

유치원 대집단 읽기 활동과 자유 놀이 시간에서의 이야기 책에 대한 접근 관점과 그 반응에 대한 질적 연구*

A Qualitative Study of Korean Kindergarten Children's Reading Stances and Responses in Two Contexts: Official Reading Tasks and Spontaneous Reading Activities

권 민 균**

Kwon, Myn gyun

ABSTRACT

This qualitative study explores the development of young Korean children's reading stances and responses to children's books and discusses their literacy development in relation to school reading experiences. Rosenblatt's theory (1978) of aesthetic and efferent stances is used to characterize the relationship between the reader and the text.

A teacher's reading stances in the official school world are analyzed and their relationships to children's stances and responses are discussed. The teacher's efferent stance encouraged her children's responses to be efferent as well. It also influenced children's assumptions and expectations about the teacher's reading activities, so that the children came to view these activities only as ways of obtaining factual knowledge and practicing literacy skills. The children's own interests and intentions during free play time are described in order to understand children's reading stances in the unofficial school world. The children showed various types of stances during free play time even though they were encouraged to take only one type of stance, i.e., an efferent stance, in the official school world. The findings are discussed in terms of their implications for classroom practice and literacy research.

1. 서론 및 이론적 배경

과거의 읽기 발달 과정에 대한 견해는 읽기에
필요한 기본적 지식, 즉 자음과 모음의 이름 습득

이 선행되어야 단어 읽기가 가능하고, 본문 해석
에 있어서 객관적 의미 해석을 강조하였다(reading
readiness perspective). 그러나 이러한 과거
의 주장과는 대조적으로, 읽기 발달 과정에 있어

* 본 논문은 1996년도 U.C. Berkeley 박사학위 논문의 일부임.

** 부산여자대학교 강사

서 독서자와 본문간의 상호작용(Rosenblatt, 1978; Weaver, 1985) 또는 도서 본문에 의하여 자극된 독서자의 인지적 혹은 심상에 떠오르는 영상(image)에 의한 읽기 경험이 강조되고 있다.

읽기 과정(reading processes)을 연구하는 분야는 독서자와 도서간의 관계성에 대한 견해에 따라 몇 가지로 분류될 수 있다. 이것은 도서 본문 혹은 독서자 중 어느 쪽이 의미 해석의 권위를 갖게 되느냐의 문제이다. 그 하나는 의미는 도서 본문에 있다고 보는 견해인데, 음소 등의 이름 습득이 선행 되어 그 후에 고급의 문장 이해가 가능하다는 견해(bottom-up process)를 주장하는 Samuels(1994) 등이 대표한다. 이들의 견해는 객관적 의미만이 진정한 해석이 될 수 있으며 이것은 도서 본문에 의해서 타당하게 된다는 견해이다. 두 번째 견해는 본문의 진정한 의미는 독서자 각자의 사적인 해석에 있다고 보는 견해인데 이것은 도식 이론(schema theories)으로써 대표된다 (Anderson & Pearson 1984). 이 견해는 독서자 나름으로 취하는 의미가 진정한 해석의 근원이라 보며 독서자의 선행 지식, 믿음 혹은 경험에 따라서 의미 해석은 다를 수 있다는 견해이다.

세 번째 견해는 의미는 도서 본문뿐 아니라 독서자에게도 있다는 독서자와 도서간의 상호작용을 강조하는 견해이다. 이 견해는 의미 해석에 있어서 독서자와 도서간의 역동적 관계성을 제안하고 있다 (Iser, 1978; Rosenblatt, 1978, 1985; Ruddell & Unrau, 1994). 이 견해에 의하면 본문이란 글자가 쓰여진 물리적인 본문뿐만 아니라 의미를 부여할 수 있는 상징물은 넓은 의미에서 모두 본문이 될 수 있다는 견해이다. 독서자는 상징물에 대한 해석의 저장고로서 언어적 경험들을 사용하게 된다. 따라서 읽기 행위란 독서자가 특

정한 시간에 특정 본문에 대한 적극적 상호작용으로 매번 특정 사건으로 이루어지는 행위이다.

Rosenblatt (1978) 의 독서자 관점 이론(reader's stance theory)은 이러한 독서자와 도서 본문간의 역동적 상호관계를 잘 설명하고 있다. 이 이론에 의하면, 독서자가 책을 읽을 때 취하는 관점과 목적에 따라 독서의 결과로 얻게 되는 이야기에 대한 이해, 이야기의 재구성 또는 독서자의 반응의 양상이 달라진다. 즉, 독서 그 자체가 목적이 되는 경우를 심미적 관점(aesthetic stance)이라 하는데, 이 관점을 취하는 독서자는 이야기 세계 자체에 대한 몰입이 가능하고 이로 인한 이야기 사건 혹은 전개에 대한 자유로운 상상, 감정입입과 가상놀이가 가능해진다. 이런 경우 이야기의 해석과 의미는 그 도서 본문에만 의지하는 것이 아니라 독서자 자신과 본문 혹은 여러 독서자들 간의 협응과 타협에 의한 재창조의 과정으로 구성된다.

반면에 독서 그 자체가 목적이 되기보다는 다른 것을 수행하기 위한 수단, 즉 발산적 관점(efferent stance)이 될 경우에는 독서에 의해 결과되는 심리적 또는 사회적 반응은 전자의 심미적 관점과 대별된다. 예를 들어 요리를 배우기 위하여 요리책을 읽는 경우, 또는 이야기책을 읽되 이야기를 즐기기보다는 등장 인물 성격 분석을 위하여 독서를 대하는 경우에 독서자는 이야기 자체에 대한 몰입보다는 그 독서를 통하여 얻는 특정한 결과에 더욱 초점을 맞추게 되어, 지식 혹은 정보 습득, 이야기의 교훈 평가 등의 지적반응 등을 경험하게 된다. 따라서 이런 경우, 이야기의 해석과 의미는 독서자의 감정과 느낌이 개입된 재해석과는 상관없이 도서 본문 자체에 있다.

주위 환경의 글자에 관심을 보이고 그것에 뜻을 부여하려고 탐색하는 단계에 있는 유아들(emergent readers)의 독서를 대하는 관점과 목

적도 심미적 혹은 발산적 관점 두 가지로 구별될 수 있다. 도서의 글자, 그림 혹은 이야기 세계를 즐기려는 의도는, 심미적 관점을 취한다 할 수 있다. 심미적 관점을 취하는 유아는 글과 그림 등을 해석할 때 사적인 의미 부여를 하게 되고 자신의 상상을 동원하여 새로운 이야기 세계를 꾸미거나 가상 놀이의 반응을 보인다. 즉 심미적 관점의 유아는 상징 세계에 자신의 마음을 빼앗기게 된다. 반면, 발산적 관점을 취하는 유아는 이야기 세계에의 몰입보다는 아동 도서를 읽음으로써 다른 목적을 성취하려는 수단적 의도를 띤다. 즉 글씨를 정확하게 읽는 연습(decoding), 이야기 전개에 대한 객관적 이해 혹은 이야기 줄거리의 요약 등에 초점을 맞추는 반응을 보인다.

Rosenblatt(1985)에 의하면 독서자가 특정 관점을 취하는 결정은 독서자의 무의식적인 읽기 버릇 혹은 읽기 학습 과정의 경험과 연관이 있다 하였다. 즉 가정, 유치원 등의 사회적 환경을 통하여 접하게 된 문어의 기능에 대한 경험의 내용이 아동 도서에 대하여 특정 관점을 취하는 버릇과 경향성에 영향을 미칠 수 있다 하겠다. 따라서 이 연구는 유치원 교사의 아동 도서 접근 목적을 기술하고 유치원 교사의 아동 도서 접근 관점이 유아들의 아동 도서 경험의 내용과 반응에 어떠한 영향을 미치는가를 고찰하기 위하여 고안되었다.

조기 교육이 강조되고 있는 현 우리 사회의 분위기에서 취학전 유아의 쓰기, 읽기 학습은 보편화되고 있다. 그러나 유아의 읽기 교육은 소리내어 읽기 혹은 지식 획득 등의 수단적 기능에만 치우쳐 교육되고 있는 감이 없지 않다. 따라서 본 연구는 아동 도서에 대한 유아의 자발적 관심은 어디에 있고 그들 세계에서의 문어의 기능은 무엇인가를 관찰, 기술함으로써 읽기 교육의 방향성을 모색하려는 필요에 의해서 시도되었다.

즉 본 연구는 아동들에게 어린이 도서를 읽어주는 시간에서, 유치원 교사가 취하는 도서 접근 목적을 기술하고 이러한 교사의 특정 도서 접근 목적이 유아들의 반응과 어떠한 관계성이 있는가를 기술하기 위하여 실행되었다. 또한 아동 도서에 대한 유아들의 자발적 관심에 의한 읽기 행동을 관찰함으로써, 유아들의 독립적인 도서 접근 목적과 반응을 기술하였다. 마지막으로 선생님이 주도하는 읽어 주기 시간에서의 유아들의 도서 접근 목적 및 반응과 유아들의 자유로운 관심과 흥미를 표출할 수 있는 자유놀이 시간에서의 도서 접근 목적 및 그 반응의 다양성과 차이점을 비교하기 위하여 시도되었다.

