

조망과 태도: 태도의 변형생성 모형

이 수원·김 태준

한양대학교 교육학과

이 연구에서는 개인간 태도에서의 대립이 태도대상을 바라보는 조망의 차이에서 비롯된다는 전제에서, 조망의 확대처치가 태도에서의 대립에 어떤 영향을 미치는가를 분석하였다. 연구에서 설정한 태도의 변형생성모형에서는 조망이 확대되면 태도 대상에 대한 개인의 지각된 차원구조가 평가차원에서 기술차원으로 변형되며, 이에 따라 태도에서의 대립도 개인간 대립에서 대상간 대립으로 바뀌게 된다고 제안하였다. 이 모형에 대한 검증은 태도대상 「개기르기」에 대하여 찬성조망(늘이기치)을 갖고 있는 국민학생들에게 반대조망(일기치)도 갖게 해줌으로써 그들의 태도의 차원구조가 어떻게 바뀌는가를 통하여 수행되었다. 그 결과 태도대상에 대한 국민학생들의 지각된 차원구조가 평가차원에서 기술차원으로 변형되었음이 밝혀졌다. 이 결과로부터 태도에서의 개인간 갈등이 개인내의 인식의 변화를 거쳐서 어떻게 해결될 수 있는가를 논의하였다.

일찍이 Mannheim(1936)은 “지식은 언제나 하나의 입장에서부터 존재한다”(Knowledge is always from a position)고 말하였다. 여기서 ‘입장’은 개인이나 집단이 그가 처한 역사—문화적 배경에 의해서 구속되는 것을 뜻한다. 이 구속으로부터 벗어난 지식은 존재할 수 없다는 것이다. 따라서 우리의 지식은 결코 절대적이 될 수 없으며 부분적이고 상대적인 것이다. 우리가 다른 ‘입장’으로 이동을 하면 변화되는 것일 뿐이다.

이 사실을 가장 잘 드러낸 비유는 Polanyi(1966)의 동굴속에 처한 사람의 비유이다. 어떤 사람이 캄캄한 동굴 안에서 막대기를 가지고 발밑을 더듬는다고 하자. 처

음에는 막대기가 의식된다. 손바닥과 손가락에 막대기에 대한 감촉이 의식된다. 그러나 이 의식은 금방 사라지게 되고 대신 막대기가 벽이나 땅에 닿았을 때에 오는 느낌이 의식된다. 이렇게 막대기에 대한 인식이 차츰 막대기를 통해서 경험되는 동굴에 대한 인식으로 바뀌게 된다. 동굴이 전경(focal)으로 등장하게 되며, 막대기가 배경(tacit)이 되는 것이다. 여기서 여러가지 종류의 막대기를 사용한다면 어떤 일이 일어날까? 특히, 자기가 쥐고 있는 막대기가 어떤 막대기인가를 전혀 모른다면 어떻게 될까? 짧은 막대기를 쥐 사람은 앞에 내리막길이 있다고 생각하는 반면에, 긴 막대기를 쥐 사람은 그것이 오르막길이라고 느낄 것이다. 끝에 고목이 달려 있는 막대기를 쥐 사람은 그것이 높이라고 생각하게 될 것이다. 이같은 상황에서 전경인 동굴은 배경인 막대기의 종류에 의해서 이해되고 평가된다. 그리

* 이 연구의 초고를 세심하게 검토하여 주시고, 귀중한 조언을 해주신 안신호 교수, 조국호 교수, 정진권 교수 및 장성수 교수에게 깊은 감사로 드린다.

고 이렇게 이해된 동굴은 그 자체가 막대기의 속성이라고 생각하기보다는 동굴의 속성으로서 인식될 것이다.

이 비유를 통해서 우리의 지식이 우리의 '입장'으로부터 얻어지는 것임을 알 수 있다. 그런데 지식이 이같이 하나의 입장 혹은 조망에 의해서 획득되는 것이라면 우리는 지식의 상대주의에 빠지게 된다. 여기서 많은 학자들은 이를 극복하는 길을 모색하였다. Mannheim (1936)도 이것을 지적하여 "오류의 원천은 우리가 하나의 조망에서밖에 바라볼 수 없다는 것에 있지 않다. 문제는 우리가 어떻게 탈조망적 관점에 이를 수 있는가가 아니라, 우리가 어떻게 여러가지 관점을 받아들여 이들을 가지고 새로운 객관성의 수준에 도달할 수 있는가에 있다"(pp. 266-267)라고 말하였다.

그러나, 이 문제에 대하여 아마도 가장 큰 공헌을 남긴 학자는 Piaget(1954)라고 볼 수 있다. 그는 대상에 대한 인식에서 자기의 입장에 구속되어 바라보는 상태를 자기중심적이라고 불렀다. 이 자기중심적 상태에서는 다른 사람도 그들 자신의 조망을 가질 수 있다는 사실을 받아들일 수 없다. 자기와 반대쪽에 있는 인형이 바라보는 산의 모습이 자기쪽에서 보고 있는 산의 모습과 같다고 판단하는 6세 이전의 아동을 대상으로 한 그의 유명한 세 산 실험에서 이 사실이 잘 드러난다. 그러나 아동이 성장하면서 이 자기중심적 상태에서 탈피하여 탈중심적이 되어 간다고 보았다. 그는 이것을 보존개념에 대한 실험을 통해서 입증하였다. 그는 보존개념 획득에서 나타나는 주요 기제로서 가역성을 들었다. 가역성은 A가 B보다 크다면 그 역인 B는 A보다 작다는 것을 아는 것이다. 그러나 아동은 A가 B보다 크다는 것만을 알지 그 역은 모른다는 것이다. 즉 A에 준거해서만 B를 보지, B에 준거해서 A를 보지는 못한다. 따라서 주어진 현상을 절대적으로 보게 된다. 그러나 탈중심화가 일어나면 A에 준거해서 B를 볼 뿐만 아니라, B에 준거해서 A도 볼 수 있다. 두 관점에서 동시에 현상을 볼 수 있게 된다. 따라서 그 판단이 상대적이 된다. 이것이 가역성이다. 그리고 주어진 현상을 이렇게 가역적으로 볼 수 있을때 보존개념이 획득된다.

여기서 가역성이란 결국 상반되는 두 입장이 한 개인에게 주어졌을 때 그들 각각을 입장을 달리 해서 볼 수

있는 능력이라 부를 수 있다. 그의 이같은 생각을 Hundeide(1985)는 그림 1과 같이 정리하였다.

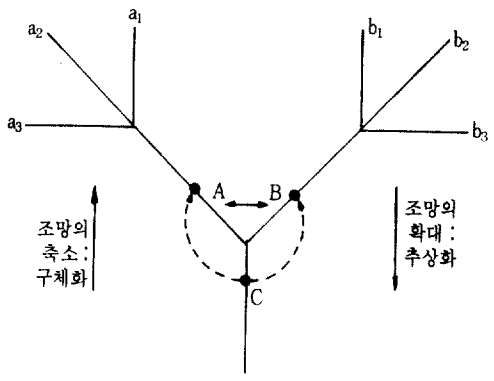


그림 1. 대안적 조망들의 공간적 모형

이 그림에서 어떤 사람이 A위치에 서 있다면 그가 볼 수 있는 것은 a_1, a_2, a_3 가 된다. 여기서 a_2 는 시야의 중심에 위치하고, 나머지는 주변에 위치한다. B나 C는 시야 밖에 있다. 이 공간모형을 사고나 판단에 적용하면, 조망이 위축되어 A 혹은 B의 조망을 가진 사람은 자기의 시야안에 있는 것들은 있을 수 있는 것으로 즉, 개연성이 있는 것으로 판단하나, 자기의 시야밖에 있는 것들은 있을 수 없는 것으로 즉, 개연성이 없는 것으로 판단한다. 그러나 조망이 확대되어 C의 조망을 가진 사람은 이 두가지 것들이 다 자기의 시야안에 있기 때문에 모두 개연성을 가진 것으로 받아들일 수 있다. C에서 보면 A나 B는 특수사례들인 것이다.

Hundeide(1985)는 보존개념을 획득한 구체적 조작기의 아동들을 대상으로 조망의 축소조작이 보존개념의 획득을 방해하는가를 연구하였다. 수 보존개념에서 갯수가 같은 술잔과 계란을 뒷줄에는 술잔을 간격을 벌려 일렬로 나열하고, 밑줄에는 계란을 간격을 좁혀 일렬로 나열한 후, 아동에게 '왜 술잔이 계란보다 더 많은가?'라고 의도적으로 조망을 축소시키는 질문을 던지면, 그들이 이미 획득했던 보존개념을 상실하게 됨을 발견했다. 따라서 그는 조망의 확대가 보존개념의 획득에서 필수적인 것이라고 주장했다. 이렇게 볼 때 자기중심적 조망으로부터 벗어나는 지식의 상대주의에서

Piaget의 공헌이 분명해진다. 그는 아동이 조망의 확대를 통해서 세계에 대한 새로운 지식 즉, 수, 양 및 부피에 대한 개념이 형성된다는 것을 보았다. 이들 지식은 자기중심적 조망에서 벗어나 현상을 또 다른 조망에서도 볼 수 있을 때 얻어지는 것이다. 이같은 의미에서 이들 지식은 어느 하나의 조망에 구속되어 나타난 것이 아니다. 탈조망적인 지식인 것이다. 따라서 이 범위안에서 지식의 상대주의는 극복된다.

그러나 Piaget의 이론이 안고 있는 문제중의 하나는 조망의 문제를 개인내의 문제로만 다루었다는 것이다. 위에서 말한 가역성 'A는 B보다 크다면 그 역인 B는 A보다 작다'에서 A에 참조해서 B를 보는 것과, B에 참조해서 A를 보는 것 사이에 일어날 수 있는 갈등은 개인내에서 일어나는 갈등이다. 이것이 조망을 달리하는 두 사람사이에서 일어나는 갈등이라고 보기는 어렵다. 그런데 원래 조망이라는 말은 입장이 서로 다른 사람들 사이에서 야기되는 갈등으로부터 비롯된 것이다. 따라서 조망의 문제는 원천적으로 개인간 수준 즉, 사회적 수준에서 제기되었던 것이다. 그런데 그는 이 문제를 개인내 수준으로 환원시켜 다루었다고 볼 수 있다. 따라서 Piaget에 대한 비판중에 가장 자주 제기했던 문제는 지식의 사회적 기원에 관한 것이었다.

Vygotsky(1978)는 이 점에서 그를 가장 예리하게 비판한 학자라 볼 수 있다. 그는 인간의 모든 고등정신 기능이 두번 나타난다고 주장했다. 먼저 사회적 수준에서 나타나며, 이어서 개인적 수준에서 나타난다. 처음에 개인간 과정에서 나타났던 기능이 나중에는 개인내 과정에서 나타난다. 즉 인간의 고등정신 기능은 사회가 개인에게 내면화된 산물이라고 보았다. 개인간 과정이 개인내 과정으로 변형된 것이다. 따라서 그는 인간의 고등정신 기능의 발생은 사회적 수준에서 그 기원을 밝혀야 한다고 주장했다. 그러나 Piaget는 이를 개인내에서 찾았다. 따라서 Vygotsky는 그가 지식의 기원문제를 다루지 않았다고 비판하였다.

그러나 Piaget가 조망 문제를 개인내 과정으로 다루게 된 배경에는 그가 인간의 지적 능력의 발생에 주로 관심을 가졌었기 때문이다. 지적 능력은 정의적 특성과는 그 발생과정이 서로 다르다. 지적 능력의 발생은 개

인간 갈등보다는 개인내 갈등에서 비롯되는 경향이 있다. 개인이 대립하는 두개의 조망사이에서 갈등에 직면하여, 이 갈등을 해결해주는 보다 상위의 조망을 터득할 때 지적 능력이 발생한다. 그림1에서 A와 B의 조망사이에서 비롯되는 갈등은 C의 조망을 갖게 됨으로써 해결된다. 이 과정은 처음부터 끝까지 한 개인의 내부에서 일어나는 과정을 기술한 것이다. 지식은 개인적 수준에서 발생하는 것이지만 개인간 수준에서 발생할 수는 없는 것이다. 똑같은 양의 물이 그릇의 모양에 따라 하나는 많게 보이고 하나는 적게 보일 때 개인은 갈등을 경험하게 되고, 이 개인내 갈등이 매개가 되어 양의 보존이라는 새로운 인식차원이 생성되는 것이다. 따라서 지적 능력의 발생과정을 문제삼은 Piaget는 이 문제를 개인내 갈등으로부터 풀어내갈 수 밖에 없었다.

