

유아교육기관에서의 '이야기나누기시간'의 의미

- 현상학적 접근의 방법으로 -

A Study on the Meaning of Large-group Discussion Activities in the Kindergarten through Phenomenological Approach

유수경(Soo-kyung Yoo)¹⁾

ABSTRACT

This study was a phenomenological approach to the substance and meaning of large-group discussion activities in the kindergarten. Results of this study showed phenomena of the management of large-group discussion to be : 1) interchange in the natural fields of knowledge, 2) the fields of shared laughter and humor, 3) the exchange of glances individually between a teacher and children as well as children to children, 4) a bridge to connect one activity to another, 5) the guarantee of freedom in the limited space while keeping order, 6) the making of a way to connect individual children's inner self with the world, 7) conflicts between standardized themes and generated themes.

Key Words : 이야기나누기(large-Group Discussion), 현상학적 접근(Phenomenological Approach).

I. 서 론

우리나라 유아교육에서는 초창기부터 '의견나누기 활동'과 유사한 '이야기나누기' 활동을 실행해 오고 있다. '이야기나누기'는 오늘날에도 유아교육기관의 일과운영에 있어 중요한 역할을 하고 있으며 하루도 빠지지 않고 이루어지는 필수적인 활동시간 중의 하나이다. 일반적으로 우

리가 현재 사용하고 있는 '이야기나누기'란 용어를 사용한 것은 1980년대 이후의 일이며, 제 6차 유치원교육과정(교육부, 1998)에서는 이야기나누기를 전체 유아가 함께 모여서 학습하는 대집단 활동 중의 하나로 분류하고 교사와 유아들이 둥글게 또는 반원형으로 모여 앉아 그날의 날씨, 친구의 출·결석, 개인적인 경험담을 나누면서 하루의 일과를 계획해 보거나 그날의 주제에 따

¹⁾ 울산과학대학 유아교육과 시간강사

Corresponding Author : Soo-kyung Yoo, Department of Early Child Education, Ulsan College, San 160-1, Hwajeong Dong, Dong Gu, Ulsan 682-715, Korea
E-mail : agada73@hanmail.net

른 개념들을 언어를 통해 상호 토의·질문하고, 이야기를 나누는 활동으로 정의하고 있다.

유아교육기관에서의 이야기나누기 시간은 Brown (1993), Hong(1995), Kantor, Elgas, & Fernie(1989) 등의 연구자들에 의하여 유아교육만의 독특한 교수활동 중의 하나로 연구되어져 왔으며 이는 전체 학생을 대상으로 하는 다른 수준의 학교 교육에서 이루어지는 수업의 맥락과는 전혀 다른 방식으로 계획되고 진행되어지는 유아교육기관에서만 볼 수 있는 독특한 교수활동 중의 하나이다. Tizard & Hughes(1984)에 의하면 유아들은 이야기나누기 시간을 통하여 학급 구성원들과 서로의 생각과 경험, 지식 등을 나누고 모으는 경험을 하게 되며 이와 같은 경험을 통하여 유아들은 한 가지 견해에 대해 토론하고 서로의 다른 경험들을 연결하고자 시도하는 능력을 함양 할 수 있으며 유아들은 교사들과 이야기를 나누는 가운데 사회적인 관습이나 가치, 도덕 등의 유아가 속한 사회 문화적 맥락의 요소들을 자연스럽게 습득할 수 있는 경험을 제공받게 될 뿐만 아니라 문제 해결능력 또한 기를 수 있다고 주장한다.

또한 이야기나누기 시간은 선행연구(곽정희, 2002; 김유정·이지현, 2004)에서 밝히고 있는 바와 같이 유아의 발달과 관련된 다양한 영역에서 긍정적인 효과를 가져 올 수 있게 하는 중요한 교육적 가치를 가지는 시간이다. 따라서 현재 유아교육기관의 일과운영에서 중요한 부분을 차지하고 있는 이야기나누기 시간의 운영 실체를 알아보고 효과적인 운영이 이루어질 수 있는 방법을 모색해 보는 것은 교육적으로 의미 있는 작업이라 할 수 있을 것이다.

FIAC(Flanders, 1970)의 연구결과에 따르면 교사와 유아가 교실에서 보내는 시간의 3분의 2는 '이야기' 하는 것이고 그 이야기 하는 것의 3분의 2는 교사에 의한 것이라고 하였다. 유치원

의 하루 일과는 FIAC의 연구에서 밝히는 바와 같이 교사와 유아의 말이 대부분을 차지하고 있으며, 유치원의 하루 일과를 구성하는 다양한 활동시간들을 면밀히 들여다보면 이야기나누기 시간은 특히 다른 어떤 활동들보다 '교사의 말'이 가장 많은 부분을 차지하는 시간임을 알 수 있다.

이야기나누기 시간은 '교사의 말'이 가지는 힘으로 인하여 많은 부분 교사 주도로 이루어지는 경향이 있지만 실제적으로 유아들에게 다양한 능력을 길러 줄 수 있는 효과적인 교육의 장으로써도 그 역할을 하고 있는 것 또한 사실이다.

따라서 이야기나누기 시간의 대부분을 구성하고 있는 유아-교사의 말, 즉 다양한 상호작용 현상은 교실에서 일어나는 교사와 유아의 말을 가장 잘 드러내 줄 수 있는 교실 장면의 하나이며, 이야기나누기 운영의 주체가 되는 교사와 유아의 말을 통해 그 현상의 실체를 드러다 보는 과정은 운영 실체를 알아보기 위한 효과적이면서도 타당한 연구방법이 될 수 있을 것이다.

II. 현상학과 이야기나누기 시간

1960년대까지 교육학 연구를 지배해 온 실증주의는 지식이 객관적이고 보편적이어야 한다고 주장하였으며 이러한 실증주의의 입장에서는 인간의 내적인 인식은 중요한 것으로 다루어지지 않았다. 그러나 현상학은 이와 반대로 모든 지식이 일상생활의 주체자인 인간에 의해 구성된다고 보았으며 따라서 일상생활이 이론이나 지식의 근거가 된다고 보고 일상생활을 표출시켜 본질적인 구조를 탐구하려고 노력하였다.

현상학은 근본적으로 직관에 관한 철학이라 볼 수 있다. 현상학의 입장은 다양하지만 대부분의 현상학자들은 '사물 그 자체로 돌아가라'는

Husserl의 입장을 따르고(김동구, 1998) 있으며 Husserl에 따르면 직관의 원칙은 모든 원칙에 대한 원칙이 된다. 현상학자들이 현상을 파악하는 방법인 직관은 어떠한 사물에 대해 신비적인 입장을 제시하지 않으며 그렇기 때문에 직관은 인간의 의식 속에 즉시로 나타나는 것에 대한 관심의 표현이라고 할 수 있을 것이다. 그리고 직관의 본래적 의미는 지각적인 것이지만 현상학자들이 주장하는 직관은 시각과 통찰 모두를 포함하고 있는 것을 의미한다.

이러한 현상학적 접근의 방법을 유아교육분야의 연구에 적용하게 되면, 실증주의 연구에서 주로 이용되는 객관적이고 귀납적인 지식이해의 방법으로 유아들을 이해하는 것이 아니라 개개의 유아들의 일상적이고 직접적인 생활 현상을 있는 그대로 포착하고 그 현상을 이루는 본질, 즉 경험의 심층에서 형성되는 풍부하고도 세밀한 체험적 의미를 이해하는 데 주력하게 되므로(유혜령, 1999) 교육의 본질적인 의미와 가치를 이해하는 것을 가능하게 하는 것이다.

이는 인간이 현상을 이해하는데 있어 어떠한 이론적인 구조를 갖도록 하기 보다는 진행되는 과정을 통하여 현상을 발견하도록 하는 과정을 경험하게 하는 능력을 갖는 것이 중요하다는 것을 의미한다.

이러한 관점에서, 현상학은 근래 들어와서 하나의 교육철학 사조로서 뿐만 아니라 교육학 연구 방법론으로서 응용되어지고(김민환, 1987) 있으며, 교육학 연구 방법론으로서의 현상학적 접근은 교사와 유아의 사회적 관계로 구성된 생생한 현실로서의 교육현상을 파악 할 수 있도록 하며 이를 통해 교육의 본질을 밝힐 수 있도록 한다고 할 수 있다. 뿐만 아니라 Delamont(1978)는 교육이란 또 다른 삶의 형태로 하나의 과정이므로 일상세계와 행위자 자신의 상황에 대한 해석과 정의를

연구해야 한다고 하였다. 따라서 교육학 연구 방법론으로서의 이러한 접근은 상황에 대한 직관적인 해석을 중시하게 함으로 연구자로 하여금 미시적인 접근을 가능하게 하고, 내적인 연구를 하게 한다는데 그 의의가 있다고 할 수 있을 것이다.

