

어머니의 문해 신념과 유아-어머니의 상호작용 및 문어의 의미 구성 전략 사용에 관한 질적 연구

Mother's belief of literacy development, preschooler-mother interaction and
strategies during literacy events

연세대학교 생활과학대학 아동학과
조교수 김명순

Dept. of Child & Family Studies, Yonsei Univ.
Assistant Prof. : Kim, Myoung Soon

〈목 차〉

- | | |
|-------------|------------|
| I. 서론 | IV. 연구결과 |
| II. 선행연구 고찰 | V. 논의 및 결론 |
| III. 연구방법 | 참고문헌 |

〈Abstract〉

This study was designed to compare mothers' beliefs of literacy development and home literacy environment and to explore how the children interacted with their mother during literacy activities and how they used the strategies to develop knowledge of literacy. The qualitative data was collected from multiple sources of naturalistic information and analyzed through triangulation of diverse methods including participant observations in the home, parental interviews, field notes, video/audio recording for detailed data of social interactions during literacy events, written logs kept by the mothers, the children's writing products, three emergent assessment forms, and photographs.

The three preschoolers and their mothers provided different literacy experiences to support their children's emerging conventional literacy development. Child 1's mother highly valued the rich home literacy environment and the child 1's initiative interactions during literacy events. Child 3's home literacy context was very similar to her Montessori classroom's phonic approach and writing skills. Child 2 was provided with an inappropriate literacy environment at home through direct instruction and an emphasis on correct writing. All of the children were interested and attended

to story reading. Child 1 interacted with her mother in expanded cycles as child's initiation, mother's clarification, and child's evaluation, compared with the child 2's simple cycle and the child 3's classroom-like cycle as mother's initiation, child's response, and mother's evaluation. The children and their mothers employed a number of diverse strategies to understand knowledge of literacy. Importantly parent education needs to emphasize the importance of playful one to one mother-child interaction, a functional holistic literacy environment, and strategies for expanding child's knowledge with parent as mediator.

1. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대 사회에서 다양한 문자의 기능은 매일의 가정 생활 뿐 아니라 학교, 지역사회의 활동을 증대하고 있다. 문자를 읽고 쓰는 것은 가정 및 사회에서 개인의 기본 생활을 영위하기 위해 꼭 필요할 뿐 아니라 문자 사회에서의 사회적 국가적 성공을 위해 필수적이다. Holdaway(1984)는 70년대와 80년대 이후 문자의 사용은 세계적으로 폭발적이었고, 이러한 확장은 “미래의 인쇄물 충격(the print shock of the future)”(p.2)을 통해 지속되어질 전망이라고 지적하고 있다.

문어는 구어 발달과 같이 어린 시기부터 매우 중요한 발달 과정을 거침에도 불구하고 취학 전기의 문해 발달에 대한 관심은 1980년대 이후에 들어서 비로소 활발히 진행되기 시작하였다. 그러나 아직도 만 5-6세가 되기 전까지 아동은 읽고 쓰는 준비가 되어 있지 않으며 그 이후, 체계적이고 순서적 절차를 따라 형식적 교수를 통해 가르쳐야 한다는 읽기 준비도 개념이 사회나 학교에 팽배해 있다(Hall, 1987). 그러나 아동의 출생 후 부터의 종단적 연구나 실제 상호작용들의 질적 연구들을 통해 밝혀진 최근 10여년 간의 결과들은 이러한 읽기 준비도의 개념과는 상반된 사실을 보고하고 있다. 즉, 생의 첫째 동안에 놀랍게도 영아들은 책속의 문어와 이미 상호작용하고 있었으며 두 돌경에는 반복적인 책읽기 경험을 통해 자신이 선호하는 책을 선택할 수 있었다는 것이다(Baghban, 1984; Gibson, 1989).

이와 더불어, 최근의 만 5세 이하의 어린 아동들을 대상으로 한 많은 연구들은 어떠한 문어 환경이 폭넓은 문해 지식을 발달하게 하는가를 규명하고자 하였고 그 결과, 형식적인 학교 문자 교육을 받기 이전의 문어 발달의 중요성 및 이를 위한 학교 밖 환경, 즉 가정 환경의 중요성을 밝히기 시작하였다. 이러한 연구들은 취학전에 이미 유창하게 읽을 수 있었던 아동 및 그들의 부모나 가정 환경의 특성들(Durkin, 1966; Wells, 1986), 출생후 부터 종단적으로 추적한 유아의 점진적인 문해 발달의 증거들(Baghban, 1984; Clay, 1987; McLane & McNamee, 1990), 가족과 지역사회의 사회적 맥락에 내재된 다양한 문어의 기능적 사용들(Heath, 1983; Taylor, 1983; Taylor & Strickland, 1989), 그리고 읽고 쓰기에 관련한 의미있는 가정내 경험들 - 특히 책읽기 경험 - 의 종류 및 정도와 이 경험이 미래의 학교 읽기 성취도에 미치는 영향들(Greaney, 1986; Morrow, 1988; Strickland & Morrow, 1988)에 대해 초점을 맞추어 왔다. 또한, 가정의 문어 환경은 그 가족이 속한 지역사회 내의 문어 학습에 대한 신념 및 가치에 크게 영향을 받으며, 의미있는 상호작용을 통해 지속적인 문해 발달이 사회와 문화마다 다양하게 일어난다는 결과를 보고하였다(Heath, 1983; Schieffelin & Cochran-Smith, 1984; Taylor, 1995).

출생 후 부터의 문해 출현에 있어 가정 내의 비형식적이고 풍부한 문어 환경의 중요성에 대한 연구결과와 더불어 연구자들의 관심은 아동의 문해 지식이 어떻게 촉진되어지고 문해와 관련한 활동들이 가족 내에서 어떻게 공유되어지는가에 초점을 맞추어 왔다. 유아가 매우 이른 시기부터 문어 사용 능력을

갖추어 가고 있는 것은 문어의 형태와 의미를 연결하기 위해 현재의 특정 맥락을 사용하는 맥락 의존(contextual dependency)과 공유된 문해 활동시 성인의 중재적 역할이 매우 중요한 요인임을 밝히고 있다(Ferreiro & Teberosky, 1982; Ninio, 1980; Snow & Dickinson, 1990).

그러나 이러한 아동의 문해 발달은 문화마다, 지역사회마다 다르게 형성되어 감에도 불구하고 현재 우리나라 아동을 대상으로 한 연구는 매우 미흡한 상황이다. 90년대 이후 석·박사논문들을 중심으로 우리나라 아동의 문해 학습과 관련한 연구들이 진행되고 있으나 대부분이 유아 교육 기관에서의 교실내 문해 환경이나 교수 방법에 관련한 주제를 다루고 있으며 연구 방법 또한 자연스런 상호작용의 관찰보다는 질문지나 검사 과제들을 사용하였다. 취학전 아동들은 가정내의 매일의 자연스런 상황에서 의미있는 성인과 공유된 활동의 상호작용을 통해 문해 발달을 지속하고 있다(Sulzby & Teale, 1991; Teale & Sulzby, 1989). 이러한 특성을 고려한다면 무엇보다도 가정내의 자연스런 문어 활동 관찰을 통해 우리나라 아동들의 가족내 문해와 관련한 신념 및 문해 환경, 그리고 문해 활동시 상호작용 과정을 밝히는 것이 필요하다고 여겨진다.

본 연구의 목적은 유아원에 다니는 아동과 그 가족을 대상으로 하여 가족내 읽기·쓰기 발달과 관련한 신념이 무엇이고 이 신념에 따라 가족내 문어 활동이 어떻게 나타나는지를 알아보고자 한다. 또한 유아-어머니 상호작용이 어떻게 구성해 가고 있으며 이때 아동과 부모가 사용하는 문어와 관련한 전략들은 무엇인지를 밝히는데 그 목적이 있다. 이 연구는 우리나라 아동의 가족내 문어 환경과 유아원 아동의 문해 지식의 구성 과정을 밝히는데 기초 자료로 사용될 수 있으며 이를 근거로 하여 다양한 후속 연구 문제들을 제기하는데 기여할 것으로 여겨진다.

2. 연구문제 및 용어 정의

연구의 필요성 및 목적을 토대로 다음과 같은 구체적인 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 유아원 아동의 읽기·쓰기 발달에 대한 어머니의 신념은 어떠한가?

둘째, 어머니의 읽기·쓰기 발달에 대한 신념에 따라 가정 문어 환경은 어떻게 조성되고 있는가?

셋째, 읽기·쓰기 활동시 공유된 의미 구성을 위해 유아-어머니의 상호작용은 어떻게 일어나고 있는가?

넷째, 읽기·쓰기 활동시 아동 및 어머니가 사용하고 있는 문어와 관련한 전략들은 무엇인가?

유아원 아동의 읽기·쓰기 발달에 대한 어머니의 신념이란 크게 두 관점으로 대별된다. 첫째는 읽기·쓰기에 필요한 사전 기술의 습득 및 형식적 가르침이 아동의 문어 학습에 필요하다는 읽기 준비도의 관점을 믿는 신념이다. 둘째는 문어의 의미, 형태, 의미와 형태의 연결, 그리고 기능에 대한 지식이 출생 후부터 점진적으로 출현하며 아동의 적극적인 사회적, 인지적 구성에 의해 발달한다는 문해 출현의 관점을 믿는 신념으로 대별된다(McGee & Richgels, 1990). 이 두 신념은 범주화된 것이라기 보다는 연속선상의 두 극에 위치하여 있는 것으로 정의한다(Vacca, Vacca, & Gove, 1991).

II. 선행연구고찰

1. 유아의 읽기·쓰기 발달에 대한 어머니의 신념

1920년대 시작되었던 읽기 준비도 개념은 지금까지 많은 학교 교육 과정에 포함되어 영향을 미치고 있다(Kleeck, 1990). 즉, 문어 학습은 구어가 학습되어진 후인 만 6세 이후에 시작해야 하고 문어는 형식적 지도를 통해 기본 기술을 체계적으로 가르쳐야 한다고 가정한다. 그러나 최근 십여년 동안 진행된 취학전 아동의 문해 발달에 대한 연구 결과들은 이러한 읽기 준비도 개념에 상치되는 결과를 제시하고 있다.

Cook-Gumperz(1986)는 문어 학습이란 단순히 모양을 구별하거나 각 문자를 쓸 수 있는 단순한 기술의 총합 능력을 의미하는 것이 아니라 사회적으로 구성된 현상이라고 정의한다. 즉 사회적 환경 내에

서 상호작용을 통해 일어나며 공동의 구성(joint construction)에 의해 이루어진다는 것이다. Teale (1982)과 Teale과 Sulzby(1989)도 문해란 학습이나 교수 등의 용어로 적절히 표현될 수 없으며 자연스럽게 구성된 상호작용(naturally constructed interaction)을 통해서 이루어진 공유된 의미(shared meaningfulness)라고 정의 내리고 있다. 이러한 공유 활동으로서의 문어와 관련한 상호작용은 가정과 지역사회에서, 그리고 매일의 일상 생활 사건에서 가장 친근한 성인과 아동 사이에 주로 일어나고 있으며(Heath, 1983), 매우 어린 시기부터 시작되고, 읽기·쓰기는 통합적으로 기능하며 발달한다(Morrow, 1993; Sulzby & Teale, 1991)는 것을 밝히고 있다.

