

유아학급과 가정 맥락에서 유아의 사회적 상황에 대한 개념 비교

Preschool Children's Conceptions of Social Situation at Home and in the Classroom

경북전문대학 유아교육과
조교수 부 성 숙

Department of Early Childhood Education, Kyungbuk College
Associate Professor : Pu, Sung-Sook

◁ 목 차 ▷

- | | |
|-----------|--------------|
| I. 서론 | IV. 논의 및 시사점 |
| II. 연구방법 | 참고문헌 |
| III. 연구결과 | |

<Abstract>

The purpose of the present study was to determine and describe preschool children's conceptions of their social situation (moral, social-conventional, and personal situation) in the context of their homes and classrooms. The subjects of this study included 78 children who were enrolled in a kindergarten in Gwangjin-gu, Seoul, Korea. The results of this study indicated that children were able to distinguish the difference between a classroom and the home using information of very concrete content when they conceptualized three social situations. In the socially-controlled domain (the moral and social-conventional), children recognized that a classroom was more restricted and rigid than the home, and they depended more heavily on the teachers' authority. By way of contrast, in the personal domain, they depended more heavily on parents, with whom they were more intimate, but who exerted authority in a stronger and more direct manner than the teachers.

주제어(Key Words): 초사회화(metasocialization), 사회적 상황(social situation), 사회적 맥락(social context)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

유아의 사회화와 관련된 많은 연구들은 사회화 과정의 중요한 요인은 경험을 소화하는 인지구조이기 때문에 사회화

과정을 이해하기 위해서는 유아의 인지, 사고 등의 내재적 변화에 대한 이해가 있어야 한다고 주장하고 있다(이은화, 김영옥, 2001; Laupa & Turiel, 1993; Melson, 1989; Mills & Grusec, 1988). 즉, 유아의 행동을 이해하려면 그 행동을 유발시키는 유아의 생각을 이해해야 한다는 것이다.

따라서 최근 활발히 연구되는 분야 중의 하나가 '사회적 상황(situation)'에 대한 유아의 지식 또는 개념에 대한 연구이다. 사회적 상황에 대한 개념은 '사회화 경험에 대한 유아의 생각(ideas), 사회적 표현(social representation), 도식(scripts)'이라고 정의되는 초사회화(metasocialization) 요소 중의 하나로서, 유아의 행동이나 태도에 영향을 줄 수 있는 사회적 규칙이 포함된 상황(도덕적, 사회-관습적, 개인적 상황)에 대한 유아의 이해(개념)를 말한다(Melson, 1989). 그리고 특정 사회 맥락 속에서 일어나는 유아의 의사결정과 행동을 이해하기 위해서는 유아의 사회적 상황에 대한 개념을 탐구해야만 한다.

사회적 영역 이론(domain theory)에 따르면 유아의 사회적 상황에 대한 개념은 사회적 환경과의 상호작용에서 구성된 도덕적 영역, 사회-관습적 영역, 개인적 영역 내에서 조직된다고 하였다(Turiel, 1983, 1989; Windmiller, Lambert, & Turiel, 1980). 도덕적(moral) 영역은 생명의 가치, 정의, 타인의 권리, 타인의 행복을 보장하기 위한 규범의 제한을 받는 영역을 말하고, 사회-관습적(social-conventional) 영역은 특정 사회 내에서 사람들의 행동을 균일하게 통제하기 위해 존재하는 규칙으로 남녀의 행동방식, 옷 입는 방식, 사람을 부르는 방식, 인사하는 방식 등에 대한 규칙을 포함한다(Turiel, 1978). 개인적(personal) 영역은 도덕적 규범이나 사회적 규제를 벗어나 개인의 결정과 판단 아래에 있는 것으로 여겨지는 것으로 옷, 음식, 친구, 놀이 활동 등에 대해 자유롭게 선택할 수 있는 영역이다(Nucci, 1981).

이러한 영역의 특성에 대한 유아의 생각이 어떠한지, 특정 환경이나 사회적 맥락 속에서 어떠한 과정을 거쳐 발달시켜 나가는지를 이해하게 될 때 유아의 인지적 해석에 따라 나타내는 행동을 이해할 수 있기 때문에 도덕적, 사회-관습적, 개인적 상황에 대한 유아의 인식을 알아보는 연구들이 진행되었다. 그리고 유아의 인식을 알아보기 위한 방법으로 많은 연구들(Killen & Smetana, 1999; Nucci, 1981; Nucci & Turiel, 1978; Nucci & Weber, 1995; Smetana, 1981, 1984; Smetana & Braeges, 1990; Tisak & Turiel, 1984; Turiel, 1978; Yau & Smetana, 2003)에서 사용되었던 것은, 세 가지 사회적 상황에 대한 판단을 비교하는 준거판단(criterion judgement)과 그 이유에 대한 정당화(justification)이다.

준거판단이란 도덕적 상황, 사회-관습적 상황, 개인적 상황을 구분하는 다양한 차원들로서 허용성(permissibility: 규칙의 위반이 허용되는지 않는지), 심각성(severity: 규칙을 위반한 행동이 얼마나 나쁜지), 규칙 의존성(rule contingency: 어떤 행동의 옳고 그름에 대한 판단이 명시적인 규칙이나 법칙과 무관한지 또는 관련이 있는지), 권위 의

존성(authority contingency: 어떤 행동의 옳고 그름에 대한 판단이 권위에 달려 있는지 아닌지), 개인의 선택 수용성(acceptance of personal choice: 개인이 정말로 원하는 선택을 수용할 것인지), 결정지위(decision locus: 어떤 상황에서 취해야 할 행동에 대한 결정권을 누가 가지고 있는지), 일반성(generalizability: 어떤 규칙이 다른 상황에서도 보편적으로 적용되는지) 등의 준거로 구성된다. 준거판단의 이유에 대한 정당화는 세 가지 상황에 따라 달라진다(송명자, 1992; Smetana, 1984). 도덕적 상황은 인간 본연의 존엄성, 가치나 양심, 타인의 입장이나 행복에 대한 배려, 의무 또는 책임감 및 인간관계의 본질적인 공정성으로 정당화 된다. 사회-관습적 규칙에 대한 판단 이유는 사회적으로 부여된 권위, 관습, 제도, 규칙, 사회적 합의 또는 신분 등과 관련되는 설명이 주를 이룬다. 개인적 상황에 대한 정당화는 개인의 선호, 개인적 선택, 개인의 실용성 등의 설명으로 나타난다.

이러한 준거판단과 정당화를 통해 지난 20년간 이루어졌던 연구들(장금순, 1988; Killen & Smetana, 1999; Nucci, 1981; Nucci & Turiel, 1978; Nucci & Weber, 1995; Smetana, 1981; Smetana & Braeges, 1990; Song, Smetana, & Kim, 1987)의 결과, 3-4세 유아도 이미 도덕적 위반 상황을 매우 심각하고, 일반적으로 잘못된 것, 권위나 규칙과 독립해서 잘못된 것으로 다루고 있음을 발견했고, 사회-관습적 위반 상황은 덜 심각하고 상황에 따라 상대적이고 권위나 규칙에 의존하는 것으로 다루었다. 그리고 이러한 사회적 규제를 받는 상황(도덕적, 사회-관습적)과 달리 개인적 선택 상황에 대해서는 옳고 그른 행위로서 보다는 개인적인 일, 행위자 자신이 결정해야 하는 일로 이해하였다(Killen & Smetana, 1999; Lyons-Ruth, 1978; Tisak, 1993; Tisak & Turiel, 1984; Yau & Smetana, 2003).

그러나 유아의 사회적 상황에 대한 개념은 자기가 속한 사회의 영향을 직접적으로 받게 된다. 인간은 사회적 환경과의 상호작용을 통하여 이 세상을 살아갈 수 있는 삶의 방식을 터득하게 되며, 유아기 아동 역시 자기가 속한 사회에서 사회화를 통하여 하나의 인격체로 성장하게 된다. 사회화 과정에서 유아는 스스로의 경험을 통해 사회적 관계, 힘이나 권위, 도덕적, 사회-관습적 상황에 대한 '자생적 이론(naive theory)'을 획득하게 되는 것이다(Melson, 1989). 따라서 유아의 도덕적, 사회-관습적, 개인적 상황에 대한 개념은 매일의 생활이 이루어지는 사회적 맥락과의 연관성 속에서 발견되어야 한다(Weber, 1999).

