

## 청소년을 위한 도덕교육 —콜버그의 인지발달이론에 대한 비판—

김 성 일\*  
최 영 숙\*\*

- I. 서 론
- II. 콜버그 이론의 개요
- III. 콜버그 연구의 문제점
- IV. 도덕교육의 방향
- V. 결 론

### I. 서 론

도덕 발달에 관한 연구는 인간의 본성에 호기심을 가진 사람들에게 가장 오랜 관심사 중의 하나이다. 철학자와 신학자들은 유아의 도덕성에 관하여 논란을 벌였고, 이는 아동 양육 방법에 지대한 영향을 끼쳤다. 오늘날, 도덕 발달에 관해서 중립적인 태도를 취하는 사람들은 거의 없었으며, 대부분이 바람직한 행동과 좋지 않은 행동, 윤리적 또는 비윤리적 행위, 도덕적 행동의 육성 방법에 관하여 매우 강한 견해를 가지고 있다.

도덕 교육의 연구는 인간성에 관해 합리성·공평성·보편성을 강조하는 사람들에 의해서 영향을 받아왔으며, 정서와 욕구 및 의식에 의해 통제된다고 생각하는 다른 정의적 요소들을 경시해왔다. 이 정통적 입장에 따르면, 개인은 도덕적 추리와 과정을 포함하는 도덕성의 형식적 특성을 이해할 때 도덕적으로 교육된다는 것이다. 도덕성의 내용보다는 형식적 특징이 강조되는 것은 도덕 교육이 구체적인 도덕적 논쟁에 관해서 중립적이어야 하기 때문이다. 도덕성의 형식적 특징은 도덕적 반응의 '어떻게'를, 도덕성의 내용은 도덕적 반응의 '무엇'을 구성하는 것이다. 형식적 특징을 주장하는 사람들은 도덕적 반응의 동기가 형식적 특징을 이해하는데 내재해 있다고 한다.

이 연구의 목적은 콜버그(Kohlberg)에 의한 도덕 교육의 형식적 입장과 그 문제점을 검토

\*강릉대 교직과 교수

\*\*캐나다 알버타대학 박사과정

하고, 도덕적 생활을 이해하려면 정서·욕구·신념을 고려해야 한다는 다른 견해와 비교해 보려는 것이다. 이 다른 입장에 의하면, 도덕성의 형식적 특징을 이해하는 것만으로는 도덕교육이 충분치 않고, 다른 사람들이 잘 배려되고 있는지 관심을 두어야 한다는 것이다. 또 도덕 교육에서 이와 같은 배려를 취급할 수 있는 방안도 모색될 것이다.

## II. 콜버그 이론의 개요

듀이(Dewey)와 피아제(Piaget)의 연구에 영향을 받은 콜버그는 지난 수 십년간 인지발달 이론에 대한 도덕교육 연구를 수행했다. 그는 도덕성을 모든 문화에 타당한 판단과 결정의 합리적 원리, 즉 공정 *justice*의 원리라고 간주했다. 도덕적 원리는 우리 자신의 도덕적 경험의 합리적 조직을 의미한다. 콜버그는 공정, 즉 모든 인간의 가치와 평등 및 인간관계의 호혜성에 관한 기본적 준중이 가장 보편적인 기준이라고 주장했다. 콜버그(1972)의 도덕교육에 관한 인지발달 이론의 주요 가정은 다음과 같다.

1. 사회적 특성과 가치의 교육에 관한 지성적 사고는 도덕성 및 도덕 발달의 철학적 개념을 필요로 하며 사회적 적응이나 정신건강과는 전혀 다르다.
2. 도덕발달은 질적으로 다른 고정 불변의 단계를 거친다.
3. 도덕발달은 아동의 사고와 문제해결력을 자극하는데 있다.

콜버그(1976)는 도덕 발달이 주로 도덕적 추론에 근거하며 단계를 거쳐 이루어진다고 믿었다. 그는 20여 년간 아동과 청소년 및 성인들

을 면접하는 독특한 방법으로 이와 같은 결론에 도달했다. 면접대상에게는 가상 인물이 도덕적 딜레마에 당면하는 일련의 이야기들이 제시되며, 면접 대상자는 각 딜레마에서 어느 것이 최선의 해결책이고 왜 그것이 다른 것보다 나은 지 답변을 하게 된다. 다음은 하인츠(Heing) 딜레마의 문제로 알려진 콜버그(1972)의 전형적인 사례의 하나이다.

하인츠의 아내는 특수한 암에 걸려 목숨이 위협할 지경에 이르렀다. 의사는 한 가지 약이 그녀를 살릴 수 있을 것 같다고 했다. 그 약을 제조한 약사는 원가의 10배를 받고 그 약을 팔고 있었다. 병든 부인의 남편인 하인츠는 그 약을 살 수 있는 돈이 부족해서 아는 사람들에게 돈을 빌렸으나 약 값의 반 밖에는 구하지 못했다. 그는 약사에게 아내가 죽어가고 있으니 약을 좀 싸게 팔든지 잔금을 나중에 받도록 사정했지만 거절당했다. 약사는 자신이 그 약을 제조했으니 돈을 벌어야겠다고 말했다. 하인츠는 절망적이 되어 약국에 무단침입하여 그 약을 훔쳤다. 하인츠는 그 약을 훔치려고 시도해야만 했는가? 그렇다면 왜 그래야 했는가(p.156)

이와 같은 도덕적 딜레마에 입각하여 콜버그는 각각 2단계로 구성되는 도덕발달의 3 수준을 열거했다(Kohlberg, 1976; Rich & Devitis, 1985)

인습이전 수준 *the preconventional level*. 이 수준에서 아동은 도덕적 가치를 내면화 하지 못한다. 도덕적 사고는 벌에 좌우되거나(1단계) 환경에서 경험한 보상에 의한다(2단계).

인습 수준 *the conventional level*. 아동의 도덕적 가치의 내면화는 과도기에 있다. 도덕성은 타인의 기준, 즉 부모나(3단계) 사회의 규칙(4단계)에 따른다. 내면화가 과도기에 있는 것은 개인이 타인의 기준을 채택하더라도 이를 준수하지는 않기 때문이다.

인습이후 수준 *the postconventional level*. 가장 높은 이 수준에 이르면 도덕성은 완전히 내면화되어 타인의 기준에 따르지 않는다. 개인은 다른 도덕적인 과정이 있음을 알고 대안을 탐색하며 자신의 도덕적 기준을 발전시킨다. 이 기준은 지역사회에서 일반적으로 인정되는 원리이거나(5단계) 개인적인 것일 수 있다(6단계).

