

port Mode" New Horizons in Distribution & Materials Management. Volume 12. Number  
3, MCB publications, 1982.

高 神 大 學  
論 文 集 第 16 輯  
1988. pp.295-309

## Bandura의 觀察學習論에 對한 Piaget의 비판적 관점

金 相 允\*

◆ 목 차 ◆

- I. 緒 論
- II. 本 論
  - A. 주의집중 과정과 동기과정
  - B. 파지과정과 운동재생산 과정
- III. 結 論
- 참고문헌

### I. 緒 論

사람들은 흔히 교육이란 훌륭한 모델이 되는 것을 본 받는 것이라고 생각한다. 이러한 생각은 옛부터 현대에 이르기까지 널리 받아들여지고 있다. 이와 같이 남이 행함을 본 대로 모방하려는 觀察學習(observational learning)이 실제로 어떻게 이루어지는가에 대한 연구들이 현대심리 학자들에 의해 이루어지게 되었다. 그 대표적인 사람으로 1960년대 초기에 이전의 行動主義的 이론범주에서 벗어나려 했던 A. Bandura를 들 수 있다. 그는 觀察學習<sup>1)</sup>을 言語, 道德性, 思考, 그리고 自己規制와 같이 독특하게 인간적인 그러한 속성을 포함하는 認知過程이라고 본다.(Hergenhahn, 1985, p. 400)

Bandura(1965)는 아동들에게 모델이 커다란 인형을 때리고 빨로 차는 영화를 보게 한 다음 그 다음 장면으로 첫째집단에는 그 모델이 강화받는 내용을, 둘째집단에는 그 모델이

\* 전임강사, 아동교육 전공

1) Bandura는 관찰학습에는 모방이 포함될 수도 있고 포함되지 않을 수도 있다고 한다. 예컨대, 차를 운전하다가 앞에 가던 차가 길에 대면 큰 구멍에 빠지는 것을 본다면, 당신은 구멍을 피하여 갈 것이다. 이 경우 당신은 관찰에서부터 學習은 했지만 관찰한 것을 模倣하지는 않았다(같은 책, p. 401).

별받는 내용을 세째집단에는 중립적 내용을 보게 하여 나중에 혼자 그 인형을 가지고 놀게 했을 때 첫째, 세째, 둘째의 순서대로 공격적 행동을 나타내었다고 하여 代理強化(vicarious reinforcement) 및 代理處罰(vicarious punishment)의 효과를 확인하였다. 이는 유기체의 외현적 행동에 직접적인 강화가 따를 때만 학습이 일어난다는 행동주의 이론과는 차이가 있는 것이다. Bandura는 Skinner나 Miller와 Dollard의 관찰학습에 대한 설명이 첫째, 직접적으로 자기에게 주어지는 強化가 없음에도 일어나는 學習, 둘째, 이전에 관찰했던 것을 늦게야 수행하는 遲延모델링(delayed modeling) 등을 설명하지 못한다고 보고 強化란 관찰자가 그것을 意識할 때만 효과가 있다고 본다.(같은책, p. 404) 확실히 Bandura의 생각은 행동주의가 간과했던 認知的 요소의 중요성을 잘 지적하고 있다. Bandura 역시 強化의 역할을 지나치게 강조하고 있는 것이 아닌가? 앞서 소개한 실험 내용을 조금만 더 깊이 들여다 본다면 한가지 중요한 사실을 발견하게 된다. 즉, 모델이 벌을 받든 받지 않은 그려한 영화를 본 관찰자는 아예 그러한 내용을 보지 않은 집단에 비해 모델의 행동을 더 많이 한 점이다. 즉, 중요한 것은 학습한 것이 그 強化의 정도에 달려 있는 것이 아니라 그러한 행동에 대한 착상(idea)인 것이다. 이러한 현상은 새로운 것이 아니다. 왜냐하면 T.V 폭력물의 줄거리가 대개 권선징악으로 마무리짓게 되지만 그려한 내용중에 전개되는 폭력에 대한 모방이라는 逆機能이 충분히 문제가 되고 있기 때문이다. 또 한 가지 지적할 일은 그러한 T.V 폭력물의 시청자가 누구이며 어떤 사람이나에 따라 그 모방학습의 정도가 일정하지 않을 것이라는 점이다. 양로원에 있는 노인들이 이러한 내용을 시청한다고 해서 그들이 난폭한 행동을 유발하게 된다는 것은 상상하기가 힘든 일이다. 확실히 모방학습에는 強化的 단서들이 중요하나 그밖에 착상이라는 認知的 단서 역시 중요하며 관찰자가 누구이며 그 내용이 어떤 것인지 또한 그 내용을 복사하는 것처럼 그대로 모방하는 것인지 등에 대한 충분한 설명들이 있어야 할 것이다. 이러한 관점에서 Bandura의 관찰학습모형을 먼저 소개하면서 순서대로 Piaget의 이론을 근거로 하여 비판적으로 비교하겠다.

## II. 本 論

Bandura는 관찰학습에 영향을 미치는 과정으로 1. 注意集中 過程 2. 把持過程 3. 運動再生產 過程 4. 動機過程의 네 가지를 들고 있다. 즉 관찰학습이 일어나지 않는다면 그것은 관찰자가 모델의 적절한 행동을 관찰하지 못했거나, 그들을 把持하지 못했거나, 그들을 신체적으로 수행할 수 없었거나, 또는 그들을 수행하게 할 적절한 유인가를 갖고 있지 않았기 때문이다.(Hergenhan, 1985, p. 409)

### A. 注意集中 過程과 動機過程

Bandura는 관찰한 것만을 학습한다는 점을 지적하고 있다. 무엇을 주목하도록 결정하는

것이 어떤 것인가의 문제가 제기되며 이와 같은 관찰자의 선택적 주의집중에는 과거의 강화사에 영향을 받는다는 것이다. 이러한 이전의 強化는 관찰자 속에 知覺態(perceptual set)를 만들게 되며 이것이 미래의 관찰에 영향을 미친다.(같은책, p. 406) 예컨대 관찰자는 자기를 돌봐주는 사람(Bandura & Huston, 1961), 자기에게 권력을 행사할 수 있는 사람(Bandura, Ross & Ross, 1963 등), 허용적이며 보상을 잘 주는 교사(Mischel & Grusec, 1966), 같은 性, 존경하는 사람(Mussen, Conger & Kagan, 1974) 등을 모방하는 경향이 있고 이러한 모방은 Wiggins 등(1976)의 연구에서 자존심이 적은 사람일 수록, 특정과제의 수행능력이 없거나 불안하고 불확실한 장면에 놓인 사람일 수록 더 많은 경향이 있다고 했다.

