初等敎育硏究
The Journal of Elementary Education
2000, Vol.14. No.1, pp. 23~46

인간지능으로서의 정서지능: 그 논점과 쟁점*

김 신 호**

◀ 요 약 ▶

본 연구는 지능연구의 현대적 경향에 비추어 인간지능으로서의 정서지능을 이해하고 평가해보기 위하여 (1) 지능연구의 변천사와 최근의 연구동향을 소개하고, (2)정서지능과 관련성이 높은 기존의 비학업적 지능개념들을 고찰하였으며, (3)본 논문의 핵심주제인 정서지능의 정의와 개념화 노력을 정리하고, (4)정서지능 연구의 논쟁점과 해결해야 할 문제점들을 논의하였다. 정서지능 개념의 출현은 높은 사회적 관심과 반향을 불러일으키기도 했지만 지능연구 학계의 많은 비판과 논쟁점들도 남겼다. 정서지능에 대한 연구는 이제 시작에 불과하며, 개념도 아직 확실히 정의되지 않았고, 구성요인도 분명하지 않을뿐더러 그 타당도도 검증된 바 없고, 측정방법도 없으며, 성공에 대한 예언력도 연구된 바 없다. 교육자와 학부모들은 학문적으로 정립이 덜된 미완성의 지능개념인 정서지능에 대하여 신화적인 믿음을 가져서는 안되며 무분별하게 아동교육에 적용해서도 안됨을 지적하였다.

I. 서 론

불란서의 Alfred Binet가 학교에서의 학업수행을 예언해보기 위하여 1905년 지능검사 도구를 최초로 제작한 이후로도 약 100년 가까이 인간지능에 대한 연구가 계속되었지만 인간지능에 대한 본질을 이해하고 그것을 사정하는 방법을 고안해내는 것은 아직도 심리학에 있어서 가장 핵심적 과제로 남아 있다. 또 지능이라는 개념과 정의 자체가 시간과 공간에 따라 상대적이기 때문에 다양한 의미를 가지고 있으며 이는 인간의 지능이 무엇인지를 이해하는 작업을 한껏 복잡하게 만들었다. 그러나 한가지 분명한 것은 지능검사가 학업적성을 측정하는데 가장 많이 사용되어 왔다는 점이다.

인간지능이란 과연 무엇인가? 타고난 인지적 특성 또는 잠재적 능력인가, 후천적으로 습득된 인지적

* 본 연구는 공주교육대학교 학생생활연구소 정책연구에 의하여 수행되었음.

** 공주교육대학교 교수

능력인가? 지능(general intelligence; g)은 기능적 총체인가, 아니면 단지 산술적 총합인가? 인간지능의 심리적 구조는 단면적인가, 다면적인가? 지능은 인간특성중 인지적(cognitive) 측면만으로 충분한가, 아니면 정서적(emotional) 측면과 의지적(volitional) 측면도 함께 고려되어야 하는가? 지능은 학업성공을 예언하기 위한 것인가, 실세계에서의 사회적 성공을 예언하기 위한 것인가, 아니면 둘 다인가? 지능이 학업성공 또는 직업적 성공을 예언할 수 있다면 그 예언력은 어느 정도인가? 이 모든 의문들은 아직도 심리학 분야에서 해결하지 못한 과제이며 끊임없는 논쟁점들이다. 그 중에서도 인간지능의 범위를 인지적 영역에서 정의적 영역으로 까지 확장시켜 정의하려는 시도와 지능이 단지 학업적 성공 뿐만아니라 직업적(사회적) 성공까지를 예언하고 그 예언력을 개선해 보려는 노력은 최근 인간지능 연구의 주된 경향중의 하나이다.

이러한 인간지능 연구 경향의 하나로 1990년 예일대학의 Peter Salovey와 뉴 햄프셔 대학의 John Mayer가 자신의 감정을 이해하고, 타인의 감정을 이해하며, 더 나은 삶을 위하여 정서를 조절할 수 있는 능력을 연구하기 위하여 '정서지능'이라는 지능개념을 최초로 사용하였고, 하바드 대학에서 심리학 박사학위를 취득한 뉴욕 타임즈 지의 기자 Daniel Goleman이 5년 뒤인 1995년에 정서지능(emotional intelligence)이라는 제목의 책자로 Peter Salovey와 John Mayer의 과학적 이론을 평범한 독자들이 소화해내기 쉽게 출간해 냄으로써 학계와 특히 사회 저변에 기대 이상의 관심과 반향을 불러 일으켰다. 많은 학자들이 정서지능의 성공에 대한 예언력을 과장한 것이나, 정서지능에 성격적이고 인지적인 개념들 까지 무리하게 포함시킨 것이나, 정서지능의 측정에 대한 성급한 시도를 들어 혹독한 비판을 함에도 불구하고 Goleman의 'Emotional Intelligence'가 사회적 관심과 반향을 불러 일으킨 이유는 Goleman이 기자 출신이기 때문에 대중의 시선을 끌 수 있는 글솜씨 덕분이기도 하지만 그동안 인간지능을 설명하기 위한 인지중심의 이론들이 인간지능에 대하여 우리들이 궁금해 하는 많은 부분을 충분히 설명하고 있지 못하기 때문이며 (Gibbs, 1995), 이의 극복을 위하여 지능의 개념을 정의적 영역에 까지 확대하고자 하는 시도와 학업적 성공 뿐만아니라 실세계에서의 성공에 대한 예언력을 높여보려는 연구경향 때문이다. 비교적 새로운 연구 영역인 이 분야에 관심있는 학자들은 정서지능에 대해 결국 매우 중요하게 받아들이는 추세에 즐거워 하면서도 정서지능 개념의 오용에 대해서도 우려하고 있다.

본 논문의 목적은 지능연구의 현대적 경향에 비추어 인간지능으로서의 정서지능을 이해하고 평가해 보기 위하여, 첫째 지능 연구의 변천과 최근 동향을 소개하고, 둘째 그동안 지능연구의 초점이 되어온 학업적지능 (academic inetlligence; cognitive intelligence) 외의 비 학업적 지능 (non-academic intelligence; affective intelligence) 이론에 대하여 고찰하며, 셋째 그중에서도 특히 본 논문의 핵심 주제인 정서지능(emotional intelligence)의 정의와 개념화 노력을 정리하고, 넷째 정서지능 연구에 있어서의 여러 가지 논쟁점과 해결해야 할 문제점들을 논의하며, 끝으로 정서지능 연구와 그 활용에 관한 제언을 하고자 함이다.

II. 지능연구의 변천과 최근 동향

최초의 유용한 지능검사 도구를 불란서의 심리학자 Alfred Binet가 고안해 냈고 인간 능력의 개인차에 대한 연구노력이 독일의 심리학자 Stern등에 의하여 본격화 되었지만 그후 인간지능에 대한 연구는 영국과 미국의 심리학자들에 의하여 지배되어 왔다. 가장 중요한 이유중의 하나는 당시 독일의 심리학을 이끌던 Wilhelm Wundt가 인간 능력의 개인차에 대한 관심이 적었고, 인간지능 측정에 대한 Binet의 노력이 불란서의 학계에서 무시되고 있었기 때문이다. 반면, 미국에서는 Stanford 대학의 Lewis M. Terman을 필두로 여러 지능연구가들이 Binet의 검사도구를 번역하여 적극적으로 활용하기 시작하였으며, 영국에서는 Cyril Burt등이 Binet의 측정도구를 표준화하려는 노력을 시도하였다.

인간지능의 개념화에 대한 문제는 지능검사도구 제작자들에게 전적으로 맡겨지지 않았다. 영국의 Spearman은 이요인설 (two-factor theory)을 제창하면서 어떤 정신능력의 수행도 모든 정신활동에 공통적으로 관련된 일반요인 (general factor g)과 개개의 정신활동에 독특하게 요구되는 특수요인 (specific factor)으로 설명될 수 있다고 주장하였다. Spearman은 다연령 층으로 구성된 이종그룹의 표집을 대상으로 실행된 연구에서 그의 이론이 학업성취의 개인차를 어떻게 설명할 수 있는지를 보여주었다. 그러나 미국의 Thorndike는 동종그룹을 대상으로한 그의 연구결과를 토대로 지능에는 여러 가지 독립된 요인들로 구성되어 있음을 주장하면서 Spearman의 이요인설을 반박하였다.

