

Vygotsky와 언어학습

박준언 *

- I. Vygotsky 이론의 전제
- II. 근접발달영역(The Zone of Proximal Development)
- III. Vygotsky와 언어발달
- IV. Vygotsky와 외국어 학습
- V. Vygotsky와 전체언어학습(whole language learning)
- VI. 맺음말

I. Vygotsky 이론의 전제

러시아 태생의 심리학자인 Vygotsky의 연구들은 구 소련시절 미국과의 냉전 체제로 인해 서방세계에 거의 알려지지 않다가 냉전체제가 완화되기 시작한 1980년대 초반부터 서서히 미국을 비롯한 서구세계에 소개되기 시작하였다. Vygotsky 연구의 초점은 인간이 기초적인 인지기능들의 습득으로부터 고차원적인 인지기능들을 습득해가는 과정에서 보여주는 질적인 변화과정을 설명하고, 이러한 질적인 변화과정에서 문화의 역할이 무엇인지 규명하는 것이다. 그는 자신의 이론을 정립하는 과정에서 인류학, 심리학, 사회학 등의 개념들을 수용하고 수정 보완함으로써 사회과학과 인문학의 경계를 뛰어넘는 이론으로 발전시키려고 하였다(Wertsch, 1985). 그는 타 동물과 구별되는 인간만의 독특한 특성들을 고려하여, 심리학이 인간능력이 계발되는 방식들을 규명해야하고, 이를 위해서 모든 차원에 걸쳐 인간의 의식을 분석해야 한다고 주장한다. Vygotsky는 인간의 인지기능 분석을 위해 다음의 3가지 사항들을 전제로 하고 있다(Gredler, 2001).

* 숭실대 영문과 교수

1. 인간 지능의 본질

Vygotsky는 인간의 행동과 동물의 행동의 근본적 차이점이 인간이 생물학적인 차원을 뛰어넘어 진화해왔다는 점에 있다고 주장한다. 그는 헤겔철학을 원용하여, 인간이 자연세계와 상이한 다양한 문화들을 창조해왔고, 이 과정에서 인간의 노동이 본질적으로 자연적인 활동이 아닌 사회적 활동이라고 보고 있다. 또한 도구의 발명으로 인간이 선사인류에서 인류단계로 진입하게 되었는데, 이는 도구의 발명으로 말미암아 노동, 협동, 말(speech)이 출현하게 되었기 때문이라고 본다. 도구의 활용을 통해 인간은 자연과 인간 자신들을 변모시켜왔으며, 도구의 사용에서 기인한 특수한 사회 조직체들이 인간의 지적인 생활을 결정해 왔다는 것이다.

2. 인간발달의 생물학적인 과정과 문화역사적 과정

Vygotsky(1977)는 인간의 발달과정을 크게 두 가지로 구분하고 있다. 첫째는 인간의 진화과정의 일부인 생물학적인 요인들로서, 이러한 요인들은 사람의 중앙신경체계와 육체적 성장(maturation)이 포함된다. 인간에게 있어서 생물학적인 요인들은 생후 초기 몇 달간의 생활을 지배하여, 인식능력의 발달, 단순기억, 비자발적 집중(involuntary attention)등의 현상들이 나타나기 시작한다. 이러한 원시적 정신 기능들의 출현을 원시적 발달이라고 지칭한다. 인간 발달의 두 번째 과정으로는 문화역사적 과정을 들 수 있다. 문화역사적 과정은 초기 인류들이 문화를 토대로 기호(signs)와 상징(symbol)체계들을 창조하고 사용하기 시작하면서 시작되었다. 이러한 기호와 상징들은 사회체계를 조직하고 규율하기 위해 창조되었는 바, 언어도 이러한 상징체계의 하나이다. 문화역사적 발달과정은 인간의 행동을 여타 동물들의 행동과 구분 짓게 하는 것으로서, 이는 또한 어린 아동들의 인지 발달에도 핵심적인 역할을 담당한다. 아동들은 자신이 속한 문화의 상징체계들을 습득하게 되고 이러한 상징체계들의 복잡성의 정도에 따라 간단한 셈과 같은 초보적인 사고기술에서부터 복잡한 사고기술들을 습득해 간다.