Bruneau, Rasinski과 Ambrose(1990)는 총체적 언어 접근법을 실시하는 유치원에 자녀를 보내는 어머니들중 유치원에서 성공적으로 지내고 있는 아동의 어머니를 대상으로 문어발달에 대한 면접을 실시하였다. 대상 어머니중 가정에서 체계적이고 계획적으로 읽기를 가르친 어머니는 한명도 없었다고 보고하였다. 연구대상 어머니들은 문어학습이란 비형식적 접근을 통해 가르치는 것이 가장 적절하다고 강조하였고 가정환경은 아동의 문어발달에 중요한 부분으로 여기고 있었으며 놀이처럼 즐겁고 기능적 접근이 문어발달에 중요하다고 강조하였다. 이 연구자들은 가정과 학교의 연계적인 면이 아동의 문어 발달에 중요한 요소일 것이라고 지적하였다. Kastler, Roser과 Hoffman(1989)는 상위 75%이상의 성공적인 읽기를 하고 있는 초등학교 1학년 학생 54명을 대상으로 그들의 읽기 성공에 영향을 미친 부모의 요인을 밝혔다. 그 요인들로서 ① 읽기에 대한 흥미와 가치를 모델로 하는 부모, ② 아동의 읽기가 중요하다고 믿는 부모의 신념, 그리고 ③ 아동이 읽기를 하도록 도와주고 격려하는 부모의 역할을 발견하였다. 대상 부모는 자신의 가정에 아동이 쉽고 유용하게 접근할 수 있는 읽기·쓰기 자료들을 제공하고 있다고 보고하였다.

Schieffelin과 Cochran-Smith(1984)는 학교 지향적인 사회, 문어 수준이 낮은 사회 그리고 비영어권 지역사회에 살고 있는 아동을 중심으로 문어에 대한

지식 발달을 연구하였다. 문어의 의미를 이해하고 문어의 기능을 사용하는데 있어 세 지역사회내 아동간에 매우 큰 차이가 있음을 발견하였다. 학교에 대한 성취가 높으며 문해 수준이 높은 지역사회내 아동들은 정보를 찾거나 자신의 감정을 표현하고 즐거움을 지속하기 위한 기능으로 문어를 사용하고 문어를 배운 반면 다른 두 지역사회에서는 문어의 다양한 기능적 사용이 없었다고 보고하였다. 즉, 문어에 대한 사회내 신념의 차이는 그 지역사회내의 문어의 기능과 사용에 중요한 요소로 작용하였다. Holloway와 그의 동료들(1990)은 67가족을 2년간 연구하여 아동의 문어 성취는 문어에 대한 부모의 강조 및 아동과의 민감한 의사소통과 의미있게 관련이 있음을 발견하였다. Taylor(1983)는 가정내 참여 관찰을 통해 가족내 문어에 대한 가치는 지속적으로 다음 세대로 전달되고 있으며 읽고 쓰기의 학교 성취는 부모의 문어에 대한 강조와 아동의 수준에 대한 기대, 그리고 부모-아동 상호작용의 정서적 질과 긍정적으로 관련된다고 보고하였다. Yaden, Smolkin과 Conlon(1989)도 유아-어머니 책읽기 상황에서 아동의 질문에 반응하거나 질문하는 양과 질에 있어서 어머니들 간에 차이가 있었으며 이것은 어머니의 읽기에 대한 신념에서 차이가 기인될 수도 있음을 논의하였다.

2. 가정에서의 문어환경 및 문어활동시 유아-어머니 상호작용

Yaden과 그의 동료들(1989)은 유아-어머니 일대일 책읽기 활동을 연구하였다. 그 결과로 가정내 이야기책 읽기는 문어의 형태보다는 의미에 더 강조를 두고 있었으며 그림에 관한 질문이 가장 많고 다음으로는 단어나 이야기 의미에 관한 질문, 글자의 형태에 대한 질문의 순으로 나타나고 있음을 보고하였다. 문어 발달이란 특별한 기능적 과제에서 문어 형태를 아동이 구성하거나, 또는 성인 문어를 연습하는 사회화 과정, 그 어느 것으로도 적절히 기술되지 않으며 문어의 “기능과 형태, 그리고 자기와 타인을 포함하는 상호작용 과정”(Dyson, 1991, p.115)으로 기술되는 문해출현의 관점이 가정내 이야기 읽기 문어

활동시 나타나고 있음을 보고하였다. Hiebert(1986)는 3-5세 아동을 대상으로 한 연구에서 가정내 일상 생활에서 문어와 인쇄물이 의미있고 다양한 목적을 위해 기능하고 있음을 아동들이 알고 있다는 것을 발견하였다. 즉 인쇄된 문자에 의존해서 의미를 알 수 있다는 것, 책과 인쇄물들은 특별한 순서와 방향으로 읽어야 한다는 것, 인쇄물들은 특별한 순서(줄과 줄, 단어와 단어)에 의해 쓰여져 있고, 인쇄물은 글자, 단어, 문장, 띄어쓰기, 구두점들로 이루어져 있다는 것, 그리고 말하여진 단어와 인쇄된 글자간의 관계를 구별할 뿐아니라 인쇄된 글자와 그림간의 구별을 하는 지식의 발달이 일상 생활적인 매일의 비형식적 경험에서 이루어지고 있음을 보고하였다. Leichter(1984)는 가정내에서 발견된 기능적 활자물의 종류들을 기술하였다. 즉 학교에서 온 편지, 가족 구성원이 다른 구성원에게 보낸 짧은 글, 각종 카드, 아동의 그림, 음식의 라벨, 일기장, 쇼핑목록 등과 같은 것들을 발견하였다. Wells(1987)는 종단적 연구에서 아동들은 이런 다양한 기능적 프린트 사용에 포함되고 있었으나 참여된 활동의 빈도와 범위에 있어서 가족마다 매우 큰 차이가 있었다고 보고하였다. Feitelson과 Goldstein(1986)은 학교에서의 성취가 높은 아동이 있는 학습 지향적 가족에서는 그렇지 않은 가족보다 열 배나 더 많은 아동용 책이 있었고 대부분의 아동용 책이 여러번 사용된 흔적이 보였으며 집안내 곳곳에 아동용 책이 비치되어 있음을 발견하였다. 문어에 의해 중재되는 활동들을 Teale(1986)는 매일의 생활 과제, 오락, 학교와 관련한 활동, 직업과 관련한 활동, 종교적 활동, 개인간의 의사소통, 그리고 아동-부모의 책읽기 활동 등이 있음을 밝혔다.

문어의 의미들은 구어처럼 개인 또는 맥락에 따라 새롭게 창조될 수 있다. 문어란 사람들 간의 의사소통을 위해 다양한 사회적 목적을 위해 경험된다. 따라서 문어 사건(literacy events)들은 사회적이고 상호작용적이며 읽고 쓰는 문어 학습은 그런 활동 속에 깊게 묻혀져 나타나게 된다. 문어가 단순히 인지적 기술이 아니라 복잡한 사회 언어적 활동이며 가정과 지역사회의 사회적 맥락은 매우 중요한 요소로서 여

겨진다(Solsken, 1993). 따라서 각 가정에서의 다양한 문어환경조성 및 유아-어머니의 사회적 상호작용은 아동의 문어발달을 지지하고 특히 유아-어머니 책 읽기 활동은 유아가 문어에 흥미를 갖게하는 중요한 상호작용 활동임을 강조한다(Morrow, 1988; Ninio, 1980; Sorsby & Margaret, 1991).

3. 문어활동시 어머니 및 아동이 사용한 전략

Roser와 Martinez(1985)는 가정에서 책을 읽어 줄 때의 어머니의 역할을 함께 반응하는 자, 정보 제공자/모니터, 그리고 지시자로 분류하였다. Snow(1983)는 아동의 조기 읽기·쓰기를 촉진하는 어머니-아동 상호작용의 특성은 비계, 의미의 연속(semantic contingency), 일상 과제의 사용 등의 특성이 있음을 발견하였다. 어머니들은 아동의 세계를 확장하고 책과 읽기에 대한 정보를 제공하며 그림으로부터 의미를 얻도록 돕고 격려하는 전략들을 사용하였다(Chapman, 1986). Morrow(1988)도 질문, 비계, 토론을 이끌기, 개인적 반응을 나누기, 아동의 생활 경험을 개념과 연관시키기 등을 통해 아동의 문어 학습을 지지하는 부모의 전략을 보고하고 있다.

Anderson와 Stokes(1984)는 2가지 더 일반적 정보, 문어 기술들 이런 활동들중 관련한 것 중에서 세 문화적 집단간에 있는 문어 중재 활동들의 차이를 발견하였는데 그것은 오락과 매일의 생활 과제 계획 등이었다. Heath(1983)의 연구에서도 문화적 집단간의 차이를 보고하였는데 흑인 노동자 성인들은 책을 읽어 주거나 사주지는 않았으며 이야기의 시작과 끝이 없는 이야기 구연을 주로 하였다. 반면 백인 노동자 집단에서는 부모들은 아동에게 책을 읽어 주었으나 부모 아동의 의사소통을 책의 문맥 이상으로 확장하거나 의미의 해석 등을 돕지 않았고 반면 백인 중류층 부모는 책을 아주 어린 시기부터 아동에게 읽어 주었고 추론적 질문, 이야기 내용의 확장, 비계의 사용, 아동의 삶과 관련한 접근, 읽고 쓰기가 상호 관련된 탐색적 말하기 등의 전략을 사용하고 있었다.

아동들이 문어 발달시 사용하게 되는 전략에 대해

McGee와 Richgels(1990)는 다음의 여덟가지로 요약하고 있다(pp.53-63): ① 아동은 문어장면에서 의미에 초점을 맞추려고 하고, ② 제한된 수의 메시지를 가지고 개방적 방법으로 문어를 사용하여 무한한 조합을 만들어내려 하며, ③ 언어의 사회적 속성에 더불어 문어는 영구적 측면이 있음에도 불구하고 시도하려 하며, ④ 문어의 요소들을 자발적으로 반복하여 사용하려고 하고, ⑤ 아동 자신이 알고 있는 문어 지식에서 출발하여 새로운 것을 창조하려고 실험하며, ⑥ 제한된 글자 형태를 학습하자 마자 다양한 새로운 종류의 단어, 문장등을 끝없이 산출할 수 있으며, ⑦ 문어를 사용하는 동안 자신에게 말하거나 그림을 그리고, ⑧ 문어에 관한 질문을 성인에게 함으로서 문어에 관해 배워나간다. 따라서 어린 아동의 읽기와 쓰기는 통합적으로 매우 어린 시기부터 발달하며, 사회 문화적 맥락 내에서 문해 수준이 높은 성인과의 공유된 경험을 통해 아동 자신이 구성하는 과정으로 여겨진다(Dyson, 1991; Sulzby & Teale, 1991). 이때 성인은 중재자(mediator)로서의 역할을 하게 되고(Scarborough & Dobrich, 1994), 아동은 적극적 학습자로서 전략을 사용하며 성인은 아동의 문어학습을 돕는 전략을 사용함으로써 중요한 역할을 담당하게 된다(McGee & Richgels, 1990).

