

## 입체표현활동에서 나타나는 유아의 또래 간 교수-학습에 관한 현상학적 연구

장 유 진\* · 김 미 남\*\*

### 〈 목 차 〉

I. 서론	IV. 연구 결과
II. 이론적 배경	1. 입체표현에서의 또래 간 교수-학습 양상
1. 또래 상호작용	2. 입체표현에서의 또래 간 교수-학습 과정과 방법
2. 아동의 미술표현과 또래 간 교수-학습	3. 또래 간 교수-학습의 현상적 특징
3. 입체표현	IV. 논의 및 결론
III. 연구 방법	※ 참고문헌
1. 연구 참여자	※ ABSTRACT
2. 자료 수집	
3. 자료 분석과 해석 방법	

주제어(key word): 아동미술(Child Art), 입체표현(Modeling), 또래 간 교수-학습(Peer Tutoring-Learning), 또래 교수(Peer Tutoring), 또래영향(Peer Influence)

### I. 서론

19세기 말부터 시작된 아동미술에 대한 관심에 큰 이론적 역할을 한 것은 발달론이다. 발달심리학에 기초하여 루케(Luquet, 1927/2001), 로웬펠드 (Lowenfeld, 1957)를 포함한 많은 연구자들은 아동의 미술 표현 능력을 여러 발달 단계로 나누고 각 단계에 나타나는 미술 표현의 특징들을 일반화하고 이론화함으로써 연령을 기본으로 한 미술 발달 이론의 기초를 마련하였다. 아동 미술발달 이론의 대표적인 학자였던 로웬펠드는 아동들은 대부분 성장하면서 단선적으로 연결된 미술 발달 단계들을 따르게

\* 서울대학교 아동가족학 박사과정

\*\* 본 학회 회원, 춘천교육대학교, 한양대학교 강사

된다고 주장하였는데, 이런 발달은 자연적으로 성취될 수 있는 것으로 여겨졌다. 즉, 모든 아동들은 자신의 표현을 발달시킬 수 있는 내적 능력을 가지고 있기 때문에 아동의 미술 발달은 적절한 환경이 아동의 내적 흥미와 표현 욕구를 자극할 수 있게 한다면 자연적으로 이루어질 수 있다고 보았다. 로웬펠드를 포함하여 발달론을 지지하는 대부분의 미술 교육자들은 또한 모든 아동들은 본성적으로 창의적인 능력을 가지고 있다고 믿었고, 아동들은 외적 영향으로부터 보호되어야 한다고 생각하였다. 처벌은 아동은 타인들이 기대하는 것을 그리는 대신 자기가 원하는 것을 그릴 수 있도록 격려되어야만 한다고 주장하였고(Viola, 1936), 로웬펠드(1957)는 아동의 미술 학습은 성인의 간섭 등을 포함한 외부 영향으로부터 부정적 영향을 받을 수 있다고 주장하였다. 결과적으로 발달론적 시각에서는 아동의 미술 활동은 사회문화적 영향으로부터 보호되어야 할 것으로 여겨졌다.

하지만 20세기 후반부터 몇몇 미술교육자들은 흔들리지 않을 것만 같던 발달론의 두 가지 기본적인 가정에 의문을 제기하기 시작하였다(Wilson & Wilson, 1977, 1982; Wolf & Perry, 1988). 발달론의 시각적 사실주의(visual realism)를 중차점으로 보는 가정과 아동의 자기표현(self-expression)이 외부의 간섭이 없으면 자연스럽게 성취된다는 가정은 사회문화적 관점으로 아동의 발달을 새롭게 해석하려는 학자들에 의해 이론의 많은 한계가 드러나게 되었다. 이들은 발달론을 지지하는 학자들이 외적 영향 즉 사회문화적 영향을 아동의 미술 발달에 부정적인 영향을 줄 것이라 생각하고 철저히 아동의 미술활동으로부터 분리되어야 할 것으로 금기시했던 것과 달리, 사회문화적 맥락과 동떨어진 상태로 아동 미술을 연구하는 것은 무의미하다는 입장을 보이며 외적 영향에 대해 더욱 적극적인 관심을 갖아야 함을 주장하였다.

현재까지 이루어져 온 대부분의 아동 미술에 대한 연구들은 주로 아동과 그들이 생산한 개인적인 활동의 산물로 여겨지는 시각적 산물에 초점을 맞추어왔다 (Dyson, 1989). 실제로 많은 미술교육자들과 학자들은 미술 작업과정에서 일상적으로 이루어지고 있는 상호작용들을 의미 없는 것으로 여기거나 무시해왔다. 탐슨(Thompson, 2006)은 타인의 존재와 그들이 아동의 그림에 대해 하는 말과 질문들 그리고 비판적, 감상적 반응들은 주변의 소음 정도로 그 의미가 축소되거나 또는 아동이 그림을 그리는 상황에서 완전히 지워진 듯이 연구에서 제외되어 왔다고 주장하였다. 우리는 흔히 아동의 미술 활동을 개인의 활동으로 여기지만, 이는 절대 개인적인 것이 아니며 오히려 상호의존적인 것이라고 볼 수 있다. 또래학습 혹은 또래들과의 협동과 같은 수많은 타인과의 상호작용이 아동미술활동 과정에서 이루어지고 있고 이는 아동의 미술 발달에 큰 영향을 미친다(Thompson, 1995, 2002, 2003). 아동은 다른 아동의 그림을

관찰하고, 타인의 관찰을 기꺼이 허락하며, 친구들과 대화를 하고 다른 친구들의 말을 들으면서, 또한 자신들이 알고 있는 지식과 기술을 서로서로 가르치거나 나누면서 미술을 배운다(Thompson, 2002).

이 연구에서는 유아의 미술활동 중 입체표현활동에서 일어나는 또래 간 교수-학습을 관찰하고 분석하기로 한다. 또래 간 교수-학습 관찰을 입체표현활동에 한정할 이유는 유아의 미술에 대한 연구가 주로 평면표현활동을 중심으로 이루어져 왔기 때문에 유아의 입체표현 활동에 대해 상대적으로 알려진 것이 많지 않기 때문이다. 또한 상호작용의 영향과 중요성에 대한 인식이 증가하면서 아동의 그림그리기 활동 중 이루어지는 또래학습, 또래 교수에 대한 연구는 몇몇 연구자들에 의해 시도되고 있으나(Thompson, 2002, 2003; Ivashkevich, 2006), 입체표현활동에서 이루어지는 또래 간 교수-학습 활동에 대한 연구는 거의 시도되지 않았기 때문에 아동미술과 미술발달을 이해하는 데 의미 있는 지식을 제공할 수 있을 것이라 믿기 때문이다. 위에서 기술한 논의를 바탕으로 이 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 입체 조형물 만들기와 협동 작업에서 나타나는 또래 간 교수-학습의 양상은 어떠한가?

둘째, 또래 간 교수-학습은 어떠한 과정과 방식으로 나타나는가?

셋째, 또래 간 교수-학습에 영향을 미치는 다양한 요인은 무엇인가?

## II. 이론적 배경

### 1. 또래 상호작용

유아의 또래 상호작용은 언어적, 비언어적 매개체를 통해 유아 자신이 가지고 있는 사고와 의견을 서로 교환하는 과정이다. 또래 상호작용은 그 자체가 유아들에게 학습이 될 수 있으며, 유아의 인지발달에 미치는 또래 상호작용의 역할에 대한 논의는 피아제(Piaget)와 비고츠키(Vygotsky)이론에 기초한 연구들에 의해 구체화되었다. 피아제와 비고츠키는 또래 간 상호작용이 유아의 인지적 변화에 중요한 역할을 한다고 주장하며, 사회적 상호작용을 통해 ‘어떤 과제를 시작할 때 서로 다르게 이해하고 있던 두 참여자가 공유된 이해에 도달하는 과정’인 상호주관성(intersubjectivity)의 형성을 강조하였다(권혜진, 2005).

피아제와 비고츠키가 공통적으로 또래 상호작용의 중요성을 강조하였으나, 인지적 발달과 지식의 내면화 과정에 대해서는 다소 상이한 입장을 취한다. 피아제는 지식의 내면화 과정을 개체의 독립적인 과정으로, 비고츠키는 개인 간 과정이 개인 내 과정으로 변환되는 과정으로 파악하였다. 피아제는 사회인지적 갈등이 있는 아동들이 함께 문제를 해결할 때 인지적 성장이 이루어진다고 주장하며, 사회적 상호작용을 통한 사고의 교환이 개인의 평형화 노력을 통해 내면화 된다고 설명하였다. 반면 비고츠키는 아동은 개인의 주도와 상호주관적인 경험의 상호작용을 통해 발달하고 배운다고 주장하며, 발달과 학습의 관계는 밀접하고 상호 보완적이며 발달과 학습은 타인의 매개 없이는 일어나지 않는다고 생각하였다. 즉 사회적 상호작용을 통한 협동적 문제해결 경험과 이를 통한 지식이 개인에게 내면화된다는 것이다.

