

만 2세 교육과정에서 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용에 관한 문화기술적 연구*

An Ethnographic Approach to Infants' Attempts at Interactions with Their Teacher
in the Two-Year-Old Curriculum of a Child Care Center*

윤경아(Kyeong Ah Yun)¹⁾

서 현(Hyun Seo)²⁾

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate infants' individual attempts at interaction with their teachers in the two-year-old class curriculum of a child care center. To achieve this aim, this study analyzed both the types of interactions that infants attempted with their teachers, as well as the underlying message contained in infants' attempts at of interacting.

This study used the complete participation observation methodology following an ethnographic approach, a research method which can help us see the whole picture by tracing the main causes and connections. The participants in this study were 13 infants and their teachers in 2 two-year-old classes (Hope and Love) of the Vision Child Care Center located in G city. The researcher, who was also a Hope-class teacher, ad as an observer, and the Love-class teacher acted as an assistant observer. Participant observation was made everyday except the days when field trips and group activities weve planned, from october 2009 to January 2010. A variety of methods were used to collect materials, such as participant observation, in-depth interviews and collection of documents.

Key Words : 만 2세 학급(two-year-old class), 영아(infants'), 개별적인 상호작용(individual interactions).

* 본 논문은 2010년도 조선대학교 박사학위 청구논문의 일부를 요약한 것임.

¹⁾ 조선대학교 사범대학 교육학과 시간강사

²⁾ 조선대학교 교육대학원 유아교육과 조교수

Corresponding Author : Kyeong Ah Yun, Graduate School, Chosun University, Seosuk-dong, Dong-gu Gwangju 501-759, Korea

E-mail : yun-5203@hanmail.net

I. 서 론

한국가정은 과거 대가족과 소가족, 확대가족과 핵가족이라 불리던 단순한 가족 형태에서 조손가족, 편부모가족, 새싹가족과 같은 다양한 가족형태로 변화하고 있다. 이러한 가족구조의 변화와 더불어 여성들의 사회진출은 그동안 가정 안에서 양육되었던 영아들이 기관보육에 의존하게 되는 결과를 낳게 되었다. 우리나라의 만 2세 이하 영아 보육현황을 살펴보면, 기관 보육 경험을 가진 영아가 2004년 262,916명에서 2008년 501,889명에 이를 정도로 4년 만에 무려 2배에 가까운 증가세를 보였다(여성가족부, 2006; 보건복지가족부, 2009). 이처럼 어린 시절부터 유아기관을 경험하는 영아가 증가하고, 가정보다 기관에서 생활하는 시간이 늘어나면서 유아기관의 질에 대한 사회적인 관심과 요구가 더욱 높아지기 시작하였다.

이러한 사회적 관심에 따라 유아기관의 질과 관련한 연구도 늘어나고 있다. Bredekamp(1989)의 연구에서는 보육의 질에 대한 모든 정의의 핵심을 보육자의 따뜻함, 세심함, 어린이 개인의 요구에 대한 반응성이라고 제시하였다. 또한, 교사와 영아 간의 상호작용의 질은 보육의 질을 구성하는 주요 변인이 되며(Holloway & Reichart-Erickson, 1988), 이와 같은 교사와 유아 간 상호작용의 질은 기관에서 관찰된 행동과 같은 긍정적인 사회적 결과와 연관이 있는 것으로 나타났다(McCartney, Scarr, Rocheleau, Phillips, Abbott-Shim, Eisenberg, Keefe, Rosenthal, & Ruh, 1997). 이처럼 교사는 유아기관의 질을 결정하는 척도가 되고 있으며, 교사와 영유아 간의 상호작용에 대해서도 그 중요성이 매우 강조되고 있다.

상호작용(interaction)이란 일반적으로 언어를 매체로 하여 감정, 의견, 생각을 상대에게 전달

하는 것으로 언어 이외에 억양이나 몸짓, 표정 등도 다양한 상호작용의 수단이 된다(유효순, 1993). 인간은 태어나는 순간부터 타인과 이러한 상호작용을 하려는 성향을 가지고 있으며(Bower, 1982), 인생 초기에 경험하는 주 양육자와의 상호작용 패턴은 이후 발달에까지 큰 영향을 미치게 된다(Pianta, 1997). Vygotsky(1978)는 유아와 성인의 사회적 상호작용의 중요성을 강조하면서 양육자 또는 대리 양육자로서 교사의 중요성을 강조하였다. 따라서 교사는 영아에게 단순히 지시하고 통제하거나 보호만을 해 주는 것이 아니라 영아와 빈번하게 언어적인 상호작용을 해주어야 한다(Clarke-Stewart, 1987). 더불어 교사는 영아-교사 상호작용에서 영아와 함께 대화를 구성해가며 민감하게 반응하는 상호작용 파트너로서의 역할을 하여야 한다(Lindfors, 1987). 이는 비록 영아가 폭발적인 언어능력을 보이게 되는 시기라 할지라도 여전히 언어발달이 미숙한 영아들은 자신의 사고나 정서를 충분히 표현하기 어려우므로, 이를 지지해주는 교사 역할의 필요성에 대해 강조하는 것이라 할 수 있다.

지금까지 영아-교사 간 상호작용에 대하여 진행된 연구들을 살펴보면, 상호작용 증진을 위한 교사 프로그램 구성(김현지, 2008), 상호작용 평가 척도 개발(임옥희 · 이진숙, 2006), 교사 혹은 영아 및 보육기관 등의 변인과 영아-교사 상호작용(이방실, 2009; De Kruif, McWilliam, Ridley, & Wakely, 2000), 교사의 상호작용 유형에 따른 영아의 발달(김명순 · 이가현, 2009; Clarke-Stewart & Allhusen, 2002; Howes, 1997), 상호작용에 기초한 영아교사의 역할(이경하 · 임영심, 2006; Thijs & Koomen, 2008), 상호작용 평가(이완정, 1999), 상호작용의 질(백지혜, 2009; Holloway & Reichart-Erickson, 1988; Thomason & La Paro, 2009) 등이 있다.

이들 연구는 영아와 교사의 상호작용에 대한 연구의 초석이 되었다. 또한, 기존의 선행연구들을 통해 우리는 다양한 변인들이 영아의 상호작용에 영향을 미치며, 그중에서도 특히 교사 변인은 영아의 상호작용에 중요한 영향력을 행사하며 그들의 전반적인 발달을 이끌어가는 것을 알 수 있었다. 이처럼 지금까지의 선행연구들은 영아-교사 간 상호작용의 중요성에 대해 알리는 계기를 마련했다는 점에서 의의가 크다고 하겠다. 그러나 이러한 선행연구들은 영아-교사의 상호작용을 양적인 수치로 파악하였다는 한계를 가지고 있으며, 실제 각 요인 간의 영향에 대해서 파악하느라 상호작용의 본질이 되는 영아와 교사의 상호작용 자체가 어떻게 진행되는지의 과정에 대해서는 제시하지 못했다는 한계를 가지고 있다. 이와 관련하여 질적인 연구를 진행한 선행연구들을 살펴보면 집단 활동에서 교사와 영아의 상호작용(김선희, 2008), 영아-교사의 사회적 상호작용 형태 (이주옥·장현주, 2004), 자유선택활동에서 나타난 교사의 상호작용 양상(조지은, 2008) 등이 있다. 하지만, 이들 역시 집단 활동 속에서 이루어지는 상호작용이나 자유선택활동과 같은 특정한 상황 속에서 진행되는 교사 위주의 상호작용을 다루었으며, 교사의 상호작용 행동을 중심으로 상호작용 형태를 유형화하는 한계를 가지고 있었다.

따라서 본 연구는 만 2세 학급의 영아들이 교사에게 개별적으로 시도하는 상호작용을 통해 그들의 공통적인 상호작용 양상을 살펴보고, 그들이 시도하는 개별적인 상호작용 속에는 어떠한 의미가 내포되어 있는지를 알아보는 데 그 목적을 두었다. 이를 통하여 영아들이 먼저 교사에게 다가가 개별적으로 시도하는 상호작용에 대한 고찰과 함께, 영아 교사의 역할에 도움을 줄 수 있는 생생한 유아교육 현장의 모습을 전하게

될 것이다. 더불어 영아가 상호작용 속에 내포하고 있는 또 다른 메시지에 대해 교사가 민감하게 반응할 수 있도록 만 2세 영아들의 생활을 간접적으로 경험하게 된다는 점에 본 연구의 의의가 있다고 하겠다.

이를 위하여 본 연구에서는 그동안 전통적으로 진행되었던 양적인 수치를 통하여 현상을 알아보는 방법보다는, 유아기관의 현장으로 들어가서 영아들의 문화를 이해하는 참여관찰을 통한 연구를 진행하고자 한다. 이는 연구자가 연구대상자들의 삶으로 들어가 관찰을 통해 살피게 되는 문화기술적 연구로, 영아와 교사 간의 상호작용 문화를 알기 위하여 진행되는 모든 연구의 기본적인 배경이 될 수 있을 것이다. 또한, 이러한 과정에서 영아들이 교사에게 먼저 다가가 시도하는 개별적인 상호작용을 통해 의도적으로 계획되지 않은 가장 자연스러운 상황에서의 상호작용을 관찰하고, 만 2세 학급 영아들의 공통적인 상호작용 흐름에 대해 깊은 고찰을 하는 기회를 갖게 될 것이다.

이상의 연구목적에 따른 구체적인 연구문제는 다음과 같이 설정되었다.

<연구문제 1> 만 2세 학급의 영아들이 교사에게 개별적으로 시도하는 상호작용의 양상은 어떻게 나타나는가?

<연구문제 2> 만 2세 학급의 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용은 어떠한 의미가 내포되어 있는가?

II. 연구방법

1. 연구 참여 대상

본 연구는 만 2세 교육과정 속에서 영아들이

먼저 교사에게 다가가 개별적인 상호작용을 시도할 때에 나타나는 상호작용의 양상을 알아보기 위한 연구이다. 따라서 본 연구자는 연구자의 생활터전인 비전어린이집¹⁾에서의 완전참여관찰을 통해 추적 가능한 모든 요인과 그 관계를 파악함으로써 연구대상을 총체적으로 이해하는 문화기술적 연구가 본 연구의 의도에 가장 적합하다고 판단하였다. 이에 문화기술적 연구가 갖는 이와 같은 근본 취지를 살리면서 연구의 범위를 축소하여 한 사람의 교사, 소규모의 또래, 두 학급을 연구대상으로 삼는 문화기술적 연구의 흐름(조용환, 2002)에 동참하기로 하였다. 이를 위해 연구자는 비전 어린이집의 소망반과 사랑반 교실을 사회적·문화적으로 조직된 환경(Erickson, 1986)으로 보고, 만 2세 교육과정 속에서 영아가 교사에게 다가가 시도하는 개별적인 상호작용의 양상에 대해 이해해보고자 하였다.

