한국심리학회지 : 상담 및 심리치료
The Korean Journal of Counseling and Psychotherapy
2000. Vol. 12. No. 2. pp. 243-256

학교체벌의 배경정보가 학생의 귀인(歸因)에 미치는 영향

이 상 민 김 계 현
서울대학교 교육학과

최근에 일선학교에서 체벌에 대한 논란이 일어나면서 체벌찬반논쟁이 자주 이루어지고 있으나 그 견해는 학자들마다 다르고, 체벌당사자마다 다르며 그 논리 역시 매우 상이하다. 인식의 차이를 연구하는 귀인이론에서는 이러한 차이가 행위자-관찰자 편향 때문에 생긴다고 설명한다. 잘못을 행한 학생에게는 외부지각의 가장 중요한 감각기관인 시각이 바깥으로 향해져 있기 때문에 자신의 행위는 보이지 않고 주위의 배경정보, 교사의 행위가 중요하게 부각되는 반면, 잘못을 벌하는 교사는 시각의 초점이 학생에게 맞추어지고 학생이 처한 상황은 배경이 되므로 학생의 행위가 장면을 압도하게 된다는 것이다. 본 연구는 체벌을 가한 교사에 대한 배경정보가 학생의 체벌귀인에 어떻게 영향을 미치는지 알아보고자 하였다. 따라서 본 연구는 체벌시 주어지는 교사에 대한 배경정보가 균일하게 되어졌을 때, 학생이 체벌의 원인을 자신의 잘못으로 내귀인할 것이라는 가설을 설정하였다. 이러한 가설을 검증하기 위해 Kelley(1967)의 이론에 입각하여 귀인에 영향을 미치는 세 요인인 특이성, 합의성, 일관성 세 차원의 정보를 조작하여 학교에서 체벌이 빈번히 발생하는 다섯가지의 상황을 설정하여 시나리오를 제작하였다. 59명의 피험자를 두 집단으로 나누어 배경상이집단에게는 어떤 한 선생님만이 체벌을 하고(고 특이성), 이번에만 체벌하였으며(저 일관성), 몇몇 학생만 체벌을 받는(저 합의성) 내용의 시나리오가 제시되었으며, 배경균일집단은 모든 선생님이(저 특이성), 매번(고 일관성), 거의 모든(고 합의성) 학생이 체벌받는 내용의 시나리오를 제시하였다. 실험결과, 다섯가지 체벌상황중 성적하락상황을 제외한 나머지 상황에서는 교사에 대한 배경정보가 상이하게 제시되어졌을 때보다 균일하게 제시되어졌을 때 학생들이 체벌의 원인을 자신의 잘못으로 귀인하는 것으로 나타나 연구에서 설정한 가설이 지지되었다. 본 연구는 교사가 어떻게 체벌을 가하느냐에 따라 학생들이 체벌의 원인을 자신의 탓으로 여기게 되며, 나아가 체벌을 통해 학생의 행동을 변화시킬 수 있다는 가능성을 보여준 점에서 의의가 있다고 할 수 있다.

학교체벌의 역사는 그 발단이 알려져 있지는 않지만, 대단히 오랜 역사를 가지고 있음에 틀림없다. 그리고 학교체벌은 오늘날까지도 엄연히 존재하고 있다. 많은 교사와 부모들이 체벌만큼 효과적인 방법은 이제까지 없다고 믿고 있지만 체벌이라는 말속에 내포되어 있는 비인간적인, 부정적인 의미를 두고 반대론이 제기되어 왔다.

체벌찬성론자들은 부적응 행동을 방치함으로써 일생동안 고통을 겪도록 놓아두는 대신에 체벌을 통해 단지 몇 차례의 짧은 고통을 경험하도록 하는 것이 더 인간적이라고 주장하는 반면, 체벌반대론자들은 체벌이 주는 부정적인 심리적 효과와 체벌상황의 일관성있는 통제가 불가능함에 따른 부작용을 언급하고 있다. 이와 같은 체벌찬반논쟁은 아직까지 계속되고 있으나, 학교현장에서는 체벌이 빈번히 이루어지고 있다.

체벌에 대한 체계적이고 과학적인 연구의 필요성에도 불구하고 현재까지 한국에서 이루어진 체벌연구를 살펴보면 철학적인 논의나 실태조사의 수준에서 연구되었을 뿐, 체벌시 학생의 머리속에서 이루어지는 인지과정에 대한 연구는 거의 찾아보기 어려운 실정이다. 체벌에 대한 찬반논쟁은 끊임없이 이루어지고 있으나 그 견해는 학자마다 다르고, 체벌에 대한 인식도 체벌당사자마다 다르며 그 논리 역시 매우 상이하다.

체벌에 대한 이러한 인식의 차이는 체벌당사자인 교사집단과 학생집단 간에서 가장 극명하게 나타나는데, 체벌에 대한 인식에 있어 교사의 82%가 체벌이 효과가 있다고 진술한 반면, 학생은 고작 33%만이 체벌이 효과가 있다고 답변하였다(이덕우, 1988). 이와 같은 인식의 차이는 어디에서 기인하는가?

인식의 차이에 대한 사회심리학적 접근으로는 대인지각에 대한 귀인이론이 있다. 귀인이론이란 상대방이 취한 행위나 어떤 사건이 발생한 원인을 평가하는 과정을 다루는 이론이다. 즉, 행위의 원인이 성격·능력·의도 등의 내적인 요인에 있는지 아니면 상황적 압력·타인의 강요·운수 등의 외적인 요인에 있는지를 파악해 가는 과정이다.

Heider(1958)를 비롯한 많은 귀인이론가들은 두 사람간의 관계에서 생기는 인식의 차이를 개인의 지각적 경험의 산물로 보았다. 예를 들어 타인의 행동을 관찰할 때 관찰자는 주의를 행위자에게 집중하기 때문에 행위자가 특출한 자극으로 부각되어진다. 즉, 행위자가 '전경'이 되고 상황은 '배경'이 된다. 이러한 특출성(saliency) 때문에 행위자가 행동유발에 책임이 있는 것으로 지각된다는 것이다. 이 설명에 따르면 어디에 '주의'하는가가 어디에 '귀인'하는가를 결정한다고 볼 수 있다. 이러한 이론은 체벌을 인식하는 교사와 학생간의 차이를 설명하는데에도 마찬가지로 적용될 수 있다. 교사는 학생이 하는 행위의 관찰자로서 초점이 학생의 행위에 맞추어지고, 이에 따라 학생이 처한 상황은 배경이 되므로 학생의 행위가 장면을 압도하는 반면, 학생의 시각은 바깥으로 향해져 있고 외부상황에 촛점이 맞추어지므로 자신의 행위보다는 외부의 배경정보가 특출하게 부각된다. 즉, 교사와 학생은 서로 초점을 두고 있는 정보가 다르고 그에 따라 행위의 원인을 설명하는 정보 역시 상이하다. 그렇다면 학생이 체벌시 자신의 행동에 대한 원인을 찾을 때 인식하게 되는 상황적 정보, 즉 자신의 행위의 원인을 설명하는 배경정보는 어떤 것인가?