이상에서 Bandura는 모델의 특성을 강조하고 있으나 Piaget(1951)는 그 보다 관찰자의 모방의 단계를 강조하여 모방이란 이를 야기하는 일련의 事象들의 진전과정(a series of progressions)이라고 생각한다. 그리고 이를 순환적 반응(circular reactions)의 점정하는 복잡성으로 정의한다. 여기서 순환반응은 문제에 관련된 행위를 자연스럽게 축발해 내는 송환자극을 生成하는 행위유형으로 최초의 가장 단순한 순환반응은 빠는 반사, 쥐는 반사 등이 있으며 이들은 자연적으로 반복하게 되며 하나의 樣式안에 통합되어 간다(Kohlberg, 1969, p. 437) 그런데 모방행위가 다른 대상의 결과에 의존하지만 Skinner식의 強化라기보다는 행위와 결과간의 어떤 능력관계(a mastery relation)로 보아 아동의 행위효과는 다만 자기행위에 의해 비롯되어질 때만 만족된다.(Piaget, 1952)는 '장난감 새'를 건드려 소리가 나게 되었다면 '새소리'가 強化로 작용해서라기 보다는 아기의 '건드림'과 '새소리'와의 관계 즉, 인과성 내지 능력관계가 생겨 났기 때문이라고 한다. 強化이론으로는 가만히 누워있는 아이가 왜 장난감 '새'를 건드리는지를 설명하기 곤란하다.

Kohlberg(1969, p. 438)는 이러한 Piaget의 해석을 세가지로 정리하였다.

첫째로, 사회적 강화는 아동의 기초적 능력동기화(primary competence motivation)에 기초를 두는 모방행위에 영향을 주는 것이다. 이는 과제를 성공적으로 해결하려는 内的動機가 사회적 강화를 통해 외적 사회적 正義에 의해 증가된 것이지 그것 자체가 구체적 강화를 바라는 것이 아니라는 것이고 둘째는, 관찰자의 나이가 6~7세 까지는 나이가 증가함에 따라 올바른 修行에 대한 외적 사회적 정의에 대한 관심이 달라진다는 점이며 세째는, 이러한 발달이 모방과정 그 자체에 의해서 더욱기 자신의 능력에 대한 한계를 점차적으로 깨닫게 되는 점에도 매개된다는 것이다.

예컨대 T.V. 내용에서 '이기는 것으로 보아 그 사람은 善한 사람이다.'라고 보는 현상을 Bandura는 代理的 強化로 설명함으로써 모방에 대한 합리화 즉, 언어적 認知不調和의 감소로 보지만 그러한 식으로 '善함'과 '결과의 임의성' 즉, '선한 사람도 패할 수 있다.'는 사실을 아는 7세 이상의 아동의 모방을 설명하기는 곤란한 것이다(Kohlberg, 1969, p. 442).

그밖에 모델의 권력 등 그 특성에 따라 관찰자의 모방효과가 달라지는가? Brim(1958), Kagan(1958) 등은 同一視(identification)를 他人에 대한 합병(incorporation)으로 보기 보다는 역할놀이(role playing)즉, 他人의 역할을 수행하는 과정으로 본다. 이는 원래 G.H. Mead(1934)

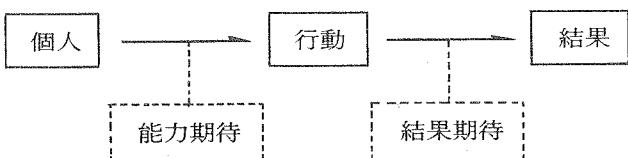
의 설명에 기초하는 것으로, 예컨대 과부와 그 아들도 아버지의 역할을 할 수 있으니 이는 모델의 有無나 그 권력이 중요한 것이 아니라 그 모델의 기능을 修行함으로써 즉, 内的으로 아버지와의 상호작용을 통하여 그를 모방해 가는 것이다. 결국 권력은 모방에 미치는 여러 속성 중에 하나에 지나지 않는 것이다. 예컨데 나이가 둑에 따라 性역할에 대한 관점이 생겨나 아무리 어머니가 지배적이라고 해도 소녀가 그러한 지배적인 모습때문에 어머니를 닮는 것은 아니다. 오히려 자기 어머니에서 볼 수 없는 여성다움을 수행하게 되는 것이다.

요약컨데, 主意集中過程에서 Bandura가 밝히고 있는 모델의 性, 존경, 권력 有無 등에 대한 요소들이나 관찰자의 과거의 强化史 등의 설명은 보다 세련되어져야 할 필요가 있으며 이러한 점에서 Piaget의 自己能力感의 관계성 과악을 위한 生成的 반응등의 관점은 좋은 대案이 될 것으로 보인다.

관찰학습의 세가지 과정을 설명한 "Social learning"(1977, a)이라는 책을 발표한 Bandura는 같은 해 "Self-efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" (1977, b)라는 논문을 발표한 바 있는데 그는 이 논문에서 强化에 대한 기능을 기대효과와 수행효과로 구분하여 설명하였다. 따라서 본 장에서는 관찰학습의 마지막 단계인 動機課程을 함께 검토하도록 하겠다. Bandura는 動機過程을 설명하면서 학습된 것은 잠복되어 있다가 기회가 주어지면 修行為로 변역케하는 誘引(incentive)의 구실을 한다고 하였다.

그는 계속하여 관찰자는 자기 자신의 행위이든 남들의 행위이든 간에 强化를 가져다 주거나 벌을 희피하게 하고 행위는 특히 機能的이기 때문에 사람들은 이러한 행위를 나중에 사용할 수 있기 위하여 관찰하고 그리고 기억에 略號化(encode)하는 경향이 있다고 하여 修行為의 機能的 측면을 강조하고 있다. 이러한 측면을 그의 논문(1977, 6, p. 6)에서 두 가지 기대 즉, 결과기대(outcome expectancy)와 능력기대(efficacy expectancy)로 구분하여 前者は 특정행동이 어떤 결과를 가져올 것을 평가해 보는 것이며 後者は 그 결과를 가져오는데 필요한 행동을 성공적으로 定義하고 있다. 이러한 설명은 관찰학습의 4가지 과정에서 설명하고 있는 誘引價의 역할을 보다 체계적으로 제시하고 있는 것이다.

