

사회문화이론에 근거한 협력학습에서 EFL 교사의 역할

신 구 진
(금성고등학교)

Shin, Koo Jin. 2002. EFL Teacher's Roles in Collaborative Learning Based on Sociocultural Theory. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 10(2), 131-160. This paper demonstrates a sociocultural theory based on Vygotskian perspective as one of paradigms on learning in the sociocognitive approach. Learning is viewed not just in terms of changes in individuals' cognitive structures but also in terms of the social structures of the learners' discourse and activity through collaborative learning. With interactive communicative language use, collaborative processes became important as mediation of language learning, and instruction became more learner-centered and less structurally driven. The perspective of sociocultural theory considers collaboration as critical in language learning because it is rather a socially constructed knowledge. Collaborative learning in zone of proximal development (ZPD) arises through social interaction. It is also generally accepted that a learner-centered approach to learning alters the role played by learners. Learner-centeredness consequently involves a parallel change in the teacher's role. The teacher is a mediator and facilitator for learning activities and social interaction.

주제어(Key words): 사회문화이론(sociocultural theory),
구성주의(constructivism), 협력학습(collaborative learning),
근접발달영역(zone of proximal development)

1. 서론

1.1. 연구의 필요성 및 목적

사회와 교육은 밀접한 상호관계 속에서 서로 영향을 주고받으면서 늘 변화하는 그 시대의 사회적 요구와 교육적 요구를 충족시켜주는 방향으로

전개되어 왔다. 지금까지 산업사회의 호황과 더불어 거의 300년 동안 지배적인 이론과 접근 방식으로서의 확고한 위치를 차지해 왔던 기존의 객관주의¹⁾의 철학과 교육목표 및 환경 등에도 새로운 시각과 접근이 필요하게 되었다(강인애, 1997). 최근 21세기 지식정보화 시대를 맞이하여 교육뿐만 아니라, 사회전반에 걸쳐 새로운 변혁의 움직임과 더불어 새로운 패러다임의 전환이 이루어지고 있다. 지식정보화 시대에 살고 있는 우리들에게는 다양하고 무수히 많은 정보들 중에서 자신에게 당면한 문제를 해결하는데 필요한 다양한 정보를 찾고 선택하여 이를 활용할 수 있는 능력이 요구된다. 그러므로 교육에서도 학습자 스스로 자신의 학습을 주도할 수 있는 역할을 수행할 수 있도록 학습환경을 구현하려는 노력들이 요구된다. 지식정보화 사회의 교육적 패러다임은 한마디로 가르치는 교사중심에서 배우는 학습자 중심으로의 전환이다. 다시 말해서, 교수(instruction)에서 학습(learning)으로의 전환이라 할 수 있다. 이와 같이 학습의 주체와 객체가 바뀌는 교육적 패러다임의 변화를 이론적으로 설명해주고, 그 실천적 대안을 제시해 줄 수 있는 학습이론을 계발하고 21세기의 새로운 교육이론으로 적용할 필요가 있다.

그러나 현재 한국 중등교육의 현실은 객관주의 패러다임에 의한 학습 원리가 아직도 주류를 이루고 있다. 교수활동은 학습자가 새로운 정보를 내면화·재형성·변형하도록 돕는 것이고, 변형은 새로운 인지구조의 출현에서 기인하는 새로운 이해의 창조를 통하여 일어난다는 사실을 무시하고 있다. 교사들이 새로운 이해를 구성하고자 하는 인간의 인지적 충동을 존중할 때, 무한한 가능성들이 학습자에 의해 창조된다는 사실을 깊이 인식해야 하고, 교사는 학습자를 더 면밀하게 보고 더 존중해야 할 필요가 있다. 그러나 현재 한국의 학교와 교실의 현실은 오히려 입시제도나 교사에 의해서 학습자들이 학습할 수 있는 기회를 심히 통제 받고 있다. 한국 영어교육은 아직도 학생들이 대학에 입학하는 데 관심이 모아져 있고 학생들 학습동기도 전반적으로 도구적(instrumental)이다. 교수활동은 교재중심이고, 강의식 형태를 못 벗어나고 있다. 따라서 교사는 교실에서 토론을 기대할 수도 허용할 수도 없고 오직 기계적으로 암기되는 정보를 전파하고 있다. 이런 교육현실 속에서 수동적인 학습자에게서 학습자의 자율성(learner autonomy)²⁾은 전혀 기대할 수 없다. 교사는 강의를 통해 정보를 전수하고

1 객관주의는 다른 말로 논리적 실증주의(logical positivism)라는 용어로도 사용된다.

2 '자신의 학습을 책임질 수 있는 능력'(Holec, 1981)을 말한다.

명령하며, 정보가 얼마나 정확히 전수되었는가를 주로 객관식 평가 방식으로 평가하고 있다. 이처럼 학습자의 개인적인 언어교육의 배경과 수준, 문화적 규범, 그리고 선행적 지식 등이 무시된 채, 학습자들이 상호작용을 통해 자율적인 영어학습능력을 습득할 수 있는 기회는 많지 않다.

이처럼 객관주의가 지배하는 현재 한국 영어교실수업에서 나타나는 문제점을 극복하기 위해서는 교실수업에 대한 새로운 이론의 정립과 그에 따른 실천적 대안을 찾아야 한다. 학습에 대한 해석이 달라져야 하고, 학생과 교사의 인식이 전환되어야 하며, 아울러 교사와 학생의 관계 및 역할도 달라져야 한다. 특히 학생중심 교실 수업에서는 교사가 학습환경을 구성하고 학습을 관리하는데 큰 역할을 하기 때문에 교사의 역할이 새롭게 해석되어야 한다(Na, 2000). 이런 맥락 속에서 본 연구에서는 구성주의(constructivism) 한 주류인 사회문화이론(sociocultural theory)에 입각하여, 학습자와 교사의 의미 및 관계에 대한 재해석과 제2언어 교실수업에 있어서 학습자 자율성을 촉진시키기 위한 협력학습, 그리고 그 협력학습에서 학습의 매개자(mediator)로서 교사의 역할에 대해 고찰하여 보고, 이것을 영어 교실수업에 적용하기 위한 몇 가지 제안을 하고자 한다.

1.2. 이론적 배경

1.2.1. 구성주의

지금까지 기존의 교육은 객관주의에 근거한 교사중심 교육이 주류를 이루어 왔다. 학생들에게 단순개념이나 현상적 사실들을 설명하고 이를 기억하게 하며, 그리고 일정 기간이 지나면 그 내용의 숙지정도를 평가하는 지식전달중심 교육이었다. 하지만 이제는 학습자가 교육의 주체로 등장하는 새로운 교육의 패러다임이 전환된 시대가 되었다. 학습자중심 교육에서는 학생들의 학습의욕이나 학습동기를 유발하지 못하는 교육은 학생들의 자발적 학습을 유도하지 못한다. 새로운 학교의 학습원리 및 학습환경이 바뀌기 위해서는 지식은 전이되는 것이 아니라 구성되는 것이라는 구성주의 학습원리가 이제 새로운 교육의 기본 전제가 되어야 한다. 객관주의 관점에서 교육은 학습자가 지식을 습득하기 위해서 자신의 지적 능력을 최대한 발휘하지 못하고, 타인으로부터 언어적 기술을 수동적으로 받아드리거나 이를 소실하지 않기 위하여 암기하도록 노력할 뿐이다. 그러므로 지식은 객관적 지식으로 남아 있을 뿐, 학습자 자기의 관점에서 의미를 부여하

거나 자기의 지식으로 내면화하지 못한다. 그러나 구성주의의 관점은 다르다. 지식은 전수되어지는 것이 아니라 개인의 정신 내부에서 새롭게 구성되는 것이다(Vygotsky, 1978). 따라서 학습은 지식의 전수와 축적의 기계적 과정이 아니라 자기 자체적인 창조의 유기적 과정이다. 구성주의에서는 진리나 지식은 사회적 참여를 하고 있는 개인의 인지적 작용의 결과인 만큼 학습자의 주관적인 흥미와 관심에 초점을 맞추고 있고, 일괄적으로 수업 전에 교사에 의해 미리 결정된 구체적이고 세부적인 학습목표를 거부한다. 그 대신에 교사는 수업의 전체적인 목표만 제시하고, 구체적이고 세부적인 학습목표는 학생들 스스로 수업을 진행해 가면서 자신의 흥미와 관심, 그리고 수준 등을 고려해서 결정해 간다. 또한 평가의 경우도 수업의 전과정 중 마지막에 행해지는 것으로 보기보다는 수업과정 전체를 통해 처음부터 끝까지 매 수업시간에 이루어지는 것이라고 본다. 다시 말해서, 수업시간에 행해지는 다양한 과제와 활동들을 통해 학습자가 겪는 질적 변화를 평가한다. 수업에 관련된 많은 자율성과 선택권이 학생들 스스로에게 부여되는 것이라고 할 수 있다. 그 만큼 학생들에게 자신의 수업에 대한 책임감이 더욱 크게 주어진다. 이와 더불어 교사의 태도와 역할도 새롭게 재해석되고 있다. 교사는 지식의 전수자가 아니라 학습자가 스스로 지식을 구성하는 동기와 기회를 부여하는 역할을 한다.

