

아동의 상징놀이에 관한 이론적 고찰: 인지구조적 발달 이론을 중심으로

Symbolic Play Theories of Cognitive-Structural Aspects

조 은 진*
Cho, Eun Jin

ABSTRACT

The two major theoretical frameworks that have informed research on symbolic play and cognitive development were reviewed. Piaget and Vygotsky had different views of the role of symbolic play in children's development. For Piaget, play is primarily an assimilative activity; that is, in play, children modify reality to fit their existent cognitive schema and desires. In his view, play does not facilitate development, but it is used to consolidate existent concepts. For Vygotsky, play is a precursor to symbolization and is a leading factor in development. Particularly the lack of a sociocultural dimension in Piaget's theory brought about the influence of Vygotsky, for whom this dimension is central. However, the research yielded so far has not fully investigated the wider sociocultural elements that define and inform the play context. This article concludes by suggesting an approach to children's play that is directed by a proper estimation of the interaction between its cognitive, emotional, and sociocultural dimensions.

1. 서 론

상징놀이는 표상 및 언어의 시작과 함께 생후 둘째 해에 나타나 유아기에 걸쳐 중요한 발달적 역할을 수행하는 지적 성취로서(Piaget, 1962; Vygotsky, 1967; Fein, 1981) 놀이 연구가 및 교육 실행가들의 관심과 주목을 받아왔다. 실제와는 달리 “마치 ~한 것처럼” 행동하는 가장적인(simulative) 또는 비사실적인(nonliteral) 행동

으로 설명되는 상징놀이는(Fein, 1981), 어떤 것이 다른 어떤 것을 나타낼 수 있다는 개념의 숙달, 즉 표상적 기능을 보여주는 것이다.

Piaget(1962)에 따르면, 감각운동기 동안에 'signified,' 즉 '의미되어지는, 부재의 대상이나 행동'과 'signifier,' 즉 그 '의미되는 것을 나타내는 현존하는 대상이나 행동' 사이의 구분이 이루어짐에 따라 상징화가 나타난다. 예를 들어, 아동은 돌돌 말린 작은 담요를 아기 대신에 사용하는

* 경북대학교 아동가족학과 조교수

‘사물대체(object substitution)’를 통해 독립된 상징적 변형을 실행할 수 있다. 또한, 아동은 “내가 지금 운전해서 집에 가는 거라고 하자”라고 말하면서 상황을 재규정하는 ‘탈상황적 행동(decontextualized behavior)’을 나타낸다. 그리고, 자기 자신이 잠자는 채하는 대신에 곰인형을 자기 함으로써 자기 관련 행동으로부터 타인 관련 행동(self-other relationships)으로의 전이를 보여준다. 이처럼 가상에서의 행위자가 자기 자신에서 타인에게로 이동하는 변화는 ‘탈중심화(decentration)’로 표현되기도 한다. 아동은 점차로 하나의 제스처보다는 상호 관련된 일련의 가상 행동들을 조합하여 전체 장면을 구성하는 ‘연속적 통합(sequential combinations)’을 이루게 된다. 즉, 간단한 단일물체 행동으로부터 복잡한 행동 배열로의 발달적 변화가 일어난다. 예를 들어, 인형을 단지 만지거나 옮겨 놓거나 두드리는데 대상으로 사용하던 아동이 다음 해 중반쯤에는 이 단절된 행동들을 정교하게 연결, 확장해서 주제가 있는 이야기처럼 통합시킨다. 아동은 인형을 침대 위에 놓고, 옷을 입히고, 가볍게 두들겨 주고, 찰싹 때리는 시늉을 연결함으로써 아기를 돌보는 일련의 보호 활동들을 나타내게 된다(Piaget, 1962). 이상에서 살펴본 탈상황적 행동, 자기 관련 행동으로부터 타인 관련 행동으로의 변화, 사물대체, 연속적 통합 등은 Piaget에 의해 인식된 초기 상징놀이의 구성 요소들로서 상징놀이를 구조적 차원에서 정의하는 데 사용된다. 위의 예에 나타난 이러한 요소들은 아동 자신의 행동 영역내에서 ‘signifier’와 ‘signified’가 점차적으로 분리되고 있음을 명백히 반영하고 있다. 이는 상징놀이가 행동과 사물로부터 의미를 해방시킴으로써 사고를 내면화하고 의도성을 발달시키는 수단이 된다고 하는 Vygotsky(1967)의 개념과 비교될 수 있다.

Piaget와 아울러 놀이에 대한 심리학적 연구에 주요 영향력을 미친 인지-구조적 발달 이론가인 Vygotsky(1967)의 해석에 의하면, 상징놀이란 구체적인 사회적 실재(social reality)의 구축으로부터 의미(meaning)를 분리하도록 도움으로써 나중의 추상적 사고 발달을 위해 절대 필요한 준비 활동이 되는 것이다. 예를 들어, 막대기 위에 타는 시늉을 하며 그 막대기를 말(馬)이라고 지칭하는 상징놀이에서, 우리는 아동이 즉각적인 지각(perception)으로부터 사고를 자유롭게 해방시키고 비사실적인(nonliteral) 방식으로 언어를 사용하는 것을 발견할 수 있다. Vygotsky는 상징놀이에서 일어나는 상징적 변형을 근거로, 놀이와 창의적 사고 사이의 밀접한 관련성을 주장했다. 그에 의하면, 아동들이 사고를 주변 세계로부터 분리하고 생각에 의존하여 행동을 이끌어내는 과정에서, 가작(make-believe)을 특징화하는 ‘사물대체’는 결정적 역할을 한다. 아동들이 아기를 나타내려고 접힌 담요를 사용한다는 위의 예에서, 그 담요는 아기의 의미를 실제의 아기로부터 구별하기 위한 중심점이 된다. 아동들은 가상 활동에서 대체 사물을 가지고 행동할 때 그것의 실제 의미를 변화시키면서 행동이나 사물을 적극적으로 실험한다. 놀이의 이러한 실험적 측면이 주는 이점은 폭넓은 레퍼터리의 기술과 반응을 경험하게 한다는 것이다. 더구나, 그것은 문제 해결을 위한 융통적인 방법들을 제공하여 창의적인 사고 과제에 더욱 효과적으로 접근하도록 한다. 상징적으로 놀이하는 아동들은 공공연한 행동과는 확실히 독립적으로, 생각속에서 사물들을 내적으로 표상하고 변형하는 실험적이고 융통적인 속성을 통하여 창의적 사고 능력을 발달시키게 된다.

