creative commons

COMMONS DEED

저작자표시 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학박사학위논문

분배정의 원칙이 초등학생의 공정성 인식과 친사회적 행동에 미치는 영향

2023년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

이 병 윤

분배정의 원칙이 초등학생의 공정성 인식과 친사회적 행동에 미치는 영향

지도교수 신 종 호

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2022년 11월

서울대학교 대학원
교육학과 교육학전공
이 병 윤

이병윤의 박사학위논문을 인준함
2023년 1월

위 원 장 _____ 이 선 영 _____ (인)

부위원장 _____ 김 용 남 _____ (인)

위 원 _____ 김 명 섭 _____ (인)

위 원 _____ 박 수 원 _____ (인)

위 원 _____ 신 종 호 _____ (인)

국문초록

오늘날 교육은 학생 개인의 학업적인 발전뿐만 아니라, 미래 핵심 역량 중 하나인 공동체역량을 키워주는 노력을 해오고 있다. 본 연구에서는 공동체역량의 대표적인 하위 요소이자, 최근 교육계에서 화두로 떠오른 공정성 인식과 친사회성 함양에 집중하여 이에 영향을 미치는 요인들을 확인해보고자 하였다. 그러나, 두 변인에 대한 사회적인 관심과는 달리, 국내 교육학에서의 공정성 연구는 아직 시작 단계로 보이며, 공정성 개념이 혼용되어 연구되었다. 또한, 많은 선행연구는 청소년의 친사회성 함양에 영향을 미치는 주요 요인을 개인적 기질 위주로 탐색하였다. 이에 본 연구에서는 다음 두 가지 점에 주목하여 초기 청소년의 공정성 인식과 친사회적 행동을 보다 세밀하게 탐색하고자 하였다.

첫째, 혼용되었던 공정성 개념을 교실에서 교사가 교육자원을 나눠주는 분배정의로 구체화하였다. 최근 해외에서는 교사의 교육자원 분배(예: 시간, 관심 등)에 대한 연구가 진행되어 오고 있다. 이때 교사는 모든 학생에게 교육자원을 동등하게 분배하는 균등 분배원칙이나, 특정 대상(성취가 뛰어난 학생, 사회적인 어려움이 있는 학생)에게 조금 더 분배하는 차등 분배원칙을 적용하여 교육자원을 분배한다. 이에 본 연구에서는 초등학교 교실에서 다뤄져야 할 공정성 개념으로 구체화시킨 교사의 분배정의 원칙(균등, 차등)에 따라 학생이 인식하는 공정성이 다르게 나타나는지, 친사회적 행동에는 어떠한 영향을 미치는지를 알아보고자 하였다. 이는 기존 친사회적 행동 연구에서 간과되었던 교실 및 학교의 환경적인 요소에 집중함을 보여주기도 한다. 학생들이 오랜 시간을 보내는 교실에서 교사와의 상호작용에서 파생되는 분배정의 원칙이 친사회적 행동에 어떠한 영향을 미치는지 확인하고자 하였다.

둘째, 분배정의 원칙 중 차등 분배원칙(형평, 필요)이 공정성 인식과 친사회적 행동에 미칠 수 있는 부정적 영향을 감소시키는 개인 내적 변

인을 탐색하고, 이 변인의 차별적인 효과를 확인하고자 하였다. 특히, 특정한 대상이 처한 상황에 따라 차등적으로 분배하는 형평 차등원칙과 필요 차등원칙은 균등 분배원칙과 비교했을 때, 공정성 인식과 친사회적 행동에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 이러한 부정적 영향을 완화시키기 위해, 자신의 노력에 따라 공정한 보상을 받는다고 믿는 인지적 신념인 정당한 세상에 대한 믿음의 조절효과를 확인하고자 하였다.

이에 본 연구는 초등학교 5, 6학년 375명을 대상으로 분배정의 원칙이 공정성 인식과 친사회적 행동에 미치는 영향을 확인하고, 이 영향이 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 달라지는지 살펴보고자 하였다. 연구참여자는 1) 교사가 모두에게 동등하게 분배하는 균등 분배원칙 집단, 2) 교사가 성취가 뛰어난 학생에게 더 분배하는 형평 차등원칙 집단, 3) 교사가 느린학습자 학생에게 더 분배하는 필요 차등원칙 집단, 4) 교사가 신체장애 학생에게 더 분배하는 필요 차등원칙 집단 중 하나에 반별로 할당되어 연구에 참여하였다. 각 집단에서는 해당 원칙의 만화를 보고 그 교실의 공정성 지각에 응답하였다. 이후, 첫 번째 만화와 동일한 교실에서 도움을 요청하는 만화를 시청하였다. 그리고 학급 친구를 얼마나 도울 것인지로 친사회적 행동을 측정하였다.

본 연구의 주요한 결과와 시사점은 다음과 같다. 첫째, 균등 분배원칙과 비교했을 때, 차등 분배원칙이 교실공정성 지각과 친사회적 행동에 미치는 영향은 정당한 세상에 대한 믿음의 수준과 관계없이 부정적이었다. 이는 국외 선행연구와 일치하는 결과로, 교실에서 특정한 한 학생에게 교육자원을 더 분배하는 것은 내 몫이 줄어들 수 있다는 점에서 매우 부정적으로 인식했음을 보여주었다. 둘째, 차등 분배원칙끼리 비교했을 때, 필요 차등원칙이 친사회적 행동에 미치는 영향은 정당한 세상에 대한 믿음의 수준에 따라 달라졌다. 뛰어난 학생에게 더 분배하는 교실보다, 학업적인 어려움이나 신체적인 어려움이 있는 학생에게 더 분배하는 교실에서 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 학생은 더 친사회적으로 행동했다. 이는 필요 차등원칙이 적용된 교실의 분위기가 더 긍정적으로 작

용했음을 보여주는 동시에, 형평 차등원칙을 교실에서 적용할 시 주의가 필요함을 시사한다. 셋째, 같은 필요 차등원칙이지만 신체장애 학생에게 교사가 더 분배할 때, 정당한 세상에 대한 믿음의 조절효과가 나타났다. 정당한 세상에 대한 믿음 수준이 높은 학생일수록 느린학습자에게 더 분배하는 상황보다, 신체장애 학생에게 분배하는 상황에서 그 교실을 더 공정하다고 인식하였고, 친사회적 행동을 더 하였다. 내 몫이 줄어드는 차등 분배 상황일지라도, 이 세상은 노력하는 것만큼 보상받는다는 신념이 강한 학생은, 몸이 불편한 학생에게 더 분배하는 것을 편애나 차별로 보지 않았고, 그런 교실에서 친구를 더 도왔음을 보여주었다. 이는 우리나라 학생이 학업적인 어려움이 있는 학생에 대해 개인의 노력 부족으로 보는 것에서 기인함을 확인할 수 있었으나, 이는 해석에 주의가 필요하다. 다만, 이들도 교실에서 교육 약자로서 교사의 추가적인 도움이 필요한 학생이므로, 모든 학생이 교실 안에서 이와 관련하여 공정함을 인식하는 한도 내에서, 이들을 도울 수 있는 방법도 함께 고안해야 할 것이다.

본 연구는 항상 똑같은 양으로 나눠 가지는 것이 공정할 뿐만 아니라, 때에 따라서는 사회적 약자에게 조금 더 배분될 수 있는 상황도 공정할 수 있음을 학생들에게 교육해야 함을 보여주었다. 동시에, 학생들 스스로 정당한 세상에 대한 믿음을 가질 수 있도록 학교 차원에서의 관심과 교육이 필요함을 시사한다. 더불어, 적절한 분배정의 원칙이 세워진 교실에서 학생들의 친사회적 행동으로 더 이끈다는 점에서, 교사가 각 교실 상황에 맞는 원칙을 구성하고, 학급 구성원과 함께 그 원칙에 대해 미리 공감할 수 있도록 하는 교사 교육도 함께 진행되어야 함을 시사한다.

주요어 : 분배정의 원칙, 공정성, 친사회적 행동, 정당한 세상에 대한 믿음
학 번 : 2019-31922

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 16
3. 주요 용어 정리 ····· 18

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 20
1. 공정성 인식 ····· 22
가. 공정성의 정의 ····· 22
나. 교실공정성 인식의 영향력 ····· 25
2. 친사회적 행동 ····· 31
가. 청소년기 친사회성 ····· 31
나. 청소년기 친사회적 행동에 영향을 미치는 요인 ····· 33
3. 분배정의 ····· 40
가. 분배정의의 세 원칙 ····· 40
나. 분배정의 원칙과 공정성 인식 ····· 47
다. 분배정의 원칙과 친사회적 행동 ····· 52
4. 정당한 세상에 대한 믿음 ····· 55
가. 정당한 세상에 대한 믿음의 기능 ····· 55
나. 정당한 세상에 대한 믿음의 역할 ····· 60
5. 분배정의 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음 ····· 64
가. 형평 차등원칙과 정당한 세상에 대한 믿음 ····· 64
나. 필요 차등원칙과 정당한 세상에 대한 믿음 ····· 66

Ⅳ. 연구 방법 ····· 71

1. 연구참여자 ····· 71
2. 연구절차 ····· 73
3. 분배정의 원칙 만화 구성 ····· 78
가. 만화 내용 구성 ····· 78
나. 만화 내용에 대한 검증 ····· 81
4. 분배정의 원칙별 처치 ····· 83
5. 연구도구 ····· 85
가. 공정성 인식 ····· 85
나. 친사회적 행동 ····· 85
다. 정당한 세상에 대한 믿음 ····· 85
라. 통제변수 ····· 85
6. 자료 분석 방법 ····· 89

Ⅴ 연구 결과 ····· 90
1. 기초 분석 ····· 90
가. 기술통계 및 상관 ····· 90
나. 실험조건 간 동질성 검정 ····· 93
2. 분배정의 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 공정성 인식에 미치는 영향 ····· 94
가. 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 차등 분배원칙이 공정성 인식에 미치는 영향 ····· 95
나. 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 필요 차등원칙이 공정성 인식에 미치는 영향 ····· 96
다. 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 필요(신체장애) 원칙이 공정성 인식에 미치는 영향 ····· 97
3. 분배정의 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 친사회적 행동에 미치는 영향 ····· 100
가. 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 차등 분배원칙이 친사회적 행동에

미치는 영향 ····· 101
나. 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 필요 차등원칙이 친사회적 행동에 미치는 영향 ····· 102
다. 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 필요(신체장애) 원칙이 친사회적 행동에 미치는 영향 ····· 103

Ⅵ. 결론 및 논의 ····· 106
1. 주요 연구 결과 요약 및 논의 ····· 106
가. 분배정의 원칙이 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 공정성 인식에 미치는 영향 ····· 107
나. 분배정의 원칙이 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 친사회적 행동에 미치는 영향 ····· 112
2. 연구의 한계 및 후속 연구 제언 ····· 120

참고문헌 ····· 123
부록 ····· 156
A. 측정도구 ····· 157
B. 대상, 상황 구분에 따른 집단 구성 및 시나리오 예시 ····· 160
C. 조절회귀분석 결과 추가 제시 1 - 통제변수 없음 ····· 164
D. 조절회귀분석 결과 추가 제시 2 - 표준오차(HC0) 방식 ····· 165
Abstract ····· 167

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 교육 영역에서의 분배정의 세 원칙과 내용 …… 42
<표 Ⅱ-2> 본 연구의 분배정의 원칙 구성 …… 46
<표 Ⅳ-1> 분배정의 원칙별 성별 및 학년 분포 …… 72
<표 Ⅳ-2> 전반적 연구절차 …… 75
<표 Ⅳ-3> 만화 제작 순서 …… 80
<표 Ⅳ-4> 분배정의 원칙별 만화 예시 및 주요 내용 …… 83
<표 Ⅳ-5> 문항 예시 및 신뢰도 …… 88
<표 Ⅳ-6> Helmert contrast 방식을 활용한 변수 생성 …… 89
<표 Ⅴ-1> 주요 변수의 기술통계 및 상관 …… 91
<표 Ⅴ-2> 실험조건 간 기술통계 …… 92
<표 Ⅴ-3> 실험조건 간 주요 변수에 대한 동질성 검정 …… 93
<표 Ⅴ-4> 분배정의 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 공정성 인식에 미치는 영향 …… 94
<표 Ⅴ-5> 정당한 세상에 대한 믿음 수준에 따른 필요(신체장애) 원칙의 조건부 효과 …… 99
<표 Ⅴ-6> 분배정의 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 친사회적 행동에 미치는 영향 …… 100
<표 Ⅴ-7> 정당한 세상에 대한 믿음 수준에 따른 필요 차등원칙의 조건부 효과 …… 103
<표 Ⅴ-8> 정당한 세상에 대한 믿음 수준에 따른 필요(신체장애) 원칙의 조건부 효과 …… 105

그 림 목 차

[그림 Ⅴ-1] 차등 분배원칙(vs. 균등 분배원칙)과 정당한 세상에 대한 믿음이 공정성 인식에 미치는 영향 ····· 96
[그림 Ⅴ-2] 형평 차등원칙(vs. 필요 차등원칙)과 정당한 세상에 대한 믿음이 교실공정성 지각에 미치는 영향 ····· 97
[그림 Ⅴ-3] 필요(신체장애) 원칙이 정당한 세상에 대한 믿음이 공정성 인식에 미치는 영향 ····· 98
[그림 Ⅴ-4] 차등 분배원칙(vs. 균등 분배원칙)과 정당한 세상에 대한 믿음이 친사회적 행동에 미치는 영향 ····· 101
[그림 Ⅴ-5] 형평 차등원칙(vs. 필요 차등원칙)과 정당한 세상에 대한 믿음이 친사회적 행동에 미치는 영향 ····· 102
[그림 Ⅴ-6] 필요(신체장애) 원칙이 정당한 세상에 대한 믿음이 친사회적 행동에 미치는 영향 ····· 104

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

2015 개정 교육과정에 이어 최근 2022 개정 교육과정의 주요 방향성 중 하나는 미래 사회를 잘 헤쳐나가는 데 필요한 핵심 역량을 키워주는 참여형 인성 교육이다(교육부, 2015a; 2021). 학업적으로만 우수한 인재가 아니라, 여러 미래 핵심 역량을 갖추고 바른 인성을 가진 인재를 키워내고자 함이 주된 목적이다. 그중 대표적인 인성 역량으로 공동체역량이 있다. 이는 특히 협력 및 협동, 타인에 대한 관심 등이 많이 약화된 오늘날 사회에서 가장 요구되는 역량이기도 하다(박지혜, 홍후조, 2018). 공동체역량은 그 정의와 구성요소가 학자마다 다양하지만, 주로 공정성, 정의감, 나눔, 배려정신, 시민의식 등이 포함된다(예: 김선영, 2020). 그러나, 정부와 일선 학교, 그리고 교육학자들의 노력에도 불구하고 실제 교육 현장에서 학생들의 공동체역량이 증진되는지는 명확히 파악되지 않고 있다. 이는 교사의 노력 부족 혹은 관련한 연구적 관심 부족이라기보다는 공동체역량이 실질적으로 어떻게 표현될 수 있는지에 대한 고려가 부족했던 것으로 해석될 수 있다.

의사소통역량이나 지식정보처리역량처럼 그 의미가 분명한 나머지 핵심 역량과는 달리 공동체역량은 범위도 넓을뿐더러, 그 의미도 불분명하다(이정우, 2017). 즉, 실제 교실에서 교육적인 도움으로 실질적으로 키워질 수 있는 구체적인 공동체역량에는 어떤 것들이 있는지 연구하는 것이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 공동체역량의 여러 하위요소 중, 초등학교 고학년 학생에게서 길러져야 하는 공동체역량의 주요 요소에 집중하고자 하였다. 실제 초등학교 교실에서 교육되고 있을뿐더러, 현재 우리 사회에서 많은 관심을 받고 있고, 대표 공동체역량으로 대두되는 공정성과 친사회성에 초점을 두어 연구를 진행하고자 하였다.

최근 우리나라 학교에서는 학생이 정의로운 사회에서 정정당당하게 자라나고 공정한 민주시민으로 성장할 수 있도록 이들의 목소리에 귀 기울이는 노력이 커지고 있다. 실제로 초등학교 6학년 도덕 교과서에는 <공정한 생활>이라는 단원을 통해, 공정성에 대한 인식에 대한 교육을 하고 있다. 이 단원에서는 공평한 기회, 정당한 대우, 공정한 생활의 중요성에 대해 알아보고, 공정하게 판단하고 결정하는 실천 방법에 대해 다루고 있다. 이처럼 학교는 미시적으로는 학생들에게 공정함을 느끼게 하고 가르쳐주는 공적 변인으로서 매우 중요한 역할을 하고, 거시적으로는 교육의 출발선 평등의 관점에서 공정성에 대한 논의(한국교육과정평가원, 2022)를 해야 하는 중요한 장소이다.

더불어, 우리나라 청소년 스스로도 정당한 세상과 공정한 학교에 대해 큰 관심을 가지고 있다. 국민권익위원회 청렴연수원(2020)에서 진행한 조사에 따르면, 연구참여자 중 10대 청소년의 반 이상(57.3%)이 청렴과 관련한 키워드로 공정성을 꼽을 정도로 정당한 대우에 관심이 점차 커지고 있다. 또한, 통계청(2016)의 한 조사에 따르면, 우리나라 청소년(초등학교 4학년부터 고등학교 3학년 학생)은 학교에서 자신의 인권이 존중되는가에 관한 질문에 대해 성적이 좋은 학생과 그렇지 않은 학생 사이에 큰 차이가 있다고 답하였다. 즉, 학업성취와 같은 조건에 따라 자신이 받는 대우가 다르다고 인식하고 있다는 것을 보여준다. 이러한 조사 결과는 사회 전반이나 자신이 속한 교실에서 경험했을 법한 (불)공정과 관련한 여러 문제를 직면하고 목격하면서, 우리나라 청소년이 가지는 공정성과 불공정성에 대한 인식이 증가한 것으로도 해석할 수 있다.

이 시기에 경험하는 불공정성은 학생에게 상처를 주고, 부정적인 정서적 반응을 일으키는 등 정서적인 문제(Chory et al., 2014)와 공격성과 반항심을 유발하는 등의 행동적인 문제(Horan, Chory, & Goodboy, 2010)로 이어진다. 그리고 학생들이 교사가 불공정하다고 인지할 때 그 교사의 부정적 피드백은 수용하지 않는 등(김정아 외, 2019) 학업적으로도 부적응적인 모습을 보인다. 이처럼 교실 내에서 경험하는 불공정한 사건들

로 인해 학생에게 여러 부적응적인 문제를 일으켰음을 확인할 뿐만 아니라, 초기 청소년 시기 올바른 교실공정성 인식에 대한 요구가 점점 커지고 있다(예: 양난미 외, 2021).

한편, 학생들은 자신이 속한 교실에 대해 공정하게 인식할수록 다음과 같이 다양한 적응적인 모습을 보임을 여러 연구를 통해 확인하였다. 우선, 학생들은 교사가 공정하다고 느낄 때 더 높은 수준의 학습 동기가 유발되고, 교사를 더 신뢰한다(Chory, 2007; Molinari et al., 2013). 또한, 공정한 교실에서의 교육적 처치가 더 효과적이고(김정아 외, 2019), 학생들의 학업적인 성취(Donat et al., 2016; Peter et al., 2012)를 더 잘 설명하는 것으로 나타났다. 그러나 최근에는, 교실 내 공정성 인식이 청소년의 적응 행동 유발과 관련한 연구들이 등장하고 있다. 자신이 공정한 대우를 받는다는 인식은 학생들의 개인적인 안녕감에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있고(Capone et al., 2018), 학교 소속감 및 학교 흥미와도 높은 상관을 보이며(Mameli et al., 2018; Wong et al., 2022), 교내・외 활동 참여도 증가하는 것으로 나타났다(Molinari & Mameli, 2018). 우리나라 고등학생이 지각한 교사의 정당성도 교사-학생 관계를 매개로 다양한 학교 참여에 영향을 미치기도 하였다(정은교, 안도희, 2017a).

교실에서의 공정성 인식에 대한 연구가 아직까지 국내에는 소수에 불과하다. 교실과 학교에서 인식한 공정성과 관련한 여러 해외 선행연구(예: Chory, 2007; Dalbert & Stoeber, 2005; Horan et al., 2010; Molinari et al., 2013)를 통해, 공정성 인식의 중요성과 연구 시 유의할 점을 확인할 수 있다. 첫 번째 중요성은 학생들이 교사와의 관계나 교사의 행동으로부터 느낀 전반적인 교실공정성에 대한 인식이 그들의 인지・사회적인 측면에 중요한 영향을 미친다는 점이다. 이에 두 번째 중요성은 이런 연구를 통해 학생의 공정성 지각이 교육적인 상황에서 어떻게 변화될 수 있는지에 대해 더 관심을 가져야 한다는 것이다(Vallade et al., 2014). 따라서 셋째, 초기 청소년 시기 학생들이 실제로 교실에서 경험할 수 있는 맥락에 관심을 두고 연구적으로 접근해야 한다. 비교적 어린 나이(5~8세)

부터 자신이 속한 사회에 대해 공정성 인식이 가능하다(Hazelbaker et al., 2018). 그리고 아동기부터 다양한 사회정의 실천에 참여할 능력을 갖춘 것으로 보고(Lee et al., 2022; Payne et al., 2020), 초등학교 고학년 무렵부터 교사와 학급 친구들과의 관계 안에서 공정성 인식은 더 구체화되기 때문에(Dalbert, 1999), 이 시기 공정성 인식에 대한 연구는 교실의 여러 상호작용에서 느낄 수 있는 공정성에 집중할 필요가 있다. 특히, 우리나라 초기 청소년 또한 공정성 인식에 대한 관심이 높아지는 사회적 분위기 속에서, 그들의 사회라고 볼 수 있는 교실과 학교에서 실제 느끼고 지각하는 공정성이 우리나라 청소년에게는 어떠한 영향을 미치는지에 대한 실증적이고 경험적인 연구가 필요한 시점이다.

초기 청소년의 친사회적 행동 역시, 우리나라 초등학교 5, 6학년 사회과 교육과정에서 친사회적인 활동을 권장하고 평가 시에도 주요 항목으로 포함할 정도로(교육부, 2015b), 이 시기 학생들이 함양해야 할 중요한 공동체역량 중 하나이다. 또한, 우리나라 성인들은 자발적으로 문제를 해결하려는 노력을 중요히 여기는데, 그 노력의 근본에는 타인을 위한 자발적이고 이타적인 행동인 친사회적 행동이 중심에 있다는 점(손선옥, 2021)에서 초등학교 시기부터 다른 사람을 도와주는 행동에 관심을 가질 수 있도록 교육하는 것이 필요하다. 이에 따라, 미래 사회의 주체인 초기 청소년에게 친사회적 행동은 강제성에 기인하는 것이 아니라 자발적으로 이루어질 수 있도록 초등학교 시기부터 친사회성을 키워주는 교육적 관심이 그 어느 때보다 커지고 있다(이지연, 장형심, 2017).

친사회적 행동이란 나눠주기, 챙겨주기, 도움주기, 기부하기를 포함하여 다른 사람, 단체, 혹은 사회 전체에 이익이 되는 자발적인 행동을 설명하는 포괄적인 용어이다(Padilla-Walker & Carlo, 2014, p. 6). 최근, OECD(2021)에서 발간하는 International Early Learning and Child Well-Being Study에서는 학생들이 서로를 챙겨주고(caring), 나눠주고(sharing), 도전하게(daring) 함을 강조하며, 사회정서적 발달의 중요성에 대해 언급하였다. 학생들이 다른 사람들과 원만하게 상호작용하는 것을

배우고, 자신들의 행복을 이루는 데 필요한 사회정서적 기술에는 대표적으로 친사회적 행동이 있다(Spinrad & Gal, 2018).

이처럼 친사회적 행동 함양의 중요성과 교육적·사회적인 관심에도 불구하고 여전히 우리나라 교사와 학생 모두 학교에서 인성교육을 필두로 한 초기 청소년 시기 친사회성 함양 교육이 부족함을 토로하고 있다(전국시도교육감협의회·한국사회여론연구소, 2017; 굿네이버스, 2022). 특히, 초기 청소년은 교실, 학교, 또래 그룹 등 다양한 사회적 체계 안에서 다른 사람과 상호작용하며 공동체 의식을 비롯한 친사회적 행동을 체득한다(박신영, 전종설, 2015; Caprara et al., 2014). 또한 이 시기의 높은 친사회적 행동은 높은 자존감, 학업적인 성취, 그리고 성공적인 대인관계와도 관련이 있는 것으로 알려져 왔다(Van der Graaff et al., 2018). 이중 특히 초등학교 시기는 첫 사회 경험이 시작됨과 동시에 개인의 행동과 신념을 형성하는 데에 있어 중요하다(Ryan & Deci, 2000). 따라서, 이들의 친사회성 함양을 위하여 실제 교실 맥락에서는 어떠한 노력을 기울여야 하는지를 알아볼 필요가 있다.

초기 청소년의 친사회성에 영향을 미치는 요인들을 밝힌 연구들은 개인 내적 변인 혹은 관계 변인 등 상대적으로 미시적으로 접근한 경향이 있다. 주로 연구된 변인들은 공감 능력, 정서지능, 자아개념, 자기효능감(홍솔지, 최윤경, 2017; Spinrad & Eisenberg, 2014), 그리고 학생이 지각한 주변의 주요 타자들과의 관계(예: 부모의 양육 태도, 또래 관계, 교사 관계) 등이 있다(김진성, 2020; van Hoorn et al., 2016; Luengo Kanacri et al., 2021). 이러한 선행연구에서는 학생 개인이 가진 특정한 기질이 얼마나 강한지, 주요 타자와의 관계가 얼마나 긍정적이었는지 등 친사회적 행동에 어떠한 영향을 주는지에만 초점을 두었다. 친사회적 행동의 예측 요인으로서 이 변인들도 중요하다. 그러나 학교는 친사회적 행동 형성에 결정적인 역할을 하는 장소라는 점에서(이지언, 2016; Shin, 2017), 학생의 작은 사회인 교실 맥락이 친사회적 행동에 미치는 영향에 관심을 가질 필요가 있다.

이러한 필요성을 반영하듯, 최근 들어 교실 분위기나 교사와의 관계와 친사회적 행동을 살핀 연구들이 등장하고 있다. 과거 선행연구들이 교실 분위기를 협력적-경쟁적인지로 구분하고, 교사와의 관계는 긍정적-부정적인지로 구분하여 각각이 친사회적 행동에 미치는 영향을 살펴보았다면(예: Choi et al., 2011; Jennings & Greenberg, 2009, 최근의 연구적인 관심은 교실의 공정한 분위기와 교사의 공정한 대우 및 태도로 변화하고 있다는 것이다(예: 이지언 외, 2014; Low & Van Ryzin, 2014, Obsuth et al., 2017). 그리고 공정한 교실의 분위기, 혹은 교사의 공정한 태도가 교실에서의 친사회적 행동에 더 긍정적인 영향을 미쳤음을 여러 국내・외 연구를 통해 확인되고 있다(박주형, 정성수, 2012; 송경희, 이승연 2018; Lenzi et al., 2014; Petrie, 2014). 특히 초등학생의 사회적인 문제는 학교, 혹은 교실 내에서 다뤄져야 하고 교육되어야 한다는 점(권지웅, 박종효, 2021; 손강숙, 이규미, 2015)을 고려했을 때, 기질적인 접근 혹은 관계에 따른 영향력 확인보다, 실제 교실 맥락에서 친사회적 행동에 익숙해지고, 학생들 스스로가 마음에서 우러나서 누군가에게 도움이 될 수 있는 교실 환경 및 분위기를 조성해주는 것이 더 중요하다.

그러나, 앞서 살펴본 교실에 대한 공정성 인식에서 말하는 공정성과 친사회적 행동을 증진시키는 공정한 교실에서의 공정성 개념은 연구마다 매우 상이한 것으로 보인다. 이러한 문제는 이미 교육 영역에서 공정, 정의, 평등 등의 개념이 혼용되어 연구되어 왔다는 지적과 함께(Jurado de los Santos et al., 2020), 개념 이해에 대한 혼란을 가중한다는 문제점이 제기되었다(김병욱, 이현진, 2018). 교실 내 공정성을 다루기 시작한 초기 연구(예: Chory-Assad, 2002)에서는 교육 결과(평가 점수, 출결 점수 등)에 대한 기준의 공정성과 모든 학생에게 좋은 결과가 분배되었는지에 대한 공정성에 초점을 두었다. 최근에는, 학교의 분위기를 나타내는 요인 중 훈육 구조(disciplinary structure)를 공정성으로 보기도 하였다(예: 송경희, 이승연, 2018). 반면, 개인의 기질로서 공정성을 접근한 연구도 있다. 예를 들어, 임승철과 박주희(2020)는 공정성 개념과 세상에 대한

정당성 지각을 묻는 정당한 세상에 대한 믿음을 동일한 것으로 간주하였고, 홍솔지와 최윤경(2017)은 성격적 강점의 하위 요인 중 하나로 공정한 성격의 특성을 가지고 공정성이라 지칭하였다. 공정성 개념은 추상적이기 때문에, 선행연구에서는 여러 변인으로 이를 정의한 것으로 보인다. 그러나 공정성의 개념은 자신이 놓인 환경의 영향을 받기 때문에(Tierney, 2014), 연구 대상이 속한 환경 안에서 지각한 공정성에 대한 연구가 더 질적으로 의미 있을 것이다. 즉 우리나라 초기 청소년의 공정성 인식에 대해 알아보는 경우, 그들이 생활하는 초등학교 교실에서 인식한 공정성에 초점을 두어야 하고, 실제 초등학교 교실 맥락이 반영된 공정성의 개념 및 정의가 사용되어야 할 것이다.

그렇다면, 우리나라 초등학교 교실에서 다뤄져야 하는 공정성이란 무엇일까? Chory-Assad(2002)는 조직 분야에서의 공정성 개념을 교실정의(classroom justice)로 가져오면서, 이를 분배정의(distributive justice), 절차정의(procedural justice), 상호작용정의(interactional justice)로 구분하였다. 그러나 초등학생을 대상으로 하는 교실정의 선행연구에서는 이 세 가지 공정성 중 분배정의를 배제하는 경향이 있었다(예: 김정아 외, 2019; Berti et al., 2010). 교실정의 관점에서 분배정의가 배제된 이유는 주로 학생들이 받는 성적이 얼마나 잘 분배되었는지, 그리고 성적 분배에 대한 학생들의 공정성 인식에만 초점을 두었기 때문이다. 특히, 초등학교 시기 성적 산출은 다른 학교급에 비해 영향이 크지 않을 뿐만 아니라, 우리나라 초등학교에서는 성적 산출이 드물다는 점에서, 교실정의를 언급할 때 중요한 요인으로 다뤄지지 않았다고 볼 수 있다.

그러나, 우리나라 초등학교의 대부분은 하나의 교실에서 교사 1명과 20여 명의 학생이 하루의 일과를 함께 보낸다는 점, 그리고 교사가 학생들에게 다양한 교육자원(시간, 노력, 칭찬, 관심, 돌봄 등)을 분배한다는 점(Kazemi, 2016)을 고려해 볼 때, 초등학교 교실에서의 분배정의를 단순히 성적분배에 대한 공정성으로 보는 것은 아쉬움이 있다. 특히 교육자원은 학생들에게 가르침의 산물이자(Brighouse et al., 2018), 학생들의 교

육 기회(Rubie-Davies, 2015)이기 때문에, 최근 교사의 공정한 교육자원 분배에 대한 연구적 관심이 높아지고 있다. 특히 분배정의는 사회정의 실현을 위한 교육에 있어 중요한 개념이며(Cropanzano & Molina, 2015), 개별화된 수업(differentiated instruction)의 개념으로 개별 학생의 차이를 고려한 교육자원 조정이라는 내용을 담고 있어(Frerejean et al., 2021; Van Vijfeijken et al., 2021), 그 관심이 점차 높아지고 있다. 이를 반영하듯, 국외 연구에서는 이미 교육자원을 분배하는 정의 원칙에 대한 연구가 활발히 진행되었으나(예: Mijs, 2016; Resh & Sabbagh, 2016), 우리나라에서는 아직 확인된 바가 없다. 특히, 우리나라 초등학교 교실에서 담임교사가 학생에게 미치는 막중한 역할을 고려해볼 때(고현국, 권동택, 2020), 이러한 맥락이 반영된 공정성 연구가 필요하다. 따라서, 본 연구에서 공정성은 교사가 교육자원을 분배할 때 적용하는 원칙에 따른 분배정의 개념으로 구체화하여 보고자 한다.

분배정의로 자원을 분배할 때는 균등 분배원칙(the principle of equality), 형평 차등원칙(the principle of equity), 필요 차등원칙(the principle of need) 등 세 가지 원칙이 적용된다(Deutsch, 1985). 균등 분배원칙은 학생들의 능력, 노력, 기여, 산출물 등과 관계없이 동등한 양을 분배하는 것으로, 모든 학생에게 동등하게 분배하는 것에 대한 공정성을 의미한다(Cropanzano & Molina, 2015). 따라서 조직구성원 간의 조화와 화합을 유지하는데 유리한 원칙이다(박효민, 김석호, 2015). 형평 차등원칙은 학생들의 상대적인 장점(능력, 기여, 산출물)에 비례하여 분배하는 것으로, 교실 장면에서는 높은 학업 성취를 보이는 학생에게 좀 더 분배하는 것을 의미한다(Mijs, 2016). 특히, 능력에 맞는 목표를 설정하거나, 영재 학생들을 대상으로 할 때 동질집단 그룹핑 구조나 경쟁 상황에서 활용되는 원칙이다(Tyler, 2015). 필요 차등원칙은 학생들의 필요에 따라 비례하여 분배하는 것인데, 이는 사회적인 어려움이 있는 학생에게 더 분배할 것인가의 의미를 가진다(Wright & Boese, 2015). 이때 사회적인 어려움이 있는 학생은 더 많은 자원을 받아야 비로소 동등한 시작점에

놓이게 되고 기회에 있어 평등함을 가지는 학생으로 표현을 한다(Kellough, 2005; Resh & Sabbagh, 2016). 이를 본 연구에서는 우리나라 초등학교 장면에서 학생들이 실제로 접하고 있고, 동시에 우리나라에서 다양한 학습자를 지원하기 위한 법적 근거에 따라 교육적 지원을 받아야 하는 대상(이지연, 2019) 중 아래 두 대상으로 구체화하였다. 첫 번째로는, 일반 인구의 약 12~14%로 추정되고, 특히 초등학교 교실에서 급속도로 그 인구가 늘고 있어 여러 사회적인 문제로도 대두되고 있는 느린학습자이다(김동일 외, 2022a). 이들은 학습에 있어 인지적, 학업적 어려움뿐만 아니라 이로 인해 사회·정서적 어려움을 보인다(박현숙, 최현기, 2014). 두 번째로는, 신체에 불편함이 있는 학생이다. 이들은 가장 외현적으로 교육적 배려가 요구되는 학습자이기도 하다. 이중 본 연구에서는 교실에서 발견될 수 있는 학습자의 장애 중 하나이자(Bowe, 2000), 일반학교의 통합교육 환경에 놓여 비장애학생들과 함께 학교 생활하는 데에는 무리가 없지만, 시력의 결손으로 교육적 진로에 어려움을 겪고 적절한 교육지원의 제공이 필요한 저시력학생(차향미 외, 2013)으로 표현하였다.

분배정의의 세 가지 원칙과 관련한 연구들에서는, 이 원칙들을 토대로 한 분배정의가 언제, 어떻게 공정함으로 지각되는지, 그 인식이 다른 변인에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 연구가 주를 이루고 있다. 예를 들어, 세 가지 원칙에 대한 교사의 인식 조사(Horan & Myers, 2009; Milner IV & Tenore, 2010; Rasegh et al., 2022; Van Vijfeijken et al., 2021), 학생의 인식 조사(Berti et al., 2010), 세 가지 원칙이 담긴 교육내용 분석(Paul, 2019), 그리고 학생들이 인식한 세 가지 원칙과 학업 성취 및 동기와의 관계(Molinari et al., 2013) 등이 있다. 본 연구는 분배정의의 세 가지 원칙 중 어떤 원칙이 더 나은가를 밝히려는 것은 아니다. 몇몇 학자들은(예: 박효민, 김석호, 2015) 분배정의의 세 원칙과 기준은 다차원적이기 때문에 상대적인 중요성이 달라지는 것이라고 주장한다. 따라서, 본 연구에서는 우리나라 초기 청소년들이 각각의 분배정의 원칙

이 적용된 교실을 얼마나 공정하다고 인식하는지, 그리고 각각의 원칙이 적용된 교실에서 친사회적 행동이 얼마나 다르게 나타나는지를 확인하고자 한다.

분배정의의 원칙 중 균등 분배원칙을 제외하고 나머지 두 원칙은 자원을 차등적으로 분배하는 것이다. 산업·조직심리학에서는 개인별 차등적인 분배(예: 임금, 보상 등)는 조직 내 위화감을 조성하고 조직 분위기가 악화함에 따라 구성원의 사기가 저하됨을 확인하였다(박우성 외, 2000). 특히, 형평 차등원칙에 따른 차등 분배는 조직 내 구성원끼리 지나친 경쟁을 불러일으킬 수 있고 협력 의지를 감소시킬 수 있다(김선순, 2013). 능력에 의한 공정성 결여는 개인이 미래에 느낄 불확실성과 위험으로부터 보호하는 자기방어 본능만 높아질 가능성도 있음을 보여주기도 하였다(정석환, 2012). 또한, 아동을 대상으로 한 연구에서도, 자원이 불평등하게 분배되어 있는 상황에서는 제한적으로 다른 사람을 돕는 것으로 나타났다(Kirkland, 2021b).

또한, 학생들은 차등 분배원칙보다 균등 분배원칙을 더 이상적이라고 인식하는 것을 확인한 이탈리아의 한 선행연구(Berti et al., 2010)도 있다. 이러한 학생들의 인식처럼, 자원이 모든 사람에게 항상 같은 양으로 분배되는 사회가 이상적일 수 있다. 그러나 실제 교육 현장이나 사회에서 자원은 항상 한정적일 수밖에 없고(Ehrhardt-Madapathi et al., 2018), 차등 분배는 분배자의 의도와 관계없이 피할 수 없는 사회적인 선택일 수 있다. 물론 교실에서 주요 자원 분배자인 교사는 학생 모두에게 최대한 동등한 양과 시간을 배분하고자 노력한다. 그러나 교사를 대상으로 한 질적 연구에서는(Van Vijfeijken et al., 2021), 교사 한 명이 다수의 학생을 대하기 때문에 한정된 수업 시간 안에 모든 학생에게 똑같은 시간을 내어 똑같은 양의 피드백을 주거나 돌봐주는 것은 실제로 매우 어려움을 확인할 수 있었다. 또한, 교사는 종종 학생이 보여준 높은 성과나 역량을 적절히 활용하기 위해, 그들의 능력에 따라 교육자원을 분배하기도 한다(Mijs, 2016). 교육이라는 것은 재능이 모두 다른 학생이

자신에게 알맞은 교육자원을 얻고자 학습하는 장이라는 점에서 (Brighouse et al., 2018), 학업 능력 수준에 따른 차등 분배(형평 차등원칙)가 존재한다. 뿐만 아니라, 교사는 교실에서 특정한 어려움을 보이는 학생에게 때에 따라 더 챙겨줄 수 있다. 즉 필요 차등원칙에 의해 교육자원이 분배되었을 때, 사회적인 어려움이 있는 학생에 비해 나머지 학생은 비교적 적은 양을 부여받게 된다. 특히, 초등학교 시기는 교사의 돌봄이 중요하기 때문에 필요 차등원칙에 대한 학생의 인식을 알아보기 가장 적절하다(Deutsch, 1985; Ehrhardt et al., 2016).

이처럼 실제 교실에서 다른 친구들에 비해 덜 받을 수 있는 차등 분배원칙 상황에 대해 단순히 개인적 손해로만 인식한다면, 공정성에 대한 인식이 다소 편협될 수 있고, 다른 사람에 대한 태도나 행동에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 또한, 어떠한 분배정의 원칙을 가지고 자유와 재화를 분배했느냐에 따라, 사회구성원 간 의견 충돌이 생기기도 할 뿐만 아니라, 각 원칙에 대한 사회구성원들의 가치관은 그 사회의 주요 문화적 요소로 자리 잡게 된다(권희경 외, 2021). 특히, 초기 청소년 시기에 자리 잡게 되는 분배정의에 대한 경험과 그에 대한 인식은 학생들의 세계관과 사회적인 행동을 형성하고, 학교가 특히 이러한 학생들의 사회적 발달을 증진하는 데에 중요한 역할을 한다(Ehrhardt-Madapathi et al., 2018). 이러한 측면에서, 초기 청소년 시기 학생들이 접할 수 있는 차등 분배에 대해 어떠한 인식을 하는지, 그리고 교실의 차등 분배원칙이 학생의 친사회적 행동 측면에는 어떠한 영향을 미치는지 알아봐야 한다. 더불어, 교사가 특정 대상에게 교사의 시간이나 관심을 더 두는 상황을 부정적으로만 보지 않게 하도록 또 다른 변인에 대해 알아볼 필요가 있다. 즉 어떠한 이유로 인해 내 몫이 줄어들 수 있는 교실 상황에서 이것이 장기적으로 봤을 때 나의 손해가 아니라, 때에 따라 그러한 배려가 필요하고, 더 나아가서는 내가 속한 사회에서는 이러한 작은 배려가 더불어 사는 세상으로 나아가기 위한 하나의 노력임을 인식하도록 도와주고자 한다.

차등 분배에 대한 반응은 개인마다 다르다(Donat et al., 2016). 조남신과 김승철(2002)은 차등 분배가 공정성 지각에 미치는 부정적 영향과 관련하여, 차등 분배에 대한 적정성 인식이 중요하다고 주장했다. 바꿔 말하면, 차등 분배를 경험했더라도 그 분배가 특정인을 향한 특혜가 아니라, 필요한 사람에게 더 분배되는 상황을 정당했고 적절했다고 인식할수록, 공정함이 높아질 수 있다는 것이다. 이러한 적절성 인식은 공정성과 관련된 인지적 요인인 정당한 세상에 대한 믿음과 밀접한 관련이 있다(Dalbert, 2009).

정당한 세상에 대한 믿음은 자신이 속한 환경이 정당하고, 자신의 노력에 따라 공정한 보상을 받는다고 믿는 인지적 신념이다(차란희, 노안영, 2020). 이 믿음은 특정 상황에 대한 해석에 영향을 미치는 인지적 구조(cognitive schemata)를 형성시킨다(Cantor, 1990). 어떤 상황을 지각하고 해석할 때, 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 사람은 이 인지적 구조가 더 활발히 작동함에 따라 그 상황에 대한 긍정적인 판단을 내린다(Taylor & Brown, 1988). 예를 들어, 이 믿음이 높은 사람은 불공정한 경험에 대해 위협보다는 도전으로 평가하여 개인의 부정적 감정을 완화하는 것으로 나타났다(Dalbert, 1999; Furnham, 2003). 특히, 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 학생들은 교사에게 공정한 대우를 받을 수 있다고 더 믿으며, 교사뿐만 아니라 또래와의 관계에 대한 만족도도 더 높았다(Correia & Dalbert, 2007). 더불어, 이 믿음은 일상생활에서 사람들에게 안정감과 통제감을 느끼게 하고 적극적으로 대처할 수 있게 하며, 타인을 신뢰하고 이타적인 행동을 하게 한다(김은하, 김수용, 2017; Dalbert, 2001). 이러한 점을 토대로 차등 분배가 친사회적 행동에 미칠 수 있는 부정적인 영향을 정당한 세상에 대한 믿음이 완화시킬 수 있음을 예측할 수 있다.