1) 연구 대상지

본 연구에서는 G 광역시에 소재한 비전어린이집을 연구 대상지로 선정하였다. 비전어린이집은 2009년을 기준으로 11개 정규 학급 가운데 3개의 학급이 만 2세 연령으로 구성되어 있으며, 그 중 소망반과 사랑반은 원의 구조상 14명의 영아가 2명의 교사와 함께 같은 교실에서 생활하고 있었다.

비전어린이집을 연구 대상지로 선택한 이유는 첫째, 비전어린이집이 2009년 5월에 우수한 성적으로 평가인증시설로 인증을 받은 곳으로 만 2세의 교육과정이 유치원 교육과정과 표준보육과정에 근거하여 체계적이고 성실하게 이루어지고 있었기 때문이었다. 둘째, 비전어린이집은 본 연구자의 근무지이다 보니 영아와 교사 간의 자연스

1) 본 연구에서 사용된 기관 및 학급, 영아들의 이름은 모두 가명을 사용하였다.

러운 상호작용을 관찰할 수 있는 접근의 용이성을 가지고 있었다. 이러한 여건은 영아와 교사의 상호작용에 대한 장기적인 관찰이 보다 자유롭게 진행될 수 있다는 장점을 가지고 있었기 때문에 본 연구의 취지에도 더욱 적합하다고 하겠다.

2) 연구 대상

연구 참여의 주 대상은 비전 어린이집의 소망반 영아 7명과 사랑반 영아 6명이었다. 두 학급의 영아는 총 14명이었으나 중간에 가정사로 말미암아 한 달 이상을 결석한데다 잦은 병치레 등으로 관찰이 불규칙적으로 이루어진 1명의 영아는 관찰 대상에서 제외하였다. 연구대상 영아들의 개별적 특성은 표 1에 제시된 바와 같다.

2. 연구 절차

본 연구에서는 한 가지 방법을 통해 얻은 추론이나 단서를 그대로 적용하기보다는 여러 가지 방법을 통해 확인하고 보완하는 과정을 거쳐 질적 연구로서의 타당도를 확보하고자 하였다. 이에 따라 장기적이고 반복적인 관찰과 함께 상호작용 녹음·부모나 교사들과의 심층면담·문서 자료의 수집 등 다양한 연구방법을 사용하였다. 연구의 진행 과정에서는 문제 상황 속에 자리 잡기, 문제 선정, 자료 수집 및 기록, 자료 분석 등이 관찰이 종료되는 시점까지 반복적으로 시행되었다.

연구를 위한 관찰은 2009년 10월부터 2010년 1월까지 진행되었는데, 견학이 실시되는 수요일과 연구자가 원감 고유의 업무로 교실을 비우게 되는 상황을 제외한 매일의 일과 속에서 이루어졌다. 또한, 일과 관찰은 등원 시간부터 귀가 전 오후 종일반 활동까지 시행하였으며, 교사가 주도하게 되는 대그룹 활동 시간은 관찰에서 제외

<표 1> 연구대상 영아들의 특성

번호	이름	성별	생년월	월령 (2009년3월기준)	가족관계	등원	보육시간	학급명
1	택연	남	06.03	35개월	부, 모, 여동생	1차	반일제	소망반
2	훈아	남	06.03	35개월	조부, 조모, 부, 모, 남동생	도보	종일제	소망반
3	태이	남	06.03	35개월	모	2차	시간연장	소망반
4	재범	남	06.06	32개월	부, 모, 남동생	1차	종일제	사랑반
5	수영	여	06.08	30개월	조모, 조부, 부	도보	시간연장	소망반
6	유이	여	06.08	30개월	부, 모	도보	종일제	사랑반
7	두산	남	06.08	30개월	부, 모, 누나	도보	종일제	사랑반
8	인애	여	06.08	30개월	부, 모, 언니	2차	반일제	사랑반
9	성우	남	06.09	29개월	부, 모, 누나	도보	종일제	소망반
10	가희	여	06.10	28개월	부, 모, 언니4	도보	시간연장	사랑반
11	희은	여	06.10	28개월	부, 모, 오빠, 남동생	1차	반일제	소망반
12	또리	여	06.10	28개월	부, 모, 오빠	2차	반일제	소망반
13	씨니	여	06.12	26개월	부, 모, 남동생	2차	종일제	사랑반

되었다. 이러한 과정 중 비전어린이집의 원감이자 소망반의 담임인 연구자는 두 학급의 영아들과 상호작용을 나누는 교사이면서, 동시에 관찰자의 역할을 담당하였다. 그리고 같은 교실에서 보육을 담당하는 사랑반의 담임교사는 본 연구자가 이러한 역할을 동시에 감당하느라 놓칠 수 있는 상호작용의 상황이나 영아들의 표정과 같은 시각적인 관찰 부분, 즉 맥락 안에서 영아들의 모습에 대해 보완해주는 역할을 담당해주었다.

교사들과의 인터뷰 등 교사 면담이나 학부모 인터뷰 부분은 교사들의 일과 중 각 연령별로 여유가 발생하는 시간이나 보육 업무가 마무리되는 5시 이후 시간을 주로 활용하였고, 그날의 상황에 따라 유동성 있게 운영되었다.

3. 자료 분석

수집된 자료를 정리하고 분석하는 것은 동시

에 순환적으로 이루어졌으며, 수집된 자료의 분석은 아래의 과정을 거쳐 진행되었다.

우선, 참여관찰과 녹음 자료를 전사하여 문서화하는 작업을 하면서 관찰 중에 발견된 현상이나 내용에 대해 일과의 흐름에 따라 정리하며 영아들의 상호작용 양상도 함께 분석하였다. 둘째로, 상호작용 시도 내용을 양상에 따라 유목화하면서 상호작용 관찰체계의 하위범주를 정리하고 각 영아의 상호작용 관찰체계 범주 사용을 분류하였다. 셋째로, 영아들의 상호작용 내용을 관련 자료들과 함께 영아 개인별로 재분류하는 과정에서 현장노트, 저널, 참여관찰 기록지, 심층면담 기록지, 조언 노트 등을 일과 활동 내용별로 묶는 작업을 시행하였다. 넷째로, 이렇게 분류된 영아 개인별 상호작용 양상을 토대로 만 2세 학급 영아들의 공통적 상호작용 특성에 대해 구체적으로 살펴보았다. 마지막으로 상호작용 시도의 전반적인 내용과 다시 범주화한 과정들을 전

체적인 상호작용 맥락 안에서 살펴보면, 영아들이 교사에게 다가가 개별적으로 시도하는 상호작용을 통해 교사에게 전달하고자 하는 메시지를 찾아 서술하였다.

III 연구결과

1. 영아 개개인의 상호작용 특성을 통해 살펴본 만 2세 학급 영아들의 공통적인 상호작용 양상

영아 개개인의 상호작용 특성을 살펴다보니 만 2세 학급의 영아들에게서 다음과 같은 공통적인 상호작용의 양상을 발견하게 되었다. 이러한 상호작용 양상은 크게 상호작용 내용이나 형식, 상호작용에 대한 태도적인 측면으로 분류할 수 있었다. 상호작용의 내용적인 측면에서는 우선 영아들의 상호작용 중심에 ‘엄마’라는 존재가 항상 자리하고 있다는 것과 현재 자신들 앞에 발생된 상황을 보며 가정에서 있었던 경험을 연결지어 생각해낸다는 것이었다. 그리고 상호작용의 형식적인 측면을 보면 언어가 발달해가는 시기의 만 2세 영아들은 “~ 했는데...”와 같은 말끝을 흐리는 모호한 언어를 곧잘 사용한다는 것이었다. 마지막으로 상호작용에 대한 그들의 태도를 살펴보면 갈등을 해결하기 위한 방법으로 이르는 말하기 즉 고자질이라는 수단을 자주 사용하였으며, 상호작용이 진행되는 가운데 끼어들기를 시도하며 개입하기, 자신감이 없을 땐 평소와 달리 소극적이거나 반복되는 추임새를 사용하는 등의 모습을 보인다는 것이었다. 이와 관련한 구체적인 내용은 아래와 같다.

1) 상호작용 중심에 있는 ‘엄마’

만 2세는 주 양육자와의 애착을 키워가는 시

기로 그들의 상호작용 중심에는 엄마가 존재하고 있었다. 영아들의 상호작용 속에서 엄마들은 주로 “엄마가 ~ 하라고 했어요”, “엄마가 ~ 라고 그랬어요”, “(역할 놀이에 등장)나는 엄마예요”, “엄마 될 거예요”, “엄마가 ~ 해 줘요”, “엄마 때문이에요”, “~ 엄마가 그랬대요”, “엄마 언제 와요?”, “엄마한테 이를 거야”와 같은 모습으로 등장하곤 하였다. 또한, 영아들의 모습 속에서도 자신들의 엄마가 상호작용 하는 모습이나 사용하는 말투, 문제 상황에 대처하는 다양한 모습들을 발견할 수 있었다. 이는 양육자가 공동주의와 공동 행동에 관련된 기술 습득을 위한 사회적 발판(scaffold)을 제공한다(Bruner, 1978)는 견해와 같이, 주 양육자인 어머니와의 관계에서 발생한 다양한 경험들이 상호작용의 기반이 되면서 나타나는 양상이라고도 할 수 있다. 다음의 [사례 1]에서는 이러한 영아들의 특성을 살펴볼 수 있다.

[사례 1] 엄마가 도시락을 잘못 주셨어요. 동생과 자신의 도시락이 바뀐 걸 알고 동생의 교실에 가서 도시락을 바꿔 온 뒤 상호작용을 시도한다.

훈아 : **엄마가 엄마가~** (교사가 다른 일을 하느라 대답을 해주지 못하자 무한 반복 중)

교사 : (훈아의 목소리를 듣고) 훈아야, 뭐라고요?

