

이야기 구성과 사회적 행동 설명에서 나타나는 아동의 마음 이론 비교

Children's Theory of Mind : Story Constructions Compared With
Social Behavior Explanations

송영주(Young-Joo Song)¹⁾

ABSTRACT

Children 5 and 8 years of age and undergraduates constructed stories using the wordless picture book, "Frog, where are you?" On a separate task, they explained the good and bad behaviors of others. The constructed stories of task 1 and responses of task 2 were audiotaped, analyzed by clauses, and then coded into the mind-related categories. Results showed that on both tasks the subjects used the actor's desires and intentions much more than the other categories of mind. Undergraduates used more mind-related expressions in making their stories than children, but they were not different from children in considering the minds of others for behavior explanations. Positive but non-significant correlations were found between scores in constructing stories and scores in behavior explanations.

Key Words : 마음에 대한 이론(theory of mind), 사회인지(social cognition), 정신에 관한 표현(mental state term), 행동설명(behavior explanation).

I. 서론

아동이 사회적 인간으로 성장하기 위해서는 다른 사람과의 상호작용이 필수적이다. 아동은 사회적 상호작용을 통해 다른 사람의 마음을 이해하게 되고, 이러한 이해는 아동이 사회적 존재

로 적용하는데 꼭 필요한 것이다. 친구의 슬픈 정서를 '읽고' 위로할 수 있거나, 동생이 '모르는' 이야기는 자세히 설명하는 아동은 그렇지 않은 아동에 비해 사회적 관계에서 더 유리할 것이다. 즉 사회적 능력이 우수한 아동은 눈에 보이지 않는 타인의 욕구와 생각 등을 포함하는 타인

¹⁾ 계명문화대학 유아교육과 전임강사

Corresponding Author : Young-Joo Song, Department of Early Childhood Education, Keimyung College, Daegu 704-703, Korea E-mail : dodukyoun@km-c.ac.kr

의 마음을 잘 읽고, 이에 비추어 더 적절한 행동을 할 수 있다.

이와 같은 마음에 대한 이론(theory of mind)은 아동이 개인의 경험이나 심리 내적 상태를 이해하고, 이것과 행동간의 관계를 이해하는 사고체계를 말하는 것이다(Wellman, 1990). 마음에 대한 이론에서 아동은 연령증가에 따라 다른 사람의 행위나 정신에 대한 '외적이고 물리적인 이해'로부터 '내적이고 심리적인 이해'로 발달해 간다고 한다(Bartsch & Wellman, 1995; Wellman, 1990). 이처럼 아동이 마음 상태의 이해에서 보이는 발달적 차이는 욕구심리학에서 믿음 심리학으로 아동의 마음에 대한 이론이 변화해 가는 것을 통해 설명된다(Wellman, 1990).

이러한 마음이론은 전통적으로 사회인지의 영역에서 다루어져 왔다. 사회인지란 사람과 관련된 모든 대상의 제반 특성에 관한 사고와 판단을 의미하는 광범위한 개념으로, 감정, 정서, 의도, 욕구, 신념, 행동의 원인 등 개인의 내재적 특성에 대한 이해를 포함한다(송명자, 1995). 이러한 사회인지를 정확하게 수행할 수 있는 추론 능력은 탈중심화된 조망수용 능력의 발달과 관련되어, 성인기에 이르기까지 서서히 발달한다(Flavell, Miller, & Miller, 1993).

한편 아동의 마음에 대한 이론을 다룬 많은 연구들은 만 4세 경이면 대부분의 아동이 틀린 믿음(false belief)을 이해함으로써 마음의 표상적 특성에 대한 기본적 이해가 가능한 것으로 보고 있다. 그러나 이러한 틀린 믿음에 대한 이해 이상으로, 마음에 대한 이론과 관련된 지식에서 마음을 의식이 흐르는 과정으로 이해하거나(Flavell, Green, & Flavell, 1995) 정신과정의 중요성을 인식하고 각 정신과정을 독특한 특성으로 이해하는 것(송영주·유연옥, 2003)은 학령기 초기에도 여전히 어려울 수 있다. 또한

Perner(1991)는 표상의 수준을 3가지로 나누고, 유아기에는 어려웠던 상위 수준의 표상 기술이 학령기에 나타난다고 설명하였다. 즉 6세와 9세 사이에 아동들은 점차 2차 정신 상태(second-order mental states)를 귀인 할 수 있어서, 믿음에 대한 믿음 혹은 믿음에 대한 의도 등을 귀인 할 수 있다. 따라서 주로 5, 6세 이전의 아동들을 대상으로 하는 틀린 믿음에 대한 이해 발달 연구뿐 아니라, 학령기 아동의 마음에 대한 이론 역시 연구해 볼 필요가 있다.

또한 아동의 마음에 대한 이론은 다양한 과제와 상황에서 나타날 수 있다. 우선 아동은 언어적 발화를 통해 자신의 마음에 대한 이해를 드러낼 수 있다. 실제로 아동은 매우 이른 시기부터 마음에 대한 용어를 자발적으로 사용한다고 한다(Bartsch & Wellman, 1995). 아동의 일상적인 대화를 분석한 연구들(Tardiff & Wellman, 2000; Brown, Donelan-McCall, & Dunn, 1996)에 의하면, 아동은 2세가 지나면서 자신과 타인의 욕구, 정서 등 내적 상태를 이해하고 이를 표현하며, 타인의 욕구에 따라 행동을 설명할 수 있다고 한다. 또한 3세에는 지각이나 정서, 사고 등 심리 내적 상태에 대한 용어를 사용하는(Feldman, 1989) 등 마음에 대한 이해는 꽤 일찍부터 가능한 것으로 보인다. 그러나 우리나라 3, 4, 5세 유아들은 정신적 표상을 다루어야 하는 가장놀이 상황에서 정신상태에 관한 언어적 표현을 그다지 많이 사용하지는 않으며, 연령에 따라 이러한 정신상태와 관련된 표현이 증가하지도 않는 것으로 나타났다(신은수·이영자·이종숙, 2002).

한편 아동의 마음에 대한 이론을 알아보기 위한 다른 방법으로 내러티브를 구성하도록 하는 과제를 사용할 수 있다. 아동은 이야기 구성에서 허구의 세계를 구성함으로써 필연적으로 '표상'을 사용해야 하며, 좋은 이야기를 만들기 위

해서는 플롯을 통해 인과적 연계성과 응집성을 구성하는 것이 중요하다. 이러한 구성은 주인공의 목표에 기초한 내러티브 구성 능력에 기초하므로, 아동이 이야기를 만들기 위해서는 주인공(등장인물)의 동기와 목표를 귀인하는 능력과 심리적 인과관계에 대한 이해를 필요로 하는 것이다(Trabasso & Nickels, 1992). 따라서 글자 없는 그림책을 통해 이야기를 구성하도록 하는 과제는 아동의 마음에 대한 이론을 보여주는 한 통로로 사용될 수 있다.

