모차르트보다 더 빛나는 비고츠키

Рис. 35. Ташкент, 1929 г. Лев Семенович ведет занятия в Первом САГУ.

불후의 명저 “Thinking and Speech"

Frontispiece of Lev Vygotsky and facing title page from the original Russian edition (1934) of *Thought and Language*

문화, 역사, 활동, 근접발달영역, 매개, 발달, 교육, 언어, 사고...

열거할 수 없는 교육의 주요 개념을 새롭게 정립한 인간, 학자들이 동시대인, 미래에서 온 인간이라 칭하는 인간.

1. 비고츠키 바로알기

배희철 / 진보교육연구소 교수학습이론팀

2007 년 3 월부터 진보교육연구소 교수-학습 이론 팀이 가동되었다. 출발의 취지는 교육노동운동진영의 이론적 취약점으로 지적되고 있는 교수-학습 분야에 대해 일단 연구해 보자는 것이었다. 그리고 가능하면 그러한 활동의 결과물로 체계적인 교육노동운동진영의 교수-학습 이론을 세상에 제출하자는 것이었다. 이러한 활동 취지에 공감하여 6 명의 동지들이 놀토를 반납하고 진보교육연구소에서 지속적으로 세미나를 진행하고 있다.

3 월 23 일 시작된 세미나에서 7 차 교육과정에서 저들이 들고 나온 구성주의 교육학을 분석하는 작업을 시도하기로 방향을 설정했다. 먼저 구성주의의 이론적 토대를 제공했다는 삐아제과 비고츠키라는 학자를 심층 분석하는 작업을 시도하기로 하였다. 6 월 8 일까지의 세미나로 이러한 작업의 작은 마침표를 찍기로 하고, 다음부터는 좀 더 작은 분야를 점검하기로 하였다.

작은 마침표를 찍는 작업의 결과물 중 하나를 비고츠키라는 인물과의 만남을 시간적으로 서술하는 수필의 형식으로 제출하기로 하였다. 삐아제를 제외하게 된 것은 서구의 최근 연구 성과물들을 살펴보니, 그를 이론적 원조로 하여 내세운 급진적 구성주의라는 틀이 급격하게 와해되어 버렸음을 알 수 있었다. 이런 맥락에서는 굳이 비판의 대상으로 다룰 이유가 없기 때문이다. 비고츠키에 대한 분석을 체계적인 형식을 갖추어 결과물을 제출하는 것이 당연한 일이지만, 현재까지의 분석으로는 비고츠키에 대해 큰 윤곽을 잡았다는 말도 하기 어렵다는 팀원들의 일치된 의견이 있었다. 그럼에도 불구하고 이후 제대로 된 결과물을 제출하기 위한 활동의 출발점으로 삼을 수 있도록 간단하게 시간 경과에 근거하여 비고츠키를 알아 갔던 과정을 정리하기로 하였다.

Vygotsky 와의 인연

세미나를 시작하기 전에 비고츠키를 접한 적이 두 번 있었다. 2001 년 대학 서적에서 책 구경을 하다 '문화-역사적 접근'이라는 부제를 단 "비고츠키와 문화"라는 책을 구입했다. 수업과 관계도 없는 책을 구입하여 가볍게 읽은 흔적을 남긴 것으로 보아 그 책이 나의 지적 호기심을 자극하였음을 쉽게 추론할 수 있다. 2004 년 여름, 자격연수 중에 경인교대 조한무 교수의 "포트폴리오와 평가의 통합적 접근"이라는 강의 시간에 그를 만나게 되었다. 교재의 여백에 '학습자를 위한 비계 설정', 'ZPD(근접발달영역)에서 교수적 대화를 통한 사회적 중재', '실제 발달수준(독자적 해결 가능), 잠정적 발달수준(비계 필요)'를 필기했다. 그 옆에 세미나 시간에 다루게 될 '개인차 강조하는 인지적 구성주의, 교사나 동료와의 상호작용 강조하는 사회적 구성주의'도 적었다.
우연한 첫 만남이나 강요된 두 번째 만남이나 결국 비고츠키라는 인간보다는 근접발달영역이라는 개념을 기억할 뿐이다. 고백하자면 왜 근접발달영역이라는 개념을 만들게 되었는지를 질문하지도 않았으며, 근접발달영역이 가지는 교육적 함축성과 전제가 무엇인지도 질문하지 않았다. 그 것이 우리 교육 현실에 적합한 지에 대한 물음도 던지지 않았다. 비유적으로 표현하자면, 박제가 되어버린 인간(비고츠키)의 이름표(근접발달영역)를 이해하려고 노력도 하지 않고 그저 암기만 했던 것이다.

"구성주의 교육학" 분석

세미나 과정에서 우리가 논의를 위한 참고 교재로 삼았던 책들은 "구성주의 교육학(김종문 외,1998)", "비고츠키와 교육 : 문화-역사적 접근(한순미,1999)", 그리고 "비고츠키 : 마음의 사회적 형성(사회인지발달연구회, 1995)"이었다. 처음 계획과 달리 "구성주의 교육학"을 공부하면서 비고츠키를 심층적으로 이해하는 작업이 필요하다는 인식을 하게 되었다. 비고츠키에 관한 교재가 긴급하게 선택되어 세미나 자료로 선정되었다.
통상의 경우, 책을 읽는 과정은 혼란에서 어떤 규칙을, 개념을 선명하게 하는 유쾌한 일이다. "구성주의 교육학"을 읽고 토론하는 과정은 혼돈 그 자체였다. 혼돈의 기저에는 14 명의 저자들이 집단적 논의 과정을 미흡하게 거치고 짜깁기하여 책을 구성했다는 기계적인 1/N 분업의 노동 과정이 있다. 혼돈의 근본 원인에는 구성주의에 대한 저자들의 편리한 이해방식에 있다. 그들은 머리말에서 다음과 같이 양해를 구하고 있다.

" 학습이 수동적 흡수가 아니라 능동적 구성이라는 의미에서 구성주의를 쓰는 경우도 있고, 학습은 기존의 인지구조를 변화시키고 재구성한다는 의미에서 구성주의라는 말을 쓰는 경우가 있는가 하면, 또 학습은 단순히 인식의 문제라기보다 삶의 문제라는 의미에서 구성주의라는 말을 쓰는 경우도 있다. 따라서 구성주의에 대한 의미 있는 구성은 독자 스스로 또는 다른 독자들과 더불어 수행해야 할 임무인지도 모른다. 이점이야말로 구성주의의 본래적 속성이라 볼 수도 있을 것이다(구성주의 교육학(김종문 외, 1998:iii)."

머리말의 설명에 따르면, 저자들은 세 개의 기준을 제시하여 어떤 대상을 구성주의라고 명명할 수 있는지 없는지를 판단할 수 있다고 합니다. 만약에 논리적으로 두개의 기준엔 적합하지만 다른 하나의 기준에는 적합하지 않은 경우가 있다면 어떻게 명명해야 하는지 어려운 상황이 야기될 수밖에 없을 것입니다. 그러나 그럴 경우에 객관적인 명명을 고민하지 말라고 하고 있습니다. 인식 주체가 알아서 판단하면 된다는 것입니다. 이런 방식으로 대상을 인식하는 태도는 관념론을 주관적으로 지나치게 남용한 사례로 기록되어야 할 것입니다.

14 명의 저자가 쓴 글 하나하나의 내용을 세세하게 언급하는 것은 본론을 벗어나는 일이다. 하지만 구성주의교육의 기원에 대한 저자들의 설명을 묶어 간단하게 정리하여 비고츠키를 좀 더 정확하게 이해하는 데 참고하고자 한다. 첫째, 저자들이 구성하고 있는 '구성주의 교육'이라는 것에는 실용주의적 태도가 기저에 깔려있다(Ibid:8). 둘째, 객관주의와 상대주의의 오류를 넘어서서 구성했다는 '구성주의 교육'은 주관주의의 늪에 빠져 있다(Ibid:13-35). 다른 저자는 '구성주의 교육'은 상대주의 인식론에 근거를 두어야 한다고 주장하고 있다(Ibid:152). 셋째, 존재론적 기준에서 삐아제와 비고츠키를 동일한 반실재론자로 파악하여 '구성주의 교육'에서 하나로 결합시키려는 오류를 범하고 있다(Ibid:58).

도대체 어디 어디인지는 모르겠지만 구성주의는 7 차 교육과정에 반영되었다고 한다. 교육부는 2000 년에 "교육마당 21" 3 월호에 '인간학습을 위한 구성주의 교육학'이라는 코너에 지금까지 언급한 책의 내용을 선별 압축하여 게재했다(교육마당 21,2000.vol 3:86-112). 이러한 사실로 보아 교육인적자원부가 7 차 교육과정의 구성주의적 성격을 홍보하는데 가장 적절한 내용으로 채택한 학계의 학문적 성과물이 "구성주의 교육학"이라 할 수 있다.

참고 자료로 읽었던 구성주의 관련 서적에서 구성주의가 단순한 교육에 관한 이론이 아닌 특정한 주장을 담고 있다는 것을 확인할 수 있었다. 즉, "구성주의를 교육학의 한 이론으로 국한시키지 않고 우리의 삶 전체에 적용할 수 있는 그런 시각, 패러다임, 철학 이론이라는 전제(강인애, 2002:5)."하에서 다원주의, 포스트모던니즘, 그리고 실용주의에 충실한 삶의 자세가 진리임을 강요하고 있다. 이에 반하여 교육에서 "구성주의는 인지과학 분야, 특히, Jean Piaget 의 후기 업적과 Lev Vygotsky 의 사회문화적 연구, 그리고 학습에 있어서 표상의 역할을 연구한 학자 중 Jerome Brunner, Howard Gardner, Nelson Goodman 의 연구를 기초로 발전(조부경 외, 2001:30)"하였다는 너무도 상반된 해석도 있었다.

'구성주의 교육'의 역사적 전개과정

구성주의라는 틀을 가지고 교육에 영향력을 행사했던 일련의 작업 결과물들이 행사한 정치적 영향력에 집중하여 '구성주의 교육'의 역사적 전개과정을 간단하게 정리하는 것으로 구성주의 세미나 활동의 마침표에 대신하고자 한다.

'구성주의 교육'이론이 서구 사회에서 구체적으로 영·미에서 제기된 이유가 무엇일까? 1980 년대와 90 년대 초반에 강력한 영향력을 행사하고 90 년대 중반에 소멸되어가는 과정은 그 이유를 설명하는 외적 조건이 된다. 70 년대 후반 심각한 자본주의 축적의 위기 상황에 직면하여 지배계급은 계급 휴전의 서약서(복지국가)를 파기해야할 과제를 실천에 옮기게 된다. 80 년대 대처와 레이건은 지배계급의 이익을 대변하는 경제정책들을 강력하게 집행하게 된다. 우리는 이제 그러한 일련의 정책을 신자유주의 경제정책이라고 한다. 사회적 임금(복지 예산)의 삭감, 노동 강도를 강화하는 생산성 향상이라는 구호를 넘어서서 임금 삭감(성과급, 연봉제의 전면화), 최종적으로 인력 구조조정(비정규직 확산, 해고)으로 나아갔다. 이러한 정책에 대한 계급적 저항에 대한 원시적 탄압(영국의 광산노조 파업, 교사노조 파업, 미국의 케너디 공항 파업에 대한 진압은 그러한 역사적 사례의 첫 페이지를 장식한다.)에 성공하였으나 그 결과는 새로운 노동 시장의 수급 문제를 야기하게 되었다. 이러한 문제에 대한 해결의 필요성은 행동주의에 입각한 교육이론과 실천에 대한 변용으로 귀결되었다. 근대적 대량 생산을 위한 노동 시장의 인력 수급을 위한 교육방식의 종언이 필요했던 것이다. Tyler 의 논리에 근거한 매우 구체적이고 상세한 '교육 목표'를 확실하게 성립하고, 그것을 가르치기 위해 지식과 경험을 '계열화(순서화)'하고, 그것에 대한 '평가'를 하는 일련의 대원칙에 근거한 교육 실천은 역동하는 노동 인력 시장에 대한 지배 계급의 요구를 감당할 수 없는 것으로 판명되었다.

선진 자본주의 체제의 자본축적 위기는 구조조정 대상에서 교육 노동자를 예외로 인정할 수 없을 만큼 심대하였다. 이에 교육 노동자를 '성직자' 혹은 '전문가'라고 순치시키던 당시까지의 국가의 교육 노동자에 대한 정책은 결정적 전환을 겪었다. '성직자'를 실직자로 전락시켜야 한다는 것은, '전문가'의 업무를 객관적인 수치로 평가해서 성과급, 연봉제, 해고 순위의 근거로 삼는 다는 것은 사회의 심리적 현상으로 받아들이기가 어려웠다. 이에 대한 돌파구로서 '수요자 중심 교육'이라는 '구성주의 교육'의 핵심 선전, 선동 문구가 제출되게 되었다. 판단의 시야를 교실 내로 축소해서 교사가 공급자이고 학부모가 수요자라고 강요하는 것이 '구성주의 교육'의 사회·정치적 함의였던 것이다.[1)]

90 년대 중반 영·미에서 '구성주의 교육'라는 광풍의 위세가 소멸되어갔다. 개인주의 성향이 강한 서구의 문화·역사적 전통으로 한 동안 기세가 누그러졌던 서구의 교육노동자들이 반격(2006 년 영국 교원노조의 연금법 저지 총파업의 가장 힘찬 반격으로 기록될 것이다.)에 나섰게 된 것과 학자들의 체계적인 문제제기의 성과물(학습 주체의 인지적 구성과정에 대한 과학적 설명)이 이러한 역사 진행에 한 축을 구성하게 되었다는 것은 자명한 일이다.

이에 반하여 한국에서 '구성주의 교육'이 90 년대 중반에 등장하여 한 동안 위세를 떨치는 과정 [2)]은 한국의 문화·역사적 특수성이 반영된 자연스러운 과정이다. 유교적

문화전통(군사부일체), 치열한 신분 상승(세습)을 위한 길게는 천년의, 짧게는 수 십 년 동안 지속된 입시 전쟁의 문화, 그리고 결정적으로 교육 외 분야에서 압축적으로 전면적으로 전개된 구조조정의 끔찍한 성과는 한국에서 '구성주의 교육'이 영·미에서 보여준 정치적 광기의 정도를 완화시킬 수 있는 사회 분위기를 형성하였다. 게다가 선비적 지조를 숭상하는 문화·역사적 전통에 근거한 교육 노동자들의 광범위한 반항적 정서(전교조 조합원보다 교총의 회원들이 더 강력하게 저항했던 정년단축 투쟁은 이러한 사례의 첫 목록이다.). '학습자 중심의 교육'이라는 선전, 선동의 취지를 퇴색시킬 수밖에 없었던 교육재정의 낮은 비율로 인한 교육 시설과 환경의 열약함, 그리고 교육노동의 전망을 찾고자 하던 사람들의 실천의 결과물인 진보교육연구소를 중심으로 한 '구성주의 교육' 담론의 도입 과정부터 시작된 치열한 이론적 대응과 전교조의 치열한 실천적 저항은 '구성주의 교육'의 선전, 선동을 통한 신자유주의 교육 공세가 관철되는데 거대한 장벽이 되었다.

지배계급의 이익을 대변하는 국가의 '구성주의 교육'을 내세운 공세는 지속될 것이다. 한국에서 교육 분야에 대한 구조조정의 작전 계획서라 지칭되는 "5 · 31 교육개혁"은 12 년이 경과했지만 아직 파기되지 않고 있다. 한국 사회의 우경화된 정치지형은 건재하고 있다. 그들은 평가를 중심으로 한 서열화(학생과 학교의 서열화가 주 전선을 형성하고 있으며, 그 결과물은 곧 교육노동자의 서열화로 귀결된다.)를 집요하게 추구하고 있다. 이러한 서열화를 근거로 한 성과연봉제 도입을 장기적 과제로 집요하게 추구하고 있다. 또한 당선을 장담하는 보수 우익의 대권후보들이 고교평준화를 해체하겠다는 공약을 내걸고 있다는 것은 한국에서 '구성주의 교육'을 둘러싼 담론 투쟁이 지속될 것임을 전망하게 한다. 영국의 성과를 근거로 교육 분야의 구조조정을 독촉하는 지배계급의 야만성은 객관적인 사실분석을 결여하고 있다. 교육예산을 GDP 의 6.7%에서 4.3%까지 내리는데 성공한 영국의 보수당 정권은 그러한 지배계급의 이해관계를 충실하게 반영한 결과로 정권을 내놓고 교육예산의 증감으로 회귀하고 있다는 사실을 한국의 상황과 비교하여 분석해야 한다(김용일 교수의 연구 결과 참고). 한국은 불행하게도 영국의 보수당 정권이 사활을 걸고 달성했던 4.3%의 예산지출마저도 해 본 적이 없다는 것이다. 이런 미약한 예산지출마저도 줄이려고 교육 분야의 구조조정을 지속적으로 시도한다면 얼마나 커다란 저항에 직면할 것이지, 그리고 시간의 경과 속에서 그 향배가 어디로 귀결될 것인지 너무도 자명하다.

'구성주의 교육'의 변화에 대한 변증법적 분석

여기서는 세미나에서 논의된 '구성주의 교육'의 내용(협의의 교육이론 측면)에 대한 간결한 변증법적 분석을 행함으로서 '구성주의 교육'에 대한 이해의 폭을 넓히고자 한다.

구성주의 교육이론을 제창한 자들은 경험주의에 근거한 행동주의 교육이론을 역사적 실체로서 정(正)으로 설정하였다. 그에 대한 대립물로서 이성주의에 근거한 Piaget 의 인지발달이론에 근거한 교육이론을 반(反)으로 설정하였다. 그리고 그러한 대립물의 모순을 지향하는 합(合)으로 모스트모던니즘, 다원주의, 실용주의를 수용하여 구성주의 교육이론을 정립하였다. 이러한 개념 투쟁에서 승리할 수 있었던 것은 학습자의 인지 구성을 부각시킨 Piaget 의 인지 이론의 주요 개념들을 채택한데 있다.

이러한 개념 형성의 결과물에 대한 명명은 태생적인 이론적 취약성을 가지고 있다. 학습의 정의 자체가 인지적 구성 과정을 포함하고 있기 때문에, 즉 인지적 구성 과정이 포함되지 않은 학습이라는 것이 성립할 수 없기 때문에 구성주의로 학습을 형용하고, 학습으로 구성주의를 형용하는 것은 동어반복의 오류라고 할 수 밖에 없다. 이러한 저급한 논리적 오류(자체 모순)를 외면하기 위한 노력으로 급진적 구성주의라는 명명이 적절하게 고안되었다. 교육장면에서 교사의 역할을 극단적으로 축소하고 학습자의 역할을 극단적으로 부각시키는 이론적 특징을 적절하게 반영한 구성주의 교육이론이 영향력을 과시하게 된 것이다.

인간의 지적 실천의 역사가 증언하듯이, 실제를 제대로 반영하지 못한 이론은 교육현장의 실제를 적합하게 반영한 교육이론에게 그 위상을 양도해야 하는 운명을 겪게 된다. 교육현장에서의 교사와 학습자의 활동에 대한 적합한 분석에 근거한 Vygotsky 의 이론들이 Piaget 의 이론에 대한 대립물로 제시되었다. 구성주의 교육이론에는 크게 급진적 구성주의와 사회적 구성주의가 있다고 한다. 지배계급의 이익을 반영하는 학자들(이후 자용(資用)학자)의 실천 활동은 둘의 합으로 사회적 구성주의라는 명명을 제안하게 된다. 사회적 구성주의라는 명명의 탄생은 자용(資用) 학자들의 실용주의적 학문 자세를 반영한 적절한 조치였다.[3] 급진적 구성주의의 이론적 토대와 사회적 구성주의의 이론적 토대에 대한 학자들의 연구 활동은 급진적 구성주의의 이론적 토대인 Piaget 의 발달이론에 심각한 결합을 지적하고 그 이론의 현대적 의미에 중대한 문제제기를 하게 된다. Cole 은 개인(Piaget)과 사회(Vygotsky)의 어설픈 결합은 극복되어야 한다는 주장했다.[4]

1994 년에 “과학교육”에서 Matthews 는 급진적 구성주의의 원조인 Glasfeld 에 대해 “그의 급진적 구성주의 입장은 경험주의의 변종이며, 과학의 실재적 대상과 이론적 대상을 혼동하였으며, 개인주의적 특성을 가진다.”(김종문 외 1998:384)고 신랄하게 비판하였다. 급진적 구성주의에서 이론의 원천으로 삼았던 Piaget 의 인지발달이론에 대해 Brunner 가 “The culture of education”(Brunner, 1996)에서 행한 비판은 결정타였다. 그 내용의 핵심은 피아제의 심리학 이론이 “심리 발달과 심리적 상호작용을 정확하게 기술할 때, 활동에서 관찰되어지는 아주 다양한 사회적 요소들을 설명할 수 있는 이론 틀로는 아주 단순하고, 너무 편협하고, 너무도 만족스럽지 못하다(Kerr,1997).”는 것이다. 1996 년 Vygotsky 탄생 백 주년 기념 학술 대회들, 심지어 미국 발달심리학회 100 주년 기념 학술대회 결과물 [5], 분배된 인지로서의 문화(Culture as Distrubuted Cognition)라는 부제로 개최된 미국

인류학회의 1996 년 학술대회 결과물 [6]은 급진적 구성주의와 사회적 구성주의를 하나로 묶어 구성주의 교육이론을 지속하려는 자용(資用)교육 학자들의 노력에 마침표를 찍었다.[7] 사회적 구성주의의 이론적 근거가 되는 Vygotsky 의 이론체계가 인접 학문 분야에서까지 광범위한 지지를 받게 되었지만 구성주의 교육이론이라는 명명은 서구의 교육학자 사이에서 회자되지 않게 되었다. 교육 현장의 학습활동을 이론화하여 체계적으로 인식하려는 이 십여 년의 서구 학자들의 연구 과정은 '행동주의 교육'을 기각시키고 '구성주의 교육'의 내용을 완전히 새롭게 했다. 그 결과물인 사회적 구성주의는 그 원천인 Vygotsky 이론체계의 내용이 명확해지면서 지배계급의 이익을 위한 담론에서 사라지게 되었다.[8] 그저 교육심리학 등의 학술서적에 지난 역정에 대한 무미건조한 설명의 형태로 존재할 뿐이다. 병렬적으로 '발달의 사회문화적 관점 ; Vygotsky 이론' 등으로 간결하게 설명되고 있다(Eggen, 2006).