훈아 : **엄마가 훈수 도시락 바꿔줬어요.**

교사 : 훈아야. 훈수 거 도시락이랑 훈아 거 도시락이랑 바꿔줬어요, 아니면 도시락이 바뀌었어요?

훈아 : 네~ 훈수거랑 훈아 거랑 바꿔줬어요.

교사 : 그래서 도시락 바꿔왔어요?

훈아 : 네.

교사 : 그랬구나~.

- 2009.10. 8 -

2) 현재 상황과 가정에서의 경험 연결하여 말하기

만 2세 학급 영아들은 자신 앞에 벌어진 현재

상황을 바라보며 자신이 가진 다양한 사전 경험과 연결하여 상호작용을 시도하고 있었다. 이 시기의 영아들에게 있어 경험은 새로운 사물에 대한 의미를 형성하게 하고 이전에 학습했던 개념들을 확장시켜주는 역할을 하여 언어발달에도 도움을 주게 된다(이방실, 2009). 이러한 그들의 사전 경험으로는 원이나 이웃들과의 경험도 있었지만, 엄마를 비롯한 가족들 간의 이야기나 자신과 상관없는 일이라든가 가정 안에서 발생한 여러 가지 상황들에 대한 내용이 대부분을 차지하였다. 이와 같은 상호작용 시도는 “언제 ~ 해봤어요”, “우리 집에는(도) ~”, “내 동생도(은) ~”, “집에서 ~”, “할머니(가족 중의 일원)가 ~” 등으로 시작되곤 하였다. 다음의 사례에서는 이와 관련된 상호작용의 내용을 발견할 수 있었다.

[사례 2] 아빠의 핸드폰은 불빛이 나오지 않아요.
교사가 영역활동을 하는 친구들의 모습을 휴대전화기로 찍어주는 걸 보고 상호작용을 시도한다.
택연 : 선생님, 아빠 꺼는 안테나가 없어서 아빠 꺼 전화기는 불이 안 나와요.
교사 : 아빠 거 휴대전화기로는 사진을 못 찍어요?
택연 : 응.
교사 : ‘네’라고 말해야지요!
택연 : 네~. (잠시 후, “응, 네”를 혼잣말로 반복함.)
- 2009. 12. 3 -

3) 갈등 해결을 위해 상황을 알리는 「이르는 말하기」

영아기의 최고령인 만 2세에는 폭발적인 어휘력이 생겨나고 문장을 사용할 수 있을 정도로 언어가 발달하며, 다양한 정서를 갖게 되고, 많은 일을 스스로 할 수 있는 신체적인 발달을 이루기도 한다. 그러나 이처럼 많은 능력을 키워나가는 시기이기 때문에 사회적인 규칙이나 규범들을 아는 것으로 말미암아 오히려 자기 스스로 문제를 해결하는데 어려움을 겪기도 한다. 이 시기에

는 또래 간의 갈등 상황에 대한 가장 좋은 문제 해결 방안으로 교실에서 최고의 권력을 가진 교사에게 문제를 알리게 된다. 이숙재(2004)는 영아들이 어떤 행동을 반복하면서 새로운 행동을 학습하게 되고 이를 여러 상황에 적용하면서 인과관계를 이해하며, 목적을 이루기 위한 시행착오적인 행동을 시도하면서 지적 발달을 높여간다고 하였다. 특히 만 2세 영아들의 고자질과 관련된 일부 사례들은 단순히 ‘이르기 위한 고자질’이기 보다는 ‘갈등 상황을 해결하기 위한 하나의 수단’으로 사용되고 있어, 이와 같은 견해와도 흐름을 같이한다고 하겠다. [사례 3]은 이처럼 문제 상황을 알리기 위한 이르는 말하기의 한 예이다.

[사례 3] 선생님! 친구가 규칙을 어겼어요.
친구들이 놀이하는 것을 웃으며 지켜보다가 교사에게 다가온다.
또리 : 선생님, 씨니 생일 축하한데~요.
교사 : (고개를 숙인 채 소리에만 반응하며) 씨니는 생일축하놀이한데요? 재미있겠다.
희은 : 이걸로요. (라며 시계 놀이 교구를 보여줌)
교사 : (영아가 들고 있는 교구를 보고는) 어머, 씨니야. 그건 시계 놀이 교구네요. 교구는 섞어서 가지고 노는 거 아니지요.
씨니 : (말없이 교사를 바라봄)
교사 : 탐색 영역에서 놀 거면 모양 조각으로 케이크를 만들 수는 있어요. 아니면 쌓기 영역이나 역할영역에서도 만들 수 있지요!
씨니 : 네~. (하며 시계 놀이 교구를 정리함)
또리 : (정리하는 모습을 보며) 섞어서 놀이하면 안 되지요! (라고 교사의 말을 따라 함)
- 2009. 12. 11 -

4) 말끝을 흐리는 모호한 언어 사용

만 2세 학급 영아들은 유아기관에서의 생활에 적응하고 안정을 찾아가면서부터 성인에 대해 높임말을 사용하는 것에도 익숙하여졌다. 학년의 중간에 유아기관을 처음 이용하게 되는 경우를 제외하고는, 대부분의 영아가 “~요”로 끝나

는 문장 표현을 사용하고 있었다. 그러나 간혹 “나~했는데” 식의 모호한 언어 습관이 나타나기도 하였는데, 이는 성인들에게서도 흔히 볼 수 있는 언어표현으로 영아들의 일상 속에서 자연스럽게 나타나는 현상이기도 하였다. 특히 주 양육자의 언어습관을 그대로 모델링하는 일부 영아들은 이러한 현상이 더욱 심하게 나타나기도 하였다. 그리고 언어적 능력과 의사소통 능력이 함께 발달(Lindfors, 1987)하는 영아들은 이러한 능력들이 아직 완전하게 발달하지 않는데다 언어 표현을 계속 익혀가는 시기를 보내고 있다. 따라서 이와 같은 문장 표현을 일상적으로 자주 사용하는 영아도 있었는데, 이럴 때 교사는 대체로 「바른 문장 들려주기」의 범주를 사용하여 반응해 주었다. 다만, 희은이와 같이 아직 소심한 상호작용을 보이는 영아에 대해서는, 상호작용의 시도와 자신의 생각을 언어로 표현하는 부분을 강화시켜주기 위해 말하는 습관 부분에 중점을 두고 넘어가는 때도 있었다. 말끝을 흐리는 모호한 언어사용의 사례는 다음과 같다.

[사례 4] 나 미역 먹었는데 ~
반찬으로 나온 미역국을 보고는 상호작용을 시도한다.
태이 : **나 미역 먹었는데!**
교사 : ‘먹었는데’라고 하지 말고 ‘먹었어요.’라고 말해야지요!
태이 : 미역 먹었어요. (김치를 먹더니 혼잣말로) 김치 안 맵네!
훈아 : 김치 안 맵워?
태이 : (좀 더 씹고는) 조금 맵다.
- 2009. 11. 30 -

5) 끼어들기를 이용한 상호작용

영아와 교사의 상호작용이 지속하는 상황에서 중간에 제삼자가 ‘반응 구하기’의 하위범주인 「대화에 끼어들기」를 사용하는 경우가 자주 발생하였다. 이러한 끼어들어 말하기는 여러 가

지 상황 속에서 다양한 모습으로 등장하였다. 이에 대해 Kim과 Mahoney(2004)는 같은 상호작용 일지라도 영아의 발달 정도나 상황 등에 따라 각자 다른 의미가 있다고 하였다. 이처럼 「대화에 끼어들기」는 우선 자신도 그러한 대화에 동참하고자 하는 [사례 5], 친구의 고자질에 대해 자신을 이르지 못하게 방어하려는 [사례 6], 그리고 교사의 시선을 자신으로 이동시키기 위하여 자신의 관심사로 상호작용을 유도하려는 [사례 7]과 같은 상황으로 나누어서 살펴볼 수 있었다. 그리고 연속적인 끼어들기가 발생하는 상황에서는 상호작용의 흐름이 어떻게 진행되는지에 대해서도 [사례 8]에서 함께 살펴보았다.

(1) 대화에 동참하며 공감대 형성하기

[사례 5] 친구와 교사의 대화내용을 확인하며 자연스럽게 끼어들기
소망반 교사와 다른 교사가 반찬 얘기를 하는 걸 듣고 있던 태이가 교사와 상호작용을 시도하자 뒤이어 훈아가 자신의 언어로 해석하며 대화에 끼어들기를 시도한다.
태이 : (교사를 보며) 감자대? (확인질문)
교사 : 응, 감자대. 어떻게 알았어요?
훈아 : **감자나무? 감자나무예요?**
교사 : 감자나무가 아니고요, 감자줄기로 만든 나물이에요. 감자줄기를 감자대라고 해요.
훈아 : 감자대?
교사 : 네~. 이제 어서 먹어요.
- 2009. 11. 13 -

(2) 친구의 고자질에 대해 자신을 방어하기

[사례 6] 자신을 이르는 말을 듣고 부정하며 끼어들기
교사에게 자신을 이르는 태이의 상호작용 시도를 듣고 뒤이어 대화에 끼어드는 성우.
태이 : 선생님! (친구들이 서로 때리는 흉내를 내며) 성우랑 또리랑 이렇게 때렸어요!
성우 : (뒤쪽에 앉아서) **안 때렸어요~**
태이 : 너희들 다 일렀다~.

교사 : 성우랑 또리랑 서로 때렸어요?
 성우 & 또리 : 아니요.
 교사 : 그럼 장난했어요?
 성우 & 또리 : 아니요.
 교사 : 태이야~ 친구들이 안 그랬다는데?
 태이 : 그랬는데요~

- 2009. 10. 30 -

(3) 자신의 의도대로 대화의 방향을 바꾸기

[사례 7] 친구와 교사의 상호작용에 끼어들며 자신의 이야기를 강조하기
 역할영역에서 상호작용이 발생하자 옆에서 듣고 있다가 자신의 놀이 계획을 말하며 끼어들기를 시도하는 훈아.
 택연 : (카메라를 꺼내 들더니) 선생님 여기서 불 들어와요.
 교사 : 응, 카메라 버튼을 누르니까 불이 들어오네요.
 훈아 : **선생님. 말 타고 파워레인저랑 말 갖고 나도 견학 갈 거예요.**
 택연 : 아니여~
 훈아 : (사각 블록으로 만들어 놓은 모양에 공간이 생기자) 하나 구멍이 빠졌네요.
 교사 : 그러네요.
 훈아 : (혼잣말로) 합체해볼까? 합체!