Bruner(1972)와 Sutton-Smith(1967)의 이론에서도 강조되듯이, 주어진 상황에서 양자선택적인 가능성을 생각하거나 신념하고 독특한 방식

으로 사물 또는 도구를 사용하는 사고의 융통성은 효과적인 문제 해결의 구성 요소이다. 무엇보다도 놀이란 자발적이고 긴장으로부터 비교적 자유로운 것이기 때문에, 양자선택적인 상황에서 아이디어를 가지고 놀이하는 경험은 아동이 문제 해결을 연습할 수 있는 훌륭한 수단이 된다. 놀이는 이처럼 아동의 세계를 확대시키는 기회를 제공하므로, Vygotsky는 유아기 상징놀이를 통한 인지 발달을 나중의 성공적인 교육에서 일어나는 학습과 발달의 원형으로 보았다. 대조적으로, Piaget에게 있어 상징놀이란 환경에 대한 숙달을 필요로 하는 유아들의 요구에 부응하는, 순전히 동화적인(assimilative) 것이므로, 인지적 기술의 발달에서 촉진적인 역할을 수행하는 것으로 인정되지는 않았다. 따라서, 놀이가 발달을 자극하거나 유발하는 정도는 두 이론에서 매우 다르다. 놀이 연구에 대한 Vygotsky 이론의 영향은 Piaget의 영향보다 훨씬 더 복잡하고 확산적인 것으로 보인다.

그러나, 두 이론적 체계의 영향을 받은 많은 연구들에서 상징놀이는 유아들의 표현적인 상상의 도구로서 그 자체의 조건대로 충분히 연구되기 보다는, 인지, 언어, 또는 의사소통과 같은 심리학적 기능과의 관련성 측면에서 주로 다루어졌다(Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983 참고). 즉, 조망수용(예, Burns & Brainerd, 1979), IQ(예, Saltz, Dixon, & Johnson, 1977), 보존(예, Golomb & Cornelius, 1977) 등 인지 발달의 여러 지표들과 언어(예, Lovinger, 1974) 및 문해(literacy; 예, Dyson, 1991)와 관련된 비놀이 활동의 증진에서 그것의 원인적 요인이라는 점에서 단지 연구되었다. 이러한 접근들도 놀이의 기능적 차원을 설명하는 데 유용할 수 있으나, 상징놀이의 현상을 자세히 구명(究明)하지는 못한다. 연구자들은 잘 확립된 심리학적 기능으로

서 놀이를 해석하는 데 관심이 있기 때문에, 상징놀이의 특수한 차원들을 명백히 설명하는 일에 소홀한 경향을 보여왔다. 우리는 상징놀이와 여러 가지 심리학적 기능과의 연관성을 조사하기에 앞서, 정서적, 지적, 그리고 사회적 영역들이 상호 관련되어 반영되는 상상적 활동의 한 표현으로서 상징놀이 그 자체에 대한 이론적 관점들을 정확히 이해할 필요가 있다. 이론은 적절한 연구 설계와 분석 절차의 선택, 그리고 그에 따른 결과 획득에 직접적인 영향을 미치게 되므로, 그것의 전반적인 체계에 대한 깊이있는 이해가 선행되어야 할 것이다.

따라서, 본 논문에서는 상징놀이에 관한 연구들을 자극하고 형성해온 대표적 이론들, 특히 인지 구조적 발달 이론가인 Piaget와 Vygotsky의 이론적 체계를 면밀히 고찰하고 비교·분석함으로써, 상징놀이의 이론적 요소들간에 연결성을 확보하고 통합적인 이해를 구축하고자 한다. 이러한 노력은 상징놀이 이론들에 대한 피상적이거나 단절된 이해를 보완하고, 종전 연구들의 비판적 검토와 새로운 방향 모색을 위한 기초를 제공할 것으로 기대된다.

II. Piaget 이론에서 본 상징놀이: 동화(Assimilation)로서의 놀이

놀이 연구를 크게 자극하였던 Piaget(1962)의 저서, 「아동기의 놀이, 꿈, 그리고 모방(Play, dreams and imitation in childhood)」에서 상징놀이란 초기 발달 단계에서 전형적으로 나타나는 인지적 불균형과 자기중심적 사고의 표현으로 인식된다. 즉, Piaget의 입장에서 상징놀이란 유아가 사회 환경을 자신이 갖고 있는 제한된 논리의 전조작적 사고에 맞추어 표현하는 것이다. 예를 들어, 한 유아는 빈 종이 상자를 발견하고 그것이

상자가 아니라 달에 가는 로케트라고 결정했다. 그 유아가 놀이한 대상은 종이 상자일 뿐이지만, 그는 자신의 사고 방식을 실재(reality)에 적응시키기 보다는 실재의 사건과 사물들을 자신의 관점에 맞추어지도록 했다. 다시 말해서, Piaget는 조절(인지 구조를 현실에 순응하여 변화시키는 것)보다 동화(현실을 자신의 인지 구조에 맞추어 수정하는 것)가 우세한 불균형된 상태로 놀이를 특징지었다. 상징놀이에서 아동은 실재를 그 자신의 방식대로 변형하고, 그러한 변형을 객관적 사실의 범주에 맞추어 놓지 않는다는 점에서 동화가 조절보다 우세한 것이다. 대조적으로, 모방은 근본적으로 조절적인 활동이라고 간주되었다. 학습이 이루어지기 위해서는 적응이 있어야만 하며, 그것은 동화와 조절 사이의 평형을 유지하는 것이다. Piaget의 견해에서 보면, 아동들은 놀이할 때 새로운 기술을 학습하지는 않지만, 그들이 세상에 대해 아는 것을 재배열하면서 현실에 대한 정교함을 더해간다. 이러한 관점에서, 놀이란 아동이 세상에 대해 알고 이해하는 것을 연습하고 공고히 하는 방법이다.

상징놀이의 발달과 함께 아동은 실재를 물리적으로 조작하는 것의 단순한 만족을 초월하여, 그의 자아와 욕구에 맞추어 과거의 경험들을 재구성한다. 앞서 언급했듯이, 상징적 왜곡과 전위(轉位)에 빠지는 과정에서 점차 외부의 실재를 자아에 상징적으로 동화할 수 있게 된다. 객관적 사고는 외적 현실의 요구 조건에 맞게 기존의 사고 형태를 적응시키려는 것이지만, 상상적 놀이는 규칙이나 제한에 구애됨이 없이 아동의 활동에 사물을 예측시키는 일종의 상징적 전환(symbolic transposition)이다. 따라서 개인적 만족이 강조된 일방적인 사고 형태이다. 이처럼, 모든 것을 자아에 동화시키고 보상, 소원 성취, 갈등 제거 등을 통하여 환상적 만족을 성취하게 한다는 점

에서, Piaget는 상징놀이의 탁월한 정서적 가치도 인정했다. 그러나, 그의 후기 저서에서는 사회적, 정서적 관심이 사라지고 점점 더 인지적인 것만으로 일관되었으며, 이러한 경향은 그의 추종자들에 의해 더욱 가속화됨으로써 Piaget의 상징놀이에 대한 개념은 인지적인 국면으로 제한된 인상을 준다. 놀이에 대한 Piaget 학파의 연구에서 특히 사회문화적 차원의 기여는 Vygotsky의 관점이 도입될 수 있는 여지를 만들었다.