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 미국 중서부 지역에 거주하고 가정의 1차 언어로 한국어를 사용하고 있는 남아 1명과 여아 2명 및 그들의 가족을 대상으로 하였다. 대상 아동은 지역사회내 한글 학교의 유아반 아동들 중에서 선정하였다. 자원자로 운영되는 금요일 밤 2시간 동안의 한글 학교는 한글의 읽기·쓰기에 관한 활동들로 교육과정이 형성되어 있고 2세 6개월부터 6학년까지 9개 반이 있다. 본 연구의 대상으로 선정된 유아원 반에는 총 9명의 만 4세 아동들이 있었다. 유아원 반에서의 연구대상 선정 기준은 첫째, 한글 학교 이외에 주중에 만나질 교육 프로그램에 다

나지 이전 교육경험 기간이 유사한 아동, 둘째, 제 2언어인 영어와의 경험을 시작한 시기가 유사한 아동, 셋째, 한글 학교의 등록 시기가 유사한 아동, 넷째, 중류 가정의 아동을 선정 기준으로 하였다.

본 연구에서 선정된 3명의 아동은 모두 주중에 만나질 유아원 프로그램에 다니고 있었으며 2년째 같은 주중 교육 프로그램에 등록하고 있었다. 대상 아동들은 교육 목표와 철학이 다른 유아원 프로그램에 다니고 있어, 여아 아동 1은 발달적으로 적절한 실재를 적용하고 있는 아동 중심 프로그램, 남아 아동 2는 전통적 유아원 프로그램, 그리고 여아 아동 3은 몬테소리 프로그램에 각각 다니고 있었다. 연구 대상의 아동들은 모두 양부모가 있는 중류 가정의 장남, 장녀였고 자신과 성이 다른 동생이 한명씩 있었다. 아버지는 대학교를 모두 졸업하였고 아동 1과 3의 어머니는 대학을, 아동 2의 어머니는 고등학교의 학력을 지니고 있었다. 대상 아동의 부모는 모두 32-35세의 연령이었다.

2. 질적연구법의 근거 및 연구자의 참여 관찰자로서의 역할

질적 방법을 통해 본 연구의 자료 수집, 분석, 및 결과 해석을 하였다. 질적 패러다임은 아동의 발달에 있어 잠재된 의미를 연구하기 위해 사용되는 해석적, 주관적(authentic) 접근 방법이다(Erickson, 1987; Whitmore, 1992). Sherman 과 Webb(1988)는 맥락화된 자연적 경험의 상호작용에 초점을 두는 질적 연구 방법은 문어 연구에 유용함을 주장하였다. 즉, 사회적 상호작용 과정으로서의 문어 활동을 연구하고, 발화를 조직하는 그들의 신념 및 가치를 포함하여, 한 사회집단 구성원의 관점을 설명하는 것에 관심이 있기 때문에 상호작용하는 아동과 성인 모두를 대상으로 삼고 질적으로 연구하는 것이 바람직하다(Schieffelin & Cochran-Smith, 1984). 해석의 신뢰성을(credibility of the interpretations) 높이기 위한 필수 요건들로서 중다적 유형의 자료 사용(triangulation)과 구조적 확증(structural corroboration)의 절차들이 이루어져야 함을 주장하였다(Stake, 1991). 따라서 참

여 관찰자의 역할로서 본 연구자는 상호작용을 바라보는 새로운 시각을 발달하고 다른 사람의 이야기에 대한 판단을 하지 않음으로서 자연스러운 가정내 활동을 수집하며, 관찰되어지는 연구 대상자들이 안전하게 무엇이나 말할 수 있게 침묵하며 듣는 자(silent listener)로서(Glesne & Peshkin, 1991)의 역할을 담당하였다.

3. 연구절차

1) 자료수집

질적 자료의 자료 수집과 자료 분석은 분리되지 않고 상호 연관되어 진행되나, 자료 수집은 관찰 장소, 시기, 및 사용된 도구에 따라 다음의 3단계를 거쳐 이루어 졌다.

단계 1: 이 단계는 한글 학교에서 2주간 참여 관찰을 실시하여 다음의 자료를 수집하였다. 첫째, 한글 학교에서 3종류의 비형식적 읽기·쓰기 관찰 평정 척도를 사용하여 대상 아동의 문해 발달 정도를 평가하였으며 둘째, 아동의 문해 발달에 대한 대상 어머니의 신념을 질문지 면접을 통해 가정에서 실시하였다. 이 단계 관찰의 2차적 목적으로는 각 대상 아동과 연구자가 친숙해지고 신뢰감을 형성하기 위한 것과 참여 관찰시 아동이 착용해야 할 녹음기와 연구자가 설치하는 비디오에 연구 대상들이 익숙해지도록 하는 것이었다. 따라서 수집된 자료는 한글 학교에서의 비디오 녹음을 통한 교사-아동 상호작용, 현장 노트(field note)기록, 아동이 쓰기 증거들, 부모와의 질문지 면접 및 관찰 도구를 사용한 아동의 문해 발달 정도의 평가였다. 부모의 면접은 모두 녹음되었고 1시간 30분에서 2시간이 소요되었다.

단계 2: 아동의 가정에서 연구자의 참여 관찰로 가정내 문어 사건들이 수집되었다. 대상 어머니들에게 각 가정에서 문해와 관련한 활동이 가장 빈번히 벌어지는 시간대를 물어 그 시간에 가정을 방문하였고, 한 회에 2시간씩 관찰을 실시하였다. 대상 아동의 경우 토요일을 제외하고 모두 밤 7시경에서 10시 사이에 관찰이 이루어 졌다. 총 관찰 시간은 30시간 이었고 13주에 걸쳐 관찰이 이루어졌다. 참여 관찰

은 가족 문해 활동시 가족 구성원과 아동간의 상호 작용의 방법 및 사용 전략을 밝히고 가정의 문어 환경을 관찰하는 데에 초점이 맞추어졌다. 비디오 녹음 자료는 주자료인 오디오 녹음 자료를 통해 기록되지 못한 비언어적 행동(예: 손가락으로 책의 글자를 가르치기, 손가락으로 공중에 글자를 써 보이기 등)과 기타 자세한 주변 상황을 보충 기록하기 위해 사용되어졌다.

단계 3: 연구자의 가정내 참여 없이 연구자가 미리 전해 준 기록지에 대상 어머니들이 가정 문해 활동에 대한 일지를 기록하였고 관련한 아동의 쓰기, 읽기 자료가 수집되었다. 어머니의 일지 기록은 1주간 진행되었으며 이 기록지는 참여 관찰에 의해 수집된 자료를 지지하는 보충 자료로 사용이 되었다. 또한 단계 1에서 실시되었던 아동의 문해 발달에 관한 신념의 어머니 면접 내용을 전사하여 그 내용을 어머니들이 재확인하는 과정이 이루어졌다.

2) 연구도구(techniques)

자연적 자료의 신뢰성(credibility of naturalistic data)을 위해 다음의 중다적 도구들이 사용(triangulation)되었다.

(1) 참여관찰: 연구 대상의 가정에서 자연스런 어머니-아동 문해 상호작용을 관찰 하였고 활동은 모두 비디오, 오디오 녹음되었다.

(2) 질문지: 어머니 개별 면접시 사용된 아동의 문해 발달에 대한 어머니의 신념을 묻는 질문지는 13개 개방식 질문으로 구성되어 있다. 아동의 읽기와 쓰기 발달에 대한 어머니의 신념을 묻는 문항과 문해 활동에 있어서 부모의 공헌의 정도 및 아동의 유아원 교실내 문해 실체에 대한 지식들을 묻는 문항들로 구성되었다. 본 질문지는 Bruneau, Rasinski와 Ambrose(1990)의 연구와 Fitzgerald, Spiegel과 Cunningham(1991)의 연구에서 사용된 것을 기초로 본 연구자가 작성하였다. 이외에 아동과 가족에 관한 내용을 묻는 질문과 아동의 하루 및 한 주의 일상을 묻는 질문으로 구성되었다.

(3) 아동의 문해 발달 평가 도구: 연구자가 대상 아동의 문해수준을 사전 평가하기 위해 Informal

Assessment of Emergent Behaviors(Otto, 1991), Developmentally Appropriate Assessment of Reading and Writing(Teale, 1989), 그리고 The Writing Task (Pellegrini et al., 1991)의 세 관찰 평정 척도가 사용되었다.

(4) 현장 노트(field note): 가정내의 문어 활동과 관련한 장소, 시간, 자료 등의 전후 맥락 등에 대한 것들을 자세히 기록하는 현장 노트가 연구자에 의해 기록되었다.

(5) 어머니의 일지 기록지: 가정에서의 하루 동안 진행된 아동의 모든 문해 활동을 시간, 시도자, 장소, 함께 한 사람, 활동의 종류의 분류에 따라 어머니가 기록하였다.

(6) 아동의 읽기, 쓰기 자료의 수집: 연구 기간 내에 아동의 읽기, 쓰기 증거 자료들은 원본이나 복사본, 사진 등으로 수집이 되었다.

4. 자료분석

주된 자료 분석은 첫째, 대상 어머니와 면접한 결과와 각 가정의 총 상호작용을 녹음한 오디오 테입 기록을 1차적으로 전사하였다. 둘째, 오디오 테입의 전사를 마친 후 비디오 테입을 통해 비언어적 상호작용, 환경적 상황 등에 관한 보충 자료를 첨가하였다. 셋째, 전사된 자료중에서 문해 사건(event)과 관련한 것들을 뽑고 각 문해 사건들은 범주적 분석(Spradley, 1979)을 통해 분석되었다. 각 가정내 문어 활동에 기초하여 연구 문제에 따라 관련된 주제들이(themes) 1차로 찾아졌고 주요 초점은 어머니의 문해발달에 대한 신념, 가정내 문해환경 및 기능적 문어의 사용, 문해 활동시 유아-어머니의 사회적 상호작용의 질, 그리고 사용된 전략에 맞추어졌다. 기타의 자료들은 전사된 자료와 코딩된 자료들의 해석을 확인하기 위한 자료들로 사용이 되었다.

IV. 연구결과

1. 연구문제 1: 아동의 읽기·쓰기 발달에 대한 어머니의 신념에 있어서의 차이

연구 대상 어머니들의 아동의 문해 발달에 대한 신념 및 가정 문어 환경에서 어머니의 역할에 대한 질문지 면접의 결과, 대상 어머니들은 모두 어린 시기에 있어 문어 학습은 중요하며 특히 모국어를 읽고 쓰는 것을 배우는 것은 매우 가치 있는 일이므로 가정에서 격려되어야 한다고 믿고 있었다. 그러나, 문어가 어린 시기에 어떻게 발달하는지, 그리고 부모가 가정에서 아동의 문어 학습을 어떻게 도와 줄 수 있는지에 대한 신념의 결과에 있어서는 매우 차이를 보였다.