- 2009. 12. 29 -

(4) 끼어들기를 통한 상호작용의 흐름-자기중심적인 영아기의 특성을 반영

[사례 8] 자신들의 이해상황에 따라 상호작용을 전개하며 끼어들기
 간식 시간에 배식 대에 놓인 바나나를 보고 택연이가 상호작용을 시작한다. 그런데…….
 택연 : 택연이 집에는 바나나가 없어요.
 성우 : **할머니 집에서 요플레 먹었어요.**
 교사 : (배식하며 잘못 알아듣고) 성우는 집에서 바나나 먹었어요?
 성우 : 요플레, 할머니 집이~.
 택연 : **나는 어제 ‘꼬모’ 사 갖고 먹었어요.**
 수영 : (역할놀이에서 친구들의 상호작용을 듣고 있다가 택연이의 ‘꼬모’라는 말을 듣고) **검? 희은아, 검 쥐봐.**

- 2009. 11. 30 -

6) 자신감이 없는 상황에서 나타나는 평소와 다른 영아들의 모습

만 2세 학급 영아들은 상호작용 과정에서 자신이 정확히 알지 못하는 상황이나 잘못을 한 상황에 부딪히게 되면 평소와는 다른 신호들을 보여주곤 하였다. 이는 나이 어린 영아들도 초기 언어 사용 시에 타인과 사회적 관계를 형성하고 유지하고 종결짓는 사회적 기술을 학습하고 있다(성미영, 2006)는 견해와도 그 흐름을 같이한다. 이러한 신호들은 작아지는 목소리, 급한 화제 전환, 상황 회피, 웃기, 변명 등 다양하게 발생하였다. 이는 유사한 상황에 부딪힌 영아들에게 영아들 각자가 학습한 다양한 사회적 기술들이 이와 같은 여러 가지 신호로 나타났다고 볼 수 있다. 아래에서는 이러한 상황 등에 대처하는 영아들의 태도 중 감탄사를 통해 화제 전환을 시도하는 모습을 [사례 9]를 통해 살펴볼 수 있었다.

[사례 9] 자신의 생각에 모순이 있음을 알게 되자 동일한 추임새를 반복
 간식을 먹으려고 모여 앉았는데 상호작용을 시도하는 성우의 말을 듣고는 연거푸 끼어들어 말하기가 진행된다.
 성우 : 선생님, 나 비행기 댔어요.
 또리 : 나도.
 태이 : 나도요.
 성우 : (또다시) 나, 비행기 댔어요!
 …………… 중략 ……………
 태이 : 나는 엄마랑 로켓트 댔는데~
 교사 : 태이야, 우리 태이는 아직은 로켓을 탈 수 없네요!
 성우 : 못타지요!
 …………… 중략 ……………
 훈아 : 우리 엄마는 어른이라 탈 수 있는데 …….
 우리 엄마는요.
 교사 : 맞아요. 엄마는 어른이라 로켓을 탈 수 있어요. 그런데 어른들도 우주인이 될 수 있는지 없는지 검사를 해서 합격해야 탈 수 있어요.
 훈아 : **에고, 에고, 에고. (꿀을 먹으려다가 꿀이 떨어지자) 에고~ 내 꺼가 빠졌네~. 선생**

님, 내 겨가 빠졌어요. 내 겨가 빠졌네~.
- 2009. 11. 23 -

2. 만 2세 학급 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용의 의미

1) 도움이 필요해요.

영아기는 스스로 할 수 있는 일도 점점 많아지지만, 여전히 이러한 것들이 익숙하지 않아 교사의 도움을 많이 요구하는 시기이다. 때로는 신체적인 도움이, 때로는 지식적인 도움이, 또 때로는 중재가 필요한 영아들이 교사에게 자신의 상황을 알리는 것으로 도움을 요청하는 경향을 보였다. 이처럼 도움을 요청하는 과정에서 영아들은 성인과의 상호작용을 통하여 자신의 감정과 신념을 사회적으로 효과 있게 수행할 방법을 익히게 된다(Katz & McCellan, 1999). 도움을 요청하기 위한 다양한 유형의 상호작용 시도는 이러한 사회적 언어 표현 방법을 익혀가는 과정이라 할 수 있다. 이처럼 도움을 요청하는 메시지는 만 2세 학급 영아들 모두에게서 관찰되었으며, [사례 10~11]과 같이 주로 ‘알리는 말하기’의 범주인 「상황 묘사하기」와 ‘반응 구하기’의 범주인 「도움 요청하기·이르는 말하기」를 통하여 나타났다.

[사례 10] 상황을 묘사하며 도움 구하기
줄이 달린 병어리장갑을 먼저 끼고 걸옷을 입은 택연이가 장갑에 달린 줄을 아직 생각하지 못하고 걸옷을 입은 채 장갑을 벗으려 한다.
택연 : (팔이 옷에서 빠져나오질 않자) 선생님, 이게 잘 안 빠져요. (라며 칭얼댄다)
교사 : (택연이의 옷을 살피다가) 이런~ 장갑에 연결된 줄이 옷에 걸렸네요. (병어리장갑의 줄을 풀어서 옷을 벗겨주며) 다음에는 걸옷을 먼저 벗고 장갑을 벗도록 해요.
택연 : 네~.

- 2009. 12. 15 -

[사례 11] “도와주세요!”라고 직접적인 도움 요청하기

아인슈타인 젓가락을 사용하려는데 손가락에 잘 끼워지지 않자 교사에게 도움을 요청한다.

태이 : (젓가락을 내밀며) 선생님, 안돼요. 도와주세요.

교사 : 이리 쥘보세요. (중지 부분이 들어갈 수 있도록 위치를 고쳐줌)

태이 : 엄마가요. (라며 엄마 탓을 함)

교사 : 설거지하다 보면 손잡이가 움직일 수도 있는 거예요. 이제 선생님께서 고쳐 주셨으니까 괜찮지요?

태이 : 네.

- 2009. 11. 30 -

2) 나도 함께 칭찬받고 싶어요.

영아에게 있어 칭찬은 자신의 그릇된 행동을 수정해 나가는 원동력이 되기도 한다. 만 2세 학급 영아들은 이러한 칭찬을 듣고자 하는 욕구가 강한데다, 특히 교사가 친구들을 칭찬하는 말을 들을 때면 자신도 함께 칭찬을 받는 무리에 속하고 싶다는 메시지를 언어로 표현하곤 하였다. 다만 메시지를 전하는 표현은 개인에 따라 달리 나타났다. 예를 들면, 교사들 간에 ‘천진난만 소망반 아가’라고 불리는 성우는 주변의 시선 등에 아랑곳하지 않고 “나도요.”라며 드러나게 이러한 메시지를 전하였다. 이와 달리 자신감이 부족한 수영이는 항상 친구들을 칭찬하는 교사 주변에서 작은 목소리로 ‘나도 이렇게 했는데 ……」하는 혼잣말의 형식으로 자신도 칭찬받을 만하다는 메시지를 전달하곤 하였다. 또한, 언어표현력이 좋은 택연이는 친구들과 같은 칭찬을 받기 위하여 서둘러서 칭찬받을 결과를 만들어내고는 자신이 이룬 결과를 강조하는 묘사를 하며 칭찬을 요구하는 메시지를 보내왔다. 이와 같은 메시지를 전하는 영아들의 상호작용 범주는 주로 「대화에 끼어들기」와 「상황 묘사하기」였으며, 친구들에 대한 칭찬에 동참하고자 하는 의도인 만큼 특히 「대화에 끼어들기」 범주를 통해 주로 전달

되는 편이었다. 이와 관련된 상호작용의 사례는 [사례 12]에서 살펴볼 수 있었다.

[사례 12] 친구가 칭찬받는 내용에 동참하여 자신에 대한 칭찬 구하기
 간식 시간에 교사가 훈아에게 긍정적인 반응을 보이는 것을 듣고는 자신도 훈아를 따라 행동한다.
 훈아 : (개인 수건에 손을 닦다가 사물함에 붙어 있는 이름표를 보고 한 글자씩 짚어가며) 선생님! 나훈아라고 써졌어요!
 교사 : 맞아요, 사물함에 나·훈·아라고 써져 있어요. 우와~
 성우 : (자기 사물함을 들여다보고 이름표를 짚으며) **장성우, 이거는.**
 교사 : 맞아요! 장성우. 사물함이랑 신발장이랑 통신카드에도 장성우 이름이 붙어 있지요!
 성우 : (사물함 아래 서랍에 붙은 이름표를 가리키며) 있어요, 장성우.
 교사 : 응. 서랍에도 장성우 이름이 붙어 있었네. 우리 성우, 잘 찾았어요.

- 2009. 11. 24 -

훈아는 10월 즈음부터 자신의 이름을 혼자서 쓰면서 글자를 변별하기 시작하였고, 성우는 이제 교사가 써 준 이름 위에 글자 형태를 따라 쓰는 것이 가능해진 상황이다. 훈아가 한 글자씩 짚어가며 글씨를 읽은 것은 보지 못하고, 옷장에 있는 이름표가 자신의 이름인 것만 아는 성우는 그래도 교사가 자신의 이야기에 진지하게 반응을 해주자 또 다른 곳에 있는 자신의 이름을 찾아내는 모습을 보였다. 성우는 이렇게 훈아의 표면적인 모습만을 따라 하며 자신도 똑같은 반응을 얻고자 하였다.

- 2009. 11. 24. 소망반 교사의 저널 -

3) 나만 바라봐주세요!

