

장 영 희 교수지도
석사학위 청구논문

독자반응 이론에 기초한 심미적 동시지도가
유아의 언어적 반응에 미치는 영향

2004

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

우 명 혜

논문개요

본 연구는 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도방법이 유아의 언어적 반응에 영향을 미치는지 알아보고 이를 통하여 유아교육 현장에서의 바람직한 동시지도방법을 모색해 보는 것에 목적이 있다.

이와 같은 목적에 따라 설정된 연구 문제는 다음과 같다.

1. 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도는 유아의 언어적 반응에 어떠한 영향을 미치는가?
 - 1-1 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도는 유아의 발견적 반응에 어떠한 영향을 미치는가?
 - 1-2 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도는 유아의 상상적 반응에 어떠한 영향을 미치는가?
2. 독자반응이론에 기초한 심미적 동시 활동 전개에 따라 유아의 언어적 반응은 어떠한 변화를 보이는가?

본 연구는 경기도 일산구에 위치한 K유치원의 만5세 유아 두 학급 32명을 실험집단 16명, 비교집단 16명으로 나누어 2003년 9월 1일부터 11월 7일까지 8주간 주2회씩 총16회에 걸쳐 실시하였다.

실험집단은 심미적 동시활동을 비교집단은 유아교육과정에서의 일반적인 동시 들려주기 활동을 실시하였다.

유아의 언어적 반응을 알아보기 위한 연구도구는 Stephanie(1995)의 반응 분석도구를 강은진(1996)이 수정한 도구를 본 연구 목적에 맞게 재구

성하여 사용하였다. 또한 유아의 언어적 반응 유형 중 발견적 반응과 상상적 반응을 이끌어낼 수 있는 질문문항은 김유미(1998)와 이송은(2001), 김재숙(2002)의 연구를 기초로 본 연구자가 구성하여 사용하였다.

본 연구에서 수집된 자료분석은 사전검사 점수를 공변인으로 한 공분산분석(ANCOVA)을 실시하기 위해 SAS 8.2 프로그램을 사용하였다. 또한 심미적 동시 활동 전개에 따른 유아의 언어적 반응 변화는 동시지도 과정에서의 유아의 반응사례를 중심으로 분석하였다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도는 유아의 언어적 반응향상에 유의한 효과가 있었다.

둘째, 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도는 유아의 발견적 반응향상에 유의한 효과가 있었다.

셋째, 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도는 유아의 상상적 반응향상에 효과가 있었다.

넷째, 독자반응이론에 기초한 심미적 동시 활동 전개에 따른 유아의 언어적 반응은 초기에는 단답형의 사실적인 표현에서 점차 동시내용을 자신의 경험과 연관시키고 지금까지와는 다른 새로운 의미를 부여하거나 상상적인 언어적 반응이 많이 나타나는 경향을 보였다.

목 차

논 문 개 요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	3
3. 용어의 정의	4
II. 이론적 배경	6
1. 동시	6
1) 동시의 개념 및 교육적 가치	6
2) 동시의 선정 및 교사의 역할	9
2. 독자반응이론	12
1) 독자반응 이론의 배경 및 개념	12
2) Rosenblatt 의 독자반응이론	15
3) 독자반응 이론의 교육적 접근	17
4) 독자반응 이론에 의한 동시지도	20
3. 선행연구	28
III. 연구방법	33
1. 연구대상	33
2. 연구도구	33
3. 연구절차	36

4. 자료분석	41
IV. 결과 및 해석	42
1. 심미적 동시지도가 유아의 언어적 반응에 미치는 영향	42
1) 심미적 동시지도가 유아의 발견적 반응에 미치는 영향	43
2) 심미적 동시지도가 유아의 상상적 반응에 미치는 영향	44
2. 심미적 동시지도 전개에 따른 유아의 언어적 반응의 변화	46
V. 논의 및 결론	59
1. 논의	59
2. 결론 및 제언	63

참 고 문 헌

ABSTRACT

부 록

표 목 차

〈표 1〉 Piaget의 인지발달 모형에 따른 반응형성의 발달단계	24
〈표 2〉 반응 중심 교수 - 학습 모형	26
〈표 3〉 기존의 수업 모형 비교	27
〈표 4〉 초등학교의 반응 중심 시 수업모형	28
〈표 5〉 유아의 성별 및 연령	33
〈표 6〉 반응의 종류 및 질문유형	34
〈표 7〉 동시활동에 제시된 동시	37
〈표 8〉 심미적 동시지도에 따른 동시 수업 단계	38
〈표 9〉 실험집단과 비교집단의 교육활동 비교	40
〈표 10〉 언어적 반응에 대한 사전·사후검사 점수의 평균 및 표준편차	42
〈표 11〉 언어적 반응 사후검사에 대한 공분산분석(ANCOVA) 결과	43
〈표 12〉 발견적 반응에 대한 사전·사후검사 점수의 평균 및 표준편차	43
〈표 13〉 발견적 반응 사후검사에 대한 공분산분석(ANCOVA) 결과	44
〈표 14〉 상상적 반응에 대한 사전·사후검사 점수의 평균 및 표준편차	45
〈표 15〉 상상적 반응 사후검사에 대한 공분산분석(ANCOVA) 결과	45

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

문학교육의 목적이 유아들에게 문학작품의 온전한 이해와 감상을 통해서 유아들의 경험과 상상력을 확대하고 창조적 정신을 배양하며 정서를 순화하여 참된 인간성을 함양시키는 것이라고 볼 때 유아교육기관에서의 문학교육은 그 의의가 크다고 할 수 있다. 문학작품 중에서 특히 동시는 유아에게 무한한 상상력과 동경의 세계를 키워주고, 사고력을 응축하고 표현력을 함축한 유아의 순수함을 지킬 수 있는 아동문학 장르의 하나이다. 또한 동시는 유아기 인간 형성과정에 원초적인 꿈과 상상력을 가꾸어 주는 문학적 기반이다. 이러한 동시의 특성을 보면 신비평적인 관점 즉, 텍스트 중심의 지식 편향적 지도에서 이루어지는 현재 동시 교육은 변화할 필요가 있다고 본다.

Hayes(1982)는 유아가 산문보다 리듬이나 운율이 있는 운문을 좋아한다는 연구를 보고한 바 있으며, 아동문학 가운데서도 동시는 언어의 리듬과 억양에 대한 감각을 발달시키고 일정한 패턴이나 반복을 통해 쉽고 재미있게 들으며, 문학적인 언어를 경험하게 된다고 하였다. 또한 Arbutonot와 Sutherland(1972)는 시는 어린이의 상상력을 확장시켜 주면서 내면적으로 새로운 희망을 주며, 시구의 반복, 운율, 리듬은 시의 분위기, 정서, 장면 등의 아름다움을 구체적으로 느끼게 해 준다고 하였다.

최근에 동시가 총체적 언어접근법의 중요한 매체로 인식되고 있으며, 유아기의 동시체험은 단순히 동시의 감상적 차원으로 그치지 않고 느낌을 표현하는 동시 짓기까지 발전하고 있는데 제6차 유치원 교육 과정에서도 언어생활 내용으로 ‘동시 즐겨 듣기’, ‘동시 듣고 느낌 표현하기’, ‘경

협한 것을 짧은 동화나 동시로 꾸며보기' 등 동시를 다른 아동문학 장르 못지 않게 비중 있게 다루고 있다.

그러나 교육현장에서는 이러한 변화에 대한 교사들의 인식부족 및 동시 지도 방법에 대한 이해가 부족하여 유아들의 주도적 감상과정을 소홀히 하거나 일반적인 동시 들려주기 활동에 머무르고 있는 실정으로 유아 교육현장에서 효과적인 동시지도가 이루어지지 않고 있다. 또한 유아교육 현장에서 이루어지는 동시 활동은 교사가 생활주제에 따라 동시를 선택하고 시를 낭독하거나 외우게 하는 교사중심 활동방법을 주로 사용하고 있어 유아가 즐겁게 시를 감상하는데 어려움을 가질 수 있다.

이에 따라 동시지도에 있어서 보다 유아 주도적인 접근방법에 대한 관심과 요구가 높아졌으며, 이러한 대안적 요구를 독자반응이론에서 이끌어 내고 있다.

독자반응이론에 기초한 동시지도에 관한 연구들은 대부분 초등학교 아동을 대상으로 한 것(류시원, 1998 : 주강식, 1998 : 송홍철, 1999 : 장혜경, 1999 : 김동남, 2001)으로 류시원(1998)은 독자반응이론과 구성주의이론에 기반을 두고 도입-반응-공동구성-내면화라는 4단계 구조로 구성된 동시수업 모형을 개발 적용하여 아동들의 인지적, 정의적 영역에서 모두 바람직한 성취를 가져왔음을 보고하였다.

김재숙(2002)은 유아를 대상으로 전통적인 신비평이론에 근거를 두고 있는 정보추출적 동시지도 전략과 독자반응이론에 기초하여 구체적 심미적 동시지도 전략과 구성적 심미적 동시지도 전략을 구안, 유아의 반응을 비교하였다. 연구결과 심미적 동시지도 전략이 정보추출적 동시지도 전략에 비하여 심미적 감상반응을 촉진하였으며, 유아의 흥미나 사적 경험 등 유아의 동시에 대한 반응을 고양시키기 위한 구체적인 방법을 고안해야 함을 강조하였다.

따라서 본 연구의 목적은 유아 스스로의 반응 표현을 가치 있는 것으로 느끼는 즉 동시감상 본연의 목적을 이룰 수 있는 심미적 동시지도 교수-학습 방법을 모색함으로써 유아교육 현장에서 바람직한 동시지도방법을 개발하고 적용하는데 도움을 주고자 한다.

2. 연구문제

위의 연구목적을 해결하기 위한 연구 문제는 다음과 같다.

1. 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도는 유아의 언어적 반응에 어떠한 영향을 미치는가?
 - 1-1 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도는 유아의 발견적 반응에 어떠한 영향을 미치는가?
 - 1-2 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도는 유아의 상상적 반응에 어떠한 영향을 미치는가?
2. 독자반응이론에 기초한 심미적 동시 활동 전개에 따라 유아의 언어적 반응은 어떠한 변화를 보이는가?

3. 용어의 정의

1) 독자반응이론

독자반응이론은 문학작품의 이해와 평가를 독자, 즉 수용자의 입장에서 시작해야 한다는 관점을 의미한다. 독자반응이론에서는 독서는 독자가 의미를 받아들이기만 하는 수동적인 과정이 아니라, 능동적으로 의미를 창조하는 과정으로 독자의 측면에서 관여하고 작용하는 기능을 살리고 가치를 연구한다. 본 연구에서는 이러한 이론에 근거하여 교수-학습 모형을 구안하여 적용하였다.

2) 심미적 동시지도전략

시의 내용과 관련된 자유로운 상상, 감정 이입을 촉진하는 지도 전략으로 시의 본문을 매개로 유아가 시의 내용을 기초로 자신의 경험, 상상의 세계를 확장하는 활동에 초점을 맞춘다. 교사가 동시를 제공하고 유아로 하여금 동시에 몰입하고 그에 대한 반응이 촉진되도록 상호작용하고 유아는 그것을 기초로 다양한 확장활동을 하게 하는 동시지도 방법이다.

3) 발견적 반응

발견적 반응은 유아가 동시를 듣고 동시 내용에 대해 추론하고, 예측하고, 탐구하고, 인상적인 표현을 찾아보는 반응을 말한다. 본 연구에서는 교사가 발견적 반응을 유도하는 질문을 통해 유아의 언어적 반응을 알아 보았다.

4) 상상적 반응

상상적 반응은 유아가 동시제목이나 동시내용에서 중심이 되는 낱말을 찾아 연상되는 것에 대한 반응과 동시에 나오는 주인공과 동일시 하거나 주인공이 되어 느끼는 감정에 대한 반응, 새로운 언어를 창조하는 반응, 동시를 듣고 떠오르는 느낌에 대한 반응으로 본 연구에서는 교사가 이러한 상상적 반응을 유도하는 질문을 통해 유아의 언어적 반응을 알아보았다.

II. 이론적 배경

1. 동시

1) 동시의 개념 및 동시의 교육적 가치

동시는 동요와 함께 서정시로부터 발전한 운문문학의 한 형태로서 아동은 독자로 삼아 쓴 시를 말한다. 일반적으로 시는 유아들에게 읽기 도구로서 자주 선택되어 즐기게 되는데, 이러한 시는 듣는데 즐거울 뿐만 아니라 모든 어린이의 느낌과 생각을 표현하는 기초로써 제공될 수 있다.

Smith(1994)는 ‘시는 모든 생명의 깊숙한 곳에 자리잡은 진실에 대하여 시인이 예술이라는 방법을 사용하여 상상의 세계에서 재창조하는 것이다’라고 하였다.

이재철(1998)은 동시의 특성으로 ‘동시는 어린이다운 심리와 정서로 어른과 어린이 모두가 공감할 수 있도록 성인이 쓴 시이다. 그러므로 동시는 적어도 어린이들이 이해할 수 있는 언어와 소박하고 단순한 생각과 감정을 담아야 한다. 동시가 성인 시와 다른 점은 바로 어린이답다는 조건에 있다’고 하였다.

Russell(1991)은 동시는 성인이 아동의 세계로 들어갈 수 있는 가장 좋은 방법의 하나이며, 시 속의 인물, 장면을 통해 이야기를 전달해 주고, 시 속에 담긴 의미를 전달해 준다고 하였다. 뿐만 아니라 시 속에 들어있는 깊이 있는 시인의 느낌과 감정을 공유하게 해 주고, 우리가 생각하지 못했던 방법으로 사물을 보게 하여 우리의 마음 속에 경이로움을 경험하게 한다는 것이다(김재숙, 2001 재인용).

Bromley(1991)는 ‘시란 메시지를 촉진하는 리듬, 운율, 반복이 내포되어 있는 것으로 시는 소리내어 읽혀져야 하며 즐길 수 있는 것이어야 한다. 그리고 시속에는 배경, 인물, 주제 혹은 메시지, 시점 또는 화자(speaker), 독특한 양식 혹은 어조, 시각적인 장면의 창조 혹은 감각적 영상, 운율의 사용 혹은 반복 등의 요소들이 포함되어야 한다’고 하였다.

이상을 종합해 보면 동시는 유아들이 이해할 수 있는 언어와 생활체험에서 나온 언어를 바탕으로 한 특유의 운율로써 유아 자신의 감정을 자연스럽게 이끌어 그 하나하나의 언어에서 풍부한 상상력과 언어의 아름다움을 느끼게 해 주는 것으로 다음과 같은 특성을 지니고 있다(이성은, 2003).

첫째, 동시에는 소리 또는 운율에 따른 음악성이 있다. 동시에 음악성을 주는 낱말은 대개 사람이나 동물의 소리 또는 자연계의 소리를 나타내는 의성어와 사물의 모양이나 태도 또는 움직임을 묘사하는 의태어이다. 그리고 동시의 리듬을 표현하는 방법에는 음절을 기본단위로 하여 표면적으로 드러나게 하는 외형율과 표면적으로 드러남 없이 자연스럽게 느껴지도록 하는 내재율이 있다.

둘째, 동시는 서정적인 상상력을 기초로 하고 있다. 동시는 독자의 단순한 지적 동의를 요구하는 것이 아니라 독자로 하여금 무엇을 느끼게 하는 것이다.

셋째, 동시는 함축적인 글로 이루어져 있다. 따라서 다른 문학 장르보다 언어를 경제적이고 효율적으로 사용한다.

넷째, 비유와 상징이 많이 포함되어 있다. 동시에서 시인은 비유를 사용하여 말하고자 하는 것을 더욱 생생하게 구체적으로 말할 수 있으며, 더 많은 것을 말할 수 있다. 이것은 그 자체가 독자에게 즐거움을 주며 감정을 풍부하게 해준다.

다섯째, 아동들의 일상생활 장면을 새로운 시각으로 볼 수 있도록 도와주며, 시의 언어를 통하여 세계를 새롭게 보도록 도와준다.

이러한 특성을 지닌 동시의 교육적 가치에 대해 안경숙, 정연희(1998)은 다음과 같이 말하고 있다.

첫째, 동시는 유아의 언어발달을 돕는다. 유아는 동화나 동시를 통해 성숙한 언어를 접하게 되고 모국어의 아름다움을 느끼고 비유적인 언어를 즐길 수 있는 기회를 통해 언어발달이 촉진된다.

둘째, 동시는 정서적 발달을 돕는다. 유아들은 동시를 통해 정서적 안정감을 갖게 된다. 즉, 이야기나 동시를 통해 두려움을 확인하고 극복하게 된다. 또한 유아들은 성인이나 주변 사람들로 부터 칭찬과 인정을 받고 자 하는데 동시를 통해 올바른 자아 개념이 형성되어 자신을 긍정적으로 인식하게 된다.

셋째, 동시는 유아의 언어와 정서 발달뿐만 아니라 지능 발달 면에서 매우 가치가 있다. 동시는 다양한 사고의 과정 속에서 문제 해결 기술을 개발하고 이 시기 유아들이 배워야 할 다양한 개념을 획득하도록 돕는다.

넷째, 동시는 사회·도덕성의 발달을 돕는다. 다른 사람의 느낌이나 상상의 세계를 추론하게 되고, 다른 사람의 느낌과 의도를 예측해 보는 경험을 제공하며, 집단 활동에 유아를 자연스럽게 참여시킨다.

다섯째, 동시는 심미적 발달과 창의성 발달을 돕는다. 동시를 통해서 상상력을 사용하게 되고 유아의 감성을 깨우쳐 주며 다른 사람의 시를 감상하고 자신의 동시를 창작함으로써 미적, 창의적 경험을 즐길 수 있다.

이와 같이 동시는 인지 발달은 물론 개인이 갖고 있는 사고를 창의적으로 표현한 내용을 유아가 즐기는 동시에 자신의 생각과 느낌을 자연스럽게 표현하도록 함으로써 풍부한 상상력을 표현해 볼 수 있는 기회를

제공하는데 그 가치를 둘 수 있겠다.

2) 동시의 선정 및 교사의 역할

유아들이 즐기는 동시는 대체로 외형율이 있는 동시들로 의태어와 의성어가 많이 사용되어 시각적 이미지와 청각적 이미지를 선명하게 해주는 시가 주종을 이룬다. 또한 형태상의 직유나 감각적인 비유를 사용하여 비유의 의미를 쉽게 이해하고 비유적 상상력을 향상시켜주는 시들이다. 또 규칙적으로 반복되는 언어적인 요소와 규칙적인 음수율을 지니고 있어서 리듬이 살아나고 분위기가 역동적이다. 그리고 주변에서 쉽게 접할 수 있는 동물이나 자신들의 직접적인 경험을 소재로 한 시들이 많아서 흥미를 느끼고 친숙한 소재를 사용하여 유아들의 무한한 상상력을 자극한다(고금순, 2001). 즉 유아들은 훌륭한 리듬이나 멜로디를 가진 시, 그리고 쉽게 알아볼 수 있고 재미있는 그림이 포함된 시를 좋아한다.

