

영아 학급에서의 사회적 네트워크(social network) 구성과 그 기능의 발달 : 활동을 중심으로

The Construction and Development of a Social Network
in a Classroom of Toddlers : Based on Activities

김미숙(Misuk Kim)¹⁾

ABSTRACT

This ethnography explored the construction of a social network and its function in a classroom of toddlers in a day-care center located in Vermont. The classroom activities of 9 two-year-old toddlers were observed for about two months, compiled and categorized. Then, the themes of psychological functions were reconstructed in data analysis. Results showed that toddlers constructed multiple relations with all peers beyond the dyadic. They also transmitted information to teachers as well as peers in indirect ways. These direct-multiple interactions as well as indirect interactions reflect the social network of Lewis' (2005) theory. In the construction of social networks, the toddlers developed communication skills, turn-taking skills, leadership, and imitation.

Key Words : 사회적 네트워크(social network), 다자적 사회관계(multiple-social relations), 영아(toddler), 구성(construction), 활동(activity).

I. 서 론

현재 여성의 사회진출의 증가로 인하여 취업 모를 둔 많은 영·유아들은 대부분의 시간을 보육 기관에서 보내고 있다. 우리나라의 경우, 여성의 40%가 취업을 하고 있으며, 그 취업한 여성의 2-4세의 59.4%가 현재 보육 및 유아교육기관에서 반 일제 혹은 종일제 보호와 교육을 받고 있

다(한국노동연구원, 2005). 따라서 현재 우리 사회에서는 보육/교육이 더 이상 선택 사항이 아닌 필수적으로 고려되어야 할 사회적 현상이 되고 있다. 어린 영아들의 경우, 가정 밖의 보호와 교육이 그들의 발달에 주는 부정적, 긍정적 영향에 대한 담론은 그동안 정치적, 발달론적 관점에서 조망되었다. 초기 영아기의 건강한 애착 형성이 이후의 사회성 발달에 중요한 조건이 된다는 주

¹⁾ 중앙대학교 아동복지학과 부교수

Corresponding Author : Misuk Kim, Dept. of Child Welfare, Chung-Ang University, 221 HeukSeok-dong, Dongjak-gu, Seoul 156-756, Korea
E-mail : Kmisukch@yahoo.co.kr

장은 Bowlby의 애착 이론에 근거하였다.

생애 초기의 애착 발달에 관한 연구와 글들은 전통적으로 Bowlby 이론을 중심으로 발표되어 왔다. 이들의 이론의 주요 개념은 초기 영아기에 어머니와의 애착 형성은 영·유아기의 사회성 발달의 주요한 지표가 되기 때문에 생후 약 2년 동안의 어머니와의 애착 형성은 중요하다는 것이다. 그동안 발달심리학이나 아동학 관련 문헌에서는 Bowlby의 이론을 증명하는 많은 연구 결과들이 보고되었다. 일반적으로, 관련 연구들에서는 애착은 또래 관계(Jacobson & Wille, 1986; Turner, 1991), 놀이의 능력(Howes, 1997)에 영향을 줄 뿐만 아니라 이후에 일어나는 유아기, 아동기, 청소년기, 성인기의 사회적 유능감에 영향을 준다는 사실에 동의하고 있다(Howes & Tonyan, 2003).

그러나, 생애 초기의 사회적 관계는 어머니와의 애착에만 제한되지 않고 그 외의 다른 사람들과의 관계도 영아들의 사회적 관계 형성이나 사회적 유능감의 형성에 영향을 준다는 주장이 끊임없이 제기되어 왔다. 예를 들어, 어머니와의 애착 형성 정도에 상관없이 영아들이(13-24개월) 교사와 안정된 애착을 형성하였을 경우, 공격성과 부적 관계에 있었고, 교사의 긍정적인 사회적 행동은 또래들의 높은 수용지각과 연관이 있었다(Howes et al., 1994)는 연구는 영아들의 사회적 관계 형성과 사회성 발달은 어머니 이외의 다른 사회적 대상도 중요함을 시사하고 있다. 또한, 교사의 긍정적이고 민감한 반응은 영아들(24, 36개월)의 또래 간의 협력, 배려 등의 사회적 기술과 환상 놀이, 사회적 놀이와 놀이 능력과 상관성이 있었다(NICH, 2001)는 보고도 어머니 이외의 다른 사회적 대상과의 관계에서 사회성 발달이 이루어진다는 것을 의미하고 있다.

보육기관에서 또래들과의 상호작용도 애착의

정도에 관계없이 다른 요인에 의해 영향을 받는 것으로 알려져 있다. 예를 들어, 보육시설에서 또래들과 함께 상호작용을 많이 한 영아들은 3세가 되었을 때 그렇지 않은 경험을 한 영아에 비하여 더 많은 사회적 유능감을 나타냈다고 한다(Lamb et al., 1988). 보육 기관에서의 또래들과의 사회적 관계를 통한 사회성 발달은 보육 기관에서 보내는 시간, 그리고 연속성에 의해서도 영향을 받는 것으로 나타났다. 새로운 연령이 되었을 때 동일 영아들과 몇 해를 같이 보냈을 경우, 그렇지 않은 영아들에 비하여 사회적 유능감이 높았으며, 단독놀이를 덜 하였고(Galluzzo, Matheson, Moore, & Howes, 1990; Holmberg, 1980) 또한, 보육기관에서 시간을 많이 보낼수록 또래들과 더 긍정적인 상호작용과 놀이를 하였다고 한다(Volling & Feagans, 1995).

이러한 연구 결과들은 그동안 영아들의 교사와 또래들과의 사회적 관계와 사회적 상호작용의 질을 결정짓는 선행 요인을 어머니와의 애착으로만 규정지은 주장 및 연구결과들과는 상치되는 증거들을 보여주고 있는 것이다. 초기 영아기의 애착 형성이 이후의 교사, 또래들과의 사회적 관계나 상호작용에 영향을 준다는 논지는 영아기의 초기 사회성 발달이 어머니와의 집중된 이원적 사회적 관계에 비롯된다고 가정하였기 때문이다. 영아들의 사회적 관계 형성과 사회성 발달에 대한 이상의 연구결과와는 다른 주장들이 최근의 문헌에서 언급되어 왔다. 이는 이원적 관계에 대한 비판과 다자적 관계를 모색하는 주장들에서 찾을 수 있다.

최근 이원적 애착 관계에 대한 비판과 함께 영아들의 사회적 관계와 사회성 발달이론은 어머니와의 이원적 관계로만 제한되지 않고 가족, 친지, 또래들과의 다자적 관계로 이루어지며 이들과의 상호작용에서는 애착뿐만 아니라 사회적

유능감 등의 사회성 발달이 이루어진다는 것을 중요한 논지로 들고 있다. 이러한 논지를 가장 대표적으로 설명하고 있는 이론은 사회적 네트워크(social network)이론이다. 사회적 네트워크 이론에서는 다자적 사회관계 안에서 다원적 상호작용을 통하여 애착 및 사회적 유능감이 발달된다는 것을 가정하고 있다.

일반적으로 사회적 네트워크 이론에서는 친밀한 관계에 관한 정의는 비대칭적인 관계(성인), 대칭적인 관계(또래)에서 다양한 사회적 관계 형성과 상호작용을 하는 모든 경우를 포함한다(Takahashi, 2005). 이는 영아의 입장에서 사회적으로 관계를 맺고 있는 모든 사람들과의 상호작용이 이루어짐을 의미하고 있다. 사회적 네트워크 이론으로서 가장 대표적인 Lewis이론에서는 이러한 다자적 관계에서의 다양한 사회적 관계 형성과 다양한 기능의 발달의 관계성을 체계적으로 설명하고 있다.

Lewis 이론에서는 영·유아 및 아동의 사회적 네트워크 발달에서 다양한 사회적 욕구 혹은 기능(보호, 양육, 놀이, 탐색/학습)이 다양한 사회적 대상을 통하여 발달될 수 있다는 것을 가정하고 있다(Lewis, 1982, 1987, 재인용, Lewis, 2005). 여기에서 대상은 사회 네트워크 구성원들을 말하며 구체적으로 아동 자신, 어머니, 아버지, 형제, 조부모, 또래를 말한다. 기능은 사회적 활동의 분류로서 양육, 놀이, 학습 등 목표가 있는 사회적 활동이다. 그리고 특정한 기능에서 특정한 행동의 분류가 구분된다고 하였다. 이 이론에서는 다양한 사회적 대상과 기능에 관한 분석을 통해 특정한 어린이의 사회적 네트워크(network)를 파악할 수 있다는 것을 가정하고 있다. 사회적 기능에 관한 분석에서는 특정 기능이 특정한 사회적 네트워크 대상과의 상호작용에서 나타나는지 잘 발견할 수 있는데, 예를 들어

젖을 먹는 유아(infant)의 경우, 양육과 관련된 행동이 주로 발달되고, 걸음마기 영아의 경우에는 놀이가 주요한 범주로 발달한다고 하였다(Lewis, 2005). 즉, 다자적 관계에서 다양한 사회적 상호작용을 통하여 다양한 측면의 사회, 정서 기능이 발달된다는 것이다.

