 새싹반 교실 환경 .....	30
<표 1> 햇살 어린이집 새싹반의 하루 일과 및 내용 .....	32
<표 2> 수집된 자료 .....	42

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

인간은 출생과 함께 타인과의 관계를 통해 삶을 영위해 나가게 되며, 이러한 사회적 관계는 다른 사람들과의 의사소통을 통해 가능해진다. 의사소통이란 음성적, 비음성적 메시지로 표현된 느낌이나 생각을 주고, 받고 이해하는 의식적·무의식적, 의도적·우연적인 과정을 의미하며(Berko, Wolvin, & Wolvin, 2003), 형식·내용·활용의 모든 측면을 포함하는 복합적인 개념으로 이해할 수 있다(Landa, 2005). 활용적인 측면에서의 의사소통은 상대에게 주려고 하는 내용을 적절한 형식을 사용하여 표현한다는 점에서 의사소통 능력이 요구된다.

의사소통 능력이란 타인과의 상호작용을 위해 상징을 사용하여 의미를 창조하고 해석할 수 있는 능력으로(Wood, 2000), 자신의 의도 및 목적을 타인에게 전달하기 위해 몸짓, 발성, 언어 등의 다양한 유형을 상황에 맞게 표현하는 것을 의미한다(Wetheby, Warren, & Reichle, 1998). 이러한 의사소통 능력은 문법적 규칙과 함께 의사소통의 기능과 방식을 통제하는 화용론적 지식을 포함하는 것으로, 특정 상황에 따라 서로 다른 언어패턴과 어휘가 사용된다는 것을 이해하고 서로가 대화를 조절하고 제안하고 반응하는 것을 의미한다(Hymes, 1974). 다시 말해, 의사소통 능력이란 서로 상호작용하는 방법뿐만 아니라 각기 다른 상황을 이해하고 그에 적절한 의사소통 방법을 사용하여 자신의 생각, 느낌을 표현하고 다른 사람이 말하고 행하는 것에 관한 의미를 파악할 수 있는 능력을 말한다.

이러한 의사소통 능력은 영아기 동안 타인과의 경험을 통해 발달하게 되며,

생의 초기에 이루어지는 양육자와의 상호작용은 의사소통 발달의 기초가 된다 (Hoff, 2003). 영아는 출생 시부터 울고, 소리 내고, 웃기와 같은 내적상태에 대한 자동적 반응을 표현하게 되며, 이들과 상호작용하는 성인들은 영아의 신호를 해석하고 반응해 준다. 이러한 경험을 통해 영아들은 의사소통 의도가 없는 자신들의 행위가 듣는 사람에게 영향을 미친다는 사실을 인식하게 되고 점차적으로 자신들의 울음과 소리를 의사소통적 수단으로 변화시키는 과정을 통해 의사소통 발달을 이루게 되는 것이다. 따라서 아직은 언어적 방식으로 의사소통이 어려운 영아에게 자신의 의사표현을 타인이 이해하고 있다는 확신을 갖도록 하는 것이 중요하며, 이러한 확신을 통해 스스로 의사소통할 수 있는 방식들을 만들어갈 수 있는 경험을 갖도록 하는 것이 필요하다(김주아, 2007). 영아의 의사소통 능력이 영아가 접하는 주변 세계와의 경험을 통해서 사회적으로 적절한 의사소통 방식으로 변화하고 발달해 간다는 점에서 영아와 상호작용하는 대상에 대해 관심을 가질 필요가 있다.

최근 핵가족화 및 기혼여성의 취업증가로 인해 영아들은 생의 이른 시기부터 보육시설에서 생활하게 되면서 영아기 의사소통의 주요 대상도 변화를 가져왔다. 보육시설에 가장 중추적인 상호작용은 영아와 또래의 상호작용 그리고 영아와 교사와의 상호작용이라 할 수 있다(여성가족부, 2006). 영아들은 보육교사와 그들의 발달적 특성에 따라 구체적인 행동과 언어적, 비언어적 표현을 함으로써 상호작용을 하며(장영희, 곽승주, 2004), 또래와의 의사소통 경험을 통해 자신의 요구와 의도를 표현하며 다른 사람과 상호 소통하는 방식을 배우게 된다(류송미, 2001).

영아와 또래, 영아와 교사의 의사소통 경험은 영아의 발달 전반에 영향을 준다. 영아와 교사의 의사소통은 영아의 언어발달, 인지발달(McCarthy, 1984)과 사회성 발달(Holloway & Rechart-Erickson, 1998)에 중요한 역할을 하게 된다. 영아의 비언어적 신호에 대한 교사의 민감성과 풍부한 어휘자극은 영아의 언어적 기술 습득에 도움이 된다(Girolametto, Weitzman, &

Duff, 2000). 영아교사의 지속적인 언어적 상호작용은 영아들의 언어발달뿐만 아니라 놀이를 보다 활성화시킨다. 이를 통해 영아들은 주위환경을 더욱 적극적으로 탐색하게 되며(이경하, 임영심, 2006) 더욱 유능하게 인지적 활동을 하게 된다(Howes & Smith, 1995). 교사는 영아와 또래의 관계에 개입하여 또래관계에서 발생하는 의사소통 문제의 해결 방안을 제시하며(Blackwell & Baker, 2002), 다른 사람과 관계 맺는 방식 등 유아가 속한 사회의 문화를 전달해준다(Test, 2006).

영아는 또래와의 상호작용을 통해 타인 이해 기술을 습득하고(류송미, 2001) 자기중심적인 태도를 성숙하게 변화시키며 사회적 존재로 성장해 나간다(임은혜, 2005). 또래와의 관계는 영아들에게 의사소통의 주도성이나 문제해결능력에 영향을 미치며(최성은, 2005) 영아의 발달전반에 걸쳐 중요한 역할을 하게 된다. 또래와 교사와의 의사소통 경험이 영아의 발달에 미치는 영향을 고려해 볼 때 영아와 또래, 영아와 교사의 의사소통에 대한 깊이 있는 연구와 고찰이 필요하다.

최근에 이루어진 영아기 의사소통에 관한 연구들을 살펴보면, 영아의 의사소통 발달 특성(김성현, 2004; 김의향, 2005; 김정선, 2003; Blackwell & Baker, 2002) 및 영아와 타인과의 의사소통 관련성(권혜진, 이순형, 2001; 김금주, 2000; 윤경숙, 2002; 이유진, 2006; 임은혜, 2005; 한경이, 2006; Fagan, 2008; Girolametto, Weitzman, & Duff, 2000; Katz, 2004)을 주제로 주로 연구가 이루어졌다. 영아의 의사소통 발달 특성을 다루고 있는 연구에 따르면, 영아의 의사소통은 월령에 따라 의사소통 방식의 차이를 보이며(김정선, 2003; Blackwell & Baker, 2002) 월령, 성별에 따라 자발적 대화와 의사소통의 의도에서 차이를 보이는 것으로 나타났다(김성현, 2004). 또한 영아기에 보이는 몸짓 등의 의사소통 행위는 이후의 어휘 습득과 관련이 있음을 밝히고 있다(김의향, 2005).

영아와 타인과의 의사소통 관련성을 다룬 연구에 따르면, 영아와 상호작

용하는 어머니의 의사소통 기능과 상호반응성은 영아의 의사소통 발달과 관련이 있으며(김금주, 2000; 이유진, 2006), 어머니와의 대화상황에서 자신의 의도가 제대로 전달되지 못하게 될 때 영아들은 원래 자신의 의도, 동기 등을 바꾸려는 성향이 있음을 보고하고 있다(Fagan, 2008). 영아와 교사의 의사소통과 관련한 연구에서는 교사와 영아와의 비언어적 의사소통 활동은 영아의 애착형성과 사회·정서적 행동에 긍정적인 영향을 주며(한경이, 2006), 영아의 언어기술은 포괄적인 역할을 수행하는 교사, 영아의 상호작용과 관련된다고 밝히고 있다(Girolametto, Weitzman, & Duff, 2000). 영아와 또래 간 의사소통을 설명하고 있는 연구에서는 영아의 언어 능력에 따라 또래 관계 형성에 차이를 보이며(Katz, 2004), 또래와의 의사소통 내용에 보육시설의 집단 크기 및 성별의 차이가 영향을 주는 것으로 밝히고 있다(권혜진, 이순형, 2001). 또한 영아는 또래보다는 교사에게 의사소통 의도를 더 많이 보인다고 보고하고 있다(임은혜, 2005).

이상의 영아기 의사소통에 대한 선행연구는 영아의 월령별 의사소통 발달 특성을 설명하거나 부모, 교사, 또래와의 의사소통 경험이 영아 의사소통 발달에 중요한 변인임을 밝히고 있다. 그러나 대부분의 연구는 영아의 의사소통 특성을 부모 및 교사의 보고로 분석하거나, 직접 관찰인 경우도 의도적 상황에서 월령 별 표집을 통해 표면적인 현상만을 분석한 연구가 대부분이다. 영아기는 발달적 전환들이 급격히 일어나는 역동적 시기임을 감안해 본다면 이들 연구는 다양한 맥락 속에서 영아 의사소통의 의미를 이해하는 데는 미흡하였다고 볼 수 있다.

표면적 분석의 한계를 보완하기 위해 영아의 상황적 맥락을 고려한 영아 의사소통에 대한 연구들도 이루어졌다. 김경옥(2005)은 교사의 상호작용 유형에 따라 영아들이 보이는 언어 표현 양상이 다르게 나타남을 분석하였으며, 김현경(2007)은 자유놀이상황에서 영아와 교사가 보이는 언어적 상호작용 행동 유형 및 공동 주의 형태를 분석하였다. 최성은(2005)의 연구도 가정

과 보육시설이라는 서로 다른 맥락에서 영아의 의사소통 특성이 어떻게 나타나는지를 분석하였다. 이들 연구는 영아 의사소통 양상이 교사의 상호작용 유형 및 의사소통이 일어나는 상황, 의사소통하는 대상에 따라 다르게 나타남을 밝히고 있다. 그러나 질적 연구 방법으로 수행된 이들 연구는 자유놀이상황이나 특정 놀이상황 등 맥락을 한정 짓거나 단기간의 관찰로만 진행됨으로써 영아들의 의사소통 양상에 대한 심층적인 이해를 돕기에는 부족하다. 영아는 총체적인 상황, 사건들과 부딪치며 여러 개체와 행동들과의 연결을 통해 의사소통을 경험하게 된다(Boysson-Bardies, 2005). 따라서 영아 의사소통은 영아들이 경험하게 되는 상황적 맥락과 영아와 소통하는 관계적 맥락 속에서 장기간에 걸친 세밀한 관찰을 통해 이해할 필요가 있다.

본 연구는 영아와 또래, 영아와 교사의 의사소통 양상을 문화기술적 방법을 통해 탐색해 보고자 한다. 이에 본 연구에서는 보육시설의 만 1세반에서 영아와 또래, 영아와 교사가 첫 만남을 시작하여 헤어지는 시점까지의 전 과정을 관찰함으로써 그 안에서 이루어지는 영아와 또래, 영아와 교사 관계에서의 의사소통 의도, 수단, 반응 양상이 보육시설의 하루 일과 속에서 어떻게 나타나고 있는지, 영아의 월령 변화에 따라 어떻게 나타나고 있는지를 살펴보고자 한다. 영아의 의사소통 양상을 다양한 맥락 속에서 심도 있게 분석하고자 한 본 연구는 영아의 의사소통 발달 특성을 이해하는 기초적인 자료가 될 수 있을 것이며, 이를 통해 교육현장에서 영아를 담당하는 교사의 역할 및 지도방안을 모색하는 데 도움이 될 것으로 기대한다.

## 2. 연구 문제

본 연구는 만 1세반 영아와 또래, 영아와 교사의 의사소통 양상을 심층적으로 탐구함으로써 영아의 의사소통 발달 특성을 이해하고, 교사 역할 및 지도방안에 대한 바람직한 방향을 모색하기 위해 다음과 같은 연구문제를 선정하였다.

첫째, 만 1세반 영아와 또래의 의사소통 양상은 어떠한가?

둘째, 만 1세반 영아와 교사의 의사소통 양상은 어떠한가?

## 3. 연구자

우리는 다른 사람들과 더불어 살아가야 하는 사회적 존재이며, 사람들과의 상호작용은 의사소통을 통해 가능해진다. 소통의 과정이 어떻게 이루어졌느냐에 따라 관계가 호전될 수도 악화될 수도 있다. 다시 말해 자신의 의도를 상대방에게 어떠한 방식으로 전달하는가, 상대는 그러한 의도를 어느 정도 이해하고 수용하는가의 여부가 성공적인 관계 맺기에 결정적 요인이 되는 것이다.

본 연구자가 ‘만 1세반 영아의 교사와 또래 간 의사소통’에 대한 연구를 수행하고자 하는 동기는 ‘의사소통’이라는 주제에 대해 관심을 갖게 된 경험과 ‘영아’라는 대상에 대해 관심을 갖게 된 경험에서 비롯된다.

연구자는 대학원 박사과정 중 ‘또래관계 유형에 따라 나타나는 유아들의 요구전략과 반응양상에 대한 문화기술적 연구’와 ‘혼합연령 학급 또래와의 사회적 상호작용에서 나타나는 유아의 요구와 반응 양상’에 대해 연구하였

다. 유아들의 요구와 반응 양상에 대한 연구를 통해, 의사소통상황에서 표면적으로 나타나는 소통의 방식뿐만 아니라 이면에 내재되어 있는 내용 즉, 어떠한 의도들이 소통되고 있는 가에 대한 관심을 갖게 되었다.

‘의사소통’에 관한 관심을 갖게 되면서 연구자는 서울시에 소재한 국·공립 보육시설에서 4, 5세 유아들의 의사소통 양상을 관찰하게 되었다. 다음은 관찰기간동안 유아들이 서로 의사소통하는 상황을 기록한 사례 중 일부이다.

소라와 아영이가 조작영역에서 구슬놀이를 하고 있다. 재철이가 옆으로 오더니 “아영아! 이거 이렇게 하면 니가 이겨!”하며 아영에게 놀이방법을 알려준다. 소라는 “아르켜 주지 말라구!”하며 소리를 지른다. 재철이는 계속해서 아영에게 이길 수 있는 방법을 알려준다. 재철이는 “나, 정아영 편”하며 아영에게 “내가 터치해줄까?”한다. 아영은 재철과 손으로 터치한다. 재철이가 아영이 대신 놀이하기 위해 앉는다. 소라는 “나 안 해”하며 다른 놀이영역으로 간다.

잠시 후 연구자는 재철에게 “왜 아영이만 가르쳐 줬어?”하고 물어보았다. 재철이는 “놀고 싶어서요. 소라랑 한번 만요”하고 말한다.

(2007. 8. 9. 자유놀이시간)

사람들은 다른 사람과의 의사소통에서 자신의 의도를 표면적으로 드러내기도 하고 경우에 따라서는 자신의 의도를 숨기고 다른 방식으로 드러내기도 한다. 소통의 과정에서, 표면적으로 드러나지 않는 의도를 파악하기란 쉽지 않은 일이다. 만약 우리들이 자신의 의도를 상대가 이해할 수 있도록 드러내어 준다면, 또는 상대의 숨겨진 의도를 잘 파악하여 반응해준다면 서로의 관계를 잘 유지해나갈 수 있을 것이다. 이러한 경험에서 본 연구자는 살아가면서 누군가와 관계를 맺는 데 있어 필수적 요소인 의사소통에 대해 보다 심도 있게 탐구해보고 싶은 동기를 갖게 되었다.

본 연구자의 ‘영아’에 대한 관심은 보육교사의 경험에서 시작되었다. 유치

원 교사 경험만 있었던 연구자에게 보육교사의 경험은 많은 것을 알게 해준 귀중한 시간이었다. 그 당시 연구자는 보육시설의 교육과정을 계획하고 교사관리 등의 업무와 함께 주로 영아반 교실에서 많은 시간을 보냈다. 어린 영아들과의 생활은 생각보다 쉽지만은 않았다. 아직 읽지도 않은 그림책을 마구 넘기는 영아, 간식을 먹으며 흘린 음식을 다시 손으로 흐트러트리는 영아, 친구가 들고 있는 장난감을 무조건 빼앗아 버리는 영아, 마음에 들지 않는다고 친구를 밀어버리는 영아, 엄마와 헤어지고 나서 업어주고 안아주지 않으면 울음을 그치지 않는 영아. 이런 영아들과의 생활을 통해, 연구자는 교육현장에서 영아들과 생활해야 할 교사들에게 영아의 발달 특징에 대한 이해가 너무나도 중요한 것임을 다시 한 번 느끼게 되었다.

영아를 연구대상으로 삼게 된 배경에는 연구자가 국·공립 보육시설의 운영위원으로 활동한 경험도 영향을 주었다. 운영회의를 마친 어느 날, 학부모 한 분이 “지수가 어린이집에 다녀와서 손을 들고 있는 거예요. 왜 그런지 물어봐도 말을 잘 하지 못하니 모르겠고 혹시 선생님이 벌을 세우신 건 아닌 지 궁금하더라고요.”하면서 교사에게 자녀의 행동에 대해 물어보았다. 이날 연구자와 부모, 교사는 영아들의 어린이집 생활에 대해 많은 이야기를 나누었다. 지수가 선생님과 울동을 하면서 했던 동작을 집에서 했을 수도 있고 다른 의도로 손을 들고 있었는지는 모르지만 부모가 아이의 행동을 보고 판단했던 행동을 교사는 결코 하지 않았기 때문에 서로 오해를 풀 수 있었다. 그러나 언어적 능력이 부족한 영아기에 이런 오해도 생길 수 있음을 느끼게 되었다. 영아들은 부족한 자신의 언어를 대신해 다양한 몸짓과 소리로 표현한다. 영아의 몸짓과 소리에 그들이 표현하고자 하는 의도가 숨겨져 있는 것이며, 우리는 이러한 몸짓과 소리를 통해 영아의 의도를 파악하려고 노력한다. 평소 의사소통에 관한 주제에 관심이 있던 연구자는 언어적인 의사소통만이 아닌 다양한 형태의 몸짓, 소리 등이 의사소통에서 갖는 의미에 대해 탐구해 보고 싶은 동기를 갖게 되었다.

“지금은 조용하지요? 조금 있어 보세요. 2학기가 되면 교실이 얼마나 시끄러워지는지 재잘 재잘 대는 게 참새 같아요.”

(2008년 2월 1세반 교사)

본 연구자는 이전의 경험을 통해 영아의 의사소통에 대한 탐구를 시작해 보고자 한다. 특히 만 1세반 교사의 말처럼 의사소통 상황에서 몸짓과 소리 내기, 단어 등이 혼용되어 나타나며 몸짓에서 단어사용으로, 다시 문장사용으로 급격히 발달하게 되는 만 1세반 영아들을 대상으로 이 시기 영아들의 의사소통 특성과 그들과 의사소통하는 교사와 또래 간 의사소통 양상을 탐구하고자 한다.

## II. 이론적 배경

본 연구는 만 1세반 영아의 교사와 또래 간 의사소통 양상을 심층적으로 이해하기 위한 것이다. 이 장에서는 의사소통의 개념, 영아 의사소통 능력의 발달, 영아와 또래의 의사소통, 영아와 교사의 의사소통에 대해 관련 문헌 및 선행연구를 중심으로 탐색해 보고자 한다.

### 1. 의사소통의 개념

인간은 타인과 접촉하고, 다가가고, 교류하기 위해 의사소통한다. 또한 각자의 요구를 충족시키고, 감정을 표현하고, 정보를 공유하고, 주된 목적들을 달성하기 위해 의사소통한다(Owens, Metz, & Haas, 2007).

의사소통으로 번역되는 ‘communication’은 ‘나누다’, ‘전달하다’, ‘참여하게 하다’, ‘관여·공유하다’라는 뜻의 라틴어 ‘communicare’에서 유래한 말로 개체 간에 공동의 상징체계를 통해 의미를 주고받는 것을 말한다(서하석, 2008). 의사소통은 전달자와 수신자가 서로에게 주고자 하는 정보를 동일한 의미로 공유하는 것으로(Fiske, 1990), 성공적인 의사소통을 위해서는 자신의 생각과 느낌을 부호화할 수 있어야 하며 상대는 이러한 체계를 해독하고 반응해 주어야 한다(Berko, Wolvin, & Wolvin, 1998). 다시 말해 의사소통 과정은 의사소통을 위해 사용되는 실제적인 행동 및 수단과 전달하고자 하는 의미 또는 의도 모두를 포함한다고 볼 수 있다(Calandrella & Wilcox, 2000; Wetherby & Prizant, 2002).

의사소통은 전달과 수용, 또는 반응을 행하는 두 개의 주체와 그러한 교

류작용을 연결하는 매개물을 필요로 한다(서하석, 2008). 이러한 매개물은 서로의 감정을 표현하거나 정보나 소식을 교환할 목적으로 사용되는 것으로 모국어뿐만 아니라 자연 언어와 함께 몸짓, 손짓, 의복, 예술적 표현, 모든 분야에서 사용하는 특수한 약속·약정·규범 등의 수많은 기호와 상징들이 포함된다. 음성으로 발화되는 말로써 의사소통하는 것을 ‘언어적 표현 방식’이라고 부른다면, 나머지 것들은 ‘비언어적 표현 방식’으로 부를 수 있다(권경근 외, 2009). 의사소통의 유형은 언어와 비언어로 구분하여 언어적 의사소통과 비언어적 의사소통으로 구분하기도 하며, 음성과 비음성으로 구분하여 음성 의사소통과 비음성 의사소통으로 구분하기도 한다.

언어적 의사소통이란 느낌이나 생각 등을 ‘언어’라는 상징을 통해 나타내는 상호작용 과정이며, 비언어적 의사소통은 제스처나 말의 억양이나 속도, 음색 등 언어적 의사소통 이외의 모든 의사소통을 말한다(이경우, 김경희, 2006). 음성 의사소통은 ‘말’과 ‘소리’까지를 포함하는 것으로 모음과 자음을 사용하고, 일련의 음운 규칙을 갖는 ‘말’과 함께 이를 도와 언어적 표현을 가능하도록 도와주는 웃음, 울음, 흐느낌, 신음, 경악하는 소리, 속삭임 등의 음성적 묘사를 통해 의사소통하는 것을 말한다(권경근 외, 2009). 비음성 의사소통은 몸짓, 표정뿐만 아니라 개인적 환경과 음악, 미술, 건축 및 가구 등의 물리적 환경, 소통하는 사람들의 공간적 거리, 메시지 전달에 대한 반응시간, 촉각적 접촉 등이 포함된다(Owens, Metz, & Haas, 2007).

언어적 의사소통은 비언어적 의사소통보다 보다 체계적이고 전달하고자 하는 메시지를 분명하게 전달할 수 있다. 언어를 통한 의사소통은 자신의 경험을 표현하고 정보를 전달하며, 의견이나 태도를 전하고 언어를 감정적으로 사용함으로써 다른 사람의 행동을 유발시킬 수 있다(서하석, 2008). 비언어적 의사소통은 갓난아기들도 몸을 이용하거나 소리를 질러 자신을 표현하기 시작한다는 점에서 언어적 소통방식에 비해 본원적인 것에 가깝다. 또한 언어적 의사소통이 가능하게 되어도 전달하려는 정보의 정확성을 확인하

는 데 있어서는 비언어적 의사소통을 보완적으로 사용하게 된다(서혜석, 김영혜, 강희양, 이난, 2009).

두 사람이 있는 상황에서 한 사람이 다른 사람의 행동에 의미를 부여할 때 비로소 의사소통은 일어난다(Wilmot, 1996). 진정한 의사소통은 자신의 의도를 단순히 전달하는 것뿐만 아니라 상대에게 의미를 주고 원하는 반응을 끌어내는 주고받는 과정이라고 볼 수 있다. Hymes(1974)는 어떤 화자가 한 사회공동체의 일원으로서 막힘없이 의사소통을 하기 위해서는 언어 능력만으로는 부족하며 그 이상의 의사소통 능력이 필요함을 주장한다. 의사소통 능력은 자신의 의도 및 목적을 타인에게 전달하기 위해 몸짓, 발성, 언어 등의 다양한 유형을 상황에 맞게 표현하는 것으로(Wetherby & Prizant, 2002), 타인과의 상호작용을 위해 상징을 사용하여 의미를 창조하고 해석할 수 있는 능력을 말한다(Wood, 2000). 의사소통능력이란 서로 상호작용하는 방법뿐만 아니라 각기 다른 상황을 이해하고 그에 적절한 의사소통 방법을 사용하여 자신의 생각, 느낌을 표현하고 다른 사람이 말하고 행하는 것에 관한 의미를 파악할 수 있는 능력이라 할 수 있다.

의사소통은 대화자간 주고받기를 통한 의도와 소통방식을 포함하는 것이며, 성공적 의사소통을 위해서는 상황에 맞게 자신의 의도를 적절한 방식으로 표현하고 타인의 의도를 이해하고 반응할 수 있는 의사소통 능력이 필요한 것이다.

## 2. 영아 의사소통 능력의 발달

### 1) 영아의 의사소통 방식

인간은 출생과 동시에 생존에 필요한 의사소통의 맥락 안에서 산다. 의사소통을 위해서는 정보를 받아들일 뿐만 아니라 자신의 것을 전달하고 싶은 욕망도 가져야 한다. 이러한 욕망을 해결하기 위해 영아는 몸짓, 눈길, 미소

를 사용하기 시작한다(Boysson-Bardies, 2005). 이러한 영아들의 언어 이전의 소통방식들은 타인과의 경험을 통해 언어적 의사소통을 획득하며 발달하게 된다(Wetherby, Warren, & Reichle, 1998).

영아기 의사소통 방식은 크게 언어적(verbal), 비언어적(non-verbal) 의사소통 방식으로 구분된다. 영아들은 언어사용 이전에 음성이나 얼굴표정, 몸짓과 같은 비언어적 의사소통방식을 사용하여 자신의 의사를 표현하게 되며, 단어 출현과 함께 언어적 의사소통 방식을 사용하게 된다.

영아는 태어나면서 말소리, 소리의 변화, 억양 등에 주의를 기울이게 되며 생후 3, 4개월이 되면 주변에서 나는 말소리를 듣고 즐기며 스스로 말소리를 만들어 내는 등 도구적 기능의 언어 사용을 통해 비언어적 의사소통을 시작하게 된다. 생후 6~7개월이 되면 자기 이름을 부르는 소리에 반응을 보이며 영아의 생활과 밀접한 관련이 있는 단어에 반응하고 단어의 뜻을 이해하게 된다(이차숙, 2004). 생후 9~10개월 경 영아들은 자신이 상대방을 통제할 수 있다는 잠재력이 있음을 깨닫게 되면서 몸짓과 소리를 의도적으로 사용하게 된다(Bates, O'connell, & Shore, 1987). 영아의 소리내기와 함께 몸짓은 단어가 출현하기 전에 의사소통 방식으로 사용된다. 생후 10~13개월 경 영아들은 상대의 눈을 마주치거나 자신이 원하는 것을 가리키는 등의 의도적 몸짓을 사용하며, 간편한 방식으로 의사소통 하게 된다(Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2000). 영아들의 몸짓은 표상하는 대상의 특성을 이해하는데 도움이 되며 이후의 언어 습득에 영향을 준다(Acredolo & Goodwin, 2002). 영아들에게 있어 몸짓과 손짓은 의사소통의 초기적 형태로, 말하기 이전 영아들은 몸짓과 발성을 조합한 형태의 방식으로 의사소통한다고 볼 수 있다.

생후 12개월을 전후한 시기에 영아들은 한 단어를 사용하여 의사소통하는 언어시기로 들어서게 된다. 언어는 세상과의 상호작용을 통해 형성되며, 언어사용을 통해 영아들은 세상과의 소통에 힘을 얻게 된다(Golinkoff et al.,

2000). 이 시기 영아들은 한 단어를 이용하여 문장 전체의 의미를 표현하거나 단어의 의미를 축소, 확장시켜 표현하는 특징을 보이며 아무렇게나 말을 실험해보기도 하고 언어를 사용하여 사회적 관계를 형성하는 것을 배우게 된다. 생후 12~15개월 영아들은 대화의 형태로 의사소통하게 되며 성인과 언어적 상호 교환을 즐기게 된다(이차숙, 2004). 첫 단어가 출현하고 생후 18개월을 전후한 시기가 되면 영아들은 두 개의 단어를 결합하여 자기의 의사를 표현하는 시기에 이른다. 생후 18개월에서 24개월에 이르는 동안 단어 학습의 숙련기라 할 만큼 산출적 언어가 폭발적으로 나타나게 된다. 이 시기 영아들은 사물의 이름을 말하기를 좋아하고, 이름을 들려주기를 원하는 사물을 손가락으로 지적하며 열심히 따라한다(이영자, 2004). 2세 이전 영아는 음성·얼굴표정·몸짓과 같은 비언어적 행위를 중심으로 의사소통을 시작하며, 부모와 눈길 또는 소리를 지속적으로 주고받는 상호 교류를 통해 대화의 기본적인 교환 방식을 익히게 된다(주영희, 2000).

생후 24개월에서 36개월에 이르면 어휘의 확장은 물론 성인이 사용하는 언어와 유사한 언어체계를 습득하게 된다. 이 시기 영아들은 대화하기를 좋아하고 자신에 대한 이야기와 생각을 조직하여 이야기하게 된다(Hoff, 2003). 단어를 사용하여 의사소통을 하게 되는 영아기 동안 간단하고 짧은 문장을 사용하게 되며 말의 반복이나 목소리의 억양과 톤에 변화를 주면서 다소 과장된 강세를 보이는 의사소통 방식을 나타낸다(Holzman, 1983; Lindfors, 1987).

출생에서 36개월의 영아기 동안 의사소통의 방식은 몸짓과 발성에서 어휘의 사용으로 발달하게 된다. 언어를 사용하게 된 후에도 언어능력이 미숙한 영아기 동안에는 비언어적 의사소통 방식을 많이 사용하게 되며, 비언어적 의사소통 방식과 언어적 의사소통 방식이 서로 의존적으로 사용된다(김주야, 2007; Goldin-Meadow, 2000), 이 시기 동안 표현되는 영아들의 어휘는 그들의 상황과 관련되어 나타나는 특징이 있다(장영희, 2000). 영아들은 그

를 둘러싼 주위 사람들과의 상호적인 의사소통의 틀 안에서 어휘를 경험하게 됨으로써 환경 언어의 특징들을 반영하게 된다(Boysson-Bardies, 2005).

영아들은 음성이나 얼굴표정, 몸짓 등의 비언어적 소통방식과 언어적 소통방식을 사용하며 의사소통한다. 영아들이 사용하는 소통방식은 월령의 증가와 함께 보다 분명한 방식으로 표현되며 상황에 따라 비언어적 소통방식과 언어적 소통방식은 혼용되어 사용되기도 한다. 영아들은 비언어적, 언어적 소통방식을 통해 의사소통하며 상대에게 자신의 의도를 전달한다.

## 2) 영아의 의사소통 의도

의사소통 과정은 타인에게 자신의 내면을 개방하는 동시에 타인의 감정, 느낌, 생각 등을 이해하는 것이다(류송미, 2001). 타인과의 의사소통에는 달성하고자 하는 목적이 존재하며, 이러한 목적을 달성하기 위해 비언어적, 언어적 소통방식을 사용하게 된다(서하석, 2008). 따라서 성공적인 의사소통은 타인이 전달하는 소통방식에서 표현하고자 하는 의도를 가려내는 것에서부터 출발한다고 볼 수 있다(Boysson-Bardies, 2005).

의사소통의 의도에 대해, 서혜석 등(2009)은 주변 상황과 세계를 알고 배우기 위한 의도, 타인과 관계를 맺기 위한 의도, 타인에게 영향력을 미치기 위한 의도, 즐거움을 얻기 위한 의도, 또한 타인에게 도움을 주기위한 의도 등을 제안하고 있다. Wetherby, Yonclas와 Walker(1988)는 타인의 행동이나 환경을 통제하려는 목적이나 원하는 것을 얻기 위한 행동통제 의도, 타인의 관심을 끌기 위한 사회적 행동 의도, 타인과 경험을 나누기 위한 주의 환기 의도 등으로 의사소통의 기능을 밝히고 있다. 따라서 의사소통과정에는 상대와 함께하려는 의도, 자신의 의도대로 상대를 조정하려는 의도, 다른 사람에게 도움을 주려는 이타적 의도들이 포함되는 것으로 살펴볼 수 있다.

이러한 의도적 의사소통은 언어를 습득하기 이전의 영아기에 획득되어지며, 영아들도 자신의 발달 수준에 맞는 방식을 사용하여 자신의 의도와 요

구를 표현하고 상대방의 행동에 영향을 주려고 시도한다(Hay, Paderson, & Nash, 1982). 영아들이 처음으로 보이는 표정이나 울음은 어떤 의미가 없는 본능적 행위에 불과하지만 사회적 환경 속에서의 상호작용을 통해 공동의 의미와 관심을 획득하게 된다(Eckerman, Paderson, & Stein, 1982). 영아는 상호작용 과정에서 아무 의미 없이 생긴 소리나 표정이 다른 사람들과의 관계 속에서 어떤 결과를 가져온다는 사실을 깨달으면서 소리, 표정 등이 자신의 필요와 요구를 충족시키는 수단이라는 것을 배운다. 영아는 결과를 미리 예견하면서 의도가 포함된 의사소통을 하게 되는 것이다(김금주, 2000).

영아 의사소통에서 나타나는 의도에 대해 Dore(1975)는 한 단어를 사용하는 영아에게서 보이는 의사소통 의도에는 반복하기, 행위 및 대답 요구하기, 저항하기, 연습하기, 인사하기 등이 있다고 하였다. 영아들의 의사소통의 의도변화를 살펴본 김기숙(2004)은 영아의 월령이 증가함에 따라 주의 환기 의도가 높게 나타났으며 이에 비해 사회적 행위 의도는 행동 통제 의도와 주의 환기 의도에 비해 낮게 나타나며 월령의 증가와 함께 높게 나타나다가 감소하는 형태를 보인다고 하였다. 최성은(2005)은 14개월 영아의 의사소통 의도를 주도적 의도와 비주도적 의도로 구분하여, 주도적 의도 유형은 요구하기, 사실을 말하기, 이야기하기로, 비주도적 의도의 유형은 대답하기, 지시에 따르기, 따라 하기, 장난감 소유하기, 관심 끌기, 질투하기, 포기하기로 제시하였다. 이유진(2006)은 영아의 의사소통 의도를 상대방의 행동을 조절하려는 행동통제, 상대방의 주의를 자신에게로 유도하려는 사회적 행위, 어떤 사물, 사건, 의사소통의 특정 주제로 상대방의 주의를 유도하려는 주의 환기로 구분하였으며, 16~18개월 이전에는 자신의 요구를 충족시키기 위해 의사소통을 많이 하지만 16~18개월 이후에는 타인과 사물/행위에 대한 사회적 관심을 공유하면서 관계를 맺기 위한 의도가 많이 나타난다고 하였다.

이와 같이 영아의 의사소통과정에는 다양한 의도들이 포함되어 있으며, 월령의 차이 및 소통하는 관계에 따라 의사소통의 의도에 차이를 보인다.

영아의 의도적 의사소통이 사회적 경험을 통해 시작된다고 볼 때, 영아의 의사소통에 대한 이해는 다양한 상황적 맥락과 함께 의사소통하는 대상의 특성을 고려하여 살펴보는 것이 필요하다.

### 3. 영아와 또래의 의사소통

또래란 비슷한 연령대의 사회적 대상으로, 행동의 복잡성이 동일한 수준의 대상을 의미한다(최혜영, 2004). 또래와의 관계는 자발적이고 수평적이며 영유아 발달에 중요한 영향을 준다(이은혜, 2000). 어린 영아들도 또래들과 우정을 형성할 수 있는 능력을 가지며, 영아기 또래와의 경험은 자기중심적인 행동과 태도를 상황에 맞게 조절하고 인지·언어적 능력을 향상시키는 데 중요한 역할을 하게 된다(이영, 이정희, 김온기, 2009).

#### 1) 영아와 또래의 의사소통 방식의 변화

영아와 또래의 의사소통은 자신의 신체를 수단으로 하여 서로의 의미를 공유하며 시작된다(Lokken, 2000). 비언어적 소통방식에 의존하던 영아와 또래의 의사소통은 생후 1세 경 단어출현과 함께 언어적 의사소통으로의 전환이 이루어진다.

영아는 생후 2개월이 되었을 때 주변 또래들을 지각하고 서로 응시한다(Eckerman, 1979). 생후 3~4개월 된 영아들은 서로 가까이 만지려는 행동을 보이며, 생후 6~8개월경 소리내기, 미소보내기, 응시하기, 손 내밀기, 만지기 등의 비언어적 의사소통 방식으로 상대 또래에게 관심을 표현하게 된다(Vandell, Wilson, & Buchanan, 1980). 이 시기 동안 영아는 사회적 관심과 단순한 감각적 관심을 나타내는 태도에 차이를 보인다. 영아는 사람에게 미소와 웅얼이와 같은 태도를 더 잘 보이는 반면, 사물에 대해서는 만지기나 두드리기와 같은 촉각적인 행동을 더 많이 나타낸다. 생후 8~9개월이

되면 또래의 태도를 변화시키려고 노력하며, 또래의 반응을 기다리는 태도를 보인다. 생후 9~12개월이 되면 놀이감을 주고받으며 놀기, 숨바꼭질, 잡기놀이, 흉내 내기와 같은 진정한 의미의 상호작용을 하기 시작하며, 생후 12개월이 되면 또래가 사물과는 다르게 상호작용할 수 있는 대상이라는 것을 알게 된다(강문희, 정정옥, 김승경, 2006). 만 1세경 단어를 습득하기 시작하면서 14~16개월경 영아는 몸짓과 한 단어를 결합해서 사용하며(Bates, Benigni, Bretherton, Camcioni, & Volterra, 1979, 이유진, 2006에서 재인용), 16~18개월 사이에는 의도전달을 보충하기 위해 단어와 함께 몸짓을 사용한다(Morford & Goldin-Meadow, 1992). 18개월을 전후로 어휘가 폭발적으로 증가하게 되며, 이 시기 영아들은 언어적 소통방식을 통해 또래와 소통하는 방식을 배우게 된다(Brownell, 1990; Howes & Stewart, 1987). 영아들은 언어적 소통방식을 통해 또래에게 요구나 바람을 표현하거나, 또래의 요구를 받아들이고 수행하는 행동 등 의도성이 포함된 방식으로 의사소통하게 되며, 18개월을 전후해서 영아들은 또래와 대등한 상호작용을 할 수 있게 된다(Eckerman & Stein, 1990).

영아와 또래의 의사소통 방식은 영아의 월령에 따라 차이를 보인다. 몸짓, 표정, 소리내기 등과 같은 비언어적 소통방식으로 또래와 소통하던 영아들은 만1세를 전후한 시기에 단어출현을 통해 언어적 소통방식으로 소통하게 된다. 또한 영아기 동안, 단어가 출현한 이후에도 자신의 의도를 보완하기 위해 몸짓, 표정 등의 비언어적 소통방식을 결합해서 사용하는 것을 살펴볼 수 있다.

## 2) 영아와 또래의 의사소통과 관련 변인

영아와 또래의 상호작용은 그들의 발달적 특성을 반영한다(김정연, 1996). 생후 18~30개월 사이의 영아들은 자기중심적인 특징을 보이며, 24~36개월 영아들은 자신의 물건을 소유하려는 경향을 보인다(Holmberg, 1980). 영아

들의 자기중심적인 발달 특징은 다른 사람의 의도를 파악하는 것을 힘들게 하며, 자기 것에 대한 강한 소유욕으로 놀이감을 공유하며 놀이하는 것을 어렵게 한다(이영자, 이기숙, 1995). 이러한 영아의 발달 특징은 생후 6개월 된 영아는 다른 또래가 자신의 물건을 집어가거나 공간을 침범해도 싫어하는 태도를 보이지 않지만(Hay, Nash, & Pedersen, 1981), 12개월 된 영아는 또래가 화나게 하면 저항하고 공격하려는 의도를 나타내는 것(Caplan, Vespo, Pedersen, & Hay, 1991)으로도 살펴볼 수 있다. 18~24개월 영아들은 자신을 당황하게 만드는 사람이나 대상의 행위를 통제하려는 의도를 보이며, 그들의 정서나 감정을 자주 언어로 표현하고 스스로를 통제하려는 능동적인 노력을 한다(Mangelsdorf et al., 1996). 생후 첫 해에 시작되는 영아와 또래의 의사소통은 2세까지 웃음이나 미소가 동반된 긍정적인 의사소통이 주로 나타나는 반면, 월령이 증가하고 사회적 교류가 복잡해짐에 따라 부정적인 언어적, 비언어적 방식이 나타난다(Mueller와 Lucas(1975).

영아기 자기중심적 발달 특징과 함께 영아기 사회적 능력도 영아와 또래의 의사소통에 영향을 준다. 영아는 경험과 성숙을 통해 사회적 존재로 발달해 나간다(Loizou, 2007). 1세 영아도 타인의 조망을 수용하고 감정이입적인 행동을 나타내며(Hay, Paderson, & Nash, 1982), 18개월 경 부터 이타적 행동을 보이게 된다(Warneken & Tomasello, 2006). 이 시기 영아는 또래와의 의사소통에서 조정, 지시의도와 함께 또래에 대한 공감의도를 더 많이 표현하며(김성현, 2004), 또래와 함께 하려는 의도를 보이며 또래의 행동에 대한 적절성이나 타당성에 대한 고려 없이 또래의 행동에 무조건적으로 동조하는 행동을 보이게 된다(구수연, 2005). 따라서 아주 어린 영아들도 상대방의 인식을 필요로 하거나 혹은 상대방의 행동에 영향을 주는 요구와 의도를 가지고 있다고 볼 수 있다(장영희, 곽승주, 2004).

의사소통이 일어나는 상황이나 또래의 특성 등도 영아와 또래의 의사소통에 영향을 준다. 영아의 의사소통은 주로 놀이 상황에서 빈번하게 나타나며,

특히 적극적인 촉진놀이 상황이 소극적 놀이 상황보다 영아 의사소통의 기회를 증가시킨다(김금주, 2000; 임현숙, 배소영, 송승하, 2001). Eckerman과 Whatly(1977)는 놀이감이 없는 상황과 놀이감이 있는 상황에서 생후 10~12개월과 12~24개월 두 집단의 영아 행동의 비교를 통해, 놀이감이 있는 상황에서 영아는 또래에게 놀이감을 보여주거나 놀이감을 교환하려는 의도를 보였으며 놀이감이 없는 상황에서 영아들은 또래를 응시하고 미소를 보이거나 더 많은 몸짓을 표현하면서 또래의 행동을 모방하려는 의도를 더 많이 보인다고 하였다. 최성은(2005)은 보육시설아와 가정아의 의사소통 특성을 비교하면서, 보육시설에서 또래경험을 하게 되는 영아들은 가정에서 양육되는 영아들에 비해 질투하기, 장난감 소유하기, 관심 끌기 등의 의사소통 의도를 보이는 반면 가정에서 어머니와 의사소통하는 영아들은 요구하기 등의 주도적 의사소통을 더 많이 보인다고 하였다. 또한 또래 관계를 맺는 자극에 노출되어 있기 때문에 가정에서 양육되는 영아에 비해 다양한 문제해결 상황을 경험하게 되며 그로 인해 문제해결을 위한 대처 능력과 행동을 발달시키게 된다고 하였다. 또래의 특성과 관련한 영아와 또래의 의사소통을 살펴보면, 영아는 낯선 또래보다 친숙한 또래에게 신체적 접촉과 만지는 행동을 자주 하고 모방적 행동과 미소도 더욱 빈번하게 보인다고 하였다(Lewis, Young, Brooks, & Michalson, 1975; Young & Lewis, 1979).

영아가 언어적 의사소통을 시작하게 되면서 또래와의 의사소통 양상도 변화를 가져온다. 또래와의 관계 형성 및 유지를 위해 언어사용은 중요한 역할을 한다. 언어를 사용하게 되면서 영아들은 대화를 통해 서로의 관계를 형성하고 유지해 나간다(Katz, 2004). 월령이 높은 영아들은 월령이 낮은 영아들에 비해 진술이나 질문의도를 더 많이 보이며(김정선, 2003), 항의, 경고, 주장과 같은 조정 의도를 많이 표현하게 된다(Pellegrini, 1982). 영아의 언어능력은 또래에 대한 우호적인 행동과도 관련이 있다. 표현 언어 수준이 높은 영아일수록 또래와 긍정적인 방법으로 상호작용한다(김난실, 이기숙,

2008). 영아들은 2세 정도가 되면 성인과의 대화 상황과 달리, 또래의 관심을 유지하기 위해 보다 짧은 구문을 사용하며 상대를 고려한 의사소통을 한다(Shatz & Gelman, 1973, Cook & Cook, 2005에서 재인용). 언어적 소통방식은 이 시기 또래와의 의사소통 기회를 증가시키게 되며, 선호하는 놀이친구와 애착을 형성하고 이들을 다른 놀이친구와는 다르게 대하게 된다. 이러한 영아의 또래에 대한 선호는 시간이 지남에 따라 더욱 안정적인 것으로 나타난다(Ross, Conant, Cheyne, & Alevizos, 1992; Rubin, Bukwiski, & Parker, 2006).

