

영아들의 가상놀이에서의 문화와 교육적 맥락

김 미 숙¹⁾

중앙대학교 아동복지학과

본 연구에서는 한국과 미국의 영아들의 가상놀이 발달과 문화 및 교육적 맥락과의 연관성을 규명하고자 문화기술 연구를 수행하였다. 분석에서는 활동을 단위로 영아들과 교사들의 상호 작용에 관련된 데이터를 조직하여 두 문화권에서 비교할 수 있는 주제들을 추출하여 해석하였다. 두 문화권의 가상놀이 발달의 특징은 유사성이 많았으며, 환상내러티브의 발달과 사회성의 발달은 교육적 맥락에 의해 영향을 받았다. 따라서, 영아의 가상놀이 발달에서 교육적, 문화적 맥락의 영향은 영역특수성(domain-specificity)을 띤다고 할 수 있다. 또한, 본 연구에서는 가상놀이의 환상내러티브와 사회성 발달을 위해 교사의 역할이 중요하다는 것을 시사하고 있다.

주요어 : 영아, 가상놀이, 교육적 맥락, 문화적 맥락

1) 중앙대학교 아동복지학과 교수 (E-mail : kmisukch@yahoo.co.kr)

I. 서 론

가상놀이는 영아기 12개월부터 나타나는 것으로 알려져 있다. 출생 직후 지각발달과 함께 가상놀이가 시작되는 시기부터 소위 “표상과 상징화”라는 인식의 첫 사인이 나타나게 된다. 표상과 상징은 엄격한 의미에서는 다소 차이가 있으나, 표상이 시작되면서 상징이 가능하기 때문에(Piaget & Inhelder, 1953) 표상의 발달과 상징의 발달은 불가피하게 서로 유기적으로 엮여져 있다. 가상놀이를 표상과 상징의 발달, 즉 인식의 관점에서 볼 수도 있으나 가상놀이는 언어 발달과도 밀접한 관련이 있다. 언어 발달이 진행 중인 영아기와 유아기에는 제스처, 그림, 가상놀이가 특히, 구어 발달에서 중요한 기호로 간주되고 있다(Vygotsky, 1978). 또한, 가상놀이가 문제 해결(Kowalski, et al., 2004; Bjorklund, 1997), 자아의 인식(Lewis & Ramsay, 2004), 추상적인 사고(Church, 2005), 마음의 이론(Carrick & Owas, 2006)의 발달과 관련이 있으며, 사회성 발달에서는 협력, 언어의 발달과 관련이 있다고(Hughes, 1995) 알려져 왔다.

영아들의 발달에서 교육의 중요성이 강조되면서 가상놀이는 교육의 영역으로 설정되어 이에 영향을 미치는 것으로 알려진 가상놀이에서의 교사와 환경의 역할 등이 조사 되어 왔다(Hughes, 1995). 전통적으로 영아들의 가상놀이에서 사용하는 교사들의 적절한 언어의 사용과 섬세한 반응은 인지, 사회, 언어 발달에 긍정적인 효과를 주는 것으로 알려져 왔으나(Fisher, 1992; Howes & Smith, 1995) 최근에는 가상놀이에서의 교사의 역할 못지않게 영아의 역할 또한 강조되고 있다. 가상놀이에서 영아들은

교사의 주도적인 놀이보다는 아동중심의 놀이로 더 나은 학습을 할 수 있으며(Gmitrova & Gmitrov, 2003), 실물과 유사한 장난감보다는 실물과 무관한 추상적이고 개방적인 매체와, 비계설정이 가능한 또래들과의 상호작용을 통해 주제나 구조가 복잡한 놀이를 발달시킨다고 한다(Kowalski et al, 2005). 또한, 영아들은 또래들과 가상 내러티브를 협력하여 구성할 수 있으며, 교사의 주도적인 놀이 계획이 영아들의 의도에 조절되어 즉흥적인 놀이로 변경되었을 때 즐겁고 창의적인 놀이 상황이 창출되어 결과적으로 영아에게 유익한 학습이 가능하게 된다고 한다(Lobman, 2003). 이러한 놀이는 영아와 성인의 대상에 대한 관점의 협응이 동시에 이루어지는 “에피소드에 관한 관점의 협력”에 의해 일어날 수 있기 때문에 교사의 역할은 중요하다고 할 수 있다(Tomasello, 1995, 재인용, Kowalski, et al., 2004).

교사가 자신의 생각을 전달하는 것에 집착하지 않고 영아의 가상놀이 세계를 허용할 때 미메시스(mimesis)가 발달 된다고(Feldman, 2005) 한다. 미메시스는 모방적 표상을 의미하나 실제 대상에 대한 단순한 복사가 아닌 심상으로 서, 개인의 감정과 생각이 그 심상에 개입되는 것을 의미한다. 즉, 영·유아들은 모방을 하나 자신들의 표상을 통해 가상을 심상으로 그리게 되고, 환상 내러티브도 이러한 심상에서 나오게 된다는 것이다. 이러한 연구결과들은 기존의 사회문화적 지식이나 기술 등이 영아에게 전달되어 그대로 학습되는 것이 아니기 때문에 가상놀이 과정에서 영아의 역할이 강조되어야 하고 교사는 교육 계획이나 상호작용에서 영아들과 협력해야 함을 시사하고

있다.

교육적 맥락으로서의 교사의 역할의 중요성은 다른 연구들에서도 나타나있다. 영·유아들은 가상놀이에서 교사와 학습자의 양방향적 상호작용을 통해서만이 가상(pretense)적 기호를 구성할 수 있으며(Braswell, 2006), 성인들의 문화를 그대로 내면화하지 않고 그것을 재해석하여 나름대로의 “또래 문화”(Corsaro, 1997)를 구성하게 되기 때문에 이에 교사의 역할이 중요하다고 한다. Corsaro(1997)는 미국과 이탈리아의 어린이집과 유치원에서 수행된 문화기술 연구를 통해 영·유아들이 성인들의 사회·문화적 지식을 재해석하여 어떻게 자신들의 새로운 “또래 문화”를 구성하는지 규명하였다. 그와 유사한 연구에서 Rogoff(1994, 1998)도 영·유아들의 놀이와 학습에서 “성인과의 협력”이 이루어지는 과정에서 영·유아들의 자율성 혹은 주도권이 중요함을 강조하였다. 이러한 연구들은 영·유아들의 가상놀이와 그 발달은 그들의 자율적 재구성이 중요하고, 그것을 가능하게 하는 교사의 역할 등 교육적 맥락이 중요함을 시사하고 있다.

영아들의 가상놀이에서 또 다른 교육적 맥락으로서 놀이 매체, 즉 장난감과 교구도 그 발달에 영향을 주는 것으로 보고되고 있다. 전통적으로는 발달에 적합한 놀이 매체를 제공하는 것이 상징 발달에 도움을 준다고 주장되었으나(Hughes, 1995), 최근의 연구에서는 영아기에 제공되어야 한다고 주장되었던 실제 완벽한 실제 대상의 복사물 혹은 놀이도구 보다는 추상적인 놀이도구가 영아들의 상징 발달을 자극하여 그것을 진전시키는 매체가 된다는(Kowlski et al., 2005; Uccelli, et al., 2003)

사실들이 규명되고 있다.

이처럼 영아들의 가상놀이의 교육적 맥락으로서의 교사와의 상호작용과 환경이 영아의 상징 발달에 중요한 요인으로 규명되어 왔기 때문에 일반적으로 교육/보육 현장에서는 아동중심의 놀이, 발달에 적합한 놀이 매체(여성가족부, 2006) 등이 강조되고 있다. 비록, 이러한 교육 원리들이 과학적이라든가 그것이 완전히 문화적 맥락과 무관하게 수용되거나 적용되기에는 무리가 있을 것이다. 그 이유는 영아들의 가상놀이 또한 문화적 맥락에 의해 영향을 받기 때문이다. 예를 들어, 돌아가며 하기(turn-taking)와 같은 사회적 상호작용의 규준과 부모의 신념체계(Haight & Miller, 1993, 재인용, Braswell, 2006), 지역(Goncu et al, 1999) 등과 같은 사회·문화적 맥락이 가상놀이에 상당히 영향을 주는 것으로 알려져 있다. 또한, 영아들의 놀이에 영향을 주는 문화적 맥락으로서, 놀이 파트너, 놀이 기능에 부여하는 의미 등이 있는데(Farver, 1999), 이는 문화적 맥락에 따라 의미가 다를 수 있음을 의미한다. 이처럼 영아들의 가상놀이 발달에서 문화의 맥락은 그 과정에 영향을 주기 때문에 온전히 한 문화권에서 효과적인 교육적 맥락이 다른 문화권에 그대로 반영되기는 어렵다고 할 수 있다.

