幼兒敎育硏究
2019. 제 39 권 제 2 호, 437-457 http://dx.doi.org/10.18023/kjece.2019.39.2.018

유아 또래놀이에서 발견되는 사회·도덕적 가치*

이 승 하**

≪요 약≫

본 논문은 유아의 사회·도덕성 측면에서 본 또래놀이의 가치에 대한 문헌 고찰이다. 전통적인 발달심리학, 교육학 이론에서 놀이가 유아의 사회성 혹은 도덕성 변인들과 관련이 있다는 연구들은 많이 존재한다. 그러나 놀이는 곧 인간의 문화와 삶 자체라는 Huizinga의 관점을 투영하여 유아의 놀이를 분석한 연구는 거의 드물다. 본 논문은 Huizinga의 호모루덴스 개념을 출발점으로 하여, 놀이에서 발견되는 사회·도덕적 가치를 분석하였다. 그 결과, '놀이와 규칙' '놀이 속의 갈등' '또래놀이에서 발견되는 사회·도덕적 가치' 로 체계화하여 유아의 또래놀이에서 발견되는 사회·도덕적 가치를 Huizinga의 이론적 틀을 토대로 하여 설명하였다. 결론에서는 놀이 안에 존재하는 일정한 규칙을 경험하고, 규칙으로 인해 발생되는 긴장과 갈등을 겪으면서 강요나 주입의 방식이 아닌, 놀면서 깨달을 수 있는 도덕적 측면에 대하여 논하였다.

주제어(keywords): 유아(young children)
놀이(play)
사회성(social)
도덕성(moral)
하이징하(Huizingha)

※ 논문 투고 2019.01.31. / 수정본 제출 2019.03.22. / 게재 승인 2019.04.06.
* 본 논문은 2018년 한국유아교육학회 추계학술대회 구두발표 논문을 수정 보완한 것이며, 한국유아교육학회의 지원을 받음
** 중앙대학교 유아교육과 조교수 / 교신저자(seungha94@cau.ac.kr)

www.kci.go.kr

Ⅰ. 서론

최근 장난감을 새롭고 재미있는 방식으로 가지고 노는 아이 혹은 어른의 동영상이 전 세계적으로 많은 인기를 끌고 있다(일명 toy unboxing videos). 유아들은 다른 유아의 놀이에 대해 열광적인 반응을 보내고 있다. 이들은 다른 아이가 놀이하는 방식 뿐 아니라, 그 아이가 장난감 상자를 선물 받는 순간부터, 포장상자를 열고 그 장난감을 꺼낼 때까지 느끼는 환희의 순간을 모두 함께 경험한다. 21세기의 유아들은 타인의 놀이를 보는 놀이를 하고 있으며 이를 통한 흥분과 대리적 쾌감을 느낀다. 미디어의 발달로 인하여, 유아들이 유희를 추구하며 즐기는 방식이 과거보다 다양해졌지만, 안타깝게도 여기에는 어떠한 사회적 상호작용도 없다.

현대의 유아들은 과거의 유아들보다 혼자놀이를 점차 더 하는 것으로 보인다. 세대를 거슬러 올라갈수록 여럿이 함께하는 놀이가 더 빈번했던 반면, 현재의 유아들은 게임이나 퍼즐과 같은 혼자서 하는 조작놀이 형태가 빈번한 것으로 나타났다(김성원, 권미량, 2015).

놀이가 어린이의 사회, 정서, 인지 발달에 매우 중요한 역할을 한다는 점은 일찍이 Piaget, Vygotsky, Erikson과 같은 발달심리학자의 공통된 주장이었다. 이는 많은 연구들을 통해 증명되어 왔다. 실제로 놀이의 질은 아이의 정서이해, 정서조절 기술(Denham et al., 2001; Elias & Berk, 2002)과 관련이 있으며 공감(Niec & Russ, 2002), 조망수용(Schwebel, Rosen, & Singer, 1999), 또래수용(Colwell & Linsey, 2005)등과 관련이 있는 것으로 나타났다.

전통적으로 놀이에 대한 이론은 잉여이론과 휴식이론, 그리고 반복이론과 연습이론 등을 들 수 있다(신은수, 김명순, 신동주, 이종희, 최석란, 2002). 인간이 쓰고 남은 에너지를 소모하기 위해 놀이를 한다는 잉여이론, 이와는 대조적으로 노동으로 소모한 에너지를 놀이를 통해 충천한다고 보는 휴식이론이 있다. 또한 원시적인 시대에서 필요했던 기술이 현대인에게는 더 이상 필요하지 않게 되면서, 원시적 본능을 놀이를 통해 해소하려는 반복이론, 생존에 필요한 기술을 연습하는 수단으로써의 연습이론 등이 있다(신은수 등, 2002). 또한, 20세기에 들어서면서, Piaget, Vygotsky, Sutton-Smith 등의 발달심리학자들은 놀이는 인간의 인지적 체계, 사고의 발달수준을 반영하고 있음을 제기하였다. 이러한 발달은 유아들의 발달을 이해하는 데 기본적 바탕이 되는 중요이론이며, 놀이의 중요성을 충분히 뒷받침해준다. 그런데, 한편으로 이러한 이론들은 놀이 자체가 지닌 본래적 가치에 집중하기보다는, 인간의 학습과 발달을 위한 수단으로 놀이를 관점이라 할 수 있다. 이러한 관점의 전환을 마련한 학자는 네델란드의 문화사학자 Huizinga라고 할 수 있다. Huizinga는 그의 저서 〈호모루덴스〉를 통해 인간의 모든 문명은 놀이로부터 시작되었다고 주장한다. Huizinga에 따르면, 놀이의 본질은 크게 두 가지 핵심요소를 포함하는데, 첫 번째로 놀이는 그 자체로 즐거움과 기쁨이 있는 활동으로, 놀이 이외의 특정한 목적을 추

www.kci.go.kr

구하지 않는다는 점, 두 번째는, 놀이는 놀이참여자들이 동의하는 규칙에 의해 진행되는 활동이라는 점이다(Huizinga, 1981).

놀이 자체로 목적을 지닌다는 것은 누가 시켜서, 무언가를 위해서 하는 것이 아니라, 스스로 일어나는 행위라는 것을 내포한다. 놀이란 어느 누군가의 간섭도 받지 않는 자유로운 활동이며, 누가 시켜서 하는 놀이는 놀이가 아니라는 것이다. 더불어, 놀이에는 규칙 혹은 질서가 가장 중요한 요소로써, 놀이 참여자는 놀이규칙을 향한 자발적인 구속을 기꺼이 감내한다. 스스로를 규칙에 가둠으로써, 자유로워지는 모순을 놀이에서 경험하게 된다(오승현, 2018). Huizinga는 놀이 규칙에 종속됨으로써 일어나는 긴장이 놀이에 몰두하게 하고, 이러한 긴장상태를 어떻게 극복해 나가는가에 따라 놀이하는 사람의 성격을 드러내게 된다고 하였다.

유아들에게 놀이는 삶 자체다. 유아들은 놀이에 열중하여 시간이 가는 줄도 모르고 놀이의 세계에 빠져든다(박성희, 2014). 유아는 놀이 속에서 희로애락을 경험하며, 이를 통해 타인과 어울리는 방법을 알아간다. 유아는 놀이 도중 많은 결정의 순간에 부딪힌다. 유아는 자신의 바램과, 현실 속 제약 사이에서 갈등하며, 이 갈등을 사회적으로 바람직한 방향으로 마무리 지어야 한다는 것을 안다. 타인, 그 중에서도 자신과 대등한 또래와 함께 놀이하는 것은 유아의 사회성 발달과 도덕개념 형성과 관련이 깊다.

수많은 심리학, 교육학 연구들이 놀이와 유아의 사회, 정서적 능력과의 관련성을 논해왔지만, 놀이가 내포한 유아의 사회적 측면을 Huizinga의 관점에서 논한 경우는 거의 없다. 놀이를 통해 어떠한 특정목적에 다다르게 되는 것이 아니라, 유아가 놀이 안에서 경험하게 되는 사회·도덕적 가치들은 어떠한 것이 있을까. 최근 유아교육계의 커다란 변화인, 놀이중심으로의 누리과정 개정작업은 유아들의 삶의 원천인 놀이의 중요성을 다시금 되새기게 하는 움직임이라 할 수 있다. 이러한 점에서 놀이를 인간의 문명과 삶 자체로 본 Huizinga의 이론을 통해 유아들의 사회적 세계를 살펴보는 것은 시의적절할 것이다.

