

가작화 놀이와 이야기 만들기에서 나타나는 유아의 마음 다루기*

Children's Theory of Mind in Pretend Play and Story-Making*

송영주(Youngjoo, Song)¹⁾

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate children's theory of mind in pretend play and story-making, from a qualitative perspective. Three-to-five year old children participated in group play and individual story-making activities. Children's narratives undertaken in two tasks were video-taped, transcribed, analyzed and reorganized into three key propositions, in consideration of the field notes that the researcher had taken. The children started their pretend play and story-making activities by 'forming connections among minds' of participants or story components. They continued to engage in pretend play and story making by 'dealing minds constructively and consistently' to keep their themes. Finally they resolved discordances in play and story-making by 'settings different mind windows and moving among them flexibly'.

Key Words : 놀이(play), 가작화 놀이(pretend play), 이야기 만들기(story-making), 마음이론(theory of mind).

I. 서 론

유아는 놀이를 통해 세상에 대한 이해를 드러낸다. 유아들이 즐겨하는 소꿉놀이는 유아가 가족구성원과의 역할이나 관계 등을 어떻게 이해하고 있는지를 보여준다. 또한 유아들은 놀이를

통해 자신과 타인의 마음을 이해하고 조절하려는 노력을 한다. 예를 들어 숨바꼭질 놀이를 할 때 유아는 슬래가 자신이 숨은 곳을 '잘못 생각하도록' 하기 위해 반대 방향으로 물건을 던지거나 발자국을 남겨 놓는 행동을 하기도 한다. 유아는 자신이 경험하는 세계와 일상에서 접하

* 본 논문은 2011년도 한국아동학회 추계 학술대회 구두 발표 논문임.

* 본 논문은 2011년도 계명문화대학 교내연구비지원에 의하여 이루어졌음.

¹⁾ 계명문화대학 유아교육과 부교수

Corresponding Author : Youngjoo Song, Department of Early Childhood Education, Keimyung College, Daegu 704-703, Korea
E-mail : dodukyoung@kmcu.ac.kr

는 정보를 놀이를 통해 재현하고 의미를 부여하며 그 과정에서 지식을 재구성해간다(Park, 2006). 즉 유아는 세상에 대한 이해와 마음에 대한 이해를 놀이를 통해 보여주는 것이다.

이러한 놀이 행동 중 유아들이 즐겨하는 가작화 놀이는 대부분의 유아들에게 자주 나타나는 전형적인 놀이 유형이라고 볼 수 있다. 유아들이 보여주는 가작화에 ‘상징적’, ‘표상적’이라는 특성을 부여하여 인지적 설명을 한 대표적인 학자는 Piaget(1962)이다. 유아가 실제로 눈앞에 보이지 않는 사물이나 현상을 구체화시켜 표현하거나 눈앞의 실제 사물이나 현상과 일치하지 않는 방식으로 바꾸어 표현하는 것은 매우 의미 있는 인지적 지표라고 볼 수 있다.

유아들은 자신에게 익숙한 주제를 중심으로 활발하게 가작화 놀이를 하며, 이러한 가작화 놀이를 통해 자신과 타인의 마음에 대한 이해를 드러낸다. 가작화에 참여하는 유아들은 놀이를 시작하고 유지하는 과정에서 서로 상대방의 의도와 마음을 읽고 해석하며, 이러한 해석에 따라 자신과 타인의 마음을 조절하는 마음 다루기를 하게 된다. 가작화가 확장되고 정교화 되기 위해서는 놀이 참여자간에 공통의 의미를 구성하고 공유해야 하기 때문이다. 이러한 점에서 상대방의 놀이의도와 마음 등을 이해하고 이에 따라 유기적으로 반응하고 협력하는 마음다루기 혹은 마음에 대한 이해는 가작화 놀이에서 매우 중요하다고 볼 수 있다.

마음이론은 눈에 보이지 않는 심리적 과정인 의도와 정서, 바람, 믿음 등에 대한 이해를 말하는 것으로, 자신과 타인의 마음상태에 대한 이해와 조절을 모두 포함하는 것이다(Wellman, 1990). 이러한 마음이론은 전통적으로 틀린 믿음 과제(false belief task)를 통해 양적이고 결과중심의 관점에서 다루어져 왔다. 틀린 믿음 과제의 하나

인 장소이동 과제(Wimmer & Perner, 1983)에서는 이야기의 주인공이 특정의 상태(A)를 알고 나서 밖으로 나간 사이에 장소의 이동(B)이 발생하며 이 사실을 모르는 주인공이 다시 돌아왔을 때 어떤 상태에 대한 지식을 바탕으로 행동할 것인가를 묻는 것이다. 일반적으로 유아들은 3세에서 4세 사이에 틀린 믿음과제를 성공함으로써 마음이론을 ‘획득’한다고 알려져 왔다.

이와 달리 유아가 다양한 마음 상태와 그 관계를 점점 더 잘 이해해가는 과정을 통해 마음이론을 설명하는 관점이 주목받고 있다. 실제로 어떤 면에서 유아의 가작화 놀이는 마음이론의 한 부분이라고도 볼 수 있는데(Leslie, 1987), 이는 가작화에 포함되는 사물이나 역할, 관계 등에 대한 ‘가장’을 통해 유아가 자신과 타인의 마음에 대한 이해와 조절을 보여주기 때문이다. 따라서 가작화 놀이는 유아가 마음을 어떻게 이해하고 다루는지를 알아보는 맥락을 제공할 수 있다.

유아가 가작화 놀이에서 보여주는 마음에 대한 이해는 가작화 장면뿐 아니라 가작화를 벗어난 상위의사소통에서도 나타날 수 있다(Park, 2006). 상위의사소통은 눈앞에서 진행되고 있는 가작화 상황에서 벗어나 유아가 놀이 상대자를 초대하거나, 놀이 계획을 세우고 조정하며, 표상을 협상하거나 놀이 종결을 알리는 등(Garvey, 1997) 다양한 경우에 나타날 수 있다. 이러한 상위의사소통의 출현은 가장과 실제의 구분에 대한 유아의 인식을 보여주고(Johnson, Christie, & Yawkey, 1999) 놀이 참여자간의 심리적 간격을 메우고 모호함을 줄여주는 역할을 하므로(Fein, 1981), 유아가 마음에 대해 어떻게 이해하고 다루는지를 잘 보여준다고 할 수 있다.

유아는 사회극 놀이의 다양한 상황적 맥락에서 상위 의사소통을 표현한다. 이러한 상황적 맥락에는 역할결정 및 재결정, 놀이 초대, 가상적

상황 설정, 부적절한 행동 및 역할 수정, 갈등 해결 등이 포함된다(Park, Choi & Ma, 2002). 이 중 타인이 제안한 역할을 수용하거나 역할을 수정하고, 가상적 상황이 일어나고 있는 공간을 설정하고 또래들에게 알려 함께 공유하려는 의도를 표현하는 것 등은 유아의 마음 다루기와 밀접하게 관련되어 있다.

한편 유아는 이야기 만들기에서 자신의 언어적 능력과 세상에 대한 이해를 보여준다. 유아는 이야기 구성에서 허구의 세계를 구성함으로써 필연적으로 표상을 사용해야 한다. 이야기를 만들기 위해서 유아는 등장인물의 의도적 행동, 동기와 감정, 그 밖의 다양한 정신적 현상 등에 대해 설명해야 하기 때문이다. 예를 들어 주인공의 심리적 과정이나 내적 상태를 ‘진술하고 묘사’하기 위해서 마음관련 표현을 사용할 수 있다. 또는 주인공의 의도나 믿음과 같은 마음 요소를 특정 행동 혹은 상황에 대한 이유로 ‘추론하고 설명’할 수도 있다.

이러한 유아의 이야기 만들기는 내러티브의 구성을 통해 확인할 수 있다. 내러티브는 사람들의 행위와 경험을 나타내고 욕구와 동기를 드러내줌으로써 의미를 구성하는 중요한 도구의 역할을 한다(Bartsch & Wellman, 1996). 이야기 만들기를 통한 내러티브 구성은 지금 여기(here-and-now)에서 그때 거기(there-and-then)로 전환되는 언어적 탈맥락화를 보여주는 것으로 표상 능력 발달(Tomasello, 2003)과 관련되어 있다. 물론 이야기 만들기 뿐 아니라 유아가 가작화 놀이에서 보여주는 다양한 모습 역시 유아가 주변 세계에 대해 읽어낸 일종의 내러티브라고도 볼 수 있다(Yeu, 2004).

