

교수효과성의 본질에 관한 고찰

원 호 헌
(부경대학교)

A Review on the Essentials of Teaching-Effectiveness

Hyo-Heon WON

Pukyong National University

(Received August 7, 2006 / Accepted September 22, 2006)

Abstract

The purpose of this study is to review the essentials of teaching-effectiveness affecting the students' achievement.

Any discussion of psychological research and theory concerned with the way teachers affect student learning must consider a variety of issues germane to this research. These issues provide a context for interpreting the research presently available and for identifying an appropriate agenda for future research.

Finally, research on teacher effects needs to expand its concern for the psychological mechanisms that are responsible for student learning from instruction. Within the context of this study, that concern is probably the major challenge facing educational psychologists interested in the teaching-learning process.

Key Words : Teaching & Learning, Teaching effectiveness, Constructivism

I. 서론

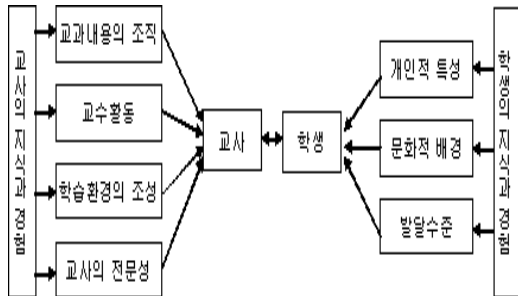
교사는 학생들로 하여금 지식, 태도, 기능, 이해 등 교육의 목적을 성취할 수 있도록 많은 일들을 한다. 교사에 의해 수행되는 이러한 활동양식은 학생의 학습과제에 대한 접근 방식에 영향을 미치게 되고 궁극적으로는 그들이 달성하고자 하는 성취의 정도에 영향을 미치게 된다. 교수란 교사에서 학생으로 전달되는 일방적인 과정도 아니고 우리가 흔히 생각하는 엄밀한 의미에서 인지적인 과정도 아니다. 교사와 학생은 교실이라고 하는 심리적, 사회적, 문화적, 정의적, 감정적, 동기적, 교육과정적 요소들로 구성된 일련의 심리적 공간에서 함께 활동한다. 일상의 교실은 일반적으로 생각하는 깔끔하고 질서정연한 장소가 아니라, 많은 일들이 동시에 발생하는 생동적인 장소로서

많은 심리적 요소(정서, 발달, 문화, 동기, 인지적, 사회적 요인)들이 동시에 복합적으로 서로 상이한 수준에서 작용하고 있다. 따라서 수업의 과정과 교사가 학생에게 영향을 미치는 과정을 보다 잘 이해하기 위해서는 이러한 복잡성과 실제 교실에서의 학생들은 서로 분절된 독립적인 심리학적 과정의 단순한 총합이 아니라 전체로서의 통합된 유기체라는 사실을 인식해야 한다.

교육 연구 분야에서 교수효과성과 학생의 학습과 관련된 연구들이 축적되면서 효과적인 수업의 본질에 대한 지식들을 공유하게 되었지만, 교수·학습에 관한 우리가 가지고 있는 대부분의 지식들은 분절되고 제한적인 것이어서 교육의 중요한 문제를 규명하기에는 여전히 한계점을 내포하고 있다. 이는 교수·학습의 과정이 전형적으로 분리된 개별적인 객체로서 각각 연구되어 왔고, 교

† Corresponding author : 051-620-6164 wonhyo@pknu.ac.kr

* 이 연구는 2003년 부경대학교 발전기금재단의 지원에 의하여 수행되었음.



[그림1] 교수-학습 상황 변인

수·학습의 상호작용에 따른 복잡성은 대개 무시되어 온 것에 기인한다고 볼 수 있다.

그러나 최근에 이르러 교육학자나 심리학자들의 교수·학습 및 학교 학습과정에 대한 관점에 중요한 변화가 일어나기 시작하면서 이들 주제에 접근하는 방법론이나 이론적 틀, 그리고 교육연구에 있어서의 전제 등의 변화를 자연스럽게 수반하게 되었다(Shuell, 1993). 이에 본 연구에서는 구성주의적 관점에 비추어 본 교수효과성의 본질적 측면을 관련 문헌 분석 연구를 통해 그 요소를 규명해 보고자 한다.

II. 교수효과성의 특성

1. 복합성

일상의 교실 맥락속에서 교사는 많은 일을 수행한다. 이 가운데서 교사의 주된 의무는 학생들로 하여금 적절한 교육목표를 성취하도록 돕는 것이라는 데는 재론의 여지가 없다. 그러나 이러한 의무는 교과내용의 단순한 전달 이상의 의미를 갖고 있다. 교사는 학생의 학문적, 사회적 교육목적 성취하기 위한 복잡하고도 다면적인 활동을 운영함에 있어 다양한 방법과 다양한 수준에서 학생에게 영향을 준다. 우리는 이러한 과정을 일상적으로 일방적인 것으로 간주하지만, 경력이 많은 교사들은 알겠지만 학생 역시 교사에게 영향을 준다(Fiedler, 1975).

