

2세 영아 학급에서의 글쓰기와 문해의 발현 과정 : 문화기술적 연구

An Ethnography of Emergent Writing and Literacy of
Two-year-old Toddlers in Classroom

김미숙(Misuk Kim)¹⁾

ABSTRACT

This ethnography explored the emergent writing and literacy of two-year-old children in classroom. The specific purpose of the study focuses on toddler's text appropriation from text environment and on social interaction between teachers and toddlers. The result showed that toddlers appropriated writing signs or words from their own text-environment and used it as the instrument for social interaction and communication. Specifically, they initiated social interaction by giving messages of their appropriated signs to adults as teachers, who were easily capable of communication. This led to all toddlers' involvement in message exchange in the classroom. Toddlers' marks of scribbles were also consisted of different kinds of lines and circles. Those marks have different meaning and symbolic systems: drawing and writing graphics. Even though drawing and writing graphics developed as different symbol systems in toddlers' marks, each system helped to extend each other.

Key Word : 영아(toddler), 글쓰기(writing), 글자(letters), 미시문화기술(micro-ethnography), 꺾적거림(scribble).

I. 서론

전통적으로, 읽고 쓰는 문해 능력은 초등학교 부터 발달되는 것으로 알려졌었다. 미국의 경우, 1960년대부터 6세에 문해 능력이 발달하기 시작 한다는 가정 아래, 이 때부터 읽고 쓰는 것을 훈련하였고(New, 2002), 우리나라의 교육현장에서 도 초등학교 때부터 읽고 쓰는 훈련을 하고 있

다. 그러나, 최근 문해는 단순히 글을 읽고 쓰는 능력뿐만 아니라 의사소통을 위한 모든 행동을 포함하는 문해의 사회적 기능을 강조하는 해석이 지배적이다(Dyson, 2002). 이는 주로 Vygotsky (1978) 언어의 사회화 이론에 기초하고 있다. 그는 언어는 사회·문화적 지식의 전달에서 매개의 역할을 하며, 사고발달에도 아주 중요하다고 하였다. 그의 이론에서 언어는, 또한, 상징적 발달과

¹⁾ 중앙대학교 아동복지학과 부교수

Corresponding Author : Misuk Kim, Dept. of Child Welfare, Chung-Ang University, 221 HeukSeok-dong, Dongjak-gu, Seoul 156-756, Korea E-mail : Kmisukch@yahoo.co.kr

관련되며, 가장 발달된 상징의 형태인 기호(sign)는 고등정신 기능의 발달과 의사소통을 위한 도구가 된다는 가정 아래 언어의 사회적 실제 및 맥락과 기호 발달의 연관성에 관한 중요성이 조명되었다(Vygotsky, 1978, pp. 106). 따라서, 사회문화적 관점에서의 언어발달에 대한 조사는 상징적 측면뿐만 아니라 사회적 맥락에서 일어나는 사회적 기능까지도 함께 조사되어야 함을 시사하고 있다. 이러한 방법으로 조사되었을 때 기호의 상징적, 사회적 기능, 그리고 기호의 역사적 발달 과정을 알아낼 수 있을 것이다(Vygotsky, 1978). 그러나, 지금까지 사회문화적 환경의 영향과 쓰기 발달의 관계는 주로 유아기만 조사되었고 영아기에 관한 조사는 거의 이루어지고 있지 않았다. 그 이유는 영아들의 글쓰기에 해당하는 굵적거림이 주로 운동기능의 연습이나 놀이로 간주되었기 때문이다(Thomas & Silk, 1990). 그러나, 영아들은 6개월부터 부모와 사회적 상호작용을 할 수 있을 뿐만 아니라 상징과 관련되는 표상능력이 발달한다는 연구결과를 고려한다면(Spelke, 1991), 영아기의 쓰기도 소근육 운동의 연습이나 단순한 놀이를 초월한 상징적 의미를 지닐 수 있다는 것을 함축하고 있다. 주로 1세부터 굵적거림 형태의 쓰기 발달이 시작되나(Albercht & Miller, 2001), 목적 지향적인 그래픽 활동은 대개 2세부터 시작된다(Gardner, 1980). 따라서, 본 연구에서는 어린 영아들의 글쓰기에서의 상징적, 사회적 문해 기능을 규명하기 위하여 2세 영아 반에서 교사들과 영아들 간의 상호작용과 텍스트 환경과의 상호작용 과정에서 이루어지는 쓰기활동과 문해의 발달 과정을 문화기술적으로 연구하였다.

1. 문해 환경과 영아기의 읽기와 쓰기 발달

영아들은 아주 어린시기부터 부모 및 가족들과

의 상호작용을 통해 일찍 문자를 접하며, 특히 부모와 함께 책읽기를 통하여 어휘수와 단어의 재인 능력을 발달하게 된다고 한다(Bloom, 1998). 읽기 능력은 대개 18개월부터 나타나며 책에 있는 그림을 가리키면서 그것에 관련된 개념, 아이디어를 언급하는 책읽기를 한다(Albrecht & Miller, 2001). 이는 유아기의 단어와 문장을 읽는 능력으로 발달하는데 기여하게 된다(Byrne, 1998). 영아들은 문자뿐만 아니라 지역사회로고, 표지판도 읽을 수 있다고 한다(Goodman, 1986). 이처럼 물리적, 사회적 환경도 영아들의 읽기에 영향을 미친다. 영아들의 책읽기와 로고 읽기에서 볼 수 있는 것처럼 텍스트의 사회문화적 환경이 읽기 능력에 영향을 주는 것을 규명한 연구들은 있으나, 실제로 그러한 텍스트 환경이 3세 이전의 영아들의 글쓰기에 어떤 영향을 주는지 거의 밝혀내지 못하고 있다.

2. 영아기의 상징발달과 굵적거림

영아들의 굵적거림은 1세와 2세 사이에 나타나며(Arneheim, 1956; Kellog, 1970; Piaget & Inhelder, 1969), 이러한 초기 굵적거림은 시각적으로 조직적이거나 통제되지 않은 특성을 띠고 있다. 이 연령 대의 굵적거림을 조사한 대부분의 연구에서는 영아 초기에 나타나는 굵적거림은 표상이나 상징적 의미를 내포하고 있지 않다고 결론짓고 있다. 이들의 연구에서 공통된 견해는 영아기의 굵적거림은 미분화된 것이고, 연령이 발달함에 따라 미분화된 것에서 시각적으로 점점 더 조직적이고 통제된 형태의 패턴이나 모양으로 발달되며(Kellog, 1970), 이는 점차 발달되어 대략 3세부터 인지할 수 있는 사물의 형태를 띠게 된다는 것이다(Britain, 1979). 또한 영아 초기에 나타나는 굵적거림은 상징적 의미와 의

사소통의 기능이 결여되어 있으며, 다양한 선들이 나타나는 과정을 탐색하거나 구형, 막대기형, 곡선 등을 모방하고 실험하는 행동으로 간주되었다(Sowers, 2000).

그러나, Vygotsky(1978)는 이러한 굵적거림이 단순한 운동 기능 협응의 산물이 아닌 제스처처럼 초보적 사인이라고 보았다. 그는 언어의 발달에서 제스처는 가장 초기 단계의 상징이며, 이 제스처와 함께 그림, 놀이의 발달로, 그리고 문어 발달로 자연스럽게 이어지게 된다고 하였다. 즉, 굵적거림은 문어발달에서 가장 초기의 상징 형식이라는 것을 의미한다. 2세의 굵적거림을 미시적으로 분석한 Gardner(1980, pp. 23-37)도 굵적거림에서 점진적인 상징성이 나타남을 증명하였다. 따라서, 2세 영아들의 굵적거림을 상징적 측면에서 규명해야 할 것이다.

3. 상징체계 발달에서의 굵적거림

Vygotsky(1978)는 상징의 발달을 첫 번째 단계의 상징주의(first-order symbolism)와 두 번째 단계의 상징주의(second-order symbolism)로 나누어 설명하였다. 영아들의 굵적거림은 첫 번째 상징주의에 속하며, 문어, 즉 두 번째 단계의 상징주의로 발달하게 된다고 하였다. 이와 유사하게 영·유아의 상징은 구체적인 것에서 추상적인 것으로 발달된다고 주장한 다른 이론가들로서 Bruner(1966), Piaget와 Inhelder(1953) 등이 있다. 이들 이론에서 제스처는 구어발달 이전에 나타나는 언어이고, 그림은 문자 쓰기 발달 이전에 나타나는 글쓰기이다. 비록 이들이 사고와 상징체계의 발달에 대하여 다양한 관점으로 설명하였으나, 상징체계가 낮은 수준에서 높은 수준으로 발달되고, 사고의 발달과 상징체계의 발달이 밀접하게 연계된다는 논지는 동일하다. 이들

의 주장과는 달리 Gardner(1980), Forman(1993), Karmiloff-Smith(1997)은 상징의 발달은 연령에 따른 거시적 발달이 아니라 사회적 맥락에서 성인과 또래와의 상호작용에서 일어나는 미시적 구성 과정이고, 또한 그 체계는 동일 연령 내에서도 다양한 형태를 띠면서 발달된다는 상징의 미시적 발현 과정을 규명하였다. 이들도 역시 상징체계의 발달은 사고 발달에 의해 영향을 받는다고 보았으나 상징에 관하여 전통적인 발달 단계론을 주장한 이론가들과는 달리 영·유아들의 상징은 미시적으로 발현되어 구성된다고 하였다. 이들의 연구에서는 영·유아들이 짧은 시간 혹은 기간 내에 구체적인 그림 도식에서 추상적인 부호상징으로 발달되는 미시적 발현 과정을 잘 보여주고 있다. 이는 연령에 따른 상징체계의 위계적 발달은 무의미하며 동일 연령 내에서도 구체적, 추상적 상징체계를 포함한 다양한 형태의 상징체계 발달이 가능하다는 것을 의미한다.