위에서 살펴본 바와 같이 유아는 가작화 놀이와 이야기 만들기에서 마음에 대한 이해를 잘 드러낼 수 있다. 유아의 마음 다루기를 가작화와

이야기 만들기를 통해 알아보고자 하는 본 연구는 마음이론 발달을 마음이론의 ‘획득’으로 설명하기 보다는 서서히 마음공동체로 ‘진입’하는 것으로 보는 관점(Nelson, 2005)에서 출발한다. 이러한 관점은 마음이론 발달을 활동에 기반을 둔 생태학적이고 사회문화적인 관점에서 설명하는 것으로, 유아의 마음이론을 실패와 성공의 표준적이고 실무적인 기준으로 해석하기 보다는 일상적이고 자연스러운 상황과 과제에서의 수행을 통해 살펴볼 것을 제안한다.

실제로 실험장면이 아닌 일상적 장면에서는 3세아도 마음상태에 대한 이해와 관심이 높은 것으로 나타났으며(Dunn & Brophy, 2005), 과제 형식과 내용을 유아에게 친숙하고 분명하게 제시하면 마음이론 과제에서의 수행이 증가하였다(Chandler & Hala, 1994). 또한 실제로 마음이론이 일상적으로 사용되어지는 대표적 영역은 대화 장면이라고 볼 수 있다(Dunn & Brophy, 2005; Lohman, Tomasello, & Meyer, 2005). 표준화된 마음이론 과제에서의 성공여부 못지않게 중요한 것은, 유아가 실제로 일상적 놀이와 경험에서 마음에 대한 이해를 어떻게 표현하고 사용하는가를 알아보는 것이라고 볼 수 있다. 언어는 마음을 교환하는 좋은 도구이기 때문이다.

따라서 본 연구에서는 가작화 놀이와 이야기 만들기과 같이 좀 더 맥락 의존적이고 유아 자신의 일상적 경험에 기초한 의미있는 과제에서 유아가 마음에 대한 이해를 언어적으로 어떻게 표현하는지를 알아보려고 하였다. 유아의 마음이론을 성공과 실패의 관점이 아닌 과정 중심의 관점에서 질적으로 살펴보는 것을 연구의 목적으로 하였다. 즉 구조화된 실험 과제에서의 성공과 실패를 통해 유아의 마음이론을 점수화하는 것이 아니라, 일상적인 가작화 놀이 장면과 이야기 만들기에서 유아들이 사용하는 마음 관련 표

현을 수집하고 분석하였다.

이를 통해 본 연구에서는 일시적인 가장과 표상, 상징의 사용 등을 통해 마음에 대해 이해하고 조절해야 하는 가작화 놀이 장면에서, 유아들이 자신과 타인의 마음을 어떻게 다루는지를 탐색하고 설명하는 것을 연구의 목적으로 하였다. 마찬가지로 이야기 만들기에서 마음을 잘 다룬다는 것이 어떤 의미인지, 마음을 이해하고 추론하면서 이야기를 만든다는 것이 어떤 의미인지를 알아보려고 하였다. 구체적으로는 가작화 놀이의 진행 과정이나 이야기의 내용 전개에 따라 유아의 마음 다루기가 어떻게 나타나는지를 알아보려고 하였다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 D시의 어린이집에 재원중인 만 3세에서 만 5세사이의 유아 57명을 대상으로 이루어졌다. 마음이론에 관한 많은 선행연구들은 만 3세에서 5세 사이가 마음이론 발달의 중요한 전환기라고 밝히고 있으며(Perner, 1991; Song,

1999), 4, 5세경은 외현적 가작화 놀이가 가장 많이 나타나는 시기로 알려져 있다(Singer & Singer, 1990). 본 연구는 가작화와 이야기 만들기에서의 유아의 마음 다루기를 알아보려고 한 것이므로 만 3세에서 5세 사이의 연령 범위가 적합할 것으로 판단되었다.

2. 연구도구

1) 가작화 놀이

유아들의 가작화 놀이를 관찰하기 위하여 어린이집의 2층에 있는 별개의 교실을 놀이실로 구성하였다. 이는 본 관찰 이전에 이루어진 예비 관찰에서 연구 목적에 맞는 자료를 수집하는 것이 어렵다고 판단되었기 때문이다. 실제 놀이실에서의 예비 관찰 결과, 유아들의 자발적인 가작화 참여가 매우 저조하였고 교실 내 소음 등으로 인해 마음 다루기를 보여주는 언어적 발화의 수집과 분석이 불가능하였다. 또한 성인이 개입하거나 주도하는 놀이는 유아의 가작화 놀이로 보기 어렵다는 선행 연구(Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983) 등에 따라 별도의 장소를 가작화 놀이실로 구성하여 관찰을 실시하였다.

놀이실의 크기는 420cm×280cm이며 연구자



<Figure 1> Play room plan

가 가작화 놀이에 필요한 놀잇감과 풀, 가위, 종이 등의 기본 재료들을 교구장에 비치하였다. 가작화 놀잇감으로는 소꿉놀이 도구, 병원놀이 도구, 소방차, 트럭 등 탈 것류, 다수의 손가락 인형, 5종의 동물 인형 모자 등이 제공되었다. 바닥에는 카펫을 깔아 유아들이 일반 놀이실처럼 이용할 수 있도록 하였으며, 간단한 작업을 할 수 있는 작은 테이블과 의자를 배치하였다. 놀이실 배치도는 Figure 1과 같다.

세 명의 유아가 한 그룹이 되어 놀이실을 방문하였으며, 이들은 1회 방문에 30분 내외의 시간을 놀이실에서 보내도록 하였다. 놀이 그룹의 구성은 동일 연령과 성별 내에서 무선으로 이루어졌다. 일과 시간 중 자유놀이 시간에 놀이실을 방문하도록 하였으며, 이를 통해 유아들이 검사실의 가작화 놀이 상황을 일반적인 자유놀이 상황으로 이해하고 놀이에 몰입할 수 있을 것으로 기대하였다. 각 유아들은 그룹별로 2주의 간격을 두고 놀이실을 2회 방문하였으며, 유아들의 모든 놀이 행동은 고정 설치된 캠코더로 녹화하였다. 또한 연구자가 놀이실에 함께 참여하여 현장노트를 기록하였다.

2) 이야기 만들기

이야기 만들기는 개별 유아에 대한 면접을

통해 이루어졌다. 연구자는 이들 유아와 함께 Mercer Mayer(1969)의 글자 없는 그림책, “Frog, where are you?”에 대한 이야기를 만들어 보도록 하였다. 이 그림책은 표지를 포함하여 모두 26쪽으로 되어있으며, 다섯 개의 작은 사건으로 구성되어 있다. 이야기의 내용은 다음과 같다. 한 소년과, 개, 그리고 개구리가 주요 등장인물로 어느 날 어항 속에 있던 개구리가 사라지게 된다. 그 후 소년과 개는 개구리를 찾아 숲 속을 헤매며 몇 번의 모험을 하게 되고, 마침내 그들은 개구리를 찾아 돌아오게 된다. 이야기에 등장하는 소년은 사슴뿔을 나무로 잘못 알거나 구멍 속을 뒤져보는 그림 등이 묘사되어 있어 유아가 주인공의 믿음과 바람, 틀린 믿음 등을 표현하기에 적합할 것으로 판단되었다. 그림책의 일부 내용은 Figure 2에 제시하였다.

3. 자료 수집과 분석

연구자는 대상 유아들이 편하게 관찰에 임할 수 있도록 연구 시작 2주일 전부터 놀이실을 방문하여 40분 내외의 자유놀이에 참여하였다. 연구 대상 유아들은 두 학급에 나뉘어 있어 한 반씩 번갈아 참관하였으며, 따라서 각 학급 별로 총 5회씩의 놀이참여가 본 조사 전에 이루어졌다.



<Figure 2> Wordless picture book

가작화 놀이는 세 명씩 짝지은 그룹으로 진행되었으며, 이야기 만들기는 개별 유아를 대상으로 하였다. 모든 유아들은 이야기 만들기 과제를 먼저 하였으며, 과제를 완성한 유아들을 대상으로 가작화 놀이 그룹을 구성하고 관찰하였다. 따라서 본 연구의 이야기 만들기과 가작화 놀이에서의 자료는 동일 유아들을 대상으로 수집된 것이다. 가작화 놀이 그룹은 같은 성별과 연령 내에서 무선적으로 구성되었으며, 담임 교사를 통해 구성 유아들 간에 특별히 적대적이거나 교류가 없어 놀이 그룹 구성에 부적합한 경우가 있는지를 확인하였다.

