

이 속 재 교수지도

석사학위 청구논문

연극놀이방법을 적용한 토의활동이
유아의 친사회적 행동에 미치는 영향

2009

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

정 호 진

연극놀이방법을 적용한 토의활동이
유아의 친사회적 행동에 미치는 영향

이 속 재 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2008년 11월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

정 효 진

인 준 서

정효진의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

본 연구의 목적은 연극놀이기법을 적용한 토의활동에서 나타나는 유아들의 친사회적 행동 변화 양상을 관찰, 분석하고 활동의 경험에 따라 친사회적 행동 발달에 차이가 있는지를 알아보는 데 있다.

이와 같은 연구의 목적을 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 연극놀이기법을 적용한 토의활동 과정에서 나타난 친사회적 행동 변화 양상은 어떠한가?

둘째, 연극놀이기법을 적용한 토의활동은 유아의 친사회적 행동에 어떠한 영향을 미치는가?

본 연구의 대상은 서울특별시에 위치한 S유치원의 만5세 유아 28명(실험집단)과 A유치원의 만 5세 유아 30명(통제집단)으로 총 58명이다. 실험은 2008년 4월 15일부터 7월 12일까지 일주일에 2회씩 총 16회 실시하였다. 이 기간 동안 실험집단은 친사회적 행동을 증진시키기 위하여 구성된 연극놀이기법을 적용한 토의활동에 참여하였으며, 통제집단은 별도의 활동 없이 일상적인 유치원 생활을 하였다.

유아들의 친사회적 행동 변화를 심도 있게 분석하기 위하여 전사 노트, 비디오 자료, 현장 노트, 사진 등을 수집하였다. 또한 친사회적 행동을 측정하기 위한 연구도구로는 김영옥(2003)이 개발한 교사용 유아 친사회적 행동 평가 척도(PBSYC)를 사용하였다. 실험집단과 통제집단 유아들의 사전검사 결과 두 집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않아 동질 집단으로 간주하였다.

활동이 진행됨에 따라 실험집단 유아들의 친사회적 행동에 어떠한 변화가 있는가를 알아보기 위하여 수집한 자료를 초기와 후기로 나누어 분류, 조직하고 범주화 하였다. 또한 연극놀이기법을 적용한 토의활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아보기 위하여 수집된 자료는 SPSS 12.0 프로그램으로 t검증하였다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 유아들은 연극놀이기법을 적용한 토의활동을 하며 친사회적 행동에 변화를 보였다. 초기에는 자기중심적인 행동과 태도를 많이 보였지만 활동을 거듭하면서 다른 유아의 생각을 존중하고 공유하게 되었으며 나아가 자발적으로 도움을 주는 친사회적 행동을 하였다. 이러한 행동은 역할 상기하기, 참여 유도하기, 격려하기, 변호하기, 의리 지키기, 만든 방법 제안하기, 회유하기로 나타났다.

둘째, 연극놀이기법을 적용한 토의활동을 실시한 실험집단이 통제집단보다 친사회적 행동 점수가 유의미하게 높게 나타났다. 이는 연극놀이기법을 적용한 토의활동이 유아의 친사회적 행동 증진에 효과적이라고 할 수 있다.

이상을 볼 때에, 연극놀이기법을 적용한 토의활동은 유아의 친사회적 행동 증진에 적합하고 의미 있는 교수-학습 방법이라 볼 수 있다. 따라서 유아교육 현장에서 활용해 볼 가치가 있음을 시사 한다고 하겠다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	5
3. 용어의 정의	5
4. 연구동기	7
II. 이론적 배경	9
1. 연극놀이기법	9
1) 연극놀이의 개념 및 특성	9
2) 연극놀이의 주요 기법	12
2. 토의활동	16
1) 토의활동의 개념 및 의의	16
2) 연극놀이기법을 적용한 토의활동	19
3. 친사회적 행동	21
1) 친사회적 행동의 개념 및 유형	21
2) 친사회적 행동의 발달	24
4. 선행연구	26
III. 연구방법	29
1. 연구대상	29
2. 자료수집 및 연구도구	30

3. 연구절차	32
4. 자료분석	42
IV. 결과 및 해석	44
1. 연극놀이기법을 적용한 토의활동 과정에서 나타난 유아들의 친사회적 행동 변화 양상	44
1) 초기 연극놀이기법을 적용한 토의활동 진행과정	44
(1) 상황 무마하기	45
(2) 자기중심적 태도 드러내기	50
(3) 맹목적인 집단주의	53
(4) 소극적 참여	59
(5) 합리화시키기	60
(6) 타협하기	65
2) 후기 연극놀이기법을 적용한 토의활동 진행과정	68
(1) 역할 상기하기	69
(2) 참여 유도하기	74
(3) 격려하기	77
(4) 변호하기	84
(5) 의리 지키기	88
(6) 만든 방법 제안하기	90
(7) 회유하기	93
2. 연극놀이기법을 적용한 토의활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향	95

V. 논의 및 결론 98
1. 논의 98
2. 결론 및 제언 103

참고문헌

ABSTRACT

부 록

표 목 차

<표 1> 실험집단과 통제집단의 유아 구성	30
<표 2> 친사회적 행동 검사의 구성	31
<표 3> 활동명 및 토의 내용과 적용한 연극놀이기법	36
<표 4> 연극놀이기법을 적용한 토의활동의 예	39
<표 5> 친사회적 행동에 대한 집단별 사전검사 결과	96
<표 6> 친사회적 행동에 대한 집단별 사후검사 결과	96

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

인간은 일생동안 다른 사람과 상호작용하고 관계를 맺으며 사회 속에서 살아간다. 개인이 사회 속에서 성공적으로 적응하고 살아가는 것은 속해있는 집단과 사회의 발전에도 영향을 끼치지만 자기 자신의 삶의 질에도 영향을 미친다(교육부, 1998). 따라서 개인의 행복 추구하고 사회의 발전을 위해서 유아는 사회 속에 바람직한 방향으로 적응할 필요가 있다. 현대 사회는 서로 다른 가치와 이해를 가진 사람들이 공존하며 살아가기 때문에 유아가 자신이 속해 있는 사회 안에 성공적으로 적응하기 위해서는 사회가 요구하는 바를 잘 이해하고 다른 사람에게 긍정적인 영향을 주는 친사회적 행동을 발달시켜야 한다.

그러나 현대 사회는 핵가족과 형제·자매가 없는 외동자녀 가족, 맞벌이 부부의 증가, TV 및 컴퓨터의 급속한 발달, 학원이나 특기교육과 같은 사교육에 치중한 일과 등으로 인하여 유아가 또래 및 부모와 다양한 사회적 관계를 경험해 볼 수 있는 기회가 점점 감소하고 있다. 이와 같은 인간관계의 결핍과 한정된 인간관계의 경험은 유아들로 하여금 다른 사람을 이해하고 존중하기보다는 자기중심적이고 이기적인 행동을 많이 할 수 있게 한다(문연심, 이옥형, 2002). 타인의 입장이나 생각을 고려하지 않은 이기적인 태도와 행동은 다른 사람과 원만한 관계를 유지하고 형성하는데 큰 걸림돌이 될 수 있으며 또래로부터 외면을 받는 원인이 될 수 있다. 유아기와 아동기에 긍정적인 대인관계의 결핍으로 또래에게 수용되지 못함에 따라 나타난 사회적 부적응 행동은 청소년기와 성인기까지 지속된다(Parker & Asher, 1987; Patterson, Kupersmidt, & Griesler, 1990). 또한 이러한 부적응 행동은 개인의 고통을 넘어 심각한 사

회문제를 야기할 수 있다.

따라서 유아교육기관에서는 유아가 다른 사람들과 관계를 맺고 유지하는 가운데 일어날 수 있는 다양한 상황을 경험할 수 있는 기회를 제공해 줄 필요가 있다. 유아들은 유치원의 일상생활 속에서 작고 큰 문제에 수 없이 부딪친다. 그리고 문제를 해결하기 위하여 서로 간에 돕거나 양보하고 때로는 다투거나 고집을 부리는 등 다양한 방법을 시도해 보고 이러한 과정에서 토의가 나타나기도 한다. 일과 안에서도 토의는 자연스럽게 이루어 질 수 있지만 이렇게 경험하는 토의 상황은 한정될 수 있다. 또한 해결하는 과정에서도 민주적인 해결방안보다는 힘이나 외적 조건에 의존한 해결방안이 제시될 수 있다.

유아들이 좀 더 다양한 상황을 접해보고 그에 대하여 심도 있게 의견을 나누어 보며 민주적으로 해결하는 기회를 갖기 위해서는 계획된 활동이 필요하다. 토의 활동은 그에 해당하는 활동으로 교사의 안내 하에 두 명 이상의 유아들이 모여 공동으로 주어진 상황에 대한 서로의 생각과 정보, 의견을 교환하고 공유해 나가는 과정, 또는 그 과정을 통해 적절한 해결책을 모색해 보는 활동이다. 유아들은 공동의 상황에 대해 또래와 상호작용을 하며 다양한 입장을 이해하고 고려해 보는 경험을 갖는다.

토의활동에 관한 연구들은 유아의 토의 경험이 친사회적 행동 발달에 긍정적인 영향을 준다고 밝히고 있으며 이와 같은 결과는 유아기의 체계적이고 의미 있는 토의 경험이 유아의 친사회적 행동을 발달시킨다는 것을 시사하고 있다. 이러한 선행연구들의 교수방법을 살펴보면 토의상황을 제시하기 위하여 그림책(김연희, 2001; 박정실, 1997; 이명애, 2005; 안정임, 2004; 임성혜, 2007; 최영미, 2003; 최윤정, 1998)이나 그림 자료(김미야, 2000; 김영이, 2004; 최길화, 2003)가 주로 사용되었고, 토의는 이야기나누기의 형태로 진행이 되었다. 최근 김진아(2005)는 토의 상황의 제시 및 토의를 진행하는 교수방법으로 인형을 활용하였으나 그 외의 토의 활동에 관한 연구들을 살펴보면 토의 상황을 제시하는 방법 및 진행하는 방법이 상당히 제한된 것을 볼 수 있다. 이는 토

의 활동이 진지한 분위기 속에서 진행이 되며 어렵고 딱딱한 활동이라는 교사의 선입견과 그에 따른 부담이 큰 몫을 하고 있는 것으로 보인다.

그러나 교사의 주도에 의하여 이야기나누기 형식으로 진행되는 토의는 자칫 유아로 하여금 형식적이고 옳은 대답만을 요구할 수 있다. 유아는 토의 활동을 놀이가 아닌 학습이나 구조화된 활동으로 인식함에 따라 성인이 원하는 옳은 해결책을 제시하는 데에 그칠 수 있다. 김진아(2005)는 교사의 주도에 의해 이루어지는 토의 활동에서 유아들은 교사의 유도에 따라 올바른 대답을 하는 모습이 나타났다고 밝혔다. 이는 자칫 토의 활동이 유아들이 실제로 부딪히는 상황과는 동떨어진 탁상공론이 될 수도 있음을 시사해준다.

한편 연극놀이는 놀이다움과 상상력을 바탕으로 한 극적 활동이며 관객이나 공연을 염두에 두지 않은 참여자 중심의 활동이다(최지영, 2007). 연극놀이가 구축한 허구의 세계는 유아로 하여금 그 상황 속에서 말하고 행동하게 한다. 이야기나누기 형태의 토의활동에서 유아들은 상황을 해결할 수 있는 방안을 생각하고 의견을 주고받지만 그 상황은 유아들과 직접적인 관련은 없는 상황이다. 그러나 연극놀이를 통해 유아들은 가상의 상황을 지금, 여기로 가져오는 것이 가능해지며 그로 인해 실제적인 의사소통을 연습할 수 있는 기회를 갖는다(Nigel, Francis, 2000). 연극놀이는 유아의 자발적인 욕구에 의한 활동이고 유아들이 즐겨하는 놀이와도 유사하다. 또한 교사는 활동을 지시하고 가르치며 주도하기보다는 안내하고 이끌며 함께 참여한다(이숙재, 이봉선, 2004). 이러한 견해와 연구들은 연극놀이기법을 적용하여 토의활동을 진행하는 경우 유아들이 교사를 의식하지 않고 토의 상황을 직접 경험하며 그 상황 속에서 필요한 대화를 하고 행동을 할 수 있음을 시사한다.

또한 연극놀이는 즉흥적이고 현재중심적인 활동이기 때문에 유아들이 하는 행동은 활동의 진행에 직접적인 영향을 미치게 된다(박선희, 2002). 그러므로 유아들은 토의 상황 안에서 능동적으로 생각하고 적극적으로 참여할 수 있다. 연극놀이기법을 적용한 토의 활동에서 유아는 타인과의 관계에서 생길 수 있

는 문제를 접하고 이를 긍정적으로 해결할 수 있는 방법을 적극적으로 생각하고 표현하며 연습하는 기회를 갖는다. 이와 같이 연극놀이 기법은 유아들이 사회에서 다른 사람과 원만한 관계를 유지하고 성공적으로 적응하기 위해 필요한 언어적·비언어적 행동을 탐색할 수 있는 환경을 제공해준다. 나아가 연극놀이 기법을 적용한 토의활동은 유아가 민주사회에 필요한 시민으로 성장하고 발달하는데 필요한 도움을 줄 수 있다.

그러나 아직까지 우리나라에서 연극놀이나 연극놀이 기법을 적용한 활동에 관한 연구는 매우 드문 실정이다. 이숙재, 이봉선, 김종선, 이방실(2006)은 유아 경제교육을 위하여 연극놀이를 활용한 프로그램을 개발하였고, 조연희(2003)는 초등학생을 대상으로 교육연극 방법을 적용하여 토의활동을 실시한 후 그 영향을 살펴보았으나 그 외의 연구는 없었다. 또한 그 외에 유아의 연극놀이와 관련된 연구는 주로 교육연극이나 연극을 전공한 학자에 의해 이루어졌다(김선 외, 2007; 남현주, 2002; 최영애, 2000; 최윤정, 1995; 최지영, 2007; 한정혜, 2000). 이러한 상황을 볼 때 연극놀이 기법을 토의활동에 적용시켰을 때 유아에게 미치는 영향은 어떠한지, 또한 활동을 경험하며 유아들이 어떠한 친사회적 행동을 보이는지를 알아볼 필요가 있을 것이다.

따라서 본 연구는 연극놀이 기법을 적용한 토의활동의 효과에 대해 알아보고 활동에 참여하는 과정에서 나타나는 유아의 친사회적 행동을 살펴보는 데 목적이 있다. 이를 통해 토의활동을 효율적으로 운영하는데 도움이 되는 기초자료를 제공하고 더불어 연극놀이의 가치와 이해에 근거하여 유치원 현장에서 보다 다양한 연극놀이 활동이 적극적으로 이루어지는데 도움이 되고자 한다.

2. 연구문제

본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 연극놀이기법을 적용한 토의활동 과정에서 나타난 친사회적 행동 변화 양상은 어떠한가?
2. 연극놀이기법을 적용한 토의활동은 유아의 친사회적 행동에 어떠한 영향을 미치는가?

3. 용어의 정의

1) 연극놀이기법

연극놀이기법이란 현실에 존재하는 것과는 다른 허구의 상황 및 공간을 창조하고 형상화 할 수 있는 방법으로 본 연구에서는 역할극, 전문가 되어보기, 교사의 역할참여, 핫 시팅(Hot-seating)을 의미한다.

(1) 역할극

역할극은 유아가 주어진 상황과 직접적인 관련이 있는 인물로서 활동에 참여하는 방법으로 유아는 그 역할에서 기대되는 행동을 즉흥적으로 표현하는 것을 물론 주어진 가상의 상황을 자신의 것으로 받아들여 활동에 참여한다.

(2) 전문가 되어보기

전문가 되어보기는 유아가 주어진 상황과 직접적인 관련이 있지는 않지만 문제가 되는 상황에 필요한 적절한 해결방안을 알고 있는 인물이 되어 활동에

참여하는 방법이다. 유아는 비록 실질적인 지식은 갖고 있지 않지만 전문가로서 갖추어야 할 태도와 자세를 갖고 활동에 참여한다.

(3) 교사의 역할참여

교사의 역할참여는 교사가 유아들과 함께 가상의 인물이 되어 활동에 참여하는 방법으로 교사는 주어진 상황에 따라 유아들과 동등한 입장에서 사건을 경험하는 인물이 되거나, 전문가인 유아들에게 도움을 청하는 인물이 된다.

(4) 핫 시팅(Hot-seating)

핫 시팅은 교사가 상황에 대한 정보를 갖고 있거나 상황을 경험한 인물로서 유아들에게 질문을 받고 적절한 답변을 하는 방법으로 이를 통하여 유아들은 상황을 이해하는데 필요한 정보를 얻을 수 있다.

2) 연극놀이기법을 적용한 토의활동

본 연구에서 연극놀이기법을 적용한 토의활동이란 소그룹의 유아들이 가상을 통해 문제가 되는 상황을 파악하고 의견을 모아 제시된 문제를 민주적이고 창의적으로 해결해 나가는 활동이다.

3) 친사회적 행동

친사회적 행동이란 자발적으로 타인에게 도움이 되는 행동을 함으로써 타인과의 관계를 원만하게 형성·유지하고 나아가 자신과 사회의 발전에 긍정적인 영향을 미치는 행동을 의미한다. 본 연구에서는 지도성, 도움주기, 의사소통, 주도적 배려, 접근 시도하기, 나누기, 감정이입 및 조절의 7가지로 보았다.

4. 연구동기

대학교 4학년 때 실습교사로서 가장 어려웠던 수업은 토의활동이었다. 내가 하는 질문에 유아들이 거의 반응을 보이지 않아 교실에 침묵을 흐를 때 느낀 당혹스러움은 지금도 선명하다. 그 후로 유치원 부담임 생활을 하면서도 종종 아이들과 소그룹으로 토의활동을 하게 되었다. 실습교사일 때보다는 나아졌지만 여전히 토의활동은 나는 물론 유아들에게도 곤혹스러운 활동이었다. 특히 주어진 상황에 대한 토의활동을 할 때에 정해진 것처럼 바른 의견만을 이야기하는 유아들을 볼 때면 ‘정말 그렇게 생각하고 있을까?’ 하는 궁금증이 생겼고 과연 지금 하는 토의 방법이 유아들에게 진정 의미가 있는지에 대한 의문이 들었다.

토의 활동에서는 옳은 이야기를 하던 유아가 했던 말과는 다른 행동을 하는 것을 가끔 보면서 이러한 의문은 더욱 깊어졌다. 나는 유아들이 자신의 속마음을 그대로 표현하고 이야기하는 가운데 해결책을 함께 찾아나가는 토의활동을 하고 싶었다. 보기 좋고 듣기 좋은 의견들만 오가지 않는다 해도, 때로는 얼굴을 붉히고 흥분하는 일이 있더라도 유아들이 토의활동의 필요성을 느끼고 나아가 스스로 토의활동을 제안할 수 있게 되기를 바랐다.

그렇게 토의 활동에 대한 고민을 안고 있던 무렵 대학원 수업에서 연극놀이를 처음 접하게 되었다. 주어진 이야기의 제현을 바탕으로 하는 동극만을 경험 해 보았던 나에게 연극놀이는 새로운 충격이었다. 연극놀이를 접하면서 그동안 유아들과 함께 했던 동극이 떠올랐다. 역할 놀이에서는 자연스럽게 그 역할로서 행동하고 다른 유아들과 대화를 하던 유아들이 동극 활동을 하면 흥미를 느끼면서도 막상 어떤 대사를 해야 할지 몰라 머뭇거리거나 제 차례에 나와 정해진 대사와 연기만을 하기에 급급한 모습을 보이곤 하였다. 그것은 유아들이 비록 가상이지만 그 인물이 되는가, 아니면 그 인물 연기를 하는가

의 차이로 보였다. 연극놀이는 유아들의 능동적인 참여와 창의적이고 즉흥적인 표현을 강조하기 때문에 대사를 외울 필요도 없었고 공간이나 시간의 제약 등에서도 자유로웠다.

이러한 연극놀이에 관심을 갖게 되면서 나는 실제 수업에서 유아들과 연극놀이를 함께 하고 싶어졌다. 하지만 아직 나에게도 낯선 활동이기 때문에 내가 잘 할 수 있을지, 처음 접하는 낯선 활동을 유아들은 과연 어떻게 생각할 것인지 걱정이 되고 용기가 나지 않았다. 때문에 나는 도서대여 활동 중 유아들과 함께 읽었던 책에 대한 감상을 이야기하는 시간에 슬그머니 “오늘은 우리가 지난주에 대여했던 책의 등장인물 중 한 사람이 되어 이야기를 해 보자”고 제안하였다. 내 걱정은 기우였다. 유아들은 어색해하는 나와는 달리 매우 자연스럽게 즐겁게 활동에 참여하였으며 활동이 반복되자 나중에는 같은 책을 읽었던 유아들이 즉흥적으로 또 다른 등장인물이 되어 발표하는 유아와 이야기를 주고받고 생각을 나누었다. 아무런 의상도 없고 그리 넉넉한 공간이 아닌 미니 도서관에서 하는 활동인데도 까르르 웃음을 터뜨리며 즐거워하는 유아들을 보면 신기하고 나 또한 즐거워졌다.

첫 시도에서 기대 이상의 모습을 보고나자 보다 다양하게 연극놀이를 시도해 보고 싶은 욕심과 용기가 생겼다. 어떠한 방향으로 연극놀이를 경험할 수 있을지에 대해 생각하던 도중 유아들과 나, 즉 우리가 어려워하는 토의활동과 우리가 신나하는 연극놀이가 만난다면 어떻게 될지 탐구해 보고 싶어졌다.

대학원의 동료교사나 교육실습생들과 이야기를 나누다 보면 토의활동에 어려움을 느끼는 것이 나 뿐이 아니라는 것을 알 수 있었다. 비록 연극놀이 기법 중 일부만을 적용한 토의활동이지만 이 연구를 시작으로 다양한 시도를 멈추지 않는다면 모두가 즐겁게 참여하는 토의 활동을 만들어갈 수 있으리라 기대하며 본 연구를 시작하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 연극놀이 기법

1) 연극놀이의 개념 및 특성

연극놀이는 연극적 요소를 포함하고 있는 유아 중심의 활동으로, ‘창의적 극놀이(dramatic play), 이야기 극화(story dramatization), 교육 연극(DIE: drama-in-education), 아동극(children’s theater), 드라마 교육 등이 연극놀이와 유사한 용어나 동의어로 사용되고 있다.

역사적으로 연극놀이의 개념은 세팅, 줄거리, 등장인물 등과 같이 연극놀이를 구성하고 있는 연극적 요소를 적용하는 방법에 따라 다르게 정의되어 왔으며 현재의 개념이 대두된 것은 그리 오래된 일은 아니다. 교육현장에 연극적 요소를 도입하려는 시도는 1900년대 초 미국의 Alice Minnie Hert와 영국의 Caldwell Cook에 의해 이루어졌다. 그러나 이 시기 연극놀이의 개념은 ‘어린이들이 참여하는 연극’에 지나지 않았으며 용어 또한 연극놀이 대신 아동극(children’s theater)이 사용되었다. 뿐만 아니라 연극적 요소를 활용한다기보다는 공연예술로서의 연극이 갖고 있는 요소들을 그대로 적용하는 형식으로 활동이 진행되었다. 그러나 이러한 개념은 1940년대 미국의 Winifred Ward와 영국의 Peter slade의 주장이 대두대면서 대대적인 수정을 거치게 되었다. Winifred Ward와 Peter slade는 무대중심의 연극은 아동의 발달에 적합하지 않으며 12세 미만의 아동을 관객에게 보여주기 위한 공연에 연극 놀이의 취지와 어긋난다고 주장하였다(조병진, 1998). 이들은 자발적이고 자유로운 참여를 강조하였는데 현재 우리가 사용하고 있는 용어인 연극놀이(creative drama)는 이 중 Winifred Ward 에 의한 것이다(이숙재, 이봉선, 김종선, 이방실, 2006).

연극놀이에 대하여 여러 학자들이 규정한 개념 및 특성을 살펴보면 다음과 같다. 미국아동극협회(1977: Judith, 1988에서 재인용)에서는 연극놀이란 과정에 중점을 두고 즉흥적이고 비공개적인 성격을 갖고 있으며 배우의 훈련이 아닌 참여자의 인성발달 및 체험을 통한 학습에 초점을 둔 연극의 한 형태라고 하였다. Koste(1978)는 연극놀이란 상상을 통해 현실을 변형하는 정신적 행위로서 이러한 행위가 반영된 모든 종류의 놀이라고 하였다. 또한 연극놀이는 놀이 그리고 공연예술로서의 연극과도 연결되어 있으며 이 셋은 서로 영향을 미치며 발달하고 순환한다고 보았다. Edward(1997)는 연극놀이를 교사가 전체적인 구조를 제공하여 시작하지만 참여자가 활동을 하는 가운데 즉흥적이고 창의적으로 변형을 할 수 있는 극적인 놀이라고 하였다. 그는 연극놀이는 즉흥적이고 창의적인 활동이기 때문에 기존의 이야기를 그대로 재현해 내거나 암기하여 표현하는 것은 의미가 없다고 하였다. 한편 우리나라에서도 1990년 무렵부터 연극놀이의 개념에 관한 논의가 이루어져 왔으며 최근 연극놀이에 관한 관심이 증가하고 있다. 최윤정(1995)은 대본 없이 진행되는 즉흥성을 갖고 있으며 지도자에 안내에 의해 상상하고, 연기하고, 반영하는 세 가지의 과정을 경험하는 활동을 연극놀이로 보았다. 우혜선(1999)은 연극놀이란 교사가 계획한 교육 목표에 따라 구성원들이 주체가 되어 연극을 만들어가는 과정으로 연극의 전문 기술을 필요로 하지 않으며 참여자의 발전 및 성장을 강조하는 활동으로 보았다. 최영애(2000)는 연극놀이란 연극적인 요소를 갖고 있는 모든 종류의 놀이를 포함한다고 보았다. 또한 과정 중심의 연극적 활동으로서 연극과 연속선상에 놓여 있어 서로 교류를 하고 영향을 주고받는다고 하였다. 한정혜(2000)는 연극 놀이의 동의어이자 교육 현장에서 연극 놀이가 더욱 활성화 될 수 있는 방법으로 이야기 극화(story dramatization)를 제시하였으며 연극놀이의 의미를 최영애와 같이하였다. 박선희(2002)는 연극놀이란 이야기의 극화를 통해 제시된 상황을 변형하게 됨에 따라 능동적으로 상호작용하여 참여하는 활동이라고 하였다. 이숙재외(2006)는 연극놀이란 동극이나 역할극과

유사해 보이지만 보이기 위한 공연중심의 활동이 아닌 과정 자체에 중점을 둔 활동이며 암기한 대사의 표현보다는 즉흥적이고 자발적인 표현 및 놀이다움(playfulness)을 강조한다는 점에서 차이가 있다고 하였다. 연극놀이를 통해 유아들은 다양한 소재를 언어적·비언어적으로 표현하며 연극놀이는 무대의 제약을 받지 않고 어떤 장소에서든 이루어 질 수 있다고 보았다. 최지영(2007)은 연극과 공연을 동일하게 보는 시각에서 벗어나 놀이를 중심으로 진행하며 참여자들의 자발성과 자연스러움을 강조하는 예술 활동을 연극놀이로 보았다. 또한 공간이나 소재의 제약을 받지 않는 활동으로 일상생활 속의 다양한 모습이 모두 연극놀이의 소재로 쓰일 수 있으며, 공간의 크기나 장소를 제한하는 것은 연극놀이의 가능성을 제약하는 것과 같다고 하였다. 현은자 외(2007)는 연극 놀이의 동의어로 드라마교육을 제시하였으며 드라마교육이란 다양한 유아교육 활동 안에 극적 놀이에서 사용되는 요소들을 활용한 것이라 하였다. 이와 같은 여러 학자들의 연구를 바탕으로 연극놀이의 개념과 특성을 정리해 보면 크게 세 가지로 나누어 볼 수 있다.

첫째, 과정중심의 즉흥적인 활동이다. 무대 공연을 최종적인 목표로 두는 연극과는 달리 연극 놀이는 과정 자체에 중점을 두고 있으며 보여주기 위한 활동이 아니기 때문에 관객의 시선을 의식하지 않는다. 또한 자연스럽게 즉흥적인 표현에 의해 진행이 되기 때문에 대본의 암기나 정해진 이야기의 제현을 필요로 하지 않는다.

둘째, 유아의 능동적인 참여에 의한 활동이다. 연극놀이는 교사의 참여 하에 이루어지지만 이 때 교사는 지시하고 직접적으로 가르치기 보다는 방향을 제시하고 안내하는 안내자이자 격려자의 역할이다. 연극놀이는 유아들의 자발적이고 적극적인 참여에 의해 진행되며 놀이다움을 갖고 있다.

셋째, 가작화 요소를 포함하고 있다. 연극놀이에서는 현재상황과는 다른 장소, 역할, 사물 등에 대한 폭넓은 가작화가 일어난다. 상상을 통한 변형이 가능하기 때문에 장소나 시간, 소재의 제약에서 자유로우며 창의적인 표현이 풍

부하게 일어난다.

이상을 종합해 보면 연극놀이란 과정중심의 즉흥적인 활동으로 유아의 능동적인 참여를 강조하고 놀이다움(playfulness)을 포함하고 있는 극적 경험이라고 할 수 있다.

2) 연극놀이의 주요 기법

연극놀이에서는 장소와 시간, 인물의 경계가 허물어진다. 상상을 통한 변형은 연극놀이가 진행되는 동안 유지되며 유아들은 그 안에서 가상의 인물로서 자신의 생각을 표현하고 함께 참여하고 있는 다른 유아와 소통한다. 연극놀이 기법은 현재의 공간과 사물이 연극놀이 안에서 다르게 존재할 수 있도록 상상을 통해 형상화 하고 참여자들 간에 상호작용하는 방식이다(Jonothan, 1992). 연극놀이기법이라는 용어 외에 연극적 방법, 연극놀이 방식, 연극놀이 관습, 드라마 관습(drama convention)등이 혼용되고 있으나 본 연구에서는 연극놀이 기법으로 통일하여 사용하였다.

연극놀이기법의 종류에 관한 선행연구를 살펴보면 우혜선(1999)은 혼자 상황 만들어 보기, 즉흥극 만들어 보기, 마임 등을 제시하였고 Nigel과 Francis(2000)는 역할 내 교사, 전문가의 외투를, 김정은(2001)은 정지된 화면, 즉흥, 역할 놀이, 역할 굴리기, 보여주고 설명하기, 공간 꾸미기 등을 예로 들었다. 조연희(2003)는 기존의 연극놀이기법을 연구의 목적에 따라 인터뷰 활동, 전문가 활동, 핫 시팅, 역할극으로 변형하여 적용하였으며 김미리(2007)는 마임, 역할 연기, 신체조각 만들기, 상징, 정지그림 등을, 김선과 한정혜, 제인현, 이송은(2007)는 얼음조각상, 생각 따라잡기, 마임, 핫시팅, 전문가 되어보기 등을 예로 들었다. 이와 같이 선행연구에서 제시한 연극놀이기법의 종류는 매우 다양하며 유사한 활동의 명칭에 있어서도 차이가 있다. 이는 연극놀이기법에는 많은 종류가 있으나 교사가 계획한 활동의 목표에 따라 적절한 방식이 사용될 수 있으며 필요에 따라 창조적인 변용이 이루어지기 때문이다(김미리,

2007). 이렇듯 다양한 연극놀이 기법 가운데 본 연구에서 적용한 역할극, 전문가 되어보기, 교사의 역할참여, 핫 시팅 기법을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 역할극

역할극이란 유아들 간에 임의로 역할을 나누고 정해진 대본 없이 즉흥적인 대화를 통해 상호관계를 이해해 보고 가상의 세계를 경험해 보는 방법이다(김정은, 2001). 김승현(2006)은 내가 아닌 다른 인물이 되어 그 인물의 입장이나 감정 상태를 경험해 보는 것을 역할극으로 보았다. 또한 역할극을 통해 유아는 자기중심적인 사고에서 벗어나 자발적으로 주변의 사건이나 문제에 관심을 갖고 해결해 보려는 시도를 하게 된다고 하였다. 김선 외(2007)는 역할극이란 자신의 차례를 기다리거나 구경하는 사람 없이 한 공간에 있는 모든 사람이 가상의 상황을 경험하고 표현하는 활동으로 보았다.