지금까지의 이야기나누기 시간에 관한 선행 연구들(홍용희 외, 1997; 이태영, 1995; 유향선, 1992; 정계영, 1992)에서는 '이야기나누기 시간은 무엇일까?', '이야기나누기 시간의 교육적 효과는 무엇일까?', '이야기나누기 시간은 어떻게 하면 효율적으로 진행되어 질수 있을까?', '이야기나누기 시간 운영에 있어 어려운 점은 무엇인가?' 등의 다양한 연구 질문들을 두고 이에 대해 여러 학자들의 다양한 관점에서 나름대로 이야기나누기 시간의 정의, 실태, 효과, 목적, 운영상의 문제점 등을 기술하여 왔고 지금도 직접, 간접적으로 이러한 문제에 해답을 얻기 위해 이야기나누기 시간과 관련하여 다양한 실증주의 입장에서의 연구들(박승순, 2004; 양세열·정영희, 2004)이 진행되고 있다. 그러나 이러한 연구들은 현상학자들의 관점에서 볼 때 연구자들이 가진 이러한 질문에 대해 충분하게 답하지 못하고 있거나 혹은 피상적인 답변들을 제시하고 있는 것들이 대부분이다. 그것은 이러한 이야기나누기 시간의 실제에서 드러나는 현상을 그 현상 안에서 드러나는 사실들로 충분하게 밝히지 못하고, 특정한 심리학이나 사회학 등의 실증주의 경험 과학을 빌어서 평가하고 해석하고자 하려는 경향을 띠고 있기 때문이라고 볼 수 있을 것이다.

다시 말하면 이러한 실증주의적 접근은 현상을 특정한 세계관 혹은 진리관에 예속 시키려하는 것으로서 연구자로 하여금 선입견을 가지게 함으로 드러나는 현상을 그대로 기술하였다고 볼 수 없으며 따라서 이야기 나누기시간의 운영 실재를 드러내는 연구방법론으로는 한계를 가지

고 있다고도 볼 수 있을 것이다.

따라서 본 연구에서는 이야기나누기 시간의 운영 실체를 알아보기 위한 연구방법으로 이야기나누기 시간에 대해 유아 교사들이 인지하는 개개인의 독특한 체험을 기술하는 과정을 가지고자, 그리고 대상의 본질을 정확히 이해하고자, 현상학적 접근의 방법을 시도하였다.

현상학적 접근을 통한 이야기나누기 시간 운영 실체에 대한 이해는 유아교육기관에서 일어나는 이야기나누기 시간의 일상적이고 직접적인 현상을 그대로 포착하는 경험을 연구자에게 제공함으로써 교사와 유아의 역동적인 상호작용으로 얽혀 있는(홍용희 외, 1997) 현상을 생생한 현실로 파악 할 수 있도록 도와줄 수 있다. 그리고 이러한 연구방법은 현상에 대한 미시적인 접근을 가능하게 함으로써 기존의 연구방법이 가지고 있는 이야기나누기 현상 즉 내적인 과정을 기술하는 측면에서 가지는 한계를 극복하는 것을 가능하게 한다. 뿐만 아니라 직접적인 행위자인 교사의 입장에서 진솔하게 현상을 이해하고 드러낼 수 있도록 해 주는 것을 가능하게 함으로 효과적인 연구방법이라 할 수 있을 것이다.

여기에 더하여 연구자는 본 연구과정을 통해 이야기나누기 시간을 구성하고 있는 직접적인 일상 경험들로 이루어진 생활세계를 알아가는 과정을 통하여 효과적인 이야기나누기 시간 운영의 방향을 모색하기 위한 학문적 노력의 출발점을 마련하고자 하는데 그 목적이 있다.

III. 연구방법

1. 연구 참여자

연구 참여교사는 A 유아교육기관에 근무하는

〈표 1〉 연구 참여 교사 개인변인

교사명	교육경력	담당학급	교사연령
1	10년	만3세	33세
2	3년	만4세	26세
3	4년	만4세	26세
4	6년	만5세	28세
5	1년	만3세	25세

유아교사 5명을 대상으로 하였다. A 유아교육기관은 U시에 위치한 유아교육기관으로 매일 규칙적으로 30-40분 정도, 이야기나누기 시간을 일과 운영 시간에 포함하여 운영하고 있을 뿐 아니라 다양한 경력을 가지고 있는 교사들이 종사하고 있음으로 연구 참여 유치원으로 선정하였다. 구체적인 연구 참여 교사 5명의 개인변인은 <표 1>과 같다.

2. 연구기간 및 연구방법

본 연구의 자료수집에 소요된 기간은 2006년 1월부터 2006년 4월까지 총 16주였으며 유치원 일과운영 시간 동안 이루어지는 이야기나누기 시간 운영의 내용을 중심으로 수업 관찰, 수업내용 녹화 및 전사, 교사 개별면담의 방법으로 이루어졌다.

수업 관찰 및 비디오 녹화는 교사와 유아의 이야기나누기 시간의 실제 상황을 수집하기 위해 이루어졌으며 주된 대상은 이야기나누기 시간에 참여하는 교사와 유아가 주된 대상이 되었다. 관찰 시 연구 보조원 1명을 동원하여 비디오카메라로 녹화하고 관찰내용을 현장노트에 기록하였다. 관찰내용은 관찰이 끝난 후 현장에 대한 보다 상세한 정보와 함께 연구자 및 연구 보조원이 받은 현장의 인상 등을 첨가하여 서술 식으로 기록한 서술일지로 재조직 하였다. 1회 관찰 비디

오 녹화시간은 20분 내지 30분 정도 소요되었으며 5명의 교사가 각 4회씩 총 20개의 비디오 자료를 수집하였다.

또한 행위 당사자인 교사들이 인식하는 이야기나누기 시간에 대한 실재를 알아보기 위하여 면담을 진행하였으며 면담은 구조화되지 않은 질문으로 각각의 교사와 개별적으로 이루어졌고 한 교사와 40분 내지 50분정도 소요되었다. 면담 내용은 모두 녹음 및 전사하였으며 녹화된 비디오 자료와 같이 분석을 실시하였다.

3. 자료 분석 방법

본 연구의 자료 해석은 Moustakas(1994)의 현상학적 연구방법론에 기초하여 다음과 같은 절차로 이루어졌다.

첫째, 일차적 해석의 단계로 이야기나누기 시간 관찰 이후 관찰에 대한 연구자의 경험을 연구 보조원과 함께 관찰 일지를 바탕으로 미처 기록하지 못한 부분들을 삽입하고 연구자가 현장에서 느낀 인상 등을 첨가하여 매회의 관찰 내용을 세밀하게 기록하는 서술일지를 작성해 봄으로써 연구자의 경험을 전체적으로 기술해 보는 과정을 경험하였다.

둘째, 이야기 나누기에 대한 교사 면담전사내용에서 교사가 어떻게 이야기나누기 시간을 경험하고 있는지에 대한 진술을 찾고 의미 있는 진술들을 나열하였으며(자료의 수평화), 각각의 진술에 동등한 가치를 두어 다루고, 반복되거나 중복되지 않는 진술들을 범주화 하였다. 범주화 과정에서 관찰에 참여 했던 1명의 연구 보조원과 집중적으로 대화를 함으로써 연구자의 주관적인 해석에서 벗어 날 수 있도록 하였다.

셋째, 이러한 교사의 진술들을 의미 단위로 분류하고 이 단위들을 나열하며 나열된 의미 단위

들을 각각의 세밀한 현상 서술과 함께 반복하여 검토하면서 이야기나누기 시간에 일어난 경험의 조직을 기술하였다.

넷째, 이렇게 조직된 기술을 반성하고 상상적 변형 또는 구조적 기술을 사용하여 있을 수 있는 모든 의미와 다양한 관점들을 찾고, 이야기 나누기 현상에 대한 증거 틀을 다양화하는 과정을 거쳤으며 이러한 현상이 어떻게 경험되었는지 경험의 의미와 본질에 대해 전반적으로 주제화하여 기술내용을 구성하였다.

다섯째, 지속된 반성의 과정을 거쳐 현상의 의미를 가장 민감하게 그리고 집약적으로 드러낼 수 있는 의미단위를 선택하여 의미를 객관화하여 이를 잘 드러내 줄 수 있는 현상을 추출하여 해석하였다.

여섯째, 관찰 경험과 대상 교사의 경험을 혼합하여 자료화된 텍스트의 의미에 대해 몰입과 거리두기를 반복함으로써 주관적인 해석을 가능한 한 배제하도록 기술하였다.

김영천(2006)은 질적연구에서 연구자 자신이 불가피하게 지닐 수밖에 없는 주관성의 문제를 긍정적으로 인정하고 그것이 연구 주제의 설정과 연구 방법, 해석에 이르기까지 연구물에 어떻게 작용하고 있는지를 자기 반성적으로 성찰하는 것이 필요하다고 하였다. 따라서 본 연구자는 연구의 타당성을 확보하기 위하여 본 연구가 가질 수밖에 없는 주관성의 문제를 극복하기 위해 위의 6단계를 거치면서 연구 보조원의 도움을 받아 지속적으로 자기반성의 시간을 가짐으로써 현상에 대해 깊이 있는 이해를 하기 위해 노력하였다.

IV. 이야기나누기 시간 운영의 실제

유치원에서의 일과 운영시간 중 이야기나누기

시간에 참여하는 교사들의 체험 현상의 의미를 해석한 결과 이야기나누기 시간의 교육적 가치와 교사들이 겪고 있는 운영상의 어려움과 관련된 의미를 내포한 다음의 몇 가지 의미로 집약될 수 있었다.

1. 자연스러운 지식과 정보교류의 장

이야기나누기 시간은 유아-교사, 유아-유아 교사의 다양한 상호작용이 가장 많이 일어나는 시간으로 앞서 밝힌 바와 같이 유치원 일과운영 시간들 중 교육적으로 중요한 의미를 지니고 있는 시간이다. 교사들과의 면담을 통하여 이야기나누기 시간은 유아들이 기관에서 경험하게 되는 다양한 종류의 활동 중에서 가장 직접적으로 지식과 정보를 주고받을 수 있는, 유일한 시간으로 교사들은 인식하고 있음을 알 수 있었으며 이와 관련된 교사의 면담내용은 다음과 같다.