아동 1의 어머니는 형식적인 가르침 없이 자연스런 가정내 환경을 통해 아동은 모국어를 읽고 쓰는 것을 배울 수 있다고 강하게 믿고 있었다. 특히 어머니가 제공하는 문어 관련 환경은 아동의 읽기 발달에 중요하다고 지적하였다. 아동 1의 어머니가 지적한 가정내 문어 지지 활동은 다음과 같다: (1) 아동이 책을 쉽게 손에 닿을 수 있도록 환경을 만들기, (2) 다양한 책을 준비하기, (3) 책에 흥미를 가지도록 아동을 격려하기, (4) 아동이 책을 읽어 달라고 시도하면 언제나 읽어 주기, (5) 단어나 글자를 가르쳐 달라고 요청하면 맞고 틀리는 긴장된 분위기를 형성치 않은 채 대답해 주기, (6) 아동이 질문하면 즉시 적절히 대답해 주기, (7) 어머니가 아동에게 읽기 모델이 되기, (8) 아동에게 책을 읽도록 강요하기보다는 읽기가 즐거운 활동이 되도록 하기, 그리고 (9) 집안의 사물 등에 명칭 카드를 붙이는 것과 같이 풍부한 문어 환경을 조성하기 등이다. 아동 1의 어머니는 영어권 나라에서 모국어에 대한 노출이 제한되어 있다 해도 자연스레 가정 내에서 모국어의 읽고 쓰기가 습득된다는 신념을 가지고 있었고 이때, 아동의 문어 활동의 시도와 문어에 대한 흥미 및 어머니의 읽기 모델의 중요성을 강조하였다. 지역사회 주변에서 접하게 되는 모국어 활자들의 부족을 걱정하여 자녀를 한글 학교에 보내고 있었다.

아동 2의 어머니는 아동 1의 어머니와는 반대로 형식적 가르침이 아동의 읽고 쓰기를 가르치는데 필수적이라고 믿고 있었다. “내가 작년에 아동 2에게 한글을 가르치려다가 너무 힘들어서 포기했거든요. 그런데 한글 학교를 다닌 이후로 기본 글자를 쓰고 읽고 하는거 있죠. 나는 아동 2가 한글 학교에 들어갈 때까지 글자를 쓰리라고는 생각을 못했어요. 교육의 힘이 대단하더라고요...” 영어를 읽고 쓰는 것 역시 형식적 교육이 시작되는 공립 유치원에 가서야 배울 수 있을 것이라고 기대하고 있었고 현재 다니는 유아원은 아직 읽고 쓰기를 교실에서 가르치고 있지 않을 것이라고 하였다. 아동 2의 어머니는 읽기란 각 단어를 규약대로(conventionally) 읽는 것이고 쓰기란 정확하게 각 글자를 깨끗이 쓰는 것이라고 믿었다. 더구나 아동 2의 어머니는 읽기 보다는 쓰기에 있어 가정의 역할을 강조하였다. 깨끗하고 모양있게 쓰기, 똑바른 쓰기 순서를 따라 글자를 쓰기, 철자법에 맞게 쓰는 연습이 가정에서 가르쳐야 할 내용이며 이것을 가르치는 것이 어머니의 중요한 역할이라고 믿고 있었다. 아동 2는 깨끗하게 쓸 수 있는 충분한 연령이 되었으므로 한글 학교의 쓰기 숙제를 도와주는 것은 중요한 어머니의 일 중의 하나라고 강조하였다. 체계적인 쓰기 연습에 대한 신념과는 다르게 읽기는 아동의 문해 발달을 위해서라기 보다는 정서적 측면에서 중요하며 따라서 잠자기 전에 이야기책을 읽어 주는 것의 중요성을 지적하였다. “나는 아이들에게 잠자리 가기 전에 책을 읽어 주거든요. 그때는 언제나 내가 좋은 엄마구나 그런 생각이 드는거 있죠. 엄마로서 내 자신이 자랑스럽고 그래요. 아동 2는 잠자기 전 책을 읽어 주면 참 좋아하고... 남편도 내가 아이들에게 책을 읽어 주면 좋아해요...”

아동 3의 어머니는 학교의 형식적 교수를 받기 이전에 가정에서 읽고 쓰기를 체계적으로 부모가 가르칠 수 있다고 믿고 있었다. 아동 3의 어머니는 아동이 4살이 되면서 부터 읽기를 의도적으로 가르쳤다고 하였다. 어머니의 가르치는 역할이 문해 학습에서 1차적 기능을 한다면 한글 학교 등への 참여는 2차적 기능을 한다고 하였다. 즉 어머니가 직접적

인 도움을 준다면 아동의 읽기·쓰기 학습은 가능하고 이시기에 2-3개 국어의 학습도 가능하다고 믿었다. 아동이 5세경이 되면 더 쉽게 언어를 배울 수 있는데 단어를 반복해서 쓰고 기억을 하게 하는 것이 중요하며 어머니의 이전 경험에 비추어 보면 아동 3이 다니는 몬테소리의 음소접근법(phonemic approach)이 읽기·쓰기 학습에 매우 효과적인 방법이라고 믿고 있었다. 즉, 한글 자·모음의 각 글자와 발음을 연결하여 반복적으로 연습하게 하고 그것들을 기억하게 했더니 매우 효과적으로 읽고 쓰기가 이루어졌다고 하였다. 더불어 아동3의 어머니는 어린 시기의 깨끗한 글자 쓰기가 중요하며 각 자음과 모음을 쓸 때 바른 쓰기 순서에 따라 쓰고, 깨끗하고 똑바른 선을 긋되 철자 및 구두점이 맞게 쓰도록 가르치는 것이 학교가기전 가정에서 가르쳐야 할 내용임을 강조하였다. 따라서 아동 3의 어머니는 집에서 글자를 가르치기 전에 똑바로 선긋기 등을 먼저 가르쳤고 나중에 다니는 유아원에서 구두점과 정확한 철자를 강조하지 않는 것이 불만이라고 하였다. 아동 3의 어머니는 읽기에 대해서 좋은 책을 읽거나 글자 및 새 단어들을 읽는 것이 중요하며 읽고 쓰는 것을 “공부하게 만들고...” 있다고 하였다. “엄마가 집에서 가르쳐야 해요. 만일 아동 3이 하루종일 놀고 있으면 내가(엄마가 아동 3에게) 너무 미안한 생각이 들더라고요. 내가 아동 3에게 ‘책을 읽어라’ 말이라도 했으면 엄마로서 오늘 할 일을 다한 것 같거든요... 오늘 아동 3을 공부시키지 않았으면 엄마로서 아무 일도 안하고 있는 것 같고...”

결론적으로 아동 1과 아동 3의 어머니는 취학전 아동의 문해 발달시 가정 환경의 중요성을 강조하고 있었고 아동 2의 어머니는 읽기 준비도 관점처럼 형식적 교육을 시작하는 시기까지 기다려 가정보다는 학교에서 아동의 읽고 쓰기를 가르쳐야 한다는 신념을 지니고 있었다. 그러나 어머니의 역할, 아동의 역할, 및 어머니가 도움을 주는 방법에 있어서 아동 1과 아동 3의 어머니간에는 매우 상반된 신념을 가지고 있었다. 아동 1의 어머니는 문어 발달은 오랜 기간 동안 자연스런 가정내 활동 속에서 출현되고 있으며 이때 아동의 흥미를 유지시켜 주고 민감하게

반응하며 풍부한 환경을 마련해 주는 부모의 역할을 강조하였다. 반면에 아동 3의 어머니는 읽고 쓰기에 필요로 되는 기본 기술을 순서적이고 체계적으로 계획하고 가르치는 역할을 강조하였고 자연스런 활동 보다는 반복적 연습과 기억에 의해 글자를 익히는 방법의 효율성을 강조하였다. 반면에 아동 2의 어머니는 읽기에 있어서 아동 1의 어머니와 유사하였고 쓰기에 있어서는 아동 3의 어머니와 유사한 신념을 나타내었다.

2. 연구문제 2: 어머니의 읽기·쓰기 발달에 대한 신념과 일치하는 가정의 지지적, 물리적 환경 및 문어 활동의 종류

대상 가정내에는 모두 문어의 기능적 사용을 지지하는 문어 활동이 진행되고 있었고 아동의 문해발달을 지지하는 물리적 환경을 조성하고 있었다. 모든 가정에는 아동용 책, 문제지, 테이프가 있는 동화, 색깔 칠하기 책, 게임 자료 등의 읽기 자료가 있었고 연필, 크레파스, 마커, 색연필, 지우개, 종이, 노트 등의 기본적인 쓰기 자료들이 있었다. 아동의 유아원으로부터 온 편지, 광고지, 부모에게 온 편지, 지도, 만화, 비디오 테이프, 아동의 친구나 친척에게서 온 편지, 레고 지시문, 벽에 부착된 전화 번호 목록, 달력, 등이 문어의 기능에 관한 환경적 증거로 발견되었다. 성인용의 것으로는 부모들은 모두 정기적으로 잡지를 읽고 있었고 여러 권의 소설책과 신문, 요리 책들이 집안에 있었다.

그러나 대상 가족 간에는 아동용 뿐 아니라 성인용의 읽기·쓰기와 관련한 가구, 자료, 벽 부착 인쇄물 등의 양과 질 및 조직, 그리고 문해관련 활동에 있어서 대상 가정간에 매우 큰 차이가 있었으며 이러한 차이는 어머니의 문해 발달에 대한 신념과 일치하였다.

1) 문어와 관련된 물리적 환경의 종류, 사용 빈도, 시도자, 사용 목적에 있어서의 양적, 질적 차이
읽기·쓰기와 관련한 가구 및 자료 사용: 아동 1의 경우 아동용 책장과 책이 집의 다양한 곳에 있었

다. 즉, 아동의 방 뿐 아니라 거실내 아동의 왕래가 빈번한 개방된 곳에 위치해 있어 아동이 책장에 접근하고 책을 선택하는 것이 쉽게 이루어졌으며 아동용 책은 크기와 장르, 주제 등에 있어 다양하였다. 동물과 곤충에 대한 책, 전래동화, 생활동화, 종이 접기책, 그림이 있는 사전종류, 테이프가 있는 세계 동화, 쓰기책, 수관련 책 등 총 100여권 이상의 책들과 언어 게임 자료, 문제로만 이루어진 카드책, 노래책, 성경등이 선반에 고르게 정리되어 있었다. 책을 선택하여 꺼내는 경우 아동 스스로의 결정에 의해 대부분 이루어졌고 또는 아동의 요청에 의해 어머니가 그 책의 위치를 알려주고 아동이 책을 뽑는 경우가 대부분이었다.

아동 2와 아동 3의 경우에는 책장과 비치된 책이 아동의 방에만 있었고 아동 2의 책장은 불투명 플라스틱 문이 달려 있어서 책장 안에 있는 책들을 전혀 볼 수 없었다. 아동 2와 아동 3의 경우 아동용 책은 반드시 아동용 책장 위에 정리되었고, 사용되었던 자료들은 부모의 지시에 의해 아동이 원래 위치에 가져다 두는 것으로 읽기나 쓰기 활동이 끝을 맺었다. 아동 2와 3의 경우 아동 1의 가정과는 다르게 거실이나 소파, 식탁, 어른방, 화장실 등 어느 곳에서도 아동용 문어 자료를 발견할 수 없었다. 책의 종류에 있어 아동 2의 경우에는 한 출판사에서 나온 40권짜리로서 크기, 삽화 기법, 책두께, 및 구성(한쪽 면은 그림이고 한쪽은 글)이 같은 책만을 가지고 있어 꽂혀진 책장에서 자신이 원하는 책을 찾는 데에 어려움을 보였다. 이 책들은 각 페이지 내의 문장수가 많고, 의미가 어려운 단어가 많이 사용되어 있었으며, 이야기의 길이가 길어서 유아원 아동에게는 부적절하였다. 책을 읽는 시간을 알리는 것은 어머니에 의해 시도되었으나 책은 아동 2가 선택하였다.