그러나 정의적 특성의 발생은 반드시 그렇지 않다. 태도, 가치 또는 이데올로기와 같은 정의적 특성은 처음부터 개인간 갈등을 전제로 성립된 것이다. 따라서 조망의 문제를 개인간 수준에서 다루려면 정의적 특성을 대상으로 하는 것이 보다 적절하다. 사실 사회적 수준에서 나타나는 갈등은 본질적으로 그 성질이 지적 문제이기보다는 정의적 문제일 가능성이 있다. 어떤 대상에 대하여 조망을 달리 하는 두 사람이 대립될 때 이들 사이에서 야기되는 갈등은 지적 문제가 아니라 정의적 문제일 가능성이 있다. 대립하고 있는 두 사람은 각자 자기가 취하고 있는 조망이 상대방과 다르다는 것을 의식할 수 없다. 자기가 자기의 조망을 의식할 수는 없다. 마치 앞의 동굴의 비유에서 자기가 쥐고 있는 막대기를 의식할 수 없는 것과 같다. 이를 의식하기 위해서는 자기가 자기의 조망 밖에 설 수 있어야 한다. 그런데 대립상태에 있는 사람들이 자기의 조망에서 벗어날 수 있다는 것은 그 대립이 해소되었다는 것을 의미한다. 따라서 대립상태에 있는 사람들은 각자 자기의 조망에서 바라본 대상에 대한 '평가'만이 의식될 뿐인 것이다. 이렇게 볼 때 개인간 수준에서 야기되는 대립은 대상에 대한 평가에서의 대립이다. 적어도 표면적으로는 그렇다. 조망에서의 대립이 아닌 것이다. 대상에 대한 평가에서의 대립이 태도, 가치 또는 이데올로기에서의 대립으로 나타나는 것이다. 이렇게 볼 때 사회적 수준에서 나타

나는 대립은 대상에 대한 평가에서의 대립 즉, 태도, 가치 또는 이데올로기와 같은 정의적 특성에서의 대립인 것이다.

이 연구에서는 자기중심적 조망에서 비쳐지는 지식의 상대주의의 문제를 정의적 특성의 하나인 태도에서 탐구해 보고자 하였다. 개인간의 태도의 대립이 조망의 차이에서 비롯되는 것으로 보고, 조망의 확대를 통해서 이 대립이 어떻게 극복되며, 이 과정에서 태도의 구조가 질적으로 어떻게 변형되는가를 보고자 하였다. 이것은 조망의 문제를 개인적 수준에서 사회적 수준으로 끌어 올림으로써 지식발생에서 사회적 맥락의 문제를 다루어 보고자 하는 뜻에서 였다.

태도의 변형생성과정에서 하나의 모형

태도의 대립은 조망이 서로 다르기 때문에 일어나는 것이다. 일찌기 Kerlinger(1967)는 태도가 대립될 때 그들의 준거신념도 다르다는 사실을 밝혔다. 교육에 대한 태도에서 보수주의자는 지식도야, 인격함양, 교과과정 같은 것을 준거로 삼고 있는 반면에 진보주의자는 아동흥미, 개인적성, 사회적응과 같은 것을 준거로 삼고 있다. 여기서 보수주의자의 준거는 진보주의자에게는 준거가 되지 못하였으며, 이와 반대도 마찬가지였다. 따라서 그는 보수주의자와 진보주의자가 서로 다른 준거에 기초하여 태도를 형성한다고 결론지었다.

이같은 결과는 최근에 이수원(1988)의 연구에서도 나타났다. 그는 학생의 복장에 대한 태도진술들을 요인분석한 결과 교복지지 진술과 사복지지 진술의 두가지 요인으로 나누어질 수 있음을 밝혔다. 나아가 이수원과 박영석(1988)은 교복지지자는 교복지지 요인으로 구성된 태도진술들을 준거로 하여 교복과 사복에 대한 태도를 형성하는 반면에, 사복지지자는 사복지지 요인으로 구성된 태도 진술들을 준거로 하여 교복과 사복에 대한 태도를 형성한다는 사실을 밝혔다. 즉, 교복지지자는 교복의 호의적 진술(예, 질서있다)과 사복의 비호의적 진술(질서없다)을 가지고 교복과 사복에 대한 태도를 형성하는 반면에, 사복지지자는 사복의 호의적 진술(개

성있다)과 교복의 비호의적 진술(개성없다)을 가지고 교복과 사복에 대한 태도를 형성하고 있었다. 그리고 교복지지자에게서 준거가 되었던 진술이 사복지지자에게는 준거가 되지 못하였으며, 이와 반대도 마찬가지였다.

따라서 태도가 대립되는 사람들 사이에서는 그들의 태도형성의 준거도 다르다고 결론지을 수 있다. 그런데 이 사실은 이들사이에 태도대상을 바라보는 조망이 서로 다르다는 사실을 함축하는 것이다. 교복지지자는 '질서'(질서있다·질서없다)라는 가치에 입각해서 교복과 사복을 바라보는 반면에 사복지지자는 '개성'(개성있다·개성없다)이라는 가치에 입각해서 이들을 바라보는 것이다. 여기서 질서와 개성이라는 가치가 어떻게 조망이 될 수 있는가 하는 것은 이들 가치에 입각해서 교복과 사복을 바라보는 사람들의 입장을 돌아보면 쉽게 이해가 간다. 교복을 지지하는 사람은 대개 선생이다. 이들은 학생을 통솔하고 기강을 잡는 것에 관심을 갖고 있기 때문에 '질서'에 우선적인 가치를 부여할 수 밖에 없다. 반면에 사복을 지지하는 사람은 대개 학생이다. 이들은 신분에서 구속에서 벗어나 멋과 개성을 살리는데 관심을 가졌기 때문에 '개성'에 우선적 가치를 부여할 수 밖에 없다.

이렇게 볼 때 선생과 학생은 모두 그들이 처해 있는 입장에 따라서 각자 자기들의 요구에 부합되는 가치를 판단의 준거로 삼아 교복과 사복에 대한 태도를 형성하고 있는 것이다. 마치 앞의 Polanyi(1966)의 비유에서 본 것처럼 질서와 개성이라는 서로 다른 두개의 막대기를 가지고, 학생의 복장이라는 동굴을 판단하는 것이다. 그리하여 막대기의 종류에 따라 동굴의 형태가 달리 나타나는 것처럼 교복과 사복을 질서에 입각해서 보게 되면, 질서가 있는 교복이 좋고, 그것이 없는 사복이 나쁜 것이 되는 반면에, 개성에 입각해서 보게 되면 개성이 있는 사복이 좋고, 그것이 없는 교복이 나쁜 것이 된다. 주어진 대상을 어떤 조망에서 바라보는가에 따라 그에 대한 평가는 반대가 된다.

이같이 같은 대상에 대해서 두 사람의 평가가 대립하게 되면 이들 사이의 갈등은 불가피하게 된다. 그렇다면 이 갈등을 우리는 어떻게 극복할 수 있는 것인가?

그리하여 이 두 사람이 합의에 도달할 수 있는가? 위 각 동굴의 비유에서 짧은 막대기를 쥔 사람은 앞이 내리막이라고 주장하고, 긴막대기를 쥔 사람은 그것이 오르막이라고 주장한다면 이 갈등을 어떻게 해결할 수 있겠는가? 유일한 해결의 길은 각자가 쥐고 있는 막대기의 길이가 다르다는 깨달음에 이르는 것이다. 이제까지 자신의 일부가 되어 자각하지 못했던 막대기가 자각되어야 한다. 그리하여 각자가 갖고 있는 막대기의 길이가 서로 다르다는 사실을 깨달아야 한다. 태도에서의 갈등도 마찬가지로이다. 앞에서 말한 것처럼 태도의 대립도 조망이 서로 다르기 때문에 빚어지는 것이다. 따라서 조망의 확대를 통해서 태도간의 갈등도 해결될 수 있다.

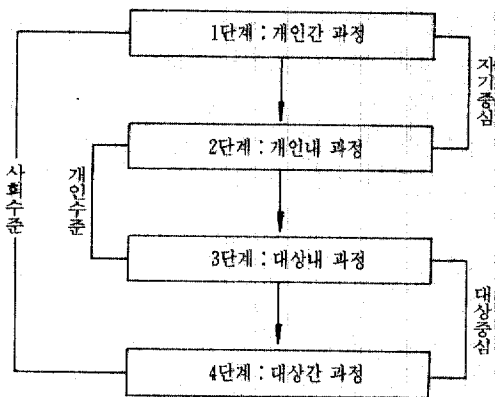


그림 2. 태도의 변형과정에 대한 모형

이 연구에서는 이 과정이 그림2에서처럼 4단계를 거쳐서 일어나는 것으로 모형화하였다. 이 모형은 태도의 차원구조가 평가차원에서 기술차원으로 변형되어가는 과정을 기술한 것이다. 여기서 각 단계는 '사회수준' 대 '개인수준'의 사회가 개인에게 내면화 되는 과정과 '자기중심' 대 '대상중심'의 자기 자아중심성이 탈중심화되어가는 과정의 두개의 변인을 병렬시켜 구성되었다.

1단계는 개인간 과정으로서 개인간의 태도가 평가차원에서 대립되는 단계이다. 이 단계에서 대립하는 두 사람은 그들의 태도의 준거가 되었던 조망이 서로 다르다. 예컨대, 개 기르기에 대하여 아동은 기르자고 조르

고, 엄마는 못기르게 막는다고 하자. 아이와 엄마의 이 같은 태도의 대립은 조망이 서로 다르기 때문에 야기되는 것이다. 아이는 개를 놀이감으로 보는 반면에 엄마는 이를 일거리로 생각할 수 있다. 이 사실은 개기르기 지지자의 태도는 기르는 것의 호의적 신념(재미있다·보람있다)과 안기르는 것의 비호의적 신념(재미없다, 보람없다)을 가지고 형성되는 반면에, 안기르기 지지자의 태도는 기르는 것의 비호의적 신념(귀찮다·불결하다)과 안기르는 것의 호의적 신념(편하다·청결하다)을 가지고 형성된다는 점에서 알 수 있다. 여기서 개기르기 지지자의 신념들(재미있다, 보람있다, 재미없다, 보람없다)은 '놀이'가치로 대표되는 것들이며, 안기르기 지지자의 신념들(귀찮다·불결하다·편하다·청결하다)은 '일'가치로 대표되는 것들이다.

그런데 이 단계에서는 대립하는 두 사람사이에서 한 사람에게 준거가 되는 가치는 다른 사람에게는 준거가 되지 못하며 이와 반대도 마찬가지이다. 따라서 엄격한 의미에서 이들 두 사람사이의 대립은 그 성질이 양극적(bipolarity)이기 보다는 이원적(duality)이다. 여기서 양극적이라 함은 대립하는 두 태도가 단일차원에서 양극에 위치함을 뜻한다. 그런데 주어진 대립이 양극적이 되려면 이들 태도의 준거가 같아야 한다. 준거가 다른 두 태도는 주어진 대상의 두 측면 즉, 이원성을 드러내는 것이다. 따라서 개인간 대립단계에서처럼 조망(준거)이 서로 다른 두 태도간의 대립은 그 본질이 이원적인 것이다. 그런데 개인은 이를 양극적인 것으로 받아들인다. 왜냐하면 주어진 대상을 한쪽 조망 즉, 자기의 입장에서 바라보이는 것으로만 규정하려 들기 때문이다. 다른 쪽에서 바라보이는 것은 받아들이려 하지 않는다. 마치 Piaget(1965)의 세 산 실험에서 자기와 반대편에 앉아 있는 인형이 바라보는 산의 모습이 자기쪽에서 바라보는 산의 모습과 똑같다고 생각하고 있는 것과 같다. 이 자기중심성은 주어진 대립이 조망의 차이에서 비롯된 것임을 깨닫지 못하게 하기 때문에 이를 양극적인 것으로 받아들여지게 한다.