〈그림 1〉 능력기대와 결과기대의 관계



(Bandura, 1977, b, p. 193)

여기서 個人的 능력기대는 대응행동을 生成할 것인지, 얼마나 많은 노력을 소비할 것인지, 얼마나 오랫동안 장애와 혐오적 경험을 직면하여 버티어 나갈 것인지를 결정한다. 이러한

個人의 능력기대는 정보의 4가지 자원들에 기초하는데 즉, 성취이행, 대리경험, 언어설, 등 정서각성 등이 그것이다.(Bandura, 1977, b, p. 195)

그런데 Bandura(같은 논문, p. 203)는 능력기대와 성취간의 격차는 상황과 과제요인들이 모호할(ambiguous)때 가장 크게 벌어질 것 같다고 하였다. Rotter(1966)는 이러한 성취에 대한 기대가 외부적인 요인에서 또는 내부적인 요인에 의해서 결정될 수 있다고 보았는데 Bandura는 그러한 기대가 주로 과거의 强化史에 달려 있다고 본다(p. 204). Abramson(1978, p. 54) 등은 Seligman의 개인적 무력감(personal helplessness)와 보편적 무력감(universal helplessness)를 Bandura(1977, b)의 능력 및 결과기대로 설명하면서 前者は 낮은 능력기대가 높은 결과기대에 결합되었을 때이며 後자는 낮은 능력기대가 낮은 결과기대에 결합되었을 때라고 보았다. 여기서 Bandura의 기대모형이 언제나 그 기대가 외부에 주어지는 무엇에 근거하는 반면 Rotter나 Seligman의 후기 이론들은 그러한 기대가 주어지는 것이 외부에서 주어지던 것을 내부에서 비롯되는 무엇으로 강조하고 있음에 차이가 있다. 예컨대 Abramson (1978, p. 70) 등은 無力感을 치료하는 전략중에 하나로 실패에 대한 비현실적 책임은 외적, 변동적, 구체적 요인들로 돌리고 성공에 대한 비현실적 책임을 내적, 안정적, 전체적인 요인들에 돌리게 함을 제시하고 있는 것이다.

인간에게는 Bandura의 모형에서처럼 어떤 외부적 기대에 나의 능력을 맞추기 보다 능력 그 자체를 즐기고 발휘하려는 경향성을 찾아볼 수는 없는가?

Bandura(1977, b, p. 203) 역시 White(1959)의 능력동기(effectance motive)에 대해 언급하면서 이는 새로운 자극에 대해 각성되능 것이지만 이 역시 환경을 다루는 지식과 기술의 누가적 획득을 통해 발달하는 것으로 해석하고 효과적으로 환경에 대처해 나가는 능력동기의 과정을 White가 설명하고 있지 않음을 들고 아울러 그러한 동기가 탐구적 행동에서 추론될 뿐 증명할 수 없다고 일축해 버렸다.

일찍이 White(1958, p. 297)는 Hull이나 Freud의 욕구감소, 내지 충동조직의 개념에 대신하여 能力(competence)이라는 개념을 소개하면서 이는 유기체가 그의 환경과 효과적으로 상호작용하는 능력을 가리킨다고 한 바 있다. 동물행동에서 흔히 보이는 '호기심'이라든가 Pavlov의 定向반사(orienting reflex)를 예로 들면서 1950년대 이후 '탐구행동'뿐 아니라 독립적 동기들로 부터 야기되는 '행동'들에 관심을 갖게 되었다고 하였다. 그 예로 Berlyne (1955, 57, 58)의 호기심(curiosity)에 관한 연구 등을 들었다. 이와 같이 탐구활동 그 자체가 하나의 동기로 적용할 수 있는 것이다. White가 말하는 能力이라는 개념은 전통적인 욕구(drives)개념으로서는 충분히 설명할 수 없는 것이며 有機體의 能力 자체내에서 동기되는 무엇(competence must therefore be conceived to be motivated on their own right)으로 보아야 한다고 주장하였다.(p. 297) 그리하여 그러한 주장에 부합하는 새로운 개념으로 能力感(feeling of efficacy)을 제안 했던 것이다. 따라서 Bandura(1977, b)의 self-efficacy 와는 확실히 모방학습이나 호기심은 잘 어울리지 않은 것 같다. 호기심에 대한 정의는 현대 심리학자들 중에서도 널리 받아들여지고 있는 것이 없는 실정이다. Fowler(1955)는 다음과 같이 지적하고 있다.

“호기심과 탐색활동을 정의하는 문제는 불가능한 일은 아니라 할지라도 어려운 것으로 보인다. 왜냐하면 개체가 반응해야 할 목적대상이나 조건이 없기 때문이다. 우리는 개체가 새로운 형태의 자극을 획득하기 위해서 탐구하는 것으로 보고 우선 호기심과 탐색활동을 개체에 와 부딪히는 (impinge) 자극을 변경시키는 유일한 기능을 갖는 행동들로 정의해 본다” (Vidler, p. 18에서 재인용)

모방은 목적대상이 확실히 있다. 이에 비해 호기심은 그 목적대상이 아예 없거나 있어도 오히려 그것을 변경시키려는 행동이다. 그러나 호기심으로 모방학습을 전부 설명할 수는 없을 지라도 全的으로 목적대상 즉, 모델의 특성만을 강조하는 설명에 대한 대안으로서 검토해 볼 가치가 충분히 있는 것이다. 일찌기 Dewey(1916, p. 40)는 모방에서 중요한 것은 狀況이지 對象이 아니라고 한 바 있다.

“여기 두 아이가 공놀이기를 한다고 하자. 여기서 자극은 공의 모습도 아니고 그것을 던지는 상대방의 모습도 아니다. 정말 자극은 그 狀況(situation) 즉, 장난하는 그 놀이(play)이다. 반응은 단순히 공을 다시 보내는 것이 아니라 다시 보냄으로써 상대방이 받아 다시 보내 주고 또 게임이 계속되는 것이다. 유형이나 모델은 상대방의 행동이 아니다. 전체의 狀況이 상대방이 한 바와 할 바를 잘 고려하여 자신의 행동을 조정하기를 요구하는 것이다. 모방이 개입되지만 그 역할은 종속적인 것이다. 그 아이는 자신의 나름대로 흥미를 가지고 있으며 그것을 계속하기를 원한다. ……그는 행함(doing)의 방법들(means)을 모방하는 것이지 모방해야 할 목적이나 대상(end or thing)을 모방하는 것이 아니다. 그는 원하기 때문에 방법을 모방하여, 자기 자신을 위하여, 자신이 시작함으로써 그 게임의 효율적인 부분을 맡고 있는 것이다.”