그러나 차등 원칙 중에서도 대상이 누군지에 따라 정당한 세상에 대한 믿음의 완화 효과는 다르게 나타날 수 있다. 성취가 뛰어난 학생에게 교사가 교육자원을 더 분배하는 형평 차등원칙의 상황이 교실공정성 지

각과 친사회적 행동에 미치는 부정적 영향은 정당한 세상에 대한 믿음이 완화시키지 않을 수 있다. 반대로 교실에서 어려움을 겪는 학생에게 더 분배하는 필요 차등원칙 상황에서는 정당한 세상에 대한 믿음이 그 상황에 대한 공정성 지각과 친사회적 행동에 긍정적으로 작용할 수 있다. 정당한 세상에 대한 믿음의 기본적인 개념은 응당 벌을 받아야 하는 사람들만 벌을 받는다는 것이다(Furnham, 2003). 이는 바꿔 말하면, 느린학습자와 신체장애 학생처럼 자신이 불행을 겪을 만한 행동을 하지 않았는데도 불행을 겪게 되었음을 인지하게 되면, 이때 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 사람은 그들을 보호하는 태도를 가지게 된다는 것이다(Lambert et al., 1999). 따라서 본 연구는 교사가 어떠한 분배정의 원칙을 가지고 교육자원(정서적인 돌봄, 학업적 피드백, 교실 활동 참여 기회 등)을 분배하는지에 따라 초등학생이 지각하는 교실공정성과 친사회적 행동의 정도가 달라지는지, 또 이를 정당한 세상에 대한 믿음이 조절하는지를 확인하고자 한다.

이를 통해 얻고자 하는 본 연구의 의의는 다음과 같다. 교육학 내에서 교실정의 개념은 공정성 개념이 특정한 맥락 없이 다양한 개념으로 연구되어 혼란을 일으켰다. 또한, 교실에서 학생이 지각한 공정성을 확인하는 중요한 지표는 실제 교실정의가 표현되는 것과 학생들이 실질적으로 경험하는 공정성의 간극과 관련이 깊다고 주장하는 학자들도 있다(예: Tornblom & Vermunt, 2007). 이는 교실 안에서 학생들이 보고 듣고 느끼는 것으로부터 지각한 공정성에 대한 연구가 시급할 뿐만 아니라, 공정성 개념을 특정 맥락 안에서 구체화하여 연구해야 함을 의미하기도 한다. 이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구는 교사가 교육자원을 분배하는 맥락에서의 정의인 분배정의로 공정성 개념을 구체화하여 연구를 진행하였다는 점에서 의의가 있다.

또한, 교실정의와 공정성과 관련한 선행연구들은 학업적인 변인과의 관계에만 초점을 맞췄다는 한계점도 있다. 교실정의의 형태에 따라 학생 개인의 학업적 역량과의 관계를 살피는 것은 중요하다. 그러나, 학문적

으로 합리적이라고 제시된 교실정의에 대해 학생들이 실제로 공정하다고 지각하는지를 알아보는 것이 우선시되어야 한다. 뿐만 아니라, 교실정의가 발현된 교실에서 학생의 행동적인 측면에는 어떠한 영향을 미치는지 함께 알아보는 것도 중요하다. 따라서 본 연구는 교사의 분배정의가 발현된 교실에서 학생들은 해당 교실에 대한 공정성 인식을 어떻게 하는지, 그런 교실에서 친사회적 행동은 어떻게 나타났는지를 확인했다는 의의가 있다.

마지막으로, 본 연구에서는 분배정의의 세 가지 원칙을 네 개의 원칙(집단)으로 확장하여, 이에 따른 교실 내 공정성 인식과 친사회적 행동에 어떻게 영향을 미치는지를 확인하고자 하였다. 그리고 이때 특정 대상에게 조금 더 분배하는 차등 분배원칙(형평, 필요)이 가져올 수 있는 부정적인 영향력을 줄일 수 있도록 정당한 세상에 대한 믿음을 함께 살펴보고자 하였다. 초등학교 맥락에서 각 분배정의 원칙에 대한 학생들의 공정성 지각과 친사회적 행동이 정당한 세상에 대한 믿음의 수준에 따라 달라지는지를 확인함을 통해, 교실에서 실제로 접할 수 있는 차등 분배 상황에 대한 인식을 긍정적으로 높여주는 학생 개인 내적의 힘의 역할을 확인하였다는 점에서 의의가 있다.

현재 우리 사회는 그 어느 때보다도 공정성에 대한 관심이 크다. 특히, 학교에서의 공정성 경험은 초기 청소년의 인성과 사회성 발달에 중요한 요소이다(차란희, 노안영, 2020). 물론, 학교 교육을 통해 우리나라 초기 청소년에게 무엇이 공정한 것이고 불공정한 것인지를 가르치는 것은 중요하다. 그러나, 학생들이 그들의 사회이자, 다른 학생들과 오랜 시간을 보내는 교실 내에서, 교육자원의 주요 분배자인 교사가 주요 교육자원(시간, 보살핌)을 분배할 때, 정의 원칙에 대한 학생들의 인식을 알아보는 것이 선행되어야 하는 것도 필요하다. 따라서 본 연구에서는 교사의 교육자원 분배에 대한 정의 원칙을 학생들은 공정하다고 인식하는지, 또한 교사의 분배정의 원칙이 학생의 친사회적인 행동에는 어떠한 영향을 미치는지에 대해 탐색하였다. 더불어, 교사가 행하는 분배정의

원칙으로 인해 학생이 불공정함을 느끼거나, 그로 인해 친구를 덜 돕는 등의 모습을 보이더라도, 어떠한 개인 내적인 힘을 키워서 이러한 부정적인 영향을 최소화할 수 있을지에 대해 확인하고자 하였다.

본 연구를 통해 기대하는 교육적 시사점은 다음과 같다. 첫째, 학생들에게 공정한 세상이 단순히 같은 양으로 나눠가지는 상황에 국한된 것이 아니라, 때와 상황에 따라 사회적 약자를 배려하여 나눠 가지는 몫이 달라질 때에도 공정할 수 있음을 교육하는 것이 필요함을 보여줄 수 있다. 둘째, 본 연구에서 교사의 분배정의 원칙이 학생의 교실공정성 인식과 친사회적 행동에 미치는 영향을 살폈다는 점에서, 교사 교육 관점에서도 중요한 시사점을 가진다. 교사는 교실에서 학생의 사회적 발달에 중요한 영향을 미친다. 따라서, 교사가 교육자원을 분배할 때 어떠한 정의 원칙을 가지고 임해야 하는지를 선제적으로 교육하고, 교사의 독단적인 분배정의 원칙이 아니라 학생들과 상의하고 동의된 분배정의 원칙을 세울 수 있도록 교사 대상의 교육이 선행되어야 함을 시사한다. 마지막으로, 본 연구는 교사의 분배정의 원칙과 학생의 공정성 인식, 친사회적 행동을 함께 탐색함으로써, 초기 청소년 시기부터 공정성에 대한 올바른 개념을 심어주고, 나보다 남을 더 생각할 수 있는 교실 환경을 만들고, 공정한 사회를 누리는 성인으로 성장시키기 위한 방향으로 교육하는 데에 일조할 수 있기를 기대하였다.

2. 연구문제

본 연구는 분배정의의 세 가지 원칙이 공정성 인식과 친사회적 행동에 미치는 영향에 있어 정당한 세상에 대한 믿음의 조절효과를 확인하고자 하였다. 본 연구에서 실험조건은 균등 분배원칙, 형평 차등원칙, 필요 차등원칙으로 구분하였다. 또한 필요 차등원칙은 대상(느린학습자, 신체장애)에 따라 두 가지 세부 원칙으로 구분하여 총 네 개의 분배정의 집단을 구성하였다. 각 분배정의 원칙에 대한 시나리오를 읽은 후, 교실공정성 인식과 친사회적 행동에 어떠한 영향을 미치는지 확인하고자 하였다. 이때 분배정의 원칙의 세부적인 효과는 균등 분배원칙과 차등 분배원칙, 형평 차등원칙과 필요 차등원칙, 필요 차등원칙에 대상에 따라 세분화하여 비교하였다. 또한, 학생 개인이 가지는 정당한 세상에 대한 믿음 수준에 따라 분배정의 원칙의 효과가 다르게 나타나는지를 살펴보고자 하였다. 본 연구에서 설정한 연구문제 및 가설은 다음과 같다.

연구문제 1. 분배정의 원칙이 초등학생의 공정성 인식에 미치는 영향은 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 달라지는가?

연구문제 1-1. 균등 분배원칙과 비교했을 때, 차등 분배원칙이 공정성 인식에 미치는 영향은 다른가?

연구문제 1-2. 형평 차등원칙과 비교했을 때, 필요 차등원칙이 공정성 인식에 미치는 영향은 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 달라지는가?

연구문제 1-3. 필요(느린학습자) 원칙과 비교했을 때, 필요(신체장애) 원칙이 공정성 인식에 미치는 영향은 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 달라지는가?

연구문제 2. 분배정의 원칙이 초등학생의 친사회적 행동에 미치는 영향은 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 달라지는가?

연구문제 2-1. 균등 분배원칙과 비교했을 때, 차등 분배원칙이 친사회적 행동에 미치는 영향은 다른가?

연구문제 2-2. 형평 차등원칙과 비교했을 때, 필요 차등원칙이 친사회적 행동에 미치는 영향은 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 달라지는가?

연구문제 2-3. 필요(느린학습자) 원칙과 비교했을 때, 필요(신체장애) 원칙이 친사회적 행동에 미치는 영향은 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 달라지는가?

3. 주요 용어 정의

가. 공정성 인식

본 연구에서의 공정성은 교육적인 맥락에서 발생하는 과정과 결과에 대한 공정성 인식(Chory-Assad & Paulsel, 2004)을 뜻하며, 교실공정성이라는 용어와 함께 사용되었다. 본 연구에서는 교실에서 교사가 교육자원을 분배하는 과정과 결과에 대한 학생들의 공정성 인식으로 표현하였다.

나. 친사회적 행동

친사회적 행동은 타인이나 단체에 이익을 주기 위해 수행되는 이타적인 도움행동, 공유행동, 협력행동을 포함한 자발적인 행동으로 정의된다(Eisenberg et al., 2006). 본 연구에서는 다리가 다친 친구를 대신해서 복도 청소를 해야하는 행동으로 구성하였다.

다. 분배정의 및 원칙

분배정의는 자원을 분배한 결과가 얼마나 공정했는지를 의미한다(Deutsch, 1975). 본 연구에서는 학생들의 차이를 고려한 교육자원 분배에 대한 정의(Frerejean et al., 2021; Tomlinson, 2014)로 한정하였다. 각 분배정의 원칙의 특성은 아래와 같다.

1) 균등 분배원칙

균등 분배원칙은 모든 학생이 똑같은 조건에서 똑같은 기회를 가지고, 노력이나 능력의 차이 없이 똑같은 양의 자원을 받는 원칙이다(Cropanzano & Molina, 2015). 이에 본 연구에서는 교사가 교육자원을 모든 학생에게 동등하게 분배하는 원칙으로 설정하였다.

2) 형평 차등원칙

형평 차등원칙은 차등적인 분배원칙에 해당하며, 사람들의 기여, 능력, 결과, 노력 등의 상대적인 장점(merit)에 비례하여 자원을 받는다는 원칙이다(Wright & Boese, 2015). 다만, 본 연구에서는 교육 상황에서의 형평 차등원칙을 학생이 보여준 능력(abilities), 성취(achievements), 역량(capacity)으로 본다는 선행연구(Mijs, 2016; Van Vijfeijken et al., 2021)에 따라 교사가 학업 성취가 뛰어난 학생에게 교육자원을 더 분배하는 내용으로 구성하였다.

3) 필요 차등원칙

필요 차등원칙도 차등적인 분배원칙에 해당하며, 개인의 필요에 따라 다르게 분배함을 뜻한다. 주로 사회 복지적으로 돌봄이 필요한 대상(사람, 집단)에게 추가적인 자원을 배정할 수 있다는 원칙이다(Wright & Boese, 2015). 본 연구에서는 필요 차등원칙을 두 개의 다른 대상으로 세분화하였다. 학업에 큰 어려움을 보여 위축되어 있는 느린학습자와 한쪽 눈이 보이지 않는 학습자에게 교사가 교육자원을 더 분배하는 상황으로 하였다.

라. 정당한 세상에 대한 믿음

정당한 세상에 대한 믿음(Belief in Just World)은 기본적으로 세상은 정당하고 정의롭다고 믿는 개인적 신념으로(Lerner, 1977), 사람들은 각자 노력한 만큼 보상과 대우를 받을 것이라는 믿음을 내포한다(Dalbert, 1997). 이는 다시 개인적 믿음과 일반적 믿음으로 나뉜다. 개인적 믿음은 자신이 세상에서 정당한 대우를 받고 있다는 개념이고, 일반적 믿음은 모든 사람은 세상으로부터 정당한 대우를 받고 있다는 개념이다. 본 연구에서는 개인적 정당한 세상에 대한 믿음에 집중하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

본 연구의 목적은 분배정의의 세부 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 교실공정성 인식과 친사회적 행동이 달라지는지를 확인하는 것이다. 특히 분배정의 원칙을 균등 분배원칙, 형평 차등원칙, 필요 차등원칙 등 다양하게 구성하여 교사의 분배정의 원칙에 대한 교실공정성 인식과 친사회적 행동을 보다 세밀하게 파악하고자 하였다. 따라서, 주요 변인인 공정성, 친사회적 행동, 분배정의 원칙, 정당한 세상에 대한 믿음을 중심으로 이론적 배경을 개관하였다.

우선 사회심리학이나 산업·조직심리학에서 자주 다뤄지던 공정성이라는 개념을 교육 현장 안에서 다루면서 달라지는 의미와 맥락에 대해 정리하였다. 특히 우리나라 청소년이 가지는 공정성에 대한 인식에 대해 여러 자료(설문조사 및 신문 기사)에 대해서도 개관하였으며, 공정성과 혼용되는 용어와 구별하여 개념 정리를 하였다. 이어서 교실 장면에서 학생이 지각한 교실공정성에 관한 여러 선행연구를 요약·정리하였다. 특히 이런 교실공정성의 인식이 학생의 정의적, 행동적, 학업적인 영역에 어떠한 영향을 미쳤는지를 검토하였다.

이어서, 초기 청소년이 함양해야 할 대표적인 공동체역량으로 친사회적 행동에 주목하였다. 친사회적 행동 함양의 중요성 그리고 친사회적 행동을 증진시키는 여러 변인에 대해 확인하였다. 특히, 교사와의 관계와 공정한 교실 분위기가 친사회적 행동에 어떠한 영향을 미치는지를 정리하여, 친사회적 행동에 영향을 미치는 환경적인 요소의 중요성을 확인하였다.

본 연구에서는 다소 혼용되어 온 공정성 개념을 Deutsch(1975)가 정리한 분배정의 원칙(균등, 형평, 필요)으로 구체화하였다. 이때 분배정의 원칙을 비교적 최근에 도입된 교육자원에 대한 분배정의 원칙(Van Vijfeijken et al., 2021)으로 초점을 두고 관련한 선행연구를 포괄적으로

개관하여 교실 장면에 적합한 분배정의 원칙에 대해 알아보았다. 이후, 우리나라 초등학생이 가지는 분배정의 원칙과 교실공정성 인식, 그리고 친사회적 행동 간의 관계를 살펴보았다.

마지막으로, 정당한 세상에 대한 믿음이 분배정의 원칙과 교실공정성 및 친사회적 행동 간의 관계에서 조절변수로서 역할하는지를 확인하고자 이와 관련한 다양한 선행연구를 개관하였다. 특히 본 연구에서 확인하고자 하는 차등 분배원칙(형평, 필요)이 교실공정성과 친사회적 행동에 미칠 수 있는 부정적인 영향력에 있어 정당한 세상에 대한 믿음이 어떤 차별적인 효과를 나타낼지를 드러내고자 하였다.

1. 공정성 인식

가. 공정성의 정의

현재 우리 사회는 공정한가? 한 국내 조사에 따르면, 우리 사회에 대한 공정성 인식에 대해 응답자의 반 이상이 '공정하지 않다'로 응답하였다(국가권익위원회 청렴연수원, 2020). 최근 여러 사회적인 이슈들로 우리 사회 전반에는 불공정성에 대한 인식이 증가하고 있는 것으로 보인다. 특히 기성세대와 비교해, 청년세대에서의 불공정 인식은 더 큰 것으로 나타났는데(한국여성정책연구원, 2019), 불공정 인식은 또한 우울감이나 분노 등의 부정적 감정으로 이어짐이 확인되었다(김은하, 김수용, 2017).

더불어, 교육에서의 공정성에 대한 관심도 증가하고 있다. 학교와 교실 안에서 학생들이 느끼는 공정한 절차와 올바른 공정성 개념 정립에 대한 요구가 커지고 있다. 한국교육과정평가원(2022)에서는 교육의 출발선 평등을 주장하며, 학교가 공적 변인으로서 역할을 해야 함을 강조하였다. 또한, 최근 학생, 학부모, 교직원을 대상으로 실시한 한 설문조사에서, 미래 교육 설계를 위해 가장 중요한 가치로 교육의 공정성이 가장 높게 나타났다(서혜정, 2021). 이러한 결과는 공정성에 대한 인식이 현재 우리나라 교육 현장에서 중요한 화두라고 볼 수 있다.

최근 국내 중·고등학생을 대상으로 한 연구(이지민, 2019)에 따르면, 학생들이 살아가는 일상생활에서 정당한 대우를 받거나 공정한 경험을 함에 따라 절차나 상호작용에 있어 공정성을 높게 인식하게 되고, 이는 높은 시민성 인식으로도 이어지는 것으로 나타났다. 즉 학생들이 인식하는 공정한 세상 자체가 이들에게는 동기 부여로 작용하고, 이런 인식이 궁극적으로는 공동체에 확대되어 시민성 증가로 이어진다는 것이다(Laurin, Fitzsimons, & Kay, 2011; Lerner, 1980). 이러한 연구 결과는, 미

래의 민주시민으로서 자라나는 우리나라 초기 청소년이 시민성을 함양할 수 있도록 공정하고 옳은 경험을 많이 할 수 있도록 이들의 공정성 지각에 관심을 가져야 함을 시사한다.

표준국어대사전에 따르면, 공정(公正)의 사전적 의미는 공평하고 올바름이다. 그리고 영어로는 주로 fairness로 쓰인다(곽영신, 류웅재, 2021). 공정은 정의(justice), 형평성(equity) 등의 용어와 혼용되어 연구되어 왔다(이지민, 2019). 또한, 최근 들어 한국 교육학에서 평등, 정의, 균등, 공정의 개념이 명확히 규정되지 않은 채 사용됐다는 문제점이 제기되기도 했다(예: 김병욱, 이현진, 2018). 그러나 공정성은 조직 내에서 공정 혹은 불공정에 대한 개인이나 조직의 반응와 행동을 사회심리학적 측면으로 접근하는 개념으로써, 가장 많이 혼동되는 정의(규범적이며 객관적인 의미)와는 다르다고 볼 수 있다(최복수, 이상경, 2008). 또한, 공정성의 개념은 절대적으로 결정되어 있다기보다는, 어떤 집단이나 사회 내에서 다른 지위의 구성원들에 의해 판단되는 것으로 본다(곽영신, 류웅재, 2021). 즉, 실천적인 맥락에서 규정되는 공정성 개념은 다양하고, 사회적 맥락과 떨어져 생각할 수 없으며, 직관적으로(선험적으로) 지각하기보다는 사회적으로 구성된다는 것이다(이혜정, 2019). 이러한 관점에서 공정성은 한 집단의 구성원들 사이에서 긍정 정서 및 협력 유발, 집단의 안녕감 및 지속 등에 중요한 역할을 하는 요소이기도 하다(박효민, 김석호, 2015).

개인은 자신이 속한 집단에서 자신의 과업을 위해 노력, 시간, 자원 등을 투입하고 이에 따른 결과(평가)를 받는다. 이때 이 과정에서 개인에게 주어지는 자원이 동등하게 분배되었는지, 그리고 결과가 산출되는 모든 과정이 공정하였는지에 대해 끊임없이 확인하게 된다(Turner, 2007). 이처럼 자신이 속한 집단에 대한 구성원들의 공정성 지각은 그 집단에 대한 긍정적인 평가 및 집단에 대한 관심(애착)으로 이어지고, 집단 내에서 헌신하려는 태도와 협력 등 해당 집단에 대한 다양한 긍정적 행동에 영향을 미친다(Tyler, 2010).

이러한 일련의 과정을 교실로 가져온다면, 한 교실에서 학생 개개인은 자신의 과업인 학업에 집중하기 위해, 자신의 시간, 노력, 역량 등을 투입한다. 그리고 주요 평가자인 교사가 자신의 결과를 평가하는 과정이 공정하였는지에 대해 반응하게 된다. 앞서 일반 성인을 대상으로 밝힌 공정성 지각과 그룹 내 협력 간의 긍정적인 관계(Tyler, 2010)와 같이, 학생들이 자신의 교실을 공정하다고 지각할수록 자신의 학급에 대한 긍정적인 평가와 학급을 위한 여러 긍정적 행동(예: 협력)으로 이어질 수 있다. 그렇지 않은 경우, 학급 내 부정적인 태도로 이어질 수 있다. 즉, 교실이라는 집단에서의 공정성을 그 구성원인 학생들이 어떻게 지각하는지에 대한 심도 있는 접근이 필요하다.

교육에서의 공정성에 대한 관심은 국내·외에서 오랜 기간에 걸쳐 연구되어 왔다. 교육이 공공재라는 관점에서(Baker et al., 2009) 교육에서의 공정의 중요성은 간과되어서는 안 된다. 이때 말하는 교육에서의 공정성은 구체적으로 다음과 같다. 김병욱과 이현진(2018)은 교육 기회, 교육적 조건과 과정, 결과, 그리고 교육적 자원에서의 공정함을 언급하였다. 첫째, 교육 기회의 공정은 말 그대로 사람들은 자신의 지위와 무관하게 교육받을 수 있는 기회가 보장된다는 것을 의미한다. 공정한 기회 부여는 공정한 사회의 최소 조건이기도 하며(이혜정, 2019), 학생 개인이 가지고 있는 잠재력을 개발시킬 수 있는 공정한 규칙과 절차이므로(Sachs, 2012) 가장 기본적으로 다뤄져야 할 부분이다. 둘째, 교육적 조건과 과정(過程)에서의 공정은 교육의 시작 시점부터 완료 시점까지의 전 과정에서의 평등을 의미한다. 특히 학생들이 교실 안에서 어떠한 의사결정을 내리거나, 교육과정을 선택하는 일련의 과정, 그리고 그 안에서 지켜야 할 학생의 존엄성에 대한 내용을 담고 있다(Lynch, 2000). 셋째, 결과의 공정은 교육의 종착점에서 학생 개인이 얻게 되는 이익과 성과(경제적, 물질적 재화)의 균등 상태를 의미한다. 그러나, 결과의 공정은 정확히 어떠한 결과를 어떻게 평등하게 하는가에 대한 부분이 명확하지 않다는 이슈가 있다(Phillips, 2004). 마지막으로, 교육적 자원의 공정은 학

생들이 교육받고 배우는 과정에서 발생하는 물질적 자원 혹은 교육재(educational goods)의 분배를 의미한다. 이때 자원의 분배에 있어, 학교급 및 학교 간의 차이는 없는지, 그리고 교사 개개인의 효과성에 따라 평등하게 분배되었는지에 초점을 둔다. 본 연구에서는, 교육에서의 공정성 중에서도 이 교육적 자원 분배에 초점을 맞추어 교실 내 공정성 지각에 접근해보고자 한다.

정리하면, 학생들에게 공정함을 가르치는 것은 민주적인 교육의 핵심이자, 민주 시민으로 길러내는 데에 결정적인 역할을 한다(김달효, 2014). 또한, 청소년 시기 학생들의 공정성에 대한 지각은 학교, 가정, 사회, 인터넷 매체 등을 통해 보고 느낀 것을 토대로 반복적으로 그리고 연속적으로 형성된다(이지민, 2019). 특히 학교에서 학생들이 받는 학업적인 결과, 교사와의 관계, 자신의 역할(교실 내 지위) 등에 따라 공정성 지각이 다르게 나타난다고 주장한다. 그러나 우리나라 교실처럼 한 명의 교사가 다수의 학생을 가르치고 돌보는 환경에서는, 교사와의 관계가 특히 학생들의 공정성 지각에 중요한 영향을 끼칠 수 있다(정은교, 안도희, 2017a; Clemente, 2018; Dalbert, 2004). 따라서, 본 연구에서는 우리나라 초기 청소년들이 교실 내에서 느낄 수 있는 공정성을 교사가 교육적 자원 분배를 학생들이 어떻게 지각하는지에 초점을 두고 연구하고자 한다.

나. 교실공정성 인식의 영향력

Dalbert와 Stoeber(2006)에 따르면, 학생들이 교실에서 지각한 공정성은 그들이 개별적이고 주관적으로 경험한 교사의 행동에서부터 느끼는 것이다. 특히 교사와 학생의 특수적인 관계가 형성된 교실이라는 곳에서 학생이 느끼는 공정성은 집단 가치 이론(Group Value Theory; Lind & Tyler, 1988)에서 주장하는 교실공정성 인식과 구성원으로서 인정받는 관계로 설명될 수 있다. 이 이론의 기본적인 원리는 집단 정체성이 그 집단 구성원의 자아정체성과 자아존중감에 긍정적인 영향을 미치기 때문에

사람들은 집단의 구성원으로서의 자격을 매우 중요시 생각한다(Tyler, 1989). 따라서, 집단 가치 이론이 주장하는 바는, 학생들은 교사로부터 받는 공정한 대우가 그 학생이 그 교실에서 가치 있는 구성원으로 인정하는 것을 의미하기 때문에 교사로부터 공정한 대우를 받고 싶어 한다는 것이다. 따라서 교실공정성 인식은 학생들이 학급 공동체의 존경받는 일원이 되고 사회적으로 포함됨을 느끼게 하는 점에서 매우 중요하다.

집단 가치 이론을 통해, 공정한 교실은 학생들의 학교 소속감과 긍정적으로 연관되어 있음이 밝혀져 왔다(예: Donat et al., 2014). 더 나아가, 교사로부터 정당한 대우를 받는다고 느끼는 학생들은 강한 소속감을 바탕으로 학급 규칙과 규범을 받아들이고 고수할 가능성이 높으며, 이러한 수용은 학교 밖 기관(법, 경찰, 사법부)에 대한 믿음으로 이어지기도 한다(Gouveia-Pereira et al. 2003; Sanches et al., 2012). 즉, 교사의 사소한 행동일지라도 그걸 받아들이는 학생에게는 교실, 학교, 더 나아가서는 사회에 대한 믿음으로 이어진다는 것이다. 반면, 교실에 대해 공정함을 느끼지 못하는 학생의 경우, 그러한 규칙과 규범을 받아들이지 않으며 학교에서 일탈적인 행동을 보이게 된다(Emler & Reicher, 1987). 따라서 본 연구에서는 집단 가치 이론을 토대로 우리나라 초기 청소년이 교사의 어떠한 행동으로부터 느끼는 교실공정성에 대해 접근하고자 한다.

학생에게 교실은 하나의 작은 사회이고, 학교는 학생들에게 끊임없는 자원과 결과(성적, 상, 벌 등)를 준다. 이러한 교실이 내포하는 의미는 학생에게 있어 공정성 지각, 학교에 대한 태도, 그리고 학교가 가지는 가치에 대한 인식에 변화를 가져올 수 있다. 이처럼 교실공정성은 교육적인 맥락에서 발생하는 과정이나 결과에 대한 전반적인 공정성 지각(Chory-Assad & Paulsel, 2004)을 뜻한다. 학생들의 교실공정성 지각은 실제 사회나 다른 사람들에 대한 공정성 지각으로도 전이될 수 있다(Resh & Sabbagh, 2014).

Hazelbaker와 동료들(2018)은 5~8세의 아동부터 학교에서 적절한 과제를 제시받을 때, 사회 계층에 대한 공정성에 대해 평가할 줄 알며, 형

평성 기반 추론(equity-based reasoning)을 바탕으로 공정성에 대한 의사결정을 할 수 있음을 보여주었다. 또한 이 시기 아동들은 교육 기관에서 다양한 사회정의 실천하는 능력을 갖췄다고 보기도 한다(Lee et al., 2022; Payne et al., 2020). 뿐만 아니라, 이 시기 아동에게 있어 가정은 신체・정서적 발달 측면에 있어 중요한 역할을 하는데, 가정에서의 부모에 대한 정당성 경험이 공정성 지각과 밀접한 관련이 있는 것으로 나타났다(Kamble & Dalbert, 2012). 사회 및 가정뿐만 아니라, Debnam과 동료들(2014)은 청소년기 지각하는 교실공정성은 학교와의 연결됨을 더 느끼고, 더 나아가 청소년의 긍정발달(positive youth development)로 이어졌음을 밝혔다. 이러한 연구를 통해 빠르게는 아동기에서부터 자신이 속한 사회와 교실에 대한 공정성 지각을 하는 것을 확인할 수 있다.

또한, 이 시기 학생의 사회인 교실에 대한 공정성 인식에 대한 연구는 그들의 발달적인 측면에서 특히 중요하다. Resh(2009)는 교실에서의 공정성을 느끼고 지각하는 경험 자체가 특히 청소년기 학생들에게 중요하다고 주장하며, 그 이유를 교실공정성 경험은 학생들의 세계관과 그들의 생각 속에서 구성하는 사회적 지도을 형성하기 때문이라고 말한다. 이러한 중요성은 학교에서의 공정성 지각을 하나의 숨겨진 교육과정으로서 역할을 한다고 주장한 학자도 있다(Dreeben, 1968). 특히 교사의 행동은 학생들이 교실 내에서 느끼는 공정성에 중요한 영향을 미치는 것으로 알려져 왔다(Donat et al., 2014; Peter et al., 2013). 그러나 이때 단순히 교사가 어떠한 행동을 했는지에 대한 것보다도, 학생들이 교사의 특정 행동에 대해 얼마나 공정하다고 인식하는지가 더 중요하고, 학생들의 공정성 지각이 청소년기 인지적・사회적 발달에 매우 중요하다고 강조되어 왔다(Molinari et al., 2013).

이스라엘 중학생 5,000명을 대상으로 한 연구(Resh & Sabbagh, 2014)에서는, 교사와의 공정한 관계가 학생들의 학교에 대한 소속감과 믿음에 중요한 영향을 미쳤음을 확인하였다. 특히 분배공정성과 관련한 교실 내 경험들이 정부, 경찰, 군, 법원, 교육체계 등 국가 제도에 대한

믿음과 정적인 연관성을 보였다. 이때 분배정의는 학생이 지각한 교사와의 상호작용 자원(예: 칭찬, 관심, 도움)과 교사로부터 받는 존중을 의미한다. 즉 학생들이 교사를 통해 교실공정성 인식이 긍정적일수록, 전반적인 국가 제도에 대한 믿음이 높아졌음을 의미한다. 다시 말하면, 청소년기 교실공정성 인식은 가정이나 자신이 속한 지역사회의 역할도 중요하지만, 이렇게 학교 교육 테두리 안에서 공정성을 경험하고 지각함으로써, 학생들에게 민주적으로 생각하게 하는 힘을 기를 수 있음을 보여준 연구라고 볼 수 있다.

소속감과는 반대로, 교실공정성의 인식과 학생들의 반사회적 행동 간의 관계를 살핀 연구도 있다. Donat과 동료들(2014)은, 교사가 학생 개인에게 보이는 행동에 대한 개인적이면서 주관적으로 경험으로 정의(Dalbert & Stoeber, 2006)되는 교사 정의(teacher justice)의 관점에서 연구하였다. 교사 정의는 소속감과 규칙 및 규범을 인정하는 중요한 요인이므로, 학업 성취를 높이기 위한 잘못된 행동(예: 시험 시 답안 베끼기)과 비행 행동에 부적인 영향을 미칠 것을 가정하였다. 연구 결과, 독일과 인도 고등학생들이 교사 정의를 높게 지각할수록 이 두 가지의 부정적인 행동이 줄어든 것으로 나타났다. 이에 대해 연구자들은 교사 정의가 학생들의 사회적 포용력을 증가시키기 때문에 특히 중요하다고 논의하였다. 즉, 교사 정의를 높게 지각하는 학생일수록 학생 자신도 공정한 행동을 하려 한다고 해석할 수 있다.

비슷한 맥락에서, 학생들이 지각한 교사에 대한 공정성이 자신이 속한 교실에 대한 가치에도 영향을 미침을 확인하였다(Jiang et al., 2018). 중국의 중학생 1,735명을 대상으로 한 이 연구에서는, 학생들이 교사로부터 공정하게 대우받는지에 대한 지각이 높고, 다른 학생들도 동일하게 교사로부터 공정한 대우받는지에 대한 지각이 높을수록 교사-학생 관계가 긍정적이었다. 그리고, 이를 매개로 교실에 대한 가치(교실에 대한 자부심)와 소속감에 긍정적인 영향을 미침을 확인하였다. 즉 학생들의 첫 사회화 공간인 교실에서, 학생들은 여러 권한을 가진 지휘권자인 교사,

지켜야 할 규칙, 집단 규범 등에 처음으로 마주하게 된다. 이때 지휘권자인 교사가 자신을 지지해주고 존중해준다고 느끼면, 학생들의 교실(사회)에 대한 정당성과 소속감에도 긍정적임을 보여주었다. 이러한 결과에 대해 연구자들은 중국의 교사 중심의 교실 환경에서 더욱 중요하다고 주장한다. 교사의 행동이 그 교실의 분위기를 형성하므로, 중국의 교실처럼 교사가 교실 내 모든 결정권자이고, 모든 권한과 권력을 가진 곳에서는, 특히나 교사의 (불)공정한 태도가 학생의 사회적인 영역에 중요한 역할을 할 것이다.

비슷한 문화권인 우리나라 교실에서의 교실공정성 지각은 다음의 형태로 나타나고 있다. 김정아와 동료들(2019)은 교실 정의라는 개념을 사용하여 국내 초등학생 고학년을 대상으로 교실 정의 유형과 부정적 피드백 수용의 관계를 살폈다. 이때 교실 정의 유형은 우리나라 초등학교 특성들(교사-학생 관계가 학습에 미치는 중요성, 결과적인 평가보다 과정적인 평가가 많은 점)을 고려하여, 관계적 정의와 절차적 정의로만 나누어 연구하였다. 교실 정의 유형과 공정성 조건(공정 vs 불공정)을 함께 고려하여, 부정적 피드백 수용에 미치는 영향을 살펴보았다. 연구 결과, 교사가 관계적 정의 상황에서 공정함을 보여줄 때(예: 인사를 잘 하자는 교칙을 교사와 학생 모두 지키는 상황), 학생들은 교사가 준 피드백이 부정적일지라도 이를 더 높게 수용하는 것으로 나타났다. 그러나 관계적 정의나 절차적 정의 상황에서 교사가 불공정한 태도를 보인 경우, 부정적 피드백 수용의 차이가 없었다. 즉 교사의 불공정한 태도는, 교실 정의 유형과 관계없이, 부정적 피드백을 낮게 수용한다는 것이다. 학생들이 자신의 학업 발전에 중요한 피드백을 수용하는 데에 있어, 피드백의 내용적 측면(긍정적, 부정적)만을 보는 것이 아니라, 피드백 제공자인 교사와 수용자인 학생 사이에서 발생할 수 있는 상황에 대한 공정성 지각도 함께 고려해야 함을 확인시켜 주었다.

또한, 초등학교 교실의 공정한 분위기가 개인의 도덕 추론과 방어행동의 관계를 조절한 연구도 있다. 송경희와 이승연(2018)은 학급 분위기

를 형성하는 요인인 구조와 지지 중 공정성으로 대표되는 훈육 구조(disciplinary structure)를 가지고 학급의 공정한 분위기를 측정하였다. 400여 명의 초등학생을 대상으로 진행한 연구 결과, 도덕 추론 중 개인적 영역(친구를 도와야만 하는 이유: 내가 도와야 하는 상황이라고 생각하기 때문; 개인의 선호이기 때문 등)이 또래괴롭힘 방어행동에 미치는 영향력이 학급의 공정한 분위기 수준에 따라 달라졌다. 이는, 개인적 영역에 근거하여 도움행동을 판단하는 경우, 교실의 분위기가 공정하다고 인지할수록 방어 행동을 더 했다는 것이다. 반대로, 도덕 추론을 개인적 영역에 두고, 교실의 공정성을 낮게 인식한 학생들의 방어 행동이 가장 낮게 나타났다. 이러한 결과는, 초등학생이 또래괴롭힘을 당하는 학생을 보고 그를 도와야겠다는 판단을 내 선택이나 선호에 둘 때, 학급의 공정한 분위기가 꼭 뒷받침되어야 함을 뜻한다. 바꿔 말하면, 공정한 분위기가 확보되지 않은 교실에서는 학생이 자신의 선택이나 선호에 따라 방어 행동을 한다는 것이 효과도 없고, 가치 있지도 않다고 여겨지기 때문에 방어 행동이 나타나지 않을 수 있다는 것이다. 이러한 결과는 미국의 중학생을 대상으로, 학교 및 교실의 규칙이 공정하고(fair), 일관되게 적용되고, 엄격할수록 놀림이나 괴롭힘 등 가해행동 뿐만 아니라 피해 행동도 감소시킴을 확인한 Cornell과 동료들(2015)의 연구와 맥을 같이한다.

이처럼 교실공정성에 대한 인식이 학생의 다양한 학업적·정의적인 변인에 영향을 미치는 것으로 보인다. 특히 교실이라는 상황적 맥락은 단순히 여러 학생(개인)이 보이는 특성의 합이 아니라, 한 학급을 구성하는 여러 학생과 교사 간 시너지를 통해 개별 학급 고유의 특성을 만든다(송경희, 이승연, 2018). 따라서 교실 내 공정한 분위기, 혹은 공정성 인식에 대한 연구적 관심이 필요하다. 더 중요히 다뤄져야 할 점은, 교육의 주안점은 더 이상 어떤 내용을 가르치는가에 대한 고민보다는, 어떠한 교육적인 환경이 학생들의 학업적·정의적인 잠재력을 끌어올려 줄 수 있는지에 대한 고민에 있다는 것이다. 따라서 우리나라 교실에서 초기 청소년들의 교실공정성 지각에 관한 다각도의 연구가 절실하다.

2. 친사회적 행동

가. 청소년기 친사회성

교실공정성과 더불어 우리나라 교육부(2015a)에서 구성한 공동체역량의 주요 하위요소 중 하나는 더불어 살아가는 능력, 친사회성이다. 일반적으로 친사회적 행동은 다른 사람에게 이익을 주기 위한 자발적인 행동을 뜻한다(Eisenberg et al., 2015). 청소년 시기의 친사회적 행동은 타인, 단체에 이익을 주기 위해 수행되는 이타적인 도움행동, 공유행동, 협력행동을 포함한 자발적인 행동으로 정의된다(Eisenberg et al., 2006, p. 646). 이 특정 시기의 친사회성 함양은 청소년기 긍정 발달(positive youth development)의 지표이자(Damon, 2004; Lam, 2012), 이 시기 학생들의 학교적응과 심리적 안정의 주요한 예측 요인이며 동시에 성과임이 확인되어 왔다(Tian, 2008).

청소년 시기는 종종 친사회성 발달의 중심기라고 불린다(Eisenberg, Spinrad, & Valiente, 2016). 청소년들은 자신의 내・외적으로 많은 변화를 경험하는데, 이때 주목할 만한 변화 중 하나는 사회문화 발달(sociocultural development)에 더 민감해진다는 것이다(Blakemore & Mills, 2014). 그러나 청소년들의 이러한 높아진 민감성은 오히려 사회적 행동이 복잡해지는 이 시기에(Lerner & Steinberg, 2004) 친사회적 행동을 어렵게 만드는 경우가 많다(Espelage, Holt, & Henkel, 2003).

동시에, 청소년기는 친사회적 행동이 더 고양되어야 하는 시기로 보기도 한다. 이 시기는 청소년들이 자신의 관점수용 능력(perspective taking)을 기르는데 필수적이며(Van der Graaff et al., 2014), 도덕적 추리 능력 향상에도 영향을 미치고(Malti et al., 2014), 친사회적으로 사고하게 하는 인지적, 정서적 발달에 중요한 역할을 한다(Carlo et al., 2011). 이를 종합하면, 이 시기에 적절한 교육적 도움을 통해 학생들이

타인에게 친사회적으로 사고하고 행동할 수 있어야 함을 길러줘야 한다.

여러 연구를 통해 청소년 시기에 친사회적으로 행동은 다음과 같은 유익이 있는 것으로 나타났다. 첫째, 친사회적 행동 자체는 종종 청소년 시기에 나타나는 여러 문제행동에 대한 보호 요인으로 언급된다(권지웅, 박종효, 2021; Carlo et al., 2014). 특히, 학교 폭력이나 왕따 문제와 같은 공격적인 행동을 감소시킨다고 알려져 있다(예: 하영희, 2004; Card et al., 2008). 구체적으로는 약물 남용을 하거나(Carlo, Mestre, et al., 2011), 집단 일탈 행동을 포함한 심각한 비행을 하거나(Padilla-Walker et al., 2015), 왕따 등의 학교 폭력을 행하는(Wang et al., 2015) 고위험 청소년들의 문제행동을 일부 낮추는 방식으로도 친사회적 행동이 연구되어 왔다. 또한, 이러한 관계는 종단적으로도 확인이 되었다. Padilla-Walker와 동료들(2015)은 친사회적이었던 청소년은 성인이 되어서도 공격적인 행동을 덜 한 것을 보여주었다.

두 번째로, 청소년기의 친사회적 행동은 사회적 역량과 긍정적으로 관련이 있다(Eisenberg et al., 2016). 청소년기는 또래와의 관계와 가족과의 사회적 관계에 민감한 시기이므로, 이 시기 동안 친사회성의 발달은 또래 애착과 수용을 포함한 청소년들의 사회적 기술을 증진하는 데에 필수적이다(Dirks, Dunfield, & Recchia, 2018). 더욱이, 청소년의 친사회적 행동은 더 넓은 공동체에 대한 기여로 이어질 수 있다. 예를 들어, 청소년 시기 자원봉사 경험이 있는 학생들은 시민적 지식(civic knowledge)과 시민으로서의 효능감(civic efficacy)을 포함한 긍정적인 시민 참여를 보여주었다(곽민정, 2010; Schmidt, Shumow, & Kackar, 2007). 더불어, 청소년기 친사회적 행동은 학생들이 다양성에 대한 인식을 개선하고, 지역사회에 대한 그들의 책무감을 증가시키며, 미래 사회에 기여할 점에 대해 고민을 하는 기회로서 역할을 한다(김위정, 2012; 신지은 외, 2013; Yates & Youniss, 1998).

사회・정서적인 영역뿐만 아니라, 학업과 관련한 수행 및 성취 또한 친사회적인 청소년들 사이에서 높게 관찰되었다(김옥주, 안찬우, 2015;

윤경희, 1995). 이는 외국 연구에서도 비슷하게 나타났다. Wentzel(1993)은 중학생들의 친사회성이 교사의 학생 선호뿐만 아니라 교과 점수(GPA)나 표준화된 시험 점수에도 긍정적인 관련이 있다는 것을 발견했다. Caprara와 동료들(2000)도 종단 연구를 통해 학업적인 성취를 위한 예측 변인으로 친사회적 행동의 영향력을 입증했다. 초등학교 3학년들이 행한 친사회적인 행동은 5년 후, 학업 성취에 강한 긍정적인 영향을 미쳤음이 확인되었다. 이는 역으로, 사회・정서적으로 건강하고 학업적인 성취를 보인 청소년들이 친사회적 행동에 더 참여할 수 있다는 점(Fabes et al., 1999)에서 이 시기의 친사회성 함양은 중요할 뿐만 아니라, 반드시 교육적으로 개입되어야 함을 보여준다.

