creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 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

교육학석사 학위논문

초등학생의 도덕적 감정, 도덕적 판단력과 환경감수성의 관계

Co-relation between moral emotions, moral judgment, and environmental sensitivity of elementary school students

2023년 2월

서울대학교 대학원

협동과정 환경교육 전공

천 행 남

초등학생의 도덕적 감정, 도덕적 판단력과 환경감수성과의 관계

지도교수 이 은 주

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함

2022년 12월

서울대학교 대학원

협동과정 환경교육

천 행 남

천행남의 석사 학위논문을 인준함

2023년 2월

위 원 장 윤 순 진 (인)

부위원장 이 은 주 (인)

위 원 신 정 엽 (인)

국문초록

이 연구는 초등학생의 도덕적 감정, 도덕적 판단력과 환경감수성의 간의 상관에 대한 것이다. 도덕적 감정과 도덕적 판단력이 환경감수성에 대해 어떤 관계를 가지고 있는지를 밝혀 도덕교육과 환경교육의 상호 보완적인 측면과 도덕적 감수성과 도덕적 판단력을 기르는데 도움을 주는 도덕교육방법론을 환경교육에 활용하는 방향을 논의하고자 한다.

하지만 아직까지 도덕적 감정, 도덕적 판단력이 환경감수성과 어떠한 연관성을 갖는지에 대한 연구가 없으며, 대다수의 연구가 어떤 요소가 환경감수성에 영향을 끼치는지에 대한 연구에 집중돼 있어, 도덕적 감정, 도덕적 판단력과 환경감수성 간의 관계성을 살펴보는 연구가 필요하다.

본 연구를 위해 수집된 초등학교 남녀 학생 150명의 자료는 SPSS 28 통계 프로그램을 사용하여 다음과 같은 방법으로 분석하였다. 첫째, 연구대상자의 일반적인 경향을 알아보기 위해 평균과 표준편차를 알아보았다. 둘째, 성별에 따른 도덕적 감정, 도덕적 판단력, 환경감수성 차이를 알아보기 위해 독립표본 t-검정을 실시하였고, 학년에 따른 변인의 차이를 알아보기 위해 ANOVA검정을 실시한 후 Scheffe 사후검정 결과로 학년 간 차이를 살펴보았다. 셋째, 초등학생의 도덕적 감정, 도덕적 판단력과 환경감수성과의 관계를 알아보기 위해 Pearson의 상관 분석을 실시하였으며, 각 영역이 환경감수성에 미치는 영향을 알아보기 위해 환경감수성을 종속변수로 하여 단순회귀 분석을 실시하였다. 또한 각 영역 하위 요인 중 결정적인 설명력을 갖는 변수를 알아보기 위해 환경감수성을 종속변수로 회귀분석을 실시하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 환경감수성과 도덕적 감정, 도덕적 판단력은 유의미한 정적 상관관계를 갖는다. 이에 도덕적 감정, 도덕적 판단력을 배양하기 위해 연구되어 온 다양한 도덕과의 학습법과 도구들이 환경감수성을 배양하기 위한 방법으로 활용될 수 있음을 알 수 있다.

둘째, 환경감수성은 도덕적 판단력과도 정적 상관관계를 갖지만, 도덕적 감정과 강한 정적 상관관계를 갖는다. 특히 도덕적 감정의 하위 영역인 긍정적 감정이 부정적 감정보다 더 강하게 환경감수성과 정적 상관관계를 가지며 높은 설명력을 갖는다는 점이 밝혀졌다. 이 점을 고려해 환경감수성을 기르기 위해 환경 파괴로 인한 인간의 수치심, 죄책감을 자극하기 위한 교육내용과 방법, 도구보다는 긍정적인 감정인 공감과 동정 같은 요소를 포함시켜 교수학습 상황을 구성하는 것이 보다 환경감수성

을 기르는 데는 더 효과적임을 알 수 있었다.

셋째, 환경감수성과 정적 상관관계를 갖는 도덕적 감정과 도덕적 판단력의 하위요소 간의 성별 차이가 있었다. 이를 통해 환경감수성의 평균이 낮은 영역에 대해 남녀 학생들의 수준 차이를 줄이기 위해서는 성별을 고려해 환경감수성 교육이 이루어져야 함을 알 수 있다. 도덕적 감정의 하위 요인인 공감, 도덕적 판단력의 하위 요인인 규칙독립성, 보편성에서 남녀 학생간의 차이가 발생했다. 따라서 성별을 고려해 낮은 수치를 보이는 하위 요인을 보완할 수 있는 교수학습법, 도구, 프로그램이 개발된다면 남녀 학생간의 환경감수성의 차이를 조금이나마 줄이는데 도움이 될 것으로 보인다.

환경교육 분야에서 환경감수성과 환경책임행동, 환경도덕민감성 등에 대한 연구는 있어왔다. 그러나 기존의 연구에서는 감정에 있어서 긍정적 감정과 부정적 감정이 환경감수성과 갖는 관계, 또 인지적 영역에서의 도덕적 판단력의 요소들과 환경감수성이 갖는 관계에 대한 연구가 거의 이뤄지지 않았다.

환경책임행동과 환경감수성의 관계가 상관성을 가진다는 연구가 있었지만 환경감수성에 중대한 영향을 끼치는 감정적 요소와 인지적 요소 및 그 하위 요인들과 환경감수성과의 관계에 대한 실증적 입증 연구는 부재하였다. 그리고 환경감수성이 도덕적 정서, 도덕적 인지와 관계가 있을 것이라고 하는 문헌적 연구에만 의존하는 경우가 많았다.

따라서 본 연구는 환경감수성과 관련한 감정, 판단력과 그 구성 하위 요인들과 환경감수성간의 분명한 상관관계를 밝혀 환경교육에 있어 감정, 정서적인 측면의 연구와 인지, 판단력 측면의 연구를 발전시키는 데 도움을 줄 수 있을 것이다. 나아가 연구대상, 연구방법적인 측면에서 본 연구의 한계를 구체적으로 제언함으로써 향후 환경감수성 배양을 위한 감정과 정서를 대표하는 도덕적 감정, 인지와 판단력을 대표하는 도덕적 판단력 및 그 하위 요인들과 환경감수성의 관계를 보다 분명하게 탐색할 수 있는 후속연구의 방향을 제시하였다.

주요어 : 도덕적 감정, 도덕적 판단력, 환경감수성
학 번 : 2021-25018

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 배경 및 필요성 ····· 1
2. 연구 목적 및 연구 문제 ····· 6

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 11
1. 도덕적 감정 ····· 11
1) 긍정적인 도덕적 감정 ····· 12
2) 부정적인 도덕적 감정 ····· 14
2. 도덕적 판단력 ····· 15
1) 도덕적 판단력과 피아제의 인지발달 이론 ····· 15
2) 콜버그의 도덕 발달 이론 ····· 17
3) 사회인지적 영역 이론 ····· 19
3. 환경감수성 ····· 24

Ⅲ. 연구 방법 ····· 27
1. 연구 대상 ····· 27
2. 연구 도구 ····· 28
1) 환경감수성 측정 도구 ····· 28
2) 도덕적 감정 측정 도구 ····· 30
3) 도덕적 판단력 측정 도구 ····· 32
3. 연구 절차 ····· 34
1) 예비조사 ····· 34
2) 검사도구의 수정 ····· 34
3) 본조사의 자료수집 ····· 35
4) 자료처리 및 분석 ····· 36

Ⅳ. 연구 결과 ····· 37
1. 초등학생의 환경감수성, 도덕적 감정, 도덕적 판단력의 일반적 경향 ····· 37
2. 초등학생의 성별, 학년에 따른 도덕적 감정, 도덕적 판단력, 환경감수성의 차이 ····· 39
3. 초등학생의 도덕적 감정, 도덕적 판단력과 환경감수성의 관계 ····· 42
1) 초등학생의 도덕적 감정과 환경감수성의 관계 ·· 42
2) 초등학생의 도덕적 판단력과 환경감수성의 관계 ·· 46

Ⅴ. 결론 ····· 50
1. 요약 및 결론 ····· 50
2. 논의 ····· 52
3. 제언과 한계점 ····· 53

Abstract ····· 56

표 목 차

[표 1] 환경감수성과 관련된 연구 예시-구글 검색 순으로 ····· 4
[표 2] 환경감수성과 관련된 연구 예시-구글 최신 순으로 ····· 4
[표 3] 환경감수성과 관련된 연구 예시-도서관 검색 ····· 5
[표 4] 환경감수성과 관련되 연구 예시-DBPia 검색 ····· 5
[표 5] Hoffman(2011)의 공감능력 발달 단계와 특징 도표화 ··· 12
[표 6] 피아제의 도덕성 발달 단계와 특징 도표화 ····· 16
[표 7] 콜버그의 도덕성 발달 단계와 특징 도표화 ····· 18
[표 8] 사회인습 개념 추론의 발달 단계와 특징 도표화 ····· 22
[표 9] 표본 집단 학생 수 ····· 27
[표 10] 환경감수성의 측정 대상과 문항 수 ····· 29
[표 11] 환경감수성 측정 질문지 신뢰도 분석 ····· 30
[표 12] 도덕적 감정 설문지의 하위영역별 질문 내용 및 상황 31
[표 13] 도덕적 감정 측정 질문지 신뢰도 분석 ····· 32
[표 14] 도덕적 판단력 질문지의 하위영역별 규칙 위반 사례 · 33
[표 15] 도덕적 판단력 측정 질문 내용 ····· 33
[표 16] 도덕적 판단력 측정질문지 신뢰도 분석 ····· 34
[표 17] 환경감수성, 도덕적 판단력, 도덕적 감정의 문항내적일치도 · 35
[표 18] 환경감수성 ····· 37
[표 19] 도덕적 감정 ····· 37
[표 20] 도덕적 판단력 ····· 38
[표 21] 성별에 따른 도덕적 감정, 도덕적 판단력, 환경감수성 차이 · 40
[표 22] 학년에 따른 도덕적 감정, 도덕적 판단력, 환경감수성 차이 · 41
[표 23] 초등학생의 도덕적 감정과 환경감수성의 관계 ····· 43
[표 24] 도덕적 감정이 환경감수성에 미치는 영향 ····· 43
[표 25] 도덕적 감정의 하위 영역인 긍정적 감정이
환경감수성에 미치는 영향 ····· 44
[표 26] 긍정적 감정 하위 요인인 공감이
환경감수성에 미치는 영향 ····· 44

[표 27] 긍정적 감정 하위 요인인 동정이
환경감수성에 미치는 영향 ····· 45
[표 28] 도덕적 감정의 하위 영역인 부정적 감정이
환경감수성에 미치는 영향 ····· 45
[표 29] 부정적 감정 하위 요인인 수치심이
환경감수성에 미치는 영향 ····· 46
[표 30] 부정적 감정 하위 요인인 죄책감이
환경감수성에 미치는 영향 ····· 46
[표 31] 초등학생의 도덕적 판단력과 환경감수성의 관계 ····· 46
[표 32] 도덕적 판단력의 하위 영역인 심각성이
환경감수성에 미치는 영향 ····· 47
[표 33] 도덕적 판단력의 하위 영역인 규칙독립성이
환경감수성에 미치는 영향 ····· 48
[표 34] 도덕적 판단력의 하위 영역인 보편성이
환경감수성에 미치는 영향 ····· 48
[표 35] 도덕적 판단력의 하위 영역인 응분의 벌이
환경감수성에 미치는 영향 ····· 49

Ⅰ. 서론

1. 연구의 배경 및 필요성

도덕적 지식, 사고와 도덕적 행동과의 관계는 지식이 먼저인지 행동이 먼저인지에 따라 학파가 나뉘고 논쟁이 벌어져 온 사안이다. 지식만으로 행동을 설명할 수 없다. 그래서 도덕적 행동은 도대체 어디에서 기인하여 실제로 나타나는 가에 대한 연구가 실행돼 왔다. 그중 레스트(Rest, 1983)의 4-구성요소 모형은 도덕성 연구나 교육에서 도덕적 행동 표출에 영향을 미치는 심리학적 변인과 과정을 제시하는 연구로 알려져 있다. 이는 환경교육에서 중요시하는 환경감수성을 통해 환경책임 행동으로 이어지는 학생들의 행동을 설명하는 것과 같은 기전을 가지고 있는 것으로 생각된다(강민정, 2014).

레스트는 콜버그의 이론 및 방법론을 해석해 인지발달이론을 바탕으로 도덕적 감수성, 도덕적 판단력, 도덕적 동기화, 도덕적 인격의 요소들이 통합적으로 작용돼 특정 상황 속에서 도덕적 행동을 하는 과정을 제시했다. 레스트의 4가지 요소는 특정 상황에서 인간이 도덕적으로 지각하고 판단해 동기화된 행동으로 움직이는 것을 이해하는데 틀을 제공한다. 환경문제는 무엇보다 개인 스스로의 책임의식을 바탕으로 한 많은 참여와 활동이 요구된다(최희경, 2013).

하딘(Hardin, 1968)이 제시했던 '공유지의 비극'처럼 집단 책임 내지 공동 책임이 복잡하게 얽혀있는 익명의 사회 안에서 쉽게 무책임한 행동이 나탈날 수 있다(변순용, 2007). 환경문제는 개개인의 책임의식과 환경을 보호하고 지키려는 의지가 해결의 실마리가 될 수 있다. 이는 인간 개개인이 환경감수성을 가지고 능동적으로 행동해야 가능한 일이다. 도덕교육의 목적은 인간의 도덕성 함양에 있다.

도덕성이란 도덕 현상을 인식하고, 자신 및 다른 사람의 행위에 대하여 옳고 그름을 구별하고, 선행과 정의를 실천하려는 심성과 행동 경향이라고 하였다(조난심・이종태, 1997). 인류사회는 인간의 도덕적 행동을 위해 도덕 교육을 지속적으로 해오고 있다. 이유는 도덕이 교육을 통해 길러질 수 있는 것으로 보는 견해가 다수이고 그 효과가 있다고 보기 때

문이다. 환경감수성 역시 교육활동을 통해 길러지고 배양되는 것으로 많은 연구자들이 보고 있다.

이성덕(2010)은 “환경교육은 환경적으로 책임 있는 시민을 길러내고자 두 가지 측면을 제시했다. 첫째, 환경문제에 대한 과학적인 기술과 지식, 관리적 해결을 중시해야한다. 둘째, 자연환경에 대한 관심과 배려, 보살핌, 책임감 등 정서적인 측면을 고려해야한다”라고 주장했다. 즉, 세계를 지적, 합리적으로 파악해 실천해야 할 행동의 방향성을 찾고, 더불어 주변 세계에 대한 정서적 느낌과 애착을 통해 마음으로부터 자연을 보호하려는 의지를 갖게 해야 한다는 것이다.

현재 전 세계는 탈탄소, 친환경 에너지, 생물종 보호, 지속가능한 지구 등 다양한 환경 이슈를 가지고 있다. 최근 들어 전 세계 국가는 자국의 친환경 정책과 목표를 홍보하기 바쁘고, 글로벌 다국적 기업들은 자사의 ESG(Environment-환경, Social-사회적 기여, Governance-지배구조)경영을 연일 홍보한다.

이러한 국가, 기업의 친환경 사회로의 전환을 위한 변화의 몸부림은 개개인의 환경 행동, 의지와 결합될 때 그 효과가 배가될 것이다. 누군가 지켜보지 않아도, 강요하지 않아도 인간 스스로 환경적으로 옳은 결정을 내리고 실천할 수 있는 데에는 그 무엇보다 정서라 할 수 있는 환경감수성이 필수적으로 요구된다.

정서는 교육적으로 중요하다. 현대 사회에서 벌어지는 다양한 갈등은 인간이 이성적이지 않아서만은 아니다. 대상과 사실에 의미와 가치를 부여하고 나의 마음이 그에 맞춰 움직이게 하는 감정이 필요한 것이다. 정명화(2005)는 교육에서 정서는 사람들의 동기를 유발시키며 구체적인 행동과 삶의 태도를 만드는 데 있어 이성과 반대되는 것이 아니며, 오히려 이성과 연합해 더 큰 효과를 만들어 내는 것이라고 했다.

교육학 영역에서는 근래 증가하고 있는 사회 문제의 근본적인 이유로 정서의 부재를 꼽고 있다. 도덕적 감정이 부족해 타인에 대해 배려하거나 동정심을 갖고 도움을 주고 베푸는 모습이 줄어들었다는 것이다. 타인에게 피해를 주고도 의식하지 못하거나 죄책감을 느끼지 못하는 사람들이 늘어나고 있다는 것이다. 마찬가지로 환경에 대한 적절한 감정인 환경감수성을 제대로 갖추지 못한 사회는 환경에 대해 배려하고 보호하기 어렵고, 피해를 주고도 죄책감을 느끼지 못하는 사람들이 많아질 것이다.

도덕적 행동에 도덕적 판단력, 도덕적 감정은 깊이 관여되고 영향을 끼치는 요인이다. 환경감수성이 이러한 도덕적 판단력, 도덕적 감정과 큰 상관관계를 가진다면 우리는 환경감수성을 증대시키는 교육이 인간과 환경에 대한 배려와 존중, 돌봄을 불러일으키는 방편이 될 수 있음을 알 수 있다.

감정 혹은 정서란 외부 환경에 대한 인간의 반응으로, 인간의 활동력, 실천력에 영향을 미치는 작용이라고 했다(최현석, 2011). 이는 인간이 환경을 보호하고 환경 실천 행동을 하는 것에 대입해 볼 수 있는 부분이다. 인간의 행동은 인지적인 사고와 판단의 영향도 있지만, 대부분의 행동은 개인의 이해관계, 감정, 선입견 등과 같은 주관적인 요인들에 영향을 받는다. 인간의 가치판단은 이성적인 사고보다는 감정에 기반한 결과라는 주장도 있다(Ward, 2007). 지구생태계에 인간이 생명체들과 공존하기 위해 환경파괴, 환경보호 등과 같은 특정 상황에서 올바른 선택과 행동을 보이는 것도 도덕적 행동이라고 볼 수 있다. 그렇다면 도덕적 감정, 도덕적 판단력이 뛰어난 인간은 환경감수성이 뛰어난 사람들이지 않을까라는 생각을 하게 된다.