Spearman과 Thorndike의 서로 다른 주장과 관련한 논쟁은 오랫동안 계속되었고 미국에서는 Thorndike의 입장을 선호하여 Kelley, Thurstone, Guildford등에 의하여 지능의 다요인설을 주장하면서 Spearman의 일반요인의 역할을 과소평가 하였다. 이에 대해 영국의 Burt와 Vernon등은 Spearman의 이론을 수정 보완하여 일반요인을 최상위에 그리고 여러개의 특수요인들을 하위에 두는 지능위계이론을 제시하였다. 논쟁은 오늘날까지도 계속되고 있으며 Jenson과 같은 학자들은 일반요인의 역할을 강조하는 반면, Horn과 같은 학자들은 일반요인이 심리학적으로 의미있는 구인(construct)이라고 보지 않고 있다. 그러나, 가장 인기있는 최근의 지능이론은 영국의 위계이론과 미국의 다요인이론을 함께 수용한 절충식 이론이며 이 이론은 Cattell에 의하여 제시되었다. Cattell은 영국 태생의 심리학자로 Spearman 아래서 박사학위를 받았으며 Thorndike 아래에서 박사후과정을 마쳤고 Burt, Thurstone등과 같이 연구를 수행하였다. 그후 Cattell (1943)은 두 개의 일반지능(fluid intelligence; Gf와 crystallized intelligence; Gc)과 하부에 Thursthone이 제시한 여러개의 기초요인들을 둔 준위계이론(quasi-hierarchical theory)을 제시하였다. Cattell이 제시한 준위계이론에 대한 현대적 시각은 다소 달라졌다. 예를들어 Horn(1985)은 Cattell이 제시한 두 개의 일반지능 대신에 열 개의 상위지능(higher-order intelligence)을 주장하였다. Horn이 제시한 열 개의 상위지능은 fluid ability(Gf), crystallized ability (Gc), broad visualization(Gv), clerical speed(Gs), broad auditory thinking(Ga), correct decision

speed(CDS), short-term acquisition retrieval(SAR), long-term storage retrieval(TSR), visual sonsory detectors(vSD), auditory sensory detectors(aSD)등 이다.

최근의 인간지능에 대한 연구경향은 과거와 사뭇 달라졌다. 첫째, 현대 지능연구가들은 지능의 특성(traits) 또는 지능의 산출물(products)에 관한 연구보다는 지능발달을 이해하기 위한 사고과정(thinking processes) 연구에 더 관심을 가지고 있다. 이러한 연구경향은 1970년대부터 미국 심리학계를 지배하기 시작한 인지혁명의 결과이며 이때부터 인지주의 심리학자들은 능력검사 수행결과와 기초인지과정을 측정하기 위하여 설계된 과업의 수행결과간 상관성 연구를 통하여, 또는 능력검사의 수험자가 사용할 수 있는 문제해결 방략의 모형화를 통하여 인간능력의 구조를 이해하려고 노력하고 있다.

둘째, 현대지능이론가들은 지능의 개념에 정서적(emotional) 측면과 의지적(volitional) 측면을 포함시켜 지능개념의 확장을 꾀하고 있다. 그들은 일찍이 아리스토텔레스가 인간의 정신기제를 인지적(knowing), 정서적(emotional), 의지적(willing) 면으로 분류한 것이 타당하다면 인간의 정신능력에 대한 완전한 이론은 인간능력의 인지적 측면 뿐만아니라 정서적 측면과 의지적 측면도 설명할 수 있어야 한다고 주장한다(Snow & Farr, 1987). 또 정서와 의지를 무시한 채 인간지능을 이해하려는 시도는 인공지능 연구분야에서 지식을 무시한 초기의 시도처럼 비효과적일지도 모른다고 지적한다. 최근 많은 심리학자들이 지능개념을 확장하려는 시도에 동의하면서, 과거의 지능개념은 언어적 기능과 수학적 기능만을 포함하는 협의의 개념이었고, 지능검사의 결과는 대부분 학교에서의 학업성취를 예언하는데 그쳤기 때문에 학교 이외에서의 수행과 성취에 대한 예언과는 점점 더 동떨어지게 되었다고 비판한다(Gardner, 1983). 이에 동의하는 학자들(예: Sternberg; Salovey)은 인간지능에 대해 넓은 관점을 가지고 있으며 지능의 어떤 속성이 성공적인 삶으로 이끄는 지와 관련하여 지능개념을 재조명하려 노력하고 있다. Sternberg와 Wagner(1986; 1993)등의 실제적 지능(practical intelligence), Walker와 Foley(1973), Cantor와 Kihlstrom(1987)등의 사회적 지능(social intelligence), Salovey와 Mayer(1990)등의 정서지능(emotional intelligence), Gardner(1983)의 다중지능(multiple intelligence), Sternberg(1984)의 삼위일체 지능이론(triarchic theory)등은 이러한 지능연구의 대표적인 예이다.

셋째, 현대지능 연구의 또 하나의 경향은 인간지능을 상황적으로(contextually) 이해하려는 시도이다. 인간지능을 상황적으로 이해한다는 의미는 인간의 어떤 행동이 지능적 행동인지 시간과 공간에 따라 달리 정의될 수 있으므로 인간지능이 문화배경에 따라 달리 이해될 수 있음을 말한다. 이러한 연구경향을 대표하는 지능이론이 현대 지능연구의 주류중의 하나인 Sternberg(1984)의 삼위일체이론이다. Sternberg는 그의 상황하위이론(contextual subtheory)에서 환경에 대한 적응, 선택, 조형의 본질은 문화배경마다 달라질 수 있기 때문에 어떤 행동이 지능적 행동인지는 주어진 문화배경 속에서 이해되어야 한다고 주장하고 있다.

넷째, 최근 인간지능을 이해하고 그 측정을 개선하기 위하여 지능 그 자체에 대한 연구 보다 학업성

취에 대한 연구, 특히 과학, 수학, 문학등의 특정 영역에서의 지식의 습득, 조직화, 사용에 대한 연구로 급속히 전환하고 있다(Glaser, Lesgold, & Lajoie, 1987). 기존의 지능검사가 학업적성의 측정에 주로 사용되어왔음은 주지의 사실이다. 지능연구자들은 학교학습과제가 요구하는 지식 및 사고기능의 본질과, 지능검사에서 측정되는 지식 및 사고기능의 본질을 이해하기 시작하면서, 어떻게 지능검사 결과가 학교에서의 학업성취를 예언할 수 있는지 그 이유를 밝혀내기 시작하였다. 지능검사의 문항들은 대개 그것들이 예언해야 할 학교학습과제와 매우 다르다. 그러나 연구분석결과들은 지능검사 문제를 해결할 때 사용하는 사고과정과 학교학습과제를 해결할 때 사용하는 사고과정의 동질성을 밝혀내고 있다(Snow & Lohman, 1984). 이 때문에 학자들은 지능검사 문항의 정밀한 검토보다는 학교현장에서의 학업성취와 학교학습과제에 대한 연구를 통하여 지능구조의 이해와 지능측정의 개선을 꾀하는 것이 지름길임을 인식하기 시작하였고(Cronbach, 1984), 이것이 기존의 지능검사도구 보다 실제 학습지도의 여러 가지 측면에 유용한 지능검사 도구를 만들어 내는 데 실효성이 크다고 보고 있다. 이는 앞으로 학교학습과제와 이의 성취에 대한 분석이 지능측정 분야와 수업심리 분야의 중요한 연구활동 영역으로 지속될 것임을 말해주고 있다.

III. 비학업적지능(non-academic intelligence)이론들에 대한 고찰

전술한 바와 같이 최근 지능연구의 주요 동향중의 하나가 인간능력의 인지적 측면만을 주로 포괄하던 과거의 지능개념에 인지적 영역 뿐만아니라 정의적 영역과 그 외의 영역까지 확장, 포함시켜 학교에서의 학업수행 뿐만아니라 실제 삶에 있어서의 성공 여부까지도 예언해 보려는 시도이다. 학업적지능 이외의 대표적인 비학업적 지능이론으로 사회적지능이론, 실제적지능이론, Gardner의 다중지능이론 중 개인지능이론(personal intelligence: interpersonal and intrapersonal intelligence), 정서지능이론 등을 들 수 있는데 본 장에서는 앞의 세 이론만을 차례로 다루고 다음 4장에서 정서지능이론을 다루고자 한다.

1. 사회적 지능(social intelligence)

지능연구가들 사이에서 사회적지능이라는 개념은 오랜 역사를 두고 사용하여 왔다(Waker & Foley, 1973). Thorndike(1920)는 일찍이 사회적 지능을 다른 형태의 지능들과 구별하여 "여러 부류의 사람들을 이해하고, 잘 다루며, 인간관계에 있어 현명하게 대처하는 능력"이라고 정의하였다. Moss와 Hunt

(1927)는 사회적 지능을 "사람들과 잘 어울리고 그들을 잘 다룰 수 있는 능력"이라고 정의하였고, Vernon(1933)은 "사람들과 잘 어울리고, 사회적 기술과 사회문제에 대한 지식에 밝고, 타인들로부터의 자극에 감수성을 발휘할 수 있는 능력"이라고 정의하였다. Wechsler(1958)는 또 사회적지능을 "인간을 잘 다루는 재주"라고 정의 하고 있다. Thorndike를 포함한 여러 학자들의 정의를 종합해 볼 때 사회적 지능은 전통적인 학업적지능(academic intelligence)이나 인지적지능(cognitive intelligence)과는 다른 지능개념으로서 "자신과 타인의 내적 상태, 동기, 행동들을 지각하고 그와 같은 정보를 토대로 최적의 행동을 도출해낼 수 있는 능력"이라고 정의될 수 있다.