체벌에 대한 이유를 묻는 문항에서 대개의 학생들은 '선생님의 그날의 기분에 의해서', '선

생님의 권위를 세우기 위해서' 등 교사변인을 우선시하여 지각하였다(강원근, 1986). 즉, 학생들이 체벌의 원인으로 설명하는 주요 배경정보는 바로 교사가 되는 것이다.

체벌의 원인지각이 체벌연구에 있어 중요한 이유는, 체벌이 효과가 있기 위해서는 학생 스스로가 자신의 잘못이라고 여기는 내적 귀인을 해야만 하기 때문이다. 청소년대화의광장(1994)에서 발행한 '매맞는 아이들'에서는, 자신에게 도움이 되었다고 여기는 체벌은 자신이 합리적으로 벌을 받았다고 느낄 때라고 하였다. 이들의 연구를 보면 학생체벌에 대한 정당성 판단을 예언변인으로 하고 주관적 경험과 심리적 결과를 종속변인으로 하여 단계적 판별함수분석(discriminant function analysis)을 실시하였다. 그 결과 정당성 판단이 대부분의 주관적 경험과 심리적 결과를 예측하는 가장 중요한 지표로 작용하였다. 특히, 공정성 판단이 반성과 분노감정에 관련된 결과변인들에 미치는 영향은 상당히 컸다.

이 결과는 단지 '때리는 사람이 누구인가' 하는 것보다, '맞는 이유를 이해하고 정당하다고 생각하는가' 하는 것이 맞을 때의 주관적 경험이나 그 후의 심리적 결과에 중요한 영향을 미친다는 것을 의미한다. 여기에서 말하는 합리적인 상황은 '자신의 잘못 때문에 맞았다'라고 인식하는 상황이라고 할 수 있다.

본 연구에서는 이러한 기존의 연구결과와 가정을 토대로 실제로 체벌시 교사에 대한 배경정보가 체벌의 귀인, 즉 원인지각에 어떻게 영향을 미치는지를 살펴보고자 하였다.

근본귀인오류

근본귀인오류란 행위의 원인을 행위자의 내부에 있는 특성 탓으로 여기고 상황의 힘을 무시하는 경향이다(Ross, 1977). 예를 들면 대학본부에 있는 창구에서 사무직원에게 정보를 묻고 있고 그 직원이 사무적이고 퉁명스럽고 잘 도와 주지 않을 때, 우리는 그 사람이 냉정하고 불친절한 사람이라고 생각한다. 우리는 그가 얼굴도 모르는 불평하는 학생들과 그러한 잠깐의 실갱이들에 매일 당면해야만 된다는 사실을 무시하는 경향이 있다. 그를 퉁명스럽게 행동하게끔 만들기 가장 쉬운 것은 아마도 그의 성격보다도 그의 특수한 직무상황일 것이다. 근본귀인오류는 이 성향귀인 양상이 항상 잘못된 것이라서 오류라고 하는 것이 아니라 상황의 힘을 당연히 고려해야함에도 불구하고 간과한다는 점에서 오류라고 하는 것이다. 연구결과들은 이러한 근본귀인오류현상이 어떤 사람이 무슨 행위를 했다는 것을 아는 순간 거의 무의식적으로 자동적으로 나타난다는 것을 시사하고 있다(Gilbert & Krull, 1988; Trope, 1986).

이 근본귀인오류 현상은 교사와 학생간의 관계에서도 관찰될 수 있다. 교사는 학생이 하는 행위의 관찰자로서 학생이 범한 비행의 원인을 두고 학생이 처한 상황을 고려하기보다는 학생 자신의 특성으로 원인을 돌린다. 이러한 경향은 학생에게도 일어난다. 예컨대 교사가 수업을 아주 잘 가르칠 때 학생은 그 교사가 '실력이 있다'라고 생각한다. 다른 상황적 조건들, 예컨대 교사간의 경쟁이라든가, 교장으로 부터의 압력 등에 대해서는 별로 의식하지 않는다. 그러므로 교사의 체벌에 대해서도 유사한 현상이 관찰될 것으로 예상된다.

행위자-관찰자 편향(偏向)

행위자는 오히려 자신의 내적인 속성보다 외

부적인 상황조건들에 원인을 돌리는 경향을 보인다(Ross, 1977). 행위자-관찰자 편향을 보여준 범죄자들에 대한 연구를 보면, 범죄자들은 범죄행위의 원인을 불공평한 사회, 자신이 처해 왔던 열악한 환경, 주위 사람들로부터의 모멸감, 도저히 희망이 없는 미래 등으로 돌렸다. 캐나다의 교도소 재소자들과 교도소에서 재소자들의 재활을 도와주는 사람들을 대상으로 재소자들이 저지른 범행의 원인을 어떻게 생각하는지를 비교한 결과, 재소자들은 상황귀인을 많이 한 반면, 재소자들의 입장을 잘 이해하는 편이라는 봉사자들은 재소자의 탓을 많이 하는 것으로 나타났다(Sauliner & Perlman, 1981). 이와 같은 차이가 나타나는 이유는 무엇인가?

Jones와 Nisbett(1972)은 두 가지 설명을 제시하고 있다. 하나는 관찰자와 행위자의 지각적 초점이 다르기 때문이라는 설명이다. 외부지각의 가장 중요한 감각기관인 시각은 바깥을 향해 있다. 즉 관찰자의 입장에서는 초점이 행위자에 맞추어지고 행위자가 처한 상황은 배경이 되므로 행위자가 장면을 압도한다. 그러나 행위자의 입장에서는 초점이 외부상황에 맞추어지므로 상황적 정보가 중요하게 부각된다. Storms(1973)의 연구에서는 행위자가 관찰자의 입장을 취해서 자신의 행위를 보게 될 때는 내귀인하는 성향이 나타남을 보이고 있어, 이와 같은 설명의 타당성을 뒷받침하고 있다. 그는 두 사람의 피험자를 마주보고 앉아 토의를 하게 하고서, 이 장면의 토론자 각자를 비디오 촬영을 하였다. 행위자들은 자신들의 행위를 상대방의 행위에 반응하여 나타나는 것으로 여겼다. 그러나 자신의 모습을 비디오로 보면서 스스로의 행위를 설명하게 했을 때는 내귀인하는 경향이 뚜렷하게 증가하였다.

