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

아동가족학석사 학위논문

# 기여와 제약을 고려한 아동의 분배 정의 발달

2023년 8월

서울대학교 대학원

아동가족학과

남 궁 나 린

# 기여와 제약을 고려한
# 아동의 분배 정의 발달

지도교수 박 유 정

이 논문을 아동가족학석사 학위논문으로 제출함
2023년 6월

서울대학교 대학원
아동가족학과
남 궁 나 린

남궁나린의 석사 학위논문을 인준함
2023년 7월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

# 국문초록

이 연구는 자원 분배 상황에서 피분배자의 기여와 제약을 고려하는 능력이 4세에서 8세 사이에 어떻게 변화하는지를 알아보고자 했다. 구체적으로, 아동은 더 많이 기여한 사람에게 더 많은 자원을 분배하는 경향을 보이는지, 아동의 자원 분배는 적게 기여한 인물의 신체적 제약 정보(예: 팔을 다쳐서 사과를 많이 딸 수 없었음)에 의해 영향을 받는지, 아동은 무엇을 근거로 자신의 분배 행동을 설명하는지, 타인의 자원 분배를 어떻게 평가하는지의 발달적 변화 양상을 조사하고자 했다.

이를 위해 서울과 경기도에 거주하는 4, 6, 8세 아동 총 96명을 일대일 면담하여 자료를 수집했다. 아동에게 협력 상황에서 두 명의 또래가 서로 다른 정도로 기여했음을 보여주고(1단계), 그리고 나서 기여의 차이와 관련된 신체적 제약 정보를 제공했다(2단계). 아동은 1단계와 2단계에서 각각 사탕 6개를 두 명의 또래에게 분배하였고, 2단계에서는 자신의 분배 행동의 근거를 추가로 질문받았다. 이후, 제약은 무시하고 기여만 고려하여 자원을 분배하거나(기여와 일치하는 자원 분배), 기여는 무시하고 제약을 지닌 또래에게 오히려 더 많은 자원을 분배하거나(기여에 반대되는 자원 분배), 균등하게 자원을 분배한 또래에 대해 평가를 실시하였다. 아동의 응답은 IBM SPSS Statistics 26.0 프로그램으로 빈도분석 및 기술통계, 단일표본 $t$-검정, 대응표본 $t$-검정, 일원배치 분산분석, 반복측정 분산분석을 사용해 분석되었다.

연구 결과, 더 많이 기여한 사람에게 더 많은 자원을 분배하는 경향은 4세부터 나타났다. 한편, 기여의 차이와 관련된 신체적 제

약 정보를 알게 되었을 때 이전의 자원 분배를 수정하는 행동은 6세부터 나타났다. 즉, 이들은 신체적 제약을 감안하여, 더 적게 기여한 또래에게 이전보다 더 많은 자원을 분배하였다. 분배 행동에 대한 정당화에서 4세보다 6세가, 6세보다 8세가 신체적 제약을 많이 언급하였다. 마지막으로, 타인의 자원 분배에 대한 평가에서 4세는 제시된 모든 종류의 분배를 긍정적으로 평가했고, 6세는 균등한 분배와 기여에 반대되는 분배를 긍정적으로 평가하였다. 8세는 기여와 일치하는 분배와 기여에 반대되는 분배 모두를 긍정적으로 평가하지 않았다. 이들은 기여에만 의존하지도 않고 기여를 완전히 무시하지도 않는 분배방법으로서 균등한 분배만을 긍정적으로 평가했다.

요컨대, 본 연구는 분배 정의에서 기여를 고려하는 것은 4세에도 관찰되지만, 기여와 관련된 제약을 고려해 자원을 분배하는 것은 6세 이후에 가능하며, 8세 경에는 기여와 제약 중 어느 하나에 치우치는 분배를 바람직하다 보지 않고, 균형적인 자원 분배를 가장 바람직하다고 판단함을 보였다. 이러한 결과는 4세에서 8세에 이르는 시기에 아동의 분배 정의가 다양한 요소를 복합적으로 고려하고 균형을 찾아가는 방향으로 점진적으로 발달해 감을 시사한다. 아동의 분배 정의 및 공정성 발달과 관련된 이해를 넓히는 데 기여할 수 있다.

**주요어 : 자원 분배, 분배 정의, 기여, 노력, 성과, 제약, 공정성**
**학 번 : 2021-21381**

# 목 차

Ⅰ. 문제제기 ····· 1

Ⅱ. 이론적 배경 및 선행연구 고찰 ····· 7

1. 아동의 분배 정의 발달 ····· 7

1) 도덕 발달 단계 이론 ····· 8

2) 사회 영역 이론 ····· 10

2. 균등함에 기초한 아동의 자원 분배 ····· 11

3. 기여와 제약에 따른 아동의 자원 분배 ····· 13

1) 기여와 아동의 자원 분배 ····· 13

2) 제약과 아동의 자원 분배 ····· 18

Ⅲ. 연구문제 및 용어의 정의 ····· 23

1. 연구문제 ····· 23

2. 용어의 정의 ····· 24

1) 자원 분배 ····· 24

2) 기여 ····· 24

3) 제약 ····· 25

Ⅳ. 연구방법 및 절차 ····· 26

1. 연구대상 ····· 26

2. 연구도구 ····· 29

1) 자원 분배 과제 ····· 29

3. 자료 수집 절차 ····· 33

1) 예비조사 ····· 33
2) 본 조사 ····· 33
4. 자료 분석 ····· 35

Ⅴ. 결과 및 해석 ····· 37
1. 피분배자의 기여를 고려한 아동의 자원 분배 ····· 37
1) 아동의 자원 분배와 균등한 분배와의 비교 ····· 37
2) 연령 집단별 아동의 자원 분배의 차이 ····· 38
2. 피분배자의 기여와 제약을 고려한 아동의 자원 분배 ····· 39
1) 아동의 자원 분배의 변화 ····· 39
2) 연령 집단별 아동의 자원 분배 변화의 차이 ····· 40
3. 피분배자의 기여와 제약을 고려한 아동의 자원 분배의 정당화 ····· 41
1) 아동의 자원 분배의 정당화 ····· 41
2) 연령 집단별 아동의 자원 분배 정당화의 차이 ····· 44
4. 타인의 자원 분배에 대한 아동의 평가 ····· 46
1) 타인의 균등한 분배, 기여와 일치하는 분배, 기여와 반대되는 분배에 대한 아동의 평가 ····· 46
2) 타인의 자원 분배에 대한 아동의 평가의 연령차 ····· 48

Ⅵ. 결론 및 논의 ····· 50

참고문헌 ····· 58
부록 ····· 68
Abstract ····· 79

# 표 목 차

<표 Ⅳ-1> 연구참여자의 구성 ····· 27
<표 Ⅳ-2> 연구참여자의 일반적 특성 ····· 28
<표 Ⅴ-1> 기여 단계에서 아동이 분배한 사탕 개수의 균등한 분배와의 비교 ····· 38
<표 Ⅴ-2> 연령 집단별 분배한 사탕 개수의 차이 ····· 38
<표 Ⅴ-3> 제약 추가 단계에서 아동이 분배한 사탕 개수와 균등한 분배와의 차이 및 분배한 사탕 개수 변화의 차이 ····· 40
<표 Ⅴ-4> 연령 집단별 분배한 사탕 개수 변화의 차이 ·· 41
<표 Ⅴ-5> 각 연령 별 자원 분배의 정당화 응답 유형별 점수의 빈도 ····· 42
<표 Ⅴ-6> 자원 분배의 정당화 응답 유형별 예시 ····· 43
<표 Ⅴ-7> 연령 집단별 각 분배 응답 점수의 차이 ····· 45
<표 Ⅴ-8> 타인의 균등한 분배, 기여와 일치하는 분배, 기여에 반대되는 분배에 대한 아동의 평가 점수 및 중립적 판단과의 비교 ····· 47
<표 Ⅴ-9> 연령 집단별 각 분배 평가 점수의 차이 ····· 48

# 그 림 목 차

<그림 Ⅳ-1> 기여에 따른 자원 분배 과제(1단계용) 그림 카드 ····· 30

<그림 Ⅳ-2> 기여와 제약에 따른 자원 분배(2단계용) 그림 카드 ····· 31
<그림 Ⅴ-1> 연령에 따른 정당화 유형별 응답 점수의 추정 주변 평균 ····· 45

# 부 록 목 차

<부록 1> 연구자용 대본 ····· 68
<부록 2> 연구자용 응답 기록지 ····· 78

# Ⅰ. 문제제기

어느 한쪽에 유리하거나 치우치지 않게 공정하고 정의로운 방법으로 한정된 자원을 분배하는 것은 동서고금을 막론하고 중요한 이슈였다. 공정성(fairness)은 오랫동안 인류 사회에서 중요한 주제로 다루어져 왔으며(Solomon & Murphy, 2000), Rawls(1971)에 따르면 공정성은 상호 협력하에 이루어지는, 사회 체계가 지향해야 하는 가장 중요한 가치이다. 분배 정의(distributive justice)는 자원을 공정하게 분배하는 방법에 대한 논의로서, 개인들을 어떻게 처우해야 하는지에 대한 기대와 관련이 있다(Smith & Warneken, 2016; Vaish et al., 2009). 개인 간의 처우 의무에 대한 기대는 아동의 도덕 발달에서 중요한 요소이므로(Killen & Rutland, 2011) 아동의 분배 정의 발달은 도덕 영역 발달의 일부로 볼 수 있다.

Piaget(1932), Damon(1977)과 같은 학자들이 제시한 도덕 판단 발달의 단계 모델들은 도덕 발달 과정을 도덕과 무관한 관습이나 실용성, 사리 분별에서 점차 분화되는 것으로 묘사했다. 이들은 자원 분배와 관련된 공정성에 대한 사고가 아동의 연령이 증가함에 따라 질적으로 변화하며, 이는 인지발달의 특징을 반영한다고 보았다. 그 결과, 획일적 평등이나 자신의 이익에 관심을 가지던 것에서, 학령기에 들어서는 분배 상황 및 복잡한 정의 법칙을 고려한 분배가 가능해지는 것으로 변화한다고 주장했다. 이러한 주장은 3, 4세 유아들이 대부분의 맥락에서 균등한 나눔을 가장 공정하다고 생각하고(Olson & Spelke, 2008; Warneken et al., 2011), 6세에서 10세의 아동들도 자원 분배에서 기여를 고려하는 데 실패한 고전적인 연구결과들(Enright et al., 1984; Kohlberg, 1969; McGillicuddy-de Lisi et al., 1994; Nelson & Dweck, 1977; Peterson et al., 1975; Sigelman & Waitzman, 1991)에 의해 지지되었다. 이는 개인이 기여한 정도에 비례해 이루어지는 분배, 개인이 산출한 성과에 기반한

분배를 공정하다고 보는 초기의 공정성 개념에 바탕을 두고 있다(Adams, 1965; Homans, 1961).

이후 공정성은 분배의 결과뿐만 아니라 결정의 과정과도 관련이 있고, 형평(equity)의 원칙 외에도 경우에 따라 평등(equality)의 원칙과 필요(need)의 원칙을 고려하는 것을 의미하는 개념으로 변화했다(Leventhal, 1980). 여기서 형평의 원칙이란 앞서 언급한 바와 같이 집단의 성과에 개인이 기여한 정도에 따라 보상 수준을 결정하는 것을, 평등의 원칙은 집단 구성원 간 보상의 균등한 분배를, 필요의 원칙은 피분배자의 상황에 따른 보상의 필요성에 따라 분배하는 것을 의미한다(박효민, 김석호, 2015).

이처럼 공정성 개념이 변화함에 따라, 학자들은 아동들이 기여, 필요, 기존의 불평등을 비롯한 복잡한 상황 요인을 고려하여 분배 정의 판단을 할 수 있는지에 관심을 가졌다. Turiel(1983)과 Smetana(1983)는 사회영역이론(Social domain theory)을 제시하면서, 아동들은 발달의 초기부터 사회적 지식의 영역에서 다른 영역과 구별되는 발달적 경향을 따른다고 주장했다. 또한, 사회적 지식의 영역 내에서도 발달의 이른 시기부터 도덕적 지식을 사회 인습 및 개인적 이슈와 구별하며, 도덕적 개념을 발달시키는 성향을 가지고 있다고 하였다(Smetana, 1983, 2006). 예를 들어 12개월에서 18개월의 영아들은 형평성에 기반한 분배를 기대하며(Sloane et al., 2012), 3세에도 형평성을 고려하여 분배할 수 있다(Baumard et al., 2012).

한편, 사회영역이론에 따르면, 아동은 자원 분배 경험을 통해서 도덕 영역에 해당하는 평등한 분배와 사회 인습 영역에 해당하는 맥락에 따라 달라지는 분배를 학습하며, 성장함에 따라 상황과 환경을 동시에 고려하여 분배와 관련된 판단을 할 수 있게 된다. 실제로 다수의 연구가 분배 정의 판단에서 기여나 필요 등의 상황과 환경을 동시에 고려함을 제시하였다(Baumard et al., 2012; Schmidt et al., 2016; Sloane et al., 2012; Wang & Henderson, 2018). 아동은 성장하면서 점진적으로 피분배자의

특성에 따라 균등(equality), 형평(equity), 혹은 필요(need)의 원칙에 기반하여 자원을 분배하는 것으로 나타났다(Elenbaas et al., 2022; Rizzo & Killen, 2016). 즉, 아동은 대부분의 맥락에서는 획일적 평등을 선호하지만(Blake & McAuliffe, 2011; Cooley & Killen, 2015; Shaw & Olson, 2012), 피분배자의 특성인 기여도나 기존에 혜택을 받지 못한 상태를 반영하기 위해 불평등한 분배를 수행한다(Elenbaas et al., 2022; Li et al., 2014; Paulus, 2014; Rizzo & Killen, 2016).

이 중에서도 기여를 고려한 자원 분배는 능력주의와 관련되므로 관심을 가질 필요가 있다. 기여를 고려한 자원 분배는 아동의 연령이 높아질수록 증가하여, 5세 이후 아동은 더 많이 기여한 피분배자에게 더 많이 분배하는 방식으로 기여를 고려한 분배를 수행할 수 있으며 이를 공정하다고 판단한다는 연구결과가 있다(Kenward & Dahl, 2011; Kienbaum & Wilkening, 2009; Li et al., 2014; Noh et al., 2019; Rizzo et al., 2016; Rizzo & Killen, 2016; Schmidt et al., 2016; Sigelman & Waitzman, 1991). 3, 4세의 유아 역시 분배할 사물의 수가 홀수일 때는 노력하지 않은 사람보다 많이 노력한 사람에게 자원을 더 많이 분배하였다(Baumard et al., 2012).

하지만 3, 4세의 유아는 획일적 평등에 대한 선호가 강하기 때문에 분배할 자원의 수가 짝수일 때는 기여도와 상관없이 피분배자에게 균일하게 분배물을 나눠주는 것으로 나타났다(Geraci & Surian, 2011; Schmidt & Sommerville, 2011). 한편, 더 어린 2세아도 기여에 기반한 자원 분배를 기대한다는 주장도 있어(Sloane et al., 2012; Wang & Henderson, 2018), 기여에 비례한 분배를 아동이 상당히 이른 나이부터 이해하고 있을 가능성도 있다. 3-5세 아동이 분배물의 수가 성과물과 일대일로 대응하여 분배할 수 있을 때에는 분배물이 짝수이더라도 기여에 따라서 분배를 하는 것으로 나타난 연구결과도 있기 때문에(Xiao et al., 2019), 유아기의 평등과 기여와 관련된 분배 정의 판단에 대해, 연구결과들이 혼합되어 있는 상태이다.

아동이 더 많이 기여한 사람에게 자원을 더 많이 분배할 수 있는지를 조사한 대다수의 선행연구는 협력 상황에서 개인이 투입한 노력과 이를 바탕으로 산출한 성과를 구분하지 않았다. 즉, 기존의 연구들에서는 협업 상황에서 노력을 더 많이 한 개인이 성과 면에서도 더 많이 기여한 상황을 제시하였다. 즉, 더 많이 노력한 사람이 더 많이 성과를 산출하고, 더 적게 노력한 사람이 더 적은 성과를 내는 상황만 제시하였다. 따라서, 아동이 개인의 노력을 고려하여 분배를 한 것인지(공동의 결과물을 위해 상대적으로 덜 노력한 개인에게는 자원을 적게 분배), 개인이 실제로 산출한 성과물을 고려하여 분배를 한 것인지가 분명하지 않았다.

예외적으로, Noh와 동료들(2019)의 연구에서는 아동들에게 노력과 성과를 구분하여 제시하였다. 구체적으로 노력을 많이 하고 성과도 많은 사람(HH), 노력을 많이 하고 성과는 적은 사람(HL), 노력을 적게 하고 성과가 많은 사람(LH), 노력을 적게 하고 성과도 적은 사람(LL)을 상정하고, 네 가지 비교 맥락(HH와 LL, HL과 LL, LH와 LL, HL과 LH)을 아동에게 제시하여 아동이 공정하다고 생각하는 방법으로 자원을 나누어 주도록 했다. 이를 통해 3세에서 10세로 연령이 증가할수록 아동이 성과보다 노력을 더 중시하여 노력을 많이 한 피분배자에게 자원을 더 많이 분배하고 파트너로서 선호한다는 것이 밝혀졌다. 하지만 선행연구에서 제시한 네 가지 비교 맥락에서는 노력이 같아도 성과가 다른 두 인물을 비교하기는 했으나, 오직 피분배자가 둘 다 노력을 '적게' 한 경우만을 비교하였다(LH와 LL). 반대로, 피분배자가 둘 다 노력을 많이 했지만 성과가 다른 경우는 아동이 어떻게 자원을 분배하는 것이 공정하다고 판단하는지 조사하지 않았다. 아동이 노력을 중시한다는 연구결과는 많은 노력에도 불구하고 성과가 적은 인물(HL)에게 아동이 어떻게 자원을 분배할지, 노력과 성과가 모두 큰 인물(HH)과 비교하여 어떤 처우를 하는 것이 합당하다고 생각하는지 의문을 제기한다.

또한, Noh 등(2019)은 똑같이 적은 노력을 했음에도 불구하고 성과가 다를 수 있음을 고려했지만, 인물의 성과가 다른 '이유'에 대해서는 고려

하지 않았다. 동일한 노력에도 성과가 다른 이유가 제시되지 않아 분배 결정자, 즉 아동들은 피분배자들의 성과 차이가 어디에 기인했는지를 알 수 없었다. 다시 말하면 선행연구에서 분배 결정자는 운이나 능력 부족 등 피분배자의 성과가 적을 수밖에 없었던 사유의 존재 여부를 알지 못한 채 분배 정의를 판단해야 했다.

사회영역이론에 따르면 아동은 주어진 분배 상황을 바탕으로 능동적으로 사고하여 분배 정의 판단을 내릴 수 있는 존재이다(Smetana et al., 2012). 현실에서 마주하는 협업 상황에서 개개인은 모두 같은 조건에 놓이지 않는 것이 일반적이다. 어떤 개인은 더 유리한 조건을 지니고 일을 수행하며, 자동적으로 다른 개인은 더 불리한 조건을 가지고 일을 수행한다. 기여 상황에서 의지나 노력이 부족하지 않았지만 능력이 부족해서 성과를 적게 내는 경우도 있고, 심지어 비슷한 능력을 가졌더라도 그 능력을 발휘하는 데 방해가 되는 개인적 제약이 존재하는 경우도 있다. 따라서 제약(constraints)은 협업 상황에서 기여를 판단할 때 고려할 사항이 될 수 있다. 따라서 아동에게 성과의 차이를 설명할 수 있는 타당한 조건, 즉 제약 정보가 제시될 경우, 아동이 이를 고려하여 자원을 분배하는지를 알아볼 필요가 있다.

더 나아가, 사회영역이론에 기반한 다수의 선행연구는 아동이 피분배자에게 자원을 분배하는 과제만을 제시하지 않고 분배 행동의 이유를 묻는 정당화(justification) 과정을 함께 제시하여 아동의 분배 정의를 살펴보았다(Elenbaas et al., 2016; Rizzo et al., 2016; Rizzo & Killen, 2018). 이를 통해 자원 분배에서의 아동의 도덕적 추론 과정을 이해하고자 하였으며, 아동의 분배 행동과 분배 근거의 발달 경향성이 비슷함을 밝혔다. 따라서 아동에게 개인의 기여 차이와 그러한 차이를 설명할 수 있는 조건이 제시되었을 때 아동이 자원을 어떻게 분배하는지뿐만 아니라 왜 그러한 분배를 하였는지 이유를 설명할 수 있는지를 확인하여, 아동이 수행한 자원 분배의 정확한 의미를 파악하고, 분배 행동과 추론의 발달 과정을 함께 살펴볼 필요가 있다.

개인이 능력을 발휘하는 것을 제한하는 제약들 중에서, 신체적 제약(physical constraint)은 동일한 노력을 해도 성과가 다르게 산출되게 하는 대표적인 개인의 제약이다. 아동이 이러한 개인의 제약을 고려하여 협력 상황에서의 기여를 평가하고 그에 따라 자원 분배 수행에 영향을 받는지는 아직까지 알려지지 않았다. 유아가 신체적 제한을 인식하고 이에 따른 결과를 인지한다는 선행연구를 고려했을 때(Diamond & Kensinger, 2002), 아동이 연령 증가에 따라 기여 상황에서 피분배자의 신체적 한계를 고려할 가능성이 존재한다.