3. 심리적 발달과정의 본질

헤겔의 변증법적 철학론에서는 하나의 정립된 이론이나 주제(thesis)가 반대 이론이나 주제(antithesis)에 의해 부정되고, 이 과정에서 질적으로 새로운 통합적 이론(synthesis)이 등장하게 된다. Vygotsky는 이러한 변증법적 철학을 원용하여, 인간의 심리적 발달과정도 원시적인 인지기능들이 질적으로 변화된 고등인지기능들로 고양되는 변증법적 과정을 거치게 된다고 주장한다. 따라서 인간의 인지적 발달과정의 역동성을 이해하기 위해서는 사람이 태어나서 죽을 때까지의 모든 단계에서의 변화과정들을 연구해야 한다고 주장한다.

II. 근접발달영역(The Zone of Proximal Development)

학습과 인지발달간의 관계는 Vygotsky의 핵심적 관심사항이다. 그는 정(thesis)-반(antithesis)-합(synthesis)이라는 변증법적 접근법을 바탕으로 학습과 인지발달간의 관계를 분석하였다. 학습과 인지발달에 대한 하나의 입장은 학습이 인지발달을 따라간다고 주장한다(thesis). 이러한 관점에서는, 학습은 아동의 발달을 적극적으로 변화시키지는 않는 외적인 과정이라고 본다. Vygotsky는 Piaget의 이론을 이 범주에 포함시켰다. 이러한 관점과 대립되는 견해는 학습과 발달을 두 개의 동심원으로 상징되는 유사한 과정으로 보고 있다(anthesis). 이러한 견해에 의하면 인지발달은 단순히 아동들이 보이는 반응들의 축적으로서 학습과 다르지 않다는 것이다. 제 3의 이론들은, 이 두 가지 입장을 통합(synthesis)하는 것으로서 개별적으로 특수하게 습득된 능력들이 이미 습득된 능력들을 향상시킨다는 것이다.

Vygotsky는 인지발달과정을 크게 두 단계로 구분하였다. 하나는 실제적 발달이고 다른 하나는 잠재적 발달이다. 실제적 발달은 학습자가 독립적으로 수행할 수 있는 과제나 문제들을 지칭한다. 이와 대조적으로 잠재적 발달은 이제 막 나타나기 시작한 신생능력(emerging capabilities)을

지칭하는 것으로서 Vygotsky는 이 신생능력이 관심의 초점이 되어야 한다고 한다. 신생능력이 요구되는 두 가지 상황으로서 취학 전 아동들의 놀이와 가정 내에서의 아동들의 독립적 문제해결을 들 수 있다. 놀이는 아동들이 항상 자신의 연령보다 상위의 행동을 한다는 점에서 근접발달영역을 창출한다(Vygotsky, 1978). 가정 내에서의 독립적인 문제해결 상황도 근접발달영역을 창출할 수 있다.

신생능력을 도출하고 근접발달영역을 창출하는 활동은 모방활동이다. 그러나 이 경우 모방은 단순한 기계적 모방을 의미하지 않고 새로운 상황에서의 구성적인 적용(constructive application)을 의미한다(Valsiner & Van der Veer, 1993). 아동들은 자신의 발달 단계에 의해서 설정된 제한 내에서만 모방을 할 수 있다. 아동 발달에 영향을 미치는 효과적인 학습의 핵심은 아동들의 근접발달영역에 놓여있는 기능들을 일깨워 주는 것이다.

Nyikos와 Hashimoto(1997)는 학습자들은 각자가 개인적인 근접발달영역을 유지하고 있지만 한편으로는 학습자 집단의 집단적 근접발달영역(group ZPD)이 있어서, 학습자 상호간에 토론, 다양한 관점의 제시, 창조적 문제해결을 통한 사회적 매개로 인해 인지적 성장을 이룰 수 있다고 주장한다. 협동 집단 프로젝트를 통한 사고의 성장에 있어서 아주 중요한 점은 구성원들이 주어진 과제 주제에 대해 상호 이해를 한다는 점이다. Vygotsky는 언어 학습자의 언어발달이 공동의 문제해결활동의 결과로 나타난다고 보고 있다(Schinke-Llano, 1993). 이러한 공동 활동을 통해 간주관성(intersubjectivity)이 성취된다. 각자의 근접발달영역 내에서의 협력을 통해, 언어 교사와 학습자간에 간주관성에 도달하여 공동의 이해에 이를 수 있다. 이 경우 인지적 실습(cognitive apprenticeship)과 비평적 사고가 간주관성의 활성화를 촉진시킨다고 본다.

