

인지발달이론과 영역구분이론에 의한 한국인의 도덕성발달에 관한 연구

김 상 윤

고신대학교 아동학과

지난 30여 년 간 국내에서 이루어진 인지발달이론과 영역구분이론에 입각한 한국인의 도덕성발달에 관한 연구들을 살펴보고 몇 가지 주요 결론을 내렸다. 우리나라 중 고등학교 학생들은 서구의 학생들에 비해 Kohlberg의 인지적 도덕발달수준 즉, 원리적 도덕성에 대한 선호도가 높지만 대학생들의 도덕발달은 서구에 비해 낮았다. Turiel의 사회규범의 개념발달에 있어 성인의 권위를 벗어나는 시기가 우리나라 청소년의 경우 서구에 비해 늦었다. 우리나라 유아들은 서구의 유아들에 비해 도덕영역, 사회인습영역 그리고 개인영역 등을 구분하는 능력이 부족하며 유아들에서부터 대학생에 이르기까지 사회인습영역을 도덕영역으로 보려는 소위 도덕화 현상이 강하였다. 우리나라 유아들과 아동들의 정직성 연구에서 도덕판단과 실천간의 일치도가 낮았다. 이러한 결과에 대한 이유로는 도덕적 행동에 덕목 중심의 주입식 도덕교육과 경쟁적 학습분위기 등을 들었다.

핵심어: 도덕발달 • 영역구분

서 론

본 론

지난 30여 년 간 우리나라에 소개되어 유아에서부터 성인에 이르기까지를 대상으로 이루어진 연구들을 살펴보고자 한다. 사용된 도구들의 변안상의 문제로 직접적인 비교가 어렵겠지만 관련된 지표들의 간접적인 비교를 통해서나마 한국인의 도덕성발달의 특성들을 살펴보고자 한다.

1. 인지발달이론

Kohlberg의 인지적 도덕발달이론에 근거하여 도덕성의 발달을 측정하는 방법에는 크게 주관식 방법과 객관식방법이 있다. 전자의 주관식 방법에 의한 측정은 원래 Piaget의 임상적 방법에 바탕을 둔 것으로 가상적 도덕갈등장면을 피험자에

* 본 논문은 1999년 한국인간발달학회 제6회 심포지움 '한국인의 고유한 발달특성은 존재하는가?'에 발표된 것을 수정 게재한 것임.

게 제시한 다음 몇 가지 정해진 질문에 대한 반응을 세밀한 절차에 따라 채점한 후 그 피험자의 도덕단계를 확인하는 1대1의 면담을 통한 매우 어려운 작업이다.

이러한 점을 고려한다면 엄격한 의미에서 주관식 척도를 사용한 국내의 연구결과에 대한 객관적 비교는 사실상 불가능하다고 하겠다. 예를 들면 동일한 중학생들을 대상으로 한 연구라 할지라도 사용한 도구나 평가방법에 따라 얼마든지 다르게 나올 수 있다. 예컨대 한 연구(김경희, 1976)에서는 2단계에 해당하는 학생이 75%나 되는 반면 다른 연구(강영숙, 1981)에서는 4단계에 해당하는 학생이 55%나 되는 것으로 나타났다. 따라서 같은 국내의 학생들을 대상으로 하더라도 측정의 방식에 따라 구분되는 단계기준이 크게 차이가 나므로 많은 연구가 수행되었으나 객관적 비교가 어려울 뿐 아니라 국내에서 수행된 한국인의 도덕성에 관한 주관식 척도에 근거한 연구결과를 외국에서 수행된 연구결과들과 비교하기는 더욱 어렵다고 하겠다.

다만 1974년 Rest가 객관식 척도인 DIT(Defining Issues Test)를 개발한 이래로 집단검사가 가능하게 되었으며 번역상의 문제를 여전히 갖고 있지만 국내의 연구자료와 미국과 그 밖의 문화간의 일정한 지수를 비교할 수 있는 길을 열게 되었다. Kohlberg식의 주관식 척도와 Rest의 DIT간의 점수상관은 .61이 된다고 하여 어느 정도 정적 상관이 있다고 하나 양자의 근본적인 차이점은 전자가 생성과제(productive task)인 반면 후자가 재인과제(recognition task)라는 점이다. 그런데 흔히 피험자들은 자기가 일정한 도덕적

사고나 추리(reasoning; 이유대기)를 생성해내지는 못해도 재인(Kuhn 등, 1976)하여 선호하거나 배척할 수 있는 능력을 가지고 있다는 점에 유의해야 한다.

이러한 한계만 허용한다면 현재로서는 객관식 척도인 DIT를 사용한 도덕성발달에 관한 연구들간의 자료를 비교하는 방법이 최선의 방법인 것으로 보인다. 그런데 DIT는 각 단계의 점수를 비교하는 방법도 사용하지만 주로 P점수 즉, 단계5와 단계6의 추리를 다른 단계들의 추리에 비해 어느 정도 선호하는지의 백분율을 사용하여 도덕판단발달의 정도를 비교하고 있다. 이러한 Rest의 준거에 따른 국내연구(송명자, 1994)에 따르면 우리나라 학생들의 P점수의 범위는 중학생이 22-39점의 범위에 있으며 고등학생은 24-43점, 대학생은 27-48점의 범위에 있다. 이와 같은 편차 때문에 우리나라 학생들의 도덕성과 외국학생들의 도덕성을 정확한 비교가 어렵다. 따라서 좀더 구체적인 편차의 원인을 검토한 다음 보다 객관적인 비교를 해야 할 것이다.

먼저 Kohlberg 등(1981)은 일반적으로 학생들은 자기의 단계 보다 한 단계 위의 것을 이해하고 있으나 두 단계 위의 것을 이해하는 경우는 거의 없다고 했으며 보다 구체적으로 Kuhn 등(1976)의 연구에서는 피험자의 33%가 한 단계 위를 27%는 두 단계 위를 이해했음을 확인한 바 있다. 우리나라에서는 신아상 등(1986)의 연구에서 대학생의 경우 주관식은 단계3과 단계2의 순으로 나타난 반면 객관식은 단계3과 단계4의 순으로 나타나 대학생들 역시 한 단계 정도의 차이가 있음을 확인하였다. 그리고 이 연구결

표 1. DIT의 P%에 의한 여러 나라 학생들의 도덕성발달비교

국가(연구자,년도)	표집크기	중학생	P% 고등학생	대학생	중-고	증가율 고-대	전체
호주(Watson, 1983)	50명	19	33	45	14	12	26
미국(Rest, 1986)	4565명	22	32	42	10	10	20
그리스(Gielen 등, 1992)	353명	22	29	42	7	13	20
이집트(El-Shikh, 1985)	293명	22	22	23	0	1	1
나이지리아(Markoulis, 1991)	97명	11	18	31	7	13	20
트리니다드(Beddoe, 1980)	292명	21	27	29	6	2	8
홍콩(Hau, 1983)	242명	27	35	38	8	3	11
한국(Park 등, 1984)	240명	25	30	37	5	7	12
대만(Gielen 등, 1990)	521명	30	37	41	7	4	11

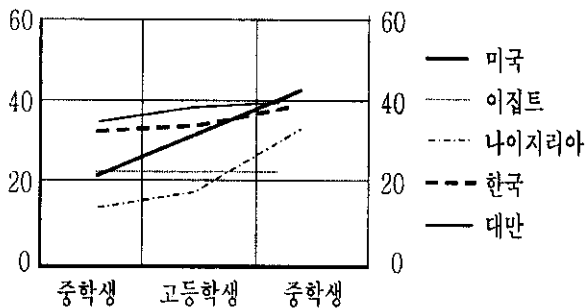


그림 1. 각 국가별 연령집단간 p%

과에서 단계5나 단계6에 속한 학생이 단 한 명도 없었다는 것은 P%가 30내지 40에 이른다고 해서 그들이 단계5나 단계6 즉, 원리적 도덕성에 속한 것으로 볼 수 없음을 가리키는 것이다.

<표 1>과 <도 1>에서 이집트나 트리니 다드(중미에 위치) 등은 발달경향이 없거나 약하지만 한국은 홍콩, 대만과 더불어 원리적 도덕성을 선호하는 경향이 뚜렷하여 서구적 도덕성과 유사하게 나타났다. 다만 대학생집단에서 미국이나 대만에 비해 다소 낮은 득점을 보이고 있다.

도덕판단발달의 기준 중에 하나인 도덕 실재론에서 도덕 상대론으로의 이행은 서구의 연구결과(Piaget, 1932)와 비슷한 4-11세의 범위(김상윤, 1983)였으나 Kohlberg의 도덕발달 수준I에서 수준II에로의 이행은 우리나라의 경우 김상윤(1982, 1985, 1989)의 종단적 연구에 의하면 서구(Rest, 1975)에 비해 다소 늦은 것으로 나타났으며 서구의 성인들에게는 거의 나타나지 않는 단계2의 도덕성이 우리나라 성인집단에서 부분적으로(김상윤, 1984) 또는 상당한 정도(강영숙,

표 2. 국내의 연령집단별 도덕성발달단계특점의 비교(횡단적자료)

					2.6						(강제희, 1989, OISE)
									3.2		(오영희, 1983, OISE)
						2.8				3.3	(김성은, 1977, 408명)
					1.7	1.9	2.0	2.0			(강영숙, 1981, 420명)
1.1	1.2	1.4	1.7	2.2	2.3	2.3					(김경희, 1977, 383명)
			1.8	2.3	2.3	3.0	3.1	3.3	3.1		(김상윤, 1984, 420명)
초1	초2	초3	초4	초5	초6	중	고	대	성인		

- 주1) 위의 특점은 연구간 비교를 용이하게 하기 위해 단계분포를 기준으로 환산한 단계지표로 예컨대 2.5는 단계의 평균치가 단계2와 단계3의 중간에 위치함을 의미함.
- 주2) 김성은, 강영숙, 김경희의 자료는 Kohlberg의 주관식인터뷰척도에 의한 것이며 김상윤(1984)은 DIT 중 단계2를 보완한 객관식도구를 사용한 것임.

