

사회도덕적 위반사태에 대한 참여자 입장에서의 아동의 정서 반응*

최 보 가**

유 연 옥

경북대학교 아동가족학과 울산대학교 보육교사교육원

본 연구에서는 아동의 사회도덕성발달에 있어 정서의 역할을 살펴보고자 한다. 유치원 아동과 초등학교 2학년을 대상으로 3개의 사회도덕적 위반사태(도덕적 위반, 인습적 위반, 개인적 위반)에 대해 참여자 입장(가해자, 피해자, 관찰자)에 따라 정서 반응유형과 정서반응 정도를 조사하였다. 연구결과, 사회도덕적 위반사태에 대한 아동들의 정서적 반응은 체계적이고 분화되어 있었다. 그리고 참여자 입장에 따라 정서적 반응이 다르게 나타났다. 이러한 연구결과는 인지적 측면뿐만 아니라 정서적 측면에서도 다양한 사회도덕적 규칙체계에 대한 아동의 사회도덕적 개념이 다름을 시사한다.

최근 정서의 사회적인 측면에 대한 관심이 제기되면서 아동의 정서이해와 사회적 사태의 원인 및 결과와 관련된 정서를 이해하려는 연구들이 증가하고 있다(Asher & Coie, 1990; Bearison & Zimiles, 1986; Dodge, 1991; Masters & Carlson, 1984). 이러한 정서의 사회화라는 새로운 연구분야 중에서 아동이 사회도덕적 규범체계를 획득하고 실행하는 사

회도덕성 발달에 있어서도 정서의 역할이 강조되고 재조명되고 있다(Arsenio & Lover, 1995; Batson, Bolen, Cross, & Neuringer-Benefiel, 1986; Hoffman, 1987).

Arsenio와 Kramer(1992)는 정서란 사태를 평가하고 인간 행동을 동기화시키는 중요한 내적인 감독 체제로서 그 행동이 즐겁고 유쾌한 것인지 그렇지 않은 것인지, 또는 그 행동을 할 것인지 여부를 결정하는 중요한 근거가 된다고 보고 있다. 이러한 사항은 도덕적 행동에서도 나타나는데, 즉 본인이 도덕 규범을 행동의 원칙으로 채택하기 위해

* 이 논문은 1998년도 경북대학교 공모과제 연구비 지원에 의한 것입니다.

** bgchoi@knu.ac.kr

서는 규범자체를 아는 것도 필요하지만, 어떤 규범을 채택하여 따르는 것이 긍정적인 정서를 가져올 것으로 예측한다. 그 예측은 그 규범을 준수하는 행동의 동기가 될 수 있다. 그러므로 어떠한 도덕규범을 선택하여 본인이 행동 원칙으로 채택하는 데는 정서의 영향이 크다. 행동 결과가 가져올 정서에 대한 정확한 판단은 도덕적 행위를 올바르게 수행하는 데 필수적인 것이며 또한 그러한 판단능력이 있어야 자기 행위를 통제하는 사회도덕적인 힘이 생긴다고 볼 수 있다. 따라서 아동의 사회도덕적 규범체계를 형성함에 있어서도 사회도덕적 정서는 중요한 역할을 한다(Gilligan, 1982; Hume, 1991; Noddings, 1984).

사회도덕적 정서는 아동이 다양한 사회도덕적 행동에서 야기되는 정서이다. 이러한 사회도덕적 정서는 아동에게 특정한 사회적 사태와 관련된 정서를 기억하게 하며 이러한 정서-사태 연결을 통해 미래의 정서적 결과를 예측하고 그것에 의해 자신의 행동을 계획하는 데 사용한다.

아동들은 일상생활에서 도덕적 위반사태를 직면하게 되는데 이러한 도덕적 상황에서 자신의 욕망과 그 사태에 적용되는 도덕적 규범간의 갈등을 겪게된다. 따라서 이러한 사태는 상반적인 정서를 유발시킨다. 다시 말하면 도덕적 규범을 위반한 아동은 비록 도덕적으로는 금지된 행동이지만 그 행동을 성공적으로 수행한 것에 대해 기쁨과 같은 긍정적인 정서를 경험할 수도 있고, 어떤 아동은 자신의 비도덕적인 행동에 대해 부끄러움, 죄의식, 후회와 같은 부정적인 정서를 느낄 수도 있으며 다른 한편으로는 후속 결과에 대해 두려움도 가질 수 있을 것이다. 그러므로 아동이 도덕적 위반을 한 후에 부끄러움이나 후회 같은 부정적인 정서가 수반될 것이라는 예측은 도덕적 행동을 동기화하는 중요한 역할을 하며 도덕적 위반 행동을 일으킬 확률을 감소시킨다(Nunner-Winkler & Sodian, 1988).

아동들이 사회도덕적인 사태에 대한 정서를 추론하는 발달적인 능력에 관한 최근의 연구를 살펴

보면 다음과 같다. Barden과 그의 동료들(1980)은 도덕적 위반을 한 가해자의 정서를 추론할 때, 학령전 아동은 학령기 아동들과는 다르게 반응한다는 것을 발견했다. 대부분의 4, 5세 학령전 아동들은 도덕적 위반을 한 가해자가 기뻐한다고 추론한 반면에, 학령기 아동인 9, 10세 아동들은 슬퍼하거나 두렵다고 추론하였다. 이러한 결과는 학령전기 아동과 학령기 아동간에 정서적 반응의 발달적인 전환이 있음을 시사한다. Arsenio와 Kramer(1992)는 4, 6세 어린 아동들은 가해자가 기쁨과 같은 긍정적인 정서 외에도 두려움이나 슬픔 같은 부정적인 정서도 동시에 나타낼 것이라는 가정 하에 2가지 실험을 실시한 결과, 4, 6세 어린 아동들은 여전히 가해자가 긍정적인 정서를 나타낼 것이라고 반응했으며, 8세 아동들도 절반 이상이 가해자가 긍정적 정서를 나타낼 것이라고 반응했다.

Nunner-Winkler와 Sodian(1988)의 연구에서는 어린 아동들이 도덕적 위반을 한 가해자가 긍정적인 정서를 나타낸 것은 도덕적 규범을 잘 이해하지 못했기 때문이 아니라 도덕위반의 심각성, 가해자가 그의 행동으로부터 이익, 피해자의 고통과 손실을 고려한 상황적 변인의 영향이라고 보고한다. 즉 가해자의 이득이 너무나 현저하기 때문에 어린 아동들은 가해자가 긍정적인 정서를 나타낸 것이라고 반응을 하였다.