본 논문에서는 놀이를 하면서 발견되는 유아의 사회·도덕적 측면을 살펴보고자 한다. 특히 Huizinga가 중시했던, 놀이의 필수적 요소인 규칙을 중심으로 하여, 놀이 안에서 발현되고 발견되는 개인의 사회·도덕적 측면에 대해 논하고자 한다. 연구문제는 다음과 같다.

연구문제. 유아의 또래놀이에서 발견되는 사회·도덕적 가치는 무엇인가?

Ⅱ. 연구방법

본 논문은 일반적인 문헌고찰(comprehensive review)의 형식을 취했다. Huizinga의 놀이에 대한 이론을 중심으로 하여 유아(young children), 놀이(play), 사회성(social), 도덕

www.kci.go.kr

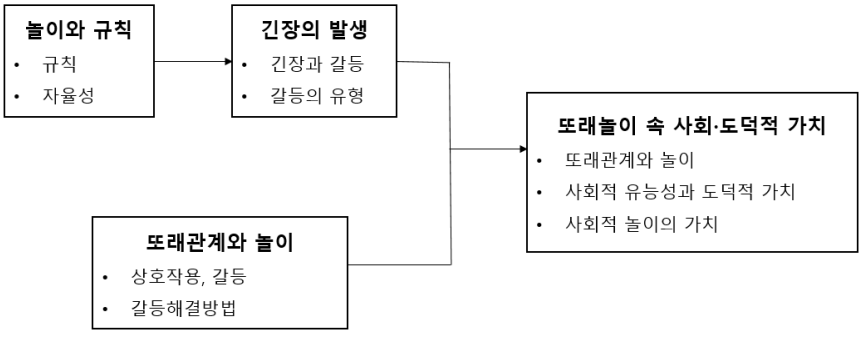
(moral, morality), 상호작용(interaction), 또래관계(peer relationships) 등을 키워드로 하여 국내외의 학술논문과 학위논문을 검색하였다. 출판년도의 제한은 두지 않았으며, 본 연구주제와의 관련성이 드러나는 문헌들을 중심으로 분석하고 종합하였다. 또한, Huizinga의 〈호모루덴스〉를 비롯하여, Huizinga의 놀이이론과 관련한 대표적인 서적인 Caillois의 〈놀이와 인간: 가면과 현기증〉을 정독하고 이와 관련한 여러 단행본들을 수집하여 분석하였다.

분석과정은 아래와 같다. 본 논문의 가장 토대가 된 분석의 틀은 Huizinga가 놀이와 규칙의 관계를 설명하면서 제시했던 내용으로, 놀이규칙에서는 긴장이 발생하게 되며, 긴장을 해결하는 과정에서 개인의 품성이 드러나게 되고, 이것은 인간의 사회·도덕적 측면과 관련된다는 것이다.

이를 유아들의 또래놀이와 관련짓기 위하여, 문헌조사 및 분석과정에서는 크게 두 가지 접근방법을 취했다. 먼저, Huizinga의 놀이 개념에 비추어, 규칙, 긴장, 갈등과의 관계를 논한 문헌들을 총망라하여 관련내용들을 추출하였다. Huizinga의 개념을 명확히 언급하지 않았더라도, 위의 개념들을 놀이와 관련지어 논한 문헌들은 모두 분석대상이었다.

두 번째로는, 놀이와 유아의 사회적 요소, 그리고 또래놀이에서 드러나는 유아의 사회·인지적 과정을 다루는 문헌들을 추출하여 놀이가 유아의 사회·도덕적 측면과 어떠한 관련이 있는지 분석하였다. 특히, 이미 연구가 많이 이루어진 개인 내 요인(개인의 사회·정서적 요인)보다는, 다른 유아와의 관계에서 드러나는 개인 간 변인(유아들 간의 상호작용 및 갈등)을 집중적으로 추출하고 분석하였다.

이후 두 가지 접근을 통해 분석한 내용들을 통합하여 또래관계와 놀이, 유아들의 또래놀이에서 발견되는 사회·도덕적 측면을 논하고자 하였다. 이러한 과정을 도식으로 표현하면 그림 1과 같다. 이를 통해, 추출한 내용들을 놀이와 규칙, 놀이와 긴장, 놀이와 또래관계 등으로 범주화한 후 놀이 안의 사회·도덕적 측면으로 결론을 다루고자 하였다.



[그림 1] '또래놀이에서 발견되는 사회·도덕적 가치'를 위한 문헌분석과정

www.kci.go.kr

Ⅲ. 연구 결과

1. 놀이와 규칙

1) 놀이의 필수조건: 규칙

놀이는 규칙의 체계다. 놀이는 또래와의 상호작용이 일어나는 매우 중요한 장으로써, 특정시간과 공간 내에서 벌어지며 '규칙을 지닌' 자발적 행동 혹은 몰입행위다(Caillois, 1994; Huizinga, 2010). 유아가 일단 놀이하기로 결심했다면, 놀이 내에서 그동안 정해져 오던 규칙을 따르는 것은 필수적이다. 놀이규칙이 언제부터 정해져왔는지, 누구에 의해 결정되었는지 알기는 어렵다. 이러한 규칙들은 예로부터 왔을 수도, 누군가에 의해 약간씩 바뀌어 왔을 수도, 또한 지역에 따라 다를 수도 있다. 그러나, 규칙을 준수하지 않으면 놀이라는 가상의 세계 자체가 깨져버리고 현실로 돌아오게 된다. 모두에게 주어진 일시적인 세계를 깨뜨리는 것은 놀이 참여자들 사이에서 가장 나쁘게 여겨진다. 그래서, 규칙을 위반하는 자는 속임수를 쓴 사람보다 더 나쁘다. 속임수를 쓰는 사람은 그래도 게임을 지속시키고자 하는 의지를 지니고 있으며, 이것은 놀이라고 하는 가상의 세계를 인정하겠다는 태도를 보여주는 반면 규칙을 준수하지 않는 사람은 놀이로부터 그 환상(illusion)을 빼앗아버리기 때문이다(Caillois, 1994).

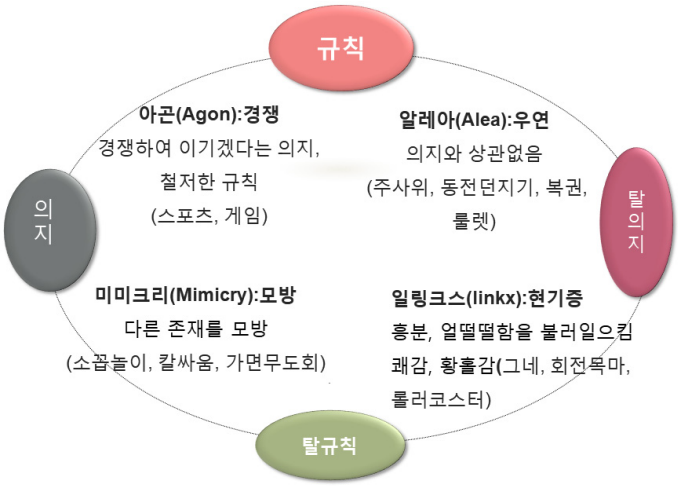
이는 놀이의 어원에서도 나타난다. 'in play'는 inlusio, illudere, inludere와 같은 뜻으로 모두 환상(illlusion)을 뜻한다(Caillois, 1994). 말하자면 환상을 깨는 자는 놀이 자체를 부정하는 자다.

놀이에서는 규칙을 준수하지 않으면 그 세계에서 쫓겨난다. 어떤 아이가 게임에 들어와 놀이를 망쳐놓을 때 다른 아이들은 그 이유를 묻지 않는다. 이 놀이가 두려운 것인지, 싫은 것인지, 아파서 하지 못하는 것인지, 그 아이의 사정에는 관심이 없다(Huizinga, 2010). 그저 '하기 싫은 것' 으로 간주된다. 놀이를 하면서 툴툴대는 아이에게 흔히 하는 말은 "하기 싫으면 그냥 빠져."다. 그 아이의 참여권을 빼앗음으로써 놀이를 존속시킨다. 게임을 망치는 자에게는 징벌(예: '너는 끼지 마.')이 따르며 그 댓가를 알려주는 것이 합당하다고 생각한다(Caillois, 1994).

