

# 초등학교 아동의 마음에 대한 이해의 사용과 마음관련 지식의 발달

## Children's Development in Applying Theory of Mind and Mind-Related Knowledge

대구가톨릭대학교 아동학과  
강사 송영주  
계명대학교 유아교육과  
전임강사 유연옥

Dept. of Child Studies, Catholic University of Daegu  
*Lecturer : Young-Joo Song*  
Dept. of Early Childhood Education, Keimyung University  
*Full-time lecturer : Younoak Yu*

### ◁ 목 차 ▷

- |              |        |
|--------------|--------|
| I. 서론        | IV. 논의 |
| II. 연구방법     | 참고문헌   |
| III. 결과 및 해석 |        |

### < Abstract >

This study was purposed to explore children's development in the theory of mind. Children of age 7, 9 and 11 explained others' good and bad behaviors, and answered to questions about 'mind' and 'heart'. Children's behavior explanations with internal factors, including traits and mental states, were scored and analyzed. The responses of mind-related knowledges were categorized and compared by age. Results showed that children's internal explanations were not different with age, and most of the children explained internally for others' bad behaviors more than for good ones. Secondly, children conceptualized cold-minded 'mind' and hot-minded 'heart' differentially, but showed developmental differences in mind-related knowledges. It was hard for the younger children to explain 'mind' and 'heart'. Children came to construct their knowledge with age; 'mind' including cognitive monitoring, and 'heart' working outside the personal emotions.

**주제어(Key Words):** 마음에 대한 이해(theory of mind), 일상 심리학(folk psychology)

---

Corresponding Author: Young-Joo Song, Dept. of Child Study, Catholic Univ. of Daegu, Gyeongsan, Gyeongbuk, Korea  
Tel: 82-53-752-8161 E-mail: dodukyong@hanmail.net

## I. 서론

인간이 사회적 존재로 적응하기 위해서는 특별한 종류의 이해가 필요하다. 자신과 타인을 포함하는 인간이 감정이나 욕구, 사고 등 내적 정신과정을 갖는 존재이며, 인간 행동이 이러한 내적 정신과정과 관련되어 있음을 이해해야 한다. 예를 들어 어떤 사람이 냉장고에 가서 물을 찾는 행동을 하면, 우리는 그 사람이 '물이 먹고 싶거나' '물이 냉장고에 있다고 생각해서' 그러한 행동을 하는 것으로 설명하게 된다.

이와 같이 사람들은 눈에 보이지 않는 심리 내적 과정을 통해 눈에 보이는 다른 사람의 행위를 이해하거나 설명하려고 한다. 어떤 사람이 친구를 도와준 것은 '그 사람이 착해서'라거나 '그 친구와 아는 사이라서' 라는 식으로 타인의 행동을 설명한다. 즉 사람들이 신념, 욕구, 정서, 의도 등의 총합체인 정신을 가지고 있다고 가정하고, 이러한 가정 하에 타인의 행위를 설명하고 예측한다(Astington, 1993). 이와 같이 인간의 행위에 대한 설명에서 일종의 이론 역할을 하는 일반인 심리학 혹은 일상 심리학(folk psychology)<sup>1)</sup>은 귀인이론에 기초를 두고 있으며, 최근에는 발달 심리학 분야에서 '마음에 대한 이해'를 통해 다루어지고 있다.

마음에 대한 이해(theory of mind)는 사회인지 연구에서 시작되었다고 볼 수 있다. 사회인지란 사람과 관련되는 모든 대상의 제반 특성에 관한 사고와 판단을 의미하는 광범위한 개념으로(송명자, 1995), 감정, 정서, 의도, 성격, 신념과 행동의 원인 등 개인의 내적 특성에 대한 이해뿐 아니라 우정이나 공격성 등의 개인간 특성을 이해하는 것을 포함한다. 이러한 사회인지의 한 분야로 아동이 개인의 경험이나 심리 내적 상태를 이해하고 이것과 행동간의 관계를 이해하는 사고체계를 마음의 이해 혹은 이론(Wellman, 1990)이라고 한다.

일상 심리학을 통해 나타나는 이러한 마음에 대한 이해는 인간의 행동을 설명하고 예언하는 강력한 도구이며(Pillow, 1988), 자신과 타인의 행동이 믿음(belief)이나 욕구(desire) 등을 포함하는 내적 상태의 산물임을 이해함으로써 사회적 세계를 이해하는

기초가 되는 것이다(Wellman, 1990). 따라서 마음에 대한 이해의 발달은 아동이 타인의 믿음이나 욕구 등을 정확하게 추론하고 이를 기초로 타인의 행동을 적절히 설명하고 예언하는 능력의 발달을 통해 나타날 수 있다.

그러나 어린 아동이 타인의 관찰 가능한 외현적 행동을 통해 관찰 불가능한 심리 내적 상태를 추론하는 것은 쉬운 일이 아니다. 아동이 정신과정을 고려하는 능력은 대체로 연령에 따라 증가한다(Yuill, 1993)고 한다. 3세에서 7세사이의 아동은 자신과 타인의 행동을 심리 내적 요인보다는 외부적 요인에 따라 더 많이 설명하지만(Curtis & Schildhaus, 1980), 나이가 들어감에 따라 점차 행동에 내재한 심리적 특질이나 정신상태를 더 많이 고려하게 된다(Miller, 1987).

물론 아주 어린 유아도 성인이 보는 방향을 응시할 수 있다거나(Gopnik, 1990), 2세경이면 가장놀이나 가작화게임을 하고(Leslie, 1988), 3세에는 지각이나 정서, 사고 등 내적 상태에 대한 용어를 사용하는(Gopnik, 1990) 등 마음에 대한 기초적인 이해는 꽤 일찍부터 가능한 것으로 보인다. 비록 실제와 다른 믿음이나 표상을 이해해야 하는 능력(false belief)이 좀 더 늦게 출현(Flavell, 1993)하기는 하지만, 3세 아동 행동에 대해 심리적 설명을 할 수는 있다고 한다(Schult & Wellman, 1997).

한편 학령전기 유아의 마음에 대한 이해 발달에 관한 연구에 비해, 초등학교 시기 아동의 마음에 대한 이해에 대한 연구는 더 적은 편이다. 이와 관련하여 Perner(1988)는 표상의 수준을 3가지로 나누고, 학령기에는 상위 수준의 표상 기술이 발달한다고 설명하였다. 즉 6세와 9세 사이에 아동들은 점차 2차 정신 상태(second-order mental states)를 귀인할 수 있어서, 믿음에 대한 믿음 혹은 믿음에 대한 의도 등을 귀인할 수 있다. 이것은 정신 상태를 순환적으로(recursively) 적용하는 능력이 생김에 따라 가능해지는 것으로, 이러한 능력을 통해 이 시기 아동은

1) 보통 사람들(folks)이 갖고 있는 심리학(psychology)을 말하는 것으로, 학문으로써의 심리학이 아님

잘못된 믿음에 대한 이해 과제에서 성공할 수 있다.

좀 더 나이는 아동을 대상으로 대인관계 장면에서 주인공의 행동을 설명하도록 한 연구(Wood, 1978)를 살펴보면, 유아를 대상으로 한 경우와 마찬가지로 행동 설명의 수준이 연령에 따라 다르게 나타나는 것을 알 수 있다. 우선 주인공의 행동을 서술하고, 즉각적으로 관찰 가능한 행위로 설명하는 것은 7, 9, 13세의 모든 연령에서 비슷하게 사용되었다. 그러나 주인공의 내적 상태나 특질에 따라 행동을 설명하는 것은 연령에 따라 증가하였다.