그러므로 역할극은 유아들이 가상의 상황을 자신의 것으로 받아들여 감정을 이입하고 입장을 공감하는 방법이라 할 수 있다.

(2) 전문가 되어보기

전문가 되어보기란 유아들에게 특정 지위를 주는 방법으로 이를 통해 유아들은 그 지위에 맞는 시각을 취하게 된다(Nigel과 Francis, 2000). 이들은 유아들은 전문가의 시각을 갖게 됨에 따라 상황을 객관적으로 바라보고 현실에서는 해결하기 어려운 문제에도 자신감을 갖게 된다고 하였다. 그러나 전문가 되어보기란 유아들에게 제한이 없는 권력이나 마법과 같은 힘을 부여해 주는 것은 아니며 유아들이 이를 이해할 수 있게 하기 위해서는 역할이 가진 권리와 책임감을 시험해 볼 수 있는 기회를 제공하는 것이 필요하다고 보았다. 김미리(2007)는 전문가 되어보기란 깊이 있게 탐색해야 하는 주제가 있는 활동이나 주어진 문제 상황을 해결하는 활동에 주로 사용되는 기법으로 유아들은 전문가처럼 존중받고 권력을 행사할 수 있는 권리를 부여받는 동시에 역할에

합당한 책임감을 갖고 활동에 참여한다고 하였다. 김선 외(2007)는 유아들이 상황과 관련 있는 전문적인 지식이나 기술을 갖고 있는 전문가로서 활동에 참여하는 기법을 전문가 되어보기라 하였다. 이 때 유아들에게 기대되는 것은 실질적으로 갖추고 있는 전문적인 지식이 아닌 전문가 역할에 합당한 책임성과 태도이다. 따라서 유아들이 전문가 되어보기를 통해 보이는 행동들은 실제 전문가와는 거리가 있을 수 있다고 하였다.

이상의 내용을 살펴보면 전문가 되어보기란 유아들이 마치 상황에 대해 전문적인 지식을 갖고 있는 전문가인 것처럼 행동하는 방법이라 볼 수 있다. 또한 이를 통해 유아들은 전문가로서 누릴 수 있는 권력을 갖게 되는 것은 물론 전문가로서 취해야 하는 태도 및 시각을 요구받는다고 하겠다.

(3) 교사의 역할참여

연극놀이에서 교사는 연극놀이의 전체적인 흐름을 이끌어가고 나아갈 방향을 제시하기도 하지만 유아들과 함께 상황 속 인물로서 행동하고 상호작용하기도 한다. Nigel과 Francis(2000)는 교사의 역할참여란 교사가 가상의 인물이 되어 어떠한 태도를 취하거나 유아들에게 상황 안에서 바라보아야 할 시각을 제시하는 것이라 하였다. 이들은 교사는 유아들과 마찬가지로 그 인물에게 기대되는 행동이나 표현을 해야 하지만 전문배우에게 요구되는 연기나 기술이 요구되는 것은 아니라고 하였다. 또한 교사의 진지한 참여는 유아들이 연극놀이에 몰입하는데 효과적이며 교사가 연극놀이 안에서 누구로 존재하는지 분명히 알아야 하므로 상징물이나 역할을 표현할 수 있는 물건을 사용하는 것이 필요하다고 하였다. 김선 외(2007)는 교사의 역할참여란 교사가 연극놀이 상황과 관련된 인물이 되어 연극놀이에 참여하는 방법이라 하였다. 이들은 교사가 등장인물로서 유아들과 함께 연극놀이에 참여함에 따라 자연스럽게 연극놀이의 진행을 돕거나 사고의 전환을 가져올 수 있으며 소극적인 유아들에게도 효과적인 모델링의 대상이 될 수 있다고 보았다. 또한 유아들이 교사와 등장인

물인 교사에 혼란을 느끼지 않도록 특정 소품을 사용하거나 신호를 정하는 것이 필요하다고 하였다.

즉, 교사의 역할참여는 교사가 등장인물 중 하나로서 연극놀이 안에서 유아들과 상호작용하는 방법이며 유아들이 보다 쉽게 가상의 세계를 형성하고 소통할 수 있도록 돕는 방법이라 할 수 있다. 단, 이 방법을 활용할 때에는 소품이나 상징을 사용하여 교사와 가상인물인 교사의 구분을 분명히 함으로써 유아의 혼란을 방지해야 한다.

(4) 핫 시팅

가상의 상황을 만들고 형상화하기 위해서는 그러한 상황이나 인물에 대한 충분한 이해가 필요하다. 유아들은 교사에게 질문을 함으로써 필요한 정보를 얻을 수 있는데, 이 때 교사가 유아들과 함께 극중 인물로서 연극놀이에 참여하고 있다면 연극놀이의 흐름이 끊기지 않고 가상의 세계를 유지한 채로 자연스럽게 질문과 대답이 오갈 수 있다.

김승현(2006)은 핫 시팅이란 연극놀이 참여자들이 질문자와 응답자로 나누어져 연극적 상황에 대한 질문과 대답을 주고받는 것이라 하였다. 김미리(2007)는 극중 특정 인물을 대상으로 참여자들이 인터뷰나 질문을 하여 구체적인 정보를 수집하는 방법을 핫 시팅으로 보았다. 그는 연극놀이의 참여자라면 누구나 질문의 대상이 될 수 있지만 연극놀이의 원활한 진전을 위해서는 교사가 극중 인물로서 유아들의 질문에 적절한 대답을 하여 정보를 주는 것이 효과적이라고 하였다. 김선 외(2007)는 핫 시팅은 참여자들이 극중 인물 중 한 사람을 만나 질문을 하는 방법이라 하였다. 이 때 질문을 받는 극중 인물은 누구나 할 수 있으나 연극놀이의 경험이 없는 유아들과 함께 활동을 할 때에는 교사가 이 역할을 하는 것이 효과적이라 하였다. 이는 교사가 질문을 받고 적절한 정보를 제공함으로써 연극 놀이에 대한 흥미와 관심을 고조시키고 상황에 대한 이해를 깊이 있게 하며 더불어 교사가 의도하였던 교육적 목표를

명확히 할 수 있기 때문이다.

이상을 종합해 보면 핫 시팅은 상황에 대한 정보를 갖고 있거나 그 상황과 관련된 인물에게 질문을 하고 답변을 받음으로써 필요한 정보를 얻는 방법이라 할 수 있다. 응답자는 고정되어 있지 않기 때문에 교사와 유아를 포함한 연극놀이 참여자 모두가 할 수 있으나 본 연구에서는 유아들이 연극놀이를 처음 접하는 것을 고려하여 교사가 극중 인물로서 유아들에게 질문을 받는 방법으로 한정지었다.

2. 토의활동

1) 토의활동의 개념 및 의의

유아는 일상생활 속에서 다양한 상황에 직면하게 되며 이러한 상황 속에서 다른 사람의 의견 및 입장에 귀를 기울이고 자신의 생각을 표현하는 가운데 효과적인 해결방안을 찾는다. 의견 및 생각을 공유하고 나누는 과정은 다른 사람과 원만한 관계를 유지하고 사회에 적응하는데 필연적이다. 유아는 다른 사람과 더불어 살아가며 함께 의견을 주고받고 합의점을 모색하는 토의를 수 없이 경험한다.

토의활동의 기원은 1915년 Parker가 고안한 회화법에서 찾아볼 수 있다. Parker는 기존에 행해지고 있던 형식적인 문답을 비판하며 이에 대한 개선방안으로 회화법을 제시하였다.(강승호, 1991: 김숙령 외, 1999에서 재인용) 그 후 여러 학자들이 토의활동의 개념을 정의하였는데, Bormann(1975)은 공동의 목적 달성을 위하여 집단이 대면한 상태에서 의사를 주고받는 과정이라 하였고 Harnack와 Fest, Jones(1977)는 둘 이상의 사람이 정보 및 아이디어의 교환을 통하여 소기의 목적을 달성하려는 과정을 토의활동으로 보았다(권낙원,

1996에서 재인용). 전숙자(1982)는 토의활동이란 집단이 모여 공통적으로 갖고 있는 관심사에 대해 이야기를 하는 시간이며 서로의 의견을 교환하는 과정에서 자신의 생각을 정리하고 다른 사람의 생각을 알게 되는 활동이라 하였다. 김사웅(1991)은 다른 사람의 경험을 받아들이고 자신의 생각을 발표하는 가운데 상황을 심층적으로 볼 수 있는 학습 상황을 토의활동이라 하였다. 권낙원(1996)은 Poter와 Anderson의 정의를 부연하여 토의활동의 개념을 설명하였다. 그는 토의란 집단 구성원 모두가 이해하고 있는 목적이 있는 의도적인 활동으로 자신의 의사를 표현하고 다른 사람의 의견에 반응을 보이는 대화과정이라 하였다. 김숙령, 성원경, 조인경(1999)은 토의활동이란 두 명 이상이 모여 의논과 회의를 통해 주어진 문제에 대한 해결안을 찾아내고자 하는 시도로 보았다. 여러 학자들의 연구를 바탕으로 토의 활동의 개념을 정리해 보면 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다.

첫째는 토의 과정에서 일어나는 아이디어의 공유에 중점을 둔 것으로 공통된 관심사나 문제에 대한 생각을 나누고 공유하는 과정을 강조한 것이다. 토의 활동에서 유아는 자신의 입장 및 의견을 다른 유아에게 이야기하는 경험을 통해 생각을 더욱 명확하게 하거나 정리할 수 있다. 또한 다른 유아들의 의견 및 입장을 듣는 과정에서 새로운 근거를 더해 자신의 생각을 공고히 하거나, 그 전까지는 알지 못했던 정보를 얻고 때로는 기존의 생각을 수정하여 바꿀 수 있다.

두 번째는 해결책의 모색에 중점을 둔 것으로 의견 및 입장을 주고받는 과정을 통하여 처음에 제시되었던 문제의 해결점을 찾는 것을 강조한 것이다. 즉, 혼자서는 해결하기 힘든 문제를 둘 이상의 사람이 모여 논의하는 가운데 보다 나은 해결 방안을 도출해 낼 수 있다.

이상을 종합해 보면 토의 활동이란 둘 이상의 사람이 모여 공동의 문제에 대한 생각을 나누고 공유하는 과정, 또는 그 과정을 통해 바람직한 해결책을 모색하는 활동이라 볼 수 있겠다.

한편 김사웅(1991)은 토의 활동이 갖는 의의를 6가지 태도의 향상으로 설명하였다. 그는 토의활동을 통해 유아는 깊이 있게 사고하는 태도, 명확하게 자신의 의견을 전달하는 태도, 타인에게 관대하고 타인을 존중하는 태도, 다수의 합의에 의해 결정된 사항을 기꺼이 수용하는 태도, 민주적인 태도, 다른 사람의 의견을 통해 자신의 사고를 확대하고 심화, 발전하는 태도를 갖게 된다고 하였다.

권낙원(1996)은 토의 활동을 통해 유아는 민주시민으로서 가져야 하는 바람직한 태도를 형성할 수 있다고 하였다. 토의 활동에서는 모든 참여자의 동등한 발언권과 적극적인 참여가 강조된다. 또한 자신의 입장을 타당한 근거를 들어 설득력 있게 주장할 수 있는 능력, 다른 사람의 의견에 귀를 기울이고 존중할 수 있는 능력, 의견을 듣고 그것을 비평할 수 있는 능력 등이 요구되며 이것은 민주사회가 요구하는 특성과 일치한다. 김기숙(1998)은 학습자는 토의 활동을 통해 문제를 효과적으로 해결하는데 있어 다른 사람과의 협동이 필요하다는 것을 알게 되고 집단 안에서 자신이 해야 하는 역할이나 지켜야 할 태도 등을 생각하게 된다고 하였다.

정진영(2000)은 소집단 토의가 갖는 효과를 세 가지로 정리하여 제시하였는데 그 내용은 다음과 같다.

첫째, 유아는 토의 과정에서 새롭게 접하는 정보를 능동적으로 처리하며 구성원들의 아이디어를 통해 새로운 아이디어와 관점을 얻게 됨에 따라 학습을 향상시킬 수 있다.

둘째, 유아들은 토의 활동 안에서 더 많은 언어적 의사 표현의 기회를 갖게 되며, 이를 통해 문제의 이해를 향상시킬 수 있다. 또한 토의 활동은 다른 구성원들을 관찰하고 모델링할 수 있는 기회와 자신의 전략을 연습해 볼 수 있는 기회를 제공해 준다.

셋째, 유아들은 토의 활동을 통해 타인에 대한 관심과 기꺼이 도움을 주는 행위가 증가하며 대인 관계가 향상되고 자기 존중감이 높아진다.

이상을 종합해보면 토의활동은 유아들이 민주시민으로서 갖추어야 할 자질이나 태도를 갖게 하고 의사표현 능력을 발달시키며 사고의 깊이를 더한다는 데 그 의의가 있다.

2) 연극놀이기법을 적용한 토의활동

우리나라에서 연극놀이에 관한 관심이 증가한 것은 최근의 일이기 때문에 연극놀이를 다른 활동과 접목시키거나 활동을 진행하는 방법으로서 적용하고 그 효과를 알아본 연구는 드문 실정이다. 그러나 연극놀이와 토의활동에 관한 연구를 통해 둘 간의 관련성을 알아봄으로써 토의활동의 방법으로 연극놀이기법을 적용시키는 것이 어떠한 의미를 갖는지 살펴볼 수 있다.

연극놀이와 토의 활동은 주어진 상황, 또는 문제에 대한 구성원 간의 소통이 일어난다는 점에서 맥을 같이한다. 권낙원(1996)은 토의활동은 상호 작용적이고 복합적인 의사소통 과정으로 말하고, 듣고 관찰하고 반응을 보이는 과정이 복합적으로 일어난다고 하였다. 연극놀이에서도 상호간에 생각을 나누고, 타협하고, 또래의 행동이나 표현을 관찰하고 모방하며 이야기의 흐름을 계획한다(최윤정, 1995). 또한 연극놀이와 토의활동은 둘 다 구성원 간의 협동을 필요로 한다. 김진아(2005)는 토의활동이란 민주적인 방법으로 구성원들 간에 공동의 문제를 해결하는 협동적인 의사소통과정이라고 보았다. 연극놀이 역시 유아들이 공동체의식을 바탕으로 능동적이고 자발적으로 참여하고 협력하는 활동이다(현은자 외, 2007).

한편 토의는 개방적이고 활동적인 참여를 필요로 하나 실제 토의에서는 일부 유아들만 참여하는데 그치는 경우가 많다. 상황에 필요한 말을 하는 기술과 다른 사람의 의견을 존중하고 듣는 기술이 부족하기 때문이기도 하고, 동기부여가 충분히 되지 않아 유아가 토의를 해야 할 필요성을 느끼지 못하기 때문이기도 하다(권낙원, 1996). 또 문제 상황에 대한 이해가 충분히 되지 않아 참여 의지가 있음에도 불구하고 소극적 의사표현을 할 수 있다. 연극놀이

기법은 이와 같은 문제에 대한 해결 방안을 제시해 줄 수 있다. 기술 측면에서 보면 Baker(1996)는 극화 형식으로 상황을 재구성 하는 것은 유아의 말하기 및 듣기 기술을 향상시키고 상황을 이해하는데 도움이 된다고 하였고 민병욱과 심상교(2000)는 연극놀이에서 유아는 상황을 이해하고 적응하기 위하여 다른 사람의 목소리에 귀를 기울인다고 하였다. Nigel과 Francis(2000)는 연극놀이는 구체적인 상황을 제시해 주기 때문에 유아들은 자연스럽게 그 상황 안에서 필요한 어휘를 사용할 수 있게 되며 적극적인 듣기가 이루어진다고 하였다. 김정은(2001)은 가상의 상황 속에서 유아들은 규제 없이 배운 언어나 아직 사용해 보지 않은 언어를 적극적으로 시험해 볼 수 있다고 하였다. 동기부여의 측면에서 보면 Nigel과 Francis(2000)는 연극놀이 안에서의 토의활동은 일반적인 토의활동보다 유아들에게 더 강력한 동기부여를 한다고 하였다. 이는 비록 허구의 상황이지만 유아들은 실제로 몸을 움직이고 표현하는 경험을 갖기 때문이다. 박선희(2002)는 유아들이 연극놀이를 하는 동안 상황을 재창조하고 흐름을 조절하기 위하여 사회적 상호작용에 적극적으로 참여하였다고 하였다. 최지영(2007)은 연극놀이가 갖고 있는 놀이다움은 그 자체로 유아들에게 충분한 동기부여가 된다고 하였다. 문제 상황에 대한 이해의 측면에서 보면 박선희(2002)는 연극놀이를 통해 유아들은 상황을 더욱 깊이 있게 이해할 수 있게 되었으며 필요에 따라 이야기를 재구성하거나 변형한다고 하였고 김승현(2006)은 연극놀이는 인물과 상황을 입체적으로 보여줌으로써 상황의 총체적인 이해를 돕는다 하였다.

연극놀이와 토의활동의 관계를 바탕으로 연극놀이기법을 적용한 토의활동의 의미를 네 가지로 정리하여 제시하면 다음과 같다(조연희, 2003).

첫째, 연극놀이기법을 적용하여 토의활동에 참여하게 되면 유아는 문제 상황을 본인의 것으로 받아들여 민감하게 인식하게 된다. 그에 따라 토의활동에서 유아는 보다 능동적이고 적극적인 태도를 가질 수 있다.

둘째, 실제적 의사소통의 공간을 제공한다. 연극놀이기법은 허구와 상상을

통하여 문제가 되는 상황이 지금 여기에 존재하는 것이 가능하게 한다. 유아들은 문제가 일어난 상황 속에서 토의를 함으로써 실제 의사소통에 대처할 수 있다.

셋째, 실제 토의 상황은 찬성과 반대의 입장으로 나뉘는 토론과는 달리 여러 입장이 발생하므로 서로 다른 입장을 총체적으로 고려하고 적절한 대처를 해야 한다. 연극놀이 안에서 유아들은 여러 상황 및 인물을 경험하고 다각도에서 볼 수 있다. 따라서 토의활동의 방법으로 연극놀이기법을 활용하면 유아는 다른 사람의 입장이나 의견을 총체적으로 이해하고 반응하는 능력을 기를 수 있다.

넷째, 변형을 통해 새로 접한 것을 이미 알고 있는 형태로 바꾸고 자신의 방식으로 이해할 수 있다. 나아가 이해한 것을 바탕으로 새로운 해결 방안이나 생각을 만들 수 있다.

3. 친사회적 행동

1) 친사회적 행동의 개념 및 유형

친사회적 행동이라는 용어는 Wispe(1972)가 공격과 같은 반사회적 행동의 대조가 되는 이타심, 동정심, 나누어주기 등의 행동을 기술하기 위하여 처음 사용하였다(김연희, 2001에서 재인용). 친사회적 행동의 개념은 학자마다 다르게 정의하고 있으나 행동적 측면을 강조하는가, 동기적 측면을 강조하는가에 따라 나누어 볼 수 있다.

먼저 행동적 측면을 강조하는 학자들은 의도나 동기에 상관없이 남을 돕기 위한 모든 행동을 친사회적 행동의 범위에 포함시키고 있으며 친사회적 행동과 이타적 행동을 나누어 설명하고 있다. Rushton(1980)은 친사회적 행동은

자기희생을 필요로 하는 이타 행동부터 자신의 이익이나 보상에 의해 동기화된 행동까지 포함한 다른 사람을 도우려는 모든 행동이라 하였다. Freedman(1981)등은 친사회적 행동이 다른 사람을 돕는 행동과 도우려는 행위 모두를 포함하는 행동이라면, 이타적 행동은 외현적인 보상에 대한 기대 없이 다른 사람을 도와주려는 행위를 일컫는다고 하였다(문연심, 이옥형,2002). Eisenberg(1982)는 동기와는 상관없이 결과적으로 다른 사람에게 긍정적인 결과를 가져오는 자발적이고 의도적인 행동을 친사회적 행동으로 정의하였다.

반면 동기적 측면을 강조하는 학자들은 외현적으로 표출된 행동보다 동기를 강조하는 입장으로 친사회적 행동과 이타적 행동을 동일한 개념으로 설명하고 있다. Bar-Tal(1976)은 친사회적 행동이란 외적인 강요가 없는 상황에서 보상에 대한 기대 없이 도와줄 것인가 아닌가를 결정하여 수행하는 행동이라 하였다. 이원영, 박찬욱, 노영희(1993)는 친사회적 행동은 정신적 측면과 행동적 측면을 아우른 행동이라 보았다. 이들은 그러나 ‘친사회적 행동’이라는 단어는 행동적인 측면만을 강조하는 인상을 주기 때문에 두 측면이 복합된 용어를 만들 필요가 있다고 하였다. 이기숙과 최윤정(1999)은 친사회적 행동이란 자기희생이나 위험이 수반되는 행위로서 외적 보상에 대한 기대 없이 자발적으로 다른 사람을 이롭게 하는 행동으로 정의하였다. 문연심과 이옥형은(2002)은 친사회적 행동과 이타행동을 구별하기보다는 상호 교환적으로 보았다. 즉, 외적 보상에 대한 기대 없이 다른 사람 및 집단의 발달에 긍정적인 영향을 주는 행동 유형을 친사회적 행동이라 하였다.

마지막으로 행동적 측면과 동기적 측면 중 어느 한쪽만을 강조하지 않고 모두 아울러 친사회적 행동을 정의하는 학자들도 있다. 이들은 친사회적 행동을 광의의 개념과 협의의 개념으로 나누어 설명하고 있다. Spodeck(1982)에 의하면 심리학자들은 친사회적 행동을 광의로는 다른 사람이나 집단에 긍정적으로 받아들여지는 친절, 돕기, 나누기, 협동등을 포함하는 행동으로 정의하였으며 협의로는 벌이나 외적인 보상에 의존하지 않고 다른 사람의 이익을 위해 희생

과 위험이 따르는 행동으로 정의하고 있다. Moore(1982)은 광의로는 희생이나 인정받고자 하는 욕구와는 상관없이 결과적으로 다른 사람에게 긍정적인 결과를 가져오는 모든 행동을 친사회적 행동이라 하였으며 협의로는 타인에게 이익을 주는 행동으로 외적인 벌이나 보상에 상관없이 행동하고 희생해야 하거나 위험할 수 있는 행위를 친사회적 행동이라 하였다.

친사회적 행동의 개념을 설명하는데 있어 이와 같이 학자들은 다양한 의견을 제시하고 있지만 ‘자발적으로 다른 사람을 돕는 행동이나 도우려는 행위’로 보는 데는 의견을 함께 하고 있다. 또한 최근으로 올수록 친사회적 행동을 이타행동과 구별 짓지 않고 상호 관련지어 보려는 입장이 늘어나고 있는 추세이다. 본 연구에서는 이와 같은 개념을 바탕으로 친사회적 행동을 보상이나 이익에 대한 기대 없이 자발적으로 다른 사람이나 집단에게 도움을 주는 행동이나 주기 위한 행위로 보았다.

한편 친사회적 행동의 유형은 대부분 감정이입과 역할담당을 기본으로 하여 학자에 따라 다르게 나누고 있다(김영옥, 2005). Iannotti(1985)는 돕기, 나누기, 위로하기, 협력하기의 네 범주로 나누었고, Hoing과 Pollock(1990)은 친사회적 행동을 나누기, 돕기, 협동하기의 세 범주로 나누어 제시하였다. Grusec(1991)은 돕기, 공유하기, 관심보이기 및 고려함 보이기, 보호하기, 방어하기 5가지로 나누어 제시하였다. 우리나라에서는 이원영, 박찬옥, 노영희(1993)가 친사회적 행동이라는 용어 대신 사회적 덕목이라는 용어를 사용하여 인내, 타인 입장 존중, 질서, 주체의식, 청결, 전통윤리 존중, 협동, 공중도덕, 절제, 물질만능배제, 양보, 정직, 예절, 긍정적 사고, 생명존중, 타인신뢰, 책임, 근면의 18가지 덕목을 제시하였다. 조은진(1998)은 도와주기, 나누어주기, 돌보거나 위로해 주기 등을 친사회적 행동으로 제시하였으며 교육부(1998)에서는 타인존중, 돕기, 나누기, 협동 양보의 5가지 유형으로 분류하였다. 문연심과 이옥형(2002)은 친사회적 행동으로 편안하게 하기, 공유하기, 협력하기, 기부하기, 동정하기 돕기 등을 들었으며 김영옥(2003)은 지도성, 도움주기, 의사소통, 주도적 배려, 접근

시도하기, 나누기, 감정 이입 및 조절의 7가지로 제시하였다. 최영미(2004)는 돕기, 나누기, 협력하기, 위로하기, 편안하게 해주기, 배려하기 등으로 분류하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 학자에 따라 친사회적 행동의 유형을 다양하게 제시하였으나 본 연구에서는 김영옥(2003)이 제시한 지도성, 도움주기, 의사소통, 주도적 배려, 접근 시도하기, 나누기, 감정 이입 및 조절의 7가지 행동을 친사회적 행동의 유형으로 보았으며 이에 따라 연구 결과를 분석하였다.

2) 친사회적 행동의 발달

친사회적 행동은 어린 영아기부터 반사회적 행동의 하나인 공격적 행동과 더불어 발달한다(문연심, 이옥형, 2002). 친사회적 행동의 발달에 관한 이론은 생물학적 입장(biological theory), 정신분석적 입장(psychanalytic theory), 학습이론적 입장(learning theory), 인지론적 입장(cognitive-developmental theory)으로 나누어 볼 수 있다. 이 중 생물사회적 입장은 유아가 친사회적 행동을 하는 이유를 설명하고 있으며, 정신 분석적 입장은 사회학습이론적 입장, 인지론적 입장과 더불어 친사회적 행동이 어떻게 습득되는지를 설명한다.

먼저 생물학적 입장은 유아가 선천적으로 친사회적 행동을 갖고 태어난다고 주장하는 입장으로 인간의 모든 행동을 특정 유전자에 의한 것으로 설명하였다. Ederhard(1975)는 수행한 행위로 인해 자신의 유전인자가 생존하는데 도움이 된다면 인간은 더욱 이타적으로 행동한다고 하였으며, 인간은 타인보다는 자신과 공통적인 유전자를 갖고 있는 가까운 친척을 더 많이 도울 것이라 하였다. 생물학자들은 희생이나 이타적 행동을 포함한 친사회적 행동은 유전에 기초한 것이며 유전적 성향에 따라 친사회적 행동이 다르게 발전될 수 있다고 본다(Hoffman, 1982). 생물학적 입장은 친사회적 행동을 과학적으로 규명하려는 시도를 했다는데 의의가 있지만 인간의 행동을 생물학적 용어로 설명하는데 있어 논리적 비약과 문제점이 있을 수 있다는 비판을 받고 있다(김

순정, 2000).

정신분석적 입장은 유아가 다른 사람과의 상호작용을 통해 초자아를 형성하고 부모를 포함한 성인의 도덕적 가치를 모방하고 동일시하는 과정을 통해 내면화 하는 것을 친사회적 행동으로 보고 있다(김현주, 2005). 이들은 친사회적 행동을 이해하는데 가장 적절한 요소 중의 하나로 Freud가 말한 성격의 세 가지 구조인 본능(id), 자아(ego), 초자아(suoperego) 를 제시하였다. Freud의 관점에서 보면 본능에 기초한 욕구와 죄의식은 사회적 행동을 유발하는 중요한 요소이다. 인간이 가진 본능적 욕구는 반사회적 행동을 유발할 수 있으나 초자아의 발달로 인한 양심의 가책을 피하기 위해 유아는 친사회적인 행동을 추구하게 된다(윤혜경, 민하영, 2003). 이와는 달리 Breger(1973)을 비롯한 최근의 정신분석 학자들은 자아의 역할을 강조하여 도덕적 행동이나 가치는 인간이 성장하며 발달하는 인지과정으로 보고 있다.정신분석적 입장은 타인과의 상호작용을 통해 친사회적 행동을 설명하였다는 점에서는 의의가 있으나 이타적인 행동이나 도덕성 발달을 설명하기에는 미흡하다는 비판을 받고 있다(문연심, 이옥형, 2002).

학습이론적 입장은 인간은 기초 반사만을 갖고 태어나기 때문에 그 외의 행동유형은 관찰이나 경험에 의해 학습된다고 보았으며 친사회적 행동 역시 관찰 및 모방학습을 통해 발달한다고 보았다. 전통적인 학습이론가들은 친사회적 행동이 조작적 조건 형성에 의해 학습되고 발달된다고 보았다. 따라서 현실적인 보상이 따르지 않는 경우에도 학습과 강화에 의해 친사회적 행동은 나타날 수 있다고 주장하였다. 그러나 Bandura는 유아는 외적인 강화나 보상보다는 내적인 강화를 통해 습득한다고 보았으며 다른 사람의 행동과 그에 따른 결과를 관찰하고 학습하는 관찰학습에 의해 친사회적 행동이 나타난다고 하였다(정태희, 1998). 학습이론적 입장은 모방이나 관찰, 학습효과와 친사회적 행동의 관계를 밝히고 있으나 유아를 둘러싸고 있는 환경의 영향이나 성격, 성차, 지능 등의 효과를 설명하는 데는 한계가 있다는 비판을 받고 있다(문연심,

이옥형, 2002).

인지론적 입장은 아동을 환경과 영향을 주고받는 능동적인 존재로 보았으며 친사회적 행동은 유아의 인지적 발달과 환경요인의 상호작용에 의해 발달된다고 보고 있다. 이들은 도덕적 판단능력이나 조망수용능력을 포함한 인지능력의 발달은 친사회적 행동의 선행조건으로, 유아는 연령이 증가함에 따라 타인의 관점과 감정 및 입장을 이해하는 인지능력이 발달하고 타인의 반응에 민감하게 반응함에 따라 친사회적 행동이 발달한다고 하였다(김현주, 2005). Kohlberg(1969)는 도덕적 추론 능력을 토대로 친사회적 행동의 동기를 구체적으로 정의된 강화에 의한 순응 단계, 심리적 강화에 의한 순응의 단계, 구체적 보상에 의한 내적 자발성, 규범적 행동, 일반화된 상호 호혜성, 이타적 행동, 이상적인 이타 행동의 7단계로 나누어 제시하였다(윤혜경, 민하영, 2003에서 재인용).

이와 같이 각각의 이론들은 서로 다른 관점을 제시하고 있으나 친사회적 행동을 완전하게 설명하는 데는 한계가 있다. 따라서 어느 한 가지 이론으로 친사회적 행동을 이해하기 보다는 제시된 이론들을 관련지어 복합적으로 이해하는 것이 필요하겠다.

4. 선행연구

우리나라에서 유아를 대상으로 한 연극놀이에 관한 선행연구를 살펴보면 활동의 개발 및 적용과 관련된 연구가 주를 이루고 있다. 이는 아직 우리나라에서 연극놀이와 관련된 연구가 충분히 진행되지 않았기 때문에 기초자료를 제공하고 활용방안을 모색하기 위한 것으로 보인다.