그러면, 교사는 학생들이 적절한 교육적 결과

를 보일 수 있는 다양한 교육활동을 성공적으로 수행하기 위해 이러한 복잡한 환경을 어떻게 운영해 나갈 것인가? 이런 과제를 성취하기 위해 필요한 지식으로는 분명 가르치는 교과영역에 관한 지식, 교과내용이 스며들어 있는 교육과정적 지식, 더하여 인간학습과 인지의 심리학적 본질에 대한 이해 등이 포함될 수 있다. 그러나, 복잡한 교실환경을 운영하기 위해 필요한 지식의 유형은 적절한 지식에 대한 전통심리학의 영역을 훨씬 넘어서는 것이다(Schön 1983). 예를 들면, 교사는 다양한 수업 사상과 교실에서 발생하는 행동적 문제들을 다룰 수 있는 방법을 알아야한다(Doyle, 1986). 또한 교사는 다양한 학생들의 배경과 관심 영역에 대해서도 이해를 하고 있어야 하고, 학생 이외의 다른 관련자들(교사, 교장, 학부모 등)들을 파악하고 있어야 한다. 교사가 학생에게 영향을 미치고 학생에게 배우고 하는 이러한 일이 바로 교실활동의 맥락내에서 발생한다.

그러나, 교수효과성을 단지 교과내용의 습득과 직접적으로 관련된 인지적 요인의 측면에서 생각하는 경향이 있다. 따라서, 학생의 학습에 대한 교사의 영향에 관심을 가진 대부분의 연구는 인지적·행동적 과정에 초점을 두고 있고, 사회적·정의적·동기적 요인은 소홀히 다루고 있다. 전형적으로 후자의 요인들은 수업과는 별개의 것으로 독립적으로 연구되어 왔고, 수업과 관련된 구체적인 측면들은 관심을 두지 않았다(Blumenfeld et al. 1992). 그러나, 사고와 학습은 인지적 공간내에서 발생하지 않으며 사고는 반드시 사회적 상호작용의 한 형태로서 이해해야 한다는 인식이 점차 확산되고 있다(Levin, Resnick & Higgins, 1993).

교사가 교실에서 행하는 다양한 일들은 학생들에게 여러 가지 수준에서 영향을 준다. 다양한 동기적 요인 뿐만 아니라 신념, 태도, 감정, 사회적 관계 등과 같은 비인지적 요인들이 학생들과 그들의 학습에 인지적 요인만큼이나 중요하게 영향을 미친다. 이러한 몇몇의 효과는 확실하지는 않지만 본질적으로 간접적인 것임에도 불구하고 학

습에 결정적인 역할을 한다.

Blumenfeld(1992) 등은 학생들로 하여금 고도의 인지적 활동에 몰두하게 유도하는 교사의 교실활동의 특성을 학습기회, 긴장, 지원체제, 평가 등 네 가지로 규명하였으며, Ames(1991)는 교실에서 학습의 동기유발을 강화할 수 있는 교사의 행동으로 개인 상호간 비교의 금지, 학습활동에 몰두하는 시간 증가, 노력의 강조, 학생 능력에 대한 신념의 증진, 보다 많은 성공기회의 제공 등을 제시한 바 있다. 이처럼 학습에서 인지적·정의적 요인간의 밀접한 관계가 있음이 분명해진 만큼 교사효과의 정의적 영역과 관련된 보다 많은 연구들이 절실히 필요하다고 할 수 있다. 즉 교실활동, 목표, 구조적 특징들은 본질적으로 다차원적 성격을 지니고 있으므로(Ames, 1991; Wentzel, 1989), 교수-학습의 다양한 측면들이 보다 통합적인 차원에서 연구될 필요가 있다(Shuell, 1993).

2. 직·간접성

교사는 직접적·간접적 방식으로 수업의 과정에 영향을 미친다. 직접적인 교수효과성은 교사가 구체적인 방식으로 특수한 교과내용을 제시하는 활동을 포함한다. 이러한 직접효과는 교수효과성하면 일상적으로 떠올리는 것들로서 교수·학습에 관한 연구에서 가장 큰 관심을 끌어 왔다. 또한 교사는 간접적인 교수효과성으로 특징지워질 수 있는 다양한 방식으로 학생의 학습에 영향을 미친다. 이러한 효과는 전통적인 교수·학습의 관점에서 보면 다소 모호하게 나타나기 때문에 결과적으로 교수효과성에 관한 연구 분야에서 간과되어져 왔다.

그러나, 수업이 구성되는 방식, 적용되는 수업 절차, 확립된 교실 사회 규범, 부과된 수업과제의 본질(단순 암기 또는 이해)은 학생 학습의 내용을 결정하는데 절대적으로 중요한 역할을 한다(Brophy & Alleman, 1991; Doyle, 1983, 1986; Weinstein, 1991). 예를 들어, 교사가 협동적 학습

집단을 구성했을 때, 교사는 집단내에서 발생하는 구체적인 학습경험에 대해 직접적인 통제를 할 수 없다. 이러한 경험은 학생의 학습 내용을 결정 해주지만 어떤 학습 경험이 발생할 것인가를 정확하게 예견하는 것은 사실상 불가능하다. 대부분의 경우, 집단내에서 발생하는 것은 교사가 아닌 학생에 의해 결정된다. 그럼에도 불구하고 교사는 학생의 학습목표 성취를 보다 용이하게 달성할 수 있는 구체적인 유형의 학습환경을 설정함으로써 학생의 학습에 영향을 미친다. 전형적으로 교사는 학생들의 집단활동을 구체적인 방식으로 구성하고 집단의 기능이 생산적인 방향으로 나갈 수 있도록 필요한 경우 통제와 중재를 하게 된다. 그러나, 집단내에서 발생하는 대부분의 교육적 경험들은 교사의 직접적인 영향에 기인하는 것들은 아니다. 그럼에도 불구하고 교사는 간접적이거나 학생의 학습에 중요한 영향을 미친다.

