한국보육지원학회지 제17권 제3호
Korean J of Childcare & Education
https://doi:10.14698/jkcce.2021.17.03.039 2021, Vol. 17, No. 3, pp. 39-64

만 3세 유아의 규칙 준수 상황에 대한 사례 연구

Case Study on the Compliance Situation of Class Rules for 3-year Olds

하민경[1]

Min Kyung Ha[1]

ABSTRACT

Objective: This study analyzed the compliance situation of class rules for 3-year olds in the Wisdom class at Sarang kindergarten.
Methods: Research participants were composed of 17 young children and two teachers in the wisdom class for 3-year-olds and data collection and analysis were conducted by participant observation using the qualitative method.
Results: Research results were as follows. The compliance situation of class rules included compliance, violation, and among compliance and violation. First, compliance was divided into compliance with assistance and self compliance. Compliance with assistance is for young children to follow the rules under the guidance, help, and instructions of teachers. Self compliance is for children to understand and follow the rules themselves. Second, Between compliance and violation is conflict of the rules created by different standards of class rules. Third, depending on who found the violation, violation was classified into teacher discovery, peer discovery, and acquiescence. The teacher discovery led to teacher guidance and teacher acquiescence, The peer discovery led to peer notification, peer resistance, peer punishment, and peer acquiescence.
Conclusion/Implications: By looking at the compliance situation of class rules for three-year-olds, the educational implications of how to guide class rules were obtained for children.

[1] **제1저자(교신저자)**
성신여지대학교 유아교육과 강사
(e-mail : tomatopr@naver.com)

key words class rules, compliance, violation

Ⅰ. 서 론

유아교육기관의 학급에는 규칙이 존재한다. 규칙은 다른 사람들과 함께 지내기 위해 따르고 배워야 하는 행동 지침을 의미한다(안영진, 2013). 유아들의 학급도 유아들과 교사가 더불어 생활하는 공동체이기에 서로 편리하게 생활하고 갈등을 줄여나기기 위해 학급 규칙을 선정하고 운영한다(김은혜, 2014). 교사가 규칙을 언급하며 대안을 제시하면 유아들 간의 갈등이 긍정적으로 해결될 수 있다(안예슬, 신샘이, 김민진, 2017). 학급 규칙은 유아들에게 바람직한 행동의 지침이

되고, 유아가 어떤 행동을 할 수 있고, 어떤 행동은 할 수 없는 지 알려준다(Miller, 2007). 이처럼, 규칙은 유아들에게 행동 기준이나 지침이기에 반드시 필요하다.

유아 교사는 규칙을 통해 유아들에게 생활지도를 한다. 생활지도란 유아들이 일상생활속 문제를 스스로 해결하고, 올바른 판단을 내릴 수 있게 자기조절, 자존감을 증진시키는 교육이다(Gartrell, 2012). 유아들이 유아교육기관에서 처음으로 공동체 생활을 경험하기 때문에 교사들은 유아들이 공동체에 적응하고 타인과 함께 생활하기 위한 행동지침을 익히게 하는 것을 중요하게 생각한다(한진주, 윤재희, 2015). 유아 교사는 유아들에게 정리, 청결, 식사, 수면 등의 기본생활습관들과 학급 공동체에서 다른 사람과 잘 지내기 위해 필요한 타인 존중, 협력, 예절 등을 가르친다(조운주, 최일선, 2004). 교사는 유아들이 학급에서 반드시 지켜야 할 것을 규칙으로 삼고, 이를 유아들에게 지키도록 알려준다(김지선, 2007; 김현주, 김영옥: 2010). 유아들은 규칙을 자신들의 행동 기준으로 삼고 내적 동기에 따라 스스로 규칙을 지켜 공동체에 적응한다. 유아들은 규칙을 통해 사회에서 바람직한 행동을 알게 되고 자신을 조절하고 적절한 행동을 한다(Gartrell, 2012). 또한, 유아들은 규칙을 배워 교사나 또래 관계 형성에 필요한 사회적 기술을 배운다(한진주, 윤재희, 2015). 이처럼 규칙은 바람직한 행동의 지침이 되어 유아 스스로를 조절할 수 있게 하기에 지시나 명령보다 유아들의 자율성을 존중하는 교수 방법이다.

한편, 규칙은 외부의 권위나 힘에 의해서 강요된 적절한 행동 기준으로 유아가 스스로를 규제나 억압하는 방법이기도 하다. 유아들은 공동체에서의 바람직한 행동인 규칙을 내재화 하여 자신을 규제하는데, 후기 구조주의 철학자인 푸코는 규칙은 인간을 규제하기 위해 만든 권력 기술이라고 했다. 학교는 훈육 권력을 통해서 개인을 규제하는데, 학생들은 규칙을 스스로 동일시하고 내면화해 행동한다(Foucault, 1994). 학교는 시간과 공간에 따라 학생들이 무엇을 해야 할지 규제한다. 학생의 자리는 중앙 교탁을 향해 모여서 배치되었고, 교사는 높은 위치에서 학생의 모든 행동을 간파할 수 있고, 활동과 시간을 연결시켜 규정함으로써 시간 단위의 규칙이 정해져 있다(박나나, 2005). 규칙을 통한 규제는 유아교육기관에서도 볼 수 있는다. 유아 교사들은 자신들이 바람직하다고 생각하는 교육적 목표 달성을 위해 규칙을 정한다(황윤세, 김언진, 2014). 대다수 교사들은 안전과 기본생활습관 형성을 위해 존재하는 규칙이란 이름으로 암묵적이고 일상적 힘을 행사한다(이정란, 2004). 하루 일과 계획에서부터 활동 재료를 나누고 순서를 정하는 문제까지 교사의 힘이 사용되고 있고, 이런 교사의 힘은 유아들이 선택하거나 거부하기 어렵다(손유진, 2011). 이처럼 규칙은 외부의 권위에 의해 강요된 유아가 스스로를 규제하는 방법이기도 하다. 따라서 본 연구에서는 규칙 준수 상황을 통해 유아들의 규칙에 대한 반응을 분석함으로써 유아들 스스로 규칙을 이해하고 내적 동기에 의해 규칙을 지키는 지, 외부의 힘에 의해 규칙을 지키는 지의 규칙을 지켜가는 과정을 살펴보려 한다.

교사와 유아는 학급 규칙에 대해 다른 생각을 갖고 있다. 교사는 유아가 규칙을 지켜 다른 사람을 배려하는 방법을 배워나가고, 공동체에서 질서 있는 생활을 할 수 있다 여긴다(최상회, 2003). 또한, 유아들에게 규칙은 사회화 도구로 바람직한 행동에 대해 안내할 수 있는 길잡이라고 인식했다(정가윤, 2011). 반면에 유아들은 규칙을 교사에 의해 일방적으로 정해지는 것으로 인식했고, 규칙 준수를 교사의 권위와 연결해서 이해했다. 고미경(2003)의 연구에서 유아들은 규칙을

나쁜 행동을 고치기 위해 교사가 만든 것으로 인식해 규칙이 다른 사람을 배려하기 위한 것이 아니라, 교사의 학급 운영이나 편의를 위해 존재하는 것으로 생각했다. 민혜원(2011)의 연구에서도 유아들이 규칙을 위반했을 때, 교사의 부정적 반응에 대해 유아들은 자신이 교사에게 잘못했기 때문이라고 인식했다. 즉, 유아들은 교사가 다른 사람과 조화롭게 지내고 타인을 배려하기 위해 규칙을 강조한다는 점을 이해 못했다. 이는 유아들은 규칙을 교사의 권위에 의해 지켜져야 하는 것으로 인식함을 뜻한다. 이처럼, 교사와 유아가 규칙준수에 대해 다른 인식을 갖기에, 규칙준수 상황에서 유아들의 반응을 살펴봄으로써 유아들이 규칙을 어떻게 이해하는 지 알아보는 것은 중요하다.

이제까지 유아교육기관에서 실제 유아들의 하루 일과를 통해 보여 지는 규칙을 관찰한 질적 연구는 드물다. 유아 대상의 규칙에 대한 질적 연구로는 김은혜(2014), 이소윤(2015), 이유정과 원계선(2016)의 연구가 있다. 김은혜(2014)는 만 5세 유아들을 대상으로 유아들이 규칙을 경험하고 이해하는 과정에 관한 실행연구를 하였는데, 이 연구는 교수 방법에 중점을 둔 연구이기에 자연스러운 하루 일과를 통해 규칙을 살펴보기는 어렵다. 이소윤(2015)은 만 5세 유아들을 관찰하여, 자유선택활동 시간에 보여지는 놀이 규칙의 기능과 종류, 놀이 규칙을 위반 시 유아들의 반응에 대해서 탐구했다. 이유정과 원계선(2016)은 만 4세 유아들을 대상으로 자유선택활동에서의 놀이 인원 제한규칙에 따른 유아들의 놀이 모습을 살펴보고, 놀이 인원 제한 규칙이 유아들의 놀이와 발달에 어떤 영향을 미치는 지 검토하고 자유선택활동 시간의 바람직한 규칙 적용에 대한 교육적 시사점을 논의했다. 이소윤(2015), 이유정과 원계선(2016)의 연구들은 자유선택활동 시간의 놀이 규칙의 기능과 종류, 놀이 인원 제한규칙에 대해 알 수 있었지만 이 연구들로는 유아들의 규칙 준수 상황을 알아볼 수 없다.

한편, 만 3세 유아들은 자기 중심적 사고에서 점차로 벗어나 공동체에서 생활가능한 사회적 존재로 변화한다. 소속된 공동체에서 용인되는 바람직한 행동이 무엇인지 알고 자기 상황에 맞추어 개인의 바램과 공동체 기대 사이에서 조화를 이루어 간다(Nucci, Killen, & Smetana, 1996). 또한, 만 3세 유아는 피아제의 도덕적 실재론의 단계로, 공동체에는 지켜야 할 규칙이 있음을 알고 이를 준수하려 한다(Shaffer, 1999). 영아 시기와 비교해보면 만 3세 유아들은 영아들보다 수용적인 면이 있어 다른 사람의 기대나 바램을 수용하려 노력하고, 만 2세 영아의 극심한 자기중심적 행동은 보이지 않아 놀잇감을 공유하고 순서를 기다리는 행동이 나타나 공동체의 규칙을 배울 수 있다(Ames, Gillespie, Haines, & Ilg, 1979). 따라서 본 연구에서는 유치원을 처음 경험하는 연령인 만 3세 유아들을 대상으로 자연스러운 하루 일과의 규칙 준수 상황에서 유아들의 반응을 분석하여 유아들이 규칙을 배워가는 과정, 규칙에 대한 이해와 인식을 알아보려 한다. 또한, 본 연구 결과를 바탕으로 유아들의 규칙 지도 방법에 대한 교육적 시사점을 제공하려 한다. 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제1. 만 3세 유아들의 규칙 준수 상황은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 사례 연구 방법

연구자는 유아들의 규칙 관련 행동이 자연스럽게 나타나는 현장에 직접 들어가 유아들의 규칙 준수 상황을 이해하기 위해 사례 연구 방법을 선택했다. 사례 연구 방법이란 “경계로 구분된 체계(bounded system) 내의 사례”를 탐구하는 것이다(Creswell, 2007). 사례 연구는 일어나고 있는 현상을 연구자가 통제하지 않는 상황에서 ‘어떻게’와 ‘왜’에 초점을 두고자 할 때 적절한 연구방법이다(Yin, 2011). 기존의 학급 규칙에 대한 연구들은 주로 양적연구이었고 실제 유아들이 규칙을 경험하고 지켜나가는 모습을 살펴보지 못했다. 본 연구는 자연스러운 하루 일과를 통해 나타나는 규칙 준수 상황이라는 경계를 가진 사례에 초점을 두고 연구자가 규칙 준수 행동을 관찰해 유아들의 규칙에 대한 반응을 이해하려 한 연구라는 점에서 사례 연구 방법이 적절하다 판단했다.