언어의 상징발달에서도 위계적 상징 발달론이 지배적이다. 대부분의 영·유아 교육학자들은 영아기의 그림은 자신의 생각을 상징화하는 하나의 글쓰기의 행동으로 인식하고 있다(Gardner, 1982; Luria, 1983). 그러니까, 이들은 그리기는 구어를 문어로 전환하는 하나의 상징적 행동이라고 보았던 것이다. 이처럼 문어로서의 그림도식은 3세 이후에 문자 형태의 부호 혹은 자형으로 발달된다고 하였는데(Gardner, 1982; Harste et al., 1984; 이영자 1999), 이는 그림형태의 문어는 글자형태의 문어발달과 분리되어 있으며, 그 발달 과정은 그림이 낮은 연령에서 높은 연령 단계로 진행되면서 추상적인 문자형태를 띠게 된다는 것을 가정하고 있다.

그러나, 수년간 유아의 쓰기 발달을 깊이 있게 조사한 문화기술 연구에서는 유아들의 글쓰

기는 비 관습적 쓰기에서 관습적 쓰기로 고정되게 발달하는 것이 아니라 글자를 쓸 수 있는 관습적 쓰기가 시작되는 유아기나 아동기 초기에도 글자와 비 관습적 쓰기의 형태, 예를 들어, 그림, 제스처, 극놀이를 자발적으로 엮어서 (weaving) 상상적 혹은 경험적 이야기를 쓴다고 하였다(Dyson, 2002). 이는 각각의 상징체계는 고유의 상징적 성격이 있기 때문에 유아 및 아동들이 글쓰기에서 관습적 시공간의 적절성, 표현의(동사 등) 적절성 등을 고려한 상징 형태를 사용하기 때문이라고 한다(Dyson, 2002, 1982; Vygotsky, 1978). 또한, 각각의 상징체계는 그 발달 과정에서는 서로를 구축하면서 새로운 상징의 발달에 영향을 미친다고 하였다(Dyson, 2002, 1997). 이러한 그녀의 연구결과와 주장은 유아기의 글쓰기가 다상징적 활동임을 시사하고 있다.

영아들의 경우, 쓰기발달에서 이러한 상징형식들이 글쓰기에서 어떠한 형태로 나타나는지에 관한 연구는 거의 없다. 이는 영아들의 쓰기를 사회적 맥락과 상징발달의 관점에서 조명하지 않고 꺾적거림의 성격이나 형태 분석에 주력했기 때문이다. 글쓰기가 꺾적거림에서, 글자형태(letter-like)로, 그리고 글자의 순서대로 발달되는 것이 아니라 복합적인 경험의 과정을 반영하는 상징적, 사회적 과정이라(Vygotsky, 1978; Dyson, 2002)고 가정한다면, 영아들의 글쓰기도 기능주의적 관점에서 탈피하여 사회적 맥락에서의 상징적 기능의 복잡성을 규명하는데 초점을 맞추어야 할 것이다. 따라서, 본 연구에서는 텍스트(text)가 있는 환경에서 영아들의 문해와 관련된 상징과 사회적 교류가 어떻게 일어나고 발달되는가를 알아보고자 한다.

II. 연구방법

1. 연구 장소의 사회문화적 맥락에 관한 기술

본 연구자가 관찰한 교실은 북미의 버몬트 주의 버몬트주립대학 내의 캠퍼스 어린이 센터(Campus Children's Center) 내에 위치하고 있다. 버몬트 캠퍼스의 어린이 센터는 대학생 기숙사, 강의실, 그리고 사무실이 있는 “생활과 학습(living and learning)” 건물 내에 있다. 센터에서 보호를 받고 있는 영유아는 대개 40명이며, 6개월-12개월의 영아 반에는 6명의 어린이가 있으며, 1세 영아 반에는 7명, 그리고 2세 영아 반에는 9명, 3세-5세 유아 반에는 18명으로 구성된다. 이곳 대부분의 어린이들은 생후 6개월에 센터에 들어와 유아 반까지 계속 다니는 경향이 있다. 본 연구 대상이 된 영아들 중 5명은 6-12개월 반과 1세 영아 반부터 계속 다니고 있었던 어린이들이다. 연구가 시작된 시점의 영아들의 월령은 27개월에서 30개월까지 다양하였다. 영아들은 아침 7시 반부터 오후 5시 반까지 보호와 교육을 받는데, 대부분의 부모들은 그 대학에서 일을 하고 있는 교직원이고, 출근하면서 어린이들을 데리고 오고, 퇴근하면서 집으로 데리고 간다. 부모들은 교사에게 집에서 동화책을 가져다 주거나, 영아들의 글쓰기 결과물에 민첩하게 반응하는(예, 메시지 교류) 등 전반적으로 문해 활동에 관한 기대와 관심, 그리고 반응이 비교적 높은 편이었다. 이는 교사들의 “우리 반의 영아들의 부모들은 문해에 높은 관심을 가지고 있다”는 말에서도 잘 알 수 있었다.

각 교실에는 교사가 두 명 배치되어 있었으며, 오전과 오후로 나누어 시간제 담임을 하였다. 교사 이외에도 각 교실에는 교사를 돕는 보조교사(주로 시간제로 일하는 대학생)가 있었으며, 6-12

개월 및 1세 영아반의 주임교사 1명과, 2세 영아반과 유아 반을 맡는 주임교사 1명이 있다. 주임교사의 역할은 각 반의 담임교사들과 함께 1주일에 2-3번 어린이들과의 상호작용, 물리적 환경, 매체, 부모와의 교류 및 교육에 관한 “반영(reflection)”을 하며, 그 내용을 패널에 기록화(documentation)하여 교실과 복도의 벽에 전시하였다. 이 패널의 조직 과정에서 영아들의 행동과 사고를 분석을 하고, 그것을 기초로 교육과정의 틀이 구성되었다. 이러한 교육과정 구성의 틀은 사회구성주의 교육과정의 실천적 패러다임이다(Gandini & Goldhaber, 1991). 본 연구 대상이 된 2세 영아반의 글쓰기 영역의 경우, 1-2명의 영아들이 종이 위에 “A, B, C”라고 말하면서 굵적거리는 것을 보고 다른 영아들도 따라하는 현상이 점점 많아지게 되어 교사들이 영역의 도입을 고려하기 시작하였다. 교사들은 이 영아들의 글쓰기 행동과 굵적거린 마아크(mark)를 분석한 후에 글쓰기 영역을 도입하게 되었고, 그 영역에서 일어난 행동과 마아크들은 계속 관찰, 기록되어 패널에 전시되었다. 본 연구 대상이 된 2세 영아반은 3-5세 유아 반 옆에 위치하고 있고, 아침 자유놀이 시간에 유아 반에 형제가 있는 영아들은 그곳에서 가끔 그들과 함께 자유 놀이를 하였다. 영아 반에서의 글쓰기 영역은 다른 활동 영역들의 활동의 범위와 내용을 고려하여 항상 조용한 곳에 배치되었다. 교실 내에는 항상 3-4개의 활동영역으로 구성되었는데, 그 활동 영역은 교사들이 영아들과의 상호작용에서 일어난 생각과 아이디어를 반영하여 구성하였기 때문에 영역의 종류와 활동의 내용은 유동적으로 변하였다. 따라서, 글쓰기 영역은 활동 영역의 활동성과 시끄러운 정도가 고려되어 항상 조용한 장소로 옮겨졌다(예, 교실 안쪽 코너, 다른 활동과의 연결이 빈번하지 않은 한 쪽 벽으로 나와 있는 일정한

공간 등). 글쓰기 영역에는 항상 테이블이 배치되었으며, 그 위에는 다양한 크기와 모양의 종이, 포스티지(postage), 연필, 볼펜 등이 준비되어 있었다. 또한, 글쓰기 영역의 공간은 항상 기록화(documentation) 패널이 전시되어 있었다. 예를 들어, 영아들이 자발적으로 쓴 다양한 모양의 마아크, 영아들의 말, 교사들의 해석으로 구성된 기록 패널은 항상 글쓰기 영역 벽에 전시되었으며, 테이블 위의 천장에는 나뭇가지를 매달아 그곳에 영아들의 글쓰기 결과물들을 전시하였다.