사회적지능에 대한 연구는 Thorndike이후 60년대 까지 계속되었지만 이분야의 연구에 종사해온 대부분의 학자들은 "50년 이상의 연구에도 불구하고 사회적지능은 개념도 제대로 정의되지 않고 측정방법도 제대로 없는채로 남아있다"는 Cronbach(1960)의 결론에 동의하면서 그 동안 여러 가지로 충분한 시도가 있었지만 이 분야 연구에 더 이상 기대할 것이 없다고 결론지었다.

최근 사회적지능과 이의 측정에 대한 관심이 되살아나고 있고(Cantor & Kihlstrom, 1987; Ford & Tisak, 1983; Legree, 1995; Sternberg & Smith, 1985) 이 분야의 연구들이 많이 진행되고 있다. 그러나 아직도 사회적 구인(social constructs)에 대한 명확한 정의없이 이의 측정과 해석에만 관심을 두고 있다는 문제점을 안고 있다. 지능연구가들은 사회적지능을 학업적지능이나 일반지능과 이론적으로 그리고 경험적으로 분리 또는 변별하고자하는 시도를 최근까지도 성공시키지 못하고 있다(Ford & Tisak, 1983). 이러한 시도가 성공하지 못하는 까닭은 연구방법상의 문제와(Wong, Day, Maxwell, & Meara, 1995) 사회적지능 구조의 다면성(행동적요소와 인지적요소 등)을 간과하는 데서 기인하는데 이는 사회적지능을 너무 넓게 정의하여 언어적지능이나 공간적(시각적)지능과 중첩되기 때문이라고 보고 있다(Ford & Tisak, 1983).

2. 실제적지능(practical intelligence)

실제적지능이론은 실세계에서의 과업을 성공적으로 수행하는 데는 직접적으로 배우지도 않았고, 언어화되지도 않았으며, 잘 정립되지도 않은 암묵적 지식이 관련되어 있음을 전제하면서(Sternberg, Wagner, & Okagaki, 1993), 실제적지능을 "개인의 일상생활에 적합한 절차화 된 지식"(Sternberg & Caruso, 1985)이라고 정의하고 실제적지능은 그 지식을 사용하는 상황과 밀접하게 연관되어 있다고 설명하고 있다. 실제적지능을 학업적지능(academic intelligence)과 구별할 수 있는 가장 중요한 개념적 특성의 준거는 첫째, 학교교육을 통하여 얻어진 능력인가? 둘째, 절차화 되었는가? 셋째, 일상생활에서 부닥치는 실세계의 문제와 얼마만큼 연관되어 있는 능력인가? 이다. Sternberg와 Caruso(1985)는 실제적지능의 요소를 (1)사람들을 잘 다루고(managing people), (2)과업을 잘 처리하며(managing tasks), (3)

자신을 잘 경영하고(managing self), (4)경력을 잘 관리하는(managing career) 능력으로 구분하고 있다.

3. 개인지능(personal intelligence)

Gardner(1983)는 7개의 서로 다른 지능을 포함하는 다중지능(multiple intelligence)이론을 발표하였다. 7개의 다중지능은 언어적지능(linguistic intelligence), 논리수학적지능(logical-mathematical intelligence), 공간적지능(spatial intelligence), 신체운동적지능(bodily-kinesthetic intelligence), 그리고 두 개의 개인지능(personal intelligence)으로 구성되어 있다. Gardner의 다중지능 중 마지막 두 개의 개인지능은 비학업적 지능(non-academic intelligence)으로서 개인내적지능(intrapersonal intelligence)과 개인간의지능(interpersonal intelligence)으로 나누어 진다. 개인내적지능은 "자신의 내면세계에 관한 지식"이며 "개인간의지능은 타인의 정서와 의지를 결정짓는 능력"이라고 정의한다(Jones & Day, 1997).

IV. 정서지능(emotional intelligence)의 정의와 개념화

과거의 지능개념이 언어적 기능이나 수학적 기능만을 주로 포함하는 협의의 개념으로서 대부분 학교에서의 학업성취를 예언하는 학업적 지능으로서의 역할만을 해왔기 때문에 학교밖의 실생활에서의 성취나 효과적 수행에 대한 예언과는 동떨어져 있었다는 계속적인 비판에 따라 효과적인 실생활과 관련된 지능요소의 발견을 위하여 여러 가지 비학업적 지능에 대한 연구가 진행되어 왔다. 지금까지 지능연구 분야에 소개된 비학업적지능들은 앞장에서 이미 소개된 실제적지능, 사회적지능, 개인지능과 정서지능 등이다. 이 비학업적지능 개념들은 많은 공통점과 유사성을 가지고 서로 친밀하게 연관되어 있을 뿐만아니라 내용이 중첩되어 있지만 개념의 포괄성이나 이론적 접근방법에서 다소 차이점을 가지고 있기 때문에 이를 간략하게 정리해 볼 필요가 있다.

먼저, 실제적지능 개념은 학교밖의 실생활에서의 상식(common sense)을 대변하지 못하는 학업적지능의 한계를 보완하기 위한 지능개념으로서 학교에서 직접적으로 습득되지 않은 암묵적 지식으로 구성된 지능이며 여타의 비학업적 지능개념들을 모두 포괄하는 광의의 지능개념이라고 볼 수 있다. 이에 비하여 사회적 지능이나 Gardner의 개인지능(개인내적지능과 개인간의지능)은 단지 실생활에서 이루어지는 인간관계에 있어서의 사회적 판단과 관련한 사회적 유능성만을 포괄하는 지능들로서 실제적지능 개념보다는 협의의 비학업적 지능개념이다. 이에 대하여 Wagner와 Sternberg(1985)는 사회적지능은 단지 인간관계를 다루고, 실제적지능은 자신을 관리하고, 타인을 관리하며, 업무를 관리하고, 경력을 관

리하는 것을 다루므로 사회적지능은 실제적지능의 부분집합이라고 보고 있다. 한편 정서지능은 또다른 비학업적 지능개념으로서 사회적지능의 부분집합이며(Salovey & Mayer, 1990; Mayer & Salovey, 1993), Gardner의 개인지능의 부분집합이기도 한(Salovey & Mayer, 1990) 지능개념이기 때문에 자신에 대한 일반적 감각이나 타인에 대한 감정(appraisal)보다는 문제를 해결하고 행동을 조절하기 위하여 자신과 타인의 정서상태를 인지하고 사용하는 '과정'에 초점을 두고 있다. 지능개념들간의 관계를 모형화하면 그림 1과 같이 정리될 수 있다.

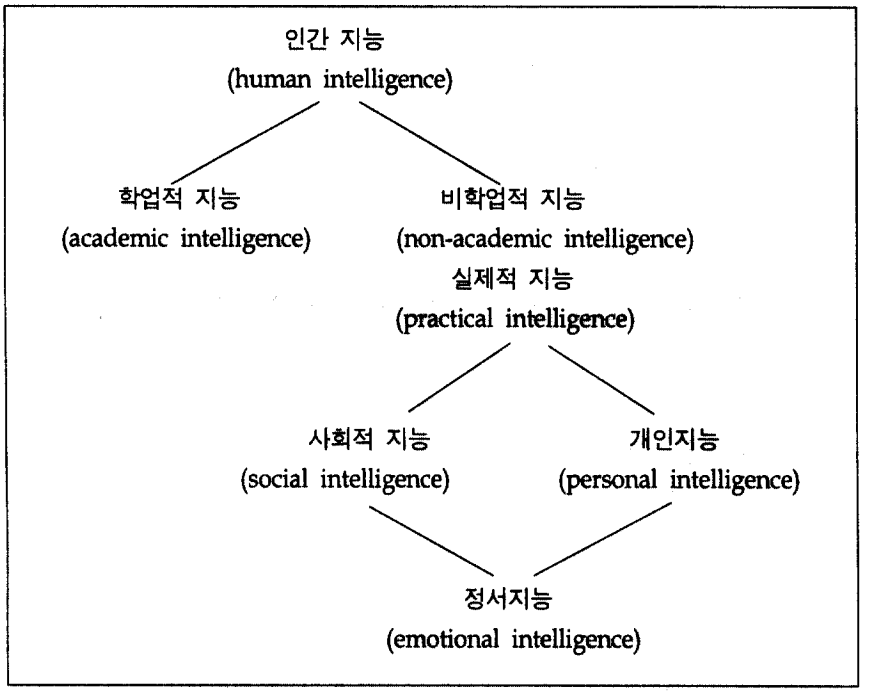

그림 1. 지능 개념들간의 관계 모형

정서지능은 "자신과 타인의 감정을 조절하고, 분별하며, 이러한 정보를 이용하여 자신의 사고와 행동을 안내하는 능력"이라고 정의되고 있다(Salovey & Mayer, 1990). 정서지능의 구조는 자신과 타인의 정서에 대한 언어적, 비언어적 감정과 표현, 자신과 타인에 대한 정서의 조절, 그리고 문제해결 상황에서의 정서적 정보의 이용 등으로 구성되어 있으며(Mayer & Salovey, 1993), 정서지능 구조의 제 요소들은 그림 2와 같이 정리될 수 있다.

