



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

장 영 희 교수지도
박사학위 청구논문

한국 창작 그림책 읽기 상호작용에서
나타나는 만 3세 유아의 반응

2016

성신여자대학교 대학원
교육학과(유아교육전공)
노 상 경

한국 창작 그림책 읽기 상호작용에서
나타나는 만 3세 유아의 반응

장영희 교수 지도

이 논문을 박사학위논문으로 제출함

2015년 10월

성신여자대학교 대학원
교육학과(유아교육전공)
노 상 경

인 준 서

노상경의 박사학위 논문으로 인준함

2015년 10월

심사위원장 인

심 사 위 원 인

심 사 위 원 인

심 사 위 원 인

심 사 위 원 인

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 한국 창작 그림책 읽기 상호작용에서 나타나는 만 3세 유아의 반응을 탐구함으로써 만 3세 유아의 문학교육을 위한 기초 자료를 제공하고, 유아교육 현장에서 한국 창작 그림책이 다양하게 활용될 수 있도록 돕는 데 목적이 있다.

이와 같은 목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 한국 창작 그림책 읽기 상호작용에서 나타나는 만 3세 유아의 반응은 어떠한가?

1-1. 한국 창작 그림책의 글에 대한 반응은 어떠한가?

1-2. 한국 창작 그림책의 그림에 대한 반응은 어떠한가?

1-3. 한국 창작 그림책의 파라텍스트에 대한 반응은 어떠한가?

2. 만 3세 학급에서 한국 창작 그림책 읽기 상호작용이 갖는 의미는 어떠한가?

본 연구는 한국 창작 그림책 읽기 상호작용 과정 중에 일어나는 만 3세 유아의 반응을 탐구하기 위하여 연구자가 교사로 재직하고 있는 경기도에 소재한 공립 초등학교 병설유치원에서 연구자의 담임 학급을 대상으로 수행되었다. 본 연구 참여자는 A 유치원과 B 유치원의 만 3세 유아 각각 16명으로 총 32명의 유아가 연구에 참여하였다. 자료 수집은 A 유치원에서 2014년 8월 26일부터 2015년 2월 9일까지, B 유치원에서는 2015년 3월 11일부터 9월 30일까지 참여관찰을 통해 이루어졌다.

자료 수집은 교실 상황 중 오전 자유선택활동 시간 및 점심식사 후 휴식 시간에 이루어진 한국 창작 그림책 읽기 상호작용 장면을 녹음 또는 녹화하여 전사하는 과정으로 이루어졌다. 이와 같은 방법으로 수집한 자료는 연구 문제별로 분류 및 재조직하고 범주화하여 분석하였다. 본 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 한국 창작 그림책 읽기 상호작용 과정에서 나타나는 유아의 반응은 크게 글, 그림, 파라텍스트에 대한 반응으로 구분하여 살펴보았다.

글에 대한 유아의 반응은 교사가 들려주는 본문을 듣고 일부분을 따라하거나, 교사의 억양을 모방하는 형태가 주로 나타났다. 또한 반복읽기의 경험이 누적되면서 책의 내용에 대한 이해도가 높아짐에 따라 다음 내용을 미리 예측하거나, 등장인물들의 대사를 미리 말하기도 하였다. 유아들은 본문에서 궁금한 어휘와 표현에 대해 질문하고, 친숙한 글자를 찾아내었다. 한국 창작 그림책 읽기 상호작용 과정 중 본문에 나오는 의성어나 의태어에 관심을 보이고, 재미있는 어감의 단어에 즐겁게 웃고 재미있어 하였으며, 반복 및 누적적인 이야기 구조, 그림책으로 듣는 전래동요의 운율감에도 즐겁게 반응하는 모습을 보여주었다.

그림에 대한 유아의 반응은 글에 대한 반응보다 더 즉각적이었으며, 그림에 대하여 묘사하거나 그림을 활용하여 말놀이를 하는 모습 등이 주로 나타났다. 유아들은 그림책의 책장을 넘겨 이전 장면을 다시 보거나, 건너 뛰어 미리 보기도 하면서 장면과 장면을 넘나드는 반응을 보여주었다. 또한 그림책 읽기 상호작용 중 손가락으로 그림을 짚으면서 이야기를 하는 모습이 자주 나타났는데 이러한 손을 이용한 탐색 및 행동적 반응은 주로 감각적인 탐색, 가작화 행동, 수를 세는 행동으로 나타났다. 유아들은 그림에 나타난 등장인물의 자세, 동작, 표정 등을 신체를 활용하여 흉내 내는 반응도 보여

주었으며, 그림에 나타난 신체적·행동적 유머를 즐겼다.

파라텍스트에 대한 유아의 반응은 그림책의 표지나 면지를 탐색하거나, 같은 책의 다른 인쇄본에도 관심을 보여주었다. 또한 책의 원래 제목을 그대로 부르거나 책에서 눈에 띄는 파라텍스트 요소에 주목하고 이러한 요소로 그림책 제목을 바꿔 부르는 등의 반응도 보여주었다.

둘째, 만 3세 학급에서 한국 창작 그림책 읽기 상호작용은 ‘함께 기억하고 공유하는 경험’, ‘개인적 연관성을 이끌어내는 통로’, ‘공동 의미구성 과정’, ‘집단 카타르시스의 촉매’, ‘교사와 유아 간 상호 호혜의 장’, ‘한국의 문화적 요소에 친숙해지는 계기’로서의 의미를 지니고 있는 것으로 나타났다.

만 3세 유아들은 그림책을 함께 읽는 동안 유아 자신 또는 친구나 교사가 했던 행위들을 기억하고 재연하는 과정에서 그림책 읽기 상호작용의 경험을 공유하고 반추하였다. 또한, 유아들은 그림책 읽기를 통해 연상되는 기억을 떠올리며 자신의 과거 경험을 이야기하였으며, 현재 자신이 좋아하는 색깔, 동물, 음식 등 개인의 기호를 드러내기도 하였다. 유아들은 상호작용 과정에서 서로의 반응을 듣고 받아들이고, 자신의 반응을 더하여 순차적으로 보완하며 의미를 구성하고 함께 완성해 나갔다. 만 3세 유아들은 그림책 주제에서 그들이 함께 동일시할 수 있는 요소와 관련된 이야기에서는 집단적인 감정적 카타르시스를 경험하는 것으로 나타났다. 한편, 만 3세 유아들은 성인이 그림에서 미처 발견하지 못하는 것을 찾아 해석하고 의미를 찾아내거나 유아 특유의 시지각적 변별로 세밀한 정보들을 알아내고 오래 기억하였으며, 한국 창작 그림책에 묘사된 문화적 요소에 친숙해지고 관심을 기울이는 계기가 되었다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	6
3. 연구의 동기	6
II. 이론적 배경	12
1. 그림책과 그림책 읽기 상호작용	12
1) 그림책의 가치	12
2) 그림책의 구성 요소	15
3) 그림책 읽기 상호작용	20
2. 한국 창작 그림책	22
1) 한국 그림책의 형성과 발전	22
2) 한국 창작 그림책 관련 연구	26
3. 그림책에 대한 유아의 반응과 문학적 이해	29
1) 그림책에 대한 유아의 반응 및 문학적 반응 범주	29
2) 만 3세 유아의 발달 특성과 문학적 이해	33
III. 연구방법	36
1. 연구 참여자	36
1) 유아	36
2) 교사	37

3) 연구 현장	38
2. 연구 절차	41
1) 예비연구	41
2) 본 연구	43
3. 자료 수집 및 분석	46
1) 자료 수집	46
2) 자료 분석	50
IV. 결과 및 해석	52
1. 한국 창작 그림책 읽기 상호작용에서 나타나는 만 3세 유아의 반응 52	
1) 한국 창작 그림책의 글에 대한 만 3세 유아의 반응	52
(1) 교사의 억양과 어조 모방하기, 들려주는 본문 따라 말하기 ...	52
(2) 궁금한 어휘와 표현에 대해 질문하기	57
(3) 친숙한 글자 찾아내기	59
(4) 기억하는 본문 함께 말하기	64
(5) 재미있는 어휘, 의성어와 의태어, 반복되는 운율을 통한 언어적 유머 즐기기	67
2) 한국 창작 그림책의 그림에 대한 만 3세 유아의 반응	77
(1) 그림을 활용하여 놀이하기	77
(2) 그림 읽기를 통해 의미 발견하기	81
(3) 장면과 장면을 넘나들기	83
(4) 손을 이용하여 감각적으로 탐색하기	85
(5) 그림 또는 장면을 몸으로 흉내 내기	87
(6) 그림의 신체적·행동적 유머 즐기기	91
3) 한국 창작 그림책의 파라텍스트에 대한 만 3세 유아의 반응	96

(1) 짧은 제목으로 바꿔 부르기	97
(2) 판형과 인쇄본에 관심 갖고 비교하기	99
(3) 표지 탐색하기	101
(4) 면지에 관심 나타내기	104
2. 만 3세 학급에서 한국 창작 그림책 읽기 상호작용이 갖는 의미 ..	110
1) 함께 기억하고 공유하는 경험	110
2) 개인적 연관성을 이끌어내는 통로	114
3) 공동 의미구성 과정	124
4) 집단 카타르시스의 촉매	130
5) 교사와 유아 간 상호 호혜의 장 : 교사가 읽는 글, 유아가 읽는 그림	132
6) 한국의 문화적 요소에 친숙해지는 계기	136
V. 논의 및 결론	140
1. 논의	140
2. 결론 및 제언	157

참고문헌

ABSTRACT(영문초록)

부 록

표 목차

<표 1> 연구 참여 유아의 성별 및 월령	36
<표 2> A 유치원 만 3세반의 하루 일과	40
<표 3> B 유치원 만 3세반의 하루 일과	41
<표 4> 수집 자료 목록	49

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

그림책은 글과 그림이 조화를 이루어 이야기를 전달하는 매체로 대부분의 유아들은 그림책을 통해 문학을 경험하게 된다. 아주 어린 영아들도 형식으로 만든 촉감 책이나 보드북 등을 통해 책의 형태를 경험하고, 그 속의 그림을 통해 주변의 친숙한 사물이나 동물, 생활 장면 등을 접하고 개념을 형성해 나간다. 이렇듯 어느 때보다도 그림책이 흔하고 보편화된 시대에 살면서도 우리가 그림책의 가치를 논할 때 간과하기 쉬운 것은 그림책을 매개로 한 상호작용의 중요성이다. 그림책은 인생에서 가장 처음 접하게 되는 예술작품으로 문학 작품이자 미술작품(백희나, 2013a)으로서의 의미도 크지만, 그림책을 매개로 부모와 상호작용하는 시간은 그 자체로 영·유아에게 심리적 안정감을 주고, 부모-영·유아 자녀 간 정서적 유대관계를 돈독하게 하는 계기를 마련해 준다. 이처럼 그림책을 매개로 생각과 경험을 공유하고 신체적으로 접촉하며 친밀하게 상호작용하는 과정에서 영·유아가 책을 읽어주는 이와 애착을 강화하게 됨은 여러 선행연구(구희정, 2010; 육길나, 2008; 정미라, 2011)를 통해 밝혀진 바 있다.

그러나, 부모와 자녀 간 일대일 상호작용이 용이한 가정에서와 달리 다인수 학급의 유아교육기관에서는 교사가 유아들과 그림책을 매개로 친밀한 상호작용을 하기란 쉽지 않다. 실제로, 그림책 읽어주기에 대한 유아교사의 인식을 밝힌 연구(현정희, 서정숙, 2009)를 보면 대부분의 유아교사가 유아에게 그림책을 읽어주는 일을 긍정적으로 인식한 것과는 별개로 그림책을 유아에게 읽어주는 횟수는 부족하였음을 알 수 있다. 더구나 각종 전자 매체

의 발달은 교사와 유아가 함께 그림책을 만지며 읽기보다 대집단 유아를 대상으로 멀티미디어 동화를 틀어주는 형태의 상호작용을 증가시키고 있다. 즉, 그림책은 많고 흔하지만 교사가 읽어주거나 함께 상호작용하는 과정 없이 비치되고, 대집단 상황에서는 책이 아닌 멀티미디어 형태의 동화를 단지 클릭함으로써 상호작용이 차단되고 있는 것이다.

그러나, 유아들이 그림책을 읽을 때 눈으로는 그림을 보면서 귀로는 부모나 교사가 읽어주는 소리를 들으며 의미구성 활동을 하게 되므로 유아들이 성인과 함께 그림책을 읽는 경험은 혼자 읽는 것보다 훨씬 즐거운 일이 될 수 있다(김영채, 2005; 이차숙, 2012). 이는 누가 어떻게 유아에게 그림책 읽기를 경험하도록 해 주는가에 따라 유아 독자가 다양한 문학적 체험을 하게 됨을 의미한다. 따라서, 유아와 함께 그림책 읽기를 하는 교사는 유아의 반응을 격려하고, 교사에 의해 재구성되는 의미에 대한 반응을 격려하는 공동의미 구성자(Jessica, 2011; 정근수, 2013에서 재인용)로서의 역할을 해야 하는 것이다. 즉, 교사는 그림책 읽기 전체 과정에 걸쳐 산출되는 인지적, 정서적 결과물인 유아의 반응에 대하여 관찰, 분석 및 평가에 이르기까지 문학 반응 전반에 걸친 이해를 기반으로 반응의 질 향상을 지원하는 촉진자로서의 역할을 수행해야 한다(정근수, 2012; 2013). 또한, 교사는 질문, 제안, 격려 등의 상호작용 방법을 활용하여 예측하기, 추론하기, 연결 짓기, 비판하기, 분석하기, 시각화하기 등의 사고 전략 지원을 담당하는 역할을 한다(김정준, 송미선, 1997).

이처럼 유아교육 현장에서 교사와 유아 간 친밀하고 역동적인 상호작용을 통해 문학작품이자 미술작품으로서의 그림책을 함께 읽는 경험을 공유하는 것은 매우 가치 있는 과정이다. 그러나, 이와 같은 중요성에도 불구하고, 그림책 읽기 상호작용 과정에서 나타나는 유아의 반응에 관한 연구는 그림책 자체에 대한 분석 연구에 비해 부족한 실정이다. 이와 관련하여 Sipe(2008/

2011)는 그림책에 대한 많은 연구들이 실제의 유아와 그들의 문학적 해석 기술에 대해서는 거의 언급하지 않았으며 그림책에 대한 이론적 연구가 많은 것에 비해 유아의 문학적 이해의 측면은 무시되고 있다고 지적한 바 있다. 현은자, 강은진, 변윤희와 심향분(2004) 또한 그림책에 대한 어린이의 반응 연구의 중요성을 강조하면서 어떤 종류의 그림책에 어린이가 가장 깊이 반응하는가를 중시해야 한다고 역설하였다. 이러한 반응에 관한 연구야말로, 어린이가 책과 예술에 평생 동안 흥미를 갖도록 도와주기 위해 어떤 책을 어떻게 제시해 주어야 하는지에 대한 통찰을 줄 수 있다는 것이다. 송미선과 서정숙(2012)은 현장에서 그림책을 활용하는 데 있어서 그림책 교수법이나 그림책에 대한 연구 이상으로 중요한 것은, 그림책에 대한 유아의 이해 및 반응 양상, 유아의 문학적·심미적 발달에 대한 연구라고 강조하였다. 특히, 비구조적인 상황에서 유아가 그림책에 보이는 이해 및 반응 양상에 대한 지식은, 유아의 문학적 발달에 대한 지식으로, 유아에게 적절한 그림책을 선정하거나 활용하는 데 기본이 된다는 것이다.

유아는 읽기 능력의 발달 과정에 있으므로 대부분 성인의 도움으로 그림책 읽기를 경험하게 되고, 이는 연령이 어릴수록 더욱 그러하다. 특히, 만 3세 유아는 유아교육의 출발선상에 있는 연령으로 『3-5세 연령별 누리과정 교사용 지침서』에도 그림책 읽기 상호작용과 관련하여 3세 유아에 대해서는 4세나 5세에 비해 교사의 역할 및 유아와 교사의 상호작용의 중요성을 강조하고 있다(교육과학기술부, 보건복지부, 2013).

만 3세 유아는 폭발적인 어휘 습득과 함께 세 단어 이상을 활용한 문장 구성이 가능해지며 문법적 형태소를 사용하여 부정문, 의문문, 피동문과 사동문, 복문 등을 표현할 수 있다(이지현, 마송희, 김수영, 정정희, 2009). 이 시기는 모든 영역에서 빠른 속도로 발달이 이루어지는 시기이며, 만 2세와 만 4, 5세의 발달적 특징이 동시에 나타나는 과도기적 시기이다(이용주,

2003). 그러나, 이러한 과도기적 특성은 오히려 여러 연구에서 만 3세 유아
가 소외되는 양상으로 나타나기도 한다. 그림책에 대한 유아의 반응 및 유
아의 그림책 읽기 과정에 관한 최근 연구(나선희, 2009; 신세니, 2011; 신혜
선, 2007; 심향분, 2008; 천희영, 이귀숙, 신세니, 2012; 현은자, 박소윤, 조민
희, 2011)는 대부분 만 5세 유아를 대상으로 이루어져 왔다. 1996년부터
2010년까지의 국내 연구를 중심으로 그림책에 대한 영·유아의 반응 연구
경향을 분석한 채종옥(2012)의 연구에 의하면, 5세아를 대상으로 한 연구가
가장 많았고, 다음이 4세, 2세의 순으로 나타났다.

즉, 그림책의 대상 연령이 광범위해 지고 영아에 대한 관심이 증가하면서
만 1세나 2세 영아에 대한 그림책 관련 연구들(강민정, 2013; 김정원, 남규,
2010; 이경하, 임영심, 한남주, 2012; 이송은, 2006; 정지현, 이승연, 2009; 최
예린, 2010; 최예린, 박찬옥, 2010)은 활발하게 이루어지고 있는데 비해 만 3
세 유아의 반응을 다룬 연구(서정숙, 최현주, 2014; 장정윤, 2013)는 상대적
으로 부족한 실정이다. 그러나, 만 3, 4, 5세로 이루어진 누리과정의 첫 단계
이자 유치원 교육의 시작 연령인 만 3세 유아의 문학적 이해에 관한 지식은
교육의 연속성 측면에서도 매우 중요하다.

그림책은 특히, 문화 이해와 문화 향유 능력을 계발하는데 효과적으로 사
용할 수 있는 매체이며 그림책 속의 글과 그림은 작가가 전달하고자 하는
의미를 담은 문화적 기호로서 독자에게 전달되므로 문화 전달을 위해 중요
한 교육 매체이다(최수경, 최윤정, 안소영, 2009). 현대를 살아가는 유아들에
게 자신의 실생활과 관련된 현대의 일상문화에 대한 이해는 중요한 의미를
지니며, 특히, 한국 그림책은 유아들에게 우리 삶의 다양한 생활 방식을 보
여주고 있다(박인선, 2008; 심향분, 성소영, 2014; 심향분, 최경, 2013)는 점에
서 중요하다. 즉, 한국 그림책은 문화적인 친밀도와 사회·문화적 적합성 측
면에서 번역된 외국 그림책에 비해 유아들에게 중요한 의미를 갖는다. 다시

말하면, 한국 그림책의 글과 그림이 유아들에게 보다 친숙하고, 우리의 문화를 담고 있다는 점에서 유아기에 한국 창작 그림책을 접하는 것의 중요성을 찾을 수 있다. 즉, 유아들에게 그림책을 통한 문화 인식의 기회는 자신이 어떤 주거 공간에서 어떤 놀이를 하며 살고 있는지, 어떤 정서를 가지고 타인과 교류하며 살고 있는지를 인식하도록 해 준다. 뿐만 아니라, 그 과정에서 자신 혹은 타인의 삶의 모습에 대해 관심을 갖게 하고 깊이 이해할 수 있는 기회가 될 수 있다(심향분, 성소영, 2014; 심향분, 최경, 2013). 특히, 만 3세는 발음과 어휘 등 모국어의 기초가 발달되는 시기로서 이에 적절한 자극이 필요하다. 이러한 측면에서 볼 때, 우리나라에서 창작된 그림책은 번역된 글이 아니라 모국어로 표현된 어휘나 문장을 접할 수 있는 자연스러운 매체가 될 수 있다는 점에서 이 시기 유아에게 중요한 의미가 있다.

이와 같은 유아기 한국 그림책 읽기의 가치 및 필요성과 지속적으로 강조되어 온 유아 반응 연구의 중요성에도 불구하고 한국 창작 그림책에 대한 유아의 반응을 분석한 연구(권희경, 2012; 이유진, 2007)는 매우 부족한 실정이다. 유아 반응 연구 이외에 한국 작가의 그림책이 연구도구로만 사용된 경우라 할지라도 주로 옛이야기 그림책이나 시 그림책 위주로 사용되었거나(김양선, 1997; 김예연, 2003; 김정아, 2013; 나지은, 2000) 국내 다문화 가정을 반영한 그림책을 사용하기 위해 활동 자료 형식의 그림책이 선정된 경우(윤갑정, 지은주, 이혜은, 2009), 한두 권 이내로 사용된 경우(박선희, 2013; 신혜선, 2007; 채종옥, 2013) 등으로 한국 창작 그림책에 대한 유아의 반응을 비중 있게 다룬 연구는 찾아보기 어렵다.

이에 본 연구는 한국 창작 그림책에 대한 만 3세 유아의 반응을 탐구함으로써 만 3세 유아의 문학적 이해와 관련된 지식을 구성하여 유아문학교육을 위한 기초 자료를 제공하고, 아울러 유아교육 현장에서 한국 창작 그림책이 다양하게 활용될 수 있도록 돕는 것을 목적으로 한다.

지금까지 살펴본 그림책 읽기 상호작용의 중요성, 유아기 한국 그림책 읽기의 가치, 만 3세 유아의 그림책에 대한 반응 연구의 필요성에 따라 본 연구는 한국 창작 그림책 읽기 상호작용에서 나타나는 만 3세 유아의 반응에 관해 질적으로 탐구하고자 한다. 또한 이를 통하여 우리나라 창작 그림책의 가치 및 그림책 읽기 상호작용의 중요성과 방향성에 대한 논의를 활성화하고자 한다.

2. 연구문제

1. 한국 창작 그림책 읽기 상호작용에서 나타나는 만 3세 유아의 반응은 어떠한가?
 - 1-1. 한국 창작 그림책의 글에 대한 반응은 어떠한가?
 - 1-2. 한국 창작 그림책의 그림에 대한 반응은 어떠한가?
 - 1-3. 한국 창작 그림책의 과라텍스트에 대한 반응은 어떠한가?
2. 만 3세 학급에서 한국 창작 그림책 읽기 상호작용이 갖는 의미는 어떠한가?

3. 연구의 동기

연구자가 근무하는 유치원 현장에는 유치원 정교사 자격을 갖춘 교사 이외 방과후 전담사, 돌봄교실 전담사, 3세대 하모니 자원봉사자 등 다양한 인력이 유아들과 상호작용하고 있다. 이러한 상황 속에서 연구자는 방과후 과정 유아들이 방과후 전담사에게 “선생님, 동화 들려주세요.”가 아닌, “선생님, 동화 틀어 주세요.”라고 말하는 것을 관찰하고, 읽어주는 이와 교감이

나 종이책의 물성을 느낄 수 없이 클릭되는 영상으로 대체되어가는 이야기 시간이 안타까웠다. 이는 비단 방과후과정반의 문제만은 아닐 것이며 일과 중에 유아들과 함께 그림책을 읽기에는 언제나 바쁜 교사들이다. 시차를 두고 등원하는 유아들을 맞이하고, 학부모의 전달 사항을 확인하고, 때때로 유아 간 다툼을 중재하고, 계속되는 유아들의 여러 요구를 들어주면서 교수 학습 활동을 진행하다 보면 책을 읽어달라며 들고 오는 유아가 있더라도 우선순위에서 밀려나게 되거나 일정 시간 이상 머물기가 쉽지 않은 것이다.

더구나, 연구자는 유아에게 ‘재미있는 것’으로 인식되어야 할 책읽기가 놀이를 허락받기 위해 완수해야만 하는 일종의 선결 과제처럼 취급되는 것이 염려스러웠다. 연구자는 유아들이 저녁 식사를 마친 ‘온종일 돌봄교실’에 함께 있다가 아래 사례와 같은 상황을 관찰하게 되었다. 돌봄교실 전담사는 유아들이 식사를 마치면, 우선 책을 읽을 것을 권하고 있었는데 식사 태도가 좋았던 날은 읽어야 할 책의 권수를 줄여주는 것을 볼 수 있었다.

돌봄교실 전담사 : (유아들에게) 오늘은 (저녁) 밥을 예쁘게 잘 먹어서 네 권
이예요.

연구자 : 밥 예쁘게 잘 안 먹으면요?

돌봄교실 전담사 : (웃으며) 다섯 권!

(2014년 11월 25일, 엄마품 온종일 돌봄교실)

돌봄교실 전담사 : 지홍이(이하 가명, 연구 참여 학급이 아닌 만 4세반 유아),
너 책 안 보고 선생님 눈치 보면서 놀러 다니지, 너? 애들
아, 우리 은영이 책 보는 거 보세요. 전부 다 은영이처럼
봤으면 좋겠어요 책을.

(2014년 12월 5일, 엄마품 온종일 돌봄교실)

위와 같은 분위기에서 유아들은 “몇 권 봐요?”, “두 권 다 읽었어요. 이제 놀아도 돼요?”와 같이 책읽기를 ‘놀이 시작 허가증’ 정도로 여기게 된다. 물

론, 돌봄교실 전담사 또한 제각각 먹는 속도가 다른 혼합 연령 유아들의 식사 및 뒷정리를 돕고, 별도의 인력 없이 혼자 퇴식 처리를 해야 하는 전이 시간에 유아들에게 책을 읽어줄 수는 없는 상황이었다. 유아들이 책 읽는 습관을 기르도록 돕고자 하는 좋은 의도를 지녔다 하더라도 교사가 함께 책을 읽으며, 그 즐거움을 경험하도록 돕기보다 정해진 권수의 책을 읽으라고 지시하는 상황이 반복될 때, 유아가 책읽기를 재미있는 것으로 인식하기란 어려울 것이다.

또한, 교사가 유아와 함께 그림책을 읽으며 즐겁게 탐색하는 과정과 공감하는 경험 자체를 중히 여기기보다는 ‘독서통장’, ‘독후활동지’와 같이 눈에 보이는 결과물로 수량화하고 증빙하고자 하는 문학 교육이 주가 되는 현상도 적지 않아 보인다. 때로는 “책보기 영역으로 가세요.” 또는 “책 보세요.”라는 지시가, 소란한 놀이로부터의 차단이나 갈등 상황 중재를 위한 수단으로 작용되는 경우도 관찰되었다. 이러한 상황들에 대한 우려를 품고 지내면서도 선불리 다른 교직원의 교수 행위에 대해 언급하기는 쉽지 않았다.

연구자가 만 3세 학급을 담임하게 되었을 때 만 3세 유아들은 다른 연령의 유아들보다 훨씬 책보기를, 이야기 듣기를 좋아한다는 느낌을 받았다. 흠어져 놀고 있다가도 책보기 영역에서 책 읽어주는 소리가 들리면 속속 모여 들었고, “선생님, 책 읽어 주세요.”라는 요구가 학년 내내 끊이지 않았으며, 교사의 그림책 읽어주기 회수가 누적된 2학기에도 책을 읽어달라는 유아들의 요청은 오히려 늘어만 갔다. 이는 특정 학급이나 연령의 특징일 수도 있겠으나 본 연구를 위한 자료수집 과정에서 연구자가 유아들과 함께 책을 읽은 경험의 누적에 기인한 바 크다고 여겨진다. 이에 연구자에게 그랬던 것처럼 본 연구가, 교사의 그림책 읽어주기의 중요성과 즐거움을 새롭게 환기시킬 계기가 될 수 있기를 기대한다.

특히, 한국 창작 그림책에 대한 연구자의 관심은 박연철(2007)의 『망태

할아버지가 온다』로부터 비롯되었다. 유아들의 “선생님, 망태 할아버지 읽어 주세요.”라는 요청은 거의 매일 되풀이 되었고, 수도 없는 반복적 읽기가 누적되었다. ‘도대체 『망태 할아버지가 온다』가 갖는 어떤 힘이 유아들을 이토록 매료시키는 것일까?’라는 질문이 본 연구의 시작점이 되었다. 연구자는 만 3세반을 담임하고 있는 인근 동료교사 4명에게 『망태 할아버지가 온다』를 각 학급의 유아에게 소집단으로 읽어준 뒤 반응을 알려줄 것을 요청하고, 교사-유아 간 『망태 할아버지가 온다』 읽기 상호작용 장면의 동영상 파일을 제공받았다. 동영상을 살펴보고, 해당 교사에게 유아들의 반응을 전해들은 결과, 연구자의 학급 뿐 아니라, 다른 학급의 만 3세 유아들도 『망태 할아버지가 온다』를 좋아하고, 반복해서 읽기를 즐기고 있다는 것을 알게 되었다. 한편, 초기에 『망태 할아버지가 온다』를 읽을 때와 이미 여러 번 반복하여 읽었던 시점의 반응이 달랐는데 이 과정에서 연구자는 소집단 반복적 읽기의 가치를 깨닫게 되었다. 유아들의 다양한 반응은 친구들과 같이 읽을 때 더욱 다양해졌고, 이전에 다른 친구가 보였던 반응을 기억하며 누적되었다. 즉, 친구가 이전에 나타냈던 언어적, 행동적 반응을 기억하고 그대로 모방해 재연하기도 하고, 친구의 의견이나 생각에 반박하기도 하였다. 다시 말하면, 이미 알고 있는 이야기를 시간차를 두고 여러 번 읽으면서 더욱 많은 의미를 발견하고, 수정하고, 내면화하였다.

『망태 할아버지가 온다』는 그림책에 대한 유아의 몰입을 위해 글과 그림의 유기적 조화가 얼마나 중요한 요소인가를 연구자에게 새삼 각인시켜준 작품이었다. 『망태 할아버지가 온다』가 유아들을 사로잡는 요인은 긴장감과 동일시라고 생각되었는데 글과 그림의 훌륭한 조화가 이를 가능하게 했고, 타이포그래피까지도 충실히 기능하였다. 이처럼 『망태 할아버지가 온다』로부터 비롯된 한국 창작 그림책에 대한 연구자의 관심은 여러 수상작들로 이어졌다. 그러나, 해외의 우수한 그림책 상을 수상하고 화제가 된 한

국 창작 그림책들을 연구자가 접했을 때, 예술작품으로서의 가치는 논외로 하고, 어린 유아 독자들에게는 외면될 것이라 여겨지는 작품이 적지 않았다. 아래, 창작 그림책에 대한 김지은, 권윤덕, 소윤경, 우지영과 조은숙(2014)의 좌담에 나타난 그림책 연구자 조은숙과 그림책 작가 권윤덕의 발언은 이와 비슷한 맥락의 지적이다.

[조은숙] …… 요즘 어떤 작가들은 ‘그림책을 어린이책으로 국한해야 하느냐, 영역을 확대하자.’ ‘나는 어린이를 염두에 두고 작업하지 않는다.’ ‘그림책은 나의 표현 도구’ 등과 같은 주장을 펼치기도 하지요. 그런데 도서관 운영하는 분들을 만나서 이야기를 들으니, 외국에서 상을 받으며 인정받은 우리 그림책을 정작 아이들은 많이 안 빌려 간다는 거예요. 우리 나름대로 그림책 작가들의 역량이 올라갔다고 판단하지만 실제 독자들이 어떻게 받아들이고 있는지 짚어 볼 필요가 있다고 생각해요.

(김지은, 권윤덕, 소윤경, 우지영, 조은숙, 2014, p.24:5-16)

[권윤덕] …… 요즘에는 그림책 작가들이 자기만의 독특한 표현 방식을 회화적으로 과감하게 드러낸 작품을 일종의 ‘예술 그림책’이라고 부르는 경향이 있어요. 그런데 그 명칭은 ‘어린이 혹은 독자와 잘 소통하는 전달 방식’은 외면해오 되는 것처럼 느껴져서 조금 불편해요. 그림책의 예술성을 어떻게 규정할지는 좀 더 깊은 고민이 필요하고요. 다른 장르와 비교하여 그림책의 예술성은 새롭게 논의되어야 합니다.

…… 그림 표현은 굉장히 멋있고 시각적 즐거움을 주는데, 그림이 만들어 낸 서사 공간 속으로 몰입이 잘 안 되는 거예요. 자꾸만 그림 하나하나의 기법과 색감을 감상하게 만들지, 이야기에 빠져들어 주인공 아이에게 공감하게 하지는 못했어요. ……

(김지은 외, 2014, p.27:14-25)

그림책에 대한 위와 같은 논의의 장에 평론가, 일러스트레이터, 문학가, 출판인과 더불어 유아교사가 목소리를 더하는 경우는 드물다. 물론, 현대의

그림책은 유아만을 대상으로 하는 책도 아니고, 유아의 흥미만을 그림책 평가 준거로 삼을 수도 없다. 초등학교 교과서에 수록되는 그림책이 점점 늘고 있고, 성인을 대상으로 하는 그림책의 콘텐츠에 관한 연구 또한 활발한 시점이다. 그러나, 그림책의 중요한 독자인 유아에게 좀 더 의미 있게 다가가는 작품의 특징을 밝히고 유아의 반응에 대한 지식을 구성하는 일은 유아 교사의 몫이라는 생각이 본 연구의 동기가 되었다.

II. 이론적 배경

본 연구는 만 3세 학급에서 이루어진 교사-유아 간 한국 창작 그림책 읽기 상호작용 과정에서 나타나는 유아의 반응을 탐구하기 위한 것이다. 이에 본 장에서는 그림책과 그림책 읽기 상호작용, 한국 창작 그림책, 그리고 만 3세 유아의 발달과 관련된 문헌 및 선행연구를 살펴보기로 한다.

1. 그림책과 그림책 읽기 상호작용

글과 그림으로 이루어진 그림책은 현대의 유아들이 가정과 유아교육기관에서 생의 초기부터 접하게 되는 매체이다. 문학작품이자 미술작품으로서 그림책은 유아가 만질 수 있고, 가지고 다닐 수 있는 예술 작품인 동시에 다양한 상호작용과 교육적 활용을 가능케 하는 교육 매체이기도 하다. 이러한 그림책의 가치와 구성 요소를 살펴보고, 그림책을 매개로 이루어지는 상호작용에 관해 고찰하고자 한다.

1) 그림책의 가치

과거와 달리 그림책은 가정과 기관 할 것 없이 우리 주변에서 흔히 볼 수 있는 친숙한 매체가 되었다. 이미 유아교육기관 내에 각 교실의 책보기 영역 뿐 아니라, 작은 도서관을 두거나 가정과 연계한 그림책 대여 프로그램을 실시하고 있는 곳들이 많고, 출판시장의 침체 속에서도 유아 분야의 판매는 신장세(서화동, 2014; 최여경, 2014)를 보인다. 그림책이란 문학성을 갖춘 간결한 글과 예술성 있는 그림이 조화를 이루며 이야기를 엮어가는 형태

로 유아들이 처음으로 만나게 되는 책이며 예술작품이다(마쓰이 다다시, 1990; Cullinan, Galda, 2002). 『구름빵』으로 유명한 그림책 작가 백희나(2013b)는 “그림책이란 사람이 가장 처음 만나게 되는 예술작품이고, 문학작품이자 미술작품”이라고 하였다. 그림책을 ‘미술작품과 문학작품이 합쳐진 영역’이라고 본 백희나는 ‘인생을 시작하면서 접하게 되는’ ‘미술작품이자 문학작품’인 그림책은 그 안에 스토리가 있고 스토리텔링을 위한 연출이 있기 때문에 ‘인생에서 가장 처음 접하게 되는 예술작품’이며, 이야기와 그림으로 인해 모든 작업의 시초가 되는 영역이자 다른 장르로 발전할 수 있는 기초 작업이라고 보았다.

그림책은 유아들이 일상생활 중에 경험할 수 있는 다양한 주제를 글과 그림을 통해 전달함으로써 인지 발달에 필요한 정보를 얻고, 자신과 유사하거나 다른 가족을 접하면서 다양한 상황과 문화를 체험할 수 있는 기회를 제공한다(Jalongo, 1988). 그림책은 유아의 경험을 확장시키고 개념 형성을 도우며 새로운 사고를 자극한다. 뿐만 아니라, 경험을 함께 나누며 사회적 관계를 수립하게 하고 심미적 감상력을 기를 수 있도록 도우며 표현 의욕을 자극한다. 또한, 문화적 경험을 제공하여 유아가 살고 있는 세계에 접근할 수 있도록 다양한 방법으로 돕는다(Taylor, 1983). 이러한 그림책을 통해 유아들은 주변의 여러 사물들이 어떻게 관계를 맺고 의미 있는 존재로서 이 세상을 이루는지 그림과 이야기를 통해 형상화해 간다(노영희, 2000). 그림책 속에서 유아는 여러 가지 문제들을 간접 경험하고 문제해결 방법을 자신의 삶에 적용시켜 긍정적인 삶의 태도를 갖게 되는 것이다(이상금, 장영희, 2001).

그림책은 유아에게 다양한 문학 장르를 접할 수 있는 최초의 경험을 제공한다. 다양한 장르의 그림책은 유아에게 재미와 즐거움을 느끼게 함은 물론, 다양한 정서적·심미적 경험과 자기인식, 타인과의 공감대 형성을 가능하게

한다(김혜련, 2011). 이상금과 장영희(2001)는 유아기(2~5세)의 어린이는 글은 읽을 수 없어도 책은 읽을 수 있다고 하였다. 즉, 이야기를 들으면서 읽을 수 있으며 그림을 보면서 읽을 수 있다는 것이다. 여러 번 들려준 이야기를 반복해서 듣기를 원하고 자신이 좋아하는 그림책을 반복해서 보려고 한다고 하였다. 이 시기의 어린이들은 기승전결로 이야기의 기본적인 구성을 갖춘 이야기를 좋아하며, 이야기가 그려지지 않으면 흥미를 잃게 되고 즐길 수 없게 되므로 머릿속으로 장면을 또렷이 그려갈 수 있는 이야기라야 한다고 보았다.

어린이에게 책은 어릴 때부터 다양한 읽기 경험을 제공함으로써 인지 전략 및 개념 증진을 돕는다(Strickland & Abbott, 2010). 특히, 그림책을 통한 시각 경험과 관련하여 서민지(1996)는 어린 시절의 시각 경험은 성장 과정에 도움이 되는 지식의 근원이 되고, 상상의 소재로서 지적 능력 개발의 가장 중요한 통로가 되므로 시각 경험의 풍부화와 다양화는 매우 중요한 의미를 지닌다고 보았다. 그런 의미에서 시각 경험의 한 부분으로서 그림책은 감각 발달의 수단으로 직접 작용하여 유아의 감수성을 기르고 지적 활동의 기초를 이루게 하는 것이다.

무엇보다 그림책 읽기의 가장 큰 가치는 의미를 이해하고 발견하는 일이며 그림책 읽기에서 즐거움을 느끼는 것이다. 이러한 의미 발견과 즐거움 경험의 순환적 과정이 반복적으로 누적될 때 유아는 언어적·시각적 정보 처리 능력 뿐 아니라 미학적 능력을 갖게 되며 정신적으로 성장하게 된다(이차숙, 2012).

한편, 그림책이 갖는 문학작품으로서의 가치와 시각적 예술 작품으로서의 가치에 관한 논의는 작가나 학자에 따라 어느 한쪽에 더 비중을 두기도 하는데 “내러티브가 미약하더라도 그림책이 현대 미술의 화집으로서 역할을 하는 것도 가치가 있다”(김지은 외, 2014, p. 28)고 보는 관점이 있는 반면,

현 단계 이야기 그림책의 아쉬움은 그림 문법이나 기법의 부족이라기보다 문학적으로 옳은 태도와 거기에서 비롯된 좋은 이야기의 부족이라고 지적하며 완결된 서사가 부족한 현상의 근원에는 문학적 상상력의 문제가 개입되고 있다고 보는 관점(남지현, 2014)도 있다. 이러한 두 가지 상반된 입장은 다음 절에서 살펴볼 그림책의 구성 요소와 연관된다.

2) 그림책의 구성 요소

본 절에서는 그림책을 이루는 글, 그림, 파라텍스트에 관해 살펴보기로 한다. 그림책 텍스트의 구조는 글, 그림, 파라텍스트의 삼중구조로 이루어져 있고, 각 텍스트들은 독립점으로 기능하는 것이 아니라 세 구조가 결합하여 융합기로서 기능하며 특히 글과 그림의 상호 역동적인 관계는 그림책의 의미 작용에 깊은 영향을 미친다(이차숙, 2015).

그림책의 글과 그림은 책의 전체적인 의미와 하나의 이야기를 전달하기 위해 각기 다른 역할과 기능을 하며 상호연계를 도모한다. 즉, 글과 그림은 서로 다른 방식으로 그림책 서사의 전체적인 효과에 기여한다. 이러한 글과 그림의 이원적 상호작용에 대하여 많은 학자와 작가들은 다양한 은유로 설명하고자 하였는데 그림책의 글과 그림이 분리되지 않고 서로 연계하게 될 때 역동적인 긴장감과 관계를 만들어 낼 수 있다. 그러므로 진정한 그림책 읽기를 위해서는 글과 그림의 각각의 역할을 알아보는 것뿐만 아니라 글과 그림의 상호작용과 그 관계를 함께 고려해야 한다(최현석, 2013; 현은자, 변윤희, 강은진, 심향분, 2004; Nodelman, 1988/2011).

그림책의 글은 이미지만으로 설명될 수 없는 구체적인 개념을 제시할 수 있고, 특히 시간의 경과와 등장인물의 심리를 묘사하는데 탁월하다. 반면에 그림은 문자 언어로 표현될 수 없는 조형적 요소를 지녔으며, 그림 자체가

가진 기본적인 미적 요소로 현실의 다양한 양상을 집약적으로 표현하고 글을 명료하게 해 주며, 글자만으로는 전달할 수 없는 정보나 그림으로 표현할 수 없는 소리, 맛, 냄새 등을 효과적으로 전달하는 기능을 한다(엄유진, 2004; 다케우치 오사무, 2002/2008; Nodelman, 1988/2011).

그림책의 인터위빙 구조(interweaving structure)를 통한 글과 그림의 상호관계를 연구한 최현석(2013)에 따르면, 그림책에서 글과 그림의 관계는 단순한 중첩이나 병렬이 아닌 상호활성적인 관계로, 혼합되어 나열되는 속성이 아닌 새로운 관계의 형성이라고 볼 수 있다. 따라서 다양한 글과 그림의 관계를 활용함으로써 작가는 의도한 주제를 효과적으로 전달할 수 있게 된다. Nodelman(1988/2011)은 글이 단지 선형적이고 그림은 단지 공간적일 뿐이라는 발상은 지극히 단순한 것이라고 보았다. 즉, 시각적 상징으로 표상된 글을 해석해야 하는 읽기는 그 자체로 시각적 활동이라는 것이다. 또한 그림 역시 시간의 인과적 관계를 함축할 수 있으므로 이야기에 기여한다고 보았다. 한 장의 그림도 연속적인 시간의 배열을 제시하고 공간을 조직할 수 있다는 것이다. 글과 그림의 이 같은 관계에 대해 Schwarcz(1982)는 그림이 있는 텍스트를 따라가는 복합적 활동이라고 하였다. 서정숙(2004)은 그간의 그림책 관련 연구 및 저서들이 글과 그림의 유기적 관계나 그림의 내용과의 유기성에 초점을 맞추기보다 그림책의 글이나 그림을 따로 떼어 연구하거나 각 그림책이 갖고 있는 문학적, 예술적 특성을 구분해 살펴보는 데 치중한 것을 지적하고, 글과 그림의 유기적 관계, 그림책의 내용과 그림의 예술적 요소와의 유기적 관계에 대한 분석 기준을 제시하기도 하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 그림책은 글과 그림의 상호작용을 전제로 하는 문학 장르이며 글과 그림으로 구성된 이중 서술체계를 가지고 있다는 점에서 그림책의 파라텍스트는 다른 일반적인 텍스트 위주의 출판물이 갖는 파라텍스트에 비해 그 구성면에서 차이가 있고, 독특성이 부각되며 보다 폭

넓은 활용이 가능하다(김정선, 2013; 신세니, 2011).

파라텍스트는 페리텍스트(peritext)와 에피텍스트(epitext)의 두 가지 유형으로 구분되는데 페리텍스트에는 표지, 판형, 용지 선택, 서체, 제목, 저자명, 요약본, 헌정사, 서문, 간제, 주석 등이 포함되며 에피텍스트에는 서평, 인터뷰, 저자의 개인적 논의, 일기, 서신 왕래, 다른 장르화나 매체화 등이 포함된다(Genette, 1997, Nikolajeva & Scott, 2001/2011에서 재인용). 본고에서는 에피텍스트보다는 판형, 표지, 제목, 속표지, 면지, 타이포그래피 등 유아와의 그림책 읽기 상호작용 과정에 직접적으로 관여하고 작용하는 페리텍스트를 중심으로 살펴보고자 한다.

판형은 책의 크기와 모양을 말하며 책의 크기에 따라 독자의 반응과 기대하는 바가 달라지므로 그림책 판형은 작가가 주제를 표현하는 또 다른 방식이기도 하다. 즉, 그림책의 판형은 의미 없이 정해지는 것이 아니라, 책의 미학적 요소를 포함한 다양한 요소를 고려하여 결정된다는 것이다. 이와 같이 그림책 작가와 출판인들은 그림책의 글과 그림, 독자에게 전달하고자 하는 의도, 독자의 특성에 따라 다양한 판형을 선택하게 되며 그림책을 접하는 독자 역시 이와 같은 판형에 따라 달리 반응하게 된다. 제본 방식 또한 그림책을 구성하는 중요한 요소가 되는데 제본의 형태에 따라 시퀀스의 구조가 생겨 제본 형식은 이야기의 흐름과도 관계가 깊다(송희진, 문철, 2014; Nikolajeva & Scott, 2001/2011). 따라서, 최근에는 병풍 또는 아코디언 모양으로 접거나 한 번에 펼쳐서 볼 수 있는 것, 2차원의 입체 공간에서 이야기를 전달하는 튀어나오기 책 등(현은자, 김세희, 2005) 다양한 방식의 제본이 이루어지고 있다.

그림책의 제목(title)은 내용을 예상하거나 의문을 갖게 하는 형태로 주로 표지에 등장하며(신세니, 2011), 제목을 통해 책의 플롯을 예상할 있다, 표지 제목의 글자를 여러 가지 글꼴과 크기를 사용해 표현하거나 다양한 디자인

을 사용함으로써 책에 대한 독자의 이해를 도울 수 있다(Nikolajeva & Scott, 2001/2011). 한국 창작그림책 제목에 나타난 언어형태 및 조형적 특성의 시기별 차이를 비교한 연구(이은혜, 2014)에서는 한국 그림책 제목의 언어형태에서 제목의 유형은 시대에 상관없이 어구형이 가장 많으며, 한국적인 제목이 많았으나 이국적인 제목 또한 조금씩 증가하였다고 밝혔다. 또, 조형적 특성 면에서 제목은 상단에 위치하며 단일한 크기와 색채의 가로쓰기로 된 경우가 가장 많았으나 캘리그래피 및 타이포그래피적 요소가 크게 증가하는 양상을 보고하였다.

