

學校의 社會的 風土가 學生成就에 미치는 效果

高 明 奎

目 次

- | | |
|------------------------|---------|
| I. 序 言 | 1. 教師變因 |
| II. 教師 - 學生間의 人間關係의 特質 | 2. 學生變因 |
| III. 人間關係 類型과 行動特性 發達 | V. 結 言 |
| IV. 學校의 社會的 風土와 學生成就 | |

I. 序 言

教育은 人間行動의 計劃的인 變化이다. 學校社會는 學生의 行動變容이란 學習過程이 中心이 된다는 點에서, 다른 社會組織과 區別된다. 이러한 學習過程은 教師와 學生 相互間의 人間關係를 통하여 이루어지고 있다는 點에서, 또한 學校社會에서는 人間關係가 더욱 重要한 意義를 갖게 된다. 즉, 學生의 모든 學習過程은 勿論 社會的 欲求도 直接 間接 人間關係를 통하여 充足되고 있기 때문에, 어떠한 人間關係를 맺느냐에 따라 學生의 學習效果에 크게 影響을 미치게 된다. 特히 學校의 特殊한 社會的 風土 및 雰圍氣는 이러한 人間關係에 의해서 造成되고, 그것은 學生들의 方向感을 決定하는 役割을 하여 그들의 知的 發達이나 價値觀 形成에 크게 寄與한다.

그러나 이러한 學校의 社會的 風土는 반드시 意識的인 計劃에 의해서만 造成되고, 또 모든 學生에게 同一한 影響을 준다고 할 수 없다. 學校風土는 흔히 意識的인 計劃에 의해서 보다 無意圖的인 成員들간의 相互作用에 의하여 造成되고, 또 學級風土로서의 刺戟에 대한 反應으로서의 學生의 學習成就行動은 學生 個個人的 諸 變因에 따라 有意味한 差異를 나타낼 수 있는 것이다.

學校教育은 學生들의 行動의 心理的 特性을 意圖的인 計劃에 의하여 變化시키려는 目的을

갖고 있어, 學校가 意識的으로 計劃한 바에 따라 社會的 風土가 造成되고 그에 의하여 計劃한 바 대로 學生들의 性格 動機 能力 態度 등이 變化하게 되면 그 이상 바랄 것이 없을 것이다. 그러나 萬一 學生들의 文化나 特性이 意圖的인 教育과는 달리 學生들의 行動的 變化에 影響을 준다면, 意圖的으로 計劃한 教育의 效果는 크게 期待할 수 없을 것이다.

이런 點에서, 意圖的으로 計劃한 教育 目標를 가장 效果的으로 達成하기 위해서 또는 가장 效果的인 教育方法을 學習活動에 適用하기 위해서는, 學生側 變因이 어떻게 學校 및 學級の 社會的 風土나 가르치고 배우는 學習過程에 作用하고 있는나에 관해서 充分히 理解해야 할 必要가 있다.

本稿에서는 먼저 學校社會에 있어 그 特徵이 되는 教師와 學生間의 人間關係의 特質과 함께 學生들의 行動特性 發達에 促進的인 阻害的인 雰圍氣 造成의 役割을 하는 人間關係의 類型을 考察하고, 그러한 心理的 細帶에 의해 造成되는 學級の 社會的 風土의 構成要因인 教師와 學生의 變因間의 力動的인 相互作用을 分析·檢討한 後 學生成就에 바람직한 學級風土로서의 教育方法을 探索코자 하는 데 研究의 目的이 있다.

II. 教師-學生間의 人間關係의 特質

學校社會에 있어서는 가르치는 사람은 經驗이 있고 成熟한 教師와 배우는 사람은 經驗이 없고 未熟한 學生間의 相互作用에 의하여 學習過程이 進行되고 있다는 點에서 다른 社會體制와 特殊性을 이루고 있다. 여기에서 教師와 學生間의 人間關係가 다른 人間關係와 區別되는 特質을 概觀하면 다음과 같다.¹⁾

(1) 教師와 學生은 世代가 서로 다른 世代的 秩序의 關係이다.

教師는 成熟者이고 學生은 未成熟者로서, 前者는 後者를 指導하고 그의 成長發達을 援助한다. 따라서 學生의 性格을 規定하는 決定的인 條件은 指導的 位置에 있는 教師의 性格에 달려 있다.

(2) 教師와 學生의 結合은 自然發生的인 것이 아니고, 社會的 制度로서 公的으로 結合된 것이다.

따라서 兩者의 關係는 偶然的이며 一時的인 것이다. 그러나 學生들은 教師와의 關係에서 性格形成에 커다란 影響을 받는다.

(3) 教師와 學生間의 人間關係는 發達的 變化의 關係이다. 즉, 學生의 學業的 發達에 따라서 教師와의 關係도 變化하여 간다.

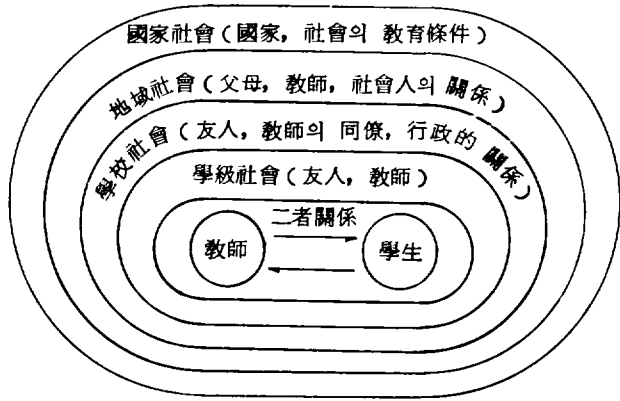
變化하여 가는 特徵을 一言要約하면, 教師에 대하여 偶像視하던 態度가 崩壞하고 人間으로

1) 岸田元美, 兒童·生徒と教師との 人間關係(日本: 明治圖書, 1963), pp.27~41.

서의 教師를 發見하여 가는 過程이라 할 수 있다. 具體的으로 말하면 國民學校 時節에 있어 거의 偶像의 存在로서 絶對的인 權威를 가진과 아울러 母와 같은 溫情을 주는 教師觀에서, 그 上級學年에서 부터 점차 삭트기 始作한 “自我”에 대한 意識은 思春期를 맞이하여 強力하게 形成됨으로써, 지금까지 絶對的 依存者였던 教師가 自己의 “人生”(life)를 가르치는 人間으로 여겨지게 되어간다.

(4) 基本的으로는 教師와 學生 두 사람이 맺는 關係이지만, 教室에 있어서는 教師 한 사람에게 數十名의 學生과 對하는 學級集團 關係이다.

따라서 學級の 集團力動(group dynamics)에 의해서 教師와 個個 學生間의 關係가 그 性格이 달라지며, 또한 學生과 教師와의 關係를 背後에서 規制하는 여러 社會集團에 의해서도 이들의 關係는 달라지게 된다. 教師와 學生間의 關係를 背後에서 規制하는 集團은 右의 <그림 1>과 같이 나타낼 수 있을 것이다. 따라서 教師와 學生間의 關係를 理解하려면 兩者의 關係를 規制하는 學級, 家庭, 地域社會, 國家 및 教育行政의 背景을 먼저 살펴보아야 할 것이다.



<그림 1> 教師-學生關係의 背景

(5) 教師와 學生의 結合을 이루는 心理的 契機는 教師의 教育愛와 理性的 權威, 學生의 信賴와 尊敬이며, 結合을 이루는 實際的 契機는 學習指導 및 生活指導 등의 教育的 場面에서 가르치고 배우는 關係이다. 이것이 곧 教師와 學生關係의 本質的인 特質이라고 말할 수 있다.

