



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학 석사 학위 논문

만 4세 산재반 유아들의 관계적  
공격성에 대한 분석



2010년 2월

부경대학교 대학원

유아교육학과

정은정

교육학석사학위논문

만 4세 산재반 유아들의 관계적  
공격성에 대한 분석

지도교수 이희영

공동지도교수 이경화

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함



2010년 2월

부경대학교 대학원

유아교육학과

정은정

정은정의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2010년 2월 25일



주 심 철학박사 이 정 화 인

위 원 교육학박사 황 희 숙 인

위 원 교육학박사 이 경 화 인

# 목 차

<ABSTRACT> .....	iv
<b>I. 서론</b> .....	<b>1</b>
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	5
3. 연구자 .....	6
가. 외로운 병원놀이와 마보 3형제 .....	6
나. 나도 같이 놀고 싶은데... .....	7
다. 밝고 명랑한 아이들의 양면성 .....	9
<b>II. 이론적 배경</b> .....	<b>11</b>
1. 관계적 공격성 .....	11
가. 공격성의 개념 및 발달 .....	11
나. 공격성의 유형 .....	13
다. 유아기 관계적 공격성에 관한 선행연구 .....	17
2. 또래관계 .....	19
가. 또래관계의 개념 및 발달 .....	19
나. 유아기 또래관계와 공격성 .....	21
<b>III. 연구 방법</b> .....	<b>23</b>
1. 연구대상 .....	23

가. 산새반의 유아들 .....	24
나. 산새반의 김교사 .....	26
다. 산새반의 하루일과 .....	28
2. 자료수집 .....	29
가. 참여관찰 .....	30
나. 심층면담 .....	31
3. 자료분석 .....	32
<b>IV. 산새반 유아들의 주도적-관계적 공격 현상 .....</b>	<b>33</b>
1. 싫은 유아에 대한 거부 .....	33
가. 공격적인 유아에 대한 거부 .....	34
나. 위축된 유아에 대한 거부 .....	42
2. 사회적 혐의 과시 .....	48
<b>V. 산새반 유아들의 반응적-관계적 공격 현상 .....</b>	<b>54</b>
1. 정서 및 관계 훼손에 대한 보복 .....	54
2. 도구성 훼손에 대한 보복 .....	64
<b>VI. 논의 및 결론 .....</b>	<b>70</b>
1. 요약 및 논의 .....	70
2. 결론 및 제언 .....	75
<b>&lt;참고문헌&gt; .....</b>	<b>77</b>
<b>&lt;부록&gt; .....</b>	<b>86</b>

## 표 목차

<표 1> 산세반의 유아들 .....	25
<표 2> 산세반의 하루일과 .....	28

## 그림 목차

<그림 1> 산세반의 교실 배치도 .....	24
--------------------------	----



# An analysis on the relational aggression of 4-olds children in the San-sae class

Eun-Joung JOUNG

*Early Child Education Major  
Graduate School of Education  
Pukyong National University*

## Abstract

The purpose of this study is to analysis on the proactive and reactive relational aggression of 4-olds children in the San-sae class. To achieve this purpose, the research questions have been determined as follows.

1. How is the proactive-relational aggression in the context of peer interaction being used among children in San-sae class?
2. How is the reactive-relational aggression in the context of peer interaction being used among children in San-sae class?

The San-sae class at Ha-neul Kindergarten in Busan was selected as the subject for this study. The teacher and 23 preschoolers(boy=11, girl=12) participated in the research. This study employ ethnographic approach, such as participant observation and in-depth interview, to investigate the relational aggression among 4-olds children in San-sae class. The data collected during May 11 to July 22, 2009, with 30 participant observation, 2 formal interviews, and several informal interviews. Collected date were analyzed 3 activities by quantitative data analysis that Miles and Huberman(1984) suggested.

The main results of this study as follows:

First, proactive-relational aggression appearing in San-sae class is mainly

observed more girls than boy. Most hostile phenomenon of proactive-relational aggression is shown main purpose that 'rejection of unliked child'. Aggressive child Min-su and withering child Kyung-a are fixed for this target and they showed negative self-perception. While it's easy to find the strategy to reject aggressive child, it's difficult to find the strategy to reject withering child.

Second, reactive-relational aggression used by girls in San-sae class was observed in the situation that occurs emotional or relational damage. On the other hands, it used by boys was observed in the situation of instrumentality harm. Specially. The strategies ,which are "threatening Relationship Withdrawal" and "Withdrawing friend relationship", are strong means among the close friends in girls. I observed this strategies that are strong means for boys who were not getting along with friends.

Finally, the main strategies used in proactive-relational aggression are ways to ignore peer or utilize play rules. On the other hands, the way to manipulate their close friendship was mainly used in reactive-relational aggression.

**Key Words:** proactive-relational aggression, reactive-relational aggression, participant observation, in-depth interview

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

현대의 많은 유아들은 사회 및 가정의 구조 측면에서 과거와는 다른 변화를 경험하고 있다. 이들은 맞벌이 부부의 증가로 인해 보다 이른 시기에 형식적인 교육기관을 접하게 되었고, 핵가족화와 한자녀 현상으로 가정에서 접해보지 못한 수평적인 관계를 유아교육기관에서 최초로 접하게 된 것이다. 즉, 유아들은 유아교육기관에서 자신과 유사한 발달단계에 있는 또래와 최초의 사회적 관계를 형성한다. 이들은 그 과정에서 많은 갈등을 경험하게 되며, 이를 어떻게 해결하느냐에 따라 또래에 수용되거나 거부당하는 경험을 가진다.

또래와의 관계를 형성할 때 높은 또래 수용도를 보이는 유아는 또래 상호작용 속에서 자아중심적인 사고에서 벗어나 점차 타인을 존중하는 것을 배우고(이은화, 김영옥, 1993), 성공적인 사회구성원으로써 필요한 기술이나 규범을 배워나가게 된다(Hartup, French, Laursen, Jonster, & Ogawa, 1993; Parker & Asher, 1987; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). 뿐만 아니라 정서발달 측면에서도 유아는 성인에게서 받을 수 없는 정서적 안정감과 위안을 또래로부터 얻게 된다(이영, 조영순, 1991). 즉, 원만한 또래관계는 사회화뿐만 아니라 정서적 안정감을 제공하는 기능을 수행하며 유아의 전인적인 성장과 발달에 중요한 영향을 미치게 된다(정옥분, 2004).

그러나 모든 유아가 또래로부터 수용되는 것은 아니다. 또래와 부정적

인 상호작용을 하는 유아는 또래거부를 경험하게 된다. 거부된 유아는 사회적 기술을 발달시키지 못하고 자신과 사회에 대해서 부정적인 개념을 형성하게 되거나(황옥경, 1990), 사회적 불안감, 절망감 등 여러 가지 정서적 문제를 경험하기도 한다(Asher & Rose, 1997; Faust, Baum, & Forehand, 1985). 특히 아동이 또래집단 내에서 수용되고 거부되는 정도는 학년이 오르고, 또래집단이 변하여도 안정적인 특성이 있어(이은주, 2003) 세심한 주의가 요구된다.

이러한 또래거부와 관련된 요인 중 하나로써 유아의 공격성을 들 수 있다(Coie & Dodge, 1998). 공격성에 대한 정의는 학자마다 다양하나, 일반적으로 ‘타인에게 상처를 주거나 의도적으로 해를 가하려는 사회적으로 바람직하지 않은 행동’을 말한다(황희숙, 이희영, 이경화, 이정화, 신경숙, 윤경미, 강승희, 윤소정, & 황순영, 2008). 이는 긍정적인 또래관계를 맺는데 장애가 되는 요인이며(신유림, 2004), 아동들의 적응에도 잠재적으로 심각한 영향을 미친다(Crick & Grotpeter, 1995; Mitchell, Julie, & Eric, 2001; Parker & Asher, 1987).

유아의 공격성과 관련하여 관심이 높아지면서 이와 관련된 많은 연구들이 실시되어 오고 있지만, 기존의 공격성과 관련된 대부분의 선행연구들은 신체적, 언어적 공격성을 중심으로 이루어져 왔다는 한계를 지닌다(Crick, 1996; Crick, Ostrov, & Werner, 2006). 이러한 연구의 편향적 경향으로 인해 남아의 공격성에 초점이 맞추어지면서 여아들의 공격성에 대한 관심은 상대적으로 부족한 현상을 초래하였다.

이러한 점에 착안하여 최근에는 Crick(1996, 1997)을 비롯한 많은 학자들이 여아도 남아만큼 공격적이지만 단지 그 표현양식이 다를 뿐이라고 주장하면서, 여아에게 나타나는 독특한 공격성 유형을 제안한 바 있다. Crick과 Grotpeter(1995)는 이를 관계적 공격성(relational aggression)이라

고 명명하면서 “집단에서 배척 또는 소외시키기, 우정 철회하기, 험담 퍼트리기 등을 통해 또래관계를 손상시키거나 이를 의도적으로 조작하여 타인에게 해를 입히는 행위”로 정의한 바 있다.

이처럼 공격성은 표현양식 측면에서는 외현적 공격성과 관계적 공격성으로 구분이 가능하지만(Crick & Grotpeter, 1995), 목적 측면에서는 공격행동을 통해 어떤 목적을 성취하려는 수단적 성격을 가진 주도적(proactive) 공격성과 위협이나 도발을 느끼게 한 대상에 대한 일종의 분노, 반응 및 방어적 성격을 가진 반응적(reactive) 공격성으로 구분이 가능하다(Dodge & Coie, 1987). 최근에는 이 두 측면을 통합하여 공격성을 4가지 하위유형 즉, 주도적-외현적 공격성, 반응적-외현적 공격성, 주도적-관계적 공격성, 반응적-관계적 공격성으로 구분하여 이해하려는 시도가 나타나고 있다(박민정, 2002; 한영경, 2008; Hart, Nelson, Robinson, Olsen, & McNeilly-Choque, 2000; Ostrov & Crick, 2007).

여기서 말하는 주도적-관계적 공격성은 자신이 원하는 목적을 성취하기 위해 또래관계에 해를 입히는 공격 형태를 말하며, 반응적-관계적 공격성은 또래의 도발에 대한 보복 방식으로 사용되는 관계적 공격성을 말한다(박민정, 2002). 본 연구는 이러한 분류를 수용하여 공격성을 표현양식과 목적측면으로 통합하여 살펴 볼 것이며, 많은 선행연구에서 다루어진 외현적 공격성을 제외하고 상대적으로 관련 연구가 미흡한 관계적 공격성에 연구의 초점을 맞추고자 한다.

한편, 관계적 공격성과 관련된 국내 연구를 찾아보면, 최근 이슈가 되고 있는 집단따돌림과 관련하여 연구들(박민정, 2002; 심희옥, 2007; 이정희, 1998; 이정희, 2002; 최현화, 2000; 한영경, 2008)이 활발히 진행되고 있으나 이들 대부분이 초·중등학생을 대상으로 삼고 있음을 알 수 있다. 반면, 유아를 대상으로 관계적 공격성을 탐구하려는 시도는 최근에야 나

타나고 있으며, 연구 또한 소수에 불과한 상황이다. 교사보고를 통해 유아기 신체적 및 관계적 공격성에 성차가 있는지를 알아보고 언어 및 사회적 능력과의 관련성을 살펴본 신유림(2008)의 연구와 문화기술지 접근을 통해 자유선택활동시간 동안 만 3세 유아들의 또래 간 상호작용 속에서 사회적 배척 현상이 어떻게 일어나는지에 초점을 맞춘 강인설과 정계숙(2008)의 연구가 그 예라고 할 수 있다.

이처럼 초·중등학생보다 유아를 대상으로 한 관계적 공격성 연구가 상대적으로 부족한 이유는 유아들의 미성숙한 언어능력과 관계적 공격성을 잘 인식하지 못하는 등의 독특한 발달특성에 기인한다. 그러나 3-5세 유아들에게서도 관계적 공격성이 존재하며 이것이 또래관계에 중요한 의미를 지닌다고 주장하는 연구들(Crick, Casas, & Ku, 1999; Crick, Casas, & Mosher, 1997; Nelson, Robinson, & Hart, 2005; Ostrov, Crick, & Stauffacher, 2006; Stauffacher & DeHart, 2005)이 늘어나고 있는 추세이다. 또한 관계적 공격성이 이후 발달에도 비교적 안정적(심희옥, 2007; 이은주, 2003; Crick, 1996; Crick, Ostrov, Burr, Crystal, Elizabeth, & Ralston, 2006)이며 또래거부 문제와도 관련되기 때문에(Crick et al., 2006) 유아기부터 관련 연구가 실시될 필요가 있다.

한편, 연구방법 측면에서 기존에 사용되어온 교사 및 부모보고 식의 측정방법은 또래 간 상호작용에서 은밀히 발생하는 관계적 공격성을 파악하는데 한계를 가진다(Ostrov, 2006). 이러한 한계를 고려해 볼 때, 상호작용 속에 숨겨진 채 발생하는 관계적 공격성의 특성 상 참여관찰을 주로 하는 문화기술적 연구(Ethnography)가 적절할 것으로 판단된다. 즉, 연구자가 특정 집단의 일상세계에 비교적 장기간 참여하여 그들의 삶과 문화를 관찰, 기록, 해석하는 참여관찰(조용환, 1999)이 관계적 공격성을 보다 심층적으로 이해하는데 유용할 수 있을 것이다. 이러한 참여관찰법은 여

러 선행연구에 의해 그 타당성이 입증되고 있다(Crick et al., 2006; Ostrov, 2006).

이상에서 기술한 공격성에 대한 최근 연구 동향과 관계적 공격성이 유아기부터 나타난다는 주장에 입각하여, 본 연구에서는 문화기술적 연구방법을 통해 유아기 관계적 공격 현상에 대해 살펴보고자 한다. 이를 위하여 만 4세 산새반 유아들을 대상으로 참여관찰 및 심층면담을 통해 또래와의 상호작용 시 나타나는 관계적 공격성을 목적에 따라 주도적-관계적 공격성과 반응적-관계적 공격성으로 구분하여, 이러한 현상이 나타내는 의미가 무엇인지 분석해보고자 한다.

이를 통해 공격성 연구에서 상대적으로 소외되어 왔던 관계적 공격성에 대한 이해를 도모하고, 학령기와 구별되는 유아기 관계적 공격 현상에 대한 경험적 자료를 제시하는데 본 연구의 궁극적 목적이 있다.

## 2. 연구문제

만 4세인 산새반 유아들을 대상으로 또래 간 상호작용 상황에서 관계적 공격성이 어떻게 나타나며, 그 의미는 무엇인지 알아보기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

가. 산새반 유아들의 또래 상호작용 맥락에 나타난 주도적-관계적 공격 현상은 어떠한가?

나. 산새반 유아들의 또래 상호작용 맥락에 나타난 반응적-관계적 공격 현상은 어떠한가?

### 3. 연구자

본 연구자는 관계적 공격성을 연구하게 된 배경을 과거에 겪었던 일련의 연구자 개인의 경험과 관련하여 서술하고자 한다.

#### 가. 외로운 병원놀이와 바보 3형제

누구나 어린 시절을 떠올려 보면 잊지 못할 몇몇 사건들이 떠오를 것이다. 20대 중반의 성인이 된 나 역시 가끔씩 어린 시절을 되돌아 볼 때면 아직도 생생한 몇몇 사건들이 떠오르곤 한다. 그 중 소외와 배척에 관련된 사건이 나에게도 있었는지 옛 기억을 더듬어 보자, 생각보다 많은 일들이 떠올랐다.

나의 뇌리에 생생하게 박힌 최초의 기억은 유치원 때로 거슬러 올라간다. 나는 그다지 활발한 편이 아니어서 주로 그림을 그리거나 블록을 가지고 노는 등 혼자서 할 수 있는 놀이를 선호하는 아이였다. 그러나 나의 의도와 상관없이 혼자가 되는 것은 극도로 싫어했다. 한 번은 유치원에서 병원놀이를 하는데, 병원놀이 도구를 준비해 오지 못한 나와는 아무도 짝을 하려하지 않아 혼자서 환자 역을 한 적이 있었다. 그때는 그것이 어찌나 싫었던지 당시 사진을 보면 별칭게 상기된 얼굴로 굳은 듯 서 있는 나의 모습을 발견할 수 있다. 나는 유치원생 시절 친구들과 치고 박고 싸운 것보다 혼자 환자 역을 해야 했던 그 상황과 그때 내가 느낀 감정을 아직도 생생하게 기억하고 있다.

시간이 흘러 내가 초등학생이 되었을 때, 나는 바닷가 근처의 작은 초

등학교에 다녔다. 학교에는 전교생이 다 아는 ‘바보 삼형제’가 있었다. 진짜 바보도 진짜 형제도 아니었지만, 그 세 명의 아이들은 항상 더러운 옷을 입고 다녔고 어수룩하게 웃으며 아이들이 놀려도 대꾸를 하지 않아 그렇게 불렸다. 그 중 한 명과 같은 반이었던 나 역시도 그 아이를 바보라고 불렀고, 조별활동이 있는 날에는 어떻게든 한 조가 되지 않으려고 갖은 이유를 대며 피하곤 했었다. 아무도 그 아이와 한 조가 되려 하지 않아 선생님께서 임의로 조를 정하였고, 그렇게 그 아이와 나는 한 조가 되었다. 조별활동을 하는 동안 나와 조원들은 그 아이에게 한 마디도 건네지 않은 채 “너는 놀아도 돼, 우리가 해줄게”라며 조별활동에서 그 아이를 소외시켰었던 기억이 난다. 그 당시에는 그 아이의 기분은 전혀 생각하지 않았고, 오히려 우리가 대신 해주면 고마워 할 것이라고 생각하며 나의 행동을 합리화 시키려고 했었다.

돌이켜 생각해보면, 그 당시의 나는 그 아이를 때리고, 차고, 욕한 것이 아니라 그와 함께 놀지 않거나 그의 말에 대꾸하지 않은 것이었기 때문에 그러한 행동이 문제가 되거나 타인에게 상처를 줄 수 있다는 생각을 못했었다. 설령 그러한 생각을 했었다 할지라도, 겉으로 어떠한 갈등도 드러내지 않았고, 나의 잘못된 행동에 대한 지적이나 제지가 없었기 때문에 나는 이로 인해 느낀 죄의식을 모른 척 했었던 것 같다.

## 나. 나도 같이 놀고 싶은데...

유아교육과를 졸업하고 유치원에서 짧은 기간 동안 임시교사로 근무하면서 직접 부딪힌 아이들의 모습은 새로움과 놀라움의 연속이었다. 대학 4년을 배우고 접하게 된 현장이었음에도 아이들의 원만하지 않은 또래관계에 개입하고 중재하는 일은 임시교사인 나를 당황하게 만들기에 충분하

였다. 그럼에도 불구하고 나는 아이들을 충분히 이해하고 있다는 자만에 빠져 그들을 통솔하려 하였다. 불미스런 사고 없이 하루를 순조롭게 이끌어가는 데에만 초점을 맞추었던 나는 모든 아이들이 유치원에서 특별한 사고나 문제없이 원활하게 생활하고 있다고 믿었다.

그러던 어느 날, 우리 반에서 또래관계가 원만하지 못한 혜은이<sup>1)</sup>와의 우연한 대화를 통해 그녀가 유치원에서 생활하면서 또래와의 관계에 있어 몇 가지 문제를 겪고 있으며, 그 문제가 쉽게 해결될 수 있는 단순하고 사소한 일이 아님을 알게 되었다. 또한 나는 혜은이와의 대화에서 그녀가 스스로 자신의 문제를 심각하게 인식하고 있고, 그로 인해 많은 상처를 받아왔음을 느낄 수 있었다.

혜은이는 만 5세로 또래에 비해 덩치가 크고 까무잡잡한 피부를 가지고 있으며, 반에서 유일하게 안경을 착용하고 다니는 여아였다. 또한 또래와 놀이를 할 때면 자신의 생각대로 놀이가 진행되길 원했고, 그렇게 되지 않을 때에는 또래에게 짜증을 잘 내는 아이였다. 모임자리에 앉을 때도 자신이 가장 좋은 자리, 가장 넓은 자리에 앉아야 했으며, 자신이 가지고 노는 교구는 다른 친구들이 손대면 안 되는 것이었다. 또한 또래에게 ‘너는 그것밖에 못하니?’, ‘애는 그거 몰라요. 바보예요.’ 등의 상대를 비하하는 말을 자주 사용하였다.