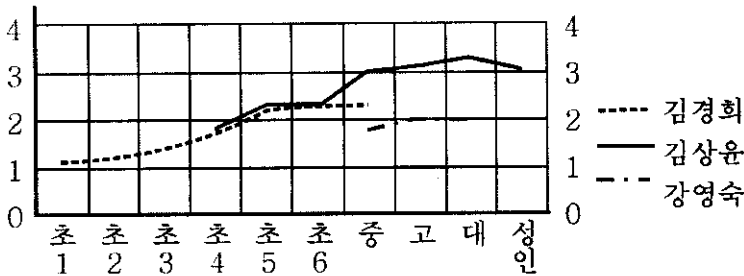


그림 3. 도덕성발달단계특점의 연구자간 비교

1981)로 선호되고 있었다. 이처럼 중등 학교에서 그 발달속도가 빠른 반면 대학교에서 다른 나라에 비하여 그 발달속도가 둔화되고 있음은 박찬주(1989)의 연구에서도 동일하게 나타나고 있다.

<도 3>에서 종단적 자료와 횡단적 자료를 다같이 고려하여 추정해볼 때 초등 4년에서 대학 1년에 이르기까지 꾸준히 P%가 증가하고 있음을 알 수 있으며 일반성인(초등학생들의 학부모로 학력이 중

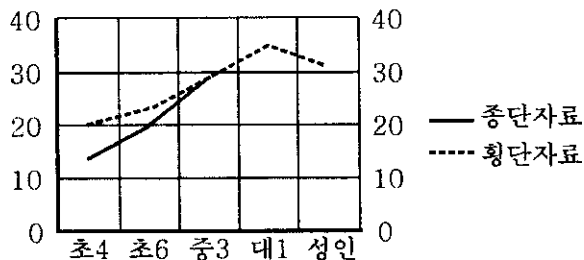


그림 4. 종단 및 횡단자료의 연령집단별 P%

(김상윤, 1989)

표 3. DIT번안에 따른 척도에 나타난 연령집단별 P%의 비교

척도번안자	척도유형	연구자(년도)	연구방법	학년	표집크기	P%
이재웅	6문제	이재웅(1985)	횡단법	고2	50	32
류지훈	3문제	류지훈(1984)	횡단법	고3	60	36
				대2	60	40
문용린	3문제	김신영(1987)	횡단법	고1-2	496	41
문용린	3문제	고재혁(1987)	횡단법	중3	211	38
				고2	157	40
문용린	3문제	김성기(1989)	횡단법	중2	78	29
				고1	90	34
				고3	89	34
문용린	3문제	차행자(1988)	횡단법	중3	238	36
				고2	265	41
김상윤	6문제(A형)	조선희(1984)	횡단법	대1-2	120	39
				대3-4	120	42
김상윤	6문제(B형)	김상윤(1985)	종단법	대2	22	39
				대4	22	44
김상윤	6문제(A형)	김상윤(1989)	횡단법	초4	44	20
				초6	44	23
				중3	44	29
				대1	44	35
				성인	44	31
김상윤	6문제(A형)	김상윤(1989)	종단법	초4	21	14
				초6	21	20
김상윤	6문제(C형)	송명자 외(1992)	종단법	대1	1175	40
				대3	1175	38
김상윤	6문제(C형)	김상윤(1994)	종단법	대1	43	37

주1) 6문제의 A형은 Rest의 문항을 그대로 번역한 것이며 B형은 초등학교 4학년들도 이해할 수 있도록 허위문항(현학적으로 보이지만 아무런 의미가 없는 글로 된 문항) 및 급진문항(4½단계를 가리킴) 단계 중 일부가 단계2로 대체되어 부족한 단계2를 보완한 것(김상윤, 1982)이며 C형은 각 수준별 문항들과 허위 및 급진문항이 각각 두 문항씩 짝을 한 것임.

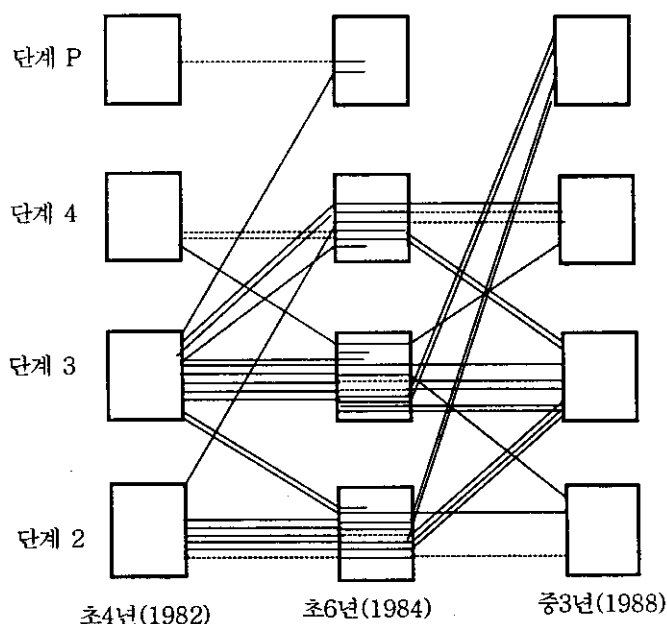
졸에서 대졸에 이르기까지 흩어져 있음) 이 대학 1년에 비해 낮은 것은 P%가 교육의 연한 특히 대학교육의 영향을 크게 받는다는 선행연구(Rest, 1975)로 설명될 수 있을 것이다.

<도 4>에는 DIT에 나타난 단계특점들의 분포를 기준(Rest, 1975)으로 아동의 도덕발달단계를 정한 다음 그 이행과정을 6년 간 종단적으로 분석한 결과가 나타나 있다. 초4년에는 주로 단계2와 단계3에 속해 있던 아동들이 초6년이 되면서 단계4에로의 이행이 시작되며 중3년이 되어 서야 단계2에 남아있던 나머지 아동들도 단계3이나 단계P로 이행되고 있다. 주목할 만한 것은 단계4를 지나지 않고 곧바로 단계P로 이행하는 경우가 많은 점이다. 이러한 사실은 한국인의 도덕성으로서 단계4가 상대적으로 약함을 보여주는

증거가 될 수 있을 것으로 보인다.

2. 영역구분이론

Kohlberg의 인지적 도덕발달이론에 대한 비판을 크게 두 가지로 구분한다면 우선 도덕성의 본질을 지나치게 인지적인 것으로 본다는 점이다. 이는 도덕성의 관습적 특성이나 감정적 특성을 낮게 평가한 것으로 특히 비서구 문화권에 속한 사람들의 도덕성을 객관적으로 평가하기에 부적절하다(Shweder, 1982)는 점이다. 두 번째는 Kohlberg가 주장하는 진정한 도덕성인 원리적 단계 즉, 단계5와 단계6에 속하는 사람들이 매우 드물다(Kohlberg, 1981)는 점이다. 물론 도덕성이 실재(Is) 보다는 가치나 당위(Ought)의 문제를 다루는 것으로 '더 바람직한 것'이라는 이상(理想)의 세계에 관한 것이지만 그러한



도 4. 6년간 21명의 단계이행과정(김상윤, 1989)

단계에 속한 사람이 적다는 사실은 이론의 설득력을 약화시킨다. 다만 Rest가 그의 객관식 척도(DIT)를 통해 원리적 도덕성에 대한 이해와 선호도의 비율을 척도로 하였기 때문에 성인의 도덕성에 관한 연구들이 계속될 수 있었을 것이다. 그러나 이러한 원리적 도덕성에 대한 이해는 더욱 추상적이며, 관념적(Sullivan, 1977)인 것으로 치우치게 됨으로써 중학생 이상의 성인의 도덕성만 연구할 수밖에 없는 한계가 있기 때문에 이러한 합리성이 약한 어린 유아들이나 도덕성의 비합리적 측면이 강하게 반영되는 비서구문화에 속한 도덕성에 대한 보다 객관적인 비교연구를 어렵게 만들었다.

Damon(1977)은 이들 이론이 아동의 도덕성이란 단지 성인의 명령에 무조건 복종하는 것을 선으로 보는 관점에서 출발하고 있는 사실 자체를 비판했다. 그가 볼 때는 어린 아동들도 도덕적 사태를 맞이하여 나름대로 정의(正義)의 원리를 구성하여 판단해가고 있다는 것이다.

유아들이 표면적으로는 성인의 권위에 무조건 복종하는 것처럼 보이지만 그들도 내면적으로는 어른의 명령이 부당하다고 느낄 수가 있는 것이므로 그들이 사용한 이유나 추리가 나이가 들어가면서 발달하게 될 때 이것 역시 하나의 주요한 도덕개념의 발달이라고 볼 수 있다. 예컨대 Damon(1977)은 초등학교생들이 '나쁘다'라고 판단할 때 사용하는 준거를 제시함으로써 유아들의 도덕추리를 알아낼 수 있을 것으로 보았다. Turiel(1983)은 더 나아가 유아 역시 자신이 직면하는 사회적 환경에 대하여 나름대로의 도덕적 추리(성인의 입장에서는 前개념이나 직관으

로 보이겠지만)를 구사해 나간다는 점에서 그들이 도덕영역, 사회인습영역 및 개인영역을 구분하고 있다는 영역구분가설(Domain Distinctiveness Hypothesis)를 설정하고 이를 입증하는 연구들(Nucci, 1981; Smetana, 1981; Turiel, 1983)이 계속되어졌다.

1) 유아의 영역구분에 관한 연구들

이들 연구에서 말하는 세 가지 영역과 이들을 구분하는 준거의 예들은 다음 <표 4>와 같다.