한국은 해방 이후 서구 문명이 도입되는 과정에서 학교 제도가 확립되어 왔으며, 유아교육/보육도 그 과정에서 발전되어 왔다. 그와 함께 진보적 서구 이론의 도입으로 영·유아교육/보육 현장에서는 많은 서구 이론들이 적용되어 왔다. 그러나 서구 문화와는 달리 전통적인 사회·문화적 관념과 집단적인 행동과 양

식을 존중하는 유교 문화가 아직은 팽배한 한국 사회(Edward et al., 2006)에서 실제로 서구적인 교육 환경과 교육적 방법이 영·유아들의 가상놀이에 어떤 양상으로 영향을 주는지의 의문의 여지가 많다. 이는 약 8개월 동안 버몬트(Vermont) 주립 대학의 부속 어린이집에서 영아보육 현장에 관한 문화기술 연구를 수행한 후에 한국에 돌아와서 그곳에서 수집되었던 자료를 해석하는 동안 한국의 영아 보육 현장에 대한 문화기술 연구를 해야 할 필요성을 제기하게 하는 또 다른 이유가 되었다. 버몬트 주립대학의 부속 어린이집은 “사회구성주의”를 그 철학적 배경으로 하고 있는데(Gandini & Goldhaber, 2001), 본 연구자가 “사회구성주의”를 철학적 배경으로 하는 보육현장을 선택한 가장 큰 이유는 그 이론이 “아동중심”의 철학과 “발달의 적합성”의 원리들을 가장 잘 반영하고 있다고 판단되었기 때문이다. Piaget와 Vygotsky의 두 이론을 주축으로 하는 사회구성주의 이론에서는 영·유아의 자율적 지식의 구성과, 근접발달지대, 성인과 또래와의 협력을 강조하고 있다(Doise & Mugny, 1984). 이에 본 연구자는 “사회구성주의” 철학적 배경으로 하고 있는 한국 영아 보육 현장의 데이터를 수집하여 이미 수집한 미국 현장의 데이터와 함께 분석 및 해석하여 영아보육 현장에서 일어나는 영아의 가상놀이 발달의 양상과 문화적, 교육적 맥락(교사, 환경)의 특성의 연관성을 문화 기술적으로 규명하고자 하였다.

II. 연구 방법

1. 연구 장소의 사회·문화적 맥락에 관한 기술

본 연구자가 관찰한 미국의 보육기관 A는 북미지역의 버몬트 대학 부속 어린이 집으로서 영아와 유아를 보육하는 곳이다. 본 연구자는 이곳에서 6개월 정도 아침부터 저녁까지 어린이들 및 교사들과 일상을 함께 하면서 참여 관찰을 하였다. 이 기간 동안 관찰한 데이터의 일부는 다른 논문(김미숙, 2005, 2006)에서 이미 발표되었기 때문에 상세한 사회·문화적 맥락에 대한 기술은 생략하고자 한다. 가상놀이 영역의 경우에는 장난감 및 매체는 영아의 관심이나 제안에 따른 활동의 변경에 따라 수시로 바뀌었으며, 공간의 위치 또한 바뀌었다. 예를 들어, 영아들이 블록으로 집을 지으며 “축사 놀이”를 할 경우, 넓은 공간으로 블록 영역을 이동하였으며, 교실 한쪽 코너에 설치된 모형 배를 타며 “여행 놀이”를 할 경우, 교사들은 그 대각선 방향에 있는 교실 안쪽 큰 공간을 놀이 영역으로 설치하여 모형 배, 여행 가방, 바다 소리를 낼 수 있는 물체, 항구 등을 설치해 주었다.

한국의 보육기관은 영등포구 지역에 있는 R 어린이집으로서 1, 3세 영아반이 각각 한반이 있었으며, 2세 영아반은 큰 교실에 세반을 합쳐 교사 3명과 영아 21명이 함께 일상을 보냈다. 본 연구의 대상은 2세 영아였다. 이 지역이 I. T. 산업이 발달되어 있는 관계로 주로 맞벌이 부부의 자녀들이 종일 보호와 교육을 받는 곳이다. 대개 영아들은 9시 전후로 등원하며, 부모나 할머니, 혹은 가사도우미가 영아를 데리고 오고, 오후에는 간혹 직장에서 일을 끝낸 부모들이 오기도 하였으나 주로 대리

모와 조부모들이 영아들을 하원 시켰다. 이곳은 수년간 “사회구성주의” 접근의 교육/보육을 하기 위해 노력해 온 기관이다. 따라서, 영아들의 자율성과 관심 및 호기심을 존중하여 대체로 소그룹 활동이나 자유 선택 활동에서는 영아들의 자율적인 놀이와 활동을 허용하였다. 교육과정 운영을 위해 활동 단위에 따라 영아의 활동과 학습 과정을 기술하는 기록(documentation)을 사용하여 프로젝트를 수행하였고, 부분적으로 여성가족부에서 권고하는 표준 보육과정을 사용하였다(여성가족부, 2006). 따라서, 프로젝트와 함께 주제 중심의 연간, 월간, 주간, 일간에 따른 교육 과정을 절충하여 운영하였다. 즉, 교사들이 사회구성주의 이론을 토대로 부분적으로 영아의 관심과 흥미에 조절하여, 교육 활동의 계획, 상호작용, 기록을 하기는 하였지만, 다른 한편 활동, 환경, 상호작용, 교육활동은 기존의 보육 과정에 기초하여 수행하였다. 가상 놀이 영역과 활동의 경우, 환경은 블록 영역과 연결되어 있었으며, 주로 실물을 나타내는 소형 놀이 세트(인형, 싱크대, 야채, 과일, 그릇, 물고기 등)가 준비되었으며, 관찰 기간 동안 매체 및 공간에는 거의 변화가 없었다.

2. 자료 수집 방법 및 해석 방법

미국의 경우, 2003년 9월부터 2004년 2월까지 비디오 녹화를 하였으며, 매일 아침 8시부터 오후 5시 30분 까지 데이터를 수집하였다. 본 연구에서의 분석 내용은 2003년 11월부터 2004년 1월 까지 약 3개월 동안에 수집된 자료 중 가상놀이에 관련된 부분만을 발췌하여

분석 및 해석하였다.

한국의 R 보육기관에서는 2007년 1월 초부터 2월 중순까지 즉, 약 2개월 관찰 및 녹화를 하였으며 매일 9시 30분부터 12시까지 가상놀이를 집중적으로 비디오 녹화를 하였다. 동일한 교실에서 2007년 3월부터 7월 중순까지 새로운 2세 영아들을 녹화하였으나 가상놀이는 6월 중순부터 눈에 띄게 일어나기 시작하였다. 따라서, 이 기간 동안 관찰한 가상놀이 내용을 추가하였다. 관찰은 가상놀이에서 이루어지는 모든 영아들의 말과 행동을 녹화하였으며, 영아들이 가상놀이 장소를 옮기면 연구자도 이동하여 그들을 녹화하였다. R 기관의 가상놀이 공간에는 항상 5-7명이 놀이를 하고 있었으며, 너무 많을 때는 그 중 몇 명이 자발적으로 놀이 세트를 가지고 다른 곳으로 옮기곤 하였다. 따라서, 수시로 놀이 파트너가 바뀌고, 놀이가 간헐적으로 끊어졌기 때문에 가능한 가상놀이 영역에서 지속적으로 놀이를 하는 영아들을 중심으로 녹화를 하였으며, 그 영아들의 놀이를 중심으로 일어나는 놀이 공간의 이동, 다른 영아들의 놀이 참여 등을 녹화하였다. 연구자는 영아들이 말을 걸거나 도움을 요청할 때 이외에는 영아들과 상호작용을 거의 하지 않았고 녹화만을 하였다.