친사회적 행동은 청소년기 중에서도 특히 초등학교 시기의 중요성이 강조된다. 이 시기는 다른 사람들과의 관계를 형성하는 능력과 학교 적응 능력 등 초등학생의 전반적인 학교 생활에 중요한 영향을 미치는 시기로서(이영주, 김덕진, 2021), 친사회성 함양의 중요성이 더 두드러진다. 친사회적 행동의 기본적인 개념이 남을 배려하는 인간적인 행동이라는 점에서 이 시기 학생들이 친사회적 행동을 더 할 수 있는 환경을 조성해준다면, 원만한 사회적 관계를 형성하고 사회적으로 더 긍정적인 행동으로 이끌 수 있을 것이다.

나. 청소년기 친사회적 행동에 영향을 미치는 요인

그렇다면 어떤 학생들이 친사회적 행동에 더 참여하는 것인가? 우선 대표적으로, 학생 개인 변인으로는 공감 능력과 자기효능감을 들 수 있다. 공감 능력(empathy)은 친사회적 행동을 설명하는 구인에 있어 가장 중요한 개인 변인 중 하나이며, 오랜 기간 연구되어 왔다(손선옥, 2021; Eisenberg & Fabes, 1990, Spinrad & Eisenberg, 2014). 공감은 타인의 감정을 이해하고 그 정서 상태에 반응하여 상상해보기 위한 전체적인 인지적, 정서적 과정을 의미한다(박성희, 2004; Batson & Ahamd, 2009). 특히

청소년기 친사회성 발달 경로에서 학교 변인, 가족 및 또래와의 관계 변인 등이 공감 능력과 같은 학생 심리 내적 특성을 매개로 친사회적 행동으로 이어짐이 보고되었다(Carlo & de Guzman, 2009; Knight et al., 2015). 공감 능력은 자기중심적으로 생각하고 행동하는 것이 아니라, 다른 사람들과 원만한 관계를 유지할 수 있는 사회적 능력이며 특히 청소년시기 중요시 되는 사회적 기술이므로(박동화, 2012), 사회적인 관계로부터 유발되는 긍정, 부정적인 결과는 공감 능력에 의해 결정된다(Marini et al. 2006). 공감은 특히 초등학생 이상으로 갈수록 친사회적 행동과의 높은 정적 상관을 보여주고 있다(예: 정은진, 홍혜영, 2014; Hoffman, 2011).

자기효능감(self-efficacy)이 인지 과정, 동기 부여, 학업 성과 등에 미치는 영향은 오랫동안 연구되어 왔다. 인지적, 학업적 영향력만이 아니라, 대략 10년 전부터 자기효능감이 대인관계, 심리사회적 기능, 친사회적 행동 등에 미치는 영향에 대해 보고되고 있다(예: 홍솔지, 최윤경, 2017; Caprara, Alessandri, & Eisenberg, 2012; Lee, 2016). 개인 내적으로 가지고 있는 자기효능감의 차이는 친사회성 변동성의 상당한 부분을 설명하는 것으로 알려져 왔다(Alessandri et al., 2009; Cparara et al., 2010). 자기효능감은 개인이 일정 수준의 성과를 나타내고 그것이 삶에 영향을 미치는 능력에 대해 개인 자신이 인식된 믿음으로 정의되며, 종종 사람들이 어떻게 느끼고, 생각하고, 행동하는지를 결정하기도 한다(Bandura et al., 1996). 최근에는 자기효능감도 학업적, 사회적, 공감적 자기효능감으로 세분화하여 그 영향력을 확인하는 추세이다(강한아, 김아영, 2013; Lee, 2016; Eklund et al., 2012). 국내에서는 특히 괴롭힘 상황에서 피해학생을 도와주는 행동에 미치는 사회적 자기효능감의 긍정적 효과를 확인하였다(이승연, 2014; 홍솔지, 최윤경, 2017). 이 연구들은 특히 옆에 친구가 괴롭힘을 당하고 있는 상황에서 도와주고 싶은 마음이 있더라도, 내가 어떤 적절한 사회적인 행동을 취해야 하는지를 모른다면 도움행동이 일어나지 않을 수 있다는 점에서 사회적 자기효능감의 중요성을 보고

하였다.

앞서 살펴본 바와 같이, 청소년기 친사회적 행동을 예측하는 변인은 매우 다양하며, 이에 대해 다각도에서 연구되어 왔다. 몇몇 연구자들(예: 손선옥, 2021; Eisenberg & Spinrad, 2014)은 이를 청소년기 친사회적 행동 자체가 가지고 있는 다면적인 특성 때문이라고 설명하며, 이 시기 다면적 친사회적 행동을 이해하기 위해서는 학교의 영향력, 특히 또래와 교사의 역할에 대한 탐색 및 논의가 더 필요하다고 주장한다.

청소년들의 친사회적 행동에 영향을 미치는 대표적인 환경적 요인은 학교이다. 학교는 청소년의 긍정적인 발달과 친사회성 발달에 결정적인 역할을 한다(이지언, 2016; Shin, 2017). 그러나 이때 말하는 학교 영향요인은 또래 관계(Choukas-Bradley et al., 2015)와 교사와의 관계(Obsuth et al., 2017)로 좁혀진다. 또래는 청소년 시기 친사회적 행동의 가장 중요한 근원(신희영, 2020; Wentzel, Filisetti, & Looney, 2007)이고, 개인의 행동 변화에 있어 중요한 참조 집단으로 기능한다(Harris, 1995). 최근에는, 학급 친구들의 친사회적 행동이 그 반의 친사회적인 분위기를 조성하여 개별 학생들의 친사회성을 높이는 친사회적 모델링(prosocial modeling)의 효과(Busching & Krahe, 2020; Mertens et al., 2021), 또래 동조 효과(김명섭, 2019) 등이 보고되었다. 또한, 누구인지는 모르지만(anonymous), 또래의 기부 행동이 다른 학생의 기부 행동으로 이어지는 등(Park & Shin, 2017), 주변 친구의 말, 행동 등이 친사회적 행동에 직접적인 영향을 미친 것으로 최근 들어 여러 연구가 진행되고 있다(House & Tomasello, 2018; Laninga-Wijnen et al., 2018; Shank et al., 2019).

특히, 최근 여러 친사회적 행동 중에서도 또래괴롭힘의 방어 행동에 대한 연구가 국내・외에서 모두 늘고 있다. 이는 특히 초등학생의 학교폭력이 다른 학교급에 비해 더 높게 나타나는 교육부(2019)의 조사 결과를 고려해볼 때, 중요히 다뤄져야 할 친사회적 행동 중 하나이다. 이때 초등학생의 또래 관계 및 또래 지위가 방어 행동에 영향을 주는 예측 변인으로 확인되고 있다(예: 권지웅, 박종효, 2021). 특히 발달적 관점에서

초등학생은 또래의 선호도와 인기도를 구분 짓지 못하기 때문에 이러한 연구들은 선호와 인기를 통합한 상위 개념인 또래 지위와 친사회적 행동의 관계를 살펴보았다(Schwartz et al., 2006 Zhang et al., 2018).

또래 관계와 더불어 학급 내의 공동체의식과 방어 행동 간의 관계를 살핀 연구도 있다. 학급 공동체의식은 학급이라는 공동체 내에서 구성원인 학급 친구들과 정서적으로 연결됨을 느끼고 일치된 공동체적 욕구를 의미하는데(McMillan & Chavis, 1986), 개인의 행동에 중요한 영향을 미치는 환경 요인이다(조은영, 2020). 초등학교 고학년을 대상으로, 학급 변인이 또래괴롭힘 행동에 미치는 영향을 살핀 연구에서(오승화, 오인수, 2018), 학급 친구와 긍정적인 관계를 맺으며 유발되는 상호 친밀성이 그 학급의 결속력으로 이어져 방어 행동으로 이어짐을 확인할 수 있었는데, 이는 또래괴롭힘으로 인한 피해만 주는 것이 아니라 가해 빈도도 주는 것으로 나타났다(권지웅, 박종효, 2021).

교사 또한 학생의 친사회성에 영향을 미칠 수 있는 중요한 요인이다. 교사는 학업적인 가르침뿐만 아니라 학생들의 사회·정서적 적응에도 중요한 역할을 한다(신희영, 장유진, 박채림, 2021; Obsuth et al., 2017). Farmer와 동료들(2011)은 교사를 교실의 '보이지 않는 손'에 비유하며, 교사가 학생에게 미칠 수 있는 영향력이 매우 큼을 강조하였다. 그들은 교사를 학생의 사회적 생태학적 관점(social ecology)에서 학생 한 명을 오롯이 지켜보고 그들의 성장을 관찰할 수 있는 전문가이자, 학생의 집단행동을 관리하며 미래에 생산적으로 사회 참여에 기여할 수 있도록 촉진하는 리더라고 주장하였다. 그리고 교사가 교실에서 보이는 일상적인 활동은 학생들이 서로 잘 지내고 발전적으로 의미 있는 사회적 관계를 형성하는데 중요한 영향을 미치기 때문에 교사-학생 관계는 교우관계와는 다른 영향력을 지닌 것으로 나타난다.

학교에서 교사와의 관계는 정서적 행복(emotional well-being)에 가장 강력한 예측 변수이며, 종종 가족적인 지지보다 더 중요하게 나타나기도 한다(Oberle et al., 2014). 특히 교사로부터 관심과 사랑을 받는다고 인

식하는 학생일수록 친사회적 행동을 더 하는 것으로 나타났고(이승미, 2007), 초등학생이 인식하기에 교사와의 관계가 친밀하다고 느낄수록 친사회적 행동이 증가하였다(이진화, 2019; Kiuru et al., 2016). 또한, 교사와의 유대감이 강한 학생들은 학교에 적응적인 모습을 나타내었고(이연숙, 박종효, 2021), 이는 다시 친사회적 행동으로 이어졌다(황민우, 2014; Roorda et al., 2014). 그리고 교사와 학생들이 하루의 절반을 함께 보내는 교실에서 교사가 형성하는 학급 분위기 또한 친사회적 행동과 관련이 깊다. 예를 들어, 교사가 자율성을 지지하는 방식으로 학생들과 소통을 하는 경우, 학생들의 친사회적 행동에 정적으로 영향을 미친다(천승현 외, 2017; Ntoumanis, 2012). 또한, 국내 인성교육의 성공 사례를 살펴보면, 주로 학생들이 스스로 수업이나 문제해결 과정에서 자율적으로 참여할 뿐만 아니라, 교사들도 권위적이거나 통제적이지 않은 대화를 토대로 참여했다는 공통된 특징이 보였다(김민성, 2014).

학생들의 친사회적 행동과 반사회적 행동에 영향을 미치는 요인을 메타분석을 통해 확인한 연구(이지언 외, 2014)에 따르면, 교사가 학생들을 정서적으로 지지해주는 것 또한 친사회적 행동에 가장 크게 영향을 미치는 학교 요인 중 하나였다. 한 가지 더 흥미로운 결과는, 교사지지는 친사회적 행동과 반사회적 행동 모두에 보호 요인으로 작용하는 것으로 나타났다는 것이다. 즉, 교사의 어떠한 언어 및 태도는 학생들을 친사회적 행동으로 이끄는 학급 분위기로서의 역할을 하는 것이고, 또 그렇지 않은 교사는 학생들의 반사회적 행동으로 이끌 수 있다는 것이다.

그렇다면, 교사의 어떠한 언행이 긍정적인 교실 분위기로 이어져 친사회적 행동에 영향을 미쳤을까? 미국의 한 지역에 있는 초등학교 33개의 모든 교사와 3,119명의 학생을 대상으로 한 연구에서는(Low & Van Ryzin, 2014), 교사와 학생이 같은 가치를 공유한 정도와 서로 연결된 정도를 학교의 심리적 분위기로 보았다. 그리고 학생과 교사가 인지한 심리적 분위기가 친사회적 행동의 일환인 방관자 행동과 반사회적 행동인 괴롭힘 행동에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보았다. 연구 결과, 학생과

교사 두 집단 모두에서, 학교의 분위기가 서로 챙겨주고 도와주는 상조적(synergetic)일수록 따돌림에 대한 태도 및 행동에 모두 긍정적인 변화를 가져왔다. 특히 학교의 긍정적 분위기를 예측한 학생일수록 공격성에 대한 반감이 강하고, 방어 행동을 더 하는 것으로 나타났다.

학급 분위기는 교사-학생 관계, 연결감 및 소속감, 안정성과 공정성 등으로 보기도 한다(Welsh, 2000). 외국에서 진행된 한 메타연구에 따르면(Cook et al., 2010), 학교의 긍정적 분위기가 또래괴롭힘을 줄이는 데 영향을 미쳤음을 확인하였다. 이때 학교의 긍정적 분위기를 이루는 교사의 요소에는 학생들이 교사로부터 존중받는다고 느끼는지, 교사에 의해 공정하게 대우받는지에 관한 것이었다. 비슷한 맥락에서, Petrie(2014)는 호주의 초등학교 5~6학년을 대상으로, 교실의 분위기와 또래괴롭힘 예방 행동 간의 관계를 학급 수준과 학교 수준으로 나누어 살펴보았다. 이때 학급 수준에서, 교실 분위기의 안정성과 공정성 차원 그리고 연결감 및 소속감 차원이 또래괴롭힘 예방 행동에 가장 큰 영향을 미쳤다. 그러나, 안정성과 공정성 차원만이 초등학생의 또래괴롭힘 예방 행동을 직접적으로 영향을 미치는 것으로 나타나, 교실의 안정되고 공정한 분위기가 중요함을 확인할 수 있었다. 또한, 이탈리아의 초등학교 고학년을 대상으로 한 연구에서도 비슷한 결과가 도출되었다. Lenzi와 동료들은(2014) 생태학적 관점에서 교사의 공정한 분위기 조성과 또래괴롭힘 행동을 연구하였다. 이들의 주장에 따르면, 교사가 교실에서 불공정한 분위기를 조성하면, 학생 자신들의 불공정한 태도가 다른 환경에서도 허용된다고 인식하게 하고, 이는 초등학교 교실 내에서 다른 친구들과의 상호작용에서 힘의 불균형(지배 성향)으로 이어진다는 것이다. 이는 이들의 연구에서 실제로 교사의 불공정한 대우가 또래괴롭힘 가해행동으로 이어졌다는 점에서 교실의 공정한 분위기 및 교사의 공정한 태도는 이 시기 학생들의 친사회적 행동과 관련하여 매우 중요한 결과라고 볼 수 있다.

국내의 초등학생을 대상으로 한 연구(송경희, 이승연, 2018)에서도 훈육 공정성이 높은 학급에서는 또래괴롭힘 방어 행동이 증가하였다. 그리

고 이러한 결과는 고등학교 학급이 공정할수록 다른 사람의 돈이나 물건을 뺏는 학교 폭력 행동이 감소하는 것으로 나타나(박주형, 정성수, 2012), 초등학교 시기의 특성이라기보다는 교사의 공정한 분위기 조성이 중요함을 확인할 수 있다. 정리하면, 교사가 주축이 되어 조성되는 학급 분위기는 그 반 학생들의 친사회적 행동에 중요한 영향을 미친다. 이는 친사회적 행동에 있어 교사의 역할이 중요함이 강조됨과 동시에, 교사와 오랜 시간을 보내는 초등학교 시기에는 그 중요성이 배가 된다(김진성, 2020; 이진화, 2019). 그러나 여러 선행연구에서 다뤄진 교사의 공정한 태도 및 대우는 다소 여러 의미가 담겨있는 것으로 보인다. 이는 앞서 교실공정성에 대한 선행연구에서도 마찬가지다. 다시 말하면, 학생들이 연구에서 인식한 교사의 공정한 대우, 공정한 교실에서의 공정함이라는 개념이 무엇을 의미하는지가 명확하지 않다. 따라서 다음 절에서는 학생들이 교실에서 인식하는 공정성과 친사회적 행동에 영향을 미치는 데에 영향을 미치는 세부적이며 실질적인 공정성 개념 중 하나인 분배정의에 대해 더 자세히 알아보고자 한다.

3. 분배정의

가. 분배정의의 세 원칙

정의의 심리학(the psychology of justice)은 사회심리학의 하나의 주요 분야로서, 오랫동안 연구되어 왔다(Berti et al., 2010). 특히 정의와 관련한 초기 이론은 주로 분배정의에 초점을 맞춰왔으며, 분배정의는 자원을 분배한 결과가 얼마나 공정했는지(fair)를 의미한다(Deutsch, 1975). 분배정의에 대한 개념이 등장한 이후, Walzer(1983)는 자신의 책에서 교육은 정의가 발현되는 뚜렷한 영역임을 주장하며, 교육학 안에서 정의가 어떻게 나타나는지 확인하고자 하였다. 그리고 이후, 분배정의를 교실 맥락 안으로 적용하여 정의의 심리학을 다루는 다양한 연구가 진행되어 오고 있다(예: Chory-Assad, 2002; Chory, 2007; Horan & Myers, 2009).

정의의 4 요인은 분배정의를 포함하여, 절차정의(procedural justice), 상호작용정의(interactional justice), 정보정의(informational justice)로 구성된다(Colquitt et al., 2001). Berti와 동료들(2010)에 따르면, 교육학에서의 절차정의는 점수를 매기는 과정이 공정했는지에 대한 인식이다. 상호작용정의는 상호작용의 질이 얼마나 공정했는지를 뜻하는데, 주로 교사와의 의사 전달과 관계적인 측면에서의 대우를 말한다. 정보정의는 나머지 세 개념에 비해 상대적으로 최근에 언급되었다. 정보정의는 학생들에게 제공되는 정보의 유형과 그 정보가 교사로부터 어떻게 제공되는지에 대한 공정함 인식이다(Kazemi, 2016). 마지막으로 분배정의는 주로 성적의 분배가 얼마나 공정했는지에 대한 개념을 의미해왔다(Chory-Assad & Paulsel, 2004). 학생들이 자신의 성적을 자신이 기대했던 점수 혹은 자신의 친구가 받은 점수와 비교하여 공정했는지, 그렇지 않았는지를 판단하는 것을 말한다. 이러한 관점은 교실 정의와 분배정의에 대한 연구가 계속되어 오면서, 단순히 성적뿐만 아니라, 교사가 학생들에게 보여주는(분

배하는) 관심, 칭찬, 돌봄, 시간 투자 등 넓은 범위의 교육적 자원의 분배에 대한 정의로 그 의미가 확장되었다(Kazemi, 2016).

본 연구에서는 정의 유형 중 분배정의에 집중하였다. 그 이유는 다음과 같다. 우선 우리나라 교실은 담임교사 1명과 다수의 학생이 1년의 시간을 한 교실에서 머무르고, 주로 교사가 교육자원을 분배하는 역할을 한다. 그리고 교육자원은 가르침의 산물이자(Brighouse et al., 2018), 학생들에게는 교육의 기회로서 작용하므로(Rubie-Davies, 2015), 교실에서 중요한 의미를 지닌다. 이러한 중요성에도 불구하고, 분배정의를 다룬 선행연구들에서는 학생들이 받은 성적이 그 학생의 기대나 다른 학생들과 비교하여 공정하였는지를 확인하는 데에 그쳤다(예: Chory-Assad, 2002; Jasso & Resh, 2002). 특히 교사가 한정된 교육자원을 어떻게 분배할지에 관한 결정은 특히나 도의적으로 큰 영향을 끼칠 수 있다는 점(Van Vijfeijken et al., 2021)에서 교사의 공정한 교육자원 분배는 논쟁이 되어 왔다(Mijs, 2016; Resh & Sabbagh, 2016). 이러한 논쟁을 토대로, 앞으로는 확장된 의미의 분배정의에 관한 연구가 더 필요하다.

또한, 최근 들어 분배정의는 사회정의를 수립하는 데에 있어 특히 중요한 개념으로 보여진다(Cropanzano & Molina, 2015; Wright & Broese, 2015). 과거, 분배정의가 성적(학업의 결과)에 대한 정의에 국한된 개념이었다면, 현재는 차이를 두는 교육의 개념으로, 학생들의 차이를 고려한 교육자원 분배에 대한 관점이 더해졌다고 볼 수 있다(Frerejean et al., 2021; Tomlinson, 2014). 특히 이러한 관점은 교실에 다양한 학습자가 존재하고, 개별 학습자의 교육적 요구에 맞는 교육을 제공해야 한다는 필요성(이지연, 2019)과 함께 그 중요성이 더 부각되고 있다. 이에 따라, 분배정의를 이루는 세 가지 원칙에 대한 연구도 다양해지고 있다.

우선 분배정의의 세 가지 원칙(<표 Ⅱ-1> 참고)에는 균등 분배원칙, 형평 차등원칙, 필요 차등원칙이 있다(Van Vijfeijken et al., 2021). 균등 분배원칙은 차이가 없는(non-differentiating) 원칙으로, 모든 학생은 똑같

은 조건에서 똑같은 기회를 가지고, 노력이나 능력의 차이 없이 똑같은 양의 자원을 받는다(Cropanzano & Molina, 2015). 균등 분배원칙은 정해진 자원을 모든 사람이 동등하게 나눠 가진다는 점에서, 대인관계의 질을 향상시키는 잠재력이 있다고 본다(Yuki, 2003). 다시 말하면, 균등 분배원칙은 집단 구성원의 개별적인 기여, 사회적 지위의 영향력이 없이 같은 양의 대우를 받기 때문에 구성원 사이의 연대, 협동, 존중을 유지시키고, 친밀감과 협력을 느낀다(박효민, 김석호, 2015; Steil & Makowski, 1989).

Van Vijfeijken과 동료들(2021)에 따르면, 균등 분배원칙을 가지고 자원을 분배하는 교사는 교육의 목표가 모든 학생들이 기초 수준에 도달할 수 있다는 점에 초점을 둔다. 또한, 균등 분배원칙이 우선인 교사는 모든 학생은 스스로의 학습 페이스에 맞춰 공부하는데, 만약 학생들 사이의 교육 출발선이 다를 경우, 그리고 이 다름이 무시되면 교육적인 결과는 더 심하게 갈라질 것이라는 근거를 바탕으로 균등 분배원칙의 중요성을 강조한다. 균등 분배원칙은 주로 목표가 그룹의 화합일 때 가장 지지되는 원칙이면서, 다른 두 원칙에 비해 다소 힘이 덜 드는 원칙이기도 하다.

〈표Ⅱ-1〉 교육 영역에서의 분배정의 세 원칙과 내용

분배정의 원칙		내용
균등 분배원칙		교육 자원, 기회, 과정 등을 모든 학생에게 동일하게 제공
차등 분배원칙	형평 차등원칙	교육 자원, 기회, 과정을 능력에 따라 다르게 제공
	필요 차등원칙	교육 자원, 기회, 과정을 학생의 필요(취약 집단)에 따라 다르게 제공

반면, 나머지 세 가지 원칙은 어떤 특정한 사람의 상황을 고려하여 다르게 분배한다는 점(Espinoza, 2007)에서 차등 원칙에 해당한다. 즉 형평 차등원칙과 필요 차등원칙은 차이가 있는(differentiating) 원칙이다.

그중 형평 차등원칙은 사람들의 기여, 능력, 결과, 노력 등의 상대적인 장점(merit)에 비례하여 자원을 받는다는 원칙이다(Wright & Boese, 2015). 이 원칙은 사람마다 가지는 다른 능력 수준에 따라 자원이 불평등하게 분배할 수 있음을 뜻한다. 형평 차등원칙은 정의 이론의 초기부터 보상을 개인의 기여와 연결 지음으로써, 한 개인의 재능, 우수성 및 장점, 기여도에 초점을 두었다(박효민, 2022). 좋은 성과를 보인 사람에게 더 보상하는 이 원칙은 이익을 창출해야 하는 직장에서는 전체적인 성과 수준을 올림으로써 효율적인 원칙으로 등장했지만(Leventhal, Karuza, & Fry, 1980), 구성원 간의 경쟁을 부추기고 상호존중을 약화시키는 문제점도 존재한다(박효민, 김석호, 2015; Deutsch, 1985; Steil & Makowski, 1989).

교육학 관점에서의 형평 차등원칙은 학생들이 보여준 성취나 그 성취를 활용하는 역량에 따라 교육자원에 접근할 수 있다는 내용을 담고 있으며 학생의 뛰어난 능력, 높은 성취 및 역량을 보인 학생에게 더 분배함을 의미한다(Mijs, 2016). 교육이라는 것은 재능이 모두 다른 학생들이 자신에게 알맞은 교육자원을 얻고자 학습하는 장이라는 점에서(Brighouse et al., 2018), 형평 차등원칙을 가지고 자원을 분배하는 교사는 능력에 맞는 수행목표가 학생마다 다르게 설정되어야 하고, 학생들은 모두 각자의 속도에 맞게 학습한다고 믿기 때문에, 이러한 교사들은 학생들의 학업 능력 수준에 따라 동질집단 그룹핑을 지지한다(Van Vijfeijken et al., 2021). 이에 따라, 본 연구에서는 형평 차등원칙의 대상을 학업적 성취가 뛰어난 학생으로 표현하였다. 세부적으로는, 현직 교사와의 면담을 통해 지역 대표로 발명대회에 참여하여 상을 받고, 수행평가에서 높은 점수를 받으며, 영어를 능숙하게 하는 학생으로 묘사하였다.

마지막으로 필요 차등원칙 역시 자원의 차등적인 분배를 의미하는데, 말 그대로 개인의 필요에 따라 다르게 분배함을 뜻한다. 주로 도움이 필요한 상황에 놓인(사회 복지적으로 돌봄이 필요한) 사람이나 집단

에게 추가적인 자원을 배정할 수 있다는 원칙이다(Wright & Boese, 2015). 필요 차등원칙은 집단 구성원 개개인의 발전과 집단 구성원 모두의 복지와 행복을 목적으로 한다는 점(박효민, 김석호, 2015)에서 형평 차등원칙과는 다르다. 필요 차등원칙이 강조된 집단은 구성원 간 배려심이 중요하고, 구성원들은 서로 돌봄을 주고받을 수 있다고 느낀다고 한다(Steil & Makowski, 1989).

교육학 관점에서, 필요 차등원칙은 교육의 출발점이 다른 학생들에게 실제로 동등한 기회를 제공하기 위해 사회적 약자에게 보상할 필요성을 강조한다(Resh & Sabbagh, 2016). Van Vijfeijken과 동료들(2021)에 따르면, 필요 차등원칙을 가지고 자원을 분배하는 교사는 사회적 어려움이 있는 학생에게 추가적인 시간과 노력을 쏟아야 한다고 주장한다. 또한 이들은 이러한 차별화의 목적에 대해 어려움이 있는 학생들이 자신의 능력에 따라 성취 수준에 도달할 수 있도록 돕는 것이며, 교사들은 특권을 가진(privileged) 학생들보다는 그러한 혜택을 받지 못하는(disadvantaged) 학생들에게 더 많은 지원을 제공해야 한다고 주장한다.

이러한 필요 차등원칙의 대상자는 그 범위가 매우 넓을 것으로 예상된다. 특히, 교실에서 교육의 출발선 평등이라는 관점에서(Kellough, 2005; Resh & Sabbagh, 2016) 교사의 관심이 더 필요한 학생들은 다양한 학습자의 형태로 존재한다. 따라서, 본 연구에서는 우리나라 초등학교 장면에서 쉽게 마주할 수 있는 동시에, 여러 관점에서 교실 내에서 사회적 어려움이 있는 학생으로 구체화하고자 관련 선행연구를 개관하였다. 우선, 우리나라에서 다양한 학습자를 지원하기 위한 법적 근거에 따라 교육적 지원을 받아야 하는 대상 중 선정하고자 하였다. 교실에서 나타나는 다양한 학습자를 지원하기 위해 우리나라는 현재 기초학력부진 학생, 장애 학생, 다문화가정 학생 등을 집단별로 구분하여 교육 정책을 제공한다(이지연, 2019). 이 중 기초학력부진 학생과 장애 학생은 교육부(2017)에서 추진하는 통합교육 지원체계 안에 속하는 학생으로서, 본 연구가 일반 교실에서 교사가 배려가 필요한 학생에게 더 분배하는 상황에

초점을 둔다는 점에서 적절할 것으로 판단되었다.

다음은, 여러 교육 약자 관련한 자료 및 관련 선행연구를 통해서도 해당 학생이 필요 차등원칙 대상으로 적절한지 확인하였다. 박남기(2020)에 따르면, 교육 약자를 취약계층(한부모 가정, 조손가정, 다문화 가정, 저소득 맞벌이 가정) 자녀, 학습장애를 포함한 다양한 특수교육 대상자, 학습 흥미도 및 동기가 낮은 기초학력 미달 학생, 자기주도 학습이 어려운 학생 등으로 보았다. 또한, OECD의 CERI(Centre for Educational Research and Innovation)에서는 특수교육이 필요한 아동의 분류 기준을 다음과 같이 설정하였다(김동일, 고혜정, 2018). 이 분류 기준에 따르면, 신체장애와 같이 기질적인 문제가 있는 학생, 학습 곤란이 있지만 기질적 문제인지 사회적 불이익에서 기인한 것인지 명확하지 않은 학생, 그리고 경제적 어려움이나 가정의 문제로 사회적 불이익에 기인한 학생으로 나뉜다. 상기의 선행연구 검토 후, 추가적으로 대상의 현실감을 높이기 위해, 현직 초등학교 교사 2인과의 면담(여성, 교사 경력 9.5년)을 추가하였다. 이들은 초등학교에서 사회적 어려움이 있는 학생을 가정형편 및 경제적인 어려움으로 학습과 돌봄 등에 공백이 있는 학생, 기초학습 부진 학생, 오랜 기간 같은 (신체적, 정신적) 질병을 앓고 있는 학생으로 응답하였다. 여러 관련 자료 및 현직 교사와의 면담을 통해, 학교에서의 사회적 약자를 크게 세 가지 분류로 나눠볼 수 있었다(기초학습 부진이나 학습 곤란 등으로 학업에 어려움이 있는 학생, 신체에 불편함이 있는 학생, 경제적으로 어려운 가정의 학생). 다만, 가정형편이나 경제적인 어려움과 관련한 문제는 다루기 민감하고, 무엇보다도 이 분류 기준에 속하는 학생을 포함시키는 것은 교육적으로 옳지 않고 본 연구의 목적과 무관하다고 판단하였다. 법적인 근거와 학문적인 근거를 모두 통합하여, 본 연구에서는 필요 차등원칙 대상에 학업에 어려움이 있는 학생, 신체에 불편함이 있는 학생을 포함시켰다.

이어서, 두 대상을 현실성 있게 표현하기 위해, 여러 선행연구를 통해 대상을 구체화하였다. 학업에 어려움이 있는 학생은 학습곤란 학생

혹은 느린학습자라 부르기도 한다(김동일, 고혜정, 2018). 이러한 학생은 기초적인 수업 내용을 이해하기 어렵고, 낮은 학업 성취 및 학습 동기로 교실에서 위축된 모습을 보이며, 학급 친구들로부터 고립된 모습을 보인다(김동일 외, 2022a). 또한, 이 학생들은 장애 진단을 받지는 않지만, 인지적 한계로 인해 여러 어려움을 겪고 있어 교육 사각지대 학습자로 불리기도 할 정도로(최수미 외, 2018), 교실에서 교사의 관심이 절실하다. 한편, 신체가 불편한 학생은 교실에서 볼 수 있는 유형 및 정도의 어려움이 있는 학생으로 선정하고자 하였다. 이 중 하나로 저시력 혹은 눈이 먼 경우는 두 눈의 시력 중 한쪽 이상을 잃은 사람으로 정의되며, 시야가 몹시 제한적인 경우이므로 자료를 읽거나 생활에 여러 어려움을 겪는다(이지연, 2019; Bowe, 2000). 이러한 학생들은 일반 학교의 통합교육 환경에 놓여 비장애 학생들과 함께 학교 생활하는 데에는 무리가 없지만, 시력의 결손으로 교육적 진로에 어려움을 겪고 적절한 교육지원의 제공이 필요하기 때문에(차향미 외, 2013), 본 연구에서 표현하고자 하는 사회적 어려움이 필요한 학생으로 적절하다고 판단하였다. 이를 토대로, 본 연구에서 최종적으로 구성한 학업적인 어려움이 있는 학생은 주의력 및 이해 결핍, 자신감 결여, 사회적 위축을 보이는 학생으로 묘사하였고, 신체적인 어려움이 있는 학생은 한쪽 눈의 시력이 거의 없는 학생으로 묘사하였다(<표 Ⅱ-2> 참고).

<표 Ⅱ-2> 본 연구의 분배정의 원칙 구성

원칙		내용[1]	대상	
분배정의	균등 분배원칙	정서적지지 학업적지지 교실 운영	모든 학생	
	형평 차등원칙		높은 성취를 보이는 학생	
	필요 차등원칙		사회적인 어려움이 있는 학생	신체장애 학생
				느린학습자

[1] Teaching Through Interaction 이론적 틀 사용(Pianta et al., 2012)

위의 세 가지 원칙이 실제 교실 현장에 적용될 때, 각 원칙은 다음과 같은 다른 결과를 가져올 수 있다(곽영신, 류웅재, 2021). 균등 분배원칙은 화합이 목표인 교실이나, 학생들끼리의 협력과 연대 의식이 강한 곳에서 중시될 수 있다. 형평 차등원칙은 학생 개개인의 성과가 중요하고 이를 통해 그 학급의 생산성을 높여야 할 때, 중요시될 수 있다. 즉 형평 차등원칙이 경쟁을 통해 학생들의 성과를 높일 수는 있지만, 반대로 학생들 사이의 상호 존중에는 부정적일 수 있다. 필요 차등원칙은 학생 개개인의 행복이 목표인 교실에서, 학생들 사이의 친밀성과 상호의존성이 높을 때 중요시된다. 그러나 박효민과 김석호(2015)는 이러한 원칙들은 상호 배타적으로 역할 하는 것이 아니라, 각각의 상대적인 중요성이 달라진다고 이해하는 것이 옳다고 주장한다.

즉, 각 원칙에 따른 공정성을 누가 판단하고, 어떤 환경적 맥락에서 판단하느냐에 따라 각 원칙의 성격이 달라진다는 것이다. 이러한 관점에서 본 연구는 교실에서 교사가 각각의 원칙을 가지고 교육자원을 분배할 때, 각 원칙에 대한 학생들의 공정성 지각은 어떻게 나타나는지를 보고자 하였다. 분배정의의 각 원칙을 절대적인 가치로서 학생들에게 주입시키는 것은 가능하지 않다는 점에서(박효민, 김석호 2015), 각 분배정의 원칙에 대해 우리나라 학생들은 어떻게 받아드리는지, 특히 이에 따른 공정성 지각과 친사회적 행동에는 어떠한 영향을 미치는지를 확인하고자 본 연구를 진행하였다.

나. 분배정의 원칙과 공정성 인식

몇몇 연구자들은(예: Tornblom & Vermunt, 2007) 한 교실이 얼마나 공정한지를 보여주는 중요한 지표는 실제 교실에서 드러나는 정의와 학생이 직접적으로 인식한 교실공정성의 차이라고 주장한다. 그리고 이 간극이 커질수록 불공정 인식이 커진다고 본다. 다시 말하면, 교사가 어떠한 분배정의의 원칙을 가지고 교육자원을 분배했더라도, 실제 학생들이

지각하는 공정성은 다를 수 있다는 것이다.

이처럼 정의 원칙은 공정성 지각 및 판단에 중요한 기준으로 작용한다(Cropanzano, Fortin, & Kirk, 2015). 우선, 정의 원칙과 공정성 지각의 관계는 둘의 개념적 차이로부터 설명될 수 있다. 정의는 어느 한 맥락에서 적절성을 반영하는 원칙을 드러내는 것으로 보는 반면, 공정성은 그 적절성에 대한 전반적인 인식을 의미한다(Colquitt & Rodell, 2011). 또한, 정의 원칙은 다른 사람들에 의해 공유된다는 점에서 규범적으로 여겨지고(Rupp et al., 2014), 사람들이 특정 상황에 대한 공정함을 평가할 수 있도록 기준점으로서의 역할을 한다(Cropanzano et al., 2015). 즉, 공정성은 어떤 상황에서 발현된 정의 원칙(혹은 사건)을 도덕적으로 받아들일 수 있는가에 대해, 주관적으로 평가 및 판단하는 것을 뜻한다(Goldman & Cropanzano, 2015). 그리고 교사가 분배정의 원칙에 따라 교육자원을 나눠줄 때, 학생들이 지각하는 각 원칙에 대한 공정함은 다를 수 있음을 의미한다.

명확하게 분배정의 원칙에 따른 공정성 지각 간의 관계를 살핀 연구는 아직 없는 것으로 보인다. 다만, Molinari와 동료들(2013)은 이탈리아의 중, 고등학생을 대상으로, 학생이 인식한 교사와의 관계가 분배정의 원칙을 매개로 여러 학교 관련 변인에 어떠한 영향을 미쳤는지를 살펴보았다. 이때 학생-교사 관계를 리더십, 친절함/도움이 됨, 이해심, 자율성, 불확실성, 불만족, 꾸짖음, 엄격함으로 구분하였고, 학생이 다니는 학교 특성(학업적인 학교(일반 학교)와 직업 학교)에 따라 나누어 분석하였다. 연구 결과, 직업 학교에 다니는 학생들은 교사가 잘 도와주고 이해심이 높다고 인식할수록, 분배정의 원칙 중에서도 필요 차등원칙에 정적인 영향을 미쳤고, 그리고 이는 다시 학생들의 학업적 수행에 긍정적인 영향으로 이어졌다. 즉, 직업 학교에 다니는 학생 중 교사-학생의 관계가 가깝다고 인식한 학생일수록 교사의 보상이 학생 개인의 필요나 노력(필요 차등원칙)에 의한 것이라고 지각하게 되고, 이는 다시 그 학생의 더 좋은 성적으로 이어졌다. 그러나 일반 학교 학생들에게서는 다른 결과가

나타났다. 우선, 일반 학교 학생은 직업 학교 학생에게서 발견된 매개 관계가 발견되지 않았다. 그리고 교사와 가깝다고 인식한 학생일수록 교사의 보상 분배를 균등 분배원칙이나 필요 차등원칙으로 인식하였으나, 두 원칙 모두 학업적인 성취로 이어지지는 않았다. 그러나, 두 학교에서 동일하게 나타난 결과는 교사의 보상이 학생의 능력에 따라 다르다(잘한 학생에게 더 보상한다)고 지각한 학생일수록 학업 성취가 낮아진다는 것이었다. 즉 형평 차등원칙을 가지고 학생에게 보상하는 교사에 대해 학생들은 부정적으로 인식하게 되며, 이는 이어서 학업 성취를 부정적으로 예측한다는 것이다.

비슷한 맥락에서, Berti와 동료들(2010)은 이탈리아의 400명의 중, 고등학생과 그들의 79명 교사를 대상으로, 교실에서 교사가 교육자원을 나눌 때, 각 분배정의 원칙 대한 공정성 지각을 교사와 학생을 비교하고 학생의 학교급별로 비교하였다. 이 연구에서는 균등 분배원칙과 필요 차등원칙만이 비교되었다. 이때 균등 분배원칙은 교사가 평가 기준을 모든 학생에게 동등하게 적용하는지, 시험 시간을 모든 학생에게 동등하게 주는지 등으로 측정하였다. 필요 차등원칙은 교사가 학생의 노력에 따라 평가를 다르게 하는지, 한 학생이 특정 과목에 어려움을 보이면 평가 시이를 고려하여 평가하는지 등으로 측정하였다. 연구 결과, 교사와 학생 사이에 각 분배정의 원칙에 따른 공정성 지각이 다른 것으로 나타났다. 학생은 균등 분배원칙을 교사보다 더 공정하다고 지각하였고, 교사는 필요 차등원칙을 학생보다 더 공정하다고 지각하였다. 이는 학생의 학교급에 따라도 차이를 보였는데, 고등학생 집단이 중학생 집단보다 두 원칙 모두에서 더 공정하게 인식하는 것으로 나타났다. Berti와 동료들의 이 연구는 교사와 학생 간의 분배정의 원칙을 바라보는 시선이 다르다는 것을 보여준 첫 연구이다. 교사는 자신이 가진 한정적인 자원(예: 시간)을 다수의 학생에게 분배해야 하는 경우에 자주 놓이기 때문에, 그 시간을 효율적으로 활용하기 위해 차등적으로 학생을 대할 수도 있다. 그러나, 학생들의 관점은 확연히 다름을 알 수 있었다. 또한, 앞서 개관한

Molinari와 동료들(2013)의 연구 결과와 함께 보면, 이 시기 학생에게는 교사의 균등분배 원칙을, 차등분배(형평, 필요) 원칙보다, 더 공정하다고 인식하는 것을 보여주었다.

자원을 분배하는 원칙에 따라 나타나는 공정성 지각은 아니지만, 최근 몇 년간 아동학에서는 자원 분배에 있어 아동이 지각한 균등과 불균등, 불평등에 대한 연구가 많이 수행되어 왔다. 이러한 선행연구들은 발달단계에 따라, 사회적 불평등이 나타난 상황에서 아동이 도덕적 추론을 사용할 수 있는 능력은 계속해서 변하고, 특정 시기에는 불평등을 해소하고자 그 상황을 고치는 노력을 보여주었다. 한 예로, Rizzo와 Killen(2016)은 5, 6세 아동과 7, 8세 아동을 대상으로, 자원이 불평등하게 나눠진 상황을 어떻게 지각하는지에 대한 연구를 진행하였다. 연구참여자는 허구의 두 사람에 대한 이야기를 듣는다. 이 두 사람은 각각 다른 지역 출신인데, 한 지역은 역사적으로 많은 자원이 있고 다른 지역은 자원이 매우 부족하다. 이 두 그룹의 아동에게 두 사람 중 누구에게 더 많은 자원을 줘야 하는지를 질문한 결과, 5, 6세 아동은 자원이 부족한 지역에서 온 사람에게 더 많이 줘야 한다고 인식한 동시에 두 지역 사람 모두 동등한 양의 자원을 배분받아야 한다고 생각하는 것으로 나타났다. 반면, 7, 8세 아동은 두 사람이 동등한 양을 배분받는 것이 불평등을 영구화시키기 때문에 덜 공정하다고 인식하는 것으로 나타났다.

또한, Rizzo와 Killen(2020)은 자원의 불평등한 분배가 개별적인 이유였는지, 구조적인 이유였는지에 따라 아동의 공정성 지각이 다른지를 연구하였다. 3~8세 아동에게 가상의 할당자가 노력을 많이 한 사람(개별적 불평등)에게 더 분배하는 상황과 성별에 따라 분배가 다른 상황(구조적 불평등)에 대해 어떻게 생각하는지 물었다. 연구 결과, 이 시기 아동의 대부분은 성별 차이에 따른 불평등 분배를 더 불공정하다고 인식하였고 개선되어야 한다고 평가했다. 그러나, 그들 자신을 포함하여 자원을 분배하는 상황에 놓이자, 대부분의 연구 참여 아동은 동등한 양을 분배하는 모습이 나타났다. 즉 어린 나이여도 성(性) 차별에 따른 동등하지 않

은 분배와 개인의 노력에 따른 동등하지 않은 분배를 인지적으로 구별할 줄 아는 능력이 있다는 것이다. 다만, 이 구별 능력을 충분히 사용하여 불평등을 개선하지는 못하는 것으로 나타났다.