이에 본 연구는 도덕적 감정과 도덕적 판단력이 환경감수성에 대해 어떤 관계를 가지고 있는지를 밝혀 도덕교육과 환경교육의 상호 보완적인 측면과 도덕적 감수성과 도덕적 판단력을 기르는데 도움을 주는 도덕교육방법론 등을 환경교육에 활용하는 방향을 논의하고자 한다. 블라시(Blasi, 1980)는 도덕적 판단과 도덕적 행동 간의 상관관계를 다룬 75편의 연구 중 57편의 연구에서 양자 간에 통계적으로 유의한 상관이 있었다고 연구결과를 발표했다. 스핀라드(Spinard, 1999)는 동정은 돕기, 나누기 등의 친사회적 행동과 긍정적인 상관관계가 있다고 주장했으며, 고미숙(1999)은 도덕적 행동에 있어 도덕적 감정이 중요한 역할을 한다는 사실을 제시했다. 또한 권혜선(2013)은 도덕적 의사결정은 도덕성의 세 측면 중 인지적 측면과 정의적 측면과 직접적으로 관련된다고 주장했다.

하지만 아직까지 도덕적 감정, 도덕적 판단력 및 그 하위 요인들과 환경감수성과 어떠한 연관성을 갖는지에 대한 연구가 부재하다. 대다수의 연구가 어떤 요소가 환경감수성에 영향을 끼치는지에 대한 연구에 집중돼 있다. 아래 표 <1>은 환경감수성을 키워드로 구글링 했을 때 1페이지부터 검색되는 논문을 순서대로 표로 정리해 보았다. 표 <1>에서 보이는 것처럼 박진희와 장남기(2009)의 『학습전략이 환경감수성에 미치는 영향』과 관련한 연구정도를 제외하고는 전체 연구가 다 특정한 기법

과 프로그램의 처치나 투입과 관련한 환경감수성에 대한 연구이다.

<표 1> 환경감수성과 관련된 연구 예시- 구글 검색 순으로 제시

저 자	논 문 제 목
강영식, 김용숙(2012)	『생명존중 숲 체험활동이 유아의 환경 감수성 변화에 미치는 영향』
이재붕, 이두곤(2006)	『환경감수성 측정을 위한 검사 도구 개발과 이를 이용한 환경감수성 측정: 중등학교 환경반을 대상으로』
백계은, 남상준(2011)	『환경문학체험을 통한 환경감수성 함양』
임상희, 남상준(2004)	『환경교육 프로그램의 평가-체험과 환경적 감수성을 중심으로』
강선미, 이정화, 정연옥(2011)	『학교 숲을 이용한 체험활동이 초등학생의 환경감수성 및 환경친화적 태도에 미치는 영향』
김은정, 조부경(2013)	『사진을 활용한 숲 체험 활동이 유아의 환경 감수성 및 환경 친화적 태도에 미치는 영향』
박진희, 장남기(1996)	『환경 감수성 함양을 위한 학습 전략의 개발과 그 효과』
우석규, 남상준(2008)	『환경감수성 함양을 위한 특활반 프로그램의 개발과 효과』

아래 표 <2>는 서울대 중앙도서관 학위논문 검색 기준 환경감수성을 키워드로 2022년 10월 최신순으로 정리한 논문 검색결과이다. 앞서 제시된 환경감수성을 키워드로 검색한 구글 검색 논문 결과들과 마찬가지로 처치와 기법과 관련한 환경감수성과의 관계에 대한 연구가 전부이다.

<표 2> 환경감수성과 관련된 연구 예시- 구글 검색 최신순으로 제시

저 자	논 문 제 목
최일훈, 소금현(2022)	『인공지능 기반 도구를 활용한 미세먼지 환경교육 프로그램이 초등학생의 환경감수성과 자기효능감에 미치는 영향』
정미라, 나춘기(2022)	『예비유아교사의 환경감수성과 환경행동의 관계에서 환경태도와 환경행동의도의 매개효과』
정서진, 김정겸, 강영식(2022)	『원예활동 환경교육이 유아의 환경감수성과 자연친화적 태도에 미치는 효과』
이소진, 배진호(2022)	『환경도서를 활용한 생태중심 창의적 체험활동 수업이 초등학생들의 생태적 감수성과 환경소양에 미치는 영향』

최선혜, 하시연(2022)	『산림교육 프로그램 효과성 평가를 위한 산림생태 감수성 척도 개발』

표 <3>은 서울대 중앙도서관에서 환경감수성을 키워드로 검색한 학위 논문 한정 검색결과이다. 총 4건이 2022년 기준으로 검색된다. 아래 표 <3>에서도 처치와 기법이 환경감수성에 미치는 영향을 중심으로 연구되어졌다.

<표 3> 환경감수성과 관련된 연구 예시-서울대 중앙도서관 검색순으로 제시

저 자	논 문 제 목
권현지(2012)	『장소기반 미술교육의 환경감수성 증진효과 실행연구』
문정(2009)	『초등학생의 환경감수성과 열등감의 관계 연구:서울 지역을 중심으로』
최민희(2018)	『환경동화의 결말 분위기가 초등학생의 환경감수성과 환경태도에 미치는 영향: 동화의 텍스트를 중심으로』
전정화(2009)	『수목원 체험학습프로그램이 초등학생의 환경인식 태도 및 환경감수성에 미치는 효과:국립수목원을 중심으로』

마지막으로 사설 학술 DB검색(DBPia)시 환경감수성을 키워드로 검색시 2022년 12월 기준 107건이 검색되고 그중 유사 키워드로 검색된 41건을 제외하면, 총 66건이 '환경감수성'을 연구한 논문이다. 이 중 단 5건의 논문만이 처치나 기법을 벗어나 관계, 비교 연구를 해 보다 근원적인 환경감수성을 연구했다고 볼 수 있다.

<표 4> 환경감수성과 관련된 연구 예시-DBPia 검색 순으로 제시

저 자	논 문 제 목
최아연(2019)	『유아교사의 환경감수성과 환경 교수효능감의 관계』
문정(2008)	『초등학생의 환경감수성과 열등감 간의 관계 연구』
이용섭, 김순식(2013)	『초등학교 예비 교사의 환경개념 이해도와 환경감수성과의 관계』
김승현, 신영준(2021)	『도시 지역과 농촌 지역 초등학생의 환경 감수성 비교』
김홍태, 김재근(2014)	『구조 방정식 모형을 활용한 자연에 대한 경험, 생물에 대한 흥미, 환경 감수성간의 관계 분석』

환경감수성에 대한 연구가 이처럼 도구적 처치와 기법에 치우쳐져 있고 정작 환경감수성 자체에 대한 연구가 많이 이뤄지지 않은 실정이다. 이는 아마도 정서가 환경책임행동에 가장 큰 상관관계를 갖는다(강민정, 2014)는 사실에 입각해 실제적 통계 분석 없이 환경감수성이 당연히 중요하기에 환경감수성에만 초점을 두고 그동안 연구를 진행해 온 것으로 생각된다. 선택의 기준과 명확한 근거 없이 그러하리라는 예측과 추측에 기대어 선택의 기준이 되어주는 영역에 대한 근본적인 조사가 이뤄지지 않았다고 보여 진다.

이러한 연구 흐름 속에서 권혜선(2013)의 한국 초중등 학생들의 환경 쟁점 해석과 환경도덕민감성에 관한 연구와 강민정(2014)의 정서가 환경책임행동에 미치는 영향에 관한 연구는 환경감수성에 관한 이해를 보다 깊게 하는 연구들이다. 권혜선의 연구를 통해서는 도덕적 판단력과 환경감수성의 관계를 분석하는 근거를 생각해 볼 수 있고, 강민정의 연구를 통해서는 도덕적 감정이라는 요인과 환경감수성간의 관계를 분석해 볼 필요가 있다는 근거로 삼을 수 있다.

도덕적 판단력의 발달과 성장을 위한 방법 중 대표적인 방법은 딜레마 상황, 즉 쟁점 상황과 관련한 판단을 하게 해 인지적인 도덕적 성장을 하게 한다는 것이다. 이러한 공통점은 도덕적 판단력과 그 하위 요인들과 환경감수성과의 관계를 구체적이며 실증적으로 살펴볼 이유가 된다. 마찬가지로 강민정의 연구는 도덕적 감정 및 그 하위 요인들과 환경감수성의 관계를 살펴보고자 하는 연구자의 질문이 무리하지 않음을 지지해 줄 수 있는 하나의 근거로 사용될 수 있다.

본 연구는 이처럼 도덕적 감정과 그 하위 요인들, 도덕적 판단력과 그 하위 요인들이 환경감수성과 관련이 있을 것이라는 막연한 생각과 문헌적 고찰들을 극복하고자 하는데 있다. 실제로 각 영역인 도덕적 감정과 그 하위 요인들, 도덕적 판단력과 그 하위 요인들과 환경감수성의 관계를 통계적으로 명확하게 살펴 결과를 도출하고, 상관관계에 따른 환경교육적 의의를 찾고자함이 본 연구의 필요성이다.

2. 연구 목적 및 연구 문제

2022년 10월 기준, DBPia 온라인 학술DB에서 '환경감수성'을 키워드로 검색하면, 국내 연구자들의 환경감수성과의 상관관계를 연구한 주제가 66건이다. 이 중 단 5건의 논문만이 처치나 기법을 벗어나 관계, 비교

연구를 해 보다 근원적인 환경감수성을 연구했다고 보여 진다. 다만, 권혜선(2013), 강민정(2014)은 환경감수성을 직접적으로 다루지는 않았으나 환경감수성과 인지, 정서의 관계를 특정 영역에 한정해 각각 다뤘다는 점에서 이전의 환경감수성 함양 도구 사용이나 처치 중심의 연구와는 차이가 있다.

그러나 권혜선(2013) 역시 환경쟁점에 대한 학생들의 문제 해석 방식, 환경쟁점에 대한 환경도덕민감성의 내용과 특성 파악을 위주로 연구를 진행해 보다 근원적으로 인지와 환경감수성의 전체적 관계를 분석하지는 않았다. 전체를 살펴보고 부분에 대해 구체적인 연구와 검증이 들어가는 것이 필요한데, 그동안 환경감수성에 대한 연구는 대부분이 눈을 가리고 부분만 살펴보고, 그 부분을 종합해 전체는 이러할 것이라는 추론에만 머물지 않았나 생각한다.

권혜선(2013)은 환경쟁점 해석을 대부분의 학생들이 도덕적 문제 상황으로 이해하고 해석했으며, 특히 환경과 관련된 도덕적 문제 상황으로 해석한 학생이 많아 환경쟁점이 실제로 도덕적 문제로, 특히나 인지적 영역의 문제로 인식되고 해석되고 있음을 확인했다고 밝혔다. 이에 본 연구는 이러한 환경감수성이 도덕적 판단력과 그 하위 요인들과 어떤 상관관계를 갖는지 통계적으로 유의미하게 분석할 필요성이 있다고 보았다.

환경쟁점을 도덕적 문제로 인식하는데, 도대체 어느 정도의 상관성을 가지기에 학생들이 환경쟁점을 도덕적인 인지적 영역 문제로 여기는지 살펴볼 필요가 있는 것이다. 이는 도덕적 판단력과 그 하위 요인들이 얼마만큼의 수치로 설명력을 갖고 환경감수성에 영향을 미치는지 파악되어야 함을 알아야한다는 것이다.

그동안 환경감수성에 대해 당연히 그러할 것이라는 추측과 문헌 고찰에만 머문 분석은 환경감수성과 감정, 인지가 상당한 개연성을 가질 것이라는 예단에 의해 그 연구가 이뤄지지 않았던 것으로 보여 진다.

환경감수성은 용어의 심리학적 또는 정의적 차원을 확인하거나 측정하기가 어려웠기 때문에, 상대적으로 최근에 연구가 이루어지고 있다(강민정, 2014). 지금까지 현재감수성과 관련된 심리학적 구인에 대한 연구에 기초해서 내린 환경감수성의 정의는 없다(Hungerford, 2001). 강민정의 정서와 환경책임행동에 대한 연구는 정서와 환경책임행동의 관계 규명을 통해 정서와 환경감수성에 상관관계에 대한 추측을 해볼 수 있게 한다. 환경감수성은 환경책임행동에 큰 상관관계를 갖는 요인이기 때문이다. 환경심리학(Environmental Psychology)에서 논의된 정서는 카루스(Carrus et al., 2008)가 실험을 통해 입증한 감정의 역할이 있다는 점 정

도이다.

이러한 감정도 어느 측면에 중점을 두고 보는지에 따라 다양하게 환경감수성과의 상관관계를 따져 볼 수 있을 것이다. 환경심리학에서 행해진 감정 연구의 대다수는 부정적 감정에 관한 것이었고, 환경교육에서 중요하게 다루어지는 환경감수성은 자연을 경이롭게 바라보는 마음과 같은 긍정적 감정이 중심이기 때문이다(강민정, 2014).

핑거(Finger, 1993)의 환경감수화(Environmental Sensitization)는 환경감수성(Environmental Sensitivity)과는 구별된다. 핑거는 환경감수화를 환경문제나 환경쟁점을 민감하게 느끼거나 심각하게 인지했을 때 발생한다고 했다. 이는 감정과 정서적인 접근보다는 인지적 접근에 더 적합한 것으로 보인다. 핑거의 연구는 환경감수성을 명확하게 자연환경을 바라보는 감정이입적 견해로 보지는 않았지만, 환경과 관련된 감정의 문제에 환경 문제에 대한 인식과 두려움이 추가되어야 함을 제시하였다.

맥코니(1995)는 이러한 앞선 연구에 기반 해 쟁점중심으로 환경감수성을 보았다. 그리고 헝거포드(Hungerford et al., 2001)는 교육이 학생의 환경감수성에 많은 영향을 주며, 두려움은 교육 다음으로 환경행동을 하게 하는 요인임을 밝혔다. 이는 환경감수성의 감정에 두려움과 공포 같은 부정적 감정도 환경감수성에 포함될 수 있다는 것을 시사한다. 환경교육에서 핵심적인 정서로 삼고 있는 환경감수성은 긍정적, 부정적 감정을 모두 포함하고 있다.

그런데 환경감수성은 근본적으로 감정적인 부분들과 얼마만큼의 상관관계를 가지는지에 대한 명확한 연구가 부재한 실정이다. 앞서 논의한 인지적 영역과 환경감수성과의 관계만큼이나, 감정, 정서와 관련해 환경감수성과의 상관관계를 밝힌 연구가 없고, 그나마 국내에서는 강민정(2014)의 정서가 환경책임행동에 미치는 영향 연구가 환경감수성과 정서의 상관성을 추측하게 해주는 연구로써 유일하다.

따라서 본 연구에서는 이러한 도덕적 감정과 그 하위 요인, 도덕적 판단력과 그 하위 요인이 환경감수성과 갖는 관계를 밝히고자 한다. 의무와 결과는 인지적 도덕성과 배려는 정의적 도덕성과 관련이 크므로 학생들의 환경도덕민감성은 인지적 도덕성과 정의적 도덕성이 통합되어 있다고 할 수 있다.

도덕적 의사결정의 첫 단계는 개인이 직면한 상황을 도덕적 문제 상황으로 인식하는 것이다. 주어진 상황을 도덕적 문제 상황으로 인식해야지 도덕적 판단과 선택이 이루어질 수 있다. 주어진 상황을 도덕적 문제로 인식하는 과정을 통해 도덕적 의사결정이 시작된다.

레스트(Rest, 1984)의 4구성 요소 모델(The Four Component Model)은 도덕성의 세 가지 측면에 대한 통합적 설명을 가능하게 했다. 레스트(Rest, 1984)는 개인의 도덕적 행동이 이루어지기 위해서는 인간 내부의 4가지 심리적 과정을 거친다고 했다. 4구성 요소 모델에서 제 1구성 요소는 도덕적 민감성(moral sensitivity), 제 2구성요소는 도덕적 판단(moral judgment), 제 3구성 요소는 도덕적 동기화(moral motivation), 제 4구성요소는 도덕적 품성(moral motivation)이다(Rest, 1984). 레스트(1984)의 4구성 요소 모델의 도덕적 민감성은 상황을 도덕과 관련된 상황으로 인식하고 해석하는 과정이며, 도덕적 판단은 그 상황에서 어떤 행동이 도덕적으로 옳고 그른지 판단하는 과정이다. 도덕적 동기화는 다른 가치와 비교하여 도덕적 가치가 원시 되는 과정이며, 도덕적 품성은 선택되고 우선시 된 도덕적 가치를 행동으로 실천하는 과정이다(Rest, 1984).

도덕적 감정은 문제 상황을 평가하고 인간 행동을 동기화 시키는 중요한 내적 체계로 문제 상황에 대한 행동이 즐겁고 유쾌한 것인지 그렇지 않은 것인지 또는 그런 어떤 행동을 취할 것인지의 여부를 결정하는 중요한 근거로 작용한다(Aresenio & Lover, 1995). 도덕적 감정(moral emotion)은 문제 상황에서 발생하는 감정으로서 아동들이 특정 사건과 관련된 감정을 기억하게 하고, 감정과 사건을 연결해 미래의 감정적 결과를 예측하게 하며, 자신의 예상 행동을 계획하고 수정하도록 한다(박희숙, 2001). 도덕적 감정(moral emotion)은 문제 상황에서 행위자의 의도를 파악해 옳고 그름을 판단하게 하는 기준이 되고 도덕적 판단과 행동을 할 수 있도록 조력하는 기능을 한다. 콜버그의 이론에서는 감정을 비인지적이고 비합리적인 것으로써 개인의 합리적인 사고와 인지를 왜곡시키는 요인으로 파악했다.

즉, 전통적 윤리학에서는 행위의 옳고 그름에 대한 판단에서 감정보다 이성을 우선시하면서 감정이 인간의 도덕적 삶에서 중요한 역할을 한다는 점에 크게 주목하지 않았다(이인재, 1997). 도덕적 감정의 역할을 부정한 대표적인 학자인 칸트는 감정은 근본적으로 감각적으로 조건화된 것으로써, 그 감정의 원인이 욕망이든지 이성이든지에 관계없이 본질적으로 감각에 속한다고 했다(이인재, 1997). 따라서 도덕적 감정은 도덕적 행위를 결정하는 객관적 요인으로 작용할 수 없다고 했다.