아이들에게 직접적이긴 하지만 전문적인 지식을 줄 수 있다는 것이 가장 이러한 형태의 활동의 장점이라고 생각하고요 그러한 지식들을 아이들이 받아 들였을 때 가장 큰 효과가 있지 않나 하는 생각이 들어요. 지식을 줄 수 있는 시간이라고 할까요?

(교사4 면담자료, 2006. 3. 14)

이야기나누기 시간은 그게 주제에 한정이 되더라도 아이들과 그것에 대해 어떻게 생각하는지에 대해 알아 볼 수 있는 좋은 시간이 되는 것 같구요. 아직 5살 밖에 되지 않았지만 어른들이 생각하는 것 보다 아이들이 참 많이 알고 있다는 것을 알 수 있어요.

그리고 또 아이들은 다른 아이들의 이야기를 통해 친구 덕분에 알게 되는 부분도 생기고 그런 것 같아요. 몰랐던 부분을 친구들과 알게 되기도 하구요. 그런데서 의미가 있다고 할 수 있을 것 같아요.

(교사3 면담자료, 2006. 3.18)

교사4의 면담내용에서 살펴 볼 수 있듯이 교

사들은 이야기나누기 시간의 가장 큰 효과로 다른 활동시간에서 이루어지기 힘든 직접적인 지식과 정보의 전달이 가능한 시간으로 가치 있는 시간임을 말하고 있었다. 그러나 이러한 지식 전달의 측면은 교사3의 면담내용에서 살펴 볼 수 있는 것과 같이 지식이나 정보전달의 측면에서 대상유아나 교사에게는 직접적인 방식으로 전달되어지긴 하나 그 구조에 있어 교사 일방적이거나 주도적인 형태의 지식 전달 혹은 전수의 형태를 의미하는 것은 아니었으며 교사-유아, 유아-유아 등의 다양한 상호작용 형태에서 양 방향으로 이루어지는 것을 의미하고 있었다. 이는 다시 말하면, 이야기나누기 시간에 일어나는 지식과 정보의 전달형태는 일방적인 전수 혹은 전달이 아닌 교사와 유아 그리고 유아와 유아 사이에서 일어나는 의견교환을 통한 상호교류적인 형태를 지니고 있다고 볼 수 있을 것이다. 이러한 예는 다음의 수업관찰의 사례에서도 살펴 볼 수 있었다.

교 사 : 숫자를 표현하는 방법에는 이렇게 글자를 써서 표현하는 방법도 있고 또 아까 유진이가 이야기 한 것처럼 쓰지 않고 어떻게?

유아1 : 우리가 말을 할 수 있으니까 말로 할 수 있어요.

교 사 : 그렇지 말로 표현 할 수가 있구나! 또 다른 방법이 없을까?

유아2 : 손가락으로 해요

교 사 : 그래 손가락으로도 표현 할 수 있어. 네가 좋아하는 숫자를 손가락으로 표현해 보겠니?

유아2 : (손가락으로 숫자를 표현한다)

교 사 : 다른 방법은 없을까?

유아3 : 젓가락가지고 와서요... 젓가락으로 숫자를 나타낼 수 있어요

유아4 : 컴퓨터 있잖아요. 그걸로 숫자를 이렇게 이렇게 치면 되요 네모나게 생긴거... 사이를 이렇게 이렇게... 치는거예요.

(수업관찰, 2006. 1. 25)

수업 관찰의 사례를 살펴보면 교사는 유아들에게 숫자를 표현하는 방법에 대한 질문을 하고 있다. 그리고 교사는 자신의 신체를 이용한 숫자 표현이라는 수업을 진행하기 위하여 수업계획안을 준비하고 이러한 활동 이전에 유아들의 다양한 의견과 생각을 듣고 있다. 유아1, 유아2, 유아3, 유아4는 각기 다른 숫자를 표현하는 방식에 대해 말하고 있었으며 이는 교사가 교육계획안에 의해 의도하지 않은 아이들의 다양한 생각의 표현이었다. 이러한 다양한 생각들은 교사가 미리 준비했던 수업의 내용보다 훨씬 수업을 풍부하고 흥미롭게 진행 될 수 있도록 이끌고 있었으며 이로 인해 이야기나누기 시간에 참여한 의견을 말하지 않은 다른 또래유아들에게도 숫자를 표현하는 다양한 방식들에 대해 간접적인 방식으로 다양한 정보를 주는 시간이 되고 있음을 살펴 볼 수 있었다. 뿐만 아니라 교사들과의 면담을 통하여 교사 또한 유아들이 숫자를 표현하는 방식을 어느 정도 인지하고 있는지에 대한 정보를 얻을 수 있는 계기가 되었으며 이러한 정보는 교사가 다음 수업에 계획하고 준비하는데 효과적인 정보로 활용되고 있었다.

그러나 일부 교사들은 이야기나누기 시간을 주제에 따른 효율적인 전개를 통해 유아에게 새로운 무엇인가를 전달하고 경험하게 해 줄 수 있는 시간이라는 교육적 가치를 인정하고 있으나 늘 이러한 교육적 가치가 성공적으로 실현되어야 한다는 의무감에 휩싸이고 있었으며 이는 특히 담당하고 있는 학급의 유아 연령이 높을수록 지배적임을 알 수 있었다. 이와 같은 내용들은 교사들과의 면담에서도 많은 부분 찾아 볼 수 있었다.

그러니까 주제에 맞는 것을 주제에 대해서 아이들에게 알려 주는 것... 설명이나 정보를 주는 것이라고 생각하고 그런 위주로 진행을 하게 되는 것이죠. 사실 저 같은 경우는 7세라서 그런 부분

을 더 중점적으로 수업을 하게 되더라고요. 그래서... 사실 7세 같은 경우에는 기관을 처음 접하는 경우는 거의 없어요. 그래서 평이한 내용들은 의도적으로 피하는 편이에요. 반복이 되면 아이들이 흥미를 잃게 되잖아요. 그래서 주제를 정하면 하나를 심층적으로 전개 할 수 있도록 노력하고 있어요. 그러니까 한마디로 테두리에 대해 아는 것이 아니라 깊이 있는 그런... 새로운 정보를 아이들에게 많이 접할 수 있게 한다는 것이 가장 키 포인트가 되는 것 같아요.

(교사5 면담자료, 2006. 3. 19)

위의 사례들을 종합해 볼 때 수업관찰 사례에서 나타난 바와 같이 유아는 이야기나누기 시간에 교사의 효과적인 중재를 통해 교사뿐만 아니라 또래의 이야기 속에서 새로운 지식과 정보를 습득하고 있었으며 교사 또한 유아들의 이야기 속에서 새로운 주제나 아이들의 관심사에 대한 지식과 정보들을 얻고 있음을 알 수 있었다.

그리고 실제적으로 교사는 위 교사5의 면담내용과 같이 이야기나누기 시간의 경험이 새로운 무엇인가를 전달하고 제공해 줄 수 있는 역할을 할 수 있도록 많은 시간과 노력을 이러한 시간을 계획하고 운영하기 위해 소모하고 있었음을 알 수 있었으며 이와 관련하여 특히 담당학급의 연령이 높을수록 교사들은 많은 부담을 많이 가지고 있음도 알 수 있었다.

따라서 이러한 부분의 교육적 가치가 효과적으로 현장에서 실천되기 위해서는 이야기나누기 시간의 운영과 관련하여 교사들의 부담을 덜어 줄 수 있는 교수활동 및 교수 매체에 대한 지원 및 정보제공이 다각적으로 필요함을 알 수 있었다.

그러나 분명 교사의 말과 수업 실제에서 드러나는 이야기나누기 시간은 유아가 교사로부터 제공받은 지식을 단지 수동적으로 받아들이는 시간이 아닌 또래유아 혹은 교사에게 새로운 지식을 공급해 주는 시간으로서 그 역할을 하고 있음을 알 수 있었으며 이는 이야기나누기 시간은

교사들이 느끼고 있는 운영상의 어려움을 뛰어넘는 가치 있는 활동으로 그 의미가 있었다. 따라서 이야기나누기 시간은 교사와 유아에게 있어 자연스러운 지식과 정보의 교류가 일어나는 시간으로 현장에서 그 의미와 역할을 다하고 있다고 볼 수 있을 것이다.

2. 공유된 웃음과 유머의 장

교사들은 앞서 제시한 새로운 지식의 전달이라는 부담 속에서 주제 선정과 효율적 운영의 측면에서 부담을 느끼고 있는 것 또한 사실이었다. 그러나 대부분의 교사들은 이러한 부담과는 별개로 현장에서 일어나고 있는 이야기나누기 시간에 대해 의미 있는 시간으로 인식하고 있음을 알 수 있었으며, 그 중 빠뜨릴 수 없는 중요한 가지 교육적 의미는 다음의 사례들에서 살펴볼 수 있었다.