아동의 문화적 발달의 모든 기능은 2번에 걸쳐 이루어진다: 첫 번째는 사회적 단계 그 다음은 개인적 단계이다. 처음은 사람들 간에 그리고 다음에는 아동의 내부에서 [발달이 나타난다]. (Vygotsky, 1978: 57)

유아의 인지 발달에 영향을 미치는 또래 상호작용은 또래 교수(peer tutoring)라는 용어로 더욱 구체화되었다. 또래 교수란 또래로 하여금 다른 아동의 학습이나 참여를 촉진하게 하는 학습 전략으로, 같은 혹은 비슷한 연령의 동료 아동이 교수자와 학습자의 역할을 번갈아 가며 하는 상호적 협력학습을 의미한다. 또래 교수는 성인과의 교수보다 유아들 간에 더 많은 주고받음이 있으며, 아동이 배우는 상당 부분이 또래와의 상호작용에 의한 것이다(Thompson, 2002).

한편 또래 간의 교수-학습은 성인의 교수보다 유아의 발달에 더욱 적절하고 효과적인 경우가 있다. 유아 교사는 성인 교사보다 자신의 학습자에게 발달수준에 적합한 언어와 속도로 적절한 예시를 보여줄 수 있으며, 또래 간 교수-학습의 학습자는 학습의 어려움이나 교사에 대한 불만을 더 자유롭게 표현할 수 있다. 그러므로 또래 간 교수-학습은 학습자에게 더 친숙하고 의미 있는 학습을 제공할 수 있다.

또래 간 교수-학습은 교사 역할을 하는 유아에게도 자신의 지식을 반성적으로 점검할 기회를 부여하며, 교수자의 역할을 통해 자존감을 높일 수 있도록 한다. 또한, 모든 아동은 타인과 공유할 수 있는 자신만의 독특한 전문분야를 가지고 있으며(Thompson, 2002), 이로 인해 동일한 또래관계에서도 교사와 학생의 역할은 역동적으로 변화한다. 그러므로 또래교사와 학생은 역할을 번갈아 수행함으로써 의사소통 기술과 사회적 기술의 향상도 도모할 수 있다.

## 2. 아동의 미술표현과 또래 간 교수-학습

아동 간의 상호 학습은 미술활동 과정에서 분명히 일어나고 있고 또한 매우 효과적이며, 이전에 우리가 생각했던 것보다 중요한 의미를 가지고 있다. 그럼에도 불구하고 또래 간 교수-학습이 미술표현 과정에서 어떻게 이루어지며, 이 과정이 아동 미술 발달에 미치는 영향은 무엇인지에 대해서는 아직도 많은 부분이 밝혀지지 않았다 (Dyson, 1989; Thompson, 2006). 최근 사회문화적 관점을 수용하여 아동의 미술발달을 문화적 산물로 보고, 어떻게 아동의 그림이 문화의 영향을 받는 지에 관심을 가지는 연구자들이 늘어나면서 아동의 또래 간 상호작용에 대한 연구가 시도되고 있다 (Thompson, 2002, 2003; Ivashkevich, 2006).

보야치스와 알버티니(Boyatzis & Albertini, 2000)는 학교에서 5학년 아동들이 그린 자발적인 그림(voluntary drawing)들을 연구하였는데, 그림 주제와 형식 선택에 있어 동성 아동들이 서로 영향을 주고받는다라는 것을 발견하였다. 이들은 남자 아이들과 여자 아이들의 그림이 다른 이유는 성에 대한 사회적 편견들이 사회화되는 것에 영향을 받기 때문이라고 설명하면서, 또래 집단들은 이런 사회화된 행동 패턴을 통해 친구의 그림에 영향을 준다고 하였다. 즉 여자 아이들과 남자 아이들은 그림에서 각기 다른 종류의 선을 사용하는데, 이는 그림을 그리는 동안 일어나는 동성 또래집단들 간의 상호작용이 영향을 준 것이라고 설명하였다. 아동들은 동성의 친구들끼리 모여 미술활동을 하면서 친구들이 무엇을, 어떻게 그리는지, 그리고 자신의 그림을 어떻게 평가하는지에 영향을 받는다. 이러한 또래 간 상호작용은 남자 아이들은 남자다운, 여자 아이들은 여자다운 그림을 그리는 성향을 강화한다는 것이다.

탐슨은 그의 논문(2002) *Drawing Together: Peer Influence in Preschool-Kindergarten Art Class* 에서 4살 유아-피터(Peter)와 케빈(Kevin)-의 미술활동 속에서의 상호작용을 연구하였다. 탐슨은 유아들이 자유롭게 그림을 그리는 시간에 유아들 사이에 이미지를 공유하거나, 칭찬하고 비판하는 등과 같은 다양한 상호작용이 이루어짐을 관찰하였다. 또한 이들이 비록 어린 아이들이지만 의도된 교수-학습 관계를 형성하고 진행하고 있음을 발견하였다. 케빈은 남자거북을 잘 그리는 피터의 기술과 능력을 인정하였고, 이러한 친구의 인정은 피터로 하여금 케빈에게 그림을 가르치게 만들었다. 피터는 유아답지 않게 상당한 끈기를 가지고 차근차근 그림을 그리는 법을 가르쳐 주었다. 예를 들어, 피터는 그림의 일부분을 그리고 케빈에게 같은 형태를 그리도록 한 뒤 케빈이 그 형태를 그릴 때까지 기다려주었다. 이러한 과정은 케빈이 남자거북을 구체적으로 잘 그릴 수 있을 때까지 참을성 있게 반복되었다.

이 또래 교사(peer tutor)는 어떻게 설명하면 또래 학습자(peer learner)가 잘 배울 수 있는지를 이미 파악하고 있었으며, 또래 학습자는 성인교사에게 보다 또래 교사에게 자유롭게 질문하며, 자신의 어려움을 토로하였다. 탐슨의 연구는 유아들이 미술활동을 함께 하면서 효과적인 상호 교수-학습 활동을 하고 있다는 것을 보여주었다.

이바쉬케비치(2006)는 두 명의 7살 여아들이 함께 그림 그리는 과정을 탐구하였다. 이들은 주제를 함께 정하고, 무엇을 어떻게 그릴지에 대해 논의하며 하나의 작품을 함께 완성하는 협동작품을 만들었다. 그림을 그리는 과정에서 이들은 서로에게 자신이 알고 있는 기술들을 가르치고 배우는 과정들을 경험하였고, 이런 또래 간의 교수-학습은 그림그리기에 더욱 흥미를 가지고 참여하게 만드는 동기가 되었다. 또한 또래 간 교수-학습을 통해 이들은 자신들의 삶에 영향을 주는 경험, 문화적 개념, 가치 등을 명확히 하며 이에 대한 의문을 해결할 수 있었다.

스케치북에 그림을 그리고, 입체물을 만드는 시간 동안 유아들은 서로 이미지를 공유하고, 칭찬하고, 비판하는 등의 대화를 한다. 이러한 사회적 대화와 상호작용을 통해 유아는 자신과 타인의 사고를 교환하고, 새로운 지식체계를 마주하였을 때는 자신의 기존 지식체계와 새로운 지식체계의 불일치를 해소하기 위한 평형화 노력을 하게 된다. 한편, 유아의 발달이 유아 내면에서 단독으로 이루어지는 것이라는 입장과는 다르게 또래 교수법을 지식 전달 모델(transmission-of-knowledge)로 인식하는 학자들도 있다. 유아의 이러한 상호작용은 유아의 예술적이고 지적인 삶에 있어 매우 큰 부분을 차지한다. 전통적으로 이른 시기의 예술적 발달은 ‘혼자의 과정’으로 특징지어졌으나, 유아의 예술적 발달을 혼자만의 과정으로 이해하는 것에는 부족함이 있다 (Thompson, 2002).

그러나 유아의 또래 상호작용에 대한 국내의 연구들은 대부분 또래 교수를 특정 변인으로 사용하여 또래 교수의 효과를 분석하거나 또래 상호작용의 가치를 밝히는데 그치고 있다(이윤옥, 2001; 안부금, 2004; 김지연·최윤희, 2009). 즉 유아의 또래 상호작용을 깊이 있게 파악하려는 시도가 부족하였고, 또래 상호작용을 또래 간 교수-학습의 과정으로 인식하지 않고 있으므로 또래 상호작용의 교육적 가치에 대한 고찰이 미흡하였다. 유아의 또래 상호작용 및 또래 간 교수-학습이 실제로 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 연구는 매우 부족한 실정이다.

### 3. 입체표현

유아의 입체표현과 관련하여 유아의 조소발달은 그림의 발달과 마찬가지로 선형적

인 발달(1차원-2차원-3차원)을 이룬다는 주장과 처음부터 3차원적 표현의 발상을 한다는 주장이 있다. Golomb(2002)은 유아가 입체표현이 가능한 재료를 이용하여 표현을 구사할 수 있게 되는 4세경부터 기초적인 3차원의 이해를 보인다고 하였다. 즉 유아의 입체표현은 선형적인 발달 순서를 따르는 것이 아니라 처음부터 3차원의 개념을 가지고 시작하여, 입체표현이 점진적으로 수정되고 차별화 된다는 것이다. 그러므로 조소발달의 원칙은 단순성에서 복잡성으로 발전하는 것이라고 주장하였다.