이인재(1997)는 동정, 자부심, 질투심, 연민과 같은 특별한 감정의 도덕적 의미를 분석하면서 도덕성에 있어서 감정의 중요성을 강조하고 있다. 리코나(Lickona, 2001)는 도덕적 감정의 구성요소를 공감, 선의, 자기

통제, 겸손, 자아존중감으로 제시했다. 다몬(Damon, 1997)은 도덕적 감정을 긍정적인 것과 부정적인 것으로 구분하고 긍정적인 감정으로 공감, 흠모, 동정심, 자아존중감을 예로 들었으며 부정적인 감정으로 수치심, 죄책감, 분노, 격분 등을 제시했다. 다몬(Damon, 1997)은 도덕적 감정에서 부정적인 감정도 적절한 상황에서 적절한 방식으로 느껴진다면, 도덕적인 행동을 동기화시키는 강력한 요인으로 작용한다고 보았다. 본 연구에서도 다몬(Damon, 1997)의 도덕적 감정 분류에 따라 도덕적 감정을 측정하고 이러한 도덕적 감정과 환경감수성과의 관계를 살펴보고자 한다.

본 연구에서는 초등학생의 도덕적 감정, 도덕적 판단력과 환경감수성의 일발적인 경향을 알아보고, 초등학생의 도덕적 감정, 도덕적 판단력과 환경감수성이 어떤 관계가 있는지 알아보는 데 목적이 있다.

도덕적 감정과 도덕적 판단력은 도덕적 행동에 영향을 끼친다고 하며 환경쟁점을 도덕적 문제로 바라본다는 기존 연구를 볼 때 이러한 도덕적 영역은 환경감수성과 그 어떤 상관관계를 보일 것으로 예상된다.

이를 위해 본 연구에서는 사회인지적 영역 이론의 주창자인 튜리엘(Turiel)의 영역구분모형에 기반 해 초등학생의 도덕적 판단력을 측정하였으며, 도덕적 감정은 긍정적 도덕적 감정과 부정적 도덕적 감정을 종합적으로 측정하여 이들 간의 관계를 알아보고, 최종적으로는 이 두 도덕적 구성 요소와 환경감수성과의 상관관계를 분석해 보고자 한다. 이를 통해 도덕성 발달에서의 인지적, 정의적 측면을 동시에 고려해 이들과 환경감수성의 관계를 밝힘으로써 환경교육의 방향과 보완점, 교육방법 등에 있어서의 시사점을 얻을 수 있으리라 판단한다. 위와 같은 연구의 필요성을 바탕으로 설정한 본 연구의 목적은 다음과 같다.

1. **초등학생의 환경감수성, 도덕적 감정, 도덕적 판단력의 일반적인 경향은 어떠한가?**

2. **초등학생의 성별, 학년에 따른 도덕적 감정, 도덕적 판단력, 환경감수성은 어떠한가?**

3. **초등학생의 도덕적 감정, 도덕적 판단력과 환경감수성의 관계는 어떠한가?**

Ⅱ 이론적 배경

1. 도덕적 감정

도덕적 감정(Moral Emotion)은 영어로 'moral'과 'emotion'이 합쳐진 말이다. 그 중 'emotion'은 우리말로 정서로 해석된다. 'emotion'은 해석될 때 정서 외에 감정, 감성, 기분 등 다양하게 번역되어 사용된다. 본 연구에서는 인지적 영역과 분명한 구분을 위해 감정으로 그 뜻을 사용하고자 한다. 정서(emotion)는 라틴어 e+movere로부터 파생되었고, '한 장소로부터 다른 장소로 이동하거나 바뀌는 것'을 의미한다(김경희, 1995). 감정은 상황을 평가하고 인간 행동을 동기화 시키는 중요한 내적 규율 체계이며 이를 통해 그 행동의 유쾌 또는 불쾌를 판단하고 그 행동을 실행할지의 여부를 결정하는 중요한 근거로 작동한다(Arsenio & Lover, 1995).

박희숙(2001)은 도덕적 감정이 다양한 사회, 도덕적 사태에서 야기되는 감정으로서 아동들에게는 사회적 사건과 관련된 감정을 기억하게 해 감정과 사건을 연결해 기억하며, 미래의 유사한 사건에 대해 어떤 감정적 결과를 보일 지와 어떤 행동을 표출할지를 추측할 수 있게 해 미래 행동을 계획하고 수정해 나갈 수 있도록 하는 기능을 한다고 했다. 도덕적 판단력과 도덕적 감정은 문제상황에서 행위자의 의도에 따라 옳고 그름을 판단하는데 기준이 되며, 도덕적 감정은 적절한 도덕적 판단과 행동을 할 수 있도록 한다.

도덕적 감정의 구성 요소 중 환경감수성에 가장 큰 영향을 미치는 것은 공감 내지 감정이입으로 알려졌다(강민정, 2014). 리코나(Lickona, 2001)는 도덕적 감정의 구성요소로 양심과 자아존중감, 공감, 선의 지향, 자기통제, 겸손으로 보고 있다. 다몬(Damon, 1997)은 도덕적 감정을 우리가 문제상황에서 도덕적으로 행동하려고 할 때 중요한 요인으로 작용하는 감정들로 긍정적인 것과 부정적인 것으로 나눌 수 있다고 하였다. 다몬(Damon, 1997)에 따르면 긍정적인 감정에는 공감, 자아존중감, 흠모, 동정심이 있고 부정적인 감정에는 분노, 수치심, 죄책감, 격분 같은 것들이 있다고 하였다.

이러한 도덕적 감정에 속한 부정적인 감정은 멕코니(McConney, 1995)가 주장한대로 환경과 관련된 위험과 위기에 대한 교육이 학생의 감수성 수준에 많은 영향을 주고, 두려움은 개인들의 환경행동을 책임감 있는 자세로 변화시키는 강력한 요인 중에 하나라고 주장한 사실과 관련성을 갖는다. 이는 도덕적 교육과 환경교육에서 교육해야 할 분야에 대한 안내를 제공할 수 있다. 즉 도덕적 행동을 동기화시키기 위한 도덕 교과의 다양한 도덕적 감정 교수법들과 학습내용들이 환경교육에 적용될 수 있는 가능성을 보여준다. 도덕 교육이나 환경 교육, 모두 두려움이나 공포 등의 다양한 감정도 느낄 수 있는 교육적 요소가 포함되어야하고 이러한 부정적인 감정도 환경감수성에 포함될 수 있다는 점을 제시했다.

1) 긍정적인 도덕적 감정

도덕적인 감정은 두 가지로 구분할 수 있는데, 긍정적인 도덕적 감정과 부정적인 도덕적 감정으로 나눌 수 있다. 긍정적인 도덕적 감정에는 공감, 동정, 연민, 돌봄 등이 제시된다. 환경감수성과 가장 관련이 깊은 공감(empathy)은 감정이입이라고도 불린다. 감정이입은 다른 사람의 입장에서 그 사람이 느끼는 감정을 느끼는 것이다. 리코나(Lickona, 2001)는 공감을 다른 사람의 요청이나 호소에 반응해 자신과 동일시 할 수 있는 능력이며, 이는 다른 사람의 입장에서 생각해보게 하고 자신과 다른 사람의 경계를 없애 그 사람의 감정을 느끼게 한다고 하였다. 이러한 공감능력에는 도덕적 구성요소와 같이 인지적 요소와 정의적 요소를 동시에 가지고 있다.

<표 5> Hoffman(2011)의 공감능력 발달 단계와 특징 도표화

단계	특징
1수준: 총체적 공감단계	타인의 정서 상태를 타율적으로 경험하는 단계, 예: 우는 아기를 본 다른 아기가 따라서 우는 모습
2수준: 자기중심적 공감단계	자신과 타인을 구별하면서 타인의 고통을 경험하는 단계, 타인의 고통의 이유를 온전히 이해하지 못하나 위로하고자 함, 예: 울고 있는 아기를 위해 아기의 엄마가 아닌 자신의

	엄마에게 아기를 달래주라고 요청함
3수준: 타인의 감정에 대한 공감 단계	다른 사람의 감정을 현실적으로 지각하는 단계, 자신과 다른 사람의 감정이 구별되는 감정을 가졌다는 것을 이해하고, 보다 복잡한 감정들을 동정할 수 있음
4수준: 타인의 삶의 조건에 대한 공감단계	나와 다른 사람이 각각 별개의 역사와 정체감을 가진 존재이며, 다른 사람의 고통이 일시적이 아닌 고질적이라는 것을 알게 되는 단계

호프만(Hoffman, 2011)은 도덕발달에 공감의 중요성에 초점을 맞춰, 공감능력 발달 과정을 4단계로 제시했는데, 총체적 공감단계, 자기중심적 공감 단계, 타인의 감정에 대한 공감 단계, 타인의 삶의 조건들에 대한 공감단계이다. 호프만(Hoffman, 2011)은 공감 능력의 발달을 인지적 요소와 정의적 요소를 통합해 설명했으며, 공감능력을 도덕적 행동을 유발하는 동기 요인으로 보았다.

호프만(Hoffman, 2011)은 공감 외에 동정의 개념에 대해서도 설명한 바 있다. 호프만(Hoffman, 2011)은 동정이란 타인의 내적인 심리 상태를 추론하는 것과 타인의 정서 상태를 대리적으로 경험하는 것의 두 가지로 정의하고 있다. 공감과 동정은 모두 타인의 상태를 지각함으로써 시작되는 대리적인 반응이라는 유사성 때문에 공감과 동정은 비슷한 개념으로 이해되어 왔다.

그러나 스핀라드(Spinrad, 1993)는 공감은 다른 사람이 느끼는 감정과 유사하거나 동일하게 반응하는 것으로 정의하고, 동정은 다른 사람의 고통을 이해하는 감정에 더해 고통 받는 사람에 관심을 갖고 걱정하는 감정까지 포한하는 감정으로 정의했다. 공감이 다른 사람의 감정과 느낌을 그대로 경험하는 것이라면, 동정은 느낌을 넘어서 행동으로 도우려는 감정을 가지는 것까지 포함하는 것이다.

골던(Gorden, 1970)은 다른 사람이 곤경에 처하거나 강한 결핍을 느낄 때, 그것을 스스로 해결할 수 있도록 도와주고 그 사람의 성장을 도와주도록 하는데 동정이 기능한다고 하였다. 이는 동정이란 감정이 다른 사람에 대한 관심을 유발하고, 다른 사람의 행복을 원하기 때문에 윤리적으로 가치 있게 여겨진다.

인간이 환경에 대한 책임감, 연민, 감정이입과 동정이 있다면 인류는

환경을 보호하고, 보존하고자 하는 강한 환경책임행동을 실행할 것이다. 마찬가지로 다른 사람에 대해 공감하고 동정을 갖는 감정은 타인을 이해하고 돕고자 하는 행동으로 이어진다. 이것이 도덕적 감정에서 공감과 동정을 중요시하는 이유이고, 또한 이러한 도덕적 감정이 환경감수성가 큰 상관이 있으리라 여겨지는 이유이다.

2) 부정적인 도덕적 감정

긍정적 정서와 반대되는 감정으로 부정적 정서는 공포, 분노, 수치, 좌절, 연민, 죄책감 등이 있을 수 있다. 이 중 수치심과 죄책감은 통제하기 어려우며, 원치 않는 경험이지만 개개인의 생각과 행동에 지침을 제공하며, 자신이 어때야 하는 지에 대한 영향을 가장 지대하게 끼치는 것으로 알려졌다(전신현, 이성식, 1995). 수치심과 죄책감을 병리적 문제로 간주하던 때도 있었지만, 현재는 도덕적 쟁점 상황에서 상황을 판단하고 행동을 평가 및 수정하는데 중요한 기능을 하는 것으로 보고 있다.

루이스(Lewis, 1971)는 수치심은 개인의 어떤 단점이나 잘못이 공개적으로 드러날 때 일어나는 경험으로 외적인 규제에 의해 발생하는 것이라면 죄책감은 스스로 만들어 낸 양심의 가책에서 발생한 감정으로 개인의 내적 감독 체계에 의해 발생한다고 하였다. 이를 기반으로 남기숙(2002)은 외적인 규제를 주로 하는 사회는 수치심 문화로, 내적인 규제를 주로 하는 사회는 죄책감 문화로 분류하였다. 그러나 루이스(Lewis 1971)와 탱네이(Tangney, 1992)는 이러한 수치심과 죄책감 문화로의 이분법적 구분보다는 자아에 대한 개인의 인식의 정도에 따라 수치심과 죄책감이 구분된다는 주장을 펼쳤다.

루이스(Lewis 1971)와 탱네이(Tangney, 1992)는 수치심과 죄책감은 둘 다 자기에 대한 부정적 평가를 내리는 부정적 감정이지만 인지적, 정서적, 동기적 차원에서 분명한 차이가 있다고 보았다. 인지적 차원에서 수치심의 경우에는 부정적인 결과의 평가가 자신에게 초점이 맞추어진 경우이고, 죄책감은 특정 행동에 초점이 맞추어진다. 정서적 차원에서 수치심은 자신에 대한 타인의 평가에 의해 발생하고, 죄책감은 다른 사람에게 미칠 영향에 의해 발생되어진다. 또한 동기적 차원에서 수치심은 숨고 싶고, 실제 벌어진 일을 되돌려 놓고 싶은 상황에서 유발되지만, 죄책감은 자신의 잘못을 고백하고 사죄하며, 수정하고자 하는 상황에서 유

발된다.

루이스(Lewis 1971)와 탱네이(Tangney, 1992)의 관점에서 보면, 죄책감은 자신이 저지른 행위가 외적 기준과 비교해 적절하지 못하다는 인식과 다른 사람에게 끼칠 부정적인 영향을 크게 고려한다는 점에서 타인지향 정서로 보여 지며, 수치심은 자신이 저지른 잘못된 행위가 자기에게 귀인하고, 다른 사람의 입장을 고려하기보다는 다른 사람에게 비치는 자신의 모습에 대해 걱정하고 고통스러워하는 특성으로 자기지향 정서로 구분해 볼 수 있다.

젠켄스와 슈인켈(ennekens & Schinkel, 2000)은 아동들은 연구를 위해 제시된 상황 속에서 이야기의 주인공이 이치에 맞지 않거나 부적절하게 행동해 다른 사람에게 피해를 준 경우에는 죄책감을 많이 느꼈고, 그렇게 행동했더라도 다른 사람에게 피해를 주지 않은 상황이라면 죄책감보다는 수치심을 더 느낄 것이라고 응답하였다는 결과를 제시했다. 그리고 6 ~ 11세를 대상으로 한 이 연구에서 연령이 증가할수록 이러한 경향은 더 확고해졌고, 이를 통해 죄책감과 수치심을 유발하는 상황이 구별됨을 밝혀냈다.

2. 도덕적 판단력

1) 도덕적 판단력과 피아제의 인지 발달 이론

도덕적 판단력은 개인 할 수 있는 가능한 행동들 중에서 가장 도덕적인 것을 선택하는 것을 말한다. 이는 개인이 선택지에서 판단의 요소들을 고려하여 결정할지를 정하는 것을 의미한다(Narvaez & Rest, 1995). 도덕적 판단력은 도덕적 추론(moral reasoning) 능력으로 불려 지기도 한다. 이는 도덕적 판단력이 도덕적 판단을 내리는 이유나 근거를 제시하는 능력이라는 뜻으로 이해될 수 있다. 도덕교육은 도덕 교육의 핵심요소를 무엇으로 보고, 어떻게 가르칠 것인지에 따라 도덕 교육의 목적과 접근 방향을 달리해 왔다. 도덕교육이 시작된 이래 수많은 이론가들과 학자들은 끊임없이 도덕교육의 핵심요소와 교수법에 대해 연구했다.

도덕 판단에 대한 발달 이론 중 가장 대표적인 이론은 널리 알려진 로렌스 콜버그(Lawrence Kohlberg)의 이론이다. 콜버그는 피아제의 인지 발달 이론을 바탕으로 도덕적 딜레마를 아동들이 해결하기 위해 어떤 논

리를 사용했는지 관찰했으며, 그 논리와 까닭을 근거로 도덕적 발달 단계를 측정했다. 피아제(Piaget)의 연구 결과는 인지 발달 연구의 기초 자료로 이용되고 있으며, 도덕적 인지 발달 영역에 있어서도 피아제의 이론은 중요한 역할을 하고 있다(전윤식, 2006).

피아제는 아동들의 놀이 행동 관찰을 통해 아동들이 2가지 도덕적 사고를 보인다고 분석했다(1965). 피아제는 도덕 개념 역시 아동들이 경험을 통해 학습하는 지식이라고 여겼다. 피아제는 아동의 도덕적 사고 발달 과정을 3단계로 개념화했다. 피아제는 인지 발달과 사회적 경험이 도덕성 발달에 지대한 영향을 끼친다고 했다(Shaffer, 2002). 피아제의 이론도 후속 연구자들에 의해 많은 수정 사항을 제안 받았다. 전도덕기 아동들도 도덕적 판단에서 의도에 대한 이해를 보이는 것으로 후속 연구에서 밝혀졌다.

즉, 나쁜 의도를 가진 사람이 피해를 적게 냈더라도, 나쁜 의도를 가진 사람은 그렇지 않은 사람보다 더 처벌받아야 한다는 이해를 보였다(Helwig et al., 2001). 피아제의 규칙과 권위에 대한 이해에 있어서도 이후 연구자들은 10세 이전의 아동들이 성인이 절대적인 권위가 있다고 생각하지는 않는다는 사실을 밝혔다. 튜리엘(Turiel, 1983)은 학령 전기 아동들도 도덕적 규칙은 선생님과 같은 권위자의 지도와 관계없이 변할 수 없지만, 관습적 규칙은 선생님과의 약속에 따라 변경할 수 있다는 사실을 제시했다. 많은 후속 연구들을 통해 아동들의 도덕성 발달은 피아제의 연구 결과보다 더 이른 연령대에 나타난다는 사실이 밝혀졌다.

초등학생들의 경우, 피아제의 도덕성 발달 단계와 특징의 2수준과 3수준에 해당하며, 개인별 차이가 있으나 초등학교 저학년인 1, 2학년과 중학년인 3, 4학년 중 일부가 주로 2수준에 해당하는 경우가 많으며, 중학년인 3 4,학년 중 일부와 고학년인 5, 6학년이 3수준에 해당한다.

<표 6> 피아제의 도덕성 발달 단계와 특징 도표화(교육심리학, 2006)

수준	연령	특징
I 수준: 전도덕기	~ 5세 이전의 아동	규칙에 대해 관심이나 이해가 없음, 단순히 활동이 재미있거나 대상이 흥미롭기 때문에 놀이를 함. 규칙을 따르면서 체계적으로 놀이하지도 않고 그러하려고

		시도하지도 않음. 옳고 그름에 대한 일관된 기준이 없음. 피아제는 이 시기의 아동들은 옳고 그름의 차이를 알지 못한다고 분석함.
Ⅱ수준: 타율적 도덕성	5세 ~ 10세 아동	규칙에 대한 강한 존중. 정의와 규칙은 반드시 지켜져야 하는 것으로 인식. 규칙은 어떤 상황에서도 절대로 침해되거나 변할 수 없는 것으로 생각함.
Ⅲ수준: 자율적 도덕성	~ 10세 이상	인지가 발달함. 성인의 통제로부터 독립성을 가지기 시작하며, 또래와의 상호작용을 경험을 통해 규칙과 법은 변경 가능한 것임을 인식. 규칙은 모임의 화합을 위해 지켜야 할 필수적인 요소이며, 합의에 의해서 규칙이 변경될 수 있음을 이해함.