요컨대, 아동들의 분배 정의를 기여나 평등과 관련해 알아본 연구는 이루어져 왔으나, 유아기 아동이 기여를 고려하는지는 연구결과가 혼재되어 있으며, 기여의 개념에서 노력과 성과를 나누어 동일하게 노력을 많이 했음에도 성과가 다른 경우 아동의 분배 정의를 알아본 연구는 이루어지지 않았다. 또한, 그러한 차이가 일어날 수 있는 조건을 제시하여 아동의 반응을 살핀 연구가 이루어지지 않았다. 특히, 성과에 영향을 줄 수 있는 개인의 제약과 관련된 연구가 이루어지지 않았다. 따라서 피분배자의 두 특성인 기여와 제약이 아동의 자원 분배 정의 행동에 어떻게 영향을 미치는지, 그리고 그 영향이 연령에 따라 어떻게 발달적으로 변화하는지를 아동의 실제 자원 분배 행동과 그에 대한 정당화(근거 제시)를 통해 알아볼 필요가 있다.

위와 같은 연구 필요성에 따라 이 연구는 4, 6, 8세 아동이 피분배자의 협업 상황을 보고 자원을 분배하는 행동이 연령에 따라 차이가 나타나는지 살펴보고자 한다. 구체적으로는, 기여와 제약에 대한 정보를 순서대로 제시하여 이러한 정보가 아동의 자원 분배에 영향을 미치는지를 알아보고, 이러한 영향이 아동의 연령에 따라 다른지를 살펴보고자 한다. 이를 통해 4, 6, 8세 아동 간 기여와 제약을 고려하는 능력의 연령차를 확인하여 공정성 및 분배 정의 발달에 대한 이해를 확장하고, 보육 및 교육 현장에서 교사나 부모가 아동의 발달을 이해하고 지원하는 데 유용한 함의를 도출해 보고자 한다.

# Ⅱ. 이론적 배경 및 선행연구 고찰

이 장에서는 앞서 제시한 문제를 구체화하여 본 연구의 연구문제를 도출하기 위해 아동의 분배 정의 발달과 관련된 이론, 피분배자의 기여와 제약에 따른 아동의 분배 행동 및 정당화에 관한 선행연구를 고찰한다.

## 1. 아동의 분배 정의 발달

자원 분배는 제한된 자원을 자신과 타인 간에, 또는 타인과 타인 간에 나누는 일로 정의되기도 하며(Moore, 2009; Yang, 2021), 혹은 자신의 것을 타인과 공유하는 친사회적 행동의 일종인 나눔(sharing)과는 구분되어야 한다는 입장도 있다(Paulus et al., 2018). 자원 분배는 분배 정의와 관련된 일종의 도덕적 결정이다(Kienbaum & Wilkening, 2009; Melis et al., 2013; Rizzo et al., 2016; Schmidt et al., 2016; Sigelman & Waitzman, 1991). 공정한 자원 분배(fair resource allocation)는 타인의 행복(welfare)을 도덕적으로 고려하는 행동이기 때문이다. 반대로, 불공정하게 자원을 분배하는 행동은 타인을 불공정하게 대우하는 방법이기 때문에, 비도덕적인 행동이라고 할 수 있다.

아동은 자신이 자원 분배를 결정하기 전에 분배의 대상인 피분배자로서의 경험을 먼저 하게 된다. 피분배자로서 아동의 반응에 대한 연구들은 아동이 이른 나이부터 타인에게 자원 분배를 거부당하는 것이 부당하다고 인지하기 시작함을 보여준다(Rizzo & Killen, 2016; Smetana et al., 2014; Turiel, 1983). 3세에서 6세 아동은 불균등한 분배에 대한 거부감을 가지며 자원을 공정하게 분배해야 한다고 생각하지만, 자신이 자원 분배를 결정하는 입장이 되었을 때 자신과 타인 간의 분배에서는 자신에게

이기적으로 분배하는 경향을 보인다(Fehr et al., 2008; Smith et al., 2013). 연구자들은 아동의 자원 분배의 바탕이 되는 도덕적 기저를 조사하기 위해, 도덕 철학에서 비롯된 공정성의 기반인 평등(자원을 균등하게 나누는 것, 균등), 필요(자원을 더 필요한 인물에게 분배하는 것), 기여(자원을 공로에 따라 나누는 것) 등을 아동의 자원 분배 연구에 적용하였다.

### 1) 도덕 발달 단계 이론

아동의 자원 분배는 도덕 발달과 관련이 있다. 따라서 아동의 분배 정의 발달은 도덕 발달 이론으로 이해하고 예측할 수 있다. 먼저 도덕적 판단의 발달에 대한 고전적인 이론으로 Piaget의 이론과 Damon의 이론을 살펴보고, 이 이론들이 아동의 자원 분배 발달에 대해 제공하는 예측을 살펴본다.

Piaget(1932)는 '아동의 도덕적 판단(The moral judgment of the child)'이라는 저서를 통해 아동기 도덕 발달의 기초를 제시했다. 이에 따르면 5세 이전의 아동은 전도덕기(pre-morality)에 해당하여 옳고 그름을 이해하지 못한다. 이후의 도덕성은 타율적 도덕성(heteronomous morality)과 자율적 도덕성(autonomous morality)으로 나뉘게 된다. 타율적 도덕성은 5-10세 아동이 지닌 도덕성으로, 이 단계의 아이들은 규칙에 대한 강한 존중을 보이고, 규칙이 절대적이라고 생각한다. 이 시기 아동의 도덕성 이해가 미숙한 것은 인지 능력이 아직 미성숙하기 때문이다. 인지 발달에서 전조작기에 해당하는 아동은 자기중심적 사고에 따라 모든 사람이 자기와 같은 방식으로 규칙을 받아들인다고 생각한다. 따라서 규칙이라는 것이 현실에서 불변한다고 생각한다. 또한, 이 단계의 아동은 규칙을 알려주는 성인이 옳다고 생각하고 따른다. 따라서 타율적 시기의 아동은 분배 정의와 관련하여 평등, 혹은 균등(equality)이라는

규칙을 상황에 관계없이 지지하며, 권위자에 의한 분배가 옳다고 믿을 것으로 예측된다. 반면에, 자율적 도덕성은 10세 이후 발달하는 도덕성으로, 이 단계에서 아동은 인지 발달과 사회적 경험을 토대로 규칙의 상대성을 이해하고 융통성을 발휘하게 된다. 또한, 행동의 결과만을 보는 것이 아니라 과정 역시 중요하다는 것을 배우게 된다. 이에 따라 이 시기의 아동이 지닌 분배 정의는 무조건적인 평등만이 아니라 분배 상황과 환경을 고려하는 형평성의 개념을 포함한다.

Damon(1977)은 Piaget와 유사하게 4세에서 10세 아이들을 면담하고 관찰하며, 아동의 분배에 관한 추론의 발달 단계를 6단계로 나누어 제시했다. 4세 경에 출현하는 0-A 단계는 자신이 원하는 것을 근거로 선택하는 단계이다. 아동은 자신의 자원 분배 선택을 정당화하기보다는 자신의 선택을 주장하는 것에 그친다. 4-5세에 나타나는 0-B 단계에서는 분배와 상관없는 외적인 요소를 근거로 들어 자신의 이익을 지키려는 모습이 드러난다. 즉, 0단계의 아동은 공정성이나 분배 정의의 개념이 발달하지 않은 단계에 있다고 할 수 있다. 이후 5세 경에 출현하는 1-A 단계에서 아동은 모두가 똑같아야 한다고 생각하여 자원을 균등하게 나눈다. 6-7세에 나타나는 1-B 단계에서는 호혜성에 근거하여 성과나 업적을 고려하기 시작한다. 이 단계에서 아동은 분배 정의를 인지하기 시작한다. 이후 8세 경에는 2-A 단계가 출현하여 이때부터 도덕적 상대성이 발달하며 자원의 필요를 이해한다. 이 단계를 지나면, 모든 상황적 요인과 주장을 고려하는 2-B 단계로 발달한다.

요약하면, Piaget와 Damon의 도덕 발달 이론은 모두 아동의 연령이 증가함에 따라 분배 정의가 발달한다는 이론을 제시했다. 특히, 어린 아동들은 규칙의 절대성을 지지하며, 나이가 많은 아동은 공정성을 인지하고 여러 가지 분배 맥락에 따라 변화하는 자원 분배의 복잡성을 고려하여 자신의 판단을 정당화한다고 보았다.

### 2) 사회 영역 이론

Turiel(1983)과 Smetana(1983)의 사회 영역 이론(Social Domain Theory)을 바탕으로 아동의 자원 분배를 설명할 수도 있다. 사회 영역 이론에 따르면, 아동의 사회적 추론은 도덕, 사회, 개인이라는 세 가지 영역에서 동시에 일어난다. 3-4세부터 아동은 사회적 판단을 할 때 도덕, 사회, 개인을 동시에 고려하는 추론 과정을 반영해 결정을 내린다. 이 이론적 관점에서는 아동의 자원 분배가 여러 근거를 통한 동시적 추론을 반영하는 아동의 의사 결정 결과로 여겨진다.

Turiel(1983)이 제시한 세 가지 영역은 도덕적(moral), 사회인습적(social-conventional), 개인적(psychological) 영역이다. 이에 따른 아동의 추론과 자원 분배는 다음과 같이 설명된다(Smetana et al., 2012; Smetana et al., 2014; Noh et al., 2019). 첫째, 도덕 영역에 따른 추론은 주어진 행동에 내재하는 옳고 그름을 판단한다. 아동은 자신과 타인의 권리나 행복에 영향을 주는 경험을 통해 이를 학습한다. 따라서 아동은 생활에서 일어나는 자원 분배를 통해 피분배자의 권리가 지켜지는 공정한 자원 분배나, 지켜지지 않는 불공정한 자원 분배를 경험할 수 있다. 또한, 도덕 판단은 정의와 권리에 관한 생각을 기반으로 하기에 맥락에 상관없이 보편적이어야 한다. 즉, 도덕적 영역에 기반한 공정한 자원 분배는 상황과 조건에 관계없이 수혜자가 모두 동등하게 자원을 분배받아야 한다.

둘째, 사회인습적 영역에 따른 추론은 아동이 사회 구조를 경험함에 따라 발달한다. 사회인습적 영역에서 벗어난 행동은 합의된 사회적 규범에서 일탈하는 것이기 때문에 잘못된 행동으로 인지된다. 따라서 아동은 집단에 의해 편향된 자원 분배를 경험하거나, 상황에 따라 달라지는 자원 분배의 결과를 통해 학습할 수 있다. 도덕적 영역과 달리 사회인습적 영역은 보편적이지 않고 맥락에 따라 달라지며, 집단의 합의로 결정된다.

즉, 사회인습적 영역에 기반한 공정한 자원 분배는 상황과 조건을 고려한 자원 분배이다.

마지막으로, 개인적 영역에 따른 추론은 개인의 자유와 선택에 근거한다. 따라서 대부분, 개인적 영역에 따른 추론은 자원 분배의 판단과 크게 관련이 없다.

따라서 이 이론에서 자원 분배는 주로 도덕적 영역과 사회인습적 영역 간의 갈등이다. 평등을 추구하는 것과 맥락에 따라 분배하는 것 사이에서 아동은 정의 판단을 한다. 더 나아가, 사회인습적 영역 내에서도 어떠한 가치가 우선되는지 정당한 근거에 따라 판단한 뒤, 자원 분배 행동을 수행한다. 따라서 사회 영역 이론에서는 아동의 결정만이 아니라 결정에 이르는 근거를 확인하는 것이 중요하다. 따라서 이러한 이론적 입장을 견지한 많은 선행연구들은 아동이 피분배자에게 자원을 분배하는 과제와 분배 행동의 이유를 묻는 정당화(justification) 과정을 통해 아동의 분배 정의 발달을 연구해 왔다(Elenbaas et al., 2016; Rizzo et al., 2016; Rizzo & Killen, 2018).

정리하면, Piaget와 Damon과 달리 Turiel과 Smetana의 사회영역이론은 발달에 따른 도덕 추론의 질적 변화 과정보다는 동시적으로 일어나는 추론 과정과 근거에 관심을 기울였다. 이는 아동이 결정한 자원 분배를 해석하는 데 도움을 주며, 아동이 자원 분배를 수행하기까지의 사고 과정을 설명해 준다.

## 2. 균등함에 기초한 아동의 자원 분배

아동의 자원 분배를 조사하는데 기반이 된 여러 이론에서 공통적으로 제시하는 결과는 상대적으로 나이가 어린 아동이 나이가 많은 아동보다 균등하게 나누는 것을 공정한 분배 방법이라고 여기며 점차 형평이나 필요를 고려하며 자원을 분배하게 된다는 것이다(Piaget, 1932; Damon,

1977; Rizzo & Killen, 2016). 나아가 아동은 자원 분배 행동에 있어 연령이 증가할수록 여러 요인을 통합하여 생각하게 된다고 본다는 공통점이 있다.

전통적인 발달 이론에서는 아동이 5세까지 자원을 분배할 때 균등한 분배를 강하게 선호하며 이러한 분배를 옳다고 판단한다고 주장했다(Damon, 1977; Piaget, 1932). 균등한 자원 분배에 대한 아동의 선호를 뒷받침하는 풍부한 연구결과와 함께, 이러한 선호가 영아기에도 나타남이 밝혀졌다(Olson & Spelke, 2008; Geraci & Surian, 2011; Schmidt & Sommerville, 2011). Schmidt와 Sommerville(2012)은 15개월 영아에게 두 인형이 균등한 분배를 받은 경우와 균등하지 않은 분배를 받은 경우를 보여주었다. 이때 영아는 불균등한 분배를 균등한 분배보다 유의하게 오래 보았는데, 이는 불균등한 분배가 영아에 기대를 위반하는 분배였기 때문으로 해석되었다. 또 다른 연구인 Geraci와 Surian(2011)의 연구에서는 16개월의 영아가 분배자에게 똑같이 나누는 인형을 그렇지 않은 인형보다 선호한다는 것을 밝혔다. 이러한 연구들은 공정성에 대한 인식이 매우 어린 나이부터 존재할 가능성을 시사한다.

게다가, 아동의 사회 범주화와 정의 판단을 중심으로 조사한 연구에서도 이와 비슷하게 아동의 획일적 평등에 대한 선호가 나타난다. Olson과 Spelke(2008)의 연구에서 아동은 낯선 인물, 가족, 친구 등 다양한 관계로 지칭된 인형에게 자원을 분배하였다. 3, 5세의 유아도 낯선 인물보다는 가까운 관계에 있는 가족이나 친구에게 더 많은 자원을 분배했지만, 이는 자원의 수가 한정적일 때에 국한되었다. 분배할 자원의 수가 많을 때, 아동은 피분배자에게 모두 똑같은 양을 분배하며, 균등한 분배에 대한 선호를 보였다.

이외에도 비교 심리학적 관점(Warneken et al., 2011)이나 행동 경제학적 관점(Fehr et al., 2011)에서 진행된 연구들도 같은 결과를 발견하였다. Warneken과 동료들(2011)의 연구에서 3세 유아는 자신이 모든 자원을 가질 수 있는 이기적인 선택이 가능할 때도 일정한 자원을 공유하는

것을 선호하였다. 이는 같은 조건에서 진행된 침팬지를 대상으로 한 실험에서, 침팬지가 다른 침팬지와 자원을 공유하지 않고 독점하는 것과는 상반된 결과이다. Fehr와 동료들(2011)의 연구에서도 3-4세의 아동은 자신에게 유리한 방식으로 자원을 분배하는 것으로 나타났으나, 7-8세의 아동은 자신에게 유리하건 불리하건, 불균등한 분배를 수정하는 모습을 보였다. 이렇게, 아동은 자신과 타인이 자원을 다르게 분배받았을 때, 자신의 자원을 버리거나 거부하는 등의 행동을 통해 균등한 분배를 추구하는 것이 나타났다(Blake & Rand, 2010; Blake & McAuliffe, 2011).

나아가, 최근 연구에서는 피분배자의 필요(need)가 다를 때도 아동은 균등한 분배에 대한 선호를 보였다(신샘이 외, 2022; Rizzo & Killen, 2016). 예로, Rizzo와 Killen(2016)은 3-5세와 6-8세의 두 아동 집단에게 두 명의 피분배자가 필수재 혹은 사치재를 얻기 위해 노력하는 이야기를 들려주었다. 이야기에서 피분배자가 얻은 자원의 수가 달라, 필수재와 사치재에 대한 필요가 두 사람 간에 달랐다. 이러한 상황에서 3-5세 유아는 자원의 종류와 상관없이 두 인물에게 자원을 똑같이 분배하였다. 또한 분배 근거를 묻는 질문에서도 피분배자의 필요에 대해서 언급하기보다는 평등함, 균등함에 대해서 언급했다. 반면, 6-8세 아동은 필수재보다 사치재에서 더 많이 기여한 사람에게 자원을 더 많이 분배하였다. 즉, 3-5세의 아동의 분배 정의는 균등한 분배에 바탕을 두고 있으며, 필요와 같은 피분배자의 특성에 의해서는 영향을 받지 않는 것으로 보였다.

## 3. 기여와 제약에 따른 아동의 자원 분배

### 1) 기여와 아동의 자원 분배

아동은 이른 나이부터 동등함에 대한 강한 선호를 보이지만(Damon

1977; Olson & Spelke, 2008; Warneken et al., 2011), 많은 선행연구는 아동의 공정성에 대한 인식이 획일적 평등에서 더 성숙한 자원 분배 방식(기여를 고려하는 등)으로 발달함을 보였다(Sigelman & Waitzman, 1991). 즉, 아동은 피분배자가 얼마나 열심히 일하고, 얼마나 성과를 냈는지를 포함하여 자원 분배를 결정하며, 기여가 중요한 상황에서는 불균등한 분배가 정당화된다는 것을 알게 된다(Kienbaum & Wilkening, 2009; Rizzo et al., 2016; Schmidt et al., 2016).

아동이 언제부터 분배 정의에서 기여를 고려할 수 있는지에 대해 선행연구는 일관되지 않은 결과를 보인다. 몇몇 연구에서 7세 이전의 아동은 공정한 자원 분배를 결정할 때 기여를 충분히 고려할 수 없었지만(Baumard et al., 2012; Sigelman & Waitzman, 1991), 다른 연구들은 3세 유아도 누가 열심히 일하는지를 파악하고 열심히 노력한 피분배자에게 더 많이 분배하는 것을 옳다고 판단함을 보이기도 했다(Kanngiesser & Warneken, 2012; Lienard et al., 2013).

아동이 6세에서 7세에 이르기 전까지는 기여를 자원 분배에서 정당한 이유로 고려할 수 없다는 주장(Damon, 1977; Sigelman & Waitzman, 1991)을 뒷받침하는 연구결과로는, Baumard와 동료들(2012)의 연구를 예로 들 수 있다. 해당 연구는 기여에 대한 아동의 인식을 추론할 수 있는 중요한 결과를 밝혔다. 해당 연구에서 3세와 4세 아동은 두 명의 인물이 등장하는 이야기를 들었다. 한 명의 인물은 쿠키를 열심히 구웠으며, 다른 한 명은 쿠키를 굽지 않고 놀았다. 그리고 아동에게 두 가지 맥락에서 쿠키를 나누어 주게 하였는데, 첫 번째는 큰 쿠키와 작은 쿠키를 분배물로 지정하여 불평등한 분배를 아동에게 강제하였다. 두 번째는 3개의 똑같은 쿠키를 분배물로 지정하되 다 나눠주지 않아도 된다는 것을 알려 균등한 분배가 가능하게 하였다. 그 결과, 첫 번째 맥락인 불균등한 분배가 강제된 상황에서 대부분의 아동은 큰 쿠키를 열심히 일한 사람에게, 작은 쿠키를 열심히 일하지 않는 사람에게 주어 기여를 반영하여 분배를 하였다. 하지만 두 번째 맥락인 균등한 분배가 가능한 상황에서 대

부분의 아동은 3번째 쿠키를 아무에게도 주지 않고 똑같이 1개의 쿠키를 피분배자에게 각각 분배하는 행동을 하였다. 이는 3세와 4세의 아동이 기여에 대한 인식은 있으나, 아직 획일적 평등에 대한 선호가 큰 것을 나타내는 결과이다.

이와 반대로, Melis와 동료들(2013)은 피분배자의 노력의 차이에 따라 아동의 자원 분배가 달라진다고 하였다. 그들은 3세 유아에게 협업 상황에서 열심히 일하는 인형과 일하지 않고 무임승차를 하는 인형을 보여주었다. 이후 유아에게 두 인형과 젤리를 공유하라고 했을 때, 유아들은 무임승차를 한 인형보다 열심히 일한 인형과 똑같이 나누기를 희망하였다. Kanngiesser와 Warneken(2012)의 연구에서도 이와 유사한 연구결과가 나타났다. 3세와 5세 유아는 동전을 적게 모은 인형과 많이 모은 인형 중 동전을 많이 모은 인형에게 스티커를 더 많이 주었다. 이는 더 많은 노력을 통해 더 많은 결과를 얻은 사람에게 더 많은 자원을 분배하는 것이 공정하다는 것을 어린 유아 역시 인지하고 있음을 나타낸다.