만 2세 학급의 일부 영아들은 또래들과 무관하게 모든 상황에서 교사가 자신을 바라보고 자신에 대해 관심 되주기를 원하며 자신과의 상호작용에 몰두해주기를 원하기도 하였다. 이러한 영아들의 특징을 살펴보면, 자신의 흥미와 놀이는 중시하지만 다른 사람의 상황이나 여건 등은 크게 고려하지 않는다는 것이었다. 더불어 옆에

교사가 있을 때는 상황과 장소를 불문하고 상호작용을 시도하였고, 교사가 자신의 옆에 없을 때에는 교사의 움직임에 따라 이동해가면서 교사가 자신에 대해 관심 가져주기를 원하고 있었다. 그리고 친구들과 교사의 상호작용이 먼저 진행 중일 때는 자신의 관심 여부에 따라 ‘내가 너보다 한 수준 위거든’ 혹은 ‘친구랑 그 이야기 그만하고 나와 이야기해요.’와 같은 태도로, 「대화에 끼어들기」 범주를 통해 중간에 개입하였다. 다만, 이러한 의도가 성공되지 않았을 때는 친구와 교사의 이야기가 끝난 직후에 바로 상호작용을 재시도하는 모습을 보였다.

상호작용을 통해 이와 같은 메시지를 보내는 영아들은 두 자녀 가정의 맏이이거나 결혼 가정의 영아들에게서 주로 관찰되었다. 이 중에서도 특히 대가족 체제에서 엄마를 많이 뺏기게 되는 훈아는 이러한 메시지를 더욱 강렬하게 보내는 영아였다. 훈아를 비롯한 일부 영아들의 이와 같은 태도는 바람직하다고 볼 수는 없으나 때때로 교사의 시선을 자신에게 향하려는 노력과 함께, 사고의 확장이나 사물에 대한 관찰력 그리고 놀이의 개발과 같은 긍정적인 결과를 낳기도 하였다. 이러한 영아들의 상호작용 시도에 담긴 ‘나만 바라봐주세요!’의 의미는 [사례 13]에서 발견할 수 있었으며, 이와 같은 메시지는 주로 「자신의 생각 표현하기·자신에게 집중시키기·대화에 끼어들기」 등의 범주를 통하여 나타나고 있었다.

[사례 13] 자신의 생각을 지속적으로 표현하며 자신에게 집중시키기

종일반 간식으로 샌드위치가 나왔는데 영아들에게는 1/2 조각으로 잘라서 배식이 되었다.

훈아 : (샌드위치를 들고 보여주며) **선생님, 이것 봐요. 빵이 세모 모양이에요.**

교사 : 와~ 정말 빵이 세모 모양이구나.

태이 : (교사가 들고 있는 빵을 보더니) 선생님은 네모예요?

교사 : 응. 선생님은 어른이라 조리사님이 빵을

자르지 않고 그냥 주셨지요. 더 먹고 싶은 친구는 다 먹고 나서 “더 주세요.” 라고 말하면 선생님께서 더 주시지요~.

훈아 : **선생님, 세모는 산이예요.**
..... 중략

훈아 : (샌드위치 옆면을 보고 교사에게도 보여 주며) **이젠 두 개 젓가락 같아요.**

교사 : 아~ 옆에서 보니까 젓가락 두 개가 있는 것 같구나~

훈아 : (유자차가 담긴 컵을 보고는) **선생님 컵이 동그라미 같아요.**

태이 : 컵이 길쭉해요.

교사 : 응. 컵이 위에서 보면 동그란 모양인데 옆에서 보면 길쭉하지요~! 동그란 것도 맞고 길쭉한 것도 맞아요.

- 2009. 11. 16 -

4) 속상한 내 마음을 알아주세요.

어른들이나 영아들이나 모두 자신이 하는 일이나 놀이가 자신의 뜻대로 되지 않는 상황을 경험하게 된다. 영아들은 특히 자신이 규칙을 잘 지켰음에도 결과가 좋지 않았거나 놀이의 흐름이 자신이 원하는 바와 다르게 진행될 때, 그 속상한 마음을 교사에게 전달하기 위한 개별적인 상호작용을 시도하기도 하였다. 이러한 메시지는 억울함을 호소하는 상황과는 또 달리 교사가 자신의 마음을 알아주기를 혹은 위로해 주기를 바라는 것이었다. 이러한 양상은 성인의 언어적 상호작용 방식이 영아의 상호작용 행동에 영향을 미친다는 Pelligrino와 Scopesi(1990)의 견해에서 알 수 있듯이, 교사가 영아에게 마음을 알아주는 반응적 언어를 보여주었을 때 영아들도 자신의 마음을 위로받고자 하는 메시지를 지속적으로 보내게 되는 것이라 할 수 있다. 이러한 속상함의 의미는 [사례 14]에서 찾아볼 수 있었고, 그 내용은 자신이 잘못하지 않았는데도 발생한 일에 대한 속상함과 친구들이 놀아주지 않는 것에 대한 속상함으로 구분이 되었다.

[사례 14] 자신의 상황을 구체적으로 설명하며 교사의 위로 구하기

미끄럼틀을 타고 내려오다가 중심을 잘못 잡아서 옆으로 살짝 넘어지자 일어서며 교사에게 온다.

희은 : **(울먹이며) 선생님, 앉아서 뒀는데 넘어졌어요.**

교사 : 응 ~. 앉아서 뒀는데 넘어지니까 속상했구나!

희은 : 네.

교사 : (얼굴을 만져주며) 피는 안 나는데 얼굴이 조금 더러워졌네요. 얼굴은 나중에 교실에 가서 씻자!

희은 : 네. (씨익 웃으며 친구들에게 감)

- 2009. 11. 9 -

희은이는 평소에도 덜렁대기로 유명하다. 실외놀이 후에는 늘 무릎이 더러워져 있으며 무릎에도 상처가 많다. 1학기 정기 면담에서 희은이의 엄마와 얘기를 나누는 중에, 여름인데 풀바지에 원피스까지 입으니까 땀을 너무 많이 흘리는 것 같다는 말씀을 드리자 ‘원피스만 좋아하는 아인데 워낙에 잘 넘어지니까 바지를 벗길 수가 없다.’라고 하실 정도이다. 다만, 학기 초와 비교하면 많이 양호해진 것이 고무울 뿐이란다. 이런 희은이인지라 실외 활동 시에는 교사가 항상 ‘천천히 혹은 차분하게’라는 말을 계속 되뇌어 주곤 하였다. 평소에는 넘어져도 웃으며 별떡 일어나는 희은이지만, 오늘은 차분하게 잘 뒀는데도 넘어지자 이에 대한 속상함을 교사에게 토로하였다.

- 2009. 11. 9. 소망반 교사의 저널 -

5) 인정해 주세요!

영아들의 표현력이 늘어나면서 이들은 자신이 알고 있는 것이나 새롭게 알게 된 것, 또 배웠던 내용을 기억해내서 일상생활 속에서 언어로 표현해내고 있었다. 이 과정에서 일부 영아들은 ‘나는 이런 것도 알아요. 혹은 이런 것도 할 수 있을 정도예요’라는 상호작용을 통해 자신을 인정해 달라는 메시지를 간접적으로 전달하기도 하였다. 이러한 메시지를 전달하기 위해 영아들이 사용한 상호작용의 범주는 「확인하는 질문하기· 자신에게 집중시키기」 등이었으며, 나만 바

라봐 주라는 메시지에서도 같이 「자신에게 집중 시키기」 범주가 더 자주 사용되었다. 그리고 그 내용은 때로는 자랑으로 때로는 잘난 척으로 때로는 가르치는 모습으로 전개되었는데, 이와 같은 메시지는 [사례 15]에서 보이듯이 주로 적극적인 성향의 영아에게서 관찰되었다.

[사례 15] 자신이 잘 하고 있음을 질문으로 확인하기
탐색 영역에서 퍼즐을 맞추며 놀다가 교사를 부른다.

태이 : 선생님, 나 잘하지요?
교사 : 이제 조금만 맞추면 완성하겠네. 우리 태이는 퍼즐도 잘 맞추는구나.
태이 : 이제 두 개만 남았어요.
교사 : 다 맞추면 선생님 보여주세요.(웃음)
태이 : (잠시 후) 다 맞췄어요, 선생님.
교사 : 와~ 벌써 다 맞췄어요? 예쁜 무궁화가 완성되었네.
태이 : (옆에 있는 친구들에게) 다 맞췄다~!
수영 : 무궁화 맞췄어?
태이 : (무궁화라는 친구의 말에 놀라며) 너도 이거 알아?

- 2009. 11. 12 -

6) 내가 원하는 일과를 알아주세요.

영아들에게 있어 규칙적인 일과는 매우 중요하다. 영아들이 그날의 일과를 알고 다음에 어떤 활동이 전개되는지 사전에 알도록 함으로써 낯선 곳에서의 적응이 더 원활하게 진행될 수 있으며, 안정적인 마음으로 일과에 참여할 수 있는 동기를 부여하게 된다. 2학기의 후반인 시점이라 영아 대부분이 일과에 대해 대략 알고 있었으나, 자신들이 원하는 일과를 강조하기 위하여 [사례 16]과 같이 「확인하는 질문하기」 범주를 사용하고 있었다.

[사례 16] 확인하는 질문을 통해 자신의 의사를 표현하기
점심을 거의 마치는 도중에 밥을 먹다 말고 교사에게 상호작용을 시도한다.

성우 : 놀이터 가요, 안 가요?
교사 : 빨리 먹고 놀이터 가자!
성우 : 놀이터 가요?
교사 : 응, 친구들이 모두 다 빨리 밥을 먹으면 갈 수 있는데 긴 바늘이 6자를 넘어가면 갈 수 없어요.
성우 : 왜요?
교사 : 밥을 늦게 먹으면 양치질하고 세수하고 나서 낮잠 잘 시간이 금방 되어버리잖아요. 그럼 놀이터에 못 가게 되지요.
성우 : 알겠어요.

- 2009. 11. 23 -

7) 선생님과 친해지고 싶어요.

만 2세 학급 영아들은 때로 지식적인 부분에 대해 말하기도 하고 억울함에 대해 호소하기도 하는 등 이야기거리가 참으로 풍부하였다. 그 와중에도 일부 영아들은 지극히 소소한 자신의 생활사를 주제로 상호작용을 시도하며 교사와의 개인적인 시간을 갖길 원했다. 특히 또래와의 상호작용을 진행하는 것에 비해 교사와의 상호작용에 대해서는 그동안 어렵게만 느꼈던 희은이는, 교사와의 애착이 형성되면서 상호작용 시도가 더 잦아지고 있었다. 이는 교사가 수용적이고 표현적인 언어를 촉진하고 상호작용에 대해 적절한 참여를 이룰 때 영아가 더욱 긍정적인 감정을 많이 나타낸다는 Howes(1997)의 연구결과와도 그 흐름을 같이하는 것이라 볼 수 있다. [사례 17]은 그동안 소극적인 상호작용을 시도했었던 희은이가 교사 앞에 앉아 우유를 마시며 자신의 개인적인 이야기를 들려주며, 교사와 친해지고 싶다는 메시지를 보이는 장면이다.