教育은 人格과 人格과의 相互 交步關係이며, 人格의 感化는 教育愛에 있다. 親히 만나 對話하고 같이 學習하고 活動하는에서 個性과 特性을 찾아낼 수 있고 理解할 수 있으며, 또한 서로 信賴하고 尊敬하게 된다. 여기에서 서로 奉仕하고 犧牲할 수 있는 참다운 愛情이 생기는 것이다. 教師는 이러한 過程을 통해서 일어나는 教育愛로서 學生과의 人間關係를 맺어 犧牲的 奉仕精神으로 學生의 生命을 發達시켜 나가야 한다.

權威는 一般的으로 實質的 權威와 形式的 權威로 나눌 수 있다. 前者는 權威者의 內의 人格에서 自然的으로 울어나와 對하는 사람으로 하여금 스스로 尊敬하게 되는 權威라 할 수 있으며, 後者는 社會的 制度, 즉 資格이나 階級 아니면 職分을 줌으로써 다른 사람을 支配하는 權威를 말한다. 教師는 透徹한 教育愛와 犧牲的 奉仕精神에 의하여 學生을 對하는 立場에

있기 때문에, 教師는 形式的 權威는 賦與받았지만, 어디 까지나 人類社會의 師表가 되고 또 學生으로부터 尊敬을 받기 위해서는 實質的 權威를 갖도록 人性面에서나 知的 實力이나 指導 力量을 培養해야 할 것이다. 따라서 教師는 恒常 教育愛와 理性的 權威로서 學生指導에 臨해야 할 것이다.

以上에서 考察한 教師와 學生間의 人間關係의 特徵을 보면 그것은 世代的, 公的인 關係일 뿐만 아니라, 發達에 따른 變化의 關係와 學級集團과의 關係이며, 그리고 그것은 人格的, 實質的 權威關係로 綜合할 수 있다.

Ⅲ. 人間關係 類型과 行動特性 發達

앞에서 學校社會의 人間關係의 特質을 살펴보았다. 이러한 人間關係의 要素에 의해 이루어지는 學習過程은 단지 教師-學生間의 知識傳達의 過程이 아니라, 情緒的·社會的 學習의 過程이다. 즉 學生들의 知的 發達만이 아니라 社會的·情意的 行動發達は 教師-學生間의 人間關係 類型 如何에 따라 促進되기도 하고 阻害되기도 하는 것이다. 教師와 學生間의 相互作用 關係는 여러 要因에 의하여 規定되는 狀況에 따라 달라짐으로 人間關係 類型도 여러 가지로 分類될 수 있고, 또 그에 따라 學生의 行動發達에 미치는 影響도 달라질 수 있다.

여기서는 教師-學生間의 人間關係 類型的 分類와 더불어 그러한 人間關係의 類型이 學生의 行動特性에 어떠한 影響을 주는가를 考察하기로 한다.

Cunningham²⁾은 教師와 學生들 相互間의 人間關係 類型을 5個로 分類하고 있다. 첫째 教師가 一方의으로 指示 監督하고 學生은 服從하는 支配服從的 關係, 둘째 教師가 學生들에 대하여 전혀 關心을 갖지 않는 自由放任的 關係, 셋째 教師와 學生이 서로 協同하는 相互協同的 關係, 넷째 教師가 學生들의 學習活動을 計劃하고 指示하는 教師中心的 關係, 다섯째 學生 스스로가 學習活動을 計劃하고 遂行하는 學生中心的 關係 등이다. 그는 이러한 人間關係 類型中 어떠한 類型에 의하여 學級の 社會的 風土가 造成되고 있는냐는, 學級生들의 性格이나 學校全體의 性格 등에 의해서 보다 主로 教師 個人的 性格·行動에 의하여 決定되고 있다고 指摘하고 있다.

人間關係 類型이 知的·情意的 行動에 미치는 影響에 관한 研究로서는 다음과 같은 것을 들 수 있다. Lippit와 White³⁾는 教師와 學生間의 人間關係 類型을 民主的 關係, 權威的 關

2) R. Cunningham et al., Understanding Group Behavior of Boys and Girls (New York: Teachers College, Columbia University, 1951).

3) R. Lippit and R. K. White, "The Social Climate of Children Groups," R. G. Barker et al., ed., Child Behavior and Development (New York: McGraw-Hill, 1948), pp. 485~508.

係, 自由放任의 關係로 分類하여 研究하였다.

民主的 指導者의 集團은 全體의 雰圍氣가 親和的이고 集團目標을 向해서 相互 協力하는 共同意識이 強하다. 따라서 各者 自己의 役割을 意識하여 獨創과 個性을 發揮하여 作業의 能率을 올릴 뿐만 아니라, 教師보다 同僚들로부터의 稱讚을 바라며, 行動樣式이 社會中心的이다. 여기에 反해서 專制的 指導者의 集團은 強制的인 指導를 받고 있기 때문에 成員間의 自由度가 稀薄하고, 相互間의 協力的인 態度가 不足하다. 그러므로 自發性, 獨立性, 自己決定性이 不足하고, 生氣있는 活動이 못된다. 學生은 指導者에게만 全的으로 依存하고 그의 稱讚만을 바라는 傾向이 짙어지며, 必然的으로 相互間의 競爭意識이 높아지고 自己中心의인 性格이 形成된다. 또 放任的 指導者의 集團에서는 個人의 自由가 最大限度로 保障되나, 課題構造에 대한 理解가 不足하여 共同目標을 위한 協력이 不可能하다. 그리하여 成員 相互間에 軋轢이 생기기 쉽고, 또 教師에 대한 態度도 攻擊的이다.

Withall은 Thelen과 함께 學習者 中心(learner-centered)과 教師中心(teacher-centered)의 社會情緒의 學級風土를 想定한 後, 學級에 있어서 이러한 教師-學生 相互作用의 性格과 質 그리고 이것이 造成하는 學級風土 如何가 行動特性에 미치는 影響에 큰 關心을 두었다.⁴⁾ Withall의 風土指數에 의한 診斷에 의하면 學生에 대하여 指示的이고 命令的인 教師中心의 行動은 學生들이 後退하고 成就 및 問題解決에 冷淡·無關心하며 나아가 攻擊的이고 敵愾的인 態度와 行動을 나타내는 反面에, 學習者中心의인 教師行動은 對人不安을 別로 일으키지 않았고 問題解決行動을 보다 促進시키며 어느 程度의 情緒的 統整을 복돋운다는 事實을 밝혔다.

이러한 研究結果에서 教師의 具體的 行動은 集團의 雰圍氣를 支配하고, 또 그 雰圍氣는 學生의 行動傾向과 人間性을 支配하게 된다는 것을 알 수 있으며, 學生들의 知的·社會的·情意의 行動 特性發達에 有利한 것은 學生中心의 民主的인 關係라 할 수 있다. 그러나 이러한 見解는 언제 어디서나 適用되는 것은 아니다. 그 集團이 處해 있는 狀況이나 集團內部的 構造, 成員들의 性格構造 등과 關聯하여 달리 나타날 수도 있다.⁵⁾ 이에 대해서는 앞으로 다들 教師와 學生變因에서 좀더 分明해질 것이다.

IV. 學校의 社會的 風土와 學生成就

이미 考察한 바와 같이 學校社會에 있어 構成員間의 人間關係 類型은 學生들의 行動特性 發達을 促進하고 또는 阻害하는 學校나 學級の 特殊한 雰圍氣를 造成하는 가장 重要한 決定

4) 鄭元權, 教育環境論, (서울: 教育出版社, 1977), pp. 170~171.

5) 孫炳煥, "指導性" 橫南心理學會編, 教養心理 (서울: 中央適性研究所, 1974), pp. 226~231.