2. 자료수집 절차 및 방법

교실에서의 상호작용에 관한 문화기술 연구는 주로 미시적 수준에(micro level)서 이루어지는 사건, 활동, 행동을 대상으로 한다. 일반적으로 이처럼 특정 대상에 관하여 집중적으로 관찰하는 미시적 문화기술연구(microethnography)에서는 비디오를 사용한다(Fetterman, 1998). 교실 전체 활동을 미시적 수준에서 문화기술연구를 한 것은 Shultz와 Florio(1979)이다. 그들은 이 연구를 통하여 교사가 유아와의 교실 활동을 조화롭게 하기 위해 물리적 공간과 사회적 공간을 어떻게 사용하는지를 보여주었다. 본 연구에서도 교사와 영아들의 활동들을 집중적으로 관찰하기 위하여 비디오를 사용하였다. 비디오 녹화를 위하여 영아들의 부모들에게 연구 참여에 대한 동의서를 배포하여 모두 동의를 받았고, 교사들 역시 연구에 참여하는데 동의하였다. 본 연구의 결과의 분석에서 영아들과 교사들의 이름이 실제 알파벳으로 제시되어야 하는 경우를 제외하고는 모두 가명을 사용하였다. 관찰은 2003년 9월 10일부터 하였으나 비디오테이프 녹화는 2003년 10월부터 2004년 2월까지 진행하였다. 이 중 글쓰기 영역은 2003, 11월 초에 도입되어 2004년

1월까지 지속되었는데, 이 기간 동안 이곳에서 교사와 영아들의 상호작용이 가장 많이 이루어졌다. 따라서, 이 기간 동안 글쓰기 영역의 활동과 관련되는 데이터를 많이 수집할 수 있었다. 교사가 없는 경우에는 글쓰기 영역에서 일어나는 영아의 단독 글쓰기나 영아들 간의 상호작용을 기록하였다.

비디오 녹화는 매일 아침 8시부터 오후 5시 30분 까지 교실내의 교사와 어린이들 간의 상호작용을 대상으로 하였으며, 교실의 활동은 항상 3-4개의 영역으로 준비되었기 때문에 교사와 영아들 간에, 그리고 또래 간에 주력하는 활동을 집중적으로 녹화하였다. 교사들은 보통 3-4명의 영아들과 상호작용을 하였다. 글쓰기 영역에서 데이터 수집을 위하여 미니 모니터가 있는 케논(canon) 디지털 카메라를 사용하였다. 이 카메라는 미니모니터를 통해 비디오로 녹화되는 장면을 볼 수 있었기 때문에 기록되고 있는 행동과 그 외의 교실의 맥락을 동시에 볼 수 있는 장점이 있다. 이 디지털 카메라에 녹화된 것을 컴퓨터 소프트웨어 프로그램(예, Studio 9)을 사용하여 정지(still) 이미지를 만들었다. 본 연구에서는 비디오테이프에 관한 분석 내용을 텍스트로 재구성하는 과정에서 비디오에 녹화된 내용을 전사한 것과, 비디오테이프로부터 스틸 이미지를 만들어 사용하였다.

3. 자료 분석방법

본 연구에서는 특정한 교실 활동에서의 사회적 관계와 지식발현 과정을 알아내기 위하여 미시적 문화기술 방법에서 제안한 비디오를 사용하였다(Fetterman, 1998). 비디오로 사용하여 문화기술적 연구를 하는 것은 시각적 문화기술로 분류된다. 시각적 문화 기술에 관한 연구들은 크

게 두 가지로 분류된다. 가장 초기의 시각적 문화기술 연구 분석은 사실의 객관성을 유지하고 나타내기 위하여 기록한 필름들을 분류, 분석하는데 주력하였다. 이는 실증주의적 관점을 반영하였다. 그러나, 최근 이러한 실증주의적 경향에서 벗어나 의미 구성을 지향하는 방법으로 변화하고 있는 추세이다. 이러한 분석 방법은 다양한데, 사건의 행동 그 자체에서 발현되는 이야기 중심으로 필름을 구조화하여 재해석하거나, 주창자의 생각이나 이야기 등을 반영하여 해석하는 경우가 있다(Henley, 1999). 또한, 재귀적 혹은 반영적(reflexive) 접근으로서 비디오테이프에서 전사하거나 만든 언어, 사진 등의 자료들을 재구성하여 의미를 부여하는 방법이 있는데(Pink, 2001, pp. 138-154), 이는 비디오 필름을 텍스트에서 다양한 방법으로 재구성하여 사용하는 경우도 포함한다. 본 연구자는(2005) 시각적 문화기술(visual ethnography) 연구와 관련된 다른 데이터 분석에서 이러한 이분법적 논쟁을 극복하기 위해 실증적 방법과 재귀적 혹은 반영적(reflexive) 방법을 병행하였다. 본 연구에서도 이러한 접근을 적용하였다. 이처럼 사실적 관점과 반영적/재귀적 방법을 병행한 유사 연구는 Edwards(1997)의 연구에서도 발견된다.

데이터의 실증적 측면을 반영하기 위하여 쓰기 영역에서 일어난 활동을 중심으로 교사와 영아 간, 영아들 간의 상호작용, 텍스트의 환경과의 상호작용에서의 글쓰기를 분류하여 그 과정을 미시적으로 분석하였다. 이 분류는 Dyson(1982)의 유아들의 글쓰기를 분류한 방법을 적용하였다. 분류된 각 카테고리에서 그래픽(graphic) 상징의 발현이나 그 과정은 Gardner(1980, pp. 25)의 미시발생(microgenesis) 분석방법을 사용하였다. 이러한 미시발생적 분석 과정을 조명한 연구자는 Karmiloff-Smith (1997), Forman(1993) 등

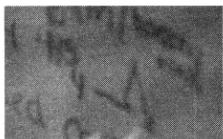
이 있다. 이들은 그래픽 상징이 짧은 시간 내에 변형되고 발현되는 과정을 규명하였다.

데이터의 반영적/재귀적 방법을 반영하기 위하여 본 연구에서는 쓰기활동과 관련된 상징 활동, 예를 들어 극놀이와 글쓰기 등의 연관성의 미적으로 엮는 해석 방법을 사용하였다. 여기에서, 데이터의 실증적인 빈도수나 분류 보다는 사진과 텍스트를 엮어 해석에 더 주력한 것 또한 이러한 방법을 반영한 것이다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 텍스트와 사회적 맥락에서의 글쓰기

1) 텍스트 맥락에서의 문화적 글자의 표상
교사들은 각 개별 영아들의 놀이와 일과 상황에 관한 정보를 교환하기 위하여 교실 문 옆의 벽 위에 작고 흰 보드(board)를 설치하여 매일 각 영아들의 일과를 기록하였다. 영아들은 그 보드에 쓰인 기존의 글자 밑에 길고 짧은 지그재그 선, 그리고 점 등의 마아크를 만들었다(사진 1-1, 2).



〈사진 1-1〉



〈사진 1-2〉

영아들의 글쓰기는 비록 교사들과 다르기는 하나 자신의 의도와 목적을 가지고 그 공간에 함께 참여하고자 하는 사회적 행동이라고 볼 수 있다. 사진(1-1, 2)에서 볼 수 있듯이 영아들은 관습적 글자 밑과 옆 공간에 다양한 형태의 마아크를 만들었다. 여기에서 나타난 다양한 마아크들

이 영아들의 의도적 글자의 재현인지 아니면, 목적이 없는 비의도적인 마아크인지 분명하지는 않다. 그러나, 영아들은 자신들이 만든 이 마아크에 자신이나 친구의 이름을 언급하였는데, 이는 보드의 사회적 기능, 즉 각 영아들의 일과를 알리는 메시지를 상징적으로 표현하고 있다고 볼 수 있다. 이는 영아기 후기나 유아기 초기의 초보적인 글쓰기 단계에서 자신이나 또래, 교사의 이름을 주로 언급하는 쓰기 발달 행동(Dyson, 1982)과 유사하다.

영아들의 자발적 글쓰기 이외에도 교사의 안내에 의한 글쓰기와 영아들의 관습적 이름쓰기에서도 마아크의 생성 과정이 나타났다. 교사들은 영아들에게 교사, 또래들의 이름을 써서 보여주었는데, 영아들은 항상 그 이름을 재구성하여 썼다. 실습생 교사는 영아 키라가 자신의 이름을 복사할 수 있도록 점선으로 이름을 써주었다. 키라는 그 점선을 따라 자신의 이름을 쓰고 있었다.

에피소드 1

키라 : 훌륭해, 키라(Kyra)! 다시 이름을 썼네. 글자를 말해 볼래?

키라 : K,

교사 : K, K, (그 다음은) 무어라고 읽지?

키라 : A(A를 지적하며).