[사례 17] 자신의 소소한 일상을 말하며 교사에게 다가서기
우유를 마시다가 문득 교사를 부른다.
희은 : 선생님. 곰돌이 있었는데 도망가 버렸어요.
교사 : 곰돌이가 어디에 있었는데요?
희은 : 베란다에 있었는데요, 도망가 버렸어요.

교사 : 곰돌이가 어디 갔을까?
 희은 : (교사를 바라보더니)엄마가 더럽다고 빨
 아버렸어요.
 교사 : 엄마가 더럽다고 빨아주셨어요?
 희은 : 네~예.
 교사 : 응~ 그랬구나. 이제 깨끗한 곰돌이랑 놀
 수 있겠네~.
 희은 : (고개를 끄덕이며 우유를 마심)
 - 2009. 12. 1 -

8) 그냥 들어만 주세요 vs 반응은 보여 주세요
 만 2세 학급의 일부 영아들은 “선생님”을 부
 르며 교사에게 상호작용을 시도해오지만, 대화
 를 나누기 보다는 ‘그냥 내 얘기만 들어 주세요.’
 혹은 ‘대답은 안 해도 좋으니 반응은 보여 주세
 요.’라는 메시지를 보내기도 하였다. 이들은 우
 연히 발견하게 된 자연현상이나 무심코 생각나
 는 이야기들을 「자신에게 집중시키기」나 「상황
 묘사하기」를 통해 교사에게 말하기도 하고, 때
 론 이러한 메시지를 「이르는 말하기」 범주로 전
 달하기도 하였다. 이와 관련하여 Greenman과
 Stonehouse(1996)는 만 2세의 영아가 주변 사람
 에게 더욱 사회적이 되고 상호작용 능력이 향상
 되며, 주변 세계를 시험하고 탐색하는 행동을
 자주 보인다고 하였다. 만 2세 영아들의 이러한
 특성은 영아들이 자신이 관찰한 세계에 대해 교
 사에게 알리기도 하고, 그에 대한 반응을 요하
 는 상호작용을 시도하는 아래의 사례들과도 연
 결이 된다.

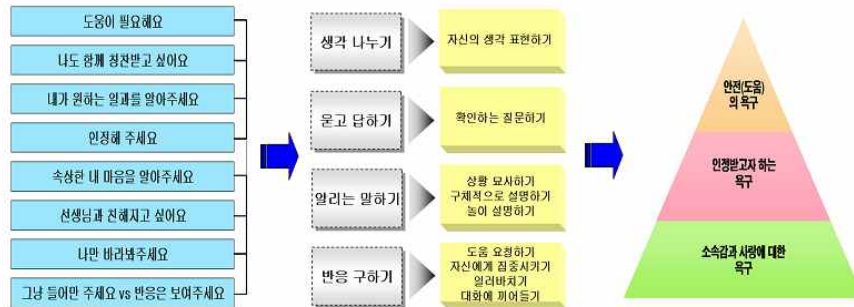
[사례 18] '이르는 말하기'에 목적을 두고 교사
 에게 친구 이르기
 잠시 후 상기된 얼굴로 교사에게 다가와서는 상
 호작용을 시도한다.
 또리 : 선생님. 태이도 이또리거 뺏어요.
 교사 : (또리와 태이를 바라봄)
 태이 : (교사를 바라보며) 안 뺏었어요.
 또리 : (태이에게 약 올리는 듯한 행동을 하며)
 나도 다 일렀다. (라고 말하고는 놀이 영
 역으로 가버림)
 - 2009. 10. 30 -

또리는 질투도 많고 욕심도 많은 데다 지는 걸
 싫어하는 영아이다. 그래서 다른 친구에게 도전
 같은 걸 받으면 반드시 되갚아주어야만 만족을
 하는 편이다. 이번에도 태이가 자신을 일렀던 것
 에 분해하던 차에 기회가 오자 냉큼 교사에게 이
 르고는 결과에 관계없이 승리감에 젖어 기분 좋
 게 다른 영역의 놀이를 즐긴다.
 - 2009. 10. 30. 소망반 교사의 저널 -

[사례 19] '교사의 움직임 바라보기·놀이 설명
 하기'의 범주로 교사의 반응 구하기
 친구와 잡기 놀이를 하던 중 근거리에 서 있는
 교사를 발견한다.
 훈아 : (교사를 바라보며 다가오는 훈아)
 교사 : (훈아와 눈이 마주치자 훈아를 바라보고
 있음)
 훈아 : (로봇 흉내를 내며) 선생님~ 저는 로봇이
 예요.
 교사 : (아무 말 없이 훈아의 움직임을 지켜봄)
 훈아 : (교사의 반응을 확인하고 다시 친구들과
 의 잡기놀이를 시작함)
 - 2009. 11. 9 -

이상에서 나타난 바와 같이 영아들은 자신의
 마음을 담은 상호작용을 시도하면서 교사와의
 관계를 형성해 가고 있었다. 만 2세 학급 영아들
 은 그들의 상호작용 내용 속에 직·간접적으로
 자신들의 속마음을 반영하는 메시지들을 함께
 전달하였는데, 그 과정에서 영아들이 먼저 교사
 에게 다가가 시도하는 개별적인 상호작용의 의
 미를 찾아볼 수 있었다. 이렇게 관찰을 통해 도
 출된 여덟 가지 의미를 도식화하면 아래의 그림
 1과 같다.

그림 1과 같이 여덟 가지로 도출된 상호작용
 의 의미는 ‘생각 나누기’ 체계인 「자신의 생각
 표현하기」, ‘묻고 답하기’ 체계인 「확인하는 질
 문하기」, ‘알리는 말하기’ 체계인 「상황 묘사하
 기·구체적으로 설명하기·놀이 설명하기」, 그
 리고 ‘반응 구하기’ 체계인 「자신에게 집중시
 키기·이르는 말하기·대화에 끼어들기」 범주를
 통해 주로 전달되었다. 또한, 이러한 의미는 교사



<그림 1> 만 2세 반 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용의 의미

에게 바라는 영아들의 욕구를 내포하고 있었는데, 이는 A. H. Maslow가 제시한 인간의 5단계 욕구 중의 일부와도 관련지어볼 수 있었다. A. H. Maslow가 제시한 욕구 단계설은 1단계 : 생리적 욕구(Physiological Need), 2단계 : 안전의 욕구(Safety Need), 3단계 : 애정-소속의 욕구(Social Need), 4단계 : 존중의 욕구(Esteem Need), 5단계 : 자아실현의 욕구(Self-Actualization Need)로 구분된다. 그러나 본 연구에서 영아들이 상호작용을 통해 전하는 여덟 가지 의미 가운데 가장 많이 나타난 욕구는 소속감과 사랑에 대한 욕구였으며, 두 번째는 인정받고자 하는 욕구였고, 마지막으로 안전 등을 위해 도움 받고자 하는 욕구로 구분 지어 볼 수 있었다. 따라서 Maslow의 5단계 욕구는 본 연구에서 도출된 의미에 맞게 그림 1의 일부로 재구성하였는데, 우선은 성인의 물리적인 힘이 필요하거나 교실에서 교사의 권위로 중재가 필요한 상황에 대해 도움을 받고자 하는 욕구로, 2단계 안전의 욕구에 포함할 수 있다. 다음은 내가 원하는 일과, 내 생각, 나의 행동 등 자기 자신에 대해 인정받고자 하는 욕구로, 4단계 존중(인정)의 욕구를 찾아볼 수 있다. 마지막으로 친구들과 함께 칭찬받고 싶고, 교사와 친해지고 싶고, 자신만을 바라봐 주길 원하는 등 소속감과 사랑에 대한 욕구는 3단계 애정-소속의 욕구를 들 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 만 2세 학급 영아들이 교사에게 개별적으로 시도하는 상호작용에는 자신들이 전하고자 하는 메시지를 직접적으로 전달하는 예도 있었지만, 그러한 의미를 내포하는 간접적인 메시지를 전달하기도 하였다. 또한, 성인들이 인간관계에서 자신이 중요시하는 가치가 있듯이 영아들에게서도 자신들만의 가치가 각자의 상호작용 속에 나타남을 살펴볼 수 있었다. 영아들은 같은 범주를 사용하여 상호작용을 시도하더라도 가정환경이나 각자의 성격 등에 따라 전달하는 의미가 서로 다르게 나타나는 일도 있었고, 각기 다른 범주들을 사용하여 같은 의미의 메시지를 전하는 일도 있었다. 그런 의미에서 영아들의 이야기는 결과 속을 다 들을 수 있어야만 진정한 상호작용이 가능하다고 볼 수 있을 것이다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 유아기관의 교육과정에서 만 2세 학급 영아들이 교사에게 다가가 개별적으로 시도하는 상호작용의 내용을 범주화하여, 만 2세 개인의 상호작용 특성을 토대로 영아들의 공통된 상호작용 특성과 함께 그들의 개별적인 상호작용 시도에 담긴 의미에 대해서 파

악해보고자 하였다. 이상의 과정을 통하여 도출된 연구의 결과와 그에 따른 논의는 다음과 같다.

1. 영아 개개인의 상호작용 특성을 통해 살펴본 만 2세 학급 영아들의 공통적인 상호작용 양상

만 2세 학급의 영아들이 즐겨 사용하는 하위 범주를 통하여 그들이 소수 혹은 전체적으로 보이는 상호작용의 특성을 살펴보면 우선, 만 2세는 주 양육자와의 애착을 키워가는 시기로 그들의 상호작용 중심에는 늘 엄마가 존재하고 있었다. 애착은 영아와 양육자 간의 정서적 연계이며, 이와 같은 안정적인 애착은 후기 영아의 언어, 정서, 인지 발달 등에 긍정적인 영향을 미치게 된다. 따라서 교사는 상호작용과 영아들의 생활 모습 속에서 주 양육자와의 애착 관계에 대해서도 민감하게 살펴보고, 부모나 교사와 긍정적인 애착 관계가 형성될 수 있도록 지지해주어야 할 것이다.

