"이 論文은 1984年度 文教部 學術研究助成費에 의하여 研究되었음"

教授-學生의 人間關係定立에 關한 研究

康順善*·姜昌赫**·姜志勇***·崔蕙先****

目　　次

Ⅰ. 緖　論
1. 研究의 目的
2. 研究의 計劃 및 研究期間
Ⅱ. 理論的 背景
1. 人間關係의 定義
2. 호오도온 實驗 (Hawthorne experiments)
3. 호오도온 實驗에 대한 批判과 그 後의 研究
4. 人間關係에 있어서 葛藤
5. 學校教育
Ⅲ. 研究 方法
1. 對　象
2. 道　具
3. 調査期間
4. 資料處理
Ⅳ. 結果分析
1. 教授-學生 人間關係尺度
2. 教授와 學生의 役割期待
Ⅴ. 結　論
參 考 文 獻

Ⅰ. 緖　論

1. 研究의 目的

大學은 國家와 人類社會의 發展에 寄與할 指導的 人材를 養成하는 最高의 教育機關으로써, 한편에 있어서는 學術의 深奧한 理論과 그 廣範하고 精緻한 應用方法을 教授·研究하며, 다른 한편에 있어서는 指導的 人材를 陶冶하는 것을 그 目的으로 하고 있다. 이러한 目的을 다하기 위해서는 大學社會內에서의 人的인 相互作用關係가 어떻게 잘 結合되고 交涉調整되는가 하는 問題가 先決的으로 解決되지 않으면 안 될 것이다. 大學社會에서의 人的인 相互作用關係란 教授·學生·行政家·管理者 및 經營者등 相互間의 縱橫的인 相互交涉 또는 結合關係를 말할 수 있으나 이 가운데서도 가장 中核的이고 學生들과의 直接的인 關係는 역시 教授와 學生의 人間關係일 것이다.

* 前 本 研究所長·工學博士 教授
** 本 研究所 相談指導部長 助教授
*** 本 研究所 調査研究部長 專講
**** 本 研究所 助教

人間關係에 관한 組織的 硏究는 大體로 1927年부터 1932年間에 걸쳐 Harvard 大學敎授 였던 Mayo. E의 指導下에 이룩된 Western Electric Co. Hawthorne 工場에서의 硏究와 1933年頃부터 活發히 展開된 Mareno. J.L.의 Sociometric Method와의 두 흐름에서 그 起源을 찾아볼 수 있다.

그 후 前者는 주로 工場이나 會社의 人事管理나 能率管理의 硏究에, 後者는 學校에 있어서의 交友關係 및 學級集團의 硏究에 많은 影響을 주었고 心理學이나 社會學 및 經營學 等의 各領域에서 이루어진 이 方面의 硏究는 그와같은 內容에만 그친 것이 아니라 보다 폭넓은 分野에 適用되고 應用되었으며, 그 중에서도 특히 敎育學이나 敎育心理學의 새로운 問題解決에 크게 貢獻하기 始作하였다.

즉 從來의 敎育硏究는 주로 學習能率이나 性格形成의 問題를 物理的 環境이나 抽象的인 社會環境에서 또는 遺傳이나 個人의 能力과 努力의 關係로서 이해 할려고 하였고 學校나 學級管理는 規律과 統制로서 다루어 왔기에 사람과 사람의 具體的인 人間關係의 力動性에서 이루어지는 諸關係를 度外視해 왔다. 그러나 Hawthorne 工場의 實驗結果에서 나타난 것이나, 그 후 많은 사람들의 硏究結果가 밝힌 바와 같이 能率의 向上과 確保라는 角度에서 볼 때 다른 어떤 要因보다도 重視해야 할 것이 人間關係라는 事實에 着眼하기 始作하였다. 예컨데 Stavsky, W.H 같은이도 敎育을 精神療法的 見地로 볼 때 對人關係에 그 根據를 두고 있으며 거기에는 固有한 技術과 方法이 있어 學生들의 不安을 減少시키거나 統整하는데 많은 도움이 된다고 보고 있다. 따라서 人間關係의 重要性은 成人들의 日常生活 場面에서는 勿論이려니와 敎育場面에 있어서 學生들의 性格形成이나 學習效果에까지 先行的 影響을 미치게 하고 있다. 그럼에도 불구하고 오늘날 우리 社會는 漸進的인 意識變化를 수반하지 못한채 政治·經濟·社會·文化등의 모든 領域에 걸쳐 급격한 變化를 經驗하였고 특히 社會構造와 敎育制度의 變化는 敎授와 學生이 갖는 地位와 役割을 크게 變化시켰으며, 이로 因하여 敎授와 學生과의 관계도 變化하지 않을수 없었다. 그 중에도 學校와 敎授의 權威를 職場을 얻는 수단 以外의 것으로 인정할 수 없게 된 것이 종전의 師弟關係를 變化하게 한 가장 重要한 要因이라 할 수 있겠다. 學生은 敎授로 부터 就職에 필요한 知識과 技術을 배우는 以外의 것을 기대하지 않으며 學生들은 이미 敎授와의 依存關係 보다 同僚들간의 관계와 就職이 도움이 될 外部 權威者와의 관계를 더욱 重要視하는 경향이 높아지고 있는 것이다. 다시 좀 더 극단적으로 表現하면, 敎授와 學生과의 관계는 일정한 知識과 技術을 가르치고 배우는 關係 以外의 意味를 가질 可能性이 점차 희박해져가고 있다.

敎授와 學生과의 人間關係에 대한 몇 大學의 調査硏究를 要約해 보면 敎授와의 접촉을 아쉬워하면서도 尊敬할만한 敎授가 별로 없다[1]는 반응을 보이고 있고 大學生活에 대한 불만의 原因을 敎授의 人格과 能力에 대한 不信이라고 表明하기도 하고 있다.[2] 뿐만 아니라 敎授와 學生과의 관

1) 安德子, 本校生의 問題傾向 調査, 學生生活硏究 第11卷, 梨花女子大學校 學生指導硏究所, 1975, 2, p.21.

계가 拒否的인 態度도 相當數라고 지적되고 있고,[3] 地位와 役割關係의 形成에 混亂을 나타내고 있으며 敎授가 오히려 學生을 無視하고 輕視하는 것으로 學生들에게 知覺되고 있는 反應도 보이고 있다. 그러나 敎授는 學生의 知覺과 관계없이 비교적 포용적인 好意를 보이고 있다.[4] 그리고 學生들에게 어려운 個人的인 問題에 부딪쳤을 경우 상당수의 學生들이 敎授와의 相談을 희망[5]하고 있으나, 1할 以內의 敎授만이 의논의 대상이 되어주고 있는 狀況이다.[6] [7] 淑大에서도 몇년간 敎授와의 유대관계를 檢討한 바 있었다. 現在의 유대관계는 어떠한가? 어느面의 유대관계를 희망하나? 學校當局에 대한 요망사항 등…을 대개 거리감을 느낀다는 反應과, 人間的인 접촉을 希求하고 있었으며, 學校當局에 대한 요망사항 가운데도 교수와의 유대 문제가 대체로 지적되고 있었다.[8]

아울러 敎授들의 입장에서도 不安定한 師弟之間 관계라는 것을 意識하고 있으며[9] 敎授와 學生間의 유대관계를 크게 인정하고 있는 狀況이다.[10] 大學生의 人口는 날로 증가하고 있고, 對話의 斷絶狀態에서 累積되는 問題들은 擴大되어가니 急變하는 現時點에서 大學敎育의 問題는 더욱 심각해지고 있다고 보겠다.[11]

따라서 本 硏究는 敎授와 學生의 바람직한 人間關係를 維持·發展시키고 大學生들로 하여금 보다 만족스럽고 效果的인 大學生活의 適應을 도우는데 필요한 基礎資料를 얻기 위한 것이다. 이러한 意圖에서 本 硏究는 先行硏究인 慶北大學校 學生生活硏究 "敎授－學生 人間關係에 관한 硏究(1975. vol. 8)"와 全南大學校 學生生活硏究 "敎授와 學生의 役割期待(1966. vol. 1)"를 中心으로 하여 本 大學校의 敎授－學生 관계를 人間關係(Human Relations)와 期待役割(Role Expectation)의 두가지 側面에서 分析하여 보았다.

---

2) 홍성윤, 한국 대학생의 問題性에 관한 고찰. 學生硏究 3輯, 中央大學校 學生指導硏究所. 1972, p.21.
3) 徐廷德, 敎師像의 調査硏究, 嶺南大學校 論文集 第4輯, 1970, p.191.
4) 金鳳韶 外, 敎授－學生 人間關係에 관한－硏究, 學生指導硏究 第8輯, 慶北大學校 學生生活硏究所, 1975, p.15.
5) 1974年度 新入生現況分析, 學生指導硏究 第7輯, 慶北大學校 學生指導硏究所, 1974, p.39.
6) 上揭書, p.39.
7) 高麗大學校 學生指導相談室, 新入生實態調査, 1975, p.46.
8) ① 崔炳媛, 大學生活의 實態, 學生生活硏究 2輯, 淑明女子大學校 學生指導硏究所, 1967, p.16.
② 崔炳媛, 1970년도 신입생 실태 學生生活硏究 5輯, 淑明女子大學校 學生生活指導硏究所, 1970, p.18.
③ 金鳳鎭, 1971년도 신입생 실태조사 學生生活硏究 6輯, 淑明女子大學校 學生生活指導硏究所, 1971, p.70.
④ 崔炳媛, 淑大生의 問題 學生生活硏究 7輯, 淑明女子大學校 學生生活指導硏究所, 1973, p.9.
9) 車載浩·鄭良般, 敎授가 본 學生問題, 學生硏究 第2卷 2號, 서울大學校 學生指導硏究所, 1963, p.6.
10) 中央敎育硏究所, 大學敎育內容에 관한 綜合的 硏究(大學 學生指導에 관한 硏究) 1967, p.305.
11) 申英植 外, 韓國大學의 敎授－學生關係, 學生生活硏究, 淑明女子大學校 學生生活指導硏究所, 1976.3.

2. 研究의 計劃 및 研究期間

1) 計劃 및 準備	1984年 4月
2) 文獻資料 蒐集.分析	1984年 4月 ~ 7月
3) 設問紙 作成	1984年 8月
4) 調査實施	1984年 9月
5) 資料處理	1984年 10月
6) 報告書 作成	1984年 11月 ~12月
7) 報告書 印刷	1985年 1月

Ⅱ. 理 論 的 背 景

1. 人間關係의 定義

人間關係(Human Relations)라는 용어는 人間이 태초에 社會를 형성하는 과정에서 自然發生的으로 나타났다고 생각할 수 있으나 文獻上의 기록으로는 1841年以後 테일러(Frederick Winslow Taylor, 1856-1915)의 科學的 管理法을 기초로 하는 테일러리즘(Taylorism)과 훼이욜(Henri Fayol, 1841-1925)의 技術的인 次元에서 경험적 관리의 과학화를 시도한 훼이올리즘(Fayolism)이 정립된 시점으로 소급해서 정리되어 있다.

勿論 人間關係라는 용어는 사람이 모인 集團이나 社會全域 및 全人間의 相互關係에서 광범위하게 사용되고 있지만 이 用語가 人間關係論(Human Relations)이라는 學問으로 대두되기 시작한 것은 1930年代의 벨(bell)式 電話機製造業體인 西部電氣會社(Western Electric Company)의 實驗作業段階로 귀결 지울 수 있다. 즉 시카고에 있는 호오도온 工場에서 4차에 걸쳐 시행된 호오도온實驗(Hawthorne experiment)의 結果로 부터 전개된 人間關係論的 接近方法(Human relations approaches)에서 學問的인 專門用語로 대두되었을 뿐 아니라 人間關係論이라는 새로운 學問의 領域을 形成하게 된 것이다.

人間關係라는 말은 廣義로는 對人關係이고 狹義로는 人間에 關聯된 諸問題를 意味하는 것이다. 즉 人間과 人間 사이에 存在하는 狀態를 말하는 것이며, 그것은 다른 사람과의 和合을 원만하게 할 수 있을까 하는 것을 意味하며 다른 사람과의 더욱 좋은 狀態를 維持하기 위한 모든 內容을 人間關係라고 할 수 있는데 이것은 消極的 意味인 것이고 좀더 적극적인 方法은 一定한 集團內에서 진실한 「휴우매니즘」(Humanism)에 基礎를 두고 集團의 協同關係를 구축하는 方法, 技術, 觀點이라고 할 수 있는 것이다. 이것은 오직 現實의 人間相互關係만을 局限시켜서 말하는 것이 아니고 人間의 集團을 올바르고 「휴우매니스틱」(Humanistic)하게 取扱하는 科學이고 그 위에 目

標指向的인 協同關係와 協同關係를 確立하는 것이라고 말할 수도 있다.

現代社會에서는 人間關係問題가 크게 대두되고 있는데 이는 社會全域에서 特定集團의 目標達成을 위한 協同과 能率增加를 위한 生産 및 作業上의 滿足 等의 根本目的을 如何히 해결하며 目標指向的인 協同體係(Cooperative system)를 確立하느냐 하는 根本的인 目的 때문에 大端히 重要視되고 있다.

이와 같이 人間關係란 意味가 一定한 社會組織內에서 人間 對 人間의 心理的 關係를 말하는 것인데 二次大戰中 美國에서는 軍隊內의 士氣의 向上과 産業能率의 增進을 의해서 各 集團에 包含되는 人間의 要因을 綜合的으로 硏究하는 것과 레인(K. Lewin)의 少數集團에 관한 科學的 硏究方法에 의해 人間關係 硏究가 活潑해졌다. 人間關係에 관한 연구는 1) 學級이나 그 外의 訓練을 받는 集團 2) 企業體, 行政組織 等에 있어서의 人事管理, 勞務管理 3) 集團心理治療에서 주로 다루어지는 것이다. 人間關係의 硏究는 精神醫學·社會學·心理學·文化人類學·經營學·經濟學의 協力에 의해 發展되어 나갈 수 있는 것이다.

2. 호오도온 實驗 (Hawthorne experiments)

人間關係論의 實證的인 基礎를 마련하고 동시에 人間關係의 發展과 産業系에 공헌한 바 있는 호오도온 實驗(Hawthorne experiments)은 美國의 電信電話會社의 하나인 시카고(Chicago)에 있는 西部電氣會社(Western Electric Company)의 호오도온 工場(Hawthorne Work)을 中心으로 産業의 能率과 人間과의 관계를 硏究한 一連의 實驗的 硏究이다. 이 硏究는 호오도온 工場에서 從事하고 있는 3萬名의 종업원을 대상으로 1924年 11月부터 1932年 5月까지 4차에 걸친 實驗을 통해 人間性의 科學的인 硏究가 始作되었다. 당초에 호오도온實驗은 1924年 11月부터 1927年에 이르기까지 西部電氣會社가 全國 學術硏究 協議會(National Research Council)의 협조를 얻어 當會社의 技師인 펜녹(George A. Pennock)씨가 행한 이른바 照明實驗 (illumination experiments)을 意味하고 있으나 이는 實驗上의 실패를 修正하기 위한 作業이 요청되었다. 따라서 1927年 4月부터 하아버드大學 經營大學院의 産業調査部(Department of Industrial Research)의 協助와 록펠러財團(Rockfeller Foundation)의 財政的인 후원을 받아 메이요(G. Elton Mayo)와 그의 協力者인 뢰스리스버어거(F. J. Roethlisberger)가 주축이 되어 공동으로 經驗的 硏究를 하게 됨으로써 이 實驗을 구체화 시켰다.

호오도온實驗은 다음 6個의 實驗을 총칭하는 것이다.[12]

1. 照明實驗(Illumination Experiments) 1924. 11-1927. 4.
2. 繼電器組立作業 테스트(Relay Assembly Test Room) 1927. 4- 1932. 8.
3. 第2回 繼電器 組立作業 테스트(Second Relay Assembly Test Group) 1928. 8-1929. 3.

12) 朴鍾鎬, 人間關係論, 博英社. pp. 36-50.

4. 雲母벗기기 作業테스트(Mica Splitting Test Room) 1928. 8 - 1930. 9.

5. 面接法에 의한 調査(Interviewing program) 1928. 9 - 1930. 3.

6. 配電器捲線 作業視察(Bank Wiring Observation Room) 1931. 11 - 1932. 5.

위의 實驗을 詳細히 소개할 수는 없으며 여기서는 이 實驗이 提示한 중요한 結果 몇가지 만을 要約하기로 한다.

첫째, 照明實驗에서 밝혀진 사실은 照明度와 作業能率과의 사이에는 아무런 相互關係가 없다. 作業環境에 있어서의 一定한 物理的 變化와 이에 대한 勞務者의 反應과의 사이에는 단순한 因果關係가 支配하고 있다는 종전의 見解가 그릇된 것임이 밝혀진 것이다. 이 實驗은 人間的 狀況을 沒人間的 方法으로 처리하려고 한 결과 人間的 價値를 無視한 처사가 되었음을 보여주고 있다.

다음 繼電器組立作業 테스트의 結果에 있어서도 人間的 狀況의 복잡성을 再考하기를 促求하고 있다. 즉 높은 生産高는 從業員의 態度나 感情과 깊은 相關關係가 있다는 사실이다. 所與條件에 대한 從業員의 反應은 이들 條件이 從業員에 대해서 갖는 意義에 의해서 規定된다는 사실이 밝혀진 것이다. 어떤 人間이 그 集團을 위해서 일할 의욕이 있느냐 없느냐의 與否는 그 사람의 일이나 同僚 및 上司에 대한 感情에 의해서 決定的으로 左右된다는 것이다. 즉 이 問題는 結局은 人間性에 관한 事案임이 明白해진 것이다.

다음의 面接調査의 결과를 요약하면 아래와 같다. 從業員 個個人의 滿足感과 直接的 作業環境과의 사이에는 단순한 論理的 相關關係가 있다는 생각이 그릇된 것임이 證明되었다. 直接的 作業環境의 變化에 대한 勞務者의 反應은 그에 대한 勞務者의 態度에 의해서만 理解할 수 있다. 그런데 變化가 勞務者에 대해서 갖는 意味는 價値와 感情으로 뒷받침되고 있으므로 勞務者가 어떤 變化에 附與하는 意味는 (1) 그의 社會的 學習을 통해서 지니게 된 감성과 (2) 所屬職場의 同僚나 上司와의 社會的 接觸에 의한 人間的 滿足이 變化와의 사이에 어떠한 關係를 맺느냐에 依在하는 것이다. 要컨대 感情은 社會的文脈(Social context)에서 나타나는 것이므로 이 文脈에 따라서 고찰해야만 된다. 勞務者는 결코 고립하고 있는 atom的 個人이 아니다. 다음으로 生産高는 社會的 行動의 表現이다. 이는 同僚로부터 是認을 받는 集團成員이기 위해서는 그는 集團의 基準에 따라야 한다. 한 사람이 集團의 基準以上으로 노동하면 그를 集團의 基準에 따르게 하려는 社會的 壓力이 작용하게 된다. 이러한 意味에서 볼 때 各 勞務者의 生産高 水準은 그 집단의 informal 한 組織內에서의 그 사람의 地位(Social status)의 反映이라고 하겠다. 그러므로 作業量의 差는 個個人의 能力差와는 直接 關係가 없는 것이다.

以上 Hawthorne 實驗의 결과를 要約하면,

(1) 經營에 있어서의 人間的 狀況의 硏究 및 그 理解를 위한 單純明快한 觀念을 中心으로 하는 많은 作業 假說을 明白히 하였으며,

(2) 經營組織에서의 복잡한 人間的 問題를 探究 處理하기 위한 方法을 考案 했으며,

(3) 効果的인 人間協力의 條件을 設定하는 데 있어 새로운 길을 개척하였다.

Hawthone 實驗은 人間의 協力이 論理의 문제이라기보다 오히려 感情의 문제임을 가르쳐주고있는것이다.

위의 호오도온實驗은 緖論에서도 言及한 바와같이 勤勞者를 단순한 肉體的 勞動力 혹은 人間機

械로 볼 것이 아니라 그들은 감정을 지닌 生生한 現實的인 全體的 人間으로 보아야 한다는 主張을 分明히 한 것이다. 즉 "〈勞動力〉으로서의 人間"이 아니라 "勞動力을 가진 〈人間〉"을 중요시해야 한다는 主張이다. 이리하여 平面的인 機械論的인 人間觀으로 부터 立體的인 全體的 人間觀에의 轉換이 요청되기에 이른 것이다.

호오도온 實驗을 契機로 産業社會에 있어서의 人間關係의 중요성이 강조되기에 이른 것이나, 人間關係의 槪念을 보다 明確히 하기 위해서 Roethlisberger Dickson의 說明[13] 을 引用하면서 고찰해 보기로 한다. 그들은 人間關係를 說明하기 위해서 아래와 같은 圖式을 사용하였다.