어떻게 이렇게 간단하게 퇴각할 수 있었을까? 짧은 기간 동안 Vygotsky 의 이론을 이해하기 위하여 노력한 나의 활동은 그 대답을 제공하기에 충분하다. 그의 이론체계를 적절하게 이해하기 위해서는 1991 년 소비에트 제국의 붕괴 이후 낡은 이론으로 취급받던 Marx 의 세계 인식의 도구인 변증법, 역사주의, 유물론에 대한 이해가 전제되어야 하고 그들 간의 역동적인 탐구 과정을 종합적으로 사유할 수 있어야 한다는 것이다. 인식 주체의 능동적 인지 구성의 비밀이 혁명적 실천이라는 학문적 결론 [9]에 기겁을 하지 않을 수 없었을 것이다.

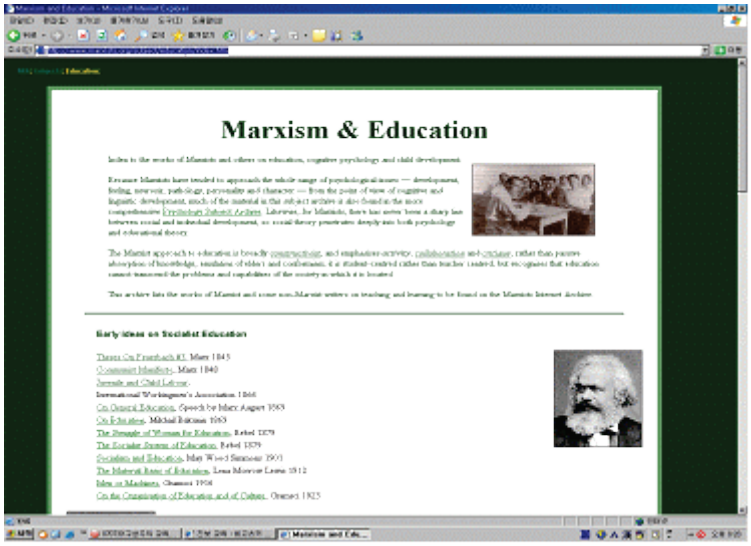
왜 우리는 Vygotsky 를 모르고 있었지?

무엇보다 먼저 한국의 좌파가 러시아의 혁명적 당 이론이라 할 수 있는 레닌주의와 경제적 거대 담론에 치중하여 사회주의 학습을 하였다는 지난 궤적을 지적하지 않을 수 없다. 심리학이나 교육과 관련된 이론적 학습의 필요성을 제기하지 않을 수 없다. 비고츠키는 마르크스주의 인식론의 텅 빈 공간을 채우는데 적절한 이론적 틀을 제시했다. 비고츠키가 행한 인식주체에 대한 분석과 인식주체가 대상을 인식하는 과정에 대한 체계적인 설명은 마르크스가 행한 대상에 대한 과학적 분석과 함께 종합적으로 고려되어야 마르크스주의 인식론이 한 단계 비약할 수 있는 것이다.

두 번째로, 한국의 문화적 대미종속성을 지적하지 않을 수 없다. 학문 분야에서는 특히 그러한다. 교육학 관련 분야는 그 중에서도 언급할 가치도 없는 분야이다. 이런 배경을 전제로 하고 살펴보겠다. 미국에서도 1962 년에서야 비고츠키가 "언어와 사고"라는 영문 번역 단행본으로 처음 소개되었다. 그 책의 서문에서 브루너는 "비고츠키의 발달 개념은 동시에 교육이론이다."고 했다. 1987 년 비고츠키 전집 1 권의 서문에서 그는 "자신이 그 말의 뜻을 절반도 깨닫지 못했다"고 적고 있다. 계속해서 그는 "사실상 비고츠키의 교육이론은 발달이론이면서 문화적 전이 이론이다."고 했다. 이러한 사실은 미국의 학계에서

비고츠키의 이론을 이해하는 데 얼마나 많은 시행착오가 있었는지 웅변하는 일례일 뿐이다.[10] 그의 이론은 조각조각 해체되어 이론의 중대한 의미가 훼손되기도 하면서 너무도 많은 교수학습이론의 방법론의 원천으로 채용되어 졌다. 그러한 과정에서 개인주의적, 실용주의적 문화적 채색이 이루어졌으며, 문화적 상대주의에 의한 이해의 한계까지 노정되었다.[11] 이러한 과정을 거친 후에 한국에 비고츠키가 소개되었다. 이러한 결과 학문적 성과물들은 총체성을 상실하고 세세한 부분적 내용의 실증주의적 성과와 관련하여 서술되고 있으므로 관심을 끌 수가 없었다.

마지막으로, 교육노동운동 진영의 교수-학습 이론에 대한 체계적 틀 확립을 위한 노력이 최근까지도 미미하게 진행되고 있다는 것을 지적하지 않을 수 없다. 비고츠키를 마르크스주의 교육학의 창시자로 자리 매김할 연구역량을 형성하기 위한 주체들의 다방면에 걸친 노력이 필요하다.[12] 아래 사진의 인물은 마르크스이며 위 사진의 인물은 비고츠키가 교사들에게 강의하는 장면이다.



구성주의를 넘어 비고츠키의 문화-역사적 이론 바로 알기로

구성주의의 교수-학습 이론의 문제점을 찾고자 시작한 몸짓이 Vygotsky 를 바로 알기로 변질된 아니 발전된 과정을 간결하게 제시했다. 이러한 작업 과정에서 느낀 점을 간단하게 정리하는 것으로 글을 마치고자 한다.

하나, 구성주의라는 개념의 내용을 형성하고 유지하고 교체하고 확장하는 과정도 결국은 그 시대적 상황, 즉 계급투쟁의 실천과 밀접하게 연관되어 있다는 것을 알 수 있었다. 특히 자본과 노동을 대변하는 두 축으로 확연히 구별되지 않는 다양한 중간이 존재하는 것도 유사하며, 그러한 사실이 개념에 대한 이해를 더 어렵게 만드는 것도 마찬가지였다.

둘, 한국의 교육학자 층이 엷다보니, 그리고 학문적 전통이 일천하다보니, 외국의 학문 사조를 받아들이면서 내용보다는 정치적 구호에 치중하는 듯이 보이는 현상이 구성주의 교육이 전파되는 과정에도 극대화된 양상이었다.

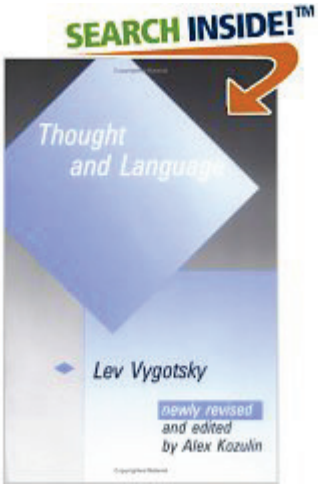
셋, 좀 더 적극적으로 그 내용을 파악하고 학문적 결과로 집적하고자 하는 학자들의 노력도 전체적 흐름, 역사적 과정에 대한 이해가 결여되어 있었다. 공동체 문화를 기반으로 한 Vygotsky 의 연구 결과물을 개인주의적 차원으로 변질시킨 가공품을 수입함으로써 생기는 문제에 대한 대처가 미흡하였으며, Vygotsky 의 연구물이 만들어진 시대적 상황과 가지는 역사적 의미를 반영하는 것이 부족하였다. 결정적으로 한국의 현실에 적용하는 데 어떤 문제점이 있는 지를, 즉 개선되어야 할 한국 교육 현실을, 적절하게 지적하는 실천적 자세가 결여되어 있다는 것이 문제점으로 지적될 수 있다.

넷, 거대한 이론적 틀을 부분, 부분으로 해체시켜버린 미국의 학문적 역량은 감탄을 자아내기에 충분했다. 가장 적대적인 이론을 철저하게 병렬적으로 해체시킴으로서 개인주의 문화에 적합한, 자본주의 체제 재생산에 유리한 이론에 접목시키는 기술은 이윤추구를 위해서는 모든 것을 상품화하려는 자본주의의 최후 단계인 금융자본주의의 투기 기술을 연상시킨다.

마지막으로, 비고츠키의 문화-역사적 이론은 거대한 종합적 이론이라는 것이다. 특히 교육과 관련된 이론이라는 것이다. 먼저 구성주의와 별개의 이론으로 정립되어야 한다. 한국의 상황에 적합하게 적용하고 발전시켜야 하는 미래 교육의 주요 내용을 담고 있으므로 차후 지속적으로 심도 있는 연구가 학계에서 교육운동진영에서 이루어져야 한다.

비고츠키 관련 자료 간단 소개 : 국내 단행본과 인터넷 사이트

A. 국내 단행본

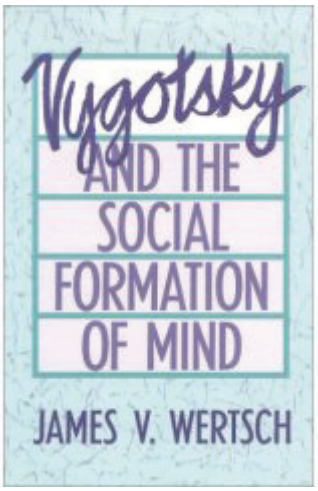


1. 사고와 언어

1985 년에, 신현정 교수(현재 부산대 심리학과)가 “사고(思考)와 언어(言語)”를 소개했다. 이 책은 1962 년에 미국에 처음으로 번역된 비고츠키의 저작이다. 그 영어 번역 단행본 “Thought and Language"를 한국어로 번역한 것이다.

2. 비고츠키의 사회 속의 정신 : 고등 심리 과정의 발달

1994 년 Vygotsky 의 글을 모아 엮은 “비고츠키의 사회 속의 정신 : 고등 심리 과정의 발달”이라는 이름의 책이 소개되었다. 번역의 대상으로 삼은 책은 Michael Cole 등이 1978 년에 편집한 “Mind in Society ; The Development of Higher Psychological Processes."였다.

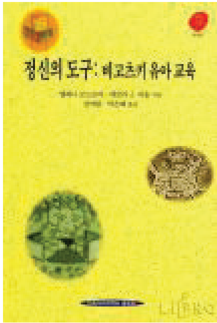


3. 비고츠키 ; 마음의 사회적 형성

1995 년에 또 다른 번역서가 국내에 소개되었다. 이번에도 공동 번역의 형식을 취했다. 한양대 사회인지발달연구모임에서 “비고츠키 ; 마음의 사회적 형성”이라는 책을 내놓았다. 그들은 1985 년에 Vygotsky 연구의 세계적 권위자인 J. V. Wertsch 가 쓴 “Vygotsky and the social formation of mind"를 완역하였다.

4. 어린이들의 학습에 비계설정 : 비고츠키와 유아교육

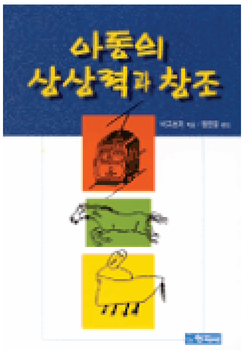
같은 해에 유아교육과 관련한 책이 한 권 번역되어 창지사에서 출판되었다. Berk, L. E. & Winsler, A.(1995) Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education.를 홍용희 교수가 번역하였다.



5. 정신의 도구 : 비고츠키 유아 교육

이제 최근 10 년 안에 소개된 책들을 정리할 순서다. 먼저 1998 년에 김억환 교수와 박은혜교수가 옮긴 책을 소개하겠다. 번역의 대상이 된 책은 “Tools of the Mind : The Vygotskian Approach to Early Childhood Education"이다. 1996 년에 엘레나 보드로바와 데보라 리옹이 공동으로 쓴 책이다.

6. 아동의 상상력과 창조



ʸŸ:咂 a 쿒 Ð□Ü □ ÿ|□ÿ ⨿ é骝□nt-family:"굴림";font-size:13px;color:"#000000";line-height:21px;text-align:justify;'><A NAME="#1600226414"></A><IMG src="C:\DOCUME~1\연구실\LOCALS~1\Temp\Hnc\BinData\EMB2f6e.gif" width=121px height =162px >ʸŸ:咂 a 쿒 Ð□Ü □ ÿ|□ÿ ⨿ é骝□nt-□□R@ăSPAN STYLE='font-family:"굴림";font-size:13px;color:"#000000";line-height:21px;text-align:justify;'><A NAME="#1600226414"></A><IMG src="C:\DOCUME~1\연구실\LOCALS~1\Temp\Hnc\BinData\EMB2f6e.gif" width=121px height =162px >ʸŸ:咂 a 쿒 Ð□Ü □ ÿ|□ÿ ⨿ é骝□nt-family:"굴림";font-size:13px;color:"#000000";line-heig 시하다고 한다.

7. 비고츠키와 교육 : 문화-역사적 접근

1999 년에 드디어 국내 연구자에 의한 Vygotsky 연구서가 세상에 선을 보였다. 한국 교육개발원에 근무하는 한순미 연구원에 의해 “비고츠키와 교육 : 문화-역사적 접근”이라는 제목으로 박사학위 논문을 보완한 형태로 모습을 드러냈다. 서문에서 저자는 문화-역사적 접근이라고 부제를 선택한 이유를 설명하고 있다.

8. 초등영어 놀이와 게임 :비고츠키의 사회문화적 관점.

21 세기 들어서 오랜 침묵을 깨고 작년에 이완기 교수와 David Kellogg 교수가 초등 영어 교과와 관련한 연구 결과물을 세상에 내 놓았다. 영어 제목은 “Play and Games in Primary ELT : A Vygotskyan Sociacultural Perspective"이다. 한국에서 자신을 Vygotskyan 이라고 호칭할 수 있는 첫 연구자의 성과물이다. 그 내용은 동시대 연구자들과 호흡을 같이하는 문제의식을 담고 있으며, 최근의 Vygotsky 연구 성과가 그대로 녹아 있다.

9. 비고츠키주의자의 언어적 자기 규제론과 도덕 교육

2007 년에 국내 연구자에 의한 두 번째 책이 출판되었다. 비고츠키 학파의 삼총사, 비고츠키, 루니아, 레온테프의 이론을 비교하면서 언어에 의한 자기 규제와 도덕 교육의 관계에 대해 설파하고 있다. 여기서는 국내 연구 기반의 미흡으로 비고츠키 문화-역사적 이론을 상대적 구성주의와 명확하게 구분 짓을 수 없었다.

B. 인터넷 사이트.

1. 인터넷 백과사전 검색 http://en.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky

- Vygotsky Resources Archive of resource links.
- The Vygotsky Project Summaries of, and links to, Vygotsky articles.
- Vygotsky Centennial Project Collected articles exploring Vygotsky's work.
- The Mozart of Psychology Vygotsky article with extensive references.
- Dorothy "Dot" Robbins Vygotsky memorial site with many papers and resources.
- East Side Institute Vygotsky-inspired research and training center in NYC.
- XMCA Research Paper Archive Various articles on Vygotskian psychology
- Cole, M. &Wertsch, J. Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky
- Ratner, C. Historical and contemporary significance of Vygotsky's sociohistorical psychology

- Sociocultural Theory wiki, University of Illinois at Urbana-Champaign.

2. 심리학과 맑시즘 (http://www.marxists.org/subject/psychology/index.htm)

ᵏw{<A NAME="#1557918799"></A><IMG src="C:\DOCUME~1\연구실\LOCALS~1\Temp\Hnc\BinData\EMB2f73.jpg" width=333

"심리학은 심리학을 위한 자본론이 필요하다. 바꾸어 말하면 심리학을 위한 계급, 토대, 가치 등의 개념이 필요하다. 그러한 개념을 통해서 심리학은 대상을 표현하고, 묘사하고 연구할 수 있을 것이다."

사진 아래에는 크게 세 목록의 타이틀이 있다. Marxist Works(마르크스주의 심리학자들의 저작), Reference Works(마르크스주의 심리학자들이 참고한 저작), Commentary(마르크스주의 심리학자의 저작에 대한 논평)가 있다. 맨 밑에는 더 독서를 원하는 분들을 위해 Marx/Engles Archive, Lenin Archive, The Value of Knowledge, Hegel by Hypertext 를 링크해 놓았다.

3. 비고츠키 인터넷 도서관 (http://www.marxists.org/archive/vygotsky/)

Works 에는 비고츠키의 주요 저작들을 온라인 상에서 볼 수 있도록 링크되어 있다.

The Vygotsky School 에는 비고츠키 학파의 다른 학자의 홈페이지를 방문할 수 있도록 링크 되어 있다.

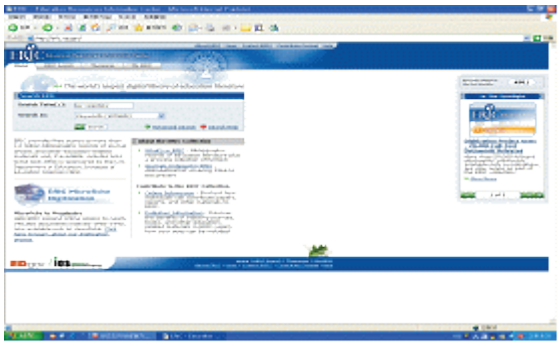
Further Reading 에는 비고츠키에 대한 다른 학자들의 주요 논문을 읽을 수 있도록 링크 되어 있다.

Image Gallery 에는 비고츠키 관련 사진 자료들이 있다.

4. 미국의 교육 자료 정보 센터 (http://eric.ed.gov/)

5. 국가전자도서관 (http://www.dlibrary.go.kr/)

이 두 곳에서는 관료 자료를 찾기 위한 검색 활동을 할 수 있다. 미국이나 한국은 정보 자료의 원활한 교류를 추진하고 있으나 검색한 내용을 온라인상에서 볼 수 있는 경우가 드물다. 두 곳 다 학위논문이 온라인상에서 볼 수 있는 확률이 가장 높은 자료이다.



2. 전교조의 올곧은 교수-학습 이론 정립을 위하여

--- Vygotsky 의 문화-역사적 이론 ---

배 희 철 (춘천화천초등지회, 지암분교 근무)

들어가며 : 발제문을 읽으면서 가진 첫 번째 의문은 전교조 참교육연구소에서 실천교육학의 방향을 찾는 토론회에서 교수-학습 이론을 토론하는 이유가 무엇이냐는 것이었습니다. 대학의 교수나 대학원생들의 논문과 다른 그 무엇이 있어야 한다는 생각, 좀 더 구체적으로 이야기하면, 전교조의 참교육 실천 강령을 생생하게 교육현장에 자리 잡도록 하기 위해서 조합원인 교사들이 어떻게 교수-학습 활동을 바라봐야 하는가에 대한 실마리를 제공해야만 한다는 생각을 하지 않을 수 없었습니다. 그런 의미에서 7 차 교육과정에 반영되어져 있다는 구성주의를 소재로 삼은 것은 적절하였다고 평가할 수 있지만, Dewey 의 교육철학을 이야기하는 것은 전교조의 참교육 실천 강령과 중복되는 것이라 실천성이 조금 떨어진다는 생각을 지울 수가 없었습니다.