한편 입체표현에서 작품의 '직립'은 중요한 요소이다. 평면 작품과는 다르게, 입체표현에서는 자신의 작품이 '서있는지 넘어지는지'가 작품의 중요한 요인이라는 것이다. 그러나 직립의 시도 혹은 직립의 성공여부 자체가 조소발달을 평가하는 기준이 되지는 않는다. 작품을 세울 수 있다고 해서 더 높은 수준의 발달을 보인다고 볼 수는 없다는 것이다. 실제 Golomb(2002)의 실험에서는 아동의 나이가 높아지면서 직립의 의도가 감소하는 경향이 나타났는데, 이는 참가자들이 작품의 형상이 자세하고 세밀할수록 작품을 세우는 것이 힘들어 진다는 것을 알고 자신의 작품을 눕히기 때문이었다. 그러나 유아가 3차원의 도식을 이해하지 못하는 경우에는 3차원의 작품을 만들려는 시도를 할 수 없고, 당연히 2차원적인 작품을 만들 수밖에 없으므로 직립의 시도가 조소발달 단계와 전혀 무관하다고 볼 수는 없을 것이다. 그러므로 유아의 입체표현과 입체표현 발달에 대한 더 많은 연구가 필요하다.

입체표현은 또한 여러 면(sides)의 모델링이 요구된다는 측면에서 평면표현과는 다른 기술을 필요로 한다. 예를 들어 동물을 입체적으로 표현하고자 할 때, 우리는 동물의 정면, 측면, 위, 아래의 모습을 고려하고 이를 표현해야 한다. 즉 하나의 대상에 대한 서로 다른 표현 모델들을 가지고 있어야 한다는 것이다. 형상을 얼마나 자세히 표현할 것인가 혹은 생략할 것인가에 대한 형상의 차별성 역시 입체표현에서 고려되는 사항 중 하나이다.

입체표현과 또래 간 교수-학습에 대한 선행연구는 없지만, 입체표현 활동의 직립, 여러 면의 모델링, 형상의 차별성이라는 특징은 또래 상호작용을 불러일으키고 관찰할 수 있는 유용한 활동이 될 것이다.

이상에서 살펴보았듯이 유아의 또래 상호작용 및 또래 간 교수-학습에 대한 연구들은 이러한 현상이 일어나는 구체적인 맥락과 상황을 파악하는 데 부족함이 있었다. 따라서 이 연구에서는 유아의 또래 간 교수-학습 과정을 현상학적 연구방법을 사용하여 탐구하고자 한다. 또한 또래 상호작용과 관련된 선행연구들이 모두 평면표현, 즉 그림 그리기 활동을 하는 과정에서 주고받는 교수-학습에 대한 것이며 입체표현 활동의 특징이 또래 상호작용의 관찰에 적절한 것임을 감안하여, 이 연구에서는 입체표

현에서 나타나는 또래 간 교수-학습을 살펴볼 것이다. 이를 통해 유아의 입체표현 활동이 어떤 형태로 이루어지며, 활동에서 나타나는 또래 간 교수-학습이 유아의 미술 발달에 어떤 영향을 주는 지에 대한 이해를 높일 것으로 기대한다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구 참여자

연구 참여자는 2006년 8월 생 6살 여아 린과, 린의 친구인 2007년 3월 생 5살 여아 채이다. 린과 채는 같은 아파트에 사는 동네친구로 가끔 만나서 놀이하는 관계이다. 린과 채가 알고 지낸 것은 1년 3개월 정도이며, 아직 나이가 어리기 때문에 항상 엄마들과 함께 만난다. 린과 채는 한 살 차이가 나는 언니-동생이지만 월령 차이가 7개월 밖에 나지 않으며, 서로 다른 교육기관에 다니고 있어서 거의 동등한 지위로 어울리는 특성을 가지고 있다. 동일한 교육기관에 다니는 경우에는 각 연령에 따라 반의 구분이 확실하기 때문에, 연령에 따른 위계가 명확하다. 서로를 처음 알았던 작년, 4살이었던 채는 자신보다 몸집이 유의하게 큰(적어도 2-3살 이상의 차이가 나는) 상대만을 언니, 오빠로 인정하였다. 린과 채의 키 차이가 그다지 크지 않았기 때문에 채는 린을 언니로 인정하지 않았고 호칭을 부를 때도 ‘○○ 언니’라는 호칭 대신 “○○야”라며 이름을 불렀다. 린 역시 언니-동생의 관계에 크게 집착하지 않고 채를 친구로 대하였다. 그러나 채가 다섯 살이 되면서 린이 자신보다 언니라는 것을 인식하기 시작하였으며, 린에 대한 호칭도 “○○언니”로 차츰 바뀌어가고 있는 중이다.

린은 4살의 남동생이 있기 때문에 자신보다 어린 유아에게 무엇을 가르치거나 설명할 기회가 많다. 또한 유치원에 간 시간을 제외하고는 집에서 남동생과 함께 놀이하는 시간이 많기 때문에 다양한 상황에서 다른 사람의 필요와 요구를 잘 파악하고, 다른 사람의 마음과 상황도 잘 이해하는 편이다. 린은 최근 자신의 남동생과 선생님 놀이를 자주 하며, 동생의 수준에 맞는 언어와 방식으로 다양한 것들을 전달한다. 채는 외동으로 주로 엄마와 놀이를 하며, 주도적인 성격이다. 누군가에게 인정받고자 하는 욕구가 강해서 선생님이 부르면 반 친구들 중 제일 먼저 선생님께 달려간다고 한다. 또한 적극적이고 주도적으로 활동하고자 하는 성향으로 인해, 현재 같은 반의 친구 중 비슷한 성향의 친구 한 명과 놀이의 주도권을 놓고 지속적으로 갈등을 일으킨다.

그러나 선생님의 말씀은 아주 잘 따르며, 칭찬과 인정을 받는 것을 매우 좋아한다.

## 2. 자료수집

2011년 5월 11일부터 6월 11일 사이 5차례에 걸쳐 린과 채의 지점토 조형물 만들기 활동을 관찰하였다. 활동은 약 15분에서 40분까지 지속되었으며, 린과 채의 자유로운 만들기 활동 과정을 연구하기 위해, 시간제한을 하지 않았다. 자료는 관찰일지, 면담, 놀이 생산물, 사진의 네 가지 방법으로 수집되었다. 관찰일지는 이들의 활동을 참여 관찰한 관찰일지로 활동일화를 수기로 즉시 기록하고, 동시에 디지털 카메라로 녹화하여 연구자가 이후에 전사하였다. 면담은 연구 참여자와의 공식적, 비공식적 면담을 모두 포함하며, 활동 생산물은 사진으로 촬영하였다. 독립된 공간(방)에서 활동을 진행하고자 하였으나 린과 채가 거부하여 열린 공간(거실)에서 활동하였으며, 린과 채가 만들기 활동을 할 동안 연구자는 간섭하지 않고 도움을 요청할 때만 곁에서 잠시 도와주었다.

연구자는 린과 채가 사용할 충분한 양의 지점토와 지점토용 칼을 제공하였으며, 책상에 마주보고 앉아 작업할 수 있도록 하였다. 린과 채는 지점토를 이용한 활동을 주로 즐겁게 수행하였으나 회기가 반복되면서 지점토에 대한 흥미가 약간 떨어지는 경우도 있었다. 린과 채는 지점토용 칼뿐만 아니라 집 안의 블록을 일부 이용하여 창의적으로 조형물을 만들었다.

첫 회기에 참여자와 함께 지점토로 무엇을 만들 것인지에 대해 이야기를 나누었다. 린과 채가 동물을 만들고 싶다고 하여, 연구자는 지점토를 이용하여 동물 혹은 동물원을 만들어보자고 제안하였다. 단 지점토를 이용하여 서 있는(입체적인) 조형물을 만들어달라고 주문하였다. 동물이나 동물원을 만들기로 결정하였지만 활동의 중간중간 린과 채가 다른 주제의 조형물을 만드는 경우도 많았다. 1, 2회차에는 각자 만들어보고 싶은 동물을, 3회차에는 함께 동물원을 만들어보자고 제안하였다. 4회차에도 개인적인 조형물을 만들어 달라고 주문하였으나 린과 채는 자연스럽게 협동 작품을 만들었다. 마지막인 5회차에는 이전 회차보다 다양한 동물이 있는 동물원을 완성하였다. 그러나 본 연구에서는 유아들이 만든 결과물보다 결과물을 만드는 과정에 초점을 맞추었다. 즉, 린과 채가 무엇을 만들었는지 보다 만드는 과정 동안 어떤 교육적 상호작용이 일어나며, 상호작용의 의미와 기능은 무엇인 지 심층적으로 살펴보고자 하였다.