많은 연구자들은 도덕적 위반을 한 아동의 가해자에 대한 정서반응을 연구해왔다. 도덕적 사건에는 사건을 위반한 가해자뿐만 아니라 피해자 및 관찰자 등의 여러 참여자가 있을 수 있다. 아동의 도덕적 위반에 대한 이해가 가해자의 이익뿐만 아니라 피해자의 고통과 손실도 포함하는 것(Arsenio & Kramer)과 타인의 입장 수용 능력(Hoffman, 1983, 1987)의 발달에 따라 관찰자의 입장에서 정서반응을 살펴 볼 필요가 있다. 최근 국내연구에서도 5, 7, 9세 아동들을 대상으로 도덕적 위반상황에 대한 피해자 및 가해자 입장에서의 정서적 반응을 살펴 본 결과, 도덕적 위반상황에서 아동의 정서적 반응은 자극조건에 따라 차이가 나타났으며 연

량이 증가함에 따라 부정적인 정서반응을 더 많이 나타냈다(유인숙, 1996).

또한 위반사태에서 정서와 관련된 연구는 주로 도덕적 영역에서 살펴보았다. 그러나 사회도덕적 측면은 문화간의 보편적인 측면과 특수적인 측면으로 구분할 수 있다. Turiel(1988)에 의하면 아동의 사회적 세계에 대한 개념은 그 아동이 사회적 환경과 상호작용을 통해 도덕적 영역, 사회인습적 영역, 개인적 영역 내에서 조직되고 제 각각의 영역 내에서 기능한다고 규정한다.

도덕적 영역은 생명의 가치, 정의, 공정성 등과 같이 어느 시대와 사회를 막론하고 보편적으로 준수되어야 하는 보다 근원적인 가치규범을 포함한다. 사회인습적 영역은 특정 사회적 체계에 함께 참여하는 집단내의 개인의 행동을 통합하며 사회적 상호작용을 조화시켜주기 위해 그 성원들의 상호합의에 의해 규정된 행동규범을 의미한다. 개인적 영역은 보편적인 도덕원리나 인습적 규범과는 무관하게 개인이 선택할 수 있는 개인 특유의 사태를 포함한다.

Turiel(1988)과 Nucci(1981)는 아동들은 여러 가지 다른 사회규범체계 사이에서 중요한 개념적·행동적 차이가 있다고 인식하며 서로 다른 사회적 상호작용의 유형으로부터 구성되어 나오는 것으로 보았다.

이상의 연구결과를 통해 다음과 같은 측면에서 아동의 사회도덕성을 이해할 필요가 있다. 첫째, 아동들은 다양한 사회도덕적 사태에서 대인관계를 통해 사회도덕적 규범 문제에 당면할 수 있다. 그러므로 아동의 사회도덕적 규범에 대한 인식은 일상적인 사회도덕적 사태에서의 경험으로부터 나오는 것으로 이해해야 한다(Damon, 1977). 둘째, 아동의 사회도덕적 규범에 대한 인식은 정서적 반응에 의해 형성되고 영향을 받는 것으로 이해해야 한다. 이러한 반응들은 긍정적 정서 또는 부정적 정서로 나타난다. 사회도덕적 행동으로 나타나는데는 규범자체를 아는 것도 필요하지만, 그것을 채택하는 것이 어떤 정서와 관련이 있는지를 예측하

는 것도 필요하다. 어떤 규범을 따르는 것이 긍정적인 정서를, 규범을 따르지 않는 것이 부정적 정서를 가져올 것으로 예측되면 그 예측은 그 규범을 준수하는 행동의 동기가 된다. 이러한 정서적 반응들로부터 사회도덕적 규범을 준수하려는 태도가 유발된다(Eisenberg-Berg, 1986; Kochanska, 1991; Thompson, 1987).

최근까지 사회도덕성 발달에 대한 관심과 정서의 역할이 강조되고 있으나 다양한 사회도덕적 위반사태에서 아동의 정서적 반응에 관한 연구는 다소 미흡한 실정이다. 사회도덕적 규범은 다양한 사회도덕적 위반사태와 밀접한 관련이 있다. 아동들은 도덕적 규범, 사회인습적 규범, 개인적 규범체계를 달리 형성하며 이를 뚜렷이 구별할 수 있으므로(Nucci & Turiel, 1978; Song, Smetana, & Kim, 1987), 다양한 사회도덕적 위반사태에서 정서의 역할을 살펴보아야 한다. 또한 사태를 구성하는 참여자 입장을 다양화하여 그들의 정서를 추론하게 함으로써 역동적인 대인관계 속에서 사회도덕적 규범형성과 관련성을 규명할 수 있을 것이다. 참여자 입장은 가해자, 피해자, 관찰자로 구분할 수 있다. 가해자는 사회도덕적 규범을 위반함으로써 다른 개인에게 물리적, 정신적 피해를 입힌 개인을 말하며, 피해자는 사회도덕적 규범을 위반한 가해자로부터 물질적, 정신적 피해를 입은 개인을 말한다. 관찰자는 제 3자의 입장에서 가해자와 피해자의 관련 상황에 개입하지 않고 관망하는 개인을 말한다.

본 연구는 이상과 같은 필요성에 의해 사회도덕적 규범이 발달되기 시작하는 학령전기 아동과 사회도덕적 규범이 안정되기 시작하는 학령기 아동의 사회도덕적 사고체계에 정서적 요인의 관련 여부를 이해하는데 그 목적이 있다. 구체적으로 본 연구에서는 이들 아동을 대상으로 서로 상이한 사회도덕적 위반사태에서 참여자 입장별로 경험하는 그들의 정서유형과 정서반응의 정도를 살펴보고자 한다.

본 연구에서 다루어질 사회도덕적 위반사태는

사회도덕적 규범체계를 바탕으로 도덕적 위반사태, 사회인습적 위반사태, 개인적 위반사태로 구분하였다. 본 연구에서는 도덕적 위반사태는 타인에게 신체적인 해를 입히는 것을 금지하는 것과 타인의 물건을 훔치지 말아야 하는 것이다. 사회인습적 위반사태는 인사하기와 양보하기에 관한 것이다. 개인적 위반사태는 비밀편지와 TV시청에 관한 것이다. 그리고 사회도덕적 위반사태에서 참여인물의 역할은 가해자, 피해자, 관찰자로 구분하였다.