아동 3은 4종의 시리즈로 된 책 총 80여권과 학습지 24권, 학교의 음소 접근법에서 사용되는 흑백으로 복사된 책 30여권, 그리고 한국의 1학년 교과서 5권이 각각의 책 종류별 번호 순서에 따라 깨끗이 정돈되어 있었다. 문어 관련 활동이 끝남을 알리는 것은 어머니의 "가서 이것 원래 있던 곳에다 꽂고 읽기책 5번 가져와"라는 지시에 의해 아동 3은 주저

없이 책의 위치를 찾아 꽃고 다음 책을 쉽게 꺼내 왔다. 아동용 책 80여권은 만화식으로 구성되어진 종류였다. 즉 한 이야기가 4-5개의 만화그림으로 1-2쪽을 차지하고 있고 1권의 책은 20-30개의 다른 이야기로 구성되어 있었다. 또한 학습지 형식의 읽기 자료 20권과 생활동화, 정보를 알려주는 책들을 구비하고 있어 전래동화나 창작동화등과 같이 순수 상상적 이야기 책은 없었다.

아동 1의 경우 거실의 아동용 책상은 식사를 할 때나 그림을 그릴 때 등과 같이 단단한 바닥이 필요할 경우에만 사용되었고 아동 1이 올라가 춤을 추는 무대로 사용되거나 물건을 올려 두는 용도로 사용되었다. 아동 1의 문해 관련 활동은 거실 내의 소파나 아동의 침대, 거실바닥등 장소에 구애되지 않고 진행되었다. 아동 2나 3의 경우에도 거실에 아동용 책상이 있었으며 아동 2의 경우는 작은 장난감을 가지고 놀 때 이외에는 거의 사용되지 않았다. 그러나 연필과 종이를 사용한 쓰기 활동을 할 때마다 아동 2의 어머니는 낮은 상을 아동 앞에 가져다 두고 사용하였다. 아동 3의 경우는 읽기를 하거나 쓰기 학습지 및 숙제를 할 때, 그림을 그릴 때 등 문어 관련 활동은 대부분 책상 위에서 이루어졌다. 아동 3은 어머니가 “뭐할거니? ... 자, 책상에 앉아서 시작해”라는 지시를 시작으로 하여 책상으로 자리를 옮긴 후 문해관련 활동을 시작하였다. 그러나 TV를 볼 때나 레고를 사용할 때는 바로 옆의 소파나 바닥을 이용하였다.

벽 부착 인쇄물: 가정이나 학교에서 문어 활동과 관련해 아동 스스로 만든 자료들은 아동에 의한 프린트로 분류되었고 성인이 만든 것은 성인에 의한 프린트, 그리고 성인과 아동의 상호작용 활동에 의해 작성된 것은 아동-성인에 의한 프린트로 분류하였다. 아동 1의 가정에는 아동과 성인에 의한 프린트 뿐아니라 아동-성인에 의한 프린트가 냉장고 위에, 아동의 방문 안과 밖에, 어머니의 화장대 거울 위에, 거실벽등 곳곳에 부착이 되어 있었다. “내가 사랑하는 사람은 1. 엄마 2. 아빠 3. ...” 등과 같이 자신의 개인적 감정을 메모에 표현하여 의미를 전달하는 의사소통을 위한 문어 사용이나, 아동과 어머

니가 함께 정한 가족내 규칙의 내용 공표(예: 나는 동생을 밀지 않는다) 및 아동의 규칙 이행 과정을 기록한 도표, 학교에서 자신이 짓고 교사가 받아 써 준 시 등이 부착되어 있었다. 반면, 아동 2의 집에는 거의 어느 프린트도 부착이 되어 있지 않았으며 학교에서 가져온 작품들은 아동 2의 서랍장 위에 그대로 쌓여 있었다. 아동 3의 경우에는 유아원에서 가져온 작품 등이 아동의 방 벽에 그리고 성인에 의한 프린트가 부엌의 벽에 부착되어 있었으나 아동-성인에 의해 작성된 상호작용 활동에 의한 프린트는 없었다.

2) 문어 관련 활동의 종류, 빈도, 활동 목적 및 아동-어머니의 역할에 있어서의 차이

모든 대상 가족에서 발견된 활동은 한글 쓰기 숙제와 책읽기 활동, 색칠하기, 글자가 포함된 그림 그리기 등이었다. 그러나 아동들 간에 문어 관련 활동의 종류, 빈도, 활동 목적 및 활동시 아동의 역할 및 어머니의 역할 등에 있어 차이가 발견되었다.

아동 1의 가정에서는 다양한 종류의 문해 관련 활동이 어머니와 함께 일어났으며 각 문해 사건들을 지속하는 것은 아동의 시도와 결정 및 아동의 흥미였다. 아동 1의 가정에서 10분 이상 진행된 관찰된 문해 관련 활동은 <표 1>에 제시되어 있다. 아동 1의 어머니는 “아동 1은 책과 같이 사는 것 같아요. 이 연구에 참여하면서 일지를 쓰기 전까지는 그렇게 많은 시간을(아동 1이) 책과 같이 보내는지 몰랐어요...”라고 하였다. 어머니는 문해 관련 활동시 아동 1의 끊임없는 시도에 민감하고 인내심 있는 상대자(partner)와 촉진자로서의 역할을 담당하였다. <표 1>에 있는 각 주된 활동들은 사회적 맥락에 깊게 내재된 상호작용을 통해 이루어졌다. 아동은 간식으로 피자를 먹으며 “엄마, 피자 ‘피’자는 어떻게 써?” 라든가 엄마가 슈퍼에서 사온 병을 꺼내들며 “엄마 이 병위에 뭐라 써 있어?” 등과 같이 환경 언어 및 사회적 상호작용을 통해 아동의 문어 관련 지식이 확장되어졌다. 아동 1의 어머니는 세탁기를 돌리고 빨래를 걸면서도 아동과 적절한 순서를 교환(turn taking)하며 구연동화를 구성해 갔고 함께 하는 활동에서 의미를 공유하는 증거들(웃음등)이 자주 발견

〈표 1〉 아동 1과 아동 3의 가정에서 관찰된 주된 문해 관련 활동

아동 1의 문해활동	아동 3의 문해활동
<ul style="list-style-type: none"> · 엄마와 그림 이야기책 읽기 · 단어 사전책등을 혼자서 보거나 읽기 · 한글 쓰기 숙제 하기 · 학교에서 가져 온 시를 엄마가 읽어주기 · 이야기를 엄마와 함께 구연으로 만들기 · 아동이 기억에 의해 책을 엄마에게 읽어주기 · 요술봉으로 요청 이야기를 만들기 · 종이, 연필, 계산기로 쇼핑목록적는 놀이하기 · 친구로부터 온 생일초청카드 읽기 · 엄마에게 사랑의 카드를 혼자 쓰기 · 물건과는 놀이시 파는 물건 품목적기 · 단어빙고게임 하기 · 질문카드책을 사용하여 질문-대답하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 단계적으로 계획된 읽기 학습지 하기 · 단계적으로 계획된 단어 학습지 하기 · 한글 쓰기 숙제 하기 · 만화형식의 짧은 우화적 이야기 읽기 · 색칠하기 · 학교에게 가져온 쓰기과제를 교정하기 · 학교에서 가져온 언어퍼즐지를 다시풀기 · 학교에서 가져온 글자-음소간 관계를 강조한 내용의 흑백 이야기책 다시 읽기

되었다(〈예 5〉 참고).

아동 2의 경우 문해 관련 활동은 매우 적게 관찰되었다. 아동 2는 주로 비디오 테이프를 통해 명작 동화(예: 백설공주) 및 전래동화 등을 시청하였고 TV와 연결된 컴퓨터 게임에 주로 시간을 보내고 있었으며 이에 대한 어머니의 제재가 거의 없었다. 주된 문해 활동으로서 숙제하기가 있었는데 이는 어머니의 시도에 의해 매우 긴장되고 엄격한 분위기에서 이루어졌다. 아동의 자발적 발하는 무의식적으로 존대어로 바뀌어졌으며 “다시 지워요? ... ○○를 써요?” 등의 어머니의 재가를 구하거나, 조금 빼둘게 방금 쓴 글자를 어머니가 지우면 재빨리 다시 몇번이고 같은 글자를 썼다. 읽기 활동은 쓰기활동 보다는 긴장이 완화된 분위기에서 실시되었으나 잠을 자기 전 “책가져와”, “책 가져다 두고 ...” 등의 어머니의 시도와 지시에 의해 책읽기 활동이 시작 또는 종결되었다. 그러나 책 선택은 아동 2가 하였고, 아동 2는 매우 빠르게 책을 훑어 보고는 한 권을 선택하여 거실로 들고 나왔다. 아동 2의 책읽기시 주의 집중 정도는 TV를 볼 때나 컴퓨터 게임처럼 매우 진지하였으나 한 권의 읽기가 끝난 후 어머니의 “책 가져다 두고 침대로 가서 ...” 라는 분명한 종결에 대해 더이상 읽어 달라는 요구를 하지 않았다.

아동 1의 흥미와 다양한 선택 및 아동의 일상 생활 속에 내재된 다양한 문해 관련 활동과 비교하여 볼 때 아동 3의 가정에서 관찰된 문해 활동에는 매우 큰 차이가 발견되었다. 이런 차이는 아동 1과 3 어머니들의 문해 발달에 관한 신념과도 일치한다. 아동 3의 경우 문해 관련 활동은 일상생활의 맥락과는 분리된 계획적으로 정해진 규칙과 활동시 고정된 역할을 담당하는 것으로 진행되었다. 문해 관련 활동은 의미보다 문어의 형태에 초점을 두어 책상 앞에 앉기, 책은 똑똑히 소리내서 읽기, 쓰기는 의미 전달이나 의사 전달을 위해서 보다는 형태 구성을 위해 연습을 해야 하기 때문에 깨끗하고 바르게 쓰기 등 정해진 규칙을 따라야 했다. 아동 3의 문해 관련 활동은 〈표 1〉에 제시되어 있는 것처럼 유아원에서 가져온 학습지나 읽기·쓰기 자료들의 틀린 것을 다시 수정하는 활동과 24개의 분리된 읽기 및 단어 학습지를 하는 것이었다. 연구자 참여 관찰 후 1주간 기록된 어머니의 일지에서 하루 1-3 종류의 학습지 풀기 활동이 진행되었다. 아동은 어머니가 정한 일련의 규칙을 따르는 과정에서 가정내 교사로서의 어머니의 역할을 수용하고 싶지 않을 때는 〈예 1〉과 〈예 2〉에서 보듯이 다른 권위자(교사나 아버지)의 이름을 빌어서 어머니에게 거부의 의사를 표시하였다.

〈예 1〉과 〈예 2〉에서 어머니는 정확한 쓰기법을 강조하는 지시적 교사의 역할을 담당하였고, 아동 3의 가정에서만 이러한 예들이 발견되었다.

〈예 1〉

어머니: (틀리게 쓴 글자에 대해 이야기하고 계시다) 선생님한테 다쓰고 나면 선생님 이것 맞았어요 안 맞았어요 하고 물어 봐라. 이거 선생님 보여줬어?(선생님이) 안 고쳐 줬어?

아동 3: (선생님이) 다 맞대...