그러나, 또 다른 연구(Killen et al., 2022)에서는 아동이 나이가 들수록(초등학교 고학년 혹은 중학교 저학년 시기의 아동) 동등한 분배를 더 받아들이는 것으로 나타났다. 미국의 8~14세 초기 청소년을 대상으로, 교사의 리더 역할에 대한 배분을 학생의 인종에 따라 다르게 했을 때와 동등하게 했을 때를 비교하여, 그에 대한 공정성 지각에 대해 확인하였다. 연구 결과, 고학년으로 갈수록 교사가 유러피안 미국인과 라틴계 미국인 학생에게 동등하게 리더십 역할을 줄 때 더 용인하는 것으로 나타났다. 즉 어린 아동에 비해 초기 청소년은 불평등한 리더십 배분에 대해 더 부정적으로 인식하는 것으로 나타났다.

이처럼 교사가 종종 무심코 교실에서 내비치는 분배정의 원칙 혹은 편견이 학생들의 공정성 인식에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 연구의 필요성이 최근 들어 더 강조되는 듯하다. Kaufman과 Killen(2022)은 학생의 공정성 지각은 사회적 위계 체계가 가득한 교실과 같은 환경에서 발전한다고 주장하며, 그 안에서 교사와 같은 지휘권자에 의해 발생할 수 있는 불평등에 대한 경험을 학생이 어떻게 이해하는지에 대한 연구가 더 필요하다고 강조하였다. 바꿔 말하면, 교사의 교육자원 분배를 포함한 여러 행동에 대해 학생들은 공정성이라는 관점에서 어떻게 바라보는지에 대한 연구가 필요하고, 이를 통해 교사나 학급 친구와 생활하면서 느낄 수 있는 편견을 줄일 수 있고 교실을 더 공정한 장소로 만들 수 있다는 것이다.

무엇보다도, 학생이 교사로부터 높은 수준의 불공정한 대우에 지속적으로 노출되면, 학생의 사회관계에 장기적으로 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 보여준 연구도 있다. Crystal과 동료들(2010)은 교사의 불공정한 대우가 지속되는 경우, 학생 자신뿐만 아니라 학급 친구가 받는 편견적 대우를 잘 알아차리지 못한다는 것을 밝혔다. 즉, 교사의 불공정한

대우가 학생의 공정성 인식 등을 포함한 전반적인 도덕적 관심에 영향을 주고, 이는 다시 학급 친구가 받을 수 있는 불합리한 상황에 대한 사회적 인지가 떨어질 수 있음을 의미한다. 즉 교사가 교실에서 교육자원을 분배할 때 차등 원칙이 중심이 되면, 학생들은 이에 대해 불공정함을 느낄 수 있다. 이보다 더 중요한 점은 이러한 차등 분배에 따라 발생할 수 있는 부정적인 영향을 최소화시킬 수 있는 개인 내적 변인에 대해 논의가 필요하다는 것이다.

다. 분배정의 원칙과 친사회적 행동

교실에서 교사가 어떠한 원칙을 가지고 한정된 교육자원을 나눌 때 학생들의 친사회적 행동이 더 증진될까? 각 분배정의 원칙을 비교하여 친사회적 행동의 영향을 살핀 연구는 아직 없는 것으로 보인다. 그러나, 각 분배정의 원칙의 특징을 살핀 연구를 통해 친사회적 행동 간의 관계를 유추해볼 수 있다. 우선, 사람들은 대체로 사회적 상호작용을 해야 하는 상황에서 형평 차등원칙과 필요 차등원칙보다 균등 분배원칙을 더 선호하는 것으로 나타났다(Camerer & Taler, 1995). 또한, 비슷한 맥락에서 균등과 불균등인 상황에서 사람들의 도움행동이 어떻게 달라지는지에 대한 연구로 두 변인 간의 관계를 예측해볼 수 있다.

한 예로, Cote와 동료들(2015)은 미국의 성인을 대상으로, 경제적인 불평등과 사회 계층이 친사회적 행동에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보았다. 이들은 연구참여자가 사는 주(洲)의 경제적 불평등을 보여준 후, 상금에 지원할 수 있는 티켓을 받지 못한 사람에게 자신의 티켓을 더 줄 것인지를 물어보았다. 연구 결과, 자신이 사는 주의 경제적 불평등이 심하다가 알고 있는 집단의 연구참여자 중 사회 계층이 높을수록(고소득층일수록) 티켓을 덜 준 것으로 나타났다. 반면, 자신이 거주하는 주의 경제적 불평등이 적다고 인지한 집단의 고소득층은 티켓을 더 주었다. 즉, 내가 아무리 많은 돈을 벌더라도, 내가 속한 집단(예: 주, 도시)이 경제적

으로 불평등하다고 인식하면, 다른 사람을 위한 행동이 덜 나타나는 것이다. 연구자들은 이러한 결과에 대해, 자신이 사는 주의 경제적 불평등이 커진다는 것은 자신의 경제적 위치가 한번 떨어지게 되면 매우 크게 떨어질 수 있다는 위협으로 작용하기 때문에, 고소득자 계층이 자신의 특권도 언젠간 잃을 수 있다는 걱정과 불안이 커져 친사회적 행동을 덜 한 것으로 해석하였다.

또한, Kirkland와 동료들(2020)은 4, 5세 아동을 대상으로 자원이 균등하게 분배될 때와 그렇지 않을 때를 비교하여, 아동의 기부 행동과 자원 배분 행동에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보았다. 이 연구의 참여 아동들은 같이 게임에 참여하는 6개의 인형과 비슷한 양의 토큰을 받는 집단(수행 결과별로 자신과 인형이 받는 토큰의 양은 다르지만 큰 차이가 없는 낮은 불평등 집단)과 인형들이 더 많이 받는 집단(수행 결과별로 다르게 분배되고, 토큰 개수의 간극이 매우 큰 높은 불평등 집단)으로 나뉘었다. 게임이 끝난 후, 아동의 기부 행동과 자원 배분 행동을 측정하였다. 기부 행동은 다른 나라 아이(실제로 존재하지 않는 국가의 아이이며 그 국가에는 스티커가 없다는 내용이 담김)에게 자신의 스티커를 몇 개 줄 것인지로 쟀고, 자원 배분 행동은 남은 토큰(아동은 항상 중간 정도의 양을 얻도록 설정하여 기부할 수 있는 여지를 남김)을 다른 인형(인형은 게임 수행 결과에 따라 토큰이 다르게 수여됨)에게 줄 것인지로 측정하였다.

연구 결과, 낮은 불평등 집단의 아동보다, 높은 불평등 집단에 있던 아동이 기부 행동을 덜 한 것으로 나타났다. 이러한 결과에 대해 연구자들은 아동이 덜 받게 된 상황 자체를 경쟁이라고 인식했을 가능성에 대해 언급하였다. 그리고 이러한 경쟁 상황은 타인을 돕는 행동을 덜 하게 했다고 해석할 수 있다. 연구자들은 또한, 인형보다 덜 받은 집단의 아동은 인형들과 비교하여 상대적으로 자신이 불리한 위치에 있다고 생각했을 가능성도 언급하였다. 반면, 토큰 배분 행동에서는 두 집단 간 차이는 없는 것으로 나타났다. 이 점에 대해서 연구자들은 연구참여자 아

동의 나이와 관련한 발달적인 측면을 지적하였다. 4, 5세 아동은 특히나, 특정 대상이 상황에 따라 더 가질 수 있다는 개념이 성립되어 있지 못하고, 똑같이 나눠가는 것이 하나의 옵션일 때 특히 균등 분배를 더 선호한다는 것이다(Baumard et al., 2012; Rizzo & Killen, 2016). 토큰 배분 행동은 게임에 같이 참여한 인형들(수행 결과별 받은 토큰 개수가 다름) 중 어떤 인형에게 몇 개를 더 줄 것인가로 측정하였는데, 게임 수행의 결과가 좋지 않아서 덜 받은 인형에게 자신의 토큰을 더 주는 행동은 나타나지 않았다. 즉, 이 시기의 아동에게 능력이나 기여도에 따라 다르게 분배될 수 있다는 것에 대해 부정적인 시각으로 보지 않았다는 것을 시사한다.

앞서 살펴본 여러 선행연구를 통해 균등하지 못한 분배는 아동과 성인 모두에게 모두 부정적이고, 이를 피하려고 노력한다는 것을 확인할 수 있었다(Fehr et al., 2008; Shaw et al., 2016). 그러나 이는 주로 해외에서 진행된 연구로, 우리나라 초기 청소년 시기 학생의 차등적인 분배에 대한 인식에 대한 연구도 필요하다. 따라서 본 연구에서는 우리나라 학생들 또한 균등 분배상황에 비해, 특정 대상에게 더 분배된 차등 분배 상황에 대한 부정적인 인식이 더 강한지 알아보고자 한다. 한편, 넓게는 사회에서의 부(富)의 분배, 좁게는 교실에서의 교육 기회의 분배는 때에 따라 차등적일 수 있다. 특히, 교사의 교육자원(예: 시간)은 제한된 양으로 분배되어야만 하는 상황이 더 많기 때문에(Ehrhardt-Madapathi et al., 2018), 형평 차등원칙과 필요 차등원칙 모두 자원의 차등적인 분배는 필연적이다(Donat et al., 2016). 다시 말하면, 나와 내 친구가 동등한 양의 교육자원을 받지 못하였다고 느낄수록 공정성에 대한 인식이 다소 편협될 수 있고, 서로 돕고 더불어 살아가는 세상에서 가져야 할 친사회적 역량에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 따라서 이러한 부정적인 영향을 줄이기 위해 어떠한 개인 내적인 힘을 키워줘야 하는지에 대해 확인해보고자 한다.

4. 정당한 세상에 대한 믿음

가. 정당한 세상에 대한 믿음의 기능

차등 분배가 공정성 인식에 미치는 영향과 관련한 선행연구를 살펴보면, 차등적으로 분배하는 것에 대한 적정성에 대한 인식이 긍정적일수록 분배정의를 높였다(조남신, 김승철, 2002). 다시 말하면, 차등 분배를 경험하더라도 그 분배가 특정인에 대한 특혜가 아니라, 그 상황이 정당했고 적절했다고 인식할수록 공정성에 대한 인식이 높아질 수 있다는 것이다. 불공평하다고 판단될 수 있는 상황일지라도, 세상의 모든 일은 순리에 따라 일어난다라고 믿는 사람일수록 불확실한 미래에 대한 확신과 신뢰를 가짐으로써 심리적 안정감을 유지하여 그 상황에 대해 긍정적으로 인식할 수 있다(Lerner, 1977). 따라서, 본 연구에서는 교사가 교육자원을 분배할 때, 특정 대상에 따라 차등적으로 분배하게 되는 형평 차등원칙과 필요 차등원칙이 교실공정성 지각과 친사회적 행동에 미칠 수 있는 부정적 영향을 완화시키는 개인 내적 요인으로 정당한 세상에 대한 믿음에 초점을 두고자 한다.

정당한 세상에 대한 믿음(Belief in Just World)은 기본적으로 세상은 정당하고 정의롭다고 믿는 개인적 신념으로(Lerner, 1977), 사람들은 각자 노력한 만큼 보상과 대우를 받을 것이라는 믿음을 내포한다(Dalbert, 1997). 부당함과 불평등 지각과 관련한 인지적 개념으로, 해외에서는 오랫동안 연구되어 왔다(예: Hafer & Correy, 1999; Furnham, 2003). 최근 우리나라 사회의 불공정성에 대한 문제의식이 커짐에 따라, 국내에서도 교육학, 심리학, 상담학 등에서 관심을 가지고 연구되고 있다. 초기 연구들은 정당한 세상에 대한 믿음의 부적응적인 측면에 초점을 둔 경향이 있다. 대표적으로 Lerner와 Simmons(1966)에 따르면, 사람들은 타인이 불행한(부당한) 상황에 놓여있음을 인지하게 되면, 자신의 정당한 세상에

대한 믿음이 위협받는다고 느낀다고 하였다(유다겸, 2021에서 재인용). 그리고 그 불평등한 상황이 벌어진 데에는 그만한 이유가 있다고 합리화함으로써, 자신의 정당한 세상에 대한 믿음을 지켜낸다고 하였다. 즉, 나의 정당한 세상에 대한 믿음이 손상될 상황이라고 느끼면, 타인이 처한 불평등한 상황에 대해 마땅한 일로 인식하고, 특히 사회적 소외 계층이나 약자 등의 처지를 비난하고 폄하한다는 것이다(Lipkus, 1991).

그러나 1990년대부터 정당한 세상에 대한 믿음이 개인적 기질로서 역할 한다는 것이 밝혀지면서, 이후 많은 연구는 정당한 세상에 대한 믿음의 긍정적 측면에 관심을 두었다. 대표적으로, Dalbert(2009)는 정당한 세상에 대한 믿음의 다양한 적응적 기능을 다음과 같이 밝혔다. 첫째, 정당한 세상에 대한 믿음은 개인의 사회 적응을 돕는다. 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 사람들은 세상의 모든 일이 발생하는 데에는 그에 합당한 이유가 있다고 믿기 때문에 사회를 안정된 곳으로 지각한다. 그리고 이러한 사람들은 자신이 겪는 불행한 일들을 대체로 수용하는 경향이 높고, 자신의 행동에 따라 보상이나 벌을 받는다고 인지하기 때문에 자신의 불행한 상황에 대해 사회를 탓하지 않고 상황을 유연하게 대처하는 능력이 있다. 둘째, 정당한 세상에 대한 믿음은 목표를 이루기 위해 꾸준히 노력하게 하는 원동력으로서 기능한다. 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 사람은 노력에 따른 결과를 중요하게 여기므로 자신도 노력하며 높은 성취를 이루고자 하는 욕구가 있다. 셋째, 정당한 세상에 대한 믿음은 사회적으로 도덕적이고 올바른 행동을 하게 한다. 즉, 정당한 세상에 대한 믿음이 강한 사람은 자신도 자신의 집단으로부터 정당한 대우를 받는다고 느끼기 때문에 선의의 행동을 더 하게 된다는 것이다.

이처럼 공정성에 대한 지각뿐만 아니라 여러 면에서 적응적인 것으로 보이는 정당한 세상에 대한 믿음의 형성을 발달학적 관점에서 보면 다음과 같다. Dalbert(2009)는 Piaget(1932)의 내재적 정의 추론(immanent justice reasoning)을 인용하며, 정당한 세상에 대한 믿음은 아동기인 7, 8세 무렵부터 형성된다고 보았다. ‘나쁜 일에는 반드시 벌이 따른다’라

는 내재적 정의를 토대로, 이 시기의 아동은 어린 시절 여러 경험을 통해 정당한 세상에 대한 믿음을 형성하고, 세상을 정당하고 정의롭게 인지하게 된다는 것이다(김은하 외, 2017; Dzuka & Dalbert, 2002). 그리고 아동은 성장하면서, 정당성과 관련한 여러 경험을 통해 정당한 세상에 대한 믿음을 발달 및 강화시키는데, 정당한 세상에 대한 믿음은 이러한 인지적인 성숙과 함께 발달하는 안정적인 성격 특성으로 알려져 있고, 아동기에 나타나 청소년기를 거쳐 세분화되고 발달한다(Dalbert, 2001). 특히 정당한 세상에 대한 믿음은 초기 청소년 시기인 초등학교 고학년을 거치며 구체화되므로(Dalbert, 1999), 이 시기의 아동은 이미 자신이 세운 정당한 세상에 대한 믿음을 토대로, 자신에게 일어나는 일들에 대한 공정성 판단을 할 수 있는 능력을 갖춘 것으로 본다. 또한, 많은 연구자들은 이러한 정당한 세상에 대한 믿음의 적응 기능이 일시적으로 혹은 부정적인 상황에서만 작용하는 것이 아니라고 주장한다. 즉 일상적으로 일어날 수 있는 다양한 일에 유동적으로 대응하고, 안녕감을 유지할 수 있는 개인적 자원으로서 역할을 한다는 것이다(Dalbert 1999; Dzuka & Dalbert, 2002; Furnham, 2003; Lipkus et al., 1996).

정당한 세상에 대한 믿음은 주로 두 개의 하위차원으로 구분하여 연구된다. Dalbert(1999)는 어떠한 상황에 대해 정당성을 판단할 때 자신과 관련된 것인지, 타인과 관련된 것인지를 구분한다고 주장하였고, 이에 따라 정당한 세상에 대한 믿음을 개인적 정당한 세상에 대한 믿음(personal belief in a just world)과 일반적 정당한 세상에 대한 믿음(general belief in a just world) 두 개의 하위차원으로 나누었다. 개인적 믿음은 자신이 세상에서 정당한 대우를 받고 있다는 개념이고, 일반적 믿음은 모든 사람은 세상으로부터 정당한 대우를 받고 있다는 개념이다. 이 두 개념은 서로 독립적이고, 개인에게 미치는 영향이 다른 것으로 보고된다(Sutton et al., 2017).

우선, 개인적 정당한 세상에 대한 믿음은 여러 국내·외 선행연구를 통해, 다양한 심리사회적 적응(안녕감, 우울, 스트레스 등)과 밀접한 관련

이 있음이 밝혀졌다(예: 김은하, 김도연, 김수용, 2016; Khera, Harvey, & Callan, 2014). 개인적 믿음이 강한 사람은 불공정한 상황에 직면했을 때, 자신의 정당한 세상에 대한 믿음을 지키려는 강한 동기를 가지게 되고, 불공정함에 대한 가치를 낮게 평가하는 인지적 전략을 활용함으로써, 불공정한 상황이 일으키는 분노를 줄인다(Bartholomaeus & Strelan, 2019; Begue & Muller, 2006). 또한, 개인적 믿음은 신뢰와도 관련이 있는 것으로 알려졌다. 개인적 믿음이 높은 사람은 실험에서 보상을 약속한 연구자의 말을 더 믿으며, 정부의 정책에 대한 신뢰도 높은 것으로 나타났다(Zuckermann & Gerbasi, 1977; 차란희, 노안영, 2020에서 재인용). 반대로, 개인적 믿음이 낮은 사람은 자신이 공정한 대우를 받지 못할 것이라고 믿는 경향성 때문에 타인을 잘 믿지 못하고 소속감과 친밀감이 높지 않은 것으로 나타났다(Furnham, 2003).

더불어, 개인적 믿음은 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미쳤다. Begue(2014)는 프랑스의 성인 805명을 대상으로 개인적 정당한 세상에 대한 믿음과 돈 기부와의 관계를 살펴보았다. 연구 결과, 개인적 믿음이 강할수록 폭력피해자를 돕는 단체에 돈을 더 기부하는 것으로 나타났다. 이는 특히, 친사회적 행동에 영향을 미치는 나이, 성별, 교육 수준, 우울감보다도 더 강한 예측 요인인 것으로 나타났다. 이러한 결과에 대해 연구자는 개인적 믿음이 높은 사람은 세상을 의미 있고, 안정되고, 질서정연한 곳으로 보기 때문에, 타인에 대한 긍정적으로 지각하는 경향이 있고(Strelan, 2007), 자신의 노력이 의미 있다고 생각하기 때문에 현재 친사회적인 행동을 하면서 미래의 자신에게 투자하는 것이라고 해석하였다. 이러한 선행연구를 통해 알 수 있는 중요한 점은 자신이 부당한 상황을 경험할지라도 개인적 정당한 세상에 대한 믿음이 강한 사람은, 그 부당한 상황에 대해 긍정적으로 바라보고, 이타적인 행동으로도 이어질 수 있다는 것이다(송경희 외, 2018; Jiang et al., 2017).

반면, 일반적 정당한 세상에 대한 믿음은 주로 불행한 일을 겪은 사회적 약자에 대한 태도나 행동 의도 등 타인이 처한 상황 판단과 관련이

있다(Begue & Muller, 2006). 일반적 믿음 또한 개인적 믿음과 마찬가지로 삶의 만족이나 자아존중감과 관련이 있는 것으로 나타났지만, 예측력은 개인적 믿음보다 떨어졌고(Dalbert, 1999), 주로 타인의 삶의 만족을 어떻게 지각하는지와 관련이 있었다(Lipkus et al., 1996). 특히 일반적 믿음은 피해자에 대한 태도와 관련하여, 혼재된 결과를 보이기도 한다. 일반적 믿음이 강할수록 피해자에 대한 동정과 지지가 높아짐을 밝힌 연구(Fox et al., 2010)가 있는 반면, 일반적 믿음이 강한 사람이 오히려 피해자를 비난하거나 덜 돕는 것으로 보여준 연구도 있다(예: Begue & Bastounis, 2003; Furnham, 2003; Sutton & Winnard, 2007). 후자의 경우, 다른 사람이 받는 대우가 공정하다고 느낄수록, 불행한 상황에 놓인 결과 자체를 피해자의 잘못으로 생각하기 때문에 그 상황을 합리화하여 피해자에 대해 부정적인 태도를 가지게 된다는 것이다.

이처럼 개인적 믿음과 일반적 믿음은 한 개인 내에서도 서로 다른 반응으로 이어진다(김은하, 전주원, 2019). 무엇보다도 개인적 믿음은 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미치고, 일반적 믿음은 반사회적 행동을 정적으로 예측하였다(Begue & Muller, 2006). 특히, 교육 장면에서는 개인적 믿음만이 학생의 삶의 만족, 긍정 정서, 자아존중감과 관련성을 보인다(Dzuka & Dalbert, 2002). 또한, 정당한 세상에 대한 믿음이 청소년기에 개인적 믿음과 일반적 믿음으로 구분되어 발달한다는 시기이고, 이 시기의 개인적 믿음이 일반적 믿음보다 더 강하게 발현된다(Dalbert, 2009). 그리고 개인적 믿음은 학교에서 일어나는 여러 상황에 도전적으로 대응하게끔 하는 힘을 가진다고 한다(Dalbert & Sallay, 2004). 이에 따라, 최근 교육학 영역의 관련 연구들도 주로 개인적 믿음에 초점을 두어 연구되고 있다(정은교, 안도희, 2017b; Donat et al., 2016). 따라서 본 연구에서도 이러한 정당한 세상에 대한 믿음의 발달적인 특성을 고려하여, 개인적 믿음에 집중하여 연구를 진행하였다.

나. 정당한 세상에 대한 믿음의 역할

정당한 세상에 대한 믿음은 사람들의 인지적 구조를 형성시키기도 하는데, 이 인지적 구조는 특정 상황에 대한 해석에 영향을 미친다(Cantor, 1990). 그래서 사람들이 어떤 상황을 지각하는 데에 있어 정당한 세상에 대한 믿음이 높으면, 이러한 인지적 구조가 작동함에 따라, 그 상황에 대해 긍정적인 판단을 내리게 된다(Taylor & Brown, 1988). 따라서 교사가 차등 원칙을 가지고 분배하여 학생이 직면하는 부정적인 상황에 대해, 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 학생은 이를 상대적으로 덜 부정적으로 지각하고, 이타적인 행동도 보일 수 있다. 앞서 개관한 정당한 세상에 대한 믿음의 기능적 특징을 토대로, 불공정한 상황이 여러 심리적 변인에 영향을 미치는 관계에서 정당한 세상에 대한 믿음이 조절변수로서 역할 하였음을 밝힌 선행연구를 살펴보고자 한다.

정당한 세상에 대한 믿음이 불공정한 상황에서 겪게 되는 부적응적 심리적 증상(예: 우울, 불안)이나 부정 정서(예: 화) 등에 완충 작용을 하는 것으로 나타났다. 한 예로, Zsila와 동료들(2018)은 사이버 괴롭힘의 피해자들이 경험하는 심리적 증상에 대해 헝가리의 청소년과 성인 1,500명을 대상으로 연구를 진행하였다. 온라인 설문을 통해, 지난 1년간 사이버 괴롭힘을 받은 경험을 묻고, 이들의 대인민감성과 우울감, 그리고 불안을 측정하였다. 연구 결과, 지난 1년 중 사이버 괴롭힘을 받은 사람들은 더 많은 우울과 불안을 경험하는 것으로 나타났다. 그리고 이때 정당한 세상에 대한 믿음이 낮은 사람은 이 관계가 더 악화되었다. 즉, 정당한 세상에 대한 믿음은 이처럼 부당한 상황에 놓인 사람들의 우울과 불안을 완화시켜 심리적 건강을 보호해주는 것으로 나타났다.

Lipkus와 Siegler(1993)는 개인의 정당한 세상에 대한 믿음과 공정성 지각에 대해 미국 성인을 대상으로 연구를 진행하였다. 미국의 한 지역의 남녀 성인 221명을 대상으로, 그들이 일상생활에서 자주 겪는 불공정한 상황을 조사하였다. 이들은 종교적인 차별과 나이 차별에서 오는 불

공정한 상황을 주로 인식하고 있는 것으로 나타났는데, 이때 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 사람들은 이와 같은 불공정한 상황을 자신을 향한 개인적인 차별 행위라고 인식하는 경향성이 낮았다. 그리고 정당한 세상에 대한 믿음이 굳건한 사람일수록 자신이 나이 차별에서 오는 불공정한 상황의 희생자라고 덜 느꼈다. 즉 강한 정당한 세상에 대한 믿음은 차별을 느끼는 부당한 상황으로부터 발생할 수 있는 부정적인 경험을 자신의 것으로 인식하도록 두지 않는 것이다.

불공정함을 느낄 수 있는 여러 그룹을 대상으로 정당한 세상에 대한 믿음의 역할을 확인한 연구도 있다(Dalbert, 1996; Dalbert, 2002에서 재인용). 이 그룹에 속한 연구참여자는 해고당한 블루칼라 노동자와 장애가 있는 아이의 엄마 등이 포함되었다. 연구 결과, 불공정한 상황에 놓인 사람일지라도 정당한 세상에 대한 믿음이 높으면, 자신들의 운명이 덜 부당하다고 판단했고, 세상을 더 정의롭게 인식하는 것으로 나타났다. 이 선행연구들에서 공통점으로 확인할 수 있는 것은 정당한 세상에 대한 믿음이 분노를 유발할 정도의 불공정한 상황을 덜 부정적으로 느끼게 하고, 이 상황에 대해 더 좋게 느끼게 하는 역할을 한다는 것이다.

이와 같은 정당한 세상에 대한 믿음의 특징을 Correia와 Dalbert(2007)는 학교 맥락에서 확인하였다. 포르투갈의 중・고등학생 1,270명을 대상으로 정당한 세상에 대한 믿음과 교사와 친구의 행동에 대한 공정성 판단의 관계를 살폈다. 연구 결과, 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 학생일수록 교사나 친구가 자신을 향해 보여준 여러 행동을 평가할 때 더 공정한 행동으로 지각하는 것으로 나타났다. 즉, 정당한 세상에 대한 믿음은 학생들 또한 자신의 학교에서의 생활을 의미 있게 해석할 수 있도록 돕는 역할을 한다.

차등 분배원칙이 친사회적 행동에 미치는 영향도 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 다르게 나타날 수 있다. 자신이 속한 집단에서의 금전적 재원과 자원의 불공정한 분배는 집단 구성원 사이에서의 이타적인 행동을 감소시키고(Cote et al., 2015; Cronin et al., 2015; Nishi et al., 2015;

Sands, 2017), 오히려 경쟁적인 분위기를 조성하는 것으로 나타났다(Sanchez-Rodriguez et al., 2018). 따라서 본 연구에서는 차등 분배(형평, 필요) 원칙이 친사회적 행동에 미칠 수 있는 부정적 영향을 정당한 세상에 대한 믿음이 조절하는지, 각 원칙에 따라 조절하는 양상이 다른지를 확인해보고자 한다.

이때 차등 분배원칙과 친사회적 행동 간의 관계에 있어, 정당한 세상에 대한 믿음의 조절변수로서의 역할은 다음의 이유로 설명될 수 있다. 첫째, 정당한 세상에 대한 믿음은 타인을 향한 태도에 긍정적인 영향을 미친다(김은하 외, 2017). 둘째, 정당한 세상에 대한 믿음이 높을수록 자신이 속한 집단에 대한 소속감이 커지고 이에 따라 자신의 욕구를 그 집단 안에서 충족시킬 수 있게 되며(김은하, 김수용, 2017), 공동체 의식에도 긍정적인 영향을 미친다(Puig et al., 2015). 셋째, 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 사람은 자신이 속한 집단 안에서 통제권을 가지고 있다고 느끼며, 자신에 대한 효능감이 높고(김지경, 2002), 서로를 지지해주는 대인관계를 형성하여 관계적 만족도가 높다(정은교, 안도희; 2017b). 넷째, 강한 정당한 세상에 대한 믿음은 사람들이 자신이 속한 집단에 대한 만족도를 높게 지각하게 하고, 집단에 더 헌신하는 행동을 하도록 이끈다(Otto & Schmidt, 2007). 다섯째, 이 믿음은 자신이 속한 집단에서 내가 노력을 하는 만큼 그에 상응하는 보상을 받을 것이라고 믿게 한다(Hafer, 2000). 즉, 세상은 정당하기 때문에 내가 속한 이 집단에서 나도 언젠가는 나의 노력에 따라 합당한 보상을 받을 것이라고 믿는다(김은하 외, 2017; Dzuka & Dalbert, 2002). 따라서 높은 정당한 세상에 대한 믿음은 사람들이 차등 분배로 인해 몫이 줄어드는 것에 대해 좌절시키기보다는, 내가 속한 집단에서 보상을 받을 것이라는 생각을 하게 함으로써 타인을 향한 도움행동으로 이끌 수 있다. 마지막으로, 정당한 세상에 대한 믿음이 강한 사람은 긍정적인 행동전략을 사용하기 때문에 자신의 집단에 대한 자긍심과 고마움을 느끼고, 이를 통해 약자를 보호하는 등의 이타적인 행동이 증가하는 것으로 밝혀졌다(Jiang et al., 2017). 이러한

결과는 성인뿐만 아니라 청소년에게도 같은 결과가 보고되었다(De Caroli & Sagone, 2014; 송경희 외, 2018).

정리하면, 정당한 세상에 대한 믿음은 이 세상에서 벌어지는 여러 일에는 그에 맞는 합당한 이유가 있다고 믿기 때문에 사회를 안정적으로 인식하면서, 부당한 상황이라도 유연하게 대처한다. 또한, 정당한 세상에 대한 믿음은 한 개인이 속한 집단으로부터 정당한 대우를 받는다고 느끼게 함으로써 더 도덕적으로 옳은 행동으로 이끈다(Dalbert, 2009). 특히 개인적 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 사람은 불공정한 상황에 처하더라도 그 원인을 해석하려 하고, 그 불공정성이 의미하는 가치를 낮게 평가하고(송경희 외, 2018; Bartholomaeus & Strelan, 2019; Begue & Miller, 2006), 이타적인 행동으로 이어진다(Begue, 2014; Jiang et al., 2017). 이에 따라, 교사의 차등 분배원칙이 학생의 교실공정성 지각과 친사회적 행동에 미칠 수 있는 부정적 영향을 줄일 수 있는 개인 내적인 힘으로, 정당한 세상에 대한 믿음의 역할을 확인해보고자 하며, 특히 차등 분배원칙 간에 정당한 세상에 대한 믿음이 미치는 차별적인 효과를 확인해보고자 한다.

5. 분배정의 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음의 관계

가. 형평 차등원칙과 정당한 세상에 대한 믿음

차등 분배원칙 중에서도 형평 차등원칙으로 교육자원을 분배할 때, 즉 성취가 뛰어난 학생에게 조금 더 분배하는 상황은 정당한 세상에 대한 믿음 수준과 관계없이, 교실공정성 지각과 친사회적 행동에 부정적일 것이다. 과거 형평 차등원칙은 경제적인 창출을 해야 하는 상황에서 집단 구성원의 효율성을 증진시키기 위해 등장한 개념이다(Deutsch, 1975). 특히 형평 차등원칙은 상대적인 장점에 비례하여 자원을 더 분배한다는 개념으로 등장하였는데, 기여, 능력, 결과, 노력 등이 장점에 포함된다(Wright & Boese, 2015). 즉, 한 조직 내에서 특출난 결과를 보인 사람에게 더 자원과 재원을 투자함으로써 그 조직의 이익 창출 면에서 조직원의 전체적인 성과 수준을 높인다는 것이다(박효민, 김석호, 2015). 그러나, 형평 차등원칙은 사람들의 능력에 비례하여 분배하는 형태라는 부분이 단편적으로 부각되면서 능력주의로 일컬어지게 되었다(김윤태, 2018; Sandel, 2020). 이로 인해 형평 차등원칙은 어떤 상황에서 사용되느냐에 따라, 장점도 있지만, 부작용도 함께 발생할 수 있다는 것이다. 특히 누군가의 능력이 뛰어나다는 이유로 기회가 몰리게 되면 다른 사람의 능력을 보여줄 기회가 동등하지 못하게 된다는 비판과 함께, 능력이 의미하는 추상성, 즉 능력의 정확한 정의 부재 등으로 인해, 형평 차등원칙은 오히려 불공정함과 더 관련이 있다(우명숙, 남은영, 2021).

정당한 세상에 대한 믿음이 높을수록 타인의 성공을 해석할 때 형평 차등원칙을 사용한다는 주장도 있다(Lerner, 1977). 그러나 형평 차등원칙을 교실 현장에 대입시키면, 교사가 능력이 뛰어난 학생, 즉 학업적 수행 및 성취가 높은 학생에게 교육자원을 더 분배하는 것이다. 그리고 교육자원의 차등적 분배는 결국 교육 기회의 불평등으로 인식되기 때문

에(최성수, 이수빈, 2018), 정당한 세상에 대한 믿음의 수준과 관계없이 형평 차등원칙이 가져오는 영향력은 더 부정적일 수밖에 없다. 즉, 내가 소속한 교실에서 한 학생이 성취가 뛰어나다는 이유로 교사가 그 학생에게 자원을 더 분배하는 것은 다른 학생들은 자신의 능력을 보여줄 기회가 없어진다고 생각할 수 있고, 또한, 그 학생이 어떤 면에서 더 나은 능력을 보였다는 것인지에 대해 납득이 가지 않을 수 있다. 즉, 형평 차등원칙은 집단 구성원 사이의 사회 갈등을 심화시킬 수 있다(곽영신, 류웅재, 2021). 이에 따라, 형평 차등원칙이 적용된 상황에서는 정당한 세상에 대한 믿음이 차등 분배에 대한 불공정한 지각을 감소시키지 못할 것으로 가정하였다.

뿐만 아니라, 친사회적 행동에 있어서도, 형평 차등원칙은 정당한 세상에 대한 믿음의 수준과 관계없이 부정적일 것이다. 형평 차등원칙에 따른 분배는 능력에 따른 차등적 보상과 사회적 지위 분배를 의미한다(남미자 외, 2019). 초기 공정성 이론(Homans, 1974; Adams, 1965)의 주요 골자는 바로 이 형평 차등원칙에 따른 분배에 대한 공정성이었다(Deutsch, 1975). 즉 개인이 집단 내에서 성과를 이루기 위해 투입한 비율에 비례하여 분배되었을 때를 공정한 상태로 보는 것이다. 그러나 시간이 흐름에 따라, 형평 차등원칙은 다소 변질되었다. 더 이상 순수하게 능력으로만 평가받을 수 없고, 능력의 세습으로 인한 여러 문제점이 발생하고, 엘리트에게만 기회와 자원이 집중되면서 형평 차등원칙의 본질에 대한 의심을 갖게 되면서 많은 비판을 받아왔다(박명림 외, 2021).

특히, 교실에서의 형평 차등원칙 대상자가 학급에서 뛰어난 성취를 보인 학생이라는 점에서, 상향 사회비교 상황과 연결 지어 생각해볼 수 있다. 상향 사회비교 상황 자체는 학생들에게 스트레스와 압박감을 느끼게 한다(손선경, 조한익, 2013; Wehrens et al., 2010). 그리고 이처럼 경쟁적인 교실의 분위기는 다른 사람을 위해 내가 발 벗고 나서는 행동으로 이어지기는 어렵다(Ye et al., 2019; Yip & Kelly, 2013). 상향 비교상황에서 정당한 세상에 대한 믿음의 역할을 살핀 한 연구에서(Begue,

2005), 이 믿음이 높은 대학생들은 상향 비교상황이더라도 자존감을 유지하는 것으로 나타났지만, 이는 이 학생들의 자기효능감이 높을 때에만 나타난 결과였다. 특히, 정당한 세상에 대한 믿음은 높지만 자기효능감이 낮은 학생들에게서는 상향 비교상황에서 가장 낮은 자존감을 나타냈다는 점에서, 단순히 정당한 세상에 대한 믿음의 효과로 볼 수 없는 결과라는 것을 강조하였다.

일반 회사에서의 형평 차등원칙은 조직원들의 경쟁을 통해 집단의 효율성을 높인다고 알려졌지만(박효민, 김석호, 2015), 교실에서 나보다 더 높은 성취를 보인 학생에게 교사가 교육자원을 더 분배했다는 것은 원치 않는 상향 비교상황을 조성할 뿐만 아니라, 그러한 분위기 속에서 다른 사람을 위한 이타적인 행동을 기대하기는 어려울 것이다. 더불어, 형평 차등원칙에 따른 차등 분배 상황이 교실공정성 지각과 친사회적 행동 간의 관계를 살핀 연구는 없다. 그러나, 정당한 세상에 대한 믿음은 주로 비주류 집단이 겪을 수 있는 차별적인 문제에 대한 불공정성 지각 및 그들에 대한 태도에 긍정적으로 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다는 점에서(예: 송민경, 이은설, 2020; Dalbert, 2009), 뛰어난 성취를 보인 학생에게 더 분배하는 상황에서는 정당한 세상에 대한 믿음의 조절효과가 나타나지 않을 것이라고 가정하였다.

나. 필요 차등원칙과 정당한 세상에 대한 믿음

형평 차등원칙과는 다르게, 사회적인 어려움이 있는 대상에게 교사가 기회나 자원을 더 분배하는 필요 차등원칙 상황에서는 정당한 세상에 대한 믿음의 수준에 따라 그 상황에 대한 교실공정성 지각과 친사회적 행동이 달라질 것이라고 추측하였다. 정당한 세상에 대한 믿음의 기본적인 개념은 응당 벌을 받아야 할 사람들만 벌을 받아야 하는 것이다(Furnham, 2003). 이는 바꿔 말하면, 어떤 사람이 불행을 겪을 만한 행동을 하지 않았는데도 불행을 겪게 되었음을 인지하게 되면, 이때 개인이

가지는 정당한 세상에 대한 믿음은 그들을 보호하는 역할을 하게 될 수 있다는 것이다(Lambert et al., 1999).

정당한 세상에 대한 믿음이 높은 학생은 나도 내가 속한 집단(학급)으로부터 정당한 대우를 받는다는 신뢰가 높고, 세상의 모든 일은 순리에 따라 일어난다고 믿기 때문에, 불확실한 미래에 대해 보상받을 것이라는 확신과 신뢰를 가지게 된다(Lerner, 1977). 이에 따라 교사가 특정 학생에게 교육자원을 더 배분하여 자신의 몫이 줄어드는 부당한 상황(불확실한 미래)이더라도, 심리적 안정감이 유지되고 그 상황을 긍정적으로 인식할 수 있다. 특히 그 차등 분배 대상이, 학업적인 어려움이나 신체적으로 어려움을 겪는 학생일 때에는 특히 그 대상자가 처한 상황에 합당한 이유가 있을 것으로 여기기 때문에, 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 학생일수록 그 대상자 또한 이 집단으로부터 정당한 대우를 받아야 한다고 생각한다(Dalbert, 2009). 이에 따라, 그 대상자가 더 받는 차등적인 분배를 부정적으로만 보지 않을 수 있다.

국내에서 진행된 통합교육(장애 학생과 비장애 학생을 함께 가르치는 교육)에 대한 비장애학생을 둔 어머니의 태도 연구(송민경, 이은설, 2020)에 따르면, 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 어머니일수록 다문화 수용성이 높아지면서 통합교육에 지지하였다. 이는 높은 정당한 세상에 대한 믿음이 장애 아동을 바라보는 태도가 부정적이지 않고, 자신의 비장애 자녀와 장애 아동이 함께 교육받아야 함이 마땅하다고 여기는 것을 보여주는 결과다. 즉, 높은 정당한 세상에 대한 믿음이 통합교육이 정당하다는 지각을 유지시키기 때문에, 소수자와 함께 사는 다문화 사회가 정당하고 이에 대한 지지로 이어지는 역할을 하는 것이다.

비슷한 맥락에서, Dalbert(2009)는 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 사람은 특정 대상이나 환경을 긍정적으로 수용한다고 주장하며, 사회적 이타주의와 같이 소수자 집단의 권리를 지지하는 태도 등 그들에 대한 태도가 자애로울 수 있음을 예측하였다. 더불어, De Caroli와 Sagone(2014)에 따르면, 정당한 세상에 대한 믿음은 부당한 상황에서 개

인이 가지는 정당한 세상에 대한 태도나 지각을 방어하기 위해 적응적인 사회적 기능으로 작용하는데, 이 사회적 기능은 친사회적 행동과 관련이 깊다(Carlo et al., 2018; Streit et al., 2021). 또한, 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 학생은 교실 내 사회적 약자에게 더 분배되는 행위 자체에 대해 동의를 하며, 사회적 약자를 보호하는 이타적인 행동 동기가 생긴다(Jiang et al., 2017). 즉, 전술한 형평 차등원칙과는 달리, 학업적인 어려움이나 신체적인 어려움이 있는 특정 대상에게 차등적으로 분배되는 필요 차등원칙 상황에서는 정당한 세상에 대한 믿음 수준이 높아짐에 따라 교실공정성 지각과 다른 사람을 돕는 행동이 나타날 수 있을 것으로 가정하였다.

그러나 필요 차등원칙의 대상을 구체적으로 나누어보면, 그 대상의 특성에 따라 교실공정성 지각과 친사회적 행동에 있어, 개인이 가지는 정당한 세상에 대한 믿음은 다르게 작용할 것으로 추측해 볼 수 있다. Furnham(1995)에 따르면, 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 사람은 외현적으로 드러나는 선천적인 장애를 가지고 태어난 사람들을 보면 자신의 정당한 세상에 대한 위협을 느끼게 되어, 그들을 동정하게 된다고 주장하였다. 선천적으로 몸이 불편한 사람들은 자신이 그럴만한 행동을 해서 장애를 얻게 된 것이 아니라, 그 개인이 통제할 수 없는 원인 미상이나 유전적인 이유로 불행함을 겪게 되는 것이다. 반대로, 어떠한 사람이 불행한 상황에 놓인 이유가 그 개인의 책임과 관련이 있을 수 있는데, 이때 정당한 세상에 대한 믿음의 역할을 다르게 나타날 수 있다.

본 연구에서 구성한 필요 차등원칙의 첫 번째 대상자는, 한 쪽 눈이 보이지 않는 신체적인 어려움이 있는 학생으로 표현되었다. 두 번째는 느린학습자의 특성을 가진 학생으로, 기초적인 수업 내용에 대한 이해가 많이 부족하고 이로 인해 위축되어 있고 친구들과 잘 어울리지 못하는 학생으로 묘사되었다. 한 학생이 학업적으로 어려움을 경험하는 이유는 여러 가지이다. 애초에 다른 학생보다 선천적으로 학업 능력이 매우 부족할 수도 있지만, 외부적인 다른 이유로 인한 결과일 수도 있다. 특히

느린학습자의 특성을 보이는 학생 대부분은 인지적, 학업적, 사회적인 어려움을 보이지만 지적장애까지는 포함되지 않아 일반 학급에서 비장애 학생과 함께 섞여 교육받고 있으며, 그만큼 외현적으로 그 어려움이 드러나지 않는 학생이다(박현숙, 최현기, 2014). 이러한 이유에서 본 연구에서는 같은 필요 차등원칙의 대상이지만, 우리나라 초등학생들은 이들에 대한 차등 분배에 대해 어떻게 인식하고 있는지, 이러한 교실에서 다른 사람을 돕는 행동은 어떻게 나타나는지 확인하고자 하였다.