다른 유형의 간접효과가 발생하기도 한다. 예를 들면, 교사가 사용하는 수업과 질문 전략은 a) 교실활동에 학생을 참여시킬 때 b) 수업중 토론 내용을 다른 학생들에게 경청시키고자 할 때 c) 학생이 참여하는 비평의 인지적 수준 d) 학습의 양등과 같은 측면에서 상당한 효과를 볼 수 있다. 교실에서 교사가 사용하는 각각의 수업전략은 교실활동과제의 부과, 질문의 유형, 교사의 칭찬과 피드백의 유형, 학생에게 요구하는 학문적, 사회적 지위의 유형 등에서 각기 다른 특성을 지니고 있다. 이러한 다른 교수 유형은 교수의 개념에 대한 서로 다른 관점을 갖게 된다. 즉, 학습과정과 학생의 역할이나 지식의 본질에 대한 신념 등에서 서로 다른 관점을 지향하게 된다. 교사들이 이러한 차이점을 명확하게 구분할 수 없을 지 모르지만 교실에서의 그들의 행동은 학생들에게 차별적인 효과를 갖게 된다.

학생의 학습은 또한 교사와 학생 사이에 이루어지는 담화의 성격에 따라 영향을 받는다. 대부분의 사회언어 연구자들이 교실에서의 담화가 참여자의 사고과정에 영향을 끼치고 결과적으로 학

습 내용을 규정한다고 인정하고 있지만, 현재까지의 대부분의 사회언어 연구는 언어의 수업적 기능보다는 사회적 기능에 초점을 두고 행해져 왔다. 그러나, 몇몇 최근 연구에서는 교실 대화의 수업적 기능을 조사한 바 있다. 언어의 사용을 통해 교사는 수업목표에 적절한 학습내용에 초점을 맞출 수 있고 학생이 주의를 기울여야 할 정보는 은유적 방식으로 시사할 수도 있다.

Ⅲ. 교수·학습 패러다임의 변화

1. 교수·학습 관점의 변화

교수와 학습은 상호 밀접하게 관련되어 있기 때문에 교육 연구를 위해서는 두 개념은 서로 분리된 현상이 아니라 통합된 전체로서 연결되어 연구되어야 한다(Shuell, 1993). 따라서 학습심리학은 오랫동안 교수이론과 교육실체에 영향을 끼쳐 왔고, 이러한 관계는 교수-학습에 관한 현행

의 사고를 고려할 때 더욱 명백해진다(Mayer, 1992).

그러나, 80년대 동안 교수-학습에 관한 새로운 사고의 조류가 태동되었고 각광받기에 이르렀다. 이러한 새로운 관점은 교사와 학생의 역할을 보다 덜 체계적인 관점에서 파악하고 있으며, 교수-학습의 사회적 특성에 대한 새로운 이론과 능동적, 구성주의적, 자기주도적 유의미학습의 본질과 그 맥을 같이 하고 있다.

최근에 이르러 학습심리학은 행동주의적 관점에서 인지와 정신, 구성주의적 관점을 지지하는 쪽으로 극적인 변화를 가져왔고, 따라서 교수의 관점도 과거의 일방적인 교사주도의 언어적 지식 전달 중심의 관점에서 학습자의 복잡한 환경과 학습활동을 중시하는 관점으로 변화하게 되었다. 나아가 상당히 많은 연구자들이 교수-학습의 과정은 본질적으로 인지적 과정이라기 보다는 사회적 언어적 과정으로 이해해야 한다고 주장하고 있다.

<표 1> 교수-학습에 대한 이론적 관점

관점 내용	행동주의 관점	구성주의 관점	
		인지적 구성주의	사회적 구성주의
교수	언어적 전달과 제시	사고활동 및 학습의 도전감 자극	지식의 공동 구성
학습	사실, 기술, 개념의 습득 활동	능동적 구성과 기존지식의 재구성 활동	사회적으로 정의된 지식과 가치의 협력적인 구성활동
	연습, 훈련을 통해 발생	기존지식과 새로운 지식을 연결하는 다양한 과정과 기회를 통해 발생 타인이나 환경과의 상호작용을 통해 발생	사회적으로 구성된 기회를 통해 발생 타인이나 환경과의 상호작용을 통해 발생
교사 역할	지식의 1차적인 근원	다양한 지식근원의 하나	전문능력을 지닌 객체, 지식의 한 근원
	교실수업의 운영자 또는 감독자	교실수업의 촉진자 또는 안내자	교실수업의 촉진자 또는 안내자, 공동 참여자
학습자 역할	외부 자극에 대한 수동적 반응	개인 내부의 인지작용을 통한 능동적 구성	타인과 자신과의 능동적 구성
	지식의 수동적인 수용	지식의 근원, 구성자	지식의 근원, 공동구성자

위에서 제기한 교수-학습에 대한 행동주의 인지적 구성주의, 사회적 구성주의의 관점이 <표 1>에 요약되어 있다. 일반적으로, 학습에 대한 현재의 개념은 주로 두 가지 요인에 영향을 받아 정립되었는데, a) 학습은 재생산적이기 보다는 구성적이다 b) 학습은 근본적으로 인지적 요인 만큼 사회적, 상황적 요인에 의해 통제되는 사회적, 문화적, 개인간 상호작용의 과정이다.