협력적 학습시의 인지적 실습에서는 학생들이 자신들의 언어수행을 언어학습과제의 맥락에서 모니터하거나, 자신들의 언어수행을 전문가의 방식과 비교하거나, 또는 다양한 관점들을 사용해볼 수 있도록, 언어 전문가의 역할과 학습자의 역할을 둘 다 수행하게 된다. 인지적인 관점에서 볼 때 인지적 실습과 스캐폴딩(scaffolding)과는 유사점이 많지만, 지식전문가와 학습자간의 관계는 책임성의 면에서 차이가 있다. 인지적 실습에서는 학습의 책임이 일차적으로 학습자에게 있지만 스캐폴딩에서는 지식 전문

가가 학습의 촉진을 위해 학습자를 지원할 책임을 진다. 만약 개인 간의 교류에 있어서 한쪽이 계속적으로 학습을 지배하고 한 쪽은 항상 따라가기만 한다면 지식의 상호적 구성은 발생하지 않게 된다. 지식 전문가는 학습자의 잠재적 성장의 범위를 끊임없이 인식해서 상호 이해를 위해 양자 간의 힘의 균형 상태를 조절해야 한다. 이러한 힘의 균형은 비평적 인식을 바탕으로 해야 한다. 즉, 구성원들이 공동의 결과를 도출하기 위해서 다양한 각도에서 주제를 탐구하고, 의견을 공유하며, 자신들의 분석을 정당화해야 한다. 학습이 학습자 상호간에 도움을 줄 수 있기 위해서는 모든 당사자들이 비평적 사고에 참여해야 한다.

Donato(1994)는 스캐폴딩의 개념을, 대인간의 사회적 상호교류에 있어서 지식 전문가가 말을 사용하여 초보자의 현재의 기술과 지식을 상위 단계의 능력으로 확장할 수 있는 지원조건을 창출할 수 있는 틀로 정의하고 있다. 그는 스캐폴딩이 다음의 6 가지의 장점들을 지니고 있다고 주장한다.

1. 학습과제에 대한 관심을 유도함
2. 학습과제를 단순화시킴
3. 목표 추구를 유지함
4. 이미 산출된 결과물과 이상적인 해결책 간의 괴리를 보여줌
5. 문제해결과정에서의 학습자의 좌절감을 완화시킴
6. 학습자가 수행할 행위의 이상적인 안을 보여줌

지식전문가는 초보 학습자들의 신생능력에 대응하여 끊임없이 스캐폴딩을 수정해나가야 한다. 예를 들어, 아동의 오류나 능력의 한계가 발견되면 지식전문가는 이를 신호로 스캐폴딩을 수정해야 할 필요가 있다. 이와 반대로, 아동이 과제에 대해 점점 많은 책임을 떠맡기 시작하면 성인은 스캐폴딩을 해체하게 되는데, 이러한 과정을 거쳐 아동은 전문가의 도움을 받고 과제를 수행하는 과정에서 스캐폴딩에 의해서 제공된 문제해결과정을 내재화하게 된다. Donato는 언어학습자간의 집단적 활동이 전문가-초보자간의 스캐폴딩과 동일한 기회를 제공할 수 있다고 주장한다. 이점에서 대부분의 스캐폴딩 연구들이 전문가와 초보자간에만 스캐폴딩이 발생하고, 또한 스캐폴딩이 전문가에서 초보자로의 일방적인 방향으로 전개된다고 주장하는 것과 차이가 있다.

III. Vygotsky와 언어발달

Vygotsky는 개인의 심리적 인지발달과정을 사전에 결정된 일련의 단계들을 밝아가는 선형적인 과정으로 보지 않고, 인지발달 과정이 훨씬 불균형적이고 다양한 요소들의 영향들을 받는 것으로 보고 있다(McCafferty, 1994). Vygotsky도 Piaget와 같이 아동의 인지발달과정을 몇 단계로 구분하여 분석하고 있다.