따라서 유아를 위한 동시를 선택할 때에는 다음과 같은 원리에 따라 선정해야 한다 (Dawson, 1996; 권정숙, 1994 재인용).

첫째, 유아가 흥미를 느낄 수 있는 시여야 한다. 그 속에는 음악성과 리듬감, 자연스러운 운율을 시구에서 느낄 수 있어야 하고, 동적인 주제를 갖추어 친숙하고 재미있어야 한다.

둘째, 유아의 지각에 맞는 시여야 한다.

셋째, 바로 지금 그 상황에 맞는 시를 선택해야 한다.

넷째, 문학성이 높은 시를 선택한다.

또한 Smith(1977)는 유아들을 위하여 적절한 시를 선택하고자 할 때 다음과 같은 점들이 고려되어야 한다고 하였다.

첫째, 유아들 스스로 시를 좋아해야 한다.

- 둘째, 시는 정직하고 진실된 표현을 담은 것이어야 한다.
 - 셋째, 시는 독창성을 가져야 한다.
 - 넷째, 시는 정서적인 공감대를 형성할 수 있어야 한다.
 - 다섯째, 동화시는 그 속에 적절한 주제, 생동감 있는 구성, 기억될 만한 주인공, 독특한 문체 등을 담고 있어야 한다.
 - 여섯째, 시는 언어의 리듬과 음악성을 담고 있어야 한다.
 - 일곱째, 활기있는 묘사와 분명하고 정확하며 상상력이 풍부한 말로 쓰여진 것이어야 한다.
 - 여덟째, 시는 그것을 읽어 주었을 때 듣는 기쁨을 맛볼 수 있는 것이어야 한다.
- 이러한 기준 외에도 모든 어린이가 같은 흥미를 갖고 있지 않을 뿐 아니라 3~7세 어린이가 같은 발달수준에 있지 않으므로 개인차를 고려해야 한다(Andrews, 1988; 이상금, 장영희, 1986).
- 이상과 같이 유아에게 적절한 동시를 선정해야 하는 기준에 대해 여러 학자들이 달리 이야기하고 있지만 무엇보다 중요한 것은 유아들이 흥미를 갖는 내용으로 무한한 상상력을 발휘할 수 있어야 한다는 것이다. 그러나 무엇보다도 동시를 선정하는 교사의 역할은 동시지도에 있어서 또 다른 중요한 기준이 된다고 볼 수 있다.
- Ford(1987)는 교사가 유아들이 동시에 대한 호감을 가지도록 하는 결정적인 요소임에도 불구하고 많은 교사들이 그런 자세를 갖지 못할 뿐 아니라 교사들이 동시 지도를 회피하는 경향을 보인다고 하였다. 그는 관련 연구를 검토하여 교사가 동시지도를 회피하는 이유를 세 가지로 정리하였다(김재숙, 2002 재인용).
- 첫째, 교사들 자신이 시에 대한 경험이 적어 동시활동이 국어 교육의 한 부분으로서 필수적인 것임에도 불구하고 동시활동에 대한 가치를 확

신하지 못하고 있고, 둘째, 학창시절에 가졌던 동시 경험이 부정적이므로 동시 지도를 좋아하지 않으며, 셋째, 교사들이 시에 대한 지식도 부족할 뿐 아니라 좋은 동시 교수법에 대한 지식이 부족하다는 것이다.

따라서 어린이들이 즐거워하는 동시감상을 위해 교사가 고려해야 할 점에 대해 살펴보면 다음과 같다(Ford, 1989, 1992; Terry, 1974; Weber, 1993).

첫째, 교사는 어린이들이 동시의 운율과 음악성을 즐길 수 있도록 동시를 매일 큰 소리로 낭송해 주어야 한다.

둘째, 교사는 동시 선택을 신중하게 해야 한다. 어린이의 현재 수준에 맞는 다양한 형식과 내용주제들을 가진 동시들을 광범위하게 선택하여 어린이들의 동시에 대한 안목을 넓혀주어야 한다.

셋째, 교사는 집단으로 동시를 지도하여 어린이들이 감상한 동시에 대한 서로의 의견을 나눌 수 있는 기회를 주고, 반복해서 동시를 낭송하는 기회를 가져야 한다. 동시를 지도한 후 개방식 질문을 하고 시를 음미할 수 있는 추후활동을 계획하여 어린이가 감상한 동시에 대한 반응을 표현할 수 있는 기회를 주어야 한다.

넷째, 동시지도는 다른 교과목의 일부나 다른 활동을 위한 부분으로 사용하지 말고 동시 그 자체를 위한 수업으로 계획해야 한다.

다섯째, 어린이들에게 필요할 때는 동시에 관한 전문용어를 소개하거나 암송할 수 있으나 이것은 어린이의 상태나 흥미 정도에 따라야 한다.

그 외에 교수 실제에서는 어린이가 동시에 대해 부정적 개념을 갖지 않도록 해야 한다고 하였는데, 교사가 이를 위해 피해야 할 것은 먼저 동시를 들려주고 동시를 세부적으로 분석하기 위해 많은 질문을 하고, 그릇된 읽기나 암기를 요구하면서, 한 상황에서 너무 많은 동시를 읽게 하는 것이라고 하였다. 덧붙여 동시를 대상으로 평가하지 않는 것이 어린이들

의 동시 즐기기를 돕는 것이라고 하였다.

이처럼 동시지도에 있어서 교사는 유아들에게 의미 있는 시적 경험을 제공해주는 핵심적인 역할을 한다. 즉 친숙한 사물, 사건, 감정에 대한 시를 선택함으로써 교사는 어린이들의 시에 대한 흥미와 즐거움을 만드는 중요한 단계에 갈 수 있고, 교실에서 강조되는 주제를 선택함으로써 교실의 다른 활동의 흥미와 연결 지을 수 있다. 유아들의 흥미와 요구에 맞는 시를 선택한다면 교실에서의 시를 사용한다는 것은 더욱 가치 있고 재미 있게 된다(Andrews, 1988; Huck, Helper & Hickman, 1978).

2. 독자반응이론

유아교육현장에서 동시지도를 할 때 일반적으로 유아들에게 단순히 동시를 들려주는 활동과 동시의 내용이나 의미를 설명하거나 질문하고 답하는 식의 수업을 진행하고 있다. 이는 동시 활동에서 유아의 느낌이나 공감을 이끌지 못하게 되는 한계점을 드러내게 되는데 이를 극복하기 위한 대안으로 독자반응이론에 기초한 동시지도에 관심이 모아지게 되었다.

문학 작품의 이해와 평가를 독자 즉 수용자의 입장에서 시작해야 한다는 독자반응이론의 개념 및 독자반응이론에 기초한 동시지도방법에 대해 살펴보면 다음과 같다.

1) 독자반응이론의 배경 및 개념

독자반응 이론의 발생은 현대문학이론의 역사를 저자 중심, 텍스트 중심, 독자 중심의 시대로 그 변천사를 구획할 때, 종래의 텍스트 자체를 중시하고 거기에서 유일한 의미 찾기를 지향하는 신비평적 관점에 반기

를 들고 일어난 1960년대부터 주목의 대상이 된, 독자의 경험으로부터 의미를 만들어 내는 독자의 능동성을 강조하는 문학적 관점이라 할 수 있다. 이에 대해 Eagleton은 근대 문학이론의 역사가 ‘작가를 중요시하던 낭만주의 단계 → 텍스트에만 관심을 기울이던 신비평단계 → 독자에게로 관심이 이동한 단계’로 이루어져 왔다고 하였다(이성은, 2003 재인용).

신비평이론은 텍스트를 이루고 있는 여러 요소-사상, 이념, 운율, 문체, 이미지, 장르-들에 관심을 갖고 분석하여 학습자의 이해와 감상을 돕고자 하는 문학지도방법으로 학문중심 교육과정과 연계되어 문학교육에 큰 영향을 끼쳤다(박태호, 1995).

그러나 이러한 분석이 작품 이해와 감상을 위한 수단이 아닌 목적이 되어 텍스트 자체만을 중하게 여기는 지식위주 교육을 초래하여 독자를 수동적인 위치로 전락시켰을 뿐만 아니라 개인의 자발성과 창의성을 존중하는 현대의 교육 패러다임에는 맞지 않는 이론이라는 비판을 받게 되었다. 이러한 비판의 대안으로서 각광을 받기 시작한 것이 독자를 중심으로 생각하는 독자 중심의 문학 이론이라고 할 수 있다.

독자반응 이론은 우리 나라에서 독자반응 비평, 독자지향 이론, 독자중심 이론, 수용미학, 수용 이론 등의 명칭과 혼용되어, 각 이론의 한계가 명확히 구분되지 않는 경향이다. 그러나 엄밀히 구분하자면, 수용이론이나 수용미학은 60년대 말, 70년대 초에 주로 Jauss 나 Iser 등의 독일 이론가들 사이에서 출발한 이론이며, 독자반응 이론 또는 독자반응 비평은 의미를 중심으로 등장한 이론이다. 수용미학은 Jauss가 1967년 「문예학의 도전으로서 문학사」에서 처음 사용하였으며, 그는 이 논문에서 60년대 말까지 진행된 모든 비평 이론에 도전하여 문학사는 작품과 독자간의 대화의 역사로 씌어져야 한다고 주장했다. 이것은 문학 작품의 이해와 평가를 독자 즉 수용자의 입장에서 시작해야 한다는 것이다. 즉 독자는 문학

작품을 읽을 때 텍스트를 통해 작가가 쓴 의미를 수동적으로 받아들이는 대상이 아니라 적극적으로 일상경험을 끌어와 본문의 내용과 상호 교류를 통해 문학적 의미를 재구성하여 나름대로의 의미를 창조하는 적극적 참여자라는 것이다.

Iser는 읽기 과정에서 독자를 능동적인 의미 구성자로 보고 독자는 주어진 텍스트에서 이미 정해져 있는 의미를 찾는 것이 아니라 독자 개인의 삶에 기초한 다양한 해석을 하는 것으로 이해한다는 것이다.

‘독자 반응 비평’이라는 용어는 1980년 무렵부터 미국 비평계에서 사용하기 시작하였으며, 미국 템플 대학 교수인 Tompkins의 편저 ‘독자반응 비평’이라는 책에 자세히 소개되고 있다. Tompkins는 독자반응비평에 대해 1930년대 미국 형식주의에 대한 반동으로 일어났으며, 작품의 의미는 작품이 아니라 그 작품을 읽는 독자의 마음에서 실현된다는 점을 분명히 하고, 그것이 미국에서의 새로운 비평 운동임을 밝히고 있다(권혁준, 1997).

Stanley는 해석의 관례에서 벗어난 텍스트의 신호라거나 상호 주관적인 구조 따위는 존재하지 않는다고 봄으로써 독자에게 모든 해석의 책임을 전가한다(권혁준, 1997 재인용).

Beach(1993)에 의하면 독자반응 비평가라 불리는 학자들은 독서에 영향을 미치는 독자, 텍스트, 상황요인 중에서 어떤 면을 더 강조하는가에 따라 다양한 관점의 차이를 보인다. 이렇게 독자반응 이론가들은 서로 견해의 차이를 보이지만, 텍스트 안에 유일한 의미가 존재한다고 보는 신비평적 관점을 반대한다는 점에서는 공통적이다(이성은, 2003 재인용).

이상에서 살펴보면 독자반응이론은 Jauss 나 Iser 등의 독일 이론가들 사이에서 출발한 이론으로 문학작품의 이해와 평가를 독자 즉 수용자의 입장에서 시작해야 한다는 관점이다. 즉 문학작품을 읽고 그것을 수용하

는 독자의 측면에서 문학 내지 문학사에 관여하고 작용하는 기능을 살피고 가치를 연구하는 것이라고 볼 수 있다.

2) Rosenblatt의 독자반응 이론

Rosenblatt은 문학이론이 아니라 ‘문학교육’을 염두에 두고 자신의 이론을 펼쳐온 사람이다. 그 이전에도 작품의 창작이나 감상 과정에 독자에 대한 묵시적인 관심을 있었지만 문학교육에서 학생들의 인식과 관심에 대해 이론적 근거를 제공했다는 점에서 그의 이론은 독자의 반응을 중심으로 하는 교육적 접근법이 시작된 계기가 되었다고 할 수 있다.

Rosenblatt이 독자에 대해 연구한 목적은 아동과 청소년들에게 문학을 가르치는데 효과적인 방법을 모색하고 독자의 독서 능력을 발달시키기 위해서였다. 그는 주관주의적 독자반응 이론가이지만, 독자와 내용을 모두 강조하는 절충적인 입장을 취하고 있다. 또한 학식 있고 이상적인 독자, 즉 일정 수준의 독서능력을 구비한 독자가 아니라 독서능력을 기르는 과정에 있는 미숙한 독자를 상정함으로써 문학교육과 많은 관련성을 갖게 한다.

Rosenblatt에 의하면 문학작품은 지면 위의 여러 개의 단어만으로 창조되는 것이 아니라, 책을 읽을 때 동원되는 독자들의 여상과 기억들로부터 창조된다고 한다. 따라서 독서는 독자가 의미를 받아들이기만 하는 수동적인 과정이 아니라, 능동적으로 의미를 창조하는 과정이며, 이러한 관점에서 책의 내용은 모든 독자에게 동일하게 부과되는 하나의 의미만을 소유한 것이 아니라, 실제로 어떤 독자와 교류할 때까지 기호, 대상으로만 남아있는 것이며, 독자가 책을 문서로서가 아니라 심미적 대상으로 읽게 될 때 비로소 문학작품이 되는 것이다.

그러나 같은 책이라고 하더라도 서로 다른 독자들과의 교류 속에서 서로 다른 의미가 유발될 수 있으며, 한 독자가 같은 책을 읽을 때에도 상황이나 시간에 따라 그 의미가 달라질 수 있다고 하였다.

또한 그는 일반적으로 읽기 자료의 특성과 독자의 목적이나 관심에 따라 심미적 독서와 정보 추출적 독서의 두 가지 양상이 존재한다고 보았다. 심미적 독서는 소설이나, 시, 희곡 등을 읽을 때 관심의 초점이나 자신의 내부로 이동하여 실제 독서하는 동안 창출되는 것에 주의를 기울이는 것이며, 정보 추출적 독서는 독자의 독서 산물에 관심을 두어 신문이나 약 처방 등 정보 획득이나 문제의 논리적 해석에 주의를 기울인 것을 의미한다. 그러나 그는 이러한 두 가지 독서 양식이 미리 정해져 있어서 책 내용의 속성에 따라 결정되는 것이 아니라, 독자가 독서 과정에서 내용과 교류하면서 어떤 입장을 취하느냐에 따라 결정된다고 보았다.

또한 Rosenblatt은 교류적 관점에서 ‘해석’이라는 용어를 사용하였는데 여기에서 ‘해석’이라는 의미는 단지 내용의 의미를 밝히는 것이라기보다는 독자와 내용과의 교류과정을 분명히 밝는 것으로 그는 독자의 다양한 해석을 인정하면서도 모든 해석을 다 타당하다고 볼 수 없으며, 일정한 기준에 의해 해석의 타당성을 판단할 수 있다고 하였다.

Rosenblatt은 타당성 있는 해석의 기본적인 기준을 다음과 같이 제시하였다.

- 첫째, 독서의 상황과 목적, 또는 전체적인 교류를 고려해야 한다.
 - 둘째, 해석은 책의 전체 내용에 위배되거나 이해하지 못한 것이어서는 안된다.
 - 셋째, 해석은 지면 위의 기호와 관련되지 않는 의미들을 투영하지 않는다.
- 즉, 학습자들이 문학작품에 대하여 나름대로 내린 해석은 존중되어야

하고 그 다양성을 인정해야 하지만, 내용을 잘못 이해하거나 자신의 선입견에서 비롯된 반응이거나, 사회공동체의 가치에 위배되는 해석이라면 다시 생각해 보도록 유도해야 한다는 것이다.

3) 독자반응 이론의 교육적 접근

텍스트와 독자의 상호작용을 통해 해석하고 의미를 찾고자 하는 독자반응 이론의 교육적 의의를 살펴보면 다음과 같다(송홍철, 1999).

첫째, 학습자 중심 문학교육의 이론적 근거를 제공한다. 내용중심, 교사 중심의 주입식 교육으로 폐쇄되는 것을 극복하는 토대를 마련하였고, 작가의 의도만 중시하고 학습자들의 실제적인 내용 이해 방식을 무시하는 경향을 바로잡고, 학습자들의 능동적 참여를 이끌어내게 하는 이론적 근거를 제시한다.

둘째, 독서 과정을 통한 문학적 상상력과 감수성의 계발을 극대화한다.

셋째, 다양한 의미를 생성하게 한다. 모든 문학 작품에는 빈자리로 남겨져 있는 부분이 있다는 것이 독자반응 이론의 중요한 전제이다. 이에 따라 독자의 의미 구성능력에 따라서 다양한 의미를 생성한다.

넷째, 심미적인 경험의 중요성을 인식하게 한다. 심미성은 문학의 본질적 성격이며, 문학교육의 목표 역시 심미적인 경험을 하게 하는 것과 밀접한 관련이 있다. 독자반응 이론은 정의적 영역과 심미적 영역의 교육이 중요함을 인식하게 한다.

이러한 교육적 의의를 갖는 독자반응 중심 문학교육은 문학작품을 어떤 지식을 얻기 위한 대상이나 분석해야 할 대상으로 생각하지 않으며, 문학교육을 작품의 형식적인 요소나 즐거리를 요약하고 분석하는 활동을 하는 것이라기보다는 개인적으로 문학을 충분히 체험하도록 하는 것을

목표로 하며 그러한 방향을 제시하고 있다.

또한 독서의 목적을 다른 사람의 비전에 참여하고 의미 있는 것을 배우며, 삶을 풍요롭게 하는 시각을 얻기 위한 것에 두고 있다. 따라서 문학교육도 아동들이 문학작품을 통해 자아와 타인을 이해하고, 삶을 바라보는 안목을 길러주는 것을 강조해야 한다고 본다.

독자반응 활동에 잘 참여하기 위하여 학습자에게는 자신의 관심을 유지하는 태도와 문제를 피하지 않고 포기하지 않으려는 의지, 예상하기, 정직하게 반응하기, 다양한 책 읽기 등의 태도가 필요하다.

또한 독자반응 중심 문학교육에서는 토의학습을 중요시하는데 이는 교사와 아동, 아동과 아동이 문학작품에 대하여 반응을 교환하면서 의미를 명료화하고, 반응이 고양되는 과정을 통해 새로운 의미를 구성해 나가는 학습 방법이기 때문이며, 아동이 내용과 교류한 결과 의미가 생성되지만, 독자가 그 작품에 대하여 더 생각하고 토의함에 따라 처음의 의미가 변화하게 된다는 것이다. 이는 독자반응 중심 문학교육에서는 작품과 교류하면서 형성된 개인의 첫 반응을 중요하게 생각하는 동시에, 스스로의 성찰 과정과 구성원들과의 상호작용을 통하여 처음의 반응을 확장시키는 것을 강조함을 뜻한다.