비슷하게, 기여를 고려한 공정한 분배에 대한 아동의 이해가 학령전기에 발달하며 8세 즈음에 완전히 형성된다는 연구결과도 있다. Schmidt와 동료들(2016)은 3, 5, 8세 아동을 대상으로 이들이 자원 분배를 판단함에 있어 기여를 얼마나 고려하는지를 조사했다. 이 연구에서 아동은 두 가지 인형을 소개받았다. 한 인형은 중립적인 인형으로 자원을 더 받아야 할 이유도, 적게 받아야 할 이유도 존재하지 않았다. 다른 인형은 자신이 더 열심히 일했다는 사실을 이야기했다. 그 결과, 3세 아동은 인형에게 자원을 더 분배할 기여라는 이유가 있음에도 균등한 분배를 수행했다. 하지만 이러한 균등한 분배는 5세로 갈수록 줄어들었으며, 8세의 대다수는 열심히 일했다고 말한 인형에게 자원을 더 많이 분배하였다.

나아가 아동은 단순히 기여만이 존재하는 협업 상황이 아니라 다른 요소들(예: 필요)이 복잡하게 얽힌 협업 상황에서도 기여를 고려할 수 있는 것으로 나타났다. Kienbaum과 Wilkening(2009)은 6, 9, 15세의 아동을 대상으로 자원 분배 연구를 진행하였다. 아동들에게는 쓰레기를 치

우는 두 명의 인물이 제시되었다. 첫 번째 인물은 쓰레기를 치웠으나, 두 번째 인물은 전혀 쓰레기를 치우지 않았다. 즉, 두 인물의 기여가 다르게 제시되었다. 동시에, 두 번째 인물은 첫 번째 인물과 비교했을 때 적거나, 많거나, 혹은 같은 양의 사탕을 가지고 있어 인물의 자원이 필요한 정도를 조작하였다. 이러한 정보를 바탕으로 아동에게 공정한 방법으로 사탕을 두 인물에게 나누어주도록 요청하였다. 그 결과, 6세 아동은 균등한 분배를 하지 않고, 피분배자의 필요를 고려하여 분배를 하였다. 즉, 사탕을 적게 가진 인물에게 사탕을 더 많이 주었다. 하지만 9세와 15세 아동은 기여와 필요 두 가지를 모두 고려하여 분배를 하였다. 즉, 6세 아동이 기여 정도와 상관없이 사탕을 많이 필요로 하는 사람에게 더 많은 사탕을 주었다면, 9세와 15세는 두 인물이 가지고 있는 사탕의 수가 같다면 기여를 더 많이 한 사람에게 많이 주었다. 이는 아동의 공정성과 분배 정의에 대한 판단이 학령전기부터 발달하기 시작하지만, 학령기 이후에 들어서야 통합적인 사고를 할 수 있음을 암시한다.

이는 Sigelman과 Waitzman(1991)이 초기 청소년기까지 아동의 기여에 대한 고려가 발달한다는 결과와도 같은 맥락에 있다. 이들은 5, 9, 13세를 대상으로 세 명의 인물을 피분배자로 제시했다. 첫 번째 인물은 성과를 많이 내는 인물이었고, 두 번째 인물은 가난한 인물이었으며, 마지막 인물은 제일 나이가 많은 인물이었다. 아동은 세 인물에게 9개의 자원을 두 가지 맥락에서 분배할 수 있었다. 첫 번째 맥락은 피분배자가 투표를 할 수 있는 투표 용지를 분배받는 투표 맥락이다. 피분배자는 투표 용지를 아동에게 받아 좋아하는 게임에 투표를 할 수 있었다. 두 번째 맥락은 피분배자가 자선의 의미로 돈을 분배하는 맥락으로, 피분배자는 돈을 아동에게 받아 필요한 물건들을 살 수 있었다. 그 결과, 5세는 세 인물에게 모두 균등하게 나눠주었지만, 9세와 13세는 기여와 필요를 고려하여 분배를 하는 것으로 나타났다. 구체적으로, 성과를 많이 내는 인물에게 투표 맥락에서 투표용지를 더 많이 분배하였으며, 필요가 더 큰, 가난한 인물에게 자선 맥락에서 돈을 더 많이 분배하였다. 이는 아동

이 연령이 높아짐에 따라, 특히 5세에서 9세 사이에 분배 정의의 원칙을 다양하게 적용할 수 있을 뿐 아니라 분배 맥락에 따라 유연하게 결정할 수 있는 능력이 발달한다는 것을 암시한다.

이후의 연구에서는 기여와 관련된 분배를 연구할 때 이전에 고려되지 않았던 자원의 종류를 구분하여 조사했다(Rizzo et al., 2016; 신샘이 외, 2022). 예로, 신샘이와 동료들(2022)은 분배할 자원을 균등한 분배가 가능한 수와 불가능한 수로 나누어 6세 아동을 대상으로 연구를 수행하였다. 아동에게 3개의 인형에 대한 동화를 들려주고 필수재를 분배하게 하되, 동등한 분배가 가능한 6개의 자원을 나눠주도록 한 후에, 다음에는 8개의 자원을 분배하도록 하였다. 이후, 자원을 필수재가 아닌 사치재로 바꾸어서 동일하게 분배하게 하였다. 그 결과, 6세 아동은 필수재를 분배할 때 균등한 분배가 가능한 경우에는 균등한 분배를 가장 많이 수행하였으나, 사치재를 분배할 때는 기여에 따라 분배를 하는 수가 필수재를 분배할 때보다 증가하였다. 이는 유아가 자원의 필요성을 인지할 수 있으며 이에 따른 분배가 가능하다는 것을 나타낸다. 또한, 유아는 균등한 분배가 가능할 때는 균등한 분배, 기여에 기반한 분배 순으로 자원을 많이 분배하였으나, 균등한 분배가 불가능할 때는 기여, 균등(분배 포기) 순으로 분배를 하였다. 이를 통해 유아가 필수적인 자원과 그렇지 않은 자원을 구분할 수 있으며, 이에 따라 다른 기준을 적용하여 분배하며, 균등한 분배가 가능한 여부에 의해 분배 기준이 영향을 받는다는 것을 보여주었다.

정리하면, 아동은 4세 이전부터 기여를 공정한 자원 분배의 요소로 인식할 수는 있으나 획일적 평등에 대한 선호가 강력하기 때문에 균등한 분배가 가능한 상황에서 기여를 고려하는 분배 행동이 나타나기는 어려운 것으로 보인다. 그러나 분배물과 성과물의 수가 동일하면 4세도 기여에 따른 분배를 보일 가능성이 있다. 또한, 6세 이후의 아동은 기여를 완전히 고려할 수 있고, 더 나아가 다른 요소와 통합해서 자원을 분배하는 것이 가능한 것으로 보인다.

### 2) 제약과 아동의 자원 분배

앞서, 아동은 연령이 증가하면서 기여에 따른 분배와 같이 불균등한 분배가 때로는 공정한 분배의 방식이 된다는 것을 깨닫는다는 것을 보았다. 그런데 아동은 기여의 차이가 무엇을 반영한 것인지도 고려할 수 있는가? 즉, 만약 기여의 차이가 출발선의 불평등에서 비롯된 것이라면, 혹은 어떠한 제약 때문이라면, 아동은 이를 인식하고 고려하여 분배를 결정하는가? 아니면 해당 정보는 아동의 분배에 유의미한 영향을 미치지 못하는가?

아동은 이른 나이부터 타인의 행복에 대한 고려를 할 수 있다(Jambon & Smetana, 2014; Killen & Rutland, 2011; Smetana et al., 2014). 그러나, 몇몇 선행연구들은 학령기가 지나서야 이러한 경향성을 보인다고 밝혀졌다. 불평등한 격차를 좁히는 것이 공정하다고 생각하기도 하며, 이런 불평등함을 교정하려는 아동의 행동은 주로 과거에 혜택을 받지 못한 사회경제적 특성인 인종이나 부에 기반하여 이루어졌다(Elenbaas et al., 2016; Li et al., 2014; Paulus, 2014; Zhang et al., 2021).

Elenbaas와 동료들(2022)은 부(부유한 아동과 가난한 아동)와 인종(백인 아동과 흑인 아동)에 따라 3세에서 5세(낮은 연령), 6세에서 8세(중간 연령), 9세에서 11세(높은 연령)의 연령 집단을 대상으로 자원 분배를 조사하였다. 아동은 그림으로 나타난 두 명의 또래에게 스티커를 주는 과제를 수행했다. 그림의 종류로는 부가 같고 인종이 다른 또래 두 명의 그림, 부가 다르고 인종이 같은 또래 두 명의 그림, 부와 인종이 모두 다른 또래 두 명의 그림이 존재했다. 또래의 부는 집, 차, 가방의 그림으로 알 수 있었으며, 인종은 머리와 피부색으로 구분이 되었다. 연구자는 아동에게 피분배자의 자원 접근성을 물어보고, 두 또래에게 5개의 스티커를 분배하도록 하고 분배한 이유를 물어보았다. 그 결과, 부에 따른 분배

에서 낮은 연령의 아동은 다수가 스티커 배분의 차이를 두지 않았다. 반대로 높은 연령의 아동은 가난한 또래에게 스티커를 더 주는 것을 볼 수 있었으며, 중간 연령의 아동은 부유한 또래에게 스티커를 더 나눠주었다. 다음으로 인종에 따른 분배에서는 아동의 연령이 높아질수록 백인 또래에게 스티커를 덜 주는 것으로 나타났다. 마지막으로 인종과 사회계급 모두를 고려한 분배에서 낮은 연령의 아동은 백인 또래에게 더 자원을 분배했고, 이런 경향은 백인 또래가 부유할 때 더 강했다. 중간 연령의 아동은 인종에 상관없이 부유한 또래에게 스티커를 더 주었으며, 반대로 높은 연령의 아동은 인종에 상관없이 가난한 또래에게 스티커를 더 주었다. 분배의 이유 역시 연령에 따라 차이가 있었다. 낮은 연령의 아동은 평등하게 나누었을 때는 똑같아야 하기 때문이라는 평등을 이유로 들거나, 자신의 개인적 선호를 이야기했다. 중간 연령의 아동 대다수는 개인적 선호를 근거로 분배를 했다고 답했으며, 높은 연령의 아동 대다수는 가난한 사람이 더 가져야 한다는 형평성을 이유로 들었다. 또한, 높은 연령의 아동이 개인적 선호를 근거로 할 때는 부유한 사람을 싫어하는 모습을 보였다. 즉, 학령 전기의 아동은 사회경제적 요소를 고려하여 분배를 하지 못하지만, 학령기에 아동은 이를 고려하여 자원 분배를 시행하고 정당화를 하는 것이 드러났다.

하지만, 이와 달리 학령기 이전 유아가 가난한 또래에게 더 분배하는 결과 역시 존재한다(Elenbaas et al., 2016; Li et al., 2014; Paulus, 2014). Paulus(2014)는 3세와 5세 유아를 대상으로 피분배자의 부를 고려하여 자원을 분배하는지를 알아보았다. 이 연구에서 부유한 또래 아동은 스티커 책을 가지고 있어 스티커가 많았으며, 가난한 또래 아동은 스티커가 거의 없었다. 유아에게 두 피분배자에게 스티커 4개를 분배하게 했을 때, 5세는 가난한 또래 아동에게 더 많이 분배하는 모습을 보였다. 이와 비슷한 결과가 Li와 동료들(2014)의 연구에서도 나타났다. 4세와 5세를 대상으로 두 명의 인물이 제시되었다. 한 명은 찰흙을 3개를 가졌으며, 다른 한명은 찰흙을 1개를 가져 상대적으로 자원이 적었다. 이때 유

아는 찰흙 1개를 피분배자에게 줄 수 있었는데, 다수가 찰흙을 덜 가진 인물에게 찰흙을 주는 것으로 나타났다. 이러한 연구는 아동이 더 이른 나이부터 불평등함을 교정하려는 능력이 있다는 것을 보여준다. 부와 관련된 정보가 단순하고 이를 교정할 수 있는 자원이 있을 때, 아동은 격차를 수정하려는 의지를 가진다고 할 수 있다.

한편, 부를 수정하려는 아동의 의지는 협업 맥락 여부에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다(Chai & He, 2017). Chai와 He(2017)는 아동에게 또래의 그림을 보여주었는데, 이때 한 명의 또래는 많은 수의 초콜릿을 가졌으며 다른 또래는 적은 수의 초콜릿을 가졌다. 이후 아동은 두 또래 중 한 명에게 초콜릿을 나눠주었다. 이때 실험1인 비협업적 맥락의 경우 아동으로 하여금 초콜릿을 바로 나눠주도록 했고, 협업적 맥락의 경우 두 또래가 교사를 동일하게 도운 이후에 교사가 하나의 초콜릿을 나눠주는 이야기를 들려준 뒤 아동이 교사를 대신하여 하나의 초콜릿을 분배하도록 했다. 그 결과, 비협업적 맥락에서는 4-6세의 대다수가 초콜릿이 적은 또래에게 초콜릿을 주는 것으로 나타나 부에 따른 격차를 수정하려는 모습을 보였다. 반면 협업적 맥락에서는 5-6세의 대다수가 초콜릿이 적은 또래에게 초콜릿을 나눠주었지만, 4세는 특정한 또래에게 초콜릿을 더 주지 않는 것으로 나타났다. 이후 실험 2와 3에서는 나눠주는 초콜릿의 개수가 4개였다. 실험2에서는 협업적 맥락만을 보았는데, 업적에 따른 3가지 상황으로 나뉘었다. 이는 두 또래가 동일하게 교사를 도운 경우, 두 또래 중 초콜릿을 많이 가진 또래가 더 많이 도운 경우, 두 또래 중 초콜릿을 적게 가진 또래가 더 많이 도운 경우이다. 첫 번째 경우와 두 번째 경우에서 대부분의 아동은 두 또래에게 동일하게 2개씩 초콜릿을 나누었다. 세 번째 경우에는 대다수의 아동이 초콜릿이 적은 아동에게 더 많이 분배하는 것으로 나타났다. 마지막으로 실험3에서는 비협업적 맥락만을 보아, 아동에게 두 또래에게 4개의 초콜릿을 바로 나눠주도록 했다. 4-6세 대다수가 초콜릿을 2개씩 동등하게 분배하는 것으로 나타났다. 즉, 학령전기의 아동은 분배물의 수에 따라, 협업적 맥락 여부에 따

라 불평등함을 교정하려는 능력이 발휘되기도 하고 그렇지 않기도 하는 혼재된 결과를 보인다고 할 수 있다.

Rawls(1971)에 따르면 공정으로서의 정의는 사회적 지위나 타고난 능력의 분포에 따른 불평등한 결과를 수정하는 것이다. 위에서 제시된 선행연구를 통해서 아동이 사회적 지위라는 부 혹은 인종과 관련해서는 불평등함을 인지하고 수정하는 것이 나타났다. 하지만 지금까지의 선행연구는 타고난 능력의 분포에 따른 불평등을 아동이 수정하려는 의지가 있는지, 만약 수정한다면 그것이 언제부터 나타나는지, 수정하고자 한 자신의 행동을 설명할 수 있는지를 살펴보지는 못했다. 즉. 피분배자의 타고난 능력을 분배 정의에서 고려할 수 있는 시기나, 완전하게 분배에 반영할 수 있는 시기, 그리고 어떠한 발달적 변화가 분배 행동과 사고 과정에 있는지는 아직까지 불분명하게 남아있다.

앞서 문제제기에서 서술하였듯이, 타고난 능력 중 하나는 신체적 제약이다. 신체를 활용하는 정도는 자원의 접근성에 영향을 미치기 때문이다. 그리고 학령전기의 아동이 신체적 제약의 종류 중 하나인 장애를 인식하고 이에 따른 결과를 인지하는 것으로 보아(Contant & Budoff, 1983; Diamond, 1993; Diamond & Kensinger, 2002; Lewis, 1993; Favazza & Odom, 1997) 아동이 신체적 제약과 이것이 야기하는 어려움을 이해할 수 있는 능력을 가지고 있다고 할 수 있다. 예컨대, Diamond와 Kensinger(2002)은 5세 전후의 학령전기 아동을 대상으로 신체 장애가 있는 아동과 다운증후군 아동의 과제 수행 능력에 대한 인터뷰를 수행하였다. 이 과제는 도착 지점에 빨리 도달하는 과제였는데 약 3분의 1의 아동은 휠체어를 탄 아동이 다리를 다쳤기 때문에 걷지 못한다고 답했으며, 대다수의 아동은 휠체어를 탄 아동이 노력해도 빠르게 뛸 수 없다고 답하였다. 즉, 학령전기 아동은 신체적 제약을 이해하고 그 결과를 예측할 수 있다.

정리하면, 아동은 사회경제적 특성에 의해 나타나는 불평등함을 교정하려는 의지를 가지고 있다. 이와 더불어, 아동이 인식할 수 있는, 불평

등함을 야기하는 종류에는 신체적 제약이 포함된다. 따라서 5세 이후의 아동이 신체적 제약을 고려하여 자원 분배를 수행할 수 있는지, 그리고 이를 기여와 통합하여 공정한 분배를 판단하여 수행하고 설명할 수 있는지 자세히 살펴볼 필요가 있다.

# Ⅲ. 연구문제 및 용어의 정의

아동의 자원 분배와 관련된 이론 및 기여와 제약에 관한 선행연구 검토를 바탕으로 다음과 같이 연구문제를 설정하고 용어를 정의한다.

## 1. 연구문제

이 연구는 4, 6, 8세 아동의 자원 분배를 자세히 살펴보고, 아동이 기여에 따라 자원을 분배하는지, 그리고 기여에 따라 자원을 분배한다면 이러한 자원 분배 의사 결정이 제약에 관한 정보에 의해 영향을 받는지, 아동은 자신의 분배 행동을 어떻게 정당화하는지 알아보고자 했다. 또한 이러한 기여와 제약의 영향 및 분배 근거가 아동의 연령(4세, 6세, 8세)에 따라 달라지는지 알고자 하였다. 마지막으로, 타인의 자원 분배에 대한 아동의 평가를 연령 간 비교하고자 하였다. 이러한 목적에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같았다.

【연구문제 1】 4, 6, 8세 아동은 피분배자의 기여를 고려하여 자원 분배를 수행하는가?

【연구문제 2】 4, 6, 8세 아동의 기여를 고려한 자원 분배는 피분배자의 제약에 의해 영향을 받는가?

【연구문제 3】 4, 6, 8세 아동은 기여와 제약을 분배 근거로 고려하는가?

【연구문제 4】 4, 6, 8세 아동은 타인의 자원 분배를 어떻게 평가하는가?

## 2. 용어의 정의

관련 선행연구를 바탕으로 본 연구의 주요 용어인 자원 분배, 기여, 제약을 다음과 같이 조작적 정의하였다.

### 1) 자원 분배(resource allocation)

이 연구에서 자원 분배란 수량이 제한된 자원(예: 사탕 6개)을 타인(예: 등장인물)에게 나누는 행동으로 조작적 정의한다. 이러한 조작적 정의는 자원 분배를 자신의 것을 타인과 공유하는 친사회적 행동인 나눔(sharing)과 구분해야 한다는 Paulus와 동료들(2018)의 의견을 따른 것이다. 본 연구에서 아동이 분배자로서 수행한 자원 분배는 무엇이 공정한 분배인지에 대한 아동의 의견을 반영하는 것이라고 해석한다.

### 2) 기여(merit)

본 연구에서 기여는 협업 상황에서 산출된 전체 성과 중 개인이 이바지한 정도에 따른 공로를 반영하는 개념으로 조작적 정의한다. 즉, 개인이 산출한 성과(outcome)로 조작적 정의한다. 이는 기여에 따른 분배를 조사한 기존의 연구들이 기여의 개념에 개인의 노력과 성과를 분리하지 않았으나 이제는 노력과 성과를 구분하여 살펴보아야 한다는 Noh et al.(2019)의 의견에 따른 것이다. 또한, 기여에 따라 분배를 한다는 것은 더 많이 기여한 사람에게 더 많이 자원을 분배하는 행동으로 조작적 정의한다(Baumard et al., 2012).

### 3) 제약(constraint)

사전적 정의에서, 제약은 조건을 붙여 내용을 제한함, 또는 그 조건을 뜻한다(국립국어원, 2023). 선행연구에서는 접근성에서 비롯된 제한이나 시간적인 제한을 주로 제약의 의미로 사용하였다(DeMonte, 2010; Lam et al., 2019; McClure et al., 2015). 본 연구에서는 제약을 개인이 협업 상황에서 목표 행동 수행 능력을 제한하는 신체적 조건으로 조작적 정의한다.

# Ⅳ. 연구방법 및 절차

이 장에서는 앞서 제시한 연구문제를 해결하기 위한 연구방법 및 절차를 기술한다. 구체적으로, 연구대상과 연구도구의 구성을 제시하고, 연구절차와 수집된 자료의 분석 방법을 제시한다.