2. 연구 참여자

사례 연구는 연구 목적에 적절하고 풍부한 사례를 수집함으로써 깊이 있는 연구를 진행하도록 참여자들을 선정한다(Patton, 2002). 따라서, 본 연구에서는 유아들의 규칙 준수 상황에 대한 사례들의 수집을 위해 사랑 유치원을 선정했다. 사랑 유치원을 선정한 근거를 살펴보자면, 사랑유치원은 대소집단 활동과 자유선택활동 시간이 균형있게 운영되고 자연스런 또래 상호작용이 활발하게 일어날 수 있는 환경을 갖추었기에 연구자는 사랑유치원을 선정했다. 사랑유치원에서는 실내 및 실외자유선택활동이 하루 1회 실시되었고, 시간은 50~60(정리시간 포함)분 정도였다. 주제나 유아들의 요구에 따라 자유선택활동의 횟수는 늘어나기도 했다. 자유선택활동 전후에는 이야기나누기, 동화, 동시, 게임 등의 대그룹활동이 이루어졌다. 또한, 등원 및 인사나누기, 간식 시간, 정리 정돈 시간, 화장실 다녀오는 시간에는 정리, 식사, 순서에 관한 규칙을 배울 수 있었다. 이처럼, 사랑유치원의 하루 일과를 통해 다양한 규칙에 대한 교사와 유아, 유아와 유아의 상호작용이 활발히 이루어졌기에 연구 대상으로 선정했다.

본 연구 대상은 서울시 소재 사랑[1] 유치원의 만 3세 지혜반 유아 17명과 교사 2명이다. 지혜반 유아들의 평균 연령은 42개월이었고, 남아 10명과 여아 7명이었고, 대부분 인근 아파트 단지에서 온 유아들이었다. 출생순위를 보면, 첫째아가 7명, 둘째아가 8명, 셋째아가 2명이었다. 또한, 학급 유아들 중에서 14명은 유아교육기관 경험이 있었고 3명은 유아교육기관 경험이 없었고, 유아들의 가족 중에서 10가정은 맞벌이 가정이었다. 담임교사인 이승희 교사는 5년의 교사 경력을 갖고 있으며 4년제 대학을 졸업하고 서울소재 교육대학원에 다니고 있었다. 부담임 조성진 교사는 3년의 교사 경력을 갖고 있고 3년째 대학을 졸업했다.

연구자는 연구 참여자들에게 윤리적 배려를 하였다. 연구자는 평소 친분이 있던 유치원 원장

1) 유치원명, 학급명, 유아와 교사명은 연구대상자의 보호를 위해 가명 처리했다.

님께 사랑유치원 원장님을 소개받았다. 우선 연구 수행 2주 전, 사랑유치원을 방문해 만 3세 학급 교사 2명에게 연구에 대한 상세한 설명과 '연구참여 설명문'를 제시하고 교사 2명의 자율적 참여 의사를 물었다. 또한, 연구자는 연구 대상자에게 연구 참여를 하지 않아도 불이익이 없고, 연구 진행 중에도 교사는 연구 참여 철회 의사를 밝힐 수 있다고 설명했다. 교사 2명은 자발적 동의를 밝혀서 사랑유치원 지혜반을 연구대상 기관으로 선정했다.

연구자는 연구대상자 보호를 위해 연구 시작 전 본 연구기관 유치원의 협조를 구해 학부모 오리엔테이션 당일 대면으로 보호자인 유아 법정대리인에게'연구참여 설명문 및 동의서(법정대리인)'를 제시하고 연구참여에 대한 동의를 획득했다. 학부모 오리엔테이션은 교사와 학급 유아의 부모(법정대리인)가 함께 모여 유치원에 대한 안내, 및 연간교육계획에 대한 의견을 나누는 시간으로, 새학기 시작된 후 1주 이내 실시되며 한 학급의 학부모 전체가 참여한다. 이에 자연스럽게 유아의 법정대리인에게 연구의 취지와 내용을 상세히 설명하고 동의서를 수집했다. 연구자는 자발적으로 연구 참여를 희망하는 경우에만 동의서를 받았고, 학부모가 참여의사를 밝히지 않는다고 해서 학부모나 유아에게 어떠한 불이익도 없을 것이고, 연구참여를 하는 중간이라도 연구참여 철회 의사를 밝힐 수 있다고 설명했다. 지혜반 학부모들은 모두가 연구 참여에 자율적으로 동의했다.

3. 자료수집

자료 수집은 2019년 3월부터 2019년 5월까지 3개월 동안 참여관찰을 통해서 이루어졌다. 참여관찰은 3월에는 일주일에 2～3회, 4월과 5월에는 일주일에 2회 실시하여, 총 20회 관찰이 실시되었다. 관찰시간은 학급 유아들의 등원시간인 오전 9시에 시작해 귀가시간인 오후 2시 30분까지였다. 연구자는 관찰내용 중 이해가 가지 않거나 특별한 행동을 보이는 유아가 있을 경우, 담임교사와 비형식적 면담을 수시로 진행했다.

연구자는 자료 수집을 위해 유아들과 함께 학급에서 지내면서 규칙에 관한 유아들의 상호작용, 준수와 위반 상황에 초점을 두고 심층적 이해를 위해 노력하였고, 유아들의 비언어적, 언어적 상호작용에서 나타나는 여러 상황을 기록, 분석 및 해석했다(Spradley, 2006). 본 연구에서는 연구결과의 타당도를 높이기 위해 자료수집과 분석 과정에서 발생할 수 있는 해석적 오류를 줄이려고 다각도로 자료를 수집, 분석하는 삼각측정법을 수행했다. 관찰 현장에서 기록한 현장약기와 관찰 후 전사본과 관찰자 코멘트를 바탕으로 만든 현장노트, 그리고 관찰에 대한 특징을 기록한 연구 일기, 문서 수집(일일 교육계획안, 교사의 일화기록), 사진 촬영 등을 함께 검토하면서 관찰에 대한 타당도를 높이려고 노력했다. 연구 기간 동안의 현장약기는 A4 용지 절반 크기의 수첩 2개였고, 현장노트는 A4 용지 205장 분량이었다. 연구일기는 하루에 A4 용지 1쪽 분량으로 A4 용지 20장이었다. 참여 관찰 시 자연스러운 유아들의 상황을 관찰하기 위해 노력하였고, 유아들의 놀이 상황을 방해하거나 개입하지 않으려 노력했다.

4. 자료분석

본 연구에서 수집된 관찰자료의 분석은 부호화(Coding)방법으로 이루어졌다. 첫째, 부호화 작업 전, 연구자는 현장 노트를 반복해서 읽으며 연구의 전반적 그림을 구상했다. 유아들의 규칙에 관한 반응(준수, 위반), 유아들에게 적용된 학급 규칙, 규칙에 대한 교사 유아 상호작용, 규칙에 대한 또래 상호작용 등에 따라 자료를 읽으며 다양한 관점에서 자료를 이해하려 했다. 또한, 관찰 상황에 관한 연구자의 해석이나 궁금한 점 등을 관찰자 코멘트로 기록했다. 자료 수집 및 분석과정에서 관련된 선행 연구들도 고찰해 자료에 관한 분석이 심층적으로 이루어지게 했다(Bogdan & Biklen, 2010).

둘째, 현장 노트를 기반으로 중요한 의미가 있는 유아들의 행동, 어휘, 사건이 나오면 표시하고 메모해 범주목록을 작성했다(Bogdan & Biklen, 2010). 연구자는 현장 노트를 반복해 읽으며 개방코딩(open coding), 축코딩(axial coding)을 통해 최종 범주를 확정했다. 개방코딩이란 분석 초기에 행하는 것으로 아무 제약 없이 범주들을 설정하고 검토하는 방식이다(Strauss, 1987). 연구자는 규칙 준수 상황에 대한 사례의 내용을 검토 후 어떠한 규칙 준수 상황인지를 범주화했고, 범주명으로는 ‘위반 전에 규칙에 대해 질문하기’, ‘배우면서 지킴’, ‘위반-교사지도-거부’, ‘위반-교사 묵인’, ‘위반-또래반발-교사지도-위반 중지’ 등이 있었다. 다음으로 연구자는 축코딩을 했다. 축코딩이란 범주들 각각을 중심축에 놓고 자료들과 다른 범주들을 비교하고 검토하여 수렴하는 방식이다(Strauss, 1987). 연구자는 개방코딩의 범주들을 살펴보고 중심 사건과 내용이 같은 범주들끼리 합쳤다. 축코딩의 범주명으로는 ‘교사 안내를 받아 지킴’, ‘일과에 따른 지시에 의해 지킴’, ‘스스로 지킴’, ‘또래에게 위반 알림’, ‘또래 위반에 반발’, ‘또래 위반에 응징’, ‘교사지도에 수용’, ‘교사지도에 거부’, ‘교사지도에 협상’ 등이 있었다. 연구자는 개방코딩과 축코딩 후 상위범주와 하위 범주를 구성하였고, 이러한 과정을 지혜반 담임교사와 유아교육 박사 1인에게 보여주어서 분석 과정에서 생길 수 있는 오류를 줄이려 했다. 최종 범주로 상위범주를 ‘준수’, ‘준수와 위반 사이’, ‘위반’으로 구분하고, 각각의 하위 범주들을 해당하는 상위범주에 넣어서 최종 범주를 구성했다. 구성된 최종범주는 그림 1과 같다. ‘준수’는 유아들이 교사의 도움을 받아 지키는 지, 스스로 지키는 지에 따라 ‘도움 받아 준수’와‘스스로 준수’로 나뉘었고, ‘위반’은 위반을 누가 발견했는 지에 따라서 ‘교사 발견’, ‘또래 발견’, ‘묵인’으로 구분되었다. ‘준수와 위반 사이’는 하위범주로 구분되지 않았다. 구성된 범주를 바탕으로 다시 사례를 읽으면서 코딩한 범주에 따라 분류된 사례를 해석하여 의미 기술 작업을 했다.