Benson(1996)은 4세와 5세 아동을 대상으로 한 연구에서, 인형과 소도구를 사용한 가작화 놀이 과제와 그림을 이용한 이야기 만들기 과제를 통해 아동이 내적 상태를 표현하는 내러티브를 얼마나 많이 사용하는지를 연구하였다. 그 결과 4세보다 5세 아동이 심리 내적 상태를 더 자주 표현하기는 하였으나, 5세아의 이러한 내적 상태의 표현이 심리적 인과관계에 더 많이 사용되지는 않은 것으로 나타났다. 이러한 연구는 아동이 마음에 대한 이해를 '표현'하는 것과, 사회적 인과관계에 이러한 이해를 '사용'하는 것은 다를 수 있음을 보여주는 것이다.

실제로 아동이 사회적 과제에서 마음에 대한 이론을 적용하는 것은 마음을 표상적 과정으로 이해하는 것과는 다르게 나타날 수 있다. Bartsch와 London(2000)에 의하면, 유치원과 1학년 아동은 틀린 믿음 과제에서 성공을 보였음에도 불구하고 타인의 믿음을 적용해서 상대방을 설득해야 하는 과제에서는 실패하는 것으로 나타났다. 이들은 이러한 결과를 아동의 조망수용 기술의 발달과 관련지어 논의하였다. 아동의 조망수용 기술은 초등학교 3, 4학년과 8, 9학년 사이에 발달하므로, 유치원과 1학년 아동이 설득과제에서 실패하는 것은 이들의 조망수용 기술이 아직 발달하지 못하여 타인의 조망

을 타인 설득에 '적용'하지 못하기 때문이라는 것이다. 즉 믿음의 구성적 특성을 잘 이해하고 있는 아동이라도 타인이 자신의 주장을 받아들이도록 '설득'하는 과정에서 타인의 정신상태를 고려하고 실제 상황에 적용하는 것은 매우 어려운 일임을 알 수 있다.

설득하기와 유사한 사회적 과제로, 아동의 마음에 대한 이론은 다른 사람의 행동에 대한 설명을 통해서도 나타날 수 있다. 사람들은 눈에 보이지 않는 심리 내적 과정을 통해 눈에 보이는 다른 사람의 행위를 이해하거나 설명하려고 한다. 어떤 사람이 친구를 도와준 것은 '그 친구를 좋아해서'라거나 '언젠가는 도움을 받을 것이라고 생각하고'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).

아동이 이러한 행동설명에서 정신과정을 고려하는 능력은 대체로 연령에 따라 증가해서(Yuill, 1993), 나이가 들어감에 따라 점차 행동에 내재한 심리적 특질이나 정신상태를 더 많이 고려하게 된다(Miller, 1987). 또한 학령기 아동만을 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.

이상의 연구들은 아동의 마음에 대한 이해가 6세 이후에도 계속 발달해 가는 것임을 보여주

는 것이다. 즉 만 4세 이후 틀린 믿음 과제에서의 성공을 통해 마음의 구성적 특성을 이해하고 난 후에도, 아동은 마음에 대한 이해를 적용해야 하는 상황에서 각 정신 상태를 표현하거나 고려하는 데 있어서 발달적 차이를 보일 수 있다. 예를 들어 아동의 마음 이론에서 '믿음'은 4세 이후라도 '욕구'와 동등하게 표상되지 않으므로(Permer, 1991), 이 두 정신상태의 고려와 사용 역시 발달에 따라 다르게 나타날 수 있다. 이와 관련된 선행 연구들(송영주, 2003; Benson, 1996)에 의하면, 믿음 심리학을 갖고 있는 4세 이후의 아동도 내러티브 과제에서는 의지와 욕구, 의도나 목적 등과 관련된 표현을 가장 많이 사용하였으며, 인지나 의식의 질과 관련된 표현은 가장 적은 것으로 나타났다.

따라서 아동의 마음에 대한 이론의 발달은 다양한 과제에의 적용과 다양한 마음 상태의 고려를 통해 연구되어야 할 필요가 있다. 본 연구에서는 아동의 마음에 대한 이론의 사용을 알아보기 위해 두 가지 과제를 사용하였다. 아동기는 마음에 대한 이론에서 계속 발달해 가는 시기이며 자신의 마음에 대한 이해를 영역 특수한 방식으로 사용하므로(Miller & Alloise, 1989; Wellman, 1990), 이 두 과제의 수행에서 차이를 가져올 수 있다. 또한 이것은 본 연구에서 채택한 두 과제가 서로 다른 심리적, 사회적 특성에 기초하는 것으로 가정할 수 있기 때문이다.

먼저 아동이 그림을 보고 가상의 이야기를 구성하는 것은 아동의 이야기 도식 구성이나 위계적 개념 형성 등과 관련되어 있다(주영희, 2001). 또한 이야기 구성을 위한 정신적 사상의 묘사에 사용되는 복잡한 구문의 사용은 틀린 믿음의 이해를 가져오는 표상의 변화를 가져올 수 있다(Tardiff & Wellman, 2000). 따라서 이야기 만들기 과제에서의 마음에 대한 이해의 사용은 아동

의 개인적인 언어적, 인지적 발달에 더 의존적일 수 있다. 반면 마음에 대한 이해를 사용하여 타인의 행동을 설명하는 것은 귀인과 같이 사회적 상호작용 장면에서의 인지를 말하는 것으로, 개인적 발달의 문제만이 아니라 아동이 속한 집단에서의 사회화나 문화화의 영향에 더 민감할 수 있다. 그것은 타인의 심리 내적 상태를 고려하여 실제의 행동을 설명하는 것이 이야기 등장 인물의 내적 상태를 고려해서 가상의 이야기를 만들어내는 것에 비해 일상 심리학의 적용에서 설명자(혹은 화자)와 행위자간에 실제적, 사회적 고리를 더 쉽게 가정할 수 있기 때문이다.

따라서 본 연구는 서로 다른 두 과제에서 나타나는 아동의 마음에 대한 이해를 이론을 비교하여 살펴봄으로써, 아동이 상황에 따라 마음에 대한 이해를 발달적으로 다르게 적용하는지를 알아보고자 하였다. 이를 위해 구체적으로 '이야기 만들기'와 '타인의 행동 설명'에서 마음에 대한 이해의 사용이론이 연령과 성에 따라 다르게 나타나는지를 비교하였다. 또한 이러한 과정에서 아동이 믿음이나 욕구, 감정과 선호 등을 포함하는 다양한 마음 구인을 어떻게 사용하는지 살펴보고자 하였다. 마지막으로 두 과제에서의 마음에 대한 이해의 사용이 서로 관련되어 있는지를 알아보았다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 대구광역시에 위치한 유치원의 한 학급에서 선정된 5, 6세 아동 11명과 같은 지역 초등학교의 3학년 학급에서 선정된 8, 9세 아동 12명, 그리고 성인집단으로 4년제 대학생

11명 등 총 34명을 대상으로 하였다. 5, 6세 아동은 평균 연령 5년 8개월로 남아 5, 여아 6명이었으며, 8, 9세 아동은 남, 여 각각 6명으로 평균 연령은 8년 7개월이었다. 이러한 연령의 선정은 아동의 마음에 대한 이론이 6세 이후에도 계속 발달하며(김혜리, 2001), 마음 이론의 적용이 이 시기를 전후로 다르게 나타난다는 선행연구들(Bartsch & London, 2000; Wellman, 1990)에 기초하여 이루어진 것이다. 또한 성인 집단은 같은 지역의 4년제 대학에 재학중인 대학생들로 남자 6, 여자 5명이었으며, 평균 연령은 22년 4개월이었다.