## 1. 연구대상

본 연구는 4, 6, 8세 아동이 피분배자의 기여와 제약에 따라 어떻게 자원을 분배하는지를, 그리고 이러한 아동의 자원 분배 양상이 아동의 연령에 따라 다른지를 조사하고자 했다. 또한, 아동이 자원 분배를 수행한 근거와 타인의 분배 의사 결정을 어떻게 평가하는지를 알아보고자 했다. 이러한 연구목적에 따라, 서울특별시 및 경기도(부천시, 안산시) 지역에 거주하는 4, 6, 8세 아동 총 96명을 연구대상으로 선정하였다.

필요한 연구대상의 수는 아동의 자원 분배를 살펴본 선행연구(Paulus et al., 2018)에서 각 집단별로 22~24명을 조사한 것과 G-power 3.1.9.7(Faul et al., 2007)을 통해 산출한 최소 표본 크기를 바탕으로 정하였다. 본 연구를 위해 필요한 일원분산분석 방법을 사용할 때 집단 수가 3인 경우 유의수준 .05에서 검정력 .90을 만족하는 최소한의 연구대상의 수를 구한 결과, 각 연령 별로 28명, 총 84명(28명×3)이 최소한 필요하였다. 여기에, 그림 카드 제시 순서를 역균형화(counterbalancing)하고, 이를 남아와 여아, 그리고 4, 6, 8세에 동일하게 적용하기 위해 총 연구대상 수를 24의 배수로 하여, 최종 표본 크기를 96명으로 하였다.

최종 표본 96명을 얻기 위해 실제로 연구에 참여한 유아의 수는 102명이었다. 탈락된 아동 6명 중 두 명은 연구자의 설명을 제대로 이해하지 못하였고, 세 명은 연구장소에 대한 호기심 또는 생리적 이유로 연구

에 집중하지 못했으며, 한 명은 연구 참여 도중에 응답을 거부하였다. 따라서 96명(남아 48명, 여아 48명)의 자료를 최종분석에 활용하였다.

최종분석의 대상에 포함된 아동의 연령 및 성별 분포는 <표 Ⅳ-1>에 제시된 바와 같다. 전체 표본의 평균 월령은 76.95개월(*SD* = 20.23)이었으며, 4세 유아의 경우 평균 53.93개월(*SD* = 3.29, 범위: 47.93개월~59.80개월), 6세 유아의 경우 평균 74.82개월(*SD* = 1.88, 범위: 71.87개월~79.05개월), 8세 아동의 경우 평균 102.99개월(*SD* = 3.17, 범위: 95.87개월~107.15개월)이었다.

<표 Ⅳ-1> 연구참여자의 구성

| 구분 | | 성별 | | 계 |
|---|---|---|---|---|
| | | 남아 | 여아 | |
| 연령 | 4세 | 17 | 15 | 32 |
| | 6세 | 16 | 17 | 33 |
| | 8세 | 15 | 16 | 31 |
| 계 | | 48 | 48 | 96 |

연구참여자의 일반적 특성은 <표 Ⅳ-2>에 제시되어 있다. 출생순위는 둘째인 경우가 전체의 33.3%(32명)로 가장 많았고, 다음으로 첫째인 경우가 30.2%(29명)로 뒤를 이었다. 어머니와 아버지는 모두 대학교 졸업이 각각 51.0%(49명), 49.0%(47명)로 가장 많았다.

<표 Ⅳ-2> 연구참여자의 구성

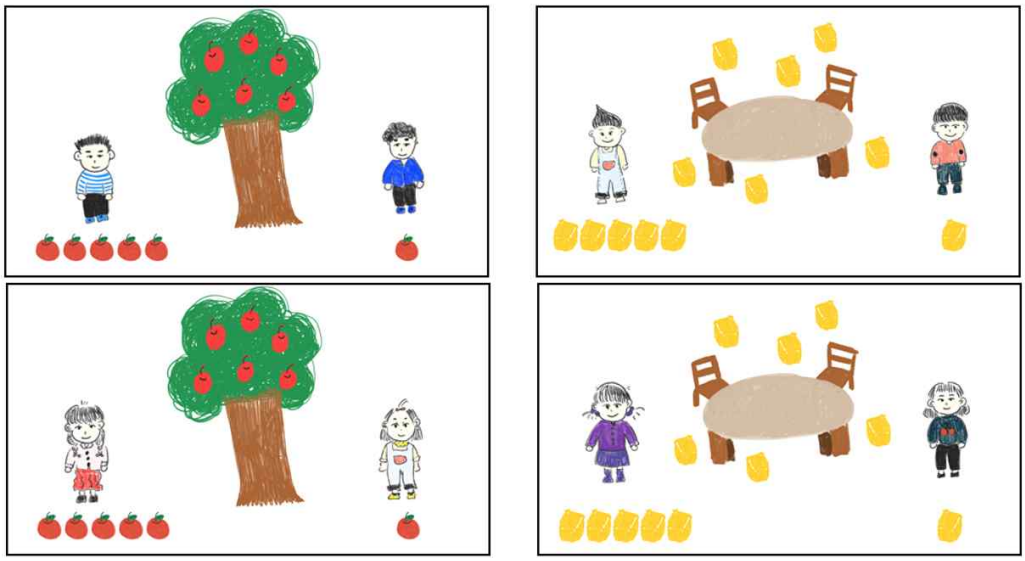
| | | 남아 ($n$ = 48) | 여아 ($n$ = 48) | 전체 ($N$ = 96) |
|---|---|---|---|---|
| 출생순위 | 외동 | 9(18.8%) | 19(39.6%) | 28(29.2%) |
| | 첫째 | 16(33.3%) | 13(27.1%) | 29(30.2%) |
| | 둘째 | 19(39.6%) | 13(27.1%) | 32(33.3%) |
| | 셋째 이상 | 4(8.3%) | 3(6.3%) | 7(7.3%) |
| 어머니 교육수준 | 중학교 졸업 | 1(2.1%) | 0(0.0%) | 1(1.0%) |
| | 고등학교 졸업 | 6(12.5%) | 6(12.5%) | 12(12.5%) |
| | 대학교 졸업 | 25(52.1%) | 24(50.0%) | 49(51.0%) |
| | 대학원 졸업 | 6(12.5%) | 16(12.5%) | 12(12.5%) |
| | 모름 또는 무응답 | 10(20.8%) | 12(25.0%) | 22(22.9%) |
| 아버지 교육수준 | 중학교 졸업 | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) |
| | 고등학교 졸업 | 6(12.5%) | 5(10.4%) | 11(11.5%) |
| | 대학교 졸업 | 26(54.2%) | 21(43.8%) | 47(49.0%) |
| | 대학원 졸업 | 6(12.5%) | 10(20.8%) | 16(16.7%) |
| | 모름 또는 무응답 | 10(20.8%) | 12(25.0%) | 22(22.9%) |

## 2. 연구도구

본 연구에서는 아동의 자원 분배 발달을 알아보기 위한 과제를 다음과 같이 구성하였다.

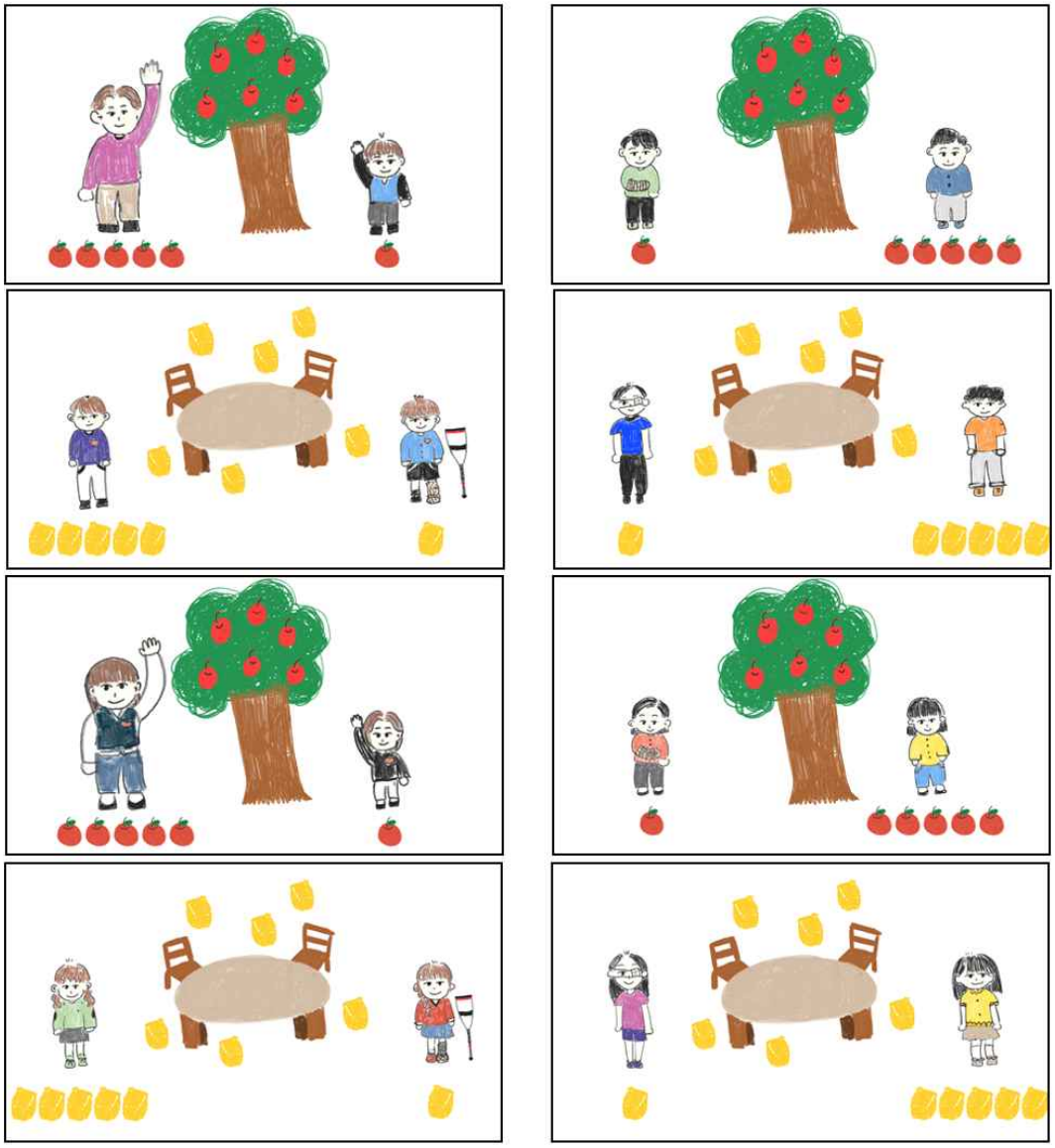
### 1) 자원 분배 과제

이 과제는 피분배자의 기여와 제약에 따라 아동의 자원 분배가 영향을 받는지를 알아보기 위해 총 2단계로 구성되었다. 1단계는 참여 아동에게 두 명의 또래 아동이 함께 사과를 따는 그림과 블록을 정리하는 그림을 보여주고 정해진 이야기를 들려준 후 참여 아동이 보상물인 사탕 6개를 이야기 속 두 명의 또래 아동에게 분배하게 하는 과제였다. 이는 Xiao 등(2019)이 개발하여 사용한 과제를 본 연구의 목적에 맞게 수정·보완한 것이다. 각 그림 카드마다 한 명의 또래 아동이 다른 또래 아동보다 많은 성과를 내어 더 많이 기여했음을 보이기 위해, 인물 하단에 사과(혹은 블록)의 개수를 다르게 그렸다(그림 Ⅳ-1 참조). 즉, 해당 단계에서는 피분배자인 또래 아동의 기여 정보가 제공되었다. 총 2번의 자원 분배 시행을 하기 위해 2개의 그림 카드가 남아용, 여아용으로 제작되었다. 각 그림 카드에는 배경과 두 인물, 그리고 기여를 나타내기 위한 성과물 개수가 제시되어 있었다(<그림 Ⅳ-1> 참조). 인물의 표정과 성별이 미치는 영향을 통제하기 위해, 각 그림 카드마다 미소를 짓는 참여 아동과 동성의 인물 그림을 사용하였다. 즉, 1단계는 등장인물의 기여의 차이가 제시되었다.



<그림 Ⅳ-1> 기여에 따른 자원 분배 과제(1단계용) 그림 카드

2단계는 1단계와 마찬가지로 참여 아동에게 두 명의 또래 아동이 함께 사과를 따거나 블록을 정리하는 그림을 보여주고, 정해진 이야기를 들려준 후 참여 아동이 보상물인 사탕 6개를 그림 속 또래 아동에게 분배하게 하였다. 이 역시 각 그림 카드마다 한 명의 또래 아동이 다른 또래 아동보다 많은 성과를 내어 더 많이 기여했음을 그림으로 표시하였다. 다만, 1단계와 다른 점은 적게 기여한 또래 아동의 신체적 제약에 관한 정보가 그림과 설명에 표현되었다는 점이었다. 즉, 2단계에서는 피분배자인 또래 아동의 기여 정보와 한 명의 또래 아동이 다른 또래보다 적게 기여하게 된 이유인 신체적 제약 관련 정보가 함께 제시되어 있었다. 2단계에서는 총 4번의 시행을 하기 위해 총 4개의 그림 카드를 남아용, 여아용으로 제작하였다. 각각의 그림 카드에는 배경과 두 인물, 기여 정보, 신체적 제약 정보가 제시되어 있었다(<그림 Ⅳ-2> 참조). 인물의 표정과 성별이 미치는 영향을 통제하기 위해, 각 그림 카드마다 동성의 인물이 미소를 짓고 있는 그림을 사용하였다.



<그림 Ⅳ-2> 기여와 제약에 따른 자원 분배 과제(2단계용) 그림 카드

아동이 분배할 자원으로는 아동의 자원 분배를 조사한 선행연구들에서 자주 사용된 사탕(예: Xiao et al., 2019)을 사용하였다. 또한, 유아의 분배 행동은 수 세기 능력의 영향을 받는 것으로 밝혀진 바 있으므로(최수경 외, 2021) 분배할 사탕의 수가 너무 많으면 4세 유아의 자원 분배를 제대로 측정하기 어려울 가능성이 있다. 또한, 자원의 개수가 홀수로 제시되면 아동이 균등한 분배를 할 수 있는 선택지가 제외되기 때문에

(Baumard et al., 2012), 자원의 수를 짝수이면서 동시에 선행연구에서 자주 사용된 6개로 하였다(예: Noh et al., 2019; Rizzo et al., 2016; Schmidt et al., 2016).

아동의 자원 분배는 Noh와 동료들(2019)의 자원 분배 과제 코딩 방법을 그대로 적용하였다. 매 시행마다 더 많이 기여한 또래에게 분배한 사탕의 개수를 기록하여 최소 0점에서부터 최대 6점이 가능했다. 각 단계별로 아동이 더 많이 기여한 또래에게 분배한 사탕의 수의 평균을 산출하여 분석에 사용하였다.

아동의 자원 분배 정당화 코딩 역시 선행연구(Rizzo et al., 2016; Noh et al., 2019)의 방법을 따랐다. 2단계에서 아동이 응답한 자원 분배 정당화를 균등한 분배, 기여에 따른 분배, 제약을 감안한 분배로 구분된 각각의 채점 항목에 대해 해당하면 1, 해당하지 않으면 0으로 코딩하였다. 따라서 하나의 정당화 응답은 총 3번 코딩되었으며, 2단계에서 실시한 4번의 시행 점수가 합산되어, 각 정당화 유형마다 산출 가능한 점수의 범위는 0점에서 4점까지였다.

마지막으로, 타인의 자원 분배에 대한 아동의 평가를 코딩하였다. 자원 분배 2단계 과제에서 사용한 그림 카드(기여와 제약 정보가 제시된 카드)와 동일한 그림 카드를 가지고 각 그림 카드마다 균등한 분배, 기여와 일치하는 분배, 기여와 정반대되는 분배를 수행한 제3의 또래를 보여주며 해당 또래 아동의 분배를 평가하게 하였다. 먼저, 해당 아동이 잘했는지 잘못했는지 중에서 선택하게 한 뒤, 아동의 선택에 따라 3점 척도로 질문하였다. 즉, ‘많이 잘못했다’고 응답하면 1점, ‘잘못했다’고 응답하면 2점, ‘조금 잘못했다’고 응답하면 3점, ‘조금 잘했다’고 응답하면 4점, ‘잘했다’고 응답하면 5점, ‘많이 잘했다’고 응답하면 6점을 부여하였다. 따라서 각 분배 유형마다 총 4회의 평가를 수행하여, 분배 유형별 평균 평가 점수를 산출해 사용하였다.

## 3. 자료 수집 절차

본 연구는 서울대학교 생명윤리위원회(Seoul National University Institutional Review Board; SNUIRB)의 승인을 받은 연구절차에 따라 수행되었다(IRB No. 2304/003-012).

### 1) 예비조사

본 조사에 앞서 제작된 연구도구의 적합성, 과제 및 지시문의 적절성, 과제의 소요시간을 판단하기 위해 2023년 5월 1일부터 5월 7일까지 서울특별시 및 경기도에 거주하는 4, 6, 8세 아동 9명(연령 별 3명)을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 그 결과, 과제 소요시간은 약 10분으로 나타났으며, 아동이 그림 카드에서 키가 작은 또래 아동의 모습을 통해 사과를 따기 어려워한다는 것을 이해하는 데 어려움을 보였다. 이에 등장인물의 모습을 사과나무를 향해 손을 뻗는 것으로 바꿔 키의 제약이 두드러지도록 변경하였다.

### 2) 본 조사

본 조사는 2023년 5월 9일부터 5월 31일까지 서울특별시 및 경기도 지역에 거주하는 102명의 아동을 대상으로 실시하였다. 연구참여자 모집은 어린이집, 유치원, 초등학교, 온라인 육아카페에 모집문건을 게시하는 방식이나 연구실 내 주소록에 연락처 등록을 동의한 아동의 보호자들에게 모집문건을 보내는 방식으로 이루어졌다. 모집문건을 보고 연구 참여를 희망하여 자발적으로 연락한 보호자에게 아동의 생년월일과 성별을

확인한 뒤 연구 참여가 가능할 시에 유선으로 연구 참여 일정을 조율하였다. 어린이집이나 유치원 또는 초등학교에서 연구가 이루어지는 경우, 기관장에게 방문 허락을 받은 뒤 담임 교사에게 설명문, 동의서 및 질문지에 대해 설명한 후 교사를 통해 아동의 보호자에게 전달하는 방식으로 진행하였다. 연구에 참여 의사를 밝힌 보호자와 아동에 한해 자료조사가 이루어졌다. 보호자의 경우에는 서면 동의를 받았으며, 아동에게는 구두 동의를 받았다.

연구는 교육기관 내의 조용한 공간(원장실, 강당, 빈 교실 등)이나 대학 내 연구실 또는 아동의 가정에서 연구자와 아동이 일대일로 진행하였다. 코로나19(COVID-19)의 감염 가능성을 고려하여 교육기관에서 연구를 진행하는 경우, 연구자는 교육기관에 방문하여 테스트 시작 전에 손을 씻었으며, 한 명의 아동에 대한 자료수집이 끝날 때마다 연구도구를 소독하였다. 개별적으로 연구에 참여하는 경우, 아동이 보호자와 함께 개별적으로 대학 내 연구실에 방문하거나 연구자가 아동의 가정에 방문하여 진행하는 방식으로 이루어졌다. 마찬가지로 테스트 시작 전 연구자와 아동 모두 손을 닦았으며, 아동의 테스트가 끝나면 연구도구를 소독하였다.

과제 수행 시 연구자가 대본(구체적 대본은 <부록 1> 참조)에 따라 아동과 과제를 진행하였으며, 연구자가 연구자용 응답 기록지(<부록 2> 참조)에 아동의 응답을 기록하였다. 먼저, 자원 분배 과제에 아동이 편안하게 연구에 참여하도록 연구자는 아동과 라포를 형성하기 위해 가벼운 대화를 나누었다. 아동이 편안해지면, 연구자는 아동에게 연구과정을 설명하였다. 연구자의 설명을 듣고 아동이 연구에 참여하는 것에 동의하면 과제를 진행하였다. 과제는 아동의 자원 분배와 정당화, 타인의 자원 분배에 대한 평가 순으로 이루어졌다.

## 4. 자료 분석

수집된 자료는 IBM SPSS Statistics 26.0 프로그램을 이용하여 분석하였다. 통계 방법으로는 빈도분석, 기술통계분석, 단일표본 *t*-검정, 대응표본 *t*-검정, 일원분산분석(one-way ANOVA), 반복측정 분산분석(repeated measures ANOVA)을 사용하였다. 구체적인 분석 방법은 다음과 같다.