두 번째 관심은 구성주의를 어떻게 교수-학습 이론 정립하는 데 연결시키는가에 있었습니다. 급진적 구성주의(인지적 구성주의)와 사회적 구성주의(사회-문화적 구성주의)에 대한 발표자의 설명을 통해 구성주의에 대한 북미 교육학자들의 학문적 성과에 대한 이해를 높일 수 있었지만, 교수-학습 이론을 정립하는데 필요한 실마리를 잡기는 쉽지 않았습니다. 게다가 용어에 대한 이해를 높이기 위해 하나 지적하고 싶은 것이 있습니다. 조금 만 생각하면 알겠지만, Piaget 이나 Vygotsky 는 자신들의 학문 활동을 통해 교육학분야에서 이런 저런 구성주의라는 패러다임을 구성하려고 시도한 적이 없습니다. 단지 북미의 교육학자들이 그들 이론의 어떤 측면을 인용하여 그러한 명명을 시도했을 뿐입니다. 그런 의미에서 전 Vygotsky 의 이론의 일부를 채용하여 사회적 구성주의, 혹은 문화적 구성주의라고 명명하는 것과 Vygotsky 의 문화-역사적 이론을 구분 정립하는 것이 우리들의 교수-학습 이론을 정립하는데 도움이 될 것이라고 확신합니다.

발제문에 대한 세세한 토론보다는 이러한 구분 정립을 위하여, 발제자가 작성한 도표들에 제가 파악한 Vygotsky 의 문화-역사적 접근의 내용을 새로 추가하여 비교와 대조를 쉽게 할 수 있도록 토론문을 구성하고자 합니다. 토론문의 마지막 부분을 Vygotsky 의 문화-역사적 접근에 대한 전교조의 조직적 연구 작업을 촉구하는 내용으로 채우고자 합니다.

논의하며 :'<표 1> 객관주의와 구성주의'에 아래와 같이 문화주의 칸을 추가했습니다. 그 칸의 내용은 제가 이해한 내용을 토대로 채웠습니다.

<표 1> 객관주의, 구성주의 그리고 문화주의

구분	객관주의	구성주의	**문화주의** [1)]
지식의 정의	고정되어 있고 확인될 수 있는 현상 혹은	개인의 사회적 경험에 기초한 개별적 의미의	**사회적 상호작용을 통해 실천적으로 생성, 변화,**

	개체	형성	**소멸되는 개념**
최종목표	진리추구	적합성/타당성	**문화 창조**
교육목표	진리와 일치되는 지식 습득	개인에 의한 개별 의미형성의 사회적 적합성과 융화성	**고등정신기능의 습득(내면화)을 통한 활용 능력 배양,**
주요용어	발견	창조와 구성	**매개와 상호작용**
지식의 특성	초역사적, 우주적, 초공간적	상황적, 사회적, 문화적, 역사적	**실천적, 변증법적, 총체적, 문화적, 역사적**
현실의 특성	규칙과 방법으로 규명될 수 있고 통제와 예언이 가능	불확실성, 복잡성, 독특성, 가치들 간의 충돌	**변증법적 운동 과정**

<표 2>도 문화주의를 추가하여 작성해보았습니다.

<표 2> 인지적 구성주의, 사회문화적 구성주의 그리고 문화주의

구분	인지적 구성주의	사회문화적 구성주의	**문화주의**
인지적 발달의 기원	개인 두뇌	사회관계에 참여하는 개인	**1 차적으로 사회, 2 차적으로 개인**
학습	적극적인 인지 구조의 재편성	관련 공동체에서 문화의 동화	**고등정신기능의 습득(내면화) 과정**
최종목표	개인경험의 사회문화적 타당성 검증	개인들 간의 활발한 상호작용에 의한 사회문화의 관습 습득	**고등정신기능의 습득(내면화)을 통한 활용 능력 배양**
이론의 관심	개인의 인지발달 과정	사회문화적 동화 과정	**심리적 도구를 매개로한 상호작용**
분석내용	교사와 학생 간에 형성되는 문화 조사	공동체의 문화를 반영하는 학습교육의 실태 조사	**선도활동. 문화적 다양성에 따른 적절한 교수-학습 방법**
수업환경	상이성 강조	동질성 강조	**이질 집단의 학급**

<표 3>에는 내가 본 Vygotsky 라는 칸을 추가하여 분석을 용이하게 하였습니다.

<표 3> Piaget, Vygotsky 그리고 내가 본 Vygotsky 의 교수-학습

구분	Piaget	Vygotsky	**For me, Vygotsky**

의미	평형화	내면화	**심리적 도구를 매개로 한 상호작용**
상호작용	인식주체(유기체)와 환경의 상호작용	근접발달지대에서 가르치고 배우는 활동으로서 상호작용	**MKO 와의 문화적 도구 숙달 과정**
발달과의 관계	학습이 발달에 후행한다.	학습이 발달에 선행한다.	**학습이 발달을 선도한다.**
언어와 사고	▪ 사고 혹은 개념의 형성 ▪ 자기중심적 언어는 쇠퇴가 발달의 징표	▪ 인간의 고등정신기능으로서 지식의 획득 및 내면화 ▪ 자기중심적 사고의 발달이 지적 성장	**▪ 언어와 사고는 상이한 발달 경로에서 출발하여 변증법적으로 통일됨.** **▪ 언어적 사고**
지식의 개념	▪ 새로운 구조를 형성하는 계속적인 구성의 산물 ▪ 지식은 적응하는 것. 인지의 기능은 적응하는 것이며 경험세계를 조직하는 것 ▪ 지식은 작동적 지능임. 인식을 전개해 나가는 적응적 실천의 주체와 과정	▪ 사회적 차원에서 구성되고 개별 인간들의 상호작용을 통하여 개인 안에 내면화함으로써 재구성, ▪ 사회적으로 주어진 지식 ▪ 계통발생적 차원에서 역사문화적으로 구성된 것 ▪ 자발적인 주의집중, 기억, 계획 등과 같은 고등정신기능 ▪ 비의식적 지식	**▪ 인간 실천에 대한 공동체 구성원들의 의미부여.** **▪ 발생의 네 영역 [2]에서 구성됨.** **▪ 자발적 개념(일상적 개념)과 과학적 개념으로 조직화됨.** **▪ 인간의 고등정신기능은 협력적 활동을 통해서 생김.[3]**
종류와 위계	▪ 인지도식에 따른 지식의 횡적인 종류의 다양성과 종적인 발달단계의 다양한 수준과 상대성 ▪ 감각운동기-전조작기-조작기-형식적 조작기	▪ 기호에 따른 지식의 횡적인 종류의 다양성과 종적인 발달단계의 다양한 수준과 상대성 ▪ 무조직적 군집, 복합체적 사고, 본격적 개념형성	**▪ Piaget 과 같은 단계가 아닌 시기 구분.[4]** **▪단순한 기억/논리적 기억, 단순한 지각/범주적 지각,불수의적 주의집중/자발적 주의집중, 혼합적인 사고/개념적 사고.**

마지막으로 표 하나를 더 제공하고자 합니다. 발표문에는 없는 것이고, 제가 구성주의와 문화주의를 교수-학습과 밀접하게 연관되는 핵심 내용을 중심을 만들어 보았습니다.

<표 4> 구성주의와 문화주의의 교수-학습 관련 주요 개념 비교

구분	구성주의	문화주의
교육과 발달	교육=발달 [5]	교육이 발달을 선도
독립적인 학습자	교육 활동의 전제 조건 [6]	교육 활동의 최종 결과
수업에 도입되는 학습자의 경험 [7]	일상적인 경험	개념, 정신 기능과 연관된 경험
근접발달영역	▪ 실제적 발달 수준과 근접 발달 영역 ▪ 인지적 측면의 수업 내용 중심의 접근	▪잠재적 발달 수준과 근접 발달 영역 ▪ 인지적, 사회적, 정서적 발달의 측면에서 접근
실천적 지지자	교육 관료, 정치가, 자본가	마르크스주의자.
연상되는 표현	학습자 중심, 수월성, 책무성, 성취도 평가. 수준별 수업, 맞춤식 개별화 수업, 협동학습	상호 작용, 매개, 심리적 도구. 인간 해방의 교육학, 고등 정신 능력. 도덕적 인간. 협력 학습,

마무리하며 : 먼저, 짧은 시간에 이러한 토론문을 쓸 수 있었던 사연을 이야기하겠습니다. 지난 3 월 중순부터 진보교육연구소에서 교수-학습 이론 팀의 구성원으로 학습 활동을 하였습니다. 구성주의에 대한 학습부터, 중간에 궤도를 수정하여 계획에 없던 Vygotsky 연구에 많은 시간을 집중했습니다. 그런 연유로 일요일 밤 메일로 요청을 받고도 이렇게 토론자 지정을 수락할 수 있었습니다.

다음으로, 이후에 본격적으로 Vygotsky 에 대한 연구 작업을 하고자 하는 분들을 위하여 시간적으로나 내용적으로 아주 조금 밖에 나아가지 못했지만 간략하게 제가 걸어온 길을 소개하겠습니다. 인터넷 백과사전 검색 http://en.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky 여기에는 많은 자료들이 있는 사이트들을 찾아가서 Vygotsky 의 이론을 구성할 수 있도록 배려해놓았습니다. 심리학과 맑시즘 (http://www.marxists.org/subject/psychology/index.htm) 여기에는 맑시즘과 교육, 맑시즘 일반에 대한 엄청난 자료가 축적되어 있습니다. 링크된

자료 중에 하나가 Vygotsky 인터넷 도서관 (http://www.marxists.org/archive/vygotsky/)입니다. 미국의 교육 자료 정보 센터 (http://eric.ed.gov/)나 한국의 국가전자도서관 (http://www.dlibrary.go.kr/)은 논문 자료를 검색하는데 아주 유효합니다. 아직 많은 수는 아니지만, 관련 논문을 pdf 파일로 읽을 수 있도록 배려하고 있습니다. 구체적인 용어나 개념에 대해 알고 싶으시다면, 구글(http://www.google.co.kr/)에서 검색하시면 될 겁니다. 지금 Vygotsky 를 검색하였더니, **Vygotsky** 에 대한 약 **1,470,000** 개 결과가 나왔습니다.

비고츠키 관련 국내 단행본은 총 9 권이 출판되었습니다. 시간 순으로 정리하면, 사고(思考)와 언어(言語)(1985), 비고츠키의 사회 속의 정신 : 고등 심리 과정의 발달(1994), 비고츠키 ; 마음의 사회적 형성(1995), 어린이들의 학습에 비계설정 : 비고츠키와 유아교육(1995), 정신의 도구 : 비고츠키 유아 교육(1998), 아동의 상상력과 창조(1999), 비고츠키와 교육 : 문화-역사적 접근(1999), 초등영어 놀이와 게임 :비고츠키의 사회문화적 관점(2006). 비고츠키주의자의 언어적 자기 규제론과 도덕 교육(2007)입니다. 딱 한 권만 권하라면, 교수-학습과 관련해서 추천하고 싶은 책은 “초등영어 놀이와 게임 :비고츠키의 사회문화적 관점(2006)”입니다. 교사가 교수-학습에서 과정의 흐름을 정확하게 읽어내기 위해 필요한 변증법적 분석 능력을 향상시키는데 정말 큰 도움을 주는 책입니다. 절판된 책들이 많은 데, 어느 도서관에 있는 지, 인터넷을 검색하시면 찾을 수 있습니다. 교수학습이론, 아동발달, 아동심리에 관련 책들에는 Vygotsky 를 언급하는 별도의 단원이 있는 책이 적지 않습니다.

세 번째로, 끝내기 전에 꼭 이야기하고 싶은 것은 Vygotsky 에 관한 자료를 읽어 내려갈 때 조심해야 하는 것이 있다는 겁니다. 하나는 환원주의 방식으로 그의 이론을 다루고 있다는 겁니다. 즉 너무 잘게 부분 부분으로 소개되고 있습니다. 그리고 그를 기반으로 자신의 교수-학습의 방법론을 구성하고 있다는 것입니다. 정황이론, 상황이론, 총체적 접근, 상보적 이론, 비계, 매개학습이론, 심지어 Krashen 의 제 2 외국어 습득 이론까지 정신이 없을 지경입니다. 그러니, 구글에 백 사십 칠만 건의 자료가 검색되겠지요. 두 번째는 북미의 개인주의와 실용주의에 의해 채색이 되었다는 겁니다. Vygotsky 의 이론은 문화적으로 공동체 문화 속에서 논의되고 있는 겁니다. 미국은 최근 조사에 의하면 세계에서 가장 개인주의 문화를 가진 국가입니다. 우리와 같이 공동체 문화 속에서 아이들을 지도해 본 교사들은 Vygotsky 가 하고 있는 이야기의 행간을 읽기가 쉽지만, 미국의 학자들은 이것이 불가능에 가깝다고 합니다. 오죽하면 Brunner 가 1987 년 비고츠키 전집 1 권의 서문에, 미국에 최초로 Vygotsky 를 소개한 “Thought and Language”(1962) 서문에 자신이 쓴 내용에 대해 반성의 내용을 남겼겠습니까? 그 때는 Vygotsky 를 절반도 이해하지도 못했다고 고백하고 있습니다.[13] 최근 그의 책 제목(“실제 마음, 가능한 세계”, “문화의 교육학”)은 그런 사정을 반영하는 듯합니다.

마지막으로, Vygotsky 에 대한 연구자들의 애칭을 이야기하면서 끝내겠습니다. 인터넷 상의 자료들을 살피면, 그를 호칭하는 가장 많은 표현이 ‘Genius(천재)'라는 것을 쉽게 확인할 수 있습니다. 그는 교육에 관한한 Aristotle 이후의 서양 문화의 모든 내용을 체계적으로 검토한 학자임을 확인하실 수 있을 겁니다. 정신에 대한 Aristotle 의 개념이 Vygotsky 에 의해 어떻게 발전했는가도 학자라면 흥미 있게 다룰 주제일 겁니다. 동시대의 관련 학문에 대한 섭렵은 이야기 할 것도 없지요. 미국의 학자가 최초로 사용한 근접발달영역이라는 용어도 Vygotsky 에 의해 다시 미국에서 생명력을 얻었으니..... 제가 본 바로는 다음으로 많은 애칭이 “The Mozart of Psychology(심리학계의 모차르트)”라는 표현입니다. 천재라는 표현으로도 부족해서 신동이라고 표현하고 있습니다. 이 표현에는 그가 30 대 중반에 요절했다는 사실을 애도하는 의미가 포함되어 있는 것 같습니다. 또 그의 실천적 측면을 강조해서 “혁명적 심리학자”라고 부르기도 합니다. 70 년 전에 죽은 사람이지만, 그의 이론이 가지고 있는 생명력을 강조해서 “동시대인”이라는 표현도 많은 학자가 사용합니다. 제가 개인적으로 가장 선호하는 표현은 “미래로부터 온 사람”이라는 겁니다. 그의 이론은 소나타가 아닌 교향곡과 같이 거대 이론입니다.[14] 그의 이론이 교육을 넘어서 인간 자체에 대한 인류의 문화를 얼마나 풍부하게 만들 지, 문화발생의 잠재적 발달수준을 얼마나 고양시켜 폭 넓은 근접발달영역을 창출할 지, 누구도 예측할 수 없다고 평가하고 있습니다. “미래로부터 온 사람”이라는 이 애칭을 선호하는 다른 이유는 그가 교육을 통해 개체발생의 완성체로 삼았던 ’독립적인 학습자‘(a independent learner) 즉 ’이상적인 공산주의적 인간형’은 우리 앞에 실체로 아직 존재하지 않습니다. Vygotsky 는 그 때를 위한 교육활동의 거대 담론을 우리에게 제시하고 있다는 의미에서 진정 “미래에서 온 사람”입니다.

3. 초등교육과정과 비고츠키

배희철 (전교조 참교육실 초등교육국 교육과정팀)

I. 초등교육과정과 2008 년.

대한민국 초등학교 교사는 노동과정에서 자아 정체성에 혼란을 겪고 있다. 초중등교육법 20 조 3 항은 “교사는 법령이 정하는 바에 따라 학생을 교육한다.”고 되어 있으며, 동법 23 조 1 항은 “학교는 교육과정을 운영하여야 한다.”고 적시되어 있다. 초등교육과정은 대한민국 헌법과 교육기본법의 정신에 따라 추구하는 5 가지 인간상과 달성해야 할 5 가지 교육목표를 설정하고 있다(강원도교육청, 2008). 교사는 이러한 인간상을 구현하고자 다양한 학습 활동을 통해 인지와 정서 측면에서 건전한 민주 시민으로 발달할 수 있도록 학생을 교육해야만 한다.

그러나 7 차 교육과정 각론은 이러한 교육활동과 거리가 먼 인지주의의 최신 버전인 구성주의에 충실하다. ‘한 명의 빌 게이츠가 9999 명의 무능한 인간을 먹여 살린다’는 소멸되어 가는 신화를 구현하기 위한 교육 활동으로 각론의

내용이 채워져 있다. 이러한 구성주의 교육과정은 원산지인 미국에서 거듭 실패하여 최근에 3 차 개정을 단행하는 교육사에서 보기 드문 파행을 거듭하고 있다(Karpov, 2003:79). 한국에서는 도입단계부터 교육 환경과 7 차 교육 과정이 호응할 수 없다는 것이 지적되었다. 또한 교육과정 자체가 입시위주의 교육 문화와 어울리지 않음도 지적되었다.

게다가 교육과정을 현장에서 집행하는 방식은 2008 년 봄의 교육 풍경이 보여주는 바와 같이 서열화 된 대학 진학을 위한 입시 경쟁이 강화·확대되는데 기여하고 있다. 이젠 성적에 의해 줄 세우기를 하는 것이 아니라 초등학생부터 서열에 의해 전국적으로 줄 세우기를 하는 지경에 이르렀다. 기업형 사기업들이 학교에서 공교육의 역할을 담당하고자 하는 시도가 교육과학부에 의해 주도되고 있다. 수학과 과학 교과에서 지적되었던 그리고 이젠 명확해진 학생들의 논리적, 과학적 사고 능력의 저하는 IMF 사태 이후 진행된 사회 양극화와 결합하여 교육과정이 설정한 최소 교육목표를 달성하지 못한 학생들을 양산하고 있다. 대한민국 성인의 주당 독서시간은 교육 실패를 입증하는 증표 중에 하나에 불과하다.

개괄적으로 보면, 학교 현장에서는 교육 관료에 의해 행동주의 시대의 교육 통제가 벌어지고, 인지주의 시대의 교육활동을 하려고 개별 교사가 노력하는 부조화는 이미 미국에서 20 여 년 동안 지속된 모습이다. 일부 교육학자는

“저주 받을 행동주의 망령”을 탓하는 것으로 미국 교육 실패를 교육행정관료나 교사에게 그 원인을 돌리고 있다. 해결책으로 도입된 표준화된 평가체계나 교원평가제도는 도리어 상황을 더 악화시키고 있을 뿐이다.

소수의 교육학자는 90 년대 중반부터 구성주의 교육과정 그 자체에 문제가 있음을 지적했다(Schmittau, 2003:244). 인간이 혼자서 살 수 없다는 상식을 반추한다면 9999 명을 바보 만들고, 1 명의 빌 게이츠를 만들어 내겠다는 교육과정이 목표를 달성했을 때를 상상해자. 학교 교육의 목표가 무한 이윤을 창출하는 창조적인 대자본 1 명과 그에 순종하는 멍청한 노동자 9999 명을 양산하는 것이 아니라면, 논리적으로 구성주의 교육과정이 목표를 달성하였다는 것은 공교육이 완벽하게 실패했다는 말인 것이다.

그럼에도 불구하고 실패한 구성주의 교육과정을 지속하는 이유는 그 이전 행동주의 시대의 교육과정보다는 명백하게 진보적인 측면이 있기 때문이다. 주어진 시간에 주어진 과제를 해내지 못하면 ‘완전학습’이라는 이름으로 동물처럼 반복 학습 시키던 행동주의 교육과정보다는 인간적인 측면이 있음을 누가 부정할 수 있겠는가? 한국의 학생들도 입시 경쟁에 돌입되기 전단계의 ‘학교에서(만)는’ 교사와 대등하거나 우위에 서는 인간의 지위를 누리고 있음을 모두 목도하고 있다.

거대한 제국인 미국이 몰락의 길로 들어선 것처럼, 한국도 그러한 노정에 발을 들여 놓았다는 것을 감수성이 뛰어난 교사들은 세기 전환기에 이미 느끼고 있었으며, 2008 년에는 적지 않은 교사들이 느끼지 않을 수 없는 지경에 이르렀다. 파국을 모면할 해법을 찾는 가장 쉬운 방법은 주변을 돌아보는 것이다. 돌아보면 고민할 것도 없이 핀란드라는 대안이 눈에 확 들어온다. 올해 신문 지상에 보도된 핀란드 교육 관련 기사는 조선일보에서도 하루건너 대면할 수 있다.