최윤정(1995)은 연극놀이와 관련된 선행 연구 및 이론의 분석을 진행하였고,

박선희(2000)는 교육적 도구로서 창의적 극놀이의 교수-학습 모형을 구성하고 현장에 적용하였으며 그 결과 유아의 표상 능력이 발달하고 자유선택활동 안에서 연계된 활동이 활발하게 일어났다고 보고하였다. 한정혜(2000)는 연극놀이와 동의어로 사용되는 이야기극화 활동을 통해 교육 현장에서의 적용 방법을 제시하였고, 유아들과 함께 한 사례를 정리한 연구(제인현, 2002)도 진행되었다. 남현주(2002)는 선행 연구와 직접 실시해 본 경험이 있는 활동을 바탕으로 유치원과 초등학교, 중학교에서 적용할 수 있는 연극 놀이 지도 방법을 제시하였다. 최근에는 유아 경제 교육의 방안으로 연극놀이를 활용한 프로그램을 개발하고 적용한 연구도 진행되었는데 그 결과 전체 경제 개념 및 일부 하위 영역에서 긍정적인 효과가 나타났다(이숙재, 이봉선, 2004).

또 다른 연구로 유아의 언어적 측면과 연관된 연극놀이 관련 연구들을 살펴보면 그림책을 활용한 연극놀이는 유아의 언어표현력 및 창의력 증진에 효과적이었다(송순임, 2002) 교육연극 프로그램은 유아의 언어 수행 능력을 향상시켰다(김정은, 2001).

친사회적 행동 발달과 연관된 연극놀이 관련 연구들을 살펴보면 인형극 활동을 경험한 유아들은 돕기와 나누기 행동이 증진되었으며(김영희, 김호중, 2003; 배주현, 2007) 동화감상과 사회극놀이를 함께 실시한 실험집단의 유아들은 동화감상만 실시한 비교집단의 유아들에 비하여 친사회적 행동이 높게 나타났다(윤성운, 2002) 또한 김승현(2006)은 만5세를 대상으로 실시한 교육연극이 유아의 친사회적 행동 발달에 긍정적인 영향을 미쳤다고 밝혔다.

연극놀이에 비하여 유아를 대상으로 한 토의활동에 관한 연구는 폭넓게 실시되었다. 그 중 토의활동과 친사회적 행동을 다룬 연구를 살펴보면 동화를 활용하여 토의활동을 진행한 연구가 주를 이루었다. 동화를 들려준 뒤 동화에서 제시된 갈등 상황에 대한 토의를 실시한 집단은 그렇지 않은 집단에 비해 친사회적 행동이 증진되었다(김연희, 2001; 박정실, 1997; 이명애, 2005; 안정임, 2004; 임성혜, 2007; 최영미, 2003; 최윤정, 1998).

또한 갈등상황을 그림 자료로 제시한 후 토의를 실시한 활동도 유아의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미쳤다(김미야, 2000; 김영이, 2004; 최길화, 2003).

김은희(2001)는 그림책을 읽고 토의활동을 한 후 그 결과를 바탕으로 역할놀이를 한 실험집단과 그림책 감상만 한 비교집단의 친사회적 행동 차이를 알아보았는데, 그림책만 읽은 것보다 토의와 역할놀이를 함께 한 활동이 유아의 친사회적 행동 증진에 효과적이었다.

또 다른 연구로써 토의활동의 효율 측면에서 다른 교수매체와 비교한 연구가 진행되었다. 동화감상 후 토의활동을 한 집단과 역할놀이를 한 집단, 무처리 집단을 비교한 결과 토의활동과 역할놀이는 각각 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미쳤으나 토의활동과 역할놀이 간에는 차이가 나타나지 않았다(오민정, 2004).

토의 활동이 연계되는 활동의 결과에 미치는 효과를 알아본 연구도 진행되었다. 토의활동을 실시한 후 음악활동을 한 집단과 토의활동 없이 음악활동을 실시한 집단을 비교해 본 결과 토의 활동을 경험한 집단의 친사회적 행동이 더 증진되었다(목미연, 2002).

한편 토의활동의 방법으로써 교육연극을 활용하고 그 효과를 살펴본 연구로는 초등학생을 대상으로 한 조연희(2003)의 연구가 있다. 조연희는 교육연극을 적용한 토의활동 모형을 구성하고 실시하였는데 그 결과 활동을 경험한 아동의 토의학습 능력이 향상되었고, 참여 동기가 높아졌으며 긍정적인 참여 태도를 보였다고 밝혔다.

이상의 선행 연구 결과들은 연극 놀이와 토의 활동이 유아의 친사회적 행동 발달에 긍정적인 영향을 미침을 시사하고 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울특별시에 위치한 S유치원의 만 5세 유아 28명과 A유치원의 만 5세 유아 30명으로 총 58명이다. 선정된 두 학급 중 한 학급은 실험집단으로, 다른 한 학급은 통제집단으로 임의 배정하였다.

S유치원과 A유치원은 각각 만3세 1학급, 만4세 2학급, 만5세 2학급으로 구성되어 있으며 두 기관의 물리적 환경은 유사하다. 각 학급은 담임·부담임인 교사 2명이 있으며 유아들의 흥미와 관심에 따라 주제가 전개되는 프로젝트 접근법을 실시하고 있다. 실험집단의 담임교사는 4년제 대학에서 유아교육을 전공한 경력 8년차 교사이고 부담임 교사 역시 대학에서 유아교육을 전공하였다. 또한 통제집단의 담임교사는 4년제 대학에서 유아교육을 전공한 경력 10년차 교사이며 부담임 교사 역시 대학에서 유아교육을 전공하였다.

본 연구에서는 만 5세 무렵 친사회적 행동에 대한 이해가 높아지고 친사회적 행동의 빈도가 증가할 뿐만 아니라(김영옥, 2005; 최윤정, 1998) 언어표현이 풍부해지고 또래와 상호작용하는 기술이 발달하여 토의활동을 하기에 적절하다는 선행 연구의 결과에 따라 만 5세를 연구 대상으로 한정하였다.

두 집단은 생활환경이 중류층 이상으로 유사하였으며, 집단 별 연구대상의 성별 및 월령 분포는 표 1과 같다.

<표 1> 실험집단과 통제 집단의 유아 구성

구 분	남	여	계	평균월령
실험집단	15	13	28	68.23개월
통제집단	16	14	30	68.50개월
계	31	27	58	68.37개월

표 1에서 보는 바와 같이 실험집단은 남아 15명, 여아 13명으로 구성되어 있으며 통제집단은 남아 16명, 여아 14명으로 구성되어 있다. 평균월령은 실험집단이 68.23개월, 통제집단이 68.50개월로 유사하다.

2. 자료수집 및 연구도구

1) 연극놀이기법을 적용한 토의 활동 관찰

본 연구에서는 참여관찰을 통하여 유아의 친사회적 행동 변화를 분석하였다. 연구자와 보조연구자는 유아들과 함께 활동에 참여하였으며 활동의 진행과 확장을 돕기 위하여 유아들을 유원하고 개입하였다.

활동 과정에서 나타나는 친사회적 행동을 심도 있게 관찰하고 충분한 자료 수집을 하기 위하여 관찰한 내용을 현장 노트를 기록하였으며 보조연구자의 도움을 받아 토의활동의 과정을 비디오로 녹화하고 사진촬영을 하였다.

비디오카메라는 유아들이 의식하지 않고 활동에 방해가 되지 않도록 보이지 않는 장소를 사전에 미리 점검하여 배치하여 두었다. 녹화 자료는 90분 테이프 총 18개에 수집되었으며 수집한 자료를 확인하고 내용과 해석을 재검토하는데 활용하였다. 녹화 내용은 활동이 끝난 후 당일 전사노트에 기록하였으며 현장노트와 사진을 참고하여 수정하였고 전사량은 A4용지 97매이다. 보다

근접하고 확실한 정보를 수집하기 위하여 유아들의 활동 과정을 촬영한 사진은 총 165매가 나왔으며 활동의 진행 순서대로 정리하여 수집하였다. 이 외에 활동의 진행에 따라 유아들이 만든 작품이나 결과물이 있는 경우 이를 수집하였다.

2) 친사회적 행동 검사

본 연구에서는 유아의 친사회적 행동을 측정하기 위하여 김영옥(2003)이 개발한 교사용 유아 친사회적 행동 평가 척도(PBSYC)를 사용하였다. 이 검사 도구는 지도성, 도움주기, 의사소통, 주도적 배려, 접근 시도하기, 나누기, 감정이입 및 조절의 7가지 범주로 나누어져 있으며 총 42개의 문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 매우 그렇지 않다(1)에서 매우 그렇다(5)로 응답할 수 있는 5점 척도로서 최저42점에서 최고 210점까지 평정할 수 있다. 또한 각 요소별 점수의 합이 친사회적 행동의 점수가 되며 점수가 높을수록 친사회적 성향이 높은 것을 의미한다. 검사는 연구대상의 담임교사가 검사 도구에 대한 이해를 한 상태에서 유아들의 자유로운 놀이상황을 5일 동안 관찰한 후에 직접 평정하였다. 이 검사의 공인타당도는 .76이고 신뢰도는 Cronbach's α .86이다. 친사회적 행동 검사의 구성요소와 문항번호는 표 2와 같으며 더 자세한 내용은 부록에 제시하였다.

<표 2> 친사회적 행동 검사의 구성

구성요소	정의	문항번호
지도성	자신의 욕구 및 행동을 조절하여 또래와의 관계를 긍정적으로 이끌 수 있는 능력	1,2,3,4,5,6,7,8 (8문항)
도움주기	언어적·비언어적으로 또래가 도움을 요청했을 때 상황에 대한 판단을 하고 자신이 갖고 있는 조건을 활용하여 도움을 주는 능력	9,10,11,12,13,14,15,16,17 (9문항)

의사소통	또래가 처해있는 상황에 관심을 갖고 이를 받아들이거나 참여를 하기 위하여 언어적·비언어적 제시를 하는 능력	18,19,20,21,22,23,24 (7문항)
주도적 배려	또래가 먼저 요구하지 않는 상황에서 자신이 갖고 있는 능력이나 소유물, 상황 등을 활용하여 또래를 배려해 주는 능력	25,26,27,28,29,30 (6문항)
접근 시도하기	또래와의 관계에서 친밀함을 갖거나 유지하기 위하여 언어적·비언어적방법으로 또래에게 접근할 수 있는 능력	31,32,33,34,35 (5문항)
나누기	자신이 갖고 있는 소유물이나 놀이 기회 등을 또래와 나눌 수 있는 능력	36,37,38 (3문항)
감정이입 및 조절	또래와의 관계에서 친밀함을 갖거나 유지하기 위하여 감정을 이입하거나 자신의 감정을 조절할 수 있는 능력	39,40,41,42 (4문항)
총 문항	42문항	

3. 연구절차

본 연구는 2주간의 예비연구와 보조연구자 및 검사자 훈련과 사전검사, 9주간의 실험처치, 1주간의 사후 검사의 순서로 이루어졌으며 2008년 4.15일부터 7월 12일까지 총 13주간 진행되었다. 자세한 연구 절차는 다음과 같다.

1) 예비 연구

실험처치에 들어가기 전, 연극놀이기법을 적용한 토의활동의 소요시간과 활동방법 및 절차의 적절성을 알아보기 위하여 예비연구를 실시하였다. 예비연구는 연구대상과 동일한 지역에 위치한 K유치원의 만 5세 남녀 유아 7명을

대상으로 2008년 4월 15일부터 16일까지 이틀에 걸쳐 실시하였다. 다른 유아들이 없는 별도의 공간에서 연구자가 개별적으로 활동을 진행하였으며 실시한 활동은 ‘웅덩이에 빠진 수레’와 ‘양보하고 싶지 않은 모자’였다.

예비연구의 결과 첫째, 한 활동에 소요되는 시간은 25분에서 40분으로 예상했던 시간과 유사했다. 둘째, 유아들이 전문가 역할을 인식하는 것에 어려움을 느끼는 것이 발견되었으며 이에 따라 역할의 이해를 도울 수 있는 워밍업이 요구되었다. 셋째, 연구자가 한 활동 안에서 두 가지 이상의 역할을 연기할 경우 유아들이 혼란을 겪었다. 또한 활동을 마친 후 사용한 자료를 정리하는데 많은 시간이 소요되어 본 활동을 실시할 경우 다음 그룹의 활동 시작이 더디어 질 것이 예상되었다. 따라서 연구자와 역할을 나누어 연기 할 수 있고, 한 그룹의 활동이 끝나면 사용한 자료 정리를 도와 다음 활동의 빠른 시작을 도울 수 있는 보조 연구자의 필요성이 대두되었다. 넷째, 유아들은 토의를 통해 나온 결과를 이야기로 나누는 것 외에 직접 몸으로 표현해 보고 싶어 하였다. 이를 위해서는 앉아서 의견을 주고받는 공간 외에 충분히 몸을 움직일 수 있는 개방된 공간도 필요하였다.

이상을 포함한 예비 연구의 결과를 토대로 활동 계획을 수정·보완하였으며 이를 실험처치에 적용하였다.

2) 보조연구자 및 검사자 훈련

2008년 4월 16일부터 17일까지 이틀에 걸쳐 함께 활동에 참여 할 보조 연구자의 이해를 돕기 위한 훈련을 실시하였다. 보조 연구자는 서울 소재 4년제 유아교육과를 졸업한 석사 과정의 대학원생이다. 연구자는 보조 연구자에게 연극놀이기법을 적용한 토의활동의 목적과 내용, 교사의 역할 및 유아들과 상호작용하는 방법, 유의사항 등에 대하여 자세한 설명을 하였다. 또한 실험 처치에 들어간 후에는 매주 활동을 시작하기 전 함께 활동계획안과 활동 진행에 사용될 자료를 보며 재검토를 하였다.

한편, 유아 친사회적 행동 검사를 실시하기 위하여 2008년 4월 18일과 4월 19일 이틀 동안 본 연구자는 두 집단의 담임교사를 대상으로 검사 요령에 대한 훈련을 실시하였다. 연구자는 검사 도구의 목적, 검사 내용, 관찰 기간, 유의사항 등에 대하여 설명을 하고 각각의 구성요소 및 문항을 함께 읽으며 검사 문항을 충분히 숙지한 후에 관찰 및 평정을 할 수 있도록 하였다. 평정자 간 일치도를 구하기 위하여 예비 연구에서 비디오 녹화한 자료를 바탕으로 놀이 행동을 평가한 결과 일치도는 .96으로 나타났다.

3) 사전 검사

실험처치를 실시하기에 앞서 실험집단과 통제집단 유아간의 동질성 여부를 알아보기 위하여 2008년 4월 21일부터 4월 26일까지 두 집단의 모든 유아를 대상으로 사전검사를 실시하였다. 각 학급의 담임교사는 4월 21일부터 4월 25일까지 유아들의 자유로운 놀이상황을 관찰한 다음 4월 26일에 평정을 하였다.

4) 실험 집단의 그룹 구성

본 연구에서는 활동을 실시하기 전 실험집단을 7명씩 4개의 소집단으로 나누어 구성하였다. 이는 토의활동을 진행하는 데 있어 8명 이하로 집단을 구성할 때 또래간의 상호작용 및 유아와 교사간의 상호작용이 가장 활발해 진다는 Krogh 와 Lamme(1985)의 연구를 바탕으로 한 것이다. 연구자는 담임교사가 파악하고 있는 유아의 특성을 바탕으로 집단 구성원을 나누었다. 이 때 리더쉽, 적극성, 또래와의 친밀감, 성별 등을 고려하여 한 집단 안에 다양한 성향의 유아가 고루 섞일 수 있도록 하였다. 또한 한 번 구성된 소집단은 본 활동이 진행되는 동안 그대로 유지하되 매 활동마다 집단별 순서는 미리 정하지 않고 무작위로 선정하였다.

5) 실험 처치

본 활동은 2008년 5월 6일부터 7월 4일까지 8주 동안 일주일에 2회씩 총 16회에 걸쳐 소집단 활동으로 진행하였다. 매주 화요일과 금요일마다 활동을 실시하였는데 이 중 6월 6일 현충일과 6월 20일 유치원 개원기념일이 제외됨에 따라 8주 동안 활동이 진행되었다.

본 연구에서 실험집단의 유아들은 유치원의 일상적인 교육활동 중 실내자유선택활동 시간과 실외자유선택활동 시간동안 한 집단씩 토의 활동에 참여하였다. 한 집단이 활동을 마치고 돌아가면 다음 집단이 장소로 이동하여 활동에 참여하였으며, 토의활동을 하는 동안 실험집단의 나머지 유아들은 실내자유선택활동을 하거나 실외자유선택활동을 하였다. 활동은 유치원 2층의 실내 유희실과 연결되어 있는 독립된 야외 놀이 공간에서 실시되었다. 실험집단이 연극 놀이기법을 적용한 토의활동을 하는 동안 통제집단의 유아들은 주어진 상황에 대한 토의 활동 없이 실내자유선택활동이나 실외자유선택활동을 하며 평상시와 같은 일상적인 유치원 생활을 하였다.

(1) 토의 내용 선정

본 연구에서는 연극놀이기법을 적용한 토의활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아보기 위하여 유아를 위한 친사회적 교육활동 지도자료(교육부, 1998), 유아의 사회적 능력발달 교육 활동자료(교육부, 2000), 유아감성개발을 위한 토론수업의 실제(김숙령, 성원경, 조인경, 1999)를 비롯하여 연구주제와 관련된 문헌들을 참고하여 16개의 토의 내용을 선정하였다.

선정한 기준을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 우리나라 만 5세 유아의 발달 수준에 적합하며 유아들이 호기심과 관심을 가질 수 있는 상황을 선정하였다.

둘째, 유치원 교육과정에 알맞은 내용을 선정하였다.

셋째, 친사회적인 행동 유형 중 하나 이상을 포함한 상황을 선정하였으며,

이러한 유형들이 16개의 활동에 골고루 포함될 수 있도록 하였다.

넷째, 연극놀이기법이 활동 안에 적절히 배치될 수 있도록 하였다. 연극놀이 기법은 현실을 변형하여 극적 상황과 허구의 공간을 창조해 냄으로써 유아로 하여금 상상 속의 인물로서 토의에 참여할 수 있도록 한다. 연극놀이기법은 다양하지만 본 활동에서는 토의 활동을 하기에 적절한 역할극, 전문가 되어보기, 교사의 역할참여와 핫 시팅(Hot-seating)의 4가지 방법이 적용되었다. 이 중 유아의 역할인 역할극과 전문가 되어보기는 각각 8회씩 나누어져 전체 16회 활동 안에 골고루 배치되었으며, 연구자 및 보조연구자의 역할인 교사의 역할참여와 핫 시팅(Hot-seating)은 매 회 포함되었다.

다섯째, 상황의 난이도와 복잡성을 고려하여 쉬운 내용에서 어려운 내용으로 진행 방향을 잡아 유아들이 활동이 진행될수록 흥미를 더하고 성취감을 느낄 수 있도록 하였다.

이와 같은 기준에 의하여 선정된 활동은 유아교육을 전공한 현직 교사 3인과의 협의를 통하여 수정·보완하였다. 구체적인 활동내용 및 적용한 연극놀이기법의 유형은 표 3과 같다.

<표 3> 활동명 및 토의 내용과 적용한 연극놀이기법

횟수	활동명	토의 내용	연극놀이 기법
1	웅덩이에 빠진 수레	동물 마을에 비가 많이 와서 웅덩이가 생겼는데 그 속에 다 함께 사용하는 수레가 빠져 버렸다.	역할극, 교사의 역할참여, 핫시팅
2	양보하고 싶지 않은 모자	유상이는 여태까지 가지고 있던 물건을 동생에게 모두 양보해 왔지만 모자는 무척 아끼던 것이기 때문에 양보하고 싶지 않다.	전문가 되어보기, 교사의 역할참여, 핫시팅
3	공평한 달리기 시합	달리기를 잘 하는 토끼가 느린 거북이에게 함께 달리기 시합을 하자고 제안을 하였다.	역할극, 교사의 역할참여, 핫시팅
4	양보해야 할까?	신데렐라가 파티에 가기 위해서는 마차로 바꿀 호박이 필요하다. 곰에게 호박이 있지만, 전에 신데렐라가 꿀을	전문가 되어보기, 교사의 역할참여,

		빌려주지 않았기 때문에 빌려줄 수 없다고 한다.	핫시팅
5	초대받은 생일파티	친구의 생일파티에 초대를 받아서 다 함께 가던 도중 한 친구가 다쳤다. 도와주고 싶지만 도와주면 생일파티에 갈 수 없다.	역할극, 교사의 역할참여, 핫시팅
6	친구를 사귀려면?	친구를 사귀고 싶은 너구리는 동물 친구들이 좋아할 것 같은 행동을 하지만 번번이 실패를 한다.	전문가 되어보기, 교사의 역할참여, 핫시팅
7	누가 가져야 할까?	교실 안의 물건들에게 산타할아버지가 선물을 주기 위해 찾아왔다. 모두가 갖고 싶어 하지만 선물을 하나뿐이다.	역할극, 교사의 역할참여, 핫시팅
8	우리가 만든 과자	요리사들이 힘을 합쳐 거인에게 줄 커다란 과자를 만드는 동안 도움을 주지 않던 옆집 요리사가 다 만들어지자 와서 나누어 달라고 한다.	전문가 되어보기, 교사의 역할참여, 핫시팅
9	친구들의 오해	꽃이 갖고 있던 꽃잎을 나비들에게 보여주었는데 뽀내는 것이라 생각한 나비들이 화가 나서 꽃을 따돌렸다.	역할극, 교사의 역할참여, 핫시팅
10	도와줘야 할까?	사냥꾼이 어려움에 빠진 백설공주를 도와주었는데, 백설공주는 오히려 사냥꾼의 물건을 빼앗아 갔다. 그런데 백설공주가 또 다시 어려운 일에 빠져서 사냥꾼의 도움이 필요하다.	전문가 되어보기, 교사의 역할참여, 핫시팅
11	내가 모은 놀잇감	열심히 모은 코끼리의 놀잇감을 생쥐가 몰래 가져갔다. 돌려달라고 하였지만 코끼리가 세상의 모든 놀잇감을 가지고 있기 때문에 가지고 놀 놀잇감이 없다고 한다.	전문가 되어보기, 교사의 역할참여, 핫시팅
12	친구와 한 약속	늑대가 숲 속 사람들에게 빨간 망토는 하기 힘든 부탁만 한다며 숨겨달라고 도움을 청한다. 늑대를 도와주고 숨은 곳을 말하지 않기로 약속하였는데 잠시 뒤 빨간 망토가 와서 늑대의 도움이 꼭 필요하다며 숨어있는 곳을 알려달라고 한다.	역할극, 교사의 역할참여, 핫시팅
13	우리가 만든 것을 지키려면	곤충들이 힘을 합쳐 힘들게 만든 집을 거미가 부수려고 하였다.	역할극, 교사의 역할참여, 핫시팅
14	친구의 부탁	수레가 꼭 필요한 생쥐에게 고양이가 코끼리의 집을 부수면 수레를 빌려주겠다는 제안을 하였다. 생쥐는 수레를 빌리기 위해 코끼리의 집을 부수었다.	전문가 되어보기, 교사의 역할참여, 핫시팅
15	누가 먼저 건너야 할까?	강을 사이에 둔 두 개의 동물 마을이 있다. 다리가 좁아서 한쪽 마을의 동물들이 건너 다음 다른 마을의 동물들이 건너야 하는데, 서로 먼저 건너고 싶어 한다.	역할극, 교사의 역할참여, 핫시팅

16	일부러 그런 게 아니야	늑대가 아기돼지 삼형제에게 물건을 빌리러 갔다가 실수로 집을 부수었는데 돼지들은 늑대가 일부러 그랬다고 생각한다.	전문가 되어보기, 교사의 역할참여, 핫시팅
----	--------------------	---	-------------------------------

(2) 실험 집단의 활동 과정

연극놀이기법을 적용한 토의활동은 도입, 전개, 마무리의 단계로 진행하였다.

① 도입 활동

도입 활동에서는 먼저 유아들이 연극놀이에 관심을 갖고 흥미를 느낄 수 있도록 과거의 경험에 대하여 이야기를 나누고 극적인 방법을 사용하여 상황을 소개하였다. 이 때 사용된 방법에는 편지, 뉴스, 교사가 등장인물 중 한 사람이 되어 이야기 들려주기 등이 있다. 유아들은 소개된 상황에 대해 생각해 보고 주어진 정보만으로는 알 수 없는 또 다른 상황을 추측해보거나 질문목록을 만들며 상황에 대하여 다양한 방법으로 접근하였다.

다음으로는 유아와 교사의 역할을 소개하고 나눈 다음, 유아들이 역할에 대해 충분히 이해하고 그 역할에 기대되는 행동을 생각해 볼 수 있도록 위명업을 실시하였다. 위명업을 한 다음에는 유아들과 토의 상황 속으로 들어가는 신호를 만들고 신호에 맞추어 가상의 인물이 되었다.

② 전개 활동

전개 활동에서는 유아가 허구의 인물로서 문제가 되는 상황을 접하고, 주어진 자료를 활용하거나 연구자 및 보조연구자에게 질문을 하여 상황을 해결하는데 필요한 정보를 수집할 수 있도록 안내하였다.

다음으로 유아들은 접한 상황과 수집한 자료를 바탕으로 자신이 취할 입장을 선택하고 정당화시키며 상대방을 설득하는 토의를 하였다. 이 때 연구자와

보조연구자는 새로운 의견을 제시하거나 질문을 하여 유아들이 다양한 해결책을 모색해 볼 수 있도록 격려했다. 토의가 끝나면 유아들은 모아진 해결책을 활용하여 가상의 문제 상황을 해결하였다.

③ 마무리 활동

마지막으로 마무리 활동에서는 역할 연기를 끝내고 한 자리에 모여 앉았다. 여태까지 나온 의견들을 종합하고 활동을 하는 가운데 느낀 점들, 다음 활동에서 보완해야 할 부분 등을 이야기 나누며 평가하는 시간을 가졌다. 활동에서 나온 결과물이 있는 경우에는 교실에 전시하여 유아들이 다른 집단과 결과를 공유할 수 있도록 하였다.

(3) 활동의 예

연극놀이기법을 적용한 토의활동에 소요되는 시간은 한 집단 당 25분-30분으로 활동의 내용과 유아들의 반응에 따라 차이가 있었으며 활동의 예는 표 4와 같다.

<표 4> 연극놀이기법을 적용한 토의활동의 예

일 시	2008년 6월 27일(금)	활동 시간	25분
활동명	친구의 부탁		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 다른 사람의 입장에서 생각해 볼 수 있다. • 상황에 따라 자신의 욕구를 조절해야 한다는 것을 안다. • 다양한 의견을 절충하고 합의하여 모아본다. 		
활동 자료	마이크, 카메라, 전화기, TV동화 틀, 동물 막대인형, 종이, 필기도구, 벽돌블록		
연극놀이기법	전문가 되어보기, 교사의 역할참여, 핫 시팅(Hot-seating)		
활동 단계	활동내용 및 방법		
도입	· 텔레비전 토론 프로그램을 본 경험에 대하여 이야기를 나눈다.		

	<p>-텔레비전에서 어른들이 어떤 문제에 대하여 의견을 주고받는 것을 본 적이 있니? -토론 프로그램을 보면 어떤 생각이 들었니? -토론 프로그램에는 누가 나왔니? 그 사람은 어떤 일을 했니?</p> <p>· TV동화 틀과 동물 막대인형을 활용하여 동물마을에서 일어난 일을 소개한다. -이제부터 선생님이 뉴스를 하나 들려줄 거란다. 뉴스를 보면서 무슨 일이 일어났는지, 또 이 일을 해결하기 위해서는 어떤 일을 하는 사람들이 필요할지 생각해 보자. -동물 마을에서 어떠한 일이 일어났니? -그것을 보며 무슨 생각이 들었니? -왜 이러한 일이 생겼을까?</p> <p>· 유아와 교사의 역할을 소개하고 카메라, 전화기, 종이, 필기도구, 벽돌블록을 활용하여 워밍업으로 토론 프로그램이 진행되는 세트장을 만든다. -우리는 오늘 동물 마을에서 일어난 일을 해결하는데 도움을 줄 수 있는 전문가가 될 거야. 이 일에는 어떠한 일을 하는 사람들이 필요할까? -우리가 앉아 있는 이곳은 연극놀이가 시작되면 방송국 안에 있는 토론 프로그램 세트장이 될 거야. 세트장을 만들기 위해서는 어떤 것이 필요할까? -시청자들은 우리가 어떤 일을 하는 사람들인지 궁금할 텐데 어떻게 하면 알아볼 수 있을까?</p> <div data-bbox="584 1149 1115 1547" data-label="Image"> </div> <p>· 신호를 정하고 다 함께 가상의 인물이 되어본다. - 토론 프로그램이 시작된다는 신호는 어떻게 정하면 좋을까?</p>
전개	<p>· 교사는 토론 프로그램의 사회자가 되어 유아들에게 질문을 받고 적절한 답변</p>

을 하며 필요한 정보를 준다. (핫시팅)

-여기 모인 전문가 선생님들도 코끼리나 생쥐, 고양이에게 궁금한 것이 있으실 텐데요. 그래서 저희가 지금 그 쪽과 카메라를 연결해 놓았습니다. 어떠한 것이 궁금하십니까?

-이번 일과 관련하여 더 알고 싶은 것이 있으십니까?



· 유아들은 토의를 통해 해결책을 제시하고 정당화하여 합의점을 모색한다. 자유롭게 의견을 주고받되 의견을 제시할 때에는 마이크를 사용한다. (전문가 되어보기, 교사의 역할참여)

- 코끼리나 생쥐, 고양이는 어떻게 해야 한다고 생각하십니까?


- 이러한 의견에 대해 다른 전문가 선생님들은 어떻게 생각하십니까?

- 코끼리(생쥐, 고양이)는 그것에 대해 어떻게 생각할까요?



· 모아진 해결책을 동물 마을에 전달하는 상황을 묘사한다.

- 전문가 선생님들의 의견을 동물들에게 어떻게 전달할 수 있을까요?

<p>마무리</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 활동을 회상하며 이야기하였던 내용을 종합하고 마무리 짓는다. 활동에서 나온 결과물이 있는 경우에는 교실에 전시하여 유아들이 다른 집단의 생각을 공유할 수 있도록 한다. - 활동을 해 보니 어땠니? - 오늘 우리가 한 활동은 선생님이 교실 벽에 붙여 놓을 거란다. 우리는 어떠한 생각을 했는지, 다른 그룹은 또 어떠한 생각을 했는지 함께 나누어 보렴. 
------------	--

6) 사후 검사

9주간의 실험처치가 끝난 후 2008년 7월 7일부터 7월 12일까지 6일 동안 실험집단과 통제집단의 모든 유아를 대상으로 사후검사를 실시하였다. 사용한 검사 도구 및 검사 방법은 사전 검사와 동일하였다.

4. 자료분석

1) 친사회적 행동 관찰에 관한 자료 분석

친사회적 행동 관찰 분석은 연구기간동안 수집된 현장 노트와 전사 노트 및 녹화비디오, 사진, 활동에 따른 결과물 등을 토대로 하였다. 본 연구는 전사

노트를 주로 사용하여 분석하였으며 한 가지 방법만을 사용함으로써 올 수 있는 해석의 오류를 줄이고자 현장 노트와 녹화 비디오, 사진을 보완적 수단으로 활용하였다.

연극놀이기법을 적용한 토의활동을 실시하며 나타난 친사회적 행동의 변화를 살펴보기 위하여 활동을 1회에서 8회까지의 초기와 9회에서 16회까지의 후기로 나누어 사례를 중심으로 질적 분석을 하였다.

