

유아의 가장놀이에서 탈맥락화 수준, 언어기능 수준과 가장에 대한 개념 이해와의 관계

신은수*, 이영자*, 이종숙**

덕성여자대학교 유아교육과* · 덕성여자대학교 심리학과**

본 연구는 유아의 가장놀이에 나타나는 탈맥락화와 언어기능 수준 및 가장에 대한 개념 이해와의 관계를 알아보았다. 연구대상은 서울지역 유치원의 7개 학급 3, 4, 5세 유아 203명이다. 가장에 대한 개념 이해 과제의 수행은 Lillard(1993)와 Joseph(1998)의 연구에 기초한 6과제를 개별 면접을 통하여 측정하였다. 가장놀이는 초점아동관찰법으로 극화, 조작, 블록 영역에서 영사 촬영하여 가장 놀이의 탈맥락화와 언어기능 수준을 Westby(2000)와 Gowen(1995)의 연구에 기초하여 분석하였다. 가장놀이에 나타나는 말하기 대상과 정신 상태 어휘의 사용도 분석하였다. 연구결과, 3, 4, 5세 유아는 가장놀이의 탈맥락화와 언어기능에서 최고수준까지 나타났으나, 연령이 많아질수록 더 높은 수준의 놀이를 더 많이 하였다. 가장놀이의 탈맥락화와 언어기능 수준은 비교적 높은 상관이 나타났으나, 가장놀이 수준과 가장에 대한 개념 이해의 수행은 거의 상관이 없는 것으로 나타났다. 연구자들은 본 연구의 결과가 가장놀이에 대한 German과 Leslie(2001)의 주장을 지지하는 것으로 논의하였다.

주요어: 가장놀이, 탈맥락화, 언어 기능, 정신상태, 용어

유아의 가장놀이는 유아의 사회적·인지적 발달에 중요한 역할을 하며, 가장놀이 관찰을 통해 이들의 사회적·인지적 발달정도를 파악할 수 있다(Leslie, 1987; Lillard, 1993a; Nielson & Dissanayke, 2000).

가장놀이는 정신적 표상을 포함한다. 예를 들어 블록을 말이라고 가장할 때 유아는 말에 대한 정신적 표상을 하고 블록에 그 표상을 적용한다. 정신적 표상은 가장하는 대상에 대한 정신적 특성으로 이러한 정신적 표상 없이 가장은 일어나

1) 이 연구는 2001학년도 덕성여자대학교 연구비 지원으로 수행되었음.

2) 이 논문에 대한 연락은 esshin@center.duksung.ac.kr로 하기 바람.

지 않는다. 여기서 유의할 점은 이러한 가장하는 대상에 대한 정신적 표상은 정확해야 할 필요는 없다는 것이다(Lillard, 1993a). 말이 다리가 하나라고 생각한 유아는 말을 표상할 때 블록으로 한 발 가진 말을 생각하여 표상할 것이다. Lillard(1993a)는 유아가 가장을 하기 위해서는 가장에 대한 개념이 있어야 하며, 가장 대상에 대한 지식이 있어야 한다고 하였다.

가장이란 어떤 것을 마치 그것이 아닌 다른 것인 것처럼 행동하는 것이다. 이것은 실수로 행동하는 것과 구별되어진다. 예를 들어 유아가 배개와 모포간에 개념적 구별이 안되었거나 조개껍질과 캡을 구별 못하는 것과 가장은 다르다. 가장 행동은 가장하는 사람이 실제 상황을 정확히 지각하면서 마치 특정인이나 사물처럼 행동하는 것이다.

McCune-Nicoloch(1981)는 이를 이중지식(double knowledge)이라고 부른다. 이중지식은 가장놀이가 일어나는 동안 작용한다. 가장이 이루어지려면 가장놀이자가 가장할 때 실물과 가장놀이에서의 대체물 간의 차이를 말할 수 있어야 한다. 유아가 놀잇감 찻잔으로 차를 마시는 시늉을 하거나 놀잇감 차를 끌면서 “부릉부릉” 하는 소리를 내며 놀이할 경우, 유아가 자신이 지닌 지식을 단순히 제시하는 기능적 놀이를 하는지 가장놀이를 하는지가 불분명하다. Leslie(1987)는 가장놀이는 기능적 놀이와 구분되어져야 하며 가장놀이를 기능적 놀이와 구분하기 위해서는 적어도 세 가지 중의 하나가 인지적으로 이루어져야 한다고 주장하였다. 즉, 가장에서의 세 가지 기본적 형태인 사물의 대체, 가공적 속성의 적용, 상상적 사물 포함과 같은 인지적 요소 중 하나가 포함된다. 사

물의 대체는 블록을 고양이로 가장하는 것과 같이 한 사물을 다른 사물 대신으로 사용하는 것이고, 가공적 속성의 적용이란 인형의 얼굴이 지저분하다와 같이 사물 또는 상황에 대해 적용하는 가장의 속성을 제시하는 것이며, 상상적 사물 포함이란 식탁에 스푼이 없을 때 스푼이 있는 것처럼 가장하는 것과 같이 상상적 사물을 창안하는 것이다(Leslie, 1987). 이와 같은 가장놀이의 세 가지 기본 형태 중 하나를 사용한 가장놀이가 가능하려면 유아가 탈맥락화 능력과 언어기능 수준이 발달했을 때 가능하다(Gowen, 1995; McCune, 1995; Westby, 2000). 탈맥락화는 가장놀이 소품으로 실물 사용, 실물이 아닌 추상성이 높은 소품의 사용, 창안한 소품의 사용 등과 같이 사용하는 소품이 일상 맥락에서 사용되는 것과 닮은 정도를 의미하며 언어기능은 가장놀이에서 언어가 사용된 용도 또는 의도를 의미한다.

Leslie(1987, 1988)는 가장놀이를 위한 정신적 변형을 수행하려면, 예를 들어 바나나를 전화라고 가장하려면, 실제에서 두 가지 대리적이면서 상반되는 모델을 동시에 파악할 수 있어야 한다고 제시하였다. 이러한 동시적 파악은 실제 세계와 가장 세계를 분리하는 기능을 하는 인지적 기제인 상위 표상적 체계에 의존한다고 하였다. 상위 표상적 체계에 의해 유아는 환상적 세계를 표상하며 실제 세계가 방해되지 않으면서 외적 환경을 내적으로 표상하는 것이다.

Leslie(1987)는 가장은 상위 표상적 상황을 일차적 표상으로부터 분리하여 제시하는 것이라고 하였다. 우리가 주변세계의 사물이나 상황에 대해 있는 그대로 지각하고 제시하는 것은 일차적 표상(primary representation)이라 할 수 있다. 그러나

가장에서는 이러한 일차적 표상을 재구성하여 일차적 표상으로부터 분리된 새로운 표상(decoupled representation)을 한다. 이를 Pylyshyn(1978)은 상위 표상(meta representation)이라 하였고 Leslie가 이 용어를 그대로 사용하였다.

가장의 내용에 영향을 주는 요인으로 유아가 지닌 개념 발달 수준과 사전적 지식(encyclopedic knowledge)의 범위를 들 수 있다(Leslie, 1987). 유아가 이해한 새로운 개념은 일차적 표상에 나타난다. 일차적 표상에 나타난 개념은 가장에 반영될 것이다. 가장하는 사람의 유형이나 속성에 대해 유아가 지닌 개념이 일차적 표상과 그 역할에 대한 사물 대체나 속성에 대한 가장으로 제시된다.

정상적 아동의 경우 4세 시기이면 마음이론 사용능력이 출현한다(Wellman, Cross, & Watson, 2001; Wimmer & Perner, 1983). 마음이론 사용능력은 틀린 믿음 이해(Wimmer & Perner, 1983), 외양-실체 구분(Flavell, Green, & Flavell 1990), 정신 상태 표현 언어의 습득(Bretherton & Beeghly, 1982, Shatz, Wellan, & Silber, 1983) 등으로 나타난다. 이들의 발달은 상위 표상능력의 발달이 요구된다. 아울러 가장능력과 다른 사람의 가장 이해는 마음이론의 사용과 연결된다(Leslie, 1987). 다시 말하면, 가장놀이를 하는 유아는 가장에 관련된 정신적 상태를 지니는 것이 요구된다는 것을 이해하여야 하며, 유아가 가장놀이를 한다면 이미 이러한 이해가 내면화되어 있다고 Leslie는 주장한다. Taylor와 Carlson(1997)의 연구는 가장놀이 발달과 정신상태에 대한 이해에 관계가 있음을 지지해 준다. 이들은 틀린 믿음이해, 외양-실체구분 등의 마음이

론 과제 수행과 4세 유아의 가장놀이 행동간에 유의한 상관이 있다고 보고하고 있다.

