

사회 언어학적 입장에서 본 유아의 문해습득

Young Children's Literacy Acquisition from a Sociolinguistic Perspective

현 은 자*

Hyun, Eun Ja

ABSTRACT

Literacy acquisition is a social phenomenon. Children in a literate society grow up with literacy as an integral part of their personal, familial, and social histories. Because it is language, children learn written language in ways similar to oral language. However, because it is written, the ways in which written language differs from oral language in terms of its different functions and forms affect the way in which children learn written language.

Written language is likely to be more decontextualized than spoken language. The ability to use decontextualized language seems to be crucial to successful participation and progress in school. Experiences identified as contributing to preschool children's literacy development contribute to their ability to use language in a decontextualized way.

Teale and Sulzby's(1986) metaphor of emergent literacy has provided a conceptual scheme for understanding the nature and process of literacy acquisition in early childhood.

I. 서 론

취학전 유아를 위한 읽기·쓰기교육의 필요성 여부와 방법의 문제는 유아교육계의 중요한 논제가 되어 왔다. 몇 차례의 유치원 교육과정 개정 때마다 그 문제가 제기되곤 하였으나 확실한 결론은 발견할 수 없다. 현행의 제4차 유치원 교육과정의 언어 발달영역은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 하위영역을 포함하나 말하기, 듣기와는 달리 읽기·쓰기에 관해서는 그에 대한 목표가 설정되어 있지 않다. 그러나 유치원 현장에서는 학부모들의 강한 요구로 인하여 많은 유아교육교사들이 뚜렷한 목표와 이론적근거, 방법에 대한 확

신없이 읽기·쓰기지도를 실시하고 있는 형편이다(한국 교육개발원, 1988). 한국교육개발원(1988)의 조사에 따르면 도시와 농어촌의 130개 공·사립유치원중 76%의 유치원에서 문자 지도를 하고 있으며 사립의 경우는 모두 문자지도를 한다는 반응을 보였다. 그러나 조사대상의 유치원 교사중 41.5%가 읽기·쓰기 지도시 가장 애로를 겪는 것으로서 유아의 문자 지도 필요성에 대한 불확실성을 꼽았으며 37.2%의 교사가 문자 지도 자료의 부족을 들고 있다.

읽기 준비도(reading readiness)의 개념은 현재까지 유아의 문자지도를 위한 이론적 근거와 지침이 되어왔다. 그러나 최근에 언어습득연구 분

* 성균관대학교 아동학과 조교수

야에서 활발히 진행되고 있는 사회언어학적 입장의 연구는 문어(written language)도 구어(spoken language)와 마찬가지로 의사소통을 위한 사회적 기술로서 이해되어야 함을 밝히고 있다. 이러한 입장은 읽기는 훈련과 형식적인 지도를 통해 일련의 읽기에 선행하는 기술을 습득한 후에야 가능하다는 종래의 읽기준비도의 개념과는 대조되는 것이며 유아기의 언어적 경험과 문어 습득의 연계성을 강조함으로써 읽기·쓰기 교육의 새로운 시각을 제공하고 있다. 이에 본 연구는 유아를 위한 읽기·쓰기교육의 다양화와 질적향상을 위하여 유아의 언어와 문해능력의 발달에 관한 사회언어학적 관점을 문헌을 통하여 고찰함을 목적으로 한다.

II. 언어습득이론으로서의 의사소통능력

1. '언어'의 정의

논의를 시작하기 전에 '언어'의 정의와 의미에 대해 짚고 넘어가기로 하자. 우선 '언어(language)'를 무엇으로 보는가는 각 언어학자가 언어의 본질적 특징을 무엇으로 보는가에 다소의 차이가 있다. 예를 들어 Sapir(1921)은 언어의 정의를 "언어란 자의적인 상징체계를 통해 아이디어, 정서 및 욕구를 상호 소통하는 인간적이고 비충동적인 방법을 말한다. 이와 같은 상징은 청력적이며 언어적인 기관에 의해 산출된다."(p.5)라고 내리고 있다. 위의 정의에 의하면 음성이 아닌 다른 방법의 의사소통 행위, 즉, 문어(written language)와 몸짓이나 눈맞춤과 같은 신체언어(body language)는 언어에서 제외된다. 또한 Hall(1968)은 "언어란 습관적으로 사용되는 구두와 청각의 임의의 상징에 의해 인간이 서로 의사소통하고 상호작용하는 제도(institution)"(p.158)라 정의한다. 이 정의에서 특기할 것은 의사

소통과 상호작용의 개념이 포함된 것이다. 또한 여기에서 쓰인 제도라는 용어는 언어가 어떤 사회에서 그 사회의 문화의 일부분으로서 쓰이는 것이라는 점을 확연히 하고 있다. 마지막으로 불언어의 정의는 위의 것과는 아주 다르다. Chomsky(1957)는 언어를 "일련의 문장(제한적이던 무제한이던)이며 각 문장은 길이에서 제한적이며 제한적인 일련의 요소(a finite set of elements)로 구성된 것"(p.13)이라 정의한다. Chomsky가 내리는 언어의 정의는 위의 Sapir나 Hall의 그것과는 방법과 내용면에서 대조적이다. 그는 언어의 의사소통의 기능에 대해 전혀 언급하고 있지 않으며 오로지 언어의 순수한 구조적 속성에만 관심을 두고 있다. 또한 그것이 일련의 문장으로 표현되는 한 음성으로 혹은 쓰여진 형태이건 모든 자연 언어(natural language)는 언어로 고려되어진다.

본 논문에서 언어란 감정이나 사고를 표현하거나 상호소통하는 상징체계로서 구두의 형태와 쓰여진 형태를 모두 포함하는 것으로 정의한다.

2. 언어습득연구의 경향

유아의 언어습득과정에 대한 연구는 1960년대 후반기부터 지금까지 30여년간 활발히 진행되어 왔다. Chomsky(1957, 1965)의 생성문법(generative grammar)이론은 20세기의 가장 영향력있는 언어학 이론이며 언어습득의 논리적 문제를 설명하는데 사용되어져왔다. 언어습득의 논리적 문제란 유아가 어떻게 생후 몇년간 그토록 풍부하고 복잡한 체계를 완성시키는가의 문제를 뜻한다(Hornstein & Lightfoot, 1981). Chomsky(1957, 1965)는 유아의 언어를 이해하는 창조적인 능력은 생득적인 것으로 보았다. 실상 인간의 언어 습득 능력을 생득적이라 보는 견해는 Plato나 Decarte와 같은 이성주의 철학자로부터

있어왔다. 그러나 Chomsky는 인간의 마음을 연구하기 위해 논리나 언어철학이 아닌 언어에 대한 경험적 연구로부터 출발하였다는데에 이성주의 철학자들과의 차이를 보인다(Lyons, 1981).