여기서 이같은 양극적 대립은 평가차원(evaluative dimension)에서의 대립으로 나타난다. 왜냐하면 주어진 대상을 바라보는 이들의 조망 그 자체가 평가차원으로

이루어져 있기 때문이다. 예컨대, 개 기르기에 아이의 조망인 '놀이'가치 차원은 그 양극이 재미없다—재미있으나 보람없다—보람있다고 규정된다. 엄마의 조망인 '일'가치차원도 귀찮다—편하다나 불결하다—청결하다로 규정된다. 따라서 이들 차원은 모두 나쁘다—좋다의 평가차원으로 환원될 수 있는 것이다. 그러므로 이들 차원에서 형성하는 개 기르기와 안기르기에 대한 태도는 자연히 평가차원에서 대립하게 된다. '놀이'에 입각해서 보면 개 기르기는 재미있고 보람있는 좋은 것이며, 안기르기는 재미없고 보람없는 나쁜 것이다. 반면에 '일'에 입각해서 보면 개 기르기는 귀찮고 불결한 나쁜 것이며, 안기르기는 편하고 청결한 좋은 것이다. 따라서 조망이 서로 다를 때 개인간의 평가적 갈등은 피할 수 없는 것이다. 개인간 즉, 사회적 수준에서 이같은 평가적 갈등이 일어나는 시기가 1단계이다.

2단계는 개인내 과정으로서 이같은 평가적 갈등이 개인내에서 일어나는 시기이다. 즉 한 개인이 같은 대상에 대해서 호의적 감정과 비호의적 감정을 동시에 갖게 되는 단계이다. 따라서 자기모순에 빠져 갈등을 경험하는 시기이다. 이 상태는 1단계의 개인간 갈등이 개인내 갈등으로 내면화함으로써 일어난다. 일찌기 Vygotsky (1978)는 개인간 갈등이 개인내 갈등으로 내면화함으로써 고등정신기능이 발생한다고 주장하였다. 그러나 개인간 갈등이 개인내 갈등으로 전환되기 위해서는 여러 가지 장애가 따른다. 사람들은 자기의 태도와 반대되는 태도를 접하게 되면 이를 정보가치가 없는 것으로 무조건 거부하는 강한 경향이 있다. 또한 거부는 하지 않더라도 정보원을 격하하든지, 메시지 자체를 왜곡시킨다든지 하는 경향이 나타난다. 따라서 태도 변화에 관한 많은 연구들은 주어진 메시지를 피설독자로 하여금 어떻게 받아들일게 하는가와 관련되어 있다. 이를 위해서 설독자는 어떤 특성을 가져야 하며, 설독문은 어떻게 꾸며야 하며, 피설독자는 어떤 상황에 처해야 하는가에 대해서 수많은 연구가 이루어졌다(McGuire, 1985).

그리하여 일단 자기의 태도와 대립되는 메시지를 수용하게 되면 개인은 자기모순에 빠져 내적 갈등을 경험하게 된다. 이 갈등을 Festinger(1957)는 인지불협이라고 불렀다. 인지불협은 두개의 모순된 정보로부터 발생

하는 갈등을 뜻한다. 그는 사람들이 불협상태에 빠지게 되면 이를 다시 협화상태로 바꾸려는 동기를 갖게 된다고 주장했다. 이 동기가 태도변화를 일으키는 힘의 원천이 된다. 그런데 개인이 이 불협상태를 협화상태로 바꾸는 방법은 두가지가 있다. 하나는 Festinger나 또는 많은 태도변화이론가들이 생각한 것처럼 기존에 가졌던 태도를 버리고 새로운 태도를 취하는 것이다. 따라서 자기모순을 해소할 수 있게 된다. 이때 개인의 태도가 변화한다. 즉 그의 태도가 평가차원에서 '양적 이동'을 하게 된다. 다른 하나는 자기태도와 대립태도가 태도형성의 준거로 삼았던 조망이 다르다는 통찰을 통해서 온다. 이같은 통찰은 같은 대상이라 할지라도 어떤 조망에서 바라보는가에 따라 태도가 달라진다는 것을 깨닫게 한다. 따라서 자신이 그와같은 태도를 갖게 된 것이 태도대상 자체의 속성에서 비롯된 것이라기보다는 자기의 조망에서 비롯된 것임을 볼 수 있다. 그러므로 이제까지 자기모순을 일으켰던 대립하는 두 태도적 감정이 사실은 주어진 대상을 두가지 조망 즉, 두가지 측면에서 바라보았을 때 얻어지는 두가지 감정임을 알 수 있다. 즉 이 두 감정을 양극적으로 보지 않고 이원적으로 볼 수 있게 된다. 따라서 이제 이들 감정을 모순없이 양립시킬 수가 있다. 이 과정은 조망에 대한 인식을 통해서 얻어지는 태도의 '질적 이동'의 과정이다. 이 태도의 질적 이동은 개인내 과정에서는 아직 본격적으로 나타나지 않는다. 개인내 단계는 이 이동이 일어나기 위한 동기를 부여하는 시기이다.

3단계는 대상내 과정으로서 개인간의 태도의 대립을 가져왔던 조망이 의식의 전면으로 부상되는 시기이다. 그리하여 조망이 의식되는 시기이다. 여기서 조망에 대한 의식은 먼저 자기와 대립되는 사람이 갖고 있는 조망에 대한 의식으로부터 시작된다. 왜 저 사람은 나와 반대되는 태도를 고집하는가? 이 반문으로부터 조망에 대한 인식이 시작된다. 자기가 자기의 조망을 의식할 수는 없다. 이를 의식하기 위해서는 자기가 자기의 조망 밖에 설 수 있어야 한다. 따라서 상대의 조망이 의식된 연후에 비로서 자기의 조망에 대한 회의가 새삼스럽게 일어날 것이다.

그리하여 자기의 조망이 상대의 조망과 다르다는 사

실을 인식함으로써 이제까지의 자기중심성에서 벗어나게 된다. 이같은 인식은 동일한 대상이라 하더라도 어떤 조망에서 바라보는가에 따라 그것에 대한 태도(평가)가 달라질 수 있다는 사실을 깨닫게 한다. 따라서 자신이 그와같은 태도를 갖게 된 것이 주어진 대상자체의 속성에서 비롯된 것이기보다는 자기의 조망에서 비롯된 것임을 깨닫는다. 따라서 관심의 초점이 바뀌게 된다. 이제까지 관심의 초점이었던 태도가 관심밖으로 밀려나고, 그동안 관심 밖에 있었던 조망이 관심의 초점이 된다. 즉, 전경(focal)과 배경(tacit)의 '역전현상'이 나타나게 된다. Polanyi(1966)의 동굴의 비유로 보면 이제까지 관심의 초점이었던 동굴의 모양이 관심밖으로 밀려나고 막대기의 길이가 관심의 초점으로 대두되는 것이다. 앞의 개기르기에 대한 태도 즉, 나는 개기르기를 찬성하는 데 엄마는 이를 반대한다는 사실은 관심밖으로 밀려나고, 개기르기에 대한 조망 즉, 나는 개기르기를 재미없다·재미있다고 놀이가치에 입각해서 판단하고 있는 반면에 엄마는 귀찮다·편하타의 일가치에 입각해서 판단하고 있다는 사실이 관심의 초점으로 대두되는 것이다.

이렇게 전경과 배경이 역전하게 되면 개인간 대립의 본질이 태도에서의 대립이 아니며 조망에서의 대립임을 깨닫게 된다. 즉 주어진 대상 개기르기에 대한 평가에서 두개의 조망, 놀이가치와 일가치가 대립됨을 깨닫는 것이다. 이제까지 독립적 가치로써 존재하던 놀이가치와 일가치가 개기르기라는 대상에 대한 평가에서 서로 배타적 관계를 갖게 됨을 알게 된다. 재미를 추구하면 그만큼 귀찮은 일이 따르며, 편함을 추구하면 그만큼 심심하다는 것을 알게 된다. 그런데 이렇게 두개의 가치가 서로 배타적 관계를 갖는다는 것은 아들간의 관계가 하나의 연속선상에서 양립될 수 있음을 시사하는 것이다. 재미가 있다는 것이 곧 귀찮다는 것을 함축하며, 재미가 없다는 것이 곧 편하타를 함축하게 되면 재미와 편함을 하나의 차원에서 서로 양극에 놓이게 된다. 그런데 여기서 재미있다는 놀이가치로 대표되는 것이며, 편하다는 일가치로 대표되는 것이다. 따라서 결국 조망에서의 대립은 놀이와 일의 두 가치가 하나의 차원에서 서로 양극에 놓이게 됨을 뜻한다.

그런데 조망에서의 대립은 이전에는 태도가 대립되는 두 사람이 각각 따로 갖고 있던 조망들을 한 개인이 모두 함께 갖게 되었다는 것을 뜻한다. 따라서 대립의 양상이 '개인간 대립'에서 '대상간 대립'으로 전환된다. 왜냐하면 조망의 대립에서 야기되는 태도의 대립은 앞에서 말한 것처럼 그 성질이 양극적이기보다는 이원적인 것이다. 이원적이라 함은 주어진 대상의 이중성 즉, 두 측면을 뜻하는 것으로, 여기서 이 두 측면은 양립될 수 있는 것이다. 따라서 대립되는 두 조망으로부터 빚어지는 두 태도는 서로 배타적인 것이 아니며, 함께 공존시킬 수 있는 것이기 때문에 개인간 대립은 일어나지 않게 된다. 대신 태도 대상간의 대립이 나타나게 된다. 한 개인이 대립되는 두 조망을 모두 함께 갖게 되면, 대립하는 대상들 중에서 어떤 한 쪽을 고집한다는 것이 얻는 것도 있지만 잃는 것도 있다는 것을 알 수 있다.

예컨대, 개를 기르면 재미는 있지만 그만큼 귀찮은 일이 따르며, 개를 기르지 않으면 편하기는 하지만 그만큼 심심하다는 것을 안다. 그러나 한 쪽 조망만을 가졌을 때는 그렇지 않다. 개기르기를 놀이가치에서만 보면 기르기는 재미있는 것으로 절대적으로 좋은 것이며, 안기르기는 재미없는 것으로 절대적으로 나쁜 것이다. 일가치에서도 마찬가지이다. 따라서 한 개인이 양쪽 조망을 다 갖게 되면 가치가 상대적이 되기 때문에 가치의 선택이 문제가 된다. 놀이를 선호할 것인가 아니면 일을 선호할 것인가가 문제가 된다. 이것은 결국 기르기를 선호할 것인가 또는 안기르기를 선호할 것인가의 문제이기도 하다. 따라서 이 수준에서의 대립은 기르기와 안기르기의 대상간 대립이라고 볼 수 있다. 이렇게 볼때 3단계의 대상내 과정을 '놀이다—일이다' 차원에서 기르기와 안기르기의 두 대상을 대립시키는 단계라고 부를 수 있다.

4단계는 대상간 과정으로서 기술차원에서 이 차원의 속성을 지니고 있는 여러가지 대상을 범주화할 수 있는 단계이다. 여기서 기술차원(descriptive dimension)은 이전에는 태도가 대립되는 두 사람이 각각 따로 갖고 있던 두가지 조망을 양극으로 하여 이루어지는 하나의 연속선을 말한다. 이 차원은 대립하는 태도를 가진 두 사람의 조망은 항상 서로 배타적 관계를 갖는 것으로

서, 따라서 이 두 조망을 하나의 연속선에서 양극에 위치시킬 수 있다는 것을 인식함으로써 생성된다. 그리하여 이제 태도의 대립이라는 것이 이 연속선상에서의 위치의 이동에 의해서 빚어지는 것임을 깨닫는 것이다. 그런데 이 연속선은 결국 주어진 태도대상에 대해서 사람들이 부여하는 여러가지 가치들을 나열해 놓은 것이다. 예컨대, 개라는 대상에 대해서 사람들이 부여하는 두가지 가치 즉, 놀이와 일을 대립시켜 놓은 것이다. 환언하면 이 연속선은 사람들을 그들의 태도대상에 부여하는 가치에 따라 나열한 것이다. 그리하여 이제 사람들을 나열시켜 형성한 이 연속선이 여러가지 대상들을 범주화 하는 차원이 된 것이다. 즉 이 연속선으로 대표되는 하나의 속성에 의해서 태도대상들이 규정되는 것이다. 예컨대, 개기르기에서 이 연속선은 놀이다—일이다 차원이다. 따라서 놀이다—일이다로 대표되는 속성을 가지고 개기르기를 규정할 수 있다는 것이다.