### 3. 자료분석과 해석 방법

본 연구는 아동의 입체 조형 활동 과정 중에 이루어지는 또래 간의 교수-학습을 심층적으로 이해하기 위하여 질적 연구 방법, 특히 현상학적 접근의 기본 방법을 사용하였다. 현상학적 기술(phenomenological description)이란 최대한 현상 그대로의 생생한 장면과 상황적 특징을 구체적으로 묘사함으로써 그 현장에 대한 연구자의 경험과 이해를 독자와 공유할 수 있도록 하는 것이다(전가일, 2010). 그러므로 이 연구에서는 유아들의 입체표현 과정에서 일어나는 ‘또래 간 교수-학습 현상’ 그대로의 생생한 장면과 상황적 특징을 구체적으로 묘사한다. 또한 관찰을 통해 수집한 질적 자료를 분석하기 위해, 자료를 반복해서 읽어나가면서 반복되고 있는 주제와 의미를 찾아 그것들의 관계를 설정하고 찾아나가는 범주분석(categorical analysis)의 방법을 사용하였다. 범주 분석은 반복되는 유사한 개념과 의미, 관계를 논리적인 연관성에 따라 범주화 하는 것이다. 특별히 해석적인 작업에 의존하는 현상학적 접근의 질적 연구의 특성은 연구자가 원초적 해석 능력과 민감한 감수성을 가지고 스스로 해석하는 데에 있는데, 이것은 해석적 주체로서의 인간 의식의 적극성과 창조성을 강조하는 것이다(유혜령, 1998). 이 연구에서는 또래 간 교수-학습의 양상 및 과정과 방법을 파악함과 동시에, 현상학적 기술을 통하여 또래 간 교수-학습을 이해하고자 한다. 이를 위해 현상학에서 실존 세계를 이해하는 분석의 틀인 신체성, 시간성, 공간성, 관계성을 중심으로 유아의 또래 간 교수-학습의 특징을 분석하였다.

한편 연구자는 두 참여자의 조형 활동을 관찰하는데 있어서 자연주의적 관점을 취하였다. 교육인류학의 바탕을 이루는 비실험적, 생태학적, 자연주의적 방법론에 따르면, 하나의 연구결과를 일상세계에 적용하기 위해서는 일상세계의 구체적 생활 장면 속에서 연구가 이루어져야 한다고 한다. 따라서 “만약 다른 조건이 동일하다면(ceteris paribus)”이라는 전제를 충족시키기 위해서 유아의 놀이와 관련된 변인들을 최대한 통제하는 실험연구는 아이들의 놀이를 있는 그대로 연구하는 방법이 될 수 없다고 보고(조용환, 1999), 최대한 자연스러운 상황에서 유아의 놀이를 관찰하고자 노력하였다.

질적 연구에서 참여자나 연구하는 현상이 그것의 사례성이나 전형성을 어느 정도 담보 하고 있는가가 양적 연구의 일반성과 대표성에 대비되는 중요성을 갖을 수 있기 때문에(전가일, 2010) 본 사례 연구에서는 두 어린 참여자들의 사례성을 높이기 위해 사례의 특·개성을 낱낱이 밝힘으로써 그것이 어떠한 사례인지를 명확히 드러내고 그 사례성을 통해서 일반성에 다가갈 수 있도록 노력하였다.

## IV. 연구 결과

### 1. 입체표현에서의 또래 간 교수-학습 양상

연구자가 제시한 입체 조형물 만들기 및 협동작업은 또래 간 교수-학습을 관찰하기에 매우 용이한 과제였다. 조소의 발달에 대해서 연구한 골롬(Golomb, 2002)는 단순히 3차원적 재료로 작업을 하는 것 자체로 3차원적인 개념이나 작품을 논의할 수는 없다고 하였다. 3차원적인 재료를 이용하더라도 1차원 혹은 2차원적인 개념에 머무르며, 1차원 혹은 2차원적인 작품을 만들 수 있다는 것이다. 실제로 1회차 활동에서 린은 입체 재료인 지점토를 이용하여 2차원적인 평면으로 동물들을 만들어 표현하였다. 린이 지점토로 만든 동물은 린이 도화지에 그린 동물 그림과 매우 흡사하였으며 마치 그림 속의 동물을 옮겨 놓은 것과 같이 보였다. 린은 2회차가 되어서야 덩어리의 몸과 얼굴을 만들고 이것을 세우는데 성공함으로써 3차원의 동물을 만들게 되었다. 채 역시 입체적인 동물을 만드는데 어려움이 있었으며 3, 4회차가 되어서야 입체적 동물의 형상이 나타나기 시작하였다.

입체 조형물 만들기 활동은 평면적인 활동과 달리 무엇을 만드느냐 혹은 만들지 못하느냐의 문제뿐만 아니라, 그것을 세울 수 있느냐 세우지 못하느냐의 문제가 존재한다(Golomb, 1983, 2002). 조형물을 만들어서 세우는 것은 성인들에게조차 쉬운 일이 아니므로, 유아에게는 커다란 도전일 수 있다. 즉 입체 조형물을 만들어서 세우는 것과 그렇지 못한 것 사이의 구분이 명확하므로, 이를 성공한 유아는 성공하지 못한 유아에게 또래 교수를 시도했다.

린: (독백) 동물은 만들 수 있는데...  
지점토는 힘이 없어서 못 서는데. 넘어지는데...  
세우는건 너무 어려운데...

(2회차 관찰일지, 5월 11일)

린: 이렇게 만들면 잘 세워져. 평평하게. 이렇게  
(자신의 물개를 보여주며)

(4회차 관찰일지, 6월 1일)

또한 지점토라는 재료는 전체와 부분을 접착하는 것이 어렵다는 특성이 있었다. 전

체와 부분을 접촉시키고자 할 때 힘을 약하게 주어 누르면 이내 떨어져 버렸고, 너무 강하게 누르면 조형물의 모양이 찌그러지는 문제가 있었다. 린과 채도 이러한 문제에 수차례 봉착하였으며, 이를 해결하기 위한 과정에서 또래 간 교수-학습이 나타났다.

린: 언니는 이제 토끼 귀 만든다. 지금 아빠 토끼 이렇게 생겼다. 웃기지.

채: (토끼의 귀를 붙이려고 하는데 귀가 자꾸 떨어짐. 2-3차례 붙이고자 하지만 잘 눌러주지 않아서 떨어짐)

아 자꾸 떨어져...

린: 언니가 도와줄게. (린이 일어나서 옆으로 감)

채: 아니... 엄마가 도와줘.(다른 쪽에 앉아있는 엄마를 바라보며)

(린은 채의 말에 개의치 않고 채의 토끼를 들고 귀를 똑똑 눌러 붙임.)

지점토용 칼을 잡고 뽀족한 부분으로 귀를 누름. 채는 그 사이 다른 작업을 함)

린: 똑똑 누르려면 이걸로 눌러.(지점토 칼을 건네주며)

채: (린의 귀를 붙이며 채의 토끼를 찌그러뜨림. 채는 찌그러진 토끼를 보고 잠시 고민하다가 스스로 토끼의 귀를 약간 수정함)

토끼집 들어가자 (자신의 토끼를 토끼집에 넣음).

(5회차 관찰일지, 6월 11일)

한편, 쉽게 예측이 가능하듯이 개인 활동보다는 협동 활동에서 또래 간 교수-학습이 더욱 빈번하게 나타났다. 린과 채 모두 혼자서 동물(혹은 다른 무엇)을 만들 때는 자신의 작품 만들기에 집중하였다. 완성품을 서로에게 보여주기도 하였으나 개인 활동의 경우에는 자신의 완성품을 어디에 배치할 것인지, 자신이 무엇을 만들 것인지에 대한 합의가 거의 나타나지 않았다. 반면 함께 동물원을 만드는 협동 활동에서는 동물의 우리를 어디에 배치할 것인지, 어떤 동물을 어느 우리에 넣을 것인지, 어떤 동물을 만들 것인지에 대한 상호작용과 사전 합의가 나타났다.

린: 너도 토끼 만들어도 괜찮아. 토끼는 네 마리 가족이니까.

쪼끄만 애기는 언니가 만들게. 쪼끄만 애기는 어렵거든

채: 언니 나 애기 만들 수 있어.

린: 언니는 벌써... 캠프 쫘 있다가 시작한다.

(토끼가족이 모여서 캠프를 시작한다는 의미)

(5회차 관찰일지, 6월 11일)

## 2. 입체표현에서의 또래 간 교수-학습 과정과 방법

유아 사이에 일어나는 또래 간 교수-학습은 매우 다양한 과정과 방법으로 나타났다. 린과 채의 관계에서는 주로 린이 교수자의 역할을 채가 학습자의 역할을 하였으며, 이들 사이에서 나타난 또래 간 교수-학습은 크게 소극적이고 간접적인 교수와 적극적이고 직접적인 교수의 두 가지로 분류할 수 있었다.