이에 반하여 Lillard(1993b, 1996, 1998)는 유아가 5세가 되기까지는 가장에 대한 표상적 이해가 없다고 주장하였다. 유아는 가장을 가장 대상에 일치하는 행위나 행동과 같은 시각적 자질로 제한하여 생각하기 때문에 가장할 때 다른 사람의 마음에서 진행되고 있는 생각은 파악하지 못한다는 것이다. Lillard(1993b)는 이야기 주인공이 토끼에 대한 지식이나 생각 없이 토끼같이 행동했다는 것을 제시했을 때 5세 유아도 이야기 주인공이 토끼인 것처럼 가장하는 것으로 판단하는 것을 발견하였다. 이를 통해 그녀는 유아가 가장에 대해 단순히 실제 상황을 행동으로 나타내는 것과 같은 외적 행위로서 동일시한다고 주장하였다.

그러나 Lillard는 가장에 환상적 요소가 포함되었을 때 가장의 정신적인 면에 대한 유아의 이해가 높다고 제시하여(Sobel & Lillard, 2001) 환상적 가장놀이의 경우 유아가 가장에 대한 정신 상태 이해가 있음을 인정하였다. 아울러 이들은 4세 유아도 아직 가장에 대한 지식과 가장의 관계 이해에는 어려움이 있으나 환상적 내용을 통하여 가장에 포함된 마음을 이해하기 시작하는 것으로 보인다고 보고하였다.

Leslie(1987)와 Lillard(1993b, 1996, 1998)의 견해 차이는 유아의 가장놀이가 정신적 양상으로 이해하고 나타나는 것인지 단순히 외적 행위로만 나타나는지에 대한 것이며, 이에 대해 Lillard도 환상적 가장놀이의 경우는 예외로 인정하고 있다.

환상적 가장에 대한 Joseph(1998)의 연구에서 Lillard(1998)의 개념 이해 과제를 유아에게 제시한 결과 Lillard(1998)와는 대조적으로 4세 유아와

일부 3세 유아는 가장 행동을 의도적인 것으로 식별할 수 있고 가장 행동의 정신적 요소를 알고 있다고 주장하였다. 그리고 유아가 가장에 대한 의도를 목표와 행동결과에 대한 정보와 무관하게 구별할 수 있는 능력을 가진 것으로, 친근한 상황에 대한 가장놀이에서는 행위의 정신적 원인으로서 의도를 쉽게 이해할 수 있을 것이라고 제시하였다. 이 결과는 유아가 단순히 행동하는 방법으로 가장 하는 것이 아니라 가장의 주관적, 정신적, 표상적 특성을 이해하고 가장놀이를 한다는 것을 제시하는 것이다. 그러나 4세 유아가 가장을 정신적 상태로서 이해하는지를 살펴보는 과제에서는 낮은 수행정도를 보인 것은 의도, 지식, 가장의 개념을 형식적으로 추론하는 것에 문제가 있음을 나타내준다고 논하였다. Hickling, Wellman 및 Gottfried(1997) 역시 3, 4세를 대상으로 유아의 가장놀이가 가장에 대한 정신적 개념에 기초한 것인지에 대한 연구 결과 Leslie(1987, 1988)가 제시했듯이 정신적 가장 개념이 초기에 출현한다고 주장하였다. 즉 가장놀이를 하는 사람은 가장 행위에 대한 정신적 상태를 지니고 있다고 본다는 것이다. German과 Leslie(2001)는 Lillard 식의 가장 개념 이해과제는 유아의 가장에 대한 이해 발달을 잘 나타내주는 것이 아니며 가장에 대한 상위 표상적 이해는 자연스러운 가장놀이에서 나타난다고 주장하였다.

Johnson과 Wellman(1982)도 4세 경이면 다른 정신적 상태에서 마음의 역할을 이해한다고 제시하였다. 그러나 Flavell, Green과 Flavell(1995)은 4세 유아는 정신 상태 용어인 ‘생각한다’와 ‘안다’ 간의 차이를 충분히 이해하지 못한다고 제시하였다. 따라서 마음이론 이해, 정신 상태 용어 사용,

탈맥락화 및 가장 이론간의 관계를 밝히는 연구가 요구된다.

Westby(2000)는 어린이집에 다니는 정상적인 영아와 3, 4세 유아, 그리고 유치원과 초등학교 특수교육에 참여하는 장애아의 관찰에 근거하여 중류층 대상 유아의 80%가 수행하는 수준으로 가장놀이에서의 언어기능 수준과 탈맥락화 수준을 분류하여 가장놀이 척도로 제시하였다. 가장놀이에서의 언어의 기능은 발달수준에 따라 7수준으로 구분하였다. 언어기능 제 1수준은 놀이환경에서 다른 사람에게 지시하기, 자신의 권리 유지하기, 명령하기 또는 진행되는 행동에 코멘트하기 등으로 언어가 가장놀이에서의 자신의 필요와 욕구를 충족시키는 기능을 한다. 언어기능 제 2수준은 실용적 목적으로 언어를 사용하는 단계로 정보를 요청하기 위하여 언어가 사용된다. 언어기능 제 3수준은 자기의 활동에 대하여 코멘트하기와 인형에 대해 코멘트하기와 같은 언어를 사용하는 단계이다. 언어기능 제 4수준은 보고하기, 예상하기, 이야기 말하기와 같은 언어를 사용하는 단계이다. 보고하기는 과거 또는 전의 사건을 참조하는 언어기능이며 예상하기는 가능한 미래의 사건을 참조하는 언어기능이다. 언어기능 제 5수준은 투사하기 언어기능을 사용하는 단계이다. 즉 다른 사람의 생각과 느낌을 투사하여 언어로 이러한 지식을 전하기 시작한다. 구체적으로 인형에게 욕구, 사고, 느낌을 부여하기; 간접 요청 사용하기; 듣는 사람에 따라 말투를 다르게 변화하기; 과거, 현재, 미래의 사건에 대한 지식과 다른 사람의 행위, 사고, 그리고 감정에 대한 지식을 통합하여 추론하기 등과 같은 투사하기 언어기능이 나타난다. 언어기능 제 6수준은 주인공의 역할에 맞는

언어 사용하기, 놀이 소품을 제시하는 무대 관리자, 놀이 이야기 작가로서 말하기와 같은 언어기능을 사용하는 단계이다. 언어기능 제 7수준은 놀이의 장면상황, 행동, 역할을 설정하기 위한 언어를 사용하는 단계이다.

Westby(2000)는 가장에서의 탈맥락적 발달수준도 5수준으로 구분하여 제시하였다. 탈맥락화 제 1수준은 실물 놀잇감으로 가장하기 단계이다. 유아는 옷, 구두, 가방, 화장품 등과 같은 실생활 소품을 사용하여 가장놀이를 한다. 탈맥락화 제 2수준은 놀이차, 인형집, 차고 등과 같은 모사 놀잇감으로 가장 활동이 수행되는 단계이다. 탈맥락화 제 3수준은 한가지 사물을 다른 것을 표상하기 위하여 사용하거나 블록이나 모래상자를 상상적 놀이를 하기 위하여 사용하는 단계이다. 탈맥락화 제 4수준은 소품과 장면을 언어를 사용하여 설정하거나 블록으로 입체구조를 구성하여 가장을 위한 소품으로 사용하는 단계이다. 5세에 이르면 이러한 가장놀이가 나타난다.

가장놀이에서 언어의 기능과 탈맥락화 수준은 상호작용적으로 발달한다. 언어기능 수준과 탈맥락화 수준에 의해 가장놀이 수준을 파악할 수 있다. Westby(2000)는 언어기능수준이 제 5, 6수준에 이르고 탈맥락화 수준이 제 4수준에 이르면 언어기능과 탈맥락화 능력이 서로 연결지어 상위 표상적인 가장놀이가 나타난다고 하였다. 즉, Westby(2000)의 발달단계에 의하면 언어기능 제 5수준에 투사능력이 나타나고 이 투사능력으로 언어로서 사고하는 상위 인지적 언어(metacognitive language)가 나타나 정신적 상태 용어가 사용된다. 정신적 상태 용어 등과 같은 상위인지적 언어는 미리 계획하는 능력, 자기검토, 자기질문, 자기수

정능력과 연결된다. Westby는 언어기능 제 6수준에 이르렀을 때는 유아의 탈맥락화 수준이 제 4수준에 이르러 실물 유사품이 없어도 가장놀이가 진행될 수 있는 수준에 이르며 가장놀이를 계획하여 설정한 역할에 적절한 언어를 구사하며 가장놀이가 진행될 수 있다. 따라서 언어기능 수준이 5수준이상이며 탈맥락화 수준이 4, 5수준인 유아들의 경우 정신적 상태 어휘가 가장놀이에서 나타나는 것을 기대할 수 있다.

