

근접발달지대의 재개념화에 기초한 사회구성주의 이론의 탐색: 이원적(dyadic) 관계를 넘어서 참여(participation)로

김 미 숙¹⁾

중앙대학교 아동복지학과

본 논문에서는 전통적인 사회구성주의에서 수용한 이원적(dyadic) 관계에서의 지식구성을 비판하고, 최근의 사회·문화적 관점에서 제기되고 있는 다원적 관계 내에서의 지식구성에 관한 문헌을 분석하였다. 이 분석을 기초로 다원적 사회관계 내에서의 지식구성은 활동의 변동, 집단적인 사회적 관계의 변화, 지식의 발달 및 학습으로 집약된다는 것을 도출하여 재개념화 하였다. 본 논문에서는 또한 재개념화에 기초하여 현재 국내 교육 현장에서 이루어지고 있는 사회구성주의 교육의 문제점을 조명하였다.

주요어 : 사회구성주의, 학습, 사회화, 사회적 상황의 발달, 집단적 사회관계와 발달

1) 중앙대학교 아동복지학과 부교수 (E-mail : kmisukch@yahoo.co.kr)

I. 서론

사회구성주의는 지식의 사회적 기원을 설명한 이론이다. 사회구성주의는 Mead, Dewey 등에 의해서 제안되었으나 현재 국내·외에서 가장 많은 주목을 받고 있는 사회구성주의 이론은 Vygotsky와 Piaget 두 이론을 근거로 하고 있다. 두 이론을 절충하여 사회구성주의 이론으로 주장한 사람들은 대부분 신비고츠키(neoVygotsky) 학자들과 신삐아제(neoPiaget) 학자들이다. 그들 중에 Dosie와 Mugny(1984), Perret-Clemon(1980), Forman과 McPhail(1993)는 2-3명의 유아들, 혹은 유아들과 성인이 함께 짝을 이루는 이원적(dyadic) 사회관계의 맥락 안에서 Piaget의 보존 과제나 논리, 수학적 지식을 문제 해결하고 새로운 지식구조를 발달시키는(예, 보존 개념의 획득 등) 과정이나 그 결과를 규명하였다. 사회구성주의 이론에서는 Vygotsky의 언어의 매개화와 ZPD(Zone of Proximal Development: 근접발달지대)가 지식의 구성에 중요한 역할을 하는 것으로 가정되었다. 이러한 사회구성주의 이론은 지식의 발달에서 사회적 요소의 영향을 고려하지 않은 Piaget의 이론에 대한 비판과 함께 구성주의의 새로운 패러다임(paradigm)으로서 주목을 받아왔다.

사회구성주의 이론에서 핵심적인 Vygotsky의 ZPD의 개념은 이원적(dyadic) 사회관계에서 성인이 영·유아를 지원하는 비계설정(scaffolding)으로 설명되었다. 그러나 실제로 영·유아들이 생활하는 사회적 맥락은 이원적 관계보다는 훨씬 더 다양하고 복잡한 상황(situations)을 포함하고 있다. 최근 이원적 관계에 대한 비판에서는 지식구성을 설명함에 있어서 영유아의 실제 생활에서의 복잡하고도 다원적인 관계를

반영해야 함을 지적하고 있다(Rogoff, 1998). 이는 애착이론에서 실제 생활의 다원적 관계를 반영하는 사회적 네트워크(social network) 모델이 제안되고 있는 것에서도 영·유아의 사회적 관계에 대한 최근의 동향이 이원적 관계에서 다원적 관계로 바뀌고 있음을 알 수 있다(Ijzendoorn, 2005). 따라서 사회구성주의 이론에서 사용된 이원적 사회관계인 비계설정의 ZPD 개념도 최근의 다원적 사회관계에 대한 동향을 반영하여 다시 재개념화 되어야 할 것이다.

사회구성주의 이론의 ZPD 개념에서 또 다른 중요한 개념은 언어의 역할이다. Vygotsky 이론에서 언어의 매개화는 지식이 전달되어 학습되는데 아주 중요한 역할을 한다. 사회·문화적인 지식을 영·유아들에게 전달하는데 언어는 필수적인 요소이다. 그동안, 사회구성주의 이론에서 토론, 논의에서 사용되는 언어는 인지적 갈등을 일으키는 요인으로 간주되었다(Doise & Mugny, 1984). 그러나, 지식구성에서의 언어가 필요조건일 수 있으나 충분조건일 수는 없다. 그것은 인지적 갈등이 일어나기 위하여 비교, 추론 등 고등 정신적 기능이 필요하기 때문이다. Vygotsky의 지식발달과 학습 이론에서 강조되고 있는 언어의 매개의 역할에 대한 비판은 그의 동료 Leont'ev와 신비고츠키 이론가들에 의해 집중적으로 이루어졌다.

Vygotsky의 동료 Leont'ev(1979)는 지식의 발달이나 학습에서 언어의 역할은 너무 추상적이라고 비판하고 언어 대신에 활동의 매개의 역할을 강조하였는데, 이는 기존 성인의 사회·문화적인 지식의 전달이 활동을 통하여 이루어진다고 보았기 때문이다. 지식의 발달에서 활동의 매개화는, 사실, Piaget의 구성주

의 이론에서도 강조되었던 부분이다. Piaget (1979)의 이론에서 활동은 지식구성에서 핵심적인 요소이다. 그는 영·유아의 추상적인 논리·수학적인 지식의 구조의 발달은 물리적인 활동을 통해서만이 가능하다고 하였다. 이는 성숙과 환경의 상호작용을 강조하는 상호작용주의의 핵심적인 개념이기도 하다. 이는 Piaget 이론을 기초로 한 구성주의 학습이론에서 영·유아들이 활동을 통하여 지식을 구성하는 학습원리에서도 잘 나타나 있다.

예를 들어, DeVries, Kamii(1978), Forman (1990)의 구성주의 활동들에서는 발달에서의 성숙적 측면, 즉 연령에 적합한 지적 구조를 반영하는 것을 전제로 하고 있으나 일반적인 활동의 목표는 아동기의 선행능력의 강조와 전 논리적 추론 단계를 벗어나서 아동기의 구체적 조작기로 다다른 것을 지향한다. 비록, Piaget는 자신의 이론에서 Vygotsky처럼 사회적인 관계와 기능에 관하여 구체적인 설명을 하지 않았으나, 구성주의 학습이론에서 강조하고 있는 활동의 역할 및 기능은 Vygotsky가 말하는 발달 가능한 지대 즉, 근접발달지대(Zone of Proximal development)에 다다르기 위하여 활동의 역할이 중요함을 시사하고 있다.

이상과 같이 최근 Vygotsky(1978)의 ZPD 개념의 해석에서 비계설정의 개념과 언어의 매개화의 역할에 대한 비판적 동향은 현재 사회구성주의 이론에서 사용되고 있는 언어의 매개화와 이원적 사회적 관계를 재개념화 해야 할 필요성을 시사하고 있다. 따라서 본고에서는 사회구성주의 이론에서 사용된 Vygotsky의 ZPD 개념을 재조명하고, 현재 Vygotsky의 사회·문화적 관점에서 부각되고 있는 다원적 관계와 활동의 역할을 사회구성주의 이론에서 재정립하고자 한다. 이러한 재개념화 작업은

사회구성주의 이론과 교육현장에 새로운 전망을 제시할 수 있을 것이다.

II. 사회구성주의 이론에서의 지식의 구성과 발달

사회구성주의: Piaget와 Vygotsky

현재 국내·외의 유아교육 분야에서 많이 언급되고 있는 사회구성주의 이론은 주로 두 이론가, Piaget와 Vygotsky의 지적 전통에 기초하고 있다. Piaget와 Vygotsky의 이론 모두 지식 혹은 사고의 발달에 관한 이론임에도 불구하고 Vygotsky(1986)가 “사고와 언어(thought and language)”에서 언급하였듯이 그의 이론은 많은 부분에서 Piaget이론과는 대조적이다. Vygotsky와 Piaget의 이론에서 가장 중요한 논쟁의 이슈는 사고발달과 언어발달의 연계성이다. Piaget의 이론에서 언어는 사고발달에 수반되는 상징적 행동이나, Vygotsky(1978) 이론에서 언어는 사고발달의 사회적 도구로 설명되었기 때문에 두 이론은 항상 상반되는 이론으로 인식되어 왔다.