따라서 독자반응 중심 문학교육에서는 내용 속에 의미가 내재하는 것이 아니라 독자와 내용, 독자와 독자간의 교류 속에서 의미가 구성된다고 가정하므로, 단순 문답식 학습 방법보다는 교실 구성원들의 능동적인 의미 구성을 강조하는 토의학습과 교사와의 상호작용을 통한 수업이 적합하다고 볼 수 있다. 교사와 유아와의 상호작용은 내용과 독자와의 상호 교류를 통한 새로운 의미를 구성하는데 있어서 동시지도에서 유아의 반응을 이끌어 내기 위한 교사의 역할은 중요하다.

이에 따라 신현재(1992)는 학습자의 반응 발달을 위한 교사의 역할에

대해 다음과 같이 말하고 있다.

첫째, 교사는 아동 문학 유산을 깊이 이해하고 충분히 흥미할 줄 알며, 아동의 교육과 행복에 대해서도 남다른 관심을 가져야 한다. 그리고 이를 바탕으로 활기차고 알찬 문학 교육 프로그램을 마련해야 한다.

둘째, 아동들이 문학수업에 대하여 흥미를 가질 뿐 아니라 각자의 즐거움을 친구들과 서로 나눌 수 있는 비공식적이고도 자유로운 분위기와 여건을 충분히 마련해 주어야 한다.

셋째, 교사는 아동들 개개인의 관심과 능력을 인식하면서 늘 개별 아동들의 관심사에 바탕을 두고 가르쳐야 한다. 교사 자신의 개념을 일방적으로 강요하지 말고, 아동들의 관심과 순수한 문학적 취향을 탐지해야 한다.

넷째, 문학의 교수방법은 다른 문학 작품이 나타내려 하는 것을 아동 스스로가 경험하도록 돕는데 초점을 두어야 한다.

다섯째, 교사는 아동들의 문학에 관한 지식과 관심을 북돋우고 키워주기 위해 다양한 기술과 활동 자료, 장치 및 매체 등에 대해 폭넓게 알고 있어야 하는데, 구체적인 내용으로 물리적 환경을 조성하는 기술, 문학교재의 단원을 계획하고 지도하는 기술, 말이나 글로써 설명하는 기술, 극화하는 기술, 매체를 구성하고 다루는 기술, 문학적 게임을 계획 운영하는 기술 등이다.

이상과 같이 독자반응이론을 문학교육에 적용될 때 구성주의적 패러다임과 잘 어울릴 수 있는 이론이라고 볼 수 있다. 즉, 현대유아교육에서 지향하고 있는 구성주의 교육이론은 학습의 과정에서 유아를 능동적 주체자로 보며, 유아의 능동적 상호작용을 통한 지식의 구성을 주요한 요인으로 여긴다. 또한 유아의 흥미가 유의미한 학습을 유도하는 중요한 요인이라고 보며, 학습의 과정에서 유아의 과거경험, 사전 지식과 같은 학습

자 요인과 학습자를 둘러 싸고 있는 사회·문화적 환경이 유아의 학습에 중요한 요인이라고 본다. 이는 독서의 과정에서 독자를 중심에 두고, 독자의 반응을 중요시하는 독자반응이론과 그 공통점을 찾아볼 수 있다.

4) 독자반응이론에 의한 동시지도

동시를 포함한 문학 교육에서 독자반응이론은 다음과 같은 관점에서 파악될 수 있다(경규진, 1993 ; 김동남, 2001 재인용).

첫째, 문학 교육은 어린이들에게 즐거운 반응을 일으켜 줄 수 있어야 한다는 것이다. 독자에게 즐거움과 교훈을 주어야 할뿐만 아니라 문학 자체의 즐거움이나 쾌락도 고려되어야 한다는 것이다. 즉, 문학 작품의 분석적 접근에서는 어린이들이 저자의 기법, 톤(tone), 플롯 등의 요소에 대한 이해를 통해 어린이들이 즐기기를 바라고 있지만, 실제로는 그렇지 않으며 문학 작품과 어린이들의 경험이 연계되어야만 어린이들은 문학적 잠재력을 얻을 수 있고 즐거움도 얻을 수 있다는 것이다. 그러므로 동시지도에 있어서는 어린이들의 경험과 연계된 동시 작품들이 선정되고, 이를 토대로 하여 어린이들의 자유로운 반응을 유발할 수 있도록 지도되어야 할 것이라는 시사점을 얻을 수 있다.

둘째, 모든 개인은 그 자신의 독특한 언어체계를 갖고 있다는 점에서 어린이들은 문학 작품에 사용된 모든 단어에 대해 사적인 경험을 가지고 있으며, 이를 통한 반응도 각기 다르다는 점을 인정해 볼 필요가 있다. 그렇다면 교사는 문학 작품을 통한 수업 장면에서 어린이들의 반응을 중요하게 인식해야 할 것이며 이러한 사고방식은 어린이들이 문학의 학습과 토의에 있어 자신의 생각과 다른 친구들의 생각을 다양하게 접목시키고 이해하는 긍정적인 행위를 유발할 수 있을 것이다.

셋째, 개인의 반응은 읽기의 목적에 따라 크게 달라진다는 점이다. Rosenblatt은 독자가 의미 있는 상징으로 전이시키기까지 모든 문학 작품은 종이 위의 잉크일 뿐이라고 주장하며, 이 상징을 의미로 변화시키는 행위를 ‘문학 작품과 개별 독자 사이의 거래(transaction)’라고 정의하였다. 읽기의 목적을 독서의 과정으로 나누어 설명하면, 독서는 정보추출적 독서와 심미적 독서로 나누는데 심미적 독서는 즐겁고 재미있는 경험을 가지려는 것을 근본 목적으로 읽는 것을 말하며, 정보추출적 독서는 독해력 향상을 위해 story나 글 속의 정보를 알아내는 독서를 말한다. 따라서 어린이의 반응은 문학 작품을 어떤 목적으로 받아들이는지에 따라 다른 양식으로 표현된다는 것을 인식하여야 할 것이다. 동시 지도에서도 이러한 어린이들의 동시 수용의 목적을 살펴볼 필요가 있으며, 동시를 읽을 수 있는 기회를 확대하여 그러한 목적을 확고하게 정립해 줄 필요가 있을 것이다.

넷째, 문학 작품에 대한 개인적 몰입은 문학 경험을 살아있게 한다고 본다. 즉, 문학 교육에서 일차적으로 어린이들의 문학경험을 중시하는 입장으로 어린이 개인적으로 문학 작품에 몰입할 수 없다면 그의 문학 경험은 풍부하지 못하며, 그 때 문학 작품은 그 어린이에게 의미가 없다는 것이다. 그러나 문학 작품에 대한 분석적 접근법에서의 문학 작품은 독자와 분리된 자율적 대상으로서 그 의미는 문학 작품 자체에 있다고 가정하기 때문에 어린이들의 문학 작품에 대한 몰입보다는 문학 작품의 의미를 찾기 위한 정독과 분석을 중시하게 된다. 따라서 문학 교육에서는 문학 작품의 분석에 앞서 우선 어린이 개인의 문학 작품에 대한 몰입을 중시하여 지도하여야 한다는 것을 주장한다.

이러한 주장에 입각하여, 독자반응이론에 따른 동시교육은 자유로운 반응의 인정, 첫 독서 때의 독립된 충분한 시간 확보, 반응을 나누는 공적

인 단계의 설정, 문학 작품 선정 시 어린이의 흥미 고려 등의 핵심적인 구성요소가 있다는 것을 알 수 있으며, 특히 구성주의에서는 전문가가 수행하는 과제 해결과정을 학습자가 관찰하고 또 도움을 받아 그 영역에 대해 숙달자의 경지에 이를 수 있다는 ‘인지적 도제(cognitive apprenticeship)’ 개념과 학습자들의 상호작용을 통한 협동학습을 중시한다. 따라서 문학 작품 해석에 있어서 인지적 사고 과정에 대한 모델을 구안하고, 또 그것을 교사가 그 모델을 어린이들에게 제시해야 된다는 점을 시사한다. 또한 잘 조직된 학습 과제보다는 복잡하고 비 구조적인 학습과제에 대한 협동학습 및 토의 활동을 통해 형성되는 고차원적인 사고 과정을 중시하기 때문에, 문학 작품 해석 과정에 이를 어떻게 활용할 것인가에 대한 시사점을 제공받을 수 있다. 아울러 컴퓨터를 활용한 하이퍼텍스트, 하이퍼미디어와 같은 교육 공학적 학습 환경 구성을 통하여 학습자 스스로 문제를 발견하고, 의미를 구성해 내는 진정한 의미에서의 ‘개별화 교육’을 실현시킬 수 있는 교육적 토대를 모색할 수도 있다. 독자반응이론에서 반응은 독자와 작품간의 거래의 결과이고 이 거래들은 개별적인 환경 내에서 일어난다는 측면에서 반응에 대한 연구들도 많은데 기본적으로 문학 작품에 대한 아동들의 쓰기 또는 구두 반응 등은 명백하고 즉각적인 경우도 있지만, 즉시 나타나지 않거나 전혀 구별되지 않을 수도 있고, 전혀 기대하지 않은 방식으로 나타날 수도 있다. 이러한 반응들은 박수 갈채나 후렴을 결합하는 듣기 행동, 책을 가까이 두는 행동, 함께 읽기에서 분담 받으려는 행동, 이야기에 대해 대화하거나 자유롭게 말하기와 같은 구두 반응들, 극화하기, 그림그리기, 게임하기, 만들기, 문학 작품에 대한 감상문 쓰거나 어떤 작품에 몰입할 수 있어야 한다고 하였다. 다시 말하면 우선 텍스트에 몰입했을 때 문학적 판단이나 분석이 유효해 진다는 것이다. 반응의 범주 분석 연구에서 대부분 몰입, 지각, 해석, 평

가의 네 범주를 중심으로 논의되며, 몰입은 책을 읽고 난 다음에 작품의 여러 국면의 경험 방식을 다른 사람에게 알리는 것으로 문학작품에 깊이 참여·몰입했음을 짐작하게 하는 반응을, 지각은 그 작품을 객관적으로 이해하려는 종합적, 분석적, 분류적 반응을, 해석은 작품에서 의미를 발견하려 하고, 그것에 대해 일반화하고 추론하고 자신과 저자의 세계에서 유사함을 찾으려는 반응을, 그리고 평가는 왜 그 작품을 훌륭하다거나 나쁘다고 생각하는가에 대해 진술하는 반응을 의미한다.

그리고 이러한 반응은 발달적 측면에서 다음의 발달 요인이 있을 수 있음을 강조한다.

첫째, 반응은 독자의 인지 발달에 따라 대화, 상징과 주제의 이해 등에서 각기 다른 발달을 보인다.

표 1은 독자 요인에 따른 반응의 발달 특징을 도표한 것이다. 즉, 전조작기 아동은 작품을 사실로 인식하기 때문에 작품의 세계는 현실 세계를 반영한다고 생각하여 환상을 신뢰한다. 그리고 주제와 작가의 동기를 분석하지 못하고 대강의 줄거리를 서술한다. 구체적 조작기에는 문학 작품 속의 사실과 환상을 구별할 줄 안다. 따라서 자신들의 세계에 대한 지식의 보고를 구체적으로 조직하고 일부 추상적인 것을 이해할 수 있다. 형식적 조작기에는 추상적인 것을 따르면서 논리적인 이유를 들고 상황을 보는 또 다른 관점을 허용한다. 또한 이야기에서 자신들의 삶을 관련지어 보편화시킬 수 있으며 인간 본질의 내면에 대하여 일반화할 수 있다.

둘째, 반응 발달에 영향을 주는 텍스트 요인으로 작품에 대한 친숙성을 들 수 있다.

셋째, 반응 발달의 환경요인 중 주 요인은 교사의 반응이 아동에게 직·간접적으로 영향을 준다는 것이다. 교사가 개인적인 특히 정서적인 반응보다 해석적인 진술을 강조한다면 아동들은 텍스트에 몰입된 표현을

중요하게 여기지 않고 심미적 체험이 배제된 해석적인 진술이 긍정적인 평가를 받는다고 생각할 수 있다.

<표 1> Piaget의 인지발달 모형에 따른 반응 형성의 발달 단계(진선희, 1998)

인지발달	반응 발달 특징
전 조작기(2-6세)	* 전체 또는 부분의 서술 통합부족
구체적 조작기(7-11세)	* 요약과 범주화, 작품에 따른 범주화
형식적 조작기 I (12-15세)	* 작품의 구조, 인물의 동기 분석, 몰입의 지각
형식적 조작기 II (16세-성인)	* 작품에 대한 일반화, 주제, 시점의 고려, 작품을 통해 얻은 것과 얻지 못한 것의 이해

반응 중심 학습 유형은 수용이론이나 반응이론에 근거한 것으로 문학 작품을 가르칠 때 학습자들 각자의 반응을 최대한 존중하는 데 초점을 둔다. 학습자들은 서로 다른 지식이나 경험을 가지고 있기 때문에 문학 작품에 대해 서로 다른 반응을 보이는 경우가 많으며, 처음에는 반응을 보일 수 있는 공간을 마련해 주는 데 초점을 두고 점차 자신의 반응을 명료화하면서 심화시켜 일반화할 수 있도록 유도한다. 물론 학습자들 각자의 반응을 무조건적으로 받아들이게 되면 ‘해석의 무정부 상태’가 초래될 수 있다. 어떤 시나 이야기를 읽고 난 다음의 반응이 개인마다 다를 수밖에 없다고 한다면 지나치게 텍스트 요인을 간과하게 된다. 그러므로 각자의 반응을 존중하되 동료 간의 충분한 협의를 거쳐 자신의 반응을 검증할 기회를 제공하는 것이 필요하다고 설명하였다(교육부 전게서).

또한 독자반응 중심 학습 유형은 시나 이야기를 읽으면서 글의 주제나 인물 등에 대해 다양한 반응이 나올 수 있는 경우에 적합하다.

경규진(1992)은 Rosenblatt의 이론과 학습 모형에 기초하여 반응 중심

문학교육 교수·학습 모형을 개발하였다. 그는 Rosenblatt 이론을 중심으로 문학 교수를 위한 연구들을 검토한 결과 다음과 같은 수업원리를 추출하였다.

첫째, 반응 중심 문학 수업은 학생들의 반응에 가장 중요한 초점을 두어야 한다.

둘째, 교실 분위기는 학생들이 자신의 반응을 충분히 표현할 수 있도록 자유스러워야 한다.

셋째, 학생들이 작품에 대한 스스로의 감각을 세울 수 있도록 본문을 읽은 후 다른 학생과 고립된 시간을 마련해 주어야 한다.

넷째, 교사는 학생들의 반응에 어떤 형식을 요구하지 말고, 반응을 강요하지 않아야 한다.

다섯째, 학생들의 반응은 교사와 학생 사이의 토의를 통해 고양시켜야 한다.

여섯째, 문학 본문과 학생과의 연계를 통한 학생들의 문학경험을 문학사, 문학 지식 등으로 유도해서는 안된다.

일곱째, 문학교육은 사적인 독서의 단계를 넘어 학생 서로의 반응을 나누고 반성하는 공적인 단계를 설정해야 한다.

여덟째, 문학수업을 위한 작품 선정은 단지 본문의 자질만 보지 말고 학생들의 흥미와 능력에도 관심을 두어야 한다.

아홉째, 문학에 대한 반응의 다양성과 임의성은 인정하지만 반응에서의 명백한 오류는 충분히 반성되어야 한다.

그는 이러한 수업원리에 따라 표 2와 같이 3단계의 수업 모형을 제시하였다.

<표 2>

반응중심 교수-학습 모형 (경규진, 1992)

단계		주요활동
1단계	본문과 학생의 거래 (반응의 형성)	(1) 작품 읽기 * 심미적 동시 자세의 격려 * 본문과의 거래 촉진
2단계	학생과 학생사이의 거래 (반응의 명료화)	(1) 반응의 기록 * 짝과 반응의 교환 (2) 반응에 대한 질문 * 반응을 명료히 하기 위한 탐사질문 * 거래를 입증하는 질문 * 반응의 반성적 질문 * 반응의 오류에 대한 질문 (3) 반응에 대한 토의 * 짝과 의견 교환 * 소집단 토의 * 전체 토의 (4) 반응의 반성적 쓰기 * 반응의 자유 쓰기 (또는 단서를 놓은 쓰기) * 자발적인 발표
3단계	본문과 본문의 상호 관련 (반응의 심화)	(1) 두 작품의 연결 (2) 텍스트 상호성 확대 * 태도 측정

류시원(1998)은 기존의 수업 동시 지도 모형을 검토하여 반응 중심 문학론에 따른 시 수업 모형을 제시하고 있는데, 구인환, 강현재, 경규진, 권혁준 등의 모형을 표 3과 같이 정리 비교하고 있다.

이 들 수업모형은 대체로 신비평적인 문학 기반과 독자 중심의 문학기반을 적당히 절충하려는 경향이 있는데 어떤 고정된 의미를 텍스트에서 미리 상정하려는 경향이 강하다는 점에서 위험의 소지가 있다고 비판하고 있다.

<표 3> 기존의 수업모형 비교 (류시원, 1998)

	구인환	강현재	권혁준
계 획	* 수업목표 설정 * 평가 요목의 작성	* 수업목표 설정	* 수업목표 설정 * 평가 요목의 작성
진 단	* 시에 대한 지식, 체험, 감수성 진단을 위한 도구 마련	* 시에 대한 지식, 체험, 기대지평 추측, 활용방법 탐색	* 제재와 시 전반에 대한 기대지평, 진단도구 마련
지 도	* 시작품 전체에 접근 * 시작품 부분에 접근 * 시감상의 종합적 재구성	* 전체적 접근 * 부분적 접근 * 종합적 감상	* 전체적 접근 * 부분적 접근 * 종합적 접근
평 가	* 문학 교육과 시 평가의 일반적 고려사항	* 본시 학습 평가, 표현, 수법, 시적 자아의 상황, 정서, 견해	* 시의 이해 평가(서술), 심미적 평가
내면화	* 시적 체험의 수평적, 수직적 심화, 시 쓰기	* 수용 텍스트 읽기, 감 상문, 글쓰기, 생활 속 의 체험 적용	

류시원은 이러한 비판을 통해 현대 교육과정의 경향인 구성주의적 관점을 적용하여 초등학교 아동을 대상으로 동시 수업모형을 표 4와 같이 제시하였다.