자신의 흥미가 모방보다 중요하다면 왜 모방하는가? Dewey는 계속하여 모방의 이유를 다음과 같이 이야기 한다.

아동은 일찍부터 자신의 목적을 성취하기 위하여 다른 사람의 행동을 이해하는 것이 매우 중요하다. 이러한 행동에 있어 同一心(likemindedness)을 요구하는 압력이 크기 때문에 그렇게 나타나는 것이지 그것을 보고 단순히 모방을 위한 것이라고 설명하는 것은 일부의 것에 지나지 않는다. 사실, 수단이나 방법의 과정을 무시하고 단순히 목적대상자체를 모방한다는 것은 퍼상적이고 일시적인 것이다…바보라면 특히 그런 모방을 할 것이다(같은 책, pp. 40~41).

모방을 하는 이유는 Bandura가 설명하는 능력기대나 결과기대 그 이상의 동기가 있음을 보여주는 것이다. 그 예로 활동이나 행동 그 자체의 흥미나 아니면 다른 목적을 달성하기 위한 수단으로서의 모방이 있을 수 있기 때문이다. 그런 점에서 Piaget(1951, p. 86) 역시 Dewey와 같은 입장은 보인다고 하겠다. 그는 말하기를

“모방이란 調節이기는 하지만 제3의 가능성 있다. 즉, 同化 그 자체인 것이다. 한 아이가 막대기로 어떤 물건을 견드려 보려다 실패했을 때 그 대신 다른 것을 쳐보거나 그냥 막대기만 흔든다거나 아니면 종이로 막대기만 흔든다거나 아니면 종이로 막대기처럼 말아 재미로 흔들어 볼 수 있다. 그러한 경우 공간적 조건이나 대상의 중요성에 대한 調節 없이 일종의 自由同化(free assimilation)가 있는 것이다. 이것은 현실을 왜곡하는 同化에 포함되는 단순한 놀이(play)일 뿐이다.”

Bandura(1977, b)가 단순히 유기체를 모델에 조절하는 것으로 본다면 Piaget(1951)는 양자의 관계를 同化와 調節을 통해 평형화를 이루어가는 한 過程으로 보는 것이다. 그는 계속하여 말하기를

“知의 적응, 모방, 놀이들은 세가지 가능한 것으로 동화나 조절간의 안정된 평형이나 양자 중 어느 하나가 나머지 하나에 대한 우세(primacy)에 따라 결과되는 것이다.”

모방이 외부적 강화없이 일어나는 예는 유아들을 대상으로 표준화 모방검사를 실시한 Valentine(1942)과 Hunt & Uzgiris(1967)의 연구에서도 찾아볼 수 있다. 그들의 연구에서 한 낯선 사람이 이들의 모방행동들을 아무런 강화없이 차례차례 유발시켰던 것이다.

Kohlbert(1969)는 이를 연구결과를 통해 유아들의 모방에서 두가지 특징을 다음과 같이 들었다.

첫째, 초기의 모방은 어떤 외적 목표를 위한 수단의 맥락에서라기 보다는 놀이의 맥락(play context)에서 습관적으로 발생한다.

둘째, 초기의 모방은 모델의 행동중 관계없는 부분의再生을 분명히 재미로 한다.(p. 435)

Berlyne(1961)은 복잡하고, 새로운 것 등을 사람들은 주의집중을 한다고 했는데 일찌기 Piaget(1951)도 Baldwin(1985)의 통찰에 힘입어 모방과 그의 발달을 보다 점증하고 “순환 반응”들의 복잡성으로 보았던 것이다. Bandura의 모방동기에 대한 설명은 오히려 복잡한 것을 선호한다는 Piaget의 설명과 확실히 대조를 이룬다. Piaget의 이러한 생각은 Emmerich & Kohlberg(1953), Turnure & Zigler(1964) 등의 연구에서 확인한 바 있다.

즉, 이들 연구결과의 공통점은 모방파제에서 성공을 경험한 집단보다 오히려 실패를 경험한 집단에서 그 행동을 모방하려는 경향을 보인 점이었다. 이에 비해 Bandura는 주의집중 과정에서 과거의 強化史가 그리고 動機過程에서는 결과기대를 강조하였던 것이다. 이제 Bandura의 관찰학습에서의 두번째, 및 세번째에 해당하는 把持過程과 運動再生產過程의 특성을 Piaget의 관점에서 비교해 보도록 하겠다.

## B. 把持過程과 運動再生產過程

관찰에서 얻은 정보는 心像의인(imaginal) 방법과 語文의인(verbal) 방법의 두가지로 통해 상징적인 기호로 저장된다고 Bandura는 주장하여 이중에 後者인 語文의 약호로 변화시키는

것이 중요하다고 본다. 그렇게 보면 오랜 시간이 경과 되어도 내면적으로 인출하고, 試演(rehearsal)하고 강대화시킬 수 있기 때문이다.(Hergenhahn, p. 407) 또한 이러한 정보는 일정기간의 認知的 試演을 거쳐 모델링 경험에서 획득한 기호들을 자기의 행위와 비교해 보는 型板(template) 노릇을 한다. 이러한 시연과정을 통하여 개인들은 자기자신의 행동을 관찰하여 그것을 모델링한 경험에 대한 認知的 表象(cognitive representation)과 비교해 본다. 자신의 행동과 모델의 행동에 대한 기억사이에 괴리가 있음을 관찰하게 되면 矯正的 行爲가 일어나게 된다. 그러므로 모방경험에 대한 상징적 把持는 feedback loop를 만들며 이는 자기관찰과 자기교정을 이용하여 자신의 행동을 점차적으로 모델의 행동으로 배합시켜 가는데 쓰이게 된다(p. 408).

요약컨데 Bandura는 語文的인 약호화가 정보의 把持를 돋는 것으로 보아 이를 모방학에서 주요한 과정으로 묘사하였다. 그러나 그의 설명은 우선 語文的 약호화가 곤란한 유아들의 모방을 설명하는데 한계점이 있다. Piaget(1951, p. 73)는 아동들은 2살에서 7살에 이르는 동안에 언어모방에서 흔히 그것을 意識하지 않은 채로 모방하는 경우가 많다고 하였다. 더우기 감각운동기에서는 모방이 無意識의이며, 외적운동과 자신의 운동간의 혼동을 통하여 일어나는 것이다. Flavell(1977)이나 McCall(1977)도 자연모방(deferred imitation)이 생겨나는 18~24개월 이전에는 지각-인지 정교화(perceptual-cognitive sophistication)가 부족하여 그러한 자연모방과제 수행에 어려움이 있다고 본다(Meltzoff, 1985, p. 63 재인용).