교사 : 그거는 A. (A를 지적하며)

교사, 키라 : K-Y-R-A!

키라 : 키라!

교사 : 키라(웃으면서)

키라가 자신의 이름을 점선을 따라 복사 한 후 그 밑에 네 개의 아주 작은 원을 일렬로 그리고 그 위에 원들을 연결하는 선을 그었다.

교사 : 점으로 네 이름을 쓰고 있지?

키라 : 예!

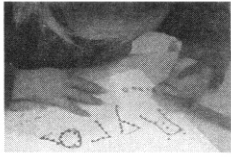
교사 : 그렇구나! 무슨 글자를 쓰고 있지?

키라 : K, A,

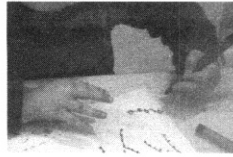
교사 : K,

키라 : K-Y-R-A(2-1, 2).

교사 : K-Y-R-A!



〈사진 2-1〉



〈사진 2-2〉

키라의 마아크에서 작은 원, 선은 이전의 자신의 점선 이름을 복사한 경험을 재표상한 것이지만 실제 관습적 글자의 모양과는 많이 다르다. 이는 아마도 영아기에는 소근육 운동의 협응이 미발달되어 있고, 경험 중 상세 내용을 기억하는 능력이 부족하기 때문에 그럴 가능성이 있다. 그러나, 그녀의 글에서 분명한 사실은 영아들의 마아크가 단순한 놀이와 연습(Piaget & Inhelder, 1969, 재인용, Thomas & Silk, 1990)이 아니라 문화적 기호를 재현하고자 하는 행동을 의미한다는 것이다. 여기에서 영아들의 마아크는 전형적인 사회·문화적인 글자를 재현하고자 하는 저자의 의도와 목적을 지닌 구체적 행동의 산물이라고 할 수 있다.

2) 문화적 자료와 글자와 문장 조직의 표상

영아들의 자발적 글쓰기에서의 마아크는 이름이나 단어와 관련되는 글자들의 재현에 국한되지 않고 구, 문장을 나타내기도 하였다. 영아들은 글쓰기 영역에서 다양한 크기와 종류의 종이 위에 마아크를 쓰는 것에 몰두하였는데, 여러 장의 포스티지(postage)를 일렬로 나열하여 각 장에 동일한 원 모양의 마아크를 하나씩 만들거나(사

진 3-1, 2), 각각의 포스티지 위에 선 모양의 유사한 마아크들을 차례로 만든 후 그 포스티지들을 일렬로 마루 바닥에 나열하는 행동을 하였다(사진 3-3, 4).

키라는 포스티지 네 장을 가지런히 나열한 후에 각각 작은 원을 마아크하였다(사진 3-1, 2). 이처럼 일정한 간격으로 공간을 두어 띄우거나 반복하는 현상은 3세 어린이의 글쓰기에서 많이 발견되며 단어화(wordness)와 문장론(syntax)을 선행하는 행동 이라고 한다(Harste et al., 1984, pp. 36). 영아들의 마아크에 저자의 목적과 의도가 함축되어 있다는 사실은 존의 글에도 잘 나타나 있다. 그는 포스티지와 큰 종이 위에 동일한 형태의 짧은 선을 계속 그으면서 “not beng beng” “not beng beng”이라고 반복적으로 구술한 후(사진 3-3), 그것을 바닥에 일렬로 나열하였다(사진 3-4). 그의 글쓰기는 아직 전형적인 글자 형태를 나타내지 않고 있으나, 구술된 “not beng beng”은 구(phrase)를 문자로 표시하는 표음문자 행동으로 보아야 할 것이다. 특히, 본 연구의 영아들의 표음문자 행동은 알파벳을 마아크하는 행동에서 많이 발견할 수 있었다.

3) 사회적 맥락에서의 글쓰기와 의사소통

문자는 역사적으로 다양한 형식을 띠면서 발달했지만, 어떤 시대에도 문자의 사회적 기능, 즉 의사소통의 도구로서의 역할은 항상 존재했다. 문자 발달에서 가장 초보적인 형태인 그림문자도 그 시대에는 의사통의 도구로서 활용되었다.



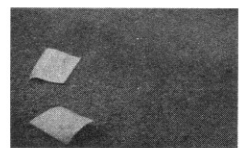
〈사진 3-1〉



〈사진 3-2〉



〈사진 3-3〉



〈사진 3-4〉

그러나, 그림문자가 의사소통의 도구로 활용되기 위하여 문자의 부호화와 암호화 능력이 필요하다. 교실 내에서 이루어지는 문자 활동에서도 의사소통을 위하여 교실 구성원들의 합의된 부호화와 암호화가 필요하다. 그러나, 영아들의 마아크(지그재그, 점, 원, 등의 선)의 복잡성 때문에 교사와 또래들 간에 합의된 부호화와 암호화가 이루어지기는 쉽지 않다. 그럼에도 불구하고 영아들과 교사들, 또래들 간에 마아크를 매개로 한 의사소통과 교류 활동은 지속적으로 일어났다.

본 연구에서 쓰기 활동을 중심으로 사회적 관계에서 일어난 의사소통은 교사의 안내에서 시작되었다. 교사들은 영아들이 종이 위에 “엄마” “아빠” 등을 마아크하면, 그 마아크를 부모들이 볼 수 있도록 교실 밖에 있는 편지함에 넣어두도록 안내하였다. 교사들의 메시지 교류를 장려하기 위한 계획은 물리적 공간에서도 나타났다. 다양한 크기의 종이, 연필, 펜과 함께 메시지를 넣을 수 있는 작은 상자, 그리고 편지 봉투를 항상 준비 해 두었다. 교사는 봉투 위에 이름을 쓰는 방법 등을 보여주고 그것을 또래에게 전달하는 활동을 안내하였다. 그러나, 영아들은 또래들보다는 교사 혹은 부모들에게 메시지를 전달하는 경향이 있었으며, 교사들, 또한, 메시지에 대한 반응이 또래들보다는 더 분명하고 적극적이었다.

그러나, 시간이 흐르면서 영아들은 메시지 전달과 반응에 능동적인 참여를 하게 되었다. 이러한 자발적 메시지 전달 활동은 교실에서 일상을 함께 보내는 교사, 또래, 실습 교사들 간에 이루어졌다. 키라가 노트에 마아크하는 것을 보고 있

던 교사 안나는 자신의 노트에 자신의 이름, 키라, 에이슈의 이름을 써 주었다(사진 4-1). 키라는 노트에 안나의 이름을 정교하게 쓰려다 잘 되지 않자 낙서를 하고는(사진 4-2) 그 옆에 다시 긴 지그 재그선을 마아크한 (사진 4-3) 후에 그것을 교사에게 보여주면서 읽었다(사진 4-4).

에피소드 2

키라 : 네 이름이야. (교사의 알파벳 이름을 가리킨 다음, 자신이 마아크한 긴 지그재그 선을 가리킴)

교사 : 나, 에이슈, 너. (교사는 자신이 쓴 알파벳 이름들을 각각 가리키면서 읽었다)

키라 : (자신이 마아크한 지그재그 선을 다시 가리키며) 내(?) 이름을 그렇게 써.

교사 : 네 이름을 그렇게 쓰니? 네가 쓴 이름이 여기에도 있네(이전에 키라가 봉투 위에 마아크한 유사한 지그재그 선을 가리키며)

키라 : 네 이름이야!

교사 : 오, 내 이름?

키라 : 그걸 찢어봐(교사와 함께 그 노트를 찢으며). 이거는 내 이름이야!(교사가 쓴 자신의 알파벳 이름을 가리키며).

키라는 그 종이를 찢어서 봉투에 넣었다. 그리고, 교사가 자리에서 일어나 다른 영역으로 걸어가자 그녀도 곧 일어나 뒤따라가서 교사에게 그것을 전달하였다.

교사와 영아 키라의 문자에 대한 부호화와 암호화는 각 자의 세계에서 존재하는 문자를 보여주고 설명하는 상호작용 상황을 잘 나타내고 있다. 교사의 입장에서는 사회문화적으로 합의된 문자를 써서 보여주고, 설명하고 있으며, 영아는 영아들의 세계에서 존재하는 그들의 문자를 써



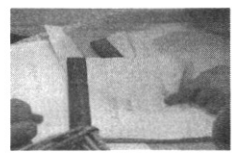
〈사진 4-1〉



〈사진 4-2〉



〈사진 4-3〉



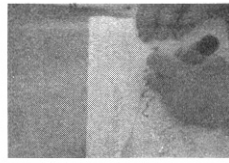
〈사진 4-4〉



〈사진 5-1〉



〈사진 5-2〉



〈사진 5-3〉



〈사진 5-4〉

서 보여주면서 설명하고 있다. 분명히 교사와 영아의 글자 형식(관습적 대비 관습적)이 다름에도 불구하고 각자의 세계에 속한 기호의 형태와 그 의미를 인정하고 존중함으로써 교실 내의 구성원들 간의 메시지 교류의 가능성이 열리게 되었다. 교사와 영아 간의 메시지 교류는 점차적으로 또래들 간의 교류로 이어지게 되었는데, 이는 그 메시지 교류 활동이 지속적인 상호작용이 일어나게 하는 매개(혹은 도구)가 되었다고 할 수 있다.

