

유아의 또래간 교수-학습과정에 관한 문화기술적 연구*

이 정 욱

덕성여자대학교 교양학부

본 연구는 유아교육기관에서 자발적으로 일어나는 유아들의 또래간 교수-학습의 과정을 문화기술적 연구 방법을 사용하여 유아들이 생활하는 사회적 맥락에서 파악하고자 시도되었다. 본 연구의 참여자는 5세아 학급의 유아 36명과 담임교사였다. 유아들의 또래간 교수-학습은 담임교사의 또래간 교수-학습에 대한 신념과 그러한 신념에 기초한 구체적 행동들에 의해서 설정되는 특정한 사회문화적 맥락속에서 이루어졌다. 유아들의 사회적 조직망도 또한 또래간 교수-학습이 일어나는 특정한 맥락을 구성하였다. 유아들의 또래간 교수-학습에서 다루어지는 내용은 '수행활동 관련 내용', '바람직한 행동', 그리고 '활동무관 내용'으로 분류되었으며, '수행활동 관련 내용'이 가장 많이 나타났다. 유아들의 또래간 교수-학습과정은 정보가 필요한 유아의 '정보요청'에 의해서 시작되기 보다는 대부분이 상대방 유아의 요청없이 일어나는 자발적인 '정보제공'에 의해서 시작되었다. 또래간 교수-학습을 위한 유아들간의 역할에 대한 협상은 '받아들여지기'와 '거부되기'로 구분되었다. '받아들여지기'는 교사 역할의 유아가 학습자 역할을 하는 유아의 기존 레퍼토리안에 없는 새로운 아이디어, 정보, 또는 방법을 제공할 때 잘 나타나는 경향이 있었다. 교사 역할 유아와 학습자 역할 유아의 요구가 서로 맞지 않을 때는 '거부되기'가 잘 나타났다.

핵심어 : 또래간 교수-학습·유아·문화기술적 연구

서 론

본 연구는 유아들간의 사회적인 상호작용 그 자체와 유아들에게 있어서 학습의 장이 된다는 관점

에서 기초한다. 유아의 학습에 있어서 또래간 상호작용의 중요성을 강조하는 이 관점의 이론적 근거는 Piaget와 Vygotsky의 이론에서 찾을수 있

Piaget(1926)는 또래간의 상호작용이 유아의

* 본 연구는 1995년도 교육부 지원 한국학술진흥재단의 학술연구조성비에 의하여 연구되었음.

인지적 성장과 학습에 중요하다고 보았다. 유아는 성인과의 상호작용에서는 성인의 권위에 대한 믿음 때문에 성인의 견해를 쉽게 따르고 받아들이지만 동등한 위치에 있는 또래와의 상호작용을 통해서 의견이나 관점의 불일치를 경험하게 된다. 또래의 다른 의견이나 관점에 접하게 될 때, 유아는 인지적 갈등을 겪게 되며 유아의 자기중심적 사고는 비평형(disequilibrium) 상태에 이르게 되고 자신의 논리적 구성의 타당성에 대한 피이드백을 받게 된다. 그 결과로써 유아는 인지적으로 재구성을 하게 된다. 다시말하면, 유아들은 서로로부터 배우게 되는데 이것은 유아들이 상호작용을 하면서 인지적 갈등을 경험하게 되고, 비합리적인 추론에 직면하게 되며, 비평형 상태를 경험하면서 지적 이해가 향상되기 때문이다.

Vygotsky(1978)는 유아가 혼자서 과제를 수행할 때보다 성인의 지도나 또는 보다 유능한 또래와의 협동을 통해서 보다 많은 것을 할 수 있다고 하였다. Vygotsky는 근접발달지대(zone of proximal development)라는 개념을 제시했는데 이것은 유아가 혼자서 문제를 해결함으로써 결정되는 실제 발달수준(actual developmental level)과 성인의 지도하에서나 또는 보다 유능한 또래와 협동으로 문제를 해결함으로써 결정되는 잠재적 발달수준(the level of potential development) 사이의 거리를 의미한다. Vygotsky의 관점에서 볼 때, 또래와의 협동 활동은 비슷한 연령의 유아들이 혼자서 과제를 수행할 때보다 더 발달된 협동적인 그룹 행동을 보면서 서로의 근접 발달지대내에서 지적조작을 하게하므로 인지적 발달을 증진시킨다(Slavin, 1987). Vygotsky는 지식의 발달은 상호심리적 규정(interpsychological regulation)이 내적심리적 규정(intrapsychological regulation)으로 전환될 때 일어난다고 하였다. 이것은 다른 사람들과의 상호작용을 통해서 사회적으로 구성된 지식이 내면화될 때 발달이 이루어진다는 것을

의미한다. 따라서, “오늘은 아동이 협동해서 한 것을 내일은 혼자서 할 수 있게 된다”는 것이다(Vygotsky, 1962, p. 104).

유아의 사회성 및 인성 발달에 있어서 또래간 상호작용의 중요성은 오래전부터 인정되어 왔지만(Hartup, 1983; Hatch, 1987) 지적 학습에 있어서 또래간 상호작용의 중요성에 대한 연구들은 비교적 최근에 와서 이루어졌다. 이 분야에 있어서 대부분의 연구들은 실증주의적(positivistic) 패러다임 안에서 인지적 학습에 대한 또래간 상호작용의 효과를 조사하였다(신은수, 1993; Ames & Murray, 1982; Forman & Cazden, 1985; Gauvain & Rogoff, 1989; Rogoff, 1990). 이들 선행연구들이 인지적 발달에 있어서 또래간 상호작용의 가치를 밝히기는 했지만, 현재까지 유아들이 서로를 가르치고 서로로부터 배우는 또래간 상호작용의 과정에 관한 연구는 많이 되어있지 못하다.