Piaget는 일찌기 감각운동적 모방의 단계 I에서 V까지는 心像(mental images)이 없다고 보았으며 단계 VI에 이르면 심상화 된 표상이 나타나지만 이 심상은 그 자체로서 생명을 확보해 있기 때문에 그것을 모방하는 아동은 흔히 그것을 모방하는지를 모르는 경우가 많다고 하였다. 즉, 모델에 대한 반응은 자신내부에서 부터 비롯된 것처럼 보인다. 이는 그에게 모방이란 그의 내적 심상의 연장일 뿐이며 무엇에 의해 일어나는 것이 아닌 것이다(Piaget, 1951, p. 75).

그러나 7살이나 8살이 되면 세가지 점에서 진보가 있다고 한다.

첫째는, 상세한 모방 즉 모델을 분석하고 再構成(reconstituition)할 수 있다.

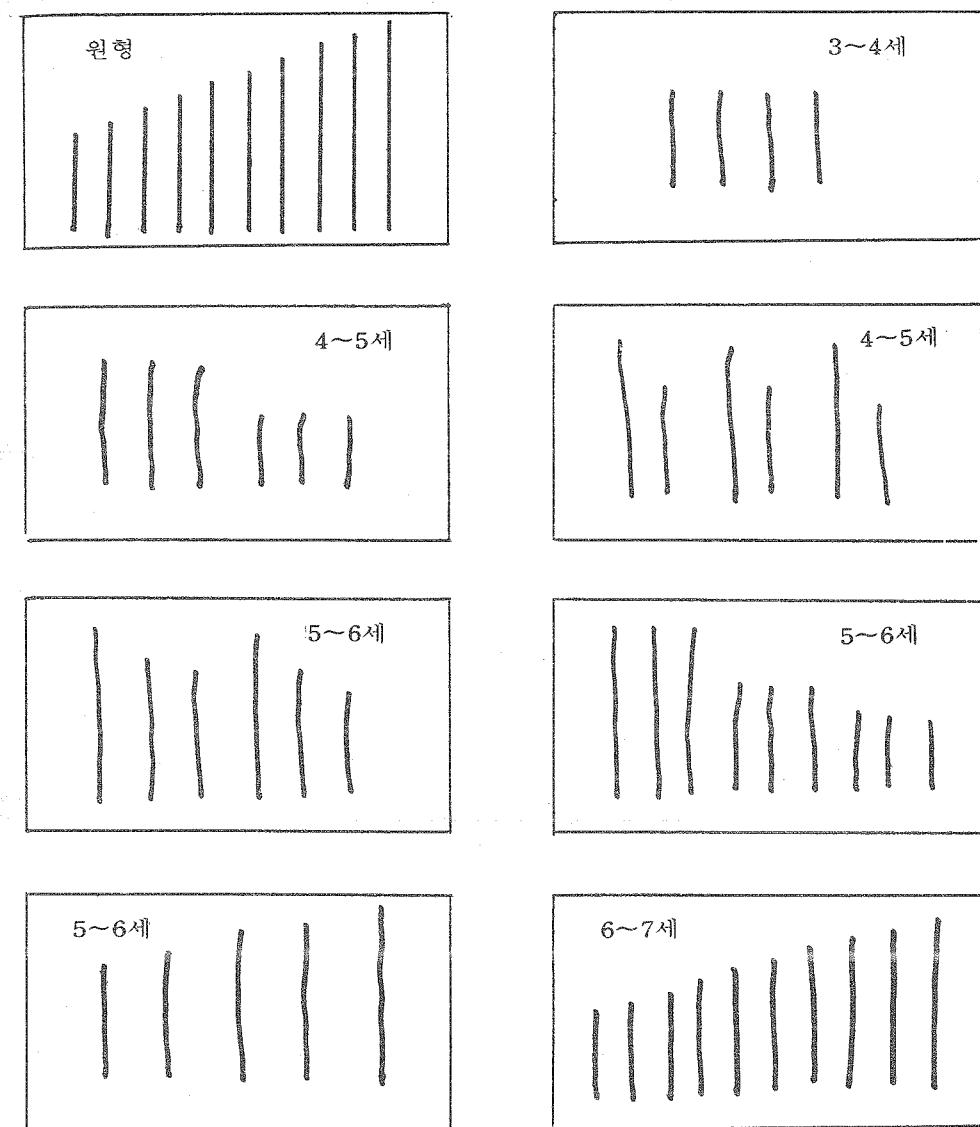
둘째는, 意識된 모방 예컨대, 외적요소를 자기에 속한 요소와 분리시킬 수 있다.

세째는, 자신의 활동에 在內하는 욕구충족을 돋기위해 사용되어온 모방과의 변별이 있게 된다.

이러한 수준에 이르면 전반적인 知的 능력에 의해 통제되는 소위 반성적 모방(reflexive imitation)이라 불리우는 것이다.(1951, p. 78)

이상의 Piaget의 이론에 따르면 Bandura의 어문적 심상은 적어도 7세이전에는 충분히 기능하지 못한다고 보는 것이다. 아동들이 실제로 말을 사용하는 시기에 있어서도 그들의 심상은 약호화될 때의 모습 그대로 재생되지 못할 때가 있다. 즉, Piaget 등의 실험에서 길이가 계열적으로 다른 막대 10개를 그런 그림을 본 다음 며칠 뒤에 다시 그려보게 했을 때 다음<그림 2>와 같은 왜곡들이 나타났다.