Ⅱ. 자료 수집 및 해석 과정

1. 연구 장소

본 연구는 경상북도 중소도시에 소재하고 있는 유치원 7세 반을 대상으로 하였다. 대부분의 아동들은 중산층 가정 출신이며, 이러한 유사한 경제적, 문화적 배경은 이 유아들의 가정 내에서의 문어에 대한 경험 혹은 아동 도서에 대한 활용 정도와 내용에 대한 예측이 가능하다. 즉, 유아들에 대한 학부모의 교육열은 높았으며, 유아의 가정에는 다양한 주제의 많은 아동 도서가 비치되어 있었고, 대부분의 유아들은 이미 간단한 읽기 쓰기 능력을 갖추고 있었다.

2. 연구 참여자

유치원의 7세 한 반을 1995년 봄학기 시작인 3월부터 6월 중순까지 관찰하였다. 교사와 유아 모두가 이 연구의 참여자가 되었다. 이 학급의 유아 수는 37명이었고, 유아의 평균 연령은 만 5세

5개월이었다. 연구 참여자의 이름은 모두 가명으로 제시하였다.

3. 자료 수집 과정

먼저, 교사의 학급 운영 방식 및 매일의 일상을 관찰하고 특히 문어 사용이 요구되는 교구를 중심으로 한 교사와 유아간의 상호작용을 관찰하였다. 이것은 7세 반의 교육과정에서 문어 교육이 차지하는 비율 혹은 문어 교육의 목표 등에 전체 되어진 유아와 교사간의 문자 활용 정도와 내용을 추론하기 위해서였다. 그 다음 관찰은 교사가 유아들에게 아동 도서를 읽어 주는 시간인 '동화 시간'과 '이야기 나누기' 시간의 교사의 책 읽어 주기(reading-aloud) 모습과 이 시간에서의 유아들의 반응을 관찰하였다.

또 유아들의 아동 도서에 대한 자발적인 흥미와 관심의 내용을 알아보기 위하여 자유 놀이 시간에서의 유아들의 아동 도서를 매개로 한 여러 형태의 놀이와 활동을 관찰하였다. 문자를 매개로 한 여러 종류의 활동과 수업을 관찰하면서 관찰자 나름으로 추론한 해석과 의미를, 참여자들이 그 활동에 부여하는 의미 혹은 목표와 유사하게 하기 위하여 교사와 유아에게 비 형식적인 질문도 병행하였다. 관찰 후반부에 들어서는 미리 준비된 면접 질문지를 가지고 교사에게 면접 질문을 시행하였다. 이는 참여자의 문자를 매개로한 여러 활동이 교사의 문자 교육 목적과 어떠한 연관성이 있는가에 대한 관찰자의 해석과 추론을 참여자 시각에서 조정하기 위하여 시도되었다.

관찰자는 유치원 교실의 활동에 참여하였으나 적극적 방법이 아닌 반응적 참여 관찰자의 자세로 관찰에 임하였다. 이것은 관찰자가 참여자에게 새로운 혹은 의도된 행동을 수행하기를 요구하는 것이 아니라, 참여자들의 교실에 같이 존재함과

동시에 참여자들이 관찰자에게 특정 행동과 언어적 참여를 요구할 경우에만 반응하는 경우를 말한다. 면접 조사는 상황적인 필요에 의해서 참여자에게 즉각적으로 질문하는 비 형식적 면접 질문의 경우와 관찰 시작 전 작성되었거나 혹은 관찰이 진행됨과 동시에 제시된 질문들을 미리 작성하여 교사와 유아들에게 질문하는 형식적 면접 질문 두 가지 모두 시행하였다.

4. 자료 분석

분석 자료는 질적 연구의 여러 방법으로 수집되었다. 이중 참여자 관찰과 면접조사의 두 방법이 주로 사용되었다.

수집된 자료중 분석 될 자료는 매일 관찰을 손으로 기록한 현장 기록과 교사와 유아의 아동 도서를 매개로 한 읽기 행동을 녹화한 영상 자료와 면접 관찰을 녹음한 음성 자료로 구성되었다. 수집된 자료의 양은 선생님의 읽어 주기와 유아들의 자유 놀이 시간을 녹화한 8시간 분량의 영상 자료, 유아의 자유 놀이와 면접 관찰을 녹음한 72시간의 음성 자료와 관찰 순간 순간의 참여자의 활동과 상황(context)에 대한 관찰자의 즉각적인 해석과 의미를 기록한 90쪽의 현장 기록이다.

그 다음 분석에 사용될 자료를 전사하였다. 전사된 자료를 맥락에 따라 분류하였는데 교사의 책 읽어 주기 시간의 자료와 유아의 자유 놀이 시간의 자발적인 읽기 행동에 관한 자료로 분류하였다. 전사 자료에는 교사 유아 모두의 언어 및 표정적 행동과 상황을 모두 기술하였고 특히 참여자의 언어적 행동은 주어와 서술어 한 개씩을 포함하는 절을 한 개의 발화 단위로 구분하여 전사하였다. 각 발화 단위는 발화자의 도서 접근 목적 혹은 관점을 결정하는 단위가 되었다. 각 발화

단위에 대한 도서 접근 목적을 결정하는 근거는 Rosenblatt (1978)의 독서자 관점 이론에 근거하여 두개의 관점의 구체적 특징을 정의하였다. 각 관점에 대한 기술적 특징은 Jeong(1996)에 기록되어 있다.

각 관점에 대한 이론적 특징을 기초로 하여 다음과 같은 구체적 기술을 분류할 수 있었다.

심미적 관점

- 1) 도서 본문 혹은 그림에 자극 받아 자신의 상상력을 동원하여 이야기를 만듦.
- 2) 상상력을 동원하여 그림을 기술함.
- 3) 가상 놀이 혹은 극을 하듯이 행동하거나 도서에 있는 사물이 실제인양 취급함.
- 4) 피아노를 치거나 노래를 하는 등의 행동 포함.
- 5) 자신의 관심과 흥미를 나누기 위하여 또래의 반응을 유도함.
- 6) 협동적으로 또래들과 극적 놀이를 함.
- 7) 자신의 사적인 감정을 표현함.
- 8) 이야기 하듯이 그림 또는 본문을 묘사함.
- 9) 감정적 표현을 자극하지 않는 그림 또는 본문에서 감정적 의미를 도출함.
- 10) 본문보다는 그림에 초점을 맞추어 그림을 해석하려함
- 11) 도서의 정보 혹은 지식을 개인적 경험과 연관시킴.

발산적 관점

- 1) 설명을 위하여 본문을 그대로 읽음.
- 2) 사실적으로 상황을 기술함.
- 3) 도서에 제시된 정보에 대하여 질문함.
- 4) 다른 목적을 수행하기 위하여 큰 소리로 본문을 그대로 읽음.
- 5) 도서에서 제시된 정확한 정보를 얻고자 함.

- 6) 정확한 읽기 연습을 위하여 글을 그대로 읽음.
- 7) 자신의 읽기 실력을 과시함
- 8) 자신의 의견의 우위성을 보장받기 위하여 또래의 반응을 유도함.
- 9) 도서를 바르게 취급하는 법에 대해서 이야기함.
- 10) 이야기 줄거리를 요약함.

Ⅲ. 자료의 해석

서 교사는 정규 수업에 유아에게 두 종류의 활동 즉, '동화 시간'과 '이야기 나누기'를 통해서 아동 도서를 큰 소리로 읽어 주었다. 아래에 이 두 활동을 통해 나타난 서 교사의 도서 접근 관점을 차례대로 기술, 분석하도록 하겠다.

1. '이야기 나누기' 시간에 나타난 서 교사의 아동 도서 접근 관점의 기술과 분석

'이야기 나누기' 시간에 나타난 서 교사의 책 읽어 주기는 발산적 관점으로 특징지어 졌다. 즉 서 교사는 이 시간에 유아들에게 아동 도서를 읽어 줌으로써, 유아들이 본문에서 제시되어진 지식, 정보를 습득하고 이해 분석하기를 의도하고 도서를 읽어 주었다. 서 교사가 유아의 참여를 위해서 구성한 질문의 형식은 짧고 내용에 있어서도 본문에서 제시된 사실을 정답으로써 요구하는 질문이었다. '동화 시간'과 동일하게 '이야기 나누기' 시간에서도 서 교사는 대개 도서의 본문을 읽는 것으로 시작하였다. 그러나, 이야기 나누기 시간에는, 유아들이 본문 내용을 이해하고 분석하는 것을 요구하는 질문을 많이 하였고, 유아들이 토론에 참여하도록 유도하였다. '이야기 나누기' 시간에서 다루어진 도서의 주제 자체가 객관적

사실, 개념과 지식을 전수하는 내용의 책이었으므로, 유아의 반응도 객관적 사실에 기초한 이해를 요구하는 것이었다.

다음의 <예 1>은 서 교사가 ‘이야기 나누기 시간’에서 아동 도서를 읽어 주는 전형적인 모습이다. 서 교사는 이야기 나누기 시간의 시작을 그날 도서의 주제를 상기시킬 수 있는 질문을 함으로써 유아의 참여를 유도하였다. 매일의 이야기 나누기 활동은 몇 개의 소 주제로 나뉘어질 수 있는데, 예를 들어 4월에 들어서 이야기 나누기의 주제는 주로 봄에 대한 것으로서 봄에 경험할 수 있는 여러 가지 자연의 변화, 우리 이웃 생활의 변화 등이 소 주제로 취급되었다. 즉, 봄에 대한 이야기를 처음 시작하는 날, 날씨가 따뜻하게 변한다는 것이 그날 이야기 시작의 주요한 토론 주제였다. 따뜻한 날씨의 변화로 인하여 결과된 자연 환경의 여러 변화, 즉 새싹이 나오는 것, 나뭇잎 색의 변화, 뱀과 개구리의 동면의 종결, 하루의 해가 길어짐, 그리고 철새의 귀향 등이 소 주제로 토론되었다. 따라서 이 소 주제에 대한 토론을 유도하는 서 교사의 이야기 전개 방식, 토론 내용의 선택과 질문의 형식 등이 서 교사의 아동 도서 접근 의도와 목적을 결정하는 주요한 자료가 되었다.