Turiel 등은 10여 년 동안 영아에서 성인에 이르기까지 이루어진 48편의 연구결과들을 종합하면서 약 77%의 연구들이 비허용성의 준거를, 87%가 규칙독립성의 준거를 그리고 78%가 일반성의 준거를 만족시켰으며 판단의 이유에 대한 타당화 준거 역시 약 77%의 연구들에서 아동이 제시한 타당화 범주와 해당영역이 일치하였다고 보고(Helwig, 1990; 송명자, 1992에서 재인용)하였다.

이제 문제는 영역구분모형을 입증하려는 후속된 연구결과에서 나타나는 예외적 현상들을 어떻게 설명하느냐 하는 것이다. 예컨대 Stoddart 와 Turiel(1985)의 연구에서는 성역할의 일탈 문제를 나쁜 것으로 여기는 정도가 5세에서 13세에 이르는 동안 일정하기보다는 U자형 발달곡선을 나타내고 있음을 보고했다. 홍순정(1985) 역시 우리나라 4, 5세 유아는 도덕개념과 사회인습개념을 심각성의 준거에 의해 구분하지만 규칙독립성, 보편성 등의 차원에서는 구분하지 못했음을 보고했다. 이 두 연구의 결과는 영역구분이 나이가 들어가면서 더욱 분명하게 이루어

표 4. 세 가지 영역과 이들을 구분의 네 가지 준거의 예

세 가지 영역

도덕영역	타인의 권리나 복지, 정의와 공정성 등이 고려되는 문제
사회인습영역	집단의 구성요인이나 지켜야 할 풍습이나 규칙에 관한 문제
개인영역	오직 개인의 건강, 안전 그리고 취향 등 사생활에 관한 문제

영역을 구분하는 준거들

심각성 준거	'이런 행동은 얼마나 기쁜 것이니?' 또는 '두 가지 행동 중 어느 것이 더 나쁜 것이니?'
규칙독립성 준거	'만약 이런 행동을 하지 말라는 규칙이나 약속이 없으면 이런 행동을 해도 괜찮니?'
보편성 준거	'만약 유치원이 아닌 집에서도 이렇게 하는 친구가 있으면 이런 행동을 해도 괜찮니?'
응분의 벌 준거	'선생님이 이런 행동을 한 친구에게 벌을 준다면 얼마나 주어야 할까?' 또는 '두 가지 행동 중 어느 것이 더 나쁜 것이니?'
이유의 타당화 준거	'왜 나쁘다고 생각하니?'

(송미화, 1997 참조)

지거나 아니면 최소한 달라질 수 있다는 의미와 미국과 한국이라는 서로 다른 문화권에 따라 그 양상이 다를 수 있다는 의미를 동시에 갖는다.

우리나라 유아 240명을 대상으로 한 송미화(1997)의 연구에서는 3세에서 5세 유아들이 심각성을 제외한 세가지 준거 중 어느 것에도 도덕영역과 사회인습영역을 구분하지 못했다. 그나마 심각성에 있어서도 가장 어린 3세만 구분했지만 그것도 비허용성의 평균이 1점 만점에 도덕영역은 .78, 사회인습영역은 .72로 나타나 제대로 변별하고 있다고 보기 어렵다. 이처럼 우리나라의 유아들이 영역구분에 실패하고 있다는 연구들(홍순정, 1985; 최보가와 송미화, 1996)이 영역구분을 제대로 하고 있다는 연구(장금순, 1988)보다 많은 것은 양 영역간을 잘 구분한다는 연구들(Smetana, 1981; Smetana 등, 1990; Chilamkurti 등, 1993; Jagers,

1996)이 많은 미국과 차이가 있다.

영역구분에 실패한 아동들은 복종이 강조된 가정의 자녀들(Fowler, 1994)이었듯이 일반적으로 유아들은 일탈행동의 결과가 심각한 것일수록 도덕사태를 개념화하려는 경향(Tisak 과 Turiel, 1988)이 있으므로 문화적 압력이 적어 아동들의 도덕성 발달이 원만하게 이루어질 경우에는 유아들이 영역에 따라 부모의 권위를 다르게 평가할 수 있는 능력(Nucci, 1984)이 있겠지만 반대로 이유대기를 거절하거나 일방적인 규칙부과와 이에 대한 무조건적인 복종이 강조되는 경우에는 오히려 특정 사태에 부모의 권위가 얼마큼 주어지는냐에 따라 이를 심각하게 여기게 되고 결과적으로 도덕영역으로 잘못 지각하게 될 것(성숙자, 1989)이다.

2) 유아기 이후의 U자형 발달경향

영역구분이론에서는 심지어 만 2세 된

영아들도 영역을 구분한다고 하지만 이를 비판하는 쪽(Glassman & Zan, 1995)에서는 영아들이 사용하는 개념이 진정한 의미에서의 도덕개념이라기 보다는 유사도덕개념(moral pseudoconcept)에 가깝다고 주장한다. 이러한 예는 영역구분의 준거에 나타나는 U자형 발달곡선(송명자 등, 1987, 김상윤, 1992)에서 잘 나타나고 있다. 다음 <표>에는 일탈행위에 대한 유아의 반응과 초등학교 2년 및 5년생의 반응에서 나타난 U자형 곡선경향이 나타나 있다.

<표 5>에는 규칙독립성의 일시적 감소 현상이 뚜렷이 나타나 있다. 이러한 현상은 아동들의 도덕개념이 아직도 타인의 가르침에 영향을 받고있음을 보여준다. 이미 Piaget(1932)는 진정한 의미에서 아동의 도덕성은 보모나 교사보다는 형제나 친구들간의 사회적 관계를 통하여 계속 형성되어 가는 것으로 보았다. 즉 자

기중심적 사고를 가진 아동이 부모의 '...하지말라'는 가르침 등을 통해 도덕적 양심이나 의무감등을 느끼지 못하는 것은 아니지만 아직도 이러한 가르침의 근본을 이해하려면 인지적 성숙을 통하여 타인의 요구를 경험하고 이를 자신의 도덕개념과 통합할 수 있어야 한다. 아동들의 영역구분능력을 보다 구체적으로 알아보기 위해 연령, 지위, 성차의 변인을 대입하여 구한 반응결과가 다음 <표 6>에 나타나 있다.

<도 5>에서 초등학교 5학년이 되면 노인 즉, 연령에 대한 고려가 강조된다. 이러한 연령에 대한 고려는 그 후의 연구(송명자, 1994)에 나타난 중고대학생들의 반응에서는 이러한 연령에 대한 중요성이 급격히 감소되고 있었다. <도 6>에서 꼬마보다 노인을 더 생각하는 것은 진정한 배려보다는 성인에 대한 권위에 기초하는 것으로 이러한 도덕성을 벗어나기 위해서는 중고등학생의 시기를 지나서야

표 5. 각 학년집단간 일탈행위에 대한 '나쁘다'반응의 백분율

자료	유형	비허용성			일반성			규칙독립성		
		유아	초2년	초5년	유아	초2년	초5년	유아	초2년	초5년
a (N=30)	양보	95	95	85	78	72	70	77	20*	60
	인사	93	97	80	78	68	65	70	27*	43
b (N=30)	양보	82	73	83	63	65	82	57	47*	75
	인사	87	68*	88	75	63*	88	67	53*	73
c (N=30)	양보	82	61*	75	94	58*	65	82	40*	58
	인사	88	68*	81	90	65*	75	86	50*	76
d (N=61)	양보	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	인사	76	54*	55	92	60*	73	90	64*	72
e (N=30)	양보	100	100	100	70	90	100	80	90	100
	인사	100	100	90	50	40*	90	60	40*	70

a: 송명자 와 김상윤(1987) b & c: 김상윤(1994)의 미발표자료 d: 안지미 외(1995)

e: Song, Smetana, & Kim(1987) 여기서는 유아, 초3년, 및 초6년임

*: 유아 또는 초5년 보다 20% 이상 적은 경우임

표 6. 유아, 초등 2년 및 초등 5년집단의 각 일탈행위에 대한 규칙독립성

상황	대상	유아(a)	초2년(b)	초5년(c)	F	F1	F2
양보	노인	87	31a	62	6.398**	2.517	10.279**
	꼬마	81	31a	31	6.443**	9.660**	3.220
	선생님	100	43a	56	7.976**	8.750**	7.202*
	청소부	93	37ac	68	7.038**	2.709	11.307**
	아저씨	93	50a	56	4.542*	5.704*	3.380
	아주머니	93	43	56	5.531**	5.744**	5.319*
	평균	91	39a	55	9.891**	9.2.2**	10.580**
인사	노인	100	43a	62	7.682**	6.585*	8.780**
	꼬마	56	31	50	1.071	.123	2.019
	선생님	100	62a	81	4.090*	2.045	6.136*
	청소부	100	50ac	81	7.136**	1.966	12.325**
	아저씨	93	43ac	81	6.667**	.769	12.564**
	아주머니	93	50a	75	4.370*	1.594	7.145*
	평균	90	46ac	71	7.912**	2.887	12.938**

a & c: 초등학교 2학년집단을 기준으로 유아집단(a)과 초등학교 5학년집단간의 유의한 차이가 있음을 가리킴

F: 학년집단간 일원변량분석을 가리킴

F1: 1차회귀경향으로 증가 또는 감소하는 경향을 가리킴

F2: 2차회귀경향으로 U자형 또는 역U자형 경향을 가리킴

가능하다. 그러나 이러한 발달속도는 서구에 비해 대단히 늦은 것이다.

이는 Turiel(1978)의 사회규범판단발

달 모형에 나타난 수준 즉, 사회체계유지의 수준보다 2수준 정도 낮은 것이다. 문제는 이러한 수준(부정기)을 거치면서 성인에 대한 공경심마저 감소된 점이다. 이는 근대화의 과정을 거치면서도 부모나 성인에 대한 공경심에는 아무런 변화가 없다는 싱가포르(Thomas, 1990; 송명자, 1994에서 재인용)와 대조를 이루는 것이다.