먼저 초기와 후기별로 전사하여 기록한 내용을 읽으며 떠오른 생각이나 사례를 대표할 수 있는 핵심 단어 및 일차적 해석을 노트의 빈 공간에 자유롭게 적었다. 기록한 핵심 단어를 공통된 것으로 모으고 분류하여 범주화 하였으며 각 범주를 대표할 수 있는 제목과 소제목을 정하였다. 또한 범주화한 자료를 읽으며 제목을 재조정하고 78개의 사례 중 대표할 수 있는 53개의 사례를 선택하였다. 마지막으로 초기와 후기로 나누어 분류하였던 자료를 연결하여 친사회적 행동에 대한 유아의 변화를 살펴보고 분석하였다.

2) 친사회적 행동 검사에 관한 자료 분석

본 연구에서는 수집된 자료들을 부호화하여 SPSS 12.0 for Windows로 통계 분석하였다. 또한 실험집단과 통제집단 간의 친사회적 행동 발달에 차이가 있는지를 알아보기 위해 t검증을 실시하여 두 집단의 사전검사 및 사후검사 차이를 비교· 분석 하였다.

IV. 결과 및 해석

본 연구에서는 연극놀이기법을 적용한 토의활동을 진행하는 가운데 나타난 유아의 반응을 분석해 보고 활동의 경험이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 연구를 통해 수집된 자료를 연구문제별로 분석해 보면 다음과 같다.

1. 연극놀이기법을 적용한 토의활동 과정에서 나타난 유아들의 친사회적 행동 변화 양상

유아들은 연극놀이기법을 적용한 토의활동을 경험하는 가운데 가상의 인물로서 의견을 교환하고 도움을 주며 문제를 해결해 나갔다. 가상을 통해 유아들은 평소에는 드러내지 못했던 욕구를 마음껏 표현하였고, 때로는 자신의 욕구를 절제하고 역할에서 요구되는 행동을 하였다. 유아들은 상상 속의 인물로서 다양한 입장을 경험하고 생각해 보는 기회를 가졌으며 주어진 문제를 해결하기 위하여 서로의 생각을 주고받았다. 이러한 과정에서 일어나는 친사회적 행동의 변화 양상을 살펴보기 위하여 유아들의 활동 과정을 초기(1회- 8회)와 후기(9회- 16회)로 나누어 각 시기별로 관찰하고 분석한 결과는 다음과 같다.

1) 초기 연극놀이기법을 적용한 토의활동 진행과정

초기 활동에서 유아들은 다른 사람의 입장을 고려하고 존중하기보다는 자기 중심적인 행동이나 태도를 보였다. 또한 논쟁을 통해 합리적인 방법을 이끌어내기보다는 빠른 의견의 합의를 선호하였고 아직 또래에 대한 관심을 보이거나 다양한 생각을 들어볼 필요성을 느끼지 못하였다. 이러한 행동은 상황 무

마하기, 자기중심적 태도 드러내기, 맹목적인 집단주의, 소극적 참여, 합리화시키기, 타협하기로 나누어 볼 수 있었다.

(1) 상황 무마하기

의견의 합의가 좀처럼 이루어지지 않거나 자신의 욕구와 반대되는 상황에 부딪혔을 때 유아들은 종종 해결방법을 찾는 대신 문제가 되는 상황 자체를 피하려 하거나, 마치 없었던 일처럼 덮고 넘어가려 하였다. 즉, 의도적으로 외면하기, 비언어적 방법 사용하기, 유머 등의 행동이 나타났다.

① 의도적으로 외면하기

유아들은 주어진 상황에 대한 해결점이 보이지 않거나 욕구를 자제하기 힘들 때에는 무시하거나 외면하는 방법으로 문제가 되는 상황 자체를 회피하였다. 다음 사례에서 이러한 모습을 볼 수 있다.

연구자: 아야, 나 발을 다쳤나 봐. 움직이지 못하겠어.
유민: (눈이 마주치지만 그대로 돌아서서)우리 빨리 가자. 빨리 가야지.
연구자: 애들아, 나 좀 도와줘. 나 발을 다친 것 같아.
제현: 우리 뭐 타고 가? 생일카드, 생일카드 봐봐.
윤민: (연구자 쪽으로 다가가며 말을 꺼낸다.) 너 왜.....
유민: (팔을 잡고 말을 가로막으며)아, 윤민이가 카드 있대. 윤민아 빨리 꺼내봐. 빨리 가야지.
용준: 지도 있지? 지도 봐봐.
윤민: 어? 어.

(관찰, 2008. 5. 20)

위의 사례는 생일파티에 가던 도중 친구(연구자)가 다친 상황이다. 유아들은 친구가 다친 것을 보았음에도 마치 눈에 보이지 않고 들리지 않는 것처럼 행동하였다. 유민이는 연구자와 눈이 마주쳤지만 몸을 돌려서 다른 유아의 팔을 잡고 서둘러 다른 쪽으로 이동하였으며 제현이는 연구자의 바로 옆에 서 있었

지만 도움을 청하는 목소리를 듣지 못한 것처럼 생일파티에 관한 이야기를 꺼내었다. 또한 유아들은 실제 카드가 책상 위에 있었음에도 윤민이가 연구자에게 말을 걸러 하자 당황해하며 윤민이에게 카드를 보여 달라고 요구를 하였다.

다음은 도와달라는 부탁을 계속하여 거절했던 이웃 요리사가 과자가 다 구워진 후 와서 나누어 달라고 요구하는 상황이다. 처음에는 모두 흥분하여 절대 줄 수 없다고 외쳤지만 어느 정도 흥분이 가라앉자 나누어 주자는 의견도 나오기 시작했다.

제현: 아니, 주지 말자.

서완: 조금만.

시연: 그럼 하나만이야. 처음에 안 도와줬으니까 하나만이야.

아민: 아니, 아니. 그냥 주지 마. 하나 주면 또 달라 그럴걸?

시연: 그러면 안 된다고 하면 되지.

제현: 야, 원래도 안 된다고 했는데 주는 거잖아. 그 때도 또 준다고 그런다.

서완: 뭐가? 그 때는 안 줘.

연지: 어떻게 아냐? 준다.

주지 말자는 의견과 주자는 의견이 계속 반복된다.

서완: 거인은 언제 와? 왜 이렇게 안 와?

이준: 우리가 데리러 갈까?

유아들은 자리에서 일어나 다른 쪽으로 이동한다.

(관찰, 2008. 5. 30)

합의점을 찾지 못하고 의견의 대립이 계속되자 서완이는 갑자기 상황과는 관련이 없는 발언을 하였다. 현재 상황에서 해결점을 찾는데 도움이 되지 못하는 발언이지만 유아들은 서완이의 말에 크게 반색을 하며 자리에서 일어났고 서로에게 웃음을 보였다. 즉, 유아들은 서로가 주장을 굽히지 못하여 대립이 끝날 기미가 보이지 않고 분위기가 점점 험악해지자, 전혀 관계없는 제 3의 화제를 꺼냄으로써 분위기의 전환을 시도하고 대립을 끝내려는 시도를 한

것으로 보인다.

② 비언어적 방법 사용하기

활동을 하는 가운데 유아들은 종종 상대편을 설득하기 위하여 웃음, 장난, 침묵과 같은 비언어적 방법을 사용하였다. 활동이 진행되면서 유아들은 서로 얼굴을 붉히거나 흥분하여 화를 내는 경우가 있었는데 이러한 때에 누군가 웃기 시작하거나 장난을 하면 순식간에 모든 구성원들 사이에 퍼져 유아들 간의 감정을 매우 효과적으로 전환시켜 주었다. 의도적으로 외면하기와는 달리 유아들은 감정이 전환되면 다시 토의를 지속하였다. 또한 이렇게 하여 다시 시작된 토의는 그 전과는 달리 한쪽이 먼저 양보하거나 주장을 굽혀 순조롭게 해결되는 것을 관찰할 수 있었다.

침묵은 더 이상 주장할 근거를 찾지 못한 유아들에게서 나타났다. 고개를 숙이고 바닥을 보며 상대방의 발언에 어떠한 반응도 보이지 않는 방법인데 주로 평소 말수가 적고 조용한 유아들에게서 보였다. 반응은 하지 않지만 무시와는 달리 상대편 유아의 발언을 듣고 있으며, 상대 유아도 이것을 알고 있었다. 이러한 경우 대부분 침묵을 견디지 못한 상대편 유아가 자신의 의견을 굽히면서 갈등이 해결되었다.

준이: 같이 쓰면 유상이가 쓰고 동생도 쓰는데, 유상이가 그냥 주면 동생만 쓰고.

해운: 아니야! 아니야! 그럼 아니야.

준이와 해운이가 서로 마주보고 있고 다른 유아들은 둘을 본다. 분위기가 서먹해지자 해운이가 준이의 팔을 잡고 장난스럽게 흔들며 얼굴을 가까이 댄다. 준이는 얼굴을 뒤로 피하며 웃자 다른 유아들이 모두 함께 웃는다.

(관찰, 2008. 5. 9)

위의 사례는 동생에게 아끼는 모자를 양보할지 여부에 대해 대립된 의견이 나온 상황이다. 활동이 진행되면서 해운이가 흥분한 나머지 준이에게 소리를 지르자 분위기가 서먹해지며 침묵이 흘렀다. 해운이와 준이는 입을 다문 채

서로의 눈을 바라보았으며 다른 유아들은 그 둘을 조용히 지켜보았다. 그러던 도중 해운이가 먼저 표정을 누그러뜨리며 장난을 시작하였고 준이가 웃음으로 답을 하며 갈등이 해소되었다. 이 후 다시 시작된 토의에서는 준이가 해운이의 의견 쪽을 따르면서 합의가 이루어졌다.

다음은 갈등 상황에서 침묵을 사용하는 사례이다. 너구리에게 왜 친구가 없는지에 대해 생각해 보고 어떻게 하면 좋을지에 대하여 의논하는 활동이었다.

준수: 지금까지는 계속 싫어하는 것만 해서 그래. 좋아하는 것을 해주면 바뀌어.
진오: 어, 우리는 물을 좋아하니까 목욕탕에 물을 넣은 다음에 집으로 놀러오라고 해.
해연: 그래도 싫어할 수도 있어. 너무 화가 나서. 그냥 다른 동물이랑 놀고, 보고 싶으면 몰래 보고.
진오: 아니야, 화가 나도 놀긴 놀아.
유원: 어, 너구리가 안 만진다고 약속하고, 우리가 와도 이렇게 서서, 안녕? 하고(만지지 않고 인사하는 흉내를 낸다).
해연: (고개를 숙이고 대답을 하지 않는다.)
해준: 만지고 싶으면 나 딱 한번만 만져볼게. 하고 말하고 만지고. 응?
해연: (친구들은 해연이를 보고 있으나 여전히 고개를 숙이고 대답을 하지 않는다.)
유원: 만약에 우리가 그래도 싫다고 하면 알았어. 안 만질게. 하고.
유아들은 해연이를 보고 말을 건네지만 해연이는 여전히 땅을 본 채 입을 꼭 다물고 가만히 서 있다. 이러한 상황이 계속되자 유아들도 아무런 말을 하지 않고 해연이를 바라본다.
진오: 알았어. 그럼 너구리한테 다른 동물 누구랑 친하고 싶연지 물어보자.
승민: 어, 아니면 우리가 친구할까, 그냥?
해연: (고개를 끄덕인다.)
유원: 좋았어! 얼른 가자!

(관찰, 2008. 5. 23)

해연이는 수줍음이 많고 소극적인 유아이다. 활동이 진행되는 동안 다른 유아들의 의견을 듣고 있다가 용기를 내어 한 말이 수용되지 않자 곧바로 고개를 숙이고 아무런 말도 하지 않았다. 평소 친하게 지내는 유원이가 계속 달래듯 말을 걸고 다른 유아들도 허리를 굽히고 해연이의 표정을 살피며 말을 걸

있지만 침묵이 계속되었다. 결국 유아들이 먼저 의견을 굽히면서 갈등이 해결되었다. 해연이가 침묵을 하는 동안 유아들은 초조해하며 표정을 살폈으며 설득을 하기 위해 말을 건넌 때도 동생에게 하듯 부드럽고 달래는 말투를 사용하는 것을 관찰할 수 있었다.

③ 유머

유머는 웃음이나 장난과 마찬가지로 유아들 간의 분위기를 화목하게 만들었다. 유아들은 웃음을 유발시키기 위하여 우스꽝스러운 행동을 하거나 목소리를 내었는데, 이러한 경우 다른 유아들의 호응을 크게 얻을 수 있었으며 자신의 주장을 관철시키는 데에도 효과적이었다.

한성: 으악, 웅덩이 물 봐봐. 저건 내가 다 마실게.

유민: 그건 다 못 먹어.

윤민: 아니야. 먹을 수 있어

유민이와 윤민이가 서로 마주보고 노려본다.

유민: 아니, 그런데 그러다 네 배가 이렇게 점, 점, 점(손으로 부푸는 흉내를 내며 뒤뚱거린다) 하다가 팽! 하면.

유민이의 말에 재미있어 하며 유아들이 웃는다.

윤민: 알았어. 그럼 그냥 돌을 던져 놓자.

다인: 그래. 그게 좋겠다.

용준: 그리고 흙도 덮자.

유아들: 그래!

(관찰, 2008. 5. 6)

유아들은 토끼와 거북이가 공평하게 시합을 하기 위해 수영 시합으로 바꾸자는 제안을 하였다.

승민: 호수에서 우리는 수영할 수 있잖아.

연구자: 너희들은 거북이라서 수영할 수 있지만 나는 토끼라서 수영을 못 하는데?

진오: 그래도 그냥 해.

영인: 응, 다음에 달리기 시합 또 하면 되잖아.

연구자: 달리기 시합을 하면 나만 좋아하니깐 다른 방법을 생각하기로 한 것이 아니었어? 이번에는 또 너희들만 좋아하는 방법인데?

해준: (짜증을 내며)아, 그냥 하자니까.
 유아들은 불만스러운 표정으로 침묵한다.
 예림: 아니면 우리는 단단한 등껍질이 있잖아. 손 발을 다 집어넣고 막 굴러가는 거야.
 예림이가 직접 굴러보이자 유아들은 매우 재미있어 하며 크게 웃는다.
 준이: 아하! 똑같이 그냥 땅에서 해. 땅에서 하는데 우리는 굴러가고. 넌 뛰어가고.
 연희: 자, 그럼 이제 다 똑같은 거야. 이제 시합을 하러 가자.

(관찰, 2008. 5. 13)

유민이와 예림이의 제안은 현실적으로 불가능하거나 효율성이 떨어지는 방법이었지만 유머가 있었기 때문에 유아들은 기꺼이 동의를 하고 호응을 하였다.

(2) 자기중심적 태도 드러내기

연극놀이방법을 적용한 토의활동에서 유아들의 역할은 다양한 지위를 부여한다. 지위는 유아들에게 권력과 든든한 힘을 실어주어서 현실에서는 교사나 부모와 같은 성인의 제재나 양심에 의해 할 수 없었던 일들을 거리낌 없이 할 수 있었다. 유아들은 지위가 가진 책임과 무게를 인식하기보다는 지위를 이용하여 힘으로 누르거나 욕구대로 행동하는 모습을 보였다. 이러한 특성은 권력 이용하기와 비난하기로 나타났다.

① 권력 이용하기

유아들은 선생님, 요정, 탐정 등과 같이 결정권과 힘을 가진 역할이 주어졌을 때 상황에 대한 공평한 판단을 하거나 의견을 나누기보다는 힘을 사용하여 행동을 강요하거나, 지위를 방패삼아 자신의 욕심대로 행동하였다. 다음 사례에서 이러한 모습을 볼 수 있다.

시연: 어, 그런데 유상이 엄마가 혼내러 오면?
 제현: 어떻게 혼 내냐. 우리는 선생님이잖아.
 연지: (뽀내는 말투로)혼내러 와 보라 그래! 우리한테 혼나지.

시연: (의기양양한 말투로) 맞아. 유상아, 걱정 말아라. 그냥 너 혼자만 모자 쓴다고 그래도 된단다.

이준: 그래, 그리고 엄마가 너 혼내면 우리한테 말해라. 우리가 혼내줄게.

연지: 어, 우리한테 전화 해. 아니면 우리한테 또 와.

서완: 아니, 아니. 말 안 해도 우리가 다 알고 갈 수 있어. 컴퓨터에 다 나오거든.

(관찰, 2008. 5. 9)

위의 사례는 모자를 동생에게 양보해 주어야 할지에 대해 토의를 하는 경우이다. 연구자는 유상이라는 어린이 역할을 하고 있으며 어린이 전문가 선생님인 유아들에게 도움을 청하고 있다. 유아들은 처음에는 양보를 해 주어야 한다는 의견과, 유상이 혼자 써도 된다는 의견으로 나뉘었다. 그러나 ‘어떻게 혼내냐. 우리는 선생님이잖아.’ 라는 제현이의 발언을 듣고 자신들이 엄마보다 더 위의 지위를 가졌다고 인식한 유아들은 학습한 행동보다는 자신의 욕구를 바탕으로 한 방법을 유상에게 알려주었다.

다음은 전에 신데렐라에게 부탁을 거절당한 곰이 신데렐라의 부탁을 들어주어야 할지에 관하여 토의하는 활동이다.

유아들은 곰을 설득하기로 하고 곰의 집으로 찾아간다.

용준: 잠깐만, 잠깐만. 우리 그냥. (주변을 둘러보고) 곰을 호박으로?

유아들: 신나하며 동의하고는 연구자에게 달려온다.

유민: 호박을 빨리 빌려주면 우리가 용서를 해 주지. 아니면 너를 호박으로 만들어 버릴 거야.

연구자: 저를 호박으로 만들어 버린다고요?

신유: 수리수리, 하면 만들 수 있어. 우리는 요정이니까.

제현: 아니면, 네가 우리말을 안 들으면 신데렐라에게 호박을 빼앗아 오라고 그럴 거야. 넌 생쥐로 만들어 버리고.

(관찰, 2008. 5. 16)

유아들은 곰에게 찾아가기 전 이야기를 나눌 때에는 곰을 설득하기 위한 방법을 생각해 보았다. 그러나 용준이의 말을 듣고는 생각을 바꾸어 요정이란

지위를 이용하여 곰을 위협함으로써 원하는 것을 얻었다. 심지어 유아들은 연 구자(곰)가 매우 슬퍼하며 호박을 양보한 후에도 마법을 사용하여 다른 동물 들로 변신시키며 즐거워하는 모습이였다.

② 비난하기

활동을 하는 가운데 유아들이 서로 더 비중 있는 역할을 하고자 논쟁을 하는 모습을 발견할 수 있었다. 다행히 다른 방법을 제안하거나 누군가 양보 하여 상황이 해결되는 경우도 있었지만 구성원들이 모두 고집을 피워 갈등이 지속되는 경우도 있었다. 비난하기는 갈등이 지속되는 것에 지친 유아들이 감 정이 상한 채 다른 유아들에게 화를 내며 일어났다.

누군가로 인하여 피해를 입을 수 있는 상황에서도 이러한 비난하기가 나타 났다. 유아들은 그러한 상황에서 상대방이 느꼈을 감정을 생각해 보거나 그 상황을 해결할 수 있는 적절한 방법을 모색하기보다는 그로 인해 자신이 겪을 수 있는 손해를 호소하고 감정을 드러내며 상대를 비난하였다.

이러한 비난하기는 서로 간의 감정을 더 상하게 만들고 문제 상황을 제자리 에 머물게 하여 갈등의 해결을 가져오지 못하였다. 그로 인하여 결국 잠시 활 동을 중단하고 역할 밖으로 나와 이야기를 나누는 것과 같은 교사의 중재를 필요로 하였다.

시연: 꼬끼리가 어떻게 물속으로 들어가냐? 욕심 부리지 좀 마.

제현: 뭐가? 너는? 너만 생각하냐?

시연: 네가 먼저 그랬잖아.

우형: 너도 잡으려고 그러는 거잖아. 너도 욕심쟁이야.

서완: 너나 욕심쟁이다!

(관찰, 2008. 5. 6)

웅덩이에 빠진 수레를 꺼내는 방법을 의논하던 도중 유아들은 서로 웅덩이 속으로 들어가겠다고 주장하였다. 처음에는 각자 자신이 들어가야 하는 이유

를 말해보기로 하였지만 모두 그럴듯한 이유를 들며 양보를 하지 않아 갈등이 심화되었다. 유아들은 서로 양보를 하지 않고 있는 상황인데도 서로에게 욕심쟁이라 말하며 비난하였다.

영인: (화를 내며)빨리 좀 가자! 난 먼저 갈래.

준수: 이리다가 못 간다.

진오: 안 돼!

승민: (잡아당기며)일단 한 번 일어나 봐. 그렇게 앉아있으면 계속 못 가잖아.

연구자: 아야. 잠깐만. 나 못 일어나겠어. 그렇게 잡아당기면 아파. 그리고 지금 걸으면 더 많이 다칠 수도 있단 말이야.

준수: (승민의 반대쪽에서 잡아당기며) 아, 진짜! 너 그렇게 안 일어나면 두고 갈 거야. 빨리 일어나. 이리다 늦겠어.

영인: 에이 씨, 너 때문에 생일파티 못 가면 어떻게 해.

(관찰, 2008. 5. 20)

위 사례는 생일파티에 가던 도중 친구(연구자)가 다친 상황이다. 친구가 심하게 다리를 다쳐 움직이지 못하는 상황에서 유아들은 걱정을 하거나 상황을 해결할 수 있는 방법을 생각하기보다는 그로 인해 생일 파티에 가지 못하게 되는 상황이 올지도 모른다는 것을 염려하였다. 그로 인해 친구의 상태를 고려하지 않고 무작정 잡아당기거나 화를 내고 다그치며 비난을 하는 모습이 관찰되었다.

(3) 맹목적인 집단주의

연극놀이기법을 적용한 토의활동에서는 상황이나 사물 및 역할 등에 대한 폭넓은 가작화가 일어난다. ‘원래는 무엇이지만 지금은 무엇이라고 하자.’는 규칙을 누군가 부정하는 순간 활동의 흥이 깨지기 때문에 유아들은 갈등상황이 주어졌을 때 어떠한 방향으로든 의견을 모으고 함께 행동하기 위한 노력을 하였다. 그러나 초기 진행과정에서는 그러한 시도가 공평하지 않거나 비민주적인 경우도 종종 있었다. 이러한 행동에는 무조건 함께 행동하기, 말이나 동

작 따라 하기, 침묵한 채 바라보기가 있다.

① 무조건 함께 행동하기

초기 진행과정에서 유아들은 절대적인 공평함을 강조한 나머지 때로는 모두가 똑같이 하거나, 모두가 못 할 바에야 아무도 못하도록 하는 것과 같이 극단적인 방법을 사용하였다. 유아들은 직접적으로 모두가 똑같이 할 것을 요구하는 경우도 있었지만 때로는 현재 상황과 직접적인 관련이 없는 제3자를 등장시켜 자연스럽게 그러한 상황을 만들었다. 또한 유아들은 누군가만 특별한 예외가 되는 것도 인정하지 않았지만 동시에 자신만 집단에서 떨어져 나와 예외적인 존재가 되는 것 역시 두려워하였다.

다음은 토끼와 거북이가 공평한 시합을 하기 위한 방법을 의논하는 사례이다. 토끼의 대표와 거북이의 대표가 달리자는 의견이 나왔는데 유아들은 모두 대표가 되고 싶어 하였고 유민이가 손을 들자 곧바로 따라 손을 드는 모습이 관찰되었다.

유민: 나, 나, 나!(손을 든다.)

유아들: 나도! 따라서 손을 든다.

한동안 서로 '나!' '나도!' 라는 말을 하며 손을 들다가 어느 순간 침묵한다. 더 이상 아무런 말도 하지 않은 채 서로의 얼굴만 계속 보고 있다.

유민: (한성이를 보며) 내려. (신유를 보며) 너 내려.

용준: (화를 내며)왜! 내가 뭘테?

윤민: 왜 그래!

제현: 맞아.

유민: 그럼 그냥 다 같이 내려.

제현: 안 내리기 없기. 다 내리기.

한성: 하나, 둘, 셋 하면 내릴까?

유아들: 그래.

유아들은 동의하에 하나, 둘, 셋을 세고 함께 내린다.

(관찰, 2008. 5. 13)

이 상황에서 유아들은 5분 가까이 손을 내리지 않은 채 서로의 얼굴만 바라보았는데, 유민이가 한성이와 신유를 지목하여 손을 내리라고 요구하자 다른 유아들이 크게 성을 내며 유민이에게 항의를 하였다. 결국 유아들은 숫자를 세고 손을 내리기로 방법을 정하고 동시에 손을 내렸다. 누군가를 지목하여 내릴 것을 요구했을 때는 받아들여지지 않던 유민이의 의견은 다 함께 손을 내리자는 요구로 바꾸자 모두의 동의를 얻을 수 있었다.

다음은 누군가 한 사람만 선물을 받을 수 있는 상황이다. 유아들은 교실 안에서 사용하는 물건 중 하나가 되어 산타할아버지를 만났지만 선물이 하나밖에 없다는 이야기를 들었다.

연희: 풀한테 줘요.

연구자: 지금 여기에는 풀은 없지 않느냐?

연희: 교실에는 있어요. 풀은요. 끈적끈적한데요. 잘 붙고, 그런데 없어지니까.

진연: 풀은 점점 없어지잖아요. 그럼 또 사야 돼요.

해운(테이프 역할): 나도 없어져. 나도 쓰면 없어져서 사야 돼.

연희: 일단 풀 먼저 받고. 우리 다 못 받잖아.

준이: 지금은 풀이야.(풀한테 주라는 의미) 다 못 받아.

예림: 그냥 네가 해.

해운: (한참 가만히 있다가)제가 양보할게요.

연구자: 그래도 되겠니?

해운: 아니요. 그런데 친구들이 저보고 양보하라고 하니까. 자꾸 자꾸 다 양보하라고 하니까.
(관찰, 2008. 5. 27)

유아들은 현재 유아들이 하고 있는 역할 중에는 없는 풀에게 선물을 주자고 하였다. 선물을 받아야 하는 근거를 제시하였지만 제시한 근거에 해당하는 해운이에게는 양보를 요구하였다. 해운이 역시 양보하고 싶지 않음에도 불구하고 모두가 못 받는 상황임이 강조되자 유아들의 의견을 따랐다.

유아들은 누군가 한 사람만 특혜를 누리는 것에 대해서 반발을 하였지만 동시에 자신이 소속된 집단에서 홀로 떨어져 나오는 것에 대해서도 불안감을 느꼈다. 다음 사례는 유아들이 도움을 주지 않았던 옆집 요리사에게 과자를 나누어 주어야 할지에 대해 토의하는 활동이다. 처음에는 모두 주지 말자는 쪽으로 의견이 모였지만 보조연구자(옆집 요리사)가 간절하게 부탁을 하자 영인을 제외하고는 점차 과자를 주자는 쪽으로 마음이 돌아섰다.

영인: 난 싫어. 주지 말자.

유원: 다들 주자고 하잖아. 그냥 너도 바꿔.

영인: 원래는 다 안 주기로 했었잖아.

해준: 아, 빨리 해. 너 때문에 계속 기다리잖아.

준수: 그럼 너만 주지 마라. 우린 전부 다 줄 거다. 너만 혼자 그래라.

유원: 고영인은 따로 한 대. 이제부터 고영인은 옆집 요리사.

영인: 아니, 그게 아니라, 아까는, 원래는 다 준다고. (머뭇거리다가) 알았어, 알았어.

(관찰, 2008. 5. 30)

유아들의 설득에도 좀처럼 마음을 바꾸지 않던 영인이는 집단에서 소외될 위험이 있는 상황이 오자 곧바로 자신의 의견을 번복하였다. 또한 보조연구자(옆집 요리사)에게 만든 과자를 가져다주면서도 “나도 지금 주고 있어.” “봤지? 분명히 나도 줬어.” 라고 말하며 집단에 소속되어 있음을 확인하고 안심하는 모습을 관찰할 수 있었다.

② 말이나 동작 따라 하기

연극놀이기법을 적용한 토의활동을 하면서 종종 유아들이 다른 유아들의 동작이나 말을 따라하고 반복하였다. 이러한 말이나 동작 따라 하기는 시작을 하는 유아가 있었다. 이 역할은 특정 유아로 제한되지는 않았으며 이 행동이 나타나는 시기 역시 우연적이었다. 그러나 우연적으로 발생한 행동이라 하여도 순식간에 효과를 발휘하여 여태까지 나뉘어져 있던 의견들이 모이기도 하

였고, 대부분이 동의했던 의견이 정 반대 의견으로 뒤바뀌기도 하였다. 유아들은 압력이나 강요 없이 자발적으로 행동에 참여하였으며 처음에는 한, 두 명의 유아에서 시작되어 전체 유아로 번지면서 군중 심리가 작용하여 매우 흥겨워하며 몇 번이고 같은 행동을 반복하였다. 이러한 행동은 우발적으로 시작된 것처럼 끝날 때도 일정하지 않은 한, 두 명의 유아가 멈추기 시작하면서 점진적으로 소멸되었다. 말이나 행동 따라 하기가 끝나면 유아들의 의견은 자연스럽게 한쪽으로 모여 갈등이 해결되었다.

유아들은 공평한 달리기 시합을 하기 위하여 토끼는 달리고 거북이는 헤엄치자는 의견을 낸다.
이준: 그래도 우리는 거북이니까. 우리는 원래 물에서 사니까. 헤엄치고.

우형: (세마치 장단처럼 장단을 넣어)헤엄치고.

유아들: 큰 소리로 웃는다.

시연: (우형이의 말을 흉내내어)헤엄치고.

유아들: 헤엄치고.

우형: 어, 토끼는 땅에서 달리기, (장단을 넣어)달려가고.

유아들: 달려가고.

시연: (역시 장단을 넣고) 뛰어가고, 달려가고.

유아들: 뛰어가고, 달려가고,

우형: 뛰어가고, 달려가고.

유아들: 뛰어가고, 달려가고.

그 뒤로 누군가 ‘뛰어가고, 달려가고’를 외치면 나머지 유아들이 따라 외친다.

(관찰, 2008. 5. 13)

유아들은 우형이가 우연하게 장단을 넣어 한 말에 매우 재미있어 하였고 시연이가 우형이의 말을 흉내 내면서 말 따라 하기가 나타났다. 이 사례에서 유아들은 장단을 넣었을 뿐만 아니라 관소리처럼 자연스럽게 선창을 하는 역할과 후창을 하는 나머지 역할들로 나뉘어 같은 말을 반복하였다. 반복하기가 사라지자 유아들은 어느 누가 말하지 않았는데도 자연스럽게 연구자(토끼)에게 가서 토끼는 달리고 거북이는 헤엄치는 방법으로 시합을 하자고 제안하였

다.

연희: 곰, 너도 잘못된 게 있어. 너는 그렇다고 호박을 안 빌려주냐!(자리에서 일어난다).

준이: (따라 일어나며)그래.

민서: (역시 일어나며)그래.

유아들은 각자 그래! 를 외치며 차례 차례 일어난다. 그 다음 앉았다 일어났다를 반복하며 일어날 때마다 그래! 를 외친다.

(관찰, 2008. 5. 16)

위의 사례는 신데렐라에게 거절당한 경험 때문에 호박을 빌려주지 않으려는 곰을 유아들이 설득하는 활동이었다. 유아들은 호박을 빌려주지 않아도 된다는 쪽으로 의견을 모았는데 연희가 유아들의 의견과 반대되는 의견을 제시하는 것과 동시에 자리에서 일어나면서 상황은 순식간에 바뀌었다. 이 활동에서 유아들은 연희, 준이, 민서, 해운, 진연, 예림, 태용 순서로 앉아 있었는데 유아들은 마치 도미노처럼 차례대로 그래!를 외치며 자리에서 일어났고 그 뒤로도 같은 동작을 반복하였다. 동작이 사라진 후에는 유아들이 그 전의 의견과 정반대로 곰에게 호박을 빌려주어야 한다고 주장하는 것을 관찰할 수 있었다.