Bronfenbrenner(1979)의 생태학적 접근(ecological approach)에 의하면, 유아를 둘러싼 다양한 환경의 맥락을 미시체계(microsystem)와 중간체계(mesosystem), 외체계(exosystem), 거시체계(macrosystem)로 나누었다. 이 중

미시체계는 유아들이 직접적으로 참여하는 환경으로서 가정, 유아교육기관이 있고, 미시체계내의 부모, 친구, 교사들은 유아와 밀접하게 상호작용 함으로써 직접적인 영향력을 행사한다(박성연, 도현심, 2001). 즉, 유아의 일차적인 사회적 맥락은 경험 대다수가 양육자와 이루어지는 가정이고, 두 번째 주요 사회적 맥락은 유아교육기관으로서 가정을 벗어나 최초로 접하게 되는 보다 큰 사회적 맥락이다. 유아는 가족의 활동에 중심을 둔 환경에서 단체에서의 조화를 강조하고 단체의 일원으로서 사회적 상호작용에 초점을 두는 환경으로의 변화를 경험한다. 유아교육기관은 가정보다 복합적인 사회 환경이고 가족의 상황보다 더 많은 수의 사람들과 관련된다. 많은 수의 개인들이 복합적인 상호관계를 형성하는 곳이므로 집단이 순조로운 방식으로 기능하기 위해서는 관습에 대한 요구가 가정보다 크다(Weber, 1999).

따라서 최근에는 사회적 상황에 대한 유아의 개념 검토 뿐 아니라 사회적 맥락의 차이가 유아의 사회적 상황에 대한 개념에 어떠한 영향을 미치는지에 관심을 기울이고 있다. 아동들은 학교에서의 비행의 종류(폭행, 불편하게 하는 것 또는 무례하게 말하기)와 가정에서의 비행의 종류(물건 망가뜨리기, 불장난, 부모에게 순응하지 않기)를 다르게 묘사하였고(Gump & Kounin, 1961), 가정에서는 개인적 선택이나 결정권을 주장하였지만 학교에서는 개인적 특권의 제한을 수용하였다(Weber, 1999). 그리고 학교 보다 가정에서 어머니가 더 권위가 있음을 보여주었고(Tisak, Crane-Ross, Tisak, & Maynard, 2000), 학교 보다 가정에 근거한 관습 상황이 더 변화될 수 없고, 위반 하면 더 나쁘다고 보았다(Crane & Tisak, 1995a; Turiel, 1978). 이는 유아가 도덕과 사회-관습, 개인적 상황에 대한 인지적 추론을 할 때 가정과 유아교육기관이라는 맥락 차이를 고려하고 있음을 보여준다.

그러나 현재까지 진행된 연구들은 가정과 학교에서의 도덕적, 사회-관습적 상황에 대한 개념(Crane & Tisak, 1995; Tisak, 1986; Tisak et al., 2000; Weston & Turiel, 1980), 개인적 특권에 대한 개념(Weber, 1999)은 각각 살펴보았으나, 도덕적, 사회-관습적, 개인적 상황의 모든 영역에서의 개념을 살펴보는 것은 없었고, 준거판단과 정당화를 통한 구체적인 내용을 검토하지는 않았다. 더구나 인생의 그 어떤 시기보다 유아기는 가정에서 학교로의 환경적 변화를 최초로 겪는 시기이기 때문에 유아기 아동 대상의 연구가 필요한데, 대부분 초등학교 이상의 유아를 대상으로 이루어졌다. 유아기 아동 대상의 연구는 유치원, 1학년, 3학년 유아를 대상으로 한 연구(Tisak et al., 2000) 정도가 있을 뿐 거의 이루어지지 않았다. 따라서 본 연구에서는 유아기 아동을 대상으로 대조되는 맥락인 유아학급과 가정에서 발생하는 도덕적, 사

회-관습적, 개인적 상황에 대한 개념을 준거판단과 정당화를 통해 비교하여 살펴볼 것이다. 유아학급과 가정에서 발생하는 사회적 상황에 대한 유아의 개념 비교를 통해 두 맥락에 대한 유아의 생각을 이해하는 것은 유아의 사회화 과정에 대한 유용한 정보를 줄 것이다.

2. 연구문제

1. 유아학급과 가정 맥락에서 유아의 사회적 상황에 대한 개념은 준거판단에서 차이가 있는가?
2. 유아학급과 가정 맥락에서 유아의 사회적 상황에 대한 개념은 정당화에서 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울 광진구에 있는 사립 유치원의 유아기 아동 78명을 대상으로 하였다. 유아의 성별과 연령 비율은 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 유아의 성별과 연령

연령 \ 성별	남	여	총 계
만 3세	10(12.8)	16(20.5)	14(17.9)
만 4세	13(16.7)	12(15.4)	13(16.7)
만 5세	23(29.5)	28(35.9)	27(34.6)
총 계	40(51.3)	38(48.7)	78(100)

2. 연구 도구

본 연구에서는 유아의 사회적 상황에 대한 개념을 알아보기 위해 인터뷰 도구를 사용하였고, 유아학급과 가정에서의 사회적 상황을 나타내는 삽화, 사회적 상황에 대한 질문으로 구성되어 있다.

1) 유아학급에서의 사회적 상황

유아학급에서 유아의 사회적 상황에 대한 개념을 알아보기 위해 제시한 인터뷰의 상황별 내용 구성은 유아 대상의 선행연구(Killen & Smetana, 1999; Nucci & Turiel, 1978; Nucci & Weber, 1995, Smetana, 1981; Smetana & Braeges, 1990)에서 사용했던 자료를 기초로 Yau와 Smetana(2003)가 개발하여 사용했던 도구를 연구자가 번안 및 수정하여 사용하였다. Yau와 Smetana(2003)가 개발한 도구는 도덕적 상황 2가지(때리기, 놀리기), 사회-관습적 상황 2가지(선생님 이름

부르기, 손으로 먹기), 개인적 상황 3가지(과자선택, 놀이 친구 선택, 놀이 활동 선택)로 총 7가지의 에피소드로 구성되어 있는데, 도덕적, 사회-관습적 상황은 위반의 내용, 개인적 상황은 수용할 수 있는 내용으로 선택 상황과 관련된 내용이다. 본 연구에서는 사회-관습적 상황 중 '선생님'이라는 호칭 대신 선생님의 실제 이름 부르기(예: 유관순 선생님 → 유. 관. 순)는 우리나라에서 자주 일어날 수 있는 상황이 아니기에 우리나라 유아에게 친숙하면서도 이해하기 쉽도록 선행연구(박영신, 2001)에서 사회-관습적 상황으로 다루어졌던 '선생님께 반말하기'로 수정하였다. 그리고 도덕, 사회-관습, 개인적 상황에 동일한 비중을 주기 위하여 선행연구에서 이미 도덕 상황과 사회-관습 상황으로 사용된 바 있는 '친구에게 모래 뿌리기(장금순, 1988; Nucci, 1981; Nucci & Nucci, 1982)', '모여 앉기 시간에 판짓하기(Siegel & Storey, 1985; Smetana, 1981, 1984)'를 추가하여 상황별 내용의 수를 3가지로 동일하게 하였다. 수정된 내용은 예비조사에서 34명 유아와의 인터뷰를 실시해 본 결과 전혀 문제가 없었고, 유아교육 전문가에게도 상황별 내용을 검토 받은 결과 별다른 문제가 없음을 확인하였다. 따라서 유아학급에서 일어나는 사회적 상황의 내용은 도덕적 상황 3가지(때리기, 모래뿌리기, 놀리기), 사회-관습적 상황 3가지(선생님께 반말하기, 판짓하기, 손으로 먹기), 개인적 상황 3가지(과자선택, 놀이 친구 선택, 놀이 활동 선택)로 총 9가지의 내용으로 구성되어 있으며

자세한 내용은 <표 2>와 같다.

