



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](#)

이숙재 교수지도
박사학위 청구논문

블록 놀이에서 나타나는 유아의
또래 관계 탐색

2008

성신여자대학교 대학원
교육학과(유아교육전공)

김 보 현

블록 놀이에서 나타나는 유아의
또래 관계 탐색

이숙재 교수지도

이 論文을 博士學位 論文으로 提出함

2008年 4月

성신여자대학교 대학원
교육학과(유아교육전공)

김 보 현

인 준 서

김보현의 박사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

성신여자대학교 대학원

논문 개요

본 연구의 목적은 블록 놀이에 참여하는 5세 유아들이 또래와 어떻게 관계를 형성하는 지를 알아보는 것이다. 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계의 특징을 이해하고 설명하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 블록 놀이에서 또래 관계는 어떻게 맺어지는가?

둘째, 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계 양상은 어떠한가?

셋째, 블록 놀이에서 나타나는 또래 갈등 및 해결 양상은 어떠한가?

본 연구를 위하여 경기도에 위치한 A어린이집 5세 학급 유아 20명(남아 11명, 여아 9명)을 연구 대상으로 선정하였다. 2007년 3월부터 8월까지 자유선택활동 시간 동안 주 3~4회 총 106회에 걸쳐 유아들의 블록 놀이를 참여관찰 하였고 유아, 교사와 면담을 실시하였다. 자료 수집은 현장 약기, 비디오 촬영, 녹음, 문서 자료 수집을 통해 이루어졌다. 자료 분석을 위해 참여 관찰 일지, 면담 기록, 관련 문서 등을 분류, 조직, 범주화하였다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 블록 놀이 영역에서 또래와 관계를 맺어나가는 방법은 다른 유아 블록 놀이에 관심 표현하기, 공개적으로 블록 놀이할 친구 모으기, 완성된 구조물을 소개하기로 나타났다.

다른 유아의 블록 놀이에 관심을 보이면서 또래 관계 맺기를 시작하는 경우에 블록의 종류에 따라서 또래와 관계 맺기 방법이 달라졌다. 개인적인 소유가 가능한 플라스틱 블록의 경우에는 병행적인 형태로 놀이가 시작되어 놀이가 진행되는 동안 연합적이고 협동적인 놀이로 발전해 나갔다. 그러나 블록 놀이 공간을 필요로 하는 유니트 블록이나 종이벽돌 블록의 경우에는 또래 놀이가 시작되는 단계에서 공동 목표가 만들어지면서 또래 간에 협력적인 놀이가 진행되었다.

자신이 무엇을 만들지를 공개적으로 이야기하면서 함께 놀이할 친구를 모으는 경우에는 주로 친한 친구관계에 있는 유아들이 관계를 맺고 블록 놀이를 시작하였다. 하지만 블록 놀이를 진행 중인 유아들을 대상으로 함께 놀이할 친구를 모을 경우에는 놀이 친구를 찾는 것이 어려웠다.

구조물을 완성한 유아가 완성된 구조물을 소개하는 경우에는 또래 그룹이 변형되거나 새로운 또래 관계가 만들어지기도 하였다. 완성된 블록 구조물은 또래 간의 생각 교환을 자극하고 관심과 흥미가 유사한 유아들이 함께 놀이할 수 있도록 만들어 주는 역할을 담당하였다.

둘째, 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계 양상은 권위적인 관계, 협력적인 관계, 경쟁적인 관계로 나타났다.

권위적인 관계는 권위적인 리더가 추종자에게 블록 구조물을 만드는 과정을 지시하는 관계였다. 블록 놀이에서 나타나는 권위적인 리더는 블록 구조물의 구성 능력을 또래 사이에서 인정받은 유아로 블록 놀이 주제마다 권위적인 리더가 달라졌다.

협력적인 관계는 또래가 서로 협력하여 블록에 대해서 이해하고 블록 구성 능력을 발전시켜 나가는 관계였다. 유아들은 또래와 함께 블록 놀이를 진행해 나가는 동안 상대 유아의 블록 놀이에서 아이디어를 찾아내어

자신의 블록 놀이에 반영하였다. 또한 협력적인 토의 과정을 통해 또래 간의 공동의 목표를 이루어 나가면서 아이디어를 공유하기도 하였다. 한편, 유아들이 소속감을 느끼고 블록 놀이에 적극적으로 참여할 수 있도록 또래들을 정서적으로 지원해 주면서 함께 놀이해 나가는 협력적인 관계도 있었다. 블록 놀이에서 또래의 블록 놀이 참여를 지원하는 관계는 대체로 기질적으로 순한 유아들이 블록 놀이에 참여하는 경우와 친한 친구관계의 블록 놀이에서 나타났다.

경쟁적인 관계를 통해 유아들은 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계의 역동성을 이해하고 블록 구성 능력을 발전시켜 나갔다. 유아들은 또래와의 경쟁을 통해 블록 구조물을 더욱 정교하게 구성할 수 있는 구성 능력을 갖추는 것, 블록 구조물의 특징을 표현하는 데 결정적인 역할을 하는 블록 조각들을 수집하는 것이 블록 놀이의 주도권을 차지할 수 있는 조건이 된다는 것을 이해해 나갔다. 또한 또래보다 우위에 있고자 경쟁을 벌이는 동안 유아들은 정교하고 창의적인 구조물을 구성할 수 있었다.

셋째, 블록 놀이에서 나타나는 또래 갈등은 놀이 참여를 둘러싼 갈등, 놀이 방해로 인한 갈등이 있었고 이를 해결하기 위하여 유아들은 다양한 전략을 사용하였다.

놀이 참여를 둘러싼 갈등은 블록 놀이를 진행 중인 유아들과 중간에 블록 놀이에 참여하려는 유아들 사이에서 일어났는데 이를 해결하기 위하여 유아들은 주로 자신의 기분을 충동적으로 표현하거나 또는 또래 블록 놀이를 관찰하면서 스스로 역할을 찾아서 자연스럽게 블록 놀이에 참여하였다. 블록 영역의 위치도 또래 간의 갈등을 해결하고 새로운 또래 관계를 형성하는 데 영향을 미쳤다. 블록 영역과 역할 영역이 인접한 경우에는 영역 활동이 통합되면서 블록 놀이 참여를 둘러싼 갈등이 자연스럽게 해

소되기도 하였다.

블록 놀이가 진행되는 동안 블록 놀이를 방해함으로 인해서 또래 간에 갈등 상황이 만들어지기도 하였다. 유아들은 규칙 적용하기, 대체적인 방법 개발하기, 교사에게 도움 청하기 등의 방법을 사용하여 갈등을 해결해 나갔다. 갈등 상황에서 규칙을 사용하는 것은 갈등을 친사회적인 형태로 종결시키는 방법이었다. 한편 갈등 상황에 있는 유아들은 문제가 되고 있는 원인을 대체할 수 있는 방법을 찾아내어 갈등을 해결함으로써 서로의 블록 놀이를 유지해나갔다. 교사의 권위를 사용하여 문제를 해결하려는 유아들도 있었는데, 교사가 블록 놀이의 상황적인 맥락을 고려하지 않은 채 규칙을 내세워 갈등을 해결하는 경우 갈등은 해결되지 않았으며 유아들 사이에 또 다른 갈등이 만들어졌다.

목 차

논문개요

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	7
3. 연구동기	8
II. 이론적 배경	12
1. 블록놀이	12
1) 블록 놀이의 교육적 가치	12
2) 블록 유형 및 영역 구성	15
2. 또래관계	19
1) 또래 역할	20
2) 또래 갈등	23
3. 블록 놀이에서 또래 상호작용	30
III. 연구 방법	34
1. 연구 참여자	34
2. 자료 수집	39
3. 자료의 타당화 작업	44
4. 자료 분석	46
IV. 결과 및 해석	48
1. 또래와 관계 맺기	48
1) "뭐 만들어?" : 다른 유아 블록 구조물에 관심 표현하기	48

2) "나랑 ○○같이 만들 사람." : 공개적으로 블록 놀이할 친구 모으기	53
3) "완성했다." : 끝에서 또 다른 시작	57
2. 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계 양상	62
1) 블록 놀이 과정 지시하기: 권위적인 관계	62
2) 블록에 대해 함께 알아가기 : 협력적인 관계	69
3) 블록 놀이에서 개인적 능력 비교하기 : 경쟁적인 관계	83
3. 블록놀이에서 나타나는 또래 간 갈등과 해결	95
1) 놀이 참여를 둘러싼 갈등과 해결	95
2) 놀이 방해로 인한 갈등과 해결	101
V. 논의 및 결론	112
1. 논의	112
1) 또래와 관계 맺기	112
2) 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계 양상	115
3) 블록놀이에서 나타나는 또래 간 갈등과 해결	118
2. 결론 및 제언	120

참고문헌

ABSTRACT

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

유아의 성장과 학습에 핵심적인 역할을 담당하는 많은 놀이들 중에서 유아들이 가장 선호하는 놀이 중의 하나가 블록 놀이이다. Kinsman과 Berk(1979)와 Rogers(1985)는 다양한 인종과 여러 사회경제적 수준의 유아 놀이를 관찰해 본 결과 인종과 사회경제적 수준의 차이에도 불구하고 유아들에게 가장 인기 있는 놀이감이 블록이었다고 보고하고 있다.

유아들이 블록을 선호하는 이유에 대해 많은 학자들은 블록의 개방성을 들고 있다(이경순, 2003; Adams & Nesmith, 1996; Cartwright, 1988; Conrad, 1995; Hirsch, 1996; Rogers, 1985). 블록이란 다양한 모양과 조각들로 구성된 놀이감으로 놀이 규칙이나 정해져 있는 답이 없기 때문에 유아가 긴장감 없이 쉽게 접근하여 자신의 생각을 자유롭게 표현할 수 있다. 유아는 블록으로 자신의 경험을 표상해내기 위해서 필요한 조각들을 선택하고, 선택한 조각들을 연결하여 계획한 구조물을 완성해 나간다. 블록 구조물을 구성해 나가는 동안 유아는 보다 완성도 높은 구조물을 만들어 내기 위해서 다양한 변형을 시도한다. 유아는 블록 구조물에 다양한 자료들을 첨가하고, 기존의 지식과 새로 발견한 지식 간에 관련성을 찾아내기 위해 끊임없이 의문점들을 만들어 나간다. 그러나 유아가 구조물 변형의 필요성을 느끼고 새로운 아이디어를 첨가하면서 블록 놀이를 발전시켜 나가기 위해서는 단순히 혼자서 블록을 가지고 놀이하는 것 이상으로 내적으로 동기 유발되어 몰입할 수 있는 놀이 상황이 필요한데 또래와 함께 놀이하는 동안 유아들은 블록 놀이에 몰입할 수 있다.

또래란 무조건적인 복종의 관계가 아닌 서로 간의 생각 교환이 자유로운 수평적인 관계로 연령, 신분, 흥미, 관심거리가 서로 비슷한 유아들이 모여 있는 집단을 말한다(구광현, 이희경, 2002). 유아는 자신과 유사한 특성을 가진 또래 행동에 관심을 기울이게 되며 또래 행동을 관찰 및 모방하고 이를 내면화하기도 한다. 사회적 관심을 또래에게 돌리기 시작한 유아들은 또래에게 인정받기 위하여 자신의 행동, 태도, 동기를 변화시켜 나간다. 또한 유아에게 또래는 사회적 비교 과정에서 중요한 준거로 또래와의 비교를 통해 자신의 행동이나 능력을 객관적으로 평가하고 자아상(self-image)과 자아개념을 형성해나간다. 이처럼 또래는 서로에게 강화자로서, 모델로서, 비교준거로서 유아들이 성장하고 발달해 나갈 수 있는 자극을 제공하는 존재이다.

무에서 유를 창조해야 하는 블록 놀이는 또래에게 강화자로서, 모델로서, 비교준거로서의 역할을 충실히 이행할 수 있는 기회를 제공한다. 유아들은 블록을 사용하여 대체로 일상생활 속에서 보고, 듣고, 느낀 것을 재현해 내게 되는데(Adams & Nesmith, 1996) 경험의 내용이 각기 다른 유아들은 같은 주제로 블록 구조물을 구성한다고 하더라도 서로 다른 형태의 구조물을 구성하게 된다. 유아들이 구성한 구조물은 또래 간에 서로 비교할 수 있는 준거가 되어 블록 놀이를 하고 있는 유아들에게 인지적인 갈등을 유발시키고 유아 간의 상호작용을 증진시킨다. 블록 구조물에 대한 또래 간의 생각, 의견, 정보 등의 교환은 유아들이 지금까지 갖고 있던 잘못된 생각이나 문제들을 깨우쳐서 기존의 생각이나 지식을 바꾸거나 재정립할 수 있는 기회를 제공할 수 있다(Norman, 1978). 이러한 과정에서 유아들은 다른 사람의 생각이 자신과 다르고 때로 대립되는 것 일지라도 그것을 수용할 수 있게 되며 또래 간의 개별적인 차이를 인정하는 방법을 배워나간다(Hirsch, 1996). 유아들은 또래와 블록 놀이하는 동안 자기중심

성에서 벗어나서 의사소통 기술, 조망 수용 능력을 기를 수 있으며 (Pellegrini, 1991), 블록 조각과 공간을 공유하고 구조물을 구성하기 위해서도 협력할 수 있다.

그러나 블록 놀이가 또래 간에 사회적 상호작용과 협력만을 증진시키는 것은 아니다. 블록 조각들을 연결해서 계획대로 구조물을 완성했다고 하더라도 함께 놀이하러 오는 유아들과 비교하여 구조물의 완성도가 떨어지는 경우에는 열등감을 느낀다. 유아들은 열등감을 극복하고 또래에게 인정받기 위하여 상대 유아와 경쟁하거나 대립 구도를 만들어낸다. 또한 블록의 개방적인 특성은 또래 관계를 갈등 상황으로 몰고 가기도 한다. 조각들을 연결하여 일정한 형태의 구조물을 완성해내야 하는 블록 놀이는 유아들이 소유하고 있는 조각 수량에 따라서 완성되는 구조물의 형태가 달라지므로 조각의 소유권을 가지고 또래 간에 분쟁이 일어날 수 있다(엄정례, 1997). 그러나 블록 놀이 상황에서 일어나는 갈등 상황은 또래 간의 협상 과정을 통해서 유아 스스로 해결해 나갈 수 있는 기회를 제공한다. 비 구조화된 놀이감인 블록은 유아들이 구조물 완성에 필요한 조각의 종류나 수량을 선택하는 데 있어서 융통성을 가질 수 있게 되므로 갈등 상황에서 또래 간의 협의를 통해 의견을 조정해 나가는 것이 다른 놀이에 비해 자유로울 수 있다. 유아들은 또래 간의 갈등을 해결해 나가는 동안 새로운 아이디어를 개발할 뿐 아니라 상대 유아의 생각을 이해하고 자신의 요구를 조절해 나가는 방법을 배운다. 이와 같이 블록은 폭 넓은 사회적 상호작용의 가능성을 제공하는 놀이감(Hughes, 1995)으로, 집단 활동을 자극하고 또래 간 사회적 상호작용을 증진시키는 역할을 한다(Lindberg & Sweldow, 1980).

블록 놀이 영역에서 또래 간 상호작용이 활발히 일어나고 있다는 것은 블록 놀이 시 또래 상호작용을 연구한 사전 연구들에서도 입증되고 있다.

지성애(1996)는 역할 놀이 영역에서 보다 쌓기 놀이 영역에서 집단 놀이가 더 많이 발생하였다고 보고하였으며 Quay(1986)도 교실에 있는 흥미 영역 중에서 또래와의 협동 활동이 가장 활발하게 일어나는 영역이 블록 영역이라고 밝히고 있다. Hirsch(1996)는 혼자 시작했던 블록 놀이가 집단 놀이로 발전하는 것은 자연스러운 일이며 블록 놀이 시 나타나는 또래 간의 상호작용은 블록 놀이 영역의 물리적인 환경과 밀접한 관련을 가진다고 설명하고 있다.

블록 놀이는 블록 조각을 연결하여 구조물을 구성하는 놀이이므로 블록 조각이나 놀이 공간은 또래 관계를 만들어 내는 주요한 요인 중에 하나가 될 수 있다. 즉, 블록 놀이를 시작하는 유아들은 자신의 생각을 표현하는데 필요한 조각과 공간을 확보하기 위해서 또래와 관계 맺기 시작한다. 그러나 처음에 맺어진 또래 관계는 블록 놀이가 진행 되는 동안에 끊임없이 변화된다. 놀이가 진행되는 동안 함께 놀이하는 또래 그룹이 달라지기도 하고 또래 관계 안에 지위구도가 만들어 지기도 하며 놀이의 주도권을 차지하는 유아들이 달라지기도 한다. 이러한 현상이 나타나는 것은 블록 놀이가 진행되어 가는 동안 유아의 요구가 달라질 뿐 아니라 블록 놀이 상황도 계속적으로 변화하기 때문이라고 설명할 수 있다. 블록 놀이가 진행되는 동안 구조물이 구성되어가는 형태에 따라서 유아들에게 필요한 조각의 크기, 모양들이 계속적으로 변화하게 된다. 뿐만 아니라 블록 놀이 상황도 또래와 블록 놀이가 시작됨과 동시에 역동적으로 변화된다. 처음과 달리 블록 조각의 수가 점점 줄어들기도 하고, 놀이 공간이 점점 줄어들기도 하며 블록 구조물을 구성하는 데 필요한 조각이 남아 있기도 하고 다른 유아가 이미 소유하고 있는 상황이 벌어지기도 한다. 이처럼 변화되는 블록 놀이 상황 안에서 유아들은 자신들의 요구를 충족하기 위해서 계속적으로 또래 관계를 변화시켜 나간다. 이와 같이 블록 놀이에서 유아들

이 또래와 관계를 맺고 놀이하는 양상은 놀이 상황과 밀접한 관련을 맺게 되므로 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계에 대한 이해는 블록 놀이가 진행되는 상황적인 맥락 안에서 이루어져야 한다고 볼 수 있겠다.

블록 놀이에 대한 선행 연구들 중에는 블록 놀이에서 나타나는 또래 상호작용의 특징을 밝혀낸 연구 결과들이 있다(김미영, 2005; 성은주, 2001; 신유경, 1999; 이경순, 2003; Rogers, 1985). Rogers(1985)는 또래와의 블록 놀이에서 다양한 사회적 참여와 친사회적 행동이 발견되었다고 하였으며 반사회적인 행동은 거의 관찰되지 않았다고 보고하였다. 성은주(2001)는 만 5세 학급의 쌓기 놀이를 관찰하고 공유, 협력, 갈등을 또래 상호작용의 특성으로 밝혀냈고 이경순(2003)도 집단 놀이에서 개별 구조물을 만드는 유아들은 따라 만들기, 경쟁하기, 합체하기, 도움 주고받기 등의 전략을 사용하여 구조물을 완성해 나가고 있으며 블록 놀이의 전반적인 진행 과정에서 또래 간의 갈등 상황이 나타나고 있다고 하였다. 그러나 성은주(2001)와 이경순(2003)의 연구는 블록 놀이 전반에 관한 이해를 넓힐 목적으로 진행된 것이므로 블록 놀이에서 나타나는 또래 상호작용의 결과적인 특성은 밝혀 낼 수 있었지만 블록 놀이 상황 안에서 또래 관계의 특성을 심도 있게 분석해냈다고 보기 어렵다.

한편 신유경(1999)과 김미영(2005)은 블록 놀이 주제를 제시해준 상황에서 나타나는 또래 상호작용을 관찰하였다. 신유경(1999)은 만 5세의 블록 놀이에서 또래 상호 작용의 특징을 리더와 추종자의 지위구도가 있는 관계로 설명하였고 만 3세 유아의 블록 놀이에서 또래 상호작용을 관찰한 김미영(2005)은 또래 상호작용의 특징을 모방하기, 함께 놀이하기, 갈등으로 보고하고 있다. 그러나 두 연구는 블록 놀이를 활성화시켜 주기 위해 교사가 블록 놀이 주제를 제시해준 상황에서 나타나는 또래 상호작용의 특징을 밝혀낸 것으로 또래 상호작용의 두드러진 특징들은 밝혀낼 수 있

었지만 그것은 자연스러운 블록 놀이 상황에서 나타나는 또래 관계의 특성이라고 보기는 어렵다.

이와 같이 선행 연구들의 결과를 통해 블록 놀이가 진행되는 동안 또래 간에는 다양한 상호작용이 나타나고 있음을 알 수 있었다. 그러나 선행 연구들에서 밝혀진 또래 상호작용의 특징들은 표면적인 현상을 분석해낸 결과라고 볼 수 있으며 블록 놀이의 상황적인 맥락 속에서 또래 관계만을 심도 있게 분석하고 이해하려는 연구는 부족하다고 할 수 있겠다.

본 연구는 블록 놀이의 상황적인 맥락 안에서 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계를 이해하고 설명하려는 것이다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 만 5세 학급 유아들과 함께 지내면서 문화 기술적 연구방법을 사용하여 블록 놀이 시 또래는 어떻게 관계를 맺게 되는지, 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계 양상은 어떠한지, 또래와 관계를 맺고 놀이하는 동안 나타나는 갈등 상황은 어떻게 해결되는지에 대해서 심층적으로 이해하고 분석해보고자 하였다. 이를 통해 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계에 관한 이해를 넓히고 교사가 유아들의 블록 놀이를 확장, 발전시킬 수 있도록 지도하는데 필요한 기초 자료를 제공하고자 한다.

2. 연구 문제

블록 놀이에서 나타나는 또래 관계를 탐색해보기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 블록 놀이에서 또래 관계는 어떻게 맺어지는가?

둘째, 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계 양상은 어떠한가?

셋째, 블록 놀이에서 나타나는 또래 갈등 및 해결 양상은 어떠한가?

3. 연구 동기

어린 시절에 나는 언니와 소꿉놀이하기보다는 남동생과 블록을 가지고 놀이하는 것을 좋아했고, 어린이날 바비 인형을 선물로 받는 것보다 레고 블록을 선물로 받는 것을 더 좋아하는 블록을 매우 좋아하는 아이였다. 유치원에 다닐 때는 친구들과 다른 놀이에 열중하다가도 누군가 블록 놀이를 시작하면 하고 있던 놀이를 중단하고 블록 놀이를 하고 있는 유아 옆으로 가서 놀이를 함께 하곤 했었는데, 어린 시절을 함께 보냈던 친구들은 그 시절 블록 놀이를 좋아하던 내 모습을 "블록 광이었다." 고 표현한다. 이처럼 블록에 열광하는 모습은 지금까지도 여전히 남아있다. 조카들에게 나는 "이모는 블록이 그렇게 재미있어?" 하는 이야기를 들을 만큼 블록 놀이를 좋아하는 이모로 매번 만날 때마다 블록 놀이를 하는 나에게 조카가 "이모는 도대체 블록이 왜 좋아?" 하고 물어본 적이 있었다. 조카의 질문에 나는 "만들고 싶은 대로 마음대로 만들 수 있으니까 재밌잖아." 하고 대답하였다. 그리고 조카에게도 똑같이 '왜 블록이 좋은지.'를 물어본 적이 있다. 조카는 "나도 만드는 게 좋아. 근데, 형이랑, 이모랑 같이 하면 더 재밌다. 혼자하면 가끔 어렵기도 하거든." 하고 대답해 주었다. 나는 조카의 이야기에 공감할 수 있었고 또 한편으로는 정서적인 위안을 얻을 수 있었다. 나는 블록 놀이를 좋아하고 있었지만 내가 좋아하는 블록 놀이란 동생, 친구, 조카 등 다른 누군가와 함께 하는 블록 놀이였다. 겉으로 표현한 적은 없었지만 나에게 혼자서 블록 놀이를 한다는 것은 어렵고 힘든 작업이었다. 혼자서 블록놀이를 시작하면 놀이하는 내내 불안한 마음이 들었고 무엇을 만들어야 할 지 몰라 방황하기도 하였다. 또한 만들다가 어려움이 닥치면 어려움을 해결하려고 노력하기 보다는 금방 다른 것으로 바꾸어서 다시 조립하는 등 블록 놀이를 지속해 나

가는 것이 어려웠다. 반면에 다른 누군가와 함께 블록 놀이를 하는 동안에는 블록으로 무엇을 만들어야 할지를 결정하는 것은 물론 블록 놀이 중에 문제가 발생하였을 경우에도 상대방부터 도움을 제공 받을 수 있었다. 또 내가 상대방이 어려워하는 부분을 도와주기도 하였는데, 그럴 때면 스스로 블록 놀이를 잘한다는 우쭐한 마음과 함께 블록 놀이에 대한 자신감을 느낄 수 있었다. 하지만 누군가와 함께 블록 놀이를 진행해 나간다는 것은 항상 유쾌한 일만은 아니었다. 완성도 높은 블록 구조물을 구성할 수 있는 조카들이 완성도가 떨어지는 내 구조물을 보고 "이모가 만든 건 왜 그래?" 하고 물어 볼 때면 속상한 마음과 부끄러운 마음이 들기도 하지만 결국 나는 조카들과 블록 놀이를 하는 동안 조카의 도움을 받아 계획한 구조물을 완성하고 블록 놀이를 정교화 해나갈 수 있게 된다. 이렇게 매번 다른 누군가의 도움으로 블록 구조물을 정교하게 완성해 낼 때마다 나는 다른 누군가와 블록 놀이를 함께 한다는 것이 블록 놀이를 더욱 발전시키는 중요한 요인일 수 있겠다는 생각을 가지게 되었고 점차 블록 놀이를 진행해 나가는 동안 나타나는 또래 관계에 관심을 가지게 되었다.

블록 놀이에서 나타나는 또래 관계에 대한 관심은 유치원 현장에서 유아들과 함께 지내게 되면서 더욱 증가하게 되었다. 현장 교사로 근무를 시작하던 첫해에 나는 만 5세반 학급을 맡아 운영하게 되었다. 어릴 때부터 블록에 관심이 많았던 나는 블록 영역이 유아들에게 편안하고 자유로운 놀이공간이 될 수 있도록 넓은 공간을 확보하고 다양한 종류의 블록들을 준비해 주었다. 또한 자유선택 활동 시간 동안에 유아들의 블록 놀이를 관찰하는 것을 게을리 하지 않았는데 블록 놀이를 관찰하는 동안 유아들은 블록 놀이를 발전시켜 나가기 위해서 또래와 다양한 방법으로 상호 작용하고 있다는 사실을 다시 한 번 확인할 수 있었다. 블록 놀이하는 유아들은 상대방의 놀이에 무심한 듯 보였지만 함께 놀이하고 있는 유아들

의 블록 구조물에 관심을 가지고 있었으며, 때로는 또래 블록 놀이에서 아이디어를 얻어서 블록 구조물을 완성해 나가기도 하였다. 그러나 무엇보다도 블록 놀이에서 또래 간의 상호작용에 관심을 가지고 또래 관계에 대한 탐색을 열망하게 된 것은 유아 2명이 시작한 공룡 만들기가 또래와의 다양한 상호작용을 통해 공룡 마을로 발전해 나가는 것을 관찰하고 나서부터였다.

단순히 공룡 2마리로 시작되었던 블록 놀이는 또래의 아이디어가 첨가되면서 공룡, 공룡이 사는 집, 강물, 먹이가 되는 나무 등이 포함된 공룡 마을로 발전되었고 일주일동안 계속적으로 놀이가 지속될 수 있었다. 이와 같이 유아들이 서로의 아이디어를 첨가하면서 블록 놀이를 발전시켜 나가는 것은 표면적으로는 협력의 과정처럼 보였지만 블록 놀이가 발전해 나가는 과정에서 유아들은 또래와 단순히 협력하는 관계만을 맺고 있는 것은 아니었다. 유아들은 상대 유아에게 자신의 생각을 관철시키기 위하여 자신의 권위를 사용하기도 하였고, 다른 사람보다 우위에 있음을 나타내기 위하여 또래 간에 경쟁이 벌어지기도 하였다. 그러나 일주일동안 또래와 함께 공룡 마을을 완성해 나가는 동안 유아들은 블록 놀이를 함께 하기 위하여 점차 다른 사람들의 생각을 수용하기 시작하였고 서로의 아이디어를 조정하고 타협하면서 블록 놀이의 완성도를 높여나가고 있었다.

그러나 무엇보다도 공룡 마을을 구성하는 유아들의 블록 놀이를 관찰하는 동안 인상적이었던 장면은 블록 놀이를 진행 중인 유아들의 또래 관계의 폭이 굉장히 넓다는 것이었다. 블록 놀이 영역에서는 우리 반 유아들 모두가 허물없이 친구 사이로 발전할 수 있었다. 블록 놀이를 진행해 나가는 동안 유아들은 친구관계에만 국한되어 놀이하지 않았으며 다양한 유아들과 관계를 맺고 블록 놀이를 진행해나갔다. 유아들은 평소에 이야기를 잘 나누지 않는 유아들과 아이디어를 모으면서 놀이하기도 하고, 다른

영역에서는 또래 사이에서 소외되었던 유아가 중심이 되어 블록 놀이를 진행해 나가기도 하였다. 공룡마을을 만드는 동안 갈등 상황을 해결할 수 있는 아이디어를 제안하거나, 공룡 마을 구성에 필요한 새로운 구조물을 참가하는 등 블록 구조물을 중심으로 공감대가 형성되면 유아들은 기존에 형성되어 있는 또래 관계나 지위 체제에 연연하지 않고 함께 구조물을 완성해 나갔다.

이와 같은 현상을 관찰할 수 있었던 공룡 마을 만들기는 나에게서 잊을 수 없는 경험이었으며, 블록 놀이에서 또래 관계는 유아들에게 단순히 블록 구조물의 완성도를 높여주는 것 이상의 의미가 있다는 사실을 깨닫게 되었다. 이러한 깨달음과 의문점들은 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계에 지속적인 관심을 가질 수 있는 원동력이 되었으며 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계에 대해 탐구하고자 하는 강한 동기를 만들어 주었다.

II. 이론적 배경

1. 블록놀이

블록 놀이에 대한 이해를 도모하기 위하여 문헌과 선행 연구를 중심으로 블록 놀이의 교육적 가치, 블록 유형 및 영역 구성에 대해서 살펴보고자 한다.

1) 블록 놀이의 교육적 가치

블록은 견고한 재질과 개방적인 특성으로 자유로운 구성이 가능한 놀이감이기 때문에 유아들이 긴장감 없이 쉽게 접근하여 자신이 이해한 세계를 재현해 볼 수 있다(Adams & Nesmith, 1996). 또한 유아들은 구조물을 구성하는 동안 이미 습득한 아이디어와 개념들을 발전시켜 나가는 새로운 경험을 하게 된다(Hirsch, 1996). 이처럼 블록은 표현의 매개체가 될 뿐 아니라 유아들이 스스로 교육할 수 있는 효과적인 놀이감이다(Johnson, 1996). 블록을 쌓아올리고 만든 것을 변형시키고 때로는 만든 것을 부수고, 다시 짓는 과정을 통해 자기 의지대로 블록 구조물을 완성시켜 나가면서 유아들은 신체, 사회, 언어, 인지, 정서 등 모든 발달을 통합적으로 이루어 나갈 수 있게 된다(이숙재, 2004; Cartwright, 1988; Day, 1983; Moffrit, 1996; Reifel, 1984; Rogers, 1985).

유아들은 크고 작은 블록을 쌓거나 운반하는 과정에서 소근육과 대근육의 발달을 도모할 수 있으며 눈과 손, 손과 손의 협응 능력을 기르는 등 신체적인 기술을 발달시킨다(김경란, 1994; Reifel, 1984). 또한 다른 유아들의 구

조물과 비교하면서 자신의 구조물을 정교화 해나가는 과정을 통해 시·지각 능력을 발달시켜 나갈 수 있다(Cartwright, 1988).

블록은 유아들의 정서발달에도 도움을 주는 데 유아들은 블록을 사용하여 자신이 계획한 것을 완성하는 경험을 통해 자신감 및 성취감, 긍정적인 자아개념이 발달하게 된다(Cartwright, 1988; Baker, 1989). 또한 블록은 구성의 기쁨과 블록을 쌓고 무너뜨리는 즐거움을 동시에 누릴 수 있는 놀이감으로 자신이 구성한 구조물을 무너뜨리는 과정을 통해 정서 이완을 경험할 수 있다(Day, 1983; Mofifit, 1996).

블록 놀이에서 학습 효과의 측면에서 가장 일찍부터 주목을 받은 것은 수학적 측면이었다(김진영, 2002). Froebel의 은물도 여러 가지 수학개념 학습에 기초를 두고 있으며 유니트 블록도 수학적 비율을 고려하여 제작된 블록으로 기본단위 블록을 중심으로 배수로 확대하거나 축소된 사각형 블록들과 원기둥, 사각기둥, 경사로, 곡면 기둥으로 이루어져 있다. 유아는 블록을 구성하면서 형태나 크기 등의 기하학 뿐 아니라 각도, 양, 면적, 길이, 높이, 무게의 측정 및 일대일 대응, 수세기, 짝짓기, 분류, 공간에 대한 지각 등 수학적 지식을 습득하게 된다(Leeb- Lundberg, 1996). 만 5세 학급의 쌓기 영역에서 유아들이 경험하는 수학적인 내용에 대해서 조사한 국지윤(2004)의 연구는 쌓기 놀이 속에서 유아들이 다양한 수학적 내용을 경험하고 있음을 보여주고 있다. 유아는 구성물을 만들기 전, 후에 복합적이고 다양한 범주로 분류활동을 하였으며 블록들을 서열화함으로써 적절한 길이의 블록을 효과적으로 공간에 끼울 수 있었다. 또한 블록을 짓고 허물거나 또래와 다양한 형식으로 장난감을 나누는 가운데 전체와 부분을 경험하였으며 구조물을 구성하는 동안 무게, 넓이, 길이, 기하, 패턴 등을 경험하였다.

또한 블록 구성이 공간 개념의 발달에도 영향을 미친다는 사실은 여러 연구들을 통해서 입증되어 왔는데(권미경, 2002; 김미애, 2004; 김민자, 2005;

Johnson, 1988, Reifel, 1984)는데, Johnson(1988)은 3세 유아를 대상으로 블록구성과 공간개념 발달과의 관계를 알아본 결과 유아들이 블록을 수평적, 수직적으로 구성해 보는 것은 상, 하, 좌, 우 등의 투시적인 공간관계를 터득하도록 도와주며 다리를 놓고 울타리를 만드는 쌓기 놀이는 내부 공간과 외부 공간의 개념을 발달시킨다고 하였다. Reifel(1984)도 블록을 가지고 어떻게 배열하는 가를 살펴보는 것은 유아의 공간적 개념과 유아의 여러 가지 인지 발달 면을 이해할 수 있는 방법이라고 하였으며 유아들은 블록 구조물을 구성하는 과정을 통해 공간적 관계인 안, 밖, 꼭대기, 뒤, 옆 등의 공간적 개념을 습득할 수 있다고 하였다.

이러한 블록 놀이를 통한 공간 개념의 발달은 유아의 사회적 지식 학습에도 도움이 된다. 유아는 블록으로 건물의 구성을 계획함으로써 실제 지도제작의 원리에 대한 기초 경험을 갖게 되며 구성물에서의 집, 다리, 계단, 터널 등의 표현은 공간, 거리, 방향, 패턴, 지형 등의 사회 지리적 개념과도 통하게 된다(Galikov, 1993; Maxim, 1997; Moffitt, 1981). 또한 유아는 실제 세계를 부분적으로 나타냄으로써 여러 가지 사회적 기능, 즉 사람들의 다양한 역할에 대한 인식은 물론 표시의 필요성과 의미, 직업과 관계 되는 어휘와 그에 필요한 도구 등에 대해서도 다양하게 알 수 있다(Brody, 1981).