어머니: ○○야 이거 문장이 끝났어?(마침표를 문장 중간에 찍은 것에 관해)

아동 3: 선생님이 이 점(·)을 가리키며)을 넣으래.

〈예 2〉

어머니: ○○야 이것 틀리게 썼어.

아동 3: (그림을 그리며) 선생님이 그렇게 쓰래.

어머니: 그렇게 쓰는 게 아니라 틀렸 다니까...

3) 아동의 가정내 문어활동 유형과 유아원의 문어활동의 유사성

전통적 유아원에 다니는 아동 2의 경우 작업을 한 것 이외에는 기관내 다른 문어활동의 자료들이 전혀 가정으로 보내지고 있지 않았다. 반면에 아동 1(발달적으로 적절한 실체를 행하는 대학 부설 유아원)과 아동 3(몬테소리 유아원)은 교실에서의 문어활동의 종류와 가정에서의 활동 종류가 유사하였다. 특히 아동 3의 어머니는 분절된 글자-소리간 관계 인식에 중점을 두는 교실내 문어 학습 활동을 전폭 지지하여 학교에서 가져온 복사된 단계적 읽기 자료나 워크북의 문제, 쓰기자료등을 아동에게 반복적으로 연습시키고자 하였다. 반대로, 아동 2의 가정에서는 학교에서 매일 빌려 온 동화책을 차안이나 병원에서 기다리는 동안, 또는 거실이나 침대위 등에서 빠짐 없이 어머니가 아동에게 읽어 주었다. 아동 2는 압기를 한 친숙한 책을 어머니의 도움을 받으며 어머니나 동생에게 읽어 주기도 하였다. 학교에서 만든 상상 놀이감은 어머니나 동생과 함께 책의 주인공이 주로 등장하는 상상놀이를 하는데 사용되어졌다. 학교에서 아동 1이 자발적으로 지은 한편의 시(교사가

아동이 불러 주는 대로 적음)는 아동의 방문 앞에 부착이 되어 있었고 아동이 여러 번 요청할 때마다 어머니가 반복해서 읽어 주었으며 틀린 문법이나 단어의 부적절한 사용, 매끄럽지 않은 연결 등이 여러곳 눈에 띄었으나 그것을 교정하고자 하는 어머니의 의도 없이 의미에 초점을 맞춘 질문과 반응들이 있었다.

3. 연구문제 3: 어머니의 읽기·쓰기발달에 대한 신념과 일치하는 읽기·쓰기활동시 어머니-아동의 상호작용 패턴

문해 사전시 대상 아동-어머니의 상호작용을 분석한 결과를 〈표 2〉와 〈표 3〉에 제시하였다. 대상 아동들 간 유아-어머니 상호작용 유형과 주된 질문 내용에는 큰 차이가 있었다. 아동 1의 경우 대부분이 아동이 시도하여 질문을 하면 어머니가 아동의 질문에 즉각적 답을 주기보다는 아동이 현재까지 알고 있는 정도에 기초하여 질문이나 아동의 질문을 반복하는 유형의 반응을 주는 것으로 나타났다. 아동 1은 어머니의 반응을 받아 자신의 질문을 스스로 숙고(reflect)하는 확인 절차를 가진 후 어머니는 그것에 대해 반응적 평가를 내리는 확장된 순환(expanded cycle)의 상호작용 패턴이 발견되었다. 또한 문해 사건에서 나타난 어머니의 질문들은 이야기의 의미와 그림에 관한 질문, 새롭게 사용된 단어의 뜻을 묻는 질문, 책의 내용을 아동의 과거나 현재의 경험과 연결하고자 하는 중재적 질문, 문어의 기능에 관계된 질문등이 주로 발견되었다. 이것은 어머니가 가진 문해 발달에 대한 신념과도 일치하였다.

아동 2의 경우는 매우 단순한 순환의 상호작용 패턴이 발견되었다. 아동의 질문에 어머니는 즉각적인 정답 반응을 주었고 어머니가 질문을 하는 경우에도 대담까지 어머니가 즉시 하고 아동은 평가만을 하였다. 그러나 아동 2는 아동 3에 비해 문해 상호작용시 어머니에게 질문을 시도하는 빈도가 높았으며 이것은 특히 읽기 활동시 두드러졌다. 어머니의 읽기에 관련한 질문은 그리 많지 않았으나 주로 사회적인 규율을 나타내는 새단어의 뜻을 묻거나 모범적

〈표 2〉 유아-어머니 상호작용의 패턴

아동 1	아동 2	아동 3
1. 읽기활동		
확장된 순환 (아동 질문 ↓ 어머니 반응 ↓ 아동 확인 ↓ 어머니 평가)	단순한 순환 (아동 질문 ↓ 어머니 반응) (어머니 질문/반응 ↓ 아동 평가)	단순한 순환 (어머니 질문 ↓ 아동 반응 ↓ 어머니 평가)
2. 쓰기 활동		
확장된 순환 (아동 질문 ↓ 어머니 반응 ↓ 아동 확인 ↓ 어머니 확인 ↓ 아동 평가) (어머니 질문 ↓ 아동 반응 ↓ 어머니 확인 ↓ 아동평가)	단순한 순환 (어머니 질문 ↓ 아동 반응) (아동 질문 ↓ 어머니 평가)	단순한 순환 (어머니 반응 ↓ 아동 반응 ↓ 어머니 평가) (아동 질문 ↓ 어머니 반응 ↓ 아동 평가)

〈표 3〉 어머니의 주요 질문 내용

아동 1	아동 2	아동 3
1. 읽기 활동		
이야기의미와 그림에 관한 질문 새로운 단어의 의미질문 과거의 경험과의 확장질문 전체단어에 초점을 맞춘 질문	사회적 모범행동 질문 새단어의 의미 질문	글자-발음간 관계 질문 사회적 모범행동 질문 이야기의 진행된 순서에 관한 질문 분리된 철자에 초점 맞춘 질문
2. 쓰기 활동		
아동이 모르는 새 단어의 의미 확인 아동의 흥미지속을 확인 질문 쓰기능 및 의미확인 질문	규약적, 통사적 교정 단어의 쓰기 순서 질문	규약적, 통사적 교정 단어의 바른 순서쓰기 질문 구두점, 철자법 교정

행동에 대한 혼계를 전달하기 위한 것들이었다. 읽기의 시작과 끝 부분에서는 책에 관련된 질문은 없었고 쓰기 활동시는 어머니의 질문보다는 높은 음성의 지시나 통제가 대부분이었다. 어머니의 신념에서도 나타났듯이 쓰기활동시 어머니는 매우 지시적이고 벌을 사용한 일방적인 상호작용이 이루어지고 있었다.

아동 3의 경우는 읽기에서 어머니의 질문만이 시도되었고 아동은 정답을 따르는 반응을 하면 어머니는 아동의 반응이 맞았는지를 평가하는 고정된 패턴이 발견되었다. 쓰기·읽기 활동 모두에서 문어의 형태에 대한 질문이 주로 이루어졌다.

이러한 대상 아동의 상호작용 패턴과 질문 유형은 어머니의 문어 발달에 관한 아동의 능동적 학습자로서의 인식의 정도, 어머니의 촉진자, 중재자로서의 역할 인식 정도, 쓰기와 읽기 활동의 분리된 발달에 관한 신념 및 글자 쓰기에 대한 특별한 강조 등에 관한 신념과 일치하는 것으로 나타났다.

4. 연구문제 4: 읽기·쓰기 활동시 아동 및 어머니가 사용한 전략들

대상 아동이 문해관련 지식을 확장하기위해 사용한 전략과 어머니의 아동의 문해발달을 촉진하기 위해 사용한 전략이 <표 4>에 제시되어 있다. 이 결과 부분에서는 아동과 어머니의 전략이 다양하게 발견된 아동 1의 경우만을 기술하고자 한다. 아동 1의 경우 <예 3>에서 보듯이 질문(특히 왜-why-질문)이 가장 많이 사용된 전략이었고 질문은 주로 어머니에게 향하고 있었으나 자신의 적극적 구성 과정을 통해 자신에게 질문하는 자기-확인, 스스로를 동기화 시키는 자기-격려, 자기-칭찬(약간 어려운 활동이 끝난 후 참 잘했다, 참 잘 썼다 등을 자신에게 중얼거림), 그리고 자기-교정 등의 전략도 사용하고 있음이 발견되었다. 아동 1은 주로 맥락의존을 통해 문어의 의미를 파악하는 전략을 사용하고 있었으나 맥락의존이 깨졌을 경우에는 어머니의 끊임없는 중재와 도움에도 불구하고 결국 단어 의미파악이 어려웠다. <예 4>는 1시간이상 지속된 쓰기 활동중 일부분을 나타

낸 것이며 아동은 매우 동기화되어 있었다. 그리고 어머니가 같은 내용의 질문을(우리나라 국가는? 우리나라 국기는?) 47번이나 지루하지 않게(웃음 등의 증거) 반복하였으나 아동은 끝까지 그 단어들의 의미를 습득하지 못한 예를 나타내고 있다. 아동 1의 어머니는 아동이 이미 알고 있는 지식을 숙고할 확인적 질문 전략을 주로 사용하고 있었으며 아동의 문어와 관련한 질문을 아동의 경험으로 확장하는 전략과 아동이 대답을 하거나 자기의 반응을 수정할 때까지 기다리는 적절한 시간의 기다림, 아동이 반응을 주저하면 다른 유형으로 질문을 바꾸고 다시 질문을 하는 전략도 사용하고 있었다. 어머니는 아동 1이 무엇을 알아야 하는지 보다는 무엇을 알고 싶어하고 관심이 있는지를 평가할 수 있었다.

<예 3>

어머니: (야! 이제 있으니 이제 부자가 되겠구나... 귀하디 귀한 소금을 나오라 그래야 되겠구나. 소금.)

아동 1: 설탕은?

어머니: 옛날에는 있잖아. 소금이 되게 귀했대. 소금이

아동 1: 근데 설탕은?

어머니: 응, 설탕도 귀했는데 설탕은 없어도 되지만 소금은 꼭 있어야 돼.

아동 1: 왜?

어머니: 왜냐하면은 음식을 만들때 넣어야 되거든. 그래야지 맛이 나거든.

아동 1: 근데 설탕은?

어머니: 설탕은 뭐... 그때 설탕보다 소금이 더 갖고 싶었나봐. 그래 가지고(소금나와라 소금나와라 귀하디 귀한 소금 나와라. 짜디싼 소금 나와라. 그랬더니 맷돌이 저절로 막 돌아가면서...)

아동 1: 응.

어머니: 그만이란 소리도 안했어. 너무 좋아 가지고, 그래 가지고 소금이 너무너무 많이 나와가지고 그냥, 물속에 그만 풍당 빠져 버렸어. 아저씨랑 소금이랑 배당 다 같이. 그래 가지고 그 안에 들어가 가지고 맷돌은 계속 도는 거야.

아동 1: 왜?

어머니: '그만'이란 소리를 안하니까.

아동 1: 왜?