Chomsky는 인간의 언어습득기구(Language Acquisition Device)의 개념을 도입하여, 언어습득은 언어습득기구에 의한 자국어의 문법적 구조의 출현(emergence)의 과정으로 설명하였다. 앞서 그가 내린 언어의 정의에서도 보았듯이 Chomsky의 관심은 언어의 문법적 구조 혹은 형태에 있으며 의사소통의 기능에는 있지 않음을 알 수 있다. Chomsky(1965)의 이러한 언어학의 입장은 다음과 같은 그의 견해에서 분명히 발견될 수 있다. “언어학 이론은 우선 완전히 동질적인 언어적 지역사회에서 언어를 완전히 아는 이상적인 발화자와 청자에 관한 것이어야 하며 문법과 관계없는 조건들 즉, 기억의 한계, 정신착란, 주의와 흥미의 변화, 그리고 발화자의 언어학적 지식을 실제로 응용하는데 있어서의 실수(무선적이거나 특징적이거나) 등으로 영향받지 않는 것이다”(p. 3). 그에 의하면 언어학자들의 목적은 문법적 지식을 설명하는 것이지 그 지식 사용의 적절성 여부를 설명하는 것이 아니다.

그러나 이러한 Chomsky의 언어학은 지난 몇 십년간 이루어진 문법에 대한 기능주의적 접근방식(eg. Bates & Macwhinney, 1982)과 Hymes(1974)과 같은 사회언어학자들에 의해 강력히 비판을 받아왔다. 언어습득에 대한 Hymes(1974)의 사회언어학적 접근방식은 의사소통능력(Communication competence)의 습득에 초점을 두고 있다. Hymes(1974)은 유아의 언어습득을 사회화의 맥락 안에서 보아야 한다고 주장하였다. Hymes은 다음과 같이 그의 언어학의 입장을 밝히고 있다.

“언어학 이론은 유아의 어떤, 그리고 모든 문법적 문장들을 산출하고 이해하고 분별하는 유아의 능력의 습득의 관점에서 능력을 다룬다. 그가 문법의 체계를 습득하는 사회적 기반(social matrix)안에서 유아는 사람, 장소, 목적, 다른방식의 의사소통 등등에 관한 문법 사용의 체계를 습득한다. 또한 대화, 응대, 기본적인 일상의 일들과 그와 비슷한 상황에서의 일련의 언어 사용에 대한 양식을 발달시킨다. 그러한 언어의 습득 안에서 오직 발화자가 아닌 의사소통하는 구성원으로서 사회에 참가하는 능력인 사회언어적 능력(좀 더 포괄적으로 말하면 의사소통능력)이 존재한다”(p. 75).

의사소통능력 이론이 언어습득연구에 끼친 가장 큰 공헌은 유아의 언어의 습득과 실행에 있어서의 맥락의 중요성을 밝힌 데에 있다. 여기에서의 ‘실행’(performance)이란 언어사용자가 그렇게 하던 안 하던간에 어떤 행위에 참가할 수 있는 ‘능력’(competence)과 구별되는 용어로 발화자가 습관적으로 혹은 때때로 어떤 특별한 행위에 참여하는 것을 뜻한다(Lyons, 1981, p. 9). Chomsky가 설명하는, 문법적 규칙을 내면화하는 유아의 능력은 어떻게 유아가 그들의 목적을 위하여 사회적 맥락 안에서 적절히 그것을 사용할 수 있는가를 설명할 수 없다. 반면 그 안에서 언어행위가 이루어지는 맥락에 대한 고려는 언어의 습득과정과 실행에 있어서의 개인간 혹은 집단간의 차이를 설명할 수 있는 것이다.

언어학이 사회적 맥락을 포함할 때 언어학은 사회학, 교육학, 인류학, 심리학 등 다른 학문과도 연관이 된다. 특히 언어발달연구에서는 맥락의 중요성이 오래전부터 강조되어 왔다. Bloom(1970)은 두 단어시기에 관찰되는 영아의 발화를

이해하는데에 있어서의 맥락의 역할을 강조하였다. 예를 들면 어떤 영아가 “엄마 양말 (Mommy sock)”이란 말을 서로 다른 두 문맥 — 엄마의 양말을 집었을 때와 엄마가 양말을 신겨 주고 있을 때 —에서 하였을 경우 전자에서의 “엄마 양말”이란 발화는 “이것은 엄마 양말이다”로, 후자의 경우에는 “엄마가 내게 양말을 신겨준다”로 해석될 수 있다. Brown(1973)에 의해 ‘풍부한 해석’(rich interpretation)이라고도 불리는 이러한 언어자료에의 접근법은 유아의 언어 산출과 성인이 그 의미를 해석하는데 있어서의 맥락의 중요성을 명백히 하였다.

Hymes(1974)의 주장은 언어심리학의 실용주의(pragmatics)의 입장까지 거의 일치한다. 실용주의의 연구의 주요 개념은 맥락이다. Och와 Schieffelin(1979)은 실용주의의 목적을 “어떤 특정한 지역사회에 사는 언어사용자의 의도의 표현과 이해하는 방법에 맥락이 작용하는 수 많은 방법들을 설명하는 것”(p. 1)이라 정의한다. 여기에서의 맥락은 크게 의사소통이 이루어지는 직접적인 물리적 환경과 언어사용자들이 형성하는 언어적환경, 언어사용자가 활용하는 사회적이고 심리적환경을 포함한다(pp.1-2). 그러나 Och와 Schieffelin(1979)은 사실상 모든 맥락을 정의하는 것은 불가능하다고 말한다. 물리적 환경과 같이 알아차릴 수도 있으나 심리적환경과 같이 그렇지 못한 것도 있기 때문이다. 이들은 유아의 연구에 있어서 발화가 이루어지는 맥락에 주의를 주어야 되는 이유를 다음과 같이 열거하였다.

- (1) 맥락은 Bloom(1970)의 연구에서와 같이 발화의 의미를 해석하는 기초가 된다.
- (2) 대화 중 유아의 관심과 언어는 여기—지금(here and now)에 국한되어 있다.
- (3) 유아의 대화 상대자는 유아가 표현하려는

것을 알아내려 할 때와 자신의 의도를 유아에게 전하려 할 때 맥락에 의존한다(pp. 9-10).