류시원의 수업모형은 도입단계에서 제재와 동시 전반에 대한 기본적인 사전 지식을 진단한 후 동시 이해에 필요한 경험을 끌어내고, 본문을 읽고 반응의 과정에서 무방향 읽기를 통해 아동들의 자유로운 반응을 이끌어내어 공동구성을 통해 해석의 오류를 동료나 교사의 도움으로 수정해 나간 후 그 반응을 내면화하는 단계를 거치고 있다. 이러한 수업 모형은 아동이 현재 가지고 있는 사전 경험이나 사전 지식을 확인하고 공동 구성 과정에서 동료나 교사와의 공동구성을 통해 자신의 잘못된 반응을 수

정하여 재구성하는 기회를 제공한다는 측면에서 유아교육에서 지향하는 구성주의적 학습모델과 맥이 같다고 볼 수 있다(김재숙, 2002).

<표 4> 초등학교의 반응 중심 시 수업모형 (류시원, 1998)

단 계	학 습 유 형	주 요 활 동
도 입	전 체	* 제재와 시 전반에 대한 기대지평 확인 (경험 끌어내기, 느낌)
반 응	개 인	(1) 작품 읽기 - 무방향 읽기 - 반응의 기록 (2) 학습목표 협의 후 다시 읽기
공동구성	소집단 전 체	(1) 소집단별 협동 학습 (2) 전체 협동 학습
내면화	개 인	* 반응의 쓰기 (결과물은 평가의 대상)
	전 체 개 인	* 발표 (반응 쓰기의 내용) * 텍스트 상호성의 확대 (독 서)

3. 선행연구

문학작품을 유아가 자신의 경험, 사전 지식, 환경에 따라 작품을 이해하고, 자신의 경험과 작품의 세계를 연결하여 그것을 바탕으로 상상해 보고, 연상해 보는 것을 중요시하는 독자반응이론은 문학이론 중에서 신비평 위주의 문학교육이 교사 중심의 문학교육, 수동적인 문학교육을 초래하였다고 보고, 그에 대한 반성과 대안으로 연구되기 시작하였다.

김인환(1979)은 ‘문학교육론’에서 학습자가 수동적인 존재가 되어버린

문학교육에 대한 반성과 그에 대한 대안으로 감상 중심의 수업을 강조하였으며, 특히 시 교육에서 학습자의 반응을 증진시키는 시 교육이 되어야 한다고 강조하고, 학습자중심의 시 감상 방법을 제시하였다.

김주향(1991)은 ‘시교육 방법 연구’에서 교사 중심의 분석적, 주입식 교육의 문제를 지적하며, 학생들이 상상력을 발휘할 수 있는 감상지도 과정을 제안하였다.

시 교육에 대한 독자반응이론을 강조한 강현재(1991)는 시는 창의적 해석의 가능성을 지닌 것이므로 교사는 학습자가 상상을 통하여 텍스트를 새롭게 형상화 할 수 있도록 내적 형태화를 도와주는 역할을 해야하고 평가의 초점은 창의성과 합리성에 맞추어야 한다고 했다.

경규진(1992)은 ‘문학은 독자와 텍스트의 거래에 기인한다.’는 Rosenblatt의 이론과 반응 중심 접근법의 원리를 통해 문학 교육에 있어서 독자의 역할을 끌어올려 텍스트와 독자의 균형을 세웠다. 또한 학습자의 능동성에 기초한 반응 중심 문학 교수 학습 모형을 개발하고, 그에 따른 구체적인 교수-학습 방법을 구안하여 문학 교육 전반을 통괄한 반응 중심 문학 교육의 구도를 마련했다.

주진영(1993)은 교사 주도적 시 수업을 비판하며, 텍스트의 수용과정 즉 심미적 구체화 과정에 자발적으로 반응하는 학생 중심 수업 모형을 모색한 후 그에 따른 수업을 실시한 결과 학생들의 능동적 상상을 유도하여 상상력을 신장시켰음을 보고하였다. 그러나 학생들이 학생 중심 수업방법에 익숙하지 않아서 논리적 사고를 통한 자신의 생각을 글로 표현하는 것을 어려워 해 적절한 반응이 잘 나타나지 않았음을 밝히고 있다.

권혁준(1997)은 독자반응이론이 지니고 있는 문제점을 보완하기 위해 신비평 이론과의 접목을 시도하였다. 그는 신비평과 독자반응이론을 통합 적용한 시 교육 방법에서 시 읽기의 단계를 ‘축어적 읽기- 해석적 읽기

- 심미적 읽기- 창조적 읽기' 로 나누고 각 단계마다 신비평의 시 읽기 방법과 독자반응이론에서 제안하는 활동들을 유기적으로 통합하여 적용하였다.

류시원(1998)은 반응중심이론을 중심으로 시 수업 모형을 구안하여 초등학교 시 수업에 적용하였다. 그는 시 수업 모형을 도입-반응-공동구성-내면화의 4단계로 나누어 수업 각 단계에서 구체적으로 일어난 주요 반응들을 비교, 분석, 해석하여 각 수업 단계를 조정하고 검증하였다. 학생들의 명백한 오류 반응이나 미흡한 반응의 보완을 위해서 사회적 구성주의의 상황적 학습 모형을 사용하였는데, 그의 연구는 아동들의 인지적, 정의적 영역에서 모두 바람직한 성취를 가져왔음을 보고하였다.

최영란(1999)은 동시지도에 있어서 상상력 이론과 수용이론, 독자반응이론들을 바탕으로 개별성과 상호작용 그리고 통합을 중심으로 한 수업 단계 즉 느낌 형성 단계 - 감상단계 - 내면화 단계를 제시하였다. 최영란의 연구는 상상력 신장을 위해 독자반응이론에 따른 수업모형을 적용하였다는 점에서 시사하는 바가 크다.

그 밖에 독자반응이론에 기초한 동시지도에 관한 선행연구들은 대부분 교수- 학습 방법을 모색하는 연구들(송홍철, 1999 : 윤미영, 1999; 장혜경, 1999 : 김동남, 2001) 로 초등학교와 중, 고등학교를 대상으로 하는 연구가 대부분이다.

독자반응이론에 기초한 동시지도에 관한 유아를 대상으로 한 연구는 김재숙(2002)의 연구로 김재숙은 전통적인 신비평이론에 근거를 두고 있는 정보추출적 동시지도 전략과 독자반응이론에 기초하여 구체적 심미적 동시지도 전략과 구성적 심미적 동시지도 전략을 구안 유아의 반응을 비교하였다. 연구결과 실험초기에는 집단 간 유아들의 반응이 차이를 보이지 않았지만 수업이 진행되면서 점차 심미적 동시지도 전략이 정보추출

적 동시지도전략에 비하여 심미적 감상반응을 촉진하였다. 또한 교사가 동시를 지도할 때 유아들로 하여금 동시의 내용에 몰입하게 하고, 유아들의 경험과 관련하여 상상을 촉진하고 연상하도록 자극하는 심미적 전략이 유아들의 자발적인 의미구성이나 미적 체험을 격려한다는 것을 알 수 있었다.

동시 이외에 동화와 관계된 연구로는 유아들이 동화듣기를 통해 보다 풍부한 반응을 불러일으킴과 동시에 유아들의 적극적인 참여를 강조한 연구들로서 독자반응이론에 근거를 두고 있는데 이에 대한 연구를 살펴보면 다음과 같다.

McGee와 Loftus(1992)는 동화를 들려주고 토의활동을 하였을 때 반응의 비율이 두 배로 높아졌으며, 아동들도 추론하고 평가하며 판단하고 일반화하는 등 다양한 언어적 반응이 증진되었음을 보고하였으며, Cox와 Many(1992)는 동화를 들려준 후 심미적 질문을 활용하여 동화에 대해 자연스럽게 이야기를 나누는 것이 동화에 대한 심미적 동화 감상자세를 길러주고 동화에 대한 풍부한 반응이 나타났음을 밝히고 있다.

노연수(2000)는 동화를 들려주고 유아들에게 심미적인 질문방법을 활용하였을 때 이야기 듣기 이해도 와 내용이해 능력에 있어서 정보 회상적 질문방법보다 더 효과적이라고 하였다. 또한 언어표현의 길이에 있어서 심미적 질문방법이 이야기 구성에 있어서 더 효과적이라고 하였다.

그 밖의 연구들은 동화활동에서 질문유형이 유아의 반응에 어떠한 영향을 주는가하는 연구들로서, 동화활동과 질문유형이 창의성에 미치는 효과(송은주, 1993; 윤혜진, 1993; 허근, 1996), 교사의 질문유형 및 접근법에 따른 유아의 반응 분석(장혜경,1986; 채종옥, 1995), 동화제시 및 질문유형이 유아의 창의성과 동화 구조 이해에 미치는 영향(이춘희, 1997) 등이 있다.

이처럼 유아를 대상으로 한 문학활동에서 다양한 질문과 토의를 통해 유아의 언어적 반응을 알아보기 위한 연구는 동시보다 동화를 통한 연구가 많음을 알 수 있다. 따라서 본 연구에서는 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도를 통해 유아의 언어적 반응에 대한 효과를 알아보고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 경기도 고양시에 소재한 K유치원에 재원중인 두 학급의 만 5세 유아 32명을 대상으로 하였다. 이들 중 임의로 한 학급을 실험집단으로 다른 한 학급을 통제집단으로 선정하였다. 이들 대상은 같은 아파트 단지내에 거주하고 있어서 사회경제적 수준은 중산층으로 비슷하다고 볼 수 있다.

대상 유아의 성별 및 연령별 분포는 표 5와 같다.

<표 5> 유아의 성별 및 평균 연령

집 단	대 상 유 아 수			평균연령
	남	여	합계	
실험집단	9	7	16	5년 11개월
비교집단	9	7	16	5년 11개월

2. 연구 도구

1) 언어반응 유형의 분석 도구

언어 반응 유형의 분석은 Stephanie(1995)의 반응 분석도구를 강은진(1996)이 수정한 다섯 가지 유형인 정보적 반응, 발견적 반응, 해석적 반

응, 개인적 반응, 상상적 반응 중 유아의 심미적 반응을 알아보기 위해 발견적 반응과 상상적 반응의 두 가지 반응에 대해 재구성하여 분석하였다. 또한 언어적 반응의 유아의 심미적 반응을 알아보기 위해 각각의 반응을 이끌어낼 수 있는 질문문항을 선정하였는데 질문유형은 김유미(1998)와 이송은(2001), 김재숙(2002)이 사용한 심미적 질문을 참고로 하여 표 6과 같이 연구자가 수정 보완하였다.

<표 6> 반응의 종류 및 질문유형

반응의 종류		질문유형
발견적 반응	예 측	동시에서 나타나는 단서를 통해 일어날 일을 미리 이끌어 내는 질문 (예: 배가 고파 일어난 주인공은 밥을 먹은 후 무엇을 할까?)
	추 론	동시에서 나타나는 단어나 문장을 기초로 해석하는 질문. (예: 주인공은 왜 계속해서 잠을 자는 것일까?)
	인상적인 표현	동시에서 재미있게 표현한 부분이나 중심이 되는 낱말 등을 찾아보는 질문. (예: 동시에서 제일 재미있는 부분은? 왜 그렇게 생각하니?)
	탐 구	동시에서 제시하는 정보를 넘어 새로운 가능성을 탐색하는 질문 (예: 잠꾸러기를 깨울 수 있는 다른 방법은?)
상상적 반응	장면연상	제목을 듣고 떠오르는 생각에 대한 질문. (예: 제목을 듣고 어떤 생각(장면)이 떠오르니?)
	상 상	동시를 듣고 머리 속에 그려지는 이미지를 묘사하는 질문 (예: 해님은 주인공을 보며 어떤 생각을 할까?)
	비 유	직유, 은유, 의인화 등을 이용하고 새로운 언어를 창조하는 질문 (예: 동시에서 내용을 바꾸어 볼 수 있는 곳을 찾아서 바꿀 수 있겠니?)
	감정표현	동시를 듣고 느끼는 감정에 대한 질문. (예: 내가 주인공이라면 어떤 마음일까?)

언어 반응 유형의 분석은 8문항으로 각 문항을 0점부터 3점으로 평점하여 획득 가능한 총 점수는 24점으로 다음과 같은 기준으로 평점하였다.

0점 : 모른다거나 반응을 하지 않는 경우

1점 : 동시내용과 관련은 있지만 한 단어로 반응하고 그에 대한 근거나 이유를 설명하지 못함. 반응이 맞지 않거나 부적절한 경우

2점 : 질문에 적절히 반응을 하지만 불필요한 정보를 덧붙이거나 문제의 핵심에서 벗어난 경우

3점 : 질문의 요구에 적절히 반응하는 경우

동시내용과 관련이 있고, 자기 경험의 환기가 있음. 느낌을 표현하는데 있어 감정 이입을 하거나 감정에 대한 근거로 시의 기본요소 등을 구체적으로 제시함.

동시가 갖는 리듬, 시적 표현 등에 나름대로 해석을 보임

유아의 언어적 반응에 대한 평점은 연구자와 연구보조자가 평점 하였으며, 평점자간 신뢰도는 .87 이었다.

2) 동시선정

본 연구에서 사용한 동시는 총10편이며 선정과정은 다음과 같다.

첫째, 유아들이 심미적 감상과 그에 따른 언어적 반응을 쉽게 표현할 수 있는 동시 중에서 Rothlein과 Meinbach의 동시 선정기준에 의해 30편을 선정하였다(강문희, 이혜상, 1999 재인용).

- (1) 동시는 감각적 영상, 즉 시각, 후각, 청각 감각이 창출되도록 구성되었나?
- (2) 동시는 비유적인 언어를 포함하고 있나?
- (3) 동시는 흥미가 있으며 반복적인 면이 있나?
- (4) 동시는 자연적이며 리듬이 있는 형태로 흘러 나아가는가?
- (5) 동시에 나타난 단어는 동시의 뜻을 나타내는데 적절한가?
- (6) 동시에 나타난 단어나 문장이 어린이의 이해의 범위에 적합한가?
- (7) 동시는 어린이의 정서를 적절하게 표현해 주는가?
- (8) 동시가 어린이의 유머 감각에 적절한가?
- (9) 어린이가 상상적으로 새로운 시로 전개해 볼 수 있게 하는 측면이 있는가?
- (10) 동시에 메시지가 들어 있는가?

둘째, 경력 5년 이상인 유치원 교사 5명으로 하여금 30편의 동시 중 유아에게 다양한 언어적 반응을 유도할 수 있는 동시로 적합한 동시 10편을 선정하게 하여 빈도수가 높은 순서대로 10편을 선정하였으며, 10편 중에서 2편은 사전·사후 검사용으로 사용하였다.

연구활동에 제시된 동시는 표 7과 같으며, 동시내용은 부록 2에 실려 있다.

3. 연구절차

본 연구는 연구를 하기 전에 사전검사 및 예비검사를 1주, 본 연구활동인 심미적 동시지도에 따른 동시활동을 8주, 사후검사 1주일로 2003년 9월 1일부터 11월 14일까지 10주간에 걸쳐 실시하였다.

<표 7> 동시활동에 제시된 동시

실시 횟수	수업일	동시제목
사전검사	9월 1주	잠꾸러기
1, 2회	9월 3주	기구를 타고
3, 4회	9월 4주	배
5, 6회	9월 5주	빨래집게
7, 8회	10월 1주	나무
9, 10회	10월 2주	사과밭에서
11, 12회	10월 3주	넷물
13, 14회	10월 4주	놀이터
15, 16회	11월 1주	비누방울
사후검사	11월 2주	이슬

1) 심미적 동시지도에 따른 수업모형 구안

경규진(1992)과 류시원(1998)이 제시한 동시 지도 절차나 동시 수업모형들을 토대로 본 연구자는 표 8과 같이 독자반응 이론에 기초한 동시수업 모형을 구성하였다.

2) 예비연구

예비연구는 본 활동을 하기 전에 유아의 언어적 반응 분석도구와 질문 유형이 적합한지를 알아보고, 수업모형에 따른 동시활동과 활동시간 등이 유아에게 적절한지 알아보기 위해 본 활동에 참가하지 않는 유아 10명을 대상으로 실시하였다.

<표 8> 심미적 동시지도에 따른 동시수업단계

단계	심미적 동시지도에 따른 활동내용
도입단계	<ul style="list-style-type: none"> * 동시주제와 유아의 경험 연결하기 * 동시제목을 듣고 연상되는 것 떠올려 보기 * 동시내용을 듣고 제목 붙여보기
감정이입의 단계	<ul style="list-style-type: none"> * 동시 낭송해 주기 * 유아의 반응 확장해 주기 <ul style="list-style-type: none"> - 동시내용을 듣고 느낌 및 상상해 보기 - 동시의 주인공이 되었다면 가정해 보기 - 동시내용에 대해 예측, 추론, 탐구해 보기 - 동시의 재미있는 부분 찾아보기 - 반복하여 동시 낭송해 주기
표현 단계	<ul style="list-style-type: none"> * 동시의 내용 및 느낌을 신체로 표현해 보기 * 동시의 느낌을 그림으로 표상 해 보기 * 동시표현(시어) 바꾸어 보기 * 극놀이 하기

3) 사전 검사

사전검사는 연구자가 빈 교실에서 실험집단과 통제집단 유아에게 동시를 들려주고 개별적으로 유아에게 언어적 반응을 유도하는 질문을 한 후 언어반응 유형의 분석 도구에 따라 측정하였다. 유아 한 명당 10~15분이 소요되었으며, 진행된 검사의 모든 절차는 녹음하여 기록지에 옮겨서 점수화 하였다.

4) 교사교육

실험집단 학급의 담임교사를 대상으로 5일간 매일 1시간씩 교사교육을 실시하였다. 또한 심미적 동시지도에 따른 활동계획 등에 대해 구체적으로 계획을 세워 실시하였다.

5) 본 연구

(1) 활동기간 : 2003년 9월 15일부터 11월 7일까지 8주동안 주2회에 걸쳐 1회에 30분~40분씩 총 16회 실시하였다.

(2) 활동내용

실험집단은 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도에 따른 교육활동을 전체 3단계로 나누어 도입과 감정이입단계를 1차시 활동으로, 표현단계를 2차시 활동으로 완결하도록 구성하였으며, 2차시 활동에서 극놀이 등 자료를 미리 만들어야 할 경우에는 자유선택 활동시간을 활용하였다.

비교집단은 유치원 교육과정에서의 일반적인 동시 들려주기 활동을 실시하였다.

실험집단과 비교집단의 교육활동을 비교해 보면 표 9와 같다.

이에 따른 두 집단의 구체적인 계획안은 부록 3, 부록4 에 실려있다.

6) 사후 검사

사후 검사는 8주 동안 독자반응 이론에 기초한 심미적 동시지도에 따

른 동시활동을 실시 한 후 실험집단과 비교집단의 유아에게 사전 검사에서 사용하였던 검사와 동일한 방법으로 실시하였다.