的인 要素가 된다. 이와 같이 學校成員들 相互間의 人間關係에 의하여 造成되는 意識的 無意識的인 心理的 紐帶現象을 學校의 社會的 風土 및 雰圍氣 (social climate or atmosphere of school) 라고 하며,⁶⁾ 個人的 心理的 特性으로 性格이 있는 것과 같이 한 社會體制 혹은 集團의 性格으로 文化 내지 國土가 있는 것이다.

이러한 學校 및 學級風土 形成에서 教師의 比重은 크다. 왜냐하면 學級風土는 教師의 能力 性格 價值觀 態度 등이 크게 作用하여 造成되고, 그에 의해서 學生들의 士氣와 學習成就에 影響을 미치기 때문이다. 그러나 教師變因에 의해 造成되는 刺戟으로서의 風土는 이에 대한 反應으로서의 學生의 學習行動에 一律的인 影響을 주는 것이 아니라, 學生의 여러 要因에 의해 有利할 수도 있고 不利할 수도 있는 것이다. 無意識的인 要素와 媒介變數 (intervening variable)로서의 學生의 變因에 의해서 教師의 意識的 計劃의 努力에 相應한 學業成就 行動을 期待할 수 없는 것이다.

따라서 學校나 學級集團의 特徵인 學習·學業成就라는 教授-學習過程에서 教師變因에 學生變因이 또 學生變因에 教師이 서로 어떻게 力動的으로 作用함으로써 달리한 反應이 나타나는가를 考察할 必要가 있다.

1. 教師變因

學生들의 學習成就에 關聯된 教師變因은 많이 있지만, 여기에서는 教師의 役割期待, 認知 能力과 人性을 教師變因에 包含시켜 이를 中心으로 論議를 펴 나갈 것이다.

1) 役割期待

役割期待 (role-expectation)란 한 社會集團 또는 社會體制 속에서 그 成員들 相互間에 바람직한 것으로 期待하는 行動의 概念으로서 이런 役割期待의 體制는 한 社會集團으로서의 學校의 心理的 雰圍氣 風土를 이루고 強化體制가 되기 때문에, 學生들의 學習動機와 學業成就에 미치는 影響은 크다.

鄭範謨는 한 社會制度로서의 學校가 그 成員의 行動에 가장 意義있게 影響을 주는 要因은 制度內의 各種 對人關係를 律하고 있는 役割期待의 體制이며, 이런 役割期待體制를 知的 情意的 風土라고 하여 다음과 같이 5個 役割期待의 次元으로 分類·整理하고 있다.⁷⁾

(1) 自律 對 他律期待의 次元이다.

學生들의 自發的·自律的·獨立的인 思考 判斷 行動決定을 할 것을 期待하는 學校環境이 있는가 하면, 指示에 따라 依存的·他律的 行動決定을 期待하는 學校環境이 있다는 것이다.

6) 朴容憲, 學校社會 (서울: 培英社, 1968), p.252.

7) 鄭範謨, 知力的 教育 (서울: 培英社, 1969), pp.35~38.

(2) 知的 對 非知的 期待의 次元이다.

머리가 좋고 學業活動에 活潑한 것을 바람직한 것으로 期待하는 學校環境이 있는가 하면, 反對로 隱然中 그것은 ‘册 벌래니’ ‘工夫 잘하는 親舊 出世 제대로 못하더라’는 등의 말이 支配하는 學校環境이 있다는 것이다.

(3) 伸縮 對 硬直期待의 次元이다.

教師와 教科書는 絕對的이고 答은 하나뿐이라는 式으로 硬直된 學校環境이 存在하는가 하면, 懷疑·好奇·多様·變化의 餘地가 있는 學校環境이 存在한다는 것이다.

(4) 批判 對 順從期待의 次元이다.

教師·教科書의 말에 대해 自由로이 質問도 하고 批判도 하도록 勸獎되는 學教風土가 있는가 하면, 學校·教師·教科書에 대한 反問·批判·反對 등을 禁忌現象으로 되는 學校風土가 있다는 것이다.

(5) 情的 表現 對 抑制期待의 次元이다.

學生들이 肯定的·否定的 感情을 行動이나 表情으로 自由로이 表現할 수 있는 學校風土가 있는가 하면, 感情的 表現이 許容되지 않는 風土가 있다는 것이다.

以上の 學校構成員의 相互 役割期待體制가 學生들의 高等精神過程(思考力·創意力·評價力 등)의 發達에 作用하는 影響을 分析하여, 5個 次元中 왼쪽의 自律·知的·伸縮·批判·表現 등을 서로간에 期待하고 있는 風土에서 잘 涵養된다는 事實을 發見했다.

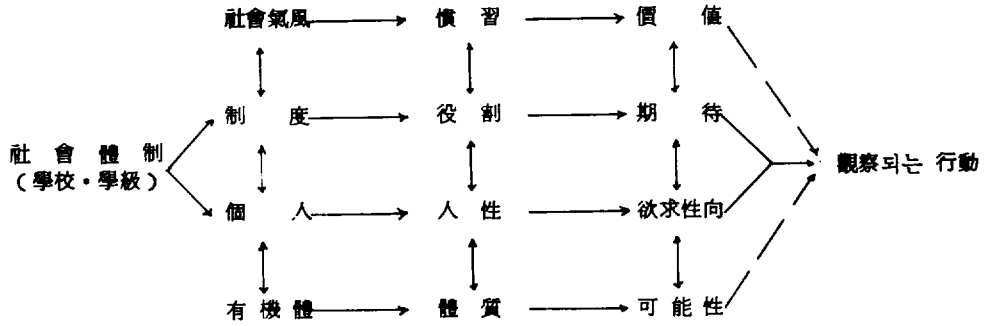
Stern⁸⁾도 環境을 α 環境· β 環境· r 環境으로 區分하여 概念化 했는데, β 環境을 風土라고 表現할 수 있을 것이다. 여기에서 α 環境이란 주어진 比較的 客觀的인 現實을 意味하며, r 環境이란 個人에 따라 獨特하게 知覺되는 α 環境이며, β 環境이란 α 環境에서 共通되는 知覺內容 또는 程度를 말한다. 즉 β 環境이란 他人과 相互共有하는 β 壓力(consensual-bata press)으로서, ‘어떤 學校가 工夫 잘 하는 學生이 優待받는다는 判斷이 모든 學生에게 주어져 있다면, 이것은 β 環境 役割을 한다고 말할 수 있다.

그러나 集團狀況 속에서의 人間의 社會的 行動은 社會體制의 所產이라는 것과 $B = f(R \times P)$ 의 公式에서 出發한다는 것을 注目할 必要가 있다.⁹⁾ 여기에서 B는 觀察되는 行動, R은 制度속의 役割, P는 Personality의 基本要因인 欲求性向을 나타내며, 結局 行動은 R과 P의 相互作用의 關係의 函數라는 前提에서 다음과 같은 模型이 提示된다.

다음의 模型에서 보는 것처럼 社會體制로서의 學校와 學級은 먼저 成員의 規定된 役割과 期待를 內包하고 있는 制度가 있고, 한편 成員의 性格과 欲求性向을 內包하고 있는 個人이 있어, 이 2個의 次元은 概念上으로는 獨立的인 것이지만 現象的으로는 相互作用的인 것이다.

8) G.G.Stern, H. I. Stein and B. S. Bloom, Methods in Personality Assessment (Glencoe, Illinois: Free Press, 1956).

9) 李榮德, 教育의 過程(서울:培英社, 1969), pp.121~124.