본 연구는 유아가 가작화와 이야기 만들기에서 자신과 타인의 마음을 어떻게 다루는지를 알아보기 위한 것으로, 발달적 차이나 마음 다루기 맥락간 관계에 초점을 둔 것은 아니었다. 따라서 관찰 및 면접 자료의 수집과 분석에서는 개별 유아나 연령을 중요한 분석 틀로 고려하거나 가작화 놀이와 이야기 만들기에서의 차이를 비교하지 않았다. 본 연구에서는 가작화 놀이의 진행 과정이나 이야기의 내용 전개에 따라 유아의 마음 다루기 관련 발화를 분석하였다. 또한 연구의 타당도를 확인하기 위하여, 가작화 놀이 자료와 이야기 만들기 자료, 그리고 연구자가 작성한 현장 노트의 내용을 교차적으로 검토하며 분석하였다. 이러한 과정에서 연구자는 다음 두 가지의 기준에 따라 타당도를 확인하였다. 연구자가 잠정적으로 구성한 명제가 명제 구성의 근거가 된 가작화 놀이와 이야기 만들기에서 나타난 유아의 발화를 일관성있게 대표하고 진술하였는지를 확인하고 수정하였다. 또한 이러한 과정에서 구성된 명제가 연구 문제와 관련하여 유아의 ‘마음다루기 과정’을 상징적으로 잘 표현하고 있는지를 점검하였다. 이 밖에도 연구자의 이러한 해석을 연구대상 유아의 담임교사에게 보여

주고 연구자의 추론과 명제구성에 문제가 없는지를 확인하였다.

1) 가작화 놀이

가작화 놀이에서 연구자는 유아의 놀이에 개입하지 않았으며, 유아가 원하는 대로 놀이자료를 활용하고 놀이할 수 있음을 안내하였다. 다만 놀이실에 들어오면 처음에 놀이자료의 탐색 등으로 바로 가작화 놀이를 시작하지 않는 경우가 많았으므로, 녹화된 자료의 처음 5분은 분석에서 제외하였다.

수집된 자료는 모두 전사하였고, 전사한 자료와 현장노트를 반복하여 읽고 정리하는 과정을 거쳐 자료를 분석하였다. 먼저 유아들의 발화를 대상으로 바람, 정서, 믿음 등의 마음관련 표현을 표시하고, 이러한 표현이 들어있는 문장과 에피소드를 구분하였다. 이 과정에서 전사된 발화자료의 오른쪽은 가작화의 진행에 따라 구분하여 표시하고, 초기 코딩과 범주화의 내용은 원자료의 왼쪽에 기록하였다. 이것은 가작화 놀이의 진행 과정에 따른 유아의 마음 다루기를 시각화하기 위해 채택한 방법이었다.

또한 명백한 마음관련 용어가 나타나지 않아도 유아가 자신과 타인의 마음에 대한 이해와 조절을 보여주는 것으로 해석 가능한 항목도 분석에 포함하였다. 이것은 사회적 놀이에서의 마음이론이 일반적인 실험과제에서와 같이 명시적으로 사용되기 보다는 암묵적 이해를 통해 나타날 수 있다고 보았기 때문이다(Park, 2006).

또한 유아의 놀이행동과 발화를 가작화 놀이의 진행에 따라 살펴보았다. 먼저 유아가 보여주는 가작화 놀이관련 발화를 가작화의 시작, 유지, 종료 및 전환으로 구분하였다. 그 결과 가작화의 각 단계가 주기적으로 순환되지 못하고, 시작만 혹은 시작과 동시에 놀이가 전환되는 경우

<Table 1> First coding categories

	Coding category	Expressions
Mental process	① Cognitive : belief, knowledge, percept	① Knowing that the frog is in a jar
	② Desire : want, goal, intent	② Were going to find the frog
	③ Emotions/feelings	③ A deer, 'cause got angry
	④ Value : preference, liking, love	④ Likeed it little bit more than the dog
Personality, traits	⑤ Stable	⑤ That faithful dog
	⑥ Temporary, awareness	⑥ When awakened

가 많아 각 회차별로 분절화된 가작화가 많이 나타났다.

이러한 가작화의 놀이 구조 내에서 유아가 가작화를 어떻게 시작하고 유지하는지, 가작화 유지를 위해 어떤 전략을 사용하는지 등을 알아보고자 하였으며, 분석 과정에서 나타난 하위 범주들을 묶어 유아가 다양한 마음 상태를 어떻게 표현하고 조절하는지를 상위범주로 구성하였다.

2) 이야기 만들기

이야기 만들기에서는 먼저 연구자가 유아와 함께 그림책을 처음부터 한 장씩 넘겨가며 전체 이야기를 살펴보았다. 다음으로 표지부터 시작하여 유아가 그림책을 넘기면서 이야기를 만들어 보도록 하였다. 유아의 모든 발화는 녹음되었으며, 자료수집이 이루어진 후 2일 이내에 모두 전사하였다.

글자 없는 그림책을 통해 유아가 구성한 이야기는 에피소드 별로 구분되었으며, 이야기 구성에서의 마음 다루기를 발견하기 위하여 유아가 구성한 이야기 표현에서 나타나는 문장과 낱말, 구문관계 등을 분석하여 명제로 구성하였다. 먼저 주요 마음 관련 요소인 ‘의도’, ‘바람’, ‘믿음’ 관련 표현을 핵심어로 하여 예비분석을 실시하였다. 각 관련 용어가 포함된 문장과 맥락을 구

분하여 표시하였으며, 전사한 자료를 반복하여 읽는 과정에서 ‘정서’, ‘일시적 상태’, ‘성격과 특질’ 등의 요소가 포함되었다. 이와 같은 마음 관련 요소들이 포함된 문장과 맥락, 에피소드를 상위 범주로 묶고, 비슷한 의미단위를 동일 범주로 구분하였다. 이 과정에서 명백하게 외현적으로 표현되지 않은 마음 관련 표현의 경우에도 문장 간 관계나 맥락을 통해 마음의 추론과 해석 등을 포함하는 경우는 분석에 포함하였다. 유아의 내러티브에서 유사한 의미 단위로 범주화된 문맥이나 에피소드 맥락을 고려하여 재범주화는 작업을 하였다.

최종 명제의 구성에서는 가작화 놀이와 이야기 만들기에서 구성된 범주들을 비교 검토하면서 공통적으로 설명할 수 있는 명제를 구성하였다. 명제의 구성에서는 관련 사례의 반복적 읽기를 통해 그 내용을 수정하거나, 범주를 재구성하는 등의 과정을 거쳤다.

III 연구결과

먼저 이야기 만들기 과제에서 수집된 발화 자료를 분석한 결과, 유아들은 평균 34.48개의 문장으로 개구리 이야기를 만들었다. 이 중 유아

개인별로 21.2%인 7.32개의 문장이 인지, 의도와 바램, 정서, 가치 등을 포함하는 정신과정에 대한 표현을 담고 있었으며, 성격이나 자각 상태 등을 표현하는 문장은 전체 문장의 8.7%인 3개였다. 가작화 놀이의 발화는 참여 유아 간 발화 교환(turn)을 기준으로 놀이 그룹당 평균 383개의 발화가 수집되었다. 이들 발화 중 외현적으로 나타난 정신관련 표현과 성격 특질에 해당하는 발화는 그룹당 평균 23개와 17개로 이야기 만들기 과제에 비해 적게 나타났다. 그러나 앞서 설명한 바와 같이 사회적 놀이에서는 마음이론이 암묵적 이해를 통해 나타날 수 있으므로(Park, 2006), 의미단위 추출의 과정에서는 초기 분석 범주에 해당하는 명백한 마음 관련표현이 나타나지 않은 경우도 함께 포함하였다.

이러한 발화에 포함된 마음 관련 표현 혹은 연구자가 추론한 유아의 마음 이해 표현은 전, 후 발화나 맥락과의 관계에 따라 ‘언급, 설명, 먼 설명, 주의끌기, 확인, 반복, 이동’ 등으로 구분하였다. 다음으로 이러한 구분을 마음 이론의 관점에 따라 재분류하고 구조화하였다. 먼저 언급이나 주의끌기, 반복 등과 같이 친구들과 함께 놀이를 시작하거나 이야기 문장을 연결하기 위해 마음관련 표현을 언급하는 경우로, 이것은 유아 눈에는 보이지 않는 마음상태와 심리적 과정을 인식하고 있음을 보여주는 것으로 ‘초기 심리학자’, ‘마음 인식하기’ 등으로 진술되었다. 다음은 설명, 먼 설명, 확인 등을 포함하는 것으로 놀이의 진행을 위해 현실을 변형하거나 표상을 적극적으로 구성하는 경우, ‘숙달된 심리학자’ ‘마음 설명하기’ 등으로 표현하였다. 이것은 유아의 마음 다루기를 능력의 관점에서 이해하는데 도움이 되었으며, 최종 명제의 구성과 설명에서 유용한 참조틀이 되었다. 또한 놀이의 진행이나 이야기 전개에 따라 관련 범주화와 명명을

재구성하였으며, 유아가 마음을 어떻게 다루는가를 알아보기 위한 본 연구의 목적에 따라 다음에 제시한 바와 같이 마음을 ‘연결’하고 ‘적극적’이고 ‘유연한’ 방식으로 다루는 세 가지의 명제로 최종 구성되었다.