이러한 탓에 혜은이는 매일 매일의 활동에서 또래와 갈등을 유발하였고, 갈등 시 고집을 꺾지 않아 이를 해결하고자 하는 나와 또래 모두를 지치게 만들기 일쑤였다. 한번은 자유선택활동시간에 혜은이가 공룡을 가지고 노는 친구들에게 다가가 앉으며 공룡을 집어 들자, 아이들은 ‘이건 같이 하는 놀이라서 넌 안 돼’ 라며 혜은이의 참여를 거부하는 모습을 보였다. 이에 혜은이는 ‘이거 재미없다’라고 말하며 조형영역으로 걸어가 혼

---

1) 본 연구에서 사용한 유치원, 반, 인명은 모두 가명임.

자서 우유팩 꾸미기를 하였다. 나는 어느 순간부터 혜은이가 혼자 있는 모습을 보고 ‘오늘은 싸우지 않겠구나’ 라며 안도하게 되었다.

그러던 어느 날, 혜은이가 집안 사정상 늦게 귀가하게 되어 나와 단 둘이서 교실에 남아 있을 때였다. 나는 다음날 수업준비물을 챙기고 있었고, 혜은이는 나의 앞에서 엎드린 자세로 그림을 그리고 있었다. 그림을 그리던 혜은이가 자리에 앉아 한숨을 쉬 길래 나는 왜 그러냐고 물었다. 혜은이가 머뭇거리더니 ‘친구들이 날 싫어해요…나하고는 안 놀아요.’ 라며 말문을 열었다. 나는 혜은이의 표정과 대답을 통해 아무것도 모를 것이라 생각했던 이 아이가 자신의 문제를 스스로 인지하고 있으며, 그로 인해 많은 상처를 받아왔음을 알 수 있었다.

그 날의 짧은 대화는 나의 관심을 아이들 간의 때리고, 밀치고, 욕하는 등의 쉽게 눈에 띄는 신체적, 언어적 공격성이 아닌, 관심을 기울이지 않으면 쉽게 눈에 띄지 않는 아이들 간의 소외와 배척으로 옮겨졌다. 그 후 나의 연구의 관심 역시 자연스럽게 아이들 간의 소외와 배척을 다루는 관계적 공격성에 초점이 맞춰졌다.

#### 다. 밝고 명랑한 아이들의 양면성

예비관찰 동안 연구대상자인 만 4세 산새반 유아들과 라포를 형성하고 이들의 문화에 익숙해지면서 나는 커다란 문제에 직면하였다. 산새반의 유아들은 내가 이제껏 봐온 그 어떤 반보다도 밝고 명랑하며 잘 웃는 아이들이었기 때문에, 이런 반에서도 과연 관계적 공격성이 일어날까란 의구심이 들었던 것이다. 그러나 예비관찰이 끝나갈 무렵 나는 연구에 대한 확신을 가지고 본 관찰에 임할 수 있었다.

자유선택활동시간에 아이들이 또래와 나누는 대화나 행동들을 유심히

관찰해보면 동일한 교구를 가지고 함께 놀이하고 있는 것처럼 보이지만, 몇몇 유아가 대화에서 소외되거나 교묘한 언술로 인해 놀이에서 배척되는 모습, 또는 또래가 등을 돌려 앉음으로써 대상유아를 놀이에서 소외시키는 모습들을 종종 볼 수 있었다. 이는 유아들의 놀이를 유심히 살펴보지 않으면 잘 드러나지 않는 행동들로, 멀리서 지켜보면 또래로부터 거부되는 유아들 역시 또래와 함께 놀이를 하고 있는 것과 같은 인상을 준다.

관계적 공격성의 특성 상 이를 관찰하기 위해서는 유아들의 놀이 중 발생하는 대화, 표정, 그리고 또래를 대하는 태도 등에 주의를 기울이고 지속적으로 살펴보아야만 한다. 이처럼 쉽게 눈에 띄지 않는 행동을 스무 명이 넘는 유아들을 모두 살펴야 하는 단 한 명의 교사가 알아차리기란 거의 불가능해 보였다. 관찰자로서 아이들의 행동만을 유심히 살펴보았던 나 역시도 아이들 간에 나타나는 관계적 공격성을 발견하는 것이 쉽지 않았으며, 특히 도우미 또는 보조교사로서의 역할을 수행할 때는 이러한 행동을 쉽게 눈치 챌 수 없었기 때문이다.

예비관찰 동안 내가 느낀 것은 분명 이 어린 아이들 간에도 사회적 힘이 존재하며, 그러한 사회적 힘의 부정적인 사용으로 인해 놀이에서 교묘하게 소외되거나 배척되는 아이들이 존재한다는 것이다. 나는 신체적, 언어적 공격성뿐만 아니라 거부를 목적으로 실시되는 배척 및 소외와 관련된 현상이 유아들의 발달에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 많은 사람들이 인식하길 바란다.

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 관계적 공격성

#### 가. 공격성의 개념 및 발달

공격성(aggression)과 관련된 수많은 연구가 진행되어 왔음에도 불구하고, 아직 공격성의 합의된 정의가 도출되지 못한 상태이다. 이는 연구자가 강조하는 측면에 따라 공격성에 대한 접근방식이 다르기 때문이지만, 크게 행동의 관찰가능성과 의도성 여부에 따라 다음의 두 가지 접근으로 구분하여 볼 수 있다.

첫 번째 접근은 공격성을 행위의 의도보다 관찰 가능한 행위의 결과에 초점을 맞춘 것으로, 결과적으로 타인에게 해를 입히는 모든 행위를 공격성이라고 보는 입장이다. Eron(1987)은 처음에는 타인에게 상처를 입히고 화나게 하려는 의도된 행동을 공격성으로 보았으나, 아동의 경우 의도(intentionality)를 측정하기 어렵거나 불가능하기 때문에 ‘타인에게 상처를 입히고 화나게 하는 행동’으로 정의를 수정하였다. Buss(1963) 역시 공격성을 ‘대인간의 상호작용 상황에서 유해한 자극을 나타내는 것’이라고 정의하고 있다. 비록 이러한 정의가 공격성을 관찰 가능한 행동으로 정의하여 객관성을 가진다는 장점이 있으나, 그 정의가 너무 포괄적이어서 우연한 상황에서 발생하는 상해에 대해 설명하지 못한다는 한계를 지닌다.

두 번째 접근은 공격성을 행위의 결과보다 그 의도에 초점을 두는 것으로, 타인에게 해를 입히고자 하는 의도를 지닌 모든 행위를 공격성이라

고 본다. Dollard 등(1939)은 일찍이 ‘행위의 대상이 되는 사람에게 상해를 입히는 것을 목적으로 하는 일련의 행위’로 공격성을 정의하면서 행위자의 의도를 고려하였다(Bandura, 1973, 재인용). Aronson(1980) 역시 공격성을 ‘자신 또는 타인에게 상해나 고통을 주려는 의도를 가지고 이를 목적으로 하는 행위’로 보고, 의도치 않은 상황에서 발생하는 상해는 공격적이라고 보지 않았으며, Berkowitz(1974)도 ‘타인에게 의도적으로 상해를 입히는 행위’로 공격성을 정의하면서 행위자의 의도를 포함하였다. 그러나 이러한 정의는 관찰자가 가시적으로 확인할 수 없는 행위자의 의도를 추론해야한다는 어려움과, 의도를 추론하는 과정에 판단자의 주관이 개입될 수 있다는 문제가 있다.

이처럼 여러 이론가에 의해 다양한 관점에서 공격성의 정의가 내려지고 있다. 공격성에 대한 보다 명확한 정의를 내릴 때는 그 행위와 관련된 여러 요소들이 모두 고려되어야 할 것이다. 그 요소에는 사회적 규범, 문화, 시대적 사고, 행위의 결과, 행위자의 의도, 관찰자의 평가 등이 포함될 수 있으며, 관찰자는 행위의 결과뿐만 아니라 행위가 일어난 전후 맥락을 고려하여 평가하여야 할 것이다.

이러한 공격성은 아주 어린 시기부터 나타나며 연령과 함께 변화한다. 유아기에 발생한 공격적 행동의 원인과 결과를 분석한 연구결과들(Cummings, Iannotti, & Zahn-Waxler, 1989; Goodenough, 1931; Hartup, 1974)을 종합해보면, 2~3세경의 유아는 상대방을 때리거나 발로 차는 경향이 높았으나, 유치원생과 초등학교 저학년 아동의 경우는 이러한 신체적 공격 행동을 점점 덜 하는 대신 놀리고, 조롱하며, 고자질하고, 욕하는 행동이 증가하는 것으로 나타났다(정옥분, 2006, 재인용).

또한 아동들은 차고, 때리고, 욕하는 등의 신체적, 언어적 공격성과 같이 쉽게 눈에 띄는 공격유형에서 관계망을 이용하여 놀이에서 소외시키거

나 무시하는 등의 쉽게 눈에 띄지 않는 공격유형으로 변화되어 간다(Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992). 이러한 공격적인 행동유형의 변화 이유는 유아들이 나이가 들면서 좀 더 개선된 행동유형으로 변화하기 때문으로 볼 수 있으며, 이는 유아기 때 남아보다 발달이 빠른 여아들에게서 먼저 발견할 수 있을 것이다.

## 나. 공격성의 유형

공격성의 정의가 연구자의 관점에 따라 다양한 것처럼 공격성의 유형도 다양하게 분류되어 왔다. 일반적으로 공격성의 유형은 크게 잠재적인 목적과 표현양식에 기초하여 구분되어지고 있다(Vitaro, Brendgen, & Barker, 2006).

첫째, 공격성의 유형을 그 목적에 따라 분류한 것이다. Hartup(1978)은 공격성의 목적이 무엇인가에 초점을 맞추어, 공격성을 적대적(hostile) 공격성과 도구적(instrumental) 공격성으로 구분하였다. 적대적 공격성은 공격행위 그 자체가 목적이 되는 것으로, 이는 타인에게 해를 입히는 것을 목적으로 한다. 도구적 공격성은 어떤 보상 즉, 물건, 영역, 특권 등을 획득하기 위한 수단으로써 행해지는 것을 말한다. 유아기에는 장난감이나 그 밖의 다른 원하는 것을 얻기 위한 도구적 공격성이 많이 나타나지만, 점차 연령이 증가할수록 적대적 공격성을 많이 나타나게 된다(정옥분, 2006).

이와 유사하게 Dodge와 Coie(1987)는 공격성을 반응적(reactive) 공격성과 주도적(proactive) 공격성으로 구분하였다. 반응적 공격성은 지각된 위협이나 도발상황에 반응하는 것이며, 주도적 공격성은 타인에 대한 지배 등의 특정한 보상을 위하여 일으키는 것이다. 즉, 전자는 방어적이고,

보복적, 분노적인 특성이 있으며, 후자는 매우 목표지향적이고 도구적인 특성을 가진다(Vitaro, Brendgen, & Barker, 2006).

둘째, 공격성의 유형을 그 표현양식에 따라 분류한 것이다. Frodi, Macaulay와 Thome(1977)은 공격성을 신체적 공격성, 언어적 공격성, 직접적 공격성, 간접적 공격성으로 분류하였다. 신체적 공격성은 공격대상에 대해 신체적 상해나 고통을 주려고 의도하거나 물건을 손상시키는 것을 말하고, 언어적 공격성은 언어를 매개로 상대에게 심리사회적으로 해를 끼치는 모든 반응을 말한다. 직접적 공격성은 공격을 유발시킨 대상을 공격의 표적으로 삼는 것이며, 간접적 공격성은 공격을 유발시킨 대상 이외의 다른 대상을 표적으로 삼거나 특정 대상이 없는 경우를 말한다.

또한 성별에 따라 공격성의 표현양식이 다를 것으로 보는 입장도 있다. Björkqvist, Lagerspetz와 Kaukiainen(1992)은 남아와 여아가 보이는 공격성 유형에 차이가 있음을 주장하며 직접적(신체적, 언어적) 공격성, 간접적 공격성, 철회(withdrawal)로 구분하였다. Crick과 Grotpeter(1995)도 남아가 전형적으로 보이는 공격양식을 외현적(overt) 공격성으로, 여아가 전형적으로 보이는 공격양식을 관계적(relational) 공격성으로 구분하였다. 외현적 공격성은 기존의 공격성 관련 연구에서 다루는 신체적, 언어적 공격성을 포괄하며, 관계적 공격성은 대상아동의 사회적 관계를 이용하여 해를 입히거나 또래관계를 조작하는 것을 말하며, 의도적으로 우정 철회하기, 무시하기, 험담 퍼뜨리기 등을 포함한다.

#### (1) 관계적 공격성과 외현적 공격성

Crick과 Grotpeter(1995)에 의해 제안된 관계적 공격성은 사회적 공격성과 간접적 공격성이라는 용어와 혼용되고 있다. 이 세 용어는 모두 본질적으로 험담하고 소문내는 것과 같은 조작적인(manipulative) 공격 형

태를 포함하고 있지만(Archer & Coyne, 2005), Merrell, Buchanan와 Tran(2006)은 학교장면에서 관계적 공격성이라는 용어의 사용을 지지하였다. 즉, 사회적 공격성이 신체적 공격성이나 동물들의 공격성까지 모두 포함하는 보다 포괄적인 용어로 사용되며, 간접적 공격성은 관계적 공격성이 반드시 간접적일 필요가 없기 때문에 관계적 공격성이라는 용어의 사용이 적절하다고 주장하였다.

한편, Maccoby와 Jacklin(1974)은 공격성의 성차에 관한 94개의 연구들을 검토한 결과 그 중 52개의 연구에서는 남성이 더 공격적인 것으로 나타났으며, 37개의 연구에서는 성차를 발견하지 못했고, 나머지 5개의 연구에서는 여성이 더 공격적인 것으로 나타났다고 발표하면서, 공격성에는 명백한 성차가 있으며 남아들이 여아에 비해 현저하게 높게 나타나고, 이러한 결과는 계급, 계층, 문화를 초월한 공통적인 현상이라고 결론지었다(신미숙, 1997, 재인용). 이 외에도 많은 연구에서 남아가 여아보다 더 공격적이라고 주장한다(Parke & Slaby, 1983). 그러나 이러한 연구결과는 공격성 연구의 대상을 남아에게 초점을 맞추도록 하여, 상대적으로 여아들의 공격성에 대한 연구를 부족하게 만들었다.

Crick과 Grotpeter(1995)는 남아와 여아 모두 적대적이고 공격적일 수 있지만 매우 다른 방식으로 자신들의 공격성을 표출한다고 주장하며, 아동들이 또래에게 해를 입히고자 할 때 그들 각자 집단이 가치 있게 여기는 목표들을 손상시키거나 좌절시키는 방식으로 공격성이 이루어진다고 보았다. 즉, 남아들의 경우 도구성과 신체적 우월성이라는 주제와 같이 남아들의 또래집단에서 중요하다고 여겨진 목표들을 손상시키는 방법으로써 신체적, 언어적 공격성을 사용하는 경향이 있음을 밝힌 반면, 여아들은 사회적 상호작용 동안 타인과 친밀한 관계를 형성하는 것과 같이 대인관계적인 주제에 더 많은 관심을 두는 경향이 있다는 것이다(Block, 1983).

김용태와 박한샘(1997)은 청소년들이 흔히 사용하는 따돌리는 방법을 조사하였는데 남학생들이 ‘별명을 부르거나 욕을 하면서 조롱한다’, ‘사사건건 시비를 걸고 악을 올린다’와 같은 방법을 자주 사용하는 반면, 여학생들은 ‘전혀 말을 걸지 않거나 상대를 하지 않는다’, ‘물어봐도 대답하지 않고 쳐다보지 않는다’, ‘쉬는 시간에 같이 놀지 않는다’, ‘여러 사람 앞에서 따돌림 당하는 아이를 은연중에 나쁘게 말한다’와 같은 방법들을 자주 사용하는 것으로 나타났다. 여기서 여학생들이 사용하는 따돌림 방법은 관계적 공격 전략인 ‘특정또래를 집단으로부터 배척하기’, ‘대상아동에게 더 이상 친구가 아니라고 위협하기’, ‘대상아동에게 말을 걸지 않거나 무시하기’, ‘대상아동에 대해 험담하거나 나쁜 소문 퍼트리기’ 등(Crick, 1996)과 매우 유사함을 알 수 있다. 즉, 학령기에 나타는 따돌림의 초기 형태로서 관계적 공격성은 발달에서 중요한 의미를 지니며, 이는 관계적 공격성이 나타나기 시작하는 유아기 때부터 다루어질 필요가 있다.

한편, 최근에는 주도적, 반응적 갈등상황에 따라 공격성이 나타나는 양상이 다를 수 있음을 주장하며, 공격성의 표현양식과 목적을 함께 고려한 연구들이 보고되고 있다(박민정, 2002; 한영경, 2008; Hart et al, 2000; Ostrov & Crick, 2007). 이들은 두 측면을 통합하여 공격성을 주도적-외현적 공격성, 반응적-외현적 공격성, 주도적-관계적 공격성, 반응적-관계적 공격성으로 구분한다. 주도적-외현적 공격성은 목적지향적이며 자신의 이익을 추구하기 위해 신체적, 언어적 공격 행동을 나타내는 것이며, 반응적-외현적 공격성은 또래의 도발에 적대적인 반응을 보이는 외현적 공격행동을 의미한다. 반면 주도적-관계적 공격성은 자신이 원하는 목적을 성취하기 위해 또래관계에 해를 입히는 공격 형태를 말하며, 반응적-관계적 공격성은 또래의 도발에 대한 보복 방식으로 사용되는 관계적 공격성을 말한다(박민정, 2002).

## 다. 유아기 관계적 공격성에 관한 선행연구

관계적 공격성이 유아기부터 출현한다는 주장이 제기되면서, 이와 관련된 다양한 국외 연구들이 수행되어 오고 있다(Crick, Casas, & Ku, 1999; Crick, Casas, & Mosher, 1997; Nelson, Robinson, & Hart, 2005; Ostrov, Crick, & Stauffacher, 2006; Stauffacher & DeHart, 2005). 특히, 심리사회적 부적응과 형제자매의 역할에 대한 연구들이 다수 발표되고 있다.

Crick, Casas와 Mosher(1997)는 관계적으로 공격적인 행동이 상대적으로 어린 연령(3-5세)의 유아들의 행동 목록에서도 나타난다는 증거를 제시하며, 유아기 관계적 공격성이 그들의 심리사회적 부적응과 유의미하게 관련됨을 증명나타다. 이러한 결과는 학령기 아동(즉, 9-12세)을 대상으로 한 Crick와 Grotpeter(1995)의 연구결과와 중복되지만, 관계적 공격성과 외현적 공격성이 어린 유아들에게서도 구별되는 독특한 개념임을 증명나타다. 이러한 연구결과는 관계적 공격성이 심리사회적 부적응과 관련됨을 증명한 다수의 연구들에 의해 지지되고 있다(Crick, 1996; Crick, Casas, & Ku, 1999; Crick & Nelson, 2002; Mitchell, Julie, & Eric, 2001).

또한 유아기 관계적 공격성과 관련하여 형제자매의 역할이 연구되었다. Ostrov, Crick, 그리고 Stauffacher(2006)는 나이 어린 형제자매가 또래에게 관계적 공격성을 사용하는데 있어 나이는 형제자매의 관계적 공격성이 중요한 예측요인이 됨을 밝히며, 공격성 연구에서 가정과 학교를 포함한 다 맥락적(multi-contextual) 접근의 중요성을 주장하였다. Stauffacher와 Dehart(2005)는 관계적 공격성의 단기 종단 연구로서, 유아가 4살 때와 8살이 되었을 때 형제자매와 친구들과의 비구조화된 놀이상황을 관찰하였다. 연구 결과, 관계적 공격성이 또래들보다 형제자매 간에 더 많이 사용

되는 것으로 나타났으며, 관계적 공격성에 형제자매의 연령과 성별이 중요한 요소임이 드러났다. 이들 연구는 관계적 공격성과 관련하여 유아기의 비자발적 친밀관계인 형제자매관계에 대한 연구를 계속해야 할 필요성을 제시한다(Ostrov & Crick, 2005).

국외에서뿐만 아니라 국내에서도 집단 따돌림과 관련하여 관계적 공격성에 대한 관심이 높아지면서, 이에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있다. 관계적 공격성과 관련된 국내연구들은 학령기 아동을 대상으로 실시된 것이 대부분이며(박민정, 2002; 심희옥, 2007; 이경희, 1998; 이정희, 2002; 최현화, 2000; 한영경, 2008), 유아를 대상으로 관련 연구들이 이루어지기 시작한 것은 최근의 일이다(강인설, 정계숙, 2008; 신유림, 2008).