본 연구의 데이터 분석에서는 Rogoff(1998)의 학습 공동체의 집단적·협력적 지식구성 과정에 대한 분석 방법에서 제안한 활동의 변동과 사회적 상호작용에 관한 이론에 기초하여 1차로 데이터를 조직하였다. Rogoff(1997)는 지속적인 활동에서 지식의 사회적 구성이 일어난다고 하였다. 활동은 역사적, 동시적으로 구분되는데, 동시적인 것은 하나의 시점에서 다른

활동들과 연관되어 일어나는 “활동들 간의 연결”을 분석하는 것이고, 역사적인 것은 활동들이 지속적으로 전개되는 가운데 변동되는 것을 의미한다. 따라서, 본 연구에서의 활동의 분석 단위는 1차적으로 활동의 변동을 기준으로 구분하여 그 변화과정을 서술하였다. 이렇게 조직된 데이터들을 문화적으로 공유될 수 있는 주제들을 조직하여 미시적으로 분석하고 해석하였다(Erickson, 1992). 미시적 분석 및 해석은 의미나 인식의 발현을 분석하는 것이다(Vygotsky, 1978). 해석에서 영아들의 이름은 예이슈를 제외하고는 가명을 사용하였다.

III. 결과 해석

1. 교사와 또래와 함께 하는 가상놀이와 내러티브(narrative)

영아들은 24개월부터 주제(예, 엄마, 아빠 등)가 있는 놀이를 하며 30개월부터는 가상놀이에서 협력 놀이를 하게 된다고 한다(Hughes, 1995). 가상놀이의 발달은 영아의 표상 능력의 발달과 밀접하게 연관되기(Leslie, 1989) 때문에 이 능력의 발달로 가상놀이를 하게 된다. 그러나, 가상놀이에서의 협력은 인지, 사회적 조망, 의사소통, 구어발달이 선행되어야 하기 때문에 영아기에는 협력적 가상놀이가 쉽게 일어나지 않는 것으로 알려져 있다(Braswell, 2006). 그러나, 본 연구에서는 또래와 교사 등 다양한 사회적 관계와 상황이 있는 맥락에서는 영아들의 협력적 가상 놀이가 빈번하게 일어났다. 또한, 연구가 수행된 각 세팅의 사회,

문화적 배경이 다름에도 불구하고 두 세팅 모두에서 영아들의 협력적 가상놀이는 교사와 또래들을 중심으로 일어났으며 그 가상놀이와 함께 내러티브 구성을 하였다.

협력적 가상놀이와 상상적 대상이 있는 이야기 구조

버몬트 대학 부속 A기관의 교사들은 영아들의 가상놀이에 항상 파트너 역할을 하였다. 3개월 동안 이루어진 가상놀이는 차파티(tea party), 음식 만들기, 여행하기 등 일상적 스크립트와 관련되는 것들과 “동물 놀이” 등 환상 놀이가 진행되었다. 공간과 매체는 영아들의 활동 관심에 따라 항상 바뀌었다. 이 각각의 놀이는 최소한 1개월에서 2-3개월까지 지속되었다. 교사가 어린이에게 역할이나 과제를 명시적으로 분담하는 것과는 달리 협력은 상호 합의(mutual negotiation)로 이루어지며 이는 각 상대방의 생각을 조망할 수 있는 인지적, 사회적 조망 능력이 필요하다(Damon & Phelps, 1989, 재인용, Forman & Mcphail, 1993)고 한다. 이러한 가상에서의 합의는 영아기 후기에 발달하는 보조 역할을(Hughes, 1995) 넘어서 서로의 생각이나 관점을 조절하여 함께 놀이를 구성해야 가능하다. 그러나, A 기관 영아들은 가상놀이에서 보조 역할(예, 찻잔에 물 붓기-찻잔의 물 마시기)을 하는 것에 국한되지 않고 협력적 환상 내러티브를 구성하였다(김미숙, 2006).

피터: 무서워(비명을 지른다)

교사: 무섭니?

피터: 천둥이 치고 있어!

교사: (피터를 보며) 차를 마시는 곳에 천둥이 치려고 해?

피터: 예!

교사: 어떡할래?

사라: 숨자! 숨자!

교사: 뭐라고? 숨자고?

사라: 예. 숨자(테이블 밑으로 들어가려고 함)

사라: 숨자! (피터를 보며)(피터의 반응이 없었다. 사라는 테이블 밑으로 숨는다).

교사: 오! 사라가 숨는 것을 봐라! 천둥이 치려고 해.

영아 피터와 교사는 차를 마시는 스크립트 형식의 가상놀이에 머무르지 않고 환상 내러티브의 에피소드를 구성하였다. 이 환상 내러티브의 에피소드는 사건의 계기(천둥이 치는 것), 심리적 경험(무서움), 수단(숨는 행위) 등 에피소드의 구조가 내포되어 있다. 일반적으로 영아들의 내러티브의 에피소드 구조는 단순하나 가상놀이를 통해 더욱 더 복잡하고 정교해지는 것으로 알려져 있다(Ilgaz & Aksu-Koc, 2005). 이러한 에피소드 구성에는 교사의 비계설정이 기여를 하였다. 피터의 사건의 도입(문제)에 사건의 배경을 제시하였으며(천둥이 치려고 해), 이에 대한 해결을 위한 질문(어떡할래?)은 이후 피터와 사라는 사건의 시작, 문제 해결, 결과로 구성된 인과적 에피소드를 구성하게 하였다. 이는 반복되는 가상 놀이 내러티브를 통해 그 구조가 더욱 다양해지고 확장되었다는 것을 의미한다. 일반적으로 32개월 영아기에는 거의 환상 내러티브를 하지 않

며, 성인의 비계설정이 제공되더라도 아주 짧게 일어나는 것으로 알려져 있지만(Uccelli et al., 2003), 그러나, 본 연구의 교사와 영아들은 기존의 에피소드 구조에서 변형을 가하였다. 이러한 변형은 영아기 후기 및 유아기의 이야기하기 능력(언어적 이야기하기 능력) 발달에 중요한 요인이 된다고 하였다(Angel, 2005).

가상놀이, 연결(connection), 그리고 조우(encounter)

R 보육 기관의 가상놀이 영역은 블록 영역과 함께 교실 입구 바로 오른 쪽에 있었다. 모형 싱크대와 함께 모형과일, 그릇, 채소, 고기 등이 들어 있는 작은 플라스틱 바구니가 교구 선반 위에 진열되어 있었다. 영아들은 자유 선택 놀이 시간에 주로 다른 활동보다는 가상놀이 영역에 모여들어 놀이하기를 즐겼다. 관찰 기간 동안 일어났던 놀이는 “음식 상차리기”, “소풍”, “의사놀이” 등 주로 일상생활을 중심으로 일어나는 스크립트였다. 따라서, 교사와 또래들과의 가상놀이 내러티브 역시 일상생활을 중심으로 일어났다.

유리: (일어서서) 선생님 얼른 오세요. 밥 다 끓었어요.

교사: 밥 다 끓었어요?(멀리서 물어봄)

유리: 예

민지: 저는 찌개 다 끓였어요(고무 찹흙을 모형 칼로 계속 쪼개어 판 위에 올린다)

유리: 선생님 얼른 오세요.

민지: 식으면 어떡하지? 아! 다 식어버렸어요. 얼른 오세요(판을 들고 일어서서

부엌 쪽으로 간다. 그러나, 다른 영아들이 쳐다보지 않자 다시 자신의 자리로 간다)

교사: 선생님, 가도 되요?

민지: 예

교사가 다가온다.

교사: 뭐 만들었어요?.

민지: 이거는요..., 이거 나왔다. 준기가 먹어야 해. 준기 거예요(하나씩 차례로 놓으며) 이거는 영주 꺼(영주를 가리키면서), 선생님 거는 매운 거.