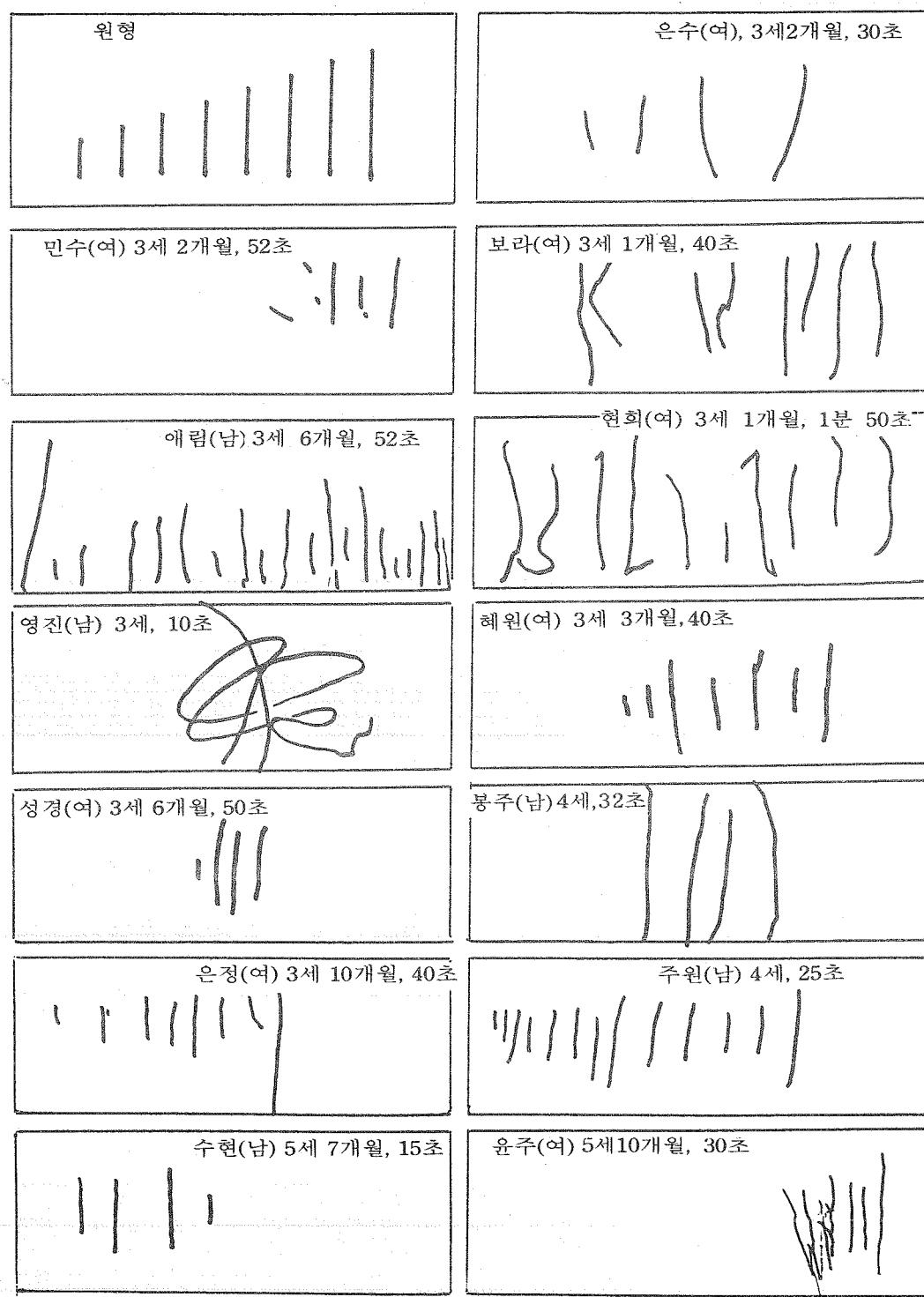
그림2. 막대 10개 그림의 재생결과



\* Sahakian, 1976, p.336에서 재인용.

<그림 3>에서는 우리나라 아동을 대상으로 Piaget의 실험을 본 연구자와 기독교 교육학과 3학년들이 다소 변형시켜 실시한 결과이다. 원래 Piaget(1968)의 실험에서는 9cm에서 15cm까지 같은 차이로 조금씩 긴 10개의 막대 그림을 보였다가 7일 후 그리고 6개월 후 재생시켰으나 본 연구에서는 주로 3세에서 5세까지의 아동에게 가로 18cm, 세로 7cm의 카드 가운데 1cm에서 6cm까지의 같은 차이로 조금씩 긴 8개의 막대그림을 아동이 요구하는

그림3. 막대 8개 그림의 재생변화



\*초는 관찰시간을 가리킴

만큼의 시간동안 충분히 보였다가 관찰시간을 젠 다음 1분후 같은 크기의 백지위에 그 그림을 그대로 기억한 대로 그려 보게 하였다.

이 실험절차는 저장기간을 짧게 가짐으로써 진시간 동안의 기억내용 감퇴나 간접효과의 가외변인을 배제할 수 있으며 아동이 대상을 지각하는 조기인지과정에서 이미 자기수준대로 해석하고 있음을 보여 주는 장점이 있다. 다시 말해서 아동은 모형이나 대상을 그대로 복사하듯이 모방하는 것이 아니라는 것이다.

<그림 2>에 나타난 결과를 통해 Piaget(1968)는 기억이란 단순한 把持(retention)가 아니라 操作的(operational) 내지 인지적인 것이라고 보고 개인이 모델의 知覺的인 것을 그대로 파악하는 것이 아니라 그것을 자신의 조작적 세마에 同化하는 방식 즉, 자신의 조작적 수준에 따라 다를 수 있다는 가설을 확인하였던 것이다. 즉 기억심상은 단순히 지각한 무엇의 연장이상의 것이라 했다. Piaget는 위의 실험에서 피험자들에게 그 심상을 그리든지 말로 나타내든지 했는데 Bandura는 語文的인 심상만을 강조했으나 Piaget는 心像 그 자체가 별개의 것이라기 보다는 조작적이며 認知的인 것이라고 보아 양자를 염격히 구분하지 않고 있음을 볼 수 있다. 그대신 기억의 세가지 변인을 발달적 순서에 따라 구분하였는데 再認(recognition), 再構成(reconstruction), 回想(evocation)이 그것이다. 태어나서 2개월까지는 감각운동에 기초하는 再認的 기억이 발견되는 반면 回想은 言語나 心像 즉, 조작적 표상이나 상징적 기능을 포함하는 1.5~2세가 될 때까지 발견되지 않는다. 그런데 중요한 것은 기억에 있어 형태적 요소(figurative component)와 조작적 요소(operative component)를 인정하면서도 Piaget는 Bartlett(1932)의 기억에 있어서의 意味化 모형에 힘입어 기억은 知的活動의 한 유형, 즉 과거를 향해 재구성하는 무엇으로 보았다. 그럼에도 불구하고 기억은 세마(schemata)라기 보다는 심상(images)이며 개인에 따라 달라진다. 기억이 근본적으로 지능에 의해 해결할 수 없을 정도로 얹혀 있는 이유를 기억에 의해 사용되는 세마가 지능에 의해 빌려오기 때문이며 이는 操作的 수준에 따라 다른 이유로 설명되는 것이다(Sahakian, 1976, p. 338).