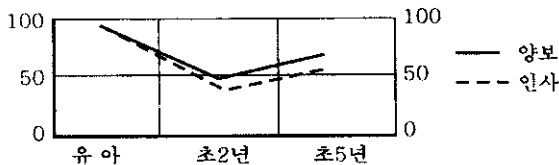


그림 5. 양보 및 인사불이행에 대한 비허용성

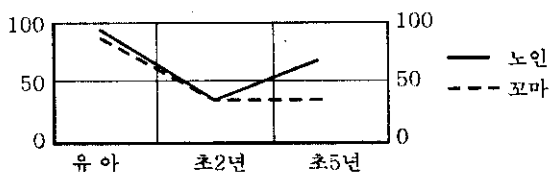


그림 6. 양보불이행(노인과 꼬마)의 비허용성

3. 영역구분이론과 인지발달이론과의 관계

Glassman과 Zan(1995, p.435)은 영역이론을 하나의 발달이론으로 볼 수 없다고 하면서 그 이유를 다음과 같이 들었다.

첫째, 영역이론가들은 특히 영역 그 자체들의 발달이라는 이름 하에 그 이론적 버팀대의 발달적 분기(分岐; ramification)를 적절하게 탐구하지 않는다. 영역이론의 일반적 주제(thesis)는 영역들이 사회적 상호작용(Turiel, 1983)을 통하여 발달한다고 언급한다. 그러나 이 발달의 함의는 이들 영역구분들이 아주 어린 나이에도 존재한다는 사실을 밝히기 위해 고안된 많은 연구들 속에 상실되었다.

둘째, 영역들의 발달과 영역들 내부의 발달 모두의 사회역사적(sociohistorical) 측면들에 너무 소홀해왔다.

셋째, 발달과 영역에 대한 재인(recognition) 모두에서의 개인차가 갖는 발달적 함의의 중요성을 흔히 간과해왔다.

이러한 비판과 함께 영역구분이론 자체가 발달의 특성을 진단하기 위해 사용될 수 있다는 증거들도 있다. 영역구분을 하는 준거인 '나쁘다'라는 반응 속에 숨겨져 있는 잠재적 반응 내지 인지구조를 밝힐 수가 있다면 이러한 발달경향을 쉽게 찾아낼 수 있을 것이다. 예컨대, 어떤 도덕능력이 감소할 경우에는 우리가 알 수 없는 수준 높은 어떤 다른 능력이 증가할 수 있는 것이며 이전의 어떤 능력이 후에 다시 증가했다해도 이전의 수준과 동일한 것으로 해석할 수가 없다. Piaget(1932)의 도덕 발달 연구에서 상호성(reciprocity)이 10세 까지 증가하다가 그 후로는 감소하는 역U자형 발달이 있음에 대해 Lee(1971)는 보다 높은 수준의 인지구조에서 평형을 얻기 위해 일어나는 현상으로 해석한 바 있다. 즉, 형식조작적 사고가 생겨남과 동시에 그 상호성에 기초하는 사고가 감

소되는 것처럼 보일 뿐이라는 것이다.

또한 Eigenberg-Berg(1979)는 그의 친사회적 도덕발달연구에서 직접적 상호성과 일반적 상호성을 구별하여 후자는 초등학교 4학년에서 가장 낮은 점수를 보였다가 그 후로는 증가한다고 했다. 이와 같이 대략 10세를 전후하여 나타나는 U자형 발달은 동일한 능력의 회복이라기 보다는 보다 높은 수준의 도덕성에 대한 위계적 통합(位階的 統合; hierarchical integration)의 과정으로 볼 수 있다.

마찬가지로 "만약 어른에게 인사하라는 법이 없으면 인사하지 않는 것은 나쁜가?"라는 질문에 대해 유치원에 다닐 때에는 "나쁘다"라고 말했다가 초등학교 2학년이 되어서는 "괜찮다"라고 말했다가 초등학교 5학년이 되어서는 다시 "나쁘다"라고 말하는 어떤 아동을 두고 예전의 수준으로 돌아갔다고 말할 수는 없는 것이다. 실제로 U자형 발달을 일시적 퇴행(Krammer, 1968)이나 동요현상(Turiel, 1973)으로 해석할 수 있기 위해서는 우선 그러한 발달을 재는 사태범주를 보다 세분화할 필요가 있을 것이다.

1) 아동기이후의 영역구분

일찍이 Nucci(1981)는 7세에서 20세에 이르는 대상들이 도덕영역의 비행을 사회인습영역의 것 보다 더 심각한 것으로 또한 사회인습영역의 것은 개인영역의 것보다 더 심각한 것으로 순위매겼음을 밝힌 바 있다. 실제로 도덕영역과 사회인습영역 간의 변별은 초기 아동기 보다 후기 아동기에서 더욱 포괄적이고 지속적이었다(Davidson, Turiel, & Black, 1983).

Turiel(1983)이 비행의 심각성은 아동

들이 그 상황을 어떤 영역의 것으로 해석하느냐에 달려있는 것이라고 했지만 모든 비행들을 도덕, 사회인습, 및 개인이라는 세 가지 영역 중 어느 하나로만 명확하게 구분할 수 있는 것은 아니다. 예컨대 '사회인습'이라는 것은 고유의 영역을 나타내는 것이라기보다는 어떤 상황이나 문화에서 생성되는 도덕영역에 관한 이차적 사고의 일종일 수 있다(Arsenio & Ford, 1985; Edwards, 1987; Turiel, 1989; Wainryb, 1993). 그 뿐만 아니라 때에 따라서는 개인영역이 도덕영역 못지 않게 중요성을 지닐 수가 있는 것이다(Tisak & Turiel, 1988).

따라서 유아들에게 가장 이해하기 쉬운 준거인 비허용성의 심각성(예; 더 나쁘다)은 영역구분 못지않게 그들의 특정사태에 대한 보다 신뢰로운 판단준거가 될 수 있을 것이며(Nucci, Guerra & Lee, 1991) 이는 유아들의 유사개념을 피할 수 있는 대안적 방법이기도 하다. 또한 비허용성에 관한 이러한 자료들은 이들 비행에 대한 해석과정을 기술하거나 영역구분의 타당성 및 특정 행위에 대한 권위의 소재를 밝히는데 유용하게 사용할 수 있을 것이다. 이와 같은 자료들을 통하여 각 영역의 비행에 대한 비허용성은 대상학년의 증가에 따라 사회적 상호작용을 통하여 발달한다고 본 Turiel(1983)의 가설을 받아들일 수 있겠다. 예컨대 사회인습영역의 하나인 성역할의 경우 청소년기에 그 비허용성의 U자형 변화(Stoddart & Turiel, 1985)가 확인된 것은 그러한 상호작용과정의 예가 될 수 있겠다. 이처럼 유아 뿐 아니라 청소년 및 성인기에 이르는 기간 동안 그 판단이 어떻게 발달하는

가에 관한 보다 거시적인 연구가 필요하다.

계속되는 많은 연구에서 학년의 증가에 따른 비허용성의 변화들이 확인되었다. 송명자와 김상윤(1987)의 연구에서도 초등학교 2학년의 경우 법이 없으면 허용할 수 있다고 반응함으로써 도덕영역을 규칙관련적으로 제한하고 있었다. 김상윤(1990)은 초등학교 2학년에서는 버스에서 노인에게 자리를 양보하는 도덕영역과 노인에게 인사를 하는 사회인습영역 모두에서 규칙과는 상관없이 더 허용적인 것으로 판단했으나 4년이 지난 후 6학년이 되었을 때에는 사회인습영역에 한하여 규칙에 따라 판단할 수 있는 것으로 보았다. 이러한 발달은 대학생 시기에까지도 계속되는 것을 볼 수 있다.

그 예로 대학생들은 초등학교 6학년들에 비해 사회인습영역에서 규칙관련성과 대상의 지위를 고려하는 경향이 있었으며 2년간의 종단적 자료에서도 사회인습영역에서의 비허용성이 유의미하게 감소하였다(송명자 외, 1991). 이와는 달리 아동과 청소년을 대상으로 한 8년간 종단연구에서는 개인영역에서의 비허용성은 감소하였으나 도덕영역 및 사회인습영역에서는 유의미한 변화가 없었던 것(김상윤, 1993)으로 나타났다.

따라서 영역에 따라 그 정도에 차이는 있으나 학년의 증가에 따라 부분적으로 비허용성이 감소하는 것이 확인되었다고 하겠다. 따라서 영역의 내용을 보다 구체적으로 분류하여 이러한 변화양상을 확인하려는 연구들이 계속되어졌다. 권위의 개념에 대한 발달을 연구하고자하는 움직임들이 그 한 예가 될 것이다.

아동의 비허용성은 그들의 권위에 대한 개념을 이해하는 데에도 적용되어졌다. Tisak 과 Turiel(1988)의 연구에서는 권위로부터 허락을 받은 행위를 평가할 때 어린 아동들은 도덕영역과 사회인습영역 모두에서 비허용적이었으나 나이 든 아동들은 사회인습영역보다 도덕영역을 더 심각하게 여겼다. Tisak(1993)은 3세에서 6세 유아들을 대상으로 나이를 수록 도덕영역을 개인영역보다 더 나쁜 것으로 보게됨을 확인하였다.

Smetana 와 Asquith(1994)는 부모의 권위가 아동후기에서부터 감소되기 시작하며 친구선택 문제에 대해 부모들은 자신들의 권위에 달려있는 것으로 보는 반면 청소년들은 개인적인 문제로 본다 하여 동일한 문제에 대한 서로 다른 개념을 비교한 바 있다. 부모의 권위에 대한 복종여부는 아동의 학년 이외에 사태의 사회적 성격이나 문화의 차이에 따라 달라질 수 있을 것이다. 영역구분에 있어 문화권간에 어떠한 차이가 있는지에 대해 Nisan(1987)이 유대인 아동과 아랍 아동을 비교한 결과 동일한 사태를 전자는 도덕 내지 개인적 준거에 따라 구분하는 반면 후자는 사회적 준거에 따라 구분하는 경향이 높았다. Shweder 등(1987) 역시 미국인과 인도인을 비교한 연구에서 9개의 행위에서는 상호간에 공통성을 찾았으나 30개 행위에 대해서는 현저한 개념 차이가 있었음을 보고하였다. 예컨대 '부친의 장례식 후 머리를 깎는 일'은 인도인들에게는 아주 강한 도덕적 사태를 개념화하였음을 확인하였다. 이와 같이 영역구분은 연령의 증가나 문화권의 차이에 따라 그 양상을 달리함을 알 수 있다.