한편 아동의 의도판단은 6세 이후부터 초등학교 시기에 크게 발달한다고 한다(Flavell, Miller & Miller, 1993). 이 시기 타인의 행동에 대한 아동의 의도판단은 행동의 결과에 의해 영향을 받는다. 예를 들어 타인에게 해를 끼치는 행동이거나, 행동의 결과가 나쁠 때 아동은 이것을 의도적 행동으로 판단하는 경향이 크다고 한다. 우리나라의 9-17세 사이의 아동과 청소년을 대상으로한 의도조망 발달 연구에서도(김유신과 송명자, 1991), 연령이 낮은 아동의 의도판단은 행위의 결과로부터 영향을 받으며 연령이 증가할수록 행위의 결과에 관계없이 행위자의 의도성을 정확하게 판단한다는 것으로 나타났다. 따라서 다른 사람의 행동 설명을 통해 나타나는 아동의 마음에 대한 이해에서의 발달은, 다른 결과나 행동값을 갖는 다양한 행동을 포함해서 연구할 필요가 있다.

한편 일상 심리학에서 '정신'(mind)과 '마음'(heart)은 대체로 구별되어 사용된다<sup>2)</sup>. 일반적으로 정신이 사고나 믿음 등의 이성관련 과정(cold-minded)에서 기능한다면, 마음은 감정과 정서, 가치 등의 감성관련 과정(hot-minded)에서 필요한 것으로 가정된다. 이러한 일상 심리학은 일상적인 언어생활("그건 알지만, 그러기 싫었어...")이나 부모양육의 목표("행복하고 똑똑한 아이로 키우기..."), 교육과정의 구성(유아인지와 유아정서...) 등 다양한 영역에서 보편적으로 적용되고 있다.

특정 사회에서 마음과 관련된 심리적 구인들을 사용하는 방식은 그 사회 구성원들의 일상 심리학을 보여주는 것이다(Danziger, 1997). 따라서 이것은 문화에 따라 차이를 보이기도 하지만(Lillard, 1998),

아동은 연령에 따라 사회적 경험이 증가하면서 눈에 보이지 않는 심리적 과정인 '정신'과 '마음'이라는 용어의 이해와 관련 지식에서 발달적 차이를 보일 수 있다.

Piaget에 의하면, 어린 유아의 정신에 대한 이해는 실재론적으로, 눈에 보이지 않는 표상이나 내적 사고를 현실세계와 구분하지 못한다고 한다(1983: 송명자, 1995, 재인용). 이러한 제한은 유아가 꿈과 현실을 구분하지 못하거나, 정신적 대상에 대해 물리적 속성을 부여하는 것 등으로 나타난다. 이와는 달리 정신에 대한 이해를 다루는 최근의 연구들은 어린 아동도 '믿음'과 '행위'는 잘 구분한다고 보고하고 있다. 예를 들어 사람의 정신적 표상을 나타내는 표시로 이야기 주인공의 머리 위에 풍선모양의 그림을 그려 나타낸 '생각풍선(thought bubbles)'을 어린 3세 아동도 잘 이해하고, 이러한 생각풍선을 행위 용어가 아닌 정신 용어로 사용하였다(Wellman, Hollander & Schult, 1996).

이처럼 어린 유아가 믿음이나 지식을 갖기 위해서는 지각적 경험이 필요함을 잘 암에도 불구하고, 이러한 정신과정이 '구성되어지는 것'으로 현실세계와 다를 수 있음을 이해하기는 여전히 어렵다(Perner, 1991). 이러한 어려움은 초등학교 시기의 아동에게서도 존재해서(Wellman, 1990), 이 시기의 아동이 인간의 내적 정신상태를 구성하는 변인들을 '구별'할 수는 있지만 이러한 다양한 정신과정의 상호작용을 고려하거나 구성적(constructive)인 정신과정의 특성을 충분히 이해하기는 어렵다고 한다. 예를 들어, 더 어린 초등학교생일수록 '잘 읽는다는 것'은 '틀리지 않고 읽거나' '빨리 읽는 것'으로 생각하지만 나이가 들수록 '생각하면서 읽거나' '과제 목적에 따라 다르게 읽는 것'을 잘 읽는 것으로 생각한다(송영주, 1996).

또한 아동은 사고(thinking)에 대한 지식에서 발

2) 이것은 인지적 과정과 정의적 과정이 실제의 심리적 과정에서 독립적으로 작용함을 말하는 것이 아니며, 일반인들이 가지고 있는 '정신'과 '마음'에 대한 이해와 사용이 구분된다는 것을 말하는 것이다.

달적 차이를 보여서, 연령이 증가함에 따라 사고를 현재에 진행중인 의식의 흐름으로 이해하게 된다 (Flavell, Green, & Flavell, 1995). 즉 6세에서 8세의 아동은 무엇에 대해 사고할 때에만 생각이 진행되는 것이 아니라, 가장하기나 책읽기, 말하기, 듣기와 같은 행동을 할 때에도 외현적 행동과 관련된 내면적 생각이 진행 중에 있다는 것을 이해한다고 한다.

한편 정서에 대한 아동의 이해를 살펴보면 6세 아동은 정서를 자극-반응 관계로 이해해서, 정서를 유발하는 익숙한 상황이 '자극'이 되어 그 상황에 대한 행동적, 생리적 '반응'이 나타나는 것으로 생각한다. 그러나 11세 아동은 좀 더 복잡한 세 요인 이론을 구성해서, 특정 정서유발 상황과 정서적 반응을 매개하는 '정신과정'을 고려하게 된다(Harris & Olthof, 1982). 즉 정서에 대한 이해에서 외현적인 특성을 고려하는 것("내 생일날이라서 행복해요" "화가 나면 물건을 던져요")은 더 쉽지만, 정신 상태를 고려하는 것("행복하면 모든 게 좋게 생각되요")은 더 어려워져 발달적으로 더 늦게 나타난다고 한다.

이상의 연구결과들을 살펴보면 초등학교 시기의 아동 역시 마음에 대한 이해가 여전히 발달해 가는 과정에 있으며, 아동이 '정신'과 '마음'에 대한 지식에서 발달에 따른 차이를 보일 수 있음을 보여준다. 따라서 본 연구에서는 초등학교 아동의 마음에 대한 이해가 타인의 행동설명에서 어떻게 발달하는지를 먼저 살펴보고, 이러한 발달적 차이가 설명되어지는 행동값(behavior valence) 즉 나쁜 행동인가 좋은 행동인가에 따라 다르게 나타나는지를 알아보고자 하였다. 또한 초등학교 시기의 아동이 일상 심리학 용어로써의 '정신'과 '마음'에 대한 이해와 관련하여 마음에 관한 지식을 연령에 따라 어떻게 구성해 가는지를 살펴보고자 하였다.