그림책 파라텍스트의 한 요소인 표지, 면지, 속표지는 그림책의 독특성과 다양성을 부각시키는 그림책의 제 3의 텍스트라 할 수 있다(김정선, 2013). 그림책의 표지(cover)에는 타이포그래피요소인 제목과 저자명, 출판명이 있고 그림이 그려져 있는데 표지 그림은 본문에 있는 그림의 반복일 수도 있고, 아예 새로운, 다른 그림일 수도 있다(송희진, 문철, 2014; Nikolajeva & Scott, 2001/2011). 면지는 앞표지를 열면 나타나는 양쪽 펼침면과 뒤표지 전의 양쪽 펼침면을 말하는 것으로 제본 상의 실용적 역할 뿐 아니라, 장식적인 측면도 갖고 있다(서정숙, 박경자, 현정희, 2010). 김정선(2013)에 따르면, 그림책의 면지(endpaper)는 휴지기이면서 동시에 전체 서사를 담거나 그림 작가의 프롤로그나 에필로그의 공간이 되기도 하고 본문 이야기의 시간적 배경을 확장하기도 한다. 속표지는 본문에서 숨겨졌던 모습이나 복선을 보여주기도 한다.

나선희(2010)는 한국 그림책을 대상으로 면지가 그림책 서사와 맺는 관계를 배경과 인물, 사건 혹은 서사 전체라는 세 가지 축으로 나누어 접근하였다. 즉, 그림책 서사와 면지가 맺는 관계를 중심으로 고찰하여 메타텍스트의 하나로 기능하는 면지의 다양한 역할과 가능성을 점검해본 결과, 최근 면지는 그림책 작가에 의해 선택적으로 고안된 예술적 장치 및 그림책 본문에

대한 일종의 메타텍스트로서 적극 활용되고 있음을 알 수 있었는데 배경의 특정 부분을 활용하기도 하고, 주요 등장인물을 직접적으로나 암시적으로 소개하기도 하였다. 서정숙 등(2010)은 그림책 면지 탐색활동이 유아의 읽기에 대한 흥미를 높이고 표현력을 증가시켰음을 보고하며 그림책의 본문만을 읽어주기보다 면지를 비롯한 다양한 주변텍스트를 살펴보는 활동이 필요하다고 하였다.

책 제목, 글 작가와 그림 작가의 이름, 출판사명 등이 들어가는 표제지(title page)에도 작은 그림을 싣는 경우가 많은데 이 그림은 본문에 있는 그림 중 하나를 선택하여 싣게 된다. 이러한 표제지 그림은 그림책의 대표 그림으로서 의도된 해석을 유도하거나 강조하기도 하며 면지와 마찬가지로 간혹 이야기의 서사가 표제지에서부터 시작될 수도 있다(Nikolajeva & Scott, 2001/2011). 작가명은 간기면(copyright page)에 나타난 책의 대략적인 정보들로 소개될 뿐 아니라 ‘저자의 말’, ‘지은이 소개’ 등 저자에 대한 정보를 담고 있는 페리텍스트와 동반되어 강조될 때가 있다. 이러한 페이지는 유아독자들이 작가를 인식하도록 도울 수 있다(신세니, 2011).

활자 서체의 배열 및 글자체의 선정, 운용, 배치 등을 의미하는 타이포그래피(typography)는 이야기의 연속성을 더할 뿐 아니라, 인물들 간의 관계를 상징하여 단순히 이야기의 내용을 전달하는 문자 이상의 의미를 독자에게 전달하고 이해를 돕는다. 즉, 등장인물의 말투와 억양에 따라 글자의 배열과 위치, 기울기가 변하는데 이러한 문자 요소가 도상 이미지의 요소로 옮겨지는 타이포그래피 표현은 캐릭터의 성격을 극대화하고 독자들이 그림책 캐릭터에 감정이입 하도록 돕는다(안새와, 2009). 김영옥(2010)은 박연철이 『어처구니 이야기』, 『망태 할아버지가 온다』, 『물새와 개미와 딱따개비』, 『피노키오는 왜 엄평소니를 꿀꺽했을까?』를 통해 부단히 아이코노텍스트(iconotext)와 타이포그래피를 실험해 왔다고 분석한 바 있다. 이처

림 그림책의 타이포그래피는 이야기 서술을 위한 언어적 기능뿐 아니라 시각적으로 화면을 구성하는 표현요소로 활발히 사용됨으로써 화면의 조형성과 서술성을 더욱 풍부하게 하고, 문학과 미술의 독특한 결합체인 그림책의 가치를 더욱 높인다(김영수, 2013).

이상에서 살펴본 바와 같이 그림책의 파라텍스트는 글, 그림과 더불어 그림책을 이루는 주요 구성요소로서 제 3의 텍스트로 기능하므로 그림책에 대한 유아의 반응에 직·간접적으로 영향을 끼친다고 할 수 있다.

3) 그림책 읽기 상호작용

본 연구에서 의미하는 유아의 그림책 읽기란 활자를 읽는 것에 국한하지 않으며, 그림 읽기를 포함하여 유아가 그림책을 보거나 탐색하는 모든 행위를 의미한다. 즉, 그림책 읽기 상호작용 또한 그림책을 매개로 한 교사와 유아, 유아와 유아 간 언어적, 행동적, 정서적 상호작용을 의미하며 그림책 읽기 전, 중, 후의 대화를 모두 포함한다.

이야기를 듣고 책을 읽는 것의 즐거움과 관련하여 그 즐거움은 책의 내용에 대한 즐거움뿐만 아니라 책을 읽어주는 이와 의 교감에서 오는 정서적 만족감을 포함한다. 듣는 유아와 읽어주는 이, 그리고 책 간의 정서적 유대는 자연스럽게 책에 대한 긍정적 태도를 기르도록 도울 수 있다(이송은, 2006).

책읽기 과정에서 나타나는 상호작용에 관한 연구는 크게 성인과의 상호작용에 관한 연구와 또래와의 상호작용에 관한 연구로 구분할 수 있다. 성인 중 어머니와의 상호작용에 관한 연구로 김재순(2003)은 만 2세와 4세 유아의 책읽기 활동 시 상호작용 유형(주의환기, 질문, 피드백)을 비교한 결과, 만 2세 유아의 어머니보다 만 4세 유아의 어머니가 더 많은 상호작용을 하였으며 상호작용 유형별로는 질문과 피드백을 많이 사용했다고 하였다.

영아의 언어발달을 위한 상호작용적 그림책 읽기 모형을 적용한 연구(김정아, 2006)에서는 그림책 탐색하기, 참여 촉진하기, 개방적 질문하기, 그림 및 내용 진술하기, 영아 표현에 반응하기, 확장하기, 회상하기 등과 같은 다양한 유형의 상호작용을 통하여 영아들이 그림책의 특성에 관심을 갖고 보다 구체적인 의미구성과 이해를 높일 수 있다고 하였다.

한편, 교사가 그림책의 본문을 읽어주는 과정에서는 책의 내용에 대한 유아의 자발적인 발언과 질문을 적극적으로 수용하는 것이 중요하다. 교사-유아 간 상호작용 속에서 일어나는 반응은 단순히 책을 읽어주는 것보다는 언어능력을 향상시키는데 중요한 역할을 한다(Brabham & Lynch-Brown, 2002; Collins, 2005; DeTemple, 2001).

책읽기 과정에서 나타나는 또래와의 사회적 상호작용 또한 유아의 인지 발달을 돕는다(유윤제, 2009). 김명진(2002)은 그림책 읽기에서 나타나는 또래 간 언어적 상호작용을 이야기 구조에 대한 상호작용(배경, 인물, 주제, 플롯, 에피소드, 해결), 의미에 대한 상호작용(명명하기, 묘사하기, 해석하기, 예측하기, 자신의 경험과 연관 짓기, 단어의 뜻 질문하기, 해설자식 행동하기), 활자에 대한 상호작용(글자에 대해 질문하거나 말하기, 단어 읽기, 문장 읽기), 그림에 대한 상호작용(예술적 요소, 예술적 양식, 예술적 매개체), 북디자인에 대한 상호작용(표지, 면지, 인쇄정보, 책의 모양)으로 구분하였다.

한편, 책의 유형에 따른 상호작용 유형을 살펴본 이지은(2008)의 연구에 따르면, 글 없는 그림책 읽기 상황에서의 상호작용 유형은 책 속의 그림에 대해 설명 유도하기, 스스로 의미를 부여하고 추론하여 이야기 구성하기, 그림 속 상황에 대해 자유롭게 상상하기로 분석되었다. 글이 있는 읽기 상황에서의 상호작용 유형으로는 책의 줄거리 예측해보기, 유아의 경험과 관련 짓기, 책의 내용에 대해 질문하기로 나타났으며, 새로운 책 읽기 상황에서는 책의 외형적 요소에 관심 보이기, 어휘에 관해 질문하기, 흥미 있는 요소에

만 반응하기, 경험과 관련지어 흥미 유도하기 등의 상호작용이 있었던 것으로 보고되었다. 또, 친숙한 책 읽기 상황에서는 유아 스스로 책읽기 시도하기, 글자에 관심 보이기, 유아 스스로 자신과 책의 내용 연관시키기, 유아가 책의 줄거리 이야기하기 등의 상호작용 유형으로 구분되었다. 즉, 그림책 읽기 상호작용은 글자의 유무, 책에 대한 유아의 친숙도 등에 따라 다른 양상으로 나타남을 알 수 있었다.

이와 같이 글, 그림, 파라텍스트의 유기적 조화로 구성되는 그림책은 유아가 즐거움을 경험하며 심미감을 기를 수 있도록 도울 뿐 아니라, 또래 및 성인과의 그림책 읽기 상호작용을 통하여 정서적 만족감을 갖게 하는 중요한 매체라 할 수 있다.

2. 한국 창작 그림책

그림책은 사회적·문화적·역사적 문서(Bader, 1976)라 할 수 있다. 따라서 유아들에게 한국의 그림책을 제공하고 제시한다고 할 때 중요한 것은 그림책이 ‘바로, 여기, 우리’ 어린이가 느끼는 현실과 심성을 반영하고 있느냐 하는 점이다(권주연, 2002). 즉, 전통문화나 역사, 옛이야기를 담고 있는 그림책만이 한국적인 그림책이라는 좁은 시야에서 벗어나야 함을 의미한다. 이와 같은 정체성의 관점에서 한국적인 그림책을 정의하자면, 현재 이 땅에 살고 있는 우리 어린이들이 갖고 있는 모든 것을 대상으로 하고 대중으로서의 어린이들이 공감할 수 있는 그림책(탁석산, 2000)이라 할 수 있다.

1) 한국 그림책의 형성과 발전

우리나라 그림책의 역사가 본격적으로 태동한 때는 1980년대 후반이다.

이때부터 한국의 그림책 일러스트레이션은 비로소 독자적인 영역을 형성하게 되었다. 그 이전의 그림책은 그림을 복사하거나 전래동화라 하더라도 극히 답습적인 도상 이미지를 활용한 클립아트 수준에 머물러 있었다(권주연, 2002). 한국의 그림책 발전이 유아교육의 발달과 병행하여 이루어졌다(이상금, 장영희, 2001)고 보는 시각도 있다. 즉, 1970년대까지 2%대에 불과했던 취원율이 1980년대에 60%에 육박하게 되고, 유치원 외에도 어린이집 등 보육기관의 증설이 잇따르자 교재용 그림책의 수요가 급증하면서 지능개발이나 영재교육용 교재 등이 많이 출판되었다는 것이다.

1980년대에도 우리나라에는 번역 그림책이 범람했다. 외국 현대동화를 그림책으로 만든 어문각 시리즈나 동화출판공사 및 웅진출판의 시리즈물 등은 전문적인 디자이너나 일러스트레이터와의 공동 작업으로 진행되는 않았으나 창작그림책의 물꼬를 트는데 기여했다(김영옥, 2010). 이 시기의 그림책을 문학적 질이 높다고 볼 수는 없어도 1990년대에 이르러 교육기관에서뿐 아니라 그림책에 대한 학부모의 인식과 요구가 높아지면서 본격적인 발전 단계에 들어서 그림책 전문 작가와 화가의 배출이 왕성해졌고, 그림책 출판사도 독자적인 기획을 추진하게 되었으며(이상금, 장영희, 2001), 전집류 제작에서 벗어나 단행본 형태의 창작이 시작되었다(김영옥, 2010)는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

한국 그림책의 역사를 1980년대 이전까지의 ‘전(前) 그림책 시기’, 1980년대부터 1990년대 초까지의 ‘그림책 인식기’, 1990년대 중반부터 현재에 이르는 ‘본격 창작 그림책의 출간과 번역 그림책의 정리기’로 구분한 현은자와 김세희(2005)에 따르면, 그림책 인식기에는 외국의 번역 그림책을 보면서, 소수의 한국 그림책을 만들어가며 그림책에 대한 개념을 형성해갔다. 이후 1990년대 중반부터 한국 그림책의 출판이 활기를 띠기 시작하고 많은 번역 그림책을 정식으로 계약 출판하기 시작하여 현재에 이르렀으며, 한국 창작

그림책과 번역 그림책의 출판과 아울러 그림책 관련 연구지 및 그림책 서평지의 창간, 한국 그림책 상 제도의 마련, 어린이 도서관의 발전, 그림책 관련 연구 모임 발족, 그림책 관련 이론서 출판 등도 이 시기에 크게 발전하였다.

그림책 맹아기, 그림책 도입기, 그림책 형성기, 창작 그림책 정착기 등 시기별로 한국 그림책의 형성과정을 검토한 조은숙(2006)은 1991년 방문판매법의 제정이 전집물 할부 판매를 위축시키고 1989년, 1994년, 1995년 세 차례에 걸친 국내외 저작권법 개정으로 무단 복제 출판 관행을 단절하는 중요한 계기가 됨으로써 어린이 책 시장 환경이 단행본이 활성화될 수 있는 전기를 맞이하였다고 보았다. 즉, 이러한 시장 환경의 변화와 세계 그림책 시장에서의 우리 그림책의 위상 상승과 더불어 본격적인 창작 그림책 시대를 맞이하게 되었다는 것이다. 한국의 그림책 작가들이 매년 국제적인 그림책상을 수상하고 있는 것도 1980~1990년대를 거치며 한국 그림책의 질적 수준이 높아졌기 때문이다. 강우현은 『사막의 공룡』으로 1986년에 일본 노마 그림책 일러스트레이션 대상을 받았고, 1989년에는 한국 작가 최초로 BIB(Biennial of Illustrations Bratislava) 황금패상을 받았으며 2004년 신동준과 윤미숙이 볼로냐 라가치상, 2005년 한병호가 BIB 황금사과상, 2006년 고경숙은 라가치 상을 수상하였다(김지은, 이상희, 최현미, 한미화, 2013).

한국 창작 그림책의 발전에는 여러 그림책 작가들이 기여한 바 크다. 본 연구에 사용된 그림책의 작가 및 수상 작가를 중심으로 한국의 그림책 작가에 대해 살펴보고자 한다.

작가 고경숙은 『마법에 걸린 병』으로 라가치 상 픽션 부문 우수상을 받았고, 2009년 『위대한 뭉치』는 CJ 그림책상 그림책 부문 최종 수상작으로 선정되었다. 작가 박연철은 데뷔작인 『어처구니 이야기』로 2005년 비룡소 황금 도깨비 상을 수상했으며, 2007년 『망태 할아버지가 온다』로 볼로냐

국제어린이도서전에서 ‘올해의 일러스트레이터’로 선정되었다. 작가 이수지는 2005년 볼로냐 국제어린이도서전에서 ‘올해의 일러스트레이터’로 선정되었고, 2008년에는 『과도야 놀자』가 <뉴욕타임스> 올해의 그림책으로 선정되었다. 2011년 ‘경계 그림책 3부작’ 작업 노트를 담은 『이수지의 그림책』을 펴냈으며, 2012년에는 볼로냐 현대미술박물관(MAMBO Museum)에서 ‘경계 그림책 3부작’ 전시를 열었다(김지은 외, 2013).

백희나(2013b)는 “그림책의 시각적 구현 방법을 결정하는 근거는 이야기이며 스토리텔링이 가장 중요하다”는 견해를 밝힌 바 있다. 즉, “그림이 얼마나 예쁘냐, 이야기가 얼마나 재미있느냐 이전에 가장 중요한 것은 그것을 어떻게 재미있게 이야기해 주느냐”이며, 이야기를 가장 잘 전달해 줄 수 있는 시각적 방법이 무엇일까 생각하다 보니 입체가 많았다고 회상하였다. 작가 백희나의 2004년작 『구름빵』은 2005년 볼로냐 국제어린이도서전에서 ‘올해의 일러스트레이터’로 뽑혔고, 해외 각지로 수출되었으며 2005년 프랑크푸르트 도서전 ‘한국 그림책 100선’에 선정되고 2005년 창비 어린이 ‘올해의 어린이 책’에도 지정되었다(김지은 외, 2013; 최혜림, 2012). 또, 2012년작 『장수탕 선녀님』은 제3회 창원아동문학상을 수상하였으며 제53회 한국출판문화상 문화관광부 우수교양도서로 선정¹⁾되기도 하였다.

이호백은 가족애를 담은 이야기부터 어린이들의 재미를 잘 아는 사람만이 쓸 수 있는 이야기까지를 모두 아우르는 작가이자 출판인, 교육자, 문화 기획자이다(현은자, 김세희, 2005). 이상희(2013)는 옛이야기 그림책을 작가 이억배의 전문 분야로 보고, 그의 그림책 작업이 우리의 미적 전통과 미의식에 대한 문제의식 및 우리 그림책에 대한 소명 의식에서 출발하였다고 평하였다. 이억배의 창작그림책 『도대체 그 동안 무슨 일이 일어났을까?(While we were out)』는 미국의 뉴욕타임스(NYT)에서 선정하는 2003년 최우수

1) 백희나, 2012, 표지에서 발췌

어린이 그림책(Best illustrated book)으로 뽑힌 데 이어 2012년에는 스웨덴 국제어린이도서협의회(IBBY-Sweden)가 세계 최고의 아동문학에 주는 영예의 피터팬 상(Peter-Pan Prize)을 받은 바 있다. 또한, 2013년부터 초등학교 2학년 국어 교과서에도 수록되었다(이호백, 2000, 띠지에서 발췌). 작가 최숙희는 2000년 보림 창작 공모전과 2002년 비엔날레 아시아 일러스트레이션에서 가작으로 입상하였고, 2005년 볼로냐 국제어린이도서전에서 『세상을 담은 그림 지도』로 일러스트레이션 선정 작가가 되는 등 해외에서도 주목받았으며, 대표작 『팬찰아』는 초등학교 1학년 국어 교과서에 수록되었다(강승숙, 2014; 김나래, 2014; 현은자, 김세희, 2005).

2) 한국 창작 그림책 관련 연구

한국 창작 그림책에 대한 유아의 반응 연구는 많지 않으나, 한국의 그림책 작가에 관한 연구 및 일러스트레이션 기법에 관한 연구 등을 중심으로 행해져 왔다. 한국 창작 그림책의 질적 향상 요인의 하나로 그림책 작가를 언급하면서 류재수, 이억배, 정승각, 권윤덕 네 작가의 작가론을 분석한 권주연(2002)에 따르면, 네 작가 모두 한국 그림책의 현실에 대한 문제의식을 가지고 그림책을 만들기 시작하였다. 즉, 일상에서 보는 것들에 대해 남다른 시각을 지니고 어린이에 대한 관심과 어린이의 세계를 이해하고자 적극적으로 노력하였으며 작품의 리얼리티를 살리고자 하는 작가적 태도를 가지고 있다. 정지혜(2011)는 국내 창작 그림책과 국외 번역 그림책의 특성을 비교한 연구에서 국내 창작 그림책 20권과 국외 번역 그림책 20권을 비교 분석한 바 있다. 즉, 선, 색, 형태 등 조형 요소에 따른 특성과 채색 기법, 콜라주 기법, 사진 기법 등 표현 기법에 따른 특성으로 나누어 비교한 결과, 국내 창작 그림책 일러스트레이션의 문제점으로 조형 요소의 문제, 표현기법

의 문제, 현재성의 문제와 더불어 출판 환경의 문제점을 지적하였으며 발전 방안으로는 그림책 일러스트레이션 교육의 체계화, 전문적 비평가의 육성, 어린이 전문기관의 확충을 제안하였다.

백희나의 그림책을 연구한 최혜림(2012)은 『구름빵』, 『달샤베트』, 『팔죽 할머니와 호랑이』 세 편의 작품을 분석하기 위해 글과 그림을 아이코노텍스트로 보는 관점에서 접근을 시도하였다. 장면 구성과 이야기 구조, 등장인물의 역할과 관계, 작품의 주제와 의미로 나누어 작품을 분석한 결과, 첫째, 어린이 독자의 호기심을 유발할 만한 시각 이미지를 만드는 것이 중요함을 알 수 있었고 둘째, 생활동화보다는 판타지 동화가 어린이 독자에게 더 매력적이며, 풍부한 상상력을 기반으로 한 스토리가 있을 때 이미지도 더욱 살아남을 알 수 있었다고 하였다. 셋째, 글과 그림의 관계가 유기적이어야 효과적인 메시지 전달이 가능하다고 보았다.

이유진(2007)은 한병호(2001)의 『꼬꼬댁 꼬꼬는 무서워』, 백희나(2004)의 『구름빵』, 이수지(2004)의 『동물원』, 황은아(2001)의 『지하철 바다』, 고경숙(2005)의 『마법에 걸린 병』을 만 5세 유아에게 읽어준 후 그림책에 대한 흥미, 환상 세계에 대한 인식, 열린 결말에 대한 인식, 형태, 색채, 표현기법, 문자, 레이아웃에 관해 질문하여 유아들의 반응 정도를 5점 척도로 분석하였다. 권희경(2012)은 이호백의 『도대체 그동안 무슨 일이 일어났을까』와 유주연의 『어느날』을 만 5세 유아의 반응을 관찰하여 분석적 반응, 텍스트 융합적 반응, 개인적 반응, 몰입적 반응, 수행적 반응 유형으로 분석하였다.

다음은 그림책 관련 연구에 한국 창작 그림책이 도구로 포함된 경우이다. 즉, 유아의 그림책 선택에 영향을 미치는 요인에 관한 연구(김정화, 2009)에서는 8권의 그림책 중 7권의 한국 작가의 그림책을 연구도구로 선정되었는데 7권에는 각각 1권씩의 옛이야기 그림책과 시 그림책을 제외한 5권의 한

국 창작 그림책이 포함되었다. 서정숙(2004)은 ‘유기체로서의 그림책’ 분석을 위한 기준 연구에서 글과 그림의 유기적 관계, 그림책의 내용과 그림의 예술적 요소와의 유기적 관계라는 두 가지 측면에서 분석 기준을 제시하고 그림책을 분석해봄으로써 분석 기준의 타당성을 검토한 바 있는데 10권의 한국 창작 그림책을 분석 대상에 포함시켜 연구하였다. 또, 그림책의 시각적 서사 장치를 분석한 이차숙(2013)의 연구에는 백희나의 『구름빵』, 『달샤베트』, 『장수탕 선녀님』, 조대인 글·최숙희 그림의 『팔죽 할머니와 호랑이』 등 3권의 한국 창작 그림책과 1권의 옛이야기 그림책을 포함해 국내 작가의 그림책 총 4권이 포함되었다. 분석 결과는 ‘시점 처리’, ‘긴장감 나타내기’, ‘리듬감 및 울동감 나타내기’, ‘극적 효과 나타내기’ 등의 순으로 시각적 서사 장치가 많이 사용된 것으로 나타났다.

한편, 신혜선(2007)은 기호학적 접근을 통해 유아그림책이 내포하는 의미와 유아들이 생성하는 의미에는 어떠한 차이가 있는지 알아봄으로써 유아들의 의미생성 과정을 이해하고, 이를 토대로 유아들에게 맞는 교육적 접근 방법을 모색하고자 하였다. 총 10권의 분석 대상 그림책 중 한국 창작 그림책으로는 백희나(2004)의 『구름빵』 및 권정생 글·정승각 그림(1996)의 『강아지똥』이 포함되었다. 연구를 통해 그림책이 내포하고 있는 의미와 유아들이 생성한 의미를 비교해 차이를 보이는 내용을 중심으로 유아들만의 공통된 생각을 추출하고 이를 토대로 의미 생성 과정을 분석한 결과, 유아들은 눈에 보이는 현상에 근거해 이야기를 이해하며, 경험에 근거해 이야기를 이해하고, 분절적 사고에 근거해 이야기를 이해함을 밝혔다. 판타지 그림책에 담긴 환상과 현실의 관계를 분석한 최승은(2014)의 연구에서는 백희나의 『구름빵』과 『달샤베트』, 『장수탕 선녀님』 및 이수지의 『거울 속으로』, 『과도야 놀자』, 『그림자놀이』를 분석 대상에 포함시켰다. 그는 백희나에 대해 환상물의 상징성을 이용하여 시대상과 작가 특유의 세계를

나타냈다고 보았으며 이수지에 대해서는 환상과 현실의 경계에 주목하고 글 없는 그림책으로 세계 시장에서 한국 판타지 그림책의 가능성을 보여주었다고 분석하였다.

이상을 종합하면 한국 작가의 그림책에 대한 연구는 아동문학상 수상 그림책의 문학적 특성과 그림의 특성에 관한 연구(신혜선, 2003), 권윤덕, 권정생, 류재수, 백희나, 이수지, 이억배, 정승각 등 특정 작가 및 그들의 작품에 관한 연구(권주연, 2002; 양연주, 2010; 최승은, 2014; 최혜림, 2012), 그림책의 주제 분석 및 내용(서정숙, 정진, 2007; 최영주, 2013; 현은자, 나선희, 김현경, 2008)에 관한 연구, 그림책 일러스트레이션 및 메타텍스트에 관한 연구(나선희, 2010; 박영선, 2012; 유주연, 2010; 이차숙, 2013; 최정원, 2001), 일본 번역판의 파라텍스트에 관한 연구(오연주, 김금희, 2011) 등으로 유아교육 분야보다는 문예창작이나 시각디자인 분야에서 더욱 활발히 수행되었다. 이상과 같이 한국 작가의 그림책에 대한 국내 연구의 동향을 살펴본 결과, 서론에서 언급한 Sipe(2008/2011)의 지적과 마찬가지로 그림책에 대한 이론적 연구에 비해 유아의 문학적 이해에 관한 연구가 부족한 실정임을 재확인할 수 있었다. 이로써 한국 창작 그림책을 기반으로 한 유아 반응 연구의 필요성이 다시금 제기된다.

3. 그림책에 대한 유아의 반응과 문학적 이해

1) 그림책에 대한 유아의 반응 및 문학적 반응 범주

본 연구는 교사-유아 간 한국 창작 그림책 읽기 상호작용 과정에서 나타나는 유아의 반응을 탐구하기 위한 것으로 독자로서 유아의 능동적인 반응을 바탕으로 한다. 따라서 본 절에서는 독자 반응 이론에 관한 간략한 고찰

과 함께 유아의 능동적 의미 구성 과정 및 읽기에 있어 사회적 상호작용을 중시한 선행 연구들에 대해 살펴보고자 한다.

독자 반응 이론은 같은 문학 작품에 대해서도 독자들 각자가 서로 다른 시간에 서로 다르게 반응할 것이라는 사실을 인지하므로 소설, 시, 단편 등을 해석하는데 있어 옳고 그른 방법을 확립한다는 것은 불가능하다는 입장이다(Russell, 1994). 문학의 즐거움은 추상정보보다는 특정성에, 일반화된 견해보다는 개별적 차이점에 초점 맞추기를 요구하기 때문에 어린이들의 사고야말로 문학을 분석하고 반응하는 즐거움에 훨씬 더 개방적일 수 있다(Nodelman, 1996/2001).

Rosenblatt(1983)은 문학작품 읽기를 독자와 책에 담긴 메시지간의 수동적인 의사소통으로 보기보다 독자가 글을 재창조하고 작품 속의 의미를 추출해 내는 능동적인 내적 활동이라고 보았다. 특히, 그림책이 갖는 이점은 글과 그림의 다양한 상호작용을 기반으로 책과 독자 간 교류를 통해 독자들을 더 능동적인 읽기로 안내하게 되므로 독자는 보다 반복적이고 다층적·반영적인 방식으로 그림책을 읽게 된다(Lewis, 2001/2008). 즉, 그림책 안에 존재하는 틈이 영아부터 성인까지의 다양한 독자가 각자의 문화와 사회적 배경, 시각적인 경험과 의식, 미술적 요소, 상상과 해석 능력, 글과 그림의 관계에 대한 이해력 등을 반영하며 독서하는 행위를 통해 메워지는 것이다. 이 때 독자는 글과 그림에 담긴 메시지가 담긴 약호를 풀어내 잠재된 의미를 현실화시키는 사람으로 이러한 메시지 수용에 깊이 관여(Pantaleo & Sipe, 2008/2010)하게 된다. 이와 같이 유아는 그림책을 읽는 동안 자유로운 언어적, 행동적 반응이 허용되는 상호작용 상황을 전제로 개별 독자마다 다양한 반응과 해석을 가능케 하는 그림의 도움을 받음으로써 능동적인 독자로서의 경험을 하게 될 것이다.

김상희와 조희숙(2014)은 포스트모던 그림책 읽기 상황에서 나타나는 유

아들의 반응을 바탕으로 해석공동체로서 유아들의 의미 구성 과정이 어떠한지 알아보고자 하였다. 즉, 만 5세 유아들과 연구자가 해석공동체를 이루어 함께 포스트모던 그림책을 읽어나가는 형식으로 진행되었는데 연구결과, 유아들은 포스트모던 그림책을 함께 읽을 때, 보다 재미있게 읽고자 하였다. 특히, 읽기를 놀이로 확장함으로써 의미구성 과정을 즐기는 모습을 보였다는 것이다. 동시에 이들은 함께 의미를 구성해 나가는 과정에서 여러 인지적, 사회적 갈등을 경험하기도 하였으며 다양한 텍스트들을 자원으로 활용하여 서로 대화하는 과정을 통하여 갈등을 해결하고 함께 의미를 구성해 나갔다. 이 같은 연구는 교사와 부모가 유아의 문학적 이해와 그 역량에 대해 이해하는 것을 돕고, 유아교육 및 문학교육에서 해석공동체의 개념을 활용하는데 기초 자료가 될 수 있을 것으로 평가되었다(김상희, 조희숙, 2014).

김예연(2003)은 교사와 유아의 그림책 함께 읽기 상황에서 나타난 유아의 언어적 반응과 이야기 이해 전략에 관한 연구에서 만 5세 유아들의 언어적 반응이 초기에는 구성 요소에 초점을 두고 나타났으나 후기에는 그림책을 하나의 문학 작품으로 보고 접근하는 반응이 나타났음을 밝혔다. 유아들은 이야기를 이해하기 위해 다양한 이해 전략을 사용하는 것으로 나타났는데 그림책 함께 읽기 활동이 문학적 경험의 기회를 제공하고, 언어적 반응 및 이야기 이해 전략의 변화에 영향을 주는 것으로 나타났다고 하였다.

심향분(2008)은 만 5세 유아의 정보책 읽기과정에서 나타난 반응의 특성과 의미를 고찰한 질적 연구에서 유아들은 정보책의 텍스트 특히, 그림에 대하여 특징적으로 반응하였으나 선호도, 경험의 정도와 같은 유아 개인의 사회문화적 배경에 따라 독특한 반응 유형을 보였음을 밝혔다. 유아들은 대화를 통해 정보책에서 표현하고 있는 글과 그림에 대하여 질문하고 답하면서 지식을 드러내고 정보를 공유했다고 하였다. 유아들은 사전 지식, 경험, 다른 매체를 통해 얻은 정보들을 연결시켰으며 이를 통해 정보를 통합

하였다. 또, 유아들은 정보책의 다양한 장치들을 활용하여 또래들과 즐겁게 놀이하는 가운데 정보를 재조직하였으며 정보책 안에서 즐거움을 찾았다고 하였다.

이상을 종합하면, 유아들은 그림책의 능동적 독자로서 반응하되 또래 및 성인과 함께 그림책을 읽을 때 보다 확장된 의미 구성이 가능함을 알 수 있다. 그러나, 위에서 살펴본 바와 같이 그림책에 대한 국내 유아의 반응 관련 연구는 대부분 만 5세에 집중되어 만 3세를 비롯한 다른 연령의 유아에 대한 연구의 필요성을 시사한다.

최근 그림책 연구 분야에서 가장 많이 적용되고 있는 유아의 문학적 반응 범주에 관해 살펴보고, 이러한 범주를 활용해 유아의 문학적 반응을 분석한 연구들을 고찰하면 다음과 같다. 교사가 그림책을 읽어주는 동안 유아와 교사가 나눈 이야기들을 녹음, 전사한 자료에 기초하여 문학에 대한 유아의 반응과 교사의 비계설정 방식을 범주화 한 Sipe(2008/2011)는 분석적 반응, 상호텍스트적 반응, 개인적 반응, 동화된 반응, 연행적 반응의 다섯 가지 반응 범주를 제시하였다.

분석적 반응 범주에는 텍스트를 서사적 의미 구성의 기회로 다룬 것으로 보이는 반응들이 포함된다. 상호텍스트적 반응 범주에는 읽어주는 텍스트를 다른 문화적 성격의 텍스트나 물건들과 관련짓는 능력을 반영한 반응들이 포함된다. 개인적 반응 범주에 포함된 반응들은 텍스트를 유아 자신의 삶과 관련지은 것들이며 동화된 반응에는 이야기의 서사 세계 속으로 들어가 그것과 하나가 되었음을 암시하는 반응들이 포함된다. 연행적 반응 범주에는 유아들이 텍스트를 조종하거나 텍스트의 세계로 들어갔음을 나타내는 반응들이 포함된다. 즉, 연행적 반응을 보이는 유아들은 책 속의 어떤 상황이나 사건을 택하여 그것을 재미있는 공연이나 놀이 등을 위한 발판으로 삼았다 (Sipe, 2008/2011, pp. 112-114).

위의 반응 범주를 적용한 국내 연구를 살펴보면, 정근수(2012)는 만 5세 유아를 중심으로 유아 문학적 반응 분석 도구를 개발하였으며 현은자, 박소윤, 조민희(2011)는 사회적 이슈를 다룬 사실주의 그림책에 대한 만 5세 유아의 문학적 반응에 관해 개인적, 분석적, 상호텍스트적, 연행적, 동화된 반응 범주에 의거, 빈도 분석하고 사례를 제시하였다. 이러한 범주를 통해 유아의 문학적 이해를 구성하는 요소가 무엇인지 유아 또는 유아와 교사가 문학적 능력을 기르기 위해 취해야 할 적합한 방법이 무엇인지를 알 수 있게 된다(Sipe, 2008/2011)는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.

2) 만 3세 유아의 발달 특성과 문학적 이해

한국 창작 그림책 읽기 상호작용에서 나타나는 만 3세 유아의 반응을 탐구하기에 앞서 만 3세 유아의 언어 및 사회·정서적 발달 특성을 살펴봄으로써 그 이론적 근거를 마련하고자 한다. 만 3세 시기는 영아기를 지나 유아기에 접어드는 관문(임현주, 2015)으로 대화에서 사용되는 어휘의 양이 늘게 되는데 한 단어나 두 단어에서 발전되어 문장 수준의 발전을 이루게 된다(김기예, 이소은, 2007). 박세량(2006)은 만 3세를 독특한 발달 특성과 요구를 지닌 시기로 보고, 유아들의 개별적 요구나 개인차를 고려하여 교수 학습 과정을 전개해 나가야 함을 강조하였다.

이 시기 유아들의 언어 발달을 살펴보면, 만 3세는 성인의 언어 구조와 거의 유사한 형태의 언어를 사용하여 자신의 경험과 생각을 자유롭게 표현할 수 있게 되므로 대부분 의미가 명료한 말을 하며, 긴 문장을 사용할 수 있다(이기숙, 이은화, 이영자, 이숙재, 1995). 한국어로 적용된 MCDI(MacArthur Communicative Development Inventory)인 MCDI-K를 이용해 한국 유아의 표현어휘 발달수준을 측정 한 연구(배소영, 장유경, 곽금주, 성현란, 이희옥,

2004)에 따르면, 표현날말은 월령에 따라 증가하는 경향을 보였는데 18개월 여아의 경우 평균 74개, 남아의 경우 평균 79개의 날말을 산출하며 24개월 여아는 평균 312개, 남아는 평균 253개의 날말을 산출한 것으로 보고되었다. 또, 30개월 여아는 평균 421개, 남아는 평균 365개의 날말을 산출하였고, 36개월 여아의 경우 평균 508개, 남아는 평균 504개의 날말을 산출하였다. 즉, 이 시기 유아는 이전 연령에 비해 비약적인 어휘 발달을 이루므로 이 시기에 모국어로 이루어진 한국 창작 그림책을 많이 접해야 할 필요성이 있음을 알 수 있다. 또한, 말하는 것을 좋아하고 다른 사람과의 언어적 상호작용을 즐기지만, 자기중심적이고 끊임없이 질문을 하며 말하고자 하기 때문에 다른 사람의 이야기를 주의 깊게 듣거나 말할 차례를 지켜 말하는 것 등은 만 3세에게 어려운 과제이기도 하다(박세량, 2006).

한편, 만 3세는 사회적 존재로서의 자아가 인식되는 시기로 자신의 존재와 더불어 타인의 존재를 인식하게 된다(박찬옥, 김은희, 1995). 피아제의 인지발달 이론에서 만 3세는 전조작기에 속하며 자아 중심적 사고를 하게 되므로 타인의 입장을 고려하기보다 자신의 입장에서 행동하려는 경향이 강하다(DeHart, Sroufe, Cooper, 2000).

만 3세 유아들의 ‘그림책 읽기’ 의미를 탐색한 장정윤(2013)의 연구에서 유아들은 글과 그림을 단서로 그림책 속의 새로운 상징을 발견했으며, 오감을 동원한 가상놀이를 즐겼다고 하였다. 유아들은 그림책 읽기의 중요한 재료로 자신들의 개인적 경험을 사용하였고, ‘그림책 읽기’를 지식 확장과 의미 확장을 위한 연습과 복습의 기회로 삼는 모습을 보였으며 경험 공유의 즐거움을 나타냈다고 하였다.

서정숙과 최현주(2014)는 앞서 살펴본 Sipe(2008/2011)의 반응 범주를 이용하여 그림책 장르별 만 3세 유아의 반응을 분석하였는데 반응 유형별 만 3세 유아의 반응 수는 분석적 반응이 가장 많았으며 연행적 반응이 가장 적

었다. 그림책 장르별 유아의 반응 유형을 살펴본 결과, 환상 그림책과 정보 그림책, 옛이야기 그림책을 읽어줄 때는 분석적 반응이 가장 많았고, 사실 그림책을 읽어줄 때는 개인적 반응이 가장 많았다.

이상을 종합하면, 영아기에서 유아기로 접어드는 만 3세 유아가 글, 그림, 파라텍스트로 이루어진 그림책이라는 매체를 교사 및 또래와의 사회적 상호작용을 통해 경험하는 것은 시각적 언어적 문해 능력을 기르게 할 뿐 아니라, 유아기 초기의 즐거운 문학 경험을 통하여 지속적으로 책읽기를 즐기는 독자로 성장해 갈 동력이 될 것이다. 특히, 한국 창작 그림책의 글, 그림, 파라텍스트는 시간적으로나 공간적으로 한정적인 경험을 지니고 자신과 주변 세계에 대해 알아가기 시작하는 만 3세 유아에게 친숙하게 다가갈 수 있는 언어적, 시각적, 문화적 매체로서 의의를 갖는다. 한편, 만 3세 유아에 대한 이해를 도울 수 있는 자료가 충분하지 않은 것은 관련 연구에 대한 필요성을 제기한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 참여자

1) 유아

본 연구는 경기도에 소재한 공립 초등학교 병설유치원의 만 3세 유아를 대상으로 수행되었다. 따라서 본 연구 참여자는 A, B 유치원의 만 3세 유아 각각 16명으로 남아 19명, 여아 13명, 총 32명의 유아들이다. 학기 초, 이들 유아의 보호자에게 연구주제와 참여방법, 기록방식 등을 설명하고 연구 참여에 대한 동의를 얻었다.

A 유치원 만 3세반 유아들은 2014학년도에, B 유치원 만 3세반 유아들은 2015학년도에 각각 연구에 참여하였다. 연구에 참여한 만 3세아의 평균 월령은 A 유치원의 경우 2014년 3월을 기준으로 42개월(만 3세 6개월)이었고, B 유치원은 2015년 3월을 기준으로 45개월(만 3세 9개월)이었다.

연구에 참여한 유아의 남녀 성비를 보면 A 유치원은 남아 9명, 여아 7명이었고, B 유치원은 남아 10명, 유아 6명으로 두 유치원 모두 남아의 비율이 더 높았다. 연구 참여 유아의 성별과 월령은 표 1과 같으며 이름은 모두가명을 사용하였다.

<표 1> 연구 참여 유아의 성별 및 월령

	A 유치원			B 유치원		
	이름(가명)	성별	월령	이름(가명)	성별	월령
1	수민	여	49	선영	여	50

2	윤형	남	48	주희	여	50
3	인찬	남	47	신원	남	50
4	순욱	남	47	영훈	남	49
5	다운	여	44	서형	여	49
6	이랑	여	44	연미	여	48
7	준서	남	43	효령	여	47
8	호석	남	42	준수	남	47
9	승진	남	41	종윤	남	45
10	하운	여	41	지운	남	44
11	희준	남	40	성재	남	44
12	주영	여	40	병찬	남	44
13	inna	여	40	정근	남	44
14	동혁	남	39	지원	남	40
15	다혜	여	38	주철	남	39
16	은혁	남	38	주영	여	39
				수연(전출)	(여)	(39)
			남 : 9명	평균	남 : 10명	평균
			여 : 7명	42개월	여: 6명	45개월

2) 교사

본 연구는 연구자가 교사로 재직하고 있는 유치원에서 연구자의 담임 학급 유아들을 대상으로 이루어졌다. 즉, 본 연구에서 연구자는 교사의 역할과 연구자의 역할을 동시에 수행하였다. 본 연구자는 5년 6개월의 사립유치원 교사 경력과 8년의 공립유치원 교사 경력을 지니고 있다. 그 중 만 3세반을

담임한 것은 2013학년도가 처음이며, 이후 계속하여 만 3세반 유아들과 생활하고 있다. 만 3세반 담임 경력 2년차인 2014학년도에 A 유치원에서 본 연구를 시작하였고, 3년차인 2015학년도에는 정기 전보에 따라 B 유치원으로 옮겨 연구를 계속 진행하였다. 연구자는 석사 학위 논문으로 글 없는 그림책 관련 연구를 수행하며 그림책에 대한 유아의 반응 및 의미 구성 과정에 관심을 가졌고, 평소 유아교사로서 유아 간 상호작용과 그들의 대화에 관심을 기울이고 있다.

3) 연구 현장

본 연구가 이루어진 A 유치원과 B 유치는 연구자의 재직 기관이므로 원장 및 교직원, 학부모의 연구 동의를 받기에 수월하고 참여 유아들과의 래포 형성이 용이하였다. 즉, 유아에게 익숙하고 편안한 상황에서의 그림책 읽기 상호작용이 가능하다는 이점이 있었다. 뿐만 아니라, 공립 기관으로서 유치원 교육과정이 충실하게 운영되고 자유선택활동 시간이 충분히 제공되므로 자연스러운 그림책 읽기 상호작용 과정 관찰을 요하는 본 연구에 적합하다고 판단되었다.

A 유치원과 B 유치는 4km 이내의 인접한 곳에 위치해 있으며 공립이라는 설립구분, 수도권 중소도시라는 지역적 특성을 비롯해 물리적 환경, 인적 환경, 일과 운영 등 여러 면에서 유사한 현장이라 할 수 있다.

A 유치는 만 5세 두 학급, 만 4세 한 학급, 만 3세 한 학급으로 총 4학급 규모의 병설유치원이다. 방과후과정반은 총 3학급으로 만 5세 한 학급, 만 4세 한 학급, 만 3세 한 학급을 운영하고 있다. 또한, 정원 20명의 교과부 지정 엄마품 온종일 돌봄교실을 운영하고 있다. A 유치는 그림책 1,800여권 이상을 갖추고 있으며, 각 반에 책보기 영역이 있고, 유치원 복도

를 활용한 작은 도서관을 마련해 유아들이 이용할 수 있게 하고 있다. 주 1회 매주 금요일마다 도서대여 프로그램을 실시하는데 별도로 구성된 목록의 유치원 그림책 중에서 유아가 선택한 책을 빌려가 주말 동안 가정에서 읽은 후 월요일에 반납하도록 하고 있다. 도서대여 프로그램과 관련하여 만 4, 5세는 가정과 연계한 독후활동집을 활용하고, 만 3세는 빌려간 그림책의 표지가 인쇄된 스티커를 ‘그림책 나무’에 붙여 모으는 활동을 실시함으로써 유아들의 도서대여 프로그램 참여를 격려했다. 또한 그림책 5,000여권 이상을 보유한 초등학교 도서관에 유아들을 위한 도서 대출증을 두고, 부모와 함께 이용하거나 책을 빌릴 수 있도록 하고 있다. 1981년에 개원한 A 유치원은 두 개 동으로 이루어진 초등학교 건물 중 한 개 동 1층을 유치원이 사용하고 있다. 원무실과 학급별 1교실, 신체활동실, 다목적실, 2개의 화장실, 모래놀이장과 복합놀이시설을 갖춘 실외놀이터가 있다. A 유치원에는 겸임 원장, 겸임 원감, 부장교사를 포함한 각 반 담임교사, 3명의 방과후 전담사, 3세대 하모니 자원봉사자 1명, 엄마표 온종일 돌봄교실 전담사 1명 등 총 11명의 교직원이 근무하고 있다.

B 유치원은 총 4학급으로 만 5세, 만 4세, 만 3세 각기 한 학급 및 특수학급 한 학급으로 이루어져 있다. B 유치원에는 겸임 원장, 겸임 원감, 부장교사를 포함한 각 반 담임교사, 3명의 방과후 전담사, 3세대 하모니 자원봉사자 1명 등 총 10명의 교직원이 근무하고 있다. B 유치원은 1985년에 개원하였으며, 두 개 동으로 이루어진 초등학교 건물 중 한 개 동 1층과 2층을 유치원이 사용하는데 만 3세반 교실은 1층에 위치하고 있다. 유치원에는 원무실과 학급별 1교실 및 각 교실 내 화장실, 모래놀이장과 복합놀이시설을 갖춘 실외놀이터가 있다. B 유치원은 매주 월요일마다 학급 당 한명의 유아가 가정에서 가져온 그림책을 친구들에게 소개하는 활동을 하고 있다. 즉, 유아가 평소 좋아하는 책을 정해진 날짜에 유치원으로 가져와 대집단으로

소개한 후 각 학급의 책보기 영역에 일주일간 비치함으로써 다른 유아들과 함께 볼 수 있도록 하였다. 또, 2학기에는 만 3, 4세를 위한 동시 발표회를 열어 유치원에서 접했던 동시들 중 두 세편을 선택해 다시금 회상하며 암송해 볼 수 있는 기회를 마련하였다. 1층에 위치한 만 3세반 교실 가까이에는 유아들도 이용 가능한 초등학교 도서관이 있으며, 도서관에는 1,200여권이 넘는 그림책이 비치되어 있다. 만 4세반과 5세반 유아들은 주 1회 도서관을 방문해 책을 읽었고, 만 3세반 유아들은 매주 금요일 오전에 도서관의 그림책 서가에서 책을 빌린 뒤 교실로 가져와 읽는 프로그램을 실시하였다.

A 유치원과 B 유치원 만 3세 학급의 하루 일과는 표 2, 표 3과 같다.