교사중심 교육이 객관주의를 근간으로 하고 있는 반면, 이제 학생중심 교육은 구성주의 입장에서 새로운 의미로 학습원리를 해석하고 있다. 구성주의 학습원리를 해석하기 위해서 강인애(1997)는 구성주의 인지론과 학습이론에 입각하여 다섯 가지 구성주의의 교수·학습원칙을 제시하고 있다. 이 원칙은 구성주의적 학습 환경을 구성하는데 이론적 토대를 제공한다. 첫 번째 원칙은 학습자에 대한 주인의식(ownership)이다. 지식은 학습자의 주체적 인지작용과 그 학습자의 사회·문화적 배경과의 상호작용을 통해 구성되어진다는 입장에서 학습자는 이제 더 이상 수동적인 지식의 습득자가 아니고, 적극적이고 자율적인(autonomous) 지식의 형성자이다. 따라서 모든 학습 환경도 이런 적극적이고 자율적인 학습자의 생각과 지식, 그리고 능력을 적극 발휘할 수 있도록 조성되어야 한다. 두 번째 원칙은 자아성찰을 실천(reflexive practice)하는 것이다. 이는 자신의 모든 개인적 경험이나 일상적인 사건, 그리고 현상에 대해 그 의미와 중요성을 항상 의문을 가져보고 분석하는 인지적 습관을 말한다. 세 번째 원칙은 협력학습 환경을 구성하는 것이다. 지식의 습득과 형성은 단지 인간 개인의 내부적 인지작용으로서만 이루어지는 것이 아니고, 반드시 개인이 속한 사회·문화적

배경과의 상호작용을 전제로 하고 있다. 이때 교실에서 이루어지는 사회·문화적 배경과의 접촉은 바로 동료 학생들 간의, 혹은 교사와 학생들 간의 협력학습을 통해 이루어진다. 네 번째 원칙은 구체적 상황을 배경으로 한 실재성(authenticity)이 있는 과제를 다루는 것이다. 구성주의에서 상황을 중요하게 생각하는 이유는 항상 어느 구체적 상황을 전제로 하여 이루어지기 때문이다. 구체적인 상황을 배제한 일반화와 보편성을 배제한다. 반면에 실재성은 어떤 과제가 어떤 특정한 학습목표의 달성과 얼마나 관계가 있는가를 보여주는 것이다. 마지막의 원칙은 교사의 역할에 대한 것이다. 구성주의에서 가장 급진적이면서 중요한 원칙 중의 하나가 교사의 역할에 대한 규명이다. 전통적으로 교사에게 부여되었던 지식의 전달자로서 절대적인 힘과 권위를 대폭 학습자에게 이양해야함을 강조하기 때문이다. 교사는 학습자가 필요로 할 때, 학습에 도움을 주는 조력자(scaffolder)의 역할을 하는데, 주로 일련의 질문을 통하여 학습자의 인지적 활동을 자극하도록 한다든지, 학습자가 풀어야 할 과제의 전과정을 먼저 시연을 해줌으로써 학습자에게 그가 배워야 할 문제에 대한 전반적인 개념적 틀을 제공해 준다든지, 혹은 학습자가 문제해결을 해나가는 데 필요한 여러 자료를 제시해 준다든지 하는 역할을 맡게 된다. 이와 같은 구성주의 교수-학습원칙에 근거해서 현재 한국교육의 현실 속에서 영어교실수업이 이런 시대적 요구를 충분히 수용하고, 그 요구를 충족할 수 있는 바람직한 학습 환경을 구성할 수 있도록 교사의 역할은 어떠한 변화를 추구해야 하는지에 대한 이론적 근거와 그에 대한 방향 및 대안을 모색할 필요가 있다.

1.2.2. 사회문화이론

언어교육의 역사를 크게 구분하여 보면, 3가지의 이론적 변천과정을 볼 수 있다. 행동주의(behaviorism) 입장을 견지한 구조주의(structuralism)와, 이성주의(rationalism)를 근간으로 발전한 인지주의(cognitive perspective), 그리고 최근 몇 십 년간에 거쳐 발전한 사회인지주의(sociocognitive perspective)이다. 그러나 이들 모두는 근본적으로 같은 문제에 관심을 가져왔다. 인간이 어떻게 모국어와 외국어를 습득하는가 하는 것이 언어교육 분야의 주된 공통 관심거리였다. 그러나 최근 몇 십 년간은 인간에 대한 인지주의 접근이 제2언어습득 이론에 많은 영향을 주었다. 최근 연구자들은 습득과정에서 의식적 인식의 역할을 연구하고, 언어체계로서 제2언어가 어떻게 기능을 하는가를 이해하기 위해서 학습자가 어떤 노력을 하는가를

분석하고, 또 학습상황과 학습자 자신에 대해 어떻게 통제력을 가지려고 시도하는가 하는 문제뿐만 아니라, 의사소통 상황에서 제2언어를 어떻게 사용하는가 하는 문제를 연구하여 왔다. 따라서 최근 언어교육에서는 학습자에게 더 많은 관심을 가지게 되었다. 이처럼 학습자 중심의 연구는 언어 학습자가 어떤 인지적, 사회적, 정의적 전략을 사용하는가를 발견하고 평가 하려고 한다. 결국 이런 이유 때문에 인지 심리학은 이 분야에 이론적 바탕이 되어 커다란 영향력을 주었다. 그러나 최근 이런 인지적 접근과는 다른 새로운 인지적 접근에 관심이 커지고 이것을 제2언어습득에 새롭게 적용하려는 시도가 진행되었는데, 이 새로운 접근이 Lev S. Vygotsky의 이론을 그 근간으로 하는 사회문화이론이다. Vygotsky(1978, 1986)는 인지 발달교육에 커다란 기여를 하였고, 특히 최근에 그의 이론은 구성주의의 커다란 한 주류로서, 지식이 어떻게 구성되는가를 이해하는 데 사회문화적 상황의 역할을 강조함으로써 언어교육에서도 새로운 관심의 대상이 되고 있다.

Schinke-Llano(1993)는 Vygotsky의 이론이 제2언어습득 이론 및 연구에 가치가 있다고 언급하였다. “오류는 학습의 결함이 아니라 어떤 과업에 대한 통제를 획득하기 위한 학습자의 노력의 결과로 볼 수 있고, 의사소통 전략은 객체조절(object-regulation), 타인조절(other-regulation), 그리고 자기조절(self-regulation)의 기능으로 볼 수 있다”(Frawely & Lantolf, 1985)는 입장을 Vygotsky 이론에 근거하여 제2언어 습득이론에 적용할 수 있다고 주장했다. 뿐만 아니라, 사회적 활동에 기반을 둔 문화지식의 전이와 어린이들의 언어습득을 촉진시키는 과정의 비계 세우기(scaffolding) 개념, 또 언어학적, 인지적 문제에서 자기조절력을 갖기 위한 매개전략에 대한 개념 등이 제2언어 습득이론에 실제적으로 적용하기에 유용하다고 주장했다. 다시 말하면, Vygotsky 이론이 최근 제2언어 습득이론에 적합할 뿐 아니라, 생산적인 패러다임을 제공하는 가치 있는 이론의 틀이라고 할 수 있다.

사회문화이론의 목적은 사람이 자기의 생활을 영위하기 위하여 어떻게 자기의 생각을 구성하고 사용하는가를 이해하는 데 있다. Vygotsky에 따르면, 인간을 연구하는 적절한 사고의 단위는 자발적인 관심, 논리적인 기억, 이성적인 사고, 그리고 계획하고 실행하고 정신적 과정을 조절하는 것을 포함한 고등정신활동(higher forms of mental activity)의 형태이다. 따라서 언어습득 과정을 인간의 고등정신활동으로 볼 때, 이 고등정신활동을 제2언어 습득이론의 적합한 개념에 적용하기 위해서는 몇 가지 전제가 필요하다. 그 첫 번째는 사고와 언어와의 관계이다. Vygotsky는 사고와 언어

를 똑같은 정신현상의 내적, 외적 표현이 아니라 인간에게 있어서 독특하게 함께 성장하는 두 개의 상이한 인지적 작용으로 보고 있다. 또 사고와 언어는 발전함에 따라 서로를 강화시키고 변화를 주며 하나의 결합된 형태로 발전을 한다고 주장한다. 두 번째의 전제는 발달의 개념이다. Vygotsky도 인지발달의 입장에서 자기 이론의 틀을 구성하였다. 이 이론의 틀은 최근 제2언어 습득이론에서 발달이라는 틀에서 언어 습득과정에 초점을 맞추는 것과 같은 맥을 하고 있다. Vygotsky 입장은 학습과 발달은 분리된 과정도 혹은 동일한 과정도 아니라는 것이다. 학습과 발달은 교수(instruction)가 발달을 주도하거나 이끌어 가는 것처럼 복잡하고 상호 관련된 방식으로 연결된다(송선희, 1999). 학습이 인간의 인지발달에 선행함으로써 인지발달을 유도한다는 입장이다. 따라서 학습을 통해서 발달을 이끌 수 있다는 관점에서 교사가 이끌어 주는 역할을 강조하고 있다. 마지막 전제는 언어의 습득과 개념의 형성을 상호작용의 결과로 보는 입장이다. 다시 말해서, 인지의 발달은 개인적인 것이 아닌 사회적 것이며 서로 협력적인 문제해결 활동의 결과로 본다.

Vygotsky(1978)는 아이들의 사고의 기능은 사회문화적 발달단계에서 두 단계로 두 번 나타난다고 말했다. 먼저는 사회적 단계이고 다음은 심리적 단계이다. 다시 말하면, 사고의 기능이 먼저 개인심리 간 범주(inter-psychological category)에서 나타나는 단계이고, 다음은 개인심리 내 범주(intra-psychological category)에서 형성되는 단계를 말한다. 이 주장은 개인을 사회와의 고립된 학습자로 보았던 관점에서 상호작용 과정의 일부로 보는 관점으로 전환했음과 잘 일치된다. 따라서 사회문화이론에 대한 중요한 Vygotsky(1978)의 개념은 3가지의 원리를 포함한다. 그 첫 번째는 학습은 어린아이와 다른 사람과의 관계에서 사회적 단계로 먼저 매개(mediation)되고, 다음은 개인적 단계로 그 아이의 자신에 의해 내재화된다. 둘째로 사회적 단계에서 학습은 협력이나 안내의 과정 속에서 경험적인 사람들과의 활동에 참여하고 있는 더 식견이 있는 사람, 또는 어른이든 동료든 이런 사람에 의해서 제공되는 지도활동을 포함한다. 셋째로 사회적 단계에서 개인적 단계로 학습이 진행되기 위해서는, 객체(object)와 타인(other), 그리고 자기 자신(self)을 조절하여 정신활동에 중요한 기능을 조직하는데 언어가 심리적 도구로 그 역할을 한다.

요약하면 한 개인의 고등정신활동은 사회적인 수준에서 개인적인 수준으로 진행되어 가는 발달점유과정(appropriation)이고, 이 과정 속에서 개인은 외부적인 것에서 내부적인 것으로 조절과정(regulation)을 겪으며, 이 때

자기보다 더 숙련된 타인의 협력을 필요로 한다. 이 과정에서 중요한 매개의 도구는 바로 언어이다. 이 기본적인 원리에 따라 제2언어 습득이론에 응용된 최근의 Vygotsky 개념에는 매개, 조절, 비계 세우기, 근접 발달 영역, 혼잣말과 내적 언어, 그리고 활동이론과 같은 개념 등이 포함된다.

먼저 Vygotsky의 기본적인 이론적 통찰력은 인간 고등정신활동의 형태는 늘 어느 곳에서나 상징적 도구에 의해서 ‘매개’가 된다는 것이다. Lantolf(1994)에 따르면 매개에는 두 가지 도구가 쓰인다. 하나는 물리적 매개이고, 다른 하나는 상징적 매개이다. 매개는 인간을 사물의 세계나 정신적 행위의 세계와 결합시키는 어떤 활동으로 끌어드리는 보조적 도구로 이해될 수 있다. Vygotsky(1978)에 따르면 정신활동의 매개를 위한 주된 상징적 도구는 언어이다. 언어를 통해서, 인간은 환경이나 사회적 맥락 속에서 의미 있는 것에 자신의 관심을 집중시키고, 문제 해결을 위한 절차들을 계획하거나 만들어간다. 발달이라는 것은 타고난 능력이 점차적으로 발현하는 진행과정이지 아니라, 선천적 능력이 사회문화적으로 구성된 매개 수단과 결합된 후 비로소 그 능력이 변형되어 진행되어진다.