블록 놀이는 사회성 발달에도 도움을 제공한다. Bender(1978)는 쌓기 놀이가 세계 이해에 대한 이해, 문제해결, 타인 도와주기, 상호 의존성, 솔선성 등 사회학습에 필요한 지식을 습득할 수 있는 기회와 기술을 제공한다고 하였다. 유아는 블록 놀이 과정에서 집단에 참여하며 또래와 함께 블록을 나누기도 하고 서로 도움을 주고받으면서 사회적 상호작용, 협상, 타인의 의견을 존중하는 것을 배우게 된다고 하였다.

한편, Gelfer와 Pekins(1988)은 무엇보다도 블록은 예술적 표현을 위해 유용한 놀이감이라고 강조한다. 유아들은 자신이 경험한 세계를 표현하기 위

해 블록 조각들의 색과 크기에 조화를 고려하여 블록 구조물을 디자인 한다 (Johnson, 1996). 유아들은 블록 놀이를 하는 동안에도 색과 형태에 대한 탐색과 블록을 이용한 구성물 만들기를 하면서 조형 활동에 참여하고 있으며 (최예랑, 2003) 블록을 가지고 단순한 형태, 복잡한 형태의 구조물을 만들면서 대칭과 균형의 아름다움을 지각하게 되고 여러 가지 입체 구성력도 증진될 수 있다(Hirsch, 1996).

블록 놀이는 유아의 창의성을 발달에도 영향을 미친다. 블록은 이미 주어진 세계를 유아들에게 제공하는 것이 아니라 창조할 세계를 주는 것이므로 유아들의 창의적인 소질을 키워주기에 적절하다(오은순, 1994).

이상을 정리해 보면 블록이란 개방적인 특성의 놀이감으로 유아들이 자유롭게 생각을 표현하는 가운데 신체, 정서, 인지, 사회, 조형, 창의력 발달이 자연스럽게 획득될 수 있다.

2) 블록 유형 및 영역 구성

블록 놀이의 긍정적인 영향력을 최대화하기 위해서는 양질의 놀이가 일어날 수 있는 놀이 환경이 제공되어야 한다. 특히 다양한 크기와 형태로 이루어진 블록 조각들을 연결하여 구조물을 완성하는 블록 놀이의 경우에는 블록 놀이감의 종류와 수량, 그리고 블록 놀이 공간이 블록놀이 질을 결정하는 중요한 요인이 될 수 있다.

블록은 그 모양과 재료에 따라서 종류가 다양하다. 이숙재(2004)는 블록의 종류를 유니트 블록, 할로우 블록, 종이벽돌 블록, 프리벨식 블록, EVA스폰지 블록 등 6가지로 분류하였으며, Wellhousen과 Kieff(2001)는 유아에게 적절한 블록을 기본 블록과 기본 블록 놀이를 보완할 수 있는 블록 소품으로 나누어 소개하고 있다.

기본 블록에는 유니트 블록, 할로우 블록 및 테이블 블록이 있는데, 이 세 가지 블록은 유아들에게 다양한 학습 경험을 제공한다. 유니트 블록은 단위 블록이라고도 불리며 1914년 캐롤라인 프랫(Caroline Pratt)이 개발한 것으로 세계적으로 가장 널리 보급되어 있는 적목 중에 하나이다. 기본 블록의 크기는 3.5cm×9.5cm×14cm로 규격화되어 있다. 기본 블록을 겹치거나 나눈 크기로 다양한 크기의 블록을 만들며 블록의 길이, 너비, 폭의 비율은 1:2:4이다. 반 단위 블록은 너비와 폭은 동일하되 길이만 반인 블록이고, 2배 블록은 단위 블록보다 길이가 두 배인 블록을 말한다. 유아들은 유니트 블록으로 놀이하는 동안 블록의 크기를 비교해 봄으로써 수학적 개념의 발달을 도모할 수 있다.

할로우 블록은 유니트 블록보다 크기가 큰 블록으로 기본 단위 블록의 크기는 14cm×28cm×28cm이다. 할로우 블록은 속이 비어 있고 유니트 블록보다 크기가 커서 유아들이 구조물을 단시간에 완성시킬 수 있다. 또한 할로우 블록으로 만든 구조물은 거의 실물 크기(full-scale)이기 때문에 유아가 직접 들어가서 앉거나 올라설 수가 있어서 어린이의 흥미를 더해줄 수 있다. 할로우 블록은 어린이의 극놀이를 자극하며 실내 뿐 아니라 실외에서도 사용이 가능하다.

테이블 블록은 나무색을 그대로 사용하는 유니트 블록이나 할로우 블록과는 달리 천연 목재에 파랑, 초록, 빨강, 노랑, 오렌지 등 갖가지 색이 칠해져 있는 블록이다. 킨더 블록(Kinder Block)이라고 불리는 테이블 블록은 크기와 각 면의 비율이 유니트 블록과 비슷하나 크기는 3분의 2크기로 넓은 공간에서 유아들이 협력하여 놀이하는 유니트 블록과 할로우 블록과는 달리 테이블과 같은 좁은 공간에서 놀이할 수 있다(Wellhausen & Kieff, 2001). 테이블 블록은 크기가 작아서 블록 조각들을 쌓아올리기 위해서 눈과 손의 협응 능력, 손과 손의 협응 능력 등 요구된다. 진명희

(1986)는 레고 블록, 렉스 블록, 와플블록 등 크기가 작고 다양한 색깔의 조각으로 구성된 플라스틱 블록을 테이블 블록으로 분류하였다.

그러나 플라스틱 블록은 테이블 블록과는 달리 조각들에 홈이 나 있어서 블록을 쌓아 올리는 것이 아니라 조각을 서로 끼워 맞추어 일정한 형태를 구성해 나가는 블록이다. 또한 플라스틱으로 된 끼우기 블록은 색상 뿐 아니라 조각의 형태가 다양하다. 끼우기 블록의 대표적인 블록이라고 할 수 있는 레고 블록은 검정, 노랑, 빨강, 초록, 파랑, 흰색 등의 6가지 색상으로 되어 있으며 조각의 형태도 직사각, 정사각, 아아치형 등 요철과 홈의 수에 따라 다양하다. 렉스 블록 또한 바퀴모양, 긴 사각형, 원형 막대, H모양으로 제작되어 서로 끼우거나 결합하여 사용할 수 있다. 이러한 레고, 듀플로스 같은 끼우기 블록은 테이블 블록과 같이 책상 위에서 테이블보를 깔고 개인적으로 구조물을 구성한다(Wellhausen & Kieff, 2001).

블록 놀이감의 종류 뿐 아니라 제공되는 블록의 수량도 유아들의 블록 놀이에 영향을 미친다. Smith와 Connolly(1980)은 놀이감의 수량이 작으면 또래 간에 공유하기 뿐 아니라 공격성도 함께 증가한다고 하였으며 김진영(2002)은 블록 조각이 부족한 경우에는 함께 놀이하는 또래는 협동을 위한 동료가 아닌 자신의 구조물을 더욱 궁핍하게 만드는 경쟁자가 되어 버린다고 하였다. 그러므로 유아들에게 블록 놀이감을 제공할 때는 적절한 수량의 블록을 준비해 주는 것이 중요하다 Church & Miller, 1990; Hirsch, 1996; Reifel, 1984; Rudolph & Cohen, 1984). 블록 종류가 많지만 수량이 모자란 것 보다 한 종류라도 충분히 제공하는 것이 바람직하다 (Wellhausen & Kieff, 2001).

Church와 Miller(1990)는 연령에 따라서 필요한 블록 수량이 달라져야 한다고 설명하고 있다. 유아의 연령대가 낮을수록 필요한 블록 수도 적으

며 연령대가 높아지면 전체적으로 필요한 블록 수가 늘어나야 한다. 특히 연령이 높아질수록 다양한 형태의 블록 조각들을 제공해주어야 하는데, 이는 유아들이 정교한 블록 쌓기를 위해 다양한 모양과 형태의 블록을 필요로 하기 때문이다. 실제로 만 3, 4, 5세의 레고 블록 놀이 양상을 연구한 조윤경(2001)의 연구에서도 유아의 연령이 높아짐에 따라 블록 구조물을 실제 구성물과 유사하며 구체적이고 정교하게 표현하면서 많은 수와 다양한 종류의 브릭을 사용하는 것으로 나타났다. 이러한 현상은 유니트 블록 놀이에서도 나타났는데, 유아의 연령에 따라서 유아들은 더 많은 수의 유니트 블록을 사용하며 블록 구성물의 구조도 단순한 구조에서 복잡하고 입체적인 구조로 발달한다(이재선, 1990).

블록 놀이를 통해 유아들이 자신의 생각을 자유롭게 표현하기 위해서는 유아들이 블록 놀이에 집중할 수 있는 놀이 공간이 제공되어야 한다. Hirsch(1996)는 블록으로 구성물을 만들기 위해서는 상당히 큰 공간이 필요하므로 놀이실 바닥 면적의 약 1/3정도가 블록 놀이 공간이 되어야 한다고 주장하였다. 또한 블록 놀이 공간은 유아들의 왕래가 많지 않은 장소에 배치하는 것이 효과적인데, 외부의 동선이 통과하지 않는 공간이라야 블록으로 만든 구조물이 실수로 무너져 내리거나 하는 문제점을 미연에 방지할 수 있게 된다. 실제로 유아들의 왕래가 많은 지역에 위치한 블록 영역의 유아 놀이를 관찰한 김진영(2002)의 연구 결과에 따르면 복잡한 지역에 위치한 블록 영역에서 놀이하러 오는 유아들은 또래와 갈등이 많았으며 블록 놀이에 집중하지 못하는 것으로 나타났다.

놀이실의 공간 면적 뿐 아니라 공간 배치가 유아 블록 놀이에 영향을 미친다고 밝힌 연구들도 있다. Walling(1977)의 사례연구에서는 블록 영역을 역할 영역에 가까이 배치한 결과 유아들의 블록 놀이 참여가 증가하였고 난폭하고 공격적인 행동이 감소되었다고 밝히고 있다(신은수 외,

1992, 재인용). Hirsch(1996)도 블록 영역과 역할 영역을 인접하여 배치하는 경우 유아-유아, 유아-교구 간의 상호작용이 활발히 일어나게 된다고 설명하고 있다. Kinsman과 Berk(1979)는 놀이실 배치에서 쌓기 놀이 영역과 역할 놀이 영역 간에 구분을 없애고 서로 합쳐 놓았을 때 유아의 놀이 행동과 사회적 행동에 어떠한 변화가 생기는 지를 연구한 결과 동성 친구의 놀이보다 혼성 집단의 놀이가 증가하는 경향을 보였다고 하였다.

Wellhausen과 Kieff(2001)는 블록 놀이를 위한 가장 이상적인 공간은 블록 놀이 공간을 따로 만드는 것이라고 하였다. 블록 놀이를 위한 놀이 공간을 따로 준비하는 것은 활동의 중요성을 고려한 배치로 유아들이 만든 구조물을 그대로 보관해 두고 계속적으로 재구성을 할 수 있는 환경을 제공해줌으로써 유아들의 블록 놀이를 활성화시켜 주고, 또래 간의 상호작용이 활발히 이루어질 수 있도록 도와줄 수 있다.

이상의 내용을 통해 유아들의 블록 놀이를 활성화 시켜주기 위해서는 유아 연령이나 블록 놀이 경험 정도를 고려하여 적절한 블록 조각의 수량을 제공하고 다양한 형태의 블록 조각들을 제공해 주는 것이 필요하다고 할 수 있겠다. 또한 블록 놀이 공간의 면적과 공간의 배치 방법도 유아들의 블록 놀이의 질과 또래 관계에 영향을 주는 요인이라고 할 수 있다.

2. 또래 관계

또래 관계를 이해하기 위하여 또래 역할과 또래 갈등에 대해서 살펴보고자 한다.

1) 또래 역할

인간이 태어나면서 가족들과 맺기 시작한 사회적 관계는 점차 또래들과 성인들로 그 범위가 확대되면서 다양하고 복잡해지게 된다. 또래와의 관계는 초기의 부모- 자녀 관계 및 형제 관계와 이후의 사회성, 성격 발달을 연결하는 중요한 고리가 되며, 아동 발달에 있어서 매우 중요한 생태적 맥락(ecological context) 중의 하나로 유아의 사회적 능력에 중요한 역할을 한다(박지현, 2005).

또래에 대한 정의는 학자들마다 차이가 있는 데 연령이 유사한 유아 그룹으로 또래를 정의하는 Hartup(1983)는 서로 평등한 위치(equal standing)에 있는 유아들을 또래라고 정의하였다. 한편 서로 간에 공유할 수 있는 관계성에 초점을 두고 또래를 정의하는 학자들(Corsaro, 1985; Lewis & Rosenblum, 1975)은 또래란 매일 함께 시간을 보내는 유아들의 그룹(Corsaro, 1985), 또는 행동의 복합성이 거의 같은 수준에서 상호 작용하는 유아들(유효순, 이영자, 1993)이라고 정의하고 있다. 또래 집단은 연령, 신분, 흥미가 서로 비슷하며 같이 느끼고, 행동하기 때문에 '우리'라고 하는 공동 감정(we-feeling), 그들 자신들만의 규칙, 조직, 성원에 대한 기대가 있고, 평등과 대등의 관계를 유지하며 동지적 감정으로 단결할 수 있는 특징을 가지고 있다(구광현, 이희경, 2002). 즉, 또래란 연령, 성, 발달 등의 여러 면에서 공통점을 가지고 시대적, 사회 문화적, 혹은 발달적으로 공감대를 형성할 수 있는 집단이라고 할 수 있다(박지현, 2005).

이와 같이 또래 관계는 가정 외에서 경험하는 최초의 동등한 사회적 관계로서 인지발달과 사회적 발달에 중요한 영향을 미치게 된다. Piaget(1962)는 유아가 성인과의 관계에서는 서로의 사고 차이가 크므로

인지 구조의 변화를 가져오기 어렵다고 보는데 반해, 또래와 상호작용에서 유아는 견해차와 갈등을 경험하게 된다. 또한 성인은 유아보다 우세한 위치에 있으므로 유아는 자신의 의견을 포기하고 성인의 지시에 따르게 되어 스스로 사고를 형성하기 어렵게 되는데 반해, 또래는 서로 평등한 관계이므로 인지적인 갈등과 논쟁을 경험하게 되면서 더 높은 수준의 사고 단계로 발달하게 된다고 보았다. Vygotsky(1968)도 유아의 인지 성장에 또래가 중요한 역할을 하고 있다고 지적하였는데, 유아는 혼자서 과제를 수행할 때보다 유능한 또래와 협력할 때 유아 자신의 발달 수준을 넘어서는 성취를 이루게 된다고 하였다. Kruger(1993)는 또래 협력을 통한 학습이 개별학습 보다 효과적이라면 학습과제를 수행함에 있어서 또래 간의 공유된 사고가 형성되어야 한다고 보고하였다. 또래 간의 공유된 사고를 형성하기 위해서는 과제에 대한 또래 간의 대화를 통해 효율적으로 의사 결정하는 경험이 필요한데, 유아들은 또래 간의 대화를 통해 서로 다른 시각을 의식하게 되고 그것을 고려하면서 협상해 나가는 동안 협상 과정에 참여한 모든 유아들의 의식 및 사고의 변화를 가져오게 된다 (Bakhtin, 1986; Kruger & Tomasello, 1986; 오문자, 김희연, 2004) 또래 간의 대화를 통해 유아들은 이전의 개념을 수정하고 새로운 개념들은 수용하면서 새로운 상황에 더 쉽게 적응하고 일반화할 수 있으며 문제 해결과 관련된 과정 지식을 확장할 수 있게 된다(Kewley, 1988). 자기중심적인 사고와 직관적인 사고로 특징지어지는 유아기에는 또래와 관계 맺기를 통해 사회·인지적 사고의 한계에서 벗어날 수 있을 뿐 아니라 도덕적인 감성, 가치, 의사소통 기술, 조망 수용 능력 등을 키워나갈 수 있게 된다.

사회학습 이론(Social- Learning Theory)에서는 유아에게 또래는 강화자로, 모델로, 사회적 비교 준거로 중요한 역할을 하게 된다고 설명하고 있다. 또래는 유아에게 강화자로서, 모방의 대상자로서의 역할을 한다. 사

회적인 관심을 또래에게 돌리기 시작한 유아들은 또래의 이야기나 비판에 민감하게 반응하며 또래에게 인정받고 싶어 한다. 또한 또래는 유아들에게 자신의 행동이나 능력 등을 비교 및 평가할 수 있는 사회적 비교 준거가 된다. 유아들은 자신의 성격, 가치관, 능력 등을 또래와 비교하여 평가함으로써 자아상과 자아 존중감을 형성하게 된다.

한편 또래 간의 비교를 통해 인식되는 개인간의 차이는 리더와 추종자라는 위계 구조를 만들어낸다(Hartup, 1983). Hartup(1983)는 지위차이를 형성하는 과정에서 나타나는 상호작용을 리더쉽이나 사회적인 힘으로 설명하고 있다. 유능한 리더들은 놀이에서 또래와 의사를 교환하는 데 친사회적인 기술을 사용하며 추종자들의 관심과 요구에 주의를 기울이는 반면에 또래들에게 군림하는 리더들은 언어적, 신체적 공격성, 배척, 명령 등 비사회적인 방법으로 힘을 사용하기도 한다(조경서, 1991; Trawick-Smith, 1988).

이와 같이 또래는 유아의 인지 발달에 도움을 주고, 모델, 강화자, 사회적 비교 준거로의 역할을 할 뿐 아니라 사회적인 지지자로서의 역할도 하게 된다. 사회적 지지란 어렵고 힘든 상황에서 타인이 주는 실제적이고도 정신적인 지원을 뜻하는 것으로 유아들은 또래와 함께 있거나 경험을 공유하는 것을 통해 동반적인 지지를 많이 받게 된다(송명자, 1999). 또래로부터 받은 사회·정서적인 지원은 정서적인 안정감을 갖게 하며 유아들이 사회에 잘 적응하도록 돕는다(Hartup, 1983). 실제로 조영화(2004)의 연구에서 또래 간의 칭찬하기 활동은 친사회적 행동에 대한 동기를 부여함으로써 친사회적 행동을 더욱 강화시키는 것으로 나타났으며 동시에 또래 간의 칭찬은 대리 강화가 되어 유아들의 친사회적 행동을 증가시키는 요인이 될 수 있었다는 점을 밝혀내고 있다. 이처럼 또래가 주는 사회적 강화는 유아의 사회적 행동 형성에 중요한 발달적 요인이 될 뿐 아니라 훗

날 성인으로서의 기능을 효과적으로 수행하는 데 영향을 미치게 된다 (Youniss, 1980; Hartup, 1983; Karz & McClellan, 1991).

이상에서 살펴 본 바와 같이 또래 관계는 서로 평등한 위치에 있는 수평적인 관계로 유아의 성장과 발달에 중요한 역할을 하고 있음을 알 수 있다.

2) 또래 갈등

또래 간에 나타나는 갈등을 이해하기 위하여 문헌과 선행 연구를 중심으로 또래 간 갈등의 의미, 또래 갈등 원인과 해결 방법에 대해서 살펴보 고자 한다.

(1) 또래 간 갈등의 의미

갈등이란 두 가지 이상의 상반된 요구나 욕구, 기회 또는 목표에 직면 했을 때 선택하지 못하고 망설이는 상태로 대인간의 갈등은 두 사람 간의 불일치에 인해 일어나는 갈등이라고 할 수 있다. Deutsch(1973)는 대인간 갈등을 양방간의 교류에서 일방의 활동이 상대방의 활동과 상충될 때 일 어나는 일상적인 사건이며 심리적인 대립감과 대립적인 행동을 내포하는 역동적인 과정으로 보았다. Laursen과 동료들(1996)은 갈등을 관계 내 에 지각하는 불평등으로 보고 이는 상호작용에 있어 비용과 보상 간의 불 균형을 의미하며 지각된 불일치를 시정하려는 참여자의 반대 행동으로 표 현된다고 하였다. Vliert(1997)도 사회적으로 유도된 적어도 한 가지 쟁점 에 기인한 불일치 경험이라고 갈등을 정의하고 이는 다른 개인과 관련되 기 때문에 그 특성상 사회적이며 일방적이거나 양방적일 수 있다고 하였

다. 이와 같이 여러 학자들이 다양하게 대인간의 갈등을 정의하고 있지만 갈등은 양립이 불가능한 행동이며 개인 간의 불일치가 갈등의 원인이 된다는 점에는 동의하고 있다(김송이, 1999).

이처럼 개인간의 불일치로 인해서 발생하는 갈등은 공격적이고 파괴적인 형태로 나타나는 경우가 많다. 따라서 초기 연구자들은 또래 갈등의 발생을 사회화의 실패로 인식하고 갈등이 유아에게 미치는 부정적인 효과만을 강조해 왔으나 갈등은 모든 사회적인 관계에서 발생하는 상호작용의 한 형태로 파괴적인 동시에 건설적인 잠재성도 가진다(Larusen, Hartup & Koplas, 1996)는 주장이 제기되면서 갈등에 대한 재해석이 이루어지고 있다. Piaget(1965)는 또래와의 상호작용에서 유아들이 서로 의견 차이를 보이는 사회적 갈등이 일어나면 사회적 조절 활동이 요구되는데 이 과정을 통해 유아는 자기중심성에서 벗어나 탈 중심화 된다고 보았다.

인지발달 이론에서는 갈등을 새로운 인지 구조를 획득하는 기제로 보고 이러한 갈등이 자아와 타인과의 관계에 대한 이해를 발달시킨다고 가정한다(Piaget, 1965). Piaget(1965)는 인지발달을 가져오는 근본적인 원천을 ‘평형화 과정’으로 보았는데, 이 과정에서 중요한 것은 유기체와 대상 간의 ‘갈등’으로, 갈등이나 모순의 경험이 인지 발달을 일으키는 원동력이 된다. 이러한 인지 발달에 대한 견해를 토대로 하여 Piaget는 인지 성장을 가져오는 주요 요인이 도식들에 대한 ‘개인 내 인지적 갈등’이라고 주장하였다(이혜경, 1994, 재인용).

한편 Doise(1985)는 사회적 관계에서의 갈등이 아닌 개인 내에서 스스로 갈등을 경험한다는 Piaget의 주장에 의문을 제기하면서 Piaget가 주장한 갈등 기체에 사회적인 영향을 포함시켜 ‘사회 인지적 갈등 기체’를 제안하였다. 즉, 인지발달은 다른 사람과의 상호작용에 기초하여 이루어지기 때문에 주체와 대상과의 관계는 그 주체와 다른 사람과의 관계에 의해서

만 매개될 수 있다고 보았다. 그러나 모든 사회적 상호작용이 인지 발달에 근원이 되는 것은 아니며 인지 발달의 기초가 되는 것은 ‘서로 다른’ 행동과 판단을 포함하는 사회적 관계 내에서의 구성 과정이라고 하였다. 즉, Doise(1985)는 개인간의 사회적 상호작용에 의해서 야기된 사회인지적 갈등이 개인 내 갈등을 유발하고 이러한 개인 내 갈등이 인지 성장을 가져온다고 보았다(김진영, 2006, 재인용).

특히 Selman(1971)은 사회적 조망 수용을 개인 발달의 필수 요인으로 강조하면서 또래 갈등이 유아의 사회적 조망수용 능력의 발달을 반영한다고 주장하였다. 갈등은 유아의 새로운 인지 구조를 획득하게 하는 기제로 새로운 관점과 타인의 사고 과정에 대한 추론 능력을 발달시켜서 부모나 또래에 대한 행동을 변화시킨다. 그리고 이렇게 변화된 새로운 행동 패턴은 타인과의 관계에서 역할과 기대를 재협상시키기 때문에 새로운 갈등을 유발한다. 따라서 협상은 더 높은 수준의 추론을 획득하는 수단이며 인지적으로 가장 정교화 된 갈등 해결 전략이다(Selman, 1981).

Selman(1981)은 개인간의 욕구, 바람 혹은 이해의 정도가 일치하지 않는 갈등 상황에서 자신과 타인의 주장을 협상하는 데 기초가 되는 추론 능력이 유아의 연령이 증가함에 따라 점차 정교화 된다고 주장하였다. Selman은 사회적 조망수용 능력의 발달 단계를 다음과 같이 제시하였다(구현아, 2003, 재인용).

첫 번째 단계는 충동적(impulsive) 단계로, 이 단계에 속하는 유아는 원하는 것을 얻거나 해로운 것을 피하기 위하여 기본적으로 충동적이고 신체적인 전략을 사용한다. 이 단계의 유아들은 자기중심적이고 미분화된 조망수용 기술을 가지고 있기 때문에 신체적인 행동과 심리적인 의도를 구분하지 못하고 즉각적인 문제에 집중한다. 따라서 상황을 떠나거나 상대를 때리는 식으로 갈등을 해결한다.

두 번째 단계는 일방적(unilateral) 단계로, 이 단계의 유아들이 사용하는 전략은 기본적으로 타인을 통제하거나 진정시키기 위해서 일방적인 시도를 하는 것이다. 이들은 분화되고 주관적인 조망 기술을 가지고 있지만 양방의 관점을 동시에 고려하지 못한다. 따라서 타인을 통제하고 자신만 만족하기 위해서 고집스럽게 일방적인 요구를 하거나 타인의 힘, 통제, 요구에 복종하거나 양보하는 전략을 사용하게 된다.

세 번째 단계는 상호적(reciprocal) 단계로 이 단계에 속하는 유아들은 양방의 욕구를 모두 만족시키려는 시도를 한다. 이때 사용되는 전략은 타인의 관점에서 자신의 관점을 살펴보고 타인도 이와 같이 함을 인식하는 자기 반영적인 조망수용에 기초한다. 따라서 이 단계에 속하는 유아들은 타인의 생각을 변화시키기 위해 이유 제시하기 등과 같이 심리적인 변화를 주거나 자신의 욕구를 보호하기 위해 타인의 욕구를 우선적으로 고려하는 심리적인 복종을 사용하는 데, 예를 들면 ‘차례 바꾸기’ 같은 것이다.

네 번째 단계는 가장 높은 수준의 전략을 사용하는 협력적(collaboration) 단계로, 이 단계에 속하는 유아들은 상호 목적을 달성하기 위해서 자신과 타인의 욕구를 협력적으로 변화시키려는 시도를 한다. 이때 사용되는 전략은 두 당사자 간의 관계의 견지에서 또는 제 3자의 입장에서 자신의 조망과 타인의 조망을 협응 시키는 상호적인 조망수용 기술에 기초한다. 따라서 이 단계에 속하는 유아들은 두 당사자가 타협하여 상호 만족할 수 있는 해결책에 도달하기 위해서 적극적인 의사소통과 공유하기로 갈등을 해결한다.

이처럼 유아들은 성숙함에 따라서 점차 또래 관계에서 협상과 상호 호혜성의 중요성을 인식해 나가면서 다양한 수준의 전략과 더 진보된 협상 수준을 사용해서 갈등을 해결할 수 있게 된다. 이는 갈등 상황에서 유아들이 스스로 문제를 해결해 나가는 과정을 통해 획득될 수 있는 능력으로

유아들은 갈등을 경험하고 해결하는 과정을 통해 인지적인 발달은 물론 사회적인 기술을 발달시켜 나갈 수 있게 된다.

(2) 또래 갈등 원인과 해결 방법

갈등에 대한 연구들은 대부분 갈등을 하나의 과정으로 보고 갈등의 쟁점, 갈등 해결 전략, 갈등의 결과로 나누어서 논의하고 있다(Hartup, Laursen, Stewart & Eastenson, 1988; Rende & Killen, 1992). 유아들은 주로 놀이감의 소유나 놀이 공간의 소유로 인해 갈등을 경험하며(Hay, 1984; Ramsey, 1986; Rende & Killen, 1992; Malloy & McMurray, 1996) 이외에도 생각이나 사실에 대한 의견 불일치나 제안 및 도움의 거부, 집단 참여 등의 사회적 환경으로 인해 갈등을 겪고 있었다(엄정례, 1998; Laursen & Hartup, 1988; Shantz, 1987). 그러나 점차 연령이 증가하면서 유아들은 물리적인 환경에 대한 갈등 보다 자신의 목표에 대한 타인의 간섭과 관련된 갈등이 더욱 많아지게 된다(Hay, 1984; Shantz, 1987).

갈등이 발생하였을 때 유아들은 자신의 목표를 성취하고 갈등을 해결하기 위해서 다양한 방식을 사용한다(Shantz, 1987). 유아들은 놀이감 사용으로 인한 갈등이 발생하였을 경우 다른 유아들을 밀치고 장난감을 차지하거나, 그곳을 떠나버리는 회피의 반응을 보였다(Ross & Contant, 1992). 또는 합리적인 근거를 제공하거나 다른 유아들에게 기다리라고 말할 수도 있으며 명령을 해서 다른 유아가 놀이감을 빼앗으려는 시도를 저지하기도 한다. 가장 정교화 된 전략은 절충이지만 유아들은 주로 단순한 주장과 상대방의 요청에 대한 단순한 거절을 사용하여 갈등을 해결하며 공격적인 행동이나 위협하기, 욕설 등은 자주 사용하지 않는다(Guralnick, Paul- Brown, Groom, Booth, Hammond, Tupper & Gelenter, 1998).

또래 간에 갈등이 종결되는 유형은 분쟁하는 쟁점에 따라서 영향을 받는다(Ross & Conant, 1992). 소유에 관한 갈등, 놀이 집단에 유아가 포함되거나 배제되는 것에 대한 갈등, 혹은 행동 통제에 대한 갈등은 분명한 승-패 결과를 이룰 가능성이 더 많다. 즉, 갈등이 종결되었을 때에는 한 유아가 분쟁의 대상이 되었던 사물을 소유하게 되고 참여하려던 놀이에 포함되거나 배제되거나, 행동을 하거나 하지 못하게 되는 승-패의 결과를 낳는다. 때로는 유아들의 갈등에 성인이 개입하여 승-패가 결정되기도 하는데 성인이 개입하는 경우 대체로 성인 중심으로 갈등이 해결되어 승-패의 결과를 초래하는 경우가 생기기도 한다(Malloy & McMurray, 1996). Hartup(1988)은 또래 갈등을 해결하는 과정에서 나타나는 평등성의 정도에 기초하여 갈등을 평가하였다. 이들은 갈등의 결과를 분명한 승자와 패자가 있는 ‘승-패 결과’, 바라던 것을 얻었으나 서로 간에 불평등한 해결을 하는 ‘부분적 평등’, 그리고 ‘평등한 결과’로 구분하여 관찰하였다. 이 중에서 갈등 당사자들의 이익이 모두 실현되는 ‘평등한 결과’가 가장 긍정적인 갈등 종결의 유형인데 이는 갈등 당사자들 모두가 서로의 다양한 관점을 적극적으로 고려할 때 가능하다(Sliddip & Ross, 1999).

이와 달리 사실이나 의견에 대한 논쟁은 다른 아동의 관점을 힘으로 정복할 수 없기 때문에 유아들이 공통된 입장에 도달하거나 그 주제에 대해 언급하지 않는 식으로 종결된다. 유아들은 갈등을 해결하기 위해서 적극적으로 노력하지 않으며 헤어지거나 혹은 자신의 입장을 고수함으로써 갈등이 해결하지 않은 채 갈등이 종결된다(Rende & Killen, 1992). Rourke, Wozniak과 Cassidy(1999)는 또래 갈등을 크게 ‘해결된 갈등’ 과 ‘해결되지 않은 갈등’ 으로 구분하여 관찰하였다. 이들은 특히 해결된 갈등에 비해 해결되지 않은 갈등이 관계에 미치는 잠재적인 위험에 주의를 기울일 것을 지적하고 있다. Katz(1992)도 갈등이 자주 관리되지 않는 경우 친구

간의 관계를 지속시키는 것이 어려우며 긍정적인 정서가 억제되고 부정적인 정서가 강화될 수 있다고 하였다.

이러한 갈등의 양상과 해결 전략은 또래 관계에 따라 다르게 나타난다고 보고하는 연구들이 있다(Hartup et al, 1988; Vespo & Caplan, 1993). 친구관계에 있는 유아들도 비 친구관계에 있는 유아들만큼 갈등을 많이 겪으나 친구관계에 있는 유아들은 비 친구관계에 있는 유아들 보다는 심각하지 않은 갈등의 양상을 보여주며 정서표현도 심각하지 않고 의견의 불일치나 고집하기도 낮은 비율로 나타났다. 친구관계에 있는 유아들은 갈등 해결 전략도 공격적인 행동이나 교사에게 의뢰하기 보다는 양보, 협상과 같은 평화적인 방법을 사용하며 또 갈등 후에 함께 놀이하는 모습을 보인다. 특히 김희태(2002)는 자연적인 맥락 하에서 유아의 사회적 갈등을 연구하여 갈등을 다툼적 흐름과 논쟁적인 흐름으로 개념화하고 이 흐름을 친구관계와 관련지어 설명하였다. 갈등의 다툼적 흐름은 비 친구관계에서 많이 나타나는 것으로 주로 놀이감의 소유로 인해 갈등이 시작되며 해결 전략으로 신체적인 힘이나 교사의 권위에 의존하는 전략을 사용하므로 갈등을 해결한 후에는 서로 헤어지는 경우가 많이 나타났다. 반면 갈등의 논쟁적인 흐름은 놀이과정에서의 의견의 차이로 인해 갈등이 발생하는 것으로 타협, 양보, 대안 등의 평화적이며 자율적인 해결 전략을 이용하므로 갈등 해결 후에도 함께 같이 놀이하는 양상이 많이 나타난다.

한편 갈등 해결에 있어서 성차에 대해서는 다양한 관점으로 논의되고 있다. Kim(2001)의 연구에서는 성차에 따라 유아들의 사회적 관계에 차이가 나타나지 않았지만 전체적으로 볼 때 남아는 보다 공격적인 방법을 이용하여 갈등을 해결하는 경향을 보였다고 하였다. 또한 Lu(1997)는 남아들의 갈등의 원인은 주로 장난감인 반면에 여아는 놀이 진행과정에서 서로 간에 갈등을 많이 나타낸다고 하였다(김희태, 2001, 재인용).

이와 같이 유아들의 갈등의 원인은 초기에는 물리적인 환경에 대한 갈등이 주를 이루지만 점차로 자신의 목표에 대한 타인의 간섭과 관련된 갈등이 더욱 많아지게 된다. 갈등이 발생하였을 때 유아들은 자신의 목표를 성취하고 갈등을 해결하기 위해서 상황에 따라 다양한 방법을 사용하고 있다.