유아기 관계적 공격성을 다룬 국내 연구를 살펴보면, 신유림(2008)은 만4~5세 유아를 대상으로 신체적 및 관계적 공격성에서 성차가 있는지를 알아보고 언어 및 사회적 능력과의 관련성을 연구하였다. 연구 결과, 남아에 비해 여아가 관계적 공격성의 정도가 더 높게 나타났으며, 관계적 공격성만을 보이는 일부 유아들은 언어능력뿐만 아니라 사회적 유능감을 지닌 유아들로 볼 수 있다고 결론지었다. 강인설과 정계숙(2008)의 연구에서는 미시문화기술지 접근을 통해 유아교육기관의 자유선택활동시간동안 만3세 유아들의 또래 간 상호작용 속에서 사회적 배척현상이 어떻게 일어나는지를 기술하였다. 그들은 사회적 배척현상을 은근한 배척과 노골적인 배척으로 구분하고, 유아들의 사회적 배척현상에 일시성, 고정성, 우정과 승인의 구분 및 성차와 같은 역동성이 있다고 결론지었다.

최근에는 공격성의 표현양식 측면과 목적 측면을 통합하여 살펴본 연구들이 늘어나고 있으며, 목적에 따라 나타나는 현상이 다를 수 있음을 주장하고 있다. 한영경(2008)이 실시한 중학생의 관계적 공격성에 영향을 미치는 개인 내적 요인에 대한 연구에서는 여자 중학생의 경우 사회평가

불안이 반응적-관계적 공격성에, 타인의 인정에 대한 과도한 요망이 주도적-관계적 공격성에 유의미한 영향력을 가진 것으로 나타났다. 또한 청소년의 관계적 공격성에 영향을 미치는 생태학적 변인을 조사한 박민정(2002)은 공격성의 하위유형에 따라 청소년의 심리적인 특성에 차이가 나타남을 밝혔다. 즉, 유기체 변인 중에서 우울이 주도적-관계적 공격성에 가장 큰 영향을 미치는 반면, 반응적-관계적 공격성에 가장 큰 영향을 미치는 유기체 변인은 충동성인 것으로 나타났다. 이들 연구는 관계적 공격성이 주도성과 반응성에 따라 서로 다른 요인에 의해 영향을 받으며, 이로 인해 주도적-관계적 공격성과 반응적-관계적 공격성이 서로 구별되는 특성을 가지고 있음을 나타내고 있다.

이에 본 연구에서는 표현양식과 목적 측면을 통합하여 공격성을 살펴보고자 한다. 그러나 많은 선행연구에서 다루어진 외현적 공격성을 제외하고 상대적으로 관련 연구가 미흡한 관계적 공격성에 연구의 초점을 맞추고자 한다. 또한 관계적 공격성은 사회적 관계망과 분리될 수 없는 현상이기 때문에 연구자는 만 4세 산새반 유아들의 자연스러운 놀이상황을 관찰하여, 이러한 현상에 대해 상세히 기술하고자 한다.

## 2. 또래관계

### 가. 또래관계의 개념 및 발달

가정에서 벗어난 유아들은 자신들과 비슷한 신체크기와 욕구, 흥미 등을 가진 또래와 관계를 맺게 된다. 유아는 제한된 환경 속에서 자신과 유사한 또래와의 상호작용을 통해 필연적으로 갈등을 경험하며, 이를 해결

하는 과정에서 사회화에 필요한 기술들을 배우게 된다. 이는 이후 좀 더 복잡한 인간관계의 바탕이 된다는 점에서 중요한 의미를 지닌다.

또래에 대한 정의는 학자마다 조금씩 다르지만, 일반적으로 연령, 성, 발달 등 여러 면에서 공통점을 가지고 있어 동질감을 쉽게 느끼며, 그들만의 문화를 형성하고, 이해하며, 공유할 수 있는 집단(박성주, 2001)이라고 볼 수 있다. 이러한 또래는 여러 이론가들(Vygotsky, 1934, 1986; Sullivan, 1953; Piaget, 1965; Hartup, 1983)에 의해, 아동의 사회, 정서, 그리고 인지발달에 지대한 영향을 미치는 존재로 여겨져 왔다(김미영, 2000, 재인용). 뿐만 아니라 Hartup(2005)은 또래의 역할에 대해 모델, 강화자, 사회적 준거자로서의 기능 외에도 사회적 지지 역할을 한다며 또래의 중요성에 대해 말하였다.

한편, 또래들과 관계를 형성하는 과정에서 유아들은 또래에 수용되기도, 거부되기도 한다. 높은 또래 수용도를 보이는 유아는 상호작용 속에서 새로운 지식과 정보를 제공받고, 자아중심적인 사고에서 벗어나 점차 타인을 존중하는 것을 배우게 되며(이은화, 김영옥, 1993), 친구와의 관계 속에서 발생하는 다양한 문제들을 해결하는 능력이 발달하는 등 인지적 성장을 이루게 된다(박희숙, 1985). 또한 또래와의 관계에서는 또래집단 내의 규칙을 준수해야 하고 타인과 협동하거나 타협하는 것을 요구하며, 성공적인 사회구성원으로써 필요한 기술이나 규범을 배워나가게 된다(Hartup et al., 1993; Parker & Asher, 1987; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). 뿐만 아니라 정서발달 측면에서도 유아는 성인에게서 받을 수 없는 정서적 안정감과 위안을 또래로부터 얻게 된다(이영, 조영순, 1991). 즉, 원만한 또래관계는 사회화뿐만 아니라 정서적 안정감을 제공하는 기능을 수행하며 유아의 전인적인 성장과 발달에 중요한 영향을 미친다(정옥분, 2004).

반면, 또래와 부정적인 상호작용을 하는 유아는 또래 거부나 배척 등을 경험하게 된다. 이는 또래 간 상호작용 기회의 감소로 이어져 사회적 기술을 발달시키지 못하고 자신과 사회에 대해서 부정적인 개념을 형성하게 만든다(황옥경, 1990). 또한 거부된 유아들은 낮은 자존감, 사회적 불안감, 절망감 등 여러 가지 정서적 문제를 경험하며(Faust, Baum, & Forehand, 1985), 사회인지 발달과 학업 상에도 문제를 갖는 것으로 나타났다(Asarnow & Callan, 1985; Green, Forehand, Beck, & Vosk, 1980). 더욱이 이전에 또래로부터 거부를 경험한 아동이 다시 거부를 경험하게 될 확률이 높아(이은주, 2003) 그 문제가 심각하다고 볼 수 있다.

이처럼 유아들이 또래와의 상호작용에서 어떤 경험을 가지느냐에 따라 인지적, 사회적, 정서적 발달에 영향을 받게 된다. 이는 유아의 이후 발달까지 영향을 미치게 되므로 그 중요성을 간과해서는 안 될 것이다.

## 나. 유아기 또래관계와 공격성

유아들은 또래와의 상호작용에서 발생하는 갈등을 해결하는 방법에 따라 긍정적, 부정적인 또래관계 양상을 보인다.

부정적 또래관계의 양상 중 또래 거부와 관련된 대표적인 요인으로 유아의 공격성을 들 수 있다(Coie & Dodge, 1998). 공격성에 대한 정의는 학자마다 다양하나, 일반적으로 ‘타인에게 상처를 주거나 의도적으로 해를 가하려는 사회적으로 바람직하지 않은 행동’을 말한다(황희숙 외, 2008). 이러한 공격성과 같은 반사회적 행동은 연령이 증가할수록 더욱 강화되는 경향이 있으며, 아동들의 현재 및 미래의 심리사회적 적응에도 잠재적으로 심각한 영향을 미칠 수 있다(Crick & Grotpeter, 1995; Mitchell, Julie, & Eric, 2001; Parker & Asher, 1987).

그러나 또래 거부는 공격성의 유형에 따라 다른 양상을 보이기도 한다. 이경희와 오경자(1998)의 연구에서 관계적, 외현적 공격성 모두 또래배척과 유의하게 정적인 상관을 가지며, 유형에 상관없이 공격성을 많이 보이는 아동일수록 또래로부터 배척당한다고 보았다. Crick(1997)은 외현적으로 공격적인 여아나 관계적으로 공격적인 남아와 같이 성별에 적합하지 않은 형태의 공격성을 보이는 아동이 상대적으로 문제행동을 더 많이 보이는 경향이 있으며, 관계적 공격 집단이 또래로부터 더 많이 거부된다고 보고하기도 하였다. 그러나 신유림(2008)의 연구에서는 남녀 유아 모두 신체적 공격성은 또래거부와 관련성이 높았지만, 관계적 공격성의 경우 관계적 공격 성향을 보이는 남아만이 또래로부터 거부되는 것으로 나타났다.

이처럼 관계적 공격성과 또래 거부간의 관계에 대해서 상이한 연구결과들이 보고되고 있기 때문에, 앞으로는 이러한 차이를 유발하는 원인 규명을 위한 연구들이 실시될 필요가 있다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구대상

본 연구는 부산시에 소재한 사립유치원인 하늘유치원<sup>2)</sup>의 만 4세 산새반 유아들을 대상으로 하였다. 본 연구에 앞서 하늘유치원의 원장교사와 산새반 담임교사에게 연구의 취지 및 목적을 설명한 뒤 연구허락을 받았다. 하늘유치원은 중·상류층이 밀집한 아파트 단지 내에 위치하고 있으며, 원훈은 ‘인성이 바른 어린이’, ‘마음이 따뜻한 어린이’, ‘창의적인 어린이’이고, ‘인성을 토대로 자율성과 발표력, 창의성을 기르는 것’을 교육목표로 한다. 본원은 만 3, 4, 5세 각각 2학급씩 총 6학급으로 운영되고 있다.

산새반에는 만 4세 유아 23명(남아 11명, 여아 12명)과 담임교사 1명이 함께 생활하고 있으며, 교실의 두 벽면에는 커다란 유리 창문이 나 있어 채광이 좋고 통풍이 잘된다. 또한 교실에 있는 모든 책상은 좌식이며, 교구장 및 책상 모두는 원목 소재로 만들어진 것이다. 교실영역은 크게 조형, 조작, 수·과학, 도서, 음률, 역할, 쌓기 영역으로 구성되어 있으며, 영역 간 경계가 없어 산새반 유아들은 자유롭게 영역을 오가며 통합된 활동을 한다.

또한 도서영역에는 유아들이 대여해 갈 수 있을 만큼 충분한 양의 책이 배치되어 있어 유아들이 원할 때는 언제든지 책을 대여해 갈 수 있다. 소집단 활동 시 유아들은 4~7명씩 4모둠으로 나뉘며, 상황에 따라 모둠을 벗어나 장의자에서도 활동이 이루어진다. 산새반의 특징과 구조에 대

---

2) 본 연구에서 사용한 유치원, 반, 인명은 모두 가명임.

한 이해를 돕기 위해 대략적인 교실 배치도를 제시하면 다음 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 산새반의 교실배치도

### 가. 산새반의 유아들

만 4세 남아 11명, 여아 12명으로 총 23명의 유아가 산새반에서 함께 생활하고 있다. 산새반에서 8명의 유아(경아, 석준, 진호, 가영, 재성, 희은, 연미, 은지)만이 반일제 활동이 끝나는 2시경에 귀가하며, 15명의 유아는 반일제 활동이 끝난 후 다양한 연장제 오후활동에 참여한다. 이들은 연장제 오후활동이 끝나는 3시경에 귀가하며, 이 중 3명의 유아(준호, 이준, 민지)만이 종일반으로 이동하여 가장 늦은 6시에 귀가한다.

다음 <표 1>에는 산새반 유아들의 월령 및 등원시간, 재원여부 등이

제시되어 있다.

<표 1> 산새반의 유아들(월령 : 09.05.11 기준)

이름	성별	월령	등원시간	재원여부
박준오	남	53개월	9시(1차)	재원
정재성	남	55개월	9시(1차)	재원
소이준*	남	57개월	9시(1차)	재원
김민수	남	59개월	9시(1차)	십입
김준호	남	61개월	9시(1차)	신입
박기준	남	54개월	9시30분(2차)	신입
김재민	남	56개월	9시30분(2차)	재원
현진호	남	58개월	9시30분(2차)	신입
박혁호	남	58개월	9시30분(2차)	재원
최석준	남	59개월	9시30분(2차)	재원
홍우찬	남	59개월	9시30분(2차)	신입
이은지	여	53개월	9시(1차)	재원
정민지	여	54개월	9시(1차)	재원
조경아	여	55개월	9시(1차)	재원
이아랑	여	57개월	9시(1차)	재원
한주리	여	61개월	9시(1차)	재원
백새미	여	63개월	9시(1차)	재원
최가영*	여	53개월	9시30분(2차)	재원
정아름	여	56개월	9시30분(2차)	재원
김희은	여	58개월	9시30분(2차)	신입
조성희	여	60개월	9시30분(2차)	재원
최연미	여	61개월	9시30분(2차)	재원
박미소	여	63개월	9시30분(2차)	신입
비고	* 표시한 유아는 잦은 결석과 지각으로 분석대상에서 제외된 유아이다.			

한편, 산새반 유아들은 유치원에 인접한 아파트 단지과 주택가 내에 거주하고 있으며, 대부분 중·상류층의 가정환경을 가지고 있다. 또한 유치원 통학버스가 주거지와 등·하원시간으로 나뉘지므로 자연스럽게 주거지나 등·하원시간이 동일한 유아끼리 어울리는 모습을 볼 수 있었다.

## 나. 산새반의 김교사

산새반 담임인 김교사는 4년제 대학에서 유아교육학을 전공하고 하늘 유치원으로 첫 부임한 초임교사로, 유아들을 대함에 있어 밝고 명랑하며 반 아이들에게 사랑한다는 표현을 자주하였다. 이러한 행동의 이면에는 산새반 유아들이 ‘사랑이 많은 아이’로 자라기 바라는 김교사의 교육철학이 숨어있었다.

저는 우리반 친구들이 사랑이 많은 아이로 자랐으면 하는 생각을 해요. 사랑을 많이 표현하는 아이는 어딜 가도 사랑받을 수 있기 때문이에요. 그래서 교사에게 먼저 다가와 안아주고 사랑의 말을 속삭여 줄 수 있도록 제가 먼저 아이들과 스킨십을 많이 하는 편이에요. 가끔 아이들이 저를 만만하게 봐서 수업진행 등 곤란한 일이 생기기도 하지만 아이들이 제 말에 집중을 잘 하는 것보다 저를 사랑해주고 사랑한다고 표현해 주는 것이 더 좋아요(웃음).

(2009. 5. 26. 김교사 면담)

김교사는 유아들의 활동을 격려해주었고, 실수가 있을 때는 차분하고 진지한 목소리로 무엇이 잘못되었는지 일일이 설명해주는 모습을 보였다. 또한 생활주제에 맞춰 교재교구 및 활동을 준비하였고, 친구와 사이좋게 지내는 방법, 화장실 사용 방법 등 생활지도와 관련된 이야기 나누기를 자주 실시하였다.

관찰이 진행되는 동안 김교사는 연구자가 교실에서 편안함을 느낄 수 있도록 배려해 주어 자연스러운 관찰이 이루어질 수 있도록 도왔다. 또한 연구자와 관찰 자료를 공유하였고, 연구내용 중 궁금한 사항을 물어보는 등 연구에 대한 적극적인 관심을 보였다. 김교사는 유아 개개인의 특성에 관해 수시로 알려주었고, 산재반에 변동사항이 있을 때 역시 즉각 알려주어 연구자가 유아들을 이해하는데 많은 도움을 제공하였다.

연구과정의 초기에 이루어진 김교사와의 비형식적 면담을 통해 산재반에서 공격적이라고 생각되는 유아가 누구인지에 대해 물어보자, 다음과 같이 말해주었다.

김준호와 정재성이 공격적이라고 생각해요. <중략> 김준호는 교사가 볼 때에는 그런 행동이 나타나는 빈도수가 거의 없는데, 교사가 없을 때 친구를 때린다거나 괴롭히는 횟수가 많아요. 행동을 할 때 교사의 눈치를 보며 움직이는 경우가 많아요. 그리고 정재성은 언어적으로 공격적인 성향을 많이 가지고 있다고 생각돼요. 할머니와 생활해서 그런지 어른이 사용하는 어휘를 많이 사용하고 말도 논리적으로 잘 하는데, 친구들과 이야기 할 때는 고함파 짜증을 섞어 이야기 하는 경우가 많아요.

(2009. 6. 1. 김교사 면담)

김교사는 또래에게 물리적인 힘을 가하거나 언어적으로 고함을 지르는 행동을 공격적이라고 보았다. 즉, 대부분의 교사가 그러하듯이 김교사 역시 신체적, 언어적으로 공격적인 유아를 ‘공격적’이라고 지각하고 있음을 알 수 있었다. 또한, 때리고 차는 행동보다 함께 놀지 않으려하거나 따돌리는 등의 행동이 더 문제라고 지각하면서도 이를 공격적인 행동으로는 인식하지 않고 있음을 알 수 있었다.

## 다. 산새반의 하루일과

개개인의 행동은 그 행동이 일어나는 삶의 맥락 속에서 가장 잘 이해될 수 있다(Pellegrini & Roserh, 2006). 따라서 또래와의 관계 속에서 은밀히 나타나는 현상인 관계적 공격성을 다루는 본 연구에서 산새반 유아들이 경험하고 있는 전형적인 하루일과를 아는 것은 그 속에서 발생하는 현상들을 이해하는데 중요하다.

<표 2>는 산새반의 일반적인 하루일과를 개관한 것이다.

**<표 2> 산새반의 하루일과**

시간	하루 일과	내용
08:00~ 09:00	출근 및 활동준비	김교사가 출근하여 하루일과를 준비한다.
09:00~ 09:30	1차 등원 및 자유선택활동	유아들의 1차 등원이 시작되며, 이때 반 아이의 절반가량이 도착한다. 유아들은 출석도장을 찍고 가방을 정리한 뒤, 순서대로 간식을 먹는다. 간식을 다 먹은 유아는 자유선택활동을 한다. 자유선택활동 시 일과에 따라 제시되는 활동이 있을 수 있다.
09:30~ 10:00	2차 등원 및 자유선택활동	유아들의 2차 등원이 시작되며, 등원 후 유아들은 1차 등원한 유아들의 일과순서와 동일하게 활동한다. 모든 유아가 등원하고 난 뒤에는 대개 역할영역과 쌓기영역이 가장 붐빈다.
10:00~ 10:30	아침모임 혹은 특별활동	월요일의 경우 전체모임을 가지고, 그 외 요일에는 외부강사가 진행하는 활동이 실시된다. 외부강사가 진행하는 활동에는 영어, 미술, 성악(새노래), 체육 등이 있다.
10:30~ 12:00	대·소집단 활동	언어, 조형, 신체표현, 게임, 수·과학, 이야기 나누기 등 김교사가 진행하는 활동이 이루어진다. 대개 대집단 활동 후 소집단 활동으로 전이되며, 맑은 날은 점심식사 전에 바깥놀이를 나가기도 한다.

12:00~ 13:00	점심	산새반 유아들과 김교사가 점심을 먹는다.
13:00~ 13:20	특별활동 혹은 대·소집단 활동	월, 화, 수요일은 외부강사가 진행하는 영어활동이 20여 분간 진행되고, 목요일과 금요일은 김교사가 대, 소집단 활동을 실시한다.
13:20~ 14:00	자유선택활동	대부분의 유아들은 자유선택활동을 하지만, 오전 활동을 끝내지 못한 유아는 이때 마무리 짓는다.
14:00~ 15:00	귀가 혹은 연장제 활동	반일제 유아는 귀가(2시)하고, 연장제 오후활동에 참여하는 유아는 자신이 속한 반으로 이동하여 오후활동에 참여한다.
15:00~ 18:00	귀가 혹은 종일제 활동	연장제 오후활동을 마친 유아가 귀가(3시)하고, 종일제 활동에 참여하는 유아는 종일반으로 이동하여 활동에 참여한다.
18:00	마무리 귀가	종일제 활동을 마친 유아가 귀가한다.

## 2. 자료수집

본 연구에서는 ‘행위 주체자가 직접적으로 접하는 문화적 장면을 심층적이고 분석적으로 기술하여 행동의 유형이나 의미를 찾아내고 그 이념의 심층적 구조를 찾아내는’(Patton, 1990) 문화기술적 연구의 대표적인 방법인 참여관찰과 심층면담을 사용하여 자료를 수집하였다.