産業組織 { 技術的 組織
人間的 組織 { 個人
社會的 組織 { 公式的 組織
非公式的 組織

上記의 圖式에서도 分明한 바와 같이 Roethlisberger 등의 構想에 의하면 産業組織의 典型的 形態라고 할 수 있는 工場의 構造를 하나의 社會體制(Social organization)라고 볼 수 있으며 이 社會體制를 技術的 組織과 人間的 組織으로 大別하고 있다. 人間的 組織은 個人과 社會組織으로 되어 있으며 社會組織은 다시 公式的 組織과 非公式的 組織의 두 系列로 分類하고 있다. 그리고 公式的 組織의 行動의 論理는 費用의 論理와 能率의 論理이며, 이에 대응하고 것으로서 非公式的 組織의 感情의 論理를 지적하고 있다. 여기서 미리 지적해 두고 싶은것은 보통 人間關係라고 할 때 그것은 人間的 組織 가운데의 非公式的 組織을 意味한다는 點이다.

組織內의 成員은 몇개의 集團으로 나누어지고 또 細分化되어 결국은 經營의 經濟目的에 관련된 一定한 機能을 中心으로 各 集團이 形成되고 있다. 集團內의 사람은 自己가 소속하는 小集團의 技術的 目的에 봉사하고 있다. 組織의 이러한 側面이 곧 人間組織의 Formal 한 側面이다. Formal 한 組織은 經濟目的을 能率的으로 達成하기 위한 人間相互의 관계를 規定하고 있다.

한편 人間組織에는 公式的 組織처럼 成文化된 明白한것 以外의 社會的 集團이 있다. 이 集團에는 一定한 行爲의 規範, 日常行動의 型, 共通된 思考方式 등이 있으며 이에 따라서 사람들은 行動한다. 이것이 곧 Informal 한 組織이다. 그런데 이 組織은 個個人으로 하여금 그 集團의 一員임을 意識하게 하며, 外部에 對해서는 그 集團에 單一體와 같은 形態를 취하게 하는 信念의 體系가 있으며 成員으로 하여금 自動的으로 協力하게 하는 一定한 態度 혹은 行動의 規範, 慣例등이 있다. 이러한 Informal 한 組織은 또한 成員에게 安定感, 歸屬感, 一體感, 滿足感 등을 준다. 사람들의 效果的인 協同은 非公式的인 行動의 規範이나 常規에 依存하고 있다. 이것이 없다면 어떠한 組織이건 强制와 支配에 의하지 아니하고는 그 組織을 維持할 수 없는 것이다. 이것이야 말로 社會協力을 위한 效果的인 基盤이다.

---

13) 朴琦鎬, 前揭書. pp.53～56.

3. 호오도온 實驗에 대한 批判과 그 後의 硏究

1939年 뢰스리스버거(F. J. Roethlisberger)와 딕슨(William. J. Dickson)에 의해서 호오도온 實驗의 硏究結果가 發表되면서[14] 美國의 産業界 및 關係學界에서는 일종의 人間關係論의 붐이 일어났으며, 人間을 단순한 勞動力의 提供으로서 파악할 것이 아니라, 心理的·社會的인 欲求를 가진 全人格的인 存在로서 파악하여야 한다는 것을 역설하였다. 실상 호오도온 實驗의 結果는 産業界에 있어서 人事管理의 革新에 多大한 공헌을 하였다. 즉, 종래의 人事管理와 같이 採用과 配置, 作業條件, 賃金支給 등의 制度的 側面을 중시하는 것 보다는 組織內에 있어서의 職場集團이라는 社會的 構造를 중시하고 組織의 共同目的 達成을 향하여 사람들을 協力시키기 위하여 어떻게 하는것이 좋은가 하는 觀點으로 부터 組織內部의 코뮤니케이션의 문제나 均衡狀態 維持의 문제를 중시하는 새로운 人事機能이 필요하다는 點을 示唆한 것이다.

그럼에도 불구하고 이러한 初期의 人間關係論(古典的 人間關係論)은 다음과 같은 批判을 면치 못했다.

① 메이요에 의하여 提唱된 人間關係論은 經營者 偏向的이라는 점이다. 즉, 메이요 非論理的 行動은 勞動者(從業員)뿐이며, 經營者는 항상 論理的으로 行動한다는 前提위에 調査·硏究를 실시하였으므로 親經營者的(pro-management)인 偏見을 가지고 있다는 점이다.

② 메이요에 의하여 제창된 人間關係論은 組織內의 社會集團에 限定되고 社會全體와의 관련성을 輕視하고 있다는 점이다. 다시 말하면, 産業社會의 存立은 넓게는 地域社會와 社會變動과 無關한 것이 아님에도 불구하고 메이요 등의 實驗은 産業社會의 중대한 變化를 看過하고 있다는 점이다. 또한 메이요는 工場 가운데서 발견되는 非公式 集團의 自發的 協力態度를 傳統的 基準에 의하여 支配되는 原始社會의 調和와 同一視하고 있는데, 質的으로 달라진 近代 産業社會에서 그러한 견해는 너무나도 회고주의라는 批判을 면치 못한다.

③ 勞動組合의 關係를 輕視하였다. 勞動組合은 오늘날의 經濟社會에 있어서 엄연한 存在이며,勞使의 對立이라는 문제에 관하여는 많은 社會的 制度가 補完되어 왔다. 그러나 메이요 등의 硏究는 勞動組合은 言及하지 않고 社會對立을 論하면서 從業員을 非公式集團(Informal group)의 成員으로 밖에는 視察하고 있지 않다. 사실 勞動組合의 存在는 組織內의 있어서 從業員의 行動에 중요한 影響을 미치는 것이므로 그것을 무시한 觀察態度는 妥當하다고 볼 수 없는 것이다.

④ 組織의 公式的 側面을 輕視하였다. 즉 非公式的 集團에 관해서 지나치게 力點을 두어 硏究하였기 때문에 組織의 公式的인 側面을 輕視하고 있다는 批判이 가해지고 있다.

⑤ 人間의 일에 대한 動機賦與에 관하여 職務를 中心으로 한 人間行動의 動機賦與가 아니라 전적으로 '人間과 人間과의 關係' 및 '非公式集團을 중심으로 하고 있다는 점이다. 실상 종래의

---

14) F. J. Roethlisberger and William J. Dickson, Management and the wortcer, Canbridge, Harvard University Press. 1939.

合理的·經濟的 人間觀에 立脚한 動機賦與方法에 대하여 社會的 人間觀에 立脚한 動機賦與方法의 確立은 動機賦與에 관한 새로운 觀點을 提示한 것이라고는 볼 수 있으나, 職務自體를 중심으로 한 動機賦與方法 등에는 착안을 하지 못하였다.

이와같은 호오도온實驗의 結論에 대한 여러가지 批判이 있음에도 불구하고 호오도온實驗을 契機로 하여 集團의 社會理論을 究明코자 하는 많은 研究가 나타나게 되었다. 즉, 모레노 (J. L. Moreno)의 소시오메트리 (Sociometry)[15], 레윈(K. Lewin)에 의한 集團力學(Group Dynamics)[16], 호만즈(G. C. Homans)의 小集團研究[17] 등을 들 수 있다.

아뭏든, 호오도온實驗을 계기로 한 그 以後의 集團研究의 發展은 한편으로는 生產性의 向上을 中心으로 하는 技術的인 組織의 目標와 다른 한편으로는 人間性의 回復, 經營에 대한 主體的 參加, 일에 있어서 個性發揮, 機會增大등 從業員의 欲求나 動機를 동시에 만족시킴으로써 이 兩者間의 調和的 達成을 促進할 必要性을 가르쳐준 것이다. 이러한 解決策은 요컨대 從業員으로 하여금 自主的으로 士氣를 높일 수 있도록 하고 組織目標 達成에 自發的인 協力態度가 形成되도록 하는 것이다. 이것을 간단히 풀이하자면, 組織內에 있어서의 각 職場에서 良好한 人間關係를 樹立하여야 한다는 것을 意味하는 것이다.

結論的으로 헤이어(Mason Haire)는 호오도온實驗의 結果로서 경영에 있어서 人間關係의 重視가 두가지 方向, 즉 巨視的(macro) 方向과 微視的(micro) 方向으로 發展하였다고 한다.

메크로化의 傾向은 뢰스리스버거가 言及한 바와 같이 產業組織은 두개의 機能, 즉 經濟的 目的達成의 機能(對外的 機能)과 社會的 機能(對內的 機能)을 維持하여야 한다는 必要性을 强調하였는데 여기서 社會組織體로서의 均衡의 維持는 위로는 勞使關係에 관한 問題로 부터 아래로는 個個 從業員의 感情處理에 이르기까지 貫徹되지 않으면 안된다는 것이다.

더우기 이러한 人間關係論은 經營者의 經營에 대한 在來의 思考方式에 變化를 일으켰으며, 단순히 企業內에 있어서의 士氣(morale)의 昂揚 및 能率의 向上을 期하기 위한 科學的 管理의 補完的 手段으로서 把握되는 것이 아니라, 從業員과 會社의 要求를 어떻게 一致시켜 나가는가 하는 것과 人格의 尊重, 個人의 自主性과 發言權의 確保를 如何히 實踐할 것인가 하는것과 또한 企業의 目的과 勞動組合, 消費者, 出資者, 地域社會 등의 諸般利害集團 전체와의 연대성을 어떻게 하면 一致시켜 나갈 수 있는가 하는 등등의 諸觀點을 취하게 되었다.

다음 마이크로化의 傾向은 社會心理學 研究의 緻密化에 따라 必然的으로 發生한 것이다. 즉 호오도온實驗 自體에서는 아직 自生的 組織에 如何히 接近할 것인가 하는데 대한 決定的인 方法이 發見되지 않았다.

---

15) J. L. Moreno, Who Shall Survice?: A New Approach to the Problem of Human Relations, Nervous and Mental Disease Publisling Co. Waslington. 1934.

16) Kurt Lewin, "Frontiers in Group Dynainics." Human Relations. Vol. I. 1947. pp. 5-41.

17) George C. Homans, The Human Group, Harcourt, Brace, N. Y. 1950.

그러나 1940年 以來 社會心理學이 發展됨에 따라 實驗的方法 및 各種의 調査技術을 구사한 硏究, 예컨데 모레노(Moreno)의 社會側定法에 의한 集團構造의 硏究등 레윈의 集團力學 등이 登場하면서 人間關係硏究에 拍車를 加하게 된 것이다.

요즈음에 이르러는 心理療法으로서의 人間關係가 職場管理面에 導入되어 人間關係의 關心을 또한 높이고 있다. 원래 治療的 見地에서는 두 사람 사이의 心理關係의 조정을 重要한 문제로 하고 있으며, 感情移入이나 카운셀링에 있어서 來談者의 心境和合 등에 대한 것을 硏究對象으로 하고 있는 것이다.

以上에서 살펴본 바와 같이 호오도온實驗을 契機로 하여 생긴 人間關係에 관한 硏究는 組織運營에 있어서의 人間關係를 改善하기 위한 여러가지 理論的 基礎를 提供하였으며, 그것을 土台로 하여 오늘날 人間關係的 管理技術을 發展시키고 있는 것이다.

4. 人間關係에 있어서 葛藤理論

1) 葛藤에 관한 見解

葛藤이라 함은 組織內에서 直系를 不問하는 계층간의 관계와 組織의 對內外的 關係에 發生하는 意識的·無意識的인 狀況 등에서 解決하기 어렵고 相互關係가 좋지 못하고 마음에 맞지않는 心理的 狀態라고 定義할 수 있다.

價値判斷은 葛藤의 次元(좋거나 나쁜狀態 또는 바람직하거나 바람직하지 못한 狀態)에 依存되고 있다. 이러한 評價는 一般的으로 ① 葛藤을 變更시키거나 除去해야 한다는 생각을 하는 傳統的인 見解와 ② 葛藤은 바람직한 要因이므로 일정한 限界內에서 격려 내지 고무시켜야 한다는 近代的 見解를 유도하고 있다. 이러한 個別的인 狀態는 個人的 見解와 背景 및 經驗的인 연혁에서 기초를 두고 있다는 사실을 명심해야 한다.[18]

(1) 傳統的 見解(Traditional views)

사람들은 타인과 더불어 향유할 수 있는 價値를 생각하면서 동시에 여기서 發生하는 葛藤을 회피하려는 경향이 있다. 그러나 家庭이나 學校 및 教會集團에서는 개인의 生活과 思考를 開發할 수 있도록 葛藤을 해소시키는 價値觀(anticonflict values)을 심어주고 있다. 자연히 이러한 과정에서 葛藤·不一致感·反抗心 등과 같은 두려움이 心理的으로 존재하기 마련이다. 물론 葛藤은 회피하고, 제거하려하며, 억제하려는 성질을 내포하고 있기 때문에 管理者는 葛藤을 파괴적이면서 組織을 刷新하는 要素로 생각하게 되었다.

그러나 그 以後의 人間關係論的 接近方法에서는 葛藤이 규칙적이고 정상적인 규범을 파괴하면서까지 個人과 集團間의 相互作用을 원할하게 유도하게 된 것이다. 이러한 관점을 傳統的인 見解

---

18) 柳基鉉, 組織行動論, 貿易經營社. p.380.

로 보는 假定을 다음과 같이 요약할 수 있다.[19]

① 葛藤은 저해요인이기 때문에 해소되거나 해결되어야 한다.

② 葛藤은 유익하지 못한 要因이다.

③ 葛藤은 커뮤니케이션의 유효성을 저해하고, 인간관계에서 이해와 신용 및 개방성을 결여시키는 결과이다.

④ 環境은 行動(공격적·경쟁적·부적합하고 불합리한)을 형성하는 주요한 역할을 담당하는 요소이다.

⑤ 人間은 선량하면서 신용과 협동의 주요한 존재이고, 人間本性에 善을 부여하고 있다.

(2) 近代的 見解(Modern views)

이 見解에서는 葛藤을 必然的이고 바람직한 要因으로 보고 일정한 한계내에서 고무 내지 격려시켜야 한다고 주장하고 있다. 이 견해에 따르면 管理目標를 效果的으로 達成하는 그 自體는 調和와 協同을 창조할 수 없다고 한다. 즉 葛藤의 除去는 現實的인 要因도 아니고 바람직하지도 못한 것이다. 오히려 組織이나 集團의 風土에는 지원적 葛藤을 維持하는 것이 더 바람직한 것이다. 建設的 葛藤(Constructive conflict)은 새로운 도전과 사고에 革新的인 자극 및 문제해결, 變化에의 성공적인 적응, 生存 등을 위해 필연적이고 필수적인 요인이 되고 있다는 사실에 유의할 필요가 있다.

葛藤이 없는 狀態는 독재적이면서 統一的이며, 정체 내지 침체적이면서 정신적 고착상태를 意味한다. 그러나 葛藤이 存在하는 狀態는 民主的·분기적·성장적 및 自己實現 등이 가능한 狀態를 말한다. 만일 葛藤이 충분한 狀態에서 관리가 된다면 문제해결과 같이 자극제가 될 가능성이 있다.[20] 즉 葛藤의 최소한의 水準은 낙관적으로 볼 수 있다는 뜻이다. 따라서 로빈즈(Robbins)는 葛藤의 강도(intensity of conflict)가 葛藤을 제거하는 狀態(또는 부정하는 상태)에서 建設的 葛藤의 狀態까지 연속적인 범주로 고려되어야 한다고 주장하고 있다.[21]

이러한 近代的 見解의 假定을 要約하면 다음과 같다.

① 葛藤은 좋은 要素이므로 고무 내지 격려되어야 한다. 특히 葛藤은 규칙적으로 제기되어야 하며 동시에 소중하고 신중하게 다루어져야 한다.

② 葛藤과 必然的으로 일어나는 요인이다.

③ 葛藤은 ㉮제한된 보상에 대한 투쟁, 식생활의 원천, 社會的 階層과 身分, 責任 및 權力에서 대두되는 결과이고, 동시에 ㉯ 선천적으로 공격적이고 경쟁적인 본능을 더 낮은 상태화 시키려는 데에서 나오는 결과이다.

---

19) 柳基鉉, 前揭書. p.381.

20) 柳基鉉, 前揭書. p.382.

21) 柳基鉉, 前揭書. p.382.

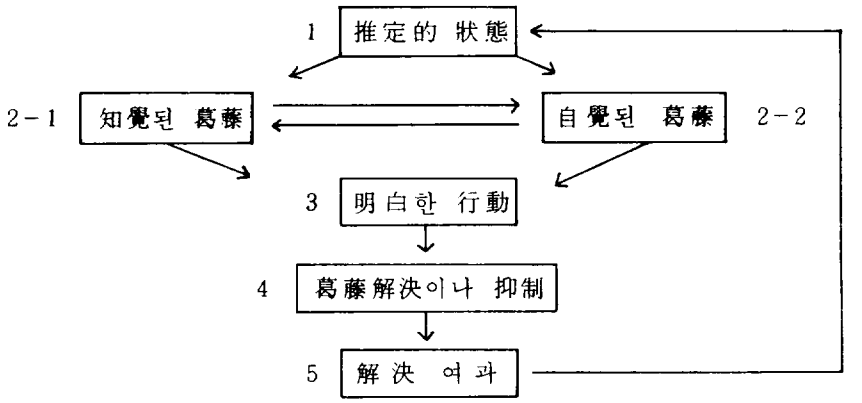
④ 環境의 중요성을 지나칠 정도로 강조하고 있다. 즉 환경에는 많은 行動決定要素가 있을 뿐 아니라 發展的 行動 프로그램에 유전학적이고 심리학적인 요소를 포함하고 있다.

⑤ 만일 기본적으로 나쁜 성향이 있는 男女라면 공격적이고, 자아모색 및 경쟁적 본능을 유발시킬 수도 있다.

2) 葛藤過程

葛藤은 만일 葛藤 自體가 動態的過程(dynamic process)이라는 견지에서 본다면 잘 이해될 수 있다. 더우기 個人·集團 및 組織間에서 發生하는 하나의 葛藤은 식견할 수 있을뿐 아니라 설명할 수도 있고 동시에 葛藤은 대화의 연속으로서 분석할 수 있다. 이 내용은 다음과 같은 그림으로 要約 說明된다.

〈葛 藤 過 程〉



Source: From Interpersonal Conflict Resolution by Alan C. Filley. Copyright © 1975 by Scott, Foresman and Company Reprinted by Permission. p. 8.

위 그림에서 6가지의 단계는 다음과 같이 要約해서 說明될 수 있다.

① 推定的 狀態(antecedent conditions)는 비록 葛藤이 없는 狀態라 할지라도 일반적으로 葛藤을 유도하는 狀況의 特性이다.

② 知覺된 葛藤(perceived conflict)는 葛藤的인 狀態를 인식하는데 論理的이면서 非個人的이다.

③ 自覺된 葛藤(felt conflict)은 葛藤關係를 개인화 시키면서 위협, 적대행위, 공포맞 신용하지 않는 심리적 狀態를 표현하고 있다.

④ 明白한 行動(manifest behavior)은 공경적이고, 경쟁적이며, 논쟁적이거나 문제를 해결하는 행동을 유인하는 것을 뜻한다.

⑤ 葛藤解決이나 억제(Conflict resolution or suppression)는 葛藤을 해결해서 종결을 짓거나 아니면 해결이 안된 狀態에서 妥當性이 인정된 그대로 유지하고 있는 狀態이다.

⑥ 解決여과(resolution aftermath)는 葛藤의 결과로 이해된다.

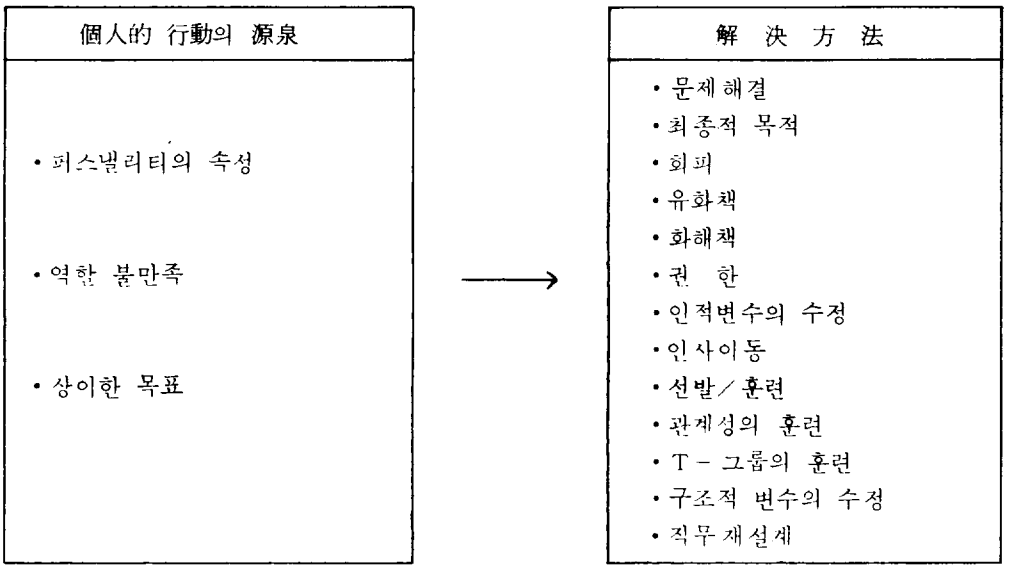
3) 葛藤의 源泉과 解決方法

葛藤의 源泉과 가능한 解決方法의 윤곽을 다음의 그림과 같이 간단히 요약해서 설명하려고 한다.