두 번째 Vygotsky의 개념에는 ‘조절’이 포함된다. Vygotsky(1978)에 따르면, 정신발달은 밖으로 향하려는 것과 내부로 향하려는 두 가지의 상이한 방향의 상호작용의 결과로 생기는데, 그 하나는 생물학적인 근원이고, 다른 하나는 사회문화적 기원을 갖는다. 어린아이나 덜 숙달된 학습자는 먼저 다른 사람에게 의존하는 타인조절을 통하고, 그 다음 언어를 통해 매개되면서 다른 숙달된 사람(부모나 교사)의 안내를 받아 어떤 과업이나 활동을 수행함으로써 학습을 한다. 다시 말하면, 어린아이나 한 개인은 협력적인 활동을 통해 서로 공유된 의식으로 유도되어 마침내 새로운 지식이나 기술을 자기 자신의 의식으로 점유, 혹은 내재화하는 자기조절 기능을 가지게 된다. 결국 성공적인 학습은 개인 간 정신활동(inter-mental activity)에서 개인 내 정신활동(intra-mental activity)으로 전환한 자기조절능력을 획득한 것이라 말할 수 있다(Mitchell & Myles, 1998).

세 번째 Vygotsky의 개념은 ‘비계 세우기’이다. 이 개념은 전문가와 초보자간의 상호작용에 대한 은유로서 의미가 있다. 비계 세우기는 어린아나 초보자가 문제를 해결하고 과업을 수행하면서 결국 다른 사람의 도움 없이 자기의 노력을 통해 목적을 성취하도록 도와주는 과정이다. 따라서 학습자로 하여금 지금 처해있는 그 상황에 대한 중요한 의미에 관심을 가지게 하고, 또 그 문제 해결을 위한 단계적 과정을 통해서 학습자의 활동을 자극하는 활동이 필요하다. 비계 세우기의 기능은 어린아이의 모국어

습득 상황에서 부모나 어른과의 상호작용을 통해 발달과정을 기술하는데 중요할 뿐만 아니라, 제2언어를 학습상황을 분석하는데도 중요하다.

네 번째 Vygotsky의 개념은 비계 세우기 개념과 밀접한 관계가 있는 ‘근접발달영역’(Zone of proximal development: ZPD)을 포함한다. Vygotsky(1978)는 근접 발달영역을 독립적으로 문제를 해결에 의해 결정된 실제적인 발달수준과 어른의 안내나 자기보다 더 능력이 있는 동료와의 협력을 통해 문제를 해결함으로써 결정될 수 있는 잠재적 발달 수준과의 거리라고 말했다. 다시 말하면, 학습이 가장 생산적으로 일어날 수 있는 영역을 ZPD라고 말할 수 있는데, 이 영역은 학습자가 아직은 독립적으로 기능을 할 수 없으나, 관련된 비계 세우기 도움이 주어지면 바람직한 결과를 얻을 수 있는 지식과 기술의 영역이다. Vygotsky의 관점에서 보면, ZPD는 학습이 일어나는 영역이다. Vygotsky는 사회적 상호작용을 통하여 개인의 인지발달이 실현될 수 있는 잠재적 발전가능성을 이 ZPD와 관계하여 강조하였다.

다섯 번째 Vygotsky의 개념은 ‘혼잣말’과 ‘내적 언어’(private speech and inner speech)이다. 우리는 실생활 속에서 어린아이들이 혼잣말에 관여하고 있음을 잘 알 수 있다. 혼잣말은 어떤 외부적 대화 상대와 하는 대화라고 하기보다는 자기 자신에서 혼자서 하는 대화이다. 언어의 주된 기능은 의사소통이다. 먼저 언어는 다른 사람과의 관계를 매개하는 기능, 즉 개인 간 기능을 매개하는데 기여한다. 그 다음 언어의 두 번째 기능은 내적 혹은 개인 내 기능이다. 이런 의미에서, 언어는 우리 자신들과의 관계를 매개한다고 말할 수 있다. Vygotsky는 자기중심적 언어는 아이들의 자율적이고 매개된 마음의 형성 초기 단계에서 보이며, 결국 사라지는 것이 아니고 점차 발화적 사고(verbal thought)로 내재화(혹은 점유)한다고 말하고, 이때 이를 내적 언어라고 말했다. Vygotsky에게 있어서 혼잣말은 결국 나중에 내적 언어가 된다. 다시 말하면, 어떤 외부적으로 발화를 하지 않고 내적 사고를 점유하기 위해 사용하는 언어이다. 따라서 완전히 자율적인 개인은 사고의 도구로서 내적 언어를 발전시키고 더 이상 외부적으로 혼잣말을 발화할 필요를 느끼지 않는다. 그러나 새로운 과제를 접하게 되면 숙달된 성인이라 할지라도 혼잣말을 통하여 내적 사고를 점유하고자 하는 노력을 또 다시 하게 된다(Mitchell & Myles, 1998).

Vygotsky 이론에 근거한 사회문화이론에서 마지막으로 고려할 개념은 ‘활동이론’의 개념이다. 인간 활동의 목표는 동기의식을 반영하는 것이다. 다시 말하면, 사람은 어떤 활동을 할 수밖에 없는 것이 아니라, 이 목적을

실현하기 위해 의도된 행위의 과정을 추구하게 되는 것이다. 활동을 주체(subject), 객체(object), 행동(actions), 그리고 조작(operations)을 포함하는 것으로 인식했다. 우리가 교실에서 사용하는 활동의 이 구성요소를 한 예로 본다면, 학생(주체)이 새로운 언어를 배우는 활동에 참여하고 있다. 목표의 의미에서 객체는 이 학생에 의해 포착되고 이것에 대한 특정한 방향을 설정함으로써 그의 활동에 대해 동기유발을 시킨다. 이 목표를 달성하기 위해서 이제 학생에 의해 행동이 취해지는데, 이 행동은 언제나 목표지향적이다. 같은 목표를 획득하기 위해서 다양한 행동이나 전략들을 취하게 된다. 마지막으로, 활동의 조작적 단계는, 어떤 행동이 수행되는 어떤 조건에 의존하고 행해지는 방법이다. 이런 행동의 조작적 양상은 일단 의식적인 목표가 더 이상 필요가 없을 때는, 일상화되고 자동화된다. 그러나 이런 활동이론에서 말하는 인간 활동의 모형은 정적인 것이 아니고, 일상화된 조작(자동화된 전략)은 조건이 변하면 의식적인 목표지향적 행동으로 변한다. 무의식적인 수준에서 작동된 제2언어 학습자의 경우, 자기의 전략을 넘어선 어려운 내용에 직면하게 되면, 다시 말하면, 전략 사용의 조건이 변하면, 의식적인 수준에서 전략이 다시 활성화된다.

이와 같이 활동이론 입장에서 학습활동을 간단히 정리하면, 학습자가 어떤 문제해결 상황에 접했을 때, 먼저 객체조절에서 점차 자기조절로 진행함에 따라 전략적 활동의 기능을 수행하는데, 이 기능 역시 개인 간 심리수준에서 개인 내 심리수준으로 변화하는 조절과 점유과정으로 볼 수 있다.

2. 사회문화이론의 제2언어 교육의 적용

2.1. 제2언어 학습에서 활동이론과 ZPD 안에서 사회적 상호작용

Vygotsky를 지지하는 연구가들은 제2언어 ‘학습의 의사소통모델’에서 말하는 “이미 생성된 메시지가 화자에서 청자로의 전이된다”는 견해에 대해서 비판적이다(Donato, 1994; Platt & Brooks, 1994). 뿐만 아니라, ‘입력과 상호작용 모델’에서 중요한 개념이 되고 있는 ‘의미협상’에 대해서도 비판적이다.

Platt와 Brooks(1994)는 대화를 이해하는 일은 의사소통적 의도(communicative intent)와는 무관하게 인간들이 문제해결을 위해 표현하는 인지적 활동으로서 언어활동을 통합하는 것으로 보는 것이 타당한 관점이

라고 말했다. 이처럼 언어활동을 의사소통의 의도와는 관계없이 문제해결을 위한 인지적 활동으로 이해하려는 근거를 활동이론에 두고 있다. 활동이론에 따르면, 개인이 특정한 과업이나 문제를 접근할 때 가지고 있는 개인적인 목표는 다양하다. 예를 들면, 언어의 유창성(fluency)을 평가하기 위해 만들어진 과업이라 할지라도 어떤 학습자는 정확한 언어수행을 성취하기 위한 개인적인 목표를 가지고 이 의사소통 과업에 접근할 수도 있다. 그렇기 때문에 언어활동은 개인의 의도에 따라 과업을 수행하는 총체적 인지활동이다. 이 외에도 개인이 과업을 수행하기 위해 동원하는 지식이나 기술의 수준도 다양할 뿐 아니라, 그 과업 자체의 수행과정에서도 변화한다. 다시 말하면, 인지활동 과정 속에서 그 상황에 맞는 다양한 인지전략을 구성한다. Vygotsky의 입장에서 본다면, 학습 참여자는 자기 목표에 따라 과업을 성취하기 위한 사회적 상호작용 과정 속에서 협력적으로 개발된 다양한 지식이나 기술을 점유(혹은 내재화)할 수 있다. 언어습득 과정에서도 메시지의 전이보다는 학습자 자신이 주어진 학습상황에서 스스로 언어습득 기술이나 언어지식을 내재화한다. 요약하면, 가장 명백하게 이루어지는 언어학습은 의사소통의 의도가 아니라 과업성취 및 문제해결과 관계가 있다고 말할 수 있고, 또한 언어학습은 이해할만한 입력의 협상에서 발생하는 것이 아니라 주어진 학습상황에서 학습자가 스스로 언어지식을 조절하고 점유하는 것이다. 또한, 언어학습에서 사회적 상호작용의 중요성을 강조한 De Guerrero와 Villamil(1994)는 Vygotsky 관점에서 동료 교정활동(peer editing)을 하는 동안에 상호작용을 관찰하였다. 이들은 객체조절, 타자조절, 그리고 자기조절 사이에 상호영향을 주는 인지적 과정의 관점에서 상호작용을 분석하였다. 학생들이 언어학습에 참여하여 얼마나 유연하게 이 인지적 과정을 진행하고 있는지, 그리고 결과적으로 어떻게 발전적인 이익을 획득해 가는지 연구하였다. 언어능력은 과업을 수행하기 위한 상호작용 속에서 점차 학습자 스스로가 조절하고 점유하는 총체적 인지활동의 결과로 습득되어진다는 것이 연구의 결과였다.