이 兩者의 相互作用 如何에 따라서 集團狀況에서 觀察되는 것으로서의 社會的 行動이 產出되며, 이 行動에 있어서는 또한 그 2個의 決定要因인 制度和 個人에게 各各 直接・間接 影響을 주고 있는 側面에 慣習과 價値를 內包하는 社會氣風 또는 倫理가 있으며, 한편 個人이란 側面을 規制하고 있는 背後要因에 一定한 體質과 可能性을 內包하는 有機體라는 側面이 있다. 는 것이다.

따라서 有機體로서의 個人의 欲求와 文化속에서 設定되고 提示되는 學校教育의 目的 및 諸 節次 및 規定間의 相互作用 속에서 個人의 欲求性이 더 支配하는 行動 또는 學校의 規則과 要求에 더 順應하는 學生行動이 나타날 수 있는 것이다. 그러므로 學校의 目的과 個人學生의 必要가 一致 내지 調和될 수 있다면, 그것은 곧 學級體制는 아주 理想的인 狀態속에 있다고 말할 수 있을 것이다.

役割이 性格과 어떠한 關聯을 맺고 있는가를 알기 위해서는, 役割의 概念을 더 分明히 把握해야 할 必要가 있다. Allport 는 이 役割의 意味에 대해서 네 가지로 區分하여 說明하고 이의 性格과의 關聯을 다음과 같이 밝히고 있다.¹⁰⁾

(1) 役割-期待

役割-期待는 社會體制 속에서 定해지는 것으로서, 現代 社會體制 속에서 社會의 大部分의 사람들이 어떤 地位를 占有하는 成員에 대해서 一定한 行動을 하여 주기를 期待하는 것이다. 예컨대, 한 文化 또는 좁은 地域의 文化가 父・母・學生 등에 대해서 애당초에 規定하여 놓은 行動樣式이다.

(2) 役割-概念

이것은 成員이 어떤 地位에 따른 役割을 그 나름의 方式으로 定義하는 것이다. 즉 父나 教師가 自己 自身에 대해서 무엇을 期待하고 있는가를 말한다. 어떤 教師가 좋은 教授法이란

10) G.W. Allport, Pattern and Growth in Personality (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961), p.184.

嚴格한 反復練習과 嚴한 罰則을 使用하는 것이라고 믿는데 反해, 卽 教師는 個人이 스스로 計劃을 세워서 하는 工夫와 許容的인 方法이라고 생각하는 것 등은 그 한 例이다. 이와같이 스스로 느끼고 있는 期待가 役割-概念이다.

(3) 役割-受容

이는 役割이 他人의 期待에 의해서나 自己自身の 概念에 의해서 定義되는데, 成員이 自己自身の 役割을 愛好하는 程度이다. 이를테면, 眞心으로 즐겨서 兒童을 돌봐주는 教師가 있는가 하면, 싫은 것을 억지로 하는 教師도 있다. 或者는 自己의 役割에 관해서 스스로 지니고 있는 概念에 대해서는 좋아하면서, 남들이 그에 관해서 갖고 있는 期待에 대해서는 憤慨하기도 한다.

이런 點에서, 成員의 役割-受容에 대한 應答을 얻기 前에는 그 役割이 그 사람의 性格의 따뜻한 中核的(固有한)인 것인지, 아니면 單純히 周邊的이고 알맞지 않는 文化的 規定에 지나지 않는 것인지를 決定지을 수가 없는 것이다.

(4) 役割-遂行

이는 個人이 直接 役割을 實踐하는 面이다. 個人이 그의 役割의 任務에 대해서 實際로 行하는 것은, 以上 말한 모든 條件에 依存된다. 즉, 役割-期待 하나에만 依存되는 것이 아니라, 個人이 지니고 있는 役割의 概念, 그리고 그것을 좋아하고 受容하는가 등에 의해서 役割의 遂行에서 差異가 생기는 것이다. 期待는 똑같이 미리 規定되고 있지만, 差異나는 概念이나 受容의 程度 그리고 그에 附隨되는 여러 特徵 및 性格의 特徵은 크게 窮極的인 役割의 遂行을 變化시킨다.

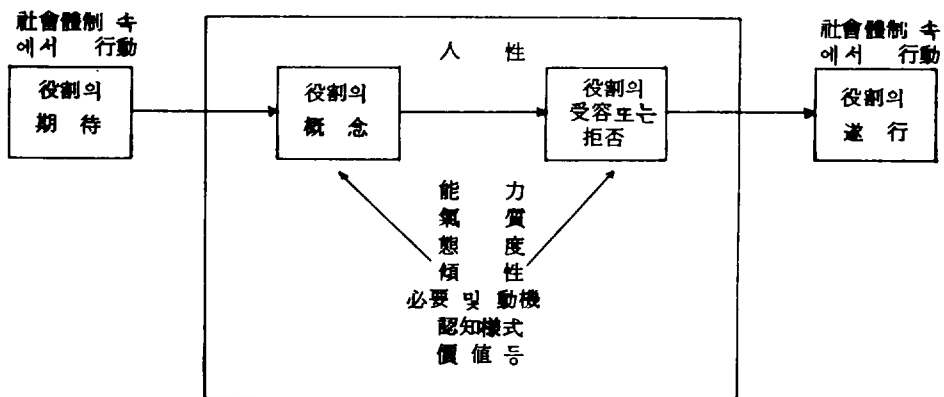


그림 2. 人性에 關係된 역할의 4개의 의미 (Allport, 1961, p.185)

이와같은 役割의 네 가지 意味를 性格과 關聯지어 圖示하면, <그림-2>와 같다. 이 그림에서 役割은 두 가지 意味에서 社會體系와 性格內部에 屬한다는 것을 알 수 있다. 즉 前

者에 屬한다 함은 役割-期待는 단지 外的인 모델로서, 外的인 刺戟으로 使用되기 때문에 社會體系에 屬하며, 役割-遂行은 個人에 의해서 行해지지만 社會體系에 影響을 줌으로 外部의 體系에 屬하는 것으로 看做될 수 있고, 後者에 屬한다 함은 個人이 自己自身에 대해서 役割을 어떻게 定義하는가, 또 그가 그것을 받아들여 自己의 固有한 것으로 만드는가는 主觀的인 問題이기 때문에, 性格의 內部에 屬한다고 볼 수 있다.

특히 여기에서 注目해야 할 것은, 役割이 個人의 行動樣式을 決定짓거나 選擇케 하는 要因이 된다는 事實을 否認할 수는 없으나, 性格은 役割의 單純한 合成物이 아니라는 點이다. 役割의 壓力을 받기는 하나 個人의 能力, 氣質, 態度, 動機, 價値 등의 餘他的 性格要素들의 作用이 加해져서 役割이 定義되고 受容된다는 事實을 바탕으로 해서 行動은 勿論 性格을 理解하여야 한다는 것을 여기에서도 示唆해주는 것이다.

2) 認知能力

教師의 能力的인 側面이 性格의인 側面과 아울러, 教授成功과 密接한 關聯이 있을 것으로 생각할 수 있다. 教師의 一般的인 知的 能力, 大學時의 學業成績, 教科目에 대한 知識, 그리고 教授能力이 學生의 學習과 關聯이 있을 것이다. 이는 教師와 學生間의 相互作用의 大部分은 知的 學習材料를 통해서 이루어 지기 때문이다. 먼저, 教師의 知的 能力과 學習效果와의 關係를 살펴보기로 한다.

(1) 教師의 知能和 教授의 成功과의 關係이다.