영아의 언어적 의사소통은 또래와의 놀이에도 영향을 미친다. 영아는 주로 단독놀이나 병행놀이를 많이 하게 된다(Kail, 2008). 이러한 영아들의 놀이는 생후 20~24개월경 영아들의 놀이에 언어적 요소가 나타나게 되면서 놀이 유형의 변화를 보인다. 영아들은 또래에게 자신이 하는 행동을 말로 하거나 상대방이 할 역할이나 행동에 영향을 미치게 된다(Eckerman & Didow, 1996). 영아의 언어적 의사소통은 놀이의 의도를 또래에게 전달하고 가작화 태도를 표현할 수 있게 되어 이후의 놀이발달을 촉진시키게 된다(Johnson, Christie, & Yawkey, 2001). 영아는 자신의 요구, 생각, 느낌 등을 언어로 표현할 줄 알게 되면서 친구를 만들게 되고 놀이에서의 갈등을 줄이며 즐겁게 놀이하게 된다(Seefeldt, 2004).

영아기 동안 자기중심적 발달특징과 함께 사회적 능력은 또래와의 의사소통을 어렵게 하는 요인이 되기도 하며, 또래와 함께 하려는 의도로 나타나기도 한다. 영아기 언어발달은 또래와의 소통기회를 늘리며 우호적 친구관계를 가능하게 한다. 또한 영아와 또래의 의사소통은 놀이상황에서 더욱 활발하게 나타나며 친숙한 또래에게 의사소통 의도를 더 많이 보이는 것을 살펴볼 수 있다. 따라서 영아와 또래의 의사소통은 영아기 발달 특징 및 소통이 일어나는 상황, 또래의 특성에 따라 다양한 의사소통 양상을 나타내는 것으로 볼 수 있다.

#### 4. 영아와 교사의 의사소통

사회의 변화에 따른 부모의 선택에 의해 현대 사회의 영유아들은 점점 더 어린 나이에, 더 오랜 시간 동안 영유아 보육·교육기관을 이용하게 되고 교사와의 다양한 접촉을 시작한다(강문희, 정정옥, 김승경, 2006; 강정원, 2005). 영아와 교사의 의사소통은 두 사람이 상호 협력하는 작용을 통해 구성해나가는 과정으로(Lindfors, 1987), 사회적 관계를 시작하고 유지하기 위한 필수적 도구이며 상호작용의 기초가 된다.

##### 1) 영아와 교사 의사소통에서의 영아의 의도

생후 12개월을 전후하여 첫 단어가 출현한 이후, 생후 18~24개월에 이르는 동안은 언어가 폭발적으로 나타나는 새로운 단어 학습의 숙련기이다(이영자, 2004). 이 시기 동안 언어발달이 급속히 일어난다 할지라도 3세경까지는 상황이나 몸짓, 음성어 등의 비언어적 요소에 의존하게 된다. 이 시기의 영아들은 자신의 생각과 느낌을 언어로 나타낼 뿐만 아니라 몸짓, 표정 등의 다양한 비언어적 수단을 사용하여 표현하게 된다(이경하, 임영심, 2006). 영아와 의사소통하는 교사는 영아와의 상호작용을 유지, 확장시키기 위하여 영아들이 보내는 신호들을 민감하게 인식하고 영아가 요구하는 것이 무엇인지 주의 깊게 듣고, 느끼고, 이해할 수 있는 능력을 가져야 한다(이한영, 2005; 장영희, 곽승주, 2004).

독립심과 자아 숙달을 향한 영아 나름의 고군분투는 영아기 동안 계속되는 과정이다. 이 시기 동안의 자율성과 의존성은 상호 보완과 조화의 과정을 거쳐 발달되어 간다(한은숙, 2003). 이러한 영아기 발달특징은 영아와 교사의 의사소통에서도 나타난다. 곽승주(2003)는 영아기 발달특징인 의존성은 교사에 대한 애정추구와 적절한 도움의 요구로 나타나며, 교사의 관심과 사

량을 받고 싶어 하는 의존적 신호를 보낸다고 하였다. 김경란(2006)은 영아들이 놀이상황에서 교사에게 신체적 접촉 행위를 보였으며, 이러한 영아들의 행동을 교사에 대한 관심과 애정의 요구, 휴식과 위로에 대한 요구로 설명하였다. 영아들은 부모와 헤어지며 불안한 감정을 교사에게 애착행동을 보이며 위로 받고자 한다(이한영, 2005). 이처럼 영아기 나타나는 의존적 성향은 영아와 교사의 의사소통에서 교사에게 애정과 관심을 받으려는 영아의 의도로 나타난다고 볼 수 있다.

영아들은 ‘싫어’라는 표현으로 독립된 존재임을 확인하고자 하며(강정원, 2005), 자신의 요구를 성취하기 위해 상대를 조정하려는 전략을 보이기도 한다(최성은, 2005). 영아기에 나타나는 자율적이고 독립적인 성향은 교사와의 의사소통에서 거부의 의도나 조정의 의도를 보이게 된다.

결음마기 영아들은 충동을 억제하기 어렵기 때문에 즉각적인 만족을 요구한다(이영, 이미화, 1993). 소유욕에서 비롯되는 충동적 행동은 또래간의 갈등과 분쟁을 일으키는 원인이 되기도 한다(이경하, 임영심, 2006). 영아들은 또래와의 갈등상황에서, 울기, 소리 지르기, 밀치기, 때리기, 물기 등의 다양한 형태로 교사에게 도움을 요청하는 신호를 보내며 이러한 신호에 대해 교사는 민감하게 반응해 주어야 한다(이한영, 2005). 영아는 또래 간 갈등에서 강한 저항을 만나게 되었을 때 맞서 싸우거나 울기보다는 교사에게 도움을 청하려는 의도를 보인다(Haan & Singer, 2003). 영아기 충동적 성향으로 인한 또래와의 갈등은 교사에게 문제해결을 위한 도움을 요청하는 의도로 나타난다.

영아들은 놀이할 때 혼자 놀거나 놀이 상대로 성인과 함께 하는 것을 좋아하는데, 특히 3세 미만의 영아들은 교구보다 성인과 상호작용하기를 더욱 좋아하는 특성이 있다(마혜진, 2005; 이미란, 2000). 영아는 교사와의 상호작용에서 다른 요구에 비해 놀이 동참의 요구를 더 많이 표현한다(최은정, 하지영, 서소정, 2009). 영아는 교사에 대해 신체적·생리적 요구, 갈등 중재의

요구와 함께 놀이 동참의 요구를 보이며(곽승주, 2003). 정서적으로 보살핌을 받고 싶은 요구를 나타낸다. 영아기는 자신에게 의미 있는 성인으로부터의 관심과 지지가 다른 어느 시기보다 중요한 시기로서 영아들은 교사가 옆에서 같이 놀이해주는 것을 통해 교사에 대한 친밀감과 신뢰, 안정감을 얻게 된다(이현경, 2008).

영아기 발달적 특징은 교사와의 의사소통에서 다양한 의도로 나타난다. 영아의 의도적 의사소통에 대한 교사의 수용 여부는 영아의 발달에 긍정적인 영향을 미친다. 따라서 영아와 의사소통하는 교사는 영아들이 사용하는 언어적 소통방식과 함께 비언어적 소통방식에서, 교사에게 요구하는 영아들의 의도를 민감하게 파악하는 것이 필요하다.

## 2) 교사의 의사소통과 영아의 발달

영아기에 맺어진 관계에 대한 이미지가 이후의 삶을 살아가는 데 사회, 정서적 측면뿐만 아니라 신체, 인지, 언어적 측면에 많은 영향을 미친다(Bowlby, 1969; Erikson, 1950, 김희진, 김언아, 홍희란, 2004에서 재인용). 영아가 긍정적인 사고로 사물을 바라보고 세상을 해석하고 적용하는 능력은 오랜 시간 함께 생활하는 영아교사의 영향을 받게 된다(김현지, 조복희, 2009).

교사는 영아가 표현하는 비언어적, 언어적 의사소통 방식에 대해 반응을 보임으로써 영아의 표현에 대해 의미나 구조를 보완해준다. 이러한 과정을 통해 영아들은 좀 더 정확하게 자신의 의도를 전달하는 방식을 획득해간다. 영아와 의사소통하는 교사는 영아들의 몸짓에서 영아가 표현하려는 의미를 찾아낼 수 있어야 한다(Blackwell & Baker, 2002). 교사들이 영아들의 미숙하고 불완전한 언어적 표현을 이해하고 단순하고 완전한 문장으로 다시 말해주는 과정을 통해 영아의 언어발달을 촉진시키게 된다(이승복, 1994; 이한영, 2005). 영아들의 언어획득을 돕기 위해 교사는 풍부한 어휘자극과 함께

영아의 질문에 대해 언어적인 응답을 해주어야 하며, 영아의 비언어적 신호에 대해 민감하게 반응해 주어야 한다(Girolametto, Weitzman, & Duff, 2000). 최성은(2005)은 양육자가 제공하는 언어적 자극이 영아의 언어적 의사소통능력 발달에 영향을 미치는 요인이라고 보았다.

교사가 사용하는 언어의 질적 수준도 영아의 의사소통 발달에 영향을 준다. Tizzard와 동료들은(1972) 정보적인 말을 더 많이 사용하고 영아의 질문에 잘 대답해주는 교사와 의사소통하는 영아들이 언어 이해력에서 더 높은 점수를 보인다고 하였다. 장유경(2004)은 생후 10~17개월 미만의 초기 의사소통 상황에서 가리키기와 같은 지시적 몸짓, 말놀이나 게임을 표현하는 관습적 몸짓 이외에도 사물을 나타내는 참조적 몸짓을 적극적으로 활용하는 것이 영아의 음성발달을 촉진시켜 준다고 하였다. 이지연과 동료들(2004)은 24개월 미만의 영아의 어휘 습득에 교사의 '피드백'과 '질문하기'가 가장 많은 영향을 주게 된다고 하였다. 이처럼 영아의 언어발달을 위해 영아 교사 및 성인들이 영아들의 몸짓 등 비언어적 의사소통 방식에 관심을 갖고 영아의 행위에 대해 반응하거나 질문하기 등의 의도를 보이며 의사소통하는 것이 영아의 언어발달에 중요한 영향을 준다고 볼 수 있다.

영아교사의 지속적인 언어적 상호작용은 영아들의 언어발달뿐만 아니라 놀이를 보다 활성화시키는 매개적 역할을 한다(이경하, 임영심, 2006). 놀이 상황에서 영아와 소통하는 교사의 역할은 신체적 발달의 한계, 놀이 발달의 미숙, 놀이 경험이 부족한 영아들에게 놀이를 촉진하고 영아의 발달을 위한 의미 있는 지원이 되며, 영아들의 신체적, 인지적, 정서적, 언어적, 사회적 성장과 발달을 도울 수 있다(이현경, 2008). 영아들은 놀이감과 주변 환경을 적극적으로 탐색하는 과정을 통해 발달해 나가며, 이러한 과정에서 교사의 민감하고 긍정적인 의사소통은 영아의 발달을 촉진하게 된다고 볼 수 있다(이완희, 2004; 이한영, 2005).

영아들은 충분히 능동적으로 자신의 삶을 일구어 갈 수 있는 능력이 있는

존재이다. 새로운 삶의 공간에서 그들 스스로 삶의 주체가 될 수 있도록 적극적으로 지원해야 한다(차영숙, 2009). 따라서 교사는 영아와의 의도적인 의사소통을 통해 영아들이 자신을 알아가며, 자신의 가치를 인식할 수 있도록 하여야 한다.

Douville-Watson과 동료들(2002)은 관심보이기, 애정표현하기와 함께 인정하기를 영아와 상호작용하는 교사의 기본원리로 설명하고 있다. 영아를 인정하는 교사의 의도적 의사소통은 자기 신뢰와 유능감을 갖게 하여 실패에 대한 두려움을 없애고 도전하려는 의지를 갖게 한다(강정원, 2005). 영아 교사는 미숙한 영아의 소통방식을 그들의 행동과 태도에 기초하여 유추하고 영아의 감정과 기분을 해석해주어야 한다(임주희, 2004). Keenan(1998)도 영아 교사는 유치반 교사에 비해 아이들과 상호작용하는 데 있어 비언어적 의사소통을 해석하고 반응하는 능력을 키워야 함을 강조하였다. 교사는 영아와 또래의 문제 상황에 의도적으로 개입하여 자신의 감정을 표현할 수 있는 적절한 방법을 제시하며 영아들이 자신을 표현하고 주장할 수 있도록 하여야 한다(Blackwell & Baker, 2002). 이러한 교사와의 의사소통 경험을 통해 영아는 자신의 표현이 어떠한 의미를 갖게 되는 지 이해하게 되며 긍정적인 사고로 세상을 바라보게 된다.

영아는 발달상 개별행동을 많이 나타내지만 기관의 물리적 환경과 교사의 질적 수준에 따라 또래와도 충분히 상호작용을 하며(정미조, 김희진, 2009), 사회적 존재로 성장해 간다. 교사는 영아와 의도적인 의사소통을 통해, 영아들이 사회구성원으로 통합될 수 있도록 노력해야 한다. Pelligrino와 Scopesi(1990)의 연구를 비롯한 일련의 연구들(민송이, 1994; 원희정, 1991)은 교사와 영아의 언어적 의사소통이 영아와 또래의 의사소통에 영향을 준다고 보고하였다. 김성현(2004)은 교사가 영아에 대해 권유 의도를 보이는 행동을 많이 할수록 영아와 또래의 상호작용이 긍정적이었다고 하였다. Girolametto와 동료들도(2000) 또래와의 상호작용을 증진시키는 교수 프로그

랩을 경험한 교사들의 의도적 의사소통이 영아와 또래와의 상호작용 기회를 높이는 것으로 보고하면서 교사의 의도적 의사소통에 대한 중요성을 언급하였다. 또한 영아와 또래와의 문제 발생 시 교사들이 문제 상황을 해결하는 사회적 기술을 보여주는 것은 영아들로 하여금 또래와의 문제를 언어적으로 해결하려는 태도를 갖게 한다(Hann & Singer, 2003). 성인들의 소통방식은 그들이 속한 사회의 규범과 문화를 기반으로 통용되는 것을 사용하며, 그 사회의 문화에 기반을 두고 있다. 영아들은 교사와의 비언어적, 언어적 의사소통을 통해 사회화 과정에 필요한 기술들을 습득하며 사회의 구성원으로 성장하게 된다.

영아와 교사의 의사소통에서 교사는 영아의 사회, 정서, 언어발달뿐만 아니라 영아의 놀이를 촉진하고 또래와의 경험의 기회를 높이는 데 중요한 역할을 하게 된다. 영아의 발달을 자극하고 주변을 탐색하고 경험해볼 수 있도록 하는 교사의 의도적 의사소통이 필요하다.

### Ⅲ. 연구 방법

본 연구는 어린이집에 다니는 만 1세반 영아와 또래, 영아와 교사관계에서의 의사소통이 다양한 맥락 속에서 어떠한 양상을 보이는 지를 이해하고자 하는 것이다. 이를 위해 영아와 또래, 영아와 교사의 의사소통이 이루어지는 어린이집의 하루 일과에 직접 참여하여 관찰, 면담하는 방법을 사용하는 문화기술적인 방법으로 연구를 진행하였다.

#### 1. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 어린이집에 다니는 만 1세 영아 10명과 학급 교사 3명이다. 연구 참여자에 대한 구체적 사항은 다음과 같다.

##### 1) 연구 현장

###### (1) 연구 참여 기관 - 햇살 어린이집<sup>1)</sup>

본 연구에 참여한 햇살 어린이집은 서울시에 소재한 국·공립 어린이집으로 1985년 새마을 유아원으로 시작하여 현재까지 종일제 어린이집으로 운영되고 있다. 영아반부터 초등학교 저학년 대상의 방과 후 교실까지 운영하고 있으며, 어린이집의 총 정원은 141명으로 영아 39명, 유아 35명, 방과 후 초등학생 20명, 통합유아 27명이다. 어린이집의 교직원은 총 29명으로 원장과 교사 18명, 특수교사 2명, 치료사 2명, 조리사 3명, 보건교사 1명, 영양사 1명, 비상근 교사 2명이다.

햇살 어린이집은 2층 단독 건물로 1층에는 4세, 5세 유아반 교실과 방과

---

1) 본 논문에 제시된 어린이집, 학급, 교사, 영아의 이름은 모두 가명이다.

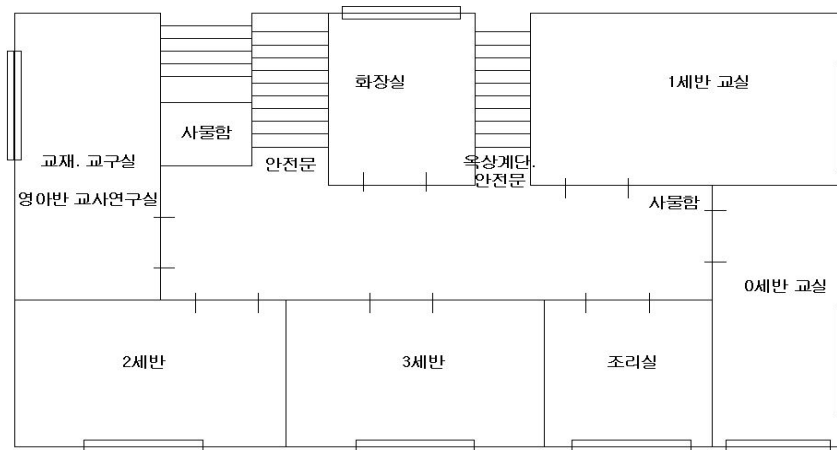
후 교실, 어린이 책방, 교사 연구실, 원장 사무실, 보건실, 유아 및 교사 화장실이 있으며 2층에는 0세반, 1세반, 2세반, 3세반 교실과 조리실, 교재·교구 자료실, 유아 및 교사 화장실이 있다. 실외에는 목공놀이 공간, 물·모래 놀이 공간, 대근육 활동 공간 등으로 구성되어있는 실외놀이터가 있으며 건물 옥상에는 옥상 공원이 마련되어 있다.

## (2) 연구 참여 학급 - 새싹반

본 연구 참여 학급인 새싹반은 생후 12개월에서 24개월 영아들로 구성된 만 1세 학급이다. 새싹반의 교실 환경 및 하루일과 구성은 다음과 같다.

### 가. 교실 환경

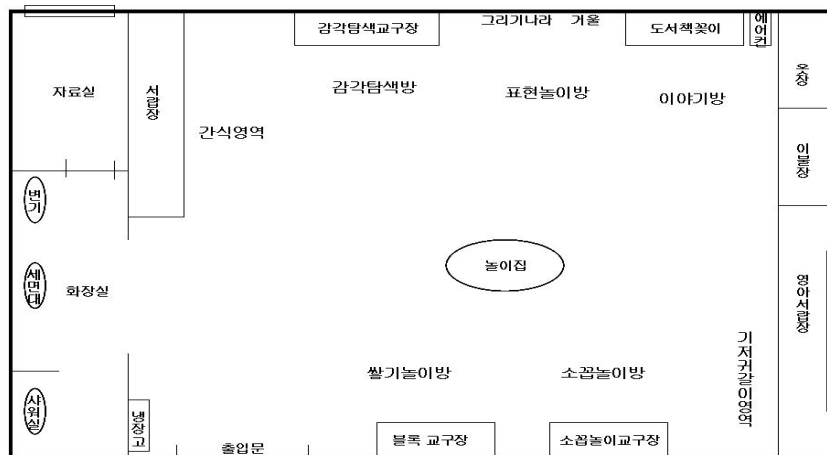
본 연구에 참여한 영아들과 교사가 생활하는 새싹반 교실은 다른 영아반 교실과 함께 어린이집의 2층에 마련되어 있다. 햇살 어린이집의 2층 실내 환경은 그림 1과 같다.



[그림 1] 햇살 어린이집 2층 실내 환경

새싹반 교실의 출입문은 미닫이문으로 비교적 넓은 편이며 문을 열어두었을 때 영아들의 안전을 고려하여 영아 가슴높이 정도의 목재로 된 안전문이 설치되어 있다. 영아 서랍장 위로 큰 창문이 있어 영아들이 자연채광을 오래 받을 수 있고 쾌적한 교실 환경에도 도움이 된다.

교실 내 영역은 쌓기놀이방, 감각탐색방, 표현놀이방, 이야기방, 소꿉놀이방의 흥미영역으로 구성되어 있다. 각각의 영역에는 영아들이 놀이할 수 있는 놀이감이 영역 특성에 맞게 준비되어 있다. 또한 영아 서랍장 앞에는 기저귀를 갈 수 있는 매트가 준비되어 있어 영아들의 기저귀를 갈아주거나 옷을 갈아입힐 때 이용한다. 교실 내 영아들이 쉽게 출입할 수 있는 개방된 화장실이 마련되어 있으며 화장실에는 영아들의 신체크기를 고려한 세면대와 변기, 샤워대가 있다. 위생을 고려한 물비누와 종이타월이 준비되어 있고 영아들의 안전을 고려한 미끄럼 방지 매트를 바닥에 깔아 두었다. 그 밖에 냉장고, 에어컨, 공기 청정기가 준비되어 있고 영아들의 위생을 고려한 칫솔 소독기가 마련되어 있다. 햇살 어린이집 새싹반 교실 환경에 관한 구체적인 사항은 그림 2와 같다.



[그림 2] 햇살 어린이집 새싹반 교실 환경

## 나. 하루 일과

햇살 어린이집은 오전 7시 30분부터 오후 7시 30분까지 운영된다. 오전 7시 30분에서 오전 9시까지, 오후 6시부터 오후 7시 30분까지는 통합보육시간으로 영·유아들은 당직교실에서 생활한다. 각각의 교실에서 운영되는 정규적인 하루일과는 당직 시간을 제외한 오전 9시부터 오후 6시까지 운영된다.

새싹반의 하루일과도 오전 9시부터 오후 6시까지 운영된다. 새싹반 영아들은 등원에서 하루 일과를 마치고 하원 하는 시간까지 자유놀이, 간식, 점심, 낮잠 및 휴식, 신체활동 등을 교사 및 또래와 함께 활동한다. 통합 보육 시간을 제외한 연구 참여 학급의 구체적인 하루 일과와 내용은 표 1과 같다.

<표 1> 햇살 어린이집 새싹반의 하루 일과 및 내용

하루일과	새싹반에서 이렇게 해요
등원	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 엄마와 인사를 나누고 새싹반에 들어와요.</li> <li>* 선생님, 친구와 반갑게 인사를 한 후 놀이할 준비를 해요.</li> </ul>
자유놀이 시간	<p>09:00 * 편안한 실내복으로 갈아입고, 양말을 벗은 후 내 서랍장에 정리해 보아요.</p> <p>~10:10 * 영아가 하고 싶은 놀이를 할 수 있도록 유도해요.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 선생님과 함께 놀이를 하며 즐겁게 보내요.</li> </ul> <p>&lt;쌓기, 역할, 감각.탐색, 음률, 책보기 놀이를 하며 즐겁게 놀아요&gt;</p>
오전 간식	<p>10:10 * 내 자리를 찾을 수 있어요.</p> <p>~10:40 * 내 자리에 앉아 맛있게 간식을 먹어요.</p>
배변	<p>10:40 * 기저귀를 확인하고 갈아 주어요.</p> <p>~11:00 * 변기에 앉아보는 경험을 가져 보아요.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 배변의사를 표현하며 변기에 배변해 보아요.</li> </ul>
놀이시간	<p>11:00 * 노래부르기, 소리듣기, 동화듣기, 율동 등의 활동을 해요.</p> <p>~12:00 * 놀이주제에 맞는 재료를 이용해서 즐거운 탐색놀이를 해요.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 산책, 실외놀이를 해요.</li> </ul>
점심	<p>12:00 * 내 자리에 앉아 스스로 손가락을 사용하여 먹을 수 있어요.</p> <p>~12:40 * 여러 가지 음식을 골고루 먹어요.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 즐겁고 맛있게 식사해요.</li> </ul>
치카치카 양치질해요	<p>12:40 * 개인칫솔과 개인컵을 사용해서 이를 닦아 보아요.</p> <p>~13:10 * 이를 닦은 후 여러 가지 놀이도 하고, 그림책도 봐요.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 음악을 들으며 놀이감을 정리해요.</li> </ul>
'통통통' 신체놀이	<p>13:10 * 몸을 마음껏 움직여 보는 놀이시간을 가져요.</p> <p>~13:40 * 다양한 조작 놀이를 해 보아요.</p>
낮잠 및 휴식	<p>13:40 * 내 베개를 찾아보고, 개인 이불에 누워요.</p> <p>~16:00 * 자장가를 들으며 편안한 마음으로 잠이 들어요.</p>
오후 간식	<p>16:00 * 빨대컵을 사용해서 우유를 마셔요.</p> <p>~16:30 * 내가 먹은 점시를 정리해 보아요.</p>
자유 놀이 시간 귀가준비	<p>16:30 * 내가 하고 싶은 놀이를 선택해서 놀아요.</p> <p>~18:00 * 집에 가기 위한 준비를 해요(세수하고 옷을 갈아 입어요).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 엄마와 반갑게 만나요.</li> <li>* 양말을 신고, 가방을 찾아요.</li> <li>* 선생님께 인사해요.</li> </ul>

## 2) 연구 참여 영아

본 연구에 참여한 1세 영아들이 생활하는 새싹반은 영아 12명으로 구성되어 있다. 이들 중 2명의 영아는 장애 통합 영아이다. 본 연구는 일반적인 영아의 의사소통에 대한 연구이므로 2명의 장애 영아를 제외한 10명의 영아를 연구 참여자로 선정하였다.

### (1) 새싹반 영아들의 일반적 배경 및 의사소통방식의 특징

영아들의 월령은 관찰을 시작한 2008년 2월 26일을 기준으로 제시하였다. 영아의 일반적 배경 및 소통방식의 특징은 새싹반 교사들과의 면담 내용을 참고하였으며 연구 시작 당시에 해당되는 내용을 중심으로 기술하였다.

#### ① 유슬기(여, 24개월)

슬기는 맞벌이를 하는 엄마, 아빠와 할머니, 할아버지와 함께 살고 있다. 어린이집 경험은 햇살 어린이집이 처음이다. 슬기의 소통방식은 ‘여기’, ‘저기’, ‘까꿍’, ‘엄마’, ‘아빠’ 등 단어표현이 나타나지만 의사소통 상황에서는 몸짓과 소리내기를 함께 사용하였다.

#### ② 최건호(남, 22개월)

건호는 전업주부인 엄마, 아빠와 살고 있다. 어린이집 경험은 햇살 어린이집에 오기 전 6개월 정도 다른 어린이집을 다녔다. 건호의 소통방식은 단어를 조합한 형태로 나타났으며 몸짓이나 소리내기보다는 언어적 표현을 주로 사용하였다.

#### ③ 정채린(여, 21개월)

채린이는 맞벌이를 하는 엄마, 아빠와 언니, 할머니, 할아버지와 함께 살

고 있다. 채린이 언니는 햇살 어린이집 만 4세반에 다니고 있다. 채린이는 6개월 전부터 햇살 어린이집을 다니고 있다. 채린이의 소통방식은 단어를 조합한 형태로 나타났으며 언어적 표현을 주로 사용하였다. 교사의 말을 많이 따라하며 또래에게도 말을 많이 하는 편이다.

④ 조수아(여, 20개월)

수아는 맞벌이를 하는 엄마, 아빠와 중학생과 초등학생인 두 명의 언니, 할머니와 함께 살고 있다. 수아는 생후 3개월 때부터 햇살 어린이집을 다니고 있다. 수아의 소통방식은 단어를 조합한 형태로 나타났다. 그러나 표현 어휘의 부족으로 몸짓이나 소리내기를 함께 사용하였다.

⑤ 김민재(남, 20개월)

민재는 전업주부인 엄마와 아빠, 6살 누나와 함께 살고 있다. 어린이집 경험은 햇살 어린이집이 처음이다. 민재의 소통방식은 단어 비슷한 소리를 내기도 하지만 무슨 소리인지 구분하기 어렵다. 주로 몸짓과 소리내기를 위주로 의사소통하였다.

⑥ 박아름(여, 20개월)

아름이는 맞벌이를 하는 엄마, 아빠와 두 명의 언니와 함께 살고 있다. 언니들은 초등학생으로 햇살 어린이집 방과 후 교실에 다니고 있다. 아름이는 생후 3개월 때부터 햇살 어린이집을 다니고 있다. 아름이의 소통방식은 단어가 나타나지만 몸짓과 소리내기를 위주로 의사소통하며, 울음으로 표현하는 경우가 많았다.

⑦ 김주은(여, 16개월)

주은이는 맞벌이를 하는 엄마, 아빠와 살고 있으며 6개월 전부터 햇살 어

린이집을 다니고 있다. 주은이의 소통방식은 단어 비슷한 소리를 내기도 하지만 주로 몸짓과 소리내기를 위주로 의사소통하였다.

⑧ 이은서(여, 16개월)

은서는 맞벌이를 하는 엄마, 아빠와 초등학생인 두 명의 오빠와 살고 있다. 은서는 1년 전부터 햇살 어린이집을 다니고 있다. 은서의 소통방식은 몸짓과 소리내기를 위주로 소통하였고 이러한 표현도 많이 나타나지 않았다.

⑨ 권혁주(남, 14개월)

혁주는 맞벌이를 하는 엄마, 아빠와 살고 있으며 1년 전부터 햇살 어린이집을 다니고 있다. 혁주의 소통방식은 단어표현이 나타나지만 ‘아빠’, ‘엄마’, ‘공’ 등의 단어를 제외하고는 정확한 표현이 나타나지 않았으며 주로 몸짓과 소리내기를 위주로 의사소통하였다.

⑩ 윤현석(남, 14개월)

현석은 맞벌이를 하는 엄마, 아빠와 형과 함께 살고 있다. 현석이의 형은 햇살 어린이집 만 5세반에 다니고 있다. 현석이는 11개월 전부터 햇살 어린이집을 다니고 있다. 현석이의 소통방식은 ‘밥’, ‘이거’ 등 몇 개의 단어표현이 나타나지만 주로 몸짓과 소리내기로 의사소통하였다. 다른 영아들에 비해 소리내기와 몸짓 표현이 많은 편이다.

### 3) 연구 참여 교사

본 연구의 참여 교사는 새싹반 교사 3명이다. 1세반 영아들과의 상호작용은 주로 김 교사와 이 교사를 중심으로 이루어졌다. 박 교사는 장애아 통합운영으로 정원 외 충원된 장애 영아들을 담당하였다.

### (1) 김 교사

김 교사는 4년제 영유아보육학과를 졸업하고 햇살 어린이집에서 5년째 근무하고 있다. 그동안 1세 영아반에서 1년, 2세 영아반에서 1년, 유아반에서 2년, 담임을 맡은 경력이 있으며 올해 새싹반을 맡게 되었다.

김 교사에 대해 햇살 어린이집 교사들은 아이들을 굉장히 예뻐하는 선생님이요 이야기하였다. 졸업 첫 해, 영아반을 맡을 당시는 2명의 경력교사와 생활하며 영아교사로서의 역할에 대해 많은 것을 배울 수 있었던 시기였다면 올해 영아반을 맡은 김 교사는 실질적인 영아반 담임교사로서 많은 것을 배워나갈 수 있는 기회가 되기를 기대하고 있었다.

### (2) 이 교사

이 교사는 2년제 유아교육과를 졸업하고 이후 학사학위를 취득하였다. 연구 참여 어린이집에는 3년째 근무하고 있다. 햇살 어린이집에서 2년 동안 유아반 1년, 영아반 1년 담임을 맡았으며, 올해 새싹반을 맡게 되었다.

햇살 어린이집 교사들은 이 교사에 대해 아이 입장에서 영아와 상호작용을 잘 하는 선생님이요 이야기 하였다. 또한 이 교사의 사례가 어린이집의 영아반 교사들에게 도움이 되기를 기대하고 있었다.

### (3) 박 교사

박 교사는 4년제 영유아보육학과를 졸업하고 올해 처음으로 교사생활을 시작하는 신입 교사이다. 박 교사는 영아반에서 영아들과 놀이하고 영아들의 일상을 도와주는 역할을 한다. 주교사로서의 역할보다는 김 교사와 이 교사의 담임교사 역할을 보조하는 역할을 주로 하고 있다.

## 2. 연구 절차

### 1) 현장 들어가기

본 연구는 영아 의사소통 발달 특징을 탐구하고 영아들이 교사 및 또래와 의사소통하는 양상을 그들이 생활하는 맥락 속에서 이해하고자 한 것이다. 이를 위해 연구자는 우선 어느 연령의 영아들을 관찰할 것인지를 결정하고 영아들이 교사 및 또래와 생활하는 현장을 찾는 작업을 진행하였다. 이러한 작업과 함께 영아들의 부모들에게 현장 참여에 대한 허락을 받는 것도 함께 진행하였다.

#### (1) 연구 대상 선정

연구 참여 영아들의 연령을 결정하는 과정은 영아 의사소통의 발달 특성을 이해하는 것에서 출발하였다. 영아들은 몸짓, 눈짓, 발성 등의 비언어적 의사소통 방식을 시작으로 점차 언어나 문어 상징을 사용하게 되며(김명순, 1999), 아직 자신의 의사를 언어적으로 표현하는 능력이 부족한 3세경까지는 언어적 의사소통 행위와 함께 비언어적 행위들에 의존하여 소통하게 된다(Goldin-Meadow, 2000; Goodwyn & Acredole, 1993). 그러므로 영아기 의사소통은 비언어적 행위와 언어적 행위 모두를 포함시켜 이해하는 것이 필요하다고 판단하였다.

영아의 월령별 의사소통 특성을 살펴보면, 생후 8~10개월쯤 의도적 발성이나 몸짓을 사용하기 시작하여 12개월~18개월 사이 첫 단어 출현과 함께 의미 있는 단어를 이해하고 사용하기 시작한다. 단어를 사용하기 시작하는 이 시기는 전 언어 발달단계에서 벗어나 실제적인 언어를 사용하기 위한 기초단계로 볼 수 있다. 이 시기 동안 비언어적 의사소통은 점차 언어적 형태로 발달하게 되며 사회에서 통용되는 언어를 사용하여 의사소통 할 수 있는 능력이 구체적으로 발달하게 된다. 단어 조합기로 전이되는 24개월경이 되

면 영아는 언어로 의사소통하는 것에 흥미를 보이며 의사소통 능력이 폭발적으로 발전하게 된다(장영희, 2000; Capirei & Iverson, 1996). 이렇듯 의사소통 발달에 있어 영아기는 그 발달이 가장 급격히 일어나는 시기라고 볼 수 있다. 또한 영아기 동안에도 첫 단어가 출현해서 단어 조합기로 전이되는 12개월에서 24개월을 전후한 시기는 의사소통 방식이 몸짓 위주에서 단어 사용으로, 단어 사용에서 단어 조합을 통한 구문 사용이라는 놀라운 변화를 가져오는 시기이며, 동시에 여전히 몸짓과 발성 등의 비언어적 의사소통 행위들이 다양한 의미로 결합되는 역동적인 양상들이 나타나는 시기라고 볼 수 있다. 따라서 본 연구의 대상을 의사소통 발달이 급격히 일어나며 다양한 의사소통 방식들이 역동적으로 나타나는 12개월에서 24개월의 만 1세 영아들로 선정하여, 이들의 의사소통 발달 특성을 다양한 맥락 속에서 탐구해 보고자 하였다.

## (2) 연구 승인 및 연구 참여자 선정

본 연구자는 만 1세 영아들을 연구 대상으로 선정한 후, 이들이 교사 및 또래와 생활하는 공간을 찾는 것과 동시에 연구 현장에 들어가기 위한 공식적인 허락을 받기위한 작업을 진행하였다. 우선 만 1세 영아들이 교사 및 또래와 생활하는 공간은 보육시설의 1세 학급에서 찾기로 하였다. 보육시설은 출생에서 만 5세까지의 영·유아를 보육하는 곳으로, 1세 영아들이 교사 및 또래들과 생활하는 현장을 찾기에 가장 편리한 곳이라고 판단하였기 때문이다.

영아들이 교사 및 또래와 생활하는 현장을 찾는 작업은 우선 관찰 및 면담 등의 문화기술적 방법으로 연구하는 것을 허락해줄 수 있는 곳에서 시작하였다. 본 연구자는 서울시에 소재한 국·공립 어린이집인 햇살 어린이집을 연구 참여 기관으로 선정하였다. 햇살 어린이집을 연구 참여 기관으로 선택한 데는 우선 연구자가 접근하기 용이했다는 점과 햇살 어린이집의 원장과

교사들이 영아교육에 많은 관심과 애정을 갖고, 연구하고 노력하는 기관이라고 판단했기 때문이다.

연구자와 햇살 어린이집의 원장과는 평소 친분이 있는 관계로 평소에도 연구자가 자주 방문하였던 기관이었다. 그동안 연구자는 햇살 어린이집에서 영·유아들의 수업 현장을 관찰하거나 영·유아반 주임교사와의 만남을 통해 교육현장에 대한 이야기를 나누기도 하였다. 또한 연구자는 햇살 어린이집에서 영·유아를 관찰하고 그 결과를 담임교사와 같이 분석해보면서 교사들이 유아를 이해하는 데 도움이 되고자 노력하였다. 문화기술적 연구에서 연구 참여자의 지지와 협력은 매우 중요하다(Bogdan & Biklen, 2003). 이와 같이 햇살 어린이집은 평소에 기관의 원장 및 교사들과 친분이 있는 관계로 연구에 대한 허락을 구하기에 어려움이 덜 했으며 이러한 점에서 비교적 쉽게 연구 참여 기관에 들어갈 수 있었다.

햇살 어린이집은 평소에 영아 교육에 많은 관심을 갖고 연구하고 실천하는 곳으로 본 연구자가 영아를 대상으로 연구하는 데 있어 좀 더 바람직한 방향을 제시할 수 있다고 판단했다. 햇살 어린이집은 1990년대 영영아반인 0세반을 설치 운영하고 방과 후 교실 및 장애 통합 교실 운영 등 영·유아 교육 및 통합교육에 많은 관심을 갖고 실천하는 곳이다. 개원 이래 수차례 지역 최우수 어린이집으로 선정되었으며 영아관련 사례집으로 수상 경험도 갖고 있다. 또한 서울시 영유아 안전 프로그램 연구 참여 및 표준보육과정 연구에도 참여하는 등 보육현장 발전을 위해 연구하고 실천하는 기관이다. 따라서 본 연구자는 햇살 어린이집이 연구접근 용이성 및 바람직한 보육 현장이라는 판단으로 연구 대상 기관으로 선정하게 되었으며 햇살 어린이집으로부터 연구에 대한 허락을 받을 수 있었다.

본 연구자는 햇살 어린이집의 원장 및 교사들로 부터 1세 영아들에 대한 연구를 허락 받은 후 영아들의 부모들로부터 허락을 받는 작업을 실시하였다. 2008년 3월부터 연구자는 새싹반 교실에서 재원 영아들과 신입 영아들

의 부모들과 만남을 가졌다. 영아들의 등·하원 시 부모들과 인사를 나누며 연구자의 존재를 자연스럽게 알리도록 노력하였다. 또한 부모들의 공식적인 허락을 얻기 위한 노력도 실시하였다. 연구자는 연구에 참여하는 영아들의 부모에게 본 연구의 목적 및 방법 등을 자세히 알리는 편지를 썼으며 연구자의 편지를 연구 참여 기관의 영아반 주임교사가 가정통신문 형식으로 수정하여 발송하였다. 가정통신문 발송 후 연구에 대한 거부 의사를 표현하는 부모들은 없었으며, 그 동안의 만남으로 어린이집에서 연구자를 보면 반갑게 인사해주는 부모들을 보면서 본 연구를 이해하고 허락해주었음을 느낄 수 있었다.

## 2) 예비연구

본 연구자는 연구 주제에 따른 관찰의 초점 및 방법, 주제의 적절성을 파악하고 연구 참여자와의 래포(rapport)형성을 위해 본 관찰이 진행될 영아들을 대상으로 예비연구를 실시하였다. 본 연구 참여 영아들은 대부분 1세반이 되기 전 0세반에서 생활하고 있었다. 따라서 예비연구는 햇살 어린이집의 0세반 학급인 씨앗반에서 실시하였다.

예비연구는 2008년 2월 11일 부터 2월 22일까지 일주일에 1, 2회 관찰하였다. 예비연구를 통해 하루 일과를 중심으로 영아들의 어린이집에서의 생활모습이나 교사, 또래와 상호작용하는 모습 등을 관찰하고 영아들과 친밀감을 형성하였다.

예비연구 기간 동안 실제 관찰 대상인 교사들의 허락을 받는 작업도 이루어졌다. 원장의 허락과 영아반 주임교사의 허락을 받고 연구를 시작했지만 당시 학급 구성이 완전하게 이루어진 상태가 아니었으므로, 연구 참여 교사들의 허락이 중요하였다. 학급구성과 담임교사 배정이 완료된 후 본 연구자는 새싹반 교사들과의 만남을 통해 연구의 내용 및 관찰 방법 등에 대해 이야기하였으며 새싹반 교사들은 연구 진행을 동의하였다. 햇살 어린이집은

본 연구자가 영·유아에 대한 연구 및 유아교육의 현장감을 익히기 위해 자주 방문하던 곳으로 새싹반 교사들과의 잦은 만남은 없었지만 서로의 얼굴을 익힐 수 있었던 기회가 있어 첫 만남의 서먹함을 줄일 수 있었다.

예비연구를 통해 영아들이 교사 및 또래와 생활하는 일상을 이해하는 데 도움이 되었으며, 연구 주제의 의미를 확인하며 연구 문제를 보다 구체화할 수 있었다. 또한 본 연구에서의 관찰 시간 및 방법, 교사와의 면접 방법에 대한 구체적인 계획을 세울 수 있었다.

### 3) 본 연구

햇살 어린이집에 다니는 재원아들은 3월 첫날 새로운 학급으로 이동하는 것이 아니라 2월 말에 미리 새로운 학급으로 이동하여 새로운 선생님과 교실에 적응하는 과정을 갖는다. 따라서 본 연구자도 연구에 참여하는 영아들이 씨앗반 교사와 인사를 나누고 새싹반으로 이동하는 과정에 함께 참여하여, 영아들과 교사들이 첫 만남을 시작하는 순간부터 본 연구를 시작하였다. 총 연구 기간은 2008년 2월 26일부터 2009년 2월 24일까지로 참여관찰, 심층면담, 녹음 및 비디오 녹화, 문서자료 수집을 실시하였다.

### 3. 자료 수집

본 연구는 만 1세반 영아와 또래, 영아와 교사의 의사소통 양상을 파악하기 위한 문화기술적 연구로서 일주일에 2~3회, 새싹반의 하루 일과를 참여 관찰하고 영아와 또래, 영아와 교사의 의사소통 양상을 심층적으로 기술하였다. 또한 자료수집과정에서 연구 참여 영아들의 의사소통 특성 및 영아와 또래, 영아와 교사와의 관계 등에 대한 깊이 있는 이해를 위해 새싹반 교사들과의 심층면담을 실시하였으며, 다양한 관련 문서자료들을 수집하였다.

연구 자료는 2008년 2월 26일부터 2009년 2월 24일까지의 참여관찰, 심층면담, 녹음 및 비디오 녹화자료, 문서자료 등이다. 본 연구동안 수집된 자료

들은 표 2와 같다.

<표 2> 수집된 자료

자료목록	수집기간	수집된 자료
관찰 전사본	2008년 2월 26일 ~2009년 2월 24일	현장일지(80장), 현장기록(1145장)
면담 기록		형식적 면담(총 8회, 48장)
녹화 및 녹음		비디오(72시간), 오디오(20시간)
문서 수집	2008년 3월 3일 ~2009년 2월 24일	햇살 어린이집 운영 안내서 영아 생활기록부 연간/월간/주간 교육계획안 가정통신문 일일보고서 대화수첩

### 1) 참여관찰

본 연구의 참여관찰은 2008년 2월 26일부터 2009년 2월 24일까지 주 2~3회, 총 78회 이루어졌다. 참여관찰은 새싹반 영아들의 의사소통양상을 다양한 맥락 속에서 살펴보기 위하여 가능한 하루일과 전체를 관찰하는 것을 원칙으로 하였으며, 새싹반 교사들과의 협의를 통해 일일 관찰시간이 결정되었다.

참여관찰 시간은 주 1회는 등원시간에서 낮잠시간까지, 주 1회는 낮잠시간에서 귀가하는 시간까지, 주 1회는 등원시간에서 귀가하는 시간까지 실시함으로써, 등원 시간부터 놀이시간·정리시간·간식시간·점심시간·낮잠시간·귀가하는 시간 등 새싹반의 하루 일과를 전체적으로 관찰할 수 있도록

하였다. 참여관찰은 영아들의 이동을 따라 새싹반 교실뿐만 아니라 햇살 어린이집의 다른 장소에서도 이루어졌다.