또 다른 설명은 행위자와 관찰자가 가지고 있는 정보에 차이가 있기 때문이라는 설명이다. 행위자는 다양한 상황에서 자신이 어떠한 행위를 취했는지를 잘 알고 있다. 여러가지 상황들에서 상황적 압력이 어떠했으며 자신이 취한 행동이 각 상황에서 허용되는 범위내에서 취해진 것임을 잘 알고 있으므로 행위자는 자신의 행위를 설명할 때 외귀인을 많이 하게 된다는 설명이다(Eisen, 1979).

이와 같은 행위자-관찰자 편향에 대한 두 가지 설명은 체벌을 인식하는 교사와 학생간의 차이를 설명하는데 적용될 수 있다. 교사는 학생이 하는 행위의 관찰자로서 초점이 학생에게 맞추어지는 반면, 학생의 시각은 바깥으로 향해져 있고 외부상황적 조건에 맞추어진다. 즉 체벌을 당한 원인을 생각할 때 자신의 행위보다는 그런 행위가 일어나게 끔 영향을 준 각종 상황적 조건들 혹은 체벌을 가한 교사의 기분이나 속성 등에 귀인하게 된다는 것이다.

Kelley의 공변모형(共變模型)

사람들이 귀인을 할 때는 다양한 상황에 걸쳐서 발생하는 특정결과와 특정원인이 공존하는지 살피는 작업을 한다. Kelley(1967)는 다양한 상황에서 공존의 관계를 살펴서 귀인을 한다는 원리를 내세운 바 있다. 그는 사람들이 귀인을 함에 있어서 세 가지 종류의 정보를 토대로 삼는다고 보았다. 이 3가지 귀인정보란 자극대상(stimulus), 행위자(person), 상황(circumstance)차원에서 나오는 정보이다. 특정사건에 대해 귀인을 할 때 관찰자는 자극대상에 대하여 행위자의 행위가 특정자극에 대한 반응인지 아니면 보편적인 반응인지를 분석하는데, 이를 정보의 특이성(distinctiveness)이라고 한다. 예를 들어 가명이가 어떤 잘못을 했을 때 다른 선생님에게는 안

맞으면서 유독 한 선생님에게만 맞는다면 체벌의 원인은 그 선생님에게 있다고 귀인하게 될 것이다. 그러나 가명이의 잘못에 대해서 다른 모든 선생님들도 체벌을 가한다면 가명이는 체벌의 원인은 자신의 잘못으로 귀인할 것이다.

행위자와 관련해서는 관찰자는 같은 상황하에 있는 다른 사람의 반응이 어떨지를 생각한다. 어떤 잘못을 했을 때 체벌을 받는지, 아니면 같은 잘못을 한 거의 모든 학생들이 체벌을 받는지 따진다(consensus). 가명이만 체벌을 받는다면 선생님이 자신만을 미워해서 때린 것이라고 여길 것이고, 거의 모든 학생이 받는다면 자신의 잘못으로 귀인할 것이다. 끝으로 상황에 대해서는 관찰자는 어떤 상황과 유사한 상황에서 선생님이 같은 행위를 지속적으로 보이는지 아니면 이번에만 보이는 행위인지를 판단한다(consistency). 가명이가 잘못을 할 때마다 항상 체벌을 받는다면 체벌을 자신의 탓으로 귀인하겠지만 이번에만 맞았다면 그러한 귀인은 부적절할 것이다. 이처럼 귀인과정에 작용하는 세가지 정보에 대한 설명을 귀인과정의 공변이론이라고 한다(Kelley, 1973).

Kelley(1973)는 이 3가지 정보 차원을 직교시켜서 얻어지는 입방체(cube) 모양의 공간에 행동이나 그 행동의 결과가 어떠한 형태로 분포되느냐에 따라 어떤 행동이 행위자 때문에 일어났는지, 자극 때문에 일어났는지, 또는 상황 때문에 일어났는지를 판단한다고 보았다. 그리고 McArthur(1972)는 Kelley(1967)의 공변모형을 검증할 때 특이성 정보, 합의성 정보, 그리고 일관성 정보의 수준을 각각 고(High)와 저(Low)의 두 수준으로 조작해서 이 세 정보의 조합으로 생기는 8가지 정보 패턴(2^3= 8가지: 특이성-합의성-일관성 정보의 순으로 HHH, HHL, HLH, HLL, LHH, LHL, LLH, LLL 패턴)을 만든 다음, 각 정보 패턴마다 자극대상, 행위자, 또는 상황 중 어느 쪽으로 귀인이 일어날 것인지에 관해 Kelley(1967)의 이론에서 도출되는 예언을 검증하였다.

표 1. 공변적 귀인과정의 차원

특이성 (distintiveness)	고: 가명이는 몇몇 선생님에만 맞음 저: 가명이는 거의 모든 선생님에게 맞음
합의성 (consensus)	고: 다른 학생들도 맞음 저: 가명이만 맞음
일관성 (consistency)	고: 가명이는 잘못했을 때마다 맞음 저: 맞았다 안 맞았다함

이러한 공변이론은 여러 연구에서 타당성이 검증되었다(Anderson, 1981; McArthur, 1972; Orvis et al., 1975). Anderson(1981)은 피험자들에게 배심원의 역할을 하게 하고서 피고인의 범죄행위에 대한 앞의 세 차원에 대한 정보를 조작하여 여덟 가지 시나리오를 만들었다. 이들은 여덟 집단에게 각 한 가지만을 제시하고 범죄행위(피고가 원고를 때림)에 대한 피고의 책임을 판단하게 하였다. 예로써, 한 시나리오는 피고가 원고하고만 싸웠고(고 특이성), 이번에만 싸웠으며(저 일관성), 원고는 다른 사람하고도 잘 싸운다(고 합의성)는 내용이었다. 결과는 공변이론이 제시하는 방향으로 나타났다. 즉 피험자들은 싸움의 책임은 원고에게 있는 것(외귀인)으로 판단했고, 반대의 경우는 피고에게 책임이 있는 것(내귀인)으로 여겼다.