언어습득연구에 관한 사회언어학적 입장은 Chomsky의 언어학과 연구목적 뿐만이 아니라 방법에 있어서도 큰 차이를 보인다. Hymes(1974)은 인류학에서 사용되어 지던 민속지학적 연구방법을 언어의 연구를 위해 도입했다. Hymes의 영향을 받은 학자들(Heath, 1983; Och & Schieffelin, 1979; Romaine, 1984)도 민속지학적 접근방법을 사용하여 각 지역사회에서 성장하는 유아들의 의사소통능력의 습득과정을 설명하고 있다.

이러한 연구들은 유아의 문법적 능력은 의사소통능력과는 결코 분리될 수 없음을 밝히고 있으며 더 나아가 의사소통능력이 언어습득이론의 중심주제가 되어야 함을 강조한다(Romaine, 1974). Romaine(1974)은 다음과 같이 역설한다.

“유아는 언어를 사용함으로써 습득한다. 의사소통능력은 언어이론의 핵심으로 확립되어야 한다. 왜냐하면 언어가 쓰여지는 방법이 언어에 대한 우리의 지식에 영향을 미치며 우리의 지식은 언어가 사용되어지는 방법을 실현하기 때문이다”(p. 261).

Ⅲ. 사회적 기술로서의 문해

언어와 마찬가지로 문해도 사회적 기술이라는 주장은 최근에야 제기되기 시작하였다. (Goodman, 1984, 1986; Heath, 1983; Scollon & Scollon, 1981; Romaine, 1984). Hymes(1974)도 의사소통 능력으로서의 문해에 대해서는 언급하지 않았으며 읽기에 관한 수 많은 교육학 연구들 중 문해를 사회적 기술로서 설명한 것은 많지 않다. 이번 장에서는 우선 문해의 정의에 대해 알아보고 문해와 사고양식에 관한 심리학 연구와 구

어와 문어의 차이에 관한 언어학적 접근, 그리고 Heath(1983)의 비교문화연구를 고찰함으로써 문해의 습득을 사회적, 문화적 현상의 맥락 안에서 보는 견해를 설명하고자 한다.

1. 문해의 정의

우선 본 논문에서 ‘문해’라고 번역되어 사용되는 ‘literacy’의 정의에 관해 살펴보기로 한다. Webster's Ninth New Collegiate Dictionary(1984)에는 literate의 정의를 “(1) 교육받은, 문명화된, (2) 읽고 쓸 수 있는”으로 내리고 있다. Gray(1956)는 사람은 그의 문화와 집단에서 정상적인 것으로 전제되어 있는 모든 활동에 효과적으로 참여할 수 있도록 읽기와 쓰기에 필요한 지식과 기술을 습득했을 때 기능적으로 문명화(literate)된 것이다(p. 18) 라고 문해를 설명한다.

UNESCO에서는 1976년 문해의 개념을 다음과 같이 설명한다. “문해는 주로 읽기와 쓰기의 지도로만 구성되어 있는 기초적인 문해 훈련의 한계를 넘어서 인간으로 하여금 사회의, 시민의, 경제적인 역할을 할 수 있도록 준비하는 방법으로서 고려되어야 한다”(재인용, Cook-Gumpur, 1986, p. 17). 한국교육개발원에서 제출한 1989년도 보고서는 문해의 의미를 “이는 읽기, 쓰기, 셈하기의 기초능력뿐만 아니라 기본생활기능, 정치, 경제, 사회, 직업 및 과학기술 등의 영역별 기능문해까지를 포함하고 있다”(p. 34) 고 설명하고 있다.

위와 같은 문해의 정의는 문해의 개념이 단순한 3R을 넘어서 기능적이며 사회적인 기술로 확장되어지고 있음을 보여준다. 이를 문해교육의 궁극적 목표로 삼을 때 이러한 경향은 유아의 읽기·쓰기 교육의 목표에도 반영되어야 함을 알 수 있다. 그러나 본 논문의 목적을 위하여 유아의

문해능력에 대해 논의할 때 이는 기초적인 읽고 쓰는 능력과 그와 연관된 활동들을 포함하는 것으로 한다. Jacob(1984)의 읽기와 쓰기의 정의가 본 논문의 목적에 적절하다. 그는 “읽기”를 “책을 보는 것과 같이 자료의 상징적 측면에 주의를 하는 인쇄된 자료(printed materials)의 사용”으로서 “쓰기”는 “글자와 단어를 쓰고, 단어를 만들기 위해 글자가 씌여진 적목을 배열하는 것과 같은 활동을 포함하는 인쇄된 자료의 생산”(p. 75)으로 정의한다.

2. 문자의 사용과 사고양식

문해는 단순히 형식적 교육의 소산이 아니라 사회적 맥락 안에서 습득되어지며 그것을 사용하는 방법도 사회적 맥락에 의해 영향받는다. 문자의 사용과 사고양식에 관한 일련의 연구들은 이 점을 명확히 해 주고 있는 것처럼 보인다.

Vygotsky는 (1978)는 문어(written language)의 사용과 사고 양식의 관계를 연구한 대표적인 심리학자이다. 그에 의하면 추상개념, 일반화, 추론과 같은 기초적 심리과정은 모든 인류에게 보편적인 것이나 그들의 기능적 조직(functional organization)은 그 사회나 개인이 사용하는 상징 체계에 따라 다양하게 나타난다. 언어는 보편적인 상징체계이며 언어습득은 아동의 사고과정의 발달에 결정적인 역할을 미치는 반면 다른 상징 체계는 보편적이지 않으며 사고과정이 조직되는 방법에 있어서 각 문화에 따른 차이를 보여준다. Vygotsky(1978)에게 있어 문어는 지적과정의 조직에 중요한 영향을 주는 상징체계이다.

문어의 사용과 사고 양식의 관계를 연구한 몇몇 심리학적 실험연구는 이러한 Vygotsky(1978)의 이론을 기초로 이루어졌다. 소련의 심리학자인 Luria(1976)는 1930년대에 소련의 중앙정부가

주도가 된 개혁의 결과로서 급속한 사회적 변화를 보인 중앙 아시아의 한 지역에서 그의 심리학적 연구를 진행하였다. 현대적 문명을 받아 들임에 따라 그 사회는 여러 분야에서 변화를 가져왔으나 모든 주민이 이러한 변화에 적응한 것은 아니었다. 그는 같은 부락안의 전통적인 문맹주민들과 단기간의 문해교육을 받은 주민들에게 지각, 단어 결합, 분류, 추론 등이 포함된 다양한 실험과제를 실시하였다. 그 결과 문자나 학교 교육을 전혀 받지 못한 주민들은 구체적이며 맥락 의존적(context-dependent)인 사고 양식을, 가장 학교 교육을 많이 받은 집단은 추상적이고 탈맥락적(decontextualized)적인 사고 양식을, 그리고 중간 정도의 문자나 학교교육을 받은 사람은 그 중간 정도의 사고 양식을 보였다. 그러나 이 연구의 가장 결정적인 단점은 이 실험집단들의 차이가 단지 문해나 학교교육의 정도뿐이 아니라 연령이나 새로운 문명과의 친밀감의 정도에도 있었다는 데 있다(Scribner & Cole, 1981). 따라서 집단들간의 사고 양식에 있어서의 차이가 문자의 사용의 여부에 있다고 말할 수 없는 것이다.