葛藤의 源泉과 解決方法

커뮤니케이션의 源泉	→	解決方法
• 語意의 곤란성 • 情報의 불충분한 상태에서의 교환 • 경로의 잡음		• 최종적 목적 • 문제해결 • 회피 • 인적변수의 변경 • 관계성의 교육 • T-그룹 훈련 • 구조적 변수의 수정 • 구성원 교환 • 커뮤니케이션 경로의 변화

構造的 源泉	→	解決方法
• 권력의 곤란성 • 작업의 흐름 • 과업 의존성의 불균형 • 목표와 보상 • 차별대우와 전문화 • 보통원천에의 의존성 • 갈등역할 • 신용과 비난의 모호성		• 최종적 목적 • 문제해결 • 자원의 확장 • 회피 • 유화책 • 화해책 • 권 한 • 인적변수의 수정 • 대면회합 • 구조적 변수의 수정 • 중간적 단위와 사람 • 재 집단화 활동 • 재직무 설계 • 역할분석 기법 • 상소시스템



Source: Stephen P. Robbins, Managing Organizational Conflict: A Nontraditional Approach. © 1974. p.99. Adapted by permission of Prentice-Hall. Inc, Englewood Cliffs, New Jersey.

以上의 그림은 로빈즈(Robbins)가 葛藤의 원천과 그 해결방법을 요약한 내용이다. 여기서 로빈즈는 葛藤源泉(Conflict sources)을 ① 커뮤니케이션(Commuication)과 ②構造的(Structure) 및 ③個人과 行動的(Personal and behavioral) 源泉으로 광범위하게 분류하여 그에 대응하는 해결책을 제시하고 있다.[22]

4) 葛藤모델

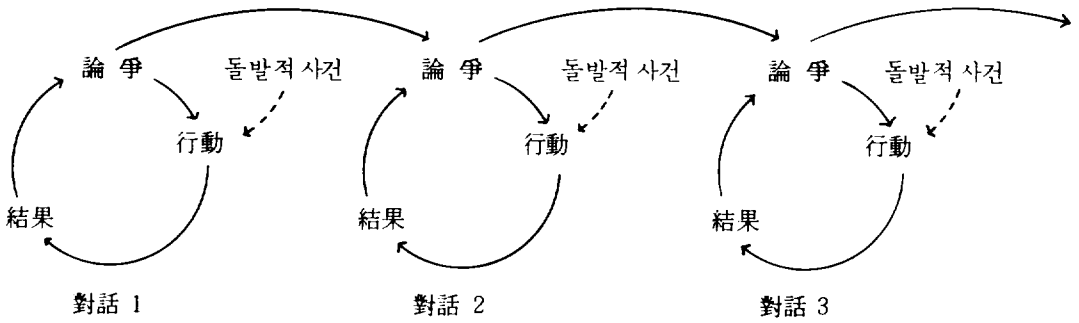
(1) 個人間의 葛藤모델(model of interpersonal conflict)

월톤(Walton)은 個人間의 葛藤에는 ① 論爭 및 문제의 葛藤 ② 명백한 葛藤(돌발적 사건에 의함)을 촉진시키는 환경 ③ 參與者의 葛藤行動과 行動 및 ④葛藤의 결과 등 네가지 要素가 있다고 前提하고 이 要素를 중심으로 個人間의 葛藤모델을 그림과 같이 제시하고 있다.

다음 그림은 個人間의 葛藤이 순환적이면서 주기적이라는 사실을 보여주고 있는데 이 葛藤 사이클의 네가지 要素는 個別的으로 葛藤管理를 위한 목표를 다음과 같은 내용으로 설명되고 있다.

22) Robbins, Stephen P. Managing Organizational Conflict. Englewood cliffs. N. J. Prentice-Hall. 1974, p.99.

個人間의 葛藤에 循環的 모델



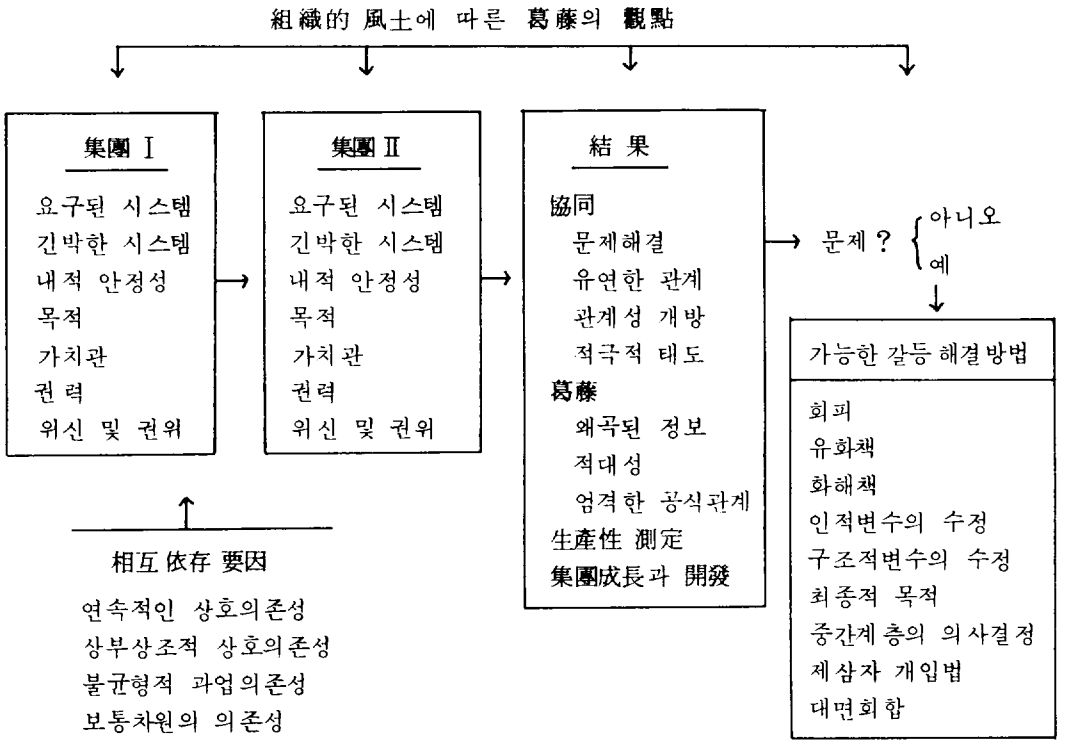
Source: Richard E. Walton, Interpersonal Peacemaking: Confrontations and Third party Consultation, ©1969, Addison-Wesley publishing Company, Inc, Chapter 5. page 72. figure 5.1. A, "Cyclical Model of Interpersonal Conflict" Reprinted with permission.

① 論爭(issues): 하나의 시도는 기본적인 문제를 해결하거나 배제하기 위해서 이루어진다.
② 돌발적 사건(triggering events): 葛藤은 돌발적인 요소를 이해한 다음에 회피하려는 징조가 발생할 때 이를 최소화 시킴으로써 격화된 상태에서 보호를 하게 된다.
③ 行動(behavior): 모든 갈등교환을 방해하기 위해 시도하는 것보다 오히려 갈등의 형태가 이용되는 전술에 한계를 설정함으로써 압박을 당하거나 옹색한 느낌이 든다.
④ 結果(Comsequences): 갈등 행동의 댓가는 대처하는 대상인의 의존도를 최소화 시킬수 있다.

(2) 集團間의 葛藤모델(Intergroup conflicts model)

集團間 相互作用의 質은 集團相互依存性의 本質에 따라 영향을 받고 있다. 더우기 集團間의 安定性의 確保는 역시 集團間의 協同을 기초로 하고 있다. 따라서 相互作用을 하고있는 集團들은 영향력과 권력이 서로 다르게 마련이므로, 이러한 集團間의 葛藤에 관련된 변수와 解決方法을 다음 그림과 같이 要約·說明할 수 있다.

集團間의 葛藤모델과 解決方法



5) 葛藤과 個人 및 組織

모든 個人은 ① 여러가지 形態의 欲求와 役割을 가지고 있으며 ②動機와 役割을 실현하는 방법에 있어서도 각기 相異하고 ③動機와 目標間에서 발생할 수 있는 障碍(barrier)도 많으며 ④그들이 期待한 目標에도 적극적인 것과 소극적인 것이 있을수 있다. 그런데 이같은 諸特性은 人間의 적응과정을 복잡하게 하여 때로는 葛藤을 유발시키기도 한다.

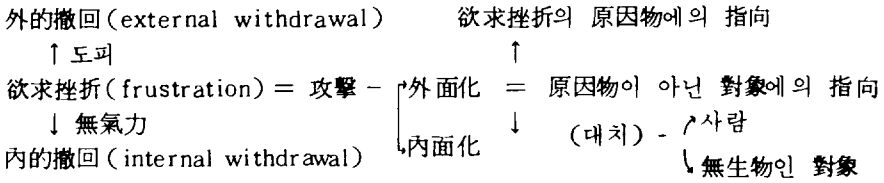
葛藤의 이같은 個人的 形態를 分析하는 하나의 方法은 欲求挫折(frustration)에 대한 心理的 槪念을 고찰해 보는 것이다.

(1) 欲求挫折에서의 葛藤

個人은 그가 가지는 心理的 目標를 達成할 수 없게 될 때 欲求挫折에 빠지게 된다. 이같은 欲求挫折은 모티베이트가된 動機가 期待한 目標에 近接할 경우 어떤 障碍要因에 의하여 저지당할 때 생겨난다. 그런데 欲求挫折된 個人은 撤回(withdrawal)과 攻擊(aggression) 反應을 통하

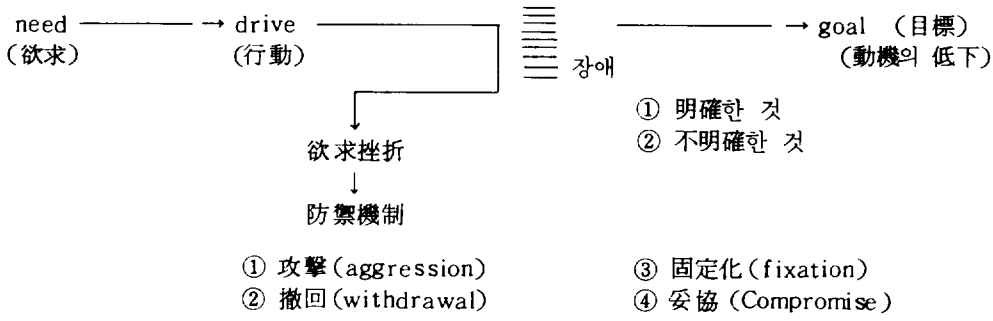
여 挫折된 欲求를 해소한다. 다음 그림에서 볼 수 있는 바와 같이 欲求挫折의 狀況에서 個人은 우선 撤回를 하는데, 撤回의 方法에도 外的 撤回로서의 도피와 內的 撤回로서의 무기력 등이 있다. 그러나 보다 잘 나타나는 欲求挫折의 反應은 攻擊이다. 그리고 공격에도 欲求挫折의 原因이 되는 對象에 대해서 공격적 행위로서 반응하는 경우가 있는가 하면, 제 3 자인 他人에게나 또는 無機物인 對象에게 공격반응을 나타냄으로써 欲求不滿을 해소하는 경우도 있다. 그런데 이 경우 後者의 공격은 善意의 제 3 자나 대상에게 피해를 주게 되어 많은 문제를 일으키는 경우도 있다.

〈欲求不滿에 대한 反應〉



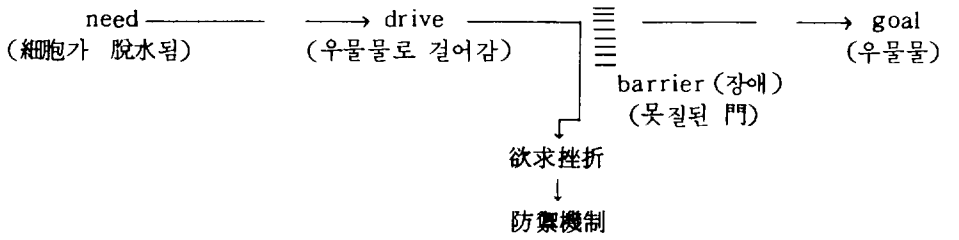
그런데 組織에서 發生되는 欲求挫折의 例는 다음 그림과 같은 모델을 통해서 쉽게 이해할 수가 있다. 個人이 欲求挫折을 느끼게 되면 그는 곧 방어기제로서 여러가지 형태의 反應을 나타낸다.

〈欲求挫折과 防禦機制〉



이것을 보다 알기 쉽게 하기 위해서는 다음과 같은 欲求挫折의 例를 들 수 있다. 갈증을 느끼고 있는 사람이 우물물을 마시기 위해서 나가려고 하는데 못질된 門이 닫혀 있다고 하면 그는 欲求挫折을 느끼게 될 것이다. 그리하여 그는 防禦機制(defense mechanism)로서 다음과 같은 여러가지 反應行動을 취하게 될 것이다.

〈欲求挫折과 防禦機制의 例〉



① 攻擊 (門을 차거나 욕설을 한다)
② 撤回 (門에서 되돌아오거나 뾰루퉁한다)
③ 固定化 (門을 열기 위해서 계속 努力한다)
④ 妥協 (房에서 약간의 커피를 마신다)

6) 欲求挫折과 環境適應

葛藤이나 欲求挫折에 대한 反應樣式으로서 길머어(Gilmer) 教授는 다음과 같은 사항을 열거하고 있다.[23]

(1) 本質的 攻擊 (elementary aggression)

(2) 代替的 攻擊 (displaced aggression)

(3) 組織的 攻擊 (organized aggression)

(4) 作業逃避 (work escape)

(5) 失敗에 대한 변명 (excuses for failure)

(6) 欲求挫折과 충돌 (piling up frustration) 등

그런데 欲求挫折에 대한 反應樣式은 사람에 따라서 다르다. 例를 들면 日常生活中 感情의 표현을 마음대로 할 수 없는 集團文化의 틀 속에서 자라난 從業員들은 자신이 느끼는 心理的 葛藤을 外部로 나타내지 못하고 마음속에서만 累積시킴으로써 葛藤을 축적시키는 경우가 허다하다. 그러나 이와는 정반대의 文化類型속에서 成長한 從業員들은 자기들이 가진 感情의 표현을 보다 적극적인 適應行動을 취하게 될 것이다. 또 欲求挫折(frustration)에 대한 心理的 反應의 강도는 欲求挫折의 性格에 따라서 달라지기도 한다. 뿐만 아니라 上司의 리더쉽 패턴의 여하가 部下의 욕구불만 반응양식을 左右하기도 한다.[24]

23) H. Gilmer, Industrial Psyclology, McGraw-Hill. 1961. pp. 96-99.
24) Chiselli & Brown. op. cit. p. 422.

그러나 일반적으로 취해질 수 있는 人間의 欲求不滿에 대한 反應樣式으로는 다음과 같은 것을 들 수가 있다.

① 努力(exertion)

人間은 자신이 가지는 欲求가 충족되지 못할 때 欲求充足의 실현을 기하기 위하여 배전의 努力을 더할 경우도 있다. 例를 들면 昇進을 추구하는 종업원이 昇進에서 탈락되었을 경우 그는 士氣가 떨어져서 會社를 그만 둘 결심을 하는 경우도 있겠지만 더욱 더 努力을 함으로써 다음의 昇進機會를 期待하는 경우도 있을 것이다. 만일에 그가 昇進을 못한 중요한 이유가 學歷의 不足에서 였다고 생각하면 그는 夜間學校에 진학함으로써 그같은 핸디캡을 메우려고 努力할 것이다.

② 攻擊(aggression)

欲求挫折의 경우에 나타날 수 있는 가장 일반적인 反應形態의 하나는 공격이다. 欲求挫折者의 공격반응 양식에는 여러가지 형태가 있는데, 그 중요한 것을 들어보면 다음과 같다. 즉 욕설을 퍼붓는다든가, 비난을 한다든가, 야유를 한다든가 하여 面前에서 공격하는가 하면, 뒤에 숨어서 상대방을 중상·모략한다든가 근거없는 풍문을 유포시킴으로써 相對를 곤경에 빠뜨리는 경우가 있다. 이 경우 이러한 攻擊的 行動이 공격의 相對方에게는 물론 同僚·上司에 대해서 非協助的 行爲의 態度를 나타내게 될 것임은 두말할 나위도 없다. 명령받은 일을 성실히 수행하지 않고 退勤時間前에 일을 거두어치고 자기의 責任事項에 대해서도 무관심하고 他人의 이야기로써 時間을 보내려는 行動은 바로 이러한 攻擊의 反應樣式에서 비롯되는 行動들이다.

그런데 個人이 이같은 공격을 公式的으로 수행할 수 없게 될 때 그는 공격목표를 바꾸어서 자신에게 화살을 돌리기도 한다. 이같은 상태를 心理學에서는 投射(Projection)라고 표현하는데, 個人이 이러한 狀況에 처하게 되면 그는 각종의 자기를 괴롭히는 心理的 葛藤을 유발하게 된다.

예컨대 공상(daydream)을 한다거나 공포(phobia)를 느낀다거나 불안해 한다거나 또는 每事에 意慾을 잃으며, 때에 따라서는 파괴적인 行動을 통해서 자신을 괴롭히게 된다. 이러한 反應은 組織의 분위기를 지극히 어둡게 함으로써 組織을 불리하게 할 것임은 두말할 나위도 없다.

③ 諦念(resignation)

個人이 欲求挫折의 狀況에 처하게 될 때 자기의 心血을 다하여 努力을 하여도 아무런 成果가 기대되지 못하고, 또 여러가지 形態의 공격행위를 하였어도 하등의 만족스러운 효과를 얻지 못하게 될 때 그는 諦念을 하게 되는 경우가 있다.

그런데 이같은 諦念 뒤에는 失望과 落心이 수반되어 모든 일에 대한 열의와 관심을 잃고 목표없이 방황하게 된다. 이러한 경우에는 자신에게 관계되는 일이 發生해도 무관심한 태도를 보이게 된다.

④ 逃避(evasion)

자신의 欲求가 충족되지 못할 때 個人은 다음과 같은 形態의 어느 하나로서 자신의 처한 狀況에서 도피하게 된다.

㉮ 肉體的 逃避

이것은 無條件 缺勤을 한다든가 또는 轉職을 통해서 組織으로부터 離脫하는 경우이다.

㉯ 口實上의 逃避

이것은 頭痛이나 또는 服痛을 구실로 作業現場에서 離脫하는 경우이다. 도리를 위한 갖가지 口實을 내세워서 어느 狀況에서 벗어난다.

㉰ 空想의 逃避

어떤 問題에 대한 현실적인 처리가 不可能하게 되어 자신이 가진 欲求를 실현할 수 없게 될 때 個人은 空想(daydream)을 통해서 자신의 欲求挫折을 해소하려고 노력하게 되는 경우도 있다.

⑤ 口實(pretext)

人間은 자기가 저지른 過誤(error)를 어떠한 방법으로든지 정당화 시킴으로써 立場을 보호하려는 欲求를 가진다. 이같은 目的에서 個人은 자신의 行動에 대한 보호조치로써 다음과 같은 여러가지 形態의 구실을 만들어 낸다.

㉮ 자신의 잘못을 탓하지 않고 失敗의 原因을 다른 곳(다른 事物)으로 돌리는 경우

㉯ 자신의 過誤를 他人에게 전가시키는 경우

㉰ 자기가 실현하고자 하는 目標가 實現될 수 없을 때 오히려 그 目標를 중요한 것이 아닌 것처럼 취급함으로써 자기를 기만하는 경우

㉱ 目標가 실현될 수 없을 때, 그같은 目標는 人間의 能力으로는 도저히 不可能하다는 式으로 표현함으로써 어느 狀況을 과장(exaggeration)에 의해서 해결하려는 경우 등이다.

이러한 反應行動이 나타날 때에 個人은 目標達成을 위한 어떤 努力도 기울이지 않으며, 이런 行動反應은 습관화 되어 더욱 나쁜 결과를 초래시킨다.

⑥ 退行(degeneration)

이것은 欲求挫折을 느끼게 되는 個人이 자기가 당면한 문제를 진지한 태도로써 해결하지 않고, 과거 幼年時節에 자신이 행했던 行動樣式에 따르려고 함으로써 나타나는 行動反應이다. 개인이 어떤 問題 狀況에서 침착성을 잃고 지나치게 당황해 한다거나 또는 남에게 의존하려고 하는것은 그 좋은 例가 된다. 그런데 이같은 行動反應이 현실에 역행되고 있음은 두말할 것도 없다.