아이들과 이야기나누기 하면서 함께 웃는 경우가 참 많아요. 아이들의 돌발 질문으로 인해 당황스러운 경우도 생기게 되는 것 같구요. 하지만... 그런 시간들로 인해 정말 많이 웃게 되는 시간을 가지게 되는 것 같아요. 아이들이 또 엉뚱한 상상력을 많이 가지고 있잖아요. 그러한 부분들이 가장 많이 들어 날 수 있는 시간이구요. 그래서 이야기나누기 시간을 통해서 다른 어떤 시간보다 많이 웃어 볼 수 있는 시간들을 경험하게 되는 것 같아요. (교사2 면담자료, 2006. 3. 20)

교사2는 이야기나누기 시간을 유아들이 지금까지 경험하지 못한 새로운 무엇을 전달하고 경험하게 하는 시간으로서 뿐만 아니라 교사와 유아가 이미 경험한 내용에 대한 이야기를 통해 함께 큰 소리로 웃을 수 있는 기회를 제공한다는 데 중요한 의미가 있음을 말하고 있었다. 교사와 유아의 개별적인 다양한 활동 속에서 혹은 소그룹 활동 속에서 분명 교사와 유아는 서로

체험하지 못하고 생각하지 못하는 부분들에 대한 이야기를 공유하면서 웃음을 줄 수 있는 기회를 많이 경험하고 있을 것이다. 그러나 이야기나누기 시간은 대집단 활동의 하나로 이 시간동안 이루어지는 웃음과 유머는 교사 혹은 유아 혹은 한정된 소수의 대상과 만들어지는 것이 아닌 한 학급을 형성하고 있는 전체 유아 그리고 교사가 모두 공유할 수 있는 웃음과 유머의 장으로의 역할을 할 수 있다는 데 더 큰 의미가 있다고 할 수 있을 것이다.

본 연구자는 장기간의 수업관찰을 통해 이러한 현상이 아래의 사례에서 드러나는 것과 같이 교실현장에서 빈번하게 나타나고 있음을 살펴볼 수 있었다.

교사 : 파랑반 친구들로 다 이렇게 태어난 거예요, 엄마 뱃속에서 선생남도 이렇게 엄마 뱃속에서 이렇게 태어난거야. 와 너무 신기해요. 그죠?

유아1 : 나는요 엄마 뱃속에서 나왔구요. 동생은 아빠 뱃속에서 나왔어요.

교사 : (웃으며) 규환이는 엄마 뱃속에서 나오고 동생은 아빠 뱃속에서 나왔어요? 그런가요? 친구들은 어떻게 생각해요?

유아2 : 아니야 모두 엄마 뱃속에 있었어...

유아1 : 아니야 우리 동생은 아빠 뱃속에서 나왔어 아빠가 그랬어...

유아들 : 아니야(웃는다)

교사 : (웃으며) 우리 그림을 다시 볼까요?

(수업관찰, 2006. 2. 26)

교사 : 자 이 그림은 대안이가 한번 붙여 볼까? 대안이가 멋지게 앉아 있었어요.

유아1 : (그림을 찾아 칠판에 붙인다)

교사 : 이 그림에 대해 말해 줄 수 있을까?

유아1 : 아 시원하겠다. 물에 빠졌어요. 사람이 물에 빠졌어요.

유아2 : 비도 와...

교사 : 이때는 어떤 목소리로 이야기해야 할까?

유아1 : (온 몸을 흐느적거리며) 큰 목소리 사람이 물에 빠졌어요. 살려줘...

유아들 : 구해라... 구해줘...(손짓을 한다)

교사, 유아들 : (유아1을 보며 모두 큰소리로 웃는다) 살려줘요!
(수업관찰, 2006. 3. 27)

위와 두 사례에서 살펴 볼 수 있는 것과 같이 유아들은 이야기나누기 시간을 통하여 또래유아와 교사의 관심과 격려 속에 자신의 이야기를 풀어 놓을 수 있는 기회를 제공받게 된다. 그리고 이러한 기회를 통해 유아들은 진솔하면서도 엉뚱한 유아들만의 독특한 생각과 이야기 그리고 행동들을 드러내고 있었으며 그것들로 만들어지는 의미 있는 세상을 유아 개개인은 경험하고 있음을 알 수 있었다. 이와 같이 이야기나누기 시간은 교사와 유아 모두가 함께 하는 교실 상황에서 유아 개 개인의 독특한 생각과 행동 그리고 경험한 이야기들을 밖으로 표현해냄으로써 전체 구성원이 함께 유아 개인의 생각과 경험을 함께 생각하고 느낄 수 있는 장으로써 그 역할을 하고 있었다. 오늘날의 사회는 더불어 살아가는 사회이다. 그리고 의견교환을 통한 사회화는 유아의 사회화를 위한 중요한 교육적 장치이다. 따라서 유아 개인의 생각과 경험에 동조하거나 동조하지 않거나 혹은 유아 개인의 생각을 수정 혹은 조정해 나가는 과정을 통하여 새로운 지식과 정보를 축적해 나감은 물론 구성원 모두가 공유할 수 있는 웃음과 유머를 자아내는 '장'으로서 더불어 살아가는 사회의 구성원이 되도록 성장하는데 중요한 역할을 하고 있음을 알 수 있었다.

3. 교사-유아, 유아-유아와의 개별적 눈 맞춤의 시간

유아들은 유치원에서 교사들과 끊임없이 접촉하고 상호작용하며 하루 일과를 보낸다. 교사와 유아의 이러한 직·간접적인 상호작용들은 기관에서의 일상생활과 관련하여 혹은 특정 활동

을 통해 지속적으로 이루어지게 되는데 이러한 다양한 형태의 상호작용 중에서 이야기나누기 시간은 교실의 다른 구성원들과 함께하는 가운데 개별 유아와 교사가 1:1로 서로 눈을 맞추며 주의 깊게 듣고 말할 수 있는 시간으로 유아들에게 공유된 공간 속에서 개별적인 교사와의 눈 맞춤이 이루어지는 시간으로 활용되고 있었다.

우리나라 유치원 운영과 관련한 실태 연구들에 의하면 평균 교사 1인당 유아 수는 약 30명 정도로 개별적인 교사와 유아의 접촉이 빈번하게 일어나기에는 다소 무리가 있으며(차영숙, 2001), 이와 관련하여 이야기나누기 시간에 유아들과의 활동을 진행하는데 있어 교사 대 유아의 비율을 큰 문제점으로 지적하고 있다.

그리고 실제로 연구 참여 교사들 또한 교사 대 유아의 비율과 관련한 유치원 일과 운영의 어려움을 직접적으로 토로하고 있었다.

교사들은 이러한 어려움의 상황 속에서 적어도 이야기나누기 시간만큼은 한 유아의 이야기를 교사 뿐 아니라 또래 유아들이 주의 깊게 눈을 맞추며 듣고 말할 수 있는 개별적인 접촉이 가능한 시간으로 활용됨으로써 실제 유치원 일과 운영과 관련하여 교육적 의미를 가지고 있음을 말하고 있었다.

이야기나누기는 우선 크게는 말하는 것도 되지만 듣는 것도 되잖아요. 듣고 말하기는 교육과정에서 중요한 부분이기도 하구요. 그리고 제 생각에는 듣는 과정이... 인간관계를 유지하는데 참 중요한 태도이기도 하죠. 다른 뭐... 미술활동이나 조형 활동 뭐 이런 시간에도 아이들에게 이걸 뭐니? 무엇을 표현한거니? 하고 물어 볼 수도 있지만 이야기나누기 시간에 가장 많이 아이들과 개별적이지만 공개적으로 이야기를 다른 친구들 앞에서 나눌 수 있는 것 같아요. 그래서인지 더 밀착되는 거 같아요. 그 시간만큼은 아이들과 눈 맞추며 이야기를 하는 소중한 시간이 되는 것 같아요. 그 속에서 아이들은 말하는 것도 듣는 것도 배우는 것 같아요. (교사3 면담, 2006. 3. 18)

이야기나누기 시간에 제가 가장 많이 쓰는 말은 ‘○○야!’ 하고 부르는 말인 것 같아요. 발표에 참여하지 않는 아이들이 있거나 혹 집중을 하지 않는 아이들이 있으면 꼭 전 ‘○○야!’ 하고 그 아이 이름을 부르게 되는 것 같아요. 그래서 아이들이 잘 쳐다보게 만들어요. 그리고 ‘○○야! 너의 생각은 어떠니?’ 하고 물어서 같이 참여 할 수 있도록 이끌어 주고 진지하게 이야기 할 수 있도록 이끌어줘요. (교사5 면담, 2006. 3. 19)

교사 : 차 예쁜 손 무릎하구요. ‘선생님 나는 분홍반에 있으면서 이것이 가장 재미있었어요.’ 하고 생각나는 일이 있는 친구 손들어 보세요. 우와 진짜 손 많이 들었네. 자 어떤 친구부터 이야기 할까? 누가 누가 제일 예쁘게 앉아 있을까?(앉아 있는 유아들을 찬찬히 살펴본다.) 태진이 나와 보세요. 태진이가 제일 반짝반짝 예쁜 눈을 하고 선생님을 보고 있어요.

유아1 : 저는 친구들과 노는게 제일 재미 있었어요.

교사 : 그래 친구들에게 친구들과 어떻게 하면서 노는 것이 재미있었는지 이야기해 줄 수 있겠니?

유아1 : 탐블레이드 저기 블로그 탐블레이드 가지고 친구들과 노는게 제일 재미 있었어요.

교사 : 아... 저기 블로그 탐블레이드 가지고 친구들과 노는 게 제일 재미있었구나. 다른 친구는 누가 있을까? 아... 저기 예쁜 손 한 수진이...