이처럼 학습자는 외부로부터 입력에 대한 수동적인 수용의 과정에서 인지적 정신기능은 발달하지 않고, 문제해결을 위하여 외부와의 상호작용을 통한 정신기능이 내부적으로 형성된다는 것이 Vygotsky가 말하는 인지적 발달 개념이다. 다시 말하면, 정신기능의 발달은 개인의 능동적인 외부와의 개인 간 정신작용 속에서 지식 및 기술을 점유(혹은 내재화)하고, 마침내 개인 내 정신기능을 형성하고 창조한다. 고등정신기능의 점유로 인한 발달은 경험주의적인 인식론이 흔히 가정하는 점진적이고 누적적인 요소들

의 변화가 아니라, 질적인 변화요, 총체적이고 구조적인 전환의 과정이다. 활동이론에 입각해 볼 때, 언어활동은 외부입력으로부터 학습자 내부로 전이되는 것이 아니라, 점유과정을 통해 재형성되고 창조되는 개인 내부활동이다. 인간이 언어를 사용하고 기호를 접하게 되면서, 그것과 매개가 된 정신활동은 점점 체계화되고 구조적으로 변하여 하나의 자율적이고 자기 조절적인 언어활동을 수행하는 개인이 탄생한다.

그러나 새로운 언어지식이 사회적 상호작용 과정 속에서 어떻게 생겨나는가, 또 학습자에 의해서 어떻게 점유 또는 내재화되는가 하는 문제도 중요한 관심거리가 된다. 언어학적 발달은 비계 세우기라는 협력적 상호작용의 형태로부터 오는 것이다. Vygotsky가 교수학습 상호작용에 대하여 시사한 바는 전문가(혹은 교사)의 역할은 모든 인간이 타인의 도움을 받아 이루어낼 수 있는 잠재적 발달의 수준이 있다는 점을 인식하는 것과, 그 인식을 통하여 잠재적 발달 수준을 실제적 발달 수준³⁾으로 만들어 주기 위해서 가장 필요하고 적절한 도움의 방법들과 도움을 주는 정도와 수준 같은 전략들을 확인하는 것이다. 그래서 교수학습 상호작용의 한 축으로 ZPD 내에서 비계 세우기가 중요한 개념으로 등장하는 이유가 이것 때문이다. 학습활동의 비중이 처음에는 교사에게 있었으나, 점차 그 능력이 학습자 내부에서 구성되고 재창조됨에 따라 학습자가 자기 능력으로 문제를 해결하고 활동의 중심을 차지하게 된다. 다시 말하면, 교사의 비계 세우기와 협력을 통하여 학습자는 독립을 하는 것이다. 이처럼 제2언어학습에서 학습자의 자율성을 위해서는 교사의 비계세우기와 협력은 대단히 중요한 요소이다. Donato(1994)는 비계 세우기는 학습자 내부에서 언어적 발달을 가져온다고 말했다.⁴⁾ 비계 세우기 관심의 결과로 제2언어 형태가 학습되어진다. 즉, 비계 세우기를 통하여 학습자의 제2언어 체계가 발전적인 제2언어 체계로 점유되어진다. Aljaafresh와 Lantolf(1994)도 일대일 환유(feedback)를 받는 성인 제2언어 학습자들의 사례 연구를 통하여 다음 두 가지 사실을 주장하였다. 이 연구는 영어 쓰기에서 4가지 문법적 항목(관사, 시제 표시, 전치사 사용, 조동사 사용 등)에 있어서 이들의 사용능력의 발달, 다시 말하면 미소발생적 성장(microgenesis)에 초점을 모았다. 먼저, 이 학습자들은 시간이 지나감에 따라 교수적 토론(instructive discussion)에서 주목한 특정한 항목을 넘어서서 학습의 일반화뿐만 아니라, 이 4가지 문법적 항목

3 잠재적 발달수준과 실제적 발달수준의 거리를 ZPD라 한다.

4 “이런 방법으로, 비계 세우기는 개인 내부에서 언어발달을 가져온다(p. 52).”

을 사용함에 있어서 정확성의 향상을 발견하였다. 두 번째로, 학습자들의 쓰기에서 지속적인 잘못이 보인다 할지라도, 이들은 점차적인 자기조절을 할 수 있는 능력의 발전과 교사에 의한 타인조절의 의존성을 점차 줄여 가는 것을 발견하였다. 그래서 Aljaafresh와 Lantolf(1994)는 표 1와 같은 조절척도(regulatory scale)를 고안했는데, 이것은 ZPD를 통해서 언어능력의 발달과정을 관찰할 수 있도록 고안된 척도이다. 다시 말하면, 교사의 비계 세우기 역할이나 매개가 암시적인 교정에서 명시적인 교정의 일직선상에 어느 정도에 위치하고 있는가를 보여준다. 표 1에서 보듯이 학습자가 시간이 흐름에 따라 이 척도의 암시적인 쪽 끝으로 가까이 이동하는 환유를 필요로 할 경우, 이들은 더욱 독립적이고 자기 조절적 수행을 할 수 있는 방향으로 이동한다고 볼 수 있다. Aljaafresh와 Lantolf는 이 연구에서 타인조절에 대한 필요성을 줄이는 것은 곧 학습자의 ZPD에서 미소발생의 증거라고 주장했다. 이것이 언어학습에 시사점을 주는 것은, ZPD 내에서 교사의 비계 세우기와 조절, 그리고 미소발생의 구조와 언어학습의 연관성을 교실 수업에도 적용할 수 있는 것이다. 다시 말하면, 제2언어교실 수업에서 교사의 유동적이고 명시적인 환유와 학습자의 자기조절과의 관계에 관심을 가져볼 필요가 있다. 언어학습의 상호작용 속에서 교사의 융통성 있는 역할은 학습자의 언어습득과 밀접한 관계가 있기 때문이다.

이상 정리하여 보면, Vygotsky의 개념을 제2언어학습에 적용함에 있어서 활동이론에 따른 학습자의 자기조절 및 협력적 상호작용, 그리고 학습자 ZPD 내에서 교사의 비계 세우기는 매우 중요한 개념으로 보여지고 있다. 다시 말해서, 사회문화이론에 입각한 제2언어 학습에 있어서 학습자의 자기조절과 자율성을 향상시키기 위해서는 사회적 상호작용의 구체적인 개념인 협력과 학습 매개자로서의 교사의 역할이 중요한 개념이라고 말할 수 있다.

표 1. 조절 척도 - 암시적 전략에서 명시적 전략까지

-
0. 교사는 가르치는 것에 앞서 학습자가 독립적으로 읽고, 오류를 찾고, 고칠 수 있도록 요구한다.
 1. 잠재적인 대화 상대로서 교사로 인해 유발되어진 협력적인 틀을 구성한다.
 2. 학습자나 교사의 의해서 오류가 있는 문장을 읽도록 유도된다.
 3. 교사는 문장, 절, 선과 같은 부분적인 곳에 잘못이 있음을 지적한다.
 - “이 문장에 잘못이 있어요?”
 4. 교사는 오류를 인식하는데 성공적이지 못한 시도는 거부한다.
 5. 교사는 오류의 위치를 점차 좁혀간다. 즉, 교사는 오류가 있는 특정한 부분을 반복하거나 지적한다.
 6. 교사는 오류의 특징을 지적한다.
 - “여기 시제표시에 잘못이 있어요.”
 7. 교사는 오류를 찾아낸다.
 - “여기에 조동사를 사용할 수 없어요.”
 8. 교사는 학습자가 오류를 인식하는데 성공적이지 못한 시도는 거부한다.
 9. 교사는 정확한 형태에 학습자가 도달하도록 실마리를 제공한다.
 - “이것은 과거가 아니라 현재 진행하고 있는 일이다.”
 10. 교사는 정확한 형태를 제공한다.
 11. 교사는 정확한 형태의 용법에 대해 설명을 한다.
 12. 교사는 다른 도모의 형태가 적절한 반응의 행동을 하는데 실패하면 정확한 형태의 예를 제공한다.
-

2.2. 협력학습의 개념

최근 몇 십 년 동안 언어학습에 있어서 협력과 상호작용, 그리고 협동(cooperation)이 언어학습에 어떤 관계가 있는가의 관심이 높다. 그 이유는 학습은 독립적인 노력이 아니라 오히려 사회적이기 때문이다. Oxford(1997)에 따르면, 제2언어학습에서 협력학습은 Vygotsky의 관점을 반영한 구성주의적 방법으로 간주된다. 지식은 사회적 환경에서 발달되고 구성되어지며, 따라서 협력학습은 상황인식, 비계 세우기, 인지적 훈련, 그리고 ZPD와 같은 개념과 직접적으로 관계가 있다. 협력의 개념은 Vygotsky 이론의 근간을 이룬다. 인간의 사회적 상황을 고려해 볼 때, 학

습에 있어서 협력을 중요한 요소로 Vygotsky는 강조하고 있다. 따라서 협력에 대한 Vygotsky의 개념은 무엇인가? 협력의 영향력과 그 이유는 무엇인가? 교사와 학습자에게 협력은 무슨 의미가 있는가? 그리고 협력의 개념을 제2언어 교실에 어떻게 적용하며 그 시사점은 무엇인가? 등의 문제들을 고찰하여야 한다.

2.2.1. 사회문화이론에서 협력학습

협력의 중요한 역할은 인간의 심리적 과정과 관련된 Vygotsky(1979)의 신념에서 잘 볼 수 있다. Vygotsky는 인간의 발달은 상관적인 것이라고 했다. 다시 말해서, 인간의 발달은 외적인 행동뿐만 아니라 내적인 의식으로, 또 인지적 과정뿐만 아니라 사회적 과정으로 구성된다. 사회적 상황과 타인의 역할이 개인의 인지발달에 매우 중요한 역할을 한다. 이러한 외적인 것과 내적인 것, 다시 말해서 사회적 과정과 인지적 과정의 상호관계를 설명하기 위해서 Vygotsky는 ZPD라는 용어를 사용하였다. 이것은 앞에서도 말했듯이, 어린아이가 다른 사람의 도움 없이 독립적으로 기능을 수행할 수 있는 현재의 실제적 수준과 다른 도움과 안내를 통해 수행할 수 있는 잠재적 수행수준 사이의 거리를 지칭하는 것인데, 이 목표에 도달하기 위해서 쓰여지는 도구가 바로 개인 간, 그리고 개인 내 대화이다. 그런데 학습에 있어서 이런 대화의 특징은 협력의 개념과 불가분의 관계이기 때문에, 이런 사회적 상호작용 없이는 상황과 내용의 의미는 존재할 수 없다. 이와 동시에 무지에서 앞으로의 전이과정도 사라지고 점유나 내재화, 학습도 결코 발생할 수 없다. 협력은 인간의 심리발달에서 이렇게 사회화의 강력한 도구의 역할을 한다.