2) 가정에서의 사회적 상황

가정에서 유아의 사회적 상황에 대한 개념을 알아보기 위해 제시한 인터뷰의 상황별 내용 구성은 Nucci와 Weber(1995), Yau와 Smetana(2003)의 연구에서 사용했던 도구를 연구자가 변안 및 수정하여 사용하였다. Nucci와 Weber(1995)가 개발하여 사용한 상황의 내용은 만 3세-4세 유아를 대상으로 성인이 제시한 기준에 어긋나거나 성인이 원하지 않는 도덕적 상황 2가지(때리기, 훔치기), 사회-관습적 상황 2가지(저녁식사 시간에 앉아 있지 않고 서 있기, 과자 받고 감사의 인사 안하기), 개인적 상황 3가지(엄마가 원하는 것과 다른 색깔의 옷 입기, 매력적이지 않은 아줌마에게 키스하는 것 거절하기, 엄마가 싫어하는 극놀이 하기)를 제시 하였는데, 이 중 3가지(옷 색깔 선택, 감사의 인사 안하기, 식사 중 돌아다니기)를 본 연구에 맞게 수정하여 사용하였다. 그리고 Yau와 Smetana(2003)가 개발하여 유아학급에서 사용한 내용 중 4가지(때리기, 놀리기, 놀이친구 선택, 놀이 활동 선택)와 선행연구(Nucci, 1981; Smetana, 1984)에서 이미 도덕적 상황과 사회-관습적 상황으로 사용된 내용 2가지(빠앗기, 장난감 제자리에 정리 안하기)를 가정환경에 맞게 수정하여 사용하였다. 수정된 내용은 예비조사에서 23명 어머니와의 인터뷰를 실시해 본 결과 가정에서의 상황으로 내

<표 2> 유아학급에서의 상황

상 황	정 의	내 용	
도덕적 (moral) 상황	신체적 심리적 상해 입히기, 불공평 (부정행위), 타인의 권리 박탈	때리기	형철(주인공)이가 쌓기놀이 영역에서 블록을 쌓고 있다. 그런데 이 아이가 지나가다가 블록을 무너뜨려버렸다. 형철이는 무척 화가 났고, 이 아이를 정말로 때리고 싶다.
		모래 뿌리기	형철이가 유치원 마당에 앉아서 모래놀이를 하고 있다. 그런데 옆에 있던 아이가 밀치는 바람에 모래밭에 넘어졌다. 형철이는 무척 화가 났고, 이 아이에게 모래를 뿌리고 싶다.
		놀리기	형철이는 이 아이(똥똥하고 지저분한)의 생긴 모습을 보고 무척 놀리고 싶다.
사회-관습적 (social- conventional) 상황	사회적 질서나 조직의 규칙 위반, 정해진 장소 (시간)에서 작업이나 놀이 활동을 안 함	선생님께 반말하기	선생님이 형철이 옆에 오셨다. 형철이는 선생님에게 반말(이거 해도 돼?, 저것 갖다 줘!)을 하고 싶다.
		모여 앉기 시간에 판짓하기	대집단 활동 시간에 다른 아이들은 놀잇감을 모두 정리하고 선생님 앞에 모여 앉아 있다. 그런데 형철이는 하던 놀이를 계속 하고 있다.
		손으로 먹기	점심시간이다. 형철이는 수저 대신에 손가락으로 점심을 먹고 싶다.
개인적 (personal) 상황	개인적인 선호나 자신의 신체관리, 친구나 활동에 대한 선택권과 관련된 것	과자 선택	간식 시간이다. 간식으로 준비된 두 종류의 과자(A/B) 중에 형철이는 정말로 A를 먹고 싶다.
		놀이친구 선택	모여 앉기 시간이다. 두 명의 친구(A/B) 옆에 앉을 자리가 있다. 형철이는 정말로 A 옆에 앉고 싶다.
		놀이 활동 선택	자유선택활동 시간이다. 역할놀이 영역이 있고, 쌓기놀이 영역이 있다. 형철이는 정말로 역할놀이를 하고 싶다.

〈표 3〉 가정에서의 상황

상황	정의	내용	
도덕적 (moral) 상황	신체적 심리적 상해 입히기, 불공평 (부정행위), 타인의 권리 박탈	때리기	민희(주인공)가 정성껏 그림을 그리고 있다. 그런데 친구가 지나가다가 물컵을 쏟는 바람에 그림이 망가지게 되었다. 민희는 무척 화가 났고, 친구를 정말로 때리고 싶다.
		빼앗기	소꿉놀이를 하고 있는데 민희가 원하는 인형을 친구가 가지고 놀고 있다. 민희는 친구의 인형을 정말로 빼어 가지고 싶다.
		놀리기	민희는 같은 동네에 살고 있는 이 아이(매우 뚱뚱하고 지저분하고 머리모양이 이상한)의 모습을 보고 놀리고 싶다.
사회-관습적 (social conventional) 상황	사회적 질서, 조직의 규칙 위반/정해진 시간, 정해진 장소에서 작업이나 놀이 활동을 안 함	감사의 인사 안하기	옆집 아주머니가 민희에게 맛있는 과자를 주셨다. 민희는 과자를 받기 전에 아주머니한테 “감사합니다, 잘먹겠습니다”라는 말을 하고 싶지 않다.
		식사 시간에 돌아다니기	가족들과 함께 저녁 식사를 하고 있다. 민희는 식탁에 앉아 있지 않고 돌아다니고 싶다.
		놀잇감 치우지 않기	거실에서 여러 가지 놀잇감을 가지고 놀고 있다. 놀이가 끝난 후 민희는 놀잇감들을 제자리에 정리하고 싶지 않다.
개인적 (personal) 상황	개인적인 선호나 자신의 신체관리, privacy, 친구나 활동에 대한 선택권과 관련된 것	옷 색깔 선택	두 가지 색깔의 옷(초록색/노란색)이 있다. 민희는 정말로 초록색 옷을 입고 싶다.
		놀이친구 선택	여기 두 명(A/B)의 친구가 있다. 민희는 정말로 A를 집에 데리고 와서 놀고 싶다.
		놀이 활동 선택	퍼즐놀이와 동화책 보기 중에서 민희는 정말로 동화책을 읽고 싶다.

용을 구성하는 데 전혀 문제가 없었고, 유아교육 전문가에게도 상황별 내용을 검토 받은 결과 별다른 문제가 없음을 확인하였다. 따라서 가정에서 일어나는 사회적 상황의 내용은 도덕적 상황 3가지(때리기, 빼앗기, 놀리기), 사회-관습적 상황 3가지(감사의 인사 안하기, 식사 시간에 돌아다니기, 놀잇감 치우지 않기), 개인적 상황 3가지(옷 색깔 선택, 놀이 친구 선택, 놀이 활동 선택)로 총 9가지의 내용으로 구성되어 있으며 자세한 내용은 〈표 3〉과 같다.

3) 사회적 상황에 대한 질문, 코딩 및 통계처리

사회적 상황에 대한 유아의 개념(판단 및 정당화)을 알아보기 위한 인터뷰 질문 및 코딩은 선행연구(Killen & Smetana, 1999; Nucci & Weber, 1995, Smetana, 1981; Smetana & Braeges, 1990)를 기초로 Yau와 Smetana(2003)가 개발하여 사용했던 도구를 연구자가 번안하여 사용하였다. 유아가 3가지 상황을 구분하여 판단하는지를 알아보기 위해 앞에서 제시한 각각의 상황별 내용에 대하여 이야기 제시 순서를 무작위로 정한 후 모든 유아가 동일한 순서로 이야기를 들을 수 있게 하였다. 각각의 이야기에 대해 7가지의 질문(허용성, 심각성, 정당화, 권위 독립성, 개인적 선택 수용성, 결정지위, 일반성의 7가지 평가영역에 대한 질문)을 정해진 순서대로 질문하였고, 질문에 대한 응답에 따라 정해진 코딩 숫자를 부여하였다.