3. 블록 놀이에서 또래 상호작용

블록은 집단 활동을 자극하여 사회적 상호작용을 증진시키는 특성을 가지고 있다(Linderberg & Swedlow, 1980). Markey는 쌓기 놀이 영역에서 또래 간의 협력이 많이 발생하고 있다고 설명하였으며(성은주, 2001, 재인용), 조작, 언어 등 11개 흥미영역에서 유아 놀이를 관찰했던 Quay(1986)는 유아들이 블록을 가지고 놀이할 때 또래와 협동적인 놀이를 가장 많이 하였다고 보고하였다. 지성애(1996)는 블록 놀이 영역과 역할 놀이 영역에서 유아의 사회적 놀이 행동을 비교하였는데, 역할 놀이 영역에서 보다는 쌓기 놀이 영역에서 더 많은 집단 놀이가 발생하였다고 밝히고 있다.

블록 놀이 영역에서 또래 상호작용에 대한 연구들을 살펴보면 또래와 블록 놀이를 진행해 나가는 동안 놀이 공간을 침범하거나 블록 조각을 차지하기 위하여 분쟁이 일어나는 등 갈등 상황이 많이 발생한다는 결과(엄정례, 1997)도 있지만, 블록이 집단 활동을 자극하여 또래 간의 사회적 상호작용과 협력을 증진시키는 특성이 있고(Linderberg & Swedlow, 1980) 블록 놀이가 유아에게 세계에 대한 이해, 문제해결, 타인 도와주기, 상호 의존성, 술선성과 상상력의 발달 등 사회화 학습에 필요한 지식을 습득할 수 있는 기회와 기술을 제공한다는 긍정적인 측면도 보고 되고 있다(Bender, 1978).

블록 놀이 시 나타나는 또래 상호작용에 관련된 선행 연구들은 주로 블록 놀이에서 나타나는 또래 상호작용의 긍정적인 측면으로 공유와 협력을 들고 있다(성은주, 2001; 송응식, 2006; 이경순, 2003; Linderberg & Sweldow, 1980). 유아들은 블록 영역에서 같은 공간, 같은 놀이감으로 서로의 아이디어, 블록 구성 기술, 성취감과 좌절감 등을 나누며 놀이를 해 나가는 가운데 ‘놀이 주제’, ‘언어’, ‘놀이 스크립트’, ‘규칙’ 등을 공유한다(성은주, 2001). 유아들은 블록 놀이를 진행해 나가는 과정에서 혼자서 경험할 수 없는 다양한 경험, 지식, 의미 등을 또래와 공유하면서 지식과 이해를 확장시켜 나가게 된다. 또한 또래 상호작용에서의 공유는 유아들이 좀 더 협력하여 블록 구조물을 구성할 수 있는 기회를 제공한다.

유아들은 공동의 구조물을 만드는 상황이나 문제 상황 등에서 공유된 목표를 성취하기 위하여 공동의 과제에 대해서 토의하고 서로 돕고 적극적인 활동을 격려하면서 협력한다(Rogers, 1987). 이처럼 블록 놀이 시 또래 간의 협력이 활발히 일어날 수 있는 이유에 관하여 Chi(1991)는 유아들이 블록을 이용해서 다양한 방법으로 생각을 표현할 수 있기 때문이라고 설명하고 있다. 또래와 협력하여 구조물을 구성하는 동안 서로의 생각을 교환하면서 자신의 경험을 반추해 보고 또래들의 경험과 의견을 접할 수 있게 된다. 협력적인 토의를 통해 유아들은 자신과 다른 사람의 관점이 다를 수 있음을 알게 되고 서로 의견을 조절하여 합의점에 도달함으로써 보다 폭 넓고 다양한 관점에서 사고할 수 있게 된다(홍용희, 1999). 송응식(2006)은 블록 놀이가 협동 놀이로 진행되기 위해서는 몇 가지의 조건이 필요하다고 설명하고 있다. 또래 간에 공유할 수 있는 공동 목표가 설정되어야 하고 공동 목표에 대한 이전 경험이 있어야 하며 유아의 놀이감 활용 기술, 교사의 비계 설정, 유아 사이에 생성되는 규칙을 협동의 조건이라고 하였다.

한편 블록 놀이에서 나타나는 또래 상호작용의 특징을 밝혀낸 연구들에서(김미영, 2005; 성은주, 2001; 이경순, 2003) 공통적으로 밝히고 있는 또래 상호작용의 특징은 갈등이다. 성은주(2001)는 블록놀이에서 나타나는 또래 간 갈등 요인을 놀이 참여, 블록 나눠 쓰기, 놀이에서의 의사소통으로 보고 있으며 김미영(2005)은 또래 간에 공간과 조각의 소유 분쟁, 또래가 구조물을 부수어 버리는 경우에 갈등이 발생하고 있다고 보고하였다. 이경순(2003)은 쌓기 놀이에서 놀이참여, 블록과 공간의 차지, 쌓기 방해나 구조물 부시기, 구조물을 이용한 놀이에서의 역할 차지, 정리활동 등의 내용으로 갈등이 발생하고 있으며 유아들은 갈등을 해결하기 위해서 다양한 전략을 사용하고 있다고 하였다.

갈등은 모든 관계 속에서 일어나는 사회적 상호작용으로 여러 명의 유아가 한정된 공간에서 블록을 공동으로 소유하며 놀이하는 블록 영역에는 갈등의 여지가 항상 존재한다(Laursen, Hartup & Koplas, 1996). 또래와 함께 블록 놀이를 진행해 나가는 동안 유아들은 서로 다른 목적을 가지므로써 갈등 상황에 접하게 되는데 갈등이 발생하면 유아들은 갈등을 해결하기 위해서 다양한 전략을 사용한다. 자기중심성이 아직 남아 있는 만 3세 유아들은 때를 쓰거나 힘을 사용하는 경우가 많았고(김미영, 2005) 만 5세 유아들은 갈등을 해결하기 위하여 자신의 의견을 제시하는 가운데 서로의 입장을 좁혀 나가는 방법을 사용하였다(성은주, 2001; 이경순, 2003). 또래 갈등 상황에서 한 사람이 양보하거나 혹은 중간 지점에서 타협하는 등 상대방의 의도를 고려하거나 서로의 입장을 배려해주면 갈등이 해결되고 블록 놀이가 유지되지만 자신의 입장을 내세우면서 자신의 의견을 주장하는 경우에는 블록 놀이가 중단되었다(성은주, 2001; 이경순, 2003; Eisenberg & Garvey, 1981). 유아들은 블록 놀이를 유지시켜 나가기 위하여 자신의 입장을 설명하고 다른 사람의 입장을 이해하려고 노력하게 되

면서 점차 다른 사람을 이해하고 타협하며 자신을 조절해 나가는 능력을 발달시켜 나가게 된다. 이처럼 블록 놀이에서 또래 간에 발생하는 갈등 상황은 단순한 다툼이 아니라 다른 사람과 함께 지내기 위한 사회적인 기술을 연습하는 기회라고 할 수 있다.

이와 같이 또래와 함께 블록 놀이를 진행해 나가는 것은 유아에게 친사회적 행동을 실제로 해볼 수 있는 기회를 제공하여 스스로 사회적인 지식을 습득할 수 있도록 한다(Cartwright, 1988).

또한 블록은 또래와 함께 과학적 개념, 수리적인 개념을 구성할 수 있는 기회를 제공하는 매개물이 된다(Rogers & Russo, 2003). 또래와 함께 놀이하는 동안 유아들은 또래 놀이 속에서 새로운 아이디어를 발견하여 자신의 블록 놀이에 첨가하게 되는데(Hirsch, 1996). 이러한 과정 속에서 유아들은 개인적인 능력을 넘어서서 근접 발달 지대에 머무를 수 있게 된다(Rogers & Russo, 2003). 쌓기 놀이에서 경험하는 수학활동에 관해 조사한 국지윤(2005)은 또래와 함께 쌓기 놀이를 할 때 놀이가 변화, 확장, 심화될 수 있으며 또래와 함께 쌓기 놀이를 계획하고 진행해 나가는 것은 수학적인 언어를 활용해 볼 수 있는 기회가 된다고 하였다. 또한 박선영(2006)은 쌓기 놀이에서 또래와의 상호작용을 경험한 유아들이 대인, 대물 문제 해결 과제를 더 잘 해결해 낼 수 있었다고 보고하면서 블록 영역에서 또래 간의 상호작용이 유아 문제해결에 영향을 미칠 수 있음을 밝혀내고 있다.

이와 같이 블록 놀이 영역에서 또래와의 상호작용은 유아들의 발달에 있어 긍정적인 영향을 미친다. 또래와의 협력적인 상호작용 과정 속에서 유아는 새로운 지식과 기술을 학습할 수 있으며 또래와 아이디어를 공유하고 토론하는 과정을 통해 자신의 생각을 재구성해 나갈 수 있다. 또한 유아들은 갈등 상황에서 또래와 상호 작용하는 과정을 통해서 사회적인 능력을 발달시켜 나가게 된다.

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 블록 놀이를 심층적으로 탐구함으로써 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계를 이해하는 것을 목적으로 한다. 이를 위하여 연구자는 블록 놀이가 활발하게 이루어지는 만 5세 학급에 들어가 블록 놀이가 일어나는 상황적인 맥락을 관찰하고 체험하면서 블록 놀이에서 또래 관계를 이해해 나가는 연구 방법을 전개해 나갔다.

이러한 연구 방법을 택한 것은 유아 놀이 현상은 유아와 유아 간의 관계만으로 만들어지는 것이 아니라 놀이 환경 안에서 발생하는 복합적인 요인들에 영향을 받기 때문이라는 견해(Corsaro, 1985)와 관련이 있다. 그러므로 유아들의 블록 놀이를 이해하기 위해서는 연구자가 연구대상들의 세계로 들어가 '그곳에 있으면서(Wolcott, 1990)' 상황을 고려하고 맥락을 이해하는 것(조용환, 2005)이 필요하다. 본 연구에서는 유아들의 블록 놀이 현장에 함께 참여하고 관찰하는 방법을 사용하여 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계를 이해하고자 하였다.

1. 연구 참여자

1) 연구 참여기관

본 연구에서는 경기도 안양 시에 위치한 A어린이집을 연구 참여 기관으로 선정하였다. A어린이집은 A대학에서 위탁 운영하고 있는 시립 어린이집이며 2007년 1월에 '평가 인증'을 받은 기관으로 평가 인증에 준하는 기준에 맞추어 교육 환경이 정비되어 있다.

A어린이집은 주거지역에 위치한 다목적 복지관 내 1층에 위치하고 있

다. 실내 공간은 5개의 교실(만 1세반, 만 2세반, 만 3세반, 만 4세반, 만 5세반 각 1학급씩)과 교사실, 화장실, 세면실, 주방 및 식당으로 구성되어 있다. 실외 놀이 장에는 복합 놀이시설, 철봉, 그네 등의 놀이기구가 마련되어 있다. 또 모래 놀이를 할 수 있는 모래 놀이터와 휴식을 취할 수 있는 벤치들이 준비되어 있다.

A어린이집 교사는 원장을 포함하여 총 7명으로 만 1세반은 영아 5명에 교사 1인, 만 2세반은 영아 14명에 교사 2인, 만 3세반은 영아 15명에 교사 1인, 만 4세반과 만 5세반은 각각 유아 20명에 교사 1명씩으로 구성되어 있다.

A어린이집의 보육 시간은 오전 7시 30분부터 오후 7시 30분까지로 12시간 보육을 원칙으로 하고 있다. 각 학급에서 영유아를 보육하는 시간은 오전 7시 30분부터 오후 6시까지이며 이후 시간은 당직 교사 1인이 통합 보육을 실시하고 있었다.

A어린이집을 연구 참여 기관으로 선정한 이유는 유아들에게 블록 놀이 시간이 충분하게 제공되어 블록 놀이에서 나타나는 또래 간의 다양한 관계 양상을 관찰할 수 있었기 때문이다. Hirsch(1996)은 만족스럽고 성공적인 블록 놀이를 위해서는 블록을 정리하는 시간을 갖기 까지 최소한 1시간 이상이 필요하다고 하였는데, A어린이집 자유선택활동 시간은 1시간 20분으로 유아들이 블록 놀이를 진행해 나가는 데 있어서 충분한 시간이 제공되고 있었다. 또한 블록 영역에 블록의 수량이 충분히 제공되었으며 놀이 공간도 교실의 1/4정도를 차지하는 등 넓게 배정되어 유아들이 물리적인 환경의 제한 없이 블록 놀이에 참여할 수 있었다. 이러한 이유로 A어린이집은 블록 놀이의 상황적인 맥락 안에서 나타나는 또래 관계를 이해하고 설명하려는 본 연구의 목적을 실현하는 데 있어서 적합하다고 판단되었다.

2) 연구 참여 학급

본 연구에서는 자발적으로 또래 관계를 형성하여 블록 놀이가 가능한 A어린이집의 만 5세 학급인 백합반을 연구 참여 학급으로 선정하였다. 백합반 교실은 블록 영역, 역할 영역, 수·조작 영역, 음률 영역, 조형 영역, 언어 영역, 과학 영역의 7개 영역으로 나누어 구성되어 있고, 각 영역 교구장에는 생활 주제와 맞는 교재·교구들이 준비되어 있다.

백합반 유아들은 7시 30분부터 9시 30분까지 개별적으로 등원한다. 대부분의 유아들은 9시에서 9시 30분경에 등원하는 데, 그 전에 등원한 유아들은 언어 영역, 조형 영역, 수·조작 영역에서 놀이하면서 다른 유아들이 등원하는 것을 기다린다. 유아들은 등원하면 오전 간식을 먹고 9시 30분에 교사와 함께 모여 앉는다. 교사는 유아들과 인사를 나눈 후 하루 일과를 소개하고 자유선택활동을 계획한다. 10시부터 시작되는 자유선택활동을 시작으로 실외놀이, 대그룹 활동, 식사, 대·소그룹 활동, 낮잠, 오후 간식, 자유선택활동, 귀가 지도로 하루 일과가 진행된다. 만 5세 백합반은 일주일에 2회만 낮잠을 자고 나머지 3일은 낮잠 시간에 전통 음악, 창의 미술, 창의 언어의 오후 특별활동이 하루씩 진행된다. 백합반은 생활주제를 중심으로 교육과정을 운영해 나간다.

<표 1> 백합반의 하루 일과

시간	일과
7:30 ~9:30	등원 및 오전 간식
9:30 ~10:00	하루일과 계획하기
10:00 ~11:20	오전 자유선택활동
11:20 ~12:00	실외놀이
12:00 ~12:30	대그룹 활동
12:30 ~13:30	점심식사 및 이 닦기
13:30 ~14:00	대·소그룹 활동
14:00 ~15:30	낮잠(오후 특별활동)
15:30 ~16:30	정리 및 오후 간식
16:30 ~17:50	오후 자유선택활동
17:50 ~18:00	귀가 지도 및 당직 교실로 이동

(1) 백합반의 블록 영역 및 블록 놀이 시간

백합반 블록 영역은 교실 안쪽, 역할 영역 옆에 구성되어 있으며 블록 영역과 역할 영역은 역할 영역에 있는 가구로 경계가 나누어져 있기는 하지만 유아들이 영역 간에 출입을 자유롭게 할 수 있도록 세팅되어 있다. 블록 영역에는 교구장 2개가 “ㄱ”자 형태로 놓여 있으며 소음을 방지하기 위하여 바닥에 카페트가 깔려 있다. 2개의 블록 교구장 중 한 개는 중간 칸막이가 없는 것으로 유니트 블록과 종이벽돌 블록, 원통형 종이벽돌 블록 등 부피가 큰 블록들이 놓여 있다. 또 다른 블록 교구장은 2칸으로 나누어져 있는데, 플라스틱 블록이 바구니에 담겨 한 칸에 한 종류씩 준비되어 있다. 블록 교구장에는 종이 벽돌 블록, 원통형 종이 벽돌 블록, 유니트 블록, 테이블 블록, 레고 블록, 박사 블록, 에디슨 과학 블록, 꽃 블

록, 띠 블록의 총 9종류의 블록들이 준비 되어 있었으며, 박사 블록은 박사 블록 구입 시 들어 있던 책자가 함께 구비되어 있다. 블록 영역 벽에는 레고 블록으로 구성한 '성', 옥스퍼드 블록으로 구성한 '동물원' 사진이 붙어 있다. 교구장 옆에는 유아들이 놀이 시간에 구성한 블록 구조물을 전시할 수 있는 전시 책상이 준비되어 있다.

백합반 유아들은 자유선택활동 시간 동안 블록 영역에서 자유롭게 원하는 놀이를 할 수 있다. 1, 2주에 한 번 정도 백합반 교사는 유아들에게 블록 놀이 활동을 소개해 주었다. 교사는 교육계획안 작성 시 생활주제에 맞는 블록 놀이 활동을 계획하고 블록 놀이 목표가 각 주마다 진행되는 소주제의 주요 개념 전개와 일치 할 때 유아들에게 소개하였다. 새로운 놀이 활동 소개 전에 교사는 화보를 붙이거나 소품을 준비하는 등 놀이 환경을 재구성한다. 블록 놀이 활동 소개는 하루 일과 계획시간에 이루어지며 놀이를 소개 받은 후에 유아들은 블록 영역에서 자유롭게 놀이하었다.

백합반 블록 놀이는 오전 10시부터 11시 20분까지, 1시간 20분 동안 진행되는 오전 자유선택활동 시간과 4시 30분부터 5시 50분까지, 1시간 20분 동안의 오후 자유선택활동시간에 이루어진다.

(2) 백합반 유아와 교사

백합반은 4년제 유아교육과를 졸업하고 2년의 교육 경력을 가지고 있는 담임교사 1인과 유아 20명으로 구성되어 있다. A어린이집에서 교사 생활을 시작한 백합반 교사는 첫째 만 3세반을 담당하였으며 5세 학급을 담당하는 것은 올해가 2년째이다.

백합반 20명의 유아들 중 남자는 11명이고 여자는 9명이다. 그 중 18명

의 유아들은 A어린이집에 1년 이상 다니고 있으며, 2명의 유아(남, 여 각각 1명씩)는 2007년 3월부터 백합반에 새롭게 등원하기 시작하였다.

백합반 유아들은 블록 놀이를 하는 동안 여러 가지 블록을 사용하여 여러 가지 탈것, 여러 모양의 길, 동물들, 집, 성, 나무 등을 구성했다. 백합반 유아들은 특히 박사블록, 레고 블록, 옥스퍼드 블록 등 플라스틱 블록으로 구조물을 구성하는 것을 선호하였고, 종이벽돌 블록이나 유니트 블록을 사용하여 공간을 구성하고 완성한 블록 구조물을 가지고 놀이하면서 상상 놀이로 블록 놀이가 확장되기도 하였다. 교사는 유아들의 블록 놀이를 관찰하면서 유아들이 도움을 요청하거나 교사 스스로 개입이 필요하다고 판단되는 경우 유아놀이를 격려하고 지원하는 역할로 블록 놀이에 참여하였다. 백합반 유아들은 블록 놀이를 매우 좋아하여, 자유선택 활동 시간 동안 블록 영역에는 항상 놀이하는 아이들이 있었고, 여아들 또한 블록 영역에서 남아들과 자연스럽게 함께 놀이하였다.

2. 자료 수집

본 연구에서는 문화기술적 연구의 대표적인 방법으로 참여관찰과 면담을 실시하였고 다양한 관련 문서 자료들을 수집하였다.

1) 참여관찰

유아 행동을 연구하는 데 있어서 맥락을 고려하지 않는 것은 유아 행동에서 의미를 떼어내고 생각하는 것이므로(Walsh et al., 1998), 유아 놀이 행동을 이해하기 위해서는 맥락적인 요인들을 고려해야 한다. 이러한 견해를 토대로 본 연구에서는 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계를 이해하

고자 블록 놀이가 진행되는 상황을 참여관찰 하는 문화기술적인 방법을 연구방법으로 사용하였다.

(1) 예비 관찰

예비 관찰은 2007년 1월 5일부터 2월 23일까지 총 7주 동안 연구 참여 어린이집 만 4세와 만 5세 학급에서 진행되었다. 연구자는 일주일에 한번씩 오전 자유선택활동시간(10시~ 11시 20분)에 만 4세, 만 5세 학급을 방문하여 유아들의 블록 놀이를 관찰하였다.

블록 놀이를 관찰하는 동안 유아들은 함께 블록 놀이를 하고 있는 유아에게 끊임없이 관심을 보이며, 다양한 관계를 만들기도 하고 관계를 변화시켜 가기도 한다는 것을 확인할 수 있었다. 블록 놀이를 하는 동안 유아들은 2~3명이 함께 놀이하다가 혼자가 되기도 하고 혼자서 놀이하던 유아가 5~6명과 함께 놀이하기도 했다. 또한 블록 놀이가 진행되는 동안 관계를 맺고 놀이하는 유아들이 항상 일정하지 않았으며 놀이 상황에 따라 변화하고 있었다. 이러한 또래 관계 양상을 발견해 내면서 연구자는 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계에 대해 더 많은 관심을 가지게 되었고 연구 동기를 더욱 확고히 다질 수 있었다.

한편 참여관찰은 연구자와 연구 대상과의 관계가 자료수집에 결정적인 영향을 미칠 수 있다는 견해(홍용희, 1998)를 되새기며, 예비 관찰 기간 동안 교사 및 유아들과 편안하고, 자연스러운 관계를 유지하고자 노력하였다. 블록 놀이를 관찰하는 동안 연구자에게 보내는 유아들의 관심에 표정과 미소 등을 통해 호의적인 마음을 표현해 주었고, 교사와는 밝은 표정으로 인사를 나누고, 간단한 일상적인 이야기를 나누는 등 연구자가 친숙한 존재로 느껴질 수 있도록 노력하였다.

예비 관찰 기간 동안 연구자는 유아들의 또래 블록 놀이를 비디오카메라로 촬영하였다. 예비 관찰 결과 유아 블록 놀이 상황을 비디오카메라로 촬영하는 것이 또래 블록 놀이 상황을 보다 정확하게 이해하는 데 도움을 줄 수 있다는 것을 알 수 있었고 본 관찰 기간 동안 또래 블록 놀이를 비디오로 촬영하는 것을 교사에게 허락받았다.

예비 관찰 후 결과를 분석해 본 결과 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계 양상이 만 4세 학급에서 보다 만 5세 학급에서 보다 다양하게 나타난다는 것을 알 수 있었다. 그러므로 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계에 대한 이해를 도모하고자 하는 본 연구 목적을 실현하기 위해서 연구 대상자를 만 5세 유아들로 결정하였다.

(2) 참여 관찰

본 관찰은 2007년 3월 5일부터 시작되어 2007년 8월 31일까지 만 5세 학급인 백합반에서 주 3~4회씩 총 106회 이루어졌다. 유아들의 놀이 관찰은 오전 자유선택활동 시간(10시~ 11시 20분)에 블록 영역에서 진행되었다. 관찰이 진행되면서 연구자는 보다 다양한 놀이 상황에서 블록 놀이를 관찰하기 위하여 오후 자유선택활동 시간(4시 30분~ 5시 50분)에 이루어지는 블록 놀이도 관찰하였다. 오후 자유선택활동 시간 동안 블록 놀이를 관찰한 횟수는 총 106회 관찰 중 20회였다.

블록 놀이 관찰이 진행되는 동안 연구자는 수집된 자료의 객관성을 유지하기 위하여 현장에 있기는 하되 유아들과 깊은 관련을 맺거나 놀이에 직접적으로 참여하지는 않는 수동적인 참여자(Spradley, 1980)로 참여 관찰하였다.

참여 관찰 기간 동안 연구자는 유아들의 블록 놀이 현상을 매회 관찰하

고 현장 노트에 기록하였다. 참여 관찰이 시작되는 3월 초에는 백합반의 블록 놀이를 전반적으로 관찰하였으며 4월 초부터는 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계 맺기 양상에 초점을 맞추어 관찰하였다. 참여관찰 기간 동안 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계의 이해를 도모하고자 만 5세반 교육 경험이 있는 연구 보조자 1인이 유아들의 블록 놀이를 비디오로 촬영하였다. 블록 놀이가 시작되는 처음에는 블록 놀이를 전반적으로 촬영하다가 또래 놀이가 나타나면 초점을 또래 놀이에 맞추어서 촬영하였다. 비디오로 촬영된 유아의 블록 놀이 현상은 연구자가 볼 수 없었던 장면에 대한 정보를 제공하여 유아들의 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계를 이해하는 데 도움을 제공하였다. 또한 백합반 유아들의 일상생활을 이해하고 또래 관계 및 특성에 대한 이해 폭을 넓히기 위하여 등원부터 실외놀이가 이루어지는 오전 활동(9시~ 12시)을 8회 관찰하였다.

블록 놀이 관찰 후 현장 기록 내용과 비디오카메라로 녹화된 자료는 관찰 당일 관찰일지 형태로 노트화하였다. 기록 노트에는 블록 영역의 물리적인 환경, 나타난 사건, 유아들 간의 대화, 교사와 유아와의 관계, 전후 맥락 등을 구체적으로 기술하였고 연구 주제에 대한 연구자의 생각, 관찰하는 과정에서 알게 된 사실, 의문점, 자기반성의 내용들도 함께 기록하였다. 연구자가 기록하는 동안 의문을 가졌던 상황에 대해서는 관찰, 교사, 유아와 면담 등을 통해 정보를 구체화하려고 노력하였다.

2) 면담

면담은 연구자가 낯선 상황을 관찰하는 동안 가지게 되는 의문점들을 이해해나가는 방법으로 참여관찰의 일부라고 할 수 있다(조용환, 2002). 연구자는 백합반 블록 영역을 참여 관찰하는 동안 관찰만으로는 이해하기

어려운 부분들에 대해서 교사와 유아들과 면담하였다. 면담하는 과정에서 연구자는 교사나 유아가 자신의 생각을 자유롭게 표현할 수 있도록 그들의 이야기나 태도를 평가하려하지 않고(Bogdan et al., 2003) 편안한 분위기 속에서 면담이 진행될 수 있도록 노력하였다.

유아 면담은 비형식적으로 진행되었다. 유아 블록 놀이를 관찰하면서 가지게 되는 의문점들에 대해서 유아 블록 놀이에 자연스럽게 참여하여 개별적으로 면담을 진행하였다. 면담 내용은 주로 또래 관계, 또래와 함께 놀이하게 된 동기, 또래와 함께 블록 놀이를 하고 난 느낌 등이었다.

교사 면담은 일상적인 대화형식으로 이루어진 비형식적인 면담과 반구조화된 질문을 사용한 형식적인 면담을 병행하였다. 비형식적인 면담은 놀이가 진행 중인 상황이나 놀이 정리시간에 이루어졌으며, 형식적인 면담은 교사와의 협의 하에 유아들의 낮잠시간이나 하루 일과가 마무리되는 오후 6시 이후에 이루어졌다. 형식적인 면담은 주로 백합반에서 진행되었지만 낮잠 시간에 면담하는 경우에는 식당에서 이루어졌다. 면담 내용은 주로 블록 놀이 진행 상황, 또래 관계, 유아 개별적인 상황, 또래 블록 놀이에 대한 교사의 생각 등이었다. 특히 연구자는 교사가 유아 놀이를 기억하고 이해할 수 있도록 도움을 제공하고자 또래 블록 놀이를 촬영한 동영상 자료를 면담 자료로 사용하였다. 형식적인 면담은 연구자가 백합반 블록 놀이를 관찰한 당일 30분 정도 이루어졌다.

교사와의 면담 내용은 녹음기로 녹음하고 면담 당일 블록 놀이 관찰 내용이 기록된 노트에 함께 전사해두었다. 녹음 내용은 면담 하는 동안 연구자의 느낌, 면담 후 연구자가 알게 된 내용, 의문점들과 함께 기록하고 기록하는 동안 가지게 된 의문점들에 대해서는 추후 교사에게 질문하거나 e-mail, 전화 등을 통해서 의견을 교환하였다.

3) 기타 자료 수집

연구 대상과 관련된 다양한 자료들은 자료를 분석하고 해석하는 과정에 중요한 자원이 될 수 있으므로 연구 주제와 관련된 자료들을 수집하였다. 수집한 문서 자료는 어린이집의 교육과정 안내 책자, 교육계획안, 보육일지, 원아조사서 등이다. 이 외에도 백합반 유아들의 블록 구조물을 촬영한 사진이나 블록 놀이 장면을 담은 사진들도 분석 자료로 수집하였다.

3. 자료의 타당화 작업

문화기술적 연구에서 타당도 작업이란 사실의 발견이나 궁극적인 대답을 추구하기보다 중요한 요소들을 좀 더 풍부한 해석으로 이끌어 내는 것이다(Wolcott, 1994). 본 연구에서는 연구의 신뢰도를 높이기 위하여 Lincoln과 Guba(1985)가 신뢰성 준거들로 제시한 삼각측정법, 연구 참여자에 의한 연구 결과의 평가, 심층적 기술, 참조자료사용, 다른 동료 연구자들과의 논평, 자기반성 과정을 사용하였다.

1) 삼각측정법(triangulation)

본 연구에서는 블록 놀이 맥락과 또래 간 상호작용 및 놀이 행동을 기술하고 해석하는 데 야기될 수 있는 해석 판단의 오류를 줄이기 위해서 면담, 참여관찰, 비디오 촬영, 녹음, 기타자료수집 등 다양한 자료를 수집·분석하였다.

2) 연구 참여자에 의한 연구 결과의 평가(member check)

연구에 참여한 백합반 교사에게 현장 기록, 범주화된 자료, 해석에 대한

검토를 의뢰함으로써 자료의 의미와 분석의 왜곡을 피하고자 하였다. 이는 연구 결과의 타당도를 높이기 위한 방법일 뿐 아니라 연구 내용을 연구 참여자에게 알려주어야 하는 연구 윤리에도 해당된다.

3) 심층적 기술(think description)

연구자는 또래 블록 놀이가 일어나는 전후 맥락적인 상황을 보다 세밀하게 묘사하기 위하여 연구 현장에서 블록 놀이를 비디오카메라로 녹화하는 동안 또래 놀이가 이루어지는 상황적인 맥락까지 촬영하고자 노력하였다. 또한 녹화한 내용을 전사할 때에도 블록 놀이 뿐 아니라 놀이가 이루어지는 상황적인 맥락까지 자세하게 기록하기 위해 노력하였다.

4) 참조자료의 사용

관찰기간동안 모든 놀이 상황을 비디오로 촬영하고 면담 내용을 녹음기에 녹음하였다. 또한 블록 구조물과 블록 놀이 상황을 촬영한 사진 자료, 관련 문서 자료 등 현장 기억을 보존할 수 있는 자료들을 수집하고 수집된 자료를 해석할 때 참조하였다.

5) 다른 동료 연구자들과의 논평

문화기술적 연구 경험자들의 조언과 비평, 새로운 견해 제시, 대화 등은 연구의 해석과 분석에 큰 도움이 된다. 따라서 연구자는 본 연구 주제에 대해서 잘 알거나 깊이 있는 지식을 소유하고 있는 유아교육전공자들과의 개별적인 면담이나 세미나를 통해 연구 과정에서 접하는 문제들을 이야기하고 수집된 자료를 해석한 내용에 대해서 토론하였다. 이러한 과정을 통해 연구자는 본 연구에 대한 편견을 줄어나갈 수 있었다.

6) 자기 반성과정

블록 놀이를 관찰하고 분석함에 있어 참여자의 관점에서 해석되고 설명될 수 있도록 연구자가 무의식적으로 갖고 있던 편견이나 모순을 들여다보고자 노력하였다. 이러한 과정을 통해 참여자들의 의미를 신중하게 파악해내고자 하였다.

4. 자료 분석

자료수집과 분석은 상호보완적이고 통합적인 관련이 있으므로(Bogdan & Biklen, 2006; Glesen & Strauss, 1967) 자료 수집과 동시에 분석하는 작업이 이루어졌다.

우선 연구자는 수집된 자료를 전사하는 과정에서 드러나는 중심적인 어휘나 생각들을 자료 수집 노트에 기록해 놓았다. 이러한 과정에서 관찰되는 현상에 대한 보다 깊이 있는 이해가 필요한 부분들에 대해서는 관련 문헌을 조사하고 교사와 면담하여 자료를 보충해나갔다.

자료 수집 후에도 연구자는 전사본을 반복해서 읽으면서 계속적으로 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계를 보여 주는 중요 어휘들을 기록해나갔는데, 친구 놀이에 관심 보이기, 놀이 친구 모집, 완성된 구조물 소개, 힘, 규칙, 공유, 정서적인 지원, 도움 제공, 조각의 소유권 주장, 블록 구성 능력 자랑, 이전 경험을 통한 우월감, 놀이 참여 거부, 놀이 진행 방해, 울음, 공격적인 행동, 역할 찾기, 대체하기, 교사 개입 등이 중요 언어로 분류되었다.

그 후 기록한 어휘들을 모두 나열하고 서로 연관성이 있는 단어들을 범주화하였으며 단어들 간에 관련성을 파악하였다. 이러한 과정을 재검토하면서 범주화한 내용들을 또래와 관계 맺기, 블록 놀이에서 나타나는 또래

관계 양상, 블록 놀이에서 나타나는 또래 간 갈등과 해결로 명명하였고 전사본에 내용들을 부호화하였으며 부호화된 사례들은 명명화된 범주별로 모았다.

이처럼 수집된 자료에 대한 반복적인 재검토 및 이해를 토대로 블록 놀이에서 나타나는 또래와 관계 맺기, 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계 양상, 블록 놀이에서 나타나는 또래 간 갈등과 해결에 대한 각각의 하위 범주를 구성해 낼 수 있었다. 유추된 범주들에 대해서는 문헌 탐구 과정을 병행하면서 자료에 대한 해석을 구체화해 나갔다.

IV. 결과 및 해석

본 연구의 목적은 블록 놀이를 심층적으로 탐구함으로써 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계를 이해하고자 하는 것이다. 이에 블록 놀이에서 또래 관계 맺기 방법, 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계 양상, 블록 놀이에서 나타나는 또래 간 갈등과 해결 방법을 분석하였다.

1. 또래와 관계 맺기

블록 놀이를 관찰한 결과 블록 놀이에서 또래와 관계를 맺는 방법은 블록 놀이를 진행 중인 유아의 놀이에 관심을 표현하면서 접근하는 방법, 블록 놀이를 시작하려는 유아들이 공개적으로 함께 놀이할 유아들을 모집하는 방법, 완성한 구조물을 소개하면서 또래와 관계를 맺는 방법으로 분류될 수 있었다.

1) "뭐 만들어?" : 다른 유아 블록 구조물에 관심 표현하기

블록 영역에 들어온 유아들은 놀이를 시작하기 전에 블록 영역에서 어떤 놀이가 진행 중인지 관찰하곤 하였다. 관찰을 끝낸 유아는 대체로 특정 유아 옆으로 가서 앉거나 "뭐 만드냐?" 하는 질문을 통해 함께 놀이하고 싶은 마음을 표현하였다.

예남이는 박사블록을 사용하여 코끼리를 구성 중이다. 승아는 예남이 옆으로 와서 앉는다. 그리고는 “김예남, 뭐 만들어?” 하고 물어본다. 예남이는 대답 없이 계속 코끼리를 구성 중이다. 승아는 가만히 앉아서 예남이가 코끼리 만드는 것을 보고 있다가 박사 블록 조각을 연결하여 ‘코끼리’를 구성하기 시작한다.