모든 놀이에는 어느 정도의 규칙이 존재하나, 놀이의 유형에 따라 규칙이 두드러지기도, 그렇지 않기도 하다. 또한, 놀이는 자신의 의지로 결과를 통제할 수 있는 것과 그렇지 않은 것이 존재한다. Caillois는 놀이의 속성은 매우 다양하다고 주장하며, 놀이하는 자의 의지와, 체계화된 규칙의 유무에 따라 놀이의 차원을 구분하였다. 그림 2는 Caillois가 제시한 놀이의 유형을 나타내고 있다. Caillois는 Huizinga가 제안한 경쟁(아곤)에 기초한 놀이개념을 확장하여 경쟁, 운, 모방, 현기증 중 어느 요소가 지배적인가 따라 놀이를 아곤(Agon: 경쟁놀이), 알레아(Alea: 우연놀이), 미미크리 (Mimicry:모방놀이), 일링크스(Ilinx: 현기증놀이)의 네 가지로 분류하였다. 먼저, 아곤(Agon: 경쟁놀이)은 놀이참여자들이 서

www.kci.go.kr

로 싸우도록 설정된 놀이다. 경쟁하여 이기겠다는 굳은 의지와 놀이를 유지하고 승패를 가르는 철저한 규칙이 존재한다. 모든 유형의 스포츠가 이에 속한다. 알레아(Alea: 우연놀이)는 놀이참여자의 의지와는 관련 없이 운에 맡겨야만 하는 놀이로써 주사위, 복권, 룰렛, 제비뽑기 등이 속한다. 미미크리(Mimicry: 모방놀이)는 자기가 아닌 다른 존재라고 믿으면서, 그 존재를 모방하는 것이다. 자신의 인격을 일시적으로 의도적으로 바꾸며, 규칙이 두드러지지 않는 놀이로써 가면무도회, 소꿉장난 등이 속한다. 일링크스(Ilinx: 현기증놀이)는 자신이 통제할 수 없는 현기증을 일으키는 놀이를 말한다. 일시적인 가슴 졸임, 흥분, 얼떨떨함을 불러일으킴으로써 쾌감과 황홀상태에 빠져들게 하는 놀이들로, 그네, 롤러코스터, 회전목마, 팽이치기 같은 것이 속한다(Caillois, 1994). 반면 Huizinga는 운과 현기증을 일으키는 놀이는 사행성으로 간주하여 비문화적 놀이로 여겼다(안상혁, 2004).



[그림 2] Caillois의 분류에 따른 놀이의 4 유형[안상혁 (2004) 에서 발췌 및 재구성]

유아들이 하는 놀이에는 이 모든 유형이 존재한다. Caillois의 놀이유형에서 규칙이 두드러지는 놀이는 경쟁놀이와 우연놀이지만, 현기증놀이를 빼고는, 규칙 혹은 의지가 반영되어 있으며 함께 할 상대를 필요로 한다. 때로 유아들 수준에서 이루어지는 현기증놀이에서도 아곤(경쟁) 혹은 체계화된 제도나 높은 수준의 규칙은 나타나지 않지만, 놀이를 지속시키고자 하는 최소한의 규칙은 존재한다. 예를 들어 놀이터의 회전무대(일명 뺑뺑이)를 돌릴 때에도 몇 바퀴를 누가 먼저 돌릴 것인지, 어지러움을 끝까지 버틴 자에게 어떠한 권리를 줄 것인지 등에 대한 규칙이 존재할 수 있다. 실제로 '그네를 누가 먼저 탈 것인가', '한 번 타는 동안의 시간은 어떻게 할 것인가' 등과 같은 문제는 유아들에게 꽤나 중요한 규칙이며 이로 인한 갈등이 빈번히 발생한다. 그리고 이러한 규칙 만들기는 성장할수록 더욱 복잡하고 첨예해지며, 점차 놀이자체보다는 규칙 만들기에 시간을 더 쓰기도

www.kci.go.kr

한다. 유아는 아동, 청소년으로 성장할수록 더 고도화된 규칙을 적용하며 규칙 있는 게임(game with rules)을 더 많이 즐기게 된다. 아곤의 성격을 지닌 규칙 있는 게임은 할 수 있는 것과 할 수 없는 것을 엄격하게 구분해 놓는다. 규칙은 게임 시작 이전에 모든 구성원들의 동의를 얻어야 한다. 게임도중에 규칙을 임의로 변경하는 행위는 게임에 방해가 된다. 게임의 규칙은 게임에 참여하는 유아들의 행동을 형식화, 제도화한다. 반면 소꿉놀이나 역할놀이, 가장놀이, 사회극놀이는 놀이도중에 규칙을 자의적으로 변경해도 놀이에 큰 타격을 입지 않는다. 이러한 놀이에서는 유아들 각자가 역할을 분담하고 그 역할을 어떻게 수행할 것인지에 대한 최소한의 규칙은 존재하지만 그 외에 특별한 규칙은 존재하지 않는다(Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983). 또한, 놀이가 이루어지는 가상의 세계에서 줄거리나 구성은 놀이 중간에 어떠한 방식으로든 변경될 수 있어 유아들에게 놀이의 융통성과 유연함을 즐길 수 있게 한다.

2) 자율성: 내면화된 가치

놀이에는 강제성과 자율성이 함께 작용한다. 유아가 놀이하기를 결정했다면, 그 다음부터는 규칙을 따를 것인지, 따르지 않을 것인지에 대한 선택의 여지가 없다. 놀이를 하든가 처음부터 발을 들이지 말든가 둘 중 하나다. 그 중간은 없다. 여기서 놀이가 유아에게 부여하는 자율성과 책임감의 발달이 시작된다. 일반적으로 도덕교육에 있어서는 어떠한 것이 옳고 그른지 먼저 제시된 후, 그것을 따를 것이 요구된다. 그러나, 놀이에서는 그 순서가 거꾸로 일어난다(곽영근, 2015). 놀이를 먼저 선택한 후, 그 선택에 대한 책임이 따르기 때문에 놀이는 유아의 자율성 발달의 장을 제공한다. 자율성은 여타 다른 도덕개념을 발달시키게 되는 기본적 바탕이 되기에 도덕교육에서 가장 근본적으로 여겨진다. 이것은 현재 행해지고 있는 가치주입식 도덕·인성교육 방법을 되돌아보게 한다(곽영근, 2015).

일찍이 Piaget는 놀이 규칙이 유아의 인지적 발달, 그 중에서도 도덕적 영역에서의 인지발달에 기여함을 보여주었다. 그는 유명한 구슬놀이(marble game) 실험을 통해 어른의 도움 없이 어린이들에 의해 놀이 규칙이 만들어지고, 지켜지며, 수정, 발전되고 있는 것을 발견하면서, 자율성이 왜 도덕발달의 기틀이 되는지를 보여주었다(Piaget, 1932). 타율적 도덕성의 단계에 있는 유아는 외부의 권위에 복종하며 규칙을 위반하면 어른, 부모, 교사, 신으로부터 벌을 받는다는 생각을 지닌다. 반면 자율적 도덕성을 지닌 유아는 외부의 권위에 의해 행동, 판단하기보다, 규칙이 위반되었더라도 행동의 동기나 의도를 고려한다. 피아제는 6-9세의 많은 아이들은 타율적 도덕성의 단계로써, 이 나이대가 넘어가야만 자율적 도덕성이 발달한다고 하였다.

그렇다면 유아는 도덕규칙을 아직 내면화하지 못하는 비도덕 혹은 무도덕적인 존재인가? 우리는 아주 어린 유아들도 때로 타인을 도우며, 타인의 슬픔에 공감하고, 선생님이 잘못되었다고 '감히' 권위에 맞서기도 하는 경우를 본다. 흥미롭게도 Piaget 이후 많은 연구들에서, 아주 어린 유아(2-3세)들도 이러한 개념을 구분하고 있다는 점이 나타났다. 사

www.kci.go.kr

회영역이론(Social domain theory)에 의하면, 인간은 어떠한 위반행위가 발생했을 때 각 사건이나 현상의 속성과 유형에 따라 다른 방식으로 판단한다. 인간은 이미 어린 시기에부터 도덕적 영역(moral domain), 인습적 영역(conventional domain), 개인적 영역(personal domain)으로 나누어 판단한다. 이러한 영역들은 연속적이 아니라 각각 분리된 채로 동시에 등장하여 발달하게 된다(Turiel, 1983). 예를 들면 초등학생들은 누군가를 때리는 행위는 도덕적인 측면에서 매우 잘못되었다고 대답하였지만, 학교에 잠옷을 입고 간 아이에 대해서는 사회 관습적인 측면에서 틀렸다고 생각한다. 2세 반의 영아들조차 '때려도 된다는 규칙이 있다' 고 하더라도, '때리는 것은 잘못되었다' 고 응답하였는데, 이는 외부의 권위에 상관없이 스스로의 생각에 의해 잘못되었다고 여기는 '자율적 도덕성'의 상태를 보여준다(Smetana, Schlagman, & Adam, 1993).