## II. 연구방법

### 1. 연구 대상

본 연구는 만 7, 9, 11세의 초등학교 아동을 대상

〈표 1〉 성과 연령별 표집대상의 수

성별 \ 연령	7 세	9 세	11 세	전 체
남	28	30	30	88
여	20	21	27	68
전 체	48	51	57	156

으로 이루어졌다. 해당 연령의 아동을 선정하기 위해 대구 시내의 초등학교를 방문하여 2, 4, 6 학년에서 각각 2학년씩을 임의 선정된 후, 해당 연령의 아동을 표집하였다. 각 연령과 성에 따른 표집 아동의 수는 〈표 1〉 같다.

### 2. 연구 도구

본 연구에서는 Lillard와 Skibbie, Harlan 등(2002)이 아동의 행동 설명을 연구하기 위해 사용한 검사지를 도구로 사용하였다. 문항 내용 중 우리 문화에 부적절한 단어는 연구 목적에 위배되지 않는 범위에서 수정되었다. 예를 들어 원 도구 (5)번 문항의 '생강빵(gingerbread)'은 우리나라 아동에게 낯선 것이므로, '초콜릿 케이크'로 바꾸었다. 또한 문항 (8)의 원래 내용인 '목걸이(necklace)'보다는 '머리핀'이 우리나라 아동에게 더 보편적인 개인물건으로 생각되어 수정되었다.

본 도구는 모두 12개의 질문으로 구성되어 있으며, 이것은 아동이 마음에 대한 이해를 통해 타인의 행동에 대해 설명하는지를 알아보기 위한 부분과 마음과 관련된 아동의 지식을 알아보기 위한 부분으로 이루어져 있다. 행동 설명 문항은 (1)번에서 (8)번까지로, 아동이 생각하는 다른 사람의 좋은 행동과 나쁜 행동에 대한 4개의 문항과 연구자가 제시한 좋은 행동과 나쁜 행동을 설명하도록 하는 문항 4개로 구성되어 있다. 구체적으로 제시된 4개의 행동은 일반적으로 사람들이 좋은 행동으로 생각하는 '공유하기'와 '돕기'의 두 문항과 나쁜 행동으로 보편적으로 선정되는 '신체적 공격'과 '사유물 침해'를 다루는 2개의 문항으로 구성되어 있다.

마음과 관련된 지식을 묻는 문항은 (9)번에서 (12)번까지로, 개방형 질문과 선택형 질문 각각 2개

씩으로 구성되어 있다. 개방형 질문은 '정신'과 '마음'의 정의를 묻는 것이었으나, 예비조사에서 이 문항에 대한 응답에 어려움을 보인 성인과 아동들이 많아서 '정신'과 '마음'이 어떤 일을 하는지를 묻는 추후질문을 보충하였다. 또한 정신적 과정(정신, 마음)에 대비되는 물리적 실체(손, 얼굴)를 보기로 제시하여 아동이 발달에 따라 이 문항들의 선택에서 차이를 보이는지 알아보고자 하였다.

본 연구에서 사용된 검사지의 내용은 다음과 같다.

- (1) 좋은 일을 했다고 생각되는 사람을 한 사람 생각해 보세요.  
그 사람은 어떤 좋은 일을 했나요?
- (2) 그 사람은 왜 그런 좋은 일을 했나요?
- (3) 나쁜 일을 했다고 생각되는 사람을 한 사람 생각해 보세요.  
그 사람은 어떤 나쁜 일을 했나요?
- (4) 그 사람은 왜 그런 나쁜 일을 했나요?
- (5) 철수는 초콜릿 케이크를 다른 아이에게 주었어요.  
철수가 왜 그랬다고 생각하나요?
- (6) 영이는 다른 아이의 숙제를 도와주었어요. 영이가 왜 그랬다고 생각하나요?
- (7) 순이가 공을 잡으려고 하는데, 그때 어떤 아이가 순이를 밀었어요.  
그 아이는 왜 그랬다고 생각하나요?
- (8) 진이는 다른 아이의 머리카락을 부러뜨렸어요. 진이는 왜 그랬다고 생각하나요?  
\* 사람에게는 '정신'도 있고 '마음'도 있지요<sup>3)</sup>.  
그러면,
- (9) '정신'은 무엇인가요?(정신은 어떤 일을 하나요?)
- (10) '마음'은 무엇인가요?(마음은 어떤 일을 하나요?)
- (11) 만약 다음 중 어떤 것이 하나 없어야 한다면, 어떤 것이 없어지는게 낫겠어요?(하나만 고르세요)  
① 정신 ② 마음 ③ 손 ④ 얼굴
- (12) 만약 다음 중 어떤 것이 하나 없어진다면, 어떤 것이 가장 없어지기 어려울까요?(하나만 고르세요)

### ① 정신 ② 마음 ③ 손 ④ 얼굴

본 도구는 지필식 검사로, 연구자가 학급 전체를 대상으로 자료를 수집하였다. 연구자는 학급의 아동에게 검사지를 나누어주고, 본 연구자가 문항을 읽어주는 것을 아동이 듣고 답하도록 하였다. 각 문항에 대해서 연구자는 아동의 반응에 체계적인 영향을 주지 않는 범위 내에서 추가적 설명을 하였다. 또한 연구자는 교사에게 좋은 행동이나 나쁜 행동에 대해 어떤 식으로든 미리 아동에게 암시를 주지 않도록 당부하였으며, 검사 전 아동에게 본 검사지가 정. 오답이 있는 시험이 아니므로 편안한 마음으로 자신의 생각을 잘 정리해서 적도록 지시하였다.

### 3. 분석 범주

본 연구에서 수집된 자료는 Lillard 등(2002)이 아동의 행동설명 연구를 위해 사용한 부호화 틀을 통해 분석되었다. 이 분석 틀은 심리 내적(internal), 심리외적(external), 도덕적 진술(moral statement), 기타의 4개 범주로 구성되며, 다시 16개의 하위 항목으로 나눌 수 있다.<sup>4)</sup> 우선 내적 범주는 행위자의 심리 내적인 부분에 대한 설명으로, 성격과 같은 안정적 특질이나 다른 가변적 특성, 그리고 내적 정신상태로 나뉘어진다. 내적 정신상태는 다시 믿음이나 지각 등의 인지, 가치와 선호, 욕구와 의도, 정서와

3) 본 연구에 앞서, 12명의 대학생과 6명의 아동을 대상으로 한 예비면접에서 대부분 '정신'과 '마음'은 다르다고 응답하였다. 또한 대부분의 경우 '정신'은 머리에서, '마음'은 가슴에서 구별적으로 작용한다고 답하였다. 따라서 본 도구에서 이성과정을 '정신'(mind)으로, 감성과정을 '마음'(heart)으로 구분하여 일반인들이 내적 정신과정과 상태에 대한 대표적 두 용어로 대별하여 쓰고 있음을 가정하는 것은 큰 문제가 없다고 보았다.

4) 여기서 말하는 내적-외적 요인은 성공과 실패의 원인을 묻는 일반 귀인이론에서 행위자의 통제가능성 여부에 따라 나뉘는 내적, 외적 요인과는 다르다. 예를 들어 '모르고'라는 반응은 일반 귀인이론에서는 통제 불가능한 요인인 외적 요인으로 분류된다. 그러나 본 연구에서는 '자각하지 못하고' '의도 없이'라는 의미의 심리 내적 요인으로 분류된다.