또래교수(peer tutoring)에 관한 최근의 연구들은(Cooper, Ayers-Lopez, & Marquis, 1982; Neuman & Roskos, 1991) 유아들이 서로간에 가르치고 배우는 또래간 교수-학습의 과정에 대하여 부분적으로 시사해 준다. 이들 연구들은 형식적인 교수상황에서 교사역할을 담당하는 아동(child teacher)은 실제 교사가 하는 것과 유사한 스타일로 나이 어린 자신의 학생들(tutees)에게 필요한 정보를 제공하거나 틀린 것을 고쳐준다고 밝히고 있다. 그러나 이들 연구들은 연구자의 요청에 의해서 인위적으로 이루어지는 유아들의 또래간 교수-학습을 연구함으로써 실제로 교실 상황에서 자발적으로 나타나는 유아들의 또래간 교수-학습에 대한 정보를 얻기에는 미흡하다. Cooper, Ayers-Lopez와 Marquis(1982)는 실험연구외에도 자발적으로 나타나는 또래간 교수-학습과정에 대하여 연구하였으나 연구대상이 초등학교 2학년 아동들이었으며, 소집단으로 교사가 할당한 개인

별 과제를 수행하는 상황에서 일어나는 또래간 교수-학습으로 한정되었다.

유아교육 현장에서 교사들이 유아들간의 긍정적인 상호작용을 격려하고 지도하기 위한 교수전략을 모색하기 위해서는 또래간의 교수-학습이 나타나는 사회적 맥락 및 또래간 교수-학습의 과정 자체에 대한 이해가 필요하다. 따라서 또래간 교수-학습의 효과에 대한 기존의 실험연구들의 제한점을 보완하고 실제 교실 상황에서 나타나는 또래간의 교수-학습 과정에 대한 심층적 이해를 위해서는 또래간 교수-학습을 유아들이 생활하는 사회적 맥락속에서 총체적으로 분석하는 연구가 필요하다.

또래간 교수-학습과정은 진공속에서 일어나는 것이 아니라 유아들이 일상적으로 생활하는 사회적 맥락속에서 이루어진다. 교수-학습과정은 단선적인 자극과 반응의 연쇄로 간주될 수 없고, 원자론적인 구성요소의 분석으로 이해될 수 없으며 하나의 문화, 사회적 체제로서 여러 관련변인이 상호작용하는 총체적인 과정으로 파악될 때 그 현실적 상황이 올바르게 밝혀질 수 있다 (박경숙, 장명림, 임진영, 1993). 교육 실천장에서 일어나는 현상을 특정변인들을 사용해서 인과론적으로 분석하기보다는 그 현상이 일어나는 전체적인 맥락과의 전체적인 연관성을 고려한 총체적인 탐색을 위해서는 질적 접근법을 활용한 연구가 적합하다 (Goetz & LeCompte, 1984; Erickson, 1986). 질적 접근법중에서 문화기술적 연구 방법(ethnographic research methods)은 교실에서의 생활 장면에서 나타나는 모든 현상을 정확하고 세밀하게 파악하고 분석할 수 있는 전략으로 알려져 왔다 (박경숙, 장명림, 임진영, 1993).

이에 따라 본 연구는 유아교육기관에서 자발적으로 일어나는 유아들의 또래간 교수-학습의 과정을 문화기술적 연구 방법을 사용하여 유아들이 생활하는 사회적 맥락에서 총체적으로 분석하는

데 그 목적이 있다.

본 연구의 연구 목적을 달성하기 위하여 설정된 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 유아들이 유아교육기관에서 자발적으로 또래를 가르치고 또래로부터 배우는 또래간 교수-학습은 어떠한 사회적 맥락에서 이루어지는가?

둘째, 유아교육기관에서 자발적으로 나타나는 유아들의 또래간 교수-학습의 과정은 어떠한가?

셋째, 유아교육기관에서 자발적으로 나타나는 유아들의 또래간 교수-학습의 내용은 무엇인가?

연구방법

1. 연구방법-문화기술적 연구

인류학의 가장 일반적인 연구 전통인 문화기술지(ethnography)는 연구자가 연구현장에 직접 참여하여 장기간의 관찰 및 면담, 문헌수집 등의 다양한 방법을 통하여 현상이 일어나는 상황적 맥락을 파악하고 현상에 대한 내부자의 관점과 내부자가 사건, 의도, 결과에 부여하는 문화적 의미를 이해하고자 하는 연구방법이다. 문화적 의미의 추구는 행동의 경과와 결과를 연결하여 구체적 맥락속에서 개체적 현상의 독특함을 이해할 것을 강조하는 반면 경험적 일반화의 추구는 중시하지 않는다.

연구방법으로서의 문화기술지는 다음과 같은 특징을 지닌다(Hammersley, 1990): 첫째, 사람들의 행동은 연구자가 설정한 실험적 조건아래에서 연구되는 것이 아니라 매일의 일상적 맥락속에서 연구된다. 둘째, 자료의 수집은 여러가지 방법으로 이루어지는데 일반적으로 '관찰'과 '비형식적인 대화'가 주된 자료수집 방법이 된다. 셋째, 자료수집에 대한 접근방법은 비구조적이다. 문화기술지는 연구시작 단계에서 이미 자세히 계획된 선

형적(linear) 과정에 따라서 자료가 수집되는 것이 아니며, 사람들의 언어와 행동에 대해 해석할 때 미리 결정되어진 고정된 범주들을 사용하지 않는다는 점에서 비구조적이다. 네째, 연구의 초점은 일반적으로 한가지 환경이나 집단(a single setting or group)에 놓여지며, 인생사 연구(life history research)의 경우는 한 개인에게 초점을 맞추어서 이루어지기도 한다. 다섯째, 자료분석은 사람들의 행위의 기능과 의미에 대한 해석이 중심이 되며, 주로 언어적 기술과 설명의 형태로 이루어지고 양화(quantification)와 통계적 분석은 필요에 따라 부수적으로 행하여진다. Spindler와 Spindler(1987)는 문화기술지를 통제가 주로 사용되는 양적연구와는 대립되는 개념으로 질적연구로서 간주하는 것은 무의미하며, 양적·통계적 분석이 문화기술지의 자료에 대한 해석의 적합성을 검증하는데 필요하다면 사용될 수 있다고 주장한다.