본 연구에서 다루고자 하는 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 아동의 정서 반응은 사회도덕적 위반사태 유형에 따라 차이가 있는가?

연구문제 2. 아동의 정서 반응은 참여자 입장(가해자, 피해자, 관찰자)에 따라 차이가 있는가?

연구문제 3. 아동의 정서 반응은 연령에 따라 차이가 있는가?

연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 부산시에 소재하고 있는 인근 2개의 유치원 아동(평균연령: 5세 6개월) 80명과 초등학교 2학년 아동(평균연령: 8세 5개월) 80명이 무선표집되어 참여하였으며, 남녀비율은 동일하다. 이들 연구대상의 학부모의 경제적 수준은 중류정도이다.

2. 연구도구

(1) 사회도덕적 위반사태에 대한 이야기

아동의 정서반응을 살펴보기 위하여 세 가지 유형의 사회도덕적 위반사태를 묘사한 그림자극이 사용되었다. 사회도덕적 위반사태는 도덕적 위반

사태, 사회인습적 위반사태(이하 인습적 위반사태), 개인적 위반사태로 구성되어 있다. 사회도덕적 위반사태유형은 각각 2가지 이야기로 구성되어 있다. 사회도덕적 규범체계를 바탕으로 한 사회도덕적 위반사태에 대한 이야기는 선행연구들을 참조하였다. 도덕적 위반사태에 대한 자극이야기는 Arsenio와 Ford(1985), Nucci(1981), 유인숙(1996) 등의 연구를 참조하였으며, 인습적 위반사태에 대한 자극이야기는 Song 등(1987)과 Smetana와 Braeges(1990)의 연구를 참조하였으며, 개인적 위반사태에 대한 자극 이야기는 Nucci(1981)의 연구를 참조하여 본 연구자와 2명의 아동발달연구가에 의해 우리문화에 맞게 수정하여 사용하였다.

표 1은 각 유형의 사회도덕적 위반사태를 구성하는 이야기이다.

이들 여섯 가지 이야기는 2명의 유치원 교사와 2명의 초등학교 교사에 의해 내용이 점검되었고, 예비연구를 통해 유치원과 2학년 아동들이 이해할 수 있는 것이었으며, 개인적 위반사태 중 비밀편지에 대한 이야기에서는 유치원 아동 중 일부는 비밀이라는 개념을 언뜻 이해하지 못했으나 실험자가 비밀은 '나만이 간직하고 싶고 남에게는 보여주고 싶지 않는 것' 이라고 부연 설명함으로써 쉽게 이해했다.

이들 이야기는 3부분의 이야기 순서로 구성된 그림과 짧은 문장이 첨부된 40cm × 35cm 크기의 도화지 한 장으로 제시하였다. 각각의 이야기에는 가해자(victimizer), 피해자(victim), 관찰자(observer)인 참여자 입장이 있으며, 그림에 나타난 인물들의 얼굴에는 정서표현이 나타나 있지 않다. 각 유형의 사회도덕적 위반사태를 구성하는 두 가지 이야기 중 하나는 참여자 입장이 모두 남자로 구성되었고 또 다른 하나는 참여자 입장이 모두 여자로 구성되었다.

(2) 정서 척도

사회도덕적 위반사태에서 3명의 참여자 입장에

표 1. 사회도덕적 위반사태 유형별로 구성된 이야기

유형	이야기
도덕적 위반사태	
그네:	갑수가 놀이터에서 그네를 타고 있는데 을수가 다가온다. 을수는 자기가 탈 그네가 없기 때문에 먼저 그네를 타고 있는 갑수를 밀어 버린다. 그래서 을수는 그네를 차지하고 갑수는 그네를 빼앗긴다. 이 장면을 친구 병수가 지켜보고 서 있다.
색종이:	영희가 학교에 색종이를 가져와서 정미에게 자랑한다. 그러자 영희가 잠시 자리를 비운 사이에 정미가 영희의 색종이를 몰래 훔쳐서 가진다. 이 장면을 선생님이 지켜보고 계신다.
인습적 위반사태	
놀이터:	순옥이는 놀이터에서 놀고 있는데 동네에 사시는 아주머니 한 분이 오시는 것을 보았다. 그러나 순옥이는 아주머니께 인사를 하지 않고 모른 척 하고 계속해서 논다. 이 장면을 친구 지혜가 지켜보고 서 있다.
버스:	상수는 버스를 타고 좌석에 앉아있는데 다음 정류장에서 할아버지 한 분이 타셔서 상수 옆에 서 계신다. 그러나 상수는 할아버지께 자리를 양보하지 않고 모른 척 앉아서 간다. 이 장면을 아저씨가 지켜보고 서 계신다.
개인적 위반사태	
비밀편지:	상호가 쉬는 시간에 비밀 편지를 쓰고 있다. 선생님이 오셔서 비밀편지에 무엇을 적어 놓는 지를 보자고 하신다. 그러나 상호는 선생님께 보여주지 않았다. 이 장면을 친구 태식이 보고있었다.
TV:	미정이는 좋아하는 텔레비전 프로그램을 보고 있다. 언니가 와서 “날씨가 좋은데 방안에 있어서는 안돼! 나가 놀아야해” 라고 말한다. 그러나 미정이는 계속해서 텔레비전 프로그램을 보고 있다. 이 장면을 어머니가 보고 계신다.

대한 정서반응을 측정하기 위하여 아동에게 5가지 얼굴표정 [기쁘다, 슬프다, 화가 난다, 두렵다, 아무런 느낌도 없다(중립)] 그림에 이들 표정을 기술한 언어적 표현이 상단에 기록되어 있으며, 얼굴표정 하단에는 정서의 정도를 나타내는 작은 원, 큰 원이 그려진 40cm × 20cm 도화지가 사용되었다. 이들 5개의 정서표현은 어린 아동들도 이러한 정서상태를 인식하고 이해할 수 있다는 연구결과(Ekman, 1993; Harter, 1983; Izard, 1977; Stein & Swett, 1984)를 참조하였다. 예비조사결과 5세 아동들도 5가지 정서를 구분할 수 있었으며 이들 정서

표현의 내용을 충분히 알고 있었다. 따라서 사회도덕적 위반사태에 따른 아동의 정서반응을 5개의 정서유형별로 분류하였다. 또한 아동의 정서반응 정도를 측정하기 위하여 5점척도로 하여 점수화하였다. 아동의 정서반응에 대한 척도화는 기쁘다는 긍정적인 정서로, 아무런 느낌도 없다는 중립적인 정서로, 슬프다, 화가 난다, 두렵다는 부정적인 정서로 분류하여 점수화하였다(Arsenio, 1988). 부정적인 정서의 점수는 정도에 따라 1점(많이 슬프다, 많이 화가 난다, 많이 두렵다)과 2점(조금 슬프다, 조금 화가 난다, 조금 두렵다)이며, 중립적인 정서

의 점수는 3점(아무런 느낌도 없다), 긍정적인 정서의 점수도 정도에 따라 4점(조금 기쁘다), 5점(많이 기쁘다)이다. 따라서 반응점수가 높을수록 긍정적인 정서의 강도가 강한 것이며 점수가 낮을수록 부정적인 정서의 강도가 강한 것이다.