느낌의 4 하위항목으로 구성되어 있다. 외적 범주는 행위자의 신체나 외현적 행동, 관계, 행위상대방, 물리적 상황, 규범 등 심리 외적인 요인에 대한 언급에 해당한다. 세 번째 범주인 도덕적 진술은 행위자가 그 행동을 한 이유에 대한 설명이 아니라, 아동이 그 행동의 옳고 그름을(혹은 좋고 나쁨을) 도덕적으로 판단하는 경우에 해당한다. 예를 들어 “신창원(왜 그랬다고 생각하니?) 도둑질을 하고 사람을 죽이니까”와 같은 반응은 이 범주에 해당하는 경우이다. 본 연구에서는 내적 범주에 해당하는 반응을 아동이 마음에 대한 이해를 통해 타인의 행동을 설명한 경우로 보았으므로, 여기서는 심리 내적 범주에 대한 예만을 제시하였다.

분석 범주	반응 예
내적	
성격, 특질	마음이 나빠서
가변적 특성	모르고, 실수로
정신상태	
지식/믿음	언젠가 도움을 받을꺼라고 생각해서
가치/선호	나를 좋아하는가 보다
욕구/의도	사이좋게 지내자고
정서/감정	셈이 나서

#### 4. 자료의 분석

##### 1) 마음에 대한 이해의 사용

아동의 반응은 검사도구에서 분석에 사용된 6개의 문항별로 각각 부호화하였다. 각 문항에 대한 아동의 반응은 분석 범주의 16개 하위 항목 중 하나로 부호화되었으며, 한 문항에 대해 두 가지 이상의 이유를 설명하는 경우에는 각각의 반응을 모두 부호화하였다.

다음으로 부호화에 대한 평정자간 신뢰도를 확인하였다. 우선 학년별로 전체 자료에서 20%를 무선으로 선정하여 본 연구자들이 독립적으로 부호화하였다. 이러한 부호화에 대한 비교 결과, 문항별로 평균 88%의 일치도를 보여주었다. 여기서는 16개의 하위항목들에 대한 부호화를 비교한 것이므로, 이러

한 일치도는 만족할만한 수준으로 판단하였다.

이와 같이 16개의 항목으로 부호화된 자료는 4개 범주(내적, 외적, 도덕적 진술, 기타)에 따라 점수화되었으며, 각 아동별로 4개의 범주에 대한 비율점수를 산출하였다. 본 연구에서 비율점수를 사용한 것은 행동 설명에서의 차이에 영향을 줄 수 있는 아동의 언어적 유창성에 따른 효과를 줄이기 위한 것이었다(Miller, 1984; Lillard 등, 2002). 본 연구는 아동의 마음에 대한 이해를 알아보기 위한 것이므로, 통계적 분석에서는 내적 범주에 해당하는 비율점수만을 사용하였다. 따라서 한 문항에 대해 아동이 받을 수 있는 점수의 범위는 0점에서 1점까지였으며, 타인의 행동에 대해 설명해야 하는 6개 문항 각각에 대해서 개인별 비율점수가 산출되었다.

다음으로 이러한 문항별 점수는 행동값에 따라 합산하였으며, 따라서 각 아동은 좋은 행동에 대한 설명과 나쁜 행동에 대한 설명으로 각각 0점에서 3점까지의 점수를 받을 수 있다. 아동 개인별로 산출된 이상의 점수에 대해 아동의 연령과 성을 피험자간 변인으로, 행동값(좋은 행동, 나쁜 행동)을 피험자내 변인으로 하는 삼원변량분석을 실시하였다.

##### 2) 마음에 관련된 지식

아동의 마음에 대한 개념을 묻는 두 개의 서술식 문항에 대해서 각각 내용 분석을 실시하였다. 우선 첫 번째 연구자가 12명의 성인 대학생과 6명의 아동을 대상으로 한 예비조사 결과를 기초로 대략의 범주를 구성하였다. 그리고 본 자료에서 연령별로 무선 선정된 20%의 자료를 대상으로 분석범주를 확인하고 수정하였다. 범주 구성의 과정에서 본 연구자들간에 논의가 이루어졌고, 마음에 대한 이해를 연구한 다른 연구자가 범주에 대한 검토를 하도록 하였다. 이렇게 구성된 분석범주를 통해 전체 자료가 분석되었으며, 이 과정에서 약간의 범주항목 수정이 이루어졌다. 다음으로 범주 구성시에 사용되지 않은 새로운 자료를 연령별로 20%씩 다시 무선선정하여 두 번째 연구자가 완성된 범주를 이용하여 분석하였다. 이러한 범주화를 비교한 결과, 두 문항에 대해 각각 87%와 88%의 일치도를 보여주었다.

여기서의 자료는 카이검증의 기본가정에 부합되지 않으므로 통계적 유의도를 검증하지 않고, 아동의 설명이나 선택이 연령에 따른 차이가 있는지를 비교해서 설명하였다. 마지막으로 아동이 4개의 항목 중 하나를 선택하도록 한 (11)번과 (12) 번 문항에 대해서는 항목별 선택율을 연령별로 비교하였다.

### III. 결과 및 해석

#### 1. 마음에 대한 이해를 통한 타인의 행동 설명

마음에 대한 이해를 통한 타인의 행동 설명이 아동의 연령과 행동값에 따라 차이를 보이는지 알아보기 위해 행동값을 집단내 변인으로, 아동의 연령과 성을 집단간 변인으로 하는 변량분석을 실시하였으며, 결과는 <표 2>와 같다.

다음의 <표 2>와 <표 3>에 나타난 바와 같이, 아동은 연령이 증가함에 따라 타인의 행동을 설명할 때 정신 상태를 더 많이 고려하지는 않음을 알 수 있다. 다만 아동은 타인의 좋은 행동보다는 나쁜 행동을 설명할 때 심리 내적 요인을 더 고려하였다. 예를 들어 어떤 행위자가 '착한 사람' 이거나 '상대방이 좋아서' 혹은 '자기 일이라고 생각해서' 좋은 행동을 하는 경우는 더 적지만, 어떤 사람이 '나쁜 사람' 이거나 '상대방을 해치려는 의도' 혹은 '마음이 시커매서' 나쁜 행동을 하는 경우는 더 많다고 생각하는 것을 알 수 있다. 즉 아동이 다른 사람의

나쁜 행동을 좀 더 행위자의 의도적이고 능동적인 심리적 구인에 의해 이루어진다고 해석하는 경향은 비교적 어린 아동부터 나타난다고 볼 수 있다.

그러나 이러한 행동값에 따른 차이는 연령에 따라 다르게 나타났다. 7세(t=7.98, df=47)와 11세(t=8.36, df=56)는 다른 사람의 좋은 행동보다 나쁜 행동을 설명할 때 마음에 대한 이해를 더 많이 적용하지만, 9세의 경우(t=5.72, df=50)에는 이러한 행동값에 대한 차이가 더 적은 것을 알 수 있다. <그림 1>에서 알 수 있는 바와 같이, 9세 아동은 다른 연령의 아동에 비해 타인의 행동을 좀 더 일관성있는 이론으로 설명하는 것처럼 보인다.