참여관찰은 새싹반 교실에서 시작하였으며, 연구자는 교실 상황을 전체적으로 관찰할 수 있는 곳에서 영아들과 교사를 관찰하였다. 관찰을 진행하면서 영아와 또래, 영아와 교사가 서로에게 소통의도를 보이며 관계를 맺게 되는 상황이 일어나면 방해가 되지 않도록 주의하면서 집중적으로 관찰을 실시하였다.

집중적인 관찰은 의사소통상황이 발생해서 종료되는 시점까지 영아들과 교사의 이동경로를 따라 이루어졌으며, 보이스레코더와 디지털카메라를 소지하고 있다가 필요한 경우 녹음과 촬영을 함께 하였다. 녹음과 촬영 작업은 관찰이후, 전사하는 상황에서 영아들의 부정확한 소리를 이해하거나 영아들의 몸짓이나 표정 등 비언어적 소통방식을 이해하는 데 도움이 되었다. 관찰 상황이 종료되면 연구자는 전체 영아들과 교사에 대한 관찰을 다시 시작하였다. 집중적인 관찰이 이루어지는 동안, 또 다른 소통상황이 발견되었을 때는 소통의 의도가 보다 분명하게 드러나고 있는 상황을 판단하여 관찰 상황을 결정하였다. 또한 발생한 소통 상황들이 근접한 공간에서 일어나는 상황에서는 상황 모두를 관찰하며 약호화하여 기록하거나, 카메라를 이용하여 전체 상황을 녹화한 뒤 참여가 끝난 후 기록지와 녹화된 자료를 검토하면서 현장노트에 구체적으로 기록하였다.

연구자는 참여관찰을 실시하면서 특정 영아에 관찰이 치중되지 않도록 노력하면서 연구에 참여한 영아들과 교사의 의사소통 상황을 최대한 균형 있게 관찰, 기록하였다. 연구자는 가능한 자연스런 상황에서 발생하는 영아들과 교사의 의사소통 상황을 관찰하는 것을 원칙으로 하면서도 현장노트를 통해 자주 관찰되지 못한 영아들에 대해서는 다음의 관찰일에 좀 더 관심을 갖고 관찰하였다.

연구자는 참여관찰을 통해 연구에 참여한 개별 영아들이 보이는 의사소통

방식이 어떠한지, 영아들의 의사소통 행위가 놀이 상황 등 다양한 상황에서 어떻게 표현되는 지를 관찰하였다. 또한 영아가 교사 및 또래에게 의사소통하는 방식이 어떠한지, 의사소통 과정에는 어떠한 의도들이 내포되어 나타나는지, 의도가 포함된 의사소통은 어떠한 반응으로 나타나는 지 등을 관찰하였다.

연구자는 참여관찰을 실시하면서 영아들이 교사 및 또래와 의사소통하는 상황에 방해가 되지 않도록 노력하면서 참여관찰을 통해 보여 지는 연구 참여 영아들의 교사 및 또래와의 의사소통 내용을 작은 노트에 최대한 그대로 기록하였으며, 관찰된 내용은 가능한 즉시 현장노트에 전사하였다. 또한 현장에서의 느낌, 반성들을 연구일지에 기록하였다. 연구자는 참여관찰을 진행하는 동안, 연구 참여자를 먼저 고려하고 이들의 이해관계를 보호하는 문화기술적 연구자의 윤리원칙(Spradley, 2006)에 충실하고자 노력하였다. .

## 2) 심층면담

면담은 다른 사람들의 생생한 경험과 그 경험으로부터 만들어내는 의미를 이해하는 것이다. 면담은 인간 행동의 맥락에 접근할 수 있게 해주며, 이를 통해 연구자가 그 행동의 의미를 이해할 수 있는 길을 제공해 준다 (Seidman, 2009). 본 연구에서도 연구 참여 영아들의 의사소통 특성 및 영아와 또래, 영아와 교사와의 관계 등에 대한 깊이 있는 이해를 위해 새싹반 교사들과의 심층면담을 실시하였다. 교사들과의 면담은 형식적인 면담과 비형식적 면담으로 진행되었다.

형식적인 면담은 총 8회 실시하였다. 형식적 면담 중 6회는 교사와의 협의 하에 낮잠시간이나 영아들이 등원하기 전의 시간 등에 15분~20분 정도 실시하였으며, 2회는 e-mail 형식을 통해 실시하였다. 형식적인 면담을 통해 그동안의 참여 관찰에서 인상에 남은 영아의 의사소통 특성이나 또래와의 관계, 교사의 역할에 대한 신념이나 어려움 등에 대한 자료를 구하였다. 비

형식적 면담은 교사의 업무와 영아들의 어린이집 생활에 방해가 되지 않는 범위 내에서 수시로 실시하였으며, 친근한 대화의 형식으로 개방적 분위기로 진행되도록 노력하였다(Spradley, 2006). 참여관찰을 진행하는 상황에서 이해하기 어려운 영아들의 의사소통 의도 및 교사가 영아들과 의사소통하는 상황에서 특별하게 느껴졌던 내용에 대한 교사의 답변을 구하고, 관찰 당일 다른 날과 구별되는 영아들의 행동과 관련하여 영아들의 개인적 신상에 대해 물어보고 답을 구하였다.

새싹반 교실에서 실시한 교사와의 형식적 면담은 보이스레코더를 이용하여 녹음하였으며 그날의 참여관찰 내용을 기록한 현장노트에 함께 전사하였다. 교사와의 면담은 영아들의 의사소통 특성에 대한 이해 및 연구자가 관찰에서 놓칠 수 있는 부분에 대한 추가적 정보를 얻을 수 있는 자료로 사용되었다.

### 3) 녹음 및 비디오 녹화

관찰 기간 동안 연구자의 현장기억을 보조할 수 있는 방법으로 새싹반에서 녹음과 비디오 촬영을 실시하였다. 비디오 촬영은 참여 관찰 기록 시 놓칠 수 있었던 영아들의 교사 및 또래 간 의사소통 상황을 살필 수 있었다. 영아와 또래, 영아와 교사의 의사소통 상황에서 영아들의 부정확한 소리를 이해하기 위해 필요한 상황에서 영아들의 소리를 녹음하였다. 비디오 촬영은 주 1~2회, 어린이집의 상황을 고려하여 실시하였으며, 녹음은 참여 관찰 시 필요하다고 판단되는 상황에서 기록과 함께 실시하였다.

### 4) 문서자료 수집

본 연구를 진행하면서 영아들의 의사소통 발달 특성 및 교사 및 또래 간 의사소통 양상을 이해하기 위해 햇살 어린이집 운영 안내 및 새싹반 영아들의 생활기록부, 새싹반의 연간, 월간, 주간 교육계획안, 가정통신문, 대화수

첩, 일일보고서 등 새싹반 영아와 관련한 다양한 문서자료를 수집하였다.

영아들의 생활기록부 및 일일보고서는 영아의 가정 관련 배경 및 가정에서의 일상적인 상황이나 참여 관찰 일에 영아의 신체적, 심리적 상태를 이해하는 데 도움이 되었다. 교사와 부모가 함께 써가는 대화수첩은 참여 관찰이 이루어지지 못했던 하루를 이해하는 데 도움이 되었으며 영아에 대한 부모와 교사의 생각을 이해할 수 있는 자료가 되었다. 또한 학급의 교육계획안은 학급의 하루일과를 이해함으로써 의사소통이 일어나는 상황을 이해하는 데 도움이 되었다.

#### **4. 자료 타당도 작업**

본 연구에서는 자료 수집의 신뢰성을 높이기 위하여 삼각측정법, 장기적이고 집중적인 관찰, 연구 참여자에 의한 연구결과 평가, 동료 연구자의 조언과 지적 수용하기, 자기반성 과정 등의 방법을 사용(Lincoln & Guba, 1985; Marriam, 1994)하였다.

##### **1) 삼각측정법(triangulation)**

본 연구에서는 영아의 교사 및 또래와의 의사소통 양상을 이해하는 데 연구자가 범할 수 있는 해석의 판단 오류를 줄이고자 참여관찰, 심층면담, 사진 촬영, 비디오 녹화, 문서 수집 등의 다각적인 자료를 수집하는 삼각측정법을 사용하였다.

##### **2) 연구 참여자에 의한 검토**

연구 참여자이면서 정보 제공자인 영아들의 담임교사에게 연구자의 기록 내용이나 연구의 해석에 대한 검토를 의뢰하여 자료의 의미를 왜곡되게 분석하려는 연구자의 오류를 피하려고 노력하였다.

### 3) 장기적이고 집중적인 관찰

영아와 교사 및 또래의 의사소통 특성을 월령의 변화 및 다양한 상황적 맥락 속에서 이해하기 위해 연구 참여 영아와 교사들이 만남을 시작하는 시기와 헤어지는 시기까지 1년여의 시간을 두고 장기적이고 집중적인 관찰을 통해 연구주제와 관련하여 영아와 교사에 대한 깊이 있는 이해를 하고자 노력하였다.

### 4) 지도교수 및 동료 연구자의 조언과 지적

연구를 진행하면서 문화기술적 연구 경험이 있는 연구자들의 조언, 비평, 새로운 견해 등을 제공받고자 하였다. 이를 통해 연구자가 발견하지 못한 주관성 등을 조언 받음으로써 신뢰로운 연구 결과를 가져올 수 있도록 노력하였다.

### 5) 자기반성 과정

영아들의 의사소통 양상을 관찰하고 해석하면서 연구의 주제에 접근하여 연구자의 의도로만 현상을 바라보는 것은 아닌지 고민하면서 영아와 교사 및 영아와 또래의 관계를 연구자의 의도적인 시각이 아닌 보여 지는 현상을 보려는 노력을 하였다. 이러한 자기반성의 과정을 통해 연구자의 편견을 줄이고 연구 참여자의 의미를 신중하게 파악하려고 노력하였다.

## 5. 자료 분석

본 연구에서는 참여 관찰 내용을 기록한 현장 노트, 면담 자료, 대화수첩 자료, 비디오 녹화 자료, 음성 녹음내용, 연구 참여자와 관련한 문서 자료를 수집하고 체계적인 분석을 실시하였다.

연구자는 연구 참여 학급에서 일어나는 영아와 또래, 영아와 교사의 의사소통상황을 관찰하고 내용을 기록하였으며, 후속적 분석을 위해 관찰된 내

용 및 비디오 녹화된 내용, 음성 녹음 내용, 면담 내용, 영아관련 문서 등 현장 자료들을 체계적으로 전사하였다. 전사 작업과 함께 참여 현장의 다양한 상황에서 떠오르는 연구자의 생각이나 느낌 등을 메모하여 앞으로의 분석과정에 활용하였다. 문화기술적 연구에서 자료 분석은 자료 수집이 진행되는 동시에 수시로 분석과 해석이 이루어져야 한다(Spradley, 2006). 본 연구에서도 자료 분석은 자료 수집이 진행되는 과정을 통해 지속적으로 이루어졌다.

문화기술적 연구에서 자료 분석 단계는 분석을 위해 자료를 준비하고, 주제로 묶어 나가는 코딩과정을 거치며, 마지막으로 논의의 형태로 자료를 제시하는 단계로 진행된다(Creswell, 2010). 연구자는 수집되고 전사된 자료들을 반복적으로 읽으면서 ‘만지기’, ‘억양의 변화’, ‘눈빛 교환’, ‘미숙한 단어’, ‘내 것 지키기’, ‘표현 실패’, ‘눈치 살피기’, ‘대신 말하기’ 등 해석내용을 반영하는 적절한 단어들로 표현하면서 기록 전체에 대한 ‘개방적인 부호화’(Morse & Field, 1997) 작업을 실시하였다.

부호화된 제목들과 그에 따른 사례들을 주의 깊게 살펴보는 과정을 통해, 부호의 속성에 대한 검토과정을 반복하였다. 부호화된 제목들은 ‘자기주장’, ‘놀이 제안’, ‘도움 요청’, ‘또래 인식’ 등, 다시 몇 개의 범주로 통합하였고 범주를 대표할 수 있는 사례들을 첨가하는 과정을 실시하였다. 범주화된 사례들을 반복적으로 살펴보면서 해당 범주로 분류된 사례들의 적합성을 판단하고 부호화된 범주들을 통합, 재조정하며 사례들이 갖는 공통된 메시지를 풍부하게 전달할 수 있도록 하였다. 반복적인 수정과 재조정 과정을 통해, 자료를 이해하고 ‘배우게 된 교훈’(Lincoln & Guba, 1985)을 중심으로 ‘만 1세 반 영아의 교사와 또래 간 의사소통 양상’을 심층적으로 분석하였다.

## IV. 결과 및 해석

### 1. 만 1세반 영아와 또래의 의사소통 양상

영아와 또래의 의사소통은 서로에 대한 관심 표현하기로 시작 되었다. 영아들은 다양한 방식으로 상대에 대한 자신의 관심을 표현하며 관계 맺기를 시도했다. 영아들은 서로에게 놀이의도를 담아 다양한 방식으로 제안했으며 이를 수용한 영아들과 놀이를 이어나갔다. 또한 영아들은 관계를 만들어가며 발생하는 문제들을 해결하기 위한 나름대로의 방안을 모색하였다.

#### 1) 관심 드러내기로 또래와의 소통 시작하기

영아와 또래와의 의사소통은 관심 의도를 보이는 한 쪽 영아의 다가가기로 시작되었다. 관심 의도를 표현하는 방법은 영아의 월령 및 소통방식에 따라 차이를 보였으며, 이에 따른 또래의 반응도 다르게 나타났다. 또한 영아들의 관심표현은 월령의 변화에 따른 언어표현 능력에 따라 표현방식의 진화를 보이기도 하였다.

#### (1) 또래에게 관심 의도 알리기

##### 가. 미숙한 표현으로 관심 드러내기

언어표현이 미숙한 영아들은 또래에 대한 관심을 ‘신체적 접촉’이나 ‘소리내기’ 위주로 표현했다. 자신의 의도를 정확하게 전달하기 어려운 미숙한 표현방식은 또래의 의도과약 여부에 따라 서로 다른 반응으로 나타났다.

혁주가 교실로 들어온다. 감각탐색방에 있던 현석이는 혁주를 보고 일어나 다가간다. 현석이는 혁주의 가슴을 툭 툭 치며 혁주를 쳐다본다. 혁주가 몸을 옆으로 돌린다. 현석이는 “호응~”하며 울먹이는 소리를 내며 혁주를 따라다닌다. 혁주 엄마가 “혁주야! 현석이가 인사안해서 서운한가봐. ‘현석아! 안녕’해야지”한다. 혁주는 현석이를 안으려 팔을 뻗는다. 현석이도 팔을 뻗어 안는다. 현석이가 웃는다.

(관찰, 2008. 3. 5. 현석: 15개월, 혁주: 15개월. 등원시간)

현석이는 거의 매일 다른 영아들에 비해 제일 먼저 어린이집에 등원하였다. 일찍 등원한 현석이는 다른 영아들이 등원할 때마다 문 쪽을 바라보거나 일어나 등원하는 영아에게 다가갔다. 밝은 얼굴로 다가가는 현석이를 보며 또래에게 호의적인 감정을 갖고 있음을 느낄 수 있었다. 관찰시기에 현석이는 생후 15개월로, 단어표현이 나타나기도 하였지만 주로 소리내기와 몸짓을 위주로 자신의 의사를 표현하였다. 이러한 소통방식의 특징에 따라 현석이는 또래에 대한 관심을 ‘신체적 접촉’으로 표현하였다. 그러나 ‘신체적 접촉’으로 자신의 감정을 드러내는 소통방식은 상대에 대한 자신의 의도가 분명하게 전달되지 못해 실패하기도 하였다. 표현방식의 미숙함으로 또래와의 관계 맺기가 실패하게 되는 것은 교사와의 면담에서도 확인할 수 있었다.

서로 간의 소통이 잘 되지 않아 문제가 생기기도 해요. 관심의 표현이 영아의 의도였지만 머리카락을 잡아당기거나 때리는 것처럼 상대를 치는 행동으로 나타나는 경우, 서로의 감정 소통이나, 서로가 생각하는 것이 잘 전달되지 않아 또래관계가 적절하게 발달하는 데 어려움이 있는 것 같아요.

(교사면담: 이교사, 2008. 3. 21.)

이와 같이, 서로에게 보이는 의도를 이해하고 수용하는 것은 관계 맺기의 성공여부를 결정하게 된다. ‘신체적 접촉’만으로 또래에 대한 관심을 드러내는 상황에서도 또래가 영아의 관심 의도를 확인하게 되었을 때는 호의적인 반응을 보여주었다.

채린이가 누워있다. 혁주가 책을 채린의 배 위에 올려 놓으며 “으아~”하며 배를 푹푹 누른다. 책을 치우더니 다시 배 위에 올려놓으며 “으아~”한다. 채린이가 웃는다. 혁주가 채린이 얼굴을 만진다. 채린도 혁주 얼굴을 만진다. 채린이는 일어나 혁주 얼굴을 감싸고 소리 내 웃는다.

(관찰, 2008. 6. 18. 혁주: 18개월, 채린: 25개월. 점심 후 휴식시간)

아직 언어적 표현이 미숙한 영아들에게 자신의 의도를 상대에게 전달한다는 것은 매우 어려워 보였다. 또래에게 신체적으로 접촉하며 자신의 관심을 표현했던 현석이는 혁주로부터 원하는 반응을 얻어내지 못했으나 혁주와 채린의 상황에서, 혁주는 채린으로부터 수용되어 호의적인 관계를 만들어나갔다. 채린이는 관찰시기에 생후 25개월로 혁주와 7개월의 월령 차이를 보였다. 동일 월령의 영아 간 미숙하게 표현하는 소통방식에서 서로의 의도를 이해하지 못했던 것과 달리 월령이 많은 채린이는 혁주의 의도를 이해하고 호의적인 표현으로 반응해 주었다. 분명하지 못한 영아들의 표현에 대한 수용 여부는 어떻게 전달하는 가하는 소통 방식의 차이와 함께 상대가 영아의 의도를 파악할 수 있는 지에 따라 결정되는 것으로 보여 졌다.

언어표현이 미숙한 영아들은 상대에 대한 관심을 ‘소리내기’를 통해 표현하기도 하였다. 관찰을 통해, 영아들의 소리내기는 상황에 따라 소리의 억양에 변화가 나타나는 것을 느낄 수 있었다.

현석이가 뛰어가다 넘어져 “아양~”하고 운다. 김교사는 “현석이 넘어졌어요? 손이 아파요?”한다. 주은이가 옆으로 오더니 “으응~ 으응~”하며 현석이 얼굴 가까이 자신의 얼굴을 대며 현석을 쳐다본다. 현석이가 “아~ 아~”하며 소리 낸다. 교사가 “주은이가 현석이 걱정 하는구나”한다.

(관찰, 2008. 4. 21. 주은: 18개월, 현석: 16개월. 오전 자유놀이시간)

감각탐색방에서 현석이는 거울을 들고 얼굴을 쳐다보고 있다. 혁주가 현석을 보고는 옆으로 오더니 “어~ 어~”하며 소리 낸다. 현석이가 거울을 들어 보인다. 혁주는 “에~ 에~”하며 말끝 억양을 내리며 부드럽게 소리 낸다. 박교사가 “우리 거울 보며 놀이할까?”하며 바구니에서 거울을 꺼내 혁주에게도 나누어 준다.

(관찰, 2008. 5. 28. 현석: 17개월, 혁주: 17개월. 오전 자유놀이시간)

현석, 주은, 혁주는 관찰시기에 언어표현이 미숙하여 몸짓이나 소리내기를 위주로 소통하였다. 현석이가 놀이하는 곳에 다가와 소리를 내는 혁주의 상황이나 넘어져 우는 것을 보고 다가와 자신의 얼굴을 갖다 대며 소리 내는 주은이의 상황에서 소리내기의 공통점을 발견할 수 있었다. 혁주와 주은이는 부드럽고 낮은 소리로 소리 끝의 억양을 낮추며 소리 냈다. 언어로 자신의 의도를 표현하기 어려운 영아들은 자신의 의도를 상대에게 전달하기 위해 소리내기의 억양에 변화를 주고 있었다. 자신의 의도를 전달하기 위한 소통방식으로 사용되는 소리내기는 영아들의 다양한 감정이 내포되어 있음을 느낄 수 있었다.

#### 나. 분명한 표현으로 관심 드러내기

언어표현이 가능한 영아들은 ‘또래 이름 부르기’, ‘상황 물어보기’, ‘친구라

고 말하기' 등 보다 적극적이고 직접적인 방식으로 또래에 대한 관심을 표현했다. 이러한 표현은 자신의 관심의도를 보다 분명하게 드러냄으로써 상대방으로부터 수용되는 경우가 많았다.

채린이 교실로 들어선다. 이교사가 “와~ 채린이 왔구나?”한다. 수아가 놀이하다 “채린이, 채린이”하며 달려간다. 이교사는 “수아야! 반가워?”한다. 채린이는 수아를 보더니 웃는다. 수아와 채린이 서로 안는다.

(관찰, 2008. 7. 14. 수아: 25개월, 채린: 26개월. 등원시간)

수아는 관찰시기에 단어를 조합한 언어표현으로 의사소통할 수 있었다. 이러한 수아의 소통방식의 특징은 또래에게 관심을 표현하는 상황에서 ‘또래의 이름 부르기’로 나타났다. 누군가가 자신의 이름을 부른다는 것은, 그 순간은 상대의 관심이 자신에게 향하고 있다는 것으로 파악할 수 있다. 채린이라도 자신의 이름을 부르며 다가오는 수아를 보며 자신에게 호의적이며 관심이 있다는 것을 느끼고 호의적인 반응으로 화답해 주었다. 이렇듯 서로에게 보내는 관심 드러내기의 분명한 표현은 영아들의 의도를 확실하게 전달해 줌으로써 서로의 관계 맺기를 가능하게 하였다.

간식시간이 끝나가면서 수아, 현석, 주은이 남아 간식을 먹고 있다. 간식을 먹고 이야기방으로 갔던 채린이가 수아 옆으로 와서 앉는다. 서로 쳐다본다. 채린이는 수아가 마시는 우유를 보며 “우유?”한다. 수아가 “응”한다. 채린이가 다시 “주썬?”한다. 수아는 “아니, 우유”한다. 채린이 “우유?”하자 수아는 고개를 끄덕인다. 채린이 수아 그릇에 있는 바나나를 가리키며 “뭐야?”한다. 수아는 “바바지”한다. 채린이는 “바바지?”한다. 수아가 “주까?”하자 채린이는 “시여”한다. 채린은 수아가 간식을 먹고 정리할 때까지 옆에 있다. 같이 이야기방으로 간다.

(관찰, 2008. 4. 2. 채린: 23개월, 수아: 22개월. 간식시간)

간식을 먹기 위한 준비로 아름이가 손을 씻으러 화장실에 들어가다 넘어진다. 아름이 “으응~”하며 일어나지 않고 우는 소리를 낸다. 채린이 오더니 “왜? 너겨져씨?” 한다. 아름이는 채린이를 보고 일어나면서 “이거”하며 휴지통을 가리킨다. 채린이는 휴지통을 보고 손으로 가리키며 “이거? 너겨져씨?”한다. 아름이는 “이거, 이거”하며 다시 한 번 휴지통을 가리킨다.

(관찰, 2008. 4. 25. 채린: 23개월, 아름: 22개월. 간식시간)

언어표현이 가능해지면서 또래에게 보이는 관심 표현도 보다 적극적이고 구체적으로 나타났다. 위의 사례에서 아름이가 화장실에서 넘어져 울자 채린이는 다가가 “넘어졌어?”하며 물어보았다. 앞선 사례에서 현석이 넘어진 것에 대해 몸짓과 소리내기 위주로 의사소통하던 주은이가 다가가 소리 내며 얼굴을 갖다 대던 상황처럼, 아름이가 넘어져 울자 채린이는 아름이를 걱정하며 언어적 표현으로 관심을 나타냈다. 주은이와 채린이의 차이는 미숙한 소통방식과 분명한 소통방식의 차이일 뿐 또래를 걱정하며 관심을 표현하는 의도는 동일하다고 볼 수 있다. 수아와 채린이의 상황에서도 채린이는 수아가 먹고 있는 간식을 보며 “우유?”하고 묻는다. 이러한 ‘상황 물어보기’는 모르는 것에 대한 답을 얻기 위한 의도와는 다르다. ‘상황 물어보기’를 통해 단순한 반가움의 표현정도에서 벗어나 또래의 상황을 이해하고 같이 걱정해 주며 상대에게 관심이 있음을 보다 강하게 표현하는 것으로 볼 수 있다.

또래에 대한 관심 표현은 언어를 사용하게 되면서 보다 명확하게 나타났다. ‘친구라고 말하기’를 통해 특정 영아에 대한 관심을 직접적으로 드러내면서 그들만의 특별한 관계를 확인하기도 하였다.

점심을 먹은 후 영아들이 컴퓨터 방(교사 자료실)으로 이동해서 놀이를 하고 있다. 이교사가 영아들을 모여 앉힌 후 “애들아! 이게 뭘까?”하며 치즈를 꺼낸다. 영아들이 “와~”하며 소리 내며 모인다. 이교사가 치즈를 자르자 수아는 “찌꾸 찌꾸”하며 채린이를 가리킨다. 이교사는 “친구? 친구 줄까?”한다. 수아가 고개를 끄덕이며 “응”한다. 이교사는 치즈를 수아에게 주며 “수아야! 친구 주세요”하자 수아는 채린이 입에 치즈를 넣어준다.

(관찰, 2008. 4. 4. 수아: 22개월, 채린: 23개월. 점심 후 휴식시간 )

영아의 관심 표현은 그 대상이 보다 분명하게 나타나기도 하였다. 수아와 채린이는 다른 영아들에 비해 함께 하는 모습을 자주 관찰할 수 있었다. 위의 사례에서 수아는 채린을 가리키며 ‘친구’라고 말하며 치즈를 먹여주었다. 또래에게 “우리는 친구야!”라고 말하는 것은 다른 영아들과는 구별되는 특별한 존재로 인정한다는 의도를 전달하는 것으로 볼 수 있다. 이러한 관심 표현하기와 상대로부터의 수용은 시간의 흐름과 함께 선호하는 관계 맺기로 발전하게 되었다.

김교사가 ‘둘이서 둘이서’ 음악을 튼다. 김교사는 “애들아 같이 춤추고 싶은 친구 손 잡아보자”한다. 영아들이 친구의 손을 잡는다. 슬기가 주은이 손을 잡는다. 채린이는 수아 옆으로 가서 손을 잡으며 “찐구, 찐구”한다. 수아가 채린이의 손을 잡는다.

(관찰, 2008. 6. 9. 채린: 25개월, 수아: 24개월. 울동시간)

점심을 먹은 후, 까꿍 놀이방에 수아가 들어가 있다. 채린이가 그 옆을 지나간다. 수아는 채린이를 보더니 “드더와 드더와”하면서 손을 흔든다. 수아는 다시 채린을 보고는 “찌꾸야, 찌꾸야”하며 채린을 부른다. 채린이 안으로 들어간다. 둘이 안에서

커튼을 열었다 닫았다 하며 놀이한다. 잠시 후 혁주가 들어가려 하자 채린이는 “조바 조바”하며 들어오지 못하게 한다.

(관찰, 2008. 6. 11. 채린: 25개월, 수아: 24개월. 점심 후 휴식시간)

언어사용은 자신의 의도를 보다 명확하게 또래에게 전달해준다. 이처럼 언어표현이 가능한 채린과 수아는 서로의 생각을 손쉽게 전달하고 수용 받게 되면서 긴밀한 또래 관계를 만들어 갔다.

## (2) 소통방식에 따른 관심 드러내기의 진화

영아들의 관심 표현하기는 월령의 변화와 함께 점차 진화된 방식으로 변화되어 나타났다. 학기 초, 상대에 대한 자신의 관심을 몸짓과 소리내기 위주의 소통방식으로 드러냈던 영아들은 월령의 증가와 함께 언어 표현이 가능해짐으로써 보다 분명하게 자신의 관심을 드러냈다.

수아가 교실로 들어선다. 이교사는 수아에게 가서 “수아야, 안녕!”하며 수아 엄마와 인사하고 가방을 받는다. 현석이 수아 쪽으로 “응~ 응~”소리 내며 웃으며 온다. 현석이는 수아의 옷을 잡아 당긴다. 수아가 비틀하고 넘어지려다 일어선다. 이교사는 “현석아! 그러지 마세요. 옷 잡아 당기면 안돼!”한다. 현석이는 “으흥~”하며 인상을 쓰며 “아~”소리를 지르고는 간식책상 쪽으로 가서 얼굴을 책상에 부딪친다.

(관찰, 2008. 3. 7. 현석: 15개월, 수아: 21개월. 등원시간)

은서가 등원한 후 간식책상 쪽에 혼자 앉아 있다. 주은이가 감각탐색방에 있다가 은서 옆으로 가서 앉는다. 주은이는 은서 얼굴을 양 손으로 만진다. 은서가 “아앙~”하고 운다. 주은이 놀란 표정을 하고 한 번 더 만진다. 김교사는 “은서야! 반갑다고 그러는 거야, 주은아! 은서가 싫대”한다. 김교사는 은서를 안고 달래준다.

(관찰, 2008. 3. 14. 주은: 17개월, 은서: 17개월. 오전 자유놀이시간)

관찰시기에 주은과 현석은 각각 생후 17개월과 15개월로 몸짓과 소리내기를 위주로 의사소통하였다. 주은과 현석은 또래를 잡거나 만지면서 자신의 관심을 표현했다. 이처럼 분명하지 못한 소통방식은 또래들이 그 의도를 파악하기가 쉽지 않다. 주은과 현석의 또래에 대한 표현도 관심의 의도인지 위협의 의도인지 분명하게 파악할 수 없어 또래로부터 수용되지 못하는 경우가 많았다. 미숙한 표현으로 인한 영아들의 의도전달 실패는 교사와의 면담에서도 확인할 수 있었다.

현석이 얼굴에 긁힌 자국이 있다. 이교사가 약을 발라주며 얘기한다. “현석이는 친구한테 관심이 많아요. 그래서 친구가 등원하면 제일 먼저 다가가요. 그런데 말을 못하니까, 반갑다고 다가가서 옷을 잡아당기는 데 그러면 친구들이 현석을 밀어요. 그래서 오늘도 얼굴에 상처가 났어요. 속상해요.”

(교사면담: 이교사, 2008. 4. 11.)

미숙한 관심 표현으로 또래들로부터 수용되지 못해 속상해하던 주은과 현석은 월령이 많아지면서 좀 더 명확히 자신의 의도를 전달할 수 있는 언어 표현이 가능해졌으며 상대를 향한 자신의 관심을 확실하게 표현할 수 있었다. 상대가 분명한 의도를 파악할 수 있는 이러한 소통방식은 수용되는 경우가 많았다.

주은이 등원한다. 현석은 소꿉놀이방에 있다 주은이를 보고는 “빠, 빠”소리 내며 손을 흔들며 가까이 다가간다. 현석은 주은이의 바지를 만지면서 “벗어, 벗어”한다. 주은이 서랍장으로 가자 현석은 주은이를 따라가며 “벗어, 벗어”를 반복한다. 주은은

박교사와 함께 옷을 벗고 서랍장에 정리한다.

(관찰, 2008. 11. 25, 현석: 23개월, 주은: 25개월. 등원시간)

수아가 등원한다. 주은이 수아를 보더니 교실 문으로 가면서 “조수아, 수아 안녕” 한다. 다시 “조수아 안녕”한다. 수아가 서랍장으로 걸어가자 주은이는 계속 “안녕, 안녕”하며 손을 흔들며 따라간다. 이교사가 “주은아, 한 번만 하는 거야”한다. 수아는 주은이를 보고 “안녕”하며 손을 들었다 내린다.

(관찰, 2009. 2. 19, 주은: 28개월, 수아: 32개월. 등원시간)

위의 사례에서 현석은 주은이를 뒤따라가며 주은의 바지를 잡았다. 현석의 이런 행동은 언어적 표현이 없었던 상황에서는 또래로부터 거부적인 반응을 받게 되었고 현석은 자신의 의도가 또래에게 전달되지 못한 것에 속상해하는 모습을 보였다. 그러나 바지를 잡는 상황과 “벗어”라는 언어적 표현이 함께 하면서 현석의 의도는 분명하게 전달될 수 있었다. 언어 표현을 통한 분명한 의도전달이 상대방부터의 수용과 관계 맺기를 보다 확실하게 하는 상황은 교사와의 면담을 통해서도 확인할 수 있었다.

“아이들이 서로에게 보이는 관심 표현이 변화하면서 확실히 친구들과의 상호작용도 늘어나는 것 같아요. 전에는 옆에 오면 ‘귀찮아’하며 외면하거나 밀어내기도 했는데 이제는 ‘안녕’하고 오면 서로 반가워하는 표현을 하고 그래요. 서로의 의도가 언어사용으로 명확해지고 그로 인해 갈등도 줄어드는 것 같아요.”

(교사면담: 이교사, 2008. 12. 2.)

## 2) 놀이 상황에서 또래와 소통하기

영아들은 또래에게 자신의 소통방식에 따라 놀이를 제안하며 서로에 대한 놀이 의도를 나타냈다. 영아들이 서로의 놀이 의도를 이해하고 수용하게 됨으로써 놀이가 시작되었다. 영아들의 놀이는 영아들이 사용하는 소통방식에 따라 다양한 형태로 나타났다.

### (1) 또래에게 놀이 의도 알리기

#### 가. 놀이감의 기능을 몸으로 표현하기

언어표현이 미숙한 영아들의 놀이제안은 ‘시작’이나 ‘절차’에 대한 제안 없이 놀이감의 기능과 관련된 몸짓을 통해 나타났다. 자신이 놀고 있던 놀이감을 또래와 함께 공유함으로써 짧지만 함께하는 놀이가 시작되었다.

주은이가 소꿉놀이방에서 빈 그릇을 들고 먹는 흉내를 내고 있다. 현석이가 오더니 수저를 내밀어 주은이가 그릇에 대었다가 먹는 흉내를 낸다. 주은이도 먹는 흉내를 내며 눈을 살짝 감으며 웃는다. 현석이 주은이가 들고 있던 그릇을 만지려 한다. 주은이가 “으흥~”하며 김교사를 쳐다본다. 김교사가 “주은이 맛있는 거 먹는데, 현석아가져가면 안 돼”한다.

(관찰, 2008. 4. 25. 현석: 16개월, 주은: 18개월. 오전 자유놀이시간)

관찰시기에 주은과 현석은 몸짓과 소리내기를 위주로 의사소통하였다. 주은과 현석의 소통방식의 특징은 놀이를 제안하는 상황에서도 나타났다. 주은과 현석이는 서로에게 “놀이하자!”라는 언어적 표현은 없었지만 주은의 빈 그릇에 현석이 숟가락을 넣으며 먹는 모습을 통해, 놀이의 모습을 발견

할 수 있었다.

혁주가 사진기를 들고 현석이 있는 곳으로 온다. 현석을 보고는 사진기를 눈에 대는다. 현석이는 혁주를 바라보며 움직이지 않고 서 있다. 혁주가 사진기를 눈에 대었다 때면서 “아하하, 아하하”하고 웃는다. 현석이도 같이 “아하하”하며 웃는다. 혁주는 다시 사진기를 눈에 대었다 떼고 웃는다. 현석이도 같이 웃는다. 혁주는 사진기를 눈에 대었다 때면서 웃는 동작을 반복한다. 반복하는 동안 둘이는 서로 소리 내어 웃는다. 혁주가 감각탐색방으로 간다. 현석이도 따라간다. 감각탐색방에서 교사와 희철이가 끼우기 놀이하는 것을 바라본다.

(관찰, 2008. 7. 14. 혁주: 19개월, 현석: 19개월. 오전 자유놀이시간)

같이 놀이하자는 자신의 의도를 분명하게 전달하지는 못하지만, 놀이감을 함께 하는 것도 또래에게는 놀이 제안으로 받아들여지기도 하였다. 혁주는 현석에게 “사진 찍어 줄게!”하고 언어적으로 표현하지는 못했지만 현석이 앞에서 사진기를 눈에 대는 행위를 통해 ‘사진을 찍어주겠다’는 의도를 나타냈다. 현석이도 혁주의 행동과 놀이감을 보고는 혁주의 의도를 수용하고 움직이지 않는 행동으로 반응해 주었다. 사진기를 앞에 두고 포즈를 취하는 현석이의 모습이 재밌었는지 혁주는 웃기 시작했고 그런 혁주의 모습에 현석이도 웃음으로 답하며 또 하나의 놀이가 만들어졌다.

#### 나. 놀이를 대표하는 어휘 사용하기

언어적 표현이 가능한 영아들은 자신의 놀이의도를 좀 더 분명하게 전달할 수 있었다. 분명한 의도전달은 또래로부터의 수용을 높이며 놀이로 진행되었다. 또한 자신이 생각한 놀이주제를 정확하게 전달할 수 있게 되어 의도한 놀이대로 진행할 수 있었다.

수아가 소꿉놀이방에서 전화기를 귀에 대고 놀고 있다. 채린이가 교실로 들어온다. 채린이는 수아가 있는 소꿉놀이방으로 간다. 수아는 채린이가 옆으로 오자 수화기를 건네며 “엄마야~”한다. 채린이가 “엄마?”하면서 “엄마, 엄마”소리 내며 수화기를 귀에 댄다. 채린이는 다시 수아에게 수화기를 주며 “엄마”한다. 수아는 “엄마?”하며 수화기를 받아 귀에 댄다.

(관찰, 2008. 3. 5. 수아: 21개월, 채린: 22개월. 오전 자유놀이시간)

언어적 표현이 가능한 수아는 채린에게 자신의 놀이감을 건네는 것과 함께 ‘엄마’라고 말하며 가상적인 상황을 제시하였다. 자기 것에 대한 소유욕이 강한 영아들이 또래에게 자신의 놀이감을 건네는 것은 또래와 함께 하려는 놀이 의도를 드러내는 것으로 볼 수 있다. 놀이감을 건네받은 채린이는 수아가 제안한 놀이 상황을 수용하여 반응해 주었고 다시 수화기를 전해줌으로써 놀이 상황을 잠시나마 이어나갔다.

오전 간식을 먹은 후 미끄럼틀 속에 채린, 아름, 수아가 앉아 있다. 수아가 먼저 “가이가이보”하며 손을 위로 올렸다. 내린다. 수아가 “이거와봐 이거와봐”하더니 “아따 아땅”하며 안는다. 다시 “가이가이보”한다. 채린도 수아가 움직이는 것에 맞춰 손을 위로 올렸다 내린다. 수아는 “이겨씨”한다. 미끄럼틀 밖으로 나와서도 수아는 계속 “가이가이보”한다. 아름도 밖으로 나온다. 서로 가위 바위 보 소리 내며 손을 위, 아래로 올렸다 내린다.

(관찰, 2008. 6. 18. 수아: 24개월, 채린: 25개월, 아름: 28개월. 간식 후 휴식시간)

이야기방에서 채린이가 그림책을 보다 몸으로 가리더니 “없어”한다. 수아가 옆에 와서 “여깃네”한다. 채린이는 다시 책을 펴더니 그림을 손으로 가리고 “없다, 없다”한다. 소파에 있던 아름도 책을 몸으로 가리더니 “없어, 없다”한다. 다시 엉덩이에

책을 놓고는 “업떠”한다.

(관찰, 2008. 6. 23. 채린: 25개월, 수아: 24개월. 오후 자유놀이시간)

영아는 언어 표현을 통해 자신의 놀이의도와 함께 또래와 함께 하기를 원하는 놀이 주제를 분명하게 전달할 수 있게 되었다. 위의 사례에서 수아는 서툴기는 하지만 “가위, 바위, 보”놀이를 제안했다. 또래와 함께 하는 공간에서 놀이를 생각해내고 제안하는 수아의 행위를 채린이도 따라하며 놀이 제안을 수용하였다. 또한 채린과 수아의 사례에서, 채린이는 그림책을 보다 몸으로 책을 가리며 “없어”하는 표현을 함으로써 또래에게 찾아보라는 놀이 주제를 분명하게 나타냈다. 이처럼 영아가 표현하는 언어는 상대 영아들이 놀이 주제를 이해하는 데 도움이 되었다. 언어 표현으로 영아가 의도하는 놀이가 무엇인지를 이해하게 된 또래들은 그에 반응하며 놀이를 이어 나갔다.

## (2) 소통방식에 따른 놀이하기의 변화

영아가 또래에게 보내는 놀이 의도가 수용되었을 때 영아들의 놀이는 시작되었다. 영아와 또래가 함께 하는 놀이는 하나의 사건이 순간적으로 나타났다가 사라지듯이 짧고 단순한 형태로 나타났지만 영아들은 분명한 놀이 의도를 보이며 서로를 모방하고 현실을 가상화시키며 새로운 역할들을 만들어냈다. 이러한 영아들의 놀이는 월령의 변화와 소통방식의 차이에 따라 변화를 보이며 다양한 양상들로 나타났다.

### 가. 몸짓과 소리내기로 또래 모방하기

영아들은 서로의 몸짓이나 소리 등을 모방하며 놀이하였다. 이러한 모방

놀이는 영아들의 월령 및 소통방식에 따라 차이를 보였으며, 시간의 흐름과 함께 진화된 형태로 나타났다.

언어표현이 미숙하여 몸짓과 소리내기 위주의 소통방식을 사용하는 영아들은 서로의 몸짓을 모방하고 반복하며 단순한 몸짓놀이를 나타냈다.

점심시간이 끝나고 이교사가 “새싹반! 우리 복도에 나가서 놀 거예요”한다. 현석이가 주은의 손을 잡으며 “이~ 이~”하고 소리 낸다. 주은이는 놀란 표정을 지으며 손을 놓는다. 옆에 있던 주은이 엄마가 “친구가 같이 손잡자고 하네!”한다. 주은이는 현석에게 손을 내민다. 현석이는 주은의 손을 잡았다 다시 놓는다. 주은이는 다시 손을 내민다. 현석이는 주은의 손을 잡았다 다시 놓는다. 현석이가 주은이의 손을 잡았다 놓으며 “이히히히”하고 소리 내 웃는다. 주은이도 웃는다. 현석이와 주은이는 손을 놓고 다시 잡는 것을 다섯 번 반복하다 교사를 따라 복도로 나간다.

(관찰, 2008. 3. 7. 현석: 15개월, 주은: 17개월. 점심 후 휴식시간)

관찰시기에 현석이는 몸짓과 소리내기를 위주로 소통하였다. 점심을 먹고 밖으로 나가는 시간에 현석이는 주은이의 손을 잡았다. 현석의 행동에 거부적 반응을 보이는 주은에 대해 언어표현이 미숙한 현석이는 자신의 의도를 표현하지 못했다. 주은 엄마의 중재로 주은이가 현석에게 손을 내밀었다. 현석은 주은이가 내민 손을 잡았다 다시 놓았다. 현석의 의도를 이해하지 못한 주은이 다시 손을 내밀자 현석이는 다시 한 번 손을 잡았다 놓았다. 현석의 행동에서 놀이 의도를 이해하게 된 주은이는 현석의 행동을 따라했고 현석과 주은은 웃음을 보이며 손을 잡았다 놓는 반복적 행동을 통해 놀이하는 모습을 보였다.

혁주와 현석이 미끄럼틀 밑 빈 공간에 앉아 있다. 혁주가 일어나려다 미끄럼틀 천

장에 머리를 부딪친다. 혁주가 웃는다. 현석이 혁주를 보고는 일어나면서 머리를 부딪치며 웃는다. 혁주도 다시 앉았다 일어나며 머리를 부딪치며 웃는다. 현석도 다시 일어나 머리를 부딪치며 웃는다. 혁주와 현석이는 서로 번갈아가며 머리를 부딪치고 웃는 행동을 반복한다.

(관찰, 2008. 6. 13. 혁주: 18개월, 현석: 18개월. 오전 자유놀이시간)

영아들의 몸짓 놀이는 영아가 보이는 몸짓에 대해 재미를 느끼고 모방하여 반응하는 것에서 시작되었다. 혁주는 몸을 일으키다 머리를 부딪치게 되었고, 그러한 자신의 상황이 우스웠던지 멋쩍게 웃는 혁주의 모습에서 재미를 느낀 현석이 따라하며 놀이로 만들어갔다. 혁주와 현석이처럼 언어표현이 미숙한 영아들에게 서로의 몸은 하나의 재미있는 놀이감이 되었다. 서로에게 언어적으로 자신의 의도를 표현할 수는 없지만 영아들은 서로의 몸짓을 흉내 내며 놀이를 만들었다. 처음부터 놀이를 의도한 몸짓이 아니었지만 또래가 영아의 몸짓을 놀이로 이해하고 다시 놀이의도를 담은 몸짓을 표현함으로써 영아와 또래의 몸짓놀이는 이어졌다.

언어적 표현으로 의사소통하는 영아들도 또래의 몸짓을 모방하며 놀이하였다. 언어표현이 미숙한 영아들의 모방놀이가 우연히 발생한 서로의 몸짓에 흥미를 보이며 놀이하기로 나타나났다면, 언어로 소통하는 영아들은 특정한 영아를 대상으로 의도가 담긴 몸짓과 또래의 행동을 지시하는 언어표현으로 놀이 의사를 분명하게 알렸다. 이들의 몸짓 모방은 놀이의 성격을 강하게 나타냈다.