인지발달의 전 지적단계(pre-intellectual stage)에서는, 말은 본질적으로 아동과 부모간의 접촉의 형태로 존재한다. 그 다음 단계는 명명(labeling) 단계로서 최저 수준의 지적 발화의 단계이다. 이 단계에서 어린이는 단어의 학습적 기능, 즉, 모든 사물들은 이름을 가지고 있다는 사실을 발견하게 된다. 이러한 발견으로 어린이는 사물의 이름에 대한 끊임없는 질문을 통해 적극적으로 새로운 단어들을 습득하게 된다. 또한 말을 통해서 어린이는 외부의 관심을 자신에게로 유도할 수 있고, 사물을 주위 환경으로부터 분리할 수 있으며, 시각적 세계(visual world)를 조직할 수 있게 된다. 어린이의 인지발달에 있어서 가장 중요한 활동이 이 명명단계에 나타나는데, 그것은 말과 어린이의 실제적 활동과의 결합으로서 어린이의 후속적인 추상적 지능의 발달을 가능하게 하는 것이다(Vygotsky, 1978). 어린이가 말을 사용하여 계획을 세우기 시작하면, 어린이의 실제적 사고는 새로운 수준으로 도약하게 되며 어린이의 행동은 더 이상 현상적, 시각적 세계의 구조에 의해서 결정되지 않게 된다.

하지만, 말을 지적으로 사용하기 시작하는 것은 심리적인 면에서는 아직은 초보적인 수준에 머물고 있는 것이다. 즉, 어린이는 단어들의 진정한 의미를 파악하기 훨씬 오래전에 단어들의 문법적 구조들을 정확하게 사용할 수 있다. 명명의 다음 단계에서는, 어린이는 자신의 내부의 문제들을 해결하기 위해 외부의 기호들을 사용하게 된다. 이 단계의 어린이들은 자신의 행동을 조직하기 위해 자아 중심적 성격을 지닌 말을 사용하게 된다(Vygotsky, 1978).

인지발달의 마지막 단계는 내적성장(ingrowth) 단계이다. 이 단계에서는 외적인 조작들이 어린이 내부로 전환되는 질적인 변화를 겪게 된다.

어린이는 내적인 기호들을 사용하여 사물을 조작하게 된다. 자아 중심적 말은 내적 발화(inner speech)로 발전하고 이것이 어린이의 기초적 사고 구조를 형성하게 된다. 그러나 내적 발화는 어린이가 자기 스스로에게 하는 말이고 대인간의 의사소통을 위한 것이 아니기 때문에 거의 단어들을 사용하지 않고 행해진다.

Piaget와 달리, Vygotsky는 어린이의 인지적 성장이 주로 사회적 맥락에 의존하고, 어린이는 타인들과의 교류를 통해서 사고능력을 발전시키기 시작한다고 믿었다. 어린이가 타인들로부터 개별화되는 것은 추후에 기호 체계를 발전시킴으로서 가능해진다고 보고 있다. 어린이가 사회적 교류를 통하여 자신의 내부 및 외부의 상황들을 통제할 수 있게 됨에 따라, 자아 규율이 가능해지고, 사유 과정에서 타인에의 의존성이 감소하고 궁극적으로 자율적으로 사유할 수 있게 되어 사회생활 속에서의 일상적인 인지적 요구들에 효과적으로 대처할 수 있게 된다는 것이다.

Vygotsky는 언어의 습득으로 인해, 어린이가 가장 강력한 지적인 도구를 확보하게 되어, 언어를 사용하여 대인상호간의 경험을 통해 습득한 인지 기능들을 개인 내부의 기능들(intrapersonal function)로 전환시킨다고 보았다. 그는 어린이에게 있어서의 이러한 전환이 사적 발화(private speech)의 사용을 통해 촉진된다고 믿었다. Vygotsky는 사적 발화가 사고와 언어의 융합이라고 생각하고, 사적 발화가 개개인의 문제해결 과정을 돕기 때문에 진정한 의미에서의 사고의 도구라고 생각하였다.