이 이론에서는 사회적 네트워크에서 일어나는 사회적 상호작용은 복잡하다는 것을 가정하고 있는데, 상호작용의 유형을 직접적, 간접적으로 구분하고 있다. 직접적인 상호작용은 그 대상들, 즉 영·유아 및 아동과 성인이 등장한 상황에서 일어난다. 예를 들어, 교사와 영아의 상호작용의 경우, 정보를 직접 전달하는 과정은 직접적인 상호작용의 경우이다. 그러나 사회적 네트워크 이론에서는 상호작용의 구체적인 대상들이 상호작용의 상황에 직접 등장하지 않아도 일어나는 간접적인 상호작용의 효과를 인정하고 있다. 이 이론에서는 간접적인 상호작용은 목표 대상이 없을 때 그 대상과 관련된 구성원들 간에 이루어지는 일련의 상호작용으로서 결국 목표의 대상이 그들에게 영향을 주거나 구성원들이 목표 대상에게 영향을 준다는 것을 가정하고 있다. 이 유형의 간접적인 상호작용에서는 다른 사람들과의 직접적인 상호작용보다는 다른 출처로부터 얻은 정보에 기초하여 간접적인 상호작용의 효과를 낸다. 따라서 사회적 네트워크 모델에 기초하자면, 최근까지 보고된 영아와 성인 혹은 또래들과의 사회적 관계 및 상호작용에 관한 연구 결과들은 이러한 복잡한 사회적 맥락을 고려하지 않았음을 알 수 있다.

Lewis 이론은 영아들의 사회적 관계 형성의 복잡성과 특정한 사회적 관계에서 이루어지는 특정한 기능(혹은 발달 기능)을 구체적으로 설명한 점에서 그 의미가 있다고 할 수 있다. 따라서 Lewis의 이론은 영아들의 사회적 관계 형성과

그 기능의 발달은 영아들의 사회적 관계 형성이 복잡하게 일어나고 있는 일상의 맥락과 상황을 중심으로 규명되어야 함을 시사하고 있다. 현재까지의 연구에서처럼 또래와 교사를 분리하여 사회적 관계 형성과 발달을 규명하는 것은 부분적인 맥락들을 분절함으로써 그 유기적 역동성을 설명하기에는 한계가 있을 것이다.

그러므로, 영아들이 종일 보호와 교육을 받는 영아보육 현장에서의 교사와 또래들 간에 일어나는 복잡한 사회적 관계 형성과 기능의 발달을 규명하기 위해서는 지금까지 보고 되고 보편적으로 인식된 교사와 영아, 또래들 간의 상호작용에 관한 인과관계 연구의 범위를 벗어나 더 역동적이고 복잡한 사회적 관계 형성과 그에 따른 발달을 탐색하는 것이 더 적절하다고 할 수 있다.

영아들이 일상을 보내는 보육기관에서의 맥락은 사회적 관계 형성과 그 기능의 발달을 조사하기 위해서는 그들의 일상적 경험, 즉 활동을 분석해야 한다. 그 이유는 활동과 사회적 관계의 형성은 유기적 관계에 있기 때문이다. 특히, Leont'v (1978)는 사회적 관계를 중심으로 이루어지는 활동의 중요성을 강조하였다. 활동과 다자적 사회관계의 중요성을 규명한 연구는 주로 사회·문화적 관점의 지식발달 이론과 연구에서 발견되고 있다(Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1997). 이들의 연구에서는 특정 공동체의 구성원들이 활동을 통한 사회적 관계의 형성과 변화, 그리고 지식의 발달을 규명하였다. 보육기관에서 이루어지고 있는 활동은 놀이나 학습 활동이 주를 이루고 있는데, 그 활동 과정에서 이루어지는 사회적 관계를 규명하는 것은 이러한 연구 결과의 반영뿐만 아니라 실제로 보육기관의 학급에서는 주로 활동을 통해 교사와 영아, 영아들 간의 상호작용이 많이 일어나기 때문에 의미가 있다고 할 수 있겠다.

본 연구자는 2003년 9월부터 2004년 2월까지 미국의 Vermont대학의 부속 어린이집에서 2세 영아반에서의 교사와 영아들의 상호작용에 관한 일상의 행동을 관찰하여 기술하는 문화기술적 연구를 수행하였는데, 그 연구에서 지속적인 활동 과정에서 일어나는 교사와 영아들뿐만 아니라 영아들 간의 상호작용을 발견할 수 있었다. 본 연구에서는 그때 본 연구자가 수집한 데이터들 중에 활동을 중심으로 이루어지는 다자적 관계 형성의 과정과 그 기능의 발현 및 발달을 주력하여 분석하고자 한다.

II. 연구방법

1. 연구 장소의 사회문화적 맥락에 관한 기술

본 연구자가 관찰한 교실은 북미의 버몬트(Vermont)주의 버몬트주립대학 내의 캠퍼스 어린이 센터(Campus Children's Center)이다. 그 캠퍼스 어린이 센터는 대학생 기숙사, 강의실, 그리고 사무실이 있는 "생활과 학습(living and learning)" 센터 건물 내에 위치하고 있다. 센터에서 보호를 받고 있는 영·유아는 보통 40명이며, 6개월-12개월의 유유아반에는 6명, 1세 영아 반에는 7명, 그리고 2세 영아 반에는 9명, 3세-5세 유아 반에는 18명으로 구성된다. 본 연구가 시작된 시점에서의 영아들의 월령은 27개월에서 30개월까지 다양하였는데, 평균 연령은 대략 28개월이었다. 어린이들은 아침 7시 반부터 오후 5시 반까지 보호와 교육을 받았는데, 대부분의 부모들은 그 대학에서 일을 하고 있는 교직원이었으며, 출근하면서 어린이들을 데리고 오고, 퇴근하면서 집으로 데리고 갔다. 각 교실에는 교사가 두 명 배치되어 있었으며, 오전과 오후로 나누어 시간제 담임

을 하였다. 교사 이외에도 각 교실에는 교사를 돕는 보조교사(주로 시간제로 일하는 대학생)가 있었으며, 유유아 및 1세 영아반의 주임교사 1명과, 2세 영아반과 유아 반을 맡는 주임교사 1명이 있었다. 주임 교사의 역할은 각 반의 담임교사들과 함께 1주일에 2-3번 어린이들과의 상호작용, 물리적 환경, 매체, 부모와의 교류 및 교육에 관한 “반영(reflection)”을 하며 그 내용을 패널에 기록(documentation)하여 교실 및 복도의 벽에 전시하였다. 1991년부터 레지오 에밀리아 유아교육을 적용하여 온 센터의 프로그램은 사회구성주의(social constructivism)를 그 철학적 배경으로 하고 있으며, 교육과정은 기록화를 통한 관찰과 분석으로 구성되었다(Gandini & Goldhaber, 2001). 본 연구 대상인 2세 영아 반은 9명의 어린이들과 교사들이 일상을 지내는 곳으로서, 항상 3-4개의 활동영역으로 구성되었고, 그 활동 영역은 교사들이 영아들과의 상호작용에서 일어난 생각과 아이디어를 반영하여 구성하기 때문에 영역의 종류와 활동 내용은 유동적으로 변화했다.

2. 자료 수집 방법

2003년 9월부터 2004년 2월까지 수행한 데이터의 수집 방법은 미시문화 기술(micro-ethnography) 방법을 적용하여 2명의 교사와 9명의 영아들 간의 상호작용을 비디오 녹음하였다. 9월부터 데이터 수집을 한 이유는 그 때부터 신학기가 시작되었기 때문이다.

교실에서의 상호작용에 관한 문화기술 연구는 주로 미시적 수준에(micro level)서 이루어지는 사건, 활동, 행동을 대상으로 한다. 일반적으로 이처럼 특정 대상에 관하여 집중적으로 관찰하는 미시적 문화기술연구(microethnography)에서

는 비디오를 사용한다(Fetterman, 1998). 교실 전체 활동을 미시적 수준에서 문화기술연구를 한 것은 Shultz와 Florio(1979)이다. 그들은 이 연구를 통하여 교사가 유아와의 교실 활동을 조화롭게 하기 위해 물리적 공간과 사회적 공간을 어떻게 사용하는지를 보여주었다. 본 연구에서도 교사와 영아들의 활동들을 집중적으로 관찰하기 위하여 비디오를 사용하였다. 비디오 녹음을 위하여 영아들의 부모들에게 연구 참여 동의서를 배포하여 모두 동의서를 받았고, 교사들 역시 연구에 참여할 것을 동의하였다. 관찰은 2003년 9월 10일부터 하였으나, 9월에는 예비 관찰을, 그리고 비디오 녹화는 2003년 10월부터 2004년 2월까지 진행하였다.

본 연구에서의 분석 내용은 10월부터 11월 까지 약 2개월간에 수집된 비디오테이프만을 대상으로 하였다. 그 이유는 영아들의 경우에 약 2-3개월을 단위로 발달이 일어나는 경향이 있기 때문에(Shatz, 1994) 그 기간에 기록된 내용만을 분석 대상으로 하였다. 비디오 녹음은 매일 아침 8시부터 오후 5시 30분 까지 교실내의 교사와 어린이들 간의 상호작용을 대상으로 하였으며, 교실의 활동은 항상 3-4개의 영역으로 준비되었기 때문에 교사와 영아들 간에, 그리고 또래들 간에 주력하는 활동을 집중적으로 녹음하였다. 교사들은 보통 3-4명의 영아들과 상호작용을 하였다.

데이터 수집을 위하여 미니 모니터가 있는 캐논(canon) 디지털 카메라를 사용하였다. 이 카메라는 미니모니터를 통해 비디오로 녹화되는 장면을 볼 수 있기 때문에 기록되고 있는 행동과 그 외의 교실의 맥락을 동시에 볼 수 있는 장점이 있다. 이 디지털 카메라에 녹음된 것을 컴퓨터 소프트웨어 프로그램(예, Studio 9)으로 정지(still) 이미지를 만들었다. 본 연구에서는 비디오테이프에 관한 분석 내용을 텍스트로 재구성

하는 과정에서 비디오에 녹화된 내용을 전사한 것과, 비디오테이프로부터 스틸 이미지를 만들어 사용하였다.