아동이 점진적으로 자아를 실재에 더 많이 종속시킬 수 있게 되면서 상징놀이는 4, 5세 가량을 지나 쇠퇴하기 시작한다. 다음 단계에서는 놀이에 규칙이 부과되고, 상징적 상상은 점차 구성(construction)의 형태로 현실에 적응하게 된다. 이 때의 구성은 역시 자발적인 것이지만 현실을 모방한 것이다. Piaget(1962)는 상징놀이의 상승과 하락을 대략 1세에서 6세 사이에서 예측하고, 가상 활동의 발달 순서에 대한 자세한 기록을 처음으로 제공하였다. 그의 이러한 시도는 지난 20년간 수많은 연구에서 상징놀이의 변화 구조와 가상의 구성 요소들이 면밀히 조사될 수 있는 자극제가 되었으나, 본 논문에서는 제한된 지면으로 인해 그 주제에 대한 논의를 생략하기로 한다.

Ⅲ. Vygotsky 이론에서 본 상징놀이

1. 사회적 상징 활동으로서의 놀이

최근에 Vygotsky의 영향력이 확대되면서, 유아기 상징놀이의 가작적 특성도 다른 고등 정신기능과 마찬가지로 사회적 협력의 산물이라는 인식이 증대되었다. 이러한 견해는 상징놀이가 유아 내부로부터 홀로 일어나는 자발적인 현상이라고 보는 종전의 입장과 대조되는 것이다. Vygotsky(1967, 1978) 이론에서 놀이는 항상 사회적 활

동으로 다루어졌다. 아동들의 상징놀이에서 나타나는 역할, 주제, 줄거리 등은 그 사회문화적 특성에 대해 그들이 이해하고 체득한 것의 표현이다.

놀이에 있어 본질적으로 사회적 특성을 강조하는 Vygotsky를 이해하기 위해서는 그의 심리학 이론의 전반적 체계를 간단히 살펴 볼 필요가 있다. 인간의 지적 능력은 사회적 상호작용과 사회적 경험의 산물이라는 것이 Vygotsky 이론의 기본 전제이다. 즉, 의사를 전달하는 수단과 세상을 바라보는 방식은 물론 주요 개념이나 생각들이 문화에 의해 창조된다. 그러므로, 아동들은 그들의 특정한 문화에 의해 직접 장려되는 방식으로 생각하는 것을 학습한다. 가정, 학교와 같은 특정한 사회 기관의 사고 체계 뿐만 아니라 그 사회의 문화적 유산이라고 할 수 있는 집단적으로 정리된 개념적, 상징적 체계도 아동의 인지 수준을 결정하는 데 중대한 역할을 한다. 이러한 맥락에서, Vygotsky는 문화적 환경내 사회적 관계의 구조가 개인의 정신 구조를 결정한다고 주장한다.

Vygotsky(1967)는 상징놀이를 근접발달지대(zone of proximal development)의 측면에서 논의함으로써 특별히 학습과 관련시켰다. 근접발달지대란, 아동이 혼자 숙달하기에는 어렵지만 성인 또는 더 유능한 다른 아동들의 안내와 도움이 있다면 수행할 수 있는 작업의 범위를 나타내는 용어로서 그 안에는 잠재적인 능력이 존재한다. 근접발달지대의 하한(lower limit)은 아동이 혼자 독립적으로 도달할 수 있는 문제 해결의 수준이며, 상한(upper limit)은 더 능력있는 다른 사람의 도움을 받아 아동이 해낼 수 있는 부가적인 책임의 수준이다. 아동은 그의 문화적 유산을 답습해온 더 유능하고 유식한 또래들과 성인들의 언어적 지도나 시범을 경험하면서 정보를 그의 현존하는 지적 구조에 조직시켜 넣고 통합적으로

재구성한다. 이처럼, 사회적 지원의 과정을 통해 결국에는 타인의 도움 없이도 스스로 그 기술이나 작업을 수행할 수 있게 된다. 이것은 자기조절 능력의 출현을 보여주는 것으로서 고등 정신 기능의 발달적 증거이다. 고등 정신 기능은 사회적 상호작용에서 일어나는 내면화 과정(internalization process)을 통해 발달하는데, 내면화 과정은 두 수준에서의 심리적 전환이 이루어지는 것이다. 즉, 사람들 사이에서 일어나는 개인간 심리 과정(interpsychological process)으로부터 아동의 내면에서 일어나는 개인내 심리 과정(intrapsychological process)으로 전환된다. 이러한 심리적 과정의 전환은 어떤 새로운 중재, 즉 도구나 신호의 출현과 관계가 있다. 사회적 상호작용에서 사용된 중재적 수단, 특히 언어가 아동에게 양도되고 내면화됨으로써 고등 정신 기능의 발달이 이루어진다. 요컨대, 근접발달지대의 역할은 언어 및 다른 상징적 체계, 인지적 구조, 그리고 구체적 지식을 포함하는 축적된 사회문화적 자원을 아동들에게 체계적으로 전달하고 내면화하도록 함으로써, 사회적 실재가 개인내 정신 기능의 본질을 결정하는 데 일차적으로 기여하게 하는 것이다.