사적 발화는 어린이가 발달함에 따라 점차 개인의 외부적(사회적) 차원에서 내부적(심리적) 차원으로 전환된다. 5-6세 이전의 어린이에게, 사적 발화는 주로 의사소통적인 특성을 지닌다. 즉, 사적 발화는 대화구조나 변증법적 담화구조를 반영하는 문법적인 발화들로 구성되어있다. 시간이 흐름에 따라 사적 발화는 개인 내적인 처리과정으로 전환되면서 Vygotsky가 명명한 내적 발화(inner speech)가 되는데 Vygotsky는 내적 발화를 순수 사고와 근접한 비 음성적 언어로 보았다. 통사론적인 면에서, 내적 발화는 동사란 간단한 구와 같이 필수적인 통사 요소들로 축소된다는 점에서 '전보 발화'(telegraphic speech)의 성격을 지닌다.

Wertsch는, 이러한 내적 발화 과정에서 전보적인 요소들이 심리적인 서술부(psychological predicates)로 작동한다는 점에서, 문법적 축소라기

보다는 심리적 축소와 더 관련성이 있다고 보았다. 또한, 내적 발화는 단어에 대한 심리적인 인상이 단어의 의미를 지배하기 때문에 의미론적인 면에서 풍성한 발화라고 보고 있다.

IV. Vygotsky와 외국어 학습

인지심리학적 영향으로 최근에 내성적 방법론을 활용한 언어습득연구에 대한 관심이 증가하였는데, 이로 인해 외국어 습득에 있어서의 정신적 과정의 연구에 많은 영향을 미치게 되었다(Cohen, 1991). 외국어 학습 연구들은 정신과 언어의 결합으로서의 Vygotsky의 내적 발화는 드러나지 않는 내재적 외국어 학습과정에도 분명히 존재한다는 점을 보여주고 있다. 이러한 내재적 학습과정의 하나가 정신적 리허설로서, 이는 외국어학습책략의 하나이다(Chamot, 1987; Oxford, 1990).

내적 발화는 아주 빠른 속도로 이루어진다는 점에서, 외적 발화와는 현저한 차이를 보인다. 외국어 학습시의 내적 발화에 대한 연구결과, 내적 발화는 다음의 특징들을 지니고 있는 것으로 나타났다(De Guerrero, 1994).

1. 통사론적으로 축소된 형태를 띠고 있다.
2. 종종 통사구조가 확장된다.
3. 내적 대화가 담화유형으로 가능하다.
4. 일반적으로 음성의 형태로 존재하지 않는다.
5. 음성언어 이미지와 내재적 발화 동작을 수반한다.
6. 고도로 응축된 의미론적 관념들로 구성되어 있다.

기능적인 면에서 볼 때, 내적 발화는 언어적 사고(verbal thought)를 형성하고 발달시키는데 있어서 최상의 매체이다. 이로 인해 내적 발화는 개념적 도구로서 중요한 역할을 수행한다. 내적 발화는 이 외에도 세 가지의 중요한 의사소통적 기능을 수행한다. 첫째, 언어의 사회적 명시(manifestation)를 개인 내부로 전환시키는 기능, 둘째, 타인들과의 자아 의사소통(self-communication)을 위한 수단, 셋째, 개인의 행동을 계획하

고, 인도하고, 평가하는 주요한 인지적 도구의 기능이 그것이다. 내적 발화가 언어적 사고 및 의사소통과 본질적인 관련을 맺고 있기 때문에, 언어의 표현과 인식의 4가지 주요 양태인 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기와 불가분의 관계를 맺고 있다.

De Guerrero는 외국어 학습의 정신적 리허설에 있어서의 내적 발화의 기능적 역할들로서 다음의 것들을 들고 있다.