③ 침묵한 채 바라보기

유아들은 말로 설득해도 듣지 않고 자신이 하고 싶은 말만을 하는 유아에게 입을 꼭 다문 채 표정을 굳히고 빤히 바라보는 방법을 사용하였다. 고집이 세고 주장이 강한 유아들도 자신을 제외한 유아들의 시선과 침묵은 견디지 못하고 의견을 바꾸는 모습을 볼 수 있었다.

용준: 아, 그러면 그냥 내년에 다 같이 받자. 이걸 그냥 뒀다가 다음에 더 있을 때 같이.

유민: 아냐. 우리 종이에 숫자를 적어서 1번을 뽑은 사람이 선물을 갖는 거야.

윤민: 그렇게 해도 한 사람밖에 못 받잖아. 그냥 지금 말고 다음에. 다음에 7개 가져오라고 해서.

한성: 다음에 더 좋은 것으로 받으면 되잖아.

유민: 그래도 계속 기다려야 하잖아. 언제 다 기다려. 누구라도 받으면 되지.

신유: 너도 못 받을 수도 있어. 다른 사람이 종이 뽑을 수도 있어. 너 그러면 또 아니라고 하려고 그러지? 그냥 기다려. 그냥 놀면서 기다리면 되잖아.

유민: 아니야. 난 나 안 받아도 돼. 진짜야. 종이로 해. 종이 가져올게. 기다려 봐(일어난다). 아무도 대답을 하지 않고 유민이를 바라본다. 유민이는 멈칫하며 서서 친구들의 얼굴을 둘러보고 자리에 앉는다.

유민: 알았어. 그럼 내가 산타할아버지한테 내년에 다시 오라고 말할게.

(관찰, 2008. 5. 27)

유민이는 고집이 세고 친구들 사이에서 리더 역할을 하고 싶은 욕구가 강한 유아로 자신의 생각대로 유아들을 이끌려 하면서 갈등이 유발되는 경우가 잦았다. 유아들은 유민이가 고집을 꺾지 않자 모두 딱딱하게 굳은 표정으로 가만히 앉아 유민이를 응시하였고 그 전까지 자신의 주장은 바꾸지 않던 유민이도 결국 자신의 생각을 바꾸었다.

(4) 소극적 참여

활동에 참여하는 유아 중에는 참여하고자 하는 욕구는 있지만 언어적인 능력이 뒷받침되지 않아 소극적으로 의사를 표현하는 유아도 있었다. 이러한 유아들은 눈에 띄지 않고 유아들 사이에 묻히거나 때로는 마치 활동에 참여하지 않은 채 홀로 다른 놀이를 하는 것처럼 보였다. 또 주의집중이 어려운 유아들은 종종 유아들 사이를 이동해 다니거나 무리에서 떨어져 나오기 때문에 본 활동에 관심을 보이지 않는 것처럼 보였다. 그러나 이러한 유아들을 자세히 관찰해 보면 비록 의사결정 과정에 적극적으로 참여하지는 않지만 그 역할이 합법한 행동이나 대사를 연기하는 소극적 참여를 하고 있다는 것을 알 수 있었다. 소극적 참여를 하는 유아들은 의견을 주고받는 과정 자체에는 별다른 관심을 보이지 않지만 활동이 진행되는 배경이나 진행되는 배경에는 관심을 갖고 그에 따른 연기를 하는 유아들과, 관심은 있으나 적극적인 의사 표현을 하는 데는 어려움을 느끼고 조용히 역할 연기를 하며 흐름을 따라가는 유아들로 나뉘었다. 다음은 이러한 소극적 참여에 관한 사례이다.

아기는 모자를 동생에게 양보해 주어야 할지에 관하여 토의하는 상황이다. 영인은 유아들에게서 등을 돌린 채 앉아 있다. 책상 위에 작은 매트를 올려놓고 컴퓨터 자판을 두드리는 흥내를 내며 홀로 중얼거린다.

영인: 오늘은 형님이 쓰고, 내일은 동생이.....

(관찰, 2008. 5. 9)

유아들은 요정 역할을 하고 있다. 예림이는 의견을 주고받는 유아들 주변을 돌아다닌다. 등에는 날개를 달고 있지만 손으로는 날갯짓을 하는 흥내를 내고 입으로는 뽀로롱, 뽀로롱 하는 소리를 반복하여 낸다.

예림: (연구자와 눈이 마주치자) 안녕? 난 요정이란다. 뽀로롱, 뽀로롱.

(관찰, 2008. 5. 16)

위의 사례에서 보면 영인이나 예림이는 의견을 주고받는 과정에는 참여하지 않지만 그 역할이 갖고 있는 특징이나 가능한 행동을 연기하고 있다. 영인은 유아들에게서 등을 돌리고 있지만 귀로는 어떠한 의견이 나오는지 듣고 컴퓨터에 입력하는 표현을 하였다. 또한 유아들 간에 갈등이 심화되거나 감정이 격해지면 연기를 멈추고 상황을 살피는 모습을 볼 수 있었다. 예림이 역시 주변을 날아다니는 흥내를 내다가도 종종 유아들 사이에 앉아 상황을 살피거나 다른 유아들이 흥분하여 얼굴을 찌푸리면 유사한 표정을 지어 보였다. 이와 같이 소극적 참여를 하는 유아들은 비록 겉으로는 토의에 참여하지 않는 것 같이 보이지만 상황과 배경의 범위 안에서 역할 연기를 하고 있는 것을 관찰할 수 있었다.

(5) 합리화시키기

합리화시키기는 사실과 다른 것을 그럴싸하게 만들어서 정당화시키고 주장하는 방법이다. 초기 진행과정에서 유아들은 문제가 되는 원인을 인정하거나 타당한 근거를 바탕으로 상대를 설득하기보다는 마치 그럴 수밖에 없는 이유가 있는 것처럼 상황을 만들어 합리화 시키려는 모습이 발견되었다. 이는 불

분명한 근거 제시하기, 생색내기, 책임 회피하기로 나누어 볼 수 있다.

① 불분명한 근거 제시하기

유아들은 자신의 주장이 설득력을 갖지 못하거나 도덕적인 문제에 부딪혔을 때 ‘원래 그래.’ ‘어차피 ~해.’ ‘~하는 거야’ 라 주장함으로써 설득력을 부여하고 도덕적인 책임감에서 벗어나고자 하였다. 이 방법을 사용하는 유아들은 매우 강한 어조와 큰 목소리를 내었기 때문에 초기 진행과정에서는 큰 힘을 발휘하였다. 그러나 후기 진행과정으로 가면 타당한 근거를 탐색하고 표현하는 것에 익숙해진 유아들에 의해 점차 설득력을 잃었다.

준수: 어차피 구급차에도 다 못 타.

해연: 구급차 못타면 그냥 버스타고 가면 되지.

해준: 아니야. 원래 구급차 타고 가야 되는 거야.

진오: 맞아. 그리고 원래 다 안 남아도 돼.

(관찰, 2008. 5. 20)

유아들은 생일 파티를 포기하기가 어려웠기 때문에 구급차에 모두 타고 갈 수 없다는 근거를 들어 돕지 않는 것을 정당화하고자 하였다. 또한 근거에 힘을 실어주기 위하여 즉흥적으로 병원에는 반드시 구급차를 타고 가야 한다는 규칙과 남지 않아도 된다는 규칙을 만들고 그 규칙 앞에 ‘원래’ 를 붙임으로써 처음부터 존재하던 절대적인 근거인 것처럼 포장하였다.

다음 사례에서도 이러한 불분명한 근거 제시하기를 볼 수 있다. 유아들은 공평한 시합을 위하여 토끼만 잘 하는 달리기나 거북이만 잘 하는 수영이 아닌 둘 다 잘 할 수 있는 땅파기 시합을 하자고 제안하였다.

신유: 그러면 이렇게 하자. 여기서 두 번째 땅 파기가 빠른 친구를 뽑아서 그 친구를 토끼하고 땅 파기 시합을 하게하고, 그럼 둘로 똑같잖아. 그리고 다른 친구들은 그냥 좀 보고

있고.

한성: 그냥 보는 거 말고 심판.

연구자: 그런데 왜 두 번째로 빠른 친구야?

윤민: 제일 빠른 친구로 뽑으면 네가 너무 힘들니까.

연구자: 그럼 너희들 중에서 제일 느린 거북이가 나오면 안 돼?

신유: 응, 그럼 또 우리가 너무 지잖아.

연구자: 그럼 너희들은 모두 일곱이니까 빠르지도 않고 느리지도 않게 딱 중간에 있는 거북이가 나오면 안 돼? 음, 3번째나 4번째 거북이. 나도 토끼들 중에서는 4번째로 땅과기를 잘 하는 토끼거든.

윤민: 그냥 두 번째 거북이로 해. 그렇게 하는 거야.

신유: 응, 원래 열심히 하면 이길 수 있어.

한성: 어차피 다 비슷해.

(관찰, 2008. 5. 13)

유아들은 가장 빠른 거북이를 선수로 내세우지는 못하였지만 대신 시합의 승패를 확신할 수 있는 두 번째 거북이를 대표로 삼았다. 또한 이에 대해 연구자(토끼 역할)가 항의를 하자 마치 시합의 규칙이 처음부터 그렇게 정해진 것처럼 말하거나, 조건이 비슷한 상황인 것처럼 말하였다.

② 생색내기

생색내기는 사실은 그렇지 않음에도 불구하고 상대를 위하는 것처럼 꾸밈으로써 자신의 의견을 받아들이게끔 만드는 방법이다. 언뜻 보기에는 다른 사람의 입장을 고려하고 도움을 주기 위해 희생하거나 양보하는 것처럼 보이지만 결과적으로는 자신의 이득이나 욕구를 따르는 행동이었다. 이 방법을 사용하는 유아들은 과장된 표정을 짓거나 큰 동작을 보이는 경우가 많았다.

진연: 그러면 토끼들이 안 하려고 하지.

준이: 아니야, 토끼들은 원래 그래도 빠르잖아.

연희: 우리가 아무리 빨리 달려도 토끼보다는 느리지. 그리고 토끼는 거북이들보다 기운도 많잖아. 토끼들이 훨씬 좋은 거야.

예림: 맞아. 우리는 그런데도 달리기 시합을 같이 해 주잖아.

준이: 응, 우리는 힘든데 친구니까. 이번만, 그렇지?

(관찰, 2008. 5. 13)

위의 사례에서 유아들은 달리기 시합을 하는데 있어 토끼는 한 마리만 달리고 거북이들은 이어달리기를 하자는 제안을 하였다. 일곱 마리의 거북이와 한 마리의 토끼가 달리기 시합을 하는 것은 불공평한 상황이지만 유아들은 마치 토끼에게 유리한 시합이지만 인심을 쓰는 것처럼 행동하였다. 다음 사례에서도 이러한 생색내기를 볼 수 있다.

연구자: 나와 같이 남아줄 사람은 없니? 모두 가면 나는 구급차가 올 동안 혼자 있어야 하는데. 혼자 있기는 힘들어. 아프기도 하고 무섭고.

우형: 괜찮아. 잠깐만 있으면 돼. 우리가 금방 가서 말해줄게. 준모네 엄마한테 빨리 가라 그렇게.

이준: 응, 그리고 먼저 가서 피자랑 치킨도 맡아놓을게. 과자도. 배고프지?

아민: 선물도 있다고 했잖아, 카드에. 좋은 것, 닌텐도! 네가 갖고 싶어 하는 거야.

시연: 어, 빨리 안 가면 다 가져간댔어. 괜찮아, 걱정하지 않아도 돼. 우리가 지금 빨리 갈게. 음, 택시타고.

(관찰, 2008. 5. 20)

유아들은 자신들의 욕구를 직접적으로 드러내는 대신 친구를 위해 생일파티에 서둘러 가려는 것처럼 행동함으로써 죄책감을 덜고 도덕적인 책임감에서 벗어나고자 한 것으로 보인다.

③ 책임 회피하기

책임 회피하기는 벌어진 상황에 대한 원인을 제 3자에게서 찾으려는 시도이다. 비난하기와는 달리 유아들은 토의 상황 속에는 존재하지만 구성원 중에는 존재하지 않는 인물을 빌려 와 악역으로 삼고 자신들이 그렇게 할 수 밖에 없는 이유를 만들었다. 참여자들 중 누구의 감정도 상하게 하지 않으면서 손쉽게 책임을 돌릴 수 있는 방법일 뿐만 아니라, 유아들 간의 단결을 강하게 만

들어 주기 때문에 초기 진행과정에서 책임 회피하기는 유아들이 선호하는 방법 중 하나였다.

우형: (손가락으로 연구자를 가리키며) 이 나쁜 곰아! 호박을 내놔!

연지, 시연: 욕심쟁이!

연구자: 신데렐라의 이야기만 듣고 저에게 나쁘다고 하다니, 너무 속이 상해요. 저는 욕심 부리고 안 빌려준 것이 아닌데. 엉엉.

서완: 정말이야?

시연: 곰아, 진짜 울어? 야, 울지 말아봐.

우형: (미안한 듯 웃다가)우리가 그런 것이 아니야. 신데렐라가(보조연구자를 결눈질로 본다). 아니, 생쥐가 너보고 나쁜 곰이라고 그랬어. 욕심만 부린다고. 그렇지?

이준: 어, 맞아.

제현: 우리한테 너 혼내주라고. 너 개구리로 만들라고 시켰어.

(관찰, 2008. 5. 16)

유아들은 처음에는 연구자에게 공격적인 태도를 취하였지만, 연구자가 억울함을 호소하며 속상해하자 새로운 비난의 대상을 만들고자 하였다. 곰 다음으로 떠오른 대상은 신데렐라였지만 신데렐라 역시 토의 상황 안에서 보조연구자가 연기하고 있었기 때문에 결국 제 3의 역할인 생쥐를 만들었다. 생쥐는 동화 신데렐라에는 존재하지만 활동 안에서는 주어지지 않은 역할이다. 유아들은 생쥐를 등장시킴으로써 곰에게 그렇게 행동할 수밖에 없었던 이유를 만들었다.

다음 사례를 보면 유아들은 다친 친구를 놓고 생일파티에 가야만 하는 이유로 준모를 들고 있다. 준모는 생일의 주인공으로 활동 속에서는 초대장을 보낸 이로만 존재하며 실제 토의 구성원으로서 존재하지 않는 인물이다.

영인: 우리는 꼭 오라고 해서, 준모가 안 오면 안 된다고 전화도 했고, 카드도 주고, 맞지?

유원: 어, 그럼 계속 계속 기다릴 거야.

해준: 과자랑 치킨도 많은데 준모 혼자 다 못 먹어. 그럼 버리나?

승민: 야, 음식 버리면 우리 엄마가 벌 받는댔어.

영인: 어, 그럼 김준모 지옥가나? 안 돼!

(관찰, 2008. 5. 20)

유아들은 주인공인 준모가 실망할 수 있다는 이유를 근거로 다친 친구를 두고 생일 파티에 가야 한다는 데에 의견을 모았다. 이와 같이 유아들은 양심에 반하고 죄책감이 들 수 있는 상황에 부딪혔을 때 제 3의 인물을 등장시킴으로써 그러한 행동을 할 수 밖에 없었던 이유를 만드는 것을 관찰할 수 있었다.

(6) 타협하기

각자가 고집을 부려 상황이 해결될 기미가 보이지 않거나 양쪽으로 반반씩 의견이 나뉘져 다수의 힘을 강요하는 것이 어려운 경우 유아들은 타협하기를 사용하였다. 초기 진행과정에서 유아들은 자신의 생각과 행동을 우선시하는 자기중심적인 태도를 보였기 때문에 의견이 조절이나 양보가 어려웠다. 이렇듯 자신의 의견을 고집하는 동시에 유아들은 빠른 의견의 합의 또한 원했기 때문에 갈등이 지속되는 시간이 길어지면 이를 견디지 못하고 누군가가 타협하기를 제안하였다. 일단 한 유아가 타협하기를 제안하면 갈등의 지속에 지친 다른 유아들도 동의를 하면서 갈등이 해결되는 것을 관찰할 수 있었다. 타협하기는 우연적인 결과에 따른 승복을 요구하는 ‘간단한 게임으로 정하기’와 성인에 의해 학습된 결과를 따르는 ‘학습한 근거 제시하기’로 나뉘어졌다. 유아들은 결과를 기꺼이 받아들이고 인정하였지만 충분히 납득하고 만족할 수 있는 방법은 아니었기 때문에 선호하지는 않았다. 따라서 활동 초기에 자주 보이던 타협하기는 활동이 후기로 접어들며 유아들이 타당한 근거를 다양하게 제시할 수 있게 되면서 자취를 감추었다. 또한 간혹 활동 후기에도 유아들이 타협하기를 제안하는 경우도 있었지만 이러한 경우 다른 유아들의 지지를 얻지 못하여 사용되지는 못하고 제안되는 데에 그쳤다.

① 간단한 게임으로 정하기

간단한 게임으로 정하기에는 가위바위보, 앓았다 일어났다, 대뱀찌, 주사위 던지기 등이 있었다. 이러한 방법들은 모두 유아들이 평소 게임이나 놀이를 통하여 익혔던 방법들이다. 간단한 게임으로 정하기는 짧은 시간 안에 승복이 정해지며 나오는 결과는 우연이나 운에 따랐다. 다음은 다양한 방법 중의 하나인 가위바위보가 일어난 사례이다.

웅덩이에 빠진 수레를 힘을 합쳐 꺼내야 하는 상황이다. 유아들은 모두 웅덩이 속에 들어가 수레의 앞쪽을 잡는 역할을 하고 싶어한다.

진오: 뱀은 안 돼. 너는 땅 위에서밖에 못 살잖아.

준수: (불만스러운 얼굴로) 그럼 거북이는.

아민: 거북이는 물에 들어가지.

준수: 그래도 거북이는 이빨도 없어. 힘도 없는데 어떻게 잡아 당기냐?

해준: 토끼도 못 들어가. 토끼는 물 들어가면 죽어.

유원: 그럼 호랑이는. 호랑이도 헤엄 못 쳐.

유아들은 각자 다른 동물들이 물에 들어가서는 안되는 이유를 설명한다.

영인: 그럼 그냥 가위, 바위, 보 해.

진오: 아, 가위, 바위, 보 하면 만날 이기는 사람만 이기잖아.

유원: 그럼 어떻게 하나?

진오: 아이씨, 알았어. 대신 3번 하기.

(관찰, 2008. 5. 6)

이와 같이 양보가 이루어지지 않고 서로 고집을 부려 갈등이 지속되자 유아들은 가위바위보를 제안하였다. 결국 해연이가 이겨 수레의 앞부분을 잡게 되었고 남은 유아들은 각자 남은 부분을 나누어 잡고 수레를 꺼내었다. 그러나 유아들은 활동에는 참여하였지만 충분히 만족해하지 못하는 것을 관찰할 수 있었다.

② 학습한 근거 제시하기

유아들은 부모나 교사와 같은 성인에 의해 학습된 것을 근거로 삼아 다른

유아들을 설득하였다. 이 경우 제시한 근거가 자신의 생각이 아닌 성인의 것임을 강조하는 모습이 발견되었다. 또한 유아들은 방법을 제안할 때도 타이르거나 꾸짖은 말투와 같이 성인의 행동을 모방하였다.

다음은 친구가 없는 너구리에게 도움을 줄 수 있는 방법을 의논하던 도중 의견이 대립된 사례이다.

진연: 우리 엄마가 그랬었어. 친구 하고 싶으면 (엄마의 말투를 흉내내어)‘우리 친구하자.’ 이러는 거라고.

예림: 그리고 서로 안아줘도. 이렇게(팔을 벌리고 안는 흉내를 낸다.)

준이: 그리고 사랑해. 우리 엄마가 사랑해도 꼭 하랬어.

나머지 어린이들은 만족스럽지는 않은 얼굴로 고개를 끄덕인다.

(관찰, 2008. 5.23)

서로가 자신의 의견이 더 좋다고 고집하는 상황에서 진연이와 예림이, 준이가 자신들의 방법이 엄마에게 나온 것임을 강조하자 다른 유아들이 고개를 끄덕여 동의를 하면서 갈등이 해소되었다. 그러나 유아들은 너구리에게 합의된 방법을 가르쳐 준 뒤에도 다른 유아에게 들리지 않을 정도의 작은 소리로 “난 사실 별로인데.” “시시해.” 라고 말하는 모습이 관찰되었다.

다음은 하나밖에 없는 선물을 누가 받을 것인지에 대해 의논하는 사례이다. 모두 선물을 받고 싶어 하였고 시연이를 제외하고 양보를 하는 유아들이 없었기 때문에 갈등은 제자리에 머무른 채 계속 유지되고 있는 상황이었다.

시연: 그냥 양보해. 산타할아버지는 착한 사람, 아니 물건한테만 선물 줘. 욕심 부리면 다음에 못 받아. 다음에 너희들 다 안 받을 거구나?

제현: 알았어. 난 양보.

시연: 친구끼리는 사이 좋게 지내는 거야. ‘친구야, 난 괜찮아. 내가 양보할게.’ 그래야지.

제현: 맞아. ‘내가 양보할게. 너 가져.’ 그래야 착한 물건이지. 산타 할아버지가 다 분다?

우형: 나도 알아. (나머지 어린이들을 보며)그래, 너네 가져라.

이준: 나도 안 가져도 돼. (남은 어린이들을 보며)너네 가져.

(한명씩 양보하기로 해서 결국 마지막에 남은 연지가 가지기로 한다.)

(관찰, 2008. 5.27)

유아들은 선물을 주는 주체인 산타할아버지의 권력을 빌어 갈등 상황을 해결하였다. 마지막으로 남은 연지가 선물을 받게 되자 자신이 받겠다고 고집을 피우지는 않았지만 불만스러운 얼굴로 “그것 별로야.” “내년 선물이 더 좋겠어.” “넌 내년에 못 받을 걸?” 라 말하였다.

이와 같이 초기 활동에서 유아들은 갈등 상황에 부딪혔을 때 자신의 입장을 고집하고 욱구대로 행동하였다. 집단의 구성원을 공동체로 인식하지 못하였기 때문에 자신과 다른 의견을 존중하고 받아들이는 것이 어려웠고 이 때문에 갈등이 심화되거나 어쩔 수 없이 의견의 합의를 보는 경우가 발생하였다. 이러한 초기 유아들의 모습은 활동이 반복되면서 다양한 친사회적 행동의 증가로 인하여 변화하기 시작하였다.

2) 후기 연극놀이방법을 적용한 토의활동 진행과정

후기 활동에서 유아들은 다른 유아의 입장을 이해하고 존중하며 의견의 빠른 합의보다는 다양한 의견을 나누고 공유하는 것을 선호하였다. 역할이 갖는 무게와 집단의 의미를 이해하게 되면서 권력을 이용하여 자신의 욱구를 충족시키고 소수를 비난하던 초기 행동이 줄어들어 대신 역할에 따르는 책임을 지고 소수를 감싸주고 변호하며 의리를 지키는 행동을 하였다.

또한 집단의 구성원을 공동체로 인식함에 따라 자기중심적 태도와 행동이 줄어들고 다른 유아들은 배려하고 격려하는 행동이 증가하였으며 소극적인 참여를 하는 유아들에게도 관심을 보이고 참여를 유도하였다.

갈등 상황을 외면하거나 침묵, 유머 등을 사용하여 상황을 무마시키고 합리화 하려던 유아들은 활동이 반복되면서 상황을 객관적으로 판단하고 논쟁을

즐거워 됨에 따라 유아들이 만든 방법을 제안하거나 상대방을 회유하고 설득하기 위한 시도를 하였다.

이러한 행동은 역할 상기하기, 참여 유도하기, 격려하기, 변호하기, 의리 지키기, 만든 방법 제안하기, 회유하기로 나누어 볼 수 있었다.

(1) 역할 상기하기

연극놀이방법을 적용한 토의활동이 후기로 접어들면서 역할이 부여한 지위에 관한 유아들의 인식에 변화가 나타났다. 유아들은 다양한 역할을 경험하고 지위가 갖고 있는 권력을 시험해 보는 가운데 지위란 자신의 욕구대로 행동하기 위한 도구가 아니며, 각각의 지위에는 그에 상응하는 책임감도 행동도 뒤따라야 한다는 것을 인식하였다. 활동이 거듭될수록 유아들은 권력이 가진 힘을 사용하여 자신의 이득을 채우기보다는 그 힘을 적절하게 사용할 수 있는 방법을 모색하기 시작하였다. 이러한 역할 상기하기는 역할에 대한 책임감 갖기와 평등한 지위 부여하기로 나타났다.

① 역할에 대한 책임감 갖기

유아들은 지위가 가진 책임과 무게에 대해 인식하면서 권력을 요령 있게 다루어 욕구를 조절하고 공평한 판단을 내리기 위한 방법으로 사용하였다. 유아들은 다른 유아가 역할에 맞지 않은 행동을 보일 때 그것을 제재하기 위한 수단으로 역할을 상기시켰는데 이것은 유아들 사이에서 큰 효과를 발휘하였다. 또래에게 역할에 대한 책임을 요구하는 발언을 들은 유아들은 자신의 잘못을 순순히 인정하고 기꺼이 행동을 수정하였다. 또한 다른 유아들이 역할을 상기시키지 않아도 유아 스스로 역할을 떠올리며 욕구를 자제하고 책임감 있게 행동하려는 모습도 관찰할 수 있었다. 이는 활동 초기에 역할이 가진 권력을 방패삼아 자신의 마음대로 행동하고자 했던 태도와 상반되는 모습이었다. 다음의 사례를 통하여 이러한 변화를 읽을 수 있다.

해준: 생쥐, 넌 좀 혼나야겠다.
 준수: 생쥐는 잘못된 것이 없다. 코끼리가 잘못된 것이다. 코끼리는 생쥐 것도 다 빼앗아 갔는데. 코끼리는 생쥐 것도 다 빼앗아갔다.
 보조연구자: 제가 세상에 있는 모든 놀잇감들을 가지고 있기는 하지만 빼앗은 것은 아닙니다. 저는 열심히 모은 거예요.
 유원: 빼앗아간 게 아니라는데, 아니라고 한다.
 해준: (장난치며 앞으로 나가서 때리는 흉내를 낸다.)때찌, 때찌!
 해연: 야아! (찌푸리며 해준이를 본다.)
 진오: 그만 해.
 해준: 뭐가! 때찌, 때찌!
 영인: (왕관을 가리키며)너 벗어!
 해준: 네가 뭔데?
 진오: (영인을 가리키며) 임금님이시다. 나도 임금님이시고.
 해준: 나도 임금님이야.
 해연: 그런데 임금님이 왜 그러냐?
 유원: 맞아. 생쥐한테 무슨 임금님이 그러냐. 코끼리만 하는 임금님도 아니면서. (코끼리만의 임금님이 아니라는 뜻) 너 벗어!
 해준: 알았어. 미안해. 다시, 다시.

(관찰, 2008. 6.12)

위의 사례는 생쥐가 몰래 코끼리의 장난감을 갖고 오면서 벌어진 일에 대해 유아들이 토의를 하는 상황이었는데 해준이가 자리에서 일어나 장난을 하면서 갈등이 시작되었다. 해준이의 목소리와 행동은 유머가 있었지만 그것을 지켜보는 유아들은 함께 웃으며 동조하기보다는 역할에 맞는 행동을 할 것을 요구하였다. 행동 자체에 대해 비난을 받고 제재를 받았을 때에는 반발을 하며 장난을 유지하던 해준이도 유아들이 역할을 상기시키자 장난을 멈추고 사과를 하며 잘못을 인정하는 모습을 볼 수 있었다.

이러한 특성은 동일한 활동을 한 다른 그룹에서도 발견되었다.

아민: 야, 그러면 어떻게 해. 코끼리도 남겨 줘.

우형: 안 돼! 다 가져가야돼! 다! 다!

이준: 다! 다!

서완: 조금은 남겨놔. 요만큼만.

아민: 임금님들이 무슨 욕심쟁이냐? 자기가 다 가지려고 그러고.

이준: (우형이와 함께 장난감들을 모으던 흉내를 내던 것을 멈추고)아니, 그게 아니라.(장난감들을 내려놓는다)

우형: 잠깐만, (혼잣말로)생쥐, 코끼리. 생쥐, 코끼리. 음..... (자리에 앉고 왕관을 고쳐 쓴다)
생쥐보고 장난감 가게 주인을 하라 하고 하자. 우리가 갖는 게 아니라, 가져가서 생쥐한테 주고. 생쥐도 갖고는 있는데 자기 것이 아니라 팔고.

서완: 어! 아! 그래서 코끼리도 갖고 싶으면 돈 주고 사고?

이준: 그렇지.

(관찰, 2008. 6.12)

위의 사례는 코끼리와 생쥐의 입장이 아닌 자신의 입장에서 생각하고 행동하던 이준이와 우형이가 역할을 떠올리고 평화롭게 해결할 수 있는 방법을 제안하는 상황이다. 우형이가 꺼낸 “다! 다!”란 말은 리듬을 갖고 있었으며 이준이는 곧바로 이 말을 따라하며 동의를 표시하였다. 그러나 나머지 유아들은 이러한 행동에 동참하지 않고 토의 상황을 해결할 수 있는 행동을 할 것을 제안하였다. 초기 진행과정에서는 리듬감이 있고 반복되는 말이 나타나는 경우 모든 유아가 이에 참여하여 똑같은 행동을 반복하는 말 일치시키기가 나타났다. 그러나 활동에 익숙해지면서 생각을 주고받는 과정을 반복하여 경험하고 합의를 이끌어내는 것에 급급해할 필요가 없다는 것을 알게 된 유아들은 균중심리에 빠지기보다는 상황에 따라 필요한 판단을 내릴 수 있게 되었다. 유아들의 동의를 얻지 못했을 뿐 아니라 역할에 대해 책임감 있는 태도를 가질 것을 요구받은 서완이와 이준이는 코끼리와 생쥐의 입장을 골고루 배려한 새로운 의견을 제시하였으며 이것은 곧바로 다른 유아들의 호응을 얻는 것을 관찰할 수 있었다.

다음은 다른 유아들이 역할을 상기시키지는 않았으나 스스로 떠올리고 책임

감 있게 행동하는 시연이의 사례이다.

시연: 아이, 나 이제 안 할 거야. 진짜. (책상 앞에 있던 망치를 앞쪽으로 민다.)

이준: 너 그럼 네가 하고 싶은 대로 해. 둘 다 할래?

시연: 나도 변호사야. 아기 아니야. 그거는...(망치를 다시 원래 자리에 놓고 바른 자세로 앉는다).

(관찰, 2008. 7.4)

유아들은 실수로 돼지의 집을 부순 늑대와 늑대로 인하여 집을 잃은 돼지의 입장을 고려하여 어떻게 해결하면 좋을지에 대하여 토의를 하는 상황이었다. 유아들은 각각 다양한 근거를 제시하여 서로를 설득하려 하였는데 의견을 주고받는 과정이 길어졌다. 시연이는 상황이 좀처럼 해결되지 않자 투정을 부리듯 화를 내었지만 이준이의 말에 이어 곧바로 자신의 역할을 떠올리며 다시 토의에 참여하였다.