### 1) 소극적이고 간접적인 교수

#### (1) 명명하기: 또래에 의한 명명과 의미부여

린과 채는 서로의 작품에 관심을 가지고 궁금한 점을 물어보거나 관찰하였다. 또한 린은 채의 작품을 보고 자신에게 떠오른 생각을 채에게 말하거나 물어봄으로써 채의 작품을 새롭게 탄생시켰다. 마치 ‘내가 그의 이름을 불러주었을 때, 그는 나에게로 와서 꽃이 되었다’는 구절처럼, 채의 아무것도 아니었던 무의미한 지점토 덩어리는 린에 의해서 새로운 작품으로 태어났다. 이러한 또래의 명명과 의미부여는 채로 하여금 자신의 작품에 대한 생각을 발전시키고 보완하도록 하는 역할을 하였다.

채가 반복적으로 동그란 점토 칼을 이용하여 납작한 지점토에 동그란 문양을 찍음.

무엇을 만들기 위해서라기보다는 단순한 찍기라고 보여짐.

린: 너 뭐 만들어?

채: ... (무응답)

린: 아, 그럼 너 동그래서, 그... 고슴도치

채: 아니

린: 동그랴잖아, 고슴도치. 맞지. 걸어다닐 수도 있고, 굴러다니잖아.

채: 아... 그거 말고. 이렇게 하고 나서 고슴도치 되잖아.

(계속 자신의 지점토를 만지며 설명)

이렇게 다 합쳐야 돼. 그리고 이걸 이렇게 잘라야해.

어렵겠지 언니 이거.

(3회차 관찰일지, 5월 25일)

채의 단순한 동그라미 찍기가 린에 의해서 고슴도치로 거듭났다. 채는 처음에는 자신의 작품이 고슴도치가 아니라고 하였으나, 린의 설명을 듣고는 약간의 처치를 가한 후 고슴도치라고 이야기 하였다. 사실 채의 작품은 평평한 점토에 동그란 문양이 찍

힌 것이 전부였으며 눈이나 코 같은 세부표현도 전혀 없는 단순한 점토 덩어리였다. 즉 채가 ‘고슴도치’를 만들기 위해 그 작품을 만든 것은 아니었으나 또래의 인정과 지지가 동그란 문양이 찍힌 지점토를 ‘고슴도치’로 만들어주었다. 이러한 교수는 반복적으로 나타났다.

린: 너 뭐 만들어?

채: 길쭉한거...(자신 없는 목소리로)

린: 배미? 뱀?

채: (끄덕끄덕)

(동물원에) 얼룩말 말고 뱀도 있어. 그치?

채: 언니 나 뱀 만들었어. 뱀

린: 어디 봐봐

(2-3마리를 더 만들어서 뱀 우리에 넣음)

(4회차 관찰일지, 6월 1일)

## (2) 자신의 작품을 보여주기: 자신의 작품을 볼 수 있도록 허락하기

린의 반복적인 교수 시도에도 불구하고, 채는 린의 시도를 거부하였고 이를 파악한 린은 연구자에게 자신이 채에게 보여주기 위한 토끼를 만든다고 설명하였다. 이후에도 이러한 상황은 자주 관찰되었는데, 린은 자신이 만든 작품을 기꺼이 채가 보고 모방하도록 해줌으로써 채에게 도움을 주고자 하였다.

채: 못 만들겠어... 아, 나 토끼하고 싶다.

린: 언니가 가르쳐줄게.

채: 아니야. 괜찮아. 나도 뭐 만들 수 있어.

(린의 토끼를 계속 주시함, 시간이 흐른 후)

린: 가르쳐줄까?

채: 나 혼자 만들 수 있는데...

린: (연구자에게) 나 왜 토끼 또 만드냐면. 채한테 보여주려고 만드는 거야.

자신이 만든 토끼를 채 앞에 놓아줌

(3회차 관찰일지, 5월 25일)

린의 반복적인 교수 시도에도 불구하고, 채는 린의 시도를 거부하였고 이를 파악한 린은 연구자에게 자신이 채에게 보여주기 위한 토끼를 만든다고 설명하였다. 이후에도 이러한 상황은 자주 관찰되었는데, 린은 자신이 만든 작품을 기꺼이 채가 보고 모

방하도록 해줌으로써 채에게 도움을 주고자 하였다.

(3) 학습자 스스로의 또래 간 교수-학습:

또래의 작품을 반복적으로 살펴보고 모방하기

소극적이고 간접적인 또래 간 교수-학습 중에는 학습자 스스로의 또래 간 교수-학습도 존재하였다. 교수자에게 직접적인 도움을 청하거나 가르침을 받지 않더라도 학습자 스스로가 이미 친구의 작품을 수차례에 걸쳐 자세히 살펴보고 친구의 방식을 그대로 모방함으로써 스스로 또래 간 교수-학습을 실행하는 것이었다. 채는 린의 직접적인 교수 시도는 거부하였으나 린이 새로운 동물을 만들 때에는 그 과정과 순서를 유심히 관찰하고 모방함으로써 스스로 발전할 수 있었다. 이러한 관찰과 모방을 통해 채는 린의 토끼 도식을 습득하였으며, 5회차에는 린이 만든 것과 매우 흡사한 입체 토끼 조형물을 만들 수 있었다(그림 1). 그림에서 나타나는 또래 교수에 대한 연구에서 탐슨(2002)은 다른 친구의 그림을 그대로 모방하는 것은 수준 높은 아침으로 보이지만 이를 통해 유아는 한 단계 진보할 수 있으며, 이러한 방식은 다른 친구와의 공유부분을 알리는 합법적인 방법이기도 하다고 설명한 바 있다.



<그림 1> 5회차: 린(왼쪽 2개)과 채(오른쪽 1개)가 만든 토끼

린: 언니가 가르쳐줄게.

채: 아니야. 괜찮아. 나도 할 수 있어.

(린이 만드는 것을 계속 주시하면서 자신도 똑같은 방식을 시도함)

(2회차 관찰 일지, 5월 18일)

#### (4) 상대의 의견을 인정하고 동의해주기: 넓은 의미의 또래 간 교수-학습

채는 활동의 중간 중간 린에게 자신의 작품에 대한 동의를 얻고자 하였다. 채는 자신이 만드는 작품이 얼마나 어려운 것인지 혹은 실제와 얼마나 흡사한지에 대한 내용을 설명하면서 린이 자신의 의견을 인정해주기를 바랐다. 이러한 채의 시도에 린은 동의나 무시로 답하였는데, 린이 나타내는 반응은 채의 이후 시도에 영향을 주었다. 즉 린의 동의와 인정은 채의 활동을 더욱 강화하고 지속시켰으며, 린의 의도적 혹은 비의도적인 불인정과 무시는 채의 이후 활동을 위축시키기도 하였다. 채가 자신의 활동과 작품에 대한 확신을 가지고 있는 경우에는 이러한 양상이 덜 나타나거나 나타나지 않았지만, 채가 자신의 활동과 작품에 대한 자신감이 없을 때는 린의 반응이 이후 활동의 지속 유무를 결정할 정도로 커다란 영향을 주었다.

채: 이거 만들었는데, 이거 만들었는데

채가 린의 토끼와 비슷한 모양으로 토끼를 만들고 이를 린에게 인정받고 싶어하였으나, 린은 자신의 작업에 열중하느라 채의 이야기를 신경 쓰지 않았다. 채는 토끼의 눈과 코 등의 세부표현을 시도하였으나 실패가 반복되었고, 결국 자신의 토끼를 한 덩어리로 문쳐버린 후 그 위에 점토 칼을 꽂아서 케이크를 만들었다.

(3회차 관찰일지, 5월 25일)

### 1) 적극적이고 직접적인 교수

#### (1) 논평, 제안, 설명, 명령

이정옥(1996)은 또래 간 교수 학습의 과정이 정보제공과 정보요청의 두 가지 형태로 시작된다고 하였다. 정보제공은 유아가 다른 유아의 요청이 없이도 자발적으로 자신이 알고 있는 정보를 제공함으로써 또래 간 교수-학습 장면이 시작되는 것을 말한다. 정보제공은 다른 유아의 활동에 대한 자신의 견해를 표명하는 논평, 다른 유아의 의견을 물으면서 자신이 알고 있는 정보를 제공하는 제안, 다른 유아에게 자신이 알고 있는 정보를 소개하는 설명, 직접적으로 다른 유아에게 지시를 하는 명령으로 나뉜다. 또한 정보요청은 정보가 필요한 유아의 질문으로 또래 간 교수 학습이 시작되

는 것으로 질문과 부탁의 형태로 시작된다고 하였다.

<논평>

(케이크 만들기에 대한 이야기를 하던 중)

채: 케이크는 높게 높게 쌓는 거 아니야. 아주 높게 쌓는 거는 성이야

린: 아니야 아니야 더 높은 거 있어.

채: 뭔데?

린: 뭔지 알아? 빌딩

성은 이만하고, 빌딩은 이만해.

채: 성보다 더 크지.

(1회차 관찰일지, 5월 11일)

<제안>

(채가 만든 강아지를 보고서는)

린: 그런데 다리가 있어야 되잖아. 다리가 없으면 못 걷잖아.