첫째, 연구대상 아동의 자원 분배 과제 수행의 전반적 경향과 분포를 알아보기 위해 빈도분석과 기술통계분석을 시행하였다. 둘째, 아동이 피분배자의 기여에 따라 자원을 분배하는지를 조사하는 단계에서, 단일표본 *t*-검정을 실시하여 아동이 성과가 높은 등장인물에게 준 사탕의 수가 균등한 분배를 의미하는 3과 유의미한 차이가 있는지를 비교하였다. 또한 연령 집단별 차이가 있는지를 알아보기 위해 일원분산분석을 실시하였다. 셋째, 아동의 자원 분배가 피분배자의 제약 정보에 의해 변화하는지를 조사하는 단계에서, 단일표본 *t*-검정과 대응표본 *t*-검정을 실시하여 아동이 성과가 높은 등장인물에게 준 사탕의 수가 균등한 분배와 차이가 있는지, 또한 이전의 1단계에 비해 유의미하게 변화하는지를 살펴보았다. 여기에서도 또한 연령 집단별 차이가 있는지를 알아보기 위해 일원분산분석을 실시하였다. 넷째, 아동의 자원 분배가 피분배자의 제약 정보에 의해 변화하는지를 조사하는 과제에서 아동의 자원 분배의 정당화 응답을 모두 기록하고 연구자가 평정자로서 코딩하였으며, 반복측정 분산분석을 실시하여 연령 집단별로 아동의 분배 정당화 근거가 차이가 있는지를 알아보았다. 추가적으로, 평정자 간 일치도를 분석하기 위해 해당 응답의 25%를 서울대학교 아동가족학과의 아동학 전공 대학원생 한 명이 제2의 평정자로서 코딩한 뒤 연구자의 코딩 결과와 비교하여 Cohen의 kappa 값을 산출하였다. kappa 값의 해석으로는 Landis와 Koch(1977)의 분류를 따랐으며, 이는 6단계로 분류된다. ≤0 부족한

(poor), 0.0～0.20 약간의(slight), 0.21～0.40 조금 큰(fair), 0.41～0.60 중간의(moderate), 0.61～0.80 상당한(substantial), 0.81～1.0 거의 완벽한(almost perfect) 일치로 구분된다(Park & Kim, 2015). 자원 분배의 정당화 중 균등한 분배의 경우 kappa 값은 1.0, 성과에 따른 분배의 경우 kappa 값은 .92, 제약을 감안한 분배의 경우 kappa 값은 .88로 나타나 평정자 간 높은 일치도를 보였다. 다섯째, 타인의 자원 분배에 대한 아동의 평가를 알아보기 위해 단일표본 *t*-검정을 실시하여 아동의 평가가 중립을 나타내는 3.5와 차이가 있는지를 비교하였다. 또한 연령 집단별 차이가 있는지를 알아보기 위해 일원분산분석을 실시하였다.

# Ⅴ. 결과 및 해석

이 장에서는 앞서 제시한 연구방법으로 수집한 자료를 분석한 결과와 연구자의 해석을 제시한다.

## 1. 피분배자의 기여를 고려한 아동의 자원 분배

### 1) 아동의 자원 분배와 균등한 분배 비교

<표 Ⅴ-1>는 피분배자의 기여가 제시된 1단계에서 4, 6, 8세 아동이 많이 기여한 등장인물에게 준 사탕 개수의 평균과 표준편차 및 1, 2차 시행의 최솟값과 최댓값을 나타낸다. 전체 아동이 분배한 사탕의 평균 개수는 4.21개($SD$ = 0.93)로, 더 많이 기여한 인물에게 사탕 6개 중 평균 4.21개를 분배했음을 의미한다. 연령에 따라 살펴보면 4세는 평균 4.48($SD$ = 0.91)개, 6세는 평균 4.03($SD$ = 1.02)개, 8세는 평균 4.11($SD$ = 0.81)개의 사탕을 더 많이 기여한 인물에게 분배하였다.

다음으로, 단일표본 $t$-검정으로 아동이 분배한 사탕의 개수를 균등한 분배(인물에게 3개씩 분배)와 비교한 결과, 아동의 자원 분배는 균등한 분배와 유의한 차이가 있었다($t(95)$= 12.68, $p$ < .001). 즉, 아동은 더 적게 기여한 인물보다 더 많이 기여한 인물에게 더 많은 자원을 분배하였다. 이러한 분배 양상은 4세($t(31)$ = 9.22, $p$ < .001), 6세($t(32)$ = 5.79, $p$ < .001), 8세($t(30)$ = 7.61, $p$ < .001)에서 모두 나타났다.

<표 Ⅴ-1> 기여 단계에서 아동이 분배한 사탕 개수의 균등한 분배와의 비교

| 연령 집단 | $M(SD)$ | 1차 최솟값 | 1차 최댓값 | 2차 최솟값 | 2차 최댓값 | $t$ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 4세($n$ = 32) | 4.48(0.91) | 2 | 6 | 1 | 5 | $9.22^{***}$ |
| 6세($n$ = 33) | 4.03(1.02) | 1 | 5 | 2 | 5 | $5.79^{***}$ |
| 8세($n$ = 31) | 4.11(0.81) | 1 | 5 | 3 | 5 | $7.61^{***}$ |
| 전체($N$ = 96) | 4.21(0.93) | 1 | 6 | 1 | 5 | $12.68^{***}$ |

$^{***}p < .001$

## 2) 연령 집단별 아동의 자원 분배의 차이

<표 Ⅴ-2>는 4, 6, 8세에 따라 아동이 분배한 자원의 수가 차이가 있는지를 검증하기 위해 실시한 일원분산분석 결과를 보여준다. 연령 집단에 따라 아동이 분배한 사탕 개수의 평균 차이는 통계적으로 유의하지 않았다($F(2,93) = 2.22$, $p = .12$).

<표 Ⅴ-2> 연령 집단별 분배한 사탕 개수의 차이

($N$ = 96)

| 측정 변인 | 4세 ($n$ = 32) | 6세 ($n$ = 33) | 8세 ($n$ = 31) | $F$ |
|---|---|---|---|---|
| | $M(SD)$ | $M(SD)$ | $M(SD)$ | |
| 분배한 사탕 개수 | 4.48(0.91) | 4.03(1.02) | 4.11(0.81) | 2.22 |

## 2. 피분배자의 기여와 제약을 고려한 아동의 자원 분배

### 1) 아동의 자원 분배의 변화

<표 Ⅴ-3>는 피분배자의 신체적 제약에 관한 정보가 주어졌을 때 아동이 자원 분배를 수정하는지 알아보기 위해 단일표본 $t$-검정과 대응표본 $t$-검정을 실시한 결과를 나타낸다. 이는 피분배자의 기여에 제약 정보가 추가된 2단계에서 아동이 분배한 사탕의 개수를 균등한 분배(3)와 비교한 결과이다. 또한 피분배자의 기여가 제시된 단계와 피분배자의 기여에 제약 정보가 추가된 2단계에서 아동이 더 많이 기여한 인물에게 분배한 자원의 수를 비교한 것이다.

전체 아동에 대하여 기여 정보만 제시된 1단계에서 더 많이 기여한 인물에게 분배한 자원의 평균 개수는 4.21개($SD$ = 0.93), 제약 정보가 추가된 2단계에서 분배한 자원의 평균 개수는 3.57개($SD$ = 1.24)로, 제약 정보가 제시되었을 때 더 많이 기여한 인물에게 분배한 자원의 개수는 균등한 분배와 여전히 유의한 차이가 있었으나(one-sample $t(95)$ = 4.47, $p$ < .001), 이전보다는 유의하게 감소한 것으로 나타났다(paired-$t$ = 6.48, $p$ < .001).

연령에 따라 살펴보면 4세를 제외하고(paired-$t$ = 0.46, $p$ = .65), 6세와 8세는 모두 많이 기여한 인물에게 분배한 자원의 개수에서 유의한 감소를 보였다(6세 paired-$t$ = 3.83, $p$ < .001, 8세 paired-$t$ = 8.45, $p$ < .001). 구체적으로 4세는 기여 단계에서 평균 4.48($SD$ = 0.91)개, 제약 추가 단계에서 평균 4.42($SD$ = 1.06)개의 사탕을 분배해 균등한 분배와 차이가 없었다(one-sample $t(31)$ = 7.62, $p$ < .001). 6세는 기여 단계에서 평균 4.03($SD$ = 1.02)개를 분배하였으나, 제약 추가 단계에서 평균

3.40($SD$ = 1.30)개의 사탕을 기여도가 높은 인물에게 분배하여 균등한 분배와 차이가 없게 되었다(one-sample $t(32) = 1.78$, $p = .09$). 8세는 기여 단계에서 평균 4.11($SD$ = 0.81)개, 제약 추가 단계에서 평균 2.86($SD$ = 0.80)개의 사탕을 기여도가 높은 인물에게 분배하여, 마찬가지로 균등한 분배로 분배 행동을 수정하였다(one-sample $t(30) = 7.62$, $p = -.96$).

<표 Ⅴ-3> 제약 추가 단계에서 아동이 분배한 사탕 개수와 균등한 분배와의 차이 및 분배한 사탕 개수 변화의 차이

| 연령 집단 | 기여 단계 (1단계) | 제약 추가 단계 (2단계) | $t$ | paired-$t$ |
|---|---|---|---|---|
| | $M(SD)$ | $M(SD)$ | | |
| 4세($n$ = 32) | 4.48(0.91) | 4.42(1.06) | $7.62^{***}$ | 0.46 |
| 6세($n$ = 33) | 4.03(1.02) | 3.40(1.30) | 1.78 | $3.83^{***}$ |
| 8세($n$ = 31) | 4.11(0.81) | 2.86(0.80) | -.96 | $8.45^{***}$ |
| 전체($N$ = 96) | 4.21(0.93) | 3.57(1.24) | $4.47^{***}$ | $6.48^{***}$ |

$^{***}p < .001$

## 2) 연령 집단별 아동의 자원 분배 변화의 차이

<표 Ⅴ-4>는 4, 6, 8세에 따라 피분배자의 기여에 이어 제약이 추가되었을 때 아동이 분배한 사탕 개수 변화의 차이가 있는지를 검증하기 위해 실시한 일원분산분석 결과를 보여준다. 연령 집단에 따라 아동이 분배한 사탕 개수 변화의 평균 차이는 통계적으로 유의하였다($F(2,93) = 15.41$, $p < .001$). 구체적으로 어떤 연령 간의 사탕 개수 변화의 평균 차이가 통계적으로 유의미한지 살펴보기 위해 Scheffe 사후검증을 실시하

였다. 그 결과, 4세보다 6세에서, 6세보다 8세에서 사탕 개수의 변화가 더 컸다.

<표 Ⅴ-4> 연령 집단별 분배한 사탕 개수 변화의 차이

($N$ = 96)

| 측정 변인 | 4세 ($n$ = 32) | 6세 ($n$ = 33) | 8세 ($n$ = 31) | $F$ | Scheffe |
|---|---|---|---|---|---|
| | $M(SD)$ | $M(SD)$ | $M(SD)$ | | |
| 분배한 사탕 개수의 변화 | 0.06(0.76) | 0.63(0.94) | 1.25(0.82) | 15.41*** | 4세<6세<8세 |

***$p$ < .001

## 3. 피분배자의 기여와 제약을 고려한 아동의 자원 분배의 정당화

### 1) 아동의 자원 분배의 정당화

하단의 <표 Ⅴ-5>는 각 연령의 정당화 응답 유형별 점수의 빈도와 백분율을 보여주며, 아동이 피분배자의 제약 정보가 추가된 2단계에서 시행한 자원 분배는 총 4회였으므로 아동마다 정당화 응답은 4개가 존재했다. 이 4개의 응답을 바탕으로 한 정당화 응답 점수는 정당화 응답 유형 3개(균등한 분배, 기여에 따른 분배, 제약을 감안한 분배) 각각에 따라 중복되어 채점되었다. 따라서 한 명의 아동이 모든 유형에 대해 정당화 응답 점수를 가지게 되므로, 아동마다 3개의 점수가 존재했다. 따라서 전체 아동 96명의 응답 점수는 288개가 있었다.

<표 Ⅴ-5> 연령별 자원 분배의 정당화 응답 유형별 점수의 빈도

($N$ = 288)

| 연령 집단 | 정당화 응답 유형 | 0점 | 1점 | 2점 | 3점 | 4점 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 4세 ($n$ = 96) | 균등한 분배 | 29(90.6%) | 1(3.1%) | 0(0%) | 1(3.1%) | 1(3.1%) |
| | 기여에 따른 분배 | 15(46.9%) | 2(6.3%) | 4(12.5%) | 2(6.3%) | 9(28.1%) |
| | 제약을 감안한 분배 | 30(93.8%) | 1(3.1%) | 1(3.1%) | 0(0%) | 0(0%) |
| 6세 ($n$ = 99) | 균등한 분배 | 26(78.8%) | 3(9.1%) | 2(6.1%) | 1(3.0%) | 1(3.0%) |
| | 기여에 따른 분배 | 19(57.6%) | 5(15.2%) | 0(0%) | 0(0%) | 9(27.3%) |
| | 제약을 감안한 분배 | 14(42.4%) | 6(18.2%) | 3(9.1%) | 5(15.2%) | 5(15.2%) |
| 8세 ($n$ = 93) | 균등한 분배 | 24(77.4%) | 3(9.7%) | 0(0%) | 1(3.2%) | 3(9.7%) |
| | 기여에 따른 분배 | 23(74.2%) | 5(16.1%) | 1(3.2%) | 1(3.2%) | 1(3.2%) |
| | 제약을 감안한 분배 | 4(12.9%) | 2(6.5%) | 2(6.5%) | 7(22.6%) | 16(51.6%) |

다음으로 <표 Ⅴ-6>은 유형별 아동의 실제 응답의 예시를 나타낸다. 첫째, 균등한 분배 응답 유형에서 아동은 균등한 분배를 의무(예: 1)나 자연스러운 행동(예: 3)이라고 생각하거나, 균등하지 않은 분배가 받는 사람의 기분을 상하게 한다고 하였다(예: 2). 이를 통해 똑같이 분배하는 행동이 사회를 통해 아동에게 학습되며, 규범으로 인식된다는 것을 추측할 수 있다. 둘째, 기여에 따른 분배 응답 예시로는 아동이 제시된 성과를 수의 개념으로 언급하거나(예: 4, 6, 7, 8) 높은 성과를 열심히 했다고

표현했다(예: 5). 셋째, 제약을 감안한 분배 응답 유형에서 아동은 제약이 힘들다고 생각하거나(예: 9, 10, 11, 14, 16, 17) 신체적 제약이 야기하는 구체적인 어려움을 언급했다(예: 12, 15). 한편, 신체적 제약이 없을 경우의 성과를 가정하기도 했다(예: 13). 넷째, 응답 외 유형은 아동이 언어로 명확히 설명하지 못하거나(예: 18, 19), 유형에 알맞지 않은 응답을 말한 경우였다(예: 20, 21).

<표 Ⅴ-6> 자원 분배의 정당화 응답 유형별 예시

| 정당화 응답 유형 | 예시 |
|---|---|
| 균등한 분배 응답 | 1. 똑같이 가져야 해요.<br>2. 누가 더 많이 가지면 속상해요.<br>3. 3 더하기 3은 6이잖아요. |
| 기여에 따른 분배 응답 | 4. (기여도 높은 인물을 가리키며) 얘가 더 많이 해서요.<br>5. (기여도 높은 인물을 가리키며) 얘가 더 열심히 했어요.<br>6. (기여도 높은 인물을 가리키며) 사과를 5개 따고, (기여도 낮은 인물을 가리키며) 사과를 1개 땄어요.<br>7. (기여도 높은 인물을 가리키며) 안 다쳐서 블록을 5개 정리했고, (기여도 낮은 인물을 가리키며) 다쳐서 블록을 1개 정리했어요.<br>8. 사과(혹은 블록)가 5개, 1개라서요. |
| 제약을 감안한 분배 응답 | 9. 다쳤으니까 지장 있어서 1개 더 줬어요<br>10. 하나 정리한 거는 다쳤는데 열심히 한 거니까요.<br>11. 눈 다치면 1개도 잘한 거니까 1개 더 줬어요.<br>12. 다리 다치면 앞에 있는 것밖에 못 하는데, (기여도 높은 인물을 가리키며) 얘는 안 다쳤으니까 더 빨리할 수 있잖아요.<br>13. 다리 안 다쳤으면 2개 더 가능하니까 그만큼 더 줬어요. |

| | |
|---|---|
| | 14. 사과는 원래 따기 힘든데, 팔을 다치면 더 힘들잖아요.<br>15. 팔 다쳤는데도 한 팔로 열심히 한 거니까요.<br>16. 키가 작으면 위에 손이 안 닿잖아요.<br>17. 키가 작았는데도 하나 한 건 애썼어요. |
| 유형 외 응답 | 13. 모르겠어요.<br>14. 그냥요.<br>15. 제 마음대로 줬어요.<br>16. 사과 많이 먹을 수 있으니까 사탕은 조금 줬어요. |

### 2) 연령 집단별 아동의 자원 분배 정당화의 차이

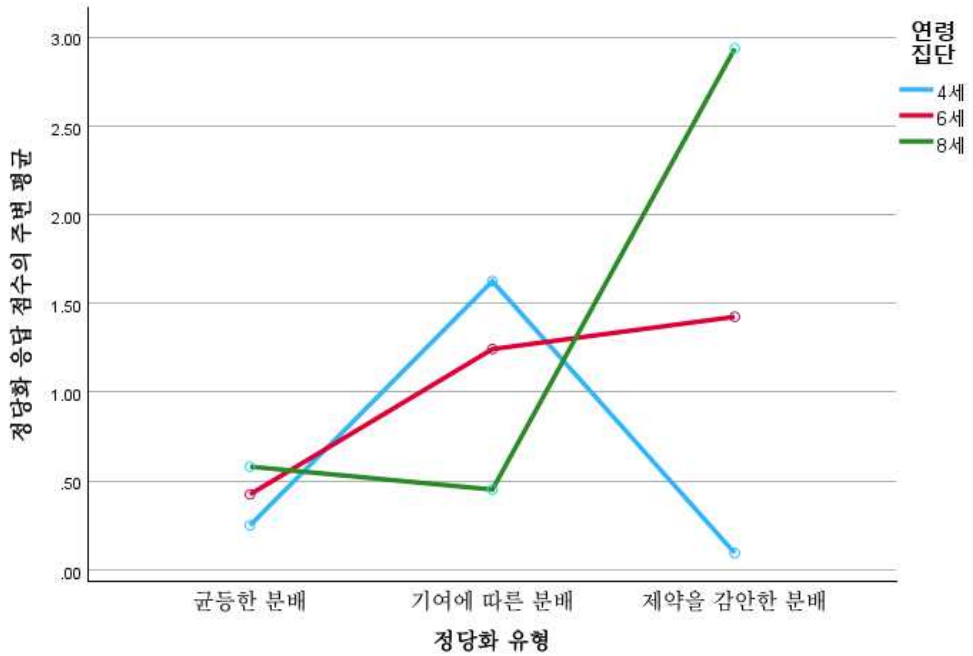
<표 Ⅴ-7>은 4, 6, 8세에 따라 각각 균등한 분배, 기여에 따른 분배, 제약을 감안한 분배의 응답 점수의 차이가 있는지를 검증하기 위해 실시한 3(연령) × 3(자원 분배 정당화 유형) 반복측정 분산분석 결과를 보여준다. 그 결과, 연령에 따른 자원 분배 정당화 응답 점수의 차이가 유의한 것으로 나타났다($F(4,186) = 14.62$, $p < .001$). 구체적인 정당화 유형별로 어떤 연령 간의 정당화 응답 점수의 평균 차이가 통계적으로 유의미한지 살펴보기 위해 Bonferroni 사후검증을 실시하였다. 그 결과, 균등한 분배 유형에서의 연령 차이는 유의한 수준에 이르지 못했다. 다음으로 기여에 따른 분배를 언급한 정당화 응답은 8세보다 4세가 더 높은 것으로 나타났다. 6세는 다른 연령 집단과 유의한 차이가 없었다. 마지막으로 제약을 감안한 분배를 언급한 정당화 응답은 4세가 가장 낮았고, 다음으로 6세에서 높게 나타났으며, 8세가 가장 높게 나타났다. <그림 Ⅴ-1>의 프로파일 도표에서도 이를 확인할 수 있다.