3. 연구자의 역할

본 연구는 관찰 연구로서 교사와 영아, 영아들 간의 일상적 상호작용을 분석하기 위해 연구자의 현장 참여를 극소화해야 한다는 것을 가정하였다. 따라서, 관찰 초기에는 수집한 데이터와 관련된 정보를 교사들에게 전혀 공개하지 않았다. 연구 과정에서 교사들은 그 정보를 공유하도록 요구하지 않았으나 연구자가 자신들의 교실에서 수집한 정보나 해석에 대해 가끔 궁금해 하는 말을 하였다. 교사들은 “연구가 끝났을 때 우리는 너의 비밀 이야기(secret story)를 듣고 싶어”라고 하였다. 연구가 진행되면서 교사 및 영아들과 연구자 간에 일종의 “정서적 교류”가 형성되어 영아들은 다양한 방법을 통하여 연구자에게 상호작용을 시도하였고, 교사들도 연구자를 아주 친절하게 대하게 되었다. 영아들은 아주 가끔 연구자와 놀이를 시도하거나 혹은 자신의 작품을 가지고 와서 자랑을 하고, 연구자가 촬영하고 있는 비디오의 모니터를 보여주기를 요구하곤 하였다. 본 연구자는 관찰자로서의 역할을 유지하기 위해 그들의 활동이나 상호작용에 적극적으로 연루되거나 참여하지 않았으나 약 6개월 동안의 비디오 녹화에서 연구자는 이미 “정서적”으로 그들 공동체의 구성원이 되어 감을 느꼈다. 본 연구자의 정서적 연루는 관찰 대상들에 대한 애정으로 이어져 장시간의 관찰과 데이터 수집을 즐거운 일상적 “일”로 생각되게 하였으며 그것이 연구를 지속하는데 활력소가 되었다. 이처럼 정서적 연루의 긍정적인 측면도 있었으나 부정적인 측면도 동시에 일어났다. 연구가 끝날 무

렵에는 교사들과의 대화에서 연구자 자신도 모르게 영아들과 교사에 대해 관찰한 내용을 말하게 되었다. 그 것이 연구 과정이나 결과 분석에 영향을 줄 만큼 중요하거나 많은 내용은 아니었으나 연구가 더 장기화되었다면 본 연구 방법론을 유지하는데 부정적 요인이 되었을 것이다.

4. 자료 분석방법

본 연구에서는 특정한 교실 활동에서의 사회적 관계 형성과 그 발달적 기능을 알아내기 위하여 미시적 문화기술 방법에서 제안한 비디오를 사용하였다(Fetterman, 1998). 이러한 미시문화기술 연구에서의 자료 분석은 자료의 객관성과 분류 등에 주력한다. 그러나, 최근에 시각적 문화기술(visual ethnography)에서 논의되고 있는 비디오 이미지의 “객관적 사실(혹은 사실주의)”과 “표상”의 이분법적 정의에 관한 논쟁에서 제기되고 있는 문제점들을 극복하기 위하여 본 연구의 비디오 데이터의 분류, 분석, 해석, 그리고 제시 방법은 실증적 방법과 재귀적 혹은 반영적(reflexive) 방법을 병행하였다.

가장 초기의 시각적 문화기술 연구의 경우, 기록한 필름에 관한 분석에서는 사실의 객관성을 유지하고 나타내는 것을 목적으로 하였고, 이는 실증주의적 관점에 기초하였다. 그러나, 최근에는 사건의 행동 그 자체에서 발현되는 이야기 중심으로 필름을 구조화하여 재해석하거나, 주창자의 생각이나 이야기 등을 반영하여 해석하는 접근을 사용하고 있다(Henley, 1999). 이 외에도 비디오 내용을 연구 대상에게 반영시키거나 다른 연구자들 혹은 다른 사람들과 함께 논의하여 새로운 의미를 부여하는 방법을 사용하기도 한다(Tobin et al., 1989; Pink, 2001). 또 다른 접근들 중 하나는 재귀적 혹은 반영적(reflexive) 접근방법으로써,

이는 비디오테이프를 언어, 사진 등의 자료들을 사용해 의미를 부여하는 방법인데(Pink, 2001, pp.138-154), 비디오 필름을 텍스트에서 다양한 방법으로 재구성하는 것도 이 중의 한 유형이다.

이처럼 최근 비디오나 사진 등을 사용한 이미지 중심의 문화기술 연구에서 실증적 해석을 탈피하려는 경향이 일어나고 있는 이유는 비디오에 녹화된 내용은 사실의 재현 혹은 표상이기 때문에 비디오테이프를 통해 기록된 사건이나 행동을 객관화된 과학적 사실로 보기 어렵다고 생각하기 때문이다(Pink, 2001). 따라서, 최근에는 해석적 방법을 많이 사용하고 있는 추세이다.

본 연구에서도 활동에서의 인식의 미시적 과정을 분석하기 위하여 미시적 문화기술 연구에서 제안한 비디오를 사용하였기 때문에 분석의 1차적인 목적을 위하여 사실적(혹은 실증적)인 방법으로 데이터를 분류하였다. 이 실증적 분석 대상에서 하나의 지속적인 활동의 변동과정, 즉 역사적(historical) 변화과정에서의 사회적 관계 형성, 상호작용, 그리고 기능의 발달을 분석하였다. 활동의 변동을 중심으로 사회적 관계의 변화를 분석한 연구는 Rogoff(1997)의 연구에서 찾아볼 수 있다. 본 연구에서는 Rogoff처럼 사회적 관계 형성에 대한 분석에서 활동을 분석 단위로 설정하였으나 사회적 관계에서의 역할의 변화에 주력한 Rogoff와는 달리 다자적 사회적 관계의 형성과 그 발달적 기능을 분석하는데 주력하였다. 다자적 관계 형성과 그 기능의 분석에서 다자적 사회관계는 Lewis(2005)의 사회 네트워크 이론에서 사용된 다양한 사회적 대상들과의 사회적 상호작용의 유형을, 그리고 기능의 분석에서는 그가 사용한 기능의 범주를 적용하였다. 상호작용 유형에서는 직접적인, 간접적인 상호작용을 분류하여 분석하였다. 기능의 발달 범주의 분석의 경우, Lewis(2005)가 분류한 범주인 보

호, 학습활동, 놀이 및 행동과는 달리 사회적인 상호작용 과정에서 일어나는 심리적 기능의 발달의 유형 구분에 초점을 맞추었다.

따라서, 본 연구에서는 사회적 네트워크 형성에서의 활동의 변동과 사회적 관계의 형성 및 변화, 그 발달적 기능을 분석하였다. 그 기능의 분석에서 주제는 해석적 방법을 사용하였는데, 시각적 문화기술 연구에서의 해석은 특정한 사진 이미지나 비디오의 장면들을 중심으로 이루어진다. 또한, 본 연구에서는 결과 분석에서 이미지와 텍스트를 혼합하여 재구성하였는데 이는 시각적 문화기술 연구에서 실증적 방법과 해석적 방법을 혼합하는 경우에 해당된다. 이미지 데이터를 이처럼 실증주의의 사실적(realistic)인 관점과 반영적 혹은 해석 방법을 병행한 연구는 Edward(1997), Stroller(1997)의 연구에서, 그리고 비디오의 스틸 이미지와 텍스트를 재구성하여 제시하는 반영적 방법은 Ferrández(1998)의 연구에서 발견된다.

활동에서의 다자적 관계와 그 기능의 발달에 관한 분석에서의 객관성을 입증하기 위해 멤버의 자료 검토(member review)(Lincoln & Guba, 1999)를 하였다. 데이터 수집이 끝날 무렵 실행한 멤버의 자료 검토에서는 그 교실의 교사들, 주임 교사, 그곳의 교육과정 운영 상담자인 교수에게 연구자가 수집한 영아들 간의 상호작용과 활동에 관한 비디오테이프의 일부를 보여준 이후 데이터 자체에 대한 사실성과 그 데이터에 대한 연구자의 해석에 대한 동의와, 그 적절성에 대해 인정을 받았다. 현재 본 연구자는 그 학급의 교사들과 함께 본 연구자가 수집한 데이터의 일부에 대해 다자적 관계 내에서의 영아들의 창의성의 발달 과정을 규명하는 “집단적 창의성”을 분석하고 있다. 교사들과의 협력을 통한 분석은 그 학급에서의 다자적 관계에서의 발달을 객관적으로 입증하는 또 다른 방법이기도 하다(Pink, 2001).

Ⅲ. 결과분석

관찰을 시작한 9월 중순부터 11월까지 영아들의 상호작용은 처음에 교사를 대상으로 이루어졌으나 점차 또래들에게로 확장되었으며. 이러한 상호작용은 간헐적으로 이루어지는 것이 아니라 지속적인 활동을 통하여 지속적으로 이루어졌다. 또한 영아들 간의 상호작용은 시간이 지날수록 더 빈번하게 그리고 자발적으로 이루어졌다. 또한 교사 없이도 영아들 간에 상호작용이 원활하게 일어나기 시작하였다. 영아들은 다양한 활동을 통하여 끊임없이 또래들과의 상호작용을 시도하였으며, 그 활동 과정에서 사회적 상호작용의 기회가 있을 때마다 모든 영아들이 참여를 하였다. 일상의 지속적인 활동 과정에서 영아들은 한, 두 명으로 제한하지 않고 다양한 영아들과 다양한 사회적 관계를 형성하였다.