에피소드 3

키라는 종이 위에 여러 개의 짧은 지그재그 선들을 마아크하고 있었다.

실습교사 : 그게 뭐니?

키라 : 글자들(사진 5-1, 2)

실습교사 : 네 글자들?

키라 : 글자들(사진 5-2).

키라는 봉투위에 긴 지그재그 선을 마아크 하였다(사진 5-3).

실습교사 : (교사는 봉투 위의 긴 지그재그 선을 가리키며) 그게 뭐니?

키라 : …….

아무 말 없이 키라는 글자들을 쓴 종이를 접어 봉투에 넣는다.

실습교사 : 네 글자(들)?

키라 : …….(아무 반응을 하지 않는다)

키라는 글쓰기 영역에서 조금 떨어진 거리에서 다른 실습교사와 영아들이 간식을 먹고 있는 간식 테이블로 걸어가서 교사에게 그녀의 메시지 봉투를 주었다(사진 5-4).

실습교사 : 나에게 주는거니?

키라 : (고개를 끄덕인다)

실습교사 : (그 메시지를 꺼내어 보고는), 오, 너무 고마워, 내가 너를 안아 줘도 되겠니?

키라 : (고개를 끄덕인다)

실습교사 : (교사가 키라를 안는다). 오, 고마워.

키라가 실습교사에게 메시지를 전달할 때 이를 지켜보고 있던 다른 영아들도 모두 그 메시지 교류 과정에 능동적으로 연루되기 시작하였다. 같은 테이블에서 간식을 먹고 있던 테너와 레이첼은 교사가 받은 메시지는 자기 것이라고 주장하였다.

에피소드 4

테너 : 그거 내게 주는 거야(교사를 보며)

실습교사 : 뭐라고?

테너 : 그거 내게 주는 거야(교사가 가지고 있는 메시지를 가리키며)

실습교사 : 이걸, 그녀(키라)가 내게 주는 거야.

테너 : 그건 내게 주는 거야.

실습교사 : 오, 그래. 오 오케이(O.K).

실습교사 : 네가 갖고 싶어?

레이첼 : (교사에게서 키라의 메시지를 빼앗으려 하며) 내꺼야!

이때 키라는 글쓰기 영역으로 향해서 천천히 걸어가기 시작하였다. 그 때 교사가 키라에게 레이첼과 테너가 메시지를 원한다고 분명히 설명을 하자, 키라는 글쓰기 영역으로 빠른 걸음으로 가서 종이에 마아크한 후에 그것을 접어서 다시 레이첼에게로 다가와서 건네주었다. 그러자 레이첼은 그것을 교사에게 보여주며 자기 것이라고 하였다.

에피소드 5

레이철 : 내꺼야!

실습교사 : 그거는 너에게 주는 거라고? 퍼봐. 네가 퍼봐. 그게 뭘지 보자(교사와 레이철은 그 메시지를 함께 퍼본다).

키라의 메시지에 대한 교사와 또래들의 반응에서 주목해야 할 사실은 메시지 자체 보다는 메시지를 매개로 교사, 또래 들 간에 사회적 상호작용이 형성되는 계기가 되었다는 것이다. 키라의 메시지 전달로 영아들과 교사들이 다른 사람의 행동의 의미에 주목하고, 반응하며, 그리고 요청하는 사회적 상황을 창출하게 되었다. 이는 의사소통을 위한 사회적 관계를 형성하는데 있어서 필수적인 요소이다. 비록, 대부분의 메시지가 상호 교류되지 않고 1회 전달로 제한되었지만 이는 또래들 간의 사회적 관계를 맺는 도구가 되었을 뿐만 아니라 교실 내의 교사나 또래들 간에 서로 메시지를 전달하는 “문화”를 창출하였다.

2. 다상징 활동으로서의 글쓰기

Vygotsky(1978)는 제스처, 그림, 말, 놀이는 문어 발달에서 가장 초보적인 상징의 형태들이라고 하였다. 따라서, 그는 유아기의 글쓰기의 발달은 이러한 상징들의 사용으로 가능하다고 하였다. 실제로 유아교육 현장에서 수년간 유아들의 글쓰기를 관찰한 Dyson(1982, 1983, 1989, 2003)은 유아들은 글쓰기에서, 대부분의 경우, 말과 그림, 글자를 함께 사용한다는 것을 발견하였다. 본 연구의 영아들도 유아들처럼 다양한 형식의 상징들을 다양하게 엮어서(weaving) 글쓰기를 하였다.

1) 극놀이와 글쓰기

여행과 글쓰기 1

영아들의 글쓰기 과정에서 다양한 상징 활동

들이 나타났다. 영아들의 글쓰기 과정에서 빈번하게 나타난 활동은 가상놀이 이었다. 학기 초부터 영아들의 배에 관한 관심을 지원하기 위하여 교사들은 교실 안의 한 쪽 코너에 큰 배 모형을 설치하였다. 영아들은 이 배를 타고 여행하는 가상놀이를 즐겼다. 글쓰기 영역은 이 가상놀이 영역과 마주 보이는 지점에 있었는데, 영아들은 여행 가상놀이 활동과 글쓰기 활동 영역을 빈번하게 왔다 갔다 하면서 일관되고 지속적인 의미를 구성하였다. 글쓰기와 가상놀이 활동의 연관은 다양한 형태로 일어났지만, “여행”이라는 주제로 지속되었다.

글쓰기 초기에 에이슈와 칼리와 함께 글쓰기 영역에서 마아크를 한 후에 함께 블럭 영역으로 가서 그 종이에 다시 마아크를 했다. 그리고, 극놀이 영역에 가서 인형을 등에 업고 글쓰기 영역의 테이블로 가서 다시 마아크한 후에 그것을 손에 쥐고 교실 안 여기저기를 걸어 다녔다. 두 영아는 이러한 행동을 몇 번 반복하다가 보트에 올라타고는 보트를 위 아래로 흔들었다.

에피소드 6

교사 : 에이슈와 칼리, 보트 타고 어디를 가니?

칼리 : 보트를 타고 집으로 가고 있어.

에이슈 : 거꾸로!(보트를 흔들며)

교사 : 네 집? 오, 네가 탄 보트로 네 집으로 갈 수 있어? 아하!

에이슈와 칼리는 보트를 몇 번 흔들 후에 보트 옆에 내려서 종이 위에 무엇인가 긁적거리고 다시 보트를 타고 흔들었다. 여기에서 영아들이 자신들의 노트를 들고 여행 가상놀이를 한 것은 비록 자기중심적이긴 하지만, 메시지의 시·공간적 이동의 의미를 표현하는 행동이라고 볼 수 있다. 메시지의 시·공간적 이동을 보여주는 구체적인 가상 놀이 상황은 다른

경우에도 관찰되었다. 에이슈는 큰 종이 위에 직선, 타원형의 노트를 만들어 봉투에 넣었다. 교사 안나가 에이슈의 요청대로 친구의 주소와 이름을 봉투 위에 써주자 그녀는 그 자리에서 일어났다.

에피소드 7

에이슈 : (교사에게 손을 흔들며) 잘 지내, 안녕, 안녕, 잘 지내!
교사 : 에이슈도 잘 지내.
에이슈 : 시내에 갈 거야.
교사 : 나중에 봐.

에이슈는 교실 한 쪽 구석으로 걸어가서 그곳에서 봉투 속의 종이를 꺼내 보고 다시 넣은 후에 글쓰기 테이블로 돌아왔다.

에피소드 8

에이슈 : “돌아왔어”
교사 : 돌아왔니?
에이슈 : “돌아왔어”

여행과 글쓰기 2

“여행과 글쓰기” 1에서 볼 수 있었듯이 영아들의 글쓰기는 가상놀이 스크립트(script) “여행”에서 시·공간적으로 의미 있게 연결되어 있었다. 이처럼 글쓰기와 가상놀이가 여행 스크립트에서 시·공간적으로 연결되어 있는 경우를 다른 예에서도 볼 수 있었다.

영아들은 다양한 극놀이 상황에서 글쓰기를 연관시켰다. 존, 에이슈, 사라, 피터가 함께 보트를 타고 위아래로 흔들고 있었고, 실습 교사가 그 옆에 앉아 함께 이야기를 구성하고 있었다. 교사가 어디로 갈지를 물어보면, 영아들은 각자 자신의 집으로 가자고 하였다. 이 때 옆에서 노트에 무엇인가 큼적거리던 교사 헬렌이 영아들에게 말을 하기 시작하였다.