교사: 선생님 거는 매운 거예요?

민지: 예

영아들과 교사는 음식을 만들어서 먹는 가상 놀이를 함께 하고 있었다. 영아들은 음식을 하고, 교사는 그것을 맛보고 먹는 것을 가상하는 놀이의 에피소드는 그 구조가 복잡하게 구성되어 있기보다는 일상의 경험을 시간적으로 나열한 것이라고 할 수 있다. 실제 음식이나 그릇을 복사한 모형 놀이 도구(혹은 장난감)로 실생활을 그대로 재현하는 놀이가 가상 놀이 범주에 속하느냐는 하나의 논란거리가 되고 있지만(Uccelli et al., 2003), 자신들의 경험을 기억하여 가상적 현실을 재현한다는 점에서는 분명히 가상놀이임에는 틀림이 없다. 이는 영아들이 일상의 경험을 단순히 기억하는 것이 아닌 재현 혹은 표상을 하여 다시 상위(meta) 수준의 표상을 하는 것이기 때문에 인지능력이 요구되는 부분이다. 영아들이 실제 모형을 실물인 것처럼 가상하여 놀이를 하는 것은 비단 놀이 도구에 제한되지 않는다. 그 놀이 과정에서는 그 도구와 관련

되는 상상적인 행동을 창출할 수 있기 때문이다. 예를 들어, 민지가 고무 찰흙을 작은 플라스틱 판 위에 올려놓고는 “찌개 다 끓였어요.” “식으면 어떡하지? 아! 다 식어버렸어요” 라고 말한 것은 실제 점토를 정신적으로 변형하여 추상적으로 상상한 내러티브이다. 영아들이 실제 모형으로 실제 생활을 반영하는 가상놀이와 내러티브를 구성하는 것은 가상의 인지 능력과 내러티브, 즉 미메시스를 요구하는 것이다(Feldman, 2005), 미메시스는 사건, 감정, 대상에 대한 모방적 표상을 의미한다.

비록 실생활과 관련되는 가상놀이와 내러티브는 고도의 인지적 능력을 요구하는 것은 사실이나 내러티브의 이야기 구조에 있어서는 에피소드의 구조가 없는 단순한 행동이나 시간의 순서대로 나열하는 일종의 스크립트 형식의 구조를 나타낸다. 본 연구의 민지, 미애와 교사의 대화에서 알 수 있듯이 그들의 가상놀이에서의 내러티브의 이야기 구조는 음식을 만들어서 먹는 과정의 사건을 순서대로 말하는, 즉 “음식 만들기과 음식 먹기” 스크립트라고 할 수 있다. R 기관의 영아들은 관찰 기간 내내 일상의 사건 즉, 음식 만들기, 상차리기, 소풍, 물건 팔기 등의 스크립트에 기초한 가상놀이와 내러티브를 구성하였는데, 이 스크립트는, 그러나, 점차로 시간이 지나면서 서로 연결되기 시작하였고, 그 연결에서는 영아들의 사회적 세계가 확장되었다. 항상 그러하듯이 영아들의 놀이는 환경이 미리 준비되어 있거나 교사가 활동을 준비하지 않아도 항상 자발적으로 일어났으며, 각자 두 명 혹은 세 명이 함께 놀이를 하다가 흩어지고 다시 모여 다함께 놀이를 하곤 하였다.

미애: 오빠

태완: 나는 태완이야(?)

기준: 나는 아빠야.

미애: 오빠!

기준: 아빠야!

하고 있다. 작은 네모 위에 세모를 올려놓는다)

기준: 몇 동이야?

남아 1: (잘 알아들을 수 없음)

기준: 100동 아니지?

남아2: “304호”

이 때 우리가 놀이 상황에 들어오고, 미애는 작은 분홍 색 그릇에 유리알들을 넣고 모형 포크로 섞는다.

우리는 램프와 그릇을 들고 미애에게로 와서 모형 싱크대 판에 모형 그릇과 물병을 놓는다.

미애: 여기요(작은 분홍 그릇을 준다)

유리: 파티하자. 태완아 우리 생일 파티하자(그것을 가지고 어디론가 간다. 다시 돌아와서).

태완: 싫어.

우리는 혼자서 작은 쟁반 위에 모형 그릇을 올려 대각선 방향으로 약 2m 거리에 있는 테이블로 (미술 영역의) 가서 그곳에 쟁반을 올려놓고 그곳에 앉아있는 또래들과 이야기를 나누기 시작한다.

처음에 미애와 유리와 함께 놀던 기준은 또 다른 또래와 함께 건너편에 있는 라이트테이블 영역으로 가서 블록으로 집을 만들면서 내러티브를 시작하였다.

기준: 나 집 만들어야지. (라이트테이블에 앉으면서) 우리 집은 몇 동인 줄 알아?(라이트테이블에서 블록 구성을

처음 역할에 대한 논쟁을 시작으로 진행된 놀이는 2-3명 짝을 이루어 각각 다르게 진행되었다. 영아들은 자신과 함께 놀던 또래들이 자신의 의도와는 다르게 놀면 다른 곳으로 가서 다른 또래들과의 상호작용을 시도하였다. 이들의 놀이는 각각 다른 공간을 이동하면서 이루어졌기 때문에 큰 갈등이나 마찰 없이 이루어졌다. 영아들은 이 공간 이동에서 놀이 상대를 자주 바꾸었으며 자신들의 놀이 주제를 고수하며 놀이 목적을 추구해 갔다. 그러나, 영아들은 자신들의 놀이 이외의 다른 놀이에 관심을 보이지 않거나, 다른 또래들의 놀이를 무시하거나, 자신들의 놀이에서 그들을 지속적으로 분리시키지는 않았다. 자신들의 놀이 주제를 계속 주장하다가도 특정 놀이 상황이 되었을 때 또래의 제안이나 욕구 등을 반영하여 자신들의 놀이와 또래들의 놀이를 연결하였다. 이러한 방법으로 그들은 스크립트를 연결하여 새로운 놀이 스크립트를 구축하기 시작하였다.

기준의 “집 만들기” 놀이는 개념적으로 유리와 미애의 “음식을 만들어서 상차리기” 놀이와 연결되어 있었다. 그러나, 이들이 쉽게 합류하여 놀이를 할 수 없었던 것은 가족에서의 “오빠”와 아빠의 역할에 대한 갈등 때문이었다. 기준은 처음부터 자신이 가족에서 큰

힘(power)을 가질 수 있는 아빠의 역할을 하고 싶어 했으나 유리와 미애는 계속 그 역할을 거부하였다. 이는 영아들이 기준의 힘이 자신들의 놀이 구조에 영향을 줄 수 있다는 것을 인식하였기 때문일 것이다. 두 여아는 자신들의 놀이 목적이 완성되자(상차리기) 기준에게 “아빠”의 역할을 허용한 것에서 그 심리적 증거를 추정할 수 있다. 사실, 기준은 그 학급에서 가장 월령이 높았기 때문에 놀이에서 항상 주도권을 가지려고 했었다. 미애와 유리의 놀이 상황에서 자신이 “아빠”의 역할을 하고자 하였던 것은 자신이 “음식 만들기과 상차리기” 놀이를 주도하고자 하였던 것이고 여아들은 그것을 거부하였던 것이다.

유리: (계속 싱크대의 쟁반 위에 포크를 찍으며 미애를 보고 있었다) 맛있는 거 하나 주세요.

기준: 맛있는 거 하나 줄래요?(싱크대로 다가서며)

유리: (기준을 보며) 오빠!

기준: (아무 반응이 없다) 응?

유리: 오빠(다시 부르며)

기준: 맛있는 거 하나 줄까요?

(유리가 반응을 하지 않고 음식을 계속 나르자 기준이는 다른 곳으로 가버렸다. 유리는 교사를 보며)

“선생님 우리 생일 파티해요”

.....(중략).....

이후 기준은 모형 음식을 갖다 나르면서 상차리기를 함께 하였다. 그러나, 상차리기는 비단 기준뿐만 아니라 다른 영아들

도 함께 참여하였다. 이들의 상차리기가 다 완성되었다.