지구상에서 핀란드 교육은 비고츠키가 주장한 문화-역사주의 교육이론에 가장 근접한 방식이다. 비고츠키의 교육 기조가 핀란드 교육 체계 전반에 알알이 녹아 있다. 2005 년 전교조 울산지부와 강원지부는 핀란드 대사 초청 강연 사업을 진행하였다. 이 사업을 통해 핀란드 교육에 대한 전교조의 연구 활동이 공식화되었다. 진보교육연구소는 2007 년에 “비고츠키 바로 알기”를 그리고 참교육연구소도 “전교조의 올곧은 교수-학습 이론 정립을 위하여” ; 비고츠키의 문화-역사적 접근”을 세상에 내 놓았다. 이제 핀란드 모델로 절체절명의 위기에 처한 한국의 교육을 구하기 위하여 구체적으로 비고츠키의 문화-역사주의 교육 이론에 대해 체계적으로 연구를 시작해야 한다. 그리고 그 결과를 중심으로 체계적인 전교조의 교육과정을 마련하여 교육 현장에서 실천적으로 검증하는 작업에 착수해야 한다.

이러한 작업을 함에 있어서 비고츠키에 대한 오해를 줄이기 위한 내용과 그의 발달 개념에 대한 이해를 돕는 내용을 간결하게 정리하였다. 그리고 이러한 학습 과정에서 고민해야 할 우리 교육 현장의 문제점을 제기해 보았다.

II. 비고츠키의 삶.

비고츠키의 생애나 이론 형성과정에 대한 이야기는 생략하고, 필자가 비고츠키를 이해하는데 중요하다고 판단되는 몇 가지 사실만 이야기하겠다.

먼저, 비고츠키(1896-1934)는 아인슈타인(1879-1955)과 동시대를 살았던 유태인이라는 것이다. 둘 다 각 분야에서 천재라는 호칭만으로는 부족한 칭송을 받고 있다. 동료 인간에 대한 두 천재의 진술은 그들의 인간관이 유사함을 보여준다. “동료 인간이 있었기 때문에 우리는 주체적 인간으로 발전할 수 있다(Vygotsky, 1987).”와 “인간의 가치는 동료 인간의 선을 얼마나 고양시키는가에 따라 판단되어야 한다(Einstein,1931).”는 표현은 ‘그러므로’ 라는 연결사로 채워져야 더 어울릴 표현이다. 그들은 대가족주의의 유태인 문화 속에서 자랐다. 비고츠키는 동시에 아시아적 공동체 문화 속에서 자랐다. 이러한 문화적 배경에서 표현된 내용들은 개인주의 문화가 강한 지역의

학자들이 비고츠키의 글에 담겨진 행간을 읽어내는 데 어려움을 제공하고 있다(Cole & Gajdamaschko, 2007).

다음으로, 비고츠키가 역사의 전면에서 활동한 짧은 시기(1924-1934)에 이룩한 학문적 성과는 곧 마르크스주의 심리학의 반석을 세운 것이다. 교조적인 스탈린식 변증법적 유물론과 달리 비고츠키는 마르크스주의의 역사적 유물론과 변증법적 인식론의 내용을 심화시켰다. 그가 가설로 세운 내용과 그 과정에서 검증하는 방식이나 도출한 결론이 마르크스주의 인식론의 심화 확대로 결과되었다는 것을 파악할 수 있어야 비고츠키가 제시한 문화-역사적 이론을 논리적으로 일관성 있게 이해할 수 있다. 예를 들면, 비고츠키가 인식주체의 사고와 언어 발달 과정에 대한 분석 단위로 '단어의 의미'를 제시한 것은 마르크스가 인식 대상의 발전 과정을 분석하는 단위로 '상품'을 상정한 것과 같은 마르크스주의 인식론의 자연스러운 과정이라는 것을 파악할 수 있어야 한다.

세 번째로, 비고츠키가 심리학을 교육에 적용하면서 학습자를 연구하던 시기에 대해 언급하고자 한다. 인간 역사에 전무한 공산주의 사회가 도래되었던 시기에 소비에트에서 연구 활동을 했다. 1917 년 러시아혁명 후부터 스타린의 독재체제가 성립되면서 전체주의로 사회가 변화되어가는 시기까지 어려운 경제적 조건 하에서 인간에 대한 해방 의지와 사랑으로 비고츠키는 조국에

가장 필요한 ‘공산주의 인간’(지성과 의지에 의해 자기규제를 행하는 자율적인 인간, 7 차 교육과정에 제시된 전인적 인간과 의미상 일맥상통함)을 교육시키는 방법을 찾아낸 것이다.

마지막으로, 지적할 것은 사후에 비고츠키는 소비에트에서 학술적으로 사장되었다는 것이다. 이러한 상황은 Journal of Russian and East European Psychology 지 38 권 6 호에 특집호로 다루어졌다. 소비에트 공산당의 관료화가 진전되면서, 30 년대 중반 이후 독일과의 전쟁을 준비해야 되는 전시체제로 소비에트 사회가 돌입되면서 ‘세뇌 교육’으로 악명을 얻게 되는 러시아 행동주의 심리학파가 득세를 하게 된다. 비고츠키의 모든 학문적 성과는 금서가 되었으며, 소수 허락받은 학자만이 지정된 장소에서 KGB 의 감시를 받으면서 읽을 수 있었을 뿐이었다. 그 기간이 1936 년에서 1956 년까지 20 년이었다. 그의 전집이 러시아에서 출판된 것은 1982 년이었다.

‘천재’, ‘심리학의 혁명가’. ‘심리학의 모자르트’, ‘미래에서 온 사람’이라는 비고츠키를 이르는 애칭과 어울리지 않게 그의 학문적 성과는 다양한 이유로 왜곡되었으며 왜곡되고 있다. 그의 사후 러시아에서 정치적 이유로 그러했으며, 60 년대 초 서구에서 행해진 그에 대한 연구가 그러했으며 그러하다. 한국에서도 80 년대 이후 진보적 학문이 분출되었지만, 비고츠키 부분은 서구 연구 성과가 파편적으로 소개되는 것에 그쳤다. 진보적 운동의 관점에서도

외면되었다. 최근 핀란드 교육과 관련하여 비고츠키의 학문 성과가 이제 검토되기 시작하는 걸음마 단계이다. 교사 양성 교육과정에서는 '근접발달영역'과 '비계' 이 두 개념과 비고츠키를 사회적 구성주의의 주창자로 암기하면 충분하다.

III. 비고츠키와 발달과정

1. 발달 과정에 대한 총체적 이해

아동발달 분야에서 삐아제는 개체 발생에 대한 방대한 학문적 결과물을 남겼다. 학습자인 아동을 동물에서 인간으로 승격시킨 그의 연구 결과는 행동주의에 대한 총체적 공격을 위한 지침이 되었다는 긍정적인 측면이 있다. 그가 주장한 계통발생의 일반화라 할 수 있는 보편적 발달 단계는 후속 연구에 의해 부정되었다. 아동에게 독립적 학습자라는 위상을 부여한 결과는 현재 미국에서 보여주는 바와 같은 교육 실패를 노정하는 단초를 제공했다.

비고츠키는 인간의 발달을 정확하게 이해하기 위하여 질적으로 상이한 네 영역의 발생 과정을 고려해야만 한다고 주장하였다. 그 것은 계통발생, 문화의 역사, 개체발생 그리고 미소발생이다. 각각의 발생은 시간적으로 과거부터 현재로 순서로 나열된 것이며, 앞의 것은 뒤에 것에 영향을 미치며 뒤의 것은

그러한 한계를 넘어서려는 과정으로 파악할 수 있다. 그 것의 일부만을 강조하는 것은 전체성을 상실하게 되면서 인간 학습자에 대한 오해를 불러오게 된다. 즉 학교 공교육의 장에서 학습자에 대한 왜곡된 상을 가지게 된다. 또한 계통발생의 결과를 반영하여 문화가 형성되었고, 그 문화에 의해 개체발생이 결정된다는 식의 발달에 대한 단선적 이해도 경계하여야 한다. Wertsch(1985)는 삐아제는 문화·역사적 발생과 별개로 개체 발생을 설명하는 오류를 범하였고, 문화환원론은 개체발생에 관여한 계통 발생의 결과를 반영하지 않는 오류를 범하였다고 지적하고 있다. 발달에 대한 종합적 이해를 위해 비고츠키의 주장을 들어보자.

> 우리의 과제는 행동의 발달에서 세 가지 주요 노선 즉 진화적, 역사적, 그리고 개체발생적 노선을 추적하여 문화적 인간의 행동이 발달의 세 가지 노선 모두의 산물이라는 것을 보여주고, 그 행동은 인간 행동의 역사를 형성하는 세 가지 상이한 길을 분석함으로써만 과학적으로 이해되고 설명될 수 있다는 것을 보이는 것이다(한순미, 1999:55).

유인원에 의한 도구의 발명과 사용은 진화 계열에서 유기체의 행동발달 단계에 종식을 가져왔고 모든 발달적 변화를 위한 길을 새로운 경로로

마련하였으며, 따라서 역사적 행동 발달의 주요 심리적 선행조건을 창출하였다. 노동과, 그것에 연계된 것으로서, 행동을 통제하기 위해 원시인이 사용한 말과 여타 심리적 기호의 발달은 문화 역사적 행동의 시작을 의미한다. 마지막으로 아동 발달에서 유기체의 성장과 성숙 과정에 대응하는 이차적 발달 노선을 보게 된다(Ibid:54).

하나의 발달과정은 변증법적으로 다음의 계속되는 발달과정을 가능하게 하고 변형되어 새로운 발달의 형태로 넘어간다. 우리는 세 가지 과정(계통발생, 문화 역사, 개체 발생) 모두를 하나의 연속선에 배열시키는 것이 가능하다고 생각하지는 않는다. 오히려, 우리는 앞선 발달의 유형이 끝나는 곳에서 각각의 고등의 발달유형이 나타나기 시작하여 새로운 방향으로 계속해서 발달이 연속된다고 제안한다. 발달의 방향과 기제에서 이러한 변화는 결코 한 발달과정과 다른 발달과정의 연결가능성을 미리 배제하지 않는다. 사실 이러한 변화는 이와 같은 연결을 전제한다(Wertsch, 1985:39).

2. 발달 과정의 네 영역

1) 계통발생

비고츠키가 행한 계통발생 연구는 유인원에서 현재의 인간으로 진화한 6-700 만년 사이에 이루어진 인간과 유인원간의 생물학적 차이에 대한 연구이다. 특히 진화론적으로 설명될 수 없는 측면을 강조했다. 사회적으로 조직된 노동과 생산에 강조점을 두고 인간을 구분 짓는 마르크스주의 전통에 입각하여 유인원이나 인간이 보여준 도구 사용이라는 필요조건이 왜 인간에게만 고등정신 기능의 발현으로 진화되었는가를 밝히고자 했다. 그 때까지 많은 학자들이 물질적 도구 사용에 주목하였다면, 비고츠키는 더 나아가 정신적(심리적, 문화적) 도구인 언어의 출현에 주목하였다. 그의 이러한 인식은 결핵으로 고통 받으며 병상에서 구술한 최후, 최고의 저작 “생각하기와 말하기”에 종합적으로 반영되어 있다(Vygotsky,1987).

비고츠키가 1930 년대 초반까지의 서구 학계의 최신 연구 성과에 정통하였으며, 그러한 동시대의 학문적 업적을 체계적으로 자신의 연구에 반영하였다. 현재적 관점에서 과학적으로 이해하기 위해서는 진화에 대한 다양한 분야에서 누적된, 특히 뇌 과학 분야에서 누적된 연구 성과를 좀 더 세밀한 분석을 통해 비고츠키 이론에 종합해서 파악해야 한다. “정신은 어떻게 출현하는가? 도구, 의식 그리고 언어의 진화”(조용현,1996)는 서구의 최신 학문 업적을 철학적 관점에서 잘 정리하고 있다. 두뇌에 미친 영향에 대한 거시적 접근은

인지심리학으로 미시적 접근은 신경과학이라는 새로운 학문 분야를 태동하게 했다(김유미, 2002,p.18). 이 분야에서 비고츠키가 행한 문제의식의 연장선상에서 교육에 이러한 성과를 반영하려는 노력도 이루어졌다(Wenger, 2001). 그는 비고츠키가 행한 실험을 검토하면서 비고츠키가 내린 결론이 여전히 유효하다는 것을 보여주고 있으며, 더 많은 교육적 적용을 주장하고 있다(Ibid:147-8.).

인간의 신경 계통과 감각 기관에 미친 영향에 대한 세세한 성과들도 아동 교육을 위해 보강되어져야 한다. 최근에 EBS 에서 상영한 다큐프라임 기획시리즈 '아이의 사생활' 1 부 “남과 여”는 획기적인 실험과 결과를 통해 이러한 내용을 체계적으로 선보였다. 특히 여아와 남아의 성차를 파악하는 실험과 그 원인에 대한 설명은 비고츠키가 문화환원론에 대해 행했던 비판이 타당하였음이 과학적으로 입증한 것이다. 여아의 정적이고 분홍색에 대한 선호는 문화적 요인이 아니라 계통발생과정에서 노동의 성 분화에 의해 유전적으로 감각 기관의 특화가 이루어진 결과라는 것이다. 망막 뒤의 시신경에 태어나면서부터 신경정보처리 세포가 남아와 영아는 다른 비율로 분포한다는 것이다. 남성의 체계화된 뇌와 여성의 공감형의 뇌에 대한 지식은 교육과정 구성과 교육활동에 반영되어야 한다.

발달에서 계통발생에 의해 한계 지어진 인간의 특성에 대한 내용은 당시의 학문적 성과가 지니는 시대적 한계로 인해, 그리고 비고츠키가 규명하려 했던 핵심 사안이 아니었기에 현대 과학의 성과로 보충되어져 교육에 반영되어져야 한다. 특히 개별화된 기법 차원으로 쏟아져 나온 공부법 관련 내용은 계통 발생 차원에서 체계적으로 정리되어 교육과정에 반영되어야 할 적절한 시기와 내용으로 선별되어야 하는 과제를 남기고 있다.

2) 문화의 역사

비고츠키의 학문적 성과를 문화 역사적 접근 방법이라고 명명하게 된 것은 발생의 이 영역에서 인간이 도달한 고등정신기능을 분석해 낸 탁월한 통찰력에 기인한다. 발생의 이 영역은 생물학적 계통발생과 대비되는 '문화적 계통발생'이 펼쳐진 역사적 발전과정을 지칭한다(이완기, 2006:65). 비고츠키는 6-700 만년에 걸친 유인원에서 호모 사피엔스로 나아가는 과정에서 물질적 도구가 생물학적으로 미친 영향에 대비되는 것으로 문화 도구(정신의 도구, 심리적 도구)가 정신 능력에 미친 영향을 연구하였다. 의도적 기억을 위해 인간에 의해 만들어진 원시적 도구부터 그림, 기호에 이어 언어가 탄생하는 과정 그리고 그로 인해 고등정신기능을 획득하게 되는 과정을 그려냈다.

“생각하기와 말하기”(Vygotsky, 1987.) 그리고 “고등정신기능의 발달사” (Vygotsky, 1997.)는 그러한 연구 활동의 결과물이다. 비고츠키는 문화적 계통발생이 진행된 원리와 기제에 대해 설명하고자 하였다. 여기서 계통발생의 결과에 의해 작동하게 되는 기초(rudimentary) 정신기능과 역사적으로 획득된 문화적 계통발생에 의해 작동하는 고등(higher) 정신기능의 구분을 상정하였다. 그는 고등 정신 기능 내에서의 발달 수준을 구분하기 위해 초등(elementary)과 고등(higher) 정신 기능을 제안하였다. 기초 정신기능은 모든 진보된 고등 정신기능의 이전 상태를 드러낸다고 하였다(한순미, 1999:56). 기초 정신기능이 고등 정신기능으로 변화하는 과정은 문화적 도구(기호, 언어 등)를 매개로 하여 진행된다. 비고츠키는 이러한 문화적 도구의 출현과 변화를 추적하면서 ‘매개 수단의 탈맥락화 원리’를 강조하였다.

그는 원시인에게서 관찰되는 셈의 형태는 맥락에 주로 의존한다고 주장했다. 즉 셈은 구체적 대상과 장면의 지작에 의존한다. 이러한 관계가 수량을 명백하게 구분하는 능력을 배제하진 않지만 이 때의 구분은 구체적이고 지각적으로 존재하는 대상 즉, 기호가 사용되는 구체적 맥락에서의 대상에 대한 판단에 기초한다.

계산에서의 탈맥락화는 수량을 어떤 구체적인 지각적 맥락과는 독립적으로 나타낼 수 있는 수 체계의 출현과 관련되어 있다. 사실 수량은 일련의 구체적 대상에 연결된 의미 대신에 그 자체가 하나의 추상적인 대상이 될 수 있다. 탈맥락화로 인해 2 와 3 이 무엇인지 구체화하지 않고서도 2 와 3 에 대해 이야기하는 것이 가능하다. 체계화는 그 기호의 사용 맥락에 의존하지 않고도 수학적인 기호의 의미를 설명할 수 있게 해준다. 즉, 두개는 하나 더하기 하나, 세 개 빼기 하나, 네 개 빼기 두개 등과 같이 수 체계 내에서 정의할 수 있다. (Wertsch, 1985:33, 재인용 한순미, 1999:57)

이러한 매개 수단의 탈맥락화를 거치며 도달하는 고등정신기능에는 인지적, 정의적, 행동적 영역에 걸쳐 다양한 기능이 있다(Vygotsky, 1987,1997,1998). 문화의 계통발생에 의해 이루어진 결과물인 고등 정신기능은 역사적 과정에 의해 사회마다 다양한 문화 형태로 표현된다. 문화적 상대성이 자연스럽게 표출될 수밖에 없는 것이다. 비고츠키의 동료인 Luria 가 행한 우크라이나 지방에서 30 년대와 40 년대 행한 연구는 이러한 판단을 뒷받침하고 있다(Luria, 1976).

문화적 계통발생의 과정에 대한 체계적인 이해와 정리 작업은 교육과정을 이론에 근거하여 구성하는 꼭 필요하다. 비고츠키는 이러한 작업을 체계적으로

한 편의 글로 정리하지 않았다. 그의 주장은 그가 쓴 글의 논리 전개에 녹아 들어가 저작의 부분들에 표현되어 있다. 차후 이러한 내용들만 따로 정리하는 작업이 필요할 것이다. 이 완기(2006) 교수의 “초등영어 놀이와 게임 ; 비고츠키의 사회문화적 관점.”은 그러한 작업을 시작하는 데 필요한 시사점과 단서를 제공하고 있다. 언어적 자기 규제 능력이라는 고등 정신기능을 교육과정에 어떻게 녹아 낼 것인가에 대한 고민은 “비고츠키주의자의 언어적 자기규제론과 도덕교육(이애란, 2007)”을 참고하는 것에서 출발할 수 있을 것이다. 가드너(1991)가 제시한 지능의 7 단계도 비고츠키의 이론을 현실에 적용하는 데 좋은 길잡이 역할을 할 수 있을 것이다.

3) 개체 발생

호모 사피엔스의 한 개체가 유적 존재로 발달해가는 과정이 개체 발생이다. 인류는 이러한 발달을 위해 교육의 역할에 주목하였으며, 현재 많은 공동체에서 ‘권리’와 ‘의무’라는 명목으로 공교육의 장에서 이를 담당하고 있다. 교육과 발달의 관계를 어떻게 정립하는가는 교육과정 논쟁의 핵심 지점이다. 그 결과에 의해 마련된 교육과정과 제공된 교육환경은 개체 발생에 지대한 영향을 미치게 된다. 이를 이해하기 쉽도록 아래 표 1 을 만들어 보았다.

	행동주의	인지주의	문화-역사주의
대표적 학자	스키너	삐아제	비고츠키
교육과 발달의 관계	교육 = 발달	교육 < 발달	교육 > 발달
교사와 학생의 관계	교사 > 학생	교사 < 학생	교사 ≧ 학생
교육에서 학습자	의존적 학습자.	독립적 학습자.	능동적 학습자로
학습 형태	개별 / 완전 학습	개별 / 협동 학습	협력 학습
핵심 개념	자극, 강화	평형화, 구성	매개, 문화적 도구
미 학문 주류 시기	1950 년대 말까지	60-70 년대	80 년대 이후

표 1. 행동주의, 인지주의, 문화-역사주의 비교

미국 교육현장에서는 80 년대 이후 인지주의의 한계를 절감하면서 개인주의적 관점과 포스트 모던니즘의 관점에서 비고츠키의 문화-역사주의를 부분적으로 수용하면서 내 놓은 것이 구성주의이다. 한국의 7 차 교육과정은 이러한 미국식 교육과정을 채용한 학문적 근거가 박약한 교육과정이다. 게다가 학벌사회, 대학서열화 구조, 치열한 입시경쟁이라는 독특한 역사적 결과물이자 출발점을 가지고 교육과정을 운영하고 있다. 또한 미국의 개인주의적인 교육과정에 한국의 공동체 문화가 반영되어 학교 교육과정이 운영되고 있다. 지난 10 여 년

동안 진행된 교육과정 운영 실패에 대해 한국의 교육학자들(교육혁신연구회, 1996)은 미리 이러한 문제점을 점검하지 못한 것에 대해 통렬하게 반성해야 한다.