이와 같이 교육에 있어서 협력에 대한 Vygotsky의 이론은 이론적으로나 실제적으로 학습과 관계하여 중요한 의미가 있다. Jennings와 Di(1996)는 이 관계를 2가지로 설명하였다. 먼저, 협력은 사회적 차원을 학습에 통합시킴으로써 교육의 시야를 넓혔다. 교육은 이제 더욱 다양해지고 인간적인 것이며 도전적인 것이 되었다. 교육이 이제 더 이상 전통적인 개인주의적 인지주의 영역에만 머무르지 않고, 커다란 사회적 상황 속에서 상호작용적인 개인의 발달로 전환하게 되었다. 두 번째, Vygotsky가 말하는 협력은 인지적 발달과 사회적, 정의적 발달과도 강한 관련성을 가지고 있다. 인간발달과 성장을 총체적인 것으로서 보다 현실적이고 다양하게 설명한다고 할 수 있다.

이 외에도 Jennings와 Di(1996)는 학습자와 교사에 대한 협력학습의 장점을 3가지 범주로 구분하였다. 학습자를 협력집단으로 조직하는 것이 학습자의 인지적 발달과 정의적 발달에 영향을 줄뿐 아니라, 교사에게도 긍정적인 영향을 주는 것이다. 먼저, 협력학습은 학습자의 인지발달에서 창의적 사고를 길러준다. 창의력은 새로운 생각이 촉진되고 그 가치가 인정되며 자유롭게 논의되어지는 환경 속에서 길러진다. 창의적 사고는 학습자들이 서로의 질문에 반응하고, 또 학습자간의 다양한 반응을 끌어내는 문제들을 해결함으로써 강화된다. 따라서 학습자의 성취를 증대시키고 인지 성장을 촉진시키는 데는 개인적이고 경쟁적인 상황보다는 협력학습이 훨씬 효과적이다. 이 점에 대해서 Ellis와 Whalen(1990)은 4가지 이유를 제시하였다. 먼저, 생각의 표출(thinking aloud)이라고 하는 것은 협력학습의 개념을 전제로 하고 있다. 학습을 하기 위해서 학습자는 자기가 하고 있는 것을 생각하여 보고 상대방에게 이야기할 수 있는 기회를 가질 필요가 있다. 학습자는 이야기하며 스스로 들을 수 있고, 또 상대방은 그가 무엇을 알고 무엇을 모르는지 깨달을 수 있다. 결국, 학습자는 자기 생각을 표출함으로써 생각에 대한 자기 사고방식을 분별할 수 있다. 두 번째, 학습자는 협력학습을 통해 과업성취에 더욱 관심을 가진다. 어떤 과업을 혼자 하는 것보다 협력집단을 통해 할 때, 그것에 더 많은 시간을 투자한다. 세 번째, 협력 상황은 더 높은 차원의 사고를 유도한다. 다시 말하면, 지식과 이해의 차원보다는 적용, 분석, 종합, 평가 차원의 기능을 하게 한다. 마지막으로, 학습자 혼자 할 수 있는 수준보다 더 높은 수준의 잠재적 인지기능을 할 수 있는 것은 협력학습을 통해서 가능하다. 다시 말해서, ZPD의 최대 수준의 기능을 하기 위한 도구가 협력학습이다. Vygotsky(1978)는 잠재적 발달 수준은 어른의 비계 세우기뿐만 아니라, 더 능력이 있는 동료와의 협력 속에서도 결정된다고 말했다. 따라서 협력학습은 학생들 사이든지, 학생과 교사 사이든지 학생의 ZPD 내에서, 다시 말해서 학생 혼자서 성취할 수 있는 것보다, 더 경험이 있고 기술이 있는 사람의 도움을 통해서 성취할 수 있는 것과의 차이를 통해서 각각의 학생을 돕는데 결정적이다.

협력학습의 두 번째 장점은 협력학습이 학습자의 정의적 발달에도 크게 기여하는 것이다. 협력학습을 통해 학습자는 상대방의 말에 집중하기와 대화순서 교대(turn taking), 그리고 아이디어 제공, 자기표현, 개념비판 등과 같은 사회적 기술을 습득할 수 있다. 뿐만 아니라, 자기의 생각이 동료들에 의해 촉진되어지면 자기 자신을 능력 있는 학습자로 생각하게 되고, 마침내 높은 수준이든 낮은 수준이든 자기 성취에 대한 만족감으로 높은

학습동기를 가지게 된다. 이 밖에도 정의적인 측면에서 또 다른 협력학습의 장점은 학습자의 차별성을 인정하는 데 기여한다. 이질적인 집단도 협력을 통해 동료로 인정하게 되고, 이들은 결국 집단적인 과업의 성취에 있어서 서로의 공로를 인정하게 된다. 마침내 교실은 서로의 지식과 숙련, 그리고 즐거움을 강화시켜주는 학습자 공동체가 된다. 이뿐만 아니라, 협력학습은 학습자의 자기가치를 향상시켜 준다. 협력과업 속에서 자기의 역할을 인식하게 되기 때문이다.

세 번째 협력학습의 장점은 협력학습이 교사에게는 긍정적인 영향을 끼치는 것이다. 협력학습에서는 교사는 이제 전통적이고 권위적인 교수방식을 버리고, 상호 협력적이고 대화적인 교수방식을 수행할 수 있다. 동시에 학습수준 차가 심한 이질적 다인수 학급의 고질적인 문제도 해결할 수 있다. 서로 다른 수준에 알맞은 다양한 활동과 자발적으로 진행되어지는 학습의 상호작용을 통해서 협력학습은 학습을 보다 재미있고 도전적인 활동이 되게 할 수 있다. 다시 말해서, 협력학습은 학습자에게 자기의 흥미와 자기 인지발달 수준에 맞는 선택과 방법을 제공할 수 있고, 또 협력학습을 수행함으로써 교사는 모든 것을 다 알아야 하고, 또 모든 것을 교사가 모두 해야 하는 압박을 벗어버리고, 학습자와 인간적인 상호관계와 즐거움을 공유할 수 있다. 이런 과정 속에서 교사는 교재나 학습내용에만 관심을 둘 필요가 없고, 보다 개인적으로 학습자를 이해하고 관찰할 수 있기 때문에 학습자의 학습과정을 점검하고 조절하며, 이때에 필요한 적절한 도움을 제공할 수 있다. 교사는 학습자 스스로가 자기의 선행적 지식을 활성화하는데 있어서 촉진자(facilitator) 혹은 매개자로서 더 많은 시간을 할애할 수 있다. 결과적으로, 협력학습의 개념은 제2언어학습에 있어서 학습자뿐만 아니라 교사에게도 주는 시사점은 크다.

2.2.2. 제2언어학습에서 협력학습의 시사점

앞에서 보았듯이, 협력은 학습에 있어서 중요한 매개 개념으로 등장하고 있다. 협력이 학습자를 잠재적 발달 수준에 이르도록 하는 매개도구이기 때문이다. Vygotsky 이론에 있어서 협력이란 개념은 학습자가 협력할 때, 그 이득이 학습자 자신들에게 주어지는 것이다. 학습자의 인지발달은 서로 협력할 때 비로소 의미가 있다. 다시 말해서, 학습자들은 협력학습을 통해 그들의 언어학습 상황(혹은 교실) 속에서 다른 사람이 알고 이해하는 그 언어지식을 점차적으로 조절하고 점유한다. 그러므로 Jennings와 Di(1996)

가 언급했듯이, 협력학습은 학생들로 하여금 집단 내에서 다른 사람과 경쟁하는 관계라기보다는 서로 도와주고 지지하도록 도와주는 언어학습의 한 매개방법으로 간주될 수 있다. Vygotsky 관점에서 보면, 교실은 학생들 간에 사회적 상호작용을 촉진시키는 활동, 다시 말해서, 협력학습에 학생들이 관여할 수 있는 그런 개인의 공동체가 되어야 한다. 이렇게 될 때, 비로소 학생들은 언어에 대한 그들의 사회적, 인지적 기술과 지식을 습득할 수 있다. 이 기술과 지식은 다시 자기들이 독립적으로 문제해결 과업을 수행할 수 있도록 도움을 준다.

제2언어 교실학습에 주는 협력학습의 또 다른 시사점은 외국어 학습자 자신들이 어른(혹은 원어민)이 어린아이(혹은 학습자)에게 주는 똑같은 종류의 지지와 안내를 서로에게 해 줄 수 있다. 학습자는 개인적으로는 초보자이지만 동시에 협력적으로는 전문가이다. 뿐만 아니라, 학습자 자신도 제2언어학습에 있어서 사회적 상황의 지식의 근원이 될 수 있다. 그러므로 협력적 대화를 통한 학습자들 간의 상호관계와 서로에게 기여하는 활동들을 통해서 그들의 ZPD는 형성된다고 말할 수 있다. De Guerrero와 Villamil(1994)도 협력은 언어학습을 위한 잠재적인 강력한 도구가 될 수 있다고 주장했다. 왜냐하면 협력은 과업이 요구하는 것에 따라 협력에 참여한 사람들의 역할을 상호 교환할 수 있다는 것과, 과업에 대한 통제를 하기 위해서 언어학습 전략에 지속적으로 접근하도록 할 수 있기 때문이다.

교사의 안내는 성공적인 협력학습을 하는데 결정적이다. 따라서 교사는 학습자간의 협력적 대화를 잘 관찰함으로써 학습자의 언어발달 과정을 잘 이해해야 한다. 여기서 중요한 것은 학습자 중심의 학습활동이 교실에서 주된 것이라 하여 교사의 역할이 단순히 학습 환경만 제공하는 자로 전락되어서는 안 된다. 동료들 간 협력이 교사의 비계 세우기를 대신한 것이 아니다. 더구나 대립관계도 아니다. 오히려 제2언어학습 교실에서는 서로 보완적 관계로 보아야 한다. 이렇게 볼 때, 제2언어 교실수업에서 협력학습은 동료들 간의 협력관계도 중요하지만 교사의 역할도 매우 중요함을 볼 수 있다. 교사의 주의 깊은 중재나 비계세우기에 의해 촉진되는 협력 상황이 오히려 학생들에게 최고의 언어학습 환경일 것이다. 그러므로 이제 본 연구의 초점을 협력학습에서 교사의 역할에 맞추고자 한다.