<표 2> A 유치원 만 3세반의 하루 일과

시간	내용
08:30 ~ 10:15	등원 및 자유선택활동
10:15 ~ 10:30	정리 정돈 및 모이기
10:30 ~ 10:45	우유 간식
10:45 ~ 11:15	대·소집단 활동
11:15 ~ 12:00	바깥놀이
12:00 ~ 13:15	점심식사 및 휴식, 이 닦기
13:15 ~ 13:30	평가 및 회상, 동화
13:30 ~ 14:30	낮잠 및 휴식
14:30 ~ 15:00	방과후 과정 특성화 활동
15:00 ~ 15:20	간식
15:20 ~ 15:50	대·소집단 활동
15:50 ~ 16:30	바깥놀이
16:30 ~ 17:10	자유선택활동
17:10 ~ 17:30	평가 및 개별 귀가

<표 3> B 유치원 만 3세반의 하루 일과

시간	내용
08:40 ~ 10:10	등원 및 자유선택활동
10:10 ~ 10:40	정리정돈 및 모이기, 우유 간식
10:40 ~ 11:10	대·소집단 활동
11:10 ~ 11:50	바깥놀이
11:50 ~ 12:00	화장실 다녀오기, 손씻기
12:00 ~ 13:00	점심식사 및 휴식, 이 닦기
13:00 ~ 13:20	대·소집단 활동
13:20 ~ 13:30	평가 및 회상, 동화
13:30 ~ 14:00	방과후 과정 특성화 활동
14:00 ~ 14:40	자유선택활동
14:40 ~ 15:10	간식
15:10 ~ 16:00	대·소집단 활동 또는 바깥놀이
16:00 ~ 17:00	자유 선택 활동
17:00 ~	평가 및 개별 귀가

본 연구에서 교사와 유아 간 그림책 읽기 상호작용은 만 3세반의 하루 일과 중 등원 및 자유선택활동 시간과 점심식사 및 휴식 시간에 주로 이루어졌다.

2. 연구 절차

1) 예비연구

예비연구는 2014년 5월 12일부터 6월 19일까지 A 유치원 만 3세반 교실

에서 이루어졌다. 예비연구 기간 동안 연구자는 책보기 영역에서 이루어지는 유아들의 행동을 관찰하는 한편, 교사의 그림책 읽어주기 과정에서 나타나는 유아들의 반응을 탐색하였다.

일과 중 유아의 도서영역 활용시간은 자유선택활동 시간이 가장 많았다고 한 선행연구(엄효정, 2011)에 기초하여 오전 자유선택활동 시간과 점심식사 후 휴식 시간에 A 유치원 만 3세 학급 책보기 영역의 자연스러운 상황에서 유아들이 자발적으로 그림책을 읽을 때 관찰하였고, 연구자가 그림책을 읽어주기도 하였다. 예비연구 결과는 다음의 세 가지로 요약할 수 있다.

첫째, 만 3세반 유아에게는 교사가 그림책을 읽어주고 함께 상호작용하는 과정이 꼭 필요하다는 것을 알 수 있었다. 즉, 유아의 혼자 책보기 과정이나 또래와의 책보기 상황에서도 의미 있는 상호작용의 순간들은 있었으나, 혼자 책을 보는 경우 대부분 팝업북을 조작하거나 책장을 넘기며 그림만 보는 수준에서 탐색을 그치고 마는 경우가 많았기 때문이다.

둘째, 만 3세 유아의 그림책 읽기 상호작용 과정을 위해서는 유아 3명 정도의 소집단이 적절하다는 것을 알 수 있었다. 즉, 책상에 둘러 앉아 책을 읽을 경우 5~6명을 넘어서면 그림책을 반대 방향에서 바라보게 되는 유아가 생기고, 책을 만져보거나 손가락으로 장면을 짚기 어려우며, 교사 및 책 쪽으로 가까이 다가오는 유아로 인해 다른 유아들의 시야가 가려지면 갈등이 야기되기도 하였다. 이 같은 갈등 없이 개개 유아의 자유로운 반응과 활발한 상호작용을 위해서는 3명의 소집단이 가장 적합하였다.

셋째, 유아들은 교사의 제안이 없더라도 스스로 반복적 읽기를 즐기며, 그림책에 대한 선호도를 분명하게 드러냈다. 즉, 유아들의 몰입도 및 선호도가 높은 책과 그렇지 않은 책은 확연히 대비되었는데 책을 읽는 도중에 자리를 뜨거나 집중하지 못하고 “재미없어요.”라고 말하며 다른 책을 읽어달라고 가지고 오는 경우가 있는가 하면, 새 책을 소개했을 때, 다 읽은 후 그 자리

에서 바로 “또 읽어 주세요.”라고 반복하여 요청하는 경우도 있었다.

위의 결과를 종합하면, 교사와 유아 일대일 책읽기나 대집단 상호작용보다는 교사와 소집단 유아 간 책읽기 상호작용이 이루어질 때 유아의 반응이 더욱 활발하고 다양하였으며, 사회적 상호작용을 통한 의미 구성 과정을 기대할 수 있었다.

예비연구 시 유아들에게 소개하거나 책보기 영역에 비치하였던 한국 창작 그림책의 목록은 부록 1에 제시하였다.

2) 본 연구

본 연구 기간은 2014년 8월 26일부터 2015년 9월 30일까지이다. 먼저 A 유치원에서는 2014년 8월 26일부터 2015년 2월 9일까지 연구가 이루어졌으며, B 유치원에서는 2015년 3월 11일부터 2015년 9월 30일까지 연구가 진행되었다. 본 연구 기간 동안 연구자는 만 3세 유아들과 함께 한국 창작 그림책 읽기 상호작용을 실시하고 그 과정을 참여관찰 하였다. 연구자는 오전 실내 자유선택활동 시간을 중심으로 주된 참여관찰을 하였으며, 때때로 점심 식사 후 휴식시간에도 책읽기 상호작용을 실시하거나 책읽기와 관련된 유아들의 행동을 관찰하였다.

그림책 읽기 상호작용에는 주로 교사와 소집단 유아가 참여하였다. 간혹 상황에 따라 전이 시간 등에 대집단으로 그림책을 소개하게 된 적도 있으나, 대부분의 경우 오전 자유선택활동 시간 및 점심식사 후 휴식시간을 이용하여 책보기 영역에서 소집단 유아들에게 그림책을 읽어주었다. 교사는 유아와 함께 그림책을 탐색하면서 유아들이 그림책의 파라텍스트에도 관심을 가질 수 있도록 돕거나, 본문을 읽어주는 동안 유아의 자유로운 개입과 반응을 허용하였고, 교사 자신도 유아와 마찬가지로 그림책의 글과 그림에

반응하였다.

그림책 읽기 상호작용이 이루어진 맥락을 살펴보면, 거의 대부분의 경우 상호작용의 시작은 유아 한명의 요구로부터 비롯되었다. 즉, 유아의 요구에 의해 교사와 유아 일대일 상호작용으로 책읽기가 시작되고, 교사의 책 읽어주는 소리를 들은 유아들이 주위로 모여들어 참여하면서 교사-소집단 유아 상호작용으로 진행되어갔다. 다시 말하면, 책을 선택해 교사에게 읽어달라고 가지고 오는 유아의 그림책 읽어주기 요청을 발단으로 자연스럽게 소집단이 형성되곤 하였다.

이와 같이 유아의 자발적인 요구에 따라 그림책 읽기 상호작용이 이루어졌기에 참여관찰이 이루어진 회수와 간격, 참여 인원수는 일정하지 않았다. 평균적으로 주 2회 이상 한국 창작 그림책 읽기 상호작용이 이루어졌으나, 그림책 읽기 상호작용이 월요일부터 금요일까지 매일 이루어진 주도 있고, 주 1회에 그친 주도 있었다. 특히, 만 3세 학급의 특성에 따라 학기 초 유아들의 적응 문제와 관련하여 3월에는 그림책 읽기 상호작용이 원활히 진행되지 못하였다. 상호작용 집단의 인원 또한 평균 3~4명이었지만, 때에 따라서는 5~6명 이상의 유아가 그림책 읽기에 참여하기도 하였다.

그림책 한 권을 교사가 단지 읽어주는 데 필요한 시간은 약 5분 남짓이지만, 함께 상호작용한 유아들의 특성에 따라 그림책 읽기 도중 유아의 언어적 반응이 활발한 경우에는 훨씬 더 많은 시간이 소요되었다. 또, 유아들이 그 자리에서 반복읽기를 요청하는 경우 읽기가 다시 되풀이되기도 하고, 유아들이 연이어 또 다른 책을 읽어 달라고 요청하는 경우가 빈번하였다. 따라서 그림책 읽기 상호작용에는 약 15분~20분 정도가 소요되었고, 또 다른 그림책 읽기로 이어지며 25분 이상 지속되는 경우도 있었다.

본 연구에 사용된 한국 창작 그림책의 선택 배경은 다음과 같다.

첫째, 예비연구 기간 동안 A 유치원 만 3세반 교실의 책보기 영역에 기존

에 비치되어 있던 책 중에서 유아들의 자발적인 재방문 빈도가 높았던 한국 창작 그림책들 중 전집류와 옛이야기 그림책을 제외하고, 단행본²⁾ 창작 그림책을 기준으로 선택하였다. 김별과 신현정(2012)의 『자꾸 자꾸 화가 나』, 박연철(2007)의 『망태 할아버지가 온다』, 백희나(2004)의 『구름빵』, 이미애와 김달성(2000)의 『모두 모여 남남남』, 최숙희(2011)의 『엄마가 화났다』 등이 그 예이다.

둘째, 김지은 등(2013)이 소개한 한국의 그림책 작가들³⁾과 볼로냐 국제 어린이 도서전 일러스트레이터로 선정되었던 작가들의 작품, 국내·외 아동 문학상 수상작가의 작품 및 수상작, BIB(Biennial of Illustrations Bratislava), 라가치상 등 해외 그림책 상 수상작가의 작품 및 수상작을 검색하여 서평, 책 소개, 인터넷 서점의 미리보기 기능 등을 참고로 내용, 주제, 그림, 본문의 분량 등을 살펴 연령에의 적합성을 파악하여 선택하였다.

이와 같은 과정을 통해 구비된 한국 창작 그림책 중 예비연구 기간 동안의 참여관찰을 바탕으로 만 3세 유아들이 많은 흥미를 보이고, 유아들의 몰입도와 선호도, 재방문 빈도가 높았던 작품 30권을 본 연구에 사용하였다. 본 연구에 사용된 그림책 중 두 권⁴⁾을 제외하고는 모두 2000년 이후에 출판된 그림책으로 글 작가와 그림 작가가 일치하는 경우가 많았다. 본 연구 기간 동안 연구자는 위의 한국 창작 그림책을 유아들이 항상 자유롭게 볼 수 있도록 교실 책보기 영역에 연중 비치해 두고, 유아들의 요청이 있을 때 마다 읽어주었다. 본 연구 과정에 사용된 한국 창작 그림책 목록은 부록 2에 제시하였다.

2) 『어떤 집을 지을까?』(엄미진, 강미선) 제외

3) 한국이 주민국이었던 2009년 볼로냐 국제어린이도서전에서 ‘주민국관 일러스트레이터’로 선정됐던 작가들(한운정, 2013)

4) 두 권 중 한 권(『어떤 집을 지을까?』)은 출판년도가 표기되지 않은 전집류 도서(출판사: 통큰세상)이며, 한 권(『아무도 모를 거야 내가 누군지』)은 1998년작이다.

3. 자료 수집 및 분석

본 연구의 자료 수집은 유치원 만 3세반 교실 상황 중 이루어진 한국 창작 그림책 읽기 상호작용 장면을 녹음 또는 녹화하여 전사하는 과정으로 이루어졌다. 자료는 수집과 동시에 기록, 정리, 분석하고, 수집한 자료를 유목화하고 종합해 패턴을 찾고 해석해야 하므로(Bogdan & Biklen, 2010). 데이터 정리, 근거 자료 제시, 결론 도출 및 검증의 3단계를 거쳐(Miles & Huberman, 1994) 자료를 연구문제별로 분류하고 재조직하여 범주화하였다. 이에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

1) 자료 수집

본 연구의 자료 수집은 2014년 8월 26일부터 2015년 9월 30일까지 약 1년에 걸쳐 이루어졌다. 자료 수집의 주된 방법은 한국 창작 그림책 읽기 상호작용 과정에 대한 참여관찰이었으며, 그림책 읽기 상호작용 장면을 녹음 또는 녹화하여 자료 수집의 객관성을 확보하고자 하였다.

(1) 참여관찰

참여관찰은 2014년 8월 26일부터 2015년 9월 30일까지 만 3세 유아들의 그림책 읽기 상호작용을 중심으로 이루어졌다. 즉, 유치원의 일과 중에서 교사와 유아 간, 유아와 유아 간 그림책 읽기 상호작용이 발생하는 상황을 중심으로 관찰하였다. 따라서 참여관찰은 평균 주 2회 이상, 1회 평균 약 20분 가량 책읽기의 시작과 종료 시점까지 실시되었으며, 이 시간 동안 연구자는 책읽기 과정에 참여하는 유아들의 반응, 대화, 질문, 행동, 책에 대한 관심과 흥미, 상황적 맥락 등을 면밀하게 들여다보고자 하였다.

연구자가 교사의 역할을 동시에 수행한 본 연구의 특성상 연구자는 그림책 읽기 상호작용 과정에 일원으로 참여함과 동시에 그 장면을 관찰하여 기록하는 완전 참여관찰자의 역할을 수행하였다. 따라서 관찰한 내용을 기록하는 방식은 현장노트, 음성 녹음, 동영상 촬영으로 이루어졌다. 즉, 참여관찰 과정은 녹음 또는 녹화하였고, 녹음과 녹화가 병행된 날도 있었다. 현장노트에는 녹음되지 못한 유아의 발화, 표정, 몸짓 및 현장 상황, 결과 해석과 관련하여 떠오르는 생각 등을 메모하였고, 현장노트에 기록된 내용들은 전사본 작성 시 포함시키고 결과 해석에 참고하였다.

참여관찰 시간 동안 녹음 및 녹화한 자료는 전사(transcribe)하였으며, 전사본의 분량은 A4 용지 단면으로 458매였다. 연구자의 담임 학급에서 수행한 연구이므로 그림책 읽기 상호작용은 유아들의 요청이 있을 때마다 수시로 이루어졌으나, 녹음 또는 녹화의 방법으로 기록된 참여관찰 자료는 본 연구 기간 동안 총 96회에 걸쳐 수집되었다.

(2) 음성 녹음 및 동영상 촬영

자료수집의 정확성과 객관성을 확보하고자 한국 창작 그림책 읽기 상호작용 장면을 휴대폰, 보이스레코더 및 캠코더를 이용하여 녹음 또는 녹화하였다. 이와 같이 음성 녹음 및 동영상 촬영을 통해 수집된 그림책 읽기 상호작용 장면을 전사하여 참여관찰 자료와 비교 검토함으로써 자료의 신뢰성을 확보하고 주된 분석 자료로 삼았다.

비디오 및 오디오 파일은 컴퓨터에 저장하고 일자별로 목록화 하였으며 작업 초기에는 교사가 읽어줄 그림책의 텍스트를 미리 표로 만들어 표의 왼쪽에 워드 작업해 두고, 유아의 반응 란은 공란으로 두었다가 저장된 파일의 내용을 들으면서 표의 오른쪽에 채워 나갔다. 그러나, 교사의 본문 읽기 사이사이에 수시로 행해지는 유아의 발화, 또 교사의 본문읽기 내용 및 이

외 반응 내용 간의 순서상 전후관계를 알아보기 어려워지는 문제가 있어 나중에는 표를 통한 좌우 구분 없이 대화의 시간적 흐름에 따라 순차적으로 적어 내려갔다.

또, 유아들의 반응을 촬영한 동영상은 그림책의 해당 장면과 대조해 보면서 점검하고, 필요한 기록을 첨가하였다. 즉, 영상을 참조하여 행동적 반응을 기록하고, 그림책의 해당 장면을 참고하여 의미 있는 내용을 첨가하며 전사본을 작성하였다.

음성 파일의 경우, 1,290분 가량 녹음되었으나 참여 관찰일의 현장 상황에 따라 그림책 읽기 상호작용과 무관한 장면들까지 녹음이 이어진 경우도 있어 총 1,232분에 해당하는 분량만을 분석 자료로 사용하였다. 동영상 파일의 전체 용량은 총 125.8GB였다.

(3) 사진 촬영

사진 촬영은 교사가 그림책 읽기 상호작용 장면에서 직접 참여하고 있을 때 보다는 유아들이 혼자 그림책을 보거나 그림책과 관련하여 또래 간에 의미 있는 상호작용이 일어나고 있을 때, 기억을 돕기 위하여 이루어졌다. 사진 자료는 총 148컷으로 결과 해석에 도움이 되는 그림책 관련 정보를 제공하거나 유아의 반응 장면 해석 시 보조 자료로 활용되었다.

(4) 기타 자료 수집

A 유치원의 경우 가정 연계 도서대여 프로그램을 운영하고 있었으므로 이와 관련한 유아별 대여 기록은 그림책과 관련한 유아의 개별적 특성을 파악하는 데 도움이 되었다. 또한, 『생각쟁이』라는 부모-교사 간 연락장의 대화란에 기록된 내용 중 유아가 가정에서 부모 또는 형제와 그림책 관련 상호작용을 하였거나 도서관에서 그림책을 대여해 본 경험 등에 관한 언급

이 있는 경우 역시 유아의 그림책 관련 특성을 해석하는 데 보충 자료로 활용되었다. 특히, 유치원에서 이루어진 한국 창작 그림책 관련 상호작용 경험에 관해 학부모와 문자 메시지, SNS 등을 통해 정보를 주고받기도 하고, 궁금한 점이 있을 때 학부모에게 질문하는 등 비형식적·비정기적인 면담 기록 또한 기타 자료로 수집되었다.

이와 같은 과정을 통해 수집된 자료의 목록은 표 4와 같다.

<표 4> 수집 자료 목록

자료 구분	수집 기간	자료의 형식 및 분량
그림책 읽기 상호작용 장면 관찰 및 전사기록	A 유치원 : 2014년 8월 26일 ~ 2015년 2월 9일	· 현장노트(3-5판 수첩) 1권(70장) · 전사본(A4 단면) 458매
녹화자료 (캠코더 및 휴대폰 이용)		· 동영상 파일(.MP4 또는 .MOV) 125.8 GB
녹음자료 (보이스레코더 및 휴대폰 이용)	B 유치원 : 2015년 3월 11일 ~ 2015년 9월 30일	· 음성 파일(.MP3 또는 .m4a) 98개 총 1,232분
사진자료 (카메라 및 휴대폰 이용)		· 이미지 파일(.JPG 또는 .PNG) 148컷
기타 문서	(자료 해당 기간) 2014학년도 자료 2015학년도 자료	· 가정연계 도서대여 프로그램 관련 대여도서 목록 및 유아별 대여기록 · 부모-교사 간 대화장(연락장) · 유아 행동관찰기록 · 학부모 면담자료

2) 자료 분석

자료 분석은 연구 기간 동안 수집된 그림책 읽기 상호작용 참여관찰 전사본, 유아 및 부모와의 비형식적 면담 기록, 부모와의 대화 노트 등의 내용을 통합하고 분류, 조직, 범주화하는 과정을 통해 이루어졌다. 최의창(1998)에 따르면, 질적 연구에서는 자료수집이 완료되지 않은 상태에서 그에 대한 분석이 이루어질 수 있고, 그를 바탕으로 다음번에 더욱 적합한 자료를 수집할 수 있다. 그는 수집과 분석을 동시에 행하는 ‘계속적 비교법(constant comparison)이 질적 연구방법의 가장 큰 특징이자 장점 중의 하나라고 보았다. 따라서 본 연구자도 자료수집과 동시에 자료를 분석하여 연구의 초점을 좁혀나가면서 계속적으로 자료를 수집하였다. 의문이 생기는 점들에 대해서는 면담자료, 부모-교사 간 대화 기록 등을 검토하며 부족한 자료들을 보충하였다.

이와 같은 과정으로 수집된 자료는 Dey(1993: 김영천, 2006에서 재인용)의 질적 자료 분석을 위한 세 가지 단계에 따라 분석하였다. 첫 번째 단계인 기술단계에서는 행위가 일어나는 상황에 대한 철저하고 포괄적인 설명, 행위자의 의도에 대한 설명, 사회적 행위가 발전되어 가는 과정에 대한 설명을 제공하였다. 두 번째 분류단계에서는 조각 자료들을 주제나 코드로 변경하여 자료를 범주화하였다. 마지막 관련짓기 단계에서는 범주화된 자료, 세분화된 자료의 재조직을 통하여 새로운 의미를 생성하였다. 이 같은 단계에 의거, 본 연구에서는 첫 번째 단계에서 그림책 읽기 상호작용 장면의 구체적 상황과 맥락에 관계되는 자료들을 충실히 기술함으로써 연구 참여자들의 문학적 이해와 의미 구성 과정을 최대한 전달하고자 하였다. 두 번째 단계에서는 기술된 자료를 바탕으로 유형화 과정을 거쳤다. 연구 참여자들의 반응 내용 중에서 서로 관련되는 내용, 반응들을 분류하고 각각의 특징을

추출하는 과정을 거쳤다. 마지막 단계에서는 개념화된 코드, 유형과 범주들이 갖는 특징을 해석하여 의미를 부여하는 작업을 진행하였다. 즉, 전사본과 현장노트를 여러 차례 읽으면서 도출되는 내용을 부호화하였으며 부호화된 의미 단위들을 조직·유목화 하여 주제를 생성하고 범주를 구성해 나갔다. 분류된 내용들을 검토하면서 다른 범주에 재배치하거나, 범주를 통합·분절하는 등 순환적 재조직 과정을 거치면서 자료를 분석하여 연구문제를 생성하였다. 이와 같은 과정으로 분석된 자료는 질적 연구를 하는 동료 연구자, 지도교수님과의 협의를 거쳐 자료 분석의 객관성을 확보하고자 하였다.

IV. 결과 및 해석

1. 한국 창작 그림책 읽기 상호작용에서 나타나는 만 3세 유아의 반응

한국 창작 그림책 읽기 상호작용 과정에서 나타나는 만 3세 유아의 반응은 그림책의 구성 요소에 따라 크게 글, 그림, 파라텍스트에 대한 반응으로 구분하여 해석하였다.

1) 한국 창작 그림책의 글에 대한 만 3세 유아의 반응

한국 창작 그림책의 글에 대한 만 3세 유아의 반응은 주로 교사가 들려주는 본문을 듣고 일부분을 따라하거나, 교사의 억양을 모방하는 형태로 나타났다. 또한, 반복읽기의 경험이 누적되면서 책의 내용에 대한 이해도가 높아짐에 따라 다음 내용을 미리 예측하고, 등장인물들의 대사를 미리 말하기도 하였다. 그림에 대한 반응이 시각적이고 즉흥적이라면, 글에 대한 반응은 보다 청각적이고 누적된 반응이라 볼 수 있다. 유아들은 한국 창작 그림책 읽기 상호작용 과정 중 본문의 의성어나 의태어에 관심을 보이고, 재미있는 어감의 단어들에 웃고 즐거워하였으며, 반복 및 점층적인 이야기 구조나 긴 문장 등을 통한 운율을 즐기는 모습을 보여주었다. 이에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

(1) 교사의 억양과 어조 모방하기, 들려주는 본문 따라 말하기

교사와 함께 한국 창작 그림책을 읽는 과정에서 만 3세 유아들은 교사의 책 읽는 억양이나 어조 등을 따라 흉내 내어 읽거나 교사가 읽는 책 내용을 그대로 읊는 행동을 보였다. 이 때 유아들은 교사가 읽는 그림책 본문의 끝 부분이나 짧은 문장을 그대로 따라 읽는 행동으로 책 읽기 상호과정에 참여하였다.

<사례 1> 『장수탕 선녀님』

교사 : [목이 조금 말랐지만 참을 만했다. 다음에 또 할머니랑 놀면 좋겠다.]⁵⁾

진우 : 놀면 (교사 억양을 흉내내어) 좋겠다

(2015년 4월 14일)

<사례 2> 『토끼탈출』

수민 : 열었다

교사 : 열었어? [엄마 우리 예쁘고 착하고 날쌔 토끼가 또 도망갔어요. 그래서 신발이 엉망이 되었구나. 내가 못살아]

수민 : 내가 못살아

(2014년 12월 2일)

<사례 3> 『토끼탈출』

교사 : [아주 튼튼한 우리에 가두어놓자. 엄마, 우리 예쁘고 착하고 날쌔 토끼가 또 도망갔어요. 아아, 그래서 신발이 다 엉망이 되었구나 내가 못살아]

연미 : (웃음) 히히힃, 못-살아?

(2015년 7월 17일)

<사례 4> 『아무도 모를 거야 내가 누군지』

교사 : 아까 우리 어디까지 했지? 아 [아침마다 아빠는 이렇게 소리쳤어 빨리빨리 시간 없어]

진우 : (양칼진 목소리 톤으로) 빨리 빨리! 시간 없어!

교사 : [엄마는 늘 이렇게 대답했지 서둘러요 늦었다고요 결국 엄마가...]

(2015년 9월 18일)

5) [] : 교사의 본문 읽기를 나타냄.

사례 1, 2에서 보듯이 진우는 교사가 읽던 그림책 문장 중 끝 부분인 ‘놀면 좋겠다.’를 교사의 읽는 행동을 모방하여 따라 읽었으며 수민이 역시 교사가 읽어주는 내용의 끝 부분에서 ‘내가 못살아’라는 문장을 따라 읽고 있음을 알 수 있다. 또한 사례 4에서 보듯이 진우는 교사의 읽기를 모방하고 있는 것이기도 하지만, 연령의 특성을 고려해 보면 여러 가지 다른 해석이 가능하다. 내용 면에서가 아닌 문장의 길이와 위치를 놓고 보자면, 유아가 쉽게 재화한 부분들은 문장이 비교적 짧거나 제일 마지막에 들은 문장이기에 만 3세 유아가 기억해서 말하기 용이했기 때문일 수 있다. 사례 2, 3, 4의 유아 모두 본문 중 특히 등장인물의 대사 부분을 따라하고 있는 것에서 등장인물이 하는 대화체의 말이 서술 부분보다 만 3세 유아들에게 쉽게 인지되고 각인되기 때문인 것으로 풀이할 수도 있다.

만 3세 유아들은 그림책 읽기 상호작용 과정에서 교사의 목소리 톤과 억양, 어조 등을 종종 모방하였다. 아래 지원이는 교사의 목소리 톤을 흉내 내며 『망태 할아버지가 온다』에 등장하는 엄마의 대사를 되뇌었고, 신원은 교사의 억양을 따라하는 행동으로 반응하였다.

<사례 5> 『망태 할아버지가 온다』

교사 : (본문) 엄마 여기 있어. 이제 괜찮아

지원 : (교사의 목소리 톤을 흉내 내며) 엄마 여기 있어 괜찮아

교사 : (본문) 엄마, 아까 화내서 미안해

엄마도 미안해

신원 : (교사의 억양을 따라 끝을 올리며) 엄마도 미안해에↗

(2015년 4월 30일)

이와 같이 만 3세 유아들은 교사와의 그림책 읽기 상호작용을 통해 종결어미나 의문형, 대화에서의 특정한 감정을 나타내는 억양, 문어체 특유의 톤 등 교사의 어조를 모방하였으며, 이는 이후의 그림책 읽기 행동에 지침으로

작용하기도 하였다. 한편, 본 연구를 통해 대상 학급 유아들은 같은 책을 여러 차례 누적적으로 읽는 경험을 하였는데 그 결과, 그림을 통한 발현적 읽기의 과정들이 유아들에게 자연스럽게 나타나는 것이 관찰되었다. 하운이는 이전에도 교사와 함께 『토끼탈출』을 읽었던 경험이 있고, 이를 바탕으로 그림 읽기(Sulzby, 1985)를 시도하고 있는데 이전에 교사가 읽어주었던 억양과 톤을 살리고 있었다.

<사례 6> 『토끼탈출』

하운 : (그림을 보고 읽고 있다. 이전에 교사가 읽어주었던 억양과 톤을 살려 그림 읽기를 한다.)

인나 : (교사가 본문을 읽기 전에 미리) 또 탈출했어요(어미 부분에서는 이전에 교사가 읽어주었던 억양을 살려 말한다.)

(2014년 12월 3일)

『토끼탈출』은 처음부터 끝까지 엄마와 소년의 대화, 즉 대화체의 문장으로만 이루어져있는 점이 특징적인데 ‘또 도망갔어요’, ‘또 탈출했어요’라는 말이 소년의 대사 끝 부분에 반복되므로 교사는 이 부분을 강조하여 읽게 되었다. 책의 이러한 구조적 특징과 교사와 상호작용한 누적 읽기의 경험으로 인나는 교사가 읽고 있는 본문의 끝에 반복되는 ‘또 탈출했어요’를 교사가 읽어주기 전에 미리 말할 뿐 아니라, 교사의 억양 또한 모방하고 있었다.

한편, 아래 사례에서 순욱이는 교사가 읽어주었던 억양을 살리되 자신의 발음 습관대로 말하며, 마법에 걸린 병 속의 미지의 물건으로 인한 긴장감의 고조를 즐기고 있었다.

<사례 7> 『마법에 걸린 병』

순욱 : (목소리의 크기와 강약을 조절해 크레센도와 같이 점점 고조되게 읽으며) 원숭이가 들어있을지도 몰-르구 박쥐가 들어있을지도 몰-르구 오리가, 거인이, 청개구리가

(2014년 11월 5일)

이와 같이 유아들은 그림책을 읽어줄 때의 교사의 억양 등을 언어적으로 모방할 뿐만 아니라, 행동적으로도 예전에 함께 읽었을 때 교사가 했던 행위를 모방하였다. 뿐만 아니라, 유아는 이러한 교사의 읽기 행위들을 그대로 지키게 하고자 했다. 즉, 그림책을 읽는 교사의 목소리 톤이나 억양을 흉내내는 것 이외에 이전에 함께 읽었을 때 교사가 했던 행위를 그대로 재연하도록 교사에게 요구하기도 하였다. 예를 들어, 연구에 사용된 그림책 중에는 의성어나 의태어가 인쇄된 부분에 나선 등으로 글자와 글자 사이를 연결하거나 글자의 앞뒤를 나선으로 꾸며주는 장치가 있는 책이 있었다. 그런 장면에서 연구자는 손가락으로 나선 부분을 따라 짚으며 의성어나 의태어를 읽곤 하였는데 유아들은 이후에 읽을 때에도 연구자가 처음과 같은 행동을 하면서 읽어 주도록 요구하였다. 즉, 유아들은 본문의 의성어나 의태어를 보다 효과적으로 강조하기 위해 그려진 나선 등을 교사가 손가락으로 짚으면서 해당 단어를 읽어 주었던 것을 기억하고, 그 행동이 재연되기를 기대하였다.

강경수(2014)의 『커다란 방귀』는 여러 동물들이 차례로 등장하며 날아가게 되고, 이전 장면에서 날아간 동물이 다음 장면의 왼쪽 귀퉁이에 조그맣게 등장하는 구조가 반복된다. 연구자가 왼쪽 귀퉁이에 작게 그려진 동물들의 말풍선 속 대사 읽기를 생략한 채 해당 장면의 주된 동물에 대해서만 읽고 지나가려 하자, 사례 8과 같이 유아들은 이를 빠뜨리지 말고 읽어 줄 것을 교사에게 요청하였다.

<사례 8> 『커다란 방귀』

인나와 순욱이가 교사에게 손가락으로 나선을 그리라고 한다. 교사에게 왼쪽 귀퉁이에

있는 동물도 읽으라고 한다. 다른 곳에서 놀이 중이던 다은, 호석 등도 ‘승승’을 따라한다.

(현장노트, 2014년 11월 13일)

이처럼 유아는 교사로 하여금 그 책을 처음 읽어주었을 때의 읽기 행위를 고수하게 하려는 모습을 볼 수 있었다. 이와 같은 모습은 행위의 규칙성과 일정한 질서를 통해 안정감과 만족을 느끼는 만 3세 유아의 발달적 특성에도 연관된다고 해석할 수 있다.

(2) 궁금한 어휘와 표현에 대해 질문하기

만 3세 유아들은 교사가 읽어주는 책 내용을 유심히 듣다가 궁금한 내용이나 알고 싶은 어휘 또는 표현이 나올 때 교사에게 질문하기도 하고 궁금한 단어를 의문문의 억양으로 말하기도 함으로써 상호작용 과정에 참여하고 있었다.

<사례 9> 『누구 그림자일까?』

교사 : [부채 그림자일까? 누구 그림자일까?]

호석 : (교사가 본문을 다 읽기 전) 애! 애 이름이 뭐예요?

교사 : 공작 [나야, 나 공작.]

호석 : 공-장-?

인찬 : 공작?

교사 : 공작 [사과 그림자일까? 누구 그림자일까?]

(2014년 11월 26일)

위의 사례에서 호석이는 그림에 나오는 공작을 보고, 교사가 다음 장에 나오는 ‘공작’이라는 낱말을 아직 읽기 전, 그림 속 동물의 이름을 곧바로 알고 싶어 하였다. 그 후 본문에 [나야 나, 공작.]이라는 문장이 나오자, 호

석이는 비슷한 발음의 다른 단어를 떠올리기도 하였고, 같이 듣고 있던 인찬이 역시 ‘공작’이라는 낱말을 되뇌기도 하면서 자신들에게는 다소 낯설었던 동물의 이름을 책을 통해 알아 나가는 것을 볼 수 있었다.

<사례 10> 『장수탕 선녀님』

교사 : [그런데 오후가 되자, 머리가 아팠다. 콧물도 났다.]

성재 : 오후가 뭐예요?

교사 : [거봐,] 오후? 오후는 점심 먹고 난 다음. [“거봐, 엄마 말 안 듣더니 감기 걸렸네!” / 한밤 중 잠에서 깬다. 머리가 지끈지끈 목구멍이 따끔따끔]…

(중략)

교사 : [“덕지야, 요구령 고맙다. 얼른 나아라.” / 아…… 시원해. / 다음날 아침, 거짓말처럼 감기가 싹 나아라. “고마워요, 선녀 할머니!”]

성재 : 거짓말이 뭐예요?

교사 : 갑자기 감기가 싹 다 나오니까 거짓말 인 것 같대. (그림책 속 선녀 할머니처럼 옆에 있는 유아의 이마를 짚으며) 싹 나아라

성재 : 저도 해 주세요

교사 : (성재의 이마를 짚으며) 얼른 나아라

(2015년 6월 15일)

위의 사례에서 보듯이 성재는 교사와 함께 『장수탕 선녀님』을 읽는 과정에서 ‘오후가 뭐예요?’, ‘거짓말이 뭐예요?’ 등 책 속에 나오는 단어와 표현에 대해 질문하였다. 평소 만 3세 유아는 시간, 요일, 날짜, 전후 관계 등에 대해 잘 파악하지 못한다. 더욱이 ‘오후’는 시간 개념을 나타내는 한자어로 만 3세 유아에게는 생소한 단어일 수 있다.

유아가 교사에게 ‘거짓말’에 대해 물어본 것은 거짓말이라는 단어 자체의 뜻을 몰랐다가보다는 ‘거짓말처럼’ 감기가 다 나아다는 표현에 대한 만 3세 유아의 궁금증이라고 보아야 할 것이다. 본 연구 과정에서 여러 유아들이 사례 10의 성재처럼 『장수탕 선녀님』의 [다음 날 아침, 거짓말처럼 감기가 싹 나아라.]라는 문장에 대해 반응하는 것을 볼 수 있었다. 즉, 평소 만 3

세 유아들의 일상생활에서 ‘거짓말’이라는 단어는 어떤 상황이나 사건에 대해 사실과 다르게 말하는 경우를 언급할 때 주로 사용된다. 따라서 이 말은 유아들이 친구와의 갈등 상황에서 상대방에게 사용하기도 하고, 평소 부모나 교사에게 ‘거짓말하면 안 된다’는 훈계를 듣기도 하는 등 유아들은 주로 부정적인 맥락에서 이 단어를 접했을 것이다. 본 연구에서 유아들이 즐겨 읽은 그림책 『망태 할아버지가 온다』에 등장하는 엄마도 거짓말하면 망태 할아버지한테 잡아가라고 하겠다며 아이에게 엄포를 놓기도 한다. 그러나, 이와는 다르게 『장수탕 선녀님』에 사용된 ‘거짓말처럼’이라는 표현은, 믿기지 않을 정도로 하루 밤 만에 감기가 나아버린 상황에 대한 주인공 덕지의 안도감, 선녀 할머니에 대한 고마운 마음 등을 품고 있는 긍정적 표현이라 할 것이다. 즉, 유아들이 평소 그 단어와 표현에 관해 알고 있던 것과는 대조적인 맥락에서 다른 뉘앙스로 사용된 것에 대해 유아들이 관심을 집중하였던 것이라고 해석해 볼 수 있다.

이처럼 유아들은 교사와 함께 하는 그림책 읽기 상호작용 과정을 통하여 새로운 지식을 알아가기도 하고, 일상생활에서와는 다른 다양한 문어적 표현을 접할 기회를 가지며 궁금한 것을 그 자리에서 교사에게 묻기도 하면서 어휘와 표현, 지식, 개념 등을 확장해 나가게 되는 것이다.

(3) 친숙한 글자 찾아내기

연구 참여 유치원 만 3세 유아의 문자 습득 정도는 개인차가 크며, 대부분의 만 3세 유아는 아직 글자를 읽고 쓰지 못하는 경우가 많았다. 그러나, 몇몇 유아들은 조금씩 문자를 터득해 가기 시작하면서 그림책 읽기 과정에서 손가락으로 짚어가며 한 두 글자씩 읽으려 하거나 친숙한 몇몇 단어를 변별해 내기도 하였다. 다음 사례 11에서 보듯이 인찬이는 『망태 할아버지

가 온다』의 열여섯 번째 열림 면에 ‘엄마’라는 단어가 세 줄에 걸쳐 내리 같은 위치에 인쇄된 것을 보며 ‘엄마 엄마 엄마’라고 언급하였다. ‘엄마’라는 단어가 세 줄의 문장 첫머리에 위치하였기에 시각적으로 변별되었을 수도 있고, 유아에게 친숙한 글자여서 더욱 두드러지게 지각되었을 수도 있을 것이다.

<사례 11> 『망태 할아버지가 온다』

교사 : [“엄마 여기 있어. 이제 괜찮아.” “엄마, 아까 화내서 미안해.” “엄마도 미안해.”]

인찬 : 엄마 엄마 엄마

교사 : [난 이제 망태 할아버지가 하나도 안 무서워.]

인찬 : 엄마 두 개 (다시 고쳐 말함) 엄마 세 개 써있어!

교사 : 엄마 세 개 써있어? 엄마 엄마 엄마 써있어-?

인찬 : 응

(2014년 9월 2일)

또한, 유아들은 자신의 이름을 비롯해 친구 및 형제자매의 이름 글자를 그림책에서 찾아내는 행동으로 반응함으로써 그림책 읽기 상호작용에 참여하였다. 아래 사례에서 성재는 자신의 형과 발음상 같은 이름을 가진 『아무도 모를 거야 내가 누군지』의 주인공이 언급될 때마다 웃으면서 흥미를 보였고, 형들에 대하여 교사에게 이야기했으며, 신원, 연미, 진우 등 함께 상호작용 중이던 친구들도 성재의 형 이름에 대해 함께 관심을 나타냈다. 이와 같은 반응들은 번역 그림책에 등장하는 낯선 외국어 이름이 아니라, 주변에서 한번쯤 들어보았던 친숙한 이름들이 등장하는 한국 창작 그림책이기에 나타날 수 있는 반응이라고 볼 수 있다.

<사례 12> 『아무도 모를 거야 내가 누군지』

교사 : [할아버지한테 걸리면 건이는 정말 혼 날거야 건이는 와락 겁이...]

성재 : 건이?

교사 : 건이? (웃음) 하하 건이라고 그랬어 [건이는 와락 겁이 나서...]
 연미 : 건이 형아?
 성재 : 우리 건이 형아
 교사 : 그러니까! 근데 애는 건.이.래, 건○가 아니고 건이 [건이는 와락 겁이 나서 다락방에 숨었어]
 성재 : 건이, 건이. 건○-?

(중략)

교사 : [눈이 네 개면 깜깜해도 잘 보일 거야 건이가...]
 성재 : 건이?
 교사 : (웃음) 건이? [...네눈박이 탈을 쓰고... 부리부리한 눈알을 때룩때룩 굴리자...]
 신원 : 던이? (웃으며) 건이?
 교사 : 아니이 건○ 형아-
 성재 : 부리부리?(*앞 절에서 해석한 바와 같이 궁금한 표현이나 어휘에 관한 의문형 억양의 반응이기도 하다.)
 교사 : [흠꺄꺄던 귀신들이 어이쿠 비명을 질렀어. 건이는 우쭐해졌어]
 성재 : 건○? 건○?

(중략)

교사 : [그러자 정말 건이를 부르는 소리가 또 들렸어]
 성재 : (교사 무릎에 앉은 채 고개를 돌려 교사를 올려다보며) 우리 재승이 형아 아홉 살이에요
 교사 : 아홉 살이야? [건이가 바깥으로 나가려고 살금살금 기어서 다락문을 살짝 열고 바깥을 엿보는데-]

(중략)

#. 진우의 요청으로 시작된 두 번째 읽기
 교사 : [건이는 오늘도 또 심술을 부렸어]
 성재 : 건이? (다른 곳에 가 있다가 다가온다)
 신원 : 진짜 값아 먹었다야
 교사 : [열 번씩 세 번만 건이 건이]
 성재 : (문 쪽으로 뛰어갔다가 다시 교사 쪽으로 뛰어 온다)

(2015년 9월 23일)

이와 같이 만 3세 학급의 유아들이 문자와 관련하여 공통적으로 관심을 나타내는 것은 친구의 이름과 자신의 이름이었다. 즉, 만 3세 유아들은 한국 창작 그림책 읽기 상호작용과정에서 친구의 이름에 들어있는 글자와 자신의

이름에 들어있는 글자 중 같은 것을 찾거나 주변에서 보이는 글자 중 자신의 이름자를 변별해 발견하는 등 친구와 자신의 이름 글자에 대해 관심을 가지고 많은 흥미를 보였다.

이수지(2006)의 『움직이는 ㄱ ㄴ ㄷ』은 일종의 알파벳 북으로서 왼쪽면에 자음이 표기되고 그 자음이 포함된 단어가 아래에 적혀있으며, 오른쪽면에는 해당 자음을 활용한 그림이 그려져 있다. 예를 들어 ‘ㄱ 가두다’에는 새장 속에 갇혀있는 ‘ㄱ’이 그려져 있고, ‘ㄴ 뭉다’에는 ‘ㄴ’이 선물처럼 여러 겹의 끈으로 묶여있는 모습이 그려져 있는 식이다. 그러나, 만 3세 유아들의 『움직이는 ㄱ ㄴ ㄷ』에 대한 주된 반응은 이러한 내용이나 전개 양상, 작가의 의도 등과는 연관성이 없었다. 대신, 초성이든 종성이든 관계없이 자신과 친구 및 형제자매의 이름에 들어가는 자음 낱자를 책에서 찾아내며 즐기는 모습을 보여 주었다.

<사례 13> 『움직이는 ㄱ ㄴ ㄷ』

교사 : ㄴ(미음) 뭉다

성재 : 어 선물처럼

교사 : 어? 선물처럼 묶었어?

교사 : ㅂ(비음) 부러지다

신원 : (노래처럼 부름) 사다-리 H(에이치)

성재 : (신원을 따라) 사다-리 H(에이치)

교사 : 응? 너네 그때 영어시간에 그렇게 배웠어?

성재 : 고깔모자 A 블록블록 B 꼬부랑 C

교사 : 그렇게 배웠구나- 사다리 H라고 배웠어?

교사 : 사라지다 ㅅ(시옷) 어! 어! 진짜 사라졌어-

성재 : 사라지다

교사 : 진짜 사라졌어! [ㅇ(이응) 어긋나다] 어긋나 버렸어 어긋나 버렸네-

[ㅈ(지읒) 작다]

성재 : 어! 강병찬 강병찬! 선생님 강병찬!

교사 : [ㅊ(치읓) 치다]

성재 : 강병찬! 강병찬!

교사 : 강병찬 할 때 치웃?! [크(키옥) 크다] 티을 히! 다 타버렸어!
 연미 : 타다!
 교사 : 타다
 성재 : 또 읽어주세요
 교사 : 피읖
 연미 : 파랏다
 준수 : 똥파리
 성재 : 어 이거 ○○ 형아 할 때 히
 교사 : ○○ 형아 할 때 히읖 똥파리 할 때 피읖
 영훈 : 파! 파! 파! 이렇게 거꾸로 하면 파!!
 교사 : 흔들리다 이렇게 거꾸로 하면? 어떻게? 어떻게 거꾸로?
 성재 : 이효령이 할 때 이!!
 연미 : 최연미 할 때 최!!
 영훈 : 이게 이렇게 되면 히!
 교사 : 이렇게 되면 아 모양이 되네 아! 아처럼 돼버렸네-?
 영훈 : 가가겨겨오요우이
 성재 : 또 읽어주세요!!
 교사 : 가나다라마바사아자차카타과하

(2015년 9월 24일)

위의 사례에서 신원은 자음 ㅂ의 형태를 보고, 알파벳 H를 연상한 것을 알 수 있다. 그리고는 방과후 특성화 활동 시간에 배운 알파벳 노래를 부르기 시작하였고, 이어서 성재도 같은 노래를 처음부터 다시 불렀다. 그러던 중 성재는 ‘ㅈ’을 보자 같은 반 친구의 이름 마지막자 초성과 같음을 상기하곤 급히 교사를 부르며 자신의 발견에 대해 적극적으로 알리고자 하였다. 뿐만 아니라, 자신의 형 이름에 들어있는 자음도 발견하였다. 비록 ‘히읖’이라는 정확한 명칭을 알지 못하고 그저 ‘히’라고 말할 뿐이었으나 성재는 책에서 본 글자와 형의 이름을 연관 지으며 큰 관심과 흥미를 나타내고 있었다. 성재는 계속해서 같은 반 친구의 이름 글자와 연관 짓고, 성재의 이러한 반응은 연미에게도 이어져 같은 반응을 유발했다. 친숙한 글자를 찾아내면서 느끼는 성재의 즐거움은 읽기 중간 중간 계속해서 또 읽어달라고 요청하는 모습을 통해서도 알 수

있었다. 한편, 영훈이는 그림책의 방향을 바꾸어, 바라보는 각도를 달리함으로써 글자 모양의 변형을 경험하려는 시도를 하기도 하였다.

(4) 기억하는 본문 함께 말하기

유아들은 본 연구가 진행되는 동안, 동일한 책을 시간차를 두고 반복하여 읽는 경험을 하였다. 그 결과, 등장인물이 하는 말이나 본문의 내용을 유아가 미리 알고 이야기 하거나, 문장의 끝 부분을 교사와 함께 읽는 등 누적 읽기의 흔적들이 곳곳에서 드러났다. 다시 말하면, 유아들은 반복 읽기, 누적적 읽기의 경험이 쌓여감에 따라 아래 사례에서와 같이 문장 끝부분 등을 교사와 함께 말하거나 본문을 미리 알고 예상하고 있었다.