2. 연구 도구

본 연구에서는 두 가지의 과제를 사용하였다. 먼저, 아동이 이야기 만들기를 통해 마음에 대한 이해를 어떻게 표현하는지를 알아보기 위해 Mercer Mayer(1969)의 글자 없는 그림책, "Frog, where are you?"를 도구 이야기로 사용하였다. 이 책은 앞, 뒤의 표지를 제외하고 모두 24쪽의 장면으로 구성되어 있다. 책의 내용은 다음과 같다. 한 소년과, 개, 그리고 개구리가 주요 등장인물로, 이들은 함께 잘 지내다가 어느 날 개구리가 사라지게 된다. 그 후 소년과 개는 개구리를 찾아 숲 속을 헤매며 몇 번의 모험을 하게 된다. 그러다 마침내 그들은 개구리를 찾아 돌아오게 된다. 이야기를 구성하는 24개의 장면은 모두 다섯 개의 event사건으로 구분할 수 있다(Berman & Slobin, 1994). 이러한 구분에 따른 이야기의 내용을 요약하면 다음과 같다.

- 도입(장면1-장면3) - 소년과 개, 개구리가 함께 지내다 밤에 개구리가 달아남
 event 1(장면4-장면7) - 개구리 찾기가 시작됨 : 개가 창에서 떨어지면서 개구리가 들

- 어 있던 향아리를 꺾
 event 2(장면8-장면10) - 소년이 땅 속의 구멍을 찾아보다가 두더지에게 물림
 event 3(장면11-장면13) - 개는 자기가 떨어진 벌집의 벌들에게 쫓기고, 소년은 부엉이에게 쫓김
 event 4(장면14-장면18) - 사슴이 소년을 절벽에서 물 속으로 밀어버림
 event 5(장면19-장면21) - 소년이 개구리 소리를 듣고 통나무로 올라감
 결말(장면22-장면24) - 소년이 개구리를 찾고 개구리를 들고 돌아감

다음으로 아동이 타인의 행동설명을 통해 마음에 대한 이해를 어떻게 사용하는지 알아보기 위해 Lillard, Skibbe, Zeljo, Harlan 등(2003)이 아동의 행동 설명을 연구하기 위해 사용한 검사 항목을 도구로 사용하였다. 본 연구에서 사용된 행동 설명 문항은 모두 8개로, 연구 대상이 생각하는 다른 사람의 좋은 행동과 나쁜 행동을 설명하는 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 두 개의 문항으로 구성되어 있다. 구체적인 문항의 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 아
 이가 순이를 밀었어요.
 그 아이는 왜 그랬다고 생각하나요?
 (8) 진이는 다른 아이의 머리핀을 부러뜨렸어
 요. 진이는 왜 그랬다고 생각하나요?

3. 연구 절차

본 연구는 대상 아동과 성인에 대해 일 대 일 면접을 실시함으로써 이루어졌다. 아동에 대한 검사는 해당 아동의 가정을 개별 방문하여 이루어졌다. 이것은 유치원이나 초등학교가 행사나 교육과정 운영 등의 이유로 아동에 대한 개별적 검사와 녹음에 적합한 조건이 아니었으며, 아동들이 같은 학급에 속해 있어서 과제의 내용이나 연구자의 추후 질문에 대한 답을 공유할 가능성을 줄이기 위한 것이었다. 대학생 집단은 해당 대학교내의 한 연구실에서 본 연구자와 대학생간 일 대 일 면접을 통해 자료를 수집하였다. 두 과제에서 연구 대상의 모든 언어적 반응은 녹음되었다. 과제의 순서는 이야기 만들기 과제가 먼저 실시되었으며, 다음으로 행동 설명 과제를 실시하였다.

이야기 만들기 과제로 사용된 그림책은 아동

에게는 낯선 것이므로, 먼저 아동이 실제로 이야기를 구성하기 전에 대략적으로 내용을 살펴볼 수 있도록 하였다. 우선 연구자는 아동과 함께 책을 한 장씩 넘기면서 아동이 책 내용을 빼놓지 않고 훑어보도록 하였다. 마지막 장까지 모두 훑어 본 후에, 연구자는 아동이 책에 있는 그림을 보면서 이야기를 만들어 보도록 하였다. 이 과정에서 연구자는 아동과 함께 책을 넘기면서, 맨 처음부터 시작해서 각 장면을 빼놓지 않고 모두 이야기를 만들어 보도록 하였다. 다음으로 행동 설명 과제에서는, 아동에게 한 문항씩 질문하고 난 후 아동의 반응을 기록하였다. 이때 연구자는 아동에게 좋은 행동이나 나쁜 행동에 대해 어떤 언어적 암시나 설명도 주어지지 않도록 주의하였다. 성인 자료도 동일한 방식과 절차로 수집되었다.

4. 자료의 분석

1) 자료의 부호화

본 연구의 자료를 부호화하기 위해 <표 1>의 분석 범주를 사용하였다. 본 연구에서 사용된 분석 범주는 이야기 구성이나 행동 설명 등에서 아동의 마음 이론을 살펴본 선행연구들

<표 1> 분석 범주와 범주 별 반응의 예

분석 범주	반응 예 : 이야기 만들기	반응 예 : 행동 설명
I. 정신(mental process)		
① 믿음과 지식	병에 개구리가 있는 줄 알고	나한테 그게 있는 줄 알고
② 욕구와 의도	개구리를 찾으려고 가고 있는데	훌륭한 사람이 되고 싶어서
③ 정서와 느낌	사슴이요, 화가 나서요,	그래서 진이는 화가 나서
④ 가치와 선호	개보다는 썸 더 좋아했는거 같아요	그게 먹기 싫어서
II. 준정신(para-mental)		
① 성격과 특징	그 충성스러운 개는	마음이 나빠서
② 가변적 특성/자각상태	깨어보니	모르고, 실수로
③ 감각과 지각	이상한 소리가 들렸어요	개가 지나가는걸 보고

(Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Benson, 1996; Lillard 등, 2003)이 채택한 범주를 기초로 하여 구성되었다. 여기서 '정신' 범주는 행위자의 정신 상태나 정신 과정에 대한 표현으로, 전적으로 추론을 통해서만 가능한 경우에 해당한다. 반면 '준정신' 범주는 아동이 이야기 책의 그림과 같은 다른 단서를 통해 정신에 대한 추론에서 도움을 받을 가능성이 있거나, 성격, 특질과 같이 정신범주와는 다른 심리 내적 추론인 경우에 해당한다.