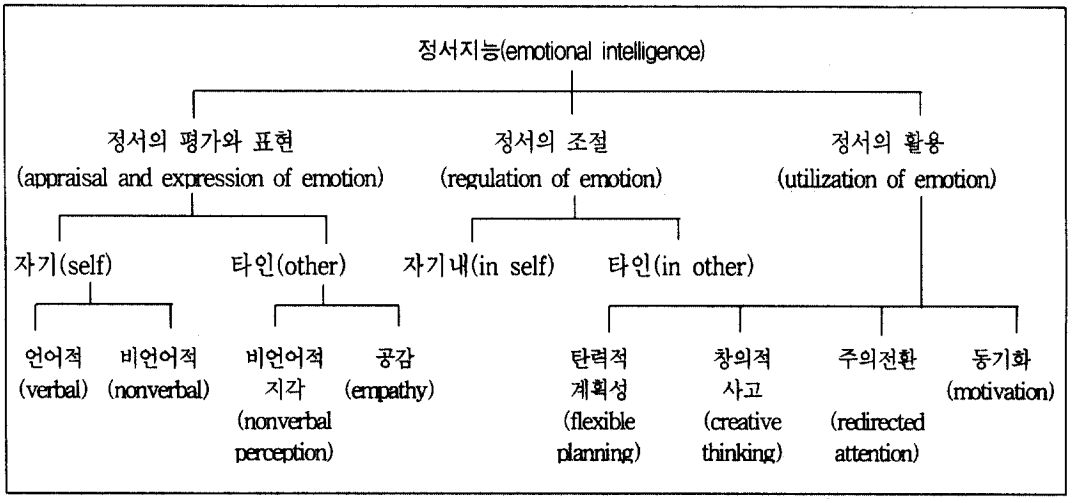

그림 2. 정서지능의 개념화(Salovey &Mayer, 1990)

1. 정서의 감정과 표현(appraisal and expression of emotion)

정서지능에 연관된 정보처리 과정은 정서관련 정보가 지각체계에 입수되면서 활성화된다. 정서지능은 느낌에 대한 정확한 감정(appraisal)과 표현을 가능하게 하고 고정된 법칙에 의해서 그것들을 운용하게 한다. 또 정서적 감정(appraisal)은 부분적으로 다양한 정서의 표현을 결정짓는다.

정서적으로 유능한 사람은 자신의 정서에 대하여 빨리, 정확하게 지각하고 반응하며 그러한 정서를 남들에게 언어적 또는 비언어적으로 잘 표현한다. 타인의 정서적 반응을 기술적으로 인식하고 그들에게 감정이입적 응답을 하는 것도 정서지능의 구성요소 중의 하나이다. 이러한 기능은 타인의 정서적 반응을 정확히 재게 하고, 응답함에 있어 사회적으로 적응적 행동을 선택하도록 돕는다. 그런 사람들은 타인들로부터 진지하고 따뜻한 사람으로 지각되는 반면 그러한 기능이 부족한 사람은 부주의하고 야비한 사람으로 보일 수 있다.

2. 정서의 조절(regulation of emotion)

정서의 조절도 정서지능의 중요한 구인 중의 하나이며 이 기능은 개인을 적응적이고 강화적인 기분상태로 이끈다. 대부분의 사람들은 자신과 타인의 정서를 조절하고, 특히 정서적으로 유능한 사람들은 이러한 과정에 뛰어나서 특정한 목적을 달성하기 위해서 이 기능을 잘 이용한다. 긍정적 측면에서, 사람들은 자신과 타인의 기분을 고조시키고 타인의 정서를 잘 운용하여 바람직한 결과를 낳도록 동기화 시

킨다. 부정적 측면에서, 반사회적 기능을 가진 사람들은 속임수의 장면을 만들어내고 타인을 사회병리학적으로 잘못된 결과로 이끈다.

3. 정서의 이용(utilization of emotion)

사람들은 일상적 과제를 다룰 때 문제를 적응적으로 해결하기 위하여 정서지능을 이용한다. 정서적으로 유능한 사람들은 어떤 문제를 선호하고 그 문제를 다루는 방법을 선택함에 있어 다른 사람에게서 주어지는 어떤 대가보다도 자신의 내적인 정서적 경험과 더 관련지어 생각한다. 예컨대, 그런 사람들은 직장에서 얼만큼 벌 수 있느냐 보다는 그 직장생활이 얼마나 행복할 수 있느냐에 더 관심을 갖는다. 문제에 봉착했을 때, 정서를 잘 이용하는 사람들은 더 창의적이고, 문제를 해결하기 위한 여러 가지 대안을 찾는 데 훨씬 유연하며, 그 대안들 중 선택하는데 있어 정서적 고려를 용이하게 통합한다. 결국, 정서지능과 관련된 기능이 잘 발달한 사람들은 자신의 정서를 잘 이해하고 표현하며, 타인의 정서를 잘 인지하고, 적응적 행동으로의 동기화를 위하여 감정과 기분 그리고 정서를 잘 조절할 줄 안다.

V. 정서지능 연구의 논쟁점

최근 Salovey와 Mayer(1997)는 그들이 1990년에 제시한 정서지능의 개념화 모형을 구성요소들의 위치가 부적절하고 정서의 지각과 조절만을 강조할 뿐 감정에 대한 사고과정을 간과하고 있다는 이유에서 그림 3과 같이 수정 제시하고 있다. 이를 바탕으로 그들은 정서지능의 정의도 이전과 달리 수정하였는데 정서지능이란 "정서(emotion)를 정확하게 지각하고, 평가하며 표현하는 능력; 감정(feelings)이 사고를 촉진시킨다는 전제하에서 그러한 감정에 접근하고 생성하는 능력; 정서와 정서적 지식을 이해하는 능력; 지적, 정서적 성장을 증진시키기 위하여 정서를 조절할 수 있는 능력"이라고 정의하고 있다.

수정된 정서지능의 개념화 모형은 이전의 모형과 특히 세 가지 점에서 달라졌다. 하나는 이전의 모형과 달리 정서적 과정을 중시하였다는 점이고, 다른 하나는 정서지능 개념의 범주에서 동기적 측면을 배제하여 정서지능의 개념을 다른 지능개념들과 확연하게 구분하려고 노력하였다는 점과, 마지막 하나는 능력수준의 위계를 상하로, 발달단계의 차이를 좌우로 설정하고 있다는 점이다(전겸구, 1997; 하대현, 1997).

Salovey와 Mayer(1990)에 의해서 제시되고 Daniel Goleman(1995)에 의해서 사회적 관심과 반향을 불러일으킨 정서지능 개념은 그 높은 관심과 인기에도 불구하고 지능연구 학계에 많은 비판과 논쟁점들을 남겼다. 정서지능 개념이 기존의 지능이론들처럼 존재의 이유를 증명하기 위하여는 많은 시간과 연구노력이 필요할 것으로 보이며 끊임없이 제기되는 많은 질문에 설득력 있는 답을 해야할 것으로 보인다.