유리: 인제 끝(팔을 위로 들면서).

미애: 인제 끝(같이 팔을 들면서).

유리: 아빠, 여기 앉으세요(음식을 놓으며 기준을 쳐다본다. 기준이의 반응이 없자 싱크대 안쪽으로 다시 간다)

미애: “아빠 여기 앉으세요, 여기요”(유리가 가리킨 테이블 장소를 가리키면서)

유리: 초, 초, 초, 초, 초가 있지, 초 초(작은 컵을 테이블로 옮기면서)

기준: (안쪽 코너에서 작은 노란 주전자를 들며) “어, 램프가 왜 여기 떨어져 있지?”.

유리: 선생님, 우리, 상에서, 생일 축하해요! 우리 상에서 생일 축하해요!

두 문화권의 영아들의 가상놀이와 내러티브는 자율적으로 구성되었으나 교사의 참여의 유·무에 따라 그 양상은 달라졌다. A 기관의 경우, 교사는 영아들의 가상놀이에 항상 참여하였으며, 함께 구성하는 내러티브는 복잡한 에피소드가 형성되었다. 그 반면, R 기관에서는 교사가 영아들의 가상 놀이에 거의 참여하지 않았으며, 참여를 할 경우 일상의 스크립트를 구성하는 내러티브를 구성하였다. R 기관에서는 또래들 간의 내러티브가 많이 구성되었는데, 이들의 내러티브에서는 언어적으로 복잡한 에피소드의 구조는 없었으나 복잡한 사회적 세계가 반영되어 있었다. 그 사회적 세계에는 영아들의 힘의 위계적 구조가 있었

으며, 주관성(subjectivity), 타인에 대한 관심 및 배려, 합의, 연결 등이 나타났다.

2. 같은 환경, 그러나 다른 놀이; 다른 환경, 그러나 같은 놀이

A 기관과 R 기관의 맥락은 문화적으로 달랐으나 교육 과정을 운영하는 철학적 배경은 동일하였다. 그러나, 교육과정의 운영 방식은 다소 차이가 있었다. A 기관의 경우에는 십여 년 동안 “사회구성주의”를 기본적인 토대로 교육과정을 운영해 왔으나, R 기관은 교육과정 운영에 있어서 사회구성주의를 표방하고 있었으나 동시에 여성 가족부에서 나온 표준보육 지침서와 함께 정부 기관의 표준보육과정을 참고하고 있었다. A 기관은 주로 기록을 분석하여 교육 계획을 하였으며 기록한 패널을 교실 벽에 전시하였다. R 기관은 교사가 표준보육과정을 기초하여 교육 계획을 하였으나 기록도 사용하였다. A 기관은 기록의 분석과 해석에 따라 가상 영역의 공간과 매체를 계속 바꾸었으나 R 기관은 공간뿐만 아니라 장난감이나 매체 등을 거의 바꾸지 않았다.

동일한 환경, 그러나 다른 놀이

A 기관의 경우, 교사들은 영아들의 놀이의 전개에 따라 공간과 놀이 매체를 지속적으로 바꾸어 주었다. 영아들이 “배타는(boating)” 놀이를 하면 교실 한쪽 공간에 모형 배를 설치하고, 배를 타고 항해하는 놀이를 하기 시작하면 그 놀이가 더 발전될 수 있도록 여행 가방, 지도 등 여행용 소품들을 준비해 주었다. 관찰 기간 내내 가상놀이와 관련하여, 음식

만들기, 차 세트, 아기돌보기 등의 세트가 놀이의 매체로 제공되었다.

그러나, R 기관의 가상놀이 영역은 관찰 기간 내내 놀이 공간과 장난감이 거의 바뀌지 않았다. 그 공간의 환경은 마치 사진 속의 그림처럼 항상 동일한 장소에 동일한 장난감이 있었다. 비록 R 기관의 환경은 관찰 기간 동안 거의 동일하였으나 영아들은 그 정적인 환경을 끊임없이 변형하면서 역동적으로 놀이를 하였다. 영아들이 학급에 들어와 한, 둘 모여 움직이고 이야기를 하는 순간 그 장난감들은 다양한 상징으로 변형되었다. 일반적으로 실제 모형의 과일, 채소 등의 장난감은 “음식 만들기”, “상차리기” “소풍”, “음식 배달하기”에서 주로 음식으로 국한되어 상징되었다. 그러나, 간혹 이 실제 모형의 장난감들은 놀이 상황에 따라 특정 색, 모양을 반영하는 상징이 되기도 하였다. 그러나, 대부분, 영아들의 가상놀이에서의 추상적인 상징의 변형은 주로 개방 매체에서 빈번하게 일어났다. 영아들은 그 가상 놀이 과정에서 블록, 유리구슬(지름 4-5cm 정도의 크기의 투명한), 포크, 투명 셀로판지 등을 다른 활동 영역에서 가져와서 자신들의 놀이 목적을 위해 사용하였다. 이들 매체들은 가상놀이 영역 바로 옆에 있는 블록 활동 영역이나 2-3m 정도의 거리의 건너편 한쪽에 설치되어 있는 라이트테이블 영역에서 주로 가져 왔다. 라이트테이블은 가로 1m, 세로 약 50 cm가 되는 테이블로서 테이블 위는 반투명 유리가 깔려있고, 아래에는 형광등이 부착되어 있었다. 영아들은 이 테이블에서 주로 투명한 유리구슬, 색 셀로판지, 작은 블록을 가지고 다양한 상징 놀이를 하였다. 개방

매체들은 특정한 형태나 상징으로 고정되어 있지 않기 때문에 영아 자신들의 놀이 목적에 따라 다양하게 변형하여 사용하였다.

미애는 구슬을 작은 모형의 그릇에 담고는 무엇인가를 만들고 있었다.

유리: 맛있는 거 있어요?

미애: 예.

유리: 하나 주세요.

미애가 흰 그릇에 작은 구슬 두 개를 넣어준다. 유리는 그것을 쟁반 위에 놓고 날라서 테이블 위에 놓는다. 유리는 바닥에 나뒹굴고 있는 브라운 색의 모형 야채를 들고서는 말하였다.

유리: 똥 썼어. 똥 썼어.

민지는 작은 모형 싱크대에 서서 음식을 만들고 있었으며, 또래 은지는 그 음식을 하나씩 받아 싱크대 한쪽 구석에 놓고 있었다.

은지: 이거 얼마예요?

민지: 아니, 샀아라구!

민지는 텅 빈 작고 노란 플라스틱 장난감 바구니를 뒤집어 밥상으로 만든다. 그러자, 종희가 작은 파란색 모형 컵을 들고 와서는 그 위에 놓고 은지는 그 앞에 앉는다.

민지: 맛있겠어.....

은지: 이거 얼마예요?

민지는 아무 말 없이 작은 분홍색 모형 접시 위에 고무 찰흙과 모형 고기를 담아 그 밥상 위에 올려놓는다. 그러자, 종희와 은지도 바로 옆에 있는 블록 영역의 나무 퍼즐 조각들을 작은 네모 모양의 접시 위에 올려놓는다.

영아들은 매체의 변형뿐만 아니라 공간의 변형도 가하였다. R 기관의 가상놀이 영역은 좁았기 때문에 이들의 이동성은 상당히 제한될 가능성이 있었다. 그러나, 영아들은 그 공간에 국한되지 않고 다른 활동 영역에 자신들의 가상놀이를 확장하였다. 관찰기간 동안 영아들이 가상놀이와 공간적 연결을 가장 많이 한 공간들은 극 놀이 영역과 개방매체가 함께 있는 라이트테이블이었고, 그리고 아주 가끔 미술 영역 공간도 사용하였다. 영아들은 이 공간을 자신들의 가상놀이 목적에 맞게 때로는 자동차, 때로는 부엌, 물건 파는 곳(시장)으로 변형하여 활용하였다.

민지와 기준은 라이트테이블 영역에서 엄마, 아빠 놀이를 하고 있었다. 민지와 기준은 함께 뭐라 속삭이면서 대각선 맞은편에 있는 도서 영역으로 갔다. 그곳에는 두 명이 앉을 수 있는 작은 소파와 함께 동화책이 진열되어 있는 도서 선반이 있었다. 민지와 기준은 그 작은 소파로 다가가서 앉았다.