<표 9> 실험집단과 비교집단의 교육활동 비교

	실험집단	비교집단
교육활동	독자반응 이론에 기초한 심미적 동시지도에 따른 활동	주제 중심에 따른 동시활동
동시선정	교사가 유아의 흥미와 발달 정도를 고려하여 선정하였고, 비교기준의 동질성을 위해 같은 주제하에 같은 동시를 사용함	
동시활동의 전개과정	<ul style="list-style-type: none"> * 동시주제와 유아의 경험 연결하기 * 동시제목을 듣고 연상되는 것 떠올려 보기 * 동시내용을 듣고 제목 붙여보기 * 동시 낭송해 주기 * 유아의 반응 확장해 주기 <ul style="list-style-type: none"> - 동시내용을 듣고 느낌 및 상상해 보기 - 동시의 주인공이 되었다면 가정해 보기 - 동시내용에 대해 예측, 추론, 탐구해 보기 - 동시의 재미있는 부분 찾아보기 - 반복하여 동시 낭송해 주기 * 동시의 내용 및 느낌을 신체로 표현해 보기 * 동시의 느낌을 그림으로 표상 해 보기 * 동시표현(시어) 바꾸어 보기 * 극놀이 하기 	<ul style="list-style-type: none"> * 동시 소개하기 * 동시 듣기 * 정보추출을 위한 상호작용 * 동시 읽기(암송)

4. 자료 분석

실험집단과 비교집단과의 언어적 반응 유형은 실험전과 실험 처치 후 유아의 언어적 반응 변화와 그에 따른 하위요소인 발견적 반응과 상상적 반응별 차이를 알아보기 위해 사전 검사 점수를 공변인으로 하여 공분산 분석(ANOVA)을 실시하였다.

또한 실험집단 유아의 언어적 반응의 변화는 동시지도과정에서의 유아의 반응사례를 중심으로 예시하였다.

IV. 결과 및 해석

본 장에서는 수집된 자료를 바탕으로 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도 전후에 나타난 유아의 언어적 반응과 그에 따른 하위요소인 발견적 반응 및 상상적 반응의 차이를 알아보려고 한다.

1. 심미적 동시지도가 유아의 언어적 반응에 미치는 영향

심미적 동시지도가 유아의 언어적 반응에 대해 영향을 미치는지 알아보기 위한 사전·사후 검사 점수의 평균과 표준편차는 표 10과 같다.

<표 10> 언어적 반응에 대한 사전·사후검사 점수의 평균 및 표준편차

언어적 반응	사전검사		사후검사	
	M	SD	M	SD
실험집단(N=16)	9.12	2.21	19.18	3.33
비교집단(N=16)	9.18	1.51	11.31	2.44

표 10에서 나타나듯이 실험집단의 언어적 반응에 대한 사전검사 점수 평균은 9.12점이었으나 사후검사 점수 평균은 19.18점으로 10.06점이 향상되었으며, 비교집단은 사전검사 점수 평균은 9.18점이었으나 사후검사 점수 평균은 11.31점으로 2.13점이 향상되었음을 알 수 있다. 집단 간 유의미한 차이가 있는지를 알아보기 위한 사전검사 점수를 공변인으로 하고 사후검사 점수를 종속변인으로 하여 공분산 분석을 실시한 결과는 표 11과 같이 나타났다.

<표 11> 언어적 반응 사후검사에 대한 공분산분석(ANCOVA)결과

Source	DF	SS	MS	F
공변인(량)	1	565.58	282.79	43.99***
집단	1	496.12	496.12	77.18***
오차	29	196.41	6.42	
전체	31	752.00		

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

표 11에서 나타난 바와 같이 공분산 분석 결과 두 집단 간에 언어적 반응에 대한 검사에 있어서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다 (F=77.18, P<.001). 이러한 결과는 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도가 유아의 언어적 반응을 향상시키는데 효과적임을 보여주었다.

1) 심미적 동시지도가 유아의 발견적 반응에 미치는 영향

심미적 동시지도가 유아의 언어적 반응에 대해 영향을 미치는지 알아보기 위한 사전·사후 검사 점수의 평균과 표준편차는 표 12와 같다.

<표 12> 발견적 반응에 대한 사전·사후검사 점수의 평균 및 표준편차

발견적 반응	사전검사		사후검사	
	M	SD	M	SD
실험집단(N=16)	4.62	0.95	9.87	1.50
비교집단(N=16)	4.56	0.72	5.63	1.25

표 12에서 나타나듯이 실험집단의 발견적 반응에 대한 사전검사 점수 평균은 4.62점이었으나 사후검사 점수 평균은 9.87점으로 5.25점이 향상되었으며, 비교집단은 사전검사 점수 평균은 4.56점이었으나 사후검사 점수 평균은 5.63점으로 1.07점이 향상되었음을 알 수 있다. 집단 간 유의미한 차이가 있는지를 알아보기 위한 사전검사 점수를 공변인으로 하고 사후검사 점수를 종속변인으로 하여 공분산 분석을 실시한 결과는 표 13과 같이 나타났다..

<표 13> 발견적 반응 사후검사에 대한 공분산분석(ANCOVA) 결과

Source	DF	SS	MS	F
공변인(량)	1	144.95	73.92	37.77***
집단	1	144.50	144.50	74.78***
오차	29	56.04	1.93	
전체	31	202		

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

표 13에서 나타난 바와 같이 공분산 분석 결과 두 집단 간에 언어적 반응에 대한 검사에 있어서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다 (F=74.78, P<.001). 이러한 결과는 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도가 유아의 발견적 반응을 향상시키는데 효과적임을 보여주었다.

2) 심미적 동시지도가 유아의 상상적 반응에 미치는 영향

심미적 동시지도가 유아의 언어적 반응에 대해 영향을 미치는지 알아

보기 위한 사전·사후 검사 점수의 평균과 표준편차는 표 14와 같다.

<표 14> 상상적 반응에 대한 사전·사후검사 점수의 평균 및 표준편차

상상적 반응	사전검사		사후검사	
	M	SD	M	SD
실험집단(N=16)	4.50	1.54	9.31	2.52
비교집단(N=16)	4.62	1.25	5.68	1.88

표 14에서 나타나듯이 실험집단의 상상적 반응에 대한 사전검사 점수 평균은 4.50점이었으나 사후검사 점수 평균은 9.31로 4.81점이 향상되었으며, 비교집단은 사전검사 점수 평균은 4.62점이었으나 사후검사 점수 평균은 5.68점으로 1.06점이 향상되었음을 알 수 있다. 집단 간 유의미한 차이가 있는지를 알아보기 위한 사전검사 점수를 공변인으로 하고 사후검사 점수를 종속변인으로 하여 공분산 분석을 실시한 결과는 표 15와 같이 나타났다.

<표 15> 상상적 반응 사후 검사에 대한 공분산분석<ANCOVA>결과

Source	DF	SS	MS	F
공변인(량)	1	148.01	74.09	20.25***
집단	1	105.12	105.12	28.77***
오차	29	105.98	3.65	
전체	31	254.00		

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

표 15 에서 나타난 바와 같이 공분산 분석 결과 두 집단 간에 언어적 반응에 대한 검사에 있어서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다 ($F=28.77, P<.001$). 이러한 결과는 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도가 유아의 상상적 반응을 향상시키는데 효과적임을 보여주었다.

2. 심미적 동시지도에 따른 유아의 언어적 반응 변화

심미적 동시지도에 따른 유아의 언어적 반응의 변화는 처음부터 보이기도는 수업이 진행되면서 언어적 반응의 길이에 변화를 보였다. 이는 유아들이 동시를 감상할 때 교사와의 상호작용을 통한 수업이 계속되면서 동시에 대한 자신의 느낌을 표현하는 것에 있어서 익숙해 졌기 때문이라고 해석된다. 또한 발견적 반응과 상상적 반응은 수업 초기보다는 실험 중기부터 반응이 나타나기 시작하면서 후기에는 좀 더 다양한 반응을 보였다.

동시수업을 진행하면서 유아들이 보인 언어적 반응 변화의 사례를 살펴보면 다음과 같다.

<사례 1>

‘기구를 타고’ 동시 감상 (1주)

T : 선생님이 너희들에게 들려줄 동시의 제목은 ‘기구를 타고’란다. 선생님이 동시를 들려줄 테니까 동시를 듣고 어떤 느낌과 생각이 떠오르는지 이야기 해보자.

어떤 느낌이 나니?

C : 슬퍼요.

T : 왜 슬픈 느낌이 나니?

C : 눈물 두 방울이라는 말이 나와서 슬퍼요.

C : 기분이 좋아요.

T : 왜 기분이 좋니?

C : 기구를 타고 하늘까지 올라가니깐 기분이 좋아요.

하늘에 올라가면 기분이 상쾌해요.

T : 만약 너희들이 기구를 타고 하늘까지 올라간다면 마음은 어떨까?

C : 떨어질까봐 무서워요.

기분이 좋을 것 같아요.

T : 기구를 타고 하늘 높이 올라가면 무엇이 보일까?

C : 별이 보여요.

해님이 보여요.

새들을 만날 수 있어요.

큰 산이 보여요.

산에서 화산이 폭발해요.

T : 땅 끝에는 무엇이 있을까?

C : 개미가 살아요.

공룡이 살고 있어요.

<사례 2>

‘ 배 ’ 동시 감상 (2주)

T : 선생님이 제목이 ‘배’인 동시를 들려주실거야. 동시를 듣고 무엇이 생

각나는지 또 어떤 느낌이 나는지 이야기 해 보자.

어떤 느낌과 생각이 떠올르니?

C : *즐거울 것 같아요.*

T : 왜 즐거울 것 같니?

C : *배를 타고 여행을 가잖아요.*

T : 또 어떤 생각이 나니?

C : *비행기가 생각나요.*

T : 왜 비행기가 생각났니?

C : 동시에서 하늘이 나오잖아요. 그래서 하늘을 나는 비행기가 생각났어요.

T : 구름 섬에는 무엇이 있을까?

C : *구름이 많이 모여있어요.*

구름이 많이 모이면 비가 오는데.

도깨비가 살고 있어요.

맞아! 책에서 봤는데 *도깨비가 구름을 타고 내려왔어요.*

T : 그럼 푸른 섬에는 무엇이 있을까?

C : 공룡이 살아요.

동물들이 살아요.

푸른 섬이니깐 나무들이 많이 있을 것 같아요.

T : 왜 나무들이 많이 있다고 생각하니?

C : 나무들이 많이 있으면 산처럼 푸르게 보이잖아요.

교사가 도입단계에서 동시주제와 관련하여 “ 기구를 본 적이 있니?”, “ 너희들이 본 기구는 어떤 모양이었니?” 등 동시내용(주제)과 유아의 경험을 연결시키기 위해 유아와 다양한 상호작용을 한 후, 동시를 들려주

고, 그에 따른 느낌과 생각에 대해 질문을 하였을 때, 실험초기 유아들의 언어적 반응은 사례1과 사례2와 같이 “기분이 좋아요.” “ 무서워요 ” “즐거워요.”등과 같이 자신의 느낌과 생각을 표현하는데 있어서 단답형의 짧은 언어적인 반응이 많이 나타났으며, 또한 전혀 반응을 보이지 않는 유아들도 있었다. 이는 지금까지의 동시 활동이 교사가 단순히 동시 들려준 후 동시내용과 관련하여 간단히 정보 추출을 위한 상호작용에 익숙하기 때문에 유아들이 동시에 대한 자신의 기분과 느낌 등을 표현하는데 있어서 어색해 하며, 자신의 생각을 표현하는데 있어서 주저하는 경향으로 보인다.

<사례 3>

‘빨래집게’ 동시 감상 (3주)

T : 선생님이 들려주는 동시를 듣고 어떤 생각과 느낌이 나는지 이야기해 보자.

어떤 생각이 떠올르니?

C : 바람이 세게 불어서 빨래들이 땅으로 떨어졌어요. 그래서 **빨래가 땅에 떨어 질까봐 빨래집게로 집어요.**

빨래집게가 양말을 물고 있는 모습이 생각나요.

바지가랑이를 있는 빨래집게가 빨래를 놓치지 않으려고 힘을 많이 써서 힘이 많이 들 것 같아요.

저는 방학 때 시골에 갔는데 마당에 빨래가 많이 있었는데 빨래집게가 빨래를 물고 있었어요.

T : 동시내용에서 바람을 개구쟁이 바람이라고 표현했는데 바람이 왜 개

구쟁이 일까?

C : 바람이 **빨래를 흔들어서 개구쟁이 바람**이라고 해요.

바람이 엄마 말을 안 들어서 그래요. 저도 엄마 말을 안 들으니깐 개구쟁이라고 하거든요.

바람을 세게 불어 바지를 가져가려고 하는 것 같아서 그래요.

T : 그러면 바람을 왜 덩치가 크다고 했을까?

C : 바람의 힘이 세니까

바람이 많이 모여서 덩치가 커졌어요.

바람이 뚱뚱한가봐요.

바람은 **구름한테서 나오니까 힘이 셀 것 같아요.**

< 사례 4 >

‘나무’ 동시 감상(4주)

T : 선생님이 들려주는 동시를 듣고 어떤 생각과 느낌이 나는지 이야기해보자.

어떤 생각이 나니?

C : 예뻐요.

포근해요.

나무가 눈썹을 깜박이면서 웃는 모습이 재미있어요.

단풍잎이 생각나요. **나무 가지에 단풍잎이 바람에 흔들리며 매달려 있는 모습이 생각나요.**

나무가 많이 있는 산에 올라가서 나무를 안아봤어요.

종이가 생각나요. 왜냐하면 **나무로 종이를 만들잖아요.**

전에 아빠와 함께 산에 올라갔는데 나무 아래에서 **개미들이 먹이를 입에 물고 땅 속으로 들어가는 것을 봤어요.**

나무를 안아주니깐 나무가 신이 나서 노래를 부를 것 같아요.

T : 나무를 안아주었을 때 나무는 어떤 생각을 할까?

C : 사랑한다고 생각할 것 같아요.

맞아요. 우리 엄마는 저를 사랑한다고 하면서 안아 주시거든요.

T : 나무는 무슨 생각을 하고 있을까?

C : 나뭇가지에 앉아있는 **새들처럼 훨훨 날고 싶은** 생각을 해요.

비가 안 와서 물을 먹고 싶은 생각을 해요.

나무가 서 있기만 하니깐 다리가 아파서 앉고 싶은 것 같아요.

나뭇가지가 손이 되어서 먹고 싶은 것 마음껏 잡을 수 있었으면 하고 생각할 것 같아요.

실험이 점차 진행되면서 실험초기에 나타난 단답형의 짧은 언어적 반응은 점차 감소하였으며 위의 사례3 과 사례4처럼 “바람이 세게 불면 빨래가 땅에 떨어져요. 그래서 빨래집게로 집어요.” “나무에서 개미들이 땅 속으로 들어가는 것을 봤어요”와 같이 자신이 경험한 사실에 대한 사실적 표현이 주로 나타났다. 또한 “바람은 구름에서 나오니깐 힘이 세요.” “바람이 많이 모여서 덩치가 큰 바람이 되었어요.” “바지가랑이를 있는 빨래집게가 빨래를 놓치지 않으려고 힘을 많이 써서 힘이 많이 들 것 같아요.” 와 같은 발견적 반응도 보이기 시작하였다. 또한 심미적 동시활동에 조금씩 익숙해지면서 실험초기 교사의 질문에 대해 반응을 보이지 않았던 유아들이 자신의 생각을 표현하는데 있어서 자신감을 보이며 초기보다 많은 유아들이 교사의 질문에 반응을 하였다.

<사례 5 >

‘사과밭에서’ 동시 감상 (5주)

T : 선생님이 들려주는 동시를 듣고 무엇이 생각나는지 그리고 어떤 느낌이 나는지 이야기 해 보자.

C : 아기 사과가 아파서 열이나 얼굴이 빨갱게 됐을 것 같아요.

전에 감기에 걸려 병원에 가서 주사를 맞을 때 아파서 울었던 적이 있어요.

편식을 안 해야 몸이 튼튼해진다고 엄마가 말씀하셨어요. 아기 사과는 편식을 해서 병이 났어요.

‘사과 같은 내 얼굴’ 노래가 생각나요.

엄마가 화장을 할 때 볼을 사과처럼 빨갱게 화장을 하는데 **엄마 볼이 생각나요.**

아기사과가 병이 나서 힘이 하나도 없고 **껍질이 누렇게 변할 것 같아요.**

T : 그래. 그럼 병이 난 아기 사과의 모습은 또 어떤 모습일까?

C : 아기 사과에 벌레가 먹어서 사과 속이 구멍이 났어요.

사과가 병이 나면 사과 껍질에 검은 점이 많이 생겨요.

아기사과가 검은색이 되었을 것 같아요. 왜냐하면 **전에 할머니랑 콩을 줬을 때 검은색 콩이 있었는데 할머니께서 콩이 병이 났다고 하셨거든요.**

T : 금빛 주사기란 어떤 주사기일까?

C : 아침에 햇빛이 떠오르면서 노랗게 비추니깐 금빛주사기처럼 보여요.

햇빛이 반짝거리면 금빛처럼 보이잖아요. 거기서 한 개 뽑아서 주

사기를 만들었어요.

금빛 상자에서 주사기를 꺼내서 금빛 주사기가 되었어요.

해님이 주사기에 금가루를 뿌렸어요.

< 사례 6 >

‘넛물’ 동시 감상 (6주)

T : 선생님이 들려주는 동시를 듣고 무엇이 생각나는지 그리고 어떤 느낌이 나는지 이야기 해 보자.

C : 시냇물이 자려고 하는데 우리들이 넛물 속으로 침병 들어가서 넛물이 잠에서 깨서 화를 낼 것 같아요.

개그콘서트에 수다맨이 나오는데 많이 떠들어요.

넛물에 돌을 던지면 퐁당퐁당 소리가 나는게 생각나요.

아빠랑 시골에 가서 고기를 잡으러 냇가에 갔는데 거기에 돌이 많이 있었어요. **아빠랑 고기를 잡다가 물에 빠져 옷이 다 젖었어요.**

냇가에서 수영하는 모습이 생각나요.

넛물이 사람처럼 하품한다고 하는 것이 재미있어요.

물고기들이 헤엄치면서 넛물과 노는데 친구들이 돌을 던져 노는 것을 방해해요.

아기 넛물이 쉬지 않고 계속 흐르니깐 힘들어서 졸린가봐요.

T : ○○는 넛물이 쉬지 않고 계속 흐르니깐 힘들어서 졸린다고 했는데 너희들은 넛물이 왜 또 졸고 있다고 생각하니?

C : **넛물 위에는 나무가 많이 있어서 해님이 가려져서 깜깜해요.** 그래서 넛물이 밤인 줄 알고 잠을 자려고 해요.

구름이 해를 가려 캄캄해서 자려고 해요.

넷물이 사람들이 쓰레기를 버려서 병이 났어요. 그래서 힘들어서 잠을 자려고 하는 것 같아요.

T : 동시에서 넷물을 수다쟁이라고 하는데 넷물이 왜 수다쟁이일까?