각 딜레마에 대한 반응은 분석되어 도덕적 판단의 6개 단계 중 어느 것이 답변에 반영되었는지를 결정한다. 이 결정에는 분석자의 주관적 판단이 개입되며 훈련도 요구된다. 이러한 단계들은 보편적이고 고정 불변이다.

콜버그(Colby & Kohlberg, 1984)는 1950년대 중반에 75명의 미국 청소년들을 대상으로 이 도덕적 사례들을 실험했으며, 20여년간 동일 대상을 종단적으로 연구하였다. 이 20년 연구는 아동기 후반에서 성인 초기까지의 도덕 발달을 추적한 것이다. 이 자료는 연령과 도덕 발달의 관계를 분명하게 제시하고 있다. 게다가 그는 도덕적 판단 능력의 신장에 미치는 문화적 요인을 탐색하려는 시도도 하였다. 그의 연구에는 50명의 시카고 지역 중류와 하류 소년들을 대상으로 한 25년간의 연구, 터키의 도시와 농촌 소년들에 관한 6년 연구, 영국·캐나다·이스라엘·中美·인도·대만·말레이시아·태국에서의 여러가지 횡단적 연구 등이 있다.

콜버그(1985)는 아동의 연령이 증가함에 따라 도덕적 판단력도 발달하며, 이 변화는 아동의 성·사회계층·문화에 관계없이 이루어진다고 주장했다. 인간은 누구나 고정 불변의 이 단계들을 거치며, 각 단계는 판단의 근거인 합리적 추론의 유형에 의해서 확인된다.

콜버그는 개인이 도덕적으로 교육되기 위해

서는 도덕적 이유를 이해해야 한다고 믿었다. 이유를 이해한다는 것은 도덕 교육의 본질이지만 그러기 위해서는 적절한 인지 발달의 단계에 도달해야 한다. 콜버그는 교육적 관여에 의해서 보다 높은 도덕적 추론을 발전시킬 수 있다고 믿었다. 이 관여는 개인이 믿고 있는 수준 이상의 도덕적 추론을 조장하도록 고안된 도덕적 딜레마의 토의에 의해서 이루어지고, 이 토의는 도덕 발달을 촉진시키는 주도적 역할을 한다.

콜버그(1981)에 의하면, 도덕적 추론이 한 단계에서 다음 단계로 발전되는 것은 인지적 갈등에서 기인한다. 최적의 갈등은 개인이 자신의 현재 단계보다 하나 높은 단계의 주장에 당면했을 때 일어난다. 이러한 인지적 갈등이 개인의 신념을 변화시켜서 갈등을 감소시킨다. 인지적 도덕 발달은 주입 *indoctrination* 될 수 없다. 왜냐하면 다음 단계의 도덕적 추론을 개인에게 잠재해 있으며 이끌어내야만 하기 때문이다. 콜버그는 교육적 관심의 대상이 특정한 가치 체계에 대한 교수가 아니라 도덕적 추론의 기능이어야 한다고 강조했다.

도덕 교육을 실제로 적용하기 위한 방안으로 도덕 발달을 촉진시킬 수 있는 교육환경을 조성하려는 활동도 있었다. 콜버그(1985)는 1974년에 다양한 계층의 흑백인 아동을 위한 소규모 학교인 '정의 사회' *the just community* 를 수립했다. 그 곳에서 그는 학교에서 야기되는 현실적인 문제, 도덕적 행동과 사고의 의미, 도덕적 대변인으로서 교사의 적극적 역할을 강조하였다. 도덕 발달의 목표는 학생들의 사회에 대한 책임감에 두었다. 그 결과, 학생들은 사회에 대한 긍정적 태도를 갖게 되었고, 그들 자신이 세운 규칙을 준수하는 경향을 보였다.

그러나 '공정 사회'의 학생들과 도덕적 토의 프로그램에 단순히 참여한 학생들을 비교했을 때 두 집단의 도덕적 추리력의 발전은 동일하게 나타났다(Reimer, Paolitto & Hersk, 1983). 콜버그가 '공정 사회'를 운영한 방식은 생활 속의 도덕적 문제에 관심이 있는 교육자들에게 호기심을 끌었지만 그 프로그램의 대부분이 도덕적 내용이 아니고 도덕적 추론의 과정을 강조한 것이었다.

콜버그는 철학적·심리학적·교육적 관심을 그의 이론에 통합하려 했고, 그 시도는 성공적인 것 같다. 그의 이론은 현대 심리학적·철학적 분야에서 아동의 도덕 발달에 관한 가장 영향력이 큰 이론이다. 그는 도덕 발달에 관한 다수의 새로운 관점을 제시하여 "도덕적 사고에 관한 참신하고 분명한 생각을 갖도록 했고, 심리학자들에게 행동에 중요한 영향을 미치는 요인으로 도덕성의 인지적 측면을 고려해야 하는 증거를 제공하였다"(Alston, 1971, p.284).

### III. 콜버그 연구의 문제점

콜버그의 연구는 그의 도덕 발달 단계를 다양한 연령층과 문화에 적용해보려는 수많은 연구를 낳게 했다(Hoffman, 1977; Kurtines & Greif, 1974; Snarey, 1985). 그러나 그의 연구는 방법과 이론적인 면에서 많은 비판도 받고 있다. 그 중에는 발달단계, 사고와 행동의 관계, 성차, 배려 *care*의 측면에 관한 문제 등을 나열할 수 있다.

#### 1. 방법에서의 문제

콜버그의 이론을 검증하기 위하여 사용된 방법에 많은 비판과 결점이 지적된 이후, 콜버그

와 그의 동료들은 방법을 상당히 개선했지만 문제는 여전히 남아있고, 초기 방법에 관련된 문제를 간략히 파악하는 것도 그의 이론과 방법을 이해하는데 필요한 일이다. 캐롤과 레스트(Carroll & Rest, 1982)는 콜버그의 채점방식이 20여 년에 걸쳐 개발되었으며 피아제 Piaget의 8개 차원에 비하여 수백 가지의 특징을 확인할 수 있다고 지적하였다. 그 방식은 종단적 및 횡단적 자료를 사용했고, 자유반응의 단점 자료를 처리하는 방안을 제시했으며, 도덕적 철학자의 사고를 분류하는 분석 방법을 제공했다.

그러나 Kurtines와 Greif(1974)는 도구의 실시와 채점의 복잡성, 검사실시의 표준화 결여, 채점시 평정자의 편파성 때문에 콜버그 이론의 기본 전제의 경험적 타당성에 의문을 제기했다. 척도는 반복 실시에서 일관성있는 측정치를 얻을 때 신뢰도가 있다. 면접의 실시과정이 매우 길고 표준화되지 않았으며 반응을 평가하기 위한 질문의 대상에 따라 달라서 집단간 자료의 비교가 곤란하다. 또 면접시에 제시된 도덕적 딜레마의 내용과 빈도가 여러 연구에서 다르기 때문에 연구 결과를 일반화하는 데에도 어려움이 있다. 실시상의 문제를 더욱 복잡하게 만드는 것은 채점상에도 문제가 있다는 것이다. 반응의 분류가 연구자의 주관적 평가에 입각하여 이루어지기 때문에 그 결과에 편파성이 계제될 소지가 크다.