Piaget의 연령구분에 대해서는 논란이 있으나, 피아제가 제시한 자율성 신장을 통한 규칙의 내면화는 유아의 도덕발달을 이해하는 데 기틀이 되고 있음은 부정할 수 없다. 또한 사회영역이론은 영유아들도 충분히 도덕적 존재일 수 있음을, 도덕적 개념을 충분히 인식할 수 있음을 보여주었다. 어떠한 이론이 되었던, 두 이론에서 공통적으로 주장하는 것은 결국 누가 시켜서하는 것이 아니라 내면의 목소리에 따르는 것, 스스로 옳은 방식을 선택하고 그에 따라 행동하는 자율성은 도덕의 핵심이라는 것이다. 이 점은 성인이 외부에서 부과하거나 주입하는 방식으로는 유아가 스스로 옳게 행동하고자 하는 의지, 즉 자율성을 발달시키는 단계에 이르기 어렵다는 것을 보여준다.

2. 놀이 속의 긴장과 갈등

1) 놀이 안에서 발생되는 긴장과 갈등

규칙을 지키면서 놀이를 하는 과정은 긴장의 연속이다. '코끼리 코로 10바퀴 돌기', '한발로 뛰뛰기'와 같이 정해진 틀 안에서 목적을 달성하고자 하는 행위는 긴장을 불러일으킨다. 코끼리 코를 도는 동안 자세를 흐트러뜨리지 않기 위해, 정해진 발로만 뛰기 위해 정신을 집중시켜야 한다. Huizinga는 긴장을 부정적인 요소로 보지 않았다. 긴장이 없다면 놀이는 금방 시들해지고, 재미도 없어질 것이며 긴장이 싫다면 놀이도 하기 싫을 것이다. 그래서 긴장은 고통이라기보다는 놀이를 유지시키는 요소다. Huizinga는 긴장을 해소시키는 과정에서 즐거움을 느끼고 이를 통해 놀이가 유지되는 것으로 보았다(Caillois, 1994). 긴장이 끝나기를 바라지만 한편으로는 긴장된 상태를 즐기는 아이러니한 상태가 놀이인 것이다.

긴장은 불확실성과 우연성을 지닌다(Caillois, 1994; Huizinga, 2010). 놀이하는 사람은 어떤 것이 추진되고, 자신의 노력이 성공을 거두기를 기대하지만, 그 기대를 항상 충족시키기가 어렵다는 것 또한 알고 있다. 노력에 비례하여 성공을 예측할 수 있다면 긴장은 언제나 정직한 것이다. 하지만 놀이에서는 그렇지가 않다.

www.kci.go.kr

긴장에 내포된 불확실성과 우연성은 이것이 필연적으로 지니게 되는 불운 혹은 실패를 수용하게 한다(Huizinga, 2010). 긴장에 내포된 불확실성과 우연성을 어떻게 수용하는가에 따라 놀이하는 사람의 심성이 드러난다. 긴장은 놀이하는 사람의 용기, 지구력, 총명함, 정신력, 공정함, 인내 등을 시험하게 한다(Caillois, 1994).

불확실성과 우연성은 특히 우연놀이, 경쟁놀이 혹은 이 둘이 결합된 놀이에서 매우 높다. 일반적으로 놀이를 할 때 술래는 가장 하기 싫은 역할이다. 하지만 술래를 뽑는 규칙에 따라서 누군가는 술래가 되어야 한다. 가위바위보, 제비뽑기, 엎어라 뒤집어(데덴찌) 등을 통해 술래를 뽑게 되는데, 이러한 규칙은 개인의 능력이나 노력과는 상관없기 때문에, 술래가 되느냐 되지 않느냐는 그저 운에 맡겨야 한다. 술래가 되더라도 집단의 선택방법과 결과를 받아들여야 하는데 술래가 되기 싫다는 개인의 소망을 놀이 집단이 정한 규칙 아래에 복종시켜야 한다. 이것은 게임을 시작하기도 전에 이미 대단한 사회화 과정이 일어나고 있다는 점을 보여준다(David, 2008).

놀이에 참여하는 자는 경쟁에서 이기고 싶은 강렬한 욕구에도 불구하고 게임의 규칙을 지켜야 한다(Huizinga, 2010). 예의를 지키면서 자신의 능력을 발휘해야 하고, 상대방의 실력을 넘어서야 한다. 동시에 상대방을 신뢰하고, 존중하며 특히, 미워하지 말아야 한다. 이러한 모든 것을 지키면서 상대방과 싸워야 한다(Caillois, 1994). 게임 중 화를 내거나 불평을 하는 사람은 신뢰를 잃는다. 모든 게임은 처음부터 새로 시작하기 때문에, 설령 지금 진다고 하더라도, 다음 판에서 잘하면 된다. 따라서 놀이하는 자는 상대를 원망하고 실망하기보다 다음에 더 잘 할 수 있도록 노력하는 것이 좋다(Caillois, 1994; Huizinga, 2010).

갈등(conflicts)은 긴장과 비슷한 개념으로 연구되기도 한다. 긴장은 불확실하고 위태로우며 내면적으로 평온하지 못한 불균형한 상태인 반면, 갈등은 보다 표면적으로 충돌을 일으키는 행동이나 그러한 상태로 간주된다(류미향, 2005). 갈등은 어떠한 행동이나 관점에 반대하거나 양립할 수 없는 상태가 명백한, 즉 불일치의 상태를 일컫기 때문에, 갈등은 긴장이 표면적으로 드러나거나, 긴장이 진행되고 해소되는 과정에서 나타날 수 있으며, 특히 아곤(경쟁)의 상황에서 더욱 강렬하게 발생할 수 있다. 갈등은 그로 인해 야기될 수 있는 공격성, 지배력, 경쟁, 화 등과 관련이 있으나, 이것이 갈등에 반드시 뒤따라오는 요소들은 아니다(Laurson & Hafen, 2010).

갈등은 항상 부정적이거나, 그렇다고 항상 건설적이지도 않다. 갈등을 바라보는 관점도 다양한데, 일반적으로 갈등은 스트레스와 분노와 같은 정신적 고통을 주고 적대감과 폭력을 야기 시킬 수 있어 부정적으로 여겨진다. 반면 구성주의적 관점에서는 갈등을 서로의 차이점을 발견하여 서로를 이해할 수 있으며 관계를 증진시켜줄 수 있는 기회로 본다.

놀이를 더 잘 해내고 싶은 욕망, 경쟁에서 이기고 싶은 강렬한 욕망은 개인 내, 개인 간 갈등을 불러일으킨다. 개인 내 갈등은 자신에게 유리한 선택을 하는 것과 관련한다. 규칙을 준수할 것인가, 속임수를 쓸 것인가 같은 것이다. 개인 간 갈등은 같은 팀 내에서 일어

www.kci.go.kr

나는 충돌일 수도 있고, 상대방과의 경쟁에서 일어나는 갈등일 수도 있다. 사실 이 두 가지 갈등은 서로 얽혀 있다. 속임수를 쓸까 망설이는 사람은 개인 내적 갈등이기도 하지만, 속임수를 쓰는 행위는 결국 경쟁자와의 갈등을 불러일으키는 것이기 때문이다.

2) 갈등 해결유형

갈등은 관계의 유형(type of relation)에 따라, 그리고 관계의 질(quality of relation)에 따라 다르게 해결되는 경향이 있다. 먼저, 관계의 유형에 따라 다르게 해결되는데, 친구나 연인관계에서는 앞으로의 관계가 끝날 가능성을 최소화시키는 쪽으로 갈등이 다루어지는 반면, 사회적 규칙이나 규약으로 맺어진 관계, 예를 들면 가족이나 같은 반 급우와 같은 관계에서는 관계를 유지시키려는 것보다는 개인적 목적이나 권위자의 의견들이 우선 반영되는 경향을 보인다(Laurson, Hartup, & Koplas, 1996). 갈등해결에는 다섯 가지 유형이 있는데, 복종, 타협, 거리두기(떨어져 있기), 철회, 제 3자의 개입이다(Vuchinich, 1990). 부모-자녀, 형제, 급우 관계는 친구나 연인관계에서보다 강압이나 복종이 더 자주 일어나는 반면, 가까운 친구들이나, 연인 사이에서는 타협(compromising)이 더 잘 일어난다. 이것은 관계가 깨질지도 모른다는 '불안정성'에서 기인한다. 또한, 평등한 관계에서는 권위자의 의견에 따르기(복종)보다는 협상이 더 많이 활용된다. 즉, 관계를 지속시키고자 하는 욕구와 힘의 균등함이 존재할 때 갈등을 우호적인 방법으로 해결하고자 한다.