사회도덕적 위반사태 유형별 신뢰도 계수(Cronbach α)는 도덕적 위반사태: $\alpha = .62$, 인습적 위반사태: $\alpha = .73$, 개인적 위반사태 $\alpha = .74$ 이다.

3. 절차

본 연구는 연구자중 1명과 유치원 교사로 경험이 있는 연구보조자에 의해 실시되었다. 실험은 유치원의 경우 조용하고 독립된 공간에서 개별적으로 실시하였으며, 초등학교의 경우 특별활동실에서 개별적으로 실시하였다.

실험자는 아동과 레포를 형성하기 위하여 몇 가지 이야기를 나눈 후 기분, 느낌이라는 말을 잘 이해하는 지를 확인한 후에 얼굴표정판에서 얼굴표정과 정확한 기분표정을 연계시켜본다. 실험자는 아동에게 그림과 함께 이야기를 들은 후 그 이야기에 참여한 세 명의 인물의 얼굴에 적합한 표정을 얼굴표정판에서 찾아보도록 하는 것이라고 한다. 또한 여기에는 맞거나 틀린 답은 없으며 네가 생각하는 데로 이야기하면 된다고 한다. 이야기 순서는 동일한 범주의 사회도덕적 위반사태의 2가지 이야기가 연속적으로 제시되지 않았으며 참여자의 입장에서는 가해자, 피해자, 관찰자의 순서로 질문하였다.

실험자는 아동에게 그림이야기판과 함께 이야기를 들려주고 “이 아이(그림 속의 인물의 이름을 지칭하면서)의 기분은 어떨겠니? 얼굴표정판에서 한번 골라보자”라고 한다. 아동이 특정한 기분을 지적한 후 실험자는 “얼마나 기쁘겠니?(슬프겠니? 화나겠니? 두렵겠니?) 많이? 조금?” 이라 질문한 후 아동이 선택한 반응을 기록한다.

실험자는 3명의 참여자 입장(가해자, 피해자, 관

찰자)에 대한 아동의 정서반응을 기록한다. 실험에 소요된 시간은 개별 아동의 경우 약 20~25분 정도 소요되었다.

4. 자료처리 및 분석

사회도덕적 위반사태에 대한 아동의 정서 반응에 관한 자료를 정서의 5가지 유형으로 분화하여 각 정서유형에서의 빈도와 백분율을 비교하였고, 정서반응의 정도를 측정하기 위하여 5점 척도를 점수화하여 분석하였다. 아동의 정서반응 정도를 알아보기 위하여 정서유형을 긍정적 정서에서 부정적 정서로 연속화(Russell & Ridgway, 1983; Russell, 1979)하여 반복 측정하였다.

본 연구의 연구문제를 검증하기 위하여 백분율, ANOVA, 사후검증(Scheffé test, *t*-test)을 이용하였다.

결 과

1. 사회도덕적 위반사태에 대한 다섯 가지 정서유형에서의 아동의 반응

사회도덕적 위반사태 각각에서 학년과 참여자 입장별로 정서유형에 대한 빈도와 백분율을 산출하였다. 사회도덕적 위반사태별로 정서유형에서 아동의 반응을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 도덕적 위반사태

도덕적 위반사태는 다른 사람에게 피해를 주거나 권리를 불공정하게 빼앗는 상황이다. 이러한 사태에서 아동이 선택한 정서유형은 표 2와 같다.

피해자 입장에서는 슬픔(48%)과 화남(45%)에, 관찰자 입장에서는 화남(61%)을 주로 선택하였다. 반면에 가해자 입장에서는 기쁨(67%)을 선택하였다. 발달적 측면에서 고려해보면, 가해자 입장에서 기쁨을 선택하는 비율은 학년이 증가할수록 감소하였으나 기쁨을 선택하는 비율은 여전히 유치원과

표 2. 도덕적 위반사태에서 정서유형 반응에 따른 빈도(백분율%)

	기쁨	슬픔	화남	두려움	중립
가해자					
유치원	63(79)	1(1)	4(5)	4(5)	8(10)
2 학년	44(55)	3(4)	4(5)	21(26)	8(10)
전 체	107(67)	4(2)	8(5)	25(16)	16(10)
피해자					
유치원	2(3)	52(65)	24(30)	1(1)	1(1)
2 학년	4(5)	25(31)	48(60)	1(1)	2(3)
전 체	6(4)	77(48)	72(45)	2(1)	3(2)
관찰자					
유치원	3(4)	9(11)	46(58)	5(6)	17(21)
2 학년	0(0)	9(11)	51(64)	11(14)	9(11)
전 체	3(2)	18(11)	97(61)	16(10)	26(16)

표 3. 인습적 위반사태에서 정서유형 반응에 따른 빈도(백분율%)

	기쁨	슬픔	화남	두려움	중립
가해자					
유치원	41(51)	3(3)	16(20)	10(13)	10(13)
2 학년	16(20)	2(3)	2(3)	17(21)	43(53)
전 체	57(35)	5(3)	18(12)	27(17)	53(33)
피해자					
유치원	1(1)	23(29)	45(56)	4(5)	7(9)
2 학년	0(0)	17(21)	62(78)	1(1)	0(0)
전 체	1(0)	40(25)	107(67)	5(3)	7(5)
관찰자					
유치원	2(3)	6(7)	44(55)	8(10)	20(25)
2 학년	0(0)	5(6)	56(70)	8(10)	11(14)
전 체	2(1)	11(7)	100(62)	16(10)	31(20)

2학년 아동 모두에게 다른 정서유형에 비해 높았다. 또한 두려움을 선택하는 비율은 2학년이 되어서 급격한 증가(26%)를 보였다. 피해자 입장에서 두 학년 모두에서 화남이나 슬픔이 상대적으로 높게 나타났으며 이를 구체적으로 살펴보면 학년이

증가할수록 슬픔을 선택한 비율은 감소하나 화남을 선택하는 비율은 증가하였다. 관찰자 입장에서 유치원 아동은 화남과 중립적인 정서를 주로 선택한 반면에 2학년은 화남을 주로 선택하였다.