<표 2> 마음에 대한 이해를 통한 타인의 행동설명 변량분석 결과

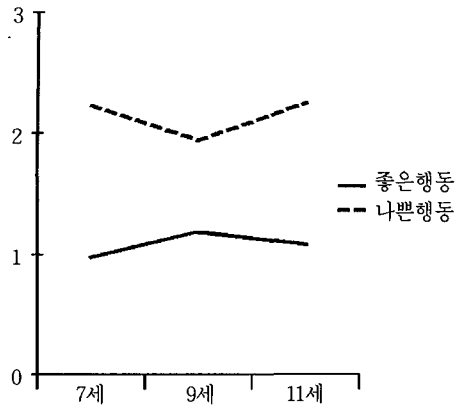
변량원	SS	자유도	MS	F
피험자간				
연령	.529	2	.265	.323
성	.004	1	.004	.045
연령×성	.385	2	.193	.235
오차	112.897	150	.819	
피험자내				
행동값	85.130	1	85.130	158.252***
행동값×연령	3.460	2	1.730	.043*
행동값×성	.331	1	.331	.434
행동값×연령×성	.851	2	.425	.455
오차	80.691	150	.538	
전 체	284.278	311		

\*p < .05 \*\*\*p < .001

<표 3> 연령과 성, 행동값에 따른 행동설명 점수의 평균값

행동값	연령 성별	7 세		9 세		11 세		전 체
		남	여	남	여	남	여	
좋은 행동		.95 (.97)	1.00	1.19 (1.19)	1.18	1.03 (1.08)	1.13	1.08
나쁜 행동		2.36 (2.25)	2.10	1.87 (1.93)	2.02	2.33 (2.25)	2.17	2.14
전 체		1.60		1.57		1.67		

( ) 안은 행동값에 따른 연령별 전체 반응점수



〈그림 1〉 연령과 행동값에 따른 마음에 대한 이해의 사용

## 2. 마음관련 지식: '정신' 과 '마음' 에 대한 이해

다음으로 아동의 마음과 관련된 지식에서의 발달을 알아보기 위하여, '정신' 과 '마음' 의 기능과 특성에 대한 아동의 반응을 분석하였다. 먼저 '정신은 무엇이며 어떤 일을 하는지' 와 '마음은 무엇이며 어떤 일을 하는지' 에 대한 아동의 설명을 분석하였으며, 그 결과는 〈표 4〉와 〈표 5〉에 제시하였다.

먼저 아동은 '정신' 과 '마음' 을 구별해서 이해하고 있는 것으로 나타났다. 많은 아동이 '정신' 은 인지와 관련된 것으로, '마음' 은 주로 정서와 관련된 것으로 설명함을 알 수 있다. 그러나 '정신' 에 관한 설명의 대부분이 인지와 관련된 반면, '마음' 에 관한 설명은 정서 이외에 사회적 관계나 인지 등의 다른 기능과도 상당히 관련되어 있었다. 이것은 아동이 '정신' 에 비해 '마음을 명확하게 규정하지 못하고 있거나, 더 다양한 일을 하는 과정으로 이해하고 있을 가능성을 보여주는 것이다.

다음으로 마음에 관련된 지식은 아동의 연령에 따라 다르게 구성되는 것으로 보인다. 7세와 9세는 주로 단순인지 활동에 '정신' 이 필요하다고 응답하였으나, 11세아는 인지적 점검이나 숙고, 평가 등의 상위인지 과정을 많이 설명하였다. 또한 11세 아동은 '정신' 이 '마음' 을 관리하고 지원하거나, 친사회적 동기가 됨을 함께 설명함으로써, '정신' 과 '마'

〈표 4〉 '정신-mind' 에 대한 아동의 연령별 반응비율 (%)

범주	연령	7 세 (n=50) <sup>a</sup>	9 세 (n=58)	11 세 (n=61)
<b>인지관련</b>				
(1) 단순인지				
주의집중		28*	41*	11
사고, 지식		14	26*	15
시험성공		24*	2	2
(단순인지 전체)		(66)	(69)	(28)
(2) 상위인지				
:인지적 점검, 숙고, 평가		8	14	34*
(3) 기타 - 상상, 의지		0	7	11
<b>인지관련 전체</b>		<b>74</b>	<b>90*</b>	<b>74</b>
<b>사회정서 관련</b>				
(1) 친사회적 행동의 동기		0	0	3
(2) 마음을 관리, 지원		0	0	7
<b>사회정서관련 전체</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10*</b>
<b>기타</b>				
신체관련, 무반응, uncodable		26*	10	16

a 여기서 n은 해당 연령 아동의 전체 반응수이므로, 사례수와 다름

\* 해당 연령의 특징적인 반응

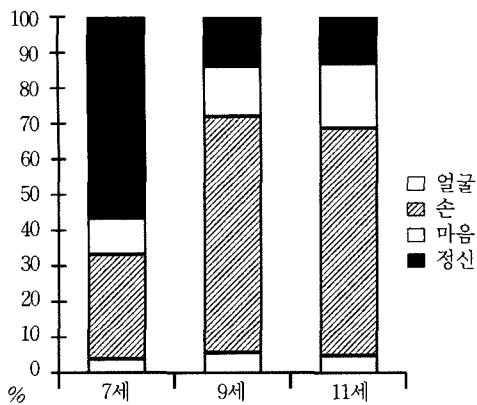
〈표 5〉 '마음-heart' 에 대한 아동의 연령별 반응비율 (%)

범주	연령	7 세 (n=48) <sup>a</sup>	9 세 (n=61)	11 세 (n=61)
<b>정서 - 개인적</b>				
(1) 감정, 느낌, 선호		9	28	23
(2) 양심, 도덕성		12	15	16
(3) 동기, 욕구		0	3	2
<b>정서-개인 전체</b>		<b>21</b>	<b>46</b>	<b>41</b>
<b>사회 - 관계적</b>				
(1) 친사회적 행동의 동기		21	13	28
(2) 사회적 관계의 형성		0	0	3
<b>사회- 관계 전체</b>		<b>21</b>	<b>13</b>	<b>31*</b>
<b>인지관련</b>				
이해, 생각, 판단		19	26*	18
<b>기타</b>				
신체관련, 무반응, uncodable		39*	15	10

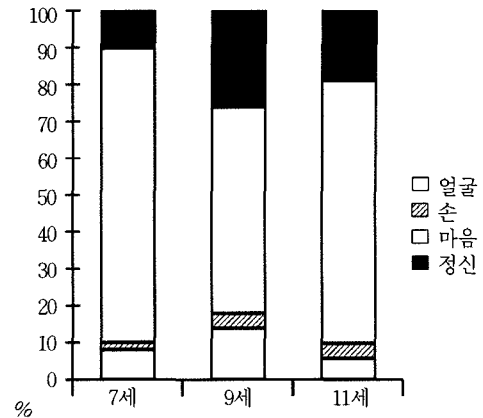
a 여기서 n은 해당 연령 아동의 전체 반응수이므로, 사례수와 다름

\* 해당 연령의 특징적인 반응





〈그림 2〉 연령별 '없어도 되는 것'의 선택율



〈그림 3〉 연령별 '없어지기 어려운 것'의 선택율

움'이 관련되어 있음을 더 많이 고려하는 것으로 보인다. 이 외에도 7세는 시험에서의 성공을, 9세는 사고와 지식을 정신의 주요 기능으로 많이 설명하였다. 따라서 아동의 '정신'에 대한 개념은 시험에서의 성공과 같은 외현적 실체와의 관계를 통한 이해에서 점차 주의집중, 사고나 지식 등의 인지과정의 이해로 발달해가며, 특히 연령에 따라 상위인지 과정을 점점 더 중요한 '정신'의 특성으로 이해하게 됨을 알 수 있다.