Klausmeier 등의 研究結果에 의하면¹¹⁾ 뛰어난 教師는 平均的인 教師나 教師로서 失敗하고 있는 사람보다 知能이 높다는 報告도 있다. 그러나 最近의 研究에 의하면 教師의 知能和 學生의 成績 및 校長의 評定과의 關係를 比較해 볼 때, 그것은 無視해도 좋을 程度라고 한다.¹²⁾

이와 같이 知能이 教授의 成功에 미치는 影響이 微微한 것은 大學課程의 履修者나 教師資格 取得者는 教職과 같은 專門職에 必要한 最少限의 知的 能力을 갖추고 있는 것으로 보아, 이 能力以外에 다른 人性的 要因이 教師로서의 成功에 作用하기 때문일 것으로 짐작된다. 따라서 教師의 知能은 教授의 成功과 매우 密接한 關聯이 있는 것 같지만, 반드시 그렇지 않은 것이다.

(2) 教師의 學習과 教科에 대한 知識 및 理解度와의 關係이다.

이것은 다음에 記述할 學習의 指導方法和 直接的인 關係가 있다. 教師가 가르칠 科目의 技

11) H. J. Klausmeier and W. Goodwin, "Learning and Human Abilities," Educational Psychology, 2nd ed., (New York: Harper and Row, Publishers, 1966), p.138.

12) A. S. Barr and Others, The Measurement and Prediction of Teaching Efficiency, Review of Educational Research, 28, 1958, pp.256~264.

能이나 概念을 學習시킬 때는, 그 科目에 대한 그의 知識을 바탕으로 해서 教授活動을 展開할 것이다. 教科目에 대한 包括的이고 分명한 知識이 없으면, 模糊한 學習內容이나 잘못된 概念을 學生들에게 分明明히 해줄 수가 없을 것이다. 그러나 教科에 대한 知識도 知能과 같이 教師라면 教師養成 機關에서 이미 必要한 最小限의 知識을 習得하고 있다는 것을 前提한다면, 教師의 教科에 대한 知識과 教授成功과의 關係는 달라진다고 볼 수 있다.

(3) 教師의 學習指導 能力과 學生의 學業成就 및 教授成功과의 關係이다.

이것도 教科에 대한 充分한 知識이 先行되어야 한다. 學生들의 學習活動을 組織하고 學習變因을 操縱하는데 익숙한 教師는 學生들의 學習成果를 높일 수 있을 것이다.

Carroll은 教授의 質을 높이기 위한 다음 4가지 條件을 提示하고 있다.¹³⁾ 첫째 學習者들이 무엇을, 어떻게 學習해야 하는지를 分明明히 알 수 있게 한다. 둘째 個個의 學習者가 學習할 資料와 適切한 感覺의 接觸을 維持할 수 있게 한다. 셋째 學習課題의 各 段階가 分명한 系列이 이루어지고 前段階의 學習이 後段階의 學習을 위한 準備가 될 수 있도록 適切히 提示되어야 한다. 넷째 授業의 全 過程이 學習者 個個人의 特殊한 必要와 性格에 알맞도록 調節되어야 한다는 것 등이다. Carroll의 이러한 授業의 質에 관한 생각의 特色은 그것이 教師의 一般的 資質要件이나 性格特性 등과는 關係없는 授業場에서의 具體的인 教授行爲의 領域에서 質이 높은 授業을 決定하는 基準이 된다는 點이다.

Bruner도 指摘한 바와 같이¹⁴⁾ 知的 發達の 正常的인 過程에 따라서 最適系列(optimum sequence)의 方向을 活動的 表象(enactive representation)→映像의 表象(iconic representation)→象徵的 表象(symbolic representation)으로 옮겨가는 것도 有益하다.

이와 같이 教授資料를 學生들의 準備性(readiness)에 따라 效果的으로 組織하고 이를 多様な 方法으로 提示하는 能力은 바로 教授의 效率性을 測定하는 尺度이다. 또한 學習困難을 診斷하고 適切한 教授資料의 選定에 精通한 教師는 學生의 學業을 成就시키는데 成功的인 것이다.

그러나 現在 學生의 多様な 出發點 行動(entry behavior)에 가장 알맞는 教授方法이 어떤 것인지에 대한 많은 教授模型(instructional model)이 開發되고 있으나, 아직 一般化할 수 있는 뚜렷한 理論은 없다.

(4) 學生에 대한 教師의 知識과 學生의 學業成績 및 態度와의 關係이다.

教師가 學生에 관한 情報가 많을수록 學生의 學業成就나 人性發達에 좋은 影響을 준다.

13) 金豪權, 現代教授理論 (서울: 敎育出版社, 1977), pp.72~73.

14) 上揭書, pp.125~130.

Hoyt¹⁵⁾는 中學校 2學年 英語, 數學, 社會科 教師를 3群으로 分類하여 A群에게는 學生에 대한 情報를 全려 주지 않고, B群에는 知能檢査結果와 英語·數學·社會의 成績만 알려주었고, C群에는 知能·學業成績과 參考될 事項을 모두 알려주고 學生에 관한 重要한 事項을 發見하도록 激勵하였다. 그 結果, 어떤 教科에서도 學生成就에는 3群間에 差異가 없었다.

그러나 學生에 대한 理解도가 높아감에 따라서 教師에 대한 學生의 態度가 改善되었다고 한다. 그 밖의 研究도 學生에 대한 教師의 理解도가 높아지면 學生의 教科學習을 보다 效果의으로 指導할 수 있고, 또 學生의 人性을 보다 잘 發達시킬 수 있다고 한다.

3) 人 性

教授效果와 密接한 關聯이 있는 것으로 밝혀지고 있는 教師의 人性特徵은 教師의 溫和性和 理解性이란 次元과 知的 興奮과 內在的 動機를 誘發하는 能力의 次元인데, Gage는 教師의 特徵을 溫和性和 知的 妥當性의 두 가지로 分類하고 있다.¹⁶⁾ 溫和性(warmth)이란 情意的인 特徵을 強調하는 것으로서, 教師가 學生을 認定하고 情緒的으로 支持하고 同情的인 態度를 보이고 學生의 感情을 受容하는 것을 말한다. 한편 知的 妥當性(cognitive validity)이란 知的 特徵에 力點을 두는 것으로서, 가르치는 教科에 대한 認知構造(cognitive structure)를 明確히 把握하고 教科의 知識을 體系的으로 組織하고 提示하여 學生의 知的 興奮을 刺戟하고 內在的 動機를 잘 誘發하는 教師의 特徵을 말한다.

먼저, 教師의 溫和性和 學習成就와의 關係를 檢討하기로 한다.

教師의 溫和性에 관한 研究는 教師의 다른 어떤 特徵보다 더 많이 研究되어 왔다. 一般的으로 學生들은 溫和한 教師를 잘 따르고 좋아하며, 父母나 上司들도 좋게 보고 있다. 特別히 教師의 溫情은 사랑과 受容과 認定感을 받으려고 하는 國民校 學生들에게는 重要한 特徵이 될 수 있다. Sears와 Hilgard¹⁷⁾는 社會的 動機(溫情과 養護)란 념으로부터 사랑과 認定을 받고자 하는 動機로서, 教師의 溫和性和 學生의 成就間에 높은 相關이 있음을 밝혔다. 教師의 溫和性의 價値는 Heider의 認知均衡理論(theory of cognitive balance) 또는 模倣

15) K.B.Hoyt, A Study of the Effects of Teacher Knowledge of pupil Characteristics on pupil Achievement and Attitudes towards Classwork, J. edu. Psy - chol., 46, 1955, pp.302~310.

16) N.L.Gage, "Psychological Conception of Teaching," International Journal of Educational Science, 1, 1967, pp.151~161, in E.Stone ed., Readings in Educational Psychology (London: Methuen & Co. L T D., 1970), pp.106~107.