(2007. 5. 17. 관찰)

위의 사례의 예남이처럼 블록 놀이를 진행 중이던 유아들은 ‘뭐 만드냐?’ 는 질문에 반응을 나타내기 보다는 자신이 구성 중이었던 블록 구조물을 완성해 나가는데 열중하였다. 또래와 관계 맺기를 시도했던 승아는 이러한 예남이의 반응을 옆에서 같이 놀이해도 좋다는 의미로 받아들였고 예남이와 같은 장소에서 같은 블록을 사용하여 같은 종류의 구조물을 개별적으로 구성하는 것으로 관계 맺기를 시작하였다. 또래와 관계 맺기를 시작한 유아들은 개인적으로 구조물을 구성해 나가는 동안에 주로 친구 구조물과 자신의 구조물을 비교하면서 상대 유아의 관심을 끌었는데, 이러한 관심의 표현들이 또래 관계를 유지해 나가는 힘이 되었다.

민정이는 박사 블록으로 토끼의 귀를 만들고 혜림이 토끼를 바라보다가 “양혜림, 난 귀 이걸로(동그란 형태의 블록) 붙였다, 진짜 토끼의 귀 같지.” 하면서 자신이 구성 중인 토끼를 보여 준다. 혜림이는 민정이가 이야기를 듣고 혜림이의 토끼 인형을 바라본다. 그리고는 “어디 봐.” 하더니 민정이가 만든 토끼 귀를 바라본다. 혜림이는 “난 이걸(H블록)로 했다.” 하고는 만들던 토끼 인형을 보여준다.

(2007. 7. 9. 관찰)

레고 블록으로 집을 만들고 있던 승아는 레고 블록 통에서 문(블록 소품)을 찾았다. 승아는 자신이 만든 집에 문을 끼운다. 그리고 옆에서 집을 만드는 예남이에게 “문이야.” 한다. 승아의 이야기에 예

남이는 “나도 문 있는데.” 하면서 자신 집을 보여준다. 예남이는 계속 집 만들기를 진행한다. 승아는 예남이의 집을 보다가 레고 통에서 문틀(블록 소품)을 찾아서 예남이 집에 있는 문처럼 문틀에 문을 조립하여 집에 끼운다.

(2007. 4. 3. 관찰)

위의 사례에서 박사블록으로 토끼를 구성 중인 민정이는 헤림이와는 달리 동그란 형태의 블록을 사용하여 토끼의 귀를 구성하고 헤림이에게 ‘진짜 토끼의 귀 같다.’ 고 자랑하였을 뿐 헤림이가 구성한 H블록의 귀에 대해서 평가를 하지 않았다. 또한 예남이도 승아가 구성한 ‘문’보다 훨씬 정교한 형태로 ‘문’을 구성하였지만 자신이 구성한 ‘문’의 형태를 승아에게 보여주었을 뿐 승아가 만든 문에 대한 자신의 생각을 표현하지는 않았다. 이처럼 또래 관계가 유지되는 상황에서는 대체로 같은 주제로 구조물을 구성하더라도 서로가 구성 중인 구조물에 대해서 평가하기 보다는 자신은 같은 부분을 어떻게 표현했는지를 보여줌으로써 서로 아이디어를 공유해 나갔다. 이러한 현상은 레고 블록이나 박사 블록과 같은 플라스틱 블록을 사용하여 놀이하는 경우에 주로 관찰되었다. 플라스틱 블록으로 놀이하는 동안에 유아들은 또래와 관계를 맺고 놀이하는 과정에서 친구가 구성 중인 구조물의 완성을 도와주기 보다는 대체로 친구의 구조물에서 새로운 아이디어를 가지고 와서 개인적인 구조물을 완성해 나가는데 사용하였다. 이렇게 형성되는 또래 관계는 플라스틱 블록으로 구조물을 구성하는 경우에 개인적으로 소유할 수 있는 ‘내 구조물’이 생기게 되는 블록의 특징과도 관련지어 생각해 볼 수 있다. 플라스틱 블록으로 구조물을 구성하는 과정에서 맺어진 또래 관계는 블록 구조물이 완성될 때까지 유지될 수 있었을 뿐 아니라 구성 놀이가 상상 놀이로 발전되는 순간까지도 유지될 수 있었다.

반면에 유니트 블록이나 종이 벽돌 블록으로 놀이를 진행 중이던 유아들은 '뭐 만드냐?' 하는 질문에 대체로 '○○만든다.'고 대답하였다.

혜선이는 유니트 블록으로 집을 만들고 있는 소현이에게 "뭐 만드냐?" 하고 묻는다. 그러자 소현이는 "집 만든다." "(혜선) 나도 할래?" "(소현) 장혜선. 이리와. 넌 여기에 문 만들어." 한다.

(2007. 3. 26. 관찰)

상혁이는 종이벽돌 블록을 사용하여 동물원을 만들고 있다. 경배가 상혁이에게 다가와서는 "뭐 만드냐?" 하고 물어보자 상혁이는 "동물원." 한다. 그러자 경배는 "나도 하면 안 되냐?" 한다. 그러자 상혁이는 "유니트 블록 가지고 와서 저기에 호랑이랑 애네들(육식동물)이 살 집 만들어." 한다.

(2007. 6. 18. 관찰)

블록 놀이를 하기 위해서 많은 공간을 필요로 하는 유니트 블록이나 종이 벽돌 블록의 경우에는 대체로 특정한 유아 한 명이 구성을 시작하면 친구들은 특정한 유아가 구성한 구조물을 보완하고 확장해 나가는 형태로 놀이를 진행해 나갔다. 그러므로 이처럼 유니트 블록이나 종이 벽돌 블록을 중심으로 맺어진 또래 관계에서는 먼저 블록 놀이를 시작한 유아들이 놀이를 주도해 나갈 수 있는 권리를 가졌다. 또래 블록 놀이에 참여하고 싶은 유아들은 먼저 놀이를 시작한 유아들에게 허락을 받아야만 했고 놀이를 허락하지 않는 경우에는 진행 중인 블록 놀이에 참여하는 것이 어려웠다. 먼저 놀이를 시작한 유아들은 함께 놀이하기를 희망하는 유아들에게 일정한 역할을 정해주고 자신의 놀이에 참여시켰다.

유니트 블록이나 종이벽돌 블록처럼 공간을 필요로 하는 블록 놀이에서는 처음 놀이를 시작한 유아의 경우 놀이가 끝날 때까지 블록 놀이를 진

행해 나갔지만 함께 놀이하고 싶어서 블록 영역으로 들어온 유아들은 놀이가 진행되는 동안 가입과 탈퇴가 비교적 자유로워 보였다.

은혁이는 블록 영역에 들어와서 다른 유아들이 놀이하는 모습을 바라보다가 상혁이에게 "뭐하나?" 하고 물어본다. 상혁이는 "자동차 길 만든다." 하고 대답한다. 은혁이가 "나도 할래." 하자 상혁이는 "저쪽(경사로 끝)에 유니트 블록 세워." 한다. 은혁이는 "여기(경사로 출발점) 하면 안 돼?" 한다. 상혁이는 "여긴 내가 할거야, 넌 저기 해." 한다. 은혁이는 상혁이가 정해 준 경사로 끝 쪽에 블록을 한 개 세우고 상혁이를 바라보다가 일어서서 다른 아이들이 놀이하는 곳으로 간다. --(중략)-- 경사로가 완성되고 아이들이 자동차를 경사로에서 굴리기 시작한다. 은혁이는 자동차를 가지고 온다. 그러더니 다른 아이들이 하는 것처럼 경사로의 출발점에 자동차를 올려놓는다.

(2007. 8. 3. 관찰)

위의 사례에서 유니트 블록으로 자동차 길을 만들기 시작한 상혁이는 끝까지 자동차 길을 완성하였다. 놀이 중간에 놀이에 참여한 은혁이는 상혁이로부터 배정받은 역할이 마음에 들지 않자 상혁이가 정해준 곳을 구성하다가 완성하지 않고 다른 영역으로 이동하였다. 그러나 자동차길이 완성되자 은혁이는 다시 상혁이에게로 돌아와서 블록 놀이를 함께 하였다. 이처럼 공간을 필요로 하는 유니트 블록이나 종이 벽돌 블록 놀이의 경우 유아들은 공통된 하나의 목표를 중심으로 또래 관계를 맺고 목표 실현을 위해서 또래 관계를 발전시켜 나갔다.

2) "나랑 ○○같이 만들 사람." : 공개적으로 블록 놀이할 친구 모으기

블록 놀이를 시작하는 유아들 중에는 누군가와 함께 블록 놀이 하고 싶은 마음을 "나 ○○만들어야지." 또는 "○○만들기 같이 할 사람.." 하면서 공개적으로 표현하는 경우가 있었다. 이러한 공개적인 표현이 블록 영역 밖에서 사용되는 경우 놀이 친구를 먼저 만들어서 블록 영역으로 들어와 놀이할 수 있다.

수, 조작 영역에서 퍼즐을 하던 헤림이는 퍼즐을 정리하면서 "나랑 블록 영역에서 엄마 놀이할 사람?" 한다. 그러자 조형영역에서 그림을 그리던 수현이가 "양헤림, 블록 영역에서 엄마 놀이할 거야? 나도 할래." 하면서 그리던 것을 정리한다. 헤림이와 수현이는 블록 영역으로 들어온다.

(2007. 4. 19. 관찰)

재민이는 등원 후에 언어 영역에서 활동지를 마치고 나서 "블록 영역에서 자동차 만들기 할 사람?" 하고 물어본다. 그러자 언어영역에서 함께 활동지를 하고 있던 호진이는 "나.." 한다. 수, 조작 영역에서 퍼즐을 맞추고 있던 수찬이도 "나도 할래." 하면서 퍼즐을 정리한다. 재민이와 호진이 수찬이는 블록 영역으로 들어온다.

(2007. 3. 22. 관찰)

위의 사례에서 헤림이와 재민이는 다른 영역에서 놀이를 마치고 블록 영역에서 함께 놀이할 유아들을 공개적으로 모집하였으며, 각각 놀이 그룹을 만들어서 블록 영역으로 들어와서 놀이를 시작하였다. 블록 놀이를 관찰하는 동안 헤림이와 재민이가 블록 놀이할 사람을 공개적으로 모집할 경우 대체로 위의 사례에서처럼 헤림이의 이야기에는 민정이가, 재민이와는 주로 호진이와 수찬이가 함께 놀이할 의사를 표현하였다. 이와 같이

블록 영역 밖에서 또래 관계를 형성하는 경우 또래 그룹의 구성원이 대체로 일정하다는 것을 발견할 수 있었는데, 이렇게 형성되는 또래 관계는 대체로 '친한 친구 관계' 라는 사실을 알 수 있었다. 헤림이와 민정이, 재민이와 호진이, 수찬이는 블록놀이 뿐 아니라 다른 영역 놀이 중에도 항상 서로의 놀이에 관심을 보였고, "○○할 사람~" 이라는 표현에 항상 함께 할 의사를 표현하였다. 이러한 사실은 다음의 교사 면담을 통해서도 확인할 수 있었다.

헤림이랑 민정이는 피아노도 같이 하고 미술학원도 같이 다니고 다른 데도 같이 놀러다니기도 해요. 엄마끼리도 굉장히 친해서 어린이집에서 뿐만 아니라 집에 가서도 자주 만나요. 그래서 서로 굉장히 친한 사이예요. 우리 반에서 놀이할 때 따로 놀이할 때도 있지만 서로 무슨 놀이 하는 지 항상 체크하고 같이 놀이하는 경우도 많아요, 재민이랑 호진이랑 수찬이도 그런 사이예요, 엄마끼리 친하고.. 학원도 같이 다니고.. 서로 집에 놀러가기도 하고..

(2007. 3. 26. 교사면담)

한편, 블록 놀이가 진행 중인 유아들을 대상으로 함께 놀이할 친구를 공개적으로 구하는 유아들도 있었는데, 이러한 경우에는 친구들의 호응을 얻어내기 어려웠고 대부분 혼자서 블록 놀이를 시작해야만 했다.

영재는 조형영역에서 '나무 만들기'를 끝내고 블록 영역에 이름표를 붙인다. 그리고는 "누가 나랑 트럭 같이 만들래?" 한다. 블록 영역에서 놀이 중인 소현, 민정, 승아는 영재의 이야기에 대답하지 않고, 블록 놀이를 계속 진행 중이다. 영재는 박사 블록이 있는 곳으로 가서 조각을 꺼내면서 "트럭 만들어야 겠다." 한다. 레고 블록 놀이를 하던 소현이와 승아는 영재를 바라본다. 소현이는 다시 자신이 구성 중이던 레고 블록 놀이를 한다. 영재는 박사블록으로 트

력을 만들기 시작한다. 승아는 레고 블록으로 집 만들기를 하면서 영재의 움직임에 바라보고 있다.

(2007. 6. 14. 관찰)

위의 사례를 통해서 알 수 있듯이, 블록 놀이가 이미 진행 중인 유아들은 공개적으로 놀이 친구를 모집하는 유아의 이야기에 상관없이 이미 진행 중인 블록 놀이를 진행해 나갔지만 공개적으로 무엇을 만들지 이야기한 친구의 블록 놀이에 관심을 나타냈다. 블록 놀이 영역에서 놀이하던 유아들은 공개적으로 친구를 모집하던 유아들의 움직임을 놀이 중에 자주 관찰하였고, 때로는 도움을 제공하기도 하였다. 다음 사례에서 소현이는 블록 영역에서 무엇을 만들 것인지를 공개적으로 계획하였다. 소현이가 무엇을 만들지 알고 있었던 윤호는 자신의 구조물을 완성하는 데 필요한 조각을 찾던 중에 소현이에게 필요한 조각을 발견하자 소현이에게 전달하였다.

소현이는 아기 공룡을 구성 중이다. 옆에서 윤호는 박사 블록을 사용해서 자동차를 구성 중이다. 자동차에 붙일 바퀴를 찾던 윤호는 도너츠 모양이 나오자 "자.. 최소현." 하고 조각을 소현이에게 준다. 소현이는 "고마워." 한다.

(2007. 7. 24. 관찰)

또한 블록 영역에서 놀이하던 유아들은 공개적으로 이야기 된 놀이 주제를 자신이 진행 중이던 블록 놀이에 첨가하여 블록 구조물을 확장시켜 나가기도 하였다.

헤림이가 집을 구성한다고 하고 레고 블록으로 집을 구성하기 시작하자 혜선이는 레고 블록으로 자동차를 만들면서 헤림이가 집을 만

드는 것을 바라본다. 혜선은 "집 만들어서 자동차 주차해야지."
하더니, 기본 판을 꺼내서 집을 구성하기 시작한다.

(2007. 5. 22. 관찰)

이러한 현상은 친구관계에서도 관찰되었다. 블록 놀이가 진행 중인 유아들을 대상으로 함께 놀이할 친구를 모집하는 경우에는 친구 사이라고 하더라도 호응을 얻어내기 어려웠다. 블록 놀이를 먼저 시작한 유아들은 블록 놀이를 시작하는 친구의 놀이에 관심을 보이긴 했지만 진행 중인 블록 구조물의 구성을 그만두고 친구의 블록 놀이에 동참하지는 않았다. 블록 놀이를 진행 중인 유아들은 자신이 구성 중이던 블록 구조물을 완성하는 데 더욱 집중하였다. 이러한 현상은 친구 사이인 헤림이와 민정이의 블록 놀이 사례를 통해서도 확인할 수 있었다.

헤림이는 “누구 나랑 집 만들기 할래.” 하면서 블록 영역으로 들어온다. 블록 영역에서 놀이 중이던 근석이, 지혜, 민정이는 헤림이를 바라본다. 그리고 나서 다시 자신들의 블록 놀이를 시작한다. 헤림이는 자리에 앉아서 혼자서 블록으로 집을 구성하기 시작한다. 헤림이가 자리에 앉자 민정이는 구성 중이던 비행기를 들고 헤림이 옆으로 가서 앉는다. 민정이는 헤림이에게 “난 비행기 만든다.” 한다. 기본판에 블록을 끼우고 있던 헤림이는 민정이가 구성하는 비행기를 한 번 바라보고는 자신이 만들던 집을 구성한다. 민정도 비행기 구성을 다시 시작한다. -- (중략) -- 비행기의 프로펠러를 찾던 민정이는 나무 잎 모양의 조각을 발견하자 “이거.” 하고는 헤림이에게 건네준다.

(2007. 8. 13. 관찰)

위의 사례에서 헤림이와 민정이는 서로 친구관계였지만 블록 영역에서 비행기를 만들고 있던 민정이는 블록 영역에서 집 만들기를 시작하는 헤

림이 놀이에 동참하지 않았다. 민정이는 자신이 구성 중이던 비행기를 완성하는 데 집중하였으며 자신의 구조물을 완성하는 데 방해가 되지 않는 범위에서 헤림이에게 도움을 제공하였다. 그러나 위의 사례에서 관심을 끄는 장면은 헤림이가 블록 영역에 들어와서 놀이를 시작하자 민정이는 블록 놀이 장소를 헤림이 옆으로 옮겼다는 점이었다. 블록 놀이가 진행되는 동안 민정이는 헤림이의 구조물을 함께 구성하지 않았지만 헤림이 가까이로 자리를 이동하여 자신이 만들고 있던 비행기를 소개하는 등 자신의 블록 놀이 상황을 상대에게 알려 줌으로써 관계를 유지하기 위해서 노력하는 모습을 볼 수 있었다.

3) "완성했다." : 끝에서 또 다른 시작

블록 구조물을 완성한 유아들은 구조물 완성의 기쁨을 다양한 방법으로 표현하였다. 완성한 작품을 옆에 있는 친구에게 보여주거나 들고 돌아다니면서 다른 영역에서 놀이하는 친구들에게 자랑하기도 하였다. 또 마지막 조각을 끼워서 구조물을 완성하는 순간 "○○완성이다." 하면서 완성의 기쁨을 표현하기도 하였다. 완성의 기쁨을 표현하는 유아들은 구조물의 이름, 기능, 형태, 활용방법 등을 설명하였고, 관심이 있는 친구들은 완성된 구조물을 중심으로 모여들었다.

소현이는 "아웃백 완성이다." 한다. 그러자 블록 영역에서 놀이하던 아이들은 소현이가 만든 '아웃백'을 바라본다. 수찬이는 소현이 옆으로 온다. 승아도 만들고 있던 강아지를 들고 소현이 옆으로 온다. 소현이는 "여기가 문이고 여기서 먹는 거야. 이 사람은 음식을 날라다 주는 거야, 여기는 돈 계산하는 곳이야. 이 사람은 돈을 받고 있는 거야.." 한다. 소현이가 소개를 시작하자 블록 영역에서 놀이하던 혜선이와 견호도 소현이 옆으로 다가온다.

(2007. 6. 19. 관찰)

건호는 "선풍기 완성." 한다. 블록 영역에서 놀이하던 아이들은 건호를 바라본다. 건호는 "여기를 이렇게 돌리면 돌아가는 거야. 이봐. 돌아가지." 한다. 건호가 선풍기를 설명하기 시작하자 역할 영역에서 놀이하던 영주, 여기 저기 옮겨 다니면서 다른 아이들의 놀이를 바라보기만 하던 경배도 블록 영역으로 와서 건호의 설명을 듣는다. 건호의 설명을 듣고 있던 경배는 "나도 해볼래" 한다. 건호는 선풍기를 경배에게 주고 경배가 선풍기를 돌리는 것을 바라본다. 경배가 선풍기를 돌리자 건호는 "돌아가지." 하면서 웃는다. 경배도 "진짜." 하면서 웃는다. --(중략)-- 건호는 선풍기의 날개를 떼어낸 후 날개가 붙는 부분에 네모난 조각을 한 개 덧붙인다. 경배는 건호 옆에서 선풍기를 구성하고 있다.

(2007. 8. 24. 관찰)

구조물을 완성하고 소개하는 유아들은 구조물에 관심을 보이는 모든 유아들에게 기능에 맞게 구조물을 활용해 볼 수 있도록 기회를 주었다. 그러므로 완성된 구조물을 공개적으로 소개하는 경우는 소극적인 성향의 유아들이나 블록 영역에서 다른 유아들의 놀이를 바라보기만 하는 유아들에게 친구와 함께 놀이할 수 있는 기회가 되었다. 위의 건호 사례에서도 방관자적인 행동을 보였던 경배는 선풍기를 완성했다는 건호의 이야기에 관심을 보였고, 경배는 선풍기를 돌려보는 동안 건호와 정서적인 공감대를 형성하였는데 이는 선풍기를 돌리면서 서로 웃고 즐거워하는 모습을 통해서 알 수 있었다. 또한 건호와 공감대를 형성하게 된 경배는 방황을 멈추고 건호 옆으로 와서 함께 블록 놀이를 시작하였다.

이처럼 블록 영역에서는 완성된 구조물을 중심으로 새로운 또래 관계가 형성되었다. 다음 사례에서 재민이와 호진이는 경사로 만들기라는 공동 목표를 가지고 놀이를 시작하였다. 호진이는 놀이하는 동안 내내 경사로

를 구성하였지만 재민이는 경사로에서 자동차 굴리기에 관심을 보이는 유아들과 새로운 또래 관계를 형성하고 놀이를 시작하였다. 또한 예남이는 혼자서 블록 놀이를 시작하였지만 헤림이의 이야기를 듣고 자신이 만든 집을 가지고 헤림이, 승아와 함께 놀이할 의사를 표현하였다.

재민이와 호진이는 함께 유니트 블록으로 자동차 길을 완성한다. 재민이는 "야.. 자동차길 완성이다." 한다. 재민이는 "여기서(경사로 꼭대기) 출발하는 거야. 자동차를 이렇게 굴려서 여기(터널)를 통과하고 여기에서(종이벽돌블록으로 만든 벽) 멈추는 거야." 한다. 그러자 아기 참새를 만들다가 재민이 경사로를 구경 온 영주는 바닥에 있는 자동차를 들어서 경사로에 올려놓고 재민이 이야기 한 것처럼 굴려보고는 "야.. 진짜 빨리 내려간다." 하고는 한 번 더 굴린다. 이번에는 자동차가 내려오다가 한 바퀴 빙글 돌아 떨어진다. 그러자 재민이와 영주는 웃음을 터뜨리면서 "(재민) 야.. 돌아갔어. 봤냐?" 한다. 호진이는 유니트 블록으로 경사로 옆쪽으로 또 다른 길을 만들기 시작하였다.

(2007. 5. 24. 관찰)

헤림이와 승아는 함께 레고 블록으로 집을 구성하고 있다. 예남이도 옆에서 레고 블록으로 집을 구성 중이었다. 헤림이와 승아는 레고 블록 기본 판에 집과 주차장을 구성하여 완성한다. 헤림이는 "이렇게 문을 열고 나오면 여기는 정원이야, 이건 나무. 이건 주차장이다." 하고 구조물을 소개한다. 예남이는 레고 블록 기본 판에 방을 꾸미던 것을 멈추고 이야기를 듣고 있다. 예남이는 "잘 만들었다. 여기는 집이야?" 한다. 헤림이는 "어.. 부엌이야, 엄마가 아기 줄 우유 만드는 곳이야." 한다. --(중략) -- 예남이는 자신이 구성 중이던 방을 헤림이와 승아가 구성한 구조물 옆에 놓으면서 "이거 아기 방이야." 한다. 그러자 승아는 "좋아, 아기 방이야." 한다.

(2007. 7. 3. 관찰)

특히 위의 사례에서 재민이와 호진이는 친한 친구관계의 유아들임에도 불구하고 구조물이 완성되자 서로의 관심에 따라서 새로운 유아들과 놀이를 시작하였다. 이와 같이 친한 친구관계인 유아들이 함께 블록 놀이를 시작하였다고 하더라도 처음의 관계가 끝까지 유지되는 것은 아니었다. 친구관계로 형성된 또래 놀이 집단이라고 하더라도 블록 놀이가 진행되는 동안 가입과 탈퇴가 자유로웠다. 이러한 현상은 다음 사례를 통해서도 확인할 수 있다.

헤림이랑 민정이는 박사블록으로 아기 공룡을 구성 중이다. -- (중략) -- 헤림이는 아기 공룡의 다리를, 민정이는 아기 공룡의 얼굴을 만들고 있다. 민정이는 “눈부터 만들어야겠다.” 하면서 바구니에서 바퀴와 반달 모양의 조각을 꺼낸다. 그리고 바퀴에 반달 모양의 조각을 꽂는다. 민정이는 반달모양 조각을 꽂은 바퀴를 바라보다가 바구니에서 반달 모양의 조각을 한 개 더 꺼내어 바퀴에 꽂는다. 민정이는 반달 모양조각을 3개 더 찾아서 바퀴에 꽂는다. 그리고는 “꽂이다.” 한다. 옆에서 놀이 하던 근석이는 민정이가 만든 것을 보고는 “우와.” 한다. 헤림이는 민정이가 만든 것을 보고는 “꽂이야?” 하고 물어본다. 민정이는 “예쁘지? 꽂잎이다. 하나, 둘.. 다섯장이나 있어. 여기에 줄기도 만들어야 겠다.” 하더니 H블록을 바구니에서 꺼내서 이어 붙인다. 근석이는 민정이에게 “줄기야? (H블록을 건네면서) 더 길어야지, 너무 짧다.” 한다. 헤림이는 민정이와 근석이를 보다가 다시 공룡의 다리를 만들기 시작한다.

(2007. 5. 25. 관찰)

위의 사례에서 친한 친구관계인 민정이와 헤림이는 ‘아기 공룡’을 만들기 하고 블록 영역으로 들어왔고, 서로 역할을 나누어서 아기공룡을 함께 구성 중이었다. 그러나 아기 공룡의 얼굴을 구성 중이던 민정이는 블록 조각이 연결된 것을 보고 ‘꽂’을 연상하게 되었고 아기 공룡의 얼굴 대

신에 블록을 이용하여 꽃을 만들었다. 민정이의 꽃은 옆에서 다른 블록 놀이를 하던 근석이의 관심을 끌게 되면서 민정이는 친구인 헤림이에게 독립하여 새로운 유아와 놀이를 시작하였다. 이와 같이 친한 친구관계로 블록 놀이를 시작하였다고 하더라도 블록 조각들을 연결하여 만들어지는 구조물의 형태를 중심으로 유아들의 관심이 변화되면서 새로운 또래 관계가 만들어졌다. 이러한 관찰 내용을 통해 블록 놀이 영역에서 완성되는 구조물의 형태는 유아들의 또래 관계 형성에 중요한 역할을 하고 있다는 사실을 다시 한 번 확인할 수 있었다. 이러한 사실은 다음의 교사 면담을 통해서도 확인하였다.

블록 놀이를 하는 아이들이 함께 놀이하는 유아를 선택하는 데 있어서 그 폭이 굉장히 넓다고 생각해요. 자유롭죠. 예를 들면 기존에 친구끼리 놀 수도 있고, 반면에 친구가 아닌 유아들과 놀이하는 경우도 있고, 또 어떤 때는 평소에는 잘 이야기 안하는 아이들끼리 모여 놀이할 때도 있는데, 같이 놀이하는 아이들이 똑같다고 해도 어떤 블록 놀이에서는 대장하고 어떤 놀이에서는 전혀 기를 못 펴기도 하고... 블록 구조물에 따라서 아이들의 관계가 많이 달라질 수 있는 거 같아요.. 아이들마다 같은 걸 다 다르게 구성하니까 이야기 거리도 풍부해질 수 있거든요. 제 생각에는 블록 영역에서는 기존의 친구 관계보다 블록 구성 능력이나 아이디어, 어떤 블록들로 어떻게 구성하는 지.. 이런 것들이 훨씬 더 또래 관계에 영향을 미친다고 생각해요.

(2007. 5. 25. 교사면담)

완성된 구조물의 소개를 통해서 만들어지는 또래 관계는 블록 놀이 중간에 맺어지는 관계로 블록 놀이를 시작하면서 형성된 또래 관계가 변형되는 경우가 많았다. 병행 놀이가 또래와 함께 하는 놀이로 발전하기도 하고, 혼자 놀이하던 유아가 함께 놀이할 친구가 생기기도 하였다. 또한

친구관계로 시작한 놀이가 새로운 또래 관계로 발전되어 나가는 등 또래 간의 관계 변화가 역동적으로 이루어졌다 .

2. 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계 양상

또래 블록 놀이를 관찰하고 분석한 결과 블록 놀이가 진행되는 동안 유아들은 권위적인 관계, 협력적인 관계, 경쟁적인 관계를 맺고 놀이하고 있다는 것을 알 수 있었다.

1) 블록 놀이 과정 지시하기: 권위적인 관계

블록 놀이를 진행해 나가는 동안 형성되는 또래 관계 중에는 자신의 생각대로 또래 놀이를 이끌어 나가기 위해 권력을 행사하는 권위적인 리더와 리더의 이야기를 적극적으로 수용해 주는 추종자가 존재하는 일방적인 관계가 있었다. 권위적인 리더들은 주로 블록 놀이를 진행해 나가는 동안 자신을 높이고 친구를 낮추는 방법을 사용하여 리더로서의 권위를 유지해 나갔다.

재민이와 민수, 승아는 블록 영역에서 레고 블록으로 자동차를 구성하고 있다. 재민이는 블록 조각을 연결하여 자동차를 완성하고 바퀴를 붙인다. 블록 소품 중에 핸들과 기어를 찾아서 붙인다. 자동차 배기통 쪽에는 불꽃 조각도 찾아 붙인다. 재민이는 레고 인형(레고 소품)에 헬멧을 씌워서 자동차에 끼우고는 함께 레고 블록으로 자동차를 만들고 있던 민수에게 “김민수. 완성했다.” 하면서 완성한 자동차를 보여준다. 옆에 있던 승아는 재민이의 자동차를 보고는 “우와, 진짜 자동차 같다.” 한다. 민수의 자동차를 바라보던

재민이는 “김민수, 네 거 왜 그렇게 생겼냐? 그렇게 기다란 자동차가 어디 있냐?” 재민이의 이야기를 듣고 민수 자동차를 보던 승아는 “진짜네. 길면 자동차냐? 기차지.” 한다. 재민이는 “내 거에는 핸들이랑 기어도 있고, 불도 나오는 데. 넌 좋은 조각도 하나도 안 붙였네.” 한다. 승아는 민수의 자동차를 바라보면서 “재는 자동차에 사람도 안 태웠어.” 하고 웃는다. 그러자 민수는 레고 블록으로 자동차 만들던 것을 멈춘다.

(2007. 6. 7. 관찰)

위의 사례에서 권위적인 리더인 재민이는 자신이 완성한 자동차와 민수의 자동차를 비교함으로써 자신의 자동차 구성 능력을 과시하였다. 특히 재민이는 자신의 자동차와 상대방 자동차를 비교했을 때 두드러지는 특징에 관하여 스스로 언어화함으로써 함께 놀이하는 친구들에게 자신이 완성한 자동차의 우수성을 더욱 부각시켜 알려 주었다. 이러한 재민이의 행동을 통해 친구들은 재민이가 완성한 자동차에 대해서 더욱 자세하게 이해하게 되었고 재민이를 놀이 그룹 안에 리더로서 인정하였다. 재민이를 놀이 리더로 인정하고 있다는 것은 다음 사례에서 자동차를 만드는 동안 생기는 문제들을 재민이에게 의지하여 해결하려고 하는 모습과 재민이의 비교대상이 되었던 민수가 재민이의 지시에 따라서 자동차를 완성해나가는 모습을 통해 확인할 수 있다.

재민이는 완성한 자동차를 바닥에 굴러보고 있다. 민수는 H블록으로 자동차를 만들고 바퀴를 붙인다. 그리고 나서 재민이에게 “바퀴 붙였어.” 한다. 그러자 재민이는 “그럼, 블록 통에서 이런 조각들(자신의 자동차에 붙어 있는 조각들)을 줌 찾아봐.” 한다. 이때 승아는 만들고 있던 자동차 몸체에 의자(레고 블록 소품)가 연결되지 않자 재민이에게 “김재민, 이거 왜 안 되냐?” 하고 물어본다. 재민이는 “조각이 하나 더 있어야지.” 하고 이야기 한다.

(2007. 7. 12. 관찰)

이처럼 블록 영역에서의 권위적인 리더들은 구조물 구성을 어려워하는 친구들에게 구조물의 구성 방법을 가르쳐주었는데, 대체로 친구의 구조물이 자신의 구조물과 유사한 형태로 완성될 수 있도록 구성 방법을 일방적으로 지시하였다. 또한 완성한 구조물을 활용하여 놀이할 때도 자신의 의도대로 놀이가 진행될 수 있도록 놀이 방법을 지시하였다. 다음 사례에서 경사로가 있는 자동차 길에서 놀이를 하고 싶었던 근석이는 권위적인 리더인 상혁이의 허락을 받아야 했으며, 허락을 받은 후에도 근석이는 경사로에서 상혁이가 지시하는 대로만 놀이해야 했다.

근석이는 자신이 구성한 자동차 길에서 자동차를 굴리다가 상혁이에게 가서 “나도 한번 굴려보자.” 하고는 경사로에서 자동차를 굴린다. 그러자 상혁이는 “너, 왜 허락 없이 놀아. 이거 내꺼야.” 한다. 그러자 근석이는 “이거 같이 하면 안 되냐?” 하고 물어본다. 상혁이는 “여기다 자동차 올려놔. 여기서부터 이렇게 내려가야 돼.” 한다. 근석이는 “여기?” 하고는 상혁이가 이야기 해 준 곳에 자동차를 올려놓는다. 그러자 상혁이는 “굴려.” 한다.

(2007. 4. 12. 관찰)

그러나 모든 유아들에게 권위적인 리더들의 지시가 수용되는 것은 아니었다. 권위적인 리더와 함께 놀이하는 유아들 중에는 리더의 지시를 따르지 않고 자신의 의지대로 구조물을 완성하는 유아도 있다. 권위적인 리더들은 지시를 수용하지 않는 유아들을 인정하지 않았으며 힘을 사용하여 또래 놀이에서 소외시켰다.

재민이는 경사로를 구성하고 자동차를 움직이고 있다. 경배가 자동차를 가지고 와서 “나도 할래.” 한다. 그러자 재민이는 “그래, 이렇게 하는 거야.” 한다. 경배는 재민이를 바라보다가 재민이가 알려준 곳이 아닌 다른 곳에서 자동차를 출발시킨다. 그러자 재민이는 경배의 자동차를 던져버리고는 “너, 안 시켜 줘.” 한다. 경배는 자동차를 집어 들고 재민이가 놀이하는 모습을 바라보고 있다.

(2007. 5. 31. 관찰)

상혁이는 민정이가 완성한 자동차를 보면서 “그거(꽃 모양의 레고 조각) 붙이는 거 아니야.” 한다. 그러자 민정이는 상혁이의 이야기에 상관없이 꽃을 붙인 자동차를 굴러보고 있다. 그러자 상혁이는 옆에서 같이 자동차를 만들고 있던 상준이에게 “재, 자동차 되게 이상하다. 그지?” 한다. 상준이는 대답 없이 민정이의 자동차를 본다. 그러자 민정이는 “왜, 꽃 달린 차도 있는 거지.” 한다. 그러자 상혁이는 “차가 미쳤나. 꽃 달고 다니게.” 한다. 그러자 상준이는 웃으면서 “맞아. 꽃 달고 다니는 차가 어디 있냐?” 한다. 민정이는 상준이의 이야기에 대답하지 않고 자동차를 바닥에 굴리고 있다.