(수업관찰, 2006. 2. 14)

교사 면담뿐 아니라 위의 수업 실제사례에서도 살펴 볼 수 있듯이 교사는 주어진 시간 동안 되도록 많은 개별 유아들과 눈을 맞추며 이야기를 나누고, 유아들이 교사와 다른 또래 유아들 앞에서 자신의 이야기를 직접 말 할 수 있는 기회를 부여하려고 노력하고 있었다. 그리고 이 시간은 이러한 개별유아의 이야기를 교사 그리고 또래 유아 모두가 적극적으로 경청하는 시간으로도 교육적 가치가 있음을 알 수 있었다.

뿐만 아니라 교사들은 이러한 교육적 가치가 개별유아 모두에게 경험될 수 있도록 의도적으

로 많은 유아들과 개별적으로 눈을 맞추는 것으로 교사-유아의 상호작용이 시작 될 수 있도록 노력하고 있었다.

따라서 이야기나누기 시간에 이루어지는 이러한 교사의 의도적인 눈 맞춤(교사-유아, 유아-유아의 관계 속에서)의 시도는 아이들에게 있어 자신의 생각을 말하고 다른 사람의 생각을 듣는 태도를 배우는 출발점으로서 교육적 의미가 있음을 알 수 있었다.

4. 활동과 활동을 이어주는 교량

교사들은 이야기나누기 시간은 하루 일과 중 정해진 시간에 이루어지는 정형화된 시간 운영의 형태라기보다는 활동과 활동을 이어주는 교량적인 역할을 하는 시간, 정적 활동과 동적 활동의 균형을 이루게 하는 역할을 하는 시간, 그리고 유동성 있게 운영될 수 있는 활동으로 인식하고 있음을 알 수 있었다. 이러한 경향은 실제 교사들이 운영하는 하루 일과 운영의 계획에서도 잘 드러나고 있었다.

일반적으로 교육과정에서 제시하는 일과운영 계획안에서 이야기나누기 시간은 일과 운영의 시작을 위해 자유선택놀이 이후 일어나는 활동으로 제시하고 있다.

사실 저 같은 경우는 이야기나누기 시간을 가장 먼저 시작을 하려고 하는 편이에요. 자연스럽게 아침모임과 연결되어 조용한 분위기가 보장이 되어 질 것 같구요. 사실 오후가 되면 아이들이 집중력이 훨씬 떨어지는 것을 느낄 수 있고요. 행동 이러한 것들이 자체가 잘 되지 않는 것이 느껴져요 그래서 오전에 이루어지는 것이 도움이 되는 것 같아요. 하지만 더 중요한 것은 그 주제와 관련이 되어 진 후속 활동들이 자연스럽게 이루어 질 수 있도록 해야 한다는 것이죠. 만약 순서가 바뀌게 되면 아이들이 막막해 하는 모습을 볼 수가 있어요. 그래서 그럴 땐 유치원

에서 계획한 활동 순서에 따라 변하기도 해요.
(교사5 면담, 2006. 3. 19)

위 면담사례와 수업 관찰에서 살펴 볼 수 있듯이 교사들은 일과 운영의 효율성을 위해 자유선택놀이 시간이후에 실시한다고 이야기 하고 있었으며 되도록 유아의 집중시간을 고려하여 일과 운영계획표에서나 실제 운영 부분에서 오후 시간은 피하여 배치하고 있음을 알 수 있었다. 그러나 교사의 면담 내용에서 알 수 있듯이 이는 유아의 집중 시간을 고려한 배치이며 일과 운영에 있어 고정된 순서를 두고 운영하고 있지 않음을 알 수 있었다.

아래의 사례에서도 살펴 볼 수 있듯이 현장의 교사들은 이러한 이야기나누기 시간을 교육과정에서 제시하고 있는 것처럼 반드시 자유선택놀이 시간 이후에 일어나는 고정된 시간으로 인식하고 있지는 않았으며 활동과 활동을 매끄럽게 연결하고 정적활동과 동적활동의 균형을 이루게 하는 역할을 하는 시간으로 시간 배정에 있어 고정적이 아닌 유동적인 시간으로 인식하고 있었다.

이야기나누기는 그날 하루 동안의 소주제라고 할 수 있는거죠. 그래서 등원을 하고나서 하루 일과에 대해 알아보고 난 다음에 이야기 나누기에 들어가게 되죠. 하지만 사실 원에서의 활동들을 살펴보면 경우에 따라 다양한 활동을 하게 되는데, 그 활동 전에는 반드시 활동과 관련된 이야기들을 나누게 되요. 예를 들면 아이들과 공룡을 만들거나 그림을 그리게 되면 그러한 활동 전에 그 활동들이 잘 연결될 수 있도록 그 활동들 이전에 아이들과 공룡에 대해 이야기하고 자신이 생각하는 공룡, 그리고 싶은 공룡에 대해 이야기를 해요. 그 이야기들은 그 주의 소주제와 관련이 있는 내용들이구요. 그래서 그 시간이 짧을지는 몰라도 이야기나누기 시간이라고 할 수 있죠. 하루하루 시간이 짧고 길게... 얼마만큼 중점을 두느냐는 차이가 있을 수 있죠. 그 시간이 정해져 있지는 않다고 봐요. (교사4 면담, 2006. 3. 14)

5. 제한된 자유로움 보장·작은 질서 추구의 장 - 유아의 주의집중시간과 교사와 유아의 거리는 비례관계

교사들은 이야기나누기 시간 운영과 관련하여 유아들의 주의 집중시간과 관련하여 가장 많은 어려움을 말하고 있었다. 따라서 이러한 어려움을 교사들은 현장에서 극복하기 위해 한정된 공간에서의 자유로움을 유아들에게 보장하고 있었으며 그러한 자유 속에는 작은 질서가 존재하고 있음을 알 수 있었다.

먼저 교사들이 이야기 하고 있는 이야기나누기 시간의 운영과 관련한 가장 큰 어려움에 대한 이야기는 다음과 같다.

가장 어려운 점은 사실 내 이야기를 재미있게 들려주는 아이들이 있는가 하면... 반면에 막 무시럭거리는 아이들이 있어 아이들이 더 많이 흥미를 끌 수 있도록 해야 하는데 사실 그렇게 노력을 하고는 있지만, 대부분의 아이들은 잘 따라 오지는 편인데... 몇몇 산만하나거나 못 따라 오는 아이들... 그런 아이들의 경우 조금 힘이 든 것 같구요. 또 그런 아이들은 지 혼자만 그렇게 하면 되는데 또 그렇지도 않고 다른 아이들에게까지 영향을 주게 되니까... 그런 부분이 속상할 때.. 그런 때가 있다는 것 같아요.

(교사1 면담, 2006. 4. 2)

아이들과 교사는 여러 가지 모양에 대한 이야기 나누기 수업을 진행하고 있다. 만4세만 아이들을 담당하고 있는 교사4는 계절 봄의 주제를 반영하여 이야기 나누기 주제로 벌을 선정하였다. 수업은 약 25분간 진행되었으며 이 중 재용이란 아이는 교사와 다른 유아 사이의 상호작용에 거의 관심을 기울이지 못한다.

교사는 여러 번 ○○를 상호작용 속에 포함시키기 위해 이름을 부르거나 멧쟁이 다리! 예쁜 손! 등의 간단한 주의집중 동작으로 주의를 환기시키거나 잠시 그때 이야기의 주제에 관심을 보이는

듯하다. 다시 교실의 창밖 기차가 지나가는 것을 응시하거나 하늘을 응시하는 등 교사의 이야기에 집중하지 못하는 행동을 지속적으로 보인다.
(수업관찰, 2006. 3. 16)

이러한 교사들의 어려움을 반영한 현상은 이야기나누기 시간 동안의 유아의 앉는 배열의 구성에서 가장 잘 드러나고 있었다.

저는 대체로 줄을 맞추어서 아이들을 앉히는 편이에요. 마음대로 앉히게 되면 자기가 친한 아이들과만 앉으려고 해서 수업 분위기가 흐트러지는 경우가 있더라구요. 그래서 정해진 자리가 있게 되거든요. 그래서 아이들이 정해진 자리에 앉도록 하고 있어요. 그리고 자리를 배열할 때는 아이들의 집중시간을 고려하게 되는 것 같아요. 아이들이 집중을 잘 하지 못하는 아이... 집중하는데 어려움이 있는 아이들은 아무래도 앞줄에 앉게 하는 것 같구요. 그 이외에 아이들의 덩치나 키도 고려하게 되는 것 같구요. 또 옆에 있는 아이들과 장난을 치면 안되니까... 장난을 치는 아이들은 멀리 멀리 아이들끼리 옆에 앉지 않도록 띄워서 앉히는 편이에요.

(교사2 면담, 2006. 3. 20)

첫 번째 줄은 좀 산만하고 장난이 많은 쾌활하고 명랑한 아이들을 앉히게 하고 있어요. 그런 아이들이 문제가 있어서 아니구요. 이 시간만 큼이라도 좀 집중해서 정적으로 보낼 수 있도록 배려하는 거죠. 발표도 하고 눈도 맞추고 할 수 있도록 집중의 시간이 될 수 있도록 하는 거예요. 만약 이런 아이들이 중간에 앉게 되면, 또 양 옆에 피해가 전달이 되거든요. 하지만 저와 좀 가까이 있으면... 집중 할 수 있도록 할 수 있으니까 제일 앞줄은 조금 그런 친구들을 앉히게 되는 것 같아요. 그리고 다음에 아이들의 성향을 섞어서 앉히기도 하고요. 좀 별난 친구들 옆에는 암전한 정적인 아이들 앉히는 것처럼요. 성격이 좀 상반되는 아이들끼리 옆으로 앉히는 편이에요. 그 뒷줄도 마찬가지로이구요. 아이들은 그러한 영향이 앞뒤로까지 전달이 되거든요. 사실 또 그렇게 해야 수업이 흐트러지지 않고 매끄럽게 진행이 될 수 있어서요.