C : 넷물이 쉬지 않고 계속해서 **줄줄줄 소리를 내면서 흐르니깐 수다쟁이예요.**

그리스 로마신화에 에코 요정이 나오는데 그 요정이 말을 많이 해 수다쟁이라고 하거든요.

에코는 영어로 메아리예요.

넷물이 줄줄줄 흐르면서 돌과 부딪치며 소리가 나거든요. 그래서 소리가 크게 나니까 수다쟁이라고 하는 것 같아요.

비가 오면 **빗물이 넷물에 떨어지면서 시끄럽게** 소리를 내니깐 수다쟁이 넷물이예요.

줄랑줄랑 살랑살랑 이야기를 많이 하니깐 잠잘 때도 **잠꼬대를 많이 할 것 같아요.**

T : 동그란 소리란 어떤 소리일까?

C : **나뭇잎이 넷물에 떨어지면 동그라미 모양**이 생기거든요. 그 때 나는 소리에요.

돌을 던지면 넷물에 동그라미 모양이 여러 개가 생겨서 점점 크게 되는 모양을 보고 동그란 소리라고 해요.

물고기가 숨을 쉬면 동그란 물방울이 생기는데 그 때 나는 소리 예요.

넷물에 우리들이 돌을 던질 때 나는 소리에요.

실험이 중반 후기에 접어들면서 유아의 언어적 반응은 사례5와 사례6

에서와 같이 “ 햇빛이 반짝거리면 금빛처럼 보이잖아요. 거기서 한 개 뽑아서 금빛 주사기를 만들었어요.” “ 넷물이 졸졸졸 흐르면서 돌과 부딪치며 소리가 나거든요. 그래서 소리가 크게 나니까 수다쟁이라고 하는 것 같아요.” “물고기가 숨을 쉬면 동그란 물방울이 생기는데 그 때 나는 소리가 동그란 소리예요.” 등과 같이 예측하고, 추론하고, 탐구하는 발견적 반응이 많이 나타났으며, 내용 또한 초기보다 긴 언어로 자신의 생각을 좀 더 구체적으로 표현하는 경향을 보였다.

<사례 7>

‘ 놀이터 ’ 동시 감상 (7주)

T : 오늘은 너희들이 좋아하는 곳 ‘놀이터’에 대한 동시를 들려주실거야.

동시를 듣고 어떤 느낌(생각)이 나는지 이야기 해보자.

C : 즐넘기를 할 때 폴짝 폴짝 뛰는 모습이 꼭 토끼가 짹 짹 뛰는 모습 같아요.

나는 개구리가 연못에서 이리 저리 뛰어다니는 모습 같아요.

그네를 타고 높이 올라가면 날아가는 것 같아 기분이 상쾌해요.

참새들이 놀이터에 놀러와서 우리들에게 같이 놀자고 짹짹거리는 것 같아요.

유치원 놀이터에서 친구들과 미끄럼도 타고 모래놀이도 하면서 뛰어다니면 기분이 무척 좋아요.

내가 6살 때 놀이터에서 놀다가 팔을 다쳤는데 놀이터에서 놀 때는 장난을 치면 안돼요. 그리고 차례차례 줄을 서서 타야 돼요. 밀면 다칠 수 있어요.

T : 하늘까지 닿을 수 있는 방법에는 어떤 방법이 있을까?

C : 아주 긴 사다리를 만들어 사다리에 올라가 하늘을 잡아봐요.

*널뛰기*를 해서 한 쪽에 사람이 올라가고 다른 쪽에 무거운 돌을 하늘 높은데서 던지면 사람이 하늘까지 올라갈 수 있어요.

*헬리콥터*에서 줄을 내려주면 그 줄을 타고 하늘에 올라갈 수 있어요.

나비의 날개를 많이 붙여서 날개를 만들어 하늘에 올라가요.

나비가 불쌍해. 날개가 없으면 나비가 죽잖아.

아주 큰 착한 공룡이 사람을 머리 위에 올려주면 하늘에 올라갈 수 있을 것 같아요.

C : 고운 꿈은 어떤 꿈일까?

C : 자기가 되고 싶은 꿈 그래서 혼자서 다 할 수 있는 꿈.

친구를 사랑하는 꿈

과학자가 되어서 로켓을 만들어 로켓을 타고 우주에 날아가는 꿈

화가가 되어서 멋진 그림을 그리는 꿈.

유치원 선생님이 되어서 아이들을 가르치는 꿈.

멋진 요리사가 되어서 세상에서 제일 맛있는 요리를 만드는 꿈.

<사례 8>

‘비누방울’ 동시 감상 (8주)

T : 선생님이 들려주는 동시를 듣고 어떤 생각과 느낌이 나는지 이야기해보자.

C : 폭포가 생각나요. 왜냐하면 *폭포물이 떨어지면 물방울이 보이는데*

비누방울 모양과 같아요.

비누방울이 하늘높이 올라가 화성에 가서 외계인도 만나고 별들도 볼 수 있어서 행복할 것 같아요.

우리도 비누방울을 붙면 땅에 떨어져 터지거나 하늘로 올라가잖아요. 이 비누방울은 **바람이 세게 불어 바람 따라 하늘 높이 동동동 춤을 추면서 빨리 올라가는 것 같아요.**

비누방울이 기분이 좋을 것 같아요. 왜냐하면 여기는 비누방울이 나무에 찢려서 금방 터지지만 하늘 높이 올라가면 뽀족한 게 없어서 **지구 구경을 마음껏 할 수 있어서 기분이 좋아요.**

거울이 생각나요. **비누방울도 날아갈 때 보면 그림이 비쳐서 보이거든요. 거울도 그림을 비쳐주잖아요.**

비누방울이 하늘로 올라갈 때 보면 모든 것을 비춰줘요. 비누방울은 투명한 색 이에요. 나는 비누방울처럼 투명인간이 되어서 나쁜 사람을 혼내주고 싶어요.

비누방울이 날아갈 때 보면 무지개 색이 되요. 비누방울이 무지개 나라에 가면 무지개 요정과 춤을 추며 즐겁게 놀 것 같아요..

T : 비누방울이 왜 무지개 나라로 날아가니?

C : 비누방울이 햇빛에 비추면 무지개 색이 되잖아요. 그러니까 무지개 나라에 갈 수 있어요.

T : 너희들이 비누방울이라면 무엇을 하고 싶니?

비누방울이 하늘을 날아가는 것처럼 **나도 슈퍼맨이 되어서 하늘로 날아가 우주에 가고 싶어요.**

TV 만화에서 사람이 비누방울 안으로 들어가 하늘 높이 올라가는 것을 봤거든요. 저도 그 비누방울을 타고 하늘높이 올라가서 **새들과 이야기도 하고 별나라에 가고 싶어요.**

T : 하늘까지 올라간 비누방울의 마음은 어떨까?

C : 아기 비누방울이 **엄마비누방울과 헤어져서** 아기 비누방울이 너무 긴 여행이라서 엄마를 오랫동안 못 만나면 어찌지 하고 슬피해요.

실험이 후기에 접어들면서 교사가 유아에게 동시를 들려주고 다양한 질문을 하는 과정에 익숙해진 유아들은 교사가 동시의 느낌에 대해 질문 하였을 때 사례 7과 사례 8에서와 같이 “그네를 타고 높이 올라가면 몸이 날아가는 것 같아 기분이 상쾌해요.” “나도 슈퍼맨이 되어서 하늘로 날아가 우주에 가고 싶어요.” “참새들이 놀이터에 놀러와서 우리들과 같이 놀자고 짹짹거리는 것 같아요.” “무지개 나라에 가서 무지개 요정과 춤을 추며 즐겁게 놀아요.” 등의 대답을 하였다. 이는 유아 자신의 느낌과 생각을 보다 긴 서술형의 문장으로 자신의 감정에 몰입하여 상상해보면서 반응하는 경향이 두드러졌다. 또한 “우리도 비누방울을 붙면 땅에 떨어져 터지거나 하늘로 올라가잖아요. 이 비누방울은 바람이 세게 불어 바람 따라 하늘 높이 동동동 춤을 추면서 빨리 올라가는 것 같아요.”와 같이 동시내용을 자신의 경험과 연관시켜 나름대로 의미를 구성하는 경향을 보였다.

이러한 사례를 볼 때 심미적 동시지도는 유아로 하여금 다양한 사고를 불러일으키게 함으로써 다양한 언어적 반응과 의견을 표출하도록 하는데 효과적이라고 할 수 있겠다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도를 통하여 유아의 발견적 반응과 상상적 반응의 변화를 알아봄으로써 심미적 동시지도가 유아의 언어적 반응에 미치는 영향을 알아보고자 하였으며, 유아교육 현장에서 바람직한 동시지도방법을 개발하고 적용하는데 도움을 주고자 하려는 목적에서 이루어졌다.

본 연구결과에 따른 논의 및 결론은 다음과 같다.

1. 논의

1) 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도가 유아의 언어적 반응에 미치는 영향

독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도가 유아의 언어적 반응에 미치는 영향에 대하여 알아 본 결과 독자반응에 기초한 동시지도는 유아의 언어적 반응 향상에 유의한 효과가 있는 것으로 밝혀졌다.

이는 유아들의 자발적인 반응을 촉진하는 심미적 동시 지도전략은 유아들의 심미적 반응을 향상시키는데 효과가 있다는 김재숙(2002)의 연구결과와 일치한다. 또한 심미적 전략 집단의 유아들은 상상하기, 연관짓기, 감정이입하기와 같은 교사와 상호작용의 자극을 많이 받으므로 동시에 관한 느낌을 표현할 때도 심미적 반응 유형으로 표현하는 경향을 보인다는 결과와도 일치한다.

이와 같은 결과는 교사가 동시를 지도할 때 다양한 심미적 질문을 통해 유아들로 하여금 동시의 내용에 몰입하게 하고, 동시에 나오는 주인공

등의 감정이나 느낌을 공감하게 하고, 유아들의 경험과 관련하여 상상을 촉진하고 연상하도록 자극하게 함으로써 유아의 반응을 촉진한다는 것을 알 수 있었다. 또한 소그룹으로 토의활동을 통해 자신의 생각과 느낌을 타인의 생각과 느낌을 공유하며 서로의 반응을 교환함으로써 새로운 의미를 구축해 나갈 수 있었다.

따라서 독자반응이론에 기초한 동시지도에서 교사는 유아가 심미적 반응을 나타낼 수 있는 동시를 이론적인 바탕을 기준으로 선택해야 하며, 그에 따른 다양한 질문을 모색해야 하겠다. 또한 토의활동을 통해 자신의 생각과는 또 다른 생각이 있음을 알게 함으로써 자신이 동시를 접하면서 일어난 처음 언어적 반응을 확장시킬 수 있는 방법으로 이끌어야 하겠다.

(1) 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도가 유아의 발견적 반응에 미치는 영향

독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도가 유아의 발견적 반응에 미치는 영향에 대하여 알아본 결과 독자반응에 기초한 동시지도는 유아의 발견적 반응 향상에 유의한 효과가 있는 것으로 밝혀졌다.

동시내용을 기초로 발견적 반응을 유도하는 질문 즉, 예측하기, 추론하기, 탐구하기, 인상적인 표현을 찾아보는 등의 교사와의 상호작용을 통해 유아들은 언어적 표현을 지속적으로 많이 하게 됨으로써 언어적 표현이 질적으로 높아졌음을 알 수 있었다.

이는 동화책을 통해 심미적 질문 즉 교사가 동화책의 결장을 보면서 이야기의 전체를 예측해 보도록 하고 동화를 듣고 난 다음에도 이야기 속의 등장 인물의 감정 등을 예측해 보도록 하는 등의 질문이 유아의 반응의 질이 우수하였다는 노연수(2000)의 연구 결과와도 일치한다고 볼 수

있겠다. 또한 동화와 관련하여 토의할 경우 반응의 비율이 두 배로 높아졌으며, 아동들도 추론하고 평가하며 판단하고 일반화하는 등 다양한 언어적 반응이 증진되었다는 McGee와 Loftus(1992)의 결과와도 일치한다(김예연, 2002 재인용).

그러나 노연수의 연구와 McGee와 Loftus의 연구는 동화책을 통한 연구이므로 본 연구와 완전히 일치한다고 볼 수는 없지만 교사가 유도하는 지도전략에 따라 언어적 감상반응이 영향을 받는다는 것을 알 수 있었다.

(2) 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도가 유아의 상상적 반응에 미치는 영향

독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도가 유아의 상상적 반응에 미치는 영향에 대하여 알아본 결과 독자반응에 기초한 동시지도는 유아의 상상적 반응 향상에 유의한 효과가 있는 것으로 밝혀졌다. 즉, 유아에게 언어적 반응을 유도할 수 있는 다양한 질문을 통해 유아가 동시의 내용에 대해 상상해보고, 연상해 보는 과정 속에서 또한 동시의 주인공이 되어서 느끼는 감정 등을 자신의 경험에 환기시켜 다양한 의미를 생성하게 하는 심미적 동시지도가 동시내용을 읽고 동시내용에 대한 정보를 추출하기 위한 교사의 질문을 통해 동시 내용 자체의 의미를 부여하는 동시지도보다 상상적 반응에 있어서 더 우수하기 때문이라고 볼 수 있다.

이는 동시지도에 있어서 정보추출적 전략 집단보다 심미적 전략 집단의 유아가 상상하기, 연상하기, 감정표현의 빈도가 높게 나타났다는 김재숙(2002)의 연구결과와도 일치하며, 심미적 질문 유형이 삶과 자신의 삶 또는 경험을 연결시켜 보도록 하며 사고의 세계를 넓힘으로서 이야기 거리를 확장시킨다고 주장한 Cox와 Many(1992), Langer(1994) 등의 연구

결과와도 일치한다(노연수, 2000, 재인용). 또한 동화에 대한 느낌을 표현하고 상상하는 심미적 반응은 동화에 대한 의미를 생각하고, 나름대로 상상하며, 생활에 있어서 하나의 경험으로 인식하게 한 집단에서 높게 나타났다. Many 와 Wiseman(1992)의 연구결과와도 일치하며, 심미적인 동화 감상 자세를 가진 유아들은 동화 속으로 감정이입을 잘 하며 스스로의 생각과 신념을 갖는다는 Many(1990)의 연구와 일치한다고 볼 수 있다(김예연, 2002 재인용).

2) 독자반응이론에 기초한 심미적 동시 활동 전개에 따라 유아의 언어적 반응의 변화

독자반응이론에 기초한 심미적 동시 활동 전개에 따라 유아의 언어적 반응의 변화 결과 수업초기에는 초점이 분명하지 않은 단순한 단답형의 반응이었으나, 수업이 진행되면서 유아 자신의 경험과 자신의 삶과 연결시키며 언어적 반응의 길이도 또한 실험초기 보다 길어지면서 새로운 언어적 의미를 구성하는 등 다양한 언어적 반응이 나타났다.

이는 심미적 동시지도 전략 수업은 적용초기부터 신속한 결과를 내지는 않지만 수업회수가 증가하면서 심미적 반응으로의 변화 양상이 크게 나타났다는 즉 누적적인 수업의 효과를 보였다는 김재숙(2002)의 연구결과와도 일치한다고 볼 수 있다.

따라서 심미적 동시지도를 실시하는데 있어서 유아의 언어적 반응 향상을 위해서는 장기간 지속적으로 수업을 계획해야 함을 알 수 있었다.

2. 결론 및 제언

본 연구결과를 토대로 다음과 같이 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도는 유아의 언어적 반응향상에 유의한 효과가 있었다.

둘째, 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도는 유아의 발견적 반응향상에 유의한 효과가 있었다. 심미적 동시지도는 발견적 반응 하위요소인 예측하기, 추론하기, 탐구하기, 인상적인 표현 증진에 모두 효과가 있었다.

셋째, 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도는 유아의 상상적 반응향상에 효과가 있었다. 심미적 동시지도는 상상적 반응 하위요소인 연상하기, 상상하기, 감정이입하기, 동시창작 능력 증진에 모두 효과가 있었다.

넷째, 독자반응이론에 기초한 심미적 동시 활동 전개에 따른 유아의 언어적 반응은 수업이 진행되면서 언어적 반응의 길이와 언어적 표현에 있어서 자신의 경험에 비추어 새로운 의미를 구성하는 등의 변화가 있었다.

이상의 결과를 종합해 보면 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도가 유아의 언어적 반응향상에 긍정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다. 이는 심미적 동시지도의 가치를 인식하고 그에 따른 유아의 자발적인 반응을 이끌어 낼 수 있는 다양한 교수방법들을 모색하는데 있어 많은 시사점을 제공해 준다. 그러나 본 연구는 동시지도에 있어서 교사의 질문유형이 측정도구와 유사성이 많다는 점에서 독자반응이론에 기초한 심미적 동시지도가 유아의 언어적 반응에 대한 효과를 측정하는데 한계가 있다. 또한 언어적 반응 분석도구가 표준화된 평가척도가 아니기 때문에 신뢰도와

타당도에 따른 문제가 제기될 수 있다.

본 연구의 결론과 제한점을 중심으로 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에서 실시한 심미적 동시지도가 추후에도 효과가 지속되는 지 알아보기 위하여 장기적인 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구는 유아교육기관에서 이루어지는 아동문학교육의 종류 중에서 동시에 대한 연구이므로 좀 더 폭넓은 다양한 아동문학교육에서 독자반응이론에 기초한 지도방법에 대한 연구가 필요하다.

셋째, 현재까지 독자반응이론에 기초한 동시지도는 초등학교 중심으로 교수-학습 모형이 제시되고 있는 바 유아교육현장에서 심미적 동시지도가 이루어 질 수 있도록 다양한 교수방법에 대한 연구가 필요하다.

넷째, 본 연구에서는 심미적 동시지도에 따른 언어적 반응만을 보았는데 심미적 동시활동과 더불어 다른 활동영역과 연계하여 활동할 수 있는 확장활동과 통합적인 프로그램을 통하여 나타날 수 있는 다른 변화요인에 대한 연구가 필요하다.

다섯째, 본 연구는 만5세 유아를 대상으로 실시하였는데 좀 더 폭을 넓혀 다양한 연령 유아를 대상으로 심미적 동시활동이 연령에 따른 유아의 언어적 반응 양상이 어떻게 전개되는지 연구해 볼 필요가 있다.

여섯째, 심미적 동시활동이 유아교육현장에서 효율성을 가지려면 동시 선정 및 교수활동 수행을 위한 교사교육이 필요하다.

일곱째, 심미적 동시활동에 있어서 표준화된 언어적 반응 분석도구가 필요하다.