⑦ 同化(assimilation)

자신의 欲求實現을 위하여 부단한 노력을 해온 어느 個人이 欲求가 빈번히 충족될 수 없을 때 그 개인은 심한 심적타격을 받게 된다. 이러한 상태에서 만성적으로 欲求不滿을 경험해온 사람들은 그들을 동정해 준다든가 또는 보호해 주는 集團에 同化하고자 하는 심적충동을 느낀다.

⑧ 固着(adherence)

이것은 어느 個人이 자신의 力量으로는 目標實現이 不可能함을 자인하면서도 종전의 過誤行爲

(error behavior)를 반복함으로써 行動의 固着化를 야기시키는 경우이다. 個人이 어느 行動의 패턴에 固着化되면 그는 새로운 상황에 대한 彈力性을 상실하여 그에 적응하지 못하고 과거의 行動을 그대로 고수하는 경우가 많다. 例를 들면 手動式 作業方式에 익숙한 숙련공이 自動式 作業方法에 쉽게 적응하지 못하는 경우가 그것이다.

以上과 같은 제반의 欲求挫折 反應樣式은 어느 個人의 경우이든 그것이 독특하게 하나만 선택되어서 나타나는 것이 아니고 다양하게 채택되는 것이다.

以外에도 欲求挫折 및 葛藤에 대한 反應樣式으로서 분노의 반응을 나타내는 경우를 우리는 자주 볼 수가 있다. 神經組織의 均衡喪失에서 비롯되는 분노의 反應에는 ㉮우울증 ㉯공포증 ㉰강박성 ㉱히스테리 ㉲신경쇠약 ㉳알콜중독 등이 있다.[25]

5. 學校敎育

Williamson, C. G.[26]는 學業 내지 修學上의 문제에 관한 범주로 ① 敎科 및 Curriculum의 選擇이 서툴다. ② 學業成績이 不均衡하다. ③ 一般的 進學適性이 不充分하다. ④ 工夫하는 버릇이 나쁘다. ⑤ 讀書力에 缺陷이 있다. ⑥ 工夫를 하고자 하는 欲求가 不充分하다. ⑦ 자기가 지닌 實力以上의 成績을 내고 있다. ⑧ 자기 實力以下의 成績을 내고 있다. ⑨ 특별히 優秀한 학생의 9가지를 들고 있는데 모든 學校水準에 있어서 進學上의 諸問題는 個人的 社會的 適應의 문제와 密着되고 있음을 否認할 수 없겠다. 첫째번의 경우 能力 以上의 것, 또는 興味를 갖지 않는 것, 滿足을 줄 수 없는 것을 고르는 일로, 이는 自己理解의 未熟 缺如에 의한 것이든가, 社交的 活動에 熱中하고 있든가, 究極의 目的에 所用이 되지 않은 쉬운 敎科를 選擇한 것이든가, 單位時間만 채우기 위한 것이든가, 敎育의 힘을 過信하여 實力以上의 힘이 필요한 敎科를 選擇하고 있거나, 눈의 본으로 高等한 敎科를 擇하고 있거나, 學校쪽에서 學生들의 分數·能力을 考慮함이 없이 높게 水準을 策定 밀어 붙이고 있거나, 家庭에서의 一方通行式 要望(무턱대고 一流校에만 집어 넣겠다는 過欲), 環境의 영향, 地域社會의 여러 壓力 등을 들 수 있겠고, 둘째의 경우 一般的 適性이 낮기 때문에 一般的 適性과 相關이 높은 敎科에 있어서는 특히 成績이 나쁜것, 一般的 適性은 充分하나 特殊化된 適性을 必要로 하는 敎科에 있어서 成績이 나쁜것, 어떠한 理由로 知識的 背景을 缺하고 있어 特定의 敎科成績이 나쁜것, 敎師에 의하여 다른 採點基準이 쓰여지고 있기 때문에 特定의 敎科成績이 나쁜것처럼 보이는 것, 特定의 敎科에 있어서 빠지기 쉬운 誤謬로 그 敎科成績이 나빠지게 된것 등, 세째번의 경우 敎師와 學生 사이에 不協和 관계이기 때문인것, 敎師가 공부하는 방법에 대하여 指導하고 있지 않은데서 온것, 授業準備에 대하여 게을리 하고 있는것, 怠慢을 부려도 傍觀하고 있는것, 敎科가 너무 過量일 때, 敎科가 싫은데서 온것, 社交的

25) R. Movgan, Personal Adjustments in Industry, McGraw-Hill, 1961. pp. 463-487.

26) 澤田慶輔編, 相談心理學, 1970, 16판. pp. 282-289.

活動에 지나치게 參與하고 있을 때, 건강이 좋지 않을 때, 身體的 缺陷이 있어 생기는 경우, curriculum이 個人差에 隨應되고 있지 않을때, 基礎學力이 構築되어 있지 않아서 學業適性이 낮을 경우, 情緖的 不適應 人格的 不適應, 家庭內의 마찰, 學生에 대한 偏愛, 不公平한 處遇, 經濟的 困難 등을 들 수 있고, 다섯번째의 경우, 一般的인 能力이 正常以下일 때와 讀書力만이 유독 떨어질 때를 들 수 있는데, 이것이 原因이 되어 劣勢한 學習能力에 의한것, 貧弱한 聽覺的 記憶, 좁은 幅의 再認力에 의한 것, 內容에 對한 不適當한 注意에 의한 것, 對話語彙가 適當치 않은데서 온것, 興味의 缺如에서 온것, 視力의 缺陷, 眼球運動의 缺陷에 의한것, 小心에서 오는것, 會話用語의 缺陷에서 온것을 들 수 있겠고, 일곱번째의 경우는 現在는 어떻게 해가고 있지만 時日이 지나게 되면 잘 할 수 없게 될 날이 올것이라고 두려워 하고 있을때, 現狀을 지금처럼 維持해 가려면 아주 無理하게 공부를 하지 않으면 안된다고 생각할 때, 能力은 낮으나 兩親의 虛榮心으로 우러난 壓力 때문에 强한 動機가 붙여졌을 때, 父母와 家庭敎師 등의 노력과 援助로 다른 人格的 特性의 後光效果에 의하여 좋은 成績을 갖게 될 때, 知能檢査의 結果가 여러가지 原因으로 말미암아 낮게 나와 자기가 지닌 實力보다 높게 나온 것으로 보인 경우 등이 있다. 여덟번째의 경우는 공부시간으로 배당된 것이 不充分한데서 온것. 머리가 우수하여 努力하지 않더라도 合格點을 얻을 수 있다는 생각에서 게을러진 버릇이 붙어버렸을 때, 운동과 그 밖의 特別敎育活動에 지나치게 參加하고 있을 때, 他校에의 轉學, 他科로의 轉科, 上級學校에의 入學에 따른 복잡하고 困難한 문제에 提起, 情緖的 不適應, 社會的 不適應에서 온 것, 點數에만 집착된 걱정에서 온 것, 自己能力에 對한 理解의 缺如로 높은 水準의 成績을 올려야겠다는 動機 붙임이 되어있지 않을때, 우수한 能力을 지닌 學生에게 適當한 지식을 주는 일을 게을리 하고 있을때, 어떤 學科에 대하여 能力은 있어도 興味가 없을때, 適性대로 盡力하는데 알맞은 技能을 갖지 못했을 경우, 學生은 벌써 알고 있는데 學校가 Program대로 實踐한다는 方針으로 學科를 그대로 履修시키고 있을때 등을 들 수 있겠는데, 以上에서 본 바와 같이 敎育의 各 場에서 일어나는 모든 狀況은 敎師－學生의 關係를 考慮함이 없이 그 成果를 期待할 수 없다. 學校가 지닌 가장 큰 使命은 學生으로 하여금 學習을 充實히 履行함에 있고 學校敎育의 究極의 目的은 한 人間의 全人的 完成에 있다면 各樣하게 展開되고 있는 모든 敎育活動은 人間敎育의 立場에서 벗어날 수 없는 것이다. 그런데 이 人間敎育, 人間形成의 문제는 敎育工學이나 行動科學主義에서 主張하는 것처럼 그렇게 단순하지 않다. C. Rogers도 사람이 어떤 바람직한 方向으로 變化되는 일은 自由롭고 制約없는 너와 나의 關係속에서 이루어지는 일로서 計量的 測定値로 算出해 낼 수 없음을 强調하고 있다. 敎育學 理論에서도 薰染感化의 效果에 對해서 널리 論議되어 온 터이지만, 스승과 제자의 사이는 恭敬과 嚴格으로, 때로는 親熟과 慈愛로 連結되어 師門에서 修學한 結果를 스승의 個人名譽에 귀속시켜 놓음으로써 師門의 傳統을 삼기도 하였다. 學派·學風의 淵源은 實狀 敎師－學生의 관계에서 釀出·成立될 것으로 우리나라에서는 書院이 지닌 弊風으로 指彈의 對象이 되기도 했으나 學問成長 學風振作에의 寄與는 컸다할 것이다. 그러나 現代와 같이 傳承해야 할 文化의 量이 過多하고 複雜해진 마당에서는 文法書나 聖經을 何歲月 暗誦하고 있을수 없고 四書나 經略의 講論만으로 敎育의 義務를 다했다 이야기 할 수 없기 때문에 自然히

教師－學生의 關係가 機械的 非情的 關係로 빠져들지 않을수 없게 되었다.[27] 初等教育의 단계에서는 그런대로 1年을 한 期로 單一教師아래 教育이 이루어지는 것처럼 看取되나, 物質爲主主義가 빚은 拜金思想은 週 30餘時間, 1日 5～6 教時의 授業時間동안 教科內容을 傳達하는일 말고는 情的인 接觸을 拒否해야만 할 事態에 있다. 雪上加霜으로 낮은 報酬에 過量의 雜務는 가르치는 것이 末인가 싶은 정도로 教師들의 世界를 混亂시키고 있어[28] 해마다 늘어나는 離職沙汰로 이를 메꾸기 위한 미봉적 措置는 教員養成所라는 허술한 機構에서 短期課程으로 教員을 養成해 내고있어 教員의 質이 急激히 떨어지고 있는데다 教師職을 한가지 米胡口의 方便으로 삼고 機會만 있으면 딴 職種을 얻으려는 〈…라도 선생〉들이 많아 〈學生의 無條件的 尊重〉이라는 캐치프레이즈는 實踐의 餘地가 없게 되었다. 더우기 現今같은 量産教育體制나 入試爲主 教育의 病弊[29]가 匡正되지 않는 한 教師－學生의 바람직한 관계의 定立은 難望한 狀態이다. Home Rome 時間, Club. Activity時間을 마련하여 溫情的 분위기가 감도는 學級風土(Class -Climate)를 만들어야 겠다는 要請[30]은 一部 大學에서 시도하고 있는 教養教育 中心의 教課程에서도 그 精神을 살필수 있거니와 人間의 非人間化(dehumanization) 현상을 救濟하는 作業은 어찌 教育界에서만의 일이겠는가? 〈人間回復〉[31]의 課題는 人間의 活動하고 있는 모든 領域에서 展開되고 있는 터이지만[32] 그러나 學校社會에서 보다 具體的이고 實踐的으로 다루어야 할 장은 따로 없을 것이다. 그러므로 學校教育에서의 人間關係의 문제는 널리는 學校·學級經營에서 이야기되는 教育의 全領域이 이에 해당되고 教育의 主體인 教師 全員과 그 客體인 學生全員이 包含되어야 하는 것이지만, 實際에 있어 그렇게 되지 못하고 一部에 그치는 경우가 많다. 前者인 경우 學校의 모든 行事, 活動은 勿論 Home Rome 時間, 課外活動時間에 전개되는 作業을 통하여 積極的 立場에서 人間形成活動이 이루어짐은 元來 人間은 태어날때 完全하게 태어난다는 見解이다. 教師가 할 일은 生來的 完全性이 훼손됨이 없도록 保存的 活動(preservative Activity)만 하면 된다는 생각이다.[33]

事實 대부분의 어린이는 건강하고 활기차고 호기심이 충분한 상태로 태어난다. 教師는 그들이 가지고 나온 거의 무한할 정도로 발달할 수 있는 可能性(potentiality)을 잘 啓發해 가는것이 맡은 所任이라 할 수 있다. 充分하고 유감없는 教育活動－이것은 教員이 지닐 第一番의 義務라 할 것이

---

27) Lawrence Lcssing, "Science Takes a Closer Look at Man" 1969. Time Inc. Fortune 1970. 7. 韓乙植 譯, 論壇, Vol. 6, No. 5 (1971, 3～4) pp.39-51.

28) ① 吳基亨, 無試驗을 지향하는 入試銓衡方法, 教育週報社, 1956, pp. 136～146.
② 中央教育研究所, 調査研究 47輯, 서울 培英社, 1967, p. 14.

29) 全國特別教育活動研究會, 人間形成과 特別活動－學生活動의 教育機能과 그 指導－, 日本東洋館, 1969, pp.13～37.

30) 井坂行男·大內茂男 編, 生活指導의 技術, 新光閣, p.116.

31) 朝日新聞(日本) 1969년 1월 1일
"人間回復"이라는 캐치프레이즈로 特輯版 發行.

32) 一瀨正失, 人間關係의 改善, 教師와 非行中學生, 1968. 8. 東洋館, pp. 137～160.

33) Harold W, Bernard, Mental Hypiene For Class Room Teachers, 1961.

다. 그러나 學級社會를 槪念觀을 보면 이 社會속에 社會인만큼 결코 간단한 樣相으로 남아있지 않고 있다. 家庭과 學校와의 관계는 敎育遂行의 안과 밖과 같고 社會와 學校와의 관계 역시 입술과 이(齒)와의 관계다. 缺損家庭, 가난, 퇴폐적 사고풍조, 社會 全般에 팽대되고 있는 不信風潮, 人命輕視傾向, 暴力, 地域主義 및 閥意識, 出世問題에 대한 父母의 過欲, 學生에 대한 過期待, 一流病, 學生格差 등 例를 들자면 얼마든지 있다. 더욱 좁혀서 이야기 한다 하더라도 不適配置(misplacement), 學科에 대한 適性, 將來的 職業으로서의 展望, 個人의 能力, 孤立感, 哲學의 貧困, 情緖問題, 健康問題, 就業의 問題 등 오늘날 사는 우리 學生들은 너무도 많은 問題속에 태어났고, 자라고 있으며 짊어지고 있다.[34) 35)] 家庭은 小市民으로서의 生業 때문에 生計를 꾸리기에 바빠서 父母 共히 집을 비워야 하고 學校에 가보면 한 學級에 多數人員이 收容되어 敎材라는 채널을 통해서만 敎師와 접촉이 되며 그들이 보는 社會는 敎科書속에 그려져 있는 理想社會와는 너무도 동떨어진 場面의 連續的 展開라 失意를 안고 欲求不充足의 狀況에서 彷徨하게 된다.[36)] 周邊人으로 불리어질 정도로 歸屬意識이 許諾되지 않은데다 젊은이때 特有의 反抗性[37)]은 現實에 대한 不滿을 行動的 抗拒로 表現하여 마침내 Student power[38)], Beat generation, Angry younger generation, Counter culture, 靑年文化[39)], 히피族 등 이들로 하여 만들어진 用語가 數多하다. 現代를 어떤 面에서 反體制 時代를 보고 엮어가는 이도 있지만[40)] 昨今 兩年間 世界的으로 번진 學生騷擾는 단순히 學園內의 문제로 그치지 않고 國家的·世界的인 문제로 번지게 되었다. 이러한 狀況에서 노상 문제해결의 關鍵으로 내세워지는 것은 敎師와 學生의 隔意없는 對話의 通路를 여는 문제라고 입을 모아 주장한다.[41)] 敎師는 이야기를 들어주는 쪽이고 學生은 그들의 가슴속에 쌓여만 있는 울분과 욕구불만을 아울러 吐露하는 Speaker 다. 形態·形式이야 어쨌건 Counseling psychology에서는 이와같은 관계를 一應 敎

34) 朴承權, 1969年度 서울大學校 新入生 調査, 學生硏究(서울大), 1969. 12. pp. 45 ~ 62.

35) Japan-America Forum, "Student Activist: A Profile" Seymour Martin Lipset, 1968, by National Affairs, Inc. and by Richard Van Voorhis. 有賀夏紀譯 1969년 5월 제15권 제5호, pp. 35 ~ 43.

36) 韓國의 世代－世代間의 단절을 克服하는 하나의 진지한 노력으로서－(韓國을 찾는 對話(3)) 討論參加者 金璟東·金泰吉 外 6名, 亞細亞誌, 1969. 4. pp. 38 ~ 46.
同上, 理由없는 反抗－理解하고 싶다. 그러나－ 조지 F. 케난(스튜던트 파워 特輯), pp. 48 ~ 53.

37) 金東植, 精神醫學的 立場에서 본 大學生의 社會參與問題, 學生硏究(서울大) 제4권 제1호 부록, 1966. 7. pp. 38 ~ 42.

38) John Lawlor(editor), The New University, 1968. 上村達雄譯, pp. 140 ~ 147. Student Power, 教授와 學生의 離間, 學生의 不滿爆發.

39) 永井道雄, 大學의 可能性, 1969, pp. 66 ~ 85. 疎外에서 回復에로－反抗의 世代, 世代間의 對立, 敎育構造의 近代化, 人間回復을 목표로－.

40) ① 反體制時代(5), 朝日新聞 시리즈物(辰濃 NEW York 특파원),
"人間性 回復을 목표로－技術文明에의 埋沒危險－
② 同上, 永井道雄, 유럽의 大學改革, 1968. 8. 1 ~ 8. 8.
③ 同上, 內田芳明, 大學의 荒廢와 再生, 1969. 4. 17 ~ 18.

41) Japan-America Forum, Vol. 16, 1970. 9. No. 9: S. E. and Zella Luria, "The Role of the University: Ivory Tower, Service Station or Frontier Post?" pp. 46 ~ 53. 田口統語 譯.

育相談이라 이름 붙이고 있다. 이와같은 施設은 20세기 初頭에 비롯된 것으로 America. Germany. England. Etaly. Soviet. Swiss등 각국과 日本에서 이루어졌다. Germany에서는 1906年 Berlin에서 醫學的 敎育的 臨床指導所(Die Medico-Pädagogische Poliklinik für kinderforschung Erziehungsteratung undärztiche erziehliche Behandlung)가 Fürestenheim, W. 에 의하여 設立되었고, 以後 精神醫學的 立場에서 주로 異常兒 또는 非行少年의 문제를 處理하는 相談施設이 이루어졌다. America에서는 1896年 Pliladelphia에 兒童相談所가 설치되고 1906年, 1907年에는 Boston. New York 등에서 訪問敎師制度가 導入되고 敎育相談의 任務를 擔當하도록 되었지만 1909年 Healy, W.는 Chicago의 少年裁判所와 聯關을 맺고 兒童相談所를 세운바 있다. 以後 이와 같은 施設은 늘어나는 一方이어서 1914年엔 100, 1927年엔 約 500을 헤아리게 되었으며 兒童의 問題를 醫學的·心理學的·精神醫學的 立場에서 總合的으로 處理해서 少年의 非行化를 막는일을 中心되는 目的으로 했다. 뿐만 아니라 職業指導 문제를 中心으로 1908年 Persons, F가 Boston Vocational Bureau를 創設한 後 그 成果가 비단 職業의 賢明한 選擇, 有能한 職業人이 되는 일로서만 그친것이 아니고 個人의 人格的 成長이라는 바람직한 結實을 맺도록 하기에 이르러, 마침내 보다 個人的인 發達的인 敎育의 方法으로 등장하기에 이르러 敎育組織의 一大革新을 齊來시킨 바 되었다. 우리나라엔 서울大學校가 1962年 3月에 學生指導硏究所를 設立하여 크게 3個分野로 나누어 敎育相談活動을 始作했는데 첫째, 學生에 대한 奉仕活動으로 學生들이 大學生活에서 直面하는 學業的 問題, 健康, 家族關係, 異性問題 등 여러가지 個人的인 문제의 解決을 위한 可能한 助力을 주는 일, 둘째, 學生(指導) 問題에 대한 硏究活動, 세째, 專門的 學生指導의 必要性과 重要性을 各級學校와 關係機關에 알리고 同時에 指導助言을 하는 일로 되어있으나 첫째번의 일이 主된 課業으로 되어 있다. 事實 敎育의 目的이 人間行動의 바람직한 變容에 있다고 한다면 우리는 먼저 어떻게 하는 일이 行動에 바람직한 變容을 가져오는가를 알고 있어야 할 일이다. Rogers. C.는 그의 Personality理論에서 ①人間의 行動은 知覺되고 經驗되는 그 대로의 場에 對한 反應이다. 이 知覺의 場(perceptual field)은 그 個人에 있어서 現實(reality)이다. 바꾸어 말하면 現實이란 心理學的인 意味에 있어서는 個人의 知覺의 世界이다.

② 人間은 自己를 實現하고 維持하고 높이려는 基本的 傾向(成長에의 衝動)을 가지고 있으며 現象的 場에 대하여 力動的 全體로서 反應한다.

③ 行動은 目標를 추구하는 努力이다. 情緖는 行動에 따르고 그것을 促進시킨다.