Vygotsky는 아동들이 근접발달지대에서 작업하는 것의 가장 중요한 예가 바로 놀이라고 생각했다. 놀이에서 아동들은 스스로 동기화되고 안전한 환경에 있기 때문에, 그들의 최적 수준(optimal level)에 가깝게 기능하는 것이 보통이다(Vygotsky, 1967). 긴장과 불안을 유발하는 전통적인 학습 환경에서는 아동들의 능력 발휘가 종종 억압당하는 반면(Bronfenbrenner, 1979), 놀이 상황에서 아동들은 그들이 평상시에 나타내 보이는 수준 이상의 능력을 보여준다. Vygotsky(1978)에 의하면 상징화의 기원은 엄마와 유아 두 사람의 상호작용에 있다. 어린 유아의 놀이에

피소드에 엄마가 실제로 참여하여 상호작용하는 과정이 특히 중요하다. 상징놀이에 참여하는 성인이나 나이 든 유능한 아동들은 유아의 놀이를 위한 비계(scaffold)를 설정해서, 가작 사용의 모델을 보여주고 유아기에 걸쳐 그것을 숙달하고 정교화하도록 지원해줄 수 있다. 그러한 지원은 유아들의 순간적 진전에 맞추어 민감하게 조정되며, 그들의 기술이 증진됨에 따라 스스로 더 많은 책임을 가질 수 있도록 촉진한다. 결국, 그 지대 안에서 다양한 능력들이 출현하고 연마되어 가장 높은 수준의 정신 기능으로 발전하게 된다. 교수가 발달에 선행되어 이루어지고 그것을 통해 최대의 발달적 효과를 얻게 되는 것이다. 교수 없이 자발적으로 개념을 형성하는 경우에는 자기 자신의 사고 작용을 인식하지 못하므로 충분히 효과적이라고 볼 수 없다. 그러므로, 근접발달지대의 개념에는 인지 발달에 대한 사회적 영향의 중요성, 특히 아동들의 발달에서 교수(instruction)의 역할에 대한 Vygotsky의 강한 신념이 나타나 있다.

2. 상상의 상황과 그 안에 내재된 규칙

Vygotsky(1967)는 놀이의 두 가지 특징을 제시했는데, 그 첫째는 모든 상징놀이가 아동의 실현될 수 없는 욕망을 극복하도록 해주는 상상의 상황을 창조한다는 것이고, 둘째는 아동들이 놀이를 성공적으로 수행하기 위해 따라야 하는 행동 규칙이 놀이에 내재되어 있다는 것이다. 아주 어린 아동들이 창조하는 가장 간단한 상상의 상황조차도 사회적 규칙에 따라 진행된다. 예를 들어, 잠자러 가는 체하는 아동은 잠자는 시간의 행동 규칙을 따른다. 즉, 상상의 상황을 이루기 위해서는 그 상황에 내재된 규칙을 고수해야 한다. 이러한 규칙의 수용은 자발적이지만 필수적이다.

Vygotsky의 입장에서, 놀이는 그 규칙들을 파악하고 학습하는 것을 요구하기 때문에 항상 학습 활동이다.

특히, 사회적 상징놀이의 범주에 속하는 사회극 놀이와 규칙있는 게임의 특성들을 비교한 Smilansky와 Shefatya(1990)의 연구는 Vygotsky의 이러한 관점을 반영한 것으로서 상징놀이의 가치를 재평가하는 데 크게 기여한다. 자기 중심적 욕구에 맞추어 현실을 왜곡하는 것으로 규정된 상징놀이보다 규칙있는 게임을 더 높은 수준의 놀이로 간주했던 Piaget와는 대조적으로, Smilansky는 그 두 가지 형태가 계층적 관계를 갖는다고 보다는 서로 다른 차원의 놀이 행동이라고 주장했으며, 오히려 상징놀이에 더 많은 가치를 부여했다. 사회극 놀이에 참여하는 아동은 놀이 주제와 역할의 선택에 의해 부과된 내재적 규칙에 따라 행동해야 한다. 아동은 그 역할 체제 내에서 실생활의 행동 양식에 따라 자신의 행동을 항상 평가하고 역할 모델의 행동에 적용시켜야 할 뿐만 아니라, 상대 놀이자의 행동과 반응에도 조화시켜야 한다. 그러므로, 사회극 놀이의 규칙은 대부분 삶의 규범에 근거를 두는 것으로서 아동이 이해하는 실제 생활과 아주 유사하며, 이는 Piaget와는 달리 상징놀이의 적응적인 기능(adaptive function)을 강조하는 것이다. 이러한 견지에서, Smilansky는 성공적인 학교 생활에 필요한 폭넓은 사회적, 지적 준비를 시키는 데 사회극 놀이가 더 유용하다고 말한다.

상징놀이에서 아동들은 외부의 상황적 구속으로부터 벗어나 그들이 하고 싶은 것을 하고 있기 때문에, 놀이란 자유롭고 자발적인 것으로 보인다. 그럼에도 불구하고, 아동들은 그들이 선택한 가작 상황의 규칙에 스스로를 복종시켜야 하기 때문에, 자신의 즉각적인 충동을 억제하고 행동하도록 부단히 요구된다. 즉, 아동들은 상상의 만족

을 성취하기 위해서 자신이 선택한 규칙에 자발적으로 따르는 자체가 필요하다. 사실, 규칙 체계는 놀이 상황 그 자체를 구성하는 일을 한다. 아동이 놀이 세계의 공유된 활동에 즐겁게 전념하는 동안, 놀이 상황의 규칙에 내재되어 있는 그 사회의 의식 및 문화적 의미가 구현될 수 있다. 그 결과, 아동은 놀이 활동을 통해 그의 미래 행동과 도덕성의 기본 수준이 될 많은 능력들을 학습한다(Berk, 1994). 계획적이고 자기 조절적인 방식으로 생각하는 능력은 놀이가 갖는 규칙 근처의 속성에 의해 강화되는 것이다.

IV. Piaget와 Vygotsky 놀이 이론의 비교 고찰

1. Piaget와 Vygotsky 놀이 이론의 유사점

Piaget와 Vygotsky 이론간의 유사성은 다소 피상적인 것이긴 하지만, 몇 가지 공유된 기반을 근거로 설명될 수 있다. 가장 기본적으로, 두 이론가는 모두 상징놀이의 핵심 요소로서 가작과 상징적 변형에 초점을 두었다. Piaget가 말한 signifier와 signified 사이의 구분은 Vygotsky의 의미(단어)와 지각, 의미와 사물, 의미와 행동 사이의 구분과 관련된다. '사물대체'는 의미와 사물의 친밀한 연합을 분리시키는 중심점이 되는 것으로서, 두 이론가 모두에게 중요한 개념이다. 사물대체에서, 아동은 초기에 실제물과 유사한 물체(예, 인형)에 의존하다가 점차 덜 실제적인 물체를 사용하게 되고(예, 아기 대신 베개 사용), 그 다음에는 자기 자신의 상상과 상징적 구성에 의존해서 원형적(原型的) 물체 없이도 상징놀이를 하게 된다. 예를 들어, 자신의 빈 팔을 가지고 아기를 흔들며 재우는 시늉을 하며 '아기가 피곤해'라고 말함으로써 가장 추상적인 수준의 대체를

보여준다. 이러한 상징놀이의 발달 순서에 관한 연구는 Piaget의 예리한 관찰로부터 비롯되어 주요 후속 연구들(예, Fein, 1979, 1981)에서 그 변화 구조가 더욱 정밀하게 조사되었다. 한편, Vygotsky는 아동교육 프로그램에서 가작의 축진을 부각시키고, 부모나 교사와 같은 유능한 놀이 상대자의 역할을 중요시했다. 어린 아동의 양육자는 근접발달지대의 실현을 위해서 상징놀이의 발달적 순서를 이해하고 아동이 그 순서의 어디에 위치해 있는가를 민감하게 관찰하며, 그 순서의 각 단계에서 상징놀이를 촉진하기 위한 전략들을 터득해야 한다. 가작의 축진을 위해서 부모와 교사에게 교육적 역할을 부여한 것은 Piaget와 대조적인 Vygotsky의 관점이지만, 그러한 역할 수행을 위해서는 상징놀이 발달에 관한 Piaget의 연구가 도움이 될 것이다.