(2007. 8. 9. 관찰)

위의 사례에서 재민이는 경배가 자신의 지시대로 놀이하지 않자 힘을 사용하여 경배를 위협하였으며 상혁이도 민정이가 자신의 지시대로 자동차를 구성하지 않자 놀이 친구들 앞에서 민정이의 자동차를 비하함으로써 또래 놀이에서 민정이를 소외시켜 버렸다. 이러한 현상을 통해서 권위적인 리더들은 친구들과 함께 블록 놀이를 진행해 나가는 동안에 자신의 권위를 유지하고 놀이 리더로서 놀이를 이끌어 나가는 것을 중요하게 생각하고 있다는 것을 알 수 있었다.

이처럼 권위적인 유아들은 자신의 의지대로 또래 놀이를 이끌어 나가기 위하여 부정적으로 힘을 사용하고 있음에도 불구하고 또래 놀이에서 리더

의 역할을 할 수 있다는 사실이 관찰하는 동안 신기하게 느껴졌다. 이러한 궁금증을 해결하기 위해서 권위적인 리더와 함께 놀이하는 유아들을 면담해 보았다. 유아들을 면담해 본 결과 권위적인 유아들을 리더로 만들어 주는 것은 특정한 구조물을 완성도 높게 구성해 낼 수 있는 블록 구성 능력임을 알 수 있었다.

연구자: 재민이랑 함께 자동차 놀이하면 어떤 점이 좋으니?

승아: 자동차 정말 잘 만들어요. 재민이가 만들라는 대로 하면 진짜 같은 자동차를 만들 수 있어요.

연구자: 진짜 같은 자동차가 어떤 건데?

승아: 핸들도 있고, 기어도 있고, 불도 있고,, 그런 자동차요.

연구자: 승아 혼자서도 만들 수 있잖아?

승아: 그런 조각이 있는 거 몰랐어요..

(2007. 7. 12. 유아면담)

연구자: 상혁이랑 함께 경사로에서 자동차 놀이하면 어떤 점이 좋으니?

근석: 재밌어요. 재밌게 놀이할 수 있어요.

연구자: 뭐가 재미있어? 다른 아이들이 만든 경사로는 재미없어?

근석: 다른 아이들이 만든 건, 삼각형(▲)이 별로 없어서 재미없어요. 자동차가 빨리 내려가지도 않고..

(2007. 4. 12. 유아면담)

위의 유아 면담을 통해 알 수 있듯이 권위적 리더들은 특정한 구조물을 구성하는 데 있어서 다른 유아들의 흥미를 이끌어 낼 수 있는 요소들이 무엇인지에 대해서 알고 있었다. 근석이의 면담 내용을 통해서 알 수 있듯이 권위적 리더인 상혁이는 경사로에 삼각형(▲)이 많아야 재미있다는 것을 알고 있었으며, 승아의 면담을 통해서 알 수 있듯이 재민이는 레고

블록에 어떤 조각들이 있으면 멋진 자동차를 완성할 수 있는 지에 대해서 알고 있었다. 이러한 유아 면담 결과를 통해 권위적인 리더들이 또래의 흥미에 맞는 놀이감을 구성하고 있다는 사실을 확인할 수 있었다. 특히, 블록 놀이에서 나타나는 권위적인 관계를 관찰하는 동안 흥미로웠던 점은 블록 놀이 주제에 따라서 권위적인 리더를 차지하는 유아들이 달라지고 있다는 점이었다. 이러한 현상은 경사로를 구성하는 동안 상혁이를 놀이 리더로서 인정해 주던 근석이가 자석 블록으로 팽이를 만들어 놀이하듯 하는 동안에는 상혁이가 아닌 은혁이를 놀이 리더로서 인정하고 있는 다음의 사례를 통해서도 확인할 수 있었다.

•모양의 자석에 — .모양을 붙여서 팽이를 만들던 근석이는 은혁이에게 “(자신이 구성 중이던 팽이를 보여주면서) 이거 맞아? 이렇게 하는 거야?” 하고 물어본다. 은혁이는 “아니지, 그 옆에 붙여야지. (자신의 팽이를 보여주며)이렇게..” 한다. 은혁이 말대로 자석을 옮겨 붙인 근석이가 “이렇게?” 하고 물어보자 은혁이는 “그래. 옆에 하나 더 붙여.” 하고 지시한다. 상혁이가 블록 영역으로 들어온다. 상혁이는 근석이가 팽이 만드는 것을 보고 “여기에 이거(—) 더 끼워야 돼.” 한다. 근석이는 상혁이의 이야기에 대답하지 않는다. 그리고 은혁이가 알려 준대로 블록 조각을 연결하고 있다. 근석이의 이야기를 듣고 있던 은혁이는 상혁이에게 “니 말대로 하면 팽이가 똥똥해지거든. 똥똥한 팽이가 잘 돌아 가냐? 뒤통거리다 말지.” 은혁이의 이야기에 근석이는 “뒤통거리대. 흐흐흐..” 한다. 상혁이는 은혁이와 근석이가 팽이를 바라보다가 팽이를 만들기 시작한다. --(중략)--

•모양의 자석에 — .모양을 붙여서 팽이를 만들던 상혁이는 “이거 어떻게 해야 돼?” 하고 은혁이를 바라본다. 그러자 은혁이는 “옆에 있는 노랑색 — 띠어. 그리고 (은혁이 팽이 아래 부분을 가리키며) 구부러진 거 찾아서 이렇게 뽀족하게 만들어.” 한다.

(2007. 5. 7. 관찰)

위의 사례를 통해서 알 수 있듯이 자석 블록을 사용해서 팽이를 만드는 동안에 권위를 행사할 수 있었던 유아는 은혁이었다. 경사로 만들기에서 권위를 행사하던 상혁이는 자석 블록으로 팽이 만들기를 하고 있는 동안에는 권위를 행사하지 못했으며 오히려 은혁이의 지시에 따라 팽이를 만들고 있었다. 경사로 놀이를 할 때 상혁이의 지시에 순종하였던 근석이도 자석 블록 놀이를 하는 동안에는 상혁이의 이야기를 수용해 주고 있지 않았으며 은혁이의 지시에 따라 팽이를 완성해 나갔다. 이와 같이 팽이 만들기를 하는 동안에 근석이가 상혁이의 이야기를 무시하고 은혁이의 이야기를 수용한 이유는 백합반에서 자석 블록 팽이를 잘 만드는 유아가 상혁이가 아닌 은혁이었기 때문인데, 이러한 사실은 근석이와의 면담을 통해서도 확인할 수 있었다.

연구자: 오늘은 상혁이랑 안 놀고 은혁이랑 더 많이 놀더라?

근석: 오늘은 팽이 놀이했으니까요.

연구자: 팽이 놀이할 때는 은혁이랑 놀아?

근석: 꼭 그런 건 아니에요. 혼자 놀기도 하고 다른 아이들이랑 놀기도 하고. 상혁이랑 놀기도 해요. 근데, 은혁이랑 놀면 좋아요, 은혁이가 팽이를 잘 만들거든요. 은혁이 팽이는 멈추지 않고 끝까지 살아남아요. 다른 아이들 팽이를 다 쓰러뜨리기도 하고.. 우리 반에서 팽이 최고로 잘 만들어요.

(2007. 5. 7. 유아면담)

유아들 사이에는 특정한 블록 구조물을 유난히 잘 만드는 아이들이 누구인지에 대한 정보가 있다. 이러한 정보는 유아들이 또래와 함께 블록 놀이를 진행해 본 경험을 통해서 만들어진 정보들로 블록 놀이에서 권위적인 리더와 추종자를 만들어 내는 데 중요한 역할을 하였다. 이와 같이 블록 놀이에서 나타나는 권위적인 리더란 유아들 사이에서 특정한 블록

구조물을 구성하는 능력이 뛰어나다는 것을 인정받은 유아들이었다. 이러한 사실을 통해 유아들의 흥미나 요구를 반영한 놀이감을 구성하는 능력을 갖춘 것이 블록 영역에서 리더가 되는 하나의 요인이 될 수 있다는 것을 알 수 있었다.

2) 블록에 대해 함께 알아가기 : 협력적인 관계

또래와 함께 블록 놀이를 진행해 나가는 동안 유아들은 놀이 아이디어를 공유하면서 또래와 협력적으로 블록 놀이를 진행해 나갔다. 또한 또래 놀이에 참여할 수 있도록 유아들을 정서적으로 지원해줌으로써 블록 놀이가 진행되는 동안 또래 관계를 유지해 나갈 수 있도록 지원하는 협력적인 관계도 관찰할 수 있었다.

(1) 블록 놀이 아이디어 공유

또래 간에 아이디어를 공유하는 협력적인 관계는 블록 구조물을 구성하는 동안 발생하는 문제를 해결해 나가는 과정에서 가장 많이 관찰되었다. 유아들은 문제 해결과정을 통해서 블록 구조물을 정교하게 하고 블록 놀이 내용을 풍부하게 발전 시켜 나갔다.

블록 구조물을 구성하는 동안 발생하는 문제를 해결해 나가기 위해서 유아들이 사용하는 방법 중에 하나는 친구들이 구성하고 있는 구조물에서 문제를 해결해 나가는 데 필요한 아이디어를 찾아내어 활용하는 것이었다.

혜선이는 아기 새를 만들고 있다. 아기 새의 얼굴에 부리가 연결되지 않자 혜선이는 옆에서 아기 새를 만들고 있는 영재에게 “어떻게

하는 거야?” 하고 물어본다. 그러자 영재는 혜선이가 만들고 있는 아기 새를 한번 바라보더니 자신이 만들고 있는 아기 새를 보여주며 “이렇게 했는데..” 한다. 혜선이는 영재의 아기 새를 바라보다가 자신의 아기 새 얼굴에 입을 연결한다. 잘 연결되지 않자 “다시 보여줘.” 한다. 영재는 다시 아기 새를 보여준다. 혜선이는 영재의 아기 새를 보면서 자신의 아기 새 얼굴과 입을 연결한다. 영재는 혜선이가 아기 새 얼굴에 입을 붙이는 것을 바라본다. “됐다.” 혜선이가 아기 새 얼굴을 완성하자 영재는 자신이 만든 아기 새의 얼굴과 혜선이의 아기 새 얼굴을 번갈아 바라본다.

(2007. 5. 3. 관찰)

위의 사례에서 블록으로 아기 새를 만들고 있던 혜선이는 아기 새 얼굴과 입이 연결되지 않자 얼굴을 완성한 영재의 아기 새와 자신의 아기 새를 비교하면서 문제 해결 방법을 찾아나갔다. 결국 혜선이는 영재가 아기 새 얼굴과 부리를 연결한 방법에서 아이디어를 가져와서 자신이 구성 중인 아기 새 얼굴을 완성하는 데 성공할 수 있었다. 이처럼 또래와의 상호작용을 통해 문제를 해결한 유아들은 새롭게 알게 된 아이디어들을 블록 놀이를 하는 동안에 다양하게 활용해 봄으로써 자신의 놀이 아이디어로 구성해 나갔다.

혜림이와 건호는 반 단위 블록을 사용하여 다리를 구성하고 있다. 혜선이도 혜림이와 건호 옆에서 다리를 구성하고 있다. 혜림이와 건호가 반 단위 블록을 5개 쌓아올리자 블록이 무너진다. 다리가 무너지자 혜선이는 다리를 구성하다 말고 혜림이와 건호를 바라보고 있다. 건호는 “밑이 넓어야 돼.” 하고는 반 단위 블록 대신에 긴 단위 블록을 2개 쌓아 올리고 그 위에 반 단위 블록 2개를 연결해서 만든 긴 단위 블록을 2개 쌓아 올린다. 혜선이는 “우와... ” 하면서 건호가 다리를 구성하는 것을 바라본다. 건호가 다리 만드는 것을 바라보던 혜선이는 건호처럼 긴 단위 블록과 반 단위 블록을 사

용하여 다리를 만든다. 다리를 완성한 후 혜선이는 교구장에서 큰 삼각기둥을 2개 꺼내서 연결하여 사각형을 만든다. 그리고 반 단위 블록 위에 올려놓는다. 혜선이는 “정건호, 이거 봐봐. 이거(긴 단위 블록) 반으로 자르면 이렇게(반 단위 블록) 된다, 이것(삼각기둥으로 만든 사각형)도 이렇게(반으로) 자르면 이게(삼각기둥 2개) 되는 거야.” 한다. 이야기를 마친 혜선이는 교구장에서 큰 곡면 기둥과 작은 곡면 기둥을 꺼낸다.

(2007. 6. 28. 관찰)

위의 사례에서 혜선이는 헤림이, 건호와 유니트 블록으로 다리를 구성하는 동안에 건호의 이야기를 통해서 단위 블록과 긴 단위 블록, 반 단위 블록과의 관계를 이해하였다. 건호와 놀이하는 동안 유니트 블록의 수리적인 특징을 발견한 혜선이는 새롭게 알게 된 개념들을 다양한 조각을 통해서 확인해 보았다. 특히, 혜선이, 건호, 헤림이 놀이에서 관심을 가질 수 있었던 점은 유아들은 서로에게 단순히 블록 구조물을 정교하게 완성해 낼 수 있는 구성 기술에 관한 아이디어만을 제공하는 것이 아니라는 점이 었다. 또래와 함께 하는 블록 놀이는 유아들이 블록의 특징을 이해하고 블록을 탐색할 수 있는 기회가 되었다. 이러한 사실은 다음의 동영이의 사례를 통해서도 확인할 수 있다.

동영이는 H블록을 ㄱ모양으로 연결한 후 동그란 바퀴를 끼워서 돌아가는 막대 사탕을 완성하고 동그라미를 돌려본다. 돌아가지 않자 “어떻게 해야 되냐?” 하면서 민정이와 예남이가 만든 돌아가는 막대 사탕을 바라본다. --(중략)-- 동영이는 돌아가는 막대 사탕을 완성한다. -- (중략) -- 동영이는 H블록을 정육면체처럼 연결하고 하얀 막대를 끼운 후 바퀴를 달고는 “선풍기.. 돌아간다.” 한다. 민정이는 동영이를 바라본다. 동영이는 바퀴, 하얀 막대, H블록을 조립하여 동그라미를 돌리면서 “바람개비..” 한다. 예남이는 “재 좀 봐, 돌아가는 거 많이 만들었어.” 한다. 민정이는 바퀴, 하얀 막대, H블

록을 조립하여 풍차를 완성하고는 "공동영 나도 풍차 만들었다." 한다. 예남이는 "우리 여기에 돌아가는 거 만들어서 전시하고 박물관 처럼 만들자." 한다.

(2007. 8. 23. 관찰)

위의 사례에서 동영이는 민정이와 예남이의 도움으로 돌아가는 막대 사탕을 완성하였다. 또래와의 상호작용을 통해서 돌아가는 것을 만드는 방법을 알아낸 동영이는 회전할 수 있는 방법을 활용하여 돌아가는 구조물을 계속해서 만들었다. 그러나 무엇보다도 동영이의 사례에서 본 연구자가 관심을 가졌던 점은 동영이에게만 의미 있었던 놀이 주제가 함께 놀이하는 유아들에게 흥미를 일으켜 공동의 주제로 발전할 수 있었다는 점이었다. 이러한 현상을 통해 함께 놀이하는 또래들은 서로가 서로를 자극할 수 있는 관계가 된다는 사실을 알 수 있었다. 유아들은 또래와 같은 주제의 구조물을 구성해 나가는 동안 상대 유아가 구성하는 구조물을 통해 자신의 블록 놀이를 돌아보게 되고, 이러한 과정 속에서 잘못된 개념을 수정하고 또 다른 새로운 아이디어를 찾아나갔다. 이러한 사실은 다음의 재혁이와 예남이의 블록 놀이를 통해서도 확인할 수 있다.

재혁이는 H블록을 4개 연결하여 一자 형태로 몸통을 만들고 동그라미 블록을 앞에 끼워서 얼굴을 만든다. 그리고는 반원형 조각으로 날개를 만들고는 "딱따구리다." 한다. 예남이는 재혁이에게 "이게 딱따구리냐?" 하고 물어본다. 재혁이는 "응." 하고 대답한다. 예남이는 재혁이가 만든 딱따구리를 바라보다가 박사 블록을 사용하여 딱따구리를 만들기 시작한다. 예남이는 재혁이가 구성한 것처럼 H블록을 4개 연결하여 一자 형태로 몸통을 만들고 동그라미 블록을 앞에 끼워서 얼굴을 만들었다. 그리고 재혁이가 구성한 딱따구리를 바라본다. 예남이는 날개를 H블록을 2개로 날개를 만들어서 붙인다. 예남이는 얼굴에 둥근 H블록으로 부리를 만들어 붙이고,

머리 위쪽에는 동그란 모양의 조각(깃털)을 끼운다. 타원형 블록을 하얀 막대에 연결하여 다리를 만들어서 딱따구리 몸통에 연결한다. 예남이는 딱따구리를 완성한 후에 자신의 딱따구리와 재혁이의 딱따구리를 번갈아 바라본다. 그리고는 재혁이에게 “재혁아, 딱따구리 만들었어.” 하고 보여준다. 재혁이는 “우와. 잘만 들었다.” 한다. 예남이는 자신이 만든 딱따구리를 재혁이에게 소개한다. “이건 부리고... 이걸 다리고...”

(2007. 3. 27. 관찰)

위의 사례에서 아이디어가 풍부한 예남이는 잘 구성되지 못한 재혁이의 딱따구리를 보고 이상한 점을 찾아내게 되면서 딱따구리를 구성하기 시작하였다. 예남이는 재혁이와 같은 주제로 블록 구조물을 구성하고 있었지만 자신이 알고 있는 개념들을 사용하여 재혁이 딱따구리 보다 정교하게 구조물을 완성했다. 예남이가 완성한 딱따구리는 재혁이에게 자신이 구성한 딱따구리를 평가해 볼 수 있도록 자극해 주었고, 재혁이는 딱따구리를 수정하여 더욱 정교하게 구성하였다. 이처럼 블록 영역에서 나타나는 또래 간의 아이디어를 공유하는 관계는 아이디어가 풍부한 유아가 중심이 되어 그렇지 못한 유아들에게 아이디어를 제공하는 관계가 아닌 서로가 영향을 주고받는 협력적인 관계였다. 특히 블록 영역에서는 또래 구조물에서 찾아낸 아이디어를 직접 놀이를 통해 재현해보기도 하였고 응용하여 활용해 보기도 하였다. 또래와 함께 블록 놀이를 진행해 나가는 동안 유아들은 새로운 지식을 발견해 낼 수 있을 뿐 아니라 발견한 지식을 스스로 내면화해 나갈 수도 있다.

한편, 또래 블록 놀이 중에는 또래 간에 공동의 목표가 만들어지고 공동 목표를 달성하기 위하여 아이디어를 공유해 가는 협력적인 과정도 있다. 다음 사례에서 박사 블록으로 자동차를 구성하던 병행 놀이가 협동 놀이로 발전할 수 있었던 것은 영재가 구성하던 ‘사파리’를 중심으로 공동

의 놀이 주제가 만들어지면서부터였다.

민정, 영재, 예남이는 박사 블록을 사용하여 자동차를 만들고 있다.

영재 : (자신이 만든 자동차를 들어올려 친구들을 보여주면서)
나 사파리 만든다.

예남 : 나도 사파리 타 봤는데.

민정: 나도.. 무서운 동물들이 사는 곳에 들어갈 때 사파리를
타고 갔지...

영재: 맞아, 호랑이랑, 곰이랑 그런 것들 살지.

예남: 사파리는 무서운 동물들이 있는 곳에 들어가는 자동차라
서 철조망도 달려 있어.

민정: (유니트 블록을 꺼내면서) 내가 호랑이랑 곰이랑 사는 집
을 만들어 줄게.

예남: 내가 동물 인형을 가지고 올게.

영재: 그럼, 난 사파리를 완성할게.

예남이는 동물 인형을 가지러 간다. 영재는 계속 사파리를 만든다.

(2007. 6. 14. 관찰)

위의 사례에서 알 수 있듯이 블록 놀이 중에 만들어지는 협력적인 관계는 하나의 주제에 대해 관심이 모아지고 아이디어가 공유되면서 나타나는 자연스러운 현상이었다. 위의 사례에서 예남이와 민정이와 영재는 사파리에 대한 토의과정을 통해 아이디어를 모으고 놀이를 보다 조직적으로 구성해 나갈 수 있었다. 이처럼 유아들은 공동의 주제를 중심으로 자신의 생각을 제안하고 다른 유아들의 생각을 수용하는 토론의 과정을 거치면서 개인적으로 알고 있는 개념들을 더욱 정교하게 발전시켜 나갔다. 이러한 현상을 다음의 견호와 경배의 사례를 통해서도 확인할 수 있다.

건호와 경배, 혜림이는 아웃백을 구성 중이다. ----- (중략) -----
건호는 아웃백 주차장을 만들고 있는 경배에게 “다 만들어 가냐?”
하고 물어보면서 경배의 주차장을 바라본다.

건호 : 차가 어디로 들어가는 거야?

경배 : 여기로 들어가서 여기에 주차하면 돼.

건호: 그럼 어디로 나오는데?

경배: 이리로(들어갔던 장소) 나오는 거야.

건호: 그럼 차 사고 나잖아.

경배: (건호의 이야기에 자신이 구성한 주차장을 바라보면서.)
차 사고?

건호: 아웃백에 가면 나오는 곳이란 들어가는 곳이 다르잖아.

경배: 그래. 아웃백에서는 달랐던 거 같다.

건호: (들어갔던 장소 반대편을 가리키며) 우리 자동차가 이렇게 나온다고 할까?

경배: (주차장을 바라보다가) 그래, (주차장을 하기로 한 곳에
블록을 떼어 내며) 여기에 나오는 입구를 만들어 놓자.

(2007. 4. 24. 관찰)

위의 사례에서 건호는 자신이 알고 있는 주차장에 대한 개념을 토대로 경배의 아이디어를 보완할 수 있는 새로운 아이디어를 제안하였고, 경배는 건호의 이야기를 받아들여 더욱 정교한 주차장을 구성해냈다. 특히 건호와 경배의 사례에서 관심을 가졌던 부분은 건호가 경배에게 자신의 생각을 이해시키기 위해서 아웃백에 가 본 사전 경험을 들고 있다는 점이었다. 경배는 건호의 이야기를 통해 아웃백에서 보았던 주차장을 떠올렸고, 건호의 이야기를 적극적으로 수용하여 주차장을 수정하였다. 이러한 현상을 통해 유아들이 공유할 수 있는 사전 경험은 협력적인 토의 과정을 더욱 활성화 시킬 수 있는 요소가 된다는 사실을 알 수 있었다.

이러한 블록 영역에서 이루어지는 협력적인 토의 과정은 블록 놀이를 하고 있는 모든 유아들에게 관심의 대상이 되었다. 블록 놀이를 하고 있는 유아들 중에서 토의가 이루어지는 주제에 관한 정보나 아이디어가 있는 유아들은 토의과정에 참여하려는 의지를 보였고, 소극적인 유아들도 토의 과정을 관찰하는 등 관심을 보였다. 다음 사례에서 다른 놀이를 하고 있던 건호는 이글루 만드는 과정에서 생겨난 문제를 해결할 수 있는 방법을 제안함으로써 은혁이와 영재의 이글루 만들기에 자연스럽게 참여하게 되었다.

영재: (뒤로 물러서서 만든 이글루를 보더니) 민은혁, 동그랴지가
않아.

은혁: (손으로 이글루 모양을 그려보면서) 동그랴게 해야 하는데.

건호: (박사블록으로 집을 만들다가 영재와 은혁이의 이야기에 은
혁이와 영재를 바라본다.) 위가 너무 넓잖아. (손으로 이글루
모양을 그리면서) 이렇게 생겼으니까 위가 좁아야지.

은혁: 위가 좁아야지, 그럼 위에 블록을 좀 빼버리지.

영재: (은혁이와 블록을 빼다가 이글루를 바라보며) 너무 많이 빼버
렸다. 삼각형 같아.

건호: (은혁이와 영재에게 다가간다.) 더 이쪽이 동그랴게 되어야
할 거 같아.

은혁이와 영재, 건호는 종이 벽돌 블록을 다시 쌓는다.

(2007. 7. 31. 관찰)

이처럼 또래 블록 놀이를 진행하는 동안에 아이디어를 공유하는 과정은 유아들이 기존에 가지고 있던 아이디어를 수정, 보완하고 재정립할 수 있는 기회가 되고 있었으며 이로 인해 블록 놀이가 보다 정교해지고 조직적으로 운영될 수 있었다.

(2) 또래 블록 놀이 지원

블록 놀이를 진행해 나가는 동안 유아들은 상대 유아의 블록 놀이를 지원해줌으로써 함께 블록 놀이를 진행 중인 또래와의 관계를 계속적으로 유지해 나가기 위해 노력하기도 하였다. 또래 블록 놀이를 지원해 주는 관계에서 유아들은 자신의 생각을 주장하기 보다는 상대 유아의 감정을 이해하려고 노력하였으며 이에 맞추어서 상황을 조절해나감으로써 또래 놀이를 유지시켜 나갔다.

또래 블록 놀이를 지원하는 관계에서 유아들은 함께 블록 놀이를 하고 있는 친구 행동에 민감하게 반응하였다. 특히 함께 블록 놀이하러 친구의 블록 구조물에 언제나 관심을 가졌다.

윤호, 재혁, 민정이는 함께 모여서 집을 구성 중이다. 재혁이가 에디슨 블록으로 아파트를 완성하고는 “아파트 완성이다.” 한다. 민정이는 재혁이의 이야기에 반응 없이 계속 자신의 구조물을 구성 중이다. 윤호는 재혁이의 이야기를 듣고 “우와. 진짜 높다. 몇 층짜리 아파트냐?” 하고 물어본다. 윤호의 이야기에 민정이는 재혁이와 윤호를 바라본다. 재혁이는 “(손으로 아파트에 층을 나누면서) 1층, 2층, 3층... 17층.” 한다. 재혁이가 아파트 층을 나누는 것을 보고 있던 민정이는 “옥상은 왜 없어?” 한다. 재혁이는 “우리 아파트에는 옥상 없는데..” 한다. 민정이는 “내 거에는 옥상도 있는데. 난 여기에 옥상도 만들 거야.” 하고 구성 중이던 집에서 옥상을 만들 장소를 보여준다. 그러자 윤호는 “우와~~” 한다.

(2007. 6. 12. 관찰)

위의 사례에서 재혁이가 구성한 아파트에 가장 먼저 관심을 표현한 것은 윤호였다. 윤호는 재혁이가 구성한 구조물에 대해서 반응을 보여줌으로써 재혁이의 구조물에 관심이 없었던 민정이의 호기심까지 자극하였고,

이로 인해서 또래 간의 의견 교환이 자유롭게 이루어지면서 상호작용이 활발해졌다. 특히 위의 사례에서 관심을 가질 수 있었던 것은 윤호의 언어적인 표현이었는데, 윤호는 또래가 구성한 구조물에 대해서 감탄하고 칭찬하는 표현을 주로 사용하였다. 이러한 표현은 구성원 간의 상호작용이 자유롭게 이루어질 수 있는 편안한 분위기를 만들어주고 있다는 것을 알 수 있었다.

블록 놀이를 지원하는 또래 관계는 특히 블록 놀이에서 소외되거나 소극적인 유아들이 블록 놀이에 참여할 수 있도록 지원해주는 역할을 하였다. 소극적인 유아들은 완성한 구조물을 또래에게 인정받게 됨으로 인해 자신이 완성한 구조물에 자신감을 가졌고 자연스럽게 또래들과 상호작용을 시작하게 되었다.

혜림, 혜선, 승아는 박사 블록을 가지고 놀이 중이다. 혜선은 H 블록을 사용하여 정육면체의 구조물을 구성하고 하얀 막대에 회전하는 조각을 끼우고는 완성한 것을 들고 혜림이와 승아를 바라보고 있다. 혜림이는 혜선이를 바라보고는 “다 만들었냐? 뭐 만든 거야?” 하고 물어본다. 혜선이는 작은 목소리로 “선풍기.” 한다. 혜림이는 “우와~~ 진짜 돌아가? 돌려봐.” 한다. 혜선이가 조각을 돌린다. 혜림이는 “우와~~” 하면서 박수를 쳐준다. 박수 소리에 승아가 혜선이를 바라본다. 승아는 “돌아가네.” 한다. 혜선이는 웃으면서 “진짜 돌아간다.” 하더니 옆에 있던 승아에게 “진짜 바람이 나오는 거 같다.” 하면서 회전 조각이 돌아가는 선풍기를 승아 얼굴에 가져간다. 승아는 눈을 감고 바람을 느껴보다가 “흐흐..” 하고 웃는다. 혜선이는 이번에는 자신이 만든 선풍기에 회전 조각을 하나 더 연결하여 프로펠러를 2개 구성한다. 그리고는 혜림이에게 “이거.” 하고 보여주고는 프로펠러를 2개 돌리면서 “바람 진짜 세다.” 한다. 혜선이는 승아 얼굴에 돌아가는 프로펠러를 가져다 대면서 “시원하지?” 하고 물어본다. 승아는 “진짜.” 한다.

(2007. 8. 21. 관찰)

위의 사례에서 헤림이는 구조물을 완성하고도 친구에게 자랑하지 않고 다른 친구들의 놀이만 바라보고 있던 혜선의 선풍기를 칭찬해주었고 혜선에게 선풍기 기능을 소개할 수 있는 기회를 제공함으로써 또래들과 상호작용 할 수 있는 기회를 만들어 주었다. 혜선이는 함께 놀이하던 또래들이 자신의 선풍기에 관심을 보이기 시작하자 새로운 아이디어를 첨가하여 선풍기를 수정하면서 스스로 또래와 관계를 유지시켜 나가기 위해서 노력하였다.

그러나 다음 사례에서 윤호는 소극적이고 소외된 유아들을 블록 놀이에 참여시키기 위해서 헤림이처럼 칭찬하는 방법을 사용하지 않았다. 윤호는 블록 구성 능력이 떨어지는 동영이를 또래 블록 놀이 그룹 안에 머무르게 하기 위하여 직접 동영이의 구조물의 구성을 도와주었다.

동영이, 윤호, 재혁, 경배가 모여서 박사 블록을 사용하여 자동차를 구성 중이다. 동영이는 바퀴 한 개에 H블록을 2개 연결한 것을 2개 만들고 가운데에 하얀 막대를 연결(∩형태)한다. 그리고는 “자동차.” 하면서 바닥에 굴리고 있다. 그러자 동영이가 만든 자동차를 보고 재혁이는 “그게 어떻게 자동차냐?” 한다. 경배도 “바퀴 2개 달린 게 자동차래.” 하면서 웃는다. 윤호는 재혁, 경배와 동영이를 번갈아 바라본다. 동영이는 친구들의 이야기에 자동차 움직이던 것을 멈추고 친구들이 앉아 있는 반대편으로 자동차를 옮긴다. 자동차를 만들고 있던 윤호는 자신이 만들던 자동차를 옆에 두고 박사 블록 바구니에서 바퀴를 2개 찾아서 동영이에게 준다. 동영이는 바퀴를 자동차에 연결하려고 한다. 잘 되지 않자, 윤호는 하얀 막대를 찾아서 바퀴를 연결해 준다. 윤호가 동영이를 도와주는 모습을 보던 경배는 H블록을 바구니에서 꺼내주면서 “자동차 만들려면 이것도 더 많아야 돼.” 한다.

(2007. 3. 22. 관찰)

위의 사례는 박사 블록으로 바퀴가 두 개 밖에 안 되는 자동차를 구성한 동영이가 자신이 구성한 자동차로 인해서 함께 놀이하고 있는 유아들에게 놀림을 받고 있는 상황이었다. 이러한 상황에서 윤호는 동영이가 자동차에 대한 또래들의 평가에 동의하기보다 또래 간의 갈등을 해결할 수 있는 방법을 찾아 갔다. 그러나 무엇보다도 동영이의 사례에서 관심을 가질 수 있었던 점은 또래들의 놀이 참여를 지원하는 유아들은 놀이 상황에 적절한 전략을 사용하여 유아들을 지원하고 있다는 점이었다. 동영이의 사례에서 윤호는 재혁, 경배의 이야기와 동영이의 행동을 통해 동영이의 자동차가 문제가 되고 있음을 발견했고, 문제를 해결하기 위한 적절한 해결 방법으로 동영이 자동차의 완성도를 높여 주는 것을 택하였다. 결국 윤호는 동영이를 포용할 수 있는 가장 적절한 방법을 찾아냈고 동영이는 윤호의 도움으로 자동차를 완성해서 친구들과 함께 놀이하게 되었다. 이처럼 또래의 블록 놀이 참여를 지원하고 있는 유아들에게 상황에 적절한 방법이란 상대 유아에게 자신이 구성중인 구조물에 자신감을 가질 수 있도록 도움을 제공하는 것이었다. 즉, 문제 상황에 처한 유아들의 현재 감정 상태를 이해하고 이에 적절한 정서적인 도움을 제공하는 것이었다. 이러한 사실은 동영이와의 블록 놀이 후 윤호와 면담한 내용을 통해서도 확인 하였다.

연구자: 윤호는 왜 윤호 자동차 안 만들고, 동영이 자동차 만드는 걸 도와주었어?

윤호: 동영이가 속상해 하니깐요. 같이 노는 애들이 자동차가 이상하다고 놀리잖아요.

연구자: 그냥 놀리지 말라고 친구들한테 이야기하는 방법도 있는데.

윤호: 그럼. 동영이는 같이 못 놀아요. 자동차가 없잖아요. 같이 놀

고 싶은 건데 같이 못 놀면 속상하잖아요.

(2007. 3. 22. 유아면담)

한편, 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계를 관찰하는 동안 블록 놀이 참여를 지원하는 관계는 대체로 윤호를 비롯한 몇몇의 유아들이 또래와 관계를 맺고 블록 놀이를 할 때 관찰된다는 점을 발견하였다. 교사는 블록 놀이 참여를 지원하는 협력적인 관계에서 관찰되는 몇몇 유아들의 특징을 놀이 상황이 유지될 수 있도록 자신의 감정이나 행동을 잘 조절할 줄 아는 기질적으로 순한 유아들이라고 소개하고 있다.

윤호나 헤림이는 기질적으로 순한 아이들이에요. 다른 아이들이랑 놀이하는 동안 싸움이 일어나지 않도록 상황을 잘 조절할 줄도 알고 다른 아이들을 평소에도 많이 도와주기도 하는 아이들이지요. 억지를 부리거나 욕심을 부리거나 하지 않고 양보도 잘 하고 다른 아이들을 배려할 줄도 아는 아이들이 예요. 그런 면이 블록 놀이할 때도 나타나는 거 같아요. 윤호나 헤림이는 블록 놀이하는 동안 큰 소리 나지 않게 아이들이랑 참 잘 놀아요. 그래서 소극적이거나 놀이에 자신 없는 아이들이 많이 의지하면서 놀이하는 경향이 있지요.

(2007. 4. 13. 교사면담)

또한 블록 놀이 참여를 지원하는 또래 관계는 대체로 친한 친구 관계인 경우에 관찰되었다. 다음 사례에서 영주와 수현이는 서로 친한 친구 사이로 블록 영역에서 견호와 함께 박사블록으로 헬리콥터를 구성 중이었다. 영주와 견호는 프로펠러가 달린 헬리콥터를 만들었지만 수현이의 헬리콥터에는 프로펠러가 없었고 다른 유아들보다 완성도가 낮은 헬리콥터를 만든 수현이는 블록 놀이를 그만두려고 하였다. 이런 상황에서 수현이의 감정을 이해하고 적절한 도움을 제공한 유아는 수현이와 친한 친구 사이인

영주였으며 친한 친구관계가 아닌 건호는 수현이의 이야기에 별다른 반응을 보이지 않았다. 영주는 수현이가 필요로 하는 프로펠러를 자신의 헬리콥터에서 한 개를 떼어 줌으로써 친구인 수현이와 블록 놀이를 함께 하기 위해서 노력하였다.