② 평등한 지위 부여하기

유아들은 다양한 역할을 경험하는 가운데 동등한 지위를 가진 다른 유아들을 인정하고 존중하는 태도를 보였다. 역할은 유아들 간에 평등함을 부여해주었으며 유아들로 하여금 누구든 의견을 제안하고 생각을 표현할 기회가 있다는 생각을 하게끔 만들어 주었다. 이러한 생각은 소수와 다수로 의견이 나뉘어졌을 때도 반영되었는데, 유아들은 한, 두 명의 유아가 다수와 다른 제안을 하는 경우에도 이를 인정하고 존중하는 모습을 보였다. 뿐만 아니라 누군가 소수의 생각을 비난하는 경우 다수가 나서서 역할을 상기시키고 보호해 주고자 하는 적극적인 시도를 하는 것이 관찰되었다. 즉, 초기 진행과정에서 다수가 가진 힘은 소수의 생각을 억압하고 일정한 의견을 강요하는 방향으로 발휘되었지만 활동이 진행되면서 소수를 보호해주고 존중해주는 방향으로 발휘되었다. 이러한 변화는 다음의 사례를 통해 볼 수 있다.

해운: (예림이를 보며)야, 손 내려. 차예림, 만날 혼자 이상해.
 예림: 아, 왜! 난 생쥐야!
 해운: (일어나서) 무슨 생쥐가 잘못이나? 이상한 말만 하고.
 준이: (일어나서) 차예림도 말 할 수 있지! 네가 뭔데 내리라고 그러냐.
 해운: 야, 너 고양이(고양이쪽에 동의)잖아. 나도 고양이야.
 준이: 그게 아니고. 차예림도 전문가거든? (예림이의 이름표를 들어 보여준다.) 왜 차예림보
 고 하지 말라 그러냐고?
 해운: (화를 내며)저런 소리 하는 전문가가 어디 있냐?
 준이: (교사를 보며)잠깐만요, NG! 잠깐만 카메라 감독님, 카메라 꺼주세요. (예림이의 이름표
 를 다시 들어 보이며)야, 너 이거 안 보이냐? 차예림이 아니라 전문가야. 야, 봐봐.
 해운: 뭐가! 차예림도 말해야 한다는 사람, 손들어!(유아들이 손들자) 내 말이 맞다고 생각
 하는 사람, 손들어!
 유아들: 대부분의 유아들이 예림이도 말해야 한다는 쪽에 손을 든다.
 진연: 그런데 김해운, 지금은 집 연구원-예림이가 선택한 전문가-이야.
 준이: 봤지? 앉아. (자신도 자리에 앉는다.)
 해운: (자리에 앉는다.)

(관찰, 2008. 6.24)

위는 유아들이 친구에게 옳지 못한 부탁을 한 고양이와 자신이 필요한 것을 얻기 위하여 고양이의 부탁을 들어준 생쥐가 어떻게 하면 좋을지에 대해 토의를 하고 있는 사례이다. 예림이를 제외하고 모두 고양이가 잘못을 했다는 쪽으로 의견이 모아졌는데 해운이가 예림이를 비난 하면서 갈등 상황이 벌어졌다. 해운이는 평소 적극적이고 운동신경이 뛰어나 유아들 간에 리더 역할을 하는 유아이다. 그러나 준이는 역할을 근거로 예림이의 의견을 인정해 주어야 한다고 주장하였으며 다른 유아들도 준이의 생각에 동의를 하였다. 해운이는 유아들의 지지를 얻기 위해 손을 들어 의사결정을 하는 방법을 사용하였지만 생각과는 달리 지지를 얻지 못했을 뿐 아니라 다른 유아들로부터 다시 한 번 예림이의 역할을 확인받자 결국 자신의 의견을 굽히는 것을 관찰할 수 있었다.

유원: 늑대가 미안하다고 사과하려고 했는데, 그렇게 듣지도 않고 갔어요. 돼지는 원래부터 늑대가 나쁘다고 생각하고 있으니까, 아예 들을 생각도 안 한 거잖아요. 늑대는 그냥 설탕만 빌려가지고 가려고 한 것인데, 나쁜 늑대라고 자기 혼자 생각하니까 자꾸 도망가는 거잖아요. 원래는 착한 늑대인데.

진오: 쫓아가서 말하면 되죠. 아니면 이렇게 (큰 소리로)야, 돼지!

유원: 늑대가 목소리를 크게 못 낼 수도 있잖아요.

해연: (매우 작은 소리로 머뭇거리며) 그리고, 그리고 달리기도 못할 수 있고요.

해준: 뭐래? 앵앵앵.(해연이가 작게 말하는 흉내를 낸다.) 이상한 소리만 하고. 땡!

진오: 야, 정해연 아니야. 변호사님이야. 그리고 원래 변호사들은 작게 말해도 돼. 마이크도 있는데.

유원: 맞아. 그리고 맞는 말 하는데 왜 그러냐?

해준: 맞는 말인지 네가 어떻게 알아? 내가 맞을 수도 있어.

유원: 그래. 내가 언제 네가 틀리다고 했어? 네가 맞을 수도 있고 정해연도 맞을 수 있는 것이지. 넌 검사. 정해연은 변호사. 나도 변호사. 송진오는 검사. 아냐? (해준이가 겸연쩍은 얼굴로 고개를 숙이자 해연이에게 마이크를 내밀며)정해연 변호사님이 다시 말하시겠습니다.

(관찰, 2008. 6.24)

해연이는 목소리가 작고 잘 움츠러드는 유아이다. 해준이가 놀리듯 목소리를 흉내 내자 무척 속상한 표정을 지었지만 반박을 하지 못하고 고개를 숙이고 움츠러들었다. 그러자 다른 유아들이 역할이 갖고 있는 지위를 바탕으로 해연이를 옹호해 주었다. 위의 사례를 통하여 유아들은 의견의 옳고 그름을 따지기에 앞서 동등한 지위를 갖고 있는 역할 안에서는 누구나 이야기를 할 권리가 있다고 생각하고 있다는 것을 알 수 있었다.

(2) 참여 유도하기

후기 진행과정에서 유아들은 나와 다른 생각에도 관심을 갖게 되었으며 호의적으로 받아들일 수 있게 되었다. 또한 의견의 빠른 합의를 이끌어내는 과정보다는 다양한 종류의 생각들을 주고받는 과정과 합의를 이끌어내는 과정 자체를 즐기게 되었다. 활동에 익숙해짐에 따라 유아들은 다른 유아들이 내가 생각하지 못하는 새로운 아이디어의 제공원이 될 수 있다는 것을 알게 되었고

이에 따라 소극적 참여를 하는 유아들에게도 관심을 보이게 되었다. 참여 유도하기는 유아들이 이러한 소극적 참여를 하는 유아들에게 관심을 나타내며 함께 활동을 할 수 있도록 이끌어 내는 방법이다. 이는 토의 상황(배경) 활용하기와 의견 묻기로 나타났다.

① 토의 상황(배경) 활용하기

소극적 참여를 하는 유아들은 의사 결정 과정에 적극적으로 참여를 하지는 않지만 상황과 배경에 따른 역할 연기를 하고 있었기 때문에 토의 상황(배경)을 활용한 방법은 이들의 참여를 자연스럽게 유도하면서도 큰 효과를 발휘하였다. 활동 초기에는 소극적 참여를 하는 유아들에게 제재를 가하지도 않았지만 그렇다고 별다른 관심을 보이지도 않은 채 방임하던 유아들이 서로에 대한 관심과 호의가 생기면서 이들의 참여를 이끌어내고자 노력하는 모습을 보였다.

다음 사례는 힘을 합쳐 만든 집을 부수려 하는 거미를 설득하고 도움을 주는 활동이었다. 모든 유아들이 힘을 합쳐 거미의 집을 지어주고 있는데 우형이가 손에 망치를 쥔 채 뛰어다녔다.

제현: (나무를 자르는 흉내를 내다가) 난 나무 다 잘랐다. 이제 망치. 못 박아야 돼. 난 망치 없는데? 너네들도 다 망치 없네? (우형이를 결눈질로 보며) 망치 어디 있지? 망치 어디 갔지?

우형: 나, 내가 나서시겠다! (다가가서 함께 집을 만든다.)

(관찰, 2008. 6.20)

제현이는 우형이에게 직접적으로 와서 함께 활동을 하라고 권하는 방법 대신 상황을 큰 소리로 설명함으로써 활동을 유도하였다. 그러자 이 전에 다른 유아들이 “박우형, 너 뭐해?” 라고 물었을 때는 별다른 반응을 보이지 않던 우형이가 집짓기에 함께 참여하기 시작하였고 활동이 끝난 후에는 유아들을 도와 함께 정리를 하였다.

어떤 마을이 먼저 다리를 건너야 할지 정하고 있다.
 예림: 짹! 짹! (오리 흉내를 내며 주변을 돌아다닌다.)
 연희: 오리야, 너도 저 강 들어가 본 적 있지? 되게 깊지?
 예림: 응, 빠지면 죽어. 짹! 짹!
 연희: 것 봐. 강으로는 못 건너. 다리로 건너야 돼.
 예림: 날아가면 되지.
 해운: 우리는 날개가 없잖아.
 예림: 어? 아, 그렇네. 난 날개가 있는데. 그러면.....

(관찰, 2008. 6.27)

위의 사례는 유아들이 다리를 사이에 둔 양쪽 마을의 동물들이 되어 어떤 마을이 먼저 건너야 할지 토의하는 상황이었다. 예림이는 다른 유아들이 상대방 마을의 유아들을 설득하는 동안에도 줄곧 오리 흉내를 내며 주변을 돌아다니고 있었다. 토의를 시작하기 전 유아들과 함께 배경이 되는 강은 물살이 세고 깊어 헤엄쳐서 건널 수 없다고 약속을 정하였지만 토의가 진행되면서 이를 잊은 상대방 마을에서 물범의 등에 타고 강을 건너겠다는 제안을 하였다. 그러자 연희는 같은 마을의 동물 중 헤엄을 칠 수 있는 예림이의 의견을 물었다. 처음에는 묻는 것에 대한 간단한 대답만을 한 뒤 또 다시 유아들 사이를 이동하던 예림이는 연희의 의견에 대한 생각을 이야기 하면서 의견 조율에 적극적으로 참여하기 시작하였다. 이와 같이 상황을 활용한 참여 유도를 통해 소극적 참여를 하던 유아는 자신의 역할을 유지하면서도 전보다 적극적으로 상황 안으로 개입하였다.

② 의견 묻기

활동 초기에는 목소리가 작거나 행동이 작은 유아들의 의견은 다른 유아들 사이에서 묻히는 일이 잦았다. 또한 유아들은 더듬거나 망설이는 유아들을 기다리지 못하고 조급해하며 말을 가로막거나 무시하는 일도 발생하였다. 그러나 활동을 반복하면서 유아들은 점차 의견을 말하기 위한 시도를 하는 것이

발견되면 이에 관심을 보였고 끈기 있게 기다려 주거나 의견을 물으며 생각을 이야기 할 수 있도록 돕는 것을 발견할 수 있었다.

해연: 시, 시켰는데, 시켜도(머뭇거리며 땅을 본다).

승민: 누가? 생쥐? 아니야? 그럼 고양이가 시켰다고?

해연: (고개를 끄덕인다).

유원: 고양이가 시켰으니까 잘못했다고?

해연: 아니, 시켰는데 그래도 코끼리, 아니 고양이, 아니. 그거.

준수: 생쥐?

해연: 어, 생쥐가... 생쥐가 했으니까.

진오: 아, 알겠다. 고양이가 시켰어도 생쥐가 했으니까 잘못했다고? 맞아?

해연: 어. 시켰어도 안 하면 되는데.

진오: 시켰다고 무조건 했으니까 잘못했다는 것이지?

해연: 어. 그래서 생쥐가 잘못이야.

(관찰, 2008. 6.24)

유아들은 해연이가 자신의 의견을 말하는 과정에서 말을 더듬고 원하는 단어가 생각이 나지 않아 망설이자 예상되는 말을 제시하고 생각을 반복하여 물으며 해연이의 생각을 이해하고자 노력하는 모습을 보였다. 해연이가 생각하고 있는 바를 언어로 표현하는 데는 오랜 시간이 소요되었지만 유아들은 다그치거나 조바심을 내기보다는 포기하지 않고 끝까지 말을 할 수 있도록 지켜봐 주었다.

(3) 격려하기

연극놀이방법을 적용한 토의활동이 후기로 가면서 유아들은 다른 의견을 가진 유아를 적대시하기보다는 이해하고자 노력하고 서로 응원하며 힘을 실어주었다. 또한 역할 속에서 연구자나 보조연구자가 실수나 잘못을 저지른 경우 초기 진행과정에서는 꾸짖거나 벌을 주어 상황을 해결하였지만 점차 활동이 반복되면서 그러한 행동을 이해해 보려는 시도를 하거나 위로를 하고 가르쳐 주었다. 뿐만 아니라 자신과 같은 의견을 가진 유아를 만났을 때에는 즐거워

하며 더욱 발전된 의견을 제안할 수 있도록 힘을 실어주었다. 즉, 유아들은 눈앞에 보이는 문제를 해결하는 것 뿐 아니라 다른 사람의 입장이나 감정에도 관심을 갖게 되었으며 나아가 공감하려는 시도를 하는 것을 관찰할 수 있었다. 이러한 격려하기는 맞장구치기, 위로하기, 가르쳐주기, 함께하기로 나타났다.

① 맞장구치기

맞장구치기는 다른 유아가 자신이 생각했던 것과 같은 의견을 제안했을 때 그것에 동의를 하는 말을 하고 자신의 의견을 덧붙여 힘을 실어주는 방법이다. 초기 진행과정에서 유아들은 동의를 하는 경우에 “나도.” “맞아.” 등의 단답식 반응을 하며 호응을 간단하게 표시하는 데에 그쳤다. 그러나 활동이 거듭되면서 유아들은 호응을 보낼 뿐 아니라 합당한 근거를 더하여 제안의 타당성을 높였다. 또한 이전 유아가 제시한 근거와는 또 다른 근거를 제시하는 모습을 통해 맹목적으로 집단의 의견에 동의하거나 합의하려는 것이 아니라 자신의 주관에 있는 태도를 보인다는 것을 알 수 있었다.

준이: 고양이는 집을 부수라고 시켰습니다.

연희: 네, 그랬습니다. 고양이는 코끼리네 집을 부수라고 생쥐한테 말을 했습니다. 생쥐가 집을 부수면 그것은 도둑이지 않습니까. 생쥐를 도둑으로 만들고, 만들었습니다.

해운: 네, 그랬습니다. 고양이가 그냥 수레를 빌려주지 왜 그렇게 부탁을 했습니까. 말도 안 되는 일입니다. 필요한 것이 있으면 그냥 빌려줘야지 왜 그런 것을 부탁합니까.

(관찰, 2008. 6.24)

서로 다리를 먼저 건너겠다고 하던 도중 힘에 의존하여 서로 건너겠다고 주장하는 일이 벌어진다. 결국 양쪽 마을이 서로 기분이 상한 채로 노려본다.

연희: 잠깐만, 화내지 말아 봐. 아, 알았어. 다시 해. 대신 무는 것 없기. 알았지?

민서: 아, 당연하지! 부수고 그런 것도 없기야.

해운: 그건 당연한 것이지! 독뱀, 뭐 그런 것도 없어.

진연: 당연하지. 없어. 왜냐하면 그러면 기분이 나빠져서 가고 싶지가 않잖아. 그렇지?

준이: 어! 우리는 원래 다 착한 동물들이거든. 친구잖아, 친구.

(관찰, 2008. 6.27)

위의 두 사례에서 유아들은 “네, 그랬습니다.” “당연하지.” 와 같은 말로 맞장구를 치며 의견의 합의를 이끌어갔다. 맞장구치기는 서로에게 힘을 실어줄 뿐 아니라 분위기를 흥겹게 하였다. 뿐만 아니라 대립되는 의견으로 인해 감정이 상한 상태에서도 감정을 풀고 다시 토의를 시작할 수 있었다.

② 위로하기

유아들이 내가 아닌 다른 사람의 감정 역시 소중하다는 것을 인식하면서 상대방이 슬픔에 빠지거나 화가 난 경우에 다독이거나 공감해 주는 모습을 관찰할 수 있었다. 위로하기는 특히 유아들이 자신보다 약하거나 어리다고 인식한 역할에게 더 쉽게 사용하였다. 유아들은 상대방의 감정을 위안하기 위하여 달래는 말투를 사용하거나 부드럽게 쓰다듬어 주고 안아주는 등의 행동을 하였는데 이러한 것들은 성인의 행동을 모방한 것으로 보였다. 부모나 교사와 같은 성인의 행동을 따라하였다는 점에서는 학습한 근거 제시하기와 유사해 보이지만 이 경우 모방을 한 유아들이 이 방법을 사용했을 때나 사용한 이후에도 매우 만족해하였다는 점에서 차이가 있었다. 유아들은 위로하기를 통해 상대방의 감정이 긍정적으로 변화하는 것을 발견하면서 매우 즐거워하였고 이러한 경험을 반복하면서 위로하기를 더 자주 사용하는 것을 관찰할 수 있었다.

준이: 나비보다 네가 더 예뻐.

진연: 너도 예뻐. 꽃잎은 없어도 돼.

연희: 네 날개 좀 봐라.

유아들이 모여 날개를 쓰다듬어 준다.

연희: 그리고 네 몸에도 꽃무늬가 그려져 있잖아. 꽃이 그러면 너도 그래. ‘내 옷에도 뭐 꽃무늬 있다, 뭐!.

준이: '내 옷에도 꽃무늬 많다, 뭐!'
예림: 그리고 난 날개도 있어. 하고 보여줘.
민서: 괜찮아. (팔을 쓰다듬어 준다.)

(관찰, 2008. 6.3)

위의 사례는 꽃(보조연구자)이 자랑을 하고 뽐낸다고 생각한 나비가 화가 난 나머지 꽃을 따돌리면서 일어난 갈등에 대해 토의를 하는 상황이었다. 유아들은 설득하기 위해 꽃을 찾아갔지만 속상해하는 모습을 보고 행동에 대한 옹고 그림을 따지기에 앞서 위로하고 다독여 주었다.

다음은 다른 곤충들의 집을 부수고 다니는 거미(연구자)를 한 마을에 사는 곤충들(유아)이 만나는 상황이었다.

윤민: 너 자꾸 집을 부수는 이유가 뭐야? 그러면 넌 왜 자꾸 집을 부수고 다녀?
연구자: 나는 집을 지을 줄 몰라. 다들 멋진 집을 갖고 있는데 나만 집이 없잖아. 나도 멋진 집을 갖고 싶은데.
신유: 거미줄로 지으면 되잖아.
연구자: 난 거미줄로 지은 집 말고 다른 집을 가지고 싶은걸.
다인: 그럼 굴을 파서 살면 되잖아.
연구자: 난 땅을 어떻게 파야 하는지도 몰라.
용준: 우리가 가르쳐 줄게. 너도 지을 수 있어. 너 다리가 8개나 있잖아.
유민: 그래서 그랬냐? 에이그, 쫓쫓쫓.
용준: 어휴, 빨리 우리한테 오지. 우리 몰랐어?
다인: 부수고 다니기 전에 우리한테 왔으면 도와줬을 텐데. 몰랐구나? 괜찮아. 몰라서 그런 건데.
연구자: 정말 고마워.

(관찰, 2008. 6.20)

유아들은 거미를 만나기 이전 신문을 통해 거미가 저지른 일들을 보며 집을 부수지 못하게 막고 설득을 해야 한다는 쪽으로 의견을 모았다. 그러나 거미와 만나 이야기를 나눈 뒤에는 먼저 제시한 사례에서와 마찬가지로 잘잘못을

따지기에 앞서 위로를 하고 격려를 하는 모습을 관찰할 수 있었다.

③ 가르쳐주기

의견을 제안하던 도중 유아들은 말문이 막히거나 더 이상 좋은 생각이 나지 않을 때가 있었다. 이러한 상황에서 다른 유아들은 자신이 알고 있는 지식을 바탕으로 기꺼이 도움을 주었다. 또한 연구자나 보조연구자가 잘못을 한 상황에서도 유아들은 ‘모르고 있는 경우’를 염두에 두고 시범을 보이며 가르쳐 주었다. 가르쳐 주는 유아들은 상대의 표정을 살피고 반응에 따라 다시 한번 시범을 보이거나 다른 예시를 들기도 하였는데 이러한 모습을 통하여 유아들이 일방적으로 자신의 지식을 전달하는데 만족하지 않고 상대의 입장과 감정을 고려하고 있다는 것을 알 수 있었다.

연희: 꽃한테 꿀을 좀 달라고 해 봐. 꽃아, 나 네가 그렇게 해서 속상했거든. 내 마음을 풀어 주려면 꿀 좀 줄래? 그렇게 해서. 그래서, 어.

준이: (연희를 보며)맛있는 꿀을 먹으면 기분이 좋아질 거야. 먹고 나서 너도 꽃한테 날개를 보여줘. 나는 것도 보여주고.

연희: 어, 그거야. 그렇게 해. 알겠지?

(관찰, 2008. 6.3)

위는 나비에게 꽃과 화해를 할 수 있는 방법을 알려주던 연희가 말문이 막히자 준이가 자발적으로 나서 가르쳐 주는 사례이다. 사전에 도움을 줄지 여부에 대한 합의가 따로 이루어지지 않는 않았지만 준이는 연희와 눈을 마주친 채 표정을 살피며 조심스럽게 말을 꺼냈고 연희가 불쾌해 하지 않는 표정이자 나머지 말을 이었다. 유아들 간의 가르쳐 주기는 어떠한 방식으로 접근하는가에 따라 서로 다른 결과를 낳았다. 상대 유아가 배려하는 모습을 보일 때에는 유아들도 기꺼이 가르쳐 준 내용을 받아들였지만 훈계를 하거나 반응을 살피지 않은 채 일방적으로 아는 것을 전달하려는 경우에는 반발을 샀다. 활동이 진행되면서 유아들은 가르치기를 가장한 훈계는 상대 유아의 감정을 상하게 한

다는 것을 알게 되었고 이에 따라 조심스러운 태도로 시도를 하는 것을 관찰할 수 있었다.

다음은 늑대는 실수로 재채기를 하여 돼지의 집을 부순 상황이다.

해운: 한 번도 아니고 두 번, 세 번 했으면 그게 왜 실수야. 한 번 하고 집이 부서졌지? 그럼 다음에는 조심해야지.

진연: 맞아. 그건 실수가 아니지. 일부러 그런 거야.

연구자: 아니야, 난 정말 실수였다고. 난 그 날 코감기에 심하게 걸렸었던 말이야.

연희: 몰랐을 수도 있어. 봐봐. 늑대야, 봐봐. 여기 집이 있잖아. 그런데 재채기가 나오려고 하잖아. 그럼 이렇게 입을 막고 재채기를 하면 돼.

준이: 어. 앞에다 하지 말고. 나오려고 하지? 그럼 옆에다 해도 되고, 뒤에다 해도 되고, 밑에다 해도 되고, 대각선에다 해도 되고! 집에다만 안 하면 돼. 봐봐. 여기, 여기, 여기, 여기 이런 데는 다 해도 돼.

(관찰, 2008. 7.4)

유아들은 늑대가 반복하여 같은 행동을 한 것은 실수가 아닌 고의라 주장하며 늑대를 나무랐다. 그러나 몰랐을 수도 있다는 의견이 나온 후에는 부드럽고 다정한 어조로 늑대에게 재채기를 하는 방법에 대해 가르쳐 주었다. 유아들은 자신들이 가르쳐 준 것을 상대가 수용해 주는 것에 보람을 느꼈으며 다른 친사회적 행동들과 마찬가지로 가르쳐 주기도 활동이 진행됨에 따라 빈번하게 나타나는 것을 관찰할 수 있었다.

④ 함께하기

유아들은 갈등의 해소에 직접적으로 관여하지 못하는 경우에 매우 안타까워하며 대신 해 줄 수는 없지만 함께 해 줄 것을 약속하였다. 유아들은 다수가 가져다주는 안정감을 인식하고 있었으며 이로 인해 활동 초기에는 맹목적인 집단주의가 나타나기도 하였다. 연극놀이기법을 적용한 토의활동이 진행됨에 따라 이러한 다수가 가진 힘을 긍정적인 방향으로 사용하려는 시도가 나타났

으며 함께 하기는 이러한 시도 중 하나로 볼 수 있다. 유아들은 상대방이 처한 상황이나 그로 인해 겪을 감정을 공감하면서 도움을 줄 수 있는 방법을 모색하였다. 그러나 대신 해 주거나 집단의 힘으로 행동을 강요하는 것은 긍정적인 합의점을 이끌어내지 못한다는 것을 경험하였기 때문에 갈등 상황에 직접적으로 관여하지는 않지만 함께 해 줌으로써 힘을 실어주고자 하는 모습이 관찰되었다. 다음은 이러한 함께하기에 관한 사례이다.

사냥꾼에게 도움을 받은 신데렐라는 그 후에 사냥꾼의 동의 없이 소중한 물건을 빼앗아 가서 돌려주지 않는다. 그 뒤로 신데렐라는 다시 어려움에 처했는데 사냥꾼만이 이것을 해결할 수 있다.

유민: 지금이라도 빨리 자루 가져다 줘.

신유: 그리고 미안해도 해. 전에는 자루가 필요해서 그랬다고, 급해서 그랬다고.

한성: 응, 농담이 아니라 진짜로 그랬었다고 해.

신유: 우리가 같이 진짜라고 할게.

연구자: 제가 꼭 직접 말해야 하나요?

유민: 괜찮아. 우리가 말해주면 안 돼. 네가 말해야 사냥꾼도 화가 풀려.

용준: 그러면 그 대신 우리가 같이 가 줄게. 뒤에 서 있을게. 아니면 옆에도.

(관찰, 2008. 6.10)

아민: 그런데 코끼리 너도 갖고 싶으면 살 수 있으니까 괜찮다.

연지: 어, 돈 주면 생쥐가 너한테도 팔 거야.

우형: (연구자의 얼굴을 살피다가) 왜? 왜 그래?

연구자: 그런데 생쥐가 저한테 놀잇감을 팔지 않으면 어떻게 하죠? 전에 생쥐가 놀잇감을 양보해 달라고 했을 때 제가 거절했는걸요.

아민: 아냐, 돈 주면 팔아. 아니면 네가 생쥐한테 먼저 '미안했어. 그런데 나도 장난감 살래.' 그렇게 말해.

우형: 우리 임금님들이 같이 가주지.

이준: 어. 하나만 산다고 하면 판다. 우리가 예쁜 것으로 골라주겠다.

연지: 지금 갈까? 손잡아.

(관찰, 2008. 6.12)

이와 같이 유아들은 문제가 되는 상황은 당사자가 해결해야 한다고 보았지만 격려를 하고 응원을 하기 위하여 함께 가는 방법을 제안하였다. 또한 함께

있는 상황 안에서도 “화이팅” “힘내.” “잘해라.” 와 같은 구호를 외치며 용기를 낼 수 있도록 격려를 해 주는 모습을 관찰할 수 있었다.

(4) 변호하기

연극놀이기법을 적용한 토의활동에서 유아들은 다양한 입장이 되어보고 하였고 때로는 다양한 입장의 등장인물들을 만나보기도 하였다. 이러한 과정에서 유아들은 자신이 처한 입장을 호소하거나 대립되는 상대를 설득하여 합의점을 모색해 보기도 하였다. 뿐만 아니라 때로는 상황과 직접적인 연관이 없는 제 3자의 입장에서 서로 다른 입장을 공평하게 고려하여 판단을 내려야 할 때도 있었다. 이러한 경험이 반복됨에 따라 유아들은 자신이 하고 있는 역할 외에 다른 역할들에도 감정이입을 하였고 나아가 다른 사람을 감싸고 변명을 해 주는 변호하기가 나타나기 시작하였다. 이러한 변호하기는 감싸주기와 갚아주기로 나누어 볼 수 있었다.

① 감싸주기

유아들의 친사회적 행동이 활발해졌다 하여도 모든 상황에서 늘 호의적인 것은 아니었다. 때로는 감정이 격해지면서 특정 유아나 역할 속의 연구자를 비난하는 경우가 생겼다. 그러나 활동 진행초기에 발생한 비난하기가 합의점을 찾지 못하고 교사의 중재에 의해 해결이 되었다면 후기로 접어들면서는 감싸주기를 하는 유아의 등장에 의해 교사의 중재가 없이도 평화롭게 갈등이 해결되는 것을 관찰할 수 있었다.

우형: 넌 왜 만날 만날 집을 부수고 다니냐?

시연: 네가 그러면 우리는 겨울에 어떻게 살아. 우린 다 얼어 죽어.

연지: 못된 거미!

서완: 혹시 너 타란툴라 거미 아니야?

연구자: 어, 어떻게 알았어?

서완: 아아, 알겠다, 애들아. 너 땅 속에 살지?

시연: 거미가 거미줄로 집을 짓지.

서완: 아니야. 타란툴라 거미는 땅 속에다가 집 지어. 내가 텔레비전에서 봤어. 그런데, 자꾸 자꾸 땅 위에 집이 있으니까 땅을 못 파잖아. 봐봐, 우리도 지금 땅 위에 짓잖아. 그래 서 집을 부수는 거야. 뭐야, 우리 때문이었네.

시연: (연구자를 보며) 정말이야?

연구자: 응. 난 집을 짓고 싶었던 것뿐이었어.

서완: 내 말이 맞지?

아민: 그러게, 어. 그럼 미안해. 그런데 그래도 집을 부수면 안 돼. 우리가 밤새서 얼마나 힘들게 만들었는데.

제현: 대신에 내가 벽돌 줄까? 되게 좋은 벽돌이야. 집 지을 때 써.

(관찰, 2008. 6.20)

위의 사례에서 보는 바와 같이 연구자가 한 행동을 비난하며 화를 내던 유아들은 서완이의 발언에 의해 거미의 입장에 대해 다시 생각해보고 이해하기 시작하였다. 서완이는 텔레비전에서 본 지식을 바탕으로 거미를 대신하여 변명을 해 주었고 심지어 상황에 대한 책임을 자신들에게로 돌렸다. 다른 유아들도 서완이의 설명에 거미에게 사과를 하거나 도움을 주고자 하였다. 이러한 모습은 활동 초기에 결과를 초래한 책임을 서로에게 미루어 비난하거나 외부로 돌렸던 것에 비해 매우 큰 변화였다.

다음은 다인이가 집을 부순 돼지의 입장을 설명하기 위해 그림을 그리면서 벌어진 상황이다.

유민: 무슨 그림인지 잘 못 알아보겠다.

제현: 그냥 말로 해.

한성: (야유하는 말투로)에에.

유민: 야, 못 알아보겠다니까?

윤민: 말로 못 하겠으니까 그림으로 그린 거잖아.

용준: 그런 게 어딴냐. 샘물반 동생들도 아닌데.

윤민: 그럴 수도 있지. 형님이라고 다 잘 그리냐?

윤민: 강다인 원래 그림 못 그리는데 왜 그려? 맨날 자유선택활동 때도 안 그리면서.
윤민: 지금은 할 수 있어. 그리고 그런 그림이랑은 다르지. 못 알아보면 물어보면 되잖아.
아니면 좀 기다리든지. 왜 그렇게 급하냐? 지금 다 그린 거 아니라잖아. 좀 앉아.
(관찰, 2008. 7.4)

윤민이는 다른 유아들이 다인의 그림에 대해 비난을 하는 상황에서 먼저 나서 다인을 감싸주었다. 처음에 유아들은 윤민의 말에도 다인을 비난하기를 멈추지 않았지만 윤민이가 반복하여 감싸고 변명하자 결국 비난하기를 멈추고 그림을 다 그릴 때까지 기다려 주었다. 감싸주기는 비난에 의해 분위기가 험악해진 상태에서 자칫 비난의 화살이 자신에게 돌아올 수도 있는 것을 감수하고 자발적으로 나서서 홀로 감싸주어야 하기 때문에 많은 용기를 필요로 하는 행동이다. 그렇기 때문에 활동을 하는 가운데 감싸주기는 빈번하게 나타나는 행동은 아니었다. 그러나 유아들이 자신이 아닌 누군가를 위해 희생을 하고 용기를 내는 행동이 나타났다는 점에서 의미가 있다고 볼 수 있다.