이러한 공변이론은 체벌시 교사와 학생의 인식의 차이를 설명해 줄 수 있다. 즉, 학생이 체벌을 자신의 탓으로 여기게 되는 상황은 교사로 대표시되는 배경정보가 최소화 될 때, 즉 균일할 때일 것이다. 이러한 경우는 바로 모든 선

생님이 모든 상황에서 모든 학생을 일관성있게 때릴 때라고 볼 수 있다. 이러한 균일상황이 성립된다면 체벌시 학생의 촛점이 배경정보에 맞추어질지라도 배경정보가 균일하므로 배경보다는 자신의 행위에 초점을 두어 자신 잘못으로 내귀인할 것이다.

교사와 학생간의 체벌인식의 차이는 바로 이러한 귀인 양상의 차이로 살펴볼 수 있다. 교사는 학생의 상황적인 측면을 고려하지 않기 때문에 체벌의 원인이 학생에게 있다고 여기는 반면, 학생은 부각되는 상황적인 측면(특이성, 합의성, 일관성차원)이 강하게 인식되므로 자신의 탓이라기 보다는 교사, 혹은 상황으로 귀인을 돌린다. 예를 들어 한 학생이 지각을 했다고 하자. 그럴 경우에 이 학생이 인식하는 상황이 우리학교는 '모든 선생님이 모든 학생을 항상 때리지'라고 인식한다면 당연히 이 학생은 체벌의 원인을 자신의 탓으로 돌릴 것이다. 그러나 반대로 지각상황에서 이 학생이 '항상 때리는 선생님은 정해져 있고, 차별적으로 공부 못하는 아이들만 때리고, 운이 좋으면 맞지도 않지'라고 인식한다면, 그 체벌을 운이 나빠서, 혹은 교사의 성향때문에 맞았다고 여기지, 결코 자신의 탓으로 여기지 않을 것이다.

체벌연구에 있어 단순히 자극과 반응행동간의 관계를 살펴보기 보다는 이상과 같이 체벌 후 경험하는 인지과정을 살펴볼 필요가 있다. 본 연구에서는 체벌의 원인을 귀속하는 귀인과정을 연구함으로써 학생들이 체벌을 귀인함에 있어 위의 배경정보가 체벌 귀인에 영향을 미치는지를 탐색해 볼 것이다.

가 설

학교에서 발생하는 여러가지 체벌상황(지각, 수업방해, 숙제미비, 흡연, 성적하락)에서 배경정보를 균일하게 처치받은 집단은 체벌의 원인을 자신의 잘못된 행동으로 귀인을 하는 반면, 배경정보를 상이하게 처치받은 집단은 체벌의 원인을 교사의 탓으로 귀인을 할 것이다.

연구방법

1. 피험자

본 연구의 피험자는 서울 강남 소재의 **고등학교 3학년 남녀학생을 대상으로 하였다. 연구대상은 남녀별로는 남 29명, 여 30명, 처치집단별로는 배경균일집단 30명, 배경상이집단 29명, 총 59명이었다.

2. 독립변인

Kelley(1973)의 이론에 입각하여 귀인에 영향을 미치는 세 요인인 특이성, 합의성, 일관성 세차원의 정보를 조작하여 이전 연구에서 가장 빈번히 체벌이 발생하는 다섯가지의 상이한 상황(지각, 수업방해, 숙제미비, 흡연, 성적하락)을 중심으로 시나리오를 제작하였다. 그런 후 59명의 피험자를 각각 두 집단(배경균일집단과 배경상이집단; 각각 30, 29명)으로 나누어 그들에게 각각 체벌행위(선생님이 학생을 체벌함)에 대한 시나리오를 제시하였다. 예로써, 배경상이집단은 위의 다섯가지 상황에 대하여 어떤 한 선생님만이 체벌을 하고(고 특이성), 이번에만 체벌하였으며(저 일관성), 몇몇 학생만 체벌을 받는(저 합의성) 내용의 시나리오가 제시되었으며, 배경균일집단은 다섯가지 상황에 대하여 모든 선생님이(저 특이성), 매번(고 일관성), 거의 모든(고 합의성) 학생이 체벌받는 내용의 시나리

오를 제시하여 처치하였다.

3. 측정도구

1) 사전검사(내외통제성검사)

잡음변인을 제거한 배경정보처치의 효과만을 측정하기 위하여 사전검사로 내외통제성검사를 실시하였다. 이 통제소재검사는 Levenson(1981)이 개발한 척도로 내적성향, 타인지향, 우연지향 등 3차원별로 8개 문항씩 총 24개 문항으로 구성되어 있다. 하위척도의 내용을 보면 다음과 같다. 내적성향(예시; 내가 앞으로 지도자가 되느냐 못되느냐의 문제는 나의 능력에 달려 있다)의 점수가 높으면 자신의 행동에 수반되는 결과를 자신의 책임으로 돌리는 성향이 강하다고 보고, 타인지향(예시; 내 인생의 방향은 내가 결정해 나가기보다 윗사람들이 거의 결정해 주고 있다)의 점수가 높으면 강력한 타인이 자신의 인생이나 행동결과를 통제하고 있다고 믿는 정도가 크다고 보며, 우연지향(내 인생의 상당부분이 우연적인 사건에 좌우되어 가는 것 같다)의 점수가 높으면 우연 행운이 자신의 인생이나 행동결과를 좌우한다고 믿는 정도가 크다고 본다.

2) 체벌에 대한 귀인평정척도

귀인평정척도는 김언주(1988)의 것을 이용하여 제작하였다. 그는 개방질문지를 통해 조사된 학습결과에 대한 지각된 이유(예시; 좋은 점수를 받은 것은 똑똑하기 때문이다, 운이 좋았기 때문이다)들을 중심으로 평정척도를 구성하였다. 그 후, 피험자들에게 이 이유들을 자신들이 지각하고 있는 이유들과 합치정도에 따라 5점 척도(전혀 다름-거의 같음)로 평정하도록 하였다.