이러한 차이는 귀인이론으로 설명될 수 있다. Weiner(1980)의 귀인-정서-행동 모델에 따르면, 어떤 사람이 처한 상황의 원인 소재를 내적으로 두는지, 외적으로 두는지에 따라 유발되는 정서가 달라지고, 이에 따라 그 사람을 도울 것인지에 대한 결정을 내리게 된다. 이는 특히 장애 및 질병과 관련하여서도, 특정 질병의 원인에 대한 이유에 따라 정서가 결정되고, 이어서 그 사람을 어떻게 대할지를 정해짐이 밝혀지는 연구로 이어졌다(예: 박근우, 서미경, 2012; Watson, 2001). 이러한 선행연구에 따르면, 질병이나 사회적으로 불이익을 가진 사람들이 그런 상황에 이르게 된 원인이 개인적으로 통제 불가능할 경우(예: 선천적 이유, 환경적 방해), 동정심이 생기고 그들에 대한 지각이 덜 부정적이며, 이타적인 행동으로도 이어진다. 반면, 사회적 불이익에 놓이게 된 이유가 개인적으로 통제 가능한 것(예: 노력 및 의지 부족)이라 인식할 경우, 분노 등의 부정 정서를 느껴 무시하거나 벌을 주는 행동으로 이어진다는 것이다.

여러 선행연구를 통해, 공정성 지각과 관련하여 정당한 세상에 대한 믿음이 부당한 상황에 놓인 이유(귀인) 유형과 상호작용하였음을 확인하였다. Nudelman과 Shiloh(2011)는 이스라엘 대학생을 대상으로, 사람들이 아픈 이유를 환경적(공기 오염, 박테리아), 행동적(흡연, 심한 다이어트), 그리고 미상(유전적, 생물학적, 스트레스)으로 구분하여, 이러한 병의 원인이 병에 걸린 정당성 지각에 미치는 영향을 확인하고자 하였다. 이때, 정당한 세상에 대한 믿음이 두 관계를 조절하는지도 함께 확인하였다. 연구 결과, 병의 이유가 통제 불가능할 때, 즉, 환경적인 이유거나 미상

의 이유일 때에만 정당한 세상에 대한 믿음이 병의 원인과 병에 걸린 정당성 사이에서 조절하는 것으로 나타났다. 정당한 세상에 대한 믿음이 높을수록 공기 오염이나 유전적인 이유로 병에 걸린 사람들에 대한 정당함이 더 높아진 것으로 나타났다. 그러나 반대로, 정당한 세상에 대한 믿음이 낮은 사람일수록 개인적으로 통제 가능한(행동적) 원인과 더 높은 상관을 보였다.

비슷한 맥락에서, 귀인 신념과 섭식 장애가 있는 사람에 대한 낙인의 관계에서 정당한 세상에 대한 믿음의 역할을 살핀 연구(Ebneter et al., 2011)가 있다. 이 연구에서는, 정당한 세상에 대한 믿음이 강할수록 그리고 원인을 개인적인 책임으로 둘수록, 비만, 폭식증, 거식증 등과 같은 섭식 장애가 있는 사람들에 대해 낙인을 더 가하는 것으로 드러났다. 즉 어떤 불행한 일이 벌어진 이유가 통제 가능할 때에는, 정당한 세상에 대한 믿음이 그 일에 대한 공정성 지각을 더 부정적으로 이끌 수 있다는 것이다. 이러한 선행연구들은 선천적으로 신체장애가 있거나 병에 걸린 원인이 유전적(혹은 생물학적)인 경우처럼 통제 불가능한 원인일 때, 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 사람은 그렇지 않은 사람보다 그 사람들에 대한 태도나 그 상황에 놓이게 된 이유를 긍정적으로 보는 경향이 나타났음을 보여주었다.

선행연구 검토를 통해, 본 연구에서는 같은 필요 차등원칙이더라도 그 대상자가 처한 어려움에 따라 정당한 세상에 대한 믿음의 조절효과에는 차이가 있을 것으로 가정하였다. 외현적으로 드러나는 신체장애 학생의 경우, 그 학생의 부당한 상황에 대해 통제불가능한 원인으로 접근할 가능성이 높다. 이에 비해, 느린학습자로 표현되는 학생의 경우, 그 힘듦의 정도가 눈에 띄게 나타나지 않는다는 점에서, 그 학생에게 교사가 교육자원을 더 분배하였을 시, 정당한 세상에 대한 믿음의 조절효과는 신체장애 학생 상황에 비해 다소 줄어들 것으로 추측하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구참여자

본 연구를 위해 초등학교 5, 6학년 학생 423명을 모집하였고 총 375명의 데이터가 최종 분석에 사용되었다. 본 연구에서는 다음과 같은 기준을 가지고 최종 분석에 사용할 데이터를 선정하였다. 우선, 불성실한 응답자는 모두 제외하였다(예: 응답을 다 완료하지 못한 경우, 하나의 번호로 모두 선택한 경우 등). 또한, 통제변인에 모두 응답을 하지 않은 경우, 주요 변인(정당한 세상에 대한 믿음, 공정성 인식, 친사회적 행동) 중 하나라도 응답하지 않은 경우 등은 제외되었다. 또한, 본 연구는 각각의 분배정의 원칙이 담긴 만화를 보고, 교실공정성 인식과 친사회적 행동을 측정하기 때문에 조작 확인이 중요하였다. 따라서 분배정의 원칙 내용의 만화와 친사회적 행동 유도 만화를 본 후, 응답한 조작 확인 질문에서 틀렸거나 응답하지 않은 경우도 모두 제외되었다.

위와 같은 데이터 선별 기준을 통해 48명 연구참여자(전체 모집 인원의 11.3%)의 데이터가 분석에서 제외되었다. 이에 따라 분배정의 원칙별 최종 분석에 활용한 연구참여자는 균등 분배원칙 88명, 형평 차등원칙 94명, 필요 차등원칙(느린학습자) 원칙 106명, 필요 차등원칙(신체장애) 원칙 87명이다. 학년에 따른 연구참여자의 분포를 살펴보면 5학년이 184명(49.1%)이었고 6학년은 191명(50.9%)이었으며, 선택유형별 학년 분포는 고르게 나타났다($\chi^2(3) = .28$, $p = .963$). 연구참여자 성별에 따른 분포는 남학생이 181명(48.3%), 여학생이 194명(51.7%)으로 나타났다(<표 Ⅳ-1> 참고). 또한 연구참여자의 성별 분포도 선택유형별로 다르지 않은 것으로 확인되었다($\chi^2(3) = .80$, $p = .849$).

<표 Ⅳ-1> 분배정의 원칙별 성별 및 학년 분포

		분배정의 원칙				
		균등	형평	필요 (느린학습자)	필요 (신체장애)	계(%)
성별	남	43	42	54	42	181(48.3%)
	여	45	52	52	45	194(51.7%)
학년	5	45	46	52	41	184(49.1%)
	6	43	48	54	46	191(50.9%)

2. 연구절차

본 실험연구 실시 3주 전 예비 연구를 진행하였다. 예비 연구는 경기도에 소재한 두 곳의 초등학교 5학년 두 개 학급, 6학년 두 개 학급 총 102명을 대상으로 진행되었다. 예비 연구는 본 실험연구와 동일한 형태로 진행되었다. 각각의 분배원칙 정의를 학급마다 무선배정하였으며, 연구참여자는 교실 앞의 모니터를 통해 만화 영상을 시청한 후, 개별 활동지에 응답하는 식으로 진행되었다. 예비 연구에서는 다음의 보완점을 확인하였다. 첫째, 연구를 진행한 담임교사를 통해, 정당한 세상에 대한 믿음의 한 문항(보상이나 처벌 등 내가 어떠한 대가를 받는 것은 내가 그만한 자격이 있기 때문이다)이 다소 어렵게 기술되어 있어, 문장의 의미를 충분히 이해하지 못한 학생들이 많았다는 지적이 있었다. 이 문항을 초등학생 수준에서 이해할 수 있도록 수정하였다(내가 선생님으로부터 상을 받거나 혼이 나는 것은 내 행동이 그럴 만했기 때문이다). 수정 과정에서는 현직 초등학교의 도움을 받아 초등학교 5, 6학년 학생의 이해도를 고려하고, 문항의 의미가 변하지 않는지를 확인하였다. 둘째, 교실의 모니터 크기에 따라, 만화 영상에 탑재된 삽화가 깨끗하게 나오지 않는 문제가 있었다. 이를 보완하기 위해, 본 실험연구에 참여하는 학교의 모니터 크기를 미리 확인하여, 각 학교 상황에 맞춰 만화 영상에 들어가는 삽화 해상도를 수정하였다. 위의 사항을 수정 및 보완한 후 본 실험연구를 진행하였다.

이후, 본 실험연구는 서울대학교 생명윤리위원회(IRB)로부터 승인을 받은 후 진행되었다. 경기도와 충청도 지역의 총 4개 초등학교에 연구 허가를 얻은 후, 학생과 학부모가 모두 동의한 학생만 연구에 참여하였다. 본 실험연구를 허가한 4개의 학교는 코로나바이러스(COVID-19) 확산으로 인해, 연구자(외부인)가 학생을 대면하여 실험을 진행하는 것을 원치 않았다. 다만 실험 시행 일주일 전, 연구에 참여하는 학급의 담임교

사를 만나 연구에 대한 설명은 허가하였다. 담임교사에게 연구에 대한 간단한 설명과 절차를 소개하였고, 모든 학생이 집중하여 응답할 수 있도록 안내를 요청하였다. 또한, 반별로 시청해야 할 영상의 종류(분배정의 원칙 중 하나)를 미리 무선 배정하여 반마다 고지하였다. 연구참여자는 균등 분배원칙, 형평 차등원칙, 필요(느린학습자) 원칙, 필요(신체장애) 원칙 중 하나의 원칙에 학급 단위로 무선 배정되었다. 학급 단위의 무선 배정은 한 반의 학생 전체가 하나의 동일한 분배정의 원칙에 배정되는 것이다. 각 반에 어떠한 원칙이 배정될지는 무선으로 결정되었다.

연구의 전반적인 절차는 다음과 같다(<표 Ⅳ-2> 참고). 가장 먼저, 담임교사는 연구참여자에게 활동지를 배부하였다. 활동지에는 연구참여자가 응답해야 할 통제변인과 조절변인에 대한 설문 문항과 교실공정성과 친사회적 행동 측정 문항, 간단한 서술형 질문(교실공정성 인식 이유)을 작성하는 빈칸 등으로 구성되었다. 활동지 배부 후, 교사는 학생들에게 가장 첫 장에 성별과 학년, 반을 기입하도록 안내하였고, 본 연구에 대해 평상시 교실에서 생활하면서 초등학생이 가지는 생각에 대해 알아보는 시간이라고 설명하였다. 간단한 안내 후, 연구참여자는 다음 장으로 넘겨 조절변인인 정당한 세상에 대한 믿음과 통제변수(공감, 사회적 바람직성, 교우 관계, 타인에 대한 인정 욕구, 친사회적 동기)을 측정하는 사전설문에 응답하였다. 모든 학생이 응답함을 확인한 후, 교사는 연구참여자가 시청하게 될 만화에 대해 간단히 소개하였다. 연구의 본 목적이 드러나지 않도록, 교사가 공정성, 분배정의 등에 대한 단어는 사용하지 않았으며, 다른 초등학교 교실에서 일어난 일에 대해 연구참여자의 생각을 확인하는 것이라고 설명하였다. 더불어, 만화 내용에 최대한 집중할 수 있도록 민수의 교실에 있다고 상상하면서 읽으라고 안내하였다.

<표 Ⅳ-2> 전반적 연구 절차

절차	주요 수행 내용
[1단계] 사전설문	• 인구통계학적 정보(학년, 성별) 수집 • 정당한 세상에 대한 믿음 측정 • 통제변수(공감, 사회적 바람직성 등) 측정
[2단계] 분배정의 원칙 처치 (만화 시청)	• 만화 내용 간단히 소개 • 균등, 형평, 필요(느린학습자), 필요(신체장애) 중 학급 단위로 무선배정된 실험조건에 따라 분배정의 원칙 만화 시청
[3단계] 교실공정성 인식 측정	• 만화에서 본 내용에 대해 얼마나 공정했는지 측정 • 자신의 선택에 대한 이유 작성 • 분배정의 원칙 처치 조작 확인
[4단계] 친사회적 행동 상황 유발	• 도움 요청하는 만화 시청
[5단계] 친사회적 행동 측정	• “나라면 어떻게 할까?” : 얼마나 돕고 싶은지 측정 • 자신의 선택에 대한 이유 작성 • 친사회적 행동 유도 조작 확인

만화에 대한 안내를 마친 후, 연구참여자는 교실 앞에 놓인 모니터를 통해서 학급별로 무선 할당받은 분배정의 원칙이 담긴 만화를 시청하였다(각 집단의 연구참여자가 시청한 분배정의 원칙 영상의 내용 구성은 다음 절에서 자세히 기술함). 만화는 11컷의 삽화와 각 삽화에 대한 내용을 초등학생의 목소리(네이버 클로바의 AI 보이스 활용)가 더빙된 2분 길이의 영상이다. 만화 내용은 연구참여자와 동갑인 민수가 자신의 교실에서 있었던 일을(분배정의 원칙에 따른 교사의 교육자원 분배 이야기) 스토리텔링 하는 식으로 구성하였다. 분배정의 원칙 만화에 등장하는 주

인공(차등 분배 대상과 교사)의 성별을 중립적으로 설정하였지만 스토리텔러인 민수의 성별은 남성으로 설정되었다. 이는 네이버 클로바의 주어진 초등학생 목소리가 남학생으로 제한되어 있어 불가피한 선택이었다.

분배정의 원칙 만화를 시청한 후, 연구참여자는 민수의 교실이 얼마나 공정한 교실인가에 대해 측정하였다. 그리고 자신이 선택한 교실공정성 정도에 대한 이유를 간단히 적었고, 분배정의 원칙 처치에 대한 조작 확인을 하는 질문에도 응답하였다(예: 민수의 선생님은 어떤 분이신가요? 민수의 교실은 어떤 교실인가요? 내가 민수의 교실에 있다고 상상하며 들었나요?). 교사는 반 전체 학생이 활동지에 응답을 마친 것을 확인한 후, 다시 한번 민수가 등장하여 자신의 교실에서 있었던 또 다른 이야기에 대해 들려줄 것이라고 안내하였고, 이후 친사회적 행동 만화를 재생했다.

친사회적 행동 만화는 약 1분 30초 길이의 영상으로, 분배정의 원칙 만화와 동일한 형식(삽화와 AI 보이스 더빙이 입혀진 형태)이다. 이때 분배정의 원칙 만화에서 언급되었던 교실 내 1인 1역이라는 내용이 친사회적 행동 만화에도 언급되도록 내용을 구성하였다. 그렇게 내용을 구성함으로써, 연구참여자가 두 영상 내용이 한 교실에서 벌어진 일로 인식하게끔 하고, 두 만화 이야기의 배경(교실)이 연결되어 있음을 강조하고자 하였다. 친사회적 행동 만화의 내용은 민수의 반에 복도 청소 1인 1역을 맡은 학생이 다쳐서 학교에 못 나오게 되자, 그 학생을 대신해서 자신의 1인 1역과 더불어, 일주일 동안 복도 청소를 도맡아 줄 학생을 찾는 내용으로 구성되었다. 도움 요청에 대해 고민하는 민수의 이야기를 보고, 나라면 어떻게 할 것인지에 응답하도록 하였다. 이후, 친사회적 행동을 유도한 내용에 대해 조작 확인하는 질문을 하였다. 조작 확인 질문의 내용은 누구를 돕는 것인지로 물어보았으며, 다친 학생 이름(정민)을 적으면 조작 확인이 되었다고 간주하였다. 그리고 어떤 도움 요청이었는지에도 응답하게 하였다. 분배정의 원칙 만화와 마찬가지로 친사회적 행동 영상을 본 후에도, 민수의 교실에 있다고 상상하며 들었는지를 물어보았

다. 추가적으로, 오늘 본 두 개의 이야기 속 선생님이 모두 같은 사람인지를 물어봄으로써, 두 개의 이야기를 연결 지어 인식하였는지도 함께 확인하였다. 즉, 앞서 시청한 분배정의 원칙에서 유발된 교실공정성 지각을 토대로 친사회적 행동에 응답하였는지를 확인하고자 하였다.

3. 분배정의 원칙 만화 구성

본 연구는 각각의 분배정의 원칙 내용이 담긴 만화를 보고 교실공정성을 지각하고, 이후 친사회적 행동을 유도하는 내용이 담긴 만화를 보고 얼마나 도울 것인지를 묻는 방식으로 진행되었다. 따라서 본 절에서는 분배정의 원칙별 처치와 함께 만화 제작 과정에 대해 기술하였다.

우선, 만화로 제작한 이유는 다음과 같다. 글로 구성된 시나리오를 사용하게 되는 경우, 연구참여자가 많은 양의 글을 정해진 시간 안에 읽어야 하는 피로도를 고려해야 한다. 특히 본 연구의 참여자는 초등학교 5, 6학년 학생으로 글보다는 만화 형태로 주어졌을 때, 내용에 대한 이해가 더 수월할 것으로 예상했다. 또한, 본 연구는 다른 학생의 교실에서 일어나는 이야기(분배정의 원칙)를 충분히 이해하고, 그에 대한 교실공정성을 유발하는 것이므로, 이야기의 내용을 완전히 습득하는 것이 중요했다. 이러한 이유로, 최근 들어 연구참여자에게 시나리오 글을 읽히는 방법보다 만화(지면, 영상 형식)를 읽거나 시청하게 하여 조작하는 연구가 많아지고 있다(예: Baten et al., 2020). 따라서 본 연구에서도 연구참여자의 이야기 집중도 및 조작을 강화하기 위해 만화로 제작하여 시청하게 하였다.

가. 만화 내용 구성

만화 내용은 크게 분배정의 원칙 만화와 친사회적 행동 만화로 나뉜다. 두 만화는 다음의 절차를 거쳐 제작하였다(<표 Ⅳ-3> 참고). 학생은 매일 교사와 상호작용을 하고, 교사-학생 관계는 교실공정성 지각에 매우 중요하다(Ucar & Dalbert, 2018). 교사가 학생에게 분배하는 교육자원을 생산물(product)의 관점에서 지식, 기술, 태도로 보기도 하지만(예: Brighouse et al., 2018), 본 연구에서는 교육자원을 과정(process)의 관점

으로 보는 것이 학생이 받아야 할 교육 기회와 관련이 깊다는 점(Rubie-Davies, 2015)에서, 관련한 선행연구에서는 교사가 학생에게 주는 과제 및 추가 시간, 정서적인 지지(Sabbagh et al., 2006; Tomlinson, 2014) 등의 내용이 담겨있다. 그러나 세부적인 내용을 구체화하기 위해, 교사와 학생 관계와 관련한 선행연구를 개관하였다.

그중 Pianta와 동료들(2012)은 Teaching Through Interactions(TTI)라는 이론적 틀을 제안하였다. TTI 틀은 교실에서 교사-학생 간의 관계 및 상호작용을 구체화하고 정리한 체계로서, 정서적지지, 학업적지지, 교실 운영 등 세 개 영역으로 나뉜다. 우선, 정서적지지는 교사가 정서적인 환경을 조성하고 학생들에 대한 교사의 정서민감성의 내용을 담고 있다. 정서적인 환경은 교사가 반 학생을 돌보고, 관심 가져주고, 상담 등을 통해 학생들이 겪는 어려움을 인식하는 교실분위기를 의미한다. 교사의 정서민감성은 학생의 표정을 관찰하고, 슬프거나 당황한 표정의 학생들에게 다가가 확인하는 것을 뜻한다. 학업적지지는 교사가 학생의 필요에 따라 즉각적으로, 혹은 자주 피드백을 주는 내용, 그리고 피드백의 양과 질적인 측면을 고려해야 한다는 내용을 모두 포함한다. 교실 운영은 교사가 학생들에게 교실에서 진행되는 여러 가지의 활동에 대한 참여 기회를 확대하고, 적극적인 참여를 기대하는 내용을 담고 있다.

또한, 분배정의 원칙 중 차등 분배원칙(형평, 필요) 대상에 대한 내용도 함께 구성하였다. 이 대상 선정에 대한 자세한 근거는 앞서 이론적배경에 기술하였다. 형평 차등원칙은 학업적으로 높은 성취(높은 수행평가 점수)를 보이는 학생이면서 지역대회에서 상을 받은 학생, 필요 차등원칙 중 느린학습자는 기초 지식 및 이해의 부족으로 사회적으로 위축되어 있는 학생, 신체장애 학생은 한 쪽 눈이 보이지 않는 학생으로 구성하였다.

본 연구에서 친사회적 행동 만화는 다친 친구를 대신해서 일주일 동안 복도 청소를 해야 하는 상황을 다뤘다. 이는 초기 청소년의 친사회적 행동을 측정하는 문항(Busching & Krahe, 2020; Sauerwein et al., 2016)

중 하나(I helped to make sure classrooms remained clean)를 우리나라 교실 상황에 맞게 수정한 것이다. 특히 요즘 초등학교 교실은 청소미화원이 청소하거나, 학생들이 자기 자리 주변 청소를 하므로, 누군가를 위해 교실 청소를 대신 하는 것은 현실성이 떨어지는 것으로 판단했다. 따라서, 현직 교사와의 면담을 통해, 복도 청소를 도와줄 것인지로 친사회적 행동 내용을 구성하였다.

<표 Ⅳ-3> 만화 제작 순서

절차	주요 수행 내용
[1단계] 시나리오 내용 구성	1. 분배정의 원칙 내용 • 정서적지지: 정서적 환경 조성, 교사의 정서민감성 • 학업적지지: 피드백 제공 시점, 피드백의 양/질 • 교실 운영: 교실 활동 기회 확대, 적극적인 참여 기대 2. 차등 분배 대상: • 형평: 학업적으로 높은 성취를 보이는 학생 • 필요: 느린학습자, 신체장애 3. 친사회적 행동: 복도 청소
[2단계] 시나리오 내용타당도 실시 (교사, 학생)	[1단계]에서 제작된 시나리오에 대해 교사와 초등학생 대상 내용타당도 실시
[3단계] 그림 삽화 제작	[2단계]에서 초등학교 교사와 초등학생을 대상으로 내용타당도를 확인받고 수정한 내용으로 그림 삽화 제작 • 분배원칙 별 11컷 삽화 • 분배원칙 별 교사 동일 인물, 차등분배 대상 동일 인물(신체장애만 안경 씀) • 친사회적 행동 6컷 삽화
[4단계] 삽화 내용타당도 실시(교사, 학생)	[3단계]에서 제작된 그림 삽화에 대해 교사와 초등학생 대상 내용타당도 실시

[5단계] 만화(삽화+더빙) 제작	내용타당도 검증을 받은 그림 삽화의 각 컷의 내용을 AI 보이스로 읽어주는 형태의 만화 4종(분배정의 원칙) 제작
[6단계] 만화 이해, 집중, 재미 측정(학생)	[5단계]에서 제작된 만화 4종에 대해 초등학생 대상으로 이해도, 집중도, 재미 측정

나. 만화 내용에 대한 검증

본 연구에서 사용된 만화 내용은 여러 선행연구를 기반으로 제작되었지만, 포함된 내용이 얼마나 타당한지에 대한 검증이 필요했다. 따라서 시나리오 구성에서부터 만화(삽화+더빙) 형태까지 모든 과정에서 현직 초등학교 교사와 초등학교 5, 6학년 학생을 대상으로 내용타당도 검증을 실시하였다. 매 타당도 검증에 참여한 교사와 학생은 모두 달랐고, 모든 교사와 학생은 1회의 내용타당도 검증에 참여하였다. 내용타당도 지수(CVI: Content Validity Index)는 응답자 중 각 항목에 타당하다(5점 만점에 4점 이상)로 응답한 비율로 계산되었다(백순근 외, 2021). 이때 CVI 평균값의 절단점(cut-off score)은 .75로 보며, .75 이하는 내용타당도가 떨어진다고 판단한다(김향희 외, 2008).

글 형태의 시나리오 내용에 대한 타당도 검증은 현직 초등학교 교사이자 교육심리 석사학위 소지자 3명(남교사 1명, 여교사 2명, 평균 연령 30세, 평균 경력 7년), 초등학교 5학년 4명(남학생 3명, 여학생 1명), 6학년 여학생 4명을 대상으로 하였다. 연구자가 제작한 타당도 검사지에 분배정의 원칙 내용의 세 개 영역(정서적지지, 학업적지지, 교실 운영), 차등 분배 대상 설정 내용, 친사회적 행동 내용에 대해 5점 척도로 응답하였고, 수정 및 보완 의견을 적어주었다. 교사 대상 시나리오 내용타당도 검사 결과, 모두 내용에 대해 타당함을 보여주었고(M = 4.33~5.00), CVI

값의 평균이 0.89(*SD*=0.21)으로 나타나 양호함을 확인하였다. 학생 대상 결과, 모두 내용에 대해 타당함을 보여주었고(*M* = 3.63~4.88), CVI 값의 평균은 0.82(*SD*=0.23)으로 나타나 역시 양호함을 확인하였다.

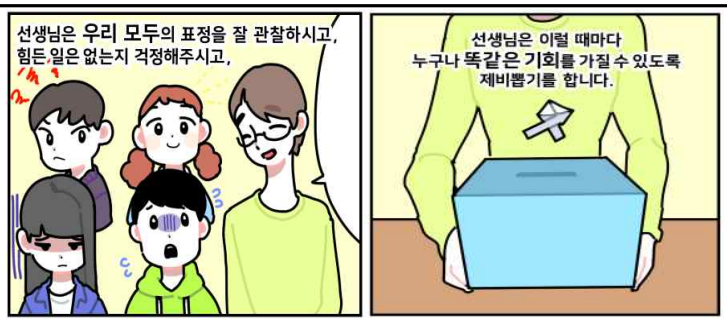
내용타당도 검증을 받은 시나리오를 가지고 삽화를 제작하였고, 이에 대한 타당도 검증을 실시하였다. 현직 초등학교 교사이자 교육심리 석사학위 소지자 3명(여교사 3명, 평균 연령 34.3세, 평균 경력 11.3년)과 초등학교 5학년 3명(남학생 1명, 여학생 2명), 6학년 2명(남학생 1명, 여학생 1명)을 대상으로 하였다. 균등 분배원칙 삽화와 형평 차등원칙, 필요 차등원칙(느린학습자, 신체장애), 친사회적 행동 삽화에 대한 내용타당도 검증 결과, 교사와 학생 모두 타당함을 보여주었고(*M* = 3.67~5.00), CVI 값은 각각 다음과 같았다: 교사(*M*=0.82, *SD*=0.16), 학생(*M*=0.89, *SD*=0.24).

마지막으로 삽화에 더빙이 입힌 만화 4종에 대해서는 초등학교 5, 6학년 99명(남학생 50명, 여학생 49명)을 대상으로 만화에 대한 이해도, 집중도, 재미를 측정하였다. 학급 당 하나의 분배정의 원칙 만화를 시청하였고, 다 본 후 연구자가 제작하여 배부한 종이에 이해도, 집중도, 재미에 대해 응답하게 하였다. 그 결과, 균등분배 원칙 만화를 본 6학년 26명 학생(남학생 11명, 여학생 15명)의 이해도 평균은 4.67(*SD*=0.45), 집중도 평균은 4.35(*SD*=0.75), 재미 평균은 3.39(*SD*=1.02)으로 나타났다. 형평 차등원칙 만화를 본 5학년 25명 학생(남학생 12명, 여학생 13명)의 이해도 평균은 4.68(*SD*=0.56), 집중도 평균은 4.44(*SD*=0.71), 재미 평균은 3.88(*SD*=1.05)으로 나타났다. 필요 차등원칙(느린학습자) 만화를 본 5학년 23명 학생(남학생 12명, 여학생 11명)의 이해도 평균은 4.57(*SD*=0.66), 집중도 평균은 4.52(*SD*=0.59), 재미 평균은 3.91(*SD*=0.85)으로 나타났다. 마지막으로, 필요 차등원칙(신체장애) 만화를 본 6학년 25명 학생(남학생 12명, 여학생 13명)의 이해도 평균은 4.56(*SD*=0.71), 집중도 평균은 4.08(*SD*=0.99), 재미 평균은 3.12(*SD*=1.20)으로 나타났다.

4. 분배정의 원칙별 처치

분배원칙의 내용적 기반인 TTI 틀(Pianta et al., 2012)과 차등 분배원칙 대상에 대한 묘사를 토대로, 각 집단의 연구참여자가 받은 분배정의 원칙 처치는 다음과 같다(<표 Ⅳ-4> 참고). 균등 분배원칙 집단은 민수의 반 담임 선생님이 학생 모두에게 똑같이 정서적지지, 학업적지지를 해주고, 교실 운영에 있어 모든 학생에게 동등한 기회를 주는 내용을 담고 있다. 형평 차등원칙 만화는 민수의 반에서 성취가 뛰어난 학생에게 담임 선생님이 정서적으로나 학업적으로 더 지지하고, 교실 운영과 관련해서도 그 학생에게 기회를 먼저 주는 내용을 담고 있다. 필요 차등원칙 중 느린학습자를 대상으로 하는 만화는 민수의 반에서 학교생활에 어려움을 겪는 학생(수업을 잘 따라가지 못하고, 자신감이 없어 움츠려 있는 학생)에게 담임 선생님이 정서적으로나 학업적으로 더 지지하고, 교실 운영과 관련해서도 그 학생에게 기회를 먼저 주는 내용을 담고 있다. 마지막으로, 신체장애 학생을 대상으로 하는 만화는 민수의 반에 한쪽 눈의 시력이 거의 없는 학생에게 정서적으로나 학업적으로 더 지지하고, 교실 운영과 관련해서도 그 학생에게 기회를 먼저 주는 내용을 담고 있다. 이때 차등분배 대상 학생을 포함하여 민수의 반 담임 선생님은 성별이 확연히 드러나지 않도록 표현하였다.

<표 Ⅳ-4> 분배정의 원칙별 만화 예시 및 주요 내용

분배정의 원칙	예시 및 주요 내용
균등분배 원칙	

차등분배(형평, 필요) 원칙		
형평 차등원칙 대상 설명		
필요 차등원칙 (느린학습자) 대상 설명		
필요 차등원칙 (신체장애) 대상 설명		

5. 연구도구

가. 공정성 인식

공정성 인식은 연구참여자에게 앞서 경험한 사건에 대한 공정함(fair)을 단일 문항(5점 척도)을 사용하여 측정한 선행연구(Kirkland et al., 2020)를 활용하여 측정했다. 본 연구에서는 “방금 들은 민수의 이야기에서, 민수의 선생님이 민수 반 학생들을 대하는 행동은 얼마나 공정하였나요?” 로 물었다.

나. 친사회적 행동

친사회적 행동은 민수의 도움 요청에 대한 고민에 대해, 나라면 그 상황에서 어떻게 할 것인지를 물어봄으로써, 친사회적 행동(단일 문항, 5점 척도)을 측정하였다. 본 연구에서는 지정된 친사회적 행동(복도 청소)에 대해 “방금 들은 민수의 이야기에서, 내가 민수라면 얼마나 도와주고 싶나요?” 로 물었다.

다. 정당한 세상에 대한 믿음

정당한 세상에 대한 믿음을 측정하기 위해 정은교와 안도희(2017b)가 타당화 한 청소년의 정당한 세상에 대한 믿음 척도 중 개인적 믿음 요인의 6개 문항을 활용하였다. 본 문항은 6점 척도를 사용하였으며 모든 문항의 예시와 신뢰도는 <표 Ⅳ-5>에 제시하였다(Cronbach α = .83).

라. 통제변수

(1) 교우 관계

학급 내 또래와의 관계는 초기 청소년기 교실공정성 지각에 영향을 미치는 주요 변인이다(Rasooli et al., 2019). 본 연구에서 분배정의 원칙의 주요 내용이 한 학급의 학생들과 동등하게 나누는지, 특정 한 학생에거 더 분배되는지가 포함되어 평소 연구참여자 개인이 가지는 교우 관계를 통제하고자 하였다. 이를 위해, 교우 관계는 한국교육개발원 KELS 2013 데이터에서 사용된 교우 관계 문항 6개가 사용되었으며, 5점 척도로 측정하였다(Cronbach α = .84).

(2) 타인에 대한 인정 욕구

초기 청소년 시기 자기평가는 자신에 대한 타인의 태도를 토대로 이루어진다(Harter, 1990). 특히 본 연구에서처럼 교실공정성 지각에 있어, 타인(특히 교사)의 인정을 받고자 평소 개인이 가지는 태도와 다르게 응답한 경향성이 존재한다. 따라서 본 연구에서는 이를 통제하고자, 타인에 대한 인정 욕구를 측정하였다. 송은주와 동료들(2012)이 타당화 한 타인에 의한 타당화 욕구 척도를 사용하였으며, 본 척도는 2개 요인(칭찬과 인정, 비난과 거절)로 구성되었다. 칭찬과 인정은 타인으로부터 긍정적인 평가나 사회적 강화를 받고자 하는 내용이며, 비난과 거절은 부정적 평가나 사회적 처벌을 피하고자 하는 심리 상태를 담고 있다. 친사회적 행동이라는 긍정적인 행동에는 교사나 친구로부터 받는 칭찬이 더 영향을 미친다는 점(Wang et al., 2018)에서 칭찬과 인정 문항 5개를 사용하였으며, 5점 척도로 측정되었다(Cronbach α = .75).

(3) 공감 능력

친사회적 행동에 영향을 미치는 개인 내적 변인 중 개인의 공감 능력이 있다(Eisenberg & Fabes, 1990). 이를 통제하기 위하여 연구참여자의 공감 능력을 측정하였다. 본 연구에서는 차화정과 동료들(2011)이 타당화 한 한국어판 아동용 공감지수(EQ-C) 척도 문항을 사용했다. 이 척

도는 정서적 공감, 인지적 공감, 사회적 공감 총 3개의 요인으로 구성되었다. 본 연구에서는 정서적 공감이 초등학생의 친사회성을 더 예측한다는 선행연구(김혜리 외, 2013; 홍솔지, 최윤경, 2017)에 따라 정서적 공감만을 측정하였다. 총 8문항으로 구성되었으며, 5점 척도로 측정하였다(Cronbach α = .81).

(4) 친사회적 동기

친사회적 동기 또한 친사회적 행동에 영향을 미치는 주요 요인임과 동시에, 친사회적 동기가 높은 사람은 타인과 소속 집단의 이익에 더 큰 관심을 갖는다(Grant, 2008). 본 연구에서 묻는 친사회적 행동은 학생이 소속된 교실을 깨끗하게 하기 위해 이타적으로 참여할 것인지를 묻기 때문에, 개인이 가진 친사회적 동기의 영향을 통제하고자 하였다. 이를 위해, 김봉현(2022)의 연구에서 사용된 친사회적 동기 문항을 사용하였다. 원문항 중 “나는 동료들과 교류하는 것을 좋아한다” 라는 문항은 초등학생에 맞는 용어로 바꿔 “나는 친구들과 어울리는 것을 좋아한다” 로 사용하였고, 이때 현직 초등학교 교사의 도움을 받았다. 따라서 총 10문항을 측정하였으며, 5점 척도를 사용하였다(Cronbach α = .83).

(5) 사회적 바람직성

본 연구에서 측정하고자 하는 교실공정성 지각과 친사회적 행동 모두 사회적 상황에서 사회적 존재로서 바람직하게 행동해야 하는 내용을 담고 있다. 이처럼 사회적 상황에서 자신의 태도 및 행동에 대해 판단해야 하는 경우, 사회가 기대하는 바람직한 모습으로 보이고자 하는 욕구로 인해(Rubin & Babbie, 2008), 개인의 본래 생각과 태도와는 다르게 응답하려는 경향성이 발생한다. 이를 통제하기 위해 연구참여자의 사회적 바람직성을 측정하였다. 사회적 바람직성을 측정하기 위해 이현주와 권희경(2020)이 타당화 한 사회적 바람직성 척도 문항을 사용하였다. 본 척도는 인상관리와 자기기만적 고양 2개의 요인으로 구성되었다. 인상관리

는 타인에게 도덕적으로 바른 이미지를 설정함으로써 승인을 받으려는 경향성이고, 자기기만적 고양은 자신이 실제보다 더 바람직하다고 믿는 자기애적 성향이다(손은영 외, 2007). 본 연구에서는 교사로부터 승인을 받고자 하는 경향성 때문에 공정성이나 친사회적 행동에 영향을 미치는지를 통제하려는 것이므로 인상관리 문항 4개만을 사용하였으며, 5점 척도로 측정되었다(Cronbach α = .70).

<표 Ⅳ-5> 문항 예시 및 신뢰도

하위척도	문항 예시	신뢰도
정당한 세상에 대한 믿음	이 세상은 나를 공정하게 대한다. 내가 선생님이나 부모님으로부터 상을 받거나 혼이 나는 것은, 내 행동이 그럴만 했기 때문이다.	.83
교우 관계	내 친구들은 내 의견을 존중해 준다. 나는 내 친구들에게 나의 속마음을 얘기할 수 있다.	.84
타인에 대한 인정 욕구	선생님에게 잘 보이려 하는 것은 현명한 일이다. 사람들이 나를 좋아하면 내가 더 좋은 사람인 것처럼 느껴진다.	.75
공감 능력	다른 사람이 기분 나빠 하면 걱정된다. 다른 사람이 울거나 고통받는 것을 보면 슬퍼진다.	.81
친사회적 동기	나는 도움이 필요한 사람을 돕는 것을 중요하다고 느낀다. 나는 내가 할 수만 있다면 친구들을 도와주고 싶다.	.83
사회적 바람직성	나는 항상 나의 실수(잘못)를 솔직하게 인정한다. 나는 다른 사람이 보고 있지 않더라도 항상 질서를 잘 지킨다.	.70

6. 자료 분석 방법

본 연구는 분배정의 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 교실공정성 지각과 친사회적 행동에 미치는 영향을 확인하기 위해 Hayes의 PROCESS macro(model 1)를 활용하여 조절효과 검증을 수행하였다. 이때 연구참여자의 개인 특성 변수인 성별과 학년, 그리고 교실공정성 인식과 친사회적 행동에 미치는 교우 관계, 타인에 대한 인정 욕구, 공감 능력, 친사회적 동기, 사회적 바람직성을 통제변수로 활용하였다.

조절변수인 정당한 세상에 대한 믿음은 평균값으로 회귀분석 결과를 의미 있게 해석하기 위해 평균중심화(mean-centering)하여 분석하였다. 전반적인 분배정의 원칙의 효과를 균등 분배원칙과 차등 분배원칙(형평, 필요(느린학습자), 필요(신체장애))과 비교하여 살펴본 후, 세부적으로 분배정의 원칙의 효과를 비교하기 위해 Helmert contrast 방식을 사용하여 코딩하였다(<표 Ⅳ-6> 참고).

<표 Ⅳ-6> Helmert contrast 방식을 활용한 변수 생성

집단 처치	Helmert contrast		
	균등 vs. 차등	형평 차등 vs. 필요 차등	필요(느린학습자) vs. 필요(신체장애)
균등 분배원칙	-0.75	0	0
형평 차등원칙	0.25	-0.67	0
필요 차등원칙 (느린학습자)	0.25	0.33	-0.5
필요 차등원칙 (신체장애)	0.25	0.33	0.5

Ⅴ. 연구 결과

1. 기초 분석

가. 기술통계 및 상관

주요 변인의 기술통계 및 상관은 <표Ⅴ-1>에 제시하였다. 본 연구참여자는 정당한 세상에 대한 믿음을 6점 만점에 4점 이상으로 나타나 보통보다 약간 높게 지각하였다. 반면, 교실공정성은 3점이 채 되지 않아 보통보다 낮게 인식하는 것으로 보인다. 이는 특히 네 개의 집단의 평균값으로 차등 분배원칙 집단에서 교실공정성 인식을 낮게 지각하여 전반적인 교실공정성 인식이 보통(3점)보다 아래인 것으로 추측할 수 있다. 친사회적 행동은 평균과 왜도 및 첨도로 확인했을 때, 다른 변수에 비해 비교적 정규분포의 형태를 그리는 것으로 보인다.

교실공정성 인식은 선행연구에서 연관성이 있다고 나타난 사회적 바람직성과 친사회적 행동을 제외한 나머지 변수와는 상관이 없거나 낮은 것으로 나타났다. 특히 정당한 세상에 대한 믿음과도 상관이 없는 것으로 보이는데, 이는 공정성 인식과 정당한 세상에 대한 믿음 간의 중간 정도의 상관을 나타낸 여러 선행연구와는 차이가 있다(예: Donat et al., 2012; Thomas & Mucherah, 2018). 이는 선행연구에서 측정한 공정성과 본 연구에서 측정한 공정성을 측정한 맥락의 차이 때문으로 추측할 수 있다. 본 연구에서 측정된 교실공정성의 인식은 모든 분배정의 원칙(균등, 차등) 집단에서 지각한 평균이다. 따라서 차등 분배(형평, 필요)원칙에 대한 지각이 포함되어 있으므로, 선행연구에서 측정한 공정함 인식과는 다를 수 있다.

<표 Ⅴ-1> 주요 변수의 기술통계 및 상관

		1	2	3	4	5	6	7	8
1	공정성 인식	-							
2	친사회적 행동	.49**	-						
3	정당한 세상에 대한 믿음	.09	.20**	-					
4	공감 능력	.03	.26**	.27**	-				
5	사회적 바람직성	.12*	.18**	.27**	.53**	-			
6	교우 관계	-.04	.15**	.35**	.45**	.35**	-		
7	타인에 대한 인정 욕구	-.01	.09	.14**	.23**	.03	.09	-	
8	친사회적 동기	.01	.22**	.23**	.69**	.45**	.57**	.25**	-
	최소값	1	1	1	1	1	1	1	1
	최대값	5	5	6	5	5	5	5	5
	평균	2.91	3.05	4.18	3.73	3.39	3.50	3.34	3.93
	표준편차	1.03	0.81	0.90	0.70	0.67	0.79	0.83	0.63
	왜도	-0.11	0.02	-0.48	-0.62	-0.17	-0.16	-0.10	-0.48
	첨도	-0.92	-0.20	0.48	0.37	0.54	-0.01	-0.23	0.40

주) $^{*}p < .05$, $^{**}p < .01$.

이어서, 주요 변인의 집단별 기술통계는 <표Ⅴ-2>와 같다. 교실공정성 인식과 관련하여, 전반적으로 균등 분배원칙 집단이 차등 분배원칙 집단보다 더 높은 것으로 나타났다. 특히 형평 차등원칙과 필요 차등원칙 중 느린학습자를 대상으로 한 집단의 교실공정성은 전체 평균(M = 2.91)보다 낮은 것으로 보인다. 친사회적 행동은 균등 분배원칙, 그리고 필요 차등원칙 중 신체장애를 대상으로 한 집단은 전체 평균(M = 3.05) 이상으로 나타났으나, 나머지 두 집단은 이보다 낮았다. 조절변수인 정당한 세상에 대한 믿음은 네 집단 모두에서 높은 편으로 나타났다. 그리고 이는 네 집단 간 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다, $F(3, 371) = 1.33$, $p = .263$.