어머니: 그만이란 소리를 해야져. 맷돌이 그만 두거든,

아동 1: 응.
 어머니: 그만이란 소리를 할 수가 없으니까. 이제 계속
 돌아서 그때부터 바닷물이 그렇게 짜졌대요.
 <예 4>
 (숙제 쓰기는 '우리나라 국기는 태극기 우리나라 국가는
 애국가 우리나라 꽃은 무궁화'를 쓰는 것으로 아동 1은 꽃
 은 무궁화라는 것은 쉽게 이해가 되었으나 '국기'와 '국가'
 '애국가' 등의 의미파악이 어려워 위의 내용을 2번 쓰는데
 총 1시간 이상이 걸렸다)
 아동 1: 국기는 태극기. 태극-기.
 어머니: 응. 태극기. 우리나라 국기는 그치? 이렇게 밖
 에 나가면 이렇게 뭐 이렇게(손으로 동작을 표
 시하며) 붙어 이렇게 날리고 있는거 있잖아 응?
 아동 1: 태극기?
 어머니: 이름이 그래. 고 밑에는 뭐야? 우리……고 다음
 에 뭐야? 우리나라 국기는 태극기. 고다음에.
 아동 1: 우리나라 태가는?
 어머니: 그게 '태'자야? 우리나라 뭐는?

아동 1: 국가는
 어머니: 응.
 아동 1: 애극기.
 어머니: 극자야 그게?
 아동 1: 애국기.
 어머니: '기' 아니야. '가'야. '가' 요기 '아' 붙었잖아.
 아동 1: 어. 애국가.
 어머니: 우리나라 노래가 있어. 우리나라 노래를.
 아동 1: 해 봐. 국가하고 그래. 응? 한번 노래 해 봐.
 어머니: 그거를 갖다가 우리나라 노래는 애국가라 그래.
 동해물과 백두산이 마르고 닳도록... (노래를 부
 림)
 (계속진행)
 어머니: 노래를 뭐라 그러냐 그러지? 나라의 노래. 그 나
 라 노래.
 아동 1: 태극
 어머니: 우리나라 국가는
 아동 1: 국가는
 어머니: 뭐야. 우리나라 국가는?

<표 4> 문해 상호작용시 아동과 어머니가 사용한 전략

아 동 1	아 동 2	아 동 3
1. 어머니의 전략		
<ul style="list-style-type: none"> · 확인 및 지지 · 질문 · 문어의 규칙을 융통적으로 적용 · 오락적, 즐거움 유지 · 번갈아 차례를 교환 · 아동의 실생활로의 확장 · 질문을 쉽게 다시 수정 · 아동의 대답시까지 기다림 	<ul style="list-style-type: none"> · 설명 · 통제 	<ul style="list-style-type: none"> · 지시 · 설명 · 활동의 계획 · 통제
2. 아동의 전략		
<ul style="list-style-type: none"> · 질문 (why-question) · 자기 숙고 및 확인 질문 · 자기-칭찬, 보상 · 의미를 추론하고 예측 · 여러전략을 다각적 적용 · 개인적 탐색 · 자기 동기/흥미 · 맥락의존 	<ul style="list-style-type: none"> · 질문(what-question) 	<ul style="list-style-type: none"> · 연습 · 문어의 규약적 법칙을 사용

아동 1: 태극기
 어머니: 태극기가 우리나라 국가야?
 아동 1: 아니.
 어머니: 국기지? 그거는.
 아동 1: 국기 말고.
 어머니: 우리나라 국가는 노래는? 애-
 아동 1: 애 - 국가
 어머니: 애-국-가, 애국가.

다음의 <예 5>는 아동1과 어머니가 공유된 맥락에서 서로의 전략 사용에 영향을 미치며 구연동화의 구조를 구성하고 있는 예를 나타낸다. 즉 아동 1은 자신이 사전에 가지고 있던 이야기 구조(이야기의 시작과 사건의 순서, 주인공의 특성, 끝맺음 등)를 사용하여 구연을 하고 어머니는 번갈아 차례를 교대하며 아직 아동 1이 지니고 있지 않은 문어 지식을 이전에 읽었던 책의 구조를 사용하여 확인, 승인, 지지하는 과정을 제시하고 있다. 이야기는 어머니의 도움만으로 또는 아동 1의 지식만으로도 구성되지 않았으며 의미의 교환과 맥락에 내재된 질문(예: 잘 살았대?)을 통해 공유된 의미를 합의하고 아동의 의미 구성을 증재하는 부모의 역할을 통해 가능하였다.

<예 5>

(아동 1이 엄마에게 이야기해 달라고 조름. 엄마는 세탁기에서 꺼내 빨래를 방안에다 넣고 제시다)
 어머니: 아동 1이 해줘! 엄마한테.
 아동 1: 아니 엄마가
 어머니: 안돼. 엄마 힘들어.
 아동 1: 아이 참나. 처음에는 뭐라 말해야 돼?
 어머니: 매우 마음씨 착하고 잘 생긴 임금님이 살았습
 니다.(책읽듯이)
 아동 1: 아주 착하고 잘생긴 임금님이 살았는데(말하듯
 이 함) 뭐가 그래 또.
 어머니: 결혼을 못해서
 아동 1: 결혼을 못해서 신하를 불렀거든
 어머니: 신하를 불러?(제속 빨래를 걸고 계심)
 아동 1: 아 뭐더라
 어머니: 이 세상 아가씨들을
 아동 1: 아가씨를 불러, 하나는 키가 너무 커. 그래서 안
 돼. 또 두 번째는 키가 너무 작아. 세번째는 너

무 너무 똥똥해. 그래서 어떻게 돼지?
 어머니: 안되지
 아동 1: 네번째는 뭐지? 아니 알아. 네 번째는 빼만 있
 어 가지고 이 사람은 안돼. 다섯 번째를 봤어.
 너무너무 날씬하고 너무너무 이쁘고 근데, 결정
 적으로(잠시 쉬며 어머니를 바라 봄)
 어머니: 너무 날씬한데
 아동 1: 너무 날씬한 -데-
 어머니: 얼굴이
 아동 1: 얼굴이 코가 진물어. 그래서 안돼(어머니와 함
 께 동시에 웃음). 여섯 번째는 너무너무 날씬하
 고 얼굴도 예쁘고... 근데 여섯 번째야? 나 알
 아. 근데 결정적으로 아무데서나 코를 후벼(매
 우 크게 오랫동안 웃음). 그리고 어. 몇번째지?
 일곱번째를 불렀어. 너무너무 이쁘고 머리도 갈
 라서 이쁘고 그런데, 결정적으로 '고맙습니다'
 (남자 목소리로) 이려고 아홉번째는 너무나 이
 쁘고 '고맙습니다'(남자목소리로) 이려고도 안하
 고 그런데 결정적으로 그래서 이 사람도 안돼.
 또 열번째는 뭐야? 다음은 너무 이쁘거든
 어머니: 다 된거 아냐?
 아동 1: 아냐. 열번째는 결정적으로 뭐야?
 어머니: 아동 1이 뭐하나 빼먹은것 아냐?
 아동 1: 아냐. 어. 몸이, 다리통이 굵고 다리통이 너무
 굵-어. eleven은 코도 이쁘고 머리카락도 이쁘고
 다리도 나처럼 예쁘고 '고맙습니다'(매우 가늘
 고 부드러운 목소리로) 그렇게 말하고 '이 사람
 하고 결혼하겠습니다'(남자 목소리로) 그랬어.
 끝.
 어머니: 결혼했어?
 아동 1: 잘 살았다.

V. 논의 및 결론

사회 언어학자들은 매일의 일상생활에서 일어나는 의미있는 인채물과의 상호작용과 의미 있는 성인 - 문어 수준이 높은 - 과의 사회적 상호작용의 맥락(social context)에서 문어 발달이 점진적으로 이루어진다고 지적하고 있다. 따라서 아동의 삶과 분리되지 않은 실 생활적 단어(real words)의 사용을 통해 다양한 맥락에 접해 보고 문어의 기능을 다양하게 경험하는 것은 취학전 아동들에게 중요하다. 아

동은 자신의 구성에 의한 인지-언어적 활동으로서 적극적이고 자발적이며 동기적인 측면의 구성이 우선되어야 한다. 이런 동기적인 측면은 아동과 어머니가 오랫동안 함께 해 온 “공유 행동(togetherness)”에 기초를 둘 때(Lindfors, 1987, p.202) 아동은 문어의 형태와 기능을 쉽게 파악할 수 있고 문어에 대한 의미있는 지식을 확장해 나간다. 즉 함께 주의를 맞추고 서로의 질문과 반응에 파트너로서 번갈아 이야기를 주고받으며(turn taking) 특별한 맥락에 초점을 맞추는 예측할 수 있는 상호작용의 패턴을 구성하게 된다. 아동 1의 경우는 대부분의 선진국 중류 가정 내에서 발견된 상호작용 유형과 전략이 발견되었으나 아동 2와 3의 경우는 아동 1과 가정의 수입, 부모의 교육적 수준 등이 비슷함에도 불구하고 다른 유형의 가정 문해 환경을 조성하고 있었다. 아동 2의 쓰기 활동과 관련된 경우와 아동 3의 문해 활동은 대부분 전통적 학교에서 발견되는 교사가 한 후 따라 하기(repeat-after-me drill, Lindfors, 1987)나 교사 질문→아동 반응→교사 평가의 순환으로 이어지는 상호작용 패턴을 이루고 있었으며 문어 사건시 어머니의 엄격한 통제와 아동의 소극적 참여로 이루어지고 있음이 발견되었다.

또한 문해와 관련하여 얼마나 아동에게 말을 거는지, 아동의 말에 반응하는지, 직접적이고 반응적으로 어머니 자신의 말을 반복하는지, 얼마나 아동의 말을 반복하는지, 문어의 형태나 또는 의미에 대해 이야기하는지, 성인이 얼마나 즉각적인 맥락 이외의 것으로 확장시키려 하는지, 활동 내에서 어떻게 아동의 공헌을 확장시키려 다양한 전략을 사용하는지, 얼마나 아동의 반응을 교정하려 하는지, 문어 활동의 목적이 통제, 정보 제공, 즐거움, 또는 놀이중 어느 것에 치중하는지 등에 있어 대상 아동들 간에 차이가 있었으며 이러한 차이는 대상 아동의 어머니의 문해 발달 신념과 일치하는 결과를 나타내었다. 어머니의 신념에 대한 것은 가정내 문어 활동의 관찰 전에 면접이 이루어졌으며 관찰 종결 후에 어머니들이 다시 자신이 이야기한 면접 전사의 내용을 다시 재확인하는 절차를 거쳤다.