17) P.S.Sears and E.R. Hilgard, "The Teacher's Role in The Motivation of the Learner," E.R.Hilgard ed., Theories of Learning and Instruction, The 63rd yearbook of the NSSE, part 1, (Chicago; The University of Chicago, 1964) pp.184~187.

理論에서도 把握할 수 있다. 前者는 우리를 좋아하는 사람을 우리도 좋아한다는 理論으로서 溫和한 教師는 學生들을 좋아한다고 보기 때문에 學生들도 教師에게 情을 준다. 後者는 어떤 教師를 좋아하는 學生은 그 教師의 態度나 價値觀을 模倣하고 同一視한다는 理論이다. 數學이 좋아서가 아니라 先生任이 좋아서 數學工夫를 熱心히 한다든지, 國語가 싫어서가 아니라 國語 先生任이 싫어서 國語工夫를 하지 않는 수도 있다. 이처럼 學生이 한 學習課題를 學習하는 동안 마음속에 特別한 目的意識으로서 지니지 않는 것을 學習하는 境遇를 同時學習(c-oncomitant learning)의 現象이라 하며¹⁸⁾ 同經驗 多結果의 現象이다.¹⁹⁾ 이러한 現象은 教師特徵으로서의 溫和性的 價値를 크게 認定하는 것이다.

그러나 Ausubel²⁰⁾은 學年이 높아짐에 따라 溫和性的 價値는 減少된다고 보고 있다. 즉, 國民學校 兒童은 溫和한 教師를 좋아하고 그 影響도 많이 받지만, 中·高·大學으로 올라갈 수록 問題는 달라진다는 것이다. 溫和性的 效果는 親和의 欲求(need of affiliation)와 關係가 있는데, 이런 欲求가 강한 學生에게 教師가 溫和하게 對해주면 教師의 價値觀에 同化하려 하고 學習動機도 強하게 誘發되며, 實際로 學業成就도 높아진다. 그러나 만일 學生이 보다 知的이고 獨立的이고 自己發展의 欲求에 의하여 動機지워졌다면, 溫和性的 重要性은 減少된다고 볼 수 있다. 學校나 年令水準에 關係없이 知的 欲求가 보다 강한 學生은 人情 많고 溫和한 教師보다 所謂 “글 잘 가르치는 先生”을 더 따를 것이다.

다음, 教師의 知的 妥當性 亦是 學習效果나 教授成功과 密接한 關聯이 있는 特徵이다. 自身の 教科에 대해서 情熱적이고 想像力이 豊富하고 學生을 잘 刺戟할 수 있는 教師도 훌륭한 教師로 보고 있으며, 實際로 學生들의 學習成果를 높여준다. Hart의 研究에 의하면²¹⁾ 學生들이 가장 좋아하는 教師特徵의 첫째 順位가 學校工夫에 도움을 주며 教科와 課題를 分明하고 徹底하게 說明해 주고 授業에서 實例를 잘 든다는 것이었다. 또한 Moses와 Buellfield의 高等學校 教師를 對象으로 한 失敗의 研究에서도²²⁾ 失敗한 原因의 第1位가 教授方法的 貧困이었다.

그러나 어떻게 하는 것이 學生의 知的 興奮을 強하게 刺戟하고, 內在的 動機를 誘發할 수 있는지와 같은 知的 妥當性 그 自體에 대한 分明한 基準이 究明되지 않고 있다. 近來에 知的 妥當性에 관한 새로운 接近方法이 試圖되고 있는데, Gagné와 그의 同僚들은 課題分析

18) 陳潤教·洪性滿, 學習指導(서울:教育出版社, 1970), pp.23~24.

19) 鄭範讓, 教育課程(서울:豐國學院, 1957), pp.295~296.

20) D. P. Ausubel, "A Cognitive View," Educational Psychology (New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968), p.449.

21) W. M. Alexander and P. M. Halverson, Effective Teaching in Secondary School (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1950), pp.31~35.

22) 鄭植永, 學習指導(서울:載東文化社, 1967), p.102.

(task analysis)의 방법을提示하고 있다.²³⁾ 이것은 最終 學習目標가 되는 課題로부터 出發하여 그 課題學習에 必要한 先行課題가 무엇인지를 分析하고, 또 分析된 그 課題學習에 必要한 先行課題를 分析해 내려가는 方法이다. 이는 教科의 論理性和 學習의 順序에 모두 一致하는 連續的인 位階(hierarchy)를 나타내는 것으로, 課題의 系列的 組織과 提示方法에 適合한 示變點을 提示하고 있다. 또 Hilda Taba가 學生의 概念形成, 推論, 一般化 및 現象說明의 能力을 發達시킬 目的으로 開發한 教授方略도 教師의 知的 妥當性을 要求하고 있다. 그는 너무 빨리 複雜하고 高等한 思考에 뛰어드는 것은 精神活動을 不可能하게 만들고 너무 느린 것도 思考의 發達을 遲延시키기 때문에, 한 思考水準에서 다음 水準으로 移行해 갈 때는 現在의 水準과 要求되는 水準間에 適切한 調整이 必要하다고 밝히고 있다. 이것이 教授上 가장 어려운 問題이기도 하다.²⁴⁾

2. 學生變因

教師의 教授成功과 關聯되는 學生變因도 또한 많이 列舉할 수 있지만, 여기에서는 學生變因에 學生文化, 性格의 特徵과 過去經驗을 包含시켜, 이 3個 變因을 中心으로 좀더 상세히 說明해 보기로 한다.

1) 學生文化

學校社會는 一般社會와는 달리 少數의 成人教師와 大部分의 學生들로 構成되어 있다. 이에 따라 學校社會는 成人文化와 學生文化가 생기며, 이 2 文化間에 葛藤을 일으킨다. 教育은 文化傳達의 機能을 갖고 있으므로 教師는 成人文化를 學生들에게 傳達하려고 하고, 學生은 學生文化에 따라 行動하려고 한다. 여기에서 摩擦이 생기며, 所謂 世代差의 問題가 發生하게 된다.

Clark²⁵⁾는 美國 中等學校 文化를 興趣의 文化(the fun subculture), 學究의 文化(the academic subculture), 懶怠의 文化(the delinquent subculture) 등 3類型으로 分類하였다. 興趣의 文化란 學生들이 學業에 대한 興味보다 思春期의 心理에 刺戟되어 主로 異性, 運動, 音樂, 춤 등에 興味를 갖는 것을 말하며, 學究의 文化란 學業成就를 높이 評價하고 知的 追求에 보다 많은 關心을 보이는 것을 말하며, 懶怠의 文化는 學業이나 社交에도 興味가 적고 게으른 편이며, 學校의 指示에 反抗的이다. 恒常 問題를 일으키고 강패集團에 屬하는 學生이 이 集團類型에 屬한다. 勿論 工夫도 하고 社交도 하는 混合의 文化(mixed subcultu-

23) 陳渭教·洪性濟, 教授學習의 過程(서울:教育出版社, 1980), pp.74~78.

24) N.L.Gage, Op.cit., p.109.

25) B.F.Clark, Educating the Expert Society (San Francisco: chandler, 1962), pp.244~270.

re)도 있을 수 있지만, 이러한 學生間에 싹트는 文化는 學校나 學級風土의 形成에 作用하며, 이것이 또한 學習에 直接·間接으로 影響을 미치게 된다.

Coleman²⁶⁾의 研究에 의해서도 밝혀진 바와 같이 課外活動, 運動, 社交와 같은 活動을 重視하는 非學業的 價値(non-academic values)를 가진 이러한 非公式的 集團의 規範은 學校의 公式的 授業活動과 葛藤을 일으킨다. 學生들의 非學業的 價値는 學生들간에 教師의 授業에 抵抗하는 對立勢力을 形成하거나, 學生들의 學習動機를 弱화시키는 結果를 가져올 수 있는 것이다.