2.3. 협력학습에서 교사 역할

제2언어 습득론은 원래 언어학습에 교수학습의 중재가 어떤 영향을 주는가와 특별한 관계없이 학습자의 정신적 과정과 관계하여 언어습득만을 연구하였다. 그러나 이 분야가 발전함에 따라서 교실에서 교수활동에 의존한 언어학습에도 관심을 가지게 되었다. 교실상황에서 언어학습이 이루어질 때, 학습자의 정신과정에서는 무엇이 일어나는지를 이해하는 것도 중요하기 때문이다. 특히 학습자중심 언어교육에서 교실수업활동, 학습자 자율성, 자기주도 학습, 교수요목 협상 등의 개념이 학습자 역할에 대한 정의를 다시 내리게 하고, 이와 병행하여 교사의 역할에 대한 정의 또한 다시 내려야 한다.

EFL(English as a Foreign Language) 상황인 한국 영어교육은 언어 학습 활동이 주로 교실에서 이루어지므로, 교실 학습상황을 어떻게 구성하며, 아울러 학생과 교사의 관계 및 교사의 역할은 어떠해야 하는 것인지 중요한 문제로 등장한다. 다시 말해서, 교사는 학습자의 자기조절능력 또는 학습자 자율성을 향상시키기 위해서 어떤 역할을 해야 하는가에 대한 답을 찾아야 한다. 교사는 학습자간의 협력적 대화뿐만 아니라, 교사와의 적극적인 대화를 촉진시키고 학습자를 도와줌으로써 최적의 언어학습 환경을 어떻게 효과적으로 만들 수 있는가에 의식적인 노력을 해야 한다. 다시 말해서, 효과적인 비계 세우기와 협력학습을 교실환경으로 통합시키는 교사의 의식적인 노력이 중요하다. 서론에서 지적했던 현재 한국 영어교육의 문제점을 극복하기 위해서, 이 단원에서는 사회문화 이론에 입각한 협력학습에서 교사의 역할은 어떠한 것인가를 다루고자 한다. 그러기 위해서는 먼저 학생과 교사의 관계를 다시 설정할 필요가 있다.

2.3.1. 학생과 교사의 관계 및 역할의 재해석

학습자의 자율성을 향상시키기 위해 적절한 교사의 역할을 고려해보는 것은 중요하다. 학생이라는 개념은 정적이고 사회적으로 정형화된 의미를 함축하고 있다. 제도화되고 직업적인 정체성의 한 부분을 말한다. 반면, 학습자라는 것은 사회적으로 범주화된 개념이 아니고, 또 직업을 나타내는 개념이 아니다. 이 개념은 일시적이고 임시적인 행위를 나타낸다. 이런 제도화된 학생이라는 개념과 병행하여 교사라는 개념도 정체성 및 직업을 나타내는 범주화된 역할을 지칭한다면, 임시적인 행위를 지칭하는 학습자라

는 개념과 병행하는 교사의 개념도 논리적으로 존재해야 한다. 따라서 교사라는 개념은 중의적이다. 그러나 교실상황에서는 이 두 가지 개념이 동시에 존재하고 있다. 때에는 통합적인 관계로, 때로는 갈등적인 관계로 존재한다. 중요한 것은 교실학습에서 이 두 개념을 어떻게 효과적으로 통합시키느냐 하는 것이다. 제2언어학습 교실에서 협력학습을 촉진시키기 위해서는 권위적인 위치중심 상호관계보다는 탈권위적이고 인간중심 상호관계가 더 바람직하다. 이념과 권위에 바탕을 둔 전통적인 상호관계는 자연스런 언어학습과정에 방해가 된다. 학습자의 주도를 허용하지 않고, 또 학습자의 직관과 창의성의 원천을 차단하며, 학습자가 선형적 언어지식을 통해 습득할 수 있는 학습에 관한 절차나 방법을 자유롭게 접할 수 있는 기회를 막아버리기 때문이다. 교실에서 학생들의 안전감과 자기 보호의 환경을 만들어 주고, 또 학습과정에 참여하는 일을 보다 용이하게 하려는 의식적인 노력을 하는 교사가 바로 언어학습을 촉진하게 하는 촉진자로서 교사이다.

이제 교사는 교실활동을 조직할 때, 학습자중심의 교육과 협력학습과 밀접하게 관계하여 학생과 교사의 관계 및 그 역할들을 잘 설정해야 한다. 인간중심 교육을 선호하는 교실에서는 인간과 인간, 집단과 집단의 협력학습이 매우 효과적일 것이며, 정의적으로도 매우 흥미로운 환경이 될 것이다. 교실에는 두 가지의 기능이 공존한다. 그 하나는 교사의 권위요, 다른 하나는 학습자 자율성이다. 따라서 학습자중심의 교육의 비중이 커지고, 그에 따라 학습자의 자율성이 중요해짐에 따라, 교사의 권위에 대한 도전과 갈등은 사회나 교실에서 커다란 문제로 대두될 수밖에 없는데, 이런 문제를 극복하기 위해서는 교사는 권위에 대해 어떤 자세가 취하는 것이 바람직할 것인가를 생각해야 한다. 교사의 권위를 특권을 유지하고 학생들을 복종의 의무로 교육하려는 권력적인(authoritarian) 권위와, 전문가적인 입장에서 특정한 목적을 달성할 수 있도록 가르칠 수 있다는 직업적인 정신의 소유자요, 또 특권이나 권리의 옹호하는 자라고 하기보다는 지식을 주장하는 신뢰적인(authoritative) 권위로 구분할 때, 협력학습에서 학습자 자율성을 촉진시킬 수 있는 교사의 권위는 신뢰적인 권위가 있는 교사의 자세가 바람직하다.

이제 교실에서 학생과 교사의 상호관계를 어떻게 볼 것인가 하는 것은 우리가 우리의 교육과 사회에 대해 어떠한 태도를 가질 것인가에 좌우된다. 이제 우리사회도 세계화, 지식정보화 사회로 전환함에 따라 열린사회, 열린교육의 방향으로 나아가고 있다. 따라서 교육의 패러다임은 권력적인 교사의 위치에서 점차 학습자 중심 쪽으로 이동하였다. 그렇다고 해서 교

실에서 학습자중심 활동과 협력학습이 증가하고 있다는 것이 곧 이제는 교사들이 더 이상 신뢰적인 교사가 아니라는 것을 의미하는 것은 결코 아니다. 교사는 여전히 최적의 학습이 되도록 학습과정을 조정하고 안내해야 한다. 그러나 학습자의 자율성을 향상시키기 위해서는 교사는 최소한 권력적이어서는 안 되며, 담화에 있어서도 그 내용 및 형식들이 바뀌어져야 한다. 이제 교사에게는 고통스러운 일이 될지 모르지만, 교사는 학습자중심의 교육방법에서 교사의 새로운 역할을 찾아야한다. 학습자는 목표언어의 사용자이자 동시에 학습자이다. 교사는 학습자가 목표언어의 구조 및 사용에 대한 이해뿐만 아니라, 학습자 자신이 그 언어학습자요, 사용자임을 스스로 깨닫도록 잘 인식시켜야 한다. 학습자중심 교육 상황에서 전통적인 교사중심의 교육 방법은 오로지 학생들을 혼란과 좌절감을 가지게 할 뿐이다. 이런 교사의 새로운 역할에 대한 정당성을 Vygotsky의 사회문화 이론의 틀에서 찾고자 한다.

2.4. 사회문화이론에서 교사 역할

전통적인 교실에서는 교사가 교실의 모든 책임을 다 가지고 있는 명인(master)의 역할을 수행한다고 볼 수 있다. 그러나 학습자 중심의 교육에서는 교사가 학습과정을 주도하지 않는다. 교사는 학습을 원활히 할 수 있는 환경을 조성하는 역할과, 실제 학습과정에서 상황에 따라 참여자, 학습 촉진자, 또는 정보 제공자로서 역할이 학습자 자율성을 고려한 학습자 중심 교실에 적합한 교사 역할이다(안병규, 1998). 학습현장에서 발달과 학습에 대한 구성주의를 대표하는 Piaget의 입장과 Vygotsky 입장을 비교하면, Piaget는 발달이 선행되며 선행된 발달이 학습을 제한하기도 하고 허용하기도 한다는 입장이다. 반면에 Vygotsky는 학습의 결과로 발달이 이루어진다고 주장한다. 따라서 학습자가 독자적으로 처리할 수 있는 인지적 능력과 성인이나 더 유능한 또래와 함께 협력하여 처리할 수 있는 능력 간 차이(ZPD)에서 교수의 역할은 최대가 되며, 이 ZPD는 바로 학습에 의해 만들어지는 것으로 보았다. 따라서 Vygotsky 이론에서의 교사의 역할은 학습자의 실질적인 인지능력을 넘는 과제를 부여하고 학습자에게 조언이나 도움(scaffolding)을 줌으로써 아동의 인지적 발달을 도모하는 것이다. 이처럼 Vygotsky는 학습자의 발달에 있어서 교사의 주도적 역할을 시사하고 있다. 학습자의 발달은 교사의 매개를 통한 사회적 상호작용의 결과이다.

Vygotsky에 따르면, 개념(idea)이라는 것은 사회적 기원을 가지고 있

다. 다시 말해서, 개념은 다른 사람과의 의사소통을 통하여 형성된다. 따라서 개인의 인지적 구조는 사회적 집단 속에서 의사소통의 결과이며, 사회 생활과 결코 분리될 수 없는 것이다. 이런 입장에서 볼 때, 학습자는 사회적 상호작용의 주체로서 학습을 주도하고, 교사는 이 과정 속에서 도움을 주는 학습의 제공자요, 안내자요, 촉진자이며, 매개자이다. Vygotsky(1986)는 좋은 가르침은 학습자의 ZPD에 목표를 두는 것이라고 믿었다. 따라서 ZPD 내에서 학습자가 학습을 하기 위해서는 독립적으로 학습을 수행하기에 약간 어려운 학습활동에 참여하여야 하고, 이 수행활동은 반드시 어른이나 더 능력 있는 동료에 의해 도움을 받아야 한다. Vygotsky의 관점에서 Dixon-Krauss(1996)는 ZPD 안에서 학습자의 학습을 도와주는 교사의 역할은 다음 3가지의 요소를 포함하고 있다고 말했다. 첫째, 교사는 학습자의 학습을 매개하거나 확장시키는 것이다. 학습자가 인식과 이해, 그리고 수행 능력(competence)의 다리를 협력적으로 구성할 때, 교사는 사회적 상호작용을 통해 학습자에게 도움을 제공한다. 두 번째, 교사의 매개 역할은 융통성이 있어야 한다. 교사가 말하거나 행동하는 것은 학생들과 실제적으로 학습에 참여하면서, 그 때 학생들의 환유에 따르는 것이다. 학습자의 요구에 따라 융통성 있는 교사의 매개는 학습자의 자율적 학습을 촉진시킨다. 마지막으로, 교사는 학습자의 필요한 도움의 정도에 관심을 가져야 한다. 교사의 도움은 매우 명시적인 것에서부터 암시적인 힌트까지를 포괄한다. 따라서 교사의 협력적 담화가 매우 중요하다.