개체 발생에 대해 비고츠키는 다양한 발달적 힘들이 작용하는 발생적 영역임을 강조하고 있다. 개체 발생 과정은 양적인 변화와 질적인 변화가 전개되는 변증법적인 발전 과정이다.

우리의 발달에 대한 개념은 인지발달이 각각의 분리된 변화들을 점진적으로 누적시켜 놓은 결과라고 하는 관점을 거부한다. 우리는 아동 발달이 상이한 기능들이 발달하는데 있어서의 주기성(periodicity)과 독특성(uneveness), 한 형태에서 다른 형태로의 변화나 질적 변형으로 특징 지워지는 복잡한 변증법적 과정으로서, 발달에는 외적 요인들과 내적 요인들, 아동이 직면하는 장애들을 극복하는 적응과정이 얽혀있다고 믿는다. 진화론적 변화에 대한 견해에 열중함으로써 대부분의 아동심리학자들은 아동 발달사에서 매우 빈번하게 일어나는 전환점, 즉 돌발적이고 혁명적인 변화들을 무시한다(Vygotsky, 1978:73).

개체 발생은 생물학적 계통발생과 문화적 계통발생이 복잡하게 작용하는 발생 영역이다. 교육과정 구성과 관련하여 비고츠키가 제시한 선도적 활동을 중심으로 한 시기 구분은 유용하다. '사회극 놀이'(3 세-6 세, 초기 아동기), '학교에서의 학습'(중기 아동기), '동료와의 상호작용'(사춘기)은 초등 교육과정 구성과 관련하여 심층적으로 점검되어야 한다(Karpov, 2006).

개체 발생은 개체가 사멸하는 순간까지 지속되는 과정이다. 평생교육이 강조되는 이유라고 할 수 있다. 사춘기 이후 시기의 선도활동으로 제시된 '노동'에 대해 비고츠키안 학자들이 이룩한 연구 성과들(Kazlauskas & Crawford, 2007)도 체계적으로 분석되어 학교 교육에서 미리 준비해야 할 것들을 분리해내어 교육과정에 녹아 내는 중-장기적 과제도 고민해야 한다.

문화적 계통발생 과정에 대한 세분화된 내용이 교육과정 구성에 반영되어야 한다고 지적하였다. 거기에 현재 아동들이 경험하고 있는 내용들과 교육 정책을 연관하여 점검한 활동 결과(신은희, 2008:1-31)가 교육과정을 구성하는데 반영되어져야 한다. 현재 한국 사회에서 진행되고 있는 개체 발생 과정은 입시 경쟁에서 현재의 성취 수준 중심인 인지적 측면이 지나치게 강조되어 진행되고 있다. 이러한 체제를 재생산하는 다양한 사교육과 공교육의 파행 운영은 아주 독특한 개체 발생 양상을 결과하였다. 교과서의 세 자리 수 더하기 연산을 할 수 있어도 두 자리 수 암산은 못하는, 심지어 사물을 적절하게 구분하여

헤아리지 못하는 학생들이 속출하고 있다. 유치원 단계에서 사회적 역할극을 제대로 소화하지 못함으로서 정의적 측면이나 행동적 측면에서 초등학교 교육과정을 소화하는 데 어려움을 겪고 있다. 자발적 주의 집중이나 의도적 기억 강화 교육활동은 전시적 교육 행정(주간학습 예고안 전달 활동과 알림장 적기 활동을 대조해보라)에 의해 교육과정에서 소멸되어 초등학교 교육과정을 운영하는 데 질곡으로 작용하고 있다. 이는 이 후 발달과정에서 적절한 고등 정신기능을 내재화하는 데 구조적 한계로 놓여지고 있다. 구성주의 교육과정에서 초등학교 교육 활동에서 전제로 설정했던 독립적 학습자는 대학을 졸업해도 다수가 비독립적 학습자로 남게 아니 퇴보한다. 이러한 사실은 교육과정 운영이 실패했다는 것을 명확하게 입증하는 사례이다. 그래서 학점 문제로 교수님을 방문하는 데 부모님의 손을 잡고 찾아갔다는 뉴스 기사를 교사들은 그저 웃고 넘길 수 없는 것이다.

초등학교 시기 발달을 선도하는 활동인 학교에서의 학습은 협력 학습의 형태이어야 한다. 인지적 측면만 강조되는 협동 학습의 틀을 의도적으로 넘어서야 한다. 이러한 작업은 개인주의적 협동 학습 체제가 공동체 사회인 한국에서 협력 학습 체제를 자연스럽게 가미하고 있기에 입시에서 상대적으로 자유로운 초등학교에서는 어려운 작업이 아닐 것이다. 이후 협동학습과 협력학습의 개념을 명확하게 구분 정립하는 활동이 있어야 한다. 교육 현장의

경험을 반영한 협력학습의 내용이 체계적으로 구성되어야 한다. 이러한 결과물이 교육과정 운영에 적극 반영되어야 한다.

근접발달영역에 대한 폭 넓은 이해를 반영하여 학교에서의 학습이 조직되어야 한다. 개인주의적 문화 전통이 가장 강한 미국을 통하여 비고츠키의 근접발달영역이 소개된 연유로 근접발달영역을 개별 학생의 개별 과제를 중심으로 이해하도록 유포되었다. 비고츠키의 근접발달영역을 근접학습영역으로 혼동해서는 안 된다(Chaiklin, 2003). 발달은 학습의 결과로 야기된 작은 변화들이 누적되어 이루어지는 점진적인 과정이 아니다. 모든 학습이 발달로 연결되는 것도 아니며, 학습한 것 중의 일부가 아동의 심리적 과정을 혁명적으로 재구성하는 것이다(이완기, 2006:7). 비고츠키(1997:231-39)는 근접발달영역을 제시하기 전에 아동의 '문화적 연령'(Cultural Age)이라는 개념을 설명하고 있다. 아동의 문화적 발달 과정에서 설명되고 있는 문화적 연령 개념을 구체화하지 않고는 근접발달영역의 의미를 파악하기가 어려운 것이다(Kazuo, 2003).

근접발달영역은 협력 학습체제에서 이루어지는 학습 장면을 대상으로 개념화한 것임을 염두에 두어야 한다. 이러한 인식을 근거로 하여 학년별 발달 상황(신은희, 2007:35)을 새롭게 해석하고 재구성하는 것을 고민해야 한다. 사회적 발달과 신체적 발달은 공동체의 협력 학습 체제에서 관찰할 수 있는

행동적 발달로 얼추 대치하여 파악할 수 있다. 개인주의 전통이 강한 곳에서는 협력 활동이 문화적 한계로 교육 현장에서 이루어지는 어려운 상황이므로 이러한 영역을 설정하게 되었다는 뜻이다. 가정에서 외롭게 생활하고 학교에서 개인적 경쟁에 내 몰리는 한국의 초등학생의 현실을 반영하여 교육과정에 공동체 놀이 활동을 가미하는 작업에 들어가야 한다.

4) 미소 발생

미소발생은 짧은 시간동안에 벌어지는 감각, 사고, 이미지의 대상, 혹은 표현과 관련하여 발달이 이루어지는 것을 지칭하는 개념이다(Rosentaal, 2002). 미소발생은 심리 과정 혹은 지각적 개념적 행위가 실제로 이루어지는 발생의 실제적 과정이다(Daniels, 2007:10). 미소발생은 수초, 수 시간, 혹은 며칠에 걸쳐 전개되는 과정이며 인간이 문화적 도구를 활용하는 실제적 과정이다(Valsiner &Veer, 2000).

비고츠키는 교실에서 벌어지는 사건과 활동을 통해 일어나는 미소발생을 분석하는 도구로서 근접발달영역을 제시했다. 그의 방법론의 특징인 결과이며 도구라는 변증법적 사고는 근접발달영역에도 적용된다. 미소발생의 결과로 교실에서 펼쳐진 근접발달영역은 이후 활동 과정에서 이루어지는 미소발생을

분석하는 도구가 된다는 것이다(Newman and Holzman, 1993). 비고츠키는 먼저 사회적 차원에서 다음으로 개인적 차원에서, 즉 상호 심리적 기능에서 내적 심리적 기능에서 미소발생이 일어난다고 했다. 발생적 전이과정을 명확히 하는 목표를 가지고 짧은 시간 동안 벌어지는 과정을 분석해야 한다(Wertsch,1985:55).

교사는 미소발생과 관련하여 뇌 과학의 성과를 이해하면서 교수/학습 활동을 전개해야 한다. 생물학적 계통발생보다 문화적 계통발생이 훨씬 빠른 속도로 진행된다. 아이들이 어떤 지각적 행위를 개념화하는 속도는 순간적이지만, 이것이 뇌 세포들과 뇌 세포들을 연결하는 시냅스를 파기하고 새로 연결하는 생물학적 과정은 충분한 시간이 필요한 것이다(뉴시스, 08.02.08). 아이들이 학습의 결과를 내재화하는 데는 충분한 시간이 필요하다. 단기기억장치인 해마가 아닌 장기기억장치인 전뇌에서 뇌세포와 뇌세포를 시냅스의 결합을 통해 새롭게 신경망을 구축하는 작업은 상대적으로 많은 시간이 걸린다. 자고 나면 인식이 더 분명해진 경험이 있는 분들은 경험적으로 쉽게 이러한 과정을 이해할 수 있을 것이다. 40 분 수업에 이러한 과정이 완결된다는 것은 물리적으로 불가능하다는 사실을 잊지 말자.

IV. 이 후 연구 방향 제언.

비고츠키가 이룩한 학문적 성과를 교육과정 대안 마련을 위한 지침으로 삼을 수도 있을 것이라는 직관적 판단을 한 지도 이제 1 년이 다 되어 간다. 아직 어떤 순서로 어떤 내용을 체계적으로 정리해야 할지, 무엇을 더 연구해야 할지 정하지도 못하고 있다. 그 동안의 연구 활동에서 초등교육과정 구성을 위해 이런 것들을 고민하면 좋겠다고 느낀 것들이 있었다.

무엇보다 먼저 지적하고자 하는 것은, 발달 과정 특히 한국의 변화된 문화-역사적 발생을 반영하여 초등학교 1 학년과 2 학년은 학급당 학생수를 20 명 선으로 줄여야 한다. 그리고 공동체적 놀이 활동과 드라마적 역할극을 교육과정에 적극적으로 반영해야 한다는 것이다. 과거 60-70 년대와 같이 동네에서 자연스럽게 이루어지던 이러한 교육 활동이 시대적 변화에 따라 도시나 농촌이나 산골에서 다 실종된 2008 년의 현실에서 심각하게 문제 제기되어야 한다. 유아 교육과정에서 이런 부분을 반영하지 못하는 구조적 요인을 해결하는 것이 정공법이다. 그러나 사립 유치원이 대다수인 현실을 고려한다면, 이윤 창출을 위해 즉시 겉으로 명확하게 드러나는 교육활동에 치중할 수밖에 없는 한계를 고민한다면 사회적으로 합의가 이루어질 때까지 초등학교 저학년 교육과정에서 담당해야 한다. 이러한 유아기 발달의 선도적 교육활동이 생략됨으로서 자기 주도적 교육이라는 교육과정의 주요한 목표는

시작부터 불가능한 상황이 되었다. 자발적 기억이나 학습에 대한 주의집중이 부족한 아이는 양반이라는 것이 교사들의 일반적 평가다. 심각한 학습 장애나 정서 장애를 겪는 아동들이 속출하고 있다. 폭탄 돌리기식 처방으로, '주간학습예고안'을 학부모에게 내보내는 것이나 점점 더 현란한 주의 집중 기법들을 교실에 도입하는 것으로, 대처하는 것은 독립적 학습자로 나아가는 데 장애가 될 뿐이다. 다시 한 번 강조하지만 이 부분이 7 차 교육과정에서 가장 근본적인 문제가 발생하는 지점이다. 왜 선진국이 초등학교와 중학교에서 20 명 정도의 학급 규모에 교사를 2 명이나 배치하는지 교육 당국은 깊이 고민해야 한다. 이제 서둘러서 초등학교 1 학년과 2 학년은 학생수를 20 명 단위로 줄이고 교사를 2 명 배치하는 조치가 취해져야 한다.

다음으로 지적하고 싶은 것은 국어 교육을 교과 통합적 관점에서, 개체 발생의 관점에서 체계적으로 재정립해야 한다. 비고츠키가 언급하였듯이 상향식 접근과 하향식 접근은 개체 발생의 진전에 따라 변화해야 하는 것이지, 초등학교 1 학년부터 하향식 접근으로 일관하는 것은 지나친 편향이며, 단어와 개념 형성에 심각한 학습 장애를 야기한다. 생활 주변의 단어만으로 여유 있게 국어 학습이 시작되어 점차 하향식 접근을 늘리는 방식으로 국어과 학년별 교육과정이 구성되어야 한다. 단어 하나하나에 대한 즐거운 학습 경험이 없는 학생들이 이후 모르는 단어를 사전을 통해 스스로 찾아보는 독립적 학습자로

나아갈 가능성은 희박하다. 이러한 학습 경험의 결손은 중등에서 외국어 학습에서 질곡으로 작용하게 될 것이다. 또한 여타 과목에서 백과사전이나 전공 사전을 찾아보는 빈도도 과거보다 현격하게 낮아지고 있다. 언어 학습에서의 이러한 문제는 사고력 향상이라는 다양한 고등 정신 기능을 학습자가 내재화하는 데도 악영향을 미치고 있다.

세 번째로 지적하고자 하는 것은 과학적 개념 형성과 밀접하게 관련되는 수학과 과학 과목에 관한 것이다. 학습자가 직접적 조작활동을 통해, 생활의 경험을 통해 얻게 되는 일상적 개념(everyday concept)과 교사와의 교육 활동을 통해 획득하는 과학적 개념(scientific concept)의 관계가 명확하게 정립해야 한다. 학습자가 교육과정에서 제시한 실험을 통해 스스로 과학적 개념을 구성해갈 수 있다는 가정은 교육현장에서 실패한 것으로 경험적으로 확인되었다. 과학 실험절차에서 학습자들이 범하기 쉬운 오류들을 예방하도록 배려하는 내용이 전무하고, 실험 결과를 좀 더 체계적으로 반성하고 정리하는 학습 과정을 효과적으로 연계하지 못하고 있다. 이러한 결손을 메우기 위하여 과학을 소재로 한 만화를 읽는 활동이 도입된다는 것은 너무도 비참한 현실이다.

문제가 심각하기는 수학이 과학보다 못할 게 없다. 무엇보다도 유치원 교육과정과 적절하게 연계되지 못했다. 이미 유치원에서 초등학교 수학 문제 풀이를 배우고 들어온다는 것은 공공연한 비밀이다. 교과서에 제시된 16+21 을

계산할 수 있어도 보조물을 가지고 조작하지도 못하며, 일상적 개념으로 내재화하여 무엇인가를 매개로 하여 연산을 행하지도 못하는 학생들이 많다. 유치원에서 기계적인 수학 문제 풀이 학습의 결과 초등학교에서 교육과정에서 제시된 학습 활동을 통해 십진법 개념을 내재화하기가 더 어려워졌다. 개념 형성이 가능한 조작활동이 좀 더 체계적으로 제시되어야 하며, 수학 교구도 좀 더 과학적으로 개발되어 제시되어야 한다. 시중의 싸구려 수 연산 교구는 개념 형성에 오히려 방해가 되고 있다. 80 년대 이전의 아이들은 학교에 입학하기 전에 구슬을 천 개 단위로 헤아리는 놀이 활동을 경험하였다. 지금은 구슬을 백 개 단위로 헤아려본 경험을 가진 아이를 찾아 볼 수 없다. 교과서 편찬하는 교수들은 이런 엄청난 문화적 도구 사용의 차이가 야기한 개체 발생의 상이한 상황을 심각하게 고민해야 한다. 교육과정을 편성하는 담당자들은 일상적 개념과 과학적 개념의 변증법적 관계 그리고 개념의 일반화를 확인할 수 있는 활동 경험을 통한 일상적 개념의 확대와 과학적 개념의 심화라는 인식의 변증법적 전개 과정을 배려해야 한다.

협력학습 그리고 근접발달영역을 중심으로 한 평가에 대해 교사들이 이해력을 높일 수 있도록 연수나 교사 양성과정에서 노력해야 한다. 또한 그러한 평가 방식이 교육과정에 적절하게 반영되어야 한다. 핀란드 수학과 수준별 교과서 편제는 즉시 도입되어야 한다.

거듭 실패하고 있는 미국의 교육과정을 맹목적으로 따라가고 있는 현실에 전교조 교사들마저 근본적인 문제제기를 하지 않는다면 미국보다 먼저 파산하는 비참한 미래를 조만간 마주하게 될 것이다.

참고문헌

강원도교육청. (2008). 강원도 초등학교 교육과정 편성 · 운영 지침.

교육혁신연구회. (1996). 한국 교육과정의 새로운 좌표 탐색. 교육과학사.

김유미. (2002). 두뇌를 알고 가르치자. 학지사.

뉴시스. (2008.02.08). 국내 연구진, 기억 유지 · 소멸 원인 밝혀내.

배희철. (2007a). 전교조의 올곧은 교수-학습 이론 정립을 위하여 ; 비고츠키의 문화-역사적 접근. 2007 년 전국 교육연구소 네트워크 정기 워크숍 자료집. 참교육연구소. pp.78-84.

배희철. (2007b). 비고츠키 바로알기. 진보교육 29 호. 진보교육연구소. pp.74-81.

신은희. (2007). 아동발달단계와 우리 교육 비춰보기. 제 6 회 전국참교육실천대회, 초등교육과정분과 자료집. 전국교직원노동조합. pp. 13-45.

신은희. (2008). 초등 교육 진단과 대안 모색. 제 7 회 전국참교육실천대회, 교육정책마당 자료집. 전국교직원노동조합. pp.1-31.

이완기 & Kellogg, D. (2006). 초등영어 놀이와 게임 ; 비고츠키의 사회문화적 관점. 한국문화사.

이애란, (2007). 비고츠키주의자의 언어적 자기규제론과 도덕교육, 한국학술정보[주].

조광현. (1996). 정신은 어떻게 출현하는가? 도구, 의식 그리고 언어의 진화. 서광사.

한순미. (1999). 비고츠키와 교육 ; 문화-역사적 접근. 교육과학사.

Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In Kozulin, A., B. Gindis, V.S. Ageyev, and S.M. Miller, (eds.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context.* Cambridge: Cambridge University Press, 39-64.

Cole, M. & Gajdamaschko, N. (2007) Vygotsky and Culture. In Daniels, H., Cole, M., Wertsch, J.V. (2007).(eds.) The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge University Press. 193-211.

Daniels, H., Cole, M., Wertsch, J.V. (2007).(eds.) The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge University Press.

EBS, (2008) 다큐프라임 '아이의 사생활' 5 부작.

Einstein, A. (1931). The world as I see it. http://www.scribd.com/doc/20085/Albert-Einstein-The-World-As-I-See-It

Gardner, H. (1991) The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach. New York: Basic Books.

Karpov, Y.V. (2003). Vygotsky's Doctrine of Scientific Concepts. In Kozulin, A., B. Gindis, V.S. Ageyev, and S.M. Miller, (eds.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context.* Cambridge: Cambridge University Press, 65-82.

Karpov, Y.V. (2006). The Neo-Vygotskian Approach to Child Development. Cambridge University Press.

Kazlauskas, A. & Crawford, K. (2007). Learning What Is Not Yet There:Knowledge Mobilization in a Cummunal Activity. In *Learning and Socio-cultural Theory: Exploring Modern Vygotskian Perspectives International Workshop 2007. Vol 1. Iss 1. Art. 8*. http://가.uow.edu.au/llrg

Kazuo, N. (2003). On the Concept of "Cultural Age" in L.S. Vygotsky's Cultural-Historical Theory ; For the purpose of a clearer understanding of the concept "ZPD". The Report of Tokyo University of Fisheries, No. 39, 1-6, September 2003.

Luria, A.R. (1976). Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Newman, F. and Holzman, L. (1993). Lev Vygotsky: Revolutionary scientist. London: Routledge.

http://webpages.charter.net/schmolze1/vygotsky/practice.html

Rosenthal,V.(2002). Microgenesis, immediate experience and visual processes in reading. http://cogprints.org/2489/1/MicroRead.pdf.

Schmittau, J. (2003). Cultural-Historical Theory and Mathematics Education. In Kozulin, A., B. Gindis, V.S. Ageyev, and S.M. Miller, (eds). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 225-245.

Valsiner, J. & Rene van der Veer. (2000). The Social Mind: Construction of the Idea. Cambridge University Press.

Vygotsky, L.S. (1978). MIND IN SOCIETY ; The Development of Higher Psychological Processes. Cole, M. & Scribner, S. Trans, (eds). Harvard University Press. 조희숙. (1994). 사회속의 정신. 성원사. (2000). 비고츠키의 사회속의 정신. 양성원.

Vygotsky, L.S. (1987). Collected Works Vol. 1. New York and London: Plenum.