둘째, 만 2세 학급 영아들은 자신 앞에 벌어진 현재 상황을 바라보며 자신이 가진 다양한 사전 경험과 연결하여 상호작용을 시도하는 모습을 보였다. 이는 영유아를 위한 언어활동은 영유아 개개인에게 의미 있는 상황 속에서 진행되어야 한다(이대균·김주영·임자영·박지선, 2009)는 견해와도 일치하는 것이다. 이와 같은 견해는 무엇보다 영아들 자신이 먼저 시도하는 상호작용의 경험은 자신들의 흥미와 일상을 반영하는 것으로 개개인에게 의미 있는 상황 속에서 이루어지는 발화를 하면서, 교사의 상호작용 지지를 받으며 언어활동을 접하게 되는 소중한 기회가 됨을 지지하여 주고 있다.

셋째, 만 2세 학급 영아들이 상호작용의 시도로 보여준 고자질과 관련된 일부 사례들은 단순

히 ‘이르기 위한 고자질’이기보다는 ‘갈등 상황을 해결하기 위한 하나의 수단’으로 사용되고 있었다. Chen(2003)에 의하면 교사는 갈등을 해결하는 능력을 키워주기 위하여 영아의 의견을 반영하는 자연스러운 기회를 제공해야만 한다고 하였다. 이에 따라 교실 상황에서 수시로 나타나는 고자질에 대처하는 교사들의 자세는, 신체적인 접촉이 들어가는 긴급한 상황에서의 중재를 제외하고 최대한 영아들의 의견을 묻거나 함께 규칙을 만들어보는 과정을 통해 해결책을 모색해 나가는 것이 바람직할 것이다.

넷째, 일부 영아들에게서는 “나 ~ 했는데 ~ ” 식의 모호한 문장으로 상호작용을 시도하는 언어 습관이 나타나기도 하였다. 이는 특히 태어와 관련된 것으로 그 어머니의 언어 습관과도 연결되었는데, 양육자의 언어 확장이 영아의 자발적인 모방 및 산출 어휘를 촉진한다(임용순, 2002, 재인용)는 내용이 이를 지지해주고 있다. 이상에서 보듯이 양육자의 언어 자극은 영아들에게 많은 영향을 미치게 되는데, 교사 역시 영아의 언어 습관에 영향을 미치는 성인으로 바른 언어를 사용하는 자세를 통해 영아들의 긍정적인 언어 발달을 도와야 할 것이다.

다섯째, 영아와 교사의 상호작용이 지속하는 상황에서 중간에 제삼자가 ‘반응 구하기’의 하위 범주인 「대화에 끼어들기」를 사용하여 또 다른 상호작용을 시도하는 경우가 자주 관찰되었다. 이는 Foster(1986)의 연구에서 밝힌 언어적 상호작용을 할 때 영아가 생후 30개월이 되어야 일관된 주제를 독립적으로 유지하게 된다는 결과와 연관되는 것으로, 30개월 전후의 영아 상황과 개인차라는 요인이 복합적으로 나타나면서 이상과 같은 결과가 나타난 것이라 할 수 있겠다. 다른 사람들의 상호작용 속에 불쑥 끼어들어 자신의 이야기를 시도하는 상호작용은 그리 바람직한

것은 아니지만, 영아들의 사회에서는 때로 같은 주제에 대한 여러 친구의 생각을 들어볼 기회가 되기도 한다. 또한, 친구의 이야기를 들으며 자신의 과거 경험을 떠올리게 되고 이를 언어화하여 말할 수 있는 계기를 주기도 한다. 따라서 친구와 교사의 상호작용 상황을 고려한 끼어들이는 영아들의 언어 확장에 도움을 줄 수 있기 때문에 예절에 어긋나지 않는 범위에서는 최대한 수용을 해주는 것이 바람직할 것으로 보인다.

2. 만 2세 학급 영아들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용의 의미

Vygotsky(1962)는 자신의 저서인 「사고와 언어(Thought and Language)」에서 타인과의 상호작용을 통해 언어발달 기술이 발전하는 사고와 언어의 관계에 대해 영유아가 의미 있는 사회적 교류를 함으로써 이전까지 독립적인 정신 기능이었던 ‘사고’와 ‘언어’를 2세경부터는 ‘언어적 사고’로 통합시켜 나간다고 주장하였다. 이와 같은 영아들의 언어적 사고의 특징은, 본 연구에서 밝힌 바와 같이 상호작용의 관찰체계나 상호작용 내용을 통해 자신의 사고를 언어로 표현해냄으로써 교사에게 자신이 전달하는 의미를 알아달라는 메시지를 보낸다는 견해와도 일치한다.

본 연구에서 영아들이 교사에게 개인적으로 시도하는 상호작용의 의미는 크게 여덟 가지로 구분 지을 수 있었으며, 그 내용은 다음과 같다.

첫째, 교사의 도움이나 중재가 필요한 영아들이 교사에게 자신의 상황을 알리며 도움을 요청하는 메시지를 보내고 있었다. Johnson, Christie와 Wardle(2005)은 영아들이 도움을 필요로 할 때, 학습을 위한 결정적인 순간일 때, 교사 또는 아동이 다정하고 따뜻한 접촉을 원할 때 등이 교사가 영아들의 놀이에 개입할 수 있는 적절한 순

간이라고 말한다. 굳이 놀이 상황이 아니더라도 만 2세 학급 영아들은 자신에게 도움이 필요할 때 교사에게 언어적 상호작용을 통해 다양한 형태의 도움이나 중재를 요청해 왔는데 이 역시 영아들의 언어표현력이 늘어나면서 가능해진 결과로 볼 수 있다.

둘째, 다른 친구를 칭찬하는 말을 들을 때면 자신도 함께 칭찬을 받는 무리에 속하고 싶다는 메시지를 언어로 표현하기도 하였다. 이는 A. H. Maslow가 제시한 욕구 위계구조의 3단계인 ‘소속감과 애정의 욕구’에 포함되는 것으로, 영아들은 이처럼 또래와의 그룹 활동에 참여함으로써 공동체를 경험하게 되고, 공동체 안에서 수용되는 경험을 갖기를 원하고 있었다.

셋째, 영아들은 ‘나만 바라봐 주세요!’라는 메시지를 전하면서 또래들과 무관하게 모든 상황에서 교사가 자신을 바라보고, 자신에 대해 관심 두주기를 원하며, 자신과의 상호작용에 몰두해 주기를 원하였다. 이는 인간은 누구나 사랑과 보호를 받고 싶은 욕구를 가지고 태어나며 이러한 욕구를 표현하는 데 큰 역할을 하는 것이 바로 언어이다(Vygotsky, 1962)는 견해나, 만 2세는 의사소통 능력이 매우 증가하는 시기이기 때문에 대화에 대한 흥미가 매우 증가하므로 주변 사람들이 자신과 계속 이야기하기를 원한다(이대균 외, 2009)는 견해와 같은 결과임을 알 수 있다. ‘나를’ 바라봐 주세요의 메시지는 만 2세 학급 모든 영아에게서 찾아볼 수 있었으나, ‘나만’ 바라봐 주세요의 메시지는 가정에서 주 양육자와의 상호작용이 충족되지 않은 일부 영아에게서 주로 나타나는 것이었다. 그러므로 교사는 가정과의 연계를 통하여 영아가 안정을 느낄 수 있도록 도움을 제공해주어야 할 것이다.

넷째, 영아들은 자신이 하는 일이나 놀이가 자신의 뜻대로 되지 않을 때, 그 속상한 마음을 교

사에게 전달하며 교사가 자신의 마음을 알아주기를 혹은 위로해주기를 바라는 메시지를 보내고 있었다. 영아들은 연령이 증가할수록 큰 소리로 울거나 신경질을 부리는 등의 직접적이고 외적인 표현은 차츰 줄어들고, 눈물을 조용히 흘리거나 울상을 짓는 식의 구체적이고 내적인 표현이 증가하게 된다(곽노의·김경철·김유미·박대근, 2007). 특히 언어를 습득하게 되면서 정서 표현은 점차 언어에 의존하게 되는데, 만 2세 학급 영아들은 이러한 언어와 내적인 표현을 통해 교사에게 자신의 마음을 알아달라는 의사를 표현하고 있었다. 그러므로 교사들은 영아의 정서에 민감하게 반응하고, 이들의 마음 읽기를 위해 그들의 작은 몸짓 하나하나까지도 관심 있게 살펴주어야 할 것이다.

다섯째, 영아들의 표현력이 늘어나면서 자신이 알고 있는 것이나 새롭게 알게 된 것, 또 배웠던 내용을 기억해내서 적용하는 과정에서 ‘나는 이런 것도 알아요 혹은 이런 것도 할 수 있을 정도예요’라는 메시지를 상호작용 과정을 통해 전달하기도 하였다. 이 또한 앞서 언급된 A. H. Maslow가 말하는 인정을 받고 싶고 사랑받고 싶은 욕구가 인간의 기본적인 욕구 중의 하나라는 내용과도 연관성을 찾을 수 있다. 또한 만 2세 영아들은 세상을 알고 싶은 강한 욕구로 가득 차 있으며 어떤 제한을 받을 때 쉽게 좌절하기도 하지만 절대 포기하지 않는다(김숙령, 1998). 만 2세 학급 영아들은 이처럼 다양한 사전 경험을 통해서 많은 것을 스스로 알아가게 되고, 이렇게 자신이 갖게 된 지식에 대해 교사와 나누며 자신이 알고 있는 세계에 대해 보다 확장해 나가고 있었다.

여섯째, 영아들은 규칙적인 일과에 대해 물으며 자신이 원하는 일과를 알아달라는 간접적인 메시지를 보내기도 하였다. 만 2세 학급 영아들

의 일과에 대한 질문에는 때로는 내가 싫어하는 그 일과가 오늘도 변함없이 진행될 것인지를 확인하는 의미와 때로는 자신이 좋아하는 일과가 지금의 활동이 끝나면 진행될 것인지를 확인하는 두 가지의 의미를 포함하고 있었다.