채: 응

(4회차 관찰일지, 6월 1일)

<설명>

린: (코끼리를 만드는 법에 대한 설명)

먼저 몸을 만들고, 얼굴을 만들고. 다리를 4개 만들어.

그리고 눈이랑 코랑 귀를 붙여. 아. 코를 길~게

(3회차 관찰일지, 5월 25일)

<명령>

(동물들의 배치 도중)

채: 이거 여기(에 놓으면 되겠다).

린: 아니야 아니야. 저기에 놔... 거기에 놓으면 좋아.

(5회차 관찰일지, 6월 11일)

## (2) 직접 시연하기

린과 채의 교수에서는 적극적이고 직접적인 교수 방법으로 위의 네 가지 전략 이외에 시연하기의 교수방법도 사용되었다. 이는 ‘설명’의 방법과도 유사하다고 볼 수 있으나, 말로만 하는 언어적 설명보다 더욱 적극적인 양상을 띄고 있었으며, 언어적 표현 없이 몸짓으로만 나타나기도 하였다. 입체 조형물을 만드는 과제의 특성상 린과 채의 활동에서는 직접 시연을 하는 모습이 자주 관찰되었다.

www.kcf.go.kr

린은 자신의 작품을 직접 보여주기도 하고, 자신의 작품을 이용하여 동물 만드는 법을 시연해주기도 하였다. 동물원의 울타리를 만들기 위해 블록을 꽂는 상황에서, 린은 채에게 시연을 한 번 해준 후, 기회를 주기도 하였다.

채가 블록 울타리를 거꾸로 꽂고 있는 상황

린: 그렇게 하는 거 아니야. 이렇게 하는 거야(채의 울타리를 빼앗아서 직접 꽂음). 이렇게 하는 거야 이렇게. 채야. 이렇게 꽂아봐.

(4회차 관찰일지, 6월 1일)

### 3. 또래 간 교수-학습의 현상적 특징

#### 1) 신체성

린과 채 사이에 일어나는 또래 간 교수-학습에서 유아의 신체는 또래 간 교수-학습의 주된 수단이었다. 만 5세경에 유아는 모국어의 음운론을 거의 완전히 습득하며, 만 4세에서 5세경에 기본적인 문장 수준의 발달을 이룬다. 그러나 이 시기의 유아가 완벽한 문법을 구사하는 것은 아니다. 또한 사용할 수 있는 어휘의 한계로 인해, 언어와 문자를 수단으로 교수-학습을 시행하는데 어려움이 있다. 구체적 조작기의 아동 및 형식적 조작기의 청소년 혹은 성인의 경우, 교수-학습의 주된 수단은 언어와 문자이다. 아동기 후기 이후에는 자신의 의사표현과 문자 독해가 능숙해지고, 타인의 언어를 어려움 없이 습득·이해할 수 있으므로 교수-학습의 장면에서 언어나 문자가 주로 사용된다. 그러나 유아들의 경우 이러한 능력이 부족하기 때문에 설명이나 논평 등의 언어적 교수뿐만 아니라, 신체를 이용한 시연이나 타인의 신체 움직임을 모방하는 등의 방법이 빈번하게 사용되었다.

채는 린의 손이 움직이는 방식을 유심히 관찰하고 모방하여 자신의 작품을 만들어 나갔고, 린은 자신의 신체를 이용한 직접적인 시범을 보임으로써 채에게 구체적인 도움을 주었다. 유아들은 머리와 귀를 이용해서만 학습을 하는 것은 아니었다. 유아의 '자유로운 신체'는 단순한 놀이의 주체를 초월하는 교수-학습의 주체이자 주된 수단이 되었다.

## 2) 시간성: 시간(회기)의 영향

린과 채 사이에 일어나는 또래 간 교수-학습은 시간의 변화에 따라 달라지는 양상을 보였다. 첫 회기에 채는 린의 교수를 거부하고 자신의 엄마에게 도움을 청하거나 아예 만들기를 포기하였다. 그러나 회기가 거듭될수록 채는 자신의 작품보다 린의 작품이 우수하다는 것을 인식하고 린의 교수를 받아들이는 경향을 보였으며, 반복적으로 린에게 인정과 동의를 구하고자 하였다. 채는 린의 직접적인 교수 시도를 표면적으로는 거부하였으나 린이 자신의 작품을 가져가서 수정해주는 행동을 수용하거나, 린의 의견을 자신의 작품에 적극적으로 반영하고, 자신의 작품을 린에게 인정받고자 하는 등의 모습을 보였다.

채: (린의 작품을 계속 보면서 확인 함)

애기 정말 잘하지 언니...

린: 애기 그렇게 만드는거 아니야. 발도 있어야지. 발이 없잖아

채: 나도 발 만들거야. 왜 언니?

린: 눈. 눈 쪼그맣게 만들어. 언니는 눈동자 만들고 있어. 지금

(채는 계속 린의 작품을 확인한다)

채: 와 진짜 귀여워. 눈 봐봐.

(자신이 만든 조그만 눈을 린에게 보여주면서)

진짜 작지 언니...

린: (무응답)

(5회차 관찰일지, 6월 11일)

회기가 거듭되면서 린과 채의 입체조형물 만들기 능력은 매우 급격히 향상되었다. 최초시기에 린의 작품은 3차원의 재료를 사용함에도 불구하고 바닥에 붙어있는(마치 그림을 그린 것 같은) 2차원의 모습(그림 2)이었으며, 채 역시 최초 시기의 작품은 모두 한 덩어리로 뭉그러진 모습이였다. 그러나 3회기가 되자 린은 입체적인 동물을 직접으로 세울 수 있게 만들었고, 채 역시 입체적인 모습의 동물을 만들기 시작하였으며, 5회기에 린과 채는 다양한 동물이 있는 동물원을 만들어 낼 수 있었다(그림 3). 유아에게 그리기 활동이나 그리기와 관련된 재료는 익숙한 반면, 입체적인 조형물을 만들 수 있는 기회와 재료들은 상대적으로 많이 제공되지 않는 편이다. 골롬(2002)은 이런 이유가 그림그리기의 경우 손쉬운 재료를 이용하기 때문에 입체조형활동에 비해 장소의 제약이 적고, 활동의 준비가 간편하며, 작업 후 정리가 용이하기 때문이라고

설명한다. 또한 미술 작품을 보관하는 문제도 활동 종류의 선택에 큰 영향을 끼친다. 그림의 경우 상대적으로 보관이 용이하나 입체조형물의 경우 공간이 더 필요하고, 시간이 지나면 훼손되는 경우가 많아 입체조형 재료는 성인들이 선호하지 않는-유아가 꺼려서라기보다-표현 재료라는 것이다. 본 연구는 성인들이 유아에게 다양한 미술활동 경험을 제공할 필요가 있음을 보여주고 있다. 단 5회의 짧은 회기동안 유아들은 스스로 입체조형물에 대한 도식을 습득하고, 입체조형물을 만들어내는 능력을 발전시키고 있었다.

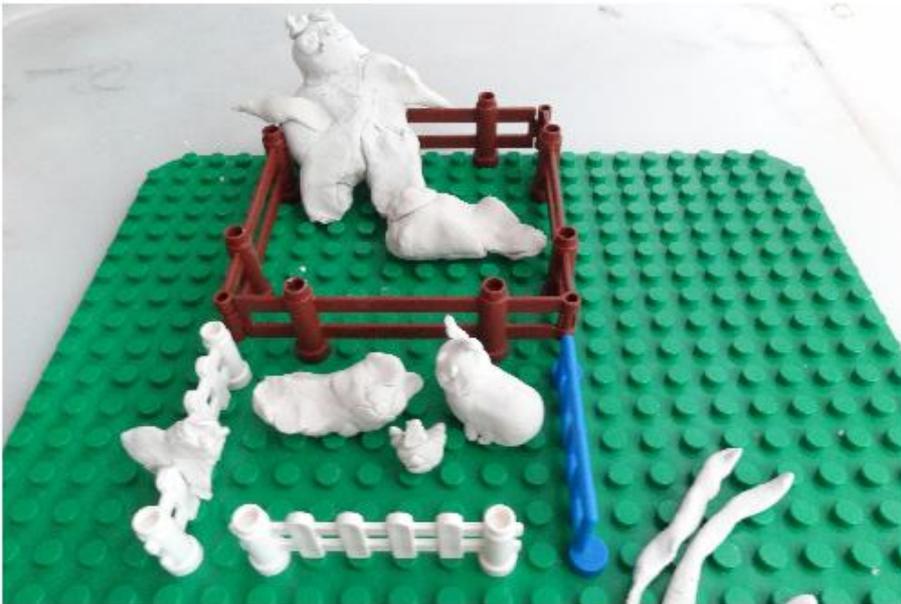
한편 린과 채의 입체표현 능력 발달은 서로 다른 양상을 보였는데 린의 발달은 골롬(2002)의 주장과는 다르게 선형적인 발달(1차원-2차원-3차원)을 나타냈으며, 채의 조소발달은 선형적인 발달이 아닌 3차원적 표현이 먼저 나타났다. 이러한 채의 발달 양상은 골롬의 주장처럼 채 스스로 3차원적 개념을 이해한 것 때문일 수도 있으나, 린과의 또래 간 교수-학습으로 인한 것일 가능성도 있다. 3차원적 개념을 이해하지 못했던 채가 린의 3차원 입체물과 그 입체물을 만드는 순서를 보고, 린의 도식을 그대로 모방함으로써 3차원적 표현을 나타냈을 수도 있다.