이러한 발달적 차이는 <표 5>의 '마음'에 대한 설명에서도 찾아볼 수 있다. 먼저 상당수의 7세 아동은 무반응, 분류가 불가능한 설명을 하거나(39%), 다른 연령에 비해 '마음'의 정서관련 기능을 훨씬 적게 설명(21%)하였다. 7세아는 <표 4>의 '정신'에 대한 반응에서도 범주화하기 곤란하거나 부적절한 설명을 많이 함으로써(26%), 이 시기 아동이 추상적인 심리적 구인에 대해 언어적으로 설명하기는 매우 어려운 것으로 보인다.

또한 9세 아동은 '마음'이 이해나, 생각, 판단과 같은 인지관련 기능을 한다고 답한 반면, 11세 아동은 '마음'이 사회적 관계를 형성하거나 친사회적 행동을 하도록 하는 동기가 된다고 더 많이 설명하였다. 이것은 9세가 '마음'을 인지와 관련된 과정으로, 11세가 '마음'을 사회적 관계의 과정으로 서로 다르게 이해하는 경향이 있음을 보여주는 것이다.

대체로 아동의 '마음'에 대한 지식은 '정신'에 비해 더 설명하거나 규정하기 어려운 것으로 보이며, 아동은 연령이 증가함에 따라 '마음'을 '정신'과 구분되는 개인적 정서 과정으로 이해하게 되고, '마음'이 사회적 영역에서도 중요한 기능을 함을 잘 인식하게 되는 것으로 해석할 수 있다.

마지막으로 없어져도 되는 것과 없어지기 어려운 것을 묻는 질문에 대한 항목의 선택율을 연령별로 나누어 그림으로 제시하였다. <그림 2>에 의하면, 9세와 11세 아동은 '손'이 없어지는 것이 낫다고 가장 많이 답함으로써, '정신'과 '마음'이라는 정신적 실체의 중요성을 인식하고 있는 것을 알 수 있다. 그러나 7세 아동은 '정신'을 없어도 되는 것으로 가장 많이 선택(56%)함으로써, 정신적 구인을 덜 중요하게 생각하는 것으로 나타났다. 이것은 앞의 <표 4>에서 7세 아동이 '정신'을 주의집중이나 시험에서의 성공과 관련지어 설명하는 것에서도 알 수 있듯이, 7세아가 '정신'이 없는 것을 단순히 주의를 집중하지 못하거나 시험을 못 보는 정도로만 생각하고 있기 때문으로 보여진다.

<그림 3>을 살펴보면, 모든 연령의 아동이 특정 신체(손, 얼굴)나 '정신'보다 '마음'을 가장 없어지기 어려운 것으로 선택했음을 알 수 있다. 이것은 대부분의 아동이 인지와 관련된 '정신'보다 정서와 관련된 '마음'이 더 지속적이고 독립적으로 작용하

는 것으로 생각하고 있음을 보여주는 것이다. 앞의 <표 3>과 <표 4>에서 아동이 '정신'의 경우보다 '마음'에 대해 더 다양한 설명을 보여준 것을 함께 고려해 볼 때, 초등학교 아동은 "정신에 비해 마음은 구체적으로 정의하거나 설명하기가 더 어려우며, 따라서 마음은 마음대로 되지도 않고 없어지기도 어려운 것"이라고 생각하는 것처럼 보인다.

한편 9세 아동은 '마음'에 대한 선택이 다른 연령에 비해 더 적게 나타났으며, '정신'(26%) 역시 꽤 없어지기 어렵다고 답하였다. 이와 관련하여 9세 아동은 다른 연령에 비해 '정신'에 대한 설명에서 대부분의 반응(90%)을 인지와 관련된 용어로 표현하고, '마음'에 대한 설명에서도 인지관련 반응이 많이 나타난 것을 연결지어 해석할 수 있다. 즉 9세 아동은 주로 인지와 관련된 일을 하는 '정신'이 일상 심리학에서 매우 중요하고 영향력있는 변인임을 더 강하게 믿고 있는 것으로 보인다.

아동의 마음에 대한 이해의 사용과 마음관련 지식에서의 발달에 대한 이상의 연구 결과들을 요약하면 다음과 같다. 먼저 초등학교 아동은 마음에 대한 이해를 사용한 타인의 행동 설명에서 연령에 따른 차이를 보이지 않는다. 다만 아동은 다른 사람의 좋은 행동보다는 나쁜 행동의 설명에서 내적인 심리과정을 더 많이 고려하며, 이러한 행동값에 따른 차이는 9세의 경우에 덜 나타난다. 한편 아동의 마음과 관련된 지식에서는 발달적 차이를 보여주었다. 7세아는 '정신'과 '마음'을 언어적으로 설명하지 못하거나 덜 중요하게 생각하며, 연령이 증가함에 따라 점차 정신과정의 중요성을 인식하게 되고 '정신'과 '마음'을 독특하면서도 포괄적인 정신적 특성으로 이해하게 된다.

#### IV. 논의

본 연구는 초등학교 아동의 마음에 대한 이해 발달을 알아보기 위한 것이었다. 이를 위해 아동이 마음에 대한 이해를 통한 타인의 행동설명에서 발달적 차이를 보이는지를 알아보고, 이와 관련된 지식

이 아동의 발달에 따라 어떻게 구성되는지를 살펴보고자 하였다. 본 연구의 결과를 이러한 연구목적 을 중심으로 논의하면 다음과 같다.

먼저, 초등학교 아동은 마음에 대한 이해를 통한 타인의 행동 설명에서 발달적 차이를 보여주지 않았다. 아동은 연령증가에 따라 다른 사람의 행위나 정신에 대한 '외적이고 물리적인 이해'로부터 '내적이고 심리적인 이해'로 발달해 간다고 한다(Bartsch & Wellman, 1995; Wellman, 1990). 그러나 본 연구에서는 연령에 따른 유의한 차이를 발견하지 못하였으며, 이것은 모든 연령의 아동이 높은 심리 내적 과정 설명을 보여주는 천장효과에 의한 것이 아니었다. 아동이 타인의 관찰 가능한 외현적 행동을 통해 관찰 불가능한 내적 상태를 추론하는 것은 그리 쉬운 일이 아니다.

그럼에도 불구하고 이러한 결과는 초등학교 아동이 타인의 정신과정에 대해 추론할 능력이 적어서라기 보다는 일종의 사용이나 선호의 문제에 의한 것일 수 있다. 실제로 일상 심리학의 구성은 문화적 스크립트를 학습해 가는 과정이므로(Nelson, Plesa & Henseler, 1998), 정신상태 같은 개인적 속성보다는 행위자의 사회적 지위나 행위 대상과의 관계 등을 고려해서 다른 사람의 행동을 설명하는 것이 강조되는 문화에서는 다른 발달적 결과를 가져올 수 있다. 본 연구에서는 분석범주당 비율점수를 합산하여 분석하였는데, 이것은 타인의 좋은 행동을 심리 내적 이외의 다른 요인, 예를 들면 행위 대상과의 관계(친구라서)나 행위 대상(다른 아이가 달라고 해서), 혹은 상황(비가 오고 있어서) 등에 의해 상당부분 설명하고 있기 때문일 수도 있음을 말해 주는 것이다.