사회구성주의 이론에서는 언어뿐만 아니라 지식발달의 사회화도 가장 주목을 받고 있는 부분이기도 하다. Piaget의 이론은 개인의 논리·수학적 지식 발달에 관한 이론이다. 물론, 그의 이론에서도 인간은 출생 즉시 사회적 대상과 상호작용을 하고 사회적 발달이 질적으로 변한다고 가정되었기 때문에 지식 발달에서의 “사회적 연루”가 일어남을 설명하였다 (Wordsworth, 1997) 고 볼 수 있다. 또한, 그가 지식발달에서 성인보다는 또래가 사고의 발달에 긍정적인 영향을 준다고 주장한 것은 사고

의 발달에서 권력(power), 즉 사회적 관계가 영향을 줄을 의미하였다고 볼 수 있다(Yuniss & Demon, 1992). 그러나, Piaget 이론에서 사회성 발달은 논리·수학적 사고구조의 발달에 수반되는 것이지 발달의 필연적 요소는 아니다. 그 반면, Vygotsky의 이론에서 사회적 맥락은 사고의 발달에서 필연적 요소로 간주되고 있다.

Vygotsky(1978)는 그의 저서 “Mind in Society”에서 지식은 개인이 사회·문화적 지식을 전달받아 내재화함으로써 발달하고 이 과정에서 사회적 맥락은 중요한 역할을 한다고 주장하였다. Vygotsky 이론에서 사회적 맥락은 사회적 관계를 의미하며, 이 관계에서 사회적 지식을 더 많이 알고 있는 성인과 능력 있는 또래가 개인의 지식발달에 기여하게 된다는 것을 가정하였다. 또한, 그 기여로 개인은 근접 발달지대(ZPD)에 이르게 된다고 하였다. 이 시대는 성인의 조력으로 영·유아가 발달할 수 있는 능력의 시대이며 동시에 이 시대는 학습이 일어나는 곳이다.

Piaget의 지적 전통을 따르던 신 삐아제 이론가들은 지식발달에서 사회적 맥락의 중요성을 인지하고 그것을 지식의 기제로 포함하였다. 그들 중 Dosie와 Mugny(1984), Perret-Clemon(1980)는 일련의 실험 과제에 Piaget의 인지적 구조가 내재하도록 조작하여 또래들 간의 상호작용으로 인하여 새로운 지식구조가 구성됨을 밝혔다. 이는 Piaget의 지식구성이 내재적(endogenous)으로 일어난다는 주장과는 달리 사회적으로 형성됨을 밝힌 것이다. 따라서 Piaget의 지적 전통을 따르던 사회구성주의자들은 새로운 지식구조의 발현(emergence)이나 발달에서 사회적 맥락과 언어의 역할이 중요함을 수용하고 주장하게 되었다. 그 외에도 Piaget의

논리적 조작과 Vygotsky의 지식의 사회화를 절충한 신비고츠키 이론가로서 Elice Forman과 Kraker(1985) 등이 있다.

사회구성주의 이론에서의 Vygotsky의 개념

ZPD와 비계설정

사회구성주의 이론에서 Vygotsky(1978)의 ZPD 개념은 대부분의 사회구성주의 연구에서는 비계설정의 개념으로 설명되었다. 그 개념은 Wood, Bruner, Ross(1976)가 처음 사용하였는데(Lave & Wenger, 1991), 능력 있는 또래나 성인, 즉 전문가로부터 초심자가 지식을 지원받는 것을 의미하였다. 즉, 이미 특정한 지식 구조가 발달한 영·유아와 성인이 그러한 능력이 없는 영·유아를 지원하는 것은 전문가가 초심자를 지원하는 것을 의미한다. 비계설정에서는 전문가가 초심자에게 지식을 전달하는 과정에서 지식구조가 획득될 때까지 성인이 능동적으로 상호작용을 이끈다(Packer, 1933, 재인용, Rogoff, 1998). 그동안 비계설정에서는 Vygotsky가 실제로 ZPD 개념에서 나타내고자 하였던 지식 발달에서의 전문가와 초심자의 의사소통 과정에 주력하기 보다는 초심자가 전문가의 사회·문화적인 지식을 획득하는 것을 목표로 하였다(Rogoff, 1998). 사회구성주의 연구들에서 조명되었던 비계설정의 개념은 Piaget의 과제와 그림자 등 물리적 현상을 협력으로 공동구성해 나가는 과정에도 반영되었다. 그러나, 비계설정의 관점에서 이루어진 연구들에서는 지식 구성의 사회적 관계를 이원적 관계로 한정하고, 초심자가 전문가로부터 지식을 활용하는 과정에서 영·유아의 역할을 수동적으로 제한하고 있다고 할 수 있다. 예를 들어, 가장 대표적인 사회구성주의자인

Doise와 Mugny(1984), 그리고 Forman과 Mcphail(1993)의 연구에서는 2-3명으로 구성된 그룹에서 또래와의 사회·언어적 상호작용을 통하여 지식을 구성하는 것을 규명하고 있는데, 이는 유아들이 이미 과제에 설정된 내용의 범위를 벗어날 수 없고, 능력 있는 또래와 그렇지 못한 영·유아들 간에 일 방향적 지원이 이루어진다는 점에서 지식구성 범위의 그것이 이루어지는 사회적 관계는 지극히 제한적일 수밖에 없다.

ZPD를 구체적인 목표로 설정하여 협의의 상호작용에 주력한 것에 대하여 “Vygotsky의 ZPD 개념을 상호작용적 환원주의(reductionism)”로 축소 해석하였다는 주장과 함께 많은 비판이 이어졌다(Nicolopoulou & Cole, 1993). 이러한 비판은 Vygotsky(1978)가 그의 이론에서 실제로 언급한 사회·문화적 지식이 발달되는 사회적 맥락의 범위를 더 확장해야 함을 시사하고 있다. 그 뿐만 아니라 성인과 영·유아들의 상호작용 과정을 규명함에 있어서도 사회·문화적인 맥락이 어떻게 연루되는지 미시적으로 설명되어야 할 것이다. 또한, 그 과정에서 사회적 관계의 다양성과 복잡성도 함께 규명되어야 할 것이다.

ZPD와 언어의 역할

Vygotsky 이론에서 언어는 중요한 역할을 한다. 그의 이론에서 언어는 고등정신기능인 사고를 자율적으로 조절하는 중요한 요소이다(Vygotsky, 1978). 그는 인간이 출생 후에 언어의 발달로 환경의 지각적 정보를 자율적으로 조절함으로써 기억, 문제 해결 등의 고등정신기능이 발달된다고 보았다. 그의 저서 언어와 사고(Vygotsky, 1986)에서 “언어는 사고의 매개적” 기능에 연루됨을 언급하고 있다. 그동안

심리학과 교육학에서는 언어의 매개적 기능에 대하여 많은 조사를 하였다. 사고력 발달에서의 언어의 기능은 다양하다. 그것은 영·유아들의 활동을 계획하고, 인도하기 위하여 언어를 사용하는 경우(Diaz et al., 1990), 성인이 훈육, 지시 등으로 언어적 조력을 제공하는 경우(Saxe et al., 1984), 소크라테스식(socratic) 대화(dialogue)로 집약된다(Rogoff, 1998).

Piaget와 Vygotsky의 두 이론을 중심으로 한 사회구성주의 이론에서도 언어의 매개화가 지식 발달에 영향을 준다는 것을 강조하였다. 예를 들어, Doise와 Mugny(1984)는 Piaget 보존 개념, 조망과제 등에서 유아들이 논의, 설명, 주장 등의 언어적 상호작용을 통하여 문제 해결을 하는 과정을 규명하였다. 또한, Elice Forman과 Kraker(1984)는 논리적 사고를 발명 국면(invention phase), 증명(verification phase) 국면으로 나누고, 발명 국면에서, 유아들은 언어, 기억, 차이의 대조와 목표의 재정립에서 서로 다른 점들에 주목한다. 증명 단계에서는 서로 다른 의견에서 일어나는 갈등에서 각자의 가설을 주장하고, 그 갈등을 해결하기 위해 논리에 의존한다고 하였다. 이상에서 볼 수 있듯이 사회구성주의 이론에서 지식발달을 위한 언어의 역할은 인지적 갈등을 일어나게 하거나 자신의 생각과 다른 사람의 생각을 비교하고 설명하는 것이라고 가정되었다. 그러나, “인지적 갈등”도 비교 등 고등 정신의 사고가 필요하기 때문에 지식구성에서 언어의 역할은 필연적인 요소는 아니다. 사실, 그동안 언어적 상호작용만으로는 지식발달이 일어나지 않았다는 연구결과는 (Diaz et al., 1990) 지식구성에서의 언어의 역할을 재조명해야 함을 시사하고 있다. 예를 들어, 개념 발달의 경우, 개념은 의미와 관련되기 때문에 의미론적 언어가

연관된다. 그러나 개념에서 의미론적 연결망(network)은 추론 등 인지기능의 발달이나 인지의 구조화(cognitive structuring)에 의하여 영향을 받기 때문에 언어가 개념발달이나 인지기능의 발달에 미치는 영향은 제한적일 수밖에 없다. 이는 언어 이외의 요소들이 인지기능 등 사고력 발달에 영향을 미칠 수 있음을 의미한다.