영주, 건호, 수현이는 박사 블록으로 헬리콥터를 구성하여 상상 놀이 중이다. 건호와 영주의 헬리콥터에는 헬리콥터의 머리 부분과 꼬리 부분에 프로펠러가 하나씩 달려 있다. 수현이가 완성한 헬리콥터에는 프로펠러가 한 개도 없다. 헬리콥터를 하늘에 날리고 있던 수현이는 “나만 헬리콥터에 프로펠러가 없다.” 하더니 헬리콥터 날리기를 그만둔다. 건호는 수현이를 한 번 바라보더니 계속 헬리콥터를 공중에 날리면서 구조물의 형태를 변경 중이다. 영주는 건호와 헬리콥터를 공중에 날리며 놀이하다가 수현이의 이야기에 수현이를 바라본다. 수현이는 헬리콥터로 바닥을 두드리며 다른 곳을 바라보고 있다. 영주는 자신의 헬리콥터 꼬리 부분에 달려있던 프로펠러를 하나 떼어내서 수현이에게 주면서 “너, 해. 여기에 프로펠러 하나 있어도 헬리콥터는 날 수는 있어.”” 한다. 수현이는 영주의 프로펠러를 받아서 자신의 헬리콥터에 붙이더니, “영주야, 내 것도 날았다..” 하더니 영주의 헬리콥터를 따라 자신의 헬리콥터도 하늘에 날리고 있다.

(2007. 7. 26. 관찰)

연구자: 프로펠러 한 개여도 괜찮아?

영주: 괜찮아요,

연구자: 건호는 여전히 두 개 있는데..

영주: 두 개면 좋겠지만, 수현이는 내 친구니까.. 내가 프로펠러를 하나 주면 수현이도 안 속상하고 같이 놀 수도 있고 좋잖아요.

(2007. 7. 26. 유아면담)

이처럼 또래 블록 놀이를 지원하는 관계란 자신의 의도를 놀이에 반영하기 보다는 함께 놀이하고 있는 또래들의 감정을 이해하고 그에 맞게 상황을 조절하면서 또래 블록 놀이를 유지시켜 나가는 관계로 기질적으로 순한 유아들이 블록 놀이에 참여하거나 친한 친구관계인 유아 블록 놀이에서 관찰되었다.

3) 블록 놀이에서 개인적 능력 비교하기 : 경쟁적인 관계

또래와 함께 블록 놀이를 진행해 나가는 동안 유아들은 자신과 친구를 비교하게 되면서 놀이 과정에서 생겨나는 열등감을 극복하고 우월감을 획득하기 위하여 또래 간에 경쟁을 벌이기도 하였다. 블록 놀이를 관찰하는 동안 유아들은 블록 구성 능력, 조각, 사전 경험에 관해서 또래 간에 경쟁하고 있다는 것을 알 수 있었다.

(1) 블록 구성 능력 비교

또래와 함께 블록 놀이를 하는 동안 유아들은 블록을 사용하여 구조물을 얼마나 잘 구성할 수 있는 지에 대해서 또래와 경쟁하는 모습을 볼 수 있었다. 유아들은 블록 구조물을 얼마나 정교하게 구성할 수 있는지, 얼마나 새로운 아이디어로 구조물을 구성해 낼 수 있는지, 가지고 있는 조각들을 사용하여 얼마나 다양하게 놀이 할 수 있는지에 대해서 비교하는 과정을 통해 다른 유아 보다 우위에 있고자 상호 간에 경쟁을 벌이곤 하였다.

다음 사례는 자동차에 사다리를 붙여서 사다리차를 완성하는 과정에서 견호와 상혁이가 경쟁을 벌이는 장면이다. 상혁이와 견호는 구조물을 정

교하게 만들어 함께 놀이하는 유아들에게 능력을 인정받고 놀이의 주도권을 차지 하고자 서로 경쟁하였다.

상혁이, 건호, 헤림이는 박사 블록을 사용하여 사다리차를 구성 중이다. -- (중략) -- 건호가 H블록으로 사다리를 만들어서 자동차에 연결하려고 한다. 그러자 헤림이는 “우와~~ 진짜 사다리 차 같다.” 한다. 상혁이는 건호가 만든 자동차를 바라본다. 그리고 상혁이는 자동차에 사다리를 붙이고 사다리에 바구니를 만들어 붙였다. 그리고는 헤림이에게 “나는 사다리차에 바구니도 달았다.” 한다. 헤림이는 “우와~~ 진짜, 사다리 차 같다.” 한다. 건호는 상혁이 차를 바라본다. 건호는 바퀴가 4개인 사다리차에 뒷바퀴를 2개 더 붙이고는 “내 차는 바퀴도 6개야,” 한다. 헤림이는 “인형 많이 태워보자.” 한다. 상혁이도 자신의 자동차에 바퀴를 2개 더 달아서 6개를 만들고 사다리차를 바라보다가 헤림이와 건호가 사다리차에 인형을 태우는 것을 바라본다. 상혁이는 헤림이 옆으로 가서 자신의 사다리차에 인형을 태워본다.

(2007. 4. 19. 관찰)

위의 사례에서 놀이의 주도권을 차지하고자 경쟁을 벌이고 있는 상혁이와 건호는 상대방이 구성한 형태에 아이디어를 하나씩 첨가하여 보다 정교하게 사다리차를 구성해 내는 방법으로 자신의 능력을 과시하였다. 결국 놀이의 주도권은 마지막까지 구조물을 정교하게 변형시켰던 건호에게 돌아갔지만 경쟁하는 동안 상혁이와 건호의 사다리차는 정교하게 변형되었다. 이러한 현상을 통해서 블록 능력을 과시하는 또래 간의 경쟁은 서로의 블록 구성 능력을 자극함으로써 놀이 기술을 발전시켜 나가는 기회가 될 수 있다는 것을 알 수 있었다.

또한 또래 간 블록 능력에 대한 경쟁은 유아들에게 새로운 놀이를 개발하도록 자극하였다. 다음 사례에서 상혁이, 소현이는 옥스퍼드 블록에 있

는 인형을 가지고 놀이를 하였다. 그러나 블록 영역에 들어온 동영이와 승아가 소현이의 블록 놀이에 관심을 보이면서 놀이 주도권이 소현이에게 넘어가자 상혁이는 유아들의 관심을 끌 수 있는 새로운 놀이를 개발하면서 소현이와 놀이 주도권을 놓고 경쟁하였다.

상혁이는 옥스퍼드 블록 통에 남아있는 블록으로 미끄럼틀을 만들었다. 상혁이는 자신이 가지고 있던 인형을 미끄럼틀을 태우면서 “슈웅~~~” 한다. 그러자 승아는 “미끄럼틀이다.” 하더니 “나도 태워줘도 돼?” 하고 물어본다. 상혁이는 “그래.” 한다. 동영이도 “나도.” 한다. 소현이는 “야.. 니네 이거 안 해?” 한다. 그러자 승아는 “우리 지금 소풍 간 거야.” 한다. 소현이는 “소풍 안 갔거든.” 한다. 승아는 “기다려봐.” 하고 상혁이 미끄럼틀에 인형을 태워주고 있다.

(2007. 7. 3. 관찰)

위의 사례에서 상혁이는 새로운 놀이를 개발함으로써 소현이에게서 놀이 주도권을 가져올 수 있었다. 그러나 위의 사례에서 무엇보다도 관심을 가질 수 있었던 것은 상혁이가 개발해 낸 놀이의 종류가 블록 영역에서 인기 있는 “경사로” 놀이와 유사하다는 점이었다. 유아들 사이에서 인기 있는 블록 놀이 중에 하나인 경사로 놀이는 유니트 블록 놀이 시 유아들이 즐겨하는 놀이로 상혁이 역시 블록 놀이에서 즐겨하는 놀이였다. 상혁이는 블록 놀이 경험을 토대로 또래에게 인기 있으면서 자신이 잘 할 수 있는 놀이를 옥스퍼드 블록에 적용하여 새로운 놀이로 개발해 냄으로써 유아들의 관심을 모으고 놀이 주도권을 소현이에게서 가져왔다. 이처럼 블록 놀이 영역에서 어떤 놀이가 유행이 되고 있는 지에 민감한 유아들은 또래들의 놀이 요구를 반영하여 새롭게 놀이를 개발해 냄으로써 놀이 경쟁력을 향상시켜 나갔다.

이처럼 블록 놀이 능력과 관련된 또래 간의 경쟁은 경쟁에 참여하는 유

아들이 블록 놀이 능력을 신장시켜 나갈 수 있는 경쟁이었으며 이로 인해서 새롭고 창의적인 블록 놀이들이 개발되고 블록 놀이 영역이 풍성해지게 되었다.

(2) 보다 특이한 조각 수집

블록 놀이란 블록 조각들을 연결하여 일정한 형태의 구조물을 구성하는 놀이로 블록의 모양과 수량에 따라서 블록 구조물의 완성도가 달라질 수 있다. 그러므로 블록 놀이를 하는 동안 구조물을 완성하는 데 필요한 조각을 확보하여 완성도 높은 구조물을 구성하는 것이 주도권을 차지할 수 있는 하나의 방법이 되었다. 이러한 현상은 다음의 근석이의 블록 놀이를 통해서도 확인할 수 있다.

근석이는 조형 활동을 마치고 블록 영역으로 들어온다. 블록 영역에는 건호, 헤림, 영주, 영재, 소현이가 놀이 중이다. 근석이는 블록 영역에 들어오자 일어서서 돌아다니면서 바닥에 떨어져 있는 박사블록을 집어서 연결하고 있다. 근석이는 바닥에 있는 조각들을 주어 모으다가 헤림이가 토끼 귀를 만들고 있자 “뽀냐?” 하고 묻는다. 헤림이는 “토끼, 이게 귀다.” 한다. 근석이는 헤림이가 만든 토끼를 바라보다가 다시 조각을 줍는다. -- (중략) -- 근석이는 조각을 모은 후에 자리에 앉더니 블록을 분해하기 시작한다. 그리고 “이걸로 뭘 만들지” 근석이는 모아온 조각들을 바라보다가 딱따구리 만들면 되겠다.” 한다. -- (중략) -- 딱따구리를 완성한 근석이는 “양헤림, 이거 봐 딱따구리, 이게 입이다. 딱딱딱.... ” 한다.

(2007. 3. 15. 관찰)

위의 사례에서 조형 활동을 마치고 블록 영역에 들어온 근석이는 블록 조각을 차지하기 위하여 친구들과 경쟁을 벌이기 시작했다. 근석이는 이

미 조각을 차지하고 구조물을 구성하고 있는 다른 아이들보다 많은 조각을 확보하기 위하여 돌아다니며 바닥에 있는 조각들을 모았다. 또한 조각들을 모은 후에는 모아온 조각들로 가장 완성도 높게 구성할 수 있는 딱따구리를 만들기로 결정함으로써 블록 놀이하는 동안 경쟁력을 높이기 위해 노력하였다.

그러나 블록 놀이에서 나타나는 경쟁을 관찰하는 동안 관심을 가질 수 있었던 점은 각 블록마다 유아들이 경쟁을 벌이는 블록 조각이 다르다는 것이 점이었다. 즉, 각 블록마다 무엇을, 어떻게 구성하느냐에 따라서 경쟁력이 달라졌다. 이러한 현상은 다음의 사례를 통해서도 확인할 수 있다.

은혁이와 재민이, 승아는 박사 블록으로 구조물을 구성 중이다. 은혁이는 바퀴가 있는 자동차를 만들었고 재민이는 아기 새를 만들었다. 승아는 꼬마 로봇을 구성하다가 은혁이가 자동차를 완성한 것을 보고 “진짜 굴러 가냐? 빨라?” 하고 물어본다. 은혁이는 자동차를 굴리면서 “빠르지.” 한다. 재민이는 승아가 은혁이 자동차에만 관심을 보이자 “내가 만든 아기 새도 빨라.” 하고 이야기 한다. 승아는 “어..” 하고 대답하고는 다시 은혁이 자동차가 굴러 가는 모습을 바라본다.

(2007. 8. 7. 관찰)

위의 사례에서 은혁이와 재민이는 모두 구조물을 완성했지만 승아는 재민이의 아기새보다 은혁이의 자동차에 더욱 관심을 나타냈다. 이처럼 박사 블록으로 놀이하는 동안 경쟁력을 가지기 위해서는 바퀴를 먼저 차지하는 것이 필요했다. 이러한 현상은 다음의 사례를 통해서도 확인할 수 있다.

블록 영역에서 소현, 근석, 예남, 건호는 박사 블록으로 자동차를 구성 중이다. -- (중략) -- 선생님이 소현이를 부른다. 그러자 소현이는 “누구 이거(H블록을 연결) 줄까?” 하고 물어본다. 예남이 “나.” 하고 이야기 한다. 근석이와 건호는 소현이가 만든 자동차를 바라보더니 계속 자신의 자동차를 만드는 중이다. -- (중략) -- 건호는 바퀴 달린 자동차를 완성하고 자동차를 바닥에 굴러보고 있다. 근석이는 바퀴가 없는 자동차를 들고 건호를 바라보면서 “우와.. 잘 굴러간다.” 한다. 건호가 다시 자동차를 굴린다. 그러자 근석이는 “우와..진짜 빠르다.” 한다. 바퀴를 찾던 예남이도 “우와. 빠르다.” 한다. 예남이는 바퀴를 찾아보다가 “없네.” 하고는 다시 건호의 자동차를 바라보고 있다. 예남이 옆에는 소현이 자동차가 처음의 형태 그대로 남아있다.

(2007. 5. 29. 관찰)

위의 사례에서 건호, 근석, 예남이는 H블록을 차지하기 위해서 경쟁하지 않았다. 예남이가 H블록을 가져 가긴했지만 구조물을 완성하는 데 사용하지 않았으며 오히려 바퀴를 차지하지 못한 것에 아쉬움을 표현하였다. 즉, 자동차를 만들던 3명의 유아가 필요한 조각은 바퀴였으며, 결국 바퀴가 달린 자동차를 구성한 건호가 놀이에서 유아들의 관심을 차지하였다. 이와 같이 바퀴가 경쟁력을 가진 조각이 될 수 있었던 것은 바퀴는 자동차의 움직임은 나타내는 데 반드시 필요한 조각이었기 때문이었다. 또한 바퀴는 개수가 많지 않았기 때문에 바퀴를 차지하는 것이 다른 유아들보다 우월감을 가질 수 있는 요소가 될 수 있다. 그러므로 유아들은 박사 블록으로 놀이하는 동안 바퀴를 확보하기 위하여 다양한 전략을 구성하였다.

H블록으로 자동차를 만들고 있는 영재 옆에 민정이가 와서 앉는다. 민정이는 영재가 자동차 만드는 것을 바라보다가 “나도 자동차

만들어야지.” 한다. 영재는 민정이가 자동차 만드는 것을 보고 H블록으로 자동차를 만들던 것을 멈추고 하얀 막대에 남아 있던 바퀴를 2개 끼워서 자동차 바퀴를 먼저 만들어 앞에 놓는다. -- (중략) -- 민정이가 H블록으로 자동차 몸체를 완성한다. 영재도 자동차 몸체를 완성하고 먼저 만들어 놓았던 바퀴를 자동차에 끼운다. 민정이는 바구니를 뒤지다가 “어~~ 바퀴가 없다.” 하면서 영재를 바라본다. 영재는 자동차를 굴리면서 “난, 자동차 완성이다.” 한다. 민정이는 영재의 자동차를 바라본다.

(2007. 5. 10. 관찰)

위의 사례에서 자동차를 만들고 있던 영재는 민정이가 블록 영역으로 들어와서 “나도 자동차 만들어야지.” 하는 이야기에 H블록으로 자동차를 만들던 것을 멈추고 남아있던 바퀴에 하얀 막대를 연결하여 자동차에 연결할 바퀴를 먼저 만들어 놓았다. 이러한 전략은 대체로 블록 놀이 경험이 많은 유아에게서 관찰할 수 있었는데, 현재의 블록 놀이 상황을 통해 앞으로 일어날 상황에 대해서 예측하고 행동함으로써 서로 간에 분쟁 없이 경쟁 상황에서 주도권을 차지하였다. 그러나 블록 놀이 경험이 많은 유아들은 경쟁력이 있는 조각에 집착하였으며 또래들과 경쟁 구도를 많이 만들어 냈다. 다음 사례에서 재민이는 박사 블록 조각을 사용하여 새를 만들었지만 만족하지 못하고 경쟁력 있는 바퀴를 차지하기 위하여 은혁이와 경쟁 구도를 형성하였다.

재민이는 박사 블록 바구니를 보고는 “(바퀴) 없네.” 하더니 은혁이에게 가서 “우리 같이 만들자.” 한다. 은혁이는 “싫어, 혼자 만들거야.” 한다. 재민이는 “같이 만들자.” 하고 조른다. 은혁이가 단호히 “싫어.” 하고 책에 있는 자동차를 구성하기 시작한다. -- (중략) -- 재민이는 계속 앞에 앉아서 은혁이가 만드는 자동차에 참견하고 있다. 은혁이는 책에 있는 설계도 마지막 단계에서 각각의 완성한

부분들을 조립하지 못한다. 재민이는 “나, 할 수 있는데.. ” 하더니 은혁이 자동차를 가져다가 완성해 준다. 그리고 “이건, 민은혁, 김재민 거다.” 하더니 자동차를 들고 일어선다. 그리고 언어 영역으로 가서 헤림이에게 “나, 자동차 만들었다.” 한다. 재민이는 수, 조작 영역에 가서 판게임을 하던 승아와 윤호에게 “나, 자동차 만들었다.” 하고 자랑한다.

(2007. 4. 10. 관찰)

위의 사례에서 재민이와 은혁이는 바퀴를 차지하기 위하여 상호 간에 경쟁을 벌였다. 처음에는 바퀴는 먼저 차지한 은혁이가 우위에 있었지만 은혁이가 완성할 수 없는 자동차를 재민이가 완성해 줌으로써 바퀴 달린 자동차는 은혁이와 재민이가 함께 사용할 수 있는 놀이감이 되었다. 그러나 재민이에게 자동차는 놀이하기 위해 필요한 것처럼 보이지 않았다. 재민이는 자동차가 완성되자 자동차를 들고 교실을 돌아다니면서 자신에 게임을 이야기 하면서 다른 유아들에게 자랑하였다. 재민이의 이러한 행동은 경쟁력 있는 조각을 사용하여 구조물을 구성하는 것은 유아들의 자신감을 높여 줄 수 있는 방법이 된다는 사실을 알 수 있었다. 이러한 현상은 블록 놀이 경험이 많지 않은 유아들이 경쟁력 있는 조각을 차지하는 경우에 두드러지게 나타났다.

호진이는 레고 블록 기본 판의 사면에 레고 조각을 빙 둘러 붙여 레고 통을 만들어 구조화된 레고 소품들을 집어넣는다. 그리고 들고 돌아다닌다. 언어 영역에서 놀이하고 있는 상혁이에게 “이게 뭔지 알아?” 한다. 상혁이가 “뭐냐?”하고 물어보자 자랑스러운 표정을 지으면서 모아놓은 구조화된 조각들을 보여주면서 “많지..”한다. 조형영역에 가서 헤림이와 예남이에게도 자랑한다. -- (중략) -- 블록 영역으로 돌아 온 호진이는 레고 통을 들고 자리에 앉는다. 그리고 레고 자동차를 만들고 있는 견호를 향해 “야, 거기엔 이런 사

람이 있어야지.” 하고 레고 통에서 사람을 꺼내 보여준다. 건호는 “취봐.” “(호진) 레고 통에서 찾아봐.” 한다.

(2007. 6. 21. 관찰)

블록 놀이 경험이 많지 않아서 친구들로부터 소외당했던 호진이는 레고 블록 놀이에서 경쟁력 있는 조각인 구조화된 조각들을 차지하게 되면서 다른 아이들의 구조물 구성에 아이디어를 낼 수 있는 자신감을 가지게 되었다. 위의 사례를 통해서 드러난 것처럼 레고 블록으로 놀이하는 동안 유아들은 레고 블록에 들어 있는 구조화된 조각들을 얼마나 차지하느냐에 따라서 블록 놀이를 하는 동안 놀이에 주도권을 차지할 수 있었는데, 다른 블록 놀이와는 달리 레고 블록 놀이에서 경쟁력 있는 조각을 확보하기 위해서 서로 협력하는 모습을 관찰할 수 있었다. 이러한 현상은 다음 사례를 통해서도 확인할 수 있다.

건호, 소현, 근석이는 배 모양의 레고 블록을 가운데 놓고 모여앉아서 각자 자동차를 구성하고 있다. 건호는 레고 통에서 4×4조각을 꺼내다가 불꽃 모양의 조각을 찾자 배 모양 통에 집어넣는다. -- (중략) -- 근석이는 자동차를 완성하고 장식을 시작한다. 근석이는 가운데 있는 배 모양의 레고 블록에서 번호판을 꺼내어 붙인다. 소현이도 배 모양에서 사람을 찾아서 자동차에 붙인다. -- (중략) -- 옆에서 자동차를 구성하던 은혁이가 배 모양에 있는 조각을 사용하려고 하자 근석이는 “안 돼, 이거 우리 꺼야.” 한다. 은혁이가 “왜 너희만 쓰냐~” 하자 소현이는 “저기 있는 거 써.. 이거 우리가 찾은 거야.” 한다.

(2007. 7. 5. 관찰)

위의 사례에서 건호, 근석, 소현이는 레고 블록 조각에 대해서 소유권을 공동으로 행사하였다. 이들은 모아 놓은 조각을 함께 사용하고 있었으며

조각으로 인해 유아 간에 경쟁 상황이 발생하였을 경우에도 서로 협력하여 도움을 주었다. 이처럼 견호, 근석, 소현이가 공동체를 형성할 수 있었던 것은 경쟁력을 가지고 있는 구조화된 조각을 함께 찾아서 모았기 때문이었다. 이는 레고 블록의 특징을 반영하는 현상이기도 한데, 유아들에게 크기가 작은 레고 조각은 원하는 조각을 찾아내는 것이 어려웠기 때문에 찾은 조각을 함께 모아서 사용함으로써 구조물을 완성하는데 서로가 도움을 주고받았다.

이와 같이 블록의 종류에 따라서 유아들에게 경쟁의 대상이 되는 조각이 달랐지만 유아들은 다양한 전략을 사용하여 경쟁이 되고 있는 조각을 차지하고자 노력하였다. 이처럼 유아들이 경쟁력 있는 조각을 소유하고자 하는 것은 조각을 차지함으로써 우월감을 가지게 되고 자신감 있게 놀이에 참여할 수 있기 때문이라는 것을 관찰을 통해 알 수 있었다.

(3) 이전 경험을 통한 우월감 느끼기

친구와 함께 블록 놀이를 하고 있는 유아들 중에는 “~을 만들어 본적이 있다.” 는 경험을 이야기함으로써 상대로부터 느끼는 열등감에서 벗어나 상대적인 우월감을 느끼고자 하는 유아들이 있다. 이러한 현상은 주로 결과물을 비교하는 과정에서 드러나는 현상으로 블록 구성 능력이 부족한 유아들이 다른 유아들과 경쟁하는 상황에서 주로 관찰되었다.

다음 사례에서 민정리와 호진이는 함께 박사블록으로 구조물을 구성하기 시작하였지만 민정리만 강아지를 완성했고 호진이는 구조물을 완성하지 못했다. 그러자 호진이는 민정리가 만든 강아지보다 더 큰 동물을 구성했었던 경험을 이야기함으로써 자신의 블록 구성 능력이 뛰어난을 설명하였다.

민정이가 강아지를 완성하는 것을 지켜보고 있던 호진이는 “나도 집에서 꼬끼리를 만들어 봤어.” 한다. 그러자 민정이는 “나는 공룡도 만들어 봤어.” 한다. 그러자 호진이는 잠시 생각하는 가 싶더니 “난 동물원도 만들어 봤어.” 한다.

(2007. 6. 11. 관찰)

또한 블록 놀이 영역에서 놀이하는 유아들은 친구들이 경험해 보지 못한 나만의 유일한 블록 놀이 경험을 앞세워 다른 유아들 보다 블록 놀이를 더 잘할 수 있음을 설명하는 경향이 있다. 다음 사례에서 수찬이는 또래 간의 경쟁 상황에서 교실에 없는 빙빙 블록을 가지고 있다는 점을 들어서 상대방을 앞서려고 하였다.

수찬, 상혁, 영주는 박사 블록을 사용하여 자동차를 구성하고 있다.
--(중략)-- 수찬이와 영주는 여전히 자동차를 구성하고 있다. 상혁이는 자동차를 완성하고는 “우와~~ 완성했다.” 한다. 그리고는 자신의 자동차를 들어서 아이들에게 보여준다.

상혁: (날개가 달린 자동차를 들어 올리면서) 완성. 이걸 하늘을 날아갈 수 있어. (하늘을 나는 자동차를 변신해 보이면서) 하늘을 날 때는 날개가 이렇게 올라가고 땅에서 다닐 때는 날개가 이렇게 변신해서 이렇게 움직일 수 있어.

영주: 우와.. 변신하는 자동차다. 신기하다. 나랑 수찬이는 아직 완성 못했는데..

수찬: 상혁이 너희 집에 빙빙 블록 있냐?

상혁: (수찬이를 쳐다보더니) 없다. 왜?

수찬: 우리 집에 있어. 그거 건전지 넣으면 저절로 움직인다.

그러자 옆에서 레고 블록으로 놀이하고 있던 영재는

영재: 그거 나도 있어. 공룡 목이랑 다리랑 움직일 수 있지.

영주: 진짜? 진짜 그냥 움직여?

수찬: 어.. 그건 저절로 움직여.. 그거 되게 어려운데도 난 되게 잘 만든다.

상혁: 나도 빙빙 블록 살거야.

(2007. 8. 16. 관찰)

위의 사례에서 상혁, 영주, 수찬이 중 가장 빨리 변신 자동차를 만든 상혁이가 함께 놀이하는 유아들에 관심을 받기 시작하자 수찬이는 상혁이가 가지고 있지 않은 빙빙 블록에 관한 이야기를 시작하면서 상혁이와 경쟁 구도를 만들어 나갔다. 특히 수찬이는 빙빙 블록이 건진지를 넣으면 자동으로 돌아간다는 이야기를 강조하여 손으로 변신하는 자동차를 만든 상혁이보다 더 우수한 구조물을 만들어 본 경험이 있다는 것을 표현하였고 이를 통해 상혁이에게 느끼는 열등감을 극복해 나갔다. 이처럼 블록 놀이를 하는 유아들 중에는 블록 능력이 아닌 사전 경험에 대한 경쟁을 통해 상대적인 만족감을 느끼고 또래와 함께 블록 놀이를 진행해 나가는 유아들이 있었다.

3. 블록놀이에서 나타나는 또래 간 갈등과 해결

또래 블록 놀이를 진행해 나가는 동안 유아들은 다양한 갈등 상황을 경험하였고 갈등 해결을 위해서 다양한 전략을 사용하면서 또래와 관계를 맺어 나갔다. 블록 놀이 시 또래 관계 맺기에서 나타나는 갈등 상황과 유아들이 갈등을 해결해 나가는 방법에 대하여 구체적으로 분석한 결과는 다음과 같다.

1) 놀이 참여를 둘러싼 갈등과 해결

놀이 참여를 둘러싼 갈등은 놀이를 진행 중인 유아들과 중간에 참여하려는 유아 사이에서 일어나는 갈등으로 특히, 놀이에 참여하고 싶은 유아가 주도권을 가지고 있는 유아에게 놀이 참여 의사를 거절당함으로써 갈등 상황으로 이어지는 경우가 많았다. 놀이 참여를 시도하였는데 거부당한 유아들은 놀이 참여를 허락받기 위하여 다양한 전략을 사용하였다.

(1) 충동적으로 놀이 상황 조절하기

또래와 함께 놀이하고 싶은 마음을 거절당했을 경우 유아들은 자신의 속상한 마음을 울음이나 공격적인 행동을 통해 표현하였다. 다음 사례에서 호진이는 놀이 참여를 거절당하자 자신의 감정을 공격적인 행동으로 표현하였다.

상혁이와 근석이는 유니트 블록으로 경사로를 구성하고 있다. --
(중략) -- 호진이는 블록 영역으로 들어오더니 친구들이 놀이하는 모습을 바라보다가 상혁이와 근석이에게 가서 “나도 할래.” 한다.

상혁이와 근석이는 호진의 이야기에 대답하지 않는다. 호진은 상혁이와 근석이가 만든 경사로에 유니트 블록을 올려놓는다. 그러자 상혁이는 “왜 허락도 안 받고 해.” 한다. 호진은 “나도 한다니 까.” 한다. 상혁이는 “싫어, 우리끼리 할 거야.” 한다. 그러자 호진은 “치. 너희들끼리 잘해봐라.” 하면서 자신이 경사로에 올려놓았던 블록을 바닥에 던진다. 상혁이와 근석이는 놀란 얼굴로 호진을 바라본다. 호진은 다른 영역으로 이동한다. 상혁이는 호진에게 대고 “그래, 우리끼리 잘 할 거다.” 한다. 근석이도 “경사로 만들기도 못하면서 같이 놀자고 난리야. 다음에도 재는 시켜주지 말자.” 한다.

(2007. 5. 1. 관찰)

위의 사례에서 호진은 놀이 참여를 거부한 유아들에게 직접적으로 공격적인 행동을 가하지 않았지만 함께 놀이할 의사 표현으로 경사로에 올려놓았던 조각을 바닥에 던져 버림으로써 긴장된 분위기를 조성하였다. 이러한 호진의 행동은 상혁이와 근석이를 위축시킬 수 있었지만 갈등 상황을 해결하는 방법이 될 수는 없었으며 오히려 감정적인 대립이라는 또 다른 갈등 상황을 만들어 냈다.

다음 사례에서 동영이는 놀이에 참여하지 못하자 놀이에 참여하고자 하는 마음을 울음으로써 표현하였다.

동영이는 블록 영역으로 들어온다. 동영이는 레고 블록으로 집을 만들고 있는 소현이와 예남이에게 가서 “뭐해? 이거 집이네.” 하면서 블록 조각을 소현이와 예남이 집에 끼우려고 하자 소현이가 “야~~ 이거 우리가 만드는 거야.” 한다. 그러자 동영이는 “왜, 너희만 하나. (울먹이며) 맨 날 너희끼리만 하고.” 동영이는 소현이와 예남이 옆에 앉아서 계속 울먹이며 눈을 비비고 있다. 그러자 옆에 있던 근석이는 “재, 또 울어. 재는 맨 날 울어.” 한다. 예남이와 소현이는 동영이를 바라보지 않고 계속 레고 집을 만들고 있다. 동영

이는 예남이와 소현이가 반응을 보여주지 않자 울음을 멈추고 다른 영역으로 이동한다.

(2007. 8. 14. 관찰)

위의 사례를 통해서 알 수 있듯이 동영이는 놀이를 함께 할 수 없는 속상한 마음을 울음으로 표현하였지만 놀이 참여를 거부했던 예남이와 소현이는 동영이의 울음을 무시한 채 그대로 내버려 두었다. 즉, 동영이의 울음은 자신의 마음을 표현하고 다른 사람의 관심을 끌기에는 적절한 방법이 될 수 없었다. 이러한 사실은 예남이와 소현이 뿐 아니라 블록 놀이를 하고 있는 다른 유아들도 동영이의 울음을 무시하고 있는 현상을 통해서도 확인할 수 있다. 결국 동영이는 원하는 블록 놀이에 참여할 수 없었고 다른 영역으로 이동하여 놀이하였다. 이처럼 자신의 감정을 충동적으로 표현하는 방법은 또래 블록 놀이의 참여 허락을 받아내기 위한 적절한 방법이 되지 못하였다.

(2) 스스로 역할 찾아내기

블록 놀이 참여를 거절당한 유아들은 다른 영역으로 이동하지 않고 함께 놀이하고 싶은 유아들의 옆에 머무르면서 블록 놀이에 참여할 기회를 엿보기도 하였다. 유아들은 함께 놀이하고 싶은 유아들의 블록 놀이를 관찰하다가 문제가 발생할 경우 해결 방법을 제안함으로써 자연스럽게 놀이에 참여하였다.

소현, 승아, 혜선이는 유니트 블록을 사용하여 말을 구성 중이다. 블록 영역으로 들어 온 민정이는 “우와. 말이다. 나도 도와줄게.” 한다. 그러자 소현이는 “안 돼, 넌 하지마.” 한다. 민정이가 유니트 블록을 구조물에 올려놓으려고 하자 “안 된다고, 넌 하지 말라고.”

한다. 그러자 민정이는 올려놓으려던 블록을 가지고 옆에 서서 아이들이 말을 만들고 있는 모습을 바라보고 있다. -- (중략) -- 말의 머리 부분이 자꾸만 무너진다. 그러자 옆에서 보고 있던 민정이는 조형 영역에 가서 테이프를 가지고 온다. 그리고는 “이걸로 붙이면 돼. (테이프를 소현이에게 보여주며) 내가 가위로 잘라 줄게.” 하고는 테이프를 잘라서 말의 머리부분에 붙인다. 말의 머리가 무너지지 않는다. 소현이는 “좋아, 너도 해, 테이프 잘라줘.” 한다.

(2007. 3. 20. 관찰)

위의 사례에서 주도자인 소현이에게 놀이 참여를 거절당했던 민정이는 소현이 옆에서 소현이의 블록 놀이를 관찰하다가 유니트 블록으로 구성된 ‘말’의 머리가 무너지자, 무너지지 않고 완성할 수 있는 방법으로 테이프 사용법을 제안하였다. 이러한 민정이의 제안은 소현이에게 받아들여졌으며 소현이는 민정이가 놀이에 참여할 수 있도록 허락했다. 이와 같이 소현이가 민정이를 놀이에 참여 시킬 수 있었던 것은 민정이가 제안한 방법이 소현이의 놀이 주도권을 유지시켜 주기에 적절하였기 때문이라고 생각해 볼 수 있다. 블록 놀이에 참여하는 유아들이 구조물 완성을 통해 성취감과 우월감을 느낄 수 있다는 점을 생각해 본다면 놀이를 주도하고 있는 소현이에게 민정이의 아이디어 수용은 구조물을 완성하기 위해서 필요한 것이었다. 즉, 민정이는 소현이의 블록 놀이에서 필요한 역할을 스스로 찾아냄으로써 자연스럽게 소현이의 놀이에 참여하였다.

한편, 놀이 참여를 거부당한 유아가 또래 놀이에 참여하기 위하여 스스로 발견해낸 방법이 새로운 갈등을 일으키는 원인이 되기도 하였다. 다음 사례에서 놀이 참여를 거절당한 수찬이는 ‘서울랜드’ 놀이를 관람하면서 놀이에 참여할 수 있는 방법을 스스로 찾아나갔다.