두 번째, 갈등해결은 관계의 질에 따라 다르게 나타난다. 지원적인 관계에서는 갈등이 이롭고 건설적일 수 있으나, 적대적인 관계에서는 파괴적이고 해로울 수 있다. 긍정적인 관계에서 적당한 양의 갈등은 갈등이 아주 적을 때보다 오히려 긍정적인 결과를 낳는다. 그러나 같은 빈도로 갈등이 일어났다 하더라도, 관계가 좋지 않은 사이에는 부정적 결과를 동반한다(Laurson & Hafen, 2010).

종합해보면, 적당한 양의 갈등은 서로를 이해할 수 있는 기회를 높여주며, 특히 친밀하고 신뢰로우며 대등한 관계에서는 갈등이 긍정적으로 해결될 가능성이 높아진다. 그러므로 갈등을 긍정적으로 해결하고 개인의 발달에도 도움을 줄 수 있는 가장 이상적 조건은, 관계를 지속시키고자 하는 욕구와 힘의 균형, 그리고 친근함이 존재해야 한다. 이 조건은 거의 유일하게도 또래관계에만 모두 채워진다.

3) 또래관계 속 긴장과 갈등

유아들은 놀이 속에서 일어나는 긴장과 갈등을 스스로 다루고 있다. 여러 연구에 의하면 교사에게 오는 유아들의 '민원'은 매우 소수에 불과하다는 점이 밝혀졌다(Chen, Fein, Killen, & Tam, 2001; Dawe, 1934).

유아들의 또래갈등을 살펴보면, 의견불일치, 소유권으로 인한 분쟁, 제안 거부, 규칙위반 등에 의한 것이 가장 빈번했다(엄정례, 1998). 2-3세 영유아들은 놀잇감 소유권에 관한 갈등이 가장 빈번했으며, 놀이 방식이나 아이디어에 관한 의견불일치는 4-5세 유아들

www.kci.go.kr

에게 가장 높은 빈도로 나타났다(엄정례, 1998; Chen et al., 2001). 이러한 갈등의 대부분은 유아 자신들에 의해 스스로 해결되는 것으로 나타났다. 갈등 상황에서 가장 많이 사용된 전략은 단순히 '아니야.' '싫어.'와 같은 말만 되풀이하는 고집하기(33%), 이유 설명(23%), 제 3자의 개입(9%)이 빈번했다(엄정례, 1998).

또 다른 연구에서는 '고집하기'(insistence) 즉 자신의 뜻을 강하게 주장하는 수준에 따라 갈등에 반응하는 전략을 나누었는데, 표 1에는 이에 대한 자세한 내용이 나타나 있다. 양보나 협상을 통해 설명하고 긍정적으로 해결하는 경우(non-insistence)와 자신이 원하는 것을 직접적으로 단호하게 표현하고, 제 3자(다른 유아, 성인)에게 자신의 정당함을 입증하기를 원하는 경우가(moderate insistence) 가장 빈번하였다. 신체적, 물리적으로 자신이 원하는 것을 강요하는 경우(high insistence)는 15.5%였다. 그러나 실제로 교사가 개입된 경우는 7.8%에 불과하였다(Chen et al., 2001). 종합하자면 유아들은 교사에게 요청하기보다는 자신들 스스로 갈등을 해결하였으며, 공격성을 사용하기보다는, 자신의 요구를 직접적으로 말하거나, 양보나 협상을 통해 평화롭게 맞추어 나가는 방식으로 해결하고 있었다.

〈표 1〉 고집하기 수준에 따른 갈등의 빈도[Chen et al.(2001)에서 발췌 및 재구성]

고집하기 수준(Level of insistence)	행동	비율
없음 (Non-insistence)	양보, 협상	37%
낮은 수준 (Low insistence)	간접적, 수동적인 저항 (요청을 못들은 척 하기)	4.7%
중간 수준 (Moderate insistence)	자신이 원하는 것을 직접적으로 표현, 제 3자(교사 혹은 또래)에게 자신의 정당함을 주장하고자 함	42.5%
높은 수준 (High insistence)	신체적, 물리적인 힘을 동원하거나, 상대에게 해를 입혀 자신이 원하는 것을 강요	15.5%

또래관계에 내포된 관계의 불안정성과 힘의 균등함으로 인해 유아들은 협동과 상호성(mutuality)을 필요로 한다. 나와 비슷한 존재와 지속적으로 상호작용하기 위해서는 상대를 인정하고 상대의 제안에 반응을 해야 하기 때문이다. 그리고 협동과 상호성은 정의, 친절, 타인의 복지에 대한 관심, 우려 등과 같은 도덕적 개념을 배우기 위한 가장 좋은 토양을 제공한다(Damon & Killen, 1982). 반면, 놀이에서 발생하는 긴장이나 갈등에 대처하기 위하여 유아는 몸싸움, 언쟁, 반항, 강요와 같은 공격적인 방법을 사용할 수 있다. 그러나 이 방법은 다음 번 놀이를 지속하는 데는 매우 치명적이다. 앞으로 관계를 잘 유지할 수 있을 것인가는 현재의 갈등을 공감(정서) 인내, 양보, 타협, 이해 등의 친사회적이고 우호적인 방법으로 해결했는가에 달려있다.

www.kci.go.kr

3. 또래놀이에서 발견되는 사회·도덕적 가치

1) 또래관계와 놀이

도덕성의 획득은 동등한 관계에서의 사회적 상호작용의 과정과 밀접히 연결되어 있다. 유아들이 놀이 속 갈등을 스스로 해결할 때, 어떠한 상호작용이 사회·도덕적 발달에 영향을 미치는지 구체적 과정에 대해서는 자세히 알려진 바가 많지 않다. 본 논문에서는, 두 편의 연구를 통해 유아들의 놀이 속 갈등해결과정을 살펴보고자 한다. 먼저 Killen과 Turiel 연구에서는 3세 유아들에게서 관찰된 놀이 속 갈등을 분석하였다. 표 2는 그 중 한 장면이다(Killen & Runtland, 2011). 이 대화는 3세 유아 3명에게서 관찰된 인형과 관련한 갈등을 묘사하고 있다. 이 사례는 유아들이 놀이 속에서 어떻게 사회적, 도덕적 규칙을 상호작용을 통해 구성해 나가는지를 보여준다. 유아들은 자신이 원하는 인형을 갖기 위해, 더 나아가 인형을 골고루 나누어 갖기 위해 '협력적 제안'을 (이거 하면 저거 해줄래) 가장 흔하게 사용하였으며 '위협'(너 생일파티에 초대 안 할 거야) 뿐 아니라 '합의' 와 ' 흥정' 등을 사용하였다.

〈표 2〉 유아들의 대화 속 관찰된 놀이 속 갈등과 사회, 도덕적 규칙 [Killen & Rutland (2011) 21-22쪽에서 발췌 및 번역. 도덕적 요소(공정, 상보성)는 저자가 추가표기]

세 명의 3세 아이들이 탁자에서 작은 장난감을 가지고 놀이 중이다
A: [두 개의 인형을 쥐며] 애들아, 나는 초록색 인형을 갖고 싶어. 우리 바꾸면 어때? 여기 너는 이거 가질래? [파란 인형을 B에게 준다] 그리고 나는 초록색 인형 가지면 되지. 그치? [B가 쥐고 있는 초록색 인형으로 손을 뻗는다] (상보성)
B: 안 돼! 우리는 이미 한 번 바꿨잖아. 나는 초록인형이 좋아. 나는 이거 가질 거야, 너는 이미 가졌었잖아.
C: 애들아, 너희는 둘 다 내 스푼을 가질 수 있어.
A: 싫어. 나는 초록인형이 좋아.
B: 나는 내꺼 안 바꿀 거야.
A와 C:[노래를 부르며 따라함] 나는 내 꺼 안 바꿀 거야.
C: 음. 이건 공평하지 않아. 왜냐면 나는 인형이 한 개도 없잖아. (공정)
B: [A를 향해] 인형 하나 쟤한테 줘.
A: 하지만, 너도 세 개 있고, 쟤는 하나도 없고, 나는 하나 있잖아. 이건 공정하지 않아. (공정)
C: 맞아, 나는 하나도 없어.
A: [B에게] 너 알겠니? 만약 네가 초록색 인형 나한테 하나 주면, 나는 C한테 빨간 것 줄게. 그럼 우리 모두 하나씩 갖게 돼. (공정)
B: 음. 만약 네가 나한테 빨간 인형을 안주면, 나는 생일파티에 너 부르지 않을

www.kci.go.kr

거야.
C: 하지만 나는 하나도 없잖아.
A: 알았어. 내가 너한테 한 개 줄게(C에게) 그리고 나는 B 가 가진 것 중에서 한 개 가져올게. 그럼 우리 모두 한 개씩이야, 맞니?
B: [오렌지 인형을 A에게 주면서] 알았어, 하지만 내일 또 바꿀 수 있어?
A: [노래를 부르며] 생일파티! [오렌지 인형을 B로부터 가져가고, 빨간 인형을 C에게 준다]

[다 같이 노래를 부르며] 생일파티!