이 규정은 앞의 1단계에서처럼 개기르기를 재미없다—재미있거나 귀찮다—편하다차원에서 규정하는 것과 다르다. 이같은 차원은 개기르기를 나쁘다—좋다의 평가차원에서 감정적으로 규정하는 것이다. 그러나 놀이다—일이다 차원은 개기르기가 놀이인가 일인가를 기술하는 것으로서 이를 인지적으로 규정하는 것이다. 놀이와 일중에서 어느 것이 더 좋고, 어느 것이 더 나쁘다고 말할 수 없기 때문에 이 차원을 평가차원으로 볼 수는 없다. 이 차원은 개기르기가 좋은가 나쁜가를 따지기에 앞서 그것이 놀이인가 일인가를 규정하는 차원이다. 환언하면 이 차원은 놀이다—일이다차원으로 대표되는 속성 즉, 놀이성을 가지고 주어진 대상을 규정하는 기술차원이다. 따라서 이 차원을 통해서 우리는 이제 개기르기에서 놀이성이라는 속성을 인식할 수 있다.

그런데 어떤 특정한 대상과 그것의 속성은 서로 별개의 것이다. 속성은 여러가지 다양한 대상속에서 존재할 수 있다. 예컨대, ‘빨강’이라는 속성은 자동차, 옷, 과일등 여러가지 대상속에 존재하는 것으로, 이같은 대상들의 세부특징을 추출하여 추상화한 것이 속성이다 (Smith, 1984). 따라서 속성에 대한 인식은 어느 하나의 대상만을 가지고는 성립될 수 없다. 여러가지 다양한 대상에서 주어진 속성이 발견될 때 그 속성이 인식되는

것이다. 이렇게 볼 때 앞의 예에서처럼 개기르기라는 하나의 대상에서 곧바로 놀이성이라는 속성이 생성되는 것은 아니다. 3단계에서 왜 놀이와 일이 서로 배타적 관계를 갖는다는 것을 깨달았으면서도 기술차원을 생성하지 못하는가의 이유가 바로 여기에 있다.

3단계에서 태도대상은 개기르기와 안기르기인데 이것들은 엄격한 의미에서 서로 별개의 대상이 아니다. 개라는 대상에 대한 두가지 서로 상반되는 행위이다. 따라서 대상은 하나만이 있는 것이다. 여기서 ‘행위수준’과 ‘대상수준’은 구분되어야 한다. 이 사실은 놀이다—일이다 차원에서 개기르기와 안기르기 행위를 판단해보면 잘 드러난다. 기르기 행위는 놀이이며, 안기르기 행위는 일이다. 여기서 전자는 자연스럽지만 후자는 자연스럽지가 못하다. 이것보다는 기르기 행위는 개기르기를 놀이로 보는 것이며, 안기르기 행위는 개기르기를 일로 보는 것이다가 자연스럽다. 따라서 놀이다—일이다 차원에서 기르기행위와 안기르기행위의 판단은 모두 개기르기 대상에 대한 판단으로 귀착된다는 것을 알 수 있다. 따라서 이 단계에서 대상은 개기르기 하나인 것이다. 그리하여 이 모형에서는 3단계를 대상내과정이라고 명명하였다.

그러나 이같은 행위수준, 즉 기른다와 안기른다의 행위에서의 대립은 놀이다—일이다의 놀이성을 대상의 속성으로 인식하면서 대상수준, 즉 대상간의 대립으로 발전된다. 그리하여 4단계의 대상간 과정이 나타나게 된다. 여기서 대상간 과정은 놀이성차원에서 이 차원의 속성을 갖고 있는 여러가지 대상들, 예컨대 화초기르기, 닭기르기, 독서하기와 같은 것을 개기르기와 대립시키는 것이다. 즉 놀이성차원에서 개기르기의 대안들을 개기르기와 대립시키는 것이다. 이 과정은 개를 안기른다면 그럼 무엇을 할 것인가, 즉, 개기르기의 대안들을 물음함으로써 시작된다. 그런데 이같은 물음을 통해서 얻어지는 대안들은 결국 놀이성 속성을 갖는 대상들로만 구성된다. 왜냐하면 앞에서 본 것처럼 개기르기는 놀이가치로 대표되는 것이며 안기르기는 일가치로 대표되는 것이다. 따라서 개기르기와 안기르기의 대립은 놀이가치와 일가치의 대립으로 환원될 수 있기 때문에 개기르기의 대안을 찾는다는 것은 놀이가치의 반

대 즉, 일가치로 대표되는 대상을 찾는 것이 된다. 따라서 개기르기의 대안들은 결국 놀이다—일이다 차원에서 나열되는 대상으로 구성되는 것이다.

그러나 이 놀이다—일이다 차원은 앞서도 말한 것처럼 평가차원이 아니다. 따라서 주어진 대상들이 이 차원에서 놀이로 인식되던 일로 인식되던 어느 것이 더 좋은 것이라고 말할 수는 없다. 놀이다—일이다 차원은 대상의 속성을 속성 그 자체로서 인식시켜 준다. 따라서 이 차원에서 나열되는 여러가지 대상들은 이제 어떻게 평가되는 것인가라는 의문이 제기된다 그런데 이 물음은 새로운 조망의 등장을 통해서 해결된다. 즉, 놀이다—일이다의 기술차원에서 나열되는 여러가지 대상들은 이제 새로운 조망 예컨대, 소유적 가치에 입각해서 평가되어 진다. 소유적 가치에 입각해서 보게 되면 놀이로 인식되는 대상(예, 개기르기)은 나쁜 것이 되며 일로 인식되는 대상(닭기르기)은 좋은 것이 되는 것이다. 그러나 언젠가 이와 대립되는 조망 예컨대, 존재적 가치를 선호하는 사람이 나타나게 되면 놀이로 인식되는 대상과 일로 인식되는 대상에 대한 평가가 이와 반대가 되어, 이 두 사람사이의 갈등은 앞에서 제시한 단계들을 처음부터 다시 반복하게 될 것이다.

이상에서 진술한 내용을 그림3에서 개기르기의 예를 가지고 요약하였다. 이 그림에서는 1단계와 4단계에서 개기르기에 대한 인식차원의 차이를 제시하였다. 이와 함께 판단대상의 변화도 제시하였다. 그림에서 개기르기에 대한 인식차원이 '평가차원'에서 '기술차원'으로

질적인 변형을 일으키면서, 태도대상도 '행위수준'에서 '대상수준'으로 이동하고 있다. 그런데 개기르기에 대한 인식차원에서의 이같은 변화를 일으키는 핵심기제는 앞서도 기술한 것처럼 개인의 조망의 확대이다. 따라서 다음 절에서는 개기르기에서 태도가 대립되는 사람들의 조망을 확대시킴으로써 그들의 인식차원이 예언대로 평가차원에서 기술차원으로 변형되는가를 경험적으로 분석하였다.

조망의 확대와 태도의 차원구조

앞 절에서 태도의 차원구조가 평가차원에서 기술차원으로 변형되는 과정을 모형화하였다. 이수원과 신현숙(1986)은 태도진술의 분류과제 기법을 도입하여 태도의 차원구조에서 평가차원과 기술차원의 존재를 확인하였다. 이들은 태도의 차원구조가 발달수준에 따라 성인은 평가차원과 기술차원이 분화되어 있는 반면에 아동은 미분화되어 있다는 사실을 밝혔다. 아동은 평가차원에 의해서 기술차원이 혼잡되는 것으로 나타났다. 또한 이수원과 박영석(1988)은 의미미분기법을 도입하여 위의 연구와 같은 결과를 얻었다. 아동은 대립되는 두 태도 대상 예컨대, 교복과 사복을 평가차원에서 대립되는 것으로 인식하는 반면에 성인은 기술차원에서 대립되는 것으로 인식한다는 결과를 얻었다.

이들 연구는 모두 태도의 차원구조가 발달적으로 볼 때 평가차원에서 기술차원으로 변형되는 것임을 입증해

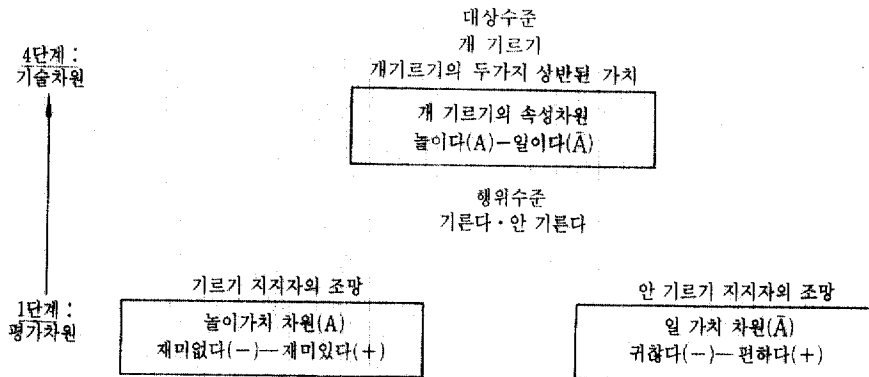


그림 3. 개기르기 대상에서 평가차원과 기술차원의 발생과정

준다. 그러나 이들 연구에서 이같은 변형과정이 어떻게 일어나는 것인가에 대해서는 분명치 않다. 이 연구에서는 이 과정이 조망의 확대를 통해서 일어난다고 가설화하였다. 앞의 이론적 모형에서 개인은 전경과 배경의 전환을 통해서 자기태도와 반대태도가 갖고 있는 조망이 서로 다르다는 것을 깨달음으로써, 평가차원에서의 개인간의 대립이 지양되며, 대상의 속성을 기술차원에 입각해서 볼 수 있게 된다고 전제하였다. 여기서는 이 예언을 실증적으로 검토하였다.

방 법

이 실험은 사전검사, 조망확대처치, 사후검사의 3단계로 진행되었다. 사전검사를 실시하고 15일뒤에 조망확대처치를 하였다. 이어서 사후검사를 즉시 한 집단과 5일 후에 지연해서 한 집단의 두 집단에서 측정하였다.

피험자

이 실험에는 국민학교 3학년과 6학년에 재학하는 남, 여학생 420명이 피험자로서 참가하였다. 이들중 사전검사에서 이 실험의 주제인 개기르기에 대한 태도가 중립이거나 반대하는 사람은 분석에서 제외시켜, 찬성하는 사람만을 최종 분석의 대상으로 선정하였다. 이렇게 선정된 피험자는 3학년 152명과 6학년 161명이었다. 이들의 남·녀 성별 구성은 반반씩 되었다.

독립변인의 조작

실험집단에는 조망의 확대처치를 하였으며, 통제집단은 아무런 처치도 가하지 않고 사전사후 검사만을 실시하였다. 실험의 독립변인인 조망의 확대처치는 학교의 정규 도덕시간에 '남을 이해하는 마음'이라는 학습주제를 내걸고 실험자인 학교 선생님중의 한 분이 피험자들에게 다음과 같은 갈등상황을 유인물로 제시하는 것으로 유도되었다. 이때 피험자들에게 이 과제가 실험이 아니라 실제 수업의 일환인 것으로 인식시켰다. 피험자들에게 제시한 상황은 아래와 같다.

구 태식은 자기집 개가 새끼를 낳으면 철수에게 한마리를 주겠다고 약속했다. 그후 태식이네 개가 새끼를 낳았다. 철수는 개 한마리를 얻어서 기쁜 마음으로 집으로 돌아왔다. 철수는 어머니에게 자랑하면서 집에서 개를 기르겠다고 하였다. 그러나 철수의 어머니는 집에서 여러가지 이유때문에 개를 기를 수 없다고 하였다. 그리고 개를 다시 돌려주라고 하였다. 철수는 어머니가 누구보다도 자신을 잘 이해해 주고 사랑한다고 생각해왔다. 철수는 집에서 개를 기르겠다고 계속 고집을 부렸고, 그 때문에 어머니에게 야단을 맞았다. 철수는 집에서 개를 기를 수 없다고 하는 어머니를 이해할 수 없었다. 그래서 자신을 야단치는 어머니가 미웠다."

위의 문장을 충분히 읽고 음미하도록 한 후, 이어서 아래와 같이 철수어머니의 입장과 철수의 입장에 대한 두가지 물음에 답하도록 하였다.

물음1. 철수어머니의 입장에 대한 이해 :

여러분이 한번 철수어머니의 입장이 되어서, 왜 철수 어머니가 집에서 개를 기를 수 없다고 했는지를 이해해 보고, 왜 집에서 개를 기를 수 없는 것인지 가능한 많은 이유를 들어보시오.

물음2. 철수의 입장에 대한 이해 :

여러분이 한번 철수의 입장이 되어서, 왜 철수가 집에서 개를 기르겠다고 고집하였는지 가능한 많은 이유를 들어보시오.