수찬이는 영주, 재민이, 소현이가 옥스퍼드 블록을 사용하여 ‘서울랜드’ 놀이하는 모습을 바라보고 있다. -- (중략) -- 영주가 “사람이 더 있으면 좋겠다.”한다. 그러자 수찬이는 사람 인형을 많이 가지고 있는 은혁이에게 가서 사람 인형을 달라고 한다.

수찬: 사람 하나만 주라.

은혁: 싫어, 내꺼야.

수찬: 사람 하나만 줘. 서울랜드 놀이하는 데 필요하단 말이야.

은혁: 싫다구.

수찬: 왜 싫어. 난 필요하더구..

은혁: 싫어. 싫다구.

수찬이와 은혁이가 다투는 소리가 높아지자 교사는 “왜 무슨 일이니?” 한다. 그러자 수찬이는 일어서서 다른 곳으로 이동한다.

(2007. 5. 8. 관찰)

위의 사례에서 수찬이는 “사람 인형이 더 있었으면 좋겠다.”는 영주의 이야기에 사람 인형을 소유하는 것이 놀이 참여를 위한 가장 확실한 방법이라고 생각하였다. 수찬이는 놀이에 참여하고자 하는 자신의 목표를 달성하기 위하여 다른 유아들의 놀이 상황이나 놀이 요구를 고려하지 않은 채 사람 인형을 소유하려고 하였고 이로 인해 또 다른 유아들과 새로운 갈등 상황을 경험하였다.

이처럼 놀이 참여를 거부당한 유아들은 또래 놀이를 관찰하고 놀이하는 유아들의 관점을 이해하여 적절하게 놀이에 참여할 수 있는 방법을 찾아나가고자 노력하기도 하였지만, 때로는 주관적인 관점으로 놀이 상황을 해석하고 행동함으로써 블록 놀이하는 유아들 간에 새로운 갈등상황을 만들어내기도 하였다.

한편, 블록 영역에 인접한 영역이 무엇인지에 따라서 블록 놀이 참여를

둘러싼 갈등이 자연스럽게 해결되는 경우도 있었다. 특히, 블록 영역과 역할 영역이 인접해 있는 경우 놀이 참여를 거부당했던 유아들은 역할 놀이 영역에서 놀이하면서 스스로 역할을 찾아내어 자연스럽게 블록 놀이에 참여하였다.

블록 영역에서 영주에게 밀려난 예남이는 역할 영역으로 와서 민정이와 엄마 놀이를 한다. -- (중략) -- 예남이는 “떡이 있어야 겠다.” 하더니 블록 영역으로 간다. 블록 영역으로 간 예남이는 헤림이와 영주에게 “떡 좀 만들어 주세요.” 한다. 헤림이는 “얼마나 드릴까요?” 하고 물어본다. 예남이는 “5000원어치만 주세요.” 한다. 옆에 있던 영주는 “네.. 5000원어치 만들어서 배달해 줄게요.” 한다. -- (중략)-- 헤림이와 영주는 음식을 만들어서 역할 영역에 배달하고 있다. -- (중략) -- 영주는 “김예남, 바쁘니까.. 너도 여기 취직했다 그래.” 한다. 예남이는 “알았어.” 하더니 민정이에게 “엄마, 나 일하러 갔다가 올게요.” 하고는 블록 영역으로 옮겨 간다.

(2007. 8. 2. 관찰)

위의 사례에서 예남이는 블록 영역에서 놀이하고 있던 영주에게 함께 놀이할 것을 제안하였지만 거절당하자 역할 영역으로 옮겨갔다. 예남이는 역할 영역에서 놀이하면서 블록 놀이와 연계해서 놀이할 수 있는 기회를 만들어 넘으로써 갈등 관계에 있었던 영주와 협력적인 놀이를 진행해 나갔다. 또한 예남이는 블록 놀이와 역할 놀이가 연계되는 가운데 자연스럽게 블록 영역으로 들어가서 놀이하였다. 블록이란 유아들이 가지고 있는 생각에 따라서 자유롭게 구성하고 명명할 수 있는 가작화 요소가 포함된 놀이감이므로 블록으로 구성된 놀이감은 역할 영역에서 사용하는 놀이감이 될 수 있었다. 그러므로 블록 놀이 영역이 역할 영역에 인접해 있는 경우 영역 간에 통합이 이루어지면서 새로운 또래 관계가 만들어 졌다.

또래 블록 놀이에 참여를 거절당하고 역할영역으로 옮겨간 예남이는 자신이 참여하고 있던 역할 놀이를 블록 놀이와 통합하여 진행함으로써 블록 놀이에 자연스럽게 참여하였다. 이처럼 블록 영역의 배치 또한 또래 간의 문제 상황을 해결하고 새로운 또래 관계를 구성하는 데 영향을 미치고 있다는 것을 알 수 있었다.

2) 놀이 방해로 인한 갈등과 해결

유아들이 함께 모여서 블록 놀이를 진행해 나가는 동안 또래의 블록 놀이를 방해하거나 만든 구조물을 허락 없이 부술 때 갈등이 발생하기도 하였다. 이러한 갈등 상황을 해결하기 위하여 유아들은 규칙 적용하기, 갈등의 원인이 되는 요인들을 대체할 수 있는 방법 개발하기, 교사에게 도움 요청하기의 방법을 사용하였다.

(1) 규칙 적용

또래 블록 놀이를 진행해 나가는 과정에서 문제가 발생하였을 경우 유아들은 블록 놀이 규칙을 적용하여 문제를 해결해 나갔다. 블록 놀이의 내재적 규칙은 블록 영역의 질서를 유지하고 또래와 원만한 관계를 맺고 놀이하기 위하여 유아들 간에 만들어진 약속이었다. 그러므로 또래 블록 놀이를 진행해 나가는 동안 내재적인 규칙을 어기는 행동은 갈등의 요인이 되었으며 반대로 갈등 상황에서 내재적인 규칙을 사용하는 것은 블록 놀이를 진행해 나가는 동안 또래 간에 갈등 상황을 가장 공정하게 종결시킬 수 있는 방법이 되었다. 이러한 현상은 다음 사례들을 통해서도 확인할 수 있다.

예남이는 블록 영역으로 들어온다. “집 만들어야지.” 하고는 파란 색 기본 판과 베이지 색 기본 판을 꺼내어 옆에 놓는다. 민정도 예남이를 따라 블록 영역으로 들어와서 집 만들기를 시작한다. -- (중략)-- 블록 영역으로 들어온 혜선이는 예남이 옆에 앉아서 예남이가 레고 블록으로 집 만드는 모습을 보다가 바닥에 있는 베이지 색 기본 판(예남이가 찾아 놓은 기본 판)을 가지고 간다. 그러자 예남이는 “안 돼, 내꺼야. 내가 먼저 찾았어.” 하고는 혜선이가 가지고 간 베이지 색 기본판을 빼앗아 온다. 그러자 혜선이는 “미안. 니가 먼저 찾은 건 줄 몰랐다.” 하고는 레고 바구니에서 다른 기본 판을 찾기 시작한다.

(2007. 6. 5. 관찰)

동물 인형을 가지고 놀이하던 영재는 에디슨 블록 조각을 찾으려고 에디슨 블록 바구니 옆으로 옮겨간다. 자리를 옮겨가던 영재는 재혁이가 에디슨 블록으로 만든 자동차를 부숴버린다. 재혁이가 “야~~ 왜 부셔.” 하자 영재는 “미안해.” 하더니 부수어진 에디슨 블록 자동차를 다시 연결해 주기 시작한다.

(2007. 4. 17. 관찰)

백합반 블록 영역에서 놀이하러 유아들 사이에는 놀이감과 놀이 공간을 먼저 차지한 사람에게 소유권이 있다는 것과 실수로 부숴버린 구조물은 다시 처음 형태로 조립해 주어야 한다는 내재적인 규칙이 있다. 위의 사례에서처럼 이러한 내재적인 규칙을 어김으로써 발생된 또래 간의 갈등 상황에서는 규칙을 어긴 유아들이 사과하고 문제가 되었던 점을 원래 상태로 돌려놓음으로써 문제 상황이 종료 되었다.

한편 블록 영역에서는 규칙을 적용하여 문제를 해결해 나가는 방법이 또래 간에 새로운 상호작용을 만들어 내기도 하였다. 다음 사례에서 재민이는 은혁이가 만든 구조물을 실수로 무너뜨린 후 다시 세워주는 과정에

서 서로 합의하에 새로운 형태의 블록 구조물을 구성하는 협력적인 관계를 구축하였다.

재민이는 박사 블록으로 만든 자동차를 바닥에서 굴리다가 은혁이가 만든 4층으로 쌓아올린 유니트 블록 성을 무너뜨린다. 은혁이는 “야~~” 한다. 그러자 재민이는 “미안. 다시 쌓아 줄게.” 하고는 무너뜨린 유니트 블록을 쌓아 올리기 시작한다. 재민이는 유니트 블록을 쌓아올리다가 “은혁아, 우리 이렇게 위로 높이 쌓지 말고 넓게 만들자. 그래야 성 안에 동물들이 더 많이 살 수 있고, 멋있어. 무너지지도 않구.” 한다. 그러자 “어떻게?” 하고 은혁이가 물어본다. 재민이는 동그랗게 블록을 놓기 시작한다. 은혁이도 재민이가 만들고 있는 동그란 성의 끝 부분에 블록을 놓기 시작한다.

(2007. 3. 13. 관찰)

위의 사례에서 블록을 무너뜨리기 전까지는 서로 다른 놀이를 하던 재민이와 은혁이는 갈등 상황에서 문제를 해결해 나가면서 서로 공동의 목표를 가지고 새로운 블록 놀이를 진행해 나갔다. 이러한 현상은 구조물을 재구성해 나가는 동안 변형이 가능한 블록의 개방적인 특성 때문이라고 생각해 볼 수 있겠다.

갈등을 일으킨 유아가 새로운 방법으로 구조물을 재구성할 것을 제안하였을 경우에 모든 유아들이 제안을 받아들여주는 것은 아니었으며 무너지기 전의 모양 그대로 만들어 줄 것을 요구하였다. 그러나 상대 유아가 자신이 생각한 새로운 방법을 받아들여주지 않았다고 해서 새로운 갈등 상황이 만들어지는 것은 아니었다. 유아들은 먼저 만든 유아들에게 우선권이 있다는 내재적인 규칙을 적용하여 구조물의 소유권을 가지고 있는 유아들의 이야기를 수용해 주었다.

박사 블록으로 만든 꼬마 로봇을 들고 전시하러 가던 영주는 승아가 만들고 있던 종이 벽돌 블록 다리를 무너뜨린다. 영주는 “미안, 다시 해줄게.” 하고는 다시 만들기 시작한다. 영주가 다리를 만들기 시작하자 승아는 벽돌 블록을 집어서 다리를 세우고 있는 영주에게 건네 준다. -- (중략) -- 다리를 만들던 영주는 “여기에 이렇게(손가락으로 동그란 모양을 그리며) 동물 집을 만들자.” 한다. 승아는 “싫어, 처음처럼 만들 거야. 처음처럼 해.” 한다. 그러자 영주는 “알았어, 처음처럼 해줄게.” 하고는 다시 블록을 쌓아올리기 시작한다.

(2007. 7. 24. 관찰)

이처럼 또래 간에 만들어진 내재적인 규칙은 갈등 상황을 해결하는 판단 기준이 되었으며 또한 또래 놀이를 친사회적인 분위기로 유지시켜 나가는 데 도움이 되었다.

(2) 대체 방법의 개발

유아들은 블록 놀이 상황에서 갈등이 발생하였을 경우에 갈등을 해결하기 위한 방법으로 또래 간에 갈등을 일으키는 원인이 되는 요소들을 다른 방법으로 대체함으로써 갈등을 해결해 나갔다. 다음 사례에서 영재는 블록 조각을 서로 차지하기 위해 갈등 상황이 발생하자 블록 조각을 대체할 수 있는 방법을 찾아냄으로써 또래 간의 갈등 상황을 해결해 나갔다.

상혁이, 재민이, 영재는 유니트 블록을 사용하여 경사로를 만들고 있다. 건호와 민정이는 경사로를 만드는 아이들 옆에서 동물 집을 만들고 있다. -- (중략) -- 경사로를 만들던 재민이는 삼각형 조각이 부족하자 건호와 민정이 구조물에서 허락도 없이 삼각형 조각을 가져온다. 그러자 민정이는 “내놔, 우리 거야.” 한다. 그러자 재민이는 블록을 꼭 쥐고 빼앗기지 않으려고 한다. 그러자 영재는 “이걸로

하자. 이게 훨씬 좋겠어.” 하고는 의자를 가지고 온다. 그리고 할로우 블록으로 의자와 바닥을 연결하여 새로운 경사로를 만든다.

(2007. 5. 21. 관찰)

블록 놀이를 하는 백합반 유아들은 대체로 유사한 형태의 자동차 경사로를 구성하고 있었다. 주로 네모난 형태의 블록들로 자동차 길을 구성하고 삼각형 조각으로 경사로를 만들어 완성하였다. 그러므로 자동차 경사로를 만드는 유아들은 네모난 형태의 블록과 삼각형 모양의 블록을 반드시 가지고 있어야 했고, 이를 차지하기 위한 갈등도 많이 관찰되었다. 이러한 현상을 통해 블록 조각에 의존하여 구조물을 구성하는 유아들의 경우 블록 놀이를 하는 동안 서로 조각을 차지하기 위해 갈등 상황을 만들어 낼 수 있다는 것을 알 수 있었다. 이와 같은 또래 간의 갈등상황은 주로 다양한 아이디어를 활용하여 놀이할 수 있는 제 3자의 개입을 통해서 해결되는 경향이 있다. 위의 사례에서 경사로를 만들기 위해서 삼각형 조각이 필요했던 재민이가 민정이와 만들어 낸 갈등 상황이 해결될 수 있었던 것은 경사로를 새로운 방법으로 구성해 낸 영재에 의해서였다. 영재는 갈등의 요인이 되는 블록 조각을 대체할 수 있는 방법을 생각해 냄으로써 갈등 상황을 종결시키고 갈등 상황에 있던 두 팀의 놀이를 모두 유지시켰다. 이처럼 제 3자가 개입하여 새로운 아이디어를 제공함으로써 갈등을 해결하는 방법은 갈등 상황으로 인해 특정한 놀이 그룹이 해체되는 경우보다는 서로의 블록 놀이를 유지시켜 나가는 방법이 되었다.

때로는 갈등 해결을 위해 제안되는 대안적인 방법이 유아들의 흥미를 자극하여 새로운 놀이 주제로 발전됨으로써 대립 구도에 있던 유아들을 새로운 놀이에 포함시켜 함께 놀이를 진행해 나갔다. 이러한 현상은 다음의 건호 사례를 통해서도 확인할 수 있다.

상혁이는 영주가 레고 블록을 가지고 가버리자 레고 블록을 뺏어 오면서 “우리도 필요해.” 한다. 그러나 영주는 “왜 너희만 쓰냐, 이리 내놔, 우리도 필요하단 말이야.” 하고 다시 빼앗아 오려고 한다. 그러자 영주와 같이 레고로 팽이를 만들고 있던 건호는 자석 팽이를 사용하여 팽이를 만들어 보고는 영주에게 팽이를 보여주면서 “이영주, 이걸로 하자, 이게 더 좋겠어. 더 뽀족하잖아.” 한다. 영주는 건호가 만든 팽이를 보고는 “진짜.” 하더니 자석블록으로 팽이를 만든다. 상혁이는 건호가 만든 팽이를 보고는 “우와~~ 진짜 팽이 같다.” 하고는 레고 블록으로 만든 자동차를 두고 건호가 있는 곳으로 와서 팽이를 만들어 본다.

(2007. 8. 28. 관찰)

이와 같이 대체로 놀이 아이디어가 풍부하고 블록 놀이 경험이 많은 유아들이 제안하는 대안적인 방법은 블록 놀이를 풍성하게 만드는 놀이 방법이 되었다.

갈등 상황에서 대안적인 방법의 사용은 소극적인 유아들에게도 관찰되었는데, 이들이 사용하는 대안적인 방법은 대체로 양보나 회피의 경향으로 나타났다.

블록 영역에서 상혁이와 재혁이, 민정이는 유니트 블록을 사용하여 경사로를 구성 중이다. 경배는 경사로 만드는 아이들 옆에서 박사블록으로 로봇을 만들고 있다. 경사로를 만들던 상혁이가 점점 경배가 있는 곳으로 경사로를 넓혀 오자 경배는 “야.. 여기 내 자리야.” 한다. 상혁이는 “우리는 경사로 만드는 중이야.” 한다. 상혁이는 계속 경사로를 넓히고 경배는 사용할 수 있는 자리가 점점 좁아진다. 그러자 경배는 필요한 조각을 몇 개 가지고 전시 공간으로 옮겨 가서 전시 공간에 비어 있는 공간 한쪽에서 구조물을 구성하기 시작한다.

(2007. 3. 29. 관찰)

승아, 예남이, 헤림이는 레고 블록으로 구조물을 구성하기 시작한다. -- (중략) -- “(승아) 왜, 너희만 써.” “(예남) 우리만 쓰는 게 아니라, 우리가 빨리 만드는 거지, 너도 빨리 빨리 만들어라.” 한다. 그러자 승아는 조각이 부족하자 만들 던 것을 멈추고 헤림이와 예남이를 바라보고 있다가 만들 던 것을 바구니에 넣고 전시 영역으로 간다. 예남이와 헤림이는 승아가 놓고 간 것을 가져다 자신들의 구조물 만드는 데 사용한다. 승아는 자신이 완성해서 전시 영역에 전시해 놓은 구조물을 가지고 와서 부수어서 새로운 구조물을 구성하기 시작한다.

(2007. 6. 26. 관찰)

위의 사례에서 공간 사용으로 인한 갈등이 발생하자 소극적인 경배는 상혁이에게 자리를 양보하고 대신 다른 유아들의 방해가 없는 전시공간으로 가서 구조물을 구성하였다. 또한 소극적인 승아도 부족한 조각으로 인해 또래 간에 발생한 갈등을 해결하기 위해 남아 있는 조각을 유아들에게 양보하고 전시영역에 있는 소유권이 자신에게 있는 완성된 구조물을 분해하여 그 조각들로 새로운 구조물을 구성하는 대안적인 방법을 사용하였다. 이처럼 사회적인 기술이 부족한 소극적인 성향의 유아들은 갈등이 발생할 경우 다른 유아들과 대립 없이 해결할 수 있는 대안적인 방법을 택하였다.

(3) 교사 권위를 통한 해결

유아들은 갈등 상황이 발생하였을 경우에 교사의 권위를 사용하여 문제를 해결하려고 하는 경향이 있다. 유아들이 갈등 해결을 위해 도움을 요청할 경우에 교사는 다양한 방법으로 도움을 제공하였다. 다음 사례에서 교사는 유아들이 옳고 그름을 판단할 수 있는 기준이 되었다.

근석: (재민이가 가지고 있는 조각을 빼앗아 가면서) 내놔, 내꺼야.

재민: 이게 왜 니꺼야, 내가 먼저 가져갔어.

근석: 내가 먼저 쓴 거야.

재민: 지금 들어와 놓고, 뭘 니가 먼저 쓴 거야.

근석: 내가 먼저 쓴 거라니까.

재민: 선생님, 애가 내꺼 가져가서 자꾸 자기 거라고 하면서 안 줘요.

근석: 아니예요, 원래 내거였어요.

재민: 이게 왜 원래 니꺼냐고. 그럼 교실에 있는 건 전부 니꺼냐?

교사: 근석아, 이게 왜 니꺼야?

근석: 그게 아니라, 꽃 만들어서 바닥에 놓고 이름표 쓰러 간 거란 말이에요.

(2007. 7. 10. 관찰)

위의 상황에서 재민이와 근석이는 블록 조각을 가지고 분쟁이 일어났고 서로 자신의 입장만 이야기 할 뿐 상대방의 입장은 고려하지 못하였다. 이처럼 갈등 상황에서 유아들이 문제를 해결하기 위하여 서로 이야기 나누기를 시도하지만 의사소통이 제대로 이루어지지 못하는 경우 교사의 도움을 요청하였다. 이러한 경우에 교사들은 갈등 상황에 개입하여 유아들이 상대방의 입장을 이해해 볼 수 있는 기회를 제공함으로써 유아들이 갈등을 해결해나가는 데 도움을 제공하였다. 이처럼 교사는 유아들의 갈등 상황에 직접적으로 개입하여 문제 해결을 시도하기도 하였지만 또래 간의 갈등 상황에서 교사가 옆에 있는 것만으로도 유아들에게 문제 상황을 다시 한 번 생각해보고 문제를 해결할 수 있는 분위기가 조성되었다.

박사 블록으로 토끼를 구성하고 있던 소현이는 조각을 찾다가 없자 바닥에 있던 민정이가 만들었던 로봇 팔에서 조각을 떼어 토끼에 끼운다.

민정: 내꺼야. 왜 여기서 떼어가.

소현: 왜.. 내가 먼저 가져갔잖아.

민정: 이거 내가 만든 거라구, 토끼 팔...

민정리와 소현리가 점점 시끄�럽게 이야기를 하기 시작하자 교사는 민정리 옆에 와서 앉는다. 교사는 유아들을 바라본다. 그러자 소현리는 가지고 갔던 조각을 민정리가 있는 쪽으로 던진다. 그리고 돌아 앉는다.

(2007. 4. 5. 관찰)

위의 사례에서 교사가 민정리와 소현리의 갈등 상황에 관심을 나타내자 갈등 상황을 만들어 냈던 소현리는 갈등 상황을 종료 시켜 버렸다. 교사는 아이들의 갈등 상황에 특별한 해결책을 제안하지는 않았지만 교사가 옆에 있는 것만으로도 서로 간에 갈등이 해결되었다. 자신의 구조물을 완성하기 위해서 민정리의 놀이를 방해했던 소현리는 자신의 잘못을 인정하지 않은 채 자신의 입장을 정당화하고 있었지만 교사가 옆에 와서 유아들의 이야기에 관심을 보이자 빼앗아 온 조각을 민정리에게 돌려주고 문제 상황을 종결하였다. 이러한 현상을 통해 교실에서 교사가 가지는 권위가 얼마나 대단한지를 다시 한 번 확인할 수 있었다. 이처럼 교사의 도움으로 갈등이 해결되고 또래 블록 놀이가 원활하게 이루어지기도 하였지만 블록 놀이를 하는 유아들 중에는 갈등 상황을 자신에게 유리하게 해결해 나가기 위해서 교사의 권위를 사용하는 유아도 있었다.

자유 선택 활동이 시작되자 우찬이는 블록 영역에 들어와서 강아지 인형을 손에 들고 블록을 사용하여 구조물을 구성하기 시작한다. 블록으로 자동차를 만들던 우찬이는 옆에서 경사로 놀이가 시작되자 만들던 자동차에 강아지 인형을 태워 전시 공간에 올려놓고 경사로 놀이에 참여한다.

----- (중략) -----

승아는 경사로 놀이를 하던 우찬이에게 “강아지 가지고 놀면 안 되?” 하고 물어본다., 그러자 우찬이는 “안 돼. 내가 먼저 맡았어.” 한다. 승아는 전시영역에서 강아지를 바라보다가 전시대 위에서 강아지를 가지고 놀이를 한다. 그러자 우찬이는 경사로 놀이를 하다 말고 손에 자동차를 든 채로 승아에게 오더니 강아지를 빼앗는다. 그리고는 “내가 먼저 가지고 놀이하기 시작했더니까.” 한다. 그러자 옆에 있던 헤림이가 “너, 지금 다른 거 하고 있잖아, 그리고 먼저 가지고 놀았다고 해서 니 건 아니지. 넌 맨 날 가지고 놀잖아” 하고 승아 편을 들어준다. 우찬이는 “내가 먼저 가졌으며 내거지. 선생님한테 물어볼래? 선생님, 이거 내가 먼저 찾았거든요, 인형 자동차 만들어 주다가 체네 뭐하는 지 보러 갈라고 여기 잠깐 올려놨는데, 체네가 가지고 놀아요.” 한다. 그러자 교사는 승아와 헤림이에게 “누가 먼저 놀이하던 거야?” 한다. 헤림이는 대답하지 않는다. 교사가 다시 물어본다. “승아야, 누가 먼저 가지고 놀이하기 시작했어?” 그러나 승아는 “우찬이요.” 한다. 교사는 “우찬이가 먼저 가지고 놀았던 거야? 그럼 우찬이가 빨리 가지고 놀고 승아 빌려줘.” 하고는 다른 곳으로 이동한다. 헤림이는 이름표를 떼어서 언어 영역으로 이동한다.

(2007. 5. 24. 관찰)

위의 사례에서 등장하는 강아지 인형은 새롭게 블록 놀이 소품으로 제공된 것으로 유아들에게 인기 있는 장난감이었다. 그러나 항상 블록 영역에 들어오자마자 우찬이가 인형을 독점하는 바람에 다른 유아들은 인형을 가지고 놀이할 수 없는 상황이었다. 이러한 상황은 블록 영역에서 놀이하는 유아들과 갈등을 만들었지만 우찬이의 경우 내재된 규칙을 어기지 않았다는 이유로 소유권의 정당성을 끝까지 주장하였으며 교사에게까지 문제 해결을 의뢰하였다. 그러나 무엇보다 위의 사례에서 관심을 가질 수

있었던 것은 교사가 문제를 해결하는 기준이었다. 교사는 대체로 유아들
간에 문제를 해결하기 위해서 규칙을 적용하였다. 우찬이와 승아, 혜림이
사이에 갈등을 해결하는 과정에서도 교사는 규칙을 적용하여 유아들을 이
해시키려고 하였지만 교사의 이러한 판단은 유아들에게 수용될 수 없었
다. 외적으로 만들어진 규칙을 어기지 않은 우찬이의 경우에는 문제 해결
에 만족할 수 있었지만 반대로 놀이 상황 안에서 우찬이의 행동이 부당하
다고 생각되는 혜림이의 경우에는 교사에게 대답하지 않는 것으로 교사의
권위에 대항하는 마음을 표현하였다. 결국 교사가 가지고 있는 권위로 인
해서 블록 영역의 갈등 상황은 해결된 것처럼 보이지만 혜림이가 블록 영
역에서 다른 영역으로 이동하는 행동을 통해 교사의 해결 방법은 혜림이
에게는 받아들여지지 않은 것으로 생각해 볼 수 있었다.

이처럼 블록 영역에서 교사는 유아들 간에 갈등 상황을 해결해 줄 수
있는 도덕적인 판단 기준이 될 수 있었지만 상황적인 맥락을 고려하지 않
은 해결 방법의 제안은 유아들에게 또 다른 갈등 상황을 일으키는 요인이
되었다.

V. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 블록 놀이 상황적 맥락 안에서 또래 관계를 심층적으로 탐구함으로써 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계를 이해하는 것이다. 연구 문제에 따라 논의하고 결론을 내려 보면 다음과 같다.

1. 논의

본 연구에서는 또래와 관계 맺기 방법, 또래 관계 맺기 양상, 또래 간의 갈등과 해결 방법을 분석하였다. 본 연구에서 나타난 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

1) 또래와 관계 맺기

블록 놀이를 시작하는 유아들은 다른 유아 블록 놀이에 관심 표현하기, 공개적으로 블록 놀이할 친구 모으기, 완성된 구조물을 소개하기의 방법으로 또래와 관계를 맺고 놀이하였다.

블록 놀이에서 또래와 관계를 형성하는 방법은 블록의 종류에 따라서 차이가 있다는 사실을 발견할 수 있었다. 블록 구조물을 구성하는 데 공간이 필요한 유니트 블록이나 종이벽돌 블록의 경우 또래와 놀이하고 싶은 유아들은 먼저 공간을 차지하고 놀이를 시작한 유아들에게 구조물을 함께 만들어도 좋은지를 허락 받고 놀이를 시작하였다. 그러나 개인적으로 소유할 수 있는 구조물이 구성되며 구조물의 이동이 가능한 플라스틱 블록의 경우에는 먼저 놀이를 시작한 또래의 허락 없이도 같은 장소에서

같은 블록을 사용하여 놀이할 수 있었다. 유니트 블록놀이에 참여하는 유아들은 서로 의견을 조정하고 협력하면서 공동의 목표를 실현해 나갔지만 개인의 구조물을 구성하면서 시작된 레고 블록이나 박사 블록의 경우에는 또래와 아이디어를 교환하면서 자신의 구조물을 완성해 나갔다. 이처럼 공간을 필요로 하는 유니트 블록은 또래 놀이를 시작하는 단계에서부터 공동 목표가 만들어지면서 또래 간에 타협하고 협상하는 사회적 상호작용이 빈번히 나타났다. 그에 비해 플라스틱 블록은 병행적인 형태로 놀이가 시작되어 놀이가 진행되는 동안 또래 간의 아이디어 교환을 통해 연합적이고 협동적인 형태로 놀이가 발전되었다. 이러한 현상은 블록의 종류에 따라 나타나는 또래 관계 맺기 방법의 차이가 블록 놀이 시 유아들이 경험하는 학습의 과정과 내용에 영향을 미칠 수 있음을 보여주는 결과라고 할 수 있다. 그러므로 교사는 블록 놀이감을 선정하는 데 있어서 유아의 발달적 특징이나 선호도 뿐 아니라 블록이 가지고 있는 특징과 교육적 가치도 함께 고려함으로써 블록 놀이를 하는 동안 유아들이 다양한 교육적인 경험을 할 수 있도록 도와주어야 한다.

한편, 본 연구를 통해 블록 놀이에서 형성되는 또래 관계는 기존의 친구 관계보다 유아들이 구성하는 블록 구조물의 영향을 받고 있다는 사실이 밝혀졌다. 이러한 결과는 블록 놀이가 친구관계에 영향을 많이 받는다고 주장하는 이경순(2003)의 결과와는 상반되는 연구 결과라고 할 수 있다. 이경순(2003)은 같은 블록 구조물을 구성한다는 것은 또래와 한편이 되었다는 것을 의미하는 것으로 친구관계에 있는 유아들은 친구와 같은 주제로 블록 구조물을 구성하거나 친구를 따라 만드는 경향을 나타낸다고 보고하였다. 본 연구에서도 블록 놀이가 시작되기 전 함께 놀이할 친구를 모집하는 경우에는 친구 관계인 유아들은 자신의 놀이를 중단하고 친구와 함께 블록 영역으로 들어와 블록 놀이를 시작하였다. 그러나 블록

을 사용하여 구조물을 구성 중인 경우에는 친구 관계라고 하더라도 자신의 놀이를 그만두고 친구의 놀이에 동참하지 않았다. 이미 블록 놀이를 진행 중인 유아들은 친구의 블록 놀이보다는 자신의 블록 놀이에 더욱 집중하였다. 이러한 현상은 또래 관계에 블록의 개방적인 특성이 영향을 미치고 있음을 보여주는 결과라고 할 수 있겠다. 다양한 모양과 색깔의 조각들로 구성된 블록은 유아들이 긴장감 없이 쉽게 접근하여 자신의 생각을 자유롭게 표현해내는 능동적이며 자기 주도적인 놀이 활동이다 (Cartwright, 1988; Adams & Nesmith, 1996). 블록 영역으로 들어온 유아들은 블록 조각을 연결하여 자신의 생각을 표현하였다. 블록 구조물의 형태나 완성도에 상관없이 블록 놀이를 하는 동안 유아들은 자신이 구성 중인 구조물의 구성가로서 기존에 형성된 또래 관계나 지위 구도에서 벗어나서 모든 유아들과 동등한 입장에서 놀이를 진행해 나갔다. 블록 놀이를 하는 동안 유아들은 블록 구조물을 중심으로 또래 간의 생각을 교환하고 관심과 흥미가 유사한 유아들끼리 새로운 또래 관계를 형성해 나갔다.

특히 완성된 블록 구조물은 또래 간의 생각 교환을 자극하고 관심과 흥미가 유사한 유아들이 함께 놀이할 수 있도록 만들어 주는 역할을 담당하였다. 완성된 구조물을 중심으로 또래 간에 공감대가 형성되면 기존의 또래 관계와는 상관없이 뜻이 맞는 유아들이 관계를 형성하고 놀이를 시작하였다. 그 결과 블록 놀이를 하는 동안 유아들은 한 번도 놀이하지 않은 유아들과 놀이하기도 하였으며 다른 놀이에서는 소극적으로 참여하는 유아들이 리더의 입장으로 블록 놀이를 이끌어 나가기도 하였다. 유아들은 기존의 친구 관계에서 벗어나서 다양한 기질, 성격 등의 유아들과 놀이하는 기회를 통해 또래와 함께 놀이하고 생활해 나갈 수 있는 사회적 기술을 발달시켜 나갈 수 있다. 또한 유아들은 블록 놀이를 하는 동안 또래 관계에서 형성되는 다양한 지위 구도의 역할을 경험함으로써 사회적인 관

계를 이해할 수 있게 되었다. 이와 같이 또래 블록 놀이는 다양한 유아들과 다양한 입장에서 상호작용할 수 있는 기회를 제공함으로써 유아의 사회성 발달에 긍정적인 영향을 미치고 있다. 그러므로 교사는 유아들이 또래 블록 놀이의 교육적 가치를 충분히 경험해 볼 수 있도록 놀이 환경을 제공해 주어야 한다. 특히 본 연구에서는 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계에 영향을 미칠 수 있는 요인이 블록 구조물이라고 밝혀졌으므로 블록의 수량, 놀이 공간 등 유아 블록 놀이에 영향을 미칠 수 있는 여러 가지 물리적인 요인들을 부족함 없이 제공하는 것도 하나의 방법일 수 있겠다.

2) 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계 양상

또래 블록 놀이를 관찰하고 분석한 결과 블록 놀이가 진행되는 동안 유아들은 권위적인 관계, 협력적인 관계, 경쟁적인 관계를 맺고 놀이하고 있다는 것을 알 수 있었다.

또래 관계에서 나타나는 위계적인 구조에는 권위적인 리더와 추종자가 있다. 블록 놀이에서 나타나는 권위적인 리더들은 블록 구성 능력이 뛰어난 유아들이었다. 이러한 결과는 블록 놀이 능력보다는 힘의 논리가 블록 영역을 지배한다는 이경순(2003)의 연구결과와는 상반되는 내용이라고 할 수 있다. 이경순(2003)은 블록 영역은 힘 센 유아 한, 두 명에 의해서 지배되는 영역으로 이들이 블록 영역으로 들어와서 또래 블록 놀이에 참여하게 되면 놀이 중이었던 유아들이 집단에서 빠져나가 혼자서 새로운 블록 놀이를 시작하는 등 집단 놀이가 혼자 놀이로 변화된다고 하였다.

본 연구 결과를 통해 밝혀진 블록 능력이 우수한 권위적인 리더들은 블록 구조물을 어떻게 구성해야 하는 지에 대해서 지시하고, 명령하였지만

추종자들은 이들의 명령과 지시를 따라 블록 구조물을 구성하였으며 오히려 권위적인 리더들과 놀이하면 더욱 재미있게 놀이할 수 있다고 생각하고 있었다. 이러한 경향이 나타나는 이유는 블록 능력이 우수한 권위적인 리더들은 다른 유아들에게 특정한 주제의 블록 구조물을 완성도 높게 구성할 수 있다고 인정받고 있는 유아들이었기 때문이다. 그러므로 본 연구에서 밝혀진 권위적인 리더는 이경순(2003)의 연구에서처럼 힘이 센 한, 두 명의 유아들로 국한되어 있지 않았으며 블록 놀이 주제 별로 다르게 나타났다. 이는 블록 놀이 주제 별로 블록 구조물을 완성도 높게 구성할 수 있는 유아들이 달랐기 때문이다.