유아의 가장놀이가 단순히 행위와 같은 외적 자질의 표현인가 정신적 표상에 의한 것인가는 이들이 지닌 가장에 대한 개념과 탈맥락화 수준과 언어기능의 수준이 높은 유아가 정신적 상태 용어 사용이 어떠한지 분석, 비교하여 파악될 수 있을 것이다. 연구들에 의하면 3세 경 유아의 정신적 상태 어휘가 급속히 발달하며(Shatz, Wellman, & Siber, 1983), 정신적 상태용어나 어휘의 성장과 비슷한 속도로 가장놀이수준도 향상된다(O'Reilly & Bornstein, 1993).

정신상태 용어의 사용에 대하여 Bretherton, McNew, Beeghly-Smith(1981)는 정신상태 용어를 사용한다는 것은 유아가 마음의 이론을 가지고 있다는 증거라고 주장하였다. Cutting과 Dunn(1999) 역시 가장놀이의 언어사용과 관련된 연구에서 환상적 가장놀이와 언어능력과의 관계는 높은 것으로 제시하고 있다. 그러나 이들은 언어능력의 일반 능력과의 관계를 제시한 것으로 정신적 상태를 반영한 관련성에 대한 추후 연구가 필요함을 제언하고 있다.

Nielson과 Dissanayake(2000)는 36개월에서 54개월에 이르는 유아를 대상으로 연구한 결과 실물 대신 다른 놀잇감을 사용하여 가장놀이를 할

수 있는 탈맥락화 수준에 도달하고, 언어로 역할 배정하여 가장놀이에서 역할에 맞는 언어기능을 사용하는 유아는 놀이에서 자신의 정신적 상태를 반영하는 정신 상태 용어(mental state term)를 사용할 가능성이 높다고 보고하였다. 따라서 Westby(2000)의 탈맥락화 제 4수준 이상부터는 정신적 상태 용어가 유아의 가장에서 나타난다고 예상할 수 있다. 그러나 이 연구에서는 탈맥락화, 언어적 기능 면에서 구체적인 수준을 분석하지는 않았으며, 부모와의 가장놀이를 제시하였고 유아 교육기관에서의 자연적 놀이상태에서 자연적으로 나타난 가장놀이를 분석한 것은 아니다.

가장놀이에서 정신적 상태 용어나 어휘 사용은 혼자서 말하며 가장할 때보다 또래나 교사 등 함께 가장놀이 하는 대상이 있을 때 좀 더 자연스럽게 나타날 것이라고 예측할 수 있다. 다른 사람과 가장놀이가 이루어지려면 유아는 의도하는 가장 주체를 분명히 하고 그 다음에 역할, 무대장치, 동작순서 등을 협의하여야 한다. 유아의 탈맥락화 수준과 언어기능 사용수준이 발달함에 따라 다른 사람이 포함된 가장놀이가 증가할 것이다. 놀이행동에서의 변화 관찰한 연구결과들에 의하면 일반적으로 3, 4세 유아원 시기부터 친구와의 놀이가 증가하므로 또래나 교사와의 놀이에서 정신상태 용어나 어휘의 사용이 증가할 것이다 (Bakeman & Brownlee, 1980; Howes & Matheson, 1992; Rubin, 1985).

본 연구에서는 가장놀이에서 어떠한 사고과정이 전개되는지를 이해하기 위하여 유아의 연령에 따른 탈맥락화 정도, 언어적 기능수준을 검토하고, 가장에 대한 개념 이해 수준이 가장놀이에서의 탈맥락화 정도나 언어적 기능간의 관계가 있

는지 살펴보고, 가장의 표현에서의 정신상태 용어나 어휘 사용정도를 알아보려고 하였다. 또한 언어기능 단계 및 연령에 따라 말하기 대상에서 차이가 나타나는지를 살펴보았다.

방 법

연구대상

연구대상은 서울 지역에 위치한 유치원 3기관의 3세 3학급 남아 32명 평균 46.75개월(표준편차 3.62개월), 여아 26명 평균 46.15개월(표준편차 3.08개월)의 58명, 4세 3학급 남아 44명 평균 58.48개월(표준편차 3.76개월), 여아 41명 평균 58.93개월(표준편차 3.64개월)의 85명, 5세 2학급 남아 31명 평균 70.06개월(표준편차 3.64개월), 여아 29명 평균 70.66개월(표준편차 3.14개월)의 60명의 총 203명이다. 각 학급의 교사 학력은 학사 이상의 경력 3년 이상이다. 자유놀이 시간은 60분 이상 배정되어 있고, 교실은 흥미영역으로 구성되어 있다.

절차

훈련된 대학원생에 의하여 개별 유아들의 가장에 대한 개념 이해 과제의 수행을 면접하여 실험하였고, 극화놀이, 블록놀이, 조작놀이 영역의 가장놀이를 관찰하였다.

가장에 대한 개념 이해의 면접. 유아의 가장에 대한 개념 이해는 개별 면접법을 통하여 3 유형의 과제로 유형 별 인형과 그림 과제로 총 6 과제를 사용하였다. 실험 절차의 동질성을 위하여

대학원생에게 사전 훈련을 하였으며, 모든 실험자들이 각 연령별 기관별로 유아들을 무선적으로 면접하였다. 면접 절차는 최대한 구조화하여 실험자간 차이를 최소화 하였으며, 질문에 대한 응답을 정오답으로 점수화하여 기록하였다. 과제에 대한 피로 정도를 최소화하기 위하여 6 과제를 2일로 나누어 실시하였으며, 3 유형 및 인형과 그림 과제를 각각 역균형 순서(counter-balanced order)로 제시하였다.

가장놀이의 관찰. 유아의 가장놀이는 대상 아동 초점 관찰법을 사용하여 자유놀이 시간에 극화놀이, 블록놀이, 조작놀이 영역의 놀이에 참여하는 유아 당 3분 씩 순차적으로 촬영하였다. 각 영역별로 18분 씩 1일 54분으로 총 10일 동안 영상 촬영을 하였다. 그 결과, 한 학급 당 총 10회 540분으로 7학급 전체 4,320분 관찰하였다. 영상 촬영 내용은 유아의 놀이시 나타나는 언어와 행동을 전사하여 가장놀이의 탈맥락화 상황 특성과 언어 기능 특성의 범주에 의한 수준을 분석하였고, 가장놀이시 사용하는 언어의 말하기 대상별 범주에 의한 빈도 및 정신 상태 어휘나 용어의 사용을 분석하였다. 관찰자간 신뢰도는 탈맥락화 상황 수준 분석은 92.3, 언어 기능 수준 분석은 88.9이다.

연구도구

가장에 대한 개념 이해 과제. 가장에 대한 개념 이해 과제는 가장 상황에 대한 이해 정도를 알아보기 위하여 Lillard(1993b)와 Joseph(1998)의 연구를 기초로 3 유형의 과제를 개발하였다. 과제의 유형은 가장 주체와 가장 대상에 대한 대안

의 유무에 의하여 구별하였다. 과제 1은 가장 대상의 대안을 제시한 유형, 과제 2는 가장 대상의 대안을 제시하지 않은 유형, 과제 3은 가장 주체의 대안을 제시한 유형이다. 주인공으로 과제 1과 2는 외계인 인형과 그림, 과제 3은 남녀 아이 인형과 그림을 사용하였다. 과제의 다음과 같은 이야기와 질문으로 구성되어 있고 질문에 대한 정오답을 실험자가 기록하였다.

과제 1: “이 아이는 외계인 무무야. 이 아이는 개구리를 알아. 개구리가 어떻게 생겼는지도 알고, 개구리가 어떻게 뛰는지도 알아. 그런데 토끼는 몰라. 토끼가 어떻게 뛰는지도 몰라. 그런데 이 아이가 어느 날 이렇게 뛰고 있어. (가장 대상 대안 제시 질문)이 아이는 토끼인 척 하는 걸까? 개구리인 척 하는 걸까? 왜 그렇게 생각하니?”

과제 2: “이 아이는 외계인 라나야. 이 아이는 뱀을 본적이 없어. 뱀을 몰라. 뱀이 어떻게 기어 다니는지도 몰라. 그런데 어느 날 이 아이는 이렇게 기어다니고 있어. (대안을 제시하지 않은 질문) 이 아이는 뱀인 척 하는 걸까? 아닐까? 왜 그렇게 생각하니?”