2) 콜버그의 도덕 발달 이론

콜버그(L. Kolhberg)는 도덕발달 심리학과 윤리학을 반영해 광범위한 도덕발달 이론을 정립했다. 콜버그는 소크라테스, 플라톤, 칸트와 현대 정의론의 주창자 롤즈(Rawls)를 통해 철학적 기반을 두고 있다. 장 피아제(Jean Piaget)를 통해서는 아동의 심리학적, 도덕적 특성을 이해하는데 영향을 받았다. 콜버그는 민주적인 대화의 방법을 학급에 적용해 도덕적인 딜레마를 생각하게 해 교육을 통해 더 높은 수준의 단계로 학생들이 나아갈 수 있다고 주장했다.

1955년 콜버그는 종단적 연구와 범문화적 연구를 통해 피아제의 이론을 발전시켜, 연구 대상을 아동에서 성인까지 확장하였다. 그리고 도덕성의 발달단계도 더 체계화하고 도덕성의 수준과 단계를 재정의하였다. 피아제의 도덕 단계는 일반적인 2개의 단계로 구성되었지만, 콜버그의 도덕 발달 단계는 3개의 도덕 수준과 6개의 발달 단계로 재정립되었다.

콜버그는 도덕적 딜레마를 제시하고 제시된 상황 속 주인공의 상황과 행동을 보고, 주인공의 행동이 공정한지, 정의로운지, 옳은 일인지 그릇된 일인지 판단하고 평가하게 했다. 이를 통해 개개인의 도덕 발달 단계를 도덕적 판단 6단계 유형으로 판별하였다. 콜버그의 도덕 발달 단계에서는 상위의 단계로 올라가기 위해서는 일련의 순서를 거쳐야하는 위계성을 가지는 것으로 보았다. 아래 표<7>의 콜버그의 도덕성 발달 단계와 특징을 보면 도덕적 딜레마를 통해 도덕적 단계가 발달함을 알 수 있다.

<표 7> 콜버그의 도덕성 발달 단계와 특징 도표화(교육심리학, 2006)

수준	단계		특징
Ⅰ수준: 인습이전 도덕수준	1단계	처벌과 복종 지향의 단계	권위자나 강력한 힘에 복종하여 처벌을 피하기 원한다.
	2단계	욕구충족 수단으로서의 단계	이해관계나 욕구를 충족시키기 위함이 도덕적 근거가 되어 타인과 공정한 거래를 성립한다.
Ⅱ수준: 인습적 도덕수준	3단계	대인 관계의 조화를 위한 단계	인간관계의 조화로 도덕성을 나타내어 다른 사람들로부터 기대되는 역할을 수행한다.
	4단계	사회 질서 및 권위 유지의 단계	올바른 행동으로 의무를 수행하고, 권위를 존중하며 사회질서와 질서유지의 도덕성을 의미한다.
Ⅲ수준: 인습이후 도덕수준	5단계	사회계약적 원리 지향의 단계	기본 권위와 가치, 사회의 합법적 계약에 중점을 두어 합리적 계산을 통한 근거에 도덕적 관념을 둔다.
	6단계	보편적인 도덕원리에 대한 확신의 단계	보편 윤리적 원리에 의해 도덕적 결정을 내리고 이것이 사회 관습에 역행하는 것이라고 해도 따라야 할 것으로 주장한다.

콜버그는 표<7>에서처럼 3수준 6단계의 도덕 발달 단계는 하위 단계로부터 상위 단계로 이동되어야한다고 주장하였다. 3수준 6단계는 인습이전 수준인 1, 2단계, 인습 수준인 3, 4단계, 인습 이후인 5, 6단계를 단

계를 높여나가며, 낮은 단계의 도덕적 원리를 흡수하여 점점 완성된 도덕적 원리를 향하여 발전한다고 주장하였다. 또한, 도덕 발달 단계가 상승할수록 도덕적 원리를 확장시키고 세분화 해 나가기 시작하며, 종국에는 이런 여러 단계를 통합하고 분화시켜 나가며 시대, 사회, 법을 초월한 보편적 도덕 원리를 추구하는 단계에 이른다고 설명하였다(이홍우, 1982). 콜버그는 성숙한 도덕적 행동은 성숙한 도덕적 사고에 의해서만 가능한 것이라고 설명하였다. 즉, 도덕적으로 합당한 이유와 까닭을 가지고 취해진 행동만이 도덕적 영역에 속한다는 것이다. 이런 콜버그의 주장은 지난친 합리성, 관념성 등과 같은 인지적 측면을 지나치게 강조한다는 비판을 받았다.

콜버그는 자신의 이론을 바탕으로 한 가설적 딜레마 교실 수업에서 도덕 교육이 현실과 동떨어진 도덕적 판단력과 도덕적 추론 능력에 집중되었을 때의 문제점을 발견하고, 후기의 콜버그는 정의로운 공동체 프로그램을 도입하였다. 후기의 콜버그는 도덕 교유에서 추론의 구조뿐만 아니라 내용의 가치도 강조해야 한다는 입장을 보였다. 도덕적 추론이라는 형식뿐만 아니라 도덕적 추론 내용으로서의 가치도 중시하여야 한다는 것이다. 또한 교수학습 방법에서 딜레마를 가상적인 상황이 아닌 실생활의 문제를 다루는 것으로 변경하였다. 가상적인 상황이 아닌 현실 상황이 학습자의 도덕 발달에 더 효율적이라고 판단한 것이다. 마지막으로 부분적 교화의 필요성과 도덕적 사고를 배울 수 있는 학교 환경, 체험활동 등과 같은 실제 체험과 경험을 중시하였다.

콜버그의 후기 이론 수정에도 불구하고 콜버그의 3수준 6단계 도덕 발달이론의 단계이행의 순차 상승 및 역행 불가의 원칙을 벗어나는 퇴행현상도 보고되었다(Rossell, 2002). 또한 도덕성 발달 최종 단계를 보편적인 도덕률 획득을 목표로 제시함으로써, 다양한 문화권의 도덕적 가치규범을 반영하지 못하고 있다는 콜버그 이론의 문제점도 지적되었다(Turiel, 1983).

3) 사회인지적 영역 이론

1970년대 이후 북미지역 뿐만 아니라 우리나라의 도덕 교육에 콜버그 이론을 큰 영향을 끼쳐왔다. 그러나 콜버그 이론의 이론적, 실천적 측면에서의 지대한 영향은 한계를 지니고 있다(이인재, 2007). 콜버그는 도덕

성의 본질을 지나치게 인지적인 측면으로 접근함으로써, 도덕성의 인습적 특성과 감정적 특성을 간과했다. 이는 아시아 문화권에 속한 사람들의 도덕성을 객관적으로 측정하기에 약점으로 작용하였다. 또한 도덕적 원리에 대한 이해가 추상적이고 지나치게 관념적으로 됨으로써, 중학생 이상의 연령을 대상으로 도덕성을 연구해야만 하는 한계성을 지녔다. 그렇기에 아직 인지발달 수준이 그에 미치지 못하는 유아와 아동들은 도덕 발달이나 도덕성의 측정이 어려웠다.

우리나라에서도 사회인지적 영역 이론에 근거한 선행 연구들이 김상윤(1997), 송명자(1997), 최보가・송미화(1997) 등에 의해 실행되었지만, 연구 대상이 주로 유치원 아동을 대상으로 한 것이 대다수이고, 초등학생들에 대한 연구가 극히 미미한 실정이다(이인재, 2007). 미국을 중심으로 한 사회인지적 영역이론이 대략 40년 동안 꾸준하게 진행되어 왔지만, 우리나라 도덕교육 분야에서 이에 대한 논의와 응용은 극히 미미한 실정이다.

튜리엘(Turiel, 1980)은 콜버그(Kohlberg)이론의 인습 수준과 인습 이후 단계간의 계열성의 구분, 단계의 비가역성을 비판하고, 인습 수준과 인습 이후 수준 발달 단계를 서로 독립적이며 수평적인 단계로 영역을 구분했다. 도덕 발달에 대한 사회인지적 영역이론(Social Cognitive Domain Theory, SCDT)은 콜버그의 이론과 달리 중학생 이하의 아동들도 능동적으로 자신의 행동을 해석하고 자신과 타인의 조화로운 삶을 위해 노력한다는 것이다. 즉, 도덕적 판단에 있어 자신만을 중심으로 생각하는 것이 아니라 다른 사람의 복지(welfare)를 생각하고 고려할 수 있다는 것이다(Smetana, Jambon, & Ball, 2014).

40여 년이 넘는 기간 동안 사회인지적 영역이론은 수많은 연구에서 심리적 해로움(별명 부르기), 신체적 해로움(때리기) 등에 대해 아동들의 도덕적 관심이 어떤 발달 과정을 거치는지에 대한 연구들이 있었다. 예컨대, 3살 유아들은 타인에게 해로움을 주는 것은 부정적인 결과를 가져다주기 때문에 나쁜 일이라는 판다는 점이 밝혀졌다(Killen & Smetana, 2015).

사회인지적 영역이론의 관점에서 아동들을 보면, 아동들의 도덕적 판단은 피해여부, 행복, 공정과 권리에 의해 이루어진다. 아동들은 도덕적 의무가 누군가에 의해 만들어지거나 변경 가능한 것이라고 생각하기보다는, 사회적 맥락을 초월해 누구나, 언제라도 지켜야 하는 것으로 판단한

다. 튜리엘(Turiel)의 도덕적 영역(Moral domain)은 정의, 인간 고유의 존엄성, 책임감, 공정성, 생명, 가치처럼 시대, 사회적 문화와 관계없이 변치 않는 내재적인 도덕적 인식과 판단내용을 의미하는 것이다.

따라서 튜리엘의 도덕적 영역은 문화적 보편성을 지닌 영역이라고 할 수 있다. 도덕적 영역에서 인간은 다른 사람의 권리와 행복에 영향을 끼치는 사회적 행동 경험으로부터 도덕적 판단을 하는 것이다. 아동의 도덕적 규칙 위반의 사례로 때리기, 밀치기, 친구에게 물 뿌리기, 친구 물건 훔치기 등이 있다(Smetana, 1981).

튜리엘의 사회인지적 영역 이론에서 인습적 영역(Conventional Domain)은 의생활, 관혼상제, 음식문화, 성역할, 예법, 장례문화, 생활 예절 등과 같이 사회적 구조와 문화 속에서 그 구성원의 사회적 조화와 안정적인 사회 유지를 위해 사회 구성원들 간에 오랜 시간에 걸쳐 합의되어 온 규정내지 규범을 의미한다. 이는 인습적 영역의 규칙이 상대적이고 가변적이라는 것을 나타내며 국가별, 지역별, 연령별, 계층별로 행동의 타당성이 달리 해석될 수 있음을 의미한다(Turiel, 1981). 스메타나(Smetana, 1981)는 이러한 인습적 영역의 사례로, 모둠활동에 참여하지 않는 것, 수업 시간에 돌아다니는 것, 식사에 대한 고마움을 표현하지 않는 것, 사용한 물건을 제자리에 정리하지 않는 행동 등을 제시했다.

이러한 사회인지적 영역 이론에는 도덕적 권위와 인습적 규범에 의한 영향을 받지 않는 개인적 영역이 추가되어졌다. 누치(Nucci, 1981)는 영역 구분에 개인적 영역(Personal Domain)이라고 하는 새로운 영역을 추가시켰다. 개인적 영역은 도덕적 권위내지 권위자에 의한 규범, 인습적 규범의 영향을 받지 않는 개개인의 특성에 의해 나타나는 행동영역이다. 도덕적 의무, 사회적 관습이 아닌 개인의 취향과 선호가 행동의 기준이며, 행동의 결과는 행위 당사자인 개인에게만 영향을 끼친다. 놀이 활동의 선택, 취미 활동, 미술 작품 주제 선정 등이 이러한 개인적 영역에 해당하는 예시들이다.

사회적 활동을 통해 아동들은 도덕적 성격을 가진 사건과 사회인습적 성질을 가진 사건을 구분하고 판단을 내릴 수 있다. 도덕과 인습을 구분할 수 있는 시기에 이르러서 아동들은 도덕은 사회적이고 불변하는 것으로 규칙이나 권위에서 비롯된 것이 아닌 사회구성원 모두가 지켜야 할 규정으로 인식한다(Rest, 1983).

반면에 아동들은 인습이란 상황과 장소에 따라 변화하며 규칙이나 권

위에 영향을 받는다는 점을 알아차리게 된다(Rest, 1983). 사회 인습적 개념은 시대와 상황, 장소, 문화와 같은 맥락과 사회구성원들의 관습에 의해 사회적 관계성 속에서 학습되고 체득된다. 이에 튜리엘(Turiel, 1983)은 사회인습적 개념은 도덕적 개념의 발달 단계와는 다른 발달적 체계를 갖는 것으로 보았다. 표 <8>의 사회인습 개념 추론의 발달 단계와 특징을 보면, 인습에 대한 아동의 개념은 사회구성원들과의 상호작용의 경험을 통해 발달하며, 인습적 영역에서의 규칙과 도덕적 영역에서의 규칙을 다르게 생각하고 판단한다(Turiel, 1983)는 것이다.

<표 8> 사회인습 개념 추론의 발달 단계와 특징 도표화(Turiel, 1983)

단계	특징
1수준: 사회적 일률성의 단계	아동들은 사람들이 동일하게 하는 행동들을 인습으로 인식한다. 남이 하니 나도 해야 한다는 것으로 인습을 한결같이 다룬다.
2수준: 1수준 부정 단계	아동들은 인습이 사회구성원들의 합의에 의해 만들어진 것들을 인식한다. 인습은 사회적 맥락에 따라 상대적이며 사회체내 내에서의 합의나 시대변화에 따라 변경될 수 있다고 생각한다.
3수준: 규칙체계의 수용단계	인습을 변화 가능한 것으로 인식하며, 명시적 규칙과 인정된 권위적 기대에 기초하여 인습을 따르려 한다.
4수준: 3수준 부정단계	인습이란 사회적 기대에 불과하다고 여긴다.
5수준: 사회적 체계에 의한 조정 단계	고정된 역할과 위계에 의해 특정된 체계적 규범을 인습으로 인식한다. 개인이 사회에서 맡은 역할에 주어진 규범적 기대에 충실함으로써 사회체제 유지에 기여하는 것을 인습으로 수용한다.
6수준: 5수준 부정단계	인습은 습관적 사용으로 기호화된 사회적 기준에 불과하다.
7수준: 사회적 상호작용의 조화단계	인습은 사회적 상호작용을 원활하게 하는 사회구성원들 사이에 공유되는 지식으로 규정된다. 인습은 일방적이고 객관적으로 만들어진 규범이 아니라 사회구성원 상호이해에 기반한

	합의와 동의를 통해 형성된 약속이라고 인식한다.

튜리엘은 아동들의 도덕과 인습의 구별 정도를 진단하기 위해 준거 판단과 준거 판단 타당화를 검사하였다. 준거 판단은 보편성, 규칙 독립성, 비허용성의 세 가지가 포함된다. 보편성은 특정 영역의 행동에 대한 판단의 기준이 시대나 상황, 사회적 맥락에 의해 변하는 가를 알아보는 준거다. 도덕적 영역에서의 판단은 시대나 상황, 사회적 맥락에 의해 영향을 받지 않는 것에 비해, 인습적 영역의 판단은 시대나 상황, 사회적 맥락에 영향을 받는다.

특정 영역의 행동에 대한 판단을 그 행동을 규제하는 제도나 관습, 규칙 등의 근거해 판단하는 것을 규칙독립성이라고 한다. 도덕적 영역에서는 문제 행동을 규칙의 존재 유무와 상관없이 행위자의 잘못 여부를 본질적인 가치에 의해 판단하지만 인습적 영역에서는 문제 행동을 규칙에 의해 잘못 여부를 판단한다. 다른 아이를 때리는 행동은 어느 사회에서나 용인되지 않는 도덕적 영역의 문제인데, 이를 잘못이라고 생각하는 아동은 평균 74%였고, 인습적 영역에 해당하는 규칙을 따르지 않는 아동이 나쁘다고 응답한 아동은 34%였다는 연구 결과가 있다(Smetana, 1981). 이를 통해 규칙독립성은 도덕적 보편성과 달리 사회적 규칙과 약속 여부에 따라 문제행동을 판단함을 알 수 있다.

도덕규칙을 위반한 문제행동 사례에 대하여 본질적으로 용인될 수 없는 것으로 인식하는 심각성의 정도를 나타내는 것은 비허용성이다. 튜리엘의 영역 구분 모형에서는 개인적 영역, 사회인습적 영역, 도덕적 영역의 규칙 위반 순서로 더 나쁜 행동을 한 것으로 판단한다(Turiel, 1981). 누시(Nucci, 1981)는 아동들이 도덕적 영역에서의 규칙 위반 행동이 인습적 영역에서의 규칙 위반 행동보다 더 심각하고, 더 많은 처벌을 받아야 하는 것으로 판단한다고 하였다.

준거 판단의 타당화는 도덕적 영역의 규칙을 권리, 배려, 인간의 의무, 양심, 정의, 관계의 공정성 등과 같은 도덕적 영역에서 판단의 근거를 찾는다. 반면에 사회인습적 영역은 판단을 주로 사회적 권위, 관계성, 관습, 전통문화, 사회적 약속 등을 판단 근거로 삼는다.

튜리엘(Turiel, 1981)은 도덕적 영역과 인습적 영역에 대한 아동들의 판단 이유가 차이를 보이는 것을 밝혀내며 도덕적 영역과 인습적 영역이

판단 근거에 대한 타당화에서 서로 다른 특성을 보이는 것을 확인했다. 튜리엘(1981)은 하나의 영역이 모든 도덕발달 단계와 도덕적 추론을 설명하는 것이 아니라고 지적하면서 영역 구분이론을 주창했다. 튜리엘은 아동의 도덕성 발달은 아동이 사회구성원들과 상호작용을 통해 구축해가며, 도덕적 이해와 인습적 이해가 구분된다는 입장을 갖는다. 이는 콜버그(Kohlberg)가 도덕적 개념과 사회인습적 개념이 도덕 발달 단계가 낮은 단계에서는 통합되어 있다가 상위 단계로 갈수록 서로 분리되고, 인습적 개념보다 도덕적 개념이 우선시 된다고 했던 이론과는 차이를 보인다. 튜리엘(Turiel)은 아동의 도덕적 개념과 인습적 개념은 처음부터 별개의 영역으로 독립적으로 발달하고, 저 연령대의 아동들도 이 두 영역은 별개의 분리된 영역으로 구분할 수 있는 능력이 있다고 주장했다(Nucci & Turiel, 1978).