이와 같이 블록 영역에서 나타나는 리더들은 유아들 사이에서 블록 구성 능력을 인정받은 유아들로 추종자들에게 블록 놀이 방법을 지시하고 안내하고 있었다. 이러한 결과는 추종자들에게 군림하는 리더들은 비 사회적인 방법으로 힘을 사용한다(조경서, 1991; Trawick-Smith, 1988)는 주장들과는 다른 결과로 교사들은 블록 영역에서 나타나는 권위적인 리더들이 공격적인 성향이 강한 유아들일 것이라는 고정 관념에서 벗어나야 한다. 교사는 블록 놀이에서 나타나는 권위적인 리더들의 특성은 물론, 추종자들이 권위적인 리더를 어떻게 인식하고 있는 지에 대해서 이해하고 이들의 블록 놀이가 더욱 발전적인 형태로 이루어질 수 있도록 지도하는 것이 필요하겠다. 교사가 권위적인 리더들의 지시하고 지배적인 성향을 또래와 협력하여 놀이할 수 있는 친사회적인 상향으로 변화시킬 수 있도록 지도하는 것도 권위적인 리더의 사회적인 능력을 개발하고 추종자들의 블록 놀이 능력을 향상시켜 줄 수 있는 하나의 방법일 수 있을 것이다.

한편 블록 놀이 시 또래 관계 형성에 중요한 요인이 되고 있는 블록 구성 능력은 또래 놀이를 통해서 학습하는 것으로 나타났다. 유아들은 또래와 함께 놀이하는 동안 상대 유아의 블록 놀이에서 아이디어와 개념들을

찾아내어 자신의 블록 놀이에 활용하고 응용해나갔다. 또한 또래 간에 공동의 목표를 설정하고 이를 달성하기 위하여 또래와 협력하면서 아이디어를 공유하기도 하였다. 유아들은 공동의 목표를 달성하기 위하여 어떤 블록을 사용하여, 무엇을, 어떻게 구성할 것인지에 대해 토의하는 과정에서 구조물에 대한 아이디어를 제안하기도 하였고 또한 다른 유아들의 제안을 수용하기도 하였다. 이러한 토의과정을 통해 유아들은 한 가지의 주제에 대한 다양한 개념들을 접하게 되면서 자신의 생각을 정리하고 기존에 알고 있던 지식을 토대로 새로운 지식을 수용할 수 있게 되었다. 이처럼 블록 놀이 시 또래 간에 이루어지는 협력적인 토의 과정은 유아들에게 자신의 경험을 반추해보고 또래들의 의견과 경험을 접할 수 있는 기회를 제공하여 폭 넓고 다양한 관점에서 사고할 수 있게 된다는 점에서 근접 발달 지대의 역할을 담당한다(홍용희, 1999).

뿐만 아니라 유아들이 또래와 함께 블록 놀이를 한다는 것은 백합반 블록 영역에서 나타나는 또래 관계의 역동성을 이해하는 기회가 되었다. 또래와 함께 놀이하는 동안 유아들은 또래 관계의 역동성에 영향을 미치는 요인이 되고 있는 블록의 특징을 이해하고 블록 조각들을 탐색하였다. 또한 또래 간의 경쟁을 통해 블록 구조물을 더욱 정교하게 구성할 수 있는 구성 능력을 갖추는 것, 블록 구조물의 특징을 표현하는 데 결정적인 역할을 하는 블록 조각들을 수집하는 것이 블록 놀이의 주도권을 차지할 수 있는 조건이 된다는 것을 이해해 나갔다.

이와 같이 또래 블록 놀이는 유아들에게 인지적인 능력의 발달 뿐 아니라 놀이 집단의 역동성을 이해하고 사회적인 기술을 연습해 나갈 수 있는 기회가 되므로 교사는 블록 놀이가 진행되는 동안 유아들이 또래와 상호 작용할 수 있는 놀이 환경을 제공해줄 수 있어야 한다. 본 연구를 통해서 또래가 협력하여 놀이하는 데 필요한 요인이 되는 것이 또래 간에 공유할

수 있는 일상적인 경험이라는 사실이 밝혀졌으므로 교사는 또래들이 공유할 수 있는 경험을 일상적인 생활 안에서 다양하게 제공해 줄 수 있어야 하겠다.

또한 교사들은 친구관계이거나 기질적으로 순한 유아들이 또래 놀이에 참여하는 경우 또래 놀이가 오랫동안 유지될 수 있다는 결과에 주목하여야 한다. 특히 블록 놀이 상황에서 발생하는 문제 상황들을 적극적으로 대처하지 못하여 또래 놀이가 계속 유지되기 어려운 유아들은 이들의 지원을 받아 오랫동안 또래와 함께 놀이할 수 있었다. 그러므로 소극적인 유아들의 블록 놀이가 또래 놀이로 발전할 수 있도록 지원해 주기 위해서는 소극적인 유아들이 기질적으로 순한 유아들이나 친구관계인 유아들과 함께 놀이할 수 있는 분위기를 조성해 주는 것도 하나의 방법이겠다.

3) 블록놀이에서 나타나는 또래 간 갈등과 해결

만 5세 학급인 백합반 블록 영역에서는 또래 놀이에 참여하고 싶어서 함께 놀이하기를 제안하였지만 거절당하거나 또는 놀이 중인데 자신이 하고 있는 놀이가 친구에 의해서 방해받은 경우에 갈등이 발생하였다. 이러한 현상은 점차 연령이 증가하면서 유아들은 물리적인 환경에 대한 갈등보다 자신의 목표에 대한 타인의 간섭과 관련된 갈등이 더욱 많아지게 된다는 Hay(1984)와 Schantz(1987)의 연구결과를 지지하는 결과라고 할 수 있다.

유아들은 블록 영역에서 발생하는 갈등을 해결하기 위해서 다양한 해결 전략을 사용하였다. 울음이나 공격적인 행동을 하는 등 충동적으로 자신의 감정을 표현하는 방법이 있었고 외현적인 판단 근거라고 할 수 있는 규칙 혹은 교사의 권위에 의한 해결을 시도하기도 하였다. 하지만 본 연

구에서 블록 놀이 시 나타나는 갈등 상황을 해결하기 위하여 유아들이 가장 많이 사용한 방법은 블록의 개방적인 특성을 활용하여 상황을 융통성 있게 조절하는 것이었다. 블록 놀이 시 갈등 상황에서 유아들은 분쟁이 되고 있는 조각을 다른 조각으로 대체하여 사용함으로써 갈등을 해결하였으며 블록 놀이에 참여하고 싶은데, 놀이 참여를 거절당한 경우에는 또래 놀이에서 발생한 문제 상황을 해결해 주면서 자연스럽게 또래 블록 놀이에 참여하기도 하였다. 이와 같이 블록 놀이 상황을 융통성 있게 조절하여 갈등을 해결해 나가는 방법은 갈등 당사자들이 각자 바라던 것을 얻어서 문제가 종료된 것처럼 보이지만 이들이 모두 바라는 것을 얻고 문제를 종결했는지에 대해서 다시 한 번 생각해 볼 필요가 있다.

블록 놀이 영역에서의 갈등 상황에 대해 긍정적으로 평가하는 학자들(성은주, 2001; 이경순, 2003; Eisenberg & Garvey, 1981)은 갈등 상황이 유아의 사회성 발달에 긍정적인 영향을 미치고 있다는 점을 강조한다. 유아들은 갈등을 해결하는 과정에서 상대 유아의 입장을 듣고 자신의 입장을 이야기하면서 서로의 의견을 조절해 나가는 동안 타인을 이해하고 자신을 조절할 수 있는 사회적 능력을 발달시켜 나가게 된다. 유아들이 또래 간의 갈등 상황에서 서로의 이익이 모두 실현되는 방향으로 문제를 해결하기 위해서는 서로의 입장을 이야기 나누고 서로의 상반된 생각을 좁혀 나가는 과정이 수반되어야 한다(Hartup, 1988).

본 연구에서는 블록 놀이 시 나타나는 갈등 상황을 해결해 나가는 동안 유아들은 문제 상황이 발생하였을 경우에 상대 유아와 의견의 차이를 좁혀 나가려는 시도를 하기 보다는 오히려 블록의 개방성을 이용하여 새로운 놀이를 개발하고, 필요한 조각을 대체할 수 있는 놀이 아이디어들을 끊임없이 발견함으로써 갈등 상황에서 벗어나 버리는 경향이 두드러지게 나타났다. 이러한 현상은 소극적인 유아들이 갈등을 해결하는 방법에서

가장 잘 나타났다. 블록 놀이 능력이 월등하지 못한 소극적인 유아들은 새로운 아이디어를 개발하지는 않았지만 문제가 발생하면 상대 유아와 타협점을 찾기보다는 문제가 되는 조각이나 공간을 양보해버리고 자신이 가지고 있는 조각만을 사용하여 구조물의 크기를 줄이거나 구조물의 형태를 변형하여 놀이하었다. 이처럼 블록 놀이 시 발생하는 또래 갈등 상황은 유아들에게 인지적인 갈등을 유발시키는 상황이긴 했지만 또래 간에 협상을 자극하여 자신을 이해하고 타인을 조망할 수 있는 능력을 발달시켜 나가는 기회가 되지는 못했다.

블록은 유아의 인지적인 발달에 도움을 제공하는 놀이감일 뿐 아니라 폭 넓은 사회적 상호작용의 가능성을 제공하는 놀이감(Hughes, 1995)으로 문제해결, 타인 도와주기, 상호 의존성 등의 사회성 발달을 도모하는 놀이감이다(Bender, 1978; Lindberg & Sweldow, 1980). 그러므로 교사는 블록 놀이 영역이 유아들의 인지 발달 뿐 아니라 사회적인 발달을 포함한 유아의 전인적인 발달을 도모할 수 있는 장소가 될 수 있도록 놀이 환경을 구성해 줄 수 있어야 한다. 블록 놀이 시 나타나는 또래 간의 갈등 상황에서 교사는 대체 방법을 개발하여 놀이하는 것 못지않게 유아들이 서로의 생각을 교환하고 타협하면서 문제를 해결해 나갈 수 있는 분위기도 조성해 줄 수 있어야 하겠다.

2. 결론 및 제언

본 연구에서 얻은 연구 결과를 정리하면서 결론을 내리고 이를 토대로 후속 연구를 위한 제언점을 제시하고자 한다.

첫째, 블록 놀이 영역에서 또래와 관계를 맺어나가는 방법은 다른 유아 블록 놀이에 관심 표현하기, 공개적으로 블록 놀이할 친구 모으기, 완성된 구조물을 소개하기로 나타났다.

다른 유아의 블록 놀이에 관심을 보이면서 또래 관계 맺기를 시작하는 경우에 블록의 종류에 따라서 또래와 관계 맺기 방법이 달라졌다. 개인적인 소유가 가능한 플라스틱 블록의 경우에는 병행적인 형태로 놀이가 시작되어 놀이가 진행되는 동안 연합적이고 협동적인 놀이로 발전해 나갔다. 그러나 블록 놀이 공간을 필요로 하는 유니트 블록이나 종이벽돌 블록의 경우에는 또래 놀이가 시작되는 단계에서 공동 목표가 만들어지면서 또래 간에 협력적인 놀이가 진행되었다.

자신이 무엇을 만들지를 공개적으로 이야기하면서 함께 놀이할 친구를 모으는 경우에는 주로 친한 친구관계에 있는 유아들이 관계를 맺고 블록 놀이를 시작하였다. 하지만 블록 놀이를 진행 중인 유아들을 대상으로 함께 놀이할 친구를 모을 경우에는 놀이 친구를 찾는 것이 어려웠다.

구조물을 완성한 유아가 완성된 구조물을 소개하는 경우에는 또래 그룹이 변형되거나 새로운 또래 관계가 만들어지기도 하였다. 완성된 블록 구조물은 또래 간의 생각 교환을 자극하고 관심과 흥미가 유사한 유아들이 함께 놀이할 수 있도록 만들어 주는 역할을 담당하였다.

둘째, 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계 양상은 권위적인 관계, 협력적인 관계, 경쟁적인 관계로 나타났다.

권위적인 관계는 권위적인 리더가 추종자에게 블록 구조물을 만드는 과정을 지시하는 관계였다. 블록 놀이에서 나타나는 권위적인 리더는 블록 구조물의 구성 능력을 또래 사이에서 인정받은 유아로 블록 놀이 주제마다 권위적인 리더가 달라졌다.

협력적인 관계는 또래가 서로 협력하여 블록에 대해서 이해하고 블록 구성 능력을 발전시켜 나가는 관계였다. 유아들은 또래와 함께 블록 놀이를 진행해 나가는 동안 상대 유아의 블록 놀이에서 아이디어를 찾아내어 자신의 블록 놀이에 반영하였다. 또한 협력적인 토의 과정을 통해 또래 간의 공동의 목표를 이루어 나가면서 아이디어를 공유하기도 하였다. 한편, 유아들이 소속감을 느끼고 블록 놀이에 적극적으로 참여할 수 있도록 또래들을 정서적으로 지원해 주면서 함께 놀이해 나가는 협력적인 관계도 있었다. 블록 놀이에서 또래의 블록 놀이 참여를 지원하는 관계는 대체로 기질적으로 순한 유아들이 블록 놀이에 참여하는 경우와 친한 친구관계의 블록 놀이에서 나타났다.

경쟁적인 관계를 통해 유아들은 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계의 역동성을 이해하고 블록 구성 능력을 발전시켜 나갔다. 유아들은 또래와의 경쟁을 통해 블록 구조물을 더욱 정교하게 구성할 수 있는 구성 능력을 갖추는 것, 블록 구조물의 특징을 표현하는 데 결정적인 역할을 하는 블록 조각들을 수집하는 것이 블록 놀이의 주도권을 차지할 수 있는 조건이 된다는 것을 이해해 나갔다. 또한 또래보다 우위에 있고자 경쟁을 벌이는 동안 유아들은 정교하고 창의적인 구조물을 구성할 수 있었다.

셋째, 블록 놀이에서 나타나는 또래 갈등은 놀이 참여를 둘러싼 갈등, 놀이 방해로 인한 갈등이 있었고 이를 해결하기 위하여 유아들은 다양한 전략을 사용하였다.

놀이 참여를 둘러싼 갈등은 블록 놀이를 진행 중인 유아들과 중간에 블록 놀이에 참여하려는 유아들 사이에서 일어났는데 이를 해결하기 위하여 유아들은 주로 자신의 기분을 충동적으로 표현하거나 또는 또래 블록 놀이를 관찰하면서 스스로 역할을 찾아서 자연스럽게 블록 놀이에 참여하였

다. 블록 영역의 위치도 또래 간의 갈등을 해결하고 새로운 또래 관계를 형성하는 데 영향을 미쳤다. 블록 영역과 역할 영역이 인접한 경우에는 영역 활동이 통합되면서 블록 놀이 참여를 둘러싼 갈등이 자연스럽게 해소되기도 하였다.

블록 놀이가 진행되는 동안 블록 놀이를 방해함으로 인해서 또래 간에 갈등 상황이 만들어지기도 하였다. 유아들은 규칙 적용하기, 대체적인 방법 개발하기, 교사에게 도움 청하기 등의 방법을 사용하여 갈등을 해결해 나갔다. 갈등 상황에서 규칙을 사용하는 것은 갈등을 친사회적인 형태로 종결시키는 방법이었다. 한편 갈등 상황에 있는 유아들은 문제가 되고 있는 원인을 대체할 수 있는 방법을 찾아내어 갈등을 해결함으로써 서로의 블록 놀이를 유지해나갔다. 교사의 권위를 사용하여 문제를 해결하려는 유아들도 있었는데, 교사가 블록 놀이의 상황적인 맥락을 고려하지 않은 채 규칙을 내세워 갈등을 해결하는 경우 갈등은 해결되지 않았으며 유아들 사이에 또 다른 갈등이 만들어졌다.

본 연구에서는 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계를 면밀하게 탐구함으로써 블록 놀이 시 또래와 관계를 맺고 놀이하는 것이 유아의 성장과 발달을 도모하는데 있어서 중요한 요인이 될 수 있다는 것을 알 수 있었다. 본 연구에서 숙고되지 않았던 몇 가지를 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 또래 블록 놀이가 일어나는 현상을 참여 관찰하고 유아, 교사와의 심층 면담을 통해 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계에 관한 이해를 도모하고자 하였으므로 유아의 기질, 성격, 블록 놀이 경험 등 개인적인 특성과 가족을 포함한 생태학적인 변인 등이 고려되지 않았다.

따라서 후속 연구에서 유아와 관련된 변인들을 통합적으로 분석한다면 또래 블록 놀이에서 나타나는 또래 관계에 대한 총체적인 이해를 도모할 수 있을 것이라 생각된다.

둘째, 본 연구는 교사의 개입이 최소화된 상황에서 블록 놀이에서 나타나는 유아의 상호작용 양상에 초점을 두어 관찰이 이루어졌으므로 블록 놀이 시 교사와 유아의 상호작용은 다루지 못했다. 그러므로 또래 블록 놀이에서 나타나는 교사의 개입 양상을 관찰을 하고 분석해본다면 또래 블록 놀이에서 교사의 역할을 발견해낼 수 있으리라 생각된다.

셋째, 본 연구는 만 5세반을 대상으로 이루어졌으나 유아들의 발달 양상에 따라 블록 놀이에서 또래와 관계 맺는 양상에는 차이가 나타날 수 있을 것이다. 그러므로 연령을 다양화하여 블록 놀이에서 또래 관계 맺기 양상을 관찰하고 분석한다면 연령마다 나타나는 또래 관계 맺기의 특징을 알아 낼 수 있을 것이라고 생각된다.

참 고 문 헌

- 구광현, 이희경 (2002). 유아 사회교육. 서울: 동문사.
- 구현아(1996). 3, 4, 5세 아동의 구성놀이 발달에 관한 연구: 놀이의 질에 대한 분석. 동덕여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- _____ (2003). 아동의 협상 수준에 관한 연구. 동덕여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 국지윤 (2004). 가람어린이집 유아들의 쌓기 놀이에서 경험하는 수학활동에 관한 문화 기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 권미경 (2002). 쌓기 놀이 경험정도에 따른 유아의 입체 지도 구성하기와 평면지도 그리기 능력에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김광진(2003). 유아 구성놀이에 관한 연구 -unit block을 중심으로-. 카톨릭대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김경란 (1994). 쌓기 놀이 영역에서 교사의 개입이 유아의 공간 조망능력에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김경희 (2006). 탑 프로젝트 문제해결과정에서 나타난 또래 간 협력적 상호작용 유형. 계명대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김미영 (2005). 주제가 제시된 쌓기 놀이에 관한 질적 연구. 경성대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김민성 (1993). 놀이 형태에 따른 아동의 심리 반응 연구: 경쟁성·협동적 놀이를 중심으로. 고려대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김송이 (1999). 또래 지위와 친구관계에 따른 아동의 또래 갈등 분석. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김수지 (1996). 아동의 기질과 놀이실 행동. 연세대학교 대학원 석사학위

청구논문.

김지현, 이순형 (2004). 3세 및 5세 유아의 또래 간 갈등 상황에 따른 정서 표현 행동. *대한가정학회지*, 42(4), 29- 43.

김진영 (1998). 유치원에서 또래간의 사회적 힘의 형성 과정. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.

_____ (2002). 유치원 블록 놀이에 대한 질적 연구. *유아교육연구*, 22(4), 147-172.

김진영 (2006). 학령기 아동의 또래 간 갈등 해결 프로그램의 효과. 국민대학교 대학원 박사학위 청구논문.

김훈기 (2005). 심리학의 이해. 서울: 형설출판사.

김희태 (2001). 유아들의 사회적 관계, 갈등, 그리고 사회적 맥락. *유아교육학논집*, 5(2), 69-87.

_____ (2002). 유아의 사회적 갈등과 교사의 관리전략에 대한 질적 연구. *한국유아교육학회*, 22(1), 49-72.

박경희 (1989). 유아의 적목놀이 유형과 사회적 행동과의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

박성주 (2001). 푸른 유치원 만 4세 유아의 또래 간 사회적 힘에 관한 문화 기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

박지현 (2005). 이슬반 유아들의 또래 경쟁에 관한 문화 기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

박화문 (2001). 쌓기 놀이 영역에서 교사, 유아 간의 상호작용 유형이 유아의 창의성에 미치는 영향. 계명대학교 대학원 석사학위 청구논문.

성은주 (2001). 소망유치원의 쌓기 놀이에 대한 문화 기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

송명자 (1999). 발달심리학. 서울: 학지사.

- 송응식 (2006). 쌓기 놀이에서 유아의 협동에 관한 질적 연구. 유아교육연구, 26(2), 213- 235.
- 신상인 (1991). 적목놀이 영역에서 교사 개입유형에 따른 유아의 친사회적 행동에 관한 사례 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 신유경 (1999). 유치원에서 주제가 제시된 쌓기 놀이에서의 질적 연구. 전남대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 신은수, 김명순, 신동주, 이종희, 최석란(1992). 놀이와 유아. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 엄정례 (1997). 유아의 또래 간 갈등 상황 분석. 중앙대학교 박사학위 청구논문.
- 엄정애 (2002). 놀잇감의 구조성이 사회극놀이에서 나타나는 유아의 상호주관성에 미치는 영향. 유아교육연구, 22(3), 195- 215.
- 오문자, 김희연 (2004). 협력적 탐문으로서의 어린이들의 대화. 교육학연구, 42(1), 223-256.
- 오은순 (1994). 블록의 유형과 수에 따른 유아의 사회적 행동에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 오정임 (2006). 추종자의 관점에서 본 리더와의 관계적 특성에 관한 관찰 연구. 아주대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 유효순, 이영자 (1993). 유아사회교육. 서울: 교문사.
- 윤은미 (1999). 교사의 상호작용 유형의 유아의 블록 구성에 미치는 영향에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이경순 (2003). 유아들의 쌓기 놀이에 관한 질적 연구. 서울여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이기숙 (1992). 유아교육과정. 서울: 교문사.

- 이숙재 (2004). 유아를 위한 놀이의 이론과 실제. 서울: 창지사.
- _____ (1982). 유아의 상상놀이와 놀이감에 관한 연구. 대한가정학회, 20, 185-192.
- 이용숙, 김영천(2002). 교육에서의 질적 연구 -방법과 적용. 서울: 교육과학사.
- 이은혜 (1990). 아동연구방법. 서울: 교문사.
- 이재선 (1990). 유아의 적목 구성 놀이에 관한 사례 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이지현 (1998). 유아의 기질 및 성에 따른 유아의 놀이 행동. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 임기순 (2000). 쌓기 놀이 영역에서 교사 개입에 따른 유아 공간 조망 능력 비교 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이혜경 (1994). 개인 간 갈등이 아동의 인지성장에 미치는 영향. 연세대학교 박사학위 청구논문.
- 정옥분 (2006). 사회 정서 발달. 서울: 학지사.
- 정은희 (2005). 쌓기 놀이의 발달적, 교육적 의미 탐색. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 조경서 (1991). 또래 집단의 리더에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 조영화 (2004). 또래 간 칭찬하기 활동이 유아의 친사회적 행동 및 대인 문제 해결 사고에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 조용환 (2005). 질적 연구 -방법과 사례. 서울: 교육과학사.
- 조윤경 (2001). 3, 4, 5세 유아의 레고(LEGO) 구성 놀이에 관한 연구. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

- 지성애 (1996). 연령, 성, 활동영역이 유아의 사회, 인지적 놀이에 미치는 효과에 관한 연구. *유아교육연구*, 16(1), 83-102.
- 진명희 (1986). 유아의 블록 놀이에 관한 일 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 차나림 (2003). 매화반 유아들의 또래 갈등에 관한 문화 기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 최예랑 (2003). 물망초반 유아들의 조형 활동 참여에 관한 문화 기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 한남주 (2002). 사회적 힘을 부정적으로 사용하는 유아의 친구 사귀기. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 홍용희 (1998). 참여관찰과 심층면담. *교육과학연구*, 28, 113-129.
- Adams, P. K., & Nesmith, J. (1996). Blockbusters: Ideas for block center. *Early Childhood Education Journal*, 24(2), 87- 92.
- Baker, B. R. (1989). Planning block play experiences for young children. ERIC Document Reproduction No. ED 312078.
- Bender, J. (1978). Large hallow blocks. *Young Children*, 33, 18-19.
- Berk, L. E., & Winser, A. (1995). 어린이들의 학습에 비계 설정 (Scaffolding): 비고스키와 유아교육. (홍용희 역). (원전은 1968에 출판).
- Brody, C. (1981). Social studies and self-awareness. Hirsch, E. S(Ed), *The Block Book*. Washington. D. C.: NAEYC.
- Cartwright, S. (1988). Play can be the building blocks of learning. *Young Children*, 43(5), 44-57.
- Cohen, L., & Uhry, J. (2007). Young children's discourse strategies during block play: A Bakhtinian approach. *Journal of Research in Childhood Education: JRCE*, 21(3), 302-315.

- Conrad, A. (1995). Content analysis of block play literature. ERIC Document Reproduction No. ED 382357.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- David, R. Shaffer (2002). 발달 심리학. (송길연, 장유경, 이지연, 장윤경 역). 서울: 시그마프레스. (원전은 2002에 출판).
- Day, B. (1983). *Early childhood education: Creative learning activities*. New York: Macmillan.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of constructive and destructive processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Eisenberg, A., & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, 4, 149-170.
- Galikov, P. M. (1993). *Block play in kindergarten: A naturalistic study*. ERIC Document Reproduction No. ED 362330.
- Gelfer, J. I., & Perkins, P. G. (1988). Using blocks to build are concepts: A new look at an old friend. *Early Child Development and care*, 30, 59-69.
- Guralnick, M. J., Paul- Brown, D., Groom, J. M., Booth, C. L., Hammond, M. A., Tupper, D. B., & Gelenter, A. (1998). Conflict resolution patterns of preschool children with and without developmental delays in heterogeneous play-groups. *Early Education and Development*, 9(1), 49-77.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed). *Handbook of child psychology. Vol 4; Socialization, personality, and social development* (pp 104- 196). New York: Wiley.

- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development, 53*, 105-113.
- Hay, D. F. (1984). Social conflict in early childhood. In G. Whitehurst(Ed.), *Annals of Child Development*(Vol 1, pp 1-44). Greenwich, CT: JAI.
- Hirsch, E. S. (1996). Block building: Practical considerations for the classroom teacher. In E. S. Hirsch(Ed.), *The block book*(3rd ed., pp. 117- 132). Washington. D. C.: NAEYC.
- Humphrey, A. P., & Smith, P. K. (1987). Rough and tumble, friendship, and dominance in schoolchildren: Evidence for continuity and change with age. *Child Development, 58*, 201- 212.
- Hughes, F. P. (1997). 유아의 놀이와 발달 (김수영, 김수임, 허선자 역 1997). (원전은 1995에 출판).
- Johnson, H. M. (1996). The art of block building. In E. S. Hirsch(Ed.), *The block book*(3rd ed., pp 9- 26). Washington. D. C.: NAEYC.
- Jordan, E., Cowan, A., & Roberts, J. (1995). Knowing the rules: Discursive strategies in young children's power struggles. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 339-358.
- Karz, L. G. & McClan. (1991). The teacher's role in the social development of young children. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 346-988).
- Kinsman, C. A., & Berk, L. E. (1979). Joining the block and house-keeping areas: Changes in play and social behavior. *Young Children, 35*(1), 66-75.

- Laursen, B., & Hartup, W. W. (1988). The dynamic of preschool children's conflicts. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 281-297.
- Larusen, B., Hartup, W. W., & Koplas, A. L. (1996). Towards understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 76-102.
- Leeb-Lundberg, K. (1996). The block builder mathematician. In E. S. Hirsch(Ed.), *The block book*(3rd ed., pp 35- 60). New York: Allyn & Bacon.
- Lewis, M. & Rosenblum, M. A. (1975). *Friendship and peer relations*. New York: Wiley.
- Linderberg, L., & Sweldow, R. (1980). *Early Childhood Education: A Guide for Observation and Participation*(2nd ed.). New York: Allyn & Bacon Inc.
- Malloy, H. L., & McMurray, P. (1996). Conflict strategies and resolution: Peer conflict in an integrated early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 185- 206.
- Maxim, G. W. (1997). Developmentally appropriate map skills instruction *Childhood Education*, 73(4), 206- 211.
- Moffrit, M. W. (1996). Children learn about science through block building. In E. S. Hirsch(Ed.), *The block book*(3rd ed., pp 27- 34). Washington. D. C.: NAEYC.
- Owen, L. (1987). Cooperation *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Great Britain: Wheatone & Co. LTD. 345-349.
- Pellegrini, A. D. (1995). 교육현장에서 본 아동 발달연구. (이은화, 조은진 역). 서울: 이화여자대학교 출판부. (원전은 1991에 출판).

- Putallaz, M., Hellstern, L., Sheppard, B. H., Grimes, C. L., & Glodis, K. A. (1995). Conflict, social competence, and gender: Maternal and peer contexts. *Early Education and Development, 6*(4), 433-447.
- Ramsey, P. G. (1986). Possession disputes in preschool classroom. *Child Study Journal, 16*, 173-181.
- Reifel, S. (1984). Block construction: Children's developmental landmarks in representation of space. *Young Children, 40*(1), 61-67.
- Rende, R. D., & Killen, M. (1991). Social interaction antecedents of conflict in young children. *Early Childhood Research Quarterly, 7*, 551-563.
- Rogers, D. L. (1985). Relationship between block play and the social development of young children. *Early Child Development and Care, 20*(4), 245-261.
- Rogers, A., & Russo, S. (2003). Block: A commonly encountered play activity in the early years or a key to facilitating skills in science, maths and technology? *Australian Primary & Junior Science Journal, 19*(1), 17-20.
- Rourke, M. T., Wozniak, R. H., & Cassidy, K. W. (1999). The social sensitivity of preschoolers in peer conflicts: Do children act differently with different peer?. *Early Education and Development, 10*(2), 209-227.
- Schneider, D. J. (1976). *Social Psychology*. Addison- Wesley Publishing Company.
- Selman, R. L. (1981). The development of interpersonal competence:

- The role of understanding in conduct. *Development Review*, 1, 401-422.
- Shantz, C. U. (1987). Conflict between children. *Child Development*, 58, 283-305.
- Sliddiqui, A. A., & Ross, H. S. (1999). How do sibling conflicts end? *Early Education and Development*, 10(3), 315- 332.
- Spradley, J. (1980). Participant observation. New York: Holt.
- Strayer, F. F., & Strayer, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child Development*, 47, 980-989.
- Trawick- Smith, J. (1988). Play leadership and following behavior of young children. *Young Children*, July, 51-59.
- Vespo, J. E., & Caplan, M. (1993). Preschool differential conflict behavior with friends and acquaintances. *Early Education and Development*, 4, 45-53.
- Wellhousen. K., & Kieff. J. (2004). 블록놀이-구성주의적 접근. (오은순 외역). 서울: 다음세대. (원전은 2001에 출판).
- Williams, D. E., & Schaller, K. A. (1993). Peer persuasion: A study of children`s dominance strategies. *Early Child Development and Care*, 88, 31-41.
- Wolcott. H. F. (1994). Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation. London : Stage.
- Youniss, J. E. (1980). Parents and peers in social development; A Sullivan- Piaget perspective. Chicago: The University of Chicago Press.

ABSTRACT

A Search of Children's Peer Relation shown in Block Play

Kim, Bo-Hyun
Dept. of Education
The Graduate School
Sungshin Women's University

The objective of this study is to examine how 5 year-old children who participated in a block play formed a relationship. To understand and explain characteristics of a peer relation shown in the block play, the following problems of the study were set.

First, how is the peer relation formed in the block play?

Secondly, what is the aspect of peer relation shown in the block play?

Thirdly, what is the peer conflict and its solution aspect shown in the block play?

For the study, 20 children aged 5 in 'A' child care center located in Gyeonggi-do (11 boys and 9 girls) were selected. Children's activity in the block play was observed total 106 times (3~4 times per week) for a free choice activity time from March to August 2007. Then, an interview with children

and teachers was conducted. Data were collected through an actual field, video, recording, documents. For analyzing these data, the participant observation diary, interview records and related documents were classified and categorized.

The results of the study are summarized as follows.

First, as a method of forming the relations with the peer in the area of the block play, there were 'expressing interests in other children's block play', 'gathering friends who will do the block play together openly', and 'introducing a completed structure'.

When children started to form the peer relations showing interests in other children's block play, the method of forming the peer relations was changed according to the type of block. When a certain child proposed the other child to do the plastic block together, the other child didn't show a special reaction. But, such the reaction of the other child was considered as a positive reaction, so that the peer play started. On the other hand, in a unit block or paper brick block which required the block play space, the child who started the play allocated a role to the other child who desired to play with together and allowed the other child to join the block play.

When the child gathered friends to play together saying what the child would make openly, children in the friend relation formed the relationship and started to do the block play. However, when the child tried to gather friends to do the block play together among children who are in the block play, it was

difficult to find the play friends.

Besides, in the middle of the block play, the peer group was sometimes changed or was newly made. Also, the child who completed the structure sometimes introduced the completed structure.

Secondly, it was indicated that children did the block play by making a masterful relation, cooperative relation, and competitive relation with the peers in the process of the block play.

In the masterful relation, the masterful leader instructed a follower to make the block structure. The masterful leader shown in the block play was the child whose ability of forming the block structure was recognized by the peers. The masterful leader was different by the subject of block play.

In the cooperative relation, the peers understood the block through cooperating with each other and developed the ability of block formation. While doing the block play with the peers, children searched an idea from the other child's block play and then reflected it on the own block play. Also, through the cooperative discussion process, children attained the common goal among the peers and shared their ideas. Besides, when children feel the sense of belonging, and actively join the block play, they form the cooperative relation which play with the peers together. The relation of supporting the participation in the peer's block play was shown when mild children joined the block play. Also, it was shown in the block play of the friend relation.

While competing with the peers, children understood the own

ability of block play and developed the ability of block formation. Children compared the ability of organizing the block with the peers and competed each other to take a piece, which determines the structure. Also, children broke away an inferiority complex through showing their past experience that they organized the structure of higher function than the other child's completed structure and by showing their unique block which was not owned by the other child.

Thirdly, among children who were in the block play, there were the conflict caused by the play, and the conflict caused by an obstacle of play. For solving it, children used various strategies.

The conflict arose between children who were in the block play and children who wanted to join the block play. To solve it, children impulsively expressed their feeling or naturally joined the block play by searching the role by themselves through observing the peer block play. Besides, a position of the block area had an influence on solving the peer conflict and forming the new peer relation. When the block area and the role area was closed, the area activity was integrated and the conflict caused by the block play was naturally solved.

During the block play, the peer conflict was caused by the obstacle of block play. Children tried to solve the conflict by using the methods such as 'Applying a rule', 'Developing an alternative method', and 'Asking the teacher's help'. Using the rule in the conflict situation, terminated the conflict as a society-friendly form. Besides, children in the conflict situation

solve the problem by searching the method of alternating the cause of the problem, and kept the block play. Some children tried to solve the problem by using the teacher's power. When the teacher tried to the conflict with the rule not considering the situation of the block play, the conflict was not perfectly solved and another conflict among children arose.