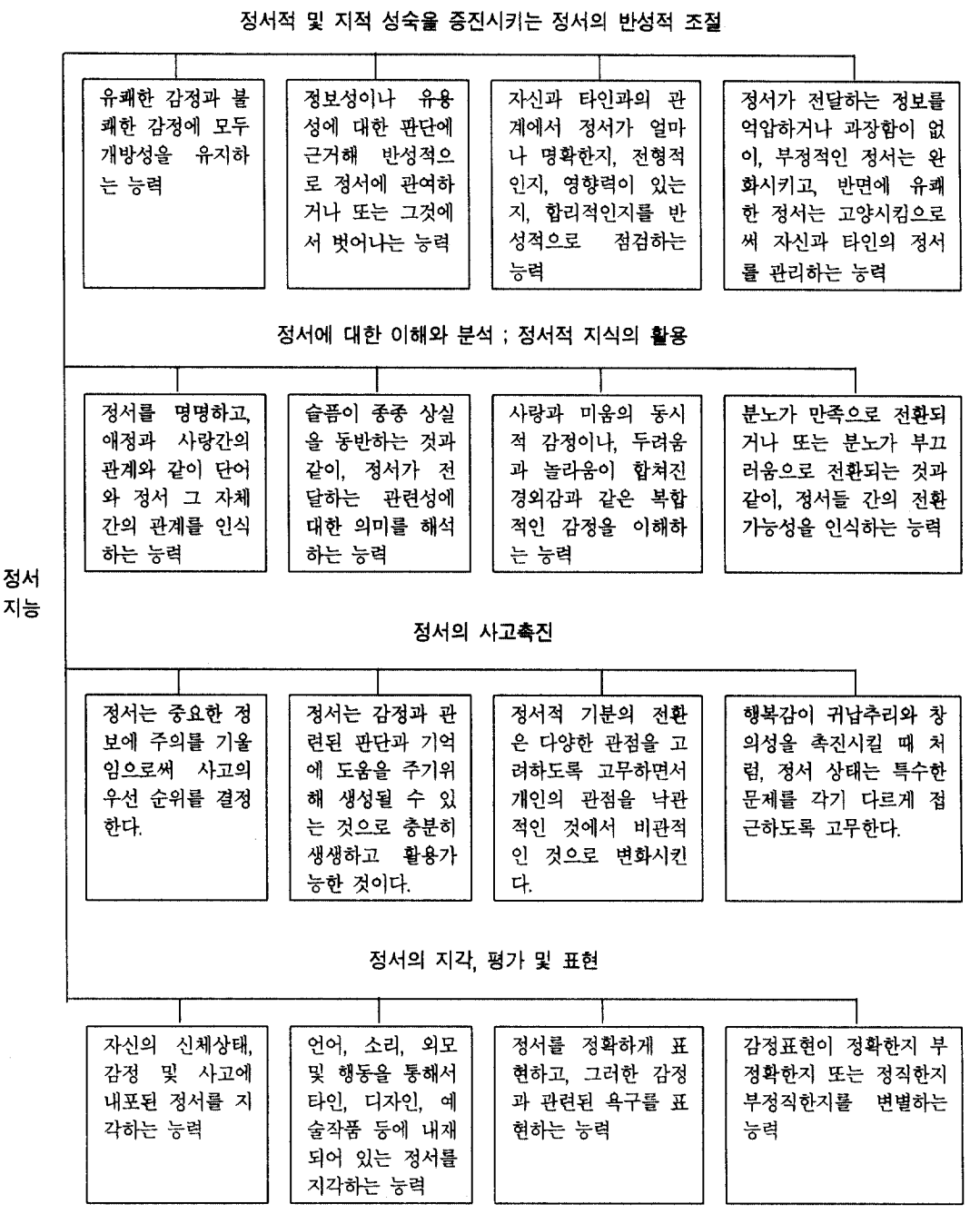

그림 3. Salovey와 Mayer의 정서지능 모형(1997)

인간의 정서에 지능성을 부여할 수 있는가? 있다면 정서와 관련한 어떤 특성에 한정시켜야 하는가? 정서지능은 성격특성과 어떻게 구분할 수 있는가? 기존의 다른 여러 비학업적 지능개념들과의 유사성과 중복성을 어떻게 설명하고 변별하여 정서지능 개념이 인간지능에 대한 설명력을 보완하기 위하여 필수불가결한 지능개념으로서의 존재가치를 인정받을 수 있는가? 정서지능이론은 지능이론인가 아니면 아직 미성숙한 하나의 모형에 불과한가? 정서지능의 심리적 구성요소는 적절히 추출되었으며 그 구성타당도는 입증될 수 있는가? 개개인의 정서지능을 측정하고 계발할 수 있는가? 정서지능이 적성이라면 학업성공 또는 실세계에서의 사회적 성공을 어느 정도 예언할 수 있으며 Daniel Goleman의 역설처럼 IQ가 설명하지 못하는 사회적 성공의 80%를 과연 설명할 수 있는가? 정서지능이라는 새로운 지능개념을 학교현장에서는 어떻게 받아들여야 하며 어디까지 수용해야 하는가? 이상 나열한 많은 중요한 질문들은 정서지능이론이 존재가치를 인정받기 위하여 해결해야 할 과제임에 틀림없다.

1. 인간의 정서에 지능성을 부여할 수 있는가?

지능의 정의에 대한 논쟁은 새삼스러운 것은 아니지만 일반적으로 두가지 흐름이 존재 한다. 문화배경을 배제한(culture-free) 제한적 정의를 선호하는 지능학자들은 지능을 "학습하고, 기억하고, 기호를 조작하고, 추상적으로 추론할 수 있는 능력"이라고 정의하기 때문에 시간과 공간을 초월하여 어느 문화권에나 적용될 수 있는 인간의 능력 특성 중 인지적 특성만을 지능의 개념에 포함시키고 있다(예: Galton, Spearman, Terman, Cattell, Eysenck 등). 반면, 문화배경을 고려한(culture-bound) 포괄적 정의를 선호하는 지능학자들(예: Wechsler, Sternberg, Gardner, Chomsky, Fodor, Anderson 등)은 지능을 "유목적적으로 행동하고, 합리적으로 사고하고, 환경을 효과적으로 다룰 수 있는 개인의 총합적 능력"(Wechsler, 1958)이라고 정의하여 지능의 개념에 인간능력 특성중 인지적 특성 뿐만아니라 정의적 특성, 심지어는 심동적 특성까지도 포함시키려 하고 있다. 그러므로 정서지능이 인간지능의 범주에 속하는가 하는 문제는 먼저 지능에 대한 정의의 어떠한 흐름을 택할 것인가와 관련되어 있다.

정서지능이 인간지능이기 위해서는 인간의 정서와 관련하여 어떠한 특성에 한정시켜 지능개념에 포함시키며 인간의 성격 특성과 어떻게 구분할 수 있는가를 해결해야 한다. 먼저, 정서는 "기쁨, 슬픔, 사랑, 절망감, 원망감, 수치감, 두려움, 분노, 행복감 등과 같이 내적 또는 외적 사건에 생리적, 인지적, 동기적, 경험적 조직 등, 많은 심리적 하위조직들이 관련된 조직적 반응으로서 비교적 짧고 강하게 일어나는 동기적 경향성을 띤 심적 상태"라고 정의될 수 있다(Carlson & Hatfield, 1992; Salovey & Mayer, 1990). 인간의 어떤 특성이 지능의 범주에 속하려면 우선 수행을 잘하고 못하고를 평가할 수 있는 능력의 범주에 속해야 하고, 능력이라 할지라도 일반적이어서 개인의 지각적 또는 운동적 제한성과 관계없이 평가할 수 있고 계발할 수 있어야 한다. 이에 대해 일부 지능학자들은 동의하고 있지 않지만, 일반적

이지 않은 능력까지도 지능의 일부라고 한다면 일부 사람들을 대상으로는 측정할 수도 없고 계발 할 수도 없다. 예를 들어, '기억하는 능력'은 잴 수 있고 계발할 수 있지만 '시각적 형태를 기억하는 능력'은 일부 사람들을 대상으로는 잴 수도 없고 계발할 수 도 없다. 우리가 사람들의 '기억능력을' 측정하기 위하여 시각적 형태를 사용할 수는 있지만 맹인들을 위하여는 대안적 방법을 사용해야 할 것이다. 그러므로 인간의 '정서' 그 자체는 우열을 가려 측정할 수 있는 능력이 아니기 때문에 성격특성이라고 볼 수는 있으나 지능개념에는 포함시킬 수 없음이 자명하다. 정서지능 또한 '자신과 타인의 정서를 지각하고, 표현하고, 생성하고, 이해하고, 조절할 수 있는 능력'(Salovey & Mayer, 1997)이라고 정의되어 능력의 범주안에 속하고, Salovey와 Mayer 자신들이 "다른 사람이 느끼는 것을 인식할 수 있는 것은 정신능력"이라고 주장하고 있을지라도 그것을 측정하기가 쉽지 않고 계발하기가 쉽지 않다는 측면에서 인간지능으로 인정하기에 아직은 무리가 있다. 이 문제와 관련하여 Scarr(1985; 1989)는 인간덕목의 모든면을 지능이라는 기치 아래 일괄 취급하는 흐름이 있으며 이러한 흐름은 지능연구분야 뿐만아니라 다른 영역의 연구분야에 까지도 위협이 되고 있을 뿐만아니라 그러한 덕목들이 지능과 상관되어 있지만 지능은 아니라고 비판하면서 다음과 같이 기술하고 있다.

> 좋은 인간관계, 음악이나 무용 또는 그림그리기 등의 예술적 재능과 같이 우리사회 속에서 충분히 보상되지 않는 덕목들이 있다. 그것들을 지능이라 일컫는 것은 지능이론들을 정당화하지도 못하고, 성격특성이나 합의에 의해 성립된 지능의 정의 밖의 특수재능들을 정당화하지도 않는다. 또 모든 인간의 덕목을 지능이라고 부르는 것이 그러한 이론들이 주장하는 궁극적 목적인 사회적 보상을 재정립하지도 않는다(Scarr, 1989).