2) 사태의 심각성을 고려한 영역구분

이처럼 개인 내적 변인이나 개인외적 변인들간의 상호작용과정을 제대로 규명하기 위해서는 일정한 문화권에서의 연령의 증가에 따른 분화과정을 밝히기 위해 영역의 세분화가 필요함을 알 수 있다. 예컨대 Tisak(1993)이 개인영역을 다시 안전영역(prudential domain; 길을 보지도 않고 뛰어 건너는 것 등)으로 구분한 것은 좋은 예가 된다. 이러한 안전영역은 아동의 학년이 낮을 때 도덕영역보다 더 심각하게 고려될 수 있기 때문이다. 이제 우리나라 아동들을 대상으로 사태의 심각성과 세 가지 영역을 고려하여 보다 세분화한 범주별로 발달경향을 알아본 것이 다음 <표 7>에 나타나 있다.

이상의 <표 7>에서 각 영역별 세 가지 하위 상황들에 대한 비허용성을 묶어 비교해볼 때 학년간 변화가 없는 것은 강, 약의 경우를 불문하고 도덕영역인 것으로 나타났다. 강약간의 차이는 학년과 상관없이 강한 영역이 약한 영역보다 비허용성이 높게 나타났다. 사회인습영역은 초등학교 5학년에서는 강한 도덕영역과 차이가 없었으나 중학교 2학년과 고등학교 2학년에 이르면서 계속 비허용성이 감소되어 강한 도덕영역과 뚜렷한 대조를 보였다. 이러한 경향성은 강한 개인영역과 유사하게 나타났다. 강한 개인영역 역시 초등학교 5학년에서 강한 도덕영역과 사회인습영역과 마찬가지로 높게 나타났으나 중학교 2학년과 고등학교 2학년에 이르면서 계속 감소한 것으로 나타났다. 이와 같이 학년의 증가에 따른 감소현상은 약한 개인영역에서도 마찬가지로 나타났으나 약한 개인영역의 비허용성은 모든

표 7. 일탈행위에 대한 비허용성의 평균 득점 및 표준편차

영역	초5년M(SD)	중2년 M(SD)	고2년 M(SD)	1차회귀경향 F	일탈행위
도덕(강)	2.00(.00)	1.97(.18)	1.98(.13)	.505	친구의 돈을 훔치는 일
	1.92(.28)	1.85(.40)	1.93(.25)	.082	약한 아이를 때리는 일
	1.85(.44)	1.90(.30)	1.87(.39)	.056	가난한 친구와 놀지 않는 일
도덕(약)	1.85(.40)	1.67(.48)	1.75(.44)	1.550	빌린 돈을 갚지 않는 일
	1.57(.50)	1.48(.57)	1.55(.59)	.027	길에 침을 뱉는 일
	1.55(.53)	1.27(.58)	1.38(.58)	2.598	약속을 지키지 않는 일
사회인습	2.00(.00)	1.42(.79)	1.18(.75)	50.907**	길에서 키스하는 일
	1.92(.28)	.97(.64)	.52(.62)	202.089**	선생님의 이름을 부르는 일
	1.78(.45)	1.45(.59)	1.40(.59)	14.602**	아는 어른에게 인사하지 않는 일
개인(강)	2.00(.00)	1.97(.18)	1.65(.52)	36.993**	학생이 담배를 피우는 일
	1.97(.18)	1.45(.59)	1.05(.70)	86.414**	학생이 성인잡지를 보는 일
	1.83(.38)	1.55(.57)	1.28(.61)	32.537**	위험한 놀이를 하는 일
개인(약)	1.62(.49)	.45(.59)	.20(.40)	238.764**	일기를 적지 않는 일
	1.37(.55)	.97(.55)	.52(.50)	75.446**	돈을 절약하지 않는 일
	1.18(.43)	.77(.59)	.85(.61)	11.055	하루종일 TV만 보는 일

(김상윤, 1997b)

학년 집단에서 가장 낮은 것으로 나타났다.

고등학교 2학년의 비허용성을 기준으로 볼 때 약한 도덕영역과 강한 도덕영역의 분화 현상은 초등학교 5학년에 이미 이루어지고 있었으나 강한 도덕영역과 강한 개인영역 및 사회인습영역간의 분화는 초등학교 5학년에서 고등학교 2학년에 이르기까지 계속되고 있으며 이미 분화가 있었던 약한 개인영역 역시 그 분화의 정도가 계속 유지되고 있음을 알 수 있다.

Kohlberg(1984)가 도덕판단의 발달에 있어 원리적 도덕성이 다른 도덕성에 비해 더 낮다고 했듯이 영역구분이론에서도 일정한 상황을 보다 타당성있게 구분할

수 있는 능력을 더 나은 것(송명자 외, 1992)으로 보아야 할 것이다. 만약 이러한 준거가 없다면 영역구분이론은 하나의 발달이론으로 보기 어려울 것이다.

어린 아동들이 영역을 인식하는 방법이 성인들의 그것과 표현상으로는 유사할 지 모르나 질적으로는 전혀 다른 것이다. 아동들이 어떤 행위들을 성인과 같게 판단한다고 해서 그 판단의 배후에 존재하는 사회적 함의를 이해하는 능력과 내용에 있어 같다는 것은 아니다. 아동들은 자기 중심주의와 조작적 지식구조의 부족 때문에 그 맥락으로부터 다른 맥락으로 어떤 행위를 일반화하는데에는 어려움이 있다. 따라서 아동들에게 주어지는 질문 가운데 "만약, 이러한 행동이 우리와 문화가 다른

나라에서도 괜찮은가?" 라는 내용에 대한 아동들의 반응을 액면 그대로 수용하는 데에는 분명한 제한점이 따르게 된다. 그러므로 본 연구에서는 보편성에 대한 질문 그 자체가 아동들의 인지구조의 미숙으로 어렵다는 사실을 인정하여 질문을 간단한 '허용성 여부'에만 초점을 맞추었다. 이와 같이 질문이 간단 명료할 때 아동들의 서로 다른 맥락에 대한 분명한 변별을 진단할 수 있게 될 것이다.

도덕영역과 사회인습영역의 구분이 4학년 이후에서나 가능하다고 본 김상윤(1990)의 연구결과와 마찬가지로 그러한 분화가 중학교 2학년과 고등학교 2학년에까지 계속됨(김상윤, 1997b)을 보여주고 있다. 다만 이러한 분화양상이 강한 도덕영역과 약한 도덕영역에 따라 그 분화시기가 서로 다른 것으로 나타났다. 그러나 도덕영역은 그것이 강한 것이든 약한 것이든 그 허용성의 정도에 있어 초등학교 5학년, 중학교 2학년 그리고 고등학교 2학년에 이르도록 변화가 없다는 점이 특징이라고 하겠다. 따라서 아동들의 영역구분에 대한 보다 타당한 준거는 특정 학년에서 식별하기 보다 여러 학년집단간에 그 허용성의 정도에 대한 변화 양상을 비교할 때 보다 명료한 구분양상을 식별할 수 있음을 알 수 있다.

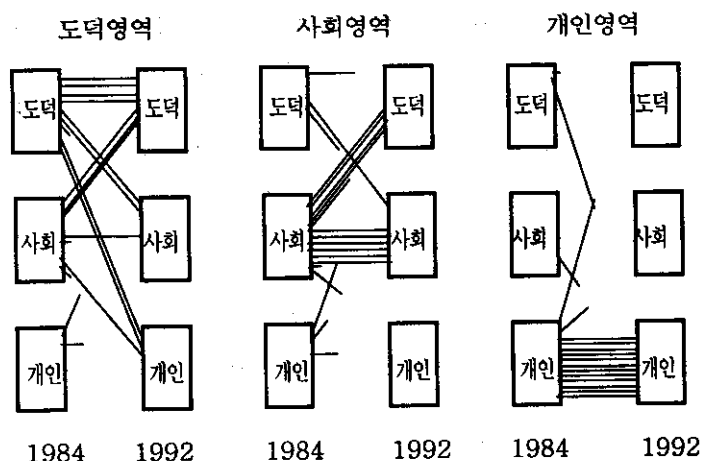
비록 개인영역일지라도 강한 영역일 경우 초등학교 5학년에서 강한 도덕영역에 비해 차이가 없음은 선행연구(Tisak, 1988)와 일치한 것이다. 그런 점에서 도덕영역과 나머지 두 영역 즉, 사회인습영역과 개인영역은 이러한 허용성의 정도의 학년간 발달양상으로 구분이 가능하지만 개인영역과 사회인습영역간에는 그러한

구분이 쉽지 않음을 볼 수 있다. 예컨대 강한 개인영역의 허용성의 변화양상과 사회인습영역의 그것은 대단히 유사하게 나타났다기 때문이다.

영역구분이론이 주장하는 것처럼 어린 유아들로부터 도덕영역, 사회인습영역 및 개인영역을 구분하기 보다 그러한 구분은 아동의 유사개념에 의한 것이므로 각 영역의 심각성 예컨대 강한 도덕영역과 약한 도덕영역간에 아동의 비허용성이 다르다는 점을 근거로 하여 분석하였을 때 그 구분 양상이 다르게 나타남을 알 수 있다. 따라서 아동의 진정한 영역구분은 초등학교 5학년, 중학교 2학년 및 고등학교 2학년에 이르기까지 계속되고 있으며 각 영역에 해당되는 일탈행위의 종류에 따라 그리고 학년을 비롯한 아동의 개인특성에 따라 이러한 양상이 달라질 수 있는 가능성을 보여줌으로써 "아동의 환경이 한가지 상호작용에만 제한되는 것이 아니므로 사회발달은 여러 해 동안 다양한 사회의 영역들 속에서의 부수되는 체계적 변화로서 궁극적으로 설명되어야 한다(Turiel, Killen, & Helwig, 1987)"는 영역구분이론의 상호작용적 가설을 부분적으로 입증하는 것으로 보인다.