영아들은 다양한 활동을 통하여 사회적 관계 형성하는 과정에서 그 사회적 관계의 형성을 결정짓는 다양한 심리적 기능들이 발달되었다. 그 심리적 기능들은 직, 간접적인 사회적 상호작용에서 일어나는 모방, 의사소통, 돌아가며 하기(turn-taking), 전달하기로 요약된다.

1. 직접적인 상호작용과 사회적 관계 형성 및 발달적 기능

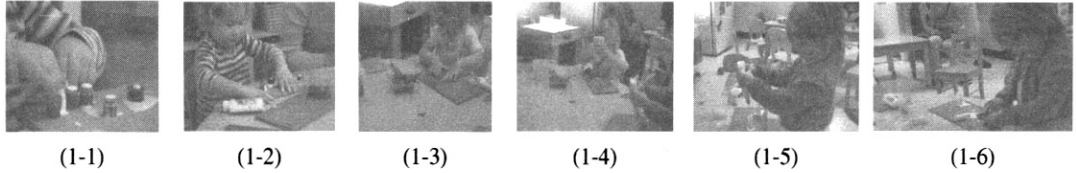
1) 모방

미술 테이블에서 초기에 일어난 영아들의 사회적 상호작용은 시각적인 차원에서 이루어졌다. 그들은 또래들이 하는 행동을 응시하거나 관찰하곤 하였다. 때때로 교사들도 그러한 행동을 장려하기도 하였으나 거의 대부분의 영아들은 자발적으로 행동하였다. 모방에서 그들의 초기 행동은 또래들의 작업에서 이루어지고 있는 외현

적 작품의 이미지나 내용을 모방하는 것으로 나타났다. 이러한 모방 과정에서 영아들은 서로의 아이디어를 연결하였는데, 이는 시각적인 차원에서의 상호작용을 나타낸다. 시각적인 차원에서의 상호작용은 비록 구체적인 말이 아니더라도 제스처, 표정, 그리고 활동의 매체를 사용하여 자신들의 생각을 교류하는 것을 가능하게 한다. 이러한 교류를 통해 영아들은 다른 영아들의 생각이나 행동에 연루되기 때문에 이러한 상황은 일종의 사회적 관계 형성의 장이 될 수 있다. 영아들의 모방은 미술, 극놀이, 글쓰기, 춤추기, 등 모든 활동 상황에서 일어났지만 특히 미술활동에서는 영아들의 모방이 아주 빈번하게 관찰되었다.

처음에 레이첼은 작은 플라스틱 뚜껑에 풀을 가득 넣은 후에 손가락을 그 곳에 넣었다. 그러자 뚜껑 안에 있던 풀들이 넘쳐흘렀다(사진 1-1). 레이첼은 손가락에 묻은 풀을 펴서 바르는 손동작을 하였다(사진 1-2). 레이첼 앞에서 그녀의 행동을 유심히 관찰하던 사라는 그녀의 행동을 모방하기 시작하였다(사진 1-3). 그러나, 그녀는 다른 매체, 즉 길고 지름이 넓은 뚜껑을 사용하였으며 레이첼과는 다른 형태를 완성하였다(사진 1-4). 사라가 작업을 끝낼 무렵에 영아 키라가 그 테이블로 와서 사라의 작업 과정을 관찰하였다. 그녀는 사라가 사용하였던 길고 지름이 넓은 뚜껑을 사용하였으나 동시에 다른 매체의 사용으로 변형과정을 통하여 다른 형태의 콜라주를 만들어냈다(사진 1-5, 6).

사라와 키라의 모방은 레이첼의 콜라주 활동에서 시작되었으나 작품이 형성되는 과정과 그 작품 결과는 창조적 과정과 변형을 초래함으로써 새로운 콜라주 형태를 창출하였다. 비록, 영아들은 서로의 미술 행동과 작품을 모방하고자 하였으나 각각 다른 콜라주 형태와 변형 과정을 드러낸 것은 모방은 창조적 과정이기 때문이기도



(사진 1) 레이첼, 사라, 키라의 콜라주 모방과 재구성

하나, 여러 명의 영아들이 이 과정에 연루되었기 때문이다. 콜라주 작품 형태의 다양성 측면에서 고려해 볼 때, 그 활동 과정에서 레이첼은 사라에게, 그리고 레이첼과 사라는 키라에게 영향을 주었기 때문에 세 명의 영아의 콜라주 작품이 더 다양하게 구성될 수 있었다. 이는 많은 영아들이 상호작용 과정에서 서로의 아이디어를 모방할수록 재구성 과정이나 창조적 과정은 더 복잡해지고 작품 또한 더 창조적인 성격을 띠 가능성이 많다는 것을 의미한다.

영아들의 모방을 통한 창의적 활동 과정과 산물은 영아들 각자의 개별성과 독창성을 드러내는 것이었는데 그 과정과 결과에 연루되었던 영아들은 자신(혹은 자아)뿐만 아니라 다른 영아들의 존재와 정체성을 발견할 수 있었기 때문에 이미 그 과정에서 사회적 존재임을 드러내는 것이다. 모방과 창조적 과정은 인지적으로 새로운 사고의 구조나 도식을 창출한다는 점에서 인지적이나 타자의 아이디어에 연결하여 자신의 독특한 아이디어를 창출한다는 점에서 지극히 사회적이다. 또한, 이 과정에서 자신과 다른 영아들의 아이디어를 경험하는 것은 자아와 타자를 만나는, 즉 자아와 타인에 대한 사회적 조망능력을 발달시키는데 기여하게 되는 과정이기도하다.

2) 의사소통(Communication) : 합의(negotiation)와 확산(Spreading)

영아들은 상호작용 과정에서 다양한 방법으로 의사소통을 하였는데, 제스처, 편지교류, 지그재

그, 원, 점 등 등의 다양한 부호를 만드는 활동을 하였다. 교사들은 단어나 이름 등의 철자를 써서 영아들에게 보여주고, 영아들은 지그재그선, 직선, 타원형의 선을 그려서 교사에게 보여주는 상호작용에서 의사소통이 이어졌다. 교사와 영아는 각각 다른 문자체계에 대해 알려주고 수용하는 과정에서 부호로 사람의 이름이나, 특정한 사물로서 명명하였다. 부호를 만드는 과정에서 글쓰기와 문자체계, 즉 영아 나름대로의 부호를 만들고 문자를 해독하는 문해능력의 발달이 진행되었으나 이에 못지않게 중요한 것은 의사소통 능력의 발달과 그에 수반되는 사회적 상호작용이 확산되었다는 사실이었다.

(1) 의미의 합

에피소드 1

키라 : (자신이 표시한 지그재그 선을 다시 가리키며) 나의(?) 이름을 그렇게 써.

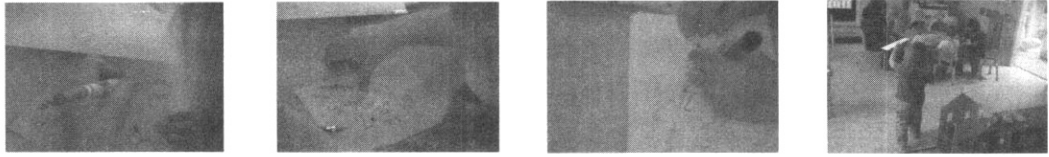
교사 : 너의 이름을 그렇게 쓰니? 내가 쓴 이름이 여기에도 있네(이전에 키라가 봉투 위에 표시한 유사한 지그재그 선을 가리키며)

키라 : 너의 이름이야!

교사 : 오, 나의 이름?

키라 : 그걸 찢어봐(교사와 함께 그 노트에서 찢으며). 이거는 나의 이름이야!(교사가 쓴 자신의 이름을 가리키며).

교사와 영아 키라의 문자에 대한 부호화와 암호화는 각자의 세계에서 존재하는 문자를 보여주고 설명하는 상호작용 상황을 잘 나타내고 있다. 교사의 입장에서는 사회·문화적으로 합



〈사진 2〉 키라의 글쓰기와 사회적 교류

의된 문자를 써서 보여주고, 설명하고 있으며, 영아는 영아들의 세계에서 존재하는 영아들의 문자를 써서 보여주고, 설명하고 있다. 이들의 문자 체계가 각각 다름에도 불구하고 서로의 기호 체계와 의미를 인정하고 존중함으로써 교사와 영아들의 의사소통이 가능하게 되었다. 교사와 영아들 간의 합의된 공유 의미를 창출하는 상호작용은 곧바로 또래들 간의 상호작용으로 확산되었다.

(2) 관계의 확산(spreading)

키라는 종이 위에 짧은 지그재그 선을 표시하고 있었다.

에피소드 2

실습교사 : 그게 뭐니?
 키라 : 글자들!
 실습교사 : 너의 글자들?
 키라 : 글자들.
 키라는 봉투위에 긴 지그재그 선을 표시하였다.
 실습교사 : (교사는 봉투 위의 긴 지그재그 선을 가리키며) 그게 뭐니?
 키라 :
 아무 말 없이 키라는 글자들을 쓴 종이를 접어 봉투에 넣는다.
 교사 : 너의 글자(들)?
 키라 :(아무 반응을 하지 않는다)

키라는 글쓰기 영역에서 조금 떨어진 거리에 있는 곳에서 다른 실습교사와 영아들이 간식을 먹고 있는 간식 테이블로 걸어가서 교사에게 그녀의 메시지 봉투를 건넨다(사진 2-3).

에피소드 3

실습교사 : 나에게 주는거니?
 키라 : (고개를 끄덕인다)
 실습교사 : (그 메시지를 꺼내어 보고는), 오, 너무 고마워, 내가 너를 안아 줘도 되겠니?
 키라 : (고개를 끄덕인다)
 실습교사 : (교사가 키라를 안는다). 오, 고마워.