② 갇아주기

갇아주는 누군가를 대신하여 보복을 함으로써 보복의 대상이 된 유아가 사고의 전환을 하도록 만드는 행동이다. 부정적인 해결방안을 고집하거나 상대방의 입장을 고려하지 않는 이기적인 행동이 나타났을 때 이에 상응하는 갇아주기가 나타났다. 유아들은 갇아주기를 통하여 이기적인 행동을 하던 유아를 같은 처지에 놓이게 만들었고 입장을 공감해 볼 것을 요구하였다. 갇아주는 단순한 보복을 위한 행동이 아니었기 때문에 대상 유아가 잘못을 시인하면 더 이상 지속되지 않았다.

유아들과 함께 다리를 건너오던 시연이가 마지막으로 들어오자 연지가 손가락으로 가리키며 놀리기 시작한다.

연지: 꼴등이래, 꼴등이래.

아민: 하지만 최선을 다 했어.

서완: (시연이를 보며) 다람쥐야, 넌 열심히 했어.
 연지: 최선을 안 다했어.
 아민: 아니거든.
 연지: 안 열심히 했어.
 제현: (연지를 가리키며) 넌 최선을 안 다했어.
 연지: 아냐!
 제현: (이번에는 일어나서 가리키며) 넌 꼴등이야.
 연지: 아니라니까!
 아민: 그럼 너도 다람쥐한테 하지 마. 그럼 무당벌레(제현)도 안 그래. 그렇지?
 제현: 어. 그런데 네가 또 그러면 나도 계속 계속 할 거야. 진짜로 계속.
 연지: (대답은 하지 않지만 그 뒤로 놀리는 행동을 하지는 않는다.)
 (관찰, 2008. 6.27)

유아들은 처음에는 연지에게 놀리는 행동을 멈출 것을 요구하였지만 설득력을 얻지 못하자 연지가 시연이에게 했던 행동을 고스란히 되갚아 주었다. 고집을 부리며 시연이를 놀리는 것을 지속하던 연지는 자신이 했던 말과 행동이 되돌아오자 크게 화를 내었지만 놀리는 행동 또한 멈추는 것을 볼 수 있었다.

다음 사례는 집을 지을 줄 모르는 거미를 어떻게 도와줄지 유아들이 토의하는 상황이다. 유아들은 거미가 집을 지을 수 있도록 재료를 나누어 주자는 쪽으로 합의를 보았으며 어떤 재료를 얼마나 나누어 줄 것인지에 대한 토의가 뒤를 이어 진행되었다.

진오: 다 주면 안 돼. 우리도 살아야지.
 영인: 아니면 가짜 재료를 가지라 그래.
 해연: 가짜 재료?
 해준: 가짜 재료면 금방 알지. 거미도 집을 지을 건데.
 영인: 아니면 이거. 안 좋은 거야. 썩은 거.
 유원: 야, 안 좋은 걸로 어떻게 집을 짓냐? 거지냐?
 승민: 안 주려다 준거잖아.
 해연: 그래도 부서지면 어떻게 해. 그럼 죽어.
 해준: 맞아. 네가 살아 봐!

진오: (집을 짓는 흥내를 낸다.) 내가 집 다 지었다. 이제부터 여기는 개미(영인)네 집!
얼른 살아.

유원: 얼른 살아. 못 살겠지?

영인: 왜 나만 갖고 그러냐. 장수풍뎅이(승민)이도 그랬는데.

해준: 내가 먼저 말했잖아. 빨리 살아.

영인: 알았어, 그럼 그냥 3개, 아니 4개씩만 줘.

(관찰, 2008. 6.20)

유아들은 도움을 주기로 한 상황에서 거미에게 도움이 되지 않는 재료를 주자고 제안한 영인에게 가상으로 동일한 재료를 이용하여 집을 짓고 살 것을 요구하였다. 영인은 자신과 의견을 같이 한 승민이를 들며 항의를 하였지만 유아들에게 받아들여지지 않자 결국 자신의 제안을 바꾸어 재료를 나누어 주자고 하였다. 이와 같이 갇아주기는 유아들이 타인의 감정을 소중하게 생각하게 되면서 그와 반대되는 행동을 하는 유아에게 분노하고 행동의 변화를 피하기 위해 직접적인 경험을 강요하는 방법으로 보인다.

(5) 의리 지키기

활동을 하는 횟수가 늘어남에 따라 유아들은 의견의 일치여부와는 상관없이 함께 활동에 참여하는 집단 자체를 공동체로 인식하였다. 이에 따라 서로를 위해주고 우호적으로 대하며 신뢰를 주고받는 친사회적 행동들이 관찰되었다. 의리 지키기는 신뢰감이 형성된 집단 사이에서 이것을 깨지 않기 위해 스스로 규칙을 만들고 유지해 나가는 행동이다. 유아들은 자신들이 기존에 알고 있던 도덕적 가치와 의리 지키기가 대립되는 경우에도 의리 지키기를 선택하였다. 또한 자신과 의견을 같이 하는 유아라 하여도 신뢰를 깰 수 있는 행동을 하는 경우에는 제재를 가하였다.

우형: (연지를 잡으며)야, 너구리!

아민: 먼저 건너면 어떻게 해.

재형: 우리가 양보했잖아.

아민: 어. 아까 전에 우리가 양보하기로 했잖아. 우리가 더 빨라서.
 우형: 어, 너도 아까 그런다고 했잖아.
 연지: 아까는 그랬는데 바뀌었어. 그냥 건너면 되지. 언제 다 기다려? 아주 밤새겠다.
 아민: 갑자기 그러면 어떻게 하나?
 연지: 빨리 갈 수 있어.
 아민: 안돼.
 연지: 셋! 안 들켜. (속삭이며)내가 몰래 갔다 올게. 얼른 가서 배추 다 뽑아올게.
 우형: 안 돼, 기다려. 그러면 재네는 어떻게 하라고.
 연지: (머뭇거리다) 나도 알아. 그냥 장난한 거야.

(관찰, 2008. 6.27)

위의 사례는 강을 가운데 두고 양쪽으로 나누어진 동물 마을에서 어떤 마을이 먼저 건너야 할지 토의를 하는 활동이었다. 서로를 설득하고 상대 마을의 입장을 생각해본 결과 연지, 아민, 재형, 우형이가 사는 마을이 양보하기로 합의를 하였다. 그런데 상대방 마을 유아들이 건너오는 것을 기다리지 못한 연지가 합의한 결과를 어기고 몰래 건너려 하였고 이에 대해 같은 마을 유아들이 제재를 하면서 갈등이 유발되었다. 연지는 유아들을 설득하기 위하여 반칙을 제안하였지만 다른 마을과의 의리를 강조하는 유아들에 의해 받아들여지지 않았다.

보조연구자: 애들아, 난 늑대에게 꼭 부탁해야 할 것이 있어. 나 좀 도와 줘. 이번 일은 정말 늑대가 없으면 안 돼.
 해연: 우린 몰라. 없어.
 준수: 있어!
 유원: 없어! (준수를 잡아당기며)이리 와 봐.
 유아들은 보조연구자를 등지고 서서 이야기를 나눈다.
 준수: 있어! 야! 사실대로 말 해.
 영인: 아니야. 사실대로 말 안 해도 돼.
 승민: 그럼 거짓말 하는 거지. 거짓말 하면 안 되잖아.
 진오: 아니지.
 준수: 있는데 없다고 하니까 거짓말이지.
 해준: 아니지. 늑대한테 없다고 말한다고, 숨겨준다고 했으니까 아니지.

승민: 야, 늑대 없냐? 있잖아.

진오: 아니, 늑대는 있는데, 늑대가 없다는 게 아니라, 거짓말이긴 한데 거짓말이라도. 어휴. 그러니까 아까 우리가 다 숨겨준다고 했잖아. 그러니까 없다고, 있어도 없다고 그냥 하는 거지.

해준: 아아! (보조연구자를 보며) 야, 없어. 없어.

(관찰, 2008. 6.17)

위는 유아들이 늑대와 빨간 모자 중 누구의 부탁을 들어줄 것인지에 대해 토의를 하는 활동이었다. 싫어하는 부탁만 하는 빨간 모자를 피해 숲 속으로 숨은 늑대는 유아들에게 숨은 곳을 알려주지 않기로 약속을 받은 상태이다. 뒤이어 나타난 빨간 모자는 유아들을 찾아와 숨은 곳을 알려달라며 간절하게 부탁하였다. 유아들은 이 상황에서 사실과는 다른 거짓말을 무릅쓰고 늑대와 약속을 지킬 것인지, 아니면 거짓말을 하지 않기 위해 늑대가 숨은 곳을 알려줄 것인지에 대해 갈등을 하였다. 사실이 아닌 것을 거짓으로 꾸며 말하는 것은 유아들이 갖고 있는 도덕적 기준에 반하는 행동이었다. 그러나 유아들은 의리 지키기가 거짓말을 하지 않는 것보다 위에 있다고 생각하였기 때문에 의리를 지키는 경우 거짓말을 하는 것에 대해 양심의 가책을 받을 필요가 없다고 말하였다. 이와 같이 신뢰감을 유지하는 것은 활동이 진행되어 가면서 유아들에게 매우 중요한 가치를 갖는 것을 관찰할 수 있었다.

(6) 만든 방법 제안하기

연극놀이기법을 적용한 토의활동이 횡수를 거듭하면서 유아들 간에 의견을 주고받는 시간이 길어졌다. 때로는 공통점을 찾아보기 힘든 의견들이 산발적으로 쏟아져 나와 진행이 원활하게 이루어지지 않을뿐더러 활동이 이루어지는 장소가 소란스러워졌기 때문에 오히려 초기 진행과정보다 토의 능력이 발전되지 않은 것처럼 보이기도 하였다. 그러나 이러한 모습은 유아들은 논쟁이 오고가는 상황을 즐기게 됨에 따라 나타난 특성이었다. 활동이 후기로 갈수록

유아들은 의견의 합의가 이루어질 기미가 보이지 않는다 하여도 독특하고 참신한 제안이 다양하게 나오면 그 자체로 충분히 만족하고 즐거워하였다. 또한 자신의 생각을 표현하는 것에 익숙해짐에 따라 활동 초기에 나타났던 간단한 게임으로 정하거나 학습한 근거 제시하기는 호응을 얻지 못하였다. 유아들이 생각한 방법은 종종 학습한 근거와 상반되거나 합리적이지 않을 뿐더러 터무니없는 경우도 있었다. 그러나 이러한 만든 방법 제안하기는 유아들의 욕구를 충분히 반영하였기 때문에 큰 지지를 받았다.

승민: 그래도 친구한테는 그냥 줘 주라고 하자. 친구인데 그렇게 아까워 하나. 친구니까 그냥 줘 줘도 되지

영인: 그래. 생쥐는 친구니까 주고, 어른들한테는 비싸게 팔라고 하자.

진오: 어. 어른들은 돈도 있고 카드도 있으니까, 어른들한테는 비싸게 팔고 친구들한테는 공짜로 주고.

준수: 아니면 친구도 팔고 싶으면 팔고, 공짜로 주고 싶으면 주고.

영인: 우리는? 우리도 임금님이니까 어른이고 부자잖아.

유원: 어. 그런데 우리는 도와줬으니까 조금 싸게. 깎아줘.

(관찰, 2008. 6.12)

위의 사례는 혼자 모든 놀잇감을 독점한 코끼리와 생쥐 사이에 생긴 갈등을 해결하기 위해 유아들이 토의를 하는 상황이다. 유아들은 놀잇감들을 독점하는 것은 잘못된 행동이지만 열심히 모은 코끼리의 노력을 생각해 볼 때 아무런 대가 없이 나누어 주는 것은 불공평하다는 데 합의를 하였다. 이에 따라 코끼리가 1개의 놀잇감을 남겨둔 후 나머지는 모두 팔아야 한다고 제안하였는데, 누구에게 얼마로 팔아야 하는가에 대해서는 유아들의 기준이 적용되었다. 유아들의 기준은 일관성이 없고 합리적이지 않았지만 만족스러워하며 합의된 결과를 종이에 적어 코끼리에게 읽어주는 모습을 관찰할 수 있었다.

다음은 사냥꾼이 어려움에 처한 백설공주를 도와주어야 하는지에 관하여 토의를 하는 상황이다. 백설공주는 자신에게 도움을 준 사냥꾼의 물건을 도리어

빼앗아 갔으며, 백설공주가 처한 상황은 사냥꾼의 도움 없이는 해결될 수가 없다. 유아들은 서로 다른 생각을 조절하여 사냥꾼이 백설공주를 도와줄 필요가 없다는 데에 의견을 일치시켰다.

진연: 우리는 다 너를 도와주기로 했어.

연희: 응. 우리가 도와줄게.

예림: 너 주머니, 그것 가져다줄게, 걱정 마.

연구자: 주머니를 가져다준다고? 어떻게?

해운: 밤에 백설공주네 집에 가자.

민서: 어, 좋아. 그래서 백설공주가 잠자고 있으면 몰래 가져오는 거야.

진연: 나 주머니가 어디 있는지 알아. 백설공주가 부엌에다가 놓았어.

연희: 부엌의 식탁 아래, 그렇지?

진연: 응.

해운: 그럼 밤에 백설공주가 잠자고 있으면 너희는 자나, 안자나 잘 보고 있어.
내가 가져올게.

준이: 어, 나도 같이 갈래.

진연: 그럼 우리는 보고 있다가 백설 공주가 깨면 막 잡을게.

해운: 아예 묶어버릴까?

연구자: 하지만 몰래 가져오는 것이잖아. 그래도 될까?

연희: 괜찮아.

준이: 백설공주가 자루를 뺏어갔잖아.

해운: 먼저. 그리고 원래 네 것이잖아.

준이: 괜찮아. 우리가 아까 달라고 했는데도 안 줬어. 네 것인데.

(관찰, 2008. 6.10)

위의 사례와 같이 유아들은 현실적으로는 가능하지 않고 도덕적인 기준에도 반하는 제안에 동의하였다. 유아들이 합의하기 이전에 나온 방법들 중에는 백설 공주를 설득시켜 사과하게 만들거나 백설 공주에게 독사과가 있다는 사실을 알려주고 사냥꾼의 도움을 스스로 청하게 만드는 것과 같이 일반적으로 생각할 수 있는 방법도 있었다. 그러나 이러한 방법들은 상황을 가장 긍정적인 방향으로 해결할 수 있음에도 불구하고 유아들의 동의를 얻지 못하는 것을 볼 수 있었다.

(7) 회유하기

회유하기는 상대방을 기분 좋게 만들거나 감정을 호소하여 자신의 의견에 동의하게 만드는 방법이다. 논리적인 타당성을 갖고 있지는 않지만 화목한 분위기를 만듦으로써 유아들이 보다 화기애애하고 즐겁게 활동에 참여하도록 만들어 주었다. 그런데 이 방법의 경우 본래의 의도가 무엇인지에 대해 양쪽 입장의 유아가 정확하게 인지하고 있는 것을 관찰할 수 있었다. 즉, 설득당하는 입장에 있는 유아들은 상대방 유아가 사용하는 말이 사실은 의도한 바를 관찰시키기 위한 입에 발린 소리라는 것을 알고 있었지만 못 이기는 척 이끌려 가 주었다. 다음 사례를 통해 이러한 특성을 읽을 수 있다.

연지: 애들아, 난 이제 좀 가서 쉬어야겠어. 내일 열매 따러 가야 하거든(일어난다).

연희: 우리도 내일 열매 딸 거야.

준이: 얼른 와.

연지: 아니야, 난 피곤해. 난 일찍 자야겠어.

연희: (손에 무언가를 쥔 흥내를 내며) 내가 너를 위해서 꽃을 가져왔어. 이리 앉아.

진연: 이걸 정말 예쁜 꽃이야. 난쟁이들만 볼 수 있는 꽃. 봐봐. 너만 가질 수 있어.

시연: 원래는 공주님만 앉는 곳이지만 여기서 쉴 수도 있어. 꽃 받아서 이리 와? (옆으로 옮겨 앉으며 앉을만한 자리를 만들어 준다.)

연지: 어디? 좋아. 그럼 조금만 더 있다가지.

(관찰, 2008. 6.17)

위의 사례에서 연지는 토의 상황과는 전혀 관계없는 화제를 꺼내며 집단에서 벗어나고자 하는 시도를 하였다. 그러자 유아들은 연지가 좋아할만한 가상의 꽃을 만들고 특별한 존재인 것처럼 치켜세워 생각을 바꾸도록 유도하였다. 연지는 처음에는 자신의 생각대로 행동하려 하였지만 유아들의 설득이 계속되자 마지못해 들어주는 것처럼 새침한 표정으로 자리에 앉아 다시 토의에 참여하였다.

다음 사례는 먼저 강 위의 다리를 건너기 위해 상대편 마을을 설득하는 상황이다.

유원: 우리가 먼저 건너야 되는 이유가 많아. 왜냐하면 우리는 이 마을에 음식이 없어서 저 마을에 한 번 찾아보러 가야 하거든.

해연: 아, 배고파(배를 움켜쥐고 자리에 주저앉는다.)

유원: (해연을 안아주며) 이것 봐. 불쌍하지? 그리고 우리나라 식물들을 다른 나라 동물들이 모두 뽑아갔단 말이야. 그리고 집도 부셔서 우리는 집도 없어. 봐봐. 잘 데도 없고 앉을 데도 없어. 아, 추워. 감기 걸리겠다. 우리 좀 초대해 줘.

준수: 배추를 다시 심으면 되지.

승민: 우리는 다시 식물을 키울 힘도 없단 말이야.

영인: 그런데 우린 지금 먹을 것이 없어서 먹고 힘을 내야 하는데, 배추를 심을 힘도 없어.

유원: 그리고 잠을 자야 힘이 나지. 그런데 우린 잠도 못 자서.

진오: 그럼 우리가 먼저 건너가서 심어주면 되잖아.

준수: 집도 지어주고. 그렇지?

영인: 우리는 그 때까지 배가 고프잖아.

해준: 우리가 먹을 것 가지고 건너가면 되지.

승민: 오는 동안 다 식어버리잖아. 어? 맛있는 냄새. 너희 마을에 맛있는 음식 많지? 되게 맛있는 냄새가 나.

영인: 어, 정말? 음, 맛있는 냄새! 쿵쿵. 여기까지 막 냄새가 다 날아와. 빨리 먹고 싶다.

유원: 진짜 맛있겠다. 너희들 요리 잘하는구나?

승민: 완전 다 요리사 아냐? 우와!

진오, 해준, 준수: (웃는다).

진오: 아유, 진짜! 알았어, 건너와. 우리가 배추도 줄게.

해준: 다 먹고 같이 심어줄게. 우리 되게 잘 심어.

(관찰, 2008. 6.27)

처음에 춥고 배고픈 상황을 통해 상대편 마을에 동정을 호소하던 유원, 해연, 승민, 영인이는 이어 맛있는 냄새가 난다며 진오, 해준, 준수를 추어올렸다. 감정을 호소하기 위해 해연이와 유원이가 과장된 동작을 할 때부터 웃음을 참고 있던 진오와 준수, 해준이는 이에 그치지 않고 유아들이 우스꽝스러운 소리를 내며 냄새를 맡고 과장된 목소리와 표정으로 칭찬을 하자 결국 못 말린다는 듯 크게 웃음을 터뜨리며 양보를 하였다.

회유하기는 상대방으로 하여금 기꺼이 양보할 마음이 들게 하고 모두를 즐겁게 만들어 주기 때문에 활동이 끝으로 갈수록 더 자주 발생하였다. 또한 남아보다는 여아들이 주로 사용하는 방법이었으며 회유하기를 통해 형성된 분위기는 활동이 끝나서 교실로 들어간 후에도 유지되는 것을 관찰할 수 있었다. 유아들은 교실로 들어간 후에도 웃음을 주고받거나 대사나 행동을 다시 표현하며 공감대를 형성하는 모습을 보였다.

이와 같이 유아들은 활동을 거듭함에 따라 서로 만족할 수 있는 민주적인 방법으로 갈등을 해결하고자 하였다. 의견을 주고받고 생각을 나누는 토의 과정의 필요성을 인식하게 되면서 활동에 소요되는 시간이 증가하였고 적극적으로 의견을 제안하였다.

또한 상대방의 입장을 고려하고 배려하는 행동이 증가하면서 점점 더 화기애애하고 즐거운 분위기 속에서 활동이 진행되었다.

2. 연극놀이기법을 적용한 토의활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향

연극놀이기법을 적용한 토의활동이 유아의 친사회적 행동에 어떠한 영향을 미치는가를 알아보기 위하여 실험집단과 통제집단 간 친사회적 행동의 차이를 분석하였다. 실험처치에 앞서 두 집단 간의 동질성을 파악하기 위하여 실시한 사전검사의 결과는 다음 표 5와 같다.

<표 5> 친사회적 행동에 대한 집단별 사전검사 결과

집단	실험집단 (N=28)		통제집단 (N=30)		t
	M	SD	M	SD	
지도성	2.88	.66	2.70	.51	1.17
도움주기	2.83	.50	2.60	.53	1.65
의사소통	3.06	.51	2.89	.59	1.13
주도적 배려	2.90	.57	2.69	.51	1.48
접근 시도하기	3.04	.57	2.83	.52	1.46
나누기	2.73	.54	2.53	.71	1.16
감정 이입 및 조절	2.91	.50	2.70	.57	1.50
전 체	2.91	.50	2.71	.47	1.56

*** $p < .001$

표 5에 제시된 바와 같이 전체 친사회적 행동에 대한 사전검사 점수의 검증 결과 실험집단($M=2.91, SD=.50$)과 통제집단($M=2.71, SD=.47$)간에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다($t=1.56$). 또한 친사회적 행동의 일곱 가지 하위요소에서도 두 집단 간에 유의한 차이를 보이지 않았다. 이를 통해 두 집단은 친사회적 행동에 있어 서로 동질 집단임을 알 수 있다.

연극놀이기법을 적용한 토의활동을 실시한 이후 두 집단의 사후검사를 비교한 결과는 다음 표 6 과 같다.

<표 6> 친사회적 행동에 대한 집단별 사후검사 결과

집단	실험집단 (N=28)		통제집단 (N=30)		t
	M	SD	M	SD	
지도성	3.76	.51	2.81	.37	8.20 ***
도움주기	3.98	.59	2.69	.33	10.36 ***
의사소통	4.16	.37	2.97	.52	9.93 ***
주도적 배려	4.04	.54	2.79	.45	9.54 ***
접근 시도하기	4.12	.57	2.81	.58	8.71 ***
나누기	3.86	.70	2.63	.50	7.72 ***
감정 이입 및 조절	4.00	.51	2.85	.63	7.60 ***
전 체	3.99	.48	2.79	.38	10.61 ***

*** $p < .001$

표 6에 제시된 바와 같이 실험처치 후 연극놀이기법을 적용한 토의활동에 참여한 실험집단($M=3.99$, $SD=.48$)과 참여하지 않은 통제집단($M=2.79$, $SD=.38$)간 전체 친사회적 행동에는 통계적으로 유의한 차이가 나타났다 ($t=10.61$, $p < .001$).

이는 연극놀이기법을 적용한 토의활동이 유아의 친사회적 행동을 향상시키는데 효과가 있는 것으로 해석할 수 있다.

친사회적 행동의 하위요소인 지도성($t=8.20$, $p < .001$), 도움주기($t=10.36$, $p < .001$), 의사소통($t=9.93$, $p < .001$), 주도적 배려($t=9.54$, $p < .001$), 접근시도하기($t=8.71$, $p < .001$), 나누기($t=7.72$, $p < .001$), 감정 이입 및 조절($t=7.60$, $p < .001$)에서도 실험집단과 통제 집단 간에 유의한 차이를 보였다.

이와 같은 결과는 연극놀이기법을 적용한 토의활동이 유아의 지도성, 도움주기, 의사소통, 주도적 배려, 접근 시도하기, 나누기, 감정 이입 및 조절 증진에 긍정적인 효과가 있는 것으로 해석할 수 있다. 즉, 유아들은 가상의 인물로서 공동의 문제를 해결하기 위하여 의견을 주고받는 가운데 다른 사람의 감정이나 생각을 이해하고 나아가 도움을 주는 경험을 가졌으며, 이와 같은 과정은 유아의 친사회적 행동 발달에 긍정적인 영향을 미쳤다고 볼 수 있다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 연극놀이기법을 적용한 토의 활동 과정을 초기와 후기로 나누어 유아의 반응을 분석해 보고, 활동의 경험이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아봄으로써 유아교육현장의 토의 활동 운영 및 다양한 연극놀이의 활용에 도움을 주고자 하는 목적에서 이루어졌다.

본 연구의 결과를 토대로 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 유아들이 연극놀이기법을 적용한 토의활동을 경험하는 가운데 보이는 친사회적 행동을 관찰하고 그 결과를 초기와 후기로 나누어 분석해 보았다.

연극놀이기법을 적용한 토의활동의 초기 과정에서 유아들은 상황 무마하기, 자기중심적 태도 드러내기, 맹목적인 집단주의, 소극적 참여, 합리화시키기, 타협하기와 같은 행동을 보였다.

유아들은 집단 구성원 간에 협의를 통하여 상황을 해결할 수 있는 방법을 찾기보다는 자신의 욕구대로 행동하기 위해 상황을 외면하거나 웃음, 농담, 침묵 등을 통해 갈등을 무마시키는 모습을 보였다. 또한 원하는 결과를 얻기 위하여 소수에게 다수의 의견을 강요하거나 상대방을 비난하고 책임을 회피함으로써 자신의 입장을 합리화시키기도 하였다. 유아들은 소집단 안의 구성원들을 서로 협력하고 존중해야 하는 동료로 인식하지 못하였고 나와 다른 의견을 인정하고 공유하기보다는 적대시하고 무시하는 모습을 보였다. 이렇듯 각자 자신의 의견만을 고집하거나 절대적인 공평함을 주장하면서 갈등은 더욱 심화되었고 때로는 토의 과정 없이 얼떨결에 의견의 합의가 이루어지기도 하였다. 논쟁이 길어지거나 각자 자신의 고집을 꺾지 않아 활동이 진전되지 못하는 경

우 유아들은 그러한 분위기에 부담을 느끼고 타협할 수 있는 방법을 제시하였는데 이 때 사용된 방법은 학습된 근거나 우연에 의한 결과를 따르는 방법이었다. 즉, 유아들은 상대방의 마음을 돌릴 수 있는 방법을 사용하거나 논리적 근거를 들어 설득하기보다는 권력의 힘에 근거한 방법이나 운에 의한 결과를 따르는 것을 선호하였다.

또한 활동이 진행되는 동안 모든 유아가 적극적으로 활동에 참여한 것은 아니었다. 소극적이고 내향적인 유아들은 활동에 대한 관심을 갖고 있었기 때문에 다른 유아와 활발하게 의견을 주고받지는 않지만 상황에 알맞은 연기를 하는 모습이 관찰되었다. 이렇듯 연극놀이기법을 적용한 토의활동 초기 과정에서 유아들은 토의 상황을 공동의 문제로 인식하여 의사소통을 하고 도움을 주고받기보다는 자기의 욕구 위주로 행동하며 다른 유아들도 자신의 생각대로 행동하기를 바라는 모습이 나타났다.

그러나 연극놀이기법을 적용한 토의활동을 경험하는 횟수가 늘어가면서 유아들은 점차 다른 유아들을 공동체의 구성원으로 인식하였고 나아가 또래에게 자발적으로 도움을 주는 친사회적 행동이 관찰되었다. 이러한 유아들의 행동은 역할 상기하기, 참여 유도하기, 격려하기, 변호하기, 의리 지키기, 만든 방법 제안하기, 회유하기로 나타났다.

활동을 반복하면서 유아들의 역할에 대한 인식이 변화하였는데 활동이 후기로 갈수록 유아들은 역할이 가진 지위에 따른 책임감과 지위가 가진 무게를 인식하고 그에 따른 책임을 지기 위해 노력하였다. 이는 유아들이 다양한 역할을 경험하고 시험해 볼 기회를 가진 결과로도 볼 수 있으며 교육연극이 자신에 대한 이해와 타인에 대한 이해에 도움이 된다고 밝힌 이근삼(1987)의 연구결과와도 맥을 같이 한다. 따라서 교사는 유아들이 서로 다른 역할과 상황을 고르게 경험해 볼 수 있는 기회를 제공할 필요가 있을 것이다.

유아들의 집단 구성원에 대한 인식도 바뀌었는데, 초기와는 달리 집단 구성원을 공동체로 인식하고 더 좋은 의견을 나누고 공유할 수 있는 동반자로 인

식하게 됨에 따라 다른 의견을 인정하고 존중하는 모습이 관찰되었다. 구성원에 대한 인식이 긍정적으로 변화하면서 소극적이고 내향적인 유아가 활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 유도하고 격려하였고 자신과 다른 의견을 가진 유아라 하여도 존중하고 감싸주는 모습을 보였다. 이러한 점에서 본다면 연극놀이기법을 적용한 토의 활동은 친사회적 행동을 변화시킬 뿐 아니라 공동체 의식을 강화하고 소극적인 유아의 참여를 유도할 수 있는 방법으로도 활용될 수 있을 것이라 생각된다.

또한 의견을 나누는 과정에 익숙해지고 논쟁을 즐길 수 있게 됨에 따라 상대방의 기분이 상하지 않으면서도 설득시킬 수 있는 기술도 발달하였고 활동시간이 길어지게 되었다. 초기 의견의 합의를 중요하게 생각하였던 유아들은 점차 빠른 의견 일치 이끌어 내는 것보다 생각을 주고받는 과정을 즐거워하게 되었으며 그러한 과정을 통해 모아진 결과에 만족해하였다. 유아들은 성인이 보기에 합리적이지 않은 방법이라 하여도 학습된 방법을 따르기보다는 새로운 해결 방법을 생각해 내고자 노력하였다. 이러한 결과를 볼 때에 연극놀이기법을 적용한 토의활동을 얼마나 경험하는가도 유아의 친사회적 행동에 관련이 있다고 보인다. 따라서 교사는 토의활동을 지속적으로 경험할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있을 것이다.

이렇듯 유아들이 연극놀이기법을 적용한 토의활동을 통해 다양한 인물의 입장을 경험해 보고, 다른 유아와의 소통을 통해 문제를 해결해 보는 경험을 가진 것이 친사회적 행동이 변화하는데 도움을 준 요인이라 할 수 있겠다. 그러므로 교사는 유아들이 토의 활동의 필요성을 인식하고 적극적으로 참여함으로써 친사회적 행동이 변화할 수 있도록 다양한 활동을 계획하고 충분히 경험할 수 있는 기회를 제공해야 할 것이다.

둘째, 질적 분석을 통하여 연극놀이기법을 적용한 토의활동을 경험하면서 나타난 유아들의 친사회적 행동 변화를 살펴볼 수 있었으나 활동이 친사회적

행동에 어떠한 영향을 미쳤는지는 알 수 없었다. 이에 따라 교사용 유아 친사회적 행동 평가 척도를 사용하여 친사회적 행동을 측정하였고 그 결과 연극놀이 기법을 적용한 토의활동이 유아의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미쳤다. 연극놀이 기법을 적용한 토의활동을 경험한 실험집단은 통제집단에 비해 친사회적 행동이 증진되었다. 또한 이를 하위요소별로 살펴보면 친사회적 행동의 전체 하위영역인 지도성, 도움주기, 의사소통, 주도적 배려, 접근 시도하기, 나누기, 감정이입 및 조절에 긍정적인 영향을 미쳤다.