1. 마음 ‘연결하기’ : 가작화 놀이와 이야기 만들기 시작

본 연구에서의 가작화 놀이는 세 명의 유아를 한 그룹으로 하여 진행되었다. 따라서 놀이에 참여한 유아들은 서로 다른 역할을 구성하고 유지함으로써 삼각형 구조를 구성할 수 있다. 일반적으로 가작화 놀이의 시작을 위해서는 이러한 마음 연결하기를 통한 삼각형 만들기가 나타나야 한다. 어린 유아들을 중심으로 한 삼각형 구조는 개인적이고 서로 공유되지 않는 목표와 이해에 따라 이루어지는 ‘삼각점 나열하기’의 모습을 보여주었다. 또한 대부분의 유아들은 놀이실에 관찰자로 참여한 연구자를 인식하지 않았으나 가작화 놀이 과정에서 역할의 조정이나 역할 확인 등을 위해 교사의 의견을 묻거나 동의를 구하기도 하였다.

1) 가작화 : 4세 남아

A : (구급차를 다시 들며) 이거 구급차다 구급차, 앞에 사람이 태웠다

B : (연구자에게) 선생님 이거 갖고 놀아도 돼요

C : (소방차를 밀며 놓고 있다)……

A : 이제 사람들을 구했다. ……(다른 유아들은 반응 없음)

A : 도둑도 여기 탔다. 도둑들 도둑들을 잡았다 아……

A : 도둑들을 잡았다고요, 경찰차 아저씨 문 여세요.

위의 경우 A유아는 가작화를 각자 서로 다른 놀잇감으로 노는 것으로 이해하고, 다른 사람의

동의를 요청하지 않으며 마음 연결하기를 시도하지 않음을 알 수 있다. 이 유아의 놀이는 가작화 화이기는 하나 개인적 수준에 머물러 있다고 볼 수 있다. 만 4세의 역할놀이를 관찰한 선행 연구 (Yeu, 2004)에서도 유아들은 도식적이고 단순 기능적인 수준의 놀이 행동을 주로 보여주었다. 해당 연구에서는 소집단의 구성과 해체가 계속 반복되면서, 사회적 확장과 변환이 수시로 이루어졌다. 즉 마음 연결하기 이전의 이러한 놀이는 단순 기능적이고 파편화된 가작화 행동을 번갈아 반복하면서 즐거워하는 수준의 놀이라고 볼 수 있다.

2) 가작화 : 3세 여아

A : (주사기를 들고) 주사 맞아. (안경을 바라보며) 안경 부러졌어요.
 B : (병원놀이 도구들을 만지며) 병원이다 병원
 A : 병원이다
 B : 내가 병원 놀이할건데
 A : 그래 해 (C 아동을 보며) 야, 밥해 자
 B : (놀잇감을 C에게 건네며) 나는 아- 하고
 A : (B 아동에게) 야 안된다 많이 하고 줘

3) 가작화 : 3세 여아

A : (접시를 건네며) 자, 서진아 소세지 다 굶었어. 소세지
 B : (접시를 받는다)
 C : 밥 다 만들었다
 A : 부여야 된다
 C : 소세지하고 다 먹어……
 A : (그릇을 건네며) 서진아 밥 먹어
 B : (그릇을 받지 않고 보기만 하면서) 이거 밥 아니잖아
 A : 이거 맛있는거 애 시금치야 시금치
 B : 이거 냄비잖아 냄비
 C : (접시를 내밀며) 여기 밥 있어

사례 (1)에서 나타난 영성한 삼각점 나열하기와 달리, 사례 (2)에서는 놀이가 진행됨에 따라 두 명의 유아가 주제를 공유하고 나머지 한 명의 유아가 수동적 반응자의 역할을 하는 ‘삼각

점 자리잡기’의 모습이 나타났다. 일시적으로 가작화 주제와 놀이 목표를 공유하는 두 명의 유아는 불일치하거나 경쟁하는 모습을 보여주며 협력적 관계는 놀이 중반 이후에 나타났다. 이러한 두 명의 유아가 비교적 놀이를 주도하는 역할에 가깝다면, 나머지 한 명은 이들의 놀이에 수동적으로 반응하는 역할을 담당한다고 볼 수 있다.

또한 삼각점 자리잡기 과정에서는 두 개 이상의 놀이대본 혹은 놀이 주제가 동시에 짧은 시간 동안 나타났다가 사라지기도 하였다. 놀이 대본이나 주제가 반복적으로 짧게 나타났다 사라지는 과정에서 놀이 주제의 전환 역시 불분명하고 묵시적인 방식으로 자주 이루어지고 있음을 알 수 있다. 이러한 가작화에서는 타인의 마음을 이해하고 조절하는 마음 관련 표현이 덜 나타나고 명시적으로 표현되지 않으며, 따라서 마음 다루기 관점에서의 마음 연결하기가 완성되지 못했다고 볼 수 있다.

반면 공동의 놀이 주제에 따라 상호간 마음이해를 공유하는 경우도 있었다. 이것은 ‘삼각점 연결하기’로 명명하였으며, 비교적 안정적이고 지속적인 역할관계를 보여주는 놀이에 해당한다. 이러한 사례에서는 놀이 대본과 주제가 서로 구분되고 분리되며, 가작화 주제의 전환이 언어적 놀이 제안 등의 명시적이고 분명한 장치를 통해 이루어졌다. 주제 안에서의 가작화 요소는 참여 아동간 묵시적 마음공유를 통해 부드럽게 이동하였다. 이러한 내용은 사례 (4)에서 가작화 요소인 강아지 인형이 ‘열나는’ 강아지에서 ‘이가 아픈’ 강아지로 재정의되는 것을 통해 확인할 수 있다.

4) 가작화 : 5세 여아

A : (갈색 강아지를 보여주며) 애 좀 치료해줘 정

말 열나

B : 열난다고?

A : 애 링겔 꽃아야 되

B : 히 애도 39톤데

A : 아니 39가 아니고 38. 애는 좀 열이 많네. 38

도야 근데…… (체온계를 던진다)

(C에게 다른 강아지를 건네며) 나는 이거하
지 말고 애 해. 자

C : (검은 강아지를 받으며) 숨 어디있어?

A : 잠깐만, 함 봐. 이빨빼게 내가 제일 잘 뺐데
이…… (강아지 입을 벌려 보며)자 됐다.

B : (갈색 강아지를 받으며) 안아프지? 여기 있
어.

이러한 마음 연결하기는 글자 없는 그림책을
통한 이야기 만들기에서도 찾아볼 수 있다. 사례
(5), (6)과 같이 이야기를 만들지 못하는 유아는
주인공, 등장인물, 물리적 요소 등 이야기를 구
성하는 요소를 나열하고 그림을 묘사하는 이야
기 ‘찾기’를 보여주었다.

5) 이야기 : 4세 여아

…이렇게 하고 있어요. 침대 밑에 뭐가 들어가
있는지 보는 그림… 강아지가 유리병 깨트렸
고 욕심부리고 있는 그림…

6) 이야기 : 3세 남아

…강아지 하품하고 있다. …애기가 누고(누구
를) 보고 있다…

반면 이야기를 ‘만드는’ 유아들은 주인공의
행위를 주인공의 의도와 동기, 믿음 등 마음상태
와 관련지음으로써 마음 연결하기를 통해 이야
기를 만들게 됨을 알 수 있다. 개구리를 잡으려
고(의도) 점프하고 개구리를 찾아서 행복하거나
벌이 와서 화나났다고(정서) 설명함으로써 행동
의 원인이나 결과로써의 마음 연결하기를 보여
준다. 이러한 주인공의 의도나 정서에 대한 언급
과 함께, 주인공의 믿음이나 틀린 믿음을 통한
마음 연결하기를 보여주는 경우도 있다. 주인공

은 나무 구멍에 누가 사는지 몰라서(믿음) 혹은
안에 개구리가 있다고 잘못 알고(틀린 믿음) 구
멍 안을 들여다보는 것으로 이야기를 구성한다.