<표Ⅴ-2> 실험조건 간 기술통계

	균등 (n=89)		형평 (n=94)		필요 (느린학습자) (n=106)		필요 (신체장애) (n=87)	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
공정성 인식	3.85	0.68	1.75	0.70	2.73	0.62	3.41	0.69
친사회적 행동	3.35	0.82	2.51	0.51	2.97	0.78	3.44	0.76
정당한 세상에 대한 믿음	4.11	0.91	4.25	0.80	4.22	1.00	4.12	0.87

나. 실험조건 간 동질성 검정

조절분석을 실시하기 전 통제변수인 공감 능력, 사회적 바람직성, 교우 관계, 타인에 대한 인정 욕구, 친사회적 동기가 균등 분배원칙 집단, 형평 차등원칙 집단, 필요(느린학습자) 차등원칙 집단, 필요(신체장애) 차등원칙 집단에서 동일한 수준을 보이는지 살펴보고자 하였다. 먼저 Levene의 등분산성 확인 결과, 교우 관계($F(3, 371) = 2.00$, $p = .113$), 타인에 대한 인정 욕구($F(3, 371) = 0.09$, $p = .968$), 공감 능력($F(3, 371) = 1.08$, $p = .359$), 친사회적 동기($F(3, 371) = 2.30$, $p = .077$), 사회적 바람직성($F(3, 371) = 1.00$, $p = .398$)의 분산이 모든 집단에서 다르지 않은 것으로 나타났다. 이어 일원분산분석을 실시하여 실험조건 간 동질성을 검정한 결과(<표 Ⅴ-3> 참고), 분배정의 원칙 집단 간 모든 통제변수에서의 차이가 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타나 이후 분석을 실시하였다.

<표 Ⅴ-3> 실험조건 간 통제변수에 대한 동질성 검정

	균등 (n=89)		형평 (n=94)		필요 (느린학습자) (n=106)		필요 (신체장애) (n=87)		F (3, 371)	η^2
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*		
교우 관계	3.49	0.74	3.61	0.71	3.45	0.90	3.44	0.79	0.90	.01
타인에 대한 인정 욕구	3.40	0.76	3.38	0.82	3.26	0.88	3.33	0.84	0.55	.01
공감 능력	3.70	0.64	3.75	0.72	3.68	0.69	3.81	0.76	0.62	.01
친사회적 동기	3.92	0.61	4.01	0.53	3.88	0.64	3.94	0.73	0.67	.01
사회적 바람직성	3.37	0.60	3.28	0.70	3.47	0.64	3.45	0.74	1.56	.01

2. 분배정의 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 공정성 인식에 미치는 영향

분배정의 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 공정성 인식에 미치는 영향을 살펴본 결과(<표 Ⅴ-4> 참고), 추정 회귀모형이 통계적으로 유의한 것으로 나타났다, $F(14, 360) = 45.33$, $p<.001$.

<표 Ⅴ-4> 분배정의 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 공정성 인식에 미치는 영향

	공정성 인식(R^2 = .62)				
	b	*SE*	*t*	95% CI	*p*
절편	2.82	0.28	10.12	[2.27, 3.36]	< .001
분배정의 원칙별 비교					
균등 vs. 차등 (X_1)	-1.21	0.08	-14.63	[-1.37, -1.05]	< .001
형평 차등 vs. 필요 차등 (X_2)	1.31	0.09	15.18	[1.14, 1.48]	< .001
필요(느린학습자) vs. 필요(신체장애) (X_3)	0.71	0.09	7.84	[0.53, 0.88]	< .001
정당한 세상에 대한 믿음 (W)	0.09	0.04	2.10	[0.01, 0.17]	.037
분배정의 원칙×W					
$X_1 \times W$	0.09	0.09	1.09	[-0.08, 0.26]	.278
$X_2 \times W$	0.07	0.11	0.65	[-0.14, 0.28]	.517
$X_3 \times W$	0.46	0.11	4.16	[0.24, 0.68]	< .001
성별	-0.15	0.07	-2.05	[-0.30, -0.01]	.042
학년	0.01	0.07	-0.02	[-0.14, 0.13]	.988
교우 관계	-0.07	0.06	-1.18	[-0.18, 0.04]	.241
타인에 대한 인정 욕구	-0.01	0.05	-0.05	[-0.10, 0.10]	.960
공감 능력	-0.05	0.08	-0.54	[-0.21, 0.12]	.589
친사회적 동기	0.06	0.09	0.67	[-0.12, 0.25]	.504
사회적 바람직성	0.11	0.07	1.64	[-0.02, 0.24]	.101

본 분석에는 성별과 학년 외에도, 독립변수와 관련성이 존재함과 동시에 종속변인에 영향을 미치는 변인으로 알려진 5개의 통제변수를 투입

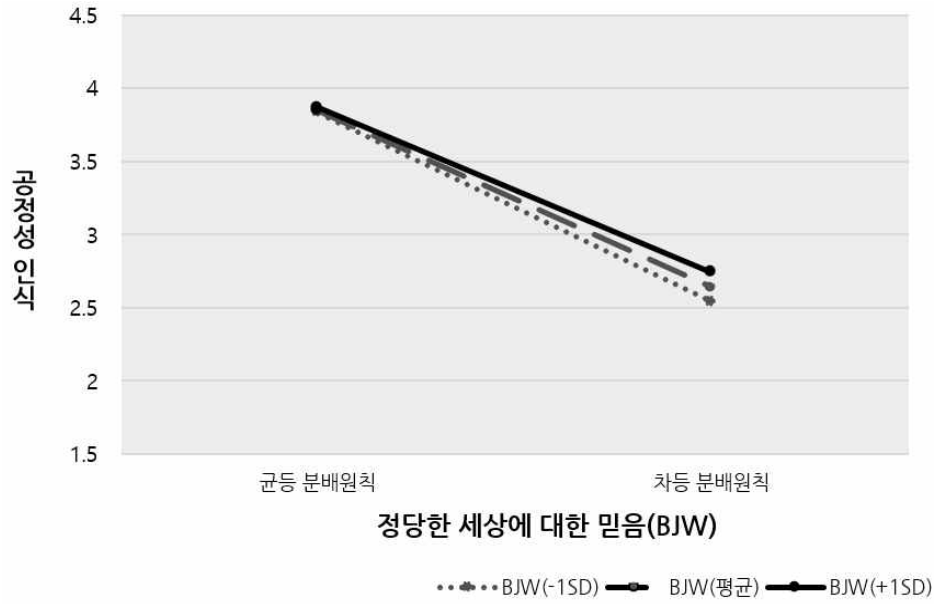
하였다[1]. 또한, 본 분석에서는 강건한 표준오차를 사용하여 조절회귀분석을 실시하였는데, Hayes의 PROCESS macro 프로그램에서 제안하는 표준오차(예: HC0~HC4) 중 가장 검증력이 뛰어난 HC4[2] 방식을 사용하여 분석하였다(Hayes, 2022). 또한, 분배정의 원칙은 helmert contrast에 따라 각각 균등, 형평, 필요(느린학습자) 원칙을 참조변수로 활용하여 더미변수를 생성하여 투입하였다. 조절변수인 정당한 세상에 대한 믿음은 평균중심화(mean-centering)하여 분석하였다. 위에서 제시한 분석의 세부적인 사항은 두 번째 종속변인인 친사회적 행동에 미치는 영향을 분석할 때도 동일하게 활용되었다. 구체적으로 분배정의 원칙별 결과는 다음과 같다.

가. 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 차등 분배원칙이 공정성 인식에 미치는 영향

균등 분배원칙 집단과 비교했을 때, 차등 분배원칙 집단의 교실공정성 인식은 낮았다, b = -1.21, t = -14.63, p < .001. 본 연구참여자는 균등 분배원칙에 비해, 차등 분배원칙이 적용된 교실공정성에 대해 부정적으로 인식하였음을 보여준다. 그러나, 이는 정당한 세상에 대한 믿음 수준에 따라 달라지지 않았다, b = 0.09, t = 1.09, p = .278. 형평 차등원칙과 필요 차등원칙과 같이 특정한 한 대상에게 교사가 더 분배하는 차등 분배원칙의 상황에서는 정당한 세상에 대한 믿음 수준과 관계없이, 교사가 동등하게 분배한 집단보다 교실에 대한 공정성 인식이 낮게 나타났다(그림[Ⅴ-1] 참고).

---

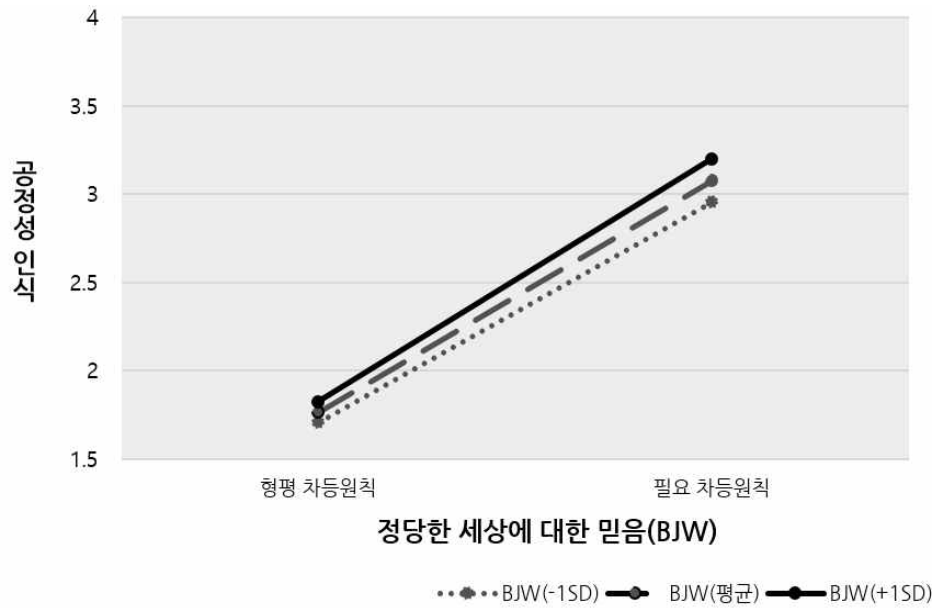
1) 통제변수 없이 분석한 결과를 부록에 제시함
2) 검증력이 가장 낮은 HC0 방식으로 분석한 결과를 부록에 제시함



[그림 Ⅴ-1] 차등 분배원칙(vs. 균등 분배원칙)과 정당한 세상에 대한 믿음이 공정성 인식에 미치는 영향

나. 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 필요 차등원칙이 공정성 인식에 미치는 영향

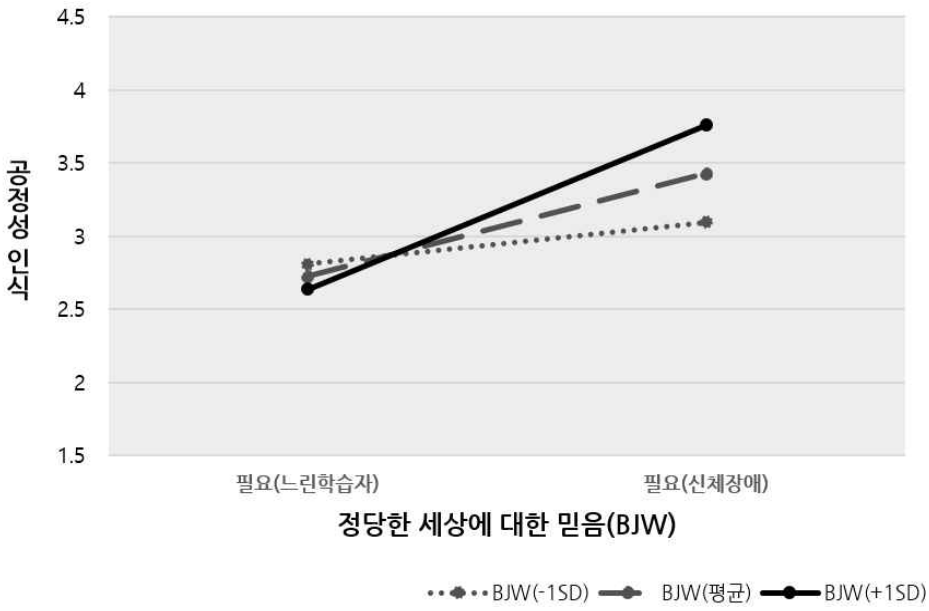
다음은 차등 분배원칙의 세부 유형을 나누어 분석하였다. 형평 차등원칙과 비교했을 때, 필요 차등원칙 집단의 교실공정성 인식은 높았다, b = 1.31, t = 15.18, p < .001. 본 연구참여자는 형평 차등원칙에 비해, 필요 차등원칙이 적용된 교실의 공정성에 대해 더 긍정적으로 인식하였음을 보여준다. 그러나 이는 정당한 세상에 대한 믿음 수준에 따라 달라지지 않았다, b = 0.07, t = 0.65, p = .517. 느린학습자와 신체장애 학생에게 교사가 교육자원을 더 분배한 집단은 정당한 세상에 대한 믿음 수준과 관계없이 교사가 성취가 높은 학생에게 더 분배한 집단보다 교실에 대한 공정성 인식이 높았다([그림 Ⅴ-2] 참고).



[그림 Ⅴ-2] 형평 차등원칙(vs. 필요 차등원칙)과 정당한 세상에 대한 믿음이 공정성 인식에 미치는 영향

다. 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 필요(신체장애) 원칙이 공정성 인식에 미치는 영향

다음은 필요 차등원칙의 대상을 구분하여 분석하였다. 필요(느린학습자) 원칙과 필요(신체장애) 원칙이 교실공정성 인식에 미치는 영향을 비교한 결과, 필요(신체장애) 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음 수준 간의 상호작용을 확인하였다, b = 0.46, t = 4.16, p < .001. 이는 같은 필요 차등원칙이라도 교사가 신체장애를 가진 학생에게 더 분배하는 교실에서 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 학생은 교실공정성 인식이 더 높다는 것을 보여준다([그림 Ⅴ-3] 참고).



[그림Ⅴ-3] 필요(신체장애) 원칙(vs. 필요(느린학습자) 원칙)과 정당한 세상에 대한 믿음이 공정성 인식에 미치는 영향

정당한 세상에 대한 믿음의 조절효과가 확인되어, 정당한 세상에 대한 믿음의 수준의 특정 값(±1SD)에서 필요(신체장애) 원칙이 교실공정성 인식에 미치는 영향을 살펴보았다(<표 Ⅴ-7> 참고). 정당한 세상에 대한 믿음이 낮을 때(-1SD), 필요(신체장애) 원칙 집단 학생의 교실공정성 인식이 필요(느린학습자) 원칙 집단 학생보다 0.29점 높았다, t = 2.13, p =.034. 그러나 이 두 집단의 교실공정성 인식 차이는 평균 수준의 정당한 세상에 대한 믿음에서 더 커지는 것으로 나타났다. 필요(신체장애) 원칙 집단 학생의 교실공정성 인식이 필요(느린학습자) 원칙 집단의 학생보다 0.71점이 더 높았다, t = 7.84, p <.001. 그리고 이 두 집단의 차이는 정당한 세상에 대한 믿음이 높을 때(+1SD), 더 벌어지는 것으로 나타났다. 필요(신체장애) 원칙 집단에서 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 학생은 필요(느린학습자) 원칙 집단보다 교실공정성 인식이 1.12점 높았다, t = 8.33, p <.001.

<표 Ⅴ-7> 정당한 세상에 대한 믿음 수준에 따른 필요(신체장애) 원칙의 조건부 효과

정당한 세상에 대한 믿음 수준	*b*	*SE*	*t*	95% CI
-1 SD	0.29	0.13	2.13	[0.02, 0.55]
평균	0.71	0.09	7.84	[0.53, 0.88]
+1 SD	1.12	0.13	8.33	[0.86, 1.39]

3. 분배정의 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 친사회적 행동에 미치는 영향

분배정의 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 친사회적 행동에 미치는 영향을 살펴본 결과[3], 추정 회귀모형이 통계적으로 유의한 것으로 나타났다, $F(14, 360) = 17.01$, $p<.001$. 구체적으로 분배정의 원칙별 결과를 보고하면 다음과 같다(<표 Ⅴ-8> 참고).

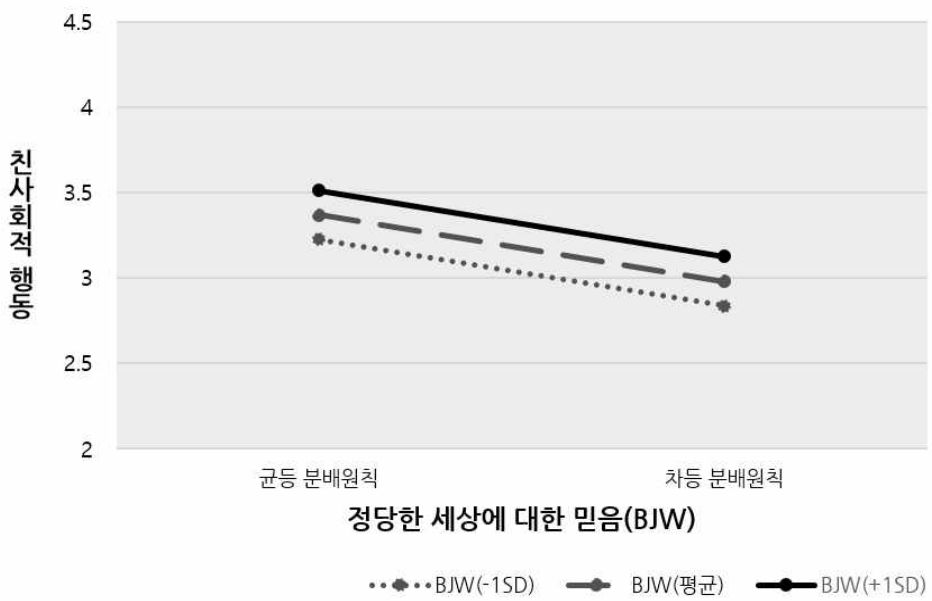
<표 Ⅴ-8> 분배정의 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 친사회적 행동에 미치는 영향

	친사회적 행동(R^2 = .33)				
	b	*SE*	*t*	95% CI	*p*
절편	2.04	0.34	6.05	[1.38, 2.71]	< .001
분배정의 원칙별 비교					
균등 vs. 차등 (X_1)	-0.39	0.09	-4.16	[-0.57, -0.20]	< .001
형평 차등 vs. 필요 차등 (X_2)	0.73	0.08	9.33	[0.57, 0.88]	< .001
필요(느린학습자) vs. 필요(신체장애) (X_3)	0.47	0.10	4.74	[0.27, 0.66]	< .001
정당한 세상에 대한 믿음 (W)	0.16	0.05	3.38	[0.07, 0.25]	< .001
분배정의 원칙×W					
$X_1 \times W$	0.01	0.09	0.03	[-0.18, 0.18]	.979
$X_2 \times W$	0.28	0.09	3.10	[0.10, 0.46]	.002
$X_3 \times W$	0.36	0.11	3.27	[0.14, 0.58]	< .001
성별	-0.03	0.08	-0.40	[-0.18, 0.12]	.687
학년	0.03	0.07	0.42	[-0.11, 0.17]	.677
교우 관계	0.01	0.06	0.10	[-0.12, 0.13]	.924
타인에 대한 인정 욕구	0.01	0.05	0.27	[-0.09, 0.12]	.791
공감 능력	0.17	0.08	2.17	[0.02, 0.33]	.031
친사회적 동기	0.11	0.09	1.34	[-0.05, 0.28]	.181
사회적 바람직성	-0.04	0.06	-0.61	[-0.16, 0.08]	.541

3) 통제변수 없이 분석한 결과와 HC0 방식으로 분석한 결과를 부록에 제시함

가. 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 차등 분배원칙이 친사회적 행동에 미치는 영향

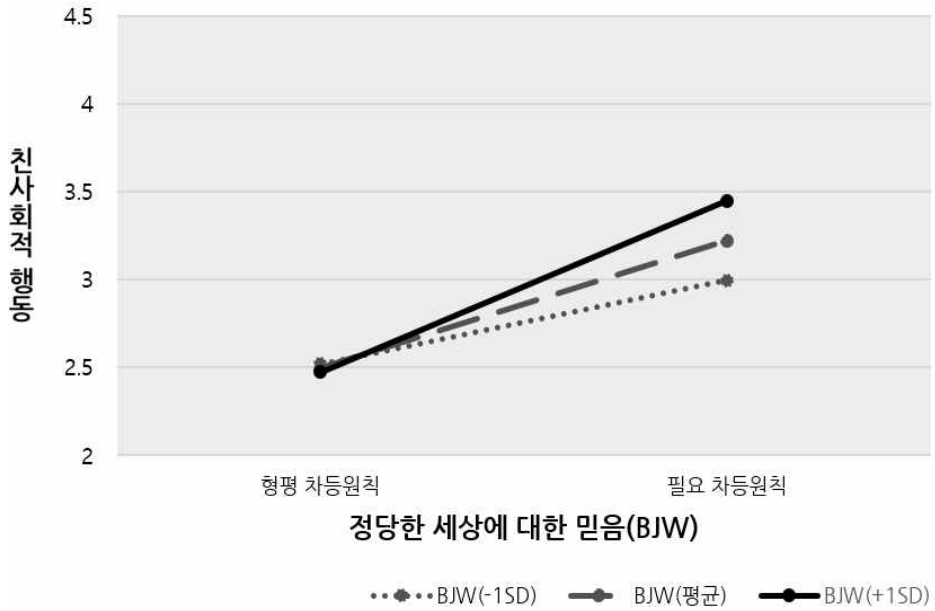
균등 분배원칙 집단과 비교했을 때, 차등 분배원칙 집단의 친사회적 행동은 낮았다, b = -0.39, t = -4.16, p < .001. 본 연구참여자는 균등 분배원칙에 비해, 차등 분배원칙이 적용된 교실공정성에 대해 친사회적 행동을 덜 한다는 것을 보여준다. 그러나, 이는 정당한 세상에 대한 믿음 수준에 따라 달라지지 않았다, b = 0.01, t = 0.03, p = .979. 형평 차등원칙과 필요 차등원칙과 같이 특정한 한 대상에게 교사가 더 분배하는 차등 분배원칙의 상황에서는 정당한 세상에 대한 믿음 수준과 관계없이, 교사가 동등하게 분배한 집단보다 친사회적 행동을 덜 하는 것으로 나타났다([그림 Ⅴ-4] 참고).



[그림 Ⅴ-4] 차등 분배원칙(vs. 균등 분배원칙)과 정당한 세상에 대한 믿음이 친사회적 행동에 미치는 영향

나. 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 필요 차등원칙이 친사회적 행동에 미치는 영향

다음은 차등 분배원칙의 세부 유형을 나누어 분석하였다. 형평 차등원칙과 필요 차등원칙이 친사회적 행동에 미치는 영향을 비교한 결과, 필요 차등원칙과 정당한 세상에 대한 믿음 수준 간의 상호작용을 확인하였다, b = 0.28, t = 3.10, p = .002. 이는 같은 차등 분배원칙이라도 교사가 느린학습자나 신체장애 학생처럼 어려움이 필요한 학생에게 더 분배하는 교실에서 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 학생은 친사회적 행동을 더 한다는 것을 의미한다([그림 Ⅴ-5] 참고).



[그림 Ⅴ-5] 형평 차등원칙(vs. 필요 차등원칙)과 정당한 세상에 대한 믿음이 친사회적 행동에 미치는 영향

정당한 세상에 대한 믿음의 수준의 특정 값(±1SD)에서 필요 차등원칙이 친사회적 행동에 미치는 영향을 살펴보았다(<표 Ⅴ-10> 참고). 필요 차등원칙 집단에서 정당한 세상에 대한 믿음을 낮게 지각한 학생(-1SD)

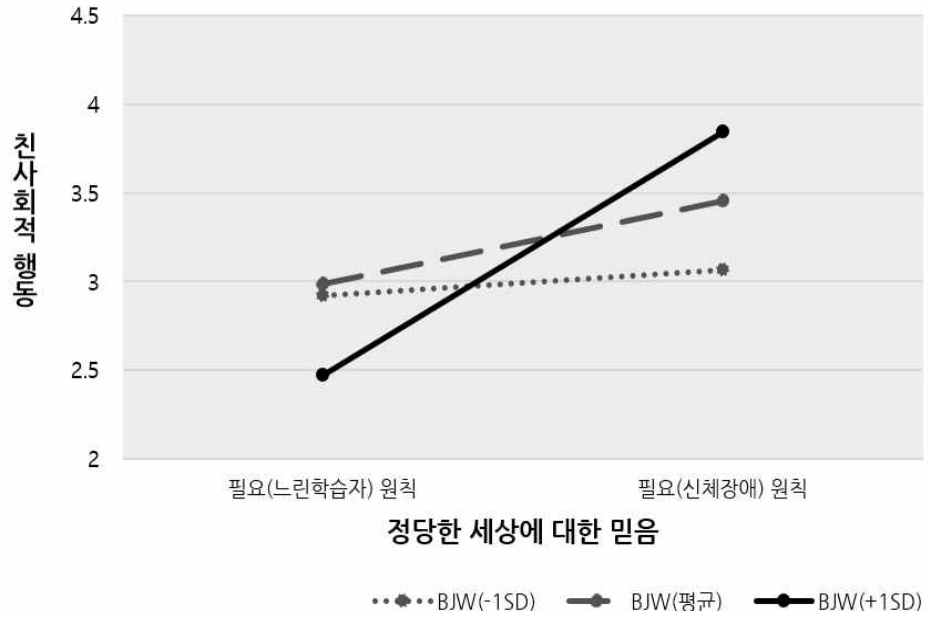
은 형평 차등원칙 집단의 학생보다 친사회적 행동이 0.48점 더 높았다, t = 3.97, p <.001. 필요 차등원칙 집단에서 평균 수준의 정당한 세상에 대한 믿음을 가진 학생의 친사회적 행동은 형평 차등원칙 집단의 학생보다 0.73점 더 높았다, t = 9.33, p <.001. 또한 정당한 세상에 대한 믿음이 높을 때(+1SD), 필요 차등원칙 집단의 학생은 형평 차등원칙 집단의 학생보다 친사회적 행동이 0.98점 더 높았다, t = 9.35, p <.001.

<표 Ⅴ-10> 정당한 세상에 대한 믿음 수준에 따른 필요 차등원칙의 조건부 효과

정당한 세상에 대한 믿음 수준	*b*	*SE*	*t*	95% CI
-1 SD	0.48	0.12	3.97	[0.24, 0.71]
평균	0.73	0.08	9.33	[0.57, 0.88]
+1 SD	0.98	0.10	9.35	[0.77, 1.18]

다. 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 필요(신체장애) 원칙이 친사회적 행동에 미치는 영향

다음은 필요 차등원칙의 대상을 구분하여 분석하였다. 필요(느린학습자) 원칙과 필요(신체장애) 원칙이 친사회적 행동에 미치는 영향을 비교한 결과, 필요(신체장애) 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음 수준 간의 상호작용을 확인하였다, b = 0.36, t = 3.27, p < .001. 이는 같은 필요 차등원칙이라도 교사가 신체장애를 가진 학생에게 더 분배하는 교실에서, 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 학생은 친사회적으로 더 행동함을 보여준다([그림 Ⅴ-6] 참고).



[그림Ⅴ-6] 필요(신체장애) 원칙(vs. 필요(느린학습자) 원칙)과 정당한 세상에 대한 믿음이 친사회적 행동에 미치는 영향

이어서, 정당한 세상에 대한 믿음의 수준의 특정 값(±1SD)에서 필요(신체장애) 원칙이 친사회적 행동에 미치는 영향을 살펴보았다(<표 Ⅴ-11> 참고). 정당한 세상에 대한 믿음이 낮을 때(-1SD), 필요(신체장애) 원칙 집단과 필요(느린학습자) 원칙 집단 사이의 친사회적 행동 값의 차이는 통계적으로 유의하지 않았다, b = 0.14, t= 1.00, p= .318. 그러나, 이 두 집단의 친사회적 행동 차이는 평균 수준의 정당한 세상에 대한 믿음에서 나타났다. 필요(신체장애) 원칙 집단 학생의 친사회적 행동이 필요(느린학습자) 원칙 집단의 학생보다 0.47점이 더 높았다, t=4.74, p< .001. 그리고 이 두 집단의 차이는 정당한 세상에 대한 믿음이 높을 때(+1SD), 더 벌어지는 것으로 나타났다. 필요(신체장애) 원칙 집단에서 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 학생은 필요(느린학습자) 원칙 집단보다 친사회적 행동이 0.79점 높았다, t=5.86, p< .001.

<표 Ⅴ-11> 정당한 세상에 대한 믿음 수준에 따른 필요(신체장애) 원칙의 조건부 효과

정당한 세상에 대한 믿음 수준	*b*	*SE*	*t*	95% CI
-1 SD	0.14	0.14	1.00	[-0.14, 0.43]
평균	0.47	0.10	4.74	[0.27, 0.66]
+1 SD	0.79	0.14	5.86	[0.53, 1.06]

Ⅴ. 결론 및 논의

1. 주요 연구 결과 요약 및 논의

현재 공정성에 대한 관심은 그 어느 때보다 뜨겁다. 여러 연구와 조사를 통해, 우리나라 초등학생들도 자신이 살아가는 사회에서 일어나는 여러 (불)공정한 일에 관심을 기울인다는 것을 알 수 있었다. 역사적으로, Rawls(1971)와 같은 철학자들은 무엇이 공정한 분배인가에 대한 질문에 답하고자 윤리적인 분배정의에 대한 원칙을 고민하였고, Deutsch(1975)와 같은 심리학자들은 사람들이 어떤 분배를 선호하는지에 답을 찾고자 분배정의 원칙에 기술적으로 접근하였다(장성수, 1985).

본 연구는 이를 교육심리학 관점에서 다뤄보고자 하였다. 우선, 우리나라 초등학교 교실 맥락에서 학생들은 공정성이라는 개념을 어떻게 바라보고 있는지 궁금하였다. 공정성 인식에 있어 교사-학생 관계가 매우 중요하기 때문에(Ehrhardt-Madapathi et al., 2018), 교사의 행동에 대한 공정성 개념으로 구체화하고자 하였다. 이때, 교사가 교실의 주요 교육자원 분배자라는 점에서 분배정의에 초점을 두고 연구하였다. 따라서, 분배정의 원칙을 교사가 교실에 적용시켰을 때, 학생들은 그 교실에 대한 공정성을 어떻게 인식하는지, 그리고 교사가 행하는 분배정의 원칙은 학생의 이타적인 행동에는 어떠한 영향을 미치는지 등에 대한 답을 찾고자 본 연구가 시작되었다. 이에 따라, 본 연구는 교사가 어떠한 분배정의 원칙(균등, 형평, 필요)을 가지고 교육자원(정서적인 돌봄, 학업적 피드백, 교실 활동 참여 기회 등)을 분배하는지에 따라 초등학생이 지각하는 교실에 대한 공정성 인식과 친사회적 행동의 정도가 달라지는지, 또 이를 정당한 세상에 대한 믿음이 조절하는지를 확인하고자 하였다. 주요 연구 결과와 이에 대한 논의는 다음과 같이 원칙별로 구분하여 제시하였다.

가. 분배정의 원칙이 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 공정성 인식에 미치는 영향

1) 차등 분배원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 공정성 인식에 미치는 영향

균등 분배원칙과 비교했을 때, 차등 분배원칙은 교실공정성 인식에 부정적인 것으로 나타났으며, 이는 정당한 세상에 대한 믿음의 수준에 따라 달라지지 않았다. 이는 이탈리아의 중・고등학생이 차등 분배원칙보다 균등 분배원칙을 더 긍정적으로 지각한 연구 결과(Berti et al., 2010)와 일치한다. 우리나라 초등학생들도 차등 분배원칙이 적용된 교실보다는 교사가 모든 학생에게 동등한 양의 교육자원을 분배하는 교실을 더 공정하다고 인식함을 확인할 수 있었다.

그러나 이러한 결과는 초등학교 저학년에서 고학년으로 갈수록, 학생 인종에 따라 차등적으로 리더십을 배분한 상황에 대해 더 부정적으로 인식했다는 연구(Killen et al., 2022)와는 다른 결과이다. 학생 각자가 받는 교육자원의 양은 자신의 학교생활(학업적 성취, 교사와의 관계 등)과 밀접한 관련이 있다(Van Vijfeijken et al., 2021). 본 연구에서는 분배되는 자원이 교사의 학업적지지, 정서적 돌봄, 교실 생활에서의 기회였다는 점, 그리고 차등 분배로 인해 나의 몫이 줄어들 수 있다는 점에서, 학교생활과 관련한 부분에 위협으로 느꼈을 가능성이 있다. 따라서 정당한 세상에 대한 믿음 수준과 관계없이 누군가에게 더 분배되는 교실에 대해 부정적으로 인식했을 것이다.

2) 필요 차등원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 공정성 인식에 미치는 영향

균등 분배원칙보다 차등 분배원칙이 교실공정성 인식에 더 부정적임을 확인한 후, 차등 분배원칙의 세부 유형에 따라서는 어떠한 패턴이 나

타나는지 알아보고자 하였다. 그 결과, 형평 차등원칙에 비해, 필요 차등원칙은 정당한 세상에 대한 믿음의 수준과 관계없이 교실공정성 인식이 높았다. 이러한 결과는 우리나라 초등학생이 같은 차등분배라도 성취가 높은 학생에게 더 분배하는 상황에 대해 큰 반감이 있음을 보여주었다. 그리고, 이러한 반감으로 인해 정당한 세상에 대한 믿음은 형평 차등원칙에 대한 인식을 긍정적으로 이끌지 못하였음을 의미한다. 형평 차등원칙은 개인이 이전에 기여한 정도에 따라 다르게 분배되는 차등 보상을 의미한다(Taylor, 1985). 즉 한 달에 1개의 낫을 만드는 대장장이와 10개를 만든 대장장이의 월급이 같은 것은 합당하지 않다는 것이다(권희경 외, 2021). 이러한 상황은 주로 능력주의(meritocracy)라는 개념으로 표현되며, 이처럼 업적, 성취, 능력에 따른 보상이라는 용어는 우리 생활에서 쉽게 사용한다(김경근, 심재휘, 2016; 장은주, 2011). 그러나 본 연구를 통해, 이 개념이 교실 장면에 대입되었을 때, 형평 차등원칙은 다르게 해석될 수 있음을 다시 한번 확인하였다.

이러한 결과는 우리나라의 특수한 교육환경과 연관 지어 설명될 수 있다. 교실 장면에서의 기여도란 한 학생이 보여왔던 능력이나 성취 정도로 볼 수 있다. 이 능력의 수준을 형성하는 요인에는 개인의 노력을 비롯하여, 타고난 재능, 부모 지원 및 가정환경 등 주변의 영향을 포함하지만, 우리 사회에서는 개인의 노력이 차지하는 비중은 나머지 요인보다 크지 않은 것으로 보인다는 것이 여러 학자들의 의견이다(예: 권희경 외, 2021). 그리고 이러한 의견은 본 연구에서 연구참여자가 교실공정성 인식 질문에 응답한 직후, 자신의 선택에 대한 이유에 대해 작성한 내용에서도 찾을 수 있었다(예: “지수는 좋은 학원을 다닐 것 같다. 그런데도 선생님까지 저러는 건 불공평하다”, “원래 똑똑한 애한테 왜 선생님이 더 잘해주나요? 못하는 애한테 더 신경을 써주세요.”).

우리나라처럼 입시 경쟁이나 성적에 따른 줄 세우기식 교육이 뚜렷한 환경에서는 한 학생의 뛰어난 성취에 대해 개인의 노력보다는 남들보다 뛰어난 유전이나 가정환경으로 인식하고, 그들에게 더 분배하는 상황

을 ‘우연에 따른 차등 보상’이라고 지각할 가능성이 높다(권희경 외, 2021). 따라서, 우리나라 초기 청소년은 형평 차등원칙에 대해 커진 반감으로 인해, 내가 사는 세상이 정당하다고 느끼는 수준과 관계없이 매우 불공정하게 지각하였다고 볼 수 있다. 뿐만 아니라, 교육에서의 분배정의 형평 차등원칙 적용이 때에 따라 필요함을 주장한 연구자들도(예: Van Vijfeijken et al., 2021; Merry, 2008) 이 원칙의 대상자가 사회적 특권층(socially privileged) 학생이 아닌, 영재 학생처럼 진정으로 뛰어난 재능을 보이는 학생을 위한 분배라고 명확히 해야할 것이라고 강조하였다. 따라서 교사가 능력에 따라 교육자원을 차등적으로 분배할 때, 유의해야 함을 보여준 결과이기도 하다.

3) 필요(신체장애) 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 공정성 인식에 미치는 영향

필요 차등원칙의 대상자에 따라 교실공정성 인식에 미치는 영향이 달라지는지, 그리고 이때 정당한 세상에 대한 믿음이 다르게 작용하는지 확인하고자 하였다. 본 연구에서 구분한 필요 차등원칙의 대상자에 따른 교실공정성 인식 차이는 달랐으며, 이는 정당한 세상에 대한 믿음의 수준에 따라 다르게 나타났다. 필요 차등원칙 중 신체장애 학생을 대상으로 한 집단은, 느린학습자를 대상으로 한 집단에 비해, 정당한 세상에 대한 믿음이 높을수록 공정성 지각이 더 높아졌다.

최근 들어, 단순히 누군가의 정의로운 행동이 공정했는지에 대한 판단에서 그치는 것이 아니라, 왜 그런 행동을 했는지, 즉 공정성과 귀인을 같이 살핀 연구가 증가하고 있다(예: Matta et al., 2020; Scott et al., 2014). 따라서 본 연구에서도 연구참여자들이 시청한 만화 속 교실의 공정성에 대한 질문에 응답한 후, 자신의 선택에 대한 이유를 적게 하였다. 신체장애 집단의 연구참여자 몇몇은 “선생님은 모두에게 공정해야 하지만, 태어날 때부터 장애인, 질병, 몸이 불편한 사람들에겐 조금 혜택을 더 추가해줘야 한다”, “지수처럼 원래 아픈 사람은 배려하고, 모두

동일한 시작점에서 출발할 수 있어야 한다” 등을 적었다. 연구참여자의 응답을 통해, 이들은 신체장애가 있는 지수가 처한 상황을 선천적으로 가지게 된 것으로 인식함을 알 수 있었다. 반면, 느린학습자 집단의 몇몇 연구참여자들은 해당 질문에 대해 아래와 같이 응답하였다: “지수가 수업이 그냥 듣기 싫은데 왜 잘해줘요?”, “노력한 정도에 따라 결과가 주어져야 한다”, “조금 뒤처지는 아이들에게 조금 더 배려해주는 반이 공정하다. 근데 너무 그 아이들만 배려해도 안 될 거 같다”. 이들의 응답은 느린학습자의 학업적 어려움을 그 학생의 개인적인 노력 부족으로 두는 듯하였다.

본 연구에서는 신체장애가 있는 학생과 느린학습자가 왜 그런 상황에 놓였는지에 대한 정보를 제공하지 않았다. 이는 해당 학생의 상황에 대해 알려주는 중요한 정보가 될 수 있지만, 이 내용이 없었기 때문에 연구참여자는 각각의 이유를 추측하였을 것이다. 특히 불공정한 분배와 관련해서, 왜 이렇게 분배되었는지에 대한 정보의 유무가 공정성 인식에 중요하다는 주장에 따라(Trump, 2020), 그들이 추측(혹은 인식)한 두 대상이 처한 상황에 대한 원인은 두 집단이 정당한 세상에 대한 믿음과의 상호작용 효과가 다르게 나타난 중요한 이유였을 것이다. 즉, 두 종류의 사회적 어려움을 겪는 학생 각각이 처한 상황에 대한 귀인을 어떻게 두었냐에 따라 정당한 세상에 대한 믿음의 조절효과가 다르게 나타난 것이다.

이러한 결과는 병의 원인과 병에 걸린 사람들에 대한 정당함 인식에 대한 연구에서(Nudelman & Shiloh, 2011), 그 원인이 통제 불가능할 때에만(환경적, 유전적), 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 사람들이 그 환자에 대한 정당함 인식이 높아졌다는 선행연구와 비슷한 결과이다. 또한, 귀인 신념과 섭식 장애가 있는 사람에 대한 낙인의 관계에서도(Ebneter et al., 2011), 섭식장애의 원인이 유전적이거나 생물학적일 때, 높은 정당한 세상에 대한 믿음이 그 환자에 대한 태도를 긍정적으로 지각하는 것으로 나타난 연구와도 맥을 같이 한다. 이를 Just World

Theory(Lerner, 1980) 관점에서 보면, 정당한 세상에 대한 믿음이 높다는 것은 공정한 대우를 받기 위해서는 그에 합당한 노력과 책임이 필요하며, 스스로 공정하게 행동해야 하고, 자신도 미래에 타인으로부터 공정하게 대우받을 것이라고 기대함을 의미한다. 이에 따라, 신체장애가 있는 학생이 그러한 상황에 놓인 이유를 개인의 노력 부족이나 무책임한 행동보다는 개인이 통제할 수 없는 이유로 인지하였기 때문에, 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 학생일수록, 교사가 이들에게 좀 더 분배하는 행위는 불공정하다기보다는 배려라고 인식하였다고 볼 수 있다. 즉 정당한 세상에 대한 믿음이 강한 사람은 이러한 상황을 특정인에 대한 특혜가 아니라, 사회(교실)에 대한 정당함으로 받아들이는데, 이때 신체에 어려움이 있는 학생은 통제 불가능한 이유로 그 상황에 놓였다고 인식함에 따라 그 사회(교실)은 공정했다고 받아드렸음을 의미한다.

반면, 본 연구참여자는 느린학습자의 불행한 상황을 개인의 노력 부족 때문으로 인식하는 것으로 보였는데, 이때 정당한 세상에 대한 믿음의 수준과 관계없이 이들에게 더 잘해주는 교사의 분배정의는 불공정한 것으로 나타났다. 이는 노력 정당화 효과(effort justification effect)로 설명해볼 수 있다. Rosenfeld와 동료들(1984)에 따르면, 노력에 대한 가치를 크게 두는 사람은 주변 사람의 노력 부족을 매우 부정적(예: 불성실, 게으름)으로 보게 된다. 그리고 이러한 대상을 향한 배려를 역차별(불공정한 제도)로 인식하게 된다(권희경 외, 2021). 따라서 본 연구에서 인식된 느린학습자의 부당한 상황에 대해 노력 부족으로 봄에 따라, 자신의 정당한 세상에 대한 믿음과 별개로 교실공정성이 낮았다고 볼 수 있다.

또한, 체제 정당화 이론(system justification theory; Jost & Hunyady, 2005)에 따르면, 사람들은 현재의 체제를 유지시키며 이를 정당화하려 한다. 만약 현재 체제의 변화가 생기면, 불안함이나 불확실함을 느끼게 되므로 이를 느끼지 않고자 체제를 유지하는데 정당성을 부여하는 것이다. 본 연구참여자는 느린학습자에게 더 분배하는 상황에 대해서도 불안함과 불확실성을 느꼈지만, 그 원인을 노력 부족으로 인식했기 때문에

교사가 더 분배해주는 것을 목격할 때 자신이 가진 정당한 사회에 대한 믿음이 무너졌을 수 있다. 따라서, 정당한 세상에 대한 믿음이 교실공정성 지각에 긍정적으로 작용하지 못한 것으로 볼 수 있다. 그러나 본 해석은 몇 명의 연구참여자가 적은 교실공정성 지각에 대한 이유를 통해 유추해본 것으로서, 해석에 있어 주의가 필요하다. 이 부분에 대한 더 체계적인 연구를 통해 정확히 밝혀져야 할 것이다.