또한, 연구대상자인 교사들에게 자료 분석에 대한 구성원 검토 과정을 거쳐 범주와 해석에 대한 본 연구 결과의 타당도를 높일 수 있었다(Merriam, 1994). 연구자는 담임 교사에게 현장노트, 범주화 과정을 상세히 보여주고 함께 의견을 나누며 연구를 진행했다. 유아의 행동을 정확히 해석하려고 연구자는 담임 교사에게 유아의 평소 행동이나 특성들에 대한 면담도 진행하였고, 기술한 해석에 대해 담임 교사의 의견을 수렴 및 반영했다. 또한, 연구자는 일일교육계획안과 유아들에 대한 일화기록도 보며 하루 일과에 따른 유아들의 규칙에 관한 행동을 정확히 파악하려 했다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 유아의 규칙 준수 상황

지혜반 유아들의 하루 일과를 통해 살펴본 규칙 준수 상황은 ‘준수’, ‘준수와 위반 사이’, ‘위반’의 3가지로 분석되었다. ‘준수’는 ‘도움 받아 준수’와 ‘스스로 준수’로, ‘위반’은 ‘교사발견’, ‘또래발견’, ‘묵인’으로 하위 범주화되었다.

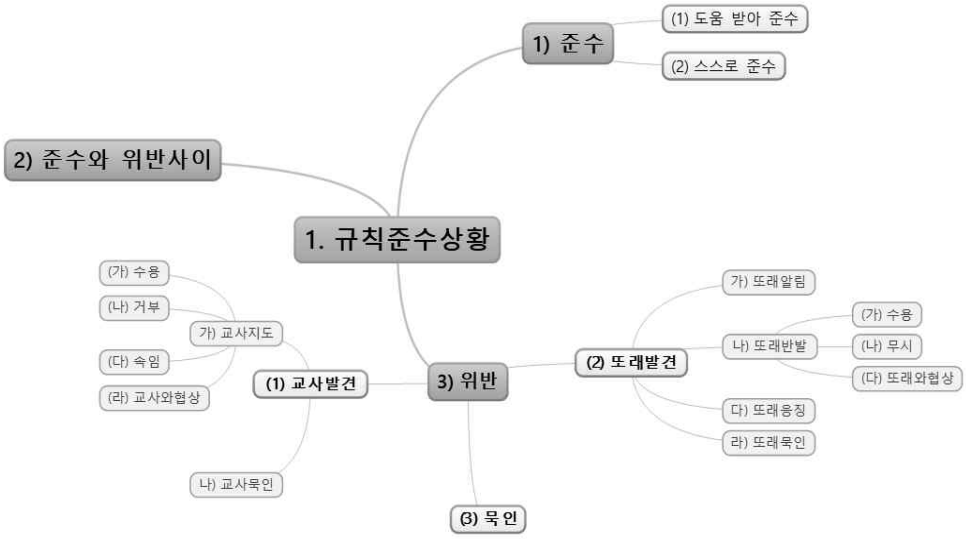

그림 1. 규칙 준수 상황

1) 준수

‘준수’는 유아들이 학급 규칙을 지키는 것이다. ‘준수’는 ‘도움 받아 준수’와 ‘스스로 준수’로 구분되었다. 만 3세 유아들은 학급 규칙을 배워가는 단계이기에 교사의 도움을 받아 지키는 경우와 유아들이 규칙을 스스로 지키는 경우로 구분되었다.

(1) 도움 받아 준수

‘도움 받아 준수’는 유아들이 교사의 지도나 도움을 받아 규칙에 대해 실행하고 경험하며 지키는 것이다. 유아들이 규칙을 배워가며 지켜간다고 볼 수 있기에 규칙 범주명을 ‘도움 받아 준수’라 했다. 만 3세 유아들은 다양한 상황과 맥락에서 규칙을 이해하지 못해 어떤 행동을 할 지 모르는 경우가 많았고, 이럴 때마다 교사에게 도움을 요청했다. 다음은 창진, 병헌, 재형이가 교사의 지시에 따라 화장실에 가 손을 씻고 온 사례이다.

[유아들이 놀이하는 중, 빵과 우유 간식이 나오고 여자유아들 먼저 간식을 먹는다.]
창진, 병헌 : (쌓기영역에서 놀이를 하고 있다.)
재 형 : 창진아, 지금 간식시간이야.
교 사 : 너희들, 지금 간식 먹을 거야?
유아들 : 네.
교 사 : 그럼 손 씻고 오세요.
유아들 : (화장실로 가서 손을 씻는다.)

(간식 시간 관찰, 2019. 3. 7)

교사는 간식 시간 전 유아들에게 “손 씻고 오세요.”라고 간단히 지시해 규칙을 지키게 했다. 지혜반은 1학기 초에 일주일간 단축수업에는 평소 간식 시간을 따로 두었던 것과 달리 자유선택 활동시간에 여자유아가 먼저 간식을 먹은 후 남자유아가 먹기로 정했다. 여자유아들은 조작영역 책상에서 간식을 먹었고, 남자유아들은 놀이를 했다. 재형이는 창진이와 병헌이가 놀이를 하고 있는 데 간식시간이라고 알렸다. 이에, 교사는 여자유아들이 먼저 간식을 먹게 했지만, 유아들에게 의견을 물어 남자유아인 재형이, 창진이, 병헌이도 여자유아들과 간식을 같이 먹게 했다. 교사는 창진이, 병헌이, 재형이가 간식을 먹으려 하자, 손을 씻으라고 지시했다. 규칙을 알려 주자 유아들은 간식 전 손을 씻어야 하는 규칙을 지켰다. 이처럼 교사 지시는 유아들이 규칙을 상기시켜 지키게 했다.

(2) 스스로 준수

‘스스로 준수’는 유아들 스스로 규칙을 이해하고 준수하는 것이다. 유아의 규칙 준수 상황에서 가장 바람직한 경우이다. 다음은 다혜가 간식을 먹고 스스로 정리정돈을 하고 물양치를 한 사례이다.

[다혜는 간식을 다 먹었다고 교사에게 말한다.]
다 혜 : (우유병을 들며) 선생님 다 먹었어요.
교 사 : (아무런 말이 없다. 조형영역에서 다른 유아와 주말 지낸 이야기를 한다.)
다 혜 : (우유병을 정리통에 넣는다. 화장실에 가서 화장실 실내화를 신고 자기 컵을 가지고 수돗가를 간다. 수돗가에서 물을 틀어 컵에 물을 받아 물을 마시고 가글한 후 물을 세면대에 뱉는다.

(간식 시간 관찰, 2019. 4. 9)

지혜반에서는 간식을 먹고 우유병을 정리하고, 물양치를 하는 것이 학급 규칙이었다. 다혜는 간식을 먹고 나서 스스로 우유병을 정리 정돈하는 통에 넣었다. 다혜는 교사나 또래의 지시 없이 규칙을 스스로 지켰다. 만 3세 유아들은 3월에는 우유병을 정리하고 물양치하는 것에 익숙해지지 않아 항상 교사가 어떻게 해야 한다고 안내해주었다. 4월이 되어서 유아들은 우유병을 정리하고 물양치하는 것이 습관이 되며 스스로 준수하는 모습을 많이 보였다.

2) 준수와 위반 사이

‘준수와 위반 사이’는 유아들이 서로 규칙에 대한 기준이 달라 생기는 규칙에 대한 반응이다. ‘준수와 위반 사이’는 유아들이 규칙에 대한 이해가 부족하거나, 상황을 정확히 파악하지 못해 발생했다. 다음은 승조가 화장실을 간 사이에 상민이는 승조가 만든 레고 구성물을 갖고 놀이를 한 사례이다.

[승조는 교사에게 상민이가 자신의 놀잇감을 뺏어갔다고 알려준다.]
승 조 : 선생님, 상민이가 내 것 뺏어갔어요.
교 사 : (교사는 상민이와 승조가 놀고 있는 쌓기영역으로 간다.)
상 민 : (얼굴이 빨개져서) 아니에요. 안 가졌갔어요.
승 조 : 아까 내가 놀고 있던 것 가지고 갔어요.
교 사 : 승조야, 화장실 갔어? 어디 갔었어?
승 조 : 화장실요.
교 사 : 바닥에 두고 갈 때, 전시하거나 친구에게 맡아 달라고 부탁했어요?
승 조 : 아니요.
교 사 : 그러면 상민이는 주인이 있다고 생각할까?
승 조 : 아니요.
교 사 : 이제부터는 말하고 가요. (승조가 처음에 만들었고, 승조가 화장실 간 후, 상민이가 가져갔던 레고 구성물을 들어 레고 조각을 분리하며) 그럼 이렇게 떼어 승조도 좀 줄게. (승조가 만든 레고로 만든 구성물을 정리한다.)
승 조 : (레고로 만들기를 한다.)

(실내자유선택활동 시간 관찰, 2019. 4. 10)

승조와 상민이는 규칙 준수 상황을 자신의 입장에서 해석해 갈등이 생겼다. 승조는 자신의 놀던 레고 구성물을 두고 화장실에 갔다. 상민이는 아무도 갖고 놀지 않는 레고 구성물을 갖고 놀이를 했고, 화장실을 다녀온 승조는 상민이가 놀잇감을 뺏었다고 생각해서 교사에게 위반을 알렸다. 지혜반에서는 다른 친구의 놀잇감을 뺏지 않는 것이 규칙이었다. 교사가 상황을 파악하니, 승조 입장에서는 자신의 것을 상민이가 가져갔으니 위반으로 오해할 수 있고, 상민이 입장에서는 아무도 갖고 놀지 않는 것이니 뺏은 것이 아니었다. 교사는 상대방 입장을 잘 설명해 승조와 상민이의 갈등을 해결해주었다. 만 3세 유아들은 상대방 입장을 이해하는 것을 어려워했기에 교사 설명이 반드시 필요했다.

3) 위반

‘위반’은 유아들이 규칙을 지키지 않는 것이다. 규칙 위반 행동은 학급의 질서를 어지럽히며, 유아들이 놀이 할 때 안전하게 지낼 수 없게 한다. 또한, 유아들이 놀이 규칙을 지키지 않으면 또래 친구와 갈등을 일으킨다. ‘위반’은 유아의 위반행동을 누가 발견하는 지에 따라 ‘교사 발견’, ‘또래 발견’, ‘묵인’의 3가지로 구분할 수 있다.

(1) 교사 발견

‘교사 발견’은 유아들의 규칙 위반을 교사가 발견한 것이다. ‘교사 발견’에는 ‘교사 지도’와 ‘교사 묵인’이 있다. ‘교사 지도’는 교사가 유아들에게 규칙 위반에 대한 지도를 하는 것이고, ‘교사 묵인’은 교사가 규칙 위반을 보고서도 이를 수용하는 것이다.

가) 교사 지도

지혜반 교사는 위반 유아에게 어떤 행동이 적절한 지, 위반행동을 왜 하면 안 되는 지를 가르쳐주었다. 교사가 유아들의 규칙 위반을 지도 시, 유아들은 ‘수용’, ‘거부’, ‘속임’, ‘교사와 협상’의 4가지 반응을 보였다.

(가) 수용

‘수용’은 유아들이 교사의 지도를 받아들이는 것이다. ‘수용’은 유아들이 위반 행동을 인정하고, 추후 그런 행동을 하지 않겠다고 다짐하거나 위반행동을 수정하는 것이다. 규칙 위반 유아들이 추후 친구를 때리지 않겠다고 말하는 것, 미끄럼틀을 거꾸로 타지 않겠다고 하는 것 등이 ‘수용’의 예이다. 다음은 교사가 실내화 정리를 지시하자, 연지가 교사의 지도에 따라 정리를 한 사례이다.