자료는 2009년 5월 11일부터 2009년 7월 22일까지 총 30회 동안 매회 3시간씩(오전 9시~12시) 참여관찰과 수차례의 면담을 통해 수집되었다. 예비관찰 동안 6회의 관찰과 2회의 형식적 면담, 그리고 관찰하는 틈틈이 비형식적 면담을 실시하였고, 본 관찰에서는 총 24회의 참여관찰과 수차례의 비형식적 면담을 실시하였다. 교사 면담은 관찰이 끝난 후에도 매일

과 전화통화를 통해 연구가 끝날 때까지 지속되었다.

연구 초기에 연구자는 연구대상자와 라포를 형성한 뒤 자연스러운 상황에서 녹음, 사진 촬영, 비디오 촬영, 현장약기를 실시하였다. 관찰내용은 가능한 당일에 모두 전사하였으며, 전사된 내용을 바탕으로 현장노트(field note)와 반성일지를 작성하여 다음 관찰에 반영하였다.

## 가. 참여관찰

본 연구에서 사용된 참여관찰(participant observation)은 연구자가 특정 집단의 일상세계에 비교적 장기간 참여하여 그들의 삶과 문화를 관찰, 기록, 해석하는 것으로(조용환, 1999), 연구자는 이를 통해 그들의 언어와 행동패턴을 배우고, 다양한 생활양식과 의식, 감정, 신념 등을 밝힐 수 있는 자료들을 획득하게 된다(Bogdan, 1973).

관찰은 Spradley(1980)가 제시한 연구자가 고려해야 하는 9가지 관찰 대상, 즉 공간, 행위자, 활동, 행위, 물체, 사건, 시간, 목적, 느낌을 중심으로 유아들의 등원이 시작되는 9시부터 점심시간 전인 12시까지 이루어졌다. 특히 또래 간 상호작용이 활발히 일어나는 자유선택활동과 소집단 활동, 그리고 쉬는 시간에 중점을 두고 관찰하였으며, 산새반 유아들의 행동, 대화, 분위기, 감정상태 등을 자세히 기록하였다. 연구자는 관찰하는 동안 녹음, 사진 촬영, 비디오 촬영, 현장약기를 실시하였으며, 유아들이 놀이대상을 부탁하거나 교사의 개입이 요구되는 위험한 순간, 또는 김교사가 도움을 요청한 경우에는 관찰을 멈추고 놀이참여자로서, 보조교사로서의 역할을 수행하였다.

## 나. 심층면담

참여관찰과 함께 문화기술적 연구를 대표하는 연구방법으로 심층면담(in-depth interview)이 있다. 심층면담은 대화를 통해 연구자가 관찰한 내용을 보다 심층적으로 분석하기 위한 것으로, 본 연구에서는 산새반 담임인 김교사 위주로 개인면담을 실시하였다. 이는 주로 유아들이 등원하기 전인 8시30분에서 9시 사이에 비형식적으로 이루어졌다. 유아들이 등원한 후에는 수업에 방해되지 않도록 되도록이면 면담을 실시하지 않고 관찰에 집중하였다.

교사면담에서는 주로 산새반의 하루일과나 산새반 유아들의 개인적 특성 및 전반적인 발달상황, 가정환경, 그리고 그들의 또래관계에 관한 이야기를 나누었다. 관찰이 모두 끝난 뒤에는 관찰내용에 대한 연구자의 이해나 해석이 적합한 지를 확인하기 위해(홍용희, 1998), 김교사와 메일과 전화를 주고받으며 관찰사례를 검증하고 분석에 필요한 자료를 요청하거나 궁금한 사항에 대해 물었다. 교사 면담에서는 녹음과 현장약기가 병행되었고, 메일로 답변이 오는 경우에는 따로 저장해 두었으며, 전화면담은 통화가 끝난 뒤, 면담내용을 간추려 전사하였다.

한편, 본 연구의 주제가 반사회적 행동인 이유로 주 연구대상자인 산새반 유아와의 면담은 제한하였다. 공격 행동을 한 유아에 대해 질문하는 것은 대상유아에 대한 낙인찍기와 같은 윤리적 문제가 존재한다고 판단하였기 때문이다. 따라서 것은 대상유실시 대유아면담의 내용은 그들의 일반적인 생각이나 또래관계로 제한하였다.

### 3. 자료분석

Taylor와 Bogdan(1984)은 질적 연구에서 자료분석은 오랜 시간을 끌수록 연구자의 관점이 흐려지고 미결된 부분을 해결하는 일이 어려워지므로 자료수집과 함께 가능한 한 빨리 진행되어야 한다고 보았다. 이에 본 연구에서는 관찰자료들을 읽고 전사하면서 일차적인 해석을 함께 작성하였다. 또한 관련 사진 자료를 첨부하거나 유아들의 위치와 이동경로를 그림으로 표현하여 사례에 대한 연구자의 관점이 흐려지거나 과거 유사한 사례와 혼동되는 것을 막았다.

전사된 자료를 분석하기 위해서 Miles와 Huberman(1984)이 제시한 질적 자료 분석을 위한 세 가지 활동, 즉 자료의 감소, 자료의 배열, 결론도출을 참고하였다. 먼저, 방대한 양의 전사 자료를 여러 번 반복해서 읽으며 주제와 관련된 자료를 선정하여 축소하였다. 선정된 자료들은 목적에 따라 주도성과 반응성으로 나누어 분류하였으며, 목적에 따라 분류된 자료를 다시 읽으며 자료의 적절성을 검증하고, 공통된 요소를 추출하여 하위 목적에 따라 어떤 행위전략이 나타나는지에 대해 분석하였다.

한편, 본 연구의 신뢰성과 타당도를 높이기 위해 Lincoln과 Guba(1981, 1985)가 개발한 질적 연구의 신뢰성 준거를 참고하였다(김영천, 1997, 재인용). 첫째, 연구의 타당도를 높이기 위한 일환으로 삼각측정법(triangulation)을 사용하여, 참여관찰과 면담자료 외에도 산재반의 주간교육계획안과 가정통신문, 하늘유치원 행사안내문 등을 수집하였다. 둘째, 전문가 및 동료 연구자들과의 대화를 통해 그들의 관점과 연구자의 해석에 대한 조언을 구함으로써 연구의 신뢰도를 높였다. 셋째, 연구대상자와 밀접한 관계에 있는 담임교사에게 해석이 적절한지에 대해 재평가를 받았다.

## IV. 산새반의 주도적-관계적 공격현상

주도적-관계적 공격성은 자신이 원하는 어떤 결과를 획득하기 위해서 또래를 놀이과정이나 친구집단에서 소외시키기, 나쁜 소문 퍼트리기 등과 같이 또래관계에 해를 입히는 것을 말한다(박민정, 2002; Ostrov & Crick, 2007). 산새반 유아들은 또래 간 상호작용에서 싫어하는 유아를 거부하기 위해, 혹은 자신의 사회적 지위를 과시하기 위한 목적으로 관계적 공격성을 사용하는 것으로 관찰되었다. 이러한 목적을 달성하기 위해서 '놀이규칙을 설정하여 배척하기', '부정적 이미지로 낙인찍기', '역할만 제공하기', '대꾸하지 않기' '비웃기'의 관계적으로 공격적인 전략을 상황과 대상에 따라 다르게 사용하는 것으로 나타났다.

### 1. 싫은 유아에 대한 거부

거부된 아동들은 생의 이후시기에 일탈된 반사회적 행동과 다른 심각한 적응 문제를 보일 위험에 직면한 아동들로(parker & Asher, 1987), 산새반에서 또래거부를 일으키는 유아는 크게 '공격적인 유아'와 '위축된 유아'로 구분되었다. 산새반 유아들은 겉으로 잘 드러나지 않는 관계적 공격성을 사용하여 공격적이고 위축된 유아들을 거부하는 것으로 관찰되었다. 이는 산새반에서 나타난 관계적 공격현상 중 가장 적대적이며 타인에 대한 '싫어함'을 내포하고 있으며, 이후 집단거부로 발전할 가능성이 있으므로 교사의 많은 관심과 주의를 필요로 한다.

## 가. 공격적인 유아에 대한 거부

여기서 공격적인 유아는 신체적, 언어적으로 공격적인 유아를 말한다. 놀이하는 동안 공격적인 유아를 거부하기 위해 관계적 공격성이 사용되는 상황에서 그 대상은 민수로 고착화되는 모습을 보였다. 민수는 교사와 친구들의 관심을 끌기 위해 과장된 행동과 이야기를 자주하고, 놀이하는 동안 마음에 들지 않는 것이 있을 때는 ‘야!’라고 소리를 지르거나 공격적인 행동으로 또래를 위협하며, 친구들에게 어른들이 쓰는 비속어를 사용하기도 한다. 산새반 유아들은 신체적, 언어적으로 공격적인 민수를 거부하기 위해서 ‘대꾸하지 않기’, ‘부정적 이미지로 낙인찍기’, ‘놀이규칙을 설정하여 배척하기’ 전략을 사용하였다.

### (1) 대꾸하지 않기

산새반에서 나타난 ‘대꾸하지 않기’는 배척의 대상이 되는 유아의 말에 의도적으로 대꾸하지 않는 것을 말한다. 이는 간접적 형태의 공격행위로 상해 의도가 없는 것처럼 보이게 만들기 때문에 대상이 되는 유아의 역공격을 피하도록 한다. 이는 산새반에서 흔히 관찰되는 배척 전략 중 하나로, 공격적인 유아의 공격성을 유발하지 않으면서 대상이 되는 유아를 배척하는데 사용되는 것으로 나타났다.

### <에피소드 1>

쌓기영역에서 와플블록으로 민수는 ‘주차장’을, 재성이는 ‘집’을 만들고 있다. 아랑이가 다가가 재성이와 민수 사이에 앉는다. 재성이와 아랑이는 고개를 숙인 채 재성이가 만든 ‘집’을 보며 소근 거린다.

민수 : 야, 야 아랑! 주차장, 주차장 작은 거로 만들래? (재성이가 만든 ‘집’을 보고)그거 집 아닌데, 주차장 같다. 그 차...차가 들어가야지.

재성 : (자신이 만든 ‘주차장’을 만지작거리며)이거 집이다.

새미 : (역할영역에 있다가 재성 옆에 앉으며)재성아 집 만들고 있어?

재성 : 그래 집이지.

<중략>

민수 : (잠시 자신이 만든 ‘주차장’을 살피더니)야, 이거(재성이가 만든 ‘집’) 말고 이게(자신이 만든 ‘주차장’) 있다이가 이게…야, 이거 말고 이게 재미있겠다. 야. 야, 이거 말고 이게 재미있겠다. 일루 와봐.

아이들 : (대답 없이 재성이가 ‘집’ 만드는 것을 구경한다.)

민수 : (아이들 동의를 구하듯)어, 일루 와봐.

아이들 : (대답 없이 재성이가 ‘집’ 만드는 것을 구경한다.)

민수 : (‘주차장’을 만들다가 고개를 들어 재성, 아랑, 새미 쪽을 바라본다.)

(2009. 5. 26. 관찰사례)

<에피소드 1>에서 민수와 재성은 동일한 블록으로 유사한 구조물을 만들고 있다. 그럼에도 불구하고 아랑이와 새미는 재성이가 만든 ‘집’에만 관심을 보이며, 민수의 말에는 대꾸조차 하지 않았다. 이에 민수는 아랑이의 관심을 자신에게로 돌리기 위해 블록을 양보하는 등(‘주차장 작은 거로 만들래?’) 친사회적 전략을 사용하지만, 아랑이는 여전히 재성에게만 관심을 보이며 자신에게 호의적인 민수의 말을 계속해서 무시하였다. 이에 민수는 아이들의 관심을 끌기 위해 자신이 만든 것이 재성이가 만든 것보다 더 멋지고 재밌는 것임을 강조하면서 재차 볼 것을 요구하였다. 그러나 이러한 요청에도 아이들은 일관되게 민수의 말에 대꾸하지 않는 모습을 보였다. 즉, 재성이와 아랑, 그리고 새미가 ‘대꾸하지 않기’ 전략을 사용하여 놀이에서 민수를 자연스럽게 소외시킨 것으로 해석할 수 있다.

<에피소드 2>

민수가 그림 퍼즐을 맞추고 있고 은지가 민수 옆에 앉아서 다른 아이들을 구경하고 있다. 민수의 맞은편에서는 미소가 모노미노 블록<sup>3)</sup>을 가지고 놀

이하고 있다. 민수는 은지가 자리에서 일어나자, 은지에게 다른 것을 하자고 제안하면서 퍼즐을 정리해 조작영역에 가져다 둔다. 민수가 조작영역에서 구슬 꿰기 교구를 들고 오는 사이 은지는 장의자 쪽으로 걸어간다.

민수 : (구슬 꿰기 교구를 가지고 자리에 앉으며 은지에게)야 우리 이거 하자.

아이들 : -----

민수 : (자리에 앉아서 구슬을 꿰며)은지야 이거 같이 하자.

은지 : (민수가 부르는 소리에 뒤돌아서 민수 곁으로 갔다가 다시 장의자 쪽으로 돌아간다.)

민수 : (실에 구슬을 꿰며)은지야 이거 같이 하자고.

은지 : (민수 옆으로 다가갔다가 맞은편에 앉아 있는 미소 옆으로 가서 앉는다.)

아름 : 뭐?...기준이?

민수 : (약간 짜증이 섞인 목소리로 아름이에게)은지하고 같이 놀자고!

은지 : (미소 옆에 앉아서 눈을 동그랗게 뜨고 민수를 바라보다가 다시 미소가 하는 활동을 바라본다.)

미소 : (은지에게)우리 꽃 만들자.

은지 : 그래.

(2009. 6. 30. 관찰사례)

<에피소드 2>는 산재반에서 동성의 또래에게서 자주 거부되지만 아이들과의 상호작용에 적극적인 은지가 민수의 말에 대꾸하지 않음으로써 민수의 놀이 제안을 거부한 사례이다. 은지가 자신보다 힘이 센 상대에게 '너와 놀고 싶지 않아'라는 거부 의사를 '대꾸하지 않기' 전략을 통해 간접적으로 표현한 것으로 해석할 수 있다. 즉, 또래들의 놀이모습을 구경하던 은지가 민수의 놀이제안에 대꾸하지 않는 반면, 미소의 놀이제안을 흔쾌

---

3) 모노미노 블록 : 쌓기 나무와 활용판, 예시카드로 구성된 쌓기 교구로, 한 모서리가 2.5cm 로 되어 있는 정육면체 나무 블록을 활용판에 올려 여러 가지 모형을 만들 수 있다.

히 받아들이는 모습에서 민수의 말에 의도적으로 대꾸하지 않았음을 알 수 있다.

이러한 ‘대꾸하지 않기’ 전략은 민수와 같이 공격적인 아동을 큰 갈등 없이 놀이에서 소외시키는데 자주 사용되는 것으로 나타났다. 이는 김용태와 박한샘(1997)의 연구에서 보고된 청소년기에 흔히 사용되는 ‘물어봐도 대답하지 않고 쳐다보지도 않는다’와 같이 친구를 따돌리는 방법과 일맥상통한다.

## (2) 놀이규칙을 설정하여 배척하기

‘놀이규칙을 설정하여 배척하기’는 함께 놀고 싶지 않은 유아를 거부하기 위해 즉흥적으로 놀이규칙을 설정하여 배척하는 것을 말하며, 이는 규칙설정이 자유로운 역할놀이에서 주로 나타났다. 유아들은 놀이규칙을 설정하여 자신의 속마음을 숨긴 채 대상아동의 놀이 참여 자체를 거부하기도 하고, 놀이도중에 발생하는 개입을 차단하기도 하였다. 다음은 놀이 참여를 시도하는 유아에게 놀이규칙상 끼워줄 수 없음을 내세워 배척한 사례이다.

### <에피소드 3>

다른 곳에서 놀던 아랑, 준오, 새미가 ‘뱀놀이’를 하기위해 도서영역으로 달려 들어가 앉는다.

준오 : (두 손을 모아 머리 위로 올리며 잡아먹을 듯이)뚝뱀이다! 크악~

아랑 : 뱀이다~히히(피아노 아래로 숨는다.)

민수 : (역할영역에 있다가 도서영역으로 뛰어 간다.)

아랑 : (민수를 올려다보며)여긴 뱀만 들어올 수 있는데!

민수 : ... (도서영역 입구에 서서 아랑이를 쳐다본다.)

아이들 : 뱀이다~!

민수 : (아이들을 쳐다보다가 역할영역으로 돌아간다.)

아랑 : (조형영역 쪽을 쳐다보며)주리 왜 안 오지...(조형영역에 있는 주리를 보며)주리야~ 뱀놀이 안 해?

주리 : (대답 없이 조형영역에서 그림을 그리고 있다.)

아랑 : (조형영역으로 달려간다.)

(2009. 6. 2. 관찰사례)

<에피소드 3>에서 아랑이는 ‘뱀이 아니면 도서영역에 들어올 수 없다’는 규칙을 즉흥적으로 설정해 민수의 놀이참여 자체를 거부하였다. 그러면서 동시에 조형영역에 있는 주리에게 ‘뱀놀이 안 해?’라고 물어보며 민수는 뱀이 아니므로 놀이에 참여가 불가능하지만, 주리는 하고 싶으면 언제든지 놀이에 참여가 가능함을 내비쳤다. 즉, 대상에 따라 상반된 반응을 보인 아랑이의 행동을 통해 민수를 배척하기 위해 즉흥적으로 놀이규칙을 설정한 것임을 알 수 있다.

다음은 함께 놀이하는 도중에 즉흥적으로 규칙을 설정하여 대상아동의 놀이개입을 배척한 사례이다.

#### <에피소드 4>

민수와 은지가 역할영역에 앉아 있고, 아름, 희은, 아랑이는 서서 모형장난감을 뒤척이며 부산하게 움직인다. 잠시 뒤 민수와 놀던 은지가 자리에서 일어나 조형영역으로 걸어가 그 자리에 민지가 앉는다. 아랑이와 민수, 그리고 민지는 음식모형으로 요리를 한다.

#### <중략>

아랑 : 민지야.

민지 : 이거 아기 죽이예요.

아랑 : 뭐하는 거예요?

민지 : (아이들에게)아기들 죽 만들어야지~

민수 : (고기 모형을 들고 손을 뻗으며)야 나 고기!

아랑 : 아기 고기 필요 없어요. 아기는 그런 거 안 먹는다고요.

민수 : 야아...

민지 : 빨리 소풍가야지~여기 들고~!

아랑 : (천으로 된 주머니에 음식모형을 넣으며)난 준비하고 있다~

(2009. 7. 7. 관찰사례)

민지가 아기들에게 줄 죽을 만든다고 하자 민수가 고기 모형을 건네며 적절한 놀이개입 전략을 사용한다. 그러나 아랑이는 ‘아기들은 고기를 안 먹는다’며 민수의 놀이개입을 배척한다. 이후 연구자는 ‘아기들은 고기를 안 먹는다’는 개념이 아랑이의 평소 생각인지 아니면 그 당시의 즉흥적인 규칙설정이었는지 알아보기 위해 비구조화된 면담을 실시하였다. 면담에서 ‘아기들은 고기를 못 먹어?’라는 연구자의 질문에 아랑이가 ‘이유식에 넣으면 아기들도 고기를 먹을 수 있어요’라고 대답함으로써(2009. 7. 13. 면담자료), 아기들이 고기를 안 먹는다고 했던 말이 민수의 놀이개입을 배척하기 위한 즉흥적 규칙설정이었음이 드러났다.

### (3) 부정적 이미지로 낙인찍기

유아들의 사회적 힘에 관한 박성주(2001)의 연구는 학령기 아동이나 청소년기에 볼 수 있는 ‘집단 따돌림’이 유아기에는 ‘집단 거부’라는 유사한 모습으로 나타날 수 있음을 제시하였다. 산새반 유아들은 민수가 없는 자리에서 개별적으로 험담하기보다 민수와 함께 집단으로 모여 있을 때 민수를 부정적 이미지로 몰아가며 집단으로 거부하는 모습을 보였다. ‘부정적 이미지로 낙인찍기’전략은 대상이 되는 아동의 이미지를 부정적으로 만들기 때문에 집단에서 또래관계를 형성하거나 유지하는 것을 제한하며, 이는 자연스럽게 놀이나 활동에서 소외를 경험하게 만든다.

<에피소드 5>와 <에피소드 6>은 산새반 유아들이 집단적으로 민수를 부정적인 ‘거짓말쟁이’로 몰아간 사례이다.