나. 분배정의 원칙이 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 친사회적 행동에 미치는 영향

1) 차등 분배원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 친사회적 행동에 미치는 영향

균등 분배원칙과 비교했을 때, 차등 분배원칙은 친사회적 행동에 부정적인 것으로 나타났으며, 이는 정당한 세상에 대한 믿음의 수준에 따라 달라지지 않았다. 이러한 결과는 성인을 대상으로 경제적인 불평등이 친사회적 행동에 미치는 영향을 살핀 연구(Cote et al., 2015)와 아동을 대상으로 자원의 불균등 분배가 기부 행동 간의 관계를 살핀 연구(Kirkland et al., 2020)의 결과와 모두 일치한다. 즉 내가 가진 자원(혹은 돈)의 양과는 관계없이, 내가 속한 집단에서 자원이 불평등하게 분배되었다고 인지되었을 때는 타인을 위한 행동이 발현되기 어렵다는 것이다. 이는 한 집단 내에서 나타나는 자원의 차등적인 분배에 대해 사람들은 다른 집단구성원에 비해 불리한 위치에 놓이게 된다고 생각하기 때문에 남을 위한 행동은 나타나지 않는 것으로 해석할 수 있다.

2) 필요 차등원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 친사회적 행동에 미치는 영향

차등 원칙의 세부 유형(형평, 필요)에 따라 친사회적 행동에 미치는 영향을 확인하였다. 그 결과, 형평 차등원칙과 비교했을 때, 필요 차등원

칙이 친사회적 행동에 미치는 영향은 정당한 세상에 대한 믿음에 따라 달라졌다. 이러한 결과는 우선, 형평 차등원칙과 필요 차등원칙의 본질적인 차이로 설명할 수 있다. 형평 차등원칙은 일반적으로 집단의 효율성을 높일 때 적합한 원칙이다(박효민, 김석호, 2015). 그러나, 이 원칙이 교실에서 적용될 경우, 한 학급의 효율성을 증진시키기 보다는 차별이나 차등적 분배로 인식되었을 가능성이 높다. 교육 영역에서의 차별이나 차등적 분배가 교육 기회의 불평등으로 보여질 수 있고(최성수, 이수빈, 2018), 이에 따라 집단 구성원 사이에서 갈등이 심화될 수 있다(곽영신, 류웅재, 2021). 특히 교실에서 형평 차등원칙의 대상자가 학급에서 뛰어난 성취를 보인 학생이라는 점 자체가 경쟁이나 상향 사회비교 상황과 같이 학생들에게 스트레스나 압박감을 느끼게 했을 수 있다(손선경, 조한익, 2013; Wehrens et al., 2010). 이에 따라, 학생 개인이 가지는 정당한 세상에 대한 믿음 수준이 높더라도, 누군가를 도울 행동까지 이르기엔 그 집단 안에서 차별 혹은 편애의 분위기가 크게 조성되었을 것으로 추측해볼 수 있다.

이에 비해, 필요 차등원칙은 신체적으로나 학업적으로 더 어려움을 겪는 학생에게 더 분배하는 상황의 교실에서는 경쟁 등의 부정적인 분위기보다는 협력적인 분위기로 인식되었을 가능성이 있다. 이는 학급 내에서 또래괴롭힘이 허용되지 않는 분위기가 조성된 교실에서 특히 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 초등학생이 방어 행동을 많이 했다는 결과(임승철, 박주희, 2020)와 맥을 같이 한다. 즉, 누군가를 괴롭히는 것이 허용된 교실이나, 누군가의 뛰어난 성취로 더 많은 자원을 얻는 교실에서는 정당한 세상에 대한 믿음이 긍정적인 역할을 발휘하지 못하지만, 학급 친구들이 또래괴롭힘을 용납하지 않고 여러 어려움을 겪는 학생에게 더 나눠주는 교실에서는, 높은 정당한 세상에 대한 믿음이 학생들의 사회적으로 올바른 행동으로까지 이끌 수 있다는 것이다. 또한, 학교에서 학생들이 경험한 공정함은 그 학급의 분위기 지각에도 영향을 미치는데(정은교, 안도희, 2017a; Peter & Dalbert, 2010), 정당한 세상에 대한 믿음이

높은 학생일수록 형평 차등원칙보다는 필요 차등원칙이 적용된 교실에 대해 긍정적으로 인식함에 따라, 타인을 돕는 행동으로까지 나타났을 가능성도 고려해볼 수 있다.

3) 필요(신체장애) 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 친사회적 행동에 미치는 영향

필요 차등원칙의 대상자에 따른 친사회적 행동에 미치는 영향 또한 차별적이었으며, 이는 정당한 세상에 대한 믿음의 수준에 따라 달라졌다. 필요 차등원칙 중 느린학습자를 대상으로 한 집단과 비교했을 때, 신체장애 학생을 대상으로 한 집단은 정당한 세상에 대한 믿음이 높을수록 교실공정성 지각이 더 높아졌다. 이러한 결과는 Weiner(1995)의 귀인이론을 통해 확인된 귀인-정서-행동의 메커니즘으로 설명될 수 있다. 장애, 질병 등으로 사회적 불이익이 있는 사람들이 처한 상황을 통제 불가능하게 귀인하는 경우, 동정심이 유발되고 이는 이타적인 행동으로 이어진다. 따라서, 신체장애 학생에 대한 이야기 자체가 동정이나 연민 등의 정서를 유발시키고, 이로 인해 친사회적 행동이 더 높아졌을 가능성을 생각해볼 수 있다. 또한, 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 사람은 타인에 대한 신뢰가 높다(김은하, 김수용, 2017; Dalbert, 2001). 즉, 나도 신체장애 학생처럼 어려운 상황에 놓이면 교사가 나에게도 배려하고 공정하게 대우해줄 것이라는 믿음이 깊은 것이다. 그리고 이러한 정의로운 상황에서 느끼는 신뢰는 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미친다(Colquitt et al., 2013).

그러나, 이러한 정당한 세상에 대한 믿음의 역할이 필요 차등원칙 대상자가 느린학습자일 때에는 나타나지 않았다. 정당한 세상에 대한 믿음은 부당한 상황(공정함이 위협받는 상황)에서 자원의 재분배를 통해 정당함을 복구하려는 동기로 작용한다(Lerner, 1977). 그리고 Montada(1991)에 따르면, 자원 재분배는 친사회적인 행동 중 하나로 여겨지는데, 부당한 상황에 놓인 타인에게 자원을 재분배할 때, 그 상황에

대해 그럴 만한 것이었는지(deserved) 아니면 자초한 일인지(self-inflicted)에 대해 재해석하고자 한다. 본 연구에서는 느린학습자가 부당한 상황에 놓인 이유가 후자로 인식되는 듯하다. 느린학습자는 다른 학생과 비교하여 본질적인 정서적, 학업적 어려움(예: 위축, 우울, 낮은 학습동기 등)을 더 겪는다(김동일 외, 2022a). 그러나, 본 연구의 필요(느린학습자) 원칙 집단에서, 느린학습자가 학업에 어려움을 가지게 된 계기가 노력 부족으로 인식했다는 것은 자신도 노력하지 않으면 그렇게 될 수 있다라는 생각으로도 이어졌을 수 있다. 그리고 교사가 그 학생에게만 자원을 더 분배하여 내 몫은 작아짐으로써, 나의 상대적인 위치에 위협이 갈 수 있다는 생각 때문에(Kirkland et al., 2021b), 내가 노력한 만큼 대우받는다는 신념인 정당한 세상에 대한 믿음은 이러한 상황에서 친사회적 행동에 대한 부정적인 영향을 낮추지 못하였다고 해석해볼 수 있다.

필요 차등원칙은 보상 원칙(redress principle)으로 불리며, 주로 선천적이나 천부적으로 타고난 것이 부족한 사람들(예: 신체장애인)이 겪는 부당함을 보상해주는 역할을 한다(Rawls, 1971). 따라서, 본 연구에서는 한 쪽 눈이 안보이는 학생에게 교사가 조금 더 신경써주는 모습을 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 학생들은 그들이 받아야 할 보상이라고 생각했을 수 있다. 그리고 그러한 교실 분위기에서 나도 어려움에 처한 누군가를 도와야겠다는 행동으로 발현되었을 것으로 추측해 볼 수 있다. 신체장애 학생에 대한 인식에 비해 우리나라 초등학생의 느린학습자에 대한 인식은 다른 것으로 해석할 수 있다. 이러한 발견은 이미 우리나라 초등학생의 장애 아동에 대한 인식 연구(박순길 외, 2006)에서 확인된 결과와 비슷하다. 장애 유형에 따라 학생들이 가지는 장애 인식 및 태도(친구로서 사귐, 학업적인 도움주기)는 다르게 나타났다. 청각장애처럼 외현적으로 드러나는 장애 학생에 대한 친밀한 태도는 평균 이상으로 나타났지만, 학습장애 학생에 대한 태도는 평균 이하로 나타났다. 이러한 인식 차이로 인해 본 연구에서는 느린학습자보다, 신체장애 학생에게 교

사가 더 분배할 때, 정당한 세상에 대한 믿음이 높을수록 학생들을 더 긍정적으로 이끌었을 것으로 보았다.

서양의 몇몇 국가에서는 필요 차등원칙을 사회적 약자들이 한 사회의 구성원으로서 동등한 기회를 가질 수 있도록 자원을 더 나눠주는 긍정적인 차별 혹은 사회적 약자 우대 정책(affirmative action policy)이라고 부른다(Connell, 1993; Stojanov, 2015). 그러나, 본 연구에서는 교실에서 신체장애 학생에게 더 분배하는 것은 정당한 세상에 대한 믿음이 강할수록 교실공정성 인식이 높아졌고, 친사회적 행동도 더 하였지만, 교실의 또 다른 사회적 약자인 느린학습자에게 더 분배하는 것은 단순히 차등적 분배로만 인식되었음을 보여주었다. 이는 학습자 대부분은 더 나은 학업적인 수행 및 성취를 목표로 한다는 점에서, 학업에 어려움을 가진 학생을 실질적인 사회적 약자로 인식하지 않았다고 볼 수 있다. 이에 따라, 실제 사회에서의 필요 차등원칙과는 다소 다른 양상을 보였을 것이다. 또한, 학생들의 느린학습자에 대한 충분한 이해 부족으로도 생각해 볼 수 있다. 전술하였듯이, 우리나라 초등학생이 학업에 대한 어려움이 있는 또래 친구에 대한 인식이나 그들에 대한 태도가 신체에 어려움이 있는 친구에 비해 다소 부정적인 것으로 보인다(예: 박순길 외, 2006). 그러나 이러한 결과는 단순히 그들에 대한 부정적인 인식이라기보다는, 초등학생인 본 연구의 참여자들은 느린학습자로 표현된 학생이 겪고 있을 어려움을 충분히 이해하긴 다소 힘들었을 가능성도 고려할 수 있다.

그러나, 느린학습자의 모습을 띄는 학생들에게 교사와 다른 사람의 도움은 매우 절실하다. 또한, 학업적으로 힘들어하는 학생을 배려하는 것은 교실에서 필요한 행위이며, 당연한 교사의 업무이다. 따라서 실제 교실에서, 다른 학생들이 공정하다고 지각하는 한도 내에서 어떻게 이 학생들을 도와줄 수 있을지에 대한 고민도 함께 고려되어야 한다. 외현적으로 드러나는 신체장애 학생에게 더 분배하는 교사의 행동이 정당한 세상에 대한 믿음이 높을수록 공정하다고 봤다는 결과만큼 중요한 점은, 다른 사회적 약자(신체장애 만큼 확연히 드러나진 않지만 어려움을 가지

는 느린학습자)에 대한 배려도 공정한 것이라고 인식할 수 있도록 교육적으로 돕는 것이다. 특히 우리나라 초등학생의 또래 장애 아동에 대한 인식이 통합교육을 하는 학급일수록, 그리고 학년이 높아질수록 학습장애가 있는 또래 학생에 대해 더 부정적이라는 점과 함께(박순길 외, 2006), 이 시기 청소년이 가지는 느린학습자(혹은 학습과 관련한 어려움을 가진 학생)에 대한 인식에 대한 연구적 관심도 필요할 것이다. 이러한 인식 차이에 대한 연구와 함께, 초기 청소년 시기부터 여러 사회적으로 어려움을 가진 학생이 받는 배려가 특혜가 아니라, 적어도 시작점이 동등할 수 있도록 내밀어 주는 도움의 손길이라고 인식할 수 있도록 지도해주는 것이 중요할 것이다.

이러한 논의를 통해 도출된 교육적 시사점과 활용방안은 다음과 같다. 이미 해외 교육계에서는 사회정의 실현을 위해, 교사의 한정된 교육자원 분배와 관련한 공정성 지각에 관심을 가지고 연구를 해오고 있다(예: Mijs, 2016; Resh & Sabbagh, 2016; Van Vijfeijken et al., 2021). 그리고 이러한 변화에 따라 분배정의 원칙(균등, 형평, 필요)에 대한 관심이 높아지고 있다. 본 연구는 우리나라의 교육 상황에 맞춘 분배정의와 그의 세 가지 원칙에 대한 우리나라 초기 청소년의 교실 내 공정성 인식을 확인하였고, 그 원칙에 따라 이들의 친사회적 행동에 미치는 영향도 확인했다는 데에서 가장 큰 교육적 의의가 있다.

교사 한 명당 20여 명의 학생이 한 교실에서 생활하는 교실이 만연한 우리나라 초등학교에서는 제한된 교육자원 분배가 차등적일 수밖에 없다. 이에 본 연구는 이와 같은 차등 분배의 부정적 영향을 완화시킬 수 있는 정당한 세상에 대한 믿음의 역할을 확인하였다. 이는 특히 신체장애 학생에게 교사가 교육자원을 더 분배해야 하는 필요 차등원칙에서 학생 개인이 가지는 높은 정당한 세상에 대한 믿음이 효과적인 것으로 나타났다. 정당한 세상에 대한 믿음이 높은 학생은 신체장애 학생에게 교사가 차등적으로 분배하는 교실에 대해 공정하다고 인식하고, 친사회적 행동을 더 하였다. 이러한 결과는 교실에서 정당한 세상에 대한 믿음

을 키워줄 수 있는 교육적 방법에 대한 고안이 필요함을 시사한다.

오랫동안 정당한 세상에 대한 믿음은 개인적 기질로 알려졌지만, 최근 들어, 후천적으로 변화되고 강화될 수 있음이 강조되고 있어(예: 김지경, 2002; Dalbert & Stoeber, 2006; Khera et al., 2014), 이에 대한 교육에도 관심이 높아지고 있다. 현재 우리나라에서도 초등학교 6학년 도덕 교과서의 <공정한 생활> 단원을 통해 학생들에게 정당한 세상, 공정한 사회에 대해 교육하고 있다. 해당 단원을 자세히 살펴보면, 내가 생각하는 공정함이란 무엇인지를 학생들 스스로 고민해보고, 생활 속에서 자신이 경험했던 공정한 상황이나 그렇지 않았던 상황에 대해 생각해보고, 공정한 생활을 위해 필요한 원칙 등을 배우는 일련의 과정으로 구성되어 있다. 본 연구의 결과를 토대로, 앞으로 교실이나 교과목을 통해서 공정성을 다룰 때, 공정성 개념에 대한 강의보다는, 공정한 세상은 모두가 동등하게 나눠가지는 개념뿐만 아니라, 때와 상황에 따라 사회적 약자나 어려운 사람을 보호하고 나보다 어려운 상황에 놓인 사람들을 배려하는 것도 공정할 수 있음에 대해 논의하는 시간으로 채워지는 것이 더 필요하다. 더불어, 이러한 관점에 대해 학생들은 어떻게 생각하는지, 내가 사는 세상은 정당한지, 그리고 정당한 세상이란 무엇인지 등을 학생들과 자주 같이 이야기하고 공유하는 식의 수업도 도움이 될 것이다. 이를 통해, 긍정적인 정당한 세상에 대한 믿음뿐만 아니라, 사회 전반에 대한 공정성 지각, 그리고 더 나아가 남을 돕는 행동에까지 기여할 수 있을 것이라고 생각한다. 그리고 이러한 교육이 초기 청소년 시기부터 선행되어야 한다. 이들이 성장했을 때 우리 사회의 주요 구성원으로서, 부족하거나 어려움이 있는 사람에게 먼저 손 내밀어 주고, 또한 이들도 공정한 사회에서 공정한 대우를 받기 위해서는 이 시기부터 적절한 교육적 개입이 중요하다.

공정성 인식과 관련한 학생 교육뿐만 아니라, 교사 교육 관점에서도 본 연구는 다음과 같은 시사점을 가진다. Farmer와 동료들(2011)은 교사를 교실 내 보이지 않는 손으로 규정하며, 교사의 역할이 학생의 전인적

인 성장에 중요한 영향을 미침을 강조하였다. 그들은 특히 교사는 교실 내에서 학생들과 설정하는 관계를 통해 교실 내 사회적 풍토를 설정하고, 교사의 행동이 그 교실의 규범으로서 역할을 한다고 주장하였다. 이러한 주장과 관련하여, 본 연구의 결과는 교사가 생각하는 교육자원의 분배정의가 무엇인지 미리 알아봐야 함을 시사한다. 교사가 교실에서 행하는 여러 행동이나 태도 등이 학생들에게 고스란히 전달될 수 있고 그로 인해 학생의 가치관 형성에도 영향을 미치기 때문에, 교사가 교육자원을 어떠한 원칙으로 분배하는지에 대한 것 또한 학생의 공정성 인식과 친사회적 행동에 중요한 영향을 미쳤을 것이다. 따라서, 교사가 교육자원 분배에 대한 적절한 정의 감각을 가지고 학생들을 대할 수 있도록 교사 교육 시, 주요 안건으로 다뤄질 수 있도록 하는 것이 필요하다. 다만 이때, 교사가 독단적으로 세운 분배정의 원칙이 아니라, 학생들과 상의하고 교실 환경에 맞춘 분배정의 원칙이 학급 구성원 모두가 동의하는 내용으로 세워질 수 있도록 이와 관련한 교사 교육도 함께 다뤄져야 할 것이다.

한편, 같은 필요 차등원칙이지만 느린학습자의 특성을 보이는 학생에게 교사가 더 배려하는 원칙에서는 정당한 세상에 대한 믿음 수준과 관계없이 교실공정성 인식과 친사회적 행동 모두에 부정적이었다. 이 결과는 특히, 이런 특성을 보이는 학생이 최근 10년 사이에 급증하고 있고(김동일 외, 2022b; 김자경 외, 2018), 우리나라 교육 장면에서 사교육 불평등이 점차 심화된다는 점(구형모, 이진희, 2020; 김대열, 박명희, 2020)을 고려할 때, 더 심층적으로 연구되어야 할 부분이다. 교사가 학업적인 어려움이 있는 학생에게 조금 더 배려하는 것은 어쩌면 당연하다. 그러나 다른 학생이 이러한 상황에 대해 공정하지 못하다고 지각하고, 이러한 상황에선 다른 사람을 돕지 않는다는 본 연구의 발견은 교육자로서 더 고민해야 할 중요한 과제이다.

2. 연구의 한계 및 후속 연구 제언

본 연구의 한계를 바탕으로 후속 연구에 대한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 일회성 연구로, 본 연구의 결과를 일반화하고 해석하는 데에 있어 주의가 필요하다. 분배정의 원칙, 교실공정성 인식, 친사회적 행동 간의 관계에 영향을 미칠 수 있는 다른 변인들에 대한 탐색에 대한 추후 연구를 통해 질적으로 더 풍부히 할수 있을 것으로 기대한다. 또한, 교실에서 교사의 분배정의 원칙이 학생의 학교생활이나 다른 정의적 측면에 미칠 수 있는 영향에 대해 장기적으로 연구를 함으로써 그 매커니즘에 대해 알아볼 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구는 시나리오 기법을 활용하여, 분배정의 원칙에 따른 교사의 교육자원 분배 이야기와 친사회적 행동을 유도하는 이야기를 제작하였다. 시나리오는 여러 가지 구체적이고 친근한 상황을 제시하여 문제 상황에 몰입하여 솔직하게 응답할 수 있는 기법이다(백순근 외, 2021). 또한 초등학교 고학년을 대상으로 한 본 연구에서는 글로 된 시나리오의 피로도를 줄이기 위해 만화(삽화+더빙)로 제작하여 집중도를 높이고자 하였다. 추가적으로, 만화 내용에 대한 조작 확인을 통해 시나리오를 통해 내용을 습득하더라도 충분히 이해했는지를 확인하고자 하였다. 그러나, 모든 연구참여자가 제시된 상황을 충분히 받아들였는지에 대한 한계점이 있다. 따라서, 후속 연구에서는 이러한 문제점을 보완할 수 있는 연구 방법(예: 실제 수업을 통한 원칙 제공, 친사회적 행동에 대한 실제 행동 측정 등)에 대한 고안이 필요하다.

셋째, 본 연구에서는 분배정의 원칙이 적용되거나 공정성을 지각하는 과정에서 유발될 수 있는 정서에 관심을 두지 않았다. 선행연구에서는 주로 부정 정서(예: 화, 분노, 우울, 불안 등)와의 관계로 초점을 두었는데, 학업 상황에서 분배정의 원칙 및 공정성 지각 등으로 유발되는 다양한 정서를 측정한다면, 각 분배정의 원칙이 교실공정성 인식과 친사회적 행동에 미치는 영향에 있어 개인 내적인 메커니즘을 밝힐 수 있을 것

으로 추측된다.

넷째, 본 연구에서 제공된 분배정의 원칙 만화에 등장하는 주인공(차등 분배 대상과 교사)의 성별을 중립적으로 설정하였지만, 더빙된 목소리가 남학생으로 구성된 점은 본 연구의 한계라고 볼 수 있다. 종종 공정성 지각에 있어 성별에 따른 차이도 발견되기 때문에(예: 윤민재, 임정재, 2022; 정은교, 안도희, 2017a), 분배정의 원칙 만화의 내래이션이 남학생의 목소리였다는 점은 연구 설계적으로 보충이 필요한 부분이다. 추후 연구에서는, 이러한 부분까지 감안하여 최대한 중립적인 연구 세팅을 조성해야 할 것이다.

다섯째, 본 연구의 분배정의 원칙 중 형평 차등원칙은 교육 영역에서 학생이 보여준 높은 성취, 역량, 능력 등에 따른 분배로 본다는 점에서(Mijs, 2016; Van Vijfeijken et al., 2021), 수행평가 점수가 높고 지역대회에서 상을 받은 학생으로 표현하였다. 다만, 초기 분배정의 원칙 연구에서 형평 차등원칙은 능력뿐만 아니라 노력에 따른 차등 분배도 포함한다는 점에서(박효민, 김석호, 2015), 추후 연구에 형평 차등원칙의 다면적인 측면이 추가된다면 더 흥미로운 결과를 얻을 수 있을 것이다.

여섯째, 분배정의 원칙을 가지고 연구할 때, 여러 분배정의 원칙을 서로 조합하고 적용할 수 있는 세팅에 대한 접근도 고려해 볼 수 있다. 교사나 학생 개인마다 선호하는 분배원칙에 따라 다를 수 있으므로, 각 분배원칙의 원리를 조합하여 적용시킬 수 있을 것이다(예: 권희경 외, 2021; 장성수, 1988; Van Vijfeijken et al., 2021). 따라서 후속 연구는 상황에 따른 분배정의 원칙 조합, 선호하는 분배원칙과 다양한 관련 변인과의 관계 등 더 폭넓게 접근하는 것이 필요하다.

마지막으로, 본 연구는 초기 청소년인 초등학교 고학년만을 대상으로 진행되었다. 이는 특히 불평등을 정당화할 수 있는 다양한 요소(능력, 노력, 운) 중 상대적으로 어떤 것에 더 의미를 두는지는 청소년기를 거치며 발전한다는 점(Almas et al., 2010)에서, 연구 대상의 학교급을 보다 다양화하여 변인 간의 관계를 살펴볼 필요가 있다. 특히, 최근 한국교육

개발원에서 진행한 학생의 생활과 문화 연구를 통해, 우리나라 중·고등학생이 중요시 여기는 분배원칙(기준)은 능력, 노력, 필요 순으로 응답하였음을 확인하였다(권희경 외, 2021). 이처럼, 국내에서도 분배정의 및 그 원칙을 향한 연구적 관심이 높아지는 가운데, 학령기에 따른 차이는 어떠할지 후속 연구를 통해 추가적인 탐색이 필요하다.

참 고 문 헌

고현국, 권동택 (2020). 초등학생이 인식하는 담임교사의 변혁적리더십, 학생의 팔로워십, 학교생활만족도 간의 구조적 관계: 교사-학생 교환관계의 조절효과를 중심으로. 초**등교육학연구, 27**(1), 27-52.

곽영신, 류웅재 (2021). 불평등 사회 속 공정 담론의 다차원성: 청년 공정 관련 신문사설에 대한 비판적 담론분석. **한국언론학보, 65**(5), 5-45.

교육부 (2015a). 2015 개정 교육과정 총론.

교육부 (2015b). 2015 개정 사회과 교육과정.

교육부 (2017). 2018년도 특수교육 운영계획.

교육부 (2021). 2022 개정 교육과정 총론.

구형모, 이진희 (2020). 교육 환경 불평등의 시・공간 변화 탐색-공교육과 사교육 지표를 이용하여. **한국사진지리학회지, 30**(3), 55-72.

국가권익위원회 청렴연수원(2020). 청렴 가치 기반의 데이터 분석 조사 https://edu.acrc.go.kr/0201/board/lecture.do?mode=V&pageIndex=2&idx=3990880049663111481&searchType=subject(2022.11.15.검색).

권지웅, 박종효 (2021). 다층 구조방정식을 이용한 초등학생의 학급 공동체 의식 및 또래지위와 방어행동의 관계에서 친사회적 행동의 매개효과. **교육심리연구, 35**(1), 27-51.

권희경, 박경호, 안해정, 최인희, 이현주, 장유진 (2021). 학생의 생활과 문화 연구. 한국교육개발원.

김경근, 심재휘 (2016). 중・고등학생의 능력주의 태도 영향요인에 대한 구조방정식 모형 분석. **교육사회학연구, 26**(2), 1-29.

김달효 (2014). 사회정의를 위한 교육의 이론적 고찰. **수산해양교육연구, 26**(3), 474-484.

김대열, 박명희 (2020). 국내 사교육 연구 동향 분석. **교육과학연구, 51**(1), 1-27.

김동일, 고혜정 (2018). 학습곤란 (ld) 학생을 위한 교육지원의 확장적 전환: 학습장애 (LD) 정의 체계 재구조화. **학습장애연구, 15**(1), 1-12.

김동일, 김은삼, 김희은, 조은정 (2022a). 느린학습자 전문가 양성 프로그램 개발 및 효과. **아시아교육연구, 23**(3), 669-696.

김동일, 이연재, 한은혜, 안예지 (2022b). 지능과 학업성취 준거에 의한 느린 학습자 집단 분류 탐색: 지적장애, 학습장애, 경계선 지능을 중심으로. **학습장애연구, 19**, 25-53.

김명섭 (2019). 또래 지위 유형과 사회적 목표에 따른 또래 동조 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

김병욱, 이현진 (2018). 교육에서의 평등과 정의 개념의 비판적 고찰. **한국교육문제연구, 36**(3), 197-219.

김봉현 (2022). 포용적리더십과 조직정치지각의 지식숨김행동에 대한 영향: 팀몰입과 친사회적동기의 매개효과를 중심으로. 제주대학교 대학원 박사학위논문.

김선순 (2013). 성과연봉제의 임금 차등 결과가 공정성 인식 및 조직몰입에 미치는 영향에 관한 연구-K 공공기관을 중심으로. 서울대학교 대학원. 박사학위논문.

김선영 (2016). 공동체 역량 증진을 위한 교과통합형 성취기준 재구성 사례 연구: 초등학교 성취기준을 중심으로. **학습자중심교과교육연구, 20**(10), 229-253.

김수인, 신택수 (2016). 계획된 행동 이론에 기초한 대학생의 친사회적 행동 예측모형 분석. **미래청소년학회지, 13**(2), 187-211.

김옥주, 안찬우 (2015). 초등학생 스포츠 활동의 친사회적 행동이 자아존중감과 학업성취에 미치는 영향. **한국체육과학회지, 24**(5), 255-268.

김윤태 (2018). 불평등과 이데올로기: 능력, 경쟁, 확산의 담론에 대한 비판. **한국학연구, 67**, 33-72.

김은하, 김도연, 김수용 (2016). 정당한 세상에 대한 믿음이 일반 성인들의 화병 증상에 미치는 영향: 분배공정성과 절차공정성을 중심으로. **상담학연구, 17**(5), 25-45.

김은하, 김수용 (2017). 정당한 세상에 대한 개인적인 믿음이 일반 성인들의 우울 증상에 미치는 영향: 내외통제성을 통한 공동체의식의 조절된 매개효과. **상담학연구, 18**(1), 1-22.

김은하, 전주원 (2019). 정당한 세상에 대한 믿음: 개인적인 믿음과 일반적인 믿음에 따른 자존감, 우울, 동성애자에 대한 부정적 태도 및 계층차별주의 태도. **인간이해, 40**(1), 1-21.

김자경, 강혜진, 서주영, 신정원 (2019). CRA 전략 기반 수감각 프로그램의 효과 검증: 중재반응모델 2단계 적용. **교육혁신연구, 29**(4), 127-148.

김정아, 신종호, 이선영, 김소영 (2019). 교실정의 유형과 공정성 조건이부정적 피드백 수용에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구, 19**(1), 1169-1190.

김지경 (2002). 차별경험, 정의로운 세상에 대한 믿음과 개인자부심, 집단자부심 간의 관계에 대한 연구. **한국심리학회지: 여성, 7**(1), 1-13.

김진성 (2020). 교사-아동 관계가 학업수행적응에 미치는 영향: 아동의 자아존중감 및 친사회적 행동을 매개변수로. **한국심리학회지: 발달, 33**(1), 1-17.

김향희, 김정완, 허지회, 김덕용, 성수진 (2008). 실어증 선별검사 개발을 위한

내용타당도 검증. **언어청각장애연구, 13**(3), 353-380.

김혜리, 정명숙, 손정우, 박민, 엄진섭, 문은옥, 천영운, 최현숙, 이수미 (2013). 아동의 인지적· 정서적 공감 능력과 사회적 행동 간의 관계. **한국심리학회지: 발달, 26**(1), 255-275.

남미자, 배정현, 오수경 (2019). 교육열, 능력주의 그리고 교육 공정성 담론의 재고(再考): 드라마 <SKY 캐슬>의 담론 분석을 중심으로. **교육사회학연구, 29**(2), 131-167.

노원경, 김경주, 김성경, 김태은, 김경령, 윤선인, 황매향 (2021). 교육의 출발선 평등을 위한 교수학습 지원 체제 구축. 한국교육과정평가원.

박근우, 서미경 (2012). 정신장애인의 사회적 거리감에 대한 수정된 귀인정서모형 적용: 정신장애 유형별 모형비교. **한국사회복지학, 64**(4), 209-231.

박남기 (2020). 원격수업과 교육격차, 그리고 새로운 도전. 교육부 - 행복한 교육. 2020년 5월호.

박명림, 신광영, 윤평중, 이진우 (2021). 공정의 문제와 능력주의. **철학과 현실**, 23-81.

박순길, 임정숙, 서경웅 (2006). 통합교육 환경에서 지체부자유, 정신지체, 학습장애, 청각장애 아동에 대한 또래아동의 장애인식태도 연구. **지체중복건강장애연구 (구 중복· 지체부자유아교육), 47**, 221-244.

박신영, 전종설 (2015). 나눔교육 프로그램이 초등학생의 공동체 의식과 친사회적 행동에 미치는 효과. **한국아동복지학, 49**, 57-84.

박우성, 유규창, 박종희 (2000). 연봉제. 서울 : 한국노동연구원.

박주형, 정성수 (2012). 고등학교 학생의 학교폭력에 대한 인식과 학교의 영향요인 탐색. **교육행정학연구, 30**(3), 1-19.

박지혜, 홍후조 (2018). 협동 역량 증진을 위한 국가교육과정기준 총론의 개선 방안 탐색. **교육과정연구, 36**(3), 1-27.

박현숙, 최현기 (2014). 경계선 지적 기능 아동의 양육을 위한 가이드북. 서울: 한국보건복지인력개발원 아동자립지원사업단.

박효민 (2022). 능력주의의 한계와 선택가능한 불평등. **현상과 인식, 46**(1), 97-124.

박효민, 김석호 (2015). 공정성 이론의 다차원성. **사회와이론, 27**, 219-260.

백순근, 김지우, 박혜민 (2021). 시나리오 기법을 활용한 대학생용 학업적 회복탄력성 측정도구 개발 및 타당화. The SNU Journal of Education Research, 30, 29-57.

서혜정 (2021). 미래교육 설계 교육 공정성부터, 현안은 진로교육 및 학교폭력 대응 강화. 에듀플러스 기사. http://www.edpl.co.kr/news/articleView.html?idxno=1606(2022.05.10.검색)

손강숙, 이규미 (2015). 학교폭력의 방어자 역할 경험에 대한 질적 연구. **한국심리학회지, 12**(3), 317-348.

손선경, 조한익 (2013). 부모의 학업비교행위가 청소년의 자기고양동기에 미치는 영향: 학업스트레스, 학업열등감의 매개효과 및학업자아개념의 조절효과 검증. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 25**(3), 723-744.

손선옥 (2021). 청소년기 다면적 친사회행동에 이르는 발달 경로: 공감 능력과 유능감의 매개효과. **청소년학연구, 28**(9), 231—252.

손은영, 차정은, 김아영 (2007). 사회적 바람직성 상, 하위 집단 간 성격검사의 구인동등성 검증. **한국심리학회지: 사회 및 성격, 21**(2), 71-87.

송경희, 손연경, 이승연. (2018). 중학생의 개인적 공정세상신념, 인지적 재평가, 또래괴롭힘 방어행동의 관계: 집단효능감의 조절효과. **한국심리학회지: 학교, 15**(3), 489-509.

송경희, 이승연 (2018). 초등학생의 도덕 추론과 또래괴롭힘 방어행동: 학급수준 특성의 조절효과. **한국심리학회지: 발달, 31**(2), 83-103.

송민경 (2020). 공동체의식, 정당한세상에 대한 믿음, 다문화수용성, 통합교육 인식간의 구조적 관계: 비장애 초등학생 어머니를 대상으로. 세종대학교 대학원. 석사학위논문.

송민경, 이은설. (2020). 공동체의식, 정당한세상에 대한 믿음, 다문화수용성, 통합교육 인식간의 구조적 관계: 비장애 초등학생 어머니를 대상으로. **교육과학연구, 51**(3), 219-245.

양난미, 김미경, 이아라, 장지선 (2021). 정당한 세상에 대한 믿음에 관한 연구동향. **인문사회 21, 12**(2), 1823-1838.

오승화, 오인수 (2018). 초등학교 고학년 학생의 개인, 또래, 교사, 학급 변인이 괴롭힘 참여자의 행동에 미치는 영향. **교육과학연구, 49**(4), 1-26.

우명숙, 남은영 (2021). 공정성 원칙으로서 능력주의와 불평등 인식: 한국과 일본의 비교. **아세아연구, 64**(1), 201-244.

유다겸 (2021). 청소년이 지각한 교사의 사회적 지지와 학교참여의 관계 : 학급풍토와 정당한 세상에 대한 믿음의 다중매개효과. 한국외국어대학교 교육대학원. 석사학위논문.

이정우 (2017). 2015 개정 교육과정 총론의 공동체 역량 의미와 하위요소 탐색. **시민교육연구. 49**(4), 149-170

이지민 (2019). 청소년이 지각한 공정성이 시민성에 미치는 영향: 사회적 지위의 조절효과. **청소년행동연구, 24**, 59-78.

이지언 (2016). 청소년기 친사회적 반사회적 행동의 발달궤적과 학교 영역 예측요인. 이화여자대학교 대학원. 박사학위논문.

이지언, 정익중, 백종림, Byambaakhuu (2014). 친사회적 행동과 반사회적 행동에

영향을 미치는 관련변인에 대한 메타분석. **한국아동복지학, 47**, 125-155.

이지연 (2019). 보편적 학습설계에 대한 한국과 미국의 교실수업 사례연구: Sen의 분배적 정의론을 중심으로. 한양대학교 대학원 석사학위논문.

이지연, 장형심 (2017). 도움동기, 도움행동의지, 긍정성을 촉진하는 근거제시의 힘. **한국심리학회지: 사회 및 성격, 31**(3), 15-35.

이진화 (2019). 교사-아동관계, 아동의 강점/난점이 초등학교 적응에 미치는 영향. **놀이치료연구, 23**(2), 81-92.

이현주, 권희경 (2020). 한국 청소년 대상 사회적 바람직성 척도 타당화. **교육심리연구, 34**(2), 447-470.

임승철, 박주희 (2020). 초등학교 고학년의 공정성에 대한 믿음이 또래괴롭힘 방어행동에 미치는 영향과 학급분위기의 조절효과. **아동학회지, 41**(2), 41-55.

장성수 (1985). 비경제적 보상이 불형평 보수분배의 만족에 미치는 영향. **한국심리학회지: 사회 및 성격, 2**(2), 261-287.

장성수 (1988). 집단응집성이 분배원칙 선호에 미치는 영향. **한국심리학회지: 사회 및 성격, 4**(1), 403-437.

장은주 (2011). 한국 사회에서 '메리토크라시의 발흥'과 교육문제: '민주주의적 정의'를 모색하며. **사회와 철학, 21**, 71-106.

정석환 (2013). 공무원이 인지하는 조직공정성 요인이 조직시민행동에 미치는 영향. **한국콘텐츠학회논문지, 13**(2), 244-253.

정수영, 윤혜원, 이영선, 변기용 (2021). 밀레니얼 세대 초등교사가 인식하는 조직공정성의 의미와 영향 요인에 대한 연구. **교육행정학연구, 39**(4), 341-372.

정은교, 안도희 (2017a). 고등학생의 정당한 세상에 대한 믿음과 학교 참여 간의 관계에 대한 교사 정당성 경험과 교사-학생 관계의 매개효과: 성별에 따른 다집단 분석. **교육심리연구, 31**(2), 215-237.

정은교, 안도희 (2017b). 청소년의 정당한 세상에 대한 믿음 척도 타당화. **학습자중심교과교육연구, 17**, 449-470.

조남신, 김승철 (2002). 연봉제 운영상·구조상 특성과 공정성 지각이 조직 유효성에 미치는 영향에 관한 연구, 한국인사·조직학회 발표논문집, 추계학술연구발표회. 21-72.

차란희, 노안영 (2020). 정당한 세상에 대한 믿음과 학교생활적응의 관계에서 사회적 관심과 대인관계 유능성의 매개효과. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 32**(3), 1325-1345.

차향미, 이우호, 이해균 (2013). 일반학교 저시력학생의 교육지원 실태 및 요구분석. **시각장애연구, 29**, 43-67.

차화정, 김혜리, 이수미, 엄진섭, 이승복 (2011). 자기보고형 한국어판 아동용 공감지수 (EQ-C) 척도의 타당화 예비연구. **한국심리학회지: 발달, 24**(4), 63-81.

천승현, 김승재, 송용관, & 이철 (2017). 체육교사의 상호소통 방식과 학습자의 친사회적및 반사회적 행동과의관계. **한국체육학회지 제, 56**(4), 175-190.

최복수, 이상경 (2008). 호텔종사원의 조직공정성 지각수준에 따른 인적자원관리가 조직성과에 미치는 영향. **관광연구, 22**(4), 301-325.

최성수, 이수빈 (2018). 한국에서 교육 기회는 점점 더 불평등해져 왔는가?: 부모 학력에 따른 자녀 최종학력 격차의 출생 코호트 추세. **한국사회학, 52**(4), 77-113.

최수미, 유인화, 김동일, 박애실 (2018). 일반교사가 지각하는 교육사각지대 학습자 특성의 구성개념 탐색. **교육심리연구, 32**(3), 421-442.

통계청 (2016). 한국의 사회동향 2016. <http://kostat.go.kr(2022.10.23.검색)>.

한국교육과정평가원 (2022). KICE 연구리포트 2021 - Ⅱ. 교육의 출발선 평등을 위한 교수학습 지원 체제 구축(Ⅰ).

한국여성정책연구원 (2019). 한국여성정책연구원 119차 양성평등정책포럼. 청년 관점의 젠더갈등 진단과 포용국가를 위한 정책 대응방안 연구-공정인식에 대한 젠더분석. <https://www.kwdi.re.kr/research/seminar.do?&p=1(2022.11.15.검색)>.

홍솔지, 최윤경 (2017). 공감, 공정성, 도움행동의도 및 사회적 자기효능감이 사이버 괴롭힘 상황에서 주변인의 도움행동에 미치는 영향. **한국심리학회지: 사회 및 성격, 31**(2), 39-60.

황성환 (2018). 수학교사의 신념, 교실 규범 및 교실 담화가 교실 내의 공정성에 미치는 영향 연구. 초등수학교육(21)2.163-192.

Adams, J. S. (1965). Inequity in social-exchange. *Advances in Experimental Social Psychology 2*(4), 267-299.

Almas, I., Cappelen, A. W., Sorensen, E. O., & Tungodden, B. (2010). Fairness and the development of inequality acceptance. *Science, 328*(5982), 1176-1178.

Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S., & Walsh, J. (2009). *Equality: From theory to action* (2nd Ed.). Palgrave MacMillan.

Bartholomaeus, J., & Strelan, P. (2019). The adaptive, approach-oriented correlates of belief in a just world for the self: A review of the research. *Personality and Individual Differences, 151*, 1-8.

Baten, E., Vansteenkiste, M., De Muynck, G. J., De Poortere, E., & Desoete, A. (2020). How can the blow of math difficulty on elementary school children's motivational, cognitive, and affective experiences be

dampened? The critical role of autonomy-supportive instructions. *Journal of Educational Psychology*, *112*(8), 1490-1505.

Baumard, N., Mascaro, O., & Chevallier, C. (2012). Preschoolers are able to take merit into account when distributing goods. *Developmental Psychology, 48*(2), 492-498.

Begue, L. (2005). Self-esteem regulation in threatening social comparison: The roles of belief in a just world and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 33*(1), 69-76.

Begue, L. (2014). Do just-world believers practice private charity?. Journal of *Applied Social Psychology, 44*(1), 71-76.

Begue, L., & Bastounis, M. (2003). Two spheres of belief in justice: Extensive support for the bidimensional model of belief in a just world. *Journal of Personality, 71*(3), 435-463.

Begue, L., & Muller, D. (2006). Belief in a just world as moderator of hostile attributional bias. *British Journal of Social Psychology, 45*(1), 117-126.

Berti, C., Molinari, L. & Speltini, G. (2010) Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations, *Social Psychology of Education, 13*(4), 541-556.

Bowe, F. (2000). *Universal design in education: Teaching nontraditional students*. Greenwood Publishing Group.

Brighouse, H., Ladd, H. F., Loeb, S., & Swift, A. (2018). Educational goods: Values, evidence, and decision-making. University of Chicago Press.

Busching, R., & Krahé, B. (2020). With a little help from their peers: the impact of classmates on adolescents' development of prosocial behavior. *Journal of youth and adolescence*, *49*(9), 1849-1863.

Camerer, C., & Thaler, R. H. (1995). Anomalies: Ultimatums, dictators and manners. *Journal of Economic Perspectives, 9*, 209-219.

Cantor, N. (1990). From thought to behavior: Having and doing in the study of personality and cognition. *American Psychologist, 45*(6), 735-750.

Capone, V., Donizzetti, A. R., & Petrillo, G. (2018). Classroom relationships, sense of community, perceptions of justice, and collective efficacy for students' social well-being. *Journal of Community Psychology, 46*(3), 374-382.

Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Gerbino, M., Zuffiano, A., Alessandri, G., Vecchio, G., ... & Bridglall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development, 38*(4), 386-396.

Carlo, G., White, R., Streit, C., Knight, G., & Zeiders, K. (2018). Longitudinal relations among parenting styles, prosocial behaviors, and academic outcomes in U.S. Mexican adolescents. *Child Development, 87*, 1758-1771.