과제 3: “이 아이는 영민이야. 이 아이는 팽귄을 몰라. 팽귄을 본적이 없어. 그리고 팽귄이 이렇게 뒤뚱뒤뚱 걷는 것도 몰라. 이 아이는 수민이야. 수민이는 팽귄을 알아. 팽귄을 본적이 있어. 팽귄이 어떻게 걷는지도 알아. 그런데 영민이는 이렇게 뒤뚱뒤뚱 걷고 있어. 수민이도 이렇게 뒤뚱뒤뚱 걷고 있어. (가장 주체 대안 제시 질문) 두 아이 중 누가 팽귄인 척 하는 거니? 영민이니, 수민이니? 왜 그렇게 생각하니?”

과제의 12개 질문(정오답과 “왜?”에 대한 응

답을 정오답으로 처리하였음)에 대한 신뢰도는 Cronbach Alpha가 .831이었다.

가장놀이 탈맥락화 상황 관찰 범주. 유아의 가장놀이 탈맥락화 상황 수준은 5 수준으로 ‘가장 놀이에서 무슨 놀잇감을 사용하는가?’의 사물을 가장을 중심으로 유아에게 내재된 정신 표상을 나타낸다. 탈맥락화 상황 수준은 Westby(2000)와 Gowen(1995)에 기초한 사전 관찰에 기초하여 본 연구자가 수정하였으며, 탈맥락화 상황의 각 수준은 다음과 같다.

수준 1의 탈맥락화 상황은 실물 놀잇감으로 가장 하기-실물의 옷, 구두, 가방, 화장품 등의 사용하여 놀이하기

수준 2의 탈맥락화 상황은 모형 놀잇감으로 가장 행동 수행하기-인형집, 마을 모형, 소형 자동차 등을 사용하여 놀이하기

수준 3의 탈맥락화 상황은 사물로 다른 사물을 표상하여 사용하기-막대를 빗으로, 의자를 자동차로 사용하거나, 가장 상상을 블록으로 짓기(담 혹은 바다 만들기)

수준 4의 탈맥락화 상황은 놀잇감이나 장면 상황을 설정하기 위하여 사물에 대하여 언어로 명명하기; 블록으로 3차원의 구조물 짓기

수준 5의 탈맥락화 상황은 놀이의 장면상황, 행동, 역할을 설정하기 위하여 아무 것도 없는 상황에서 “여기는 둑이야”라고 언어를 사용하기이다.

가장놀이 언어 기능 관찰 범주. 유아의 가장 언어 기능은 7 수준으로 Westby(2000)에 기초한 사전 관찰에 기초하여 본 연구자가 수정하였으며, 각 수준은 다음과 같다.

수준 1의 언어기능은 지시하기-요청하기, 명령하기, 상호작용하기; 자기 유지하기-항의하기,

자기와 자신의 관심 보호하기; 코멘트하기-사물과 행동에 명명하기, 개인적 감정 지적하기
수준 2의 언어기능은 현재 없는 물건이나 사람에 대하여 언급하기; 정보를 요청하기

수준 3의 언어기능은 자기의 활동에 대하여 코멘트하기--사과를 짓는 거야; 인형에 대하여 코멘트하기--아기는 잔다

수준 4의 언어기능은 보고하기; 예측하기; 서술하기나 이야기로 꾸미기

수준 5의 언어기능은 투사하기; 인형이나 손인형에게 욕구, 생각, 감정을 주기; 비지시적 요청을 사용하기-엄마는 나에게 아침으로 과자를 먹으라고 했어; 듣는 사람(청자)에 따라 말투 변화시키기; 합리화하여 이유 밀하기-보고하기, 예측하기, 정보 투사하기를 통합한다

수준 6의 언어기능은 주인공의 역할에 맞는 언어 사용하기, 놀이 소품을 꾸미는 무대관리자, 놀이 이야기(대본) 작가로서 적합한 언어 사용하기

수준 7의 언어기능은 놀이의 장면상황, 행동, 역할을 설정하기 위하여 언어를 사용하기이다

가장놀이 언어의 듣기 및 말하기 대상별 범주에 의한 빈도와 정신상태 어휘 용어의 사용. 가장놀이에서 언어의 사용 빈도를 알아보기 위하여 Nielsen과 Dissanayake(2000)의 연구에 기초하여 말하기 대상별 범주에 의한 빈도와 표현되는 정신상태 어휘의 사용 빈도를 분석하였다.

말하기 대상의 범주는 5 범주로 구분하였으며, 자기 자신, 사물, 또래, 집단, 교사이다.

정신 상태에 대한 17 어휘는 다음과 같다: 알다(know), 생각하다(think), 뜻(의미)이다(mean), 잊다(forget), 기억하다(remember), 추측하다

(guess), --인척 하다(pretend), 하고 싶다(dream), 내기하다(bet/reckon), 바라다(hope), 속이다, 놀리다(trick), 이상하게 생각하다(wonder), 원하다(wish), 알아내다(figure), 믿다(believe), 이해하다(understand), --라고 하자(suppose).

점수화

가장에 대한 개념 이해 과제. 가장에 대한 개념 이해 과제의 총점은 정오답에 대한 선택적 질문에 대한 정오답과 ‘왜?’에 대한 정오답을 1점과 0점으로 총 12점 만점으로 점수화 하였다. 선택적 질문에 대한 총점은 ‘왜?’에 점수를 제외한 점수이다. 과제1, 2, 3 각각의 선택적 질문과 ‘왜?’에 대한 질문의 정답의 합도 분석하였다.

가장놀이 탈맥락화 상황과 언어 기능 관찰 범주. 관찰 빈도를 점수화하고, 총점은 빈도에 대한 각 수준별 가중점수의 총합(예: 5회×7수준=35점)을 점수화 하였다.

결과

유아들의 자연스러운 놀이 상황에서 나타나는 가장놀이의 수준이 Westby(2000)가 가장놀이의 탈맥락화와 언어기능의 발달수준에서 제시한 순서로 나타나고 연령에 따른 차이가 있는지를 검증하기 위하여 각 수준별로 빈도에 대해 연령×성별(3×2)에 의한 이원 변량 분석을 실시하였다. 먼저 탈맥락화에 대한 분석 결과를 수준별, 총점, 최고 수준의 평균과 표준 편차와 F값으로 표 1에 제시하였다. 탈맥락화의 1수준에서 연령과 성별간

에 유의한 빈도의 차이가 있었다(각각 $F_{2, 197}=5.28$, $p<.001$; $F_{2, 197}=13.55$, $p<.0001$). 또한 연령과 성간의 상호작용도 유의하였다 ($F_{2, 197}=8.60$, $p<.0003$). 사후 검증 결과 3세보다 4세 유아가 유의하게 더 높은 빈도를 보인 반면 4세와 5세간에는 차이가 없었다. 평균은 3세가 가장 낮고 4세가 가장 높으며 5세가 3세와 4세의 중간 정도의 빈도를 보였다. 성별 효과에서는 여아가 남아보다 유의하게 높은 빈도를 보였다. 그러나 연령과 성간의 상호작용 효과에 의하면 3세와 4세는 여아가 높은 반면 5세는 남아가 약간 더 높은 빈도를 보였다.

2수준에서는 연령간에만 유의한 차이가 있었다($F_{2, 197}=5.30$, $p<.001$). Scheffe검증에 의하면 5세 유아가 3세나 4세 유아보다 유의하게 더 낮은 빈도를 보였다. 3수준의 분석에서는 어떤 변인도 유의하지 않았다. 4수준 분석에서는 연령과 성의 주효과와 연령과 성의 상호작용 효과가 모두 유의하였다(각각 $F_{2, 197}=14.43$, $p<.0001$; $F_{2, 197}=14.37$, $p<.0002$; $F_{2, 197}=3.63$, $p<.0282$). 5세가 3세와 4세보다 높고 3세와 4세 간에는 차이가 없었다. 남아가 여아보다 높았으나 상호작용 효과에 의하면 3세는 남녀간의 차이가 없으나 4세와 5세는 남녀간의 차이가 커졌다. 5수준에서는 어떤 효과도 유의하지 않았다.