④ 行動을 理解하는 가장 效果있는 方法은 그 個人이 가지고 있는 內部的 準據 - 自己槪念(self-concept) 또는 自己構造(self-structure) -에 따라 理解하는 일이다. 自己槪念은 環境과의 相互作用 - 經驗 및 그에 따른 價値評價 - 의 結果로서 形成되나 이때 自己槪念과 一致한 經驗이 그 個人의 行動樣式에 받아들여지기 쉽다.

⑤ 心理的 不適應은 自己槪念과 一致하지 않은 行動을 經驗할 때 일어나며 心理的 適應은 그것이 比較的 一致하고 있을때 일어난다.

⑥ 自己槪念과 一致하지 않은 經驗은 威脅으로서 知覺되며 그 威脅에 대해서 自己를 維持하기

위하여 防衛的 行動이 일어나며 自己槪念은 단단한 껍질(甲殼)을 만든다. 威脅이 전혀 知覺되지 않은 條件 아래에서는 自己槪念은 스스로와 一致하지 않은 經驗마저도 同化하고 自己槪念은 改訂된다. 이것이 自己槪念의 學習이다. 自己槪念은 自己의 經驗을 受容하게 되면 他人마저도 잘 受容하게 된다라고 主張한다. 우리는 위의 理論을 듣지 않더라도 學生理解를 위하여 그들의 主觀的 體驗의 意義를 重視하고 그들 측(側)에서 봄으로써 問題解決의 실마리를 찾을 수 있으리라 본다.[42] [43] 이제야말로 學校教育이 學生中心教育을 提高시키고 있음은 時宜을 얻은 鼓舞的인 轉換이라 하겠지만, 教師와 學生의 一對一의 關係속에서 學生個人은 成熟하고, 여럿과 어울려 그 속에 自己를 찾고 확인 했을 때 成熟이 마무리 지어진다 할 것이다. 學校教育이 오로지 되는일은 教師가 學生을 個人으로 대할때건 여럿속에 對할때건 한결같이 誠敬의 念으로 對하는 일이라 하겠지만 方法論的인 側面에서 考察하면 形式的인 體制에서 보다는 非形式的(集團教育) 體制가 經濟的이며 効果있다는 것이 報告되고 있어 이 面에 對한 한층 더한 關心이 기울어질 것이 要請된다.

Ⅲ. 研 究 方 法

1. 對 象

본 연구는 本校의 在學生과 教授를 標集對象으로 하여 大學別·學年別·性別로 나누어 在學生 250名과 教授 150名을 隨意標集 하였으며, 회수율은 각각 91%, 87%였다. 具體的인 研究對象은 다음의 〈表1,2,3,4〉와 같다.

〈表1〉 大學別 研究對象

대학별	배부	회수	회수율(%)
인문대	50	41	82
사회과학대	50	49	98
사범대	50	43	86
농과대	50	46	92
해양과학대	50	48	96
계	250	227	91

〈表2〉 學年別 研究對象

학년별	배부	회수	회수율(%)
1학년	60	51	85
2학년	60	53	88
3학년	60	58	97
4학년	70	65	93
계	250	227	91

〈表3〉 性別 研究對象

성별	배부	회수	회수율(%)
남	150	136	90.7
녀	100	91	91
계	250	227	91

〈表4〉 教授 研究對象

	배부	회수	회수율(%)
교수	150	131	87
계	150	131	87

42) 金基錫, 大學生 카운셀링이 효과적 방법, 學生研究(서울大), 1969. 12. 第7卷 제1호, pp.14~19.
43) Symonds, P.M.,: Education and psychotherapy, Journal of Educational psychology 1953. pp.7~10.

2. 道　具

본 연구에 使用한 道具는 2種으로서 教授－學生 人間關係 尺度와 教授와 學生의 役割期待에 관한 設問紙이다.

測定道具의 性質과 內容을 살펴보면 각각 다음과 같다.

1) 教授－學生 人間關係 尺度(1부)

大學生 被驗者에게만 實施 使用된 이 尺度는 Fiedler, F.E.(1950)가 "理想的 治療關係의 槪念"에 대한 硏究에서 考案한 尺度를 Tyler, L.L(1964)가 教授－學生 人間關係의 測定에 適合하도록 改定하여 意思疏通, 情緖的 距離感, 地位의 3要因으로 나누어 Q－技法에 의해 分類한 尺度를 다시 教授－學生 人間關係의 測定에 맞도록 번안한 것이며 이는 3要因別로 각각 25問題씩으로 구성되어 있으며 Q分類의 內容과 要因別 問項番號는 다음〈表5〉와 같고, 全體 問項의 內容은 李相魯[44] (1969)에 收錄되어 있다.

〈表5〉 教授-學生人間係尺度의 要因別 Q分類內容 및 問項番號

意思疏通		情緖的 距離感		地位	
Q分類	問項番號	Q分類	問項番號	Q分類	問項番號
1(不可能)	1,16,31,46,61	1(忌避·距否)	2,17,32,47,62	1(教授가 劣等·不安定)	3,18,33,48,63
2(不良)	4,19,34,49,64	2(冷情)	5,20,35,50,65	2(學生을 敬畏·尊重)	6,21,36,51,66
3(多少存在)	7,22,37,52,67	3(情緖的中立)	8,23,38,53,68	3(友人關係)	9,24,39,54,69
4(良好)	10,25,40,55,70	4(親近)	11,26,41,56,71	4(學生을 蔑視)	12,27,42,57,72
5(優秀)	13,28,43,58,73	5(愛着)	14,29,44,59,74	5(教授가 優越)	15,30,45,60,75

2) 教授와 學生의 役割期待에 관한 設問紙(2부)

大學生 250名과 教授 150名에게 實施 使用된 이 設問紙는 A.A.Lacognata가 使用한 設問을 一部 修正하여 使用하였다. 役割期待의 領域을 편의상 (1) 教授에 對한 期待(19個 問項), (2) 學生에 對한 期待(10個 問項), (3) 教授－學生間의 關係(8個 問項), (4) 大學生活의 全般的 問題(12個 問項) 등 4個 領域으로 區分하여 都合 49個 問項으로 構成된 設問紙를 使用하였다.

3. 調 査 期 間

1984年 9月 3日 ～ 8日까지

4. 資 料 處 理

調査된 設問紙는 다음과 같이 統計 處理되었다. 먼저 각 問項別로 빈도 및 백분율 分布를 내어서 경향성을 調査하였으며 性別, 教授－學生間의 변인들에 있어서 반응의 차이를 알아보기 위해 X^2 검증방법을 使用하였다.

---

44) 慶北大學校 學生生活硏究所, 學生指導硏究 1968. 第1卷, 第1號. pp.1～8.

Ⅳ. 結 果 分 析

1. 敎授 學生 人間關係 尺度(1부)

大學生 被驗者들에게만 實施한 敎授-學生 人間尺度의 反應을 意思疎通, 情緖的 距離感 및 地位의 3가지 測面에서 敎授와 學生의 人間關係의 實態를 分析하고 이를 大學生의 性別로 X^2검증법에 의해 比較 分析한 結果는 다음〈表6〉과 같다.

〈表6〉 敎授-學生人間關係尺度의 要因別 Q分類에 의한 敎授-學生人間關係의 現況

意思疎通					情緖的 距離感					地位				
內容	男	女	計	(%)	內容	男	女	計	(%)	內容	男	女	計	(%)
5(優秀)	8	5	13	(5.8)	5(愛着)	7	3	10	(4.5)	5(優越感)	8	4	12	(5.4)
4(良好)	23	24	47	(21.0)	4(親近)	27	19	46	(20.5)	4(蔑視)	56	40	96	(42.9)
3(多少存在)	52	38	38	(40.2)	3(情緖的 中立)	68	59	127	(56.7)	3(友人關係)	47	33	80	(35.7)
2(不良)	40	18	18	(25.9)	2(冷情)	22	6	28	(12.5)	2(敬畏·尊重)	11	9	20	(8.9)
1(不可能)	9	7	(	7.1)	1(忌避·拒否)	8	5	13	(5.8)	1(劣等不安定)	10	6	16	(7.1)
N	132	92	224	(100)	N	132	92	224	(100)	N	132	92	224	(100)
(df = 4)	4.486(P>.05)				(df = 4)	6.53(P>.05)				(df = 4)	0.53(P>.05)			

〈表6〉에 依하면 敎授와 學生間의 意思疎通 關係는 多少 存在 40.2%, 不良 25.9%, 良好 21.0%, 不可能 7.1%, 優秀 5.8%의 順으로 나타나 意思疎通이 比較的 원만하지 않는 것으로 나타났으며, 情緖的 距離感은 情緖的으로 中立的인 狀態이거나 比較的 친근한 감정을 갖고 있으며 地位 關係는 敎授들이 學生들을 蔑視하는 地位 關係이거나 또는 바람직한 友人關係의 狀態로 나타나고 있어 全體的으로 볼 때 學生들의 눈에 비치는 敎授像이나 兩者의 人間關係는 情緖的 距離感의 側面에서는 比較的 원만하나 意思疎通과 地位關係에 있어서는 크게 원만하지는 못하다는 것을 示唆하고 있다. 그리고 이러한 傾向은 3要因 모두 男·女 大學生間에 뚜렷한 差異가 없는 것으로 보인다.

한편 問項別 反應比率을 기초로 選好的傾向을 나타내는 問向(좋아하는 특성)과 非選好的인 傾向을 指向하는 問向(싫어하는 특성)을 각 側面別로 각각 7個씩 나열하면 다음〈表7〉과 같으며 이는 大學生들이 좋아하는 敎授像과 싫어하는 敎授像의 특징을 나타내는 有用한 示唆가 될 것이다.

〈表 7〉 選好的 特性과 非選好的 特性 比較

구분 / 측면	좋아하는 교수(선호적 특성) N %	싫어하는 교수(비선호적 특성) N %
의사소통	⑦교수님은 학생의 생각을 어느정도 이해한다. 152 67.9 ⑩교수님은 학생이 말하는 것을 대체로 이해할줄 안다. 139 62.1 ㉕교수님은 학생이 잘 이해하도록 설명하고 또 그렇게 할려고 노력한다. 139 62.1 ㊼ 교수님의 설명이 어느정도 이해된다 134 59.8 ㊲ 교수님은 학생의 생각이 자기의 생각과 달라도 어느정도 이해한다. 131 58.5 ㊷교수님은 대개의 경우 학생의 생각을 발표하는 것을 허용한다. 129 57.6 ㊺교수님은 학생의 생각을 잘 이해한다. 97 43.3	①교수님은 학생에게 이해 되도록 설명하지 못한다. 131 58.5 ⑯교수님은 학생의 생각이나 질문을 잘 이해 못하는것 같다. 119 53.1 ㉞ 교수님은 학생의 생각을 극히 피상적으로 이해할 정도다. 114 50.9 ㊻ 교수님의 생각이 학생의 생각과는 너무 거리가 멀어 학생의 생각을 전혀 이해하지 못한다. 110 49.1 ㊾ 교수님은 학생의 편에서서 생각하기가 어려운 것 같다. 108 48.2 ㊵ 교수님은 언제나 자기 생각되로 한다. 108 48.2 ㊹교수님의 설명이 생각을 혼란하게 하는 경향이 가끔이다. 107 47.8
정서적 거리감	⑪교수님은 학생을 좋아한다. 109 48.7 ⑭교수님은 학생의 생각에 부드럽게 응한다. 108 48.2 ㉖교수님은 학생에게 유쾌하게 보인다. 96 42.9 ㊺교수님은 학생에게 항상 따뜻하게 대한다. 91 40.6 ㊽교수님은 학생의 행동에 잘 공감한다. 80 35.7 ⑭ 교수님은 학생을 아주 격려하고 안심시킨다. 80 35.7 ⑦① 교수님은 학생의 문제에 동정적이다. 77 34.4	⑳교수님은 학생에 대하여 가끔 거리감을 느끼고 있는것 같다. 55 24.6 ⑤교수님은 학생에게 다소 냉정한다. 49 21.9 ㊺교수님은 가끔 긴장하고 초조하게 한다. 46 20.5 ㉟ 교수님은 가끔 화나게 한다. 43 19.3 ㊿ 교수님은 가끔 학생을 겁나게 하고 초조하게 만든다. 42 18.8 ㉜ 교수님은 학생의 의견을 거절한다. 35 15.6 ②교수님은 학생에게 멸시를 당하는 것 같이 느낀다. 33 14.7
지위	⑥⑨교수님은 학생의 생각을받아들이는 태도이다. 109 48.7 ㊴교수님은 학생을 한 인간으로서 대등하게 다룬다. 104 46.4 ㉔교수님은 항상 학생과 의견을 주고 받고 한다. 94 42.0	⑮교수님은 학생에게 너무 무시하는 말투를 쓴다. 135 60.3 ㉗교수님은학생의생각을너무 가볍게 다루어 버린다. 124 55.4 ㉚교수님은 학생보다 훨씬 우월하다는 자세로 행동한다. 112 50.0

구분 / 측면	좋아하는 교수(선호적 특성) N %	싫어하는 교수(비선호적 특성) N %
지위	⑨ 교수님은 학생과의 공동의 문제에 대하여 학생을협력자로 생각한다. 91 40.6	⑮ 교수님은 학생의 생각을 무시한다. 109 48.7
	⑭ 교수님은 학생에게 우월한척 하거나 복종하는 자세로 대하지 않는다. 91 40.6	⑰ 교수님은 학생의 생각이나 요구를 무시할 때가 가끔있다. 108 48.2
	⑪ 교수님은 학생을 즐겁게 해줄려고 한다. 89 39.7	⑫ 교수님은 학생을 업신 여긴다. 106 47.3
	㉑ 교수님은 쉽사리 학생의 요구에 응한다. 66 29.5	⑱ 교수님은 자기의 장점을 늘어 놓으려고 한다. 100 44.6

2. 教授와 學生의 役割期待(2부)

1) 教授에 對한 期待

(1) 教授는 강의중 民主的이고 自由로운 분위기를 造成하도록 努力해야 한다.

〈표 8〉

		대단히찬성	다소찬성	보통 (그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	167	49	6	4	1	227
	(%)	(73.6)	(21.6)	(2.6)	(1.8)	(0.4)	(100%)
교수	N	78	49	2	—	—	129
	(%)	(60.5)	(38.0)	(1.5)			(100%)

$X^2 = 11.601$
$df = 4$
$P < .05$

(무응답자 교수 2 제외)

〈表 8〉처럼 학생인 경우 대단히 찬성 73.6%, 다소찬성 21.6%, 보통(그저 그렇다)2.6%, 다소반대 1.8%, 대단히 반대 0.4%의 順이며 教授는 대단히 찬성 60.5%, 다소찬성 38.0%, 보통(그저 그렇다) 1.5%의 順으로 나타났다. 그리고 學生과 教授사이에서 反應이 ($X^2 = 11.601$, $P < .05$) 의의있는 차를 나타냈다.

(2) 學生의 能力은 各各 다르므로 教授는 學生의 成績을 評價하는데 있어 여러개의 評價基準을 써야한다.

〈표 9〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보 통 (그저그렇다)	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	111	63	22	20	11	227
	(%)	(48.9)	(27.8)	(9.7)	(8.8)	(4.8)	(100)
교수	N	30	66	2	25	5	128
	(%)	(23.4)	(51.6)	(1.6)	(19.5)	(3.9)	(100)

$X^2 = 40.149$
df = 4
P < .01

(무응답자 교수 3 제외)

〈表 9〉에서 學生인 경우 대단히 찬성 48.9%, 다소찬성 27.8%, 보통 9.7%, 다소반대 8.8%, 대단히 반대 4.8%의 順이며, 教授는 다소찬성 51.6%, 대단히 찬성 23.4%, 다소반대 19.5%, 대단히 반대 3.9%, 보통 1.6%의 順으로 나타났다. 그리고 學生과 教授($X^2 = 40.149$, P < .01)에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다.

學生들은 대단히 찬성에 많은 응답을 하였고 부정적 견해에는 學生보다 教授가 더 많이 응답을 한 것으로 나타났다.

(3) 教授의 第一次的 關心事는 마땅히 새로운 지식의 發見에 있어야 한다.

〈표 10〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보 통 그저그렇다	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	101	81	18	19	8	227
	(%)	(44.5)	(35.7)	(7.9)	(8.4)	(3.5)	(100)
교수	N	78	40	6	2	–	126
	(%)	(61.9)	(31.7)	(4.8)	(1.6)		(100)

$X^2 = 10.02$
df = 4
P < .05

(무응답자 교수 5 제외)

〈표 10〉에서 처럼 學生인 경우 대단히 찬성 44.5%, 다소찬성 35.7% 등 찬성이 80.2%, 반대가 11.9%인 것으로 나타났고 教授는 대단히 찬성이 61.9%, 다소찬성이 31.7%로 찬성이 93.6%, 반대 1.6%로 나타났다. 그리고 學生과 教授에 따라 反應에($X^2 = 10.02$, P<.05) 의의있는 차를 나타냈다. 긍정적 反應은 教授가 學生보다 높게 나타났으며 부정적 反應은 學生이 教授보다 높게 나타났다.

(4) 學生의 成績을 評價하는데 學生과의 個人的인 親·不親이 참작되는 것은 不得已한 일이다.

〈표 11〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	31	24	22	25	125	227
	(%)	(13.7)	(10.6)	(9.7)	(11.0)	(55.0)	(100)
교수	N	3	11	15	22	78	129
	(%)	(2.3)	(8.5)	(11.6)	(17.1)	(60.5)	(100)

$X^2 = 14.34$
$df = 4$
$P < .01$

(무응답자 교수 2 제외)

〈표 11〉에서 처럼 학생인 경우는 대단히 반대 55.0%, 대단히 찬성 13.7%, 다소반대 11.0% 다소찬성 10.6%, 보통(그저 그렇다) 9.7%의 順으로 나타났으며 교수는 대단히 반대 60.5%, 다소반대 17.1%, 보통(그저 그렇다) 11.6%, 다소찬성 8.5%, 대단히 찬성 2.3%의 順으로 나타났다. 그리고 학생과 교수에 따라 반응에($X^2 = 14.34$, $P < .01$) 의의있는 차를 나타냈다. 학생인 경우 긍정적 반응은 24.3%를 나타내고 있으나 교수는 10.8%에 불과 했으며 부정적 반응은 교수가 77.6%, 학생이 6.6%로 교수가 학생보다 높은 반응을 나타냈다.

(5) 大學의 강좌를 담당하는 교수는 博士學位의 所有者라야 한다.

〈표 12〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	31	85	44	54	11	225
	(%)	(13.8)	(37.8)	(19.5)	(24.0)	(4.9)	(100)
교수	N	4	45	22	34	22	127
	(%)	(3.1)	(35.4)	(17.3)	(26.8)	(17.3)	(100)

$X^2 = 23.20$
$df = 4$
$P < .01$

(무응답자 학생 2, 교수 4 제외)

〈표 12〉에서 처럼 학생인 경우 다소찬성 37.8%, 다소반대 24.0%, 보통(그저 그렇다) 19.5%, 대단히 찬성 13.8%, 대단히 반대 4.9%이며 교수는 다소찬성 35.4%, 다소반대 26.8%, 대단히 반대와 보통(그저 그렇다)가 각각 17.3%, 대단히 찬성은 3.1%의 順으로 나타났다. 학생과 교수에 따라 반응에($X^2 = 23.20$, $P < .01$) 의의있는 차를 나타냈는데 학생인 경우는 긍정적 반응이 51.6%로 교수(38.5%) 보다 높게 나타났으며 부정적 반응은 교수가 44.1%로 학생(28.9%)보다 높게 나타났다.

(6) 教授의 意見과 學生의 意見이 根本的으로 다를지라도 교수는 학생의 의견을 존중해야 한다.

〈표 13〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보 통 (그저그렇다)	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	126	65	18	14	2	225
	(%)	(56.0)	(28.9)	(8.0)	(6.2)	(0.9)	(100)
교수	N	20	72	10	11	5	128
	(%)	(23.4)	(56.3)	(7.8)	(8.6)	(3.9)	(100)

$X^2 = 39.68$
df = 4
P < .01

(무응답자 학생 2 교수 3 제외)

〈표 13〉에서 처럼 학생인 경우 대단히 찬성 56.0 %, 다소찬성 28.9 %, 보통(그저 그렇 다) 8.0 %, 다소반대 6.2 %, 대단히 반대 0.9 %의 順이고 교수는 다소찬성 56.3 %,대단히 찬성 23.4 %, 다소반대 8.6 %, 보통(그저 그렇다) 7.8 %, 대단히 반대 3.9 %의 順으로 나타났다. 교수와 학생의 반응에($X^2 = 39.68$, P < .01) 의의있는 차를 나타냈다.

(7) 學生의 成績을 評價할 때 教授는 學生에게 家族扶養의 責任이 있는가의 與否를 참작해야 한다.