2. 정서지능은 성격특성과 구분될 수 있나?

인간지능을 연구하는 심리학자들은 지능을 다음의 세가지 수준의 기능과 관련되어 있다고 보는데, 첫째는 지식습득에 관여하는 기본적인 정신적 조작이고, 둘째는 이용가능한 지식과 기능의 수준이며, 셋째는 새로운 환경에 적응하는 능력이다(Matarazzo & Denver, 1984). 여기에서 기본적인 정신조작은 기본적인 성격과정, 예를들면 동기적 과정이나 정서적 과정 등과 개념적으로 변별될 수 있으나, 지능이 지식과 기능의 목록이나 적응적 행동과 연관될 때는 지능과 성격의 경계가 불분명해진다. 그 이유는 지능을 구성하는 지식과 기능의 종류가 성격을 구성하는 내용과 다르지 않으며 지능연구자들이 관심있는 적응적 행동의 종류에 성격심리학자들도 또한 관심을 가지고 연구하기 때문이다. 지능학자들이나 성격심리학자들은 지능연구나 성격연구에서 중복되는 현상들을 많이 볼 수 있기 때문에 이러한 현상들을 설명하는데 있어 지능변인들과 성격변인들간의 중간면의 필요성을 인정하고 있다(Cantor, 1990;

Sternberg & Wagner, 1989). 성격특성들과 지능은 매우 밀접하게 관련되어 있는 것이 사실이며 특히 성격특성들 중에서 호기심, 흥미, 몰입, 신중성, 융통성 등은 유달리 지능과 밀접하게 관련되어 있다. 지능이 표현되는 방법이 개인의 성격에 의해서 결정되며 그래서 성격은 지능표현의 조정자 역할을 한다. 인간의 지능과 성격을 구분하기 쉽지 않은 것은 유기체라는 하나의 틀속에서 생리적 조직, 사고과정, 정서상태, 운동기능, 의사소통 형태, 그 밖의 모든 기능들이 상호 협조하에 하나의 단위로서 종합적으로 기능하기 때문이며 이는 Ford(1987)의 Living Systems Framework (a comprehensive theory of human functioning)이론이 잘 설명하고 있고 Damasino(1994), LeDoux(1996)등의 신경과학자들이 밝힌 사고를 관장하는 뇌와 정서를 관장하는 뇌의 신경회로가 연결되어 있음이 잘 반증하고 있다. 이상의 논의를 고려해 볼 때 정서지능과 성격특성을 구분하기가 쉽지 않으며 Cantor와 Kihlstrom(1987)가 사회적지능 이론을 지능이론이며 성격이론이기도 하다고 주장하는 것으로 보아 정서 그 자체는 개인의 기질 또는 성향으로서 성격특성이며 정서지능은 정서적 정보의 이용이라는 측면에서 성격과 지능의 중간지점 쯤에 위치한다고 보아진다. Salovey와 Mayer(1990) 자신들도 정서적으로 적절한 정보를 적응적으로 이용하는 것은 지능의 일부이며 동시에 그러한 정보처리 기능의 개인차는 성격의 핵심적 측면이기도 하다고 시인하면서 성격과 지능의 중간지점에서 그 두 영역을 연결하는 중요한 역할을 정서가 담당한다고 주장하고 있다.

3. 정서지능 개념은 기존의 비학업적 지능개념들과 변별되는가?

정서지능의 개념은 기존의 다른 여러 비학업적지능 개념들과의 유사성과 중복성 때문에 학계에서 따가운 비판을 받고 있다. 지능학계에서는 정서지능은 부적절하고 오도하는 은유이며, 사회적지능을 재기술하는 것에 불과하고, 논쟁점이 적은 정서영역과 논쟁이 심한 지능영역을 연관시킴으로써 혼란만을 가중시킨다고 지적하고 있다(Mayer & Salovey, 1993). Salovey와 Mayer(1990; 1993) 자신들도 정서지능은 사회적지능의 부분집합이며 Gardner의 개인지능의 부분집합임을 인정하면서도 정서지능이 사회적 지능보다 변별적 타당도가 높다는 이유를 들어 그 존재의 이유를 설명하고 있다. 또 사회적지능 개념은 너무 광범위하게 정의되어 언어적지능이나 공간적지능과 중첩되어 있기 때문에 이론적, 경험적으로 변별이 쉽지 않고 그래서 다른 지능 영역보다 덜 연구되었다고 주장하고 있다. 이를 해결하기 위하여는 우선 사회적 지능을 정서지능과 동기지능으로 구분하고, 정서지능은 정서의 인식, 정서적 정보의 추론, 정서적 정보의 처리만을 포함하여 다룸으로써 사회적지능 개념의 정의도 보다 분명해질 수 있기 때문에 정서지능이라는 새로운 지능개념이 필요함을 역설하고 있다(Mayer & Geher, 1996). 나아가 Salovey와 Mayer(1990)는 지능과 지능의 모형을 구분하며 지능은 인간능력의 광범한 묶음이고, 지능의 모형은 정신능력의 원인들 또는 정신능력들간의 관계를 설명하기 위한 다소 제한적 구조이기 때문에

Spearman의 일반지능 모형처럼 정서지능 모형도 하나의 지능모형이 될 수 있고, 정서지능이 다른 지능 유형과 상관되어 있고 없고를 떠나 지능의 개념적 정의(예: Wechsler, 1958) 경계안에 들면 정서지능도 인간지능일 수 있다고 반박하고 있다.

4. 정서지능의 심리적 구성요소는 제대로 추출되었으며 그 구인타당도는 입증되었는가?

지능을 포함한 심리적 개념의 구인타당도를 검증하기 위해서는 첫째 심리적 개념에 대하여 조작적 정의를 내리고, 둘째 그 개념의 정의에 따른 문항을 작성하여 다양한 그룹의 목표집단에 검사를 실시한 다음, 셋째 그 검사결과를 가지고 요인분석을 하여 심리적 구성요소를 추출하고, 넷째 그 추출된 심리적 구성요소를 측정할 수 있는 검사도구를 제작하여, 다섯째 연구하는 심리적 개념의 구인타당도를 구하기 위하여 제작한 검사와 기존의 상이한 검사를 동일한 집단에 실시하여 두 검사결과의 상관도를 통한 변별적 타당도(discriminant validity)를 구해보거나, 기존의 동일한 검사를 가지고 같은 방법으로 수렴적 타당도(convergent validity)를 구해보는 절차를 거쳐야 한다.

정서지능에 대한 연구는 이제 시작이며, 미성숙하고, 불완전하다. 현재로서는 "정서지능은 사회적 지능을 재기술하는 것에 지나지 않는다"고 비판하면서 정서지능 개념의 불필요성을 주장하는 지능학자들에게 반론을 펴기가 쉽지 않다. 50년 이상의 연구에도 불구하고 개념도 제대로 정의되지 않고 측정방법도 제대로 없는 채로 남아있다고(Cronbach, 1960) 비판받는 사회적지능처럼, 정서지능도 아직 개념도 제대로 정의되지 않았고, 구성요소도 아직 확실하지 않으며, 측정방법도 제대로 없다. Salovey와 Mayer는 그들의 1990년도 연구에서 "이 연구는 대부분 서술적이고, 아직은 단지 정서지능의 구인과 정서지능에 대한 조작적 정의를 도출해내기 위한 방법에 관심이 있으며, '정서지능'이라는 심리적 개념을 사용하는 것도 아직 통합되지 않은 채 남아있는 이와 관련된 분야의 선행연구들을 정리해 본다는 발견적 가치 때문"이라고 고백하고 있다.

정서지능 연구학자들은 정서지능 개념의 구인타당도를 검증하기 위하여 위에 제시된 절차에 입각하여 아직 어떠한 조직적인 연구를 수행한 바 없다. Mayer와 Salovey(1993)가 정서지능 개념의 타당성 여부에 대하여 "정서지능이 사회적지능 보다 일반지능(general intelligence; g)에 대한 변별적 타당도가 높을 것이다"라는 가정만 했을 뿐, 타당도 검증을 위하여 일반지능을 포함한 어떤 지능개념과도 상관연구를 수행한 바 없다. 그들이 정서지능과 다른 지능 유형들과 상관성 여부를 떠나 지능의 개념적 정의(예: Wechsler, 1958) 경계안에 들면 정서지능도 인간지능일 수 있다고 주장하고 있지만, 그것은 매우 취약한 정당화이고 정서지능 개념의 타당성 검증과 존재의 이유를 설명하기 위해서는 일반지능은 물론 기존의 유사한 지능개념들, 예를들면 사회적지능이나 Gardner의 개인지능과의 변별적 타당도를 검증해 보여야 한다. 그러나 이 과제를 해결하기가 애초부터 쉽지 않은 것은 Salovey와 Mayer 자신들이 정서

지능은 사회적지능과 개인지능의 부분집합임을 시인하고 있는 것처럼 그 지능개념들과의 중복성을 극복하기 쉽지 않고, 제시된 정서지능의 구성요인들도 완전하지 않으며, 정서지능 구인들의 측정도 용이하지 않기 때문이다. 정서지능 개념의 설자리가 축소된 또 하나의 이유로는 사회적지능에 대한 연구가 다시 활발하게 전개되고 있고, 방법적인 문제와 사회적 지능의 다면성에 대한 인식 문제를 해결함으로써 그 동안 문제가 되어왔던 학업적지능과의 변별에 성공하고 있기 때문이다. 이는 정서지능 개념의 필요성을 정당화 하는데 심각한 위협이 되기에 충분하다.