탈맥락화의 총점에 대해서도 연령과 성별(3×2)에 의한 이원변량분석을 실시하였다 그 결과 연령과 성별간의 주효과와 연령과 성간의 상호작용 효과가 모두 유의하였다($F_{2, 197}=3.99$, $p<.0201$; $F_{2, 197}=4.86$, $p<.0286$; $F_{2, 197}=3.41$, $p<.0351$). 사후 검증에서 3세와 5세의 차이가 유의한 것으로 나타났고 남아가 여아보다 더 높은

| 표 1. 연령별, 성별, 탈맥락화 수준별 빈도와 총 점, 최고수준의 평균과 표준편차 및 F값 | | | | | | | | |
|---|---|----|----|--------------|-------------|----------|---------|--|
| 수 준 | 연 | N | | | M(SD) | | F | |
| | | 남 | 여 | 남 | 여 | 연령 | 상호 작용 | |
| 1 | 3 | 32 | 26 | .31(.69) | .65(1.06) | | | |
| | 4 | 44 | 41 | .36(.89) | 4.51(6.25) | | | |
| | 5 | 31 | 29 | 1.97(3.93) | 1.66(3.02) | 5.28** | 8.60*** | |
| | F | | | 13.55*** | | | | |
| 2 | 3 | 32 | 26 | 6.84(10.85) | 12.19(14.0) | | | |
| | 4 | 44 | 41 | 7.61(7.90) | 8.34(10.67) | 5.3** | 1.55 | |
| | 5 | 31 | 29 | 3.97(5.28) | 3.76(6.35) | | | |
| | F | | | 1.57 | | | | |
| 3 | 3 | 32 | 26 | 5.81(14.51) | 8.35(18.67) | | | |
| | 4 | 44 | 41 | 7.23(6.95) | 2.05(4.53) | | | |
| | 5 | 31 | 29 | 5.58(8.85) | 4.10(6.38) | .88 | 2.28 | |
| | F | | | 1.76 | | | | |
| 4 | 3 | 32 | 26 | 1.69(3.81) | .62(1.98) | | | |
| | 4 | 44 | 41 | 3.70(4.90) | .37(.73) | | | |
| | 5 | 31 | 29 | 11.61(16.1) | 3.72(7.09) | 14.43*** | 3.63* | |
| | F | | | 14.37*** | | | | |
| 5 | 3 | 32 | 26 | 1.59(3.53) | 2.73(5.21) | | | |
| | 4 | 44 | 41 | 3.25(5.12) | 1.83(4.53) | | | |
| | 5 | 31 | 29 | 2.81(4.45) | 3.38(6.06) | .60 | 1.40 | |
| | F | | | .02 | | | | |
| 총 | 3 | 32 | 26 | 32.94(39.2) | 47.65(41.9) | | | |
| 점 | 4 | 44 | 41 | 68.59(54.9) | 37.95(48.8) | | | |
| | 5 | 31 | 29 | 87.58(103.7) | 52.31(47.6) | 3.99* | 3.41* | |
| | F | | | 4.86* | | | | |
| 최 | 3 | 32 | 26 | 3.75(1.32) | 3.92(1.29) | | | |
| 고 | 4 | 45 | 41 | 3.80(1.50) | 2.63(2.11) | | | |
| 수 | 5 | 32 | 31 | 4.13(1.24) | 3.71(1.87) | 3.90* | 3.04* | |
| 준 | F | | | 6.30* | | | | |

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

탈맥락화 총점을 받은 것으로 나타났다. 상호작용은 3세는 남아보다 여아가 더 탈맥락화를 잘하는 것으로 나타났으나 4세와 5세는 여아보다 남아가 더 탈맥락화를 잘하는 것으로 나타났다.

각 유아가 보인 최고 수준의 탈맥락화 수준을 연령×성별(3×2)의 이원변량분석을 실시하였다. 그 결과 연령과 성의 주효과($F_2, 201=3.90, p<.0219$; $F_2, 201=6.30, p<.0129$)와 상호작용 효과($F_2,$

$201=3.04, p<.0500$)가 모두 유의하였다. 연령은 5세가 4세보다 더 높은 최고 수준을 보였고 3세와 4세는 차이가 없었다. 남아가 여아보다 더 높은 최고 수준을 보였다. 상호작용은 유의하지는 않지만 3세는 여아가 더 높은 반면 4세와 5세는 남아가 더 높았다.

언어기능의 발달에 대한 분석도 탈맥락화에서 와 마찬가지로 각 수준의 빈도에 대하여 연령×성별(3×2)의 이원 변량분석을 실시하였다. 표 2에 이 결과에 대한 평균, 표준편차, F값을 제시하였다. 먼저 언어기능 1수준에 대한 분석에서 모든 주효과와 상호작용 효과가 유의하였다 (각각 $F_2, 197=6.08, p<.0027$; $F_2, 197=6.47, p<.0117$; 상호작용은 $F_2, 197=3.27, p<.0401$). 사후 검증 결과 연령간에는 3세와 4세, 4세와 5세간에 유의한 차이가 있었다. 평균의 순서는 3세가 가장 낮고 다음이 5세 그 다음이 4세의 순서였다. 성간에는 남아가 여아보다 더 많은 빈도를 보였다. 상호작용의 결과는 3세는 여아가 더 많은 빈도를 보이는 반면 4세와 5세는 남아가 더 많은 빈도를 보였다.

언어기능 2수준의 분석에서는 연령간의 주효과만 유의하였다($F_2, 197=7.72, p<.0006$). 3세와 4세 4세와 5세 간의 차이가 유의하였다. 그러나 4세보다 5세의 빈도가 낮아 순서는 3세, 5세, 4세의 순으로 나타났다. 언어기능 3수준에서는 연령, 성별, 상호작용에서 유의한 차이가 나타났다 (각각 $F_2, 197=8.77, p<.0002$; $F_2, 197=10.32, p<.0015$; $F_2, 197=5.24, p<.006$). 3세보다 4세가 더 높은 차이를 보였으며 5세보다 4세가 더 높은 차이를 보

였다. 남아가 여아보다 높은 빈도를 보였으나 상호작용 효과에 의하면 3세는 남녀 차이가 유의하

표 2 연령별, 성별, 언어기능 수준별 빈도와 총점, 최고수준의 평균과 표준편차 및 F값

| 수준 | 연령 | N | | M (SD) | | F | 상호작용 |
|------|----|----|----|--------------|--------------|---------|--------|
| | | 남 | 여 | 남 | 여 | | |
| 1 | 3 | 32 | 26 | 2.25(4.19) | 3.19(4.47) | 6.08** | 3.27* |
| | 4 | 44 | 41 | 7.43(8.30) | 3.80(4.99) | | |
| | 5 | 31 | 29 | 4.58(4.93) | 2.00(2.66) | | |
| | F | | | 6.47* | | | |
| 2 | 3 | 32 | 26 | .44(1.79) | .58(1.30) | 7.72*** | .44 |
| | 4 | 44 | 41 | 1.25(1.69) | 1.39(2.61) | | |
| | 5 | 31 | 29 | .45(.81) | .10(.41) | | |
| | F | | | .00 | | | |
| 3 | 3 | 32 | 26 | .81(2.04) | .77(1.21) | 8.77*** | 5.24** |
| | 4 | 44 | 41 | 3.82(3.99) | 1.27(2.51) | | |
| | 5 | 31 | 29 | 1.65(1.94) | 1.21(2.61) | | |
| | F | | | 10.32** | | | |
| 4 | 3 | 32 | 26 | .72(1.59) | .46(.09) | 1.10 | .39 |
| | 4 | 44 | 41 | 1.25(2.40) | .63(1.22) | | |
| | 5 | 31 | 29 | .97(1.54) | .28(.80) | | |
| | F | | | 5.66* | | | |
| 5 | 3 | 32 | 26 | .06(.25) | .08(.27) | 5.10** | 2.01 |
| | 4 | 44 | 41 | .80(1.39) | .44(1.10) | | |
| | 5 | 31 | 29 | .80(1.51) | .10(.41) | | |
| | F | | | 5.52* | | | |
| 6 | 3 | 32 | 26 | 3.66(7.41) | 4.27(4.23) | 5.69** | .07 |
| | 4 | 44 | 41 | 2.02(3.17) | 1.98(4.45) | | |
| | 5 | 31 | 29 | 5.58(9.09) | 5.45(8.11) | | |
| | F | | | .01 | | | |
| 7 | 3 | 32 | 26 | 2.34(5.93) | 1.42(1.75) | .88 | .65 |
| | 4 | 44 | 41 | 2.57(3.92) | 1.39(2.93) | | |
| | 5 | 31 | 29 | 2.65(2.73) | 2.83(3.54) | | |
| | F | | | 1.73 | | | |
| 총점 | 3 | 32 | 26 | 46.63(84.34) | 45.35(35.63) | 1.74 | .55 |
| | 4 | 44 | 41 | 60.27(50.23) | 37.95(53.51) | | |
| | 5 | 31 | 29 | 71.16(80.65) | 59.66(59.68) | | |
| | F | | | 2.11 | | | |
| 최고수준 | 3 | 32 | 26 | 5.53(1.93) | 6.00(1.92) | 5.20** | 2.03 |
| | 4 | 45 | 41 | 5.13(2.39) | 3.90(2.99) | | |
| | 5 | 32 | 31 | 5.90(2.02) | 5.23(2.96) | | |
| | F | | | 3.09 | | | |

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

높았다. 언어기능 4수준에서는 성별간에만 유의한 차이가 있었다($F_2, 197=5.66, p<.0184$). 남아가 여아보다 높은 빈도를 보였다. 5수준에서는 연령의 주효과와 성별의 주효과가 유의하였다 (각각 $F_2, 197=5.10, p<.0069$; $F_2, 197=5.52, p<.0198$). Scheffe검증 결과는 3세와 4세간에만 유의한 차이가 있었다. 남아가 여아보다 높은 빈도를 보였다. 6수준에서는 연령간에만 유의한 차이가 있었다($F_2, 197=5.69, p<.004$). 이 수준에서는 4세와 5세간에 유의한 차이가 있었는데 다른 수준과 달리 5세의 빈도가 4세보다 높았다. 또 유의하지 않지만 3세도 4세보다는 높은 빈도를 보였다. 7수준에서는 어떤 효과도 유의하지 않았다.