Pellegrini와 Galda(1993)는 Piaget와 Vygotsky 이론이 모두 그 속성에 있어 변증법적이라는 것을 지적했다. 이것은 두 이론이 모두 갈등의 과정, 그리고 발달에서 그 갈등 과정의 역할에 관심을 가지고 있다는 것을 의미한다. Piaget(1966)의 입장에서 동화와 조절, 그리고 평형의 구조는 이러한 점에서 매우 중요하다. 잘 알려진 Hegel의 정(正)과 반(反)처럼, 동화와 조절은 존재하며, 모든 과정에서 갈등적이다. Hegel의 합(合)처럼, 균형(balance)은 평형(equilibrium)에 의해 나타난다. 앞에서 이미 설명되었듯이, Piaget의 관점에서 상징놀이는 동화에 의해 지배되는 활동의 훌륭한 예이고, 반면에 모방은 조절을 대표하는 것이다.

변증법적인 갈등은 Vygotsky(1967)에게도 중요하다. Vygotsky의 관점에서, 상징놀이란 아동들의 욕망, 그리고 사회적 구속으로 인해 그 욕망을 만족시킬 수 없는 것 사이에서 그들이 겪는 갈등의 결과이다. 그러한 갈등을 풀기 위해서 아동

들은 '실현할 수 없는' 것들을 실현할 수 있는 상징놀이에 참여한다. 달리 말하면, 이것은 아동들이 상징놀이 속에서 개인적 욕망과 사회적 욕망 사이의 갈등을 다룬다는 상징놀이의 정화 이론이다(Fein, 1979). 그러나 Freud와는 달리, Vygotsky는 더욱 일반적인 긴장 체계에 관심을 갖고, 즉각적인 환경으로부터라기 보다는 개인내에서부터 어떻게 놀이가 일어나는지를 설명했다. 그는 현실 생활의 긴장으로부터 나오는 상상의 상황을 창조하는 것으로서 놀이를 규정했다. Piaget와 Vygotsky는 모두 놀이의 정서적 구성요소를 인정했으며, 놀이의 인지적 가치에 대한 정서적 기여를 의식하였다. 그러나, 그들 중 누구도 이러한 계통의 분석을 충분히 확대시키지는 못한 것 같다.

Piaget와 Vygotsky는 또한 상징놀이가 중요시되는 연령 시기에 대해서도 동의했다. 두 이론가는 모두 상징놀이를 유아들의 표상적인 능력을 나타내는 유아기의 특징인 것으로 보았다. 유아기에 가장 보편적으로 관찰되던 상징놀이가 초등학교 시기 중에는 쇠퇴한다. 아동 중기의 상징놀이는 유아기에 기대되는 만큼의 발달적 효과를 갖지 못한다. 특정 형태의 놀이는 특정 집단의 연령에 따라서 더 효과적일 수도 있고 덜 효과적일 수도 있으므로, 연구의 설계나 교수의 계획에서 이러한 연령과 관련된 가설들이 중요하게 고려된다.

2. Piaget와 Vygotsky 놀이 이론의 차이점

Piaget와 Vygotsky는 서로 다른 현상들에 관심을 가지고 있었다. 예를 들어, Vygotsky는 언어와 같은 사회문화적으로 제공된 사고의 도구에 흥미를 보였고, Piaget는 논리적 사고의 발달에 주목했다. Piaget는 인지 구조의 일반적인 발달 과정에 관하여 설명하려고 했던 반면, Vygotsky

는 인지에 대해 상황 특수적인 접근을 시도했다. 그러므로 사회적 과정의 개념, 그리고 발달에서 이러한 사회적 과정의 역할 등은 두 이론에서 상당히 다르게 나타난다. Pellegrini와 Galda (1993)는 아동 발달에 있어서 상징놀이, 일반적인 사회적 상호작용, 그리고 또래 및 성인들과의 상호작용이라는 세 가지 측면의 역할에 대해서 Piaget와 Vygotsky의 가정을 각각 비교했다.

우선, 상징놀이의 기능에 대한 개념화 측면에서 두 이론적 관점의 차이가 나타난다. Piaget (1966)는 상징놀이를 근본적으로 동화적인 것이거나 또는 연습이라고 간주했기 때문에, 그것은 새로운 지식의 창조와는 거의 관련되지 않는다. 다시 말해서, 놀이는 아동이 그가 습득한 기술과 능력을 편안하고 즐거운 방식으로 연습하는 것이므로, 인지 발달의 지표 또는 부산물로 여겨진다. Piaget(1983)의 관점에서, 동화에 의해 지배되는 활동들은 대부분 자기중심적인 방향에서 전개되는 것이고, 조절을 통해 새로운 지식이 창조될 때만이 유효한 인지적 활동으로 간주된다.

그러나, Vygotsky(1967)는 놀이를 단순히 인지 발달의 부산물로 생각하기 보다는 아동들의 인지 발달을 돕는 것으로 믿었다. 그의 견지에서, 인지 구조는 도구와 신호의 사용에 의해서 구성된다. 아동들의 놀이에서 도구, 즉 놀잇감(앞의 예에서 접힌 담요 또는 막대기)은 사물과 행동으로부터 의미를 분리시키는 신호가 된다. 즉, 상징놀이를 통해서 아동들은 의미와 시각을 구분하고, 의미가 그것의 객관적인 의미 대상물과 분리되는 일련의 상상의 상황을 창조하게 된다. 이처럼, 상징놀이는 즉각적인 외부 환경의 구속으로부터 아동의 사고를 해방시키는 것이므로, Vygotsky는 상징놀이 자체가 추상적 사고의 발달에서 매우 중요한 역할을 한다고 주장했다. 그의 입장에서 상징놀이는 또한, 폭넓게 영향력을 미치는 독특한

근접발달지대를 구성하는 것으로 고려됨으로써 학습의 개념에 관련되었다.