大體로 國民學校 兒童과 大學 또는 大學院의 境遇, 두 文化間의 葛藤은 적다. 兒童도 그들 나름대로의 文化가 있겠으나, 아직 어려서 表面化되지 않아 同僚보다 教師와의 關係를 더욱 重視하기 때문에 兒童文化와 成人文化間에는 別다른 摩擦이 存在하지 않는다. 또한 大學生의 境遇도 中等學生과 類似한 學生文化를 形成하여 成人文化와 葛藤이 일어나나, 高學年이나 大學院의 境遇는 學業成就를 보다 높게 評價하기 때문에 同僚보다는 教師와의 關係를 重視하여 이 摩擦은 줄어든다. 그러나 摩擦이 甚한 境遇가 青年前·中期의 中等學生인데, 이것은 그 發達의 特徵과도 密接한 關聯이 있다.

이 時期의 顯著한 心理的 特徵은 心理的 離乳(psychological weaning), 情緒的 疾風怒濤(storm and stress), 自我意識(self-consciousness)의 高揚, 反抗(rebellion) 등이다. 獨立된 成人이 되기 위해서는 여태까지 依存했던 父母나 教師(成人文化)로부터 그 心理的 依存性을 脫皮해야 하겠고, 그것이 反抗으로 表示된다. 그러나 아직도 靑少年들이 가진 여러 脆弱點과 無能力은 그들로 하여금 同病相憐하는 同僚集團을 形成·結束하여 힘을 모우고 서로 慰勞하게 된다. 勿論 이것은 發達의 自然的 過程이겠지만, 바로 이것이 學生文化에 同化하는 原因이 된다. 同僚集團의 規範은 靑少年들의 行動을 拘束하고 評價하는 基準이 됨으로, 그들은 父母·教師보다 同僚의 말을 더욱 따르게 된다.²⁷⁾ 따라서 이러한 現象이 두드러지게 나타나는 靑少年期에서 成人文化와 學生文化間의 葛藤이 커지는 것이다.

2) 性格의 特徵

教師-學生間의 性格의 特徵의 差異가 學業成就에 影響을 미칠 수 있고, 또한 學生의 性格의 特徵에 따라 教師의 指導方法上에 달리한 學習效果를 나타낼 수도 있을 것이다. 먼저, 教師-學生間의 어떠한 性格特徵의 結合이 學生成就에 도움이 되는 가를 살펴보기로 한다.

Heil 등의 研究의 結果는 教師와 學生의 性格을 前者를 自發型(spontaneous type), 整頓

26) J.S.Coleman, The Adolescent Society (New York: The Free Press, 1961).

27) 松本恒之, "靑年と非行," 沢田慶輔編, 靑年心理學(日本:東京大學出版會, 1974), pp. 226~227.

型 (orderly type) 과 恐怖型 (fearful type), 後者를 努力型 (strivers), 順從型 (docile conformers) 과 對抗型 (opposers) 등 各各 3 類型으로 分類하여 教師와 學生의 性格이 學業成績에 미치는 影響을 밝혔다.²⁸⁾ 自發型 教師 밑의 順從型 學生이 가장 成績이 좋고, 그 다음이 整頓型 밑에 있는 順從型 學生이며, 對抗型 學生은 整頓型 教師 밑에서는 成績이 좋으나 그 밖의 類型에서는 成績이 낮았다고 한다. 또 努力型 學生은 教師性格에 別로 拘碍받지 않았다는 것이다.

學級の 社會的 風土가 學生의 成就에 미치는 影響에 관한 研究는, 主로 教師를 中心으로 한 專制的 權威的 風土와 學生을 中心으로 한 民主的 風土에 集中되어 왔었다. 그런데, 이 民主的 혹은 專制的 方法中 어느 型의 方法이 集團의 成就를 높일 수 있느냐는 追從者의 期待나 欲求에 따라 달라질 수 있기 때문에, 民主的 方法이라고 無條件 效果的인 것은 아니다. 個人에 따라 依賴心이 強하거나 專制的인 學生은 教師의 權威的 態度를 높이 評價할 것이고, 學生의 性格이 自律적이고 獨立心이 強할 때는 自己의 役割을 干涉하지 않는 教師를 높이 評價할 것이다.²⁹⁾ 또한 課業指向的(task-oriented)인 性格을 지닌 學生은 높은 專門的 知識·技術을 가진 能力家인 教師를 좋아할 것이나, 社會的-感情的(social-emotional) 紐帶를 바라는 學生은 親切하고 부드러운 性格을 가진 教師를 높이 評價할 것이다.

이렇게 個人에 따라 달라질 수 있는 學生들의 期待나 欲求를 充足시키는 일은 쉬운 일은 아니나, 그러나 어느 程度 잘 把握하고 이를 어느 程度 充足케 한다는 것은 좋은 人間關係나 教育方法을 樹立하기 위하여 考慮하지 않을 수 없는 重要한 問題일 것이다.

3) 過去 經驗

學習行動도 社會的 行動 처럼 役割期待와 個人의 欲求性向間에 어떤 力動的 相互作用 過程에 의해서 展開된다는 것을 이미 考察했다. 이와같이 한 個人이 知覺한 役割期待는 그 個人의 人性體制의 여러 要因에 의하여 달라질 수 있지만, 그가 오랫동안 자기 나름의 經驗을 통해서 쌓게 된, 그의 固有的 經驗 內容에 의하여 달라질 수도 있다.

教授過程은 本質적으로 社會的이다. 教師와 學生間의 相互作用속에서 이루어지는 것이, 바로 教授·學習인 것이다. 그런데 이러한 教師와 學生間의 關係에 있어서는 가르치는 教師는 무엇을 알고 배우는 學生은 모르고 있다는 事實 때문에 權威的 問題가 常存한다. 이러한 權威關係를 어떻게 調節하느냐에 따라 學習의 性格, 獨立的인 問題解決力, 能力에 대한 自信 등이 크게 影響을 받는다. 따라서 學校生活以前이나 過程에서의 이러한 權威關係의 調節이, 學習에의 先行傾向性(predisposition toward learning)에 影響을 주게 된다.³⁰⁾

28) 李榮德, 前掲書, pp.97~100.

29) 朴容憲, 前掲書, pp.227~233.

30) 金學守, 現代 教授-學習論(서울:教育科學社, 1976), pp.101~102.

이런 點에서, 學生은 以前에 經驗한 成人과의 社會的 關係 類型에 따라 民主的 方法이 效果的일 수도 非效果的일 수도 있는 것이다. 自立性和 個性을 尊重하는 風土에서 生活해 온 學生은 民主的 方法이 效果的일 것이며, 依存과 服從을 要求하는 環境에서 成長한 者는 專制的인 그것이 效果的일 것이다. 즉 한 行動을 主體的 變因에서 본다면 그것은 그 사람의 過去經驗의 再生的 適用이거나 feed-back에 의한 選擇的 修正이라 볼 수 있다.³¹⁾

이와 같이 個人的 選擇的인 經驗이 人性發達過程을 說明하는 心理學的 理論에서 重要概念으로 強調하는 바와 같이, 個人은 過去經驗에 의하여 形成된 그의 經驗內容에 따라 事物을 判斷하는 傾向을 갖고 있어 規定된 役割은 勿論 教師의 指導方法도 個人에 따라 달리 解釋되고 評價될 수 있다.