먼저 이야기 과제의 경우, 피험자들이 구성한 이야기 자료를 질 단위로 구분하였다. 이렇게 구분된 질은 마음에 대한 이해를 나타내는 경우에 한하여 <표 1>에 제시된 분석 범주의 항목 중 하나로 부호화되었다. 이야기 자료에 대한 질 단위 구분은 국어학 전공자의 조언과 도움을 통해 이루어졌다. 또한 본 연구자의 부호화를 마음에 대한 이해를 전공한 또 다른 연구자의 범주화 결과와 비교함으로써 신뢰도를 산출하였다. 이를 위해 전체 자료에서 연령별로 무선 선정된 30%의 자료에 대해 다른 연구자가 독립적으로 부호화하였다. 이러한 부호화에 대한 비교 결과, 범주별로 87%~95%, 평균 89%의 일치도를 보여주었다.

다음으로 행동 설명 과제에서도 타인의 행동에 대한 아동의 설명이 마음에 대한 이해를 나타내는 경우, 이야기 과제와 마찬가지로 <표 1>의 분석 범주를 구성하는 7개 하위 항목 중 하나로 부호화되었다. 또한 피험자들이 한 질문에 대해 두 가지 이상의 이유를 설명하는 경우에는 각각을 따로 부호화하였다. 다음으로 부호화에 대한 평정자간 신뢰도를 확인하기 위해, 각 연령별로 전체 자료에서 30%를 무선으로 선정하여 위에서 언급한 다른 연구자가 독립적으로 부호화하도록 하였다. 이러한 부호화에 대한 비

교 결과, 범주별로 88%~97%, 평균 93%의 일치도를 보여주었다.

2) 점수화와 분석

이야기 과제에서는 먼저 부호화된 각각의 질이 출현되는 빈도의 합을 범주별로 산출하였다. 다음으로 개인별로 이야기 구성에 사용된 전체 질의 수에 대한 해당 범주 항목의 빈도를 각 범주별 비율점수로 산출하였다. 행동 설명 과제에서 부호화된 자료 역시, 피험자가 언급한 전체 명제 수에 대해 각 범주별 빈도를 비율점수로 산출하였다. 본 연구에서 비율점수를 사용한 것은 개인별로 구성된 이야기의 길이에 따른 영향력을 줄이고, 피험자의 언어적 유창성에 따른 효과를 줄이기 위한 것이었다(Miller, 1987; Lillard 등, 2003).

이상의 방식을 통해 한 아동이 받을 수 있는 점수는 0점에서 1점까지며, 이러한 점수는 비율점수이므로 두 과제뿐 아니라 각 범주에 대해서도 같은 범위의 점수를 받을 수 있다. 이러한 두 과제의 점수에 대해 연령과 성을 피험자간 변인으로, 과제를 피험자내 변인으로 하는 삼원 변량분석을 실시하였다. 또한 서로 다른 정신과정에 대한 차이를 고려하기 위하여, 네 개의 정신과정 범주를 피험자내 변인으로 하는 변량분석을 두 과제에 대해 각각 실시하였다. 두 개의 과제나 범주에 대해 각각 이원변량분석을 실시하지 않고, 이들을 피험자내 변인으로 다루어 분석한 것은 본 연구에서 아동의 마음에 대한 이해의 사용이 과제나 범주에 따라 다르게 발달하는지를 알아보기 위한 것이었다. 마지막으로 두 과제의 점수간 상관관계를 알아보기 위하여 두 과제에서의 점수들간 Kendall의 등위상관계수를 산출하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 마음에 대한 이론은 과제에 따라 다르게 나타나는가?

먼저 각 과제별로 마음에 대한 이론이 사용된 절의 비율점수를 연령과 성에 따라 산출하였으며, 이것은 <표 2>에 제시되어 있다. 이 표에서 나타난 바와 같이, 행동 설명 과제에서의 마음에 대한 이해의 사용이 이야기 만들기 과제에서의 마음에 대한 표현보다 더 많은 비율로 나타났음을 알 수 있다. 이러한 차이는 통계적으로도 유의한 것으로 나타났다($F_{(1,27)}=66.613, p<.001$). 그러나 이것은 두 과제의 특성상 행동 설명 과제에서 마음에 대한 이해를 적용할 가능성이 상대적으로 더 높기 때문으로 보인다. 이야기 만들기 과제에서는 자연스러운 이야기 구성을 위해 그림에 포함된 다른 상황적, 물리적 요소들(거기 나무가 있는데요. 개구리가 많이 앉아 있는 거예요..)을 언급하게 되므로, 상대적으로 마음에 대한 표현율의 상한선이 낮을 수밖에 없다.

또한 두 과제에서의 마음에 대한 이론의 사용은 연령에 따라 차이를 보여주었다($F_{(2, 27)}=7.137, p<.01$). 이러한 차이는 성인(42%)이 5, 6세(32%)

나 8, 9세(25%)아동에 비해 이야기 구성이나 행동 설명에서 마음에 대한 이해를 더 많이 고려하기 때문인 것으로 나타났다. 한편, 성에 따른 차이나 다른 상호작용 효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 따라서 5세에서 9세 사이의 아동은 마음에 대한 이해를 ‘얼마나 많이’ 보여주는가 하는 점에서 차이를 보이지 않으며, 두 연령 아동의 이러한 발달적 유사성은 과제에 상관없이 나타남을 보여준다.

다음으로 본 연구에서는 정신을 구성하는 네 가지 범주, 즉 ‘믿음과 지식’ ‘욕구와 의도’ ‘감정과 느낌’ 그리고 ‘가치와 선호’ 만을 대상으로 연령과 성에 따른 변량분석을 두 과제별로 각각 실시하였다. 이것은 마음에 대한 이해를 다루는 많은 연구들(Astington, 1993; Perner, 1991; Gopnik, 1990)이 이러한 정신과정을 특히 중요하게 다루어왔기 때문이다.

우선 마음에 대한 이해의 사용에서 사용된 범주는 두 과제에서 공통점을 찾아 볼 수 있다. <그림 1>에서 알 수 있는 바와 같이, 본 연구의 대상은 대체로 행위자의 ‘욕구와 의도’를 가장 많이 사용하여 이야기를 구성하거나 타인의 행동을 설명하는 것으로 나타났다. 실제로 이 범주에 대한 선호는 대부분의 과제와

<표 2> 연령과 성에 따른 마음이론 사용의 비율점수 : 평균과 표준편차

이야기 만들기 과제					행동 설명 과제				
연령	5, 6세	8, 9세	성인	전체	연령	5, 6세	8, 9세	성인	전체
남	.15 (.11)	.20 (.06)	.26 (.10)	.21 (.10)	남	.48 (.23)	.37 (.15)	.55 (.20)	.46 (.20)
여	.12 (.08)	.13 (.03)	.27 (.07)	.17 (.09)	여	.50 (.17)	.31 (.24)	.60 (.10)	.46 (.21)
전체	.14 (.09)	.16 (.06)	.27 (.08)	.19 (.09)	전체	.49 (.19)	.34 (.19)	.57 (.16)	.46 (.20)

() 안은 표준편차

〈그림 1〉 정신과 관련된 네 범주의 선택비율

연령에서 일관성 있게 나타나, 행위자의 욕구나 의도는 마음에 대한 이해에서 가장 많이 고려되는 심리적 구인인 것으로 해석할 수 있다. 그러나 행동 설명 과제와 달리 이야기 만들기 과제에서는 ‘가치와 선호’에 대한 발화는 매우 적게 출현하였다. 이것은 행동 설명 과제가 타인의 중립적 행동이 아니라 좋은 혹은 나쁜 행동을 설명하는 것이기 때문에 나타난 것으로 보인다. 즉 행동 설명 과제에 비해 이야

기 만들기에서는 화자가 등장 인물에 대한 가치 판단을 할 필요가 적고, 따라서 좀 더 중립적인 특성을 갖는 이러한 과제에서는 ‘가치와 선호’에 대한 고려 역시 더 적게 나타난 것으로 보인다.