<예 1>

교사: 이제 봄이 오면~(토론을 어떻게 시작할까 결정하려는 듯 조용히 도서 본문 내용을 읽음)(cf. 객관적 지식에 대한 토론을 유도하기 위하여 도서 본문 내용을 그대로 읽음: 발산적 관점)

애들아, 봄에 이 새싹이 나오면 이 새싹의 색은 무슨 색깔일까?(cf. 객관적 사실에 대한 질문: 발산적 관점)

상환: 연두색이요.

교사: 그래, 상환아! 상환 이가 잘 알고 있구나.

유아1: 빨간 색! 다른 유아들...

교사: 선생님이 지금 말해 주려고 했어요. 새 싹이 처음 나오려고 할 때는, 색깔이 연두색입니다.(cf. 사실을 제공하여줌: 발산적 관점)

그리고 여름이 되면~?(cf. 사실에 대한 질문: 발산적 관점)

유아1: 초록색!

교사: 맞았어요!(cf. 유아가 정답을 제시한 행위에 대한 평가: 발산적 관점)

여름이 오면, 햇빛이 강해져서 새싹의 색이 초록색으로 변하지요.(cf. 객관적 사실을 제공: 발산적 관점)

그러다가 가을이 되면 잎 색깔이 어떻게 되죠?(cf. 객관적 사실에 대한 질문: 발산적 관점)

유아1: 노란 색으로 되요!

교사: 노란 색 혹은 빨간 색으로 변하죠, 그렇지요?(cf. 객관적 사실을 제공: 발산적 관점)

맞아요! 그래서, 봄이 오면, 새싹이 나는 때도 봄이고, 날씨가 따뜻해지고, 꽃들이 피고 나비도 볼 수 있어요.(cf. 도서 본문을 요약함: 발산적 관점)

위의 <예 1>은 서 교사의 ‘이야기 나누기’ 시간에서 교사 주도의 전형적인 토론 모습을 보여줌과 동시에 서 교사의 아동 도서를 읽어 주는 목적과 의도를 분명히 드러내 주고 있다. 서 교사의 의도는 새로운 지식 습득을 위하여 유아들에게 객관적 사실과 지식을 가르치는 것에 있음을 확인할 수 있다. 이 토론은 교사 중심적인 교실 내에서 흔히 관찰되는 교사와 학생간의 전형적인 언어적 상호 작용의 모습인 질문, 대답과 평가라는(IRE: Inquiry, Response and Evaluation) 상호작용의 모습뿐만 아니라 소 주제를 요약함으

로써 결론을 맺는 것도 특징적이었다. 즉 그녀는 이 시간의 소주제에 대한 결론을 4월의 전체 주제 즉, 봄이란 무엇인가에 대한 요약으로써 소주제의 토론을 마감 지었다. 교사-유아간의 언어적 상호 작용에서 볼 수 있는 또 하나의 특징은 토론이 진행됨에 따라 이야기 주제의 변화는 주로 교사에 의해서만 이루어졌다. 유아의 개인적 느낌과 질문은 토론의 시작과 전환에 있어서 거의 받아 들여지지 않았다.

때로 서 교사는 봄에 대한 '이야기 나누기' 시간에서 유아들이 일상 생활에서 경험할 수 있는 것들과 봄의 현상들을 연결시키는 토론을 유도하기도 하였다. 그러나 이 연결은 봄이 가져온 따뜻한 날씨의 효과에 대한 확실한 이해를 도와주기 위한 것으로 의도되었다. 즉, 봄과 연결된 독특한 유아 각자의 일상의 경험을 나누기보다는 교실 전체 유아들의 단체적 경험에 초점을 맞추므로써 따뜻한 날씨의 변화에 대한 유아들의 이해를 돕기 위한 것이다. 다음의 <예 2>는 이점을 잘 보여주고 있다.

<예 2>

교사:자, 3월에는 날씨가 추웠지만, 이제 4월이 되어서 유치원이 달라졌어요.

뭐가 달라졌을까?(cf. 단체적 경험에 대한 질문:발산적 관점)

유아1:봄이에요.

교사:봄이 왔기 때문에 뭐가 달라졌을까?(cf. 객관적 사실에 대한 질문:발산적 관점)

유아들:...

교사:(집중하지 않는 유아에게) 진해, 좀 가만히 못 있겠니?

유아1:유치원이 달라졌어요.

교사:추운 3월에는 우리가 바깥놀이를...(cf. 단체적 경험에 대한 질문:발산적 관점)

유아들:바깥놀이를 할 수 없었어요.

교사:그러나 이제 봄이 와서

[날씨가 따뜻해져서

유아들:[날씨가 따뜻해져서,

교사:그래서 우리가 바깥놀이를 할 수 있어요.

(cf. 단체 경험에 대한 언급:발산적 관점)
3월엔 날씨가 추워서, 유치원이 일찍 끝났는데 이제 따뜻한 4월이 와서.

유치원이...?(cf. 단체 경험에 대한 질문:발산적 관점)

유아들:유치원이 늦게 끝나요.

교사:유치원에서 점심을 먹고 집에 늦게 가지요, 그렇죠?

발산적 관점의 또 다른 특징은 독서자의 관심이 독서 후에 수행할 행위에 더욱 초점이 맞추어 지는데 있다(Rosenblatt, 1978). 이러한 특징은 서 교사의 책 읽어 주기에서도 관찰될 수 있었다. 즉, 봄의 따뜻한 날씨가 사람들의 일상 생활에 어떠한 영향을 미치는가를 읽어 주고 서 교사는 계절의 변화로 인한 어머니들의 수고에 언급하면서 유아들로 하여금 어머니들의 수고에 고마와 해양함을 강조하였다. 이 후에 서 교사는 다음과 같은 토론을 진행하였다.

<예 3>

교사:.....

자, 봄이 오면 무지개 반 친구들은 어떻게 해야 할까?(cf. 독서 후에 수행할 행위에 대한 질문:발산적 관점)

유아들:집을 깨끗이 청소해야 되요.

교사:(노래하듯이) 아침에 일어나서, 창문을 열면 봄바람이 들어와서 아, 시원하다, 아, 시원하다,(cf. 연극하듯이 설명함:심미적 관점)

깨끗한 공기를 들이마신 후에, 그리고?

유아1:……그리고 오줌을 누어요.

교사:그래, 오줌을 누 후에 이불을 개고, 내 스스로 방을 청소하죠.

봄이 왔기 때문에, 여러분들, “엄마, 창문은 제가 닦을게요.”라고 할 수 있겠죠?

할 수 있겠죠, 그렇죠?(cf. 수행할 행위에 초점이 맞추어짐:발산적 관점)

유아들:네!(매우 큰 소리로)

교사:집을 청소합시다.(cf. 수행할 행위에 대해서 언급:발산적 관점)

유아들:(여럿이 웅성거리며 대답하지 않음)

교사:그렇게 할거죠, 그렇죠?(노래하듯이)(cf. 수행할 행위에 대해서 언급:발산적 관점)

유아들:네, 하겠습니다.(노래하듯이)

〈예 3〉에서 보여준 발산적 관점에 의한 교수(efferent teaching stance)는 아동들로 하여금 도서 읽기 시작 전, 동안 그리고 후에도 발산적 관점을 취하게끔 유도한다. Zarrillo와 Cox (1992)는 초등학교 교사의 책 읽어 주는 모습을 관찰하였는데 교사의 발산적 관점은 학생들로 하여금 자신들이 읽은 내용을 재해석하거나 독서자들간의 사적인 해석을 서로 공유하는 것을 어렵게 하는 것으로 관찰되었다. 이들의 관찰 연구와 마찬가지로 위의 예들에서도 볼 수 있듯이 서 교사의 유아들 역시 사적인 해석과 의미를 공유하기보다는 선생님의 해석을 유일한 정답으로 받아들였고, 새로운 사실의 습득, 자신이 갖고 있는 지식의 과시와 본문의 분석으로 초점이 맞추어져 있음을 알 수 있다.

〈예 3〉에서 보듯이 유아들의 언어적 반응은 무척 간단하고 짧은 형식이였다. 즉, 서 교사의 질문 자체가 매우 구체적이고 간단한 답을 원하는 것으로 이루어져 있어서, 유아들의 대답도 한 단어로 충분히 가능한 것이였다. 덧붙여 이러한 서 교사의 발산적 도서 관점에 의해 결과된 여러 유

아 반응 특징 중의 하나는 유아들이 선생님의 질문 혹은 선생님의 의해 정답으로 받아들여진 내용을 그대로 반복하는(repeat) 것이였다.