Greenfield(1966)는 서아프리카의 세네갈 아동들을 상대로 개념 형성에 미치는 문화의 영향에 관심을 가졌다. 그녀의 연구에서는 두 실험집단간의 연령과 거주지가 짝지어졌으며 학교교육의 여부가 중요한 독립변인으로 여겨졌다. 분류과업이 제시되었을 때 학교교육을 받은 어린이들은 사물을 분류하고 그들의 분류에 대해 설명하는 방법에서 체계적인 차이를 보였다. Greenfield(1966)는 이러한 차이점들이 학교교육을 받은 어린이들의 탈맥락적이며 추상적인 사고의 가능성으로 부터 오는 것으로 해석하였다. 이러한 결과를 기초로 그녀는 문자를 쓰지 않는 사회에서는 탈맥락적인 사고가 발달되지 못하며 이와 대조적

으로 문자를 사용하는 사회에서는 추상적이며 탈맥락적 사고양식이 습득된다고 주장하였다. 그러나 그녀의 연구도 사고양식에 미치는 문자 사용의 효과를 측정할 것이라고 보기 어렵다. 실험집단들의 차이가 문자사용의 여부가 아니라 학교교육(schooling)여부에 있으므로 그들의 사고양식의 차이는 문해의 효과라기 보다는 학교교육에서 오는 것일지도 모르기 때문이다(Romaine, 1984; Scribner & Cole, 1981). 문해의 습득은 학교교육과 동의어가 아닌 것이다.

Scribner와 Cole(1978, 1981)의 민속지학 연구는 학교교육을 받지 않고도 이루어 지는 문해와 사고양식의 문제에 새로운 증거를 제공하고 있다. 그들의 연구 대상은 서아프리카 라이베리아의 Vai종족이었다. Vai종족은 그들이 고안한 문자를 사용하나 문자의 습득은 학교교육없이 이루어짐으로서 문해의 효과와 학교교육의 효과를 분리시켜 볼 수 있는 좋은 연구대상이 되었다. 이 민속지학연구는 Vai종족이 문자를 사용하는 방법이 매우 맥락 의존적임을 보여 주었다. Vai종족은 한명의 독자를 위해 편지를 쓰거나, 하루의 일을 기록하는 두가지 목적으로만 문자를 사용한다. 이 두 경우 모두 문어의 의미는 쓰는자와 읽는자가 공유하고 있는 정보나 혹은 쓰는자의 지식에 기초하여 해석할 수 있는 것이었다.

Scribner와 Cole(1981)의 연구는 문해가 문화적으로 조직된 기술과 가치의 체계라는 것을 보여주는 동시에 문자의 사용 여부에 따른 사고양식의 특징을 일반화하려는 시도에 강한 의문을 제기한다. 무엇보다도 문해의 습득은 형식적 학교교육(formal schooling)과 분리될 수 있는 사회 특유의 사회화 과정임을 증거하고 있는 것이다.

3. 구어와 문어의 차이에 관한 탈맥락화 가설

구어와 문어의 차이를 맥락화의 정도에서 찾으려는 노력은 문어의 사용과 탈맥락적 사고를 연관시키려는 심리학 연구들의 기본전제를 이룸과 동시에 학교언어의 특징을 설명하려는 교육적 기능을 가지고 있다. 몇몇 언어학자들(Olson, 1977a, 1977b; Olson & Torrance, 1981)은 구어와 문어의 차이를 맥락화(contextualized)대 탈맥락화(decontextualized)로 설명한다. 이러한 차이는 두 양식의 언어가 의사소통을 위해 사용되는 상황에 기인한다. Olson과 Torrance(1981)는 구어의 사용자들에게는 있지않는 지식, 시간, 공간적인 거리가 문어의 사용자들 사이에 존재한다는 가설을 내세운다. 이러한 가정하에서는 작자는 자신이 알지 못하고 보지 못하는 독자들이 그의 글을 이해할 수 있도록 필요한 정보를 충분히 제공하여야 하며 일체 문어 외적인 요소들을 배제한 채 논리적 단계에 의해 그의 글을 구성해야 한다. 문어가 쓰이는 상황과는 대조적으로 구어는 보통 화자와 청자가 대면하고 있는 상황에서 사용된다고 가정된다. 따라서 구어의 의미는 현재 대화가 이루어지고 있는 상황, 화자와 청자가 서로 공유하고 있는 지식, 목소리의 어조, 강약, 속도와 같은 유사언어적 요소와 얼굴표정, 몸짓과 같은 비언어적 요소를 포함한 맥락에 의존할 수 있다.

그러나 이러한 구어와 문어의 구별은 그 두 양식의 언어의 특징을 과일반화한 것이라는 비판을 받아왔다(Rader, 1982; Tannen, 1982, 1985). Rader(1982)는 구어이건 문어이건 맥락에 대한 사전지식 없이 이해될 수 있는 담화(discourse)는 없다고 주장한다. 또한 Tannen(1985)은 구어와 문어의 양식(mode) 그 자체보다도 각 담화의 장르와 담화가 정보를 전달하기 위해 맥락에 의존하는 정도가 탈맥락의 정도를 결정한다고 주장한

다. 예를 들어 개인적인 편지나 강의 노트와 같은 문어는 매우 맥락의존적인 반면 다수 대중을 대상으로 한 강연과 라디오나 T.V에서의 담화문 발표 등은 매우 탈맥락적이기 때문이다. 또한 앞서 소개된 Scribner와 Cole(1981)의 연구도 문어의 사용이 탈문맥적 사고를 이끈다는 주장에 강력한 의문을 제기하고 있다.