위의 사례에서 보듯이 유아들이 놀이 규칙을 학습하게 되면서 가장 중요하게 생각하는 것은 바로 공정함(fairness)이다. 놀이 안에서는 일단 누구도 억울하면 안 된다. C유아는 지속적으로 '나는 하나도 없다'라는 말로 호소하고 A, B유아는 이에 모두 공감한다. 결국 C유아가 인형을 하나도 가지지 못했다는 사실은, 인형의 색으로 실랑이를 하던 A, B 유아가 인형 개수의 문제로 넘어가게끔 영향을 미쳤다.

또 다른 사례로 Damon과 Killen의 연구를 들 수 있다(Damon & Killen, 1982). 그들은 또래 간 상호작용이 5-9세 유아 및 아동의 도덕 발달에 미치는 영향을 연구하였는데, 실험집단 어린이들에게는 공동의 작업(팔찌 만들기)을 하게 한 후, 그 대가로 10개의 사탕을 주었다. 이 사탕을 4명의 아이들이 나누어 갖도록 한 후, 그들이 사탕을 나누어 갖는 모든 과정을 녹화하였다. 단, 사탕은 '팔찌 만들기'에 참여한 어린이들에게 나누어 주어야 한다는 원칙이 제시되었다(사실 10개의 사탕을 4명이 모두 똑같은 개수로 나누기는 불가능하다). 결국 어린이들은 누가 팔찌를 만들었는지의 이슈에서부터 출발하여, 얼마만큼 혹은 몇 개를 만들었어야 사탕을 받을 수 있는지, 조금만 만들었어도 만든 것으로 해 줄 것인지, 나이가 어린 아이에게도 똑같은 개수를 만들어야 한다는 원칙을 적용할 것인지 등, '공정함'의 원칙을 지키기 위해 수많은 토론을 해나갔다. 연구자들은 어린이들이 사탕을 공정하게 나누기 위해 사용한 모든 대화 유형(상호작용의 유형), 타인의 말에 반응하는 방식과 행동 등을 분석하였다. 반면, 통제집단 어린이들에게는 이러한 상황을 가상으로 들려준 후, 어른과 사탕을 분배하는 방식을 이야기하게 하였다. 그 결과, 또래들 간 토론을 통한 집단이 어른과 토의한 집단보다 더 높은 수준의 도덕적 추론능력을 보여주었다. 이러한 결과는 유아들이 자신의 생활 속에서 직접 경험하는 이슈에 대해 고민할 때, 도덕적 추론능력에 있어서 진일보할 수 있으며, 특히 어른이 아닌 '또래'와 논쟁할 때 그 효과가 크다는 것을 보여준다. 흥미로운 점은 실험집단 내에서도 타인의 의견을 거부하거나, 갈등적인 상호작용을 사용하는 어린이들은 추론능력이 진보하지 않았다. 도덕적 추론능력이 높아진 어린이들은 상대의 아이디어를 받아들이는 과정에서 영향을 받았다. 상대 아이의 의견을 들어본 다음, 자신의 초기 아이디어를 확장시키거나 상대의 의견을 명료화

www.kci.go.kr

하기 위해 물어보고, 자기의견과 상대의견과의 협상함으로써, 상대 아이의 아이디어에 건설적으로 동의하고자 하였다. 즉, 자신의 바람과 필요를 다른 아이들의 의견에 맞추어 수정한 것이다. 결국 '다름'을 인정한 아이들이 긍정적인 변화를 보인 것이다(Damon & Killen, 1982).

두 연구에서 보듯이 유아들은 놀이를 할 때 '똑같은 순간에, 똑같은 인원으로 똑같은 개수로 똑같이 시작해야 한다.' 는 차원에서 공정함의 개념을 배운다. 양적인 동일함을 유지하는 것이 공평하다고 생각하지만, 점차 나이가 들수록 자원의 질적인 측면을 고려하게 된다. 유아가 아동기로 접어들게 되면 자신보다 어린 유아의 능력을 고려하거나, 현재의 능력을 고려하여 출발선을 조정해도 괜찮다는 것을 알게 된다. 편 게임에서 인원이 홀수일 경우, 좀 더 잘하는 아이가 있는 편은 한 명이 적어도 수용한다. 우리나라의 놀이에는 '깍두기' 역할이 있다(민대홍, 2015). 깍두기는 아주 잘하는 아이가 되기도, 못하는 아이가 되기도 한다. 예를 들어, 고무줄놀이를 할 때, 못하는 아이는 이 편 저 편을 다 뛰거나, 아무 편이나 선택해서 들어갈 수 있다. 못하는 아이에게는 두 번의 기회를 주기도 한다. 아이들은 그것이 '맞다'고 생각하게 된다. 다리가 불편한 아이는 달리기 할 때 출발선을 조정해주는 것, 어린 유아가 함께 놀 때는 5바퀴가 아닌 3바퀴만 돌아도 괜찮다고 하는 것 등, 약자를 배려하는 마음과 배려하는 기술을 놀이 중에 익히게 된다. 이것은 개인의 사회적 유능성, 도덕 발달이 또래 놀이에서 일어나는 긴장 및 갈등해결의 과정과 얽혀있다는 점을 보여준다.

2) 사회적 유능성과 도덕적 가치

유아가 또래와 함께 하는 놀이에 몰입하고 있다면, 또래와 상호작용을 하며 놀이에 참여하고 있다면, 반드시 사회적으로 유능하고, 이는 도덕적 가치를 발달시키게 되는가? 이 질문에 대한 답은 사회적 유능성(social competence)과 도덕적 성향은 같은 것인지 살펴보는 데서 찾을 수 있다. 사회적 유능성이란 긍정적인 관계를 유지하면서 자신의 욕구와 타인의 욕구의 접점을 찾아내는 능력이다(Rose-Krasnor, 1997). 자신의 요구는 표현하지 못한 채 타인의 요구만을 들어주는 것과, 타인의 요구를 완전히 무시하는 행동은 모두 사회적으로 유능한 것이 아니다. 사회적 유능성은 크게 두 가지 기준과 관련한 구인(construct)인데, 첫 번째는 자신이 원하는 목표를 성취하고자 하는 효율적인 면, 두 번째는 타인의 입장과 요구를 고려하는 능력으로 도덕적 측면과 관련한다. 이 두 가지를 모두 갖춰야 사회적 유능성인지, 하나만 갖추어도 유능하다로 부를 수 있는지는 명확치 않다. 진화론적 발달심리학 관점에서는 첫 번째로 보고 있으며, 도덕발달 심리학자들은 두 번째를 사용해 더욱 엄격한 기준을 적용한다. 어찌되었건 사회적 유능성은 타인과 관련한 사회적 기술을 활용하는 능력을 포함한다. 분명 타인을 고려해야 하는 면이 들어가지만 도덕성과 동일한 개념은 아닐 수 있다.

유아들의 지배력에 관하여 연구해 온 Hawley의 연구들을 보면 흥미로운 점이 발견된

www.kci.go.kr

다. Hawley의 연구들에 따르면 또래들 사이에서 놀이의 중심을 차지하는 유아는 항상 친사회적이거나 모범적이지만은 않다. 놀이의 중심을 차지하는 유아들 중 일부는 지배적 성향이 높은데, 자신이 리더 혹은 놀이의 중심이 되기 위하여 다른 유아에게 친절을 베풀기도 하고 명령을 내리거나, 이간질, 따돌림과 같은 강압적인 방법으로 자신의 뜻에 따르게 한다. 즉, 놀이에서 리더를 하는 유아들은 친사회적 전략, 반사회적 전략을 번갈아 가며 상황에 맞게 효율적으로 사용한다(Hawley, 2003). 이러한 유아들은 대체로 친구들에게 둘러싸여 인기 있는 것처럼 보이기도 한다(Hawley, 2002). 이들은 자신의 목적을 달성하는 데 있어서는 유능하지만, 타인을 진정으로 배려하고 고려하는가에 있어서는 그렇지 않다. 사회적 유능성의 첫 번째 기준만을 충족하는 경우다.