3) 대학생집단의 영역구분양상과 인지적 도덕발달

송명자 등(1991)은 전국 4개 도시의 대학교수 100명과 대학생 100명을 지역별로 고르게 선정하여 2년 간 종단적으로 영역구분양상을 비교해본 결과 대학교수나 학생 모두 다면적 성격을 띤 사태를 도덕영역으로 보려는 도덕화(moralization) 경향이 강하게 나타났으며 이러한 원인이



도 7. 초중등학생들의 8년간 영역구분유형의 이행과정

학생들 보다 높은 교수들의 도덕화 경향에 있었다고 보았다. 그리고 2년 간의 대학생활을 통하여 전반적인 영역에 대한 비허용성이 감소되면서 도덕영역에서 사회인습영역으로 이행되는 것을 확인할 수 있었다. 다음 <도 7>에는 8년 간의 기간을 통하여 어떻게 영역구분 양상이 달라지는지를 보여주는 이행과정표가 나타나 있다. 도덕영역을 사회인습 또는 개인영역으로 구분하게 되는 경우와 함께 사회영역을 도덕영역으로 구분하는 도덕화 경향도 상당히 많은 것을 확인할 수 있다.

송명자 등(1992)은 또한 2년 간의 대학생들의 도덕수준과 그들의 영역에 대한 구분양상과의 관계를 알아보는 중 인지적 도덕발달이 이 시기동안 일어나고 있음을 확인할 수 있었다. 대학1년에서 이미 수준III의 반응을 하고 있음에도 그 후 2년간 허위반응과 급진반응 또는 수준II의 반응 등을 거치면서 이행하고 있음이 확인되었다. Kohlberg(1973)는 수준III에 속했던 고등학생들이 대학생이 되면서 언

어적 기교를 부리면서도 실제로는 단계2의 도덕판단을 하는 일시적 퇴행현상으로 보았으나 이 연구에서는 양자를 구분하였다. 예컨대, 현학적이고 이상적인 이데올로기에의 관심이 먼저 있고 난 다음에 현실에 대한 비판적 안목을 갖는 소위 단계4½ 즉, 급진반응 내지 윤리적 회의주의나 극단적 가치상대주의나 반체제적 사고를 반영하게 되고 이러한 경험은 Turiel(1973)이 언급한 인지적 불평형의 원인이 되어 결과적으로 수준III에로의 이행이 일어나는 일련의 순서를 가정해볼 수 있을 것이다. 그리고 이러한 이행과정이 언제나 상향으로만 한 단계씩 일어나는 것이라기보다는 수준II와 수준III 또는 급진반응과 수준III간의 반복되는 발달과 퇴행의 변화를 거쳐 장기적으로 도덕판단의 수준이 그 분포에 있어 안정된 양상으로 되어 가는 것으로 보는 것이 타당할 것이다.

이러한 인지적 도덕발달이 영역구분의 양상과 어떤 관계가 있는지를 알아보기

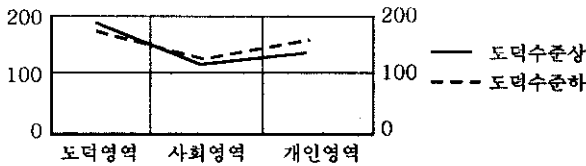


그림 8. 대학1년생의 도덕수준별 영역간 비허용성



그림 9. 대학3년생의 도덕수준별 영역간 비허용성

위해 도덕판단수준의 상하집단을 구분하여 이들의 2년 간 개념화양상을 비교한 결과 몇 가지 차이를 확인할 수 있었다. 먼저 각 사태에 대한 비허용성에서 도덕수준이 높은 집단은 2년 간 유의한 차이가 없었으나 도덕수준이 낮은 집단은 사회인습영역에서 통계적으로 유의한 비허용성의 감소가 있었다. 전반적으로 도덕수준이 높은 집단이 낮은 집단에 비해 이론적인 영역구분양상에 맞게 영역을 구분하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 대학생이 초등학생에 비해 더욱 명료하게 도덕영역과 사회영역을 구분하고 있음을 확인한 선행연구(김상윤, 1990)와 일치하는 것이다. 따라서 영역구분 역시 처음부터 명료한 것이 아니라 기본적인 차이에 대해서는 직관적으로 구분하지만 연령의 증가나 도덕판단수준의 발달이 이루어지면서 보다 분명하고 타당하게 구분하게 되는 발달경향성이 있음을 가리키는 것을 알 수 있다.

이러한 도덕수준 상하집단간의 차이는 개념화 양상에서도 나타난다. 도덕수준이 낮은 집단에서는 2년 간 통계적으로 유일

하게 차이가 있었던 사태는 도덕영역을 오히려 도덕영역이 아닌 것으로 개념화하는 경향을 보인 반면 도덕수준이 높은 집단에서는 통계적으로 유의한 변화를 보인 세 가지 사태 중 도덕영역과 사회인습영역에 해당되는 사태들에서는 영역구분모형에 부합하는 방향으로 개념화한 것이다. 도덕수준 상집단에서는 일반적으로 윤리적 상대주의나 체제를 벗어난 관점을 갖는 점에서 비허용성의 특징이 낮게 나올 가능성이 있음에도 불구하고 그러한 기대와는 달리 오히려 도덕수준 하집단에 비해 비허용성이 낮게 나온 증거를 발견할 수 없었다.

따라서 앞으로는 개인의 도덕성이 보여주는 영역구분모형에의 부합여부에만 관심을 가질 것이 아니라 공통적인 영역적 특성 외에도 각각의 사태들(권위의 발달, 적극적 배분의 추리발달 등) 속에 엄연히 존재하는 서로 다양한 내용의 차이를 인정해야 할 것이다. 그리고 이러한 문제를 해결해나가는 구조적인 도덕수준의 발달에 대한 관심도 계속되어야 할 것이다. 도덕성은 그 대상이 갖는 가치도 중요하지만 그 대상의 가치를 처리해 가는 기능을 배제할 수 없기 때문이다. 따라서 상황인식과 문제해결이라는 보다 종합적인 기제를 인정하고 이러한 기제의 발달을 아동기에서 성인기에 이르기까지 발달과 퇴행을 함께 연구하게 될 때 인간의 도덕성에 대한 보다 타당한 이해가 가능할 것으로 보인다.

4) 도덕발달과 정서 및 행동과의 관계

유아들의 보존개념과 도덕상대주의(Piaget, 1932) 및 개인영역에 대한 도덕영역의

중시정도 등과 그들의 부정직 행동(눈을 감고 하라는 지시사항을 어기고 눈을 뜬 채로 여러 개의 동그라미 한가운데 점을 찍는 행동)간의 상관을 연구한 결과(김상윤, 1993)에 따르면 유아들의 보존개념과 도덕상대주의의 발달이 정직행동과 통계적으로 유의미한 상관에 있었으나 성차나 개인영역에 대한 도덕영역의 중시정도와는 상관이 없었다. 그러나 초등학교 아동들을 대상으로 연구한 결과(이은혜 등, 1992)에 따르면 도덕영역에 비해 개인영역을 중시하는 정도가 낮은 아동들이 오히려 정직한 것(휴지통에 휴지를 버리는 행동)으로 나타났다. 그리고 이러한 상관관계는 고학년이 되면서 감소되었다.

김상윤(1989)은 초등학교 4학년에서 6학년에 이르는 동안 종단적 자료에서 자연적으로 발달하는 도덕판단단계점수(DIT)와 아동의 지능, 학업성적, 그리고 행동발달(생활기록부에 교사가 평정하는 점수)간의 상관관계를 알아본 결과 4학년 때의 3단계나 4단계 득점은 교사가 평정한 행동점수와 아무런 상관이 없었으나 6학년이 되면서 이들 단계득점들과 행동점수간에 정적인 상관이 확인되었다. 따라서 도덕교육의 목적이 도덕발달의 가속화에 있는 것이 아니라 오히려 정상적인 발달의 지체를 막는데 있다는 사실을 중시하여 판단, 감정, 실천간의 격차를 줄이는 건전한 자아발달(ego development)에 이르게 해야 할 것이다.

휴지를 길에다 버리는 습관적인 비도덕 행동에 비해 눈을 감고 동그라미 한가운데 점을 찍는 행동은 상황적인 비도덕 행동에 관련되어 있다. 어린 유아들의 상당한 수가 이러한 과제를 통해 부정직행

동을 나타내는 이유는 무엇인지를 검토한 연구(김미영 등, 1996)에서 이러한 동일한 과제상황을 유아와 초등학교 저학년 아동과 고학년 아동 그리고 대학생 집단에게 각각 따로 하여 비교했다. 그 결과 유아는 100명 중 96명이 부정직 행동을 나타냈으며 초등학교 저학년은 88명, 고학년은 68명으로 감소되다가 대학생 집단에서는 단 한 명도 부정직행동을 보이지 않았다. 이는 동일한 과제상황이지만 대학생들은 이 상황을 심각하게 여기지 않은 반면 유아들은 상당히 심각하게 여기었기 때문이라고 보인다. 과제상황은 심각한 것으로 받아들이면 불안을 느끼게 되고 이러한 불안은 부정직행동을 유발할 가능성이 많다. 따라서 정직성은 자기가 당면한 과제를 얼마나 심각한 것으로 보느냐에 달려있으며 결국은 도덕판단의 수준에 관련성이 있음을 시사한다. 대학생도 학점에 관련되는 과제상황에서는 부정직행동을 한다. 그러나 같은 대학생이라도 부당한 학점보다 정직한 인격을 중시하는 수준 높은 학생이라면 그런 상황을 심각하게 여기지도 않고 따라서 불안하지도 않을 것이므로 정직하게 임할 것이다.