2. 발산적 관점으로 특징지어진 ‘이야기 나누기’ 시간에 대한 유아들의 반응

‘이야기 나누기’ 시간에서의 유아들 반응을 관찰하면 유아들은 교사가 선호하는 토론의 내용과 형식을 내면화한 듯이 보였다. 이러한 내면화가 선생님이 소개하는 아동 도서에 대한 유아 자신들의 접근과 반응에 어떠한 영향을 미치는 가를 예로 들어보겠다. 4월말에 들어서자, 서 교사는 유아들에게 글이 없는 그림 이야기 책을 보여 주고 그림을 보고 이야기를 만들어 보도록 하였다. 이 그림책은 코에 상처가 있는 코끼리, 머리에 상처가 있는 원숭이와 엉덩이에 상처가 난 돼지 그림이였다. 서 교사는 이 동물들이 어떻게 상처가 나게 되었는가 각자 생각나는 대로 이야기를 해보라고 지시하였다. 이 질문 자체는 유아들로 하여금 각자 생각나는 대로 이야기를 만들어 볼 것을 자극하기 위한 것으로 보였다. 그러나 유아들은 선생님의 이러한 질문을 자유롭게 이야기를 만들어 보는 기회로 이해하지 못하였다. 오히려, 평상시의 ‘이야기 나누기’ 시간의 습관처럼 이 질문에는 한가지 맞는 정답만이 있을 것이라 생각하고 그 답을 생각하기 위해 고심하는 듯 보였다.

어느 정도 시간이 흐른 후에, 평상시 선생님의 질문에 정답을 잘 제공하던 한 유아가 그 장면을 나름대로 설명하였다. 즉 동물 친구들이 서로 싸워서 각자 상처가 나게 된 것이라고 이야기를 꾸며냈다. 이 유아의 이러한 설명은 그럴듯한데, 왜냐하면 친구들간의 싸움은 서 교사가 학급 토론 주제로 언급을 많이 한 것이기 때문이다. 선생님에 의해 자주 거론되는 토론 주제, 즉 도덕적 교

훈(moral)의 하나인, 친구들과 싸우지 않고 서로 간에 친절히 대하는 것을 이 유아는 잘 이해하고 있다고 설명할 수 있다.

서 교사는 그림 장면에 대한 이 유아의 이러한 상황 설명을 받아들였다. 그때 다른 유아들은 잠시 잠잠히 있었다. 그러나 이런 침묵은 선생님의 그 다음 질문에 의해서 깨어졌다. “그것은 이 장면에 대한 상환이의 생각이요, 다르게 생각하는 친구 없어요?” 이에 한 유아가 다른 유형의 설명을 제시하였는데 이것은 서 교사가 자주 취급하는 도덕적 교훈에 대한 것 또는 유아들이 해야 할 것과 하지 말아야 할 것에서 자유로운 대답이었다. 서 교사는 이 유아의 주관적인 견해 역시 받아 들였다. 그리고 유아들에게 또 질문하기를 “또 다른 친구?” 그러자 유아들간에 팽배하던 바른 정답을 제시하여야 한다는 긴장감은 사라지고, 선생님의 의도를 이해하게 되었다. 즉 유아 각자 나름대로 재미있게 이야기를 만들 수 있구나 하는 이해가 된 것 같았다.

위의 예에서 보듯이, 선생님의 책 읽어 주기를 통한 토론의 경험이 증가함에 따라 유아들은 어떤 의견을 어떤 방식으로 전개해야 하는가에 대한 이해를 해 가는 것 같았다. 즉, 유아들은 선생님의 질문에 대한 답에는 정답이 있으며, 개인적이고 사적인 느낌이나 의견은 선생님이 받아들이지 않는다는 것을 알게 된 것 같았다.

책 읽어 주기 시간에서 선생님의 자주 취급하는 주제와 형식에 대한 유아들의 내면화는 ‘동화 시간’에서도 관찰될 수 있었다. 선생님의 동화 읽기가 시작되면 유아들은 새로운 이야기에 대한 관심과 기대로 많은 집중력을 보여준다. 그러나 선생님의 이야기 읽어 주기가 진행되는 중간에 연구자 옆 가까이 앉아 있던 한 유아는 자기 옆자리의 친구에게 “이 이야기, 지구가 아파요 이지, 맞지?” 하고 선생님이 읽어 주려는 책의 주제에 대

한 예견을 드러내었다. 왜냐하면, 지구를 살리자는 환경 보호 주제는 동화 시간을 통해서 자주 다루어진 테마였기 때문이다. 이것은 서 교사가 동화 시간에 유아들에게 읽어 주는 책의 거리가 유아들의 일상생활을 취급하는 것으로, 유아에게 바른 습관을 길러준다거나 혹은 도덕적 교훈을 전하는 주제가 대부분이어서, 유아들은 새로운 이야기를 들을 때에도 이 주제를 그대로 적용하여 새로운 이야기 전개에 대한 나름의 기대와 이해를 예측하는 것 같았다.

서 교사의 발산적 관점으로 결과된 유아의 반응으로써 또 한가지 특이한 점은 학급의 유아가 선생님의 질문에 대답할 때 그 유아에게 집중하지 않는다는 점이다. 이름이 호명된 유아가 답을 제공하는 동안 오직 선생님만 그 유아의 의견에 귀를 기울임으로써, 토론의 모습이 학급 전체 유아의 참여에 의한 협동적 모습이라기 보다는 선생님과 특정 한 유아간의 대화의 모습이었다. 그러나 유아들간의 협동적이고 호혜적인 의견 교환과 대화는 유아들의 자유 놀이 시간에는 관찰되었다. 이것에 대해서는 자유 놀이 시간에서의 유아들의 아동 도서 접근 목적과 반응을 기술하는 부분에서 자세히 다루도록 하겠다.

3. ‘동화 시간’에서 교사의 책 읽어 주기에 나타난 아동 도서 접근 관점의 기술과 분석

‘동화 시간’에서 교사의 책 읽어 주기는 ‘이야기 나누기’ 시간에서와 마찬가지로 소 주제로 나뉘어질 수 있다. 그러나 이 소 주제의 구분은 ‘이야기 나누기’ 시간에서와 같이 분명하게 나뉘질 수 없었고, 또한 선생님의 언어적 행동도 질문, 대답 그리고 평가의 특징을 보이지 않았다. 서 교사는 유아들이 이야기를 들을 준비가 될 때까지 기다렸다가 이야기 본문을 그대로 읽어 주었다.

서 교사가 동화 시간에 이야기를 읽어 줄 때는 각 등장인물의 성격과 상황을 표현하기 위하여 연극하는 듯한 목소리 효과를 내어서 읽었으나, 서 교사의 시선은 유아들에게 맞추어져 있지 않고 도서 본문에 시선을 두고 읽었다. 이런 연극하는 듯한 목소리의 효과는 유아 청중들의 공감과 참여를 유도하기보다는 습관적이고 기계적인 목소리의 효과로 특징지어졌다.

선생님의 본문 읽기가 다 끝나면 유아들은 그림만 처음부터 보여주기를 요구하였다. 유아들은 아무 소리 없이 그림만 보기를 즐기는 것 같았다. 유아들이 그림을 처음부터 볼 수 있도록 책장을 넘기는 동안 선생님은 이야기 내용에 대한 질문이나 장면에 대한 의견을 말하기도 하였다. 이 질문들의 답은 이미 이야기 본문에 있는 사실적인 것 혹은 이야기 줄거리를 요약하는 성격의 질문이었다. 그림을 감상하는 동안 몇몇 유아들이 그림과 관계된 것들에 대한 질문을 하기도 하였으나, 선생님은 별 대답이 없었다. 이야기 세계에 대한 유아들의 정직하고 자발적인 느낌 혹은 의견에 대하여 선생님은 별 관심이 없는 듯 하였다. 오히려 선생님은 이야기를 통해 얻을 수 있는 도덕적 교훈, 즉 유아들이 깨달아서 해야 할 것 혹은 하지 말아야 할 것에 대한 강조에 더욱 관심이 있는 듯 하였다.

그림 감상하는 것이 끝나자마자 유아들은 “동화를 들려 주셔서 감사합니다”라는 노래로써 선생님의 동화 시간에 감사를 표시하였다. 이 노래가 끝난 후에 서 교사는 방금 읽은 이야기책의 주제와 관련된 것에 대한 토론을 진행하였다. 예로, 이야기의 주인공이 종이를 낭비하다가 종이 한 장이 만들어지기까지 나무가 10년을 자라야 한다는 것을 깨닫고 다시는 종이 낭비를 하지 말아야겠다는 결심을 하는 것으로 결론짓는 이야기를 읽은 후에 서 교사는 종이 절약을 위한 재활용의

중요성에 대해서 상기시키거나 혹은 식목일 날에 나무나 꽃씨를 심자는 토론을 유도하였다.

‘동화 시간’에 아동 도서를 읽어줌으로써 교사가 의도하는 바는 유아들이 이야기 세계에 대한 솔직한 감상과 몰입을 경험하도록 하기보다는 무엇인가를 가르치는데 있다는 해석은 서 교사가 동화 시간에 읽어 주려 선택하는 책이 모두 생활 동화라는 점에서도 확인되었다. 관찰 후에 서 교사에게 실시한 면접 질문에서 관찰자는 다음을 질문하였다. “이 유아들을 위한 선생님의 가장 큰 교육적 관심은 무엇입니까?” 서 교사의 대답은 학부모들이 가장 크게 요구하는 것은 유아들에게 바른 예절 교육을 시키는 것이기 때문에 사회적으로 바르게 행동하고 어른들에게 공손하고 친구들과 사이좋게 지내도록 가르치는 것이 가장 큰 교육적 관심이라 하였다. 이러한 서 교사의 관심은 책을 읽어 주는 시간에 영향을 미쳐 책의 선정과 주제를 해석하는데 모두 적용이 되었다.