또한 언어기능 총점과 최고 수준에 대하여도 연령×성(3×2)의 이원변량분석을 실시하였다. 그 결과 총점의 분석에서는 어떤 결과도 유의하지 않은 것으로 나타났다. 최고 수준의 분석에서는 연령의 주효과($F_{2, 201}=5.20, p<.0063$)만 유의하였다. 3세와 4세, 4세와 5세의 차이가 유의하였다. 순서는 3세, 5세, 4세의 순서로 높았다. 즉 3세에서도 5세와 유사하게 또 4세보다는 더 높은 최고 수준을 보였다.

가장에 대한 개념 형성의 정도가 연령별로 차이가 있는지 검증하기 위하여 가장 과제 수행에 대하여 연령간의 일원 변량 분석을 하였다. 그 결과가 표 3에 제시되어 있다.

지 않은데 비해 4세와 5세는 남아가 더 빈도가

표 3. 가장에 대한 개념 이해 과제의 연령별 평균과 표준편차, 및 F값

| 연 령 | 과제 | 선택형 | | 과제 1 | 과제2 | 과제3 |
|--------|----|---------|--------|------|------|-------|
| | | 총점 | 질문 총점 | | | |
| 3 | 만점 | 12 | 6 | 2 | 2 | 2 |
| | M | 4.80 | 3.73 | 1.54 | 0.73 | 1.46 |
| | SD | 2.45 | 1.46 | 0.71 | 0.84 | 0.79 |
| 4 | M | 6.05 | 4.16 | 1.70 | 0.77 | 1.68 |
| | SD | 3.24 | 1.51 | 0.62 | 0.90 | 0.65 |
| 5 | M | 7.31 | 4.61 | 1.81 | 1.00 | 1.80 |
| | SD | 3.01 | 1.47 | 0.55 | 0.93 | 0.56 |
| F | | 9.88*** | 4.81** | 2.73 | 1.49 | 3.52* |

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

선행 연구들이 이 과제에서 성별간 차이가 없는 것으로 나타났고(Lillard, 1993b), 일차 분석 결과에서도 성별간의 차이가 없어 성별변인은 분석에서 제외하였다. 먼저 가장 과제의 모든 문항들의 정답률과 이에 대한 설명을 요구하는 “왜 그렇게 생각하니?”에 대한 정답률을 합하여 가장 과제 총점을 구하였다. 총점에 대한 일원변량 분석 결과는 $F_{2, 190} = 9.88$, $p < .0001$ 로서 유의한 차이를 보였다. Scheffe검증 결과 3세와 5세의 차이가 유의하였다. “왜?”에 대한 정답률을 제외하고 선택을 요구하는 질문에 대한 정답만을 분석하였을 때에도 연령간의 주효과가 유의하였다($F_{2, 190} = 4.81$, $p < .0091$). Scheffe 검증 결과 3세와 5세의 차이가 유의하였다. 이들을 다시 각 과제 별로 일원변량 분석을 하였다. 그 결과 과제3에서만 연령간의 차이가 유의하였다($F_{2, 190} = 3.52$, $p < .0317$). 사후 검증에서 3세와 5세의 차이가 유의하였다. 가장 과제의 분석 결과에 대한 평균, 표준편차, F값이 표 3에 제시되어 있다.

탈맥락화와 언어기능 발달 정도와 가장에 대한 개념 과제에서의 수행간에 관계가 있는지 알

아보기 위하여 Pearson의 상호상관을 구하였다. 탈맥락화와 언어 기능의 각 수준별 빈도와 수준의 가중치를 곱한 총점과 각 유아의 최고 수준과 가장 과제 총점간의 상호 상관을 구하였다. 그 결과 표 4와 같은 상관을 나타내었다.

표 4. 탈맥락화 수준, 가장 언어기능 수준과 가장에 대한 개념 이해과제의 상관표

| 수 준 | 탈맥락화 | | | | | | 가장 과제 수준 |
|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 총 점 | |
| 언어 기능 | .22*** | .32*** | .56*** | .33*** | .36*** | .59*** | .36*** .07 |
| | .27*** | .34*** | .36*** | .06 | .36*** | .40*** | .21** -.06 |
| | .18* | .24*** | .39*** | .27*** | .21** | .42*** | .27*** -.03 |
| | .11 | .22** | .27*** | .37*** | .26*** | .44*** | .24** .00 |
| | .18* | .28*** | .26*** | .40*** | .17* | .44*** | .20** .07 |
| | .20** | .30*** | .35*** | .55*** | .26*** | .58*** | .24** .05 |
| | .07 | .30*** | .24*** | .18* | .63*** | .50*** | .35*** .12 |
| 총 점 | .13 | .32*** | .36*** | .25** | .42*** | .78*** | .42*** .09 |
| 최고 수준 | .12 | .26** | .30*** | .24** | .32*** | .42*** | .65*** .02 |
| 가장 과제 | .02 | -.15* | .03 | .13 | .03 | .05 | .10 |

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

대체로 탈맥락화와 언어기능의 총점과 최고 수준간에는 비교적 높은 상관이 나타났다.

각 수준별 빈도와 총점과 최고 수준간에는 비교적 낮은 상관이 나타났다. 탈맥락화의 수준과 언어기능 수준과의 관련성이 있는지 알아보기 위하여 수준별 상관을 구하였는데, 표 4에서 볼 수 있듯이 수준간의 상관은 그 수준에 특정하게 높지 않고 여러 수준에 걸쳐 상관이 높은 것으로 나타나 특정 수준간에 더 공통적 요소가 있는 것으로 보이지 않는다. 그러나 탈맥락화와 언어기능 수준과 가장 과제의 상관은 거의 없는 것으로 나타났다. 즉 가장에 대한 개념 이해와 자연스러운 상황에서 유아가 보이는 가장 발달 정도와는 상관이 없었다.

가장놀이에서 정신 상태 용어를 사용하는 빈도는 그리 많지 않았다. 3세는 총 15회의 정신 상태 용어를 사용하였고, 4세는 12회, 5세는 11회의 정신 상태 용어를 사용하였다. 정신 상태 용어들은 높은 탈 맥락화 수준이나 언어기능 수준에서 주로 나타나는데 탈맥락화의 5수준에서 17회 (47%)와 언어기능 7수준에서 27회(71%)의 정신 상태 용어를 나타났다. 사용된 정신 상태 용어의 예를 들어보면, 3세의 경우 “--인 척하는 거야”, “--했으면 좋겠어”, “--라고 하자”가 사용되었다. 4세의 경우 “--란 말이야”, “--할거야”, “--인척 하는 거야”, “--해야겠어”, “--하고 싶어”, “알아냈어”, “--라고 하자” 등이 사용되었다. 5세의 경우, “--을 알아”, “--인 척 하는 거야”, “알아냈어”, “--라고 하자” 등이 사용되었다.

각 언어기능 수준에서 일어나는 언어가 어떤 대상에게 이루어지는지 알아보기 위하여 수준별로 언어의 내용을 자기에게 말하기, 사물에게 말하기, 또래에게 말하기, 집단에게 말하기, 교사에게 말하기로 분류하여 그 빈도를 χ^2 검증하였다. χ^2 분석 결과가 표 5에 제시되어 있다.