아동의 정서와 영역구분양상간의 관계는 어떠한지에 대한 검토가 필요하다. 정신건강의 지표와 일탈행위에 대한 허용성의 정도간에는 어떠한 관련성이 있는지를 검토한 연구(유영금 등, 1996)의 결과를 요약한다면 일탈행동에 대한 허용성이 높은 청소년이 허용성이 낮은 청소년에 비해 정신건강진단결과의 9개 증상득점 모두에서 높게 나타났다. 즉, 정신적으로 건강할수록 일탈행위에 대해 나쁘다고 본다. 이러한 결과는 종래의 인지적 도덕판단발

달이론에 대한 새로운 대안을 마련해주는 것이다. Kohlberg(1980)는 도덕성에는 인지와 감정과 행동이라는 세 가지 격차가 있으며 그 중에 감정적 차원은 판단이 행동에 옮겨지게 되는 과정에서 매개변인으로 작용함을 인정한 바 있으나 도덕성의 인지적 특성을 너무 강조한 나머지 이러한 매개변인에 대한 지속적이고 체계적인 연구가 계속되지 못했다. 인지적 도덕발달이론에서 기대하는 대로 비록 허용성이 증가하더라도 그 판단의 인지구조의 수준이 나아지고 있다면 별 문제가 없겠지만 이러한 허용성의 증가가 정신건강적으로 바람직하지 않은 증상과 관계가 있다면 도덕교육에 있어 감정과 행동적 차원을 조화시킬 수 있는 보다 포괄적인 관점이 필요함을 시사하고 있다.

우리나라 청소년들이 도덕영역을 구분할 때 사용하는 귀인의 특성에 관하여 알아본 이현섭(1990)의 연구에 의하면 9세에서 15세에 이르는 학생들이 도덕영역에서의 일탈행동의 원인을 행위자의 순간적 기분에 귀속시키는 경향이 높은 것으로 나타났다. 이는 도덕성 판단에 깔린 귀인과정을 인과성과 더불어 책임성의 측면에서 연구하기 시작한 서구의 선행연구(Ross & DiTecco, 1975; Weiner & Kun, 1980)와 대조적인 현상이다. 이러한 원인에 대해 이현섭(1990)은 아동기까지 비교적 도덕영역을 책임성의 문제와 관련 지워 왔으나 청년기에 접어들면서 급격하게 일탈행동의 책임을 자기가 지지 않고 상황적인 것으로 돌리려는 경향이 생겨나기 때문으로 보았다. 중요한 것은 이러한 경향이 일시적인 것에 끝나는 것인지 아니면 지속되는 것 인지의 문

제이므로 이에 대한 연구들이 계속되어야 할 것이다.

결론

이상의 선행연구들을 검토한 내용을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 우리나라 중고등학교 학생들은 서구의 학생들에 비해 인지적 도덕발달수준이 빨리 도달하는데 비해 대학생들의 도덕발달(원리적 도덕성에 대한 선호도)이 서구에 비해 낮게 나타났다.

둘째, 사회규범의 개념발달(Turiel, 1978)에 따르면 성인의 권위를 벗어나는 시기가 서구는 아동기 이후인데 비해 우리나라는 청소년기 이후에나 가능하며 그나마 성인에 대한 공경심이 함께 감소(싱가포르에 비해)되는 것으로 보인다.

셋째, 우리나라 유아들은 서구의 유아들에 비해 도덕영역, 사회인습영역 그리고 개인영역 등을 구분하는 능력이 부족하며 그 원인은 성인들이 유아들에게 충분히 이유를 들어주고 들려주는 방식으로 양육하지 못하는데 있는 것으로 보인다.

넷째, 우리나라의 유아들에서부터 대학생에 이르기까지 사회인습영역을 도덕영역으로 보려는 소위 도덕화 현상이 계속되었으며 그 이유는 성인들(교수 포함)의 도덕화 현상에 기인하는 것으로 보인다.

다섯째, 우리나라 유아들과 아동들의 정직성 연구에서 도덕성의 지행합일 즉, 실천력이 낮은 것으로 나타났으며 이는 경쟁적 학습분위기와 정직성을 단순한 개인적 덕목으로만 가르치는 우리나라 초·중·등교육과정(송명자, 1995)에도 부분적인

원인이 있는 것으로 보인다.

따라서 앞으로는 아동들의 합리적 도덕 발달이나 직관적 도덕성의 진단에만 그칠 것이 아니라 이들이 성인에 이르기까지 구사하게 될 타인에 대한 배려와 자신이 속한 집단 전체의 복지에 대한 책임성에 대한 연구가 계속되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강재희 (1989). 역할놀이 수업이 아동의 도덕성발달에 미치는 영향. 충남대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 강영숙 (1981). 청년기에서 초기 성인기에 걸친 한국인의 도덕판단력의 발달 양상에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원, 석사학위논문.
- 고재혁 (1987). 한국 청소년의 도덕성 발달과 그 교육적 함의. 서울대학교 대학원, 석사학위논문.
- 김경희 (1976). 한국아동의 도덕적 발달에 관한 실험적 연구. 유아교육학회, 제1집, 9-25.
- 김미영, 문정주 (1996). 학년별 및 성별에 따른 아동의 부정적행동. 미발표 논문.
- 김봉소, 김민남 역 (1984). 도덕발달의 철학(L. Kohlberg, 1981). 서울: 교육과학사
- 김상윤 (1982). DIT에 의한 도덕발달 수준 I과 II간의 결정적 이행기의 분석. 경북대학교대학원, 석사학위논문.
- 김상윤 (1983). 어머니의 엄격한 훈련이 미취학 아동의 도덕판단발달에 미치는 영향. 동래여자전문대학, 논문집, 314-333.
- 김상윤 (1984). 한국인의 도덕판단 발달에 있어 자타격차. 미발표논문.
- 김상윤 (1985). Kohlberg의 도덕발달 단계이행에 관한 중단연구. 부산교육학연구, 제2권, 81-96.
- 김상윤 (1986). 도덕내용의 심각성에 대한 아동의 직관적 변별력. 교육학연구, 24, 1, 63-74.
- 김상윤 (1989). 아동의 인지적 도덕성발달을 위한 인위적 노력의 재고. 고신대학, 논문집, 제17집, 147-166.
- 김상윤 (1990). 도덕 및 인습적 일탈행위에 관한 아동의 상호작용적 개념발달. 고신대학, 논문집, 제18집, 185-200.
- 김상윤 (1992). 도덕 및 거래적 상황에 대한 아동의 판단양식. 고신대학, 아동연구, 제1집, 57-71.
- 김상윤 (1988). 인지적 도덕발달이론에서 단계별 특성에 따른 도덕발달경향 분석. 동아대학교대학원, 박사학위논문.
- 김상윤 (1993). 아동기에서 초기청년기에 이르기까지의 도덕사태개념화발달에 관한 연구. 고신대학교, 아동연구, 제2집, 1-19.
- 김상윤 (1993). 유아의 도덕개념과 도덕행위간의 관계에 관한 연구. 유아교육논총, 제3집, 57-74.
- 김상윤 (1994). 아동의 도덕영역중시 및 도덕상대주의의 발달. 고신대학, 아동연구, 제3집, 2-18.
- 김상윤 (1995). 아동의 권위개념의 발달. 고신대학교, 아동연구, 제4집, 1-11.

- 김상윤 (1996). 아동의 적극적 정의로서의 배분적 추리발달에 관한 연구. 고신대학교, 아동연구, 제5집, 1-8
- 김상윤 (1997). 아동의 사회개념발달에 있어서의 부정기. 고신대학교, 아동연구, 제6집, 2-10.
- 김상윤 (1997). 영역별 일탈행위의 심각성에 대한 비허용성의 학년집단간차이. 부산교육심리학연구, 제1집, 23-34.
- 김선영 (1987). 우리나라 고등학생의 양성적 성역할 정체감과 자아실현성 및 도덕성 발달과의 관계. 고려대학교 대학원, 석사학위논문.
- 김성기 (1989). 중학생의 도덕성 발달에 관한 연구. 건국대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 김성은 (1977). 청소년의 도덕성발달과 이에 영향을 주는 가정적 요인에 관한 일 연구. 연세대학교 대학원, 석사학위논문
- 류지훈 (1984). 도덕판단에 관한 비교연구: 군사학생집단과 일반학생집단을 중심으로. 중앙대학교 대학원, 석사학위논문.
- 문용린, 문미희 (1993). 한국 청소년의 도덕판단력 발달 연구개관: DIT를 사용한 연구를 중심으로. 청소년학연구, 제1권, 제1호, 43-57.
- 박찬주 (1989). 한국인의 도덕판단과 행동선택에 관한 DIT 적용 연구. 건국대학교 대학원, 박사학위논문.
- 성숙자 (1989). 부모가 정한 규칙준수개념에 대한 발달적 연구. 이화여자대학교 대학원, 석사학위논문
- 송명자 (1992). 도덕판단발달의 문화적 보편성: 영역구분모형의 가능성과 한계. 한국심리학회지:일반, 제11권, 제1호, 65-80.
- 송명자 (1994). 한국 중고대학생의 사회심리적 성숙성 진단 및 평가(I): 사회적 규범 및 책임판단분석. 한국심리학회지:발달, 제7권, 제2호, 53-73.
- 송명자 (1994). 청소년의 도덕적 성숙성: 사회적 규범 및 책임판단분석. 한국심리학회 산하발달심리학회, 학술심포지움발표논문집, 23-55.
- 송명자 (1995). 정직성의 본질과 정직성 교육에 관한 고찰. 한국청소년연구, 제21호, 여름.
- 송명자, 김상윤 (1987). 아동의 도덕사태 판단에 있어서 사회인습적 요인의 역할. 한국심리학회, 학술발표논문초록, 140-149.
- 송명자, 설기문, 김상윤 (1991a). 대학생의 도덕사태 개념화 및 그 변화양상의 범주별 분석. 한국심리학회, 발표논문초록, 135-144.
- 송명자, 조용하, 설기문, 김상윤 (1991b). 한국대학생의 도덕사태 개념화 및 그 변화양상에 관한 연구. 교육학연구, 제28권, 제3호, 189-206.
- 송명자, 조용하, 설기문, 김상윤 (1992). 한국대학생의 도덕사태 개념화 및 그 변화양상에 관한 연구(II). 동아대학교, 학생연구, 제20권, 5-23.
- 송미화 (1997). 유아 성인 관계방식이 유아의 도덕개념 형성에 미치는 영향. 경북대학교 대학원, 박사학위논문.
- 신아상, 윤용웅 (1980). 대학생의 도덕판단유형분석, 동의대학교, 학생생활연