또한 물리적 세계와 구분되는 정신적 세계의 이해가 사회적 상황에서 타인의 행위에 대한 설명을 통해 '사용'되는 것과 일치하지 않을 수 있으며, 이것은 본 연구에서 이 시기 아동이 좋은 행동과 나쁜 행동의 설명에서 마음에 대한 이해를 다르게 고려한 것을 통해서도 설명될 수 있다. 본 연구에서 행동값, 즉 설명하려는 타인의 행동이 좋은 행동인가 나쁜 행동인가는 아동의 마음에 대한 이해의 사

용에서 중요하게 고려되는 것으로 나타났다. 타인의 행위 설명에 있어서 의도성을 판단하는 능력은 6세 이후부터 초등학교 시기에 크게 발달하는데, 이러한 발달양상은 행동의 결과에 의해 영향을 받아서 타인에게 해를 끼치는 행동이거나 행동의 결과가 나쁠 때 의도적 행동으로 판단하는 경향이 더 크다고 한다(김유신과 송명자, 1991).

그러나 본 연구에서는 행동값에 따른 이러한 차이는 9세 아동에게서는 더 적게 나타났다. 7세와 11세가 타인의 좋은 행동과 나쁜 행동에 대해 다른 이론을 적용하는 것에 비해 9세아는 비교적 일관성 있는 이론을 적용하는 것처럼 보인다. 이러한 9세아의 특성에 대한 논의는 다음 논의에서 다시 한번 다루어질 것이다.

아동의 마음에 대한 이해의 사용에서는 발달적 차이가 나타나지 않은 반면, 마음과 관련된 지식에서는 아동의 연령에 따라 차이가 있는 것으로 보인다. 먼저 7세아는 '정신'을 '마음'과 구분되는 인지과정으로 이해하였으나, 여전히 제한된 지식을 갖고 있음을 보여주었다. 많은 7세아가 '정신'을 의의적인 행위 결과와 연관된 시험에서의 성공과 관련지어 답함으로써, 심리 내적 과정인 '정신'을 주로 외현적, 물리적 실체와 관련지어 이해하고 있는 것으로 생각된다. 이러한 7세아의 특징은 얼굴이나 손이 없는 것보다(33%) 마음이나 정신이 없는 것(66%)이 낫다고 답한 것에서도 일관성있게 나타나서, 눈에 보이지 않는 심리적 구인에 대해 과소평가하고 있는 것으로 보인다. 뿐만 아니라 비교적 많은 7세 아동이 '정신'과 '마음'에 대해 무반응이나 분류 불가능한 설명을 함으로써, 어린 아동이 심리적 구인을 구별하고 이를 사용하여 타인의 행동을 설명할 수 있다고 해도 그 특성을 언어적으로 분명하게 진술하는 것은 여전히 어려운 과제로 보인다(Wellman, 1990).

한편 이러한 연구결과는 어린 아동의 가장에 대한 이해가 타인의 표상에 대한 이해 없이도 가능하다는 선행연구(Lillard, 1993)와 관련지어 해석할 수 있다. 유아는 트롤이라는 곳에 사는 Moe(주인공)가 '새'에 대해서 들어보거나 본 적이 없음에도 '새인 것처럼 가장' 할 수 있다고 답하였다. 이것은 '가장

놀이'를 하거나 '가장'에 대한 언어적 표현을 사용(Hughes & Dunn, 1997)하는 것이 표상으로써의 '가장'에 대한 이해와 다를 수 있음을 보여주는 것이다. 본 연구에서도 7세 아동은 11세 아동과 비슷한 정도로 마음에 대한 이해를 사용하여 타인의 행동을 설명하였다. 즉 어린 아동이 나이드 아동과 마찬가지로 마음에 대한 이해를 통해 다른 사람의 행동을 설명할 수는 있지만, 마음과 관련지어 구체적이고 명시적인 지식을 구성하지는 못하는 것으로 보인다.

다음으로 9세가 되면 아동은 '정신'과 '마음'을 구분되는 특성을 갖는 구인으로 이해할 뿐 아니라, 구체적으로 그 기능을 정의할 수 있게 된다. 또한 9세아의 마음과 관련된 지식은, 사고나 지식과 같은 인지적 과정을 중심으로 구성되는 것으로 보인다. 이들은 '정신' 기능의 대부분(90%)이 주의집중이나 사고, 지식구성 등의 인지과정에 필요하다고 답했을 뿐 아니라, '마음' 역시 인지와 관련된 일을 한다(26%) 답하는 경우가 많았다. 이 밖에도 '정신'이 없어지기 어렵다고 답한 비율이 다른 연령의 아동보다 더 높은 것으로 나타났다. 이처럼 9세 아동의 마음에 관련된 지식은 '인지와 관련된 이해'를 중심으로 구성되는데, 이것은 앞의 논의에서 9세 아동이 다른 연령의 아동에 비해 행동값을 덜 고려하고 일관성 있는 이론을 적용하는 경향이 있는 것과 함께 설명해 볼 수 있다.

아동은 발달에 따라 더 다양한 사회적 경험을 하게 되고, 이러한 경험들은 사회적 관계에서 자신과 타인의 행동과 마음에 대한 나름의 이론을 구성하도록 도와준다. 이러한 이론 구성의 과정에서 아동은 먼저 일관되고 강력한 하나의 변인을 찾게 되고 이것을 주로 고려함으로써, 성격의 특성이론가(trait-personality theorist)들이 하듯이 지나친 일관성을 인간에게 부여하기도 한다(Shantz, 1983). 아마도 이 시기 아동은 대인지각이나 행동설명 등을 포함하는 사회적 영역에서 꽤 강력하고 일관성 있는 단일 변인을 찾아내고 적용하려는 노력을 하고 있는 것이 아닌가 생각된다. 이러한 노력이 행동값에 상관없이 비슷한 방식으로 타인의 행동을 설명하고, 내적 정

신과정을 다양한 변인을 통해 이해하기 보다는 강력한 '이성'을 중심으로 이해하는 식으로 나타나는 것으로 보인다.

한편 9세 아동은 자신이 설명하는 타인의 '좋은 행동' 선택에서도 다른 연령의 아동과 차이를 보여 주었다. 7세(50%)와 11세(72%) 아동이 다른 사람을 돕거나 공유하기와 나누기와 같은 개인적 행동을 좋은 행동으로 가장 많이 선택한 반면, 9세 아동(35%)은 이러한 행동에 대한 설명이 더 적게 나타났다. 오히려 이들은 공공의 업무나 공적인 임무의 수행 등 사회적 지위나 역할과 관련된 행동을 좋은 행동으로 더 많이 설명(56%)하였다. 이것은 이 시기 아동들이 엄격한 도덕성을 준수하고, 원칙이나 규칙, 사회적으로 규정된 약속, 지위와 역할 등을 사회인지의 과정에서 중요하게 다루고 있음을 보여준다.

8세에서부터 10, 11세까지의 중기 아동기는 사회인지의 중요한 영역인 도덕성이나 공정성, 조망수용 등에서 의미있는 발달을 이루는 시기이다(송명자, 1995). 본 연구에서 9세아의 발달적 특징을 정의하기에는 많은 제한이 있지만, 이상의 연구들은 이 시기가 마음에 대한 이해의 발달에서 중요한 발달적 전환기로 충분히 고려되고 연구되어야 함을 말해주는 것이다.