III. ZPD의 재개념화에 관한 분석

ZPD에서의 사회적 맥락: 사회적 상황을 강조한 집단적 ZPD 관점

사회구성주의에서는 인지적 구성주의와는 달리 지식구성과 발달에서 언어의 매개화, 이원적 사회관계의 영향, 그리고 ZPD의 중요성을 반영하였다. 그러나, 앞에서 지적한 이원적 사회관계와 언어의 매개화의 문제점을 극복하기 위하여 사회적 관계의 틀과 사고와 언어의 관계를 다시 규명하는 연구들이 지금까지 다각도로 이루어졌다. Vygotsky의 사회·문화적 지식발달 이론을 이원적 관계가 아닌 공동체 내에서 이루어지는 집단적(collective) 활동 과정으로(Engeströms, 1987, 재인용, Lave & Wenger, 1991) 해석한 연구에서는 도제와 전문가 혹은 교육자와 피교육자의 이분법적 관계보다는 공동체적 관계에서 일어나는 학습이나 발달에서의 사회적 관계의 변화, 그리고 사회·문화적 활동의 구조(Farver, 1999)와 활동체계와의 관계(Gaskins, 1999; Gauvain, 1999; Rogoff, 1997)가 강조되었다. 여기에서 강조되고 있는 것은 다양한 사회적 관계, 다양한 사회적 활동(social practice)의 변화와 지식의 변화이다. Rogoff와

Lave 및 Wenger, 그리고 Engeström은 집단적 사회적 상황에서 전문가로서의 성인과 초심자로서의 영·유아의 참여로 공동체적 지식 구성이 일어난다고 주장한 사람들이다. 이들 모두는 Vygotsky의 ZPD 개념을 비계설정이 아닌 집단적 관점으로 조명하였다. 이는 ZPD를 비계설정의 관점으로 해석한 Wood, Bruner, Ross(1976)의 주장과는 달리 사회적 관계의 범위와 조력의 역동성, 그리고 그 과정이 더 광범위하고 다양하다. 이러한 집단적 관점의 해석이 Vygotsky의 ZPD에 대한 본래의 의미를 더 잘 반영하고 있다는 사실은 최근에 출판된 Vygotsky의 글에서도 발견된다.

Vygotsky는 발달의 단계를 발달의 주기에서 나타나는 실제 발달(actual development) 수준과, 성인이나 능력 있는 또래들로부터 도움을 받아 수행할 수 있는 발달 수준, 즉 근접발달 지대(ZPD)로 나누어 설명하였다. 그에게 ZPD는 학습이 일어나는 지대이자 동시에 발달이 진행되는 지대이다. 그는 이 지대에서 무엇이 발달되는가를 깊이 있게 규명하지 않았으나, 아래에 제시된 그의 글에서 발달 수준에 관련되는 기능들이 성숙함을 의미한다는 것을 알 수 있다

근접발달 지대에서는 아직 성숙되지 않은 기능들, 현재 잠재된 상태(*in an embryonic state*) 이나 미래에 성숙할 기능들을 의미한다(Vygotsky, 1978, pp, 86)

또한, 근접발달지대는, 발달주기와 관련하여, 과거와 미래의 발달의 연속선상에 있는 과정임을 나타내고 있다.

근접발달 지대는 내적 발달의 경로(*course*)가

이해될 수 있는 방법을 제공한다. 이 방법을 사용하여 이미 완성된 발달의 주기와 성숙하는 과정뿐만 아니라 현재 형성 과정에 있거나 이제 막 성숙하거나 발달하기 시작한 과정을 볼 수 있다. 그래서, 근접발달지대에서 이미 발달적으로 성취된 것뿐만 아니라 성숙과정에 있는 것, 즉 아동의 곧 일어날 미래뿐만 아니라 (현재)역동적인 발달 상태의 윤곽을 그릴 수 있다(Vygotsky, 1978, pp. 87).

여기에서 ZPD에서 진행되고 있는 기능의 발달은 이미 성숙된 것과 미래에 발달될 것들이 서로 유기적으로 얽여있음을 의미한다. 따라서, ZPD에서는 기능의 발달은 한 단계와 그 다음 단계의 정신적 기능들의 발달의 연속성을 가능하게 한다. Vygotsky(1998)는 그의 에세이 “연령의 문제(the problem of age)”에서 ZPD를 비계 설정보다 더 광범위한 사회적 맥락의 의미를 포함하는 “사회적 상황”으로 설명하였다. 그의 이론에서 발달에서의 “사회적 상황”에 관한 개념은 ZPD의 개념을 이해하는데 아주 중요하다. 그는 발달의 가장 초기에 아동의 발달의 맥락을 형성하고 있는 “사회적 상황”은 아주 중요한 역할을 한다고 하였다.

특정한 연령에 아동과 그를 둘러싸고 있는 현실(reality) 즉, 사회적 현실 사이에 완전히 독특하고 고유하게 발달하는 관계가 있다는 것을 수용해야 한다. 이러한 관계를 특정한 연령의 발달의 사회적 상황(social situation of development) 이라고 부른다. 발달의 사회적 상황은 특정한 기간 동안 발달되는 모든 역동적인 변화를 위한 시작의 순간을 나타낸다. 그것은 사회적 개인이 되는 형태(forms)와 경로(paths)를 총체적으로 그리고 완전히 결정짓는다. 그러

므로 특정 연령기의 역동성에 관한 연구에서 생각해야 할 첫 번째 질문은 발달의 사회적 상황을 설명하는 것이다(pp. 198).

Vygotsky는 발달의 초기에 존재하는 사회적 상황이 발달에서 중요한 부분이나 그것은 고정되지 않고 아동의 발달과 함께 반드시 역동적으로 변화를 겪는다고 하였다. 그리고, 그 사회적 관계는 이원적(dyadic) 관계가 아닌 총체적인 시스템을 언급하였다.

연령에 따른 발달의 결과, 특정 연령의 끝에 일어나는 새로운 형성(neoformation)으로 아동의 의식의 전체 구조는 재구성되고 이와 같은 방법으로 아동 자신이 외부의 현실과 맺고 있는 총체적인 관계 시스템이 변화된다. 아동은 특정 연령의 끝에 다다르게 되면 처음과는 완전히 다르게 된다. 또한, 발달의 사회적 상황은 특정 연령의 아동이 현실 간에 존재하는 관계의 시스템을 의미하기 때문에 특정 연령의 초기의 기본적 특성(trait)으로 구축되었던 발달의 사회적 상황이 반드시 바뀐다는 것을 의미한다(pp. 199).

여기에서 Vygotsky가 의미하는 것은 발달은 사회적 관계에 의해 영향을 받으나 동시에 아동의 발달은 사회적 관계의 변화에 영향을 준다는 것을 의미한다. 즉, 영·유아와 사회적 맥락의 발달은 서로 유기적으로 영향을 주면서 역동적인 변화 과정을 겪게 됨을 의미한다. 따라서 영·유아의 지식의 발달은 사회적 관계의 변화와 함께 설명되어야 할 것이다. 그리고 이러한 사회적 관계는 영·유아들이 살고 있는 사회적 상황을 포함하고 있는 일상의 맥락에서 일어나는 다원적(multiple) 관계 안에

서 조명되어야 할 것이다.