이러한 학습의 새로운 개념에 따라 교수와 교수효과의 개념도 이러한 관점을 광범위하게 반영하고 있다.

과거의 교실 생활을 공장의 작업에 비유하던 것이 오늘날에는 학습으로 비유되고 있다 (Marshall, 1988). 특히 비고츠키 등과 같은 이론가들의 영향을 받아 수업에서의 교수-학습에 대한 다음과 같은 새로운 개념이 정립되었다; a. 학습의 사회적 내지는 사회언어적 본질 b. 불완전한 지식의 암기보다는 이해와 문제해결, 개념적 변화에 초점을 두는 c. 학습은 능동적, 구성적, 자기주도적 과정이라는 신념 d. 교실활동은 과거와 같이 학문적 과제를 위주로 구성되기 보다는 실생활에 가깝게 구성되어야 한다는 신념 e. 학습, 인지, 지식의 상황(맥락)-구체적인 본질, 또한 능력에 대한 일반적인 생각도 과거 지능에 대한 전통적인 개념처럼 개인차 또는 발달차라는 관점에서 수행에 있어서 초보자와 숙달자의 관점으로 변화하고 있다.

2. 학생 중심의 수업 환경

교수에 관한 대부분의 초기 연구는 교사행동과 학생의 성취를 포함하는 다양한 준거들의 관련성에 초점을 두고 이루어져 왔다. 그러나 학생의 성취 결과와 관련된 연구에서조차도 학습자의 심리적 기능이나 특성에 대해서는 관심을 기울이지 않았다. 예를 들면 대부분의 과정-산출 연구는 교사 행동을 학생성취와 직접적으로 관련을 시켰을 뿐, 학생의 교사행동에 대한 반응이나 교사가 제

시한 정보를 학생이 처리하는 과정에 대해서는 거의 관심을 두지 않았다. 이러한 연구의 경향은 거의 배타적으로 교사의 행동에 초점을 두었고, 그 당시에 유행했던 교수 모델인 교사 중심의 모델에 근거를 두고 있다. 이러한 모델에 따르면 교사는 전적으로 학생의 학습 내용에 책임을 지게 된다. 물론 학생들은 충분히 동기를 부여 받아야 하며, 학생의 학습내용을 결정해 주는 것은 바로 다름 아닌 교사이다.

그러나, 교사의 행동과 학생의 성취간의 관계는 그 성취의 결과가 인지적·정의적이든 간에 상관없이 결코 직접적인 것이 될 수 없다. 학생들은 수업의 자극과 그들 나름의 독특한 방식으로 환경적 상황을 인식하며, 그들의 사전 지식과 개인 목적표에 일관되는 방식으로 정보를 해석하고 처리한다. 나아가, 그들은 흔히 교사가 학생들에게 요구하는 사항은 무시하며 대신 그들이 설정한 목표나 최대의 관심사에 정신을 집중한다. 결과적으로 교사가 학생에게 미치는 효과는 궁극적으로 교사가 행하는 것에 대한 학생의 심리적 반응에 의해 결정되며, 더 나아가서는 교사효과 연구를 심리학적 관점에서 규명하기 위해서는 교사의 수업행동에 대한 학생의 중재가 초점이 되어야 한다(Doyle, 1978; Shulman, 1986, Wittrock, 1986).

매우 현실적인 관점에서, 수업 상황에서 학습자가 정보를 이해하고, 해석·처리하는 양식은 학생의 학습 내용을 결정하는 데 있어서 교사의 행동보다 더 중요하다. 그러나, 이러한 사실이 교사가 단지 학생의 학습에 하찮은 역할을 수행한다는 것을 의미하지는 않는다. 오히려 교사가 학생과 관련을 맺고 학습의 과정에서 중재하는 양식은 학생이 학습하고자 하는 욕구가 있다면 학습 내용을 결정하는 데 필수적이고도 결정적인 역할을 한다. 이는 교사 효과가 단지 교실내 교사행동을 관찰함으로써만 결정될 수 없다는 것을 의미한다. 학생의 학습에 대한 교사의 효과를 이해하기 위해서는 학생의 사전 지식, 교사의 기대에 대한 인식, 학습 전략, 자아 효능감, 대인관계 등과

수업을 통한 학습에 영향을 미치는 학생의 다른 요인들을 반드시 고려해야 한다. 수업에서의 학생 중재는 인지적 수준에서 뿐만 아니라 사회적 맥락에서 발생한다(Shulman, 1986). 학생들은 수업 상황을 구성하는 다양한 인지적·정의적 사회적 단서들을 동시에 접하게 되고 지속적으로 학습의 단서들을 그들의 사전지식과 경험, 자아-인식, 개인적 목표나 기대감, 그가 속한 집단이나 교실 고유의 역사성에 기초하여 해석하게 된다.