[연지는 실내화를 아무렇게나 벗어던지고 나온다.]
교　사 : 뒤로, 뒤로 연지야, 실내화 정리하고 와.
연　지 : (다시 화장실로 들어가 실내화를 신고 초록색 시트지 위에 선다. 그런 후, 실내화를 벗고 화장실을 나온다.)

(간식 시간 관찰, 2019. 3. 20)

교사가 연지의 위반을 지적하자 연지는 행동을 수정했다. 유아들은 화장실 실내화 사용 후, 초록색 시트지 모양에 맞춰 정리해야 한다. 이는 ‘정리·정돈하기’ 규칙으로, 다음에 화장실을 사용하는 유아가 실내화를 편하게 신게 하기 위한 것이었다. 연지는 화장실을 나오며 실내화를 벗어 던졌다. 지혜반 유아들은 교사가 지적하지 않으면 실내화 정리를 잘 하지 않았다. 유아 모두가 화장실을 사용하는 바깥놀이 후나 점심 식사 전에는 늘 실내화 정리가 잘 되지 않았다(교사 면담, 2019. 3. 27). 교사는 연지가 화장실 실내화를 벗어 던지고 나오는 것을 보고 정리하라고 지시했다. 교사 지시에 연지는 다시 뒤로 돌아 초록색 시트지에 맞게 정리를 하고 나왔다. 유아들 중 실내화 정리를 잘하는 유아들도 있었지만, 교사가 계속 살펴보고 반복 지도해야 하는 유아들도 있었다.

(나) 거부

‘거부’는 교사가 유아들의 규칙 위반을 지도했을 때, 유아가 싫다고 말하거나 행동수정을 보이지 않는 것이다. 다음은 리유가 교사의 규칙 지도를 거부한 사례로 리유는 매직을 정리하라는

교사의 말에 싫다고 말한 사례이다.

[리유는 조형영역에서 매직과 싸인펜으로 도화지에 그림을 그렸다.]
리 유 : (매직과 싸인펜으로 도화지에 그림을 그린 후 정리하지 않고 일어선다.)
교 사 : 리유야. 매직이랑 싸인펜 뚜껑 닫고, 제 자리에 정리하세요.
리 유 : (울면서 발을 구르고) 으앙. 으앙. 싫어요. 싫어요.
교 사 : 리유야, 울지말고, 뚜껑 찾아요.
리 유 : (울면서 발을 구르고) 없어요. 없어요.
교 사 : 놀이한 것 정리 안 하면 다른 곳에 못 가요. 뚜껑 찾아요. 바닥에 보세요.
리 유 : (바닥을 보며) 없어요. 없어요.
교 사 : 앉아요. 앉아요.
리 유 : (서서 발을 구르고 울면서) 없어요. 없어요.
승 조 : (바닥에 떨어진 매직 뚜껑을 주워서 리유에게 주며) 여기 있네.
리 유 : (뚜껑을 손으로 잡는다.)
교 사 : 승조가 도와줬지? 고마워 이야기해 줘.
리 유 : 고마워.
교 사 : 닫아줘. 뚜껑.
리 유 : (매직 뚜껑을 닫는다.)
교 사 : (보라색 매직을 가리키며) 보라색은 매직통에 넣고.
리 유 : (보라 매직을 들고 매직통에 넣는다.)
교 사 : (분홍색 싸인펜을 가리키며) 얘는 뚜껑이 어디 갔을까?
리 유 : (책상 위와 바닥을 살핀다. 바닥에서 뚜껑을 주워 닫으며) 여기 있어.

(실내자유선택활동 시간 관찰, 2019. 3. 20)

리유는 놀이 후 정리하기를 거부했다. 놀이 후 놀잇감 정리는 규칙이었고, 이 규칙은 추후 놀이를 할 친구를 위한 배려였다. 뚜껑을 닫고 정리하라는 교사의 규칙 지도에 리유는 거부 의사를 밝혔다. 교사가 울지 말고 뚜껑을 찾으라고 재차 강조하지만 리유는 계속 울며 뚜껑이 없다고 말해 규칙 지도에 반발했다. 승조 도움으로 보라 매직을 정리 후, 리유는 스스로 분홍 싸인펜 뚜껑을 찾아 정리할 수 있었다. 리유는 학급 유아들 중 적응이 좀 힘들었던 유아였고 가끔 감정 조절이 안 되면 울며 떼를 부렸다. 리유는 아직 유치원 적응을 제대로 한 것이 아니었기에 규칙 준수가 힘들 수 있었다(교사 면담, 2019. 3. 27). 또한, 리유가 승조 도움 후 정리를 제대로 한 것으로 보아 정리 방법을 몰랐던 것으로 보여진다. 이는 만 3세 유아들은 규칙에 대한 이해부족, 부적응 때문에 규칙을 거부할 수 있음을 의미한다.

(다) 속임

‘속임’은 유아들이 교사의 규칙 지도에 대해 속임수를 쓰는 것이다. 규칙을 어느 정도 선에서 지키는 척 하거나 위반에 대한 변명을 하는 것이다. 다음은 성희가 색종이 정리를 하는 장면으로,

성희는 분홍, 빨간, 초록색의 색종이를 모두 모아서 빨간색 색종이 정리칸에 함께 넣어버린 사례이다.

[성희는 색종이 접기 후, 색종이들을 그대로 흩어놓고 쌓기영역에서 놀이한다.]
교 사 : 조형영역의 색종이 정리 안 한 사람이 누구지? 성희?
성 희 : (성희는 조형영역으로 가서 자신이 정리하지 않은 분홍색, 빨간색, 초록색을 모아서 빨간색 색종이 정리하는 칸에 넣으며) 정리 다했다.

(실내자유선택활동 시간 관찰, 2019. 5. 2)

성희는 색종이정리를 하는 데 원칙대로 하기 보다는 자신이 편한 방법대로 정리했다. 지혜반에서는 색종이 정리 시, 색깔별로 정리하는 칸에 넣어야 했다. 성희가 정리를 하지 않고 조형영역에서 쌓기영역으로 가자 교사는 성희 이름을 부르며 위반을 지적했다. 이에 성희는 분홍, 빨간, 초록색 색종이를 모두 빨간색 색종이 정리하는 칸에 한꺼번에 넣었다. 5월이 되었기 때문에 성희는 정리 방법을 알면서도 속임수를 사용하려 했다. 이는 만 3세 유아들도 규칙을 이해하고 있으면서도 편법을 사용할 수 있음을 뜻한다.

(라) 교사와 협상

'교사와 협상'은 유아들이 교사의 규칙 지도에 대해 어느 정도의 선에서만 받아들이는 것이다. 이는 유아들이 규칙 준수 상황에서 교사와 협상을 시도해 부분적으로 규칙을 지키는 것이다. '교사와 협상'은 유아들이 규칙에 대한 자기 요구나 의견을 반영한 유아 반응이다. 다음은 연지와 창진이는 종이벽돌블럭 4개를 역할영역에서 갖고 놀다가 교사와 협상 후, 종이벽돌블럭 2개를 쌓기영역에 정리한 사례이다.

[연지와 창진이는 쌓기영역 종이벽돌블럭 4개를 가져가 역할영역에서 놀이한다.]
연 지 : (창진이에게) 이거 베개야.
창 진 : 맞어. 베개.
교 사 : 종이벽돌블럭은 쌓기영역에서 갖고 놀아야하지 않을까?
연 지 : 아. 맞다.
창 진 : (인형을 종이벽돌블럭 위에 눕히며) 그러면 환자 베개가 없어요.
교 사 : 환자 베개가 필요하긴 하지만, 너희가 종이벽돌블럭 4개를 역할영역에 두니, 좁아서 다른 친구들 놀이할 장소가 없어.
연 지 : 그러면 2개만 가지고 놀께요.
교 사 : 그럼 2개만 갖고 놀자. 친구들 놀이하는 공간을 방해되면 안 돼.

(실내자유선택활동 시간 관찰, 2019. 5. 16)

연지와 창진이는 교사가 규칙 위반을 지적하자 자신들의 요구와 규칙 준수 사이에서 협상을 시도했다. 지혜반에는 놀잇감을 흥미영역안에서 갖고 놀아야 했다. 교사가 위반을 지적하자, 창

진이가 환자 베개이기에 종이벽돌블럭이 역할영역에 꼭 필요하다고 자신의 위반이 정당함을 주장했다. 교사는 유아들의 의견을 수용하면서도 종이벽돌블럭이 역할영역 친구들의 놀이 공간을 많이 차지해 문제가 됨을 지적했다. 연지는 자신의 욕구도 만족시키면서 다른 친구도 방해하지 않는 방법인 종이벽돌블럭 2개만 가지고 놀겠다고 교사에게 절충안을 제시했다. 이는 연지는 규칙에 대해 자기 의견을 제시할 수 있으며, 나의 요구와 공동체의 요구 사이에서 절충할 수 있음을 의미한다.

나) 교사 묵인

'교사 묵인'는 교사가 유아의 규칙 위반 행동을 보고서도 수용하는 것이다. '교사 묵인'은 규칙 위반이 다른 유아들을 방해하거나, 위험한 상황을 만들지 않는 경우에만 허용되었다. 다음은 은별이와 희우가 쌓기영역에서 역할영역 놀잇감을 갖고 놀이한 사례이다.

[은별이와 희우는 쌓기영역에서 구두를 신고 놀이한다.]
교　사 : (은별이와 희우가 놀이하는 것을 보고 있다.)
은　별 : (보석 구두를 신고 레고로 만들기를 하며) 나는 아기 때부터 보석을 갖고 놀아서, 보석 구두도 좋아해.
희　우 : (분홍 구두를 신고 레고로 만들기를 하며) 나도 보석 좋아.
은　별 : 여기 울타리가 필요해.
희　우 : (울타리를 주며) 여기 있어.

(실내자유선택활동 시간 관찰, 2019. 3. 20)

교사는 은별이와 희우의 규칙 위반을 묵인했다. 지혜반에서는 각 흥미영역 놀잇감을 흥미영역 안에서 갖고 놀아야 했는데, 유아들은 역할영역 놀잇감은 역할영역에서 쌓기영역 놀잇감은 쌓기영역에서 놀이해야 했다. 이 규칙은 유아들이 위험하거나 다른 유아들의 놀이에 방해되지 않으면 위반이 묵인되기도 했다. 은별이와 희우는 역할영역의 구두를 신고 쌓기영역에서 놀았다. 교사는 은별이와 희우가 위반을 했지만, 위험한 상황이 일어나거나 또래 놀이를 방해하지 않았기에 아무런 규제를 하지 않았다. 이는 놀잇감을 흥미영역안에서 갖고 놀아야 한다는 규칙은 수정 가능함을 뜻한다.

(2) 또래 발견

지혜반 유아들은 규칙 위반 유아를 발견했을 때, '또래 알림', '또래 반발', '또래 응징', '또래 묵인'의 4가지 반응을 보였다.

가) 또래알림

'또래알림'은 유아들이 규칙 위반 유아의 행동을 교사에게 알려주는 것이다. 규칙 위반 유아에 대한 '또래알림'은 교사의 지도로 이어졌다. 다음은 지환이는 창진이가 자신이 만든 꽃밭을 부셨

다고 알려준 사례이다.