위와 같은 특징을 지닌 문화기술적 연구는 유아들의 일상적인 교실 생활속에서 나타나는 또래간 교수-학습의 과정을 있는 그대로 파악하기에 적절한 방법이라 할 수 있으므로 본 연구는 문화기술적 접근을 사용한다.

2. 연구참여자

본 연구의 참여자는 서울시내의 사회경제적 수준이 중상층에 속하는 지역에 위치한 유치원의 5세아 학급인 기린반) 유아 36명과 담임교사였다. 현장연구가 수행되었던 기린반의 유아는 남아 19명과 여아 17명으로 구성되었다. 총 36명의 유아들 중에 여아 1명과 남아 6명은 외동아이고 나머지 29명 유아들은 형제·자매가 있었다.

정담임교사는 대학에서 유아교육을 전공하였고, 교사경력 5년 6개월이었으며 연구참여 유치원으로 옮겨온지는 1년 6개월이 되었다. 기린반

교실은 교구장을 사용하여 물리적으로 뚜렷하게 흥미영역들을 구분하였다. 흥미영역은 언어놀이, 과학놀이, 수놀이, 악기놀이, 소꿉놀이, 블록놀이, 조작놀이, 작업영역으로 구성되었다. 기린반 교실의 하루일과는 등원, 아침모임, 이야기나누기, 놀이계획, 자유선택활동, 놀이평가, 간식, 마당놀이, 동화, 귀가로 이루어진다. 체육시간이 있는 매주 수요일, 생일축하, 동작놀이, 유치원행사, 시청각기자재 사용 등이 있는 날은 교사가 하루일과의 순서를 융통성있게 재조정하였다.

3. 자료수집방법

본 연구에서는 문화기술적 방법 중 참여관찰과 면담을 사용하여 자료를 수집하였다. 연구자는 1995년 9월 1일부터 12월 7일까지 매주 1일씩 기린반을 방문하여 유아들의 등원에서 귀가까지 유치원에서의 하루일과를 참여관찰하였다. 연구기간동안 총 12회의 참여관찰이 실시되었다.

본 연구에서 실시된 참여관찰은 Spradley(1980)의 분류에 따르면 '보통 참여관찰'이 된다. 보통 참여관찰은 연구자가 참가자로서와 관찰자로서 균형을 이룰때 이루어진다. 본 연구자는 유치원의 활동 중 간식, 대추따기, 동작활동과 유아들이 자신들의 활동에 참여하도록 요청하는 경우에는 참여자로서 역할을 하였고 그외의 경우에는 관찰자 역할을 하였다. 참여자 역할을 할때는 Corsaro(1985)의 '반응적 참여(reactive participant)' 역할을 모델로 삼았다. Corsaro가 제시한 것처럼 연구자는 교사같은 행동(teacherlike behavior)을 가능한 피하고, 유아들과의 상호작용을 먼저 시도하지 않으며 유아들이 먼저 제의를 해오는 경우에 반응함으로써 상호작용을 지속하였다.

참여관찰시에 연구자는 교실상황의 전체적인 흐름과 과정속에서 또래간의 교수-학습을 중심으로 관찰하고, 관찰내용을 관찰노트에 기록하였

다. 또한 녹음기를 사용하여 또래간의 교수-학습 과정에서 진행되는 유아들의 상호작용을 녹음하였다. 매회 관찰이 끝나고 현장에서 돌아오면 관찰노트와 녹음된 내용을 가지고 즉시 '관찰기록지'를 작성하였다.

유아들의 또래간 교수-학습에 대한 교사의 생각 및 신념을 탐색하기 위하여 교사와의 반구조화된 면담을 참여관찰 말기에 1회 실시하였다. 또한 유아들 스스로가 또래간 교수-학습에 부여하는 의미를 탐색하기 위하여 자유선택활동이나 마당 놀이시에 반구조화된 면담을 실시하였다. 유아들은 개별면담보다는 친구와 함께 하는 소집단면담에서 보다 편안하게 질문에 반응하며 풍부한 정보를 제공하기 때문에(D'Amato, 1986; Baturka & Walsh, 1991 참조) 유아들과의 면담은 2명씩 또는 3~4명의 유아가 소집단으로 있을때 자연스럽게 접근하여 실시하였다. 이러한 소집단 형태로 총 28명의 유아와 1회씩 면담이 실시되었다.

4. 자료분석

관찰기록지와 면담내용은 Spradley(1980)의 발전적 연구순서(Developmental Research Sequence, DRS)를 사용하여 분석하였다. DRS model을 따른 구체적인 분석의 유형으로는 영역분석(Domain analysis), 분류분석(Taxonomic analysis), 성분분석(Componential analysis), 주제분석(Theme analysis)이 사용되었다. 영역분석은 문화기술적 분석에서 제일 먼저 실시되며 문화적 의미의 범주(문화적 영역)를 발견하는 것이다. 그 다음 단계에서 문화적 영역이 조직되는 방식을 찾아내는 분류분석을 한 후, 각 영역에서의 용어가 가지는 속성을 찾는 성분분석을 한다. 마지막으로 영역 간의 관계와 문화적 장면이라는 전체와의 연결을 찾는 주제분석을 실시한다.

문화기술적 연구는 선형(linear)의 조사패턴이

아니라 사이클형 패턴에 따르기 때문에 자료분석은 전 연구기간을 통해서 계속적으로 진행되었다. 계속적인 분석과정에서 의문이 나는 사항은 다음 번 관찰시에 교사에게 문의하여 연구자의 해석에 대한 피이드백을 받았으며, 참여관찰 말기에 실시된 교사와의 면담에서 연구자의 이해 및 해석에 대한 교사의 종합적인 피이드백을 받아서 잘못 이해한 부분은 수정하였다.

연구결과

1. 또래간 교수-학습의 사회문화적 맥락으로서 교실

유아들이 자발적으로 서로간에 가르치고 배우는 과정은 진공속에서 이뤄지는 것이 아니라 유아들이 생활하는 특정한 교실상황속에서 이루어진다. '기린반'이라는 특정한 교실상황은 담임교사의 신념과 행동, 그리고 유아들간의 사회적 조직망에 의해서 기술될 수 있다.