문어와 구어의 차이는 맥락의존적과 탈맥락적인 이분법으로서가 아니라 탈맥락화의 정도의 연속선상에서 보아야 한다는 입장이 지배적이다. 일반적으로 문어는 구어에 비해 더 탈맥락적이라고 여겨진다. 따라서 탈맥락적인 구어는 문어의 특징을 가진 것으로, 맥락의존적인 문어는 구어의 특징을 포함하였다고 묘사될 수 있다.

최근의 연구들(Cox & Sulzby, 1984; Heath, 1983; Michaels, 1981; Olson, 1984; Wells, 1981, 1985; Sulzby, 1985, 1986, 1988; 현은자 1989a, 1989b)은 유아도 그들의 구어에 문어의 특징을 내포함을 인식하기 시작하였다. 유아의 구어에 나타나는 탈맥락화의 정도는 유아의 문어의 습득 과정을 이해하는데에 도움을 준다. 유아의 구어에 나타나는 문어적인 특질은 그가 가진 문어의 지식수준을 측정하며(Olson, 1984; Cox & Sulzby, 1984; Sulzby, 1985, 1986, 1988; 현은자 1989a, 1989b)학교에 들어가서의 성공과 실패를 설명하기 위해(Heath, 1983; Michaels, 1981; Wells, 1981, 1985)조사되어져 왔다.

4. Heath(1983)의 비교문화연구

Heath(1983)의 비교문화연구는 유아의 문해 습득과정이 각 문화의 특징에 따라 다르게 나타나는 사회화의 과정이라는 증거를 제공한다. 그녀의 연구대상은 미국 동남부에 위치한, 서로 몇마일정도 밖에 떨어져 있지 않은 세 지역사회, 즉 Townspeople이라 명명된 미국주류사회, Road-

ville이라 불리는 백인노동계층지역사회, 그리고 Trackton이라 불리는 흑인 노동계층지역사회였다. 연구의 초점은 이 세 지역사회에서 일어나는 문해 사건들(literacy events)에서 관찰되는 성인과 유아의 언어의 사용이었다. 이 세 지역사회는 언어와 문자의 사용에 있어 현저한 차이를 보였으며 이러한 차이는 그 사회에서 자라나는 유아의 언어사회화의 경로에 반영이 되었다.

본 논문에서는 주류사회와 Trackton만을 비교하기로 한다. Townspeople은 미국의 전형적인 중류층 사회이다. 가정에서나 직장에서 필기된 자료들은 대화의 화제로 쓰인다. 성인들은 다양한 목적과 방법으로 읽기행위를 한다. 재미나 정보를 얻기 위해 읽으며 혼자 소리내지 않고 읽을 때가 있는가 하면 다른 사람들과 그에 관한 의견을 교환하며 읽기도 한다. 쓰기 활동도 읽기와 마찬가지로 다양한 목적과 방법을 가지고 행해졌다. 그들은 아는 이들에게 안부를 묻는 편지나 카드를 쓰며 잘못 만들어진 상품에 대한 불평과 주정부나 지역사회의 정치가들과 신문사에 제언편지를 쓴다. 공식적인 편지를 쓸 때 이들은 과거의 사건에 대한 설명, 주장을 일반화 시킬 수 있는 축약된 사실들을 들어 논리적으로 자신의 의견을 전개한다.

이 사회의 유아들에게도 필기된 자료들이나 읽고 쓰는 행위는 매우 일상적이다. 영아기부터 그들은 아기 침대나 벽에 붙은 글자, 장난감에 씌여진 글자, 영아용 그림책등을 보며 자란다. 잠자리의 책읽기(bedtime storybook reading)는 유아들이 가장 자주 경험하는 읽기활동이다. 책을 읽어주면서 부모는 유아에게 책의 내용을 유아나 부모의 경험과 연결시키는 질문을 한다. 이 질문은 유아로 하여금 책의 사물이나 사건의 의미를 책의 맥락에서 자신의 경험과 관련된 다른 맥락

으로 옮기는 탈맥락적 사고의 습관을 기르게 한다. 주류사회의 유아들은 영아기 때부터의 풍부한 읽기·쓰기의 경험과 성인과의 상호작용을 통하여 학교에 입학하기 전까지 문자와 탈맥락적 언어에 익숙하게 된다.

Trackton에서의 성인의 읽고 쓰는 행위나 인쇄물을 매개로 하는 언어행위는 주류사회의 그것과는 아주 다르다. 성인들은 모두 글을 읽을 수 있고 집으로 우송되는 신문, 잡지, 광고등은 읽으나 따로 책을 사지는 않는다. 읽기 활동은 혼자가 아니라 주로 집단 안에서 이루어 지는 집단활동이다. 필기된 자료들은 여러 사람들 앞에서 읽혀지며 그 의미는 그 안에 있는 정보가 아니라 집단원들의 경험을 통해 절충되었다. 예를 들어 저녁신문은 자기집 현관 앞에서 여러 사람에게 읽히며, 기사는 사망란부터 시작하여 구직광고, 식품점과 백화점의 세일에 관한 광고, 표제의 순으로 읽혀졌다. 특히 사망란의 기사는 사람들의 관심의 초점이 된다. 그기사는 사망한 사람과 친분이 있음직한 사람들에게 대한 토론을 유발한다. 개인에게 온 편지조차도 여러사람 앞에서 크게 읽혀지며 그와 비슷한 경험을 가진 사람들에 의해 그 의미가 형성되었다. Trackton에서는 공적인 일에서도 읽는 활동이 별로 요구되지 않는다. 직장에서의 새로운 고용인들은 그들의 일에 대해 구두로 설명을 받으며 게시판에 게시되는 정보는 구두로도 전해지므로 고용인들은 그것을 읽어 볼 필요를 느끼게 않는다. 다시 말하여 이곳에서는 거의 모든 필기된 정보들이 구두의 양식으로 재형상화되고 재조직되어 주민의 대화속으로 통합된다. Trackton에서의 쓰기활동은 거의 무엇을 기억하기 위한 것과 구두메시지를 대신하는 편지 쓰기 정도이다. 오직 몇몇의 여자들만 가끔 그들의 친척에게 편지를 하며 남자들은 수표에 사인

하거나 세금 반환시의 서류작성을 제외하고는 거의 글을 쓰지 않는다. 그들의 쓰기활동은 주류사회에서와 같은 비판적, 조직적, 오락적인 기능을 거의 갖지 않는다.