참 고 문 헌

- 강문희, 이해상(1997). 아동문학교육. 서울: 학지사.
- 강인원, 김영숙(1988). 유아문학교육. 서울 : 양서원
- 강현재(1991). 시 교육의 수용론적 방법 연구. 서울대학교 대학원 석사학
위논문.
- 경규진(1992). 반응중심 문학교육의 방법 연구. 서울대학교 대학원 박사학
위논문.
- 고금순(2001). 유아가 선호하는 동시에 대한 분석적 연구. 전남대학교 교
육대학원 석사학위논문.
- 교육부(1995). 유아교육지도자료집. 교육부.
- 교육부(1998). 유치원 교육과정.
- 교육부(1998). 유치원 교육과정 해설.
- 권정숙(1994). 유아문학 활동 지도의 이론과 실제. 서울: 삼광출판사
- 권혁준(1997). 문학이론과 시교육. 서울: 도서출판 박이정.
- 김복춘(1999). 어린이 시쓰기와 시 감상지도는 이렇게. 서울: 온누리.
- 김동남(2000). 초등학교 저학년 동시지도 실태조사: 독자반응이론의 수용
실태를 중심으로.
- 김영수(1998). 동시짓기 활동이 유아의 어휘력 향상에 미치는 효과. 순천
향대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김예연(2002). 교사와 유아의 그림책 함께 읽기 상황에서 나타난 유아의
언어적 반응과 이야기 이해 전략. 한국교원대학교 교육대학원 석
사학위논문.
- 김은실(1999). 동시짓기 활동이 유아의 창의성 증진에 미치는 효과. 인천
대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김재숙(2001). 유치원 교사의 동시지도에 관한 인식과 실제사례분석을 통한 동시지도 방안에 관한 기초연구: 독자반응이론을 중심으로. 어린이 문학교육연구 제2권 제2호, PP. 81-104.
- 김재숙(2002). 독자반응이론에 의한 동시지도가 유아의 동시감상 및 짓기에 미치는 영향. 덕성여자대학교 교육대학원 박사학위논문.
- 김주향(1991). 시 교육방법 연구. 서울대학교 국어교육과.
- 김효선(2000). 동시활동이 확장활동이 유아의 어휘력 및 언어표현력에 미치는 영향. 서원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 노연수(2000). 동화 활동시 교사의 심미적- 정보회상적 질문이 유아의 언어표현력과 이해력에 미치는 영향. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 류시원(1998). 반응중심 문학론의 시 교육 적용 연구. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문영희(2001). 시 교육의 수용론적 방법 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 박영미(2001). 동시활동을 통한 총체적 언어접근법이 유아의 언어발달에 미치는 영향. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박태호(1995). 반응중심 문학감상 전략과 교수-학습 방법. 청람어문학, 331-357.
- 방은경(1996). 동시전달하기 활동이 유치원 유아의 어휘력에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서혜정(1996). 동시를 통한 총체적 언어 접근법이 유아의 읽기 흥미와 능력에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송국섭(2003). 반응 중심의 문학 독서 방법 고찰. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 송홍철(1999). 독자반응 중심의 동시교육 방법 연구. 인천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤미영(1999). 수용론적 시 감상지도 연구. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤정인(2002). 반응이론을 적용한 동시 교수-학습모형 연구. 국어교육 연구 제16집, PP. 215-244.
- 이명화(2001). 동시를 활용한 통합적 활동이 유아의 동시짓기에 미치는 영향. 중앙대학교 석사학위논문.
- 이몽희(1996). 유치원에서의 문학지도를 위한 동시의 상징성 연구. 부산경상전문대학 논문집, 제16집, pp 5-26.
- 이몽희(1997). 유치원교사의 문학지도 능력을 높이기 위한 수업형태 연구. 부산경상전문대학 논문집. 제 16집, pp. 331-366.
- 이상금, 장영희(1986). 유아문학론. 서울: 교문사.
- 이성은(2003). 아동문학교육. 서울: 교육과학사.
- 이윤경(2000). 동시확장활동이 유아의 어휘력 및 언어표현력에 미치는 효과. 유아교육연구 20, pp.165-187.
- 이하경(1996). 유아주도적 동시활동이 유아의 언어이해력과 표현력에 미치는 영향. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이송은(2001). 통합적인 동시짓기 활동이 유아의 동시짓기와 감상 및 교사의 동시인식에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이재철(1983). 아동문학의 이론. 서울: 형설출판사.
- 임성희(2000). 동시짓기 활동이 유아의 창의성에 미치는 효과. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장혜경(1999). 반응중심의 동시감상교육에 관한 연구. 부산교육대학교 교

육대학원 석사학위논문.

전유영(2002). 3·4·5세 유아의 동시감상능력 발달양상 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

조영환(1997). 시 교육의 방법론 연구; 반응중심이론의 적용을 중심으로. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

주강식(1997). 반응중심의 동시감상교육. 부산교육대학교 논문집 국어과 교육, 17집, pp. 23~35.

주영희(1983). 유아교육프로그램을 위한 언어 및 사고능력의 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

주진영(1993). 현대시 교육방법 연구; 수용자의 심미적 구체화과정을 중심으로. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.

진선희(1995). 동시를 대상으로 할 교육과정 및 교과서 수록 작품에 관한 연구; 제4차부터 제6차까지의 국민학교 교육과정을 중심으로. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

차봉희 역(1993). 독자반응 비평. 서울 : 고려원

최순열(1988). 문학교육론 연구. 동국대학교 대학원 박사학위 논문.

최이순(2002). 학습자 중심 시 교육 방안: 초등학교 저학년을 중심으로. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

한국어린이 육영희(2000). 6차 교육과정 교수자료세트 동시 활동 지도 자료집, 독일인쇄.

허덕희(2002). 어린이 독서교육2. 서울 : 인간과 자연사.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read : Thinking and learning about print*. Cjanpuign, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Andrews, J. H (1988). *Poetry: Tool of the classroom magician*. Young

Children, 43. 17-25.

Arbuthnot, M. H. & Sutherland, Z. (1972). *Children and Books*, Illinois : Scoot, Foresman and Company.

Baskin, H., Harris, K. H., & Salley, C. C.(1976). Making the poetry connection. *The reading teacher*, 29, 259-265.

Benton, L. (1978). Poetry for children : A neglected art. *Children's Literature in Education*, 9, 111-126.

Bromley, K. D. (1991). Webbing with literature: *Creating story maps with children's books*. Boston, Mass : Allyn and Bacon.

Bromley, K. D. (2001). (웹 구성활동을 통한) 아동문학교육. 이현섭 외 공역. 서울 : 양서원.

Cox, C. & Many, J. E (1992). Beyond choosing : Emergent categories of efferent and aesthetic stance. In J. Many & C. Cox (eds). *Reader stance and literary understanding : Exploring the theories, research, and practice*. Norwood, New Jersey: Ablex

Dawson, M. A. (1966). *Poetry for children*. In E. R. Robinson(ed), Reading about children's Literature. NY : David Makay Co.

Ford, M. P. (1987). *Young children's concepts and attitudes about poetry*: Ericred, 309-456.

Ford, M. P. (1987). *Young children's concepts and attitudes about poetry*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Iowa.

Ford, M. P. (1989). *Reaching the hearts : Quality poetry instruction for young children*. Paper presented at the Annual Meeting of

- the Association for Childhood Education International. 5-8.
- Ford, M. P. (1992). *Poetic Links to literacy*. Paper presented at the Annual West Regional Conference of the International Reading Association.
- Heyes, L. F (1990). *From scribbling to writing : Somting the way*. *Young Children*. 45(3), 62~ 68.
- Huck, C. S., Helper, S., & Hickamn, J. (1978). *Children's Litterrature in the Elementary School*. Holt Rinchart and Winston, Inc.
- Lee Galda & Bernice E. Cullinan (2002). *Literature and the Child*, Wadsworth.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem : The transactional theory of the literary work*. Carbonadale, IL: Southern, Illinios University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1980). " what facts does this poem teach you?" *language Arts*, 57(4), 386-394.
- Rothlein, L. & Meinbach, A. M. (1991). *The Literature Connection: Using children's books in the classroom*. Glenview III.: Scott, Foresmann and Company.
- Russell, D. L. (1991). *Literature for children*. NY: Longman.
- Smith, R. T. (1985). Using poetry to teach reading and language arts :A handbook for elementary school teachers. In M. P. Ford (1987). *Young children's concepts and attitudes about poetry*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Iowa.
- Smith, S. (1977). *Adventures in Communication*. Boston: Allyn and Bacon.

- Terry, A. (1974). *Children's poetry preference : A national survey of upper elementary grades*. NCTE Research Report No. 16. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Weber, E. C (1993). *Guidelines for children's poetry appreciation and poetry writing and suggested books and activities*. Paper presented at 38th the Annual Meeting of the International Reading Association.

ABSTRACT

The effects of aesthetic activities of poetry based on the Reader-Response Criticism on the children's linguistic comprehension

Woo, Myoung-hea

Department of Early Childhood Education

The Graduate school of Education

Sungshin Women's University

The purpose of this study was to examine the effects on the children's vocabulary and language expression development through the aesthetic activities of poetry based on Reader-Response Criticism and to find the encouraging program that involves children's poetry activities.

For the purpose, the detailed research questions are as follows :

1. How are the effects on the children's linguistic comprehension and expression through the aesthetic activities of poetry based on the Reader-Response Criticism ?
 - 1-1. How are the effects on children's discovery response through the aesthetic activities of poetry based on the Reader-Response Criticism?

- 1-2. How are the effects on children's imaginary response through the aesthetic activities of poetry based on the Reader-Response Criticism?
2. How are the effects on the children's language expression development through the follow-up activities of poetry based on the Reader-Response Criticism?

The subjects were 32 children who attended in K public kindergarten located in Ilsan, Kyonggido, Korea and they were divided into 2 groups(16 children for the experimental group and 16 children for the control group). The period was 8 weeks from September 1, 2003 to November 7, totally 16 times, twice a week.

The experimental group were given the aesthetic activities of poetry and the poetry activities following the curriculum of the early childhood education- general listening activities of poetry- for the control group.

To examine the reaction of the children, I used the response analytic instrument from Eun Jin, Kang (1996) and the ideas also came from Stephanie(1995). The questionnaires which were used for the data - discovery response and imaginary response- were based on the studies from Yu Mi, Kim(1998), Song Eun, Lee(2001), and Jae Sook, Kim(2002).

The collected data was analyzed by ANCOVA and used SAS 8.2

program.

The results of this study were as followings :

First, Aesthetic activities of poetry based on the Reader-Response Criticism make significant improvement in the children's linguistic reaction.

Second, Aesthetic activities of poetry based on the Reader-Response Criticism make significant improvement in the children's discovery response.

Third, Aesthetic activities of poetry based on the Reader-Response Criticism make significant improvement in the children's imaginary response.

Fourth, Children's linguistic reactions through the aesthetic activities of poetry were just simple short answers at the beginning but as the time passed by, the children connected their experiences with the poetry, making translation about the poetry in new and different ways and much imaginary linguistic reaction were show were activated.

부 록

부록1. 언어반응 유형의 분석도구

부록2. 실험에 사용한 동시

부록3. 심미적 동시지도 계획안

부록4. 비교집단 동시지도 계획안

부록5. 심미적 동시 활동에서 토의 및 확장활동

부록6. 심미적 동시 활동에서 교사-유아간 상호작용의 예

부록7. 심미적 동시지도에서의 유아의 언어적 반응의 예

부록8. 동시 감상 후 유아들이 지은 동시

<부록 1> 언어반응 유형의 분석 도구

집단명

원아명:

생년월일 : 년 월 일 (개월)

채점자명:

반응의 종류		언어적 반응	점수
발견적 반응	예 측		
	추 론		
	인상적인 표현		
	탐 구		
상상적 반응	장면연상		
	상 상		
	비 유		
	감정표현		

사전검사)

잠꾸러기

참새들이 몰려와서 짹짹거리도
그대로 잠만 자는 잠꾸러기

까치가 찾아와서 깹깹거리도
그대로 잠만 자는 잠꾸러기

엄마가 밥해놓고 흔들어 깨어도
그대로 잠만 자는 잠꾸러기

해님이 높다랗게 오른 뒤에야
배가고파 일어나는 잠꾸러기

반응의 종류		질문내용
발견적 반응	예 측	배가 고평 일어난 주인공은 무엇을 할까?
	추 론	주인공은 왜 계속해서 잠을 자는 것일까?
	인상적인 표현	동사에서 제일 재미있는 부분은? 왜 그렇게 생각하니?
	탐 구	잠꾸러기를 깨울 수 있는 다른 방법은?
상상적 반응	장면연상	제목을 듣고 어떤 생각(장면)이 떠오르니?
	상 상	해님은 주인공(잠꾸러기)을 보며 어떤 생각을 할까? 동시를 듣고 나서 떠오르는 생각과 느낌은?
	비 유	동사에서 내용을 바꾸어 볼 수 있는 곳을 찾아서 바꿀 수 있겠니? (잠꾸러기를 깨우기 위해 찾아온 다른 동물은 없을까?)
	감정표현	계속 잠만자는 주인공을 볼 때 엄마의 마음은?

사후검사)

이 슬

이슬이 밤마다 내려와
풀밭에서 자고 가지요.

이슬이
오늘은 해가 안 떠
늦잠이 들었지요.

이슬이 께까봐
바람은 조심조심 불고
새들은 소리 없이 날지요.

반응의 종류		질문내용
발견적 반응	예 측	풀밭에서 잠을 자고 있는 이슬은 나중에 어떻게 될까?
	추 론	오늘은 해가 왜 안 떴을까?
	인상적인 표현	재미있게 표현한 부분을 찾는다면? 왜?
	탐 구	이슬이 잠에서 깬다는 것을 무엇을 뜻하는 것일까?
상상적 반응	연 상	‘이슬’ 제목을 듣고 어떤 생각이 떠올르니?
	상 상	동시를 듣고 어떤 느낌과 생각이 떠올르니?
	비유 (창작)	이슬이 잠을 잘 수 있는 다른 곳은 어디가 있을까? 이슬이 께까봐 바람과 새들이 하는 행동이외에 또다른 표현과 행동은 무엇이 있을까?
	감정표현	네가 바람과 새라면 어떤 마음이겠니? (바람과 새들의 마음은?)

<부록 2> 실험에 사용한 동시

잠꾸러기

참새들이 물려와서 짹짹거리도
그대로 잠만 자는 잠꾸러기

까치가 찾아와서 깹깹거리도
그대로 잠만 자는 잠꾸러기

엄마 밥해놓고 흔들어 깨어도
그대로 잠만 자는 잠꾸러기

해님이 높다랗게 오른 뒤에야
배가고파 일어나는 잠꾸러기

기구를 타고

풍선을 타고
하늘 끝까지
해님이 반갑다고
미소짓는다

웃음에 눈이 부서

구름 속으로
바람을 타고
땅 끝까지

구름은 헤어짐이 안타까워
눈물 두 방울

이슬

이슬이 밤마다 내려와
풀밭에서 자고 가지요.

이슬이
오늘은 해가 안 떠
늦잠이 들었지요.

이슬이 꺾까봐
바람은 조심조심 불고
새들은 소리 없이 날지요

배

구름배가 둥둥
하늘에 떴네

뚝단배가 둥둥
바다에 떴네

구름배가 둥둥
구름 섬으로

뚝단배가 둥둥
푸른 섬으로

나무

나무가 무슨 생각을 하는지
가까이 귀를 대본다.
나무가 무슨 생각을 하는지
살며시 손을 대본다.
나무가 무슨 생각을 하는지
팔을 돌려 안아본다.
깜빡이는 눈썹에 떠오르는 웃음
“알았다, 알았어...”
나무도 날 좋아한다는 걸
나무 냄새로 알아차린다.

빨래집게

한 번 입에 물면
놓아주지 않는다.
개구쟁이 바람이
바지 가랑이를 잡고 늘어져도

딱 문 빨래
놓치지 않는다.
조그만게
고 조그만게
덩치 큰 바람을 이긴다.

사과말에서

“우리 아기 얼굴빛이 왜 이렇지요?
엄마 사과가 아기 사과를
걱정스럽게 들여다보았습니다.

“편식이 심하군요.”
“일광욕도 자주 시키세요.”

왕진 온 햇살이
금빛주사기를 뽑아들고
아기 사과의 파아란 엉덩이에다
꼭 꼭 찢었습니다.

넷물

줄랑줄랑 썰랑썰랑
수다쟁이 넷물이
췌!
웅덩이에서 즐고 있어요.
돌멩이가 풍당
작은 발이 참방
흔들어 대도
일렁일렁 하바바-
하품만 해요.
낮잠 잘 때 넷물은
동그란 소리만 내요
동그랗게
도웅그랗게-

비누방울

비누방울 날아라
바람타고 동동동
구름까지 올라라
동실동실 도동실

비누방울 날아라
지붕위에 동동동
하늘까지 올라라
동실동실 도동실

놀이터

폴짝 폴짝 뛰면서
줄넘기를 하자
하늘까지 닿도록
뽀뽀어 보자.

참새들도 놀다 가는 놀이터에는
고운 꿈이 날마다
쑥쑥 자란다.

날마다 왁자지껄
들리는 소리
깔깔대면서 뛰노는
놀이터에는
낮에는 아이들이 꿈을 키우고
밤에는 별들이
쉬어서 간다.