의사 소통의 목적을 위한 문어의 기능은 읽기와

쓰기의 문해 학습에 결정적 열쇠를 담당한다. 문어는 상황과 그때 사용되는 구어, 그리고 활자화된 상징들과 함께 사용된다. 아동들은 이런 상징의 의미를 구성하기 위해 성인이 그 상징들을 크게 읽어 주고 그 상징을 제재 없이 사용하여 대화하고, 이야기의 맥락에 관련한 언어로 의미를 구성하는 전략을 적용할 때 발달하게 된다(Dickinson & Snow, 1987). McGee와 Richgels(1990)가 요약한 아동의 전략 사용 중 아동 1의 경우 질문, 자기 자신의 탐색, 자신의 시도, 추론 및 예측의 실험적 시도 등의 전략이 다양하게 나타나고 있었으며 자기-칭찬이나 자기-보상의 전략은 아동 1에게 새롭게 발견된 전략이었다. 자기-칭찬 등이 ‘문어를 사용하는 동안 자신에게 말하거나 그림을 그리는 전략’과 약간은 유사하나 동일한 것은 아닌 듯하다. 문어에 관한 질문을 성인에게 함으로서 문어에 관해 배워 나가는 전략은 아동 2가 가장 많이 사용하고 있었으며 이에 반해 아동 3은 문어의 체계적, 규약적(conventional) 법칙에 의거해 자신의 문어 지식을 확장해 나가는 전략이 발견되었다. 아동 3은 예측되고 계획된 활동 구조 속에서 어머니는 아동 3이 이미 완성한 과제를 재교정 하거나 다시 읽게 하였다. 아동 3의 어머니는 과제를 제시 하는데 있어 활동을 선정, 진행, 평가 및 내일의 학습을 계획하는 전통적 교실 상황의 지시적인 교사와 유사한 역할을 담당하였고 아동 3은 대부분 몸을 비틀거나 하품을 하는 등 흥미 없는 소극적 학습자의 역할이었다. 어머니는 정확한 철자, 마침법, 구두점, 한 칸을 띄우기, 깨끗한 쓰기 등을 강조하였고 칭찬과 격려, 의미에 초점을 둔 전략은 거의 발견되지 않았다.

특히 대상 아동들이 다니는 유아원 문어 활동이 가정내 문어 활동의 양과 종류에 깊이 관련하고 있고 어머니의 문해 신념과 아동이 다니는 유아원의 문해에 관한 관점간에 유사성이 발견된 결과는 Bruneau와 그의 동료들(1990)이 밝힌 결과와 일치한다. 즉, 총체적 언어 접근법을 실시하는 유치원에 다니는 성공적인 아동의 경우 가정에서도 학교와 유사한 활동이 진행이 되고 있었다는 연구 결과와 일치하며 학교와 가정의 연계가 아동의 문어 발달에 미

치는 영향에 관련한 좀더 상세한 연구가 추후에 지속이 되어야 할 것이다. 본 연구는 적은 수의 아동을 대상으로 하여 문해와 관련한 가정내 환경 및 상호작용 양식(patterns)의 발견을 질적으로 밝히려 하였고 연구기간이 짧았으나 밝혀진 결과들을 토대로 하여 좀 더 많은 수의 아동을 대상으로 한 다각적 연구 및 출생 후 부서의 종단적 관찰에 의한 연구가 추후에 지속되어야 할 것이다.

본 연구는 질적 방법을 통해 유아원에 다니는 아동의 어머니가 문해에 관한 어떠한 신념을 지니고 있고 가정내 자연스런 상황에서 어떻게 어머니-아동 문해 상호작용이 일어나며 이때 아동과 어머니는 어떠한 문해 관련 전략을 사용하고 있는 지에 대한 좀더 자세한 기술(thick description)을 제공함으로써 실제 문해 활동시 유아-어머니간 문어학습과정에 관한 통찰을 제공하는데 공헌할 수 있을 것이다. 또한 문어의 의미와 문자 형태를 연결하는 맥락에 의존하여 문어를 학습해 가는 아동 1의 가정내 문어환경은 바람직한 가정 문어 환경과 읽고 쓰기 지도에 실증적인 자료를 제공할 수 있을 것이며, 문어 환경이 부족한 가족에게 가족 문어 프로그램(family literacy program)의 중재를 실시하기 위한(김명순, 1996) 기초 자료로 사용될 수 있을 것으로 사료된다.

【참 고 문 헌】

- 1) 김명순(1996). 가족 문해 프로그램의 비교 고찰. 생활과학논집, 연세대학교 생활과학대학, 10, 78-89.
- 2) Anderson, A.B. & Stockes, S.J.(1984). Social and institutional influences on the development and practice of literacy. In H. Goelman, A.A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- 3) Baghban, M.(1984). *Our daughter learns to read and write : A case study birth to three*. Newark, DW : International Reading Association.
- 4) Bruneau, B.J., Rasinski, T.V. & Ambrose, R.P. (1990). Parents' perceptions of children's reading and writing development in a whole-language kindergarten program. 39th yearbook of the National Reading Conference. 209-216.
- 5) Chapman, D.L.(1986). Let's read another one. In D.R. Tovey & J.E. Kerber (Eds.), *Roles in literacy learning*. Newark, DE : International Reading Association.
- 6) Clay, M.(1987). *Writing belongs at home : Preparing children for writing before they go to school*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- 7) Cook-Gumperz, J.(1986). *The social construction of literacy*. Melbourne, UK : Cambridge University Press.
- 8) Durkin, D.(1966). *Children who read early*. New York, NY : Teachers College Press, Columbia University.
- 9) Dyson, A.H.(1991). Viewpoints : the word and world-Reconceptualizing written language development or Do rainbows mean a lot to little girls? *Research in the Teaching of English*, 25(1), 97-123.
- 10) Erickson, F.(1987). Qualitative methods in research in teaching. In V.K. Richardson(Ed.), *Handbook on research in teaching* (119-160). American Education Research Association.
- 11) Feitelson, D. & Goldstein, Z.(1986). Patterns of book ownership and reading to tung children in Israeli school-oriented and nonschool-oriented families. *The Reading Teacher*, 39(9), 924-930.
- 12) Ferreiro, E. & Teberosky, A.(1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH : Heinemann Educational Books.
- 13) Fitzgerald, J., Spiegel, D.L., & Cunningham, J.W. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. *Journal of Reading Behavior*, 23(2), 191-213.
- 14) Gibson, L.(1989). *Literacy learning in the early years through children's eyes*. New York, NY : Teachers College, Columbia University.
- 15) Greaney, V.(1986). Parental influences on reading. *The Reading Teacher*, 39(8), 812-818.

- 16) Hall, N.(1987). *The emergency of literacy*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- 17) Heath, S.B.(1983). *Ways with words*. London, UK : Cambridge.
- 18) Hiebert, E.H.(1986). The influence of home and school interventions on the development of metalinguistic awareness. In D.B. Yaden & Templeton(Eds.), *Metalinguistic awareness and beginning literacy*(pp.145-158). Portsmouth, NH : Heinemann Educational Books.
- 19) Holdaway, D.(1984). *Stability and change in literacy learning*. Exeter, NH : Heinemann Educational Books.
- 20) Holloway, S.D., Fuller, B., Hess, F.D., Azuma, H., Kashiwagi, K., & Gorman, K.(1990). The family's influence on achievement in Japan and the United States. *Comparative Education Review*, 34(2), 196-208.
- 21) Kastler, L.A., Roser, N.L. & Hoffman, J.V.(1989). Understandings of the forms and functions of written language : Insights from children and parents. The 38th Yearbook of National Conference. 85-92.
- 22) Kleeck, A.V.(1990). Emergent literacy : Learning about print before learning to read. *Topics in Language Disorders*, 10(2), 25-45.
- 23) Leichter, H.J.(1984). Families as environments for literacy. In H. Goelman, A.A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- 24) McGee, L.M. & Richgels, D.J.(1990). *Literacy's beginnings : Supporting young readers and writers*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- 25) McLane, J.B. & McNamee, D.(1990). *Early literacy*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- 26) Morrow, L.M.(1988). Young children's responses to one-to-one story reading in school settings. *Reading Research Quarterly*. 23(1), 89-107.
- 27) Morrow, L.M.(1993). *Literacy development in the early years*. Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- 28) Ninio, A.(1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590.
- 29) Otto, B.(1991). Informal assessment of emergent reading behaviors through observations of assisted and independent storybook interaction. Paper presented at the Annual International Reading Conference. *ERIC Document : 353074*.
- 30) Pellegrini, A.D., Galda, L., Dresden, J. & Cox, S.(1991). A longitudinal study of the predictive relations among symbolic play, linguistic verbs, and early literacy. *Research in the Teaching of English*, 25(2), 219-235.
- 31) Roser, N. & Martinez, M.(1985). Roles adults play in preschooler's response to literature. *Language Arts*, 62, 485-491.
- 32) Scarborough, H.S. & Dobrich, W.(1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- 33) Schieffelin, B. & Cochran-Smith, M.(1984). Learning to read culturally : Literacy before schooling. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Exeter, NH : Heineman Educational Books.
- 34) Sherman, R.R. & Webb, R.B.(1988). *Qualitative research in education : Focus and methods*. New York, NY : The Falmer.
- 35) Snow, C.E.(1983). Literacy and language : Relationships during the preschool years. *Havard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- 36) Snow, C.E. & Dickinson, D.K.(1990). Social sources of narrative skills at home and school. *First Language*, 10, 87-103.
- 37) Solsken, J.W.(1993). *Literacy, gender, and work in families and school*, Norwood, NJ : Ablex.
- 38) Spradley, J.P.(1979). The ethnographic interview.

- New York : Holt, Rinehart and Winston.
- 39) Sorsby, A.J. & Margaret, M.(1991). Representational demands in mother talk to preschool children in two contexts: Picture book reading and a modeling task. *Journal of Child Language*, 18, 373-395.
- 40) Stake, R.E.(1994). Case studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.), *Handbook of qualitative research*(236-247). Thousand Oaks, CA : Sage.
- 41) Strickland, D.S. & Morrow, L.M.(1988). *Emergent literacy : Young children learn to read and write*. Newark, DE : International Reading Association.
- 42) Sulzby, E. & Teale, W.H.(1991). *Emergent literacy*. In R. Barr, M.L. Kamii, P.B. Mosenthal & P.D. Pearson(Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp.727-758). New York, NY : Longman.
- 43) Taylor, D.(1983). *Family literacy*. Exeter, NJ : Heinemann Educational Books.
- 44) Taylor, R.D.(1995). Functional uses of reading and shared literacy activities in Icelandic homes: A monograph in family literacy. *Reading Research Quarterly*, 30(2), 194-219.
- 45) Teale, W.H.(1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts*, 59(6), 555-570.
- 46) Teale, W.H.(1986). Home background and young children's literacy development. In W.H. Teale & E. Sulzby(Eds.), *Emergent literacy : Write and read*. Norwood, NJ : Ablex.
- 47) Teale, W.H.(1987). Emergent literacy : Reading and writing development in early childhood. *The 38th Yearbook of National Conference*, 45-74.
- 48) Teale, W.H.(1989). Developmentally appropriate assessment of reading and writing in the early childhood classroom. *The Elementary School Journal*, 89(2), 173-183.
- 49) Teale, W.H. & Sulzby, E.(1989). Emergent literacy : New perspectives. In D. S. Strickland & L.M. Morrow(Eds.), *Emerging literacy : Young children learn to read and write*. Newark, DE : International Reading Association.
- 50) Vacca, J.L. Vacca, R.T., & Gove, M.K.(1991). *Reading and learning to read*. NY : Harper Collins.
- 51) Wells, C.G.(1986). *The meaning makers : Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH : Heinmann.
- 52) Wells, C.G.(1987). The learning of literacy. In B. Fillin, C.N. Hedley & E. C. DeMarfino(Eds.), *Home and school : Early language and reading*. Norwood, NJ : Ablex.
- 53) Whitmore, K.F.(1992). Reading potentials : The personal and social language and literacy histories of 3 to 8 years old. Occasional paper NO. 22. Program in language and literacy, College of education, University of Arizona.
- 54) Yaden, D.B., Smolkin, L.B. & Conlon, A.(1989). Preschooler's questions about pictures, print conceptions, and story text during reading aloud at home. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 188-214.