Vygotsky, L.S. & Luria, A.R. (1993). Studies in the History of Behavior; Ape, Primitive, and Child. Golod, V.I. & Knox, J.E. (Trans & eds). Hilsdage, N.J,;Erlbaum.

Vygotsky, L.S. (1997). Collected Works Vol. 4. New York and London: Plenum.

Vygotsky, L.S. (1998). Collected Works Vol. 5. New York and London: Plenum.

Wenger, W. (2001). How to increase your intelligence. 이상연 옮김. 내 안의 천재성을 모두 일깨워라. 청림출판.

Wertsch, J.V. (1985). Vygotsky and the social formation of mind. 이수원 외 옮김, (1995). 비고츠키 ; 마음의 사회적 형성. 정민사.

V. 초등교육과정과 평가.

이렇게 낯선 편집을 하게 된 이유는 이번 08 년 여름 참실 활동가 연수에서 평가와 관련된 부분을 첨부해야 한다는 준비 과정에서의 결의 때문이다. 초등 전국 일제고사가 이제 얼마 남지 않았다는 운동적 측면이 가미되어 이 장이 참고 문헌 뒤에 첨부되었다.

초등교육과정에서 평가는 왜 하는 것일까? 언제 해야 할까? 어디서 해야 할까? 어떻게 해야 할까? 누가 해야 할까? 무엇을 평가해야 할까? 이렇게 육하원칙에 의한 자문을 던지면서 관련 서적을 찾아 답하는 것으로 내용을 구성했다.

1. 평가를 하는 이유.

평가를 하는 이유에 대해 초등학교 교육과정 해설서(1997)에 체계적으로 설명되어 있지 않다. 평가 결과의 활용 부분에 서술된 내용을 참고하여 정리하면 다음과 같이 네 가지로 정리될 수 있다. 첫째, 학습자의 성취 수준을 판단한다. 둘째, 교수·학습방법을 개선한다. 셋째, 교재나 평가 도구의 개선에 활용한다. 넷째, 이후 학습의 개선적 지도를 위한 참고 자료를 추출한다.

쉽게 이야기하자면, 평가를 하는 이유는 초등학교 교육과정을 잘 운영하기 위해서 평가를 한다고 정리될 수 있을 것이다. 교육과정을 운영하는 이유는 교육의 목표를 실현하기 위한 것이다. 그럼 교육의 목표를 달성했는가를 따지는 것이 평가를 제대로 했는지를 판단하는 근거가 되어야 한다. 실제 초등학교에서 행해지는 평가는 교육의 목표를 잘 달성했는지를 판단할 수 있는 활동으로 이루어져야 한다. 이런 의미에서 7 차 교육과정은 과거 교육과정보다 충실하게 그러한 활동으로 평가를 시행하도록 해설서에 강제하고 있다. 수행평가, 과정평가라는 개념이 그러한 예가 될 것이다.

08 년 '미친 교육'으로 상징되는 초등학생을 전국적으로 줄 세우는 일제고사는 이러한 논거에 정면으로 배치되고 있다. 특히 2008 년 3 월 1 일부터 법적 효력을 발생시킨 초중등교육법 18 조의 4 에 언급된 유엔아동권리협약을 위반하는 범죄행위이다. 12 조(의사 표현), 16 조(사생활 보호), 28 조(교육), 그리고 29 조(교육의 목적)를 정면으로 위반하고 있다.

교육의 목적에 적합한 초등학교 평가는 핀란드 예를 참고로 할 수 있다. 핀란드에는 초등학교에서 일제고사라는 개념이 존재하지 않는다. 교육에서 경쟁은 있을 수 없다는 것이다. 그러나 핀란드에서는 일상적으로 교실에서 평가가 이루어지고 있으며 특히 학생의 자기 평가가 통지표에 기재된다(후쿠타 세이지, 2006;92). 쉽게 이야기한다면 모든 교육 활동을 반성적으로 돌아본다면 그것이 곧 평가라고 할 수 있다. 평가의 이유에 타당한 평가를 하려면 교사는 비고츠키가 고등정신기능에서 중요시했던 반성적 사고 능력이 뛰어난 사람이어야 한다는 것이다.

2. 평가 시기.

7 차 교육과정은 수행평가와 과정평가라는 개념을 명료하게 제시하고 있다. 즉 평가가 교육 활동이 진행되는 모든 시간에 자연스럽게 이루어져야 함을 강조하고 있다.

“초등학교 교육과정”(교육인적자원부, 2007;25)에는 “(1)평가는 모든 학생들이 교육 목표를 당성하기 위한 교육의 과정으로 실시한다.” 고 시기와 관련된 명확한 언급이 적시되어 있다.

08 년 10 월 특정일에 전국적으로 모든 초등학교가 참여하는 일제고사는 법적인 근거가 없는 것이다. 이는 모든 단위 학교의 교육과정 운영을 파행으로

몰아가는 불법적 행정행위이다. 국가에서 교육과정의 적절성을 파악하기 위한 평가는 단위학교의 교육과정에 피해를 최소화하도록 설계되어 있다. 이는 통계 조사 원칙에 따라 신뢰도 99% 수준의 모집단에게만 실시해야 한다.

비고츠키의 사회문화적 이론에서는 평가가 협력학습체제의 교육 활동에서 근접발달영역을 중심으로 실시되기 때문에 교육과정 운영의 적절성을 판단하기 위한 단위 학교의 일제 고사라는 개념이 존재하지 않는다. 핀란드에서는 16 세까지 다른 학생과 비교하기 위한 시험이 없다(후쿠타 세이지, 2008;93).

3. 평가 장소.

평가시기를 언급하면서 평가가 실시되어야 할 물리적 공간을 함축했다. 그 물리적 공간은 교육 활동이 펼쳐지는 모든 곳이 될 것이다. 폐쇄된 교육 공간, 즉 개별 책상 앞에서 실시되는 지필평가는 역사적으로 평가에서 그 위상이 많이 하락했다. “(3)교과의 평가는 선다형 일변도의 지필 검사를 지양하고, 서술형 주관식 평가와 표현 및 태도의 관찰 평가가 조화롭게 이루어지도록 한다(교육인적자원부, 2007:25). 즉 교육과정 운영 중에서 교과의 평가도 표현과 태도 관찰 평가를 종합하여 판단하도록 법령에 적시되어 있지만, 이번 3 월 전국 일제 진단평가는 오로지 지필 검사의 점수만을 산출하였다. 그리고 그 결과를 서열화하여 학생들에게 등수 순으로 결과를 통지하는 인권 침해 행위를

행했다. 전국 일제고사는 평가 장소로서 최악으로 간주되는 개별화된 책상에서 고립된 학습자가 제한된 시간 내에서 실시되고 있다.

비고츠키는 평가가 실시되는 심리적 공간에 대해 언급하고 있다. 전국 일제고사가 평가하고 있는 것은 심리적 공간으로 따지면 인지적 측면 중에서도 과거와 현재의 공간에서 벌어지는 개별 학습자의 과학적 지식 조작 능력이다. 이에 반하여 비고츠키가 제시한 근접발달영역에서 확인해야할 심리적 공간은 개별 학습자의 고등정신기능이 미래에 펼칠 발달 가능성이다.

> 독자적으로 문제를 해결함으로써 결정되는 실제적 발달수준과 성인의 안내나 보다 능력있는 또래들과 협력하여 문제를 해결함으로써 결정되는 잠재적 발달 수준간의 거리가 근접 발달 영역이다. ...
>
> 근접 발달 영역은 아직 성숙되지는 않았지만, 성숙의 과정중에 있는, 즉 현재는 발아 상태에 있으나 미래에는 성숙하게 될 기능들로 정의한다. 이런 기능들을 발달의 열매보다는 발달의 싹이나 꽃으로 정의될 수 있다. 실제적 발달 수준이 정신 발달을 회고적으로 특징지을 수 있는 반면, 근접 발달 영역은 정신 발달을 예견적으로 특징지을 수 있다(Vygotsky, 2000;139).

평가를 하는 이유에서 제시한 내용에 적합한 방식이라고 하지 않을 수 없다. 이러한 근접발달영역 등의 비고츠키 개념을 착용하여 사회적 구성주의라는 흐름이 형성되었다. 사회적 구성주의는 현 교육과정 개정에 기저를 이루고 있는 이론이다. 이처럼 교육과정에서 명시한 평가와 초등 전국 일제 고사는 이론적으로 대립되고 있다.

4. 평가 방법.

초등학교 교육과정 해설(교육부, 1997)에 제시된 수학과와 국어과 평가 방법을 정리하면 다음과 같다.

(1) 목표 지향적인 결과 중시의 평가보다는 과정 중심적인 평가로...

(2) 객관식 선다형 위주의 평가를 지양하고, 주관식 지필 검사, 프로젝트 평가, 포트폴리오, 관찰 및 면담 등의 다양한 평가기법을 활용...

(3) 인지적 능력의 평가와 아울러... 태도 및 가치 인식 등의 정의적 성향을 평가...

(4) 학생들의 인지 발달 단계와 같은 학습 심리적인 요소를 고려...(Ibid,4 권:86),

(1) 평가 목적, 평가의 내용과 목표를 평가하는 데 적합한 평가 방법을 활용...

(2) ... 간접 평가와 직접 평가를 적절하게 활용하되, 가급적 수행 평가를 적극 활용...

(3) 학습자의 성취 수준을 판단할 때에는 과제의 성격을 고려하여 적절한 평가 방법을 활용...

(4) 평가 목표와 상황에 따라 필요한 경우에는 영역 통합적 평가 방법을 활용... (Ibid,3 권;156-60.)

초등학교 교육과정(교육인적자원부,2007)에는 평가 방법과 관련된 진술이 대폭 축소되었다. 수학과의 경우 “...획일적인 방법을 지양하고 지필 평가, 관찰, 면담, 자기 평가 등의 다양한 평가 방법을 ...(Ibid;187)" 로 한 문장으로 압축되었으며, 국어과의 경우 “(1) 평가 목적, 평가 목표와 내용에 적합하게 다양한 평가 방법과 평가 도구를 활용한다. (2) 교사의 학생 평가 외에 학생의 자기 평가, 학생과 학생 간의 상호 평가를 적극적으로 활용한다. (3) 영역의 특성을 고려하여 지필 평가(선택형, 서답형), 연구 보고서법, 자료철(포트폴리오), 면접법, 구술 평가, 토론법, 관찰법 등의 다양한 평가 방법을 활용한다. (4) 국어 능력의 평가는 다양한 평가 방법을 활용하되, 가급적 질적 평가, 비형식 평가, 직접

평가, 수행 평가를 적극적으로 활용한다. (5) 평가 목표와 내용, 평가 상황에 따라 필요한 경우에는 평가 방법을 통합하여 활용한다(Ibid;119)."처럼 설명 부분이 대폭 삭제되었다. 이는 계적 추세에 따라 교사의 평가권을 확대한 조치라고 할 수 있다.

핀란드 교육과정에는 평가 방법에 대한 명시적 언급이 없다(서울특별시교육청,2007). 교사에게 전적으로 일임하고 있는 것이다. 평가 결과를 어떻게 표현하는 가에 대해 알아보는 것으로 실제 교실에서 벌어지고 있는 평가 방법을 추측할 수 있다.

초등학교 1-2 학년 때는 점수화된 평가가 아니라 문장 표현만을 본다. 3 학년 이상이 되면 평점을 내도 좋도록 허용한다. 8 점을 이상적인 점수로 하되 그 기준은 각 지방 교육위원회가 정하도록 하고 이를 참고로 해서 각 교사가 4-10 점 사이에서 평가를 내린다. 4 는 불가, 5 는 합격, 6 은 가, 7 은 조금 좋음, 8 은 좋음, 9 는 우수, 10 은 특히 우수와 같은 식으로 해석된다. 평가는 문장과 평점 중 어느 쪽도 상관없이 이를 조합해도 괜찮다고 되어 있다. 대다수 학교가 초등학교 후반부터 평점으로 바꾸고 있다고 한다. 초등학교 단계에서는 자기 평가에 중점을 둔다(후쿠타 세이지,2008;92).

핀란드의 경우 2 학년말 학업 성취도 수준, 5 학년 말의 학업 성취도 수준, 그리고 총괄 평가(9 년 교육활동) 8 등급의 기준만이 제시되어 있다. 비고츠키가 학력기 아동의 발달 목표를 크게 나누었던 방식을 연상시킨다. 2 학년 말의 국어과 학업 성취도 수준으로 제시된 항목은 상호작용 기능 발달, 읽기와 쓰기 능력 개발, 문학과 언어 관계의 구체화 이 셋이다. 이에 대해 문장으로 평가 결과를 남기는 것이 전부이다. 5 학년 말의 경우는 학생의 상호작용 능력 개발, 다양한 글을 해석하고 활용하는 능력 개발, 글을 쓰고 여러 가지 목적으로 그 글을 활용하는 능력 개발, 그리고 언어 문학 타 문화와의 관계 발전 이 네 개이다. 고입을 위한 자료로 활용될 총괄 평가 8 등급의 기준도 상호작용 능력 발달, 다양한 텍스트를 해석하고 활용하는 능력 발달, 다양한 목적에 맞추어 텍스트를 생산하고 활용하는 능력의 발달, 그리고 언어 문화 타문화와의 관계 발전 이 네 개이다(서울시교육청, 2007). 비고츠키가 언급했던 학령기에 개발해야 한다는 고등정신기능을 국어 교과에 적합하게 세분화했다는 느낌을 지울 수 없다. 이러한 능력의 발전 정도를 살피는 적절한 평가방법은 교사가 아이들의 협력적 교육 활동을 관찰하는 것이다.

5. 평가 주체.

교육과정 해설서에 의하면 교육과정 운영 결과에 대한 평가는 주가 교사이고 보조가 학생이다. 학생이 수업 중에 자기 평가를 실시할 수 있는 근거가 제시되고 있다 (교육인적자원부, 2007;187). 그러나 학생의 자기평가는 평가의 결과로서 통지표에 기재되지는 않는다. 교과 학습의 한 장면으로 실시되고 있을 뿐이다. 학생의 평가가 체계적으로 축적되지 않고 있다. 독립적 학습자를 이론적 근거로 하는 구성주의 교육과정이 학습자를 배척하고 있는 것이다. 이는 한국의 치열한 입시경쟁 문화가 반영된 소산으로 보인다.

핀란드 교육과정에는 자기 평가라는 항목이 별도로 존재한다.

초중학교 교육의 과제 중 하나는 학생의 자기 평가 능력을 개발하는 것이다. 자기 평가 능력 개발의 목표는 학생의 자기 인식 성장과 학습 능력을 신장하기 위한 것이다. 목표는 학생의 자긍심, 학습자로서의 긍정적인 자아상, 참여 의식을 강화하는 것이다. 학생들은 자기 평가 능력의 발달과 더불어 자신의 학업 성취와 학습 목표에 대해 인식하게 되며, 스스로 학습에 대한 목표를 설정하고 자신의 학습 과정을 통제하는 법을 배우게 된다.

학생들은 자기 평가 능력을 신장하기 위해 자신의 학습 과정을 살펴보고 학습과 활동에서 자신의 능력을 평가하도록 지도 받는다. 이를 위해 학생들은 자신의 학업에 대하여 규칙적으로 피드백을 받을 필요가 있다.

학생들은 다양한 방식으로 자신의 학습과 활동을 평가하도록 지도 격려 받아야 한다(서울시교육청,2007;96).

한국의 평가 주체는 명확하게 교사라고 할 것이다. 이는 한국의 치열한 입시 경쟁 문화의 영향이 크며, 그 결과 행동주의식 평가가 여전하다고 할 수 있을 것이다. 학생들의 통지표에 “ 두 자리수 더하기 두 자리수를 계산할 수 있다.” 식의 평가 결과를 기술하는 것이나 백점 만점의 지필 평가 그리고 상대평가에 의해 학생들을 서열화하는 중학교 고등학교 성적 처리방식은 그러한 예라고 할 것이다. 이에 반하여 핀란드는 양적 평가를 하는 경우에도 절대 평가에 의해 학생을 8 등급으로 평가 결과를 처리한다(Ibid;94).

6. 평가 대상.

교육과정 운영의 적절성을 평가하는 것은 크게 교육 이념을 상술한 교육목표를 달성했는가를 평가하는 것과 교육과정 운영 과정에서 이루어진 학습자의 변화 정도를 평가하는 것으로 나누어 생각할 수 있다. 전자가 추상적이고 장기간에 걸친 변화고 평가하기가 어려운 것이라면 후자가 좀 더 구체적이고 단기간에 걸친 변화고 평가 가능하다고 할 것이다. 그래서 학습자의 변화 정도를 평가하는 것을 교육과정을 평가하는 것으로 축소 해석하고 있다.

통합적으로 평가하기 위해서 학습자의 발달 정도를 종합적으로 살피는 평가가 도입되어야 한다. 핀란드 교육과정은 이러한 모습에 근접해 있다.

> ... 교육을 통해 학생은 삶에 필요한 지식과 기술을 습득하고, 더욱 심화된 학습을 하며, 시민의 일원으로 민주 사회를 발전시키는데 참여할 수 있다. 또한 교육은 학생의 언어와 문화 정체성, 그리고 모국어를 발전시킬 수 있도록 지원해야 한다. 나아가 평생교육에 대한 욕구를 불러일으키는 것을 목표로 한다.
>
> 사회적 연속성을 보장하고 미래를 설계하기 위하여, 초중학교 교육은 다음 세대에게 문화적 전통을 계승하고, 지식과 기술을 발전시키며, 사회 기반을 형성하는 가치와 행동양식에 대한 인식을 심화시키는 과제를 맡는다.
>
> 또한, 새로운 문화를 창조하고, 사고와 행동에 활력을 불어넣으며, 학생의 비판적 평가능력을 계발하는 것도 초중학교 교육의 목표이다(서울시교육청, 2007;5).

우리 교육과정의 목표보다 학습자의 발달적 측면을 중심으로 기술되었음을 확인할 수 있다. 핀란드 교육과정은 학습에 대한 상세한 정의를 내리고 있다.

국가수준 핵심 교육과정은 학습이 지식과 기능을 형성하는 개별적이며 공동체적인 과정이라는 개념을 바탕으로 하고 있다. 이런 과정을 통해 문화 개입이 일어난다. 학습은 교사의 안내 하에 혹은 독자적으로 혹은 교사 및 또래 집단과의 상호작용 등 다양한 환경에서 일어나는 유목적적 활동이다. 새로운 지식과 기능뿐만 아니라 평생 학습을 위한 도구의 역할을 하게 도리 '학습하는 습관'도 학습되어야 한다.

학습은 학생의 능동적이고 목적 있는 활동의 결과이다. 그 활동을 통해 학습자는 기존 지식 구조를 바탕으로 학습해야 할 자료를 처리하고 해석한다. 학습의 일반적인 원리는 모든 사람에게 똑같지만 학습은 학습자의 선행 지식과 동기, 학습 습관에 따라 달라진다. 상호협력을 통해 일어나는 학습은 개별 학습에 도움이 된다. 모든 형태의 학습은 독립적 혹은 집단적으로 문제를 해결해 가는 능동적이고 목표지향적인 과정이다. 개개인이 처한 상황이 학습의 출발점이므로 다양한 학습 상황에 주목해야 한다. 학습은 문화와 그 문화가 지닌 의미를 이해하고 사회 활동에 참여할 수 있는 새로운 가능성을 열어준다(Ibid;6).

이렇게 학습 개념을 명료하게 제시하는 것은 교사가 교육 활동과 평가를 하는데 좋은 기준을 제공하는 것이다. 초 1-2, 초 3-5, 중 6-9 를 묶어 하나의 발달적

평가 기준을 설정하고 있다. 우리의 학년별 평가 기준과는 아주 상이한 체계이다.

비고츠키의 이론 일부를 받아 들여 인지적 구성주의를 개선한 사회적 구성주의를 교육과정 구성에 이론적 토대로 하는 서구의 여러 국가들 중에 핀란드가 가장 강한 색채를 띠고 있다. 비고츠키가 사용한 많은 개념어들을 쉽게 찾아 볼 수 있다. 핀란드에서는 이런 이유로 학업 능력 평가라는 항목도 교육과정에 제시되어 있다.

> 학업 능력 평가는 학생의 학습 능력 평가의 한 부분이다. 이것은 각 과목에 설정된 목표를 기초로, 자신의 학습 활동을 계획, 조절, 실행, 평가하는 능력을 평가한다. 또한 학습에 대한 책임감, 다른 학생들과의 협동도 고려한다. 학업 능력은 보통 과목 평가의 일부로 평가되지만 별도로 평가될 수도 있다(Ibid;96).

자기 주도적 학습능력이라는 용어는 있지만 이를 구현할 수 있는 세부 방안을 교육과정에 적시하지 않고 있는 우리 교육과정과 대조적이다. 핵심적 평가 대상이 이렇게 다르다는 사실, 구체적 지식 조작 능력과 고등 정신 기능(능력)이 한국의 교육과정과 핀란드 교육과정의 본질적 차이를 드러내고 있다.