기린반의 유아들은 서로 서로 가르치고 배우도록 교사에 의해서 격려되어졌다. 교사는 연구자와의 면담에서 또래간의 교수-학습에 대한 자신의 생각을 다음과 같이 설명하였다.

친구들끼리 가서 도와주는 것이, 아무래도 교사와의 관계는 상하관계이니가 아이들도 그렇게 생각합니다. 아이들끼리하면 더 편안해 하고 또 가르쳐 주기를 원하는 아이들도 많구요. 매주 월요일에 주말지낸 이야기를 그림일기식으로 썼는데 처음에는 글씨쓰기를 교사가 도와주었지만 한번은 글씨를 아는 친구가 모르는 아이들한테 가르쳐 주도록 시켰거든요. 그러니까 글씨 쓸 수 있는 아이들은 더 발달하는 것 같고, 또 도움을 받는 아

이들도 교사보다도 친근하게 도움을 받는 것 같아요.

(95/11/09, 교사면담)

위의 예에서 나타나듯이 교사는 유아들이 서로 서로 가르치고 배우는 것을 편안하게 생각한다고 보고 있으며, 가르치는 유아와 배우는 유아 모두에게 도움이 된다고 믿는다.

이러한 교사의 신념은 또래간의 교수-학습을 장려하는 구체적 행동으로 나타났다. 관찰기간 동안에 나타났던 또래간 교수-학습을 장려하는 교사의 행동은 의도적으로 짝지워주기, 주변의 유아에게 도와주도록 요청하기, 그리고 교사주도적 활동에서 또래간 상호작용 허용하기로 나타났다. '의도적으로 짝지워주기'는 교사가 잘하는 유아와 잘 못하는 유아를 둘씩 짝지워주고 활동을 함께 하도록 하는 것이며, 관찰기간 동안에는 유아들이 즐겁기 연습할 때에 나타났다. '주변의 유아에게 도와주도록 요청'하는 것은 작업활동과 글자쓰기 활동에서 관찰되었으며, 교사가 이미 활동을 마친 유아나 글자를 쓸수있는 유아들에게 주변의 도움이 필요한 유아들을 가르쳐 주도록 요청하는 것이다. '교사주도 활동에서 또래간 상호작용의 허용'은 교사주도하에 대집단활동으로 이뤄지는 게임 및 이야기 나누기에서 나타났다. 교사는 유아들이 진행중인 활동과 관계없이 떠드는 것은 통제하는 반면에, 활동중에 다른 유아의 잘못된 반응이나 이해를 자발적으로 지적 및 수정해주는 것은 허용하였다.

교사의 또래간 교수-학습에 대한 이러한 적극적인 격려는 유아의 자발적인 또래간 교수-학습 행동에 영향을 주는 것으로 보인다. 아래의 예에서 나타나듯이 유아들은 서로간에 가르치고 배우는 것이 교사에 의해서 승인되는 행동임을 인식하고 있었다.

형민 : 나 싸우르스 팡팡 못 써. 어떻게 써?

영기 : (자기가 쓴 것을 보여주면서) 이거 보고 써.

형민 : (영기 것을 보고 쓴다)

관찰자 : 형민이는 글씨를 모를 때 왜 선생님께 안 여쭙보고 영기에게 물어보니?

형민 : 영기가 아니까요. 선생님도 모르면 친구한테 가르쳐주라 해도 된대요.

(95/11/30, 관찰기록지)

또래간 교수-학습은 유아들의 사회적 조직망 속에서 이루어졌으며, 이것은 유아들이 상호작용할 때 선택하는 파트너를 통해서 파악할 수 있었다. 유아들은 모든 유아들에게 동일한 정도로 접근이 가능하지는 않았다. 또래간 교수-학습을 위해서 유아들이 선택하는 파트너는 성별에 의해서 제한되었다. 유아들은 자신과 동일한 성의 유아를 파트너로 선택하는 경향이 있었다. 관찰기간 동안에 총 149회의 또래간 교수-학습 장면이 나타났는데, 이 중에서 남아-남아의 또래간 교수-학습은 73회(49%), 여아-여아는 49회(33%), 남아-여아(여아-남아)는 27회(18%)였다. 이와 같이 남아와 여아가 섞여서 또래간 교수-학습이 일어나는 경우는 적은 편이었다.

또한 유아들은 또래간 교수-학습을 위해서 파트너를 선택할 때, 옆에 가까이 있는 유아들을 선택하는 경향이 있었다. 예를 들면, 자유선택활동에서는 같은 활동 테이블에 있는 유아들, 마당놀이에서는 자기 주변에 앉은 유아들, 마당놀이에서는 같은 활동을 하는 유아들 사이에서 또래간 교수-학습이 일어났다. 아침모임, 이야기나누기, 자유선택활동, 마당놀이 및 동화시간에는 유아들이 스스로 자신의 자리를 선택하고 함께 활

등을 할 유아나 옆에 앉고 싶은 유아를 선택할 수 있으므로, 따라서 옆에 있는 유아가 친밀한 관계에 있는 친구일 경우가 많다. 그러나 놀이 계획 및 평가, 간식, 그리고 교사가 주도하여 모든 유아들이 참여하는 작업활동의 경우(예: 생일카드 만들기, 달력그림 그리기 등)에는 교사가 정해진 분단별로 앉아서 한다. 따라서 유아들이 또래간 교수-학습을 위한 파트너를 선택할 때 교사에 의해서 선택의 범위가 제한되었다. 교사는 유아들을 분단별로 나누는 것은 “유아들의 보다 폭 넓은 상호작용을 돕기 위해서이며 이를 위해서 한달에 1번씩 분단의 이름과 구성원을 바꾼다”라고 설명하였다. 이와같이 교사는 사회적 환경구성을 통해 또래간 교수-학습에 영향을 주고자 하였다.