4. 발산적 관점으로 특징지어진 ‘동화 시간’에서의 유아들의 반응

동화 시간에서의 유아들의 반응은 흥미로웠다. 전체적으로 유아들은 이야기 나누기 시간보다는 동화 시간에 더 많은 흥미를 보였다. 그러나 동화 시간에 읽히는 책의 주제나 내용이 유아들이 깊이 몰입하고 책 이상의 상상의 날개를 펼칠 수 있는 복잡하고 흥미로운 것이 아니어서 유아들의 집중과 관심은 이야기 진행 도중에 감소되었다. 선생님의 이야기 읽기가 진행되는 도중에 유아들은 이 이야기가 어떤 주제이고 어떻게 끝이 날 것인가를 미리 예측할 수 있는 듯이 보였다. 유아들은, 이야기가 어떻게 행동해야 하는가 당위적인 부분에 대한 강조일 것임을 미리 예견할 수 있었고, 주인공이 자신의 잘못에 대해 뉘우침과 함께

착한 사람이 되어야겠다는 결심 등에 대한 이야기가 나오면 유아들은 선생님이 아직 이야기를 읽고 있는 중에도 “끝”이라는 말을 하였다.

유아들은 선생님이 이야기를 읽는 중에도 유아들끼리 이야기를 많이 나누었다. 이야기를 듣는 도중에 자신의 개인적인 느낌과 관심을 나누고 싶어도 선생님이 이야기를 나눌 기회를 주지 않기 때문에 옆의 친구들과 동시적으로 자기 의견을 교환하였다. 따라서 이야기를 듣는 학습의 걸 모습은 산만하고 시끄러운 분위기를 낳았다. 사실, 서 교사는 ‘이야기 나누기’ 시간에서 보다는 ‘동화 시간’에서의 유아들의 사적인 의견 교환을 양적으로 허용하는 자세를 취하였다. 이러한 서 교사의 태도는 ‘동화 시간’에서는 유아들의 개인적 감정과 의견을 존중하는 자세를 시사하지만, 이것을 학습 전체로서 서로간의 다양한 느낌을 나누게끔 어떻게 토론을 유도하는가에 대한 그녀의 인식과 방법의 부족에서 기인하는 것 같았다. 정규 교육 과정의 일부분으로써 동화시간이 있지만, 아동 도서를 활용하여 유아들의 문학적 감성을 성장시키는 것뿐만 아니라 문자와 그림으로 대표되는 상징세계에 대한 창조적 재해석의 계기로써 이 시간을 활용치 못하였다.

5. 자유 놀이 시간에서의 유아들의 아동 도서 접근 관점과 그 반응에 대한 기술

선생님이 이야기를 읽어 주는 시간에서의 발산적 관점에 의한 사실적이고 획일적인 반응과는 대조적으로 자유놀이 시간에서의 아동 도서에 대한 유아들의 접근 목적과 반응은 다양한 모습을 보여 주었다. 즉 유아들의 관심은 아동 도서 본문과 그림을 통해 제시된 상상 가능한 세계를 통해서 자신들의 환상 가능한 세계를 넓히고, 아동 도서에 제시된 가능한 세계를 탐색함과 동시에 또

래들과의 관계를 만들어 가는 것에 있었다. 또 아동 도서에 제시된 객관적인 정보를 그들의 지적 호기심을 채우고 문제 해결의 실마리로 취급하기도 하였다.

아동 도서에 대한 유아들의 자발적이고 다양한 관심 중 가장 특색이 있는 반응은 도서를 통해 제시되어진 영상(image) 또는 문자(text)의 상징적 표상(symbolic representation)과의 놀이 활동이었다. 아동 도서에 제시된 정보의 일부분을 선택해서 마치 자신들이 그 세계에 있는 듯 가상놀이를 하는 것이다. 가상놀이를 할 때에 유아들은 책과 자신만의 일대일 놀이가 아니라 옆 친구의 참여를 유도하여 또래와의 사회적 연결도 시도하였다. 유아의 이러한 놀이는 심미적 관점으로 특징지어질 수 있다. 다음의 예는 유아들의 이러한 가상놀이를 잘 보여주고 있다.

〈예 4〉

(은주가 책장을 넘기는 동안, 연길은 은주가 보고 있는 책의 과일을 먹는 시늉을 함. 재명이 연길의 행동을 따라하자 경한도 그대로 따라함.)

연길:이거 잘 익었다.(cf. 가상 이야기를 만들: 심미적 관점)

연길 & 경한:(책의 과일을 모두 먹는 시늉을 함) 모두 다 먹어버리자!(cf. 연극화합:심미적 관점)

연길 & 경한:(은주가 책장을 넘기는 것을 도와줌)

연길:꿀벌은 먹지마!(cf. 가상 이야기를 만들:심미적 관점)

경한:자, 이것을 먹어라~

연길, 재명 & 경한:(책에서 과일을 손가락으로 집는 시늉을 함)(cf. 책속의 사물을 실제인양 상상함:심미적 관점)

은주:풍뎅이는 먹지마.(cf. 가상 이야기를 만들:

심미적 관점)

재명:(책을 가리키며) 여기 풍뎡이 있다.(cf. 상황을 사실적으로 묘사함:발산적 관점)

경한:(손가락으로 풍뎡이를 통기는 흉내를 내며 소리를 만듦) 탁, 탁, 탁.(cf.연극화 함:심미적 관점)

은주:(포도송이에서 포도 한 알을 조심스럽게 꺼내서 먹는 시늉을 함) 이거 정말 맛있대! (cf. 개인적 감정을 표시함:심미적 관점)

연길, 경한 & 재명:(포도나무에서 포도송이를 따는 흉내를 함) (cf. 연극화 함:심미적 관점)

은주:(손가락으로 가리키며) 자, 여기 이거 먹어.(cf. 책 속의 사물을 실제인양 상상함:심미적 관점)

연길:알았어~

은주:이건 먹지마. 이건 벌레가 먹은 거야.(cf. 가상 이야기를 만듦:심미적 관점)

위의 예에서, 도서에 제시된 그림과 문자를 실제인양 취급하여 가상 이야기를 만들어 놀이를 즐기고 있음을 볼 수 있다. 이런 상상의 놀이에서 유아들은 무조건 불가능한 것을 가능한 것인 양 이야기를 꾸미는 것이 아니라 가상 놀이를 하더라도 실제 먹을 수 있는 것은 먹고 벌레가 먹거나 썩은 것은 먹으면 안된다는 현실적 이해에 기초한 가상 놀이를 꾸미고 있었다. 이러한 가상놀이에서 유아는 나름의 이야기를 꾸미거나, 자신의 감정을 표현하거나 연극하는 듯한 동작을 보이는 등의 심미적 관점으로 아동 도서를 접근하고 있음을 볼 수 있다.

유아들이 심미적 관점을 주로 취하는 경우로써 아동 도서에서 제시되어진 정보의 일부분을 취하여 노래를 부르는 등의 감성적 행위와 반응의 예를 들 수 있다.

〈예 5〉

(은주, 경희와 희은은 한 책상에 앉아서 각자 책을 보고 있다. 각자의 책을 읽고 있다가 서로의 책에 관심을 보이며 이야기를 나누기도 한다. 상환이가 경희에게 다가와 경희가 개미에 대한 책을 읽고 있자 개미의 소풍에 대한 노래를 부르기 시작한다.)

상환:(책을 보며 노래를 한다) 개미들이 소풍을 나왔어요...(cf. 노래를 함:심미적 관점)

(그러자 원래 책을 보고 있던 세 유아들이 각자의 책 읽기를 멈추고 상환의 노래를 관심 있게 보며 들음. 금방 이 세 유아들도 함께 노래를 부르기 시작함.)

(노래부르기를 끝내고 다양한 개미의 이름과 종류에 대해서 책을 읽으며 이야기를 나누기 시작함) (cf. 단어를 읽음:발산적 관점)

아동 도서를 매개로 한 유아들의 자발적 읽기 활동 중 또 하나 특이한 점은 유아 각자가 갖고 있는 관심과 느낌에 재미를 더하기 위하여 또래 유아들의 참여를 유도하는 모습이었다. 이때 아동 도서를 통해 유발되어진 관심과 흥미를 또래와 함께 나누려는 유아들의 의도는 복잡한 성격을 띠고 있다. 즉 유아가 또래와 함께 나누려는 의도가 함께 나눔으로써 자기의 지식을 과시하려 하거나 혹은 또래보다 자기 의견의 우위성을 증명하기 위하여 지지자가 필요할 때 제 삼의 또래의 관심을 유도하는 것은 순수하게 아동 도서를 즐기기 위한 심미적 관점이라기보다는 다른 목적을 수행하기 위하여 의도된 것이므로 이것은 발산적 관점으로 분류된다. 반면, 아동 도서를 읽음으로써 유발된 흥미와 재미를 배가하기 위하여 옆의 또래와 함께 나누려는 의도는 심미적 관점으로 분류된다.

아래 제시되어진 〈예 6〉은 이것을 잘 설명해주고 있다. 〈예 6〉의 상호작용은 기혼에 의해서 시

작되었다. 기훈이가 자신이 혼자 읽던 책을 또래 유아에게 소개한 의도는 자기가 즐기고 있는 사람의 뼈에 대한 이야기를 또래도 함께 즐기게 함으로써 자신의 재미를 배가 하고자 한 듯 보인다. 세 명의 유아가 사람의 뼈에 대한 이야기에 참여하게 된다. 그러나 유아들은 사람의 뼈에 대해서 이야기 나누고픈 주제나 방법이 각자 다르게 있는 듯 하다. 유아들이 흥미로워하는 뼈에 대한 이야기를 나누면서 각 유아들의 관점 혹은 목적은 그 유아가 선택한 주제와 그 주제를 말하는 방법을 통해 드러나게 된다. 뼈에 대한 어떤 주제를 어떻게 이야기 하느냐에서의 각 유아의 관점 혹은 목적이 다른 유아의 관점 혹은 목적과 갈등할 때 지속적인 타협과 협응의 과정을 통해서 그들의 상호 작용은 계속되었다.