<에피소드 5>

새노래 수업이 끝나고 난 뒤 교사가 자리를 정리하고 있다. 민수가 자신의 이마를 손으로 짚더니 “선생님 나 열나요”라고 말한다. 교사가 민수에게로 다가가 이마를 손으로 짚어보고는 다시 자리로 돌아간다. 민수의 옆자리에 앉아 있던 희은이가 “열나는 거 없다!”라고 말하자, 민수가 “뜨겁거든!”이라고 외친다. 조금 떨어진 곳에 앉아 있던 아람이가 “거짓말 치지 마라”라고 말하자, 몇몇 아이들이 “그래” “거짓말쟁이!” “거짓말쟁이랑은 놀면 안 돼”라고 말한다. 민수는 교사를 쳐다보고는 입을 다문다.

(2009. 6. 30. 관찰사례)

<에피소드 6>

1차 등원한 유아들이 2모듬에 모여 앉아서 간식을 먹으며 이야기를 나누고, 밖에서는 친동번개가 치고 있다.

아람 : 근데 바람이 불면 여기 우리 옷이 다 벗겨진다.

주리 : 으히히. 엄청 많이 불었다.

민수 : 선생님~! 우리 꺼 입고 페인트 밟으면, 페인트 밟으면요 미끄러져서요 뼈 뿌러져서요 정형외과가요.

민지 : ----

주리 : 뼈 뿌러졌잖아.

민수 : 어?

아람 : 거짓말쟁이.

민수 : 어?

아람 : 거짓말 했다이가.

주리 : 그랬다이가.

아람 : 거짓말~!

<중략>

민수 : 야 내 옛날에 차에 부딪쳤디!

경아 : 거짓말이다. 거짓말하면 피노키오 된다.

아람 : 응! 거짓말하면 피노키오...(얼레리 폴레리 음으로)피노키오~됐대요~코가 없으면~ 하늘까지~ 걸어진데~

민수 : 야야야

새미 : 우주까지가? 우주까지.

(2009. 6. 22. 관찰사례)

<에피소드 5>에서 민수가 교사에게 열이 나는 것 같다고 말하자 아이들은 민수를 ‘거짓말쟁이’로 낙인찍는다. 아이들은 민수의 이미지를 ‘거짓말하는 아이’로 단정 지어, 실제 발열여부와는 상관없이 ‘거짓말하는 아이가 한 말이므로 열이 나는 것도 거짓말’로 몰아갔다. <에피소드 6> 역시 민수가 하는 말은 모두 거짓말이 된다. 이렇듯 사실여부와 상관없이 ‘거짓말쟁이’로 낙인찍는 행위는 대상아동에 대한 부정적 이미지를 집단에게 심어주므로 집단적 험담행위로 볼 수 있다. 이러한 낙인찍기는 대부분 여아들에 의해 주도되었으며, 산재반에서 그 대상은 민수로 고착화되는 것으로 나타났다.

#### <에피소드 7>

‘주말 지낸 이야기’를 끝내고 교사가 생각났다는 듯이 아이들에게 말한다.

선생님 : 선생님이 민수를 칭찬해주고 싶었어. 민수야 나와 보세요.

민수 : (눈을 동그랗게 뜨고 교사를 쳐다보더니 앞으로 걸어 나간다.)

아름 : 까부는데!

아이들 : 까부는데.

아이들 : 맞아 까부는데.

민수가 아이들을 보며 머뭇거리자, 선생님이 앞으로 나오라고 손짓한다.

민수가 앞으로 나가 선생님 옆에 선다.

(2009. 7. 13. 관찰사례)

<에피소드 7>에서 교사가 민수를 칭찬해주고 싶다고 말하자, 아름이가 선두로 ‘민수는 말썽꾸러기이므로 칭찬해줄 일이 없다’는 메시지(‘까부는데!’)를 교사에게 전달하였다. 이처럼 민수를 부정적 이미지로 낙인찍는

행위는 그를 사회적으로 위축되게 만들었다. 산새반에서 험담의 대상이 된 민수는 교사와 또래에게 잘 보이기 위해 다양한 노력들을 시도함에도 불구하고, 여전히 또래관계를 맺는데 어려움을 호소하였다.

연구자가 교사면담에서 민수와 산새반 유아들 간의 관계에 대해 물어보자, 김교사는 다음과 같은 에피소드를 들려주었다.

민수가 옆에 있는 애들을 괴롭히고 귀찮게 하니깐... 저번에 그 쪽지 있죠? 아름이가 민수 옆자리였는데 엄마한테 말해서 짝지 바꿔달라고 그래서 아름이엄마가 쪽지 보낸 거예요. 그래서 어쩔 수 없이 짝지 바꿔준 적도 있고... 애들이 민수랑 잘 안 놀려고 해요. 막 함부로 하고 해서. 요즘은 민수도 자기가 그런 거 알고 애들한테 잘해줄려고 하는데...

(2009. 6. 24. 김교사 면담)

아름이뿐만 아니라 주리 역시 민수와의 갈등상황에서 “김민수 안 왔으면 좋겠다!”(2009. 7. 7. 관찰사례)라고 말하며 강하게 거부 의사를 표현한 적이 있었다. 즉, 민수가 자신의 공격적인 행동 특성으로 인해 산새반 유아들로부터 노골적으로 배척당하고 있음을 알 수 있다.

#### 나. 위축된 유아에 대한 거부

위축된 유아는 전형적으로 이상하고 미숙한 행동들을 많이 보이는 사회적으로 서투른 유아들로(Shaffer, 2002), 이들은 특히 외로움과 낮은 자존감, 우울, 내면화 장애를 경험할 위험이 있다(Hymel, Bowker, & Woody, 1993). 위축된 유아를 거부하는 것은 여아들에게서 주로 관찰된 관계적 공격성의 기능이며, 산새반에서 경아와 은지가 주된 거부의 대상이 되었다.

산새반 여아들은 그림 그리기와 역할놀이를 즐겨하지만, 경아와 은지는 그림 그리기 활동을 선호하지 않아 동성또래와의 놀이에 쉽게 동화되지 못하는 편이다. 또한 은지의 경우에는 배척을 경험하더라도 놀이에 적극적으로 참여하려는 의사를 보이지만, 경아는 방관자적인 태도로 또래들의 놀이를 구경하거나, 자발적으로 놀이에 참여하기보다는 많은 부분 교사에게 의존하는 모습을 보인다. 이러한 두 유아의 성향 때문에 놀이참여에 적극적인 은지보다 소극적인 경아가 또래로부터 거부되는 사례가 많았다. 위축된 유아를 거부하기 위한 전략은 공격적인 유아를 거부하던 것보다 좀 더 은밀한 방식인 ‘역할만 제공하기’와 ‘대꾸하지 않기’ 전략이 주로 관찰되었다.

#### (1) 역할만 제공하기

유아들은 놀이상황에서 단순히 역할만을 부여하고, 실제 상호작용은 하지 않는 형식으로 위축된 유아들을 놀이에서 소외시키기도 한다. <에피소드 9>는 교사의 도움으로 놀이에 참여하게 된 경아에게 아름이가 경아의 신체적 특징을 들어 주변역할을 부여하여 놀이에서 소외시킨 사례이다.

#### <에피소드 8>

아름이와 희은이가 역할영역에서 엄마놀이를 하고 있다. 경아가 역할영역 주위를 배회하다가 교사에게 놀이할게 없다고 말한다. 교사가 “애들아 경아도 역할 시켜줘”라고 말하자, 경아 옆에 있던 희은이가 경아에게 “큰엄마 할래?”라고 물어본다. 경아가 고개를 끄덕인다.

#### <중략>

아름 : (모형장난감을 뒤척이며)야 큰엄마 세 명하면 안 될 건데.

희은 : 나도 큰엄마 할 건데.

아름 : …경아는 작으니까 나중에~ 나중에 작은 엄마해라……나중에 작은 엄마해라.

(은지가 네발로 걸으며 “멍멍”소리를 내면서 희은이와 아름이 사이로 걸어 간다. 경아는 역할영역 바깥쪽 자리로 가서 앉으며, 희은이와 아름이가 은지에게 먹이 주는 모습을 바라본다.)

아름 : (은지를 쓰다듬으며)큰엄마가 밥 줄게~이리와~

희은 : (그릇에 음식 모형을 올려둔다.)

아름 : (그릇을 들어 은지 앞에 놓으며)멍멍이 밥은 큰엄마가 주는 거야.

(2009. 7. 1. 관찰사례)

산새반의 여아들은 역할놀이에서 큰 엄마, 큰 언니 역을 가장 선호하며, 그 외 작은 엄마, 작은 언니, 아기, 멍멍이, 야옹이 등의 역을 설정하여 놀이한다. <에피소드 8>에서 경아의 참여가 탐탁지 않지만 교사의 부탁을 들어주어야 하는 아름이는 ‘큰 엄마는 3명이 해서는 안 된다’는 규칙을 즉흥적으로 설정하고, 경아의 신체적 특징을 이유로 ‘작은 엄마’라는 역할을 부여하였다. 이는 아름이와 희은이가 경아에게 역할을 부여함으로써 외적으로는 놀이에 수용한 듯이 보이지만, 내적으로는 어떠한 상호작용도 하지 않음으로써 드러나지 않는 방식으로 놀이에서 소외시킨 것이다.

<에피소드 9>는 <에피소드 8>과 비슷하게 경아의 의사와는 상관없이 경아에게 활동에 한계가 있는 역할을 부여한 뒤, 역할영역 밖으로 내몰아 놀이에서 배척시킨 사례이다.

### <에피소드 9>

민지, 아람, 재성이가 역할영역에서 놀이하고 있다. 주리와 경아가 역할영역으로 다가가 테이블에 앉는다.

<중략>

민지 : (주리를 보고)야 너 누구야?

주리 : 나? 언니역.

민지 : 언니?

주리 : 큰 언니.

재성 : 아저씨!

민지 : (큰소리로 놀랐다는 듯이 재성이를 보며)아저씨~?

아이들 : 하하하하

주리 : (민지를 쳐다보며)야! 얘 아빠는? 야 그럼 내가 될 거다.

경아 : (민지를 쳐다본다.)

민지 : (경아를 보고)그럼...너는... 그럼 너는 학교에 가야지!(경아의 손을 잡고 도서영역으로 데리고 가서 그곳에 놔두고 혼자서 역할영역으로 되돌아간다.)

경아 : (민지를 바라보다가 도서영역에 앉는다.)

아랑 : (주리에게)야 그럼 큰언니는 있잖아...

아랑, 민지, 주리, 재성이는 역할영역에 둘러앉아 모형을 꺼내며 역할놀이를 하고, 경아는 도서영역에서 책을 꺼내 읽는다.

(2009. 5. 26. 관찰사례)

산새반의 역할놀이에서 민지, 아름, 아랑, 희은이 등은 큰 엄마, 큰 언니 역을 주로 맡는 반면, 경아와 은지는 멍멍이, 고양이, 아기 등의 역을 주로 맡는 등 역할이 사회적 힘에 따라 정해지는 것을 볼 수 있었다. 본 사례에서도 경아의 의사와는 상관없이 아이들은 경아의 역할을 ‘학생’으로 정하고, 학생은 학교에 가야한다는 역할의 행동까지 정하여 ‘학교’로 명명된 도서영역으로 배척시킨다.

따라서 역할놀이에서 단지 역할이 주어졌다고 해서 실제 놀이에 참여하고 있다고는 볼 수 없으며, 이처럼 놀이 중에 발생하는 배척 및 소외현상은 교사가 주의 깊게 살펴보지 않으면 잘 드러나지 않음을 알 수 있다.

## (2) 대꾸하지 않기

‘대꾸하지 않기’는 함께 놀고 싶지 않은 유아를 놀이에서 소외시킬 수 있는 가장 손쉬운 방법으로, 이는 공격적인 유아뿐만 아니라 위축된 유아

를 거부하기 위해서 사용되는 것으로 나타났다.

<에피소드 10>

민지, 아람, 새미, 그리고 경아가 조형영역에 앉아서 그림을 그리고 있다.  
연구자가 아이들을 관찰하기 위해 경아 옆자리로 가서 앉는다.

경아 : (아이들을 보며)얼굴이 세모났다!

아이들 : (묵묵히 각자 그림을 그린다.)

연구자 : (아이들이 간식대 앞에 서있는 것을 보고)친구들 간식 주고 올게.  
(자리에서 일어나 간식대로 간다.)

경아 : (아이들을 보며)음...음...얼굴이 코까지 나왔다.

새미 : (자신의 그림을 보며)아이~이거 아니야.

경아 : (아이들을 보며)이, 이거...이상하다...

아이들 : (묵묵히 그림을 그린다.)

<중략>

민지 : (아람이 그림을 가리키며)여기다가 꽃모양 그리면 더 예쁜데.

아람 : (그림을 그린다.)

경아 : 나 해볼까?

민지 : 아니, 야 나 너한테 말한 거 아니거든! (아람이 그림을 보며)이거  
예쁘다.

(2009. 7. 20. 관찰사례)

경아는 이상한 그림을 그리며 아이들의 관심을 유도(‘얼굴이 세모났다!’, ‘얼굴이 코까지 나왔다’ ‘이거 이상하다’)하지만, 아이들은 경아의 말에 대꾸하지 않는다. 또한 민지가 아람에게 한 말(‘여기다가 꽃모양 그리면 더 예쁜데’)에 경아가 대답하자 민지는 경아에게 직접적으로 거부의를 밝히기도 하였다. 이처럼 놀이에서 소외를 자주 경험한 경아는 또래와의 활동자체를 거부하거나 놀이에 쉽게 참여하지 못하는 등 더욱 위축된 모습을 보였다. 경아의 위축된 행동은 또다시 또래로부터 거부를 유발하는

악순환을 야기하였다.

<에피소드 11>

아름이와 새미가 동그리 블록으로 성을 만든다. 블록으로 네모나게 벽을 쌓아 올리고 그 위에 깃발모양의 블록을 꽂는다. 은지가 아름이와 새미 옆으로 다가가 앉아서 구경한다.

새미 : 마술의 세계 서프라이즈.

아람 : 마술의 세계 서프라이즈.

아이들 : (귀신소리같이)에~~~(한 톤 높게)에~~~

은지 : (아이들 옆에 앉으며)그게 왜이래?

아이들 : 이히히히.

<중략>

은지 : 내는 어떻게 하까? 내 이제 안할까?

아름 : (새미에게)아~여기 신기한 거 또 있다! 신기한 거!

새미 : (아름이가 가리키는 곳을 바라보다가 다시 블록을 쌓는다.)

은지 : (꽃모양이 그려진 블록을 손으로 가리키며)여 신기한 꽃이 있네?

아름 : (새미에게)야 여기에 필요하잖아. 다 됐어.

(2009. 7. 21. 관찰사례)

<에피소드 11>은 은지가 놀이에서 배척된 사례이다. 본 사례에서 아름이와 새미는 ‘신기한 것만 들어가는 성’을 만들면서 은지의 놀이개입 질문(‘그게 왜이래?’, ‘내는 어떻게 하까? 내 이제 안할까?’)에 대꾸하지 않는 모습을 보인다.

이처럼 산재반 유아들에게서 ‘대꾸하지 않기’를 통해 함께 놀고 싶지 않은 또래를 거부하기 위해 배척하거나 소외시키는 모습이 자주 관찰되었는데, 이는 교사나 또래의 이목을 가장 적게 끄는 배척의 수단이 되기 때문으로 해석된다. 특히 공격적인 유아를 거부하는 방법이 노골적으로 드러나는 반면, 상대적으로 위축된 유아를 거부하는 방법은 좀 더 은밀하게

숨겨지는 경향이 있어 교사는 유아들의 놀이의 시작뿐만 아니라 놀이 중의 상호작용하는 모습에도 관심을 기울일 필요가 있다.

연구자와 김교사 간의 비형식적인 면담에서 김교사는 ‘싫은 유아에 대한 거부’를 목적으로 놀이에 끼워주지 않는 것을 신체적, 언어적 공격성보다 더 심각한 문제라고 생각하고 있음을 알 수 있었다.

놀이에 끼워주지 않는 것이 더 문제라고 생각합니다. 주먹다짐 하는 것은 유아들이 자신의 머리로 생각한 것들을 언어적으로 표현할 수 없어서 행동으로 표현하는 것이라고 생각하지만, 놀이에 끼워주지 않는 것은 머릿속으로 이미 ‘나는 저 아이가 못생겨서 같이 놀기 싫어’처럼 생각하고 행동한다고 생각하기 때문이에요.

(2009. 7. 1. 김교사 면담)

그러나 김교사가 이러한 배척과 소외와 관련된 현상의 심각성을 인식하고 있음에도 불구하고 스스로 발견하는 경우보다 유아들이 교사에게 이야기해 줌으로써 알게 되는 경우가 많았다. 이는 유치원 내에서 교사가 유아를 교육하는 것 외에도 해야 할 업무가 너무 많은 현재의 교육현실 때문으로 생각된다.

## 2. 사회적 힘의 과시

‘사회적 힘(social power)의 과시’는 공격의 대상이 되는 유아의 힘을 떨어트림으로써 상대적으로 자신의 사회적 힘을 높이거나 유지하는 것을 목적으로 하는 관계적 공격성과 관련된다. 유아들은 또래집단 구조 속에서 자신의 상대적인 힘을 증진시키고 보호하기 위해 일련의 상호작용 전

략을 사용하며(Jones, Rickel & Smith, 1980), 그 전략의 한 부분으로써 관계적 공격성을 이해할 수 있다. 이를 위해 산새반 유아들은 대상이 되는 유아를 비웃거나 유아의 말에 대꾸하지 않는 전략을 사용하였다.

### (1) 비웃기

유아들은 유치원 교실에서 사회적 힘을 획득하고 유지하기 위해 다른 유아의 실수, 단점 등을 큰 소리로 지적하는 것과 같은 상대를 낮추는 행동(Hatch, 1987)을 한다. 상대를 낮추는 행동 중 ‘비웃기’는 친구가 만든 것이나 하는 행동에 대해 편박을 주고 업신여기는 행동(김진영, 1998)으로, 이는 상대에게 열등감과 당혹감을 제공하며 지속적인 비웃기 행동은 대상유아가 놀이에서 자발적으로 물러나도록 만들었다.

#### <에피소드 12>

준호가 조작영역에 있는 동물판과 작은 동물모형이 가득 든 상자를 들고 테이블에 앉는다. 민지와 아랑이가 조작영역으로 다가가 테이블에 둘러앉아 함께 놀이한다.

#### <중략>

아랑 : 곰이 필요하는데...

준호 : 곰이? 곰은 내한테는(자신 앞에 놓인 모형을 쳐다보고는)...없다.

아랑 : 한 개 있잖아~아.

준호 : 곰 아닌데.

민지 : 곰이...뭐...곰.....

준호 : (팬더모형을 집어 들고)야아~여기 있네 곰.

민지 : (준호가 들었던 팬더모형을 들고)우와~ 팬더다~

준호 : 팬더는 좋아하면은 된다.

민지 : 야 이거 곰 아니다. 팬더디. (웃으며)그런데 김준호 이거~ 곰이라고 했다!

아랑 : 곰, 곰도 되고 팬더도 되거든.

민지 : 어... 그거는 맞지만...(잠시 생각하더니 아람이에게)팬더 조금 귀엽지!

준호 : (동물모형을 들고 판에 올린다.)

민지 : 그러는 거 아니거든~(준호가 내려둔 모형을 상자로 집어넣는다.)

<중략>

준호가 민지와 아람이가 놀이하는 것을 지켜보다가, 자리에서 일어나 카펫 자리로 가 그곳에 앉아있던 재성이와 텅군다.

(2009. 7. 17. 관찰사례)

민지는 아람이에게 준호가 팬더를 곰이라고 말하였다며 비웃었다. 즉, 준호는 잘못된 행동을 한 유아이고 자신은 그러한 잘못을 지적할 정도의 지적 능력을 지닌 유아임을 나타내면서 자신의 힘을 높이고자 한 것이다. 그러나 팬더도 곰의 일종이라는 지식을 가진 아람이에 의해 좌절되자 민지는 자신의 말을 철회(‘어...그거는 맞지만’)하고 화제를 전환(‘팬더 조금 귀엽지’)하였다. 또한 산새반의 교구 사용법(‘그러는 거 아니거든’)을 들어 준호의 능력을 계속해서 무시하며 비웃었다. 이러한 계속되는 ‘비웃기’ 행동에 준호는 스스로 놀이에서 물러나 다른 영역으로 이동하여 새로운 놀이를 시작하는 모습을 보였다.