키라가 실습교사에게 메시지를 전달할 때 이를 지켜보고 있던 다른 영아들도 모두 그 메시지 교류 과정에 능동적으로 연루되기 시작하였다. 같은 테이블에서 간식을 먹고 있던 테너와 레이첼은 교사가 받은 메시지는 자기 것이라고 주장하자 키라는 레이첼을 위한 부호를 만들어 건네주었다.

에피소드 4

테너 : 그것은 나에게 주는 거야(교사를 보며)
 실습교사 : 뭐라고?
 테너 : 그것은 나에게 주는 거야(교사가 가지고 있는 편지를 가리키며)
 실습교사 : 이걸, 그녀(키라)가 나에게 주는 거야.
 테너 : 그것은 나에게 주는 거야.
 실습교사 : 오, 그래. 알았어(O.K).
 실습교사 : 내가 갖고 싶어?
 레이첼 : (교사에게서 키라의 메시지를 빼앗으며) 내꺼야!

키라가 레이첼을 위한 부호를 만들어 그녀에게 건넸다.

에피소드 5

레이첼 : 내꺼야!
 실습교사 : 그것이 너에게 주는 거라고? 퍼봐. 네가 퍼봐. 그게 뭔지 보자(교사와 레이첼은 함께 그 메시지를 퍼본다).
 레이첼은 놀라는 표정을 지었다.

교사와 영아 키라의 부호에 대한 공유 의미를 계기로 또래들 간에 서로의 행동과 부호의 의미에 주목하고, 반응하며, 요청하는 사회적 상황을 형성하게 되었다. 이는 글쓰기 활동에 따른 편지 교류 활동을 매개로 하여 교사나 또래들에게 메시지를 전달하고, 또래들 간에 서로 접촉하여 관계를 형성하고 확산시키는 “문화”를 창출하였다. 이후 여러 날 동안 키라는 레이첼에게 편지를 주고 레이첼은 그것을 퍼본 후에 놀라는 체하는 표정을 짓는 일종의 “의사소통 게임”을 반복하였다. 또한, 다른 영아들도 교사들뿐만 아니라 또래들에게도 편지를 자발적으로 교류하는 상호작용을 하기 시작하였다. 이 시기에 일어났던 영아들 간의 편지교류는 주로 일방적 성격을 띠었는데 예를 들어, 키라가 레이첼에게 편지를 주면 이후에 레이첼이 다시 키라에게 반응하는 편지를 보내는 것이 아니라 교사나 다른 또래들에게 편지를 주었다. 따라서, 이 학급에서의 편지 교류는 일상적으로 영아와 교사들 간에 일어나는 활동이었으나 이는 특정한 대상과의 지속적인 상호작용이라기보다는 다양한 사회적 대상들과의 사회적 관계의 연결을 시도하는 도구적 역할을 하였다. 이러한 특성은 어린 영아들의 의사소통의 발달적 특징이기도 하다. 이러한 발달적 특징으로 인하여 특정 대상과의 지속적인 우정이나 또래 관계를 형성할 수 없다는 한계를 가지고 있으나 다른 또래들과의 사회적 관계를 확산시킬 수 있는 계기를 가질 수 있다는 점에서 이러한 발달적 특징들이 사회적 관계 형성에 있어서 긍정적인 부분이기도 하다.

3) 돌아가며 하기(turn-taking)

사회성 발달에서 중요한 요소인 “돌아가며 하기(turn-taking)”는 영아기에는 단순한 형태로 발달되는 것으로 알려져 있으며(Ross et al., 1982,

재인용, Rubin et al., 1998) 인지적, 사회적 조망 능력의 발달과 밀접한 연관이 있다. 본 연구의 영아들도 다양한 활동 과정에서 “돌아가며 하기”를 하였으나 그 내용은 질적으로 더 복잡하였으며, 그 활동을 통해 다양한 대상과 다양한 사회적 관계 형성을 하였다.

(1) 위계적 관계에서의 “돌아가며 하기”

본 연구의 대상 영아들은 활동 초기에 서로의 관점을 협응하는데 어려움을 나타냈다. 이는 2세 영아들의 인지적(cognitive), 사회적(social) 조망(perspective-taking) 능력의 부족에서 비롯된다(Lutz & Sternberg, 1999)는 기존의 발달 이론에서 이미 언급되었던 내용이다. 학급에서 진행되었던 활동들 중 돌아가며 하기 능력이 요구되는 구조를 가지고 있었던 활동은 O.H.P.(overhead project)를 사용한 그림자놀이, 숨바꼭질, 배타기 놀이 등이었다. 배타기 놀이의 경우, 영아 존이 배에 많은 관심을 가지고 있었기 때문에 교사들은 교실 한 쪽 구석에 작은 배를 들여왔다. 배 타기에서 배를 흔들거리는 것은 한쪽에서 힘을 주어 누르면 다른 한쪽이 위로 올라가기 때문에 각각 다른 방향에 앉아있던 영아들은 올라가고 내려가는 시간의 리듬과 상대방의 의도와 행동을 이해해야만 한다. 그러나, 처음에 영아들은 주로 혼자서 배를 흔들면서 놀이를 하거나 또래들과의 놀이를 하는 경우에도 오랫동안 지속되지 않았다. 그 이유는 반대 방향에 앉아있던 또래들이 금방 일어서서 다른 활동 영역으로 가버렸기 때문이었다. 영아들이 또래들과 함께 배를 흔들거리면서 지속적으로 놀이를 시작한 것은 O. H. P 기계가 교실에 도입되기 시작하면서부터 이었다. 교사들은 배 옆에 O.H.P 기계를 설치하여 그 위에 다양한 배 이미지, 천둥과 번개가 치는 이미지, 하늘이 맑은 이미지를 담고 있는 O.H.P. 필름을 올려놓고 벽에

투사하였다. 그 이미지가 투사되면 영아들은 배를 함께 흔들면서 환상 놀이를 하였다.

에피소드 6

교사 : 천둥 폭풍이 치고 있어!

영아들 :(배를 흔들기 시작한다).

시간이 흐르면서 영아들은 O.H.P 기계로 벽에 이미지들을 투사하는 것을 통제하는 주도권을 놓고 갈등을 하였다. 그러나, 그들은 그 갈등을 해소하는 과정에서 “돌아가며 하기”를 자율적으로 할 수 있게 되었다. 이러한 갈등의 해소에는 교사의 개입뿐만 아니라 또래들의 위계적 관계가 영향을 주었다. 즉, 특정한 영아는 또래들과의 위계적 관계에서 또래에 따라 상대적으로 힘의 관계가 형성되었으며 이러한 위계적 관계에서 힘의 위치가 낮은 영아와 높은 영아와의 활동을 통해 영아는 자신의 욕구를 조절하게 되었다. 따라서, 위계적 관계와 “돌아가며 하기”는 다자적 사회관계를 형성시키는 주요한 요소가 되었다.

에피소드 7

피터 : 사진(폭풍)을 놓고 거울을 닫은 후에 스위치를 켜다.

교사B : 와-우(벽에 사진이 나타나지 않고 불빛만 나타났다)

O. K. (교사가 거울을 세웠다)

피터 : (스위치를 켜다).

교사B : 폭풍.....(존에게 알아들을 수 없는 말을 함)

존 : (피터의 O.H.P. 폭풍 사진을 테이블에서 내린다)

교사B : 네가 보고 싶은 게...

존 : (자신이 가지고 있던 배 O.H.P. 필름을 기계 위에 올린다)

존 : (스위치를 켜다. 배가 거꾸로 보이자 다시 끈다)

존 : (필름을 180도로 돌리자 벽 위에 이미지가 제대로 보인다).

그러나 활동이 진행되면서 영아들 간에 갈등이 일어나기 시작하였다. 피터는 자신이 들고 있는 폭풍우 필름을 기계 위에 올리려고 하자 존이 그것을 저지하였다. 그러자, 피터는 자신의 필름을 존에게 주었다. 존은 자신의 필름을 내려놓고 피터의 폭풍우 사진을 올려놓는다. 그 후에, 존은 피터가 작동하고 있던 스위치를 자신이 작동하기 위해 그를 밀어내려고 하였다. 존과 피터는 O.H.P의 필름의 이미지를 벽에 투사하기 위해 필름을 올리고 내리는 역할과 스위치를 켜고 끄는 역할을 분담하였으나 여기에서 영아들의 힘의 관계 때문에 “돌아가며 하기”가 원활하게 되지 않았다. 힘의 관계에서 존은 피터보다 항상 위에 있었으며 피터는 존과의 활동에서 항상 위축이 되었다. 그러나, 존은 힘의 관계에서 자신보다 위에 있는 영아 데너와의 활동에서는 자신을 조절하는 상호작용을 하였다. 관찰 초기에 존은 다른 영아들과 활동을 지속적으로 하지 못하였는데, 그 이유는 그가 공격적이었기 때문이다. 그러나, 그는 또래 데너와의 놀이나 활동에서는 자신의 행동을 조절하였다. 데너는 학급에서 가장 월령이 많은 영아로서 거의 모든 놀이에서 주도권을 가지고 있었기 때문이다.

피터, 데너, 존이 배에 같이 타고 있으나 놀이가 전혀 진행되지 않았고, 각기 다른 영아들의 활동을 바라보고 있었다. 이 때 영아 사라가 배 가까이로 다가서려고 배 밑에 깔려있는 종이(파란색의 비닐) 위를 밟자 데너가 사라의 근접을 막았다.

에피소드 8

데너 : 사라, 물 밖으로 나가!