〈예 6〉

기훈:(책을 뽑아서 다른 유아들이 몰려 있는 곳으로 오면서) 해골이다! (cf. 책의 그림에 대해서 감정적 의미를 부여함:심미적 관점)

(다른 친구들을 바라보면서 길길거리며)

(사람의 여러 종류의 뼈가 그려진 쪽을 찾아 다른 친구들에게 보여줌)

민수:뼈다! (cf. 감정적 의미를 표현함:심미적 관점)

기훈:(미소 지으며 뼈 그림을 자세히 들여다 봄; 민수가 자기와 같이 뼈에 대하여 관심을 보이는 것에 만족함)

민수:(기훈이 들고 있는 책을 자기가 집으려함) 아, 잠깐만 기다려봐. 무서워서 도망치려 한다 (cf. 가상 이야기를 만들:심미적 관점) (cf. 민수 새로운 이야기 주제를 소개함)

기훈:(대답이 없음)

기훈 & 민수:(책을 같이 들고서 그림을 자세히 들여다 봄)기훈:(민수와 함께 들고 있던 책을 자기 혼자 들고자 책을 잡아 빼려고 함)

민수:잠깐만 기다려 봐.(책을 기훈에게 넘겨주지 않으려고 힘을 쓰나 실패함)

(cf. 민수의 가상 이야기를 만들려는 새롭게 시도된 주제는 책을 기훈에게 넘겨줌으로써 끝나게 됨)

(중략)

민수:이거 해골이다.(cf. 민수 자신의 관심을 포기하고 기훈과 동일한 관심을 표명함:발산적 관점)

무섭다.(cf. 감정을 표현함:심미적 관점)

준이:(두 유아의 뼈에 대한 토론에 관심을 보임)

(그러나 뼈에 대한 새로운 주제를 소개함)

이거 젓가락 뼈다.(cf. 뼈에 대한 이름 부치기를 자신의 상상을 사용해서 명명함:심미적 관점)

민수:아니야, 이거.

이거 다리뼈야.(cf. 정확하게 뼈 그림 밑에 쓰여진 단어를 읽음:발산적 관점)

준이:(그림에 대한 자신의 상상력을 사용하여 의미 부여를 하고자 하였던 준이의 의도는 거절당함. 따라서 그림과 본문에 대한 자신의 심미적 의도를 발산적 의도로 바꿈) 이거 다리뼈지, 맞지? (다리뼈에 쓰여진 이름을 정확히 읽음:발산적 관점)

그러면 이건 뭔데? (뼈 이름에 대해 물어봄; 준이는 글을 읽을 줄 알기 때문에 이 뼈 이름을 이미 알고 있는 듯)(cf. 본문에 제시된 정확한 정보를 얻고자 함:발산적 관점)

기훈 & 민수:……

민수:그건 팔 뼈지.(cf. 질문에 답하기 위하여 쓰

여진 글을 읽음:발산적 관점)

준이:그러면, 이젠 된데, (너 읽을 줄 알아?)(cf.

민수의 읽기 실력에 도전함:발산적 관점)

기훈 & 민수:……

기훈:(다른 뼈를 지적하면서) 이젠 등뼈다, 등

뼈.(cf. 뼈에 대한 이야기 주제를 바꿈; 뼈

이름 부치기를 하지만 쓰여진 이름을 읽는

것이 아니라 그림에 대한 이해를 통해서 이

름을 부침)(cf. 나름의 의미 를 부여하기

위하여 그림을 읽음:심미적 관점)

너 이거 뭘지 알아?(등뼈가 전체 몸의 어느

부분에 속하는지 물어 봄)(cf. 정확한 객관

적 정보를 요구함:발산적 관점)

민수 & 준이:……

기훈:이 뼈는 여기에 맞는 거야!(등뼈를 가리키

며 이것을 사람 전체 몸과 연결시킴)(cf.

그림을 사실적으로 묘사함:발산적 관점)

이 거봐, (등뼈처럼) 똑바르지.(이제 기훈

이의 단독 무대가 됨)(cf. 그림을 사실적으

로 묘사함:발산적 관점)

똑 똑바르지!(cf. 등뼈의 똑바름을 사실적으

로 묘사함:발산적 관점)

준이:(들리지 않는 목소리로 뭐라 응수함)

위의 <예 6>에서 보듯이 유아들은 자신들의 상

상력을 동원해서 책을 놀이기구 삼아 놀기뿐만

아니라 책에 쓰여진 글의 기능과 역할에 대하여

정확하게 이해하고 있음을 보여준다. 즉 본문이나

그림을 통해 제시된 상징 세계에 대한 각자 나름

의 상이한 이해로 결과된 또래간의 갈등을 해결

하는데 있어서 가장 사실적이고 객관적으로 의지

할 수 있는 것이 글이라는 이해를 보여 주었다.

이렇듯 유아들은 글자 혹은 책을 읽는다는 것

이 어떤 것이라는 나름대로의 이해와 지식을 바

탕으로 하여 이것을 약속된 놀이의 규칙인양 이

규칙을 토대로 게임을 하기도 한다. 즉, 유아들이

아동 도서를 가지고 함께 놀이를 할 때 위에서 제

시되어진 상상놀이외에도 책에 쓰여진 활자의 의

미와 기능에 대한 초보적인 지식이 그들의 토론

에 있어서 주된 주제가 되기도 한다. 예로 효준과

태형 두 남자 유아들은 책의 맨 처음 쪽부터 마지

막 쪽까지 누가 빨리 읽는가와 달리기 경주를 시

작하였다. 두 유아는 분명, 어른들의 관점에서 보

았을 때 글을 읽을 수 있는 수준은 아니었지만,

책을 읽을 때의 규칙 혹은 활자의 기능에 대한 정

확한 이해를 보여주었다. 즉, 책은 읽을 때 맨 처

음 쪽부터 한 쪽씩 읽어내야 하고 활자를 읽어

나가는 방향은 왼쪽에서 오른쪽으로 진행되며 그

림만 보아서는 안되고 글자를 읽어야 한다는 이

해를 바탕으로 이 규칙을 성실히 지키면서 누가

책 읽기를 빨리 끝내는가에 대한 게임을 하였다.

이때 두 유아는 누가 더 빨리 읽었느냐의 기준으

로써 서로의 쪽 수를 확인하는 등의 발산적 관점

을 보여주었다. 흥미로운 것은 이렇듯 문자 세계

에 대한 정확한 이해와 지식을 갖고 있는 이 두

남자 유아는 서 교사에 의해 글읽기를 전혀 하지

못하는 유아로 지적되었다는 점이다.

아동 도서를 놀이감으로 생각하고 나름의 상상

력과 창의성으로 또래와 재미있는 놀이를 하기도

하지만 아래 <예 7>에서 보듯이 아동 도서에 의

해 자극되어진 사실에 대한 정확한 이해 혹은 지

적 호기심으로 토론을 하기도 하였다. 이때 유아

들은 대개 발산적 관점을 취하였다.

<예 7>

효준:(손가락으로 그림을 가리키며 그림에 대하

여 무어라 설명함) 왜 원숭이가 사람으로

변했는데?(cf. 책에 쓰여진 설명을 요구함:

발산적 관점)

민수:옛날에……(cf. 효준의 질문에 답하기 위하

여 본문을 읽기 시작함:발산적 관점)

(손가락으로 가리키며) 이거 오징어다!(cf. 책의 정보에 대해서 사실적으로 이야기함: 발산적 관점)

효준:(오징어가 아닌 다른 그림을 손가락으로 가리키며) 이건 더러운 오징어다.(cf. 다른 사물을 오징어인 양 상상함: 심미적 관점)

기훈:(효준과 민수에게 다가가서 효준의 질문에 대하여 나름의 설명을 하기 위하여 책을 들여다 봄)

민수:이건 선사시대다.(cf. 본문을 읽음: 발산적 관점)

효준:응.

민수:옛날에, 사람들은 이 돌을,(다음 쪽으로 넘김)(cf. 사실을 이해하기 위하여 본문을 읽음: 발산적 관점)

효준:(큰 목소리로) 야, 글을 읽어야지!(cf. 사실에 대하여 객관적 정보를 얻고자 함: 발산적 관점)

민수:(다시 첫 쪽으로 넘김) 옛날에, 옛날에, 사람들은(본문 읽기를 계속함)(cf. 효준의 요구를 들어주기 위하여 본문의 글을 읽음: 발산적 관점)

태형, 효준 & 기훈:(민수가 읽어 주는 것을 들음)(cf. 질문에 대한 답을 얻기 위하여 본문에 의지함: 발산적 관점)

몇몇 유아들은 이미 친밀한 관계를 형성하여 다른 유아들이 자신들의 친밀한 관계의 망(social network)에 끼여들지 못하도록 유지하면서 자신들만의 독특한 문화를 형성하였다. 이때 긴밀한 우정 관계가 성립된 유아들 내의 결속 감을 다지기 위하여 아동 도서를 매개로 한 읽기, 쓰기 그리고 그림 그리기 등의 활동을 적극 활용하였다. 우정을 지키기 위한 유아들의 아동 도서 접근 목적은 대개가 심미적 관점의 성격을 띠었다.