말하기 빈도가 연령과 대상에 따라 차이가 있는지를 χ^2 검증하였다. χ^2 분석 결과가 유의한 수준만 보고하면, 수준 1에서는 3세아가 교사에게 말한 비율이 다른 연령보다 높았고, 4세아가 또래에게 말한 비율이 가장 높았다. 세 연령 모두 사물이나 집단에게 말하는 비율은 아주 낮았다. 2수준에서도 유사한 상황이 나타났는데 3세는 교사에게 가장 많이 말했고 4세가 또래에게 말하는 비율이 가장 높았다. 3수준에서는 4세가 또래에게 말한 비율이 가장 높고 3세가 교사보다 또래에게 말한

표 5. 연령별 놀이 대상의 빈도와 χ^2 의 분석
결과

| 수준 | 연령 | 자기 | 사물 | 또래 | 집단 | 교사 | χ^2 |
|----|----|----|----|-----|----|----|-----------|
| | | | | | | | |
| 1 | 4 | 69 | 2 | 373 | 33 | 8 | 266.31*** |
| | 5 | 35 | 0 | 147 | 3 | 26 | |
| | 3 | 1 | 20 | 13 | 0 | 35 | |
| 2 | 4 | 5 | 0 | 100 | 5 | 2 | 125.04*** |
| | 5 | 0 | 0 | 10 | 0 | 3 | |
| | 3 | 8 | 1 | 18 | 2 | 17 | |
| 3 | 4 | 30 | 1 | 170 | 12 | 7 | 57.57*** |
| | 5 | 9 | 0 | 55 | 4 | 8 | |
| | 3 | 2 | 0 | 20 | 1 | 12 | |
| 4 | 4 | 4 | 1 | 70 | 2 | 6 | 24.80** |
| | 5 | 4 | 4 | 31 | 4 | 15 | |
| | 3 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | |
| 5 | 4 | 4 | 3 | 45 | 1 | 1 | 9.80 |
| | 5 | 1 | 0 | 16 | 1 | 4 | |
| | 3 | 18 | 14 | 187 | 0 | 9 | |
| 6 | 4 | 4 | 9 | 119 | 36 | 2 | 114.19*** |
| | 5 | 3 | 12 | 279 | 14 | 35 | |
| | 3 | 5 | 1 | 104 | 0 | 8 | |
| 7 | 4 | 6 | 3 | 120 | 35 | 6 | 56.15*** |
| | 5 | 3 | 0 | 137 | 4 | 14 | |

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

빈도가 높아졌다. 4수준에서는 모든 연령이 또래에게 말한 빈도가 높고 다른 대상에게 말한 빈도는 아주 낮았다. 6수준에서 3세아의 또래에게 말하는 비율이 현저하게 높게 나타났다. 또 5세아가 5수준 이전과는 달리 또래에게 말하는 비율이 4세아보다 많아졌다. 7수준에서도 6수준과 마찬가지로 5세아가 또래에게 말하는 비율이 가장 높았다.

논 의

본 연구는 3, 4, 5세 유아의 가장놀이에서의 사고과정을 알아보기 위한 것이었다. 먼저 가장놀이에서의 탈맥락화 수준은 총점으로 볼 때 연령에 따라 점점 수준이 높아지며 성별 차이는 연령에 따라 다르게 나타남을 알 수 있다. 연령에 따른 차이는 3세의 경우 여아가 4, 5세의 경우 남아가 탈맥락적으로 높은 가장놀이를 한 것으로 나타나 남아의 경우도 가장놀이가 많이 이루어지며 수준도 높음을 알 수 있다. 3, 4세에는 2수준, 5세에는 4수준이 가장 많이 나타나는 수준이었다. 그러나 3, 4, 5세 모두 탈맥락화 3수준의 가장이 많이 나타나며, 3, 4세의 경우 탈맥락화 2, 3수준, 5세는 3, 4수준의 가장놀이가 지배적임을 알 수 있다. 탈맥락화 수준의 발달은 Westby(2000)가 제시한 연령별 발달 수준과 어느 정도 일치한다고 볼 수 있다.

3, 4세의 경우 모사 놀잇감을 사용하는 탈맥락적 놀이수준과 사물과 유사하지 않은 사물로 어떤 사물을 표상하는 소품으로 사용하는 놀이가 많이 나타났다. 5세의 경우 사물과 유사하지 않은 사물로 어떤 사물을 표상하는 소품으로 사용하는 것과 언어를 사용하여 소품과 장면을 설정하는 발전된 놀이가 진행됨을 알 수 있다. 유아가 유사하지 않은 사물을 창의적으로 다른 물체로 가장할 수 있는 것은 상위 표상적 활동이라고 볼 수 있으므로 적어도 5세에는 상위 표상이 확실히 나타난다고 볼 수 있으며 3수준 이상을 많이 나타내 보이는 3세도 가장놀이에서 실물과 유사하지 않은 물체 대치를 하는 것이므로 상위 표상을 사용한다고 볼 수 있다. 그러므로 유아의 가장놀

이가 Lillard(1993a, 1996)가 주장한 것처럼 단순한 ~인척 하는 행동에 대한 이해라고 말할 수는 없는 것 같다.

가장놀이에서의 언어기능 수준은 5세의 경우 평균적으로 볼 때 다른 연령보다 높은 수준의 언어기능이 많이 나타나긴 했으나 통계적으로 연령에 따른 유의한 차이가 없고 3세, 4세, 5세 모두 주인공의 역할에 맞는 언어를 사용하거나 언어로 놀이소품을 제시하고 장면, 상황, 행동, 역할을 설정하기 위하여 언어를 사용하는 6과 7수준의 언어기능이 많이 나타났다. 따라서 3, 4, 5세가 되면 가장놀이 상황에 따라 상황에 적합한 언어기능을 선택하여 적용할 수 있는 것으로 보인다. 3, 4, 5세 유아들이 상대방의 역할과 가장 맥락에 적합한 언어적 대응을 하거나 이야기 구성을 하는 것을 보면 언어적 기능에서도 유아의 가장놀이는 단순한~인척 하는 행동만이라고 볼 수 없다.

본 연구에 참여한 유아들이 대부분 3세 후반에서 5세에 해당되는 연령이었으므로 언어기능 6수준은 3~4세에서 4세 사이에, 언어기능 7수준은 5세경에 나타난다는 Westby(2000)의 주장과 비슷한 언어기능 발달 수준을 나타낸다고 볼 수 있다. 가장놀이에서 사용하는 소품의 탈맥락화의 상위 수준과 사용된 언어기능의 상위 수준간에 상호 연관되는 단계에서 상관이 높게 나타난 것으로 가장놀이에서 탈맥락화와 언어기능이 상호연관되어 나타난다고 한 Westby(2000)의 연구결과를 지지해 준다. 다시 말하면 미국의 유아들과 한국유아들의 놀이발달은 유사한 패턴으로 이루어지는 것으로 나타났으므로 유아의 가장놀이 발달은 문화 보편적 현상으로 보인다. 또한 3, 4, 5세아 모두 탈맥락화의 5단계와 언어기능의 7단계가 다수

나타난 것으로 보아 3세 유아의 가장놀이의 발달도 최고수준까지 도달할 수 있음을 보여준다.

본 연구에서는 가장에 대한 개념 이해와 탈맥락화나 언어기능 수준으로 평가한 가장놀이에 반영되는 정신적 상태의 수준이 관련이 있는지 알아보려 하였다. 가장에 대한 개념 이해 정도를 가장 개념 이해 과제로 알아본 결과 사전지식에 기초하여 표상한다는 개념에 대한 이해면에서 연령에 따라 차이를 나타냈고 연령이 높을수록 좀 더 개념이해가 높았다. 가장 대상이나 주체에 대한 대안이 있는 경우 유아의 가장에 대한 개념 이해가 좀더 높았다. 그러나 언어기능 수준이나 탈맥락화 수준과 가장에 대한 개념이해 과제 수행과는 상관이 낮게 나타났다. 이러한 결과는 Taylor와 Carlson(1997)의 연구에서 가장놀이와 틀린믿음 간에 그리고 Cutting과 Dunn(1999)의 연구에서 가장놀이와 언어능력간에 상관이 있었다는 연구가 시사하는 점과는 불일치한다. 그러나 이러한 불일치는 Taylor와 Carlson(1997)연구에서는 가장놀이가 자연스러운 상황이 아닌 면접상황에서 조사되었기 때문일 수도 있고 틀린믿음 과제와 가장에 대한 개념 이해과제가 전혀 다른 성질의 능력을 평가하는 것이기 때문일 수도 있다. German과 Leslie(2001)도 틀린믿음 과제와 가장에 대한 개념이해 과제는 다른 차원의 인지적 개념을 측정하는 것일 수도 있다고 보고 가장에 대한 개념 이해 과제에 상응하는 틀린 믿음 개념 이해 과제를 제시한 바 있다. 이러한 주장에서 볼 때 가장에 대한 개념 이해 과제와 가장놀이 속의 탈맥락화나 언어기능 이해수준이 상관이 아주 낮다는 본 연구의 결과는 다양한 가장놀이와 관련된 선행연구들의 논의를 통합하는데 기여 할 수 있는

결과로 보인다. 그러므로 이러한 가장놀이 발달 수준과 가장에 대한 개념 이해간의 관계에 대한 후속 연구가 필요하다고 본다.