집단적 ZPD의 관점에서 주목해야 할 또 다른 부분은 지식이나 기능의 발달 과정에 대한 부분이다. Vygotsky(1978)는 이전의 글에서 지식의 미시적 발현(microgenesis)은 단순한 획득이 아닌 발현 과정임을 언급하였다. 이는 지식의 발달이 단순한 개념적 획득이 아닌 연속적 변형의 과정임을 시사하는 것이다. 이러한 지식의 변형의 개념은 Elice Forman과 McPhail(1993), Cole(1997), Saxe(1999)의 연구에서 그 예가 잘 나타나 있다. 따라서, 집단적 ZPD 관점에서의 지식의 사회적 구성은 사회적 상황, 그리고 사회적 체계 내에서의 지식의 변형의 과정, 지식의 발달에 따른 사회적 상황과 체계의 변화의 과정을 설명함으로써 가능하다.

ZPD 발달에서의 언어와 활동의 역할에 관한 논쟁

Vygotsky의 지식의 발달에서의 언어의 역할을 강조한 것은 지식의 사회·문화적 발달에서의 기호의 기능을 중요시한 것이다. 그의 이론에서 언어 및 기호는 앎(knowing)의 대부분을 관장한다. 언어 및 기호는 초기 발달 단계에서 구체적인 사물을 통하여, 그리고 후에는 추상적인 단어만으로도 앎을 조절하게 된다. 그러나 당시 그의 이론에 대해 그의 동료와 제자들은 많은 비판을 하였다. 이 비판은 주로 현실(reality), 의식화(consciousness), 활동(activity)의 관계를 규명하는 논의로 집약된다. 그의 동료 Kharkovites는 영·유아의 사회적 상황에 대한 인지적 숙달은 사물을 사용하여 익숙해짐으로써 가능하다고 하였다(Kozulin, 1986). 이는 영·유아의 인지 발달은 실제 생활(상황)에서의 사물을 이용한 활동을 매개화 함으로써 가능하다는 것을 의미하였다. 이러한 그의

이론은 현실을 의식하는데 있어서 활동의 역할이 중요함을 시사하였다. 지식의 발달에서 현실적 상황(혹은 생활)과 활동의 중요성은 이후 Zinchenco, Leont'ev에 의해 더 깊이 있게 구명되었다. 이들은 인식이 활동의 매개화로 가능하다는 논지를 주장하였다. 특히, Leont'ev(1979)는 그의 저서 “활동(activity), 의식화(consciousness), 인성(personality)”에서 이에 관한 구체적인 설명을 하였다.

Leont'ev는 지식 발달에서 언어를 더 강조한 Vygotsky와는 달리 활동이 지식이나 기능을 의식화(consciousness) 하는데 절대적인 도구라고 생각하고 지식발달에서의 활동의 중요성을 강조하였다. 그는 지식발달을 위한 활동의 도구적 역할은 복잡하게 이루어진다고 하였다. Leont'ev(1979)는 활동을 세 가지의 체계로 구분하여 정의하였는데, 활동의 동기(motive)는 가장 일반적이고 기본적인 단계에 존재한다. 인간은 특정한 활동을 시작하기 전에 동기가 선행되어야 하고, 그 동기로 행동이 일어나게 된다는 것이다. 동기 다음에 일어나게 되는 활동의 체계는 행동과 목표를 포함한다고 하였다.

그의 이론에서 행동과 목표의 관계는 역동적으로 정의되고 있다. 그는 목표가 자동적으로 설정되는 것이 아니라 행동을 하는 과정에서 확립된다고 하였다(pp, 65). 그의 이론에서 중요한 또 다른 부분은 행동과 조작의 구분이다. 그는 활동의 목표를 성취하기 위한 행동 과정에서 일어나는 기능은 조작이라고 하였다. 예를 들어, 자르는 행동에서 톱, 칼 등 각기 다른 사물을 사용하는 방법은 다르다. 여기에서, 같은 행동이라고 할지라도 사물에 따라 그 행동을 성취하는 방법 즉, 조작은 다를 수 있다는 것이다. 이는 사물과 그 조작이 이루어지

는 상황이나 환경에 따라 그 방법이 다를 수 있다는 것을 의미한다. 따라서 그의 이론에서 활동의 맥락, 즉 상황은 조작의 종류를 결정하는데 중요한 역할을 한다. 그는 Vygotsky처럼 지식발달에서의 언어의 매개화를 조명하지 않았으나 활동을 객관적으로 인식하기 위해서는 사회적 관계와 언어가 중요한 요소라고 하였다. 따라서, 그의 이론에서 언어와 사회적 맥락은 활동을 통한 대상의 객관적 인식에서 활동에 따른 부수적인 부분이라고 가정되었다.

Leont'ev의 이론은, 사실, Vygotsky의 지식발달에서의 사회적 기원에 대한 반영과 비판의 결과로 출현되었다. 그러나 Zinchenco(1995), Wertch(1985, 1995)가 지적하였듯이 Vygotsky도 인식의 변화에서 활동과 언어의 연관성을 전혀 설명하지 않은 것은 아니다. 그는 언어와 도구 등 매개 수단이 행동 과정에 연루되면서 그 심리학적 도구들이 전체 정신기능의 흐름과 구조를 변화시킨다고 하였다(Vygotsky, 1981, p. 137, 재인용, Wertsch et al, 1995, p. 23). 여기에서 도구는 활동을 의미한다. 그는 또한 그 변형 과정은 내적으로 변할 때까지 지속적으로 일어나서 결국, 외현적 활동의 변동이 초래된다고 하였다(Vygotsky, 1978, pp. 57). 즉, Vygotsky도 언어의 매개화와 함께 지속적인 활동의 변동으로 인식의 변화가 일어남을 인지하고 있었던 것이다.

IV. 사회구성주의에서의 ZPD에 관한 재개념화

Vygotsky의 ZPD에 관한 재해석에서는 지식구성에서의 다원적 사회관계와 현실 혹은 실제 생활에서의 활동이 강조되고 있다. 이 재

해석은 현재 사회구성주의 이론에서 차용되어온 Vygotsky의 ZPD 개념으로서의 이원적 사회관계와 언어의 매개화의 기능에 대한 재개념화가 필요함을 앞에서 언급하였다. 그동안 Vygotsky의 ZPD에서의 언어와 사회적 관계의 역할에 대한 재해석을 규명하기 위한 연구에서는 주로 생활 현장에서 이루어지는 사회·문화적인 지식의 학습과 발달을 조사하였다. 그 중에서도 일상의 학습을 단위로 조사한 Rogoff의 연구는 기관 수준의 일상에서의 영·유아들의 지식에 대한 학습과 발달 과정을 알 수 있는 초석이 될 수 있기 때문에 본 지면에서는 그녀의 연구에서 사용되었던 이론적 개념과 결과들을 반영하여 지식의 사회적 구성의 원리를 탐색해 보고자 한다. 그녀는 Vygotsky의 ZPD 개념을 다원적 사회적 관계로서 해석하고 활동의 역할을 강조한 대표적인 사람이다.

집단적 사회관계: 일상의 학습 상황

집단적 관점의 ZPD를 기초로 한 지식의 사회적 구성은 어떻게 설명되어야 할까? 첫째, 사회적 상황이 설명되어야 할 것이다. 학습에서의 사회적 상황은 영·유아들이 매일 접하는 놀이 상황, 학습상황, 문제 해결 상황, 바깥놀이 상황 등등이다. 여기에서의 상황은 영·유아들이 생활하는 모든 맥락을 포함하며, 그 상황은 유동적이며 역동적이다. 그 모든 맥락은 사회적 시스템과 일상의 상황을 포함하고 있다. 사회적 시스템이 조직적이고 위계적인 구조로서 거시적(macro)인 반면 일상의 상황은 그에 비해 더 미시적(micro)이다. 지식의 사회적 구성은 이러한 미시적인 일상과 거시적인 사회적 체계 안에서 설명되어야 할 것

이다. 따라서 기존의 사회구성주의에서 지향하는 실험실 내에서의 문제 해결 방법과 교육 방법은 지양되어야 한다. Vygotsky의 ZPD의 개념이 집단적 의미를 가지기 위해서는 실제 학급에서의 영·유아들의 사회·문화적 지식의 구성과 발달이 집단적 사회관계에서 이루어져야 함을 시사하고 있다. 그렇다면 일상이 일어나고 있는 학급에서의 집단적 사회관계와 일상의 지식 구성은 어떻게 일어나는 것일까?