응답은 번호를 매겨 줄이쳐진 백지에 작성하도록 하였다. 각 입장에 대하여 가능한 한 많은 '이유'를 쓰도록 하기 위해서 잘 된 글은 표창을 하고 바른생활성적에 이를 반영한다고 지시하였다. 응답시간은 각 입장에 대해서 15분간씩 주었다. 여기서 어머니의 입장과 철수의 입장을 한꺼번에 제시하지 않고 따로따로 제시해 주었다. 어머니의 입장에 대한 응답이 완료된 후 철수의 입장에 대한 물음을 물었다. 잘된 것을 가리기 위해서 응답지는 모두 회수하겠다고 말하고 조망의 확대처치를 끝냈다.

"평소에 철수는 개를 무척 좋아했다. 철수의 친한 친

종속변인의 측정

이 실험에서 종속변인은 사전검사와 사후검사의 두 가지 측정치로 이루어졌다. 사전검사의 측정은 독립변인을 처리하기 15일 전에 실시하였으며, 사후검사의 실시는 실험집단을 두 집단으로 나누어 한 집단은 독립변인 처리 직후에 실시하였으며(직후집단), 다른 집단은 독립변인 처리 5일 후에 실시하였다(지연집단). 따라서 지연집단은 사전검사로부터 20일 후에 사후검사가 실시되었다. 통제집단은 직후집단과 때를 같이하여 사전검사로부터 15일 후에 사후검사를 실시하였다. 여기서 모든 피험자들은 태도평정, 준거차원척도, 및 차원분류과제의 새가지 종류의 검사를 받았다. 태도평정과 준거차원 척도는 사전과 사후검사에서 모두 실시하였으며, 차원분류과제는 사후검사에서만 실시하였다.

태도평정 : 이 실험의 주제인 '집에서 개 기르기'에 대하여 묻는 여러가지 설문중에서 우리집에서 개를 기르면 얼마나 좋겠는가를 묻는 척도를 가지고 개인의 태도를 측정하였다. 이 평정척도는 매우 싫다(-3)에서 매우 좋다(+3)의 7점척도로 구성되었다.

차원분류과제 : 이 과제는 태도의 차원분화수준을 측정하기 위한 것으로서 이수원과 신현숙(1986)이 제안한 기법에 따라 제작되었다. 먼저 태도주제 개기르기에 대한 신념들을 선정하기 위해서 예비적으로 70개의 신념을 제작하여 그것들의 기술값과 평가값을 국민학생의 부모 152명을 대상으로 구하였다. 여기서 각 신념의 기술값은 그 신념이 '개를 기를 때 나타나는 현상'(100)인지 '개를 기르지 않았을 때 나타나는 현상'(1)인지를

100점 척도에서 평정한 값이며, 평가값은 각 신념이 '좋은 현상'(+50)인지, '나쁜 현상'(-50)인지를 101점 척도에서 평정한 값이다. 이들 측정값을 통하여 개 기르기의 호의적 신념(A^+)과 비호의적 신념(A^-), 개 안기르기의 호의적 신념(\bar{A}^+)과 비호의적 신념(\bar{A}^-)을 각각 4개씩 16개를 표1처럼 선정하였다.

표1의 신념을 가지고 차원분류과제를 제작하였다. 이 과제에서 각 자극은 개 기르기 신념(A) 2개와 개 안기르기 신념(\bar{A}) 2개의 모두 4개로 구성되었다. 이 과제는 신념들의 배합에 따라 단일차원, 상관차원 및 직교차원 과제의 3종류로 나누어진다. 단일차원과제는 평가값을 고정시킨 것으로 $A^+ A^+ \bar{A}^- \bar{A}^+$ 나 $A^- A^- \bar{A}^- \bar{A}^-$ 의 형태이며, 상관차원과제는 평가값과 기술값을 같이 변화시킨 것으로 $A^+ A^+ \bar{A}^- \bar{A}^-$ 나 $A^- A^- \bar{A}^+ \bar{A}^+$ 의 형태이며, 직교차원과제는 평가값과 기술값을 모두 변화시킨 것으로 $A^+ A^- \bar{A}^+ \bar{A}^-$ 의 형태이다. 각 과제에서 제작된 자극 수는 단일차원 4개, 상관차원 8개, 직교차원 4개였다. 피험자에게 이들 16개의 자극을 무선적으로 섞어서 제시한 후 각 자극에서 예컨대, 재미있다(A^+), 귀찮다(A^-), 편하다(\bar{A}^+), 재미없다(\bar{A}^-)에서 '개를 기를 때 나타나는 현상' 2개와 '개를 기르지 않을 때 나타나는 현상' 2개를 고르게 하였다. 피험자가 개 기르기 현상으로 A^+ 와 A^- 를, 개 안기르기 현상으로 \bar{A}^+ 와 \bar{A}^- 를 묶으면 정답으로 채점하였으며, 이와 다르게 묶으면 모두 오답으로 취급하였다. 여기서 이 오답량이 차원분화수준의 지표가 된다.

준거차원척도 : 이 척도는 피험자의 태도가 어느 차원에

표 1. 개 기르기에 대한 신념들의 기술값과 평가값

		기술값	평가값			기술값	평가값
A^+	재미있다	87	32	\bar{A}^+	편하다	34	31
	즐겁다	84	36		깨끗하다	28	32
	보람있다	65	20		조용하다	36	19
	정다울다	73	31		한가롭다	38	19
A^-	귀찮다	68	-12	\bar{A}^-	재미없다	25	-23
	불결하다	80	-21		즐겁지않다	28	-22
	시끄럽다	67	-22		보람없다	29	-21
	번거롭다	63	-11		쌀쌀맞다	31	-17

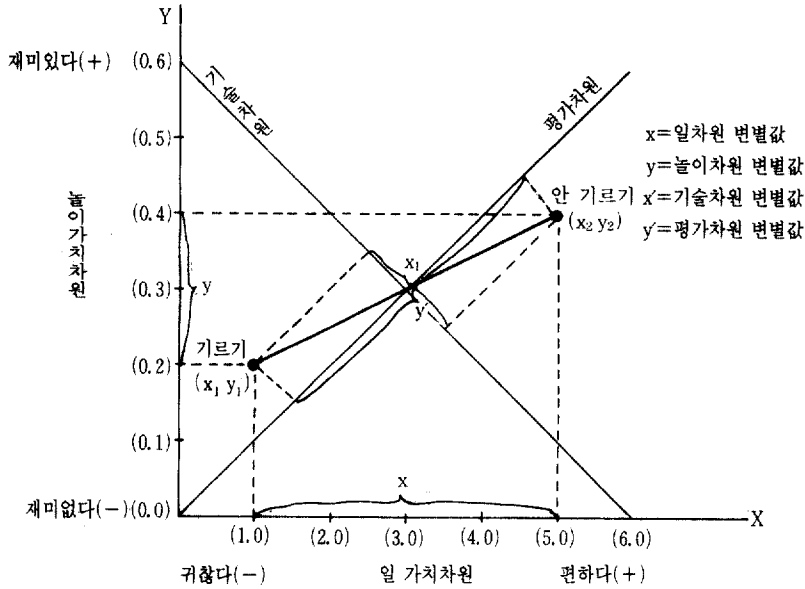


그림 4. 개기르기와 안기르기에 대한 준거차원

준거하여 형성되었는가를 알아보는 것으로서 이수원과 박영석(1988)의 기법을 이용하여 제작되었다. 이 척도는 표1에 나와있는 신념에서 서로 반대되는 신념들(예컨대, 재미있다와 재미없다)을 한 쌍으로 하여 의미분척도를 만든 것이다. 표에서 반대되는 신념의 쌍이 모두 8개이므로 의미분척도도 8개가 나온다. 이 중에서 재미없다—재미있다, 즐겁지않다—즐겁다, 보람없다—보람있다, 쌀쌀맞다—정다웁다의 4개는 개기르기 지지자의 준거차원으로서 '놀이' 가치로 대표되는 것들이다. 이와 반대로 귀찮다—편하다, 불결하다—깨끗하다, 시끄럽다—조용하다, 번거롭다—한가롭다의 4개는 개기르기 반대자의 준거차원으로서 '일' 가치로 대표되는 것이다. 이들 8개의 척도를 피험자들에게 무선적으로 제시하고 각 차원에서 개기르기와 개안기르기에 대하여 각각 따로 평정도록 하였다. 평정은 -3에서 +3까지의 7점척도에서 이루어졌다.

피험자의 반응은 그림 4에서처럼 4가지 변별값을 산출하여 분석되었다. 이 그림에서 피험자의 일가치차원의 값과 놀이가치차원의 값은 위에서 말한 4개의 차원에서의 평정값을 합쳐서 평균값을 구한 것이다. 여기서 x값은 개기르기와 안기르기가 일가치차원에서 변별되는

정도를 나타내며, y값은 이들이 놀이가치차원에서 변별되는 정도를 나타낸다. y는 개기르기와 안기르기를 평가차원에서 변별하는 정도를 나타내며 x는 기술차원에서 변별하는 정도를 나타낸다. 각 차원에서의 변별값의 계산과 해석은 이수원과 박영석(1988)의 논문에서 자세하게 다루었다.

결과 및 논의

이 실험에서 먼저 독립변인인 조망의 확대처치가 피험자의 태도에 어떠한 영향을 미치는가를 분석하였다. 피험자의 태도는 사전검사와 사후검사에서 우리집에서 개를 기르면 매우 싫다(1)—매우좋다(7)차원에서 측정했는데 실험집단중 직후집단(n=129)은 사전 5.33, 사후 4.98로 $F(1, 128)=13.05$, $p<.001$ 에서 유의하게 변했으며, 지연집단(n=112)도 사전 5.55, 사후 5.03으로 $F(1, 111)=24.97$, $p<.001$ 로 유의하였다. 그러나 통제집단(n=72)은 사전 5.52, 사후 5.23으로 $F(1, 71)=3.31$, $p>.05$ 로 유의하지 않았다. 이렇게 볼때 조망의 확대처치는 태도의 변화를 가져왔다고 볼 수 있다. 따라서 조망의 확대가 태도의 차원구조에 미치는 영향을 분

표 2 놀이와 일차원에서 개기르기와 안기르기에 대한 평정값(괄호안은 SD)

차원	집 단	기르기		안기르기	
		사 전	사 후	사 전	사 후
놀이차원					
	직후(n=129)	5.05(.90)*	4.93(1.05)	1.97(1.19)	2.04(1.31)
	자연(n=112)	5.29(.86)	5.07(.97)	1.73(1.15)	1.80(1.32)
	통제(n= 72)	5.02(.94)	4.95(1.26)	1.80(1.29)	2.27(1.82)
일차원					
	직후(n=129)	3.37(1.17)**	2.97(1.21)	3.55(1.12)	3.68(1.19)
	자연(n=112)	3.51(1.12)	2.92(1.02)	3.77(1.00)	3.98(.96)
	통제(n= 72)	3.56(1.15)	3.43(1.26)	3.41(1.26)	3.52(1.39)

* 재미없다(1)~재미있다(7) 등의 4가지 놀이 가치 척도에서의 평균 평정값

** 귀찮다(1)~편하다(7) 등의 4가지 일가치척도에서의 평균 평정값

석하는 과정에서 태도변화 효과를 통제하기 위해서 사후태도를 공변인으로 하는 공변량분석을 시도하였다.

이 실험에서는 조망의 확대의 효과를 세가지 측면에서 분석하였다. 첫째 조망의 확대처치가 피험자들로 하여금 개기르기 지지자의 조망과 반대자의 조망을 동시에 받아들여게 하는가를 분석하였다. 이 분석은 조망확대처치의 조작효과를 검토하는 것이 된다. 둘째 조망이 확대되면 태도대상에 대한 시각차원이 평가차원에서 기술차원으로 질적으로 달라지게 되는가를 분석하였다. 개 기르기와 안기르기를 평가적으로 대립되는 것으로 보다가 기술적으로 대립되는 것으로 보게 되는가를 준거차원척도에서의 자료를 토대로 분석하였다. 마지막으로 조망이 확대되면 태도의 차원구조가 평가차원과 기술차원의 두개의 차원으로 분화되는가를 분석하였다. 이 분석은 앞의 두번째 분석과 맥을 같이하는 것이다. 단지 앞의 분석에서는 평가차원에서 기술차원으로서의 질적변형과정을 의미미분척도 기법을 이용하여 분석한 반면에 여기서는 차원분류과제 기법을 이용하여 분석했다는 점에서 차이가 있다.

표 2는 조망확대에 따른 처치효과를 알아보기 위해서 준거차원 척도에서의 피험자들의 평정값을 차원별로 정리한 것이다.