(교사5 면담, 2006. 3. 19)

그리고 교사2와 교사5와의 면담내용에서 알

수 있듯이 흥미로운 부분은 유아들의 자리를 배열하는 데 있어 유아의 주의 집중시간과 듣기 태도, 말하기 태도, 신체적 특징 등을 고려하고 있음을 알 수 있었으며 이러한 다양한 요소들 중에서 특히 유아들의 주의 집중시간과 교사-유아 간의 거리 사이에는 반비례 관계가 성립하고 있다는 것을 교사 면담 내용에서 살펴 볼 수 있었다.

뿐만 아니라 교사들은 자리를 배치하는데 있어 같은 성향의 아이들을 주변에서 배치하는 경향을 보이기도 하였다.

저는 아이들을 주로 카펫 위에 앉혀요. 제가 담당하고 있는 유아들이 3세 유아라서 그럴까요? 아이들의 키나 덩치 등을 고려하여 자리를 배치하는 것은 하나 몇몇의 아이들 자리를 배정하는데 있어 제가 고려하는 아이들을 제외하고는 카펫 안에서 자유롭게 앉히려고 노력하고 있어요.

(교사1 면담, 2006. 4. 2)

그러나 반면, 교사1의 면담 내용을 살펴보면 이러한 교실 상황에서의 이야기나누기 시간의 효과적인 운영을 위한 자리 배열은 항상 모든 유아들에게 고정되어 있는 것은 아니었음을 알 수 있었으며 많은 부분 제약을 하고 있으나 교사들은 한정된 공간에서 제한된 자유로움 유아들에게 제공하고자 노력하고 있었으며 그러한 자유로움을 효과적인 운영을 위한 방법으로 추구하고 있음을 알 수 있었다. 따라서 이러한 이야기나누기 시간의 현상들은 이야기나누기 시간의 효율적 운영을 위해 교사들과 유아들이 함께 만들어가는 작은 질서를 추구로 그 현상의 의미를 집약할 수 있을 것이다.

6. 유아 개인의 내면세계와 세상과의 연결통로 만들기

교사들은 유아들과의 이야기나누기 시간을 통

하여 유아들이 직접 경험하지 못한 혹은 앞으로 경험하게 될 많은 이야기들을 주제와 관련지어 나누게 된다.

하지만 교사들은 이러한 이야기를 주제로 활동을 진행하는데 있어 반드시 유아 개인의 내면 세계와 유아가 아직 경험하지 못한 세상과를 연결 지어 줄 수 있는 주제를 선택하여 진행해야 함을 강조하고 있었으며 그러한 측면에서 이야기 나누기 진행을 위한 주제 선정과 운영 방식에 있어 유아의 흥미와 관심 그리고 아이들의 이전 기억의 요소를 반드시 고려해야 함을 강조하고 있었다.

아이들은 우선 재미있어야 수업이 잘 이끌어지 않아요. 그래서 아이들의 흥미를 고려하는 것은 이야기나누기 시간을 운영하는데 있어 가장 중요한 부분이 아닌가 하는 생각이 들어요. 그래서 아이들에게 흥미를 줄 수 있는가 아이들이 너무 생소한 것들은 또 하기 싫어하는 경우가 많거든요 그래서 너무 생소한 부분들도 피하게 되는 것 같구요. 간접적으로나마 아이들이 유치원 이외의 생활에서도 접할 수 있는 주제가 하는 부분을 생각하게 되죠. 그러한 부분이 반드시 필요한 것 같아요. 아이들은 저희들과의 이야기를 통해 다른 세상과 만난다고 할 수 있지 않을까요?

(교사2 면담, 2006. 3. 20)

이야기나누기 시간은 아이들의 기억 속에 많은 부분을 차지하고 있는 주제들을 선정하여 아이들의 새로운 생각을 발산하는 시간으로써 진행되는 것이 의미 있는 시간으로 자리 잡을 수 있게 한다는 생각이 들어요. 그래서 수업을 진행하는데 있어 아이들의 기억의 요소와 흥미의 요소를 고려해야 할 것 같구요.

(교사4 면담, 2006. 3. 14)

교사2와 교사4의 면담 내용에서 알 수 있듯이 교사들은 이야기나누기 시간의 효율적 운영을 위해 반드시 아이들의 흥미와 관심 그리고 기억의 요소들을 반드시 고려해야 함을 강조하고 있음을 알 수 있었으며 이는 이야기나누기

시간의 운영과 관계된 여러 과정에서 중요한 요소로 간과되어서는 안 되는 부분으로 인식되고 있었다.

교사 : 봄에 볼 수 있는 것들에는 어떤 것들이 있을까?

유아1 : 나비... 올챙이...

유아2 : 새싹도 있어요

교사 : 그래 그럼 그런 것들은 어디에서 볼 수 있니?

유아1 : 유치원 마당에 있어요

유아2 : 아니 난 책에서도 봤어 우리 엄마가 썩은 봄에 나는 거라고 했어

교사 : ○○은 책에서 썩을 보았구나 엄마가 말씀해 주셨니?

유아2 : 네... 썩은요 향기가 나요... 향기가 좋아요. 약 냄새 같기도 하지만... 음식을 만들고 그리고 나면...맛이 있어요.

교사 : 그래 너희들이 이야기한 것처럼... 봄에는 나비도 볼 수 있고. 올챙이도 볼 수 있고... ○○가 이야기 한 것처럼 약 냄새 같기도 한... 그런 향기 나는 썩도 볼 수 있어... 정말 좋은 생각을 했는데...

(수업관찰, 2006. 3. 28)

위의 수업관찰 사례에서 살펴 볼 수 있듯이 유아들은 개개인 모두 내면의 세계를 가지고 있다. 그리고 이러한 유아 개인의 내면에 잠재되어 있는 감정과 생각들을 밖으로 끌어 내 주는 것 또한 교사가 해야 할 중요한 역할 중의 하나이다. 이야기나누기 시간에 이루어지는 교사와 유아의 상호작용과 그 속에서 이루어지는 유아의 흥미와 관심 그리고 이전의 기억을 기초로 한 많은 준비된 교사의 발문들은 유아 내면의 세계를 밖으로 끌어낼 수 있도록 도와주고 있었으며 이러한 것들이 빈번하게 이루어지는 이야기나누기 시간은 교사가 제시하고자 하는 새로운 세계와 연결지어 주는 중요한 통로로서 중요한 가치를 가진다고 할 수 있을 것이다.

7. 정형화된 주제와 생성된 주제사이에서의 갈등

교사들과의 면담을 통하여 이야기나누기 시간의 운영과 관련하여 교사들은 이야기 나누기를 위한 주제 선정과정을 하는데 있어 정형화된 교육과정에서 제시하고 있는 생활주제와 시대적 요구에 부응한 교사 스스로의 필요 혹은 유아의 관심과 흥미에 따라 새롭게 생성된 주제 사이에서 심한 갈등을 겪고 있음을 알 수 있었다. 이러한 갈등의 요인으로 교사들은 이야기나누기 시간 운영 시 활용되어지는 교수매체와 관련하여 매체의 준비 및 새로운 제작에서 겪게 되는 어려움을 들고 있었으며 그로 인해 주제 선정 과정에서 갈등을 느끼고 있음을 말하고 있었다.

예전에는 교재 교구들, 이야기나누기 시간에 사용되어지는 그림 자료나 사진자료 등을 많이 만들어서 사용했던 것 같아요 하지만 지금은 시간적인 문제 때문에... 사실 만들기가 좀 힘이 든 것 같아요 그래서 저 같은 경우에는 그림을 직접 칠필에 그림을 그리기도 합니다. 사실, 급하면 그림을 그려 가면서 이야기나누기 시간을 진행하기도 해요. (교사4 면담, 2006. 3. 14)

교사4와의 면담내용에서 살펴 볼 수 있듯이 교사들은 업무적인 과중과 이로 인한 시간적인 문제로 인하여 생성된 주제를 통한 이야기나누기 시간 진행에 있어 교수 매체와 관련하여 어려움을 겪고 있음을 말하고 있으며 이는 아래의 교사5와의 면담 내용에서도 나타나고 있다.

사실 시중에서 제작되어진 교재교구를 많이 만들어 쓰게 되죠. 아무래도 손쉽게 수업을 진행할 수 있어서... 하지만... 이렇게 시중에서 만들어진 자료들은 주제가 한정되어져 있다는 것 정해져 있다는 것이 단점이라고 할 수 있을 것 같아요. 사실 아이들이 관심을 가지고 있는 주제들은 무궁무진한데 어떤 틀에 의해서 계속 계속 진행

해 나가니까, 그게 좀, 늘 그런 것 같아요. 가르치는 입장에서도 문제가 되는 것 같기도 하구요. 아이들 입장에서도 문제가 되는 것 같아요. 그래서 어떤 경우엔 정말이지 같은 동화나 그림을 보여주는 경우가 생겨서 선생님 저 그거 읽었어요. 봤어요. 하는 친구들이 나오기도 하구요. 한 기관에서 오랫동안 있었던 아이들의 경우 연령별로 고려를 하긴 하지만 교사들이 자꾸 바뀌기도 하고... 그런 것 때문에 중복되는 경우가 있어서 그게 좀 그런 것 같아요.