2. 또래간 교수-학습의 과정

1) 정보제공과 정보요청

유아들의 또래간 교수-학습 장면은 ‘정보제공’과 ‘정보요청’의 두가지 형태로 시작하였다. ‘정보제공’은 유아가 다른 유아의 요청이 없이도 자발적으로 자신이 알고있는 정보를 제공함으로써 또래간 교수-학습 장면이 시작되는 것이다. ‘정보요청’은 정보가 필요한 유아가 다른 유아에게 자신을 가르쳐 줄 것을 요청함으로써 또래간 교수-학습 장면이 시작되는 것이다.

정보제공으로 자발적인 교수를 시작하는 유아는 논평, 명령, 제안, 설명과 같은 다양한 담론전략을 사용하였다. 유아들은 특히 논평을 가장 빈번히 사용하였으며, 제안과 설명이 그 다음으로 빈번히 사용되었고 명령이 가장 적게 사용되었다(〈표 1〉참조). 논평은 다른 유아가 한 활동이나 행동에 대한 자신의 견해를 표명함으로써 자발적인 교수를 시작하는 전략이며, 명령은 직접적으로 다른 유아에게 지시를 함으로써 교수를 시작하는 전략이다. 제안은 다른 유아의 의견을 들으면서 자

신이 알고 있는 정보를 제공하는 전략이며, 설명은 다른 유아에게 자신이 알고 있는 정보를 소개함으로써 교수를 시작하는 전략이다. 다음은 유아들이 자발적인 교수활동에서 사용하는 담론전략을 보여주는 예이다.

〈논평〉

해정 : (그림을 그리고 ‘생일파트’라고 쓴다)

정남 : 파트? 파트가 뭐냐, 파티지.

해정 : 선생님이 파트랬어, 파트.

재국 : 이 세상에 파트라는 말이 어디 있어. 파티지.

정남 : 그래, 파티야.

(95/11/30, 관찰기록지)

〈명령〉

범재 : 이거 치워. 치우고 가.

경민 : 나는 차만 가지고 놀았어.

범재 : 아니야. 같이 놀았으니까 치우고 가아지.

(95/9/21, 관찰기록지)

〈제안〉

재국 : 지구 그려야지.

지경 : 지구 그려? (교실 앞면 게시판에 붙어있는 지구와 다른 위성들의 사진을 가리키면서) 우리 저기 보고 하자. 저게 지구거든. 등그렇게 생겼어.

(95/11/02, 관찰기록지)

〈설명〉

주승 : (교실앞 게시판의 달력을 보면서) 나무날, 오늘은 나무날. 나무木有야.

은경 : 어디?

주승 : (달력에서 오늘 날짜위의 요일을
지적하면서) 맞아. 나무 木이야.

이게 나무 木 글자거든.

(95/12/07, 관찰기록지)

다양한 답변전략이 사용되는 정보제공과는 달리 정보요청은 대부분이 정보가 필요한 유아의 질문으로 또래간 교수-학습이 시작되었으며, 가끔은 부탁형태로 시작되는 경우도 있었다 (<표 1>참조).

<질문>

승국 : 이게 뭔데?

덕현 : 소닉. 소닉에서 나오는 고슴도치.

승국 : 어떤거가 더 큰 건데?

덕현 : 요거.

(95/10/05, 관찰기록지)

<부탁>

원민이와 주찬이가 환경보호 게임판을
교실바닥에 놓고 한다.

원민 : 야, 모르겠다. 하나도 모르겠어.

한번 해봐, 다시 한번 해봐.

주찬 : (시범을 보이면서) 뒤집어 가지고
나온 것만 가지고 가는 건데 '0'이
나오면 못 가져가. 알았지? 다시
처음부터.

(95/10/19, 관찰기록지)

유아들은 정보제공이나 정보요청에 의해서 시작된 또래간 교수-학습에서 다른 유아를 가르칠 때는 언어적으로만 설명하는 것이 아니라 많은 경우 말과 행동을 함께 사용하는 것으로 나타났다. 예를 들면, 위의 <부탁>의 예에서 주찬이는 원민이에게 실제 게임카드를 사용해서 시범을 보여주

면서 게임방법을 가르쳤다.

<표 1>에서 보여주듯이, 유아들의 또래간 교수-학습은 정보가 필요한 유아의 '정보요청'(28%)에 의해서 시작되기 보다는 대부분이 상대방 유아의 요청없이 일어나는 자발적인 '정보제공'(72%)에 의해서 시작되었다. 이러한 결과는 유아들이 소집단 면담에서 보여주었던 반응에 의해서도 확인되어진다. 소집단 면담을 사용하여 총 28명의 유아들과 면담을 실시하였는데 대부분의 유아들(24명)은 자신들이 친구를 가르쳐주었지만 친구로부터 배우지는 않았다고 주장하였다. 이러한 주장은 유아들이 자발적으로 정보를 제공한 경우는 자신이 또래를 가르쳤다고 생각하지만, 반면에 스스로 정보를 요청한 경우가 아니고 상대방 유아가 자발적으로 정보제공을 한 경우는 특별히 또래로부터 배웠다고는 생각하지 않음을 나타낸다.

표 1. 또래간 교수-학습을 위한 답변전략

정보제공					정보요청		
논평	명령	제안	설명	계	질문	부탁	계
50	11	23	23	107	35	7	42

2) 받아들여지기과 거부되기

유아들의 또래간 교수-학습이 일어나기 위해서는 누가 교사 역할을 하고 누가 학습자 역할을 할 것인가에 대한 합의가 있어야 한다. 유아들은 먼저 교사 또는 학습자 역할을 할 상대 유아를 선택하고 역할에 대한 협상을 이루어야 하며, 자신의 역할뿐만 아니라 상대의 역할에 대해서도 주의를 해야 교수-학습 관계를 유지할 수 있다. 유아들간의 역할에 대한 협상은 누가 교사이고 누가 학습자 역할을 할 것인가를 언어적으로 토론하고 명료화하여 결정하는 것이 아니다. 정보제공과 정보요청으로 또래간 교수-학습을 시작하면서 상대방 유아의 반응에 의해서 암묵적으로 이루어진다. 이러한 암묵적인 역할 협상은 '받아들여지기'

와 ‘거부되기’로 구분될 수 있다. ‘받아들여지기’는 역할협상의 결과가 성공적인 것으로 유아들이 교사 또는 학습자로서의 자신의 역할을 언어적 또는 비언어적 반응을 통해서 수용하는 것이다. 즉, 정보제공의 경우에는 자발적으로 제공된 정보가 학습자 역할의 유아에 의해서 수용되어야 한다. 반면에 정보요청의 경우에는 학습자 역할의 유아가 요청한 정보를 교사 역할의 유아가 제공할 수 있어야만 성공적인 역할 협상으로 ‘받아들여지기’가 가능하다. 다음 절(3. 또래간 교수-학습의 내용)에서 제시되는 ‘활동 무관 내용’의 예에서 보이듯이 교사 역할의 유아는 학습자 역할의 유아가 지닌 기존 레파토리안에 없는 새로운 아이디어, 정보, 또는 방법을 제공할 때 잘 받아들여지는 경향이 있었다.