### 3) 공간성: 공간의 특징

공간은 린과 채의 또래 간 교수-학습에 또한 영향을 주고 있었다. 린과 채의 입체조형물 만들기 활동은 린의 집 즉, 린에게는 '우리 집'인 공간에서 이루어졌다. 린과 채는 서로 알고 지내기 시작한 1년 3개월 전부터 서로의 집에서 자주 놀았으며, 서로의 집에 익숙한 상황이었다. 그럼에도 불구하고 공간의 영향이 일부 나타났다. 이러한 공간성의 특징은 린에게 익숙한 재료, 린의 소유가 확실한 물건과 관련되었을 때 더욱 강력하게 나타났다. 예를 들어, 채가 린에게는 익숙한 린의 지점토 칼을 사용할 때나, 린의 블록을 이용하여 동물원 울타리 만들기를 할 때 린의 태도는 더욱 적극적이고 직접적으로 변화하였다. 이러한 양상으로 미루어보아, 만약 이 연구의 만들기 활동이 채의 집에서 이루어졌다면 다른 양상이 나타났을 가능성을 추측해 볼 수 있다. 추측하건데 만들기 활동 자체에서는 채보다 발전된 입체물 도식을 가지고 있었던 린의 교수가 지속되었을 것이다. 하지만, 채의 소유인 다른 사물을 이용한 만들거나 채에게 익숙한 소품이 활동에 참가되었다면 채도 린에게 그에 대한 내용을 가르쳐 주었을 것이다.



<그림 2> 1회기: 린의 2차원 물고기  
(물고기 모양의 찌기 틀을 이용)



<그림 3> 5회기: 린과 채의 동물원(곰, 물개, 토끼, 가족, 뱀)

유아의 또래 간 교수-학습의 장(場)이 유아에게 얼마나 친숙한지의 여부는 유아의 또래 간 교수-학습에 영향을 줄 가능성이 있다. 그러므로 유아의 또래 간 교수-학습을 도모하고자 할 때, 특정 유아를 교수자로 혹은 학습자로 만들 수 있는 여건을 제

공한다면 다양한 역동의 또래 간 교수-학습 상황을 연출할 수 있는 것이다. 특정 유아에게 익숙한 공간에서, 혹은 특정 유아가 소유한 소품을 이용한 교수-학습 상황을 제공해준다면 유아의 또래 간 교수-학습의 양상은 바뀔 수 있다. 예를 들어, 어떤 유아가 주로 또래 간 학습자의 역할만을 수행하여 교수자의 역할을 부여하고자 한다면, 그 유아에게 익숙한 공간에서 또래 간 교수-학습 상황을 제공해준다거나 그 유아가 소유하고 있는 혹은 잘 알고 있는 소품을 제시해줌으로써 도움을 줄 수 있을 것이다.

#### 4) 관계성: 상대방의 특징

유아의 또래 간 교수-학습은 상대 유아의 특성에 많은 영향을 받았다. 직접적인 교수를 거부하는 주도적인 성격의 채로 인해 린은 전반적으로 소극적이고 간접적인 교수법을 사용하였다. 채 역시 자신보다 우수한 린의 입체물 도식을 접하면서 ‘동등했던 린과의 관계’를 ‘린에게 인정과 동의를 구하는 관계’로 변화시켰다. 유아들도 상대 유아의 특성에 따라 다양한 교수 방법을 사용할 수 있으며, 자신의 또래 간 교수-학습 방식을 스스로 변화시킬 수 있다.

한편, 린과 채의 또래 간 교수-학습에는 활동 이전의 관계보다는 주어진 활동 안에서의 관계가 더 큰 영향을 미쳤다. 즉 린과 채는 평소 놀이에서는 거의 동등한 지위였으나 입체 조형물 만들기 활동에서는 린과 채가 과제에 익숙한 정도, 혹은 작품의 완성도가 둘 사이의 관계에 영향을 미쳐서 린이 주로 교수자의 역할을 하였다. 채보다 완성도 높은 입체물 도식을 가지고 있으며, 활동과 관계된 물건(지점토 칼, 블록)을 익숙하게 다룰 수 있고, 그것을 소유하고 있는 린은 또래 간 교수-학습에서 교수자가 되었다. 두 명의 유아가 어떤 상황에서는 동등한 친구, 어떤 상황에서는 교사와 학생의 역할을 하듯, 유아의 또래 관계는 매우 다양하고 역동적인 양상을 가지고 있다. 하나의 장면과 상황에서 나타나는 유아의 관계가 항상 고정적인 것은 아니라는 것이다.

## V. 논의 및 결론

이 연구는 유아의 입체표현활동에서 나타나는 유아의 또래 간 교수-학습을 이해하기 위해 참여자 린과 채의 지점토 놀이를 분석하고 해석함으로써 입체 조형활동에서

유아의 또래 간 교수-학습의 속성을 탐구하기 위해 진행되었다. 이와 같은 연구의 목적을 위해 본 연구에서는 현상학적 접근을 시도하였으며 연구를 통해 발견한 것들은 다음과 같다.

첫째, 연구자가 제시한 입체 조형물 만들기 및 협동 작업은 또래 간 교수-학습을 관찰하기에 매우 용이한 과제였다. 입체 조형물 만들기 활동은 평면적인 활동과 달리 성공과 실패의 경험이 확실하게 드러나는 활동이었다. 따라서 입체 조형물을 성공적으로 만든 유아는 그렇지 못한 유아에게 또래 간 교수를 나타냈다. 또한 지점토라는 재료는 전체와 부분의 접착이 어렵다는 특성을 가지고 있었으며, 이로 인한 또래 간 교수-학습도 수차례 관찰할 수 있었다. 한편 개인 활동 보다는 협동 활동에서 또래 간 교수-학습과 상호작용이 더욱 빈번하게 나타났는데, 교육현장에서 유아 간의 상호작용과 또래 간 교수-학습을 발전시키고자 할 때 입체 조형물 활동이나 협동 활동이 유용하게 활용될 수 있을 것이다.

둘째, 유아의 또래 간 교수는 크게 소극적이고 간접적인 교수와 적극적이고 직접적인 교수로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면 유아의 소극적이고 간접적인 교수는 명명하기(또래에 의한 명명과 의미부여), 자신의 작품을 보여주기(자신의 작품을 볼 수 있도록 허락하기), 학습자 스스로의 또래 간 교수-학습(또래의 작품을 반복적으로 살피고 모방하기), 상대의 의견을 인정하고 동의해주기로 나타났다. 유아의 적극적이고 직접적인 교수는 논평, 제안, 설명, 명령과 직접 시연하기로 나타났으며, 린은 상대 유아인 채의 특성에 알맞은 다양한 교수 방법을 사용하였다.

셋째, 유아의 또래 간 교수-학습은 시간성, 공간성, 관계성에 따른 영향을 받았다. 시간이 흐름에 따라 린과 채의 또래 간 교수-학습은 변화하는 양상을 보였으며, 공간의 친숙함에 따른 또래 간 교수-학습에의 영향도 배제할 수 없었다. 상대 유아의 특성도 유아의 또래 간 교수-학습에 영향을 미쳤으며, 린과 채의 또래 간 교수-학습에는 활동 이전의 관계보다는 주어진 활동 안에서의 관계가 더 큰 영향을 미쳤다.

이 연구를 통해 유아의 미술활동에서 또래 간 교수-학습을 발전시킬 수 있는 다양한 방안에 대한 실마리를 얻을 수 있었다. 유아 간의 또래 간 교수-학습을 지원하고자 할 때는 유아가 함께할 수 있는 협동 활동을 제안함으로써 유아의 상호작용과 협상능력을 발전시킬 수 있을 것이다. 한편, 이 연구의 참여자인 린과 채에게 나타나는 또래 간 교수-학습에는 기존의 관계보다 주어진 활동에서의 관계가 더 큰 영향을 미쳤다. 어디서, 무엇을 이용하여, 어떤 표현 활동을 하는가에 따라 유아들 간에 새로운 관계가 형성되며, 유아들은 새로운 관계의 영향을 받을 가능성이 있다. 특정 유아가 잘 알고 있는 전문분야를 다른 유아와 함께 협동하여 활동하도록 한다면, 특정 미술

표현에 자신이 없는 유아도 다른 표현 분야에서 또래 간 교수-학습의 교수자 역할을 수행함으로써 미술표현에 대한 자신감을 얻을 수 있을 것이다. 또한 다른 유아와의 관계에서 어려움을 겪는 유아, 혹은 다른 유아와의 관계에서 늘 소극적이고 의존적인 유아들도 상황에 따라 또래 간 교수-학습의 교수자가 될 수 있음을 추측해볼 수 있다. 자신에게 익숙한 활동을 하게 될 경우, 소극적이고 의존적인 유아들도 기존의 또래 관계와 상관없이 그 활동 안에서 교사의 역할을 수행할 수 있기 때문이다. 타인을 가르치고 도와주는 활동이 유아의 자신감과 자존감을 높여 주는 매우 유익한 경험이라는 것에는 이견이 없다. 미술활동은 활동 자체가 상호간의 도움이 쉽게 일어날 수 있다는 장점을 가지고 있기 때문에, 각각의 유아들이 자신의 전문분야에 대한 지식을 친구들에게 가르쳐주고, 시범을 보여줄 수 있는 다양한 미술 활동 경험을 갖도록 해야 할 것이다.