이상으로 Bandura가 왜곡없는 語文的 心像을 강조한 반면 Piaget는 語文的 心像을 개인의 知的 수준에 따라 다를 수 있는 操作的 活動임을 강조하고 있음을 살펴보았다. 요컨대 Bandura가 교정적 활동에 의해 모델과 동일한 행동을 배합하게 된다고 한 점을 Piaget가 모방을 계속적인 조절의 과정으로 본 점과 대체로 유사하나 Bandura가 모델을 강조하는 반면 Piaget는 모델만을 그대로 복사하기보다 그러한 활동 그 자체에 강조를 두고 있다.

한편, Piaget의 이러한 설명에 따르는 Kohlberg(1966)는 아동의 性役割 학습을 설명하면서 사회학습이론의 보강이론이나 모형의 모방은, 性別 行動의 습득을 위해 필요한 것이기는 하지만 先行條件으로서 自己自身의 性의 同一性의 認知가 있어야 하며, 이러한 인지는 2, 3세 경부터 아동에게 부과된 옷의 모양, 머리형, 他人에 의한 기대 등의 차이에서부터 가능하다고 주장한다.

따라서 “나는 男子이다.” 또는 “나는 女子이다.”라는 인지로 부터 性役割 학습이 이루어지고 계속적인 成長, 發達上에서 이러한 인지의 발달이 곧 性役割의 발달이라는 것이다.

따라서 認知發達理論은 나이나 知覺의 발달에 따라 변화하는 “男性” 또는 “女性”的 개념을 아동이 얻게 되는 것을 가정하며 이러한 性概念은 가치를 갖고 아동의 행동이나 태도의 상당한 부분을 결정하며, 아동의 한정된 인지능력 때문에 초기의 특성의 과정 중에서 많은 잘못을 유발한다고 주장한다. 그 밖에 어머니의 同一視는 性役割 동일시 보다 더 진보된 인식의 능력을 요구하며, 이러한 진보된 인식능력 때문에 연령이 높은 아동의 성역할 개념은 더욱 융통성 있게 된다고 예상한다(Shaprd & Hess, 1975). 요컨대, 모방, 칭찬과 별 등을 통해 아동의 처음에는 男性 또는 女性이 되는데 대한 개념을 발달시키고, 그 다음에 그 자신의 성역할 정체성을 명백하게 이해하며, 이러한 과정의 성립 후에 性에 적당한 행동이 무엇이라는 그의 개념에 자신의 행동을 적용시킨다는 것이다.

### III. 結論

학교교육에서 모방 내지 관찰학습의 중요성은 일찍부터 인식되어져 왔다. 최근에 이에 대한 실증적인 연구들이 활발히 이루어졌으며 Bandura의 사회학습이론이 그 대표적인 예라고 볼 수 있다.

Bandura는 당시 학습이론에서 지배적이던 행동주의적 관점을 극복하여 強化란 意識되어져야 하며 이전에 관찰한 것을 기억하였다가 다음에 수행하는 遲延 모방을 설명하였다. 그러나 Bandura는 모방에서 인지적 요소를 중시하고 있음에도 불구하고 여전히 Piaget의 입장과 대조를 이루고 있다. 그 한 예로 별을 받은 모델을 본 아동들도 그 행동을 모방하는 것이다. 이는 代理的 強化로 설명될 수 없는 현상이다. 이와 같이 관찰한 대상을 왜 어떤 때는 수행하고 어떤 때는 수행을 하지 않는가 하는 설명은 Bandura와 Piaget에 있어 매우 달음을 알 수 있다. 또한 관찰자는 모델의 행동을 그대로 복사하는 능력에 있어 발달적 관점에서 차이가 있음을 인정하느냐 그렇지 않느냐에 있어서도 서로 다른 설명을 하고 있다.

첫째로 왜 관찰자는 모델의 행동을 관찰하고 모방하는가에 대한 動機를 비교해 보면 Bandura의 생각은 먼저 과거의 강화사에 영향을 받는다고 한다. 그 밖에 대상의 권력, 권위, 애정 등의 특성이 영향을 미친다고 한 반면 Piaget는 모방이 관찰자의 행위와 대상의 결과간에 형성되는 관계 예컨대, 순환적 반응의 전과정을 중시하였다. 이와 같이 Bandura는 강화를 가져다 주는 행위를 강조함으로써 그러한 모방에 따른 외적 동기를 중시함에 의해 Piaget는 그 과제를 성공적으로 해결하고자 하는 内的 動機를 강조하고 있다.

그 밖에 Bandura는 自己能力感(self efficacy)으로 능력기대는 설명하였는데 이는 어떤 과제를 성공적으로 수행할 수 있는지에 대한 신념으로 모방의 수행을 결정하는 동기가 된다고 하는 것이다. 그러나 Piaget는 오히려 自由 同化의 개념으로 대상을 그대로 복사하는 것이 아니라 오히려 모방이 실패하는 경우에도 일종의 놀이(유희, Play)와 같이 왜곡된 同化로

해석하는 것이다.

White는 이러한 Piaget의 관점을 호기심이나 탐구활동에 비교하였다. Piaget의 이러한 생각은 모방과제의 수행에서 성공을 경험한 집단보다 실패를 경험한 집단이 오히려 그 행동을 더 모방하려는 경향을 보였다는 후속 연구들에서 확인된 바 있다.

둘째로, 대상을 관찰자가 그대로 복사하듯이 모방하는지의 문제이다. Bandura는 관찰에서 얻은 정보를 型板(template)으로 삼고 자기 행위를 여기에 일치시키는 교정적 행위를 설명하면서 대상의 행동에 일치하는 점을 강조하였다. 그러나 Piaget는 2세 이전의 감각운동적 모방단계에서는 心像(mental image)이 없다고 했으며 2살이 되면 心像이 나타나나 여전히 意識하지 못하는 경우가 많아 자신이 그것을 모방하는지 조차 모를 때가 있다고 하였다. 마치 내부에서 비롯되는 것으로 혼동하고 있는 것이다. 7살이나 8살이 되면 意識적으로 되며 보다 상세한 모방이 가능한 소위 반성적 모방(reflective imitation)이 가능하다고 하였다.

그 밖에 Bandura는 모방에 관련되는 기억과정에서 왜곡없는 語文的 心像을 강조한 반면 Piaget는 개인의 知的 水準에 따라 다를 수 있는 操作的 活動임을 강조하고 있다. 끝으로 Bandura는 性役割등이 보강에 의한 사회학습에 의한 것이라고 보지만 Piaget는 모방학습에 앞서 자기 자신에 대한 性의 同一性에 대한 認知가 선행되어야 한다고 하여 수행을 위한 過程的 변인으로 보는 Bandura에 비해 수행을 위한 原因的 변인으로 강조하고 있음을 알 수 있다.