다음으로 두 과제에 대해 변량분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 3>과 같다. <표 3>에서 알 수 있는 바와 같이, 마음에 대한 이해의 사용은 두 과제에서 모두 범주에 따른 차이를 보

〈표 3〉 연령과 성, 정신과정 범주에 따른 과제별 변량분석 결과

이야기 만들기 과제					행동 설명 과제								
변	량	원	SS	df	MS	F	변	량	원	SS	df	MS	F
집단내					집단내								
범주			.161	3	.054	46.408***	범주			.119	3	.040	3.558*
범주×연령			.009	6	.002	1.363	범주×연령			.093	6	.015	1.383
범주×성			.003	3	.001	.832	범주×성			.036	3	.012	1.081
범주×연령×성			.006	6	.001	.920	범주×연령×성			.024	6	.004	1.081
오차			.097	84	.001		오차			.906	81 ^a	.011	
집단간					집단간								
연령			.024	2	.012	11.458***	연령			.026	2	.013	1.485
성			.002	1	.002	1.997	성			.018	1	.018	2.116
연령×성			.002	2	.001	1.077	연령×성			.017	2	.008	.952
오차			.029	28	.001		오차			.235	27 ^a	.009	

* $p < .05$ *** $p < .001$

^a 행동설명 과제에서 1명의 피험자 탈락으로 이야기 만들기 과제에서의 자유도와 다름

여주었다. 행동 설명 과제에서 이에 대한 사후 검증 결과, '욕구와 의도'에 따른 행동 설명 점수가 '지식과 믿음'에 의한 행동 설명 점수보다 유의하게 높은 것으로 나타났다 ($t=2.903, df=32, p<.01$). 한편 이야기 만들기 과제에서는 '믿음과 지식'과 '감정과 느낌' 범주 간 차이를 제외한 모든 비교에서 유의한 차이를 보여 주었다. 즉 이야기 만들기 과제에서도 행동 설명 과제와 마찬가지로 주인공의 '욕구와 의도'를 언급한 표현이 가장 많았으며, 이러한 표현은 '지식과 믿음'에 대한 표현보다 많이 나타났다($t=7.439, df=33, p<.001$).

한편 연령에 따른 차이는 이야기 만들기 과제에서만 유의한 것으로 나타났다. 사후검증 결과 이러한 차이는 성인(25%)이 5, 6세(12%)와 8, 9세(14%) 아동에 비해 이야기 구성에서 정신과 관련된 표현을 더 많이 사용한 것에서 비롯된 것으로 밝혀졌다. 그러나 두 연령 수준의 아동 집단 간에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 한편 이야기 만들기 과제와 달리, 행동 설명 과제에서는 연령이 증가한다고 해서 네 가지 정신 과정을 더 많이 고려하지는 않음을 알 수 있다.

이 밖에도 정신에 대한 네 가지 범주의 상대

적 비율을 과제와 연령에 따라 구성하였으며, 이를 <그림 2>에 제시하였다. 이것은 마음이론 표현에서의 절대적 차이와 다르게, 아동과 성인이 정신과정의 사용에서 특정 정신과정을 더 선호하는지 아니면 다양한 정신과정을 더 골고루 사용하는지를 대략적으로 살펴보기 위한 것이었다. <그림 2>의 행동설명 과제에서 나타난 바와 같이, 5, 6세 아동에 비해 8, 9세 아동은 서로 다른 정신과정을 더 골고루 고려하는 경향이 있음을 알 수 있다. 그러나 이러한 차이가 이야기 만들기 과제에서는 덜 나타났다. 한편 성인은 아동에 비해 두 과제에서 모두 네 가지 정신 과정을 더 골고루 사용해서, 아동이 주로 '욕구와 의도'에 대한 상대적 의존도가 높은 반면, 성인은 '감정과 느낌'이나 '믿음과 지식'에 대해서도 상당히 고려하는 경향이 있는 것으로 나타났다.

이상의 결과를 요약하면, 적어도 5, 6세와 8, 9세 사이에는 아동이 연령 증가에 따라 이야기 만들기에서 정신과 관련된 표현을 더 많이 사용하거나 행동 설명에서 타인의 정신상태를 더 많이 고려하지는 않는다고 볼 수 있다. 그러나 행동 설명 과제에서 서로 다른 정신과정을 '어떻게' 고려하는가 하는 점에서는 차이를 보여

<그림 2> 연령별 정신과 관련된 네 범주의 선택율(%)

서, 아동은 발달에 따라 타인의 좋은 혹은 나쁜 행동을 설명하는 과정에서 타인의 다양한 정신과정을 더 끌고구 고려하고 적용한다고 볼 수 있다. 한편 성인은 이야기 구성에서 아동에 비해 정신과 관련된 언어적 표현을 더 많이 사용한 반면, 타인의 행동 설명에서는 이러한 정신과정을 더 많이 고려하지는 않음을 알 수 있다. 이 외에도 아동이 비교적 이야기 만들기나 타인의 행동설명에서 '욕구와 의도'와 같은 정신상태에 주로 의존하는 것에 비해, 성인은 서로 다른 정신과정을 더 다양하게 적용하고 있는 것으로 보인다.

2. 두 과제에서 나타나는 마음에 대한 이론은 서로 관련되어 있는가?

이야기 만들기 과제와 행동 설명 과제에서의 점수가 서로 관련되어 있는지를 알아보기 위하여 Kendall의 tau 계수를 산출하였다. 이것은 본 연구의 피험자 수가 비교적 적고 두 과제에서의 점수간 직선관계를 가정하기 어려우므로 채택된 분석방안이었다. 네 개의 정신과정 범주별 상관과 이들을 합산한 정신과정 전체, 그리고 정신과정과 성격, 특질을 포함하는 마음에 대한 이해 전체 점수간 상관계수를 산출하였으며, 이 결과는 <표 4>에 제시하였다.