7) 이야기 : 5세 남아

어떤 아이가 점프해서요, 개구리를 잡으라고
했어요… 개구리를 찾으라고… 개구리를 찾아서
웃어서 행복했어요…

8) 이야기 : 4세 여아

…뭔지 모르겠다고 생각하고 있는 것 같아
요… 개구리가 있는지 알고 갔어요… 뭐가 참 불
편한 것 같아서요…

9) 이야기 : 3세 여아

…개구리 놀랄라 했어요… 깜짝 놀랐어요…
나무에 누가 사는지 몰랐어요… 화가 좀 났어요,
벌이 온다구요…

이야기 만들기에서 나타나는 이러한 차이는
‘행동주의’ 이야기와 ‘구성주의’ 이야기로 비유
해 해석할 수 있다. 행동주의 이야기는 그림을
통해 명확하게 표현된 부분과 관찰 가능한 사실
을 ‘진술하고 묘사’하는 이야기 만들기를 보여
주었다고 볼 수 있다. 이와 달리 구성주의 이야
기는 주인공의 의도나 정서, 틀린 믿음 등 눈에
보이지 않는 심리적 과정을 ‘추론하고 해석’하
는 이야기 만들기를 보여주었다.

가작화 놀이가 가능하려면 놀이 주제 관련 요
소의 변형에 대해 놀이에 참여하는 유아들이 서
로 동의하는 틀이 먼저 구성되어야 한다(Giffin,
1984). 즉 유아들은 사회적 수준에서 다른 사람
의 마음을 읽고 이를 놀이에 반영하는 마음 연
결하기를 통해 능숙한 가작화의 세계로 진입한
다고 볼 수 있다. 마찬가지로 이야기 만들기가
단순한 이야기 찾기가 아닌 진정한 의미의 ‘만
들기’가 되려면, 등장인물의 의도와 정서, 믿음

과 같은 다양한 마음을 관련 행위나 상황과 연결하는 과정이 먼저 이루어져야 함을 알 수 있다. 따라서 마음 연결하기는 가작화와 이야기 만들기를 위한 전제 조건이라고 볼 수 있다.

2. '적극적' 마음 다루기 : 마음이 주인 되기

유아들은 가작화 놀이의 진행에 따라 마음을 적극적으로 다루면서 마음이 주인되기를 보여 주었다. 유아의 놀이는 주로 놀이실에 있는 놀잇감에 따라 결정되었다. 많은 사례에서 유아들은 주어진 놀잇감에 따라 가작화 주제가 결정되는 일종의 반응적 가작화를 보여주었다. 유아들은 놀이실을 탐색하면서 발견한 놀잇감을 명명하고(예 : 이거 불자동차다, 앵블란스다), 놀이 주제에 따라 분류하면서(예 : 병원놀이하는 거다) 가작화를 하였다(예 : 내가 의사선생님이다). 이는 놀잇감을 포함한 다양한 가작화 요소가 유아의 '마음을' 움직이는 것으로, 눈앞에 존재하는 현상, 사실, 관찰 등에 기초한 가작화이다. 이러한 가작화는 단편적이고 일시적인 수준에서 진행되며, 새로운 놀잇감의 발견 등에 의해 다른 주제로 쉽게 전환되었다(의사 → 경찰 → 의사, 사례 10). 이러한 놀이는 유아가 자신에게 주어진 혹은 현재 가능한 놀이를 하는 '놀잇감에 따라 놀이하기'로, 유아의 놀이 의도와 바람, 계획 등의 마음 다루기가 외적인 놀이 요소에 따라 결정된다.

10) 가작화 : 3세 여아

A : (청진기를 뒤에 꽂았다 빼며) 으, 아, 들리잖아. (손에 들고) 쯤, 쯤.
 A : (경찰차를 들고 와서) 위 응-
 A : (경찰차를 보며) 우와 이렇게 열 수도 있네 이렇게
 (B에게 보여주며) 한 바레이, 이렇게...

A : (구급차를 들고) 여 이거 초록이데이. 내 의사한테이 의사

반편 '놀잇감을 골라 놀이하기'는 유아가 정한 가작화 주제에 따라 필요한 놀잇감을 선택하고 놀이를 만들어가는 것으로 일종의 구성적 가작화라고 볼 수 있다. 이러한 가작화에서 유아는 놀이를 유지하기 위해 놀잇감을 다른 사물로 바꾸어 표상하고, 놀이에 참여한 사람들의 역할을 수정하기도 한다. 사물에 대한 가작화는 사람에 대한 가작화와 달리 상위표상이 아니라는 주장(Lee, 2000)도 있으나, 놀잇감을 골라 놀이하는 가작화에서 유아들이 마음을 더 적극적으로 다루고 있다는 것은 분명한 것으로 보인다. 이러한 가작화 놀이에서는 마음이 놀이의 주체로 작용하며, 마음 다루기가 놀이를 움직이는 것으로 진술할 수 있다. 마음이 주인 되기의 가작화에서는 놀이를 정교화하기 위해 놀잇감을 다른 사물로 바꾸어 표상하고, 놀이에 참여한 사람들의 역할을 수정한다.

11) 가작화 : 3세 여아

(동물인형을 갖고 동물놀이를 하다가 반사경을 발견하고)
 A : (반사경을 머리에 쓰면서)쓰는 거다, 머리띠
 B : 머리띠 아니라고
 C : 이거 그건 병원에 하는 거잖아
(서로 쓰겠다고 하다가)
 A : 오리 아파서 병원 가야 한다. 주사 나아줄까?
 B : 지금 병원가야 된다. 돼지 지금 돼지 아팠데이.

12) 가작화 : 4세 여아

(소꿉놀이를 하다가 국이 없어서 사러 간다고 하는 상황)
 A : 이제 국 샀어 국, 이제 국 샀어
 B : 알겠어
 C : 언제 국 샀어?
 A : 어제 밤에 샀지
 C : (A를 바라보며) 밤에는 비가 왔는데 언제 샀어

B : 그래 맞아. 비가 오는데 어떻게 갔는데?
 A : 우산 들고. (둘러보다 종이접기한 색종이를 가리키며)이거 들고 갔지.....
 (C가 들고 있는 악통을 보며) 그거 국 해도 되.

사례 (11)을 살펴보면, 유아들은 동물인형을 갖고 동물놀이를 하는 과정에서 병원놀이 도구를 발견하고, 아픈 동물 놀이로 놀이 내용을 일부 수정하고 변형하는 것을 볼 수 있다. 또한 소꿉놀이에서 색종이를 우산으로 바꾸어 명명하고 이렇게 우산으로 바꾸어 표상된 색종이를 들고 국을 사러 갔다고 말함으로써, 가작화 놀이가 계속될 수 있도록 하였다(사례 12). 유아들은 가작화를 진행하기 위해 새로 발견한 놀이자료를 기존의 놀이 주제에 맞도록 변형하면서, 마음이 놀이를 바꾸는 과정을 이루어낸다.

이러한 점에서 유아의 주도적이고 구성적인 가작화 놀이는 적극적 마음 다루기로 바꾸어 표현할 수도 있을 것이다. 적극적 마음 다루기에서는 마음이 놀이의 주제로 작용하며, 가작화 놀이의 진행을 위해 놀이 요소를 자유롭게 재구조화하고 조직하게 된다. 앞서 분석한 마음 연결하기가 이야기를 만들고 가작화 놀이를 시작하기 위해 다양한 마음을 ‘인식’하고 다양한 마음 상태를 ‘구분’하는 것이라면, 적극적 마음 다루기는 가작화의 틀과 놀이주제를 유지하고 진행하기 위해 자신과 타인의 마음을 적극적으로 ‘조절’하는 것이라고 볼 수 있다.

이러한 적극적 마음 다루기는 이야기 만들기에서 나타난 ‘생략된 이야기’와 ‘표현된 이야기’의 틀을 통해서도 설명할 수 있다. 어떤 유아들은 이야기 만들기에서 그림을 손가락으로 가리키거나 생략하기, 지시대명사 사용하기(예 : 이렇게 봤어요. 이렇게 찾아봤어요.) 등과 같이 그림책의 그림을 중심으로 하는 맥락 의존적이고 ‘생략된 이야기’를 구성하였다. 가상의 독자를

전제로 하는 이야기 만들기는 현실에서의 실제 청자인 연구자를 대상으로 하는 이야기 나누기와 다르므로, 이러한 생략된 이야기는 좋은 이야기 만들기에서는 충분치 않다고 볼 수 있다.

반면 표현된 이야기에서는 주인공의 행동을 심리적 과정에 따라 구체적 인과관계를 설명함으로써, 과제 현실에서 주어진 청자(연구자)와 화자(유아)간 상호공유의 전제를 최소화하고 구체적으로 이야기를 만들어간다. 이와 같이 이야기를 만드는 유아들은 이야기 도식을 구성하거나 관련 요소들을 조직하였으며, 주인공의 목표(개구리 찾기)를 내용 전개에 고려하며 이야기를 구성하였다.

이러한 점에서 마음 목표라고 볼 수 있는 놀이 주제나 이야기 주제에 따라 표상을 주도적으로 사용하는 적극적 마음 다루기는 가작화나 이야기 구성의 중요한 장치라고 볼 수 있다. 가작화에서 놀이 참여자들이 동의한 마음 목표인 놀이 주제를 유지하기 위해 표상을 적극적으로 변형하는 것처럼, 이야기 주인공의 목표를 설정하고 이러한 마음 목표에 따라 이야기 요소들을 조직하고 연결하는 것이다.