주류사회의 성인과 마찬가지로 Trackton의 성인들은 학교에서의 성공에 큰 가치를 두고 있다. 그러나 이들은 유아가 물어올 때를 제외하고는 유아에게 읽고 쓰는 것을 의도적으로 가르치지 않는다. 그들은 자신을 위해서 책을 사지 않는 것처럼 유아에게도 유아용 책을 사주지도 않고 책을 읽어주지도 않는다. 그러나 유아들은 손윗형제나 성인들이 읽고 쓰는 것을 주위에서 보면서 읽고 쓰기를 자연스럽게 배우게 된다. 그러나 그들의 읽기, 쓰기는 매우 맥락의존적으로 이루어진다. 그들의 읽는 기술은 시각적 상에 강하게 의존하고 있으므로 글자의 모양과 그것이 쓰여진 문맥은 그 글자를 해독하는 데에 자주 결정적 역할을 하였다. 예를 들어 곡식 상자의 상표를 읽는 3, 4세의 유아에게 그 이름만을 따로 써서 보여주면 그것이 그 상자에 있는 것과 같은 글씨라는 것을 인식하지 못한다.

Trackton에서 이야기하기(story-telling)는 성인에게나 아동에게 매우 인기있는 활동이다. 그러나 그들에 의해 창조되는 이야기는 보통의 이야기책이 가지고 있는 도입 부분과 종말등의 구조적인 요소들을 가지고 있지 않으며 청자와의 대화로 이루어진다. 따라서 유아들의 이야기도 “옛날 옛날에(Once upon a time, there was a...)”와 같은 도입부분이나 “끝”(the end)과 같은 마감부분도 없으며 청자가 그 이야기가 일어나는 상황을 잘 알고 있다는 전제 하에 전개된다. 다시 말하여 그들의 이야기는 매우 맥락에 의존하여 있다.

주류사회와 Trackton의 유아들이 학교에 입학하면 그 적응도에서 큰 차이를 보인다. 주류사회

의 유아들이 가정에서 경험한, 책으로부터 의미를 취하는 방법 뿐 아니라 그에 관한 이야기 하는 방법은 학교에서의 책을 통한 학습방법과 연관을 가진다. 교사의 질문과 그것에 반응하는 방법도 그들에게는 익숙한 것이다. “만일~하다면”으로 시작되는 추론적 질문들이 요구하는 탈맥락적 사고는 그들에게 어렵지 않은 것이다. 반면 Trackton의 유아들이 학교에서 받는 요구는 이제까지의 것과는 전혀 다른 과제이다. 이들은 책으로부터 의미를 얻거나 자신의 의견을 글로 표현하려는 요구에 반응하지 못한다. 비록 그들은 기초적인 읽기·쓰기 기술은 습득하였으나 그것은 맥락에 의존하고 있으므로 어떤 주제에 맞게 재조직하고 탈맥락화하는데 어려움을 가진다. 그 결과 학년이 올라갈수록 Trackton과 주류사회의 유아들은 학습성취도에 있어서 더 큰 차이를 보이며 결국 많은 Trackton 아동들은 학교학습에서 실패를 하게 된다.

Heath(1983)의 연구가 유아의 문해습득연구에 주고 있는 두가지 공헌은 Hymes(1974)의 사회언어학적 접근방법을 문해의 습득과정에 적용한 것과 학교학습에서의 성공과 실패의 원인을 각 집단에서의 문해의 사회화 과정에서 설명하려 한 점이다. Trackton의 어린이들이 보여준 바와 같이 유아는 성인의 의도적 지도나 학교교육이 없이도 기초적인 읽기·쓰기를 습득한다. Heath(1980)는 유아는 읽기준비도의 기술이 없이도 만일 그 사회가 문자를 쓰며, 주위의 읽고 쓰는 행위에 노출되어 있고, 유아가 문자를 배우기를 원하며, 타인이 필요할 때 도와주기만 하면 문해를 습득할 것이라고 주장한다. 그러나 단순한 읽기·쓰기 능력이 학교에서의 성공을 보장하는 것은 아니다. 학교에서의 학습은 주로 읽고 쓰기 활동을 통해 이루어지며 따라서 문어에서와 같은

탈맥락적 사고와 언어의 사용을 요구한다. 여러 학자(Snow, 1983; Wells, 1981, 1985)들이 동의한 바와 같이 탈맥락적 사고는 학교에서의 성공의 충분조건은 아닐지라도 필요조건으로 보여진다.

IV. 문해의 출현 (emergent literacy)

Teale과 Sulzby(1986)는 Heath(1983)의 연구를 포함하여 유아의 문해습득연구에 관한 최근의 연구들의 동향을 “문해의 출현”(emergent literacy)라는 개념으로 설명하고 있다. 이와 비교될 수 있는 개념으로는 “문해의 뿌리”(roots of literacy)(Goodman, 1980, 1984) “문해로의 전이”(transition into literacy)(Haussler, 1982) “문해로의 지향”(orientation toward literacy)(Scollon & Scollon, 1981)등을 들 수 있다. 이러한 접근방법은 읽기교육에 관한 종래의 두가지 입장을 반대한다. 첫째는 유아가 어떤 일정 연령이 되기 전에는 읽기를 가르칠 수 없다는 성숙주의의 입장이다. 1930년대 진행되었던 Morpett과 Washbourn(1931)의 상관연구의 결과는 유아의 정신 연령이 6년 6개월이 될 때까지 읽기교육을 연기하여야 한다는 것으로 해석되었다. 1960년대부터 시작된 조기문해아(early readers)에 관한 연구(Durkin, 1966; Harty, 1975, 1976; Plessas & Oakes, 1964)는 6세 훨씬 이전부터 읽기가 가능함을 보임으로서 성숙주의의 입장을 이론적으로 실제적으로 반박하고 있다. 두번째는 1950년대 후반부터 현재까지 교육현장에서 적용 실시되고 있는 읽기 준비도의 입장이다. 읽기준비도의 중심개념은 읽기교육은 읽기에 선행되는 일련의 기술들을 습득된 후라야 가능하다는 것이다. Teale과 Sulzby(1986)는 종래의 읽기준비도 패러다임을 다음과

같이 요약하였다.

1. 읽기 지도는 유아가 읽기에 필요한 일련의 기초적 기술을 습득했을 때 효과적으로 시작될 수 있다.

2. 교수법의 관심은 읽기에 있으며 쓰기는 읽기를 학습할 때까지 미루어야 한다.

3. 읽기의 기초는 계열화된 기술의 습득으로서 가르쳐 질 수 있다. 읽기의 교수법은 형식적 측면에 초점을 두며, 읽기의 기능적인 사용은 무시한다.

4. 형식적 읽기 지도 이전에 가정에서 무엇이 행해졌는가는 고려치 않는다.

5. 유아의 읽기 기술의 진보는 검사를 통해 추적되어야 한다 (p. xiii).