긴밀한 우정관계를 형성한 은주, 경희와 희은

세 유아들은 자유놀이를 할 때 항상 함께 어울렸는데 그들은 학교 놀이와 이발소 놀이 등의 가상놀이를 하면서 자신들이 스스로 이야기 줄거리를 만들어 나갔다. 역할 놀이를 하는데 유아들은 자신들의 이야기의 줄거리의 소재나 내용을 확답에 비치된 아동 도서에 제시된 소재와 구성을 이용하였다. 예로, 이발소 놀이를 하는데 있어서 아동 도서에 그려진 여러 등장 인물들의 머리 모양에서 다양한 스타일을 고안해 내거나 학교 놀이를 할 때에는 책을 가지고 교수와 학습의 여러 활동을 보여주었다. 우정 관계가 성립된 이 세 유아들 중 항상 한 유아가 놀이의 흐름 혹은 이야기의 줄거리를 주도해 나가게 되는데 이러한 중심역할은 그날 놀이에 있어서 그들의 놀이를 위하여 제일 재미있거나 기발한 아이디어를 생각해내는 유아에게 돌아갔다. 이런 중심 역할을 감당해 낼 수 있는 유아의 능력은 그 유아의 상상력이 가미되어진 이야기 세계의 풍부함에 있었다.

유아가 혼자 아동 도서를 소리내어 읽을 때, 유아의 아동 도서 접근 목적 혹은 관점은 두 가지로 구별된다. 또래 친구의 관심을 불러 일으켜 사회적 관계 형성이나 상호작용을 의도로 큰 소리로 읽는 경우와 혹은 자신의 읽기 실력을 과시하거나 정확한 읽기 연습을 위하여 큰 소리로 읽는 경우 두 가지가 있다. 유아의 큰 소리로 읽는 의도의 종류에 따라서 이 유아의 아동 도서 접근 관점이 결정된다. 한 유아는 큰 소리로 책을 읽으면서 자신의 읽기 실력을 과시하거나 읽기 연습을 위한 의도가 분명한 것이 그의 읽기 소리에 다른 친구들이 관심을 보이면 거부하거나 자리를 바꾸어서 자신의 읽기를 계속하는 경우가 있었다. 이 유아는 발산적 관점으로 읽기를 하고 있다고 결론지을 수 있겠다. 반면, 아래 <예 8>에서 드러난 유아의 경우는 책을 혼자 읽더라도 큰 소리로 읽으면서 주위 또래의 관심과 흥미를 끌기 위한 가

능성을 항상 염두에 두고 자신의 읽기 활동을 즐기면서 놀이하듯이 계속하는 경우인데 이 유아는 심미적 관점으로 구분되어질 수 있다.

〈예 8〉

(세 명의 남자유아, 민수, 종찬과 세진이 같은 도서 테이블에 앉아서 각자의 책을 보고 있음)

민수: 이것 봐라, 이종찬.(책에 쓰여진 시인의 이름이 이종찬으로 친구 종찬의 이름과 같음을 가리킴)(cf. 본문을 읽으면서 옆자리의 유아를 자신의 관심 영역으로 불러들임: 심미적 관점)

이종찬이란다.(cf. 씌어진 글을 그대로 읽음: 발산적 관점)

종찬:(잠시 자리를 떠남)

민수: 이것은 누렁 강아지.(cf. 개의 이름을 읽음: 발산적 관점)(흥얼거리며 책의 글을 그대로 읽음)

종찬:(다시 돌아옴) 내 이름이 이 책에 있어?(cf. 사실에 대한 질문: 발산적 관점)

민수: 닭, 계란, 오리.(cf. 책에 있는 글을 그대로 읽음: 발산적 관점)

고구마, 당근, 우엉.(종찬을 바라보며 서로 웃음; 노래하듯이 글을 읽는 것이 재미있는 듯)(cf. 노래하듯이 리듬을 갖고 글을 읽음: 심미적 관점) 내가 좋아하는 파래.(cf. 자신의 감정을 표현함: 심미적 관점)

해초, 근데 해초가 왜 바다에 있나?(cf. 사실에 대한 질문: 발산적 관점)

종찬: 해초 바다에 산다.

(중 략)

민수: 이거 박이란다. 윤종박의 같은 박이란다. 우리 아빠 이름이 윤종박인데, 맞지?(cf. 객관적 정보를 자신의 사적 경험과 연결시킴: 심미적 관점)

(중 략)

대구. 대구(웃음) 이거 대구란다.(cf. 객관적 정보를 실제의 경험된 사실과 연결시킴: 심미적 관점)

우리 지구에 대구라고 있지?(종찬에게)(cf. 자신의 흥미를 옆 또래와 나누고자 함: 심미적 관점)

위의 〈예 8〉에서 보듯이 민수는 책에 쓰여진 글을 그대로 소리내어 읽고 있다. 그러나 그의 소리내어 읽는 모습은 발산적 관점의 의도를 가진 소리내어 읽는 모습과는 구별된다. 즉, 민수는 소리내어 읽을 때 그가 느낄 수 있는 리듬을 즐기면서 노래하듯 읽고 있다. 민수는 동물의 이름을 읽을 때는 그 동물의 울음소리를 동시에 흉내내거나 노래하듯이 흥얼거리며 그 흥에 걸맞은 몸 동작을 병행하여 글 읽는 모습을 보여 주고 있었다. 그는 소리내어 읽기를 그냥 단어 읽기 수준에서 멈추는 것이 아니라, 자신의 감정과 재미를 덧붙여 놀이하듯이 하였다. 또 옆의 또래가 그의 읽는 모습이나 그가 읽는 책에 특별히 관심을 보이지 않아도 그는 자신이 흥미 있는 것을 발견하면 계속적으로 ‘이거 봐라’, ‘맞지’ 혹은 ‘~이란다’ 등의 표현을 사용함으로써 옆 친구의 관심을 불러 일으키고 있다. 이런 표현으로 그는 자신의 흥미를 다른 친구와 같이 나눔으로써 흥미를 배가시키고자 하는 것 같았다. 또한 책에 제시되어진 사실과 정보를 접할 때도 그냥 읽는 것이 아니라 그것을 자신의 사적인 일상생활의 경험과 서로 연결시킴을 볼 수 있다.

6. 아동 도서 읽어 주기 시간의 서 교사의 발산적 관점이 유아들의 아동 도서 접근 목적과 그 반응에 미치는 영향

서 교사 학습의 아동 도서를 매개로 한 읽기 행

동의 특기할 만한 사항은 교사에 의해 주도되는 정규 교육 과정에서의 읽기 행동과 유아들 나름의 자발적인 관심에 의한 읽기 행동은 서로간에 연결되어 있지 않다는 점이다. 교사의 책 읽어 주기 시간에는, 교사가 미리 정해진 일정 기준에 도달하고 선생님의 해석에 동의해야만 유아의 작업은 일단락 된 것으로 인정된다. 선생님의 이러한 기준에 도달하기 위해서는 협동적 문제 해결 방식보다는 개인적이고 독립적 문제 해결 방식이 선호되었다. 그러므로 이런 분위기에서는 유아들은 발산적 관점으로 읽기 행동을 수행하게 된다. 심지어 가끔 교사가 유도하는, 개인의 생각이나 감정을 나눌 수 있는 기회에도 유아들은 잘 적용하지를 못하였다.

그러나 자유 놀이 시간에서의 유아들의 도서 접근 목적은 달랐다. 도서에 제시된 여러 종류의 상징적 표상에 대한 각자의 관심과 흥미를 친구들과 나누기를 좋아하였다. 때때로 정보나 사실에 대한 호기심을 채우기 위해서 혹은 자신의 문제를 해결하기 위하여 도서를 활용하였고 또 이 활용은 유아 단독으로 이루어지는 것이 아니라 또래에게 도움을 청하거나 협동적으로 문제를 해결해 나갔다. 어떤 유아의 경우는 순전히 옆 또래와 관계성을 맺기 위하여 도서를 활용하기도 하였다. 즉 유아는 아동 도서에 제시된 상징의 세계를 즐기는 의도로서 뿐만 아니라 아동 도서를 자신의 개인적 혹은 사회적 과업을 수행하기 위한 수단으로 활용하였다.

따라서 정규 교육 과정에서의 읽기 경험에 있어 단 한가지 의도, 즉 객관적 사실과 지식의 습득, 도덕적 교훈의 취득과 본문에 대한 선생님 중심의 해석과 의미를 수용하도록 강조하는 발산적 관점만의 경험은, 유아들이 자발적 읽기 행동에서 보여준 다양한 목적으로 아동 도서를 활용하고 즐기는 유아들의 의도와는 갈등을 결과하였다. 첫

째로 이러한 갈등은 각 유아의 읽기 발달 수준에 대한 교사의 평가에 영향을 끼친다는 점이다. 둘째로 유아들은 선생님 주도의 정규 교육과정에서의 읽기 혹은 쓰기와 자신들의 자유 놀이 시간에서의 읽기 혹은 쓰기 활동이 별개의 것이라는 인식을 갖게 된다는 점이었다.

첫 번째의 영향을 자세히 기술하여 보면, 연구자가 서 교사에게 이 학급에서 읽기를 못하는 유아들을 지적하기를 부탁하였을 때 그녀는 네 명의 유아를 명명하였다. 그러나 선생님의 관점에서는 글을 전혀 읽지 못하는 아이들로 구분되었던 이 유아들은 자유놀이 시간의 관찰 결과 또래들과 함께 책에 여러 가지의 관심을 나타내었고 책을 매개로 놀이 활동을 하는 것으로 나타났다. 즉 그들 나름대로 문자와 영상으로 표현된 상징 세계에 대한 의미 부여와 그 기능에 대하여 탐색을 하였다. 이 네 명중의 두 명은 앞에서도 예로 보 여진 효준과 태형으로써 그들 나름대로의 읽기란 어떤 것인가라는 이해를 기초로 하여 게임을 하였던 유아들이다. 이들은 가상 읽기 게임을 할 때 글 읽기에 대한 정확한 이해를 바탕으로 게임을 즐겼다. 또 도서를 통해 제시된 상징적 표상에 대하여 나름의 의미를 취하였고, 또래와의 게임 놀이는 그들에게 협동적인 즐거움을 주었다.