<에피소드 13>

경아, 민지, 아람, 그리고 새미가 조형영역에 둘러앉아서 그림을 그리고 있다. 경아가 여자아이를 그리곤 그 위에 이상하게 보이게끔 낙서를 한다.

<중략>

경아 : (자랑하듯이)난 여기 수염 더 그려야지~!수염~!

아이들 : 와하하하하~

경아 : 수염~(얼굴에 수염을 그린다.)

아이들 : 이히히히~

민지 : 지금 웃기는 거 그리는 시간이야! 이아람 예쁜 거 그리고 나도 예

쁜 거 그리는데 너희 둘이만 안 이쁜 거 그린다.

경아 : (민지를 쳐다본다.)

새미 : (속상하다는 듯이)야아~! 나 그림 원래 잘 못 그린다!

민지 : 아아~(새미가 그린 그림을 보고)잘 그리네. 내가 깜빡했다 잘 몰라서. 잘 못 봐서 미안해~(옆에 있는 종이를 보고)근데 말이야 너 이거 다시 썼나?

<중략>

아이들이 이야기하는 동안 경아가 자리에서 일어나 자신이 그린 그림을 휴지통에 구겨 넣는다. 경아는 조형영역으로 돌아가 연필을 제자리에 꽂아 두고는 도서영역으로 간다.

(2009. 7. 20. 관찰사례)

<에피소드 13>에서 민지는 아랑이와 자신은 예쁜 것을 그리는 동등하게 우월한 집단으로, 경아와 새미는 예쁘지 않은 것을 그리는 열등한 집단으로 묘사하면서 경아와 새미의 그림실력을 비웃었다. 민지의 이러한 행동은 아랑이와 민지를 좀 더 우위에 있게 만드는 동시에 두 유아를 '우리'라는 내집단으로 묶어 동질감을 형성하도록 하는 수단으로 해석할 수 있다.

한편, 민지의 비웃는 행동에 새미는 강력하게 대응한 반면, 경아는 어떠한 반응도 보이지 않은 채 아이들을 바라보다가 자신의 그림을 버리고 영역을 떠난다. 여기서 경아가 그림을 버린 행위는 비웃는 행위에 상처받았음을 표현한 것이라기보다는, 아이들에게 관심을 받기 위해 그린 그림인데 더 이상 아이들의 관심을 받지 못하게 되자 쓸모없어졌기 때문에 버린 것으로 해석할 수 있다.

(2) 대꾸하지 않기

'대꾸하지 않기' 전략은 상황에 따라 다양한 기능을 수행하였다. '사회

적 힘의 과시'하기 위한 목적으로 사용된 '대꾸하지 않기' 전략은 상대의 말에 무조건 대답해줘야 하는 나약한 존재가 아니라, 상대의 말에 대답여부를 결정할 수 있는 권한을 지닌 존재임을 나타내기 위한 것으로 해석하였다. <에피소드 14>는 자신의 사회적 힘을 표현하기 위해 경아가 아름이와 연합하여 민지의 말에 대꾸하지 않은 사례이다.

#### <에피소드 14>

아름이와 경아가 각자의 책을 들고 자신의 이름에 있는 글자 찾기를 한다. 민지가 책을 내린 채 아름이와 경아를 바라보고, 아이들은 서로가 발견한 글자를 보여주며 이야기를 나눈다.

경아 : (아름이와 민지를 쳐다보고)이제 우 찾자 우!...(자신의 책을 보며)  
우자 찾았다. 우!

아름 : 요요! 요요!

민지 : (자신의 책을 가리키며)여기!

경아 : 우 찾았다!

아름 : 아니, 요!

민지 : 나도...

경아 : (놀리는 듯이)나 우 찾을 거다~

<중략>

민지 : 나도 은 찾았다!

아름 : (경아의 책을 보며)은은은!

민지 : ...그거 글자 찾는 거 아닌데.

아름, 경아 : (각자의 책을 보며 글자를 찾는다.)

민지 : ...다 말해야지~

아름, 경아 : (각자의 책을 보며 글자를 찾는다.)

민지 : (책상에 턱을 괴고 경아를 보면서)...선생님한테 다 말해...

경아 : (민지를 잠시 바라보고는 다시 책을 보며 글자를 찾는다.)

(2009. 6. 16. 관찰사례)

놀이에 따라 유아들의 사회적 힘은 유동적이었다. 즉, 비록 대부분의 놀이(역할놀이와 그림그리기)에서 풍부한 놀이경험을 가진 민지가 우위를 차지하지만, 글을 읽고 쓰는 것과 관련된 놀이에서는 경아가 좀 더 우위를 차지하기도 한다.

<에피소드 14>의 글자 찾기 놀이에서는 글자에 대한 지식이 풍부한 경아에게 놀이의 주도권이 있었기 때문에 놀이의 방향은 경아의 뜻대로 정해졌다. 민지가 아름이와 경아의 글자 찾기 놀이에 개입하려고 시도(‘여기!’, ‘나도...’, ‘나도 은 찾았다!’)하지만, 경아와 아름이는 대꾸하지 않은 채 ‘은’이라는 새로운 소재만을 수용하였다. 경아의 행동이 놀이의 몰입에 의한 것이라기보다는 새로운 단어를 제시할 때마다 민지를 한 번씩 쳐다보는 행동을 통해 의도적으로 민지의 말을 무시하고 있음을 알 수 있다.

또한 놀이개입 전략이 실패하고 아이들이 자신을 받아들여주지 않을 것임을 느낀 민지가 놀이의 부정(‘그거 글자 찾는 거 아닌데’)과 교사의 권위에 의존하여(‘다 말해야지~’) 소외되고 있는 현 상황에서 벗어나려 하였음을 알 수 있다. 그러나 이 역시 좌절되자 자신이 상처받았음을 언어적(‘선생님한테 다 말해...’), 비언어적(책상에 턱을 괴고 경아를 바라봄)인 방법으로 표현하며, 정서적으로 상처를 받았음을 나타내었다.

## V. 산새반의 반응적-관계적 공격 현상

유아들은 또래 간 상호작용에서 좌절, 분노, 불쾌감 등을 느끼게 만드는 행위에 대한 보복으로써 관계적 공격성을 사용하기도 하는데, 이는 반응적-관계적 공격성으로 정의된다(박민정, 2002; Ostrov & Crick, 2007). Crick과 Grotpeter(1995)는 유아들이 또래에게 해를 입히고자 할 때, 동성의 또래집단에서 가치 있게 여기는 목적을 손상시키는 방식으로 공격성을 행한다고 보았다. 즉, 남아들은 신체적 우월성과 도구성을 가치 있게 여기는 반면, 여아들은 다른 사람과 친밀하고 밀접한 관계를 형성하는데 더 가치를 둔다(Block, 1983).

이와 유사하게 산새반에서도 반응적-관계적 공격성은 성별에 따라 다른 양상을 보였는데, 여아들의 경우 정서 및 관계성과 관련된 상황에서, 남아들의 경우 도구성과 관련된 상황에서 관계적 공격 전략을 사용하였다.

### 1. 정서 및 관계 훼손에 대한 보복

산새반 유아들은 또래가 놀이집단에서 이탈하거나 놀이자체를 거부할 때, 또는 자신의 감정을 상하게 하는 것에 대한 보복으로, 또래관계를 교묘히 조작하여 대상유아에게 상처를 입히는 것으로 나타났다. 관계적 공격성의 대상이 되는 유아는 상황에 따라 유동적이었으며, 주로 ‘이유 들어 배척하기’, ‘놀이집단에서 제외시키기’, 또는 ‘관계 철회로 위협하기’, ‘친구

관계 철회하기' 전략을 사용하였다.

(1) 이유 들어 배척하기

산새반 유아들은 평소 친하게 지내는 유아일지라도 자신들의 집단을 이탈했다가 다시 돌아오는 유아를 쉽게 받아들이지 않는 모습을 보였다. 즉, 집단에 남아있던 유아들은 집단을 이탈했던 유아에게 '네가 먼저 떠났다'는 이유를 들어 배척하면서 그들의 놀이에서 대상유아를 소외시켰다.

<에피소드 15>

아랑, 주리, 재성이가 쌓기영역에서 블록으로 구조물을 만든다. 블록을 쌓던 아랑이가 간식을 먹고 있는 아이들에게로 가서 이야기를 나눈 뒤 쌓기영역으로 돌아간다. 쌓기영역에 앉으려고 하자 재성이가 소리친다.

재성 : (아랑이에게)간식도 안 먹고 그거 봐라.

주리 : 그래.

아랑 : 나 간식 먹었다!

주리 : 간식 말고, 너는 왜 자꾸 놀이하다 다른 놀이하러 가는데!

재성 : (주리의 말에 동의하듯이)어 그래~! 정리라도 해 놓고 가야하잖아

~

주리 : 맞아.

아랑 : 알겠다~(블록 몇 조각을 소쿠리에 넣는다.)

재성 : 그래!

<중략>

(아랑이가 조형영역에서 새미와 몇 마디 나누고는 다시 쌓기영역으로 뛰어간다.)

주리 : (아랑이에게)너 아까 안한다고 갔잖아.

재성 : 그래. 하지마라!

(2009. 7. 13. 관찰사례)

주리와 재성이는 아랑이의 잦은 무리이탈이 달갑지 않음을 직·간접적으

로 표현('간식도 안 먹고 그거 봐라', '니는 왜 자꾸 놀이하다 다른 놀이하러 가는데!')하였다. 그럼에도 불구하고 아랑이가 다른 영역에서 놀다가 주리와 재성이의 놀이집단으로 다시 들어가려하자 주리는 놀이이탈에 대한 보복으로써 이유를 들어('너 아까 안한다고 갔잖아') 아랑이의 재참여를 거부하였다. 배척당한 아랑이가 그들의 놀이에 더 이상 참여하려 하지 않고 옆에 있던 연구자에게 말을 걸자, 주리와 재성은 아랑이에 대한 혐담을 하며 아랑이의 놀이를 방해하였다.

<에피소드 16>

아랑 : (연구자 앞에 앉으며)더워~

연구자 : 더워? 너 뛰었지?

아랑 : (연구자의 무릎에 앉으며)응

연구자 : (땀을 닦아주며)뛰어서 그렇지.

재성 : (조엘에게)선생님한테 다 말했다. (흥내 내듯이) 더워~

주리 : 더~워~ 요래 더워~

아랑이는 새미가 앉아 있는 조형영역으로 가서 창문 밖을 바라본다. 몇 초 뒤 아랑이는 뒤돌아 교실을 보지만 고개를 숙인 채 '북' 위에 앉아서 북과 몸을 앞뒤로 까딱거린다.

(2009. 7. 13. 관찰사례)

주리와 재성은 아랑이의 말을 흥내 내며 자신들의 주변에서 놀이하러는 아랑이를 공격적으로 대하였다. 이에 아랑이는 쌓기영역과 멀리 떨어진 조형영역으로 자리를 옮기고 또래들의 그러한 배척에 상처받았음을 비언어적 행위(고개를 숙인 채 북 위에 앉아서 북과 몸을 앞뒤로 까딱거림)로 표현하였다.

<에피소드 17>은 자신의 놀이제안을 거부했던 유아가 놀이에 참여하려하자 '이전에 하지 않겠다'고 했음을 이유로 들어 배척한 사례이다.

### <에피소드 17>

미소가 새미에게 함께 쌓기놀이 할 것을 제안하지만, 새미가 자신은 쌓기놀이를 많이 했다고 다른 곳을 가버린다. 미소는 근처에서 서성이던 준오에게 쌓기놀이를 제안한다. 준오가 수락하자 둘은 블록으로 ‘집’을 만든다. 연미와 은지가 다가가 앉으며 함께 블록을 쌓는다.

#### <중략>

새미 : (아이들 옆으로 다가서서)우리 같이 하자!

미소 : 야 너가 많이 했다고 안하겠다고 했다가.

새미 : 야아~~

아이들 : (새미를 바라보지 않고 블록만 쌓는다.)

새미 : (옆에 있던 연구자에게로 와서 속상하다는 듯이)선생님, 애들이 같이 안 놀아 줘요.

(2009. 7. 17. 관찰사례)

미소는 새미에게 제안한 놀이는 거부당했지만, 근처에 있던 다른 유아(준오)와 함께 놀이를 시작할 수 있었다. 본 놀이에서 놀이의 주도권은 미소에게 있으며, 이는 놀이에 누구를 포함하고 누구를 배척할 것인지를 결정할 권한이 미소에게 있음을 의미한다. 미소는 ‘같이 놀자’며 다가온 연미와 은지는 놀이에 수용한 반면, 한번 놀이를 거부했던 새미가 다시 놀이에 들어오려 하자 이유를 들어(‘야 너가 많이 했다고 안하겠다고 했다가’) 배척하였다. 이는 함께 놀이를 하고자 했던 유아를 배척한 것이기 때문에, 싫어하는 유아를 배척하는 것이 아닌 좀 전의 놀이거부에 대한 보복적 행위로 해석된다.

#### (2) 놀이집단에서 제외시키기

<에피소드 18>은 <에피소드 17>에서처럼 놀이제안을 거부했던 유아(민지)가 다른 유아의 참여로 성립된 놀이에 재참여하려하자 자신의 놀이

제안을 거부한데 대한 보복으로써 배척전략을 사용한 사례이다.

<에피소드 18>

간식을 다 먹은 주리가 민지에게 뱀놀이를 하자고 말하지만, 민지는 조형 영역에서 그림을 그리자고 한다. 아랑이가 간식을 다 먹고 일어나자, 주리가 아랑이에게 뱀놀이를 하자고 말한다. 아랑이가 고개를 끄덕이자, 주리, 아랑, 민지가 웃으며 도서영역으로 달려가 놓는다.

주리 : (자리에 앉으며)뱀놀이 할 사람~!

아랑 : (한 손을 들며)나!

주리 : (민지를 보며)너는 안 할 거지?

민지 : (웃으며 고개를 가로 젓는다.)

주리 : 너는 안 할 거지?

민지 : …(당황한 얼굴로 주리를 쳐다본다.)

주리 : 너는 안 할 거잖아?

민지 : (눈을 동그랗게 뜬 채 주리를 쳐다보며 고개를 끄덕인다.)

주리 : (아랑이에게)뱀놀이 하자 빨리~

아랑, 주리 : (도서영역에 엮드려 두 손을 모아 앞으로 내밀며)슈슈슈~

민지는 도서영역 입구에 서서 주리와 아랑이를 쳐다보다가 조형영역으로 간다.

(2009. 6. 2. 관찰사례)

주리는 민지가 자신의 놀이제안을 받아들이지 않았던 것에 대한 보복으로 ‘뱀 놀이 하는 집단’에서 민지를 강압적으로 제외시켜 버린다. 그러나 ‘너 하지마’라는 직접적인 거부가 아닌 ‘너 안 할 거지?’라는 상대의 의사를 묻는 듯 한 말로 간접적으로 배척한다. 주리의 말은 얼핏 상대의 의사를 묻는 듯하지만, ‘한다’는 민지의 대답에도 불구하고 반복적으로 물음으로써 결국 ‘안 해’라는 대답을 유도하고 있음을 알 수 있다. 이러한 ‘놀이집단에서 제외시키기’는 사회적으로 힘이 형성되지 않은 상태에서는 사용하기 어렵기 때문에 권력아들이 주로 사용하는 전략이며, 이는 대부분

‘순응’이라는 반응을 이끌어낸다(김진영, 1998).

<에피소드 19>

아랑이와 새미, 그리고 준오와 재성이가 ‘새 그림자 맞추기’ 교구<sup>4)</sup>를 들고 조작영역 바닥에 카펫을 펼친다. 아이들이 카드를 나눠가진 뒤 아랑이가 시작카드 뒤에 새그림 카드를 내려놓는다. 재성이가 카드를 들고 머뭇거리자 아랑이가 재성의 카드를 대신 바닥에 내려놓는다.

새미 : (아랑이에게)대신 해주는 건 반칙이다. 반칙하면 탈락이고!

아랑 : 반칙 아니다! 이거는 괜찮다!

새미 : 대신 해주는 건 반칙이지. 규칙대로 해야 된다!

아랑 : ……그럼 새로 하자. 다 카드 줘봐.

새미 : (들고 있던 카드를 내려놓는다.)

아랑 : (바닥에 있던 카드와 새미가 내려놓은 카드를 집어 들어 자신의 카드와 합친다)…그럼 세 명이서 하자(들고 있던 카드 중 일부를 준오에게 건넨다.)

준오 : (카드를 받아들다.)

아랑 : (바닥에 카드 한 장을 내려놓는다.)

새미 : (눈을 동그랗게 뜨고 아랑이를 쳐다보다가 울먹이며)선생님~ 나도 같이 하고 싶은데 이아랑이 카드 안줘요. 나도 하고 싶은데 카드 안줘요. 나만 빼놓고 셋이서 해요.

(2009. 7. 1. 관찰사례)

<에피소드 19>에서 아랑이는 자신을 불쾌하게 만든 새미의 지적(‘대신 해주는 건 반칙이다’)에 대한 보복으로 ‘새 그림자 맞추기 카드놀이 집단’에서 새미를 의도적으로 제외(‘그럼 세 명이서 하자’)시켜 버린다. 이러한 상황은 새미가 의도하지 않은 상황이며, 놀이를 계속 하려던 새미에게 당혹감과 소외감을 느끼게 만든 상황이다. 이에 새미는 울음과 교사의 권위

4) 새(bird) 그림자 맞추기 교구 : 바닥에 그림자카드를 한 장 내려놓고 그에 맞는 새 그림 카드를 이어서 내려놓는 게임이다.

에 의존하는 것(‘선생님~나도 같이 하고 싶은데 이아랑이 카드 안줘요’)으로 대응하였다.

### (3) 관계 철회로 위협하기

‘관계 철회로 위협하기’는 마음에 들지 않는 어떤 상황에서 자신에게 유리하도록 만들기 위해 또래와의 관계를 임의로 조작하여 상대를 위협하는 행위이다. 이는 대부분 보복적 성격을 가지며 산새반에서 친하게 지내는 유아들 사이에서 강력한 수단으로 작용하는 것으로 나타났다.

#### <에피소드 20>

민지가 은지와 경아를 데리고 도서영역으로 가서 앉는다. 민지가 두 팔을 벌려 손을 까딱거리며 경아와 은지의 머리를 가운데로 모은다. 민지, 경아, 은지의 머리가 맞닿자 아이들이 소근거리며 킁킁 웃는다. 잠시 후 은지가 자리에서 일어나 카펫영역 쪽을 향해 바라보자, 민지가 “너 자꾸 그럴 거야. 그러면 이상한 이야기 안 해줄 거다.”라고 말하며 은지의 손을 잡고 앉는다. 몇 초 뒤 은지는 다시 일어나 카펫영역에서 뒹굴고 있는 아이들에게로 간다.

(2009. 6. 16. 관찰사례)

민지는 은지의 집단을 이탈하려는 시도에 대해 ‘네가 다른 곳으로 가면 너에게는 이상한 이야기를 해주지 않겠다’며 관계를 무기로 위협한다. 그러나 은지는 민지와 친밀한 우정관계를 형성하고 있지 않기 때문에 거리낌 없이 집단을 이탈할 수 있었다. 반면, <에피소드 21>은 친밀한 우정관계를 형성하고 있는 유아를 관계 철회로 위협한 사례로 이는 은지와는 다른 반응을 야기하였다.

<에피소드 21>

아름이가 역할놀이에서 큰 언니를 하겠다고 하자 아랑이가 안된다고 말한다. 아랑이와 아름, 민지가 역할영역에 서서 심각한 표정을 짓고 있다.

아름 : 언니 시켜줘!

아랑 : (고개를 가로짓는다.)

아름 : (아랑이에게)그럼 너랑 안 해. 내가 다 ----했잖아.

아랑 : 그러면...니 엄마 할래?

아름 : 니 엄마 어쨌는데.

민지 : 김희은!

아름 : 나 엄마 안 할 거다.

아랑 : 그럼 큰 엄마!

아름 : 나 엄마 자주했거든. 언.. 언니 자주 안했고. 너도 엄마 자주 안 했다이가 그러니깐 엄마 네가 해라.

아랑 :...(말없이 옆에 있는 교구를 만지작거린다.)

(2009. 7. 20. 관찰사례)

이번 역할놀이에서 아랑이와 아름이가 원하는 역이 큰언니 역할로 동일하기 때문에 갈등이 발생하였다. 아름이가 관계 철회로 위협(‘그럼 너랑 안 해’)하자, 아랑이는 <에피소드 20>에서 은지가 무리를 이탈한 것과는 다르게 한발 물러나 산재반 여아들 사이에서 인기 있는 역할을 타협안(‘니 엄마 할래?’)으로 제시해준다. 그러나 타협안이 마음에 들지 않는 아름이가 계속해서 큰언니 역을 고집하자 갈등은 다시 증폭되었다.