<사례 14> 『망태 할아버지가 온다』

교사 : [망태 할아버지는 정말 무서워. 말 안 듣는 아이를 잡아 혼을 내 준대]

이랑 : (교사와 함께 읽음) 혼을 내 준대

교사 : [우는 아이는 입을 껌뻌 버리고 떼쓰는 아이는 새장 속에 가둬 버리고 밤늦도록 안자는 아이는 올빼미로 만들어 버린대.]

이랑 : (교사와 함께 읽음) 올빼미로 만들어 버린대에

(중략)

은혁 : (교사가 아직 본문을 읽기 전 갑자기 버럭 하는 소리로) 얘야! 무슨 일이니(본문과는 달리 평서문 어조로 말함)

교사 : [“얘야 무슨 일이니?”] 어떻게 알았어, 인혁이? 얘야 어떻게 알았어.

(중략)

교사 : [“엄마 여기 있어. 이제 괜찮아.”]

은혁 : (교사 뒤따라 흥내 냄) 엄마 여기 있어어-

(2014년 9월 2일)

위의 사례에서 이랑이는 교사와 수차례 『망태 할아버지가 온다』를 반복해서 함께 읽었던 경험을 바탕으로 ‘혼을 내 준대’, ‘올빼미로 만들어 버린

대' 등과 같은 문장의 끝 부분을 교사의 본문 읽기 속도에 맞추어 동시에 말하고 있으며, 은혁이 또한 교사가 읽어 주기 전에 엄마의 대사를 말하고 있었다. 이와 같은 반응은 유아의 발현적 문해와 관련하여 그림책이 갖는 가치를 입증한다 하겠다.

아래 사례 15의 연미 역시 교사의 본문 읽기에 앞서 전래동요 잘잘잘의 구절을 알고 말하고 있으며, 사례 16에서는 등장인물의 다음 행동과 궤적의 변화에 대해 유아가 예측하고 있음을 알 수 있었다.

<사례 15> 『잘잘잘 1 2 3』

연미 : (교사의 읽기에 앞서) 여행을 떠난다고 잘잘잘

교사 : [여행을 한다고 잘잘잘] 어떻게 알았어 연미? 다 알고 있네-

(2015년 9월 30일)

<사례 16> 『커다란 방귀』

교사 : [휴- 이제 좀 쉬자-]

연미 : 근데 날라가져?

교사 : 근데 날라가? 허? 어떻게 알아, 연미? [다람쥐도 겨우 멈춰 섰지만 새털만치가벼운 재미는-]

연미 : (웃음을 터뜨림) 트헤

교사 : [빙글 빙그르르]

연미 : 어 내 색연필...

교사 : [집에 가야지. 계속해서 날아가다가-]

연미 : (색연필 봉지를 챙기던 중, 교사가 책장을 넘기자마자) 코끼리 코에-

교사 : 코끼리 코에 들어가? 진짜? [쏘-옥 코끼리 아저씨의 코로 들어갔습니다-]

(2015년 9월 30일)

한편, 아래 사례의 순욱이는 문장의 첫 단어만 듣고도 다음에 나올 내용을 예측하는 등 반복읽기 및 누적읽기의 가치를 입증하고 있었다.

<사례 17> 『삐약이 엄마』

교사 : [당황한 니양이는 어찌할 바를 몰라 그대로 굳어버렸습니다. 잠시 후 니양이는 병아리의 작고 보드라운 머리통을 (낮은 어조로 바꿔 천천히 강조하며) 슬며시]

인찬 : 슬며시!

은혁 : 슬며시

순욱 : 슬며시 슬며시이-

교사 : (하운 등원) 하운이 어서 와 안녕하세요 어 알았어 들어와 추워서 얼굴 빨개졌네-

순욱 : 훤해보았...

교사 : [훤해보았습니다] 어떻게 알았어, 순욱아?

은혁 : 나도요!

교사 : [그러자 병아리는 기분 좋게 눈을 감고...]

은혁 : (교사가 읽고 있는 도중에) 순욱이랑 나랑 했어요!

(2014년 12월 2일)

순욱이는 교사가 ‘슬며시’ 라고 읽는 것을 듣고, 뒤의 문장 ‘훤해보았습니다.’를 미리 말하고 있었는데 이와 같이 반복읽기와 누적읽기의 경험이 유아를 보다 능동적이고 유능한 독자로 이끄는 것을 볼 수 있었다. 또 다른 측면에서 ‘슬며시’라는 부사는 다음 장면에서 이어질 니양이의 의미 있는 행동 변화 즉, 이전과는 다른 애뜻한 감정으로 삐약이를 대하기 시작하며 훤아주는 모습을 강조하고 있다. 교사는 이와 같이 읽어주는 어조와 톤, 속도를 조절함으로써 유아들에게 등장인물 간 관계의 전환과 감정 변화를 전달하였다. 즉, 유아들은 평소 일상생활 속에서 유아들끼리 흔히 사용하는 말이 아닐 수 있는 ‘슬며시’라는 부사를 책을 통해 접하고, 이를 강조해서 읽어주는 교사의 억양을 모방해 친구들과 함께 되뇌면서 모국어의 말맛을 느끼고 있음을 알 수 있었다. 이는 또한, 고양이와 병아리라는 모순된 결합이 주는 긴장관계와는 상반되는 본문이기에 유아들을 더욱 집중시켰다고 해석할 수 있다. 글 작가와 그림 작가가 동일한 데서 오는 글과 그림의 유기적 조화가 유아들의 이러한 반응을 이끌어 낼 수 있었다.

(5) 재미있는 어휘, 의성어와 의태어, 반복되는 운율을 통한 언어적 유머 즐기기

만 3세 유아들은 교사가 읽어주는 본문을 들으면서 재미있는 어휘가 나올 때마다 웃으며 즐거워하고, 반복 읽기를 요청함으로써 그림책 읽기에 대한 흥미를 보였다. 또한 연구 참여 유아들은 재미있는 어휘, 의성어와 의태어가 많은 그림책 또는 운율의 반복이 많은 그림책을 선호하여 자주 읽어달라고 요청함으로써 높은 선호도를 나타내기도 하였다.

<사례 18> 『장수탕 선녀님』

교사 : [요요요요구루옹? “그런데 얘야, 저게 도대체 뭐냐? 아주 맛나게들 먹더구나.”]

준수 : 하하하

교사 : 요요요 요구루옹?

신원, 연미 : 하아(웃음)

(2015년 3월 11일)

만 3세 유아들이 한국 창작 그림책 읽기 과정에서 특히 재미있어 하는 순간들에는 유머가 있는 요소를 즐기는 때가 많았는데 이는 단지 혼자 즐기는 유머가 아니라, “이 책 웃겨”, “이 책 웃기지?” 등의 말로 친구에게 알리고 함께 즐기고자 하였으며 이는 친구에게 책을 추천하고 소개하거나 책을 선택할 때의 한 가지 기준이 되기도 하였다. 본 연구에 사용된 그림책 중 유아들은 특히 백희나(2014)의 『꿈에서 맛본 똥파리』와 이호백(2006)의 『토끼탈출』에 대해 ‘웃기다’는 말로 이 작품들이 지닌 유머에 대해 총평하였다. 아래 사례에서 이랑이는 『토끼탈출』에 대해 “심순옥(이하, 가명)이 ‘웃기다’고 하여” 선택하게 되었음을 교사에게 이야기 하였고, 함께 보게 된 친구에게 “웃기지?”라며 동의를 구하기도 했다.

<사례 19> 『토끼탈출』

이랑 : 심순옥이 웃기다 해서 알았어요

교사 : 심순옥이 웃기대?

이랑 : 잠깐만요 나 이거 잠깐요

교사 : 그거 먼저 볼까 그럼 우리?

이랑 : 아니 아니

(중략)

교사 : 이거 토끼탈출 봐?

이랑 : 네

(2014년 11월 26일)

『토끼탈출』을 읽는 동안 만 3세 유아들은 토끼가, 점점 어려워지는 관문을 뚫고 반복해서 탈출하는 행위와 그 때마다 ‘우리 예쁘고 착한 토끼’에서 ‘우리 예쁘고, 착하고, 날쌔 토끼’, ‘우리 예쁘고, 착하고, 날쌔고, 똑똑한 토끼’, ‘우리 예쁘고, 착하고, 날쌔고, 똑똑하고, 힘센 토끼’, ‘우리 예쁘고, 착하고, 날쌔고, 똑똑하고, 힘세고, 멋진 토끼’와 같이 앞단어의 계속되는 반복 및 누적과 함께 하나씩 새로이 추가되는 형용사, 그리고 이 문장들을 빠르게 읽어주는 교사의 억양과 운율을 통해 유머를 발견하며 웃고 즐겼다.

<사례 20> 『토끼탈출』

교사 : [토-끼-탈-출. 업-마아 우리 귀여운 토끼가 탈출했어요. 아우, 정말 걱정이다. 토끼가 또 목욕탕에 들어갔잖아. 비누도 다 갇아놓고. 아무래도 안 되겠다. 이제 토끼를 좀 더 튼튼한 우리에 가두어야지. 엄마, 우리 예쁘고 착한 토끼가 또 도망갔어요. 그래서 거실이 엉망이 되었구나. 아우, 정말 속상해. 이번에는 어렵없을걸]

연미 : (웃음)

교사 : [아주 튼튼한 우리에 가두어놓자. 엄마, 우리 예쁘고 착하고 날쌔 토끼가 또 도망갔어요. 아아, 그래서 신발이 다 엉망이 되었구나 내가 못살아]

연미 : (웃음) 히히힃, 못-살아?

교사 : [토끼장에 빗장을 걸어두었으니 이젠 도망 못가겠지?]

성재 : 갈 수 있어

교사 : [엄마아- 우리 예쁘고 착하고 날쌔고 똑똑한 토끼가]

연미 : (웃음) 응흥

교사 : [또 탈출했어요. 허우, 이리 와서 좀 봐라. 고 녀석이 전화선을 다 잡아놓았잖아]

준수 : 그럼 경찰, 경찰을 불러요.

교사 : 경찰을 불러야 돼? [이제 정말 어렵잖지. 아예 자물쇠를 철커덕 잠가버리자. 그래도 탈출한다면 아우, 나도 모르겠다. 엄마아- 우리 예쁘고 착하고 날쌔고 똑똑하고...]

연미 : (웃음) 흐응

교사 : [...힘센 토끼가 또 탈출했어요].

연미 : (웃음) 으흐응

교사 : [정말 큰일이야, 큰일. 토끼가 수학을 오십 점 밖에 못 받았잖니. 특별히 과외를 시키는 수밖에 없겠어. 토-끼-전-문-영-재-보-습-학-원. 여기 토끼 앉아서 공부하고 있다, 토끼. 엄마아- 우리 예쁘고 착하고 날쌔고 똑똑하고 힘세고...]

신원 : (웃음) 흐흐흥

교사 : [...멋진 토끼가 또 탈출했대에-요-] 끝-. 끝. 오? 토끼가 여기서 뭐하지? 이번엔 그러면.....

연미 : 또 보고 싶어요!

(2015년 7월 17일)

위의 사례에서 연미와 신원은 ‘우리 예쁘고, 착하고, 날쌔고, 똑똑하고, 힘센 토끼’, ‘우리 예쁘고, 착하고, 날쌔고, 똑똑하고, 힘세고, 멋진 토끼’와 같이 형용사가 하나씩 추가되며 길게 이어지는 문장 사이사이에서 웃음으로 반응하며 그 운율과 긴 문장을 즐겼다. 그림책 읽기가 끝난 뒤에는 또 보고 싶다는 말로 흥미와 선호도를 나타냈다.

『꿈에서 맛본 똥파리』를 읽는 동안 유아들은 물속에서 얼굴을 내미는 열세 마리 올챙이들의 ‘나도!’ 라는 대사를 교사가 열세 번에 걸쳐 읽어줄 때, 이에 따라 파리를 잡는 큰오빠 개구리의 혀끝에서 ‘휘익—척!’이라는 의성어, 의태어가 열세 번이나 반복됨에 크게 즐거워하였다. 아래 사례에서 보면, 순욱이가 등원하였을 때 교사와 몇몇 유아들이 먼저 보고 있던 『꿈에서 맛본 똥파리』에 대하여 이미 이전에 이 책을 본 적 있던 순욱이는 교사와 친구

에게 『꿈에서 맛본 똥파리』가 엄청 웃기지 않느냐며 동의를 구하고 있다. 또한, 책을 읽는 과정 중 인나와 다은이도 “웃기지?” “응”과 같은 상호작용을 하고 있는 것을 볼 수 있었다.

<사례 21> 『꿈에서 맛본 똥파리』

순옥 : 엄인나! 선생님, 그런데 이게 엄청 웃기져어-?

교사 : (본문 읽기) [회익] (순옥이 말에 대답) 어영 (본문 읽기) [회익 회익]

다은 : (개구리처럼 필쩍 필쩍 뛰는 시늉을 하며) 개굴 개굴

교사 : [척 척]

다은 : 척 척

교사 : [와이]

순옥 : 와 와와와 와와와와

인나 : 웃기지?

다은 : 응

교사 : [형아 나도]

다은 : (교사의 본문 읽기를 따라함) 형아 나도

교사 : [오빠 나도]

인나 : 오빠 나도 오빠 나도 나도

교사 : 으응

순옥 : 나도 나도 나도 나도 나도 나도 나도 나도 나도 나도

교사 : 너무 아프게 하지 마 순옥아

이랑 : 아니야아 그렇게 하는 거 아니야아-

교사 : [획]

다은, 이랑 : 획

교사 : [회이익]

다은, 이랑 : 회이익

교사 : [척척]

교사 : 나도! 나도! 나도! 나도! 나도! 나도! 나도! 나도! 나도! 나도! 나도! 나도!

나도!

륜후 : 나도! 나도! 나도! 나도! 나도! 나도! 나도! 나도! 나도! 나도! 나도! 나도!

나도!

교사 : [회익- 척! 회익- 척! 회익- 척! 회익- 척! 회익- 척! 회익- 척! 회익- 척! 회익-척!

회익-척! 회익- 척! 회익- 척!] (은혁 등원) 은혁아 안녕하세요 어서 와 은혁아 [회익

-척! 휘익- 척! 휘익- 척!]

훈후 : 휘익- 척! 휘익- 척! 휘익- 척!휘익- 척! 휘익- 척! 휘익- 척! 휘익-척! 휘익-척! 휘익- 척! 휘익- 척! 휘익- 척! 휘익- 척!

교사 : [우와아-]

훈후 : 우와아-

인나 : 아 힘이 없어-

다운 : 힘이 없다

교사 : [꿈속에서 큰 오빠 개구리는 커-다란 똥파리를 통째로 삼켰습니다.]

(2014년 11월 28일)

이와 같이 유아들은 반복되는 짧은 대사와 의성어, 의태어를 따라하면서 즐겼는데 그 반복의 묘미를 즐길 뿐 아니라, 의성어 및 의태어에도 관심을 가졌다. 또한, 연구에 사용된 한국 창작 그림책 중에는 의성어 자체가 장면 에 긴장감을 부여하고, 인물의 등장 을 예고하기도 하였는데 『망태 할아버지가 온다』 에 나오는 의성어 ‘스르륵’ 이 그 예이다. 망태 할아버지가 등장 하기 전 주인공 아이가 귀 기울여 듣고 있는 ‘스르륵’이라는 의성어 한 단어 만으로도 유아들은 주인공 아이가 느끼는 불안감을 간접 체험할 수 있었다. 특히, 읽어주는 교사가 어조를 낮게 하고 톤을 달리 하며 이를 더욱 강조하 기도 하였는데 아래 사례에서 유아들이 교사의 호흡에 맞춰 의성어 ‘스르륵’ 을 길게 늘여 읽고 있는 것을 볼 수 있다.

<사례 22> 『망태 할아버지가 온다』

교사 : [가만, 이게 무슨 소리지? 스르륵]

다혜 : (따라 읽음) 스르륵-

(2014년 8월 26일)

이와 같이 의성어에 따른 몰입과 긴장감의 공유는 ‘들어주는’ 콘텐츠로서 가 아니라, 교사가 직접적인 상호작용을 통해 읽어주고, 들려주는 생생한 이야기로서 그림책이 전개되는 상황이기에 가능한 것이라고 해석할 수 있다.

교사는 유아들의 표정과 눈빛을 살펴 그 긴장감에 공감하면서 이야기 전개
의 템포를 조절할 수 있게 되고, 듣고 있는 유아들은 교사의 호흡을 따라가
면서 이야기에 더욱 몰입할 수 있게 된 것이다.

유아들이 의성어 및 의태어에 관심을 갖고 재미있게 즐기는 모습은 다음
사례 23에서도 관찰할 수 있었다. 『커다란 방귀』에는 동물이 날아가는 장
면마다 나선형이 그려져 있는데 글자 수의 증가에 따라 나선도 하나씩 늘어
난다. 첫 번째 동물이 날아갈 때는 ‘슌’하면서 나선이 하나 그려지고, 두 번
째 동물이 날아갈 때는 ‘슌슌’하며 나선이 두 개 그려지는 식의 반복이 계속
된다. 아래 연미가 그 장면들을 즐기고 있는 과정을 보면, 손가락으로는 형
태와 움직임 묘사하고, 목소리로는 해당 의성어를 표현하면서 재미있는
의성어의 어감과 반복적 패턴을 즐기는 모습을 보여 주었다.

<사례 23> 『커다란 방귀』

교사 : [개코 원숭이는 멈춰 섰지만 좀 더 가벼운 다람쥐는 계속해서 날아갑니다. 슌
슌 슌슌슌]

연미 : (손가락 끝을 책 위에 대고 빙빙 돌려 나선을 따라 짚으면서 높은 톤의 목소리
로) 슌슌슌슌슌슌슌

주철 : (턱을 피고 있다가 오른손 검지로 나선을 따라 짚는다.)

교사 : [개코 원숭이는 멈춰 섰지만- 좀 더 가벼운 다람쥐는 계속해서 날아갑니다]

연미 : (교사의 본문 읽기가 끝날 때까지 기다렸다가 끝나자마자 손가락을 구부려 나
선을 따라 그리며 목소리 톤을 높여) 슌!슌!슌!슌!슌!

(중략)

교사 : [에치 코끼리 아저씨의 재채기에 풀을 뜯던 코뿔소가 다시 하늘로 날아갑니다.]

(뒤 면지) 이게 하늘로 날아가는 건가?

연미 : (뒷면지에 그려진 나선을 따라 손가락으로 짚으며) 슌슌슌(글자가 없는 면지
이지만, 연미가 입으로 슌슌 슌 소리 냄)

(2015년 8월 28일)

위 사례의 마지막 부분에서 연미는 심지어 뒷면지에 글자가 없었음에도
나선 그림만을 보고 ‘슌슌’이라는 의성어를 스스로 표현해 내기도 하였다.

뿐만 아니라, 그림책 읽기 상호작용에 직접적으로 참여하지 않고 교실 내 다른 장소에 있던 유아들도 교사의 억양을 모방하여 음절의 고저와 장단을 살리며 ‘슌슌’을 따라하는 등 의성어와 의태어에 관심을 보였다.

한편, 유아들은 재미있는 어휘를 발견할 때 웃고 즐거워하였으며, 반복과 점층이 있는 이야기 구조나 운율을 즐기는 모습을 보여주었다. 다음 사례에서 유아들은 『엄마가 화났다』의 주인공 산이가 세 차례 모습을 바꿔가면서 자신을 ‘후루룩’, ‘부글이’, ‘얼룩이’로 소개할 때마다 매번 웃으면서 그 장면을 즐기고 있었다.

<사례 24-1> 『엄마가 화났다』

교사 : (장면 11.) [산이니? / 아닌데요]

지원 : (웃음)

교사 : [나는 부글부글인데요-]

유아들 : (웃음 터짐) 아하하하하

신원 : 헤헤

연미 : 참 웃기죠

교사 : [그런데요, 우리 엄마는 나한테 자꾸 소리를 질러요. 엄마가 버럭 소리를 지를 때마다...]

신원, 연미 : (웃음)

교사 : [내 거품이 툭툭 터져 버릴 것 같아요]

지원 : 허허허

연미 : (웃음)

효령 : 애 꺼 웃기잖아

교사 : (장면 13.) [산아……. / 나는 산이가 아니라 얼룩인데요]

유아들 : (웃음 터뜨림)

영훈 : 산이 물감이야!

교사 : [그런데요, 우리 엄마는요 걸핏하면 나 때문에 못 살겠데요]

신원 : (웃음) 으흥흥흥

연미 : (웃음 터뜨림) 으히히

교사 : [나는 엄마가 정말 정말 좋은데……. 엄마는 온 몸에서 힘이 모두 빠져나가는 것 같아요.]

(2015년 4월 27일)

또한, 유아들은 위의 읽기가 끝나자마자 다시 읽어줄 것을 아래와 같이 요청하며 흥미를 보이고 즐거움을 드러냈다.

<사례 24-2> 『엄마가 화났다』

교사 : (본문 마지막 문장) [엄마도 산이를 꼭 안아 주었어요]

(연두색 무지로 된, 뒤 면지까지 보고 책을 덮음.)

성재 : 또 보여줘요!!

교사 : 또 보여줘요?

연미 등 : 네에!!

교사 : (제목) [엄마가 화났다]

유아들 : (웃음) 으흥흥

성재 : 재밌다!! 재밌다!

교사 : 재밌어-?

신원 : (웃음) 히-

교사 : (표제지) [엄마가, 화났다아-]

신원 : (웃음)

(2015년 4월 27일)

유아들은 끝이어서 진행된 두 번째 반복 읽기에서도 마찬가지로 같은 장면에서 매우 즐거워하며, 더욱 증폭된 웃음으로 반응하였다.

<사례 24-3> 『엄마가 화났다』

교사 : (장면 9) [산아! / 어, 나는 후루룩인데요]

유아들 : (웃음. 계속 같이 크게 웃음)

교사 : [그런데요, 우리 엄마는요]

연미 : 계속 그래에!

(중략)

영운 : 거품이다

교사 : (장면 11) [산이니?]

유아들 : (웃음)

교사 : [아닌데요]

성재 : (숨넘어갈 듯한 소리로 웃음)

교사 : [나는 부글부글인데요]

유아들 : (웃고 난리 법석)

연미 : (숨넘어갈 듯한 소리로 웃음) 웃기이

(중략)

유아들 : (이미 웃기 시작)

교사 : (장면 13) [산아…… / 나는 산이가 아니라 얼룩인데요]

유아들 : (웃음 터뜨림) 하하하

(2015년 4월 27일)

위의 사례 24-3에서 교사의 본문 읽기 [그런데요, 우리 엄마는요] 뒤에 연미의 “계속 그래에!”라는 발언은 연미가 반복되는 이야기 구조를 재미있어하며 즐기고 있음을 알 수 있게 한다. 즉, 엄마가 산이를 애타게 부를 때마다 산이가 매번 부정하면서 자신을 ‘후루룩’, ‘부글이’, ‘얼룩이’라고 소개하는 과정이 되풀이되는 패턴 속에서 반복의 묘미를 알고 후루룩, 부글이, 얼룩이 등의 어감이 주는 재미를 느낌과 더불어 산이에게 계속 화내고 소리쳤던 엄마에게 일종의 감정적 양갈음을 하는 쾌감 및 대리만족도 경험하고 있는 것으로 보였다.

한편, 이처럼 『엄마가 화났다』를 즐기며 접한 재미있는 어휘를 일상생활에 적용하는 모습도 관찰되었는데 아래 사례 25에서 서형이는 양치질을 할 때 나오는 거품을 보고, ‘부글이’라고 말하기도 하였다.

<사례 25>

서형 : (점심식사 후 화장실 세면대 거울 앞에 교사와 나란히 서서 양치질을 하던 중 교사에게) 이것 봐요! 입에서 부글이가 나와요!

(현장노트, 2015년 9월 25일)

한편, 본 연구에 사용된 그림책 중에는 전래동요를 각색한 시 그림책 『잘잘잘 1 2 3』 (이억배, 2006; 2008)이 포함되어 있었다. 유아들은 이 책의 운율과 그림을 함께 즐기며 그림책을 통해 전래동요의 즐거움을

느끼게 되었는데 다음의 사례가 그 과정을 보여주고 있다.

<사례 26> 『잘잘잘 1 2 3』

교사 : (노래조로)[하나 하면 할머니가 호박을 이고서 잘잘잘]

선영 : (상체를 앞으로 빼 가까이 다가오며, 노래조로 교사의 본문 읽기를 따라함)

교사 : [두울 하면 두더지가 땅굴을 판다고 잘잘잘]

선영 : (교사와 동시에 본문을 노래조로 읊음) [두울 하면 두더지가 땅굴을 판다고 잘잘잘]

교사 : [세엣 하면 생선 장수 생선을 사라고 잘잘잘]

선영 : (운율에 맞춰 고개를 까딱까딱 하면서 들음)

(다른 곳에서 놀던) 성재 : (다가와 교사의 등을 만지면서 그림책 읽기 상호작용에 참여, 교사의 등에 업힘)

교사 : [네엣 하면 네쌍둥이 나팔을 분다고 잘잘잘]

성재 : (교사의 목을 뒤에서 끌어안고 등에 업힌 채로) 네엣 하면 네쌍둥이 나팔을 분다고 잘잘잘 (책장을 넘기기도 전에 다음 장면 노래 시작) 다섯 하면⁶⁾

교사 : [다섯 하면 다람쥐가 도토리를 나른다고 잘잘잘]

(2015년 9월 30일)

유아들은 운율을 살려 본문을 읽어주는 교사의 음성을 통해 전래동요를 여러 차례 들었고, 그 결과 ‘잘잘잘’을 함께 읊게 되었다. 동시에, 눈으로는 다채로운 그림 속에서 술한 재미를 계속 새롭게 발견하며 여러 유아들이 『잘잘잘 1 2 3』을 즐기고 좋아하였다. 주목할 만한 것은 위의 사례에서 다른 곳에서 놀다가 교사와 친구들이 전래동요 읊는 소리를 듣고 다가와 스킨십을 하는 성재의 행동을 통해 그림책 읽기 상호작용이 교사와 유아 간 정서적 교감을 나누는 계기로서 의미가 있음을 알 수 있었다는 점이다. 특히, 『잘잘잘 1 2 3』은 모국어의 전래동요가 각색된 그림책이기 때문에 유아들이 함께 읊으며 즐길 수 있었던 것으로 여겨진다.

6) 전사본은 맞춤법에 기준하지 않고, 교사 및 유아의 발음을 그대로 표기하였음.

2) 한국 창작 그림책의 그림에 대한 만 3세 유아의 반응

한국 창작 그림책 읽기 상호작용 과정에서 나타난 만 3세 유아의 그림에 대한 반응을 분석한 결과, 그림책에 있는 그림을 활용하여 놀이하기, 그림 읽기를 통해 의미 발견하기, 장면과 장면 넘나들기, 손을 이용하여 감각적으로 탐색하기, 그림 또는 장면을 몸으로 흉내 내기, 그림의 신체적·행동적 유머 즐기기로 나타났다. 이에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

(1) 그림을 활용하여 놀이하기

만 3세 유아들은 본 연구에 사용된 그림책에 나오는 그림들을 활용하여 놀이로 연계하는 모습을 종종 나타냈다. 즉, 유아들은 그림을 보고 말놀이를 하거나 그림에서 나타내고 있는 동물 모습 또는 사물의 모양을 흉내 내며 놀이함으로써 그림책 읽기 상호작용에 참여하였다. 아래 사례에서 순욱이는 교사에게 ‘이거 하자’고 말함으로써 그림을 이용한 놀이를 제안하였다. 처음에 교사는 ‘이거 하자’는 순욱이의 제안이 무엇을 의미하는지 몰라 어리둥절 하였으나, 순욱이의 요청은 『마법에 걸린 병』 마지막 장면만을 읽어달라는 것이었으며, 유아 자신은 교사의 낭독이 끝나자마자 그 운율에 맞춰 뒷이야기를 읊겠다는 것이었다.

<사례 27> 『마법에 걸린 병』

순욱 : 선생님 이거 해요

교사 : (무얼 하자는지 몰라) 응?

순욱 : 이거 하자고요

교사 : 이거? 열어볼까?

순욱 : 아니 맨 처음부터어-

교사 : 맨 처음부터? 다시?

순욱 : 이거 바로 이거 이거 캥거루 맨 처음부터
 교사 : 맨 처음부터?
 순욱 : 맨 처음 침부터어-
 교사 : 그래 맨 처음부터 읽자.
 순욱 : 이거, 이거이거 이거
 교사 : 아 하나씩 열어보자고?
 순욱 : 이것부터 이것부터. 이것부터 읽어보세요.
 교사 : 이것부터 읽어보세요?
 순욱 : 응
 교사 : (본문 읽기) [그 후, 이런 일 외에는 아무런 일도 일어나지 않았어요. 다행히 경찰이 마법사를 체포했거든요. 마법사는 우리가 동물들과 어울려 살면 더 재미있을 것 같아서 이런 일을 벌였다고 자백했다죠. 동네 가게에 남아 있던 마법에 걸린 병들도 모조리 거두어들여 그 속의 동물들이 있어야 할 곳으로 모두 보내줬다고 합니다. 그런데 아직도 수거하지 못한 병들이 있다고 하니 여러분! 물건 살 때 조심해서 사야 되겠어요.] 끄을-
 순욱 : 캥거루가 들어있을지도 몰르고
 교사 : 그렇고! 또오-
 순욱 : 거북이가 들어있을지도 몰르고 생쥐가 들어있을지도 몰르고
 교사 : 그렇고
 은혁 : 그 다음 물고기가 들어있을지도 몰라고
 교사 : 그렇고- 또오-
 순욱 : 원숭이가 들어있을지도 몰르고 박쥐가 들어있을지도 몰르고 오리가, 거인이 들어있을지도 몰르고
 교사 : 그렇고
 순욱 : (한 호흡으로 계속 이어서) 청개구리가 들어있을지도 몰르고
 교사 : 그렇구나 그렇-습니다아 그렇다면-
 은혁 : 물건
 교사 : 우아 조심해서 사야겠어요

(2014년 11월 5일)

위의 사례에 나타난 “선생님 이거 해요”라는 순욱이의 제안은 자발적이었으며, 지어낸 뒷이야기는 본문에는 없는 것이지만, 그림을 단서로 한 것이었다. 고경숙(2005)의 『마법에 걸린 병』은 플랩북과 같은 장치로 여러 가지

병들이 붙어있고, 종이를 찢히면 병 속에 감춰진 물고기, 박쥐, 청개구리, 캥거루, 거북이, 원숭이, 거위가 그려져 있다. 순욱이가 즐긴 것은 단순히, 플랩북처럼 구성된 장면에서 경험할 수 있는 입체적 요소가 아니라, 글을 보충해주는 그림을 이용하여 놀이를 하고자 했던 것이다. 그림책을 읽는 과정에서 유아의 목소리 톤과 어조는 점점 높아지며 고조되었고, 교사가 이에 반응해 줌에 따라 위의 사례에서와 같이 주고받는 말놀이의 양상으로 나타났지만, 순전히 유아가 능동적으로 주도한 과정이었다.

한편, 말놀이 이외에도 만 3세 유아들은 그림을 활용하여 줄긋기 놀이를 하는 등 책 속에서 다양한 재미를 발견해 나갔다.

<사례 28> 『잘잘잘 1 2 3』

교사 : [여섯 하면 여우들이 연날리기 한다고 잘잘잘]

인찬 : 선생님 잠깐만

교사 : 어

인찬 : 이 줄이 원래 여기 이렇게 이러-엥-게 이렇게 돼있어요.

교사 : 아 그렇구나아

인찬 : 원래 이걸 이렇게 이러-엥-게 나비!

교사 : 오와 그렇구나 연결돼 있구나 연이.

인찬 : 이렇게 이렇게 이렇게 이러-엥-게!

교사 : 그러네 은찬아 오와아! 난 몰랐는데에

하윤 : 넘겨요오

교사 : 아니야, 인찬이 이거 찾고 있어-

인찬 : 이렇게 이렇게 이렇게 이렇게

교사 : 오와아 진짜

인찬 : 이건 이렇게 이렇게 이렇게

교사 : 이렇게 이렇게 이렇게

인찬 : (교사가 잠시 읽기 상황 이외, 다른 유아와 이야기 할 때도 계속하여) 이렇게 이렇게 이렇게, 이렇게 이렇게 이렇게 이러-엥-게!

교사 : 진짜네 오와 그런 게 숨어 있었네 난 몰랐어 [일곱하면 이발사가 머리를 깎는다고 잘잘잘]

(중략)

교사 : [여얼 하면 여럿이서 여행을 한다고 잘잘잘]
 인찬 : 선생님 여기 일 이 삼 사 오 육 칠 팔 구 시입!!
 교사 : 오와 [여행을 한다고 잘잘잘]
 인찬 : 선생님 여기 연결돼 있어요
 교사 : 어. 응? 뭐라고?
 인찬 : 여기 연결돼져 있어요
 교사 : 연결돼 있다 그치이? 연결돼 있네 일번 기차부터 십번 기관차 있는데까지 다 연결돼 있고 이거 봐봐 하나 없었고 두 개 세 개 네 개 다섯 여섯 일곱 여덟 아홉 여열!! 어? 연 애네가 날리면서 간다아! 우와. 인찬이 덕분에 선생님 재미있는 거 알았네?

(2014년 12월 19일)

특히, 사례 28의 인찬이와 다음 사례 29의 성재는 모두 『잘잘잘 1 2 3』의 여섯 번째 열림 면에서 여우들이 들고 있는 열레 끝의 연출과 연을 서로 연결시키려 하였다. 연과 여우는 일대일로 대응되지만, 순서가 뒤섞여 있어 유아들은 꼬불꼬불한 선을 따라 손가락으로 짚어 가면서 마치 미로 찾기와 유사한 줄 따라 굿기 놀이를 경험하게 되었다.

<사례 29> 『잘잘잘 1 2 3』

성재 : (책의 오른쪽 페이지 쪽에 앉아 오른손 검지로 연출을 따라 짚으면서 그림 상단의 연과 하단의 여우를 1:1 대응으로 연결시킨다.) 이건 어, 애 꺼고 어 이건 애 꺼
 교사 : 어어.
 성재 : 이건
 교사 : 어
 성재 : 애 꺼 하아(웃음) 이게 애 꺼지? (손가락으로 지우는 것 같은 동작을 하면서 수정함) 이게- (나비 연에서 손가락 짚기를 시작하여 연출을 따라 그리며 여우와 연결시킴) 이건
 교사 : 우와
 성재 : 이게 애 꺼

(2015년 9월 9일)

이처럼 유아들은 그림을 활용하여 말놀이를 비롯해 손을 사용하는 놀이들

을 즐겼고, 특히 위의 두 사례들에서 교사는 그림에서 찾을 수 있는 다양한 재미를, 유아의 발견을 통해 찾게 되었다.

(2) 그림 읽기를 통해 의미 발견하기

한국 창작 그림책 읽기 상호작용 과정에서 만 3세 유아들은 귀로 들으면서 눈으로 보고 있지만, 귀로 듣는 것을 놓치지 않으려하기 보다는 눈으로 그림 쫓기를 더 우선시하는 모습을 보였다. 그림을 읽어내 새롭게 의미를 발견하고 그림의 의미를 함께 해석하는 유아들의 모습이야말로 그림책 읽기 상호작용에 있어서 의미 구성의 시작이라 할 수 있을 것이다.

한편, 유아들은 교사가 본문을 읽어주고 있는 동안에도 그림에서 스스로 읽어낸 것을 말하는 경우가 있었으며, 글에 없는 것을 그림에서 찾아내기도 하였다. 이는 글과 그림의 관계 측면에서 볼 때, 글에 없는 것을 그림에서 찾아내는 보충 반응이라 할 수 있다. 예를 들어 유아들은 『엄마가 화났다』에서 변형되는 산이의 모습을 보고 ‘물감 다리’, ‘색연필 다리’와 같이 명명하는 등 그림에 대한 언어적 반응을 나타냈다.

<사례 30> 『엄마가 화났다』

영훈 : 선생님 그런데에 여기에 꽃아있는 붓이 왜 여기에 여기서

연미 : 이거 뭐예요?

교사 : 이거 물방울이라고 아까 병찬이가 그러던데?

신원 : 물감 다리

교사 : 으응

신원 : 아(웃음) 색연필 다리네에(웃음)

교사 : 어어

연미 : (웃으며) 색연필 다리

교사 : 색연필 다리

신원 : 근데 여기에

연미 : (신원과 동시에) 토옹? 물감 토옹?

교사 : 어

(2015년 4월 27일)

한편, 만 3세 유아들은 그림상징을 스스로 읽어내기도 하였는데 이는 유아의 시각적 문해 능력 발달과 관련하여 시사하는 바가 있다. 예를 들어, 유아는 『토끼탈출』에 나타난 통행금지 교통표지판을 보고 ‘여기 사람이 다니면 안 되는 길인데 다니고 있다’고 해석하는 등 시각적 단서를 활용하여 의미를 구성하였다.

유아들은 그림의 세밀한 부분까지도 놓치지 않고, 의미 구성에 활용하는 모습을 보여주었는데 사례 31의 인찬이가 그 예이다.

<사례 31> 『망태 할아버지가 온다』

교사 : [그런데 문 밖에서 자꾸 이상한 소리가 들려. 정말 날 잡아가면 어찌지? 무서워…….] 어 시계가 아까랑 어? 아홉시 삼십분? 5분 지났다! 9시 35분?

인찬 : 5분에 원래 망태 할아버지가 나타나.

교사 : 5분에 나타난 거야?

(2014년 8월 26일)

『망태 할아버지가 온다』에는 벽에 걸린 원형 시계와 아이 방 문 옆에 세워진 커다란 패종시계가 등장한다. 벽에 걸린 원형 시계는 아이가 잠자리에 들어야 할 시간인 아홉 시를 강조하고 있고, 커다란 패종시계는 엄마와의 실랑이 후 여전히 분을 삭이지 못한 아이의 상황을 보여주고 있다. 즉, 그림이 시간의 경과를 표현하고 있다. 위의 사례에서 이에 관한 교사의 보충 읽기 후 이어진 인찬이의 발언(“5분에 원래 망태 할아버지가 나타나”)을 통해 알 수 있는 것은 두 가지였다. 즉, 누적된 반복읽기로 다음 장면을 예측하고 있음이 그 하나이며, 다른 한 가지는 유아가 책 속의 시각적 장치를 통해 망태 할아버지의 등장과 클라이맥스 장면을 예견하고 있음을 보여주었

다. 이와 같은 그림 읽기를 통한 ‘발견’은 의미 구성의 시작이라 할 수 있다.

(3) 장면과 장면을 넘나들기

유아들은 교사가 그림책을 읽어주는 동안에도 “잠깐만요, 잠깐만요!”, “선생님, 멈춰 봐요.”와 같은 요청으로 읽기의 속도와 방향을 스스로 조절하는 모습을 보였다.

<사례 32> 『도끼탈출』

교사 : [이리 와서 좀 봐라 고녀석이 전화선을 다 감아 놓았잖아 이제 정말 어렵잖아 아예 자물쇠로 잠가버리자 그래도 탈출한다면...]

인나 : (교사의 본문 읽기 도중에) 선생님

교사 : [...나도 모르겠다어]

인나 : 선생님

교사 : 응

인나 : 선생님 꺼꾸로 해 보세요 선생님 선생님

교사 : 다시 넘겨봐요? 이렇게?

인나 : 선생님

이랑 : 아 읽어보라니까요?

교사 : 읽어보라고?

(2014년 12월 2일)

<사례 33> 『아무도 모를 거야 내가 누군지』

신원 : 잠깐만 잠깐만요

교사 : 어 잠깐만 잠깐만이래 앞에

(한 장 앞으로 넘김)

신원 : (화문석이 거울 뒤에서 거울을 세워 받치고 있는 장면) 여길 봐봐 애 입으로 세웠어-

교사 : 입으로? 뭐. 아, 그런다 진짜. 개 입으로 세웠어 (웃음) 하하하하 입으로 세웠어

(2015년 9월 18일)

이와 같이 만 3세 유아들은 책 읽는 과정에서 자유롭게 이전 장면을 다시 방문하고, 다음 장면에 미리 가 보면서 장면과 장면을 넘나들었는데, 이는 종이책이 갖는 큰 장점이라 할 수 있다. 즉, 앞 장면의 전개를 본 후 이전 장면으로 다시 돌아옴으로써 미처 보지 못하고 지나쳤던 것을 다시 방문하여 살필 수 있으며, 이와 같은 과정은 그림책 읽기 상호작용 참여자들에게 더욱 풍부한 의미 구성을 가능케 한다. 교사 등 성인의 입장에서는 유아의 반응에 따라 언제든지 읽던 것을 멈출 수 있고, 유아의 수준에 따라 생략, 부연 등 바꿔 읽어 줄 수 있는 것이다. 물론 전자책에도 일시정지(pause) 기능이 있고 하이퍼링크 또한 가능하지만 언제든지 이전 장면으로 되돌아갈 수 있다는 것은 만 3세 유아의 그림책 읽기에서 무엇보다 큰 의의를 지닌다고 볼 수 있다.

때로는 이러한 행동이 함께 그림책 읽기를 하는 유아들에게 반발을 사기도 하였는데 아래 사례가 그 예이다.

<사례 34> 『망태 할아버지가 온다』

교사 : [엄마는 너무해 조금 늦게 자는 게...]

은혁 : (책장을 뒤로 넘김)

교사 : 은혁아, 왜 자꾸 뒤에 넘겨? 응? 은혁이 왜 자꾸 뒤에 넘겨? 은혁아 잠깐만

인찬 : 야야야야야야야 넘기지 마아

이랑 : 넘기지 마!

인찬 : 넘기지 마! 넘기지 마! 넘기지 말라고!

(2014년 8월 26일)

사례 34에서와 같이 이랑이와 인찬이는 교사의 말에 위력을 얻어 은혁이를 강하게 제지하고 있었다. 그러나, 다음 장면은 망태 할아버지가 잡으러 올까봐 아이가 불안해하는 장면으로 이 책의 클라이맥스를 앞두고 있는 장면이었다. 은혁이는 그 장면이 궁금해서 혹은 좋아하는 장면이어서 그 기대감에 먼저 다음 장면으로 미리 가고 싶었던 것일 수 있으나, 연구 초기에는

교사도 미처 그러한 유아 개개인의 특성을 헤아리지 못하였다. 단지, 그림책 읽기를 방해한다거나 집중하여 참여하지 못하고 있다고 치부해 버릴 수 있는 행동이었다.

(4) 손을 이용하여 감각적으로 탐색하기

만 3세 유아들은 그림책을 읽는 동안 손가락으로 그림을 짚어 가리키면서 이야기하는 것을 종종 볼 수 있었다. 유독 『커다란 알 하나』에 나오는 동물들이나 애벌레, 나비 등의 수를 손으로 세는 행동을 여러 번 보이는 유아도 있고, 아래 사례의 진우는 손끝의 감각을 활용하여 음각으로 파인 『망태 할아버지가 온다』의 제목을 누르듯이 만져보거나 비가 흐른다고 하면서 『장수탕 선녀님』의 목욕탕 장면에서 나오는 물줄기, 물방울 등을 손으로 문질러 보기도 하였다.

<사례 35> 『망태 할아버지가 온다』

진우 : (표지의 음각으로 된 제목을 손으로 훑고 있다.)

<사례 36> 『장수탕 선녀님』

진우 : 아 비가 흘러요 비가 흘러

(현장노트, 2015년 4월 14일)

진우는 평소에도 역할영역 놀잇감을 비롯해 여러 가지 소지품, 끈 등을 입으로 가져가 빠는 행동이 잦고, 좋아하는 놀잇감 한두 가지를 손에 꼭 지니고 다니기를 좋아하는 편이었다. 학급에서 가장 어린 유아였던 은혁이는 그림책의 종이 면에 손을 대고 먹는 시늉을 하는 등 직접적으로 책과 접촉하며 유달리 강한 행동적 반응을 보이고, 다른 유아의 동참을 저지하며 그림의 개수를 세곤 하였다.

<사례 37> 『그리미의 하얀 캔버스』
호석 : 어 이거 누구 발자국이지?
인찬 : 내가 세(어)볼게 일 이 삼 사...
은혁 : 일 이 삼 사 오
이랑 : 아니야아 그것처럼 하는 거 아니야

(2014년 11월 14일)

<사례 38> 『달 샤페트』
교사 : [그러자 달처럼 환하고 아주 아주 커다란 달맞이 꽃이 피어났습니다. 꽃송이는 밤하늘을 향해 고개를 들었습니다.]
은혁 : 일 이 삼 사 오 육 칠
교사 : 은혁아 이거 나올 때마다 다 안 세어도 돼 그냥 눈으로 봐도 돼
승진 : 안 세(어)도 돼

(2014년 12월 2일)

<사례 39> 『커다란 알 하나』
교사 : 여기 발자국 이 책에도 나왔는데 이거 똑같은 거 이거 발자국 나왔는데 이거 비슷하다. 개구리 발자국도 세 개
호석 : 아니에요 네 발자국이예요
교사 : 네 개네? 이거 세 개다 조금 비슷하다
동혁 : 선생님 여기 세 개예요
교사 : [아홉째날 아침 흔들리는 알 아홉 나왔네 나왔네 아기 송사리 아홉 마리]
(중략)
은혁 : 세(어)볼래요 일 이 삼 사 오 육 칠 팔 구 십 내가 먼저 할래!

(2014년 11월 17일)

1세, 2세 영아의 그림책 읽기 경험에 관한 선행 연구들(최예린, 2010; 이송은, 2006)의 결과에 비추어 해석하자면, 이는 만 3세 유아에게 남아 있는 과도기적 특성이 반영된 행동이라 할 수 있겠다. 이와 같은 만 3세 유아의 손을 이용한 탐색 및 행동적 반응은 감각적 탐색, 가작화 행동, 수세기 행동으로 구분되었다. 손을 이용한 감각적 탐색의 예로는 『망태 할아버지가 온다』 표지에 음각으로 찍혀있는 제목을 손끝으로 훑으며 경계면을 느끼거나

『장수탕 선녀님』에 그려진 빗방울을 느껴보려는 듯 인쇄된 종이의 표면 재질을 만졌던 사례 35, 36의 진우를 예로 들 수 있다. 가작화 행동은 특정 그림이나 장면애 초점을 맞춘 터치로서 책 종이의 표면에 손가락 끝이 닿게 되었다. 예를 들어 『모두 모여 남남남』을 읽다가 음식 먹는 시늉을 위해 음식 그림을 터치하거나 사물을 감는 시늉을 위해 해당 그림을 손으로 터치하는 등이다. 수를 세는 행동으로는 특히 『잘잘잘 1 2 3』, 『커다란 알 하나』, 『달 샤베트』 등의 작품을 읽는 동안 손가락으로 개별 그림을 터치하며 수를 세는 반응을 예로 들 수 있다. 이처럼 유아에게 있어 그림책의 세계에 접근하고 동화되는 방식은 교사의 이야기를 들으며 그림을 읽는 시청각적 반응 뿐 아니라, 촉각을 활용한 책과의 직접적 접촉 또한 중요하다고 해석할 수 있다.

(5) 그림 또는 장면을 몸으로 흉내 내기

연구 참여 유아들은 그림에 나타난 등장인물의 자세, 동작, 표정 등을 신체를 활용하여 흉내 내는 반응을 보였다. 아래 사례에서 주영이는 그림책 읽기 상호작용 도중 자리에서 일어나 한발을 들어 올리며 이야기함으로써 그림의 장면을 자신의 신체로 표현하고자 하였다.