1. 개념적 역할(ideational role)
 - 사고의 창출
 - 사고의 분석
 - 사고의 명확화
2. 기억 보조적 역할(mnemonic role)
 - 언어를 기억에 저장하기
 - 언어를 기억에서 재생하기
3. 텍스트상의 역할(textual role)
 - 텍스트의 구조를 창출하기
 - 언어적 데이터를 순서적으로 조직하기
 - 언어로 실험하기
4. 학습적 역할(instructional role)
 - 발음을 모방하기
 - 문법규칙을 적용하기
 - 단어로 문장을 만들기
5. 평가적 역할(evaluative role)
 - 언어지식의 정도와 질을 평가하기
 - 언어에 대한 자아평가와 교정
 - 언어에 대한 타자 평가와 교정
6. 정의적 역할(affective role)
 - 자아 만족감 성취하기
 - 초조함 없애기

- 자신감 얻기
- 자아 기분전환하기
- 자아 이미지 향상하기

7. 대인 상호적 역할(interpersonal role)

- 타인과의 대화 상상하기

8. 개인 내부적 역할(intrapersonal role)

- 스스로에게 말하기

내적 발화를 Krashen(1982)이 주창한 최적의 이해가능 언어입력(comprehensible input)을 처리하는 이상적인 토대로 보는 것이 가능하다. 듣기와 읽기 등, 감각 채널을 통해 처리된 외국어 입력은 외국어 학습자의 내적 발화로 전환된다. 후속적으로 학습자의 단기 기억 속에서 적극적으로 리허설을 거친 언어입력은 외국어 지식이 저장되는 장기 기억으로 이동한다. 단기 기억은 따라서 내적 발화 활동의 주된 공간이 된다. ‘저장-재생-저장’의 순환적 기억책략은 선행지식의 활성화가 리허설 동안 나타나는 특징적인 과정이다. 장기 기억으로부터 외국어 언어정보를 재생하고, 단기 기억에서 이것들을 리허설 함으로써 내적 발화는 말하기나 글쓰기를 통해 외적 언어로 발현된다.

1980년대에 들어와서 외국어 학습 연구가들은 사적 발화에 대해 관심을 보이기 시작했다. Lantolf와 Frawley(1984)는 사적 발화와 관련해서 대부분의 교실수업에서 학생들이 외국어를 의사소통의 목적으로 사용할 기회를 박탈당하고 있기 때문에 자아 규율할 기회를 가지지 못한다고 주장한다. Frawley와 Lantolf는 중급 수준의 외국어 학습자들에서 사적 발화를 왕성하게 사용하는 것을 발견하였고, 학습자들의 언어사용이 유창해질수록 사적 발화의 의존도가 감소하는 것을 발견하였다.

McCafferty(1994)는 외국어 학습에 있어서 사적 발화가 수행하는 기능들로 다음의 것들을 제시하고 있다.

(1) 메타인지적/인지적 기능(metacognitive/cognitive functions)

Vygotsky는 특히 문제 해결 도구로서의 사적 발화에 관심이 많았다. 그러나 계획, 안내, 모니터와 같은 고등의 지적 기능들에 있어서, 사적 발

화의 일차적 기능은 메타인지적 기능이다. O'Malley와 Chamot는 메타인지적 학습책략에 있어서 언어학습계획이 특히 외국어 학습의 핵심 요소라고 보았는데, 그것은 계획이 언어 수용과 산출 과정의 방향을 제시한다고 보기 때문이다. Vygotsky는 선별적 집중과 모니터를 아동들이 사적 발화를 사용하는 아주 중요한 기능으로 보았는데, 이 기능은 외국어 사적 발화에서도 발견되고 있다.

(2) 사회적 기능(social functions)

Donato는 Vygotsky의 관점을 기초로 하여 외국어 학습자들의 집단적 상호교류를 조사하였다. 그는 집단 문제해결 활동들에서는 학습자 상호간에 목표 설정과 문제의 본질을 이해하기 위한 진정한 집단적 노력이 있을 수 있다고 주장한다. 그는 이것이 동일한 과제에 참여하는 타 학습자들의 면전에서 메타인지적 책략의 집단적 외재화(collective externalization)를 통해 성취된다고 주장한다. 따라서, 집단 상황에 처한 개인은 과제수행활동을 조율하는 과정에서 타 학습자들 뿐 아니라 자신을 위해서 사적 발화를 사용하게 되는 것이다.

(3) 정의적 기능(affective functions)

O'Malley와 Chamot는 학습자들이 학습하는 동안 감정적 통제를 위해 정의적 책략을 사용한다고 주장한다. 그들은 정의적 책략의 범주에 사적 발화를 포함시키고 있는데, 그들은 사적 발화의 기능을 학습자가 과제에 대해 지니는 불안감을 통제할 수 있도록 도와주는 것으로 인식하고 있다.