구체적인 질문 내용과 코딩 숫자, 평가 영역에 대한 내용

은 〈표 4〉와 같다.

정당화를 묻는 세 번째 질문에 대한 유아의 응답은 〈표 5〉에 제시된 정당화 범주에 기록한 후 숫자를 부여하였다. 정당화 범주의 코딩은 상호 배타적으로 이루어졌고, 정당화 범주에 기록이 되면 1, 기록이 안 되면 0의 숫자를 부여하였다. 결정지위는 행위의 결정권이 누구에게 있는지 알기 위한 것으로, 교사(부모), 유아, 교사(부모)와 유아, 기타의 4개 범주 중 하나를 선택하게 하였다. 선택이 되면 1, 선택이 안 되면 0의 숫자를 부여하였다. 그리고 수집된 자료의 분석을 위해 χ^2 검증을 실시하였다.

3. 연구절차

1) 예비 연구

인터뷰 도구의 적절성, 인터뷰 소요시간의 적절성을 알아보기 위하여 만 3세, 4세, 5세 유아를 대상으로 총 2회의 예비조사를 실시하였다. 1차 예비연구는 경상북도 영주 지역에 있는 J어린이집에서 34명 유아를 대상으로 인터뷰를 실시하였다. 1차 예비조사 결과, 인터뷰 도구인 유아학급과 가정에서의 사회적 상황을 나타낸 삽화 중 연구 결과에 영향을 줄 수 있는 내용과 유아들의 내용 이해에 혼란을 줄 수 있는 그림이 있어 이를 수정할 필요성이 있음을 알았다. 인터뷰 내용의 기록은 처음에 유아가 말하는 모든 내용을 녹음하여 인터뷰가 끝난 후 녹음된 모든 내용을 기록하였으나, 유아의

답변 내용이 짧고 단순하여 연구 후반부에는 인터뷰하는 그 자리에서 바로 기록하였다.

2차 예비연구는 2005년 2월 4일부터 2월 11일까지 서울

강북에 위치한 Y유치원의 유아 30명을 대상으로 연구자와 연구 보조자 2명이 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰는 유치원의 모든 학급이 공동으로 사용하는 활동실(비어 있는 시간을

〈표 4〉 사회적 상황 대한 인터뷰 질문 및 코딩숫자, 평가영역

순서	질문내용	코딩숫자	평가영역
1	“주인공이 한 행동은 옳으니? 옳지 않니?”	옳다 ⇒ 0 옳지 않다 ⇒ 1	허용성 (permissibility)
2	“그 행동은 전혀 나쁘지 않다/ 조금 나쁘다/ 매우 나쁘다 중 어느 것이니?”	전혀 나쁘지 않다 ⇒ 1 조금 나쁘다 ⇒ 2 매우 나쁘다 ⇒ 3	심각성 (severity)
3	“왜?” [정당화 범주(〈표 - 4〉참조) 8개에 코딩]	범주에 기록 안 됨 ⇒ 0 범주에 기록 ⇒ 1	정당화 (justification)
4	“만일 선생님(어머니)이 ‘안돼’ 라는 이야기를 하지 않았다면, 주인공이 그런 행동을 해도 되니?”	권위에 의존 ⇒ 0 권위와 독립 ⇒ 1	권위독립성 (authority independent)
5	“만일 주인공이 정말로 원한다면 해도 되니?”	수용 ⇒ 0 거부 ⇒ 1	개인적 선택 수용성 (acceptance of personal choice)
6	“주인공이 취해야 될 행동은 누가 결정하니?” [부모(교사), 유아, 부모(교사)와 유아, 기타 중 선택]	선택 안 됨 ⇒ 0 선택 ⇒ 1	결정권한 (decision locus)
· 이야기는 다른 곳이 아닌 유치원(집)에서 일어나는 일들을 묘사한 것임을 분명히 한 후에 다시 질문을 한다.			
7	“집(유치원)에서 이런 행동을 하는 것은 옳으니? 옳지 않니?”	상황에 따라 상대적 ⇒ 0 일반성 ⇒ 1	일반성 (generalizability)

〈표 5〉 유아의 정당화 범주

범주	정의	예
본질적 결과	신체적, 심리적 상처, 상해, 손실 등 타인의 복지(행복)에 영향을 주는 행동/ 부정적 영향/ 부당함	“그 애가 다치게 되니까” “그 아이를 슬프게 하니까” “그 아이를 울게 만드니까”
처벌 회피, 권위 금지	위반자에게 고통스런 벌이 가해질 것이기 때문에 나쁜 행동으로 봄/ 권위자(선생님, 부모)나 규준에 의한 금지	“엄마(선생님)한테 혼나니까” “엄마(선생님)가 싫어하는 거니까” “엄마(선생님)한테 벌 받으니까”
관습적인 행동	예의, 사회적 지위의 차이에 호소/ 문화적, 지역적 규준이나 기대	“선생님은 어른이니까 반말하면 안돼요” “밥은 수저로 먹어야 돼요” “모여 앉기 시간에는 정리하고 자리에 앉아야 돼요”
개인적 선호	개인의 선택이나 주관적인 선호를 반영하는 행동	“자기가 좋아하는 거니까” “자기가 좋아하는 친구 옆에 앉는 것은 괜찮아요” “그건 이 아이가 결정하는 거예요”
개인적, 실제적인 (심각성)것의 혼합	심각(prudential)하거나 실제적(practical)인 결과를 가져오는 것이 아니라면 개인적인 것으로 인정	“나쁜 것 아니면 자기 마음대로 해도 돼요”
결과의 심각성 (prudential)	결과적으로 유아 자신의 건강, 안전, 평안과 직결되는 행동	“손에 끈적끈적한 것이 달라붙으니까” “손의 병균이 몸속에 들어가 아프게 될거예요” “더러워요”
실제적	실제적인(분주한) 결과를 가져오는 행동	“마루는 더러워지게 될 것이고, 그러면 청소를 해야 돼요”
구분되지 않음	구체적인 이유 없이 나쁘거나 잘못된 행동	“그냥 나빠요” “그건 좋지 않아요” “그렇게 하면 안돼요”

선택하여 사용)에서 유아와 마주 앉아 실시하였다. 연구자들은 유아와 친숙해지기 위하여 몇 가지 질문(예: 이름, 반, 아침에 먹은 음식 등)을 했고, 나이를 물어 본 후 그림을 제시하면서 인터뷰를 실시하였다(남아에게는 남아가 주인공인 그림을 제시하고, 여아에게는 여아가 주인공인 그림을 제시하였다). 유아학급과 가정에서의 삽화 제시 순서에 따른 영향을 통제하기 위해 연구 대상 중 무작위로 선정된 15명에게는 유아학급에서의 상황에 대한 인터뷰를 먼저 실시하였고, 나머지 15명에게는 가정에서의 상황에 대한 인터뷰를 먼저 실시하였다.

인터뷰 내용의 기록은 1차 예비연구 결과 유아의 답변 내용이 짧고 단순하여 인터뷰하는 자리에서 기록이 가능함을

확인하였기 때문에 바로 기록하는 방식을 취하였다. 연구 보조자들은 인터뷰 질문 내용과 방법에 대해 숙지한 후 먼저 연구대상이 아닌 유아 2-3명을 대상으로 실제와 똑같은 상황에서 연습을 한 후 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰에 소요된 시간은 유아 1인당 20분 정도였고, 1차 예비연구를 통해 수정한 삽화의 내용이나 인터뷰 질문 및 코딩범주는 별다른 문제나 어려움이 없이 적절하였다.