3. ‘유연한’ 마음 다루기 : 마음 창 띄우기

마지막으로 유아들은 가작화 놀이의 확장에서 마음 창 띄우기를 통한 유연한 마음 다루기를 보여주었다. 유아들은 가작화 놀이가 현실과 다르다는 것을 알고 이것을 언어적으로 표현하였다. 놀이 도중에 ‘이건 가짜야’, ‘가짜로’라는 말이 자주 등장하였으며, 이를 통해 유아 스스로 놀이 장면이 가작화 상태임을 확인하고 타인과 이것을 공유하는 장치로 사용하고 있음을 보여주었다. 이러한 표현은 유아가 현실과 구분되고 일치하지 않는 일시적 가작화 상태를 유지하기

위한 장치로 사용되며, 이러한 표현을 놀이에 참여한 다른 유아에게 반복적으로 말함으로써 가작화 놀이를 지속하고 확장하는 역할을 한다. 또한 유아들의 이러한 표현은 가작화 놀이가 현실의 변형이 아닌 ‘정신’의 변형임을 이해하고 있다는 증거로 볼 수 있다.

13) 가작화 : 4세 여아

A : 우리 얼음 만들자. 난 얼음
 B : 하트 볶음밥 만들어
 A : 내 혼자 어떻게 만들어
 B : 만들어 봐. 그냥 밥으로 하면 되
 A : 밥 어딴냐
 C : (이리저리 둘러보다가) 가짜밥으로 해야지.
 가짜밥

14) 가작화 : 4세 여아

A : 주사 가오세요
 B : 네, (자동차를 띠며) 빵
 A : (주사기를 받아 C아동에게 놓는 시늉을 한 후)
 (방망이로 머리를 치며) 다음에는 방망이
 C : (머리를 피하며) 야! 야!
 B : 야, 방망이 아니거든. 방망이 아니다
 (방망이를 들어 C 아동 눈을 보며) 눈 보는데
 다 눈 이렇게 보는 거다
 A : 이번에는 수술가위로 할꺼거든……
 C : (수술하는 놀이로 하며 입을 벌리게 하자) 진짜 안된데이
 B : 진짜로 안 놓는다.

흥미로운 것은 놀이에서 발생하는 불일치나 갈등을 해결하기 위해 가작화 자체를 책략으로 사용하며, 이 경우 관련된 놀이 요소를 ‘가짜’라고 규정하고 합의함으로써 놀이 갈등이 해결된다는 것이다. 이러한 책략은 놀이에서 나타나는 상위의사소통의 하나로 가작화 맥락과 현실 맥락의 이동을 유연하게 함으로써(Park, 2006) 유아가 놀이를 중단하기 않고 친구와의 놀이를 부드럽게 이어갈 수 있도록 하는 역할을 한다. Garvey(1997)는 유아가 극놀이에서 생기는 문제

를 해결하기 위해 놀이의 틀을 깨고 현실세계로 돌아오면서, 가작화 의사소통과 상위의사소통의 유형을 모두 사용한다고 하였다. 이러한 상위 의사소통은 ‘지금-여기’와 분리된 것으로, 놀이자의 의도나 마음을 놀이 행동과 연결하고 조정하는 중요한 역할을 한다. 마찬가지로 유아들은 놀이 장면이 현실과 다름을 인식하고 공유하며, 놀이 갈등시 이러한 정신적 협상을 통해 다시 현실과 놀이를 경계 짓고 놀이를 계속하는 것이다.

이러한 설명은 유아들이 자신의 가상놀이 틀 속에 또 다른 가작의 틀을 일시적으로 삽입하는 ‘중층화된 놀이틀 속의 모티브’(Oh, 2011)와 유사하다고 볼 수 있다. 이 연구에서 4세 남아는 공룡놀이 주제의 가작화 놀이에서 ‘거짓말 치기’를 설정하고 ‘-인 척하는’ 가상의 틀을 삽입함으로써, 상대방의 마음과 나의 마음이 동일하지 않을 수 있음을 알고 이를 표현하였다.

이와 유사한 내용은 유아의 이야기 만들기에서도 찾아볼 수 있다. 위에서 설명한 상위의사소통은 유아가 가작화 놀이와 실제 현실을 구분하는 것에서 나타난다. 마찬가지로 유아는 좋은 이야기 만들기를 위해 눈앞에 주어진 과제 현실을 잠시 무시하고, 이와 구분되는 이야기의 틀을 구성해야 한다. 사례 (15)의 유아는 이야기를 만드는 과정에서 등장 요소의 이름을 구체적으로 명명하는 것이 필요함을 알고 질문하지만, 동시에 이에 대한 답을 얻지 못해도 그대로 이야기를 만드는 것이 가능하고 필요함을 알고 계속 이야기 만들기를 진행해 간다. 유아는 자기 자신이 주어진 이야기를 이해해야 하는 현실 세계와 가상의 독자를 위해 이야기를 꾸며야 하는 구성 세계를 자연스럽게 이동하는 유연한 마음다루기를 보여주는 것이다.

15) 이야기 : 4세 여아

유아 : 구멍에 개구리가 있나 봤어요.
(다음 그림에 있는 두더지를 손으로 가리키며) 근데, 이게 뭐예요?

연구자 : 글썄. 이게 뭘까?

유아 : 모르겠어요.

유아 : (연구자가 두더지라고 말해주려는 순간) 개구리 있는 줄 알았는데 뭐가 나왔어요. 음, 다른 거, 쥐 그런거...다시 하세요(이야기를 다시 만든다는 의미), 쥐가 나왔어요.

이것은 마치 서로 다른 프로그램을 컴퓨터에 동시에 띄워놓고 이동하며 작업하는 것에 비유할 수 있는데, 여러 개의 마음 창 띄우기와 같다고 볼 수 있다. 이러한 비유는 위에서 설명한 상위 의사소통의 위계적 관점과는 동일하지 않다. 유아의 이야기 만들기에서 이러한 포괄적 상위, 하위 수준의 비유를 구성하지 않은 것은, 본 연구 결과만으로는 이러한 해석을 하기가 조심스러웠기 때문이다. 그러나 유능한 작업자가 다양한 창을 유연하게 이동하면서 과제를 수행하는 것처럼, 유아는 서로 다른 마음 세계를 동시에 고려함으로써 이야기 만들기를 완성할 수 있게 된다.

한편 가작화 놀이에서 이러한 ‘가짜로’ 책략이 함께 놀이하는 유아들 간에 묵시적 동의를 형성하지 못하는 경우, 유아들은 다른 책략을 사용하였다. 이것은 놀이 주제의 전환으로, 앞서 말한 ‘가짜로’ 책략이 실패하는 경우에만 나타나는 것이 아니라 제안한 놀이가 상대방의 참여를 유도하지 못하거나, 새로운 놀잇감을 발견하는 경우 등 유아들이 흔히 사용한 방법이었다.

이러한 과정에서 유아들은 놀이 주제를 유지하면서 놀이 요소를 정교하게 수정하거나 재조직하기 보다는, 새로운 놀이로 전환함으로써 놀이 바꾸기 책략을 선택하게 된다. 이러한 경우 가작화의 인지적 요소는 사라지고 양보와 타협

이라는 사회적 요소만 남게 되는 것이다. 또한 유아들의 잦은 놀이 주제 이동은 가작화가 놀이 수준으로 발전하지 못하고 동일한 수준의 놀이를 순환적으로 반복하게 만드는 것으로 보인다. 결국 단편적이고 일시적인 가작화에 비해 좀 더 조직적이고 응집력있는 가작화 놀이는 앞서 설명한 ‘가짜로’ 책략을 사용하고 서로 다른 마음의 창을 이동하는 것처럼 유아가 마음을 좀 더 유연하게 다루는 것으로 해석할 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 유아의 가작화 놀이와 이야기 만들기를 마음 다루기 관점에서 살펴본 것으로, 유아가 두 과정에서 마음을 어떻게 이해하고 조절하는지를 설명하고자 한 것이었다. 연구결과를 통해 구성된 명제를 중심으로 논의를 구성하면 다음과 같다.

유아의 가작화 놀이와 이야기 만들기는 마음 연결하기로 시작되었다. 물론 어떤 유아들은 개인적 수준의 가작화를 함으로써 놀이 참여자간 마음 연결하기를 하지 못하였다. 마음 연결하기 이전의 이러한 놀이는 단순 기능적이고 파편화된 가작화 행동을 번갈아 반복하는 수준으로, 조직화된 놀이라기보다는 일종의 놀잇감 탐색 과정에서 나타나는 일시적 수준의 가작화라고 볼 수 있다.