본 연구에서는 상위 수준의 탈맥락화 수준과 상위 수준이 언어기능 수준으로 가장놀이를 하는 경우 정신상태 용어가 유아의 가장놀이에서 많이 나타나리라고 예상하였다. 3세의 경우, 거의 대부분 한 두 사례를 제외하고 탈맥락화 5 수준과 언어 기능 7 수준에 도달한 유아들만 정신 상태 용어를 사용하였고, 5세의 경우도 동일한 결과가 나타나 상위수준의 탈맥락화 수준과 언어 기능 수준에서 정신 상태 용어가 많이 나타난다고 볼 수 있다. 그러나 전체적으로 볼 때, 탈맥락화 1수준에서 4수준과 언어기능 수준 1수준에서 7수준 모두 정신 상태 용어의 사용이 나타났고, 정신 상태 용어 사용의 빈도가 3세가 가장 많고, 그 다음 4, 5세의 순으로 나타났다. 이렇게 빈도가 낮게 나타나는 것은 확실한 경험적 증거는 없지만 Nielson과 Dissanayke(2000)의 연구와는 달리 한국어의 경우에는 정신상태 용어를 사용하지 않고 맥락에 의존하여 의미 전달하는 경우가 많기 때문에 아닌가 해석된다. 예를 들어, 한국어에서는 “~라고 생각해”“~라고 믿어.”, “~라고 추측해”, “~일지도 몰라” 등으로 다르게 표현될 수 있는 말도 “~일거야”라고 정신상태 용어가 없이 맥락에 의해 그 의미를 해석하도록 표현하는 경우가 많다. 이러한 언어문화적 차이에 대한 확실한 검증을 위하여 영어권과 한국어권의 성인 언어에서 사용되는 정신상태 용어의 빈도를 비교해 보는 연구가 필요하다고 본다.

3세아가 4, 5세아 보다 정신상태 용어를 더 많이 사용하였다는 결과는 유치원 교실 상황에서

교사 대 유아의 비율이 3세아 학급은 4, 5세 학급 보다 더 낮아서 교사의 언어적 지지가 많았던 때 문인 것으로 해석될 수 있다.

가장놀이 대상은 3세아의 경우 언어기능 1수준과 2수준 가장놀이에서만 교사 대상으로 말하기가 다른 대상보다 높게 나타났다. 그 외에는 3, 4, 5세 모두 가장놀이에서의 말하기 대상이 주로 또래였다. 이것으로 3세 경부터는 또래와의 사회적 가장놀이가 활발히 이루어진다고 볼 수 있다.

본 연구에서 3, 4, 5세 유아가 가장놀이에서 사용한 언어기능 수준이 6, 7단계에 이른 유아들이 많음에도 불구하고 직접적으로 정신상태 어휘를 사용하며 가장놀이를 한 경우는 많지 않다. 추후 연구에서는 유아교육 기관의 교사가 역할 참여 형태로 가장놀이의 계획과 진행에서 정신상태 어휘를 사용하는 모델을 보일 때 가장놀이에서 유아의 정신상태 어휘 사용 많이 나타나는지에 대해 연구해 볼 필요가 있다고 본다. 더 나아가 통제된 동일한 상황에서 적용된 연구를 통하여 가장놀이에 영향을 주는 관련 변인들이 탈매각화 상황과 언어기능에 영향을 주는 물리적 환경, 즉 사물과 언어와 관련된 행동적, 언어적 표상능력과 가장 능력에 대한 추후 연구가 필요하다고 할 수 있다.

참고문헌

- Bakeman, R., & Brownlee, J. R. (1980). The strategic use of parallel play: A sequential analysis. *Child Development*, 51, 873-878.
- Bretherton, I., McNew, S., & Beeghly-Smith, M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a "theory of mind"? In M. Lamb, & L. Sherrod(Eds.), *Infant social cognition*(pp.333-373). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cutting, A. I., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion, understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1990). Developmental changes in young children's knowledge about the mind. *Cognitive Development*, 5, 1-27.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1995). Young children's knowledge about thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(1, Series No. 243).
- German, T. P., & Leslie, A. M. (2001). Children's inferences from 'knowing' to 'pretending' and 'believing'. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 85-98.
- Gowen, J. (1995). The early development of symbolic play. *Young Children*, 50(3), 75-81.
- Hickling, A. K., Wellman, H. M., & Gottfrid, G. M. (1997). Preschooler's understanding

- of other's mental attitudes towards pretend happenings. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 339-354.
- Howes, C., & Matheson, C. (1992). Sequences in the development of competent play with peer: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28, 961-974.
- Johnson, C. N., & Wellman, H. M. (1982). Children's developing conceptions of the mind and brain. *Child Development*, 53, 222-234.
- Joseph, R. M. (1998). Intention and knowledge in preschoolers' conception of pretend. *Child Development*, 69, 966-980.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind." *Psychological Review*, 4, 412-426.
- Leslie, A. M. (1988). Some implications of pretence for mechanism underlying the child's theory of mind. In J. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson(Eds.), *Developing theories of mind*(pp. 19-46). New York: Cambridge University Press.
- Lillard, A. S. (1993a). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348-371.
- Lillard, A. S. (1993b). Young children's conceptualization of pretence: Action or mental representational state? *Child Development*, 64, 372-386.
- Lillard, A. S. (1996). Body or mind: Children's categorizing of pretence. *Child Development*, 67, 1717-1734
- Lillard, A. S. (1998). Wanting to be it: Children's understanding of intentions underlying pretense. *Child Development*, 69, 981-993.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental Psychology*, 31, 198-206.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early use of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.
- Nielsen, M., & Dissanayake, O. (2000). An investigation of pretend play, mental state term and false belief understanding: In search of a metarepresentational link. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 609-624.
- O'Reilly, A. W., & Bornstein, M. H. (1993). Caregiver-Child interaction in play. In M. H. Bronstein, & A. W. O'Reilly(Eds.), W. Damon(Ed.-in -chief), The role of play in the development of thought.. *New directions for child development*. No. 59(pp.55-66), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pylyshyn, Z. W. (1978). When is attribution of

- beliefs justified? *The Behavioral and Brain Science*, 1, 592–593.
- Rubin, K. H. (1985). Socially withdrawn children: An "at risk" population? In B. Schneider, K. H. Rubin, & J. Ledingham(Eds.), *Children's Peer Relations: Issues in assessment and intervention*(pp.125–139). New York: Springer-Verlag.
- Shatz, M., Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs : A systematic investigation of first reference to mental state. *Cognition*, 14, 301–321.
- Sobel, D. M., & Lillard, A. S. (2001). The impact of fantasy and action on young children's understanding of pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 85–98.
- Taylor, M., & Carlson, S. M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 68(3), 436–455.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false-belief. *Child Development*, 72, 655–684
- Westby, C. E. (2000). A scale for assessing children's play. In C. Schaeffer, K. Gitlin, & A. Sandgrund(Eds.). *Play diagnosis and assessment*.(pp. 131–161).
- New York : John Wiley & Sons.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Belief about beliefs: Representation and constraining function of wrong belief in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128

한국심리학회지 : 발달

The Korean Journal of Developmental Psychology

2002. Vol. 15, No. 1, 81 - 99

The Relationships Among Levels of Decontextualization and Language Functions in Pretend Play, and Understanding of Pretence Concepts

Eunsoo Shin · Young-Ja Lee · Jongsook Lee

Duksung Womens University

In pretend play, young children revealed the behaviors and the verbal expressions reflecting their mental representations. This study examined the relationships among the levels of decontextualization and language functions in pretend play, and understanding of pretense concepts of young children. The subjects were 203 3-, 4-, and 5-year-olds who were enrolled in 7 kindergarten classrooms located in Seoul, Korea. Children's performance on six pretend tasks based on Lillard(1993) and Joseph(1998) were measured. By using the target child focused observation, children's pretend play in dramatic, manipulative, and block play area was videotaped. Data were analyzed in terms of the levels of decontextualization and language functions using Westby(2000)' and Gowen(1995)'s scales. In addition, the mental state terms used while playing pretend play and the frequencies of corresponding on the level of decontextualization and language functions in pretend play were analyzed. The results showed that 3-, 4-, and 5-year-olds had already reached the highest level of pretend play. But the older children showed higher levels of pretend play more frequently than the younger children. The correlations between decontextualization and language functions were relatively high. However, these two variables and the understanding of pretense concepts showed almost zero correlations. We discussed these results supporting German & Leslie(2001)'s perspective on pretend play.

Keywords: Pretend play · Decontextualization · Language Function · Mental State Term