이와 대조하여 Teale과 Sulzby(1986)에 의해 ‘문해의 출현’의 개념으로 설명되는 최근의 문해습득연구의 패러다임은 다음과 같다.

1. 문해의 습득은 유아가 형식적 지도를 받기 훨씬 이전에 가정과 지역사회의 비형식적 환경에서 시작한다.

2. 유아의 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기 능력은 거의 동시에 상호관련되어 발달한다.

3. 문해활동은 그것 자체에 목적이 있는 것이 아니라 어떤 일을 행하기 위한 목적에서 시작된다.

4. 유아는 그를 둘러싼 환경과의 적극적 상호작용을 통해 문어를 획득한다.

5. 유아의 문해습득과정이 일반화된 단계로 설명될 수 있을지라도 유아는 이 단계를 각기 다양한 방법으로 그리고 다른 연령으로 통과한다 (p.xviii).

이들의 입장은 문해의 습득이 구어와 같이 영아기로부터 이루어지는 의사소통을 위한 사회적 기술임을 분명히 하고 있다. 그리고 이 과정에서

는 유아의 환경과의 적극적 상호작용이 강조된다.

문해의 뿌리가 영아기부터 발견될 수 있다는 증거를 Snow와 Ninio(1986)는 영아와 그의 엄마와의 그림책 읽기 과정에서 보여주고 있다. 그들은 종단적 관찰연구를 통하여 영아의 책에 대한 개념이 “가지고 노는 것이 아니라 읽는 것”부터 시작하여 “책은 자율적인 가공의 세계를 구성한다.”는 개념까지 발전함을 보여주었다.

Goodman(1986)의 초기환경인쇄인식(early environmental print awareness)의 연구는 유아의 문자 인식이 사회적 맥락 안에서 시작되고 발전되는 것임을 보여준다. 이 연구에서 유아에게 친밀한 딱지(label), 표시, 로고(logo)는 그것이 나타나는 맥락의 정도가 다양화 되어 유아에게 제시된다. 이러한 연구들의 결과는 두가지로 요약되어진다. 첫째는 유아의 주변글자에 대한 인식능력은 아주 일찍부터 시작된다는 것이다. Goodman(1983)의 연구는 두살짜리 유아도 주변의 글자를 읽기 시작한다는 것을 보여준다. 둘째는 유아의 문자 인식은 친숙한 맥락을 가진 문자부터 시작하여 점차 그 문자를 둘러싼 맥락의 정도가 감소되어 문자만 제시되어도 그것을 인식할 수 있는 방향으로 발달한다는 것이다.

구어와 문어의 발달이 동시에 상호연관되어 이루어진다는 증거는 구어에 나타나는 문어의 특질을 조사하는 상위언어인식 연구들에서도 볼 수 있다. (Goodman, 1986; Olson, 1984). 부모들은 의도적이건 아니건 유아와 함께 책이나 인쇄물에 관해 이야기할 때 ‘글자’, ‘단어’, ‘문장’, ‘뜻한다’, ‘생각하다’와 같은 상위언어를 사용한다. 유아의 상위언어의 사용은 읽기, 쓰기의 학습과 유의한 상관관계가 있는 것으로 밝혀졌다 (Olson, 1984).

이번 장에서는 읽기준비도와 대조되는 개념으로서의 ‘문해의 출현’으로 설명되는 여러 연구들을 살펴보았다. 이 분야의 연구는 심리학, 언어학, 교육학등의 다양한 학문과 다양한 연구방법을 포함하고 있으며 유아의 문해습득에 관한 흥미롭고 숙고할만한 증거들을 제공하고 있다.

V. 결 론

이상에서 유아의 언어와 문해의 습득과정에 대한 사회언어학적 입장의 연구들을 고찰하였다. 요약하면, 문해의 습득은 사회문화적 현상이다. 문자를 사용하는 사회에서 자라는 유아는 문해를 그들의 개인적, 가정적, 사회적 역사의 통합된 부분으로서 습득한다. 상징적체계로서의 문어가 어떤사회에서 작용하는 기능들과 가치는 유아가 문해를 습득하는 방법에 영향을 미친다. 문어도 언어이므로 유아는 구어와 비슷한 방법으로 문어를 습득한다. 그러나 문어는 씌여짐으로서 구어와는 다른 기능과 목적을 가지며 이는 유아의 문어의 습득과정에 영향을 미친다. 단순한 읽기·쓰기 뿐만이 아니라 문어를 탈맥락적 상황에서 사용하며 그에 관해 대화하는 기술은 학교에 입학하기 훨씬 전부터 가정과 그 지역사회가 제공하는 경험에 크게 의존한다.

본 논문에서 고찰된 문헌들의 결과는 취학전 유아의 언어교육을 위한 아래와 같은 몇가지 제안점을 주고 있다.

(1) 유아 교육기관에서의 문어교육의 필요성 여부에 관한 논쟁은 별로 의미가 없다. 유아는 기관에 들어오기 전부터 문어에 관한 지식을 습득하며 정도의 차이는 있겠으나 문어에 큰 관심을 가지고 있기 때문이다. 중요한 것은 문어교육의 목표와 방법의 문제이다.

(2) 유아의 문어교육의 목표는 문해교육의 궁극적 목표와 연관성을 가져야 한다. 즉 문어교육의 목표는 단순한 문자해독에서 벗어나 기능적이며 사회적인 기술의 견지에서 설정되어야 한다.

(3) 언어교육은 말하기, 듣기의 구어와 읽기, 쓰기의 문어의 지도를 통합하여 이루어져야 한다. 탈맥락적 언어사용과 문어의 지식 수준과의 연관의 문제는 이를 지지하는 좋은 증거가 된다.

(4) 유아의 읽기·쓰기 활동은 언어 뿐 아니라 다른 활동 영역과 통합되어 이루어져야 한다. 예를 들어 극놀이 영역의 소꿉놀이, 가게놀이, 병원놀이등의 활동은 읽고 쓰는 경험을 할 수 있는 좋은 기회이다 (eg. Vukelich, 1990).

(5) 부모를 언어교육의 동반자로 보는 부모교육 프로그램의 개발이 필요하다. 저소득층의 유아를 위한 McCormick과 Mason(1986)의 중재(intervention)프로그램은 이점에서 고려할 만한 예가 되고 있다.