이와 같이 교사 역할에 대한 3가지의 요소를 고려하여 볼 때, 학습자는 교실상황에서 교사와 다른 동료로부터 가능한 최고의 도움을 받고 최적의 학습자 중심의 교실상황이 주어진다면, 학습자 개개인은 잠재적 발달영역에 도달할 수 있다. Lantolf(2000)도 ZPD는 교사와 학생, 또는 동료 학생들 간에 협상될 수 있는 영역이라고 강조했다. 결국 교사는 학습의 매개자로서 학생들이 그들의 언어나 문화적 기술을 개발하는데 도움을 줄 수 있는 모든 형태의 보조행위나 협력을 제공함으로써 학습자들에게 커다란 기여를 하는 것이다. 제2언어학습 교실에서 Vygotsky가 말하는 교사의 보조행위란 힌트나 실마리, 칭찬, 암시, 학습전략, 문법 조언, 세밀한 검토 등 외국어 학습자가 어느 시기에 필요로 하는 모든 것을 말하는 것이다. 학습자가 어떤 보조행위를 필요로 할 때, 교사는 학습자의 인지적 형성이 계속 강화되고 더 복잡해질 수 있도록 거기에 적절한 비계 세우기를 계속 학습자에게 제공한다. 그러나 학습자가 점차 교사의 도움을 필요로 하지 않을 때, 교사는 천천히 비계 세우기를 줄이고 마침내 학습자를 지탱해 주었던

비계 세우기를 정지하게 된다.⁵⁾ 비로소 학습자는 자기 조절적이고 자립심을 가지게 되며, 하나의 자율적인 독립체가 되고 내적 동기의식을 가지게 된다. 이처럼 교사의 역할은 비계 세우기에 있어서도 유동적이어야 한다.

뿐만 아니라, Vygotsky 이론에 입각한 교사의 역할은 언어발달과 교수 학습에 대한 총체적 언어(whole language)철학과 그 절차를 보완할 수 있어야 한다. 언어는 개인적인 단어로 시작하지만, 이 한 단어의 발화는 종종 전체적인 생각과 문자의 전체적인 의미를 표현한다고 Vygotsky(1986)는 설명했다. 의미론적으로 언어는 전체적인 것으로 시작하여 점차 아이들의 언어가 발달함에 따라 의미적 단위(혹은 개인적 단어의 의미)로 차별화된다. 이 언어발달에 대한 개념이 제2언어 학습에서 교사역할에 주는 시사점은 학습자로 하여금 전체적인 의미와 생각을 먼저 표현하도록 유도하는 것이다. 어린아이들(언어 학습자)은 전체에서 부분으로 언어이해를 구성한다. 이때, 초기 언어학습자에게는 전체적인 의미 있는 언어사용을 시도하도록 하면서 이때 만들어지는 오류에 대해서는 무시하는 것이 바람직하다. 점차 언어사용의 자율성을 가졌을 때, 부분적인 언어사용의 오류를 반추하도록 유도하는 것이 효과적이다. 이와 같이 언어학습자의 학습을 매개하는 교사의 역할은 총체적 언어철학과 일관성이 있어야 한다.

이 외에도 교사는 학습자와의 협력에 있어서 학습책임의 전이와 관계하여 중요한 역할을 하고 있다. Anton(1999)은 학생과 교사가 토론을 통해 언어형식에 대해 서로 이해를 공유한다고 하였다. 그러나 이 상호작용은 언어형식의 협상을 말하는 것이 아니라 문제해결을 하는 책임감의 협상이라고 말했다. 따라서 교사에서 학생으로 이 책임감의 전이는 협력적 상호작용에서는 결정적으로 중요하다. 협력학습 상황에서 교사는 학습자 자신들의 학습에 대한 책임감을 학습자에게 전이시킬 뿐만 아니라 학습자들 간의 학습에 대한 책임감도 전이시킨다. Adair-Hauck과 Donato(1994)도 학습은 사회적 상호작용을 통해 상호적으로 구성된다고 말했다. 언어를 상호 구성적인 것으로 보는 것은 제2언어 학습에서 의미구성 과정에서 학습자의 책임감 있고 능동적 역할을 합리화할 뿐 아니라, 동시에 교사의 역할을 학습자와의 협력을 통하여 의미를 상호 구성하는 사람으로 강조하는 것이다. 이 때 교사는 협력을 통하여 지식을 전이시키는 것이 아니라 학습을 전이시키는 것이다.

이와 같이 Vygotsky의 이론에서 교사의 역할을 보면, 학생중심 교실

5 이런 방법을 '조건적 방식'(contingent manner)라 한다.

상황 속에서 적절한 학습상황을 구성하는 데 교사가 해야 할 중요한 역할은 협력학습을 통해 학습자의 ZPD 내에서 좋은 학습 매개자가 되는 것이다. 제2언어 학습에 있어서 교사는 학생의 ZPD 안에서 학생이 자율성을 획득하고, 제2언어 학습 과정인 고등정신활동을 촉진시킬 수 있는 과정을 돕기 위해서, 협력학습 과정 속에서 처음에는 전체적이고 암시적이며 간접적인 전략 등을 통해 도움을 제공하고, 점증적으로 구체적이고 특별한 전략을 제공하며 학습자의 변화에 민감한 융통성 있는 교사가 되는 것이 좋은 학습 매개자이다.

최적의 언어학습은 학습을 통제하고 왜곡하며 학습을 방해하는 것이 아니고, 오히려 학습을 도와주고 촉진시키는 활동을 말한다. 이제 교사는 신뢰적인 매개자로서 역할을 해야 한다. 다시 말해서, 교사가 학습을 통제하고 교사가 원하는 방향으로만 학습이 이루어질 수 있도록 유도해서는 안 되고, 학습자가 자율적으로 자기 학습을 할 수 있도록 도와주는 역할로서 교사는 존재해야 한다. 문제에 대한 공식이나 답을 제공하는 것보다 학습자 스스로가 문제를 해결하도록 도와주는 매개자 역할을 말한다. Vygotsky가 말하는 매개는 문제해결을 위한 활동을 구성하고, 또 논리적인 기억, 선택적인 관심, 논리, 분석, 그리고 상위인지 차원과 같은 고등정신활동 생성에 결정적인 역할을 한다. 따라서 언어활동은 외부입력으로부터 학습자 내부로 전이되는 것이 아니라, 매개와 점유과정을 통해 재형성되고 창조되는 개인 내부활동이다. 인간이 언어를 사용하고 기호를 접하게 되면서, 그것과 매개가 된 정신활동은 점점 체계화되고 구조적으로 변하여 하나의 자율적이고 자기 조절적인 언어활동을 수행하는 독립적인 개인을 탄생하게 하는 것이다. 이때 교사는 매개자로서 사회적 상호관계와 협력을 통하여 학습자의 ZPD 내에서 서로의 언어 배경지식과 의미를 공유하면서 학습자의 학습을 적극적으로 매개해야 한다. 교사는 암시적이고 협력적인 담화, 협력적 상호작용과 대화 등 다양하고 전략적인 매개도구를 활용하여 학습자가 스스로 언어적 지식을 구성할 수 있도록 매개역할을 할 수 있어야 한다. 매개자로서의 역할 이외에도 교사는 사회적 언어상황 속에서 자율적이고 자기 조절적인 언어능력을 습득하는 과정에서 선도자(initiator), 보모(kid-watcher), 해방자(liberator)의 역할(Goodman & Goodman, 1990)⁶을 동시에 수행할 뿐만 아니라, 목표문화에 대한 지식을 형성할 수 있도록 상호문화적 매개자(intercultural mediator) 역할도 동시에 수행해야 한다.

6 Goodman과 Goodman(1990)은 교사의 역할을 선도자(initiator), 보모(kid-watcher), 해방자(liberator), 그리고 매개자(mediator) 4가지로 구분하였다.

결론적으로 볼 때, 교수모델에 있어서 사회문화이론은 지식의 전이로부터 학습자 자신의 학습을 조절하고 반성해보는 사고의 발달로 전환을 강조한다. 타인조절 단계에서 자기조절로의 발달을 촉진하고 학습자의 자율성을 촉진시킬 수 있는 교수활동을 강조한다. 따라서 학습은 더욱 학습자 중심의 접근방법의 방향으로 이동하려고 한다. 이런 교수 접근은 의사소통 상호작용, 교재와 학습 상황의 실제성, 학습 과정, 개인의 경험과 반응, 그리고 교실 안의 학습과 교실 밖의 학습을 연결하는 것 등을 강조한다. 이런 관점에서 볼 때, 교사는 보모로서 학습자 개인에 대해 정보를 잘 알고 있어야 한다. 이것은 교수활동이 개인의 요구나 관심, 발전과정에 잘 근거하여 시행되기 위해서이다. 뿐만 아니라, 교사는 선도자로서 학생들에게 지속적인 안내와 환유를 제공하면서 효과적인 학습 기회를 제공하기 위해서 자신의 전문 지식에 의존해야 한다. 또, 교사는 해방자로서 안내자의 역할, 조정자의 역할, 그리고 경험이 많고 신뢰성이 있는 상호 학습자 역할을 수행하면서 학습자가 학습을 스스로 잘 통제하도록 격려해야 하는 것이다. 교사는 학습과정을 통해서 학습 촉진자의 역할과 전문적 검토자 역할을 동시에 수행한다. 이러한 역할의 관점에서 볼 때, 교사는 학생들과 밀접하게 활동하며 학습자들의 개인적이고 발전적인 욕구를 충족시키는 것이다. 교사는 지속적으로 학습자에게 접근하여 구성주의적이고 발전적인 환유로 반응을 한다. 교육과정은 학습자를 반영하고 이에 따른 교수활동은 정보공유와 의미점유 활동에 학습자를 참여시키며, 이때 교사는 의사소통적 협력과정 속에서 매개자가 된다.

3. 결론

학습자 중심의 교육 상황 속에서 자율적인 학습자는 스스로의 학습목표를 세우고 실제적인 학습기회를 계획하며, 이런 진행과정에 스스로 접근한다. 이때 이 과정을 촉진시킬 수 있는 하나의 매개도구로 협력을 말할 수 있다. 또한 학습 상황에서 자율적인 학습자를 만들어 내는 데는 전문가요, 숙련자인 교사의 매개역할이 특히 중요하다고 말할 수 있다. 특히 현시대적 교육의 패러다임이 학생중심 교육으로 전환되었고, 이런 교육환경에서 학습자 자율성을 향상시키기 위한 교수 방법론적인 대안으로 협력학습이 강조되고 있기 때문에 이에 병행하여 교사의 역할 또한 재조명할 필요가 있다. 이런 논점에서 최근 구성주의의 한 부류를 이루고 있는 사회문화이론에 근거하여, 한국 영어학습에서 고려할 수 있는 실천적 대안으로

협력학습에서 교사의 역할에 대하여 재고하였다. 이것을 근간으로, 객관주의에 입각한 지식전달 위주의 교사중심 교육활동이 주류를 이루는 현 한국 영어교육현장에서 지적된 문제점들을 개선할 수 있는 교사의 역할에 대해 몇 가지 실천적인 제안을 하고자 한다.