Salovey와 Mayer가 1997년에 수정하여 제시한 정서지능 모형도 전술한 바와 같이 몇가지 측면에서는 발전되었지만 아직도 중요한 문제점들을 안고 있다. 첫째, 정서지능 모형의 구성요소에 대한 논리적 설명이나 실증적 증거를 제시하지 못하고, 둘째 능력수준의 위계를 상하로 설정하고 있으나 그 위계의 이론적 합리성이 미흡하며, 셋째 발달단계의 차이를 좌우로 설정하고 있으나 발달수준의 차이를 명확하게 설명하고 있지 못하고, 다섯째 지능이론 모형은 농축성과 간결성(parsimony)이 생명인데 이전의 모형에 비해 이 부분이 많이 취약해졌다.

5. 개개인의 정서지능을 측정하고 계발할 수 있는가?

인간의 정서 또는 정서지능을 측정하기란 두뇌심리학과 심리측정학의 진보에도 불구하고(Johnson, 1996), 무형의 복잡한 질적 특성이라는 것 때문에(Gibbs, 1995) 그리 간단하지 않다. Salovey(1996) 자신도 정서지능의 측정은 유아기 수준임을 인정하면서 정서지능을 잴 수 있는 단일 측정도구는 아직 없으며 이와 관련하여 너무 성급하지 말 것을 주문하고 있다. 지금까지 정서지능의 측정은 연구목적으로 정서지능 모형의 여러 하위요소들을 재기 위하여 기존의 측정도구들을 빌어 쓴 예 밖에 없다. 예를 들어, 정서의 표현이나 정서조절을 측정하기 위하여 정서표현불능증을 측정하는 Sifneos(1973)의 Beth Israel Hospital Psychosomatic Questionnaire와 Salovey와 Mayer(1990)의 Trait and State Meta-Mood Scales을 사용하였고, 타인의 정서에 대한 비언어적 지각의 측정을 위하여 Rosenthal 등(1979)의 Profile of Nonverbal Sensitivity를 사용하였으며, 공감능력을 측정하기 위하여 Hogan(1969)의 도구 또는 Mehrabian과 Epstein(1972)의 도구를 사용하였다.

Salovey와 Mayer(1997)는 정서지능과 관련된 기능을 교육을 통해 계발하고 향상시킬 수 있다고 믿는다. 아동이 정서를 분별하고, 명명하고, 존중하고, 사회적 상황에 연결시키는 기능은 부모님들과의 상호작용을 통해 발달하므로 가정에서의 교육이 중요하고 학교에서도 교육과정에 이의 교육을 포함시켜야 하며 정서지능을 계발하는 프로그램을 따로 운영하는 것보다는 여러교과를 학습하는 과정에서 자연스럽게 다루는 것이 효과적이라고 주장한다. 또 정서지능을 계발하고 발달시키는 데는 토의학습법이 효과적이고, 정서지능 훈련 프로그램을 학교에서 직접 운영하는 것은 아직 이러한 프로그램의 설계와 운

영을 위한 과학적 지도안이 미비하므로 신중히 고려할 것을 제안하고 있다.

정서지능의 측정과 계발문제는 정서지능에 대한 연구가 아직 시작단계에 불과하기 때문에 정서지능에 대한 개념과 정의가 더욱 명확해지고 그 구성요소들이 타당도를 인정받기 까지 좀더 기다려야 할 것 같다. 물론 인간능력의 범주에 속하면 어떤 능력이라도 학습과 경험을 통하여 계발하고 향상시킬 수 있으나(Anastasi, 1986) 아직 연구단계에 있는 미성숙한 지능개념을 대상으로 가르치는 문제를 섣불리 언급하는 것은 시기상조이다. 정서지능의 측정문제도 구성요소의 타당도가 검증되고 많은 후속연구들의 결과를 토대로 지능학계에서 하나의 지능이론으로서 인정받을 수 있을 때 가능하며, 인간의 능력 범주에 속할지라도 측정하기가 쉽지 않은 심리적 특성들이 존재하므로 측정방법상의 문제를 해결할 수 있을 때 가능하다고 본다.

6. 정서지능이 적성이라면 학업성공 또는 실세계에서의 사회적 성공을 어느 정도 예언할 수 있으며 Daniel Goleman의 역설처럼 IQ가 설명하지 못하는 사회적 성공의 80%를 과연 설명할 수 있는가?

지능이 실세계에서의 사회적 성공에 대한 예언력이 기대수준 이하인 것에 대한 비판이 계속 있어 왔고 그 예언력을 개선해보고자 하는 노력이 항상 있어 왔다. Daniel Goleman은 "IQ가 사회적 성공을 설명하는 총변량의 20% 밖에 기여하지 못하고 나머지 80%는 사회계급에서 운수에 이르기까지 IQ 이외의 여러 요인들에 의해 결정된다"는 Gardner(1994)의 말을 인용하면서 사회적 성공의 80%를 설명하는 IQ 이외의 요인들을 결집한 것이 정서지능이라고 주장하고 있다(Goleman, 1995). Goleman의 이러한 주장은 근거없는 과장에 불과하며 정서지능이 IQ의 설명력을 보완할 수 있을 지는 몰라도 정서지능이 과연 사회적 성공의 80%를 설명할 수 있는 지, IQ보다 예언력이 높은 지 아니면 낮은지 연구된 바가 없다. 반대로 정서지능이 사회적 성공의 예언에 어느 정도 기여할 지는 몰라도 그 예언력이 IQ에 못미칠지도 모른다. 하나의 심리적 구인으로서 IQ가 수많은 변수가 작용할 것임에도 불구하고 사회적 성공의 20%를 예언할 수 있다는 것은 대단한 것이며 앞으로도 그 예언력에 있어 IQ를 능가할 수 있는 심리적 구인이 출현하지 못할지도 모른다. 인간의 성공을 결정짓는 변수가 다양하기 때문에 삶이 매력있는 것이며 어떤 심리적 구인으로도 인간의 성공을 완벽하게 예언할 수 없기 때문에 희망이 있을 지 모른다.

VI. 결론 및 제언

본 논문에서는 지능연구의 현대적 경향에 비추어 인간지능으로서의 정서지능을 이해하고 평가해보기 위하여 (1)지능연구의 변천사와 최근의 연구동향을 소개하고, (2)정서지능과 관련성이 높은 기존의 비학업적 지능개념들을 고찰하였으며, (3)본 논문의 핵심 주제인 정서지능의 정의와 개념화 노력을 정리하고, (4)정서지능 연구의 논쟁점과 해결해야 할 문제점들을 논의하였다.

정서지능의 연구는 (1)기존의 인지중심적 지능이론들이 인간지능의 많은 부분을 설명하고 있지 못하기 때문에 지능의 개념을 인지적 영역 뿐만아니라 정의적 영역까지 확대하고자 하는 노력과, (2)학업적 성공 뿐만아니라 실세계에서의 사회적 성공까지도 예언할 수 있는 예언력을 높여보려는 연구경향과, (3)50년 이상 계속된 연구에도 불구하고 별 진전이 없는 사회적지능 연구의 부진함 때문에 시작되었다고 볼 수 있다.

Salovey와 Mayer에 의해서 최초로 제안된 정서지능 개념은 높은 사회적 관심과 반향을 불러 일으키기도 했지만 지능연구 학계의 많은 비판과 논쟁점들도 남겼다. 정서에 지능성을 부여할 수 있는지, 성격특성과 어떻게 구분되는지, 기존의 비학업적 지능개념들과 어떻게 변별할 수 있는지, 정서지능의 구인들은 타당성을 확보하고 있는지, 정서지능을 측정하고 계발할 수 있는지, 정서지능의 사회적 성공에 대한 예언력은 어느 정도인지, 정서지능이라는 새로운 지능개념을 학교현장에서 어떻게 받아들여야 하는지 등의 의문점과 논쟁점은 앞으로 이 분야의 연구들이 해결해야 할 과제이다.