이러한 연구 결과는 교육연극이 유아의 친사회적 행동 발달에 긍정적인 영향을 미쳤다는 김승현(2006)의 연구와 유아의 인형극 경험이 친사회적 행동의 하위 요소인 돕기와 나누기 행동을 증진시켰다는 김영희, 김호중(2003)과 배주현(2007)의 연구결과와 맥락을 같이 한다. 또한 유아의 토의 경험이 친사회적 행동을 발달시킬 수 있다는 선행 연구들(김미야, 2000; 김연희, 2001; 김영이, 2004; 김은희, 2001; 목미연, 2002; 박정실, 1997; 안정임, 2004; 오민정, 2004; 이명애, 2005; 임성혜, 2007; 최길화, 2003; 최영미, 2003; 최윤정, 1998)의 연구 결과와도 일치된다.

친사회적 행동이 증진된 요인으로 유아들이 소품과 상징을 사용하여 가상의 장소 및 상황을 만들고, 토의상황과 관련된 인물이 되어 문제 상황을 경험하며, 나아가 유아 간에 문제 상황에 대하여 의사소통을 하고 해결할 수 있는 방안을 모색해 보는 과정을 경험한 것을 들 수 있다. 즉, 연극놀이 기법을 적용한 토의활동이 유아들에게 서로의 생각을 나누고 공유하며 표현해보는 가운데 다른 유아의 입장 및 생각을 존중하고 자발적으로 도움을 줄 수 있는 기회를 제공하였다고 해석할 수 있다. 따라서 교사는 유아들이 다양한 갈등 상황을 경험하고 상황을 해결하기 위하여 유아들 간에 충분한 상호작용 및 의사소통을 할 수 있는 기회를 제공하는 것이 바람직할 것이다.

연구자가 등장인물로서 활동에 참여한 것도 친사회적 행동의 변화 요인 중 하나라 사료된다. 연극놀이 기법을 적용한 토의활동에서 연구자는 유아들에게

상황과 관련한 정보를 제공해 주는 인물, 도움을 청하거나 함께 상황을 경험하는 인물로 활동에 참여하였다. 연구자는 유아들과 함께 상황 속 인물로서 참여함에 따라 활동의 흐름을 유지하면서 자연스럽게 유아들 간의 의사소통을 격려하고 상황에 필요한 개입을 할 수 있었다. 또한 유아들은 성인이 원하는 옳은 대답을 제시하기보다는 자신의 욕구를 솔직하게 드러내었다. 활동 초기에는 그로 인하여 갈등이 심화되거나 다툼이 일어나서 연구자가 활동을 잠시 중단시키고 중재 하는 일이 생기기도 하였지만, 시간이 지날수록 유아들은 연구자의 중재 없이 상황을 해결하기 위한 의사소통을 할 수 있게 되었고 나아가 자발적으로 다른 사람을 돕기 위한 행동을 하는 모습이 관찰되었다.

이렇듯 연구자의 자연스러운 개입과 유아들이 성인을 의식하지 않고 자신들의 생각과 의견을 충분히 연습해 볼 기회를 가진 것이 친사회적 행동의 변화를 가져온 요인 중 하나로 보인다. 이는 사회 극놀이에서 교사의 적절한 개입이 유아 간의 상호작용에 효과적이었다고 밝힌 윤향미(1996)의 연구결과와 교사의 역할참여가 활동의 확장에 긍정적이었다는 장영미(1998), 박현순(2002)의 연구결과와 같은 맥락으로 이해할 수 있다. 그러나 교사가 매번 등장인물로서 활동에 참여하는 경우 필요한 도움을 주고 개입을 하는데 한계가 있을 수 있다. 그러므로 교사는 활동의 흐름을 깨뜨리지 않으면서도 효과적으로 개입할 수 있는 다양한 교사의 역할과 지도 방안을 모색해 보아야 할 것이다.

본 연구에서 구성된 소집단은 활동이 진행되는 동안 교실 안의 다른 소집단 활동에서도 유지되었다. 유아들은 유치원 일과 안에서 계획된 이야기 나누기, 요리활동 등의 소집단 활동을 토의 활동에서 같은 집단에 속한 유아들과 함께 하면서 서로에게 익숙해지고 친밀해졌다. 구성원 간의 친밀감도 친사회적 행동의 변화를 가져온 요인 중 하나로 볼 수 있을 것이다.

이상의 연구결과와 논의를 종합해 보면 유아들은 연극놀이기법을 적용한 토의 활동에서 서로 간에 협의가 필요한 갈등 상황을 접하고 도움을 주고받거

나, 감싸주고 힘을 합치며 가상으로 해결해 보는 기회를 가졌다. 즉, 어려움에 처한 등장인물을 돕기 위한 방법을 모색하거나 공동으로 부딪친 문제를 해결하기 위한 방법을 의논하는 과정에서 유아들은 서로 협력하고, 존중하고, 나와 다른 입장에서 생각해 보고, 나누어 주는 등의 친사회적 행동을 경험하였다. 이는 토의활동을 진행하는 교수 방법으로 연극놀이기법을 활용하는 것이 유아의 친사회적 행동을 향상시키는데 효과적임을 시사해 준다고 볼 수 있다.

2. 결론 및 제언

본 연구를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 연극놀이기법을 적용한 토의활동을 하는 과정에서 나타난 유아들의 친사회적 행동을 관찰한 결과 초기에는 상황 무마하기, 자기중심적 태도 드러내기, 맹목적인 집단주의, 소극적 참여, 합리화시키기, 타협하기와 같은 자기중심적인 행동을 나타냈다. 그러나 연극놀이기법을 적용한 토의활동의 경험에 늘어남에 따라 유아들은 다른 유아에게도 관심을 갖고 서로 다른 의견을 존중하며 해결하기 위한 방법을 민주적으로 모색하고 행동하는 모습을 보였다. 이러한 모습은 역할 상기하기, 참여 유도하기, 격려하기, 변호하기, 의리 지키기, 만든 방법 제안하기, 회유하기로 나누어 볼 수 있었다. 이는 연극놀이기법을 적용한 토의활동이 유아들의 친사회적 행동 발달에 긍정적인 영향을 미쳤음을 의미한다.

둘째, 연극놀이기법을 적용한 토의활동을 경험한 실험집단 유아들의 친사회적 행동이 증진되었다. 이는 연극놀이기법을 적용한 토의활동이 유아의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 의미한다.

이상의 결과는 연극놀이기법을 적용한 토의활동이 유아가 다른 사람의 입장을 고려하지 않는 이기적이고 자기중심적인 태도에서 벗어나 다른 사람에게 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 행동에 관심을 갖고 실천하여 또래와 원만한 관계를 형성하고 유지하는데 도움을 줄 수 있는 교육 방법임을 시사한다.

본 연구의 결과를 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 8주 동안에 이루어진 단기연구로 연구 결과를 일반화하기에는 제한적이다. 따라서 장기간에 걸쳐 지속적으로 실시하여 효과를 분석하는 후속 연구가 필요하겠다.

둘째, 연극놀이기법을 적용한 토의활동에서 유아들이 보인 친사회적 행동이 실제 교실 상황에서는 어떻게 나타나는지 관찰하지 못하였다. 실험 상황에서 유아들이 연구자의 눈을 의식하지 않고 보인 자연스러운 행동들이 일상생활 속에서 어떻게 연계되어 나타나는지 관찰하고 분석하는 연구가 이어져야 할 것이다.

셋째, 본 연구에서는 다양한 연극놀이기법 중 일부를 적용하고 효과를 알아보았다. 따라서 교육목표, 상황, 교사의 역할 등을 고려하여 또 다른 연극놀이기법을 적용한 토의활동을 실시하고 효과를 분석한 후속 연구가 필요하겠다.

넷째, 연극놀이기법 외에도 다양한 자료를 활용하거나 교수방법을 적용하여 실시할 수 있는 토의활동 프로그램이 많이 개발되어야 할 것이다. 현재 현장에서 활용하는 방법은 주로 그림책이나 그림 자료로 제한된 만큼 교사들이 현장에서 쉽게 활용할 수 있는 토의 프로그램에 관한 후속 연구가 필요하겠다.

다섯째, 본 연구는 토의활동의 방법으로 연극놀이기법을 활용하였다. 그러나 연극놀이가 갖고 있는 교육적인 효과는 다른 활동과 연계하였을 때에도 충분하리라 기대된다. 따라서 토의 활동 외에 다양한 활동에 적용하거나 연계하여 연극놀이를 실시한 후속 연구가 필요하겠다.

여섯째, 실제 유아들이 보이는 친사회적 행동을 관찰하여 측정할 수 있는 검사 도구가 부족하여 선정하는데 어려움이 있었다. 설정된 상황에서 측정하는 친사회적 행동은 실제 친사회적 행동을 측정하는데 제한이 있으므로 일상 생활 속에서 자연스럽게 나타나는 행동을 측정할 수 있는 도구의 개발이 필요 하겠다.

참 고 문 헌

- 교육부 (1998). (유아를 위한)친사회적 교육활동 지도자료. 교육부.
- 교육부 (2000). 유아의 사회적 능력발달 교육활동자료. 교육부.
- 교육부(2006). 유아의 사회성 발달을 돕는 협동활동 프로그램. 교육부.
- 권낙원(1996). 토의수업의 이론과 실제. 현대교육출판사.
- 김기숙(1998). 초등학교에서의 토의 문화. 교육경남 133, 43-45.
- 김미리(2007). 유스 씨어터를 활용한 청소년 연극 만들기 연구. 대구한의대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김미야(2000). 갈등상황에 대한 토의가 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김사용(1991). 인간중심교육을 겨냥한 토의 학습. 교육관리기술, 148-156, 한국교육출판.
- 김선, 한정혜, 제인현, 이송은(2007). 유아를 위한 연극놀이. 창지사.
- 김숙령, 성원경, 조인경 (1999). (유아 감성개발을 위한) 토론수업의 실제. 서울: 교육 아카데미.
- 김순정(2000). 어머니의 정서표현 수용능력태도와 유아의 정서적 부적응 및 친사회적 행동과의 관계. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김승현(2006). 교육연극이 아동의 정서지능과 친사회적 행동에 미치는 영향. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김연희(2001). 동화 읽기와 토의활동이 유아의 친사회적 행동 및 대인문제해결능력에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김영옥(2003). 유아의 친사회적 행동평가 척도 개발 연구. 아동학회지, 24(5), 105-118. 한국아동학회.
- 김영옥(2005). 한국 유아의 친사회적 행동 실태 연구. 유아교육학회, 25(3),

51-75, 한국유아교육학회.

김영이(2004). 사회적 갈등상황에 대한 또래 토의활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 국민대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

김영희, 김호중(2003). 인형극 활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 효과. 미래유아교육학회지, 10(4), 253-279, 미래유아교육학회.

김은희(2001). 그림동화책을 통한 토의 및 역할놀이가 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향.

김정은(2001). 교육연극 프로그램이 유아의 언어수행능력 향상에 미치는 영향. 부산대학교 대학원 석사학위 청구논문.

김진아(2005). 인형을 활용한 토의 활동이 유아의 대인문제해결사이에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

김현주(2005). 유아사회교육. 도서출판 북카페.

남현주(2002). 연극 교육을 위한 연극 놀이 지도방법 연구- 유아, 초, 중등 연극 교육을 중심으로-. 경성대학교 대학원 석사학위 청구논문.

문연심, 이옥형(2002). 유아의 친사회적 행동 발달에 관한 고찰. 논문집, 40(-), 1-33, 강남대학교.

민병욱, 심상교(2000). 교육연극의 이론과 실제. 연극과 인간.

박선희(2000). 유아의 창의적 극놀이를 위한 교수·학습 모형의 개발과 적용. 한국영유아보육학, 29(-), 65-93, 한국영유아보육학회.

박정실(1997). 집단토의 활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 경기대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

박현순(2002). 동화를 활용한 동극에 관한 문화 기술적 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

배주현(2007). 유아의 성별 및 인형극 활동이 돕기와 나누기에 미치는 영향.

송순임(2002). 그림책을 활용한 연극놀이가 유아의 창의력과 언어표현력 향상에 미치는 영향. 경성대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

- 안정임(2004). 멀티미디어 동화를 활용한 토의활동이 유아의 친사회적 행동 및 대인문제해결사고에 미치는 영향. 경희대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 오민정(2004). 그림책을 통한 유아의 토의활동과 역할놀이가 친사회적 행동에 미치는 영향. 건국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 우혜선(1999). 연극놀이의 교육적 활용 방안. *어문학교육*, 21(-), 267-296, 한국어문교육학회.
- 윤성운(2002). 사회극놀이가 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 윤향미(1995). 유아의 사회 극적 놀이에서 교사 개입의 효과에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 윤희경, 민하영(2003). 유아사회교육의 이론과 실제. 창지사.
- 이근삼(1987). 연극개론: 그 이론과 실제. 문학사상사.
- 이기숙, 박찬옥, 노영희(1993). 유아의 사회성 발달 프로그램 개발 연구. *유아교육연구*, 13(1), 65-91, 한국유아교육학회.
- 이기숙, 최윤정(1999). 그림동화책 읽어주기와 토의가 유아의 친사회적 행동 및 추론에 미치는 영향. *아동학회지*, 20(3), 275-291, 한국아동학회.
- 이명애(2005). 동화책 읽어주기와 토의가 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 전북대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이숙재, 이봉선, 김종선, 이방실 (2006). 연극놀이를 통한 유아 경제교육. 서울: 창지사.
- 이숙재, 이봉선(2004). 창의적 극놀이 활동을 통한 유아 경제 교육 프로그램 개발과 적용에 관한 연구. *유아교육연구*, 24(5), 121-144, 한국유아교육학회.
- 임성혜(2007). 전래동화를 활용한 소집단 토의활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 효과. 영남대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

- 전숙자(1982). 유아를 위한 사회 교육의 이론과 실제. 서울: 백록출판사.
- 정진영(2000). 소집단 토의학습을 통한 중심생각 찾기 전략지도의 효과. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 장영미(1998). 유아의 극놀이에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 정태희(1998). 유아의 친사회적 행동에 대한 연구. 논문집, 18(-), 55-76.
- 제인현(2002). 유아를 대상으로 하는 연극놀이의 현장사례 연구. 연극교육연구, 8(-), 185-212, 한국연극교육학회.
- 조병진 (1998). 연극의 교육적 활용. 문학교육학, 2(-), 119-142, 한국문학교육학회.
- 조연희(2003). 교육연극을 적용한 토의학습 방법에 관한 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 조은진(1998). 한국 유아들의 친사회적 행동. 한국교육학회, 1-20.
- 최길화(2003). 갈등상황에 대한 토의가 4·5세 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 국민대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 최영미(2003). 친사회적 내용의 동화에 대한 토의가 유아의 사회적 적응행동에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 최영미(2004). 수유형태에 따른 유아의 애착과 친사회적 행동 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 최영애 (2000). 연극놀이의 개념과 실제. 연극의 이론과 비평, -(1), 101-111, 한국예술종합학교 연극원 연극학과.
- 최윤정 (1997). 그림동화책 읽어주기와 토의가 유아의 친사회적 행동 및 추론에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 최윤정(1995). 연극 놀이의 교육적 효용성 연구. 경성대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 최지영 (2007). 드라마 스페셜리스트가 되자. 연극과 인간.

- 한정혜 (2000). 유아를 위한 연극놀이에서의 이야기 극화 연구. 동국대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 현은자, 강은진, 변윤희, 심향분, 최경, 나선희, 윤아혜, 오정옥, 강은애, 육길나(2007). *그림책과 예술교육*. 학지사.
- Baker, B. R. (1996). *Drama and young children*. ED 402 637.
- Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial behavior: Theory and research*. New York: Wiley.
- Ederhard, M. T. W. (1975). The evolution of social behavior by kin selection. *Quarterly Review of Biology*, 50, 1-33.
- Edward, L. C. (1997). *The Creative arts: A process approach for teacher and children*. Upper Saddle River, N.J.: Simon and Schuster.
- Eisenberg, N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior by kin selection. *Quarterly Review of Biology*, 50, 1-33.
- Grusec, J. E. (1991). Social concern for others in the home. *Developmental Psychology*, 7, 338-342.
- Hoffiman, M. L. (1982). Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt. In Eisenberg, N. (ed.), *The Development of Prosocial Behavior* (pp281-311). NY: Academic Press.
- Hoing, A. S., & B. Polck. (1990). *Effects of a brief intervention program to promote prosocial behaviors in young children*. ED 316 324.
- Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and structured assessment of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology*, 21, 46-55.
- Jonathan, N. (1992). *Structuring Drama work: A handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Judith, K. P. (1988). *The Creative Drama A Book: Three Approaches*,
New Orleans: Anchorage Press.
- Koste, V. G. (1978). *Dramatic play in childhood; rehearsal for life*,
Anchorage Press.
- Krogh, S. L., & L. L. Lamme. (1985). 'But what about sharing?'
Children's literature and moral development. *Young Children*, 40,
48-51.
- Moore, S. G. (1982). Prosocial behavior in the early years: Parent and
peer influence. In Bernard Spodeck (ED.), *Handbook of research in
early Childhood education*. New York: A division of macmillan of
publishing Co., Inc.
- Nigel, T., & Francis. (2006). 전래동화를 활용한 드라마 만들기: 어린이를
위한 교육연극 수업 모델. (김유미, 이경미 공역) 연극과 인간. (원전은
2000에 출판)
- Rushton, J. P. (1980) *Altruism, socialization, and society*. Englewood
Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Spodeck, B. (1982). *Handbook of research in early Childhood education*
(ED), New York: A division of macmillan of publishing Co. Ind.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relation and later personal
adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological
Bulletin*, 102, 357-389.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., Griesler, P. C. (1990). Children's
perceptions of self and of relationships with other as funtion of
sociometric status. *Child Development*, 612, 1335-1349.

ABSTRACT

Effects of Discussion Using Creative Drama Techniques on Infants' Pro-Social Behaviors

Jeong, Hyo-Jin

Department of Early Childhood Education

The Graduate School

Sungshin Women's University

This study is aimed at observing and analyzing patterns of infants' pro-social behaviors shown at discussions using creative drama techniques, and knowing if there are differences in development of pro-social behaviors according to experiences of activities.

Following problems have been designated for such a purpose of the study.

First, what are the patterns of pro-social behavioral changes appearing in the process of discussions using creative drama techniques?

Second, what are the effects of discussions using creative drama techniques on infants' pro-social behaviors?

Subjects of study are 58 infants aged five, an experimental group of 28 from S kindergarten and a control group of 38 from A kindergarten. The test was conducted 16 times, two a week from April 15 to July 12 in 2008.

During the period, the experimental group took part in discussions using creative drama techniques organized to promote pro-social behaviors, while the control group led a normal kindergarten life without participating in separate activities.

To execute an in-depth analysis of changes in infants' pro-social behaviors, video data, notes and photos were collected. In addition, Positive Behavior Support for Young Children (PBSYC) for teachers developed by Kim Yong-ok in 2003 was used as a study tool to measure pro-social behaviors. A pretest of infants of the experimental and control groups resulted in no significant differences, so the two groups are considered to be of the same quality.

As activities went on, collected data were classified, organized and categorized into the earlier stage and later stage to find out any changes in pro-social behaviors of infants of the experimental group. Besides, the collected data were verified using the SPSS 12.0 program to know the effects of discussions using creative drama techniques on infants' pro-social behaviors.

Results of the study can be summarized as follows.

First, infants showed changes in their pro-social behaviors while taking part in discussions using creative drama techniques. In the earlier stage, they showed many self-centered behaviors and attitudes but in the process of repeating activities, they started to respect and share views of other infants and to voluntarily commit helpful pro-social behaviors. These

behaviors included reminding their roles, leading other children to participate, encouraging, speaking for others, being loyal, suggesting creative methods and appeasing others.

Second, the experimental group which took part in discussions using creative drama techniques recorded higher grades in their pro-social behaviors than the control group. This means that discussions using creative drama techniques are effective for promoting infants' pro-social behaviors.

As a result, discussions using creative drama techniques are proper and meaningful teaching and learning methods to promote young children's pro-social behaviors, which indicates that it is worthwhile to make use of them in educating infants.

< 부 록 >

1. 교사용 유아 친사회적 행동 검사 도구
2. 유아 친사회적 행동 검사 도구(PBSYC)의 구성

<부록 1> 유아 친사회적 행동 검사 도구

유아이름 ()	() 유치원	성 별 (남, 여)
생년월일 ()	검사자명 ()	검사일()

하위 항목	문항 번호	내용	매우 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
지 도 성	1	화난 행동 자제하기	1	2	3	4	5
	2	책임감 가지고 행동하기	1	2	3	4	5
	3	갈등 상황에서 정직하게 행동하기	1	2	3	4	5
	4	만족 지연하기	1	2	3	4	5
	5	놀이나 공간에 대해 자궁심 나타내기	1	2	3	4	5
	6	또래의 좋은 행동(말)칭찬하기	1	2	3	4	5
	7	어려움에 처한 또래 격려하기	1	2	3	4	5
	8	미안함/고마움 표현하기	1	2	3	4	5
도 움 주 기	9	또래에게 놀잇감, 물건 기회주기	1	2	3	4	5
	10	또래의 과제 돕기	1	2	3	4	5
	11	또래의 어려운 상황(사회적 상황) 인식하고 돌보기	1	2	3	4	5
	12	함께 놀이하기	1	2	3	4	5
	13	공동과제 해결하기	1	2	3	4	5
	14	교실의 허드렛일(힘들고 하기 싫은 일)참여하기	1	2	3	4	5
	15	또래의 수용되지 못한 적절한 생각 인정하기	1	2	3	4	5
	16	또래의 어려움에 관심 갖기	1	2	3	4	5
	17	또래의 말(약속)믿고 행동하기	1	2	3	4	5

의사소통	18	놀이집단에 참여의사 나타내기	1	2	3	4	5
	19	또래와 상호의사소통하기	1	2	3	4	5
	20	다툼 없이 함께 놀이하기	1	2	3	4	5
	21	또래와 놀이에 대해 대화하기	1	2	3	4	5
	22	또래의 의견을 수용하고 함께 놀기	1	2	3	4	5
	23	또래의 놀이나 행동에 관심 가지고 말하기	1	2	3	4	5
	24	도움 요구하기	1	2	3	4	5
주도적배려	25	또래에게 기회, 물건 배려하기	1	2	3	4	5
	26	양보하기	1	2	3	4	5
	27	또래의 감정 위안하기	1	2	3	4	5
	28	놀이규칙이나 생활 예의 지키기	1	2	3	4	5
	29	놀이 정보 제공하기 (놀이에 대한 자신의 의견 제안하기)	1	2	3	4	5
	30	화해하기	1	2	3	4	5
접근시도하기	31	또래에게 미소 보이기	1	2	3	4	5
	32	놀이의사를 보이는 신체적 접촉하기	1	2	3	4	5
	33	또래에 대한 좋은 느낌 표현하기	1	2	3	4	5
	34	또래에게 친절하게 대하기	1	2	3	4	5
	35	친밀하게 부르기	1	2	3	4	5
나누기	36	장소 나누기	1	2	3	4	5
	37	기회 나누기	1	2	3	4	5
	38	소유물 나누기	1	2	3	4	5
감정이입 및 조절	39	또래의 정서에 관심 나타내기	1	2	3	4	5
	40	또래의 감정(생각)에 공감하기	1	2	3	4	5
	41	또래에게 우호적으로 접근하기	1	2	3	4	5
	42	격한 감정을 가라앉혀 나타내기	1	2	3	4	5

<부록 2> 유아 친사회적 행동 검사 도구(PBSYC)의 구성

하위항목/ 정의	문항	정 의
지도성/또래와의 관계에서 자신의 행동을 관리·조절함으로써 또래와의 관계를 바람직한 방향으로 이끌 수 있는 능력을 측정하는 영역	1	화난행동 자제하기 갈등상황이나 다른 유아의 실수로 인해 자신에게 피해가 있거나 공정하지 못했을 때 또래의 실수를 수용함으로써 화난 감정을 격한 행동, 말, 표정으로 나타내지 않고 또래와의 원만한 관계를 유지시킨다.
	2	책임감 가지고 행동하기 또래와의 놀이상황에서 자신의 주어진 역할을 충실히 해낸다.
	3	갈등상황에서 정직하게 행동하기 또래와의 갈등상황에서 자신에게 불리한 결과가 오더라도 정직한 행동을 한다.
	4	만족 지연하기 나중의 만족을 위하여 현재의 욕구를 조절한다.
	5	놀이가 공간에 대해 자긍심 나타내기 비록 현재 참여하는 놀이나 공간이 옆 또래보다 좋지 못 하더라도 적극적으로 놀이를 함으로써 옆 또래와의 상황을 긍정적으로 변화시킨다.
	6	또래의 좋은 행동(말)칭찬하기 또래의 상황(좋은 행동이나 말)을 정확히 인식하고 다른 또래에게 이를 칭찬해 준다.
	7	어려움에 처한 또래 격려하기 어려운 상황을 겪는 또래에게 격려해 주는 말(행동)을 한다.
	8	미안함/고마움 표현하기 또래와의 상호작용 시 미안하거나 고마운 상황에 적절한 표현을 한다.
도움주기/또래가 언어적·비언어적으로 도움을 요청할 때 도움이 필요한 상황을 인식하고 자신의 조건을 활용하여 도움을 주는 능력을 측정하는 영역	9	또래에게 놀잇감·물건·기회주기 또래가 도움을 요청할 때 물건을 찾아주거나 정보를 제공해줌으로써 도움을 준다.
	10	또래의 과제 돕기 또래가 문제를 해결하지 못하고 도움을 요청할 때 과제를 해결할 수 있도록 정보, 의견, 행동으로 도움을 준다.
	11	또래의 어려운 상황(사회적 상황)인식하고 돌보기 또래가 도움을 요청할 때 해결하기 어려운 또래의 사회적 상황을 인식하고 이를 돕기 위해 노력한다.
	12	함께 놀이하기 놀이 또래를 구하지 못하거나 혼자서 놀이하는 또래가 도움을 요청할 때 함께 놀이한다.
	13	공동과제 해결하기 공동의 과제를 수행하는 데 있어 자신의 역할을 적절히 이해(이행)하지 못하는 또래가 도움을 요청할 때 함께 과제를 해결한다.
	14	교실의 허드렛 또래가 도움을 요청할 때 힘들거나 하기 싫어하는 일

		일(힘들고 하기 싫은 일)참여하기	들을 또래를 위해 한다.
	15	또래의 수용되지 못한 적절한 생각 인정하기	다른 또래들에게 자신의 의견이나 생각이 수용되지 못하는 또래가 언어적·비언어적으로 인정해 주기를 요구할 때 도움을 준다(인정해 준다).
	16	또래의 어려움에 관심 갖기	또래가 당면한 어려운 상황에 대해 도와주려는 의지를 가지고 언어적 상호작용을 한다.
	17	또래의 말(약속)믿고 행동하기	또래가 제시하는 말(약속)을 믿고 도움을 주는 행동을 나타낸다.
의사소통/또래의 상황에 관심을 갖고 참여 및 수용하기 위한 언어적·비언어적 제시능력을 측정하는 영역	18	놀이 집단에 참여 의사 나타내기	놀이에 참여하고 싶은 집단에 사회·문화적으로 인정되는 언어적 표현으로 참여의사를 나타낸다.
	19	또래와 상호의사 소통하기	놀이 활동을 제외한 일상생활에 대해 언어적으로 상호작용한다.
	20	다툼 없이 함께 놀이하기	또래와의 놀이 시 갈등이 발생할 경우 사회·문화적으로 인정되는 언어적(비언어적)방법으로 해결함으로써 함께 놀이한다.
	21	또래와 놀이에 대해 대화하기	또래와 함께 놀이 시 현재 하고 있는 놀이에 대해 언급하거나 대화한다.
	22	또래의 의견을 수용하고 함께 놀기	함께 놀이하고 있는 또래가 놀이에 대한 적절한 의견을 제시할 경우 이를 수용하고 함께 놀이한다.
	23	또래의 놀이나 행동에 관심 가지고 말하기	함께 놀이하고 있거나 각자 놀이하고 있더라도 옆에 있는 또래의 놀이나 행동에 대해 자신의 생각 느낌을 언어적으로 표현한다.
	24	도움 요구하기	문제를 해결하거나 필요한 사항에 대해 또래에게 도움을 언어적으로 표현한다.
주도적 배려/또래와의 관계에서 또래가 요구하지 않아도 유아 자신의 능력, 상황, 물건 등을 활용하여 또래에게 배려해주는 능력을 측정하	25	또래에게 기회·물건 배려하기	또래의 요구 없이 기회나 물건을 빌려주기, 나누어주기, 찾아주기, 함께 놀아주기 등의 배려를 한다.
	26	양보하기	또래의 요구 없이 또래를 위해 자발적으로 양보한다.
	27	또래의 감정 위안하기	현재 좋지 않은 감정(슬프거나 속상한 경우 등)을 가진 또래에게 다가가서 위안을 준다.
	28	놀이규칙이나 생활예의 지키기	또래들과 놀이 시(생활 속에서) 정해진 규칙 및 예의를 지켜 행동함으로써 함께 놀이하는 또래들이 재미있게 놀이에 집중할 수 있도록 배려한다.
	29	놀이정보 제공하기(놀이에	놀이에 대한 의견이나 정보를 또래에게 주도적으로 제공한다.

는 영역		대한 자신의 의견 제안하기)	
	30	화해하기	또래와의 갈등상황 시 먼저 사과한다.
접근 시도하기 /친밀한 관계를 맺거나 유지하기 위해 언어적 전달, 신체적 접촉, 분위기 등의 방법으로 또래에게 접근할 수 있는 능력을 측정하는 영역	31	또래에게 미소 보이기	친밀한 관계를 맺거나 유지하고 싶은 또래에게 미소를 보임으로써 접근하려는 시도를 한다.
	32	놀이의사를 보이는 신체적 접촉하기	놀이에 참여하고 싶은 경우 현재 놀이하고 있는 또래의 신체와 접촉함으로써 허락을 받고자 시도한다.
	33	또래에 대한 좋은 느낌 표현하기	친하게 지내고 싶은 또래에게 좋은 느낌을 언어적으로 표현한다.
	34	또래에게 친절하게 대하기	또래에게 친절한 행동을 나타내며 접근을 시도한다.
	35	친밀하게 부르기	친밀한 관계를 맺거나 유지하고 싶은 또래에게 친밀하게 이름을 부른다.
나누기/또래와 자신이 소유한 놀이장소, 놀이기회, 소유물(장난감 등)을 나눌 수 있는 능력을 측정하는 영역	36	장소 나누기	친밀한 관계를 맺거나 유지하기 위해 현재 유아자신이 차지하고 있는 놀이공간을 또래에게 나눈다.
	37	기회 나누기	친밀한 관계를 맺거나 유지하기 위해 놀이기회를 또래에게 나누어준다.
	38	소유물 나누기	친밀한 관계를 맺거나 유지하기 위해 현재 유아자신이 가지고 있는 물건(장난감)을 또래에게 나눈다.
감정이입 및 조절/친밀한 관계를 맺거나 유지하기 위해 자신의 감정을 조절하거나 감정이입을 할 수 있는 능력을 측정하는 영역	39	또래의 정서에 관심 나타내기	친밀한 관계를 맺거나 유지하기 위해 또래의 감정(생각)에 말, 행동, 표정 등으로 관심을 나타낸다.
	40	또래의 감정(생각)에 공감하기	친밀한 관계를 맺거나 유지하기 위해 또래의 감정(생각)에 공감한다.
	41	또래에게 우호적으로 접근하기	또래의 감정을 고려하여 상황에 적절한 방법(말, 표정, 태도 등)으로 대한다.
	42	격한 감정을 가라앉혀 나타내기	유아가 감정이 지나치게 고조된(너무 화나거나 슬프거나 기쁘거나)상황에서 고조된 감정을 적절히 자제한다.