딜레마의 내용에도 문제는 있다. 즉 콜버그가 사용한 면접 내용이 도덕적 추론의 보편적인 단계를 측정하는가 이다. 딜레마 속의 주인공이 모두 남자이므로 성에 따른 역할을 기대하는 사람은 도덕적 추론에서 그 영향을 받을 수 있다. 그러므로 일부 연구(Kohlberg &

Krames, 1969)에서 보듯이 여성이 도덕적으로 남성보다 미숙하게 나타나는 것도 놀라운 일은 아니다. Eisenberg(1976)는 콜버그의 모든 딜렘마가 두 가치간의 갈등에 의해 압력을 받는 제한적 상황에 적절한 것이며, 생명의 위험을 무릅쓰고 타인을 구하는 친사회적 행동과 같은 문제는 평가되지 않았다고 지적했다. 심프슨(Simpson, 1974)은 콜버그가 도덕성을 미국인의 관점에서 보았기 때문에 미국인의 가치에 맞는 것만을 도덕적인 것으로 채점될 가능성이 있다고 주장했다. 그러므로 딜렘마의 내용이 다른 문화에 부적당한 문제를 제기하거나 그 문화가 다른 도덕적 가치를 지니고 있다면 도덕적 추론의 점수는 낮게 평가될 것이다. 예를 들면, 재산권과 생명의 가치가 대조된 하인츠의 예에서 사유 재산보다 공공의 이익을 중시하는 문화권의 사람들은 재산권에 대한 생각이 다를 것이다. 흔히 살인범은 사형에 처해지고, 에스키모인들은 부족의 생존을 위한 자원을 낭비를 막으려고 신생아나 노인을 죽인 적도 있다.

콜버그는 이스라엘의 키브츠 생활의 관찰을 토대로 '공정사회'를 구상하였다. 이 학교에서는 학생과 교사가 협동하여 그들의 문제를 해결하고, 그들 나름의 규칙을 만들어가며, 비도덕적 행동에 관한 토의를 전개하였다. 이 방식은 학생들에게 교칙과 대인관계에 대해 스스로 많은 것을 결정할 수 있는 힘과 시간을 허용할 때만 유용하며, 이 방식에서 사용하는 민주적 참여도 학생수가 조금만 많으면 부적합하다. 새로운 규칙을 만든다는 것은 어린 학생들에게 흥미있는 일이지만 시간이 너무 많이 소요되며, 실제 생활에서 규칙이나 법률은 집단 토의를 통해서 거의 협상의 대상이 되지 않는다.

예를 들면, 소수의 시민들이 세법의 제정과정행에 관해서 토의하려고 모이지는 않으며, 대부분의 법률은 대표자들이 제정하고 사법기관에서 시행한다.

## 2. 이론에서의 문제

지금까지 수행된 대부분의 연구에서 도덕적 판단이 연령 증가와 비례하는 것으로 입증되었으나 일부 연구에 의하면 그 판단력이 반드시 단계적으로 진행되는 것은 아니다. Surber(1977)는 유치원에서부터 성인에 이르기까지 행위자의 의도와 결과가 도덕적 판단에 영향을 미치지만 의도는 계속해서 판단에 작용함을 밝혔다. 또 국민학교 저학년 아동들도 도덕적 판단시에 행위자의 의도를 고려하는 것으로 알려졌다(Elkind & Dabek, 1977). 판단력은 도덕적 추론의 측정 방법에 따라 달라지기도 한다. 딜렘마를 언어적으로 제시하면 아동들은 결과에 의해서 판단하지만, 비데오 테이프나 아주 구체적으로 제시하면 의도를 고려할 수 있게 된다(Chandler, Greenspan & Barenboim, 1973; Karmiol, 1978). 대부분이 횡단적 연구 방법으로 수행된 문화간 비교에서도 콜버그의 3번째 수준은 거의 발견되지 않아 미국 이외의 문화권에서 연령에 따른 도덕 발달의 보편성이 의심되고 있다. 콜버그의 도덕 발달 단계에 관한 문화간 비교 연구를 광범하게 조사한 Snarey(1985)는 도덕 발달의 고차적 단계에 관한 기술이 철학적으로 불완전하다고 시사하였다. 미국 이외의 42개 문화권의 연구를 검토한 Snarey(1985)는 비서구적 문화에서 도덕적 추론의 고차적 단계가 서구권의 대상들보다 적게 나타남을 발견했다. 도덕적 지도자의 위치에 있는 집단인 케냐와 뉴기니아의 촌장들, 터벨

의 승려들 중에서 아무도 도덕적 추론의 3, 4 단계를 넘지 못했다. 이들의 반응을 검토한 결과, 이들은 지역사회에서의 인간관계에 관련된 가치를 강조하고 있었다. 단계 자체의 논리적 순서에 대한 비판도 있다(Beck & Others, 1971). 5단계와 6단계의 구별이 분명치 않고 단계 2와 3에는 없는 개념적 연결이 단계 2와 5 사이에서 엿볼 수 있다. 그리고 각 단계의 명확한 서술·세분화와 더 고차적인 단계의 필요성도 있다. 각 단계는 도덕적 행동에 필요한 연결이 결여되어 있어서 제시된 것은 도덕 발달의 단계가 아니라 일반적인 인지 발달의 단계라는 비판도 있다. Williams와 Williams(1970)는 그들의 자료를 토대로 단계 3과 4는 계열적이라기 보다는 대동소이한 것이라고 하였다. Edwards(1975)가 주장한 것 처럼, 선진국의 사람들이 도덕 발달의 낮은 단계를 보다 빨리 통과하여 고차적 단계에 달하는 경우가 많거나 콜버그 이론과 측정 방법의 문화적 편파성 때문에 이러한 차이가 발견되는 것인지 모른다. 또한 콜버그의 주장과는 달리 단기간에서 아동들의 도덕 발달은 진전되기 보다는 퇴보하는 경우도 적지 않게 발견되었다(Kuhn, 1976). 이와 같은 변화는 측정의 신뢰도 결여나 순수한 판단력의 변화일 수도 있다. 콜버그는 도덕성의 절대적 원리가 있다는 자신의 이론이 철학적 입장에서 지지받고 있다고 말하지만, 절대적인 도덕적 원리의 보편성은 논란이 계속되고 있다.