에피소드 9

교사 : 너희들 알고 있지, 실제로 이번 주말에 에이슈, 그리고 사라의 집으로 갈 거야. 너희들 알고 있지, 사라와 에이슈, 우리 모두 이 번 주말에... (잘 알아들을 수 없음) ... (생략)
사라의 집에서, 우리는 바로 여기에 있는(노트를 가리키며) 베이글, 크럼치즈 과일을 먹을 거야. 안나의 집에서, 우리는 ... (알아들을 수 없음) 과일편, 그리고 주스를 먹을 거야.

교사 헬렌과의 대화가 끝난 후에 영아들은 계속 보트를 위 아래로 흔들고, 실습교사와 영아들이 다시 영아들과 이야기를 구성하기 시작하였다.

에피소드 10

실습교사 : 누구 집으로 갈 거야?
에이슈 : 에이슈의 집으로!
피터 : 피터의 집으로!
실습교사 : 에이슈의 집, 그리고 나서 피터의 집으로.
에이슈 : 예.
사라 : 우리 집으로!
실습교사 : 그리고 나서 사라의 집으로? 너희들이 요리를 할 건데..... 그리고 나서 존의 집에서 요리를 할 거니?
피터 : 예, 우리는 그럴 거야!
실습교사 : 이번 주말에?
피터 : 예.
영아들은 계속 보트를 흔들었다.

에피소드 11

실습교사 : (반대편에 있는 부엌 극놀이 영역을 쳐다보고 손으로 가리키며). 좋아. 지금 우리가 부엌에 가서 요리를 할 수도 있어.
존, 사라 : 아직 아니야.
실습교사 : 오, 사라가 아직은 아니라고 해.

이 때 에이슈와 피터가 보트를 흔들는 것을 중단하고 그 곳에서 내렸다

피터 : (보트에서 내리며) 예!
실습교사 : 너 거기에 내렸어? 그래, 누가 먼저



〈사진 6-1〉



〈사진 6-2〉



〈사진 6-3〉

그 곳에 가서 요리를 할래?

사라 : 내가!

실습교사 : 좋아.

그런데, 영아들은 반대편에 있는 극놀이 영역으로 가지 않고 그 대신, 글쓰기 영역으로 걸어 가서 펜과 종이를 집어 들었다. 교사도 영아들을 따라 그곳으로 갔다.

에피소드 12

에이슈 : 피터, 글 쓸래? 피터, 글 쓸래?

피터 : 뎀, 뎀, 뎀(알아들을 수 없는 소리를 내며 에이슈 옆에 앉는다)

실습교사 : 잠시 글쓰기 할래?(글쓰기 테이블에 와서 앉는다)

피터 : 마카로니아!(긴 곡선을 그린 후!)

실습교사 : 마카로니아!(사진 6-1).

사라 : 이건, 이건, 이건, 이건 내 도넛이야(마아크를 한 노트를 가지고 보트가 있는 곳으로 간다).

에이슈 : 파스타, 파스타, 그리고 내 파스타야(사진 6-2).

실습교사 : 파스타가 여기에 있어?

에이슈 : 예!

영아들은 자신들이 마아크한 종이를 가지고 모두 보트에 올라탔다. 그들 중 에이슈는 보트에서 자신이 마아크한 종이에 무엇인가 또 다른 마아크를 만들었다(사진 6-3).

영아들의 가상놀이에서 나타난 스크립트는 친구 집을 방문하여 음식을 만들거나 먹는 사건을 중심으로 일어났다. 여기에서 가상놀이의 내용은 구체적인 경험과 함께 가상의 세계, 즉 친구들의 집을 방문할 때 자동차가 아닌 보트로 여행하는 것과, 바다와 강이 아닌 교실 안에서 배를

흔들면서 가는 것은 실제 현실과 분리된 세계를 의미한다. 이는 발달상으로 구체적인 경험이나 대상으로부터의 탈 맥락화와 탈 중심화로 가능하다(Hughes, 1995). 영아들의 음식 만들기에 관한 글쓰기는 구체적인 경험을 추상적으로 가상화하는 것과 유사하게 대상을 상징하는 형식을 띠었다.

2) 그리기와 글쓰기

Harste와 그의 동료들(1984)은 일련의 연구를 통하여 꺾적거림에서 그림과 글쓰기의 형태가 다르게 나타난다고 하였다. 꺾적거림 과정에 관한 분석에서 그림은 원의 형태로 표현되었으며, 글쓰기는 선의 형태로 전개된다는 것을 보고하였다(pp, 33). 그들의 연구결과에서는 영아들의 그림과 글쓰기의 꺾적거림이 다르게 전개되었고, 글에서 그림으로, 그림에서 글로 전이하며 그래픽 활동을 하는 것으로 나타났다(pp, 18, 35). 유아들이 글쓰기에서 글자와 그림 도식을 함께 사용하는 것처럼 영아들의 꺾적거림에서도 그림 도식과 분화되지 않은 기호가 함께 섞여 사용되었다고 볼 수 있다. 본 연구의 영아들도 꺾적거림에서 그림과 글쓰기가 함께 일어났다.

영아 에이슈는 글자, 단어를 마아크하고 있었다. 교사 안나는 에이슈의 글에 관하여 대화를 시작하였다.

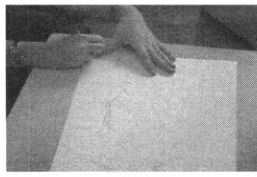
에피소드 13

에이슈 : 에미, 아빠, O, O, O, P.

교사 : 글자들이 위로 튀고 있네.



〈사진 7-1〉



〈사진 7-2〉



〈사진 7-3〉

에이슈 : 우리 엄마, 우리 엄마, 그리고 딸(계속 마아크를 하면서)(사진 7-1).

교사 : 네 이름, 딸, 그리고 O와 P.

에이슈 : 아니야! P가 아니야. 이거는 말이야, (그리고 여기 저기 마아크를 연속적으로 만들면서)P, O, A, A, A, A.(사진 7-1)

교사 : (교사는 종이 끝에 에이슈의 이름을 쓴다) A는 네 이름이야(사진 7-2).

에이슈 : (교사가 이름을 적는 것을 보고) 내 이름?

교사 : 그래, 에이슈의 이름이야!

(이 때 사라가 테이블에 다가와서 에이슈의 반대 방향에 앉아 에이슈의 종이 위에 네 개의 마아크를 일정한 간격을 유지하면서 찍는다)(사진 7-3).

에이슈 : 사라!

사라 : 예!

교사 : 뭐라고 읽니?

사라 : A, B, C.

교사 : A, B, C.

에이슈는 큰 원으로 “O”로, 그리고 여기 저기 짧은 선으로 “A”와 딸, 엄마 등을 마아크하였다. 여기에서 에이슈의 각각의 마아크의 의미나 형태는 서로 유기적으로 연계되어 있지 않고 분리되어 있었다. 사라도 네 개의 작은 동일한 점을 일정한 간격으로 마아크하였다. 이들의 마아크(지그재그, 원, 점, 일직선 등)는 보통 그들의 쓰기에서 발견되는 단어나 알파벳의 마아크를 상징한 것이었다. 사라가 마아크한 4개의 점을 에이슈가 “사라”로 명칭한 것은 이미 이 교실에서 마아크는 단어, 이름, 알파벳을 나타내는 기호라는 “문화”가 영아들 간에 공유되고 있었기 때문이다. 이는 사라의 마아크에 대해 에이슈가 교사보다 더 빠르게 그리고, 맥락에 적절하게 해석한

반응에서도 잘 나타나있다. 또한, 사라가 표시한 네 개의 점은 자신의 이름이라고 공언했음에도 불구하고 그것의 정체성을 묻는 교사에게 “A, B, C”라고 대답한 가정은 자신의 이름이 알파벳으로 구성되어 있다는 것을 나타내고 있다. 영아들의 글쓰기는 여기에서 끝나지 않고 그리기와 함께 지속적으로 이어져 나갔다.

에이슈는 글쓰기에서 이야기를 수반한 그리기를 하였다. 에이슈는 선으로 닫힌 공간 형태의 마아크로(사진 8-1) 자신의 “타임아웃” 경험에 관한 이야기를 하기 시작하였다.

에피소드 14

에이슈 : 타임아웃! 내가 타임아웃을 받았어! 내가 타임아웃을 받았어. 우이 아빠가 타임아웃이라고 했어. 타임아웃, 타임아웃!

교사 : 아빠가 타임아웃이라고 했어?

에이슈 : 예!

에이슈 : 우리 아빠가 그렇게 말한 곳이야(마아크를 한 공간을 가리키며)(사진 8-1).

교사 : 오. 네 아빠가 그렇게 말했어!

에이슈 : 예.

.....(생략)

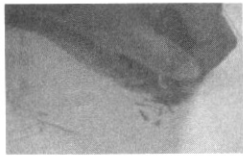
교사 : 에이슈는 아버지가 “타임아웃”이라고 한 것에 대해 말하고 있어. 그걸 쓰고 있어.

에이슈 : 그가 “아니야!” 라고 했어.

교사 : 심각했었어?

에이슈 : 예....., 타임아웃.....