[쌓기영역에서는 지환이는 꽃밭 만들기 놀이를 한다.]
창 진 : (꽃밭의 가운데를 지나간다.)
지 환 : 꽃밭 부셨어요.
교 사 : 창진아, 꽃밭 부수면 친구가 속상해. 창진아, 미안하다고 이야기해 줘.
창 진 : 미안해.
교 사 : 창진아, 꽃밭 다시 만들어 주자.
창 진 : (꽃밭 가운데에 들어가서 가만히 앉아 있는다.)
교 사 : 창진아, 어떻게 하는지 모르겠어?
창 진 : 꽃밭 어떻게 만드는 지 몰라요.
교 사 : 지환아, 창진이한테 꽃밭 만드는 것 가르쳐 줘.
창 진 : 지환이가 안 가르쳐 줘요.
교 사 : 너가 가르쳐 줘야지, 친구가 꽃밭 부순 것 다시 만들 수가 있어요.
지 환 : 싫어요. 꽃밭 부셔서 가르쳐주기 싫어요. 창진이가 해야 해요. 미워요.
교 사 : 너가 알아도 지환아, 창진이는 꽃밭 만드는 것 모를 수 있어. 너가 가르쳐 줘. 속상하지만, 꽃밭 만드는 것을 가르쳐 줘야 꽃밭이 예쁘게 될 수 있어.
지 환 : (종이 벽돌 블록을 가리키며) 저거는 저쪽에 네모로 만들고, 가운데는 꽃 만들고 네모는 삐뚤면 안 돼.

(실내자유선택활동 시간 관찰, 2019. 4. 24)

유아들은 친구의 위반을 발견하면 이를 교사에게 알렸다. 창진이는 지나가다가 무심코 지환이의 꽃밭을 부수었다. 이는 본의 아니게 규칙을 위반한 것으로, 지혜반 유아들은 부주의함 때문에 규칙을 위반하곤 했다. 지환이는 창진이의 위반을 교사에게 알렸다. 이는 지환이가 교사에게 자기 속상함을 하소연함과 동시에 교사에게 위반 상황의 해결을 요청한 것으로 보인다. 교사는 창진이에게 지환이가 어떻게 생각할 지 말해주며 지환이가 마음을 풀 수 있게 다시 꽃밭을 만들어 주라고 제안했다. 이는 갈등 해결 방법을 교사가 알려준 것이었다. 이처럼, 유아들은 또래 알림을 통해 위반을 교사에게 알렸고 교사는 규칙 상황을 면밀히 파악 후, 유아들 서로의 입장을 배려해 유아들 간 갈등을 해결하려 했다.

나) 또래 반발

'또래 반발'은 유아들이 또래의 규칙 위반에 대해 울거나, 하지 말라고 이야기하는 등의 반발을 하는 것이다. 규칙 위반에 대한 유아들의 또래 반발은 '수용', '무시', '또래와 협상'의 3가지로 구분할 수 있다.

(가) 수용

'수용'은 규칙 위반 유아가 '또래 반발'을 받아들이는 것이다. 규칙 위반 유아들은 상대 유아가

규칙을 판단 기준으로 위반 행동에 반발했을 때, 자기 행동을 수정하거나 위반 행동을 인정하는 모습을 보였다. 만 3세 학급 규칙은 올바른 행동을 판단하는 기준으로, 유아들은 또래 친구들의 행동이 옳은지 그른지 판단했다. 다음은 지환이는 서민이가 갖고 있는 뚜껑을 뺏으려다 서민이가 반발하자 뺏는 행동을 멈춘 사례이다.

[지환이와 서민이가 역할영역에서 도시락통에 음식을 담고 있다.]
지 환 : (도시락 안에 음식을 담는다.)
서 민 : (도시락통에 음식을 담고 뚜껑을 찾아 닫으려 한다.)
지 환 : (서민이를 보고 있다가 서민이가 가진 뚜껑을 뺏으려 한다.)
서 민 : (큰 소리로) 내꺼야. 내꺼야. (힘을 주어 뚜껑을 잡고 있다.)
지 환 : (주위를 돌아보다 바닥에 있는 다른 도시락통 뚜껑을 찾아 들고) 여기 있네. 이걸로 닫아야지.
(실내자유선택활동 시간 관찰, 2017. 4. 18)

위반 유아는 또래가 반발하면 이를 수용해 위반 행동을 중지하거나 수정했다. 역할영역에서 지환이는 자신의 도시락에 음식 모형을 담은 후, 뚜껑을 찾다가 서민이의 뚜껑을 뺏었다. 지환이는 평소 성격이 급해 놀이 중 자신이 필요한 놀잇감이 있으면 허락을 구하지 않고 종종 친구의 놀잇감을 뺏았다. 이는 유아들의 규칙 준수는 개인적 기질이나 성격과도 관련이 있음을 뜻한다. 지환이의 규칙 위반에 서민이가 큰 소리로 내 것이라고 말하며 반발하자, 지환이는 뺏으려는 행동을 멈추고 주변을 살펴 다른 뚜껑을 찾았다. 서민이의 반발은 자신의 소유권을 주장함과 동시에 상대 유아의 부적절한 행동을 알려주는 역할을 했다. 이는 학급 규칙은 유아들의 권리를 보호하는 역할을 한다는 것을 뜻한다.

(나) 무시

‘무시’는 유아들이 위반 유아에게 반발을 했는데 위반 유아가 이를 무시한 경우이다. ‘무시’는 학급 규칙이 제대로 적용되지 않은 경우로, ‘무시’의 상황은 대부분 유아들이 힘의 영향을 받았다. ‘무시’ 상황은 교사 개입, 더 심한 또래 반발, 제 3자 유아들의 개입으로 이어졌다. 다음은 병헌이가 자동차로 지환이가 만든 작품을 치는 장면으로, 병헌이의 규칙 위반에 지환이가 반발했지만 병헌이가 이를 무시하자 교사가 개입해 지도한 사례이다.

[병헌이는 지환이가 만든 작품을 자신의 자동차로 친다.]
지 환 : 하지마.
병 헌 : (큰 소리로) 아아. (자동차로 지환이의 작품을 친다.)
교 사 : 병헌아.
병 헌 : (자동차 부딪히는 행동을 멈춘다.)
(실내자유선택활동 시간 관찰, 2019. 5. 3)

위반 유아가 또래 반발을 무시했을 때, 교사가 개입해 재차 위반을 알리면 위반 행동을 수정하곤 했다. 병헌이가 자동차로 지환이의 작품을 치는 위반을 보이자, 지환이는 하지 말라며 반발했다. 그러나, 병헌이는 지환이의 반발을 무시했고, 이는 교사지도로 이어졌다. 교사가 병헌이 이름을 호명하자, 병헌이는 그제서야 위반 행동을 수정했다. 병헌이는 또래의 위반 지적보다 학급에서 힘이 있는 교사의 위반 지적을 받아들인 것으로 보인다. 지혜반에서는 위반 유아들이 또래 반발을 무시했을 때, 권위 있는 교사나 유아 여러 명이 위반을 지적하면 위반을 인정하고 행동을 수정했다. 만약, 상대 유아의 더 심한 반발이나 제 3자의 개입이 없으면 위반에 대한 또래 반발이 무시되기도 했다. 다음은 위반 유아가 상대 유아의 반발을 무시한 장면으로, 지환이는 다혜가 갖고 있던 블록을 뺏었고, 이에 다혜가 반발했지만 지환이는 블록을 돌려주지 않은 사례이다.

[다혜는 레고 바구니에서 레고 울타리 블록을 손에 쥐고 있다.]
지 환 : (다혜가 손에 쥐고 있는 울타리 블록을 뺏는다.)
다 혜 : 야, 가져가지마.
지 환 : (레고 울타리 블록 하나를 다혜에게서 가져가 조형물을 만든다.)
다 혜 : (지환이에게 아무런 말없이 계속 바구니에서 레고 울타리 블록을 찾는다. 다시 찾은 레고 울타리 블록 하나를 손에 들고) 난 이거 두 개 필요한데.
지 환 : (자신이 만든 조형물을 들고 보여주며) 나 이거 만들었다.

(실내자유선택활동 시간 관찰, 2019. 5. 10)

유아들은 규칙 위반에 대한 또래반발을 무시하기도 했다. 다혜는 레고 바구니에서 울타리 블록 하나를 손에 쥐고 있었는데, 지환이가 다혜의 블록을 뺐었다. 이에 다혜는 가져가지 말라고 반발했지만 지환이는 무시했다. 다혜가 다시 한 번 지환이에게 레고 울타리 블록이 필요하다고 말했지만, 지환이는 다혜의 반발을 재차 무시했다. 다혜가 큰 소리를 내었거나, 교사에게 알렸다면 지환이의 반응이 달라졌을 것이다.

(다) 또래와 협상

'또래와 협상'은 규칙 위반 유아에 대한 반발에 위반 유아와 상대 유아들 간의 타협이 발생하는 것이다. '또래와 협상'은 유아들끼리 규칙에 대한 기준을 융통성 있게 적용하는 것이다. 다음은 지훈이의 규칙 위반에 대해 연지, 영이, 지훈이가 협상하는 장면으로, 지훈이가 엠블란스 자동차를 갖고 연지와 영이가 놀고 있는 역할영역으로 오자 처음에 연지는 반발했지만, 추후 영이와 의논해 지나가게 허락한 사례이다.

[지훈이는 엠블란스차를 갖고 연지와 영이가 놀고 있는 역할영역으로 온다.]
연 지 : 여기는 식당이야. 저리 가.
지 훈 : 여기 와도 돼. (역할영역안으로 들어오며) 지나가면 괜찮아.
연 지 : (숟가락으로 지훈이 엠블란스차를 때리며) 저리가.

영　이 : 지나가라고 하자.
연　지 : 그럴까?
영　이 : 응. 하지만, 식당에 주차하면 안 돼. 여기는 병원이 아니야. 지나가세요. 지나가라고 해야지.
(실내자유선택활동 시간 관찰, 2019. 4. 24)

유아들은 위반 유아에 또래 반발한 후, 유아들끼리 어느 정도 선에서 규칙을 지키자고 '또래와 협상'을 했다. 지훈이가 엠블란스차를 갖고 연지와 영이가 놀이하는 역할영역에 오자, 연지는 다른 곳에 가라고 말하며 반발했다. 지혜반에서는 각 영역 놀잇감을 흥미 영역안에서 갖고 놀아야 했다. 연지의 반발을 지훈이가 무시하자, 한 번 더 다른 곳으로 가라고 반발했다. 한편, 영이는 지훈이에게 식당 주차는 안 되고 지나가는 것만 인정해주자며 협상을 제안했고 연지도 동의했다. 유아들은 자신의 놀이에 방해되지 않는 선에서 규칙 위반을 인정해주기도 했다. 유아들은 쌓기영역 놀잇감인 자동차를 갖고 역할영역에서 놀면 안 된다는 것을 알고 있었고, 놀이에 방해가 되지 않는 범위안에서 타협했다.

다) 또래응징

'또래응징'은 유아들이 규칙 위반 유아를 때리거나, 놀잇감을 부수는 응징행동을 보이는 것이다. '또래응징'은 유아들이 위반 유아를 대상으로 행해진 신체 행위(때리기, 물기, 발길질) 또는 물건을 다시 뺏어 오거나, 유아의 마음을 상하게 하려는 목적으로 나타내는 의도적 행동을 뜻한다. 다음은 지환이가 지훈이의 숲을 망가뜨리자, 지훈이는 지환이가 갖고 노는 소방차를 민 사례이다.