슬기가 채린이 옆에서 엉덩이를 높게 들며 “어기, 어기”하며 엎드린다. 채린이 슬기를 보더니 “따까, 따까”하며 엉덩이를 툭 친다. 그러더니 채린이가 엉덩이를 들며 엎드린다. 슬기도 “따까”하며 엉덩이를 친다. 다시 슬기가 엎드린다. 둘은 계속 반복한다. 수아가 채린이와 슬기를 보더니 옆으로 가서 엉덩이를 들고는 “야~ 야~”하며

엎드린다. 슬기가 엉덩이를 쳐 준다. 셋은 계속 번갈아 가며 엎드리고 “따까”한다. 셋은 까르르 웃는다.

(관찰, 2008. 5. 19. 슬기: 27개월, 채린: 24개월, 수아: 23개월. 오후 자유놀이시간)

슬기는 채린이 앞에서 자신의 엉덩이를 보이며 “여기”하고 말한다. 슬기의 행동과 언어적 표현에 대해 채린이는 슬기의 의도를 알아차리고 엉덩이를 쳐주었다. 자신의 의도를 분명하게 전달할 수 있게 되면서 놀이에 들어가기 위한 시행착오를 줄이고 놀이를 지속시킬 수 있었다. 슬기와 채린의 놀이를 지켜보던 수아는 슬기와 채린의 놀이상황을 모방하며 놀이에 참여하였다. 영아들의 놀이가 언어적으로 표현되면서 다른 또래들에게도 놀이상황임을 쉽게 알리게 된다. 영아들은 또래의 몸짓을 단순히 모방하는 것에서 벗어나 또래의 놀이행동을 지켜보다 그대로 모방하며 자신만의 놀이로 만들어 가기도 하였다. 또래의 놀이를 지켜보고 놀이자체를 모방하는 영아의 상황은 다음의 사례를 통해서도 살펴볼 수 있다.

채린이 머리핀을 들고 “꽃아 꽃아”하며 이교사한테 간다. 이교사가 “꽃아 줄까?” 하자 “아니고”한다. 채린이는 머리핀을 겨드랑이에 숨기고는 “없다, 없다”한다. 이교사가 “어디 있지?”하며 찾는 흉내를 내자 머리핀을 보여주며 “여기 있지?”한다. 옆에서 채린이 모습을 보고 있던 수아가 손을 등 뒤로 보내며 숨기는 척 한다. 이교사가 “음~ 어디 있나!”하자 손을 내밀며 “없다”한다. “음~ 수아 핀 어디 있어?”하자 “없어, 없어”하면서 서랍을 가리킨다.

(관찰, 2008. 3. 14. 채린: 22개월, 수아: 21개월. 오전 자유놀이시간)

영아들의 모방놀이는 소리내기에서도 나타났다. 이러한 소리내기 모방은 월령이 증가하고 언어적 표현이 능숙해지면서 단순하게 서로의 소리를 모

방하는 것에서 진화된 방식으로 나타났다.

오후 간식을 먹은 후 수아, 슬기, 채린이 이야기방 소파에 앉아 있다. 채린이 수아를 보고 “까까야”한다. 수아도 “까까야”한다. 채린이 “꾸자, 야~아~”한다. 수아가 “꾸자, 야~아~”하고 따라한다. 채린이 “야~아 나또께. 나 까까야”하자 슬기가 “끼까루야. 까까이”하며 비슷하게 소리 낸다. 채린이 “아~아~”하고 억양을 높여 소리 낸다. 슬기도 소리를 높여 “아~ 아~”소리 낸다. 수아와 슬기가 소꿉놀이방으로 간다. 수아가 “야!”하자 슬기가 “야!”한다. 서로는 “야!”소리를 번갈아 낸다.

(관찰, 2008. 5. 30. 슬기: 27개월, 채린: 24개월, 수아: 23개월. 오후 자유놀이시간)

슬기와 아람이가 이야기방 소파에 앉아 서로 마주보고 인형을 안고 있다. 슬기가 인형을 무릎에 앉히고 옆으로 이리로 까딱 저리로 까딱한다. 슬기가 “무엇이 무엇이 또가튼까”하며 인형을 두들긴다. 아람이가 “또가튼가, 귀아 귀아 또가태요”하며 노래한다.

(관찰, 2009. 1. 22. 슬기: 35개월, 아람: 31개월. 오전 자유놀이시간)

언어를 사용하며 의사소통하는 영아들은 단순 소리에서 벗어나 단어 소리와 비슷하거나 정확한 단어 소리를 냈다. 영아들은 서로의 말소리를 반복해서 모방하며 서로의 소리를 모방하는 과정을 즐기는 듯 보였다. 영아들이 사용하는 단어 수가 늘어나고 언어능력이 증가하면서 말소리 모방은 서로의 소리를 반복하는 것에서 벗어나 또래의 말소리에 또 다른 소리를 첨가하거나 화답을 하는 듯한 반응을 보이며 언어 놀이로 발전하였다.

#### 나. 언어적 표현을 통해 발전하는 상징놀이

영아들은 또래와의 놀이에서 ‘없어도 있는 척하기’를 보여주었다. 영아들

의 가작적인 표현은 월령의 변화에 따른 소통방식의 차이와 시간의 흐름에 따라 변화를 보였다. 놀이감이 갖는 기능대로 놀이하며 단일 사건으로 짧게 마무리되었던 놀이에서 점차적으로 상황을 창조하고 놀이 속에서 자신의 역할을 만들어내며 가상의 이야기를 늘려 나갔다.

은서가 소꿉놀이방 싱크대에 서서 그릇을 만지고 있다. 자동차 놀이를 하던 혁주가 소꿉놀이방으로 간다. 혁주는 싱크대에 있던 컵과 수저를 들고는 컵에 수저를 넣었다 꺼내 입으로 가져가 먹는 흉내를 내며 “하~”하며 소리를 낸다. 은서도 컵을 들고 먹는 흉내를 낸다. 혁주는 그릇을 내려놓고 쌓기놀이방쪽으로 간다.

(관찰, 2008. 4. 4. 혁주: 16개월, 은서: 16개월. 오전 자유놀이시간)

관찰시기에 생후 16개월인 은서와 혁주는 몸짓과 소리내기를 위주로 의사소통하였다. 비언어적 소통방식에 의존하는 혁주와 은서는 놀이감이 가지고 있는 기능을 중심으로 ‘없지만 있는 척’하며 놀이하었다. 혁주와 은서의 상징놀이에서 놀이감은 본래의 기능을 벗어나지 못했다.

수아가 이야기 방 소파에 책을 들고 앉아 있다. 소꿉놀이방에 있던 채린이가 컵을 들고 수아에게 가더니 “머꺼 머꺼”한다. 수아가 마시는 흉내를 낸다. 아람이도 컵을 들고 수아에게 가서 “머꺼 머꺼”한다. 수아가 마시는 흉내를 낸다. 수아는 소파에 앉아 있고 채린이와 아람이는 소꿉놀이방쪽으로 간다.

(관찰, 2008. 4. 4. 채린: 23개월, 수아: 22개월, 아람: 22개월. 점심 후 휴식시간)

관찰시기에 언어적 표현으로 의사소통하던 수아, 채린, 아람이도 놀이감의 기능을 중심으로 놀이하는 상황을 볼 수 있었다. 이들의 놀이는 언어적 표현이 미숙한 혁주와 은서의 놀이와 달리 또래에게 놀이감의 기능과 관련

한 행동을 지시하며 놀이의도를 전달할 수 있게 됨으로써 또래와 함께 하는 놀이를 가능하게 하였다.

영아와 또래의 상징놀이는 월령의 차이에 따라 놀이 내용의 변화가 나타났다. 영아들은 월령이 증가하고 언어적 표현이 가능해지면서 현실과 다른 이야기가 있는 상황을 창조하고 서로에게 놀이의 주제가 드러나는 상황을 제시하였다. 영아가 창조한 상황을 또래가 이해하고 적절한 행동으로 반응을 보이게 되면 ‘현실 상황과 다른 가상의 상황’에서의 놀이가 이어질 수 있었다.

채린이가 이야기방 소파에 누워있다. 아름이가 옆으로 오자, 채린이는 “아팠져, 아팠져”한다. 아름이는 “아팠져?”한다. 채린이가 발을 내밀자 아름이는 “호~호~”한다. 채린이는 다른 발을 내밀며 “여도”한다. 아름이가 다시 “호”해준다. 아름이도 채린에게 자기 발을 만지며 “아팠져”한다. 채린이는 “아팠져?”하더니 “호”하고 붙어준다. 채린이가 간식 책상으로 간다. 아름이는 소파에 올라 앉아서 발을 만지며 “아팠져, 아팠져”한다. 채린이는 다시 뛰어오더니 “아팠져?”하며 발에 “호”해준다.

(관찰, 2008. 3. 26. 채린: 22개월, 아름: 20개월. 오전 자유놀이시간)

영아들은 언어적 표현을 하게 되면서 서로의 의도 전달을 보다 쉽고 분명하게 전달할 수 있었다. 관찰시기에 채린이와 아름이는 언어적 표현으로 의사소통하였다. 아름이가 누워있는 상황과 아픈 상황을 연상한 채린은 아름에게 “아팠어?”하고 물어본다. 아름이는 자신의 실제 상황과는 다르지만 채린의 의도를 이해하고 아픈 상황으로 바꾸어 버렸다. 언어적 표현은 서로에게 의도를 분명하게 전달하여 수용을 높이는 결과를 가져옴과 동시에 서로의 상황을 가작화하는 놀이를 가능하게 하였다.

이야기방 소파에 아름이가 누워있다. 채린이가 아름을 보더니 소파로 뛰어 온다. 채린은 아름에게 “아팠져?”한다. 아름은 “아팠져”한다. 수아가 다가와 같이 누우려 하자 아름은 “가, 가”하며 수아를 밀어낸다. 아름이와 채린이는 “아팠져”를 반복하며 발을 “호 호”해준다.

(관찰, 2008. 4. 2. 채린: 22개월, 아름: 21개월. 점심 후 휴식시간)

서로 “아팠어?”하며 놀이 했던 채린이와 아름은 며칠이 지난 후에도 똑같은 말을 주고받으며 놀이를 하였다. 이전에 놀았던 놀이상황과 비슷한 상황을 만났을 때, 그 당시 놀이상황에서 사용했던 언어를 사용함으로써 동일한 놀이 상황을 다시 한 번 재현하였다. 언어적 표현이 가능해짐으로써, 영아들은 놀이의도의 전달 뿐만 아니라, 놀이의 종류를 또래에게 알리는 것도 훨씬 수월해지는 것을 볼 수 있었다.

수아가 소꿉놀이방에서 식탁에 음식을 차린다. 슬기가 만진다. “안 돼~ 내꺼야”한다. 슬기가 “하나 먹을까?”한다. 수아가 “기도하고 먹자” 슬기가 “응 응”한다. 아름이가 옆에 온다. 셋은 노래 부른다. ‘꼭 꼭 씹어요’ 노래를 부르고 수아가 “내가 줄게”하며 그릇을 나누어 준다. 아름이가 음식 모형을 들고 “이거 먹어봐. 매워?”한다. 슬기가 “저기요~”하며 손을 든다. 수아도 손을 들고 따라한다. 아름이도 따라 한다. 셋은 웃으며 손을 들고 내리는 동작을 반복한다.

(관찰, 2008. 11. 25. 수아: 29개월, 슬기: 33개월, 아름: 29개월. 오전 자유놀이시간)

영아들은 월령이 증가하면서 점차 놀이 속에 이야기가 드러나기도 하였다. 수아와 슬기, 아름이는 음식을 차리고 먹는 척하는 상징놀이에서 더욱 발전된 놀이하기를 보여주었다. 자신들이 경험했던 것들을 언어적 표현으로 나타내는 것이 가능해진 수아와 슬기, 아름이는 간식시간에 교사와 함께 했던 경험들을 재현하면서 ‘바로 그 상황’인 것처럼 놀이하하였다. 이러한 영아

들의 놀이변화는 교사와의 면담을 통해서도 확인할 수 있었다.

요즘에 보면 아이들의 놀이시간이 조금 길어지는 것 같아요. 점점 커가면서 집중 시간도 길어지고 그런 것이 영향을 주는 것 같아요. 예전에 단순히 모방하고 했던 놀이에서 친구들과 함께 상황을 만들어 놀이해요. 아이들이 언어를 사용하게 되면서 놀이가 점점 확장되는 것 같아요.

(교사면담: 이교사, 2008. 11. 25.)

영아와 또래가 상황을 창조하며 놀이를 만들어가는 과정에서 영아들은 놀이 속에서 자신의 역할을 새롭게 만들기도 하였다. 놀이가 시작되면서 자신의 역할이 무엇인지를 또래에게 알리거나 같이 놀이하는 또래에게 새로운 역할을 알려주기도 하였다. 이러한 과정에서 영아들의 언어적 표현은 서로의 역할을 알리고 진행하는 데 있어 중요한 역할을 하였다.

슬기와 혁주가 미끄럼틀 아래 빈 공간 안으로 들어온다. 채린이가 들어온다. 슬기가 눕는다. 채린이라도 슬기 옆에 눕는다. 채린이는 슬기 쪽을 바라보며 “엄마, 엄마” 하며 누워있는 슬기에게 말한다. 슬기가 눈을 꼭 감고 누워있자 “엄마야, 엄마~”하며 소리를 높여더니 “이야~ 이야~”한다. 채린이가 얼굴을 바닥에 대고 엎드린다. 이번에 슬기가 채린이를 보면서 “엄마, 엄마야”하며 채린이를 두들긴다. 채린이는 계속 눈을 감고는 누워있다. 옆에 있던 혁주도 “엄마, 엄마”하고 따라한다. 채린이가 일어났다가 다시 눕는다. 슬기는 “엄마야, 엄마야, 일어나, 일어나”한다. 슬기와 채린이는 서로 누웠다 일어났다 하며 놀이한다.

(관찰, 2008. 6. 4. 채린: 25개월, 슬기: 28개월, 혁주: 18개월. 오전 자유놀이시간)

오후 자유놀이시간에 감각탐색방에서 채린리와 수아가 자석블록으로 마이크를 만들고 있다. 채린이 마이크를 만들고 나서 입에 대고 “여보세요”한다. 수아도 “여보세요

요”하며 말한다. 채린이는 “나, 선생님”하면서 마이크를 입에 대고 “친구들, 엄마 말씀 잘 듣고요”하고 말한다. 수아가 웃으며 쳐다본다.

(관찰, 2009. 2. 3. 채린: 33개월, 수아: 32개월. 오후 자유놀이시간)

아름이와 슬기가 소꿉놀이방 썩크대에서 그릇을 만지며 서 있다. 아름이가 그릇을 만지면서 슬기에게 “나, 아줌마 아줌마야”한다. 슬기가 그릇을 만지며 컵을 들고는 “이거 우리 꺼야”한다. 아름이가 교구장 옆 바닥에 있는 고무신을 보고 “이거 신을 거야”하며 고무신을 신는다. 슬기가 썩크대에 서서 아름이를 보고 “아줌마, 아줌마~”하며 부른다. 아름이가 “왜”하며 고무신을 신고 슬기에게 간다.

(관찰, 2009. 2. 3. 아름: 32개월, 슬기: 36개월. 오전 자유놀이시간)

영아들은 놀이에서 자신이 아닌 다른 역할의 이름을 갖게 되기도 하였다. 위의 사례에서 보는 바와 같이, 학기 초 채린이는 슬기에게 “엄마!”라고 말하며 엄마가 될 것을 제안했다. 슬기는 자신의 이름이 아닌 다른 이름으로 부르는 채린이의 의도를 이해하며 수용하였다. 그러나 이들의 놀이에서의 배역은 그에 맞는 행동을 필요로 하지는 않았다.

“엄마!”라고 부르며 놀이 속 새로운 역할을 만들어냈던 채린이는 시간이 지나면서 역할제시와 함께 그에 맞는 행동도 가작화하며 놀이하였다. 두 번째 사례에서 채린이는 자신의 역할을 ‘선생님’으로 정하고 그에 맞는 역할을 표현했다. 이처럼 학기 초 영아들의 놀이 속 역할이 이름뿐이었다면 언어적 표현이 발달하고 다양한 놀이를 경험하면서, 영아들은 놀이 속 배역에 맞는 자신의 역할을 이해하고 그에 맞는 놀이 배역을 수행하였다. 또한 놀이하는 동안은 영아의 역할이 변경된다는 것을 함께 놀이하는 또래들도 이해하고 역할에 맞는 배역의 이름을 불러 주었다.

수아가 포대기로 인형을 묶으며 김교사를 보면서 “선생님! 애기가 내리자고 그래 어디 가야 되는데 저기 멀리까지 가야되는데 내리라고 떼부려 내가 봐줘요”한다. 김교사가 “수아가 돌봐주는 거야?”하자 수아는 “아니, 엄마가”한다. 수아는 김교사 무릎에 인형을 놓고는 소꿉놀이방 썩크대에서 그릇을 가져온다. “이거 뜨거우니까 식혀 주셔야 돼. 만져봐 아기야! 아기야! 엄마한테 떼 부리면 안 돼.”하며 음식을 주는 흉내를 낸다.

(관찰, 2009. 2. 19. 수아: 32개월. 오전 자유놀이시간)

수아는 교사에게 아기가 떼를 부린다며 인형을 보인다. 교사가 수아가 돌봐주는 것이냐고 묻자, 아니라고 하면서 엄마가 돌봐주는 것이라고 말한다. 영아는 언어능력이 발달하면서 자신의 배역에 맞는 역할을 수행할 뿐 아니라 그에 맞는 대사를 적절하게 사용하였다. 자신이 만든 상황에 맞게 언어적인 표현을 하게 되면서 놀이에서의 역할에 몰입하며 이야기가 길어진 놀이를 만들어 갈 수 있었다. 이러한 영아들의 놀이 변화는 교사와의 면담을 통해서도 확인할 수 있었다.

슬기나 채린, 수아는 놀이를 만들며 놀기도 해요. “어디 아파?”하면서 주사도 팔에 놓아주면서 병원놀이도 하고, 소꿉놀이도 하고 해요. 자기들끼리 몰려다니면서요. 예전에는 선생님이 옆에 있어서 놀이가 되었고 아이들은 장난감만 들고 있는 정도였는데 지금은 자기들끼리도 역할을 만들어 놀이도 하고 그래요.

(교사면담: 김교사, 2009. 2. 3.)

### 3) 문제 상황에서 또래와 소통하기

영아들이 서로 소통하며 관계를 맺는 과정에는 다양한 문제들이 발생했다. 영아들은 나름대로의 방식으로 또래관계에서 발생하는 문제들을 해결하

려는 의도를 보였다.

### (1) 문제 발생의 원인

영아들이 서로에게 자신의 의도를 전달하고 그에 대한 반응을 받으며 의사소통하는 과정에서 서로의 관계 맺기를 어렵게 하는 문제들이 발생했다. 이러한 문제는 주로 소유의 문제와 관련하여 또래의 의도가 부당하다고 느끼는 상황에서 나타났다. 또한 영아 자신의 의도를 정확하게 전달하지 못해, 상대가 자신의 의도가 무엇을 의미하는 지를 이해하지 못하는 상황도 문제 발생의 원인이 되었다.

#### 가. 소유권과 관련된 문제 상황

김교사가 주은에게 물을 먹이려고 물통을 갖고 온다. 주은이가 들고 있는 물통을 현석이가 오더니 잡아당긴다. 주은이도 꼭 잡고 있다. 박교사가 “현석아, 친구거야” 한다. 현석이는 손을 놓지 않고 있다. 현석이와 생활했던 씨앗반(0세반) 교사가 “현석아, 그릇이네”한다. 김교사는 “자기 그릇이라고 그러는구나”한다. 씨앗반 교사가 와서 “현석아, 친구 좀 빌려주자”하자 현석이는 손을 놓는다. 현석이는 손을 놓고는 계속해서 자기 물통을 손으로 가리키며 “으으, 으으”하며 소리를 낸다. 씨앗반 교사가 현석이를 안아준다.

(관찰, 2008. 2. 26. 현석: 14개월, 주은: 16개월. 오전 자유놀이시간)

자기중심적인 특성이 강한 영아들에게 자신의 것을 또래와 함께 나누어야 한다는 것은 견디기 힘든 일이다. 현석이의 사례에서도 그러한 상황을 살펴볼 수 있었다. 이제 막 새로운 영아들과 만나게 된 교사가 자기의 물건을 다른 영아에게 주려는 상황에서, 현석은 힘을 행사하며 거부의 의사를 보였다. 교사 또한 이러한 현석의 행동을 자기 물건에 대해 강한 집착을 보

이는 이 시기 영아들의 특성으로 이해하였다.

자기 물건에 대한 강한 애착은 현석이와 슬기의 가정에서 어린이집으로 보내 온 대화수첩에서도 발견할 수 있었다.

오늘은 ‘내 물건’ 개념이 생겼는지 집에서도 모든 물건은 “내꺼 내꺼”라고 하면서 소리 지르고 건들지도 못하게 하네요. 그래서 요즘 고민 이예요. 혹시 또 그런 상황이 오면 절대로 안 된다고 해 주세요.

(대화수첩, 2008. 3. 27. 슬기가정에서 어린이집으로. 슬기: 25개월)

이젠 자기 물건에 대한 애착이 많아졌어요. 자기 것을 형이 만지면 갖는 줄 아는지 “나~ 나~하며 엄마, 아빠한테 와서 가르쳐요.” “형이 빌려달라는 거야, 형 갖고 놀다 줄 거야”하며 자기 것 갖고 가지 않는다는 것을 먼저 알려주고 나면 한시를 놓는지 형에게 주기도 해요.

(대화수첩, 2008. 6. 24. 현석가정에서 어린이집으로. 현석: 18개월)

영아에게 있어 ‘내 것’이라는 의미는 자신의 물건과 함께 자신의 놀이 공간도 포함되는 것으로 보였다. 영아들은 자신이 먼저 선점한 놀이 공간에 또래가 들어오는 것에 대해, ‘내 것 지키기’와 같은 거부 반응을 나타냈으며 이와 같은 상황은 다음의 사례를 통해 살펴볼 수 있다.

혁주가 책을 갖고 놀이집에 들어가 놀이집에 있는 우체통에 책을 집어넣으려고 한다. 민재도 혁주를 보고는 책을 갖고 온다. 민재는 놀이집 울타리 밖에서 손을 뻗으며 놀이집 우체통에 책을 넣으려 한다. 혁주는 “어어어어~”하며 민재의 손을 밀어낸다. 민재는 다시 혁주가 올려놓은 책 위에 자신의 책을 올려놓으려 한다. 혁주는 계속해서 “아아아아~”소리 내며 민재의 손을 밀어낸다. 혁주와 민재는 서로 우체통

속에 책을 밀어 넣으며 “아아아아~”하고 소리 낸다. 둘이 서로 밀어내다 넘어진다. 바닥에서 서로 밀듯이 하더니 민재가 책 방 쪽으로 가서 책을 쫓는다.

(관찰, 2008. 4. 14. 혁주: 16개월, 민재: 22개월. 오전 자유놀이시간)

슬기가 책을 갖고 미끄럼틀 위에 올라가 앉아 있다. 수아가 미끄럼틀 위에 올라간다. 슬기는 수아를 보고 “내너가, 내너가”하며 수아를 민다. 수아가 그대로 있자 좀 더 큰 소리로 내려가라고 하면서 수아의 등을 민다. 수아도 몸을 흔들며 “으응~ 시어~”하며 몸을 흔든다. 이교사가 “슬기야! 같이 노는 거야, 친구 밀면 다치잖아. 책은 내려와서 보는 거야”한다. 슬기는 책을 갖고 내려온다.

(관찰, 2008. 6. 4. 슬기: 28개월, 수아: 24개월. 점심 후 휴식시간)

혁주는 자신이 먼저 책을 넣으려던 우체통에 민재가 책을 넣으려 하자 거부 의도를 보이며 민재를 밀어냈다. 슬기의 경우도 자신이 먼저 차지한 미끄럼틀에 수아가 올라오려 하자 내려가라고 말하며 수아를 밀었다. 혁주와 슬기의 상황에서 보는 바와 같이 영아들은 자신이 먼저 차지한 것은 끝내 것이 되는 것으로 판단하는 것처럼 보였다.

#### 나. 의도전달의 실패로 인한 문제 상황

영아와 또래의 관계를 어렵게 하는 또 하나의 상황은 서로가 전달하는 의도를 제대로 이해하지 못하는 데서 발생하였다. 표현방식이 미숙한 영아는 또래에게 자신의 의도를 정확하게 전달하는 데 어려움을 겪었으며 마찬가지로 또래가 보여주는 미숙한 표현에서 숨겨진 의도를 파악하는 것은 영아들에게 무척이나 힘들어 보였다.

이교사가 “현석이 코 나왔네~”하며 거울을 보여주며 코를 닦아준다. 현석이는 거울을 들고 민재에게 가서 “응응”하며 민재 얼굴에 갖다 댈다. 민재가 얼굴을 치우며 다른 곳으로 간다. 현석이는 계속 민재를 따라 다니다, 민재가 멈추면 다시 민재 얼굴에 거울을 댈다. 민재는 계속 현석이를 피해 다니고 현석이는 거울을 내밀며 따라 다닌다. 이교사가 “현석아~ 민재가 싫대. 이제 그만하자”한다. 현석이는 “으앙~”하고 운다.

(관찰, 2008. 5. 28. 현석: 17개월, 민재: 23개월. 오전 자유놀이시간)

위의 사례에서 현석이는 교사가 자신의 코를 닦아주며 거울을 보여주자 거울을 들고 민재에게 갖다. 관찰시기에 몸짓과 소리내기를 위주로 소통하던 현석이는 교사가 자신에게 했던 것처럼 민재 얼굴에 거울을 갖다 대었다. 민재는 현석이의 의도가 자신을 귀찮게 하는 것인지, 놀이하자는 것인지를 파악하지 못하고 현석에게 거부의 반응을 보였다. 교사의 중재로 자신의 행동이 제지당하자 현석이는 자신의 마음을 전달하지 못한 답답함인지 울음을 터뜨렸다. 언어적 표현이 미숙한 현석은 자신의 의도를 몸짓이외에는 전달할 길이 없었고 언어적 설명 없이 거울을 갖다 대는 현석의 의도를 파악하기 어려웠던 민재의 거부적 반응은 둘의 관계 맺기를 어렵게 했다.

이러한 의도전달의 실패는 다음의 사례에서 볼 수 있듯이, 언어적 표현이 가능한 영아들에게서도 나타났다. 의사소통 상황에서 언어적 표현을 사용하는 수아와, 월령이 증가하면서 언어적 표현을 사용하게 된 혁주도 또래에게 자신의 의도를 제대로 전달하지 못해 문제를 경험하기도 하였다.

신체놀이시간에 대형 렉스블록으로 놀이를 하고 있다. 바닥에 있는 비닐가방(렉스블록 보관 가방)옆에 은서가 앉아있는 것을 보고 김교사가 “은서야 태워줄까?”한다. 은서가 웃는다. 김교사는 은서를 가방에 앉히고는 천천히 밀어 가방을 움직인다. 수아는 가방을 잡고 따라가며 “아~, 으~으~으~”한다. 김교사는 “수아가 할려고?”한다.

수아는 고개를 끄덕인다. 김교사는 수아에게 가방을 준다. 수아가 가방을 잡자 은서는 “아~아~”하며 김교사를 보며 소리를 지른다. 수아가 은서를 보며 고개를 끄덕이며 “내~ 내~”하며 계속 밀어준다. 은서는 다시 “아~ 아~”하며 소리를 지르고 움직이다 뒤로 넘어진다. 김교사는 은서를 안고 머리를 만져준다.

(관찰, 2008. 3. 21. 수아: 21개월, 은서: 17개월. 신체 놀이시간)

은서를 태워주는 교사의 모습이 재미있었는지 수아는 교사에게 소리를 냈다. 교사는 수아의 의도를 알아차리고 수아에게 은서를 끌어주게 하였다. 은서는 교사가 아닌 수아가 끌어주는 것에 거부반응을 보였다. 수아는 은서를 보며 고개를 끄덕이고 소리를 내며 안심시켜주려는 듯한 행동을 보였다. 관찰시기에 수아는 단어를 사용하여 의사소통하였다. 그러나 은서가 자신을 거부하며 소리를 지르는 당황스러운 상황에서 자신의 의도를 정확하게 전달하기에는 아직 언어능력이 부족하였다. 수아는 나름대로 자신의 의도가 어떤 것인지를 은서에게 전달하기 위해 애쓰는 모습을 보이기도 하였다. 이러한 수아의 노력에도 불구하고 은서는 수아의 의도를 파악하지 못하고 거부했다.

슬기가 소꿉놀이방에서 앞치마와 머리 수건을 하고 싱크대에 서서 그릇을 만지고 있다. 혁주는 슬기 옆에 서 있다. 이교사가 정리시간임을 알린다. 혁주는 슬기를 보고는 슬기 머리 수건을 벗긴다. 슬기가 “으흥~, 내꺼 내꺼”하며 우는 소리를 낸다. 이교사가 “혁주야~ 이거 슬기가 하고 있는 거야”하며 머리 수건을 다시 묶어 준다. 혁주는 “정리해, 정리해”하고 말한다. 이교사가 “으응~ 혁주가 정리하자고 그랬구나”하고 말한다.

(관찰, 2009. 2. 24. 혁주: 26개월, 슬기: 36개월. 오전 자유놀이시간)

영아들은 언어표현을 통해 자신의 의도를 분명하게 전달할 수 있게 되었

다. 그러나 표현하는 방식이 서툴러 또래로부터 오해를 받기도 하였다. 위의 사례에서, 학기 초 몸짓과 소리내기 위주로 의사소통하던 혁주는 관찰시기에는 단어를 사용하며 언어적 표현이 가능해졌다. 슬기에게 정리시간임을 알려주려는 혁주의 의도는 말로 표현하기 전에 슬기의 머리 수건을 벗기는 행동을 먼저 함으로써 문제를 발생시켰다. 이러한 혁주의 사례는 언어를 상황에 적절하게 사용하는 능력이 부족한, 비언어적 표현에서 언어적 표현으로 넘어가는 과도기적 문제들로 이해할 수 있었다.

## (2) 소통방식에 따른 문제 해결하기

영아와 또래 관계에서의 문제 상황은 대부분 교사의 중재로 사건이 마무리되었다. 그러나 영아들은 또래와의 관계에서 발생한 문제들을 교사의 도움 없이 나름대로의 방식으로 해결하려는 의도를 보였다.

### 가. 몸짓과 소리내기를 통해 감정 공유하기

영아들은 소리의 억양에 변화를 주거나 감정을 공유하는 몸짓이나 또래에 대한 미안함을 웃음으로 표현하며 문제 상황을 해결하려 하였다. 이러한 해결 방식은 주로 언어표현이 미숙하여 몸짓이나 소리내기를 위주로 소통하는 영아들에게서 나타났다. 그러나 감정을 공유하는 방식으로 문제를 해결하려는 상황은 언어표현이 미숙한 영아들뿐만 아니라 언어로 의사소통하는 영아들에게서도 나타났다.

미끄럼틀위에 은서가 앉아 있다. 혁주가 올라와 은서 뒤에 선다. 은서가 아래로 미끄러질 뻔 했다. 은서는 혁주를 보고 “아~ 아~”하며 억양을 높이며 소리 낸다. 혁주도 은서를 보고 “아~ 아~”하며 높은 억양으로 소리 낸다. 다시 은서가 소리 내자

혁주도 같이 소리 낸다. 은서가 소리를 크게 하자 혁주가 은서를 민다. 은서도 혁주를 민다.

(관찰, 2008. 6. 4. 은서: 20개월, 혁주: 18개월. 오전 자유놀이시간)

관찰시기에 은서는 미숙한 언어표현이 나타나기는 하였지만 주로 몸짓이나 소리내기를 위주로 의사소통하였다. 위의 사례에서 은서는 자신이 차지한 놀이공간을 지키기 위해 혁주에게 소리를 냈다. 자기 것을 지켜내기 위해 또래를 방어하는 수단으로 사용되는 소리내기는 관심을 표현하던 낮고 부드러운 억양의 소리내기와 다르게 끝을 높이는 억양으로 강하고 짧게 끊어지는 소리로 나타났다. 이때의 소리는 상대의 행동을 제지하려는 강한 의도를 느낄 수 있었다.

영아들이 감정을 공유하는 몸짓으로 문제를 해결하려는 상황은 문제의 원인이 영아 자신에게 있을 때 주로 나타났다. 자신이 또래에게 보인 행동이 또래를 속상하게 할 수도 있음을 공감하며 이러한 공감 의도를 자신이 표현할 수 있는 소통방식으로 표현하였다.

현석과 혁주가 쌓기놀이방에 있다. 혁주가 현석이 놓고 있는 놀이감을 만지려 한다. 현석이 놀이감을 한 쪽으로 치우자 혁주는 현석이 손을 잡아 당긴다. 현석이는 손을 빼내려 하다 혁주의 손 등에 입을 대고 입을 벌려 물려는 행동을 한다. 혁주가 손을 빼고 자기 손을 만지자 현석이는 혁주의 손 등을 문질러 준다.

(관찰, 2008. 6. 4. 현석: 18개월, 혁주: 18개월. 오전 자유놀이시간)

오전 자유놀이시간이 끝나고 정리시간에 영아들이 갖고 놀던 놀이감을 치운다. 수야는 채린이가 자동차를 치우려 하자, “내까, 내까”하더니 채린이가 들고 있는 자동차를 자기가 들고는 교구장에 넣으려 한다. 채린이는 “야~”하며 소리를 지르면서 수

아를 쳐다본다. 수아는 채린이를 쳐다보면서 “이따 이따”하며 고개를 끄덕여 보이며 말한다.

(관찰, 2008. 4. 16. 수아: 22개월, 채린: 23개월. 정리시간)

위의 사례에서 언어표현이 미숙한 현석은 혁주에 대한 미안함을 몸짓이나 표정을 통해 전달하였다. 아직은 미숙하지만 언어표현이 나타나는 수아는 채린의 놀이감을 자신이 치우려고 한 것에 대해 채린이가 속상할 것이라는 것을 공감하듯이 부드러운 소리와 고개 끄덕이기를 통해 자신의 의도를 표현하였다. 수아는 아직은 부족한 자신의 언어표현이 또래에 대한 마음을 전하기에는 충분하지 않음을 느끼고 감정을 실은 몸짓을 함께 사용하는 듯 보였다.

수아가 뛰어가다 놀이집 가까이에서 현석이와 머리를 부딪친다. 잠시 얼굴을 찌푸리더니 현석이를 보며 “이히히히”하며 웃는다. 현석이도 머리를 만지며 얼굴을 찌푸렸다가 수아가 자신을 보고 웃자 소리 내어 웃는다. 김교사가 “부딪쳤어?”하자 수아가 “아니, 아니”하며 현석이를 쳐다본다.

(관찰, 2008. 5. 30. 수아: 23개월, 현석: 17개월. 오후 자유놀이시간)

웃음은 즐거움의 표현이기도 하며 어색한 상황을 무마하려는 순간에도 사용된다. 이러한 웃음의 기능을 영아들도 또래와의 관계에서 활용하였다. 교실에서 뛰어가다 현석이를 아프게한 자신의 행동에 대해 수아는 웃음으로 미안함을 표현하였으며, 현석이도 웃음으로 이해한다는 의도를 보냈다. 상황을 물어보는 교사에게 수아는 아무 일도 없다는 듯 반응을 보였다. 자신들 사이에서 이해된 것에 대해 더 이상 교사의 중재가 필요하지 않다고 판단하고 굳이 그 사실을 알리지 않아도 됨을 표현하였다.

## 나. 언어적 소통방식으로 문제 해결하기

영아들은 문제를 해결하려는 의도를 언어적 표현을 통해 보다 강하게 전달하였다. 용납할 수 없는 또래의 행동을 핵심적인 어휘를 사용하여 직접적인 표현으로 제지하기도 하였으며, 사회적 기술 등을 사용하여 문제를 해결하기도 하였다.

슬기가 보자기를 바닥에 떨어뜨린다. 수아가 인형을 업고 다니다 슬기가 떨어뜨린 보자기 근처에 인형이 떨어졌다. 슬기가 만지려 하자 수아는 소리를 강하게 “으응~” 하며 인형을 잡고 간다. 수아가 인형을 잡으려다 슬기가 먼저 떨어뜨린 보자기까지 갖고 간다. 슬기는 손을 위아래로 흔들며 “쥐~ 쥐~ 쥐~”한다. 수아는 보자기를 가져와 슬기에게 주고 간다.

(관찰, 2008, 3. 21. 슬기: 25개월, 수아: 21개월. 오전 자유놀이시간)

수아가 떨어진 인형을 주우면서 자신의 보자기를 가져가자, 슬기는 분명한 표현으로 “쥐!”라고 말했다. 슬기의 직접적인 표현은 수아로 하여금 어떻게 해야 하는 지를 분명하게 알려줌으로써 문제 해결을 쉽고 빠르게 할 수 있었다.

채린이가 쌓기놀이방에서 나무기둥 자동차를 갖고 나무기둥을 끼우며 놀이하고 있다, 나무 기둥을 가지러 감각탐색방으로 간다. 현석이가 채린이가 갖고 놀던 자동차를 만지려 한다. 채린이가 다시 오면서 큰 소리로 “안 돼, 안 돼”한다. 현석이가 만지던 것을 멈추고 채린이를 쳐다본다. 채린이는 자동차 만들기를 계속한다.

(관찰, 2008. 3. 7. 채린: 22개월, 현석: 15개월. 오전 자유놀이시간)

점심을 먹은 후 옥상에서 영아들이 자동차를 타며 놀이하고 있다. 수아가 자동차 문을 열고 아람이를 보고 “가껴야”한다. 아람이가 “가껴야?”하며 말한다. 수아가 “빠바”하며 아람에게 손을 흔든다. 아람이가 다가와서 수아의 자동차 문을 만지려 하자 “으응~ 안 돼!, 안 돼!”하며 손을 밀어낸다. 아람이는 교사를 바라보다 다른 쪽으로 간다.

(관찰, 2008. 4. 11. 수아: 22개월, 아람: 22개월. 점심 후 놀이시간)

위의 사례에서 채린이는 자신이 갖고 놀던 자동차를 현석이가 만지려 하자 “안 돼!”라고 말하며 현석의 행동을 제지하였다. 두 번째 사례에서, 먼저 손을 흔들고 아람에게 인사를 했던 수아는 아람이 자신의 자동차를 만지려 하자 마찬가지로 “안 돼!”라고 아람의 행동을 제지하였다. 또래에게 언어를 사용하며 직접적으로 자신의 의도를 전달하는 방법은 문제해결을 쉽고 빠르게 할 뿐만 아니라 발생할 수 있는 문제를 미연에 방지하는 역할도 하였다.

영아들은 또래와의 문제를 해결하기 위해 사회적 기술들을 사용하였다. 자신의 행동이 또래에게 미안했음을 언어로 표현하기도 하였으며, 또래의 마음을 달래려는 듯 다른 대체물을 제시하기도 하였다.

친구들과 놀이할 때 친구가 놀이하는 것을 무조건 뺏고 하면서 서로 다투기도 하고 그래요. 친구가 자기 물건 가져가면 소리를 지르거나 저희를 보며 울면서 오기도 해요. 저는 교사가 영아와 긍정적인 상호작용 모습을 보여주면 아이들도 다른 영아에게 관심을 갖고 저희 행동을 모방하며 긍정적인 또래관계를 형성한다고 생각해요. 서로 문제가 생길 때는 어떻게 해야 하는 지 알려주기도 하고 교사 자신이 아이들과 상호작용하는 모습을 보여주려고 노력해요. 아이들도 차츰 긍정적인 상호작용 기술이 생겨남에 따라 문제도 차츰 줄어들 것 같아요.

(교사면담: 이교사, 2008. 7. 2.)

이교사와의 면담을 통해, 영아와 또래와의 긍정적 상호작용을 중요하게 여기고 있음을 느낄 수 있었다. 이교사는 영아가 또래와 긍정적 상호작용을 할 수 있도록, 상호작용하는 방법이나 기술들을 직접 실천하며 보여준다고 하였다. 영아들은 교사와의 경험을 통해 다른 사람과의 관계 맺기 방법을 익히게 되고 이러한 경험을 또래와의 관계에서 발생하는 문제 상황에서도 적용하였다. 교사가 사용하는 문제 해결을 위한 사회적 기술은 영아들에게 전수되는 것으로 볼 수 있다.

소꿉놀이방에서 놀이하던 채린이가 모형과일로 수아의 머리를 친다. 수아가 울자, 김교사는 “안돼! 친구 때리면 안돼”한다. 채린이는 “네”하면서 고개를 끄덕인다. 수아는 일어나서 교실 중앙에 있는 은서 쪽으로 간다... 채린이는 은서가 갖고 있던 전화기를 뺏는다. 은서가 전화기를 놓지 않자 채린이는 은서 손등을 문다. 김교사가 “안돼”하자 채린이는 “네”하며 고개를 끄덕인다. 김교사가 “물면 안돼”하자 다시 “네”한다. 김교사가 “은서에게 미안해~하자”고 하니까 채린이는 양팔로 은서를 안는다. 김교사는 채린이가 은서를 안아주고 있을 때 “미안해, 이거 갖고 놀이해”하며 은서에게 전화기를 준다. 채린이는 김교사가 말하는 동안 은서를 안고 있다. 김교사는 채린에게 “채린이도 갖고 놀고 싶어요?”한다. 채린이는 “네”한다. 김교사는 “그럼 은서 갖고 논 다음, 기다리자” 채린이는 “네”한다. 김교사는 다른 전화기를 가리키며 “저기도 전화기 있네”하며 전화기를 가져다 준다.

(관찰, 2008. 2. 27. 채린: 21개월, 수아: 20개월, 은서: 16개월. 오전 자유놀이시간)

채린이가 자동차를 들어서 간식책상위에 세 개를 올려놓는다. 아람이도 옆쪽에 두 개를 갖다 놓는다. 채린이가 교실에 있는 다른 자동차를 잡고 있는 사이 아람이가 채린이가 올려놓은 세 개의 자동차 중 한 개를 가져간다. 채린이는 “야~, 내꺼야”하며 아람이 쪽으로 오더니 아람이가 잡고 있는 자동차를 잡아 당긴다. 아람이가 손을 놓지 않자 채린이가 아람이 손을 문다. 김교사가 “채린이! 친구 손 물면 어떻게 해~

하며 다가온다. 아람이는 울면서 교실 중앙 쪽으로 간다. 채린이가 다형이를 쫓아 간다. 아람이는 도망가듯이 채린이를 피한다. 채린이는 아람이를 따라와 잡고는 "므아내~ 므아내~"한다.

(관찰, 2008. 4. 4. 채린: 23개월, 아람: 22개월. 탐색놀이 시간)

위의 사례는 채린이와 수아, 은서 사이에서 발생한 문제에 교사가 중재하여 해결하는 상황이다. 채린이는 교사와의 상호작용을 통해 수아와 은서에게 하는 자신의 행동이 옳바르지 못한 행동이며, 이런 상황을 어떻게 해결해야 하는지를 알게 되었다. 이와 비슷한 상황이 아람이와의 관계에서 발생하자 채린이는 아람에게 "미안해!"하고 말하며, 스스로 사회적 기술을 사용하여 문제를 해결하고자 하였다.

아람이가 소꿉놀이방에 있는 배낭을 들고 놀이집에 앉아 있다. 수아가 놀이집에 들어가서 아람이 가방을 잡는다. 아람이가 "으니까, 으니까"한다. 이교사는 수아가 아람이 가방을 잡는 것을 보고 "수아야! 안녕 안 했네. 아람아~ 안녕 해야지"한다. 수아는 가방을 갖고 이교사 옆으로 간다. 아람이도 따라 나온다. 수아가 들고 있는 가방쪽으로 손을 내밀며 "흐흥"소리 내며 가방을 잡는다. 이교사는 "왜? 아람이도 갖고 싶어, 가방?"한다. 수아는 소꿉놀이방을 손으로 가리키며 "조뎃져, 조뎃져"한다. 아람이는 소꿉방으로 가서 다른 가방을 잡는다.

(관찰, 2008. 4. 16. 수아: 22개월, 아람: 22개월. 오전 자유놀이시간)

슬기와 수아가 소꿉놀이방에 있다. 수아가 슬기의 수저를 만지려 한다. 슬기가 "으흥~"하며 수저를 옆으로 뺀다. 수아는 슬기 수저를 가리키며 "이거 안 줘, 이거 안 줘"한다. 슬기는 수아를 보더니 옆에 있던 다른 수저를 들어 내민다. 수아는 웃으며 "이거 줘, 이거 줘"하며 옆에 있던 박교사를 본다. 박교사가 "응, 슬기가 수아 줘요?"한다.