<표 4>에서 나타난 바와 같이, 행동 설명 과제에서의 마음에 대한 이해 사용은 이야기 만들기에서의 마음에 대한 이해 표현과 정적 상관을 보여주었으나($r=.21$) 이러한 수치가 통계적으로 유의하지는 않은 것으로 나타났다. 즉 이야기 만들기에서 마음에 대한 이해를 더 많이 언급할수록 타인의 행동설명에서 마음에 대한 이해를 더 많이 고려하는 경향은 있으나, 이러한 관계가 통계적으로 유의하지는 않아서 아

<표 4> 두 과제에서의 마음에 대한 이해 사용 점수간 상관계수

이야기 만들기	행동 설명					
	①	②	③	④	⑤	⑥
① 믿음과 지식	(.30)	.02	.03	.02	.14	.20
② 욕구와 의도	-.06	(-.19)	-.02	-.01	-.08	.06
③ 감정과 느낌	.32	-.11	(.30)	-.11	.20	.17
④ 가치와 선호	.32	-.09	.07	(.17)	.05	.14
⑤ 정신과정						
(①+②+③+④)	.26	-.21	.18	.04	(.09)	.24
⑥ 마음에 대한 이론 전체	.21	-.24	.21	.04	.08	(.21)
(⑤+준정신)						

고딕체 $p<.05$, ()안은 동일한 범주간 상관

동과 성인이 마음에 대한 이해를 과제에 따라 매우 일관성있게 혹은 매우 다른 방식으로 적용한다고 해석하기는 어렵다.

한편 두 과제에서 동일한 범주 점수간의 상관을 살펴보면, '믿음과 지식'과 '감정과 느낌' 범주에서의 상관계수만이 통계적으로 유의하게 나타났다($r=.30$). 즉 마음에 대한 이해 중에서 이 두 정신과정은 서로 다른 과제에서도 꽤 일관성 있게 적용되었다고 볼 수 있다. 또한 이 두 정신과정은 다른 정신과정 범주에 비해 전체 마음에 대한 이해의 사용과 더 높은 상관을 보여주었다. 즉 '믿음과 지식'이나 '감정과 느낌'의 사용과 고려는 과제와 상관없이 꽤 일관성 있게 이루어지며, 마음에 대한 이해 사용에서의 개인차도 비교적 잘 설명하는 것으로 해석된다. 는 것으로 보인다.

그러나 '욕구와 의도' '가치와 선호'를 포함하는 상관계수는 대체로 매우 낮거나 역상관을 보여서, 이 두가지 정신 범주는 과제에 따라 일관성있게 고려되거나 사용되지 않는 것으로 보인다. 특히 앞의 연구 결과에서 행위자의 '욕구와 의도'에 대한 설명이 다른 정신상태에 대한 언급보다 많이 나타났음에도 불구하고, 이 점수는 전체 마음에 대한 이론 점수와 가장 낮

은 상관을 보이거나 ($r=.06$) 역상관($r=-.24$)을 보였다. 따라서 행위자의 욕구나 의도를 언급하거나 행동설명에서 이를 고려하는 것은 마음에 대한 이론에서의 개인차를 잘 설명하지 못하는 것으로 해석할 수 있다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 아동이 마음에 대한 이론을 서로 다른 과제에서 어떻게 적용하는지를 알아보고자 한 것이었다. 이를 위해 글자 없는 그림책을 통해 이야기를 구성하는 이야기 만들기 과제와 타인의 좋은 행동과 나쁜 행동을 설명하도록 하는 행동 설명 과제를 통해 아동과 성인의 마음에 대한 이론을 비교하고, 두 과제에서의 마음에 대한 이론이 서로 관련되어 있는지를 살펴보았다. 이에 본 연구의 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 대상은 이야기 설명 과제보다 행동 설명 과제에서 마음에 대한 이해를 더 많이 사용한 것으로 나타났다. 이러한 절대적 비교가 본 연구의 주 관심사는 아니었으나, 우선 이러한 결과를 과제의 특성상 행동 설명 과제에서 마음에 대한 이해를 적용할 가능성이 상대적으로 더 높기 때문인 것과 연결지어 논의해 보고자 한다. 본 연구에서 사용한 이야기 과제가 내러티브를 구성하는 것에 비해, 행동 설명 과제는 평가적 구절을 구성하도록 하는 것이다. 내러티브는 사상을 구성하는 실제 플롯에 관한 것으로 연속적 순서로 사건을 나열하며, 주로 주인공이나 사건에 대한 정보를 전달하는 참조적 기능을 한다. 반면 평가적 구절(evaluative clause)은 사상간 관계와 인과성을 다룸으로써 특정 정신상태에 초점을 두게 되고 자연스럽게

‘마음에 대한 이해’를 적용할 가능성이 높아진다(Küntay & Nakamura, 1993). 즉 행동설명 과제는 귀인을 다룸으로써 평가적 구절의 속성을 보여주지만, 이야기 과제는 이러한 속성을 덜 반영하고 내러티브처럼 다루어지기 때문에 행동설명 과제에서 마음 이론의 사용이 더 많이 나타날 수 있다. 또한 이야기 만들기 과제에서는 자연스러운 이야기 구성을 위해 그림에 포함된 다른 상황적, 외적, 물리적 요소들(거기 나무가 있는데요. 개구리가 많이 앉아 있는 거예요..)을 언급하게 되므로, 상대적으로 내적 심리 과정인 마음에 대한 표현의 출현 비율이 낮을 수밖에 없다.

둘째로, 마음에 대한 이해를 다루는 선행연구(Astington, 1993; Perner, 1991; Gopnik, 1990)들과 마찬가지로 본 연구에서도 정신을 구성하는 네 가지 범주만을 분석한 결과, 아동과 성인은 이들 정신 과정을 다른 정도로 사용하는 것으로 나타났다. 즉 아동과 성인은 이야기를 구성하거나 타인의 행동을 설명하는 과정에서 행위자의 정신과정 중 ‘욕구와 의도’를 가장 많이 언급하였다. 선행 연구(Benson, 1996)에서도, 4세와 6세 아동은 이미 발달적으로 믿음 심리학을 갖고 있다고 볼 수 있음에도 불구하고 내러티브 과제에서 의지와 욕구, 감정과 관련된 표현을 가장 많이 사용하였으며, 인지나 의식의 질과 관련된 표현은 가장 적은 것으로 나타났다.

마음에 대한 이해의 발달에서 의도나 욕구에 대한 이해는 다른 정신과정에 대한 이해보다 빨리 나타나며(Wellman, 1990), 이에 대한 자발적 표현 역시 빨리 출현한다(Bartsch & Wellman, 1995). 따라서 이러한 마음에 대한 이해를 통해 이야기를 구성하거나 행동을 설명하는 경우에, 아동과 성인은 이른 시기에 비교적 쉽게 획득한 ‘욕구와 의도’에 대한 이해를 가장 빈번하게 고

려하게 되는 것으로 생각된다. 즉 아동은 가장 익숙한 일상 심리학(folk psychology)으로 “인간은 욕구와 의도에 따라 움직인다”는 이론을 보편적으로 우선 적용하고 있는 것으로 보인다.