V. Vygotsky와 전체언어학습(whole language learning)

Vygotsky는 글도 말과 마찬가지로 사용맥락 속에서 발달한다고 믿었다 (Goodman & Goodman, 1993). 전체언어학습은 이러한 관점에서 읽기와 쓰기교육을 위한 최상의 방법은 학습자가 읽기, 쓰기 방법을 별도로 배우지 않고 이 기술들이 놀이 상황 등과 같은 사회적 맥락 속에서 자연스럽게 습득되도록 하는 것이라고 주장한다. 이를 위해 전체언어학습 교사들

은 진정성 있는 학습경험에 초점을 맞추고 학습과목을 언어기술(language arts)과 통합하여 비축소주의적(nonreductionist) 학교학습 환경을 창출하려고 한다. 이러한 환경은 전통적인 학교교실에서의 축소주의적 학습 환경과 대조를 이룬다.

전체언어학습 주창자들은 이러한 비축소주의적 학습 환경에서 인본적 학습이 가장 효과적으로 이루어질 수 있다고 믿는다. 사회적 맥락과 문자 발달, 학교내외에서의 학습, 교수와 학습, 교수와 학습간의 관계와 관련된 전체학습의 핵심적 사고들은 Vygotsky의 이론에 크게 의존하고 있다.

전체 언어학습의 기본적 전제는 아동들이 자신의 학습을 통제하고 있다고 생각할 때 진정한 학습이 이루어진다는 것이다. 바로 이점이 Vygotsky와 전체언어학습간의 접점이 된다. 아동들이 진정성 있는 읽기와 쓰기에 몰입할 때, 자신들 스스로의 목적을 위한 읽기, 쓰기를 배우게 되고 비로소 자신의 역량을 키워가게 된다고 본다. 전체언어학습관은 Vygotsky의 이론에 기초하여 학습자들을 강하고, 독립적이며 적극적인 존재로 규정한다. 학습자들은 자신들에게 관련성이 있고 기능적으로 중요한 것들은 수월하게 학습할 수 있다. 따라서 언어학습의 목적은 학습자로 하여금 자신들이 알고 있는 바를 확장시키고, 학습자의 요구와 관심사항을 확인하고 언어학습을 통해 다양한 경험들을 학습하는데 도움을 주는 것이다.

Vygotsky가 제시한 바와 같이, 놀이는 그 자체로서 아동들의 학습을 매개한다. 놀이를 통해 아동들은 자신들이 아직 잘 구사하지 못하는 말들을 자유롭게 시도해볼 수 있다. 사회적 놀이에서 아동들은 상호간의 교류를 통해 다른 아동들의 학습을 매개하고, 또한 언어, 과학 등의 놀이를 통해 세상의 의미들을 이해하게 된다.

아동들은 세상과 교류해가면서 자신들의 현재의 능력이상의 것들을 수행할 수 있게 되고 또한 성인이나 보다 경험이 많은 친구들이 경험을 매개해줄 수 있으면 이러한 활동이나 경험으로부터 많은 것들을 습득할 수 있다. 전문가적인 동료나 성인뿐 아니라 모든 사회적 상호교류는 아동들로 하여금 세상에 대해 보다 많은 것들을 배울 수 있는 기회를 제공한다. 동료들 간의 협력적 학습은 학습자들의 근접발달영역을 활성화시킨다. 전체언어학습 교사들은 학급에서의 상호교류의 힘을 인식하여 교사와 학생간, 학생과 학생간의 상호교류를 활성화 시킨다. 이때 중요한 점은 학습