2) 본 연구

본 연구는 2005년 9월 22일부터 11월 4일까지 서울 광진구에 위치한 P유치원의 만 3세반, 4세반, 5세반의 유아 78명을 대상으로 연구자와 연구 보조자 2명이 인터뷰를 실시하

〈표 6〉 준거판단에서의 개념 차이

구분	판단	도 덕		사회-관습		개 인	
		유치원 (n=78)	가정 (n=78)	유치원 (n=78)	가정 (n=78)	유치원 (n=78)	가정 (n=78)
허용성	허용	0(0.0)	1(0.4)	2(0.9)	1(0.4)	222(94.9)	212(90.6)
	비허용	234(100)	234(100)	232(99.1)	233(99.6)	12(5.1)	22(9.4)
	계	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)
	χ^2 검증	$\chi^2(1)=1.00, p>.05$		$\chi^2(1)=0.34, p>.05$		$\chi^2(1)=3.17, p>.05$	
심각성	전혀 나쁘지 않다	0(0.0)	2(0.9)	1(0.4)	1(0.4)	224(95.7)	209(89.3)
	조금 나쁘다	20(8.5)	26(11.1)	63(26.9)	83(35.5)	4(1.7)	17(7.3)
	매우 나쁘다	214(91.5)	206(88.0)	170(72.6)	150(64.1)	6(2.6)	8(3.4)
	계	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)
	χ^2 검증	$\chi^2(2)=2.94, p>.05$		$\chi^2(2)=3.99, p>.05$		$\chi^2(2)=8.85, p<.05$	
권위독립성	허용	5(2.1)	6(2.6)	11(4.7)	16(6.8)	191(81.6)	184(78.6)
	비허용	229(97.9)	228(97.4)	223(95.3)	218(93.2)	43(18.4)	50(21.4)
	계	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)
	χ^2 검증	$\chi^2(1)=0.09, p>.05$		$\chi^2(1)=0.98, p>.05$		$\chi^2(1)=0.66, p>.05$	
개인선택수용성	수용	8(3.4)	10(4.3)	10(4.3)	21(9.0)	219(93.6)	199(85.0)
	거부	226(96.6)	224(95.7)	224(95.7)	213(91.0)	15(6.4)	35(15.0)
	계	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)
	χ^2 검증	$\chi^2(1)=0.23, p>.05$		$\chi^2(1)=4.18, p<.05$		$\chi^2(1)=8.96, p<.01$	
일반성	허용	4(1.7)	0(0.0)	9(3.8)	0(0.0)	213(91.0)	199(85.0)
	비허용	230(98.3)	234(100)	225(96.2)	234(100)	21(9.0)	35(15.0)
	계	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)
	χ^2 검증	$\chi^2(1)=4.03, p<.05$		$\chi^2(1)=9.18, p<.01$		$\chi^2(1)=3.98, p<.05$	
결정권한	교사(부모)	82(35.0)	56(23.9)	102(43.6)	101(43.2)	23(9.8)	53(22.6)
	유아	138(59.0)	159(67.9)	128(54.7)	129(51.1)	206(88.0)	175(74.8)
	교사(부모)/유아	3(1.3)	2(0.9)	2(0.9)	3(1.3)	4(1.7)	3(1.3)
	기타	11(4.7)	17(7.3)	2(0.9)	1(0.4)	1(0.4)	3(1.3)
	계	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)
	χ^2 검증	$\chi^2(3)=7.87, p<.05$		$\chi^2(3)=0.54, p>.05$		$\chi^2(3)=15.51, p<.01$	

였다. 인터뷰는 학급과 분리된 조용한 공간(시청각실, 도서실, 자료실)에서 실시하였고, 2차 예비연구에서와 동일한 방법으로 질문하였으며 답변 내용을 그 자리에서 바로 기록하였다. 또한 2차 예비연구에서와 마찬가지로 유아학급과 가정에서의 삽화 제시 순서에 따른 영향을 통제하기 위해 연구대상 중 무작위로 선정된 39명에게는 유아학급에서의 상황에 대한 인터뷰를 먼저 실시하였고, 나머지 39명에게는 가정에서의 상황에 대한 인터뷰를 먼저 실시하였다. 연구 보조자들은 예비연구를 통해 인터뷰 내용과 방법, 절차에 대해 익숙한 상태이기 때문에 간단히 모의 인터뷰 연습을 한 후 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰에 소요된 시간은 유아 1인당 10-15분 정도였다.

3) 연구 보조자 훈련

유아와의 인터뷰 및 인터뷰 내용을 기록한 자료의 코딩을 위하여 예비연구 자료를 통해 2명의 연구 보조자를 훈련시켰다. 연구 보조자 2명은 4년제 대학 유아교육과 및 대학원을 졸업하였고 유치원 교사 경력이 각각 4년, 5년이며 현재 대학의 유아교육과에서 강의를 하고 있다.

s1차 만남을 통하여 인터뷰의 내용과 절차 및 정당화 범주에 대한 설명을 하였고, 예비연구에서의 인터뷰 내용을 기록한 자료로 유아의 정당화 범주에 대한 코딩 훈련을 실시하였다. 코딩 결과, 정당화의 경우 유아학급 68%, 가정 60%의 일치도를 나타냈다. 2차 만남에서 또 다른 인터뷰 기록 자료로 정당화 범주에 코딩한 결과, 유아학급은 80%, 가정은 84%의 일치도를 나타냈다.

Ⅲ. 연구결과

1. 사회적 상황에 대한 준거판단에서의 개념 차이

유아학급과 가정이라는 맥락 차이가 유아의 사회적 상황에 대한 개념에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위하여 허용성, 심각성, 권위독립성, 개인 선택 수용성, 일반성, 결정권한 준거에서의 개념 차이를 살펴보았고, 그 결과를 제시하면 <표 6>과 같다.

<표 6>에 나타난 바와 같이, 도덕적 상황에 대한 유아의 개념은 허용성, 심각성, 권위독립성, 개인선택수용성 준거에서는 유아학급과 가정이라는 맥락을 구분하지 않고 판단하였으나 일반성, 결정권한 준거에서는 유아학급과 가정이라는 맥락을 구분하여 판단하였다. 일반성에 있어서 유아학급과 가정 어디서든 대부분의 유아는 허용할 수 없는 것으로 판단하였지만, 두 맥락 간에 유의미한 차이($\chi^2_{\omega}=4.03, p<.05$)가 나타나, 유아학급에서의 상황이 가정에 일반화되어 발생

했을 때 더 허용할 수 있다고 판단하였다. 결정권한에 있어서 도덕적 상황에 대한 결정권은 유아학급과 가정 어디서든 전반적으로 유아에게 있다고 판단하였지만, 두 맥락 간에 유의미한 차이($\chi^2_{\omega}=7.87, p<.05$)가 나타나, 학급 보다 가정에서 유아 자신에게 결정권이 있다고 판단하였고, 가정에서의 부모 보다 유아학급에서의 교사에게 더 결정권이 있다고 판단하였다.

사회-관습적 상황에 대한 유아의 개념 역시 허용성, 심각성, 권위독립성, 결정권한 준거에서는 유아학급과 가정이라는 맥락을 구분하지 않고 판단하였으나 개인선택수용성, 일반성 준거에서는 유아학급과 가정이라는 맥락을 구분하여 판단하였다. 개인 선택 수용성에 있어서 대부분의 유아는 거부한다고 판단하였지만, 두 맥락 간에 유의미한 차이($\chi^2_{\omega}=4.18, p<.05$)가 나타나, 유아학급 보다 가정에서는 개인이 원할 경우 수용하는 경우가 더 많았다. 일반성에 있어서 대부분의 유아는 허용할 수 없는 것으로 판단하였지만, 두 맥락 간에 유의미한 차이($\chi^2_{\omega}=9.18, p<.01$)가 나타나, 유아학급에서의 상황이 가정에 일반화되어 발생했을 때 더 허용할 수 있다고 판단하였다.