이처럼 선이 닫힌 형태의 마아크는 그녀가 평소 교실에서 알파벳, 엄마, 아빠, 이름을 나타내는 선이 개방된 마아크와는 달리 공간을 나타내고 있다. 닫힌 선 형태는 단어나 글자를 표상하



〈사진 8-1〉



〈사진 8-2〉

는 선 형태에 비해 구체적이고 복잡한 형태를 나타내는데, 약 3세에 시작하는 초기 그림 발달 단계의 특징이다(Golomb, 2004).

이후 사라가 활동에 집중하지 못하자 교사는 그녀를 다른 활동 영역으로 데리고 간 이후에 다시 테이블로 돌아왔고, 잠시 후에 또 다른 영아 피터가 그 자리에 앉아 글을 쓰기 시작하였다. 이 때부터 교사, 에이슈, 피터의 상호작용이 시작되었고 에이슈의 글쓰기와 그림은 그 맥락에 영향을 받았다.

에피소드 15

에이슈 : (선을 일정한 방향으로 여러 번 반복해서 긋다가) 봐, 봐, 큰, 큰, 큰 거야.

교사 : 더 큰 마야크가 보이네.

에이슈 : 이거는 비, 이거는, 이거는 비행기야.

교사 : 그게 보여. (피터를 보며) 피터가 무엇을 쓰고 있는지 궁금하다.

에이슈 : 나는 마치 “O”, “O”처럼 쓰고 있어. 이게 마치 “O” 같은 거야(비행기 위에 다시 선을 그으며).

교사 : 이게 ‘O’ 같은 거야?

에이슈 : 예.

교사 : (피터를 쳐다보며) 피터, 무엇을 쓸거니?

피터 : (큰 원을 두 번 반복해서 그리면서) 이게 우리 엄마야.

교사 : 큰 빨간 게(원) 네 엄마니?

피터 : 우리 엄마(그 원을 손으로 가리키며)

에이슈 : (이미 그린 선의 반대편으로 두껍고 굵은 선을 그으며) 큰, 큰, 큰, 큰, 이거는 큰, 큰 비행기야(사진 8-2).

교사 : ……(고개를 끄덕였다)

에이슈는 여기 저기 마야크를 만들다가 우연히 길고 두껍게 만든 마야크에서 비행기의 이미지를

발견하고는 비행기라고 이름을 붙였는데, 이는 굵적거림 과정에서 상징을 발견하고 이름을 붙이는 2세 영아들의 특징적인 상징 행동이다. 에이슈의 글쓰기는 다시 이야기 구성보다는 특정 대상의 이미지나 글자를 표상하는 활동으로 이어졌다(예, 비행기 위에 O를 쓴 경우). 에이슈의 글쓰기에서 이야기가 다시 시작된 것은 피터와 교사의 이야기에 의해 영향을 받았다. 피터와 교사는 엄마와 뱀에 관한 자신들의 경험을 반영(reflection)하고 있었다. 피터의 굵적거림은 알파벳이나 단어를 나타내는 마야크가 아니고 대상의 이미지를 그래픽으로 나타내는 그리기 활동으로 보아야 할 것이다. 사진에서 보는 것처럼, 큰 원은 영유아기의 사람을 상징하는 전형적인 그림도식(사진 8-2)이다. 이러한 피터와 교사의 대화는 에이슈에게 “타임아웃”과는 다른 이야기 주제 설정의 계기를 마련 해 주었다. 이는 대상(비행기)의 이미지를 정적으로 표상하는 순간을 넘어서 “타임아웃” 이야기 경우처럼 그래픽 활동과 이야기를 함께 역동적으로 구성하는 상황을 생성시켰다.

에피소드 16

피터 : (원 위에 긴 선을 긋는다) “거의 뱀” 같아.

교사 : 뱀이 엄마 몸 위에서 기고 있네. 오, 엄마가 뱀을 좋아하지 않을 거라고 생각하는데, 그렇지 않니? 엄마가 뱀을 무서워한다고 생각하니? 예전에 엄마가 나에게 뱀을 무서워한다고 말했어. ……(생략)

에이슈 : 이거는, 큰, 이거는 비행기!(두 번째 크고 두꺼운 직선을 그으면서)

교사 : 이걸 정말로 “큰 비행기” 이네!

에이슈 : 봐, 내가, 네가…, 우리 엄마가 뱀을 두렵게 하고 있어.

교사 : 네 엄마가…?

에이슈 : 우리 엄마가 뱀을 두렵게 하고 있어.

교사 : 오, 네 엄마가 뱀을 무서워한다고!

에이슈 : 우리 엄마가 뱀을 무서워 해.

교사 : 나도 이전에는 뱀을 무서워했어. 그러나, 이전에 좋은 뱀, 정말로 좋은 뱀을 만났던 적이 있어.

에이슈 : (비행기 옆에 길고 두꺼운 검은 색 선을 칠한 후 그것을 가리키며) 우리 엄마, 우리 엄마, 우리 엄마!

에이슈의 이야기는 “타임아웃”의 경험과는 달리 피터의 경험을 자신의 이야기로 재구성한 것이다. 이러한 이야기 구성은 또 다른 그래픽을 산출하게 하였다. 굵적거림 과정에서 비행기와 유사한 이미지를 더 이상 상징하지 않고 교사와 피터와의 이야기를 반영하는 상징(우리 엄마를 상징하는 두 번 째 두껍고 긴 선)을 창안한 것은 Golombo (2004)의 표현을 빌자면, 상징의 전이 발달 단계에서 의도적 계획 아래 상징을 표현하는 발달 단계로 진입한 것이라고 할 수 있다. 에이슈의 글쓰기는 다양한 그래픽과 사회적 맥락으로 그 내용이나 형식이 풍부하고, 다양하게 전개되었다. 에이슈의 글쓰기는 약 20분 동안 또래와 교사와의 상호 작용과정에서 일어나는 다상징적 엮음(weaving), 상징의 발달, 그리고 이야기 구성의 발달로 특징된다. 상징적 엮음은 굵적거림에서 그림과 글자를 함께 상징하였으나, 그 굵적거림의 형태는 두 양식에서 약간 달랐다. 그림의 경우에는 대상의 이미지를 평면적으로 나타내는 원, 삼각형, 두꺼운 일직선 등의 그래픽 도식을 산출하였으며, 대상의 이름이나 알파벳 글자를 나타내는 경우, 짧은 곡선, 직선, 점 등을 나타냈다. 에이슈는 글자에 해당하는 마아크를 쓰다가, 그리고는 그림을 그리고, 다시 글자 마아크를 만들고, 그림을 그리고 하는 과정을 반복하였지만 각각의 굵적거림의 도식, 즉 글자와 그림 도식은 미시적 발현 과정에 서로 영향을 미친 흔적은 발견할 수 없었다. 예를 들어, 말, 아빠, O, O, O, P, A 등의 그래픽 도식과 타임아웃, 비행기, 엄마 등의 그림 도식의 모양과 내용은 그 형식에 있어서 그래픽의 미시적 발달 경로나 단계들을 파악할 수 없었다. 이는 유아의 경우에도

글쓰기의 이야기의 내용들이 유기적으로 연계되어 있지 않거나, 글자와 그림 도식이 각기 다른 경우와 유사하다(Dyson, 1982) 고 할 수 있다. 그러나, 영아들이 말을 수반한 그림, 글자를 표상하는 과정에서 이들의 각각의 상징체계, 즉 글자와 그림은 서로의 체계를 확장하는 계기가 되었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 약 6개월 동안 영아 반에서 영아와 교사, 영아 간의 상호작용과 관련하여 수집한 데이터들 중 글쓰기 관련 활동들의 데이터만을 분류하여 분석하였다. 집중적으로 관련된 데이터는 약 3개월 동안 기록된 것들이었다. 본 연구의 영아들은 교실 환경에 있는 텍스트와 끊임없이 상호작용을 하였으며, 그 텍스트를 활용(appropriation)하여 자신의 부호(지그재그, 원, 일직선 등)로 변형하여 만들었다. 이러한 부호는 교사와 또래들에게 메시지로 전달되었으며, 또한 메시지 활동은 부호화와 암호화의 활동을 촉진시켰고, 사회적 상호작용을 원활하게 하는 도구가 되었다. 교사들과 영아들 간의 암호화의 과정에서 서로 각각의 세계에 존재하는 기호체계(예, 알파벳)나 그래픽 도식(지그재그 선, 원 등)을 인정하고 수용함으로써 공유된 이해가 형성되고 의사소통이 가능하게 되었다. 영아들의 메시지 활동은 교사들과 영아, 또래들 간에 의사소통이 활발하게 일어나게 하는 도구가 되었으나, 그 교류는 1회로 한정되었다. 비록 교류 횟수가 지속되지 않았으나, 이는 또래들에게 자신의 메시지에 관심을 갖게 하고, 더 나아가 메시지 교류 활동에 연류 되게 하는 문화를 형성하게 하였다.