일곱째, 어떤 경우는 지극히 소소한 자신의 생활사에 대해 상호작용을 시도하며, 교사와의 개인적인 시간을 갖길 원하며 친해지고 싶다는 메시지를 표현하기도 하였다. Greenman과 Stonehouse (1996)는 만 2세 영아는 주변 사람에게 더욱 사회적이 되고 의사소통이 향상되며, 주변 세계를 시험하고 실험하는 탐색을 많이 한다고 하였다. 또한, 교사도 어머니와 같이 영아의 애착 대상이 될 수 있다(Goossens & VanIjzendoorn, 1990)는 연구결과는 만 2세 학급 영아들이 자신의 애착 대상인 교사와 언어적·비언어적 상호작용을 통해 긍정적인 관계 맺음을 원하고 있음을 지지해주고 있다. 이를 위해 영아들은 작은 이야깃거리가 생겨도 이를 교사와 나누고자 하였는데, 이는 영아들의 사회적 상호작용을 발달시켜 나가는 계기가 될 것이라 여겨진다.

여덟째, 때로 영아들은 “선생님”을 부르며 교사에게 상호작용을 시도해오지만, 대화를 나누기보다는 ‘그냥 내 얘기만 들어 주세요.’ 혹은 ‘대답은 원치 않으나 반응은 보여주주세요.’ 라는 메시지를 보내기도 하였다. 이러한 메시지는 Mildred Parten이 제시한 영유아들의 사회적 수준에 따른 놀이 형태를 구분할 때 영아가 다른 친구들과 동일한 놀이를 하지만 서로 접촉하거나 간섭하지 않고 혼자서 놀이하는 병행놀이처럼, 영아들이 교사가 자신과 같은 공간에서 자신을 바라봐주길 원하며 자신의 이야기를 전하기는 하지만 그에 따른 교사의 반응은 기다리지 않는 일방적인 상호작용을 하는 것으로 해석할 수 있다. 이는 또한 영아들이 정보를 얻기 위해 대

부분 질문을 하지만 특별히 어떤 대답을 요구하지 않는 경우도 있다(Formanek, 1996)는 견해와도 일치하는 것이다. 그러므로 그들의 상호작용 시도에 대해 반응을 해주며 그들이 놀이 상황에 더 깊이 있게 참여할 수 있도록 안정적인 수용을 해주는 교사의 역할이 필요하다고 하겠다.

만 2세 학급 영아들은 이상과 같은 의미들을 전달하면서 자신의 욕구와 내면에 대해 표현해 나갔으며, 교사와의 관계 맺음을 안정적으로 정착시켜나갔다. 이와 같은 결과는 영아들이 교사에게 개별적으로 시도하는 상호작용의 의미에 대해 연구함에 있어, 만 2세 학급 영아들의 개별적인 의사 표현 방법과 영아들의 상호작용 속에 내포된 참 의미를 발견해 나가는 기초적인 자료가 될 수 있을 것이다.

이상과 같은 연구 결과와 논의를 바탕으로 하여 제한점을 제시하는 동시에 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 만 2세 반 영아들을 대상으로 그들이 교사에게 시도하는 개별적인 상호작용에 대해서 다루었다. 따라서 후속 연구에서는 영아기의 최고령인 만 2세와 유아기의 최고령인 만 5세 학급에서 발생하는 상호작용의 시도를 비교하여 그들 간에 발생하는 상호작용의 내용이나 상호작용의 체계 및 범주 등의 차이와 원인에 대해 다루어 보는 것도 바람직할 것이다.

둘째, 본 연구의 참여관찰 시점이 2학기 후반이었음을 볼 때 언어가 더욱 활발해지고 상호작용이 어느 정도 익숙해진 시기의 영아들이었다. 이에 후속 연구에서는 학기 초 유아 기관에 적응을 해나가는 영아들의 상호작용과 학기 말 영아들의 상호작용 시도가 어떻게 변화해 가는지에 대한 발달 과정을 비교해 보는 것도 의미가 있을 것으로 생각한다. 특히 이와 같은 질적 연구는 영아들의 상호작용 능력과 더불어 언어발달에 대

한 제반 현상을 살펴보는 데 도움이 될 것이다.

셋째, 연구자는 본 연구에서 교사이자 연구자로서 참여하다 보니, 영아들과의 상호작용을 관찰하며 동시에 교사로서 감당해야 하는 다른 일과들을 돌보느라 관찰에만 주의를 기울이는 데 어려움이 있었다. 따라서 다음에는 연구자의 입장으로만 참여하여 자칫 놓치기 쉬운 영아들의 뒷이야기까지 온전히 다루는 연구를 진행하는 것도 의미가 있을 것으로 생각한다.

참 고 문 헌

- 곽노의·김경철·김유미·박대근(2007). **영유아발달**. 경기도: 양서원.
- 김명순·이가현(2009). 어린이집에서 24-36개월 영아-교사 간 공동주의와 영아의 어휘력간의 관계. **아동학회지**, 30(5), 155-165.
- 김선희(2008). **집단 활동에서 교사와 영아의 상호작용**. 배재대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김숙령(1998). 발달적으로 적합한 2세 유아 프로그램의 모색을 위한 일 모색. **배재대학교 인문논총**, 3, 105-126.
- 김현지(2008). **영아-교사의 상호작용 증진을 위한 보육교사 교육프로그램 구성 및 효과**. 경희대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 백지혜(2009). **타인 애착 유형과 다중애착 안정성 유형에 따른 영아의 상호작용의 질 및 순응성 연구**. 경희대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 변용만·조순점·김경화·신지현(2007). **아동발달**. 경기도: 양서원.
- 보건복지가족부(2009). **보건복지가족 통계연보**.
- 성미영(2006). 유아의 부정적 정서성에 따른 사회적 기술과 행동문제. **아동학회지**, 27(3), 285-300.
- 여성가족부(2006). **여성가족통계연보 제2호**.
- 유효순(1993). **아동 발달**. 서울: 창지사.
- 이경하·임영심(2006). 18-22개월 영아와 교사의 상호작용에 기초한 영아교사의 역할. **유아교육학논**

- 집, 10(1), 55-78.
- 이대균 · 김주영 · 임자영 · 박지선(2009). 영유아 언어교육. 경기도: 공동체.
- 이방실(2009). 영아 개별특성과 교사 상호작용이 놀이참여에 미치는 영향 및 매개효과. 성신여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이숙재(2004). 유아를 위한 놀이의 이론과 실제. 서울: 창지사.
- 이완정(1999). 보육교사와 영유아의 상호작용 평가. **한국영유아보육학**, 17, 97-114.
- 이주옥 · 장현주(2004). 영아의 사회적 상호작용 형태 연구. **유아교육연구**, 24(5), 25-41.
- 임옥희 · 이진숙(2006). 보육교사의 교사-영아 상호작용 평가 척도 개발 연구. **한국가정과학회지**, 9(1), 5-13.
- 임용순(2002). 한국 영아의 어휘 발달과 어머니와의 언어적 상호작용. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 조용환(2002). 질적 연구. 서울: 교육과학사.
- 조지은(2008). 자유선택활동에서 나타난 교사의 상호작용 양상. 경남대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- Bower, T. G. R. (1982). *Development in Infancy*. SF : W. H. Freeman and company.
- Breadekamp, S. (1989). *Measuring Quality through a national accreditation system for early childhood programs*. Paper presented at the meeting of the American Education Research Association, San Francisco.
- Bruner, J. (1978). How to do things with words. In J. Bruner & A. Garton (Eds.), *Human growth and development*. Oxford : Oxford University Press.
- Chen, D. W. (2003) Preventing violence by promoting the development of competent conflict resolution skills : Exploring roles responsibilities. *Early Childhood Educational Journal*, 30(4), 203-208.
- Clarke-Stewart, K. A. (1987). Predicting child development from child card forms and features : The Chicago study. In A. P. Devorah (Ed.), *Quality in child care : What does research tell us?* (pp. 21-41). Washington, DC : NAEYC.
- Clarke-Stewart, K. A., & Allhusen, V. D. (2002). Nonparental caregiving. In M. Bornsrein(ed.), *Handbook of parenting*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- De Kruif, R. E., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teacher's interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 247-268.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching (2nd)*. New York : Macmillan publishing company.
- Formanek, R. (1992). 김규수 역(1996). **아이들의 질문 어떻게 대답하면 좋은가**. 서울: 학지사.
- Foster, S. H. (1986). Learning discourse topic management in the preschool years. *Journal of Child Language*, 13, 231-250.
- Goossens, F., & Van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infant' attachments to professional caregiver. Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Greenman, J., & Stonehouse, P. (1996). *Prime times : A Handbook for excellence infant and toddler care*. Yorkton : Redleaf Press.
- Holloway, S. D., & Reichhart-Erickson, M. (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem -solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 39-53.
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult : Child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 404-425.
- Johnson, J. E., Christie, J. R., & Wardle, F. (2005). *Play, Development, and early education*. Boston : Allyn and Bacon.

- Katz, L., & McCellan, D. E. (1997). Fostering children's social competence : The teacher's role. Washington, DC : NAEYC. 김정원 · 강숙현 · 전선옥 · 최윤정 공역(1999). **유아의 사회적 능력 기르기 : 교사의 역할**. 서울: 창지사.
- Kim, J. M., & Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(1), 31-38.
- Lindfors, J. W. (1987). *Children's language and learning*. Englewood cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- McCartney, K., Scarr, S., Rocheleau, A., Phillips, D., Abbott-Shim, M., Eisenberg, M., Keefe, N., Rosenthal, S., & Ruh, J. (1997). Teacher-child interaction and child-care auspices as predictors of social outcomes in infants, toddlers, and preschoolers. *Merrill- Palmer quarterly, behavior and development, 43*(3), 426-450.
- Pellegrino, M., & Scopesi, A. (1990). Structure and Function of baby talk in a day care center. *Journal of Child Language, 17*, 101-114.
- Pianta, C. R. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development, 8*(1), 11-26.
- Thijs, J. T., & Koomen, H. M. (2008). Task-related interactions between kindergarten children and their teachers : the role of emotional security. *Infant and Child Development, 17*(2), 181-197.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the Quality of Teacher-Child Interactions in Toddler Child Care. *Early Education and Development, 20*(2), 285-304.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. In E. Hanfmann & G. Vaker (Eds. Trans.). Cambridge, MA : MIT Press (Original work published 1934).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher mental process*. In M. Cole, V. Johnm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds. Trans.). Cambridge, MA : Havard University Press (Original work published 1930, 1933, 1935).

2010년 10월 31일 투고, 2011년 1월 20일 수정
2011년 1월 26일 채택