이 연구를 수행하면서 동일한 쌍 혹은 동일한 그룹의 유아가 다른 공간에서는 어떠한 또래 간 교수-학습을 나타내는지, 공간성에 따라 실제 또래 간 교수-학습의 양상이 달라지는지에 대한 의문이 들었다. 또한 기존의 또래 관계와 상이한 양상의 또래 간 교수-학습이 반복적으로 나타나는 경우, 이러한 또래 간 교수-학습이 이후의 다른 표현 활동에서의 관계성에도 영향을 미치는지에 대해서도 의문이 들었는데 이는 후속 연구를 통해 밝혀지기를 기대한다.

이 연구는 유아의 미술활동에서 나타나는 언어적이고 직접적인 또래 간 교수-학습 뿐만 아니라, 비언어적이고 간접적인 또래 간 교수-학습을 탐구함으로써 유아의 미술 표현 발달에 또래 간 교수-학습이 어떤 역할을 하는 지에 대한 이해를 높이고자 하였다. 기존의 연구에서는 유아의 언어적인 교수, 표면적으로 드러나는 교수만을 양적으로 수치화하여 다룸으로써 비언어적이고 간접적으로 나타나는 또래 간 교수-학습을 이해하는데 한계가 있었다. 언어적이고 직접적인 교수가 전경(前景)에 부각됨으로써 상대적으로 비언어적이고 간접적인 교수는 또래 간 교수-학습의 논의에서 배제되거나 인식되지 못했다. 그러나 유아의 입체표현 활동 과정에서 일어나는 또래 간 교수-학습에는 겉으로 드러나는 언어적이고 직접적인 교수-학습 이외에도 비언어적이고 간접적인 교수-학습이 명백히 공존하고 있었으며, 경우에 따라서는 비언어적이고 간접적인 교수-학습이 또래 간 교수-학습의 주를 이루기도 하였다. 그러므로 이후의 연구에서는 유아의 미술활동 과정에서 이루어지는 간접적인 또래 간 교수-학습에 대한 논의가 더 활발하게 이루어져야 할 것이다.

유아들은 부모와 교사에게 배우기도 하지만, 교수자와 학습자의 역할을 넘나들며 다른 유아에게서도 많은 것을 배우고 있었다. 미술표현의 경우도 비슷하다. 교육은 교

수자의 일방적인 전달이 아니며 학습자의 일방적인 습득도 아니다. 교육이 성립하기 위해서는 직접적이든 간접적이든, 유형적이건 무형적이건 간에 교수와 학습이 상호보완적 관계 속에서 공존해야 한다(조용환, 1987). 이러한 교육의 특징을 고려할 때, 유아의 입체표현 활동을 포함한 미술활동 과정 중에 이루어지는 또래 간 교수-학습은 그 어떤 교육 방법보다도 교육의 양방향적 상호작용의 특징을 잘 반영하고 있는 가치 있는 교육 방법임을 확인할 수 있었다.

### 【참고문헌】

- 권혜진(2005). 또래쌍구성과 과제유형에 따른 유아의 상호작용과 문제해결력, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김지연·최윤희(2009) 장애유아와의 상호작용을 위한 또래중재가 발달지체 유아와 일반 유아의 사회적 상호작용에 미치는 영향. 유아특수교육연구, 9(4). pp. 163-179.
- 안부금(2004). 또래 협력에 의한 과학교수방법이 유아의 추론능력에 미치는 효과. 열린유아교육연구, 9(2), pp. 45-63.
- 유희령(1998). 질적 연구의 자료 해석 과정: 현대 해석학적 관점. 교육인류학 연구회 하계 워크샵 자료집.
- 이윤옥(2001). 또래 튜터링 질문생성이 학습과 창의성에 미치는 효과. 교육심리연구, 15(4). pp. 423-440.
- 이정옥(1996). 유아의 또래 간 교수-학습과정에 관한 문화기술적 연구. 인간발달연구, 3(1). pp. 61-75.
- 조용환 (1987). 사회화와 교육 : 부족사회 문화전승 과정의 교육학적 재검토. 서울: 교육과학사
- 조용환(1999). 질적 연구: 방법과 사례. 서울: 교육과학사
- 전가일(2010). 관객 없는 지휘의 자유: 유아의 혼자놀이 체험에 관한 현상학적 연구. 교육인류학연구, 13(2), pp. 115-146.
- Boyatzis, C. J. & Albertini, G.(2000). A naturalistic observation of children's drawing: Peer collaboration process and influences in children's art. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 90(2), pp. 31-48.
- Dyson, A. H.(1989). *Multiple worlds of child writers (Friends learning to write)*. New York, NY: Teachers Colleague Press.
- Golomb, C.(1983). Children's graphic planning strategies and early principles of spatial

- organization in drawing. *Studies in Art Education*, 24(2), pp. 87-100.
- Golomb, C.(2002). *Child Art in Context: a cultural and comparative perspective*. CH 3. The development of sculpture. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lowenfeld, V.(1957). *Creative and mental growth* (3rd ed.). New York, NY: Macmillan.
- Luquet, G-H.(1927/2001). *Children's drawings* (Trans, with intro, by A. Costall). London: Free Association Books.
- Ivashkevich, O. (2006). Drawing in children's lives. In J. Fineberg (Ed.), *When we were young: New perspectives on the art of the child* (pp. 45-60). California: University of California Press.
- Thompson, C. M.(1995). "What should I draw today?: Sketchbooks in early childhood. *Art Education*, September, pp. 6-11.
- Thompson, C. M.(2002). Drawing Together: Peer Influence in Preschool-Kindergarten Art Class. *The Arts in Children's Lives*, pp. 129-138.
- Thompson, C. M.(2003). Kinderculture in the art classroom: Early childhood art and the mediation of culture. *Studies in Art Education*, 44(2), pp. 135-146.
- Thompson, C. M.(2006). Repositioning the visual arts in early childhood education: A decade of reconsideration. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (2<sup>nd</sup>ed., pp. 223-242). Mahwah, MJ: Lawrence Erlbaum.
- Viola, W.(1936). *Child art and Franz Cizek*. New York: Reynaland Hichcok.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson, B. & Wilson, M.(1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people. *Art Education*, pp. 5-11.
- Wilson, B. & Wilson, M.(1982). *Teaching children to draw: A guide for parents and teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wolf, D. P. & Perry, M. D.(1988). From endpoint to repertoires: Some new conclusions about drawing development. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), pp. 17-34.

논문접수 2011년 10월 15일	논문심사 2011년 10월 25일	게재승인 2011년 11월 11일
--------------------	--------------------	--------------------

## ABSTRACT

# A Phenomenological Study on Peer Tutoring-Learning in the Process of Young Children's Modeling

Yu-Jin JANG · Minam KIM

In recent years, the importance of interactions with others in children's artistic development has gained more attention from researchers. For a long time, in the field of art education, the focus of studies on child art has been mainly on child and his/her art product. Relatively it has been not considered seriously what happens in the process of child's art making. In fact, however, in the process of making art, children have various types of interactions with others including adults and other children and their art-making can be affected by these interactions significantly. Therefore, in order to understand child art more in-depth, it needs to study how children interact with others while they make art and how these interactions function in children's artistic development. Among various types of interactions with others, interactions with peers can play an important role in children's artistic development. In the art-making process, peer tutoring and learning often happen and it has been known that the effect of it, sometime, is more powerful than that of tutoring and learning between adults and children.

In this study, it was investigated peer tutoring and learning by two young children, Rin and Chae, in the process of modeling using phenomenological research method. Through analyzing the data from observations, it was attempted to understand the characteristics and methods of peer tutoring and learning in the process of two children's modeling. Different types of peer tutoring-learning occurred according to change of body, time, space and relationship.

The result of this study shows the followings: Modeling is a very useful art activity which children can share peer tutoring-learning experiences. Peer tutoring-learning appears through various processes and in different ways. It can be categorized in two types: (1)Passive and indirect peer tutoring-learning(naming, showing work to others, inner-direction tutoring-learning, acknowledgment and

www.kci.go.kr

agreement to partner) and (2)Active and direct peer tutoring-learning(comment, suggestion, explanation, order, demonstration to partner). Moreover, the body of child is major means for peer tutoring-learning, and peer tutoring-learning shows signs of time change. Peer tutoring-learning is also affected by space and relationship with partner as well.