여기서 조망확대처치에 따른 확년간 차이는 전반적으로 의미없게 나왔기 때문에 이를 통합하여 제시하였다. 개기르기와 안기르기에 대한 놀이차원의 평정값은 재미

없다—재미있다, 즐겁지않다—즐겁다, 보람없다—보람있다, 쌀쌀맞다—정다움다의 네가지 평정척도에서의 평균값이며, 일차원의 평정값은 귀찮다—편하다, 불결하다—깨끗하다, 시끄럽다—조용하다, 번거롭다—한가롭다의 네가지 척도에서의 평균값이다. 각 척도는 -3에서 +3까지의 7점척도였는데 이를 1에서 7까지로 환척하여 표에서는 제시하였다.

사전검사에서 보면 놀이차원에서는 개기르기는 매우 좋게(5.13), 개 안기르기는 매우 나쁘게(1.85) 평정하는 반면에 일차원에서는 개기르기(3.46)와 개 안기르기(3.60)의 차이가 거의 없는 것으로 나타났다. 이렇게 볼 때 피험자들은 개기르기와 안기르기의 변별을 주로 놀이차원에서 하고 있으며, 일차원에서는 거의 변별을 하지 못하는 것으로 나타났다. 이 결과는 이 연구에 참여한 피험자들이 개 기르기를 지지하는 사람으로만 구성되었다는 점을 감안할 때, 그리고 개 기르기를 지지하는 사람들은 그들의 태도를 놀이차원에 준거하여 형성할 것이라고 보았던 점을 감안할 때 미리 예상했던 결과이다.

그런데 조망의 확대처치를 한 후에 측정된 사후검사에서는 이같은 추세가 달라지고 있다. 실험처치후에 개기르기와 안기르기의 변별차원이 어떻게 달라지는가를 보기 위해서 각 차원별로 개기르기와 안기르기의 평정값의 차이를 구하여 그림으로 제시한 것이 그림 5이다. 놀이차원에서의 개기르기와 안기르기의 변별값은 개기

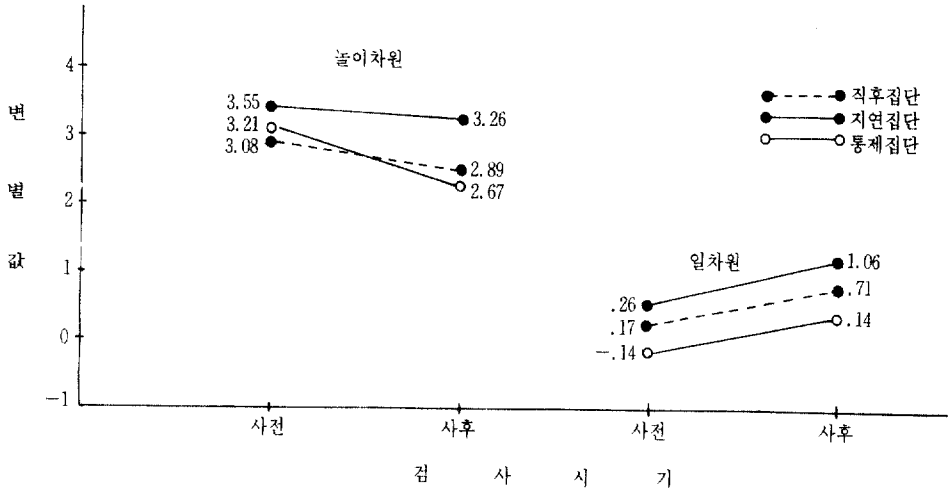


그림 5. 집단별 높이와 일차원에서 개기르기와 안기르기의 변별값

르기에서 안기르기의 평정값을 뺀 점수이며, 일차원에서
의 변별값은 안기르기에서 기르기의 평정값을 뺀 점수
이다.

그림 5에서 높이차원에서는 이 변별값이 실험처치후
에 줄어드는 반면에 일차원에서는 늘어나고 있다. 이
변별값에 대한 실험처치의 효과를 알아보기 위해서 피
험자들의 사후태도를 공변인으로 놓고 집단을 피험자간
변인으로 차원과 검사시기를 피험자내 변인으로 하는 3
원 공변량분석을 하였다. 그 결과 차원×검사시기의 상
호작용 효과가 유의하게 나왔다($F(1, 310)=31.35, p<.$
 $.001$). 이 결과는 조망의 확대처치전에는 높이차원에서
만 개기르기와 안기르기를 변별하다가 처치후에는 일차
원으로도 이들을 변별하게 되었음을 나타낸다.

그런데 이 결과를 집단별로 분리하여 분석해 본 결과
실험처치를 받은 직후집단과 지연집단에서는 이같은 추
세가 나타나지만 실험처치를 받지않은 통제집단에서는
이같은 추세가 나타나지 않았다. 각 집단에서 차원×검
사시기의 상호작용 효과를 내어 본 결과 직후집단과 지
연집단에서는 유의할 결과가 나왔으나 통제집단에서는
유의하지 않았다(직후집단 $F(1, 128)=12.29, p<.$
 $.001$; 지연집단 $F(1, 111)=24.52, p<.$
 $.001$; 통제집단 $F(1, 71)=3.67, p>.$
 $.05$). 또한 직후와 지연집단에서 조망처치의
효과에서 차이가 있는가를 보기 위해서 집단×차원×검
사시기의 상호작용을 내어 본 결과 두 집단간에 유의한

차이가 없었다($F(1, 239)=.38, p>.$
 $.05$). 따라서 조망의
확대처치를 받은 집단은 측정시기와 관계없이 개기르기
와 안기르기를 높이차원에서는 물론 일차원에서도 변별
할 수 있게 되었다고 볼 수 있다. 그런데 이렇게 개기르
기와 안기르기를 높이와 일의 두 조망에서 동시에 변별
할 수 있게 되었다는 것은 동일한 태도대상에 대하여
서로 상반되는 감정을 공존시킬 수 있게 되었다는 것을
뜻하는 것으로서 개기르는 것이 높이차원에서 보면
재미가 있기 때문에 좋은 것이지만 일차원에서 보면 귀
찮기 때문에 나쁜 것이라는 사실을 알게 된 것이다. 그
러나 통제집단에서는 개기르는 것을 높이차원에서만 보
기 때문에 좋다고만 생각하게 된다. 따라서 이 실험에
서 예상한 대로 조망의 확대처치는 피험자로 하여금 개
기르기 지지자와 반대자의 조망을 동시에 함께 갖게 하
였다고 결론지을 수 있다.

다음으로 개기르기에 대한 피험자의 인식차원이 조망
의 확대를 통해서 평가차원에서 기술차원으로 변화되는
가를 분석하였다. 앞 절의 연구방법의 그림 4에서 의미
미분적도 기법을 이용하여 대립하는 두 태도대상이 평
가차원(나쁘다—좋다)에서 대립하고 있는지 또는 기
술차원(놀이다—일이다)에서 대립하고 있는가를 분석
할 수 있는 방안을 제시하였다. 즉 피험자들이 개기르
기와 안기르기의 두 태도대상을 평가차원과 기술차원중
어느 차원에서 변별하고 있는가를 분석할 수 있는 방안

이 제시되었다. 표3은 이 방법을 가지고 측정한 결과를 정리한 것이다.

표 3. 기술차원과 평가차원에서 기르기와 안기르기의 변별값(팔호안은 SD)

집 단	기술차원변별값		평가차원변별값	
	사 전	사 후	사 전	사 후
직후(n=129)	2.35* (1.29)	2.55 (1.42)	2.51 (1.86)	2.21 (1.89)
지연(n=112)	2.72 (1.41)	3.09 (1.59)	2.52 (1.69)	2.01 (1.63)
통제(n= 72)	2.29 (1.32)	2.17 (1.49)	2.60 (2.05)	2.59 (2.22)

* 최저 변별값(0)~최고 변별값(8.485)

이 표에서 평가차원 변별값은 그림4의 놀이 가치치원(Y)과 일 가치치원(X)으로 이루어진 좌표에서 원점을 지나가는 대각선에 개기르기(x_1y_1)와 안기르기(x_2y_2)의 두 좌표점을 투영시켰을 때 나타나는 거리(y')이다. 그런데 대각선은 좌표점 0, 0에서 좌표점 6, 6을 잇는 선으로서, 결국 비호의적인 특성으로 대표되는 두개의 가치(재미없다와 귀찮다)와 호의적인 특성으로 대표되는 두개의 가치(재미있다와 편하다)를 잇는 것이다. 따라서 이 차원에서 두 태도대상을 변별한다는 것은 결국 이들을 나쁘다—좋다의 평가차원에서 대립되게 보는 것이다. 반면에 기술차원 변별값은 그림에서 좌표점 0, 6과 좌표점 6, 0를 잇는 대각선에 개기르기의 두 좌표점을 투영시켰을 때 나타나는 거리(x')이다. 그런데 이 대각선은 놀이의 특성을 대표하는 두개의 가치(귀찮다와 재미있다)와 일의 특성을 대표하는 두개의 가치(편하다와 재미없다)를 잇는 선이다. 따라서 이 차원에서 두 태도대상을 변별한다는 것은 결국 이들을 놀이다—일이다의 기술차원에서 대립되게 보는 것이다.

표3의 결과를 사후태도를 공변인으로 하여 집단×차원×검사시기의 공변량 분석을 한 결과 먼저 집단×차원의 상호작용 효과가 유의하게 나왔다($F(2, 310)=5.15, p<.01$).

그림6에서 볼 수 있는 것처럼 조망의 확대처치를 받지 않은 통제집단은 평가차원에서 변별값이 큰 반면에 기

술차원 변별값은 작게 나왔다. 이 결과는 통제집단이 개기르기와 안기르기의 두 태도대상을 기술차원보다는 평가차원에서 대립시키고 있다는 것을 나타낸다. 그런데 이 결과는 검사시기에 따라 다시 상호작용하는 것으로 나타났다. 집단×차원×검사시기의 상호작용 효과가 유의하게 나왔다. ($F(2, 310)=3.58, p<.05$). 따라서 집단별로 분리하여 차원×검사시기의 상호작용 효과를 내어본 결과 직후집단과 지연집단에서 이 효과가 유의하게 나왔다(직후집단 $F(1, 128)=7.63, p<.01$; 지연집단 $F(1, 111)=15.60, p<.001$). 그러나 통제집단에서는 유의하지 않았다($F(1, 71)=.11, p>.05$). 따라서 조망의 확대는 대립하는 두 태도대상을 평가차원에서 대립되게 보다는 기술차원에서 대립되는 것으로 보려는 경향을 증대시킨다고 결론지을 수 있다. 그리고 직후집단과 지연집단에서 차원×검사시기의 상호작용효과에서의 차이는 집단×차원×검사시기의 상호작용 효과가 유의하게 나오지 않았다($F(1, 239)=1.71, p>.05$). 따라서 측정시기에 따른 차이는 나타나지 않았다.

이 결론을 뒷받침하는 결과가 차원분류과제에 대한 분석에서 나타났다. 차원분류과제는 피험자들이 태도진술들의 분류에서 평가차원과 기술차원을 얼마나 분화하여 지각할 수 있는가를 측정한다. 주어진 태도진술에서 평가적 의미와 기술적 의미를 분화하여 지각하지 못하는 피험자는 이들을 분화하여 지각하는 피험자와 비교할 때, 이 두 차원을 함께 변화시킨 상관차원과제에서 하나의 차원만이 변화하고 다른 차원은 고정시킨 단일차원과제에 비하여 주어진 태도진술들 사이의 비유사성(dissimilarity)을 보다 크게 지각한다. 그렇기 때문에 이들은 주어진 차원에 따라 태도진술들을 분류할 때 과제수행의 촉진효과가 나타난다. 또한 두 차원이 서로 엮물려서 교차적으로 변화하는 직교차원과제에서는 주어진 차원에 따라 태도진술들을 분류할 때 다른 차원에 의하여 장애를 받기 때문에 단일차원과제에 비하여 과제수행의 간섭효과가 나타난다. Handel과 Imai(1972)는 촉진효과는 피험자가 두 차원을 분화하여 지각하는가를 나타내는 직접적인 지표가 되며, 간섭효과는 미분화된 피험자의 주의장애를 나타내는 지표가 된다고 보았다. 따라서 상관차원과제에서의 촉진효과나 직교차원과제

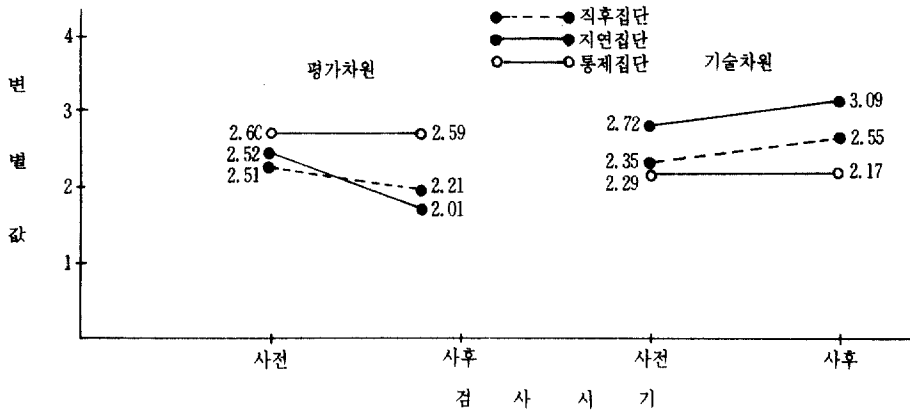


그림 6. 집단별 기술과 평가차원에서 개기르기와 인기르기의 변별값

에서의 간섭효과를 분석함으로써 피험자들의 차원분화 수준을 측정할 수 있다.