‘거부되기’는 역할 협상의 결과가 성공하지 못한 것으로 교사 또는 학습자 역할의 유아가 또래의 정보제공이나 정보요청을 거부하거나 적절하게 반응하지 못하는 경우이다. ‘거부되기’가 나타나는 흥미있는 한가지 경우는 다음의 예가 보여주듯이 교사 역할 유아와 학습자 역할 유아의 요구가 서로 맞지 않을 때이다.

정남 : (색종이로 집을 접은 것을 보여주면서) 나 집 만들었다.

재민 : 어떻게?

정남 : (색종이로 접는 방법을 보여준다) 이렇게 하면 돼.

재민 : (정남이가 접는 것을 본다)

정남 : (새로운 색종이를 들고) 내가 집 만들어 줄께.

재민 : 아니야. 내가 만들래. 어떻게 하지?(색종이를 접으면서) 이렇게?

정남 : (재민의 색종이를 뺏으면서) 내가 니꺼 만들어 준다니까.

재민 : 싫어. 나 비행기 접을꺼야.(비행기

를 접는다)

(95/10/26, 관찰기록지)

위의 예에서 나타나듯이 정남이의 가르치고자 하는 시도는 어떻게 하는지를 배우고 싶어하는 재민에게 사실상 대신 다 만들어 주고자하는 행동으로 이끌어졌다. 성인교사가 유아의 요구에 맞추어서 적절한 도움을 제공하는 것과는 달리 또래교사는 학습자의 요구를 적절히 파악하지 못하기 때문에 가르치고자 할 때 학습자로부터 거부당하거나 상호작용 자체를 더 이상 지속하지 못하게 되는 경우가 때때로 나타났다. 또한 ‘거부되기’는 자발적인 정보제공으로 시작되는 또래간 교수-학습에서 흔히 학습자 역할의 유아가 교사 역할의 유아에게 자신의 능력을 의심하지 말라고 자기자신을 높이기 위해서 사용하는 “나도 알아”라는 반응에 의해서 이루어졌다.

기린반에서는 총 149회의 또래간 교수-학습장면이 관찰되었으며, 대부분이 ‘거부되기’(29회) 보다는 ‘받아들여지기’(120회)로 나타났다. 이와같이 많은 또래간 교수-학습장면이 관찰되었지만 유아면담에서는 교실에서 활동하다가 모르는 것이 생기면 누구에게 물어보느냐고 했을 때, 모든 유아들이 ‘교사’라고 대답하였다. 교사 이외에는 누구에게 물어보느냐고 했을 때, 부분적으로 ‘친구’라는 반응이 나왔다. 유아들은 또한 친구보다는 교사로부터 더 잘 배운다고 반응했으며 그 이유는 “선생님이 더 많이 알고 있으니까요”라고 제시하였다. 이러한 결과는 실제로는 또래를 가르치고 또래로부터 배우기도 하지만 유아들은 성인을 일차적으로 가르치는 역할의 담당자로서 인식한다는 것을 보여준다.

성인과 유아와의 관계에서는 성인이 교사로서의 고정된 역할을 담당하지만, 또래간 교수-학습과정에서는 유아들의 교사 또는 학습자로서의 역할이 고정된 것이 아니며 빈번히 바뀌는 것으로

관찰되었다. 즉, 어떤 또래간 교수-학습장면에서는 정보제공을 하면서 교사 역할을 하던 유아가 또다른 또래간 교수-학습장면에서는 정보요청을 하는 학습자 역할을 하기도 한다. 이러한 역할변화는 또래간 교수-학습장면이 바뀔 때에만 나타나는 것은 아니다. 한 가지의 또래간 교수-학습장면내에서도 나타난다. 즉, 정보제공으로 교사 역할을 하면서 상호작용을 시작한 유아가 곧이어서 필요한 정보를 요청하는 학습자로 변하기도 한다. 반면에 상대방 유아에게 정보를 요청하던 학습자 역할의 유아가 동일한 또래간 교수-학습장면내에서 상대방 유아에게 정보를 제공하는 교사 역할을 담당하기도 한다. 이와같이 유아들은 한가지 또래간 교수-학습장면내에서도 가르치고 배우는 역할을 서로 서로 바꾸어 가면서 공동으로 기존지식을 확장하거나 문제해결에 기여하기도 한다.

3. 또래간 교수-학습의 내용

유아들의 또래간 교수-학습에서 다루어 지는 내용을 교실이라는 보다 광범위한 맥락안에서 이해할 때, '수행활동 관련 내용', '바람직한 행동', 그리고 '활동무관 내용'으로 분류할 수 있다. '수행활동 관련 내용'은 유아들이 서로간에 가르치고 배우는 내용이 현재 수행하고 있는 활동과 직접적으로 관련되는 것이다. 아래의 예들이 보여주듯이 '수행활동 관련 내용'은 현재 진행하고 있는 활동의 수행정도에 대한 평가, 활동과 관련된 아이디어나 개념 소개, 그리고 활동 수행 방법에 대한 정보를 포함한다. 활동 수행 방법에 관한 정보는 활동을 위한 자료사용법과 활동수행에 적절한 행동들을 포함한다.