사회인지적 영역 구분 이론은 도덕성 발달을 도덕적, 인습적, 개인적 영역으로 구분하고, 콜버그(Kohlberg)가 주장한 문화적 보편성과 문화적 특수성의 배제에 따른 도덕발달 이론의 한계를 보완하고 문화적 보편성과 문화적 특수성을 도덕발달 단계에서 수용하고 포용할 수 있는 근거를 제공한다. 즉, 문화적 보편성과 본질적 가치를 대상으로 삼는 도덕적 영역은 국가, 문화에 따른 차이 없이 직접 비교가 가능한 것이고, 인습적 영역은 각 국가와 문화가 지니는 특수성과 고유의 가치, 규범, 관습들을 인정함으로써 문화적 차이를 인정할 수 있는 것이다. 사회인지적 도덕발달 이론은 콜버그 이론의 한계로 지적된 도덕 발달의 불가역성과 도덕적 발달 단계의 보편성과 절대성의 문제를 극복하고 아동의 도덕 발달 단계를 국가, 문화권에 따라 적합하게 적용하고 도덕적 차이점과 특성을 설명하는 것이 가능하게 한다.

3. 환경감수성

도덕교육에서 초기 인지적인 도덕교육에 집중했던 것과 같이 환경교육에서도 과거에는 인지적인 측면을 강조하는 경향이 강하였다. 그러나 최근 '정서'를 중요한 환경교육의 요소로 다루고 있다(강민정, 2014). 환경교육에서 다루는 정서적 요인으로 가장 많이 연구되고 이용되는 것이 환경감수성이다. 환경감수성에 대한 학자들의 정의를 살펴보면, Peterson(1982)은 환경감수성(Environment Sensitivity: ES)이란 '개인이 환경을 공감하

는 관점에서 바라보게 하는 일련의 정서적 특성'으로 정의했다. Peterson은 '자연환경에 대한 강한 관심'과 함께 '자연과 조화롭게 살기 위해 행동을 취하려는 의지'를 환경감수성이라고 보았다. 헝거포드와 볼크(Hungerford & Volk, 1990)는 환경감수성을 '환경에 대한 공감적인 관점'라고 정의했다. 시벡(Sivek, 2002)은 환경감수성을 '환경에 대한 공감적 또는 이해적 견해'로 정의했고, 이것은 개인에 의해 특정되어 진다고 하였다.

또한 환경감수성을 '생명체나 생태계에 대한 감정이나 관련성을 가지는 것'으로 정의했다. 즉, 환경감수성이란 개인의 주관적인 감정에 영향을 받아 형성되는 환경과 생태계에 대한 감정이입과 이해의 감정이라고 할 수 있다.

카루스(Carrus, 2008)는 친환경행동을 하는 데에 감정의 역할이 있다는 바를 실험을 통해 입증하였다. 환경심리학에서 행해진 대대수의 감정연구는 부정적 감정에 관한 것이었으나 환경교육에서 다루어지는 환경감수성은 자연을 긍정적으로 바라보고 경외하는 감정이 중심을 이룬다. 환경감수성은 감정 그 자체에 더해 개인의 감정이입과 공감이 더해진 것이다. 도덕적이고, 긍정적인 감정이 중요하게 여겨지는 것이다. 이는 도덕적 감정, 도덕적 판단력이 환경감수성과 큰 상관성을 갖는 것으로 여겨지는 단서를 제공한다.

멕코니(McConney)는 이러한 환경감수성의 관점에 환경감수성을 쟁점문제 중심으로 환경에 대한 두려움과 심각한 위협의 문제를 인식하는 것으로 환경감수성의 개념을 정리했다. 멕코니(McConney)는 환경에 관련한 위험과 위기에 대한 교육은 학생의 감수성 수준에 많은 영향을 주었고, 두려움은 개인들의 환경행동을 책임감 있는 자세로 변화시키는 강력한 요인 중에 하나임을 제시했다. 이는 환경교육에 두려움이나 공포 등의 다양한 감정도 느낄 수 있는 교육적 요소가 포함 되어야하고 이러한 부정적인 감정도 환경감수성에 포함될 수 있다는 점을 제시했다. 다만, 긍정적인 감정과 부정적인 감정의 요소를 교육할 때 어느 부분이 더 환경감수성 배양에 효과적인지에 대해서는 연구된 바가 없다.

이러한 환경감수성은 환경보존에 대해 행동하며, 환경에 대해 관심을 가지고 환경 학습에 대해 흥미를 보이는 경향성을 보이게 하는 요소다(우석규와 남상준, 2008). 환경감수성은 용어의 심리학적, 정의적 차원을 측정하기가 어려워 최근에야 연구가 이루어졌다. 환경감수성은 지식과 기능과는 구별되는 것으로, 환경책임행동을 일으키는 가장 중요한 요인이며, 인지적 요소보다는 개인이 갖는 정서와 연관이 깊다(강민정, 2015).

환경감수성의 중심개념은 공감으로 이 공감에는 경외심이나 사랑의 감정뿐만 아니라 다양한 정서가 포함돼 있다. 헤어(Hare, 1963)는 타인의

위치에서 우리 자신을 대입해보려는 역지사지의 상상력이 없다면, 감정이 도덕적 행동과 연관이 있다는 보편 가능성의 원리는 수용되기 어렵다고 주장했다. 인지주의적 관점에서 감정이 도덕적 행동과 관련이 있다는 입장은 환경에 대한 책임을 지는 도덕적 행위가 도덕적 감정과 연관이 있다는 연관성을 추측해 볼 수 있다. 정서는 개인을 움직이는 힘이며, 모든 행동을 일으키고 동기화하는 근원적 역할을 하고, 더 나아가서는 개인의 생활을 풍부하고 건강하게 한다고 평가되어진다(강민정, 2014).

환경감수성은 일반 학문에서 다루는 정서와 달리 감정 그 자체보다는 감정이입과 공감에 초점을 맞추고 있어 도덕적이고, 긍정적인 정서가 중시되는 경향이 있다(강민정, 2015). 이런 환경감수성에는 경외, 동정, 공감 또는 도덕적 감정만 해당되는 것은 아니다. 핑거(Finger, 1993)는 환경감수화(Environment Sensitization)를 제시했는데, 이는 환경감수성(Environment Sensitivity)과는 차이가 있다. 환경감수화는 시민이 환경문제나 환경쟁점을 민감하게 인식하거나 느낄 때 발생한다고 하였다. 핑거의 환경감수화는 환경감수성처럼 자연환경을 바라보는 공감적 견해는 아니지만 환경과 관련된 감정의 문제에 환경문제와 환경쟁점에 대한 두려움과 심각성 파악이 추가되어야 함을 제시했다. 이는 멕코니(McConney, 1995)의 쟁점중심 환경감수성에 영향을 주었다. 또한, 헝거포드와 해롤드(Hungerford & Harold, 2001)는 두려움은 책임 있는 환경행동을 일으키는데 교육 다음으로 강력한 예측 변인임을 발견하였다. 이는 환경감수성에 두려움, 공포 등의 부정적 감정도 환경감수성에 포함될 수 있다는 것을 의미한다. 도덕적 감정에서의 긍정적 감정, 부정적 감정을 통해 환경감수성과의 관계를 살펴보는 것도 이러한 유사점으로 인해 그 의미가 더욱 크다고 하겠다. 특히 환경감수성이 환경책임행동을 결정짓는 주요한 요인이라고 한다면, 도덕적 감정을 배양하는 도덕 교과의 다양한 기존 연구 결과와 자료들이 충분히 환경교육에서 활용되고 사용되어 질 수 있음을 의미하는 것이기도 하다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

이 연구는 도덕적 감정, 도덕적 판단력과 환경감수성 간의 관련성을 알아보기 위한 것이다. 환경감수성은 환경책임행동에 가장 큰 영향을 주는 요인으로 알려져 있다. 이에 본 연구에서는 초등학교 2학년에서 6학년의 150명을 대상으로 하였다. 남학생 73명, 여학생 77명이며, 각 학년별로 구분하여 자료를 수집하여 학년별 특성도 살펴볼 수 있게 했다. 경기 성남 4학년 20명, 남양주 2학년 ~ 6학년 110명, 서울 이촌동 6학년 20명 초등학교 학생들을 대상으로 연구를 진행했다. 조사에서 초등학교 1학년이 제외된 이유는 예비조사 시 1학년의 경우 설문 내용을 이해하기 어려워 해 정확한 조사가 어렵다고 판단하여 연구에서 제외하였고, 2학년의 경우 학급 담임교사가 학생들과 함께 설문지를 읽어가며 설문을 진행하였다.

<표 9> 표본 집단 학생 수

구분		빈도 (명)	백분율 (%)
학년	2학년	25	16.7
	3학년	20	13.3
	4학년	49	32.7
	5학년	21	14.0
	6학년	35	23.3
성별	남자	73	48.7
	여자	77	51.3
전체		150	100.0

* 단위: 학생수(명)

2. 연구도구

1) 환경감수성 측정 도구

가장 널리 알려진 환경감수성의 정의는 “개인의 특성에 영향을 받아 형성되는 환경과 생태계에 대한 감정이입과 이해의 감정”이다. 개개인이 환경과 관련된 특정 상황을 대할 때 개인의 생활양식과 이해에 따라 그 상황에 대한 의미와 행동 방식을 고려하게 하는 감정이 환경감수성이다. 그렇기에 환경감수성 측정은 개인의 환경에 대한 연계된 반응을 측정하는 것이라고도 할 수 있다. 그리고 초등학생의 환경감수성을 측정하기에 초등학생의 언어 이해 수준도 고려한 문항 구성이어야 한다.

리밈, 드와이어와 브락켄(Leemim, Dwyer, and Bracken, 1975)는 초등학생에서 고등학생을 대상으로 하는 ‘어린이 환경 태도와 지식 척도(Children’s Environment Attitude and Knowledge Scale: CHEAKS)’를 고안했다. 이 척도에서는 6개의 하위영역(동물, 에너지, 오염, 재활용, 물, 일반적 쟁점)으로 나누어 태도 항목을 제시하고 있다. CHEAKS는 환경감수성을 정의적 관점에서 평가하고 있다. 구성 문항을 살펴보면, “나는 사람들이 환경에 관하여 관심이 없다는 생각에 매우 놀라게 된다(I am frightened to think people don’t care about worry about environment problems.)”, “나는 환경문제에 관하여 걱정하지 않는다(I do not worry about environmental problems.)”등과 같이 인간의 감정을 표현하는 문장으로 제시돼 있다.

국내에서는 김종미(2007)가 태너(Tanner, 1980)의 연구결과를 바탕으로 초등학생용 환경감수성 척도를 개발했다. 이 척도에서는 의미 있는 생활 경험 중에서 야외 경험의 상호작용, 자연적 열린 공간에서의 좋아하는 사람들과 상호작용, 자연환경에 대한 지식 3개 항목을 환경감수성 개발요소로 선정했다. 또 박성진(2001)은 초등학생용 환경감수성 척도를 리밍(Leeming, 1995)이 개발한 CHEAKS에 기반해 환경감수성 척도를 개발하였다. 이재붕(2004)은 헝거포드(Hungerford, 1975)의 문헌연구를 기초로 중학생용 환경감수성 측정도구를 개발하였다. 이재붕의 검사지는 김종미, 박성진이 개발한 설문지에 비해 환경감수성의 하위영역을 전반적으로 분류하여, 생태계에 대한 검사자의 감정을 고르게 평가할 수 있는 장점이 있었다. 이재붕(2004)이 개발한 검사지의 구성은 자연환경, 자

연환경에서의 활동, 인공환경, 환경파괴, 환경오염 5개의 항목으로 구성됐다. 각 항목별로 3개 대상으로 구분하고 리커트 5점 척도로 환경감수성을 측정하였다. 문정(2009)은 최석진, 신동희, 이선경, 이동엽(1999)의 연구를 바탕으로 초등환경교육 내용에 따라 환경감수성을 측정하였다. 문정의 환경감수성 측정 문항은 초등학생의 언어 수준을 고려해 이재붕(2004)를 바탕으로 제작되었다.

본 연구에서는 이재붕(2004)과 문정(2009)의 환경감수성 측정도구가 초등학교 환경 관련 교육과정 주제 항목이라고 할 수 있는 자연환경, 인문환경, 인구, 자원, 환경오염, 환경보전과 대책 등으로 범주가 구분되어 있어 초등학생이 이해할 수 있는 경험을 측정하고자 하는 환경감수성 척도의 취지에 부합된다고 판단되었다. 1차 1개 학급 25명을 대상으로 한 예비조사에서 학생들이 이해하기 어려운 단어를 수정하였으며, 환경교육을 전공한 초등학교 교사들의 자문을 통해 검사지의 단어를 일부 검사자의 수준에 맞게 수정하였다.

<표 10> 환경감수성의 측정 대상과 문항 수

구분	범주	대상	문항번호	문항수
환경감수성	자연환경	산 속 계곡물	1	3
		동물 종 다양성	2	
		식물 종 다양성	3	
	자연환경에서의 활동	단체 오락과 산책	4	2
		자연관찰과 컴퓨터게임	5*	
	인문환경	자연 경관과의 조화	6	3
		대규모 고층 아파트 단지	7	
		야생동물 통로	8	
	환경파괴	갯벌의 매립	9*	3
		댐 건설	10	

		폐기물 매립	11	
	환경오염	습지생물 종 다양성 감소	12	2
		도심 공기 오염	13	

* 부정문

* 이재붕(2004), 문정(2009)의 표를 본 연구에 맞게 재구성

질문지의 신뢰도를 확보하기 위해 환경감수성 질문지의 문항내적일치를 검증하기 위해 Cronbach's α모형으로 평균 문항 내 상관관계를 분석하였다. Cronbach's α= .791로 높은 신뢰도를 보였다.

<표 11> 환경감수성 측정 질문지 신뢰도 분석

변인	문항 수	Cronbach's α
환경 감수성	13	.791

2) 도덕적 감정 측정 도구

이 연구에서는 도덕적 감정 중에서 긍정적인 감정에서는 공감과 동정(Empathy & Sympathy)을, 부정적인 감정에서는 수치심과 죄책감(Shame & Guilt)을 측정하였다. 초등학생의 공감과 동정을 측정하기 위해 스핀라드(Spinrad, 1999)가 사용한 도구와 김진아(2006)가 사용한 도구를 수정하여 사용하였다. 수치심과 죄책감을 측정하기 위해서는 젠켄스와 슈니켈(Jennekens & Schinkel, 2000)이 사용한 도구와 김진아(2006)가 사용한 도구를 수정하여 사용하였다. 도덕적 감정의 긍정적인 감정인 공감과 동정의 검사 도구는 공감능력을 측정하기 위해 8가시 사례와 동정 능력을 측정하기 위한 6가지 사례로 구성하였다. 도덕적 감정의 부정적 감정인 수치심과 죄책감은 5가지 상황으로 검사 도구가 구성되었다.

<표 12> 도덕적 감정 설문지의 하위영역별 질문 내용 및 상황

하위영역	상 황	상황 수
공감	같이 놀이할 친구들이 없는 여자아이를 보면 슬퍼진다.	8
	다쳐서 아파하는 남자(여자) 친구를 보면 안타까운 마음이 든다.	
	가끔 TV에서 슬픈 장면을 볼 때 울곤 한다.	
	다친 동물을 보면 안타까운 마음이 든다.	
	같이 놀이할 친구들이 없는 남자아이를 보면 안타까운 마음이 든다.	
	다쳐서 아파하는 남자아이를 보면 안타까운 마음이 든다.	
	우울해하는 친구들을 보면 슬퍼진다.	
	울고 있는 친구를 보면 나도 눈물이 나올 것 같다.	
동정	장난감이나 옷이 없는 친구들을 보면 가엾게 느껴진다.	6
	친구들에게 놀림을 받는 친구를 보면 그 친구가 가엾게 느껴진다.	
	내가 가진 것들을 갖지 못한 친구들을 보면 가엾게 느껴진다.	
	마음이 상해있는 다른 친구를 보면 가엾게 느껴진다.	
	종종 슬프거나 힘들어 보이는 다른 친구들을 보면 가엾게 느껴진다.	
	친구들에게 놀림을 당하는 다른 친구들을 보면 가엾다고 느껴지지 않는다.	
수치심	친구의 험담을 하는 상황	5
	장난하다가 쥬스를 엎지른 상황	
	달리기 시합에서 진 친구를 놀리는 상황	
죄책감	실수로 친구의 장난감을 부서뜨린 상황	
	친구가 한 실수에 화를 내는 상황	

* 김진아(2006)의 표를 본 연구에 맞게 재구성

공감을 측정하기 위한 8가지 상황 질문, 동정을 측정하기 위한 6가지 상황 질문을 제시하고 '전혀 그렇지 않다'에 1점, '조금 그렇다'에 2점,

‘많이 그렇다’에 3점을 배점했다. 수치심과 죄책감 검사도구의 채점방법은 초등학생의 감정을 묻는 질문에 ‘전혀 그렇지 않다’에 1점, ‘조금 그렇다’에 2점, ‘많이 그렇다’에 3점을 배점했다. 도덕적 감정 측정 도구의 긍정적 감정 측정 문항의 Cronbach’s α 신뢰도 계수는 .875였고, 부정적 감정인 수치심과 죄책감 측정 도구의 Cronbach’s α 신뢰도 계수는 .603으로 나타났다.