표4에서는 단일차원, 상관차원 및 직교차원과제에서 피험자들이 범한 오답량을 제시하였다. 이 표에서 상관차원과제는 개기르기를 호의적으로 기술한 진술과 안기르기를 비호의적으로 기술한 진술로 구성된 과제(A⁺A⁻ + A⁻A⁺)에서 범한 오답량만을 제시하였다. 그 이유는 이 실험의 피험자들이 개기르기를 지지하는 사람들로만 구성되었기 때문에 이 유형의 과제에서만 자신의 태도에 저항을 받지 않고 과제를 수행할 수 있기 때문이다(이수원과 신현숙, 1986). 따라서 각 과제에서 자극의 수는 4개이기 때문에 한 과제유형에서 범할 수 있는 오답량은 최고 4점이 된다.

표 4. 태도진술의 차원에서 과제유형에 따른 오답량(괄호안은 SD)

집 단	과제의 유형		
	단일차원	상관차원	직교차원
직후(n=129)	.92* (1.05)	.63 (1.06)	1.77 (1.43)
지연(n=112)	.83 (1.04)	.47 (.97)	1.55 (1.44)
통제(n= 72)	1.43 (1.17)	.75 (1.14)	2.42 (1.30)

* 최저오답량(0)~최고오답량(4)

사후태도를 공변인으로 하여 집단×과제유형의 공변량분석을 한 결과 먼저 전체 분류과제에서 범한 오답량

이 집단에 따라 차이가 나온다[F(2,309)=9.01, p<.001]. 지연집단에서 오답량이 가장 적으며 다음이 직후 집단이며, 통제집단에서 오답량이 가장 크다. 이 결과는 조망확대처치를 받은 실험집단이 통제집단보다 태도진술의 차원분류에서 전반적으로 오류를 적게 범한다는 것을 나타낸다. 또한 과제 유형에 따른 차이가 유의하게 나왔다[F(2,620)=157.99, p<.001]. 예상대로 상관차원과제에서 오류량이 가장 적으며 그 다음이 단일차원과제이며, 직교차원과제에서 가장 많은 오류를 범하고 있다. 따라서 상관차원과제에서의 촉진효과와 직교차원과제에서의 간섭효과가 모두 나타났다.

또한 집단×과제유형의 상호작용효과도 유의하게 나왔다[F(2,310)=5.15, p<.01]. [F(4,620)=2.85, p<.05]. 통제집단은 직후집단이나 지연집단에 비하여 촉진효과와 간섭효과가 모두 크게 나타나는 추세를 보였다. 그림7에서 이 추세가 잘 나타난다.

이를 세부적으로 분석하기 위하여 단일차원과제와 상관차원과제만을 떼어 집단별 오답량의 차이를 분석한 결과 집단×과제의 상호작용 효과가 유의하게 나왔다[F(2,306)=3.06, p<.05]. 분류과제 수행에서 촉진효과가 통제집단에서 가장 크며, 직후나 지연집단에서는 작게 나타나고 있다. 집단별 비교에서의 통제집단은 다른 두 집단과 모두 유의한 차이를 보였으나 직후와 지연집단간의 차이는 유의하지 않았다(통제 대 직후, F(1,199)=4.96, P<.05, 통제 대 지연, F(1.182)=3.98, P=<.05; 직후 대 지연, F(1.239)=.20, P>.05). 그런

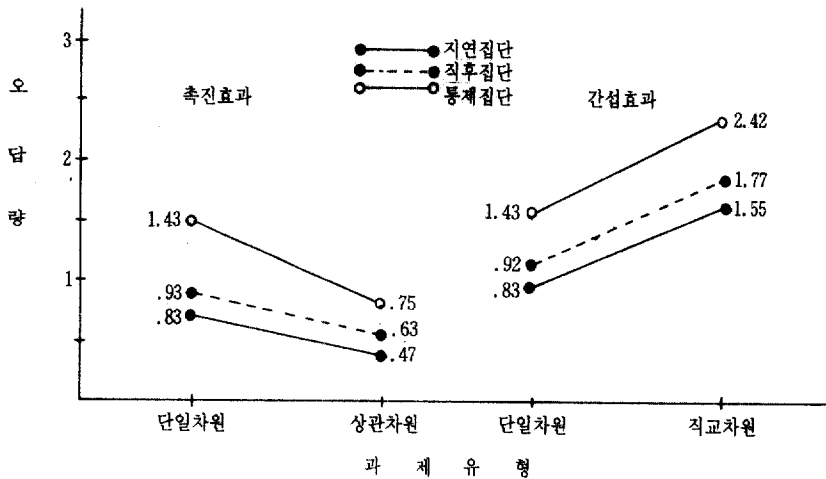


그림 7. 태도집단의 차원분류에서 과제유형에 따른 집단별 오답량

데 단일차원과제와 직교차원과제간의 집단별 오답량의 차이에서는 유의한 결과를 얻지 못하였다($F(2, 310)=1.08, P<.05$). 이 결과에 대한 집단별 비교에서도 집단간에 유의한 차이가 나오지 않았다(통제 대 직후, $F(1, 199)=.57, P>.05$; 통제 대 지연, $F(1, 182)=2.26, P>.05$; 직후 대 지연, $F(1, 239)=.64, P>.05$). 따라서 간섭효과는 위 그림에서처럼 통제집단에서 가장 크게 나오고 있지만 이 차이가 통계적으로 유의하지는 않았다.

이렇게 볼 때 차원분류과제에서도 조망의 확대는 태도의 차원구조에서 평가차원과 기술차원을 분화시킨다는 앞에서의 예언이 입증되었다. 그러나 이같은 차원구조에서의 미분화로 말미암아 야기되는 주의의 장애는 경향성만이 나타났으며 통계적으로 유의있는 결과는 얻지 못하였다

종합논의

이 연구는 개인간 태도의 대립이 조망의 차이에서 비롯된다는 전제 밑에서 조망의 확대가 태도의 차원구조에 어떠한 변화를 가져오는가에 대한 이론적 내지는 경험적 분석을 시도하였다. 이 연구에서 설정한 태도의 변형생성 모형은 태도의 차원구조가 조망의 확대를 통해서 평가차원에서 기술차원으로 변형된다고 제안하였다. 이 과정은 네 단계를 거쳐서 일어난다. 1단계는 개

인간의 조망이 다르기 때문에 그들의 태도가 평가차원에서 서로 대립되는 단계이다. 그리하여 개인간의 갈등이 일어나는 시기이다. 2단계는 이 개인간 태도의 대립이 개인내로 내면화하는 단계이다. 따라서 개인은 두가지 모순된 감정에 직면하여 내적인 갈등을 경험하는 시기이다. 3단계는 이 내적 갈등의 원천이 주어진 대상의 속성에 있지 않고 조망의 차이에서 비롯됨을 깨닫는 시기이다. 그리하여 태도의 대립을 벗어났던 두 조망이 전경으로 부상되는 단계이다. 4단계는 이렇게 전경으로 드러난 두 개의 조망이 서로 배타적 관계를 갖고 있음을 인식하는 시기이다. 그리하여 이 두 조망을 양극으로 하는 하나의 연속선 즉, 기술차원이 생성되는 시기이다.

위의 네 단계는 태도대상에 대한 개인의 인식차원이 어떻게 평가차원에서 기술차원으로 변형되는 가를 기술한 것이다. 그리고 이 변형과정의 핵심 기제가 조망의 확대임을 밝힌 것이다. 그리하여 아동에게 독립변인으로 조망의 확대처치를 해 주므로서 종속변인인 태도의 차원구조에서의 변화가 일어나는가를 분석하였다. 이 실험에서 태도의 차원구조에서의 변화는 두가지 방법으로 측정하였다. 하나는 대립되는 두 행동, 개기르기와 안기르기를 놀이가치차원과 일가치차원에서 의미미분법으로 측정하여, 이 결과를 토대로 피험자들이 위의 두 행동을 어떤 차원에서 변별하는지, 즉 평가차원에서

변별하는가 또는 기술차원에서 변별하는가를 분석하였다. 다른 하나는 피험자들에게 개기르기에 대한 태도진술들을 제시하고 각 진술이 개를 기를 때 나타나는 현상인지, 또는 안기를 때 나타나는 현상인지를 분류하도록 시켰다. 그리하여 이 분류에서 범하는 오류들을 토대로 피험자들의 태도의 차원분화수준을 측정하였다. 그 결과 두 가지 방법 모두에서 조망의 확대처치를 받은 집단이 이 처치를 받지 않은 통제집단보다 개기르기에 대한 인식차원이 평가차원에서 기술차원으로 변화되었음을 발견하였다. 따라서 개인은 조망이 확대되면 주어진 대상을 평가차원에서 인식하지 않고 기술차원에서 인식하게 된다고 결론지을 수 있다.

그런데 여기서 한가지 의문이 제기된다. 태도의 차원구조가 이렇게 평가차원에서 기술차원으로 변형된다면 개인의 태도는 어떻게 되는가 하는 것이다. 이 실험에서 이 물음에 대한 직접적인 증거는 추후하지 못하였다. 그러나 앞의 그림4에서 볼 수 있는 것처럼 기술차원이 일단 생성되면 태도가 중립이 된다고 보아야 한다. 이 그림에서 대립되는 두 행위 개기르기와 안기르기가 기술차원상에서 대립되면, 이 두 행위에 대한 개인의 태도적 감정은 항상 똑같아진다. 따라서 어느 것이 더 좋고 어느 것이 더 나쁘다고 말할 수 없게 된다. 그러나 여기서 중립적이라 함은 아무 입장도 갖지 않았다는 것을 뜻하는 것은 아니다. 오히려 개기르기 지지자와 안기르기 지지자의 입장을 모두 함께 갖고 있다는 의미에서 그렇게 붙였다. 개를 기르면 재미는 있지만 귀찮은 일도 있으며 이와 반대로 개를 안기르면 편하기는 하지만 심심하다는 것을 다 알고 있다. 따라서 그의 태도는 개를 기르는 것도 좋고 안기르는 것도 나쁘지 않다는 것으로 나타나게 된다. 개를 기르는 것은 그것을 놀이로 보는 것이기 때문에 그것에 맞춰 재미를 즐기면 되는 것이며, 안기른다는 것은 그것을 일로 보는 것이기 때문에 그것에 맞춰 편안함을 즐기면 되는 것이다. 즉 그의 태도가 자기의 입장(개인의 조망)에 의해서 결정되기 보다는 주어진 상황(대상의 조망)에 의해서 결정된다. 주어진 상황을 있는 그대로 받아들여 그에 맞게 자기의 태도를 변화시키는 것이다.