(2) 인습적 위반사태

인습적 위반사태는 사회적 관습규칙 등으로 형성된 상황이다. 이러한 사태에서 아동이 선택한 정서유형은 표 3과 같다.

가해자의 입장에서는 기쁨(35%), 중립(33%)을 선택하였다. 반면에 피해자 입장에서 화남(67%)이나 슬픔(25%)을 선택하였고, 관찰자 입장에서 화남(62%), 중립(20%)을 선택하였다. 발달적 측면에서 살펴보면 가해자 입장에서 학년이 증가할수록 기쁨은 감소하는 반면에 두려움이나 중립적인 정서는 증가하였다. 피해자 입장과 관찰자 입장에서도 학년이 증가할수록 화남이 증가하였다.

(3) 개인적 위반사태

개인적 위반사태는 개인의 이익이나 실용성 등과 관련되므로 우선적으로 가해자에게 영향을 미치는 상황이다. 이러한 사태에서 아동이 선택한 정서유형은 표 4와 같다.

가해자의 입장에서는 기쁨(37%), 화남(26%)을 주로 선택하였으나 피해자의 입장에서는 화남(71%)을, 관찰자 입장에서는 화남(43%)과 중립(30%)을

선택하였다.

발달적 측면에서 살펴보면 학년이 증가할수록 가해자 입장에서는 기쁨을 선택하는 비율이 감소하는 반면에 화남이나 두려움, 중립을 선택하는 비율이 증가하였다. 피해자의 입장에서는 학년이 증가할수록 슬픔의 비율은 감소하나 화남의 비율은 증가하였다. 관찰자의 입장에서는 학년의 증가와 무관하게 화남과 중립적 정서를 표현하였다.

2. 사회도덕적 위반사태에 대한 아동의 정서반응점수

사회도덕적 위반사태에서 참여자 입장에 대한 아동의 정서반응을 알아보기 위하여 학년(유치원, 2학년) × 사회도덕적 위반사태(3(도덕적, 인습적, 개인적) × 참여자 입장(3(가해자, 피해자, 관찰자) 반복측정에 의한 삼원변량분석하였다. 학년은 피험자간 변인이고 사회도덕적 위반사태와 참여자 입장은 피험자내 변인이다. 사회도덕적 위반사태에서 학년별 참여자 입장에 대한 정서반응 점수의 평균과 표준편차는 표 5와 같다.

표 4. 개인적 위반사태에서 정서유형 반응에 따른 빈도(백분율%)

	기쁨	슬픔	화남	두려움	중립
가해자					
유치원	46(58)	5(6)	12(15)	7(9)	10(12)
2 학년	13(16)	2(3)	30(37)	16(20)	19(24)
전 체	59(37)	7(5)	42(26)	23(14)	29(18)
피해자					
유치원	2(3)	16(20)	52(65)	4(5)	6(7)
2 학년	1(1)	7(9)	64(80)	4(5)	4(5)
전 체	3(2)	23(15)	116(71)	8(5)	10(7)
관찰자					
유치원	6(8)	9(10)	35(44)	6(8)	24(30)
2 학년	1(1)	10(13)	34(42)	11(14)	24(30)
전 체	7(4)	19(12)	69(43)	17(11)	48(30)

표 5. 학년, 사회도덕적 위반사태 및 참여자 입장별 정서반응 점수의 평균(표준편차)

		사회도덕적 위반사태		
		도덕적	인습적	개인적
유치원	가해자	4.09(1.13)	3.39(1.47)	3.46(1.37)
	피해자	1.26(.49)	1.33(.59)	1.48(.64)
	관찰자	1.71(.78)	1.76(.73)	2.20(.85)
2학년	가해자	3.38(1.19)	2.80(.95)	2.24(.81)
	피해자	1.23(.41)	1.39(.46)	1.69(.50)
	관찰자	1.61(.52)	1.70(.67)	2.15(.57)
전체	가해자	3.44(1.23)	2.86(1.18)	2.59(1.17)
	피해자	1.24(.41)	1.45(.53)	1.67(.56)
	관찰자	1.65(.61)	1.77(.63)	2.28(.67)

아동의 정서반응 점수는 학년($F(1, 78) = 9.86, p < .01$), 사회도덕적 위반사태($F(2, 156) = 4.58, p < .05$), 참여자 입장($F(2, 156) = 168.13, p < .001$)에 따른 주효과가 나타났다. 그리고 학년과 참여자 입장($F(2, 156) = 11.31, p < .001$), 사회도덕적 위반사태와 참여자 입장($F(4, 312) = 28.23, p < .001$)간의 일원상호작용효과가 나타났다.

이를 구체적으로 살펴보면 학년 주효과는 유치원 아동($M = 2.30$)은 2학년 아동($M = 2.02$)보다 일반적으로 덜 부정적인 정서를 선택하였다. 사회도덕적 위반사태에 대한 주효과는 아동들은 세 가지 유형의 사회도덕적 위반사태에 대한 정서반응이 달랐다. 사후검증결과(Scheffé test, $p < .05$), 도덕적 위반사태($M = 2.21$)나 개인적 위반사태($M = 2.20$)는 인습적 위반사태($M = 2.06$)보다 덜 부정적인 정서를 선택하였다. 도덕적 위반사태와 개인적 위반사태간에는 유의미한 차이가 없었다. 참여자 입장에 대한 주효과는 아동들이 참여자 입장에 따라 서로 다른 정서를 선택하였다. 사후검증 결과(Scheffé test, $p < .05$), 가해자의 입장($M = 3.23$)에서는 피해자의 입장($M = 1.39$)이나 관찰자의 입장($M = 1.86$)보다 높은 긍정적인 정서를 나타냈으며

관찰자의 입장은 피해자의 입장보다 덜 부정적인 정서를 선택하였다. 따라서 이러한 결과들은 아동들이 상이한 사회도덕적 위반사태유형에 대하여 다른 정서적 개념을 가지고 있을 것이라는 가설을 지지한다. 또한 상이한 참여자의 입장에 대하여도 다른 정서적 개념을 가지고 있음을 증명한다.