7 변화하는 학력의 개념

21 세기 학력은 배운 지식과 기술을 초월하여 정의되고 있다. 전통적인 학력관은 부정되고 있는 것이다. 2008 년 전국의 학생을 한 줄로 서열화하려는 대한민국의 발상은 너무도 시대착오적이며 교육 파탄의 급행열차에 올라타는 만용에 다름 아니다.

PISA 는 역량이라는 것을 교육 목표로 설정하고 있다. 2005 년 11 월 10 일 유럽위원회는 유럽 의회와 함께 '평생 교육에 있어서 핵심 역량에 관한 협의회'의 권고를 채택했다. 여기서 표명된 역량은 ① 모국어로 커뮤니케이션할 것 ② 외국어로 커뮤니케이션할 것 ③ 수학, 과학, 기술 능력 ④ 디지털 기능의 능력 ⑤ '학습'을 익혀나감 ⑥ 인간관계에 있어서 서로 다른 문화 교류 및 사회적인 능력

⑦ 기업가 정신 ⑧ 문화적 표현 등이다(후쿠타 세이지, 2008; 225-6).

PISA 는 핵심 역량의 심장을 성찰(반성)로 제시하고 있다. PISA 가 이해하는 성찰이란 자신의 사고와 행동을 음미한다는 메타 인지능력의 의미와 약자택일을 초월하여 라고 표현되는 것처럼 단순한 속단이 아니라 끈기 있게 생각한다. 숙고한다는 의미가 있다(Ibid;229). PISA 가 제시한 핵심 역량의 구조는 표와 같다(Ibid;231).

핵심 역량	이유	측면
① 도구를 상호 교류하며 사용할 것	▵ 최신 기술에 뒤떨어지지 않기 위한 필요성 ▵ 자신의 목적에 도구를 적용할 필요성 ▵ 세계와 적극적으로 교류할 필요성	A. 언어와 상징 텍스트를 상호 교류하며 사용한다. B. 지식과 정보를 상호 교류하여 사용한다. C. 기술을 상호 교류하여 사용한다.
② 이질 집단에서 상호 교류할 것	▵ 다원적 사회에서 다양한 것을 취급할 필요성 ▵ 공감의 중요성 ▵ 사회 자본의 필요성	A. 타인과 원만한 관계를 유지한다. B. 팀을 짜서 협동하여 일한다. C. 충돌을 관리하고 해결한다.
③ 자율적으로 행동할 것	▵ 복잡한 세계에서 자신의 정체성과 목표를 설정할 필요성 ▵ 권리를 실행하고 책임을 질 필요성	A. 커다란 상황 안에서 행동한다. B. 인생 설계와 개인적 계획을 짜고 실행한다. C. 권리와 이해, 경계,

	△ 자신의 환경과 그 기능을 이해할 필요성	필요성을 지키고 주장한다.

비고츠키는 ‘사춘기 성격의 구조와 역동성’(Vygotsky,1998;167-185)에서 자아 형성에 미치는 성찰적(반성적) 사고 능력을 부각시켰다. 의지, 창조적 사고 능력, 논리적 기억력, 자발적 주의집중, 자기 통제 능력, 인격, 세계관 등은 비고츠키가 고등정신기능 발달과 연결하여 설명하고 있는 개념들이다. 비고츠키가 이미 80 여 년 전에 언급한 내용들이 이제 교육 선진국에서 채택되고 있다. 한국은 아직 비고츠키가 행한 학문적 성과물도 제대로 이해하지 못하고 있는 현실이다. 개인주의적 전통이 강한 문화권에서 비고츠키의 이론을 이해하는 데는 구조적 한계가 노정될 수밖에 없다. 러시아 사회보다 더 공동체적 문화에 친숙한 한국은 비고츠키 이론을 더 체계적으로 교육에 적용할 수 있는 토대를 가지고 있다. 생후 2 개월 동안 이루어지는 부모와의 정서적 유대감이 아동발달을 이끌어 갈 첫 선도 활동이라는 내용으로 시작되는 시기별 교육의 핵심 활동에 대한 비고츠키의 주장은 체계적으로 검토 되어 평생교육의 체계를 구성하는 데 적용되어야 한다. 평생교육의 체계 속에서 영·유·초·중·고·대학·직장의 단계별 발달 과제를 유기적으로 구성해야 한다는 숙제가 한국 교육학자들에게 제시되어 있다.

교육부.(1997). 초등학교 교육과정 III

교육부.(1997). 초등학교 교육과정 IV

교육인적자원부. (2007). 초등학교 교육과정. [별책 2].

서울시교육청. (2007). 교육 선진국 핀란드를 가다.

후쿠타 세이지. (2008). 핀란드 교육의 성공; 경쟁에서 벗어나 세계 최고의 학력으로. 북스힐.

Gopnik, A. (1999). The Scientist in the Crib. Brockman, Inc. 곽금주. (2008). 아기들은 어떻게 배울까?

Gredler, M.E. & Shields, C.C. (2008). Vygotsky's Legacy ; A Foundation for Research and Practice. The Guilford Press.

Vygotsky, L.S. (1978). MIND IN SOCIETY ; The Development of Higher Psychological Processes. Cole, M. & Scribner, S. Trans, (eds). Harvard University Press. 조희숙. (1994). 사회속의 정신. 성원사. (2000). 비고츠키의 사회속의 정신. 양성원.

Vygotsky, L.S. (1998). Collected Works Vol. 5. New York and London: Plenum.

4. 7.5 차 초등통합교육과정과 비고츠키

(교육과정팀 논의를 위한 초초안 작업 중, 08.08.24)
전국교직원노동조합 참교육실 초등교육국 초등교육과정 연구팀 배희철

I. 7.5 차 초등통합교육과정

1. 들어가며.

2009 년에 초등 1-2 학년에 처음으로 적용되는 초등통합교육과정 개정작업에 대한 이론적 검토를 행하고자 하는 것이 핵심 과제이다. 이러한 작업은 먼저, 초등학교교육과정(교육인적자원부, 2007)과 적용될 교과서와 교사용 지도서(교육과학기술부, 2008)를 검토하는 것부터 시작되었다. 즐거운 생활 교사용 지도서에 제시된 내용을 복사하여 중점 검토하였다. 다음으로, 검토 과정에서 파악한 통합교육과정의 이론적 문제점을 정리해보았다. 그런 연후에 핀란드 교육과정에서는 어떻게 진술하고 있는 지 비교하여 보았다. 마지막으로 체계적인 이론적 검토를 위하여 전 세계 교육계에서

지속적으로 주목을 받고 있는 비고츠키의 이론체계에 근거하여 초등통합교육과정을 비판적으로 검토하였다. 이 후 초등통합교육과정 개정 작업에서 반복하지 않기 위해 이런 검토 작업을 통해 고민한 점들을 간단하게 정리하였다.

2. 7.5 차 초등통합교육과정의 성격

교육인적자원부가 2007 년에 고시한 자료에 따르면 초등통합교육과정의 성격은 다음과 같다.

> 초등학교 1, 2 학년 **통합 교과 교육과정**은 학생들이 학교생활에 원만하게 적응하고, 기본 생활 습관과 규범을 익히며, 자신과 주위 현상에 대한 관계를 이해하고, 건강한 심신 발달을 이루도록 하는 데 목적을 둔다. 이러한 통합 교과 교육과정은 궁극적으로는 우리나라 교육이 추구하는 전인 교육을 지향한다. **통합 교과 교육과정**의 성격은 다음과 같다.
> 첫째, 초등학교 저학년의 발달 특성을 기초로 한 통합 교육과정이다.
> 둘째, 학생들의 생활 경험을 바탕으로 하는 교육과정이다.
> 셋째, 한 주제 아래 다양한 활동과 경험들이 통합되고 탄력적으로 운영되는 교육과정이다(교육인적자원부, 2007[별책 15;1]).

초등통합교육과정은 요약하면 전인적 능력을 보유한 인간을 키워내기 위하여 초등학교 1-2 학년에서는 발달 특성을 기초로 하여 학생들의 생활 경험을 묶어 낼 수 있는 주제를 중심으로 교육한다는 것이다. 탄력적으로 운영하라는 표현은 학문적으로 제시할 만한 내용이 실천적으로 누적되지 못했으니 현장에서 교사들이 임기응변식으로 대처하라는 것이다.

3. 초등통합교육과정의 종류

교육인적자원부가 2007 년에 고시한 자료에 따르면 초등통합교육과정의 종류는 다음과 같다.

> **통합 교과 교육과정**은 '우리들은 1 학년', '바른 생활', '슬기로운 생활', '즐거운 생활'의 네 교과로 나누어져 있다. 각각의 교과는 통합 교과 교육과정의 성격과 일관성을 유지하면서 다음과 같은 교과별 특성을 지닌다.
> '우리들은 1 학년'은 입학 초기의 한 달 동안 새로운 학교생활에 적응하는 것을 돕기 위해 생활 중심으로 구성된 통합 교과이다.
> '바른 생활'과는 개인 생활과 사회생활을 하는 데 필요한 기본적인 생활 습관, 예절, 규범을 알고 익히도록 하는 체험과 실천을 중심으로 구성된 통합 교과이다.
> '슬기로운 생활'과는 자신과 주위의 구체적인 사회 현상 및 자연 현상을 서로 관련지어 이해하고, 일상생활에서 부딪히는 문제를 여러 가지 방법으로 해결하도록 하는 탐구 활동 중심의 통합 교과이다.

'즐거운 생활'과는 건강한 몸과 마음을 기르며, 창의적인 표현 능력과 감상 능력, 심미적인 태도를 함양하기 위해 다양하고 즐거운 놀이와 활동을 중심으로 구성된 통합 교과이다(Ibid;1).

초등통합교육과정의 종류에 대한 진술을 통해 알 수 있는 것은, 먼저 초등학교 1-2 학년에서 학년별, 학기별로 통합교육과정을 운영하는 것이 아니라는 것이다. 일부 연관성이 깊은 교과를 중심으로 세 개의 통합 교과 교육과정을 구성하였으며, 학교생활 적응을 위한 '우리들은 1 학년'만 학기 초 한 달간 통합적으로 운영되는 통합교육과정에 좀 더 적합한 구성이라는 것이다. 다음으로, 국어와 수학은 교과 교육과정으로 운영한다는 것이 원칙이라는 것이다. 세 번째로, 통합의 축이 생활, 체험과 실천, 탐구 활동 그리고 놀이와 활동으로 교과의 특성과 밀접하게 분절적으로 설정되었다는 것이다.

4. 초등통합교육과정의 내용체계

교육인적자원부가 2007 년에 고시한 자료에 따르면 초등통합교육과정의 내용체계는 다음과 같다.

초등학교 1, 2 학년 통합 교과 교육과정의 내용 체계는 대 주제와 활동 주제로 구분되어 제시되었다. 대 주제는 학생들의 생활 경험을 바탕으로 설정하였고 그 주제 아래 활동 주제를 선정하여 제시하였다. 통합 교과 교육과정을 운영하기 위해서는 지역과 학교의 특성 및 여건을 고려하여 탄력적으로 시간을 운영하고 융통성 있게 공간을 활용해야 한다(Ibid;2).

초등통합교육과정의 내용체계에 대한 설명에서 알 수 있는 것은 7 차에서 시도하였던 통합 가능한 학습 주제를 중심으로 동일한 단원명을 사용하던 "통합 단원" 대신에 "대 주제"를 중심으로 내용체계를 세웠다는 것이다. 즉 간학문적 접근에서 탈학문적 접근으로 통합교육과정을 구성하였다는 것이다.

5. 초등통합교육과정의 목표

교육인적자원부가 2007 년에 고시한 자료에 따르면 초등통합교육과정의 목표는 다음과 같다.

다양한 생활 경험과 흥미로운 활동을 통하여 학교 환경에 적응하고 기본 생활 습관과 규범을 익히며, 자신과 주위 현상의 관계를 이해하고 건강한 몸과 마음을 기른다.
첫째, 새로운 학교 환경에 적응하여 즐겁고 건강하게 학교생활을 한다.
둘째, 개인 생활과 사회생활을 하는데 필요한 기본적인 생활 습관, 예절, 규범을 알고 꾸준히 실천하여 민주 시민의 자질을 형성한다.

셋째, 사회 현상과 자연 현상에 대한 경험과 탐구 활동을 통하여 자신과의 상호 관계를 이해하며 슬기롭게 사고하고 행동할 수 있는 능력과 태도를 기른다.
넷째, 다양하고 즐거운 놀이와 활동을 통하여 몸과 마음을 건강하게 하고 창의적인 표현 능력과 감상 능력, 심미적인 태도를 기른다(Ibid;2).

초등통합교육과정 목표 진술에서 알 수 있는 것은 네 통합교과 영역에 적합한 목표를 병렬적으로 서술하고 있다는 것이다. 통합교육과정을 운영함으로서 도달할 수 있는 학생의 종합적 변화상을 예견하여 기술된 발달적 관점에서의 목표를 설정할 엄두를 내지 못하고 있다는 것이다.

II. 초등통합교육과정 이론체계

1. 7.5 차 초등교육과정의 이론적 토대

7.5 차 초등학교 교육과정 고시(교육인적자원부, 2007[별책 2] 1 장)에 의하면, 새로운 국가 교육과정을 만들게 된 학술적 근거가 생략되어 있다. 이는 교육과정이 이론적 근거에 의거하여 체계적으로 구성되지 못하였다는 것을 웅변적으로 보여주고 있다. 고시 Ibid; 2 장)의 각 교과에 대한 진술을 검토해보면, 교과에 따라 상이한 이론적 근거 하에 교과 교육과정이 구성되었음을 확인할 수 있다. 국어(Ibid;73-120)의 경우, 부각되고 있는 개념어 2 개만 골라 본다면 사회적 상호작용과 사회 · 문화적 맥락을 들 수 있다. 이는 추동하고 있는 이론적 토대가 사회적 구성주의에 가깝다는 것을 명시적으로 보여주고 있다. 수학(Ibid;160-187)의 경우, 학습자가 생활 주변에서 수학적으로 관찰하는 경험을 통해 개념, 원리, 법칙을 이해한다는 진술 그리고 인지적 발달수준에 따른 내용 구성과 평가 제시를 하고 있는 것을 보고 판단한다면 여전히 개인적 구성주의에 강한 이론적 토대를 두고 있다고 추론할 수 있다.

7.5 차 초등학교 교육과정은 교과마다 편차가 있지만 내용 구성에서 개인적 구성주의나 사회적 구성주의를 이론적 근거로 하고 있음을 확인할 수 있으며, 평가 관련 진술에서는 행동주의 잔재가 심하게 남아 있다. 또한 개인적 구성주의를 넘어선 평가 진술을 구체적으로 확인하기가 어렵다. 심하게 이야기하면 어떤 교과는 과연 이론적 토대를 가지고 체계적인 교과 교육과정을 구성하려 시도했다고 보기가 어렵다.

2. 7.5 차 초등통합교육과정의 이론적 토대

초등학교 교사용 지도서(교육과학기술부, 2008;6)에 의하면 초등통합교육과정은 7 차의 간학문적 접근에서 아동 중심형인 탈학문적 접근으로 변화했다. 탈학문적 접근에 대한 설명을 다음과 같이 하고 있다.

다학문적 접근과 간학문적 접근은 통합의 원천을 교과의 논리적 경험 세계에 두는 인식론적 통합인 반면에, 탈학문적 접근은 통합의 원천을 학생의 삶 속에서 갖는 흥미, 요구, 문제에 두고 교과의 구분 없이 범교과적으로 학습 내용을 선정하여 자유롭게 탐구하고 표현하도록 한다. 따라서 각 교과의 정체성은 학생의 경험을 통합하기 위해 사라지게 된다. 교육과정을 교사와 학생이 함께 만들어 가며, 학습 활동도 학생 주도적으로 이루어지게 되고, 교사는 학습 안내자의 역할을 하게 된다.
통합교육과정의 이런 접근들은 그 나름대로의 특성을 살린 통합 방법들을 제시하지만, 상호 간에 우열을 가리지는 않는다. 다만, 학생들의 발달적 특징에 따라 적절한 접근이 다를 뿐이다. 이런 관점에서 대부분의 학자들은 다학문적 접근은 주로 대학생들이나 성인과 같이 고등교육 수준에서, 간학문적 접근은 중등학교 학생들 수준에서, 탈학문적 접근은 초등학교 1,2 학년 학생들 수준에서 적절하다고 보고 있다(Ibid;6).

통합방법을 7 차와 달리 초등학교 1,2 학년 학생 수준에 적절한 탈학문적 접근으로 하였다는 성과를 진술하고 있다. 지난 10 년간 초등학교 1,2 학년 학생들에게 중등학교 수준에 적합한 통합 교육과정을 운영하도록 시켰다는 정부의 잘못을 늦게나마 시인하였다는 것은 이후 올바른 교육과정 구성을 위한 큰 진적이라 할 수 있다.
교육과정 구성에 이론적 토대를 제공한 사조를 전 세계 교육계에 지난 반세기 동안 영향을 준 순서에 의거하여 나열하면, 행동주의, 개인적 구성주의, 사회적 구성주의, 문화-역사적 활동 이론이다. 위의 탈학문적 접근에 근거한 초등통합교육과정은 진술된 내용을 토대로 파악한다면 개인적 구성주의라 단정할 수 있다. 이러한 단정은 초등학교 1,2 학생은 발달 단계가 전조작기에서 구체적 조작기로 전이하는 시기라는 피아제(J.Piaget)의 분류와 그 시기에 적합한 활동을 진술하기 위해 인용한 잉그램(J.Ingram)의 글을 통해 적절한 판단임을 확인할 수 있다(Ibid;7).
개인적 구성주의에 근거한 교육과정 구성이 전 세계적으로 비판을 받고 퇴조하여 소멸하고 있는 상황에서 보완책을 마련하지 않을 수 없었음을 다음과 같이 표현하고 있다.

이렇게 초등학교에서 탈학문적 주제 중심 통합교육이 적절한 이유는 이 시기 학생들에게는 이러한 접근이 그들의 학습을 돕는 데 순기능을 부여하기 때문이다. 즉, 학생들의 흥미, 요구와 같은 그들의 심리적 경험 세계를 반영하여 교육과정을 구성하고 학문의 추상성을 학습하도록 요구하기보다는, 일상생활의 구체적 경험 및 실제적 상황과 연계하여 학습 내용보다 학습하는 방법과 과정을 강조하는 것이 그들의 경험 세계에 더 적절하지만, 그에 따라 그들의 학습에 효과적이기 때문이다. 발달적 관점에서 볼 때, **초등학교 1-2 학년 통합교육과정은 학생의 경험 세계를 반영하여 교육과정을 구성하고 학습을 시작하는 탈학문적 접근이 적절하지만,** 학생들이 의미 있는 경험을 발달시켜 나가도록 돕기 위해서는 그 종착점은 항상 교과의 경험 세계에 두고, 교사는 이 길을 인도하는 안내자가 되어야 한다(Ibid;7).

독립적 학습자의 발견학습에 대한 보완책으로 교과의 경험 세계, 학습하는 방법 그리고 학습 과정을 교사들이 엄밀하게 점검할 것을 당부하고 있다. 하지만 이렇게 판단하는 것은 너무도 그 의도를 좋게 보는 것이고 교육과정 개정의 역사적 흐름은 아직도 교과 이기주의에 의해 교육과정 구성이 왜곡되고 있다는 것을 반증하는 것이라고 판단할 수도 있다. (위에 인용한 단락의 두 번째 문장은 손을 봐야 한다.)
여기서 보완책으로 진술된 교과의 경험 세계에 대한 내용 설명으로 지도서의 초등 통합교육과정 설명은 마무리 되고 있다.

> 의미 있는 경험에는 두 가지 성격이 있다. 하나는 학생의 경험 세계에서 출발하여 학생의 경험 세계로 끝을 맺으면 의미 있는 경험의 성장이 이루어지지 않는다는 점이다. 1,2 학년 학생의 경험 세계는 지엽적이고, 일시적이고, 산발적인 성격을 지니고 있고, 교과의 경험 세계는 종합적이고, 지속적이고, 조직적인 성격을 지니고 있다. 이에 따라, 학습이 학생의 경험 세계에서 시작하여 학생의 경험 세계에 끝을 맺으면 그 경험의 성격이 변화하지 않아 경험의 성장이 이루어지지 않는 것이며, 시작은 학생의 경험 세계에서 출발하지만 교과의 경험 세계로 끝을 맺을 때에만 그 경험의 성격이 변화하고 경험의 성장이 이루어지게 된다. 또 하나는 의미 있는 경험이란 항상 개인적이라는 점이다. 비록 모든 학생들의 학습이 교과의 경험 세계를 목표로 삼고 진행되지만, 학생들은 개인적인 학습 조건에 따라 그 구체적인 종착점이 다 다를 수 있다는 것이다. 집단적 성취를 강조하는 교과 교육 철학과는 달리, 통합교육에서는 학생 개개인의 경험의 성장이 그 나름대로의 수준에서 최적으로 이루어질 수 있도록 돕고자 한다(Ibid;7).