Lave와 Wenger(1991), Wenger(1998)는 오랫동안 특정 지역이나 집단에서 이루어지는 사회·문화적지식이 전수되고 전달되는 과정을 연구하여 집단적 사회관계, 활동, 지식의 발달을 규명하였다. 이들이 연구에서 조명하였던 사회·문화적 지식의 발달 과정은 지속적인 활동과 공동체 구성원들의 참여, 그리고 그 과정에서 일어나는 사회적 관계의 변화 활동의 변동으로 요약된다. 이들은 직업이나 생활 교육을 도제 개념으로 보았다. 예를 들어, 재봉사가 기술을 배우기 위하여 그 지역의 전문가의 집에서 오랫동안 머무르게 되는데 이 과정에서 사회적 관계가 변한다는 것이다. Lave와 Wenger는 이 사회적 관계의 변화는 개인을 중심으로 이루어지는 것이 아니라 공동체 구성원들이 모두 관여하는 과정에서 이루어진다고 보았다. 즉, 집단적 사회관계를 통한 기술의 학습을 의미하는 것이다. 이들은 현재 교육 현장의 학급에서 이루어지는 사회적 상호작용은 구체적인 목표와 행동을 중심으로 이루어지기 때문에 이러한 집단적 사회적 관계가 형성되기 어렵다고 보았다(Lave & Wenger, 1991, pp 51). 이들과 달리 Rogoff와 그녀의 동료들은 (1994, 1995, 2001) 학급에서의 지식(혹은 기술)의 발달과 집단적 사회관계를 조명하였다.

일상의 학급의 상황에서 일어나는 집단적인 지식의 발달은 Rogoff에 의하여 규명되었다. 그녀는 오랫동안 학교와 학급의 교육 현장에 관한 문화기술 연구를 수행하였는데, 발달과 학습은 성인이 영·유아에게 지식을 일방적으로 전달하여 활용(appropriation)하는 것이 아니라 교육자와 피교육자 모두에게 학습이 일어난다는 것을 발견하였다. 즉, 교육자와 피교육자 모두 학습자라는 것이다. Rogoff는 교육자와 피교육자 모두가 학습자로 되는 상황을 “학습자들의 공동체(community of learners)”라고 하였다. 학습자들의 공동체에서는 일반적으로 교육학에서 언급되고 있는 “성인 주도(adult-run)”의 학습과 “아동 주도(child-run)”의 학습이 아니라 공동체 구성원들 모두가 지식의 발달이나 학습에 기여를 하게 된다고 하였다. 이와 같은 상황에서 이루어지는 협력이나 지식의 공동 구성은 사회 구성주의에서 규정하고 있는 이원적 관계보다 더 역동적이다.

아동들과 파트너들이 서로 상호의존적이며, 그들의 역할은 능동적이고 역동적으로 변하며, 의사소통과 의사결정을 서로 나누거나 공유하는 구체적인 과정들이 인지발달의 요소이다(pp. 151).

교사와 영·유아의 역동적이고 집단적 사회관계에서는 교사가 학습자로 되는 역할의 변화를 의미한다. Rogoff(1998)는 이를 “참여적 변형(participatory transformation)”으로 정의하였다. 즉, 참여적 변형에서는 교사와 영·유아의 집단적 사회관계의 변화가 이루어진다고 보았다. 전통적인 사회구성주의 이론에서는 성인과 영·유아의 협력을 통하여 지식이 공동으로 구성된다고 가정하였다. 이미 서문에서 밝

했듯이 이러한 협력적 관계에서는 의미(meaning)와 지식의 공동 구성을 위하여 교사와 영·유아들이 협력자(collaborator)가 되어야 한다는 것을 가정하였다. 그러나, 그 협력자는 Rogoff가 설명한 학습자의 의미와는 다르다. 전통적인 사회 구성주의에서의 협력적 관계에 의한 지식 구성 과정은 능력 있는 성인들(혹은 또래)로부터 특정 개념이나 논리적 사고를 지식이 없는 영·유아들이 습득할 수 있도록 비계설정(scaffolding)이 이루어진다. 이 비계설정은 전문가로서의 성인이 초심자인 영·유아에게 지식을 잘 학습 있도록 협력하는, 즉 이원적 관계에서의 조력을 의미한다. 이러한 맥락에서의 지식 구성은 사회적 관계의 변형보다는 사회·인지적 갈등(socio-cognitive conflict), 인지적 협응, 문제 해결, 지식의 획득이 강조될 수밖에 없다.

Rogoff가 주장한 “학습자들의 공동체”에서처럼 교사가 학습자가 되기 위해서는 자신의 전문적 지식에 집착하지 않고 다른 사람의 지식에 귀를 기울이는 것(listening)이 필요하다. 이 때의 귀 기울임은 미지의 지식(unknown knowledge)과 세계에 대해 자신을 개방하는 것이다. 자신을 미지 세계에 개방하는 것은 자신이 잘 이해되지 않는 세계를 수용하고 이해하기 위해 노력하는 것을 의미한다. 그러나, 교사가 영·유아들을 교육할 때 그들의 세계와 지식에 교사 자신을 개방하는 것이 쉬운 일은 아니다. 그 것의 가장 큰 걸림돌은 “아동기”에 대한 관념이다. 일반적으로 영·유아의 지식은 미발달되어 있고 비논리적이라고 판단되고 있다. 이러한 견해는 그동안 아동발달에서 과학적이고 객관적으로 검증되어 왔고, 그에 따라 교육 현장에서 학습해야 할 교육 내용은 발달 단계에 따라 점진적으로 그리고 위

계적으로 나누어지고 정해졌다. 그러나 Rogoff의 주장처럼 성인이 영·유아들은 미성숙하다고 판단하는 그 순간부터 자신을 그들에게 개방할 수 없다. 영·유아들이 미성숙하다는 견해가 지배적인 교육 상황과 현장에서는 가르치고 전달해야 할 지식만이 가득할 것이다. 이러한 교육적 상황에서는 영·유아들의 지식 학습과 발달은 제한될 수밖에 없다.

성인, 즉 교사가 학습자로 되어 영·유아들과 함께 참여하는 교육적 상황에서 지식의 구성은 논리적 지식보다는 공유 의미의 구성과 그 과정이 더 강조되고(Tudge, 1990) 또한, 문제 해결의 결과보다는 그룹의 공동체적 목표를 만들고, 함께 참여하는 것이 더 중요하게(Kol'tsova, 1978, 재인용, Tudge, 1990) 될 수밖에 없다. 사실, Piaget와 Vygotsky이론을 배경으로 한 전통적인 사회구성주의 이론에서는 논리적인 지식 구조의 발달이 강조되었다. 그러나 교육 상황에서 논리적인 지식의 구조 획득에 주력하게 되면 공유의미를 구축하기 어렵게 되고 동시에 영·유아들의 세계와 지식이 무시되어 성인들의 전문적인 지식만이 존재할 가능성이 많다. 이는 참된 의미의 지식의 공동 구성(co-construction)이 아니다. 가장 바람직한 지식의 공동 구성(co-construction)은 의미의 공동 구성과 논리적 지식이 함께 발달되는 것이다. 여기에서의 공유 의미는 논리적인 경우와 비논리적인 경우 모두를 포함한다. 전통적으로 의미는 개념적 수준에서 논의되었다. 그래서, 일반적으로 “새”라는 의미를 생각할 때 우리는 동물, 조류, 날개, 공기 압력 등의 과학적인 개념으로 접근하게 된다. 그러나 영·유아들의 경우에는 이러한 개념과 전혀 다른 의미를 생각할 수도 있다. 이 때 이들이 지니고 있는 의미와 성인이 지니고 있는 의미는

공유될 수 없는 각각의 다른 영토(territory)에 있게 된다(Deleuz & Guattari, 1999).

성인과 영·유아들이 동일 대상에 대하여 서로 다른 의미를 생각하는 경우, 각각의 의미에 대하여 반추하고 서로 조절하였을 때 진정한 의미의 공유가 일어날 수 있다. 이러한 과정에서 생성된 공유의 의미는 기존의 개념과 동일할 수도 있고 다를 수도 있다. 인간의 인식(cognition)과 개념의 과학성에 대한 조사가 아직도 진행되고 있는 상황에서 어느 누구도 현재 정의된 개념에 대하여 완벽한 객관성이나 과학성을 장담할 수는 없다. 그러므로, 우리가 전혀 이해할 수 없는 영·유아들의 이론, 즉 그들만의 개념에 귀를 기울여 새로운 공유의 의미를 창출하는 것은 또 다른 개념의 과학성을 증명할 수 있는 방법이기도 하다.