위의 사례에서 수아는 아름이가 갖고 있던 배낭을 가져갔다. 아름이가 울먹이며 되돌려 달라고 하자 수아는 소꿉놀이방에 있는 가방을 가리키며 “저기 있어, 저기 있어”하고 말했다. 두 번째 사례에서 슬기는 자신이 갖고 놀이하던 수저를 수아가 잡으려고 하자 다른 수저를 건넸다. 영아들은 놀이감을 함께 공유하지 못하게 되면 문제가 발생한다는 것을 이해하는 것 같았다. 놀이감을 공유하지 않으면서도 문제 발생을 줄일 수 있는 방안으로서로가 원하는 놀이감을 대체하는 다른 놀이감을 제시하는 방법을 사용하였다. 놀이감을 대체하는 대안을 통해 또래의 기분을 달래려는 듯 보였다. 대체물을 이용하는 문제해결 방식은 또래로부터 수용되어 실질적으로 문제 해결을 가능하게 하였다.

## 2. 만 1세반 영아와 교사의 의사소통 양상

영아와 교사의 의사소통은 요구의 의도와 수용의 의도가 교차하며 다양한 소통방식들이 역동적으로 일어났다. 영아들은 이 시기 발달적 특징을 반영하며 교사에게 끊임없이 요구 의도를 보였으며, 교사는 이러한 영아의 요구를 수용하며 영아들이 발달적 요구를 해결하며 성장할 수 있도록 반응해 주었다. 영아와 교사의 의사소통은 서로에 대한 의도의 차이와 함께 영아와 영아반 교사라는 특성을 보이며 특별한 서로의 소통방식을 나타냈다.

### 1) 요구하는 영아와 수용하는 교사의 소통하기

요구는 다른 사람과의 관계 속에서 자신이 원하는 행동을 상대에게 하게 하려는 시도(Blum-Kulka, 1987)이다. 이러한 관점에서 요구는 원하는 것과

상대의 수용이라는 차원으로 설명할 수 있을 것이다. 관찰을 통해, 이 시기 영아들은 발달적 변화를 경험하며 나름대로 다양한 시도를 통해 자신의 변화를 수용하고 성장해가고 있었다. 이러한 시도는 교사와의 관계에서도 찾을 수 있었다. 영아들은 발달의 과정에서 경험해야 할 것들을 교사에게 표현하고 이러한 자신들의 표현을 교사로부터 수용받기를 희망하였다. 영아들이 상대인 교사에게 원하는 것은 자신들의 발달적 과정을 교사들과 함께 하는 것임을 느낄 수 있었다. 이러한 의미에서 영아와 교사의 의사소통은 요구하는 영아와 수용하는 교사로 특징지어 설명할 수 있을 것이다.

영아의 교사에 대한 요구는 이 시기 발달 특징을 반영하였다. 영아의 의존적인 발달 특징은 관심에 대한 요구와 놀이에 대한 요구로 나타났다. 이러한 요구에 대해 교사는 영아의 감정을 읽어주고, 함께 놀이하며 영아들의 놀이를 확장시키려 노력하였다. 이 시기 영아들의 독립적이고 자율적인 발달 특징은 자신의 존재를 알리려는 요구로 나타났으며 교사는 영아들이 소통의 주체자로 스스로를 인식할 수 있도록 반응해 주었다. 교사는 사회적 적응을 시도하며 도움을 요청하는 영아의 요구에 대해 사회적 기술을 전수 해주며 사회공동체로 통합될 수 있도록 노력하였다.

#### **(1) 관심 받으려는 영아와 감정을 읽어 주는 교사**

영아들은 어린이집에 등원하는 순간부터 교사의 관심을 필요로 했다. 또래와의 문제 상황을 비롯해 영아 자신과 관련된 모든 상황에서, 영아들은 교사가 지켜봐주기를 기대하고 있었다. 교사는 관심이 필요한 영아들을 이해하고 영아의 관심요구를 적극적으로 수용하였다.

#### **가. 부모와의 헤어짐이 힘든 영아를 위로하는 교사**

영아들이 교사의 관심을 필요로 할 때는 주로 오전 등원시간에 많이 나타났다. 부모와 헤어지는 시간에 영아들이 보이는 행동들을 통해 엄마, 아빠와의 헤어짐은 영아들에게 무척이나 힘든 일임을 느낄 수 있었다.

민재가 엄마와 함께 교실로 들어온다. 교사와 인사한 엄마가 “엄마 갈게”하자 민재는 머리를 옆으로 흔들며 엄마에게 안긴다. 엄마는 민재와 탐색놀이방에서 10분정도 놀이한 후 “엄마 이제 갈까?”한다. 민재는 얼굴을 찡그리며 고개를 젓는다. 옆에 있던 김교사가 “선생님이 안아 줄게요”한다. 민재 엄마는 “예, 선생님 안아 주세요”하며 일어선다. 민재가 울음을 터뜨린다. 민재엄마는 “민재야! 엄마 갔다 울게”하며 나간다. 교사는 울고 있는 민재를 안고 교실을 다니며 놀이감을 보여준다. 민재가 울음을 그치고 교사는 자동차를 갖고 민재와 함께 놀이한다.

(관찰, 2008. 3. 14. 민재: 21개월, 김교사. 등원시간)

채린이가 아빠와 함께 등원한다. 아빠는 김교사에게 인사하고 교실 밖으로 나간다. 잠시 후 채린이 아빠가 채린이 가방을 들고 다시 온다. 채린이가 교실 입구에 있다가 안전문을 사이에 두고 아빠와 마주 선다. 아빠는 채린에게 가방을 주고 몸을 숙여 채린이 얼굴에 뽀뽀를 하고 “안녕~”하고 돌아선다. 채린이는 가방을 들고 교실을 향해 돌아서서 몇 걸음 걸어오다 멈추어 가만히 서 있다. 김교사가 채린이를 쳐다보며 “채린아~ 이리와!”하자 채린이는 얼굴을 찡그리더니 “앙~”하고 울음을 터뜨린다. 김교사는 채린에게 다가가 안아주면서 “아빠가 가방만 주고 가서서 슬펐어?”한다. 채린이는 소리 내어 우는 것을 멈추고 훌쩍거리다 울음을 멈춘다. 채린이는 김교사가 내려놓자 교사에게 매달린다. 김교사는 채린이를 안고 책상으로 가서 작업을 한다. 채린이는 김교사에게 가까이 밀착하여 안긴다. 채린이가 울음을 멈추고 다른 영아들을 본다. 김교사는 채린에게 “채린아! 노래 나오네, 친구들과 같이 놀까?”하면서 채린이를 내려놓는다. 채린이는 감각탐색방으로 가서 놀이 한다.

(관찰, 2008. 2. 26. 채린: 22개월, 김교사. 등원시간)

학기 초 또래와 교사, 교실 등이 낯선 상황에서 부모와의 헤어짐은 영아들에게 교사의 관심을 더욱 필요로 하였다. 김교사는 엄마와 헤어지기 싫어 고개를 저으며 울음을 터뜨리는 민재를 안고서 달래 주었고 아빠와 헤어진 후 울음을 터뜨리며 교실 중앙에 서있는 다영에게 다가가 안아주었다. 낯선 환경에서 어디에 기대야 할 지 몰라 불안해하는 영아들의 마음을 읽어주고 꼭 안아 달래주는 교사를 보며, 영아들에게 교사는 엄마와 같은 존재임을 느낄 수 있었다.

수아가 엄마와 헤어지면서 크게 운다. 이교사는 수아를 안고 들어온다. 수아는 계속해서 운다. 이교사는 수아에게 여러 놀이감을 보여주려 한다. “수아야! 우리 뽀뽀 소리 나는 신발 신을까?”하며 소리 나는 신발을 가져와 소리를 낸다. 수아가 계속 울자 “수아야 우리 가방 정리할까?”하며 수아 가방을 연다. 이교사가 “어! 수첩도 있고”하자 수아가 가방을 본다. 이교사는 수첩을 꺼내 읽는다. 수아가 수첩에 있는 사진을 보고 “어”하며 손으로 가리킨다. 이교사는 “수아야! 수첩 아빠가 써주셨네!”하며 읽어 준다. 수아가 울음을 그친다.

(관찰, 2008. 5. 19. 수아: 23개월, 이교사. 등원시간)

출석카드 이름을 부르는데 갑자기 눈물을 툭툭. 그러더니 한참을 앙~ 울었습니다. 갑자기 엄마 생각이 났는지, 무엇을 원하는 지 간단한 말로 표현해 보도록 하는데 아직은 어려운가 봐요.

(대화수첩, 2008. 5. 6. 어린이집에서 민재가정으로. 민재: 23개월)

민재가 오늘도 현석이를 때리고 있었어요. 그리고 수아 귀를 잡아당기더니, 요사이 크게 소리내기도 하고 무슨 생각을 하는 건지 모를 때가 많아요. 처음에 적응은 정석대로 하고 한동안 적응된 것 같더니 한동안은 울고, 다시 괜찮아 지니까 또 다시 그러네요.

(교사면담: 김교사, 2008. 5. 30.)

어린이집 생활이 익숙해진 영아들도 가끔은 부모와 헤어지는 시간을 힘들어했다. 수아는 새싹반을 다닌 지 두 달이 지난 후였고 씨앗반(0세반)에서도 생활했었다. 민재는 신입원아로 어린이집의 적응 프로그램을 엄마와 함께 하며 안정되게 적응과정을 끝냈었다. 적응을 끝냈다고 판단한 영아들의 이와 같은 행동은 교사를 당황하게 하는 사건이 되었다. 영아반의 등원 시간은 교사의 지속적인 관심이 필요한 상황임을 느낄 수 있었다.

#### 나. 변함없는 지원으로 확신을 주는 교사

시간이 지나면서 영아들이 교사에게 보이는 관심 받기 요구는 일상적인 어린이집 생활 속에서도 빈번하게 나타났다. 어린이집에서의 놀이 참여 기회가 증가하면서 일상적 상황이나 또래와의 관계에서 발생하는 문제들도 늘어나게 되었으며 영아들은 교사에게 자신이 처한 상황에 대해 관심을 가져 주기를 희망했다.

현석이가 소꿉놀이방에 앉아 있다. 주은이가 현석이의 머리를 때린다. 현석이 “아앙~”하고 운다. 교사들이 이야기방과 감각탐색방에서 영아들과 놀이하고 있다. 현석이는 일어나 박교사에게 오더니 교사 앞에 서서 자신의 머리를 두들기며 운다. 박교사가 현석이의 머리를 만져주며 “여기 아팠어, 아팠어, 친구가 때렸어!”한다. 현석이는 다시 소꿉놀이방으로 가서 놀이한다.

(관찰, 2008. 4. 16. 현석: 16개월, 박교사. 오전 자유놀이시간)

언어표현이 미숙한 현석이는 주은이가 자신을 때리자 울음으로 자신의

의사를 표현했다. 교사들이 미처 현석의 상황을 눈치 채지 못하자 현석이는 울음으로만 안 될 것 같았는지 박교사에게 다가가 자신의 머리를 두들겼다. 교사가 자신의 상황을 이해하고 관심을 보이자 현석이는 다시 제자리로 돌아갔다. 현석이가 교사에게 원하는 것은 자신을 때린 또래를 이르거나 혼내 달라는 의미보다는 자신이 처한 상황에 대한 이해와 관심을 받으려는 것으로 볼 수 있다. 교사가 자신의 감정을 읽어주고 관심을 보여주자 현석은 자신의 임무가 완수된 듯 다시 본래의 자리로 돌아갔다.

아름이가 미끄럼틀 타고 내려오다 넘어진다. 아름이는 “으흥~”하고 소리를 낸다. 미끄럼틀 앞에 계속 앉아서 김교사를 보고 “으흥~ 으흥~”하며 소리를 내며 무릎을 만지고 있다. 김교사는 다른 교사를 보며 “선생님 오시라고 그래, 아마 계속 울거야” 하며 아름에게 다가간다. 김교사는 아름에게 “넘어졌어? 아팠어?”하며 아름이의 무릎을 문질러 준다. 아름이는 울음을 그치고 소꿉놀이방으로 가면서 “아파져”하며 미끄럼틀을 가리킨다.

(관찰, 2008. 7. 16. 아름: 25개월, 김교사. 오전 자유놀이시간)

아름이는 다른 영아들에 비해 칭얼대고 짜증내는 경향이 많았다. 어린이집 교사들도 아름이는 우는 소리를 잘하는 아이로 생각하고 있었고, 아름이의 이런 특성은 아름 엄마의 대화수첩에서도 발견할 수 있었다.

빼약 빼약 병아리 노래 부르면 곤잘 흥내를 잘 내는 아름이. 집에서도 할머니, 할아버지를 곤잘 따라하는 아름이. 뭐든 뜻대로 안되면 “으앙”하고 울음을 터뜨린답니다.

(대화수첩, 2008. 3. 23. 아름가정에서 어린이집으로. 아름: 21개월)

관찰을 시작하면서 항상 다른 영아들에 비해 일찍 와서 교실에 앉아 있는 아름이를 만날 수 있었다. 아름이는 교사와 또래와의 관계에서 우는 소리를 잘 내고 자주 찡그린 얼굴을 보여주었던 영아로 기억한다. 김교사는 아름이의 행동을 아름이 자체의 특성과 함께 가정의 문제로 이해하고 있었다.

아름이는 언니가 둘이에요. 우리 어린이집에도 다녔고요. 언니와 연령차이가 많아 선지 집에서 잘 놀아주지 않는 것 같아요. 엄마도 바쁘시고, 아름이가 어린이집에 하고 오는 것을 보더라도 아름이에 대해 관심이 많으신 것 같지는 않아요.

(교사면담: 김교사, 2008. 3. 14.)

영아가 보이는 ‘나 좀 봐 달라’는 표현은 교사가 어떤 문제를 해결해줄기를 요구하기 위한 것이기 보다는 성인의 관심을 필요로 하는 것으로 이해할 수 있었다. 교사는 이러한 영아들의 요구를 그들의 개인적 배경과 함께 이해하려 노력하였다. 교사의 이러한 노력으로 영아들은 자신들의 관심받기 요구를 교사로부터 수용 받을 수 있었다.

민재가 쌓기놀이방에서 자동차를 갖고 놀이한다. 민재는 자동차를 갖고 놀다 이교사를 보고는 손을 들어 자동차를 보여준다. 이교사가 민재에게 손을 내밀자 민재는 다시 자동차를 자기 쪽으로 가져간다. 다시 경찰차를 갖고 만지다가 이교사에게 사다리 부분을 손가락으로 가리키며 보여준다. 이교사는 “어~, 경찰차, 민재 자동차 좋아하지”하며 말한다. 민재는 경찰 기동대 자동차를 들고는 다시 이교사에게 보여준다. 이교사는 “어~”하면서 고개를 끄덕여 준다.

(관찰, 2008. 5. 28. 민재: 23개월, 이교사. 점심 후 휴식시간)

영아가 교사로부터 관심을 받으려는 요구는 영아의 놀이 상황에서도 나타났다. 민재는 자동차를 갖고 놀이하다 옆에 있던 이교사에게 자동차를 들어 보였다. 교사는 민재가 자동차를 주려는 것인 줄 알았는지 손을 내밀어 자동차를 잡으려 했지만 곧 민재의 의도를 알아차렸다. 민재가 교사에게 요구한 것은 같이 놀이하자는 것이 아니라 자신의 놀이를 지켜봐 달라는 요구로 이해한 것이다.

영아는 “선생님! 이거보세요!”했을 때 “와! 재미있는 놀이 하고 있구나, 너! 자동차 놀이 좋아하지!”하고 반응해주기를 원하는 것으로 볼 수 있었다. 비록 미숙하게 자신의 의도를 표현했지만 자신의 놀이에 대해 교사가 관심 갖고 지켜봐 주기를 요구한 것이다.

교사는 관심 받으려는 영아의 요구를 무조건적으로 수용하며 영아의 감정을 읽어주며 서로의 감정을 공유하였다. 교사들은 이러한 교사의 행동을 중요한 영아 교사 역할의 하나로 생각하였다. 이러한 교사의 생각은 이교사와의 면담을 통해 확인할 수 있었다.

영아들이 편안한 마음으로 어린이집 생활에 즐겁게 참여하며 생활하는 것이 중요하다고 생각해요. 영아들이 어떤 문제에 대해 감정을 표현할 때 즉각적으로 위로해 주거나 격려해주려고 노력해요. 교사의 위로가 영아들이 어린이집 생활에 적응하는데 도움이 된다고 생각해요. 영아들이 표현하는 감정을 언어로 표현해주면서 영아 스스로 자신의 감정을 인식할 수 있도록 하는 편이에요. 이러한 과정이 영아 자신의 감정을 조절할 수 있는 기초가 되는 과정이라고 생각해요.

(교사면담: 이교사, 2008. 3. 21.)

## (2) 함께 놀이하려는 영아와 놀이 동반자가 되어 주는 교사

영아들의 의존적 성향은 성인의 관심을 필요로 한다. 하루의 대부분을 놀

이하기로 보내는 영아들은 이러한 관심 받기 의도를 놀이하기에서도 나타냈다. 영아들은 교사에게 놀이감을 제시하며 다가갔으며, 교사는 이들의 행동을 함께 놀이하려는 의도로 해석하고 반응해 주었다. 교사는 영아들의 놀이에 의미를 더해 확장시켜 나갔으며 교사 주도적 놀이를 영아에게 제안하며 다양한 개념들을 알려주었다. 영아는 교사와 함께 하는 놀이를 통해 자신의 의미를 확인하며 궁금했던 세상을 알아가고 있었다.

### 가. 영아의 놀이에 의미를 만드는 교사

영아들은 교사에게 다양한 방식으로 자신의 놀이 의도를 전달했다. 이 시기 영아들의 소통방식의 차이는 놀이제안의 방식에서도 나타났으며 교사는 이러한 소통방식의 차이를 이해하고 영아들의 놀이제안을 수용하고 반응해 주었다. 교사는 영아들이 자신과 함께 놀이하기를 요구하는 상황에서 놀이에 의미를 만들어 주었다. 또한 공동놀이자로서 영아들이 원하는 놀이 친구로서의 역할을 충실히 수행하였으며, 영아들의 놀이를 확장시켜 새로운 놀이를 경험할 수 있는 기회를 제공하였다.

혁주가 간식책상에 슬기, 민재, 희철과 함께 있는 박교사에게 컵을 가져다 준다. 박교사는 “이게 뭐야 누룽지죽이야? 와 따뜻하다”하며 먹는 흉내를 낸다. 혁주가 웃는다. 박교사는 “혁주도 먹어요”하며 숟가락을 혁주 입 가까이 대준다. 혁주가 입을 벌리자 “남~”하고 소리내준다. 교사는 “슬기도 남”, “민재도 남”, “희철이도 남”하며 나누어준다. 혁주가 박교사가 다른 영아들을 나누어 주는 모습을 지켜본다. 희철이가 교사의 수저를 잡고 놓지않자 혁주는 “어~ 어~”하며 숟가락을 가리킨다. 박교사는 “취요~, 혁주 주자”하며 숟가락을 혁주에게 준다. 혁주는 다시 소꿉놀이방으로 간다.

(관찰, 2008. 4. 4. 혁주: 16개월, 박교사. 오전 자유놀이시간)

관찰을 하면서 영아들이 갑작스럽게 놀이감을 내미는 모습을 자주 관찰할 수 있었다. 이러한 영아들의 행동은 자신의 놀이에 대해 교사로부터 관심을 받으려는 의도와 함께 교사와 함께 놀이하려는 의도로 볼 수 있었다. 영아들의 관심 받기 의도와 놀이하기 의도는 놀이감을 내민 이후의 영아 반응을 통해 구별할 수 있었다. 단순히 자신의 놀이를 지켜봐 주기를 바라는 경우, 영아들은 놀이감을 내밀지만 교사가 놀이감을 잡는 것은 거부하는 경향이 있었다. 이와는 다르게 영아들이 교사와 함께 놀이하고 싶은 의도로 놀이감을 내미는 상황에서는 교사가 놀이감을 가져가는 것을 허용하는 것을 볼 수 있었다.

위의 사례에서, 혁주는 관찰시기에 언어표현이 미숙하여 소리내기 위주로 소통하였다. 혁주도 갑작스럽게 놀이감을 내미는 다른 영아들처럼 박교사에게 아무 말 없이 컵을 가져와 내밀었다. 이러한 혁주의 행동을 교사는 함께 놀이하자는 의도로 이해하고, 혁주의 행동에 놀이의미를 담아 반응해 주었다. 혁주가 교사에게 내민 컵은 ‘누룽지 죽’으로 표상되었고, 실제 누룽지 죽이 있는 것처럼 다른 또래들에게 나누어 줬다. 영아의 놀이제안은 교사에 의해 의미를 더하고 또 다른 놀이로 확장되어졌다.

영아의 놀이에 대해 의미를 만들고 새로운 놀이로 확장시키는 교사의 의도는 또 다른 의미로 나타났다. 영아들은 또래와 교사의 놀이를 지켜보고 모방하며 자신의 놀이로 만들어가기도 하였다. 다음은 혁주와 교사의 놀이를 본 후 놀이상황을 그대로 모방하는 아람이의 사례이다.

혁주와 교사의 놀이 활동 이후, 아람이는 그릇을 갖고 와서는 박교사에게 준다. 교사가 “아람이도 줄거예요?, 이거 뭐야?”하자 아람이는 “까까”한다. 교사가 “까까예요”하며 먹는 흉내를 낸다. 아람이는 “음~음~”하며 손으로 회철이를 가리킨다. 교사가 “회철이도 줄까?”하자 고개를 끄덕인다. 회철이를 주자 아람이는 다시 “음~음~”하며 슬기를 가리킨다. 박교사가 “슬기도~”하면서 준다. 아람이는 입을 벌려 교사 쪽으로 얼굴을 내민다. 교사가 아람이에게 먹여주는 흉내를 낸다.

(관찰, 2008. 4. 4. 아람: 22개월, 박교사. 오전 자유놀이시간)

위의 사례에서 보는 바와 같이, 혁주와 교사의 놀이를 지켜보던 아람이는 혁주가 했던 행동과 똑같이 교사에게 행동하고, 스스로 다른 친구들을 가리키며 교사에게 나누어주라는 신호를 보냈다. 혁주가 했던 컵 내밀기를 모방하는 것에서 끝나지 않고 교사가 반응했던 행동까지 모방하였다. 아람이의 사례를 통해, 영아들의 놀이제안을 받아들여 의미를 부여하고 놀이를 확장시키는 교사의 역할은 영아들에게 자신의 주도로 만들어갈 수 있는 상징놀이의 기초를 마련해 주는 것으로 볼 수 있다.

간식을 먹기 위해 영아들이 간식책상에 앉아 있다. 수아는 간식책상위에 자기 사진을 두 손으로 가리더니 옆에 앉아 있던 이교사에게 “없다, 없다”한다. 교사가 수아 손을 만지며 “어땀지~”하자 수아는 “없다. 없다”한다. 손을 약간 들게 하면서 “있잖아”하자 수아는 다시 손으로 가리며 “없자야~, 없자야~”한다.

(관찰, 2008. 4. 11. 수아: 22개월, 이교사. 간식 준비 시간)

쌓기놀이방에 있는 이교사에게 채린이가 카메라를 가져와서는 “찍어”하며 카메라를 내민다. 교사는 “자~ 찍어요, 귀엽게”하자 채린이가 얼굴에 손을 대고 움직이지 않는다. 교사는 “여기를 보세요 하나 둘 셋 찰칵”한다. 옆에 있던 영아들이 “하나 둘 셋 찰칵”하며 정확하지는 않으나 소리를 흉내 낸다. 교사는 사진을 찍고는 “여기요”하며 자신의 손바닥을 문지르고 손을 내밀며 “잘 나왔어요.”한다. 채린이는 “또, 또”한다. 교사는 채린이를 보고 “여기 찍어주세요”한다. 채린이는 “찰칵”하더니 손바닥을 비비더니 내밀어 보여준다. 교사는 “잘 나왔네요.”한다.

(관찰, 2008. 4. 25. 채린: 23개월. 이교사. 오전 자유놀이시간)

수아와 채린은 관찰 시기에 언어적 표현이 많이 나타났다. 위의 사례에서 보는 바와 같이, 수아는 자신의 사진을 손으로 가리키며 교사에게 “없다, 없다”를 말한다. 관찰이 이루어진 시기에, 영아들은 교사와 함께 ‘까꿍 놀이’를 많이 하였다. 수아의 표현을 통해 ‘까꿍 놀이’를 제안하는 것임을 정확하게 파악할

수 있었다. 채린이의 경우도, 카메라를 가져와 “찍어”라고 말함으로써 카메라 놀이를 원하고 있음을 느낄 수 있었다. 영아들의 언어적 표현이 가능해지면서 교사는 영아들이 놀이를 원하는 것인지, 어떠한 놀이를 원하고 있는 것인지에 대한 정확한 놀이 의도를 파악할 수 있게 되었다.

영아들이 원하는 놀이가 무엇인지를 정확하게 파악한 이교사는 영아들이 원하는 놀이역할을 수행하며 공동 놀이자의 역할로 전환했다. 교사는 영아가 놀이를 제안하고 주도해 나갈 수 있도록 하면서도 아직은 놀이방법이 미숙한 영아들에게 놀이를 확장시켜 나갈 수 있도록 놀이방법과 언어표현 등을 모델링을 통해 보여주었다. 영아 자신의 주도로 시작된 놀이에 교사가 놀이친구로 참여하여 놀이하는 과정은 영아들에게 자신의 놀이 가치를 느낄 수 있게 해주며 교사와의 친밀감도 높일 수 있는 기회가 될 수 있을 것이다.

영아들의 월령이 많아지고 교사, 또래와의 놀이경험이 많아지면서 영아들의 놀이제안은 더욱 적극적이고 영아 주도적으로 나타났다.

수아가 소꿉놀이방에서 앞치마를 두르고 박교사에게 간다. 수아는 “내가 맛있는거 해줄게~ 내가 맛있는거 해줄게~”하며 쟁크대로 가더니 그릇에 고기모형을 넣어 준다. 교사한테 주면서 “이거 먹어”한다. 다시 숟가락 두개를 가져와서 그릇에 꽂으며 “먹어” 한다. 교사가 숟가락 한 개를 가리키며 “이건 수아 꺼?”하자 수아는 “아니 선생님 먹어” 한다. 수아는 소꿉놀이방으로 가서 싱크대의 수도꼭지를 만지고 그릇을 씻듯이 손을 움직인다.

(관찰, 2009. 2. 24. 수아: 32개월, 박교사. 오전 자유놀이시간)

위의 사례에서 보는 바와 같이, 수아는 앞치마를 두르고 요리를 하는 자신의 역할을 만들고는 박교사에게 놀이에 적절한 행동을 제안하며 자신의 의도대로 놀이를 이끌어 나갔다. 학기 초, 놀이감의 기능을 중심으로 놀이를 제안하던 것에서 자신의 역할을 만들고 스스로 놀이과정을 주도해 나가며 놀이를 연출해 나갔다. 단순한 상징놀이에서 이야기가 있는 극놀이로 발달해가는 영

아들의 놀이는 언어가 발달하면서 놀이자와의 언어적 의사소통이 가능해지고 놀이를 확장해 주는 교사와의 놀이 경험을 통해 변화되는 것으로 볼 수 있다.

아이들과 놀이 시간을 많이 가지려고 해요. 교사 스스로 즐거운 마음으로 놀이에 참여하고 적절한 방법으로 놀이하는 모델을 보여주는 역할이 아이들과의 놀이에서 필요하다고 생각해요.

(교사면담: 이교사, 2008. 5. 28.)

관찰을 통해, 영아의 놀이제안을 적극적으로 수용하고 새로운 놀이로 확장시켜 나가는 교사의 모습을 볼 수 있었다. 이러한 교사의 모습은 교사와의 면담을 통해 교사의 의도가 담긴 행동이었음을 확인할 수 있었다. 이교사는 영아와의 놀이를 중요하게 생각하고 있었다. 영아들과 놀이하는 시간을 많이 갖는 것과 놀이하는 모델의 모습을 보여주는 것이 영아와 함께 하는 교사의 역할이라고 느끼고 있었다.

#### 나. 놀이를 주도하며 주변 세상에 관심 갖게 하는 교사

교사는 스스로 자신의 역할을 만들어 영아들의 놀이에 들어가기로 시도했다. 교사는 영아들의 놀이 상황을 인식하고 상황에 따라 적절한 방식으로 개입하였다. 교사는 영아 놀이에 개입하여 놀이를 확장시키고, 다양한 역할과 사건들을 만들어 냈다. 이러한 영아 놀이에 대한 교사의 개입은 영아들로 하여금 보다 오랫동안 놀이하고 또래와의 상호작용 기회를 늘리며, 새로운 개념들을 익힐 수 있는 기회가 되었다.

이교사는 민재가 등원하고 교실을 서성이고 있자, “민재야! 선생님이 사진 찍어줄까? 카메라 줌 가져오세요!”한다. 민재가 소꿉놀이방에서 카메라를 들고 온다. 교사는 “민재야, 브이”하면서 손가락을 잡아준다. 민재를 찍어준 후 “선생님도”하면서 카

메라를 민재에게 준다. 민재가 사진 찍는 흉내를 낸다. 은서가 옆으로 오자 “은서도 찍어주세요”하면서 민재에게 은서도 찍어주도록 한다. 교사는 “은서도 브이”한다. 교사는 “은서야 민재도 찍어줘”하며 사진을 찍어주게 한다. 은서가 카메라를 들고 교사는 민재를 안고 손가락을 브이로 만들어준다.

(관찰, 2008. 6. 18. 민재: 24개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

건호가 이야기방에 혼자 앉아 있다. 이교사가 형겅 공을 건호에게 던지며 “선생님한테 주세요!”한다. 건호는 약간 얼굴을 찌푸리며 교사에게 던진다. 교사는 웃으며 다시 건호에게 던진다. 건호가 교사에게 공을 던진다. 교사는 다시 건호에게 던진다. 건호는 얼굴에 미소를 띠며 점점 공을 던지며 교사 가까이 다가간다. 현석이와 혁주가 교사의 행동을 보며 다가온다. 교사는 “혁주, 현석이도 같이 할까?”하며 형겅 공을 꺼내 던져준다.

(관찰, 2008. 7. 14. 건호: 27개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

교사는 놀이에 참여하지 못하는 영아들에게 새로운 놀이를 제안하며 놀이 참여를 유도하였다. 위의 사례에서 보는 바와 같이, 민재는 교실을 서성이며 또래의 놀이를 지켜보고 있었다. 민재가 놀이를 시작하지 못하고 있자 이교사는 민재에게 놀이를 제안했다. 민재는 교사의 놀이 제안을 받아들여 놀이에 참여하였다. 건호의 경우도 혼자 앉아 있는 모습을 발견한 교사가 장난스럽게 형겅 공을 던지며 놀이를 제안했다. 처음엔 귀찮고 짜증나는 듯 보였지만 이내 교사의 의도를 파악하고 놀이로 받아들였다. 민재와 건호가 교사와 함께 하는 놀이를 보게 된 영아들은 관심을 보이며 놀이에 동참하였다. 민재와 건호의 사례에서 볼 수 있듯이 영아에 대한 교사의 놀이제안 효과는 전이되는 것으로 나타났다. 교사는 놀이에 참여하지 못하고 있는 영아들에게 놀이를 제안했지만, 영아와 교사의 놀이는 다른 또래들에게도 흥미 있는 상황으로 인식되어 영아와 또래가 함께 하는 놀이로 발전하게 되었다.

슬기와 아람이가 인형과 종이가방을 들고 있다. 김교사가 “맛있는거 사오세요”하며 “빠빠~”한다. 슬기와 아람이는 가방을 매고 교사에게 “빠빠”하며 쌓기놀이방으로 간다. 주은이가 쌓기놀이방에 있다. 주은이 아람이한테 손을 내밀며“응~응”한다. 슬기가 주은에게 인형을 준다. 슬기와 아람이는 인형과 가방을 들고 소꿉놀이방으로 간다.

(관찰, 2008. 7. 16. 슬기: 29개월, 아람: 25개월, 김교사. 오전 자유놀이시간)

위의 사례에서 보는 바와 같이, 슬기와 아람이는 같은 놀이감을 갖고 있지만 놀이가 전개되지 못하고 있었다. 이러한 상황에서 김교사는 영아들에게 가방과 관련된 새로운 역할을 부여하며 놀이를 제안하였다. 비록 계속적인 놀이의 전개는 나타나지 않았지만, 가방만을 들고 있던 영아들의 놀이는 맛있는 것을 사기 위해 쌓기놀이방으로 다시 소꿉놀이방으로 이동하며 잠시나마 놀이 사건이 늘어나는 기회가 되었다.

혁주가 소꿉놀이방에서 가방을 들고 감각탐색방으로 가서 모양틀을 담는다. 모양틀을 담으며 “여기 다머, 다머”한다. 가방을 들고 스펀지 계단에 앉아 손을 운전하듯이 움직이며 “빠바”하며 자동차타고 가는 척 한다. 이교사가 “혁주 어디가?”하자 혁주가 “띠장 띠장”한다. “어~시장이 그럼 시장에서 쥬스하고 피자하고 소세지하고 사와”한다. 채린이 오더니 교사에게 “선생님 나, 쥬스, 피자 사올께”한다. 채린은 가방을 들고 교사에게 가서는 모형들을 보여주며 “쥬스, 피자”말한다. 혁주도 “나도 사와”한다. 교사가 “뭐 사 올거야?”하자 혁주가 “뽕썩”한다. 슬기도 옆에서 가방을 들고 “나 시장 갖다와”한다. 슬기는 가방을 들고 교실을 왔다 갔다 한다. 수아도 가방을 들고 교사에게 가서 “시장 갖다 올께”한다. 교사는 “잘 갖다와”하며 안아준다. 채린이는 가방에서 도시락을 꺼내며 “고기도 있고 밥도 있어”하며 보여준다.

(관찰, 2009. 1. 20. 혁주: 25개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

위의 사례에서 이교사는 혁주의 놀이가 자동차 운전을 흉내 내는 행동에서 더 발전되지 못하자 새로운 놀이를 제안했다. 자동차를 운전하는 혁주를

보고 “어디 갈거야?”하고 물어봄으로써 혁주의 놀이 사건을 하나 더 만들어 주었다. 교사의 질문에 혁주는 “시장”이라고 답했고 다시 시장에 있는 물건들을 사오는 새로운 놀이들이 만들어졌다. 위의 두 사례를 비교해보면, 단순한 놀이로 더 이상 전개되지 않는 영아들의 놀이에 교사가 개입하는 것은 동일했으나 아름이와 슬기의 경우, 교사는 영아들에게 역할만을 제안하였다면 혁주의 경우는 새로운 놀이 제안과 함께 교사가 공동 놀이자로서 참여하고 다양한 역할을 모델을 통해 보여준 것으로 볼 수 있다.

교사의 영아 놀이에 대한 개입방법은 교사 주도적으로 시작되기도 하였다. 다음은 교사가 주도적으로 놀이를 이끌며 영아의 놀이를 확장시키는 사례이다.

은서, 주은이 소꿉놀이방 카펫에 있다. 은서가 과일 든 바구니를 들고 이교사에게 간다. 교사는 “내가 과일 팔아 줄까? 당근 사세요 메론 사세요 바나나 사세요”한다. 은서는 메론을 집어 든다. 교사는 “메론? 500원 줘야 겠다”하며 손바닥을 은서에게 내민다. 은서가 손을 내밀자 교사는 은서의 손을 아래에서 위로 박수치듯 두들겨 준다. 은서가 두리번거린다. 교사는 “바구니 들고 왔어요?”, “응? 바구니 없어요? 손으로 들고 갈래요?”하며 은서에게 메론을 준다. 주은이가 와서 사과 모형을 든다. 교사는 “1000원 이예요”한다. 주은이가 교사의 손바닥을 친다. 주은이는 과일 바구니 앞으로 가더니 교사처럼 무릎에 바구니를 올려 두고는 “언마요?, 언마요? 언마대요?”하며 빵을 들어 보이며 “빵, 빵, 빵”한다. 교사가 “얼마예요?”하자 “따천원”한다.

(관찰, 2008. 11. 25. 은서: 25개월, 주은: 25개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

이교사는 은서가 과일바구니를 든 것을 보고, 과일장수 역할로 개입하였다. 과일을 파는 역할을 통해 과일의 이름, 과일의 가격, 과일 장수의 역할 등을 영아들에게 보여주었다. 주은이는 교사의 역할을 모방하며 흉내 내려 하였다. 교사는 주은의 의도를 파악하고 놀이의 주도권을 주은에게 넘기며 자신의 역할을 변경하였다.

이교사와 주은이 쌓기놀이방에서 자석블록으로 마이크를 만든다. 교사가 마이크를 들고 “여우야 여우야 뭐하니?”한다. 주은이가 “밥 먹는다”한다, 교사는“무슨 반찬?”하자, 주은이는 “김~치”한다. 교사가 “많이 먹었니, 조금 먹었니?”하자 주은이는“마니 먹었다”하며 서로 마이크를 넘겨주면서 노래한다. 교사는 옆에서 블록 놀이하는 현석에게 “현석아, 현석아 뭐하니?”한다. 현석이는 작은 소리로 “밥 먹거”한다. 교사가 다시 “밥 먹는다”하며 노래해준다. 슬기도 마이크를 만들어 “현석아, 현석아 뭐하니?”한다. 교사는 “이번에는 슬기 불러줘야지~”하며 슬기의 이름을 넣어 불러준다. 주은이가 “선생님~”하고 부른다. 주은이가 “엄마 좋아 아빠 좋아”한다. 교사는 “엄마 좋아 아빠 좋아 노래할거야? 한번 해봐”하며 마이크를 내민다. 주은이 마이크를 잡고 노래한다. 슬기는 “아빠가 출근할 때 뽀뽀뽀, 엄마가 안아줘도 뽀뽀뽀”한다. 아름이가 옆에서 부른다. 슬기가 “하지 마”한다. 교사가 “같이하면 더 재밌어”하며 같이 부른다. 아름이와 슬기가 같이 부른다.

(관찰, 2009. 1. 22.)

주은: 27개월, 슬기: 35개월, 현석: 25개월, 이교사. 간식 후 휴식시간)

자석블록은 둥근 모양과 긴 원통 모양으로 되어 있어 영아들이 마이크라고 하면서 입에 대고 말하는 흉내를 내곤 했었다. 학기 초와 달리 영아들의 언어표현이 많아지면서 교사는 영아의 언어발달을 도울 수 있는 활동을 놀이 중에 의도적으로 실시하고 있음을 느낄 수 있었다. 위의 사례에서도 이교사는 마이크를 만든 후 말 놀이를 할 수 있는 노래를 시작했다. 교사의 의도대로 언어표현이 가능해진 영아들은 자신의 생각을 노래에 담아 표현하였고 서로 대화하듯이 말하기를 연습하면서 언어발달을 꾀할 수 있었다. 교사의 주도로 시작된 놀이는 다른 노래를 부르길 원하는 영아들의 요구에 따라 영아들이 주도하는 놀이로 변화되었다. 교사 주도적으로 시작되는 놀이 제안은 교사의 의도에 따라 다양한 사건들을 만들어 갔다. 교사와 함께 다양한 사건들을 주제로 놀이하는 경험은 영아들에게 주변 세상을 이해하는 통로가 되기도 하였다

친구들과 밀가루 반죽놀이를 하다가 반죽 속에 여러 가지 물건을 숨기고 “뭐게~ 만져봐!”하며 찾아보기 놀이를 했어요. 민재가 교사에게 “뭐 있게~”하며 밀가루 반죽을 건네 줬어요. 아무리 만져 봐도 없어서 “아무 것도 없네”했더니 “아니야, 파란색 있어”하네요. 다른 색깔의 밀가루 반죽을 숨겨 놓았더라구요.

(대화수첩, 2009. 1. 21. 어린이집에서 민재 가정으로. 민재: 31개월)

대화수첩의 내용을 보면, 민재는 교사의 주도로 시작된 놀이를 함께 하는 경험을 통해 교사가 알려준 놀이방법이 아닌 새로운 놀이방법을 생각해 내고 교사에게 놀이를 제안하는 것을 알 수 있다. 이처럼 교사의 영아 놀이에 대한 개입은 영아들에게 다양한 의미를 주었다.

### (3) 자신을 알리려는 영아와 소통의 주체임을 인식시키려는 교사

영아들은 교사의 제안에 반응하고 수용하는 자세를 보이던 것에서 자신의 주장이나 생각, 느낌을 표현하기 시작하며 독립된 존재임을 확인받으려는 의도를 보였다. 교사는 영아들의 변화를 이해하고 영아 스스로가 소통의 주체임을 인식시켜 주려는 의도를 보였다. 교사의 이러한 의도는 영아들의 성취를 격려하고 선택의 기회를 제공하며, 영아의 자기주장 표현을 지원해주는 모습으로 나타났다.

#### 가. 자립의지를 지원하며 성취를 격려하는 교사

슬기가 공을 굴리며 놀고 있다. 공이 바닥에 굴러 수아 쪽으로 갔다. 슬기는 빨리 달려가 공을 잡는다. 수아가 슬기를 쳐다보더니 공을 잡는다. 서로 뺏기지 않으려는 듯 힘을 주어 공을 잡고 있다. 수아가 “으응~”하고 소리를 내자 슬기는 수아의 오른 팔을 꼭 잡는다. 수아가 “아양~”하며 울자 이교사가 온다. 이교사는 “슬기야~ 그러면 친구 아프잖아~”하면서 “수아야! 여기도 있네”하며 교구장에 있는 다른 공을 준다.

수아는 교사가 주는 공을 잡으며 슬기 공에서 손을 놓는다.

(관찰, 2008. 3. 12. 수아: 21개월, 슬기: 25개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

수아, 주은이 인형을 갖고 교사 옆에 앉아 있다. 주은이가 교사에게 “업어주세요” 한다. 이교사가 “포대기 가져와야지”하자 포대기를 찾으러 간다. 수아가 “나도 업어주세요”하며 옆에 있는 보라색 보자기를 이교사에게 내밀며 “여깁다!”한다. 다시 수아는 조금 떨어진 곳의 분홍색 보자기를 들고 가면서 “이거는 어때~이거 좋아”한다. 이교사가 “그것도 예쁘다 분홍색이 좋아? 예전에는 빨간색 좋아했잖아”하며 포대기를 해준다.

(관찰, 2009. 2. 24. 수아: 32개월, 주은: 28개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

영아들은 무언가를 결정해야 하는 상황에서도 나름대로의 근거에 의해 선택하는 모습을 보였다. 수아는 인형을 업기 위해 보자기를 가져오는 상황에서 자신만의 선택 기준이 있음을 보여주었다. 인형을 업기 위해 ‘아무거나’인 것이 아닌 ‘내가 좋아하는’것으로 보자기를 선택하는 모습을 보였다. 첫 번째 사례에서 학기 초, 서로 공을 가지려다 교사가 제안하는 다른 공을 선택하는 수아의 상황과 비교해 볼 때, 수아는 ‘단순히 놀이만 할 수 있으면’이 아니라 ‘스스로 선택하고 결정하려는’ 자립의 의지를 보이는 것으로 이해할 수 있었다.

이교사가 쌓기놀이방에서 영아들과 종이블록을 한 개 한 개 올리며 성공할 때마다 “와~”하며 소리 낸다. 이교사가 다른 곳으로 간 뒤 슬기는 블록을 다시 쌓는다. 네 개의 블록을 천천히 올려 쌓은 후 슬기는 두 팔을 위로 올리며 “아~데따”하고 말한다. 이교사가 돌아와서 “와~ 누가 한 거야?”하고 말한다. 슬기는 “내가 내가”하며 자신의 가슴을 치면서 팔짝 팔짝 뛰는 모습이다.

(관찰, 2008. 5. 26. 슬기: 27개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

슬기는 자신이 무언가를 해 냈다는 것에 만족감을 표현했다. 슬기의 종이 블록 쌓기는 신중하고 조심스러웠다. 한 개 한 개 집중하며 마지막 블록을 올렸을 때 안도와 함께 해 냈다는 성취감에 양 팔을 위로 올려 기쁨을 만끽했다. 누가 한 것인지를 묻는 교사의 질문에 슬기는 자기 자신을 자랑스럽게 가리키며 자신의 성취가 스스로도 대견한 듯 반응을 보였다. 스스로 해보려고 시도한 일에서 느끼는 성취는 이 시기 영아들에게 자부심을 갖게 하는 데 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다. 혼자 힘으로 해보려는 자립의 시기 동안, 영아들은 성취 경험을 통해 자신의 능력을 시험해보고 자기 자신을 알아가게 된다고 볼 수 있다.

아이들이 놀이 상황을 적극적으로 탐색하며 자신감을 가지도록 돕는 것이 중요한 영아반 교사 역할이라고 생각해요. 아이들이 탐색할 때 따뜻한 눈빛을 보내거나 격려해주거나 어떤 일을 이루어 낸 성취 등을 언어로 표현해주면서 지지해주고 자신감을 갖도록 노력해요.

(교사면담: 이교사, 2008. 3. 21.)