(교사5 면담, 2006. 3. 19)

교사5의 면담 내용을 살펴보면 교사들은 편의를 위해 정형화된 이야기나누기 주제로 수업을 진행하고 있으나 그와 관련되어 흔히 교육현장에서 사용되어지는 상품화된 교수매체가 지니는 문제점에 대해 인식을 하고 있음을 알 수 있었다.

V. 논의 및 결론

이야기나누기 시간은 유아교육의 다양한 영역 중의 하나로 교사와 유아의 빈번한 상호작용을 돕는 활동시간으로써 교사 그리고 유아에게 의미 있는 경험을 부여하는 시간이다. 본 연구에서는 이야기나누기 시간의 운영 실재를 알아보기 위하여 교육현장에서 드러나는 현상을 몇 가지 의미로 함축하여 현상학적 관점에서 살펴보았다. 여기에서는 이에 대한 교육적 함의를 다음과 같은 몇 가지 내용으로 고찰하고자 한다.

가장 먼저 유아교육현장에서 많은 활동들은 유아로 하여금 새로운 지식을 습득하게 하고 경험하게 하는데 그 목적을 두고 있으며 이러한 부분은 교육과정과 유아들에게 제공되는 많은 프로그램들에서 흔히 찾아 볼 수 있다. 그러나 이야기나누기 시간은 그러한 지식을 제공하는 방법적인 측면에서 교사 스스로 가장 직접적인 방

범으로 지식을 전달할 수 있는 활동으로 인식하고 있었다. 그러나 우리가 흔히 생각하듯 교사가 주로 개념을 설명하고 유아들은 이야기를 듣는 교사 주도형 수업으로 혹은 우수한 유아들이 주도적으로 수업에 참여하는 것으로(정영희·서영숙, 2005) 인식해 왔던 것과 같이 일방적인 형태의 지식 전달이 아닌 상호 교류적인 형태로 지식의 전달이 이루어지고 있음을 알 수 있었다. 따라서 이야기나누기 시간은 교사와 유아, 둘 모두에게 의미 있는 시간으로서 그 역할을 충분히 하고 있음을 살펴 볼 수 있었다.

최근 독특한 교수방법으로 유아교육에서 많은 관심을 받고 있는 레지오에밀리아의 Edward(1986)는 교육현장에서의 다양한 측면의 교사 역할에 대해 논의하면서 지식의 공동 건설자로서의 교사의 역할의 중요성에 대해 이야기하였다. 이때의 교사는 일방적으로 지식을 전달하는 교사가 아니라 아이들의 이야기를 주의 깊게 듣고, 아이들의 이야기 속에서 정보와 아이디어를 얻는 교사를 의미한다.

연구자와 함께 연구에 참여한 교사들과 교사들이 근무하고 있는 A 유아교육기관은 레지오에밀리아의 유아교육을 실천하고 있는 곳은 아니었다. 여기에서 우리는 어떠한 독특한 프로그램의 적용이 없더라도 유치원 현장에서는 이야기나누기 시간을 일상적으로 교육과정을 구성하는 다양한 활동 중의 하나로 Edward(1986)가 제시하고 있는 바람직한 교사의 모습들을 이야기나누기 활동을 통하여 그대로 실천하고 있음을 알 수 있었다. 따라서 유아교사들은 이야기나누기 시간을 운영하는데 있어 보다 많은 지식과 정보의 교류가 일어날 수 있도록 주제 선정, 계획 및 시간 운영 방법을 선택하기 위해 많은 부분 고민을 하고 준비해야 할 것이다.

그리고 본 연구에서 드러나는 현상을 통해 교

사들이 빼 놓지 않고 인식해야 할 부분은 현상에서 드러난 지식 교류가 교사-유아의 관계에서 뿐만 아니라 유아-유아의 관계 속에서도 일어난다는 것이다. 유아와 유아의 관계 속에서 일어나는 상호작용의 긍정적인 효과와 중요성에 대해서는 이미 이지현(1995), 차영숙(2001), Teasley(1995) 등의 많은 선행연구들에서 입증되어지고 있다. 이들 선행연구들은 유아들은 유아-유아의 상호작용 속에서 중요한 지식과 정보들을 학습할 수 있으며 이로 인해 유아의 인지 발달 과정에 도움을 받고 있다고 공통적으로 밝히고 있다.

이는 교사-유아, 유아-유아 사이에서 이야기나누기 활동이 Vygotsky이론에서 제시하는 Scaffolding이 효과적으로 일어날 수 있는 장으로써 그 역할을 충분히 하고 있음을 단적으로 나타내주는 것이라 볼 수 있을 것이다. 그리고 이러한 이야기나누기 시간의 교육적 효과는 앞서 Vygotsky의 사회문화이론과 이야기나누기 활동을 연결하여 교육적 가치를 논의하면서 교사들이 인식하는 이야기나누기 시간에 대한 심층적 연구가 필요하다고 제안한 홍용희(2000)의 연구결과와 그 맥락을 같이 하는 결과라 볼 수 있다.

두 번째, 이야기나누기 시간의 중요한 또 하나의 의미 있는 교육적 현상은 이야기나누기 시간이 교사와 유아에게 공유된 웃음과 유머의 장으로 그리고 눈 맞추며 이야기하는 시간으로 긍정적인 역할을 하는 시간으로 의미가 있다는 것이다.

교사와 유아는 교실공간 속에서 함께 하는 다른 유아들과 함께 이야기나누기 시간이라는 대 집단 활동을 통해 웃음과 유머, 눈 맞춤이라는 감성적인 요소들을 공유하고 있음을 드러내는 많은 사례들을 통해 알 수 있었다.

Wolfenstein(1978)은 살아 있는 것 가운데 인간만이 웃을 수 있다고 말하면서 웃음의 중요한 가치에 대해 이야기 한 바 있다. 그리고 이러한 웃

음의 가치를 교육현장과 연결하여 김진영(2004)은 그의 연구를 통하여 유아들의 웃음과 유머는 유아의 사회성과 중요한 관련이 있으며 이를 통해 유아들은 우정을 형성하기도 하고 형성되어진 우정을 지속하고 유지하는데 중요한 역할을 한다고 밝히면서 웃음과 유머의 교육적 가치에 대해 밝히고 있다. 따라서 이야기나누기 시간의 교사와 아이들이 공유하고 경험하는 웃음과 유머는 교육 현장에서 유아의 사회성과 관련하여 중요한 역할을 하고 있음을 알 수 있으며 이야기나누기 시간이 이러한 역할을 하는 가치로운 교육의 장으로써 의미가 있다고 할 수 있을 것이다.

세 번째, 눈맞춤은 상대에서 상호작용할 의사가 있음을 표시하는 상호작용 조절기능과 타인에 대한 좋아함과 관심을 표현하는 행위이다(권혜진·이순형, 2001).

또한 눈맞춤은 Mitchell(1991)이 말하는 상위 의사소통(metacommunication)의 비언어적 행동 중의 하나로 의견 차이를 조정하고 협상하고 공동의 이해를 만들어내는데 중요한 역할을 하는 요소이다. 따라서 이야기나누기 시간을 통해 일어나는 공유된 눈맞춤의 경험은 교사-유아, 유아-유아의 상호작용의 효과를 증진시키는 상위의 의사소통의 요소를 유아로 하여금 경험하고 배울 수 있게 하는 가치 있는 경험으로써 그 교육적 가치가 있다고 할 수 있을 것이다.

네 번째, 본 연구를 통해 연구자는 이야기나누기 시간이 활동과 활동을 이어주는 교량의 역할을 함으로써 일과의 균형 있는 구성을 가능하게 한다는 데 있어 교육적 가치를 지니고 있음을 알 수 있었다.

교사들이 유치원의 하루 일과를 계획하고 운영하는데 있어 균형 있는 활동 구성의 측면을 반드시 염두 해 두어야 한다는 것은 제 6차 유치원 교육과정(교육부, 1996)뿐만 아니라 강문희 외

(2003)등의 많은 선행연구들에서 강조되어지고 있다. 교사들과의 면담을 통해서 교사들이 전체적인 하루 일과를 계획하고 활동들을 배치 구성하는데 있어서 교사 개인의 융통성을 발휘할 수 있는 시간으로 운영되고 있음을 알 수 있었으며 실제로 이야기나누기 시간이 여러 다른 활동들을 균형감 있게 연결하고 확장하는데 있어 중요한 역할을 하고 있음을 알 수 있다.

다섯 번째, 교육현장에서의 이야기나누기 시간은 또한 그 운영과 관련하여 한정된 공간에서의 제한된 자유로움이 보장되는 시간으로 교사들에 의해 운영되고 있었으며 이러한 노력들은 교사와 유아들 사이에서 작은 질서를 만들고 이를 추구하는 모습으로 그 교육적 가치가 있음을 나타나고 있었다.

질서의 측면은 유치원 활동의 많은 부분에서 유아의 사회성과 관련하여 중요하게 다루어지는 부분이며 유아의 사회성 발달은 사회구성원으로 성장해 나가는데 필수적인 요소로 유아기 중요한 발달과업 중의 하나이다.