Choi, J., Johnson, D. W., & Johnson, R. (2011). Relationships among cooperative learning experiences, social interdependence, children's aggression, victimization, and prosocial behaviors. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(4), 976-1003.

Chory, R. M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education, 56*(1), 89-105.

Chory, R. M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education, 56*(1), 89-105.

Chory, R. M., & Kingsley Westerman, C. Y. (2009). Feedback and fairness: The relationship between negative performance feedback and organizational justice. *Western Journal of Communication, 73*(2), 157-181.

Chory, R. M., Horan, S. M., Carton, S. T., & Houser, M. L. (2014). Toward a further understanding of students' emotional responses to classroom injustice. *Communication Education, 63*(1), 41-62.

Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly, 50*(1), 58-77.

Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education, 53*(3), 253-273.

Clemente, J. A. R. (2018). Interpersonal Justice in the Classroom. *Philippine Sociological Review, 66*, 61-90.

Colquitt, J. A., & Rodell, J. B. (2011). Justice, trust, and trustworthiness: A longitudinal analysis integrating three theoretical perspectives. Academy of Management Journal, 54, 1183-1206.

Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology, 86*, 425-445

Colquitt, J. A., Scott, B. A., Rodell, J. B., Long, D. M., Zapata, C. P., Conlon, D. E., & Wesson, M. J. (2013). Justice at the millennium, a decade later: A meta-analytic test of social exchange and affect-based perspectives. *Journal of Applied Psychology, 98*, 199-236.

Connell, R. W. (1993). *Schools and Social Justice*. Temple University Press.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*, 65-83.

Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology, 107*, 1186-1201.

Correia I., & Dalbert C. (2007). Belief in a just world, justice concerns, and well-being at Portuguese schools. *European Journal of Psychology of Education, 22*(4), 421-437.

Cote, S., House, J., & Willer, R. (2015). High economic inequality leads higher-income individuals to be less generous. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 112*(52), 15838-15843.

Cronin, K. A., Acheson, D. J., Hernandez, P., & Sanchez, A. (2015). Hierarchy is detrimental for human cooperation. *Scientific Reports, 5*, 1-9.

Cropanzano, R., & Molina, A. (2015). Organizational Justice. In Wright, J. (Ed.), International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences (2nd ed., pp. 379-383). Elsevier.

Cropanzano, R., Fortin, M., & Kirk, J. F. (2015). How do we know when we are treated fairly? Justice rules and fairness judgments. In *Research in personnel and human resources management*. Emerald Group Publishing Limited.

Crystal, D. S., Killen, M., & Ruck, M. D. (2010). Fair treatment by authorities is related to children's and adolescents' evaluations of interracial exclusion. *Applied Developmental Science, 14*(3), 125-136.

Dalbert, C. (1997). Coping with an unjust fate: The case of structural unemployment. *Social Justice Research, 10*, 175-189.

Dalbert, C. (1999). The world is more just for me than generally: About the personal belief in a just world scale's validity. *Social Justice Research, 12*(2), 79-98.

Dalbert, C. (2001). *The justice motive as a personal resource: Dealing with challenges and critical life events*. Springer Science & Business Media.

Dalbert, C. (2002). Beliefs in a just world as a buffer against anger. *Social Justice Research, 15*(2), 123-145.

Dalbert, C. (2009). Belief in a just world. In M. R. Leary & R. H. Hole (Eds.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior*, (pp. 288-297). Guilford Publications.

Dalbert, C., & Sallay, H. (2004). *The justice motive in adolescence and young adulthood*. Routledge.

Dalbert, C., & Stoeber, J. (2005). The belief in a just world and distress at school. S*ocial Psychology of Education, 8*(2), 123-135.

Dalbert, C., & Stoeber, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 30*(3), 200-207.

Debnam, K. J., Johnson, S. L., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2014). Equity, connection, and engagement in the school context to promote positive youth development. *Journal of Research on Adolescence, 24*(3), 447-459.

De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2014). Belief in a just world, prosocial

behavior, and moral disengagement in adolescence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116,* 596-600.

Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice?. *Journal of Social issues, 31*(3), 137-149.

Deutsch, M. (1985). Distributive justice: A social-psychological perspective.

Donat, M., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2014). Adolescents' cheating and delinquent behavior from a justice-psychological perspective: The role of teacher justice. *European Journal of Psychology of Education, 29*(4), 635-651.

Donat, M., Peter, F., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2016). The meaning of students' personal belief in a just world for positive and negative aspects of school-specific well-being. *Social Justice Research, 29*(1), 73-102.

Donat, M., Umlauft, S., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2012). Belief in a just world, teacher justice, and bullying behavior. *Aggressive Behavior, 38*(3), 185-193.

Dreeben, R. (1967). *On What is Learned in School*. London: Addison-Wesley

Dzuka, J., & Dalbert, C. (2002). Mental health and personality of Slovak unemployed adolescents: The impact of belief in a just world 1. *Journal of Applied Social Psychology, 32*(4), 732-757.

Ebneter, D. S., Latner, J. D., & O'Brien, K. S. (2011). Just world beliefs, causal beliefs, and acquaintance: Associations with stigma toward eating disorders and obesity. *Personality and Individual Differences, 51*(5), 618-622.

Ehrhardt, N., Pretsch, J., Herrmann, I., & Schmitt, M. (2016). Observing justice in the primary school classroom. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft, 19*(1), 157-190.

Ehrhardt-Madapathi, N., Pretsch, J., & Schmitt, M. (2018). Effects of injustice in primary schools on students' behavior and joy of learning. *Social Psychology of Education, 21*(2), 337-369.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion, 14*(2), 131-149.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 701-778). John Wiley & Sons, Inc..

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development (7th ed.) M. E. Lamb, R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Socioemotional Processes* Volume 3, (pp. 610-656). John Wiley & Sons Inc., Hoboken, NJ,

Emler, N., & Reicher, S. (1987). Orientations to institutional authority in adolescence. J*ournal of Moral Education, 16*, 108-116.

Espino-Diaz, L., Fernandez-Caminero, G., Hernandez-Lloret, C. M., Gonzalez-Gonzalez, H., & Alvarez-Castillo, J. L. (2021). Emotional Intelligence and Executive Functions in the Prediction of Prosocial Behavior in High School Students. *An Inter-Disciplinary Approach between Neuroscience and Education. Children, 8*(9), 759.

Faccenda, L., & Pantaleon, N. (2011). Analysis of the relationships between sensitivity to injustice, principles of justice and belief in a just world. Jo*urnal of Moral Education, 40*(4), 491-511.

Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 247-256.

Fehr, E., Bernhard, H., & Rockenbach, B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature, 454*, 1079-1083.

Fox, C. L., Elder, T., Gater, J., & Johnson, E. (2010). The association between adolescents' beliefs in a just world and their attitudes to victims of bullying. British *Journal of Educational Psychology, 80*(2), 183-198.

Frerejean, J., van Geel, M., Keuning, T., Dolmans, D., van Merrienboer, J. J., & Visscher, A. J. (2021). Ten steps to 4C/ID: training differentiation skills in a professional development program for teachers. *Instructional Science, 49*(3), 395-418.

Furnham, A. (2003). Belief in a just world: Research progress over the past decade. *Personality and individual differences, 34*(5), 795-817.

Goldman, B., & Cropanzano, R. (2015). "Justice" and "fairness" are not the same thing. *Journal of Organizational Behavior, 36*(2), 313-318.

Gouveia-Pereira, M., Vala, J., Palmonari, A., & Rubini, M. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional authorities. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 309-325.

Grant, A. M. (2008). Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivational synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of Applied Psychology, 93*(1), 48-58.

Hafer, C. L. (2000). Do innocent victims threaten the belief in a just world? Evidence from a modified Stroop task. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(2), 165-173.

Hafer, C. L., & Correy, B. L. (1999). Mediators of the relation between beliefs in a just world and emotional responses to negative outcomes. *Social Justice Research, 12*(3), 189-204.

Harter, S. (1990). *Self and identity development*. In S. S. Feldman & G. R. Elliott(Eds.). At the threshold: The developing adolescent. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hayes, A. F. (2022). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis Third Edition: A Regression-Based Approach*. Guilford.

Hazelbaker, T., Griffin, K. M., Nenadal, L., & Mistry, R. S. (2018). Early elementary school children's conceptions of neighborhood social stratification and fairness. *Translational Issues in Psychological Science, 4*(2), 153-164.

Homans, G. C. (1974). *Social behavior: Its elementary forms.* Harcourt, Brace, Jovanovich.

Horan, S. M., Chory, R. M., & Goodboy, A. K. (2010). Understanding students' classroom justice experiences and responses. *Communication Education, 59*(4), 453-474.

Horan, S. M., & Myers, S. A. (2009). An exploration of college instructors' use of classroom justice, power, and behavior alteration techniques. *Communication Education, 58*(4), 483-496.

Jasso, G., & Resh, N. (2002). Exploring the sense of justice about grades. *European Sociological Review, 18*(3), 333-351.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.

Jiang, H., Chen, G., & Wang, T. (2017). Relationship between belief in a just world and Internet altruistic behavior in a sample of Chinese undergraduates: Multiple mediating roles of gratitude and self-esteem. *Personality and Individual Differences, 104*, 493-498.

Jiang, R., Liu, R. D., Ding, Y., Zhen, R., Sun, Y., & Fu, X. (2018). Teacher justice and students' class identification: Belief in a just world and teacher-student relationship as mediators. *Frontiers in psychology, 9*, 1-10.

Jost, J. T., & Hunyady, O. (2005). Antecedents and consequences of system-justifying ideologies. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 260-265.

Jurado de los Santos, P., Moreno-Guerrero, A. J., Marín-Marín, J. A., & Soler Costa, R. (2020). The term equity in education: A literature review with scientific mapping in web of science. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(10), 3526.

Kamble, S. V., & Dalbert, C. (2012). Belief in a just world and wellbeing in Indian schools. *International Journal of Psychology, 47*(4), 269-278.

Kaufman, E. M., & Killen, M. (2022). Children's perspectives on fairness and inclusivity in the classroom. *The Spanish Journal of Psychology, 25*, 1-11.

Kazemi, A. (2016). Examining the interplay of justice perceptions, motivation, and school achievement among secondary school students. *Social Justice Research, 29*(1), 103-118.

Kellough, J. E. (2005). *Understanding Affirmative Action: Politics, Discrimination, and the Search for Justice*. Georgetown University Press.

Khera, M. L., Harvey, A. J., & Callan, M. J. (2014). Beliefs in a just world,

subjective well-being and attitudes towards refugees among refugee workers. *Social Justice Research, 27*(4), 432-443.

Killen, M. (2022). Detecting ethnic and gender bias in the classroom: Children's and adolescents' awareness of status hierarchies [Unpublished manuscript]. Department of Human Development and Quantitative Methodology, University of Maryland College Park.

Killen, M., Burkholder, A. R., D'Esterre, A. P., Sims, R. N., Glidden, J., Yee, K. M., ... & Stapleton, L. M. (2022). Testing the effectiveness of the developing inclusive youth program: A multisite randomized control trial. *Child Development, 93*(3), 732-750.

Kiuru, N., Laursen, B., Aunola, K., Zhang, X., Lerkkanen, M., Leskinen, E., Tolvanen, A., & Nurmi, J. (2016). Positive teacher affect and maternal support facilitate adjustment after the transition to first grade. *Merrill-Palmer Quarterly, 62*(2), 158-178.

Kirkland, K., Jetten, J., & Nielsen, M. (2020). The effect of economic inequality on young children's prosocial decision-making. *British Journal of Developmental Psychology, 38*(4), 512-528.

Kirkland, K., Jetten, J., Wilks, M., & Nielsen, M. (2021a). How economic inequality affects prosocial behavior in children across development. *Journal of Experimental Child Psychology, 210*, 1-15.

Kirkland, K., Jetten, J., Wilks, M., & Nielsen, M. (2021b). Children's experience of economic inequality: How earning position influences prosocial behavior. *Cognitive Development, 58,* 1-11.

Lambert, A.J., Burroughs, T., & Nguyen, T. (1999). Perceptions of risk and the buffering hypothesis: The role of just world beliefs and right-wing authoritarianism. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 643-656.

Laurin, K., Fitzsimons, G. M., & Kay, A. C. (2011). Social disadvantage and the self-regulatory function of justice beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*(1), 149-171.

Lee, S., Adair, J. K., Payne, K. A., & Barry, D. (2022). Revisioning fairness as social justice in early childhood education. *Early Childhood Education Journal, 50*(7), 1083-1095.

Lenzi, M., Vieno, A., Gini, G., Pozzoli, T., Pastore, M., Santinello, M., & Elgar, F. J. (2014). Perceived teacher unfairness, instrumental goals, and bullying behavior in early adolescence. J*ournal of Interpersonal Violence, 29*, 1834-1849.

Lerner, M. J. (1977). The justice motive: Some hypotheses as to its origins and forms 1. *Journal of Personality, 45*(1), 1-52.

Lerner, M. J. (1980). The belief in a just world. In The Belief in a just World (pp. 9-30). Springer, Boston, MA.

Lerner, M. J., & Simmons, C. H. (1966). Observer's reaction to the "innocent victim": Compassion or rejection?. J*ournal of Personality and social Psychology, 4*(2), 203-210.

Lipkus, I. (1991). The construction and preliminary validation of a global belief in a just world scale and the exploratory analysis of the multidimensional belief in a just world scale. *Personality and Individual differences, 12*(11), 1171-1178.

Lipkus, I. M., & Siegler, I. C. (1993). The belief in a just world and perceptions of discrimination. *The Journal of Psychology, 127*(4), 465-474.

Lipkus, I. M., Dalbert, C., & Siegler, I. C. (1996). The importance of distinguishing the belief in a just world for self versus for others:

Implications for psychological well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*(7), 666-677.

Liu, C. J. (2009). Does equality contribute to prosocial behavior?. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 37*(10), 1369-1371.

Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. Springer Science & Business Media.

Long, J. S., & Ervin, L. H. (2000). Using heteroscedasticity consistent standard errors in the linear regression model. *The American Statistician, 54*(3), 217-224.

Low, S., & Van Ryzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly, 29*, 306-319.

Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Thartori, E., Lunetti, C., Di Giunta, L., Bacchini, D., & Lansford, J. E. (2021). Longitudinal relations among maternal self-efficacy, maternal warmth, and early adolescents' prosocial behavior. *Parenting, 21*(1), 24-46.

Lynch, K. (2000). Research and theory on equality and education. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 85-105). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Maloney, T., Hayes, N., Crawford-Garrett, K., & Sassi, K. (2019). Preparing and supporting teachers for equity and racial justice: Creating culturally relevant, collective, intergenerational, co-created spaces. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 41*(4-5), 252-281.

Mameli, C., Biolcati, R., Passini, S., & Mancini, G. (2018). School context and subjective distress: The influence of teacher justice and school-specific well-being on adolescents' psychological health. *School Psychology International, 39*(5), 526-542.

Matta, F. K., Sabey, T. B., Scott, B. A., Lin, S. H. J., & Koopman, J. (2020). Not all fairness is created equal: A study of employee attributions of supervisor justice motives. *Journal of Applied Psychology, 105*(3), 274-293.

McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology, 14*(1), 6-23.

Merry, M. S. (2008). Educational justice and the gifted. *Theory and Research in Education, 6*, 47-70.

Mijs, J. B. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research, 29*, 14-34.

Milner IV, H. R., & Tenore, F. B. (2010). Classroom management in diverse classrooms. *Urban Education, 45*(5), 560-603.

Molinari, L., & Mameli, C. (2018). Basic psychological needs and school engagement: A focus on justice and agency. *Social Psychology of Education, 21*(1), 157-172.

Molinari, L., Speltini, G., & Passini, S. (2013). Do perceptions of being treated fairly increase students' outcomes? Teacher-student interactions and classroom justice in Italian adolescents. *Educational Research and Evaluation, 19*(1), 58-76.

Montada, L. (1991). *Justice and prosocial commitments.* Hogrefe & Huber Publishers.

Nishi, A., Shirado, H., Rand, D. G., & Christakis, N. A. (2015). Inequality and visibility of wealth in experimental social networks. *Nature, 526*(7573), 426-429.

Ntoumanis, N. (2012). A self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education: Current trends and possible future research directions. In G. C. Roberts and D. C. Treasure, *Advance in Motivation in sport and exercise*: Volume 3 (pp. 91-128). Champaign, IL: Human Kinetics.

Nudelman, G., & Shiloh, S. (2011). Who deserves to be sick? An exploration of the relationships between belief in a just world, illness causal attributions and their fairness judgements. *Psychology, Health & Medicine, 16*(6), 675-685.

Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2017). A non-bipartite propensity score analysis of the effects of teacher-student relationships on adolescent problem and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 46*, 1661-1687.

OECD (2021). Caring, Sharing, Daring SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT AT AGE FIVE.

Otto, K., & Schmidt, S. (2007). Dealing with stress in the workplace: Compensatory effects of belief in a just world. *European Psychologist, 12*(4), 272-282.

Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2014). The study of prosocial behavior: Past, present, and future. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach*. (pp. 3-16). Oxford University Press.

Park, S., & Shin, J. (2017). The influence of anonymous peers on prosocial behavior. *PloS One, 12*(10), 1-21.

Paul, H. J. (2019). Equity vs equality: Facilitating equity in the classroom. *International Journal of Research and Scientific Innovation, 6*(11), 216-219.

Payne, K. A., Adair, J. K., Colegrove, K. S. S., Lee, S., Falkner, A., McManus, M., & Sachdeva, S. (2020). Reconceptualizing civic education for young children: Recognizing embodied civic action. *Education, Citizenship and Social Justice, 15*(1), 35-46.

Peter, F., & Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology, 35*(4), 297-305.

Peter, F., Dalbert, C., Kloeckner, N., & Radant, M. (2013). Personal belief in a just world, experience of teacher justice, and school distress in different class contexts. *European Journal of Psychology of Education, 28*(4), 1221-1235.

Peter, F., Kloeckner, N., Dalbert, C., & Radant, M. (2012). Belief in a just world, teacher justice, and student achievement: A multilevel study. *Learning and Individual Differences, 22*(1), 55-63.

Petrie, K. (2014). The relationship between school climate and student bullying. *TEACH Journal of Christian Education, 8*, 26-35.

Phillips, A. (2004). Defending equality of outcome. J*ournal of Political Philosophy, 12*(1), 1-19.

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London, UK: Kegan Paul.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer, Boston, MA.

Puig, V. I., Erwin, E. J., Evenson, T. L., & Beresford, M. (2015). "It's a two-way street": Examining how trust, diversity, and contradiction influence a sense of community. *Journal of Research in Childhood*

Education, 29(2), 187-201.

Rasegh, A., Zandi, H., Firoozi, T., & Rasooli, A. (2022). Teachers' conceptions of classroom justice: An empirical study. *Social Psychology of Education,* 1-24.

Rasooli, A., Zandi, H., & DeLuca, C. (2019). Conceptualising fairness in classroom assessment: Exploring the value of organisational justice theory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 26*(5), 584-611.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Belknap Press of Harvard University Press.

Resh, N. (2009). Justice in grades allocation: Teachers' perspectives. *Social Psychology of Education, 12*, 315-325.

Resh, N., & Sabbagh, C. (2009). Justice in Teaching. In Saha, L. J., & Dworkin, A. G. (Eds.), International Handbook of Research on Teachers and Teaching (pp. 649-662). Springer.

Resh, N., & Sabbagh, C. (2016). Justice and Education. In Sabbagh, C., & Schmitt, M. (Eds.), Handbook of Social Justice Theory and Research (pp. 349-367). Springer.

Rizzo, M. T., & Killen, M. (2016). Children's understanding of equity in the context of inequality. *British Journal of Developmental Psychology, 34*(4), 569-581.

Rizzo, M. T., & Killen, M. (2020). Children's evaluations of individually and structurally based inequalities: The role of status. *Developmental Psychology, 56*(12), 2223-2235.

Rosenfeld, P., Giacalone, R. A., & Tedeschi, J. T. (1984). Cognitive dissonance and impression management explanations for effort justification.

Personality and Social Psychology Bulletin, 10(3), 394-401.

Rubie-Davies, C. (2015). Becoming a High Expectation Teacher: Raising the Bar. Routledge Taylor & Francis Group.

Rupp, D. E., Shao, R., Jones, K. S., & Liao, H. (2014). The utility of a multifoci approach to the study of organizational justice: A meta-analytic investigation into the consideration of normative rules, moral accountability, bandwidth-fidelity, and social exchange. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 123*, 159-185.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

Sabbagh, C., Resh, N., Mor, M., & Vanhuysse, P. (2006). Spheres of justice within schools: Reflections and evidence on the distribution of educational Goods. *Social Psychology of Education, 9*, 97-118.

Sachs, B. (2012). The limits of fair equality of opportunity. *Philosophical Studies, 160*, 323-343.

Sanches, C., Gouveia-Pereira, M., & Carugati, F. (2012). Justice judgements, school failure, and adolescent deviant behavior. *British Journal of Educational Psychology, 82*, 606-621.

Sanchez-Rodríguez, A., Willis, G. B., Jetten, J., & Rodríguez-Bailon, R. (2018). Economic inequality enhances inferences that the normative climate is individualistic and competitive. *European Journal of Social Psychology, 49*(6), 1114-1127.

Sandel, M. (2020). 공정하다는 착각: 능력주의는 모두에게 같은 기회를 제공하는가 [The tyranny of merit: what's become of the common good?]. (함규진 역). 와이즈베리. (원전 2020)

Sands, M. L. (2017). Exposure to inequality affects support for redistribution. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 114*(4), 663-668.

Sauerwein, M., Theis, D., & Fischer, N. (2016). How youths' profiles of extracurricular and leisure activity affect their social development and academic achievement. I*nternational Journal for Research on Extended Education, 4*, 103-124.

Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology, 42*(6), 1116- 1127.

Scott, B. A., Garza, A., Conlon, D. E., & Kim, Y. J. (2014). Why do managers act fairly in the first place? A daily investigation of "hot" and "cold" motives and discretion. *Academy of Management Journal, 57*, 1571-1591.

Shaw, A., Choshen-Hillel, S., & Caruso, E. M. (2016). The development of inequity aversion: Understanding when (and why) people give others the bigger piece of the pie. *Psychological Science, 27*(10), 1352-1359.

Shin, H. (2017). Friendship dynamics of adolescent aggression, prosocial behavior, and social status: the moderating role of gender. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(11), 2305-2320.

Shin, Y., Du, J., & Choi, J. N. (2015). Multi-level longitudinal dynamics between procedural justice and interpersonal helping in organizational teams. *Journal of Business and Psychology, 30*(3), 513-528.

Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2014). Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 82-98). Routledge/Taylor & Francis Group.

Spinrad, T. L., & Gal, D. E. (2018). Fostering prosocial behavior and empathy in young children. *Current Opinion in Psychology, 20*, 40-44.

Steil, J. M., & Makowski, D. G. (1989). Equity, equality, and need: A study of the patterns and outcomes associated with their use in intimate relationships. *Social Justice Research, 3*(2), 121-137.

Stojanov, K. (2015). *Educational justice as respect egalitarianism*. Paper Presented at the Annual Conference: Philosophy of Education Society of Great Britain. New College.

Streit, C., Carlo, G., Knight, G. P., White, R. M., & Maiya, S. (2021). Relations among parenting, culture, and prosocial behaviors in US Mexican youth: An integrative socialization approach. *Child Development, 92*(4), e383-e397.

Strelan, P. (2007). The prosocial, adaptive qualities of just world beliefs: Implications for the relationship between justice and forgiveness. *Personality and Individual Differences, 43*(4), 881-890.

Sutton, R. M., & Winnard, E. J. (2007). Looking ahead through lenses of justice: The relevance of just-world beliefs to intentions and confidence in the future. *British Journal of Social Psychology, 46*(3), 649-666.

Sutton, R. M., Stoeber, J., & Kamble, S. V. (2017). Belief in a just world for oneself versus others, social goals, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 113*, 115-119.

Taylor, C. (1985). *Philosophical Papers: Volume 2, Philosophy and the Human Sciences*. New York: Cambridge University Press.

Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin,*

103(2), 193-210.

Thomas, K. J., & Mucherah, W. M. (2018). Brazilian adolescents' just world beliefs and its relationships with school fairness, student conduct, and legal authorities. *Social Justice Research, 31*(1), 41-60.

Tierney, R. D. (2014). Fairness as a multifaceted quality in classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation, 43*, 55-69.

Tomlinson, C. A. (2014). The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners (2nd ed.). Person Education/ASCD College Textbook Series.

Tornblom, K. Y., & Vermunt, R. (2007). Towards an integration of distributive justice, procedural justice, and social resource theories. *Social Justice Research, 20*, 312-335.

Trump, K. S. (2020). When and why is economic inequality seen as fair. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 34*, 46-51.

Turner, J. (2007). Justice and emotions. *Social Justice Research, 20*(3), 288-311.

Tyler, T. R. (1989). The psychology of procedural justice: A test of the group-value model. *Journal of Personality and Social psychology, 57*(5), 830-838.

Tyler, T. R. (2010). Why people cooperate: The role of social motivations. Princeton University Press.

Tyler, T. R. (2015). Social Justice. In Mikulincer, M., Shaver, P. R., Dovidio, J. F.,& Simpson, J. A. (Eds.), APA Handbook of Personality and Social Psychology (pp. 95-122). American Psychological Association.

Ucar, G., & Dalbert, C. (2020). The longitudinal associations between personal

belief in a just world and teacher justice among advantaged and disadvantaged school students. *International Journal of Psychology, 55*(2), 192-200.

Vallade, J. I., Martin, M. M., & Weber, K. (2014). Academic entitlement, grade orientation, and classroom justice as predictors of instructional beliefs and learning outcomes. *Communication Quarterly, 62*(5), 497-517.

Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*(5), 1086-1099.

Van Hoorn, J., van Dijk, E., Meuwese, R., Rieffe, C., & Crone, E. A. (2016). Peer influence on prosocial behavior in adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 26*(1), 90-100.

Van Vijfeijken, M. V., Denessen, E. J. P. G., Schilt-Mol, T. V., & Scholte, R. H. (2021). Equity, equality, and need: a qualitative study into teachers' professional trade-offs in justifying their differentiation practice. *Open Journal of Social Sciences, 9*(8), 236-257.

Walzer, M. (1983) *Spheres of Justice. A Defence of Pluralism and Equality*. Basic Books.

Wang, X., Han, J., Li, F., & Cao, B. (2018). Both rewards and moral praise can increase the prosocial decisions: Revealed in a modified ultimatum game task. *Frontiers in Psychology, 9*, 1865-1877.

Watson, A. C. (2001). *Mental illness stigma: Idelology, causal attribution* (Doctoral dissertation, Ph. D dissertation, The University of Chicago).

Wehrens, M. J., Buunk, A. P., Lubbers, M. J., Dijkstra, P., Kuyper, H., & van der Werf, G. P. (2010). The relationship between affective response

to social comparison and academic performance in high school. *Contemporary Educational Psychology, 35*(3), 203-214.

Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(2), 186-200.

Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. Guilford Press.

Wong, D., Allen, K. A., & Cordoba, B. G. (2022). Examining the relationship between student attributional style, perceived teacher fairness, and sense of school belonging. *Contemporary Educational Psychology, 71*, 102-113.

Wright, S. C., & Boese, G. D. (2015). Meritocracy and Tokenism. In Wright, J. (Ed.), International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences (2nd ed., pp. 239-245). Elsevier.

Yip, J. J., & Kelly, A. E. (2013). Upward and downward social comparisons can decrease prosocial behavior. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(3), 591-602.

Yuki, M. (2003). Intergroup comparison versus intragroup relationships: A cross-cultural examination of social identity theory in North American and East Asian cultural contexts. *Social Psychology Quarterly, 66*, 166-183.

Zhang, X., Pomerantz, E. M., Qin, L., Logis, H., Ryan, A. M., & Wang, M. (2018). Characteristics of likability, perceived popularity, and admiration in the early adolescent peer system in the United States and China. *Developmental Psychology, 54*(8), 1568-1581.

Zsila, A., Urban, R., & Demetrovics, Z. (2018). Anger rumination and unjust

world beliefs moderate the association between cyberbullying victimization and psychiatric symptoms. *Psychiatry Research, 268*, 432-440.

Zuckermann, M., & Gerbasi, K. C. (1977). Belief in a just world and trust. *Journal of Research in Personality, 11*(3), 306-317.

부 록

부록 A. 측정 도구

부록 B. 대상, 상황 구분에 따른 집단 구성 및 시나리오 예시

부록 C. 조절회귀분석 결과 추가 제시 1 - 통제변수 없음

부록 D. 조절회귀분석 결과 추가 제시 2 - 표준오차(HC0) 방식

부록 A. 측정 도구

1. 교실공정성 지각 (5점 척도, 단일 문항)

- 방금 들은 민수의 이야기에서, 민수의 선생님이 민수 반 학생들을 대하는 행동은 얼마나 공정하였나요?

2. 친사회적 행동 (5점 척도)

- 방금 들은 민수의 이야기에서, 내가 민수라면 얼마나 도와주고 싶나요?

3. 개인적 정당한 세상에 대한 믿음 (6점 척도)

- 이 세상은 나를 공정하게 대한다.
- 내가 선생님으로부터 상을 받거나 혼이 나는 것은, 내 행동이 그럴만 했기 때문이다.
- 내 주위에서 일어나는 일들은 대체로 공정하다.
- 나는 부당하거나 불공평한 일을 겪은 적이 거의 없다.
- 내가 겪는 일들은 대체로 정당한 편이다.
- 나는 부당한 대우를 받은 적이 별로 없다.

4. 공감 능력 (5점 척도)

- 내가 겪는 일들은 대체로 정당한 편이다.
- 다른 사람이 울거나 고통받는 것을 보면 슬퍼진다.
- 동물이 고통받는 것을 보면 굉장히 마음 아프다.
- 어떤 아이가 파티에 초대받지 못하면 그 아이의 기분이 어떨지 걱정된다.

- 나는 영화의 주인공이 죽는다 해도 울거나 마음 아파하지 않는다.
- 새로 전학 온 친구가 학급에서 잘 어울리도록 도와주는 것을 좋아한다.
- 사람들을 돌보는 것을 좋아한다.
- 나와 의견이 다른 사람들의 의견도 잘 듣는다.

5. 사회적 바람직성 (5점 척도)

- 나는 항상 나의 실수(잘못)를 솔직하게 인정한다.
- 나는 약속한 것은 무슨 일이 있어도 반드시 지킨다.
- 나는 위험에 처한 사람을 보면 망설이지 않고 돕는다.
- 나는 다른 사람이 보고 있지 않더라도 항상 질서를 잘 지킨다.

6. 교우 관계 (5점 척도)

- 내 친구들은 내 의견을 존중해 준다.
- 내 친구들은 내 말을 귀 기울여 듣는다.
- 나는 내 친구들에게 나의 고민을 털어 놓는다.
- 내 친구들은 나를 잘 이해해 준다.
- 내 친구들에게 나의 속마음을 얘기할 수 있다.
- 나는 내 친구들을 믿는다.

7. 타인에 대한 인정 욕구 (5점 척도)

- 공부를 잘할수록 다른 사람들이 인정해 줄 것 같다.
- 선생님에게 잘 보이려 하는 것은 현명한 일이다.
- 나는 선생님의 기대를 저버리고 싶지 않다.
- 사람들에게 멋지게 보이는 것은 중요하다.
- 사람들이 나를 좋아하면 내가 더 좋은 사람인 것처럼 느껴진다.

8. 친사회적 동기 (5점 척도)

- 나는 도움이 필요한 사람을 돕는 것은 중요하다고 느낀다.
- 나는 다른 사람에게 예의 바른 사람이 되어야 한다고 믿는다.
- 나는 다른 사람의 감정을 많이 생각한다.
- 나는 내가 할 수만 있다면 친구들을 도와주고 싶어 한다.
- 나에게 있어서 도움을 준다는 것은 쉬운 일이다.
- 나는 친구들과 어울리는 것을 좋아한다.
- 나는 친구들과 재미있게 지내는 것을 좋아한다.
- 나는 내 친구들에 대해서 더 잘 알고 싶어 한다.
- 나는 다른 사람과 친하게 지내고 싶어 한다.
- 나는 다른 사람의 입장에서 생각하는 편이다.

부록 B. 분배정의 원칙 만화 예시

균등 분배원칙

우리반에는 우리 지역대표로
발명품대회에서 대상을 받은 지수가 있습니다.
지수는 여러 과목의 수행평가에서
항상 좋은 성적을 받고,
영어도 잘해서 외국인 선생님과
대화도 잘 나눕니다.
선생님은 그런 지수의 표정을 잘 관찰하시고,
힘든 일은 없는지 걱정해주십니다.
그리고 지수에게 특히 좀 더 많은
시간을 내어 고민상담을 해주십니다.
선생님은 지수가 낸 숙제에
도움 말씀과 숙제를 더 잘하는 방법을
좀 더 많이 적어주십니다.
김지수
수업내용이 어려운지
지수에게 먼저 물어보시고
지수에게 좀더 많은 시간을 내서
도와주십니다.
우리반에는 '1인 1역'이라고 해서
우리 모두 하나의 역할을 가집니다.
선생님은 이 역할정하기를 할 때,
지수에게 가장 먼저 선택할 기회를 주십니다.
우리 반은 한달에 한번씩
자리를 바꾸어 앉기도 하는데,
이때도 지수에게
먼저 선택할 기회를 주십니다.
학급 회의 시간에도,
지수가 먼저 의견을 낼 수 있게 하십니다.

형평 차등원칙

필요 차등원칙 (대상: 느린학습자)

필요 차등원칙 (대상: 신체장애)

부록 C. 조절회귀분석 결과 추가 제시 1 - 통제변수 없음

<표 부록-1> 분배정의 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 공정성 인식에 미치는 영향

	공정성 인식(R^2 = .61)				
	b	*SE(HC4)*	*t*	95% CI	*p*
절편	2.94	0.03	86.68	[2.88, 3.01]	< .001
분배정의 원칙별 비교					
균등 vs. 차등 (X_1)	-1.21	0.08	-14.56	[-1.37, -1.04]	< .001
형평 차등 vs. 필요 차등 (X_2)	1.34	0.08	15.90	[1.18, 1.51]	< .001
필요(느린학습자) vs. 필요(신체장애) (X_3)	0.70	0.09	7.87	[0.52, 0.87]	< .001
정당한 세상에 대한 믿음 (W)	0.09	0.04	2.43	[0.02, 0.17]	.016
분배정의 원칙×W					
$X_1 \times W$	0.10	0.08	1.18	[-0.07, 0.26]	.239
$X_2 \times W$	0.07	0.11	0.64	[-0.14, 0.28]	.523
$X_3 \times W$	0.48	0.10	4.63	[0.28, 0.69]	< .001

<표 부록-2> 분배정의 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 친사회적 행동에 미치는 영향

	친사회적 행동(R^2 = .29)				
	b	*SE(HC4)*	*t*	95% CI	*p*
절편	3.08	0.04	85.92	[3.01, 3.15]	< .001
분배정의 원칙별 비교					
균등 vs. 차등 (X_1)	-0.38	0.09	-4.08	[-0.57, -0.20]	< .001
형평 차등 vs. 필요 차등 (X_2)	0.71	0.07	9.64	[0.57, 0.86]	< .001
필요(느린학습자) vs. 필요(신체장애) (X_3)	0.50	0.10	4.98	[0.31, 0.70]	< .001
정당한 세상에 대한 믿음 (W)	0.22	0.04	5.32	[0.14, 0.29]	< .001
분배정의 원칙×W					
$X_1 \times W$	-0.01	0.09	-0.08	[-0.19, 0.18]	.935
$X_2 \times W$	0.27	0.09	3.06	[0.10, 0.45]	.002
$X_3 \times W$	0.41	0.12	3.34	[0.17, 0.66]	< .001

부록 D. 조절회귀분석 결과 추가 제시 2 - 표준오차(HC0) 방식

<표 부록-3> 분배정의 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 공정성 인식에 미치는 영향

	공정성 인식(R^2 = .62)				
	b	*SE*	*t*	95% CI	*p*
절편	2.82	0.27	10.53	[2.29, 3.34]	< .001
분배정의 원칙별 비교					
균등 vs. 차등 (X_1)	-1.21	0.08	-15.00	[-1.37, -1.05]	< .001
형평 차등 vs. 필요 차등 (X_2)	1.31	0.08	15.61	[1.15, 1.50]	< .001
필요(느린학습자) vs. 필요(신체장애) (X_3)	0.71	0.09	8.13	[0.53, 0.88]	< .001
정당한 세상에 대한 믿음 (W)	0.09	0.04	2.22	[0.01, 0.17]	.027
분배정의 원칙×W					
$X_1 \times W$	0.09	0.08	1.14	[-0.07, 0.25]	.254
$X_2 \times W$	0.07	0.10	0.69	[-0.13, 0.27]	.491
$X_3 \times W$	0.46	0.10	4.56	[0.26, 0.66]	< .001
성별	-0.15	0.07	-2.10	[-0.30, -0.01]	.037
학년	-0.01	0.07	-0.02	[-0.13, 0.13]	.988
교우 관계	-0.07	0.05	-1.25	[-0.17, 0.04]	.212
타인에 대한 인정 욕구	-0.01	0.05	-0.05	[-0.10, 0.09]	.959
공감 능력	-0.05	0.08	-0.58	[-0.20, 0.11]	.564
친사회적 동기	0.06	0.09	0.71	[-0.11, 0.24]	.481
사회적 바람직성	0.11	0.06	1.76	[-0.01, 0.23]	.080

<표 부록-4> 분배정의 원칙과 정당한 세상에 대한 믿음이 친사회적 행동에 미치는 영향

	친사회적 행동(R^2 = .33)				
	b	*SE*	*t*	95% CI	*p*
절편	2.04	0.32	6.35	[1.41, 2.68]	< .001
분배정의 원칙별 비교					
균등 vs. 차등 (X_1)	-0.39	0.09	-4.25	[-0.57, -0.21]	< .001
형평 차등 vs. 필요 차등 (X_2)	0.73	0.08	9.63	[0.58, 0.87]	< .001
필요(느린학습자) vs. 필요(신체장애) (X_3)	0.47	0.10	4.91	[0.28, 0.66]	< .001
정당한 세상에 대한 믿음 (W)	0.16	0.04	3.65	[0.07, 0.25]	< .001
분배정의 원칙×W					
$X_1 \times W$	0.01	0.09	0.03	[-0.17, 0.17]	.978
$X_2 \times W$	0.28	0.08	3.34	[0.11, 0.44]	< .001
$X_3 \times W$	0.36	0.10	3.57	[0.16, 0.56]	< .001
성별	-0.03	0.08	-0.41	[-0.18, 0.12]	.679
학년	0.03	0.07	-0.41	[-0.11, 0.17]	.668
교우 관계	0.01	0.06	0.10	[-0.11, -0.19]	.919
타인에 대한 인정 욕구	0.01	0.05	0.27	[-0.08, 0.11]	.784
공감 능력	0.17	0.08	2.27	[0.02, 0.32]	.024
친사회적 동기	0.11	0.08	1.40	[-0.05, 0.27]	.161
사회적 바람직성	-0.04	0.06	-0.64	[-0.15, 0.08]	.522

Abstract

The Effects of the Principles of Distribution Justice on Fairness Perception and Prosocial Behavior of Elementary School Students

ByungYoon Lee
Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

Today, education has been making efforts not only to develop individual students' academic development, but also to develop community competency, one of the core competencies of the future. This study tried to identify the factors that affect community competency by focusing on recognizing fairness and cultivating prosociality, which is a representative sub-factor of community competency and has recently emerged as a hot topic in the education

world. However, studies regarding fairness in South Korea seems to be still in the beginning stage, and the concept of fairness has been mixed in previous studies, and many of the previous studies have focused on personal temperament. Therefore, this study attempted to explore the classroom fairness perception and prosocial behavior of early adolescents in more detail by paying attention to the following three points.

First, this study focused on the environmental factors of classroom (or schools) that were overlooked in the existing studies regarding prosocial behavior, and it was intended to confirm how interaction with teachers affects prosocial behavior in the classroom where students spend a long time. Second, the concept of fairness, which was mixed, was embodied as a distribution justice in which teachers allocate educational resources in the classroom. Recently, research outside South Korea has been conducted on teachers' distributing of educational resources (e.g., time, interest, etc.). Teachers distribute the resources by applying the principle of equality to all students or the principle of equity or need that distributes more to specific targets (students with excellent achievement and social difficulties). Therefore, this study tried to find out whether classroom fairness perceived by students and prosocial behavior differs according to the principle of distribution justice in elementary school classrooms. Third, among the principles of distribution justice, this study tried to explore intrapersonal variables that reduce the negative impact of equity and need principles on classroom fairness and prosocial behavior, and to confirm the discriminatory effect of this variable. In particular, the equity principle and the need principle can negatively affect classroom fairness and prosocial behavior, compared

to the equality principle. In order to alleviate this negative impact, this study focused on the moderating effect of belief in a just world (BJW), a cognitive belief that one believes to receive fair rewards according to one's efforts.

This study aimed to confirm the effect of the principles of distribution justice on classroom fairness and prosocial behavior among 375 elementary school students (5th and 6th graders), and to see if this effect depends on their personal BJW. Participants were randomly assigned to one of the following groups: 1) the equality principle group where teachers distribute the same amount to all of the students, 2) the equity principle group where teachers distribute more to high-achieving students, 3) the need principle group where teachers distribute more to academically-challenging students, and 4) the need principle group where teachers distribute more to physically disabled students. Each group responded to the perception of classroom fairness by watching a cartoon of the corresponding principles. After that, they watched another cartoon asking for help in the same classroom as the first cartoon, and prosocial behavior was measured by asking how much they want to help a classmate.

The results and implications of this study are as follows. First, compared to the equality principle, the effect of equity and need principles on classroom fairness and prosocial behavior was negative regardless of the level of BJW. This is consistent with previous studies, and it showed that a student perceived very negatively in that distributing more educational resources to a specific student in the classroom could reduce his/her share.

Second, when comparing between the equity and need principles, the effect of the need principles on prosocial behavior varied depending on the level of BJW. In a classroom that distributes more to students with academic or physical difficulties than a classroom that distributes more to high-achieving students, a student with a high BJW behaved more prosocially. This shows that the atmosphere of the classroom to which the need principle was applied worked more positively, while suggesting the caution is needed when applying the equity principle when distributing the resources in the classroom.

Third, when teachers distribute more to students with physical disabilities, compared to those with academic difficulties, the moderating effect of BJW appeared. Students with a higher level of BJW recognized the classroom as fairer in the situation of distributing the resource to students with physical disabilities rather than to slower learners, and showed more prosociality. A student with a strong belief that even if my share is decreasing, the world is rewarded as much as my trying, showed that distributing more to physically ill students was not viewed as favoritism or discrimination, and helped a classmate more in such a classroom. This result can be interpreted as a perception that Korean elementary school students might have toward slow learner, which attributes their unfortunate situation to their lack of individual effort, but this interpretation requires attention. However, it is clear that slow learners are also students who need additional help from teacher, thus, teachers should come up with ways to help them within the classroom to the extent that all students perceive fairness in this regard.

This study showed that students should be educated that a fair world is not only divided by the same amount, but can also be fair in situations that can sometimes be more distributed to the socially disadvantaged. At the same time, it suggests that education at the school level is necessary so that students can have BJW on their own. In addition, the principle of appropriate distribution justice leads to students' prosocial behavior in the classroom, suggesting that teacher education should be carried out so that teachers can compose the justice principles suitable for each classroom situation and empathize with class members in advance.

keywords : distribution justice, classroom fairness, prosocial behavior, belief in a just world
Student Number : 2019-31922