학년과 참여자 입장에 관한 상호작용효과는 학년에 따라 참여자 입장에 대한 정서반응은 서로 달랐다. 이들 상호작용효과를 그림 1에 나타내었다.

주목할 만한 것은 가해자 입장에서 유치원 아동($M = 3.64$)은 긍정적인 정서로 반응한 반면에 2학년 아동($M = 2.80$)은 중립적인 정서에서 부정적인 정서로 전환점에서 반응하였다($t(78) = 3.98, p < .001$). 즉 학년이 증가할수록 가해자에 대한 정서는 긍정적인 정서에서 부정적인 정서로 전이되어 가고 있음을 알 수 있다. 그러나 피해자나 관찰자 입장에서 유치원과 2학년간의 정서반응에는 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

또한 학년을 고정변인으로 참여자 입장에 대한 정서반응을 사후검증(Scheffé test, $p < .05$)한 결과, 유치원 아동에 있어서 가해자 입장($M = 3.65$)은

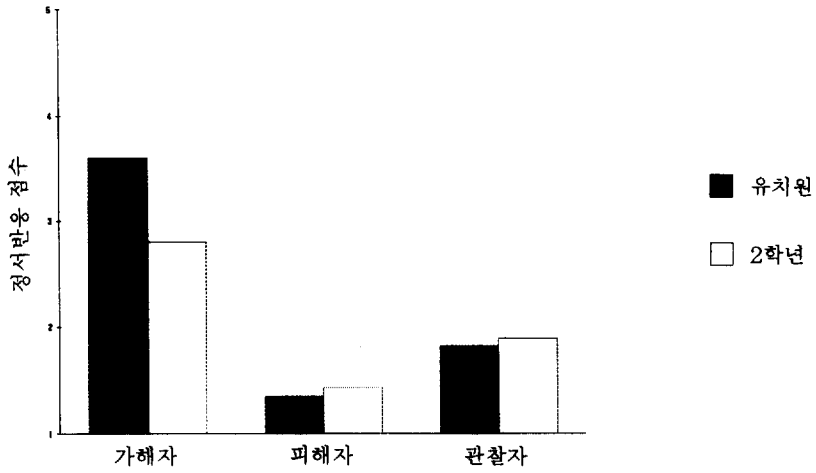


그림 1. 학년별 참여자 입장에서 정서반응 점수

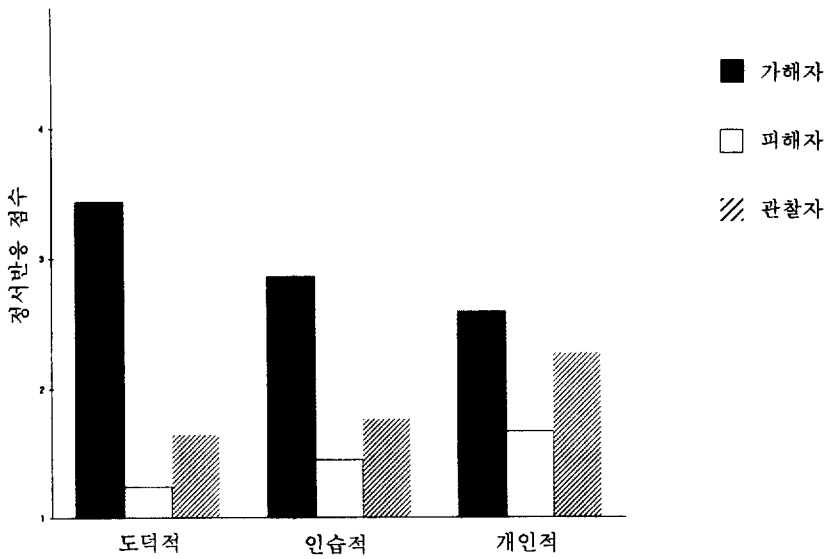


그림 2. 참여자 입장별 사회도덕적 위반사태에서 정서반응 점수

긍정적인 정서로 반응하였으며 피해자 입장($M = 1.35$)이나 관찰자 입장($M = 1.89$)은 부정적 정서로 반응하였다. 그리고 피해자 입장이 관찰자 입장보다 더 부정적인 정서로 반응하였다. 2학년 아동에 있어서는 가해자 입장($M = 2.80$)은 중립적인 정서를 보인 반면에 피해자 입장($M = 1.43$)이 관찰자 입장($M = 1.82$)보다 더 부정적인 정서로 반응하였다.

사회도덕적 위반사태와 참여자 입장간의 상호작용효과는 체계적으로 사회도덕적 위반사태와 참여자 입장을 다르게 정서반응을 하였다. 이들 상호작용효과를 그림 2에 나타내었다.

참여자 입장을 고정변인으로 하고 사회도덕적 위반사태에 대한 정서 반응을 사후검정(Scheffé test, $p < .05$)한 결과는 다음과 같다. 가해자 입장에서 도덕적 위반사태($M = 3.73$)에서는 긍정적인 정서로 반응한 반면에 인습적 위반사태($M = 3.09$)는 중립적인 정서로, 개인적 위반사태($M = 2.85$)에서는 중립적인 정서에서 보다 부정적인 정서로 나타내었다. 도덕적 위반사태에 대한 정서반응은 인습적 위반사태나 개인적 위반사태보다 유의하게 높았으며 인습적 위반사태나 개인적 위반사태간에는 유의한 차이가 없었다.

피해자 입장에서 세 가지 사회도덕적 위반사태에서 모두 부정적인 정서로 반응하였으나 도덕적 위반사태($M = 1.24$)나 인습적 위반사태($M = 1.35$)에서 정서반응이 개인적 위반사태($M = 1.58$)에서 보다 더 부정적으로 반응하였다. 도덕적 위반사태와 인습적 위반사태간에 유의한 차이는 없었다. 관찰자 입장에서 피해자 입장에서처럼 세 가지 도덕적 위반사태에서 모두 부정적 정서로 표현하였다. 도덕적 위반사태($M = 1.66$)에서 정서반응이 가장 부정적으로 나타났으며, 다음 인습적 위반사태($M = 1.73$), 그 다음 개인적 위반사태($M = 2.18$)에서 점점 덜 부정적으로 나타났다. 이들 세 정서 반응점수간에는 유의한 차이가 있었다.