근대에 콜버그 이론에서 가장 많은 논쟁을 유발한 측면은 그의 단계 이론이 여성보다는 남성의 도덕 발달의 특징이라는 것이다. 길리간(Gilligan, 1982)은 콜버그의 이론과 연구가 심하게 편파적이며, 여성이 그 특유한 관심의

차이가 있기 때문에 도덕 발달 연구에 포함되어야 한다고 주장한다. Gilligan(1977)은 인간이 생존과 실용적 욕구에 입각한 이기심의 수준에서 타인의 소망을 위해 자신의 욕구를 희생하는 수준을 거쳐 마침내 자신과 타인의 도덕적 평등이 추구되는 최고의 수준에 이를 수 있다고 하였다. 콜버그는 남녀를 불분하고 도덕 발달에서 대인관계와 배려의 중요성을 과소평가한 것으로 보인다. 길리간(1982)은 콜버그가 20년간 계속해온 연구의 대상이 모두 남자임을 지적했다. 그녀는 콜버그의 해설에 오류가 있다고 믿는다. 즉 여성은 원만한 인간관계를 유지하려는 ‘착한 아이’ *good boy or girl* 의 도덕성인 3단계에만 흔히 도달한다는 점이 콜버그에게는 여성의 결함으로 보였으나, 그 점은 오히려 콜버그의 이론의 결함으로 쉽게 분석될 수 있다. 길리간은 도덕적 추론에는 두 가지 접근 방식이 있다고 본다. ‘공정성의 관점’ *justice perspective*에서는 인간이 변별되고 개별적으로 간주된다. 그 중점은 개인의 권리, 즉 공정에 있다. 비록 공정성은 도덕성의 중요한 부분이지만 도덕성은 공정에 관한 추론으로 축소 해석될 수는 없다. 공정성은 인간이 당면하는 도덕적 상황의 일부만 설명할 수 있다.

‘배려의 관점’ *care perspective*에서는 우리가 서로 연관되어 있다고 간주되어 타인과의 관계에 중점을 둔다. 콜버그는 남녀 도덕 발달에서 배려의 관점의 중요성을 경시한 것이다. 길리간은 발달 이론이 분리와 자율성을 인간 발달의 중요한 과정으로 지나치게 강조했다고 주장한다. 이 때문에 인간관계에서 배려를 강조하는 여성의 발달은 남성에 비해 결함이 있는 것으로 이해되었다. 길리간은 여성이 개인의 권리를 주장하기 보다는 이해·협조·봉사 등에 보

다 관심을 두도록 사회화되었고, 이 경향이 두 인습적 단계에 가장 강하게 반영되기 때문에 여성은 남성보다 도덕발달에서 뒤떨어지는 것으로 판단되고 있다고 주장한다.

사회적 학습 이론가들(Burton, 1984; Gilbes & Schnell, 1985; Liebert, 1984; Straughan, 1982)은 콜버그가 도덕적 추론을 너무 중시한 반면에 사회적 행동의 이론을 무시했다고 주장한다. 개인이 도덕적 문제를 인식하고 갈등의 차원을 기술하는 전형적인 도덕적 딜레마에서 콜버그는 일상생활의 도덕성을 배제하였다. Liebert(1984)는 사람들의 도덕적 우수성을 가정하지만 사실은 그들이 도덕적 정당화에서 우월한 경향이 있다고 하였다. 도덕적 추론은 언제나 비도덕적 행동의 방책 *shelter* 이 될 수 있다. 내용을 고려하지 않은 추론의 형식에 대한 강조는 추상적인 공평의 원리를 배울 수는 있으나 실제적인 도덕적 문제를 해결할 수 없다(Locke, 1980). 공평의 원리는 무엇이나 일반화될 수가 있다. Haan(1983)은 일상생활의 도덕성이 사회적 상호작용과 관련되며, 개인이 타인과 적극적으로 관여하는 도덕적 대화가 도덕 발달을 이해하는 가장 생산적인 방법이라고 주장한다. 그녀의 주장에 의하면 인간은 아동기에서부터 도덕적으로 행동하고, 자신과 타인으로부터 도덕적 인간으로 간주되고 싶어 하는 내재적 동기를 지니고 있으며, 도덕적 대화를 통하여 도덕적 자아의 견지에서 균형을 취하려고 애쓰고, 이 균형은 인간 관계에서 새로운 정보를 토대로 계속 갱신되어 간다. 도덕적 자율성을 손상시키지 않고, 도덕 교육에서 주입을 피하기 위하여 콜버그는 소위 '덕목' *bag of virtues* 을 무시했다(Peters, 1981). 그러나 도덕 교육은 내용에 대한 언급이 없이

는 논리적으로 가능하지 않으므로 내용을 포함시키지 않을 수 없다.

처음 단계에서 아동은 규칙에 대해 자기 중심적인 개념을 갖고 있다. 아동은 벌을 피하고 보상을 얻기 위하여 규칙을 따른다. 이 단계에서 '인지적 자극' *Cognitive stimulation* 이라는 방식이 일련의 규칙을 정확히 나타내고 예시하는 것이 아니라면 무엇이 그 방식을 이룰 수 있는지 콜버그에게 묻고 싶다. 규칙을 가르칠 수 없다면 어떤 방법이 있겠는가? (Hamm, 1977, p.224)

도덕적 행동의 연구는 주로 사회적 학습 이론의 영향을 받았다. 강화·벌·모방과 같은 친숙한 과정이 아동의 반응 이유와 방법 및 그들의 반응이 서로 다른 이유를 설명하기 위하여 이용되었다. 법칙과 사회적 인습에 맞는 행동이 강화될 때 아동들은 그 행동을 반복하게 된다. 도덕적인 행동을 보여주는 모델이 있을 때 아동들은 그 행동을 받아들여지게 된다. 비도덕적 또는 바람직하지 못한 행동이 처벌될 때 이러한 행동은 소멸될 수 있다. 미셀과 미셀(Mischel & Mischel, 1976)은 도덕적 행동을 할 수 있는 능력과 특정 상황에서 이러한 행동을 수행하는 힘을 구분하고 있다. 능력은 아동이 할 수 있는 것, 알고 있는 것, 도덕적 규칙에 대한 인식을 포함하지만, 도덕적 수행력은 동기와 보상 및 도덕적 방식으로 행동하게 하는 유인가에 의해서 결정된다. 도덕적 사고나 추론이 행동과 어떻게 연관되는지는 아직도 명확히 규명되지 않았다(Locke, 1983). 도덕적 추론의 수준이 낮은 아동이나 청소년은 도덕적 판단력이 행동에 의해서 영향을 받을 수 있다. 성인들은 도덕적 추론이 윤리적 기준의 방향을 제시함으로써 행동에 영향을 미칠 수 있다. 또는 도덕적 추론이 행동에 직접 영향을 미치기

보다는 행동의 정도를 결정하는 지도 모른다. 사고와 행동, 내용과 형식의 관계에서 콜버그 이론의 문제점을 분용린(1988)이 구체적으로 분석한 바 있다.