그러나 마음에 대한 이해의 적용에서 ‘욕구와 의도’를 고려하는 것이 일상 심리학에서의 개인차를 잘 설명하지는 못하는 것으로 보인다. 이것은 ‘욕구와 의도’ 범주에서의 점수가 다른 정신과정 범주나 전체 정신과 마음에 대한 이해 점수와 의미있는 상관을 보이지 않았기 때문이다. ‘욕구와 의도’에 대한 이해는 일종의 결측치와 같은 기능을 함으로써 아동기를 포함하여 이후의 마음에 대한 이해에서 중요한 발달적 변별력을 갖지 못하는 것으로 보인다. 이와 관련하여 선행 연구들(송영주, 2003; Benson, 1996)에 의하면, 믿음 심리학을 갖고 있는 4세 이후의 아동도 의지와 욕구, 의도나 목적 등과 관련된 표현을 가장 많이 사용하였으며, 인지나 의식의 질과 관련된 표현은 가장 적은 것으로 나타났다.

다음으로, 네 가지의 정신 과정 범주만을 분석한 결과 이야기 만들기 과제에서 연령에 따른 차이가 나타난 반면, 행동 설명 과제에서는 유의한 연령차이를 보이지 않았다. 즉 성인의 경우 아동에 비해 마음에 대한 이해를 더 많이 사용하여 이야기를 구성한 것과 달리, 행동 설명 과제에서는 아동보다 마음에 대해 더 많이 고려하지는 않는 것으로 나타났다. 아동은 성인에 비해 이야기 구성에서 마음에 대한 이해를 더 적게 사용하였으나, 행동 설명 과제에서는 성인과 같은 정도로 마음 이론을 적용하는 것으로 나타났다.

이와 관련하여 과제의 특성을 고려해 볼 수 있다. 행동 설명 과제는 아동이나 성인이 주변의 실제 인물에 대한 행위를 설명하는 좀 더 사회적 영향에 민감한 영역으로, 가상의 이야기를 구성하는 과제와는 다른 결과를 가져온

것으로 보인다. 일반적으로 우리나라와 같이 집합주의적 특성을 갖는 문화에서는 타인의 행동을 행위자의 심리적 과정이나 내적 특성보다는 행위자와 상대방의 관계나 상황, 맥락 등을 통해 해석하고 설명하려는 경향이 강하다 (Al-Zahrani & Kaplowitz, 1993; Cha & Nam, 1985). 따라서 이러한 문화적 기대나 사회화의 효과로 우리나라 대학생이 타인의 행동 설명에서 아동에 비해 심리 내적 과정에 대한 고려를 덜 하는 것이 아닌가 생각된다. 즉 문화에 따른 마음에 대한 다른 기대(Lillard, 1998)는 마음에 대한 이해를 적용하는 사회적 과제인 행동 설명에서 반영되어, 본 연구의 대학생 집단이 아동에 비해 더 높은 점수를 보이지 않은 것으로 생각된다. 이러한 과제간 차이는 다음에서 한번 더 논의하고자 한다.

한편 본 연구에서 선정된 두 아동 집단 간에는 중요한 발달적 차이를 보이지 않았다. 5세, 7세, 9세와 11세 아동을 대상으로 한 연구(Eaton, Collis, & Lewis, 1999)에 의하면, 아동은 연령이 높을수록 이야기 구성에서 마음에 대한 이해를 사용하는 구절을 더 많이 사용하였다. 그러나 본 연구에서는 8, 9세 아동이 5, 6세 아동보다 이야기 구성에서 마음에 대한 이해를 더 많이 표현하거나 행동 설명에서 마음에 대한 이해를 더 많이 고려하지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 9세 아동이 보이는 마음에 대한 이해의 특성과 관련지어 논의할 수 있다. 우리나라 초등학교 아동의 행동 설명에 대한 연구(송영주와 유연옥, 2003)에 의하면, 9세 아동은 11세뿐 아니라 7세 아동 보다는 심리 내적 요인을 덜 고려하였으며 타인의 ‘좋은 행동’에 대해서도 공유하거나 돕기 보다는 공공의 업무나 공적인 임무 수행 등 사회적 책무 수행을 많이 선택하였다. 8세에서부터 10, 11세까지의 중기 아동기는 사회인지의 중요

한 영역인 도덕성이나 공정성, 조망수용 등에서 의미 있는 발달을 이루는 시기이다(송명자, 1995). 따라서 이 시기 아동은 마음에 대한 이해를 적용하는 일상 심리학에서 심리 외적 요인을 더 많이 고려하게 되고, 상대적으로 심리 내적 과정에 대한 추론의 사용에서는 유의한 증진을 보이지 않는 것으로 생각된다. 이 밖에도 아동의 조망수용 기술이 초등학교 3, 4학년 이후에 발달하는 것과 관련하여(Bartsch & London, 2000), 본 연구의 대상인 8, 9세 아동의 조망수용 기술이 아직 발달하지 못하여 마음에 대한 이해 자체와 달리 이것을 실제로 표현하거나 적용하지는 못하기 때문일 수 있다.

이와 같이 두 연령 집단의 아동이 마음에 대한 이론에서 대략적인 발달적 유사성을 보여주었으나, 예외적으로 한 가지 부분에서 차이를 나타냈다. 즉 8, 9세 아동은 행동설명 과제에서 5, 6세 아동에 비해 서로 다른 정신과정을 더 골고루 고려하는 경향이 있음을 보여주었다. 이야기 만들기 과제는 주인공의 중립적 행동을 구성하는 것임에 반해, 행동설명 과제는 행위자의 좋은 혹은 나쁜 행동을 설명하는 과제로 그 차이를 보인다. 다시 말하면 이야기 과제에서는 주인공의 개구리 찾기라는 목표 지향적인 행동을 설명하는 것으로 아동은 주인공의 행위에 대해 옳고 그름을 판단하거나 사회적 적합성을 평가할 필요가 없으므로, 상대적으로 다양한 정신 과정에 대한 활성화의 요구가 적고 따라서 더 쉬운 결측치처럼 기능하는 '욕구와 의도'만을 주로 언급하게 되는 것이 아닌가 생각된다. 요약하면 성인은 과제에 상관없이 이미 정신과정을 다양하게 고려할 수 있으나, 아동은 이러한 부분에서 취약해서 행동설명 과제와 같이 평가적 요구가 포함되는 경우에만 정신과정을 다양하게 고려하며 일상적으로는 '욕구와 의도'와

같이 비교적 표상의 부담이 적고 발달적으로 더 빠른 시기에 이해할 수 있는(Wellman, 1990; Bartsch & Wellman, 1995; Perner, 1991) 정신과정에 의존하고 있다고 볼 수 있겠다.

본 연구의 마지막 결과로, 이야기 만들기와 행동 설명에서의 마음에 대한 이해의 적용은 서로 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다. 우선 이에 대한 통계적 설명으로, 행동 설명과제에서는 마음에 대한 이해의 사용이 연령에 따른 차이를 보이지 않아 변산의 범위가 적었기 때문일 수 있다. 그러나 본 연구에서는 두 과제에서의 점수간 관계의 직선성을 가정하기 어려워 등위를 이용하여 상관계수를 산출하였으므로, 이러한 설명은 제외해 볼 수 있겠다.