위의 교사 면담에서, 이교사는 영아들이 자신감을 가질 수 있도록 지원하고 격려하는 것이 중요한 교사의 역할이라고 생각하며 실제로 영아들이 성취한 것들에 대해 설명해주고 자신감을 갖도록 노력한다고 하였다. 영아들의 스스로 해 보려는 자립 의지와 성취 경험을 통한 자신감 형성을 돕기 위해 교사들은 어린이집의 일상적인 생활을 통해 영아들에게 선택의 기회를 제공하거나 영아가 스스로 선택하고 시도한 일에 대해 격려와 지원을 아끼지 않았다.

영아들이 오전 울동을 한 후 김교사와 함께 숨쉬기 운동을 하고 있다. 그 사이 다

른 교사들이 교실에 이불을 준비한다. 김교사는 영아들에게 “애들아! 우리 교실에 이불을 깔았네. 왜 깔았을까? 00선생님하고 00선생님하고 00선생님 들어오셔서 쭈욱, 쭈욱 마사지 했었잖아. 오늘도 선생님하고 쓱쓱 쓱쓱 쭈욱 쭈욱 할 거예요.” 영아 마사지를 위해 주임 교사, 간호사, 다른 반 보조교사 등이 교실로 들어온다. 김교사는 “와! 선생님들이 들어오셨네. 채린이는 어느 선생님하고 할 거예요?”하면서 영아들이 손으로 가리키거나 쳐다보면 김교사는 “씨앗반 선생님하고 하고 싶어요?”하고 물어본 후 영아와 교사를 함께 앉게 한다.

(관찰, 2008. 6. 4. 김교사와 영아들. 마사지시간)

5월경부터 영아들은 일주일에 한 번 외부 교사의 지도로 어린이집 교사들과 함께 마사지 활동을 하게 되었다. 영아들은 마사지 활동을 별로 좋아하지 않았다. 마사지를 받지 않으려 다른 곳으로 가버리거나 우는 영아들도 관찰되었다. 몇 번의 마사지 활동을 진행한 후 김교사는 영아들에게 자신이 마사지 받고 싶은 교사를 선택할 수 있는 권한을 주었다. 하고 싶은 교사와 함께 함으로써 영아들의 마사지 활동은 좀 더 편안하게 진행될 수 있었다. 자신이 교사를 선택함으로써 이전의 준비 없이 맞이하는 마사지 활동과는 다른 영아 자신이 이끌어 가는 마사지 활동으로 인식하는 것을 느낄 수 있었다.

아이들이 갑자기 선생님들이 들어오시고 하니까 제 손을 꼭 잡기도 하고 무서워하는 것 같았어요. 그래서 미리 무슨 시간이 될 것인지 얘기하고 어느 선생님하고 할 것인지 아이들보고 선택하게 하니까 전 보다 울거나 불안해하는 경우가 많이 줄어들 것 같아요.

(교사면담: 김교사, 2008. 6. 4.)

영아들에게 선택권을 주려는 교사의 모습은 어린이집 생활 곳곳에서 찾

아볼 수 있었다. 다음 사례에서 보는 바와 같이, 이교사는 활동자료를 사용해야 하는 미술활동시간이나 옷을 갈아입는 시간에도 영아들이 좋아하는 것들을 선택하게하고 다시 한 번 영아들의 선택 기준을 확인해주었다. 이러한 교사역할은 영아들에게 스스로 선택할 수 있는 기회를 제공함과 동시에 ‘내가 좋아하는 것’이 무엇인지, 자신을 인식하는 데 도움을 주었다.

오후 활동을 마무리하며 귀가준비를 위해 영아들이 교사와 옷을 갈아입고 있다. 이교사는 수아의 옷을 갈아입히려고 정리장에서 수아의 옷들을 꺼낸다. 몇 개의 옷을 꺼낸 후 “수아야! 원피스, 바지 입을래?, 빨간 바지와 반팔 입을까? 어떤 것 입고 싶어?”한다. 수아가 빨간색 옷을 가리키며 “이거!”한다. 이교사는 “빨간 색이 좋은가 보구나, 그래 빨간 바지, 반팔 입자!”하며 옷을 갈아입힌다.

(관찰, 2008. 6. 13. 수아: 24개월, 이교사. 귀가 준비시간)

표현놀이방에서 이교사와 영아들은 피망 단면을 물감에 찍어 색도화지에 다시 찍어보는 활동을 하고 있다. 이교사는 영아들과 피망을 살펴보고 색깔도 말해준다. 이교사는 피망으로 도화지에 찍어볼 거라는 설명을 한 후 영아들에게 “어떤 것으로 찍어볼까?”하고 말한다. 아름이는 “난 빨간색 좋아”한다. 이교사가 “아름이는 빨간 색 좋아”하며 빨간 피망을 준다. 채린이가 “나도 초록색 좋아”한다. 이교사는 “그럼 채린이는 초록색”하며 초록 피망을 건네준다. 현석이가 “나도~ 나도~”한다. 이교사는 “현석이는 무슨 색 줄까?”한다. 현석이가 “때또”한다. 이교사는 “이거?”하며 현석이가 바라보는 피망을 가리킨다. 현석이 고개를 끄덕이자, “주황색, 주황색 줄까?”하며 주황색 물감을 찍어준다. 현석이가 받아 찍는다.

(관찰, 2009. 1. 22. 이교사와 영아들. 미술 놀이시간)

교사는 영아들의 자립의지에 대해 스스로 선택할 수 있는 기회 제공과 함께 영아가 스스로 시도한 성과에 대해 성취감을 가질 수 있도록 격려하였다.

오전 자유놀이가 끝나고 이교사는 영아들과 출석을 확인한다. 이교사는 “어떤 친구가 왔나~ 이름 불러 볼거야. 오늘은 사진을 보여주면서 선생님이 ‘선생님은 새싹 반을 사랑해’하면 너희들은 ‘사랑해’하고 말하는 거예요”한다. 교사가 수아의 사진을 보이며 “선생님은 조수아를 사랑해”하자 수아가 고개를 숙인다. 옆에 있던 슬기가 수아의 얼굴을 보며 팔을 머리로 올려 하트모양을 한다. 수아는 교사를 보며 팔을 올리고 “상랑해”한다. 그리고는 자기 발을 만진다. 이교사는 “와! 수아가 전에는 부끄러워요 하고 안 했는데 오늘은 이렇게 손을 올려줬구나, 용기를 냈어요. 잘 했어, 수아가 이렇게 인사해주니까 더욱 기뻐”한다. 다음 사진을 보여주며 “누구지?”하자 채린이가 “인씨”한다. 교사가 “선생님은 이은서를 사랑해”한다. 은서는 다른 곳을 쳐다본다. 교사는 “아이! 부끄러워요. 애들아! 오늘은 은서가 변기에 쉬야도 했어요 이제 많이 많이 클 것 같아요. 변기에 쉬야도 점점 더 잘할 수 있을 것 같아요”한다.

(관찰, 2008. 6. 4. 이교사와 영아들. 출석 확인 시간)

교사와 영아들은 오전 자유놀이시간이 끝나면 다 같이 모여 출석을 확인했다. 커다란 영아의 사진이 붙여진 출석카드를 넘기며 이교사는 영아들을 하나씩 불러주며 새로운 방법들로 출석을 확인했다. 집단 활동에 익숙하지 않은 영아들은 또래와 함께 모이는 시간에 혼자 손을 들거나 대답을 하는 것을 수줍어하기도 하였다. 수아의 경우도 교사와 개별적으로 놀이할 때와는 다르게 출석시간에 자기를 표현하는 것을 수줍어하는 듯 보였다. 그러나 힘들게 표현한 수아의 행동을 교사는 놓치지 않고 격려하며, 수아의 행동을 통해 교사가 너무 기쁘다는 것을 알려주었다. 은서의 경우, 교사가하기를 바랐던 행동은 하지 않았지만 교사는 은서의 상황을 이해하고 친구들 앞에서 자신감을 가질 수 있도록 이전의 성취에 대해 격려하고 칭찬해 주었다.

위의 은서의 사례에서와 같이, 이 시기 영아들은 일상생활훈련을 시작하게 된다. 이러한 영아의 발달적 특징과 함께 교사의 격려는 배변조절이나 스스로 음식 먹기 등에서 주로 일어났다. 교사는 격려와 함께 조절능력의 부족으로 일어나는 영아들의 실수를 허용해주면서 영아들이 또 다시 시도해

볼 수 있는 기회를 제공해 주었다.

간식시간에 건호가 간식을 다 먹었다. 김교사가 “건호 혼자서 간식 다 먹었어? 와~ 잘 먹었구나”하자 채린이가 옆에서 “나두 혼자서 먹었어, 나두 혼자서 먹었어.” 한다. 김교사가 “와~ 그랬어, 채린이도 혼자서 다 먹었구나”하고 대답한다.

(관찰, 2008. 7. 14. 건호: 27개월, 채린: 26개월, 김교사. 오전 간식시간)

수아가 화장실에 있는 변기통을 보고 옷을 내리려 한다. 이교사는 수아가 옷을 내리는 것을 도와주고 변기통에 앉힌다. 잠시 후 변기통에 쉬를 하고 수아가 일어났다. 교사들은 “와! 수아 변기통에 쉬했어, 아주 잘했어”하며 박수를 치며 좋아한다. 수아가 이교사와 옷을 입으며 웃는다.

(관찰, 2008. 2. 27. 수아: 19개월, 이교사, 박교사, 김교사. 배변 시간)

낮잠을 자고 일어난 영아들이 자유놀이를 하고 있다. 채린이가 엉덩이를 만지며 인상을 쓰고 박교사에게 간다. 교사는 “어! 채린이 응아했니?”한다. 채린이가 “응”한다. 박교사는 “괜찮아, 선생님이랑 셋자!”하면서 화장실로 데리고 간다.

(관찰, 2008. 4. 7. 채린: 23개월, 박교사. 낮잠 후 휴식시간)

교사는 영아가 시도한 성과에 대한 격려와 함께, 영아들에게 도움을 요청하거나 어떤 일을 시도해보도록 제안하기도 하였다. 영아들은 교사가 자신을 믿어준다는, 든든한 후원에 힘입어 교사의 제안을 따랐다. 이러한 경험은 영아들이 미처 깨닫지 못하는 자신의 능력을 찾아냄으로써 앞으로 더 많은 것들을 시도해 보는 기회를 제공하는 것으로 볼 수 있다. 다음의 사례를 통해, 영아에게 도움을 요청하며 영아들이 무언가를 해 볼 수 있는 기회를 제공하려는 교사의 의도를 살펴볼 수 있었다.

오전 자유놀이가 끝나고 교사는 영아들의 기저귀를 갈아주고 있다. 이교사는 은서의 기저귀를 갈아주려 기저귀같이영역으로 온다. 옆에 있던 채린에게 “채린아! 은서

기저귀 갈아주려 하는 데 매트 좀 갖다 줄래? 여기다 좀 갈아 줄래?”한다. 채린이는 “응”하며 정리장 옆에 있던 매트를 바닥에 옮기며 “여기”하며 바닥에 깔아 놓는다. 이교사는 “채린아! 고마워”한다.

(관찰, 2008. 5. 19. 채린: 24개월, 이교사. 배변 시간)

낮잠시간에 아름이가 먼저 일어난다. 잠시 후 현석이도 일어나 이교사에게 온다. 이교사는 “현석아, 아름아! 친구들아 일어나~ 그러자!”한다. 현석이는 손가락을 들어 영아들을 가리키며 “어~ 어~”소리 낸다. 현석이가 자고 있는 민재 옆에 엎드려 등을 친다. 이교사는 “현석이가 민재 깨웠어요?. 민재야! 간식 먹자”한다. 현석이는 민재 옆에서 “으호호 으호호”웃는다..

(관찰, 2008. 5. 23. 현석: 17개월, 이교사. 낮잠 시간)

## 나. 자기주장을 격려하며 표현의 장을 만들어 주는 교사

오후 간식 시간에 김교사가 민재를 부르며 “민재야! 야쿠르트 먹자”한다. 민재가 “응”하고 간식책상으로 와서 앉는다. 김교사가 “민재, 먹고 세수하자!”한다. 범찬은 고개를 저으며 “응응~”한다.

“이제 민재가 ‘응, 아니오’라는 것에 대해 아는 것 같아요. 전에는 물어보거나 하면 무조건 “응”했는 데 요즘은 하고 싶은 것이나 맞는다고 생각할 때는 “응”하고 그렇지 않을 때는 고개를 젓거나 그래요. ‘예와 아니오’를 언제 사용해야 하는 지, 자신의 생각을 분명하게 표현하는 것 같아요”.

(관찰, 2008. 5. 26. 민재: 23개월. 교사면담: 김교사)

민재는 어린이집에 등원하면 주로 교사와 함께 시간을 보냈다. 교사를 따라다니며 교사가 소개하는 활동을 같이하며 조용하고 자기표현이 적은 편이었다. 위의 사례에서 보는 바와 같이, 김교사는 순하고 자신을 잘 따르던 민재가 ‘싫다’는 표현을 하자 놀라움을 나타내면서도 자연스런 발달 특징으

로 이해하였다.

점심 식사를 한 후 영아들은 교실 밖 복도로 나가 걷기도 하고 자동차를 타기도 하며 놀이한다. 채린이가 자동차를 타고 있다. 박교사가 다가가서 자동차 뒤를 잡고 밀어주려 한다. 채린이는 뒤를 보고는 박교사의 손을 치우며 “아니, 아니, 아니, 내가~ 하께~”하며 혼자 자동차를 탄다.

(관찰, 2008. 3. 14. 채린: 22개월, 박교사. 점심 후 휴식시간)

위의 사례에서 보는 바와 같이, 채린이는 박교사의 도움을 거부하며 혼자서 할 수 있음을 표현했다. 점차적으로 언어표현이 가능한 영아들이 많아지면서 채린의 경우처럼, 자기주장표현은 더욱 빈번하게 나타났다.

슬기가 감각탐색방에서 물감물을 페트병에 담아놓은 놀이감을 들고 놀이한다. 한 개를 혁주가 가진다. 슬기는 “내꺼 내꺼 내꺼”한다. 혁주가 주지 않자 혁주의 발가락을 짹 짹 건다. 혁주가 물감병을 든 손을 멀리 바깥쪽을 향하게 한다. 슬기는 계속 발가락을 짹 건다. 박교사가 지나가다 “슬기야! 친구 그러면 아프잖아”하자 슬기는 “내꺼 내꺼”한다. 혁주가 발을 만지러 물감병을 내려놓자 슬기가 가져간다.

(관찰, 2008. 7. 16. 슬기: 29개월, 혁주: 19개월, 박교사. 오전 자유놀이시간)

이제는 많이 컸는지 여기 저기 스스로 찾아 놀기도 잘 하네요. 친구가 주은이 사과를 먹으려 하자 스스로 “먹지마! 내꺼야”하며 말도 잘 해요.

(대화수첩, 2008. 11. 13. 어린이집에서 주은가정으로. 주은: 25개월)

오랜만에 새짝반 친구들이 다 모이고 함께 놀이도 하니 더욱 신이 난 수아, 이제 옷도 서랍장에서 꺼내주면 혼자 다 입고 “이제 4살이다”하며 자신감 넘치는 모습이랍니다. 자기주장도 강해져서 때론 친구가 도와주려 하면 “싫어!”하거나 “내가 해 줄게!”하면서 친구의 놀이감을 가져가 놀이하는 꽤 많은 모습을 보이기도 해요.

(대화수첩, 2009. 1. 12. 어린이집에서 수아가정으로. 수아: 31개월)

위의 사례에서와 같이, 영아들은 ‘아니’, ‘싫어’, ‘내 것’ 등의 표현을 통해서서 독립된 존재가 되기 위한 준비를 하는 것을 느낄 수 있었다.

교사는 영아들이 보이는 ‘거부’의 의도를 수용하며, 영아에게 자신의 의도를 좀 더 정확하게 드러낼 수 있도록 다양한 방식을 모델링을 통해 보여주었다. 교사는 영아들이 상대에게 자기 소유임을 알리고 거부의사를 나타낼 수 있도록 ‘내거야!’, ‘아니야!’, ‘싫어!’ 등의 표현을 영아 입장이 되어 말해주었다.

소꿉놀이방에 현석이 전화기를 가지고 놀고 있다. 옆에 혁주와 이교사도 앉아 있다. 혁주가 현석이의 전화기를 잡는다. 현석이가 “이야~ 이야~”라며 소리친다. 이교사는 “혁주야 이거 현석이가 먼저 가졌어, 저기 전화기 또 있네, 가서 전화기 또 가져와!”한다. 혁주가 일어나 어항 밑에 있는 전화기를 가지러 간다. 이교사는 현석에게 “현석아! ‘이거 내꺼야’하고 말해”라고 한다. 현석이는 전화기를 귀에 대고는 “으으, 어어~”한다. 이교사가 “엄마, 현석이에요”하자 현석이는 웃으며 “으아, 으아” 소리 낸다.

(관찰, 2008. 3. 26. 현석: 15개월, 혁주: 15개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

이교사는 현석이의 전화기를 혁주가 가지려는 상황에 개입해서 현석에게 ‘내 것’이라고 말하도록 제안했다. 이 시기 현석이는 단어가 나타나는 시기이지만 대부분 소리내기 위주로 의사를 표현하는 것을 관찰할 수 있었다. 영아들이 표현 언어 이전에 수용 언어가 먼저 발달한다는 점을 감안할 때 아직은 표현능력이 부족하지만, 교사는 ‘내 것’이라는 표현을 반복해 줌으로써 영아들이 자기에 대한 인식이나 자기주장에 대한 의미를 이해하도록 도움을 주는 것으로 볼 수 있다.

귀가지도 시간 전에 아름이가 교사와 함께 얼굴을 씻고 로션을 바른 다. 수아가 아  
름이 로션을 만지자 “이야~”하며 소리를 지른다. 수아가 로션을 놓고 다른 곳으로  
간다. 아름이가 옷을 갈아입자 혁주가 아름이 옷을 잡아 당긴다. 아름이가 “어므이,  
어므이”하며 울먹인다. 이교사가 지나가며 “내꺼야~”하자 아름이는 소리를 높여 “내  
꺼야”한다. 혁주가 계속 따라다니자 “으떠야, 으떠야”, “으니꺼 으니꺼”하며 울먹인  
다.

(관찰, 2008. 4. 7. 아름: 22개월, 혁주: 16개월, 수아: 22개월, 이교사. 귀가 준비시간)

이교사가 “내 것이라고 말해”라고 했을 때 영아의 반응은 영아의 월령과  
언어표현능력에 따라 다르게 나타났다. 언어표현이 미숙한 현석과 달리 정  
확하지는 않지만 단어표현이 가끔씩 나타났던 아름이는 교사의 제안을 받  
아들여 또래에게 자신의 소리로 주장하였다. 아직은 서툴고 교사의 말을 기  
억하지 못해 두 번째 주장하기에서는 다른 소리로 표현했지만 아름이는 또  
래가 자신의 것을 가져가려는 상황에서 어떻게 표현해야 하는지를 말할 수  
있었다.

자유놀이 시간 감각탐색방에 김교사가 크레파스와 종이를 갖고 영아들과 앉아 활  
동한다. 김교사는 크레파스의 한 쪽이 깨진 것을 들고는 “누가 크레파스 깨물었어,  
너야?”하며 아름이에게 보인다. 김교사는 얼굴을 옆으로 흔들며 “아니”한다. 아름이  
가 따라한다. 이번에는 슬기에게 보이며 “너야?”한다. 슬기가 가만히 있다. “아니,  
해야지~”하면서 다시 반복한다. 슬기가 “아니”한다. 김교사는 초코렛을 그리며 “누가  
초코렛 먹었니?, 너야?”하며 영아들에게 한 명 한 명 물어본다. 김교사는 영아들이  
말하기 전에 “아니”라고 말하고 영아들은 따라한다. 영아들이 한 번 씹 말해본 후,  
김교사는 다시 사과를 그리며 “누가 사과 먹었니?, 너야?”한다. 이번에 영아들은 교  
사가 말하지 않아도 “아니”한다. 피자를 그리며 “누가 피자 먹었니?, 너야?”하면서  
영아들에게 “아니”라고 말해보게 한다

(관찰, 2008. 5. 26. 김교사와 영아들. 오전 자유놀이시간)

김교사는 영아 한 명 한 명에게 어떤 행동을 했는지를 물어보고 ‘아니’라고 답변하게 하였다. 처음에 영아들은 교사의 질문에 어떻게 말해야 할 지 모르고 당황하는 표정을 지었다. 활동을 반복하며 영아들은 교사의 의도를 알고 반응을 보였다. 영아들은 자신을 표현하고 상대를 조정할 수 있는 자율적, 독립적 표현의 하나인 ‘아니’, ‘싫어’라는 방어적 표현을 교사와의 경험을 통해 익히게 되었다.

지금 우리 아이들이 자기 소유 인식이 강해지고, 자기주장을 하는 시기이므로, 자신들이 할 수 있는 말, 한 단어를 사용해서 짧게라도 말해보고 상황을 해결해 볼 수 있는 기회를 주려고 해요. 그래서 ‘내꺼야’, ‘아니라고 말해’ 이렇게 아이들에게 말해 줘서, 그런 상황이 되면 말해 볼 수 있도록 해요.

(교사면담: 김교사, 2008. 5. 28.)

관찰을 하면서 교사들이 영아를 대신해 자기 소유나 거부 의사를 표현해주는 것을 빈번하게 볼 수 있었다. 김교사와의 면담을 통해, 영아의 발달적 특징을 고려하여 교사들이 의도적으로 이와 같은 표현을 하는 것임을 확인할 수 있었다.

#### **(4) 사회 적응을 시도하는 영아와 사회공동체로 통합시키려는 교사**

영아들의 자기중심적인 성향과 사회적 기술 부족은 다른 사람과의 관계 맺기를 어렵게 하였다. 이러한 문제는 비슷한 수준을 보이는 또래와의 관계에서 더욱 빈번하게 나타났다. 영아들은 또래와의 분쟁을 경험하며 타인에 대한 적응을 시작하였으며, 적응과정의 어려움을 교사에게 표현하였다. 교사는 영아들의 요구를 적극적으로 수용해주며 사회적 관계를 이해할 수 있

도록 노력하였다.

### 가. 또래와의 만남을 기분 좋게 만드는 교사

같은 공간 안에서 놀이하고 생활하는 경험을 통해, 영아들은 또래의 존재를 확인하며 서로에 대해 알아가고 있었다. 교사는 영아들이 또래와 만날 수 있는 기회를 제공함으로써 또래에 대한 관심을 갖도록 하였다. 또한 이러한 만남이 기분 좋은 경험이 될 수 있도록 지원하였다.

민재는 소꿉놀이방 카펫에서 엄마, 이교사와 함께 놀이한다. 교사는 옆에서 소꿉그릇과 숟가락을 들고 있던 수아에게 “수아야! 친구들에게 한 숟갈씩 줄까?”한다. 수아가 옆에 있던 아름, 현석에게 나누어 준다. 교사가 “수아야! 민재도 줘야지~”하자 수아가 민재에게 숟가락을 내민다. 민재는 고개를 숙이고 엄마한테 얼굴을 묻는다.

(관찰, 2008. 3. 12. 수아: 21개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

소꿉놀이방에 있는 민재, 수아, 현석, 아름은 각자의 놀이감으로 제각각 놀이하고 있었다. 이러한 상황에서 이교사는 수아에게 또래와 나누기를 제안했다. 수아는 교사의 제안을 받아들였고 영아들은 서로 만남의 기회를 갖게 되었다. 적응기간을 갖고 있던 민재는 이러한 또래의 행동이 부담스럽게 느껴졌는지 수아의 제안을 받아들이지 못했다.

위의 사례에서 보는 바와 같이, 교사는 영아들에게 함께 할 수 있는 기회를 제공하였다. 교사의 이와 같은 행동은 영아들에게 또래의 존재를 확인할 수 있는 기회를 주려는 것으로 이해할 수 있었다. 또래와의 놀이 기회를 제공하며, 또래에 관심을 갖게 하려는 교사의 의도적 행동은 다음의 관찰 사례를 통해서도 살펴볼 수 있다.

표현놀이방의 ‘그려보세요’판에서 이교사와 영아들이 그리기를 하고 있다. 수아가 소꿉그릇을 들고 와서 이교사에게 “여~, 여~”한다. 교사는 “뭐예요? 선생님 주세요!”한다. 수아가 집게를 그릇에 넣었다 빼서 교사 입 쪽으로 갖다 댄다. 교사는 “와! 맛있다~”하며 옆에 있는 아름이를 보고는 “아름이도 주세요”한다. 수아는 “으응~”하고 인상을 쓰면서 고개를 옆으로 젖는다. 교사가 “왜~ 아름이도 주자!, 아름이 먹고 싶대. 배가 고파요 하나만 주세요!”한다. 잠시 후 수아는 “주께, 주께”한다. 교사는 “즐거예요?”한다. 수아는 집게를 아름이 쪽으로 내민다. 아름이가 입을 벌려 받아먹는 흉내를 낸다. 수아는 다시 교사에게 “줘썬, 줘썬”한다. 교사는 “그래 아름이도 줘어요”한다. 아름이가 소꿉놀이방쪽으로 일어나 간다. 수아는 집게를 들어 보이며 아름이쪽으로 몸을 돌리더니 “아~”, “아~”한다. 아름이는 “아아~”하며 뒷말을 울리며 수아에게 온다. 입을 벌려 받아먹는 흉내를 낸다.

(관찰, 2008. 4. 2. 수아: 22개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

아이들이 서로 놀이할 수 있는 기회를 제공해주려고 노력해요. 만약 A라는 영아가 B라는 영아에게 소꿉음식을 먹여주려 할 때, ‘A가 B에게 주려고 맛있는 포도를 가져왔구나. B는 참 기쁘겠다’, ‘같이 놀이하려고 하는구나’등 이런 식으로 표현해줘요. 그래서 친구들과의 놀이에 더욱 흥미를 갖고 친구에 대해 좋은 감정을 갖도록 해주는 편이에요.

(교사면담: 이교사, 2008. 5. 28.)

이교사와의 면담을 통해, 이교사는 영아들에게 또래에 관심을 가질 수 있는 기회를 제공하는 것에서 나아가 영아들이 또래에 대해 좋은 인상을 받을 수 있도록 서로가 보이는 행동에 호의적인 의미를 담아 표현해주고 있음을 알 수 있었다.

점심을 먹은 영아들이 자유롭게 교실을 다닌다. 현석이가 “응~응~”하며 민재의 손을 잡는다. 김교사는 “현석이가 민재 손 잡았어요? 민재하고 춤추고 싶은가봐!”하

며 “둘이서 둘이 손잡고~”하며 노래를 들려준다. 현석이가 웃으며 손을 옆으로 흔든다. 혁주가 지나가다 현석과 민재를 보고는 “응응”하면서 자기 손을 현석과 민재가 잡고 있는 손 쪽으로 내민다. 교사는 “현석아! 혁주도 같이 춤추고 싶은가봐!”한다. 현석이가 혁주의 손을 잡아준다. 셋은 손을 잡고 흔든다. 현석이가 손을 놓고는 양 팔을 벌려 안아준다. 혁주도 같이 팔을 감싼다. 민재는 팔을 벌리지는 않고 그대로 안겨있다.

(관찰, 2008. 4. 25. 현석: 16개월, 혁주: 16개월, 김교사. 점심 후 휴식시간)

수아가 간식을 먹기 위해 손을 씻고 있다. 혁주가 옆으로 가더니 수아 옷을 만진다. 수아는 “하지마!”라고 말한다. 이교사가 “수아야! 혁주가 수아 옷이 예쁘다고 하네~”라고 말한다. 수아는 혁주를 보더니 “내 옷 이빠? 내 옷 이빠? 내 옷 이빠?”하고는 “이히히~”하고 웃는다. 혁주도 같이 웃는다.

(관찰, 2008. 12. 2. 수아: 30개월, 혁주: 24개월, 이교사. 간식 준비 시간)

위의 첫 번째 사례에서, 김교사는 현석이가 민재의 손을 잡자 그 순간에 개입하여 현석의 행동에 의미를 부여하며 영아들이 좋아하는 울동을 통해 기분 좋은 경험을 하도록 했다. 두 번째 사례에서, 수아는 혁주의 행동에 대해 처음에는 거부적인 반응을 보였다. 이교사가 혁주의 행동이 수아에게 관심을 갖는 것임을 설명해주자 수아는 혁주에게 다시 호의적인 태도로 반응했다. 이 시기 영아들은 미숙한 소통 방식에 의해 또래와의 관계에서 자신의 의도를 충분히 전달하지 못했으며, 이로 인해 서로의 관계가 불편해지기도 하였다. 영아와 또래가 서로의 의도를 충분히 파악하지 못하는 상황에서, 또래의 행동이 호의적인 의도임을 알려주는 교사의 역할은 또래에 대한 관심을 높이고 좋은 친구관계를 만드는 데 중요한 역할을 하고 있었다.

#### 나. 문제 해결을 위한 사회적 기술을 전수하는 교사

영아와 또래는 다양한 경험을 하며 서로에게 적응해 가고 있었다. 이러한 과정을 통해 여러 요인들에 의한 문제들이 나타났다. 발생하는 문제에 대해 영아들은 스스로 해결하려는 의지를 보이기도 하였으나, 영아 혼자서 감당하기 어려운 문제들이 발생하면 교사에게 도와줄 것을 요구하였다. 교사는 영아들의 요구 상황뿐만 아니라 영아와 또래의 분쟁을 목격하게 되는 상황에서 영아와 또래가 함께 할 수 있는 사회적 기술들을 전수하며 스스로 해결해 나갈 수 있는 힘을 가질 수 있도록 지원하였다.

건호가 아름이 머리를 잡아당긴다. 아름이는 “이잉~ 이잉~”하며 소리 낸다. 김교사에게 가서 교사 손을 잡고 건호 쪽으로 향하게 하고는 “찌, 찌, 찌, 찌, 찌찌”한다.

(관찰, 2008. 4. 14. 아름: 22개월, 건호: 24개월, 김교사. 오전 자유놀이시간)

아름이가 책을 보고 있다. 은서가 아름이를 만진다. 아름이가 “야~”하며 은서를 툭 친다. 은서는 옆에 있는 이교사를 보며 자기를 툭 툭 친다. 그리고는 아름이 가슴을 손으로 건드린다.

(관찰, 2008. 5. 30. 은서: 19개월, 아름: 23개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

혁주와 수아가 감각탐색방에 있다. 혁주가 우드블록으로 수아의 손 등을 친다. 수아가 인상을 찌푸리고는 교사를 쳐다본다. 교사가 다른 영아들과 놀이감을 정리하고 있다. 수아는 정리 후 간식책상에 있는 김교사를 보고는 “주니가 때뎠어. 이거구”하면서 우드블록을 가리킨다.

(관찰, 2008. 5. 14. 수아: 23개월, 혁주: 17개월, 김교사. 정리정돈시간)

위의 사례에서 보는 바와 같이, 아름이와 은서는 또래가 자신의 머리를 잡아당기거나 치는 행동을 보이자 교사를 먼저 찾았다. 답답한 자신의 마음을 언어로 표현하지는 못하지만 교사의 손을 또래 쪽으로 가리키거나 상대

또래를 건드림으로써 문제를 일으킨 장본인이 누구인지를 알려 주려는 행동을 보였다. 반면, 언어표현이 가능한 수아는 은서와 아름이와는 다르게 자신을 아프게 한 또래의 이름과 행동을 직접적으로 표현하였다. 영아들은 자신이 직접 문제를 해결하기 힘들다는 것을 인식하고 교사에게 상대의 행동을 일러줌으로써 대신 혼 내주기를 바라는 듯 보였다.

영아들은 또래와의 문제 발생 시 위의 사례처럼 상대의 행동을 교사의 도움을 받아 조정하려는 의도와 함께 상대에게 소리를 지르거나 잡아당기는 적극적인 자기표현을 하기도 하였다. 반면에 울거나 손을 내미는 등의 소극적인 표현으로 상대가 마음을 돌려주기를 바라는 태도를 보이기도 하였다.

주은이 감각탐색방에서 퍼즐 놀이를 하고 있다. 아름이가 옆에 오더니 주은이의 퍼즐을 잡는다. 주은이는 “야~아~, 야~아~”하며 소리를 높게 지르면서 퍼즐을 놓지 않는다.

(관찰, 2008. 6. 25. 주은: 20개월, 아름: 24개월. 오전 자유놀이시간)

교사가 풍선을 불어주면 영아들이 바람을 빼며 풍선 로켓 놀이를 하고 있다. 민재가 들었다가 손을 놓은 풍선을 혁주가 달려가 집어 든다. 민재는 입을 뻐죽 뻐죽 하며 손을 내밀고 가만히 서 있다.

(관찰, 2008. 5. 8. 민재: 23개월, 혁주: 17개월. 탐색 놀이시간)

교사는 영아와 또래간의 문제가 발생하여 영아들이 교사에게 도움을 요청하거나 교사 자신이 문제 상황을 발견하게 되었을 때, 문제가 일어난 상황에 따라 적절한 방법을 제시하며 영아들의 사회 적응을 도와주었다. 영아와 또래관계에서 발생하는 문제는 주로 신체적 접촉이나, 자신의 놀이감을 빼앗아 가는 경우로 나타났으며 교사는 이러한 상황에 따라 차별화된 해결

방안을 제시하였다.

건호가 아름이 머리를 잡아당긴다. 아름이는 “이잉~ 이잉~”하며 소리 낸다. 김교사에게 가서 교사 손을 잡고 건호쪽으로 향하게 하고는 “찌, 찌, 찌, 찌, 찌찌”한다. 교사는 “건호가 아프게 했어?, 건호야! 그러면 아름이 아프잖아~ 그러지 말자!”하며 아름이를 안아준다.

(관찰, 2008. 4. 14. 아름: 22개월, 건호: 24개월, 김교사. 오전 자유놀이시간)

아름이가 책을 보고 있다. 은서가 아름이를 만진다. 아름이가 “야~”하며 은서를 툭 친다. 은서는 옆에 있는 이교사를 보며 자기를 툭 툭 친다. 그리고는 아름이 가슴을 손으로 건드린다. 교사는 “은서야! 아름이가 자기 책을 만져서 속상했나봐~, 아름이 보고 나서 보자. 아름이도 친구 밀면 친구 아프겠지~, 나중에~하고 말로 해야지”라고 말한다.

(관찰, 2008. 5. 30. 은서: 19개월, 아름: 23개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

영아들이 자신을 아프게 한 또래를 가리키며 교사에게 도움을 요청할 때, 교사는 영아들의 감정을 읽어주고 문제를 일으킨 영아들에게는 자신이 아프게 한 또래의 입장에서 생각해 볼 수 있는 해결 방안을 제시하였다. 교사는 영아들이 다른 사람의 감정을 읽고, 상대의 입장에서 생각할 수 있는 감정이입능력을 키울 수 있도록 격려하며 영아들의 사회적응을 도왔다. 문제 상황에서의 이러한 교사의 역할은 다음의 관찰 사례에서도 살펴 볼 수 있다.

아름이가 수레를 타고 교실에서 놀고 있다. 혁주가 자동차를 갖고 놀이하다 몸을 돌리면서 아름이 코에 자동차가 부딪혔다. 아름이가 “으앙~”하고 소리 내 운다. 김교사는 “혁주야! 친구 아프지, 호~ 해주자”하자 혁주는 “호~”하며 얼굴을 아름이 코에 갖다 댄다.

(관찰, 2008. 3. 12. 아름: 21개월, 혁주: 15개월, 김교사. 오전 자유놀이시간)

교사는 영아와 또래가 놀이하는 상황에서 놀이감 등으로 문제가 발생하게 되었을 때, 신체적 접촉 등으로 문제가 발생했을 때와는 또 다른 해결 방안을 제시하였다.

주은이가 감각탐색방에서 퍼즐 놀이를 하고 있다. 아름이가 옆에 오더니 주은이의 퍼즐을 잡는다. 주은이는 “야~아~, 야~아~”하며 소리를 높게 지르면서 퍼즐을 놓지 않는다. 이교사는 옆으로 오면서 “누가 갖고 있었어. 주은이 부터 놀고, 아름아! 저기도 있네”하며 다른 퍼즐을 준다.

(관찰, 2008. 6. 25. 주은: 20개월, 아름: 24개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

혁주가 자동차 그림책을 보고 있다. 민재가 그림책을 가져간다. 혁주가 민재에게 “아, 아”하며 칭얼대는 소리를 한다. 이교사가 혁주와 민재를 보고 다가와서 “자동차 책 갖고 싶었어? 보고 싶었구나, 누가 가지고 있었지?” 민재가 혁주를 손으로 가리킨다. “혁주야, 나 줘. 나 빌려줘”한다. “민재야, 혁주 먼저 보고 혁주가 다 보면, 민재 보자, 그러자”하면서 책을 혁주 쪽으로 건넨다. 민재는 책을 주고 계속 혁주를 쳐다본다.

(관찰, 2008. 6. 25. 혁주: 18개월, 민재: 24개월, 이교사. 점심 후 휴식시간)

위의 사례에서 보는 바와 같이, 이교사는 영아와 또래가 놀이감을 사이에 두고 분쟁이 일어나는 상황에 개입하며 최초의 소유자를 찾았다. 주은과 아름이의 문제 상황이나 혁주와 민재의 문제 상황에서도 ‘누가 갖고 있었는가’로 해결의 실마리를 찾았다. 이러한 해결은 어느 양쪽에서도 이견을 제시하기 어려운 사회적으로 통용되는 해결방안이라고 볼 수 있다. 교사는 영아간의 문제를 양쪽의 수용을 받으며 빠르고 간편하게 문제를 해결하고 있

었다.

교사는 놀이감으로 발생하는 영아와 또래의 문제를 해결하는 또 하나의 방안으로 영아에게 직접적으로 자신의 의견을 전달하게 하였다. 교사는 영아의 물건을 또래가 가져가는 상황과 또래의 물건을 영아가 가져오는 상황에서 표현방식을 달리하여 제안하였다.

민재가 등원하여 이교사와 함께 가방을 열고 정리하고 있다. 혁주와 수아가 옆으로 간다. 수아가 “이거 머야?”하며 민재 가방에 매달린 기차 고리를 만진다. 교사가 “이거? 기차야”한다. 수아는 “찌따, 찌따?”한다. “이거? 이거 기차, 기차야”하고 교사가 다시 말한다. 수아가 기차를 만지자 민재가 울먹이며 “어어어~”하더니 소리 내어 운다. 교사는 “어 그러면 ‘내꺼야, 쥐’ 하는 거야! (손을 모아 시범보이며) ‘쥐’ 해야지, 말로 해야지요. 그냥 울고 있으면 아무도 몰라요”하며 민재에게 얘기한다. 민재는 손만 내민다.

(관찰, 2008. 4. 14. 민재: 22개월, 이교사. 등원시간)

현석이가 갖고 놀이하던 자동차를 혁주가 가져간다. 현석이는 혁주를 쳐다본다. 혁주가 다시 와서 현석이 놀이감을 만지자 현석이가 소리를 높이며 “에~ 에~”하며 울려한다. 이교사는 “그러면, 쥐! 하는 거야”하고 말한다.

(관찰, 2008. 5. 28. 현석: 17개월, 혁주: 17개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

위의 사례에서 보는 바와 같이, 영아의 놀이감을 또래가 가져가는 상황에서 이교사는 좀 더 강하게 표현하도록 제안하였다. 영아들로 하여금 자신의 물건을 허락 없이 가져가는 상황에 대해 분명한 표현으로 요구해야 함을 제안했다. 교사의 이러한 행동은 앞서 이 시기 영아들의 독립적이고 자율적 의지를 격려하며 ‘내 것’에 대한 표현을 제안했던 교사의 의도와 같은 맥락으로 볼 수 있을 것이다. 여기에 덧붙여 교사는 ‘내 것’에 대한 표현과 ‘다시 되돌려 달라’는 분명한 의사를 표현하게 하였다.

주은, 아람이가 앉아 있다. 주은이가 119 구급 자동차에 있는 뽀로로를 가진다. 아람이가 인형을 잡으려고 하자 주은이가 “에~”하며 소리 내고 힘주어 뽀로로를 잡는다. 아람이가 주은이 뺨을 잡는다. 이교사가 “어~ 아람아! 그러면 안돼요”하자 주은이가 “으응~”하며 울려한다. “아람아! 주세요 해야지, 그러면 안돼”한다. 아람이가 손을 모아 내밀며 “떼떼요”한다. 교사는 “응~ 조금 있다 달라고 하자, 지금은 주은이가 논대”한다.

(관찰, 2008. 4. 21. 주은: 18개월, 아람: 22개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

위의 사례에서 보는 바와 같이, 또래가 영아의 물건을 가져가는 상황에서 이교사는 다른 방식으로 개입하였다. 아람이가 자신이 놀이하던 놀이감을 잡으려 하자 주은이는 거부의를 나타냈다. 교사는 아람에게 ‘주세요’라는 표현을 하도록 제안하였다. 다른 사람의 물건을 공유하려 할 때는 공손하게 청유형으로 제안해야 함을 알려주었다. 경험을 통해 ‘주세요’와 손을 모으는 것은 서로 같은 의미를 전달하는 것임을 알게 된 아람이는 손을 모아 말하면서 자신의 의도를 분명하게 전달하려 하였다. 교사의 이러한 행동은 영아들에게 상황에 따라 요구하기의 방식이 다를 수 있음을 알리려는 의도로 볼 수 있었다.

은서는 소꿉방에서 상위에 그릇들을 올려놓는다. 이교사를 보고 “마~ 마~”하며 교사에게 내민다. 교사는 “와~ 이렇게 맛있게 차렸어”한다. 슬기가 은서가 차린 상위에 있는 병을 만진다. 은서가 “아~ 아~”하며 얼굴을 찌푸리며 슬기의 손을 만진다. 교사는 슬기를 보며 “나 하나만 먹어도 돼?”한다. 슬기가 “먹어도 돼?”하고 물어본다.

(관찰, 2008. 11. 25. 은서: 25개월, 슬기: 33개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

이교사는 공손하게 부탁해야 함을 설명하면서 어떻게 하는 것이 공손한 표현인지를 직접 모델 역할을 통해 영아들에게 알려 주었다. 슬기가 은서의

소꿉 그릇을 예고 없이 가져가는 상황에서, 슬기의 입장에서 어떻게 말해야 하는 지 언어적으로 모델링해 주었고 슬기는 이러한 교사의 표현을 그대로 따라하였다.

감각탐색방에 김교사와 채린이 꽃 블록을 갖고 놀이한다. 놀이를 하다 블록을 끼워야 하는 판을 찾는다. “판이 어디 있지~ 어! 아름이가 갖고 있네!” 교사와 채린이는 아름이에게 간다. 교사는 “아름아 이거 같이 해도 될까?” “이거 여기 꽂아서 빙글 빙글 돌리고 싶어”한다. 아름이는 갖고 있던 판을 뒤집어 끼울 수 있는 곳이 위로 오게 한다. 채린이도 “나도 하고 싶어”한다. 주은이도 교사 옆으로 간다. 주은이가 꽃 블록을 잡자 아름이는 “응~”하며 주은이 꽃 블록을 잡는다. 교사는 주은이를 보고는 꽃 블록을 들여보이며, 아름이에게 “이거 해도 돼?”하고 물어본다. 주은이가 교사처럼 “이거 해도 돼?”한다. 채린이 바닥에 있는 꽃 블록을 잡자 아름이가 다시 뺏는다. 교사는 이를 보고 자기가 갖고 있던 꽃 블록을 채린에게 내밀며 “채린이 이거 내가 빌려줄까. 이것도 해볼래?”한다. 아름이가 교사를 보고 채린에게 꽃 블록을 준다. 교사는 아름이를 보며 “채린이 빌려 주는거야?”한다. 아름이가 고개를 끄덕인다. 아름이가 교사에게 큰 꽃블록을 주자 교사는 “응~ 이거 나 주는 거야. 나 이거 갖고 싶었는데, 고마워”한다.

(관찰, 2009. 2. 3. 채린: 33개월, 아름: 32개월, 김교사. 오전 자유놀이시간)

영아와 또래의 놀이를 통한 상호작용이 많아지면서 교사의 모델링도 더욱 구체적으로 나타났다. 김교사는 채린, 아름, 주은과 놀이 활동을 함께 하며 놀이 제안하기, 놀이감 요청하기, 놀이감 나누어주기, 감사의 말 전하기 등 다양한 역할 모델을 보여주었다. 교사와 영아의 이러한 경험은 다른 사람들과의 관계를 어떻게 만들어가는 것이 옳은 것인지, 원만한 관계를 만들기 위해 어떤 노력들을 해야 하는지를 알려줌으로써 영아들로 하여금 사회 적응에 필요한 기술들을 익힐 수 있는 기회를 제공하였다.

교사는 영아들의 사회 적응을 돕기 위해 다양한 방법으로 사회적 기술들을 전달해 주었다. 교사는 이러한 사회적 기술들을 교사가 아닌 영아들 사

이에서 발견하고, 또래를 통한 학습이 일어날 수 있도록 격려해 주었다.

현석, 슬기, 아름이 소꿉놀이방에서 놀이하고 있다. 아름이는 컵에 숟가락을 꼽고서 비비듯이 손을 움직인다. 슬기는 그릇을 들고 있다, 슬기는 아름이의 숟가락을 바라보다가 싱크대 문을 열어보고 냉장고문을 열어보며 두리번댄다. 이교사는 “슬기야! 숟가락 어디 있지? 찾아보자”한다. 아름이가 수저를 슬기에게 내민다. 교사는 “빌려주는 거야? 아름아! 고마워”한다.