<표 13> 도덕적 감정 측정 질문지 신뢰도 검사

변인		문항 수	Cronbach’s α
도덕적 감정	긍정적 (공감, 동정)	14	.875
	부정적 (수치심, 죄책감)	5	.603

3) 도덕적 판단력 측정 도구

초등학생의 도덕적 판단력을 측정하기 위해서 누씨와 투리엘(Nucci & Turiel, 1978), 스메타나(Smetana, 1981), 최보가와 송미화(1997), 김진아(2009)가 제작한 것을 초등학생 수준에 맞게 수정하여 사용하였다. 이를 위해 초등학생의 교실 상황과 이해 수준에 맞게 환경교육을 전공한 초등교사들에게 자문을 구하여 문제 상황과 질문을 수정하였다. 면접도구로 제작된 인터뷰 형식의 질문을 질문 문항으로 변경 제작하였고, 도덕규칙 위반 사례, 인습규칙 위반 사례를 각각 제시하였다. 각 사례에 대해 4가지 질문 문항을 만들었으며, ‘괜찮다’에 0점, ‘나쁘다’에 1점, ‘매우 나쁘다’에 2점, ‘매우 매우 나쁘다’에 3점을 배점해 문항지를 제작했다.

<표 14> 도덕적 판단력 질문지의 하위영역별 규칙 위반 사례

하위 영역	규칙위반 사례
도덕적 영역	다른 학생을 때리는 것
	다른 친구와 보드게임을 나누지 않고 독차지하려는 것
	넘어져 다친 친구를 도와주지 않는 것
인습적 영역	이야기 나누기 시간에 쉬는 시간에 가지고 놀 놀잇감을 가지러 가는 것
	보드게임을 사용 후 정리정돈 하지 않는 것
	웃어른께 인사하지 않는 것

도덕적 판단력을 측정하기 위한 6가지 상황을 위 표와 같이 제시하고 다음 표와 같이 질문 문항을 제작하였다.

<표 15> 도덕적 판단력 측정 질문 내용

준거	질문
심각성	얼마나 나쁜 행동이라고 생각하나요?
규칙독립성	선생님과 약속이 없다면 이런 행동은 해도 되나요?
보편성	집에서도 이런 행동을 하는 친구가 있다면 이런 행동은 괜찮을까요?
응분의 벌	이런 행동을 한 학생을 선생님은 벌을 얼마나 주어야 하나요?

질문지의 평정점수는 ‘괜찮다’에 0점, ‘나쁘다’에 1점, ‘매우 나쁘다’에 2점, ‘매우매우 나쁘다’에 3점을 배점했다. 초등학생의 규칙독립성에 대한

판단은 ‘규칙이 없다면 위반해도 괜찮다’는 답에 0점, ‘규칙이 없더라도 위반해서는 안된다’에 1점을 주었다. 점수가 높을수록 규칙과 상관없이 독립적으로 판단하는 것을 의미한다. 보편성에 대한 질문은 ‘학교가 아닌 집에서는 위반해도 괜찮다’에 0점, ‘학교가 아닌 집에서도 위반해서는 안된다’에 1점을 주었다. 응분의 벌에 대한 판단은 ‘주지 않아도 된다’에 0점, ‘약간 주어야 한다’에 1점, ‘많이 주어야 한다’에 2점을 주었다. 이 조사 도구의 Cronbach’s α 신뢰도 계수는 심각성 .808, 규칙독립성 .608, 보편성 .646, 응분의 벌 .720으로 나타났다.

<표 16> 도덕적 판단력 측정 질문지 신뢰도 분석

변인		문항 수	Cronbach’s α
도덕적 판단력	심각성	6	.808
	규칙독립성	6	.608
	보편성	6	.646
	응분의 벌	6	.720

3. 연구 절차

1) 예비조사

경기도 남양주시에 위치한 초등학교 4학년 한 학급에서 28명을 대상으로 1차 예비조사를 실시하였다. 학생이 설문에 참여하면서 해당 문제나 상황을 이해하지 못한 경우, 단어와 어려운 점들을 질문하거나 문항에 표시하게 하였다. 이를 통해 초등학생들의 문장이해능력을 확인하고 적절하게 검사도구를 수정하였다.

2차 예비조사에서 4학년 학생 28명을 대상으로 도덕적 감정, 도덕적 판단력, 환경감수성을 측정하는 설문에 참여하게 하여 각 문항의 내적일

치를 살펴보았다. 질문 항목에서 일부 Cronbach's α값이 0.6이상이 확보되지 않은 문항을 재검토하여, 어려운 단어를 수정하고 질문이 애매한 경우 명확하게 변경하였다.

2) 검사도구의 수정

검사도구는 예비조사결과와 환경교육을 전공하는 대학원생 및 초등교사들과 논의를 바탕으로 일부 문항을 초등학생 수준에 맞는 단어와 표현, 상황으로 수정하였다. 도덕적 감정, 도덕적 판단력, 환경감수성의 문항내적일치를 검증하기 위해 Cronbach's α모형으로 평균 문항 내 상관관계를 살펴 신뢰도를 검증하였다. 환경 감수성, 도덕적 판단력의 하위요인 심각성, 응분의 벌, 도덕적 감성의 긍정적 감정은 신뢰도가 0.7 이상으로 높게 나타났으며 그 외 요인들은 조금 낮게 나타났다.

<표 17> 환경감수성, 도덕적 판단력, 도덕적 감정의 문항내적일치도

변인		문항 수	Cronbach's α
환경 감수성		13	.791
도덕적 판단력	심각성	6	.808
	규칙독립성	6	.608
	보편성	6	.646
	응분의 벌	6	.720
도덕적 감정	긍정적 (공감, 동정)	14	.875
	부정적 (수치심, 죄책감)	5	.603

3) 본조사의 자료수집

본 검사에서는 경기도 남양주시, 경기도 성남시, 서울시 용산구의 아파트 단지 내 학교 초등학생을 대상으로 종이 설문지로 설문지를 배포 및 수거하였다. 경기도 남양주시 2 ~ 6학년 초등학생들이 주 설문 대상이었으며 인원은 110명이다. 여기에 경기도 성남시 초등학교 4학년 20명, 서울시 용산구 이촌동 초등학교 6학년 20명이 추가로 조사되었다. 설문지 작성은 각 학급의 담임교사의 안내 이후 실시되었으며, 오랫동안 생각하지 않고 자신의 느끼는 감정을 바로 표시하게 하였다. 2학년의 경우

설문 내용의 이해가 정확하게 필요해 해당 담임교사가 문제를 설명하며 함께 설문지에 응답하였다. 표집집단은 각 지역 담임교사의 동의를 얻어 선정하였다. 수거한 설문지는 총 151부였고, 이 중 응답이 잘 기재되지 않은 1부를 제외하고 자료처리 하였다.

4) 자료처리 및 분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 28 통계 프로그램을 사용하여 다음과 같은 방법으로 분석하였다.

첫째, 연구대상자의 일반적인 경향을 알아보기 위해 평균과 표준편차를 알아보았다.

둘째, 성별에 따른 도덕적 감정, 도덕적 판단력, 환경감수성 차이를 알아보기 위해 독립표본 t-검정을 실시하였고, 학년에 따른 변인의 차이를 알아보기 위해 ANOVA검정을 실시한 후 Scheffe 사후검정 결과로 학년 간 차이를 살펴보았다.

셋째, 초등학생의 도덕적 감정, 도덕적 판단력과 환경감수성과의 관계를 알아보기 위해 Pearson의 상관 분석을 실시하였으며, 각 영역이 환경감수성에 미치는 영향을 알아보기 위해 환경감수성을 종속변수로 하여 단순회귀 분석을 실시하였다. 또한 각 영역 하위 요인 중 결정적인 설명력을 갖는 변수를 알아보기 위해 환경감수성을 종속변수로 회귀분석을 실시하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 초등학생의 환경감수성, 도덕적 감정, 도덕적 판단력의 일반적 경향

<표 18> 환경 감수성

	M	(SD)
환경 감수성	3.68	(.60)

환경 감수성 조사 사례 수는 초등학생 150명이었으며 초등학생의 환경감수성의 평균은 3.68이었다. 환경 감수성은 5점 리커트 척도로 구성되어 있으며, 평균이 높을수록 환경 감수성이 높다고 해석할 수 있다. 환경감수성에 대한 평균 수치나 통계가 없기에 본 연구 참여 학생들의 환경감수성 평균이 우리나라 초등학생의 전체 환경감수성 수치 평균에 비해 얼마나 차이가 있는지 파악하는 것은 어렵다. 다만, 차후 후속 연구들에서 환경감수성에 대한 명확한 연구와 조사가 이뤄져 우리나라 지역별, 성별 초등학생들의 연도별 환경감수성의 변화 등을 분석하여 환경교육의 효과를 추적해 나갔으면 하는 바람을 가져본다.

<표 19> 도덕적 감정

		M	(SD)	전체 M(SD)
긍정적 감정	공감	2.27	(.46)	2.31 (.42)
	동정	2.36	(.44)	
부정적 감정	수치심	2.58	(.41)	2.59 (.33)
	죄책감	2.60	(.38)	

초등학생의 도덕적 감정의 경향을 알아보기 위해 평균과 표준편차를 분석하였다. 이를 하위요인별로 분석한 결과는 <표 19>와 같다. 도덕적 감정은 3점 만점으로 평균이 높을수록 공감과 동정이 높고 수치심과 죄책감을 많이 느낀다고 해석할 수 있다. 초등학생의 도덕적 감정 점수는 수치가 높을수록 공감과 동정 수준이 높고, 수치심과 죄책감을 느끼는 경향이 큰 것으로 해석할 수 있다. 초등학생의 도덕적 감정은 긍정적 감정이 3점 만점에 평균 2.31점, 부정적 감정은 3점 만점에 평균 2.59점을 받아 긍정적 감정 점수보다 부정적 감정 점수가 상대적으로 더 높게 나타났다. 긍정적 감정에서 공감 점수는 3점 만점에 평균 2.27점, 동정 점수는 3점 만점에 평균 2.36점을 받아 동정 점수가 공감 점수에 비해 높게 나왔다. 부정적 감정에서 수치심과 죄책감은 각각 3점 만점에 평균 2.58점, 2.60점으로 나왔다.

<표 20> 도덕적 판단력

준거	도덕적 규칙	인습적 규칙	전체	t
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
심각성	2.17 (.60)	1.41 (.67)	1.79 (.57)	16.628***
규칙독립성	.97 (.11)	.90 (.20)	.93 (.13)	4.980***
보편성	.96 (.14)	.90 (.20)	.93 (.14)	3.543**
응분의 벌	1.33 (.40)	.89 (.47)	1.11 (.36)	11.233***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

초등학생의 도덕적 판단력의 전반적인 경향을 알아보기 위해 평균과 표준편차를 분석하였다. 그리고 도덕적 규칙과 인습적 규칙을 구분하는지를 알아보기 위해 t-검정을 실시하였다. <표 20>에 따르면 초등학생들은 심각성, 규칙독립성, 보편성, 응분의 벌의 4가지 요인을 모두 사용하여 도덕적 규칙과 인습적 규칙을 구분하는 것으로 보인다. 각 요인별

로 높은 점수를 받을수록 규칙위반을 더 중대하게 여기고 위반 시에는 더 많은 벌을 받아야 한다고 생각하는 것이며, 규칙이나 상황, 맥락과 독립적으로 판단함을 의미한다.

심각성 준거판단에서 도덕적 규칙영역 점수 평균은 2.17, 인습적 규칙영역의 점수 평균은 1.41로 도덕적 규칙영역의 점수가 더 높았다. 이러한 결과는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다(t=16.628, p< .001). 이 결과를 보면 초등학생들은 심각성 준거에 따라 도덕적 영역과 인습적 영역을 구분하며, 도덕규칙 위반을 인습규칙 위반보다 더 나쁜 행동으로 판단한다는 것을 알 수 있다. 그리고 심각성 준거가 다른 준거보다도 도덕적 영역과 인습적 영역을 잘 구분하는 것으로 나타났다. 초등학생들은 규칙독립성 준거판단 역시 도덕적 영역과 인습적 영역의 규칙을 구별하는 것으로 분석됐다(t=4.980, p< .001). 초등학생들은 도덕적 영역의 규칙을 인습적 영역의 규칙보다 더 준수해야 하는 것으로 생각하는 것으로 나타났다. 초등학생들은 보편성 준거에 의해 도덕적 영역과 인습적 영역의 규칙을 구별하였다(t=3.543, p< .001). 이는 인습적 규칙보다 도덕적 규칙을 학교가 아닌 다른 장소에서도 어겨서는 안 되는 것으로 생각하는 것으로 나타났다. 응분의 벌 준거 역시 도덕적 영역과 인습적 영역을 구분하게 하는 것으로 나타났다(t=11.233, p< . 001). 응분의 벌 준거는 심각성 준거 다음으로 다른 준거들에 비해 도덕적 영역과 인습적 영역을 잘 구분할 수 있게 하는 것으로 나타났다. 초등학생들은 전체적으로 인습적 규칙을 위반했을 때보다 도덕적 규칙을 위반했을 때 더 많은 벌을 받아야 한다고 생각함을 알 수 있다.

2. 초등학생의 성별, 학년에 따른 도덕적 감정, 도덕적 판단력, 환경감수성의 차이

초등학생의 성별에 따라 각 변인에 유의미한 차이가 있는지 독립 t검정으로 확인해본 결과 환경 감수성(t=-3.155, p<.01)에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 평균을 비교해보면 남자에 비해 여자의 환경감수성이 더 높게 나타난 것을 알 수 있다.

도덕적 판단력의 하위요인을 비교해본 결과 규칙독립성(t=-2.076, p<.05), 보편성(t=-2.589, p<.05)에서는 유의미한 차이가 있는 것으로 나

타났고, 심각성, 응분의 벌에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 평균을 비교해보면 규칙독립성, 보편성 모두 여자 아이에게 더 높게 나타났다. 이를 통해 여학생의 경우 도덕적 영역의 규칙을 인습적 영역의 규칙보다 더 규칙이 없더라도 지켜야 하는 것으로 판단한다는 특징을 알 수 있다. 또한 여학생들은 도덕적 규칙을 학교가 아닌 다른 장소에서도 위반해서는 안 되는 것으로 생각함을 알 수 있다. 이러한 남학생과 여학생의 차이는 데이터 수치만으로는 분석하기가 어렵기에 차후 질적연구로 보완되어져야 할 필요성이 있다.

도덕적 감정의 하위요인을 비교해본 결과 공감(t=-2.930, p<.01)에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 남자 아이에 비해 여자 아이에게서 공감이 더 높게 나타났다. 동정, 수치심, 죄책감에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표 21> 성별에 따른 도덕적 감정, 도덕적 판단력, 환경감수성 차이

변인		남자 (n=73)	여자 (n=77)	t
		M (SD)	M (SD)	
환경 감수성		3.53 (.66)	3.83 (.50)	-3.155**
도덕적 판단력	심각성	1.76 (.58)	1.81 (.56)	-.528
	규칙독립성	.91 (.14)	.95 (.12)	-2.076*
	보편성	.90 (.15)	.96 (.12)	-2.589*
	응분의 벌	1.13 (.39)	1.09 (.33)	.703
도덕적 감정	공감	2.16 (.45)	2.37 (.45)	-2.930**
	동정	2.30 (.44)	2.41 (.44)	-1.506
	수치심	2.54 (.45)	2.62 (.36)	-1.194
	죄책감	2.55 (.40)	2.64 (.36)	-1.424

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

성별에 따라 각 변인에 유의미한 차이가 있는지 독립 t검정으로 확인해본 결과 환경 감수성(t=-3.155, p<.01)에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 평균을 비교해보면 남자에 비해 여자의 환경 감수성이 더 높게 나타난 것을 알 수 있다. 도덕적 판단력의 하위요인을 비교해본 결과 규칙독립성(t=-2.076, p<.05), 보편성(t=-2.589, p<.05)에서는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났고, 심각성, 응분의 벌에서는 유의미한 차이가

나타나지 않았다. 평균을 비교해보면 규칙독립성, 보편성 모두 여자 아이에게 더 높게 나타났다. 도덕적 감정의 하위요인을 비교해본 결과 공감(t=-2.930, p<.01)에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 남자 아이에 비해 여자 아이에게서 공감이 더 높게 나타났다. 이는 황수영과 윤미선(2019)이 초중고생의 공감 발달 수준을 조사하고 연령, 학교급과 성별에 따라 차이를 비교하기 위해 초등학생 242명, 중학생 400명, 고등학생 441명의 총 1083명을 대상으로 자기보고식 척도를 활용하여 공감을 측정한 연구 결과와도 일치한다. 황수영과 윤미선(2019)에 따르면 여학생이 남학생에 비해 인지공감과 정서공감이 모두 높은 수준임을 확인했다. 본 연구의 결과도 황수영과 윤미선의 연구 결과와 일치한다. 다만 동정, 수치심, 죄책감에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표 22> 학년에 따른 도덕적 감정, 도덕적 판단력, 환경감수성 차이

변인		2학년[a] (n=25) M (SD)	3학년[b] (n=20) M (SD)	4학년[c] (n=49) M (SD)	5학년[d] (n=21) M (SD)	6학년[e] (n=35) M (SD)	F (Scheffe)
환경 감수성		4.10 (.49)	3.47 (.52)	3.65 (.54)	3.53 (.74)	3.66 (.60)	4.410** (a>b,c,d)
도덕적 판단력	심각성	2.23 (.50)	2.17 (.57)	1.71 (.47)	1.59 (.60)	1.48 (.41)	12.402*** (a,b>c,d,e)
	규칙독립성	.99 (.05)	.97 (.09)	.95 (.10)	.90 (.16)	.87 (.17)	4.146** (a>e)
	보편성	.97 (.08)	.96 (.09)	.96 (.10)	.91 (.18)	.86 (.18)	3.791** (a,c>e)
	응분의 벌	1.27 (.35)	1.33 (.37)	1.11 (.33)	1.01 (.34)	.94 (.32)	6.127*** (a,b>e)
도덕적 감정	공감	2.39 (.38)	2.22 (.48)	2.31 (.46)	2.24 (.52)	2.15 (.46)	1.211
	동정	2.56 (.39)	2.25 (.45)	2.41 (.49)	2.14 (.36)	2.33 (.40)	3.179* (a>d)
	수치심	2.75 (.26)	2.63 (.48)	2.60 (.40)	2.43 (.45)	2.50 (.42)	2.318
	죄책감	2.78 (.29)	2.60 (.45)	2.61 (.36)	2.43 (.40)	2.56 (.38)	2.716* (a>d)

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

학년에 따른 변인의 차이를 ANOVA로 확인한 결과 환경 감수성

(F=4.410, p<.01), 도덕적 판단력의 하위요인 중 심각성(F=12.402, p<.001), 규칙독립성(F=4.146, p<.01), 보편성(F=3.791, p<.01), 응분의 벌(F=6.127, p<.001), 도덕적 공감의 하위요인 중 동정(F=3.179, p<.05), 죄책감(F=2.716, p<.05)에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. Scheffe 사후검정 결과 환경 감수성은 2학년이 3학년, 4학년, 5학년에 비해 높게 나타났고, 심각성은 2학년과 3학년이 4, 5, 6학년에 비해 높게 나타났으며, 규칙 독립성은 2학년이 6학년에 비해 높게 나타났다. 보편성은 2학년, 4학년이 6학년에 비해 높게 나타났으며 응분의 벌은 2학년, 3학년이 6학년보다 높게 나타났다. 동정과 죄책감은 2학년이 5학년보다 높게 나타났다.