기준: 부으옹~(두 손에 자동차의 핸들을 돌리는 시늉을 하였다)

민지: 안내려?

기준: 더 가야 돼!

민지: 그러니까!

기준: 부으응~(두 손을 더 크게 움직이면서 자동차의 핸들을 돌리는 시늉을 하였다) 다왔어! 가자.

민지와 기준은 같이 일어나서 라이트테이블 영역으로 간다.

영아들의 장난감과 공간에 대한 자발적인 변형은 거의 변화가 없는 공간에서 하나의 생명력을 불어넣는 창조적 행위였다. 이러한 창조적 행위로 영아들의 상징적 사고, 사회성의 발달, 자발성의 발달, 그리고 또래들 간의 협력이 일어났다.

다른 환경, 그러나 같은 놀이

거의 놀이의 공간과 매체 장난감 등이 변하지 않는 R 기관과는 다르게 A 기관의 가상놀이 환경은 지속적으로 변하였다. 따라서, 이들의 물리적 환경의 구성은 분명히 달랐다고 할 수 있다. 그리고, 문화적 맥락도 달랐는데, 영아들의 음식에 대한 가상놀이에서 이러한 문화적 차이가 잘 드러났다. 예를 들어, 음식 놀이에서 A 기관의 영아들은 파스타, 피자 등을 언급하였고, R 기관의 영아들은 자장면, 찌개, 국 등을 언급하였다. 이러한 음식의 문화뿐만 아니라 아기를 안는 방법 등에서도 문화적 행동의 차이가 나타났다. 그러나, 일상을 반영하는 가상놀이 스크립트(Nelson, 1986) 이론에서 보자면 이러한 행동들은 사건의 스크립트의 위계에서 하위 항목에 속한다. 사건의 스크립트에서 상위 항목을 차지하고 있는 주제 즉,

“생일잔치하기,” “소풍가기” 등의 가상놀이는 두 문화의 영아들에게 공통적으로 일어났다. 두 문화권의 영아들은 모두 일상적인 스크립트 즉, 음식하기, 불자동차, 아기, 엄마, 아빠 등의 놀이를 하였는데, 이는 두 문화권의 영아들 모두 자신들의 일상에서 하는 경험이 크게 다르지 않으며, 또한 영아들이 접하고 있는 일상의 사회와 세계가 크게 다르지 않다는 것을 의미한다고 할 수 있다.

놀이가 환경 즉, 교육적, 문화적 맥락에 의해 어떤 영향을 받는지 비교하는 일은 그리 간단하지 않다. A 기관은 영아들의 놀이에 따라 지속적으로 환경을 바꾸어나갔지만 R 기관의 경우, 교사들은 관찰 기간 동안 환경을 거의 바꾸지 않았다. 그럼에도 불구하고 영아들은 환경을 스스로 변형하면서 다양한 놀이들을 하였다. 이는 동일한 환경에서도 영아들은 자율성에 의해 다양한 놀이를 할 수 있음을 잘 보여주는 부분이라고 할 수 있겠다. 그리고, 본 연구에서는 두 문화권의 환경이 다름에도 불구하고 동일한 가상놀이가 일어날 수 있음을 보여주고 있다. 이는 가상놀이 발달과 교육적, 문화적 맥락의 관련성에 대한 규명이 단순한 문화적 특징의 유사점과 차이점의 설명에 국한되는 것은 그 복잡성을 단순화시키는 것이라는 것을 보여주는 좋은 예라고 할 수 있다.

3. 문화와 교육적 맥락의 경계를 가로지르는 생명력을 가진 인물들(characters)

환상 내러티브의 인물은 사회적, 문화적 소산물이며 이야기의 구조나 내용은 그 맥락에

의해 영향을 받는 것으로 알려져 있다(Balfe, 2004). 두 문화권의 2세 영아들은 공포를 주는 인물을 설정하여 곧잘 그 대상에 대한 감정을 탐색하고 감정이입을 시켰다. A 기관의 영아들은 동화책의 텍스트로부터 상상의 인물들을 교실에 들여와 그들에 대한 감정 즉, 두려움을 주거나 두려움을 느끼는 감정들을 교사와 또래들과 서로 교환하며 즐겼다.

에이슈와 메리는 기어가며 교사에게 “잡아먹자”라고 했다. 메리는 교사를 덮쳤다. 그러자, 교사는 쓰러지며 “오”하고 비명을 질렀다. 메리는 교사를 먹는 시늉을 했다. 이때 에이슈가 달려와서,

에이슈: 내 엄마야!, 내 엄마야!

교사: 도와줘, 제발 나를 잡아먹지 마!

에이슈: 내가 도와줄게

교사: 오, 에이슈가 도와준데!

에이슈는 교사를 일으켰다. 교사는 에이슈를 보며

교사: 오! 네가 나를 구했어.

R 기관에서도 공포를 주는 무서운 괴물에 대한 가상 놀이는 간헐적으로 일어났다. 이들의 놀이는 주로 또래들 간에 일어났으며 또래들과 함께 그 감정들을 탐색하며 즐겼다.

동아: 늑대, 으으응(소리를 내며), 늑대 우리다!(가상놀이 영역에 있는 친구들에게 무서운 얼굴 표정을 지으며)

민지: 나한테는 하지 마, 나한테는 하지 마, 나한테는 하지 말라고!(기준이 앉아

있는 도서영역의 소파로 도망가며)

기준: 알았어(이 때 동아가 민지를 쫓아와서 기준 옆에 앉는다)

민지: 응, 나한테 하지 마!

기준: 안했어! 우리가 지켜줄게(동아와 함께 라는 의미임)

민지: 알았어!(다행이라는 듯 표정을 지으며 자신이 가지고 있던 작은 주머니를 내밀며) 사람을 잡아먹을 때 이거해 동아랑 같이, 응?

동아: 인제 우리 괴물하지 말자

민지: 이거 바구니! 나중에 어디 갈 때 이거 바구니 해(자신이 가지고 있던 작은 플라스틱 바구니를 내밀고 다른 활동 영역으로 가버린다)

.....(중략).....

동아: (옆에 앉아있는 기준에게 무서운 얼굴 표정과 입을 크게 벌린다)

기준: (두 팔을 세우며 주먹을 불끈 쥐어 동아의 얼굴에 갖다 대자 동아는 웃어버린다)

기준, 동아: 으앙!(명수가 이들에게 다가서자 무서운 얼굴 표정을 지으며)

명수: 으하하하(웃으며 도망을 가버린다)

A, R 기관의 문화적, 교육적 맥락은 서로 달랐으나 영아들의 가상놀이에서 상상의 인물들이 공통으로 나타난 사실에서 이러한 대상들은 문화적, 교육적 맥락을 초월하여 모든 영아들의 세계에서 공존하는 심리적 산물이라는 것을 알 수 있다.

4. 대화가 있는 공간에서의 움직임의 리듬: 사회적 세계를 넓히기 위한 사회적 전략

영아들은 가상놀이를 통해 또래와의 사회적 관계를 구축하며, 또한 우정을 구축하기도 한다(Howes, et al, 1992). 영아들의 가상놀이 발달과 사회성 발달의 상관관계에 대한 이론은 더 이상 새로운 이론이 아니다. 본 연구에서 영아들의 가상놀이에서의 사회성 발달과 관련하여 새롭게 발견된 것은 영아들이 공간을 옮겨 다니며, 가상놀이 대상을 따라다니거나 새로운 놀이 대상을 찾아다니게 되면서 새로운 사회적 관계를 확장하게 된다는 사실이다. 이러한 사회적 관계의 연결은 아주 복잡하게 일어났으며 서로 유기적으로 엮였다(김미숙, 2005).