사라가 다른 곳으로 가버리자 데너는 배에서 나와 다시 O.H.P 기계 앞으로 걸어갔다. 그

리고 피터는 다른 활동 영역으로 가버렸다. 데너는 배 이미지의 필름을 기계 위에 올렸다. 그 때 영아 소안이 그 옆에 왔다. 이 때 존은 배에서 내렸다가 다시 배를 타고는 혼자서 흔들다가 잠시 후에 소안과 데너가 있는 O.H.P. 기계 옆으로 왔다. 필름과 스위치 모두를 통제하고 있던 데너 옆에 있던 소안과 존은 데너의 통제권에 도전하지 못했다. 소안은 기계에 부착되어 있는 거울을 올렸다 내렸다하거나 데너가 벽에 투사한 배의 이미지를 손으로 잡으려고 벽의 여기저기를 손으로 잡는 시늉을 하였다. 오랫동안 데너의 행동을 보고만 있던 존이 마침내 스위치를 잡으려고 시도하자 데너가 저지하고 나섰다. 그러자, 존이 손바닥으로 기계 위를 쳤다. 그는 데너를 밀치거나 때리면 당할 보복이 무서워 감히 데너에게 신체적 공격을 가하지 못하고 있었던 것이다. 그러자, 옆에서 관찰하고 있던 교사가 존에게도 기회를 줄 것을 데너에게 요청하자 곧 필름의 통제권은 존에게로 돌아갔다. 그러나, 교사의 개입에도 불구하고 데너는 존의 필름 위에 자신의 필름을 올려놓거나 존의 필름을 치우려는 시도를 계속 하였다. 교사가 계속 데너에게 그렇게 행동하지 말 것을 요구하자 데너는 스위치를 꺼버렸다. 데너가 끈질기게 자신의 놀이를 방해하자 그는 포기하는 듯 데너가 하는 대로 내버려두었다. 데너는 재빠르게 필름의 통제권을 탈취하여 자신이 가지고 있던 필름을 기계 위에 올려놓았다.

에피소드 9

데너 : 이 (배) 것은 빨리 가지 않아!

데너는 조금 놀다가 자신의 욕구가 충족되자 다른 곳으로 가버렸다. 그러자, 존은 자신이 가지고 있던 필름을 기계 위에 올려놓았다. 그리고

스위치를 켜다.

에피소드 10

존 : 큰 배야!

존 : (폭풍우 사진을 놓으며) 폭풍이 오고 있어!

실습교사 : 폭풍!

데너 : (그 때 다른 영역에서 책을 들고와서 존 옆에서 책을 읽고 있었다) 폭풍이 오고 있어, 안으로 들어가, 배 안으로 들어가, 배 안으로 들어가!

이 때 존이 스위치를 끄고 달려가서 데너와 함께 배에 탔다. 옆에 있던 소안도 함께 달려갔다. 소안, 데너, 존은 함께 배를 타고 흔들면서 한동안 킬킬거리면서 웃었다. 그 때 배가 교실에 설치된 작은 무대의 모서리에 부딪혀 움직이지 않자 영아들은 킬킬거리면서 계속 웃었다. 영아들은 무엇인가 서로 의미를 공유하는 듯 서로의 얼굴을 마주보면서 계속 웃었다. 존은 이후 소안, 데너와 오랫동안 배를 흔들면서 배타기 놀이를 하였다.

“돌아가며 하기”는 처음에 교사의 개입이나 안내를 받았으나 지속적인 활동 과정에서는 영아 자신들의 위계적인 사회관계에서 자율적으로 조절되기 시작하였다. 자율적인 “돌아가며 하기”는, 또한, 다자적인 관계 형성을 가능하게 하였다. 따라서, “돌아가며 하기”는 다자적인 사회관계가 전제되어야 할뿐만 아니라 다자적인 관계를 구축하는 요인이 된다는 점에서 다자적인 사회적 관계 형성을 위해서 필연적으로 일어나는 심리적 기능이라고 할 수 있다.

(2) 리더십(leadership)과 "돌아가며 하기(turn-taking)"

영아들은 활동의 도입 부분에서 교사로부터 활동을 안내 받았으나 곧 자신들이 활동을 주도

하는 리더십(leadership)을 보였다. 대부분의 영아들은 활동에서 자신이 주도권과 지도자 역할을 하고자 하는 행동을 보였는데, 특히 환상놀이에서는 지도자의 역할을 할 수 있는 “상황”의 이야기를 창출하고 만들어냈다.

교실에는 차를 마시는 테이블 영역이 있었고 그 위에는 조그만 다기들이 놓여있었다. 영아들은 이 다기에 물을 붓고 마시는 가상 놀이를 즐겼다. 이 가상 놀이 과정에서 영아들은 다양한 환상 스크립트(script)를 만들어냈다.

에피소드 11

피터 : 두려워!(비명을 지른다)
 교사 : 두렵니?
 피터 : 천둥이 치고 있어!
 교사 : (피터를 보며) 차를 마시는 곳에 천둥치려고 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.

잠시 후에 모든 영아들(칼리, 피터, 사라)이 모두 테이블 밑에 숨는다.

에피소드 12

교사 : 칼리, 천둥이 멈추었을 때 친구들이 무얼 해야 하지? 천둥이 멈추었어! 언제 멈추었지?
 소안 : 끝났어(놀이가 끝났다는 뜻이다).
 교사 : 오 소안이 “끝났어”라고 말하네.
 소안 : 끝났어.
 교사 : 천둥폭풍이 멈추었어.
 피터, 소안 : 끝났어!

피터는 폭풍이 시작되고 끝나는 주도권을 잡을 수 있는 환상적 스토리를 시작하였으나 사라

의 빠른 반응(“숨자”)으로 자신의 지도력을 상실할 상황에 이르자 놀이가 끝났음을 알린다. 사라와 피터의 놀이의 주도권에 대한 욕구로 인해 환상놀이에서 계속 새로운 스크립트가 생성되었다.

에피소드 13

피터 : 천둥이 치려고 해.
 교사 : 천둥이 치려고 한다고? 오, 무서워! 그게 어디 있지?
 피터 : (손가락으로 위를 가르친다).
 교사 : 하늘? 소안, 폭풍이 오고 있어!
 사라 : 모두 다 집으로!
 교사 : 숨어!
 피터 : 지금 나는 괜찮아!
 교사 : 오, 피터가 괜찮다고 하네. 끝났어.

사라는 여러 차례 천둥폭풍에 대비해서 테이블 밑에 숨을 것을 제안하였으나 피터는 계속 자신은 괜찮다고 말하면서 테이블 밑으로 들어가지 않았다. 칼리 역시 계속 의자에 앉아 있었다. 사라는 피터와 칼리가 자신이 주도한 놀이에 참여하지 않자 테이블 밑에서 나왔다. 그러자 이때 피터가 소리를 지르기 시작하였다

에피소드 14

피터 : 폭풍이 오고 있어!
 교사 : 뭐라고?
 피터 : 테이블 밑으로 들어가!
 피터 : 천둥!(테이블 밑으로 들어가면서)
 교사 : 천둥이 다시 오고 있어
 사라 : (테이블 밑으로 함께 숨는다).
 피터 : 나는 괜찮아(테이블 밑에서 다시 나온다).

피터와 사라의 차 파티(tea party) 환상놀이에서 반복되는 이야기를 통해 환상놀이에서의 지도자 역할의 주도권을 서로 갖고자 하였다. 천둥이 시작되는 것과 끝나는 것을 말하는 것은 “환상놀이”의 시작과 끝을 의미하였기 때문에 그 놀이의 통제권을 갖는 것을 뜻하였다. 또한, 천둥이 칠 때 숨는 것을 지시하는 것은 리더십을 의미한다. 영아들은 놀이의 통제권과 리더십을

갖기 위해 다양한 인지적, 사회적, 언어적 전략을 사용하였으며 “돌아가며 하기” 또한 이러한 전략들 중의 하나였다. 영아들의 리더 역할을 공유하고자 하는 욕구는 한 영아가 지속적으로 리더 역할을 하는 것을 불가능하게 하였으며 이는 “돌아가며 하기”를 다양한 활동과 놀이에서 비교적 용이하게 정착시키는 동기가 되었다.

영아들의 활동 및 놀이 배체에 대한 소유 욕구, 그리고 리더십의 주도권에 대한 욕구는 교실 내에서 갈등을 일으켰지만 그 욕구는 “돌아가며 하기”를 교실의 자율적 “규칙”으로 정착하게 하는 중요한 계기가 되었다. 이러한 상황에서 영아들에게 “돌아가며 하기”는 더 이상 성인이나 외부에서 강요된 사회·문화적 규칙이 아닌 자신들의 공동체에서 생성되고 내면화된 놀이나 활동의 원칙이 되었던 것이다. 이러한 내면화된 규칙 혹은 원칙은 영아들의 놀이나 활동을 지속하게 하였을 뿐만 아니라 또래들과의 다자적 관계를 지속적으로 형성하게 하였던 하나의 요인이라고 할 수 있다.