<사례 40> 『구름빵』

교사 : (본문 읽기) [“어, 이게 뭐지?” 작은 구름이 나뭇가지에 걸려 있었어요]

신원 : (웃으며) 뭐야!! (오른손에는 자석 블록을 쥔 채 왼손 검지로 그림에서 흥비 얼굴을 짚으며) 누나가, 동생 올라... 업어줄, 다리, 다리 어깨에다가 해주니까 (구름 그림을 짚으며) 잡으려고 한다, 동생이- (웃음) 아하!!

주영 : (상체를 책상 면까지 내려 숙여 얼굴을 그림책 가까이 대고 미소 띤 채 시우의 이야기를 듣고 있다.)

신원 : (웃음기 가득한 목소리로) 진짜 웃기지이

주영 : 그러다가 한발 쿵쿵 이렇게 되는데(자리에서 일어서서 양손을 위로 올리고 왼

쪽발만 든 채 서 있다가 균형을 잃고 기우뚱) 그치?

교사 : (웃음)

신원 : 으악!! 구름(구름 그림을 짚는다)

준수 : 잡았다

주영 : 깧! 작은 애가 어떻게 내려와아

(2015년 9월 4일)

사례 40에서 보듯이 ‘그러다가 한발 쿵쿵 이렇게 되는데’ 라는 주영이의 말을 보면, 그림책에 있는 장면을 그대로 흉내 낸 것이 아니라, 그 장면의 두 아이처럼 목마 탄 채 일어서다가는 다음 순간 넘어질 수 있음을 인식하고 그러한 위험 상황을 신체로 표현하고 있음을 알 수 있다. 그러나, 그 장면의 그림을 보면 주인공의 자세는 주영이가 표현한 것처럼 두 팔을 올리고 있고 특히 한 팔을 높이 뻗어 구름을 잡으려고 하는 기우뚱한 자세를 볼 수 있다. 동생을 받쳐주고 있는 아이 역시 상체를 앞으로 숙여 몸이 기우뚱해진 자세를 취하고 있다. 즉, 주영이는 시간의 흐름과 인과 관계에 대해 알고, 이에 따른 위험한 신체적 상황을 예측해 표현하되 그림을 참조하였던 것으로 해석해 볼 수 있다. 한편, 사례 40은 신원의 반응을 통해 알 수 있듯이 다음 절에서 해석할, ‘그림의 신체적·행동적 유머’를 즐기는 모습이 동시에 드러나 있는 사례라고 할 수 있으며 주영이의 반응에서 보듯, 그림의 행동적 유머에 대해 유아 또한 행동으로 반응하고 있다는 점에서도 의미 있게 해석할 수 있었다.

한편, 유아들이 그림을 보면서 몸으로 흉내 내 보이곤 하는 것은 대부분의 그림책이 갖고 있는 평면적 특징과 연관 지어 해석할 수 있다. 즉, 어떤 움직임이나 동작, 위치와 방향에 관한 표현, 혹은 궤적을 갖고 이동하는 3차원의 입체적 모습과 행동들이, 평면의 종이 위에 2차원으로 그려있는 것을 이해하는 과정에서 유아들은 자신의 신체를 직접 움직임으로써 자신과 상대방에게 설명하고 있다고 풀이할 수 있다. 이는 다음 사례에 잘 나타나 있었다.

<사례 41> 『아무도 모를 거야 내가 누군지』

주영 : (둘둘 말려있는 화문석 그림을 손가락으로 짚으며) 근데 애 피면 눈이 바닥으로 가는데?

교사 : 아이!! 아하하하 그러네에

주영 : (손가락으로 그림 주위를 휘휘 짚으며) 눈이 바닥으로 가는데

교사 : 진짜 그러네 야아- 선생님 그런 생각 하지도 못했대야

주철 : 또 그리고 그리고 또 다르게 피면은 눈이 아예 하늘로 가는데

교사 : (웃으며) 아하 맞다 맞다 아하하하하하 그렇다 맞네

종윤 : (장구 그림을 만지며) 뒤집으면, 요렇게 뒤집으면 이렇게 되는데 (몸을 옆으로 비스듬히 누인다.)

주영 : 뒤집으면 야 뒤집으면 (바닥에 두 손을 탁 짚고는 갑자기 벌렁 뒤로 누워 두 발을 하늘로 향하게 치켜든다)

교사 : 아하하하하 하하하 하하하

종윤 : 애 뒤집으면 뒤집으면 빠이코 이렇게 되는데?(두 다리를 들어 올리며 몸을 U자로 만든다.)

준수 : 선생님, 근데 재는, 애는(장구 그림) 너무 똥똥해가지고 넘어지는 거 같아요

교사 : 그런 거 같아요?

준수 : 삐엥 (뒤로 드러 눕듯이 다리를 들어올림)

주영 : 갑자기 넘어지고 글더니 한번 땅 치고 넘어져요(바닥에 손을 치면서 몸을 뒤로 함)

종윤 : 애(둘둘 말린 채 세워져 있는 화문석) 너무 길어서 넘어지겠다. (일어서며) 이렇게 해가지고 (앉으며) 까악 그러면 어쩔라고

준수 : (둘둘 말려져 있는 화문석 그림을 가리키며) 앤 다리가 없으니까 어떻게 걸어 다녀?

교사 : 그래! 앤 다리가 없으니까 어떻게 걸어다니냐아

준수 : (화문석 옆에 세워진 기다란 기름병 그림을 짚으며) 그리고 애도

주영 : 굴러다니면 퍼지죠

교사 : 굴러다니면 더 편하잖아

준수 : 선생님 그런데 애는 화장지처럼 굴러다니면 다 퍼지는 거 같아요

교사 : 어어? (웃음) 화장지처럼?

준수 : (둘둘 말린 화문석 그림을 짚으며) 이게 다 풀어지는 거 같아요

다 풀러져빠려

종윤 : 이게 풀러지면 (손가락으로 두 개를 내 보이며 일어서서) 눈이 네 개 되는데에 (웃음)

교사 : (웃음) 어허허허허 눈이 네 개 되에?

준수 : 이게 요렇게 접혀지면 (바닥에 드러눕고 두 발을 위로 올리면서)

교사 : 이렇게 접혀지면 이렇게 돼요? 준원아 너 이렇게 굴러가면? 때굴때굴 굴러가면?

주철 : 나는 이렇게 때굴때굴 (웃으며 옆에서 구른다. 옆에 누워 있는 준수의 엉덩이를 손으로 탁탁 치면서 웃는다.)

(2015년 7월 2일)

위의 사례에서 유아들은 그림을 통해 여러 가지 도형의 변화와 입체적 형태를 경험하고 있었는데 돌돌 말려 세워져 있는 화문석 몽치 등이 그것이다. 특히, 그러한 사물들이 의인화되어 눈이 그려져 있는 것을 본 유아들은 그 화문석을 한쪽으로 펴면 눈이 하늘로 가게 되고, 반대쪽으로 뒤집으면 눈이 바닥으로 향하게 된다는가 너무 길어서 무게중심이 흔들리는 화문석은 넘어질 것 같다고 예상하는 등 방향, 위치, 공간 등에 관한 대화를 나누었다. 그 과정에서 단지 평면으로만 설명되지 않는 부분들에 대하여 유아들은 바닥에 드러눕기도 하고, 다리를 들어 올려 몸을 구부리기도 하고, 옆으로 굴러 보기도 하면서 입체적으로 설명하고자 하는 것을 볼 수 있었다. 이와 같이 만 3세 유아들이 그림 또는 장면을 몸으로 흉내 내는 것은 그림책이 가진 평면적 특성과도 연관 지어 해석해 볼 수 있었다. 즉, 유아들은 평면에 그려진 2차원적 그림만으로 설명되지 않는 공간과 방향 등을 자신의 신체를 활용해 표현하려 하고 있었다.

<사례 42> 『망태 할아버지가 온다』

교사 : [말 잘 듣는 착한 아이로 만들어 돌려 보낸대. 엄마가 그랬어. 나는 망태 할아버지가 정말 무서워]

호석 : 선생님, 망태 할아버지 손 이렇게 하고 있어요.

(2014년 11월 17일)

<사례 43> 『삐약이 엄마』

교사 : [잠시 후, 니양이는 병아리의 작고, 보드라운 머리통을 슬며시……]

성재 등 : (헛바닥으로 흉내내며) 에옹 에옹 예약

교사 : 그렇게 했어? 너랑 똑같다 너 고양이처럼 하니까 이 그림하고 성재하고 똑같이

연미도 똑같이 헛바닥이 주철이도 똑같이애-

신원 : (헛바닥 흉내)

교사 : 너도 똑같이 신원이도

(2015년 8월 31일)

사례 42와 43에서와 같이 성재를 비롯한 만 3세 유아들은 삐약이를 흉내내는 니양이의 모습을 헛바닥을 이용해 흉내 내기도 하였으며, 호석이는 두 팔을 뒤로 젖혀 엄마에게 혼나는 그림책 속 아이의 자세와 팔의 위치를 자신의 신체로 표현하기도 하였다. 또, ‘너 잡으러 왔다!’ 할 때의 망태 할아버지의 와락 내민 손 모양을 흉내 냄과 동시에 ‘손 이렇게 하고 있어요.’ 라고 말하며 언어와 신체로 묘사하였다. 이와 같이 만 3세 유아들은 그림책 읽기 상호작용 과정에서 그림을 참조하여 신체적 행위로 그 장면을 흉내 내거나 연상되는 것을 표현하였다.

(6) 그림의 신체적·행동적 유머 즐기기

연구 참여 유아들은 그림책에 나오는 재미있는 그림의 모습을 보고 그 안에 담긴 유머를 즐기고자 하였다. 다음 사례 44에서 영훈이는 『망태 할아버지가 온다』를 읽으려는 정근이에게 구체적인 장면을 들어 자신이 즐겼던 유머의 요소를 이야기하고 있으며 사례 45의 신원이는 영훈이에게 『삐약이 엄마』(백희나, 2011)에 나오는 니양이가 계란을 삼키는 장면에 대해 말하고 있다. 즉, 입을 꿰맨다거나 고양이가 계란을 통째로 삼키는 모습 등은 신체적, 행동적 과장을 나타내는 장면이다. 유아들은 이러한 의외성을 수반하는 장면들에 반응하면서 웃는 모습을 종종 볼 수 있었다.

<사례 44>

정근 : (『망태 할아버지가 온다』를 들고 온다.)

영훈 : (경구에게) 야, 진짜 웃기지? 입을 막 꼬매 버리지?

(현장노트, 2015년 5월 7일)

<사례 45>

신원 : (영훈에게) 야, 김영훈! 알을 먹었어

(현장노트, 2015년 5월 15일)

<사례 46> 『마법에 빠진 병』

교사 : [코끼리와 함께 아침식사를 하게 되다니! 신나는 일이지만 우유값이 엄청 드네요]

은혁 : 으-으(웃음소리)

(중략)

교사 : 마법사가 콜라병 속에 악어를 숨겨놨네? [그것 보세요! 악어와 권투시합 한판을 벌이게 되었어요. 이 악어는 누구든 케이오 될 때까지 싸워야 물러나는 놈이라고요]

은혁 : 악어 아 하하하하(웃음)

(2014년 11월 5일)

유아들은 또 위의 사례 46에서와 같이 엄청 커다란 코끼리와 함께 아침식사를 한다거나 콜라병 속에 악어가 들어있는 등 과장된 크기 비교, 의외의 행동이 묘사된 장면에 대해 웃음으로 반응하였다. 한편, 다음 사례 47에서 연미와 신원이 “콧구멍이 커요” “입이 이상해요” 라고 말하고 있는 것은 『아무도 모를 거야 내가 누군지』에 등장하는 주인공의 얼굴 모습과 표정이 아이를 가깝게 끌어안고 포옹하고 있는 할머니로 인해 찌그러져 있는 것에 반응한 것이었다.

<사례 47> 『아무도 모를 거야 내가 누군지』

교사 : [(표제지 읽기) 아무도 모를 거야 내가 누군지-]

연미 : (웃으며) 아-아

신원 : (표제지 그림을 손가락으로 짚으며) 말뚝이다아!!

교사 : 아하 (그림을 손가락으로 짚으며) 이게 웃겨, 연미야?
 연미 : 이히
 신원 : 말뚝이야아!!
 교사 : 으음 (책장을 넘김) [아침마다 아빠는]
 연미 : (웃음) 호호호혜
 교사 : 왜? 할머니?
 연미 : 애 웃겨요 크호
 교사 : 왜! 뭐가 웃겨
 신원 : (손가락으로 그림을 짚어 가리키며) 콧구멍이 커요-!
 교사 : 콧구멍이 커서? (웃음)
 연미 : 입이 이상해요!
 교사 : 입이 이상해요-? (웃음) [아침마다 아빠는 이렇게 소리쳤어. 빨리빨리 시간 없어]
 연미 : 웃음 터뜨림
 교사 : [엄마는 늘 이렇게 대답했지. 서둘러요 늦었다고요]

(, 2015년 9월 25일)

즉, 주인공의 외양에 대해 우선적으로 눈에 띄는 시각적 특성을 파악하여 묘사하면서 웃고 있었다. 이는 특히, 유아의 유머 관련 특성과 관련지어 해석해 볼 수 있었다. 즉, 유아들은 그림책의 장면 중 사람이나 의인화된 동물의 신체 및 행동에 대해 과장 혹은 변형되어 표현된 그림에서 유머를 즐기는 모습을 찾을 수 있었다. 아래 사례의 연미는 『잘잘잘 1 2 3』의 ‘일곱’에 관한 장면에서 악어 이발사의 1번 손님으로 보이는 동물 표정에 주목하고 있고, 성재는 그 동물의 꼬리에 매달린, 숫자가 적힌 번호표에 관해 언급하고 있었다. 즉, 연미는 위의 사례 47에서와 마찬가지로 동물의 찡그린 표정과 그 표정이 거울을 통해 다시 한 번 강조되는 장면에 대해 웃음으로 반응하였다.

<사례 48> 『잘잘잘 1 2 3』

연미 : 아아 하하

성재 : 꼬리에도 있어
 교사 : 꼬리에도 뭐가 있어? 이거 웃겨, 연미야? 왜-?
 연미 : ... 표정, 못 생긴 표정
 교사 : [여덟 하면] 못생긴... 뭐라고?
 연미 : 못생긴 표정
 교사 : 못생긴 표정?! (웃음) 히힝 못생긴 표정 [여덟 하면 영감님이 염소를 끌고서 잘잘잘]

한편, 그림책 『우리 몸의 구멍』(허은미, 이혜리, 2000)에는 아이가 피자를 먹고 있는 장면에서 음식물이 소화되는 과정이 투시도처럼 그려있다. 다음 사례 49에서 보듯이 호석이는 그림에서 인체의 내부 장기들 사이로 음식물이 이동하는 과정을 보다가 배설물이 모이는 모습에 주목하며 재미있어 하였다.

<사례 49> 『우리 몸의 구멍』

교사 : [어디로 나올까? 좁다란 식도를 지나고, 둥그런 위를 지나고, 꼬불꼬불 장을 지나, 모두 이곳에 모여, 찌꺼기가 쌓이고 또 쌓이면.....]

호석 : 오 똥이다(웃음) 아 여기 지나서 여기 지나서 여기 요요요요 여기여기 똥. 애 똥 찐다요. 똥 싸요 똥 싸요 애 똥 싸요 방귀이

(2014년 12월 1일)

<사례 50> 『요리요리 기르다』

교사 : 방울 토마토를 올리고 식빵으로 덮으면 도대체 너는 문어니? 방울 토마토니?

희준 : 하하하하 난 오징어야

(2014년 12월 19일)

유아들은 『요리요리 기르다』(정은영, 2013)에 의인화되어 그려진 여러 가지 음식 재료들의 모습을 보면서 웃고 즐기는 반응을 보여주었다. 즉, 주변에서 흔히 보던 익숙한 식재료가 의외의 모습으로 변형된 그림에서 유머를 발견하며 즐겼던 것으로 풀이된다.

아래 사례에서 유아들이 웃으며 이야기하고 있는 계란, 숟가락, 젓가락 등은 『엄마가 화났다』의 등장인물 ‘후루룩’의 몸을 이루고 있는 것들이다. 즉, 이 장면은 『엄마가 화났다』에 나오는 엄마가, 사라져버린 주인공 산이를 찾아 헤메던 중 만나게 된 ‘후루룩’의 외양이 묘사된 장면이었다.

<사례 51> 『엄마가 화났다』

교사 : ...그, 그래 가슴이 답답하구나 엄마가 몰라서 그랬을 거야 엄마는 주춤주춤 성을 빠져나왔어요

지우 : (웃음) 으하하하

연미 : 아 계란이었어요

준수 : 아 계란 (그림에는 계란 후라이가 그려져 있음)

지우 : 아 숟가락 젓가락

(2015년 4월 28일)

‘후루룩’의 걸모습은 앞 장면에서 산이가 밥상 위에 한가득 음식물과 식기를 엮지르고 쏟은 채 숟가락으로 자장면, 단무지 등을 먹다가 엄마에게 혼이 났을 때의 음식물들과 식기류, 수저 등으로 이루어져 있었는데 유아들은 이와 같이 음식물로 기괴하게 의인화된 그림을 보고 웃으며 반응하고 있었다. 이 또한 앞에서 살펴보았던 사례들에서와 같이 유아들이 일반적이지 않은 형태 묘사와 과장, 의외성 등을 수반한 그림에서 유머를 발견하며 즐긴다는 것을 알 수 있게 하는 예라고 할 수 있다.

한편, 사례 52의 유아들은 선녀 할머니가 등장하는 장면에서 깔깔 대고 웃는 것을 볼 수 있었는데 선녀 할머니의 체형과 표정, 머리를 위로 올려 묶은 기묘한 모양새 등이 유아들에게 이러한 반응을 야기한 것으로 해석할 수 있다.

<사례 52> 『장수탕 선녀님』

교사 : (『장수탕 선녀님』의 장면 9, 10) [어? 이상한 할머니가 나타났다!]

지원, 정근, 진우 등 : (웃기 시작)
 교사 : (으흥흥흥 웃으며) 정근이랑 지원이랑 웃겨? 진우도?
 (그림책의 장면 11) [“겁먹지 마라, 애야.]
 지원, 정근, 진우 등 : (또 웃음) 학학 카카 (웃음)
 교사 : (따라서) 하하하
 유아들 : 깔깔 까르륵 거리며 웃음
 교사 : [나는 저기 산속에 사는 선녀란다.]
 유아들 : 으아하하하(웃음)
 교사 : [날개옷을 잃어버려 여태 여기서 지내고 있지]
 진우 등 : 으호호 거리며 계속 웃음
 교사 : [머리가 지끈지끈 목구멍이 따끔따끔 온몸이 후끈후끈 너무 아파……. 그때!]
 (그림책 장면 - 대야 속에 장수탕 선녀님의 얼굴만 동동)
 교사 : 할머니가 이렇게(머리 짚음) 해줬어
 (그림책 장면 23) [“덕지야, 요구령 고맙다. 얼른 나아라.”]
 (유아들 머리 짚어주며) [“덕지야, 요구령 고맙다. 얼른 나아라.”](여러 번 반복)
 [“덕지야, 요구령 고맙다. 얼른 나아라.”]
 수연 : 하하하하(수연을 비롯해 유아들 웃음)

(2015년 4월 14일)

또한, 유아들은 그림책 장면 속 선녀 할머니의 행동을 모방하여 유아들의 머리를 짚어주는 교사의 행동에 대해서도 웃으며 반응하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 만 3세 유아들은 그림책 읽기 상호작용 과정에서 그림에 담긴 유머를 발견하여 친구들과 함께 즐기는 행동으로 그림책 읽기에 참여한다는 것을 알 수 있었다.

3) 한국 창작 그림책의 파라텍스트에 대한 만 3세 유아의 반응

유아들과의 그림책 읽기 상호작용 과정에서 나타나는 파라텍스트에 대한 유아들의 반응을 분석한 결과, 짧은 제목으로 바뀌 부르기, 다른 인쇄본과

관형에 관심 가지고 반응하기, 표지 탐색하기, 먼지에 관심가지기로 나타났으며 이에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

(1) 짧은 제목으로 바꿔 부르기

만 3세 유아들은 그림책의 원래 제목 대신, 눈에 띄는 대표적 속성을 이용하여 제목을 부르는 경향을 나타냈다. 책의 표지 색상에 따라 ‘빨간 책’이라고 부르거나 ‘모모책’, ‘마법사책’, ‘공룡책’ 등과 같이 주요 등장인물(모모, 마법사, 공룡)에 ‘책’자를 덧붙여 부르기도 하였다(모모+책, 마법사+책, 공룡+책). 『망태 할아버지가 온다』에 대해서는 ‘책’자는 붙이지 않고, ‘망태 할아버지’라고 축약해 부르는 것을 볼 수 있었다. ‘망태 할아버지’라는 이름 자체가 두 단어로 이루어져 있고 글자 수도 여섯 글자로 위의 모모책, 마법사책, 공룡책보다 많기 때문인 것으로 보인다. 또, 아직 만 3세 유아에게는 ‘망태 할아버지가 온다’와 같이 주어와 술어로 이루어진 문장으로 된 제목보다는 ‘망태 할아버지’처럼 술어가 없는 구조가 더욱 명료하게 기억되는 것으로 해석할 수 있다. 또, 그림에서 자신에게 인상적이었던 장면을 제목 대신 지칭하여 ‘엉덩이’, ‘코피 난 거’ 등과 같이 부르기도 하였다.

<사례 53>

이랑 : 음 이거!

인나 : 이건 엄인나가 가져왔는데

이랑 : 맞아!

교사 : 인나가 가져왔어?

인나 : 네

이랑 : 코피 난 건 내가 가져왔는데

(2014년 10월 28일)

또, 주인공의 이름을 그대로 제목처럼 부르기도 하였는데 아래 사례가 그

예를 보여준다. 연미는 집에 빌려가기도 할 정도로 유독 『삐약이 엄마』를 좋아하여 오랜 기간 애착을 보였지만, 여러 차례 반복읽기가 누적된 2학기에 『삐약이 엄마』라는 원래 제목 대신 주인공의 이름을 제목처럼 지칭하고 있었다.

<사례 54>

선영 : (『잘잘잘 1 2 3』을 교사에게 내민다.)

교사 : 그거 읽어줘요? 잘잘잘, 선영이?

연미 : 선생님, 나 니양이 그거 보고 싶어요.

교사 : 니양이? (웃음) 선생님 그거 집에 놔두고 왔는데 가져올까?

(2015년 9월 9일)

사례 54에서와 같이 연미는 『잘잘잘 1 2 3』을 읽어 달라고 요청하는 선영이 옆에서 자신은 현재 교실에 없는 『삐약이 엄마』를 읽고 싶다고 말하며 제목 대신 『삐약이 엄마』의 주인공 고양이인 ‘니양이’라고 표현하고 있었다. 한편, 위의 사례에서 교사가 웃은 것은 제목 대신 니양이라고 부르는 연미의 표현 때문이 아니라 한편의 책에 지속적으로 애착을 갖고 수도 없이 반복읽기를 희망하는 모습 때문이었다. 연미가 집에 『삐약이 엄마』를 빌려갔을 때 연미의 어머니는 연미가 ‘니양이 배가 똥똥해지는 게 너무 웃기다’고 한다며 집에서 수차례 반복해 읽어 주었다고 하였다. 이와 같이 유아는 그림책의 제목을 짧게 축약하여 부르거나, 눈에 띄는 속성 또는 자신에게 의미 있는 점을 발견해 다르게 바꿔 부르기도 하였다. 유아의 이러한 반응은 언어 발달이나 기억 등 인지 발달 측면에서 갖는 유아기의 특성 때문일 수도 있지만, 수개월 동안 『삐약이 엄마』를 즐겨 읽은 연미의 사례에서 보듯이 그림책이 유아 자신에게 의미 있는 소유물 또는 애착의 대상이 된 것이라고 해석할 수 있다. 이처럼 자신만의 제목으로 바꿔 부르는 것은 다양한 해석을 존중하는 독자로서의 시작을 의미하는 반응이라고 할 수 있

을 것이다.

(2) 판형과 인쇄본에 관심 갖고 비교하기

연구 참여 유아들은 복수의 동일한 책이 비치되어 있음을 발견하면 ‘똑같다’고 하며 반기기도 하고, 아래 사례에서와 같이 나란히 함께 보기도 하였다.

<사례 55>

영훈, 서형 : 책보기 영역 소파에 나란히 앉아 『엄마가 화났다』를 각자 한 권씩 들고 펼쳐서 보고 있음.

영훈 : 책을 활짝 펼쳐서 보고 있다

서형 : 조금만 펼친 채로 보다가 고개를 옆으로 돌려 영훈이의 책을 바라본다.

(2015년 5월 29일)

다음 사례 56의 선영이와 주희는 단짝 친구이다. 두 여아는 책을 펼치지도 않고, 단지 책의 외형적 속성을 서로 견주며 마치 둘이 똑같은 인형이나 좋아하는 물건을 나누어 가진 것처럼 행동하고 있었다. 둘 다 아무 말도 하지 않았지만, 주희는 활짝 웃었고, 선영이는 주희의 조금씩 앞선 행동을 관찰하며 그 동선에 따라 보조를 맞춰주고 있었다.

<사례 56>

선영, 주희 : 책보기 영역 소파에 나란히 앉아 『내가 정말?』을 각자 한 권씩 들고 있음. 같은 방향으로 표지를 들어서 본다.

주희 : 활짝 웃는다.

선영, 주희 : 책을 조금 높이 들었다가 다시 무릎에 놓았다가 함. 책을 들더니 귀퉁이를 나란히 딱 맞춰 두 책을 서로 맞댄다.

(2015년 5월 28일)

이처럼 복수의 동일한 책은 책보기 영역에서의 유아 간 긍정적 상호작용을 증진시키며, 표정과 몸짓을 통한 정서적 교류의 매개체가 되고 있었다.

한편, 같은 책의 다른 판형, 다른 인쇄본에 대해서도 관심을 가지고 반응하였다. 즉, 본 연구 과정에서 유아들이 즐겨 보았던 책 중 이억배(2006; 2008)의 『잘잘잘 1 2 3』은 동일한 작가의 동일한 책이지만 보드북⁷⁾과 양장본⁸⁾ 두 가지로 책보기 영역에 비치되어 있었다. 전래동요를 각색하여 수세기 책처럼 이루어진 이 책은 여러 유아들이 좋아하고 함께 즐겼는데 주목할 만한 것은 같은 책이지만 조금 다른 크기와 조금 다른 구성으로 약간의 차이를 가지고 있는 면에 유아들이 관심을 가졌다는 점이었다. 양장본에 비해 보드북이 조금 더 작은 판형이었고, 보드북의 표지는 본문의 마지막 장면 그림이 앞표지와 뒤표지에 걸쳐 연결되도록 인쇄되어 있는 반면, 양장본의 표지는 본문에는 없는 새로운 그림 즉, 장면 ‘여섯’에 그려진 여우 중 두 마리가 앞발을 마주 한 채 웃고 있는 그림으로 구성되어 있었다. 다음 사례 57은 두 여아가 책보기 영역 소파에 앉아 『잘잘잘 1 2 3』의 각기 다른 책을 가지고 상호작용하고 있는 상황을 보여주고 있다.

<사례 57>

효령 : 『잘잘잘 1 2 3』의 보드북을 보고 있다. 오른손 검지로 염소 그림을 한 마리씩 짚어가며 센다.

선영 : 효령의 오른쪽에 앉아 같은 책 양장본을 보고 있다. 효령의 책을 잠시 바라보다 자신의 책을 앞으로 한 장 넘겨 효령이가 보고 있는 면과 같은 면이 되었다.

(둘이 같은 면—숫자 9—을 펼치고 있다.)

효령 : 노래하는 어조의 크지 않은 소리로 읊조리며 본다(“야옹이는 야옹 야옹” 정도로 들림). 마지막 장면(숫자 10)의 할머니—생선 광주리를 이고 있는—노란 앞치마를 손으로 푹푹 짚으며 선영이를 바라본다. 오른손으로 선영의 책장을 앞뒤로 한두 장 뒤적여 선영이의 책에서도 같은 장면을 찾아 펼쳐준다.

(『잘잘잘 1 2 3』, 2015년 7월 22일)

7) 2014년 1판 13쇄본, 210×180

8) 2011년 1판 8쇄본, 242×208

위의 사례에서 보듯이 효령이와 선영이는 다른 판형으로 만들어진 같은 작가의 같은 책을 가지고 읽던 중 서로 같은 페이지를 보게 되면서 서로의 책을 비교해보고 있다. 서로의 책을 눌러보거나 같은 페이지를 찾아서 비교해보면서 판형이 다른 두 책의 차이를 비교하였다.

<사례 58> 『잘잘잘 1 2 3』

교사 : (표지 읽기) [잘잘잘 1 2 3 (손가락으로 짚으며) 이역배.

(표제지) 잘잘잘 1 2 3]

선영 : 원래 두, 두 개 있는데

교사 : 이거 원래 두 개 있었는데 그치? [(노래조로) 하나 하면 할머니가 호박을 이고서 잘잘잘]

(2015년 9월 9일)

또한, 『잘잘잘 1 2 3』의 두 가지 인쇄본 중 한 권만 교실에 비치되어 있었을 때도, 선영이는 사례 58에서 보는 바와 같이 ‘이거 원래 두 개 있는데’라고 하면서 두 개의 다른 판형의 책을 기억하고 이를 언급하기도 하였다.

(3) 표지 탐색하기

만 3세 유아들은 표지를 펼쳤을 때 한 쪽으로 완성되는 그림을 감상하기도 하고, 표지 그림을 본문에서 찾아내는 등 그림책의 표지에도 주의를 기울이는 모습을 보였다.

<사례 59>

지운 : (『자꾸자꾸 화가 나』 표지에 그려진 남아와 뒷면지에 그려진 남아 중 한명을 대조하며) 애 아니었어요 애?

(현장노트, 2015년 7월 24일)

그러나, 그림책 파라텍스트와 관련된 반응은 그림책과 관련된 유아의 다

른 반응들에 비해, 초기부터 자연스럽게 나타난 유아의 자발적 반응이라기 보다 교사의 안내에 따른 반응에서 시작되었다.

<사례 60> 『망태 할아버지가 온다』

인찬 : (글 없는 마지막 페이지 : 엄마의 등에 흰 동그라미가 찍혀 있음) 선생님 이것 좀 봐봐요 원래⁹⁾ 진짜 이... 안... 이 사람이 원래 이 사람한테 원래 안 들어서 이거 이렇게 한(찍은) 거예요.

교사 : 그래예? (한장 넘김) 이 책은 누가 그림 그렸지? 어 이 책 박 오오

이랑 : 왜요?

교사 : (간기면의 저자 소개—이건 비밀인데요, 사실 난 지구인이 아니랍니다. (중략) ‘너무멀어자세히안보면잘안보여 별’의 왕이에요—에 대해 축약하여 풀어서 이야기함. [이 사람이 비밀인데 사실 난 지구인이 아니라 별의 왕이래요.] (하단 서지 정보에서 제목만을 읽음) [망태 할아버지가 온다]

순욱 : 망태 할아버지가 지구의 별

교사 : (책을 덮은 후 겉표지의 뒷면을 보며) 아 이거 뭐야?

순욱 : 망태 할아버지 팔이잖아

교사 : 망태 할아버지 팔이야 이거? (책을 뒤집어 겉표지의 앞면을 보며) 어 여긴? 우와 펼쳐볼까? 우와 망태할아버지 이거 아까 그림 똑같은 거 있었지? 어디 있었더라 어디 있었더라 여기 어디 있었는데예? 여기 어디 있었던 것 같은데 이젠가?

다혜 : 맞아

교사 : (세 번째 열림면) 이거다

인찬 : 우리가 이거 봤어

교사 : 그~래. 인찬이가 이거 팔 여덟 개라고 했지? 이걸 뒤집으면? 어 똑같다 색깔만 다르고. 아아 망태 할아버지가 온다.

(2014년 8월 26일)

위의 사례에서 교사는 작가에 대한 궁금증을 유발하려 하고, 간기면 (copyright page)에 길게 적힌 저자 소개 중 유아가 관심가질 만한 부분을 간략히 말하고, 책을 양 옆으로 펼쳤을 때 한 쪽으로 완성되도록 이어지는 표지 그림을 소개하고, 그 그림을 본문에서 찾아보는 등 일련의 상호작용

9) ‘원래’를 자주 사용하는 것은 인찬이의 평소 언어 습관이다.

과정들을 주도하였다. 그러나, 또 한편으로는 “망태 할아버지 팔이짧아”라고 교사에게 가르쳐주듯 반응하는 순욱이의 말이나 “우리가 이거 봤어”라는 인찬이의 발언은 말로 드러내 표현하지 않을 뿐, 이미 유아들도 시지각적 정보를 통해 이를 인지하였음을 알 수 있었다. 뿐만 아니라, 유아는 교사를 포함하여 그림책 읽기를 통해 경험을 공유하고 있는 상호작용 그룹에 대해 해석 공동체로서의 유대감을 느끼고 있었던 것으로 해석할 수 있다. 이후, 유아들은 종종 이러한 그림책 파라텍스트 관련 반응들을 자발적으로 나타내게 되었는데, 주로 그림과 관련한 반응들로, 표지 그림을 본문에서 찾아내거나 면지에 있는 그림을 탐색하는 등의 행동을 보였다.

<사례 61>

영훈 : 아 뱃지 나 가지고 싶다 저 뱃지 가지고 싶다

교사 : 이거? 이거는 비닐에 붙어있는 거라 비닐 찢으면 이것도 찢어질지도 모르는데.

영훈이 가지고 싶어? 영훈아 가위 가져와 바.

영훈 : 네

종윤 : 저도 가질래요

교사 : 근데 하나밖에 없는데 영훈이가 갖고 싶다는데?

종윤 : 근데 저도 가지고 싶어요

서형, 연미 : 저도요

교사 : 서형이 말 안했잖아, 연미도. 근데 이거 뱃지가 아니고 이게 뭐냐 하면은 이 책이 너무 재밌고 잘 만들어서 어떤 그림책 대회에서 상을 받았대. 그림책 상 받았대. 그래서 상 받았다는 표시예요. 그래서 그 상을 받아가지고... 자, 영훈이 가져.

영훈 : (비닐에서 분리하려고 함)

교사 : 떼어지진 않을 거야 영훈아 아마

(2015년 7월 17일)

사례 61에서 영훈이는 그림책 표지를 둘러싼 띠지에 금박으로 붙어 있는 그림책 상 마크를 가지고 싶어 하였다. 이는 유아들과의 그림책 관련 상호작용에 시사하는 바가 있는 사례라 할 것이다. 즉, 동그랗고 별 같은 문양이

있으며 표면에 요철이 있고 반짝이기까지 하는 그림책 상 마크는 그림책과 관련되어 있지 않았더라도 유아들이 평소 매력을 느낄 만한 표식이었다. 그러나, 유아들이 그로 인해 그림책의 표지 및 표지의 일부를 둘러싼 띠지 등에 관심을 갖게 한 계기가 되었고, 교사로 하여금 그림책의 파라텍스트 요소와 관련된 언급을 하도록 기회를 제공하였다는 점에서 의미를 찾을 수 있었다.

(4) 면지에 관심 나타내기

『장수탕 선녀님』(백희나, 2012)의 뒤 면지는 글 없는 마지막 페이지와 같은 기능을 하고 있다. 덕지의 꿈에 나타나 이마를 짚어주신 선녀 할머니는 덕지가 꿈에서 깨어난 이후에도 사라지지 않고 뒤 면지를 통해 여운을 남긴다. 할머니가 미소 띠며 바라보고 계신 것은 혼한 요구르트가 아니라, 덕지가 드렸던 바로 그 요구르트일 것이기 때문이다. 사실, 작가 백희나는 그것이 꿈이었다고 본문을 통해 이야기한 바도 없다. 단지, 낮에 냉탕에서 함께 놀던 할머니에 비해 뒤 면지에 그려진 할머니는 작은 대야 하나에 허반신이 다 잠길 만큼 몸집이 작아지셨을 뿐이다. 다음 사례 62의 인찬이는 그러한 마지막 면지까지도 놓치지 않고 살펴며, 면지의 그림이 갖는 서사를 초보적 수준에서나마 읽어내고 있었다고 볼 수 있다.

<사례 62> 『장수탕 선녀님』

인찬 : (뒤 면지를 보며) 할머니!! 여기 요구르트! 다아- 요구르트!

(2014년 12월 15일)

유아의 면지에 대한 흥미는 특히 『자꾸 자꾸 화가 나』에 집중되었는데 이 작품은 앞 면지부터 많은 반응을 유발했다. 앞 면지에는 ‘내가 화나는 건 다 이유가 있어요. 자꾸자꾸 화나는 건 이유가 있어요.’라는 연한 회색의 글

과 함께 하단에는 잔뜩 화가 난 여섯 명의 아이가 그려져 있다. 그림은 강렬해서 눈이 빨갱게 이글거리고, 머리꼭지에는 불이 나고, 부푼 불이 복숭아 빛으로 상기돼 있으며, 팔짱을 낀 붉은 입술을 꼭 다물거나 벌름거리며 큰 콧구멍 안에서 불기운이 뿜어져 나오고, 다 드러낸 이는 양 옆으로 번개를 내 보낸다.

<사례 63> 『자꾸 자꾸 화가 나』

교사 : 그럼 다혜야 인나랑 이랑이랑 둘 다 『자꾸 자꾸 화가 나』 먼저 보고 싶다니까 이거 보고 또 다시 보여줄게

교사 : (겉표지 제목을 읽음) 자꾸 자꾸 화가 나

인나 : 선생님 선생님 애들이 다 화났어요

교사 : 애들이 다 화났어요

다혜 : 애랑 애는 이렇게 눈이 빨개졌어요

교사 : 응

다혜 : 애는 머리가 삐죽삐죽하고, 애는 여기는 빨개졌어요

교사 : 응

다혜 : 애는 입이 삐죽삐죽해요 애는 코가 어 불이 나요 애는 으 화가 났어요

교사 : 응

다혜 : 내 말이 맞대잖아

교사 : 응 (표제지의 제목을 읽음) 자꾸 자꾸 화가 나

(2014년 10월 18일)

위의 사례에서 다혜는 앞 면지를 탐색하며 눈으로 본 것을 말로 표현하고 있다. 바꿔 말하면, 그림을 읽어내어 시각적 단서를 언어화하였다. 또, 아래 사례의 유아는 『자꾸 자꾸 화가 나』의 앞 면지와 뒤 면지를 비교해 보고 있는데 뒷면지에는 ‘내가 웃는 건 다 이유가 있어요. 환하게 웃는 건 이유가 있어요.’라는 앞 면지와 같은 연한 회색의 글과 함께 활짝 웃고 있는 여섯 명의 아이가 페이지 중간에 그려져 있다.

<사례 64> 『자꾸 자꾸 화가 나』

성재 : 책보기 영역 소파에 앉아 양손으로 『자꾸 자꾸 화가 나』의 앞표지와 뒷표지를 각각 잡고, 앞으로 한번 뒤로 한 번씩 번갈아 (아코디언 연주하듯) 움직이며 (본문은 생략한 채) 앞 면지와 뒷면지만 반복하여 확인하는 식으로 본다.

(2015년 7월 20일)

나선희(2010)는 그림책의 등장인물을 면지에 활용하는 경우에 대하여 등장인물을 직접 그려 넣거나 인물의 특징을 잡아 연속적인 그림으로 소개하거나 사건의 흐름에 따라 등장인물이 겪게 된 변화를 신는 것이라 한 바 있는데 『자꾸 자꾸 화가 나』의 경우는 사건의 흐름에 따라 등장인물이 겪게 된 변화를 실은 예라고 볼 수 있다. 앞면지의 화난 아이들은 팔짱을 끼고 가슴을 치는 상반신이 함께 그려져 있었지만, 웃고 있는 뒷면지의 아이들은 얼굴 외에는 생략되어 있다. 감정의 변화에 따른 심리 상태에 따라 그림은 페이지 하단에서 중심부로 이동 배치되었다. 그림책 읽기 상호작용 과정에서 교사는 앞면지의 여섯 아이들과 뒷면지의 여섯 아이들이 각각 같은 위치에 같은 아이가 자리하고, 감정의 변화에 따라 표정만 달라졌으리라 생각하여 앞면지의 아이들과 뒷면지의 아이들을 비교, 대조하는 반응을 보였던 바 있다. 그래서인지 위의 사례의 유아도 같은 반응 양상을 나타냈는데 교사의 처음 예측과 달리 앞면지의 아이들과 뒷면지의 아이들은 똑같은 구성원이 아니었고, 자리도 조금씩 변동 배치되어 있었다.

그림책 면지 탐색에 관한 아래의 예를 통해 만 3세 유아들도 면지가 갖는 서사적 기능을 파악할 수 있음을 알 수 있었다. 『빼약이 엄마』 앞 면지를 보면 고양이의 발자국뿐이지만, 뒤 면지에는 고양이 발자국 옆으로 작은 병아리의 발자국이 함께 찍혀 있다.

<사례 65> 『삐약이 엄마』

교사 : (본문 읽기) [니양이도 삐약이 엄마라는 이름이 마음에 들었습니다.]
끝.

선영 : (뒤 면지를 보며) 고양이 발자국 삐약이 발자국

교사 : 진짜 그러네. 처음에는 이것(고양이 발자국) 밖에 없었는데. 고양이 발자국 삐
약이 발자국 왜 두 개가 되었지?

연미 : 친구가 되어서

교사 : 친구가 되어서 그렇구나

(2014년 11월 17일)

위에서 보듯 유아는 면지를 탐색하고 면지에 그려진 니양이와 삐약이의 발자국에 대해 언급할 뿐만 아니라, 주제와 관련하여 그 의미까지 파악하고 있는 것을 알 수 있었다.

한편, 본문 뒤에 정보 그림책과 같은 구성으로 제 3의 텍스트가 제공되는 그림책이 있었는데 『아무도 모를 거야 내가 누군지』가 그 예이다. 이와 같은 정보란은 유아들로 하여금 앞서 읽은 본문 내용을 회상하거나 종합하게 하기도 하고, 토론을 야기하기도 하는 등 관련 지식을 확장시키는 역할을 하였다.

<사례 66-1> 『아무도 모를 거야 내가 누군지』

진우 : (본문 읽기가 끝난 후) 또 읽어 주세요!

교사 : 또 읽어줘요?

진우 : (뒤 정보면) 어 타르탈이다 타르탈이다

신원 : 각시탈!

진우 : 아니야

신원 : (왼손 검지로 정보면의 작은 탈 그림을 하나씩 차례로 짚으며 높은 목소리로) 먼저 네눈박이탈! 각시탈! 말뚝이탈!

진우 : (한 글자씩 읽으며) 각-시-탈

신원 : (잠시 망설이다 자신 없는 듯) 각시탈, 할미탈

교사 : 아 이게 할미탈이구나 소탈도 있다 소탈

신원 : 맞아요

교사 : 그리고 너희가 궁금해 했던 거 있잖아 눈 네 개 달린 거 그거 이름이 방.상.시.탈이래, 방상시탈. 눈이 네 개였지? 방상시탈은 악귀를 쫓는 탈이래. 귀신 쫓아내는 탈. 그래서 눈이 네 개 달려있나 봐. 방.상.시.탈.

신원 : 귀신

교사 : 어

신원 : 쫓아내는 탈?

교사 : 귀신 쫓아낼라면 눈이 많이 있어야 되나 봐. 그래서 눈이 네 개?

신원 : 귀신 눈 네 개 있어요

진우 : 선생님 나 알아요

교사 : 뭐 알아?

진우 : 어 유령이 나타나 쫓기는 거 아니에요?

교사 : 그런가? 우와

진우 : 외계인이다 외계인, 외계인!

교사 : 외계인이야 개는?

병찬 : 선생님 제가 알아요 어 괴물이 숨어도 다 보일라구

교사 : 그래서 눈이 네 개 구나야? 오오오 그러네 진짜-?

진우 : 아니에요오

교사 : 아니야?

진우 : 네

교사 : 너는? 네 생각은 어때?

진우 : (손은 계속 가베 네 개로 만들고 있음) 어어 악당이 나타나면 변신해서 가는 거 아니에요? (미소 지음)

교사 : (웃으며) 눈 네 개로 변신?

진우 : 네

(2015년 9월 23일)

사례 66-1에서 유아들은 본문의 마지막 장이 끝난 뒤 마치 제 3의 텍스트 처럼 제공되어 있는 뒤 정보란에 머물며 활발한 상호작용을 오래 이어갔다. 본문에서도 여러 가지 기괴한 탈들을 보면서 열띤 반응을 보였던 유아들은 정보란에 다시 등장한 여러 가지 탈들을 회상하며 적극적으로 상호작용하였다. 신원이는 작게 축약되고, 보다 사실적으로 표현된 그림들을 짚으면서 각 탈의 이름을 나열하고, 조금씩 글자를 읽을 줄 알게 된 진우는 탈의 이름을

한 글자씩 스스로 읽어보려 하였다. 본문에서 ‘네눈박이 탈’이라고 명명된 탈에 유아들의 관심이 집중되었었는데 정보란에서는 그 방상시탈의 눈이 네 개나 되었던 이유에 대해 각자의 추리가 이어졌다. 특히, 병찬이는 본문을 읽는 내내 손을 턱에 꺾 채 집중해서 듣고 있었지만, 별다른 언어적 반응을 보이지 않았는데 정보란에서는 ‘괴물이 숨어 있어도 다 보기 위해’ 방상시탈의 눈이 네 개라는, 나름의 타당성 있는 추론을 펼쳐 보이기도 했다.

또, 종윤이는 정보란을 통해 여러 가지 탈들을 한 눈에 보게 되면서, 갖고 싶고 만들고 싶은 탈에 대한 새로운 바람을 표출하기도 하였다. 주목할 만한 것은 다음 사례 66-2의 신원이가 운율을 맞춰 읊듯이 외친 “말뚝이! / 머리에! / 뭐가! / 있네!”라는 반응을 듣고, 종윤이가 “말뚝이 머리! 위!에! 뭐가 있네에!”라고 모방하는 장면이나 신원이의 발견에 따라 진우가 부연하고, 뒤이어 신원이가 다시 보충해 가는 일련의 상호작용 과정이다.

<사례 66-2>

종윤 : (굵은 소리를 내며 정보면의 그림을 가리킴) 우와아아아

신원 : (운율을 맞춰서 읊듯이) 말뚝이! / 머리에! / 뭐가! / 있네!

교사 : 말뚝이 머리에 뭐가 있어?

진우 : 네! 하얀 거! 노란 거, 노란 거

신원 : 노란 거, 랑 빨간 거

종윤 : 말뚝이 머리! 위!에! 뭐가 있네에! (그림을 짚으며 이상한 소리를 내면서)
예역 아하하하하하

교사 : 진우 또 보고 싶어?

진우 : 네!

종윤 : 나 이런 거 하고 싶다아!(이 탈을 만들고 싶다는 대화 맥락이었음)

교사 : 너, 눈 네 개짜리이?