논 의

아동의 사회도덕성 발달은 최근까지 주목받는 연구분야의 주제이다. 종전의 연구들은 인지적 차원에서 아동의 사회도덕성 발달에 관해 주로 연구되어 왔으나, 최근 정서적 측면에서 사회도덕성 발달을 재조명해야한다는 필요성이 제기되고 있다.

본 연구는 이와 같은 필요성에 의해 사회도덕적 규범이 발달되기 시작하는 학령전기 아동과 사회도덕적 규범이 안정되기 시작하는 학령기 아동의 사회도덕적 사고체계에 정서적 요인의 관련 여부를 이해하는데 그 목적이 있다. 따라서 본 연구에서 유치원, 2학년 아동을 대상으로 서로 상이한 사회도덕적 위반사태에서 참여자 입장에 따른 정서반응을 정서유형별과 정서반응 점수로 살펴보았다. 연구결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 사회도덕적 사태에 관한 정서적 결과에 대해서는 아동은 체계적이고 분화된 개념을 소유하고 있음을 보여준다. 즉 아동은 서로 다른 사회도덕적 규범체계를 갖춘 도덕적 위반사태, 인습적 위반사태, 개인적 위반사태에서 서로 다른 정서반응을 보였다. 인습적 위반 사태에서는 도덕적 위반사태에서나 개인적 위반사태에서보다 덜 부정적이다. 이러한 결과는 Arsenio(1988)의 연구결과인 도덕적 위반사태가 인습적 위반사태나 개인적 위반사태보다 덜 부정적이라는 결과와는 일치하지 않지만 이들 아동들은 서로 다른 도덕적 위반사태를 서로 다른 정서로 반응함은 같은 연구결과이다. 따라서 현재 연구에서도 아동들은 다양한 사회도덕적 규칙체계사이에서 중요한 차이점이 있다 것을 인지하는 많은 증거들을 지지한다(Damon, 1977; Nucci & Nucci, 1982; Nucci & Turiel, 1978; Smetana 1981, 1985; Turiel 1983). 즉 다양한 사회도덕적 규칙체계에 대한 아동의 개념들은 일반적으로 매우 다르며, 심지어 아주 어린 아동들도 모든 사회도덕적 규칙체계가 개념적으로 동등한 것으로 간주하지는 않는 결과를 보여준다.

둘째, 아동들의 사회적 상호작용은 넓은 범위에 서의 정서적 갈등을 야기하는 사회도덕적 위반사태(피로하는 것, 돕는 것, 등)에서 가해자, 피해자, 관찰자의 역할에 따라 정서적 반응이 다르다는 것을 보여주었다. 이를 구체적으로 살펴보면 학령전기 아동인 경우에는 세 유형의 사회도덕적 위반사태에서 가해자의 정서반응을 확연하게 기쁨과 같은 긍정적인 것으로 표현하고 학년이 증가할수록 도덕적 위반사태에서, 인습적 위반사태, 개인적 위반사태에 따라 가해자의 반응이 중립적에서 부정적으로 변화함을 알 수 있다. 반면에 피해자의 정서는 학년, 사회도덕적 위반사태 유형에서 슬픔, 화남과 같은 부정적 정서로 반응하였다. 이와 같은 연구결과는 도덕적 위반상황에서 가해자의 정서와 피해자의 정서를 서로 다르게 느낄 수 있다는 연구 결과와 일치한다(Nunner-Winker & Sodian, 1988; 유인숙, 1996 등).

또한 발달적 측면에서 가해자의 입장에서 정서의 변화의 양상은 긍정적인 정서에서 부정적인 정서로 이행해감을 볼 수 있고, 학령전기 아동들은 피해자의 정서에 쉽게 감정이입하지만 가해자의 정서가 긍정적(기쁨)정서로 표출되는 것은 사태의 중요성, 그 사태내의 심각성, 가해자가 그의 행동으로부터 얻은 이익이 우선 고려되어지기 때문일 것이다(유인숙, 1996).

관찰자에 대한 아동의 정서반응은 도덕적 위반사태와 인습적 위반사태에서는 부정적으로 나타났으나 개인적 위반사태에서는 중립적인 정서에 근접하는 경향이 있다. 도덕적 위반사태나 인습적 위반사태에서 부정적인 정서를 표현한 피해자의 정서에 공감하나 개인적 위반사태에서는 가해자나 피해자의 정서와 달리 중립적인 정서로 반응함으로써 개인적 위반사태에 개입하려는 경향이 줄어들 수 있다.

셋째, 방법론적 측면에서 아동의 정서반응 정도를 알아보기 위하여 본 연구에서는 정서유형을 긍정적 정서에서 부정적 정서로 연속화(Russell & Ridgway, 1983; Russell, 1979)하였다. 분화된 정서유

형을 연속적인 정서점수로 전환하는 데에는 제한점이 있다. 정서유형에서 슬픔, 화남, 두려움의 정서가 동등하게 부정적인 정서로 명명되었다. 그러므로 서로 다른 부정적 정서들을 바탕으로 한 사회도덕적 위반사태별 참여자 정서 반응을 알 수 없다. 이러한 제한점에도 불구하고 연속화된 정서 반응점수는 반복측정설계를 가능하게 함으로써 본 연구의 가설을 검증할 수 있었다. 분화된 정서유형반응별 측정과 연속화된 정서반응점수에 대한 측정은 상호보완하여 사회도덕적 위반사태에 대한 아동의 정서적 개념을 탐구할 수 있을 것이다.

또한 본 연구에서 제한한 5가지 정서유형 뿐만 아니라 부끄러움, 수치심, 당혹감 등을 포함하여 정서를 선택하는 범위를 넓히거나 해당되는 정서를 직접 기술하게 하므로 정서관련요인에 대한 타당도를 높일 수 있을 것이다.

이상의 결과와 논의를 종합하면 아동들은 체계적인 정서적 개념을 가지고 있다는 것을 제시하며, 이러한 개념들은 사회도덕적 사태에서의 유형과 사태특성에 있어서 매우 민감하다는 것을 보여준다. 더구나 아동들은 사회도덕적 사태에 대한 정서적 결과를 인식함으로써 사회도덕적 규범을 형성하고 발달시킬 것이다. 예를 들면, 아동은 타인을 괴롭힌 가해자는 행복할 것이라고 믿지 않으며, 사회도덕적 규범을 위반한 자신의 행동에 기뻐하기보다는 슬퍼하거나 화를 낼 것이다. 따라서 아동의 정서적 경험은 사회적 추론과 행동을 위해 체계적이고 유용한 정보를 제공한다.