<표 Ⅴ-7> 연령 집단별 각 분배 응답 점수의 차이

($N$ = 288)

| 측정 변인 | 4세 ($n$ = 96) $M(SD)$ | 6세 ($n$ = 99) $M(SD)$ | 8세 ($n$ = 93) $M(SD)$ | $F$ | Bonferroni |
|---|---|---|---|---|---|
| 균등한 분배 응답 점수 ($n$ = 96) | 0.25(0.19) | 0.42(0.18) | 0.58(0.19) | 0.77 | - |
| 기여에 따른 분배 응답 점수 ($n$ = 96) | 1.63(0.27) | 1.24(0.29) | 0.45(0.28) | 4.73* | 8세<4세 |
| 제약을 감안한 분배 응답 점수 ($n$ = 96) | 0.09(0.22) | 1.42(0.22) | 2.94(0.22) | 41.48*** | 4세<6세<8세 |

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




<그림 Ⅴ-3> 연령에 따른 정당화 유형별 응답 점수의 추정 주변 평균

## 4. 타인의 자원 분배에 대한 아동의 평가

### 1) 타인의 균등한 분배, 기여와 일치하는 분배, 기여에 반대되는 분배에 대한 아동의 평가

<표 Ⅴ-8>은 기여와 제약이 제시된 2단계에서 타인의 자원 분배에 대한 아동의 평가를 알아보기 위해 타인의 균등한 분배, 기여와 일치하는 분배, 기여에 반대되는 분배의 평가 점수 평균과 표준편차를 연령별로, 그리고 전체에 대해 나타낸다. 균등한 분배란, 두 사람에게 똑같이 분배하는 것(3:3)을 의미한다. 기여와 일치하는 분배란, 제약이 없고 많이 기여한 사람에게 더 많이 분배하는 것(5:1)을 의미한다. 기여에 반대되는 분배란, 제약이 있어 적게 기여한 사람에게 오히려 더 많이 분배하는 것(1:5)을 가리킨다. 이 질문에서 2명의 아동은 응답을 하지 못해 해당 분석에서 제외되었다.

전체 아동이 평가한 타인의 균등한 분배 점수는 평균 4.65($SD$ = 1.38)점으로, 이는 4(조금 잘했다)와 5(잘했다) 사이의 점수로 긍정적으로 평가했음을 의미한다. 기여와 일치하는 분배의 평가 점수는 평균 3.37($SD$ = 1.77)점으로, 잘하지도 잘못하지도 않았다고 평가했음을 의미한다. 기여에 반대되는 분배의 평가 점수는 평균 4.05($SD$ = 1.64)점으로, 약간 잘했다고 평가했음을 의미한다.

단일표본 $t$-검정으로 아동이 평가한 타인의 분배 점수를 중립적 판단(3.5)과 비교한 결과를 연령 별로 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 4세는 모든 유형의 분배를 잘했다고 판단한 것으로 나타났다(균등한 분배 $t(30)= 3.50$, $p < .01$, 기여와 일치하는 분배 $t(30)= 2.24$, $p < .05$, 기여에 반대되는 분배 $t(30)= 2.86$, $p < .01$). 6세는 균등한 분배와 기여에 반대되는 분배를 잘했다고 평가하고(균등한 분배 $t(31)= 5.62$, $p < .001$, 기여에 반

대되는 분배 $t(31)= 3.51$, $p < .001$), 기여와 일치하는 분배는 잘하지도 잘못하지도 않았다고 판단한 것으로 나타났다($t(31)= 0.85$, $p = .40$). 8세는 균등한 분배를 잘했다고 평가하였고($t(30)= 6.10$, $p < .001$), 기여와 일치하는 분배는 잘못했다고 평가하였으며($t(30)= -7.73$, $p < .001$), 기여에 반대되는 분배는 잘하지도 잘못하지도 않았다고 평가한 것으로 나타났다($t(30)= -0.57$, $p = .57$).

<표 Ⅴ-8> 타인의 균등한 분배, 기여와 일치하는 분배, 기여에 반대되는 분배에 대한 아동의 평가 점수 및 중립적 판단과의 비교

($N$ = 182)

| 분배 종류 | 연령 집단 | $M(SD)$ | 최소값 | 최대값 | $t$ |
|---|---|---|---|---|---|
| 균등한 분배 | 4세($n$ = 31) | 4.62(1.77) | 1.00 | 6.00 | $3.50^{**}$ |
| | 6세($n$ = 32) | 4.85(1.36) | 1.00 | 6.00 | $5.62^{***}$ |
| | 8세($n$ = 31) | 4.48(0.89) | 2.75 | 6.00 | $6.10^{***}$ |
| | 전체($N$ = 94) | 4.65(1.38) | 1.00 | 6.00 | $8.06^{***}$ |
| 기여와 일치하는 분배 | 4세($n$ = 31) | 4.22(1.78) | 1.00 | 6.00 | $2.24^{*}$ |
| | 6세($n$ = 32) | 3.76(1.72) | 1.00 | 6.00 | 0.85 |
| | 8세($n$ = 31) | 2.12(0.99) | 1.00 | 4.25 | $-7.73^{***}$ |
| | 전체($N$ = 94) | 3.37(1.77) | 1.00 | 6.00 | -0.71 |
| 기여에 반대되는 분배 | 4세($n$ = 31) | 4.40(1.76) | 1.00 | 6.00 | $2.86^{**}$ |
| | 6세($n$ = 32) | 4.39(1.44) | 1.00 | 6.00 | $3.51^{***}$ |
| | 8세($n$ = 31) | 3.34(1.54) | 1.00 | 6.00 | -0.57 |
| | 전체($N$ = 94) | 4.05(1.64) | 1.00 | 6.00 | $3.24^{**}$ |

$^{*}p < .05$, $^{**}p < .01$, $^{***}p < .001$

### 2) 타인의 자원 분배에 대한 아동의 평가의 연령차

<표 Ⅴ-9>부터 <표 Ⅴ-11>은 4, 6, 8세에 따라 각각 타인의 균등한 분배, 기여와 일치하는 분배, 기여에 반대되는 분배의 평가 점수의 차이가 있는지를 검증하기 위해 실시한 일원분산분석 결과를 보여준다. 2명의 아동은 응답을 하지 못해 해당 분석에서 제외되었다.

먼저, 타인의 균등한 분배인 경우 연령 집단에 따라 아동의 평가 점수의 평균 차이는 통계적으로 유의하지 않았다($F(2,91) = 0.58$, $p = .56$). 다음으로 타인의 기여와 일치하는 분배인 경우 연령 집단에 따라 아동의 평가 점수의 평균 차이는 통계적으로 유의하였다($F(2,91) = 15.88$, $p < .001$). 구체적으로 어떤 연령 간의 평가 점수의 평균 차이가 통계적으로 유의미한지 살펴보기 위해 Scheffe 사후검증도 실시한 결과, 8세보다 4세와 6세가 기여와 일치하는 타인의 분배를 더 긍정적으로 평가한 것으로 나타났다. 마지막으로, 타인의 기여와 반대되는 분배인 경우 연령 집단에 따라 아동의 평가 점수의 평균 차이는 통계적으로 유의하였다($F(2,91) = 4.63$, $p < .05$). 구체적으로 어떤 연령 간의 평가 점수의 평균 차이가 통계적으로 유의미한지 살펴보기 위해 Scheffe 사후검증을 실시한 결과, 8세보다 4세와 6세가 잘했다고 평가한 것으로 나타났다.

<표 Ⅴ-9> 연령 집단별 각 분배 평가 점수의 차이

($N$ = 182)

| 측정 변인 | 4세 ($n$ = 31) | 6세 ($n$ = 32) | 8세 ($n$ = 31) | $F$ | Scheffe |
|---|---|---|---|---|---|
| | $M(SD)$ | $M(SD)$ | $M(SD)$ | | |
| 균등한 분배 평가 점수 ($n$ = 94) | 4.62(1.77) | 4.85(1.36) | 4.48(0.89) | 0.58 | - |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 기여와 일치하는 분배 평가 점수 ($n$ = 94) | 4.22(1.78) | 3.76(1.72) | 2.12(0.99) | 15.88*** | 8세<4세=6세 |
| 기여에 반대되는 분배 평가 점수 ($n$ = 94) | 4.40(1.76) | 4.39(1.44) | 3.34(1.54) | 4.63* | 8세<4세=6세 |

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

# Ⅵ. 결론 및 논의

이 연구는 자원 분배 과제를 통해 4, 6, 8세 아동이 기여에 따라 자원을 분배하는지, 그리고 기여에 따라 자원을 분배한다면 이러한 자원 분배 행동이 제약에 관한 정보에 의해 영향을 받는지 살펴보고자 했다. 또한 이러한 기여와 제약의 영향, 그에 대한 정당화가 아동의 연령에 따라 달라지는지 알고자 하였다. 더 나아가, 아동의 타인의 자원 분배에 대해서는 어떻게 평가하는지 역시 조사하였다. 이 연구의 주요 결과를 요약하고 선행연구와 연결지어 그 의미를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 4, 6, 8세 모두 기여에 따라 분배를 하는 것으로 나타났다. 이는 5세 이전의 아동은 균등한 분배가 가능할 때 주로 균등한 분배를 수행하며, 5세 이후부터 기여를 고려한 분배를 수행하고 공정하다고 판단한다고 밝힌 선행연구와 다른 결과이다(Baumard et al., 2012; Schmidt et al., 2016; Kienbaum & Wilkening, 2009). 이러한 차이의 원인을 본 연구에서 정확하게 파악할 수는 없지만, 최소한 두 가지 가능성을 제시할 수 있다. 첫째, 문화권 간의 차이에서 비롯된 결과일 수 있다. 아동은 문화 차이에 따라 공정성의 발달이 다르게 나타난다(Blake et al., 2015; Paulus, 2014). 예를 들어, 서구 사회에서 자란 아동은 목축 사회나 평등주의의 아프리카 사회에서 자란 아동에 비해 기여에 따른 분배를 더 자주 하는 것으로 나타났다(Schafer et al., 2015). 따라서 기여에 따른 분배를 살펴본 선행연구가 대부분 미국, 프랑스, 스위스, 독일 등 서양의 아동을 대상으로 하고 있다는 점에서 한국 아동의 특징을 살펴볼 필요가 있다(Baumard et al., 2012; Kienbaum & Wilkening, 2019; Killen et al., 2016). 한국 아동은 이른 나이부터 어린이집 및 유치원이라는 보육기관에서 단체생활을 하며 또래와의 상호작용에 노출된다(보건복지부, 2013). Damon(1977)에 따르면, 아동의 정의 발달 과정은 성인에 의한 분배개념의 형성을 따라가는 것이 아니다. 오히려 아동은 교실과 놀이터와 같이

또래 아동과 함께 어울리며 상호작용을 하는 장소에서 서로 논쟁을 벌이고, 조정하고, 중재하면서 공정성과 관련된 사고가 요구되는 문제에 끊임없이 부딪힌다. 즉, 아동은 일과 시간 중에 일어나는 놀이를 통해 자연스럽게 공정성의 맥락에 노출된다고 할 수 있다(전방실, 임승렬, 2013). 다른 가능성으로는 본 연구의 과제에서 제시된 성과물과 분배물의 개수가 일치했기 때문일 수 있다. 선행연구에서는 자원 분배 과제에서 제시된 성과물의 수의 합이 분배물의 수와 일치하지 않는 경우가 많았다(Baumard et al., 2012; Noh et al., 2021; Rizzo et al., 2016). 하지만 본 연구에서는 총 성과물의 수와 분배물의 수가 6으로 일치했기 때문에 아동이 기여에 따라 일대일 대응으로 분배물을 나누기가 더 용이했을 수 있다. 본 연구처럼 성과물과 분배물의 수가 일치한 Xiao 외(2019)의 연구에서 중국의 3-5세의 연령 집단이 기여에 따른 분배를 우연 수준보다 높게 수행한 것 역시 이러한 가능성을 지지한다.

또한, 이 연구에서는 노력의 정도를 통제하여 피분배자가 모두 열심히 노력했지만 성과가 다른 맥락의 상황을 제시했다. 이런 맥락에서 아동은 성과에 따라 분배를 했으며, 같은 노력을 했음에도 성과가 달라 기여한 정도가 다르다면 그에 따라서 분배하는 것을 선호하는 경향이 있었다. 이러한 결과는 아동이 이른 나이부터 능력을 중요하게 생각하는 것으로 해석할 수 있다. 한편, 정당화 응답에서 기여가 많은 아동을 “더 열심히 했다”고 지칭하는 아동이 있었던 것으로 보아 노력과 성과가 아동에게는 명확히 구분되지 않고 유사한 것으로 아동이 받아들였을 가능성도 있다.

둘째, 6세와 8세는 제약 정보가 추가되면 이를 감안하여 분배를 하며, 연령이 증가할수록 제약 정보를 감안하는 정도가 늘어났다. 이는 5세 이후의 아동이 다양한 맥락을 고려한 분배를 수행할 수 있다는 사회영역이론적 관점의 설명을 지지한다(Turiel, 1983). 사회영역이론은 아동을 사회 영역에서 여러 근거를 통한 동시적 추론이 가능한 존재로 바라보기 때문에, 아동이 사회 인습 영역에 해당하는 맥락에 따라 달라지는 분배를 학습하고, 이에 따라 이른 시기부터 분배와 관련된 판단을 할 수 있

다고 하였다. 한편, 선행연구에서는 부(wealth)와 같이 피분배자에게 기존에 존재하는 자원의 차이를 교정하려는 아동의 분배 행동을 주로 살펴보았다. 이에 비해 본 연구에서는 아동이 분배에서 고려할 수 있는 다양한 맥락에서 피분배자의 기여도에 직접적인 영향을 주는 제약이라는 개념을 추가하여, 이전 연구에는 없었던 '기여도에서 제약을 고려하는 능력'까지도 아동의 분배에서 살펴보았다. 이러한 본 연구의 발견은 연령이 증가함에 따라 아동이 획일적인 분배 법칙이 아닌 다양한 요소를 고려한 자원 분배를 하는 경향성이 커진다는 선행연구와 일치한다(Rizzo & Killen, 2016; Zhang et al., 2021).

더불어 이러한 분배 행동 변화는 6세부터 나타나는 것이 본 연구를 통해 드러났다. 이는 우선 아동의 분배 정의가 인지 및 사회인지 발달 변화와 관련이 있다는 것을 통해 설명될 수 있다(Blake & McAuliffe, 2011; Damon & Killen, 1982). Piaget에 따르면 아동은 성장하면서 사물이나 사건 및 상황의 여러 측면을 고려할 수 있는 탈중심화에 이르게 된다. 피분배자의 기여와 제약이라는 두 정보를 동시에 고려해서 분배를 하는 것이 6세 이전의 아동에게는 복잡한 사고임을 본 연구를 통해 해석할 수 있다. 더 나아가, 아동이 이전의 불평등이나 필요 등 다른 요소들을 고려한 분배 역시 6세부터 등장한다는 선행연구를 고려했을 때(Rizzo et al., 2016; Sigelman & Waitzman, 1991), 아동이 기여와 제약을 통합적으로 고려하여 분배 정의를 판단하는 것을 이와 유사한 맥락으로 이해해볼 수 있다.

또한, 6세 아동은 정당화 응답에서 "(기여도 높은 인물을 가리키며)안 다쳐서 블록을 5개 정리했고, (기여도 낮은 인물을 가리키며) 다쳐서 블록을 1개 정리했어요."와 같이 제약을 피분배자의 기여에서 차이를 야기한 원인으로 받아들였다. 그러나, 8세 아동은 더 나아가서 "다리 안 다쳤으면 2개 더 가능하니까 그만큼 더 줬어요."와 같이 가설적 사고를 사용하여 분배를 정당화하였다. 이를 통해 제약을 감안하여 분배를 하더라도 연령이 증가할수록 보다 복잡한 사고와 추론이 개입된다는, 인지발달의

영향을 확인할 수 있었다. 연령에 따른 변화를 설명할 수 있는 또다른 가능성은 아동이 주변 환경으로부터 받는 영향이 있다. 연령이 증가할수록 아동은 가치관이나 교육의 영향에 더 노출된다. 아동은 자라면서 경쟁에 기반한 능력주의 사회보다는 조화로운 사회가 옳다는 방식에 노출된다. 이는 도덕과 교육과정(2022)의 초등학교 1, 2학년이 배우는 바른생활의 성취기준 중 하나가 '경쟁적 삶의 방식과 협력적 삶의 방식의 예시를 찾아보고...(중략) 자신이 실천할 수 있는 협력적 삶의 방식을 다루며 인성 교육, 민주시민 교육과 연계할 수 있다.'임을 통해서도 알 수 있다. 즉, 아동은 인지 발달과 사회 환경, 교육의 영향을 받으며 연령이 증가할수록 제약을 감안하여 분배를 할 수 있게 된다고 해석할 수 있다.

셋째, 8세는 제약 정보가 추가된 상태에서 실시한 분배의 정당화에서 다른 연령보다 제약을 감안한 분배를 했다고 더 많이 응답했다. 이러한 결과는 공정한 자원 분배에 대한 도덕적 추론과 실제 자원 분배 행동이 연령에 기반하여 비슷한 경향성을 지닌다는 선행연구와 일치한다(Elenbaas & Killen, 2016; Elenbaas et al., 2016; Rizzo & Killen, 2016). 또한, 피분배자의 제약으로 인한 어려움을 분배 근거로 제시한 응답의 수가 8세가 6세보다, 6세가 4세보다 많다는 것은 앞서 발견한 4, 6, 8세 순으로 제약을 감안하여 분배하는 경향성이 커진다는 발달 변화와 일치하는 결과이다.

넷째, 4, 6, 8세 모두 균등한 분배를 긍정적으로 판단했으며, 4세와 6세는 8세보다 기여와 일치하는 분배와 기여에 반대되는 분배를 잘했다고 판단했다. 8세만이 기여와 일치하는 분배와 기여에 반대되는 분배를 긍정적으로 판단하지 않았다. 본 연구에서 따로 조사하지는 않았지만, 아동이 평가를 내리며 자율적으로 응답한 평가 이유에서 8세는 "하나 했는데 이렇게(5개) 주는 건 너무 많잖아요."와 같이 제약이 존재한다고 기여에 정반대되는 분배를 하는 것은 공정하지 못하다고 여기는 모습을 보였다. 즉, 8세는 기여와 제약을 모두 고려하여 수행하는 분배 행동에는 적절한 균형점이 있어야 한다고 생각한 것으로 해석된다. 이들은 기여만을 고려

하지 않고 제약 역시 고려하는 것이 맞다고 생각하지만, 감안하는 제약의 정도가 정해져 있는 것으로 해석해 볼 수 있다. 이는 6세 아동이 “아픈 사람한테 많이 주는 건 잘한 거니까요.”와 같이 기여에 정반대되는 분배를 동정심이나 양보의 개념으로 받아들이는 모습을 보인 것과 대조되며, 6세와 8세 간의 발달 차이를 보여준다.

더 나아가, 이를 통해 균등한 분배의 의미가 겉으로 보기에는 자원을 같은 수량으로 분배한다는 점에서 모두 같은 의미로 보이지만, 실은 연령에 따라 다른 의미와 의도를 반영한 것일 수 있음을 알 수 있다. 본 연구에서, 세 연령집단은 모두 균등한 분배를 긍정적으로 판단했으나, 긍정적으로 판단한 이유가 다른 것으로 해석된다. 기여만을 고려한 자원 분배를 한 4세는 자원을 사람에게 동등하게 나눠준다는 의미에서 균등함의 원칙을 지키는 것으로서 균등한 분배를 지지했다고 볼 수 있다. 하지만, 기여와 제약을 모두 고려하여 자원 분배를 한 8세에게 균등한 분배는 단순히 똑같이 나눠주는 것이 아니라, 제약을 감안하여 피분배자들이 받는 분배물의 격차를 줄여서 나눠줬다는 의미에 가까울 수 있다. 이는 같은 분배 행동이더라도 이에 이르기까지의 사고 과정이 아동마다 다르다고 한 사회영역이론적 접근을 뒷받침하며(Smetana et al., 2014), 아동이 공정성의 여러 요소를 복잡하게 고려하는 방향으로 성장하고 있다는 것을 나타낸다.

한편, 4세 아동은 자신의 분배 행동과 다르게 타인이 자원 분배를 수행했을 때도 타인의 분배 행동을 잘했다고 판단했다. 이는 학령 전기의 아동은 여러 영역에서의 심리적 기능(본 연구에서는 언어에 기반한 분배 공정성 판단과 행동)이 학령전기에는 분리되어 있으나, 인간 발달 원리에 따라 이후에 통합된다는 발달적 관점에서 설명될 수 있다(Paulus et al., 2018; Werner, 1957). 6세와 8세가 타인에 대한 평가를 자신의 분배 행동과 유사하게 내렸다는 것 역시 이러한 관점을 지지한다. 하지만 선행연구에서 타인의 분배에 대한 아동의 평가를 조사할 때 집단 수준에서 분석을 실시했기 때문에(Rizzo & Killen, 2016; Schmidt et al., 2016), 연

령과 타인의 평가 간의 명확한 관계는 후속 연구를 통해 탐구해 볼 필요가 있다.

정리하면, 아동의 기여에 따른 분배는 4세에 가능하며, 제약을 감안한 분배는 6세부터 가능하다는 결론을 도출할 수 있다. 더 나아가, 기여와 제약이라는 두 가지 요소를 균형 있게 고려하는 것은 8세경에 가능하다고 볼 수 있다. 즉, 이 연구를 통해 4, 6, 8세의 분배 정의에 대한 발달적 변화를 살펴볼 수 있었다고 할 수 있다.

본 연구는 다음과 같은 의의를 지닌다.