2. 간접적인 상호작용과 사회적 관계 형성

Lewis(2005)는 사회적 네트워크 구성에서 다자들과의 직접적인 상호작용뿐만 아니라 간접적인 상호작용의 중요성을 언급하였다. 본 연구의 영아들의 다자적 사회관계 형성과 지속은 대부분 직접적인 상호작용에서 쉽게 발견될 수 있었으나 간접적인 사회적 상호작용에서도 발견될 수 있었다. Lewis(2005)는 간접적인 상호작용은 특정 대상이 없는 상황에서도 그의 존재가 다른 구성원들의 사회적 관계에 영향을 주는 것을 의미한다고 하였다. 본 연구의 대부분의 지속적인 활동 상황에서 영아들은 그 상황에 등장하지는 않았으나 그 활동의 지속과 사회적 관계 형성에 간접적인 영향을 주었다. 예를 들어, 편지 교류

에서처럼 영아 레이첼은 자신에게 편지 교류를 시작한 키라의 영향으로 다른 또래들에게 편지를 교류하기 시작하였는데 키라는 지속적인 편지 교류 활동에서 또래들에게 직접적인 상호작용뿐만 아니라 간접적인 상호작용에도 기여한 사회적 주체이다. 이는 특정 활동과 영아에게만 제한되지 않았고 모든 영아들이 모든 지속적인 활동 과정에서 간접적인 상호작용에 “연루”되었다. 특히, 오전과 오후에 교대로 근무하는 교사들의 경우, 영아들은 각각의 교사의 생각이나 말을 다른 교사에게 전달함으로써 교사들의 간접적인 상호작용을 능동적으로 활성화 하였다.

전달(transmission)

학급의 두 교사는 오전 오후로 나누어 교실에 들어갔기 때문에 시간대가 다른 두 교사의 활동의 내용이나 방법의 유형의 연결은 영아들의 활동의 연속과 비연속성을 결정짓는 중요한 요소가 되었다. 동일한 활동에서도 두 교사의 상호작용 유형은 대개 다르게 나타났는데, 예를 들어 “춤추기(dance)” 활동이 그러하였다. 교사 A는 어릴 때 발레를 하였던 경험을 기반으로 영아들에게 발레의 기본 동작, 즉 위로 뛰기(jump)와 포즈, 인사하기(bowing)를 가르쳤다. 그 반면 교사 B는 닭춤(chicken dance)과 동작 게임(movement game) 등으로 일종의 게임이나 유희에 주력하였다. 영아들은 각 교사와의 상호작용에서 활동의 변동이 생성하였는데, A 교사와 B 교사의 내용과 방법이 혼합되어 변동되었다.

A 교사

자, 코끼리처럼 움직이는 것을 보자.

(교사는 노래를 부르고 사라는 무대 바닥에 두 손과 무릎을 대고 기어 다니는 시늉을 하면서 춤을 추고 있었다)

에피소드 15

교사 A : (교사는 노래를 부른다) “사라는 코끼리”
 “가게에 터벅터벅 걸어가고 있어!, 가게
 에 터벅터벅 걸어가고 있어! 가게로 터
 벅터벅 걸어가고 있어!”
 “사라는 코끼리, 가게로 터벅터벅 걸어
 가고 있어! 그녀의 어머니를 위하여 가
 게로 터벅터벅 걸어가고 있어”(사라가
 무대 위에서 춤을 추고 있다)

교사A : 야, 사라. 됐어, 내려와라, 그 다음에 데
 너가 해도 된다!

데너 : 나는 코끼리!

교사 A : 이번에도 코끼리야! (노래를 부른다)
 “이번에는 데너에 관한 노래야. 그의 어
 머니는 그를 보냈는데, 걷지 않고 터벅
 터벅 걷고 싶었어. 데너는 코끼리, 터벅
 터벅 걷고 있어. 어머니를 위하여 가게
 로 터벅터벅 걷고 있어.
 야! 데너를 위해서(박수를 친다).”

존 : 내 차례야!(무대 위로 올라간다)

교사 A : 오, 너는 무엇을, 너는 무엇을 할 예정
 이니?

존 : 개구리!

교사 A : (교사는 노래를 부른다) 이 노래는 존에
 관한거야! “그의 어머니는 큰 빵을 사
 오라고 하셨어. 그는 걷고 싶지 않고 위
 로 뛰고 싶었어.

존은 개구리, 뛰어서 가게로 가고 있어,
 가게로 가고 있어. 존은 그의 어머니를
 위해 가게로 가고 있어.”

다른 영아들도 차례로 무대 위로 올라가서 춤
 을 주고 교사는 계속 노래를 불렀다. 그 후에 B
 교사와의 활동에서 영아들은 A 교사와 함께 했
 었던 춤 동작과 A 교사의 “~의 차례”를 발레에
 도입함으로써 발레는 순차적인 발레 게임과 같
 은 활동이 되었다.

에피소드 16

교사B : (발레 동작에서, 위로 뛰기, 몸을 좌·우
 로 꼬아서 움직이기, 포즈(정지) 등의 동
 작을 하고 영아들에게 따라하게 하였다).

영아들 : (위로 낮게 뛰거나, 좌·우로 몸을 움직
 였다. 그 때 사라는 움직이지 않고 한
 쪽 구석에서 가만히 서있었다)

교사B : 사라가 하지 않고 서있네! 모두들 무대
 위로 내려와라. 사라 혼자서 하게!
 (모두들 무대 위에서 내려 와서 의자에
 앉자 존이 큰 소리로 외쳤다).

존 : 사라의 차례!

교사 B : 뭐라고(존을 보며)

존 : 사라의 차례

교사B : 오! 사라의 차례

이후 사라와 다른 영아들이 차례로 무대로 올
 라가서 발레 동작을 하였다. 영아들은 두 교사의
 활동에 관한 정보를 각각 다른 교사에게 전달하
 는 역할을 하였다. 구체적으로 설명하자면, 영아
 들은 A교사 없이도 활동에 관한 정보를 B교사
 에게 전달하는 역할을 하였으며 이는 교사 A와
 B가 서로 간접적으로 교류하는 것이고 그 교류
 의 중간 매개 역할은 영아들이 하였다. 간접적인
 상호작용 효과는 구성원들 간에 이루어지는 상
 호작용 유형으로서 그 사람이 없을 때 나타나는
 효과를 의미하며, 사회적 네트워크 이론에서는
 이 또한 상호작용으로 간주한다(Lewis, 2005).

IV. 결 론

최근 보육기관에서의 영아들의 사회성 발달
 과 관련된 연구들에서는 보육 프로그램의 질
 (Howes, 1990; Volling & Feagans, 1995), 보육을
 받는 시간(NICHHD, 2003) 등 사회적 관계 자체 보
 다는 외부 환경이 영아들의 발달에 미치는 영향
 에 관한 인과관계를 규명하는 연구가 거의 대부
 분이다. 보육기관에서의 교사와 또래들 간의 상
 호작용을 규명한 연구에서도 다양한 사회적 관계
 형성에 따른 사회성 발달에 관한 연구보다는 교
 사와 영아, 혹은 영아들 간의 상호작용과 사회성
 발달을 규명한 연구가 주를 이루고 있다. 이는 영
 아들의 사회성 발달에 대한 이원적(dyadic) 관점

이 지배적이기 때문이다. 이원적 관점에서는 초기의 영아의 발달, 특히 사회성 발달은 어머니와의 애착 관계에서 비롯된다는 것을 주요한 개념으로 간주하고 있다. 따라서, 보육 기관에서의 영아기의 사회성 발달에 관한 연구에서 어머니와의 애착 정도에 의해 영아들의 또래 관계, 교사와의 상호작용의 질이 결정되는지를 조사하는 것은 이원적 관점의 측면에서 보자면 너무나도 타당한 일로 인식되었다.

보육 기관에서 시간을 보내는 영아들의 사회성 발달에 관한 이원적 관점의 연구들에서의 또 다른 문제점은 영아들과 교사, 그리고 또래들의 사회적 관계를 이분법적으로 분리하여 조사하고 있다는 사실이다. 보육 기관 관련 선행 연구들에서는 교사와 영아들의 상호작용, 영아들 간의 상호작용(Howes et al., 1994)을 분리하여 그 상호작용에 따른 사회성 발달을 언급하고 있다. 보육 기관에서 종일 시간을 보내는 영아들은 교실에 있는 성인들, 그리고 또래들 간에 다양하고도 복잡한 상호작용을 하기 때문에 교사와 영아들을 이분법적으로 조사하는 것은 영아들의 복잡하고도 다양한 사회적 상호작용과 그 기능을 무시하는 결과가 된다. 오랫동안 보육현장에서 영아들의 사회성 발달을 연구한 Howes(1983; 2004)도 영아들의 우정에 관한 조사에서 근접성(proximity), 상호 호혜적 놀이, 긍정적인 정서적 효과(같이 웃는 등) 등의 범주와 평정척도로 평가하였다. 이러한 경향은 다른 연구들에서도 발견된다(Asher & Coie, 1990).

본 연구에서는 보육기관에서의 영아들의 상호작용은 교사와 또래들과 다자적 관계를 구성해해 나가는 것으로 나타났다. 처음에 교사들은 영아들에게 활동을 안내하는 과정에서 정보를 전달하거나 공격적인 행동을 통제하는 등 개입을 하였으나 시간이 갈수록 영아들은 또래들과

의 상호작용에서 자신들의 행동을 스스로 통제하거나 정보를 교사에게 전달하는 능동적인 역할을 하였다. 또한, 영아들은 지속적인 활동 과정에서 직접적인 상호작용뿐만 아니라 간접적인 상호작용을 통하여 다른 영아들과의 사회적 관계를 지속적으로 형성하고 구성해 나갔다. 지속적인 활동에서 이루어지는 이들의 사회적 관계는 특정한 또래나 친구에 제한되지 않고 모든 영아들과 지속적으로 이루어지는 특성을 띠었다. 이는 어린 영아기에 1, 2명의 친밀한 친구를 중심으로 놀이와 상호작용이 지속되고 친밀하지 않은 또래와의 놀이나 상호작용은 깨어지기 쉽다는 선행연구 결과와는 상반 된다(Howes & Tonyan, 2003).