Vygotsky와 Piaget의 이론은 사회적 상호작용과 아동 발달의 관련성에 대해서도 서로 다른 가정을 하고 있다. 아동들의 발달에 대한 사회적 상호작용의 역할에 관하여, Piaget는 '개인내(intraindividual)'의 발달에 관심을 두고, 사회적 상호작용의 역할에 대해서는 최소한의 영향력만을 인정했다. Piaget의 이론에서, 아동의 발달은 물리적, 논리적 세계와 상호작용하면서 부딪히는 개념적 갈등의 결과이다. 자기중심적 사고로 대표되는 전조작기에 주로 나타나는 상징놀이는 실로 자기중심적 사고의 가장 순수한 형태로 표현되었다(Piaget, 1967). Piaget의 이러한 이론적 맥락에서는 '고립하여' 상징을 구성하는 개별 아동이 분석의 단위가 된다. 한편, Vygotsky는 아동의 인지 발달이 사회적 활동의 기능에 의해 변화되는 것이라고 생각하였으므로, 사회 집단내 아동들간의 상호작용이 분석의 단위로 고려되어야 한다.

아동 발달에 미치는 성인과 또래의 영향에 대해서도 Piaget와 Vygotsky는 서로 다른 가정을 했다. Piaget(1965)는 도덕적 판단의 영역에 한해서 사회적 상호작용의 중요성을 명백히 언급했었는데, 그 영역에서 발달을 자극한 것은 더 유능한 타인이 아닌 또래들과의 상호작용으로 인식되었다. Piaget의 입장에서, 아동 발달을 이끌어내는 것으로 여겨지는 '개념적 갈등'은 또래 상황에서 최대화되고 성인-아동 상황에서 최소화되기 때문이다. 즉, 성인-아동간의 상호작용에서는 성인 주도의 일방적인 역할이 대부분이어서, 갈등을 통한 발달이 실현되지 못하는 것으로 생각되었다. 한편, Vygotsky(1978, 1986)는 아동들의 인지 발달에서 더 유능한 타인, 종종 성인들의 역할을 강조했다. 특수한 과제에 대하여 더 유능한 타인과의 언어적 상호작용을 통해서 아동은 기술들을

체득하고 내면화한다. 달리 표현하면, 고등 정신 기능은 개인간(interpsychological)의 수준으로부터 개인내(intrapsychological)의 수준으로 이동한다.

요컨대, Piaget는 그의 인지 발달 도식 속에 놀이를 통합시키려고 했다. 반면, Vygotsky는 놀이가 인지 발달을 단순히 반영한다기 보다는 그것에 중요하게 기여한다고 생각했다. Piaget는 상징놀이에서 아동의 '학습'이 아닌 단독 '연습'을 주목했고, 또한 성인-아동 상황이 아닌 또래 상황에서 발달이 주로 이루어지는 것으로 보았다. 대조적으로, Vygotsky는 더 유능한 타인과의 상징놀이에 의해서 아동들의 발달이 자극되는 것으로 인식했다.

V. 논의 및 결론

놀이는 아동 발달에 관한 연구 뿐만 아니라 교육적 실행과 정책 분야에도 시사하는 바가 크므로 매우 중요한 논제이다. 지금까지의 연구 축적물들은 대체로 상징놀이 경험에 의한 긍정적인 사회인지적 발달 결과를 제시하고 있지만, 학습과 발달에서 놀이의 정확한 역할 특성은 아직 분명히 드러나 있지 않다. 특히, 가상(pretense)의 평가가 종종 전체적이기 때문에, 놀이의 구성 요소들 중 어떤 것이 발달적 효과를 내는 것인지에 대한 증거가 부족하다. 놀이를 통해 얻은 발달적 성과는 놀이 그 자체의 요인 외에 성인의 참여나 또래의 상호작용에 기인하는 것일 수도 있다(Mellou, 1994; Rubin, 1980). 놀이란 광범위하고 때로는 모호한 개념이므로, 그것의 특징적인 윤곽과 이점을 구체적으로 파악하고 확대시키기 위해서는 이론적으로 중요한 놀이의 차원들이 놀이 연구의 첫 단계로서 먼저 명백히 설명되어야 한다.

상징놀이의 기능적, 또는 구조적 차원들은 지금까지의 연구들에서 종종 다루어져왔다. 그러나, 상징놀이에 관한 이러한 연구들을 형성해온 두 가지 주요 이론적 체제로서 Piaget와 Vygotsky의 관점은 각각 자주 인용되고는 있으나, 때로는 분별 없이 논의되기도 하고, 특히 그 둘 간의 비교·분석은 충분히 이루어지지 못했다. 두 이론은 아동 발달에서 상징놀이와 사회적 상호작용의 역할에 대해 실로 다른 관점을 제시하고 있다. 놀이를 주로 개인의 심리적 과정으로 보는 Piaget의 개념으로부터 사회적 활동으로 다루는 Vygotsky의 개념으로 이동하는 경향이 주목할 만하다.

Piaget에 의하면, 아동은 상징놀이를 통해 그의 자아와 욕구에 맞추어 경험들을 재창조한다. 그리고, 증대된 내부의 힘을 발휘하는 기쁨을 누리기 위해 과거의 경험들을 반복하려고 시도한다. 아동이 세상에 대해 학습한 것을 놀이를 통해 연습하고 공고히 한다는 Piaget의 주장은 그럴듯하다. 예를 들어, 방금 덧셈을 학습한 아동은 여러 가지 방식으로 즐겁게 수놀이를 하면서 그러한 조작을 완전하게 할 수 있을 것이다. 상징놀이가 인지 또는 사회인지 발달의 원인적 역할을 한다는 연구자들의 주장은 그 연구 방법상의 문제로 의문시되기도 하지만, 놀이와 그러한 발달적 결과들 사이의 긍정적인 상관관계는 놀이의 연습적 가치를 보여주는 것으로 해석될 수도 있다 (Pellegrini & Boyd, 1993). 그러나, Piaget가 놀이를 이미 존재하는 정신 구조의 표현, 즉 동화적인 활동으로 제한하여 규정한 것은 놀이를 축소 해석하여 새로운 발달을 위한 그것의 역할 가능성을 차단한 것으로 인식된다. Nicolopoulou (1993)가 지적했듯이, Piaget 이론에 나타난 놀이와 모방의 이분화 경향은 그 둘 간의 고립을 초래하게 되고, 그러한 상황에서는 그 어느 것도 새

로운 지식의 산출에 기여하지 못한다.