종윤 : 응

진우 : 선생님 근데 나는 이거야(내가 만들고 싶은 탈은 이거라는 대화 맥락이었음)

(2015년 9월 30일)

2. 만 3세 학급에서 한국 창작 그림책 읽기 상호작용이 갖는 의미

1) 함께 기억하고 공유하는 경험

유아들은 그림책을 함께 읽으면서 했던 행위들을 기억하고 재연하는 과정에서 그림책 읽기 상호작용의 경험을 공유하고 반추하였다. 다음 사례 67의 교사와 다혜, 이랑이는 『망태 할아버지가 온다』 네 번째 열림면의 그림을 보다가 팔을 뒤로 젖히고 있는 아이를 보고, 이전에 『망태 할아버지가 온다』를 함께 읽었던 호석이가 그 장면에서 아이의 팔 동작을 따라했던 것을 기억하고 이에 관해 이야기 나누었다. 또, 그 다음 장면에서 사람 얼굴의 코 끝이 매우 뾰족하게 그려진 그림을 보고 호석이가 가시라고 말했던 것에 관해서도 서로의 기억을 함께 이야기하였다. 사례 67의 상호작용진행 과정을 보면 이에 관한 언급은 주로 교사가 시작하고 있지만, 교사가 기억하지 못하는 부분을 이랑이가 대답해 주기도 함을 알 수 있다. 특히, 주목할 만한 것은 약 2주 후 다시 이어진 상호작용(사례 68)에서는 다혜가 사례 67의 교사가 했던 것과 같은 반응(“이거 호석이가 뭐라 그랬지? 이거?”)을 보이고 있었다는 점이다. 이와 같이 유아들과 교사는 시차를 두고 여러 차례 같은 책을 반복하여 읽게 되면서 그 책을 함께 읽었던 때 서로가 했던 말과 행위들을 기억하고 회상함을 알 수 있었다.

<사례 67> 『망태 할아버지가 온다』

다혜 : (교사의 본문 읽기 전) 어어어 이건 누구 손이지?

교사 : 여덟 개

이랑 : 망태 할아버지 소운! (그것도 모르냐는 어조로) 아 진짜

교사 : 망태 할아버지 손? 오와아

이랑 : 망태 할아버지 손 손이거드은 그것도 몰라야?
교사 : [“너, 자꾸 거짓말하면 망태 할아버지한테 잡아가라고 한다.”]
다혜 : 웃음
교사 : 우리 어제 이거 손 뒤로 하는 거 따라 해봤었지이 은찬이랑 호석이랑 같이이?
다혜 : 응
교사 : 이렇게에 뒤로

(중략)

이랑 : 엄마가 입이 더 커
교사 : 근데 저번에 호석이가 이거 뽀족한 거 이거 보고 뭐라 그랬지? 어저께? 뭐라고 했는데? 호석이가?
이랑 : 가시
교사 : 어?
이랑 : 가시
교사 : 가시라고 했어? 이 코? 코 가시라고 했어? 으응

(2014년 9월 2일)

<사례 68> 『망태 할아버지가 온다』
이랑 : 어 이거 뭐지
다혜 : 안 보여어- 안 보여-
이랑 : 아 그냥 책 보(느)라고 그랬지이
다혜 : 이거 호석이가 뭐라 그랬지? 이거?
호석 : 음 거짓말해서 코가 길어졌다구
교사 : (웃음)

(2014년 9월 19일)

또한, 아래 사례의 그림책 읽기 상호작용이 이루어진 날, 『엄마가 화났다』 읽기가 끝나자마자, 성재와 연미 등의 강한 요청에 따라 그 자리에서 두 번째 반복읽기가 이루어졌었는데 유아들은 자신의 이전 반응을 그대로 재연하는 것을 볼 수 있었다.

<사례 69> 『엄마가 화났다』
교사 : (그림책 장면 15) [엄마아……. ”] (신원 : 으흥흥 웃음 *신원은 1차 읽기 때도

이 장면에서 똑같이 반응하며 웃고 있었다.) [산이가 나타났어요]

연미 : 또 보고 싶다야! 또 보고 싶다야!

교사 : [감쪽같이 사라졌던 산이가 돌아왔어요].

성재 : (돌아왔어요오- 라는 교사의 읽는 톤을 따라 함.)

교사 : (그림책 장면 16) ["산아, 미안해! 사랑해, 우리 아가."] ('사랑해 우리 애기'로 발음하여 읽음)

성재 : 애기? 하하하하 (*성재는 1차 읽기 때도 이 장면에서 똑같은 반응)

유아들 : 얘기야아 (웃음)

(2015년 4월 27일)

한편, 이 반응은 연행적 방식의 상호텍스트적 연결(Sipe, 2008/2011)로 나타나기도 하였는데 아래 사례에서 유아들은 『아무도 모를 거야 내가 누군지』를 읽다가 전화줄을 입에 문 주인공 아이의 모습에서 이전에 경험한 『토끼탈출』에 나오는 토끼의 갇는 행동을 연상하고, 체화하며 두 작품을 연관 짓는 모습을 보여주었다. 즉, 아이가 전화줄을 갇아먹고 있다는 종윤이의 발견을 시작으로 진우가 처음 『토끼탈출』을 떠올렸고, 이후 신원이와 진우가 번갈아가며 『토끼탈출』에 나오는 토끼의 행적들을 나열하기 시작했다. 그 과정에서 유아들의 즐거움이 점점 증폭되어 가다가 나중에는 유아들이 모두 책을 입에 물고 갇아먹는 시늉을 하기에 이르렀다.

<사례 70> 『아무도 모를 거야 내가 누군지』

종윤 : 이거 갇아 먹고 있다야!!!

교사 : 갇아 먹고 있고

진우 : 야! 야! (가베를 손에 든 채로 무언가 생각난듯 교사를 바라보며) 선생님

교사 : 응

진우 : 선생님 토끼, 토끼 탈출 할 때 토끼가 (오른손 검지로 책 속 주인공 건이가 입에 문 전화줄 그림을 짚으며) 갇아 먹었어요

교사 : 그래, 맞아!! 토끼탈출 할 때 토끼가 이거 갇아 먹었어!

종윤 : 이야! 갇아 먹는다야!

교사 : 진짜 그랬다 지우야 어떻게 그 생각을 했어 이야아

종윤 : 난 아예
 신원 : 아예 줄자를 잡아 먹었잖아요
 교사 : 줄자도, 맞아 그랬지- 토끼가
 진우 : 선생님!!
 교사 : 또 뭐였더라?
 진우 : 목욕탕에 가서
 교사 : 어
 진우 : (자리에서 일어서서 양손을 입에 대고 비누를 잡아먹는 시늉을 하며) 비누도
 (와구와구 잡아먹는 시늉을 하며 양손을 번갈아 입 앞에서 움직임)
 교사 : 비누도 잡아먹었지 하하 맞아!
 신원 : 전기선도!
 교사 : 전기선! 그 다음에 이렇게 빗장 했는데 그것도 다 뚫고
 신원 : 비누도 먹었잖아요-!
 교사 : 탈출했지
 신원 : 비누도요! 비누도 잡아먹고!
 진우 : 토끼가아
 교사 : 어
 진우 : (일어서서) 다 (손으로 시늉하며) 구멍 뚫고 나왔죠! (다시 앉음)
 교사 : 그랬지이
 주철 : (진우를 따라 일어섰다가 다시 앉음. 교사를 바라보며 웃고 있음)
 신원 : 그리고 비누도 잡아먹고-!
 교사 : 맞아 그래가지고 엄마가 뭐라 그랬더라, 하이고오 막...
 종윤 : 선생님 선생님
 주철 : (양손을 탁자에 짚고 상체를 세운 채 웃으면서 교사를 바라보고 말함) 그리고
 전화기도 잡아먹고
 교사 : 어어
 종윤 : 선생님 선생님 저 이거 잡아 먹었어요(웃는다)
 교사 : 야야 네가 무슨 토끼냐아 하하하
 신원 : 난 아예
 진우 : (연미가 집에서 가져온 큰 책을 가로로 입에 물고 이로 잡아먹는 시늉을 하며
 웃는다.)
 교사 : 아유 진우 또 네가 무슨 토끼냐아
 진우 : (웃음 터뜨림)
 종윤 : (책상 위에 놓여있던 『내가 정말?』 책을 치아를 사용하여 가로로 물고 일어서
 서 고개를 좌우로 가로저어 흔들)

교사 : 아이고 네가 무슨 토끼냐아
 주철 : (일어서서 종윤이의 모습을 바라보며 웃고 있음)
 종윤 : (입에 책을 계속 문 채로 고개를 좌우로 흔드는 중)
 교사 : 아유 네가 무슨 토끼냐아
 주철, 종윤 등 : (웃고 있음)
 진우 : 자리에 앉은 채로 연미가 집에서 가져온 큰 책을 가로로 입에 물고 갇아먹는
 시늉을 하며 웃고 있다 토끼이빨처럼 뿜
 교사 : (진우에게) 아이고 네가 무슨 토끼냐아. (영훈에게) 토끼탈출이라고? 영훈이 네
 가 토끼야 갑자기?
 성채 : 토끼탈출
 교사 : 토끼탈출-
 신원 : (목소리를 높게 변조해서) 토끼탈출-
 교사 : 토끼탈출이다아!

(2015년 9월 3일)

이와 같이 연구 참여 유아들은 그림책 읽기 상호작용이 반복되면서 함께 알고 있는 작품 속 이야기들이 생겼고, 다른 작품을 접할 때도 그 공유된 기억을 꺼내어 참조하며 그 과정에서 새로이, 또 다른 즐거움을 경험하고 있었다.

2) 개인적 연관성을 이끌어내는 통로

만 3세 유아에게 그림책 읽기는 개인적 연관성을 이끌어내는 통로로서 의의가 있는 것으로 나타났다. 즉, 만 3세 유아들은 그림책 읽기를 통해 연상되는 기억을 떠올리며 자신의 과거 경험을 이야기하였으며, 현재 자신이 좋아하는 색깔, 동물, 음식 등 개인의 기호를 드러내기도 하였다. 이와 같은 유아의 반응은 본 연구 전반에 걸쳐 가장 빈번하게 관찰되었으며, 특정한 한두 권의 책에 국한되지 않고 연구에 사용된 여러 그림책에서 고르게 나타난 반응이었다.

<사례 71> 『망태 할아버지가 온다』

이랑 : 우리 집에 어 망태 할아버지 없는데에? 나 다은아 근데 나 할머니 집에 가서
울었는데

다은 : 응

이랑 : 어 의자에 서 있어서 나 팡 넘어져서

다은 : 응

이랑 : 머리 다 다 깨진 건 아니고 그냥 여기 피난 거 아니야

(2014년 9월 2일)

『망태 할아버지가 온다』에는 아이가 의자 위에 올라서서 엄마에게 대항하는 장면이 나온다. 그 장면에서 유아들은 아이의 행동이 위험하다고 이야기한 바가 있었다. 위의 사례에서 보듯이 이랑이는 『망태 할아버지가 온다』를 읽으며, 과거에 자신이 할머니 댁 의자에 서 있다가 넘어졌던 경험을 떠올려 이야기하였다.

또, 다음 사례에서 은혁이는 코끼리가 등장하는 장면에서 자신이 코끼리를 좋아한다는 것을 밝히고 있으며, 인나와 다혜는 그림에 등장하는 음식물을 보면서 과거에 먹었던 과일들에 관해 이야기를 나누었다.

<사례 72> 『마법에 걸린 병』

교사 : 애가 정필인가봐

은혁 : 하마-

교사 : 하마-

은혁 : (웃으며) 하마 하하하

교사 : 대신 우유를 엄청 먹을 만한 놈이 들어있어요

이랑 : 코끼리이!

은혁 : 나 코끼리 좋아하는데

교사 : 그-래? [코끼리와 함께 아침식사를 하게 되다니 신나는 일이지만 우유값이 엄청 드네요]

은혁 : (웃음소리) 으-으

(중략)

인나 : 나 저번에 어어 이거 먹었는데 이거 나 어렸을 때 어 나 다섯 살 때 먹었는데 감 이거
다혜 : 우리 할아버지가 우리 집에 올 때 배랑 감이랑 먹었다?

(2014년 11월 5일)

유아들은 특정 동물에 대한 각자의 호불호에 대해 이야기하기도 하였는데 아래 사례에서 『커다란 알 하나』(최숙희, 2013)에 등장하는 뱀을 보며, 뱀을 싫어한다는 은혁이의 말에 반응하여 인나는 그림 속 아기 뱀에 대해 자신이 갖고 있는 이미지인 듯한 이야기를 하기도 하였다.

<사례 73> 『커다란 알 하나』
교사 : [여섯 짜날 아침 우툴두툴한 알 여섯] 열어봐 [나왔네 나왔네]
은혁 : 아아 아 헉 나 뱀 싫어해!
인나 : 어어 난 아기 뱀 착해서 어어 나 어 밥, 밥 물 주는데
교사 : (웃음) 하하하하
은혁 : 으이그 싫어해- 뱀
인찬 : 나 뱀 싫어하지 않아

(2014년 11월 17일)

Sipe(2008/2011)는 개인적 관련짓기가 가장 초기에 나타나는 중요하고도 기초적인 힘이고, 이 힘은 유아가 점차 자라나 좀 더 고도의 문학적 해석을 하게 되면서 문학에 대한 즐거움과 이해 모두를 위해 그 중요성이 점점 커진다고 하였다. 개인적 반응이 많았던 것은 본 연구가 Sipe(2008/2011)의 연구에 비해 문학적 경험 측면에서 초기에 해당하는 만 3세를 대상으로 하고 있는 점과 더불어 등장인물의 외국어 이름과 낯선 배경 묘사 등 이질적 요소가 많은 외국 그림책에 비해 한국 창작 그림책의 친숙한 주인공과 배경 등이 유아의 개인적 경험을 더 많이 이끌어내는 요소로 작용했기 때문일 수 있다.

<사례 74> 『장수탕 선녀님』

은혁 : 선생님 저는요 아빠랑 같이 목욕탕 가봤는데요

교사 : 거기는 차가운 냉탕 있어?

은혁 : 아니요 그냥 따뜻한 물 냉탕

교사 : 따뜻한... (웃음) 냉탕은 차가운 거야. 따뜻한 데만 갔어? 이랑이는 이런 목욕탕 가봤어, 엄마랑?

이랑 : 네

교사 : 인찬이는?

인찬 : 다이빙하는 데 갔어요. 원래 가짜 다이빙이에요

교사 : 가짜로 다이빙했어?

이랑 : 선생님 그런데 나 바다 속 봤다요 근데 나 바다 속 네 번 갔다요!

교사 : 그랬어?

은혁 : 풍덩잉~!(헤엄치는 시늉을 함.)

인찬 : 우리는 원래 수영장 가봤다요

교사 : 수영장 가봤어?

인찬 : 형이랑 원래 수영했어요

교사 : 그랬어? [풍덩풍덩 발 딛고 개헤엄 치기. 어푸어푸 국가대표 덕지 선수 금메달! 꾸르륵 으악, 배가 침몰한다! 그런데.....]

(2014년 11월 17일)

위의 사례에서 『장수탕 선녀님』의 선녀 할머니와 주인공 덕지가 냉탕에서 물장구치며 함께 노는 모습을 보던 유아들은 아빠와 함께 목욕탕에 가 보았던 경험, 수영장과 바다에 가 보았던 경험 등 그림에서 연상할 수 있는 개인의 과거 경험들에 관해 이야기하고 있다. 이처럼 한국 창작 그림책이 개인적 연관성을 이끌어내는 통로가 된 것은 비단 유아들에게 뿐만 아니라, 함께 그림책 읽기 상호작용을 하고 있는 교사에게도 마찬가지로 작용하였음을 알 수 있었다. 즉, 다음 사례 75-1에 나타난 바와 같이 교사는 유아들과 함께 『장수탕 선녀님』을 읽는 동안 어린 시절 엄마와 함께 목욕탕에 가서 힘든 목욕을 마치고 나면, 엄마를 줄라 작고 기다란 김밥과 오렌지 맛 탄산 음료를 먹을 수 있었던 추억을 떠올리게 되었으며, 이는 오래된 동네 목욕

탕을 배경으로 하고 있는 한국 창작 그림책에서만 느낄 수 있는 정서일 것이다. 다시 말하면, 번역체가 아닌 본문, 배경이 되는 문화적 요소를 개인적 반응 출현의 하나의 요인으로 본다면 이는 한국 창작 그림책에 대한 반응의 특징이라 볼 수 있을 것이다.

<사례 75-1> 『장수탕 선녀님』

교사 : [드디어 엄마가 요구르트를 하나 사 주셨대]

종윤 : 아아악

교사 : 요구르트 맛있겠다 [나는 할머니께 요구르트를 드렸다]

지원 : 언제 나 요구르트 사다줬는데 엄마가 요구르트 안 사줬어

교사 : 엄마가 요구르트 안 사주셨어?

정근 : 저는, 저는 엄마가 요구르트 사줬어요.

교사 : 그래? 선생님 엄마는 옛날에 목욕탕 가서 김밥 사주셨어.

정근 : 잉?

교사 : 요구르트는? 사주셨나아 기억이 안 나네. 이거 애가 요구르트 할머니 드리네?

이거 할머니가 드시는 건가봐? 어우 맛있겠다 쪽쪽쪽쪽

(2015년 4월 14일)

한편, 다음 사례 75-2에서 준수는 과거에 목욕탕에서 엄마가 김밥을 사 주셨다는 교사의 말에 반응하여, 동물원에서 김밥과 햄버거를 먹다가 배가 아팠다는 과거 경험에 대해 말하고 있다. 이를 통해 한 가지 해석해 볼 수 있는 것은 유아가 그림책 읽기 상호작용 과정에서 과거의 경험 등 개인적 연관성을 드러내는 반응을 보일 때, 그림책의 본문에 직접 반응한다기 보다는 일종의 재화자인 교사의 말에 반응하고 있었다는 점이다. 즉, 김밥은 그림책의 글이나 그림에 등장하지 않는 소재였지만, 『장수탕 선녀님』을 통해 떠올린 교사의 과거 경험 이야기에 유아가 반응하여 자신의 과거 경험과 연관 짓고 있었다는 것이다.

<사례 75-2>

준수 : 근데 나 저번에 동물원에서 김밥하고 햄버거하고 먹었는데 배가 아픈 적 있었는데

교사 : 그랬구나아

준수 : 저번에-

교사 : 어

준수 : 나 아가요 배 아팠는데

교사 : 동물원에서? 너무 많이 먹었나, 김밥하고 햄버거를?

(2015년 4월 14일)

『장수탕 선녀님』에 배경으로 등장하는 목욕탕은 요즘은 흔히 보기 힘든 오래 된 동네 목욕탕의 모습을 재연하고 있다. 교사에게는 과거의 추억을 떠올릴 수 있는 통로가 되어 준 장면이지만, 만 3세 유아들에게는 다소 낯선 풍경일 수 있을 것이다. 그러나, 옷을 보관하는 사물함과 탈의실, 목욕용품 등에 관해 언급한 교사의 말에 반응하여 준수는 자신도 같은 경험이 있다고 이야기하였다. 특히, 유아들의 현재 경험 중 『장수탕 선녀님』의 배경과 유사한 찜질방과 연관 짓는 교사의 말에 반응하여 준수는 찜질방에서 주는 갈색 옷을 입어보았던 경험에 관해서도 이야기하고 있었다.

<사례 75-3>

교사 : (뒷면지를 보며) 어 할머니 여기에서 뭐하는 거지?

신원 : 요구르트 먹고 싶은가?

교사 : 요구르트 먹고, 요구르트 먹고 싶은가? 이거 목욕탕 가면 여기 열쇠로 열고 옷 집어넣지? 여기다가?

신원 : 네

교사 : 샴푸 같은 것도 집어넣고

준원 : 나도 언제 이런 적 있는데

교사 : 그런 적 있어?

준원 : 로션 같은 거

교사 : 찜질방 가도 이런 거 있지이?

신원 : 저 언제

정근 : 저 엄마랑 목욕탕 가 봤어요

(중략)

준수 : (찜질방 옷을 말하는 듯) 나 옷 이거 갈색인데

(2015년 4월 14일)

이처럼 한국 창작 그림책 읽기 상호작용은 그 배경이 되는 장면에 따라 교사와 유아 모두에게 개인의 과거 경험을 떠올리게 함으로써 시대적 배경이 다른 교사와 유아의 문화적 경험을 잇게 하는 연결고리로서도 작용하고 있음을 알 수 있었다.

한편, 다음 사례에서 보듯이 『망태 할아버지가 온다』의 주인공 아이가 잠자리에 들기 위해 침대에 앉은 채, 엄마에 대한 분을 삭이고 있는 장면을 보던 영훈이는 매일 잠들기 전 악몽을 꾸지 않도록 기도한다는 자신에 관한 이야기를 교사에게 들려주었다.

<사례 76> 『망태 할아버지가 온다』

교사 : [이제 겨우 아홉 시인데 벌써 자라니! 재미난 게 얼마나 많이 남았는데. 엄마는 날마다 늦게 자면서 나한테만 뭐라 그래. 난 조금씩 화가 나기 시작했어.]

영훈 : 선생님 저 맨날 맨날 선생님 저 그런데 맨날 맨날 나쁜 꿈 꾸지 말라고 기도하는데

(2015년 5월 6일)

또, 아래 사례의 이랑이는 『그리미의 하얀 캔버스』(이현주, 2011)를 보던 중 주인공이 흰색 크레파스 하나로 여러 가지 색의 그림을 그린 것을 언급한 교사의 말에 반응하여 자신의 크레파스 사용 경험과 비교하고 있었다.

<사례 77> 『그리미의 하얀 캔버스』

교사 : 근데 이 크레파스, 요술인가봐. 크레파스가 하얀색으로 그렸는데 빨간 색도 나오고 아까 파란색으로도 됐는데

이랑 : 내가 그릴 땐 안 그렸는데

교사 : 이랑이가 그릴 땐 안 그렸지이

(2014년 11월 14일)

이와 같은 개인적 연관성을 드러내는 반응들은 유아가 그림책의 등장인물들이나 상황에 동화되는 기제로 작용함을 알 수 있었는데 다음 사례 78의 다운이를 보면, 『난 밥 먹기 싫어』(이민혜, 2009)의 밥 먹으라는 엄마의 대사에 ‘싫어’라고 자신이 대답하는 듯한 반응을 보이고 있다. 『난 밥 먹기 싫어』는 과자 등 간식거리만 좋아하고 밥 먹기를 싫어하는 아이와 그런 아이의 눈에 밥통로봇으로 비친 엄마와의 갈등을 소재로 하고 있다. 그림책의 해당 장면에는 “밥 먹자!”, “밥 먹어!”라는 엄마의 말만 있을 뿐 아이의 대답은 나오지 않는다. 그러나, 다운이는 그림책의 본문에는 나와 있지 않은 생략된 대화지만, 스스로 ‘싫어’라고 말하고 있는 것을 볼 수 있었다. 이는 다운이가 주인공의 상황과 감정을 이해하고 있으며 그림책 속 이야기에 동화되어 있음을 알 수 있는 사례라고 해석할 수 있다.

<사례 78> 『난 밥 먹기 싫어』
 교사 : (제목 읽기) [난 밥 먹기 싫어]
 인나 : 선생님 여기 내가 좋아하는
 이랑 : 그렇게 과자랑 아이스크림이랑 사탕만 먹으면
 교사 : [밥 먹자]
 다운 : 싫어
 교사 : [밥 먹어]
 다운 : 싫어
 교사 : [밥 먹으라니깐 / 오늘은 절대로 안질거야]
 인나 : 나는 오늘 카레밥 먹었는데
 교사 : 그래
 이랑 : 나도 밥이랑 같이 먹었어
 다운 : 나도 나도

(2014년 11월 28일)

이처럼 일상생활에서 밥을 먹는 장면을 보면서 유아들은 자신이 오늘 먹은 음식 등에 관해 이야기 하였다. 다음 사례에서도 유아들이 이러한 반응

을 계속 이어가고 있는 것을 볼 수 있었다.

<사례 79> 『난 밥 먹기 싫어』

교사 : 여기... 콩밥이랑 여기 엄마가 먹으라고 한 거 보니까 계란말이 있고 두부도 있고 김치도 있고 여기 맛있는 거 소세지인가? 생선도 있고

인나 : 나 생선 좋아하는데

교사 : 애는 야채를 싫어하나봐 야채들이 공격하니깐 싫어하나봐

인나 : 선생님 저 생선 좋아해요

이랑 : 나는 다 좋아해요. 저 브로콜리도 먹어요.

교사 : 그런데 이랑이는 과일을 안 좋아하잖아. 인찬이는 과일을 좋아하고

은혁 : 나도 과일 좋아하는데

인나 : 선생님 어 전 딸기도 좋아해요

이랑 : 이거랑 이거

교사 : 호박?

이랑 : 언니는 벌써 이거 먹어요

교사 : 언니는?

이랑 : 네!

교사 : 언니, 와아아!

이랑 : 전 아직 어려서 못 먹어요

교사 : (웃음) 에헤헤헤

(중략)

인찬 : 선생님 저 원래 집에서 이거 먹었다요

교사 : 배추?

(2014년 12월 9일)

유아들은 사례 78 이후 다른 날(사례 79)에 『난 밥 먹기 싫어』를 또 읽던 중 그림책 장면에 그려진 생선 등을 비롯해 각자 좋아하는 음식에 대하여 말하고, 자신의 언니는 야채도 먹는다 등 가정에서의 경험들을 자연스럽게 함께 나누게 되는 것을 볼 수 있었다. 이처럼 집에서 먹어본 음식을 그림에서 찾아 이야기하는 반응이 많이 나타난 것은 유아들이 유아교육기관에서도 급식과 간식을 경험하지만, 만 3세 유아가 식생활을 경험하게 되는 주요 생활 장면은 가정이므로 먹거리와 관련된 소재가 등장하는 그림책을

함께 읽는 과정에서 유아들은 가정에서의 경험과 기관에서의 경험을 연계하여 반응하게 되었다고 해석할 수 있다.

특히, 한국 창작 그림책을 함께 읽는 과정에서 식생활에 관해 유아들이 개인적 연관성을 많이 드러낸 것은 한국 창작 그림책에 묘사된 가정의 상차림이 유아들 생활 장면의 그것과 유사하다는 점에서 의미를 찾을 수 있었다. 즉, 『난 밥 먹기 싫어』에서 엄마와 아이가 마주하고 앉은 밥상 위에는 완두콩 밥이 담긴 그릇, 숟가락과 젓가락, 여럿이 함께 먹는 찌개, 접시에 담긴 생선, 계란말이, 김치 등 유아들이 각 가정에서 접해 보았을 그것과 유사한 종류의 음식이 유사한 형태의 상차림으로 그려져 있다. 이와 같이 나라마다 차이가 많은 식생활 문화이지만, 한국 창작 그림책을 통해 익숙한 유형의 식생활을 경험하게 됨으로써 만 3세 유아가 개인적 연관성을 드러내는 반응을 많이 보인 것으로 해석할 수 있다.

아래 사례 80에서는 유아가 『구름빵』을 읽다가 빵을 잘 만드시는 자신의 엄마와 할머니에 관해 이야기하는 것을 볼 수 있었다. 『구름빵』에서 엄마가 빵을 만드는 장면을 보던 성재는 교사에게 ‘이거 만들 수 있어요?’라고 재차 묻고 교사가 못 만든다고 하자, ‘우리 엄마’는 만들 수 있다고 하고 교사가 본문을 계속 읽어나가는 도중에도 빵과 쿠키를 만드는 자신의 엄마와 할머니에 관해 계속 구체적으로 이야기하다가 교사에게 엄마와 할머니의 제과제빵 가게에 와 볼 것을 권하기도 하였다.

<사례 80> 『구름빵』

교사 : [이게 뭐지 작은 구름이 나뭇가지에 걸려 있었어요] 어 선생님 이거 있는데 집에, 내일 가져올게 이거 이거 손가락 인형 있어

성재 : 어디 갖고 와 봐요

교사 : 어 선생님 내일 갖고와볼게 [작은 구름은 너무너무 가벼웠어요, 우리는 구름이 안 날아가게]

성재 : 이거 만들 수 있어요?

교사 : [조심조심 안고서]
 성재 : 이거 만들 수 있어요?
 교사 : (시무룩한 목소리) 나 못 만들어
 성재 : 우리 엄마는 만들 수 있는데
 교사 : 어 성재 엄마는 빵 잘 만들지? 맞아
 성재 : 아니야 할머니가 빵 잘 만들어
 교사 : 성재 엄마 빵하고 쿠키 잘 만드시잖아
 성재 : 할머니 빵 더 잘 만들어요
 교사 : 할머니가 더 잘 만들어? [따뜻한 우유와 물을 붓고 이스트와 소금 설탕을 넣어]
 성재 : 쿠키도 잘 만들어요
 교사 : 맞아
 성재 : 크림치즈도
 교사 : 크림치즈도? 선생님 성재 엄마 쿠키 먹어봤어
 성재 : 맛있어요?
 교사 : 어 엄청 맛있어 크랜베리 쿠키
 성재 : 크랜베리...
 교사 : 엄청 맛있어
 성재 : 내 가게도 와 봐요
 교사 : 가봐? 성재 가게도 가봐? [작고 동그랗게 빛은 다음 오븐에 넣었지요 이제 45분만 기다리면 맛있게 익을 거야]
 (후략)

(2015년 6월 15일)

이와 같이 한국 창작 그림책의 어떤 장면들은 만 3세 유아로 하여금 자신의 생활 경험과 장면, 가족들에 관해 떠올리고 이러한 경험을 상세하게 이야기하도록 만드는 하나의 통로로서 작용하였다.

3) 공동 의미구성 과정

유아들은 소집단 읽기 상호작용 상황에서 서로의 반응을 듣고 받아들이

고, 이에 자신의 반응을 더하여 순차적으로 보완하며 의미를 구성하고 함께 완성해 나갔다. 이러한 과정의 누적을 통해 유아들과 교사는 점차 해석 공동체(Sipe, 2008/2011)로서의 모습을 나타냈다. 아래 사례에서 인나가 『토끼탈출』에서 유아들이 발견했던 교통 표지판 상징에 대해 언급하면서 토끼만 이야기하자, 듣고 있던 다혜가 인나의 반응에 이어 사람이랑 토끼라고 추가하는 것을 볼 수 있었다.

<사례 81> 『토끼탈출』

인나 : 선생님 여기 토끼 가지 말라고 써 있어요

교사 : 그치 여기에

다혜 : 사람이랑 토끼 가지 말라고

교사 : 어 그치 우리 그 때 다혜가, 아, 인나가 알려 줬었지?

인나 : 네

(2014년 12월 2일)

<사례 82> 『엄마가 화났다』

#장면 10. 엄마는 다시 길을 나섰어요. 높고 낮은 산을 넘어, 부글거리는 거품 호수를 건너, 또 다른 성에 이르렀어요(도착했어요로 읽음). 누군가 창가에 서서 훌쩍이는 게 보였어요(교사 : ‘훌쩍훌쩍 하는 게 보였어요’로 읽음). 엄마는 조심조심(교사 :속삭이는 소리로 ‘조심조심 조심조심’으로 읽음.) 성 안으로 들어갔어요(‘들어갔어요’는 작은 소리로 읽음).

영훈 : 이번엔 누굴까?

신원 : 누굴까?

지원 : 누굴까?

(2015년 4월 27일)

위의 사례에서는 산이를 찾아 떠난 엄마가 만나게 될 다음 인물이 누구일지에 대해 영훈이가 궁금해 하며 기대하는 반응을 보이자 신원이와 지원이도 그 반응을 함께 이어가는 것을 볼 수 있었다. 다음 사례에서 영훈이가 제시한 질문에 성재의 발견이 추가되고, 연미가 이어받아 추가하며, 신원이 마무리하는 것 같은 모습을 볼 수 있었다. 즉, 『엄마가 화났다』에서는 여

러 욕실 용품들이 모여 부글이의 모습을 이루는데 그러한 부글이 그림을 보고 영훈이가 먼저 ‘바가지는 왜 밟고 있어요?’라고 이야기하였다. 이에 반응하여 성재와 연미는 ‘이것도요. 이것도요.’ 하면서 부글이가 밟고 있는 다른 사물들을 찾으며 나열하다가 이번에는 부글이 몸에 달려 있는 사물들을 찾는 것으로 국면이 전환되고 있는 것을 볼 수 있었다. 이처럼 유아들이 그림책을 함께 읽는 과정에서 개개 유아가 발견한 것들이 모이고, 새로운 방향으로 전환되기도 하면서 서로의 반응을 즐기며 활발한 상호작용을 이어갔다.

<사례 83> 『엄마가 화났다』

영훈 : 선생님 그런데에

교사 : 어어

영훈 : 바가지는 왜 밟고 있어요?

교사 : 바가지를 왜 밟고 있지?

성재 : 이것도 이것도 (웃음)

교사 : 이것도오? 바가지 그릇을?

연미 : (웃으며) 이것도오!

교사 : 이것도, 솔도-

연미 : (웃음소리) 크흥

교사 : 엄마는

신원 : 이것도 밟고 있고

영훈 : 이것도 달려 있고

교사 : 오어

신원 : 이것도 달려 있고 (웃음)

연미 : 이것도오!

교사 : 그래, 그래그래

신원 : 다 달려있어 찻솔도!

교사 : 앓아 어-

연미 : 이히히히히이

교사 : (유아들의 웃음이 멈추기 전 본문 읽기 시작) [엄마는 더 말을 잊지 못했어요]

(2015년 4월 27일)

다음 『망태 할아버지가 온다』 읽기 사례에서는 [너 잡으러 왔다!] 다음에 등장하는 인물이 누구냐는 순욱이의 질문에 대하여 은혁이는 엄마라고 하고, 이랑이는 엄마가 아니라 망태 할아버지라며 은혁이의 의견을 강하게 부정하고 있었다. 이렇듯 연구 참여 유아들 간에 서로 다른 의견이 충돌하는 지점이 생기곤 했다. 즉, 개인적 연관성을 각자 드러내는 반응들에 대해서는 대부분 서로의 반응에 대해 별다른 언급을 하지 않지만, 이처럼 의견이 대립되는 순간들에는 다른 양상이 나타나는 것이다. 다시 말하면, 부정하기, 주장하기, 다른 의견 제시하기 등으로 서로의 인지적 갈등을 해결해 나가는 일련의 과정들이 그림책 읽기 상호작용 과정에서 이루어지고 있었다고 해석할 수 있다. 특히, 이견이 발생할 수 있는 그림책 장면들이 이러한 반응을 더욱 활성화시키는 것을 볼 수 있었다.

<사례 84> 『망태 할아버지가 온다』

교사 : [스르륵 스르륵 너 잡으러 왔다!]

민욱 : 누구데에? 망태 할아버지?

은혁 : (이랑이와 동시에 대답) 엄마

이랑 : (은혁과 동시에 대답) 망태할아버지야

교사 : 엄마야?

은혁 : 응

이랑 : 아니야 망태 할아버지야아

(중략)

또한, 엄마의 등에 찍힌 동그라미 표식에 대하여 이랑이는 그림에 보이는 그대로 묘사하고 있고, 인찬이는 망태 할아버지에게 잡혀갔던 표식이 동그라미임을 이해하고 있었다. 반면, 다희는 “엄마가 말 잘 들어서 망태 할아버지가 동그라미 찍어 줬나 봐.” 라며 평상시 ‘동그라미’에 대해 갖고 있는 긍정적 의미를 그대로 차용해 엄마의 등에 찍힌 동그라미의 의미를 정반대로 해석하고 있음도 볼 수 있었다.

<사례 85> 『망태 할아버지가 온다』

교사 : (속삭이듯) 이게 뭐지?

인찬 : 애가 말 안 들었나봐

교사 : 엄마가 말 안 들었나봐?

인찬 : 응

이랑 : 아니 등에 동그라미 있네?

교사 : 엄마 등에 동그라미 있네?

륜후 : 운진 같은

다혜 : 엄마가 말 잘 들어서 망태 할아버지가 동그라미 찍어줬나봐.

교사 : 그래? 어디 보자 아까 여기에 앞에 보니까 여기 애네들 얌전하고 말 잘 듣는 착한 아이로 만들어 돌려보낸대.

유아들은 또, 위의 『엄마가 화났다』의 사례에서와 마찬가지로 서로의 발견을 추가하며 이어 나가기도 하고 반대 의견으로 친구의 발언을 정정하려 하기도 하였다. 즉, 여기도 동그라미가 있다는 친구의 발견에 이랑이가 “도장이 팽!”이라며 자신의 말로 묘사하고, 다운이와 다혜가 이어서 나열해 나가며, 눈으로 좇으면서 듣고 있었던 이랑이는 중간에 다혜의 말을 정정하고자 하는 모습도 보여주었다.

<사례 86> 『망태 할아버지가 온다』

륜후 : 여기도 동그라미 있어.

교사 : 여기도 동그라미. 도장인가, 이게?

이랑 : 응

승진 : 맞아

교사 : 여기에 도장 광 등에다 광 광 어 근데 엄마는 이게 어떻게 된 거지?

이랑 : 도장이 팽!

다운 : 여기도 있어요

교사 : 여기도 있어

다혜 : 여기에도 있다

교사 : 여기도 있다

다혜 : 여기도 있구 여기도 있구

교사 : 응

다혜 : 여기에도 있구 여기에도 있구 여기에도 있구(웃음)
 교사 : 어어
 이랑 : 아니야 여긴 없거든은
 교사 : 어어
 인찬 : 어? 여기에두 있다
 교사 : 어어 우와

(2014년 8월 26일)

위의 여러 사례들에서 보듯이 유아들은 한 사람의 독자로 참여한 교사의 반응에 때로 동의하고, 때로 다른 의견을 제시하였다.

또한, 유아들은 곁에서 같이 그림책 읽기 상호작용 중인 친구의 단어를 정정해주고 이를 수용하기도 하면서 그림책을 매개로 함께 언어 발달을 이루고 개념을 정립해 가는 모습을 보이기도 하였다.

<사례 87> 『구름빵』

종윤 : 아니야아 애가 형아고 애가 아기야
 신원 : (종휘에게) 아니야아 애 누나야아 (지운에게 동의를 구하며) 그치이?
 여자야, 애. 애 여자야아
 종윤 : (손가락으로 짚으며) 애 누나고 애 아기
 주영 : 아니야, 애 동생이야아
 종윤 : (손바닥으로 책을 탁 치고, 손가락으로 그림을 짚으며) 동생이야 애에 (손가락으로 몇 차례 탁탁 짚으며) 아기가 동생이잖아아
 신원 : 근데 이거 봐봐. 세수해서 이렇게 됐어
 종윤 : 아기가, 아기가 동생이고 애가
 주영 : 애 네 살이고 애 다섯 살
 신원 : 꼬아
 종윤 : 아기?
 주영 : 아니, 동생
 교사 : [일어나 봐. 밖에 비 와]
 신원 : 애두 다섯 살이야? (웃음) 우리두 다섯 살인데?
 교사 : 아기가 동생 아니라고?
 종윤 : 맞아

교사 : 그림 얘기는 동생은 동생인데 얘기가 아니라고?

신원 : 네

(중략)

엄마의 구름빵 만드는 과정이 화면 분할되어 묘사된 페이지

신원 : 으아악 큰 바구니다아

주영 : 바구니 아닌데? 그릇인데에?

성재 : (좌우 양쪽의 그림을 짚으며) 둘이 똑같다

신원 : 여기랑 여기랑 똑같다 그릇이

(2015년 9월 3일)

위의 사례에서 유아들은 등장인물의 성별에 관해 언쟁하기도 하고, 성별 및 나이에 따른 호칭 구분에 관해 서로 이야기 나누는 도중 자신의 언어를 정정하기도 하는 모습을 볼 수 있었다. 즉, 종윤이는 책 속 주인공들의 나이와 상관없이 동생에 대해서도 ‘아기’라고 부르고 있었는데 주영이가 주인공들의 나이를 어림잡으며 아기와 구별 지으려 하자 종윤이도 이내 수긍하고 있었다. 한편, 사례 87에서 보듯 신원이는 요리하는 장면의 투명한 보울을 자신이 ‘바구니’라고 언급하자 주영이가 ‘그릇’이라고 정정한 것과 그림 양 옆을 비교하는 성재의 말을 듣고 “여기랑 여기랑 똑같다 그릇이”라고 말하였다. 이는 유아가 옆에서 그림책을 함께 읽은 친구들이 했던 말 모두에 귀를 기울이고 이를 받아들여 반응하였음을 보여주는 예라 할 수 있다.

4) 집단 카타르시스의 촉매

유아들은 상호 보완하며 함께 의미를 구성해 나갈 뿐 아니라, 아래 사례에서와 같이 함께 카타르시스를 경험하기도 하였다. 『망태 할아버지가 온다』를 함께 읽으면서 유아들은 “엄마 미워!”를 합창하고, 심지어 ‘엄마 미워’를 십 수번 외치는 유아도 있었으며, 교사가 다음 문장을 읽기 시작한 뒤에도 몇몇 유아는 일종의 연행적 반응(Sipe, 2008/2011)처럼 “엄마 미워!”를

계속하고 있었다.

<사례 88> 『망태 할아버지가 온다』,

교사 : (본문 읽기)“[너, 망태 할아버지한테 당장 잡아가라고 한다.]”

성재 : 또 잡아가야?

교사 : (본문 읽기)“[엄마 미워!]”

성재 : 엄마 미워!

정근 : (성재에 연이어 따라함) 엄마 미워

지원 : 엄마 미워

종윤 : (스크래치를 낸듯한 굵은 목소리로 허스키하게) 엄마 미워

신원 : (웃음) 허허허

준수 : (앞의 유아보다 더 크게) 엄마 미워

종윤 : (스크래치를 낸듯한 굵은 목소리로) 엄마 미워 엄마 미워 엄마 미워

성재 : 웃음

영훈 : 으아아아아아아(공룡처럼 소리 지름)

연미 : 엄마 미워

준수 : (스크래치를 낸듯한 굵은 목소리로) 엄마 미워

종윤 : 우와아악(공룡처럼 포효)

성재 : 엄마 미워

연미 : 엄마 미워

정근 : 미워! 엄마

주희 : 엄마 미워

정원 : 엄마 미워 미워

니 방으로 가!

(2015년 4월 30일)

<사례 89> 『망태 할아버지가 온다』

- 준수, 수연, 연미가 책보기 영역 소파에 나란히 앉아 있다. 준수는 입에 막대 사탕을 문 채 『구름빵』의 뒷면지를 펼쳐 들고 있고, 연미는 『망태 할아버지가 온다』를 펼쳐 들고 있다. -

연미 : (가운데 앉은 수연에게) “엄마 미워” 하자!

준수, 수연, 연미 : (병아리가 위를 올려다보듯 고개를 젓히며) 엄마, 미워!!

연미 : 엄마아-

준수, 수연, 연미 : 미워!!

- 주위의 진우, 주철, 신원 등이 관심을 보인다. -

연미 : 엄마아-

수연 : (미소 띤 채 연미를 보다가 박자 맞춰) 미워!!

준수, 수연 : (만면에 웃음이 가득함)

연미 : (오른손을 수연의 어깨에 얹고 뭐라고 이야기 함)

(신원 등 주변의 두 세 유아들까지 가세하여 큰 소리로 “엄마 미워!!”를 합창해 시끌
벽적해짐)

(연미의 적극적인 선창에 따라 셋이 “엄마아 미워어”를 합창하고 있다. 마치 복식 호
흡이라도 하듯 “엄마아” 하면서 들이마시고, “미워어” 할 때 내뿜는 것 같은 운율로
셋이 합창을 계속 반복한다. 준수는 한 번씩 고개를 돌려 연미를 바라보며 웃으면서
발을 까딱이며 잠시 기다렸다가 박자를 맞추고 있다.)

연미 : 엄마아-

수연 : (입을 둥그랗게 크게 벌리고 웃으며) 엄마아-

연미, 수연, 준수 : 미워어-

연미 : 엄마아-

수연 : (연미를 뒤따라 조금 늦게) 엄마아-

연미, 수연, 준수 : 미워어-

연미 : (마치 공기를 끌어 모으듯이 상체를 세우며) 엄마아- (공기를 내뿜듯이 상체를
앞으로 내밀어 아래로 숙이면서) 미워어-

수연, 준수 : 미워어-

연미 : 엄마아- (고개를 살짝 흔들면서) 미워어-

준수 : (연미처럼 상체를 앞으로 내밀어 아래로 숙이면서) 미워어-

(2015년 5월 20일)

위의 두 사례에서 보듯 유아들은 ‘엄마 미워!’를 합창했다. 유아들의 이러
한 행동은 단지 큰 소리를 지르는 재미 때문일 수도 있겠으나, 주체가 지닌
동일시적 요소 즉, 권력을 지닌 성인과의 대립과 관련하여 집단 카타르시스
를 함께 즐기는 모습으로도 해석할 수 있다.

5) 교사와 유아 간 상호 호혜의 장 : 교사가 읽는 글, 유아가 읽 는 그림

본 연구에서 유아들은 함께 그림책 읽기를 하고 있는 연구자가 보지 못했던 것을 보고 질문을 가졌으며, 미처 발견하지 못했던 것을 찾아 해석하였고, 무심히 지나쳐버린 것에서 의미를 찾아내었다. 또한, 시지각적 변별로 알아낸 세밀한 정보들을 성인에 비해 오래 기억하였을 뿐 아니라, 정보처리 속도도 빠름을 알 수 있었다. 그 예를 들자면, 『토끼탈출』을 교사와 함께 읽고 있던 인나는 버스 정류장에 매달려 있는 통행금지 교통 표지판에 주목하고, 이 길은 아이와 토끼가 다닐 수 없는 곳인데 지금 아이와 토끼가 그 길로 가고 있다고 지적하였다.

<사례 90> 『토끼탈출』

교사 : 그래도 탈출한다면 나도 모르겠다. 이제 자물쇠로 확 잠가 버리자. 엄마아 우리 예쁘고 착하고 날쌔고 똑똑하고 힘센 토끼가 또 탈출했어요

순욱 : 다 가방 메고 떠나갔어

교사 : 가방 메고 빨간 가방까지 메고 탈출했어

인나 : 선생님 여기 토끼... 토끼랑 어 애 토끼 어 토끼랑 어어 재랑 어 따라가면 안 된대요

교사 : (놀라며) 오 여기 써있다, 진짜! 토끼랑 애랑 같이 손잡고 가면 안 되는 길이라고 써있네-?

인나 : 네

교사 : 그림으로 어머 세상에- 헉 오오 그런데 가고 있네-?

순욱 : 응

인나 : 어 저기 토끼

교사 : 토끼가 여기서 공부하고 있네-?

인나 : 네

(2014년 11월 26일)

『토끼탈출』의 통행금지 표지판은 현실세계의 통행금지 표지판과 달리 아이와 토끼가 손을 잡고 있으며, 통행금지 표지판과 어린이보호 또는 보행자 전용도로 표지판을 합쳐놓은 듯한 상징이다. 정작, 성인인 연구자는 그림의 한쪽 귀퉁이에 그려진, 별로 크지도 않은 이 표지판에 대하여 전혀 주의

를 기울이지 못하였다. 그러나 만 3세 유아들은 그림책 속에서 이러한 그림들을 자연스럽게 해석해 내었고, 이를 미처 알지 못했던 교사는 유아와의 상호작용을 통해 이를 알게 되었다.

또한, 『엄마가 화났다』를 함께 읽던 중에 교사는 이전 장면에서 산이 주변에 있던 사물들이 이후 장면의 산이의 외형을 이루는 요소가 된다는 정보를 유아들에게 제공하고자 “어? 여기 이 오리, 여기 앞에서 산이 목욕탕에 있던 그 오리 아니야?”라고 의도적으로 물었으나 유아들은 일제히 아니라는 것이다. 앞 장면으로 돌아가 확인해 보니 유아들의 말대로 노란 오리는 목욕탕에 그려져 있지 않았으며, 이는 교사의 자의적 추론일 뿐이었다.