(관찰, 2008. 4. 25. 아름: 22개월, 슬기: 26개월, 이교사. 오후 자유놀이시간)

소꿉놀이방에서 아름이는 슬기가 자신처럼 숟가락을 필요로 함을 느끼고 자신의 숟가락을 슬기에게 양보했다. 이교사는 이러한 아름이의 행동을 격려해 주었다. 영아의 발달 특징을 고려해 볼 때, 감정의 기복이 심한 영아들이 자발적으로 표현하는 친사회적 행동은 일시적으로 나타나는 현상일 수 있다. 교사는 영아들이 친사회적 행동을 보이는 순간을 놓치지 않고 격려해줌으로써 영아들의 친사회적 행동이 유지될 수 있도록 노력하였다.

요즘, 친구들에게 관심 보이며 놀이감을 같이 갖고 놀고 싶을 때 뺏다가도 선생님 이 방법을 알려주면 다시 친구에게 동의를 구하는 슬기. 집에서도 원하는 것을 소리 지르지 않고 손짓이나 짧은 말로 표현해 보도록 알려주시면 더 멋진 슬기가 될 거예요.

(대화수첩, 2008. 3. 28. 어린이집에서 슬기 가정으로. 슬기: 24개월)

친구들과 놀이할 때 소리를 잘 지르곤 해요. 팔짱을 끼고 인상을 쓸 때에는 선생님도 종종 겁먹는답니다. 그럴 때는 “친구들에게 이렇게 얘기해 주는 거야”하고 말해주면 “네”하고 대답도 잘해요. 가정에서도 친구와 놀이할 때 긍정적인 상호작용을 계속해서 알려주시면 더욱 멋진 채린이가 될 거예요.

(대화수첩, 2008. 4. 2. 어린이집에서 채린 가정으로. 채린: 23개월)

아이들 사이에서 문제가 생기면 “누가 먼저 하고 나서 누가 하면 모두 다 할 수 있어”, “그냥 가져가면 안 돼지~ 빌려 달라고 하는 거야.” 이런 식으로 아이들에게 얘기해요. 또래와 상호 작용할 수 있는 기술을 알려주는 것도 중요한 교사 역할인 것 같아요.

(교사면담: 이교사, 2008. 3. 21.)

교사는 영아의 사회적응을 위해, 좋은 또래 관계를 만드는 것을 시작으로 다양한 사회적 기술들을 전수하며 영아들을 지원하였다. 교사는 이 시기 영아들의 사회 적응을 위해 또래와의 상호작용 기술이 필요함을 느끼고 있었으며 이러한 교사의 생각은 이교사와의 면담을 통해서 파악할 수 있었다. 또한 영아들의 긍정적인 상호작용 기술들이 지속적인 격려를 받을 수 있도록 가정과의 연계를 도모하였다.

## 2) 영아의 의사소통 특성에 따른 교사 역할

이 시기 영아들은 비언어적 소통방식과 언어적 소통방식을 혼용하며 자신들의 의도를 표현하였다. 영아들이 사용하는 몸짓과 소리내기뿐만 아니라 미숙한 형태의 언어사용은 영아와 의사소통하는 교사에게 특별한 역할을 요구하였다. 영아 교사들은 이러한 역할을 수행하며 서로 대립되는 양상들에 갈등을 경험하게 되었다.

### (1) 영아의 의도를 대변해주는 교사 역할

아름이가 오늘 점심 먹고 복도로 나가면서 친구 손을 잡고 싶었는지, 친구의 손을 잡았는데 그 친구가 아름이 팔을 물고 말았어요. 기분이 안 좋았는지, 아름이가 손 잡자는 것을 잘 못 이해한 것 같아요.

(대화수첩, 2008. 4. 29. 어린이집에서 아름이 가정으로. 아름: 22개월)

아름이 가정으로 보내는 대화수첩을 통해, 교사는 영아들이 서로의 의도를 잘 못 이해하게 됨으로써 문제가 발생되었음을 알리고 있다. 교사는 주로 몸짓과 소리내기, 미숙한 언어표현으로 자신의 의도를 전달해야 하는 영아들이 자신의 의도를 파악하는 상대에 따라 의도전달의 성공과 실패가 결정되는 것을 이해하고 있었다. 이러한 교사의 인식은 영아와 또래가 서로의 의도를 전달하는 과정에 참여하여 그들의 생각과 느낌 등을 대신 전달해주는 대변인의 역할로 나타났다.

민재가 갖고 있는 형겔 자동차를 아름이가 뺏는다. 민재는 아름에게 팔을 앞으로 내밀고는 앉아 있다. 옆에 있던 이교사가 “민재 쥐야지”한다. 아름이는 누워서 “아이~ 안테”한다. 교사가 “아름아! 민재 지금 속상하데”하자 아름이가 일어나 앉는다. 교사가 “민재 표정 봐! 너무 속상하데”한다. 민재는 입을 삐죽거리며 눈이 붉어지면 서 얼굴을 다른 쪽으로 돌리며 울려한다. 아름이가 민재에게 자동차를 준다.

(관찰, 2008. 5. 26. 민재: 23개월, 아름: 23개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

민재는 월령에 비해 언어 표현이 거의 나타나지 않았고 대부분 몸짓이나 소리내기 등으로 자신의 의도를 표현하였다. 아름이가 자신이 갖고 놀던 놀이감을 빼앗아 가는 상황에서 민재는 손을 내미는 것으로 자신의 의도를 표현하였다. 아름이는 놀이감을 주지 않고 민재의 표현을 무시했다. 교사는 아름에게 민재의 감정 상태를 대변해주며 중재에 나섰다. 자신의 속상함을 교사가 속 시원히 알려주는 상황에서 민재는 감정에 겨워 얼굴을 붉혔다. 민재의 속상함을 이해하게 된 아름이는 놀이감을 민재에게 돌려주었고 교사는 대변인으로서의 역할을 완수하였다.

교사의 대변인 역할은 상대의 느낌과 생각을 대신 전달해주는 것에서, 상

대의 느낌과 생각을 수정하여 전달해주는 역할을 보여주기도 하였다. 이러한 상황은 주로 문제가 발생될 소지가 있는 경우로 미연에 문제를 방지하려는 교사의 의도를 엿볼 수 있었다.

건호가 소꿉놀이방에서 전화기를 들고 놀고 있다. 현석이가 전화기를 만지자 건호는 전화기를 자기 쪽으로 치운다. 현석이가 건호를 만지려는 듯 손을 위로 올린다. 김교사는 “예쁘다, 예쁘다 해 줄 거야?”한다. 현석이가 건호를 안는다. 건호가 얼굴을 현석이 가까이 대자 현석이가 건호 뺨에 뽀뽀한다. 김교사는 “현석이가 가끔 친구들을 물어요. 지금도 때리려고 한 것 같은 데 예쁘다고 해주니 안아 주세요.”하고 말한다.

(관찰, 2008. 5. 26. 현석: 17개월, 건호: 24개월, 김교사. 오전 자유놀이시간)

건호와 현석의 상황에 이어진 김교사와의 대화에서 김교사는 현석의 몸짓 의도를 깨닫고 현석이가 보여준 몸짓의 의미를 순간 바꾸어 제안한 것임을 알 수 있었다.

채린이가 바닥에 있는 그림책을 잡는다. 현석이가 채린이가 잡고 있는 책을 잡는다. 채린이가 책을 자기 쪽으로 당기자 현석이가 손에 힘을 주고 놓지 않는다. 이교사가 “채린이! 현석이가 같이 들자고 하네, 영차~ 영차~”한다. 채린이는 책을 뺏지 않고 같이 일어난다. 채린이가 웃으며 “영차, 영차”하며 현석이와 함께 책꽂이로 간다.

(관찰, 2008. 3. 26. 채린: 22개월, 현석: 15개월, 이교사. 정리 정돈 시간)

채린이가 정리하려고 잡은 책을 현석이가 잡았다. 채린이가 책을 당기자 현석이는 힘을 주어 포기할 의사가 없음을 표현했다. 채린과 현석의 상황이 문제를 발생시킬 수 있음을 감지한 이교사는 현석의 의도를 변경하여 말해주었다. 채린과 현석은 교사의 말을 수용하고 교사의 의도대로 움직였다.

교사가 영아의 의도를 변경하는 상황은 영아 개인이 아닌 영아와 또래가 함께 하는 놀이 상황에서도 나타났다.

슬기와 채린이 엉덩이를 높게 들고 엎드리면서 서로의 엉덩이를 쳐주는 놀이를 계속하고 있다. 수아가 이들의 놀이를 함께 한다. 현석이도 와서 엎드린다. 슬기가 현석을 보고 “아~”하고 소리 지른다. 혁주가 옆으로 와서 같이 소리 지른다. 현석도 소리 지르기 시작한다. 영아들이 같이 소리를 지르며 웃는다. 이교사가 “어이쿠 시끄러”한다. 교사는 혁주의 입에 손을 대더니 “아바바바”하고 소리 낸다. 영아들이 관심을 보이지 않고 계속 소리 지르자, “너희 이런 소리 낼 수 있어? 똑 딱 똑 딱” 하며 소리 낸다. 슬기가 교사의 소리를 따라한다. 교사가 교실을 걷자 슬기가 따라 걷는다. 혁주도 소리 내며 교사를 따라 다닌다.

(관찰, 2008. 5. 19. 슬기: 27개월, 채린: 24개월, 수아: 23개월, 혁주, 현석: 17개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

슬기와 채린의 놀이에 수아가 들어와 함께 놀이했다. 현석이가 놀이에 들어오려 하자 슬기는 현석을 거부하듯이 소리를 질렀다. 슬기의 소리 지르기를 혁주는 같이 따라하며 소리를 질렀다. 혁주의 소리 지르기는 현석에게도 전이되어 영아들은 서로 동조하듯이 소리를 질러댔다. 서로 마주 보면서 소리를 지르며 웃는 영아들을 관찰하면서 이들의 소리 지르기가 놀이의 의미를 갖는 것으로 느껴졌다.

수아가 “나 잡아봐라”하며 뛰다. 혁주,와 현석이 같이 소리 내며 뛰다. 수아가 뛰고 혁주와 현석은 수아를 쫓아 뛰어 다닌다. 이교사는 주은이와 이야기방에서 책을 보고 있다가 영아들이 뛰어 다니자, “꼭 꼭 숨어라 머리카락 보일라”하며 벽에 눈을 댄다. 아이들이 웃으며 교구장에 가서 얼굴을 묻는다. 교사가 “찾았다”하자 “와!”하며 뛰어온다. 아람이가 오더니 “나? 꼭꼭 숨어라? 숨어?”하며 “꼭 꼭 숨어라 머리 보인다”하며 노래 부른 후 “찾았다”하며 뛰어간다.

(관찰, 2008. 11. 25. 수아: 29개월, 혁주, 현석: 23개월, 이교사. 오전 자유놀이시간)

수아는 영아들에게 “나 잡아봐라!”하며 놀이를 제안했다. 수아가 뛰자 혁주와 현석은 신이 난 듯 웃으며 수아를 따라 뛰었다. 서로를 잡으려고 하는 행동은 보이지 않았지만 영아들은 뛰는 것 자체를 놀이로 느끼고 있었다. 하지만 영아들의 놀이는 교사에 의해 제지당하고 교사가 의도한 다른 놀이로 변경되었다.

교사는 영아들의 행동이 놀이실의 규칙을 어기거나 교실의 분위기를 방해하는 상황으로 판단될 때, 영아들의 놀이 목표들을 수정하여 새로운 목표를 갖는 활동으로 대처하여 제시했다. 영아들은 교사의 새로운 놀이제안을 거부하지는 않았지만 자신들이 처음 시작한 놀이는 사라져 버렸다.

교사에 의한 영아의 의도변경은 어린이집에서 발생할 수 있는 문제들을 방지하는 데 도움이 되었다. 그러나 영아들의 생각과 느낌이 교사의 생각과 느낌으로 변경되는 순간, 영아들은 타인에 의해 자신의 의도가 변경되어 해석됨으로써 자신의 의미를 이해하는 데 어려움을 느끼게 될 수도 있을 것이다.

## (2) 영아의 의도를 파악해야 하는 교사 역할

아이들의 감정 표현 및 의사 표현에 대하여 정확한 의도를 파악하기 어려운 부분이 있어요. 상황에 따라 알기도 하고 손짓이나 몸짓을 보고 대충 추리하기도 하고, 처음에는 힘들었는데 같이 지내다 보니까 아이가 좋아하는 것이 무엇인지, 그 상황에서 주로 어떻게 표현했었는지를 경험하면서 아이들이 하는 표현이 무엇을 의미하는지 조금씩 알게 되더라고요. 아기들도 배고파서 울 때, 응가 해서 울 때, 졸려서 울 때 다 다르다고 하잖아요. 엄마만 알아듣는다고 하더라고요. 그 말이 진짜 맞는 것 같아요. 같이 있다 보면.

(교사면담: 김교사, 2008. 5. 28.)

교사는 언어표현이 미숙한 영아들과의 의사소통을 어렵게 느끼고 있었다. 직접적으로 드러나지 않는 영아의 의도를 파악해야 하는 일은 영아와 오랜 시간을 함께 해온 영아반 교사들에게도 결코 쉬운 일이 아님을 교사와의 면담을 통해 파악할 수 있었다.

민재가 등원한다. 이교사가 “민재 왔어?”하고 민재를 데리고 정리장에 가서 민재 옷을 벗기려한다. 현석이 “아하~”하고 웃으며 민재에게 다가가며 양팔을 내밀며 민재를 잡으려 한다. 교사는 손을 앞으로 내밀며 “거기서, 거기서”한다. 현석이 손으로 두 눈을 가리며 고개를 숙이고 “호~ 응”하며 우는 듯이 얼굴을 찌푸린다. 교사는 현석에게 노래를 불러준다. “안녕 안녕 민재야~ 안녕 안녕 민재야~ 만나서 반갑다. 안녕 안녕 안녕하세요”한다. 현석이는 교사가 “안녕”하는 부분에서는 범찬이 얼굴 가까이 자기 얼굴을 갖다내면서 손을 옆으로 흔든다. “안녕하세요”부분에서는 고개를 숙여 인사한다. 교사가 “현석아! 반갑다고 할 때 민재 잡으면 민재 울어요”하자 현석이는 고개를 끄덕이며 “이히”하고 웃으며 다른 놀이영역으로 간다.

(관찰, 2008. 4. 4. 현석: 16개월, 민재: 22개월. 등원시간)

현석이는 또래들에게 인사 잘하기로 소문난 영아였다. 영아들이 등원할 때마다 교실 문까지 다가가 반갑게 맞이해주는 현석이의 인사성은 영아들의 부모님들도 잘 알고 있었다.

혁주가 등원하면서 엄마가 돌아가려 하자 울면서 엄마에게 매달린다. 혁주 엄마는 “현석아! 현석이 어딴니? 혁주가 인사 안 해줘서 그런가보다. 혁주 좀 데리고 들어가” 소꿉놀이방에서 놀고 있던 현석이는 웃으며 혁주 엄마한테 간다.

(관찰, 2008. 3. 21. 현석: 15개월, 혁주: 15개월. 등원시간)

현석이가 민재에게 보여 준 ‘팔 벌리는’ 몸짓은 그동안 현석이의 상황적 맥락을 고려해 볼 때, 또래에게 반가운 인사를 건네는 의도임을 파악할 수 있었다. 이교사는 민재가 오해할 수 있는 현석이의 행동은 제지했지만 민재에게 반가움을 표현하고 싶은 현석이의 의도를 파악하고 노래를 통해 호의적 표현을 드러내게 하였다. 교사는 상황적 맥락을 고려하여 영아의 의도를 정확하게 파악하고 반응해 줌으로써 교사, 영아 모두 만족스러운 의사소통을 할 수 있었다.

혁주가 쌓기놀이방 교구장위에서 몇 개의 자동차를 올려놓고 굴리며 놀이한다. 한 개의 자동차를 굴리고 있을 때 아람이가 그 중 한 개를 가지고 간식 책상쪽으로 간다. 혁주는 “네~, 네~”하며 돌아보고는 아람이가 있는 쪽으로 뛰어간다. 아람이가 가지고 간 자동차를 “엄머, 엄머”하며 잡는다. 아람이가 “안대, 안대”하자 김교사가 “혁주야 이거 아람이가 놀고 있는거야, 지금 안 돼”한다. 혁주는 곧 쌓기놀이 영역으로 가서 다른 자동차를 굴리며 “치치치치”하며 소리 낸다. 잠시 후에 혁주는 다시 아람이한테 와서 자동차를 들고 간다. 아람이는 “으머, 으머”하며 울먹인다. 교사가 “혁주야, 친구 꺼 가져갈 때 ‘취~ 했어요?’”한다. 혁주는 다시 아람이한테 오더니 자동차를 내밀며 “저”한다. 아람이가 자동차를 받아든다. 교사는 “고마워”하고 말한다.

(관찰, 2008. 4. 7. 혁주: 16개월, 아람: 20개월, 김교사. 오후 자유놀이시간)

혁주는 자신이 갖고 놀이하던 자동차를 아람이가 가지고 가자, 자신의 놀이감을 찾기 위해 아람이에게 갔다. 순순히 내어 주지 않는 아람이와 실랑이를 벌이고 김교사로부터 아람이 놀이감을 가져가는 것으로 오해를 받게 되었다. 잠시 후 자신의 놀이감이 생각난 혁주는 아람에게서 놀이감을 찾아오게 되지만 교사에게 또 다시 오해를 받아 결국 자동차는 아람이가 차지하게 되었다. 지금의 상황에서 만약 혁주가 언어로 자신의 의사를 표현할 수 있었다면, “내가 갖고 놀았던 거예요. 아람이가 말도 안 하고 가져간 거예요.”라고 말하고 싶었을 것이다. 혁주가 느꼈을 억울함을 다른 영아들도

비슷한 상황으로 느끼고 있었다.

교사가 영아와 관련한 전·후 상황을 이해하지 못해 소통의 어려움을 겪게 되는 상황은 다음의 사례에서도 살펴볼 수 있다.

민재가 소꿉방 냉장고를 만지며 놀고 있다. 혁주가 냉장고 옆으로 오더니 냉장고 문을 큰 소리가 나도록 열었다 닫는 행동을 반복한다. 민재는 얼굴을 찌푸리며 “응~ 응~”하며 혁주를 보더니 표현놀이방에 있는 박교사한테 가서 손을 잡는다. 교사가 “어! 왜 그래?”하며 민재가 이끄는 대로 냉장고쪽으로 온다. 민재는 냉장고를 만지며 “응, 응”한다. 교사는 “짱 했어?”하면서 “때찌 때찌”하며 냉장고를 때리는 흉내를 낸다. 민재는 책방 쪽으로 간다.

(관찰, 2008. 3 19. 민재: 21개월, 혁주: 15개월, 박교사. 오전 자유놀이시간)

민재는 자신의 놀이를 방해하는 혁주의 행동이 마음에 들지 않는 듯 보였다. 하지만 혁주에게 불만을 직접 표현하지 못하는 민재는 박교사에게 도움을 요청하였다. 월령에 비해 언어표현이 분명하지 못한 민재는 혁주의 행동을 교사에게 알리고 싶었지만 냉장고 문을 만지며 소리를 내는 것으로 만족할 수밖에 없었다. 상황을 알 수 없었던 박교사는 민재가 냉장고 문을 열고 닫다가 다쳤다고 생각했는지 냉장고 문을 때리는 흉내를 내며 야단치는 모습을 보였다. 자신의 의사를 정확하게 전달할 수 없었던 민재는 교사에게 설명하려는 더 이상의 시도를 하지 않았다.

혁주와 민재가 느꼈을 답답함을 영아와 소통하는 교사들도 느끼고 있었다. 영아들 사이에서 문제가 발생했을 때, 전·후 상황을 파악할 수 없었던 교사들은 문제 해결의 어려움을 느끼고 있었으며 특히 언어표현이 미숙하여 상황 설명을 제대로 할 수 없는 영아들과의 소통은 교사를 더욱 힘들게 했다.

아이들과 소통하면서 아이들이 무엇을 얘기하려고 하는 지 이해하려고 노력해요. 각 영아들의 몸짓, 울음, 표정 등이 반복적으로 어떤 패턴을 보이는 지 유추해 보기도 하고, 문제가 일어난 상황의 전·후 관계를 관찰하거나 해서 아이들이 무엇을 표현하려 하는 지 이해하려고 하는 데 어려운 점이 많아요. 정확한 이해를 위해서는 영아를 개별적으로 세심하게 관찰하는 것이 필요한 것 같은 데 현실적으로 어려움이 많아요.

(교사면담: 이교사, 2008. 6. 25.)

아이들과 교사하고 비율을 볼 때 개별적으로 상호작용하기가 쉽지 않아요. 다른 연령에 비해 보면 보살펴야 할 부분들도 많고 1:5라고 해도 한 반에 10명이 있으면 교사가 둘이라고 하더라도 1:10처럼 느껴질 때가 많아요.

(교사면담: 김교사, 2008. 5. 28.)

교사와의 면담 사례에서 볼 수 있듯이, 교사들은 영아들과의 소통에서 영아가 말하려고 하는 것을 이해하는 것이 중요하다고 생각하고 있었다. 또한 영아들을 이해하기 위해서는 문제가 일어난 전·후 상황을 고려하거나 영아에 대한 개별적이고 세심한 관찰이 필요하다고 인식하고 있었다. 그러나 현실은 그렇지 못함을 이야기 하였다. 교사들이 교사 인식과 현실 적용사이에서 어려움을 느끼고 있음을 면담을 통해 알 수 있었다.

## V. 논의 및 결론

본 연구는 만 1세반 영아와 또래, 영아와 교사와의 의사소통이 다양한 맥락을 통해 어떠한 양상을 보이는 지를 이해하고자 하였다. 연구문제에 따라 논의하고, 이를 토대로 결론을 내려 보고자 한다.

### 1. 요약 및 논의

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 새싹반 영아와 또래의 의사소통은 서로에 대한 관심 드러내기, 놀이기, 문제 해결하기 상황에서 영아들의 소통방식에 따라 다양한 양상으로 나타났다.

새싹반 영아들의 또래에 대한 관심 드러내기는 소통방식에 따라 다르게 나타났다. ‘신체적 접촉’이나 ‘소리내기’ 등을 사용하며 미숙한 표현으로 관심을 드러내기도 하였으며, 언어적 소통방식이 가능한 영아들은 ‘또래 이름 부르기’, ‘상황 물어보기’, ‘친구라고 말하기’ 등 보다 분명하고 직접적인 방식으로 표현하였다. 미숙하게 표현되는 또래에 대한 관심은 영아의 의도가 분명하게 전달되지 못해 또래로부터 수용되지 못하는 상황이 발생했다. 반면 언어적 소통방식으로 분명하게 표현되는 또래에 대한 관심은 영아의 의도를 정확하게 전달할 수 있어 수용되는 경우가 많았으며 긴밀한 또래관계로 발전되기도 하였다. 영아들의 관심 표현하기는 월령의 변화와 함께 진화된 방식으로 변화되었다. 학기 초 비언어적 소통방식으로 또래와의 관계 맺기가 어려웠던 영아들은 언어 표현이 가능해지면서 자신의 의도를 분명하게 전달할 수 있게 되었다.

새싹반 영아들은 또래와의 놀이를 위해 자신의 소통방식에 따라 놀이를 제안하였다. 언어표현이 미숙한 영아들은 놀이감의 기능을 몸으로 표현하며 놀이를 제안하였으며, 언어표현이 가능한 영아들은 놀이를 대표하는 어휘를 사용하며 놀이를 제안하였다. 언어적 소통방식으로 표현되는 놀이제안은 또래로부터의 수용을 높이는 것과 함께 또래에게 놀이주제를 전달할 수 있게 되어 영아가 의도한 놀이를 진행할 수 있었다. 영아들의 놀이는 소통방식에 따라 차이를 보였다. 몸짓과 소리내기를 통해 또래를 모방하는 놀이가 나타났으며, 언어적 표현을 사용하게 되면서 영아들의 상징놀이가 발전되는 모습을 보였다. 비언어적 소통방식을 위주로 사용하는 영아들은 서로의 몸짓을 모방하고 반복하는 모방놀이를 주로 하였다. 반면 언어적 소통방식을 사용하는 영아들의 몸짓 모방놀이는 놀이의 의도가 분명하게 나타났으며, 말소리의 모방에서 또래와 대화하는 언어놀이가 나타났다. 영아들의 상징놀이는 놀이감이 가진 기능을 중심으로 나타났으며, 언어적 소통방식을 보이는 영아들은 현실과 다른 이야기가 있는 상황을 창조하고 이야기 속의 자신의 역할을 만들어내며 발전된 놀이형태를 보였다.

새싹반 영아와 또래가 의사소통하는 과정에는 다양한 문제들이 나타났다. 이러한 문제는 주로 소유권과 관련하여, 또래가 자신의 것을 침범하려는 의도를 보이거나 미숙한 소통방식으로 서로의 의도가 제대로 전달되지 못하는 상황에서 발생하였다. 영아들은 나름대로의 방식으로 문제를 해결하려는 의도를 보였다. 영아들은 몸짓이나 소리의 억양에 변화를 주거나 또래에 대한 미안함을 웃음으로 표현하며 감정을 공유하며 문제를 해결하고자 하였다. 이러한 해결방식은 비언어적 소통방식을 보이는 영아들에게서 주로 나타났으며, 감정을 공유하는 문제해결 방식은 언어로 의사소통하는 영아들에게서도 나타났다. 또한 영아들은 문제를 해결하려는 의도를 언어적 표현을 통해 보다 강하게 전달하였다. 용납할 수 없는 또래의 행동을 핵심적인 어휘를 사용하여 제지하였으며, ‘사과하기’, ‘대안 제시하기’ 등의 사회적 기술을 사

용하여 해결하기도 하였다. 이러한 직접적 표현 방식은 문제해결과 함께 문제를 미연에 방지하는 효과를 보였다.

둘째, 새싹반 영아와 교사의 의사소통 양상은 영아의 발달특징과 관련한 요구 의도와 교사의 수용 의도가 교차하며 나타났으며, 미숙한 소통방식을 보이는 영아의 특성과 관련하여 영아반 교사는 특별한 역할을 하는 것으로 나타났다.

영아의 의존적인 발달 특징은 관심에 대한 요구와 놀이에 대한 요구로 나타났다. 새싹반 영아는 부모와 헤어지는 상황을 비롯한 어린이집의 일상을 통해 교사의 관심을 필요로 하였으며, 새싹반 교사는 영아의 관심 요구를 적극적으로 수용하였다. 교사는 영아의 마음을 위로하고 변함없는 지원을 보내며 영아에게 확신을 갖도록 하였다. 영아들은 자신의 소통방식에 따라 교사에게 놀이를 제안하며 함께 놀이하기를 요구하였다. 교사는 영아의 놀이제안에 의미를 만들며 반응해 주었다. 언어적 표현 없이 놀이감을 내미는 영아의 행동에서 놀이 의도를 발견하고 놀이를 확장시켜 나갔다. 언어표현이 가능한 영아들은 자신들이 하고 싶은 놀이를 직접적으로 표현하며 놀이를 제안했다. 영아가 원하는 놀이를 정확하게 파악한 교사는 영아의 놀이제안을 받아들여 공동놀이자의 역할을 수행하였다. 교사는 영아들이 놀이에 참여하지 못하거나 놀이가 확장되지 못하는 상황에서 놀이를 제안했으며, 영아들에게 새로운 개념을 제공하거나 영아의 발달을 의도하고 주도적으로 놀이를 이끌어 나갔다. 교사와 함께 하는 영아들의 놀이는 놀이의 지속시간을 늘리고 또래와의 상호작용기회를 늘리며, 새로운 개념들을 익힐 수 있는 기회가 되었다.

영아의 독립적이고 자율적인 발달 특징은 자신의 존재를 알리려는 요구로 나타났다. 새싹반 영아들은 자신의 주장이나 생각, 느낌 등을 적극적으로 표현하였다. 교사는 자립의지를 보이며 스스로 해보려는 영아들의 요구를 이

해하고, 영아들의 성취를 격려하고 어린이집의 일상적인 생활을 통해 영아들이 직접 선택할 수 있는 기회를 제공하였다. 교사는 ‘거부’적인 표현을 통해 자기주장을 하는 영아들을 이해하고 영아들이 자신의 의도를 좀 더 정확하게 드러낼 수 있도록 ‘내꺼야’, ‘아니야’, ‘싫어’ 등의 표현을 영아 입장이 되어 말해주며 영아 스스로 소통의 주체임을 확인시켜 주었다.

새싹반 영아는 사회적 적응을 시도하며 적응과정의 어려움을 교사에게 표현하였다. 새싹반 교사는 도움을 요청하는 영아의 요구를 수용하며 영아들의 사회적응을 도왔다. 교사는 영아들이 또래와 만날 수 있는 기회를 제공하며 또래에 대한 관심을 갖도록 하였으며 이러한 만남이 기분 좋은 경험이 될 수 있도록 지원하였다. 영아는 또래와의 문제 상황에서 교사에게 도움을 요청하였고, 교사는 문제가 일어난 상황에 따라 적절한 방법을 제시하였다. 신체적 접촉에 의한 문제 발생 시 교사는 서로의 감정을 공유할 수 있는 기회를 제공하였다. 놀이감으로 인한 문제 상황에서는 최초의 소유자를 찾아 문제를 해결하거나, 영아 스스로 자신의 의견을 전달하는 방법 등을 모델링을 통해 보여주며 다양한 사회적 기술들을 제공하였다.

새싹반 영아들이 사용하는 몸짓과 소리내기뿐만 아니라 미숙한 형태의 언어사용은 영아와 의사소통하는 교사에게 특별한 역할을 요구하였다. 새싹반 교사는 미숙한 소통방식으로 관계 맺기에 실패하고 좌절하게 되는 이 시기 영아들의 문제를 이해하고 영아와 또래가 서로의 의도를 전달하는 과정에 참여하여 그들의 생각과 느낌을 대신 전달해주는 대변인의 역할을 수행하였다. 이러한 과정에서 교사는 영아들의 문제를 방지하기 위해 영아들의 의도를 변경하여 전달하기도 하였다. 또한 새싹반 교사들은 영아의 의도를 파악해야 하는 일을 어렵게 생각하고 있었다. 교사는 영아와의 의사소통에서는 영아와 관련한 전·후 상황을 고려하거나 세심한 관찰이 무엇보다 필요하다고 인식하고 있었다. 그러나 교사들은 개별적 의사소통이 어려운 현실과 관련하여 교사의 인식과 현실 적용사이에서 어려움을 느끼고 있었다.

본 연구에서 나타난 주요 결과를 중심으로 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 새싹반 영아들은 또래에 대한 관심을 보이며 관계 맺기를 시도하였다. 영아들은 몸짓이나 소리내기, 언어적 표현 등 자신들이 표현할 수 있는 소통 방식을 동원하며 또래에 대한 자신의 관심을 드러냈다. 새싹반 영아들이 또래에게 보이는 적극적인 관심 표현은 만 1세 영아들의 발달특징으로 이해할 필요가 있다.

영아들은 생의 이른 시기부터 또래와 관계를 맺는 사회적 능력을 갖게 되며(Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2006), 2세를 전후한 시기에 영아의 관심은 또래에게로 옮겨 간다(김성현, 2004). 이와 같이 새싹반 영아들도 또래에게 관심을 보이며 함께 하려는 모습을 보였으며, 이러한 결과는 영아들이 교사와의 상호작용보다 또래와의 상호작용을 가장 많이 보이며(김난실, 2004), 생후 16~18개월 이후에는 타인과 사회적 관심을 공유하면서 관계를 맺기 위한 의사소통을 많이 한다는 이유진(2006)의 연구결과와도 일치한다. 따라서 새싹반 영아들이 또래에 대한 관심 의도를 다양한 방식으로 표현하려는 모습은 영아기의 자연스런 발달특징으로 이해할 수 있다. 그러나 정미조와 김희진(2009)의 연구에서는 영아기의 일반적인 발달특징으로 영아들이 개별행동을 가장 많이 보이는 것으로 나타나 새싹반 영아들이 또래와 함께 하려는 모습을 보이는 것과 차이를 보였다. 이는 영아와 또래와의 상호작용을 전·후 상황적 맥락을 통해 이해하기 보다는 관계를 맺게 되는 결과적인 행동만으로 보는 것에서 차이가 나타나는 것으로 생각해 볼 수 있다.

새싹반 영아들은 서로에 대한 관심을 다양한 방식으로 표현했지만, 미숙한 표현방식으로 관계 맺기에 실패하는 모습을 보이기도 하였다. 따라서 영아들이 보이는 개별행동을 영아기의 발달특정보다는 상대로부터 수용되지 못하게 되어 나타나는 특징으로 이해할 수 있다. 이는 새싹반 영아들이 또

래의 이름을 부르거나, 친구라고 말하면서 보다 분명하게 관심을 표현하는 상황에서는 관계 맺기에 성공하여 또래와 함께 하는 모습을 보이는 것으로 설명할 수 있다. 따라서 새싹반 영아들이 또래에게 관심을 표현하며 관계 맺기를 시도하는 모습을 통해, 만 1세 영아들이 또래와 함께 하는 행동을 선호하며 함께하기 위한 다양한 시도를 하는 것으로 이해할 수 있다.

둘째, 새싹반 영아들은 또래와의 갈등 상황에서 문제를 해결하려는 의도를 보이며, 교사의 도움 없이도 나름대로의 방식으로 해결하고자 노력하였다. 따라서 문제 해결을 하는 만 1세 영아들의 적극적인 역할에 관심을 가질 필요가 있다.

새싹반 영아들의 의사소통에서 발생하는 문제는 주로 소유권과 관련하여 미숙한 소통방식으로 서로의 의도가 제대로 전달되지 못하는 상황에서 발생하였다. 새싹반 영아들은 감정을 공유하거나 문제를 일으킬 수 있는 또래의 행동을 조정하려는 모습을 보이며 문제를 해결하려는 의도를 보였다. 이러한 새싹반 영아들의 모습은, 영아들이 소유권과 관련한 갈등상황에서 주로 또래를 해하는 신체적인 공격행동을 보이며(박희숙, 2008), 보육시설의 영아들이 문제해결 상황에서 가정에서 양육되는 영아들에 비해 주도적이지 못하다는 최성은(2005)의 연구결과와는 차이를 보이는 것으로 영아들의 문제해결능력에 대한 새로운 시각을 필요로 한다.

새싹반 영아들은 문제 상황에서 몸짓이나 소리의 억양에 변화를 주거나 또래에 대한 미안함을 웃음으로 표현하면서 서로의 감정을 공유하며 문제를 해결하고자 하였다. 이러한 새싹반 영아들의 문제해결방식은, 영아들이 교사의 도움 없이도 비언어적인 전략들을 사용하여 또래 간 갈등을 해결하는 능력을 갖추고 있으며, 갈등으로 놀이가 잠시 중단된 상태에서도 미소를 보이거나 놀이감을 제공하며 다시 놀이를 이어나간다(Verbeek et al., 2000, Haan & Singer, 2003에서 재인용)는 연구결과와 같은 맥락에서 이해할 수

있다. 또한 언어적 표현이 가능한 새싹반 영아들은 문제해결을 위한 핵심적인 어휘를 사용하며 문제를 일으킬 수 있는 또래의 행동을 조정하려는 의도를 보였다. 이는 또래와의 관계에서 자기의 권리를 주장하며, 또래를 조정하고 지시하려는 의도를 더 많이 보인다는 연구들(김성현, 2004; 김정연, 1996)과 일치하는 결과로 볼 수 있다.

Haan과 Singer(2003)는 교사들이 또래와의 갈등을 해결하려는 영아들의 적극적인 역할을 간과하고 있다고 지적하면서, 문제 해결 상황에서 영아들은 교사가 중재하여 협상하는 방식 보다 자신들만의 해결 방식을 더욱 쉽게 수용할 수도 있다고 하였다. 따라서 새싹반 영아들이 또래와의 문제 상황에서 감정을 공유하거나 때로는 또래의 행동을 조정하면서 자신들만의 방식으로 해결하려는 모습을 통해, 만 1세 영아들의 문제 해결 능력을 주시하고 문제 상황에 대한 영아들의 주도적 역할을 새롭게 평가할 필요가 있다.

셋째, 새싹반 영아들의 의사소통은 놀이상황을 통해 활발하게 이루어졌다. 영아들은 또래와 교사에게 자신들의 소통방식에 따라 놀이를 제안하면서 적극적인 소통자로서의 역할을 보여주었다. 따라서 영아들의 활발한 소통의 장이 될 수 있는 놀이시간에 대한 관심이 필요하다.

새싹반 영아들은 놀이시간을 통해, 또래나 교사에게 몸짓과 소리내기, 놀이를 제안하는 언어사용 등 자신들의 소통방식을 통해 함께 하려는 의도를 적극적으로 표현하였다. 놀이시간의 이러한 모습은 영아들의 의사소통이 놀이상황을 통해 더욱 활발하게 나타나며(김금주, 2000), 교사와의 상호작용에서도 다른 요구에 비해 놀이 동참의 요구를 더 많이 표현한다는 최은정, 하지영, 서소정(2009)의 연구와 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 영아들에게 있어 놀이는 영아들의 초기 적응을 돕는 기제이며(차영숙, 2009), 타인과의 관계 맺기를 가능하게 하는 의사소통의 기회를 풍부하게 제공해주는 중요한 수단이 된다고 볼 수 있다.

또 다른 관점으로 김성현(2004)은 영아들의 대상에 따른 의사소통 의도에 대해 영아들이 또래보다는 교사에게 의사소통 의도를 더 많이 표현한다고 보고하면서, 또래와의 의사소통이 활발하게 일어나는 자유놀이 상황뿐만 아니라 일상생활, 집단 활동 등 다양한 상황에서의 의사소통 분석을 원인으로 해석하고 있다. 이러한 결과에 대해 김성현(2004)의 연구가 만 2세 영아를 대상으로 한 것에 관심을 가질 필요가 있다. 만 1세반인 새싹반 영아들은 교사뿐만 아니라 또래에게도 적극적으로 놀이를 제안하며 놀이하려는 의도를 보였다. 따라서 하루의 대부분이 집단 활동보다는 자유놀이 형식으로 이루어지는 만 1세반 영아들에 있어 의사소통의 의도는 교사뿐만 아니라 또래에게도 적극적으로 나타나는 것으로 이해할 수 있다.

영아들의 놀이시간은 활발한 소통의 경험을 가능하게 하며, 이를 통해 놀이 자체의 즐거움과 함께 타인에 대한 이해를 높일 수 있는 기회를 제공한다는 것에서 의미를 갖는다. 이러한 점에서 집단 활동 보다는 자유놀이를 중심으로 하루를 보내게 되는 만 1세 영아들에게 있어 놀이시간이 갖는 의미를 재인식할 필요가 있다.

넷째, 새싹반 영아들의 놀이에 대한 이해와 함께 영아들의 놀이를 지원하는 교사의 역할에 대해 관심을 가질 필요가 있다. 새싹반 영아들은 몸짓과 소리내기를 통해 또래를 모방하며 놀이하기도 하였으며, 언어적 표현을 사용하게 되면서 발전된 형태의 상징놀이를 보이기도 하였다. 새싹반 영아들의 놀이에서 관심을 가질 수 있는 것은 영아들의 상징놀이가 놀이감이 갖는 기능을 중심으로 나타났다는 것이다. 새싹반 영아들의 이러한 놀이 모습은 만 1세 동안 상징 능력이 나타나며 영아 자신을 가장하거나 친숙한 사물들을 관습적인 방식으로 사용하게 된다는 Fogel(1984)의 연구 결과와 일치한다. 또한 만 1세 영아들이 사실과 가까운 주변의 놀이감에 관심을 가지며 이러한 놀이감이 주제를 가지고 가상놀이를 하는 데 도움을 준다(Bronson,

2002)는 관점과 같은 맥락에서 이해할 수 있다.

이러한 놀이특징과 관련하여 새싹반 교사들은 영아들에게 새로운 역할을 제공하며 놀이를 확장시키려 노력했다. 그러나 영아와 놀이를 함께 하는 과정에서 한정된 놀이감을 사용하는 모습을 보이며, 놀이감이 영아 놀이에 갖는 중요성에 대해서는 간과한 부분이 있었다. 영아는 놀이상황에서 자신에게 친숙한 사물을 중심으로 놀이하며 (Lenzine, 1973, Casby, 2003에서 재인용), 영아들이 놀이감의 기능대로 놀이하는 것은 주변세계에 대한 영아의 지식을 보여주는 것이다(Rosenblatt, 1977). 이러한 관점에서 만 1세 영아들의 놀이 경험에서 영아의 주변 사물들에 대한 탐색과 경험 정도가 영아들의 다양한 놀이를 가능하게 하는 요인임을 알 수 있다. 따라서 만 1세 영아를 담당하는 교사들은 다양한 놀이감을 제공하고 놀이감이 갖는 기능을 중심으로 놀이가 진행될 수 있도록 계획함으로써, 만 1세 영아들의 다양한 놀이를 가능하게 할 것으로 본다.

다섯째, 새싹반 교사들은 영아의 놀이제안에 대해 놀이의 의미를 만들어 주며 반응했다. 이러한 교사의 모습은 영아들의 놀이를 확장시켜 준다는 점에서 의미를 갖는다. 그러나 영아들의 놀이제안에 의미를 더해주는 과정에 있어 교사의 신중한 접근이 필요하였다.

새싹반 교사는 영아가 컵을 가져와 교사에게 내미는 상황에서 “누룽지 죽이구나, 와! 따뜻하다”하며 영아가 내민 컵에 의미를 만들며 상징놀이의 시작을 열어주었다. 이러한 상황은 주로 언어적 표현이 미숙한 영아들과의 의사소통에서 주로 나타났다. 영아의 놀이에 의미를 더해주며 놀이를 확장시키는 새싹반 교사의 모습은, 영아반 교사들이 영아의 마음을 언어로 표현해 주면서 영아의 놀이를 확장시켜 준다고 보고한 김경란(2006)의 연구와 일치한다. 그러나 영아들의 특정 놀이양식을 의도적으로 증진하려는 노력은 자연스런 지적, 표현적, 창의적 방법의 발견에 방해가 될 수 있다(Johnson,

Christie, & Yawkey, 2001)는 점에서 영아의 놀이에 의미를 더해주는 새싹반 교사를 비롯한 영아반 교사들의 역할에 대한 새로운 방안 모색이 필요하다.

Fagan(2008)은 영아들이 의사소통상황에서 자신의 의도가 제대로 전달되지 못하고 다른 의도로 해석될 때 자신들의 요구를 단념하고 변경된 의도를 수용하는 경향을 보이는 반면 설명할 기회를 얻게 되면 자신의 의도를 반복해서 표현하는 모습을 보인다고 하였다. 따라서 미숙한 표현방식을 보이는 만 1세 영아를 담당해야 하는 교사는 영아의 행동에 대해 교사의 생각대로 단정 지어 제시하기 보다는 영아가 교사에게 가져온 것이 무엇인지를 먼저 물어보는 태도가 필요하다고 본다. 교사의 질문에 대한 영아의 답변을 제대로 이해할 수 없다면 영아의 표현에서 예측되는 몇 개의 것을 제안하고 선택해 보게 하는 방법도 고려해 볼 수 있다. 이러한 교사의 태도는 만 1세 영아들이 자신이 의도한 대로 놀이할 수 있게 할 뿐만 아니라 자신의 놀이 의도가 어떻게 표현되는 지를 이해함으로써 다음의 놀이상황에서 좀 더 주도적인 놀이 제안을 하는 데 도움이 된다고 본다.

여섯째, 새싹반 영아와 또래가 상호작용을 하며 사회적 관계의 질을 결정하는 데 있어 영아들이 사용하는 소통방식이 중요한 요인으로 나타났다. 따라서 미숙한 의사소통 방식을 보이는 만 1세 영아와 또래가 성공적인 의사소통을 경험할 수 있도록 지원해주는 교사의 중재 역할이 필요하다고 본다.

새싹반 영아들은 비언어적 소통방식과 언어적 소통방식 등 자신이 표현할 수 있는 소통방식으로 또래에 대한 관심을 표현했다. 비언어적 소통방식으로 표현되는 또래에 대한 관심이 영아의 의도가 분명하게 전달되지 못해 또래로부터 수용되지 못하는 것에 비해 언어적 소통방식으로 표현되는 또래에 대한 관심은 수용과 함께 긴밀한 또래관계로 발전하였다.