유아의 가작화 놀이는 개인적 수준에 머무는 가작화와 마음을 더 잘 다루는 사회적 수준의 가작화로 나타나고, 이러한 점에서 가작화는 마음을 더 잘 다루는 놀이와 그렇지 않은 놀이로 구분될 수 있다. 마음 연결하기를 보여주는 가작화는 놀이 주제에 따라 상호간 마음이해를 공유하고 놀이 대본과 주제가 서로 구분되며, 가작화

주제의 전환이 언어적 놀이 제안 등의 명시적이고 분명한 장치를 통해 이루어진다. 또한 주제 안에서의 가작화 요소는 참여 아동간 묵시적 마음공유를 통해 부드럽게 이동하게 된다.

이야기 만들기에서도 이야기를 ‘만드는’ 유아들은 주인공의 행위를 주인공의 의도와 동기, 믿음 등 마음상태와 관련지음으로써 마음 연결하기를 보여주었다. 이것은 구체적으로 묘사된 요소와 관찰 가능한 사실만을 묘사하는 행동주의 이야기 만들기와 달리, 주인공의 의도나 정서, 틀린 믿음 등 눈에 보이지 않는 심리적 과정을 추론하고 해석하는 구성주의 이야기 만들기라고 볼 수 있다.

이러한 점에서 가작화 놀이와 이야기 만들기의 시작은 마음 연결하기로부터 이루어진다고 볼 수 있다. 가작화 놀이를 위해서는 놀이에 참여하는 유아들 간에 일정한 심리적 틀을 구성하고 공유해야 하므로, 사회적 수준에서 다른 사람의 마음을 읽고 이를 놀이에 반영하는 마음 연결하기를 통해 비로소 의미 있는 가작화 놀이를 시작한다고 볼 수 있다. 또한 등장인물의 의도와 정서, 믿음과 같은 다양한 마음을 관련 행위나 상황과 연결하는 과정이 먼저 이루어져야 이야기를 ‘구성’하는 것이 가능해지는 것이다.

다음으로 유아들은 가작화 놀이를 진행하고 의미 있는 이야기 구성을 지속하기 위하여 적극적 마음다루기를 보여주었다. 놀잇감에 따라 가작화 내용이 바뀌는 것이 아니라, 가작화의 주제에 따라 놀잇감을 선택하거나 놀잇감 및 상황의 의미를 변형하는 것은 유아가 마음을 놀이의 주체로 다루고 있음을 말해주는 것이다. 이러한 가작화 놀이에서는 마음다루기가 놀이를 움직이는 것으로 놀이를 정교화하기 위해 놀잇감을 다른 사물로 바꾸어 표상하고, 놀이에 참여한 사람들의 역할을 수정한다.

유아가 가작화 놀이에서 서로 동의한 마음 목표인 놀이 주제를 유지하기 위해 표상을 변형하는 적극적 마음다루기를 보여주는 것처럼, 이야기 만들기에서도 주인공의 의도와 목표를 설정하고 이러한 마음 목표에 따라 이야기 요소들을 조직하고 연결하는 것을 알 수 있었다. 이러한 적극적 마음다루기는 마음관련 요소를 생략하지 않고 주인공의 마음을 행위나 다른 마음과 관련지어 인과적으로 설명하는 표현된 이야기를 구성하는 것이다. 이러한 점에서 마음이 주체가 되어 놀이 주제나 이야기 주제에 따라 표상을 주도적으로 사용하는 적극적 마음 다루기는 가작화나 이야기 구성의 중요한 장치라고 볼 수 있다.

실제로 적극적 마음 다루기는 사회적 수준의 가작화 놀이에서 매우 중요하다고 볼 수 있다. 예를 들어 치과 의사인 고모의 진료를 정확하게 재현하는 남아의 의사 놀이에 대해, 또래들이 반응을 보이지 않는 경우를 생각해 볼 수 있다. 이러한 행동은 의사의 진료 행위를 재현 혹은 반복한 것으로 ‘—하는 체 하는 것이며(pretend to)’ ‘—하는 체 하는 것을 하는 체 하는(pretend to pretend)’ ‘두 겹 놀이(double play, Goldman, 1998; Yeu, 2004, recited)’인 역할 놀이라고 볼 수 없다.

이러한 해석을 마음 다루기의 관점에서 살펴 보면, 유아의 가작화가 사회적 의미에서의 가작화 놀이가 되려면, 대상에 대한 (일치하지 않는) 표상을 드러내는 것으로 충분치 않으며 대상에 대한 (나의) 표상을 (다른 유아가) 표상하고 교류하는 과정이 필요함을 말해주는 것이다. 즉 개인적 수준에서 나타나는 자신의 마음에 대한 이해와 인식 이상으로 사회적 수준에서 다른 사람의 마음에 대한 이해와 마음 다루기를 통해 유아들은 의미 있는 가작화 놀이를 할 수 있게 되

는 것이다. 예를 들어 한 유아가 '(블록을 구워 먹는 시늉을 하며) 야, 아직도 뜨거워'라고 하자 상대 유아가 '그래서 안 먹었어.'라고 답하는 경우(Yeu, 2004, p. 296)이다.

이러한 의미에서 적극적 마음 다루기는 다음에 논의할 유연한 마음 다루기와도 관련되어 있는 것으로 보인다. 예를 들어 이야기 만들기에서 유아가 마음 과정이 표현된 적극적 마음 다루기를 통해 이야기를 구성하는 것은, 마음 과정을 생략한 이야기를 구성한 유아와는 다른 심리적 이해를 가지고 있다고 볼 수 있다. 이것은 생략된 이야기가 구어적 수준의 이야기하기 혹은 이야기 나누기처럼 다루어진 것에 비해, 표현된 이야기는 탈맥락적인 문어적 수준의 이야기 만들기로 다루어졌기 때문이다. 즉 적극적 마음다루기를 통해 이야기를 구성하는 것은 연구자와 해당 유아가 참여하고 있는 지금-여기 상황과 구분되는 또 다른 상황에 대한 이해를 구성하면서 이야기를 만드는 것으로 볼 수 있다. 그것은 적극적 마음 다루기를 통한 좋은 이야기 만들기 과정에서 현재의 상황과 구분되는 미래 독자를 염두에 둔 가상의 마음 상태 창을 하나 더 띄우고 둘 사이를 이동하는 유연한 마음 다루기가 같이 나타나기 때문이다. 물론 표현된 이야기를 구성한 유아들이 단순히 마음에 대한 자신의 이해를 내러티브로 드러낸 것에 불과한 것일 수 있음을 배제할 수 없으며, 이러한 논의는 추후 연구에서 확인할 필요가 있다.

마지막으로 유아는 놀이나 이야기 구성에서 여러 개의 마음 창을 띄워놓고 각 창을 이동하는 유연한 마음 다루기를 보여주었다. 마음이론과는 다른 관점이기는 하나, 이러한 마음다루기는 정보처리접근(Case, 1985)에서 설명하는 작업기억 용량(working memory capacity) 개념과 유사한 것으로 보인다. 작업기억은 정보에 대한

특정의 정신적 조작을 수행하면서 동시에 이 정보들을 기억하는 것이다. 예를 들어 작업기억 용량이 클수록 주어진 문장을 소리 내어 읽으면서 동시에 마지막 단어들을 잘 기억할 수 있다. 마찬가지로 유아들은 실제 놀이 장면과 현실 장면, 현재 이야기 만들기 과제 상황과 이야기가 만들어진 상황을 구분한 마음 이해 창을 동시에 띄워놓고 부드럽게 창을 이동함으로써 질적으로 우수한 가작화 놀이와 이야기 구성을 완성해 가는 것이다.

유연한 마음 다루기를 잘 보여주는 것으로 유아들이 가작화 놀이에서 발생하는 불일치나 갈등을 해결하기 위해 채택한 '가짜로' 전략을 들 수 있다. 이러한 전략은 놀이에서 나타나는 상위 의사소통의 하나로 가작화 세계와 현실 사이의 이동을 유연하게 함으로써 유아가 가작화 놀이를 지속하고 완성할 수 있게 해 준다(Park, 2006). 또한 상위의사소통은 '지금-여기'와 분리되어 놀이자의 의도나 마음을 놀이행동과 연결하고 조정하는 중요한 역할을 한다. 마찬가지로 유아는 좋은 이야기 만들기를 위해 눈앞에 주어진 과제 현실에 대한 이해와 구분되는 또 다른 마음의 창을 구성해야 한다. 자기 자신이 주어진 이야기를 이해해야 하는 현실 세계와 가상의 독자를 위해 이야기를 꾸며야 하는 구성 세계를 구분하고 이 둘 사이를 자연스럽게 이동하는 유연한 마음다루기를 보여주었다.