학생의 심리적 반응이 교사가 학생에게 미치는 효과를 중재한다는 사실은 교수·학습 과정 연구를 위한 많은 중요한 시사점을 제공한다. 예를 들면, 학습이 자기-주도적인 것이라는 인식의 변화는 수업과정 동안의 학생의 의사결정에 강조점을 두게 되었다. 학습의 과정이 전개됨에 따라 학생은 이후의 학습 내용에 대한 다양한 의사결정을 하게 된다. 이러한 의사결정은 관심을 기울여야 할 학습 내용, 구체적인 정보의 정리 및 정보간 관계성, 교사질문에 대한 응답 자료 준비 등을 포함한다. 전통적인 교수의 관점에서 보면 이러한 활동을 결정하고 수행하는 주된 주체는 바로 교사였다. 그러나, 교사가 학생들에게 이러한 활동에 몰두하도록 조인을 하는 주요한 역할을 하고 있음에도 불구하고 현행의 교수·학습 이론은 이들이 학생에 의해 수행되어야 할 필요성을 강조하고 있지만, 교수·학습과정을 이해하기 위해서는 교사효과의 본질과 역할은 물론 학습에 영향을 주는 수업 변인과 교사 행동에 보다 강조점을 둘 필요가 있다.

3. 학습의 능동적, 구성적, 누적적 특성

학습에 대한 전통적인 개념은 학습을 자극-반응 연합에 의해 발생하는, 학습자 외부로부터 발생하는 것으로 보아 왔다. 즉 자극이 환경에서 발생하면(주로 교사의 행동이나 언어), 학생은 반응하고(손을 들어 대답하거나 무관심하거나), 다음으로 강화나 벌이 주어지고 하는 식의 연속과정

에서 학습이 이루어지는 것으로 파악했다.

그러나 70년대에 이르러 인지심리학이 부각되면서 교수·학습에 대한 개념이 변화하기 시작하면서 대부분의 현행 학습이론은 학습이란 학습자의 내적 조건이나 상태에서부터 발생하며 이러한 내적 요인들은 외적 환경요인보다 중요하다는 것을 전제로 하고 있다. 학습자는 단지 학습 내용을 기록하거나 암기하는 수준에서 머무르는 것이 아니라 그의 독특한 정신적 표상양식으로 구성하며, 적절하다고 생각되는 정보를 선택하며 그의 사전 지식이나 요구에 입각해서 정보를 해석한다. 나아가, 학습자는 교사가 제공하지는 않았지만 학습을 이해 필요하다고 생각되는 정보를 나름대로 추가하기도 한다(Shuell, 1986, 1988, 1992). 이러한 과정이 학습자가 새로운 학습내용을 의미있는 양식으로 전환하기 위해 다양한 인지적 활동을 수행하는 능동적 학습의 단면이다.

구성주의의 개념은 학습에 대한 모든 논의에서 언급되지만 개인 연구자마다 취하는 관점의 철학적 이론적 토대는 상당히 다양하다(Derry, 1992; Marshall, 1992). 구성적 유의미학습의 본질은 모든 학생들이 교수 상황에 대한 인식이나 학습내용의 이해의 정도가 각기 다르다는 전제에서 출발한다. 따라서 학습자가 행하고 말하는 모든 것, 새로운 학습자료를 처리하는 방식이나 인지적 처리과정 등이 가장 중요한 학습내용의 결정자이다.

그러나, 교사의 역할이 결코 하찮은 것은 아니며, 교사는 학생들이 학습 내용을 유의미하고 적절한 방식으로 학습에 열중할 수 있도록 지극히 중요한 직무를 수행해야 한다. 학습을 능동적, 구성적 과정으로 보는 개념은 교수와 교사효과의 본질에 중요한 시사점을 갖는다. Wood, Cobb, & Yackel(1992)는 다음과 같이 시사점을 제시하고 있다.

- 교사는 학습자들에게 문제상황을 야기할 수 있는 교수활동을 제공해야 한다.
- 학습자의 행위는 그들 나름대로는 합리적이기 때문에 교사는 학습자 관점에서 문제 해결 방

안을 평가해야 한다.

- 교사는 학습자들의 이해 수준과 표현이 성인의 관점에서 실수와 혼란으로 보일 수도 있다는 점을 인식해야 한다.

- 교사는 대부분의 학습이 갈등과 혼란, 오랜 기간, 사회적 상호작용을 통해 발생한다는 사실을 인식해야 한다.

이러한 전제를 뒷받침하기 위해서는 많은 실증적 연구가 필요함은 물론이다.

모든 학습은 기존의 지식위에 세워지고 영향을 받는다는 점에서 누적적인 과정이다. 선행 지식은 학생의 학습내용과 방법의 중요한 결정 요소이고 이러한 효과는 학습을 촉진하기도 하고 방해하기도 한다. 더하여, 유의미학습은 학습자가 학습목표를 인식하고 예상되는 결과에 대한 적절한 기대감을 갖고 있을 때 더욱 성공적으로 일어날 수 있다. 적절한 목표와 기대감은 다양한 방식으로 설정될 수 있는데, 반드시 교사가 아닌 학생의 입장에서 설정되어야 한다. 교사가 설정한 학습 목표나 목적은 유용할 수는 있지만 바람직한 학습이 발생하리라는 것을 보장하지는 못한다. 학습자가 그들 나름대로 수업목표를 이해하고 받아들이지 못한다면 수업목표는 학생의 학습에 거의 영향을 미치지 못한다.

4. 사회적 의사소통 과정으로서 교수·학습

전형적인 교실의 모습은 교사와 다수의 학생들이 상대적으로 좁은 공간에서 장시간 동안 함께 어울려 활동하고 있는 것을 연상시킨다. 이러한 상황에서 교사와 학생은 교실학습과 관련된 인지적 요인뿐만 아니라 다양한 사회적, 감정적, 문화적, 대인관계적 요인에 영향을 불가피하게 받게 된다. 나아가, 교사와 학생은 교실에서의 사회적 규범이나 규칙, 교우관계 등을 포함한 사회적·문화적 환경을 창출해낸다. 이러한 사회적 상호작용의 맥락속에서 학습기회가 주어지고 새로운 지식이 구성된다(Collins & Green, 1992).