이상의 결론에서 얻을 수 있는 교육적 시사점은

첫째, 아동들에게 가르치고자 하는 모델의 특성의 중요성 못지 않게 모델의 행동내용이 무엇인지 그것이 어떻게 아동의 内在的 동기를 유발할 수 있는지에 관심을 가져야 할 것이다.

그것은 교사나 부모 등의 成人이 갖는 특성도 중요하지만 그 행동의 活動 그 자체를 아동들은 즐기고 있기 때문이다. 교육내용 예컨대 웃 사람에 대한 인사 등도 의무적으로 무조건 가르치기보다는 인사를 함으로써 상대방의 반응이 어떻게 나오는가 즉, 자신의 그러한 예절행동이 상대방의 느낌과 행동에 어떻게 관련되는지를 주목하게 하는 것이 중요할 것이다. 무조건 습관적으로 하는 인사의 경우 웃어른을 보고 인사하면 그것으로 끝나는 것이 될 뿐이다. 흔히 학생들이 어른에게 인사를 한 다음에는 그 답례를 보지 않고 지나가는 데에서 그 예를 찾아볼 수 있다. 그러한 가르침은 덕목의 계속성이나 항상성을 보장해 주지 못하는 것이다. 예절교육의 궁극적인 목적은 그것이 교실밖에 까지 연장되게 하는 것이기 때문이다.

둘째, 아동들의 모방행동에 대한 成人們의 잘못된 자기중심적 評價가 없어져야 한다. 이는 아동들이 그들의 신분에 맞지 않는 성인행동의 모방을 보았을 때 성인 즉, 교사나 부모는 그 행동이 그 아동의 근본 인지구조나 성격에까지 내면화된 것처럼 과잉해석을 함으로써 빚어지는 잘못된 교육활동들을 지적하는 것이다. 아동들이 어른의 가요를 부른다고 사랑의 열병을 앓고 있는 증가가 될 수 없듯이 아동들이 국민교육현장을 출출 외운다고 그들의 교육이념이 투철해진 것은 아니다. 이해하지 않고서도 모방은 일어날 수 있다는 Piaget의

설명에 비추어 볼 때 모방 그자체로서 사람을 평가하는 것은 큰 잘못이며 이는 교육의 과정을 이해하는데 큰 장애가 된다. 올바른 평가없이 정상적인 교육은 기대하기가 어렵기 때문이다. 혼히 어린이들의 모방을 좋은 습관형성에 유일한 교육방법으로 해석하나 이 역시 지나친 행동주의적 관점이 아닐 수 없다. 실제로 소수의 고정된 덕목들 외에 복잡한 행동양식이 요구되는 다양한 맥락의 산업사회에서는 오히려 수평적 인간관계가 중시되고 있기 때문에 전통적 사회에서 통하던 수직적 덕목에 대한 고정적 개념은 재고되어야 할 것이다. 세대간의 격차가 벌어진다는 것은 이러한 모방학습의 호소력이 그만큼 약해졌다는 증거가 될 것이다. 따라서 무조건 습관형성을 강조하던 교육철학에서 이러한 실천적 덕목에 앞서가야 할 아동들의 인지적, 변별적 예컨대 도덕판단력 등에 대한 관심이 있어야 할 것이다.

#### 모방학습이론에 대한 앞으로의 전망을

첫째, 행동모방에서 인지모방으로의 연구중심이 바뀌어져 갈 것이다. 인간은 타인의 외현적 행동을 관찰하여 모방할 수도 있지만 더 중요한 것은 주로 타인의 思考, 思想, 信念 등을 말이나 글의 언어적 매체를 통하여 받아들이고 그것을 닮아가는 경우가 많은 것이다. 따라서 이러한 사상이나 가치관을 모방하는 예컨데 同一視(identification)에 대한 연구들이 더욱 있어질 것으로 보인다.

그 다음으로는 행동적 모방이나 인지적 모방이 상호 어떻게 작용하여 영향을 주는가에 대한 연구가 있어야 할 것이다. 예컨데 모방과 동일시는 그 내면화의 정도에 따라 구분될 것인지 아니면 서로 다른 構造에 따라 구분할 것인지에 대한 실증적 규명이 있어야 할 것이다. 교육은 모방을 통하여 일어난다는 말을 이러한 포괄적인 관점에서 비로소 가능하다. 모방의 개념을 여태까지 너무나 한정된 영역에만 국한시켜 옴으로 보다 타당한 자료를 얻지 못한 것으로 보인다. 앞으로 이 분야에 대한 발견들과 이론구성들은 다른 어떤 영역에서의 발견들 보다 교육실천에 직접 도움이 될 것으로 보인다.

#### 참 고 문 헌

김상윤, 도덕교육론, 1985.

박예자, 아동의 성역할 항상성과 선호성의 발달양상, 동아대학교 대학원, 가정학과, 석사학위논문, 1982.

Abramson, L. Y. Seligman, M. E. D. & Teasdale, J. D. Learned Helplessness in Humans : Critique and Reformation, *Journal of Abnormal Psychology*, 1978, Vol. 87, 49~74.

Bendura, A. Self-Efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*, 1977, Vol. 84, 191~215.

Dewey, J. *Democracy and Education*, in J. A. Boydston(ed.) "John Dewey : Carbondale : Southern Illinois University Press, 1980.

Forgus, R. & Shulman, B. H. *Personality : A Cognitive view*. N. J.: Prentice-Hall, Inc., 1979.

Hergenhahn, B. R. *An Introduction to Theories of Learning*, (김영채 역), 서울 : 박영사, 1985.

Kohlberg, L. "Stage and Sequence : The Cognitive Developmental Approach to Socialization," In D. A. Goslin(ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago : Rand McNally, 1969.

Meltzoff, A. N. Immediate and Deferred Imitation in Fourteen-and Twenty-Four-Month-Old Infants, *Child Development*, 1985, 56, 62~72.

Piaget, J. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, N. Y.: Norton & Company, 1951.

Sahakian, W. S. *Introduction to the Psychology of Learning*, Chicago : Rand McNally College Publishing Company, 1976.

Vidler, D. C. Curiosity, in Samuel Ball(ed.) *Motivation in Education*, N. Y.: Academic Press, 1977, 17~43.