- 구, 제5호, 1-23.
- 안영진 (1987). 청소년의 도덕성 발달 수준과 내외통제성 측정에 관한 연구. 숙명여자대학교대학원, 석사학위논문.
- 오영희 (1983). 도덕적 판단수준과 시험 부정행위와의 관계. 서울대학교 대학원, 석사학위논문.
- 유영금, 반건호, 김상윤 (1996). 도덕적 일탈행위에 대한 청소년의 허용성과 정신건강의 관련성. 고신대학교, 의학부논문집, 제11권, 제1.2호, 85-94.
- 이은혜, 정숙희, 조성희 (1992). 아동의 도덕판단과 도덕행동에 관한 연구. 미발표논문.
- 이재웅 (1985). 집단상담과 도덕성 신장에 관한 연구. 제20차 전국 카운슬러 연차대회 연구발표논문.
- 이현섭 (1990). 도덕 및 인습사태에 있어서의 일탈행동의 귀인경향분석. 동아대학교 대학원, 박사학위논문.
- 장금순 (1988). 5세 유아의 위반 개념에 관한 연구. 중앙대학교 대학원, 석사학위논문.
- 조선희 (1984). 대학생의 도덕발달에 관한 연구(I). 경상대학교, 학생생활연구소.
- 차행자 (1988). 시설아와 정상가정아의 도덕성 비교. 숙명여자대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 최보가, 송미화 (1996). 유아의 도덕적 및 인습적 규칙에 대한 판단. 대한가정학회지, 제34집, 49-62.
- 홍순정 (1985). Preschool children's social judgment: A study of domain distinction in Korea. 한국방송통신대학논문집, 제4권, 821-837.
- Arsenio, W. F., & Ford, M. E. (1985). The role of affective information in social-cognitive development: children's differentiation of moral and conventional events. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, 1-17.
- Beddoe, I. B. (1980). *Assessing principled moral thinking among student teachers in Trinidad and Tabago*. Unpublished manuscript, University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad.
- Chilamkurti, C., & Milner, J. S. (1993). Perceptions and evaluations of child transgressions and disciplinary techniques in high-and low-risk mothers and their children. *Child Development*, 64, 1801-1814.
- Damon, W. (1977). *The Social World of the Child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davidson, P., Turiel, E., & Black, A. (1983). The effect of stimulus familiarity on the use of criteria and justifications in children's social reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 49-65.
- Dumm, J., & Munn, P. (1987). Development of justification in dispute with mother and sibling. *Developmental Psychology*, 23, 791-798.
- Edwards, C. P. (1987). Culture and the

- construction of moral values : a comparative ethnography of moral encounters in two cultural settings. In J. Kagan & Lamb(Eds.), *The Emergence of Morality in Young Children*. Chicago : University of Chicago Press.
- Eisenberg-Berg, N. (1979). Relation-ship of moral reasoning to altruism, political liberalism, and intelligence. *Developmental Psychology*, 15, 1. 87-89.
- El-Shikh, S. A. (1985). *A study of moral thinking in Egyptian adoles-cents and adults*. In F. A. Abou-Hatab (Ed.), *The Yearbook of Psychology*, 4, (123-169). Cairo: Anglo-Egyptian Bookshop.
- Fowler, R. C. (1994). *Preschoolers' conceptions of moral and social rules*. Unpublished doctoral disserta-tion, Tafts University.
- Gielen, U. P., Markoulis, D., & Avellani, J. (1992). *Development of moral reasoning and perceptions of parental behavior in Greek students*. Un-published paper, St. Francis College, Brooklyn, NY.
- Gielen, U. P., Miao, E., & Avellani, J.(1990). *Perceived Parental Behavior and The Development of Moral Reasoning in Students From Taiwan*. Taipei: Chinese Culture University.
- Gielen, U. P., Diomedes, C., & Markoulis, D. (1994). Preference for principled moral reasoning: A developmental and cross-cultural perspective. In L. L. Adler & U. P. Gielen (Eds.), *Cross-Cultural Topics in Psychology*. CT: Praeger.
- Hau, K. T. (1983). *Across-cultural study of a moral judgment test*. Unpublished master's thesis, Chinese University, Hong Kong.
- Helwig, C. C., Tisak, M. S., & Turiel, E. (1990). Children's social reasoning in context: Reply to Gabennesh. *Child Development*, 61, 2068-2078.
- Jagers, R. J., Bingham, K., & Hans, S. L. (1996). Socialization and social judgments among inner-city African-American kindergartners. *Child Development*, 67, 140-150.
- Kohlberg, L., & others. (1980). *The Measurement of Moral Judgement. Vol. I.*, Harvard University.
- Krammer, R. (1968). *Moral develop-mental in young adulthood*. Un-published Doctoral Dissertation. University of Chicago.
- Kuhn, D. (1976). Short-term longitudinal evidence for the sequentiality of Kohlberg's early stages of moral judgement. *Developmental Psychology*, vol. 12.
- Laupa, M., & Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority.3 *Child Development*, 57, 405-412.
- Lee, L. C. (1971). The concomitant

- development of cognitive and modes of thought. *Genetic Psychology Monographs*, 83, 93-146.
- Markoulis, D. (1994). *Antecedent variables for sociomoral reasoning development: Evidence from two cultural settings*. University of Thessaloniki.
- Moon, Y. L. (1986). A Review of Cross-cultural Studies on Moral Judgment Development Using the Defining Issues Test. *The Journal of Educational Research*, 24, 2, 95-115.
- Nisan, M. (1987). Moral norms and social conventions: A cross-cultural comparison. *Developmental Psychology*, 23, 719-725.
- Nucci, L. P. (1981). The development of personal concepts: A domain distinct from moral of social concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Nucci, L. P. (1984). Evaluating teachers as social agents: Students' ratings of domain appropriate and domain inappropriate teacher responses to transgression. *American Educational Research Journal*, 21, 367-378.
- Nucci, L. P., & Nucci, M. S. (1982). Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child Development*, 53, 403-412.
- Nucci, L., & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, 400-407.
- Nucci, L., Guerra, N., & Lee, J. (1991). Adolescent judgment of the personal, prudential, and normative aspects of drug usages. *Developmental Psychology*, 27, 841-848.
- Park, J. Y., & Johnson, R. C. (1983). *Moral development in rural and urban Korea*. Unpublished manuscript. Hankook University of Foreign Studies, Seoul, Korea.
- Piaget, J. (1992). *The Moral Judgment of the Child*. New York: Free Press.
- Rest, J. (1975). Longitudinal Study of the Defining Issues Test of Moral Judgment. *Developmental Psychology*, vol. 11.
- Rest, J. (1986). *Manual for the Defining Issues Test: An objective test of moral development* (3rd ed.). Minneapolis: Center for the Study of Ethical Development. University of Minnesota.
- Shweder, R., Mahapatra, M., & Miller, J. (1987). Culture and moral development. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The Emergence of Morality in Young Children*. Chicago: University of Chicago Press.
- Smetana, J. (1981). Preschool children's concepts of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333-1336.
- Song, M. J., Smetana, J., & Kim, S. Y. (1987). Korean children's con-

- ceptions of moral and conventional transgressions. *Developmental Psychology*, 23, 557-582.
- Stoddart, J., & Turiel, E. (1985). Children's concepts of cross-gender activities. *Child Development*, 56, 1241-1252.
- Sullivan, E. V. (1977). A Study of Kohlberg's Structural Theory of Moral Development: A Critique of Liberal Social Science Ideology. *Human Development*, 20, 352-376.
- Tisak, M. S., & Turiel, E. (1988). Variation in seriousness of transgressions and children's moral and conventional concepts. *Developmental Psychology*, 24, 352-357.
- Turiel, E. (1973). Stage transition in moral development. In R. M. Travers(Ed.) *Second Handbook of Research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 732-756.
- Turiel, E. (1978). Socioial regulation and domains of social concepts. In W. Damon(Ed.) *New Directions for Child Development: 1. Social Cognition*. San Francisco: Jossey-Bass, 45-74.
- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Watson, W. (1983). *A study of factors affecting the development of moral judgement*. Unpublished manuscript, Monash Chirering, Victoria, Australia.
- Wainryb, C.(1993). The application of moral judgments together cultures : Relation and university. *Child Development*, 64, 924-933.

A Review on Moral Development of Korean by Cognitive Development Theory and Domain Distinction Theory

Kim, Sang-Yoon

Dept. of Child Studies

Kosin University

Studies, during last 3 decades, on moral development of Korean by Cognitive Development Theory and Domain Distinction Theory were reviewed. Korean middle and high schoolers showed higher level of principle morality than those of western students in the principle morality from Kohlberg's Cognitive Moral Development Theory. The level of Korean college students, however, was lower than that of westerners. In Turiel's development of social concepts, the period of taking off from adult's authority was more delayed than that of American students. Korean preschoolers showed lower ability in differentiating among moral, social-conventional and personal domains than those of western societies. All Koreans from preschooler to college students showed stronger moralization phenomena of considering the social-conventional domain as personal domain. In studies on the relationship between moral judgement and moral behavior, the level of positive relationship were weaker than that of western children. The reasons of these results were suggested such as virtue centered moral education, competitive learning environment with peers.

Key words : moral development · domain distinction