반면, 개인적 상황에 대한 유아의 개념은 허용성, 권위독립성 준거에서는 유아학급과 가정이라는 맥락을 구분하지 않고 판단하였으나 심각성, 개인선택수용성, 일반성, 결정권한 준거에서는 유아학급과 가정이라는 맥락을 구분하여 판단하였다. 심각성에 있어서 대부분의 유아는 '전혀 나쁘지 않다'고 판단하였지만, 두 맥락 간에 유의미한 차이($\chi^2_{\omega}=8.85, p<.05$)가 나타나, 가정에서의 선택 상황을 더 나쁘게 판단하였다. 개인 선택 수용성에 있어서 대부분의 유아는 수용한다고 판단하였지만, 두 맥락 간에 유의미한 차이($\chi^2_{\omega}=8.96, p<.01$)가 나타나, 유아학급 보다 가정에서 거부하는 경우가 더 많았다. 일반성에 있어서 대부분의 유아는 허용한다고 판단하였지만, 두 맥락 간에 유의미한 차이($\chi^2_{\omega}=3.98, p<.05$)가 나타나, 가정에서의 상황이 유아학급에 일반화되어 발생했을 때 더 허용할 수 없다고 판단하였다. 결정권한에 있어서 개인적 상황에 대한 결정권은 유아학급과 가정 어디서든 전반적으로 유아에게 있다고 판단하였지만, 두 맥락 간에 유의미한 차이($\chi^2_{\omega}=15.51, p<.01$)가 나타나, 유아학급에서의 교사 보다 가정에서의 부모에게 결정권을 두는 유아는 더 많았다.

2. 사회적 상황에 대한 정당화에서의 개념 차이

유아학급과 가정이라는 맥락 차이가 유아의 도덕적, 사회-관습적, 개인적 상황에 대한 개념에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위하여 정당화에서의 개념 차이를 살펴보았고, 그 결과는 <표 7>과 같다.

〈표 7〉 정당화에서 개념 차이

구분	판단	도덕		사회-관습		개인	
		유치원 (n=78)	가정 (n=78)	유치원 (n=78)	가정 (n=78)	유치원 (n=78)	가정 (n=78)
정당화	본질적결과	177(75.6)	143(61.1)	22(9.4)	15(6.4)	2(0.9)	7(3.0)
	차별회피/권위금지	20(8.5)	19(8.1)	64(27.4)	72(30.8)	13(5.6)	28(12.0)
	관습적행동	8(3.4)	27(11.5)	58(24.8)	50(21.4)	13(5.6)	5(2.1)
	개인적선호	0(0.0)	1(0.4)	1(0.4)	1(0.4)	153(65.4)	150(64.1)
	혼합	0(0.0)	0(0.0)	1(0.4)	0(0.0)	44(18.8)	38(16.2)
	결과심각성	8(3.4)	13(5.6)	67(28.6)	25(10.7)	3(1.3)	1(0.4)
	실제성	2(0.9)	7(3.0)	5(2.1)	36(15.4)	0(0.0)	0(0.0)
	구분불가능	19(8.1)	24(10.3)	16(6.8)	35(15.0)	6(2.6)	2(2.1)
	계	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)	234(100)
	χ^2 검증	$\chi^2(5)=19.50, p<.01$		$\chi^2(7)=53.08, p<.001$		$\chi^2(6)=13.38, p<.05$	

〈표 7〉에 나타난 바와 같이, 정당화에 있어서 도덕적 상황에 대한 정당화는 유아학급과 가정 어디서든 대부분의 유아들이 본질적 결과를 언급하였지만, 두 맥락 간에 유의미한 차이($\chi^2(5)=19.50, p<.01$)가 나타나, 가정 보다 유아 학급에서 본질적 결과에 대한 정당화를 더 많이 하였다. 사회-관습적 상황에 대한 정당화는 유아학급과 가정 어디서든 전반적으로 차별회피/권위금지, 관습적 행동을 언급하였지만, 두 맥락 간에 유의미한 차이($\chi^2(7)=53.08, p<.001$)가 나타나, 결과의 심각성에 대한 정당화가 가정 보다 유아학급에서 많이 나타났고, 실제성, 구분 불가능의 범주에 대한 정당화가 유아학급 보다 가정에서 많이 나타났다. 개인적 상황에 대한 정당화는 유아학급과 가정 어디서든 대부분의 유아들이 개인적 선호, 혼합을 언급하였지만 두 맥락 간에 유의미한 차이($\chi^2(6)=13.38, p<.05$)가 나타나, 차별회피/권위금지에 대한 정당화는 가정에서 더 많이 나타났고, 관습적 행동에 대한 정당화는 유아학급에서 더 많이 하는 것으로 나타났다.

IV. 논의 및 시사점

본 연구의 목적은 유아학급과 가정이라는 사회적 맥락에 따라 유아의 사회적(도덕적, 사회-관습적, 개인적) 상황에 대한 개념에 차이가 있는지 살펴보는 것이었다. 그 결과를 논의하고 시사점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 준거판단에서의 차이를 살펴본 결과, 도덕적, 사회-관습적, 개인적 상황에 따라 각 준거에서 맥락별 차이가 없는 경우도 있었지만, 상당히 구체적인 내용에 근거하여 유아학급과 가정의 차이를 인식하는 것으로 나타났다.

먼저, 전반적인 경향을 살펴보면, 도덕적, 사회-관습적 상황에 대해서는 유아학급과 가정이라는 맥락에 상관없이 판단하는 것으로 나타났고, 개인적 상황에 대해서는 맥락에 의존하여 판단하는 것으로 나타났다. 즉, 사회적 규제를 받는 영역에 대한 개념은 유아학급과 가정이라는 맥락에 구애 없이 유사한 것으로 나타났지만, 개인적 영역에 대한 개념은 상당히 구체적인 맥락적 특성에 근거하여 유아학급과 가정의 차이를 구분하는 것으로 나타났다.

유아학급과 가정이라는 맥락 차이에도 불구하고 도덕적, 사회-관습적 상황 모두에 대해 동일하게 나쁜 것으로 개념화 했다는 결과는, 유아들이 도덕, 사회-관습적으로 위반되는 행동은 사회적으로 적절하지 않고 가정과 학교라는 맥락을 막론하고 규제되어야 하는 것으로 인식하였다는 Tisak et al., (2000)의 연구 결과와 유사하다. 유아들이 가정이라는 환경에서 경험하는 규칙과 학교라는 환경에서 경험했던 규칙은 질적으로 다르다. 가정에서 개인적으로 사랑과 보살핌을 받는 유아와 비교할 때 학교에서는 개인의 요구 보다는 다른 많은 사람들의 요구에 적절하도록 보다 임의적이고 일반적 규칙을 따라야만 한다는 것을 배우게 된다 (Clark-Stewart, 1991). 이러한 맥락별 특성 차이에도 불구하고 가정과 유아학급에서의 개념적 구분 양상이 유사하게 나타난 것은 유아들이 도덕적, 사회-관습적 상황에 대해 사회적 맥락에 얽매이지 않고 동일하게 개념을 발전시키고 있는 증거라고 볼 수 있다. 즉, 가정에서 부모와의 관계에서 형성된 사회적 상황에 대한 개념적 구분 양상이 가정을 벗어나 최초로 접하게 되는 사회적 유아학급에서 교사와의 사회적 상황에 대한 개념적 구분의 양상으로 발전해나간다는 사실을 보여주고 있다.

반면, 개인적 상황에 대한 판단에 있어 맥락별 차이가 나타났다는 결과는, 가정과 학교에서 개인적 특권에 대한 분명한 개념을 가지고 있으면서도 가정 보다 학교를 제한적인 곳으로 인식하였다는 Weber(1999)의 연구 결과와 유사한 것으로, 유아들이 개인적 상황을 판단할 때 맥락에 의존하여 판단한다고 결론 내릴 수 있다. 이는 사회적 규칙의 지배를 받는 도덕적, 사회-관습적 상황과 달리 개인의 통제를 받는 개인적 상황의 특성 때문이라고 해석된다. 개인적인 것은 근본적으로 자아에 대한 이해와 관계되고(Nucci, 1981), 개인적인 것의 주장과 상호적, 사회적 관계에 대한 인식 사이에는 긴장이 존재한다(Weber, 1999). 그리고 이러한 자아와 사회적 관계와의 긴장은 개인이 속해 있는 맥락의 특성과 주변인들에 대한 이해 없이는 해결이 불가능하기 때문에(Weber, 1999), 개인적 상황에서는 맥락의 특성과 사회적 관계들을 적극적으로 고려하게 되는 것이다.