<부록3> 심미적 동시지도 계획안

* 1회차

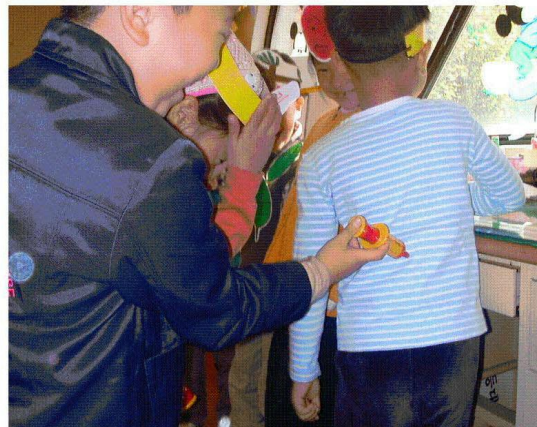
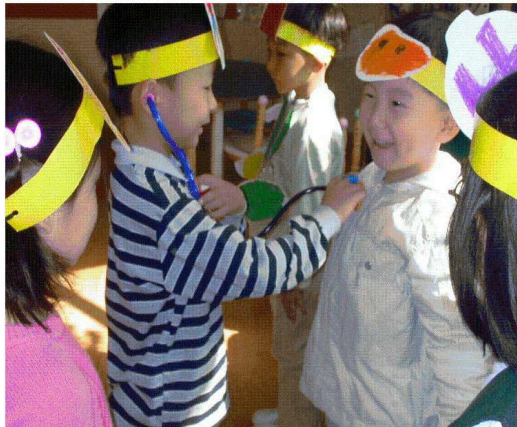
주제	가을	동시제목	사과밭에서
활동목표	동시를 감상한 후 생각과 느낌을 표현할 뿐만 아니라 소집단 토의를 통하여 타인의 생각과 느낌을 공유할 수 있다.		
	활동내용		비고 (준비물)
도입	<p>① 과수원의 모습이 담긴 사진(그림)을 유아에게 제시한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 이 사진은 어디의 모습일까? <p>② 과수원에 가 본 경험에 대해 이야기 나눈다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 과수원에 가 본 적이 있니? - 과수원에 가서 무엇을 했니? - 과수원에는 어떤 과일나무들이 있었니(있을까)? - 사과나무도 보았니? - 너희들이 본 사과나무에 열린 사과는 어떤 모습이었니? <p>③ 들려줄 동시의 제목을 알려준다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 과수원에 있는 사과나무를 보고 너희들이 듣고 읽어볼 수 있도록 ‘사과 밭에서’ 라는 제목으로 동시를 지은 것이 있단다. - ‘사과 밭에서’라는 제목을 들으니 어떤 장면이 떠오르니? 		과수원 사진

단계	활동 내용	비고 (준비물)
감정이입의 단계	<p>① 동시를 낭송해 준다.</p> <p>② 동시를 듣고 유아의 생각과 느낌에 대해 상호작용을 한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 동시를 들으면 어떤 생각(느낌)이 떠오를 거야. 떠오른 생각을 이야기 해 줄 수 있겠니? - 동시를 들으니 어떤 느낌(모습)이 떠오르니? - 이 동시에서 모르는 낱말은 무엇이고 그 뜻이 무엇이라고 생각하니? - 동시에서 가장 재미있게 표현한 부분은? 왜 그렇게 생각하니? - 이 동시에서 가장 중요하다고 생각되는 낱말은? 그 이유는? - 이 동시에서 가장 중요하다고 생각되는 장면은? 그 이유는? - 동시에서 사과를 사람이 하는 행동이나 마음을 이야기 한 곳이 어디일까? - 엄마사과가 걱정을 하는 것은 무엇 때문일까? - 아기사과를 들여다보는 엄마사과의 마음은? - 편식이 심하고 일광욕을 하지 않은 사과의 모습은 어떤 모습일까? - 햇살이 왜 왕진을 왔을까? - 너희들이 햇살이라면 아기사과에게 어떻게 해 주 겠니? - 금빛 주사기란 무슨 뜻일까(어떤 주사기일까)? - 금빛 주사를 맞은 아기사과의 마음은? - 금빛 주사를 맞은 아기사과는 어떻게 되었을까? <p>③ 다음시간에는 이 동시를 가지고 역할놀이를 해 보도록 하자.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 동시를 가지고 역할놀이를 할 때 필요한 것은 무엇일까? <p>* 역할놀이에 필요한 소품은 자유선택 활동시간에 준비한다.</p>	

* 2회차

단계	활동 내용	비고 (준비물)
표현단계	① 동시를 다함께 읊어본다. ② 동시내용과 상호 작용한 내용을 상기시킨다. ③ 두 집단으로 나누어 동시의 내용을 살펴보면서 각 역할의 대사를 만들어본다. - 동시 속에는 누가(무엇이) 나왔니? - 엄마 사과가 아기사과에게 무엇이라고 이야기할까? - 아기 사과가 무엇이라고 이야기할까? - 엄마사과는 왕진 온 햇살에게 무엇이라고 이야기 할까? - 햇살은 어떻게 표현하면 좋을까? - 금빛 주사기는 무엇이라고 이야기할까? ④ 역할을 정한다. ⑤ 역할을 맡은 유아들이 문제상황을 연기한다. ⑥ 평가하기 극놀이의 대사 등을 회상하며, 시를 낭송한다.	자유선택 활동시간에 만든 소품,

<극놀이 활동>



<부록 4>

비교집단의 동시활동 계획안

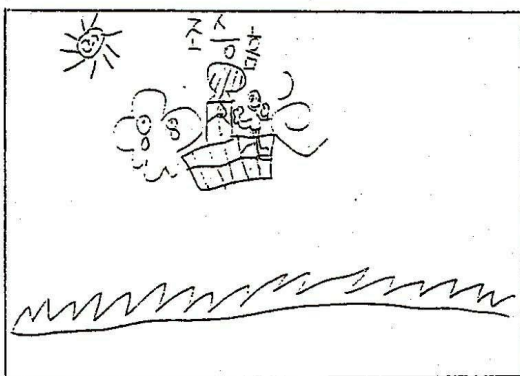
생활주제	가을	동시제목	사과밭에서
활동목표	동시의 내용을 이해할 수 있다. 동시의 내용을 신체로 표현할 수 있다.		
단 계	활동 내용		준비물
1회차	* 유아들에게 동시를 소개한다. 동시를 소개하기 전에 동시 내용을 잘 나타내주는 그림자료를 준비하여 유아들에게 보여준다. - 지금부터 선생님이 동시를 읽어 주실거야 동시를 들어보고 모르는 말이 있으면 선생님께 질문을 해라 * 동시를 읽어준다.		동시그림
	* 동시내용과 관련하여 유아들과 상호작용을 한다. 이 때 교사는 정보추출적 질문을 한다. - 동시에 무엇이 나오니? - 엄마사과는 아기 사과를 보고 왜 걱정을 하고 있을까? - 편식, 일광욕, 왕진은 무슨 뜻일까? - 아기 사과는 왜 금빛 주사를 맞았을까? - 여기에서 재미있는 말을 찾아보자. - 시를 지은 분은 왜 아기 사과의 엉덩이를 파랗다고 표현하였을까? * 동시 암송하기		
2회차	* 신체표현 동시를 암송하면서 동시내용에 맞게 손 또는 몸으로 표현해 본다. * 평가하기 동시를 암송한 유아가 앞에 나와서 동시를 암송해 본다.		

<부록 5> 심미적 동시활동에서 토의 및 확장활동

	동시제목	토의 및 확장활동
1,2회	기구를 타고	그림 표상활동(동시들은 후와 교사와 유아간, 유아와 유아간 상호 작용한 후 그림표상활동을 통하여 심미적 상호작용하기 전·후를 비교해 본다.)
3,4회	배	소집단 토의활동(동시를 들으니 어떤 느낌(생각)이 나니? 구름 배는 어떤 모습일까?)
5,6회	빨래집게	소집단 표현활동 (빨래가 빨래 줄에 널어져 있는 다양한 모습을 표현해 보도록 한다.)
7,8회	나무	소집단 토의활동 (나무는 무슨 생각을 할까?)
9,10회	사과밭에서	역할놀이
11,12회	넷물	소집단 토의활동 (넷물을 왜 동그란 소리만 낼까?)
13,14회	놀이터	소집단 토의활동 (동시를 들으니 어떤 느낌(생각)이 나니? 고운 꿈은 어떤 꿈일까?)
15,16회	비누방울	동시 짓기

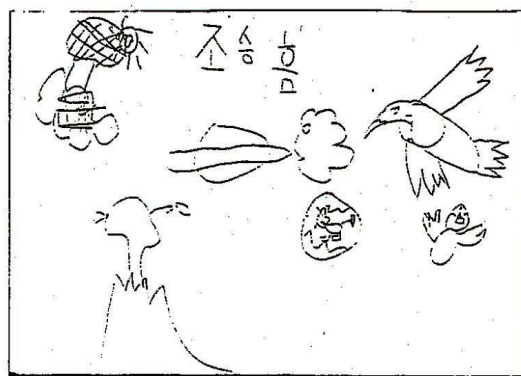
<표상활동>

<1차표상>



기구를 타고 하늘 높이 올라가요.

<2차표상>



기구를 타고 높이 올라가면 독수리와 새가 날아다니고 화산이 폭발해서 뜨거운 물이 흐르고 지구와 우주가 보여요.

< 토의활동 >

♣ 토의활동 **사과분단**

* 등시에서 냇물은 왜 동그란 소리만 낸다고 표현했을까요?

- ① 아품을 할 때 입을 벌린 모습이 동그란 모양이니까
- ② 동명이름던질 때 동그랗게 퍼져면서 나는소리
- ③ 냇물이 물고기 꼬리로 흔들면서 다니다니 동그란 소리가 난다
- ④ 냇물에 물고기가 다닐 때 몸을 뒤편에 방울이 나오면서
- ⑤ 냇물에 쓰러기를 너무 많이 해서 더러워서 공기방울 같은게 올라와서
- ⑥ 바람이 불어서 냇물위에 물결이 퍼져면서 동그란 모양이 생겨서
- ⑦ 바람이 새게 불어서 물결모양이어서

<부록6> 심미적 동시활동에서 교사-유아간 상호작용의 예

동시제목: 빨래집게

T: 오늘은 선생님이 너희들에게 동시를 먼저 들려 주실거야. 그럼 너희들이 그 동시를 듣고 제목을 무엇으로 하면 좋을지 생각해 보고 이야기해 보자.

동시를 들려준다

T : 동시제목을 무엇으로 하면 좋을까?

C : 바람의 힘

T : 왜 바람의 힘이라고 생각했니?

C : 왜냐하면 동시에서 바람이 나왔으니까요.

빨래집게 같아요. 왜냐하면 빨래집게가 바지를 꼭 물고 있거든요.

나는 개구쟁이 같은데.

빨래집게가 빨래를 다 물고있으니까 빨래집게 세상 같아요.

T : 그래 너희들이 제목을 지어봤는데 이 동시의 제목은 ‘빨래집게’란다.

이번에는 제목 빨래집게를 생각하면서 들어보도록 하자.

어느 부분에서 빨래집게라는 제목을 생각할 수 있을까?

C : ‘한 번 입에 물면 놓아주지 않는다’ 에서 생각이 났어요.

‘꼭 문 빨래 놓치지 않는다.’에서 빨래집게가 빨래를 꼭 물고 있는 모습이 생각이 나요.

T : 동시를 다시 한 번 들려줄 테니까 동시를 듣고 너희들에게 어떤 생각이 떠오르는지 이야기 해 보자.

동시를 들려준다.

T : 어떤 느낌과 생각이 떠오르니?

C : 바람이 세계 불어서 빨래들이 땅으로 떨어졌어요. 그래서 빨래가 땅에 떨어 질까봐 빨래집게로 집어요.

빨래집게가 양말을 물고 있는 모습이 생각나요.

저는 방학 때 시골에 갔는데 마당에 빨래가 많이 있었는데 빨래집게가 빨래를 물고 있었어요.

태풍이 생각나요. 전에 바람이 세계 불었는데 태풍이 왔다고 엄마가 말했거든요.

그래. 텔레비전에서 봤는데 바람이 세계 불어 나무가 부러진 것을 봤다.

T : 동시내용에서 ‘ 개구쟁이 바람이 바지가랑이를 잡고 늘어져도’에서 바람이 바지가랑이를 어떻게 잡고 늘어져 있을까?

C : 바람이 바지 접힌 부분에 들어가서 잡아당겨요.

바람의 손으로 잡아당겨요.

입으로 잡아당겨요.

T : 왜 개구쟁이 바람일까?

C : 바람이 빨래들을 흔들어서 개구쟁이 바람이라고 해요.

바람이 엄마 말을 안 들어서 저도 엄마 말을 잘 안 들으니깐 개구쟁이라고 하거든요.

장난을 어렸을 때부터 많이 쳐서 개구쟁이 바람이라고 하는 것 같아요.

바람을 세계 불어 바지를 가져가려고 하는 것 같아서 그래요.

T : 바람을 왜 덩치가 크다고 했을까?

C : 바람의 힘이 세니까

밥을 많이 먹어 뚱뚱해서

바람이 많이 모여서

바람은 구름한테서 나오니까 힘이 셀 것 같아요.

T : 개구쟁이 바람 이외에 다른 바람은 없을까?

C : 시원한 바람

욕심쟁이 바람

잠꾸러기 바람 왜냐하면 바람이 안 불 때는 바람이 잠만 자거든요.

마음씨 고운 바람

투명바람

투명바람이 어디 있어?

우리 눈에는 보이지 않지만 풀들이 흔들리는 것을 보고 바람을 알 수 있잖아. 그래서 투명바람이다.

T : 그래 바람은 눈에 보이지 않구나.

T : 빨래집게에 물린 빨래의 모습을 표현해 보자

C : 유아들이 자신의 생각한 빨래집게에 물린 빨래의 모습을 나와서 표현해 본다.

T : 빨래집게는 왜 필요할까?

C : 빨래가 날아가지 말라고 빨래집게로 집어요.

안 집어 놓으면 옷이 얇아서 날아가요.

T : 이 동시에서 재미있게 표현된 부분을 찾아보자

C : 바지 가랑이를 잡고 늘어져도 왜냐하면 바람이 바지 가랑이를 잡고 있는 모습이 재미있는 것 같아요.

덩치 큰 바람이 재미있어요. 왜냐하면 바람이 덩치가 크면 뚱뚱해서 웃음이 나올 것 같아요.

T : 동시의 맨 마지막에 조그만게 고 조그만게라는 표현에 대해 이야기해보자.

왜 두 번이나 조그만 것이라고 표현했을까?

C : 아주 작으니까요.

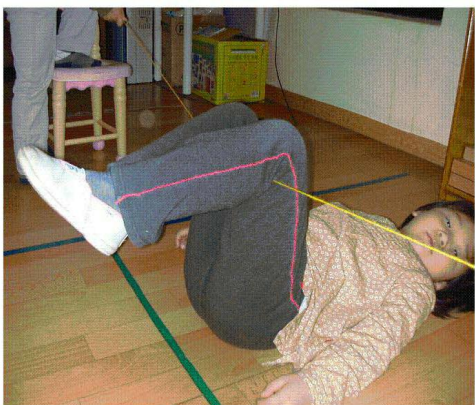
조그만 빨래집게가 바람을 이기니깐

빨래집게가 작은데 빨래를 꼭 물면 바람을 이겨요.

그래 빨래집게가 아주 작아서 그렇게 이야기 한 것 같아요.

T : 그럼 다음 이 시간에는 빨래집게에 물린 빨래들의 모습을 생각해 보고 조별로 나와서 몸으로 표현해 보자.

<신체표현 활동 - 빨래가 되었어요.>



<부록 7> 심미적 동시지도에서의 유아의 언어적 반응의 예

동시 ‘넛물’을 감상한 후

< 발견적 반응 유형 >

- 예측

“넛물이 쉬지 않고 계속 흐르니깐 피곤해서 쉴 것 같아요.”

시넛물이 잠을 자려고 하는데 넛물을 밟아 아파서 넛물이 철벽철벽 소리를 지를 것 같아요. ‘

- 추론 (왜 수다쟁이 넛물일까?)

‘수다쟁이 넛물’이라는 내용

“그리스 로마신화에 에코 요정이 나오는데 그 요정이 말을 많이 해 수다쟁이라고 해요. 넛물도 졸졸졸 흐르면서 돌과 부딪치며 소리가 크게 나니까 수다쟁이인가봐요.”

“넛물이 쉬지 않고 계속해서 흐르면서 소리를 내니깐 수다쟁이예요.”

- 인상적인 표현

웅덩이에서 즐고 있어요. 내용에서

“시넛물이 사람처럼 즐고 있다고 하는 것이 재미있어요.

아마 넛물이 즐고 있어서 천천히 흐르나봐요.”

일렁일렁 하바바- 하품만 해요 내용에서

“넛물이 사람처럼 하품을 한다고 하는 곳이 재미있고 이상해요.”

“하품하는 넛물모습이 재미있을 것 같아요.”

- 탐구 (동그란 소리란 어떤 소리일까?)

“ 동그란 소리는 넷물에 돌을 던지면 동그라미가 생기는데 그때 나는 소리가 동그란 소리예요.”

“ 나뭇잎이 넷물에 떨어지면 동그라미 모양이 생기거든요. 그 때 나는 소리예요.”

“ 돌을 던지면 넷물에 동그라미 모양이 여러 개가 생겨서 점점 퍼지는 모양을 보고 동그란 소리라고 해요.”

< 상상적 반응유형 >

-연상 (‘넷물’ 하면 생각나는 것)

“여름에 시골에 가서 아빠랑 고기를 잡았는데요 거기에 돌이 많이 있었어요. 아빠랑 고기 잡는 모습이 생각이 나요.”

“ 송사리가 헤엄치는 모습이 생각나요. 유치원에서 넷가에 갔을 때 송사리하고 올챙이가 많이 있었지요?”

-상상하기 (동시를 듣고 느낌과 생각 이야기하기)

“넷물 위에는 나무가 많이 있어서 해님이 가려서 깜깜해요. 그래서 넷물이 밤인 줄 알고 잠을 자려고 해요.”

“물고기들이 헤엄치면서 넷물과 노는데 친구들이 돌을 던져 노는 것을 방해해요.” “ 물고기와 넷물이 놀라서 도망가요.”

비유 (수다쟁이 냇물)

냇물은 돌맹이하고 친구예요. 왜냐하면 돌맹이하고 부딪치고 놀잖아요.
또 냇물은 물고기랑 재미있게 놀고 우리들에게 물을 뿌리니깐 개구쟁이
냇물이라고 생각해요.”

잠꾸러기 냇물 같아요. 왜냐하면 냇물이 즐고 하품하고 낮잠을 자잖아
요.”

감정표현 (냇물의 마음)

“우리들이 냇물에 발을 갑자기 담그면 즐고 있는 냇물이 깜짝 놀랄 것
같아요.”

“아기냇물이 쉬지 않고 계속 흐르니깐 힘들어서 울어요.

저도 놀이동산에 갔을 때 쉬지 않고 계속 걸어서 힘들어서 울었어요.”

<부록 8> ‘비누방울’ 동시를 감상한 후 유아가 지은 동시

<실험집단 유아가 지은 동시>

제목 : 무지개 빛 비누방울

비누방울 날아라 멀리 멀리 날아라
무지개 색 투명한 색 여러 색깔 비누방울
누구보다 더 높이 솟아 올라라
비누방울 날아라 동동 도동동
별모양 하트모양 여러 모양 비누방울
누구보다 더 높이 힘껏 올라라
무지개 빛 비누방울 아래로 내려오면
나뭇가지 찢려서 터져 버려요.
다시 불면 생기는 비누방울은
신나는 여행을 하고 오지요.

제목 : 춤추는 비누방울

예쁜 꽃 같은 무지개 색 비누방울 날아라
높고 높은 하늘까지 비누방울 날아라
나비와 잠자리 비누방울 따라 노래부른다
랄랄라 노래에 비누방울 춤춘다
춤추던 비누방울 어디 갔을까?
무지개 색 비누방울 해님에 숨었지.

<비교집단 유아가 지은 동시>

제목: 비누방울

비누방울이 크게 나왔어요.
비누방울은 왜 날아갈까?
비누방울은 왜 터질까?
비누방울이 동동동 날아요.
비누방울 날아라
높이높이 더 높이
비누방울이 지붕에 부딪쳐서
터졌어요.

제목 : 비누방울 날아라

비누방울 날아라
하늘높이 날아라
비누방울 날아라
회오리같이 날아라
비누방울 날아라
바람같이 날아라
비누방울 날아라
해님같이 날아라
비누방울 날아라
별까지 날아라
비누방울아 우주까지 날아라