그러나 이것은 어디까지나 주어진 태도대상이 기른다

또는 안기른다는 행위수준일 때 그렇다. 앞의 4단계에서 말한 것처럼 태도대상이 개기르기, 닭기르기, 정원가꾸기와 같이 대상수준으로 바뀌게 되면 상황은 달라진다. 이 수준에서 개기르기는 다시 일정한 태도를 갖게 된다. 여기서 개기르기에 대한 태도는 새롭게 대두되는 조망이 무엇이나에 의해서 결정된다. 그것이 경제적 가치라면 개기르는 것이 높이어므로 비경제적인 것으로 나쁜 것이다. 그러나 닭기르기는 일이므로 경제적 것으로 좋은 것이 된다. 그러나 1단계의 행위수준에서 형성하는 태도와 4단계의 대상수준에서 형성하는 태도는 판단의 준거가 서로 다르기 때문에 질적으로 다른 것이다. 그렇지만 외형적으로 드러난 것만 가지고 보게 되면 두 태도 모두가 개기르기에 대한 나쁘다—좋다의 평가차원에서의 판단으로서 동일한 것으로 나타난다. 이것은 마치 어린 아이가 '우리엄마 좋다'고 하는 것과 어른이 '우리엄마 좋다'고 하는 것이 외형적으로는 같아 보이지만 엄마에 대한 판단의 기준이 서로 다르기 때문에 질적으로 전혀 다른 것과 같다. '엄마 좋다'라는 말이 아이는 우리 식구중에서 엄마가 좋다는 뜻이라면, 어른은 많은 엄마들과 비교해서 볼 때 우리엄마가 좋다는 것이다. 즉 어른은 모성성이라는 차원에서 엄마를 보고 있는 것이다. 그리고 이 속성차원에다 많은 엄마들을 나열시킴으로써 우리 엄마를 다른 엄마와 비교할 수 있게 된 것이다. 그러나 아이는 이같은 모성성 차원이 생성되지 않았기 때문에 엄마들을 비교할 수가 없다. 따라서 아이와 어른의 '우리엄마 좋다'는 말은 외형적으로는 같지만 질적으로 다르다고 보아야 한다. 이와 마찬가지로 1단계의 행위수준에서 형성된 태도와 4단계의 대상수준에서 형성된 태도는 외형적으로 같지만 질적으로 다른 것이다.

이상에서 태도의 차원구조가 평가차원에서 기술차원으로 변형되면서 개인의 태도가 어떻게 달라지는가를 논의하였다. 이제 서론에서 제기했던 지식의 발생문제를 태도의 변형생성 모형으로 어떻게 설명할 수 있는가를 논의해 보고자 한다. 태도의 변형생성 모형에서 보면 지식의 기원은 사회적 수준에서 개인간 갈등으로부터 시작된다고 볼 수 있다. 개인간 갈등이 개인내 갈등으로 내면화하게 되면 개인은 자기모순에 빠지게 되고

따라서 이를 해결하려 하게 된다. 그런데 그 해결방법은 그 갈등이 개인내에서 발생하는 것이기 때문에 개인간 갈등해결에서 흔히 의존하는 사회적 방법보다는 심리적 방법을 사용하게 된다. 여기서 지식발생의 터전이 마련되는 것이다. 만일 사회적 방법에 의해서만 갈등이 해결된다면 인식에서의 발전은 기대할 수 없다. 왜냐하면 인식의 주체는 어디까지나 개인이기 때문이다. 따라서 지식의 발생은 주어진 갈등을 심리적 방법에 의존하여 해결할 때 일어난다. 그러나 모든 심리적 방법이 새로운 지식을 발생하는 것은 아니다. 앞에 갈등요소중에 하나를 심리적으로 포기하는 태도의 '양적 이동'의 방법은 갈등을 통해서 새로운 인식의 지평에 이를 수 있는 기회도 함께 포기하는 것이다. 주어진 갈등으로부터 새로운 인식차원이 생성되기 위해서는 앞에서도 본 것처럼 이같은 갈등의 원인이 주어진 대상자체의 속성에서 비롯된 것이 아니며, 조망의 차이에서 비롯된 것임을 깨달아야 한다. 그리하여 관심의 초점이 대상으로부터 조망으로 바뀌어야 한다. 이렇게 조망이 의식의 전면으로 드러나게 되면 갈등의 본질이 태도에서의 대립이 아니며, 조망에서의 대립임을 인식할 수 있게 된다. 즉 주어진 대상을 중심으로 두개의 조망이 서로 대립되어 있음을 보게 된다. 그리하여 두개의 조망을 양극으로 하는 새로운 인식차원이 생성되는 것이다.

이 인식차원은 이전에는 태도가 대립되는 두 사람이 각각 따로 갖고 있던 조망을 양극으로 하여 이루어지는 차원이다. 그러므로 이 인식차원의 기원은 태도가 대립되는 두 개인의 조망들로부터 비롯되었다고 볼 수 있다. 여기서 개인간에 각각 따로 갖고 있던 조망들이 나중에는 대상의 인식차원으로 변형된다는 이같은 사실은 사회적 인식에만 국한되는 현상이 아니다. 물리적 세계에서도 이와 유사한 현상이 나타난다. 대상의 크기 향등이 아직 이루어지지 못한 수준에서는 대상의 크기가 지각자와 대상간의 거리에 따라 달리 지각된다. 즉 크기지각에서 거리는 대상을 바라보는 개인의 조망이 된다. 그런데 향등이 성취되면 거리와 크기가 분리되어 지각된다. 즉 거리와 크기가 각각 독립된 개념이 되는 것이다. 따라서 처음에는 개인의 조망이었던 거리가 나중에는 사물을 인식하는 개념으로 등장한다. 이같은 현

상은 향등현상 전반에서 나타난다.

그런데 사회적 인식과 물리적 인식은 두가지 면에서 근본적인 차이가 있다. 하나는 조망의 내용이다. 물리적 인식에서 조망으로 드러나는 것들은 거리, 각도, 위치, 방향과 같은 것이다. 그 자체가 물리적인 것이다. 반면에 사회적 인식에서 조망은 가치이다. 개기르기를 놀이가치에 입각해서 판단하는가 일가치에 입각해서 판단하는가가 조망이다. 물론 두 가치중에서 어느 가치를 선호하는가는 그가 처한 입장과 무관하지 않다. 자기의 입장을 가장 잘 반영시켜줄 가치를 선호한다고 볼 수 있다. 따라서 그 기저에는 개인의 욕구가 도사리고 있는 것이다. 이같은 욕구가 앞에서 말한 변형과정을 거쳐 사회적 대상의 인식차원으로 탈바꿈한 것이 사회적 지식 예컨대 실용성, 예술성, 놀이성, 공정성같은 개념들일런지 모른다. 사실 우리는 이같은 지식들을 가지고 사회적 대상들을 보고 있다. 그렇다면 이같은 지식이 어디서 연유하는 것인가? 이 연구에서는 이들 지식이 개인간의 대립을 일으키는 조망에서부터 생성된다고 보았다. 그리고 이 조망은 개인의 욕구를 반영하는 것이다. 따라서 사회적 지식은 개인의 욕구가 변형된 것이라고 볼 수 있다.

다른 하나는 조망에서의 대립이 개인내에서 일어나는가 또는 개인간에서 일어나는가의 문제이다. 앞의 크기 향등의 예에서 우리는 거리(조망)를 달리해서 대상을 볼 수 있는 기회가 많이 있다. 따라서 그때마다 대상의 크기가 달리 나타난다면 개인내 갈등이 자연스럽게 일어나게 된다. 즉, 물리적 인식에서 조망의 대립은 개인내에서 일어난다. 그러나 사회적 인식에서는 조망의 대립이 반드시 개인간에서 일어나게 된다. 왜냐하면 사회적 인식에서 개인간 태도의 대립을 가져오는 조망은 각자의 입장을 반영하는 가치라고 보았다. 따라서 입장이 같으면 가치도 같다고 볼 수 있다. 그런데 사람들은 서로 대립하는 두가지 입장에 동시에 설 수는 없다. 선생이면서 학생일 수가 없으며, 아이이면서 엄마일 수가 없다. 또한 가진 자이면서 안가진 자일 수가 없으며, 높은 자이면서 낮은 자일 수가 없다. 따라서 사회적 인식에서 조망은 항상 개인간의 대립으로 나타나게 된다. 여기서 태도나 이데올로기에서의 대립이 왜 지적 문제

에서의 갈등보다 해결하기가 어려운 것인가를 알 수 있다. 지적 문제에서의 갈등은 개인내에서 일어나는 것이기 때문에 쉽게 인식의 전환이 일어날 수가 있다. 그러나 태도나 이데올로기에서의 갈등은 개인간에서 일어나는 것이다. 따라서 주어진 갈등을 개인내로 내면화하지 않는 한 인식의 전환을 통한 갈등의 해결은 기대할 수 없는 것이다.

그런데 이를 더욱 어렵게 하는 것은 사회적 인식에서 개인간 대립은 항상 감정적 대립으로 나타난다는 것이다. 앞의 모형에서도 말한 것처럼 개인간 대립단계에서 개인들의 조망은 평가차원으로 이루어져 있다. 그리하여 개인의 조망에 따라 대립하는 태도대상 예컨대, 개기르기와 안기르기를 하나는 좋은 것이고 다른 것은 나쁜 것이라고 보게 된다. 따라서 개인간의 조망이 서로 다르면 이들 사이에서는 필연적으로 감정적 대립이 나타나게 된다. 동일한 대상을 한 사람은 좋다고 하고 다른 사람은 나쁘다고 한다면 이들 간의 감정적 대립은 피할 수 없게 된다. 이같은 감정적 대립은 개인간의 갈등해결을 더욱 어렵게 하는 것이다. 왜냐하면 갈등을 해결하기 위해서는 먼저 서로 상대에 대해서 갖는 감정부터 해결해야 하기 때문이다. 이 사실은 사회적 갈등이 왜 지적 갈등에서 보다 해결하기가 어려운 것인가를 단적으로 드러내는 것이다. 사회적 인식은 지적 인식과는 그 기원을 달리하고 있다. 사회적 인식의 발생은 개인간의 감정적 갈등에서부터 기원하는 것이다. 그리하여 이 갈등이 대상간의 대립으로 변형됨으로써 사회적 지식이 생성되는 것이다.

이상의 논의를 통해서 우리는 사회적 지식의 기원에 대해서 아래와 같이 말할 수 있다. 사회적 지식은 자기 밖의 대상을 탐구함으로써 얻어지는 것이 아니라, 자기 안의 조망을 깨달음으로써 얻어지는 것이다.

참고문헌

이수원 (1988). 태도에서 감정과 인지성분의 측정. *심리학의 연구문제*, 서울대 심리학과, 3호, 161-191.

- 이수원, 박영석 (1988). 평가차원에서 기술차원으로 : 태도의 변형생성과정, *사회심리학연구*, 4권 1호, 155-182.
- 이수원, 신현숙. (1986). 태도의 차원구조 : 발달적 접근. *한국심리학 회지*, 5권 3호, 181-192.
- Festinger, L. (1957). *A theory of Cognitive dissonance*. Stanford : Stanford Univ. Press.
- Handel, S., & Imai, S. (1972). The free classification of analyzable and unanalyzable stimuli. *Perception and Psychophysics*, 12(1B), 108-116
- Hundeide, K. (1985). The tacit background of childrens judgments. In J. Wetsch(Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge : Cambridge Univ. Press.
- Kerlinger, F. N. (1967). Social attitudes and their criterial referents: A structural theory. *Psychological Review*, 74, 110-122
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and Utopia: An introduction to the sociology of knowledge*. Trans. by L. Wirth & E. Shils. New York : Harcourt, Brace.
- McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson(Eds.), *The handbook of Social Psychology(3rd ed.)*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York : Basic Books.
- Piaget, J. (1965). *Etudes Sociologiques*. Genere : Droz.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension* Garden city, New York : Doubleday.
- Smith, L. B. (1984). Young children's understanding of attributes and dimensions, *Child Development*, 55, 363-380.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard Univ. Press.

원고 초본 접수 : 1988. 10. 7
최종 수정본 접수 : 1988. 12. 6

Perspective and Attitude : A Generative-Transformative Model of Attitude

Soo-Won Lee and Tae-Jun Kim

Hanyang University

On the assumption that inter-individual attitudinal conflict would result form different perspectives toward an attitude object, this study was assessed the effects of perspective expansion in attitudinal conflict. When anti-perspective(work oriented values) was given to children with pro-perspective(play oriented values) toward an attitude object dogrearing, children's perceived structure of attitude dimensions was changed from evaluative dimension(likable-dislikable) to descriptive dimension(play oriented-work oriented). That is, the dog rearing was not perceived by children as likable or dislikable, but as play-oriented value(amusing but annoying) or work-oriented value(comfortable but weary). Also, inter-individual conflict shifted form evaluative confrontation(likable vs. dislikable) to descriptive confrontation(thing to work vs. thing to play). Attitudinal conflict was then transformed from inter-individual discrimination to inter-object discrimination. Based on these results, we were proposed a resolution model of attitudinal conflict.