교실상황과 교수·학습과정을 사회언어적, 문화적, 문화인류학적 관점에서 보려는 교육연구가 지속적으로 증가하면서 많은 연구들이 학습이란 일차적이고도 가장 중요한 사회적 의사소통의 과정임을 시사하고 있다. 물론, 연구자마다 접근하는 방식도 다양하다. 예를 들면, 교수·학습의 사회적 본질에 관심을 두는 연구자들은 사회심리학적 측면을 강조하고(Goodenow, 1992), 한편으로는 사회언어학적 내지는 사회문화적 측면을 강조하기도 하며(Collins & Green, 1992; Weinstein, 1991), Levine, Resnick 과 Higgins(1993)은 최근에 사회인지와 관련된 새로운 연구분야가 부상하고 있음을 시사하고 있다. 이러한 새로운 교수·학습에 대한 개념들은 교사효과성 연구에 중요한 시사점을 제공하고 있다.

그러나, 교수·학습의 사회적 본질에 관한 연구가 이에 대한 복잡성을 이해하는데 큰 기여를 한 것은 사실이지만 기존의 대부분의 연구는 학생이 노출되는 교수·학습의 환경에만 초점을 두어 왔으며, 학생이 이러한 환경에서 학습을 하는 방식이라든지 교사의 행위나 행동이 학생의 학습에 영향을 미치는 구체적인 과정에 대해서는 소홀히 다루고 있다. 한편 몇몇 연구자들은 교수가 반드시 학습을 야기시키지는 않기 때문에 위와 같은 문제는 그리 중요한 문제는 아니며, 오히려 교사와 학생이 학습 문제나 딜레마 등을 같이 구성하고 연구해 나가는 상호협력적인 상황에서의 상호작용의 실질적이고 전형적인 특성에 관심을 가져야 한다고 주장하기도 한다(Weade, 1992).

IV. 교수효과성 연구의 전망

1. 교수 분야의 연구

Rosenshine 과 Stevens(1986)은 교수의 기능적 관점에서 기존의 효과적인 교수 연구물들을 요약·정리하였고, 이러한 연구결과들은 연구의 현장성과 실험연구에 따른 인과적 해석의 가능성으로

인해 그 타당성을 보장받음으로써 효과적인 교수 활동을 위한 유용한 안내를 제공해준다. 그러나, 교수 기능이 제시하고 있는 일반 원리들이 대부분의 교수 상황과 대부분의 학생들에게 적용가능한 것이기는 하지만 교수의 원리들이 실행된 방식은 서로 다른 교수 상황에 따라 상당히 다양해질 수 있을 것이다. 이러한 교수기능의 중요성은 교수·학습과정에 대한 이해를 위해서 더 상세히 논의될 필요가 있다.

대부분의 경우, 교수의 기능적 관점으로 요약된 연구들은 구체적인 교수 절차와 교수를 경험한 학생들의 학문적 성취간의 관계를 연구함으로써 성공적인 교수 실재를 규명하기 위해 설계된 것들이다. 이러한 목적을 위해 사용된다면, 교수의 기능적 요소들은 성공적인 학생의 학습에 관련된 효과적인 수업의 특성들을 결정하는데 매우 유용하게 된다. 다만, 이들 역시 어떤 수업절차가 다른 절차보다 더 효과적인가에 대한 심리적 과정에 대한 통찰을 제공해 주지는 못하고 있다.

그럼에도 불구하고, Rosenshine 과 Stevens (1986)가 제시한 세 가지 교수기능 - 학습의 안내, 독립적 학습, 피드백 - 등은 설정된 학습의 원리와 분명하게 관련되어 있다. 이러한 교수 기능은 또한 학습의 심리학적 원리에 관심을 두고 있는 연구들을 토대로 한 Shuell(1988)의 학습 분야의 연구에도 반영되어 있다. 나아가, Rosenshine 과 Stevens(1986)가 '정보처리과정과 수업'의 장에서 지적하고 있는 바와 같이 이들은 효과적인 교수의 연구와 최근의 인간정보처리과정에 관한 연구 결과는 매우 일관성을 띠고 있음을 알 수 있다. 그러나, 다양한 교수의 기능을 지원하고 그들의 상용에 대한 정보를 주고 있는 심리학적 연구에 대한 논의와 교사의 행동이 학생의 학습에 영향을 미치는 과정의 심리학적 분석은 상대적으로 일반적인 수준에서 실행되고 있다.

2. 학습 분야의 연구

학습의 기능적 요소는 수업을 통해 학습을 하는데 관련된 다양한 학습의 심리학적 원리에 초점을 두고 있다는 점에서 교수의 기능과는 구별된다(Shuell, 1988, 1992). 교수의 기능이 교수효과성에 대한 광범위한 경험적 자료에 토대를 두고 있는 반면에 학습의 기능적 요소에 관한 연구는 학습에 대한 광범위한 심리학적 이론과 연구에 토대를 두고 있다.