비록 콜버그는 부모가 도덕 발달에서 결정적으로 역할을 하지 못한다고 주장했으나 부모의 양육 방식에 내포된 인지적 요인이 도덕적 판단과 행동에 영향을 미치지 않을 수 없다. 부모가 추론과 설명에 의한 일관된 훈육 방식을 사용하거나(Parke, 1977), 타인에 대한 감정을 논의하거나(Hoffman, 1984), 민주적인 가족회의 방식을 주도할 때(Edwards, 1980). 자녀의 자기 통제력 뿐만 아니라 보다 성숙된 도덕적 판단력이 배양될 수 있다. 예를 들면, 청소년 남자의 경우 그들과 부모의 도덕발달 단계는 유의있는 상관을 보였고(Haan, Langer & Kohlberg, 1976), 비행 청소년과 정상 소년의 어머니를 비교한 경우 정상 소년의 어머니는 도덕적 추론의 단계가 높은 것으로 밝혀졌다(Hudgins & Prentice, 1973) 또 도덕적 추론의 단계가 최소한 한 단계 높은 부모는 자녀의 도덕 발달을 촉진시키는 것으로 알려졌다(Pariikh, 1980). 즉 도덕적 추론의 모범을 보이는 것이 도덕 발달을 조장하는 것이다. 그러나 성역할의 학습에서와는 다르게 어머니가 자녀의 도덕 발달에 더 중요한 역할을 하는 것으로 보인다(Hoffman, 1982). 어머니는 자녀를 벌하기 전에 그들의 감정과 잘못에 대한 그들 나름의 해석에 먼저 관심을 기울이는 반면에, 아버지는 논의없이 즉각적인 처벌을 가하는 경향이 있기 때문인 것 같다. 어머니는 도덕적 상황에 대한 지적 논의 이외에 타인의 감정에 관심을 가짐으로써 긍정적인 사회적 모형을 제공하는 것인지도 모른다.

정신분석 이론이 성격 발달에서 감정의 역할에 큰 비중을 두어왔으나 도덕 발달의 정서적인 면은 사실상 오랫동안 무시되어왔다. 도덕성이란 도덕적 추론이며 이 추론을 이해할 때 도덕성의 최고의 단계에 이르게 된다고 주장함으로써 콜버그는 개인의 욕구나 정서의 관련성을 도외시한 것이다. 그는 갈등상황 만이 도덕적으로 의미있는 유일한 상황은 아니라는 것을 인식하지 못했다. 그는 도덕성이 갈등 해결에 국한된다고 단정했다. 그러나 도덕 발달의 정의적인 측면인 공감 *empathy* 에 대한 관심이 다시 고조되고 있다(Hoffman, 1979). 공감 또는 감정이입은 타인의 감정에 감응하는 능력을 의미한다. 공감에 비중을 두는 것은 도덕 발달의 긍정적인 측면에서 유념하는 것이고, 쇠의식을 중시하는 것은 부정적인 측면을 강조하는 것이다. 역사적으로는 도덕 발달의 긍정적인 면보다 부정적인 면에 더 관심이 있었다. 그러나 근래에 연구자들이 공감과 이타심에 관심을 기울임에 따라 긍정적인 측면이 부각되고 있다. Haan, Smith와 Block(1968)은 청소년은 동성 부모와의 적절한 갈등이 도덕적 능력을 촉진시킨다고 하였다. 이는 부모와의 갈등을 통해서 부모의 입장과 감정을 이해하고 자신의 욕구와 행동도 숙고해보는 경험을 갖게 되기 때문이라고 해석할 수 있다. 타인의 관점이나 사회적 역할을 이해할 수 있는 능력은 도덕적 추구와 중요한 관계가 있다. 그 관계는 인습이후 수준의 도덕성의 성질이 사회적 호혜성을 토대로 한다는 점에서 중요하다. 그러므로 타인의 관점을 이해하지 못한다면 고차적인 도덕적 추론을 하지 못하게 된다. 친사회적 *prosocial* 행동에 관한 문헌을 보면(Staub, 1984), 사회심리학 분야에서 도덕발달의 인지적 견해에 대한

대안이 제시되고 있다. 연구자들은 인간이 이타적으로 또는 타인의 복지를 위해서 행동하는데 필요한 조건과 이타심이 아동기에서 발달하는 과정을 탐구해왔다. Hoffman(1984)은 공감의 발달이 인지적 추론보다는 사회적 행동을 강조하는 도덕발달 이론에서 결정적 요인이라고 주장한다.

#### IV. 도덕교육의 방향

청소년들에게 가르칠 수 있는 적절한 덕목을 열거하기는 다소 어려운 점이 있으나 일반적으로 인정되는 도덕적인 가치를 확인하고 그 의미를 전달할 수는 있다. Hamm(1977)은 청소년을 위한 도덕 교육에서 정직·성실·공정 등이 강조되어야 하며, 부모·교사·친구들은 규칙을 정해 행동을 강화하거나 벌함으로써 도덕적 가치를 가르칠 수 있다고 시사하였다. 청소년의 도덕적 가치를 발달시킬 수 있는 사회화 방법도 있다. 타인에 대한 존중과 공정성을 지닌 분별있는 청소년들은 성인들이 그들에게 따뜻한 온정을 보이면서 확고하고 일관성있게 규칙을 시행하는 사회적 환경에서 흔히 볼 수 있다. Hamm을 비판하는 사람들은 이러한 도덕적 가치들이 중류층의 가치관에 너무 편중된 것이라고 하지만, Hamm(1977)은 대부분의 사람들이 이러한 가치가 구식의 중류층의 기준이 아니라 보편적인 것임을 인정하고 있다고 주장한다. 사회적 학습이론에 입각하여 학교에서 사용될 수 있게 개발된 소수의 교육 프로그램 중의 하나인 “윤리적 행동 기능” *skills for ethical action*은 일상생활의 윤리적 행위를 증진시키도록 구안된 것이다(Chapman & Davis, 1978). 이 프로그램은 중학교 학생들을 위한 38

개의 연속적인 단원으로 구성되어 있으며, 다음과 같은 6단계의 절차를 거치게 되어 있다. 즉 가치 문제의 확인, 행동에 대한 숙고, 자신과 타인에 대한 고려, 판단, 행동, 그리고 결과에 대한 평가이다.