〈표 14〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보 통 (그저그렇다)	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	22	34	50	51	68	225
	(%)	(9.8)	(15.1)	(22.2)	(22.7)	(30.2)	(100)
교수	N	1	13	17	45	54	130
	(%)	(0.8)	(10.0)	(13.1)	(34.6)	(41.5)	(100)

$X^2 = 22.99$
df = 4
P < .01

(무응답자 학생 2 교수 1 제외)

〈표 14〉에서 처럼 학생은 대단히 반대 30.2 %, 다소반대 22.7 %, 보통(그저 그렇다) 22.2 %, 다소찬성 15.1 %, 대단히 찬성 9.8 %의 順으로 교수는 대단히 반대 41.5 %, 다소반대 34.6 %, 보통(그저 그렇다) 13.1 %, 다소찬성 10.0 %, 대단히 찬성 0.8 의 順으로 나타났다. 교수와 학생의 반응에 ($X^2 = 22.99$, P < .01) 의의있는 차를 나타냈으며 부정적 반응은 교수가 76.1 %로 학생 (52.9 %)보다 높게 나타났으며 긍정적 반응은 반대로 학생이 24.9 %로 교수(10.0%) 보다 높게 나타났다.

(8) 教授는 現代的인 教育의 實際面에 通達하고 있어야 한다.

〈표 15〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보 통 (그저그렇다)	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	103	95	15	9	4	226
	(%)	(45.6)	(42.0)	(6.6)	(4.0)	(1.8)	(100)
교수	N	20	84	17	5	2	128
	(%)	(15.6)	(65.6)	(13.3)	(3.9)	(1.6)	(100)

$X^2 = 34.15$
df = 4
P < .01

(무응답자 학생 1 교수 3 제외)

〈표 15〉와 같이 학생은 대단히 찬성이 45.6%, 다소찬성 42.0%, 보통(그저 그렇다) 6.6%, 다소반대 4.0%, 대단히 반대 1.8%의 順으로 나타났으며 교수는 다소찬성 65.6%, 대단히 찬성 15.6%, 보통(그저 그렇다) 13.3%, 다소반대 3.9%, 대단히 반대 1.6%의 順으로 나타났다. 교수와 학생의 반응에($X^2 = 34.15$, $P < .01$) 의의있는 차를 나타냈다.

(9) 教授(講義)能力과 研究能力은 同等한 價値가 있다고 認定해야 한다.

〈표 16〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	65	83	25	41	10	224
	(%)	(29.0)	(37.0)	(11.2)	(18.3)	(4.5)	(100)
교수	N	35	64	13	14	2	128
	(%)	(27.3)	(50.0)	(10.2)	(10.9)	(1.6)	(100)

$X^2 = 8.27$
df = 4
$P > .05$

(무응답자 학생 3, 교수 3 제외)

〈표 16〉에서 처럼 학생은 다소찬성 37.0%, 대단히 찬성 29.0%, 다소반대 18.3%, 보통(그저 그렇다) 11.2%, 대단히 반대 4.5%의 順이고 교수는 다소찬성 50.0%, 대단히 찬성 27.3%, 다소반대 10.9%, 보통(그저 그렇다) 10.2%, 대단히 반대 1.6%의 順으로 나타났으며 교수와 학생간의 반응에($X^2 = 8.27$, $P > .05$) 유의차가 없는 것으로 나타났다.

(10) 교수는 언제나 平均的인 학생을 기준으로 하여 강의를 해야 한다.

〈표 17〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	77	103	19	20	7	226
	(%)	(34.1)	(45.6)	(8.4)	(8.8)	(3.1)	(100)
교수	N	25	62	5	14	2	108
	(%)	(23.1)	(57.4)	(4.6)	(13.0)	(1.9)	(100)

$X^2 = 10.29$
df = 4
$P < .05$

(무응답자 학생 1, 교수 23 제외)

〈표 17〉에서 처럼 학생은 긍정적 반응이 79.7%, 부정적 반응이 11.9%로 나타났고, 교수는 긍정적 반응이 80.5%, 부정적 반응이 14.9%로 나타났다. 교수와 학생간의 반응에 ($X^2 = 10.29$, $P < .05$) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(11) 學生의 成績을 評價하는데 教授는 學生의 職業의 有無를 참작해야 한다.

〈표 18〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	15	36	47	56	71	225
	(%)	(6.7)	(16.0)	(20.9)	(24.9)	(31.5)	(100)
교수	N	1	13	13	45	58	130
	(%)	(0.8)	(10.0)	(10.0)	(34.6)	(44.6)	(100)

$X^2 = 21.14$
df = 4
P < .01

(무응답자 학생 2 교수 1 제외)

〈표 18〉에서 처럼 학생은 대단히 반대 31.5%, 다소반대 24.9%, 보통(그저 그렇다) 20.9%, 다소찬성 16.0%, 대단히 찬성 6.7%의 順으로 반응을 나타냈으며 교수는 대단히 반대 44.6%, 다소반대 34.6%, 보통(그저 그렇다)과 다소찬성이 각각 10.0%, 대단히 찬성이 0.8%의 順으로 나타났다. 그리고 교수와 학생간의 반응에 ($X^2 = 21.14$, P < .01) 유의차가 있는 것으로 나타났다. 부정적 반응은 교수가 학생보다 많고 긍정적 반응은 학생이 높게 나타났다.

(12) 學生의 成績을 評價하는데 教授는 그 學生의 非學術的 活動狀態도 참작해야 한다.

〈표 19〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	41	61	38	46	39	225
	(%)	(18.2)	(27.1)	(16.9)	(20.4)	(17.4)	(100)
교수	N	4	26	18	44	36	128
	(%)	(3.1)	(20.3)	(14.1)	(34.4)	(28.1)	(100)

$X^2 = 27.25$
df = 4
P < .01

(무응답자 학생 2 교수 3 제외)

〈표 19〉에서 처럼 학생은 다소찬성 27.1%, 다소반대 20.4%, 대단히 찬성 18.2%, 대단히 반대 17.4%, 보통(그저 그렇다) 16.9%의 順이고 교수는 다소반대 34.4%, 대단히 반대 28.1%, 다소찬성 20.3%, 보통(그저 그렇다) 14.1%, 대단히 찬성 3.1%의 順으로 나타났다. 교수와 학생간의 반응에 ($X^2 = 27.25$, P < .01) 유의차가 있는 것으로 나타났다. 긍정적 반응은 학생이 45.3%로 교수 23.4%보다 높게 나타났으며 부정적 반응은 교수가 62.5%로 학생 37.8%보다 높게 나타났다.

(13) 教授는 自身이 業績을 남긴 分野(研究를 持續하고 있는 分野)에 限해서만 講義를 해야 한다.

〈표 20〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	29	40	15	80	52	216
	(%)	(13.4)	(18.6)	(6.9)	(37.0)	(24.1)	(100)
교수	N	11	36	6	47	21	121
	(%)	9.0	(29.8)	(5.0)	(38.8)	(17.4)	(100)

$X^2 = 7.73$
df = 4
P > .05

(무응답자 학생 11, 교수 10 제외)

〈표 20〉에서 처럼 학생은 다소반대 37.0%, 대단히 반대 24.1%, 다소찬성 18.6%, 대단히 찬성 13.4%, 보통(그저 그렇다) 6.9%의 順으로 나타났으며 교수는 다소반대 38.8%, 다소찬성 29.8%, 대단히 반대 17.4%, 대단히 찬성 9.0%, 보통(그저 그렇다) 5.0%의 順으로 나타났다. 교수와 학생간의 반응에 ($X^2 = 7.73$, P > .05) 유의차가 없는 것으로 나타났다.

(14) 教授는 학생의 個人的 能力에 따라 宿題를 課해야 한다.

〈표 21〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	16	55	26	74	46	217
	(%)	(7.4)	(25.3)	(12.0)	(34.1)	(21.2)	(100)
교수	N	–	44	14	45	18	121
	(%)	0	(36.4)	(11.6)	(37.2)	(14.8)	(100)

$X^2 = 13.92$
df = 4
P < .01

(무응답자 학생 10, 교수 10 제외)

〈표 21〉에서 처럼 학생은 다소반대가 34.1%, 다소찬성 25.3%, 대단히 반대 21.2%, 보통(그저 그렇다) 12.0%, 대단히 찬성 7.4%의 順으로 반응을 나타냈고 교수는 다소반대 37.2%, 다소찬성 36.4%, 대단히 반대 14.8%, 보통(그저 그렇다) 11.6%의 順으로 나타났다. 교수와 학생간의 반응에 ($X^2 = 13.92$, P < .01) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(15) 教授에게 講義는 研究活動에 比하면 오직 2次的 重要性을 지닐 뿐이다.

〈표 22〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보통 (그저그렇다)	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	8	36	33	72	67	216
	(%)	(3.7)	(16.7)	(15.3)	(33.3)	(31.0)	(100)
교수	N	–	26	13	64	18	121
	(%)	–	(21.5)	(10.7)	(52.9)	(14.9)	(100)

$X^2 = 21.95$
df = 4
P〈.01

(무응답자 학생 11 교수 10 제외)

〈표 22〉에서 처럼 학생은 다소반대 33.3%, 대단히 반대 31.0%, 다소찬성 16.7%, 보통(그저 그렇다) 15.3%, 대단히 찬성 3.7%의 順으로 나타났으며 교수는 다소반대 52.9%, 다소찬성 21.5%, 대단히 반대 14.9%, 보통(그저 그렇다) 10.7%의 順으로 나타났다. 교수와 학생간의 반응에 ($X^2 = 21.95$, P〈.01) 유의차가 있는 것으로 나타났다. 학생과 교수 모두 부정적 반응이 긍정적 반응보다 높게 나타났다.

(16) 定期的인 考査를 하지 않고 平素 강의시의 접촉만으로 學生의 成績을 評價해야 한다.

〈표 23〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보통 (그저그렇다)	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	23	43	26	86	40	218
	(%)	(10.6)	(19.7)	(11.9)	(39.4)	(18.4)	(100)
교수	N	4	29	17	48	23	121
	(%)	(3.3)	(24.0)	(14.0)	(39.7)	(19.0)	(100)

$X^2 = 23.65$
df = 4
P〈.01

(무응답자 학생 9 교수 10 제외)

〈표 23〉에서 처럼 학생은 다소반대가 39.4%, 다소찬성 19.7%, 대단히 반대 18.4%, 보통(그저 그렇다) 11.9%, 대단히 찬성 10.6%의 順으로 나타났으며 교수는 다소반대 39.7% 다소찬성 24.0%, 대단히 반대 19.0%, 보통(그저 그렇다) 14.0%, 대단히 찬성 3.3%의 順으로 나타났다. 학생인 경우 긍정적 반응이 30.3%, 부정적 반응이 57.8%이고 교수는 긍정적 반응이 27.3%, 부정적 반응이 58.7%로 나타나 학생과 교수 모두 과반수 이상이 부정적 반응을 나타냈다. 그리고 교수와 학생의 반응에 ($X^2=23.65$, P〈.01) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(17) 學生의 集團活動에 적극 參與하도록 권장해야 한다.

〈표 24〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보 통 (그저그렇다)	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	62	81	38	24	10	215
	(%)	(28.8)	(37.7)	(17.7)	(11.2)	(4.7)	(100)
교수	N	7	53	41	22	1	124
	(%)	(5.6)	(42.7)	(33.1)	(17.8)	(0.8)	(100)

$X^2 = 35.38$
df = 4
P〈.01

(무응답자 학생 12, 교수 7 제외)

〈표 24〉에서 처럼 학생은 다소찬성이 37.7%, 대단히 찬성이 28.8%, 보통(그저 그렇다) 17.7%, 나소반대 11.2%, 대단히 반대 4.7%의 順이며 교수는 다소찬성 42.7%, 보통(그저 그렇다) 33.1%, 다소반대 17.8%, 대단히 찬성 5.6%, 대단히 반대 0.8%의 順으로 나타났다. 전체적으로 보면은 학생인 경우 긍정적 반응은 66.5%, 부정적 반응은 15.9%이며, 교수는 긍정적 반응은 48.3%, 부정적 반응은 18.6%로 나타나 긍정적 반응은 학생이 높고 부정적 반응은 교수가 높게 나타났다. 그리고 양집단 사이에는($X^2 = 35.38$, P〈.01) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(18) 知的 自尊心은 同僚에게서 받는 評判(人氣)보다도 重要視 해야한다.

〈표 25〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보 통 (그저그렇다)	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	46	67	43	44	17	217
	(%)	(21.2)	(30.9)	(19.8)	(20.3)	(7.8)	(100)
교수	N	26	57	21	16	2	122
	(%)	(21.3)	(46.7)	(17.2)	(13.1)	(1.7)	(100)

$X^2 = 22.06$
df = 4
P〈.01

(무응답자 학생 10, 교수 9 제외)

〈표 25〉에서 처럼 학생은 다소찬성 30.9%, 대단히 찬성 21.2%, 다소반대 20.3%, 보통(그저 그렇다) 19.8%, 대단히 반대 7.8%의 順이며 교수는 다소찬성 46.7%, 대단히 찬성 21.3%, 보통(그저 그렇다) 17.2%, 다소반대 13.1%, 대단히 반대 1.7%의 順으로 나타났다. 학생인 경우 긍정적 반응이 52.1%, 부정적 반응이 28.1%이고 교수는 긍정적 반응이 68.1%, 부정적 반응이 14.8%로 나타나 이 문항에 대한 긍정적 반응은 교수가 학생보다 높게 나타났으며 부정적 반응은 학생이 교수보다 높게 나타났다. 그리고 양집단 사이에는($X^2 = 22.06$, P〈.01) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(19) 教授는 學生으로 하여금 熱心히 工夫하게 하는 能力이 있어야 한다.

〈표 26〉

		대단히찬성	다소찬성	보통 (그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	68	111	27	16	3	225
	(%)	(30.2)	(49.4)	(12.0)	(7.1)	(1.3)	(100)
교수	N	36	79	13	1	–	129
	(%)	(27.9)	(61.2)	(10.1)	(0.8)		(100)

$X^2 = 9.44$
df = 4
P > .05

(무응답자 학생 2, 교수 2 제외)

〈표 26〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응이 79.6%, 부정적 반응이 8.4%로 나타났으며 교수는 긍정적 반응이 89.2%, 부정적 반응이 0.8%로 나타나 양집단 모두 긍정적 반응이 높게 나타났으며 양집단 사이에는 ($X^2 = 9.44$, P > .05) 유의차가 없는 것으로 나타났다.

2) 學生의 對한 期待

(1) 大學院 學生이나 學部 學生이나 學問에 對한 態度는 같아야 한다.

〈표 27〉

		대단히찬성	다소찬성	보통 (그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	76	66	41	38	5	226
	(%)	(33.6)	(29.2)	(18.2)	(16.8)	(2.2)	(100)
교수	N	52	40	5	26	7	130
	(%)	(40.0)	(30.8)	(3.8)	(20.2)	(5.4)	(100)

$X^2 = 16.98$
df = 4
P < .01

(무응답자 학생 1, 교수 1 제외)

〈표 27〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응은 62.8%, 부정적 반응은 19%이며 교수는 긍정적 반응이 70.8%, 부정적 반응이 25.4%로 나타나 긍정과 부정의 반응이 모두 교수에게서 높게 나타났다. 양집단 사이에는 ($X^2 = 16.98$, P < .01) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(2) 教科書대로 講義를 하지 않더라도 學生은 教授가 指定한 教科書를 가지고 있어야 한다.

〈표 28〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보 통 (그저그렇다)	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	32	70	21	56	45	224
	(%)	(14.3)	(31.2)	(9.4)	(25.0)	(20.1)	(100)
교수	N	36	58	14	12	11	131)
	(%)	(27.5)	(38.7)	(10.7)	(9.2)	(8.4)	(100)

$X^2 = 29.48$
df = 4
P < .01

(무응답자 학생 3 제외)

〈표 28〉에서 처럼 학생은 다소찬성이 31.2%, 다소반대가 25.0%, 대단히 반대가 20.1% 대단히 찬성이 14.3%, 보통(그저 그렇다)이 9.4%의 順으로 반응을 나타냈으며 교수는 다소 찬성 38.7%, 대단히 찬성 27.5%, 보통 10.7%, 다소반대 9.2%, 대단히 반대 8.4%의 順으로 나타났다. 양집단 사이에는($X^2 = 29.48$, P<.01) 유의차가 있는 것으로 나타났으며 학생인 경우 긍정적 반응이 45.5%, 부정적 반응이 45.1%이며 교수는 긍정적 반응이 66.2%, 부정적 반응이 17.6%로 나타나 긍정적 반응은 교수가 높게 나타났고 부정적 반응은 학생이 높은 것으로 나타났다.

(3) 教授의 講義內容을 一旦 疑心해 볼만한 勇氣가 學生에게는 있어야 한다.

〈표 29〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보 통 (그저그렇다)	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	89	105	18	10	4	226
	(%)	(39.4)	(46.5)	(7.9)	(4.4)	(1.8)	(100)
교수	N	19	59	17	23	11	129
	(%)	(14.7)	(45.7)	(13.3)	(17.8)	(8.5)	(100)

$X^2 = 43.48$
df = 4
P < .01

(무응답자 학생1 교수2 제외)

〈표 29〉에서 처럼 학생은 다소찬성 46.5%, 대단히 찬성 39.4%, 보통(그저 그렇다) 7.9%, 다소반대 4.4%, 대단히 반대 1.8%의 順으로 나타났으며 교수는 다소 찬성 45.7%, 다소반대 17.8%, 대단히 찬성 14.7%, 보통(그저 그렇다) 13.3%, 대단히 반대 8.5%로 나타났다. 양집단 사이에는($X^2 = 43.48$, P<.01) 유의차가 있는 것으로 나타났으며 긍정적 반응은 교수보다 학생이 높게 반응을 나타냈고 부정적 반응은 교수가 높게 나타났다.

(4) 知識을 얻는 것도 重要하지만 樂器 하나쯤은 연주할 수 있는 教養을 學生時節에 몸에 지녀야 한다.

〈표 30〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보통 (그저그렇다)	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	121	84	15	2	3	225
	(%)	(53.8)	(37.3)	(6.7)	(0.9)	(1.3)	(100)
교수	N	27	73	22	3	4	129
	(%)	(20.9)	(56.6)	(17.1)	(2.3)	(3.1)	(100)

$X^2 = 38.93$
df = 4
P < .01

(무응답자 학생 2, 교수 2 제외)

〈표 30〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응이 91.1%, 부정적 반응이 2.2%로 나타나 긍정적 반응이 매우 높게 나타났다. 교수는 긍정적 반응이 77.5%, 부정적 반응이 5.4%로 나타났다. 양집단 사이에는 ($X^2 = 38.93$, P < .01) 유의차가 있는 것으로 나타났으며 긍정적 반응은 교수보다 학생이 훨씬 높게 나타났다.

(5) 大學生活의 非學術的 面도 學術活動에 못지않게 重要視해야 한다.

〈표 31〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보통 (그저그렇다)	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	109	86	18	6	6	225
	(%)	(48.4)	(38.2)	(8.0)	(2.7)	(2.7)	(100)
교수	N	21	67	15	21	5	129
	(%)	(16.3)	(51.9)	(11.6)	(16.3)	(3.9)	(100)

$X^2 = 48.22$
df = 4
P < .01

(무응답자 학생 2, 교수 2 제외)

〈표 31〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응이 86.6%, 부정적 반응이 5.4%로 나타났으며 교수는 긍정적 반응이 68.2%, 부정적 반응이 20.2%로 나타났다. 양집단 사이에는 ($X^2 = 48.22$, P < .01) 유의차가 있는 것으로 나타났으며 긍정적 반응은 교수보다 학생이 높게 나타났으며 부정적 반응은 교수가 학생보다 높게 나타났다.

(6) 講義時間中 學生은 주로 筆記를 해야 한다.

〈표 32〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보통 (그저그렇다)	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	19	88	31	68	19	225
	(%)	(8.4)	(39.2)	(13.8)	(30.2)	(8.4)	(100)
교수	N	8	41	21	51	9	130
	(%)	(6.2)	(31.5)	(16.2)	(39.2)	(6.9)	(100)

$X^2 = 4.46$
df = 4
P > .05

(무응답자 학생 2, 교수 1 제외)

〈표 32〉에서 처럼 학생은 다소찬성 39.2%, 다소반대 30.2%, 보통(그저 그렇다) 13.8% 대단히 찬성과 대단히 반대가 각각 8.4%의 順으로 나타났으며 교수는 다소반대 39.2%, 다소찬성 31.5%, 보통(그저 그렇다) 16.2%, 대단히 반대 6.9%, 대단히 찬성 6.2%의 順으로 나타났다. 학생인 경우 긍정적 반응이 47.6%, 부정적 반응이 38.6%로 나타났으며 교수는 긍정적 반응이 37.7%, 부정적 반응이 46.1%로 나타났다. 교수와 학생간의 반응에는($X^2 = 4.46$, $P > .05$) 유의차가 없는 것으로 나타났다.

(7) 學生은 自發的으로 學習해야 하며 教授에게 依賴만 해서는 안된다.