또한 본 연구의 이러한 결과는 아동들이 정서적인 상황을 주장하는 것(Harris, 1983), 정서 표현 규칙(Sarni, 1979, 1983) 그리고 사회적 사태에 대한 정서적 결과(Zelko, Duncan, & Master, 1980) 등을 포함하여 정서적 갈등사태에서는 다양한 정서적 개념을 가지고 있다는 선행연구(Arsenio & Ford, 1985; Rybash, Roodin, & Hallion, 1979; 유인숙, 1996) 결과와 일치한다. 그러나 본 연구에서는 정서의 역할을 단순히 하나의 기준으로 본 도덕적 위반사태에서 뛰어넘어 사회구성원들의 관습, 규칙에 근

거한 사회인습적 위반사태, 개인의 이익이나 실용성에 근거한 개인적인 사태로 확장하여 살펴보면 정서요인의 중요성을 이전 연구들 보다 확대·적용하였다. 후속연구에서 친사회적 사태나 분배적 정의 사태 등을 포함하여 위반 사태와 비위반적 사태에서 정서반응을 비교함으로써 사회도덕성 발달 연구의 범위를 확장할 수 있을 것이다. 그리고 사회도덕적 사태에서 정서적 요인과 인지적 요인(사회도덕적 판단)과의 관계를 직접 규명하는 더 많은 후속연구를 기대한다.

참고문헌

- 유인숙(1996). 도덕적 위반 상황에 대한 가해자 및 피해자 입장에서의 아동의 정서적 반응. **중앙대학교 대학원 박사학위 논문.**
- 최보가, 송미화(1996). 유아의 도덕적 및 인습적 규칙에 대한 판단. **대한 가정학회지**, 34, 49-62.
- Arsenio, W. (1988). Children's conceptions of the situational affective consequences of sociomoral events. *Child Development*, 59, 1611-1622.
- Arsenio, W., & Ford, M. (1985). The role of affective information in social-cognitive development: Children's differentiation of moral and conventional events. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, 1-18.
- Arsenio, W., & Kramer, R. (1992). Victimization and their victims: Children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development*, 63, 915-927.
- Arsenio, W. & Lover, A. (1995). Children's conceptions of socialmoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. In M. Killen, & D. Hart(Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives*(pp. 87-128). Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, S., & Coie, J. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barden, R. C., Zelko, F. A., Duncan, S. W., & Masters, J. C. (1980). Children's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 968-976.
- Batson, C. D., Bolen, M. H., Cross, J. A., & Neuringer-Benefiel, H. E. (1986). Where is the altruism in the altruistic personality? *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 212-220.
- Bearison, D., & Zimilies, H. (1986). Developmental perspectives of thought and emotion. An introduction. In D. Bearison, & H. Zimilies(Eds.), *Thought and emotion: Developmental Perspectives* (pp. 1-10). NJ: LEA.
- Chazan, D. (1985). *Contemporary approaches to moral education*. NY: Teachers College Press.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dodge, K. (1991). Emotion and social information processing In J. Garber & K. Dodge(Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 159-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg-Berg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American psychologist*, 48, 384-392.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, P. L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion, *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 490-509.
- Hoffman, M. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization. In E. Higgins, A. Ruble, & W. Hartup(Eds.), *Social cognition and social development: A socialcultural perspective*(pp. 236-274). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hoffman, M. (1987). The contribution of empathy to justice and moral development. In N. Eisenberg & J. Strayer(Eds.), *Empathy: A developmental perspective*(pp. 47-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hume, D. (1991). *An Inquiry Concerning the Principles of Morals*. La Salle: Open Court Publishing Company.
- Kochanska, G. (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development, 62*, 1379-1392.
- Masters, J. C., & Carlson, C. R. (1984). Children's adults' understanding of the causes and consequences of emotional states. In C. Izard, J. Kagan, & R. Zajonc(Eds.), *Emotions, cognition, and behavior*(pp. 438-463). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, S. A. (1980). Factors influencing young children's use of motives and outcomes as moral criteria. *Child Development, 51*, 823-829.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Nucci, L. (1981). The development of personal concepts: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development, 52*, 114-121.
- Nucci, L., & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in the preschool child. *Child Development, 49*, 400-407.
- Nunner-Winkler, G., & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development, 59*, 1323-1338.
- Rabash, J. M., Roodin, P. A., & Hallion, K. H. (1979). The role of affect in children's attributions of intentionality and dispensation of punishment. *Child Development, 50*, 1227-1230.
- Russell, J. A. (1979). Affective space is biopolar. *Journal of personality and social psychology, 37*, 345-356.
- Russell, J. A., & Ridgeway, D. (1983). Dimensions underlying children's emotion concepts. *Developmental psychology, 19*, 795-804.
- Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology, 15*(4), 424-429.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development, 55*, 1504-1513.
- Saxe, L. (1991). Lying: Thoughts of an applied social psychologist. *American Psychologist, 46*, 409-415.
- Smetana, J. G., & Braeges, J. L. (1990). The development of toddler's moral and conventional judgement. *Merrill-Palmer Quarterly, 36*, 329-346.
- Song, M., Smetana, J. G., & Kim, S. Y. (1987). Korean children's conceptions of moral and conventional transgression. *Developmental Psychology, 23*, 577-582.
- Thompson, R. A. (1987). Development of children's inferences of the emotion of others. *Developmental Psychology, 23*, 124-131.
- Wilson, W. (1972). *Practical method of moral educations*. London: Heineman Educational Book.
- Zelko, F. A., Duncan, S. W., Barden, R. C., Garber, J., & Masters, J. C. (1986). Adults' expectancies about children's emotional responsiveness: Implications for the development of implicit theories of affect. *Developmental psychology, 22*, 109-114.

Children's affective reaction in character's roles on event of socialmoral transgression

Bo-Ga Choi

Dept. of Child & Family studies
Kyungpook national University

Younoak Yu

Edu. center for nursery school teachers
University of Ulsan

This study investigated the children's affective reaction on the socialmoral transgression events. Eighty kindergartners and second graders assessed the probable affective reactions of 3 types of socialmoral transgression events(moral rule system, social-conventional rule system, personal rule system) on several character's roles(victimizer, victim, observer) on the 3 types of socialmoral transgression events.

The Results indicated that children's affective reactions were differentiated in the both types of socialmoral events and the role of participants in these events. That is, 1) children's had highly differentiated conceptions of the affective consequences of social moral events. 2) Children's affective conceptions also differed for each character and for particular rule system and character role combinations