<에피소드 22>

아름 : (민지의 말을 자르며 아랑이에게)너는 맨날 맨날... 우리만 큰 언니 못해주게 하고 너만 계속...큰언니 할래!

아랑 : 니는 왜 그렇다고 짜증내는데! 그럼 니는 마음대로 하면 된다아가~!

아름 : 니가 큰 언니 안시켜준다이가!

아랑 : 니 마음대로 해라!

민지 : 아름아, 한번만 바꿔서 하면 되지 왜 왜 아랑이가 저렇게 하지?  
(아름이에게) 학교 가자.

아름 : (민지와 도서영역으로 걸어가다 뒤돌아보며) 그럼 너 혼자서만 가리!  
너 혼자서만 다 해리!

아름이와 민지가 함께 도서영역으로 가더니 쪼그려 앉아서 아랑이를 노려본다.

(2009. 7. 20. 관찰사례)

이에 민지와 아름이는 네가 우리 뜻대로 해주지 않은 데에 대한 보복으로써 관계 철회로 위협하는 메시지를 언어적('너 혼자서만 다 해리!'), 비언어적(거리를 두고 앉아 아랑이를 노려봄)인 방법으로 전달하였다. 결국, 아랑이는 “그럼 네가 큰 언니 해라”고 말하며 아름이가 원하는 바를 들어주게 된다(2009. 7. 20. 관찰사례). 즉, 친밀한 여아들 간에 관계 철회로 위협하는 행위는 자신의 뜻대로 해주지 않은 데 대한 보복과 동시에 원하는 것을 획득하게 해주는 강력한 수단이 되는 것으로 나타났다.

#### (4) 친구관계 철회하기

<에피소드 23>은 <에피소드 21, 22>에서 결국 큰 언니 역을 획득한 아름이가 아랑이에게 무리한 요구를 하자 이전과 반대로 아랑이가 관계적 공격 전략인 ‘친구관계 철회하기’를 사용한 사례이다. 이는 단지 특정놀이에서 너와 놀지 않겠다는 ‘관계 철회로 위협하기’보다 한 단계 높은 공격성으로 친구관계 자체의 철회를 의미한다.

#### <에피소드 23>

아름이가 큰 언니 역할을 맡기로 하고 난 뒤, 아이들이 모형을 뒤척거리며 이야기를 나눈다.

아랑 : 그럼 난 19살.

아름 : 난 8살!

아랑 : 그럼 네가 나보고 언니라고 해야 한다.

아름 : 아니다!

아랑 : 맞다 언니라고 불러라!

아름 : 그럼 나 100살!

아랑 : (웃으며)그건 할머니잖아.

아름 : …(따지듯이)내가 큰 언닌테 왜 니가 언닌테!

<중략>

아름 : (큰 목소리로 아랑에게)민지가 어 지금…맞잖아!

민지 : 어!

아랑 : (무표정한 얼굴로)그럼 나 니 친구 안 해.

아름 : …알겠다!

아랑 : 내가 언니.

아름 : 내가 언니라고 부를까?

아랑 : 어.

(2009. 7. 20. 관찰사례)

여아들은 자신들이 중요하게 여기는 가치(관계성)가 훼손당할 때 상당한 두려움을 느끼기 때문에 이러한 훼손을 최소한으로 할 수 있는 방향으로 갈등을 해결하고자 한다. 즉, 자신이 큰 언니를 하겠다고 고집을 피우던 아름이가 아랑이의 친구관계 철회선언(‘니 친구 안 해’) 한 마디에 즉각 고집을 꺾고(‘알겠다!’) 아랑이를 언니로 인정한 것(‘내가 언니라고 부를까?’)에서도 알 수 있듯이, 여아들 사이에서 친구관계의 철회는 매우 강력한 공격 수단이 되는 것으로 나타났다.

## 2. 도구성 훼손에 대한 보복

산새반 유아들은 신체적 힘 혹은 소유와 관련된 상황에서 피해를 끼친 상대유아에게 보복하기 위한 방법 중 하나로 관계적 공격성을 사용하였다. 여아들이 주로 정서 및 관계훼손과 관련된 상황에서 관계적 공격성을 사용하는 것과는 달리 남아들은 도구성의 훼손과 관련된 상황에서 ‘관계 철회로 위협하기’와 ‘이유 들어 배척하기’ 전략을 사용하는 것으로 나타났다.

### (1) 관계 철회로 위협하기

집단 속에서 혼자가 되는 것은 유아뿐만 아니라 성인들에게도 두려운 상황이다. 산새반 유아들은 자신들이 원하는 대로 해주지 않는데 대한 보복으로 대상유아를 ‘혼자’인 상태로 만든다며 위협하기도 하였다. <에피소드 23>은 재성이가 민수의 교구독점에 대한 보복으로써 민수를 관계 철회로 위협한 사례이다. ‘관계 철회로 위협하기’ 전략은 주로 관계성을 가치 있게 여기는 여아들 사이에서 강력한 수단으로 작용하지만, 산새반에서 또래관계가 원만하지 못한 남아인 민수에게도 그러하였다.

#### <에피소드 23>

민수가 모노미노 블록을 들고 조작영역에 앉자, 민지와 재성이가 다가와 함께 모노미노블록을 쌓는다. 모든 블록을 다 쌓고 난 뒤에 블록을 다시 소쿠리로 옮기기 위해 재성이가 블록을 한 주먹 움켜쥐자 쌓아놓은 블록이 흐트러진다. 민수가 재성이를 밀치고 모노미노 블록 판 전체를 들고 소쿠리로 쏟아 분자, 블록 일부가 바닥으로 쏟아진다. 쏟아진 블록을 줍는 민수와, 쏟아진 블록을 소쿠리로 담으려는 민지와 재성이 사이에 실랑이가 벌어진다.

민수 : (블록을 정리하는 민지에게)야아~ 계속 잡지 마라~  
 민지 : 야아~ 다 말한다!  
 민수 : (큰 목소리로)니 다 말해. 지금 나 지금 놀고 있는데.  
 재성 : (민수에게)너 혼자서 놀면. 그러면 친구들 짜증내면 같이 놀겠나  
 ~!(블록을 집어 든다.)  
 민수 : 야아~ 가져가지 마라~  
 재성 : (자리에서 벌떡 일어나며)니 혼자서 해라!  
 민수 : (달래듯이)야 빠끼지 마라. 빠끼면 니 고추 떨어지면 니 여자 된다.  
 재성 : (버럭하며)빠끼는 거 아니거든! 아~진짜.

(2009. 6. 10. 관찰사례)

민수는 자기중심적인 행동을 자주 보이는데, 본 사례에서도 모노미노 블록을 혼자 독점('나 지금 놀고 있는데')하며 무엇이 잘못되었는지 모른 채 자신의 뜻대로만 하려 하였다('계속 잡지 마라', '가져가지 마라'). 이에 재성이민수는 민수의 행동에 대한 자신의 분노를 표출하며, '네가 계속 그렇게 행동한다면 이 놀이에서 너와의 관계를 철회하겠다'는 의미('니 혼자서 해라!')를 전달하였다. 산재반에서 또래관계가 원만하지 못한 민수는 재성과 주로 놀이하는데, 주 놀이대상인 재성이가 자신과 더 이상 놀아주지 않는다는 사실은 말 그대로 위협이 된다. 그렇기 때문에 민수는 미숙하나마 재성을 달래기 위해 노력하는 모습('야 빠끼지 마라')을 보이는 것이다.

#### <에피소드 24>

민지가 쌓기영역에서 블록으로 구조물을 쌓는다. 재성이가 다가가 민지의 구조물에 관심을 보인다.  
 재성 : (민지의 구조물을 보며)이게 뭐데?  
 민지 : (자신있게)침!대!  
 재성 : (구조물에 있는 블록 하나를 가리키며)이거 집 같은데?

민지 : (구조물에 블록 하나를 더하며)아니거든~ 침대 아니거든~ 침대...  
침대로 할거다. 그냥 침대로 괜찮다.

<중략>

민지 : (재성에게)야아~! 왜 거기다 갖다 두니!

재성 : (구조물에 올려 진 블록을 건드린다.)

민지 : 야아아아~!

재성 : (입을 삐죽이며 도서영역으로 가서 팔짱을 끼고 앉는다.)

민지 : (잠시 재성을 바라보더니 달래듯이)정재성! 이리와~괜찮아.(작은  
목소리로)재성아 괜찮아...

재성 : (민지가 부르는 소리에 쳐다보더니 다시 쌓기영역으로 가서 민지  
옆에 앉는다.)

(2009. 6. 1. 관찰사례)

<에피소드 24>가 발생한 시간은 이른 아침으로 간식을 다 먹고 놀이가 가능한 유아가 민지와 재성이 밖에 없는 상황이었다. 여기서 혼자가 되는 것이 두려운 사람은 민지로, 재성의 영역이탈은 민지에게 고독감을 느끼게 만드는 위협적인 행위가 된다. 재성은 자신의 교구조작에 대해 이의를 제기하는 민지에 대한 보복적인 행위로 ‘네가 계속 그러면 너와 놀지 않겠다’는 의사 표현인 영역이탈을 통해 민지를 위협한다. 마음에 들지 않더라도 재성의 말을 들어주고 함께 노는 것이 혼자가 되는 것보다 낫다고 생각하기 때문에 민지는 재성의 위협에 한발 물러나는 반응(‘이리와~괜찮아’)을 보인 것으로 해석된다. 그러나 이후 또래들이 간식을 다 먹고 놀이가 가능한 유아들이 늘어나자 민지는 더 이상 재성의 요구를 들어주지 않았다.

## (2) 이유 들어 배척하기

유아들의 배척행위에서 보복성은 쉽게 눈에 드러나기도 하지만 합당한

이유 속에 은밀히 숨겨지기도 한다. <에피소드 25>에서는 배척의 이유를 쉽게 알 수 있지만, <에피소드 26>에서는 배척의 이유가 합당한 이유 속에 숨겨져 있다. 유아의 행동이면에 숨겨진 보복성을 찾아내기 위해서는 전후 상황에 대한 전반적인 이해가 동반되어야 한다.

### <에피소드 25>

민수와 준오가 조작영역에서 모노미노 교구를 가지고 함께 활동하고 있다.

혁호가 준오의 뒤에 서서 쳐다보다가 준오 옆에 앉는다.

혁호 : 내랑 같이 하자.

민수 : 안 돼! 나는 하지마라.

혁호 : 왜에!

민수 : 너 아까 그거 했다가. 니 그거 해라!

혁호 : 야아~~~!

민수 : (웃으며)이거 재미없다. (준오에게 동의를 구하듯이) 맞제?

준오 : (민수와 눈이 마주치자 웃는다.)

민수 : (웃으며)이거 재미없다. 이거 재미없다아~!

혁호 : (속상하다는 듯이)야 왜에! 니꺼도 아니면서……야아~

민수 : 은다.

혁호 : (울먹거리는 목소리로 선생님을 바라보며)선생님 이거 못하게 해요.

(2009. 5. 18. 관찰사례)

본 사례에서 교구의 소유권을 가진 민수에게 놀이의 주도권이 있으므로 혁호가 놀이에 참여하기 위해서는 민수의 허락을 구해야 한다는 암묵적인 규칙이 존재한다. 그러나 민수는 오전에 혁호가 자동차를 선점하여 가지고 놀 때 자신에게 양보해 주지 않았던 일에 대한 보복으로써, 혁호의 놀이참여를 직접적으로 배척(‘나는 하지마라’, ‘너 아까 그거 했다가’)하였다. 즉, 민수의 혁호에 대한 배척행위는 남아들 사이에서 선호되는 소유의 좌절에 따른 보복적 행위로 해석된다. 더불어 민수는 놀이를 하고

싶어 하는 헛호를 놀리며(‘이거 재미없다’) 자신의 힘을 과시하였다.

<에피소드 26>에서는 ‘영역’을 획득하기 위한 신체적 공격행위 즉, 밀치기에 대한 보복으로써 관계적 공격성이 은밀하게 사용되었다.

### <에피소드 26>

재성, 진호, 석준, 헛호가 과학영역에서 새로 들어온 애벌레를 관찰하고 있다. 석준이와 재성이 애벌레 바로 앞에 앉고 진호와 헛호가 그 뒤에서 애벌레를 바라본다.

헛호 : 야 비켜봐.

재성 : (애벌레를 가리키며)우왓. 저기 있다 저기.

헛호 : (재성과 석준의 어깨를 잡고 옆으로 밀친다.)

석준 : (헛호에게)야 끼어들면 어떡해.

헛호 : (재성과 석준 뒤로 물러선다.)

#### <중략>

헛호 : (석준, 재성의 뒤에 서서)아, 나도 보고 싶다.

재성 : 자리가 없으면 뭐 어떡하는데.

석준 : 뒤에서 봐야지. (애벌레를 가리키며)저기 검은 색 흰색 보이제? 그거다.

#### <중략>

헛호 : (재성 뒤에 서서)선생님, 선생님! 정재성이 자기만 볼라 하구요, 나 못 보게 해요. 정재성이가요.

선생님 : 옆에 앉아가시고 헛호야...(과학영역에 있는 아이들을 보며)애들아 옆으로 조금만 땡겨 주세요. 헛호도 보고 싶네요.

재성 : 근데요 선생님~

석준 : 자리가 더 이상 없어요. (옆에서 구경하던 진호에게)진호야 이리로와.

진호 : (석준의 옆으로 가서 앉는다.)

재성, 석준, 진호 순으로 과학영역에 둘러 앉아 애벌레를 관찰하고 헛호는 뒤에 서서 아이들을 바라본다.

(2009. 6. 1. 관찰사례)

며칠 전에 새로 들어온 장수풍뎅이의 애벌레가 배치되어 있는 과학영역은 애벌레의 성장을 지켜보기 원하는 아이들에게 인기 있는 영역이다. 그러나 다른 영역에 비해 좁은 과학영역은 더 가까이에서 보려는 또래들 간에 갈등을 야기하였다. <에피소드 27>에서 혁호는 애벌레를 더 가까이에서 보기 위해 석준이와 재성이를 밀치며 자리에 앉으려고 시도하였다. 이에 석준이와 재성이는 ‘자리가 없는’ 상황 때문에 자신들도 어쩔 수 없음을 표현하면서, 동시에 자리를 요구하는 혁호가 아닌 진호에게 자리를 내어 주는 행동을 하였다. 즉, 자리를 요구하는 혁호가 아닌 진호에게 자리를 내어줌으로써 드러나지 않는 방식으로 자신들을 불쾌하게 만든 혁호의 밀치기 행위에 보복한 것으로 해석할 수 있다.



## Ⅵ. 논의 및 결론

### 1. 요약 및 논의

본 연구는 만 4세 산새반 유아들의 또래 간 상호작용에 나타난 관계적 공격성을 살펴보기 위해 참여관찰과 심층면담을 통해 수집된 자료들을 토대로 분석하였다. 산새반에서 나타난 관계적 공격성은 크게 주도적, 반응적 목적에 따라 각기 다른 양상을 보였는데, 연구문제별 주요 연구결과에 대한 요약 및 논의는 다음과 같다.

#### 가. 산새반 유아들의 또래 상호작용 맥락에 나타난 주도적-관계적 공격 현상

첫째, 산새반에서 나타난 주도적-관계적 공격 현상을 살펴본 결과, 이들이 사용하는 관계적 공격성의 대부분이 남아보다는 여아에게서 관찰되었다. 이는 전반적으로 남아보다 여아들이 관계적으로 공격적인 행동을 더 많이 보인다는 선행연구(이경희, 1998; 최현화, 2000; Crick & Grotpeter, 1995; Crick et al., 2006)와도 일치하는 결과이다.

이러한 결과는 유아의 언어적, 사회적 능력과 관련하여 설명될 수 있을 것이다. 즉, 관계적 공격성은 외현적 공격성과는 달리 일정 수준 이상의 언어적, 사회적 능력의 성숙이 요구되는데(Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992), 일반적으로 남아보다 발달이 빠른 유아기 여아에게서 관

계적 공격성이 더 빈번히 관찰되었을 수 있다. 이는 신유림(2008)의 연구와 Crick(1997)의 연구에 의해 지지되지만, 보다 확정적인 결론을 도출하기 위해서는 언어적, 사회적 발달이 유사한 수준에 있는 유아를 대상으로 하여 본 연구의 결과와 동일한 결과를 얻을 수 있는지를 검토해 볼 필요가 있다.

둘째, 산새반에서 나타난 주도적-관계적 공격 현상 중 타인에 대해 가장 적대적인 현상은 ‘싫은 유아에 대한 거부’가 주목적인 경우에 나타남을 알 수 있으며, 그 대상은 공격적인 유아인 ‘민수’와 위축된 유아인 ‘경아’로 고착화되는 것으로 관찰되었다. 즉, 산새반에서 나타난 거부의 대상이 고착화된 주도적-관계적 공격 현상은 청소년기에 나타나는 집단 따돌림과 유사한 형태인 집단 거부와 관련되는 것으로 해석된다.

이는 박성주(2001)의 연구에서 밝힌 것처럼 사회적 힘이 강한 몇몇 유아들이 한 유아를 낙인하거나 거짓 소문내기로 거부아의 사회적 지위를 조작하고, 대부분의 유아들이 이에 동조함으로써 집단거부 양상을 보인 것과 유사하다. 따라서 교사는 예방적 차원에서 유아들이 보이는 주도적-관계적 공격성에 대해 보다 세심한 주의를 기울여야 하며, 연구자는 이러한 현상을 이해하고 중재하기 위한 방법을 찾기 위해 다각적인 측면에서 연구를 실시하여야 할 것이다.

또한, 거부의 대상으로 고착화된 유아들이 부정적인 자아상을 갖는 것으로 나타났다. 이는 장기적으로 거부되는 아동들이 부정적인 자아상을 갖는다고 보고한 선행연구(최미경, 2000; Galen & Underwood, 1997; Olweus, 1992)와 일치하는 결과이다. 관계적 공격성의 대상유아는 내현적, 외현적 문제와 같은 심리사회적 부적응과 유의미하게 관련되기 때문에(Crick, 1996; Crick, Casas, & Ku, 1999; Crick, Casas, & Mosher, 1997; Crick & Nelson, 2002; Mitchell, Julie, & Eric, 2001), 교사는 만성적인 피해아동이 발생하기 전에 지속적인 관찰을 통해 관심을 가지고 현상을 이해하고자 노

력할 필요가 있다. 또한 그들이 올바른 또래관계를 형성하도록 다양한 노력을 기울여야 할 것이다.

셋째, 전략 측면에서 살펴보면, 산새반 유아들은 공격적인 유아를 거부하기 위해서 ‘대꾸하지 않기’, ‘놀이규칙을 설정하여 배척하기’, 그리고 ‘부정적 이미지로 낙인찍기’ 전략을 사용한 반면, 위축된 유아를 거부하기 위해서는 ‘역할만 제공하기’와 ‘대꾸하지 않기’ 전략이 사용하였다. 즉, 공격적인 유아를 거부하는 전략이 보다 쉽게 눈에 띄는 반면, 위축된 유아를 거부하는 전략은 좀 더 놀이 속에 숨겨진 채 나타났음을 알 수 있다.

이러한 결과는 공격성과 위축성에 대해 유아들이 가지는 인식의 차이와 관련하여 설명될 수 있을 것이다. 즉, 나이든 아동에 비해 어린 아동들이 공격성을 부정적으로 인식하는 반면, 사회적 위축에 대해서는 덜 부정적인 것으로 인식하기 때문이다(Coie & Pennington, 1976; 김유진, 2005, 재인용). 이러한 이유로 부정적으로 인식되는 유아(공격적인 유아)를 거부하는 전략이 쉽게 눈에 띄는 반면, 상대적으로 덜 부정적으로 인식되는 유아(위축된 유아)를 거부하는 전략이 좀 더 은밀하게 발생한 것으로 생각할 수 있다. 그러나 이는 하나의 가설로써 공격적인 유아와 위축된 유아를 거부하는 전략 차이에 대한 원인을 규명하기 위한 후속연구가 요구된다.