영아들의 글쓰기는 대부분이 상징 활동 이었

다. 이는 사람, 사물 등 대상을 상징하는 경우와 알파벳을 상징하는 경우로 구분되었다. 알파벳과 이름에 해당되는 글자는 실제 알파벳의 자형이 거의 나타나지 않았고 직선, 원, 지그재그 선 등의 형태로 표시되었다. 그리기에서는 닫힌 형태의 2차원의 그래픽(타입아웃, 비행기, 엄마 등) 도식이 나타났다. 이는 Harste와 그의 동료들(1984)의 연구에서 3세 영아들의 경우처럼 2세 영아들의 경우에도 그림과 문자의 그래픽 도식은 다른 형식으로 나타난다고 볼 수 있다. 즉, 2세 영아의 꺾적거림에서 나타나는 다양한 그래픽 도식들은 놀이, 운동기능의 연습으로 초래된 것이 아닌 대상을 상징화하는 일종의 초기 기호 형태와 그림 도식이라고 할 수 있다.

영아들의 꺾적거림 형태의 문자는 다른 상징 활동과 다양하게 엮였다. 극놀이와 글쓰기 활동의 연관의 경우, 글쓰기는 극놀이 스크립트에서 하나의 사건으로 일어났으며(예를 들어, 여행을 가서 편지쓰기, 친구 집에 가서 음식 만들기 등), 여기에서 글쓰기는 가상놀이처럼 대상이나 사건에 관한 상징 활동으로서 각각의 활동을 확장하고 윤곽하게 하는 도구가 되었다. 또한, 에이슈의 경우처럼, 글쓰기와 그리기에서 상징적 엮음이 나타나기도 하였다. 꺾적거림 형식의 그림과 문자는 각각 다른 형태로 나타났지만 각각의 형식은 서로를 구축하여 각 체계를 확장하는데 도움이 되었다. 또한, 상징의 다양한 엮음은 사회적 맥락, 즉 교사와 또래의 대화에 의해 영향을 많이 받았다. 따라서, 본 연구의 전반적인 결과는 2세 영아들의 글쓰기와 문해는 사회적 기능이 주를 이루고 있으며, 영아들의 꺾적거림도 유아들의 글이나 그림처럼 상징적 표현의 발로라는 것을 알 수 있었다. 이는 다른 연구자들의 연구 결과(Dyson, 1989, 1997, 2002; Vygotsky, 1978)와도 유사하다. 이는 영·유아의 발달의

시기에 관계없이 쓰기 발달과 문해 발달의 동기, 과정 등이 유사하다는 것을 나타내고 있다.

본 연구의 결과는 국내 영아 교육/보육 현장의 교사들에게 시사하는 바가 크다. 현재, 국내 영아 교육/보육 현장에는 글쓰기 영역이 거의 도입되지 않았고, 또한 그 활동도 장려되고 있지 않다. 영아들의 글쓰기는 단지 관습적 글자를 재현하는 것이 아니라 그 활동을 통해 사회적 상호작용의 활성화, 의사소통 능력의 함양, 상징발달이 활성화될 수 있다는 본 연구 결과는 영아 교육/보육 현장에서 글쓰기 활동을 장려해야 함을 시사하고 있다. 그러나, 이를 위한 글쓰기 활동에서는 글자의 단순한 기억이나 글자의 올바른 쓰기를 위한 기능적 훈련이 아닌 교사의 세심한 문해 환경의 준비, 그리고 의사소통과 상징 활동을 위한 정교한 상호작용 방법을 아는 것이 중요한 관건이다. 이를 위한 현장의 노력과 교육방법의 개발이 필요하다고 생각된다.

본 연구 결과는 한국이 아닌 미국의 문화권에 서 자라고 있는 미국의 영아들을 대상으로 하였기 때문에 국내 2세 영아들의 글쓰기와 문해 발달로 해석하기에는 무리가 있을 수 있다. 그러므로, 앞으로 국내 현장에서 본 연구와 유사한 과정을 규명하는 연구가 필요하다고 본다. 또한, 프로그램 및 교육방법 개발도 이와 동일한 입장에서 진행되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 김미숙(2005). 사회구성주의 영아 반에서의 참여적 변형과 지식구성에 관한 연구. *유아교육연구*, 25(3), 240-266.
- 이영자(1999). 유아언어교육. 양서원.
- Albrecht, K., & Miller, L.(2001). *Infant & Toddlers Development*. Gryphon House Book.

- Arnhem, A.(1956). *Art and Visual Perception : A Psychology of the Creative Eye*. London : Faber & Faber.
- Bloom, L.(1998). Language acquisition in its developmental context. In W. Damon, D. Kuhn, R. S. Siegler(Eds.), *Handbook of Child Psychology*(fifth edition) : Cognition, perception, and language(pp. 309-370). John Wiley and Sons. Inc.
- Britain, W. L.(1979). *Creativity, Art, and the Young Child*. New York : Macmillan.
- Bruner, J.(1966). On cognitive growth. In J. S. Bruner, R. R. Olver, & P. M. Greenfield(Eds.), *Studies in Cognitive Growth*. New York : Wiley.
- Bryne, B.(1998). *The foundation of Literacy : The Child's Acquisition of the Alphabetic Principle*. Psychology Press : Taylor & Francis.
- Dyson, A. H.(2002). Writing and children's symbolic repertoires : Development Unhinged. In S. B. Neuman. and D. K. Dickinson(Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*(pp. 126-141). Guilford Press.
- Dyson, A. H.(1997). *Coach Bombay's Kids Learn to Write : Children's appropriation of media material for school literacy*. New York : Teachers Collage Press.
- Dyson, A. H.(1989). "Once upon a time" reconsidered : The developmental dialectic between function and form. *Written Communication*, 6, 436-462.
- Dyson, A. H.(1982). The Emergence of visible language : interrelationship between drawing and early writing. *Visible Language*, 16, 360-381.
- Edwards, E.(1997). Beyond the boundary : A consideration of the expressive in photography and anthropology. In M. Banks & H. Morphy(Eds.), *Rethinking Visual Anthropology*. London : Routledge.
- Fetterman, D. M.(1998). *Ethnography : Step by Step* : Applied social research methods series, Vol. 17. Sage.
- Forman, G.(1993). Multiple symbolization in the long jump project. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman(Eds.), *The Hundred Languages of Children* (pp. 171-188). Ablex Publishing Corporation.
- Gandini, L., & Goldhaber, J.(2002). Two reflections about documentation. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini : The Italian Approach to Infant/Toddler Center*(pp. 124-145). Teachers College Press.
- Gardner, H.(1980). *Artful Scribbles : The Significance of Children's drawings*. Basic Books.
- Gardner, H.(1982). *Art, Mind, & Brain : A cognitive approach to creativity*. NY : Basic Books.
- Golombo, C.(2004). *The Child's Creation of a Pictorial World*. NY : Lawrence Erlbaum Associate.
- Goodman, Y. M.(1986). Children coming know literacy. In W. H. Teale and E. Sultzby(Eds.), *Emergent Writing and Reading*(pp. 1-14). Norwood, NJ : Ablex.
- Harste, J. C. Woodward, V. A., & Burke, C. L.(1984). *Language Stories & Literacy Lesson*. Heineman Educational Books.
- Henley, P.(1999). Film-making and ethnographic research. In A. Bryman & R. G. Burgess(Eds.), *Qualitative Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Hughes, F. P.(1995). *Children, Play, and Development*. Allyn and Bacon.
- Karmiloff-Smith, K.(1997). *Beyond Modularity : A developmental Perspective on Cognitive Science*. MIT Press.
- Kellog, R.(1970). *Analyzing children's art, palo alto, cal*. National Press Books.
- Luria, A.(1983). The development of writing in the child. In M. Martlew(Ed.), *The psychology of Written Language*.
- New, S. R.(2002). Early literacy and developmentally appropriate practice : Rethinking the Paradigm. In S. B. Neuman. and D. K. Dickinson(Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*(pp. 245-262). Guilford Press.

- Piaget, J., & Inhelder, B.(1969). *The Psychology of the Child*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J., & Inhelder, B.(1953). *The Psychology of the Child*. NY : Basic Books.
- Pink, S.(2001). *Ding Visual Ehtnography*. Sage Publication.
- Shultz, J., & Florio, S.(1979). Stop and Freeze : The negotiation of social and physical space in a kindergarten/first grade classroom. *Anthropology and Education Quarterly*, 10, 166-181.
- Sowers, J.(2000). Language Arts in Early Educations. Delmar.
- Spelke, E. S.(1991). Physical knowledge in infancy : Reflection on Piaget's theory. In S. Carey and R. Gelman(eds.), *Epigenesis of Mind : Essays in Biology and Knowledge*. Lawrence Erlbaum Association : NJ.
- Thomas, G. V., & Silk, A. M.(1990). *An introduction to the Psychology of Children's Drawings*. New York University Press.
- Vygotsky, S.(1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

2005년 8월 31일 투고 : 2005년 10월 20일 채택