이처럼 새싹반 영아들과 또래와의 관계 맺기가 소통방식의 차이에 따라

성공여부가 결정되는 것은, 생후 12개월에서 19개월 사이 영아들이 상호작용과정에서 서로의 의도를 이해하지 못하는 상대를 만나게 됨으로써 의사소통에 실패하게 되며(Golinkoff, 1986, Fagan, 2008에서 재인용), 표현 언어 수준이 높은 영아일수록 친사회적 행동을 더 많이 보이며 또래와 긍정적인 방법으로 상호작용 한다(김난실, 이기숙, 2008)는 관점과 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 다시 말해, 영아들이 사용하는 소통방식은 또래관계의 질을 결정하는 중요한 요인이 될 수 있다. 영아의 또래에 대한 관심표현과 수용여부가 또래관계의 질을 결정하며, 영아의 자아정체감 형성에 중요한 영향을 미친다고 볼 때(Smith & Travis, 2001), 영아와 또래와의 의사소통이 성공적으로 이루어질 수 있도록 교사의 적절한 개입과 역할이 요구된다. 이러한 관점과 관련하여, 본 연구에 참여한 새싹반 교사들은 영아들의 의사소통 과정에 개입하여 영아들을 지원하는 모습을 보여 주었다.

새싹반 교사들은 영아들이 또래와 관계를 맺을 수 있는 기회를 제공하며 또래에 대해 좋은 인식을 가질 수 있는 경험을 만들어주었다. 또한 미숙한 소통방식으로 관계 맺기에 실패하고 좌절하게 되는 영아들의 문제를 이해하고, 영아들의 의사소통 과정에 참여하여 그들의 생각과 느낌 등을 대신 전달해주는 대변인의 역할을 수행하였다. 영아들의 의도가 또래에게 전달될 수 있도록 지원한 새싹반 교사들의 모습은 미숙한 소통방식으로 또래관계의 어려움을 겪는 만 1세 영아들의 바람직한 교사역할을 보여주었다고 볼 수 있다.

그러나 세상을 바라보고 해석하는 영아들의 능력이 하루 종일 생활하는 영아교사의 영향을 받게 된다(김현지, 조복희, 2009)는 점에서 새싹반 교사들의 대변인 역할에 대해 관심을 가질 필요가 있었다. 새싹반 교사들은 문제가 발생 될 소지가 있는 상황에서 영아들의 의도를 수정하여 전달하였다. 효과적인 의사소통을 위해서는 자신의 마음속에서 일어나는 변화를 들여다 보고 자기에 대한 이해수준을 높여갈 수 있도록 일찍부터 기회를 제공하는

것이 필요하다(엄은나, 2006). 따라서 교사들이 문제 발생을 줄이고 영아와 또래의 성공적인 관계 맺기를 위해 영아의 의도를 수정하는 것은 신중하게 고려되어야 한다. 교사에 의해 영아의 의도가 변경되어 전달됨으로써, 영아들이 자신의 관점이 아닌 교사의 관점으로 세상을 보게 될 수도 있다는 점을 간과해서는 안 될 것이다. 교사는 영아가 표현하는 소통방식의 의미를 이해하고 영아의 의도를 정확히 파악하고 전달해 줄 수 있도록 노력해야 한다.

일곱째, 새싹반 교사들은 영아들의 문제 발생 시 서로의 감정을 공유하며 해결하게 하거나 놀이감으로 인한 분쟁에서 최초의 소유자를 찾아 해결해 주었다. 또한 사회적 기술들을 제안하며 영아들이 직접적으로 자신의 의사를 표현하여 해결하도록 지원하였다. 사회적 기술을 전수하며 문제를 해결하려는 새싹반 교사의 모습은 영아와 또래갈등과 관련하여 영아교사들은 사회적 기술을 습득할 수 있도록 지도해야 하며(정미조, 김희진, 2009), 예의바르게 말하기, 협상하기 등의 모델이 되어야 한다(Fields & Boesser, 1994, 엄은나, 2006에서 재인용)는 관점과 맥락을 같이한다. 영아와 또래의 문제 상황에서 영아들이 사회적 관계를 맺는 데 필요한 양보, 타협, 대안제시와 같은 사회적 기술을 습득하지 못해 사회적 생활을 하는 것이 쉽지 않다고 볼 때(구수연, 2005), 사회적 기술을 전수하여 영아 스스로 문제를 해결할 수 있도록 한 새싹반 교사의 역할은 중요한 의미를 갖는다.

문제 해결과 관련하여, 새싹반 교사들의 사회적 기술 전수는 영아와 또래의 문제 해결에 도움을 줄 수 있다. 그러나 교사의 가치관이 영아들에게 전달될 수 있다는 점에 관심을 가질 필요가 있다. 새싹반 교사들은 영아와 또래의 문제 상황이 놀이감의 소유와 관련되어 발생되었을 때, 놀이감을 최초로 소유한 영아가 누구인지를 기준으로 문제를 해결하였다. 이러한 교사의 문제 해결 방식은 Test(2006)의 연구에서 개인중심적인 문화권의 교사들이 최초의 소유자를 찾아 영아들의 문제를 해결하려는 태도를 보인 것과 일치

한다. 또한 교사들이 보내는 메시지에는 교사의 기대와 태도가 영향을 준다는 환경이(2006)의 관점과도 같은 맥락에서 이해할 수 있다.

Test(2006)는 문화적 가치는 숨겨져 있는 교육과정으로, 이러한 가치들은 교사와의 상호작용에 의해 영아에게 전달된다고 하였다. 문제 해결에 있어 최초의 소유자가 판단의 기준이 되는 경험은 자기 소유욕이 강한 영아들에게 ‘내가 먼저 가진 놀이감이 곧 내 것’이고, ‘내가 먼저 차지한 곳이 곧 내 것’이라는 가치 기준을 갖게 되며, ‘내 것 지키기’에 몰두하게 되는 것은 아닌지 고려해 볼 필요가 있다. 최초의 소유를 강조할 것인지, 영아들의 함께하기를 제안하며 결속을 강조할 것인지는 교사의 가치판단에 따라 다르게 나타날 것이다. 따라서 교사는 영아들의 문제 해결 과정에 개입하기에 앞서 어떠한 기준을 갖고 영아들에게 제안할 것인지, 교사 자신의 가치 기준에 대한 신중한 판단이 먼저 이루어져야 한다고 본다.

여덟째, 새싹반 영아와 교사의 의사소통에서는 영아들의 발달특징과 관련한 다양한 요구 의도들이 나타났다. 새싹반 교사들은 이 시기 영아들의 발달특징을 이해하고 수용해주는 태도를 보였다. 이와 같은 새싹반 교사들의 모습은 만 1세 영아를 담당하는 교사가 갖추어야 할 역할을 보여주었다는 점에서 의미를 찾을 수 있으며, 만 1세 영아들의 발달 특징에 대한 새로운 인식이 필요하다고 본다.

새싹반 영아들은 부모와 헤어지는 시간이나 어린이집에서의 일상을 통해 울음이나 칭얼대는 등의 표현을 하거나, 혼자 놀고 있는 상황에서 놀이감을 교사에게 보이며 자신의 놀이를 지켜보기를 요구했다. 또한 교사의 선택을 따르던 이전과 달리 스스로 해보려는 모습을 보이며 교사의 제안을 거부하고 자기를 주장하는 모습을 보였다. 만 1세 영아는 탐색적 행동과 애착행동에서 갈등하며, 독립과 의존사이에서 갈등한다(Lieberman, 1993; Watson & Watson, Wilson, 2003, 노희연, 2008에서 재인용). 이러한 관점에서 새싹반

영아들의 모습은 의존적인 성향과 자율적인 성향 사이에서 갈등하는 영아들의 모습으로 이해할 수 있다.

이러한 새싹반 영아들의 모습은 의존과 자율이라는 영아의 발달특성을 보고한 연구들(강정원, 2005; 곽승주, 2003)과 일치한다. 그러나 이들 연구가 만 2세 영아를 대상으로 한다는 점에 관심을 가질 필요가 있다. 다시 말해 의존과 자율이라는 발달 특징을 언급할 때, 그동안 만 2세 영아들의 대표적인 발달특징으로 인식하면서 만 1세반 영아들의 월령과 발달 특징에 대해서는 간과하고 있었다는 점이다. 생후 12개월에서 24개월의 영아를 기준으로 구성되는 새싹반의 경우, 2세반으로 올라가는 시기에 대부분의 영아들은 30개월이 넘어 36개월까지의 월령을 보였다. 따라서 만 1세반 영아들의 발달 특징에 대한 이해는 12개월에서 만 2세를 포함하는 36개월까지의 발달변화를 이해할 필요가 있다.

영아에게 있어 교사의 역할이란 영아의 요구에 따르기에 얼마나 능동적인가 하는 부분이며 이는 곧 교사의 전문적인 역량이 된다(이한영, 2005). 새싹반 교사들은 관심이 필요한 상황에서는 신체적 접촉을 통해 영아의 감정을 읽어주며 달래주었고, 자립의 의도를 보이는 상황에서는 영아가 선택할 수 있는 기회를 제공하고 “내 꺼”, “아니”, “싫어” 등의 구체적 표현을 모델링을 통해 알려주고 따라 해보게 했다. 혼란스럽게 표현되는 새싹반 영아들의 요구 표현을 만 1세 영아들의 과도기적 특성으로 이해하고 적절하게 반응을 한 새싹반 교사들의 모습은 만 1세반을 담당해야 하는 교사의 역할로 이해할 수 있다. 따라서 위로가 필요한 영아에 대한 ‘돌봄’과 자율적 표현에 대한 ‘인정’을 만 1세 영아를 담당하는 교사 역할로 인식할 필요가 있다.

아홉째, 새싹반 교사들이 만 1세 영아와 의사소통하는 데 있어, 미숙한 소통방식을 보이는 영아들의 의도를 파악하는 데 어려움을 느끼는 것으로 나타났다. 교사들이 느끼는 어려움은 영아의 행동과 관련된 전·후 상황적 맥

락을 고려할 수 없는 상황에서 더욱 크게 나타났다. 따라서 만 1세 영아를 담당하는 교사들은 영아의 행동을 관련된 맥락 속에서 이해하는 것이 우선되어야 한다. 또한 이러한 시도가 현실적으로 가능할 수 있도록 교사 대 영아 비율을 낮출 수 있는 제도적 뒷받침이 마련되어야 할 것이다.

새싹반 영아들은 종종 교사로부터 오해를 받기도 하였다. 새싹반 교사들이 전체 영아를 모두 지켜볼 수 없는 상황에서, 영아들이 교사의 주의를 받게 되는 경우는 주로 또래 간 문제가 발생했을 때였다. 이러한 상황에서 새싹반 교사들은 보여 지는 사건을 통해, 예측한 정황을 근거로 하여 문제를 해결하였다. 교사가 영아의 전·후 맥락을 파악할 수 있는 상황에서는 이러한 문제 해결이 영아들에게 만족할 결과를 가져다주었다. 그러나 문제 상황만을 보고 해결되는 상황은 미숙한 표현으로 자신을 해명할 방법이 없는 새싹반 영아들에게는 억울할 수밖에 없는 사건이 되었다.

새싹반 교사들은 영아들을 개별적으로 관찰하고 영아의 상황적 맥락을 고려하여 이해하는 것이 영아를 담당하는 교사의 중요한 역할로 인식하고 있었다. 영아는 전체 맥락으로부터 고립된 개체들이 아니라는 점에서 (Boysson-Bardies, 2005), 새싹반 교사들이 영아의 상황적 맥락을 이해하고 영아와의 개별적 상호작용의 중요성을 인식하고 있다는 점은 의미하는 바가 크다고 할 수 있다. 그러나 교사들은 개별적 의사소통이 어려운 현실과 관련하여 교사의 인식과 현실 적용사이에서 어려움을 느끼고 있었다.

집단보육 상황은 개별적 영아의 욕구나 요구에 민감하게 반응하기에 한계가 있다. 10명의 1세 영아들은 2명의 교사를 공유하여야 하며, 영아들은 자신 앞에 직면한 문제들을 교사가 다가와 상호작용 할 때까지 기다릴 수 없다(이한영, 2005). 교사의 돌봄이 필요한 만 1세 영아들의 경우, 영아와 교사가 개별적으로 상호작용하는 시간은 증가하게 된다. 다시 말해 한 명의 영아와 교사가 상호작용하게 되었을 때, 교사의 돌봄을 받지 못하며 혼자 보내야 하는 영아들의 시간은 그 만큼 늘어나게 된다고 볼 수 있다.

교사와 영아 비율기준에 관한 관련법(영유아보육법 시행규칙 제 10조 1장)을 살펴보면, 만 1세 영아의 경우 교사 대 영아의 비율이 1:5이고 영아 5인 초과 시 교사 1인씩 증원할 수 있도록 되어 있다. 동일한 월령의 영아라 하더라도 발달적 개인차가 크게 나타나는 시기가 영아기이며, 영아를 알게 되는 데 있어 영아들과의 일대일 시간을 최대한 하는 것이 중요한 교사 역할임을 감안해 볼 때(Greenman, 2000, 강정원, 2005에서 재인용), 교사 대 영아 비율을 낮추는 방안이 강구되어야 할 것이다.

교사와 영아의 상호작용 기회를 늘릴 수 있는 방안으로는 만 1세 학급의 보육교사 대 영아 비율을 1:5에서 1:3으로 낮추는 방안이나(김춘희, 1999), 월령간 개인차가 심한 영아의 특성을 고려하여 현재 12개월을 기준으로 학급을 구성하는 것에서 3개월이나 6개월로 구분하여 학급을 편성하는 방법 등도 모색할 수 있을 것이다. 이러한 관점은 영아기는 전·후기의 발달차이가 크기 때문에 영아의 월령을 6개월로 좁혀 연구할 필요가 있다고 밝힌 김명순, 이가현(2009)의 연구와 만 1세반이라는 특성은 다른 연령에 비해 발달의 변화가 급격하게 일어나며 월령 간 개인차가 심하게 나타난다는 최은정, 하지영, 서소정(2009)의 연구결과로 지지할 수 있다. 또한 영유아교육을 전공한 교사와 함께 전문교육을 받은 보조 교사들의 적극적 활용도 고려해 볼 수 있을 것이다. 이처럼 새싹반 교사들이 만 1세와 의사소통하며 느꼈던 영아에 대한 세심한 관찰과 개별적 상호작용의 중요성에 대한 인식이 현실적으로 실현될 수 있는 제도적 방안 모색이 필요하다.

## 2. 결론 및 제언

본 연구에 대한 결론을 내리고 이를 토대로 후속 연구를 위한 제언점을

제시하고자 한다.

첫째, 새싹반 영아와 또래의 의사소통은 서로에 대한 관심 드러내기, 놀이하기, 문제 해결하기 상황에서 영아들의 소통방식에 따라 다양한 양상으로 나타났다.

새싹반 영아들의 또래에 대한 관심 드러내기는 소통방식에 따라 다르게 나타났다. ‘신체적 접촉’이나 ‘소리내기’ 등을 사용하며 미숙한 표현으로 관심을 드러내기도 하였으며, 언어적 소통방식이 가능한 영아들은 ‘또래 이름 부르기’, ‘상황 물어보기’, ‘친구라고 말하기’ 등 보다 적극적이고 직접적인 방식으로 표현하였다. 언어적 소통방식으로 분명하게 표현되는 또래에 대한 관심은 영아의 의도를 정확하게 전달할 수 있어 수용되는 경우가 많았으며 긴밀한 또래관계로 발전되기도 하였다. 이와는 달리, 영아의 미숙하게 표현되는 관심 드러내기는 또래와의 관계 맺기를 힘들게 하는 요인이 되었다. 따라서 또래와 성공적으로 관계 맺고 유지해 나가는 데 도움을 주는 교사의 중재적 역할이 의미를 갖는다.

새싹반 영아들은 또래와의 놀이를 위해 자신의 소통방식에 따라 놀이를 제안하였다. 영아들의 놀이는 서로를 모방하고 현실을 가상화하며 새로운 역할들을 만들며 다양한 놀이 형태를 보였다. 영아들은 대부분 놀이감의 기능을 중심으로 주로 놀이하었다. 이러한 영아들의 놀이 특성과 관련하여 다양한 놀이감을 경험해 볼 수 있는 놀이 제공이 요구된다.

새싹반 영아와 또래가 의사소통하는 과정에는 다양한 문제들이 나타났다. 영아들의 문제는 주로 또래가 자신의 것을 침범하려는 의도를 보이거나 미숙한 소통방식으로 서로의 의도가 제대로 전달되지 못하는 원인으로 발생하였다. 영아들은 소리의 억양에 변화를 주거나 감정을 공유하는 몸짓이나 언어를 사용한 직접적 표현으로 주도적으로 문제를 해결하고자 하였다. 따라

서 영아들이 문제 해결에 있어 주도적 역할을 할 수 있음을 인식하고, 또래와의 문제 발생 시 영아 스스로 문제를 해결해 볼 수 있는 기회를 제공하는 것이 요구된다.

둘째, 새싹반 영아와 교사의 의사소통 양상은 영아의 발달특징과 관련한 요구 의도와 교사의 수용 의도가 교차하며 나타났다. 또한 새싹반 교사들은 영아와의 의사소통에서, 미숙한 소통방식을 보이는 영아의 특성과 관련하여 특별한 역할을 나타냈다.

새싹반 영아들은 부모와 헤어지는 시간이나 어린이집에서의 일상을 통해 교사에 대한 관심을 받고자 했다. 또한 자신의 주장이나 생각, 느낌 등을 적극적으로 표현하였다. 새싹반 교사는 이러한 영아들의 발달적 특징을 이해하고 관심이 필요한 상황에서는 신체적 접촉을 통해 영아의 감정을 읽어주며 달래주었고, 자립 의지를 보이는 상황에서는 영아가 선택할 수 있는 기회를 제공하고 “내 꺼”, “아니”, “싫어” 등의 구체적 표현을 모델링을 통해 알려주고 따라해 보게 했다. 새싹반 교사의 이러한 모습은 의존과 자율이라는 과도기적 특징을 보이는 영아들을 수용하는 바람직한 역할로 시사 하는 바가 크다고 할 수 있다.

새싹반 영아들은 자신의 소통방식에 따라 교사에게 놀이를 제안하며 함께 놀이하기를 요구하였다. 새싹반 교사는 영아의 행동에서 놀이 의도를 발견하고 놀이를 확장시켜 나갔으며, 영아 자신이 원하는 놀이주제를 제안하는 영아들에게는 공동놀이자로서의 역할을 수행하였다. 교사는 영아들의 놀이 참여나 새로운 개념을 제공하려는 의도를 보이며 놀이를 제안하고 주도적으로 이끌어 나갔다. 교사와 함께 하는 영아들의 놀이는 놀이의 지속시간을 늘리고 또래와의 상호작용기회를 늘리며, 새로운 개념들을 익힐 수 있는 기회가 되었다. 그러나 미숙한 표현으로 놀이를 제안하는 영아에 대해 놀이의 의미를 더해주는 교사 역할은 고려해 볼 필요가 있었다. 영아가 의도하는

놀이에 대해 표현해 볼 수 있는 기회 제공은 다음의 놀이 상황에서 좀 더 주도적인 놀이제안을 가능하게 할 것으로 본다.

새싹반 교사는 사회 적응을 시도하며 적응과정의 어려움을 표현하는 영아들의 요구를 수용하였다. 교사는 영아들이 또래에 대해 좋은 인식을 가질 수 있도록 기회를 제공하였으며, 또래와의 문제 상황에서는 상황에 따라 적절한 방법을 제안하였다. 신체적 접촉에 의한 문제 발생 시 교사는 서로의 감정을 공유할 수 있는 기회를 제공하였다. 놀이감으로 인한 문제 상황에서는 최초의 소유자를 찾아 문제를 해결하거나, 영아 스스로 직접적으로 자신의 의견을 전달하는 방법 등을 모델링을 통해 보여주며 다양한 사회적 기술들을 제공하였다. 이러한 교사의 문제 해결 방식은 영아에게 전수되는 것으로 교사의 가치 판단에 대한 신중한 검토가 필요함을 확인할 수 있었다.

새싹반 영아들이 사용하는 미숙한 형태의 소통방식은 영아와 의사소통하는 교사에게 특별한 역할을 요구하였다. 새싹반 교사는 미숙한 소통방식으로 관계 맺기에 실패하는 영아들의 문제를 이해하고 영아의 의도를 전달해주는 대변인의 역할을 수행하였다. 교사는 영아들의 문제를 방지하기 위해 영아들의 의도를 변경하여 전달하기도 하였다. 이러한 교사의 태도는 영아들이 교사의 관점으로 세상을 이해하게 함으로써 영아들의 자기 인식에 방해가 될 수 있다는 점에서 신중한 접근이 필요하며, 정확한 영아의 의도 파악이 우선되어야 함을 확인할 수 있었다. 새싹반 교사는 영아와의 의사소통에서 영아와 관련한 전·후 상황을 고려하거나 세심한 관찰이 무엇보다 필요하다고 인식하고 있었다. 그러나 개별적 의사소통이 어려운 현실과 관련하여 교사의 인식과 현실 적용사이에서 어려움을 느끼고 있었다. 교사 대 영아 비율의 조정, 월령 별 학급 구성, 전문적 보조 교사의 활용 등 만 1세를 담당하는 교사를 지원하는 제도적 지원이 필요함을 확인할 수 있었다.

본 연구는 문화기술적 연구방법을 통해 만 1세반 영아와 또래, 영아와 교

사의 의사소통이 다양한 맥락을 통해 어떠한 양상으로 나타나는 지를 심층적으로 이해하고자 하였다. 본 연구를 통해 연구자는 만 1세 영아들이 다양한 상황에서 또래와 관계를 맺기 위한 의도를 보이며, 나름대로의 방식으로 적극적으로 의사소통하는 것을 확인할 수 있었다. 특히 영아들의 의사소통 방식이 영아와 또래의 관계 맺기에 중요한 변인임을 확인할 수 있었다. 또한 영아와 교사의 의사소통은 영아들의 발달적 특징에 따라 다양한 양상으로 나타남을 확인할 수 있었으며, 만 1세 영아와 의사소통하는 교사들이 영아들의 의도를 파악하고 적극적으로 상호작용하기 위한 역할을 수행하면서 경험하는 어려움을 파악할 수 있었다. 그러나 본 연구에서 숙고되지 않았던 몇 가지 측면을 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 만 1세반 학급의 전체 영아들을 대상으로 영아와 또래, 영아와 교사의 의사소통 양상을 살펴봄으로써, 만 1세 영아들의 의사소통에 대한 이해를 도울 수 있었다. 후속연구에서는 특정 영아 개인에 대한 의사소통 양상을 심층적으로 탐구해 봄으로써 소통방식이 변화되어 가는 과정에 따른 의사소통 양상을 이해하는 데 도움이 되리라 생각한다.

둘째, 자료 분석 과정에서 영아의 기질과 성격에 따른 개인적 특성에 대한 변인을 심도 있게 고려하지 않았다. 본 연구가 진행되면서 영아들의 개인적 특성에 따라 상대에 대한 의도적 의사소통 양상에 차이를 보이는 의미 있는 상황들이 관찰되었다. 따라서 후속 연구에서는 영아의 개인적 특성 변인을 고려함으로써 영아와 또래, 영아와 교사의 의사소통 양상을 보다 총체적으로 이해하는 데 도움이 되리라 생각한다.

셋째, 자료 분석 과정에서 교사 변인에 따른 영아의 의사소통 양상을 심도 있게 고려하지 않았다. 영아반의 경우 한 학급에 두 명이상의 교사가 영

아들과 상호작용한다고 볼 때 교사 변인은 영아와의 의사소통 양상에 영향을 주는 요인이 될 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 교사의 상호작용 유형 및 교사 경력 등에 대한 변인을 고려함으로써 교사 변인이 영아의 의사소통에 어떠한 양상으로 나타나는 지를 이해하는 데 도움이 되리라 생각한다.

## 참 고 문 헌

- 강문희, 정정옥, 김승경(2006). **영유아 발달의 이해**. 서울: 신정.
- 강정원(2005). 2세 영아와 교사의 상호작용. **2005년도 한국영유아교원교육 학회연차 학술대회자료집**, 59-79.
- 구수연(2005). 또래관계형성을 위한 2세아의 사회적 행동. **열린유아교육연구**, 10(3), 27-55.
- 권경근, 박선자, 최규수, 김문기, 김하얀, 서민정, 손평효, 이정선, 정연숙, 최동진(2009). **언어와 사회, 그리고 문화**. 서울: 박이정.
- 권혜진, 이순형(2001). 보육시설의 집단 크기에 따른 영아의 또래 및 교사와의 상호작용. **아동학회지**, 22(4), 201-212.
- 곽승주(2003). 영아-교사 간 상호작용에 관한 문화기술적연구. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김경란(2006). 놀이에 나타난 영아의 교사 및 또래와의 관계 탐색. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 김경옥(2005). 영아-교사의 상호작용 유형에 따른 30개월 영아의 언어표현 분석. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김금주(2000). 영아-어머니의 상호작용 유형과 영아의 언어 발달에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김기숙(2004). 12개월, 18개월, 24개월 유아의 의사소통 횟수와 의사소통 기능 발달. 한림대학교 대학원 석사학위논문.
- 김난실, 이기숙(2008). 개인적·환경적 변인에 따른 영아의 또래 상호작용 형태. **유아교육연구**, 28(1), 159-184.
- 김명순(1999). 영아기의 의사소통능력. **삼성복지재단 제7회 학술대회: 올바른 보육은 요람에서부터**, 1-28.

- 김명순, 이가현(2009). 어린이집에서의 24-36개월 영아-교사 간 공동주의와 영아의 어휘력간의 관계. **아동학회지**, 30(5), 155-165.
- 김성현(2004). 만 2세 영아의 의사소통에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김의향(2005). 7~24개월 영아의 의사소통적 몸짓과 어휘습득간의 관계. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 김정선(2003). 화행수행능력발달과정에 관한 연구: 한국인의 의사소통능력 발달단계연구. 한양대학교 한국 교육 문제 연구소.
- 김정연(1996). 대상과 성별에 따른 영아의 언어적·비언어적 상호작용. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김주아(2007). 그림책을 활용한 만 2세 영아의 몸짓 언어 프로그램 개발연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김춘희(1999). 영아보육의 현황과 발전방향에 대한 연구. 연세대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 김현경(2007). 영아반 자유놀이활동시간에 나타난 교사-영아 간 언어적 상호작용 행동유형 및 공동주의에 관한 기초연구. **유아교육연구**, 27(3), 163-189.
- 김현지, 조복희(2009). 영아-교사의 상호작용 증진을 위한 보육교사 교육 프로그램 구성 및 효과성에 관한 연구. **한국생활과학지**, 18(6), 1221-1235.
- 김희진, 김언아, 홍희란(2004). **영아를 위한 프로그램의 이론과 실제**. 서울: 창지사.
- 노희연(2008). 1세 영아의 분리과정과 양육자의 역할 탐색. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 류송미(2001). 유아의 친밀도 및 성과 연령에 따른 또래 간 의사소통전략에 관한 연구. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 마혜진(2005). 영아의 또래 간 갈등에 대한 교사의 개입전략. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 민송이(1994). 탁아교사의 언어유형에 따른 아동의 놀이실 행동. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 박은혜(2007). 영유아 교사의 전문성 함양을 위한 미래방향. 한국유아교육학회 2007년 정기총회 및 정기 학술대회, **한국 유아교육과 보육의 자리 매김 IV**, 67-87.
- 박희숙(2008). 만 2세반 영아의 소유권 갈등과 교사 중재에 관한 질적 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 서하석(2008). **의사소통을 위한 언어와 문화의 이해**. 서울: 한빛문화.
- 서혜석, 김영혜, 강희양, 이난(2009). **의사소통**. 서울: 청목출판사.
- 엄은나(2006). 유아의 의사소통 능력 향상을 위한 프로그램 구성 및 적용 효과. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 여성가족부(2006). **2006년 보육시설 평가인증지침서**. 서울: 여성가족부
- 윤경숙(2002). 영아에 대한 어머니와 교사의 의사소통 비교. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이경우, 김경희(2006). **커뮤니케이션과 대인관계**. 서울: 보고사.
- 이경채(2003). 보육시설 평가인증제에 관한 보육시설 종사자들의 인식 연구. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경하, 임영심(2006). 18~22개월 영아와 교사의 상호작용에 기초한 영아교사의 역할, **유아교육학회집**, 10(1), 55-78.
- 이미란(2000). 사회적 게임에서의 영아-어머니 상호작용. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 이승복(1994). **어린이를 위한 언어획득과 발달**. 서울: 정민사.
- 이영, 이미화(1993). **2세아를 위한 놀이 및 활동**. 서울: 학지사.
- 이영, 이정희, 김온기(2009). **영유아발달**. 서울: 학지사.

- 이영자(2004). **유아 언어발달과 지도**. 서울: 양서원.
- 이영자, 이기숙(1995). **2~3세를 위한 유아교육프로그램**. 서울: 창지사.
- 이유진(2006). 10~24개월 영아의 의사소통과 어머니의 의사소통 및 어머니-영아의 상호반응성 간의 관계. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 이은혜(2000). 아동의 친구 관계에 관한 연구. **아동학회지**, 21(3), 77-95.
- 이완희(2004). 영아반 초임교사의 정체성 형성과정. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 이지연, 이근영, 장유경(2004). 어머니의 책읽기 상호작용 유형이 영아의 초기 어휘발달에 미치는 영향. **한국심리학회지: 발달**, 17(1), 131-146.
- 이차숙(2004). **유아언어교육의 이론적 탐구**. 서울: 학지사.
- 이한영(2005). 1~2세 영아와 교사의 상호작용. **2005년도 한국영유아교원교육학회연차 학술대회자료집**, 31-56.
- 이현경(2008). 영아놀이에서 교사의 개입에 관한 연구. **유아교육학회집**, 12(2), 33-56.
- 임은혜(2005). 영아의 기질에 따른 기관 적응 및 또래와의 비언어적 상호작용에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 임주희(2004). 걸음마기 영아 교사의 역할에 관한 문화기술적 연구. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 임현숙, 배소영, 송승하(2001). 한 낱말 단계 아동의 의사소통 특성 연구. **언어청각장애연구**, 6(2), 313-330.
- 원희정(1991). 유아교육기관의 질이 유아의 어휘발달에 미치는 효과. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 장영희(2000). **영아교육과정**. 서울: 양서원.
- 장영희, 곽승주(2004). 2세 영아-교사 간 상호작용에 관한 문화기술적 연구. **아동학회지**, 25(4), 71-92.
- 장유경(2004). 한국 영아의 초기 어휘발달: 18개월~36개월. **한국심리학회**

- 지: **발달**, 17(4), 91-105.
- 장유경, 이근영, 광금주, 성형란(2003). 어머니의 언어적 입력이 영아의 초기 어휘발달에 미치는 영향. **한국심리학회지: 발달**, 16(4), 227-241.
- 정미조, 김희진(2009). 교사가 인식한 영아-교사 관계와 놀이 시 나타난 영아-교사 및 영아-또래 상호작용. **아동학회지**, 30(3), 99-112.
- 주영희(2000). 유아 언어발달의 사회적 기초. **인천교육대학교 교육논총**, 17, 37-59.
- 차영숙(2009). 영아들의 초기 사회적 삶에 대한 이야기. **미래유아교육학회지**, 16(4), 227-257.
- 최성은(2005). 14개월 영아의 의사소통 방식에 관한 사례연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 최은정, 하지영, 서소정(2009). 보육시설에서의 영아-교사 상호작용과 영아의 발달수준, 교사의 민감성 및 초기 가정환경간의 관련성에 관한 연구. **아동학회지**, 30(2), 71-95.
- 최혜영(2004). 아동의 또래 상호작용과 교사 신념 및 교사행동 간의 관계. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 한경이(2006). 유아-교사의 비언어적 의사소통 활동이 유아의 애착형성과 사회·정서 행동에 미치는 영향. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한은숙(2003). **영유아발달과 교육**. 서울: 정민사.
- Acredolo, L., & Goodwyn, S.(2002). *Baby signs*. New York: McGraw-Hill.
- Albrecht, K., & Miller, L. G.(2001). *Infant and toddler development*. Boston, MA: Gryphone House.
- Bates, E., O'connell. B., & Shore. C.(1987). Language and communication in infancy. In J. D. Osofsky(Ed.), *Handbook of infant development*(2nd ed., pp. 149-203). New York: John Wiley & Sons.

- Berko, R. M., Wolvin, A. D., & Wolvin, D. R.(2003). 언어커뮤니케이션. 이찬규 역. 서울: 한국문화사. (원저 1998 출판).
- Blackwell, P. B., & Baker, B. M.(2002). Estimating communication competence of infants and toddlers. *Journal of Pediatric Health Care*, 16(1), 29-35.
- Blum-Kulka, S.(1987). Indirectness and politeness in requests: Same or different?. *Journal of Pragmatics*, 11(2), 131-146.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K.(2003). *Qualitive research for education: An introduction to theories and methods*(4nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bonson, M. B.(2002). 신생아부터 8세아까지 발달단계로 본 우리 아이들의 놀잇감 선택방법. 이기숙, 오은순 역. 서울: 양서원. (원저 1995 출판).
- Boysson-Bardies, B.(2005). 영아언어의 이해. 강옥경, 김명순 역. 서울: 학지사. (원저 1996 출판).
- Brownell, C. A.(1990). Peer social skills in toddler: Competencies and constraints illustrated by same-age and mixed-age interaction. *Child Development*, 61(3), 838-848.
- Calandrella, A. M., & Wilcox, M. J.(2000). Predicting language outcomes for young prelinguistic children with developmental delay. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 43(5), 1061-1071.
- Caplan, M., Vespo, J., Pederson, J., & Hay, D. F.(1991). Conflict and its resolution in small groups of one-and two-year-olds. *Child Development*, 62(6), 1513-1524.
- Capirei, O., & Iverson, J. M.(1996). Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child Language*, 23(3),

645-673.

- Casby, M. W.(2003). The development of play in infants, toddlers, and young children. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4), 163-174.
- Cook, J. L., & Cook, G.(2005). *Child Development*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Creswell, J. W.(2010). *질적 연구방법론 -다섯 가지 접근-*. 조흥식, 정선욱, 김진숙, 권지성 역. 서울: 학지사. (원저 2007 출판).
- Dore, J.(1975). Holophrases, speech acts, and language universals. *Journal of Child Language*, 2(1). 21-40.
- Douville-Watson, L., Watson, M., & Wilson, L. C.(2002). *Infant's and toddlers: Curriculum and teaching(5th ed)*. Baltimore, MD: Thomson Learning.
- Eckerman, C. O., & Didow, S. M.(1996). Nonverbal imitation and toddler's mastery of verbal means of achieving coordinated action. *Developmental Psychology*, 32(1), 141-152.
- Eckerman, C. O., Paderson, J., & Stein, M. R.(1982). The toddlers emerging interactive skills. In Rubin, K. H., & Ross, H. S.(Eds), *Peer relationship and social skills in childhood*. New York: Springer-Verlag.
- Eckerman, C. O., & Stein, M. R.(1990). Nonverbal imitation begets imitation and toddlers generation of games. *Developmental Psychology*, 26(3), 370-378.
- Eckerman, C. O., & Whatley, J. L.(1977). Toy and social interaction between infant peers. *Child Development*, 48(4), 1645-1656.
- Eckerman, C. O., Whatley, J. L., & Kutz, S. L.(1975). Growth of social

- play with peers during the second year of life. *Developmental Psychology*, 11(1), 42-49.
- Fagan, M. K.(2008). Toddlers' persistence when communication fails: Response motivation and goal substitution. *First Language*, 28(1), 55-68.
- Fiske, J.(1990). *Introduction to communication studies*. London: Routledge.
- Fogel, A.(1984). *Infancy: Infant, family, and society*. Saint Paul, MA: West Publishing.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lieshout, R., & Duff, D.(2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5), 1101-1114.
- Goldin-Meadow, S.(2000). Beyond word: The important of gesture to researchers and learners. *Child Development*, 71(1), 231-239.
- Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K.(2000). *How babies talk*. New York: Penguin Putnam.
- Goodwyn, S. W., & Acredole, L. P.(1993). Symbolic gesture versus word: Is there a modality advantage for onset of symbol use. *Child Development*, 64(3), 688-701.
- Haan, D., & Singer, E.(2003). 'Use your words': A sociocultural approach to the teacher's role in the transition from physical to verbal strategies of resolving peer conflicts among toddlers. *Journal of Early Childhood Research*, 1(1), 95-109.
- Hay, D. F., Nash, A., & Pedersen, J.(1981). Response of six-months-olds to the distress of their peers. *Child Development*, 52, 1071-1075.

- Hay, D. F., Pederson, J., & Nash, A.(1982). Dynamic interaction in the first year of life. In Rubbin, K. H., & Ross, H. S.(Eds.), *Peer relationship and social skills in childhood*. New York: Springer-Verlag.
- Hoff, E.(2003). **언어발달(제 2 판)**. 이현진, 김혜리, 박영신 역. 서울: 시그마프레스. (원저 2001 출판).
- Holloway, S., & Rechart-Erickson, M.(1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1). 39-53.
- Holmberg, M. C.(1980). The development of social interchange patterns from 12 to 42 months. *Child Development*, 51(2), 448-456.
- Holzman, M.(1983). *The language of children: Development in home and school*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Howes, C., & Stewart, P.(1987). Child with adult, toys, and peers: An examination of family and child-care influences. *Child Development*, 23(3), 423-430.
- Howes, G., & Smith, E. W.(1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381-404.
- Hymes, D.(1974). Phonological rules in young children. *Journal of Child Language*, 1(1), 49-64.
- Johnson, E. J., Christie, J. F., & Yawkey, T. D.(2001). **놀이와 유아교육**. 신은수, 김은정, 안부금, 유영의 역. 서울: 학지사. (원저 1999 출판).
- Kail, R. V.(2008). **아동과 발달**. 권민균, 김정민, 최형성 역. 서울: 시그마프레스. (원저 2007 출판).

- Katz, J. R.(2004). Building peer relationships in talk: Toddler's peer conversations in childcare. *Discourse Studies*, 6(3), 329-346.
- Keenan, M.(1998). Making the transition from preschool to infant/toddler teacher. *Young Children*, 53(2), 5-11.
- Landa, R. J.(2005). Assessment of social communication skills in preschoolers. *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews*, 11(3), 247-252.
- Lewis, M., Young, G., Brooks, J., & Michalson, L.(1975). The beginning of friendship. In M. Lewis & L. Rosenblum(Eds.), *Friendship and peer relations*. New York: Wiley.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G.(1985). *Naturalistic inquiry*. Newbery Park, CA: Sage.
- Lindfos, J. W.(1987). *Children's language and learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Loizou, E.(2007). Humor as a means of regulating one's social self: two infants with unique humorous persons. *Early Child Development and Care*, 177(2), 195-205.
- Lokken, G.(2000). Tracing the social style of toddler peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 163-176.
- Mangelsdorf, S. C., Plunkett, J. W., Dedrick, C. F., Berlin, M., Meisels, S. J., McHale, J. L. et al.(1996). Attachment security in very low birth weight infants. *Developmental Psychology*, 32(5), 914-920.
- Marriam, B. S.(1994). **질적 사례 연구법-교육학에서의**. 허미화 역. 서울: 양서원. (원저 1988 출판).
- McCarthy, K.(1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20(2),

244-260.

- Morford, M., & Goldin-Meadow, S.(1992). Comprehension and production of gesture in combination with speech in one word speakers. *Journal of Child Language*, 19(3), 559-580.
- Morse, M. B., & Field, A. P.(1997). **질적 간호 연구 방법**. 신경림 역. 서울: 이화여자대학교 출판부. (원저 1995 출판).
- Muller, E., & Lucas, T. A.(1975). A developmental analysis of peer interaction among toddler. In M. Lewis & L. A. Rosenblem(Eds.), *Friendship and peer relations* (pp. 223-257). New York: Wiley.
- Owens, R. E., Metz, D. E., & Haas, A.(2007). **의사소통장애-전 생애적 조망-**. 김화수, 김성수, 박현주, 성수진, 표화영, 한진순 역. 서울: 시그마프레스. (원저 2007 출판).
- Pellegrini, A.(1982). Development of preschooler's social cognitive play behaviors. *Perceptual and Motor Skills*, 5, 1109-1110.
- Pellegrino, M. L., & Scopsei, A.(1990). Structure and function of baby talk in a day care center. *Journal of Child Language*, 17(1), 101-114.
- Rosenblatt, D.(1977). Developmental trends in infant play. In B. Tizzard & O. Harvey(Eds.), *The biology of play*. Philadelphia, PA: Lippincott.
- Ross, H. S., Conant, C., Cheyne, C. A., & Alevizos, E.(1992). Relationships and alliances in the social interactions of kibbutz toddlers. *Social Development*, 1(1), 1-17.
- Rubin, K. H., Bukwski, W., & Parker, J. G.(2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg(Eds.), *Handbook of child psychology: vol 3 Social*,

- emotional, and personality development*(6th ed., pp. 571-645). New York: Wiley.
- Seefeldt, C.(2004). The power of language. *Scholastic Parent & Child*, 12, 36-41.
- Seidman, I.(2009). **질적 연구방법으로서의 면담**. 박혜준, 이승연 역. 서울: 학지사. (원저 2006 출판).
- Smith, S. W., & Travis, P. C.(2001). Conducting social competence research: Conducting conceptual framework. *Behavioral Disorders*, 26(4), 360-369.
- Spradley, J. P.(2006). **참여관찰법**. 신재영 역. 서울: 시그마프레스. (원저 1980 출판).
- Test, J. E.(2006). Infant and toddler teachers as transmitters of culture. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 47-63.
- Tizzard, B., Cooperman, Q., & Joseph, A.(1972). Environmental effects on language development: A study of young children in long study residential nurseries. *Child Development*, 43(2), 337-358.
- Vandell, D. L., Wilson, K. S., & Buchanan, N. R.(1980). Peer interaction in the first year of life: An examination of its structure, content, and sensitivity. *Child Development*, 51(2), 481-488.
- Warneken, F., & Tomasello, M.(2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311(5765), 1301-1303.
- Wetherby, A. M., Cain, D., Yonclas, D., & Walker, V.(1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 31(2), 240-252.
- Wetherby, A. M., & Prizant, B. M.(2002). *Communication and symbolic*

- behavior scales developmental profile*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Wetherby, A., Warren, S., & Reichle, J.(1998). Introduction to transitions in prelinguistic communication. In A. Wetherby, S. Warren, & J. Reichle(Eds.), *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Williams, S. T., Ontai, L. L., & Mastergeorge, A. M.(2006). Reforming infant and toddler social competence with peers. *Infant Behavior & Development*, 30(2), 353-365.
- Wilmot, W. W.(1996). **인간커뮤니케이션의 이해**. 김명혜 역. 서울: 나남출판. (원저 1987 출판).
- Wood, J. T.(2000). *Communication in our lives*(2nd ed.). Boston, MA: Wadsworth publishing.
- Young, G., & Lewis, M.(1979). Effects of familiarity and maternal attention on infant peer relations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 25(2), 105-120.

# ABSTRACT

## An Ethnographic Study on Communication of Infants with Teachers and Peers in a Class of One-Year-Olds

Hwang, In-Ae  
Dept. of Education  
The Graduate School  
Sungshin Women's University

The purpose of this study is an in-depth understanding of the aspects of communication between the infants and the teachers as well as between infants with others at the same age group through various circumstantial contexts in a class of one-year-olds. For it, the following problems of the study were established.

First, what are the aspects of communication between the infants and the others at the same age group in a class of one-year-olds?

Second, what are the aspects of communication between the infants and their teachers in a class of one-year-olds?

In order to understand the aspects of communication in the subjects' perspective, this study has used the Ethnographic Study. From February

2008 to February 2009, the communication processes of 10 infants and 3 teachers at the class of one-year-olds in the Het-sal child-care center have been absorbed by participation and interviews were conducted against the teachers. During the research period, documents including total 78 observation data, total 8 interviews data, recordings, video recordings, infant's cumulative records, education plan, notifications to parents, dialogue memos, and daily reports were collected. For the analysis of such data, the related documents were classified and organized to be categorized. The major results of this research are as below:

First, the infants expressed the interests in peers in variety of methods according to the ability to communicate. Those with low communication capability expressed their interest in indirect and passive methods while the infants at the age where it is possible for them to communicate expressed interest in counterparties more actively in direct ways. As the infants' age becomes older by months, they began using verbal communication. Through this, they were able to convey their intentions more clearly. The infants proposed to play with one another to play together. The proposal to play by the infants was shown through handing their own toys or body expressions on functions of the toys. Also, when infants wanted to participate in the play, they had soft facial expressions or had persuasive sounds. Depending upon the differences in the communication methods, the infants had various aspects in communicating with the peer group. They imitated one another and virtualized the real situations to create new roles in a play. However,

there are many problems in communication process of toddlers with one another. Such problems often are generated by the inability to control own impulses and poor expressions. The infants tried to solve such problems on their own by sharing emotions, using social skills, and conveying direct intentions.

Second, the communication between the infants and their teachers were actively generated in various communication methods where intentions of requests and acceptance were exchanged. The dependent development of the infants was presented as a request for play and attention. To such demands, teachers read infants' emotions and played together to extend the toddlers' plays. The infants at this age show an independent and liberal development to notify one's own being. The teachers reacted to let them acknowledge themselves as principal agents of communication. The teachers try a social adaptation. And for those who ask for help, the teachers transfer social techniques and try to be integrated as one social entity. The poor verbal communication as well as body languages and sounds at this stage of toddlers needed a special role on teachers' side. The teachers experienced conflicts in executing such a role.