[지훈이는 하얀 작은 돌멩이와 나무를 가지고 숲을 만들고, 지환이는 지훈이 옆에서 소방차를 갖고 놀이한다.]
지　환 : (소방차로 지훈이가 만든 돌멩이 숲을 친다.)
지　훈 : (지환이 소방차를 손으로 밀며) 야.
지　환 : (손으로 지훈이가 만든 숲의 돌멩이 언덕을 흩어뜨린다.)
지　훈 : (지환이의 소방차를 손으로 민다.)
지　환 : (지훈이의 팔을 때린다.)
지　훈 : (종이 벽돌 블록으로 지환이의 소방차를 친다.)
교　사 : (지훈이가 지환이 미는 것을 본다.)
지　환 : (지환이도 서서 지훈이를 밀려고 한다.)
교　사 : 지훈아, 이리오세요.
지　훈 : (교사에게 간다.)
교　사 : 무슨 일이야?
지　훈 : 음, 내가 소방차를 밀었어요.
교　사 : 왜 친구 소방차 밀었어요? 같이 놀고 싶었어?

지　훈 : 그리고 내가 지환이 밀었어요.
교　사 : 왜 밀었어? 지훈아, 친구 아프게 하는 것은 나쁜 거야. 지환아, 괜찮아? 너는 친구가 너의 것을 부셔도 되는지 모르지만, 친구는 아니라고 생각할 수 있어. 친구한테 물어봐. 친구 때렸어?
지　훈 : 네.
교　사 : (지훈이 손을 잡으며) 이 손 무슨 손?
지　훈 : 집는 손.
교　사 : 맞아. 때리는 것은 안 돼요. 지환이에게 사과했어?
지　훈 : 아니요.

(실내자유선택활동 시간 관찰, 2019. 3. 27)

지훈이는 지환이의 위반 행동을 응징했다. 지환이가 소방차를 갖고 놀다가 옆에서 놀이하는 지훈이의 돌멩이 숲을 부수자, 지훈이는 지환이 소방차를 밀어 대항했다. 유아들은 친구가 자신에게 적절하지 못한 행동을 하면 똑 같은 행동으로 응징하곤 했다. 지환이와 지훈이의 응징행동은 반복되었다. 지환이가 지훈이 팔을 때리자, 지훈이는 지환이의 소방차를 쳤고, 처음에는 서로의 놀잇감을 치는 것에서 시작해 신체 공격으로 발전했다. '또래응징'은 교사지도로 이어졌는데, 교사는 지훈이가 지환이를 때렸고, 지환이가 다시 때리려고 시도하는 장면부터 보았다. 이에 교사는 지훈이 지환이를 불러 이야기를 나누었다. 또래 응징은 유아들이 위반에 공격 행동을 보이거나 감정적으로 대응하는 것으로 보여진다.

라) 또래 묵인

유아가 규칙 위반 유아의 행동을 보고도 묵인하는 것이다. '또래 묵인'은 교사는 규칙 위반을 보지 못했고, 유아만 규칙 위반을 발견한 경우이다. 다음은 또래가 규칙 위반을 묵인한 장면으로, 지환이가 지성이 앞으로 새치기 한 사례이다.

[유아들은 체육활동 후 줄을 서서 교실로 들어간다.]
지　환 : (지성이의 앞으로 새치기를 한다.)
지　성 : (아무런 말을 하지 않는다.)
지　환 : (교실로 들어간다.)

(체육활동 후 전이 시간 관찰, 2019. 4. 3)

유아들은 또래의 규칙 위반을 보고도 묵인해 주기도 했다. 지혜반에서는 학급 유아전체가 이동 시 도착한 순서대로 줄을 섰다. 지환이는 지성이 앞으로 새치기를 했지만, 지성이가 위반에 대해 아무 반응이 없자 지환이의 위반 행동은 묵인되었다. 이는 지환이의 규칙 준수 행동은 지켜보는 시선이 있고 없음에 따라 달라짐을 뜻한다.

(3) 묵인

묵인은 유아의 위반을 교사나 유아가 보지 못한 경우이다. 유아들은 아무도 보지 않으면 몰래 규칙을 위반하기도 했다. 다음은 재형이가 아무도 보지 않자 위반을 한 장면으로, 재형이는 바깥 놀이터에서 휴지를 바닥에 던진 사례이다.

[실외자유선택활동 시간에 유아들이 바깥놀이터에서 놀이를 하고 있다.]
재　형 : (호주머니에서 빈 사탕껍질을 꺼낸다. 주위를 두리번거린 후, 바닥에 사탕껍질을 버린다.)
교　사 : (그네를 타는 유아들을 바라보고 있다.)

(실외자유선택활동 시간 관찰, 2019. 5. 17)

재형이는 바깥놀이터에서 쓰레기를 버렸다. 재형이는 아무도 보지 않는 것을 확인하고는 호주머니에 있던 사탕 껍질을 슬쩍 버렸다. 교사가 3월 동안 쓰레기를 휴지통에 버리라고 자주 이야기했기에 재형이는 규칙을 알고 있었지만, 재형이 주위에 규칙을 지키는 지 보는 시선이 없자 규칙을 위반했다. 이처럼 유아들은 지켜보는 시선이 없으면 위반 행동을 하곤 했다.

Ⅳ. 논의 및 결론

사랑유치원 만 3세 지혜반 유아들의 규칙 준수 상황은 ‘준수’, ‘위반’, ‘준수와 위반사이’의 3가지였다. 첫째, ‘준수’는 유아들이 학급 규칙을 지키는 것으로, ‘도움 받아 준수’와 ‘스스로 준수’로 구분되었다. Baron, Kerr 그리고 Miller(1992)는 유아의 규칙 준수 행동을 ‘순응’, ‘순종’, ‘복종’의 3가지로 구분했는데, ‘순응’은 외부 힘의 영향 없이 스스로 규칙을 지키는 것이고, ‘순종’과 ‘복종’은 외부 힘의 영향을 받아 규칙을 지키는 것을 말한다.

우선, ‘도움 받아 준수’에 대해 살펴보면, ‘도움 받아 준수’는 유아들이 교사의 안내, 도움, 지시에 의해 규칙을 지키는 것이다. 교사는 유아들이 규칙 준수 방법을 잘 몰라 도움을 요청하면 자세히 설명했다. 또한, 일과에 따른 지침으로 “줄 서세요.”, “손 씻으세요.”와 같이 간단한 지시를 했다. ‘도움 받아 준수’는 유아들이 스스로 규칙을 지키는 것이 아니고, 교사 도움이나 안내, 간단한 지시를 받아 규칙을 지키는 것이기에 Baron 등(1992)의 규칙 준수 행동 중, ‘순종’이나 ‘복종’에 가까웠다. 만 3세 유아들은 다양한 규칙 준수 상황에서 규칙을 제대로 이해하고 적용하기 어려워 어떤 행동이 적절한 지 모르는 경우가 빈번했다. 때문에 ‘도움 받아 준수’는 유아들에게 규칙에 익숙해지는 단계로 보여진다. 유아들은 다양한 규칙 상황을 경험해서 공동체에 용인되는 적절한 행동을 알게 되었다(최혜순, 2011). 유아들은 규칙 준수 시, 스스로 규칙을 지키거나 외부의 힘에 의해 수동적으로 준수하는데(Pennington, 2002), ‘도움 받아 준수’는 유아들이 교사의 도움을 받아 규칙을 반복・연습해 보는 과정이기에 수동적 준수이다. 또한 ‘도움 받아 준수’라는 규칙 준수 상황은 규칙을 학습하는 것과 규칙을 준수하는 것이 동시에 일어난 것으로 해석될 수 있다. 이는 만 3세 유아 시기는 유아들이 규칙을 배워가는 시기라는 것을 시사한다. 따라서, 교사

는 만 3세 유아들에게 규칙을 상세히 반복해서 설명하여 유아들이 다양한 규칙 준수 맥락을 이해하도록 도와야 한다. 또한, 만 3세 유아들이 규칙 위반 시 위반을 지적하고 나무라기보다, 위반 유아의 규칙 이해 수준를 파악한 후 유아 수준에 적절하게 규칙 지도를 해야 한다.

다음으로 '스스로 준수'는 유아들이 스스로 규칙을 준수하는 것이다. '스스로 준수'는 Baron 등(1992)의 유아의 규칙 준수 행동 중 외부 힘의 영향 없이 규칙 준수를 하는 것이기에 '순응'과 유사하다. Grusec 등(1994)은 유아들이 규칙을 내면화하지 않으면, 감독하는 사람의 부재 시 유아들 스스로 규칙에 순응하지 않을 것이라고 주장하며 규칙의 내면화 과정을 중시했다. '스스로 준수'는 유아들이 규칙을 내면화하고 적절한 상황에 규칙을 적용할 수 있을 때 나타나는 규칙 준수 상황이다. 한편, 푸코는 규칙이 훈육 권력으로 작용한다고 하며, 학생들은 규칙을 통해 감시자 없이도, 스스로 자신을 규제할 수 있다고 했다. 또한, 개개인에게 규칙을 전달하는 것이 교육이라고 했다(고권혁, 2019). 푸코의 관점에서 해석하면 유아들이 스스로 규칙을 준수하는 것은 규칙이 훈육 권력으로 작용해 유아들 스스로가 자신의 행동을 통제한다는 의미이다. 이는 자신의 권리주장이나 의사표현이 미숙한 유아들에게 규칙은 행동에 대한 통제나 규제가 될 수 있음을 의미한다. 따라서, 교사는 만 3세 유아의 발달에 부적절하거나 학급 운영의 편의를 위해 정해진 규칙이 있는 지 제고해야 한다.

둘째, '준수와 위반사이'는 유아들 간 규칙에 대한 기준이 달라 생기는 규칙 준수 상황이다. 유아들은 잠시 화장실에 갔을 때 친구가 놀잇감을 가져간 경우, 정리시간에 또래 친구가 정리를 안 한다는 이유로 놀잇감을 뺏어 정리하는 경우에 갈등이 생겼다. 이런 규칙 상황에서는 양쪽 유아들 모두 위반했다고 보기 어려웠다. '준수와 위반사이'는 유아들이 규칙 준수 상황을 정확히 파악하지 못하거나, 규칙에 대한 이해가 부족해 발생했다. 만 3세 유아들은 다른 사람의 관점을 수용하지 못하며, 모든 것을 자신과 연관 지어 생각하기에(엄신자, 2008), 서로 상대방이 위반했다고 생각했다. 이는 유아들 간 규칙 준수는 서로의 합의와 공동의 이해가 전제되어야 함을 뜻한다. 또한, 규칙 준수를 위해서는 상대방 입장에 대해 생각할 수 있는 인지능력이 필요함을 의미한다. 규칙 준수는 유아들의 발달수준과 밀접한 관련이 있기에 교사는 규칙 지도 시 유아들의 발달수준을 반영해야 한다.