이와 같은 방법으로 본 연구에서는 예비조사를 실시하여 체벌결과에 대한 지각된 이유(예시; 선생님의 화풀이이다, 내가 잘못했기 때문이다, 운이 나빠서이다 등)를 개방질문지를 사용하여 조사하였다. 조사된 각각의 이유를 Kelley(1973)의 이론에 입각하여 표적자극, 즉 선생님에게 체벌원인을 돌리는 귀인과 자신의 잘못으로 여기는 귀인 그리고 상황의 탓으로 돌리는 귀인으로 나누어서 2문항씩 6문항으로 구성하였다. 그 후 피험자들에게 이 이유들과의 합치정도를 5점척도(전혀 다름-거의 같음)로 평정하도록 하였다. 귀인행동 평정척도의 신뢰도는 다음과 같았다.

표 2. 귀인행동 평정척도의 신뢰도

Cronbach α

자극귀인 (선생님탓)	행위자귀인 (내탓)	상황귀인 (상황탓)
.80 (N=59)	.73 (N=59)	.90 (N=59)

연구결과

집단별 차이검증은 내외통제성을 공변량으로 하여 행위자귀인, 자극귀인, 상황귀인 각각의 점수별로 변량분석을 실시하였다. <표 3>은 시나리오를 고려하지 않은 귀인유형의 평균과 표준편차이다.

<표 3>의 결과를 살펴보면, 배경균일집단의 행위자 귀인(학생탓)점수가 배경상이집단의 행위자 귀인점수보다 통계적으로 유의하게 높다. 배경균일처치를 받은 집단이 배경상이처치를 받은 집단에 비해 더 많이 자신의 탓으로 원인을 돌리는 것으로 나타났다. 또한 자극귀인의 경우 역시 배경균일집단의 자극귀인점수보다 배경상이집단의 자극귀인점수가 통계적으로 유

표 3. 처치별 각 귀인점수의 평균과 표준편차

(다섯가지 상황전체)

처치집단 / 귀인유형	배경균일 (N=30)	배경상이 (N=29)	*F*
행위자귀인 (학생탓)	3.85(.41)	3.40(.56)	9.45**
자극귀인 (교사탓)	2.43(.79)	2.81(.78)	3.80*
상황귀인 (상황탓)	3.22(.53)	3.38(.76)	.96

* $p<.05$, ** $p<.01$

의하게 높다. 배경상이처치를 받은 집단이 배경균일처치를 받은 집단보다 교사의 탓으로 원인을 돌리는 것으로 나타났다. 그러나 상황귀인의 경우 배경균일집단과 배경상이집단간의 평균의 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 이 결과는 배경균일처치를 받은 집단과 배경상이처치를 받은 집단간에는 상황귀인, 즉 상황으로 원인을 돌리는 데에는 차이가 없는 것을 의미한다. 이상의 결과를 요약하면 배경조건을 균일하게 처치받은 집단은 체벌의 원인을 자신의 잘못된 행동으로 귀인을 하는 반면, 배경조건을 상이하게 처치받은 집단은 체벌의 원인을 교사의 탓으로 귀인을 할 것이라는 가설이 지지되었다.

다음은 각 시나리오별 집단별 귀인유형의 평균과 표준편차이다(표 4, 표 5, 표 6, 표 7, 표 8).

<표 4>을 살펴보면, 지각 시나리오 상황의 행위자귀인에 있어 배경균일처치를 한 집단과 배경상이처치를 한 집단의 차이가 통계적으로 유의하였다. 그 차이를 살펴보면, 배경균일집단의 평균이 배경상이집단의 평균보다 더 높아 가설에서 예상한 바와 같다. 또한 자극귀인의 경우 역시 배경균일집단과 배경상이집단간의 차이가 통계적으로 유의하고 그 차의 방향은 가설의 예언대로 배경상이집단이 배경균일집단에 비해 더 많이 교사의 탓으로 원인을 돌리는 것으로 나타났다. 그러나 상황귀인의 경우는 배경균일집단과 배경상이집단간의 평균의 차이가 통계적으로 유의미하지 않았다.

표 4. 지각상황 시나리오에서의 처치별 각 귀인점수의 평균(표준편차)

처치집단 / 귀인유형	배경균일 (N=30)	배경상이 (N=29)	*F*
행위자귀인 (학생탓)	4.39(.51)	3.69(.81)	14.21**
자극귀인 (교사탓)	2.31(1.01)	3.00(.94)	5.24*
상황귀인 (상황탓)	3.22(.86)	3.57(.64)	2.00

* $p<.05$, ** $p<.01$

표 5. 수업방해상황 시나리오에서 처치별 각 귀인점수의 평균(표준편차)

처치집단 / 귀인유형	배경균일 (N=30)	배경상이 (N=29)	*F*
행위자귀인 (학생탓)	3.95(.70)	3.44(.79)	5.95**
자극귀인 (교사탓)	2.55(1.16)	3.08(.83)	3.02
상황귀인 (상황탓)	3.37(.72)	3.69(.85)	1.42

** $p<.01$

<표 5>를 살펴보면, 수업방해 상황의 행위자귀인에 있어 배경균일처치를 한 집단과 배경상이처치를 한 집단의 평균의 차이가 통계적으

로 유의하며 그 차의 방향을 보면, 배경균일집단의 평균이 배경상이집단 평균보다 더 높다. 그러나 자극귀인의 경우 배경균일집단과 배경상이집단간의 평균의 차이가 통계적으로 유의미하지 않고, 상황귀인의 경우 역시 배경균일집단과 배경상이집단간의 평균의 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 따라서 수업방해 상황에서 배경조건이 균일한 집단은 자신의 잘못된 행동으로 귀인을 하는 반면, 배경조건이 상이한 집단은 교사의 탓으로 귀인을 할 것이라는 가설은 부분적으로 지지되었다.

표 6. 숙제미비상황 시나리오에서 처치별 각 귀인 점수의 평균(표준편차)

처치집단 / 귀인유형	배경균일 (N=30)	배경상이 (N=29)	F
행위자귀인 (학생탓)	3.04(.73)	3.60(.76)	3.79*
자극귀인 (교사탓)	2.21(.92)	2.52(.98)	1.84
상황귀인 (상황탓)	3.02(.62)	3.34(.96)	1.79

* p<.05

<표 6>을 살펴보면, 숙제미비상황 시나리오의 행위자귀인에 있어 배경균일처치를 한 집단과 배경상이처치를 한 집단의 평균차이가 통계적으로 유의하며 그. 평균의 차의 방향을 보면, 배경균일집단의 평균이 배경상이집단 평균보다 더 높다. 그러나 자극귀인의 경우 배경균일처치를 받은 집단과 배경상이처치를 받은 집단간의 평균점수는 통계적으로 유의미한 차이가 없고, 상황귀인의 경우 역시 배경균일집단과 배경상이집단간의 평균의 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 따라서 숙제미비상황 시나리오에서 배경조건이 균일한 집단은 자신의 잘못된 행동으로 귀인을 하는 반면, 배경조건이 상이한 집단은 교사의 탓으로 귀인을 할 것이라는 가설은 부분적으로 지지되었다.