<활동 수행정도 평가>

원지 : (장애물 넘기를 한 다음) 이게 되
게 쉬워.

무진 : 넌 천천히 했잖아. 난 빨리 갔다가
왔어.

원지 : 넌 닿았어. 넌 땅바닥에 두번 닿았
어.

(95/11/16, 관찰기록지)

<활동과 관련된 아이디어나 개념 소개>

정남이와 재국이가 조작영역에서 기린반
유아들이 어제 공동으로 지은 '지구마을'
이란 동시를 도화지 위에 베껴쓴다.

재국 : (읽으면서 쓴다) 여...러... 나...라
...의 인삿말

정남 : 띄어쓰기 잘해.

재국 : 나라의?

정남 : 띄어써. 나라의 한 다음 또 인삿말
띄어써.

재국 : 왜?

정남 : 응? 아, 원래 띄어 쓰는 거야.

(95/10/05, 관찰기록지)

<활동 수행 방법>

지숙이와 혜숙이가 작업영역에서 리본을
만들고 있다.

혜숙 : (지숙이가 만든 리본을 보면서)
어떻게 하는건데?

지숙 : (색종이를 가지고 리본 만드는 법
을 보여준다)

혜숙 : 그래, 내가 해볼게. (지숙이가 가르
쳐 준대로 만든다) 자, 됐다.

지숙 : 이제 반짝이도 테이프로 부쳐야
돼.

혜숙 : 내가 붙일게.

(95/10/12, 관찰기록지)

'바람직한 행동'은 유아들이 현재 수행하고 있는

활동과는 관련이 없지만 '기린반'교실에서 인정되는 적합한 행동과 부적합한 행동에 관한 내용으로서 다음의 예에서 잘 나타난다.

영창, 영기, 승국, 원지, 수정, 석민이가 같은 테이블에 앉아서 간식을 먹는다.

승국 : 안정현은 말을 못해.(안정현은 유치원에서 거의 말을 안 하는 유아라서 교사가 특별히 신경을 쓰고 있다)

원지 : 아니야, 말해. 나한테는 했어.

승국 : 아니야. 못해. 개는 아기냐?

원지 : 친구를 왜 놀리니? 친구를 놀리면 안돼.

수정 : 그래. 친구한테.

(95/10/19, 관찰기록지)

'활동 무관 내용'은 현재 수행하고 있는 활동과는 관계없이 개인적으로 흥미있는 내용들을 서로 교환하는 과정에서 나타났다.

승국, 경찬, 정재가 작업영역에서 '세계 여러나라의 국기 만들기' 활동을 하고 있다.

승국 : 나 대공원에서 드라큐라 성 봤다.

경찬 : 들어가 봤어?

정재 : 들어가면 뭐해?

승국 : 그거 중학교, 6학년, 어른들 들어가는 데야.

정재 : 애들은, 유치원생은 못 들어가? 1학년, 2학년, 3학년, 4학년, 5학년도 못 들어가?

승국 : 6학년은 들어가. 1명씩 들어가면 무섭고 여러 명이 들어가면 안무서워.

(중략)

정재 : 진짜야? 진짜 드라큐라야?

승국 : 아니, 다 사람들이야. 진짜 드라큐라 아니야. 다 사람이 변장해서 다 검은 옷 입고 변장해서 얼굴에 흰색 바르고 여기에(입) 뭐 낀 다음에 페인트칠 한 다음에 그러면 진짜 드라큐라 같잖아. 그렇게 하면 사람들이 진짜 놀라잖아 그렇게 하는거야, 진짜 드라큐라 아니야.

(95/9/28, 관찰기록지)

총 149회 관찰된 또래간 교수-학습장면중에서 '수행활동 관련 내용'은 115회였고, (77%), '활동무관 내용'이 25회 (17%), 그리고 '바람직한 행동'이 9회 (6%)였다. 이는 기린반 유아들의 또래간 교수-학습의 대부분은 유아들이 현재 수행하고 있는 활동과 관련된 내용으로 이루어짐을 나타낸다.

논의 및 결론

본 연구는 유아교육기관에서 자발적으로 일어나는 유아들의 또래간 교수-학습의 과정을 문화기술적 연구 방법을 사용하여 유아들이 생활하는 사회적 맥락에서 파악하고자 시도되었다. 이에 따라 또래간 교수-학습의 사회문화적 맥락으로서의 교실, 또래간 교수-학습의 과정, 그리고 또래간 교수-학습의 내용이 분석되었다.

유아들의 또래간 교수-학습장면들은 담임교사의 또래간 교수-학습에 대한 신념과 그러한 신념에 기초한 구체적인 행동들에 의해서 설정되는 특정한 맥락속에서 이루어졌다. 또래간 교수-학습을 다양한 방법을 통해서 격려하는 교사의 행동은 유아들이 서로간에 가르치고 배우는 것이 '기린반' 교실에서는 교사에 의해서 승인되는 행동임을 인식하도록 하였다. 또한 교사는 '분단별 활동'이라는 사회적 환경구성을 통하여 유아들의 또래간 교

수-학습에 영향을 주고자 하였다.

유아들의 사회적 조직망도 또한 또래간 교수-학습이 일어나는 특정한 맥락을 구성하였다. 유아들의 또래간 교수-학습은 같은 성의 유아사이에서 보다 활발히 이루어졌다. 이러한 결과는 유아들이 또래집단을 형성할 때 같은 성의 유아를 선호한다는 선행연구 결과들(유효순, 이영자, 1986)과 일치하는 것으로 보인다. 또한 유아들은 또래간 교수-학습을 위해서 파트너를 선택할 때, 옆에 가까이 있는 유아들을 선택하는 경향이 있었다. 따라서 교사들은 유아교육현장에서 유아들이 보다 폭넓게 다른 유아들과 상호작용할 수 있도록 격려하는 구체적인 교수전략을 모색할 필요가 있는 것으로 생각된다.

유아들의 또래간 교수-학습에서 다루어 지는 내용은 교실이라는 맥락 안에서 이해할 때 '수행활동 관련 내용', '바람직한 행동', 그리고 '활동무관 내용'으로 분류되었으며, 기린반 유아들의 또래간 교수-학습의 대부분은 유아들이 현재 수행하고 있는 활동과 관련된 내용으로 이루어졌다.