Piaget의 개념이 안고 있는 이러한 이론적 약점에도 불구하고, 사회적 상징놀이의 관찰은 Piaget의 또다른 견지에서 놀이의 발달적 역할에 대한 가능성을 보게 해준다. 역할놀이에 참여하는 아동은 자기 자신을 다른 개성들(예를 들면, 의사, 환자, 간호원, 위문객 등) 속에 투사하고 서로 다른 역할들을 경험하면서 폭넓은 범주의 사고와 감정을 그의 마음에 받아들일 수 있다. Piaget(1962)에 따르면, 아동들은 약 3세경에 집단적 상징화(collective symbolism)의 단계에 들어가서, 다양한 언어적, 비언어적 의사전달을 통해 자발적이고(self-directed) 상호작용적인 역할놀이를 수행한다. Piaget의 입장에서, 이처럼 타인의 관점으로부터 세상과 자기 자신을 바라보는 능력은 사회적, 인지적 탈중심화의 과정을 포함하는 것이다. 이러한 탈중심성은 전조작기에 전형적이라고 할 수 있는 주관적, 현상론적, 자기 중심적 표상 조직으로부터 상호 조화된 관점의 입장으로 전이되는 것을 의미한다. Piaget의 이론에서 놀이는 새로운 것의 학습이라기 보다는 이미 학습한 것의 연습으로 간주되었으므로 놀이가 학습과 동일하게 취급될 수는 없지만, 아동은 놀이를 통해 새로운 경험과 세상을 대하는 새로운 관점에 접하게 된다는 점에서 놀이의 발달적 기여가 고려될 수 있을 것이다.

다만, 앞서 언급한 Piaget의 이론적 약점을 보완하기 위해서는 놀이와 모방 사이의 밀접한 상호 교환을 재확인하려는 시도가 필요할 것으로 보인다. Vygotsky의 이론에서 놀이는 강력한 근접발달지대를 구성하는 유아기의 탁월한 교육 활동으로 인식되며, 그 안에서 이루어지는 교수와 모방은 아동의 발달에서 중요한 역할을 한다. 유아가 자기 자신의 실수로부터 개념적 세계를 창조한다는 Piaget의 견해와는 대조적으로,

Vygotsky는 유아가 이미 존재하는 사회문화적 세계의 개념적 자원들을 양도 받고 내면화하여 고등 정신 기능을 발달시키게 된다고 생각했다. 여기서 개념적 자원들이란 특수한 정보나 지식을 의미할 뿐만 아니라 인지적 구조의 조직, 그리고 상징적 표상의 사용을 포함한다. 그것은 그 문화적 유산을 답습해온 더 유능한 사람들에 의한 교수 및 다른 형태의 공동 활동에 의해 실현되는 것이다. 상징적 변형과 가작을 핵심 요소로 하는 상징놀이에서 아동은 부모, 교사, 또는 형제자매나 유능한 또래들과의 공동 활동을 통해 가상(pre-tense)을 촉진시키게 된다.

가상의 촉진으로 아동은 실제 세계의 사물들과 독립적으로 의미에 대해 생각할 수 있게 되므로, 상징놀이는 추상적 사고의 발달에서 매우 중요한 역할을 수행한다(Vygotsky, 1967). Sutton-Smith(1967)와 Bruner(1972)도 Vygotsky와 마찬가지로 놀이의 가작적 특성에 주목하고 놀이와 인지 사이의 가장 강력한 연계를 창의적 사고의 영역에서 찾았다. 그들은 아동들로 하여금 새로운 행동, 아이디어, 또는 전략을 발견하도록 한다는 점에서 놀이의 중요성을 강조했다. Sutton-Smith(1967)는 '대체(substitution)'의 개념, 즉 아동들이 물체나 사람을 그 자체가 아닌 다른 어떤 것인 것처럼 대하며 양자선택적인 상징 구성을 발달시킨다는 것에 주목했다. 그는 극화놀이에서 일어나는 상징적 변형이 아동들의 지적 융통성에 유사한 효과를 갖는다고 생각한다. 아동들은 이미 확립된 아이디어에서 벗어나서 그것들을 새롭고 색다른 방식으로 결합하면서 그들 자신의 아이디어를 창조하고, 확산적인 사고 능력을 발달시킨다. 한편, Bruner(1972)는 감각운동 기술에서 행동의 융통성이 증대된다는 측면에 초점을 두고 상징놀이의 기능을 설명하였다. 그에 따르면, 아동들은 놀이에서 결과물에 대한 염려 없이

그들의 행동에 주의를 기울이면서 새로운 행동의 조합을 창조하고 연습한다. 아동들이 도구 사용의 전략을 발달시켜서 나중에 더 복잡한 활동으로 조화시킬 수 있도록 한다는 점에서 놀이 행동의 융통성은 매우 유익하다.

상징놀이가 창의적이고 확산적인 사고 능력과 같은 바람직한 지적 기능에 영향을 미치는 것이라면, 그것은 많은 교육자들이 믿는 것 이상의 기본적 교육 기능을 지닐 수 있다. 상징적 변형의 수행 능력을 요구하는 수, 과학, 언어 등의 학업 환경에 놀이적 접근을 장려함으로써 더욱 창의적인 문제 해결을 가져올 수 있을 것이며, 따라서 놀이는 아동들의 생활에서 정당하고 유리한 위치를 확보할 수 있게 된다.

실제로, Vygotsky의 영향을 받은 많은 연구들은 창의성(예, Dansky, 1980), 문제 해결(예, Sylva, 1977), 언어 습득(예, McCune-Nicolich, 1981)과 같은 특수한 인지적 능력과 놀이 사이의 관련성을 조사함으로써 놀이의 이득을 평가하려고 시도하였다. 그러나, 대부분의 연구자들은 단기간의 상징놀이 훈련과 여러 가지 심리학적 기능들 사이의 직접적 상관관계를 구하는 식으로 지나치게 단순화된 연구 경향으로 몰고 갔다. 더구나, 연구자들은 놀이 참여자들의 일상적인 자연 환경에서 일어나는 그대로 놀이 자체에 대한 통합된 이해를 제공하기 보다는 거의 대부분 실험실 장면을 사용함으로써, 아동들의 자발적인 놀이에 대한 우리의 이해를 효과적으로 축소시켜 주지 못했다.

Vygotsky 자신이 강조했듯이, 사회적 세계의 영향은 종종 중재된 것이며 확산적이다. 개인의 발달은 사회적(또는 interpsychological) 상황내에서 이해되어야 하는데, 그 상황은 개인간 또는 소집단 상호작용의 즉각적인 체제에 제한되는 것이 아니라, 그러한 상호작용의 의미와 영향을 형

성하는 전체 사회문화적 체제 안에 존재한다 (Nicolopoulou, 1993). 따라서, Vygotsky가 가설하는 놀이의 심리학적 이득도 어떤 특정한 심리학적 능력의 즉각적이고 직접적인 증대가 아니다. 오히려, 고등 정신 기능에 대한 놀이의 관계는 복잡하고 간접적인 것으로 인식된다. 놀이는 심리학적 기능의 재조직을 부추기는 장기적 심리학적 과정을 위한 힘을 제공할 뿐이며, 그것이 실현되기까지는 여러 해가 소요될 수도 있다. Piaget 이론에서 사회문화적 차원의 결핍은 Vygotsky의 영향력이 발휘될 수 있는 자리를 내주었지만, 지금까지의 연구에서는 놀이 상황을 규정하고 특징지우는 폭넓은 사회문화적 요소들이 체계적으로 다루어지지 못했다.