참여 주체들 간의 상호존중의 분위기를 구축하는 것이다. 전체언어학습 교사들은 자신들의 언어 전문가로서의 권위나 책임을 방기하지 않고 보다 풍부한 경험, 지식, 학생들에 대한 존중을 바탕으로 언어학습을 이끌어 나가야 한다. 전통적인 언어교사들과는 달리 전체언어학습 교사들에게는 다음과 같은 새로운 역할이 요구된다. 첫째, 교사는 진정성 있는 학습 맥락을 창조하고 학습자들의 요구사항들을 바탕으로 문제해결과정에 학습자들과 함께 적극적으로 참여해야 한다. 둘째, 교사는 학습자들의 언어학습 발달 상태를 면밀히 관찰하고 근접발달영역 내에서 학습이 이루어지고 있는지의 여부를 점검해야 한다. 셋째, 전통적인 교실 학습에서는 학생들은 수동적 지위에 머물고 교사가 일방적으로 전수하는 내용을 학습하도록 강요받지만, 전체언어학습에서는 교사는 학생들이 자유롭게 자신의 의사를 표출할 수 있도록 분위기를 조성해야 한다. 따라서 학생들의 언어상의 오류들에 대해 관용적인 태도를 가져야 한다.

VI. 맺음말

본 논문에서는 Vygotsky의 사회역사적 인지발달이론을 살펴보고, 그의 이론을 기초로 모국어 및 외국어 학습과정을 설명하고자 하였다. 아동의 인지발달과정에서 사회적 맥락 속에서의 언어수행의 중요성을 인식한 Vygotsky의 관점에서 볼 때, 모국어 습득 뿐 아니라 외국어 학습에 있어서도 언어사용맥락과 유리된 언어학습이 큰 의미가 없음을 알 수 있다. 효과적인 언어학습이 이루어지기 위해서는 언어전문가인 교사가 학생들의 현재의 언어사용능력을 정확하게 파악하여 이를 바탕으로 한 단계 언어능력이 향상될 수 있도록 교사와 학생 간에 끊임없이 적절한 수준의 근접발달영역을 구축해야 하고, 이 근접발달영역 내에서 교사와 학생들 간에 상호신뢰의 분위기 속에서 교사는 학생들이 언어학습을 스캐폴딩함으로써 언어학습이 교사에 의한 일방향적인 학습으로 흐르지 않고 교사와 학생간의 쌍방향적인 상호구성적 언어학습이 되도록 해야 할 것이다.

참고문헌

Chamot, A. U. (1987). The learning strategies of ESL students. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 71-83). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Cohen, A. D. (1991). Feedback on writing: The use of verbal report. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 133-159.

Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

de Guerrero, M. C. M. (1987). The din phenomenon: Mental rehearsal in the second language. *Foreign Language Annals*, 20, 537-548.

de Guerrero, M. C. M. (1994). Form and functions of inner speech in adult second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 84-115). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Goodman, Y. M., & Goodman, K. S. (1993). Vygotsky in a whole language perspective. In L. C. Mall (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 223-250). Cambridge: Cambridge University Press.

Gredler, M. E. (2001). *Learning and instruction: Theory into practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

McCafferty, S. G. (1994). Adult second language learners' use of private speech: A review of studies. *The Modern Language Journal*, 78, 421-435.

Nyikos, M., & Hashimoto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *The Modern Language Journal*, 81, 516-517.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every*

teachers should know. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.

Lantolf, J. P., & Frawley, W. (1984). Second language performance and Vygotskian psycholinguistics: Implications for L2 instruction. In A. Manning, P. Martin, & K. McCalla (Eds.), *The tenth LACUS forum* 1983. Columbia, SC: Hornbeam.

Schinke-Llano, L. (1993). On the value of a Vygotskian framework for SLA theory and research. *Language Learning*, 43, 121-129.

Valsiner, J., & Van der Veer, R. (1993). The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development. In R. R. Cocking & K. A. Rehninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 35-62), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ABSTRACT

Vygotsky and Language Learning

Park, Jun-Eon

This paper examined language acquisition and learning in relation to Vygotsky's socio-historical cognitive development theory. In Vygotsky's view, language plays a critical role in children's cognitive development in that it mediates between children's external world and internalization of their experiences. In order to help children to acquire this utmost important means inter- and intra-personal communication in meaningful ways, language experts or teachers need to constantly establish an adequate level of the zone of proximal language development of the learners, in which both the teacher and learners should co-construct language learning processes through mutual understanding and caring. Vygotsky's emphasis on the importance of social contexts in language learning processes should be actively reflected in foreign language classrooms.

key words: Vygotsky, zone of proximal development, private speech, inner speech, whole language learning, scaffolding