Rogoff의 참여적 변형에서는 교사와 영·유아의 역할의 변화만을 조명하였지만, 사실, 집단적 사회관계의 변화에서 학급의 구성원들(members)이 모두 고려되었을 때 더 복잡하고도 다원적인 사회적 관계가 형성됨을 잊어서는 안 된다. 학급의 지식 구성에서 공동체 구성원들은 서로 각자에게 다각도로 영향을 미치게 된다. Lewis(2005)는 공동체 구성원들 간에 이루어지는 복잡한 사회적 관계에서는 직접적인 상호작용뿐만 아니라 대상이 없는 상황에서도 그 대상이 이전에 형성하였던 사회적 관계가 구성원들에게 간접적으로 영향을 준다고 하였다. 이처럼 학급의 공동체 구성원들 간에 복잡하게 형성되는 사회적 망(social network)은 지식 구성 과정이 더 복잡하고 다면적으로 일어남을 시사하고 있다. 학급에서의 사회적 망을 중심으로 일어나는 지식 구성 과정은 앞으로 더 조사되어야 할 부분이다.

활동의 역할

Leont'ev의 이론은 Piaget의 구성주의 이론에서 지식과 활동에 대한 이론과 사회·문화적 관점에서의 활동에 관한 이론을 연결시킬 수 있는 고리를 제공하고 있다. Piaget 이론에서 활동은 영·유아에게 자율적, 그리고 지속적인 지식구성의 맥락을 제공한다고 가정되었다. 즉, 삐아제와 신삐아제 학자들은 활동을 논리, 수학적 지식을 발달시키는데 필수적인 것으로 보았던 것이다. 그들의 이론에서는 영·유아들이 자신들의 예측과 기대를 실험(활동)을 통하여 관찰하고, 다시 예측과 기대를 실험으로 물리적 대상물에 대한 반응을 관찰하고, 다시 예측과 기대를 수정하는 일련의 문제 해결과정을 경험함으로써 새로운 지식구조가 발달된다고 가정되었기 때문이다. 따라서, 활동은 영·유아의 예측을 직접 구체적으로 실현하게 하고, 동화, 조절, 불평형, 재평형의 사이클(cycle)을 가능하게 하는 일종의 지적 도구이다. 신삐아제 학파인 구성주의 학자들은 이러한 지적 도구들을 영·유아들이 사용할 수 있도록 구체적인 방법론을 제시하였다.

구성주의 유아교육학자들 중 DeVries와 Kamii는 유아들이 물리적 대상에 대한 “자율적 활동”을 통하여 지식 구조를 구성해 나가도록 활동들을 구조화하였다. 그들의 물리적 지식 학습을 위한 활동에서는 영·유아들이 분류활동, 진자활동, 물의 압력과 공기에 관련된 활동을 자율적으로 행함으로써 논리적 지식 구조를 구성해 나가도록 하였다. 예를 들어, 진자활동(Kamii & DeVries, 1978)에서 유아들은 진자의 움직임의 범위의 관계를 추론하여 목표물을 맞히는 활동 과정에서 물리적 맥락(예, 사각, 원 등)에 있는 자신의 공간의 위치를 파

악하여 정신적으로 협응하는 “반영적 추상”의 사고 능력을 발달시키게 된다. 이 활동에서는 “자율성(autonomy)”이 가장 중요한 원리이다.

또 다른 구성주의 유아교육 학자인 Forman은 의미 있는 학습은 예상과 갈등간의 차이를 해소할 때 일어난다(Forman, 1980)고 주장하고, 영·유아들이 활동의 과정에서 이러한 것들을 잘 경험할 수 있도록 활동을 반 구조화시켰다. 그의 이론에서 갈등은 Piaget의 “불평형(disequilibrium)”으로서 동화와 조절의 과정에서 필연적으로 생성되어 “재평형(re-equilibrium)”, 즉 새로운 지식구조의 형성의 계기가 된다. 이는 Forman 스스로 주장하였듯이 DeVries와 Kamii의 활동과 차별되는 구성적 개념이기도 하다(Forman, 1993). 그의 “구성적 놀이”에서는 2-4세 영·유아들이 물리적 활동과정에서 정신적 조작을 경험할 수 있는 탈중심화, 변형, 단위화(unitization), 인지적, 공간적 조망, 가역성 등의 사고가 일어날 수 있도록 활동이 반 구조화 되어 있다(Forman, 1984).

비록 DeVries, Kamii, Forman의 구성주의 활동들에서는 발달에서의 성숙적 측면, 즉 연령에 적합한 지적 구조를 반영하였으나 일반적인 활동의 목표는 아동기에 가능한 정신적 조작능력을 지향하고 있다(DeVries & Kohlberg, 1987). 이처럼 Piaget의 구성주의 유아교육자들이 활동 자체에 생활연령(chronical age)을 넘어서 지식구성을 할 수 있도록 계획한 것은 Leont'ev처럼 활동을 통해 학습, 즉 새로운 지식발달이 일어날 수 있다는 것을 가정하였다고 볼 수 있다. 따라서 이들의 가정은 Vygotsky의 ZPD의 개념과 유사하다.

Leont'ev, Piaget와 neoPiaget 학자들은 활동의 체계, 활동의 목표, 활동의 맥락을 서로 다르게 정의하고 있으나 활동이 지식을 전승하고,

지식을 학습하는 도구라는 점에서는 일치하는 것 같다. 그리고, 앞에서 언급하였듯이 Vygotsky 또한 활동이 언어의 매개화의 과정에 연루됨을 언급한 것은 지식발달에서 활동이 필수적이라는 것을 그도 인정하였다고 볼 수 있다. 활동을 강조한 지식의 학습 방법은 Vygotsky의 언어의 매개화에 주력하는 학습과는 다르다. 그동안 ZPD에 관한 비계설정의 연구의 초점은 조력과 소크라테스식(socratic) 대화에 주로 맞추어졌다(Rogoff, 1998). 소크라테스식 대화법에서는 교사가 일정한 목표를 달성하기 위해 질문을 활용해서 학습자들을 그 방향으로 이끌어갈 것을 강조하였다(김억환, 박은혜, 1996).

활동을 매개로한 지식 구성은 Leont'ev, Piaget, Vygotsky의 활동의 개념이 모두 반영되는 것이 적절하다. 그 이유는 Leont'ev가 Piaget와 Vygotsky와는 달리 활동의 동기, 목표, 조작 등 활동의 생성의 계기, 기능, 결과를 중요하게 고려하였고, Piaget와 Vygotsky는 Leont'ev가 구체적으로 언급하지 않은 활동의 변동(형)과정과 심리적 변형의 관계를 부각시켰기 때문이다. 구성주의에서는 지식이 구조화 되는 과정에서 지식의 변형 및 발달이 이루어진다고 가정되고 있기 때문에 지식 구성을 위한 활동의 생성의 계기, 기능(구조를 이루고 있는 지식 웨마), 결과, 변형이 모두 중요하게 고려되어야 할 것이다. 또한, 지식의 사회적 구성은 지식이 사회적 맥락에서 점진적으로 구조화되는 것임을 상기할 때 활동 또한 지식의 구조화와 함께 지속적으로 변동된다고 보아야 할 것이다. 따라서 교사는 영·유아들의 지식의 구성, 학습, 그리고 발달을 계획하고 분석함에 있어서 활동의 지속적인 변동도 함께 고려해야 할 것이다.

지식의 사회적 구성에서의 활동의 변동을

고려함에 있어서 Rogoff(1995, 1997)의 활동의 변동에 대한 견해는 도움이 된다. 그녀는 사회적 관계의 변화, 활동의 변동과 함께 지식의 변형, 즉 발달이 일어난다고 하였다. 여기에서 활동의 변동, 관계의 변화, 지식의 발달은 유기적으로 연계되어 있다고 전제하고 활동은 동시적(concurrent)으로 그리고 역사적(historical)으로 분석되어야 한다고 하였다. 즉, 활동의 변동은 동시적으로 일어나는 활동들의 연계성, 그리고 지속적으로 이루어지는 역사성을 분석함으로써 구체적인 변동 과정과 새로운 지식 구조의 발달의 연계성을 규명할 수 있다는 것이다.