그러나, 교수 연구 분야와는 대조적으로 학습 분야의 연구는 효과적인 교수에 관련된 요인들의 심리학적 분석을 포함하게 된다. 그들은 또한 교수와는 독립된 각각 장점과 단점을 갖고 있는 사실로서의 학습에 관련된 심리학적 이론과 연구에 기초하고 있다. 학습 기능은 학습이론과 교수 실재를 연관시킬 수 있는 유용한 방법을 제공해 주며, 다양한 심리적 과정(집중, 동기 등)이 학습자가 제공된 수업으로부터 무엇인가를 학습하려 한다면 학습자 내부에서 발생하게 된다는 것을 전제로 한다.

이러한 학습의 기능적 요소들은 Shuell(1988)에 의해 개념화된 바와 같이 교수활동과 적절한 학습경험을 계획하는데 강력한 도구로 이용될 수 있는 두 가지 특성을 갖는다. 첫째, 각 기능은 다양한 방법으로 타당하고 효과적으로 수행될 수 있다는 점이다. 따라서, 이러한 접근은 효과적으로 가르치기 위한 유일하고도 최선의 방법은 없다는 것을 시사한다. 여기에 교사의 전문적 판단이 수업의 문제 상황을 해결하기 위한 심리학적 이론과 연구의 적용에 결정적인 역할을 한다.

Shuell(1988, 1992)에 따르면, 최적의 상황에서 발생하는 수업으로부터 유의미한 학습을 하기 위해 각 기능을 수행해야 한다. 그러나, 적절하고도 효과적인 다양한 방법을 활용하여 각 기능을 표출해내는 것이 바람직하고, 학습내용이나 학습내 학습자 유형 등이 포함된 구체적인 수업 상황의 본질에 의존한다. 예를 들어, 주의 집중은 특정 중요부분을 눈에 띄게 한다든가, 학습내용을 조직적으로 구조화시킨 표를 사용한다든가, 중요한 부분

을 언어로 언질을 준다든가 등 다양한 기법을 사용해 표출해 낼 수 있다. 여기서 중요한 것은 주의집중의 기능이 어떻게 수행되는가에 있는 것이 아니라, 학습자가 학습해야 할 내용의 적절한 국면에 주의를 집중하였느냐의 여부이다.

학습기능의 두 번째 중요한 특징은 그들이 교사나(혹은 다른 교육매체)학습자에 의해 유발될 수 있다는 점이다. 이러한 특징은 교수-학습 과정의 상호작용적 특징을 시사하는 것이다. 교사는 학습자가 적절한 방식으로 다양한 기능을 수행할 수 있도록 책임을 져야 한다.

그러나, 효과적인 교사는 또한 실생활에서 사람들은 다소 바람직하지 못한 수업의 지원체제 속에서도 과제를 학습하고 수행해야 하는 상황을 그들 스스로가 발견해 간다는 점을 깨달아야 한다. 이러한 경우에, 다소 부적절한 수업지원을 제공하고 있는 교실에서와 같이 바람직한 학습의 결과가 성취되기 이해서는 학습자에 의해 학습의 기능이 유발되어야 한다. 또한 좋은 수업이 제공되는 상황에서도 학생들은 학습내용을 이해하기 위한 그들 나름의 다양한 학습 기능을 시도함으로써 효과를 얻을 수 있다.

V. 결 론

실제 교실 상황에서의 교수·학습은 수 많은 상호 관련 요인들을 포함하고 있는 매우 역동적이고 복잡한 과정이다. 효과적인 교수와 효과적인 교수의 특징에 관한 상당히 많은 신뢰할 만한 지식들이 활용되고 있지만 여전히 앞으로 연구되어야 할 부분은 많이 남아있다. 따라서, 이들 축적된 지식을 교육의 실제와 관련된 연구와 이론에 적절하게 적용할 수 있는가의 문제는 의견의 일치를 보기가 어려울 수도 있다.

그러나 이들 연구 분야에서 광범위하고도 다양한 정보의 범위를 일괄적으로 요약하거나 각 연구들의 하위 영역을 통합하고 요약하려는 시도가 논의된 바 있고, 이들은 교수효과성에 대한 실제

적인 지식을 설정하기 위한 합리적인 출발점을 제공하고 있다. 이러한 노력들은 Brophy 와 Good(1986)이 제시한 과정-산출 연구의 요약 및 종합, Rosenshine 과 Stevens(1986)이 제시한 교수 효과성 관련 연구를 종합한 교수기능 목록, Shuell(1988, 1992)가 제시한 학습의 기능목록 등을 들 수 있다. Brophy 와 Good(1986)은 다양한 과정-산출 역구를 망라한 두 가지 공통의 주제를 지적하고 있는데, 학문적 학습시간과 제시된 정보의 구조화에 관련된 문제이다. 더하여, 많은 연구 결과들이 구체적인 교수행동과 함께 교실운영의 중요성도 제시하고 있다는 점이며, 물론 이들 두 요소는 상호밀접하게 관련이 있다는 점을 지적하고 있다(Doyle, 1986; Gage, 1978).