에이슈와 칼리는 모형 배 안에 앉아 위, 아래로 몇 번 움직이다가 멈추고는 밖으로 나온다. 그녀는 대각선 방향에 있는 글쓰기 영역으로 가서 종이 위에 연필로 무엇인가를 써서 손에 쥐고는 다시 배를 탄다. 칼리도 그녀의 뒤를 따라 에이슈가 하는 행동을 그대로 모방한다. 여아들은 배를 타고는 다시 내려와서 인형이 놓여 있는 극 놀이 영역으로 가서 아기를 안고는 다시 종이위에 무엇인가를 긁적거린 다음 배를 타고는 배를 위, 아래로 움직인다. 영아들은 이러한 행동들을 지속적으로 반복하였다.

이처럼 영아들이 공간을 이동하며 가상 놀이를 지속하거나 새로운 놀이 대상을 찾아 자

신과 함께 놀이를 하도록 유도하는 과정에서 사회적 관계가 지속되거나 새로운 사회적 연결이 일어났다. 특히, 가상놀이가 교사보다는 주로 또래들 간에 많이 일어난 R기판의 경우는 이러한 공간적 이동과 사회적 연결이 더욱 많이 일어났다.

유리와 민지는 가상놀이 영역에서 가족 역할 놀이를 하고 있었다.

민지: 엄마 왔다. 애기(유리를 보고)야 갔다 와!

유리: 빨리 빨리 갔다 올게.

유리는 건너편에 있는 라이트테이블로 가자 민지도 따라서 그곳으로 따라간다. 유리와 민지는 그 곳에서 잠시 함께 집을 드나드는 놀이를 하었는데, 연아와 기준이 그들의 놀이에 들어가고자 그 곳으로 왔다.

민지: 여기 우리 집이야! 너네 집 아냐(기준을 밀며)!

기준: 여기 우리 집이야!

유리: 우리 집이야! 엄마 갔다 오겠습니다 (연아를 보며 인사를 한 후 가상 놀이 영역으로 가서) 덩동, 덩동, 누구 없어요?

유리는 가상놀이 영역에서 미애와 함께 놀이를 하기 시작하였다. 유리가 가버리자 민지는 혼자서 왔다 갔다 했다. 그러다가 기준이 민지에게 라이터 테이블에 있는 구

슬을 “이거”하며 내밀자, 민지는 자신의 생각을 바꾼 듯 기준과 함께 놀기 시작했다.

기준: 나 오빠야!

민지: 오빠! 오빠!(민지는 기준의 손을 끌고 가서는 잠시 걷다가 도서 영역에 있는 소파로 데리고 간다)

오빠 타! 오빠 이렇게 하자(의자에 앉으며), 아빠 집에 가있어.

기준: 나 오빠야, 나 오빠야.

이처럼, 영아들은 놀이 파트너가 함께 놀다가 다른 놀이 대상을 찾아 다른 곳으로 가버리면, 또 다른 놀이 대상을 만날 계기를 서로 탐색하였다. 그 과정에서 놀이에 대한 합의가 이루어지면 그 또래와 함께 놀이를 시작했다. 이 과정에서 영아들의 놀이와 사회적 관계는 점점 더 복잡해지고 확장되어 갔다. 이는 영아들이 자신의 놀이를 유지 시키고자 하는 전략이기도 하지만 이를 통해 다른 또래들과의 사회적 관계를 연결시키는 계기를 마련하게 됨으로써 다자적인 사회적 망을 형성하고자 하는 욕구와 전략의 표현이라고 할 수도 있다.

IV. 결론 및 논의

본 연구는 각각 다른 문화권에 속해 있으나 교육 과정 운영에서는 유사한 교육 철학을 지향하는 미국과 한국의 영아 보육기관의 다른 문화적, 교육적 맥락에서 가상놀이가 어떤 양상으로 발달되는지 그 과정을 문화 기술적으

로 규명하고자 하였다. 가상놀이는 상징적 사고와 언어의 발달로 가능하기 때문에 집단적 상징을 내포하고 있는 문화에 의해 영향을 받는 것은 당연한 사실이다. 전통적으로 상징의 발달을 사회문화적 관점에서 설명해 온 Vygotsky(1978)도 이미 집단적인 문화의 소산인 기호가 가상놀이를 통해 어떻게 발달되는지 설명하였다. 영아들의 가상놀이는 기호 양식의 문화적 차이에 따라 다르게 발달될 수 있을 뿐만 아니라 문화권에 따라 놀이에 대한 성인들의 태도, 의미, 상호작용 유형도 그 발달에 영향을 주는 것으로 알려져 있다(Farver, 1999).

본 연구에서 조사된 두 곳의 보육기관은 문화적 맥락이 다르다. 한곳은 미국으로서, 개인 주의적인 가치를 지향하는 문화, 그리고 나머지 한 곳은 집단적인 문화를 지향하는 곳으로서 한국이다(Edwards, et al., 2006). 한국과 미국을 문화적 배경으로 정한 이유는 다분히 본 연구자의 개인적인 동기 때문이다. 이전에 미국에서 다년간 생활과 공부를 했던 본 연구자는 미국에서 약 6개월 동안 그곳의 보육기관에 대한 문화기술 연구를 수행하면서 문화와 교육적 경계에 대한 많은 질문을 가졌기 때문이다. 교육적 맥락의 경우, 한국과 미국의 두 보육 기관이 비록 교육 과정 운영의 배경이 되는 철학은 동일하였으나 교사와 아동의 비율, 교실 환경, 교육 과정 운영 등이 달랐다. 한국보육 기관의 경우, 대부분의 보육 기관이 그러하듯이 표준 보육과정을 사용하였다. 표준 보육과정을 사용하게 되면 그 기본적인 틀 즉, 연간, 월간, 주간의 교육활동 계획의 틀을 벗어날 수 없기 때문에 아무래도 영아의 관심,

흥미, 제안 등이 교사에 의해 절충될 수밖에 없다. 본 연구에 참여한 미국의 보육 기관의 교사들은 영아의 관심이나 흥미를 심도 있게 관찰하고, 질적 분석(혹은 해석)을 하여 교육 활동의 방향, 내용, 방법, 환경을 구성하기 때문에 교사는 항상 영아에게 협력하지 않으면 교육을 진행할 수가 없었다.

그러나, 이처럼 문화, 교육적 맥락이 다름에도 불구하고 두 기관의 학급 내에서의 가상놀이의 발달은 유사한 점이 많았다. 예를 들어, 문화와 교육적 맥락의 경계를 가로지르는 생명력을 가진 상상의 대상들(공포를 주는 인물), 교사의 지시나 지식에 머무르지 않고 자신들의 언어적, 사회적 세계를 확장하는 영아들의 주관성(subjectivity)이 그러하였다. 특히, 영아들의 가상놀이에서의 일상적 사건의 스크립트는 두 기관이 유사하였다. 이러한 유사점 이외에도 차이점도 있었는데, 특히 환상 내러티브의 발달은 두 기관이 명확하게 다르게 일어났다. 미국의 보육 기관에서 교사와 영아의 협력으로 환상내러티브가 잘 구성되었는데 그 집단적 구성은 교사와 영아들이 협력하는 형식으로 일어났다. 전반적으로 미국의 보육 기관에서의 교사와 영아들의 협력적·집단적인 가상놀이 구성의 지향점은 주로 교육적인 학습 즉, “내러티브의 에피소드” 발달에 중점을 두었다. 그러나 한국의 보육 기관의 경우, 영아들의 가상 놀이는 주로 또래들과의 협력으로 이루어졌다. 이 협력적, 집단적 가상놀이 과정에서는 힘의 위계적 역할에 대한 사회적 갈등, 자신의 놀이 영역이나 목적을 추구하고자 하는 동기, 그리고 그 동기에 기초한 사회적 망(연결)의 형성 등 주로 사회적인 발달이

눈에 띄게 일어났다. 또한 제한된 가상놀이 영역을 변형시키기 위해 공간의 창출과 매체의 창출 등 주로 창의적 행동 및 경험이 많이 일어났다.