셋째, '위반'은 유아들이 규칙을 지키지 않는 것이다. '위반'은 누가 유아들의 위반을 발견했는지에 따라 '교사발견', '또래발견', '묵인'의 3가지로 나뉘었다. 우선, '교사발견'을 살펴보면, '교사지도'와 '교사묵인'으로 구분되었고, '교사지도'에 따른 유아의 반응은 '수용', '거부', '속임', '교사와 협상'의 4가지였다. Markstrom과 Hallden(2009)은 공동체의 규제나 교사 지도에 유아들이 어떻게 반응하고 협상하여 그들의 주체성을 나타내는 지 살펴보았는데, 유아들은 '침묵', '회피', '협상', '협동', '부분적 수용'의 5가지 반응을 보였다고 해 본 연구 결과와 유사했다.

위반 유아에 대한 교사 지도의 유아 반응을 '수용', '거부', '속임', '교사와 협상'으로 구분해서 살펴보면, '수용'은 교사 지도에 따른 유아들의 반응 중에서 가장 순종적 반응이었다. '수용'은 유아들이 교사 지도를 받아들이는 것으로, 위반을 인정하고 추후 그런 행동을 하지 않겠다고 하거나 위반행동을 수정하는 것이다. 유아들이 교사의 직접적 가르침을 받아 규칙을 지키는 것은 외부 힘에 의해 규칙을 준수하는 것이므로(최혜순, 2011), '수용'은 수동적 준수에 속한다.

‘거부’는 유아들이 교사의 규칙 위반 지도에 대해 싫다고 말하거나 행동 수정을 보이지 않는 것이다. ‘거부’는 교사의 규칙 지도에 대한 유아의 반응 중에서 가장 반항적 행동이었다. ‘거부’는 Markstrom과 Hallden(2009)의 교사 지도에 대한 유아들의 반응 중 ‘침묵’, ‘회피’에 해당되었고, ‘침묵’, ‘회피’는 기관의 규제에 유아들이 주체성을 나타내는 긍정적인 것으로 해석되었다. 유아들은 듣지 않고, 질문에 답하지 않는 방법으로 그들만의 시간과 공간을 만들 수 있었고, 공동체라는 맥락안에서 자신들만의 생각을 둘 수 있었다. 유아의 도전적 행동들은 그들의 환경에 적응하는 방법이기도 하다(Brennan, 2016). 따라서, 교사는 유아들이 규칙을 거부하는 이유와 규칙 거부 상황과 맥락을 검토해야 한다. 또한, 교사는 유아들이 규칙에 대해 갖는 생각을 알아보고 학급 규칙 운영에 적용될 수 있는 지 살펴보아야 한다. 교사는 유아들과 규칙에 대해 이야기 나누는 시간을 충분히 갖고 규칙을 정하는 데 유아를 참여시켜야 한다. 교사와 유아가 함께 규칙을 정하면 유아들은 규칙을 더 잘 지키려고 하고 교사의 잔소리도 준다(김진숙, 서영숙, 2012). 이를 통해 유아들 스스로가 자신들에게 필요한 규칙이 무엇인지 생각하게 함으로써, 유아들이 규칙 운영을 주도할 수 있게 해야 한다.

‘속임’은 유아들이 교사의 규칙 지도에 속임수를 사용하는 것이다. 유아들이 규칙 위반에 대한 변명을 하거나, 규칙을 어느 정도의 선에서 지키는 척 하는 것이다. 정가윤(2003)의 연구에서도 유아들은 규칙 위반 후, 자신이 유리한 쪽으로 변명을 했다. 학급에서 간식 시간에 이동하지 않는 것이 규칙이었지만, 유아는 또래와 이야기하려 자리를 이동했음에도, 자신은 페이퍼 타올을 가지러 갔다고 하며 위반을 속이려 했다. 유아들은 규칙을 반드시 지켜야 하는 것으로 인식하기보다 또래나 교사가 지켜보기에 지켜야 하는 것으로 인식했다. 또한, 유아들은 자신의 규칙 위반이 드러나 교사에게 혼 날까봐 걱정되어 위반을 숨기려 했다. 따라서, 교사는 규칙 위반을 지도할 때, 유아가 벌을 받는다고 느끼게 하기 보다 적절한 행동을 배운다는 생각을 갖게 지도해야 한다. 또한, 유아들이 위반 시, 자신의 잘못을 정직하게 말하고 인정할 수 있도록 지도해야 한다.

‘교사와 협상’은 교사와 유아들이 규칙에 대해 타협하는 것이다. 유아들이 교사의 규칙 지도를 어느 정도의 선에서 받아들이는 것으로, 규칙 적용에 융통성이 허용된 경우였다. Markstrom과 Hallden(2009)의 교사 지도에 대한 유아들의 반응 중에서 ‘부분적 수용’과 유사했다. 유아들은 학급 공동체의 규제에 대해서 저항하면서도 어느 정도는 순응하기도 했다. ‘협상’을 통해 교사는 유아들의 개인적 요구를 반영해서 규칙을 지도할 수 있었다. ‘협상’은 규칙이 조율의 가능성이 있음을 의미하기에 규칙이 학급에서 절대적이 아님을 의미한다. 또한, 규칙은 구성원의 개인적 요구나 상황에 따라 변동될 수 있음을 시사한다.

‘교사 묵인’은 교사가 유아들의 규칙 위반을 발견하고도 수용하는 것이다. 위반 유아의 행동이 다른 유아들에게 방해되거나, 위험하지 않는 경우에만 ‘교사 묵인’이 일어났다. 김지선(2007)의 연구에서도 규칙에는 일정한 원칙이 있었지만, 학급 운영에 무리가 되지 않고 또래를 방해하지 않으면 융통성 있게 규칙을 적용했다. 학급에서는 흥미영역의 놀이감을 해당 영역에서만 사용해야 한다고 규칙으로 정하는데, 이 규칙은 유아들에게 놀이 제한을 경험하게하기에 재고해 보아야 한다(원계선, 2019). 이는 유아들의 학급 규칙은 규칙 적용에 융통성을 가짐을 뜻한다. 또한, 교사가 묵인할 수 있는 규칙은 상황에 따라 위반이 수용될 수 있다는 것이며, 이런 규칙이 반드

시 필요한 지 교사는 재고해야한다.

다음으로 '또래 발견'은 유아들이 또래 친구의 규칙 위반을 발견하는 것이다. '또래 발견'은 '또래 알림', '또래 반발', '또래 응징', '또래 묵인'의 4가지로 구분되었다. '또래 알림'은 유아들이 위반 유아들의 행동을 교사에게 알리는 것이다. 교사에게 이르는 상황은 유아들이 교사에게 도움을 바라는 것이고, 스스로 해결하기 힘든 문제를 공론화 하는 인간의 능력 중 하나이다. 유아들은 힘을 가진 교사에게 또래 위반을 알려 자기 권리를 보호하거나 또래 갈등을 해소했다. 송유미(2017), 최효정과 홍용희(2020)의 연구에서도 유아들은 학급 규칙을 판단 기준으로 삼아 또래의 위반을 교사에게 이르거나 자기 행동의 정당함을 주장했다. 이는 푸코의 훈육 권력의 도구 중 하나인 정상성의 판단과 유사한 것으로 볼 수 있는데, 정상성의 판단이란 규율을 통해 인간이 정상인 지 아닌 지 판단하는 것이다(Foucault, 1994). 유아들은 규칙을 기준으로 옳고 그름을 판단해 위반 유아들의 부적절한 행동을 지적하고 규제했다. 훈육 권력은 개인이 공동체의 가치와 규준을 내면화했을 때 생겨난다. 개인이 규칙을 내면화하는 것은 정상 범주에 속하는 것이고, 인간이 사회화되기 위해서는 정상 범위에 속하는 행동을 해야 한다(Holligan, 1999). 훈육 권력이라는 관점에서 유아들의 '또래 알림'은 유아들 간 훈육 권력의 행사라고도 보여지며, 공동체안의 가치와 규범을 지키게 하는 힘을 행사하는 것으로 해석될 수 있다.

'또래 반발'은 유아들이 규칙 위반 유아에게 반발하는 것이다. 유아들은 또래의 규칙 위반에 대해 하지 말라고 크게 소리를 지르거나, 울거나, 위반 행동을 구체적으로 지적했다. 이는 유아들이 부당한 행동에 대해 반발하는 것으로 공동체에서 자기 권리를 지키려는 행동이다. '또래 반발'은 주로 유아들 간의 규칙인 '친구와 사이좋게 지내기', '차례 지키기'에서 자주 발생했다. '또래 반발'은 Nucci와 Weber(1995)의 유아들의 위반에 대한 반응들 중, 유아들이 또래의 위반에 울거나 감정을 표현하는 '정서적 반응'과, 자신의 괴로움이나 개인 소유물의 상실을 지적하는 상해/상실 진술'과 유사했다. '또래 반발'은 유아들 스스로가 규칙 위반 상황을 해결하려는 노력으로 볼 수 있기에, '또래 알림'보다 자율적인 유아들의 반응이다.

한편, 또래가 규칙 위반에 반발했을 때, 유아들은 이러한 반발을 수용하거나 무시하거나, 또래와 협상을 했다. 지혜반 유아들은 자기보다 사회적 힘이 센 유아들의 말을 수용했지만, 자기보다 힘이 약한 유아들의 말은 무시하기도 했다. 이는 규칙 준수 상황은 유아들의 사회적 힘의 영향을 받음을 의미한다(윤해수, 2014). 한편, 위반 유아와 또래 반발을 한 유아들 간 협상이 일어나기도 했다. 유아들이 처음에는 위반 유아의 행동에 반발했지만, 서로 협상을 해서 어느 정도 선에서 상대 유아의 위반을 인정했다. 또래와 협상하는 것은 유아들이 학급 규칙의 원칙을 파악하고, 가능한 범위 안에서 융통성을 적용하는 것이다. 또한, 협상을 통해 공동체에서 허용되는 범위 안에서 나의 요구와 상대방의 요구를 조율할 수 있었다. 그러나, 교사는 안전에 관한 규칙처럼 반드시 지켜야 하는 규칙은 또래와 협상이 허용되지 않음을 유아들에게 알려주어야 한다.

'또래 응징'은 유아들이 규칙 위반 유아를 때리거나, 놀잇감을 다시 뺏는 응징을 하는 것이다. Nucci와 Weber(1995)의 연구에서 규칙 위반에 대한 유아 반응 중에서 '보복행위'와 유사하다. '보복행위'는 유아들이 위반 유아를 대상으로 때리기, 물기 등의 신체적 행동을 하거나, 물건을 다시 뺏는 것을 뜻한다. '또래 응징'은 위반 유아에 대한 공격적 말과 행동으로 위반 유아에 대항하는

것이었다. 위반 유아에게 공격적으로 응징하는 것보다는 교사에게 알리거나 왜 위반인지를 친구에게 알려주는 것이 더 적절한 방법일 것이다. 따라서 교사는 유아들에게 상대방의 위반에 적절하게 대응하며 나의 권리를 지키는 방법을 알려주어야 한다.