마지막으로 11세 아동 역시 '정신'을 인지와 관련지어, '마음'의 정서적 특성과 관련지어 구별적으로 이해하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 11세 아동은 7세나 9세 아동에 비해 속고적 판단이나 평가와 같은 인지적 점점을 포함하는 상위인지 관련 기능을 더 많이 설명하였다. 또한 11세 아동은 다른 연령의 아동에 비해, '정신'이 '마음'을 관리하고 지원하거나, 친사회적 동기가 됨을 더 많이 설명함으로써 '정신'과 '마음'이 독립적으로 작용하지 않음을 더 많이 고려하는 것으로 보인다. 이 외에도 '마음'이 개인적 정서 기능뿐 아니라 사회적 관계를 형성하거나 친사회적 행동을 하도록 하는 동기가 된다고 설명함으로써, 이해나 판단과 같은 인지와 관련된 기능에서 많은 반응을 보인 9세 아동들과 차이를 보여주었다. 이러한 결과는 11세 아동이 마음에 대해 좀 더 '심리학자 같은' 이론을 구성하

게 됨을 말해주는 것이다. 즉 아동은 연령이 증가하면서 '마음'과 '정신'이 구별되는 과정이지만, 독립적이고 제한적인 방식으로 기능하지 않으며 위계적 혹은 상호적 특성을 가짐을 잘 이해하게 되는 것으로 보인다.

마지막으로 본 연구의 제한점과 함께 아동의 마음에 관한 이해의 발달을 언어와 관련지어 논의함으로써 앞으로의 연구를 위한 제언을 하고자 한다. 본 연구는 지필식 검사를 통해 이루어진 것으로, 아동의 마음에 대한 이해가 언어적 능력에 의해 '충분히 설명되고 표현될 수 있음'을 전제로 한 것이다. 따라서 아동의 마음에 대한 이해는 자신의 개념이나 지식을 언어를 통해 구체적으로 표현할 수 있는 능력에 따라 제한적으로 수행될 수 밖에 없다. 또한 구조화된 지필식 문항을 통해 마음에 대한 이해의 사용과 지식을 검사하였으므로, 다른 방식의 질문이나 면접 등을 통해서 아동의 다양한 언어적 능력을 고려하게 되면 다른 결과가 나타날 수 있다.

한편 아동의 언어적 능력은 과제 상황에서 자신의 마음에 대한 이해정도를 '표현해주는' 것에 불과한 것이 아니라, 아동의 마음에 대한 이해 그 자체일 수 있다(Astington, 2001). 이것은 마음과 관련된 이름짓기와 이의 사용이 이것을 사용하는 사람들의 일상 심리학을 반영해주기 때문이다(Danziger, 1997). 또한 우리는 일상적으로 '정신을 어디에 두고 다니니?' '정신이 없어요' '마음이 아픈 걸' '마음을 그렇게 쓰면 되니?'와 같은 말을 하거나 듣게 된다. 이와 같은 언어적 경험은 우리가 '정신'과 '마음'을 어떻게 이해하고 다루는지를 보여주는 것이다. 아마도 이러한 말을 듣게 되면 아동은 눈에 보이지 않는 '정신'과 '마음'에 주의를 기울이고 그것을 정의하려고 하겠지만, 심리적 구인의 추론에 어려움이 있는 어린 아동은 그것이 사용되는 문맥이나 물리적 상황과 대응시켜 제한적으로 지식(혹은 표상)을 구성하는 일시적 오류를 범할 수도 있다. 따라서 아동의 마음에 대한 이해는 아동의 언어발달이나 특정 문화에서의 언어적 경험과의 관계를 통해 연구됨으로써, 우리는 아동의 마음에 대한 이해에 대한 더 좋은 이해(theory of theory of mind)를 갖게 될 것이다.

## 참고문헌

- 김유신, 송명자(1991). 사전지식, 조망방식 및 결과정보의 제시에 따른 의도성 판단. *부산교육학 연구*, 5, 59-69.
- 송명자(1995). 발달심리학. 서울: 학지사.
- 송영주(1996). 읽기에 관한 아동의 상위인지. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- Astington, J. W. (2001). The future of theory of-mind research: understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child Development*, 72(3), 685-687.
- Astington, J. W. (1993). *The child's discovery of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bartsch, K. & Wellman, H. M. (1995). Children talk about the mind. Oxford University Press: New York.
- Curtis, R. C., & Schildhaus, J. (1980). Children's attributions to self and situation. *The Journal of Social Psychology*, 110, 109-114.
- Danziger, K. (1997). *Naming the mind*. London: SAGE Pub.
- Flavell, J. H. (1993). The development of children's understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *International Journal of Psychology*, 28, 595-604.
- Flavell, J. H. (1988). The development of children's knowledge about the mind: from cognitive connections to mental representation. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson(Eds.), *Developing theories of mind*. Cambridge Univ. Press.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1995). Young children's knowledge of thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 243.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gopnik, A. (1990). Developing the idea of intentionality: children's theories of mind. *Canadian Journal of Philosophy*, 20, 89-114.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1997). "Pretend you didn't know": Preschoolers' talk about mental states in pretend play. *Cognitive Development*, 12, 381-403.
- Harris, P., & Olthof, T. (1982). The child's concept of emotion. In Butterworth, G., & Light, P.(Eds.), *Social Cognition*. The University of Chicago Press.
- Leslie, A. M., (1988). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*, pp. 19-46. Cambridge Univ. Press.
- Lillard, A. S. (1998). Ethnopsychologies: Cultural variations in theory of mind. *Psychological Bulletin*, 123, 3-33.
- Lillard, A. S. (1993). Young children's conceptualization of pretense: action or mental representational state? *Child Development*, 64, 372-386.
- Lillard, A. S., Skibbe, L., Zeljo, A., & Harlan, D. (2002). Developing cultural schema: Children's explanations for behavior in rural and urban Taiwan and the United States. Unpublished manuscript.
- Miller, J. G. (1984). Culture and the development of everyday social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 961-978.
- Nelson, K., Plesa, D., & Henseler, S. (1998). Children's theory of mind: An experiential interpretation. *Human Development*, 41, 7-29.
- Perner, J. (1988). Higher-order beliefs and intentions in children's understanding of social interactions. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson(Eds.), *Developing theories of mind*. Cambridge Univ. Press.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational*

- mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. H. Mussen(Ed.), *Handbook of Child Psychology(Vol. I)*, pp.103-128. New York: Wiley & Sons.
- Pillow, B. H. (1988). The development of children's beliefs about the mental world. *Merill-Palmer Quarterly*, 34(1), 1-32.
- Shantz, G. U. (1983). Social cognition. In J. H. Flavell & E. M. Markman(Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development(Vol. 3)*. New York: Willy.
- Schult, C., & Wellman, H. (1997). Explaining human movements and actions: Children's understanding of the limits of psychological explanation. *Cognition*, 62, 291-324.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wellman, H. M., Hollander, M., & Schult, C. A. (1996). Young children's understanding of thought bubbles and thoughts. *Child Development*, 67, 768-788.
- Wood, M. E. (1978). Children's developing understanding of other people's motives for behavior(Brief reports). *Developmental Psychology*, 14(5), 561-562.
- Yuill, N. (1993). Understanding of personality and dispositions. In M. Bennett (Ed.), *The development of social cognition: The child as psychologist* (pp. 87-110). New York: Guilford

(2003년 4월 28일 접수, 2003년 6월 12일 채택)