3. 초등학생의 도덕적 감정, 도덕적 판단력과 환경감수성과의 관계

1) 초등학생의 도덕적 감정과 환경감수성의 관계

초등학생의 도덕적 감정과 환경감수성의 관계를 살펴보기 위해 Pearson의 상관분석을 실시하였다. 이를 하위영역별로도 분석해 보았다. 초등학생의 도덕적 감정과 환경감수성 간의 관계를 살펴본 결과 초등학생의 환경감수성은 도덕적 감정 영역의 긍정적 감정, 부정적 감정 모두와 정적 상관을 보였다. 환경 감수성과 공감(r=.550, p<.001), 동정(r=.530, p<.001), 수치심(r=.258, p<.01), 죄책감(r=.328, p<.001) 모두 유의미한 정(+)적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 특히 도덕적 감정 영역의 긍정적 감정과는 환경감수성이 의미 있는 높은 정적 상관을 보였다. 이를 통해 환경감수성을 기르기 위해서는 부정적 감정을 기를 수 있는 자료와 교육도 효과가 있지만 보다 효과적인 환경감수성 배양 교육은 긍정적 감정을 기를 수 있는 데에 초점을 맞추어야 함을 알 수 있다.

<표 23> 초등학생의 도덕적 감정과 환경감수성의 관계

	긍정적 감정		부정적 감정	
	공감	동정	수치심	죄책감
환경 감수성	.550***	.530***	.258**	.328***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

환경감수성과 도덕적 감정의 각 하위 영역들이 모두 유의미한 양의 상관관계를 보였다. 이러한 결과는 기존 연구에서 환경감수성은 감정이나 정서와 관계가 있을 것이라는 예상과 긍정적, 부정적 감정이 모두 환경감수성에서 다뤄져야 함을 주장하는 이론들의 뒷받침이 될 근거로 활용될 수 있을 것이다. 이에 따라 환경감수성을 종속변수로 도덕적 감정과 각 하위영역별로 회귀분석을 실시하였다.

<표 24> 도덕적 감정이 환경감수성에 미치는 영향

종속변수 : 환경감수성	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	1.110	.316		3.517	.001
도덕적감정	1.051	.128	.560	8.229***	.000
R^2=.314, F=67.716 (p<.001), Durbin-Watson=1.836					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

환경감수성을 종속변수로 도덕적 감정의 총점의 설명력을 검증하기 위해 단순 회귀 분석을 실시하였다(표 24). 그 결과, 결정계수인 R^2값이 .314로 초등학생의 도덕적 감정은 환경감수성을 31.4%정도 설명해준다고 볼 수 있다. 도덕적 감정의 비표준화 회귀계수 b값은 1.051로써 환경감수성에 영향을 미치고 있는 것으로 분석됐다. 이 회귀계수의 통계적 유의성을 검증하는 t값은 8.229은 유의수준 .001에서 통계적으로 유의하였다. 이를 통해 도덕적 감정이 높아질수록 환경 감수성도 증가하는 것을 알 수 있다. 회귀모형은 적합한 모형인 것으로 나타났다(F=67.716, p<.001). 따라서 초등학생의 도덕적 감정은 초등학생의 환경감수성을 설명할 수 있는 것으로 판단된다.

<표 25> 도덕적 감정의 하위 영역인 긍정적 감정이 환경감수성에 미치는 영향

종속변수 : 환경감수성	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	1.771	.224		7.891	.000
긍정적감정	.828	.096	.580	8.663***	.000
R^2=.336, F=75.041 (p<.001), Durbin-Watson=1.835					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

도덕적 감정의 하위 영역 중 가장 결정적인 설명력을 갖는 요인을 알아보기 위해 환경감수성을 종속변수로 회귀분석을 실시하였다. 긍정적 감정은 환경 감수성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며(t=8.663, p<.001), 긍정적 감정이 높아질수록 환경 감수성도 증가하는 것을 알 수 있다. 설명력은 33.6%로 나타났으며, 회귀모형은 적합한 모형인 것으로 나타났다(F=75.041, p<.001).

<표 26> 긍정적 감정 하위 요인인 공감이 환경감수성에 미치는 영향

종속변수 : 환경감수성	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	2.055	.207		9.913	.000
공감	.719	.090	.550	8.019***	.000
R^2=.303, F=64.303 (p<.001), Durbin-Watson=1.782					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

공감은 환경 감수성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며(t=8.019, p<.001), 공감이 높아질수록 환경 감수성도 증가하는 것을 알 수 있다. 설명력은 30.3%로 나타났으며, 회귀모형은 적합한 모형인 것으로 나타났다(F=64.303, p<.001).

<표 27> 긍정적 감정 하위 요인인 동정이 환경감수성에 미치는 영향

종속변수 : 환경감수성	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	1.992	.226		8.803	.000
동정	.719	.094	.530	7.611***	.000
R^2=.281, F=57.934 (p<.001), Durbin-Watson=1.947					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

동정은 환경 감수성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며(t=7.611, p<.001), 공감이 높아질수록 환경 감수성도 증가하는 것을 알 수 있다. 설명력은 28.1%로 나타났으며, 회귀모형은 적합한 모형인 것으로 나타났다(F=57.934, p<.001). 도덕적 감정의 하위 영역인 긍정적 감정의 구성 요소인 공감과 동정 모두 환경감수성과 유의미하게 정적상관을 가지고 있으며, 공감이 표준화계수가 .55, 동정이 .53으로 나타났다.

<표 28> 도덕적 감정의 하위 영역인 부정적 감정이 환경감수성에 미치는 영향

종속변수 : 환경감수성	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	2.001	.370		5.402	.000
부정적감정	.650	.142	.353	4.583***	.000
R^2=.124, F=21.003 (p<.001), Durbin-Watson=1.938					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

부정적 감정도 환경 감수성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며(t=4.583, p<.001), 부정적 감정이 높아질수록 환경 감수성도 증가하는 것을 알 수 있다. 설명력은 12.4%로 나타났으며, 회귀모형은 적합한 모형인 것으로 나타났다(F=21.003, p<.001). 부정적인 감정도 환경감수성과 정적상관이 있는 것으로 밝혀졌지만 긍정적인 감정에 비해서는 설명력이 다소 낮은 편이다.

<표 29> 부정적 감정 하위 요인인 수치심이 환경감수성에 미치는 영향

종속변수 : 환경감수성	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	2.707	.305		8.882	.000
수치심	.379	.117	.258	3.246**	.001
R^2=.066, F=10.537 (p<.01), Durbin-Watson=1.944					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

수치심은 환경 감수성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며 (t=3.246, p<.01), 수치심이 높아질수록 환경 감수성도 증가하는 것을 알 수 있다. 설명력은 6.6%로 나타났으며, 회귀모형은 적합한 모형인 것으로 나타났다(F=10.537, p<.01).

<표 30> 부정적 감정 하위 요인인 죄책감이 환경감수성에 미치는 영향

종속변수 : 환경감수성	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	2.336	.323		7.227	.000
죄책감	.519	.123	.328	4.217***	.000
R^2=.107, F=17.758 (p<.001), Durbin-Watson=1.984					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

죄책감은 환경 감수성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며 (t=4.217, p<.001), 죄책감이 높아질수록 환경 감수성도 증가하는 것을 알 수 있다. 설명력은 10.7%로 나타났으며, 회귀모형은 적합한 모형인 것으로 나타났다(F=17.758, p<.001).

2) 초등학생의 도덕적 판단력과 환경감수성의 관계

<표 31> 초등학생의 도덕적 판단력과 환경감수성의 관계

	심각성	규칙독립성	보편성	응분의벌
환경 감수성	.251**	.169*	.314***	.102

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

초등학생의 도덕적 판단력과 환경감수성 간의 관계를 알아보기 위하여 Pearson의 상관분석을 실시하였다. 하위영역별로 살펴본 결과는 다음과 같다. 환경 감수성과 도덕적 판단력의 하위요인인 심각성(r=.251, p<.01), 규칙독립성(r=.169, p<.05), 보편성(r=.314, p<.001)은 환경감수성과 유의미한 정(+)적 상관관계가 있는 것으로 나타났지만, 응분의 벌은 환경감수성과 상관관계가 나타나지 않았다. 이를 통해 특정 상황 속 규칙 위반을 더 심각하고 여기는 아동의 환경감수성이 높게 나타날 수 있는 점, 도덕적 영역의 규칙을 인습적 영역의 규칙보다 더 규칙이 없더라도 지켜야 하는 것으로 판단하는 아동, 도덕적 규칙을 인습적 영역의 규칙보다 더 학교가 아닌 다른 장소에서도 위반해서는 안 된다고 생각하는 아동의 환경감수성이 높게 나타남을 판단해 볼 수 있다. 다만, 처벌과 관련한 판단인 '응분의 벌'은 환경감수성과의 상관관계가 없는 것으로 나타났다.

<표 32> 도덕적 판단력의 하위 영역인 심각성이 환경감수성에 미치는 영향

종속변수 : 환경감수성	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	3.209	.158		20.312	.000
심각성	.266	.084	.251	3.157**	.002
R^2=.063, F=9.965 (p<.01), Durbin-Watson=2.023					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

심각성은 환경 감수성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며(t=3.157, p<.01), 심각성이 높아질수록 환경 감수성도 증가하는 것을 알 수 있다. 설명력은 6.3%로 나타났으며, 회귀모형은 적합한 모형인 것으로 나타났다(F=9.965, p<.01).

<표 33> 도덕적 판단력의 하위 영역인 규칙독립성이 환경감수성에 미치는 영향

종속변수 : 환경감수성	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	2.952	.355		8.326	.000
규칙독립성	.785	.376	.169	2.085*	.039
R^2=.029, F=4.347 (p<.05), Durbin-Watson=1.924					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

규칙독립성은 환경 감수성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며(t=2.085, p<.05), 규칙독립성이 높아질수록 환경 감수성도 증가하는 것을 알 수 있다. 설명력은 2.9%로 나타났으며, 회귀모형은 적합한 모형인 것으로 나타났다(F=4.347, p<.05).

<표 34> 도덕적 판단력의 하위 영역인 보편성이 환경감수성에 미치는 영향

종속변수 : 환경감수성	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	2.397	.323		7.421	.000
보편성	1.383	.343	.314	4.030***	.000
R^2=.099, F=16.242 (p<.001), Durbin-Watson=1.942					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

보편성은 환경 감수성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며(t=4.030, p<.001), 보편성이 높아질수록 환경 감수성도 증가하는 것을 알 수 있다. 설명력은 9.9%로 나타났으며, 회귀모형은 적합한 모형인 것으로 나타났다(F=16.242, p<.001).

<표 35> 도덕적 판단력의 하위 영역인 응분의 벌이 환경감수성에 미치는 영향

종속변수 : 환경감수성	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	3.495	.159		21.965	.000
응분의 벌	.170	.136	.102	1.250	.213
R^2=.010, F=1.562 (p>.05), Durbin-Watson=1.949					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

응분의 벌은 환경 감수성에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다(p>.05). 이를 통해 환경감수성은 처벌의 정도에 의해서 좌우되거나 길러지는 것이 아님을 추론해 볼 수 있다. 이는 환경감수성을 기르기 위해 얼마나 처벌과 벌을 받을지 이성적으로 판단하는 것이 크게 상관관계가 없음을 생각해 보게 한다.

Ⅴ. 결론

1. 요약 및 결론

본 연구는 초등학생의 도덕적 감정, 도덕적 판단력과 환경감수성의 관계에 대해 알아보았다. 본 연구에 대한 관심은 환경감수성이 도덕적으로 올바르고 정당한 것이라면, 도덕적 행동에 영향을 크게 미치는 도덕적 감정, 도덕적 판단력이 동일하게 환경책임행동에도 영향을 미칠 것이며, 이는 환경책임행동에 가장 강한 영향을 끼치는 것으로 알려진 환경감수성(강민정, 2014)과 상관관계가 있을 것이라고 보았기에 시작되었다.

세 변인 간의 상관관계를 알아보기 위해 초등학생의 도덕적 감정, 도덕적 판단력, 환경감수성의 일반적인 경향을 살펴보았다. 초등학생(n=150)의 환경감수성 평균은 3.68이었다. 초등학생의 환경감수성 평균은 여학생이 남학생에 비해 높게 나타났다. 남학생 평균은 3.53이었고, 여학생 평균은 3.83이었다($t=-3.155$, $p< .01$). 또한 도덕적 감정의 하위요인을 성별에 따라보면 공감($t=-2.930$, $p< .01$)에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 남학생에 비해 여학생의 공감 점수가 더 높게 나타났다. 그 외 도덕적 감정 요인인 동정, 수치심, 죄책감에서는 유의미한 차이이가 나타나지 않았다. 도덕적 판단력의 하위요인을 비교해 본 결과 규칙독립성($t=-2.076$, $p< .05$), 보편성($t=-2.589$, $p< .05$)에서 유의미한 차이가 있었고, 심각성, 응분의 벌에서는 유의미한 차이가 없었다. 이를 통해 여학생이 남학생에 비해 도덕적 영역의 규칙을 인습적 영역의 규칙보다 더 규칙이 없더라도 지켜야 하는 것으로 판단하며, 인습적 규칙보다 도덕적 규칙을 학교가 아닌 다른 장소에서도 위반해서는 안 되는 것으로 판단함을 알 수 있다.

본 연구의 검사 대상인 초등학교 2학년에서 6학년까지의 학생들의 학년에 따른 도덕적 감정, 도덕적 판단력, 환경감수성의 차이를 살펴본 결과는 다음과 같았다. 학년에 따른 변인의 차이를 ANOVA로 확인한 결과 환경 감수성($F=4.410$, $p<.01$), 도덕적 판단력의 하위요인 중 심각성($F=12.402$, $p<.001$), 규칙독립성($F=4.146$, $p<.01$), 보편성($F=3.791$, $p<.01$), 응분의 벌($F=6.127$, $p<.001$), 도덕적 공감의 하위요인 중 동정($F=3.179$, $p<.05$), 죄책감($F=2.716$, $p<.05$)에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타

났다. Scheffe 사후검정 결과 환경 감수성은 2학년이 3학년, 4학년, 5학년에 비해 높게 나타났고, 심각성은 2학년과 3학년이 4, 5, 6학년에 비해 높게 나타났으며, 규칙 독립성은 2학년이 6학년에 비해 높게 나타났다. 보편성은 2학년, 4학년이 6학년에 비해 높게 나타났으며 응분의 벌은 2학년, 3학년이 6학년보다 높게 나타났다. 동정과 죄책감은 2학년이 5학년보다 높게 나타났다. 전반적으로 저학년이 도덕적 판단력과 도덕적 감정의 점수가 높음을 보여주었다. 이 결과를 통해 환경감수성 교육이 연령이 어릴수록 효과가 있음을 추론해 볼 수 있다.

초등학생의 도덕적 감정과 환경감수성의 관계는 도덕적 감정의 하위요소 전부와 정적상관 관계를 갖고 있음을 확인하였다. 환경 감수성과 도덕적 감정의 하위요소인 공감(r=.550, p<.001), 동정(r=.530, p<.001), 수치심(r=.258, p<.01), 죄책감(r=.328, p<.001) 모두 유의미한 정(+)적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 또한 도덕적 감정은 환경 감수성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며(t=8.229, p<.001), 도덕적 감정이 높아질수록 환경 감수성도 증가하는 것을 알 수 있다. 설명력은 31.4%로 나타났다. 이 결과에서 주목할 점은 도덕적 감정의 두 구성요소라고 할 수 있는 긍정적 감정과 부정적 감정의 설명력의 차이가 있다는 점이다. 도덕적 감정 중 긍정적 감정은 회귀분석에 따르면 환경감수성에 대한 설명력이 33.6%로 나타나지만, 부정적 감정은 12.4%로 분석되었다. 이를 통해 도덕적 감정의 교육 방법을 활용한 환경감수성 배양 교육을 한다면 긍정적 감정을 기를 수 있는 상황과 사례, 교수학습 상황을 제시하는 것이 부정적 감정을 갖게 하는 상활과 사례, 교수학습 상황 보다 환경감수성을 기르기에 더 효과적임을 알 수 있다.

초등학생의 도덕적 판단력 하위 요인과 환경감수성과의 관계는 심각성(r=.251, p<.01), 규칙독립성(r=.169, p<.05), 보편성(r=.314, p<.001)은 유의미한 정(+)적 상관관계가 있는 것으로 나타났으며, 응분의 벌은 상관관계가 나타나지 않았다. 이를 통해 환경감수성은 처벌과 같은 벌을 바탕으로 한 교육보다는 환경파괴의 심각성, 환경 보호의 당위성과 보편성에 기초해 교육이 이루어져야 함을 판단해 볼 수 있다. 이는 도덕적 판단력과 환경감수성의 상관관계가 정적 상관관계에 있음을 통해 알 수 있다. 환경 감수성에 대한 도덕적 판단력의 하위요인별 설명력을 살펴보면, 도덕적 판단력은 환경 감수성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며(t=3.107, p<.01), 도덕적 판단력이 높아질수록 환경 감수성도 증가하

는 것을 알 수 있다. 설명력은 6.1%로 분석되었다. 도덕적 판단력은 도덕적 감정에 비해 환경감수성에 대한 설명력이 다소 열세이지만 도덕적 판단력 역시 환경감수성을 다양한 측면에서 배양하는데 도움을 주는 요소임을 확인하였다. 또한 교수학습의 다양성을 위해 반드시 필요한 요소라고 할 수 있다.

초등학생의 환경감수성은 도덕적 감정, 도덕적 판단력과 유의미한 분명한 정적 상관을 가지고 있다. 그러므로 환경감수성의 교육에 있어 도덕적 감정과 도덕적 판단력의 변인을 반드시 고려해야 한다. 환경교육을 할 때 도덕적 감정과 도덕적 판단력을 길러줄 수 있는 상황과 사례를 바탕으로 환경쟁점이나 이슈를 제시하면 보다 더 효율적이며 효과적으로 환경감수성을 배양할 수 있다. 이를 통해 환경책임행동에 가장 큰 영향을 끼치는 환경감수성을 기를 수 있을 것이다.