참 고 문 헌

- 한국교육개발원(1988). 취학전 유아의 문자 지도에 관한 연구. 연구보고 PR 88-30, 서울: 한국교육개발원.
- 한국교육개발원(1989). 한국인의 문해 실태 조사 연구. 연구보고 PR 89-12, 서울: 한국교육개발원.
- 현은자(1989a). Young children's decontextualized language as a function of parents' mediation of storybook reading. Unpublished doctoral dissertation. University of Michigan, U. S. A.
- 현은자(1989b). Relation of parents' mediation of storybook reading to young children's use of decontextualized language. 유아교육연구, 제9집, 135-154.
- Bates, E., & MacWhinney(1982). Functionalist approaches to grammar. In E. Wanner & L. R. Gleitman (Eds.), Language acquisition, London: Cambridge Press, 173-218.
- Bloom, L. (1970). Language development: Form and function in emerging grammars. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Brown, R. (1973). A first language: The early stages. Cambridge: Harvard University Press.
- Chomsky, N. (1957). Syntactic structures. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cook-Gumperz, J. (1986). Interactional sociolinguistics in the study of schooling. In J. Cook-Gumperz (Ed.), The social construction of literacy. London: Harvard University Press, 45-68.
- Cox, B., & Sulzby, E. (1984). Children's use of reference in told, dictated and handwritten stories. Research in the Teaching of English, 18, 345-365.
- Durkin, D. (1966). Children who read early. New York: Teachers College, Columbia Univ.
- Goodman, Y. C. (1980). The roots of literacy. In M. Douglass (Ed.), Claremont reading conference forty-fourth yearbook. Claremont, CA: Claremont Reading Conference, 1-32.

- Goodman, Y. C. (1983). Begining reading development: Strategies and principles. In R. P. Parker & F. A. Davis (Eds.), Developing literacy: Young children's use of language. Newark, NJ: International Reading Association.
- Goodman, Y. C. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), Awakening to literacy. Portsmouth, NH: Heinemann, 102-109.
- Goodman, Y. M. (1986). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby(Eds.), Emergent literacy. Norwood, NJ: Ablex, 1-14.
- Gray, W. S. (1956). The teaching of reading and writing. Paris: UNESCO.
- Greenfield, P. H. & Bruner, J. S. (1966). Culture and cognitive growth. International Journal of Psychology, 1, 89-107.
- Hall, R. A. (1968). An essay on language. Philadelphia & New York: Chilton Books.
- Harty, K, F. (1976). A comparative analysis of children who enter kindergarten reading and children of the same age who require additional readiness for reading. (Doctoral dissertation. University of Wisconsin, 1975). Dissertation Abstracts International, 36, 6458A.
- Haussler, M. M. (1982). Transitions into literacy: A psycholinguistic analysis of begining reading in kindergarten and first grade children. (Doctoral dissertation, University of Arizona, 1982). Dissertation Abstracts International, 43, 742A.
- Heath, S. B. (1980). The functions and uses of literacy. Journal of Communication, Winter, 123-133.
- Heath, S. B. (1983). Ways with words: Language life, and work in communities and classrooms. London: Cambridge University.
- Hornstein, N., & Lightfoot, D. (Eds.). (1981). Explanation in linguistics: The logical problem of language acquisition. London: Longman.
- Hymes, D. H. (1974). Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Jacob, E. (1984). Learning literacy through play: Puerto Rican kindergarten children. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), Awakening to literacy. Portsmouth, NH: Heinemann, 73-86.
- Luria, A. R. (1976). Cognitive development: Its cultural and social foundations. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Lyons, J. (1981). Language and linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCormick, C. E., & Mason, J. M. (1986). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. In W. H. Teale, & E. Sulzby (Eds.), Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex, 90-115.
- Micheals, S. (1981). Sharing time: Children's narrative style and differential access to

- literacy. Language in Society, 10, 423–443.
- Morphett, M. V. & Washbourne, C. (1931). When should children begin to read? Elementary School Journal, 31, 496–508.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (Eds.) (1978). Developmental pragmatics. New York: Academic Press.
- Olson, D. R. (1977a). From utterances to text: The bias of language in speech and writing. Harvard Educational Review, 47, 257–281.
- Olson, D. R. (1977b). The language of instruction: The literate bias of schooling. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (Eds.), Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 65–98.
- Olson, D. R. & Torrance, N. (1981). Learning to meet the requirements of written text: Language development in the school years. In C. H. Fredericksen, & J. F. Dominic (Eds.), Writing, Vol 2: Process, development and communication. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 235–255.
- Olson, D. R. (1984). “See Jumping!”: Some oral language antecedent of literacy. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), Awakening to literacy. Portsmouth, NJ: Heineman, 185–192.
- Plessa, G. P. & Oakes, C. R. (1964). Prereading experiences of selected early readers. The Reading Teacher, 17, 241–245.
- Rader, M. (1982). Context in written language: The case of imaginative fiction. In D. Tannen (Eds.), Spoken and written language: Exploring orality and literacy. Norwood, NJ: Ablex.
- Romaine, S. (1984). The language of children and adolescents: The acquisition of communicative competence. New York: Basil Blackwell.
- Sapir, E. (1921). Language. New York: Harcourt Brace.
- Scollon, R. & Scollon, S. B. K. (1981). Narrative, literacy and face in interethnic communication. Norwood, NJ: Ablex.
- Scribner, S. & Cole, M. (1978). Literacy without schooling: Testing for intellectual effects. Harvard Educational Review, 48, 448–461.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). The psychology of literacy. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Snow, C. E. & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In W. H. Teale, & E. Sulzby (Eds.), Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex, 116–138.
- Sulzby, E. (1986). Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child. In W. H. Teale, E. Sulzby (Eds.), Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex, 50–89.
- Sulzby, E. (1988). A study of children’s early reading development. In A. D. Pellegrini

- ni (Eds.), Psychological bases for early education. New York: Wiley, 39–75.
- Tannen, D. (1982). The oral/literate continuum in discourse. In D. Tannen (Ed.), Spoken and written language. Advance in discourse. Norwood, NJ: Ablex, 9, 1–16.
- Tannen, D. (1985). Relative focus in involvement in oral and written discourse. In D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.) Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing. London: Cambridge University Press, 124–147.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (Eds.) (1986). Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex.
- Vukelich, C. (1990). Where's the paper?: Literacy during dramatic play. Children Education, 67, 205–225.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Webster's Ninth New Collegiate Dictionary. (1984). Springfield, Mass.: Merriam-Webster.
- Wells, G. (1981). Language, literacy, and education. In G. Wells (Ed.), Learning through interaction. London: Cambridge University Press, 240–276.
- Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities. In D. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), Literacy, language and learning. London: Cambridge University Press. 229–255.