영아들이 다양한 또래들과 다자적 사회관계를 형성하고 구성하는데 이루어지는 심리적 기능들은 모방, 의사소통, 돌아가며 하기, 위계적 관계, 리더십으로 나타났다. 영아들은 힘의 위계적 관계를 맺고 있었는데 활동을 할 때는 윌령이 많거나 공격적인 영아가 활동의 주도권을 가졌다. 그러나 이 위계적 관계에서 상대적으로 힘이 강한 영아는 더 강한 영아와의 상호작용에서 자신의 행동을 조절하기 시작하면서 다른 영아들과 “돌아가면서 하기”를 서서히 할 수 있었다. 리더쉽, 또한, “돌아가면서 하기”를 가능하게 하는 중요한 요소였다.

영아들이 교사와 또래들과 다자적 관계를 형성하고 구성하는데 중요한 또 다른 발달 기능은 의사소통이었다. 영아들은 자신의 말, 자신이 만 들어낸 부호 등을 교사들과 함께 의미를 공동으로 구성하면서 서로의 기호체계에 대해 공유하기 시작하였고 이는 서로 다른 문자체계에 대한 합의의 과정을 보여주는 것이었다. 이러한 공유 의미의 구성, 합의의 과정은 의사소통을 하는데 기여하였다. 교사와 영아가 부호를 매개로 시작

한 의사소통은 곧 또래들에게 확산되어 또래들
간에 다자적 관계를 형성하는 계기가 되었다.

영아들의 활동에서 사회적 관계 형성에 중요
한 또 다른 발달적 기능은 모방이었다. 영아들은
끊임없이 다른 영아들의 행동과 활동을 모방하
였다. 모방은 두 명보다는, 세 명 세 명보다는 네
명, 그 수가 증가할수록 더 창조적이고 새로운
활동과 산물을 산출하였다. 이는 모방의 집단적
(collective) 상호작용의 결과이며 동시에 새로운
창조적 활동의 과정이었다.

특히, 의사소통과 돌아가며 하기, 리더십에서
는 역할과 소유에 대한 공유 욕구, 갈등, 그리고
합의가 순차적으로 일어났으며, 이러한 과정에서
영아들은 다자적 관계를 구성하는 사회적 경험
을 하였다. 특히, 이러한 심리적 기능들은 지속적
인 활동 과정에서 반복되어 영아들의 공동체적
문화를 형성하는데 기여하였다. Corsaro(1997)도
유아들의 학급에서 이러한 공동체적 문화가 존
재함을 그의 문화기술 연구에서 밝혔다. 본 연
구에서도 다자적 관계 구성뿐만 아니라 그 발
달기능, 그리고 이러한 것들이 일상에서 반복되
는 일종의 공동체적 문화가 영아기에도 가능함
을 밝힌 것은 이러한 심리적 기능과 문화의 발
달은 발달 단계로 명확하게 구분될 수 없다는
시사점을 던져주고 있다. 즉, 사회적 관계 형성
은 발달 단계로 분리되지 않고 지속적으로 “구
성(construction)” 되는 과정이라고 할 수 있다.

본 연구의 결과는 현재 인과관계를 규명하는
이원적 중심의 사회성 발달과 그 발달 원리에 대
한 새로운 비전(vision)을 제시하는 기초가 될 수
있을 것이다. 이는 최근에 영아들의 사회성 발달
에 관한 이론과 연구에서 이원적 관계를 넘어
서 다자적 관계에서의 사회성 발달을 조명해야
함을 주장한 일련의 연구들(Thompson, 2005)과
그 맥을 같이 한다. 또한, 맥락에서의 발달을 주

장한 여러 연구와 이론과 그 맥을 같이 한다
(Bronfenbrenner, 1986; Cole, 1999). 영아들의 맥
락에서의 사회성 발달은 영아들이 일상을 살고
있는 그 맥락의 사회 체계와 상호작용의 역동성
이 고려되어야 하기 때문에 실제 영아들이 삶을
살아가고 있는 보육기관에서 그들의 일상을 들
여다보고 분석하는 연구가 필요하다고 사료된
다. 본 연구의 결과는 그러한 측면에서 의미가
있을 것이다.

비록 본 연구가 영아들의 일상에서 이루어지는
활동을 중심으로 영아들의 사회적 관계 구성과
그 발달적 기능을 규명하였으나 한 집단만을 장
기간 대상으로 하였기 때문에 그 결과의 일반화
는 문제가 될 수 있다. 일반적으로 이는 문화기술
적 연구의 단점이기도 하나 그 과정에 대한 깊이
있는 관찰과 분석, 그리고 세밀한 부분을 알아내
기 위해서는 문화기술 연구도 함께 병행되어야
할 것이다. 따라서, 문화적 차이와 더 다양한 맥
락에서의 발달을 규명하기 위해 다양한 맥락에서
의 사회적 관계 구성과 그 발달 기제를 알아내는
후속 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

- 한국노동연구원(2005). 한국 가구와 개인의 경제활동 :
한국 노동패널 기초분석보고서.
- Asher, S. R., & Coie, J. (1990). *Peer rejection in child-
hood*. Cambridge, England : Cambridge Univer-
sity Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a
context for human development. *Developmental
Psychology*, 22, 723-742.
- Cole, M. (1999). Culture in Development. In M. H.
Bornstein and M. E. Lamb(eds.). *Developmental
Psychology : An advanced Textbook*(pp.73-123).
NJ : Lawrence Erlbaum Associate.

- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.
- Edwards, E. (1997). Beyond the boundary : A consideration of the expressive in photography and anthropology. In M. Banks & H. Morphy(Eds.), *Rethinking visula anthropology*. London : Routledge.
- Fagot, B. I. (1997). Attachment, parenting, and peer interactions of toddler children. *Developmental Psychology*, 33, 489-499.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography : Step by Step : Applied social research methods series, 17*, Sage.
- Ferrández, D. M. (1998). A trace of fingerprints : displacements and textures in the use of ethnographic video in Venezuelan spiritualism. *Visual Anthropology Review*, 13(2), 19-38.
- Galluzzo, D., Matheson, C., Moore, J., & Howes, C. (1990). Social orientation to adults and peers in infant day care. In N. Fox & G. Fein(Eds.), *Infant day care : The current debate*(pp.183-192). Norwood, NJ : Ablex.
- 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). Teachers College Press.
- Henly, P. (1999). Film-making and ethnographic research. In A. Bryman & R. G. Burgess(Eds.), *Qualitative Research*, 2, 302-322. Sage.
- Holmberg, M. (1980). The development of social interchange patterns from 12 to 24 *Child Development*, 51, 448-456.
- Howes, C. (1997). Teacher sensitivity, children's attachment and play with peers. *Early Education and Development*, 8, 41-49
- Howes, C. (1990). Can age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment to kindergarten? *Developmental Psychology*, 26, 292-303.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Howes, C., & Tonyan, H. (2003). Peer Relations. In L. Balter and C. S. Tamis-Lemonda(Eds.), *Child Psychology : A Handbook of Contemporary Issues* (pp.143-157). Psychology Press.
- Howes, C. Droege, K., & Matheson, C. C. (1994). Play and communicative processes within long-and short-term friendship dyads.(special issues : children's friendships). *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 401-410.
- Howes, C., Hamilton, C., & Matheson, C. (1994). Children's relationships with peers : Differential association with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Jacobson, J. L., & Wille, D. E. (1986). The influences of attachment behavior on developmental changes in peer interaction from toddler to preschool period. *Child Development*, 57, 338-347.
- Lamb, M., Hwang, C. Bookstein, F. Brober, A., Hult, G., & Frodi, A. (1988). Determinants of social competence in swedish preschoolers. *Developmental psychology*, 24, 58-70.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, NY : Prentice Hall.
- Lewis, M. (2005). The child and its family : The social network model. *Human Development*, 48, 8-27.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. In A. Bryman & R. G. Burgess(Eds.), *Qualitative Research, Vol. III*, pp.397-444. Sage.
- Lutz, D., & Sternberg, R. (1999). Cognitive Development. In M. H. Bornstein and M. E. Lamb(eds.). *Developmental Psychology : An advanced Textbook* (pp.275-311). NJ : Lawrence Erlbaum Associate.
- National Institute of child health and human development Early Child Care Research Network. (2001). Child

- care and children's peer interactions at 24 and 36 months. *Child Development*, 72(5), 1478-1500.
- National Institute of child health and human development Early Child Care Research Network. (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74(4), 976-1005.
- Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography*. Sage Publication.
- Rogoff, B. (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 Erlbaum Associates.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon. and N. Eisenberg(Ed.s), *Handbook of child psychology(vol 3) : Social, emotional, and personality development*(pp.619-700). NY : Lawrence Erlbaum Associates.
- Shatz, M. (1994). *A toddler's life : Becoming a person*. NY : Oxford University Press.
- Shultz, J., & Florio, S. (1979). Stop and Freeze : The negotiation of social and physical space in a kindergarten/first grade classroom. *Anthropology and Education Quarterly*, 10, 166-181.
- Stroller, P. (1997). *Sensuous sholarship*. Philadelphia, PA : University of Pennsylvania Press.
- Takahashi, K. (2005). Toward a life span theory of close relationship : The affective relationship model. *Human Development*, 48, 48-66.
- Thompson, R. A. (2005). Multiple relationships multiply considered. *Human Development*, 48, 102-107.
- Tobin, J. J., Wu, D.Y.H., & Davidson, D. H. (1989). *Preschool in Three Cultures*. NH : Yale University Press.
- Turner, P. J. (1991). Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool. *Child Development*, 47, 597-605
- Volling, B., & Fegans, L. (1995). Infant day care and children's social competence. *Infant Behavior and Development*, 18, 177-188.

2006년 4월 30일 투고 : 2006년 7월 8일 채택