다음 사례에서 호석이는 『망태 할아버지가 온다』의 아홉 번째 열림면에 그려진 벽시계에 숫자 9가 없음을 발견하였다. 처음에는 산타 할아버지가 가져갔다고 하다가 이내, 주인공 아이의 발밑에서부터 길게 늘어나 한쪽 페이지를 가득 채울 만큼 크고 검고 화난 그림자를 가리키며 그림자가 아홉시를 가져갔다고 하였다. 또, 그 아홉시가 그림자의 몸속으로 들어가서 이렇게 화가 났나보다고도 하였다. 즉, 유연한 변용을 즐기고 있었지만 그 시작은 벽시계에서 빠져 있는 숫자 9에 대한 발견이었다.

<사례 91> 『망태 할아버지가 온다』

호석 : 어? 이거 가져갔다이!

교사 : 응?

호석 : 산타 할아버지가 이거 가져갔어, 아홉시를!

이랑 : 이거 하나 가져갔어

교사 : 어? 아홉시를 가져갔어?

호석 : 봐봐요 봐봐

교사 : 응 애가

호석 : 애(—그림자)가 가져갔어 애가

교사 : 진짜? 그림자가 아홉시를 가져갔어?

호석 : (그림자를 가리키며) 봐봐요 봐봐

교사 : 어 그림자 길어졌어? 그렇게 됐어요?
 호석 : 아:(애) 화났나봐요
 이랑 : 아 아홉신 자야 돼!
 호석 : 선생님 아홉시가 몸속으로 들어가서 어 이렇게 화났나 봐요
 교사 : 어 진짜 그런가?
 이랑 : 아니야아
 교사 : 그림?
 이랑 : 망태할아버지가 아홉시 잡아갔어요
 교사 : 진짜? 망태 할아버지가 아홉시 잡아갔어? (놀라는 소리 - 하아)
 호석 : 아 말 안 들어서 그렇구나?
 교사 : (놀란 감탄사) 시계도 말 안 들어서? 시계도 말을 안 들어서 그렇구나
 은혁 : 큰 게 애들... 어 작은 애가 이 아빠를 때려서 (웃음)
 교사 : 그랬어요?
 은혁 : 나 우리 집에 이거 없는데-

(중략)

이랑 : 어? 아홉시 다시 생겼다
 교사 : 아홉시 다시 생겼어? 아홉시 다시 돌아왔네 이것 봐 아홉시 돌아왔지

(2014년 9월 19일)

아홉 시 삼십 분에도 삼십오 분에도 있는 숫자 9가 ‘이제 겨우 아홉 시인데 벌써 자라니!’ 조금씩 화가 나기 시작한 아이의 머리 위에서는 정각에 사라졌다. ‘어린이는 이제 그만 잠자리에’ 들어야 하는 아홉시, 재미난 게 많이 남았는데도 자야하는 아이에게 아홉시는 빼앗긴 시간임을, 사라진 숫자 9가 상징하고 있었다. 그러나, 호석이의 발견이 있기 전까지 연구자는 이를 알아차리지 못하였다. 위의 사례에서 해석공동체로서의 유아-교사 소집단이 함께 나눈 ‘사라진 아홉시의 비밀’은 유아와 함께 한 상호작용이었기에 의미구성이 가능했다. 즉, 유아 특유의 세밀한 시지각적 능력과 유연한 상상력을 빌어 해석은 더욱 풍성해졌다. 이처럼 그림책 읽기 상호작용에서 유아는 가르침을 받아야 하는 수동적 존재가 아니라, 다양한 해석을 가능케 하는 유능한 독자인 것이다.

한편, 이와 같은 해석공동체로서 유아-교사 소집단의 그림책을 통한 의미 구성은 무(無)에서 항상 새롭게 시작하는 것이 아니라, 이전에 함께 읽었던 것을 기저로 한다. 즉, ‘사라진 아홉시의 비밀’을 발견케 한 호석이의 새로운 시각을 함께 접하고, 이를 기억하였다가 다음 해석 시 기반으로 활용하는 것이다. 위의 사례에서 보듯 이랑이는 호석이의 발견을 빌어 망태 할아버지가 아홉시를 잡아갔다고 발전시키고, 이를 들은 첫 발견자인 호석이는 다시 숫자 9도 말을 안 들어서 망태 할아버지가 잡아간 것이라고 변모된 해석을 내놓고 있는 것을 알 수 있다. 소집단 반복 읽기의 가치와 힘이 바로 여기에 있다. 즉, 유아와 유아, 유아와 교사가 그림책을 함께 읽을 때 더욱 다양해지는 반응, 반복 읽기를 통한 이의 누적과 풍부한 변용이 그것이다.

6) 한국의 문화적 요소에 친숙해지는 계기

본 연구에 사용된 그림책 중에는 망태 할아버지(『망태 할아버지가 온다』), 호랑이(『마법에 걸린 병』, 『숲 속 약국 놀이』), 선녀와 나무꾼 이야기(『장수탕 선녀님』) 등 민속 문화의 주요 소재들이 등장하는 작품들과 전래동요를 각색한 시 그림책(『잘잘잘 1 2 3』)이 포함되어 있다. 만 3세 유아들은 이러한 작품들을 접하면서 자연스럽게 민속 문화에 관심을 가질 수 있는 계기가 되었고, 관련 지식을 더욱 확장시킬 수 있었다. 아래 사례에서 연미는 『잘잘잘 1 2 3』에 나오는 윷놀이 장면 그림을 보고, 할아버지 댁에서 윷놀이 했던 경험을 떠올렸으며, 연미의 경험을 들은 교사 또한 과거 할머니와 함께 했던 윷놀이를 추억하는 계기가 되었다.

<사례 92> 『잘잘잘 1 2 3』

성재 : 아홉 하면

교사 : [아홉 하면 아이들이 윷놀이를 한다고 잘잘잘]

연미, 성재, 선영 : (교사와 동시에, 셋이 합창하듯) 아휴 하면 아이들이 옷놀이를 한다고 잘잘잘

연미 : 할아버지 집에서 옷놀이 했어요, 나!

교사 : 진짜야! 우와 누가 이겼어? 할아버지 집에서 옷놀이...

성재 : 여얼 하면

교사 : 나도 옛날에 할머니랑 옷놀이 했는데 [얼- 하면 여럿이서-]

(2015년 9월 30일)

다음 사례의 유아들은 엄마와 함께 폼클레이, 물감 등으로 탈을 꾸며본 유치원 참여 수업 이후, 탈에 대한 흥미가 매우 높아져 있었고, 얼굴에 탈을 쓰는 것을 좋아했으며, 계속해서 탈 꾸미기를 하고 싶어 하였다. 그러한 상황적 맥락 하에서 『아무도 모를 거야 내가 누군지』(김향금, 이혜리, 1998)를 함께 읽던 유아들은 책에 나오는 여러 가지 탈 중에 자신이 만들고 싶은 탈을 고르며 기대하고 흥분하면서 몰입하였다. 특히, 준수는 교사가 읽어주고 있는 본문 내용을 듣기보다 빨리 탈을 만들고 싶은 생각으로 가득해 보였다. 교사가 본문을 읽어주는 도중 계속해서 교사를 부르며 탈을 만들고 싶다고 얘기하고, 언제 재료를 구입할 것인지 질문하면서 심지어 빨리 탈을 만들고 싶다고 소리치기까지 하였다.

<사례 93> 『아무도 모를 거야 내가 누군지』,

준수 : 선생님

교사 : [탈 탈 탈들이...] 어?

준수 : 저 또 탈 만들고 싶어요.

교사 : (웃음) 아하하 또 탈 만들고 싶어?

연미 : 저도요

신원 : 저두요

교사 : [다락방에는 탈...]

진우 : 선생님 탈탈 어디 갔어요? 탈탈?

교사 : 너네 탈이 너무 좋아? 그렇게 좋아?

진우 : 선생님 탈탈 어디 갔어요? 탈탈?

준수 : 탈 또 만들래요

교사 : 또 만들고 싶어?
 진우 : 탈탈 어디 갔어요, 탈탈?
 교사 : 하회탈?
 진우 : 네
 교사 : [다락방에는]
 준원 : 탈, 탈... 탈 또 만들래요오-.
 연미 : 으흐헤헤 (돌돌 말려 세워져 있는 화문석 그림이 있는 페이지를 돌돌 말고 있다)
 교사 : 아이고 현서야 안 보여 [탈들이 있었어]
 준수 : 탈 또 만들래요
 교사 : [...조금 무서웠지]
 준수 : 선생님 탈 또 만들래요
 교사 : 탈 또 만들래?
 준수 : 네
 교사 : 알았어
 신원 : 저두요-

(중략)

준수 : (소리침) 빨리 하고 싶어어!!
 교사 : 빨리 읽고 싶어?
 준우 : 빨리 하고 싶...
 교사 : 아아 빨리 탈 만들고 싶다고-?
 준우 : 네에
 신원 : 저두요
 교사 : 너두? [게다가 탈이며 요강이며...]
 준수 : 선생님
 교사 : [온갖 잡동사니들이 힐끔힐끔...]
 준수 : 선생님!
 교사 : [건이를 쳐다보는 것 같았어요]
 준수 : (교사가 본문을 읽던 도중에) 선생님
 교사 : 응
 준수 : 선생님 그런데 따른 탈 있어요?
 교사 : 그래? 어! [꼭 귀신처럼 말이야]
 준수 : 선생님 저 따른 탈 할래요
 교사 : 오 오
 연미 : 저도요

(중략)

진우 : 선생님 나 이거 할래요
 교사 : 이거 하고 싶어? 이렇게 턱 움직이는 건 안 팔 거 같은데-? 턱 움직이는 건?
 신원 : 난, 난 턱 안 움직이는 건데?
 진우 : 선생님 나 탈탈
 교사 : 니네 탈 왜 그렇게 좋아해? 탈 만드는 게 너무 재밌... 탈이 그렇게 좋아?
 진우 : 네!
 교사 : 왜?
 진우 : 나 탈탈 좋아 탈탈!
 교사 : 탈탈 좋아? 탈 왜 그렇게 좋아?
 진우 : 어어 나
 유아 : 나도!
 진우 : 나 안 무서우니까요
 교사 : 너가 안 무서우니까 좋아?
 진우 : 네
 신원 : 저도 안 무서우니까 좋아옵!
 교사 : 탈이 안 무서워서 좋다고?
 진우 : 네에!

(2015년 9월 30일)

위의 사례에서 보듯 탈이 왜 그렇게 좋으냐는 교사의 물음에 만 3세 유아들은 ‘안 무서우니까’ 좋다고 답하였다. 통상 무섭게 여겨지는 기괴한 탈의 형상들이 전혀 무섭지 않다며 자신의 용감함을 드러내고 싶어 하는 것인지, 탈을 써서 얼굴을 가리게 됨으로써 생기는 담대함을 ‘안 무서우니까 좋다’고 표현한 것인지는 명확하지 않았다. 한 가지 분명한 것은 어린 유아들이 평소 자주 접하지 못하는 민속 문화를 그림책으로 접하였고 그 중에서도 특히, 동일시할 수 있는 또래의 아이가 주인공인 작품을 통해 한층 더 친숙하게 느끼고 있었다는 점이다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 그림책 읽기 상호작용 과정에서 나타나는 한국 창작 그림책에 대한 만 3세 유아의 반응을 탐구함으로써 유아 문학교육을 위한 기초 자료를 제공하기 위한 것이다. 이에 한국 창작 그림책 읽기 과정에서의 만 3세 유아들의 반응을 분석한 주요 연구결과를 중심으로 논의하고자 한다.

1. 논의

본 연구에서의 주요 연구결과는 그림책에 대한 유아의 반응 관련 선행연구에서 밝혀진 내용과 맥을 같이 하고 있으나, 만 3세라는 연령적 특성, 한국 작가의 창작 그림책이 갖는 특징, 교사-소집단 유아 간 상호작용 상황, 누적 읽기 및 반복 읽기 맥락 등과 결부된 반응양상이 특징적으로 나타났다. 본 연구에서 나타난 주요 연구결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

1) 한국 창작 그림책 읽기 상호작용에서 나타나는 만 3세 유아의 반응

(1) 한국 창작 그림책의 글에 대한 만 3세 유아의 반응

그림책 읽기 상호작용 과정에서 나타난, 한국 창작 그림책의 글에 대한 만 3세 유아의 반응은 교사의 억양과 어조 모방하기 및 들려주는 본문 따라 말하기, 궁금한 어휘와 표현에 대해 질문하기, 친숙한 글자 찾아내기, 기억하는 본문 함께 말하기, 그림책의 언어적 유머 즐기기로 나타났다. 글에 대

한 만 3세 유아의 주요 반응에 대하여 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아들은 교사가 소리로 들려주는 이야기를 반복적으로 들으면서 교사의 억양과 어조를 모방하기도 하고, 주로 문장의 끝에 위치한 두 단어가량을 소리 내어 말하기도 하였다. 이는 시각적 매체인 그림책이 교사와의 상호작용을 거치면서 유아에게 시청각적 매체로 다감각화 되었다고 볼 수 있다. 이러한 교사의 청각적 자극은 만 3세 유아의 음성 언어 발달을 촉진하며, 아직 문자 습득 이전 단계에 있는 유아가 모국어로 들을 수 있는 문학 경험이라는 점에서 중요한 가치를 지닌다. 또한, 교사는 등장인물의 감정과 장면의 분위기에 따라 어조 및 읽는 속도 등을 달리함으로써 유아의 다양한 반응을 유발할 수 있었다. 즉, 그림책을 읽는 교사의 목소리를 통해 유아가 이야기 구조의 기승전결을 경험할 수 있게 돕거나, 장면의 긴장과 이완, 고조와 전환을 느끼게 하는 등 그림책 읽기 상호작용에서의 재화자로서 교사 역할의 중요성을 시사한다. 예를 들어 『망태 할아버지가 온다』에서 ‘스르륵’이라는 의성어를 읽어줄 때 교사는 읽어주는 어조와 톤, 속도를 조절함으로써 유아들로 하여금 다음 장면에 대한 기대를 갖게 하고, 망태 할아버지의 등장을 예견할 수 있게 한다. 다시 말하면, 모국어로 잘 짜여진 문학적인 본문과 그것을 음성 언어로 전환하는 교사의 매개가 조합되어 한국 창작 그림책 읽기 상호작용은 만 3세 유아의 언어 발달 및 문학적 감수성 발달에 기여한다고 볼 수 있다.

뿐만 아니라, 교사를 따라하는 유아들의 억양과 톤을 들어보면 그것이 단순히 교사에 발화에 대한 모방이 아니라, 등장인물의 감정을 살려 그가 하는 말을 재연하고 있음을 알 수 있었는데 이는 유아가 등장인물이 처한 상황과 감정을 이해하며 이야기에 동화되고 있다고 풀이할 수 있다. 특히, 『토끼탈출』에서는 비누를 다 값아놓고 집안을 엉망으로 만든 뒤 도망쳐 버려 엄마를 곤혹스럽게 하곤 하는 주인공 토끼의 모습에 유아들이 자기 자

신을 동일시하고 있는 것으로 해석할 수 있다. 즉, “내가 못살아”라는 엄마의 대사를 웃으며 따라하고 있지만, 유아들이 동일시하는 대상은 주인공 토끼이며, 주인공과 엄마와의 대립구도에서 재미를 발견하고 있는 것으로 풀이된다.

본 연구에서 여러 유아가 선호한 한국 창작 그림책 가운데는 이처럼 성인과 대립하는 주인공에 유아가 동일시할 수 있는 작품들이 많았는데 『토끼 탈출』 외에도 『망태 할아버지가 온다』, 『엄마가 화났다』, 『자꾸 자꾸 화가 나』 등이 그것이다. 위의 작품들에 등장하는 주인공과 엄마는 공통적으로 목욕탕에서의 비누 장난, TV를 보거나 더 놀기 위해 일찍 잠자리에 들지 않는 문제, 밥을 먹지 않는 문제 등 일상생활 속 여러 장면들에서 엄마와 대립하고 있는데 이는 만 3세 유아의 실제 일상생활과 연관되는 부분이 많다. 만 3세 유아들은 그 연령의 특성상 일상생활에서 기본생활습관 및 규칙과 관련된 여러 문제들을 놓고 부모 또는 교사에게 억압되어 온 욕구를 그림책 읽기 상호작용 과정 중에 해소하고 있는 것으로 볼 수 있다. 그 해소의 방법 중 하나가 등장인물의 짧은 대사들을 소리 내어 따라하는 것으로 나타났는데 이는 만 3세 유아의 언어 발달과 관련된 것일 뿐 아니라, 사회·정서적 측면에서는 내면적인 욕구불만 요소를 해소하는 통로가 될 수 있다는 점에서 시사하는 바가 있다.

둘째, 유아들은 그림책 본문에 등장하는 어휘 중에서 그 의미를 잘 모르거나 경험해 보지 못한 표현 등에 관해 질문하였다. 유아들은 ‘거짓말처럼’이라는 비유나 반어적 표현, ‘공작’과 같이 만 3세 유아가 아직 정확히 숙지하지 못한 동물의 이름, ‘오후’와 같은 시간 개념을 나타내는 한자어 등에 관해 교사에게 질문하고 때로는 교사의 대답을 되뇌기도 하면서 자신의 어휘와 표현을 확장해 갔다.

셋째, 유아들은 한국 창작 그림책에서 친숙한 글자를 찾아내었는데 이는

주로 자신, 친구, 형제자매의 이름 글자와 관련되는 반응이었다. 이러한 반응은 특별한 의도를 가지고 고안된 글자 책(알파벳 북)에서도 비슷하게 나타났다. 실제로 유아들과 함께 상호작용한 한국 창작 그림책 중에는 참여 유아의 형제와 유사한 이름의 주인공이 등장하기도 하고, 주인공과 참여 유아 간에 실제 이름이 한 글자씩 같은 경우도 있었다. 이와 같은 유사성과 동질성은 만 3세 유아에게 한국 창작 그림책에 더욱 동화될 수 있게 만드는 개인적 연관성을 갖게 한다는 점에서도 의의를 찾아볼 수 있다. 즉, 유아에게 이질적이고 낯설 수 있는 외국 이름 혹은 번역과정에서 부자연스럽게 느껴지는 이름이 아니라 유아가 편안하고 친숙하게 받아들일 수 있는 발음과 정서적 유대관계를 갖게 하는 이름으로 동일시가 쉽다는 점에서 의미가 있다.

넷째, 만 3세 유아들은 그림책 읽기 상호작용에서 기억하는 본문은 함께 말하는 반응을 보여주었다. 이는 한국 창작 그림책이라는 매체의 특성뿐만 아니라 본 연구가 교사-유아 간 지속적인 그림책 읽기 상호작용을 하는 과정에서 누적되어 나타나는 결과라고 볼 수 있다. 즉, 유아가 자연스러운 교실 상황 속에서 한국 창작 그림책을 늘 접하고, 교사에게 읽기를 요청하고, 교사 및 또래와 함께 읽었던 경험을 공유하는 과정이 반복되면서 유아의 문학적 이해 능력과 심미적 감상 능력 또한 자연스럽게 계발되고, 이러한 일련의 과정들이 유아의 일상생활 속에서 자발적인 반응으로 이어진다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.

다섯째, 만 3세 유아들은 재미있는 어휘, 의성어와 의태어, 반복되는 운율 등을 즐기는 모습을 보여주었는데 이는 임영심과 채미영(2004)의 연구에서 분석한 ‘리듬과 반복을 수반하는 과장’과 비슷한 맥락의 유머 요소와 연관되며, 그림책에 나타나는 언어적 유머(김혜련, 2011)와도 관련지어 해석할 수 있다. 즉, 그림책이 제공하는 언어유희는 유머의 한 요소에 해당한다고 볼

수 있는데 유머를 언어적 유머와 비언어적 유머로 나누어 설명한 이도영(1999)은 발음, 동음이의어, 단어의 중의성, 사투리, 받침, 음성 연상, 대구 활용하기 등을 언어적 유머로 분류하였다. 본 연구에서는 교사가 ‘아기’를 ‘애기’라고 읽는다거나 ‘요구르트’가 본문에 ‘요구룽’이라고 표현되어 있는 등 주로 발음과 관련된 요소에 이 반응이 집중되었다.

McGhee(1973)가 구분한 유머의 발달단계를 살펴보면, 약 2세와 3세의 유아들에게서 언어적 유머가 처음 나타나기 시작한다. 약 3세에서 5세의 유아들은 단어의 소리와 리듬에 호기심을 가지며 들려오는 소리를 반복하기 시작하고 단어의 리듬을 만들어 낸다고 하였다. 즉, ‘happy’라는 단어와 비슷한 패턴으로 ‘happy, dappy, pappy, sappy, gappy’와 같은 리듬을 만들어 내는 것에 즐거움을 느낀다는 것이다. 이러한 소리 패턴의 특성은 번역된 글로는 온전히 전해지기 어렵고, 번역된 외국 그림책만으로는 유아가 그 음성적 즐거움을 체화하기에 한계가 있다는 점에서 만 3세 유아에게 한국 그림책 읽기가 필요함을 알 수 있다. 이처럼 단어의 소리와 리듬에 호기심을 갖고, 들려오는 소리를 반복하며 단어의 리듬을 만들어 내는 시기에 교사가 읽어주는 한국 창작 그림책을 통해 모국어로 듣고, 말해보고, 흥미 있는 어휘와 문장을 반복해 보는 경험은 만 3세 유아의 언어적 민감성과 모국어 학습에 매우 중요하다고 볼 수 있다.

한편, 본 연구에서는 유아들이 그림책의 반복 양상을 즐긴 예로 『엄마가 화났다』의 산이가 후루룩, 부글이, 얼룩이 등으로 외양을 바꿔가며 자신은 산이가 아니라고 부인하는 장면의 사례를 제시한 바 있다. 이와 관련하여 장영희와 정미라(2015)는 유아가 이야기의 반복적 흐름에 반응하며 듣는 것을 좋아할 뿐 아니라 이를 반복하여 읽는 과정에서 금방 패턴을 익혀 능동적으로 읽기에 참여할 수 있게 된다고 하였다.

이상의 논의를 종합하면, 한국 창작 그림책의 글에 대한 만 3세 유아의

반응은 특히 유아의 음성 언어 발달 측면에서 그림책을 매개로 한 교사 역할의 중요성을 상기시킨다. 또한 만 3세 유아에게 한국 창작 그림책은 듣고, 말하고, 어휘와 문장을 반복하며 즐길 수 있는, 모국어로 경험하는 문학매체로서의 가치를 지니고 있다는 점을 확인해 볼 수 있다. 다시 말하면, 모국어로 쓰여진 본문과 그것을 음성 언어로 전환하는 교사의 매개가 조합되어 한국 창작 그림책 읽기 상호작용은 만 3세 유아의 언어 발달 및 문학적 감수성 발달에 기여한다고 볼 수 있다.

(2) 한국 창작 그림책의 그림에 대한 만 3세 유아의 반응

만 3세 유아의 그림책에 대한 반응이 글보다는 그림에 더 민감하고 신속하게 반응한다는 것(김양선, 1997; 김정화, 2009; 최은녕, 2009; 홍선희, 2000)과 그림 요소에 대한 탐색이나 평가가 더 많이 나타난다는 것(Madura, 1995, 1998 ; Martinez, Roser, & Dooley, 2003; Sipe, 2008/2011에서 재인용) 등은 본 연구 결과와 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 많은 그림책 작가와 연구자들이 그림책에서 그림의 역할에 대해 강조하고 있는데 그림은 시각적 정보를 언어로 해석하는 것 그 이상을 표현하고, 글이 표현하는 대상의 유형과 특징을 글보다 빠르고 정확하게 전달한다(변윤희, 현은자, 2002).

만 3세 학급 유아의 대부분은 문자를 읽고 쓰는 능력이 아직 미숙한 단계에 있다. 만 3세 유아는 그림책의 글, 즉 본문을 이루고 있는 문자보다는 교사가 읽어주는 글을 귀를 통해 들으면서 이야기의 세계를 보여주는 그림과 적극적으로 연결하게 된다. 이러한 과정에서 만 3세 유아는 그림을 보면서 생각하고 해석하는 능동적 독자가 된다고 볼 수 있다.

현은자 등(2004)은 유아나 성인 모두에게 그림책이 주는 주된 즐거움은 시각적 정보를 통한 의미의 발견이라고 하였다. 특히 시지각적 정보를 읽고

그 의미를 발견하는 과정은 오히려 성인에 비하여 유아들에게 더 활발히 일어날 수 있다는 점에서 이 시기 그림책에서 그림이 차지하는 의미는 더 크다고 볼 수 있다.

한국 창작 그림책 읽기 상호작용에서 나타나는 만 3세 유아의 그림에 대한 반응은 그림을 활용하여 놀이하기, 그림 읽기를 통해 의미 발견하기, 장면과 장면을 넘나들기, 손을 이용하여 감각적으로 탐색하기, 그림 또는 장면을 몸으로 흉내 내기, 그림의 신체적·행동적 유머 즐기기로 나타났다.

특히, 그림에 대한 반응과 관련하여 강조하고자 하는 바는 이것이 유아의 시각적 문해 능력의 발달과 깊은 연관을 갖는다는 점이다. 유아의 시각적 문해 능력은 한국 창작 그림책이기에 만 3세라는 어린 연령에서도 잘 발휘되었을 가능성이 있다고 본다. 예를 들어, 친숙한 도로 교통 상황, 본 적 있는 버스와 표지판, 우리 집에 있는 것과 비슷한 의자, 아홉시엔 잠자리에 들어야 하는 생활규칙 등은 낯설거나 이질적인 표현에서 의미를 읽어내기보다 쉽게 접근할 수 있는 장점이 있을 것이다. 따라서, 유아의 시각적 문해 능력의 발달 측면에서 한국 창작 그림책의 다양한 활용이 이루어질 필요가 있음을 시사한다. 그림에 대한 만 3세 유아의 주요반응에 대하여 논의하면 다음과 같다.

첫째, 만 3세 유아는 한국 창작 그림책의 그림을 활용하여 놀이로 연결하는 반응을 보여주었다. 즉, 만 3세 유아들은 그림책의 그림을 활용하여 말놀이를 즐기거나 그림에 그려진 선 등을 이용하여 손으로 놀이하기를 즐겼다. 본 연구에서 유아들이 『잘잘잘 1 2 3』에 그려진 연줄을 손가락 끝으로 짚으며 여우와 연을 연결 지으려 했던 반응이 그 예이다. 이송은(2006)은 2세 영아의 책에 대한 의미를 탐색한 연구에서 외형적 사물로서 ‘놀잇감으로서의 책’이 영아기에 갖는 교육적 가능성에 관해 논의한 바 있다. ‘책으로 놀기’는 단순한 외형적 탐색 이상의 교육적 가능성을 갖고 있으며, 이와 같은

놀이 지향적 행동은 영아는 물론 3, 4세 유아까지 확장되는 것을 볼 수 있었다는 것이다. 이송은(2006)의 연구에서 말하는 ‘놀잇감으로서의 책’은 영아들이 책을 울타리, 지붕, 굴, 모자, 우산 등 다양한 용도로 사용하며 즐기는 것을 의미하고 있다. 2세 영아를 대상으로 한 선행연구에 비해 본 연구에서 의미하는 그림을 활용한 놀이는 보다 협의의 개념으로 만 3세 유아의 책을 통한 놀이는 2세 영아기 때 보다는 책 본연의 특징에 영향을 받는다고 볼 수 있었다. 즉, 그림책의 그림이 갖는 구조적 특성에 의해 그와 연관된 말놀이가 유발되거나 열고 닫을 수 있는 그림을 활용해 문답식 상호작용을 하는 것 등이 그 예이다.

연구자는 만 3세와 같은 어린 연령의 유아에게 그림책이 부여하는 즐거움은 여타 활동이나 놀이에 못지않다는 것을 확인하였는데, 본 연구 과정에서 연구자가 다음 활동을 위한 정리 신호를 보내자 반발하며 또래와의 책읽기에 계속 참여하고자 하는 모습이 관찰되기도 하였다. 그러나, 유아가 이처럼 책읽기를 즐거운 놀이로 인식하도록 돕기 위해서는 교사의 역할이 중요하며, 그 역할은 유아가 교사 및 또래와 함께 하는 그림책 읽기 상호작용을 경험함으로써 그림책 읽기의 자유로움과 즐거움을 함께 느낄 수 있도록 돕는 데 있음을 의미한다.

한편, 만 3세 유아도 2세 영아 관련 연구(이송은, 2006)에서와 같이 책의 외형적 속성을 놀이에 활용하기도 하였다. 그 예로 백희나(2014)의 『어제저녁』은 아코디언북, 일명 병풍책이라 불리는 책의 외형적 속성으로 말미암아 신체를 이용한 놀이를 유발하기도 하였다. 즉, 책을 길게 폈다가 다시 말고, 늘어뜨려 잡아당기거나 주단처럼 깔아둔 채 그 위에 올라가 밟고 놀다가 책이 파손되기도 하는 등 병풍책의 외형적·물리적 특성을 활용한 적극적인 신체 놀이가 관찰된 바 있다. 또한, 플랩북, 팝업북과 같은 입체적 요소를 지닌 그림책 조작하기 또한 좋아하였는데 이는 또래와의 상호작용을

증진시키는 긍정적 요인이 되기도 하였다. 유아들은 플랩북의 창문을 열면서 “누구게?”하고 친구에게 묻고, 대답하기를 즐기며 수수께끼와 같은 말놀이를 이어갔다. 이와 같은 결과는 책보기가 또래관계의 중요한 매개체가 됨을 밝힌 선행연구(전유영, 2010)와도 같은 맥락으로 이해된다.

본 연구에서 나타난 이와 같은 특징들은 유아교육 현장에서 만 3세 학급의 유아를 위한 그림책을 선정하고 비치함에 있어 시사점을 제공한다. 유치원 만 3세 학급의 경우는 영아기와 유아기의 과도기적 특성을 지닌 데다 학급 편제의 생년월일 기준이 3월에서 1월로 변경되고 만 3세반의 경우 익년 2월생까지 융통성 있는 취원 기준이 적용되고 있는 점 등과 관련하여 학기 초 월령 기준, 36개월부터 50개월까지의 유아가 한 학급에서 활동하게 된다. 본 연구에 참여한 유아의 월령 범위 역시 3월을 기준으로 A 유치원은 38개월부터 49개월까지, B 유치원은 39개월부터 50개월까지였다. 유아의 연령이 낮을수록 월령에 따른 발달 차이가 크게 나타남(박세랑, 2006)을 감안하면 이러한 개인차는 같은 만 3세라도 2세의 특징을 가진 유아와 4세의 특징을 가진 유아가 함께 상호작용하게 된다고 볼 수 있다. 따라서, 반복되는 운율을 느낄 수 있는 시 그림책, 단순한 구성의 보드북, 조작이 가능한 플랩북, 색다른 입체적 심미감을 느낄 수 있는 팝업북 등과 더불어 기승전결의 이야기 구조가 뚜렷하고 환상적 요소가 있는 그림책에 이르기까지 그 목록의 스펙트럼이 다양해야 함을 시사한다.

둘째, 만 3세 유아들은 한국 창작 그림책 읽기 상호작용 과정에서 그림 읽기를 통해 의미를 발견하였다. 이차숙(2012)은 그림책 읽기의 무엇보다 큰 가치는 의미를 이해하고 발견하는 일이며, 그림책 읽기에서 즐거움을 느끼는 것이라고 보았다. 이러한 의미 발견과 즐거움 경험의 순환적 과정이 반복적으로 누적될 때 유아는 언어적·시각적 정보 처리 능력 뿐 아니라 미학적 능력을 갖게 되며 정신적으로 성장하게 된다는 것이다. 그림 읽기를 통

한 의미 발견이라는 유아의 반응은 이처럼 글과 그림의 관계에 따른 그림책의 가치 측면에서 중요하다고 볼 수 있다.

셋째, 만 3세 유아들은 그림책의 장면과 장면을 넘나들면서 그림에 반응하였다. 이 반응은 유아 문학 교육의 개별화 측면에서 시사점을 제공한다. 즉, 장면과 장면을 넘나들며 이야기를 경험하는 유아의 반응은 그림책 읽기 과정에서 생긴 유아의 흥미와 욕구에 따른 것이며, 개별화된 반응이라는 점에서 의미를 가진다. 이는 유아 스스로 확인하고자 하는 다시 보고 싶은 장면이 있다는 것을 나타내며, 유아가 자기 주도적으로 그림책 읽기에 임하고 있음을 알 수 있게 한다. 앞으로 다시 가기도 하고 건너뛰기도 하면서 나만의 속도에 따라 이야기를 따라가거나 스스로 조작하는 것이다.

유아 개개인에 따라 의미 있는 장면이 다르고, 반응의 속도 또한 다르기 때문에 이 반응은 때로 상호작용 시 갈등을 유발하기도 한다. 즉, 같이 보고 있던 책장을 거슬러 역행하기도 하고 아직 교사가 본문을 다 읽지 않았는데도 다음 장면으로 책장을 넘겨 버리는 등의 행동을 하게 되므로 함께 그림책 읽기 상호작용을 하는 또래의 반발을 사게 되는 것이다. 그러나, 교사는 이 때, 유아가 다시 확인하고 다시 보고 싶어 하는 장면의 맥락과 그 장면에서의 유아 반응을 살펴 개별적인 상호작용을 함으로써 유아의 이해를 도울 뿐 아니라, 교사로서 유아의 문학적 이해에 대한 지식을 구성할 수 있다는 점에서 의미가 있다. 즉, 교사로 하여금 그림책 읽기 상호작용의 비계설정자로서의 역할을 수행하게 하는 반응이라는 점에서 시사하는 바가 있다.

이와 같이 책장을 넘기거나 멈추는 행위에 의해서 언제든지 이전 장면으로 되돌아가거나 스스로 장면 진행의 완급과 방향을 조절할 수 있다는 것은 종이책의 물성 자체가 유아에게 그림책 독자로서의 주도성을 갖게 한다는 점에서 가치를 지닌다고 해석할 수 있다.

넷째, 만 3세 유아들은 한국 창작 그림책 읽기 상호작용 과정에서 손을

이용하여 감각적으로 탐색하였다. 예를 들어, 만 3세 유아들은 손끝의 감각을 이용하여 표지 제목의 음각으로 파여진 부분을 눌러서 느껴 보기도 하고, 그림이 그려진 종이 면을 문지르거나 쓰다듬어 보기도 하고, 책의 그림을 손가락으로 짚으면서 이야기하기도 한다. 또, 책 속의 음식을 손으로 터치하면서 먹는 시늉을 하거나 그려진 사물을 짚는 시늉도 하였다. 연속서사로 표현된 그림의 정지그림 개수를 세고, 동물들의 알을 세는 등 손을 이용한 행동적 반응을 나타냈다. 이런 경우 유아는 대부분 단지 시늉만 하는 것이 아니라, 손끝을 그림책의 책장에 직접 가져다 대서 종이의 면과 접촉한다. 이러한 손을 이용한 감각적 탐색 및 행동적 반응은 그림책에 대한 유아 고유의 반응이기도 하지만, 만 3세라는 유아의 연령과도 연관이 있다. 즉, 영아기에서 유아기로 접어드는 과도기적 발달 특성에 기인하는 것으로 손가락을 이용한 그림 짚기 및 먹는 시늉, 수를 세는 행동 등 영아와 마찬가지로 손을 이용한 감각적 탐색 활동이 활발함을 볼 수 있었다. 그러나 만 3세 유아의 이러한 반응은 그림책 장면 내에서의 행동적 반응으로 2세 영아가 책을 ‘외형적 사물로서의 감각적 대상’(이송은, 2006)으로 파악하고 놀잇감으로 인식한 것과는 구별된다. 즉, 책의 외형적 특성이나 물리적 속성에 따른 탐색을 의미하는 것이 아니라, 그림책 장면 내에서 그림의 유형과 특징에 따라 이루어지는 행동적 반응이다. 즉, 『달 샤베트』에 연속 서사로 그려진 달의 개수를 손으로 짚음과 동시에 입으로 소리 내어 센다든지 『커다란 알 하나』에 나오는 물고기의 알이나 애벌레를 손으로 짚어가며 세는 등의 반응이 이에 해당하였다.

한편, 이러한 반응은 그림의 내용이나 그림책 장르에 의해 영향을 받기도 하였는데, 실제로 본 연구의 유아들은 정보 책의 일종인 수세기 그림책 『커다란 알 하나』를 읽을 때 손가락으로 그림을 짚어가며 세는 반응을 많이 나타냈다. 한편, 이와 같은 반응의 경우, 그림책 읽기 상호작용에 참여하

는 인원수나 대형 등에 따라 유아의 반응이 제한되거나 또래 간 갈등을 유발할 수 있다는 점에서 그림책 읽기 상호작용 시 유의해야 할 사항이다. 즉, 대집단 활동 시 보다는 소집단 상호작용에서 개별적인 탐색행동이 가능하다는 점과 표지, 제목, 인쇄용지의 재질 등 그림책의 파라텍스트적 요소를 경험할 수 있는 기회가 된다는 점에서도 그림책 읽기 상호작용에 참여하는 인원수나 대형 등은 중요한 사항이 될 수 있음을 시사한다.

다섯째, 만 3세 유아들은 한국 창작 그림책 읽기 상호작용 과정에서 그림 또는 장면을 몸으로 흉내 내는 반응을 보였다. 즉, 만 3세 유아들은 그림책 읽기 상호작용 과정에서 그림을 참조한 신체적 행위로 장면을 흉내 내거나 연상되는 것을 표현하였다. 이는 만 3세 유아의 발달적 특성과도 무관하지 않다. 만 3세 유아들은 신체 활동을 즐기며, 몸을 사용하여 사물과 현상을 이해하는 경우가 많으므로 그림책 읽기 상호작용 시에도 자신의 신체를 통해 그림책의 장면을 표현할 뿐만 아니라, 자신의 신체에 적용하여 등장인물의 자세와 동작과 움직임을 이해하게 된다.

여섯째, 한국 창작 그림책의 그림을 보면서 만 3세 유아는 그림에 나타난 주인공의 신체나 행동 특징과 관련된 유머를 즐기는 반응을 보여주었다. 즉, 유아들의 웃음을 유발하는 그림의 요소는 주로 등장인물의 외양 묘사 또는 부조화된 행동, 의외성을 갖는 상황 등에서 비롯되는 경우가 많았다. 이러한 반응은 그림책에 나타나는 행동적·신체적·언어적 유머에 관한 연구(김혜련, 2011)에서 극도의 과장을 사용하여 등장인물을 그리거나 등장인물의 실수, 어리석은 행동 등이 표현된 그림을 통해 유머를 즐기게 된다고 한 분석과도 같은 맥락에서 이해할 수 있다.

한편, 한국의 그림책 관계자들이 유머 감각, 비판 의식, 상상력, 모험 등의 중요성과 위력을 아직 깨닫지 못하고 있다고 보고, 그로 인해 그림책이 심각한 경우가 많다는 우려도 있다(김이산, 2004). 이와 관련하여 임부연과 최

남정(2009)은 문화와 전통 속에서 구성된 구성물이자 작가의 의식이 녹아있는 그림책의 유머는 정서적 특성을 가지고 있다는 점을 고려해야 한다고 강조하면서 우리 문화에서 나고 자란 유아들에게는 동일한 문화를 경험한 우리나라 작가들에 의해 쓰인 그림책의 유머 요소를 찾는 것이 이질적 문화에서 기술된 외국 작가의 그림책에서보다 수월하고 공감하는 부분이 많을 것이라고 보았다. 유아교육현장에서는 우리가 쉽게 공감할 수 있는 정서를 표현한 우리나라 작가들의 작품 중에서 유머적 요소가 풍부한 좋은 그림책들을 발굴하고 제공해야 할 필요성이 있다는 것이다.

본 연구에서 유아들과 『장수탕 선녀님』을 함께 읽는 동안, 할머니가 등장하고 덕지와 조우하는 장면에서 유아들은 특히 웃으며 즐거워하였고, 이는 “덕지야, 요구령 고맙다. 얼른 나아라.” 하며 선녀 할머니가 덕지의 이마를 짚어주는 장면에서도 마찬가지였다. 이 때, 유아들의 웃음은 선녀 할머니의 다소 기묘한 외양 때문이거나 둘러앉은 유아들의 이마를 실제로 짚어준 교사의 행동 또는 할머니의 목소리를 흉내 내었던 어조 등에 기인한 바도 있지만, 유아들이 우리 문화의 토양에 기반한 그림책의 정서에 공감하며 심리적 안정감을 느낄 수 있었기 때문일 것이다.

이상의 논의를 통해 본 한국 창작 그림책의 그림에 대한 만 3세 유아의 반응은 유아의 시각적 문해 능력 활용 및 계발, 만 3세 유아의 연령 적합성을 고려한 문학적 접근 및 감각과 신체를 활용한 서사 이해의 필요성을 제기한다.

(3) 한국 창작 그림책의 파라텍스트에 대한 만 3세 유아의 반응

그림책의 파라텍스트에 대한 유아의 반응이야말로 그것이 멀티미디어 동화 콘텐츠로서가 아니라 직접 만질 수 있는 종이책의 물성을 지녔기 때문에

나타날 수 있는 고유의 반응이라고 볼 수 있다. 본 연구에서 만 3세 유아들은 그림책 읽기 상호작용 과정을 통해 단짝 친구와 나란히 앉아 똑같은 판형의 책을 하나씩 들고 펼치지 않은 채로 옆 친구의 책에 대어 보기도 하고, 책의 물리적 형태와 속성을 놀이에 활용하기도 하는 등 책과의 직접적 접촉이 야기하는 다양한 반응을 보여 주었다.

또한, 제목을 바꿔 부르기도 하고, 표지의 그림을 본문에 있는 그림에서 찾아내거나 면지에 있는 그림을 통해 그림책의 서사적 의미와 암시된 주제를 읽어내기도 하였다. 김정선(2015)은 이와 같이 독자와의 직접적인 신체적 접촉에 의해 서사가 진행되는 그림책의 특성상 파라텍스트의 역할은 점점 더 중요하게 부각될 것이라고 보았다. 즉, 멀지 않은 미래에 전자책의 시장 점유율이 높아질 수밖에 없는 시대에 그림책이 갖고 있는 물리적 특성은 도상적·조형적 기호로서 의미를 전달할 수 있는 고유한 매체로서의 가치를 지니고 있다고 볼 수 있다는 것이다.

최근 일련의 연구들(신세니, 2011; 신세니, 안지성, 2012; 신세니, 조희숙, 2011; 신혜은, 2009)은 포스트모더니즘 그림책을 활용한 그림책의 파라텍스트 관련 유아의 반응을 탐구한 바 있다. 본 연구에서도 한국 창작 그림책에 대한 유아의 파라텍스트 관련 반응을 관찰할 수 있었는데 이러한 반응은 특히 면지에 집중되어 나타났다. 서사적 기능을 갖는 면지에 암시된 주제를 파악하기도 하고, 『나는 괴물이다!』(최덕규, 2011)의 면지에 문양처럼 나열된 종이봉지의 수를 세는 행동을 하기도 하면서 그림에 대한 반응과 유사한 양상을 보였다. 특히, 『장수탕 선녀님』의 뒤 면지가 갖는 에필로그적 특성에서 볼 수 있듯이 만 3세 유아들도 그림이 있는 면지를 통해 그림책의 내용이나 장면과 관련된 경험을 하고 있음을 알 수 있다. 이러한 유아의 반응은 그림책의 파라텍스트적인 요소도 유아의 문학적 감수성의 기초를 배양할 수 있을 것이라는 점을 시사한다.

2) 만 3세 학급에서 한국 창작 그림책 읽기 상호작용이 갖는 의미

본 연구의 결과, 만 3세 학급에서 한국 창작 그림책 읽기 상호작용이 갖는 의미는 함께 기억하고 공유하는 경험으로서의 그림책 읽기, 개인적 연관성을 이끌어내는 통로로서의 그림책 읽기, 공동 의미구성 과정으로서의 그림책 읽기, 집단 카타르시스 촉매로서의 그림책 읽기, 교사와 유아 간 상호호혜의 장으로서의 그림책 읽기, 한국의 문화적 요소에 친숙해지는 계기로서의 그림책 읽기로 나타났다. 한국 창작 그림책 읽기 상호작용이 갖는 의미에 대하여 주요 내용을 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아들은 누적 읽기를 통하여 그림책에 대한 반응뿐만 아니라 함께 그림책을 읽었던 경험을 공유하고 추억하는 모습을 보였는데 자신 및 또래, 교사의 이전 반응을 기억하고 재연하고자 함이 그것이다. 이러한 결과는 만 3세 유아들의 ‘그림책 읽기’ 의미를 탐색한 장정윤(2013)의 연구에서 학급 내 ‘그림책 읽기’의 의미 중 ‘경험 공유의 즐거움 누리기’로 분석한 내용과 공통점을 찾을 수 있다. 장정윤(2013)의 연구 사례에서 만 3세 유아들은 그림책을 읽다가 딸기 그림이 나오자 손으로 잡는 시늉을 하며 입으로 넣더니 다른 친구들에게도 권하고 유아들은 그것에 동참하는 것을 볼 수 있었으며, 그러한 행동들이 반복되었다고 보고한 바 있다. 본 연구에서는 특히, 동일한 책에 대한 누적 읽기가 많았던 만큼 이러한 특성이 두드러졌다.

둘째, 그림책 읽기 상호작용은 개인적 연관성을 이끌어내는 통로로서의 의미가 있었다. 이 반응은 유아의 문학적 반응에 대한 Sipe(2008/2011)의 개념 범주 중 개인적 반응에 해당한다고 볼 수 있다. 만 5세부터 초등학교 1학년, 2학년을 대상으로 한 Sipe(2008/2011)의 연구 보고에 따르면, 유아들의 전체 대화 내용 가운데 10분의 1 정도가 개인적으로 연관 짓는 반응이었다고 하였다. 그러나, 만 3세를 대상으로 한 본 연구에서는 이보다 훨씬 더 많은 비

중을 차지했다. 다시 말해, 만 3세 유아들은 개인의 경험과 연계하여 그림책을 이해하고 그림책에 의미를 부여하는 경향이 매우 강함을 알 수 있었다. 이러한 연구결과는 사실 그림책을 읽어줄 때 유아의 개인적 반응이 가장 많이 나타났던 선행연구들(서정숙, 최현주, 2014; 현은자 외, 2011)과 연관 지어 이해할 수 있다. 즉, 유아들은 자신의 경험세계와 유사한 사실 그림책에서 동일한 요소를 발견하고 유아 자신의 경험과 연결 지으려 한다는 것이다. 특히, 한국 창작 그림책은 유아의 의생활, 식생활, 주생활 등 일상생활의 모든 측면에서 친숙한 요소가 표현되어 있으며, 이러한 특성은 문화적 유사성을 극대화할 수 있는 매체로서의 가치를 지닌다는 점에서도 의미가 있다. 앞서 살펴본 『장수탕 선녀님』의 예에서도 배경에서 느껴지는 문화적 요소의 친숙성, 한국 창작 그림책 본문에서의 언어적 표현 등은 만 3세 유아의 개인적 반응을 이끌어내는 주된 요인이었다. 따라서 그림책 읽기 상호작용은 개인적 연관성을 이끌어내는 통로로서 의미가 있었으며, 한국 창작 그림책은 이를 극대화시키는 역할을 담당하고 있었다.

셋째, 만 3세 학급에서 한국 창작 그림책 읽기 상호작용은 공동 의미구성 과정으로서의 의미를 지닌다. 앞서 살펴본 개인적 연관성을 드러낼 때와 달리, 이 반응은 유아 간에 이견이 발생하는 지점에서 시작된다. 즉, 집단으로 책을 읽는 경험은 함께 책을 읽는 사람들 간 토론의 기회를 제공하며, 함께 책을 읽으면서 참여자들은 대화를 통해 의미를 함께 구성해가고, 각자의 삶과 느낌, 지식을 나누고 공유할 수 있게 된다(Bloom, 1985, Miller, 1990). 이것이 만 3세라는 어린 연령에서도 한국 창작 그림책 읽기 상호작용을 통해 그 기초를 형성할 수 있다는 점에서 시사하는 바가 있다.