그 다음으로 준거 판단에서의 차이가 나타난 구체적인 결과들을 살펴보면, 사회적 규제를 받는 영역(도덕적, 사회-관습적 상황)에 대해서는 유아학급에서 더 허용하지 않았고 교사 권위에 더 의존하는 것으로 나타났지만, 개인적 선택 상황에 대해서는 학급의 교사 보다 가정의 부모 권위에 더 크게 의존하는 것으로 나타났다.

도덕적, 사회-관습적 위반 상황에 대해 유아학급 보다 가정에서 더 허용하고, 도덕적 위반 상황에 대해 가정의 부모 보다 유아학급의 교사에게 더 결정권이 있다고 판단한 것은 유아학급을 가정 보다 제한적인 맥락으로 인식하고 있음을 보여준다. 동시에 유아학급보다 개인적이고 비형식적인 가정에서 부모와의 상호작용은 교사보다 더 자유롭고, 융통적임을 유아들이 감지하고 있음을 보여주는 것으로, 가정에서 부모들이 도덕적, 사회-관습적 위반 행동을 허용해주는 관대한 양육태도를 보였을 가능성을 암시한다. 또한 결정지위에서 유아들이 도덕적 위반 상황에 대해서는 유아학급 교사의 권위에 더 의존하고(제한받고) 있음을 보여주고 있고, 유아들이 사회적 규제를 받는 영역에서는 학교가 가정보다 제한적이고 엄격하다는 것을 이해하고 있음을 보여준다.

반면, 개인적 선택 상황에 대해서는 학급 보다 가정에서의 선택 상황을 더 나쁘다고 판단하였고, 유아들이 정말로 원할 경우 유아학급보다 가정에서 더 수용할 수 없다고 하였다. 그리고 결정지위에서도 유아학급 보다 가정에서 부모에게 결정권이 있다고 판단하였고, 처벌회피/권위금지 범주에 대한 정당화는 가정에서 더 많이 하는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 개인적 영역에 있어 1학년 아동이 학교를 보다 제한적이라고 판단했다는 Weber(1999)의 연구 결과와는 다소 상반되는 것으로, 두 가지로 해석해 볼 수 있다. 먼저, 학동기 아동 보다 유아들이 개인적 선택 상황에 있어서

학급의 교사 보다 가정의 부모 권위에 더 크게 의존하기 때문이라고 해석된다. 학동기 아동과 비교했을 때 유아기 아동이 교사 보다 어머니의 명령에 더 영향을 받기 때문이다(Tisak et al., 2000). 학급 상황 보다 더 자유롭고 융통적인 가정에서 개인적 선택 상황이 발생했을 때 교사보다 더 친밀한 관계를 맺고 있는 부모 권위의 영향을 더 크게 느끼는 것은 다소 모순적인 결과로 생각되지만 부모권위가 갖는 특성을 고려해 보면 이해가 된다. 부모가 자녀를 사회화시키는 역할 수행에 나타나는 양육행동 중에서 공통으로 포함되는 변인이 애정행동(수용, 지원, 지지, 애정 등)과 통제행동(권위, 통제, 억압 등)이고, 부모양육행동으로 나타나는 변인 가운데 부모 권위는 통제적 차원에만 국한되는 변인이 아니며 애정적 차원에도 포함되는 변인이다(김경희, 1992). 교사 보다 부모의 자녀에 대한 애정 강도가 높고, 유아 역시 교사 보다 부모에게 더 애정과 친밀감을 느끼는 것은 당연하고 자연스러운 과정이다. 그리고 유아들이 부모의 애정을 느끼고 지각하게 되면 부모의 권위를 더 인정한다(김경희, 1991). 부모에게 사랑받고자 하는 욕구는 반대로 사랑을 잃는 것에 대한 두려움을 갖게 하고, 이러한 정신작용은 자녀가 부모의 지시나 명령에 더욱 순응하는 행동결과로 나타나기 때문이다. 실제 예로, 본 연구대상 유아들은 가정에서의 개인적 상황을 평가할 때 권위자가 행동을 하도록 허락했는지 확인을 하는 경우가 많았고, 대다수의 유아가 권위가 허락했을 때 개인적 행동은 괜찮다고 하였다. 이는 권위 의존이 개인적 상황에 대한 유아기 아동의 평가에 있어 현저한 것임을 보여주는 것이라 생각되며, Tisak(1993)의 연구 결과와 일치한다.

그 다음으로 개인적 상황에서 유아들이 선택을 주장하였을 때 학급에서의 교사 보다 가정에서의 부모로부터 부정적 반응(예: 신체적 체벌, 협박, 감정적 분노)을 강하게 경험하였기 때문이라고 해석된다. 유아의 판단은 유아 행동에 대한 통제 방식에 의해서도 영향을 받는 것으로, 교사 보다 부모가 더 직접적이고 강력한 방식(예: 부모는 자녀를 마음대로 체벌할 수 있지만, 교사는 맘대로 체벌할 수 없음)을 사용하였을 가능성이 있다. 유아기 아동은 상황에 대한 인지적 판단을 하는 데 있어 행위의 의도보다 행동한 결과의 외현적 손상의 크기나 양(행위의 부정적 결과)에 의존하는 특성이 있기 때문이다(Piaget, 1962).

개인적 선택 상황에서 또 한 가지 주목할 점은, 유아들이 가정 보다 유아학급 상황에서 개인적 문제의 관습화를 인식하였다는 것이다. 정당화 준거에서 개인적 선택 상황에 대해 전반적으로 개인적 선호 범주에 대한 정당화를 많이 하였지만, 관습적 행동 범주에 대한 정당화는 유아학급에서 많았고, 일반성 준거에서 가정에서의 개인적 상황이 유아학급에 일반화 되어 발생한다면 허용하지 않겠다는 유아들이 더 많

았다. 이러한 결과는 학교에서 일부 개인적 문제의 관습화를 인식하고 있었다는 Weber(1999)의 연구 결과와 일치하는 것으로, 유아들이 유아학급에서 놀이나 간식을 선택하는 개인적 상황을 일종의 학급 규칙처럼 여기고 있고, 유아들이 단체 생활을 하는 학급에서는 개인적 선택 상황이 제한적이라는 사실을 인식하고 있기 때문이라 여겨진다.

둘째, 정당화에서의 개념 차이를 살펴본 결과, 도덕적 위반에 대해 가정 보다 유아학급에서 더 본질적 결과에 대한 정당화를 많이 하였고, 동일한 사회-관습적 상황의 에피소드 세부 내용에 따라 정당화의 내용이 다르게 나타났다.

도덕적 상황에 대해 가정 보다 유아학급에서 더 본질적 결과에 대한 정당화를 많이 하였다는 결과는 Tisak et al., (2000)의 연구 결과와 유사한 것으로, 유아학급과 가정에서의 교사와 부모의 반응이 영향을 주었을 것이다. 즉, 유아 혼자 지내는 가정 보다 단체에서의 조화를 강조하는 유아학급에서 교사들이 유아의 도덕적 위반 행위가 피해자에게 미치는 영향, 즉 타인의 권리나 행복을 침해하는 본질적 결과에 초점을 두고 반응하였을 것이라 추측된다.

사회-관습적 상황에 대한 정당화에서, 결과의 심각성 범주에 대한 정당화는 유아 학급에서 많았고, 실제성 범주에 대한 정당화는 가정에서 많았다. 이는 학급과 가정에서의 에피소드 내용(학급: 손으로 음식을 먹어서 병균이 아이 몸에 들어가 아이가 아프게 됨-결과의 심각성, 가정: 정리 안 해서 다른 사람이 밟아서 다치게 됨-실제성) 때문으로 여겨진다. 따라서 추후 연구에서는 같은 상황이지만 세부 에피소드의 내용에 따라 반응이 달라지는지 연구할 필요가 있고, 상황뿐만 아니라 에피소드의 본질도 동일하게 만들려는 노력이 필요할 것이라 생각된다.