유아들의 또래간 교수-학습과정은 정보가 필요한 유아의 '정보요청'에 의해서 시작되기 보다는 대부분이 상대방 유아의 요청없이 일어나는 자발적인 '정보제공'에 의해서 시작되었다. 이러한 유아들의 또래간 교수-학습과정은 대부분의 유아들이 자신들은 친구를 가르쳐주었지만 친구로부터 배우지는 않았다고 주장하는 면담 결과와 일치되는 것으로 나타났다. 유아들이 또래를 가르치는 것은 선호하는 반면 또래로부터 배우는 것은 선호하지 않는 이유는 유아들과의 면담에서도 나타났듯이 유아들은 성인을 일차적으로 가르치는 역할의 담당자로서 인식한다는 점에서 찾아볼 수 있을 것이다.

유아들의 또래간 교수-학습과정을 시작하기 위해서 유아들은 먼저 교사 또는 학습자 역할을 할 상대 유아를 선택하고 역할에 대한 협상을 이

루어야 하며, 자신의 역할뿐만 아니라 상대의 역할에 대해서도 주의를 해야만 한다. 유아들간의 역할에 대한 협상은 정보제공과 정보요청으로 또래간 교수-학습을 시작하면서 상대방 유아의 반응에 의해서 암묵적으로 이루어진다. 이러한 암묵적인 역할 협상은 '받아들여지기'와 '거부되기'로 구분되었다. '받아들여지기'는 교사 역할의 유아가 학습자 역할을 하는 유아의 기존 레퍼토리안에 없는 새로운 아이디어, 정보, 또는 방법을 제공할 때 잘 나타나는 경향이 있었다. 교사 역할 유아와 학습자 역할 유아의 요구가 서로 맞지 않을 때는 '거부되기'가 잘 나타났다. 이러한 결과들은 교사들이 유아교육현장에서 유아들간의 긍정적인 상호작용을 격려하고 지도하기 위한 교수전략을 모색할 때 시준점으로 사용될 수 있으리라 생각된다.

또래간 교수-학습과정에서 '받아들여지기'와 '거부되기'로 나타나는 유아들의 역할 협상은 상대방 유아의 행동에 영향을 미치고자 하는 시도로 볼 수 있다. 선행연구들(Hatch, 1987; Dodge, Coie, Pettit, & Price, 1990)은 유아들이 다른 유아를 지배할 수 있는 능력에 기초하여 사회적 지위체계를 형성하며, 이러한 사회적 지위는 다른 유아의 행동에 영향을 미치고자 할 때 중요한 기능을 한다고 보고하고 있다. 그러나 본 연구에서는 유아들의 역할 협상에서 나타난 '받아들여지기'와 '거부되기'를 유아들 사이의 사회적 지위 또는 사회적 힘과의 관계속에서 탐색하지 않았으며 이에 대해서는 후속연구가 이루어져야 할 것으로 보인다.

참 고 문 헌

- 박경숙, 장명립, 임진영(1993). 현장관찰을 통한 유치원 교육활동 분석 연구. 한국교육개발원, 연구보고 RR 93-16.
- 신은수(1993). 유아교육 교수방법으로서 협동학

- 습활동이 유아에게 미치는 교육적 효과. 유아 교육연구, 13, 133-149.
- 유효순, 이영자(1986). 유아사회교육. 서울: 교문사
- Ames, G. J., & Murray, F. (1982). When two wrong make a right: Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology*, 18, 894-897.
- Baturka, N. L., & Walsh, D. J. (1991, April). "In the Guinness Book of World Records it say that a girl stayed in Kindergarten until She was 13": First graders who have been retained make sense of their world. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Cooper, C. R., Ayers-Lopez, S., & Marquis, A. (1982). Children's discourse during peer learning in experimental and naturalistic situation. *Discourse Processes*, 5, 177-191.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- D'Amato, J. (1986). "We cool, tha's why": A study of personhood and place in Hawaiian second graders. Unpublished doctoral dissertation. University of Hawaii.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' group: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd edition) (pp. 119-161). New York: McMillan.
- Forman, E., & Cazden, C. (1985). Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 323-347). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goetz, J., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando, FL: Academic.
- Gauvain, M., & Rogoff, B. (1989). Collaborative problem solving and children's planning skills. *Developmental Psychology*, 25, 139-151.
- Hammersley, M. (1990). *Reading ethnographic research: A critical guide*. New York: Longman.
- Hartup, W. (1983). The peer system. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.). *Carmichael's manual of child psychology* (4th ed., pp. 103-196). New York: Wiley.
- Hatch, J. A. (1987). Status and social power in a kindergarten peer group. *The Elementary School Journal*, 88, 79-92.
- Hatch, J. A. (1987). Peer interaction and the development of social competence. *Child Study Journal*, 17, 169-183.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1991). Peers as literacy informants: A description of young children's literacy conversations in play. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 233-248.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York: Harcourt Brace.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New

- York: Oxford University Press.
- Slavin, R. E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58, 1161-1167.
- Spindler, G. & Spindler, L. (1987). *Interpretive ethnography of education: At home and abroad*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: M. I. T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

1) 본 연구에 등장하는 이름은 연구 참여자를 보호하기 위하여 모두 가명임을 밝힌다.

An ethnographic study of the process of peer teaching and learning

Jeong wuk, Lee

College of general education

Duksung Women's University

This ethnographic study examined the process of children's spontaneous peer teaching and learning. Thirty eight 5 years old children and their teacher participated in this study. The major findings indicated that peer teaching and learning exchanges were influenced by the teacher's belief and behaviors and by the children's social network. The content of peer teaching and learning included issues related to the on-task, appropriate behaviors, and issues unrelated to the on-task. Children initiated peer teaching and learning exchanges by offering information or asking for information from peer. Successful role negotiation and failed role negotiation appeared in peer teaching and learning.

Key Words : kindergarten children · peer teaching · peer learning · ethnographic study