위에 제시된 제한점들에도 불구하고, 우리는 Piaget와 Vygotsky의 이론 및 그 영향을 받은 많은 연구들을 통해서 상징놀이의 많은 긍정적 가치들을 인식하고 있다. 상징놀이는 의미에 의해서 지배되는 세계, 즉 사물보다는 생각으로부터 행동이 나오는 세계를 상상 속에서 창조하는 것이다. 그 안에서 아동은 그의 경험들을 즐거운 방식으로 재창조한다. 사회적 역할놀이가 활발해지는 시기에는 상황에 적절하게 자신의 행동을 조절하고, 다른 역할 놀이자들에게 융통적으로 반응하는 등 자기중심적인 존재로부터 사회적 존재로의 변화가 일어난다. 상징놀이는 또한 아동이 자신의 두려움, 욕망, 그리고 다른 정서적인 관심사들을 표출하는 자기 표현의 형태이기도 하다. 그러나, 그것은 놀이 상황에 내재된 사회문화적 규칙과 의미가 자발적으로 수용·공유된 체제내에서만 성공적으로 일어날 수 있는 규칙 지배적인 활동이다. 앞으로의 놀이 연구는 그것의 상징적인 특성과 규칙 지배적인 특성 및 인지적, 정서적, 그리고 사회문화적 차원간의 상호작용에 대한 이해를 바탕으로 해야 할 것이다. 특히, 놀이의

상호작용에서 역할, 의미 등이 산출되는 사회문화적 기반을 조사함으로써, 놀이 연구에서 Vygotsky 이론의 적용 가능성이 활발히 탐구될 필요가 있다.

상징놀이가 사회적으로 공유된 의미(또는 집단적 상징)의 표현이라면, 미래의 연구자는 아동들이 놀이에서 그들의 경험에 대해 어떻게 집단적으로 생각하고 느끼고 이야기하며, 어떻게 변화하는지를 더욱 면밀히 조사해야 한다. 공유된 놀이 소재(script)의 인지적, 정서적 기초에 대한 탐구의 필요성은 이미 십년 전에 Göncü(1987)에 의해 제기된 것이지만, 지금까지의 제한된 연구는 아동들이 놀이에 가져오는 지식 및 관련된 감정에 대해 충분히 설명해주지 못했다. 상징놀이에 대한 역동적인 분석은 놀이 자체의 현상 뿐만 아니라 아동들의 그들 문화에 대한 이해 정도에 관해서도 정보를 제공할 것이다(Göncü, 1987).

앞으로의 연구자들은 Piaget와 Vygotsky, 그리고 그 이외의 이론가들간에 상호 연결된 개념과 관심의 연계를 더욱 확고히 구축함으로써, '분산된 절충주의보다는 신중한 통합의 정신'으로(Nicolopoulou, 1993) 이론적 체제를 정비하고 창조적으로 확대해 나갈 수 있다. 그러한 이론적 토대는 상징놀이에 관한 더 진척된 연구들을 안내할 것으로 기대된다.

참 고 문 헌

- Berk, L. (1994). Vygotsky's theory: The importance of make-believe play. *Young Children*, 50(1), 30-39.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of

- immaturity. *American Psychologist*, 27, 687-708.
- Burns, S. M., & Brainerd, C. J. (1979). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. *Developmental Psychology*, 15, 512-521.
- Fein, G. (1979). Echoes from the nursery: Piaget, Vygotsky, and the relationship between language and play. In E. Winner & H. Gardner(Eds.), *Fact, fiction, and fantasy in childhood*(pp. 1-14). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fein, G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Dansky, J. L. (1980). Make-believe: A mediator of the relationship between play and associative fluency. *Child Development*, 51(2), 576-579.
- Dyson, A. H. (1991). The roots of literacy development: Play, pictures and peers. In B. Scales, M. Almy, A. Nicolopoulou & S. Ervin-Tripp(Eds.), *Play and the social context of development in early care and education*. New York: Wiley & Sons.
- Golomb, C., & Cornelius, C. B. (1977). Symbolic play and its cognitive significance. *Developmental Psychology*, 13, 246-252.
- Güncü, A. (1987). Toward an interactional model of developmental changes in social pretend play. In L. Katz(Ed.), *Current topics in early childhood education* (Vol. 7, pp. 108-125). Norwood, NJ: Ablex.
- Lovinger, S. L. (1974). Sociodramatic play and language development in pre-school disadvantaged children. *Psychology in the Schools*, 11, 313-320.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.
- Mellou, E. (1994). Play Theories: A contemporary review. *Early Child Development and Care*, 102, 91-100.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and Beyond. *Human Development*, 36, 1-23.
- Pellegrini, A. D., & Boyd, B. (1993). The role of play in early childhood development and education: Issues in definition and function. In B. Spodek(Ed.), *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 163-175.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Piaget, J. (1966). Response to Brian Sutton

- Smith. *Psychological Review*, 73, 111-112.
- Piaget, J. (1967). *The psychology of intelligence*. London:Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In W. Kessen(Ed.), *Handbook of child psychology*(Vol. 1, pp. 103-128). New York:Wiley.
- Rubin, K. (1980). Fantasy play:Its role in the development of social skills and social cognition. In K. Rubin(Ed.), *Children's play:Vol. 9. New directions for child development*(pp. 69 - 83). SanFrancisco, CA:Jossey-Bass.
- Rubin, K., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Children's play. In E. Hetherington(Ed.), *Handbook of child psychology:socialization, personality and social development*. New York:Wiley.
- Saltz, E., Dixon, D., & Johnson, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities:Effects on cognitive functioning and impulse control. *Child Development*, 48, 367-380.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play*. Gaithersburg, MD:Psychosocial & Educational Publications.
- Sutton-Smith, B. (1967). The role of play in cognitive development, *Young Children*, 22, 361-370.
- Sylva, K. (1977). Play and learning. In B. Tizard & D. Harvey(Eds.), *Biology of play*(pp. 51-73). London:Heinemann.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12, 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society:The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA:Harvard Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA:MIT Press.