Noddings(1984)는 사고가 도덕교육에 필요한 부차적인 것이며, 절차상의 원리를 가르치는 것에 반대하였다. 절차상의 원리만을 가르침으로써 “우리는 행동에 대한 동기나 느낌이 아니라 논리적 정당성만을 배우게 된다”(p.8). “교육기관과 교육적 노력의 기본 목표는 배려의 개발과 유지에 두어야 한다”(p.172). 그녀는 ‘배려의 윤리’ *ethic of care*가 도덕 교육의 핵심이라고 주장한다. 타인을 배려한다는 것은 타인에게 관심을 두고, 타인의 관심사를 수용하며, 자신의 정신적 힘을 타인에게 쏟는 것이다. Noddings(1984)는 자신에 대한 관심을 타인에게로 전환해야 하는 중요성을 다음과 같이 말한다.

배려는 자신의 준거체에서 벗어나 타인의 준거체를 받아들이는 것을 의미한다. 우리가 배려할 때 우리는 타인의 견해와 욕구, 그들의 우리에게 대한 기대를 고려하게 된다. 우리의 관심과 정신적 몰두는 우리 자신이 아니라 배려의 대상에 두어야 한다(p. 24).

도덕적인 배려는 개인의 복지와 공정한 대우를 뜻하는 것이다(Shogan, 1985). 복지와 공정은 고통에 대한 공감과 동정심에 그 토대를 두고 있다. 고통에 대한 공감은 타인의 불행에 대한 정의적 반응이며, 타인과 함께 느끼고(공감) 타인을 위해 느끼는(동정) 것이다.

공감과 배려의 관계는 명백하다. 둘 다 타인의 복지를 고려한다는 점에서 같은 방향을 작용한다. 공감과 공정 및 정의의 관계도 마찬가지로

지이다. 우리가 가난한 사람들의 처지에 공감한다면 누구든 최소한의 복지가 보장되어야 한다는 결론에 도달하며, 평등의 원리를 긍정하게 된다. 즉 평등은 타인의 복지에 공감할 때 배려의 요소를 내포하게 된다. 공감은 도덕적 판단력에도 기여한다. 왜냐하면 도덕적 판단은 행동을 평가받는 사람의 감정과 그 행동에 의해서 영향을 받는 사람들이 감정을 공감함으로써 파생되는 만족·고통·불안·혐오의 감정에 입각한 것이기 때문이다. 사람들은 비슷한 상황에 비슷한 방법으로 반응하기 때문에 공감은 사람들 사이의 도덕적 판단의 합의점을 찾을 수 있는 공동 정보를 제공한다고 볼 수 있다. 우리는 어떤 상황에 대해 서로 얘기하며 그 결과에 대한 각자의 설명에 공감적으로 반응한다. 우리는 타인과 공감할 때 그 사람이 노력의 댓가를 받지 못하면 분개하게 된다. 일상생활의 도덕적 갈등에는 어떤 식으로든 피해자가 있기 때문에 공감을 유발할 수 있다. 그러므로 공감은 대부분의 도덕적 원리와 밀접히 관련된다. 공감을 도덕적 장면에 관련시킴으로써 도덕적 원리는 추상적이고 이지적인 '차거운 인지' *cool cognition* 뿐만 아니라 정적이고 '따뜻한 인지' *hot cognition* 를 갖게 된다(Hoffman, 1987).

복지와 공정은 동정심을 전제로 한다. 왜냐하면 우리는 타인을 위한 느낌을 가져야만 타인의 복지 또는 공정한 대우를 요구할 수 있기 때문이다. 타인을 위한 복지와 공정한 대우는 어떻게 하면 바라게 되는가? 신념과 기능은 직접 가르칠 수 있지만 내재적 욕구는 가르칠 수 없다. Plato(1980)는 가르친다는 것이 단순한 정보 제시를 의미하는 것으로 이해되지 않는 덕성은 가르칠 수 있다고 하였다. 교사는

청소년의 관심을 도덕적 생활을 예시하는 경험에 집중할 수 있도록 도울 수 있는 사람이다.

Murdoch(1970)는 도덕적인 선택이 가능한 어떤 대상과 경험에 규칙적으로 관심을 기울이는 것이 어떤 결정을 내리는데 영향을 미친다고 주장했다. 관심은 우리가 바라는 바에 영향을 미치고 결국 우리의 인간됨에도 영향을 준다. 우리의 관심과 욕구가 규칙적이 될수록 그것은 습관이 되어간다. 우리가 습관적으로 배려하고 공명정대하게 되기 위해서는 우선 어떤 대상과 경험에 습관적으로 관심을 쏟아야 하고 타인의 복지와 공정한 대우를 습관적으로 요구해야 한다. 도덕 교육의 중요한 부분은 습관화된 내재적인 욕구가 발전될 수 있도록 청소년들을 어떤 대상과 경험에 습관적으로 관심을 기울이게 지원하는 것이다.

도덕 교육은 청소년의 눈을 뜨게 하여 도덕적 상황을 직시하고, 그 상황을 특정한 방식으로 대처하며, 관련된 사람들의 복지나 공정한 대우가 어떻게 영향을 받는지 배려하게 만드는 과정이다. 타인의 경험이나 예시적 경험을 공유함으로써 청소년의 눈은 열릴 수 있지만 누군가 도와주지 않으면 흔히 그렇게 되지 않는다(Hayakawa, 1949). 청소년의 눈을 그들의 생활에 의의있는 인물에 의해서 열릴 가능성이 크다. 예를 들면, Pabel(1979)은 교사에 대한 긍정적인 태도가 교사의 논리적으로 적절할 어떤 주장보다도 강한 동기를 유발시키는 요인이라고 단언했으며, Dunlop(1979)도 청소년에게 카리스마적인 교사나 공인(公人)의 영향력이 도덕적 전환을 가져올 만큼 강력하다고 주장했다. 교사는 청소년들이 어떤 대상과 경험에 습관적으로 관심을 둔으로써 타인의 복지와 공정성에 대한 욕구를 갖도록 지도할 수 있는 능력

이 있어야 한다. 그러나 우리의 현실은 어떤가? 중등학생들의 56%가 자신의 신상문제에 관심을 기울여주는 인간적으로 자상한 교사를 원하고 있으나, 자신의 교사를 좋아하는 경우는 35%에 불과하고, 대부분(52%)은 그저 그렇게 생각하며, 자신의 고민을 교사와 의논하는 경우는 극소수(1~2%)에 지나지 않는다(백은순, 1990).

Yawkey와 Jones(1982)는 가정과 학교 및 기타 상황에서 배려의 정신을 개발하기 위한 다수의 예와 활동을 제시하였다. Hoffman(1976)도 타인에 대한 배려와 공감을 갖게 할 수 있는 4가지 방안을 다음과 같이 기술하였다.