V. 結 言

學校나 學級社會는 學習成就라는 點에서 다른 社會集團과 區別된다. 이러한 學習過程은 單純히 知識傳達의 過程이 아니라, 人間關係를 통한 社會的 學習過程이다. 즉 學級內部에서 이루어지는 教師와 學生 그리고 學生 相互間의 人間關係를 통하여 一定한 技術과 知識을 가르치고 배우는 以外에 情緒的, 社會的 學習이 이루어지는 過程인 것이다.

한 學生이 教師와 親密한 人間關係를 맺을 때 學生은 그 人間關係를 즐기고, 人間關係를 즐길 때 學習意慾이 높아진다는 事實은 이미 考察한 바와 같다. Thelen³²⁾도 學級現象의 社會心理學的 研究의 必要性을 指摘하면서, 學習效果는 學生이 教師와 또는 學生同儕들과의 人間關係를 통하여 어느 程度 그의 社會的 欲求를 充足시키고 있느냐에 따라 달라지고 있는 事實을 밝히고 있다.

또한 이러한 人間關係의 類型은 한 學校나 한 學級の 特殊한 社會的 風土를 造成하고, 그것은 모든 學生에게 一定한 方向感을 決定하는 데 큰 役割을 한다.

그러나 Stern³³⁾이 綜合한 것과 같이, 教師中心의 專制的 學級風土와 學生中心의 民主的 學級風土中 어느 한 社會的 風土가 學習效果를 높일 수 있는 가장 有利한 條件을 提示하느냐에 관한 많은 研究에도 不拘하고 아직 定論을 내리지 못하고 있다. 이것은 이미 考察한 바와 같이 教師의 特性이 學級學生 全員에게 미치는 影響에 관한 研究, 즉 教師의 科目에 대한

31) 李相魯, 性格과 行動의 指導(서울:中央適性研究所, 1979), pp.23~24.

32) H.A. Thelen, "Group Dynamics in Instruction," School Review, 57, 1949, pp.139~148.

33) G.G. Stern, "Measuring Noncognitive Variables in Research on Teaching," N.L. Gage, ed., Handbook of Research on Teaching (Chicago: Rand McNally, 1963), pp.426~428.

實力, 教授方法, 性格, 興味, 學生理解 등의 要因 中 어느 要因이 學習者 全員の 學習效果를 높이는데 가장 크게 作用하는 要因인가를 發見하려는 研究의 努力에도, 最適의 單一要因을 밝히지 못했다는 點과 서로 關聯된다. 이러한 事實은 結局, 教師行動으로서의 刺戟(獨立變數: independent variable)과 이에 대한 反應으로서의 學生行動(從屬變數: dependent variable)間에 여러 要因(媒介變數: intervening variable)이 力動的으로 相互作用하기 때문인 것으로 짐작된다. 따라서 學習內容에 따라 그리고 學生의 性格이나 過去經驗에 따라 어느 한 方法이 더 有利할 수도 있고, 도리어 不利할 수도 있다.

從來 이에 대한 研究의 結論을 要約·整理해 보면 다음과 같다.³⁴⁾

첫째, 學生들이 學習目標를 分明하게 理解하고 그 目標가 學生 個個人の 欲求와 直結되어 있을 때는 學生中心의 風土가 效果的이다. 反對로 學習目標가 不明確할 때는 教師에게 依存的이며 그의 指示에 期待한다. 곧, 學習目標가 明確하고 또 그것이 學生의 必要와 興味에 符合되고 있을 境遇, 學生들은 學習意慾을 갖고 教師의 指示·監督이 없이도 學習效果가 올라간다.

둘째, 學生들의 性格이 自律적이고 獨立心이 強할 때는, 學生中心의 民主的인 風土가 有利하다. 專制的인 性格을 가진 學生으로 構成된 學級에서는 專制的인 教師가 歡迎을 받으며, 그러한 教師中心의 指導下에서 學習效果가 올라갈 수 있다. 民主的인 方法으로 效果를 거둘려면, 學生들이 民主的인 性格을 갖고 있어야 할 것이다.

셋째, 學生들의 過去經驗 如何에 따라 民主的 方法이 效果的일 수 있고, 非效果的일 수도 있다. 學年이 높을수록 學生中心의 方法이 效果的이라는 理由의 하나는, 教育的으로 成熟하게 되면 學生自身の 일을 自主的으로 判斷·決定할 수 있는 能力이 길러져 있기 때문일 것이다. 또 家庭과 學校에서 專制的 雰圍氣에서만 成長해 온 學生에게는 民主的인 性格을 期待할 수 없을 것이다.

이런 點에서, 어떤 學校 및 學級의 社會的 風土가 學生들의 學習成就에 가장 바람직한 것이라고 一義的으로 말할 수 없다.

그러나, 우리의 關心의 초점은 學生들의 學習成就의 高揚에 있다. 學習成就를 促進 혹은 阻害하는 基本 要因을 學校 또는 學級體制 속에서 찾아내어 그 效果的인 統制를 통하여 學習成就를 極大化할 수 있는 可能性의 探索에 도움되는 이 方面의 理論體系에의 接近이 必要하다. 여기에서 Cunningham³⁵⁾이 指摘한 바와 같이 어느 한 가지 方法의 固守보다는 狀況의 必要에 따라 融通性 있게 活用하는 것이 가장 效果的이라고 結論지을 수 있다. 요약대, 學級의 學生의 性質에 따라 또한 課業이 要求하는 事情에 따라 多樣하고 融通性 있는 力量을 發揮할 수 있는 教師야말로 學習效果를 높이는 有能한 教師라 할 수 있다.

34) 朴容憲, 前掲書, pp.272~273.

35) R.Cunningham, *ibid.*, p.30.

— Summary —

A Study of the Effect of Social Climate of the School on Student Achievement

Myoung-kyou Ko

This objective of essay is to analyze the problem of how the academic achievement of a student is regulated by the interplay of the student and teacher variable and to find out the teacher teaching-method for improving the student achievement in the classroom.

The contents to obtain the goal of this study are as following;

1. The school differs from any other society in that the student achievements are mainly accomplished by the interpersonal relations between a teacher and his student; These relations in the school characterize those of an informal group, a personal authority, a developmental change, and a generational gap between them.
2. The types of human relations to develop between a teacher and his student are of three kinds; a democratic, an autocratic and laissez-faire; such type does not only accelerate the social and intellectual developments of the student, but it does also retard them. But a democratic one does not always effective to the student achievements.
3. The performance is under the domination of both a teacher and a student variable; the former is composed of the role-expectations, the cognitive abilities and the personality characteristics of the teacher, while the latter consists of the subculture, the personality characteristics and the past experience of the student; such variables interact with one another; Consequently, the effects of these variables upon the student performances are as follows;
 - (1) The role-expectations of the teacher as a positive reinforcement system exert a favorable influence upon the student motivations and achievements; But behavior is a product of the interactions between role and personality.
 - (2) A degree of the intellectual ability of the teacher is closely connected with the student performance. But the result of an experiment indicates the fact that there is little correlation between them.
 - (3) The teacher's warmth and cognitive validities are closely associated with the student achievements; But the effects of these mental and affective traits on the achievements are under the influence of the developmental stages or the personality traits of the student.
 - (4) The school-society consists of both the teacher-cultures and his student-subcultures; These two

cultures bring about conflicts between the teacher and his student; The informal group with the student makes too much of non-academic values enables him to exert a bad influence upon the teaching activity of his teacher as well as the motivation of his learning.

- (5) The needs and expectations of a learner cause him to interfere with the effects of his learning resulting from a democratic or an autocratic atmosphere.
- (6) The past experience of the learner enables him not to control his behaviors in line with the role-expectations and instructional methods of the teacher.

In conclusion, the most effective instructional method which a teacher is capable of improving the academic achievement of the students, is to enable him to guide their learning activities in due consideration of the individual differences among them inside in the class-room.