표 7. 흡연상황 시나리오에서의 처치별 각 귀인점수의 평균(표준편차)

처치집단 / 귀인유형	배경균일 (N=30)	배경상이 (N=29)	F
행위자귀인 (학생탓)	4.24(.92)	3.67(.87)	4.44*
자극귀인 (교사탓)	2.09(.73)	2.52(.98)	3.70
상황귀인 (상황탓)	3.50(.92)	3.52(1.11)	.99

* p<.05

<표 7>을 살펴보면, 흡연상황 시나리오의 행위자귀인에 있어 배경균일처치를 한 집단과 배경상이처치를 한 집단의 평균의 차이가 통계적으로 유의하고. 그 차의 방향을 보면, 배경균일집단의 평균이 배경상이집단 평균보다 더 높았다. 그러나 자극귀인의 경우 배경균일집단과 배경상이집단간의 차이간에 통계적으로 유의미한 차이가 없고, 상황귀인의 경우 역시 배경균일집단과 배경상이집단간의 평균의 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 따라서 흡연상황 시나리오에서의 배경조건이 균일한 집단은 자신의 잘못된 행동으로 귀인을 하는 반면, 배경조건이 상이한 집단은 교사의 탓으로 귀인을 할 것이라는 가설은 부분적으로 지지되었다.

<표 8>을 살펴보면, 성적하락상황 시나리오의 행위자귀인에 있어 배경균일처치를 한 집단과 배경상이처치를 한 집단의 평균의 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 자극귀인의 경우

표 8. 성적하락상황시나리오에서 처치별 각 귀인점수의 평균(표준편차)

처치집단 / 귀인유형	배경균일 (N=30)	배경상이 (N=29)	F
행위자귀인 (학생탓)	3.59(.92)	2.57(1.02)	.00
자극귀인 (교사탓)	2.95(1.07)	2.79(1.22)	.32
상황귀인 (상황탓)	2.88(1.06)	2.72(1.13)	.46

역시 배경균일처치를 한 집단과 배경상이처치를 한 집단간에 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 상황귀인의 경우 배경균일처치를 한 집단과 배경상이처치를 한 집단간의 평균의 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 따라서 성적하락 시나리오에서의 배경조건이 균일하게 처치된 집단은 자신의 잘못된 행동으로 귀인을 하는 반면, 배경조건이 상이하게 처치된 집단은 교사의 탓으로 귀인을 할 것이라는 가설은 지지받지 못했다.

이상의 결과를 종합해 보면 시험성적하락상황의 시나리오를 제외한 나머지 상황시나리오에서 본 연구의 가설이 지지됨을 알 수 있다.

논 의

체벌은 분명히 학생들에게 "불쾌한" 고통경험을 제공하는 것이다. 체벌은 이러한 불쾌한 고통경험이 학생들로 하여금 자신의 잘못을 다시 생각하게 하거나 혹은 행동을 바꾸게 할 것이라는 가정에 근거하고 있다.

체벌에 대한 체벌찬성론자와 반대론자들의 의견차를 극복하기 위해서는 우선적으로 논의되어져야 할 것은 체벌에 대한 목적의식이다. 체벌찬성론자들이나 반대론자들이 체벌효과에 대해서 전혀 다른 의견을 지니고 있지만 두 입장 모두 교사가 학생을 체벌할 때는 학생을 교육해야한다는 분명한 명분이 있어야 한다고 주장하고 있다. 따라서 체벌은 단지 목적을 위한 수단일 뿐이며 학생의 기본적인 성장과 발달을 촉진할 수 있을 경우에만 사용되어져야 한다는 점에는 이견이 없다.

그러므로 먼저 이러한 목적을 달성할 수 있는 체벌이란 어떤 것인지 정의내려져야 한다. 즉, 실제로 행해지고 있는 다양한 방식의 체벌이 올바르고 유익한지, 혹은 부작용만을 나타내는 잘못된 것인지, 혹은 기대했던 효과를 얻는데 성공했는지 등에 대한 논의가 선행되어져야 한다. 그렇다면 기대한 결과를 달성하기 위해서 체벌에 필요한 조건들은 무엇인가?

체벌을 줄 때 중요한 점은 학생에게 어떤 체벌을 주는가 보다는 가해진 체벌에 의해 아동이 어떤 행동을 하는가에 있다. 체벌이 효과를 얻기 위해서는 다음과 같은 과정을 거쳐야 한다. 체벌을 받은 후 학생은 불쾌감을 경험한다. 그 후 이러한 불쾌감은 좌절이든 고통이건간에 학생의 마음속에서 일정한 수준의 '분노'를 유발하게 된다. 이 분노는 의식되지 않을 수도 있고 강렬하지 않을 수도 있지만 얼마 지나지 않아 학생은 '자기가 체벌을 받게된 이유(real causes)와 그 원천(sources)'을 구분하게 된다. 체벌의 원천은 자기에게 체벌을 가한 교사이다. 그러나 체벌을 받게 된 이유는 '자신이 범한 행동'임에 틀림없다. 왜냐하면 학생이 옳지 못한 행동을 범하지 않았더라면 교사는 애초부터 체벌을 줄 필요가 없었을 것이기 때문이다. 이러한 이유와 원천을 구분하게 되면 학생은 자신이 느끼는 분노의 원인을 자신의 행동으로 돌

릴 수 있게 된다. 학생은 자기 자신에게 화를 내게 되고 좀더 충동성을 억제하고 지혜롭게 행동을 했더라면 이렇게 되지 않았을 것이라고 후회하게 된다. 이러한 과정을 겪은 후에는 앞으로 이와 유사한 유혹을 받았을 때 그 때의 경험을 되살려서 행동을 개시하기 전에 자기 통제력을 발휘할 수 있게 되는 것이다. 이처럼 체벌을 받은 경험은 학생에게 새로운 통찰력을 갖게 할 뿐만 아니라 유혹에 저항할 수 있는 힘도 증가시켜 줄 수 있다.