첫째, 아동에게 피분배자의 기여도의 차이를 제시할 때 노력과 성과를 나누어 제시하였다. '기여'라는 개념은 열심히 하는 '노력'과 노력에 의해 나타난 결과인 '성과'로 구분할 수 있지만(Carson & Banuazizi, 2008; Kienbaum & Wilkening, 2009), 선행연구에서는 이를 구분하지 않고 같은 의미로 사용하였다(Melis et al., 2013). 본 연구에서는 두 개념이 일치하지 않는 맥락을 아동에게 제시하여 노력과 성과가 현실에서 다르게 나타나는 상황을 아동에게 제시하였다. 또한, 아동의 기여에 따른 분배 경향성을 알아볼 때 피분배자가 모두 열심히 주어진 협업 과제를 수행했다고 제시하였다. 아동이 노력하는 또래 아동에게 더 많이 분배하고 파트너로 삼으려고 하는 경향을 보이는 것은 밝혀졌지만(Noh et al., 2019), 두 인물이 똑같이 열심히 노력을 했지만 산출된 성과가 다를 때의 아동의 자원 분배 경향은 밝혀지지 않았다. 본 연구에서 아동은 두 인물이 모두 많이 노력했을 때 더 많은 성과를 낸 인물에게 분배물을 많이 주어, 능력주의가 발달 초기인 유아기부터 이미 나타날 가능성을 시사하였다.

둘째, 4세가 동등하게 분배할 수 있는 상황에서도 기여에 따라 분배할 수 있는 능력을 지닌 것을 발견하였다. 5세 이전의 아동이 기여에 따른 분배를 보인 대다수의 선행연구에서는 분배물의 수를 홀수로 지정하여 균등한 분배를 선택지에서 제외하는 방식을 사용하였다(Baumard et al., 2012; Hamann et al., 2014). 본 연구에서는 분배물의 수가 짝수였기때

문에 아동은 두 명의 등장 인물에게 똑같이 나누어줄 수 있었지만, 피분배자의 기여도에 따라 다르게 나누는 모습을 보였다. 따라서 아동이 기여를 고려한 분배를 함을 더 명확하게 보여줄 수 있었다.

셋째, 분배 맥락을 제시할 때 선행연구에서 다루지 않은 제약이라는 요소를 추가하였으며, 제약과 관련된 4, 6, 8세의 자원 분배 발달차를 발견하였다. 구체적으로, 본 연구에서는 협업 상황에 참여하는 피분배자의 성과에 직접적인 영향을 줄 수 있는 신체적 제약을 아동에게 제시하였다. 기여와 함께 제약 정보가 주어졌을 때, 4세는 이를 고려하지 못했으며, 6세부터는 이를 고려하여 분배하고, 그 경향성은 8세에 더 커지는 연령에 따른 발달적 변화를 보였다. 이러한 발달 차이는 보육 및 교육 현장에서 아동의 도덕성을 이해하고 발달에 알맞은 교육 방향을 구성하는데 도움을 줄 수 있으리라 기대된다.

넷째, 아동이 제 3자로서 타인의 행동을 평가하도록 하여 분배 행동에 대한 아동의 객관적 판단을 알 수 있었다. 이를 통해 아동 자신이 선택하지 않은 자원 분배 행동에 관해서도 아동이 긍정적으로 평가할 수 있음을 확인할 수 있었다. 이는 연구방법 측면에서 강요 선택(forced choice) 방법을 사용하는 것의 한계에 대해 시사하는 바가 있다.

끝으로 이 연구의 한계점을 밝히고 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 한국에 거주하는 아동을 대상으로 진행했기 때문에 연구결과를 모든 문화권의 아동에게 일반화하는 데에는 한계가 있을 수 있다. 무상보육정책의 영향으로 대다수의 한국 아동은 집단생활을 하므로 부모가 아닌 성인, 그리고 또래와의 상호작용이 이른 나이부터 일어난다(보건복지부, 2013). 이에 따라 문화 간의 비교 연구를 통해 서로 다른 문화권에서 아동이 협업 상황 속 두 인물이 모두 많이 노력했을 때 더 많은 성과를 낸 인물을 어떻게 바라보는지 확인해 볼 수 있다.

둘째, 본 연구에서 사용된 연구도구는 실제 사람이 아닌 인물 그림을 사용하였기 때문에 한계가 존재할 수 있다. 실제 사람을 연구에 등장시

키지 않는 것은 아동의 자원 분배에 미칠 수 있는 잠재적인 영향(예: 상대방에게 베푼 호의가 이후에 자신에게 돌아올 것이라는 기대)을 통제할 수는 있지만, 인물 그림과 실제 사람이 동일하다고 보기는 어렵다. 아동이 사람 인형에게 말을 걸고 인사하는 등 사람 인형을 장난감보다는 또래 아동으로 인식하기도 한다는 선행연구에 비추어 볼 때(Fawcett & Markson, 2010), 후속 연구에서 사람 인형을 사용해 볼 수 있다.

셋째, 연구도구에서 등장인물의 높은 노력이 그림에서 잘 드러나지 않아 아동의 응답에 영향을 미쳤을 수 있다. 본 연구에서는 두 등장인물이 모두 많은 노력을 했지만 성과가 다른 상황을 제시하여 기여 맥락을 아동에게 소개하였다. 아동에게 각 인물이 '열심히' 했다고 말해주었으나, 그림에서는 그런 노력의 모습이 나타나지 않고 오직 성과의 차이만 보이기 때문에 아동이 노력을 성과와 구분하여 명확하게 인지하지 않았을 가능성이 존재한다. 이에 후속 연구에서는 영상 등을 활용하여 두 인물이 같은 노력을 한 것이 확실하게 나타날 수 있도록 연구도구를 제작해 볼 수 있다.

넷째, 아동이 과제를 수행할 때 연구자의 존재가 아동의 응답에 영향을 미쳤을 가능성이 존재한다(Engelmann et al., 2012). 이러한 가능성을 낮추기 위해 연구는 과제가 시작하기 전에 아동에게 이 과제의 정답이 존재하지 않는다는 것을 알려주었다. 또한, 아동이 응답을 하고 나면 연구자는 항상 미소와 함께 아동에게 "그래, 그렇게 00가 생각한 대로 하면 돼."와 같이 중립적인 대답을 보였다. 그렇지만 연구자라는 성인의 존재가 아동에게 특정 대답으로 유도하는 무의식적인 영향을 주었을 가능성을 완벽하게 배제할 수는 없다. 따라서 후속 연구에서는 아동이 과제를 하는 동안 연구자가 자리를 이탈하는 등과 같은 방법을 통해 성인의 존재가 미치는 영향을 최소화한 상태에서 아동의 분배 정의를 조사해 볼 수 있을 것이다.

# 참 고 문 헌


국립국어원(2023.05.22.). 국립국어원 표준국어대사전. https://stdict.korean.go.kr/search/searchResult.do에서 2023년 6월 10일 인출.

교육부(2022). 도덕과 교육과정.

박성주, 신샘이, 이승연(2021). 필수자원에 대한 유아의 분배 행동 양상 및 이론. **어린이미디어연구, 20**(3), 81-101.

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

보건복지부(2013). 2013년 아동종합실태조사.

신샘이, 박성주, 이승연(2022). 자원의 특성과 개수에 따른 만 6세 유아의 분배결정 양상 및 차이. **육아지원연구, 17**(2), 81-99.

전방실, 임승렬(2013). 자유선택활동에서 나타나는 유아 '공정성'에 관한 연구. **유아교육·보육복지연구, 17**(3), 75-100.

최수경, 박유정, 김선희. (2021). 만 4, 5 세 유아의 균등한 나눔 행동과 수 능력 간의 관계. **인지발달중재학회지, 12**(1), 1-21.

Yang Li. (2021). 흥미공유와 집단소속에 따른 유아의 자원 분배와 사회적 선호. 서울대학교 석사학위논문.

Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267-299). Academic Press.

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

Blake, P. R., & McAuliffe, K. (2011). "I had so much it didn't seem fair": Eight-year-olds reject two forms of inequity.

*Cognition, 120*, 215-224.

Blake, P. R., McAuliffe, K., & Warneken, F. (2014). The developmental origins of fairness: The knowledge behavior gap. *Trends In Cognitive Sciences, 18*, 559-561.

Blake, P. R., McAuliffe, K., Corbit, J., Callaghan, T. C., Barry, O., Bowie, A., . . . Warneken, F. (2015). The ontogeny of fairness in seven societies. *Nature, 528*, 258-261.

Blake, P. R., McAuliffe, K., & Warneken, F. (2014). The developmental origins of fairness: The knowledge-behavior gap. *Trends in Cognitive Sciences, 18*, 559-561.

Blake, P. R., & Rand, D. G. (2010). Currency value moderates equity preference among young children. *Evolution and Human Behavior, 31*, 210-218.

Carson, A. S., & Banuazizi, A. (2008). "That's not fair": Similarities and differences in distributive justice reasoning between American and Filipino children. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 39*, 493-514.

Chai, Q., & He, J. (2017). Chinese preschoolers' resource allocation in the face of existing inequality under collaborative and noncollaborative contexts. *Developmental psychology, 53*(8), 1494-1500.

Conant, S., & Budoff, M. (1983). Patterns of awareness in children's understanding of disability. *Mental Retardation, 21*, 119-125.

Cooley, S., & Killen, M. (2015). Children's evaluations of resource allocations in the context of group norms. *Developmental Psychology, 51*, 554-563.

Damon, W. (1977). *The social world of the child*. Jossey-Bass.

Damon, W., & Killen, M. (1982). Peer interaction and the process of

change in children's moral reasoning. *Merrill-Palmer Quarterly, 28*, 347-367.

DeMonte, T. M. (2010). Finding the least restrictive environment for preschoolers under the IDEA: An analysis and proposed framework. *Wash. L. Rev., 85*, 157.

Diamond, K. E., & Hestenes, L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*, 458-475.

Diamond, K. E., & Kensinger, K. R. (2002). Vignettes from Sesame Street: Preschooler's Ideas about Children with Down Syndrome and Physical Disability, *Early Education and Development, 13*(4), 409-422.

Elenbaas, L., Luken Raz, K., Ackerman, A., & Kneeskern, E. (2022). "This kid looks like he has everything": 3- to 11-year-old children's concerns for fairness and social preferences when peers differ in social class and race. *Child Development, 93*, 1527-1539.

Elenbaas, L., & Killen, M. (2016). Children rectify inequalities for disadvantaged groups. *Developmental Psychology, 52*(8), 1318-1329.

Elenbaas, L., Luken Raz, K., Ackerman, A., & Kneeskern, E. (2022). "This kid looks like he has everything": 3 to 11 year old children's concerns for fairness and social preferences when peers differ in social class and race. *Child Development, 93*(5), 1527-1539.

Elenbaas, L., Rizzo, M. T., Cooley, S., & Killen, M. (2016). Rectifying social inequalities in a resource allocation task. *Cognition,*

*155,* 176-187.

Engelmann, J. M., Herrmann, E., & Tomasello, M. (2012). Five-year olds, but not chimpanzees, attempt to manage their reputations. *PLoS One, 7*(10), e48433.

Enright, R. D., Bjerstedt, A., Enright, W. F., Levy, V. M., Lapsley, D. K., Buss, R. R., . . . Zindler, M. (1984). Distributive justice development: Cross-cultural, contextual, and longitudinal evaluations. *Child Development, 55*, 1737-1751.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods, 39,* 175-191.

Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children, 63*, 405-418.

Fawcett, C. A., & Markson, L. (2010). Similarity predicts liking in 3-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology, 105*(4), 345-358.

Fehr, E., Bernhard, H., & Rockenbach, B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature*, 454(7208), 10791083.

Geraci, A., & Surian, L. (2011). The developmental roots of fairness: infants' reactions to equal and unequal distributions of resources. *Developmental science, 14*(5), 1012-1020.

Hamann, K., Warneken, F., Greenberg, J. R., & Tomasello, M. (2011). Collaboration encourages equal sharing in children but not in chimpanzees. *Nature, 476*(7360), 328-331.

Homans, G. C. (1961) *Social Behavior: Its Elementary Forms*. Harcourt, Brace, and World.

Jambon, M., & Smetana, J. G. (2014). Moral complexity in middle childhood: Children's evaluations of necessary harm. *Developmental Psychology, 50*, 22-33.

Kanngiesser, P., & Warneken, F. (2012). Young Children Consider Merit when Sharing Resources with Others. *PLoS ONE, 7*(8), e43979.

Kenward, B., & Dahl, M. (2011). Preschoolers distribute scarce resources according to the moral valence of recipients' previous actions. *Developmental psychology, 47*(4), 1054-1064.

Kienbaum, J., & Wilkening, F. (2009). Children's and adolescents' intuitive judgements about distributive justice: Integrating need, effort, and luck. *European Journal of Developmental Psychology, 6*, 481-498.

Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. Wiley Blackwell.

Kohlberg, L. (1969). *Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization*. Rand McNally.

Lam, J. C., Koriakin, T. A., Scharf, S. M., Mason, T. B., & Mahone, E. M. (2019). Does increased consolidated nighttime sleep facilitate attentional control? A pilot study of nap restriction in preschoolers. *Journal of Attention Disorders, 23*(4), 333-340.

Landis, J., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159-174.

Lewis, A. (1993). Primary School Children's Understanding of Severe Learning Difficulties. *Educational Psychology, 13*, 133-145.

Leventhal, G. S. (1980). What Should Be Done with Equity Theory?. In: Gergen, K.J., Greenberg, M.S., Willis, R.H. (eds) *Social Exchange*. Springer.

Li, V., Spitzer, B., & Olson, K. R. (2014). Preschoolers reduce inequality while favoring individuals with more. *Child Development, 85*, 1123-1133.

Lienard, P., Chevallier, C., Mascaro, O., Kiura, P., & Baumard, N. (2013). Early understanding of merit in Turkana children. *Journal of Cognition and Culture, 13*, 57-66.

McClure, E. R., Chentsova-Dutton, Y. E., Barr, R. F., Holochwost, S. J., & Parrott, W. G. (2015). "Facetime doesn't count": video chat as an exception to media restrictions for infants and toddlers. *International Journal of Child-Computer Interaction, 6*, 1-6.

McGillicuddy-de Lisi, A., Watkins, C., & Vinchur, A. (1994). The effect of relationship on children's distributive justice reasoning. *Child Development, 65*, 1694-1700.

Melis, A. P., Altrichter, K., & Tomasello, M. (2013). Allocation of resources to collaborators and free-riders in 3-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology, 114*, 364-370.

Moore, C. (2009). Fairness in children's resource allocation depends on the recipient. *Psychological Science, 20*(8), 944-948.

Nagel, T. (1997). Justice and nature. *Oxford Journal of Legal Studies, 17*(2), 303.

Nelson, S. A., & Dweck, C. S. (1977). Motivation and competence as determinants of young children's reward allocation. *Developmental Psychology, 13*, 192-197.

Noh, J. Y., D'Esterre, A., Killen, M. (2019). Effort or outcome?

Children's meritorious decisions. *Journal of Experimental Child Psychology, 178*, 1-14.

Olson, K. R., & Spelke, E. S. (2008). Foundations of cooperation in young children. *Cognition, 108*, 222-231.

Park, C. U., & Kim, H. J. (2015). Measurement of inter-rater reliability in systematic review. *Hanyang Medical Reviews, 35(1)*, 44-49.

Paulus, M. (2014). The early origins of human charity: Developmental changes in preschoolers' sharing with poor and wealthy individuals. *Frontiers in Psychology, 5*, 344.

Paulus, M., Noth, A. & Worle, M. (2018). Preschoolers' resource allocations align with their normative judgments. *Journal of Experimental Child Psychology, 175,* 117-126.

Peterson, C., Peterson, J., & McDonald, N. (1975). Factors affecting reward allocation by preschool children. *Child Development, 46*(4), 942-947.

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. Routledge & Kegan Paul.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice.* Belknap Press of Harvard University Press.

Renno, M. P., & Shutts, K. (2015). Children's social category-based giving and its correlates: Expectations and preferences. *Developmental Psychology, 51*(4), 533-543.

Rizzo, M. T., Elenbass, L., Cooley, S., & Killen, M.. (2016). Children's Recognition of Fairness and Other's Welfare in A Resource Allocation Task: Age Related Changes, *Developmental*

*Psychology, 52*(8), 1307-1317.

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

Rizzo, M. T., & Killen, M. (2018). How social status influences our understanding of others' mental states. *Journal of Experimental Child Psychology*, 169, 30-41.

Sandel, M. J. (2010). *Justice: What's the right thing to do?* Farrar Straus & Giroux.

Schafer, M., Haun, D. B., & Tomasello, M. (2015). Fair is not fair everywhere. *Psychological Science, 26*, 1252-1260.

Schmidt, M. F., & Sommerville, J. A. (2011). Fairness expectations and altruistic sharing in 15-month-old human infants. *PloS one, 6*(10), e23223.

Schmidt, M. F. H., Svetlova, M., Johe, J., & Tomasello, M. (2016). Children's developing understanding of legitimate reasons for allocating resources unequally. *Cognitive Development, 37*, 42-52.

Sigelman, C. K., & Waitzman, K. A. (1991). The development of distributive justice orientations: Contextual influences on children's resource allocations. *Child Development, 62*(6), 1367-1378.

Sloane, S., Baillargeon, R., & Premack, D. (2012). Do Infants Have a Sense of Fairness? *Psychological Science, 23*(2), 196-204.

Smetana, J. G. (1983). Social-cognitive development: Domain distinctions and coordinations. *Developmental Review, 3*(2), 131-147.

Smetana, J. G., Jambon, M., & Ball, C. (2014). The social domain

approach to children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed., pp. 23-45). Psychology Press.

Smetana, J., Rote, W., Jambon, M., Tasopoulos-Chan, M., Villalobos, M., & Comer, J. (2012). Developmental changes and individual differences in young children's moral judgments. *Child Development, 83*, 683-696.

Smith C. E., Blake, P. R., & Harris, P. L. (2013) I Should but I Won't: Why Young Children Endorse Norms of Fair Sharing but Do Not Follow Them. *PLoS ONE 8*(3): e59510.

Smith, C. E., & Warneken, F. (2016). Children's reasoning about distributive and retributive justice across development. *Developmental Psychology, 52*, 613-628.

Solomon, R, C., & Murphy, M. C. (2000) *What Is Justice?: Classic and Contemporary Readings* (eds), Oxford University Press.

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

Turiel, E. (1998). The development of morality. In N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology: *Social, emotional, and personality development*, Vol. 3, 5th ed., (pp. 863-932). John Wiley & Sons Inc.

Turiel, E. (2008). The development of morality. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 473.514). John Wiley.

Turiel, E. (2006). The development of morality. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, 6th ed., pp. 863-932). John Wiley.

Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Developmental psychology, 45*(2), 534-543.

Wainryb, C., Smetana, J. G., & Turiel, E. (2008). *Social development, social inequalities, and social justice.* Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.

Wang, Y., & Henderson, A. M. E. (2018). Just rewards: 17-month-old infants expect agents to take resources according to the principles of distributive justice. *Journal of Experimental Child Psychology, 172*, 25-40.

Warneken, F., Lohse, K., Melis, A. P., & Tomasello, M. (2011). Young children share the spoils after collaboration. *Psychological Science, 22*, 267-273.

Werner, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. In D. Harris (Ed.), *The concept of development* (pp. 125.148). University of Minnesota Press.

Xiao, X., Liu, L., Xu, L., Liu, L., Chen, C., & Li, Y. (2019). Group bias in children's merit-based resource allocation. *Journal of Experimental Child Psychology, 188*, Article 104660.

Zhang, X., Corbit, J,, Xiao, X., Xu, L., Wei, B., & Li, Y. (2021). Material and relational asymmetry: The role of receivers' wealth and power status in children's resource allocation. *Journal of Experimental Child Psychology, 208*, Article 105147.

<부록 1> 연구자용 대본

## 1. 인사 및 라포 형성

*연구자 소개 + 상황에 맞는 질문과 대화*

(아동을 테이블로 안내한다.)
연구자: ○○(이) 안녕하세요? 선생님은 서울대학교에서 온 남궁나린 선생님이에요. 오늘 밥은 뭐 먹었어요?(예시)

## 2. 도입: 연구 설명 및 아동용 동의서 작성

연구자: 오늘 선생님은 ○○(이)한테 아이들이 나오는 이야기를 들려줄 거예요. 이야기에서 아이들은 사과를 따기도 하고, 블록을 정리하기도 할 거예요. 무서운 이야기는 나오지 않아요. 이야기를 듣고 나면 선생님이 ○○(이)에게 이야기 속 아이들한테 사탕을 나눠주라고 할 거예요. 그리고 ○○(이)의 생각을 물어볼 거예요. 그럼 ○○(이)는 생각하는 대로 대답해주면 돼요. 알겠지요?

(아동이 알았다고 응답하면 아동용 동의서 '설명 후 아동이 이해하고 동의하였음' 칸에 체크한다.)