1. 청소년을 고통스러운 경험에서 보호하려고 하기 보다는 그 경험을 자연스럽게 겪도록 한다.
2. 청소년에게 역할시연 *role-taking* 이나 타인을 돕거나 책임있는 배려를 할 수 있는 기회를 부여한다.
3. 청소년에게 타인의 입장에서 생각해 보도록 격려한다.
4. 청소년에게 이타적으로 행동하는 좋아하는 모델을 오래 접할 수 있게 한다.

## V. 결 론

현재 도덕 발달에 대한 콜버그와 길리간의 방식은 남성적·규칙지향적 도덕성과 여성적·관계지향적 도덕성을 대표하는 것으로 간주되고 어떤 사상이나 관념을 양분하려는 것이 인간의 정신적 특성이기 때문에 이 양면성은 흔히 인간 발달에서 서로 반대되는 것처럼 보이지만 사실은 탐색과 통합이 필요한 대조적인 역동적 요소이다.

도덕적 행동을 할 수 있는 능력은 개인·가정·사회의 정신 건강에 결정적인 요인이기 때문에 일상생활의 관계 속에서 나타나는 도덕 교육의 중요성은 강조되지 않을 수 없다. 우리가 핵무기의 위협과 더불어 개인 및 사회집단 속에서 상호 관련성을 더욱 깊게 맺어가는 지구촌에 살고 있음을 고려할 때 청소년들에게 도덕성의 발달을 장려해야 할 필요는 더욱 절실하다. 가정과 마찬가지로 학교도 도덕 발달을 위한 장(場)이며, 교사는 특히 초·중등학교에서 강의하는 사람이라기 보다는 윤리적 행동의 모델이 되어야 한다.

## 참 고 문 헌

- 문용틴(1988), “도덕적 사고와 행동의 관계 고찰”, 한국교육, 15, 117-128.
- 백은순(1990), “중등학생 비행에 관련된 학교요인 연구”, 한국교육, 17, 233-246.
- Alston, W. P.(1971). Comments on Kohlberg's "From is to ought". In T. Mischel(Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*. NY:Academic Press.
- Beck, C.M., & Others.(Eds.)(1971). *Moral education: Interdisciplinary Approaches*(pp. 355-372). Toronto: University of Toronto Press.

- Burton, R.(1984). A paradox in theories and research in moral development. In W. Kurtines & J. Gewirtz(Eds.), *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*(pp. 193-207). NY:Wiley.
- Carroll, J.L., & Rest, J.R.(1982). Moral development. In B. Wolman(Ed.), *Handbook of Developmental Psychology*(pp. 434-451). Englewood Cliffs; NJ: Prentice-Hall.
- Chandler, M. J., Greenspan, S., & Barenboim, C.(1973). Judgements of intentionality in response to videotaped and verbally presented moral dilemmas. *Child Development, 44*, 315-320.
- Chapman, M. L., & Davis, F. V.(1978). Skills for ethical action. *Educational Leadership, 35*, 457-458, 460-461.
- Colby, A., & Kohlberg, L.(1984). Invariant sequences and internal consistency in moral judgement stages. In W. Kurtines & J. Gewirtz(Eds.), *Morality, Moral behavior, and Moral development*(pp. 41-51). NY:Wiley.
- Dunlop, F.(1979). Moral procedure and moral education. In D. Cochrane, C. Hamm, & A. Kuzipedes(Eds.), *The Domain of Moral Education*. Toronto:OISE Press.
- Edwards, C. P.(1975). Society complexity and moral development. *Ethos, 3*, 505-527.
- Edwards, C. P.(1980). The comparative study of the development of moral judgement and reasoning. In R.L. Munroe, R. Munroe, & B.B. Whiting(Eds.), *Handbook of Cross-cultural Human Development*. NY:Garland.
- Eisenberg, N.(1976). The relation of political attitudes to constraint-oriented and prosocial moral reasoning. *Developmental Psychology, 12*, 552-553.
- Elkind, D., & Dabek, R. F.(1977). Personal injury and property damage in moral judgements of children. *Child Development, 48*, 518-520.
- Gibbs, J., & Schnell, S. V.(1985). *Moral Development versus Socialization*. Paper presented at the biennial meeting of the SRCD. Toronto.
- Gilligan, C.(1977). In a different voice: Women's conceptions of self and of morality. *Harvard Educational Review, 47*, 481-517.
- Gilligan, C.(1982). *In a different voice*. Cambridge, MA:Harvard University Press.
- Haan, N.(1983). An interactional morality of everyday life. In N. Haan, R. Bellah, P. Rabinow, & W. Sullivan(Eds.), *Social Science as a Moral Inquiry*(pp. 218-250). NY:Columbia University Press.
- Haan, N., Langer, J., & Kohlberg, L.(1976). Family patterns of moral reasoning. *Child Development, 47*, 1204-1206.
- Hann, N., Smith, M. B., & Block, J.(1968). Moral reasoning of young adults. *Journal of Personality & Social Psychology, 10*, 183-201.
- Hamm, C. M.(1977). The content of moral education, or in defense of the bas of virtues. *School Review, 85*, 218-228.
- Hayakawa, S. I.(1949). *Language in Thought*

- and Action. NY:Harcourt.
- Hoffman, M. L.(1976). Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives. In T. Lickona(Ed.), *Moral Development and Behavior*(pp. 124-143). NY: Holt.
- Hoffman, M. L.(1977). Moral internalization. In L. Berkowitz(Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*(pp. 86-136). NY: Academic Press.
- Hoffman, M. L.(1979). Development of moral thought, feeling, and behavior. *American Psychologist*, 34, 958-966.
- Hoffman, M. L.(1982). The role of the father in moral internalization. In M. E. Lamb(Ed.), *The Role of the Father in Child Development*(pp. 359-378). NY: Wiley.
- Hoffman, M. L.(1984). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. In W. Kurtines & J. Gewirtz(Eds.), *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*(pp. 283-302). NY: Wiley.
- Hoffman, M. L.(1987). The contribution of empathy to justice and moral judgement. In N. Eisenberg & J. Strayer(Eds.), *Empathy and its Development*(pp. 47-80). Cambridge:Cambridge University Press.
- Hudgins, W., & Prentice, N. M.(1973). Moral judgement in delinquent and nondelinquent adolescents and their mothers. *Journal of Abnormal Psychology*, 82, 145-151.
- Karmiol, R.(1978). Children's use of intention cues in evaluating behavior. *Psychological Bulletin*, 85, 86-85.
- Kohlberg, L.(1971). From is to ought. In T. Mischel(Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*. NY: Academic Press.
- Kohlberg, L.(1972). A cognitive developmental approach to moral education. *The Humanist*, Nov.-Dec., 13-16.
- Kohlberg, L.(1976). Moral stages and moralization. In T. Lickona(Ed.), *Moral Development and Behavior*(pp.31-53). NY: Holt.
- Kohlberg, L.(1981). *The Philosophy of Moral development*. NY: Harper & Row.
- Kohlberg, L.(1985). The just community approach to moral education in theory and practice. In M. Berkowitz & F. Oser(Eds.), *Moral Education*(pp. 27-88). Hillsdale, NJ:LEA.
- Kohlberg, L., & Kramer, R.B.(1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, 12, 93-120.
- Kuhn, D.(1976). Short-term longitudinal evidence for the sequentiality of Kohlberg's early stages of moral development. *Developmental Psychology*, 12, 162-166.
- Kurtines, W., & Greif, E.(1974). The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach. *Psychological Bulletin*, 81, 453-470.
- Liebert, R.(1984). What develops in moral development? In W. Kurtines, & J. Gewirtz(Eds.), *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*(pp. 177-192). NY:

- Wiley.
- Locke, D.(1980). The illusion of stage six. *Journal of Moral Education*, 9, 103-109.
- Locke, D.(1983). Doing what comes morality: The relation between behavior and stages of moral reasoning. *Human Development*, 26, 11-25.
- Mischel, W., & Mischel, H.(1976). A cognitive social learning approach to morality and self-regulation. In T. Lickona(Ed.), *Moral Development and Behavior*(pp. 84-107). NY: Holt.
- Murdoch, I.(1970). *The Sovereignty of Good*. London: RKP.
- Noddings, N.(1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Pahel, K.(1979). Moral motivation. In D. Cochrane, C. Hamm, & A. Kuzopedes(Eds.), *The Domain of Moral Education*. Toronto: OISE Press.
- Parikh, B.(1980). Development of moral judgement and its relation to family environmental factors in Indian and American families. *Child Development*, 51, 1030-1039.
- Parke, R.D.(1977). Punishment in children. In H. Hom, & P. Robinson(Eds.), *Psychological Processes in Early Education*(pp. 71-97). NY: Academic Press.
- Peters, R.S.(1981). *Essays on Educators*. London: George Allen & Unwin.
- Plato(1980). *Protagoras and Meno*.(W. K. Guthrie, Trans.). NY: Penguin Books.
- Reimer, J., Paolitto, D., & Hersh, R.(1983). *Promoting Moral Growth*(2nd ed.). NY: Longman.
- Rich, J., & Devitis, J.(1985). *Theories of Moral Development*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Shogan, D.(1985). *An Analysis of Care and its Role in Moral Education*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton, Canada.
- Simpson, E. L.(1974). Moral development research. *Human Development*, 17, 81-106
- Snarey, J.(1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 91, 202-232.
- Staub, E.(1984). Steps toward a comprehensive theory of moral conduct. In W. Kurtines, & J. Gewirtz(Eds.), *Morality, Moral Behavior, and Moral Development* (pp. 241-260). NY: Wiley.
- Straughan, R.(1982). *Can We Teach Children to Be Good?* London: George Allen & Unwin.
- Surber, C. F.(1977). Developmental processes in social inference. *Developmental Psychology*, 12, 162-166.
- Williams, N., & Williams, S.(1970). *The Moral Development of Children*. London: Macmillan.
- Yawkey, T. D., & Jones, K. C.(1982). *Caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

&lt;ABSTRACT&gt;

## Moral Education for Adolescents: A Critique on Kohlberg's Cognitive Developmental Theory

*Sung-Il Kim*

Kohlberg has conducted research over the past several decades on the cognitive developmental theory of moral education. He views morality as a set of rational principle of judgement and decision valid for every culture, the principle of justice. He claims justice, the primary regard for the value and equality of all human beings, and for reciprocity in human relation, is a basic and universal standard. Bases on moral dilemma, Kohlberg arrived at three levels of moral development, each of which is characterized by two stages; the preconventional level, the conventional level, and the postconventional level. His work has stimulated an enormous body of research literature applying his stages on moral development to a variety of age groups and cultures. At the same time, Kohlberg's work has been criticized on both methodological and theoretical grounds. No other aspect of Kohlberg's theory has generated as much controversy recently as the extent to which Kohlberg's stages are more characteristic of the moral development of males than females. Gilligan(1982) argues that Kohlberg's theory and research are heavily sex- biased. She points out that the sub-

jects in Kohlberg's original research were all males and his interpretations were flawed-the findings that females often only reach stage 3, the Good Boy or Good Girl Morality of maintaining good relations, is described as a deficiency by Kohlberg, yet it easily could be analyzed as a deficiency in his theory. Gilligan says that there are two basic approaches to moral reasoning. In the 'justice perspective', people are differentiated and seen as standing alone-the focus is on the rights of the individual. Justice accounts for only some of the moral situations with which we are faced. In the 'care perspective', people are viewed in terms of their connectedness with others. Other criticisms relate to the measurement instruments employed. Kurtines and Greif(1974) question the empirical validity of the theory's basic premises because of the complexity of administering and scoring the instruments, the lack of standardization in administering the tests, and the high chance of rater bias in scoring. Some criticisms are directed toward the developmental stages and the logical order in the stages themselves. The stages need to be delineated more precisely and lack any necessary connec-

tion with moral action. Social learning theorists argue that Kohlberg's theory assumes moral superiority on the part of this stage 5 and 6 subjects, when they more likely superior at moral justification. Moral reasons can always be a shelter for immoral behavior. Both the moral thought and the moral behavior of an individual are important components of moral development. Kohlberg ignores any reference to an individual's desire or emotions. Now there seems to be a reemergence of interest in the affective aspects of moral development empathy (Hoffman, 1979). Placing emphasis on empathy calls attention to the positive side of moral development, while an emphasis on guilt stresses the negative side more. Hoffman(1984) argues that the development of the capacity for empathy is the crucial variable in a theory of moral development that emphasizes social action rather than cognitive reasoning. The primary aim of educational institution and educational effort must be the maintenance and enhancement of caring. Moral care consists of the welfare and fair treatment of an individual. Both welfare and justice

have their basis in empathic distress and sympathy. Murdoch(1970) argues that regular attention to certain objects and experiences between actual moral choices affects what decision one will make. Attention affects what one desires and consequently affects what the person is. A favorable attitude toward a teacher is probably a stronger motivator than any argument the teacher has, however logically relevant. The teacher must have the ability to direct others to certain objects and experiences which, if given regular attention, may result in the acquisition of welfare and just desires. At this time, the Kohlberg and Gilligan approaches to moral development have been viewed as representing a masculine, rule-oriented morality on the one hand, and a feminine, relationships-oriented morality on the other hand. Because it is in the nature of the human psyche to polarize ideas, these dualities are often posed as if they were in opposition in human development, when in fact they are elements in dynamic counterpoint that require exploration and integration.