활동의 변동과 지식구조의 발달에서 고려해야 할 중요한 또 다른 요소는 활동들 간의 관계이다. 영·유아들은 실제 학습, 놀이 상황에서 하나의 활동이 아닌 다양한 활동을 하게 된다. 하나의 활동에 참여하는 것은 또 다른 활동의 참여에 유기적 연계성이 있을 수 있다. 예를 들어, 영·유아들은 블록 활동에서 집, 자동차 등을 구성하면서 자연스럽게 극놀이 활동으로 통합된다. 이는 블록놀이와 극놀이에서 이루어지는 상징적 활동이 연결됨으로써 가능하다. 따라서 블록놀이와 극놀이에서의 활동은 상징 발달에 유기적으로 엮여 영향을 줄 수 있다. 그러므로 학습이나 놀이 상황에서 일어나는 상징발달을 분석할 때 이러한 유기적 연계성이 있는 활동들의 변동을 함께 분석해야 할 것이다.

V. 결론 및 논의

지식의 사회적 구성은 신비고츠키와 신피아제 학자들에 의하여 설명되었다. 그들의 이론

에서 중요한 지식의 구성 원리는 언어의 매개화, 비계설정, 인지적 갈등, 협력(collaboration)으로 집약된다. 이 사회구성주의 이론에서 Vygotsky의 ZPD 개념은 새로운 지식의 발달이나 학습에서 아주 중요한 요소이다. 이러한 ZPD에 다다르기 위하여 영·유아들은 성인의 비계설정을 받게 되는데, 성인, 즉 교사나 부모의 조력을 통하여 영·유아들은 지식을 발달시키게 된다. Vygotsky 이론의 ZPD에서 중요한 또 다른 측면은 언어의 사회화이다. 그의 이론에서 언어는 지식 발달에서 매개의 역할을 하며, 매개화를 통하여 성인들이 조력을 할 때 언어는 핵심적인 역할을 한다고 가정되었다. 그러나, 그동안 Vygotsky의 ZPD를 비계설정으로 해석한 관점과 지식의 발달에서 언어의 매개화를 강조한 것에 대하여 많은 비판이 이어졌다.

본 논문에서는 Vygotsky의 ZPD의 개념을 이원적 사회관계의 비계설정으로 해석한 사회구성주의 연구를 분석하였다. 이들의 연구에서는 영·유아들이 ZPD에 이르기 위해 성인이나 능력 있는 또래의 체계적인 도움을 받았을 경우에 논리적 지식 구조를 획득할 수 있다는 것이 규명되었다. 그러나 본 논문에서는 최근 ZPD에 관련된 문헌 분석을 통해 비계설정에서는 교사와 영·유아들 간에 협력이 이루어지나 학습할 내용이 이미 성인이나 교사가 알고 있는 개념이나 논리적 지식이라는 점에서 교사와 영·유아들의 의미와 지식을 동시에 공유하고 창출하는 공동 구성 과정이 될 수 없다는 것을 규명하였다. 사회구성주의 재개념화의 필요성과 당위성은 최근 Vygotsky의 ZPD의 재개념화에 관한 내용에서 찾을 수 있다.

최근에 발표된 Vygotsky(1998)의 글에서 ZPD

지대에 이르는데 있어서 사회적 맥락은 단순한 이원적 관계가 아닌 “사회적 상황” 즉, 영·유아가 놓여 있는 총체적 상황을 의미함을 알 수 있었다. 그는 그의 글에서 발달과 함께 그 상황의 총체적인 시스템이 변한다고 하였다. 즉, 영·유아들이 관련한 모든 사회적 관계가 변한다는 것이다. 영·유아의 발달에서 그 상황은 일상의 상황과 사회적 체계 모두를 포함한다. Vygotsky의 ZPD 개념에서 사회적 맥락을 “사회적 상황”으로 해석한 대표적인 이론가는 Rogoff, Lave 와 Wenger인데, 이들은 특히, 사회적 상황에서의 활동의 변동, 사회적 관계의 변화, 지식의 학습 및 발달에 관한 이론을 피력하였다. 이들은 실험실이 아니라 직접 학습이 일어나고 있는 학교 교육 현장 및 직업 교육 현장을 방문하여 학습 및 발달 과정을 연구하였는데, 전통적인 비고츠키 연구에서 강조되었던 이원적 관계보다는 더 복잡하고도 역동적인 사회적 관계가 형성됨을 발견하였다.

Vygotsky 이론에서 ZPD의 지대에 다다르기 위한 중요한 사회적 도구는 언어이다. 지식 발달에서의 언어의 매개화는 그의 핵심적인 개념인데, 그동안 교육학 연구와 교육 현장에서 많이 사용되었던 개념이다. 지식 발달에서의 언어가 중요한 역할을 하지만 그것이 절대적인 요인은 아니다. Leont'ev, Piaget의 이론은 지식 발달에서 활동, 즉 실제 생활 상황에서의 활동이 중요함을 인식시켜 주었다. 지식 구성을 위한 활동의 역할은 Piaget의 전통 이론에서도 설명되었던 내용이다. 그러나 Piaget와는 달리 Leont'ev는 활동이 사회적 맥락, 즉 사회적 관계 안에서 이루어질 때 지식 발달에 기여를 할 수 있다고 하였다.

지식구성이 일어나는 사회적 맥락 혹은 상

황은 다양하다. 본 논문에서는 학습을 중심으로 그 원리를 탐색해 보았는데, 그 사회적 맥락은 교사와 영·유아의 학습자로서의 관계, 그리고 공동체 구성원들의 관계로 나누어 설명되었다. 학습자의 관계의 경우, 공동체가 되기 위해서는 교사와 영·유아는 동일한 학습자로서 서로에게 학습을 해야 하고, 서로에게 배움으로써 공유의 의미와 지식 구성이 가능하다고 하였다. 교사 혹은 성인이 영·유아들로부터 배운다는 것은 그들에게 귀 기울이는 것을 의미한다. 영·아들과의 상호작용에서 교사가 귀를 기울이는 것은 관찰자의 역할과 동시에 안내자의 역할을 요구한다. 즉, 교사는 특정 사건이나 개념 대상에 대한 영·유아들의 언어나 행동을 관찰함과 동시에 교사 자신의 생각과 그들의 생각을 조절하기 위하여 안내를 해야 할 필요가 있다. 이 안내는 단순한 가르침이 아닌 영·유아들에게 자신의 생각이나 세계를 개방하고 동시에 그들의 세계를 파악하는 교육의 장이 됨으로써 가능하다. 이러한 교육의 장에서 교사와 영·유아들이 진정한 의미와 지식을 공동으로 구성할 수 있을 것이다.

학습에는 교사와 함께 또래들 간에 많은 상호작용이 일어나기 때문에 지식의 사회적 구성을 설명함에 있어서 이러한 다원적 관계에서 이루어지는 지식 구성 과정을 설명하는 것이 필요하다. 이는 활동의 변동을 중심으로 다자적 관계가 어떻게 연루되고 변화되는지 조사됨으로써 파악될 수 있을 것이다. 앞에서도 언급하였듯이 이론적으로는 지식의 사회적 구성에서 활동의 변동 및 체계에 관한 분석 방법을 개발하는 것이 집단적 관점의 지식의 사회적 구성을 규명하기 위한 과제라고 할 수 있겠다. 활동의 변동을 분석하는 방법론은

Rogoff에 의해 제안되었으나 아직 검증되지 않은 상태이다. 활동의 변동, 사회적 관계의 변화, 그리고 새로운 지식의 학습이나 발달을 규명하는 것은 활동의 변동이 가장 기본적인 분석 단위로 설정되었을 때 가능하다. 앞으로 이에 대한 체계적인 조사가 이루어져야 할 것이다.

사회구성주의 교육 방법의 경우, 본 연구결과와는 현재 국내의 유아교육 및 보육 현장에서 사용되고 있는 전통적인 사회구성주의 이론을 기초로 한 프로젝트식 교육과정의 운영 방법을 반추해야 할 필요성을 시사하고 있다. 그 이유는 5-6명의 유아들이 그룹으로 구성되어 운영되는 프로젝트는 전체 학급 유아들이 30명인 학급의 학습 상황과는 사회적 맥락이 다르기 때문이다. 즉, 프로젝트의 사회적 맥락과 30명의 활동이 이루어지는 학급의 맥락과는 교육 계획, 학급의 운영 방법, 그리고 학습이 다르게 이루어지기 때문에 프로젝트 운영과 학급의 운영에 대한 학습과 발달은 다르게 설명되어야 할 것이다. 사실, 이탈리아에서 5-6명을 중심으로 진행되는 레지오 에밀리아 접근의 프로젝트도 교실이 아닌 아텔리에(atelier)나 또 다른 작은 공간에서 이루어진다.