두 기관의 환상 내러티브 발달의 경우, 그에 영향을 주는 것은 문화적 맥락이라기보다는 교사의 역할에서 기인되었다고 할 수 있다. 미국 보육 기관의 경우, 영아들의 가상놀이를 심도 있게 관찰하고 분석(해석)하여 환경과 활동 계획을 하고 상호작용을 하였기 때문에 교사의 역할이 가상놀이에서 큰 비중을 차지하였다. 그 반면, 한국의 보육 기관의 경우, 교사가 영아들의 가상 놀이를 위해 환경이나 활동 계획을 거의 준비하지 않고, 또한 상호작용도 거의 하지 않았기 때문에 영아들은 또래들과의 협력을 통하여 자신들의 놀이의 목적을 추구하여 갔다. 그러나, 한국의 보육 기관의 경우, 가상놀이에서 사회성 발달이 더 많이 일어났다. 따라서, 영아들의 가상놀이 발달에서 교육적, 문화적 맥락의 영향은 영역 특수성(domain-specificity)을 띤다고 할 수 있다.

본 연구 결과는 교육 현장에서 가상놀이를 위한 교육 과정 운영 방법 및 교사의 역할에 대한 시사점을 주고 있다. 교육학적 입장에서 보자면, 가상놀이를 통해 효율적인 학습을 하기 위해서는 교사가 영아들과의 협력을 통해 내러티브의 에피소드 구조에 대한 학습에 주력하는 것이 마땅할 것이다. 그러나, 여기에는 다소의 함정이 있다. 사실, 본 연구자가 관찰한 바에 의하면 영아들은 또래들과의 협력을 통해 창의성과 사회성을 발달시킬 수 있는 경험을 더 많이 하였다. 그렇다고 해서 교사의 역할이 전혀 없으면 안 될 것이다. 따라서, 영

아들의 가상놀이의 발달과 그와 관련된 인지, 언어, 사회, 정서의 발달을 위한 학습이 일어나기 위해서는 그에 맞는 교사의 적절한 개입과, 그리고 가능한 또래들 간의 협력을 위한 공간과 매체 등의 환경을 준비해주는 것이 바람직할 것이다. 본 연구 결과는 특수한 기관의 특수한 맥락을 비교하여 기술한 것이기 때문에 일반성과 객관성의 문제가 있음을 본 연구자는 밝혀 두고자 한다.

참고문헌

- 여성가족부 (2006). 보육시설 평가인증 지침서, 육아정책개발센터.
- 김미숙 (2006). 영아학급에서의 사회적 네트워크(social network) 구성과 그 기능의 발달: 활동을 중심으로. 아동학회지, 27(4), 165-184.
- _____ (2005). 2세 영아 학급에서의 글쓰기와 문해의 발현 과정: 문화기술적 연구. 아동학회지, 26(6), 267-285.
- Allan, H. (2005). Gender and embodiment in nursing: the role of the female chaperone in the infertility clinic. *Nursing Inquiry*, 12(3): 175-183.
- Balfe, M. (2004). Incredible geographies? Orientalism and Genre Fantasy. *Social & Cultural Geography*, 5(1), 75-90.
- Bjorklund, D. F. (1997). The role of immaturity in development, *Psychological Bulletin*, 122(2), 153-169.
- Braswell, G. S. (2006). Sociocultural contexts for the early development of semiotic production. *Psychological Bulletin*, 132(6), 877-894.
- Carrick, N & Quas, J. A. (2006). Effects of discrete on young children's ability to discern fantasy and reality. *Developmental Psychology*, 42(6), 1278-1288.
- Church, E. B. (2005). Great Pretenders. *Scholastic Parent and Child*, 12(4). 80-81.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.
- Doise, W., & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Pergamon Press.
- Edwards, C, Knoche, B. Aukrust, K, Kim, M. (2006). Parental ethnotheories of child development: looking beyond independence and individualism in American system. In U. Kim(Ed.). *Indigenous Psychology and Culture*. Springer.
- Erickson, F. (1992). Ethnographic Microanalysis of Interaction. *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press.
- Farver, J. M. (1999). Activity setting analysis: A model for examining the role of culture in development. In A. G6nc6(Eds.), *Children's Engagement in the World: Sociocultural Perspectives* (pp.99-127). New York: Cambridge University.
- Feldman, C. F. (2005). *Cognitive Development*, 20, 503-513.
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development in meta-analysis. *Play and Culture*, 5, 159-181.
- Forman, E. & McPhail, J. (1993). Vygotskian perspective on children's collaborative

- problem-solving activities. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone(Eds.), *Context for learning: Sociocultural dynamics in children's development*(pp.213-253). Oxford University Press.
- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2001). Two reflections about documentation. In L. Gandini & C. P. Edwards(Eds.), *Bambini: The Italian Approach to Infant / Toddler Center*(pp.124-145).
- Gmitrova, V., & Gmitrov, J. (2003). The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence. *Early childhood Education Journal*, 30(4). 241-246.
- Göncü, A., Tuermer, U., Jain, J., & Johnson, D. (1999). Children's play as cultural activity. In A. Göncü(Eds.), *Children's Engagement in the World: Sociocultural Perspectives*(pp.99-127). New York: Cambridge University.
- Howes, C., Smith, E. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Howes, C., Matheson, C., & Wu. F. (1992). Friendship and social pretend play: Illustrative study. In C. Howes., U. Olivia, M. Catherine(Eds.), *The collaborative construction of pretend: Social pretend play function*(107-114). NY: State University.
- Hughes, F. (1995). *Children, Play, Development*. Allyn and Bacon Publishing.
- Ilgaz, H., & Aksu- Koc. A., (2005). Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development*, 20, 526-544
- Kowalski, H. S., Wyver, S. R., Masselos, G. (2005). The long-day child care context: Implications for toddlers' pretend play. *Early Years*, Vol, 25(1), 55-65
- Kowalski, H. S. & Waver, S. R. Masselos, G. & Lacy, P. D. (2004), Toddlers' emerging symbolic play: a first-born advantages? *Early Child Development and Care*, 174(4), 389-400.
- Leslie, A. M. (1989). Pretense and representation: The origin of "theory of mind." *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Lewis, M. & Ramsay, D. (2004). Development of self-recognition, personal pronoun use, and pretend play during 2nd year. *Child Development*, 75(6), 1821-1831.
- Lobman, C. (2003). What should we create today? Improvisational teaching in play-based classroom. *Early Years*, 23(2).
- Nelson, K. (1986). *Event Knowledge: Structure and function in development*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1953). *The Psychology of the Child*. NY: Basic Books.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damo., D. Kuhn, and R. Siegler(Eds.), *Handbook of child psychology(vol2): Cognition, perception, and language*(pp. 674-744). John Wiley & Sons, Inc.
- _____ (1997). Evaluating development in the process of participation: Theory, methods, and practice building on each other. In E. Amsel & K. A. Renninger (Eds.), *Change*

- and Development: Issues of theory, method, and application* (265-285). NY: Lawrence Elbaum Associate.
- _____ (1994). Developing underjudging of the idea of communities of learners. *Mind, culture, and Activity*, 1(4), 209-229
- Uccelli, P., Hemphill, L., Pan, B. A., & Snow, C. (2003). Telling tow kinds of stories: Sources of Narrative Skill. In L. Balter and C. S. Tamis-Lemonda(Eds.) *Child Psychology: Handbook of Contemporary Issues*. Psychology Press.
- Vygotsky, S. (1978). *Mind in Society:The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- 1 차원고접수 : 2008. 01. 31.
수정원고접수 : 2008. 02. 18.
최종게재결정 : 2008. 02. 20.

인간발달연구

The Korean Journal of the Human Development

2008, Vol. 15, No. 1, 1-21

The Cultural and Educational Context in Toddlers' Pretend Play

Kim, misuk

Chung-Ang University

This study investigated the relationship of cultural and educational contexts and the development of pretend play in toddlers from an ethnographical approach between two cultures, namely the United States and Korea. For the purposes of data analysis, units of activity were used and the social interactions of each activity were then organized. The common themes in evidence within both cultures were then interpreted. There were many similarities in terms of pretend play between the two cultures. However, there were also some differences in pretend play in evidence. These differences were seen in terms of play which revolved around fantasy play as well as play related to social development, both of which are areas which were influenced by the roles of teachers.

Key words : toddlers, pretend play, cultural context, educational context