끝으로 본 연구를 통한 시사점을 제시하면, 첫째, 유아의 사회적 상황에 대한 개념은, 유아학급과 가정 맥락에서 유사한 측면도 있었지만 상당히 구체적인 내용에 근거하여 유아학급과 가정의 차이를 구분해낼 만큼 매우 발전된 형태였다. 즉, 유아학급과 가정에서의 사회적 상황의 특성을 사회적 규제를 받는 영역과 개인적 영역으로 구분하여 인식하는 것으로 나타났고, 각 상황에서 두 맥락 간 연속성과 비연속성을 어느 정도 인식하고 있었다. 이러한 결과는 유아들이 하나의 사회적 맥락에서 형성한 개념을 다른 맥락에서 다른 사회화 담당자들과의 관계 속에서 적극적으로 능동적으로 발달시켜 나가고 있다는 증거로서, 더 나아가 더 큰 사회의 일반화된 것과 관련하여 지속적으로 평가해 나가면서 발전시켜갈 가능성을 보여준다. 따라서 유아의 사회화를 담당하는 부모와 교사는 유아기 사회적 상황에 대한 개념의 중요성을 인식하고, 유아의 사회적 상황에 대한 개념을 규명해내는 일에 많은 노력을 기울여야 할 것이다.

둘째, 유아들은 가정 보다 유아학급에서 개인적 문제의 관습화를 인식함으로써 단체 생활을 하는 학급에서 개인적 특권이 제한 받는다는 사실을 인식하였다. 그러나 만일 유아학급에서의 개인적 특권이 강하게 제한되고 협상되지 않는다면 유아들은 가정과 유아학급 간에 발생하는 모순 속에서 갈등을 겪을 수 있다. 학급의 지배에 순응하기 위하여 이전의 개념을 거절하거나 가정에서 부모의 반응성에 근거하여 학급 규칙의 엄격한 관리나 감독에 반항할 수 있다. 따라서 학급의 교사는 개인적 특권의 제한에 대하여 강제, 명령의 방법보다 유아의 이해를 도울 수 있는 협상, 설명의 방법을 사용하도록 노력하여야 할 것이다.

셋째, 유아학급과 가정이라는 맥락 내에서 권위자인 교사, 부모와의 구체적 경험이 유아의 사회적 상황에 대한 개념에 많은 영향을 주었다. 개인적 상황에서는 형식적인 학급의 교사 보다 훨씬 친밀한 관계이지만 직접적이고 강력한 방식으로 유아행동을 통제하는 부모 권위에 더 의존적이었고, 사회적 규제를 받는 영역에서는 학급의 교사 권위에 더 의존적이었다. 이러한 결과들은 사회적 상황에 대한 개념에 교사와 부모 권위의 영향이 현저한 것임을 보여주는 것이다. 즉, 유아들은 교사, 부모와의 상호작용을 통해 권위의 영향력을 받아들이면서 사회적 상황에 대한 지식을 발달시키고 있고, 유아의 사회적 상황에 대한 개념 발달에 교사와 부모가 미치는 영향력이 매우 크다는 것을 말해주고 있다. 따라서 유아의 사회화를 담당하는 교사와 부모는 자신의 사회적 상황에 대한 개념에 대한 점검이 있어야 할 것이고, 유아의 사회적 상황에 대한 개념 발달에 기여할 수 있는 교사와 부모 대상의 연구가 필요함을 시사한다.

□ 참고문헌

- 김경희(1991). 아동의 부모권위개념 발달에 관한 연구: Damon의 권위개념단계에 따른 분석. *아동학회지*, 11(1), 15-28.
- 김경희(1992). 아동이 지각한 부모권위와 부모양육행동과의 관계. *대한가정학회지*, 30(1), 339-349.
- 박성연, 도현심(2001). *아동발달*. 서울: 동문사.
- 이은화, 김영옥(2001). *유아사회교육*. 서울: 양서원.
- 장금순(1988). 5세 유아의 위반 개념에 관한 연구. *중앙대학교 대학원 석사학위논문*.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Havard University Press.
- Clarke-Stewart, K. A. (1991). *A home is not a school*:

- The effects of child care on children's development. *Journal of Social Issues*, 47, 105-123.
- Crane, D. A., & Tisak, M. S. (1995). Does day-care experience affect young children's judgements of home and school rules?. *Early Education and Development*, 6(1), 25-37.
- Gump, P., & Kounin, K. (1961). Milieu influences in children's concepts of misconduct. *Child Development*, 32, 711-720.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (1999). Social interactions in preschool classrooms and development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*, 70(2), 486-501.
- Laupa, M., & Turiel, E. (1993). Children's concepts of authority and social contexts. *Journal of Educational Psychology*, 85, 191-197.
- Lyons-Ruth, K. (1978). Moral and personal value judgements of personal children. *Child Development*, 49, 1197-1207.
- Melson, G. F. (1989). The development of metasocialization: A theoretical framework. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 241-266.
- Mills, R. S. L., & Grusec, J. E. (1988). Socialization from the perspective of the parent-child relationship. In S. W. Duck (Eds.). *Handbook of personal relationships: Theory, research and inventions*(pp. 177-209). New York: John Willy & Sons.
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Nucci, L., & Nucci, M. S. (1982). Children's responses to moral and social conventional transgressions in free-play. *Child Development*, 53, 1337-1342.
- Nucci, L., & Turiel, E. (1978). Social interactions and the developmental of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, 400-407.
- Nucci, L., & Weber, E. K. (1995). Social interactions in the home and the development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*, 66, 1438-1452.
- Piaget, J. (1962). *The moral judgement of the child* (Trans by M. Gabain). New York: Collier Books. (Original work published 1932)
- Siegel, M., & Storey, R. M. (1985). Day care and children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 65, 1001-1008.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333-1336.
- Smetana, J. G. (1984). Toddler's social interactions regarding moral and conventional transgressions. *Child Development*, 55, 1767-1776.
- Smetana, J. G., Brages, J. L. (1990). The development of toddlers' moral and conventional judgements. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(3), 329-346.
- Song, M. J., Smetana, J. G., & Kim, S. Y. (1987). Korean children's conceptions of moral and conventional transgressions. *Developmental Psychology*, 23(4), 577-582.
- Tisak, M. S. (1986). Children's conceptions of parental authority. *Child Development*, 57, 166-176.
- Tisak, M. S. (1993). Preschool children's judgement of moral and personal events involving physical harm and property damage. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(3), 375-390.
- Tisak, M. S., Crane-Ross, D., Tisak, J., & Maynard, A. M. (2000). Mothers' and teachers' home and school rules: Young children's conceptions of authority in context. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(1), 168-187.
- Tisak, M. S., & Turiel, E. (1984). Children's conceptions of moral and prudential rules. *Child Development*, 55, 1030-1039.
- Turiel, E. (1978). Social regulations and domains of social concepts. In W. Damon (Series Ed). *New direction for child development*, Vol. 1: *Social cognition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1989). Domain-specific social judgements and domain ambiguities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35(1), 89-114.
- Weber, E. K. (1999). Children's personal prerogative in home and school contexts. *Early Education &*

Development, 10(4), 499-515.

Weston, D. R., & Turiel, E. (1980). Act-rule relations: Children's concepts of social rules. *Developmental Psychology*, 16(5), 417-424.

Windmiller, M., Lambert, N., & Turiel, E. (1980). *Moral development and socialization*. Allyn & Bacon.

Yau, J., & Smetana, J. G.(2003). Conceptions of moral, social-conventional, and personal event among chinese preschoolers in hong kong. *Child Development*, 74(3), 647-658.

(2007년 3월 4일 접수, 2007년 5월 16일 채택)