그러나 선생님 주도하에 이루어지는 읽기 활동에 있어서 효준은 선생님이 제시한 카드에 쓰여진 낱말을 읽을 수가 없었기 때문에 이 유아는 힘든 시간을 보내야 하였다. 카드 읽기가 끝난 다른 유아들은 이 작업을 끝내고 다른 활동을 시작할 수 있었지만 효준은 카드 읽기를 스스로 할 수 있을 때까지 이 작업을 그만 둘 수 없도록 제한되었다.

정규 수업 시간에서의 읽기, 쓰기와 자유놀이 시간에서의 읽기, 쓰기 활동에 대하여 유아들은 분절적 이해와 행위를 보여준다는 두 번째의 영

향을 자세히 기술하여 보면, 선생님에 의해 주도 되는 읽기 시간에는, 유아들은 선생님의 해석을 유일한 답으로 수용하거나, 선생님이 지시하는 방향과 기준에 맞추려 노력하여, 유아들의 반응은 획일적이고 성과 중심의 활동으로 특징지어진다. 반면 자유 놀이 시간에서의 유아들의 읽기 또는 쓰기 활동은 자신들의 호기심과 흥미를 채우기 위하여 아동 도서에서 제공하는 상징 표현물에 대한 탐색과 가능성의 세계를 모색한다. 따라서 유아들의 반응은 다양하고 성과 중심이 아닌 과정 중심의 행위가 된다. 이렇듯 선생님의 지시에 의한 활동보다 자신들의 필요에 의한 읽기, 쓰기 활동은 유아에게 의미 있고 즐거운 활동이 될 수 있다.

선생님 주도의 정규 교육 과정에서의 아동 도서 접근 목적과 유아들의 자발적 관심에 의한 아동 도서 접근 목적간의 분리로 결과된 각 유아의 읽기 능력에 대한 선생님의 평가와 유아들의 읽기 혹은 쓰기에 대한 분별적 이해의 모습은 또 다른 흥미로운 결과를 나왔다. 즉 유아들은 선생님의 주도하에 읽기 작업을 할 때에는 어떤 유아가 더 실력이 있고 어떤 유아가 읽기를 못 하는지 인식하고 있어도 이런 인식을 자신들의 놀이 문화에서는 상관 또는 적용하지 않는다는 점이다. 예로, 선생님이 어떤 활동을 시작하기 앞서서 몇 명의 유아들의 이름을 호명하였을 때 한 유아는 이렇게 물었다. “재들 한글 못 읽는 애들이죠.(따로 읽기 연습 할 거죠)?” 그러나 자유놀이 시간에서는 선생님의 기준에서 보았을 때 읽기를 못하는 아이들을 향한 혹은 이 아이들 스스로가 이런 꼬리표 부치기(labeling)를 하지 않고 글자의 상징 세계에 대한 나름대로의 관심과 흥미를 갖고 탐험하거나 또래와의 상호 작용을 시도하였다.

Ⅳ. 결론 및 제언

선생님 주도의 유아의 읽기 행동과 자유놀이 시간에서의 아동 도서로 표현된 문자 언어에 대한 유아들의 관심과 반응에 대한 관찰과 분석을 요약하면, 전반적으로 소리 내어 정확히 읽는 능력이 읽기 습득의 기초라는 신념에 의한 읽기 교수 방법, 구체적으로 대집단 읽기 활동에서 선생님 해석 중심의 한가지 방식으로만 반응하게 하는 발산적 관점은 문자 혹은 그림을 대개로 접할 수 있는 상징 세계에 대한 유아들의 자발적인 관심과 흥미를 대변하지도 그것의 발달을 도와주지도 못 한다는 것이다. 도서에 대해서 유일하게 발산적 관점으로만 반응토록 상징 세계를 경험할지라도 유아들은 책에 대한 사적인 감정과 다양한 느낌을 솔직하게 표현하고 더 큰 즐거움을 위하여 주위 또래와 함께 나누기를 원하였다. 또래 문화 세계에서 표현된 유아들의 문자 세계에 대한 관심 및 필요에 상응하지 못하는 읽기 교육 과정은 각 유아의 실제 읽기 능력에 대한 부정확한 평가뿐만 아니라 정규 수업의 읽기 또는 쓰기와 자유놀이 시간에서의 읽기 또는 쓰기는 별개의 것으로 유아들이 인식하게 되었다.

정규 교육 과정에서 선호되는 발산적 관점은 유아들의 문자 세계에 대한 자발적 관심과 흥미에 의한 발달과정을 포용하지 못 하는데, 그러면 선생님은 왜 발산적 관점만을 선호하는가? 이는 도서의 상징 세계 혹은 문자에 대한 유아의 관심의 양상 및 문어 발달 과정에 대한 선생님의 이해와 인식의 부족에서 기인한다. 서 교사의 면접 조사에서 확인되었듯이, 서 교사의 읽기 교육 과정은 먼저 자음 모음의 이름을 알고 그 다음 모음과 자음의 결합에 의한 간단한 단어를 읽을 줄 알아야 문장을 읽을 수 있다는 전제하에 진행되고 있었다.

그러나, 유아들은 자음 모음의 음소에 대한 정확한 이름을 알 수 없을지라도, 상징물에 의미를 부여하려고 시도하면서 읽기 발달이 이루어진다는 견해(emergent literacy)가 현재 유아들의 읽기 발달 과정에 대한 정확한 이해로 받아들여지고 있다(Sulzby & Teale 1986). 문자세계에 대해서 어른들과 같은 개념과 해석을 갖지 않더라도, 유아들은 나름대로의 일관된 개념과 책략을 갖고 문자 세계를 이해하며 사회적으로 공인된 문자의 활용과 기능을 이해하게 된다. 따라서 교사는 문자 세계에 대한 유아 중심적인 발달 과정을 이해하고 읽기 교육 과정을 고안해야 할 것이다.

이 관찰 연구를 통하여 유아 교육을 담당하는 교사들에게 시사하는 바가 있다. 먼저, 아동 도서를 접근하는 목적과 의도는 여러 모습이 가능하다는 점이다. 선생님의 해석과 의미부여는 여러 가능한 해석 중의 하나일 수 있다는 점과 선생님의 방법과 의미만이 절대적 권위를 갖는다는 인식을 지양해야 한다. 또한 유아 도서는 사실과 지식을 전수하고 도덕적 교훈을 가르치는 수단적 가치만 있는 것이 아니라 유아 나름의 문학적 감성을 기르고 또한 문자로 대표된 상징세계에 대한 탐구와 가능성의 한계를 넓히는 데에도 있다는 점을 인식할 필요가 있다. 또 대집단 책 읽기 시간은 학급 구성원으로서의 유아 개인의 해석을 협용적인 의미부여와 의미타협의 기회로써 활용되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal(Ed.), *Handbook of reading research*(pp. 255-292). New York: Longman.
- Cox, C. & Many, J. E. (1992). Stance toward a literary work: Applying the transactional theory to children's responses. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 13, 37-72.
- Dyson, A. H. (1984). Emerging alphabetic literacy in school contexts: Toward defining the gap between school curriculum and child mind. *Written Communication*, 1(1), 5-55.
- Dyson, A. H. (1993). *Social Worlds of Children Learning to Write: In an urban primary school*. Teachers College, Columbia University.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Jeong, Myn-gyun Kwon(1996). *The influence of home and school reading experiences on young childrens emergent reading stances and responses to childrens books*. Unpublished doctoral dissertation, The University of California at Berkeley.
- Many, J. E. (1994). The effect of reader stance on students' personal understanding of literature. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer, (Eds.), *Theoretical models and processes of reading(4th ed.)* (pp. 35-72). Newark, DE: International Reading Association.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the*

- text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1985). The transactional theory of the literary work: Implications for research. In C. R. Cooper (ed.), *Researching response to literature and the teaching of literature: Points of Departure*(pp.33-53). Ablex Publishing Corporation: Norwood, New Jersey.
- Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (1994). Reading as a meaning construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer, (Eds.), *Theoretical models and processes of reading (4th ed.)* (pp. 3-23). Newark, DE: International Reading Association.
- Sadoski, M. & Paivio, A. (1994). A dual coding view of imagery and verbal processes in reading comprehension. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer, (Eds.), *Theoretical models and processes of reading (4th ed.)* (pp. 113-132). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading revisited. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer, (Eds.), *Theoretical models and processes of reading(4th ed.)* (pp. 154-172). Newark, DE: International Reading Association.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly, 20*, 458-481.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1986). *Young children's storybook reading: Longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning*. Final Report to the Spencer Foundation, Princeton, NJ.
- Weaver, C. (1985). Parallels between new paradigms in science and in reading and literary theories: An essay review. *Research in the teaching of English 19*, 298-316.
- Zarrillo, J. & Cox, C. (1992). Efferent and aesthetic teaching. In J. Many & C. Cox (Eds.), *Reader stance and literary understanding*(pp.235 - 249). Ablex Publishing Corporation: Norwood, New Jersey.