따라서 유아들에게 하고 싶은 욕구를 무조건 억제해도 안 되지만 허용해서도 안 된다. 해서는 되는 일과 해서는 안 되는 일을 구분하여 생활하는 것이 필요하다(신인숙·유연옥, 2003)

이야기나누기 시간은 무조건 억제하는 것도, 무조건 허용하는 것도 아닌, 이야기나누기 시간 동안의 교사-유아 사이의 질서유지를 위한 작은 약속이 존재하는 시간으로써 유아의 사회화를 위한 소중한 경험으로 그 역할을 하고 있음을 알 수 있었다.

마지막으로 교사들은 이야기나누기 시간 운영과 관련하여 유아 개인의 내면세계와 세상과의 연결통로 만들어주기 위한 연결고리를 찾는 것의 중요성과 더불어 이야기나누기 시간의 주제선정에 있어 수업 진행의 편의성과 관련하여 교사들

이 겪고 있는 갈등에 대해 이야기하고 있었다.

현대사회는 끊임없이 변화가 이루어지고 요구되어지는 사회이다. 따라서 이러한 형태의 사회에서 요구하는 새로운 정보와 지식 그리고 고정된 교육과정 속에서 제시하는 정보와 지식 사이에서 교사들은 갈등을 경험하고 있는 것이다.

또한 이는 교사들은 이야기나누기 시간 운영과 관련하여 교육과정에서 제시하는 정형화된 주제와 생성된 주제 사이에서 어느 것이 유아의 내면세계와 연결고리를 찾는 데 좀 더 효과적인가를 결정하는 부분에 있어, 자신의 수업진행의 편의성과 관련되어 복합적인 갈등을 경험하고 있는 것으로 정리해 볼 수 있을 것이다.

지금까지 연구자는 교육현장에서의 이야기나누기 시간의 목적과 가치, 교사들이 경험하는 운영상의 어려움과 관련한 현상을 고찰해 보는 과정을 통하여 교육적 가치를 지닌 중요한 몇 가지 현상들 다시 말하면, 자연스런 지식과 정보교류, 공유된 웃음과 유머, 참여 구성원간의 개별적인 눈맞춤, 제한된 자유로움 속에서의 작은 질서의 추구, 활동과 활동을 이어주는 교량역할로서 그 교육적 가치를 가지고 있음을 알 수 있었으며 효율적 운영과 관련하여 그 속에서 경험하고 있는 교사들은 유아 내면세계와의 연결통로 만들기, 정형화된 주제와 생성된 주제사이에서의 갈등과 같은 어려움을 경험하고 있음을 알 수 있었다.

지금까지 많은 연구들은 인간이 경험하는 대상의 객관적 사실성 측면만을 강조한 나머지 인간의 세계 경험에 있어서의 인간 주체의 역할에 대해서는 극히 소홀히 다루어졌다(유혜령, 1998). 따라서 이야기나누기 시간의 주체가 되는 교사와 유아의 직접적인 경험에서 드러나는 그들의 역할을 위와 같은 몇 가지 의미로 집약해 보는 것은 인간을 둘러싼 '세계'의 의미를 도출해 내

는데 의미 있는 작업이었음이 틀림없으며 앞서 연구의 목적에서 밝힌 바와 같이 효과적인 이야기나누기 시간 운영을 위한 중요한 자료가 될 수 있을 것이다.

이야기나누기 시간은 앞서 서론에서 밝힌 바와 같이 유아교육기관의 하루 일과에서 중요한 역할을 하고 있으며 많은 부분을 차지하고 있는 시간이다. 따라서 교사, 유치원 운영자, 유아교육연구자들은 앞으로 본 연구에서 드러난 이러한 현상들을 고려하고 반영하여 이야기나누기 시간의 교육적 가치를 극대화 할 수 있는 효율적인 운영 방안을 모색하고자 하는 노력을 해야 할 것이며 이와 동시에 이를 지원해 줄 수 있는 교사교육 프로그램과 효율적 운영 체계를 마련하기 위하여 노력해야 할 것이다.

끝으로 본 연구는 현상학적 관점에서 교육 현장에서 이루어지고 있는 이야기나누기 시간의 현상을 드러내고 있으나 이러한 현상을 바탕으로 효율적 운영을 위한 방안들을 구체적으로 제시하고 있지 않다. 따라서 본 연구에서 제시하고 있는 다양한 현상들을 현장에서 올바르게 인식하고 이러한 현상을 바탕으로 효율적 운영을 할 수 있는 구체적인 방향과 내용을 제시해 줄 수 있는 후속적인 연구가 요구되어진다고 할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 교육부(1998). 제6차 유치원 교육과정. 서울 : 교육부.
 강분희 · 류진희 · 이경희 · 윤애희 · 정정옥(2003).
유아교육 기관의 운영과 관리. 서울 : 학지사.
 광정희(2002). 교사의 발문유형에 따른 이야기 나누기 프로그램이 유아의 창의성에 미치는 효과. **신라대 학교 논문집**, 51, 129-145.
 권혜진 · 이순형(2001). 보육시설의 집단크기에 따른

- 영아의 또래 및 교사와의 상호작용. **아동학회지**, 22(4), 359-385.
- 김민환(1987). 교육학 연구에서의 현상학적 접근. **제주교육대학교 논문집**, 17, 43-75.
- 김동구(1998). 교육학 교육론의 현상학적 접근. **서원대학교 교육대학원 교육논총**, 2, 23-40.
- 김영천(2006). 교육학·교육과정 연구에서 질적 연구자가 고려해야 하는 타당도 이슈들 : 그 다양한 접근들의 이해. **교육과정연구**, 24(1), 61-95.
- 김유정 · 이지현 (2004). 생활 문제 중심의 소집단 이야기나누기가 유아의 수연산 발달에 미치는 효과. **유아교육연구**, 24(1), 165-185.
- 김진영(2004). 유아들의 유머와 친구관계에 대한 질적 연구. **유아교육연구**, 24(6), 113-133.
- 김춘일(1999). 질적 연구를 위한 현상학적 접근의 한 모형. **교육인류학연구**, 2(2), 171-174.
- 류철선(2000). 유아교육과 학생의 교육실습체험에 관한 현상학적 연구. **한국영유아보육학**, 16, 287-310.
- 박승순(2004). 유아교사의 수업평가 도구개발 연구. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 신인숙 · 유연옥(2003). 철학적 탐구 공동체 활동이 유아의 기본생활습관 형성에 미치는 효과. **미래유아교육학회지**, 10(1), 269-296.
- 양세열 · 정영희(2004). 이야기나누기 수업모형을 적용한 유치원 교사의 수업개선에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 11(4), 275-307.
- 유향선(1992). 어린이 중심의 이야기나누기 시간을 위한 효율적인 대안모색. **영전전문대학 논문집**, 175-183.
- 유혜령(1999). 소수민족 유아의 유치원 생활 경험 : 현상학적 이해. **교육인류학연구**, 2(2), 139-169.
- 이민정(2002). 유아음악활동의 의미에 대한 현상학적 이해. **교육인류학 연구**, 5(2), 1-12.
- 이성은(1995). 교사들이 경험하는 갈등에 관한 현상학적 접근. **교육행정학연구**, 13(2), 183-207.
- 이지현(1995). 또래간 상호작용의 내용 및 효율성에 대한 질적 분석. **유아교육연구**, 15(2), 105-133.
- 이태영(1995). 이야기나누기 시간의 교사 질문 및 진술 유형에 관한 연구. **배회논집**, 14, 199-245.
- 정계영(1992). 이야기나누기 시간에 대한 교사 들의 인식과 운영실태에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 정영희 · 서영숙(2005). 이야기나누기 수업절차모형 적용이 유아에게 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 12(4), 359-384.
- 차영숙(2001). 공유 활동을 통한 또래간 상호작용의 경험이 협력적 문제해결력에 미치는 효과. **아동연구**, 10, 108-124.
- 홍용희 · 박은혜 · 김화진 · 이지현(1997). 이야기나누기에 나타난 유아교사의 실천적 지식에 대한 탐구. **유아교육연구**, 17(1), 67-85.
- 홍용희(2000). Vygotsky의 사회문화이론과 유아 학급에서의 이야기나누기 활동. **교육과학연구**, 31(3), 1-9.
- Brown, P. (1993). *Exploring the ritual of group time in a kindergarten classroom*. Unpublished doctoral dissertation. Urbana : University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Delamont, S. (1978). *Sociology and the classroom*. Nafferton : Bemrose Press.
- Edward, C. (1998). **레지오 에밀리아의 유아교육**(김희진 역). 서울 : 정민사(원저 1986 출판).
- Flanders, N. E. (1970). *Analyzing teacher behavior*, New York : Addison-Wesley.
- Hong, Y. (1995). *Teaching large-group time in a preschool classroom : The teacher as orchestra conductor*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Husserl, E. (1970). *The Idea of Phenomenology*. Hague : Martinus Nijhoff.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. New Jersey : Humanities.
- Mitchell, R. W. (1991). Bateson's concept of metacommunication in play. *New Ideas in Psychology*, 9(1), 73-87.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif. : Sage.
- Teasley, S. D. (1995). The Role of Talk in Children's

- Peer Collaborations. *Developmental psychology*, 31(2), 23-52.
- Tizard, B., & Hughes, D. (1984). *Young children learning*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Kantor, Elgas, & Fernie (1989). Cultural Knowledge and Social Competence Within a Preschool Peer Culture Group. *Early childhood research quarterly*, 8(2), 125-141.
- Wolfenstein (1978). *Children's humor : A Psychological analysis*. Bloomington : Indiana University Press.

2006년 12월 31일 투고 : 2007년 5월 21일 채택