최근 한양대 정신건강연구소(1999)가 상하이의대, 연변의대와 공동으로 한중 양국의 초등학교 체벌실태에 대해 공동연구한 결과, 한국의 경우 62.0%가 그리고 중국학생의 51.1%가 최근 1년간 교사로부터 체벌을 당한 것으로 나타났다. 그리나 체벌 당한 학생들 중 신체를 난타당하거나 야구방망이 등으로 맞는 등 '사랑의 매'라기 보다 '화풀이 매'로밖에 볼 수 없는 체벌을 당했다고 한 학생이 중국은 4.1%인 반면 한국은 그 10배가 넘는 43.8%에 이르렀다.

체벌이 효과가 있기 위해서는 교사의 체벌이 화풀이 매라고 여겨지기 보다는 자신의 잘못이라고 느낄 수 있는 방식으로 체벌이 이루어져야 한다. 이를 위해서는 학생 스스로 자신이 잘못한 만큼만 체벌을 받았다고 느낄 수 있게 체벌을 가해야 한다.

체벌의 이유와 체벌의 원천을 구분하는 인지과정은 체벌에 대해 원인지각을 하는 귀인과정이라고 할 수 있다. 즉 자신의 잘못으로 원인을 귀속할 것인지 혹은 교사에게 탓을 돌릴지 결정하는 단계라고 할 수 있다. 자신이 잘못이라고 느껴지는 체벌은 바로 이러한 인지과정을 경험하여 체벌이유와 원천을 구분한 것라고 할 수 있다.

배경정보가 균일하다는 의미는 학생이 체벌을 받을 때 원천이 되는 교사에 대한 정보가 균일하다는 의미이다. 즉 배경균일처치를 받은 집단에게는 모든 교사가 똑같이 체벌을 가하며(독특성 정보), 모든 학생에게 차별없이 체벌을 가하고(합의성 정보), 모든 상황에서 일관되게 체벌을 가하는(일관성 정보) 정보가 제공된다는 것이다. 이러한 배경균일 처치집단과는 다르게 배경상이 처치를 받은 집단에게는 교사에 따라 다르게 체벌을 가하며, 학생에 따라 차별적으로 체벌을 가하고, 상황에 따라 일관성 없이 체벌을 가하는 정보가 제공되었다.

배경정보의 균일성정도가 학생의 체벌귀인에 영향을 미칠 것이라는 가정을 토대로 본 연구에서는 학생에게 주어지는 배경정보가 균일할 때와 상이할 때를 중심으로 학교에서 발생할 수 있는 다섯가지 체벌상황 시나리오(지각, 수업방해, 숙제미비, 흡연, 성적하락)를 구성하였고, 이 상황시나리오를 통하여 두 집단간에 체벌귀인점수가 차이가 있는지를 연구하였다.

본 연구에서 얻어진 결과는 다음과 같다.

첫째, 시나리오를 고려하지 않은 전체점수에 있어 배경균일집단과 배경상이집단간 행위자귀인점수(내귀인)와 자극귀인점수(외귀인)가 집단간에 유의미한 차이가 있었다. 즉, 가설에서 예언한 바와 같이 배경균일처치를 받은 집단은 체벌의 원인을 행위자 자신의 잘못으로 돌리는 반면 배경상이처치를 받은 집단은 체벌의 원인을 교사에게 돌렸다.

둘째, 각 시나리오별 검증결과를 살펴보면 지각상황의 경우 처치집단별 행위자귀인점수(내귀인)와 자극귀인점수(외귀인)의 유의미한 차이가 있었다. 이 결과는 지각상황에서 역시 배경균일처치를 받은 집단은 체벌의 원인을 행위자 자신의 잘못으로 돌리는 내귀인을 하는 반면 배경상이처치를 받은 집단은 체벌의 원인을 교사

에게 돌리는 외귀인을 한다는 것이다.

셋째, 상황시나리오 중 수업방해상황, 숙제미비상황, 흡연상황의 경우는 행위자귀인점수(내귀인)는 처치집단간 차이를 보였지만, 자극귀인점수(외귀인)는 다소 차이의 경향성은 있었지만 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이 결과는 이 세 상황에서는 배경균일처치를 받은 집단이 배경상이처치를 받은 집단에 비해 체벌의 원인을 행위자 자신의 잘못으로 돌리기는 하지만, 체벌의 원인을 자극대상, 교사에게 돌리는 데는 처치집단간 차이는 없었다는 것을 의미하는 것이다. 즉, 배경정보처치가 이 세 상황에서는 내귀인점수에는 영향을 미치는 반면, 그렇다고 외귀인을 높이거나 낮추지는 않는다는 것을 의미하는 것이다.

넷째, 상황시나리오중 시험성적하락상황의 경우는 처치집단별 행위자귀인점수(내귀인)와 자극귀인점수(외귀인)의 유의미한 차이가 없었다. 이 결과는 시험성적 하락상황에서는 집단처치가 체벌귀인에는 뚜렷한 영향을 미치지 않았다는 것을 의미하는 것이다.

본 연구에서 얻은 결과를 종합해 볼 때, 시나리오상황을 고려하지 않은 처치집단별 차이검증을 보면, 배경균일처치를 받은 집단은 체벌의 원인을 자신의 탓으로 돌리는 반면 배경상이처치를 받은 집단의 경우는 체벌의 원인을 교사에게 돌리는 것으로 나타났다. 그러나 시나리오 상황별 결과를 살펴 보면 상황에 따라 귀인방식이 다르다는 것을 알 수 있다. 특히 가설에서 설정한 가정과는 다르게 시험성적하락상황에서는 집단별 처치효과가 전혀 없는 것으로 나타났다. 이와 같이 시험성적하락상황에서는 다른 상황에 비해 학생들이 체벌의 원인을 자신의 탓으로 돌리지 않는다는 결과는 학생들이 시험성적때문에 체벌을 받는 상황 자체를 불공평한 것으로 지각하기 때문으로 추리해 볼 수 있다..

본 연구의 결과에서 생각해 볼 수 있는 시사점은 다음과 같다. 결과에서 나타났듯이 교사가 어떻게 체벌을 가하느냐에 따라 학생들이 체벌의 원인을 자신의 탓으로 여기게 되며, 나아가 체벌을 통해 자신의 행동을 변화시키는데 영향을 미칠 수 있다는 점이 본 연구의 가장 중요한 시사점이라고 할 수 있다. 이러한 연구결과는 최근 거론되고 있는 체벌규정을 확립하자라는 주장을 뒷받침해 준다. 체벌규정이 확립되고 모든 교사가 모든 학생에게 일관되게 이 규정에 따라 체벌한다면, 체벌의 원인을 교사요인에 돌리는 귀인이 감소할 것이기 때문이다.