'또래묵인'은 유아들이 위반 유아의 행동을 보고서도 묵인하는 것으로, 교사는 규칙 위반을 보지 못했고, 유아만 규칙 위반을 발견한 경우이다. 유아들이 또래의 위반을 묵인해 주는 규칙은 주로 유아들이 혼자서 지켜야 하는 규칙인 '손씻기', '이닦기'였고, 함께 지켜야 하는 규칙인 '친구의 놀잇감 뺏지 않기', '차례 기다리기'에 대해 유아들은 위반을 묵인해 주지 않는 경향이 있었다. 이연정과 조윤경(2014)의 연구에서도 유아들은 다양한 규칙 위반이나 문제행동으로 교사나 또래 관계에 어려움을 겪고 있었다. 이는 다른 사람과 함께 지켜나가는 규칙인 경우 유아들이 규칙 위반을 수용해 주지 않은 반면, 혼자 지켜나가는 규칙인 경우 유아들은 위반을 수용해주기도 함을 뜻한다.

마지막으로 '묵인'은 유아의 규칙 위반을 아무도 보지 못해 위반으로 인정되지 않은 경우이다. 규칙 위반은 누군가가 보거나, 위반을 지적하는 사람이 있어야 했다(Tobin, 1995). 지혜반에서 유아들은 교사나 다른 유아들이 보지 않는 순간에 은근슬쩍 규칙을 위반하기도 했다. 유아들의 규칙 준수는 유아들의 행동을 보는 사람이 있는지 없는지에 따라 달라졌다. 이는 푸코가 원형감옥[2]을 시선의 권력이 작동하는 공간으로 묘사한 것과 유사하다. 푸코는 감시의 시선을 훈육 권력을 행사하기 위한 도구로 해석했다. 원형 감옥에서 감시자가 동시에 수감자 모두의 행동을 효과적으로 볼 수 있었던 것과 달리 수감자들은 감시자를 볼 수 없었다. 때문에, 원형감옥의 건축 구조는 감시자 시선이 없어도 수감자들이 감시자 시선이 있다고 느끼게 만들었다. 이는 지켜보는 시선이 스스로를 규제하게 함을 뜻한다(김종훈, 2017). 지혜반 유아들의 경우에도 자신들을 보는 시선이 없다고 생각했기에 규칙을 위반했다. 이는 감시의 시선은 규칙 준수에 영향을 미친다는 것을 의미한다.

본 연구는 자연스러운 유치원의 하루 일과를 관찰해 만 3세 유아들의 규칙 준수 상황을 살펴보았다. 유아들의 규칙 준수 상황을 살펴봄으로써 유아들이 규칙을 지켜가는 과정과, 규칙에 대한 이해와 인식을 알아보고 적절한 규칙 지도의 방향을 제시한 데 본 연구의 의의가 있다. 본 연구의 제한점을 바탕으로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 본 연구는 만 3세 유아들을 대상으로 규칙 준수 상황을 살펴보았기에 학급에서 규칙이 어떻게 운영되는 지 알아보지 못했다. 이에 만 3세 학급에서 교사가 규칙을 어떻게 정하고 유아들에게 어떻게 지키게 지도하는지에 대한 교사 면담을 통한 질적 연구를 제안하는 바이다.

2) 원형감옥은 벤담이 만든 죄수들을 감시하기 위한 건축물이다. 감옥 주위는 원형 건물이 둘레를 싸고 있고 중심에 탑이 있다. 탑은 원형건물 안쪽을 향해 여러 개의 창이 있고, 탑 주위 건물에는 독방들이 있고, 독방에는 두 개의 창이 있는데 하나는 중앙 탑의 창문에 마주보게 나있고, 하나는 외부로 나있다. 따라서, 중앙 탑에는 감시인 한 명을 두고, 각 독방에는 광인, 병자, 죄수, 노동자 등을 한명씩 감금한다(Foucault, 1994). 중앙탑 감시자는 모습이 노출되지 않으면서 죄수를 감시할 수 있어 죄수들의 행동을 완벽히 통제할 수 있다(Foucault, 1994).

참고문헌

고권혁 (2019). 교육에서의 권력 연구: 푸코의 관점을 중심으로. **학습자중심교과교육연구, 19**(2), 441-462. doi:10.22251/jlcci.2019.19.2.441

고미경 (2003). 유치원에서 '착한 아이' 되어가기. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

김지선 (2007). 하늘 어린이집 만 5세 유아들의 규칙에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

김은혜 (2014). 유아교실에서 규칙의 의미 알아가기 실행연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

김진숙, 서영숙 (2012). 영유아권리존중 보육의 실행내용 항목: 보육교사가 인식한 영유아권리존중 보육의 실행내용을 중심으로. **한국보육지원학회지, 8**(3), 133-162.

김종훈 (2017). Foucault의 파놉티콘 개념에서 본 어린이집 CCTV 의무화에 대한 비판적 이해. **교육사상연구, 31**(4), 47-64. doi:10.17283/jkedi.2017.31.4.47

김현주, 김영옥 (2010). 유아교육기관 일과운영에서 전이(transition)의 내용과 의미. **유아교육연구, 30**(6), 25-50. doi:10.18023/kjece.2010.30.6.002

민혜원 (2011). 규칙 위반 시 교사가 사용하는 전략에 대한 교사와 유아의 인식. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

박나나 (2005). 푸코의 훈육론 연구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.

손유진 (2011). 자유놀이에서 유아들이 생각하는 선생님의 의미. **유아교육연구, 31**(1), 271-288. doi:10.18023/kjece.2011.31.1.013

송유미 (2017). 유아의 이르기 상황에서 나타나는 교사 반응에 대한 유아의 이해와 경험 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

윤해수 (2004). 산들유치원 만 5세 유아의 사회적 힘에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

안영진 (2013). **누리과정에 따른 새 유아 사회교육.** 서울: 교육과학사.

안예슬, 신샘이, 김민진 (2017). 또래 갈등 시 교사의 개입에 대한 만 5세 유아의 경험. **영유아교육:이론과 실천, 2**(2), 111-126. doi:10.20926/ETPIYC.2017.2.2.5

엄신자 (2008). **인간행동과 사회환경**. 서울: 인간과 복지.

원계선 (2019). 자유놀이 제한 규칙에 대한 유치원 교사의 인식. **한국산학기술학회논문지, 20**(8), 485-493. doi:10.5762/KAIS.2019.20.8.485

이소윤 (2015). 자유선택활동시간에 일어나는 놀이규칙에 대한 문화기술적 연구. 한양대학교 대학원 석사학위논문.

이연정, 조윤경(2014). 국공립 어린이집 재원 유아의 문제행동과 교사의 현재 교수 실태 및 지원 요구에 대한 탐색. **한국보육지원학회지**, **10**(3), 5-29. doi:10.14698/jkcce.2014.10.3.0 05

이유정, 원계선 (2016). 유아의 자유선택활동과 놀이 인원수 제한규칙. **한국보육지원학회지, 12**(1), 57-81. doi:10.14698/jkcce.2016.12.057

이정란 (2004). 어린이집에서의 교사의 힘에 관한 연구. **유아교육연구, 24**(2), 199-221.

정가윤 (2011). 미국 만 4세반 교사의 학급규칙 적용전략에 나타난 사회화 과정 고찰. **교육연구, 52,** 225-259. doi:10.17253/swueri.2011.52..008

조운주, 최일선 (2004). **유아교육기관에서의 유아생활지도.** 서울: 창지사.

최상회 (2003). **현대 사회와 법.** 서울: 형성출판사.

최혜순 (2011). **유아생활지도**. 서울: 신정.

최효정, 홍용희 (2020). 유치원 만 5세 유아들의 또래와의 놀이 거부에 관한 사례 연구. **교육과학연구, 51**(4), 113-148. doi:10.15854/jes.2020.12.51.4.113

황윤세, 김언진 (2014). 어린이집 교사들의 통합교육과정 신념과 실제. **유아교육연구, 34**(6), 467-487. doi:10.18023/kjece.2014.34.6.020

한진주, 윤재희 (2015). 규칙에 대한 유아의 경험 분석: 실외놀이 정리정돈 규칙을 중심으로. **유아교육학논집, 19**(5), 475-500.

Ames, L. B., Gillespie, C., Haines, J., & Ilg, F. M. (1979). *The gesell institute's child from one to six: Evaluating the behavior of the preschool child.* New York: Harper & Row.

Baron, R. S., Kerr, N. L., & Miller, N. (1992). *Group process, group decision, group action.* Milton Keynes: Open University Press.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2020). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods, **(교육의 초보연구자를 위한)질적 연구방법론의 기초**(조성수 옮김). 서울: 경문사(원판 2007).

Brennan, M. (2016). Rule breaking in the child care centre: Tensions for children and teachers. *International Journal of Early Childhood, 48*(1), 1-15. doi:10.1007/s13158-015-0153-x

Creswell, J. W. (2015). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches, **질적 연구방법론: 다섯 가지 접근**(조흥식, 정선욱, 김진숙, 권지성 옮김). 서울: 학지사(원판 2007).

Foucault, M. (1994). Surveiller et punir, **감시와 처벌: 감옥의 역사**(오생근 옮김). 파주: 나남출판(원판 1975).

Gartrell, D. (2012). The power of guidance: Teaching social-emotional skills in early childhood classrooms, **(가이던스에 기초한) 아동생활지도: 사회정서 기술 가르치기**(이은해, 박소연, 박진재, 송영주, 송혜린, 신혜영 등 옮김). 서울: 센게이지러닝코리아(원판 2004).

Grusec, J. E., Goodnow, J. J. (1994). The impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of children's concern for others. *Developmental psychology, 30(1),* 4-19. doi:10.1037/0012-1649.30.1.4

Glense, C. (2008). Becoming qualitative researchers: An introduction, **질적 연구자되기**(안혜준 옮김). 서울: 아카데미프레스(원판 2006).

Holligan, C. (1999). Discipline and normalisation in the nursery: The Foucauldian gaze. *Scottish Educational Review, 31*(2), 137- 148.

Markstrom, A. M., & Hallden, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children and Society, 23(2),* 112-122. doi:10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x

Merriam, B. S. (1994). Case study research in education: A qualitative approach, **질적 사례 연구법-교육학에서의 질적 사례 연구법**(허미화 옮김). 서울: 양서원(원판 1988).

Miller, D. F. (2007). *Positive child guidance(5th ed.).* Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.

Nucci, L., & Weber, E. K. (1995). Social interactions in the home and development of young children's conceptions of the personal. *Child Development, 66(5),* 1438-1452. doi:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00944.x

Nucci, L. P., Killen, M., & Smetana, J. G. (1996). Autonomy and the personal: Negotiation and social reciprocity in adult-child social exchange. *New Direction for Child and Adolescent Development, 1996(73),* 7-24. doi:10.1002/cd.23219967303

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation method.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Pennington, D. C. (2002). *The social psychology of behavior in small group.* New York: Routledge.

Shaffer, D. R. (1999). *Developmental psychology: Childhood and adolescence (5th ed.).* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Spradley, J. P. (2006). Participant observation, **참여관찰법**(신재영 옮김). 서울: 시그마프레스(원판 1980).

Tobin, J. (1995). Post-structural research in early childhood education. In J. A. Hatch (Ed.), *Qualitative research in early childhood setting* (pp.223-243). Westport, CT: Praeger.

Yin, R. K. (2005). Case study research, **사례연구방법**(신경식, 송민채, 신현섭, 조수현, 서이안 옮김). 서울: 한경사(원판 2003).

논 문 투 고: 21.03.15
수정원고접수 : 21.05.10
최종게재결정 : 21.06.09