놀이를 잘하는 유아는 놀이 속 긴장을 즐기며, 긍정적이고 유쾌한 분위기로 놀이에 참여하며 많은 유아들이 그 유아와 놀고 싶어 하는 유아일 수 있다. 그러나, 놀이를 진정으로 잘한다는 것은 규칙을 잘 지키며, 긴장을 즐기고, 갈등을 원만하게 해결하는 것까지 포함해야 한다. 또한, 갈등을 원만히 해결하려는 이유가 나 자신만의 이득이(내가 이렇게 해주면 다음에 그 아이가 나한테 뭔가 해줄 거야) 아닌 타인의 입장에서 바라보고 이를 나의 일처럼 느끼는 정서적 측면이 포함되는 것이다(Eisenberg, 2000). 즉 행동의 의도(intention) 혹은 동기(motivation)적 측면까지 포함되었을 때 비로소 도덕적이라고 할 수 있다. 종합하자면, 놀이를 잘하는 유아는 사회적으로 유능하다고 볼 수 있지만, 사회적으로 유능한 유아는 반드시 도덕적 수준이 높다고 할 수는 없다.

3) 혼자놀이와 함께 놀이: 사회적 놀이의 가치

유아는 긴장을 겪고, 갈등해결의 과정을 경험하면서 도덕적 가치를 깨닫고 이를 능동적으로 받아들이게 된다. 진정한 도덕교육은 도덕적 가치를 수동적으로 주입하는 것이 아니라, 스스로 가치판단을 하며 윤리적 역량을 키우는 것으로 이루어진다(류미향, 2015). 유아는 자신의 인격을 높이기 위해서 그러한 가치를 수행하는 것이 아니라, 그렇게 해야만 놀이가 유지되기 때문에, 그렇게 해서 놀이의 즐거움을 느끼고 싶기 때문에 그러한 가치를 자율적으로 선택하고 수용하면서 또래간의 긴장과 갈등을 풀어나가는 것이다(류미향, 2015). 그렇다면 어떠한 놀이가 유아의 사회, 도덕적 발달에 기여할 수 있을까? 많은 학자들은 여러 놀이 가운데서도 사회극놀이가 도움이 됨을 제안하였다.

사회극놀이는 사회적 놀이(social play)의 가장 발달한 형태로써, 상징놀이가 진보한 것이며, 상상요소, 환상적 요소를 함께 활용한다. 한 명 이상의 역할놀이 참여자와 함께 하며, 놀이 참여자들 사이의 상호작용이 포함될 때 사회극놀이라고 할 수 있다(이숙재, 2002; Smilansky, 1968).

사회극놀이는 실제의 삶을 그대로 묘사하면서, 그 묘사를 돕기 위해 상상적 요소가 들어간다. 맡은 역할(role)에 대한 자기만의 해석과 새로운 아이디어를 자신의 역할에 불어넣기에 사회극놀이에서는 유아가 자신의 발달적 특성을 모두 활용해야 한다. 유아들은 신

www.kci.go.kr

체, 인지, 언어, 사회적 능력을 영웅놀이, 엄마놀이와 같은 하나의 테마 안에서 결합시킨다. 자기가 지니고 있는 현재 능력을 총동원시키기 때문에 사회극놀이를 관찰하면 아이의 현재 발달수준을 보여준다.

Smilansky에 따르면 사회극놀이에서 유아는 자신을 통제하는 것을 배우게 되며, 전후관계에 알맞은 행동을 연습할 수 있게 되고 현실을 정확하게 관찰하는 능력을 배우며, 자기 나름대로의 행동기준을 설정하게 된다(이숙재, 2002: 73). 여러 연구들을 통해서도 사회극놀이의 긍정적인 영향이 나타났다. 사회극놀이의 질과 양은 조망수용능력, 공감능력과 상관관계를 보였는데, 가장놀이와 마음이론(theory of mind) 간에는 대부분 정적상관이 존재하였다(Smith, 2005). 사회극놀이는 짝을 이루어 극놀이를 하기 때문에, 역할놀이의 다양한 요소들(역할 에피소드 결정하는 것, 그 사람인 '척' 하는 것, 상대방의 제안을 따르는 것 등)이 마음이론, 정서이해 능력에 긍정적 영향을 미치는 것이다(Dunn & Cutting, 1999). 어린이들은 다른 어린이들과의 사회적 놀이를 통해 어떻게 그룹에 들어가는지, 놀이짝을 어떻게 모으는지, 다른 아이가 보내는 놀이 신호를 어떻게 이해하는지, 놀이 주제를 어떻게 협상하는지 등등에 대한 기술을 발달시키게 된다(Howes, Rubin, Ross, & French, 1988). 사회극 놀이는 아이들이 상황을 만들어내고 상상해야 하며, 놀기 위해서 만들어진 일련의 규칙을 따라야 한다는 점에서 유아의 사회화에 기여한다.

그런데, 사회적 놀이를 꼭 해야만 하는 것일까? 혼자서도 잘 놀고 문제없는 아이에게 사회적 놀이를 꼭 하도록 해야 하는 것인지에 대해서는 혼란이 존재할 수 있다. 다른 아이와 관계 문제를 일으키지 않기 때문에, 놀이는 스스로 하고 싶은 것을 선택할 자유가 있기 때문에, 이 아이에 대한 개입을 망설이고 있는 교사들이 의외로 존재한다. 이에 대해서는 오래된 실험연구 한 편이 실마리를 제공해줄 수 있을 것이다. 또래관계와 사회성 발달의 전문가 Rubin은 4세 유아들의 자유놀이를 관찰하고, Paten과 Smilansky의 놀이유형에 따라 분류한 후, 사회적 유능성, 인기도, 문제해결 기술 등과의 관련성을 연구하였다(Rubin, 1982). 그 결과, 혼자-극놀이를 할 경우에는 긍정적 상호작용을 받지 못했고, 또래로부터 거부를 받는 비율이 높았다. 혼자-기능놀이(solitary-functional), 병행-기능놀이(parallel functional)도 역시 사회인지능력, 사회적 기술과 부적 상관이 있었다. 그러나, 모든 혼자놀이, 병행놀이가 유아의 발달에 부정적인 연관성을 갖는 것은 아니다. 구성놀이는 병행놀이 방식으로 이루어진다 하더라도(병행-구성놀이), 유아의 문제해결력, 인기도, 사회적 유능성과 정적인 관련이 있었으며, 극놀이가 병행놀이로 행해질 때(병행-극놀이), 긍정적 상호작용은 낮았으나, 상상적 요소는 높게 나타났다.

이것은 각 놀이유형이 어떠한 비율로 이루어지는가의 문제로 파악할 수 있다. 어떤 아이가 혼자놀이를 즐긴다고 하여도 크게 걱정할 필요는 없다. 혼자 혹은, 누군가의 옆에서 상호작용 없이 놀이를 하더라도 발달에 도움이 되는 놀이유형이 분명히 있기 때문이다. 더구나, 특정 놀이는 혼자 해야만 더 잘 이루어지는 놀이가 있다. 예술영역과 관련한 놀이들이 대부분 그러한데, 그리기, 만들기 등은 집단으로 할 수도 있지만, 많은 경우 혼자서

www.kci.go.kr

이루어진다. 다만, 그 아이가 하는 대부분의 놀이가 혼자놀이라면, 이것은 걱정해야 할 일이다. 또래 상호작용에서 얻게 되는 많은 긍정적 기회를 상실하게 되는 것이기 때문이다.

Ⅳ. 결론 및 제언

미디어의 발달로 인해 현대의 유아는 점차 혼자놀이에 익숙해져 가는 듯하다. 매체의 발달은 거스를 수 없는 시대적 현상이지만, 또래와의 놀이에서 오는 기쁨을 매체 속에 등장하는 인물에 대한 대리적 쾌감과 맞바꾸게 되는 것은 참으로 애석한 일이다. 또래와의 놀이는 사회적 존재로써 인간이 생존할 수 있는 여러 능력과 기술을 증진시켜줄 수 있기 때문이다.