정서지능에 대한 연구는 이제 시작이며, 미성숙하고, 불완전하다. 정서지능이라는 개념도 아직 제대로 정의되지 않았고, 구성요인도 아직 분명하지 않을 뿐 아니라 그 타당도도 검증된 바 없고, 측정방법도 제대로 없으며, 성공에 대한 예언력도 연구된 바 없다. Salovey 와 Mayer(1990)가 "자신들의 연구는 대부분 서술적 수준이고, 아직은 정서지능의 조작적 정의와 구인을 도출해내기 위한 방법에 관심이 있을 뿐이며, '정서지능'이라는 심리적 개념을 사용하는 것도 아직 통합되지 않은 채 남아있는 이와 관련된 분야의 선행연구들을 정리해 본다는 발견적 가치 때문"이라고 고백하듯이, 정서지능에 대한 연구는 이제 시작에 불과할 뿐이며 위의 논의 과정에서 언급된 많은 과제들을 해결하기 위하여 앞으로 이 분야에 많은 후속적 연구가 요구될 뿐이다.

학교교육 담당자들이나 학부모들은 아직 연구의 시작에 불과하고 학문적으로 정립이 덜 된 미완성의 지능개념인 정서지능에 신화적인 믿음을 가져서도 안되고 무분별하게 아동교육에 적용해서도 안된다. 전술한 바와 같이 아무것도 확인되지 않은 채 시작에 불과한 미완성의 지능모형을 바탕으로 검사지가 개발되어 통용되고, 가르치는 사설학원이 생기고, 획일화된 별도의 정서지능 교육프로그램이 운영되는 것은 위험한 일이다. 그것은 인간의 능력과 인성을 잘못 이해하여 왜곡 교육할 가능성이 높기 때문이다. 정서지능이 인간의 사회적성공을 담보해줄 수 있다는 무분별한 의식을 확산시킨 데는 학부모들의 교육

열에 편승한 상업적 소용돌이에 휘말려 재미보는 일부 학자들의 무책임성에서 기인한다.

한국에서 정서지능에 대한 열기가 한창 달아오르기 시작할 때 본 연구자가 미국에 방문하여 지능연구 분야의 대가중 한 분인 은사님께 정서지능에 대하여 여쭈어 본 적이 있다. 그 분은 나와 같은 질문을 방문객들로부터 여러번 들으셨는지 "또 그 질문야?" 하시면서 "학부모들이나 좀 관심있지 학계에서는 조용해" 하고 담담하게 말씀하셔서 머쓱했던 적이 있다. 인간지능에 대한 연구는 Alfred Binet부터만 따져도 100년이 흘렀고 사회적 지능의 연구만해도 50년 이상의 역사를 가지고 있지만 아직도 해결해야 할 문제점들이 산적해 있다. 하물며 이제 연구의 시작단계에 있는 정서지능은 해결해야 할 문제가 오죽 많겠는가? 학부모들, 교육자들, 특히 본 연구자를 포함한 인간지능에 관심있는 학자들은 평생을 인간지능 연구에 몰두한 이 분야의 대학자 Horn의 고백을 상기하면서 숙연해질 뿐이다.

> "I know very little about human abilities. All I can do is to write articles about them, talk about them, and specify models for them. The more I talk and write and model, the more I realize how little I really know about this complex realm of human functioning" (Horn, 1985).

■참고문헌

전겸구 (1997). 정서지능과 적용. 한국심리학회 동계세미나.

하대현 (1997). 새로운 지능개념으로서의 정서지능의 이해: 그 타당성과 한계. 한국심리학회 동계세미나.

Anastasi, A. (1986). Intelligence as a quality of behavior. In R. J. Sternberg & D. K. Detterman(Eds.), *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition* (pp. 19-21). Norwood, NJ: Ablex.

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

Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Carlson, J. G., & Hatfield, E. (1992). *Psychology of emotion*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.

Cattell, R. B. (1943). The measurement of adult intelligence. *Psychological Bulletin*, 40, 3, 153-193.

Cronbach, L. J. (1960). *Essentials of psychological testing* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing* (4th ed). New York: Harper & Row.

Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion reason and the human brain*. NY: Avon Book.

Ford, D. H. (1987). *Humans as self-constructing living systems: A developmental perspective on behavior and personality*ord, D. H. (1987). . Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ford, M. E., & Tisak, M. S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75, 197-206.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1994). Cracking open the IQ box. *The Amerian Prospect*, 20, 71-80.

Gibbs, N. (1995). The EQ factor. *TIME*, Oct. 2.

Glaser, R., Lesgold, A., & Lajoie, S. (1987). Toward a cognitive theory for the measurement of achievement. In R. R. Ronning, J. A. Glover, J. C. Conoley, & J. Witt (Eds.), *The influence of cognitive psychology on testing and measurement: The Buros-Nebraska symposium on measurement and testing* (Vol. 3, pp. 41-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. NY: Bantam Books.

Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.

Horn, J. L. (1985). Remodeling old models of intelligence. In B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 267-300). New York: John Wiley & Sons.

Johnson, B. (1996). I'll second that emotion. *New Scientist*, 149, 2014, 46.

Jones, K., & Day, J. D. (1997). Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, 486-497.

LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious understanding of emotional life.* New York: Simon & Schuster.

Legree, P. J. (1995). Evidence for an oblique social intelligence factor established with a likert-based testing procedure. *Intelligece*, 21, 247-266.

Matarazzo, J. D., & Denver, D. R. (1984). Intelligence measures. In R. J. Corsini & Ozaki, B. D. (Eds.), *Encyclopedia of psychology*, (Vol. 2, pp. 231-234). New York: Wiley.

Mayer, J. D. (1990). Emotional signals and emotional intelligence. In R. Erber (Chair), *The self-regulation of mood and emotion.* Symposium conducted at the 98th annual meeting of the American Psychological Association, Boston.

Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.

Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.

Moss, F. A., Hunt, T. (1927). Are you socilly intelligent? *Scientific American*, 137, 108-110.

Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L., & Archer, D. (1979). *Sensitivity to non-verbal communication: The PONS test.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Salovey, P. (1996). Emotional intelligence: Another way to be smart? Paper presented at the Sejong Cultural Center, Seoul Korea.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 3, 185-211.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 105-153). New York: Basic Books.

Scarr, S. (1985). An author's frame of mind[Review of Frames of Mind by H. Gardner]. *New Ideas in Psychology*, 3, 95-100.

Scarr, S. (1989). Protecting general intelligence: Constructs and consequences for interventions. In R. L. Linn (Ed.), *Intelligence: Measurement, theory, and public policy*. Urbana: University of Illinois Press.

Sifneos, P. E. (1973). The prevalence of "Alexithymic" characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22, 225-262.

Snow, R. E., & Lohman, D. F. (1984). Toward a theory of cognitive aptitude for learning from instruction. *Journal of Educational Psychology*, 76, 347-376.

Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *The Behavioral and Brain Science*, 7, 269-315.

Sternberg, R. J., & Caruso, D. R. (1985). Practical modes of knowing. In E. Eisner (Eds), *Learning and Teaching the Ways of Knowing* (pp. 133-158). Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.

Sternberg, R. J., & Smith, C. (1985). Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication. *Social Cognition*, 3, 2, 168-192.

Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1989). The fate of the trait: A reply to Cantor and Kihlstrom. In R. S. Wyer, Jr. & T. K. Srull (Eds.), *Social intelligence and cognitive assessments of personality* (pp. 175-185). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1993). The g-centric view of intelligence and job performance is wrong. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 1-4.

Sternberg, R. J., Wagner, R. K., & Okagaki, L. (1993). Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school. In H. Reese & J. Puckett (Eds.), *Advances in lifespan development* (pp. 205-227). Hills dale, NJ: Erlbaum.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Vernon, P. E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 4, 42-51.

Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 436-458.

Walker, R. E., & Foley, J. M. (1973). Social intelligence: Its history and measurement. *Psychological Reports*, 33, 839-864.

Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence.* Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Wong, C., Day, J., Maxwell, S., & Meara, N. (1995). A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. *Journal of Educational Psychology*, 87, 117-133.

◂ Abstract ▸

Emotional intelligence as a human intelligence: Issues and Controversies

Kim, Shin Ho
(Kongju National University of Education)

In order to understand and evaluate emotional intelligence as a human intelligence in light of the contemporary trend of intelligence research, this study (1)has introduced the history of intelligence research and recent research trend, (2)has reviewed the concepts of prevailing non-academic intelligences highly related to emotional intelligence, (3)has summarized the definition of emotional intelligence and the efforts of its conceptualization as a central theme of this paper, (4)has discussed the issues and controversies to be solved in the research of emotional intelligence.

Although the emergence of the concept of emotional intelligence has brought about high social interest and echos, it has called for many critics and controversies in intelligence research academia. The investigation of emotional intelligence is still at starting point. The concept has not been yet clearly defined, the construct has not been validated, the measures have not been found, and the predictability for the future success has not been thoroughly studied.

Finally, this study pointed out that educators and parents should not have mythical belief in emotional intelligence which is incomplete and academically illdefined concept of human intelligence and apply it irrationally to child education.