넷째, 만 3세 학급에서 한국 창작 그림책 읽기 상호작용은 집단 카타르시스 경험의 촉매로서 의미를 갖는다. 본 연구에서 만 3세 유아들은 주제와 주인공 등에서 자신들이 동일시할 수 있는 요소를 지닌 그림책을 선호하였

다. 본 연구에서 유아들은 엄마나 교사와 대립하며 화를 내고, 엄마가 하지 말라는 장난을 되풀이하는 주인공에 자신을 동일시하며 감정이입을 가능케 하는 작품들을 여러 차례 선택해 읽었다. 유아들은 이와 같은 주제와 주인공에게 자신을 투사하여 만족감을 얻는 것으로 보이며, 특히 함께 그림책을 읽는 과정에서 서로에게 감정이입 되는 경향을 보여주었다.

다섯째, 만 3세 학급에서 한국 창작 그림책 읽기 상호작용은 교사와 유아 간 상호 호혜의 장으로서 그 의미를 갖는다. 즉, 교사는 글 읽기에서 유아는 그림 읽기에서 서로 강점을 가진다는 것이다. 유아들은 그림에 나타난 등장인물의 크기와 배치 등 여러 상징적 장치들에 대하여 성인과 같은 문학적 비평을 하지는 않지만, 이에 대해 인지하고 나름의 해석을 하고 있음이 나타났는데 이는 유아의 세밀한 시각적 문해 능력에 기인한다. 『망태 할아버지가 온다』를 읽던 유아들은 아이에 비해 지나치게 크게 그려진 엄마에 관해 종종 언급함으로써 두 주인공 간의 힘의 대비를 직관적으로 이해하는 듯했다. 또, 유아는 시계에 숫자 9가 보이지 않음을 발견했고 이를 통해 연구자는 추후, 관련 검색을 통하여 이전 장면에서 시계를 가리키고 있는 엄마의 휘어진 팔이 숫자 9를 형상화하고 있다(한국출판일러스트, 2008)는 것도 알게 되었다. 이처럼 작가가 곳곳에 숨겨놓은 여러 가지 상징의 의미를 많이 발견하게 될수록 그림책 읽기의 즐거움은 커지게 되는데 유아의 경우 이러한 시지각적 요소에 대한 민감성이 높으며, 이를 통하여 문학적 즐거움을 경험하게 된다. 이와 같은 유아의 능력은 유능한 독자로서의 유아 및 이들을 위한 문학경험의 중요성을 확인하는 계기가 될 수 있다는 점에서 의미를 지닌다.

여섯째, 한국 창작 그림책은 대부분 동시대적인 배경과 요소를 담고 있으며, 이러한 문화적 동질성과 동시대성은 곧 유아들의 정체성 형성에 영향을 미친다고 볼 수 있다. 탁석산(2000)은 ‘현재성’이란 현재 우리가 갖고 있는

모든 것으로 이는 곧 한국의 정체성 판단의 대상이 될 수 있다고 하였다. 그는 정체성에 대한 논의에서 중요한 것은 현재 일어나는 현상에서 출발해야 한다는 것이며, 종래의 정체성에 대한 연구가 지나치게 과거의 역사나 시점을 중심으로 이루어졌다고 지적한바 있다. 정체성과 관련된 교육적 방향도 전통문화에 초점을 맞추어 진행되어 왔다는 점에서 정체성의 의미나 개념에 대한 다각적인 논의도 필요하다고 보았다.

이러한 점에서 한국 그림책 읽기의 필요성을 제기한 심향분과 성소영(2014)은 서론에서도 언급하였던 바와 같이 유아들에게 한국 그림책을 통해 제공되는 문화 인식의 기회는, 자신 혹은 타인의 삶의 모습에 대해 관심을 갖게 하고 깊이 이해하도록 도울 수 있는 기회가 될 것이라 하였다. 본 연구에서 만 3세 유아들은 한국창작 그림책을 통하여 전통문화 및 동시대적인 배경과 요소를 경험하였으며, 이러한 경험은 문화적 동질성 및 정체성 형성에 긍정적인 영향을 줄 것으로 보고 있다.

2. 결론 및 제언

이상의 논의를 바탕으로 본 연구의 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 한국 창작 그림책 읽기 상호작용은 모국어로 잘 짜인 문학적 본문과 그것을 음성 언어로 전환하는 교사의 매개가 조합되어 만 3세 유아의 언어 발달 및 문학적 감수성 발달에 기여한다. 특히 만 3세 유아의 음성 언어 발달과 관련하여 한국 창작 그림책을 매개로 한 교사의 역할이 중요하다.

둘째, 한국 창작 그림책 읽기 상호작용은 유아의 시각적 문해 능력 활용 및 계발에 기여한다. 또, 만 3세 연령에의 적합성을 고려한 문학적 접근이 요구되므로 감각과 신체를 활용하여 그림책의 시각적 서사 이해를 도울 수 있다. 특히, 유머는 문화를 반영하므로 한국 창작 그림책의 활용은 유아가

그림책의 유머를 즐기고 문학적 즐거움을 경험하는 데 기여한다.

셋째, 유아가 교사에게 들고 올 수 있는 책, 꺼내어 만지면서 볼 수 있게 하는 책으로서 그림책 파라텍스트가 갖는 속성은 또래 간 긍정적 상호작용을 증진시키며 글, 그림과 함께 유아의 문학적 감수성 신장에 기여한다.

넷째, 교사-유아 간 한국 창작 그림책 읽기 상호작용은 그림책의 가장 중요한 가치인 문학적 즐거움을 경험할 수 있게 하여 유아가 스스로 책읽기를 즐길 수 있도록 돕는다.

본 연구는 유아교사, 부모를 비롯하여 유아와 그림책 읽기 경험을 함께 할 성인들이 한국 창작 그림책의 가치와 가능성에 대해 새롭게 관심을 가질 수 있는 계기를 마련하고, 만 3세 유아의 문학적 반응에 대한 이해를 도울 것이다.

본 연구의 결과를 해석함에 있어 유의해야 할 몇 가지 제한점을 밝히면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 현직 교사인 연구자의 담임 학급 유아들을 대상으로 이루어져 연구자 1인이 참여관찰자로서의 역할과 그 관찰 장면인 그림책 읽기 상호작용에 개입하는 교사로서의 역할을 모두 수행하였다는 점에서 장점과 한계를 동시에 지닌다. 장점은 담임교사로서 유아들의 개별적 면면에 대하여 잘 알고, 그림책 관련 행동 특성과 관련해 궁금한 사항이 있을 때 수시로 학부모를 통해 정보를 얻을 수 있었으며, 자연스러운 일과 흐름 속에서 개개 유아 및 또래 간 상호작용에 관한 맥락적 파악이 가능했다는 점이다. 그러나, 연구자로서 자료를 수집함에 있어서는 유아들이 의미 있는 그림책 읽기 상호작용을 이어가고 있는 도중이라도 다른 유아의 등원이나 배변 도움 요청 등 책 읽기를 중단해야 하는 상황이 종종 발생했으며, 참여관찰 장

면 촬영이나 현장기록 등 면밀한 자료 수집이 여의치 않은 날도 있었다. 특히, 만 3세 유아의 학기 초 분리불안 및 적응과 관련하여 3월에는 유아들과의 그림책 읽기 진행에 어려움이 있었다.

둘째, 본 연구는 자연스러운 교실 상황에서 주로 자유선택활동 시간을 이용해 자발적으로 형성된 상호작용 상황을 참여관찰 하였으므로 학급 전체 유아가 연구 참여자가 되었다. 그러나, 유독 그림책 읽기 상호작용을 좋아하고 의미 있는 반응들을 보여줌으로써 결과에 많은 영향을 끼친 사례들은 일부 특정 유아에 집중되는 경향을 볼 수 있었다.

셋째, 그림책은 글과 그림의 유기적 관계가 무엇보다 중요한 요소라 할 수 있는데 글에 대한 유아의 반응과 그림에 대한 유아의 반응이 자료의 분석 및 결과 해석에 있어 분리되었다.

이상과 같은 연구의 의의와 제한점에 비추어 후속 연구를 위한 제언을 한다면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 그림책 읽기 상호작용 과정에 한국 창작 그림책만을 사용하였으나, 이는 연구 결과가 그림책 읽기 상호작용으로 인한 것인지 한국 창작 그림책의 특징에 기인한 결과인지 명확히 드러내기 어려운 제한점이 있었다. 후속 연구에서는 한국 창작 그림책과 외국의 그림책에 대한 유아의 반응을 비교함으로써 한국 창작 그림책에 대한 특유의 반응을 보다 구체적으로 논의할 필요가 있다.

둘째, 다양한 한국 창작 그림책에 대한 유아 반응 연구가 보다 구체적인 맥락과 초점을 가지고 지속적으로 이루어질 필요가 있다. 즉, 본 연구는 그림책의 글, 그림, 파라텍스트적 요소, 상호작용 과정에서의 의미 등을 모두 분석하고자 함으로써 그 맥락과 초점에 구체성이 결여되어 연구의 결과가 일반론에 머물게 되는 한계가 있었다. 후속 연구는 개인적 연관성, 상호텍스

트적 반응 등 보다 초점화된 주제를 가지고 실행할 필요성이 있다. 유아의 반응 또한 글과 그림을 연관 지어 장면애 따른 반응과 그 맥락을 함께 분석하는 연구도 요구된다.

아울러, 본 연구의 결과와 논의를 바탕으로 한국 창작 그림책의 다양한 현장 활용을 위해 다음과 같은 몇 가지 사항들을 제안하고자 한다.

첫째, 만 3세 유아의 발현적 문해 및 문학적 즐거움의 경험과 관련하여 한국 창작 그림책의 반복적 누적적 읽기가 중요한 가치를 지님을 다시금 강조할 필요가 있다. 즉, 유아교사가 소집단 누적적 읽기의 가치 및 한국 창작 그림책 읽기의 가치를 경험적으로 인식하도록 도울 필요가 있다. 이는 대부분의 유아교육기관에서 매일 다른 내용의 동화를 대집단으로 한 번 들려주는 것을 지적하며, 동일한 그림책을 동일한 유아에게 반복적으로 읽어주었을 때, 유아들은 책 속에 포함된 문학적 요소들을 종합적·심층적으로 이해하며 새로운 요소를 발견함으로써 글의 맥락을 구체적으로 이해하게 된다고 주장한 선행 연구(이대균, 백경순, 2005)와도 같은 맥락의 제안이다.

둘째, 만 3세의 과도기적 특성을 고려하여 한국 창작 그림책 선정 시 다양한 장르를 포괄하도록 한다. 앞에서 살펴본 바와 같이 만 3세 유아는 영아기에서 이행해 온 과도기적 특성을 지니고 있으므로 만 3세 학급의 초기에는 다양한 속성을 갖는 토이북과 플랩북, 팝업북 및 수세기 책, 시 그림책 등으로 책에 대한 유아의 흥미를 유발할 것을 제안한다.

셋째, 만 3세 유아들은 두 권 이상의 같은 책이 서가에 비치되었을 때 매우 좋아하면서 나란히 앉아 같은 책을 선택해 즐겼고 동일한 책의 다른 인쇄본에 따른 판형을 비교하며 즐거워하였다. 이에 유아교육기관에서 책보기 영역에 도서를 비치할 때 이따금 두 권 이상의 같은 책 및 동일한 책의 다른 인쇄본을 비치하여 유아들에게 색다른 재미를 주고, 문학적 민감성을

길러줄 수 있는 계기로 활용할 것을 제안한다.

끝으로, 본 연구를 토대로 많은 교사들이 유아가 그림책의 즐거움을 경험하고 있는 순간들을 가까이에서 지켜볼 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 강민정 (2013). 만 1세 영아의 그림책 보기 활동을 위한 부모지원 실행연구. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강승숙 (2014). 교과서 속 그림책, 그림이다? 아니다? 강일우 (편), 창비어린이, 12(4), 67-78. (2014년 겨울호 통권 47호)
- 교육과학기술부·보건복지부 (2013). 3-5세 연령별 누리과정: 교사용 지침서.
- 권주연 (2002). 한국적 그림책 표현을 위한 일러스트레이터의 작가정신에 관한 연구. 동덕여자대학교 디자인대학원 석사학위논문.
- 권희경 (2012). 한국 그림책 수상작에 대한 유아의 반응에 관한 연구. 동화와 번역, 23, 41-59.
- 김기에, 이소은 (2007). 수용언어 및 표현언어 능력에 따른 유아의 실행기능과 또래상호작용. 미래유아교육학회지, 14(1), 167-197.
- 김나래 (2014, 3, 28). [주목, 이 작가!] ‘행복한 거너리’ 펴낸 그림책 분야 만연니 최숙희 작가. 국민일보, 24면 6단.
- 김명진 (2002). 그림책 읽기 활동에서의 또래 유아간 언어적 상호작용 분석. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김상희, 조희숙 (2014). 5세 유아 해석공동체의 의미구성 과정 탐구: 포스트모던 그림책 읽기를 중심으로. 문화예술교육연구, 9(1), 61-89.
- 김양선 (1997). 소그룹 그림책 읽기에서 그림책에 대한 5세 유아의 반응. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영수 (2013). 그림책의 조형적 구성요소로서 타이포그래피 연구: 마이라 칼만(Maira Kalman)의 작품을 중심으로. 조형미디어학, 16(1), 35-40.
- 김영욱 (2010). 전자매체 시대 그림책의 ‘그림 쓰기’와 ‘글 그리기’: 아이코노

- 텍스트 중심으로 살펴본 박연철의 창작 그림책들. 인문콘텐츠, 17, 447-473.
- 김영천 (2006). 질적 연구 방법론 1. 서울: 문음사.
- 김영채 (2005). 생각하는 독서: 글의 이해와 논리. 서울: 박영사.
- 김예연 (2003). 교사와 유아의 그림책 함께 읽기 상황에서 나타난 유아의 언어적 반응과 이야기 이해 전략. 한국유아교육연구, 5, 115-152.
- 김이산 (2004). 프랑스와 우리 그림책은 무엇이 다른가. 이권우, 최성일, 한기호, 한미화(편), 계간 북페덱, 6(pp. 296-305). 서울: 한국출판마케팅연구소.
- 김재순 (2003). 만 2, 4세 유아와 어머니의 그림책 읽기 상호작용. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정선 (2013). 그림책 파라텍스트: 표지, 속표지, 면지(1). 조형미디어학, 16(4), 29-36.
- _____ (2015). 그림책 파라텍스트: 판형, 종이, 페이지, 제본(2). 조형미디어학, 18(2), 65-70.
- 김정아 (2006). 영아 언어발달을 위한 상호작용적 그림책 읽기 모형의 적용 및 효과. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- _____ (2013). 유아 그림책의 그림 표현 기법에 따른 유아의 반응 분석 연구. 한국과학예술포럼, 14, 103-115.
- 김정원, 남규 (2010). 그림책을 활용한 문학교육 프로그램이 만 1, 2세 영아의 문학적 태도와 언어발달에 미치는 영향. 어린이문학교육연구, 11(1), 105-130.
- 김정준, 송미선 (1997). 글자없는 그림책을 이용한 유아의 의미구성 평가활동 사정. 아동학회지, 18(2), 19-32.
- 김정화 (2009). 유아의 그림책 선택에 영향을 미치는 요인. 어린이미디어연구, 8(1), 1-17.

- 김지은, 권윤덕, 소윤경, 우지영, 조은숙 (2014). [좌담] 출판, 작가, 독자를 잇는 새로운 삼각형. 강일우 (편), 창비어린이, 12(4), 21-37. (2014년 겨울호 통권 47호)
- 김지은, 이상희, 최연미, 한미화 (2013). 그림책, 한국의 작가들. 서울: 시공사.
- 김혜련 (2011). 그림책에 나타나는 행동적·신체적·언어적 유머. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 구희정 (2010). 그림책을 활용한 유아 탄력성 증진 프로그램의 구성과 적용 효과. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 나선희 (2009). 그림책 작가의 쓰기 및 유아 독자의 읽기 전략으로서의 상호 텍스트성. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- _____ (2010). 그림책 면지와 서사의 관계: 한국 그림책을 중심으로. 동화와 번역, 19, 93-118.
- 나지은 (2000). 그림책의 그림 유형에 따른 유아의 그림책에 대한 반응. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 남지현 (2014). 최근 그림책의 경향과 서사적 실험. 강일우 (편), 창비어린이, 12(4), 38-52. (2014년 겨울호 통권 47호)
- 노영희 (2000). 예술적 요소 분석을 통한 유아용 그림책 제작의 방향 탐색. 한국유아교육연구, 2, 1-16.
- 박선희 (2013). 유아 다문화 문식성교육 방향 탐색: 다문화 그림책 내용과 유아의 반응을 중심으로. 유아교육학논집, 17(6), 401-427.
- 박세랑 (2006). 반성적 교수활동을 통한 만 3세 기본생활습관 형성 과정 탐색. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박영선 (2012). 이코노텍스트의 관점에서 그림책 일러스트레이션의 역할 연구: 불로냐 아동도서전 라가지상 한국작가 수상작 중심으로. 한국디자

인문화학회지, 18(2), 113-125.

박인선 (2008). 창작 그림책을 활용한 한국문화 교육방안 연구. 한국외국어대학교 대학원 석사학위논문.

배소영, 장유경, 광금주, 성현란, 심희옥 (2004). MCKI-K를 통해 본 한국유아의 표현어휘발달과 성차. 언어청각장애연구, 9(1), 45-56.

변윤희, 현은자 (2002). 기호학적 관점에서 본 그림책의 글과 그림 읽기. 유아교육연구, 22(2), 339-362.

백희나 (2013a). [지식인의 서재] 백희나의 서재는 조용한 수다쟁이 친구다. <http://navercast.naver.com>에서 2014년 11월 3일 인출.

_____ (2013b). 입체적 기법 활용한 백희나의 그림책.

<http://navercast.naver.com>(네이버 제공 발행 2013. 09. 01)

서민지 (1996). 어린이 그림책과 그 일러스트레이션에 관한 연구. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.

서정숙 (2004). '유기체로서의 그림책' 분석을 위한 기준 연구. 어린이문학교육연구, 5(1), 1-37.

서정숙, 박경자, 현정희 (2010). 그림책 면지 탐색활동이 유아의 읽기흥미도와 언어표현력에 미치는 영향. 유아교육연구, 30(1), 75-93.

서정숙, 정진 (2007). 한국 그림책에 나타난 조부모의 특성 분석. 어린이문학교육연구, 8(2), 21-43.

서정숙, 최현주 (2014). 그림책 장르별 만 3세 유아의 반응 분석. 어린이문학교육연구, 15(1), 1-23.

서화동 (2014, 6, 18). 출판계 코드 '힐링'서 '감정'으로 급속이동. 한국경제, A32면.

손희령 (2009). 토론과정을 통해 유아가 구성하는 한국인의 정체성 의미: 한국인, 한국국가, 한국문화를 중심으로. 유아교육연구, 29(5), 261-285.

- 송미선, 서정숙 (2012). 국내 학술지에 나타난 그림책 관련 논문의 경향 분석. *어린이문학교육연구*, 13(1), 1-17.
- 송희진, 문철 (2014). 우리나라 그림책의 프랑스 번역판의 파라텍스트 변형 연구: 판형과 제본, 표지, 면지, 종이 재질을 중심으로. *기초조형학연구*, 15(6), 267-281.
- 신세니 (2011). 포스트모던 그림책 파라텍스트의 특성 및 기능 연구: 유아의 그림책 읽기 과정을 중심으로. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 신세니, 안지성 (2012). 포스트모던 그림책의 번역에서 나타난 파라텍스트의 변형 연구. *유아교육연구*, 32(3), 73-100.
- 신세니, 조희숙 (2011). 포스트모던 그림책 파라텍스트의 특성 연구. *유아교육연구*, 31(4), 31-59.
- 신혜선 (2003). 아동문학상수상 유아그림책 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 신혜선 (2007). 기호학적 접근에 기초한 유아그림책의 의미 분석. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 신혜은 (2009). 그림책 번역시 나타나는 제목의 변형과 그 이유. *어린이문학교육연구*, 10(2), 223-249.
- 심향분 (2008). 유아의 정보책 읽기과정에서 나타난 반응의 의미. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 심향분, 성소영 (2011). 그림책 읽기 맥락에서 또래 상호작용의 탐색: 소집단 활동 중심으로. *유아교육연구*, 31(1), 325-350.
- _____ (2014). 한국그림책을 통한 유아들의 문화 읽기 과정 탐색. *유아교육연구*, 34(5), 275-301.
- 심향분, 최경 (2013). 한국 사실주의 그림책에 표현된 아동의 생활문화. *어린이문학교육연구*, 14(1), 19-37.

- 안새와 (2009). 어린이 그림책 타이포그래피의 상호텍스트성에 관한 연구.
홍익대학교 대학원 석사학위논문.
- 양연주 (2010). 권정생 연구. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 엄유진 (2004). 어른을 대상으로 하는 그림책의 컨텐츠에 관한 연구: 글과
그림의 관계를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 엄효정 (2011). 유치원과 어린이집의 문해 환경 구성 비교 연구. 성신여자대
학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오연주, 김금희(2011). 우리나라 그림책의 일본 번역판 연구: 표지와 저작권
지를 중심으로. 어린이문학교육연구, 12(2), 101-120.
- 유윤제 (2009). 만 6세 유아의 책 읽기 활동과 또래간의 비계설정에 관한 연
구: 문화기술적 연구방법을 중심으로. 한양대학교 대학원 석사학위논
문.
- 유주연 (2010). 그림책 『어느날』의 창작과정. 서울시립대학교 디자인전문
대학원 석사학위논문.
- 육길나 (2008). 그림책 읽기 상호작용에서의 어머니 행동특성이 영아의 행동
특성과 애착 안정성에 미치는 영향. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤갑정, 지은주, 이혜은 (2009). 다문화 그림책에 대한 내용분석 및 유아반
응: 국내 다문화가정을 반영한 그림책을 중심으로. 미래유아교육학회
지, 16(4), 45-72.
- 이경하, 임영심, 한남주 (2012). 만1세 영아의 그림책읽기에 나타난 행동특
성. 어린이문학교육연구, 13(2), 99-117.
- 이기숙, 이은화, 이영자, 이숙재 (1995). 유아 발달에 적합한 유치원 실내 교
육 환경. 서울: 교육부.
- 이대균, 백경순 (2005). 그림책 반복적 읽어주기에 따른 유아의 문학적 반응
연구. 어린이문학교육연구, 6(1), 93-113.

- 이도영 (1999). 텍스트언어학의 응용: 유머 텍스트의 웃음 유발 장치, 텍스트 언어학, 7, 421-445.
- 이상금, 장영희 (2001). 유아문학론 (개정판). 서울: 교문사.
- 이상희 (2013). 이억배: 우리의 풍경과 정서를 담아내는 작가. 김지은, 이상희, 최연미, 한미화 (편), 그림책, 한국의 작가들(pp. 152-159). 서울: 시공주니어.
- 이송은 (2006). 2세 영아의 책에 대한 의미 탐색. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 이용주 (2003). 3세반 학급 공동체의 형성과정에서 나타나는 특성에 관한 연구. 중앙대학교 박사학위논문.
- 이유진 (2007). 한국 판타지 창작 그림책의 구조분석에 대한 연구: 유아 그림책을 중심으로. 홍익대학교 대학원 석사학위논문.
- 이은혜 (2014). 한국 창작그림책 제목에 나타난 언어형태 및 조형적 특성의 시기별 차이 비교 연구. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
- 이지은 (2008). 가정에서의 어머니-유아 간 책 읽기 상호작용에 대한 문화기술적 연구. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이지현, 마송희, 김수영, 정정희(2009). 영유아를 위한 언어교육. 고양: 공동체.
- 이차숙 (2012). 그림책 읽기의 의미 구성적 과정에 대한 이해. 한국영유아보육학, 73, 55-80.
- _____ (2013). 그림책의 시각적 서사 장치 특성 연구. 유아교육연구, 33(4), 145-167.
- _____ (2015). 그림책 텍스트의 구조와 의미작용 방식에 대한 이해. 유아교육연구, 35(4), 149-172.
- 임부연, 최남정 (2009). 앙리 베르그송의 희극론을 중심으로 살펴본 유아 그

- 림책의 유머분석: 한병호의 그림책을 중심으로. *어린이문학교육연구*, 10(1), 45-69.
- 임영심, 채미영 (2004). 그림이야기책의 유우머에 대한 유아의 반응. *열린 유아교육연구*, 9(2), 1-19.
- 임현주 (2015). 부모의 SES, 또래와의 상호작용에 따른 만 3세 유아의 수용 언어와 표현언어. *미래유아교육학회지*, 22(2), 141-164.
- 장영희, 정미라 (2015). *아동문학교육의 이론과 실제*. 서울: 공동체.
- 장정운 (2013). 만3세 유아들의 ‘그림책 읽기’ 의미탐색. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전유영 (2010). 유치원의 책보기 영역과 책보기 활동에 관한 문화기술적 연구: 만 5세 유아를 대상으로. *유아교육학논집*, 14(1), 117-140.
- 정근수 (2012). 유아 문학적 반응 분석 도구 개발 연구: 만 5세 유아를 중심으로. *유아교육연구*, 32(6), 167-190.
- _____ (2013). 문학 반응 활성화를 위한 그림책 읽어주기에 대한 실태 및 유아 교사의 인식. *어린이문학교육연구*, 14(4), 289-313.
- 정미라 (2011). 어린이 도서관에서의 영유아 경험에 대한 질적 탐구. 성신여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 정지현, 이승연 (2009). 그림책의 종류에 따른 교사와 영아의 의사소통 분석. *교육과학연구*, 40(2), 183-210.
- 정지혜 (2011). 국내 창작 그림책과 국외 번역 그림책의 특성 비교 연구: 유아 그림책 일러스트레이션을 중심으로. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조은숙 (2006). 한국의 그림책 발전. *어린이문학교육연구*, 7(2), 113-151.
- 채종욱 (2012). 그림책에 대한 영·유아의 반응 연구 경향 분석: 1996년부터 2010년까지의 국내 연구를 중심으로. *어린이문학교육연구*, 13(3), 21-46.

- _____ (2013). 환상그림책의 등장인물에 대한 유아들의 반응. 한국보육지원 학회지, 9(6), 243-265.
- 천희영, 이귀숙, 신세니 (2012). 성학대를 내용으로 한 그림책 읽기 과정에서 나타난 만 5세 유아의 반응 분석. 한국아동학회지, 33(5), 117-137.
- 최승은 (2014). 판타지 그림책 연구: 환상과 현실의 관계를 중심으로. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 최수경, 최윤정, 안소영 (2009). “의좋은 형제” 그림책에 나타난 문화적 상징 읽기. 육아지원연구, 4(1), 69-94.
- 최여경 (2014, 6, 18). 드라마·교양 프로의 힘...‘미디어셀러’ 책시장 석권. 서울신문, 19면.
- 최영주 (2013). 한·일 그림책과 영·미 그림책에 나타난 감정 비교. 동화와 번역, 26, 365-388.
- 최예린 (2010). 1세 영아의 그림책 읽기 경험의 이해. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 최예린, 박찬옥 (2010). 1세 영아의 그림책 읽기 행동 변화 탐색. 열린유아교육연구, 15(3), 425-450.
- 최은녕 (2009). 그림책 읽기 반응 연구: “오늘의 일기”로 살펴본 연령별 그림책 읽기. 독서교육연구, 4, 75-103.
- 최의창 (1998). 학교교육의 개선, 교사연구자, 그리고 현장개선 연구(action research). 이용숙, 김영천(편), 교육에서의 질적 연구: 방법과 적용(pp. 559-585). 서울: 교육과학사.
- 최정원 (2001). 유아를 위한 그림책 일러스트레이션에 관한 연구. 동의대학교 산업기술대학원 석사학위논문.
- 최현석 (2013). 그림책의 인터뷰빙 구조를 통한 글과 그림의 상호관계 연구: 후기 구조주의적 그림책을 중심으로. 홍익대학교 산업미술대학원 석사

학위논문.

- 최혜림 (2012). 백희나 그림동화 연구. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 탁석산 (2000). 한국의 정체성. 서울: 책세상
- 한국출판일러스트 (2008). 2007 볼로냐 국제 어린이 도서전 올해의 일러스트 레이터 선정 작품! 망태 할아버지를 무서워하는 아이들의 마음을 대변하는 이야기! <http://www.koreapublishingillust.com>에서 2014년 9월 27일 인출.
- 한미화 (2013). 그림책, 세계로: 세계 무대의 한국 그림책. 김지은, 이상희, 최현미, 한미화 (편), 그림책, 한국의 작가들(pp. 212-213). 서울: 시공주니어.
- 한윤정 (2013, 2, 22). [책과 삶] 홍성찬 · 백희나... 한국 그림책의 역사를 만들어온 작가들을 만나다. 경향신문, 20면 4단.
- 현은자, 김세희 (2005). 그림책의 이해 1. 파주: 사계절.
- 현은자, 나선희, 김현경 (2008). 한국 그림책에 나타난 놀이 양상 분석 및 작가의 창작 배경 연구. 어린이문학교육연구, 9(2), 97-118.
- 현은자, 박소운, 조민희 (2011). 사회적 이슈를 다룬 사실주의 그림책에 대한 유아의 문학적 반응. 어린이문학교육연구, 12(2), 75-99.
- 현은자, 변윤희, 강은진, 심향분 (2004). 그림책의 그림읽기. 서울: 마루별.
- 현정희, 서정숙 (2009). 그림책 읽어주기에 대한 유아교사의 인식. 어린이문학교육연구, 10(2), 125-147.
- 홍선희 (2000). 그림책 장르에 따른 유아의 언어적 반응과 행동적 반응의 연령별 비교. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 다케우치 오사무(竹内オサム) (2008). 그림책은 재미있다: 그림책의 다섯 가지 표현 기법[繪本の表現]. (양미화 역). 파주: 문학동네. (원저는 2002에 출판).
- 마쓰이 다다시(松居直) (1990). 어린이와 그림책. 이상금(역음). 서울: 샘터사.

- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's ark to the Beast within*. New York : Macmillan.
- Bloom, D. (1985). Reading as a social process. *Elementary English*, 62(2), 134-142.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2010). 교육의 질적 연구방법론. [*Qualitative research for education : an introduction to theories and methods, 5th ed.*]. (조정수 역). 서울: 경문사. (원저는 2006에 출판).
- Brabham, E. G., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teacher's reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473.
- Collins, M. F.(2005). IRA Outstanding dissertation award for 2005: ESL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 406-409.
- Cullinan, B. E., & Galda, L. (2002). *Cullinan and Galda's literature and the child(5th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- DeHart, G., Sroufe, L. A., Cooper, R. G. (2000). *Child development : its nature and course(4th ed.)*. Boston, MA : McGraw-Hill.
- DeTemple, J.(2001). Parents and children reading books together. In D. Dickinson & Tabors (Eds.), *Beginnng literacy with language* (pp. 31-51), Paul H., MA: Brookes Publishing Company.
- Jalongo, M. R. (1988). *Young children and picture books : literature from infancy to six*. Washington, D.C. : National Association for the Education of Young Children.
- Lewis, D. (2008). 현대 그림책 읽기[*Reading contemporary picturebooks*].

- (이혜란 역). 서울: 작은씨앗. (원저는 2001에 출판).
- McGhee, P. E. (1973). Sex-role identification and humor among preschool children. *The Journal of Psychology*, 84(2), 189-194.
- Miller, J. (1990). Three-year-olds in their reading corner. *Young Children*, 46(1), 51-54
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded source book. *Journal of Environmental Psychology*, 14(4), 336-352.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2011). 그림책을 보는 눈. [*How picturebooks work*]. (서정숙, 고선주, 송정, 오연주, 이송은, 강순미 역). 서울: 도서출판 마루벌. (원저는 2001에 출판)
- Nodelman, P. (2001). 어린이 문학의 즐거움 [*The pleasures of children's literature (2nd ed.)*]. (김서정 역). 서울: 시공주니어. (원저는 1996에 출판).
- Nodelman, P. (2011). 그림책론: 어린이 그림책의 서사 방법 [*Words about pictures: the narrative art of children's picture books*]. (김상욱 역). 경기: 보림. (원저는 1988에 출판).
- Pantaleo, S., & Sipe, L. R. (2010). 포스트모던 그림책. [*Postmodern picturebooks : play, parody, and self-referentiality*]. (조희숙 역). 광주: 교문사. (원저는 2008에 출판).
- Rosenblatt, L. M. (1983). The literacy transaction: evocation and response. *Theory Into Practice*, 21(4), 268-277.
- Russell, D. L. (1994). *Literature for children: a short introduction(2nd Ed.)*. New York: Longman.
- Schwarcz, J. H. (1982). *Ways of the illustrator : visual communication in*

children's literature. Chicago: American Library Association

Sipe, L. R. (2011). 유아교사의 그림책 읽어주기: 유아의 문학적 이해 및 문
학교육. [*Storytime: young children's literary understanding in the*
classroom]. (서정숙 역). 서울: 창지사. (원저는 2008에 출판)

Strickland, M., & Abbott, L. (2010). Children's books: enhancing the
early reading experience: books, strategies, and concepts.

The Reading Teacher, 64(1), 66-69.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: a
developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.

Taylor, D. (1983). *Family literacy : young children learning to read and*
write. Exeter, N.H. : Heinemann Educational Books.

<그림책>

강경수 (2014). 커다란 방귀. 서울: 시공주니어.

고경숙 (2005). 마법에 걸린 병. 파주: 재미마주.

권정생, 정승각 (1996). 강아지똥. 파주: 길벗어린이.

김별, 신현정 (2012). 자꾸 자꾸 화가 나. 서울: 큰북 작은북.

김향금, 이혜리 (1998). 아무도 모를 거야 내가 누군지. 파주: 보림.

박연철 (2007). 망태 할아버지가 온다. 서울: 시공주니어.

박정완 (2013). 숲 속 약국 놀이. 서울: 시공주니어.

백희나, 김향수 (2004). 구름빵. 서울: 한솔수북.

백희나 (2011). 빼약이 엄마. 서울: 스토리보울.

_____ (2012). 장수탕 선녀님. 서울: 책읽는곰.

_____ (2014). 꿈에서 맛본 똥파리. 서울: 책읽는곰.

_____ (2014). 달 샤베트. 서울: 책읽는곰.

_____ (2014). 어제저녁. 서울: 책읽는곰.

- 이미애, 김달성 (2000). 모두 모여 남남남. 파주: 보림.
- 이민혜 (2009). 난 밥 먹기 싫어. 서울: 시공주니어.
- 이수지 (2004). 동물원. 서울: 비룡소.
- _____ (2006). 움직이는 그네. 파주: 길벗어린이.
- 이억배 (2006). 짹짹 123. 파주: 사계절¹⁰⁾.
- _____ (2008). 짹짹 123. 파주: 사계절¹¹⁾.
- 이현주 (2011). 그리미의 하얀 캔버스. 서울: Sang 상.
- 이호백 (2000). 도대체 그 동안 무슨 일이 일어났을까? 파주: 재미마주.
- _____ (2006). 토끼탈출. 파주: 재미마주.
- 정은영 (2013). 요리요리 그네. 서울: 책읽는곰.
- 정재원, 이혜리 (2003). 꼬리가 있으면 좋겠어!. 파주: 보림.
- 최숙희 (2000). 누구 그림자일까?. 파주: 보림.
- _____ (2011). 내가 정말?. 서울: 웅진주니어.
- _____ (2011). 엄마가 화났다. 서울: 책읽는곰.
- _____ (2013). 커다란 알 하나. 서울: 웅진주니어.
- 최덕규 (2011). 나는 괴물이다!. 파주: 국민서관.
- 한병호 (2001). 꼬꼬덕 꼬꼬는 무서워. 서울: 도깨비.
- 황은아 (2001). 지하철 바다. 서울: 마루별.
- 허은미, 이혜리 (2000). 우리 몸의 구멍. 파주: 천둥거인(길벗어린이).
- 타지마 신지, 강우현 (1992). 사막의 공룡. (이영준 역). 서울: 한림출판사.

10) 1판 8쇄본 양장

11) 1판 13쇄본 보드북

ABSTRACT

Study on three-year old children's response of Korean picture books

Roh, Sang Kyung

Department of Education

Graduate School of

Sungshin Women's University

This study examines how three-year old children respond to and interact with teachers who read Korean picture books to them, with aims to provide base data on literature education for three-year olds and to suggest various ways to utilize the books as effective teaching materials for young children.

In line with the above aims, two questions are posed, as follows:

1. How do three-year old children respond when their teachers read Korean picture books to them?
 - 1-1. How do they respond to the text?
 - 1-2. How do they respond to the pictures?
 - 1-3. How do they respond to the paratext?

2. What is the significance of reading Korean picture books in classes of three-year olds?

A qualitative study was conducted on three-year old children at two kindergartens—16 children at Kindergarten “A” between August 26, 2014 and February 9, 2015; 16 children at Kindergarten “B” between March 11, 2015 and September 30, 2015—attached to public elementary schools in small- and medium-sized cities in Gyeonggi Province while the researcher was in charge of the classes.

The research data were collected during morning free activity sessions and break time after lunch, by voice-recording or video-recording teacher-children interaction processes in a natural classroom setting. The collected data were transcribed into written text and analyzed by the researcher.

The study resulted in the following findings, corresponding to the two questions raised above:

Firstly, the children responded to text by repeating some parts of the text read by teachers or imitating the teachers’ intonation. As the children’s repeated reading experience accumulated, their level of text comprehension increased: they predicted what would happen next in the story or what the characters would say next. The children responded to pictures visually and immediately, whereas they responded to text

acoustically and cumulatively. They showed interest in onomatopoeia and mimetic words in the text, laughed at funny-sounding words, and enjoyed the flowing cadences of repetitive or cumulative tales, those of long sentences, and those of traditional children's songs, which were made into poems or picture books.

The young children responded to the pictures in the books by describing what they were about and playing with words that came across their mind when they saw the pictures. They freely went back and forth throughout the story. They often pointed to the pictures while describing them, using hand gestures typical of three-year old toddlers, which can be classified into three categories: sensory exploration, as-if behavior, and counting behavior. The children produced the postures, movements, and facial expressions of the characters with their own bodies.

The children responded by exploring the cover and end paper of the books or paying attention to the same book in a different size. The children also tended to call the title of the books in abbreviated form that signifies the books' noticeable characteristics rather than in their full form.

Secondly, teachers' interaction with three-year old children by reading Korean picture books to them has significance in that the toddlers can gain shared reading experiences, recall previous personal experiences, construct new meanings together, experience collective catharsis, enhance

mutual communication with the teachers, and develop an interest in Korean folk culture.

The three-year olds recalled and reenacted their previous experiences. They associated the content of the books with their previous experiences, shared their own stories with other children, and expressed their personal taste in colors, animals, and food. The children embraced other children's thoughts and impressions on the books and added their own thoughts so that they could construct new meanings together. Moreover, they felt the collective catharsis that comes from subjects they can relate to, especially those associated with their conflict with adults, who are their authority figures and nurturers. They also posed questions about details of the books that the teachers had not noticed and interpreted them in their own ways. The children tended to remember details of the books, identifying them through their visual perceptual discrimination, longer than adults and processed information fast. Furthermore, they became familiar with Korean folk culture and easily related to characters of their own age.

부 록

1. 예비연구에 사용된 한국 창작 그림책 목록
2. 본 연구에 사용된 한국 창작 그림책 목록

부록 1. 예비연구에 사용된¹²⁾ 한국 창작 그림책 목록

	글	그림	출판 년도	제목	출판사	본문 장면수 (쪽수)	수상
1	강경수	강경수	2014	커다란 방귀	시공주니어	28	
2	김동수	김동수	2002	감기 걸린 날 ¹³⁾	보림	27	제3회 보림 창작그림책 공모전 우수상
3	김세실	노석미	2005	아기 구름 울보	사계절	19(33)	
4	김향금	이혜리	1998	아무도 모를 거야 내가 누군지	보림	33	
5	고경숙	고경숙	2009	나야, 나!	재미마주	15	
6	고경숙	고경숙	2005	마법에 걸린 병	재미마주	30	2006 라가치상 픽션 부문 우수상
7	노인경	노인경	2012	코끼리 아저씨와 100 개의 물방울	문학동네 어린이	(56)	
8	김별	신현정	2012	자꾸 자꾸 화가 나	큰북 작은북	38	
9	김별	이정은	2013	나는 나는 자라서 ¹⁴⁾	큰북 작은북	19(37)	
10	박연철	박연철	2007	망태 할아버지가 온다	시공주니어	33	
11	박정완 ¹⁵⁾	박정완	2013	숲 속 약국 놀이	시공주니어	18(36)	
12	백희나	백희나	2004	구름빵	한솔수북	31	
13	백희나	백희나	2014	달 사베트	책읽는곰	28	
14	백희나	백희나	2007	분홍줄	시공사	12(24)	
15	백희나	백희나	2011	빼약이 엄마	스토리보울	34	
16	백희나	백희나	2014	어제저녁	책읽는곰	22(23)	
17	백희나	백희나	2012	장수당 선녀님	책읽는곰	35	
18	백희나	백희나	2014	꿈에서 맛본 뽕파리	책읽는곰	40	
19	손지희	손지희	2011	지옥탕	책읽는곰	30	
20	신동준	신동준	2008	물고기와 바람과 피아노	초방책방	15(30)	
21	신동준	신동준	2003	지하철은 달려온다	초방책방	15(29)	블로나 라가치상 honorable mention
22	엄미진	강미선	-	어떤 집을 지을까? ¹⁶⁾	통큰세상	8(16)	
23	이기훈 ¹⁷⁾	이기훈	2012	양철곰	리젼	38	
24	이덕화	이덕화	2011	뽀루뚜아 아저씨	푸른숲 주니어	32	
25	이미애	김달성	2000	모두 모여 남남남	보림	21	
26	이민혜	이민혜	2009	난 밥 먹기 싫어	시공주니어	29	

12) 예비연구 시 유아에게 소개 및 제시하거나 책보기 영역에 비치한 그림책

27	이수지	이수지	2006	움직이는 그림	길벗어린이	28	
28	이억배	이억배	2008	잘잘잘 123 ¹⁸⁾	사계절	20(22)	
29	이현주	이현주	2011	그리미의 하얀 캔버스	상	40	2012 라가치상 오페라프리마 우수상
30	이혜리	이혜리	2001	비가 오는 날에...	보림	32	
31	이혜리	이혜리	2009	달려	보림	19(38)	
32	이호백	이호백	2000	도대체 그 동안 무슨 일이 일어났을까?	재미마주	29	
33	이호백	이호백	2006	토끼탈출	재미마주	24	
34	이호백	정경진	2014	우리 집 고양이 봄이	논장	(32)	
35	전미화	전미화	2009	눈썹 올라간 철이	느림보	32	
36	전미화	전미화	2010	씩씩해요	사계절		
37	정은영	정은영	2013	요리요리 그림	책읽는곰	28	
38	정재원	이혜리	2003	꼬리가 있으면 좋겠어!	보림	22(24)	
39	정지예	정지예	2010	커다란 생쥐	나미북스	32	
40	조미자	조미자	2006	거미가 줄을 타고 올라갑니다	시공주니어	28(29)	
41	조은영	조은영	2011	달려 토토	보림		
42	최숙희	최숙희	2005	괜찮아	웅진주니어	27	
43	최숙희	최숙희	2011	내가 정말? ¹⁹⁾	웅진주니어	27	
44	최숙희	최숙희	2009	나도 나도	웅진주니어	21(26)	
45	최숙희	최숙희	2000	누구 그림자일까? ²⁰⁾	보림	21	보림창작그림 책 공모전 수상작
46	최숙희	최숙희	2011	엄마가 화났다	책읽는곰	32	
47	최숙희	최숙희	2013	커다란 알 하나	웅진주니어	24(44)	
48	한태희	한태희	2007	칙칙퐁퐁 칙퐁퐁	시공주니어	(24)	
49	허은미	이혜리	2000	우리 몸의 구멍	길벗어린이	26	
50	홍인순	이혜리	2005	우리 집에는 괴물이 우글우글 ²¹⁾	보림		

(저자명 가나다순)

13) 프랑스, 일본, 대만, 그리스 저작권 수출

14) 아기발달 2단계 그림책

15) 2011년 볼로냐 국제 어린이 도서전 '올해의 일러스트레이터' 선정

16) 보드북, 플랩북, 전집류

17) 2010년 볼로냐 국제 어린이 도서전 '올해의 일러스트레이터' 선정

18) 보드북

19) 『나도 나도』와 동일 판형

20) 멕시코, 중국 저작권 수출

21) 2005년 한국어린이도서상 일러스트 부문 상

부록 2. 본 연구에 사용된 한국 창작 그림책 목록

번호	글	그림	출판 년도	제목	출판사	본문 장면수 (쪽수)	수상
1	강경수	강경수	2014	커다란 방귀	시공주니어	28	
2	고경숙	고경숙	2005	마법에 걸린 병	재미마주	30	2006 라가치상 패션 부문 우수상
3	김별	신현정	2012	자꾸 자꾸 화가 나	큰북 작은북	38	
4	김별	이정은	2013	나는 나는 자라서	큰북 작은북	19(37)	
5	김세실	노석미	2005	아기 구름 울보	사계절	19(33)	
6	김향금	이혜리	1998	아무도 모를 거야 내가 누군지	보림	33	
7	박연철	박연철	2007	망태 할아버지가 온다	시공주니어	33	
8	박정완	박정완	2013	숲 속 약국 놀이	시공주니어	18(36)	
9	백희나	백희나	2004	구름빵	한솔수북	31	
10	백희나	백희나	2011	빼악이 엄마	스토리보울	34	
11	백희나	백희나	2012	장수탕 선녀님	책읽는곰	35	
12	백희나	백희나	2014	꿈에서 맛본 퐁파리	책읽는곰	40	
13	백희나	백희나	2014	달샤베트	책읽는곰	28	
14	백희나	백희나	2014	어제저녁	책읽는곰	22(23)	
15	엄미진	강미선	-	어떤 집을 지을까?	통큰세상	8(16)	
16	이미애	김달성	2000	모두 모여 남남남	보림	21	
17	이민혜	이민혜	2009	난 밥 먹기 싫어	시공주니어	29	
18	이수지	이수지	2006	움직이는 기차	길벗어린이	28	
19	이억배	이억배	2008	잘잘잘 123	사계절	20(22)	
20	이현주	이현주	2011	그리미의 하얀 캔버스	상	40	2012 라가치상 오페라 프리마 우수상
21	이호백	이호백	2006	토끼탈출	재미마주	24	
22	정은영	정은영	2013	요리요리 기차	책읽는곰	28	
23	정재원	이혜리	2003	꼬리가 있으면 좋겠어!	보림	22(24)	
24	최덕규	최덕규	2011	나는 괴물이다!	국민서관	22(48)	
25	최숙희	최숙희	2005	괜찮아	웅진주니어	27	
26	최숙희	최숙희	2000	누구 그림자일까?	보림	21	보림창작 그림책 공모전 우수상
27	최숙희	최숙희	2011	내가 정말?	웅진주니어	27	

28	최숙희	최숙희	2011	엄마가 화났다	책읽는곰	32
29	최숙희	최숙희	2013	커다란 알 하나	웅진주니어	24(44)
30	허은미	이혜리	2000	우리 몸의 구멍	길벗어린이	26

(저자명 가나다순)