구체적으로 진술된 보완책의 내용은 의미 있는 경험의 두 가지 성격에 대한 설명으로 진술되었다. 두 번째 성격 설명은 전형적인 개인적 구성주의 철학의 내용을 반복하고 있다. 그리고 그 보완책을 개별적 평가에 두고 있다는 인상을 주고 있다. 첫 번째 성격 설명은 개인적 구성주의가 실패한 후 도입된 사회적 구성주의에 근거한 처방을 언급하고 있다. 교과의 경험세계에 대한 설명은 비고츠키의 **과학적 개념**을 연상시키고 있다. 교사가 학생들의 과학적 개념 형성을 적극적으로 지도해야 한다는 진술인데, 불행하게도 일견한 교과서나 교사용 지도서의 내용은 이러한 중요한 원칙을 실현시키기에는 너무도 동떨어져 있다. 사회적 구성주의를 바탕으로 한 교육 내용 구성이나 구현이 아직 요원하다는 척박한 한국의 학문 풍토를 적나라하게 드러내고 있다.

III. 7.5 차 초등통합교육과정과 핀란드 교육과정

1. 핀란드 교육과정의 이론적 토대

후쿠타 세이지(2008)에 의하면 핀란드 교육은 세계에서 가장 강한 사회적 구성주의에 토대를 두고 있다고 한다.

둘째, 학생들은 스스로 배우는 것을 교육의 기본으로 삼고 있다. 경쟁 등으로 학습을 강요하거나 하지 않는다. 어디까지나 스스로 배우는 것이 기본이다. 따라서 학생들이 수업 중이라도 자유롭게 쉴 수 있도록 배려하고 있다. 그룹학습, 서로 가르치고 배우는 것을 소중히 하며, 학생 각자의 페이스로 배워나가도록 노력하고 있다. 이는 '학습 레벨 등이 서로 다른 이질적인 학생 집단' 혹은 '사회 구성주의적 학습'이라는 교육학 이론으로 표현되고 있다(Ibid;62).

어떻게 PISA 2003 에서 높은 성적을 올릴 수 있었는지 핀란드 국가교육위원회는 다음과 같은 공식적인 입장을 내놓았다. 영어로 공개하였기 때문에 각국의 취재에 대한 정식 견해라 할 수 있다.

① 가정, 성별, 경제 상황, 모국어와 관계없이 교육 기회를 평등하게 할 것.
② 지역에 관계없이 교육 활동이 가능할 것.
③ 성별에 따른 분리와 차별을 부정할 것.
④ 모든 교육을 무상으로 할 것.
⑤ 종합제 학교 운영으로 선별하지 않은 기초 교육을 실시할 것.
⑥ 전체적인 틀은 중앙에서 조정하지만 각 지역의 실정에 맞게 실행할 것.
⑦ 모든 교육 단계에서 서로 영향을 주고받으며 협동하여 활동할 것. 동료애를 발휘.
⑧ 학생의 학습과 복지와 관련해서 개인의 특성에 맞게 지원할 것.
⑨ 시험과 성적에 의한 등수 제도를 없애고 발달 시점에 서서 학생을 평가할 것.
⑩ 교사는 고도의 전문성을 가지고 자율적으로 행동할 것.
⑪ 사회적 구성주의 학습 개념(socio-constructivist learning conception)(Ibid;74-75).

... 제 2 회 PISA 세미나에서 국가교육위원회 보통교육국장인 이르멜 라리넨 씨에게 물었다.

"사회적 구성주의 학습 개념이란 고도의 개념이라 생각하는데 교육계의 공통적인 이해를 바탕으로 하고 있는가?"

그는 "그렇다. 어느 교육자나 이를 숙지하고 있다."라고 자랑스럽게 대답하였다. 그 때문인지 그는 제 3 회 PISA 세미나 때 '학습 개념'으로서의 네 가지 항목에 대한 지적을 했는데, 그 중 하나가 '사회적 구성주의, 학생의 적극적인 역할'이었다(Ibid;75).

16 세까지는 다른 학생과 비교하기 위한 시험은 없다. 시험 문제지를 시판하지도 않으며 편차치도 유통되지 않는다. 이처럼 겨우 평점의 평균을 매기는 정도로 그치고 있는 것은 무슨 이유에서일까? 기초학교 단계에서는 '표준(Standard)'이라는 용어 사용을 피하고 있는데 '사회적 구성주의'에 걸맞게 해석한다면 핀란드의 교육학은 아이들의 능력 발달에 틀을 씌우는 일을 무엇보다도 우려하기 때문이라 여겨진다(Ibid;93).

국제적으로도 '교육과정에 강한 사회적 구성주의 요소를 가지고 있는 국가(핀란드)는 잘해나가고 있다.'라고 지적할 정도다(Ibid;124).

"전달을 위한 교육은 교사 중심에서 학습자 중심의 교육 방법으로 전환할 것을 요구하고 있다. 교사는 기억을 위한 지식을 제공하는 사람이 아니라 학생이 자신의 역량을 구축하는 데 필요한 프로세서를 지원해주는 사람으로 그 의미가 바뀌었다. 교사는 축적된 지식이나 경험을 기반으로 교과의 특별한 지식을 가르치면서 동시에, 학생들이 창조적으로 비판적으로 사고하는 기능과 학습을 위한 능력을 학급 활동을 통해 길러나갈 수 있도록 육성해나가야 한다. 실제적인 역량을 획득한다는 것은 그 능력이 완전하게 학습자의 일부가 되는 것을 의미한다. 교사의 역할은 학생 스스로가 자신의 능력을 발휘해야 하는 새로운 상황에 직면하여 지식이나 기능을 적용하려고 노력할 때 안내와 지원을 해야 하는 것이다."
여기서 그야말로 중요한 사항이 지적되고 있다. 교사는 단순히 지식을 전달하는 사람이 아니라 종합적으로 능력을 키우는 지원자가 되어야 한다는 것, 또 진정한 학습이란 학습자 안에 단단히 뿌리내려야 한다는 것이다.
EU 는 최근 몇 년 사이에 '가르치는 교육'에서 '배움을 지원하는 교육'으로 교육관을 전환하는 중이다. 교사 역시 아이들이 창조적으로 비판적으로 배워나갈 수 있게 지원하도록 하고 있다. '사회적 구성주의'를 기반으로 하는 핀란드 교육은 아마도 이러한 유럽의 교육 개혁 흐름에 가장 앞서 있다고 해도 과언이 아닐 것이다(Ibid;225)

핀란드 교육과정이 강한 사회적 구성주의를 이론적 토대로 하고 있다는 것을 확인시켜드리기 위해 긴 인용을 하였다. 미국도 2003 년 구성주의 교육과정을 3 번째로 개정하면서 사회적 구성주의 색채를 도입하였지만, 많은 학자들이나 교사들은 성공 가능성에 부정적이다(배희철, 2007a). 이에 반하여 핀란드의 지속적인 성공을 의심하는 학자들을 찾아보기가 어렵다. 심지어 신자유주의 교육정책의 전 세계적 전도사 역할을 자임했던 세계은행마저 이를 의심하지 않고 있다(Pasi Sahlberg, 2007). 유럽의 대부분 국가들이 사회적 구성주의를 교육과정 구성의 이론적 토대로 하고 있는 것과 비교해볼 때, 이러한 학문적 성과에는 다른 배경이 있음을 알 수 있다.

> 핀란드 교육관계자들은 ... 헬싱키 대학의 학습이론 연구자인 엔게스트롬의 '활동 시스템' 이론 및 'Expanding Learning' 이론을 받아들였다. 어떤 의미에서는 핀란드의 교육 실천을 토대로 엔게스트롬 이론이 완성을 이루었다고 할 수 있다(후쿠타 세이지, 2008;133).

엔게스트롬을 찾아 나섰다. 헬싱키 대학 교육대학에 소속된 Center for Activity Theory and Developmental Work Research(http://www.edu.helsinki.fi/activity/)에서 그를 찾을 수 있었다. 홈페이지에 있는 연구소 소개 코너에는 다음과 같은 내용이 있다.

> Center for Activity Theory and Developmental Work Research is a research unit at the University of Helsinki in Finland. We conduct research in work, technology and organizations going through transformations.
> The methodology of developmental work research (DWR) relies on interventions aimed at helping practitioners analyze and redesign their activity systems. Our theoretical framework is cultural-historical activity theory (CHAT) in which the idea of expansive learning is of central importance. Founded in 1994, the Center has five research groups and a graduate school with 30 full-time doctoral students. Our partner organizations range from industrial plants to schools and hospitals, from post offices to media companies and biotechnological research and development networks.

이론적 토대가 사회적 구성주의가 아니라 문화-역사적 활동 이론임을 분명히 하고 있다. 인터넷에서 다운 받을 수 있는 엔게스트롬의 저서 "Learning by Expanding"와 국립중앙도서관에 소장되어 있는 그가 대표로 편집한 "Perspectives on activity theory"에 따르면 사회적 구성주의와 문화-역사적 활동 이론은 냉전 시대 미국과 소련만큼이나 거리가 멀었다. 문화-역사적 활동 이론을 연구하는 학자들은 International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR)(http://iscar.org/)를 구성하여 활동하고 있다. 이 협회는 비고츠키의 문화-역사적 관점과 레온티에프의 활동 이론을 통합적 관점에서 연구하는 국제 학술 단체이다.
본고의 성격상 여기서는 핀란드 헬싱키 교육 대학의 연구소가 문화-역사적 활동 이론을 연구하고 있다는 것과 그 수장격인 이론가가 엔거스토롬이라는 것만 확인한 것으로 논의를 줄이겠다.

2. 핀란드 초중학교 국가수준 핵심 교육과정
여기서는 초 1,2 통합교육과정과 연관하여 살펴볼 내용에 한정하겠다.
이해하기 힘든 것은 사회과가 초 1-4 까지 교육과정에 없다는 것이다. 다른 과목들은 초 1-4 까지 하나의 단위로 묶었으며 윤리는 초 1-5 까지 묶었다. 공예가 미술을 대신하고 있다.

교육과정에는 6. 학습목표 및 핵심 교육내용에 각 교과에 대한 간단한 설명, 학습목표, 핵심 내용, 그리고 학업성취도 기준이 제시되는 방식으로 구성되어 있다(서울특별시교육청,2007). 핀란드 교육과정 어디에도 초 1-2 때 행하는 우리와 같은 통합교육과정은 없다. 테마를 중심으로 교과에 구애받지 않고 시간운영을 자율적으로 할 수 있는 학교, 교사의 교육과정 운영의 자율이 보장되어 있었다(후쿠다 세이지, 2008;110).

2-1. 핀란드 교육과정의 특이점

초등학교와 관련 있는 내용을 중심으로 구성하였다. 이 작업은 서울특별시교육청(2007)과 교육인적자원부(2007, [별책 2])를 근거로 하였다.

하나, 교육의 실제라는 큰 제목 하에 학습의 개념, 학습 환경, 학교 문화, 효과적인 학습 방법이라는 항목에 대해 설명하고 있다. 이후 교육과정 개정과정에서는 아직까지도 빠져 있는 가장 기본적인 이런 내용은 채우려는 노력을 경주해야 한다.

둘, 핀란드 교육과정에는 7.5 차 교육과정에서도 그렇게 중시하는 “편제와 시간 배당 기준”이라는 것이 없다. 교과이기주의의 잔재이며 공존을 위한 타협과 교육 관료들의 책임 회피의 상징인 이 부분이 언제까지 존재해야 하는지 핀란드 교육과정을 보며 다시 한번 질문을 하지 않을 수 없다.

셋, 핀란드 교육과정에는 마찬가지로 “교육과정의 편성·운영지침”이라는 것이 없다. 일제시대부터 내려오는 통제적 교육행정의 흔적을 아직도 소중하게 간직해야 하는 것인지 국가교육과정을 만드는 분들은 반성해야 한다. 헌법에 교사의 전문성을 명시했으면 이런 부분은 필요가 없다는 것을 이제는 알아야 한다.

넷, 핀란드 교육과정에는 학습지원이라는 큰 제목 하에 가정과 학교 사이의 협력, 학습 계획, 교육 상담 및 진로 지도, 보충 수업, 학생 복지, 계발 활동이라는 항목에 대해 설명하고 있다. 우리도 이런 항목들을 국가교육과정에 명시하여 국가가 책임져야 할 내용을 확실하게 하는 노력이 필요하다.

다섯, 핀란드 교육과정에는 특별한 지원이 필요한 학생에 대한 교육이라는 큰 제목 하에 다양한 지원, 시간제 특수 교육, 특수학교에 입학하거나 전입한 학생의 교육, 개별 교육계획, 활동을 통한 교육이라는 항목에 대해 설명하고 있다. 우리도 특수교육법에 명시된 내용을 책임지고 집행하겠다는 국가의 의지를 국가교육과정에 적시해야한다.

여섯, 우리 교육과정에는 교과마다 평가에 대한 항목이 있고 세분하여 평가 계획, 평가 목표와 내용, 평가 방법, 평가 결과의 활용을 서술하고 있다. 이에 반하여 핀란드 교육과정에는 큰 제목으로 평가가 설정되어 있고 과정 중간 평가, 총괄 평가, 졸업 증서와 성적표라는 항목을 설명하는 것과 교과마다 학업성취도 수준을 정하고 있다. 학업성취도 수준은 매학기, 매학년 단위로 설정하지 않는다. 국어는 2 학년말, 5 학년말, 9 학년말 세 번 정하고 있고, 음악은 4 학년말, 9 학년말 두 번 정하고 있다. 9 학년말에는 대학진학을 위해 총괄평가 8 등급의 기준을 제시하고 있다.

일곱, 교과에 대한 서술 부분에서 내용부분에 대한 진술이 우리 교육과정은 핀란드 교육과정에 비해 과도하게 많다. 교수·학습방법에 대한 진술도 우리 교육과정은 지루하게 교과마다 반복되고 있으나 핀란드 교육과정에는 그런 진술이 없다. 게다가 교사용지도서에 교수·학습에 대한 진술이 반복되어 기술되어 있고, 지도 모형이라는 부분이 첨가되고 있다. 이런 상황에서 교육과정에 교과마다 교수·학습 방법을 계속 적시하는 것은 종이 낭비이다. 이것은 평가에 대한 서술에도 해당된다. 에너지 낭비 솔선수범하는 교육과학기술부의 모습 이제는 그만 했으면 좋겠다.

2-2. 핀란드 교육과정 음악 교과

우리 교육과정과의 비교를 쉽게 하도록 하기위하여 음악 교과의 초 1-4 학년까지의 내용을 전부 옮겨보겠다. 우리 교육과정에는 16 쪽 정도 서술되어 있다.

6.10. 음악

음악 교육의 과제는 학생들이 음악에서 흥미 있는 대상을 찾을 수 있도록 도와주고, 음악 활동에 참여하도록 격려하며, 음악적으로 자신을 표현하는 수단을 제공하여 학생의 전반적인 성장을 지원하는 것이다. 음악이 시간과 상황에 속해 있다는 것을 이해하도록 하는 것도 음악 교육의 과제이다. 음악은 시대와 문화와 사회에 따라 다르며 각기 다른 사람에게 다른 의미를 지닌다. 음악을 만들고 듣는 과정을 통하여 얻은 의미 있는 경험이 음악을 이해하고 개념화하는 초석이 된다는 것을 고려해야 한다. 음악 교육은 학생들이 여러 가지 음악을 감상하고 탐색하려는 자세를 기르도록 지원함으로써 학생들이 그 과정 속에서 음악적 자아을 형성할 수 있도록 돕는다. 음악적 능력은 반복을 통한 장기적인 연습을 통해 개발된다. 음악을 함께 만드는 과정을 통해 학생들은 책임감, 건설적인 비판, 문화와 기술의 다양성에 대한 수용 및 감상 등과 같은 사회적 능력을 개발한다. 음악 교육은 다른 과목과 연관성을 추구함으로써 학생들의 전반적인 표현 능력을 개발해야 한다. 기술과 미디어에 의한 다양한 가능성을 음악 교육에 활용해야 한다.

1-4 학년

1 학년에서 4 학년까지의 음악 교육은 흥미롭고 통합적인 활동을 통해 학생들의 음악적 표현을 계발하는 것에 초점을 둔다. 교육은 학생들에게 다양한 소리의 세계와 음악을 경험할 수 있도록 해야 하며, 자신을 표현하고 자신의 생각에 진정한 형태를 부여할 수 있도록 격려해야 한다.

학습 목표

◇ 자신의 목소리를 자연스럽게 사용하고, 혼자서 혹은 다른 학생들과 함께 노래, 악기, 율동을 통해 자신을 표현하는 것을 배운다.
◇ 소리 환경과 음악에 능동적으로 집중하여 듣고 관찰하는 법을 배운다.
◇ 작곡할 때 음악의 다양한 구성 요소를 사용한다.
◇ 음악 생산자와 음악 청주의 구성원으로서 책임 있게 행동하는 것을 배운다.

핵심 내용
◇ 말하기, 의미 없는 소리의 나열, 노래하기를 통해 목소리를 사용하는 연습, 나이에 적합한 노래 게임.
◇ 성악곡, 성악곡의 부분을 노래할 수 있도록 준비시키는 노래 연습
◇ 기악곡, 리듬, 가락과 화음을 이용하는 악기, 신체를 도구로 이용하여 가장 기본적인 출발점인 장단에 대한 기본 감각을 익히는 연습으로 학생들이 다른 사람들과 같이 연주할 수 있도록 주비시키는 연습
◇ 다양한 음악 듣기, 자신의 경험과 생각을 묘사하기
◇ 작곡하기, 소리의 반복을 이용하기, 소규모 소리 작곡, 즉흥곡 만들기
◇ 음악 만들기, 듣기, 율동 만들기, 작곡과 관련된 음악의 요소의 기본 개념-리듬, 가락, 화음, 조화, 셈여림, 음색, 형식
◇ 학생에게 핀란드와 다른 나라 문화와 음악을 소개하고 다른 시대와 다양한 음악적 장르를 소개, 성악과 기악을 위한 다양한 악곡과 감상곡을 예와 함께 소개

4 학년 말의 학업 성취도 기준
◇ 다른 사람들과 합창할 수 있도록 자신의 목소리를 낼 줄 안다.
◇ 기악 합주 연습에 참여하고 연주할 수 있도록 음악 작품의 기본적인 장단을 이해한다.
◇ 악보를 완전 습득하고 그것 중 몇 개는 외운다.
◇ 혼자서 혹은 집단의 구성원으로 음악적 해결책을 찾을 수 있다. 예를 들어 소리, 율동, 리듬, 가락을 사용하여 메아리 주고받기, 화답 주고받기, 솔로/투티(전합주) 연습
◇ 말, 형상, 율동을 통해 음악적 경험을 표현할 수 있다.
◇ 다른 구성원을 배려하면서, 음악 만드는 집단의 일원으로 행동할 수 있다(서울특별시교육청,2007;84-5).

7.5 차 국가교육과정이 7 차보다 내용이 줄어들었다는 것을 인정한다. 그러나 PISA 1 위와 2 위는 이렇게 1 쪽과 16 쪽의 차이를 보이고 있다. 모르면 모를수록 부분에 치중한다고 한다. 주별로 차시별로 교사에게 지침을 내리려는 무식한 인간은 4 년 치를 한 번에 적고 있는 핀란드 교육과정을 보며, 그래도 교수라면 부끄러운 줄 알아야 한다.

IV. 7.5 차 초등통합교육과정과 비고츠키의 근접발달영역

1. 개념 정의.
2. 근접발달영역 vs 근접학습영역.
3. 발달의 내용
4. 발달은 어떻게 이루어지는가?
5. 발달의 시기별 선도활동.
6. 근접발달영역과 교수/학습
7. 근접발달영역과 교육과정.

========== 어느 세월에 쓰나. 전쟁이 벌어졌으니, 휴~~! =======

참고문헌

교육인적자원부, 2007, 교육인적자원부 고시 제 2007-79 호 [별책 2] 초등학교 교육과정

교육인적자원부, 2007, 교육인적자원부 고시 제 2007-79 호 [별책 15] 초등 통합교육과정

교육과학기술부, 2008, 실험본 “즐거운 생활 교사용 지도서”

후쿠타 세이지, 2008, 핀란드 교육의 성공, 북스힐

Pasi Sahlberg, 2007, Education policies for raising student learninig: The Finnish Approach, Journal of Education Policy, Vol. 22. No.2, March 2007, pp.147-171.

배희철, 2007a, 비고츠키 바로알기,

Yrjo Engestrom, 1987, Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research, Orienta-Konsultit Oy. http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm 에서 다운 로드 받을 수 있음.

Yrjo Engestrom, 1999, Perspectives on activity theory, Cambridge University Press.

서울시교육청. (2007). 교육 선진국 핀란드를 가다.

Center for Activity Theory and Developmental Work Research, (http://www.edu.helsinki.fi/activity/)

International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR), (http://iscar.org/)