〈표 33〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	118	86	7	9	6	226
	(%)	(52.2)	(38.0)	(3.1)	(4.0)	(2.7)	(100)
교수	N	85	42	2	1	1	131
	(%)	(64.9)	(32.1)	(1.5)	(0.8)	(0.8)	(100)

$X^2 = 8.54$
$df = 4$
$P > .05$

(무응답자 학생 1 제외)

〈표33〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응이 90.2%, 부정적 반응이 6.7%로 나타났으며 교수는 긍정적 반응이 97%, 부정적 반응이 1.6%로 교수와 학생 모두에게 긍정적 반응이 매우 높게 나타났으며 양집단 사이에는($X^2 = 8.54$, $P > .05$) 유의차가 없는 것으로 나타났다.

(8) 學生은 强制的으로 講義에 出席해야 한다.

〈표 34〉

		대단히찬성	다소찬성	보통 그저그렇다	다소반대	대단히반대	계
학생	N	15	27	26	75	73	216
	(%)	(6.9)	(12.5)	(12.0)	(34.8)	(33.8)	(100)
교수	N	16	45	12	38	10	121
	(%)	(13.2)	(37.2)	(9.9)	(31.4)	(8.3)	(100)

$X^2 = 32.43$
$df = 4$
$P < .01$

(무응답자 학생 11 교수 10 제외)

〈표34〉에서 처럼 학생은 다소반대 34.8%, 대단히 반대 33.8%, 다소찬성 12.5%, 보통(그저 그렇다) 12.0%, 대단히 찬성 6.9%의 順으로 나타났으며 교수는 다소찬성 37.2%, 다소반대 31.4%, 대단히 찬성 13.2%, 보통(그저 그렇다) 9.9%, 대단히 반대 8.3%의 順으로 나타났다. 학생인 경우 긍정적 반응이 19.4%, 부정적 반응이 68.6%이고 교수는 긍정적 반응이 50.4%, 부정적 반응이 39.7%로 나타났다.

긍정적 반응은 교수가 학생보다 높게 나타났으며 부정적 반응은 교수보다 학생이 높게 나타났다. 그리고 양집단 사이에는($X^2 = 32.43$, $P < .01$) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(9) 學生은 特殊한 職業에 對해서 準備하느니 보다 敎養科目에 보다 關心을 두어야 한다.

〈표35〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	7	58	37	88	27	217
	(%)	(3.2)	(26.7)	(17.1)	(40.6)	(12.4)	(100)
교수	N	7	45	28	32	10	122
	(%)	(5.7)	(36.9)	(23.0)	(26.2)	(8.2)	(100)

$X^2 = 11.09$
$df = 4$
$P < .05$

(무응답자 학생 10, 교수 9 제외)

〈표35〉에서 처럼 학생은 다소반대 40.6%, 다소찬성 26.7%, 보통(그저 그렇다) 17.1% 대단히 반대 12.4%, 대단히 찬성 3.2%로 나타났으며 교수는 다소 찬성 36.9%, 다소반대 26.2%, 보통(그저 그렇다) 23.0%, 대단히 반대 8.2%, 대단히 찬성 5.7%의 順으로 나타났다. 학생의 경우 긍정적 반응은 29.9%, 부정적 반응은 53.0%이며, 교수는 긍정적 반응이 42.6%, 부정적 반응이 34.4%로 나타나 긍정적 반응은 교수가 학생보다 높게 반응을 나타냈으며 부정적 반응은 학생이 높게 나타났고 양집단 사이에는($X^2 = 11.09$, $P < .05$) 유의 차가 있는 것으로 나타났다.

(10) 大部分의 學生은 지금보다 더욱 工夫하도록 努力해야 한다.

〈표36〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	109	88	11	6	3	217
	(%)	(50.2)	(40.6)	(5.0)	(2.8)	(1.4)	(100)
교수	N	90	33	1	–	–	124
	(%)	(72.6)	(26.6)	(0.8)			(100)

$X^2 = 16.78$
$df = 4$
$P < .01$

(무응답자 학생 10, 교수 7 제외)

〈표36〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응이 90.8%, 부정적 반응이 3.2%이고 교수는 긍정적 반응이 99.8%이고 부정적 반응은 없는 것으로 나타나 양집단 모두 매우 높게 긍정적 반응을 나타냈으며 양집단 사이에는($X^2 = 16.78$, $P < .01$) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

3) 教授와 學生間의 關係

(1) 教授와 學生間의 關係는 上位者와 從屬者의 關係이어야 한다.

〈표37〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	8	16	19	69	115	227
	(%)	(3.5)	(7.0)	(8.4)	(30.4)	(50.7)	(100)
교수	N	14	18	12	51	31	126
	(%)	(11.1)	(14.3)	(9.5)	(40.5)	(24.6)	(100)

$X^2 = 27.78$
df = 4
P < .01

(무응답자 교수5 제외)

〈표37〉에서 처럼 학생은 대단히 반대가 50.7%, 다소반대가 30.4%, 보통(그저 그렇다) 8.4%, 다소찬성 7.0%, 대단히 찬성 3.5%의 順으로 나타났으며 교수는 다소반대 40.5%, 대단히 반대 24.6%, 다소찬성 14.3%, 대단히 찬성 11.1%, 보통(그저 그렇다) 9.5%로 나타났다. 학생인 경우 부정적 반응이 81.1%인 반면 교수는 65.1% 였으며, 긍정적인 경우 학생 10.5%에 불과 하였으나 교수는 25.4%나 되었다. 양집단 사이에는($X^2 = 27.78$, P< .01) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(2) 講義途中일지라도 學生은 質問이 있으면 언제나 質問할 수 있도록 해야 한다.

〈표38〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	140	61	1	18	4	224
	(%)	(62.5)	(27.2)	(0.4)	(8.1)	(1.8)	(100)
교수	N	43	70	2	13	3	131
	(%)	(32.8)	(53.4)	(1.5)	(9.9)	(2.3)	(100)

$X^2 = 31.23$
df = 4
P < .01

(무응답자 학생3 제외)

〈표38〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적인 반응이 89.7%이고, 부정적 반응이 9.9%로 나타났으며 교수는 긍정적 반응이 86.2%, 부정적 반응이 12.2%로 나타나 양집단 모두 긍정적반응이 높게 나타났다. 그리고 양집단 사이에는($X^2 = 31.23$, P < .01) 유의차가 있는 것으로나타났다.

(3) 學生은 學術問題에 關해서 언제나 教授와 協議할 수 있어야 한다.

〈표 39〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보 통 (그저그렇다)	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	146	67	10	2	–	225
	(%)	(64.9)	(29.8)	(4.4)	(0.9)	–	(100)
교수	N	79	43	6	2	1	131
	(%)	(60.3)	(32.8)	(4.6)	(1.5)	(0.8)	(100)

$X^2 = 2.45$
df = 4
P > .05

(무응답자 학생 2 제외)

〈표 39〉에서 처럼 학생인 경우는 긍정적 반응이 94.7%이고 부정적 반응이 0.9%로 나타났으며 교수는 93.1%가 긍정적 응답이고 부정적 응답은 2.3%에 불과 했다. 이 문항에서는 양집단 모두 긍정적 반응이 매우 높게 나타났으나 양집단 사이에는($X^2 = 2.45$, P > .05) 유의 차가 없는 것으로 나타났다.

(4) 教授와 學生 사이에는 언제나 社會的 距離가 있어야 한다.

〈표 40〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보 통 (그저그렇다)	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	9	28	26	70	92	225
	(%)	(4.0)	(12.4)	(11.6)	(31.1)	(40.9)	(100)
교수	N	8	48	13	42	17	128
	(%)	(6.3)	(37.5)	(10.2)	(32.8)	(13.2)	(100)

$X^2 = 45.03$
df = 4
P < .01

(무응답자 학생 2, 교수 3 제외)

〈표 40〉에서 처럼 학생은 대단히 반대가 40.9%로 가장 높게 나타났으며 그다음이 다소반대 31.1%, 다소찬성 12.4%, 보통(그저 그렇다) 11.6%, 대단히 찬성 4.0%의 順으로 나타났으며 교수는 다소찬성이 37.5%로 가장 높게 나타났고, 그다음이 다소반대 32.8%, 대단히 반대 13.2%, 보통(그저 그렇다) 10.2%, 대단히 찬성 6.3%의 順으로 나타났다. 학생인 경우 부정적 반응이 72%인 반면 교수는 45%로 나타났고 반면 긍정적 반응은 학생이 불과 16.4%를 나타냈으나 교수는 43.8%를 나타냈다. 그리고 양집단 사이에는($X^2 = 45.03$, P < .01) 유의 차가 있는 것으로 나타났다.

(5) 教授에 對한 學生들의 感情은 教授의 能率을 測定할 수 있는 妥當한 尺度라고 보아야 한다.

〈표 41〉

	대단히찬성	다소찬성	보통 (그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생 N	42	79	47	37	12	217
학생 (%)	(19.4)	(36.4)	(21.7)	(17.1)	(5.4)	(100)
교수 N	2	27	33	34	24	120
교수 (%)	(1.7)	(22.5)	(27.5)	(28.3)	(20.0)	(100)

$X^2 = 44.13$
df = 4
$P < .01$

(무응답자 학생 10, 교수 11 제외)

〈표 41〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응이 55.8%, 부정적 반응이 22.5%로 나타났으며 교수는 긍정적 반응이 24.2%, 부정적 반응이 48.3%로 나타났다.

학생인 경우 긍정적 반응이 55.8%인 반면 교수는 24.2%로 학생이 높게 나타났으며 부정적 반응은 교수가 48.3%인 반면 학생은 22.5%로 나타나 상반된 반응을 보여주고 있다. 그리고 양집단 사이에는 ($X^2 = 44.13$, $P < .01$) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(6) 學生은 非學術的 問題(예 ; 個人的 問題)에 관해서도 언제나 教授와 相議할 수 있어야 한다.

〈표 42〉

	대단히찬성	다소찬성	보통 (그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생 N	106	93	7	5	7	218
학생 (%)	(48.6)	(42.7)	(3.2)	(2.3)	(3.2)	(100)
교수 N	45	73	4	2	—	124
교수 (%)	(36.3)	(58.9)	(3.2)	(1.6)		(100)

$X^2 = 9.18$
df = 4
$P > .05$

(무응답자 학생 9, 교수 7 제외)

〈표 42〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응이 91.3%, 부정적 반응이 5.5%로 나타났고 교수는 긍정적 반응이 95.2%, 부정적 반응이 1.6%로 나타나 양집단 모두 긍정적 반응이 매우 높게 나타났다. 그리고 양집단 사이에는 ($X^2 = 9.18$, $P > .05$) 유의차가 없는 것으로 나타났다.

(7) 教授는 學生이 研究活動을 計劃하는데 助力해 주어야 한다.

〈표 43〉

	대단히찬성	다소찬성	보통 (그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생 N	93	99	12	6	7	217
학생 (%)	(42.9)	(45.6)	(5.5)	(2.8)	(3.2)	(100)
교수 N	32	78	6	7	1	124
교수 (%)	(25.8)	(62.9)	(4.8)	(5.7)	(0.8)	(100)

$X^2 = 14.58$
df = 4
$P < .01$

(무응답자 학생 10, 교수 7 제외)

〈표 43〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응이 88.5%, 부정적 반응이 3.0%, 교수는 긍정적 반응이 88.7%, 부정적 반응이 6.2%로 나타나 양집단 모두 긍정적 반응이 높게 나타났으며 양집단 사이에는($X^2 = 14.58$, $P < .01$) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(8) 學生은 個人的으로 相談하기 위해서 定期的으로 教授와 면담하도록 해야 한다.

〈표 44〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보통 (그저그렇다)	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	45	100	25	37	9	216
	(%)	(20.8)	(46.3)	(11.6)	(17.1)	(4.2)	(100)
교수	N	15	53	19	30	6	123
	(%)	(12.2)	(43.1)	(15.4)	(24.4)	(4.9)	(100)

$X^2 = 6.57$
$df = 4$
$P > .05$

(무응답자 학생 11, 교수 8 제외)

〈표 44〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응이 67.1%, 부정적 반응이 21.3%로 나타났으며 교수는 긍정적 반응이 학생보다 낮은 55.3%, 부정적 반응이 학생보다 높은 29.3% 나타났다. 양집단 사이에는($X^2 = 6.57$, $P > .05$) 유의차가 없는 것으로 나타났다.

4) 大學生活의 全般的 問題

(1) 學級의 크기에 따라 교수방법은 달라져야 한다.

〈표 45〉

		대단히찬성	다 소 찬 성	보통 (그저그렇다)	다 소 반 대	대단히반대	계
학생	N	135	69	11	7	4	226
	(%)	(59.7)	(30.5)	(4.9)	(3.1)	(1.8)	(100)
교수	N	59	66	2	1	–	128
	(%)	(46.1)	(51.6)	(1.6)	(0.7)		(100)

$X^2 = 17.73$
$df = 4$
$P < .01$

(무응답자 학생 1, 교수 3 제외)

〈표 45〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응이 90.2%, 부정적 반응 4.9%로 나타났고 교수는 긍정적 반응이 97.7%, 부정적 반응이 0.7%로 나타나 양집단 모두 긍정적 반응이 매우 높게 나타났고 부정적 반응은 매우 낮게 나타났다. 그리고 양집단 사이에는($X^2 = 17.73$, $P < .01$) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(2) 몇번이고 F이하의 成績을 낸 學生은 學業을 중단시켜야 한다.

〈표46〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	24	37	30	66	70	227
	(%)	(10.6)	(16.3)	(13.2)	(29.1)	(30.8)	(100)
교수	N	37	46	13	22	9	127
	(%)	(29.1)	(36.2)	(10.2)	(17.3)	(7.2)	(100)

$X^2 = 55.84$
df = 4
$P < .01$

(무응답자 교수 4 제외)

〈표46〉에서 처럼 학생인 경우 대단히 반대 30.8%, 다소반대 29.1%, 다소찬성 16.3% 보통(그저 그렇다) 13.2%, 대단히 찬성 10.6%의 順으로 나타났으며, 교수는 다소찬성이 36.2%, 대단히 찬성이 29.1%, 다소 반대가 17.3%, 대단히 반대가 7.2%, 보통(그저 그렇다)가 10.2%의 順으로 나타났다. 양집단 사이에는 ($X^2 = 55.84$, $P < .01$) 유의차가 있는 것으로 나타났으며 학생들인 경우에는 부정적 반응이 높게 나타났으며 교수들은 긍정적 반응이 높게 나타났다.

(3) 講義式 授業보다 討論式 授業을 더 重要視해야 한다.

〈표47〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	62	114	28	12	10	226
	(%)	(27.4)	(50.4)	(12.4)	(5.3)	(4.5)	(100)
교수	N	20	86	8	14	1	129
	(%)	(15.5)	(66.7)	(6.2)	(10.9)	(0.7)	(100)

$X^2 = 19.03$
df = 4
$P < .01$

(무응답자 학생 1 교수 2 제외)

〈표47〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응이 77.8%, 부정적 반응이 9.8%로 나타났고 교수는 긍정적 반응이 82.2%, 부정적 반응이 11.6%로 나타나 양집단 모두 긍정적 반응이 높게 나타났으며 양집단 사인에는 ($X^2 = 19.03$, $P < .01$) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(4) 대학은 성적이 극히 나쁜학생을 구조하기 위해서 모든 努力을 기울여야 한다.

〈표48〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	80	50	26	50	20	226
	(%)	(35.4)	(22.1)	(11.5)	(22.1)	(8.9)	(100)
교수	N	11	42	15	38	22	128
	(%)	(8.6)	(32.8)	(11.7)	(29.7)	(17.2)	(100)

$X^2 = 33.09$
df = 4
$P < .01$

(무응답자 학생 1 교수 3 제외)

〈표48〉에서 처럼 학생은 대단히 찬성 35.4%, 다소찬성과 다소반대가 각각 22.1%, 보통(그저 그렇다) 11.5%, 대단히 반대가 8.9%의 順으로 나타났으며, 교수는 다소찬성 32.8% 다소반대 29.9%, 대단히 반대 17.2%, 보통(그저 그렇다) 11.7%, 대단히 찬성 8.6%로 나타났다. 학생인 경우 긍정적 반응이 57.5%, 부정적 반응이 31%로 나타났으며 교수는 긍정적 반응이 41.4%, 부정적 반응이 46.9%로 나타나, 학생인 경우 긍정적 반응이 높게 나타났으며 교수는 부정적 반응이 높게 나타났다. 양집단 사이에는($X^2 = 33.09$, $P < .01$) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(5) 대학에서 開設하는 강좌는 주로 학생의 將來의 職業과 관계가 있는 것이어야 한다.

〈표49〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	92	75	21	28	10	226
	(%)	(40.7)	(33.2)	(9.3)	(12.4)	(4.4)	(100)
교수	N	12	45	16	44	11	128
	(%)	(9.4)	(35.2)	(12.5)	(34.4)	(8.5)	(100)

$X^2 = 50.57$
$df = 4$
$P < .01$

(무응답자 학생 1, 교수 3 제외)

〈표49〉에서 처럼 학생은 대단히 찬성 40.7%, 다소찬성 33.2%, 다소반대 12.4%, 보통(그저 그렇다) 9.3%, 대단히 반대 4.4%의 順으로 나타났으며 교수는 다소찬성 35.2%, 다소반대 34.4%, 보통(그저 그렇다) 12.5%, 대단히 찬성 9.4%, 대단히 반대 8.5%의 順으로 나타나 학생인 경우 긍정적 반응이 73.9%, 부정적 반응이 16.8%이고 교수는 긍정적 반응이 44.6%, 부정적 반응이 42.9%로 나타나 학생인 경우는 긍정적 반응이 교수보다 높게 나타났으며 부정적 반응은 교수가 학생보다 훨씬 높은 반응을 나타내고 있다. 양집단 사이에는($X^2 = 50.57$, $P < .01$) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(6) 교수의 강의 技術은 專門的인 知識 못지않게 重要하다.

〈표50〉

		대단히찬성	다소찬성	보통(그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	152	59	7	7	–	225
	(%)	(67.6)	(26.2)	(3.1)	(3.1)	–	(100)
교수	N	40	81	3	4	–	128
	(%)	(31.3)	(63.3)	(2.3)	(3.1)	–	(100)

$X^2 = 47.96$
$df = 4$
$P < .01$

(무응답자 학생 2, 교수 3 제외)

〈표50〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응은 93.8%이고 부정적 반응은 3.1%로 나타났

으며 교수는 긍정적 반응이 94.6%, 부정적 반응이 3.1%로 나타나 양집단 모두 긍정적반응이 매우 높게 나타났으며 양집단 사이에는($X^2 = 47.96$, $P < .01$) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(7) 대학의 강의 目的은 학생으로 하여금 參考資料를 充分히 活用할 수 있는 能力을 길러 주는데 있어야 한다.

〈표51〉

		대단히찬성	다소찬성	보통 (그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	142	67	10	4	3	226
	(%)	(62.8)	(29.6)	(4.4)	(1.8)	(1.4)	(100)
교수	N	61	56	6	5	1	129
	(%)	(47.3)	(43.4)	(4.6)	(3.9)	(0.8)	(100)

$X^2 = 9.67$
$df = 4$
$P < .05$

(무응답자 학생 1, 교수 2 제외)

〈표51〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응이 92.4%, 부정적 반응이 3.2%로 나타났고 교수는 긍정적 반응이 90.7%, 부정적 반응이 4.7%로 나타나 양집단 모두 긍정적 반응이 매우 높게 나타났으며 양집단 사이에는($X^2 = 9.67$, $P < 0.5$) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(8) 대학교육에서는 事實의 暗記보다도 槪念化나 抽象化의 能力을 기르는데 重點을 두어야 한다.

〈표52〉

		대단히찬성	다소찬성	보통 (그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	107	89	14	10	4	224
	(%)	(47.8)	(39.7)	(6.3)	(4.5)	(1.7)	(100)
교수	N	60	54	10	3	1	128
	(%)	(46.9)	(42.2)	(7.8)	(2.3)	(0.8)	(100)

$X^2 = 1.92$
$df = 4$
$P > .05$

(무응답자 학생 3, 교수 3 제외)

〈표52〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응이 87.9%, 부정적 반응이 6.2%로 나타났고 교수는 긍정적 반응이 89.1%, 부정적 반응이 3.1%로 나타나 양집단 모두 긍정적 반응이 높게 나타났으나 양집단 사이에는($X^2 = 1.92$, $P > .05$) 유의차가 없는 것으로 나타났다.

(9) 학생에게 批判的 思考能力을 기르게 하는 것이 教育課程의 一次的 要請이어야 한다.

〈표 53〉

		대단히찬성	다소찬성	보통 (그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	90	90	19	17	9	225
	(%)	(40.0)	(40.0)	(8.4)	(7.6)	(4.0)	(100)
교수	N	24	76	14	13	1	128
	(%)	(18.8)	(59.4)	(10.9)	(10.2)	(0.7)	(100)

$X^2 = 19.52$
df = 4
$P < .01$

(무응답자 학생 2, 교수 3 제외)

〈표53〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응이 80.0%, 부정적 반응이 11.6%로 나타났으며 교수는 긍정적 반응이 78.2%, 부정적 반응이 10.9%로 나타났으며 양집단 모두 긍정적 반응이 높게 나타났다. 양집단 사이에는($X^2 = 19.52, P < .01$) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(10) 강의는 知識을 傳達하는 것도 重要하지만 그에 못지않게 興味가 있어야 한다.