이들 다양한 연구결과들 사이에는 상당히 일치되는 점도 있지만, 또한 제한점도 상당히 내포하고 있다. 그럼에도 불구하고, 그들은 대부분의 교실 교수활동에 적절한 교수효과성에 대한 신뢰로운 지식을 제공해 주고 있다. 그러나, 그들은 전체적인 교실상황의 일부분만을 제공해주고 있다. 따라서 교수·학습을 종합적으로 이해하기 위해서는 다른 요인들이 반드시 고려되어야 한다. 예를 들면, 교실의 사회적 맥락에 대한 연구는 근래 우리에게 중요한 결과들을 제공하기 시작했다. 더하여, 인지적 도제교수모델 등과 같은 새로운 교수 모델은 다양한 유형의 학습성취에 유용한 교수·학습 과정과 그 수행에 관한 새로운 사고의 틀을 제공해주고 있다. 초기 교수효과성 연구에 의해 규명된 교사변인의 유형들이 또한 새로운 학습환경에서의 교수와 부합될 수 있지만 이런 관계성에 대한 연구는 앞으로 지속되어야 한다. 또한 동기나 흥미와 같은 다양한 비인지적 요인들이 학생에 대한 교수효과성에 중요한 역할을 하고 있음은 분명하다. 따라서 이들 요인들 역시 무시되어서는 안된다(Ames & Ames, 1991).

최종적으로, 교수효과성 연구는 수업을 통한 학생의 학습에 영향을 주는 심리학적 기제에 관심을 확대시킬 필요가 있다. 학습에 영향을 미치

는 심리적 기제에 대한 심리학적 이론과 지식은 실제적으로 상당히 중요한 의미를 지닌다. Brophy와 Alleman(1991)의 지적처럼 교육과정 계획자는 교수활동을 처방하지만, 이런 활동이 바람직한 학습경험을 가져오리라고 보장하지는 않는다. 학생의 학습 내용을 결정하는 학습경험은 제시된 학습활동에 대한 학생의 심리적 반응으로 구성될 뿐만 아니라 다양한 상황적·사회적 맥락에 따라 구성된다. 이러한 심리적 기제의 작용과정을 이해함으로써 교사나 교육실천가들은 보다 적절한 방법으로 직면한 교육의 실제적인 문제들을 해결할 수 있는 실마리를 찾게 될 것이다. 나아가 보다 학교 실재와 가까운 연구가 필요하다 볼 수 있는데 이는 부분적으로 학습의 인지적·비인지적 측면의 관계성을 연구하는 연구를 포함한다. 또한, 교사가 부모와의 협력을 통해 가정의 학습환경을 개선한다든가 하는 간접적 교과효과와 같은 새로운 적절한 변인들에 관한 연구들도 진행되어야 할 것이다.

참고문헌

Ames, R., & Ames, C., Motivation and effective teaching. In L. Idol & B. F. Jones (Eds.), Educational values and cognitive instruction : Implications for education (pp. 247~271). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. 1991.

Blumenfeld, P. C., Puro, P., & Mergendoller, J. R., Translating motivation into thoughtfulness. In H. H. Marshall (Ed.) Redefining student learning : Roots of educational change (pp. 207~239), Norwood, NJ : Ablex, 1992.

Brophy, J., & Alleman, J., Activities as instructional tools : A framework for analysis and evaluation. Educational

Researcher, 20(4), 9~23, 1991.

Brophy, J., & Good, T. L., Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 328~375). New York : Macmillan, 1986.

Collins, E., & Green, J. L., Learning in classroom settings : Making or breaking a culture. In H. H. Marshall (Ed.), Redefining student learning : Roots of educational change (pp. 59~85). Norwood, NJ : Ablex, 1992.

Derry, S. J., Beyond symbolic processing : Expanding horizons for educational psychology. Journal of Educational Psychology, 84, 413~418, 1992.

Doyle, W., Academic work. Review of Educational Research, 53, 159~199, 1983.

Doyle, W., Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed. pp. 392~431). New York: Macmillan, 1986.

Fiedler, M., Bidirectionality of influence in classroom interaction. Journal of Educational Psychology, 67, 735~744, 1975.

Gage, N. L., The scientific basis for the art of teaching. New York: Teachers College Press, 1978.

Goodenow, C., Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. Educational Psychologist, 27, 177~196, 1992.

Levine, J. M., Resnick, L. B., & Higgins, E. T., Social foundations of cognition. Annual Review of Psychology, 44, 585~612, 1993.

Marshall, H. H., Work or learning: Implications of classroom metaphors.

- Educational Researcher, 17(9), 9~16, 1988.
- Marshall, H. H., Seeing, redefining, and supporting student learning. In H. H. Marshall(Ed.), *Redefining student learning: Roots of educational change*(pp. 1~32). Norwood, NJ: Ablex, 1992.
- Mayer, R. E., Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84, 405~412, 1992.
- Rosenshine, B., & Stevens, R., Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 376~391). New York : Macmillan, 1986.
- Schön, D.A., *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- Shuell, T. J., Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411~436, 1986.
- Shuell, T. J., The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276~295, 1988.
- Shuell, T. J., Designing instructional computing systems for meaningful learning. In M. Jones & P. H. Winne(Eds.), *Adaptive learning environments: Foundations and frontiers* (pp. 19~54). New York: Springer, 1992.
- Shuell, T. J., Toward an integrated theory of teaching and learning. *Educational Psychologist*, 28, 291~311, 1993.
- Weade, G., Locating learning in the times and spaces of teaching. In H. H. Marshall (Ed.). *Redefining student learning : Roots of educational change* (pp. 87~118). Norwood, NJ : Ablex, 1992.
- Weinstein, C. S., The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology*, 42, 493~512, 1991.
- Wentzel, K. R., Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement : An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131~142, 1989.
- Wood, T., Cobb, P., & Yackel, E., Change in learning mathematics : Change in teaching mathematics. In H. H. Marshall(Ed.), *Redefining student learning : Roots of educational change* (pp. 177~205). Norwood, NJ : Ablex, 1992.