가작화 놀이에서 나타난 '가짜로' 전략은 유아의 역할놀이를 관찰한 연구(Yeu, 2004)의 '놀이의 규칙: 장난과 진짜 사이에서' 명제와 비교해 볼 수 있다. 유아들은 역할놀이에서 또래 사이에서 암묵적으로 합의된 놀이 규칙을 적용하였으며, 해당 연구에서 진솔한 '진짜처럼 하기 없기'의 규칙이 본 연구의 '가짜로' 전략에 해당한다. 이러한 규칙은 가상 세계의 틀 내에서 이

루어져야 하므로, 이러한 규칙이 놀이 참여자간에 묵시적으로 유지되거나 소통되지 않으면 놀이를 깨거나 갈등을 일으키게 된다. 또 다른 놀이 규칙인 ‘진짜처럼 하기’는 장난치지 않고 진짜처럼 가작화를 하는 것으로, 이 규칙은 ‘진짜처럼 하기 없기’와 동시에 적용될 수 없다(Yeu, 2004). 그러나 유아의 가작화 놀이가 진행되고 정교화 되는 과정에서는 이러한 상호 모순되는 두 개의 규칙을 유연하게 이동하고 이러한 이동에 대한 상대의 동의를 구해야 하므로, 이러한 규칙의 적용은 유연한 마음 다루기의 전형이라고 볼 수 있다.

가작화 놀이가 마음 다루기라고 볼 때, 놀이에서의 갈등은 유아가 정신에 대한 이해를 정교화하고 좋은 마음 다루기를 하는데 있어서 매우 중요하다고 볼 수 있다. 본 연구에서 알 수 있듯이 가작화 진행 과정에서 놀이 참여자간 불일치 혹은 갈등을 경험하게 되면 사용하는 ‘가짜로’ 책략이나, 놀이 갈등 상황에서 누구 말이 옳은지에 대한 추측을 위해 각자의 믿음에 대해 언급하고 믿음의 근거를 확인하는 것(Park, 2006)은 모두 유아가 ‘정신’에 대해 상위인지적으로 생각하고 판단하고 있음을 보여주는 것이다. 따라서 유아가 가작화 놀이에서 갈등을 경험하고 이를 조정하는 과정은 인지적으로 매우 가치 있는 경험이 될 수 있다.

마지막으로 연구의 제한점과 관련하여, 본 연구에서는 연구자의 기대에 비해 활발한 가작화나 마음 다루기가 나타나지 않았다는 점을 생각해 볼 수 있다. 이것은 실제로 유아들이 사회극 놀이에서 정신상태 용어를 활발하게 사용하지 않고 대부분 바람(desire) 상태 용어를 사용하는 것(Song, 2008)과 관련된 것으로 생각된다. 또한 본 연구에서는 연구 목적상 이러한 부분을 양적으로 분석하거나 성별에 따른 차이를 확인하지

는 않았으나 일반적으로 알려진 가작화 놀이에서의 성차에 따른 이유를 고려해 볼 수 있다.

그러나 더 중요한 논의로 본 연구에서는 일상적이고 친근한 주제에 따라 가작화 놀이를 할 수 있도록 유아에게 익숙한 자료를 사용하였는데, 이것을 ‘놀이 대본’의 관점에서 해석함으로써 논의를 전개하고자 한다. 유아가 일상 경험에서 얻은 관련 지식을 통해 구성하게 되는 일반화된 표상을 놀이 대본이라고 하며, 유아들은 이 놀이대본을 통해 놀이를 구성한다(Nelson & Seidman, 1984). 일상적 경험에 근거한 놀이는 구체적인 놀이대본에 준하여 이루어지므로 놀이의 가장맥락에 대해 공유된 이해의 수준은 높지만, 창의적인 놀이 협상이나 변형의 가능성은 낮아서 상위의사소통이나 마음관련 용어의 표현이 잘 드러나지 않을 수 있다(Park, 2006). 본 연구와 같이 대본에 근거한 일상 경험 위주의 가작화를 지원하는 경우에는 놀이 참여자간 합의나 공유가 이미 존재하고 있으므로 놀이의 진행이나 확장에서의 협상과 조정의 필요성이 적고, 따라서 마음다루기의 필요성이 적게 나타날 수 있다.

또한 마음이론과 관련된 의사소통의 중요한 측면이 의사소통 참여자간의 친밀하고 익숙한 관계(Dunn & Brophy, 2005)라는 점을 생각해 볼 수 있다. 마음이론은 타인의 마음에 대해 이해하고 이러한 이해를 기초로 행동간 관계를 추론하는 것으로, 심리학적 설명의 주체와 설명 대상간의 관계에 따라 이러한 추론이 쉽거나 어려울 수 있다. 이것은 마음이론이 일반인 심리학(folk psychology)에서 출발하는 것으로 사회적 관계와 맥락에서 다루어지기 때문이다(Lillard, 1998). 따라서 같은 반의 동성 친구로 구성된 가작화 놀이 그룹의 특성이나 성인에 대한 경험이 적은 어린 유아가 연구자에게 이야기 만들기를

들려주어야 하는 상황이 마음 다루기 관련 내러티브의 양에 영향을 주었을 수 있다.

이상의 논의와 함께 본 연구의 결론을 요약하면 다음과 같다. 유아는 가작화 놀이와 이야기 만들기 과정에서 다양한 마음 다루기를 보여준다. 가작화 놀이와 이야기 만들기는 유아의 마음 연결하기를 통해 이루어지며, 그 과정에서 마음이 주체가 되는 적극적 마음 다루기와 유연한 마음 다루기를 통해 놀이와 이야기 구성을 확장하고 완성해간다.

참 고 문 헌

- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York : Oxford University Press.
- Benson, M. S. (1996). Structure, conflict, and psychological causation in the fictional narratives of 4- and 5-year olds. *Merill-Palmer Quarterly*, 42(20), 228-247.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Case, R. (1985). *Intellectual development : A systematic interpretation*. New York : Academic Press.
- Dunn, J., & Brophy, M. (2005). Communication, relationship, and individual differences in children's understanding of mind. In J. W. Astington, & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind*. New York : Oxford University Press.
- Fein, G. (1981). Pretend play : An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Garvey, C. (1997). *Play*. MA : Harvard University Press.
- Giffin, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play : The development of social understanding*. New York : Academic Press.
- Goldman, L. R. (1998). *Child's play : Myth, mimesis and make-believe*. New York : Berg.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*. NY : Longman.
- Lee, J. H. (2000). Perspectives on cognitive aspects of early pretense : Is it symbolic, metapresentational, or...?. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 20(3), 233-252.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation : The origins of "Theory of Mind". *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Lillard, A. S. (1998). Ethnopsychologies : Cultural variations in theory of mind. *Psychological Bulletin*, 123, 3-33.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York : Dial Press.
- Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. In J. W. Astington, & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind*. New York : Oxford University Press.
- Nelson, K., & Seidman, S. (1984). Playing with scripts. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play : The development of social understanding* (pp. 45-71). Orlando, FL : Academic Press.
- Nelson, K., Skwerer, D. P., Goldman, S., Henseler, S., Presler, N., & Walkenfeld, F.

- F. (2003). Entering a community of minds : an experiential approach to theory of mind? *Human Development, 46*, 24-46.
- Oh, M. (2011). Pretend play as group improvisation : an analysis of the frame negotiation process of a group of 4-year-olds boys. *Korean Journal of Early childhood Education, 31*(6), 255-284.
- Park, S. (2006). Children's theory of mind and play script in social pretend play. *Korean Journal of Early childhood Education, 26*(5), 145-171.
- Park, W., Choi, J., & Ma, J. (2002). Contextual circumstances and meaning of metacommunication in socio-dramatic play. *Korean Journal of Early childhood Education, 22*(2), 217-245.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York : Norton.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington (Ed.) & P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 4. Socialization, personality, and social development*(pp. 693-774). New York : Wiley.
- Singer, D., & Singer, J. (1990). *The house of make-believe : Children's play and the developing imagination*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Song, J. (2008). The relationship between the mental state terms and theory of mind in sociodramatic play of 4-year-old children. *Korean Journal of Early childhood Education, 28*(2), 69-94.
- Song, Y. (1999). Children's understanding of other's beliefs. *Korean Journal of Child Studies, 20*(1), 45-59.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language : A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Trabasso, T., & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in a narration of a picture story. *Discourse Process, 15*, 249-275.
- Yeu, H. (2004). Aesthetics of mimesis and creation in children's role play. *Korean Journal of Early childhood Education, 24*(3), 277-303.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs : Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*, 103-128.

2012년 2월 29일 투고, 2012년 5월 11일 수정
2012년 5월 31일 채택