〈표 54〉

		대단히찬성	다소찬성	보통 (그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	132	82	7	5	—	226
	(%)	(58.4)	(36.3)	(3.1)	(2.2)		(100)
교수	N	17	87	14	9	2	129
	(%)	(13.2)	(67.3)	(10.9)	(7.0)	(1.6)	(100)

$X^2 = 72.76$
df = 4
$P < .01$

(무응답자 학생 1, 교수 2 제외)

〈표54〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응이 94.7%, 부정적 반응이 2.2%로 나타났으며 교수는 긍정적 반응이 80.5%, 부정적 반응이 8.6%로 보통(그저 그렇다) 10.9%로 나타났으며 학생이 교수보다 긍정적 반응이 높고 부정적 반응은 낮다. 양집단 사이에는($X^2 = 72.76$, $P < .01$) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(11) 落第하는 학생이 있다면 그것은 교수가 非能率的이었음을 反映하는 것으로 보아야 한다.

〈표 55〉

		대단히찬성	다소찬성	보통 (그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	19	37	45	79	37	217
	(%)	(8.8)	(17.0)	(20.7)	(36.4)	(17.0)	(100)
교수	N	1	6	18	44	53	122
	(%)	(0.8)	(4.9)	(14.8)	(36.1)	(43.4)	(100)

$X^2 = 39.64$
df = 4
$P < .01$

(무응답자 학생 10, 교수 9 제외)

〈표 55〉에서 처럼 학생은 다소반대 36.4%, 보통(그저 그렇다) 20.7%, 다소찬성과 대단히 반대가 각각 17.0%, 대단히 찬성이 8.8%로 나타났으며 교수는 대단히 반대 43.4%, 다소 반대 36.1%, 보통(그저 그렇다) 14.8%, 다소찬성 4.9%, 대단히 찬성 0.8%로 나타났다. 학생인 경우 부정적 반응이 53.4%, 긍정적 반응이 25.8%이며 교수는 부정적 반응이 79.5%, 긍정적 반응이 5.7%로 나타나 부정적 반응은 교수가 학생보다 높게 반응을 나타냈고 긍정적 반응은 학생이 교수보다 높게 반응을 나타냈다. 양집단 사이에는 ($X^2 = 39.64$, $P < .01$) 유의차가 있는 것으로 나타났다.

(12) 教育機關의 第一次的 目標는 마땅히 社會의 改善에 있어야 한다.

〈표 56〉

		대단히찬성	다소찬성	보통 (그저그렇다)	다소반대	대단히반대	계
학생	N	62	106	23	18	8	217
	(%)	(28.6)	(48.8)	(10.6)	(8.3)	(3.7)	(100)
교수	N	18	64	22	17	1	122
	(%)	(14.8)	(52.5)	(18.0)	(13.9)	(0.8)	(100)

$X^2 = 14.50$
$df = 4$
$P < .01$

(무응답자 학생 10, 교수 9 제외)

〈표 56〉에서 처럼 학생인 경우 긍정적 반응이 77.4%, 부정적 반응이 12%, 보통(그저그렇다)가 10.6%의 반응을 나타났으며 교수는 긍정적 반응이 67.3%, 부정적 반응이 14.7%, 보통(그저 그렇다)가 18.0%로 나타나 양집단 모두 긍정적 반응이 높게 나타났으며 양집단 사이에는 ($X^2 = 14.50$, $P < .01$) 유의 차가 있는 것으로 나타났다.

V. 結 論

1. 제 1 부

1) 教授－學生 人間關係尺度는 教授와 學生의 相互作用이 複雜하고 그 妥當한 測定道具의 開發과 測定이 어려운 問題이기는 하나 本 研究에서는 教師와 學生의 人間關係를 밝히는데 適合하도록 改編考案된 Tyler, L. L.(1964)의 教師－學生 人間關係尺度를 大學教育場面에 適合토록 번안하여 使用하였다. Q技法에 의해 分類된 Tyler, L. L의 이 尺度는 이미 Lewis, W. A & Wigel, W.(1964), Lewis, W. A(1965), 李相魯(1968), 金鳳韶 外(1975) 等에 의해 教育場面에 適用되고 應用되어 그 妥當性이 立證된 바 있다.

2) 教授－學生人間關係를 意思疏通, 情緒的 距離感 및 地位의 側面에서 分析한 결과 教授와 學生의 人間關係는 全般的으로 男女 共히 크게 好意的인 反應을 보이지 않고 있다. 즉 意思疏通

關係는 多少 存在 40.2%, 不良 25.9%, 良好 21.0%, 不可能 7.1%, 優秀 5.8%의 順으로 나타나 意思疎通이 비교적 원만하지 못하는 것으로 나타났으며 情緖的 距離感은 情緖的 中立的인 狀態이거나 비교적 친근한 감정을 갖고 있고, 地位關係는 教授들이 學生들을 蔑視가 42.9%, 友人關係가 35.7%, 敬畏·尊重 8.9%, 劣等不安定이 7.1%, 優越感 5.4%의 順으로 나타나 地位關係는 教授들이 學生들을 蔑視하는 地位關係이거나 또는 바람직한 友人關係의 狀態를 나타내고 있다. 또한 이러한 傾向은 3要因 모두 男女 大學生間에 뚜렷한 差異가 없는 것으로 나타났다.

3) 問項別 反應比率을 기초로 選好的 傾向을 나타내는 문항과 非選好的인 傾向을 指向하는 問項을 側面別로 보면은 意思疎通에서 選好的 特性은 ① 교수님은 학생의 생각을 어느정도 이해한다. ② 교수님은 학생이 말하는 것을 대체로 이해할줄 안다. ③ 교수님은 학생이 잘 이해하도록 설명하고 또 그렇고 할려고 노력한다 등의 順序이고 非選好的 特性은 ① 교수님은 학생에게 이해되도록 설명하지 못한다. ② 교수님은 학생의 생각이나 질문을 잘 이해 못하는것 같다. ③ 교수님은 학생의 생각을 극히 피상적으로 이해할 정도다의 順으로 나타났으며, 情緖的 距離感에서 選好的 特性은 ① 교수님은 학생을 좋아한다. ② 교수님은 학생의 생각에 부드럽게 응한다. ③ 교수님은 학생에게 유쾌하게 보인다의 順이고 非選好的 特性은 ① 교수님은 학생에 대하여 가끔 거리감을 느끼고 있는것 같다. ② 교수님은 학생에게 다소 냉정한다. ③ 교수님은 가끔 긴장하고 초조하게 한다의 順으로 나타났으며, 地位에서 選好的 特性은 ① 교수님은 학생의 생각을 받아들이는 태도이다. ② 교수님은 학생을 한 인간으로서 대등하게 다룬다. ③ 교수님은 항상 학생과 의견을 주고받고 한다의 順이며 非選好的 特性은 ① 교수님은 학생에게 너무 무시하는 말투를 쓴다. ② 교수님은 학생의 생각을 너무 가볍게 다루어 버린다. ③ 교수님은 학생보다 훨씬 우월하다는 자세로 행동한다 등의 順으로 나타났다.

2. 제 2 부

1) 教授에 對한 期待의 19個 問項 중에서 教授와 學生間에 뚜렷하게 의견의 차이를 보인 것 중 주요한 몇 문항을 간추려 보면 다음과 같다.

① "學生의 能力은 各各 다르므로 教授는 學生의 成績을 評價하는데 있어 여러個의 評價基準을 써야한다"에서 학생들은 긍정이 76.7%, 부정이 13.0%로 나타났으나 교수는 긍정이 75% 부정이 23.4%로 나타나 학생들은 대체적으로 긍정하는 경향이나 교수들은 부정하는 경향이 학생보다 높게 나타났다.

② "學生의 成績을 評價하는데 學生과의 個人的인 親·不親이 참작되는 것은 不得已한 일이다"에서 학생들이 긍정적 반응은 24.3%, 부정적 반응이 66.0%로 나타났으나 교수는 긍정적

반응이 불과 10.8%, 부정적 반응이 77.6%로 나타나 교수가 학생보다 더 부정적 반응을 보이고 있다.

③ "大學의 강좌를 담당하는 교수는 博士學位의 所有者라야 한다"에서 학생긍정이 51.6%, 부정이 28.9%로 나타났으나 교수는 긍정이 38.5%, 부정이 44.1%로 나타나 교수가 학생보다 더욱 부정적 반응을 보였다.

④ "학생의 成績을 評價할 때 교수는 학생에게 家族扶養의 責任이 있는가의 與否를 참작해야 한다"에서 학생 긍정이 24.9%, 부정이 52.9%로 나타났으나 교수는 긍정이 10.8%, 부정이 76.1%로 나타나 교수가 학생보다 더 부정적 반응을 보였다.

⑤ "학생의 成績을 評價하는데 교수는 학생의 職業의 有無를 참작해야 한다"에서 학생 긍정이 22.7%, 부정이 56.4%로 나타났으나 교수는 긍정이 10.8%, 부정이 79.2%로 나타나 교수가 학생보다 더욱 부정적 반응을 보였다.

⑥ "학생의 成績을 評價하는데 교수는 그 학생의 非學術的 活動狀態도 참작해야 한다"에서 학생 긍정이 45.3%, 부정이 37.8%로 나타났으나 교수는 긍정이 23.4%, 부정이 62.5%로 나타나 교수가 학생보다 부정적 반응을 보였다.

2) 學生에 對한 期待의 10個 問項 중에서 教授와 學生間에 의견 차를 보인것 중 주요한 몇 문항을 간추려 보면 다음과 같다.

① "교과서대로 강의를 하지 않더라도 학생은 교수가 指定한 教科書를 가지고 있어야 한다"에서 학생 긍정이 45.5%, 부정이 45.1%로 나타났으나 교수는 긍정이 66.2%, 부정이 17.6%로 나타나 학생이 교수보다 더 부정적 경향을 나타내고 있다.

② "교수의 강의내용을 일단 疑心해 볼만한 勇氣가 학생에게는 있어야 한다"에서 학생 긍정이 85.9%, 부정이 6.2%, 교수 긍정이 60.4%, 부정이 26.3%로 나타나 학생이 교수보다 더 긍정적 반응을 나타냈다.

③ "大學生活의 非學術的 面도 學術活動에 못지않게 重要視해야 한다"에서 학생 긍정이 86.6%, 부정이 5.4%로 나타났으나 교수는 긍정이 68.2%, 부정이 20.2%로 나타나 학생이 교수보다 더 긍정적 반응을 나타냈다.

④ "학생은 强制的으로 강의에 出席해야 한다"에서 학생 긍정이 19.4%, 부정이 68.6%로 나타났으나 교수는 긍정이 50.4%, 부정이 39.7%로 나타나 학생이 교수보다 더 부정적 반응을 나타냈다.

⑤ "학생은 特殊한 職業에 對해서 준비하느니 보다 敎養科目에 보다 關心을 두어야 한다"에서 학생 긍정이 29.9%, 부정이 43.0%로 나타났으나 교수는 긍정이 42.6%, 부정이 34.4%로 나타나 학생이 교수보다 더 부정적 반응을 나타냈다.

3) 敎授와 學生間의 關係 8個 問項 중에서 의견 차를 보인 것 중 주요한 몇 문항을 간추려 보면 다음과 같다.

① "교수와 학생간의 관계는 上位者와 從屬者의 관계이어야 한다"에서 학생 긍정이 10.5%, 부정이 81.1%로 나타났으며 교수는 긍정이 15.4%, 부정이 65.1%로 나타나 학생이 교수보다 더 부정적 반응을 나타냈다.

② "교수와 학생 사이에는 언제나 會社的 距離가 있어야 한다"에서 학생 긍정이 16.4%, 부정이 72.0%로 나타났으나 교수는 긍정이 43.8%, 부정이 46%로 나타나 학생이 교수보다 더 부정적 반응을 보이고 있다.

③ "교수에 대한 학생들의 感情은 교수의 能率을 測定할 수 있는 妥當한 尺度라고 보아야 한다"에서 학생 긍정이 55.8%, 부정이 22.5%로 나타났으나 교수는 긍정이 24.2%, 부정이 48.3%로 나타나 학생이 교수보다 더 긍정적 반응을 보이고 있다.

4) 大學生活의 全般的 問題 12個 問項 중에서 교수와 學生間에 크게 의견 차를 보인것 중 주요한 몇 문항을 간추려 보면 다음과 같다.

① "몇번이고 F 以下의 成績을 낸 학생은 학업을 중단 시켜야 한다"에서 학생 긍정이 26.9%, 부정이 59.9%로 나타났으나 교수는 긍정이 65.3%, 부정이 24.5%로 나타나 교수가 더 긍정적 반응을 보이고 있다.

② "대학은 성적이 극히 나쁜 학생을 구조하기 위해서 모든 努力을 기울여야 한다"에서 학생 긍정이 57.5%, 부정이 31%로 나타났으며 교수는 긍정이 41.4%, 부정이 46.9%로 나타나 교수가 학생보다 더 부정적 반응을 보였다.

③ "대학에서 開設하는 강좌는 주로 학생의 將來의 職業과 관계가 있는 것이어야 한다"에서 학생 긍정이 73.9%, 부정이 16.8%로 나타났으며, 교수는 긍정이 44.6%, 부정이 42.9%로 나타나 교수가 학생보다 더 부정적 반응을 나타냈다.

④ "落第하는 학생이 있다면 그것은 교수가 非能率的이였음을 反映하는 것으로 보아야 한다"에서 학생 긍정이 25.8%, 부정이 53.4%로 나타났으나 교수는 긍정이 5.7%, 부정이 79.5%로 나타나 교수가 학생보다 더 부정적 반응을 보였다.

參 考 文 獻

韓國教育開發院, 「教育發展과 課題」, 答申報告書, 1978.

李 相 魯, 靑年期의 特性과 學生指導의 問題, 慶北大學校 補職敎授 세미나 資料, 1973.

鄭 寅 錫 外, 生活指導, 載東文化社, 1972.

鄭 寅 錫, 靑年心理學, 載東文化社, 1971.

洪 承 稷, 韓國人의 價値觀 硏究, 高麗大學校 亞細亞 硏究所, 1971.

徐 鳳 延, 自我正體感 形成에 關한 心理學的 硏究, 慶北大學校 大學院, 1975.

姜 周 泰 外, 靑年心理學, 螢雪出版社, 1972.

金 正 輝, 現代靑年心理學, 學文社, 1977.

李 炯 得 外, 人間關係의 改善과 治療, 中央適性硏究所, 1978.

鄭 元 植, 靑少年指導, 培英社, 1977.

鄭 喜 鄕, 變化하는 世界의 카운셀라, 敎育出版社, 1973.

韓 基 彦, 韓國敎育의 民主化 過程에 관한 敎育思想史的 硏究, 敎育學硏究, Vol.8, 1970.

李 相 魯, 敎師 - 學生 人間關係에 關한 - 硏究, 學生指導硏究, 慶北大學校, 1968, 1(1)

張 大 雲, 大學生의 문제와 相談에 관한 硏究, 全北大學校 學生指導硏究所, Vol.2, 1972.

安 德 子, 本校生의 問題傾向 調査, 梨花女子大學校 學生指導硏究所, Vol.11, 1975.

홍 성 윤, 韓國 大學生의 問題性에 관한 고찰, 中央大學校 學生指導硏究所, Vol.3, 1972.

徐 廷 德, 敎師像의 調査硏究, 嶺南大學校 論文集, Vol.4, 1970.

金 鳳 韶 外, 敎授 - 學生人間關係에 관한 - 硏究, 慶北大學校 學生生活硏究所, Vol.8, 1975.

吳 天 錫 外, 敎職과 敎師, 現代敎育叢書出版社, 1962.

金 祥 源, 敎育課程과 敎授 - 學習論, 學文社, 1983.

柳 基 鉉, 組織行動論, 貿易經營社, 1983.

柳 基 鉉, 人間關係論, 貿易經營社, 1982.

朴 璉 鎬, 人間關係論, 博英社, 1978.

權 奇 德 外, 人間關係論, 螢雪出版社, 1981.

黃 應 淵, 大學生의 價値觀 및 關聯된 變因에 關한 硏究, 益文社, 1975.

吳 天 錫, 發展韓國의 敎育理念探究, 光明出版社, 1975.

鄭 世 九, 價値理論과 價値敎育, 敎育出版社, 1977.

李 圭 浩, 敎育과 思想, 培英社, 1975.

高 明 奎, 濟州大學生의 價値觀에 關한 硏究, 東國大學校 大學院, 1976.

濟州大學校 學生生活硏究所, 學生指導硏究, Vol.1～6.

서울 大學校 學生生活硏究所, 學生生活硏究, Vol.16～17.

釜山大學校 學生生活硏究所, 硏究報, 1981, Vol.17.

慶北大學校 學生生活硏究所, 學生指導硏究, 1974～1982, Vol.7～16.
啓明大學校 學生生活硏究所, 指導相談, 1973, Vol. 1.
忠北大學校 學生生活硏究所, 學生指導硏究, 1980, Vol. 8.
嶺南大學校 學生生活硏究所, 學生硏究, 1981, Vol. 13.
中央敎育硏究所, 大學敎育 內容에 관한 綜合的 硏究, 1967.
中央敎育硏究所, 學校經營에 있어서의 人間關係, 1963.
韓國敎育學會, 韓國敎育 20年, 敎育出版社, 1969.
韓國通信敎育硏究會, 敎授－學習指導, 文鍾書舘, 1978.
Bruner, J. S. & Postman, L. Percception, Cognition and Behavior, Jour. of Personality, 1949, XLIII, 31～41.
Clements, H. M. & Oclke, M. C. Factors related to reported problem of adolescents, J. Person & Guid, 1967.
Cronbach, L. J., The Psychological Background for Curriculum Experimentation in Rosenbloom P. C. (ed.) Modern Viewpoints in the Curriculum, McGraw-Hill, New York, 1964.
Edwards, A. L., Edwards Personal Perference Schedule: Manual, NY: Psychological Corporation, 1954.
Erikson, E. H., Identity and the life cycle, Psychological Issues, I. 1959.
Fiedler, F. E., The Conception of an Ideal Therapeutic Relationship, Jour. Consult. Psycho., 1950.
Gibson, R. L. & Mitchell, M. H. Introduction to Guidance, New York: Macmillan Publishing Co, Inc. 1981.
Halverson, C. F. Interpersonal Perception: Cognitive Complexity and Trait Implication, Jour. Consulting & Clinical Psychol., 1970.
Hall, D. T., The Effect of Teacher-Student Congruence upon Student Learning in College Classes. Jour. Educ. Psychol., 1970.
Hathaway, S. R. & Mckinley, J. C. Manual for the Minnesota Multiphasic Personality Inventory, NY: Psychological Corporation, 1951.
Lacognata, A. A., Faculty Academic Role Expectations, The Journal of Social Psychology, 1965.
Lewis, W. A. & Wigel, W. Interpersonal Understanding and Assumed Similarity. Personnel and Guidance Jour, 1964.
Lewis, W. A., Lovell, J. T. & Jessee, B. B. Interpersonal Relationship and pupil progress. Personnel Guid. Jour., 1965.

Mayo, E., The Human Problems of Industrial Civilization, Macmillan, 1933.

McCallon, E. & Dumas, W. A Factorial Comparison of Three Teacher Interpersonal Perception Measures. Jour. Educ. Res., 1967.

Murray, H. A. Explorations in Personality, London : Oxford Llniv. Press, 1938.

Mooney, R. L. & Gordon, L. V. Mannual for the Mooney Problem Check-List (Rev), New York, Psychological Cor-Poration, 1960.

Physical Science Study Committee. Physics : Teacher's Resource Book and Guide Part 1. 2nd edition. Heath, Boston 1965.

Pervin, L. A. The College as a Social System: Student Perceptions of Students, Faculty and Administration. Jour. Educ. Research, 1968.

Rezler, A. G. The Influence of Needs upon the Student's Perception of His Instructor. Jour. Educ. Res., 1965.

Rogers, C. R. The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. Jour. Consulting Psychol., 1957.

Sarbin, T. R., Role Theory, in G. Lindzey, ed., Handbook of Social Psychology, vol. I. 1954.

Siegel, S. Nonparamatric Statistics, NY: The MaGraw-Hill Book Co., 1959.

Smith, T. E. The Image of High-school Teachers: Self and Others, Real and Ideal. Jour. Educ. Research, 1965.

Stavsky, W. H., Using the Insights of Psychotherapy in Teaching. Elemertary School Jour., 1952.

Sulliran, H. S. Conceptions of Modern Psychiatry. Washington D. C.: The William Alans on white Foundation, 1947.

Tyler. L. L. The Conception of an Idea Theacher Student Relationship. Jour. Educ. Research, 1964.

Wharton, W. Mckean, J. & Knights, R. Students assistants for faculty advisers, J. Coll. Stud. Person, 1966.