사람들은 "체벌이 그처럼 복잡하고 어려운 문제인가?"라고 반문할 수 있다. 체벌을 수많은 다른 교육방법 중 그 어떤 것보다 간편하고 명확하고 구체적이며 더욱 확실한 방법이라고 보는 것은 시각적 환상에 불과하다. 체벌을 주는 교사의 행동은 간편하고 분명하지만 학생이 그 체벌을 어떻게 받아들이고 어떻게 반응하는가 하는 문제는 그렇게 간단하고 명확한 것이 아니다. 그러므로 체벌의 '올바른 효과' 를 보장하기 위해서는 끊임없이 체벌시 경험하는 학생의 인지과정에 촛점을 두고 연구해 나가야 할 것이다.

본 연구는 시나리오를 활용한 모의체벌상황에 의한 연구였다. 따라서 본 연구의 결과를 실제 상황에 일반화하려면 현장연구를 해볼 필요가 있다. 그리고 본 연구에서는 학생에게 인식되어지는 현상에 대해서만 연구되었을 뿐 교사의 인식에 대해서는 연구되지 않았다. 그러나 교사와 학생 모두가 그들간의 인식차를 극복하기 위해서는 두 입장 모두가 고려되어야만 할 것이다. 그러므로 추수연구에서는 체벌상황에서의 교사의 인지과정 역시 고려해서 연구되어져야 할 것이다.

참고문헌

강원근(1986). 학교교육에 있어서 체벌에 관한 연구, 원광대 대학원 석사학위논문.

권오일(1976). 체벌의 탈교육적 역기능, 교육연구, 9(5), 서울: 교육연구사.

김계현(1980). 성·패귀인에 나타나는 장의존성의 효과, 서울대 대학원 석사학위논문.

김계현·이상민(1999). 한교체벌 찬반논쟁와 한계와 극복, 이성진·김계현(편), 교육심리학의 새로운 쟁점과 이론, 서울: 교육과학사.

김성기(1994). 학생체벌에 관한 교사재량권의 근거와 한계, 서울대 대학원 석사학위논문.

김일수(1984). 교사의 학생체벌권과 정당화사유, 판례연구, 3, 고대법학연구소.

김혜선(1994). 교사의 체벌에 관한 비교법적 검토, 교육법학연구, 6, 123-154.

남만순(1990). A study of corporal punishment in Korean school: Grades 1 through 12, 초등교육연구 1, 전주교대초등교육연구소.

박준희(1983). 외국의 체벌교육실태, 새교육, 345, 134-158.

이덕우(1988). 학생체벌의 교육적 고찰, 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.

이성진(1981). 행동수정의 기법, 서울 교육과학사.

청소년 대화의 광장(1994). 매맞는 아이들, 청소년 대화의 광장.

沖原豊(1981). 學教體罰, 東京:第一法規, 박준희(역), 학교체벌, 서울 정민사.

Bandura, A. (1962). Punishment revisited, *Journal of Consulting Psychology, 26*, 345-405.

Curtis, S. J. & Boultwood, M. E. A. (1975). *A short history of educational ideas*, Foxton University Tutorial Press.

Eisen, S. V. (1979). Actor-obsever differences in information inference and causal attribution, *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 261-272.

Henderson, D. H. (1986). Constitutional implications involving the use of corporal punishment in the public schools: A comprehensive review, *Journal of Law and Education, 15(3)*, 436-442.

Jones, E. E., & Nisbett, R. (1972). The actor and the observer : Divergent perceptions of the causes of behavior. In E. Johes et al.(Eds.), *Attribution : Perceiving the causes of behavior*, Morristown, NJ : General Learning Press.

Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *Ameriacan psychologist, 28*, 107-128.

National School Safety Center (1991). *Student paddling still controversial*, School Safety, Win.

Purcell, C. W. (1984). Limiting the use of corporal punishment in american schools: A call for more specific legal guidelines, *Journal of Law and Education, 13(2)*, 300-314.

Ross, L. D. (1977). The spirit of contextualism. In R. Rosnow & M. Georgondi(Eds.), *Contextualism and understanding in behavioral science*, 3-24, N. Y. Praeger Publishers.

Sauliner, K., & Perlman, D. (1981). The actor-observer bias is alive and well in prison: A sequal to wells. *Personality and Social Psychology Bulletin, 7*, 559-564.

Storms, M. D. (1973). Videotape and the attribution process: Reversing actors' and observers' points of view. *Journal of Personality and Social Psychology, 27*, 165-175.

Walter, G., & Grusee, J. (1977). *Punishment. San Francisco*, Calif Freeman.

한국심리학회지 : 상담 및 심리치료
The Korean Journal of Counseling and Psychotherapy
2000. Vol. 12. No. 2. pp. 243-256

Effect of Background Information on the Attribution of Corporal Punishment in High-School

Sang-Min Lee Kay-Hyon Kim
Seoul National University

Recently, the debates on the corporal punishment is a very hot issue in the field of school, and there have been constant arguments between pros and cons of the corporal punishment. But the views and the logics on the corporal punishment are quite different between teachers and students. The attribution theories can explain this difference with the concept, actor-observer bias. Students who made a fault may not see the self-behavior, but concentrate on the background information, especially teacher's variable because of their viewpoint. But teachers who conducted the corporal punishment concentrate on the student's fault and ignore the situations that the students experienced. The present study investigated how the attributions of the corporal punishment were influenced by the background information. The following hypothesis was formulated. "If the background information is equalized, students will attribute toward their faults". In order to test this hypothesis, Kelly's(1967) three kinds of attribution information(distinctiveness, consensus, consistency information) were manipulated. And based on the manipulation, five scenarios were prepared, which are often occurred in school. Then the scenarios were given to two groups of high-school students. While one group was given a scenario that only one teather(high distinctiveness) punishes some students(low consensus), only at this time(low consistency), the other group was given a scenario that all teachers(low distinctiveness) always(high consistency) punish most students(high consensus). As a result of this, it was confirmed that students attributed toward their faults when the background information of teacher was equalized in the four scenarios. The results supported the hypothesis.