먼저, 인위적이고 정적이며 보편적인 상황 속에서는 학습자 개개인의 수준에 맞는 사회적 상호작용이 어렵다. 따라서 교사는 구체적인 상황 속에서 실제적인 과제를 수행할 수 있도록 협력적이고 능동적인 언어교실 상황을 구성하여야 한다. 교실환경이 상호작용을 위한 학습자들의 공동체가 될 때, 학습자는 스스로 교재, 과업, 수업활동의 전략 등을 선택할 수 있고, 또 선택할 수 있는 과제들이 실제적일 때, 이런 과제해결을 통해 언어에 대한 자기조절력과 고등정신활동을 획득할 수 있다. 만들어가는 교육과정의 한 실천으로 재량활동이 새로운 교육과정으로 교육현장에 도입된 것은 이런 맥락에서 의미가 있다.

두 번째, 학습자 중심 활동 속에서 학습자 자율성을 촉진시키기 위해서는 협력학습이 반드시 필요하다. 자율적인 학습능력을 습득하기 위해서는 교사 및 학생 간에, 또는 학생 간의 협력이 결정적인 매개도구가 될 수 있다. 따라서 교사는 협력학습에 함께 동참하여 상호학습자로서 매개역할을 수행해야 한다. 학생은 협력을 통해 학습에 대한 자신감을 가지며, 학습에 대한 책임감 전이도 쉽게 이를 수 있다. 학습 초기 단계에서는 과업에 대한 책임감은 교사나 자기보다 더 나은 동료에 의해서 수행되어지나, 마지막 단계에서는 학습자 자신 내부에서 책임감은 완전히 형성되므로 협력학습을 통한 언어사용이 곧 언어학습임을 알아야 한다. 또한 협력학습은 정의적인 면에서 평가에 대한 긍정적인 영향을 준다. 전통적인 평가방법에 있어서는 학습자들은 대부분 평가를 두려워하고 평가자 앞에서 모험적인 시도를 꺼린다. 그러나 해방자로서 교사의 비계 세우기식의 상호작용 속에서는 학습자의 좌절감을 극복하게 해주고 나아가 자신 있게 모험에 도전하여보는 자세도 가질 수 있다.

세 번째, 협력학습에서 교사는 학생들에게 일괄적인 목표보다는 개인의 목표를 가질 기회를 제공해야 한다. 똑같은 과업이 주어지더라도 개인의 목표가 다르면, 학습활동이 달라지고 그에 따른 학습전략도 달라진다. 교사는 이 점을 잘 파악하여 학습자가 자기조절능력을 향상시킬 수 있도록 적절한 비계 세우기를 제공해야 한다. 이런 자율적인 조절과정으로 전이하는 것을 돕기 위해서, 표 1에서 보았듯이 교사는 적절한 조절척도를 응용하여 암시적인 측면에서 명시적인 측면으로 비계 세우기를 유동성 있게 이

동하여야 하며, 필요에 따라 시기적절하게 부정적인 환유도 주어 언어능력을 내재화하도록 도와 줄 수 있어야 한다.

네 번째, 협력학습에서 교사는 보모로서 학생과의 대화를 통하여, 또 설문지나 학습일기 등을 통하여 학생의 학습경험 및 언어적 배경을 검토함으로써 학생의 ZPD를 잘 파악해야 한다. 학생의 현재 수준 및 잠재적 발달가능 영역에 대한 파악이 교사의 교수활동의 출발점이 되어야 한다. 이것을 위해서는 교사는 학생과 부단히 대화하고, 학생의 교육적 배경, 선행 지식 등을 관찰하며, 또 학생들에게 학습일기를 지속적으로 쓰게 하여 학생들의 자기성찰적인 언어적 인지발달과정을 주시해야 한다. 따라서 교사는 수업 중에 학생들의 요구, 개인의 관심, 흥미, 학생들 간 대화로 협력하는 진행과정, 학생들이 구사하는 매개도구(반복, 매개대화, 모국어 및 목표어 사용) 등을 잘 관찰하여 적절하고 융통성 있는 조치를 취해야 한다. 교사는 학습자의 학습의 초기 단계에서는 보모로서 역할이 바람직하다. 현재 한국 교육과정에서 중요시하는 수준별 학습의 정당성을 여기서 엿볼 수 있다.

다섯 번째, 협력학습에서는 학생 개인의 사회적 상황과 수준 및 목적에 따라 활동들이 다양하므로 그에 대한 평가도 학생들 스스로가 설정한 목표에 따라 이루어져야 하며, 발달과정 속에서 학습자의 내적이고 질적 변화의 정도를 평가해야 하기 때문에 교수활동 과정 속에서 과업중심 평가가 바람직하다. 따라서 교사는 학습자의 수준과 목표를 고려하여 학습목표 설정 및 평가에 대한 권한을 학습자에게 이양할 수 있는 자세와 그 속에서 자기의 역할을 찾는 교사의 의식전환이 필요하다. 과정평가의 한 수단으로 중요시되는 수행평가의 정당성을 여기에서 찾아 볼 수 있다.

여섯 번째, 협력학습에서는 학생들의 학습에 대한 외적 동기에서 내적 동기로 이동할 수 있도록 유도해야 한다. 자율적인 학습자는 내적 동기가 강한 사람이기 때문이다. 학습에 대한 자기 책임감이 형성되면 학습을 주도하고, 또 새로운 문제해결에 도전하는 내적 동기를 가지게 된다. 교사가 이 발달과정 속에서 구체적인 언어 상황과 실제적인 과제를 제공하고, 학습에 대한 책임감을 학습자에게 전이하고, 이에 따른 적절한 비계 세우기를 전략적으로 학습자에게 제공하면 학생들은 자기 조절적이고 자율적인 학습자가 된다.

일곱 번째, 제2언어학습에 있어서 교사의 역할은 총체적 언어철학에 부응하는 협력학습 과정을 구현해야 한다. 언어를 분석하고 구분하여 부분적인 것을 학습하는 것보다 사회적 상황을 중심으로 먼저 전체적인 것에서

접근하는 방식이 바람직하다. 이런 의미에서, 제2언어학습에서 학습방법은 상향식 방법론(bottom-up process)보다는 하향식 방법론(top-down process)이 더 바람직할 수 있다.

여덟 번째, 협력학습에서 교사는 학생의 언어 학습에서 고등정신활동을 촉진시킬 수 있도록 매개자로서 매개역할을 적절하게 잘 해야 한다. 이리 하기 위해서는 교사는 학생과 관계에서 신뢰적인 태도로 접근해야 한다. 학생과 주고받는 협력적 담화와 그 담화 형태가 암시적일 때 학습자의 고등 정신활동을 자극하는데 효과적이다. 따라서 제2언어 학습방법은 연역적인 것보다도 귀납적인 형태가 더 바람직할 수 있다.

마지막으로, 협력학습에서는 교사가 학습자에게 학습전략을 학습시키고 훈련시키는 것이 아니라 학습자가 스스로 학습전략을 구성하는 능력을 개발시켜야 한다. 그러기 위해서는 교사는 촉진자로서 역할을 다해야 한다. 고등 정신활동은 외부적 조절(혹은 타인조절) 도움을 통해 점차 내부로 향하는 전략적인(혹은 자기조절적인) 것이므로, 이 점유과정 속에서 교사는 제2언어 학습과정이 촉진될 수 있도록 하기 위해서는 지식의 전수자가 아닌 학습의 전수자로서 사교의 전환이 될 수 있도록 학습의 협상을 학습자와 공유할 수 있는 학습촉진자로서 역할을 다해야 할 것이다.

이상과 같이 현 한국 교실현장에 시대 요구에 부응하는 바람직한 실천적 대안을 구성주의 한 부류인 사회문화 이론에 근거하여 검토하였다. 학습의 개념이 학습자의 자율성(혹은 자기 조절)을 획득하는 것으로 해석될 때, 현재 한국 제2언어 교실 상황에 적용할 수 있는 한 학습방법으로 협력 학습을 그 실천적 방안으로 제시하였고, 또 협력학습에서 매개자로서 교사의 역할을 중요한 매개변수로 고찰함으로써, 학습자중심 교육의 새로운 교육적 패러다임으로 영어교육에 대한 하나의 실천적 제안을 하였다.

참고 문헌

- 강인애. (1997). *왜 구성주의인가?*. 서울: 문음사.
- 송선희. (1999). *근접발달영역을 고려한 교수-학습방법의 효과성 연구*. 고려대학교 대학원 교육학과 박사학위 논문.
- 안병규. (1998). *의사소통 중심 영어교육의 저해요인과 그 극복 방안*. *Studies in English Education*, 3(1), 269-292.

- Adair-Hauck, B., & Donato, R. (1994). Foreign language explanations within the zone of proximal development. *Canadian Modern Language Review*, 50, 532-557.
- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- De Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (1994). Social-cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 78(4), 484-496.
- Dixon-Krauss, L. (1996). Vygotsky's sociohistorical perspective on learning and its application to western literacy instruction. In L. Dixon-Krauss (Ed.), *Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment* (pp. 7-24). White Plains, NY: Longman Publishers USA.
- Ellis, S. S., & Whalen, F. S. (1990). *Collaborative learning: Getting started*. New York: Scholastic.
- Goodman, Y. M., & Goodman, K. S. (1990). Vygotsky in a whole-language perspective. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 223-250). Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Jennings, C. M., & Di, X. (1996). Collaborative learning and thinking: The Vygotskian approach. In L. Dixon-Krauss (Ed.), *Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment* (pp. 77-99). White Plains, NY: Longman Publishers.
- Lantolf, J. P. (1994). Introduction to the special Issue. *The Modern Language Journal* 78, 418-420.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. New York: Oxford University Press.

- Na, Y. H. (2000). Vygotsky in second language acquisition research. *English Teaching*, 55(3), 151-169.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443-56.
- Platt, E., & Brooks, F. B. (1994). The acquisition-rich environment revised. *The Modern Language Journal* 78, 497-511.
- Radin, J. (1977). The language teacher as facilitator. *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.
- Schinke-Llano, L. (1993). On the value of a Vygotskian Framework for SLA Theory and Research. *Language Learning*, 43(1), 121-129.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem of psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 1729-1730.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

신구진

520-180 전남 나주시 대호동 899-1

금성고등학교

전화: (061)332-3912

이메일: shin9j@yahoo.com

Received in March, 2001

Accepted in May, 2002r