사회구성주의 교육이나 교육과정 운영에서 주목해야 할 또 다른 부분은 활동에 관한 것이다. 이는 기존의 사회구성주의 접근의 프로젝트 운영에서 사용하는 언어적 상호작용, 탐문을 강조하여 언어나 다상징에 치우친 방법론을 다시 조망해야 함을 시사하고 있다. 교사와 유아의 상호작용을 통한 효율적 학습을 위하여 의사소통과 대화를 분석하고 계획하는데 주력할 필요가 있으나 활동의 중요성 또한 간과해서는 안 된다. 이는 단순한 활동의 계획뿐만 아니라 활동의 체계, 종류, 변동이 함

께 분석됨으로써 가능하다. 이러한 분석을 통하여 유아들과 교사들 간의 지식의 공동 구성과 학습 활동의 관계를 규명할 수 있고 효율적인 학습과 발달이 일어날 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김억환, 박은혜. 역 (1998). 정신의 도구: 비고츠키의 유아교육. Kal Pola and Deborah Leong. Tools of mind: The Vygotskian approach to early childhood education. 이화여자대학교 출판부
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Havard University: MA
- Cole, M. (1997). Cultural mechanisms of cognitive development. In E. Amsel and K. A. Renninger(Eds.). *Change and development: Issues of theory, method, and application*(pp. 245-263). NJ: Lawrence Earlbaum.
- DeVries, R., & Kohlberg, L. (1987). *“Programs of Early Education: The Constructive view”*. NY: Longman.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1999). *A thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: Athlone Press.
- Diaze, R. M., Neal, C. J., Williams, M. A. (1990). The social origins of selfregulation. In L. C. Moll(Ed.). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociobistorical psychology*. Cambridge University Press
- Doise, W., & Mugny, G. (1984). *The Social development of the intellect*. Pergamon Press.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Farver, J. M. (1999). Activity setting analysis: A model for examining the role of culture in development. In A. Gőncő (Ed.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge University Press.
- Forman, E. A. & McPhail. (1993). Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone(Eds.), *Context for learning: Sociocultural dynamics in children's development*(pp.213-253). Oxford University Press.
- Forman, E. A., & Kraker, M. J. (1985). The social origins of logic: The contributions of Piaget and Vygotsky.” In M. W. Berkowitz, (Ed.), *peer conflict and psychological growth*(pp. 23-40). Sanfrancisco: Jossey-Bass.
- Forman, G. (1984). *Constructive Play: Applying Piaget in the preschool*. Addison-Wesley.
- Forman, G. (1980). Constructivism: Piaget. In G. M. Gazda and R. J. Corsini (Eds.), *Theories of Learning: Comparative Approach* (252-294). F. E. Pea- cock Publishers.
- Gaskins, S. (1999). Children's daily life in Mayan Village: A Case study of culturally constructed roles and activities. In A. Gőncő(Ed.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge University Press.
- Gauvain, S. (1999). Everyday opportunity for the development of planning skills: Sociocultural and family influences. In A. Gőncő(Ed.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge University Press.
- Ijzendoorn, M. (2005). Attachment in social networks: Toward an evolutionary social network model. *Human Development*. 48, 85-88
- Kamii, C., & DeVries, R. (1978). *Physical knowledge in preschool education: Implication of Piaget's theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Kozulin, A. (1986). Vygotsky in context. In L. Vygotsky, *Thought and language*. MIT Press
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University.
- Leont'ev, A. N. (1979). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- Lewis, M. (2005). The child and its family: The social network model. *Human Development*, 48, 8-27.
- Nicolopoulou. A., & Cole, M. (1993). Generation and transmission of shared knowledge in the culture of collaborative learning: The fifth dimension, its play-world, and its institutional contexts. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone(Eds.), *Context for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp.213-253). Oxford University Press.
- Perret-Clemon, A. N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press

- Piaget, J. (1979). *The psychology of Intelligence*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. Harvard University Press
- Packer, M. J. (1993). Away from internalization. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone(Eds.), *Context for learning: Sociocultural dynamics in children's development*(pp.213-253). Oxford University Press.
- Rogoff, B., (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon, D. Kuhn, and R. Siegler(Eds.), *Handbook of child psychology(vol2): Cognition, perception, and language*(pp. 674-744). John Wiley & Sons, INC.
- Rogoff, B., (1997). Evaluating development in the process: Theory, methods, and practice building on each other. In E. Amsel & K. A. Renninger (Eds.), *Change and development: Issues of theory, method, and application*(pp. 265-285). NY: Lawrence Erlbaum Associate.
- Rogoff, B., (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. DelRio, & A. Alvarez, *Sociocultural studies of mind*(pp.139-164). Cambridge University Press.
- Rogoff, B., (1994). "Developing underjudging of the idea of communities of learners. *Mind, culture, and Activity*, 1(4), 209-229
- Rogoff, B., & Turkains, C. G., & Barlett, L. (2001). *"Learning together: Children and adults in a school community."* Oxford University Press.
- Saxe, G. B. (1999). Sources of concepts: A cultural-Developmental perspectives. In E. K. Scholnick,, K. Nelson, S. A. Gelman., P. H. Miller(Eds.), *Conceptual Development: Piaget's legacy*(253-267). NJ: Lawrence Earlbaum.
- Saxe, G. B., Gearhart, M., & Guberman, S. B. (1984). The social organization of early number development. In B. Rogoff & J. V. Wertsch(Eds.), *Children's learning in the zone of proximal development* (pp. 19-30). San Francis- co: Jossey-Bass.
- Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In L. C. Moll(Ed.). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociobistorical psychology*. Cambridge University Press
- Vygotsky, L. (1998). *The Collected works of L. S. Vygotsky: Child Psychology*. Kluwer Academic/Plenum Publisher
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. (1981). The instrumental method in psychology. In J. V. Wertsch(Ed.), *The Concept of activity in Soviet psychology*(pp. 134-143). Armonk, NY: Sharpe.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wadsworth, B. J. (1997). *Piaget's theory of cognitive and affective development*. Longman.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1995). The need for action in

- sociocultural research. In J. V. Wertsch, P. Delrio, & A. Alvarez. *Sociocultural studies of mind*(pp.56- 74). Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). "Vygotsky and the social formation of mind." Harvard University Press.
- Wood, Bruner, & Ross (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89-100.
- Youniss, J. & Damon, W. 1992. Social construction in Piaget's theory. In H. Beilin and P. B. Pufall. *Piaget's theory: Prospects and Possibilities*. NJ: Lawrence Earlbaum.
- Zinchenco, V. P. (1995). Cultural-historical psychology and psychological theory of activity: retrospect and prospect. In J. V. Wertsch., P. Del Rio, & A. Alvarez, *Sociocultural studies of mind* (pp. 37-56). Cambridge University Press.
- 1 차원고접수 : 2006. 04. 01.
수정원고접수 : 2006. 05. 22.
최종게재결정 : 2006. 06. 05.

The Exploration and Reconceptualization of Social Constructivist Theory based on Reconceptualization of ZPD: Beyond the dyadic and on participation

Kim, misuk

Chung-Ang University, Childwelfare Dept.

This study explored the meaning of socialization and learning in social constructivist for early education. The social constructivist theory explicates the mechanism of social construction of knowledge. Knowledge is regarded to be transmitted from expert to novice and turned out to be transformed and constructed from the perspective of the traditional-social constructivism. Recently, the dyadic relations in social construction of knowledge, as shown in most of social constructivism literatures in present study, have been criticized. Many researchers investigated from socio-cultural perspectives and showed in their results that the social aspect of knowledge development was not dyadic but complex and multiple. Among them, Rogoff suggested that learning was participatory transformation, meaning that all community of learners contributed to learning by participating in learning activities. In the situation of this kind of learning, the role of teacher and children alternate from expert to novice. Learning was also found to occur from the change of activity as well as knowledge.

*Key words : social constructivism, learning, socialization, social situation of development, collective
-social relation and development*