놀이 속 규칙에 복종하거나, 규칙에 의심을 품는 것, 이 모두 규칙의 당위성과 공정성, 합리성 등을 이해하는 데 필요한 과정이다. 유아는 놀이에 규칙을 적용하면서, 혹은 놀이 속 규칙을 따르면서 사회적 합의와 규칙의 존재 의미를 깨닫게 된다. 놀이에 존재하는 규칙은 긴장과 갈등을 발생시키게 된다. 이는 규칙을 지키면서 놀이 속에서 이루고자 하는 지점에 닿아야 하기 때문이다. 긴장과 갈등을 해소하는 과정에서도 유아는 도덕적 가치와 성품을 연마하게 된다. 친구와의 관계를 해치지 않으면서 원만하게 갈등을 해결하고자 하는 노력을 통해 유아는 타인을 배려하고 이해하려는 마음, 놀이에 졌다고 해서 화를 내지 않는 것, 자신의 잘못을 인정하는 용기 등을 연습하게 되며, 이는 유아가 도덕적 가치를 함양하는 데 기여하게 된다.

본 논문에서 의미하는 바는 놀이가 꼭 도덕적이어야 한다거나, 유아가 놀이를 통해 반드시 도덕성을 길러야 한다는 의미는 아니다. 또래와 놀이를 잘 하는 유아가 반드시 도덕적 가치를 획득하게 되는 것은 아니며 놀이를 통해 반드시 도덕적 가치를 깨달아야 하는 것도 아니다. 유아들은 때로 자신들이 만든 놀이규칙을 스스로 깨뜨리는데서 오는 쾌감을 즐기기도 한다. 이러한 위반행위로 인한 쾌감은 그들만의 새로운 놀이 규칙, 혹은 암묵적인 놀이 규칙이 되기도 한다. 또한 속임수를 쓰는 유아에 대해 분노를 느끼기보다 때로는 오히려 더 웃겨하고 재미있어 할 때도 있다. 그리고 이러한 놀이를 했다고 해서 그 유아가 비도덕, 혹은 무도덕적 수준에 머무른다고 하지 않는다. 오히려, 도덕적 가치는 또래와 함께 놀면서 '발견'되며, 유아는 놀이를 통해 이를 자연스럽게 익힐 수 있다. 본 논문은 놀이 안에 존재하는 일정한 규칙을 경험하고, 규칙으로 인해 발생되는 긴장과 갈등을 겪으면서 강요나 주입의 방식이 아닌, 놀면서 발견되거나 깨달을 수 있는 도덕적 측면에 대하여 고찰하고자 한 것이다.

다른 아이의 놀이영상이 인기 있다는 것은 어쩌면 유아들이 자신만의 방식을 벗어나 타인의 놀이방법을 궁금해 하며, 다른 유아들과 소통하고 싶어 하는 유아들의 욕구를 역설적으로 보여주는 것일 수도 있다. 성인은 또래상호작용의 중요성을 인식하고, 긍정적인

www.kci.go.kr

상호작용이 일어날 수 있는 장을 마련해주는 것이 필요하다. 유아가 스스로 선택하고 그에 따른 책임을 질 수 있도록 존중해야 한다. 더불어 놀이 중 다툼이나 갈등, 혹은 여타의 어려움이 발생했을 때, 그것을 해결해주기보다는, 해결책을 찾을 수 있도록 격려하는 것이 유아의 사회·도덕적인 존재로 성장하게 하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

곽영근 (2015). 도덕교육에서의 호모루덴스. 초등도덕교육, 50, 31-52.

김성원, 권미량 (2015). 한국 유아기 놀이의 세대별 변화에 대한 연구, 한국보육학회지, 15(2), 263-293.

류미향 (2015). 유치원 자유놀이에서 또래 간 '긴장'경험의 윤리적 의미 탐색. 유아교육연구, 35(4), 73-94.

민대홍 (2015). [맛있는 생각] 깍두기가 기억하는 역사 되살리기. 이제 여기 그 너머. 가을호, 5, 31-39.

박성희 (2014). 놀이에 반영된 어린이 존재의 본질. 초등교육학연구, 21(2), 19-38.

신은수, 김명순, 신동주, 이종희, 최석란 (2002). 놀이와 유아. 서울: 이화여자대학교출판부.

안상혁 (2004). 로제 카이와 (Roger Caillois)의 놀이론을 통한 온라인 게임 고찰. 디자인학연구, 17(1) 119-126.

엄정례 (1998). 유아의 또래 간 갈등상황 분석. 유아교육학논집, 2(1), 151-177.

오승현 (2018). 놀이는 어떻게 윤리적 주체를 만드는가 - 제4차 산업 혁명 시대에서의 인간의 욕망과 놀이의 관계에 관한 탐색 – 시대와 철학, 29(3), 125-161.

이숙재 (2002). 유아를 위한 놀이의 이론과 실제. 서울: 창지사.

Caillois, R. (1994). 놀이와 인간: 가면과 현기증[[*Les jeux et les hommes*]. (이상률 역). 서울: 문예출판사. (원저출판년도 불분명)

Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M., & Tam, H. P. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development, 12*(4), 523-544.

Colwell, M. J., & Lindsey, E. W. (2005). Preschool children's pretend and physical play and sex of play partner: Connections to peer competence. *Sex Roles, 52*(7-8), 497-509.

Damon, W., & Killen, M. (1982). Peer interaction and the process of change in children's moral reasoning. *Merrill-Palmer Quarterly 28*(3), 347-367.

David, E. (2008). 놀이의 힘[*The power of play*]. (이주혜 역). 서울: 한스미디어. (원저 1931 출판)

Dawe, H. C. (1934). An analysis of two hundred quarrels of preschool children. *Child*

www.kci.go.kr

Development, 5(2), 139-157.

Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C., & DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development, 25*(4), 290-301.

Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development, 8*(2), 201-219.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*(1), 665-697.

Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(2), 216-238.

Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 26*(2), 167-176.

Hawley, P. H. (2003). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology, 85*(3), 213-235.

Howes, C., Rubin, K. H., Ross, H. S., & French, D. C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Rsearch in Child Development*, *53*(1), i-92.

Huizinga, J. (1949). *Homo ludens Ils 86*. London: Routledge.

Huizinga, J. (2010). 호모루덴스[*Homo ludens*]. (이종인 역). 고양: 연암서가. (원저 1954년 출판)

Huizinga, J. (1981). 호모루덴스[*Homo ludens*]. (김윤수 역). 서울: 까치. (원저 1955년 출판)

Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. Oxford: John Wiley &Sons.

Niec, L. N., & Russ, S. W. (2002). Children's internal representations, empathy and fantasy play: A validity study of the SCORS-Q. *Psychological Assessment, 14*(3), 331.

Piaget, J. (1932). *The moral development of the child*. London: Kegan Paul.

Laursen, B., & Hafen, C. A. (2010). Future directions in the study of close relationships: Conflict is bad (except when it's not). *Social Development, 19*(4), 858-872.

Laursen, B., Hartup, W. W., & Koplas, A. L. (1996). Towards understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly, 42*(1), 76-102.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*(1), 111-135.

Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development*(pp. 693–774). New York: Wiley.

Rubin, K. H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil?. *Child Development, 53*,

www.kci.go.kr

651-657.

Schwebel, D. C., Rosen, C. S., & Singer, J. L. (1999). Preschoolers' pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence. *British Journal of Developmental Psychology, 17*(3), 333-348.

Smetana, J. G., Schlagman, N., & Adams, P. W. (1993). Preschool children's judgments about hypothetical and actual transgressions. *Child Development, 64*(1), 202-214.

Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.

Smith, P. K. (2005). Social and pretend play in children. In A. D. Pellegrini, & P. K. Smith (Eds.). *The nature of play: Great apes and humans*(pp. 173-209). New York: Guilford Press.

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vuchinich, S. (1990). The sequential organization of closing in verbal family conflict. In A. D. Grimshaw (Ed.), *Conflict talk: Sociolinguistic investigations of arguments in conversations* (pp. 118-138). New York: Cambridge University Press.

www.kci.go.kr

ABSTRACT

The value of play for young children's social and moral development

Lee, Seung-ha (Department of Early Childhood Education, Chung-ang University)

This study reviewed social and moral aspects of young children's play applying Huizinga's concept of homo-ludens. There have been numerous studies regarding the relationship between play and children's development. However, few studies have been conducted to specify how young children's social and moral aspects can be emerged during play. This study started from the concept of Huizinga's homo-ludens, and made connections with young children's play in terms of rules, conflicts, and social-moral values. It discussed that rules existing within play provided young children opportunities to develop autonomy. Also, young children can learn others' perspectives through solving conflicts, and finally they found morality within play.

www.kci.go.kr