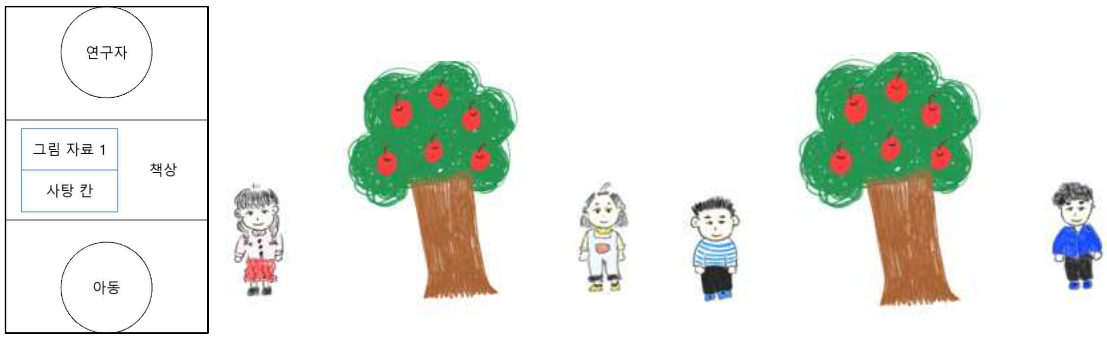
연구자: 만약 선생님과 이야기하는 동안 ○○(이)가 쉬고 싶거나 그만하고 싶으면 언제든지 알려주세요.
그럼 시작할 준비 됐나요?

(아동이 준비되었다고 응답하면 실험으로 넘어간다.)

## 3. 1단계: 기여에 따른 분배

### 3.1. 사과 따기

① 그림자료(남아용 혹은 여아용)와 사탕 칸(바구니로 지칭)을 책상 위에 올려놓는다.




② 오늘 세아(석주)랑 유나(민우)가 사과나무에 가서 함께 사과를 따기로 했어요. 봐요, 친구들이 사과나무로 가고 있어요!

③ (사과를 인물 하단에 각각 5개, 1개 붙이고 나서 설명한다.)
세아(석주)는 열심히 사과를 따서 사과 5개를 땄어요. 유나(민우)도 열심히 사과를 땄는데 결국 사과 1개를 땄어요.

④ (사탕 6개를 아동 앞에 놓는다.) 여기 ○○(이)가 나눠주어야 하는 사탕이 있어요. (사탕을 세며) 하나, 둘, 셋, 넷, 다섯, 여섯. 사탕이 모두 여섯 개네요.

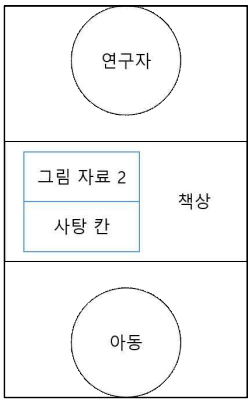
⑤ ○○(이) 생각에, 세아(석주)랑 유나(민우)가 각자 몇 개의 사탕을 받아야 하는 것 같아요? 여기 세아(석주)랑 유나(민우)의 바구니에 ○○(이)가 사탕을 나누어주세요. (아동이 나눌 때까지 기다린다.)

⑥ 세아에게 사탕을 몇 개 주었어요? 유나에게는 사탕을 몇 개 주었어요?

⑦ 왜 그렇게 나누어 주었는지 이유를 말해줄 수 있어요?
(아동의 응답을 결과지에 기록하고 '균등'과 '성과' 중 해당하는 항목에 1점으로 채점한다. '균등'은 균등한 분배를 했다는 응답으로 "둘이 똑같이 가져야 해요." 혹은 "같이 했으니까요." 등이 해당한다. '성과'는 성과에 따른 분배를 했다는 응답으로 "얘가 더 많이 해서요." 혹은 "얘는 다섯 개를 땄으니까요." 등이 해당한다. 두 항목에 해당하지 않는 응답은 모두 0점이다.)

## 3.2. 교실 정리

① 다음 그림 자료로 넘긴다.



② 오늘 소현(재윤)이랑 지아(윤우)가 교실에 가서 함께 블록을 정리하고 있어요. 블록이 많이 어질러져 있네요!

③ (블록을 인물 하단에 각각 5개, 1개 붙이고 나서 설명한다.)
소현(재윤)이는 열심히 블록을 정리해서 결국 블록 1개를 정리했어요.
지아(윤우)는 열심히 블록을 정리해서 결국 블록 5개를 정리했어요.

④ (사탕 6개를 아동의 앞에 놓는다.)
여기 ○○(이)가 나눠주어야 하는 사탕이 있어요. (손으로 사탕을 세며) 하나, 둘, 셋, 넷, 다섯, 여섯. 사탕이 모두 여섯 개네요.

⑤ ○○(이) 생각에, 소현(재윤)이랑 지아(윤우)가 각자 몇 개의 사탕을 받아야 하는 것 같아요? 여기 소현(재윤)이랑 지아(윤우)의 바구니에 ○○(이)가 사탕을 놓아주면 돼요. (아동이 나눌 때까지 기다린다.)

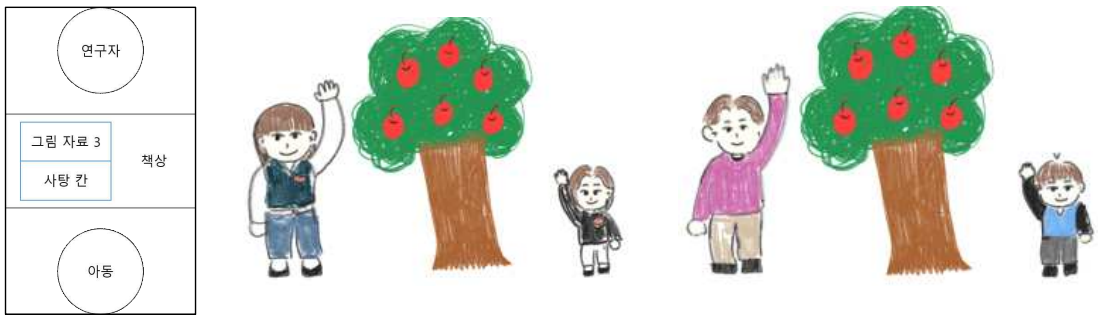
⑥ 소현(재윤)이에게 사탕을 몇 개 주었어요? 지아(윤우)에게는 사탕을 몇 개 주었어요?

⑦ 왜 그렇게 나누어 주었어요? (아동의 응답을 결과지에 기록하고 '균등'과 '성과' 중 해당하는 항목에 1점으로 채점한다.)

## 4. 2단계: 기여와 제약에 따른 분배와 정당화, 타인의 자원 분배 평가 (이하 4개 시나리오의 순서는 무작위로 제시된다.)

### 4.1. 사과 따기 1

① 다음 그림 자료로 넘긴다.




② 오늘 지유(지후)랑 서연(한결)이가 함께 사과를 따기로 했어요. 봐요, 친구들이 사과나무로 가고 있어요!

③ (사과를 인물 하단에 각각 5개, 1개 붙이고 나서 설명한다.)
지유(지후)는 열심히 사과를 따서 결국 사과 5개를 땄어요. 그런데 키가 작은 서연(한결)이는 높이 있는 사과에 손이 닿지 않아서 열심히 사과를 땄는데도 결국 사과를 1개 땄어요.

④ (사탕 6개를 아동의 앞에 놓는다.)
여기 ○○(이)가 나눠주어야 하는 사탕이 있어요. 하나, 둘, 셋, 넷, 다섯, 여섯. 사탕이 모두 여섯 개네요.

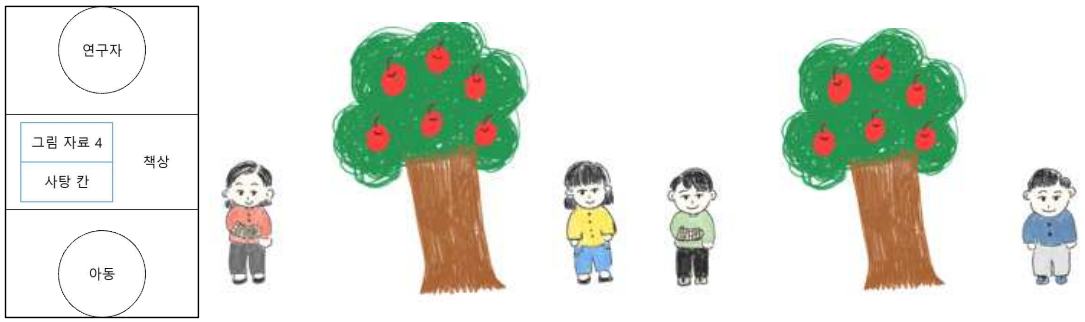
⑤ ○○(이) 생각에, 지유(지후)랑 서연(한결)이가 각자 몇 개의 사탕을 가져야 하는 것 같아요? 여기 지유(지후)랑 서연(한결)이의 바구니에 ○○(이)가 사탕을 놓아주어 볼까요? (아동이 나눌 때까지 기다린다.)

⑥ 지유(지후)에게는 몇 개를 나눠주었어요? 서연(한결)이에게는 몇 개를 나눠주었어요? (성과가 높은 아동에게 준 사탕의 개수를 결과지에 기록한다.)

⑦ 왜 그렇게 나누어 주었는지 이유를 이야기해줄 수 있어요?
(아동의 응답을 결과지에 기록하고 '균등', '성과', '제약' 중 해당하는 항목에 1점으로 채점한다. '균등'과 '성과'는 1단계와 동일하다. '제약'은 제약을 감안한 분배를 했다는 뜻으로, "얘는 키가 작아서 못했으니까요." 등이 있다. 세 항목에 해당하지 않는 응답은 모두 0점이다.)

## 4.2. 사과 따기 2

① 다음 그림 자료로 넘긴다.




② 오늘 소연(성현)이랑 하연(도준)이가 사과나무에 가서 함께 사과를 따기로 했어요. 봐요, 친구들이 사과나무로 가고 있어요!

③ (사과를 인물 하단에 각각 5개, 1개 붙이고 나서 설명한다.)
팔을 다친 소연(성현)이는 열심히 사과를 따서 결국 사과 1개를 땄어요. 하연(도준)이는 열심히 사과를 따서 결국 사과 5개를 땄어요.

④ (사탕 6개를 아동의 앞에 놓는다.)
여기 ○○(이)가 나눠주어야 하는 사탕이 있어요. (손으로 사탕을 세며) 하나, 둘, 셋, 넷, 다섯, 여섯. 사탕이 모두 여섯 개네요.

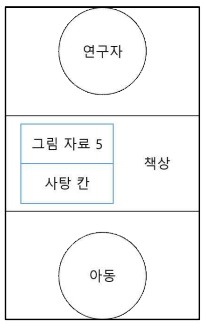
⑤ ○○(이) 생각에, 소연(성현)이랑 하연(도준)이랑 이가 각자 몇 개의 사탕을 가져야 하는 것 같아요? 여기 소연(성현)이랑 하연(도준)이의 바구니에 ○○(이)가 사탕을 놓아주어 볼까요? (아동이 나눌 때까지 기다린다.)

⑥ 소연(성현)이)에게는 몇 개를 나눠주었어요? 하연(도준)이에게는 몇 개를 나눠주었어요? (성과가 높은 아동에게 준 사탕의 개수를 결과지에 기록한다.)

⑦ 왜 그렇게 나누어 주었는지 이유를 이야기해줄 수 있어요?
(아동의 응답을 '균등', '성과', '제약' 중 해당하는 항목에 1점으로 결과지에 기록한다.)

## 4.3. 교실 정리 상황 1

① 다음 그림 자료로 넘긴다.



② 오늘 주원(민준)이랑 서윤(우진)이가 교실에 가서 함께 블록을 정리하고 있어요. 블록이 많이 어질러져 있네요!

③ (블록을 인물 하단에 각각 5개, 1개 붙이고 나서 설명한다.)
눈을 다친 주원(민준)이는 열심히 블록을 정리해서 결국 블록 1개를 정리했어요. 서윤(우진)이는 열심히 블록을 정리해서 결국 블록 5개를 정리했어요.

④ (사탕 6개를 아동의 앞에 놓는다.)
여기 ○○(이)가 나눠주어야 하는 사탕이 있어요. (손으로 사탕을 세며) 하나, 둘, 셋, 넷, 다섯, 여섯. 사탕이 모두 여섯 개네요.

⑤ ○○(이) 생각에, 주원(민준)이랑 서윤(우진)이 각자 몇 개의 사탕을 가져야 하는 것 같아요? 여기 주원(민준)이랑 서윤(우진)이의 바구니에 ○○(이)가 사탕을 놓아주어 볼까요? (아동이 나눌 때까지 기다린다.)

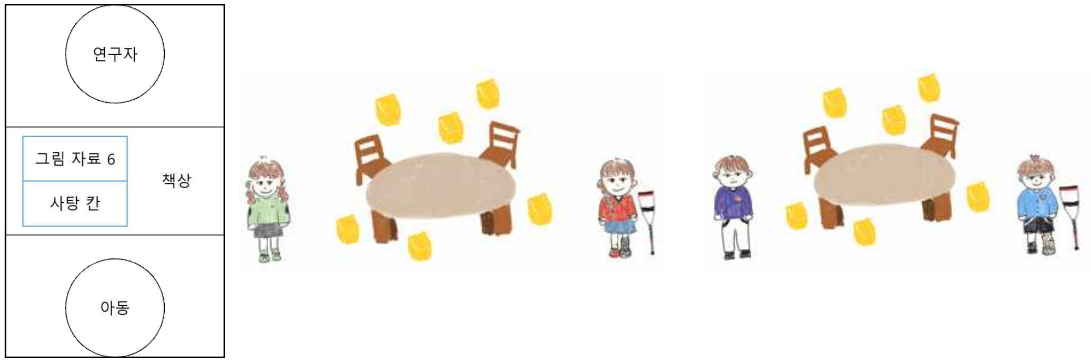
⑥ 주원(민준)이에게는 몇 개를 나눠주었어요? 서윤(우진)이에게는 몇 개를 나눠주었어요? (성과가 높은 아동에게 준 사탕의 개수를 결과지에 기록한다.)

⑦ 왜 그렇게 나누어 주었는지 이유를 이야기해줄 수 있어요?

(아동의 응답을 '균등', '성과', '제약' 중 해당하는 항목에 1점으로 결과지에 기록한다.)

## 4.4. 교실 정리 상황 2

① 다음 그림 자료로 넘긴다.




② 오늘 채윤(이준)이랑 유민(유찬)이가 교실에 가서 함께 블록을 정리하고 있어요. 블록이 많이 어질러져 있네요!

③ (블록을 인물 하단에 각각 5개, 1개 붙이고 나서 설명한다.)
채윤(이준)이는 열심히 블록을 정리해서 결국 블록 5개를 정리했어요. 다리를 다친 유민(유찬)이는 열심히 블록을 정리해서 결국 블록 1개를 정리했어요.

④ (사탕 6개를 아동의 앞에 놓는다.)
여기 ○○(이)가 나눠주어야 하는 사탕이 있어요. (손으로 사탕을 세며) 하나, 둘, 셋, 넷, 다섯, 여섯. 사탕이 모두 여섯 개네요.

⑤ ○○(이) 생각에, 채윤(이준)이랑 유민(유찬)이 각자 몇 개의 사탕을 가져야 하는 것 같아요? 여기 채윤(이준)이랑 유민(유찬)이의 바구니에 ○○(이)가 사탕을 놓아주어 볼까요? (아동이 나눌 때까지 기다린다.)

⑥ 채윤(이준)이에게는 몇 개를 나눠주었어요? 유민(유찬)이에게는 몇 개를 나눠주었어요? (성과가 높은 아동에게 준 사탕의 개수를 결과지에

기록한다.)

⑦ 왜 그렇게 나누어 주었는지 이유를 이야기해줄 수 있어요?
(아동의 응답을 '균등', '성과', '제약' 중 해당하는 항목에 1점으로 결과지에 기록한다.)

## 4.5. 타인의 분배 평가

(2단계에서 무작위로 제시된 시나리오 중 마지막 시나리오부터 역으로 4개의 시나리오에는 ⑧-⑩번을 이어서 질문한다.)

⑧ 그런데 다른 친구는 [성과가 높은 인물]한테도 사탕 3개, [성과가 낮은 인물]한테도 사탕 3개를 줄 거래요. 이렇게 똑같이 나눠주는 것은 잘한 거예요, 잘못한 거예요?

(아동이 잘했다고 하면 ⑧-1, 잘못했다고 하면 ⑧-2로 넘어간다.)

⑧-1 얼마나 잘했어요? 조금 잘했어요, 잘했어요, 많이 잘했어요?
(아동의 응답에 따라 4, 5, 6점 중 하나로 결과지에 기록한다.)

⑧-2 얼마나 잘못한 것 같아요? 조금 잘못했어요, 잘못했어요, 많이 잘못했어요?
(아동의 응답에 따라 3, 2, 1점 중 하나로 결과지에 기록한다.)

⑨ 이번에 다른 친구는 [성과가 높은 인물]한테 사탕 5개를, [성과가 낮은 인물]한테 사탕 1개를 줄 거래요. 이렇게 일을 더 많이 한 친구한테 더 많이 주는 것은 잘한 거예요, 잘못한 거예요?

아동이 잘했다고 하면 ⑨-1, 잘못했다고 하면 ⑨-2로 넘어간다.

⑨-1 얼마나 잘했어요? 조금 잘했어요, 잘했어요, 많이 잘했어요?

(아동의 응답에 따라 4, 5, 6점 중 하나로 결과지에 기록한다.)

⑨-2 얼마나 잘못한 것 같아요? 조금 잘못했어요, 잘못했어요, 많이 잘못했어요?
(아동의 응답에 따라 3, 2, 1점 중 하나로 결과지에 기록한다.)

⑩ 이번에 다른 친구는 [성과가 높은 인물]한테 사탕 1개를, [성과가 낮은 인물]한테 사탕 5개를 줄 거래요. 이렇게 일을 하기 더 어려운 친구한테 더 많이 주는 것은 잘한 거예요, 잘못한 거예요?

아동이 잘했다고 하면 ⑩-1, 잘못했다고 하면 ⑩-2로 넘어간다.

⑩-1 얼마나 잘했어요? 조금 잘했어요, 잘했어요, 많이 잘했어요?
(아동의 응답에 따라 4, 5, 6점 중 하나로 결과지에 기록한다.)

⑩-2 얼마나 잘못한 것 같아요? 조금 잘못했어요, 잘못했어요, 많이 잘못했어요?
(아동의 응답에 따라 3, 2, 1점 중 하나로 결과지에 기록한다.)

## 5. 마무리

연구자: 자, 이제 끝났어요. ○○(이)가 선생님에게 ○○(이)의 생각을 말해줘서 고마워요. (선물을 건네주며) 여기 선생님이 준비한 선물이에요.

---

## <부록 2> 연구자용 응답 기록지

**결과 Sheet**

ID:_____

1. Phase 1

1) 시나리오 A(사과) ---------- 개, 이유: ----------

2) 시나리오 B(블록) ---------- 개, 이유: ----------

2. Phase 2

1) 시나리오 A-1(키 작은) ---------- 개, 이유: ----------

2) 시나리오 A-2(팔 다친) ---------- 개, 이유: ----------

3) 시나리오 B-1(눈병) ---------- 개, 이유: ----------

4) 시나리오 B-2(다리 다친) ---------- 개, 이유: ----------

3. 타인의 분배 평가

1) 시나리오 A-1(키 작은) ------- 점, ------- 점, ------- 점

2) 시나리오 A-2(팔 다친) ------- 점, ------- 점, ------- 점

3) 시나리오 B-1(눈병) ------- 점, ------- 점, ------- 점

4) 시나리오 B-2(다리 다친) ------- 점, ------- 점, ------- 점

Abstract

# Development of children's distributive justice considering merits and constraints

Namkoong, Nalin

Dept. of Child Development & Family Studies

The Graduate School

Seoul National University

This study investigated how children aged 4, 6, and 8 years considered merits and constraints of others in resource allocation. We also examined children's justifications of their resource allocation and their third-party evaluations of other's resource allocations considering merits and constraints.

Ninety-six children aged 4, 6, and 8 living in Seoul and Gyeonggi-do participated in this study. Children were presented with picture cards depicting two characters' different contributions in collaborative contexts. They were then asked to distribute six candies to the characters. Following that, children heard constraint information

that the character with less contribution had a physical constraint that hindered their performance. Children were then given an opportunity to distribute resources and asked to justify their choice. Lastly, they were shown others' resource allocation choices and then asked to evaluate the allocation of others.

Children aged 4, 6, and 8 years considered merits in their resource allocation. In other words, when they knew the contribution information only, children distributed more resources to the meritorious peer by the age 4. However, when they additionally heard the constraint information, children aged 6 and 8 years incorporated both merits and constraints into their resource allocation. That is, children changed their resource allocation, considering the constraint of less-meritorious peer by the age of 6. In addition, older children were more likely to consider the constraint of less-meritorious peer than younger children in their justification responses. Lastly, children evaluated the distribution of others differently depending on age. While 4-years-olds always judged others' resource allocation positively, 6-years-olds judged equal allocation and allocation that was against the merits positively. In contrast, 8-years-olds positively view neither the allocation that was against the merits nor the allocation that was only based on merits; they judged equal allocation positively.

The results indicate that although children can consider merits in their resource allocation at age 4, they can take into account the constraints by the age of 6. Also, the results suggest that children by age 8 can pursue a balanced solution, incorporating two different aspects of moral concerns (merits and constraints) simultaneously when deciding the fair resource allocation.

keywords : resource allocation, distributive justice, merits, effort, outcome, constraints, fairness
*Student Number* : 2021-21381