4세와 5세 아동을 대상으로 한 연구(Benson, 1996)에 의하면, 4세보다 5세 아동이 가작화 놀이와 이야기 만들기에서 심리 내적 상태를 더 자주 표현하였으나, 이것을 심리적 인과관계에 더 많이 사용하지는 않은 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 본 연구에서 이야기 만들기 과제와 달리 행동 설명과제에서 연령차가 나타나지 않은 것과 비슷한 결과로 논의할 수 있다. 즉 아동이 이야기 구성에서 마음에 대한 이해를 표현하는 것과, 실제의 사회적 인과관계에 이러한 이해를 사용하는 것은 다를 수 있다.

마찬가지로 마음에 대한 이론을 알아보기 위해 본 연구에서 채택한 두 과제가 서로 다른 심리적 가정에 기초하여 구성되었기 때문임을 생각해 볼 수 있다. 이야기 과제에서의 마음에 대한 이해의 사용은 언어 능력이나 이야기 구조관련 지식, 문법적 지식 등과 관련되어 있다(주영희, 2001). 이것은 정신적 사상의 묘사에 사용되는 복잡한 구문의 사용이 틀린 믿음의 이해를 가져오는 표상의 변화를 가능하게 할 수 있기 때문이다(Tardiff & Wellman, 2000). 반면, 타인

의 행동 설명에서 마음에 대한 이해를 사용하는 것은 연령과 관련된 발달적 문제이기보다는, 설명되는 행동을 포함하는 맥락 혹은 문화에 따른 문화화의 문제일 수 있다. 행동 설명은 실제로 사회적 관계나 맥락의 효과에 상대적으로 민감한 영역으로, 마음에 대한 이해의 사용에서 심리적 발달의 문제보다는 사회화(socialization)나 문화화(enculturation)의 문제로 더 잘 설명될 수 있다. 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. 즉 어떤 문화에서는 눈에 보이지 않는 정신적, 정서적 특질이 외현적으로 설명되고 표현되기보다는 묵시적으로 가정되고 추론되며, 화자와 청자간 공유된 지식의 한 부분을 구성하는 특성을 보임으로써(Miller, 1987; Küntay & Nakamura, 1993), 심리 내적 요인을 그다지 중요하게 고려하지 않도록 문화화 되는 것이다. 따라서 타인의 행동을 설명하는 과정에서 마음에 대한 이해를 사용하는 것은 자신이 속한 사회로부터 배워 가는 것일 수 있다.

본 연구는 틀린 믿음의 이해 이상으로 아동이 실제 마음에 대한 이해를 어떻게 적용하며, 과제에 따라 이것이 다르게 나타나는지를 살펴보고자 한 것에서 의의를 찾을 수 있겠다. 그러나 본 연구는 비교적 적은 수를 대상으로 이루어져서 결과의 일반화에 제한이 있을 수 있다. 또한 위의 논의에서 언급한 바와 같이 추후 연구에서는 다양한 연령의 아동을 포함하고 다양한 언어적, 인지적 기술을 함께 연구함으로써, 우리는 아동의 마음에 대한 이해에 대해 더 좋은 이론을 갖게 될 것으로 기대해 본다.

참 고 문 헌

- 김혜리(2001). 마음에 대한 이해발달. *인지발달*(pp.455-514). 서울 : 학지사.
- 송명자(1995). *발달심리학*. 서울 : 학지사.
- 송영주(2003). 이야기 만들기에서 나타나는 아동의 마음에 대한 이해. *대한가정학회지*, 41(1), 27-38.
- 송영주 · 유연옥(2003). 초등학교 아동의 마음에 대한 이해의 사용과 마음관련 지식의 발달. *대한가정학회지*, 41(7), 107-120.
- 신은수 · 이영자 · 이종숙(2002). 유아의 가장놀이에서 탈맥락화 수준, 언어기능 수준과 가정에 대한 개념 이해와의 관계. *한국심리학회지 : 발달*, 15(1), 81-100.
- 주영희(2001). *유아언어발달과 교육*. 서울 : 창지사.
- Al-Zahrani, S. S. A., & Kaplowitz, S. A.(1993). Attributional biases in individualistic and collectivistic cultures : A comparison of Americans with Saudis. *Social Psychology Quarterly*, 56(3), 223-233.
- Astington, J. W.(1993). *The child's discovery of mind*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bamberg, M., & Damrad-Frye, R.(1991). On the ability to provide evaluative comments : Further explorations of children's narrative competence. *Journal of Child Language*, 18, 689-710.
- Bartsch, K., & London, K.(2000). Children's use of mental state information in selecting persuasive arguments. *Developmental Psychology*, 36(3), 352-365.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M.(1995). *Children talk about the mind*. Oxford University Press : New York.
- Benson, M. S.(1996). Structure, conflict, and psychological causation in the fictional narratives of 4- and 5-year olds. *Merill-Palmer Quarterly*, 42(2), 228-247.
- Berman, M., & Slobin, D.(1994). *Events in narrative; a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey : LEA.

- Brown, J. R., Donelan-McCall, N., & Dunn, J.(1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings, and mothers. *Child Development*, 67, 836-849.
- Cha, J. K., & Nam, K. D.(1985). A test of Kelly's cube theory of attribution : A cross-cultural replication of McCarthur's study. *Korean Social Science Journal*, 12, 151-180.
- Curtis, R. C., & Schildhaus, J.(1980). Children's attributions to self and situation. *The Journal of Social Psychology*, 110, 109-114.
- Eaton, J. H., Collis, G. M., & Lewis, V. A.(1999). Evaluative explanations in children's narratives of video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, 26, 699-720.
- Feldman, C. F.(1989). Early forms of thoughts about thoughts : Some simple linguistic expressions of mental state. In Astington, J. W., Harris, P. L., & Olson, D. R.(Eds.), *Developing theories of mind*. Cambridge University 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*, Serial No. 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.
- Küntay, A., & Nakamura, K.(1993). *Evaluative strategies in monologic Japanese and Turkish narratives*. Paper presented at the 6th International Congress for the Study of Child Language, 18-24, July 1993. University of Trieste, Italy.
- Lillard, A. S.(1998). Ethnopsychologies : Cultural variations in theory of mind. *Psychological Bulletin*, 123, 3-33.
- Lillard, A. S., Skibbe, L., Zeljo, A., & Harlan, D. (2003). Developing cultural schema : Children's explanations for behavior in rural and urban Taiwan and the United States. Unpublished manuscript.
- Mayer, M.(1969). *Frog, where are you?* New York : Dial Press.
- Miller, J. G.(1987). Cultural influences on the development of conceptual differentiation in person description. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 309-319.
- Miller, P. H., & Aloise, P. A.(1989). Young children's understanding of the psychological causes of behavior : A review. *Child Development*, 60, 275-285.
- Nelson, K., Plesa, D., & Henseler, S.(1998). Children's theory of mind : An experiential interpretation. *Human Development*, 41, 7-29.
- Perner, J.(1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Tardiff, T., & Wellman, H. M.(2000). Acquisition of mental state language in Mandarin-and Cantonese-speaking children. *Developmental Psychology*, 36(1), 25-43.
- Trabasso, T., & Nickels, M.(1992). The development of goal plans of action in a narration of a picture story. *Discourse Process*, 15, 249-275.
- Wellman, H. M.(1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- 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