도덕적 감정과 도덕적 판단력이 환경감수성을 절대적으로 설명하는 단 하나의 요인이 될 수는 없을 것이다. 또한 도덕적 감정, 도덕적 판단력을 기른다고 해서 환경감수성이 완벽하게 형성된다고는 할 수 없다. 다만, 도덕적 감정, 도덕적 판단력을 배양하는 방식이 어떻게 하면 환경감수성을 기를 수 있는가에 대해서는 방향을 제시해 줄 수 있다. 도덕이라는 학문의 역사는 그 기원을 어디에 두느냐에 따라 차이가 있겠으나 분명한 것은 환경교육보다는 그 학문적 역사가 깊다고 할 수 있다. 그러하기에 도덕 교과의 도덕적 감정과 도덕적 판단력을 기르는 방법을 참고해 환경감수성 배양에 활용해 볼 수 있겠다.

2. 논의

환경감수성과 도덕적 감정, 도덕적 판단력이 정적 상관관계를 가짐을 본 연구를 통해서 밝혔다. 이 점에서 환경감수성을 배양하기 위한 도덕적 감정, 도덕적 판단력 배양의 방법을 살펴보는 것이 필요하리라 본다. 이에 도덕과에서 제시하는 도덕 감정교육의 방법을 참고해 볼만 하다. 이인재(2003)는 도덕적 감정을 기르는 방법으로 자기대화법, 대화, 토론, 역할놀이, 가역적인 사고(관점채택, 감정이입 등), 시뮬레이션 체험, 문학작품이나 역사에 등장하는 도덕적 삶에 대하여 자신의 경험과 비추어 교훈점을 찾거나 주인공의 입장에 처해 보기, 자신의 도덕적 경험 이야기하기 등의 활동을 통해 길러 질 수 있다고 보고하였다. 또한 이인재

(2003)는 도덕적 글쓰기, 도덕적 감정을 직접 실천하고 체험하기, 모범적인 도덕적 감정의 표출이나 실천 사례를 접해보게 하기, 귀납적인 훈육(inductive discipline: 학생이 어떤 행위를 했을 때, 그 결과로 인해서 다른 사람에게 일어나게 될 고통이나 해로움에 대해 학생이 주의를 기울이도록 하고, “나의 행위가 지금뿐만 아니라 미래에 다른 사람에게 어떤 영향을 미칠 것인가”를 묻도록 하는 것 등)을 사용하기가 있다. 이러한 도덕과의 도덕적 감정 배양 교수학습법은 이미 환경교육에서 다루어지기도 하고 아직 연구가 많이 이루어지지 않아 교수학습 상황에 적용되지 않은 것도 있다. 그러하기에 지속적으로 도덕적 감정 배양의 학습 요소를 검토하고 환경교육 자체 교수학습법과 내용뿐만 아니라 이러한 도덕과의 도덕적 감정 배양을 위한 교육 내용과 방법을 참고할 필요가 있겠다. 도덕적 판단력을 배양하기 콜버그의 딜레마 상황을 활용하기, 하브루타 학습을 적용하기(김진영과 최희수, 2020), 전래 동화를 활용한 연극 활동, 그림책을 활용한 도덕적 상상력 기르기, 그림책을 활용한 갈등해결 활동, 영상자료를 활용한 토론수업 등 다양하게 환경감수성을 개발하기 위해 적절하게 활용해 볼 수 있을 것이다.

본 연구를 통해서 환경감수성은 그 자체로의 독특한 특징이 있겠으나 분명하게 도덕적 감정, 도덕적 판단력과 정적 상관관계를 갖기에 다양한 도덕적 감정, 도덕적 판단력 배양의 교수학습 방법을 활용해 볼 수 있다는 점과 도덕적으로 잘 교육받고, 도덕적으로 느끼고 판단하는 사람이 환경감수성 역시 높다는 점을 확인하였다. 인간이 환경을 보호하고 보존하려는 마음이 도덕적이며 보편적인 인간 고유의 특성임을 확인하는 연구였다. 환경감수성은 우리가 환경을 보호하고 보존하고자 인간이 갖는 고유한 심성에서 정밀하게 분리해 낸 하나의 감수성으로 보여 진다.

3. 제언과 한계점

이 연구는 환경감수성과 도덕적 감정, 도덕적 판단력의 관련성에 대한 기초 조사로써 의미가 있다. 환경감수성에 영향을 끼치는 다양한 방법들을 투입해 어떤 교수법이나 도구들이 환경감수성에 영향을 미치는 지에 대한 연구가 환경교육 분야에서 이루어지고 있다. 그 하나하나의 교수법과 도구들이 모두 의미가 있겠으나 분절적인 교수법, 도구 개발을 넘어서 환경감수성을 도덕적 감정, 도덕적 판단력과 연계해 통합적으로 개발

할 수 있는 프로그램 개발이 필요할 것으로 보인다. 또한 성별 차이를 고려해 성별에 따라 부족한 부분을 개발하고 배양할 수 있는 활동이 반영되어야 성별 차이에 따른 환경감수성 배양의 격차를 줄일 수 있을 것으로 보인다.

본 연구는 다음과 같은 시사점을 가진다. 첫째, 환경감수성과 도덕적 감정, 도덕적 판단력은 유의미한 정적 상관관계를 갖는다. 이에 도덕적 감정, 도덕적 판단력을 배양하기 위해 연구되어 온 다양한 도덕과의 학습법과 도구들이 환경감수성을 배양하기 위한 방법으로 활용될 수 있음을 알 수 있다.

둘째, 환경감수성은 도덕적 판단력과도 정적 상관관계를 갖지만, 도덕적 감정과 강한 정적 상관관계를 갖는다. 특히 도덕적 감정의 하위 영역인 긍정적 감정이 부정적 감정보다 더 강하게 환경감수성과 정적 상관관계를 가지며 높은 설명력을 갖는다는 점이 밝혀졌다. 이 점을 고려해 환경감수성을 기르기 위해 환경 파괴로 인한 인간의 수치심, 죄책감을 자극하기 위한 교육내용과 방법, 도구보다는 긍정적인 감정인 공감과 동정 같은 요소를 포함시켜 교수학습 상황을 구성하는 것이 보다 환경감수성을 기르는 데는 더 효과적임을 알 수 있었다.

셋째, 환경감수성과 정적 상관관계를 갖는 도덕적 감정과 도덕적 판단력의 하위요소 간의 성별 차이가 있었다. 이를 통해 환경감수성의 평균이 낮은 남녀 학생들의 수준 차이를 줄이기 위해서는 성별을 고려해 환경감수성 교육이 이루어져야 함을 알 수 있다. 도덕적 감정의 하위 요인인 공감, 도덕적 판단력의 하위 요인인 규칙독립성, 보편성에서 남녀 학생간의 차이가 발생했다. 따라서 성별을 고려해 남학생이 여학생에 비해 낮은 수치를 보이는 하위 요인을 보완할 수 있는 교수학습법, 도구, 프로그램이 개발된다면 남녀 학생간의 환경감수성의 차이를 조금이나마 줄이는데 도움이 될 것으로 보인다.

본 연구의 시사점을 바탕으로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 환경감수성을 기르기에 효과적인 도덕적 감정, 도덕적 판단력 배양 교수학습법, 도구를 환경교육에 맞게 개발할 필요성과 각 방법들의 효과성을 분석하는 연구가 필요하다.

둘째, 환경감수성을 기르기 위해 도덕적 감정을 배양하는 교육을 할 때, 어떤 학습 내용으로 긍정적 감정을 자극하고 기를 수 있는지, 또는 부정적 감정을 기를 수 있는지에 대한 명확한 연구가 필요하다. 또한 교

수학습 내용이 각 급 학교에 제시되거나 프로그램으로 구축된 예가 부족하기에 환경감수성을 배양할 수 있는 긍정적 감정 체험 사례, 부정적 감정 체험 사례와 감정 이입 가능 예시 상황들이 많이 개발되어야 할 것으로 보인다. 또한 동시에 이러한 자료들의 효과성 역시 검증되어야 할 것이다.

셋째, 환경감수성의 평균 차이와 도덕적 감정, 도덕적 판단력의 차이를 만드는 각 학생들의 개인적인 이유를 파악하고 고찰해 볼 수 있는 질적 연구가 필요해 보인다. 본 연구에서는 질문지 응답 방식으로 도덕적 감정, 도덕적 판단력, 환경감수성의 차이를 연구하였기에 성별 차이의 구체적인 상황을 파악하지 못했다. 따라서 환경감수성과 도덕적 감정, 도덕적 판단력의 성별 차이를 명확하게 개인적인 차원에서 숙고해 볼 수 있는 후속 연구가 필요할 것으로 보인다.

본 연구는 제한된 사례수를 대상으로 연구되었기에 추후 연구에서 보다 더 많은 사례와 초중고 및 성인들을 대상으로 환경감수성과 도덕적 감정, 도덕적 판단력의 상관관계를 분석해 본다면 보다 더 명확하게 이 요소들 간의 상관관계를 파악해 볼 수 있을 것으로 본다.

Abstract

Co-relation between moral emotions, moral judgment, and environmental sensitivity of elementary school students

Cheon, Haengnam

Interdisciplinary program in Environmental Education

The Graduate School

Seoul National University

This study is about the correlation between moral emotions, moral judgment, and environmental sensitivity of elementary school students. I would like to discuss the complementary aspects of moral education and environmental education and the use of moral education methodology for environmental education to help develop moral sensitivity and moral judgment.

However, there is no research on how moral emotions and moral judgments relate to environmental sensitivity, and most studies are focused on what factors affect environmental sensitivity, so it is necessary to study the relationship between moral emotions, moral judgments, and environmental sensitivity.

The data of 150 male and female elementary school students collected for this study were analyzed by the following method using the SPSS 28 statistical program. First, the mean and standard deviation were investigated to find out the general trend of the study

subjects. Second, an independent sample t-test was conducted to find out the difference in moral emotions, moral judgment, and environmental sensitivity according to gender, and the ANOVA test was conducted to find out the difference in variables according to grade, and the difference between grades was examined as a result of the Scheffe post-test. Third, Pearson's correlation analysis was conducted to find out the relationship between moral emotions, moral judgment, and environmental sensitivity of elementary school students, and simple regression analysis was conducted with environmental sensitivity as a dependent variable to find out the effect of each area on environmental sensitivity. In addition, regression analysis was conducted as a dependent variable of environmental sensitivity to find out the variables with decisive explanatory power among the sub-factors of each area.

The results of this study are as follows. First, environmental sensitivity, moral emotion, and moral judgment have a significant positive correlation. Accordingly, it can be seen that various moral learning methods and tools that have been studied to cultivate moral emotions and moral judgment can be used as a method to cultivate environmental sensitivity.

Second, environmental sensitivity has a positive correlation with moral judgment, but has a strong positive correlation with moral emotion. In particular, it was found that positive emotions, which are sub-areas of moral emotions, have a stronger positive correlation with environmental sensitivity than negative emotions and have a high explanatory power. Considering this, it was found that it is more effective to develop environmental sensitivity by including elements such as empathy and sympathy, which are positive emotions, rather than educational contents and methods and tools to stimulate human shame and guilt caused by environmental destruction.

Third, there was a gender difference between moral emotions and sub-elements of moral judgment that had a positive correlation with

environmental sensitivity. Through this, it can be seen that environmental sensitivity education should be provided in consideration of gender in order to reduce the level difference between male and female students in areas where the average of environmental sensitivity is low. Differences between male and female students occurred in empathy, which is a sub-factor of moral emotion, rule independence, and universality, which are sub-factors of moral judgment. Therefore, the development of teaching and learning methods, tools, and programs that can compensate for low-level sub-factors considering gender will help reduce the difference in environmental sensitivity between male and female students.

In the field of environmental education, there have been studies on environmental sensitivity, environmental responsibility behavior, and environmental moral sensitivity. However, in previous studies, few studies have been conducted on the relationship between positive and negative emotions in emotion, and the relationship between moral judgment elements in the cognitive domain and environmental sensitivity.

There was a study that showed that the relationship between environmental responsibility behavior and environmental sensitivity had a correlation, but there was no empirical proof study on the relationship between emotional and cognitive factors and sub-factors that had a significant impact on environmental sensitivity. In addition, there were many cases of relying only on literature research that environmental sensitivity would be related to moral emotion and moral perception.

Therefore, this study can help develop research on emotional, emotional, cognitive, and judgment in environmental education by clarifying the clear correlation between emotion, judgment, and sub-factors related to environmental sensitivity. Furthermore, by specifically suggesting the limitations of this study in terms of research subjects and methods, it suggested moral emotions representing emotions and emotions for cultivating environmental

sensitivity, moral judgment representing cognition and judgment, and the relationship between sub-factors and environmental sensitivity.

keywords : moral emotions, moral judgment,
environmental sensitivity
Student Number : 2021-25018

참 고 문 헌

강민정 (2014). 정서가 환경책임행동에 미치는 영향. 서울대학교 대학원, 박사학위 논문.

권혜선 (2013). 한국 초중등 학생들의 환경쟁점 해석과 환경도덕민감성. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.

고미숙 (1999). 도덕교육에서의 정서에 관한 연구. 한국교육철학학회, 교육철학, 22, 19.

김경희 (1995). 정서란 무엇인가: 분노·공포·기쁨·슬픔·혐오·수용·예상·놀람. 서울: 민음사.

김봉제 (2015). 인성교육 방법으로서의 도덕판단력 활용방법 연구. 한국초등도덕교육학회 하계학술발표논문집, 135.

김진아 (2006). 유아의 도덕적 판단력, 도덕적 감정, 도덕적 행동의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.

김진영, 최희수 (2020). 하브루타 학습을 적용한 간호윤리교육이 간호대학생의 도덕적 민감성, 도덕적 판단력 및 창의적 인성에 미치는 효과. 학습자중심교과교육연구, 20(12), 419-436.

김현경 (2005). 도덕적 행동요인으로서 정서의 도덕교육적 함의 연구. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.

문정 (2009). 초등학생의 환경감수성과 열등감 간의 관계 연구: 서울지역을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.

송명자 (1995). 발달심리학. 서울: 학지사.

송명자 (1992). 도덕 판단 발달의 문화적 보편성 :영역 구분 모형의 가능성과 한계. 한국심리학회지, 11(1), 5-8

박희숙 (2001). 아동의 사회도덕적 규칙체계와 정서반응 연구. 영유아교육연구, 4, 109-126.

이인재 (1997). 도덕교육이론의 최근 동향과 학생의 도덕성 발달. 광주교육대학원 논문집, 38.

이인재 (2007). 영역 구분 모형에 근거한 초등학생의 도덕 및 사회 인습의 발달 특성 연구. 초등도덕교육, 24, 235.

이인재 (2003). 도덕적인 삶을 위한 감정의 역할과 감정교육에 관한 연구. 윤리연구, 54, 167.

이인재 (2021). 초등학생의 사회 및 도덕 판단에 대한 사회인지적 영역 이론의 관점과 도덕교육에의 함의. 초등도덕교육, 71, 257-280.

이홍우 (1982). 도덕교육의 내용으로서의 윤리학 도덕교육연구. 1, 103-128.

전윤식 외 번역 (2006). 교육심리학. 서울: 시그마프레스.

전신현, 이성식 (1995). 가족 및 사회심리학 :역할담당 감정과 규범적 행위: 죄책감과 수치심의 비교를 중심으로. 94년 후기사회학대회, 34-42.

정명화 (2005). 정서와 교육. 서울: 학지사.

최보가, 송미화 (1996). 유아의 도덕적 및 인습적 규칙에 대한 판단. 대한가정학회, 34(4), 49-62.

최석진, 신동희, 이선경, 이동엽 (1999), 학교 환경 교육의 체계적 접근 방안. 환경교육, 12(1), 19-39.

황수영, 윤미선 (2019). 연령과 성별에 따른 공감의 차이. 교육심리연구, 33(2), 193-210.

Hardin, G (1968). "The Tragedy of the Commons", Science, 162 (3859): 1243 - 1248.

Narvaez, D.&J. Rest (1995). The Four Components of Acting Morally. W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz(eds.). Moral Development : An Introduction. Boston&London: Allyn and Bacon; 문용린 역(2007). 도덕성의 발달과 심리. 서울: 학지사.

Piaget, J. (1965). The Moral Judgment of the Child. New York: The Free Press.

Finger, M. (1993). Environmental adult learning in Switzerland. New York: Center for adult Education. Teachers College. Columbia University.

Hoffman, M. L. (2002), 공감과 도덕발달. 박재주역(역), 서울: 철학과 현실사.

Hungerford, H. R. and Peyton, R. B. (1976). Teaching Environmental Education. Portland, Me: J. Weston Walch.

Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critidal review of the literature. Psychological Bulletin, 88, 593-637.

Damon, W. (1997). The Moral Child; Nurturing children's natural

moral growth(아동도덕발달과 열린교육), 조강모(역), 서울: 문음사, 39-40.

Kohlberg, L (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), Moral development and behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Lickona, Thomas (2001). What Is Good Character? And How Can We Develop It in Our Children?. Reclaiming Children and Youth, 9(4), 239-51.

Lewis, H. B. (1971). Shame and guilt in neurosis. New York: International Universities Press.

Nucci, L. P. & Turiel, E. (1978). Social interaction and the development of social concepts in preschool children. Child Development 49, 400-407.

Nucci, L. P. (1981). The development of personal conception: A domain distinct from moral or social conceptions. Child Development, 52, 114-121.

Peters, R. S. (1981). Moral Development and Moral Education. London: George Allen & Unwin.

Rest, J. R. (1983). Morality. In J. Flavell & E. Markman (Eds.), Cognitive development (Vol. IV). In P. Mussen (General ed.), Manual of child psychology. New York: Wiley.

Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conception of moral and social rules. Child Development, 52, 1333-1336.

Spinrad, T. L., Losoya, S, H., Eisenberg, R., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., Guthrie, I. K., & Murphy, B. C. (1999). The relations of parental affect and encouragement to children's moral emotions and behaviour. Journal of Moral Education, 28(3). 323-337.

Tangney, J. P. (1992). Situational determinants of shame and guiltin young adulthood. Journal of Personality and Social Psychology, 61, 598-607.

Turiel, E. (1980). Domains and categories in social cognition. In W. Overton,(Ed.), The relationship between social and cognitive development. Hillsdale, N. J.: Lawence Erlbaum.

Turiel, E. (1983). The development of social knowledge: Morality and convention. Cambridge, England: Cambridge University Press.