넷째, 주도적-관계적 공격성을 표출하는 방법으로 ‘대꾸하지 않기’ 전략이 가장 많이 사용되는 것으로 나타났다. 유아기에 나타난 ‘대꾸하지 않기’ 전략은 청소년들이 흔히 사용하는 따돌림 방법인 ‘전혀 말을 걸지 않거나 상대를 하지 않는다’, ‘물어봐도 대답하지 않고 쳐다보지 않는다’(김용태, 박한샘, 1997)와 매우 유사한 전략임을 알 수 있다. 또한 이는 놀이가 진행되는 동안 은밀하고 교묘하게 일어나기 때문에(Crick, 1997) 대상유아에 대한 소외 및 배척현상은 교사의 주의를 끌지 못한 채 방치되기도 한다. 따라서 교사는 놀이에서 은밀하게 소외되는 유아를 발견하기 위해 유아

들이 또래와 놀이를 시작하거나 소란스러운 상황뿐만 아니라 조용하고 차분하게 놀이가 진행되는 동안에도 그들의 상호작용에 주의를 기울일 필요가 있다.

다섯째, 산새반 유아들은 두 번째 주목적인 ‘사회적 힘의 과시’에서 공격의 대상이 되는 유아를 낮춤으로써 상대적으로 자신의 사회적 힘을 높이거나 유지하기 위해 주도적-관계적 공격성을 사용하였다. 이를 위해 ‘비웃기’와 ‘대꾸하지 않기’ 전략이 주로 사용되었는데, 특히 계속적으로 상대의 잘못을 지적하고 무시하는 ‘비웃기’ 전략은 대상유아가 놀이에서 스스로 물러나도록 만들었음을 알 수 있다.

또한 싫은 유아를 거부하기 위해 사용되었던 ‘대꾸하지 않기’ 전략은 사회적 힘을 과시하기 위해서도 사용되는 것으로 나타났다. 이는 상대의 말에 무조건 대답해 줘야 하는 나약한 존재가 아닌 대답 여부를 결정할 권한을 지닌 존재로써 자신을 나타내기 위해 사용된 것으로 볼 수 있다. 이러한 결과는 동일한 공격 전략이더라도 사용된 맥락과 목적에 따라 그 의미가 달라질 수 있음을 나타내는 것으로써, 공격 전략에 대한 보다 명확한 이해를 위해서는 이후 연구들이 공격성이 사용된 맥락과 목적을 함께 다루어야 함을 시사한다.

## 나. 산새반 유아들의 또래 상호작용 맥락에 나타난 반응적-관계적 공격 현상

첫째, 산새반에서 나타난 반응적-관계적 공격 현상을 살펴보면, 여아들이 ‘정서 및 관계 훼손에 대한 보복’을 위해 관계적 공격 전략을 사용한 반면, 남아들은 ‘도구성 훼손에 대한 보복’으로써 이를 사용하는 것으로 나타났다. 즉, 여아와 남아 모두 자신들이 가치 있게 여기는 목적이 훼손당했을 때

분노와 좌절을 느끼고 관계 철회로 위협하거나 이유를 들어 배척하는 등의 관계적으로 들어 배척방법을 사용하여 보복함을 알 수 있다. 본 연구 결과, 남아, 여아 모두 보복적 행위로써 관계적 공격성을 사용하는 것으로 나타났는데 이는 남아가 좀 더 외현적으로 공격적이고, 여아가 관계적으로 공격적이라고 제안한 선행연구(심희옥, 2007; Crick, Casas, & Ku, 1999; Crick et al, 2006)와 일치하지 않는 결과이다.

그러나 이는 본 연구가 관계적 공격성에만 초점을 맞추었기 때문으로 해석해 볼 수 있으며, 남아들이 외현적 공격성을 더 많이 보인다는 선행 연구 결과를 바탕으로(심희옥, 2007; Crick, Casas, & Ku, 1999; Crick et al, 2006), 외현적 공격성을 연구에 포함한 경우에는 남아들도 도구성 훼손에 대한 보복을 위해 그들이 가치 있게 여기는 목적을 훼손시키는 방법으로써 외현적 공격성을 사용할 것을 예상해 볼 수 있다.

둘째, 반응적-관계적 공격성이 사용된 주목적 별로 연구결과를 살펴보면, 산새반의 여아들은 또래가 놀이집단을 이탈하거나 놀이자체를 거부할 때, 또는 자신이 원하는 바를 들어주지 않거나 자신의 감정을 상하게 할 때와 같이 정서 및 관계 훼손에 대한 보복적 행위로써 ‘이유 들어 배척하기’, ‘놀이집단에서 제외시키기’, ‘관계 철회로 위협하기’ 그리고 ‘친구관계 철회하기’ 전략을 사용하는 것으로 나타났다.

특히, ‘관계 철회로 위협하기’와 ‘친구관계 철회하기’ 전략은 또래의 친구 관계를 임의로 조작하여 상대를 위협하는 행위로, 친밀한 여아들 간에 강력한 수단이 되었다. 이러한 연구결과는 유아들이 또래에게 해를 입히고자 할 때, 여아가 관계성을 훼손시키는 방법으로 공격성을 행한다고 본 선행 연구(Crick, 1997; Crick & Grotpeter; 1995)에 의해 지지된다.

또한, ‘도구성 훼손에 대한 보복’에서 반응적-관계적 공격성은 ‘관계 철회로 위협하기’와 ‘이유 들어 배척하기’ 전략이 주로 나타났다. ‘관계 철회로

위협하기' 전략은 여아에 비해 관찰되는 정도가 상대적으로 적었으나 또래 관계가 원만하지 못한 남아에게도 강력한 수단으로 작용하는 것으로 나타났다. 또한 '이유 들어 배척하기' 전략은 보복성을 노골적으로 드러내기도 하지만 행동의 이면에 은밀히 숨긴 채 사용되기도 하였다.

마지막으로, 커다란 두 범주의 공격 전략 간의 차이가 발견되었다. 전반적으로 주도적-관계적 공격 현상에서 사용된 주 전략이 놀이규칙을 활용하거나 상대를 무시하는 방법인 반면, 반응적-관계적 공격현상에서는 그들의 친밀한 친구관계를 조작하는 방법이 주로 사용되었음을 알 수 있다. 이는 공격성의 하위유형에 따라 대상이 되는 유아가 다른데서 그 원인을 찾을 수 있을 것이다. 주도적-관계적 공격성의 대상이 되는 유아 대부분은 또래에게 선호되지 않는 행동특성인 공격성과 위축성을 보이기 때문에 이들을 놀이에서 배척하는 것 그 자체가 행동의 목적이 된다. 그러나 반응적-관계적 공격성은 친밀한 관계에 있는 유아들이 함께 놀이하는 도중에 발생한 갈등을 해결하기 위한 것으로, 놀이는 지속하고 싶으나 마음에 들지 않는 상황을 해결하기 위한 하나의 수단으로써 관계적 공격성을 사용하기 때문이다.

따라서, 반응적-관계적 공격성은 갈등을 해결하기 위한 하나의 수단일 수 있으며, 이러한 갈등 상황을 통해 유아들은 좀 더 나은 사회적 기술을 발달시킬 수 있는 기회가 된다. 반면, 주도적-관계적 공격성은 또래 괴롭힘의 초기 형태로 볼 수 있기 때문에 교사의 적절한 중재가 요구된다.

## 2. 결론 및 제언

본 연구는 여아도 남아만큼 공격적이지만 단지 그 표현양식에 있어서 차이가 있다는 기존 가설에 대한 근거를 제공하며, 유아를 대상으로 한

관계적 공격성과 관련된 국내 연구가 부족한 실정에서 초기 관계적 공격성에 대한 경험적 자료를 제공한 데에 의의가 있다. 그러나 본 연구는 다음과 같은 제한점을 가진다. 첫째, 본 연구는 유아들이 유아교육기관에서 지내는 동안에 나타나는 관계적 공격성에만 초점을 맞추었기 때문에, 그들의 주된 삶의 맥락인 가정에서 나타나는 관계적 공격성을 다루지 못하였다. 둘째, 본 연구에서는 관계적 공격 현상의 목적 및 방법 측면에 초점을 맞추어 상대적으로 대응방법에 관한 체계적인 분석이 이루어지지 못하였다.

본 연구의 결론 및 제한점을 바탕으로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 유아들은 유아교육기관뿐만 아니라 가정에서도 관계적 공격성을 나타낼 수 있다. 특히 관계적 공격성은 타인과의 관계망이 중요한 요인으로 작용하므로 형제자매관계에서 나타나는 관계적 공격성과 또래관계에서 나타나는 관계적 공격성에 어떤 차이가 있는지에 관한 후속 연구가 이루어질 필요가 있다.

둘째, 주도적, 반응적 상황에 따라 관계적 공격성이 나타나는 양상이 달랐다. 그러나 이러한 결과와 비교가능한 객관적인 연구가 부재한 상황이다. 주도적, 반응적 목적으로 구분하여 유아기 관계적 공격성을 살펴본 연구가 미흡하므로 좀 더 객관적인 비교를 위해 실증적이고 체계화된 방식으로 관련 연구가 실시될 필요가 있다.

셋째, 관계적 공격성의 대상이 되는 유아들은 기질, 상황, 놀이대상자 등에 따라 그 대응 방식이 달랐다. 또한 어떤 때는 효과적인 대응방식이 어떤 때는 효과를 거두지 못하는 경우도 있었으며, 대응방법에 따라 또래에 수용되거나 또다시 거부되기도 하였다. 따라서 후속연구에서는 관계적 공격 전략에 따른 유아들의 대응 방식에 관한 체계적인 연구가 요구된다.

## 참 고 문 헌

- 강인설, 정계숙(2008). 만 3세 유아의 놀이에 나타난 관계적 공격성: 사회적 배척(social exclusion)을 중심으로. *열린유아교육연구*, 13(4), 21-50.
- 김미영(2000). 집단기여와 또래중재가 고립유아의 사회적 수용과 또래관계 행동에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김영천(1997). 학교 교육현상 탐구를 위한 질적 연구의 방법과 과정. *교육학연구*, 35(5), 135-170.
- 김용태, 박한샘(1997). 청소년 친구 따돌림의 실태조사. 제 14회 특수상담 사례연구 발표회, 청소년대화의 광장.
- 김유진(2005). 공격성과 사회적 위축에 대한 유아의 추론과 행동. 숙명여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김진영(1998). 유치원에서 또래간 사회적 힘의 형성과정. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 박민정(2002). 청소년의 공격성에 영향을 미치는 생태학적 변인. 경북대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박성주(2001). 푸른 유치원 만 4세 유아의 또래간 사회적 힘에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박희숙(1985). 6·7세 유아의 친구관계(friendship) 개념 발달에 관한 일 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 신미숙(1997). 아동 공격성 유형에 따른 성차 및 사회-심리적 적응과의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 신유림(2008). 유아기 신체적 및 관계적 공격성: 성차 및 언어, 사회적 능력과의 관련성. *유아교육연구*, 28(2), 95-111.

- 심희옥(2007). 또래 괴롭힘과 외현과 관계적 공격성에 관한 횡단 및 종단 연구: 성별을 중심으로. *한국생활과학회지*, 16(6), 1107-1118.
- 이경희(1998). 관계지향 공격성 및 외현화 공격성과 심리사회적 적응과의 관계: 초등학생과 중학생을 대상으로. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이경희, 오경자(1998). 관계지향 공격성 및 외현화 공격성과 심리사회적 적응간의 관계. *한국심리학회 연차학술대회 포스터발표 논문집*. 173-187.
- 이영, 조영순(1991). *아동의 세계*. 서울: 양서원.
- 이은주(2001). 공격적 행동의 유형 및 성별에 따른 집단 괴롭힘 가해아동과 피해아동의 또래관계 비교. *아동학회지*, 22(2), 167-180.
- 이은화, 김영옥(1994). *유아사회교육*. 서울 : 양서원.
- 이정희(2002). 공격성 유형과 갈등 상황 및 관계 유형이 아동의 또래 평가에 미치는 영향. 아주대학교 대학원 석사학위 논문.
- 정옥분(2004). *발달심리학: 전생애 인간발달*. 서울: 학지사.
- 정옥분(2006). *사회정서발달*. 서울: 학지사.
- 조용환(1999). *질적 연구-방법과 사례*. 서울: 교육과학사.
- 최미경(2000). 또래에 의한 힘이 청소년의 자아존중감에 미치는 영향과 피해아의 경험: 단기종단연구와 심층면담. 이화여자대학교 박사학위 논문.
- 최현화(2000). 관계지향 공격아동과 외현화 공격아동의 의도성 판단 및 반응. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 한영경(2008). 중학생의 관계적 공격성에 영향을 주는 개인 내적 요인. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍용희(1998). 참여관찰과 심층면담(연구자와 연구대상자의 관계). *교육과*

- 학연구, 28, 113-129.
- 황옥경(1990). 부모와 교사가 지각한 배척·소외 아동의 행동상의 문제에 관한 연구. *아동학회지*, 11(1), 72-86.
- 황희숙, 이희영, 이경화, 이정화, 신경숙, 윤경미, 강승희, 윤소정, & 황순영(2008). *아동발달과 교육*. 서울: 학지사.
- Archer, J. & Coyne, S. M.(2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 212-230.
- Aronson, E.(1980). In *The social animal* (3rd ed.). San Francisco: W. H. Freeman.
- Asarnow, J. R. & Callan, J. W.(1985). Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 80-87.
- Asher, S. R. & Rose, A. J.(1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers. In P. Salovey, & D. J. Sluyter.(Eds). *Emotional development and emotional intelligence*(pp. 196-230). New York: Basic Books.
- Berkowitz, L.(1974). Some determinants of impulsive aggression: Role of mediated associations with reinforcement for aggression. *Psychological Review*, 81, 165-176.
- Bandura, A.(1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen. A.(1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

- Block, J. H.(1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.
- Bogdan, C. R. & Biklen, D. S.(1982). *교육연구의 새접근*(신옥순 역, 1991). 서울: 교육과학사.
- Buss, A. H.(1963). Physical aggression in relation to differ frustration. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 1-7.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A.(1998). Aggression and antisocial behavior. In N. Eisenberg, & W. Damon(Eds.), *Handbook of child psychology(5th Ed.): Vol. 3. Social, emotional, and personality development(pp. 779-862)*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Crick, N. R.(1996). The role of relational aggression, overt aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.
- Crick, N. R.(1997). Engagement in gender normative versus non-normative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 33, 610-617.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. C.(1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M.(1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Crick. N. R. & Grotpeter. J. K.(1995). Relational aggression, gender, and, social-psychological adjustment. *Child Development*, 66,

710-722.

- Crick, N. R. & Nelson, D. A.(2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *30*, 599-607.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Crystal, C. S., Elizabeth, J. Y., & Ralston, P.(2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Developmental Psychology*, *27*, 254-268.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., & Werner, N. E.(2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*, 131-142.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D.(1987). Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 1146-1158.
- Eron, L.(1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, *42*, 435-442.
- Faust, J., Baum, C. G., & Forehand, R.(1985). An examination of the association between social relationships and depression in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *6*, 291-297.
- Frodi, A., Macaulay J., & Thome P. R.(1977). Are women always less

- aggressive than men? A review of the experimental literature. *Psychological Bulletin*, 84, 634-660.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K.(1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. T., & Vosk, B.(1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149-1156.
- Hatch, J. A.(1987). Status and social power in a kindergarten peer group. *The Elementary School Journal*, 88, 79-82.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F., McNeilly-Choque, M. K., Porter, C. L., & McKee, T. R.(2000). Russian parenting styles and family processes: Linkages with subtypes of victimization and aggression. In K. A. Kerns, & J. M. Contretras. (Eds). *Family and peers: Linking two social worlds*(pp. 47-84). Wesport, Praeger.
- Hartup, W. W.(1978). Children and their friends. In H. McGurk(Ed). *Issues in childhood Social Development*(pp. 130-170). London Methuen.
- Hartup, W. W.(1983). Peer relation. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington(Eds). *Handnbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*(pp. 103-196). New York: Wiley.
- Hartup, W. W., French, D. C., Laursen, B., Jonster, M. K., & Ogawa,

- J. R.(1993). Conflict and friendship relations in middle childhood: Behavior in a closed-field situation. *Child Development, 64*, 445-454.
- Hong, Yong Hee(1995). *Teaching large-group time in a preschool classroom: The teacher as orchestra conductor*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E.(1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development, 64*, 879-896.
- Jones, D. C., Rickel, A. U., & Smith, R. L.(1980). Maternal child-rearing practices and social problem-solving strategies among preschoolers. *Developmental Psychology, 16*, 241-242.
- Nelson, D. A., Robivson, C. C., & Hart, C. H.(2005). Relational and physical aggression of preschool-aged children: Peer status linkages across informants. *Early Education and Development, 16*, 115-139.
- Miles, S. & Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Marrell, K W., Buchanan, R., & Tran, O. K.(2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings. *Psychology in the Schools, 43*, 345-360.
- Mitchell J. P., Julie B., & Eric M. V.(2001). Overt and Relational Aggression in Adolescents: Social-Psychological Adjustment of Aggressors and Victims. *Journal of Clinical Child Psychology,*

30, 479 - 491.

- Ostrov, J. M.(2006). Deception and subtypes of aggression during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 322-336.
- Ostrov, J. M. & Crick, N. R.(2005). Current directions in the study of relational aggression during early childhood. *Early Education & Development*, 16, 109-113.
- Ostrov, J. M. & Crick, N. R.(2007). Forms and functions of aggression during early childhood: A short-term longitudinal study. *School Psychology Review*, 36, 22-43.
- Ostrov, J. M., Crick, N. R., & Stauffacher, K.(2006). Relational aggression in sibling and peer relationships during early childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 241-253.
- Olweus, D.(1992). *Bullying at school-what we know and we can do*. Book manuscript.
- Parke, R. D., & Slaby, R. G.(1983). The development of aggression. In E. M. Hetherington, & P. H. Mussen (Eds), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development(pp.547-642)*. New York: Wiley.
- Parker, J. G., & Asher, S. R.(1987). Peer acceptance and later personal adjustment: Are low-accepted children "at risk"?. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patton, M. Q.(1990). *Qualitative evaluation and research method*. Newbury Park, CA: Sage.

- Pellegrini, A. D., & Roseth, C. J.(2006). Relational aggression and relationships in preschooler: A discussion of methods, gender differences, and function. *Applied Developmental Psychology, 27*, 269-276.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G.(1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon., & N. Eisenberg. (Eds). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development(pp. 619-700)*. New York: John Wiley & Sons.
- Shaffer, D. R.(2002). 발달심리학(송길연, 장유경, 이지연, 정윤경 역, 2005). 시그마프레스.
- Spradley, J. P.(1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stauffacher, K. & DeHart, G. B.(2005). Preschoolers' relational aggression with siblings and with friends. *Early Education and Development 16*, 185 - 206.
- Taylor, S. J. & Bogdan, C. R.(1984). *Introduction to Qualitative Research Methods: The Search for Meanings*. New York: Wiley & Sons.
- Vitaro, F, Brendgen. M., & Barker. E. D.(2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective . *International Journal of Behavioral Development, 30*, 12-19.
- Young, E. L., Boye, A. E. & Nelson, D. A.(2006). Relational aggression: Understanding, identifying, and responding in schools. *Psychology in the Schools, 43*, 297-312.

## 부 록

### <본 연구에서 사용한 전사 형식>

---

본 연구는 Hong(1995)의 연구를 참조로 하여 다음과 같은 전사 형식을 만들어 적용하였다.

1. 신명조의 글자체(글자크기 10포인트, 줄 간격 180%)는 연구 대상자들이 한 말들을 의미한다.

2. 화자(話者)의 가명을 먼저 기입하고 콜론(:) 다음에 발언한 대화 내용을 적었다.

3. ( ) 안은 연구 대상자들의 행위를 묘사한다. 이 때 ( ) 안은 화자의 목소리 톤, 몸짓, 표정 등과 같은 비언어적인 활동에 대한 정보를 제공할 수 있는 내용들을 적었다.

4. “ …… ”의 표시는 대화 중 연구대상자들이 다른 유아에 의해 방해 받거나 생각하기 위해 잠시 말을 멈춘 순간을 의미한다.

5. <중략>은 전사본에는 기록되어 있으나 해석에 불필요하므로 중간 부분의 자료를 생략한 경우에 사용하였다.

6. 대화 중 “ ~ ”는 말소리가 길어졌음을 의미하며, “ ~ ”표시가 길수록 말소리가 더 길어졌음을 의미한다.

7. “ ---- ” 표시는 대화 중 알아들을 수 없는 말을 의미하며, “ ---- ”표시가 길수록 알아들을 수 없는 말이 지속된 시간이 길어졌음을 의미한다.

8. “아이들”과 “아이/남아/여아”는 신원을 확인할 수 없는 목소리를 나타낸다.

---